

しまね 地域共生 センター 紀要

*Bulletin of
Shimane Center
for Enrichment through Community,
The University of Shimane
Junior College*

vol.

4

January
2018



島根県立大学短期大学部
松江キャンパス



しまね 地域共生センター 紀要

目次

vol.

4

January
2018

[研究論文]

- 1.....私立保育所職員の処遇改善に関するアンケート調査
——正規職員と非正規職員の回答の比較から
小山優子、大塚桂子、大國久美子

[研究ノート]

- 13.....地域の保育教育・発達支援のための「うた遊び手帳」開発研究
——基本構想
山下由紀恵、梶間奈保、秦昌子、福頼美恵子
- 23.....郷土の音楽の教材化研究
——小学校音楽科の授業実践に向けて
梶間奈保
- 29.....保育現場における表現(音楽)活動に見る地域との関わり方
——ある保育士の事例をもとに
梶間奈保、渡邊寛智
- 35.....国語科書写における基礎としての毛筆学習について
——広島県安芸郡熊野町「低学年書道科」を事例に
中井悠加
- 47.....平成25年度～平成29年度島根県立大学短期大学部しまね地域共生センター紀要実績
——第4号後記
山下由紀恵
-

Contents

[ARTICLES]

- 1.....**A Comparative Study on the Improvement of Working Conditions for Regular Staff and Non-Regular Staff at a Private Nursery School**
Yuko KOYAMA, Keiko OTSUKA, Kumiko OGUNI

[RESEARCH NOTE]

- 13.....**A Developmental Study of the "Song-Play Notebook" for Regional Nursery Education and Developmental Support: Some Fundamental Concepts**
Yukie YAMASHITA, Nao KAJIMA, Masako HATA, Mieko HUKUYORI
- 23.....**A Study on Utilizing Traditional Regional Music in Music Education: Practical Applications for Elementary School Lessons**
Nao KAJIMA
- 29.....**Musical Expression Activities that Reflect Community Relations at Nursery Schools: A Case Study of a Nursery Teacher's Experiences**
Nao KAJIMA, Hironori WATANABE
- 35.....**Brush-Writing as a Basis of Shosha Education: A Case Study of "Calligraphy for Lower Grades" in Kumano Town, Hiroshima Prefecture**
Yuka NAKAI
- 47.....**Results from the 2013 to 2017 Issues of the Bulletin of Shimane Center for Enrichment through Community, The University of Shimane Junior College — Vol.4, Postscript —**
Yukie YAMASHITA
-

[研究論文]

私立保育所職員の 処遇改善に関する アンケート調査

正規職員と非正規職員の回答の 比較から

小山優子¹ 大塚桂子²
大國久美子³

1. 島根県立大学短期大学部保育学科

2. こぼと保育園

3. 全国保育問題研究協議会

キーワード

保育所

処遇改善

正規職員

非正規職員

[ARTICLE]

A Comparative Study on the Improvement of Working Conditions for Regular Staff and Non-Regular Staff at a Private Nursery School

Yuko KOYAMA¹, Keiko OTSUKA²,
Kumiko OGUNI³

1. Department of Nursery Education, The University of
Shimane Junior College

2. KOBATO Nursery School

3. Society of Research on Child-care and Education Issues in
Japan

Keywords

nursery school

improvement of working conditions

regular staff

non-regular staff

1 はじめに

現在、働く親が子どもを保育所に預けようと思っても入所できない保育所の待機児童問題や、待機児童の多い地域における保育所の増設が進まない現状など、近年の子育て環境には様々な問題がある。保育所が増やせない、または保育所での受け入れ人数が増やせない原因の1つに保育士不足や潜在保育士が活用できていない現状¹⁾がある。潜在保育士については、平成25年の保育士登録者数119万人のうち、潜在保育士はおよそ6割にあたる76万人²⁾もいると言われ、資格を持っていても保育所で働いていない保育士が多数存在する。平成28年6月に実施された栃木県の「保育士の就労状況等に係る実態調査」³⁾では、潜在保育士に働く意欲を質問したところ、就労意欲のある者は6割、就労意欲のない者は4割であり、勤労意欲のある者へ希望する勤務形態(複数回答)を聞いたところ、正規職員(フルタイム)36%、非正規職員(非常勤・パート)80%と、圧倒的に非正規を希望する人が多いなど、保育士として働きたいと思わない保育所の職場環境がある。また一言で保育所といっても、公立保育所に比べて私立保育所で働く現職職員の処遇は厳しく、私立保育所では公立に比べて低賃金であったり、昇給制度がないまたは昇給率が低い、労働環境が悪いなどの実態が指摘されている⁴⁾が、なかなか処遇改善に結びついていない現状がある。

保育士等の処遇改善については、厚生労働省が平成25年度から処遇改善等加算として賃金の改善を図ってきた⁵⁾。平成25年度には平成24年度比の約3%(月額約9千円)の増額、平成26年度は約5%(月額約15千円)、平成27年度は約7%(月額約21千円)、平成28年度は約8%(月額約26千円)とわずかではあるが改善の方策を示している。さらに平成29年度については平成24年度比の約10%(月額約32千円)の増額と、技能・経験に着目した更なる処遇改善として最大4万円の処遇改善案を示している⁶⁾。この最大4万円の増額は、研修を通じた技能の習得によりキャリアアッ

プするシステムで、園長、主任保育士の下に「副主任保育士」と「専門リーダー」を配置し、経験年数概ね7年以上の保育士に複数の分野別の研修を課し、園長や主任保育士を除く保育士等全体の約1/3の職員に処遇改善を行うこと、主任保育士や専門リーダーの下に「職務分野別リーダー」を配置し、経験年数概ね3年以上で複数の研修を課し、月額5千円の処遇改善を図るものである。この他、更なる質の向上の一環として、全職員に対して2%（月額6千円程度）の処遇改善を実施するなど、私立保育所における保育士のキャリアアップの仕組みを構築しようとしている。

このような国を挙げての施策に見られるように、今後は民間保育所の処遇改善が進む可能性はあるが、裏を返せばそれほど私立保育所職員の処遇が悪いことを意味している。例えば、平成27年厚生労働省の賃金構造基本統計調査⁷⁾によると、保育士の平均年収は平均年齢35歳で323.3万円（平均月収約22万円、賞与約60万円）となっており、全産業平均年収の489.2万円（平均年齢42.3歳）に比べると安い。しかし保育士でも、公立と私立では給与水準が異なり、先ほどの保育士の全国平均年収が323.3万円（同35歳）に対し、東京都練馬区の公立保育所保育士の平均年収は539.1万円（同44歳）⁸⁾と、公立保育所保育士の給与は低くない。また平成28年4月の大阪市の公立保育所保育士と民間の保育士（役職を持たない一般の保育士）の給与差⁹⁾は、平均年齢20～29歳で公立月額22.0万円/私立19.7万円、35～39歳で公立33.7万円/私立26.8万円、45～49歳で公立40.2万円/私立33.5万円と、私立保育所の昇給が少なく、給与も低い。さらには保育所には正規職員と非正規職員がおり、非正規職員の中には常勤でありつつも非正規職員の給与である「臨時職員」と、時給制の「パート職員」の職員形態がある。全国保育協議会が2012年に発表した全国保育所実態調査報告書¹⁰⁾（公立・私立の認可保育所約2万施設を対象にした調査）によれば、1施設の保育士職員数15.9人中、常勤が13.3人、非常勤は2.6人で、常勤のうち正規

は8.9人、非正規は4.4人とあるように、常勤の勤務形態をとりつつ非正規職員としての給与しかもらっていない職員も1/3ほどいる。また、06年度調査では、常勤保育士のうちの正規は8.8人、非正規は3.6人であったことから、以前よりも常勤非正規職員が増加している現状がある。さらに公立・私立別に見ると、公立は常勤正規が6.6人、常勤非正規が5.2人、私立はそれぞれ11.2人、3.6人となっており、公立の方が私立よりも常勤非正規の割合が高くなっている。このように正規職員に対する非正規職員の増加傾向の中、公立正規職員の処遇の高さに対する、公立保育所臨時職員（常勤非正規職員）、私立保育所正規職員、私立保育所臨時職員（常勤非正規職員）の給与格差の問題があるが、さらに公立・私立を問わず、時給制の給与形態をとっているパート職員の低賃金問題もあり、保育所の中でも複雑な給与格差が生じている現状がある。

以上のように私立保育所の中でも正規職員と非正規職員の間には差があるが、実際にどれほどの差があり、その差を保育所の現職職員はどのように捉えているのかといった調査は見当たらない。それゆえ本調査では、島根県内の8つの私立保育所職員にアンケートを実施し、保育所の正規職員と非正規職員の回答の比較から、雇用形態別の実態について、両者の間の給与格差の実態や、正規職員と非正規職員でどのような処遇改善を望んでいるのかを明らかにすることを本研究の目的とする。なお、本研究で正規職員とは常勤正規職員、非正規職員とは常勤臨時職員とパート職員¹¹⁾とする。

2 方法

島根県内の私立保育所8園の正規職員と非正規職員を対象に、平成28年2月から3月にかけてアンケート調査を実施した。対象とした島根県内の私立保育所は、島根県福祉保育労働組合島根支部に所属する8つの保育所である。アンケートの対象者は保育士・看護師・栄養士・調理師と

して働く者で、241人中回答者は137人(回答率56.7%)であった。なお、回答に際しては、個人が特定されないようにデータを数量的に取り扱うことを説明し、データの集計と分析の公表についての同意を得た上で回答をお願いした。

アンケートの内容は、属性(性別、年齢、職種(保育士、看護師、栄養士、調理師)、雇用形態(正規、臨時、パート)、資格、学歴)、勤続年数、組合加入の有無、年収、生活実感、仕事へのやりがい、心身の疲れの度合、仕事をやめたいと思うかどうかとその理由、持ち帰りの仕事量、超過手当について質問した。これらの結果について、正規職員と非正規職員の回答の結果を比較する実態調査とその要因を分析した。また処遇改善に関する自由記述による回答も実施し、回答内容の 카테고리別に分類してその件数を集計した。

3 結果

1) 全体結果

(1) 回答者の属性

回答者137人のうち、「雇用形態」(図1)は、正規63人、非正規74(臨時12、パート62)人であった。「性別」は女性129(正規56、臨時11、パート62)人、男性8(正7、臨1、パ0)人であった。「年齢」(図2)は、全体の平均年齢が40.42歳、うち正規33.93歳、非正規45.95歳(臨時31.17歳、パート48.81歳)で、20~29歳39(正29、臨6、パ4)人、

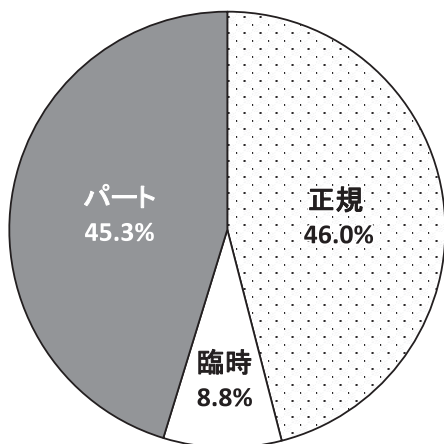


図1. 雇用形態別割合

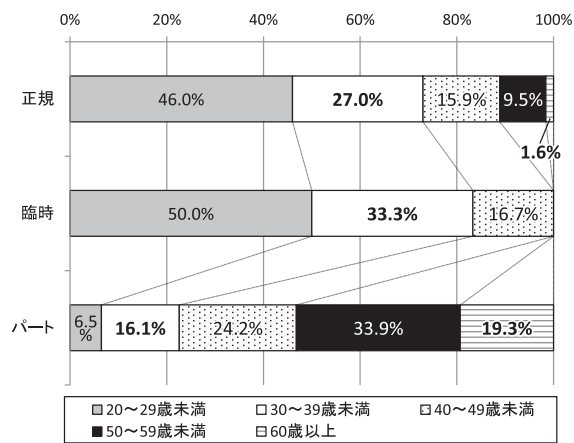


図2. 正規・非正規別年齢構成

30~39歳31(正17、臨4、パ10)人、40~49歳27(正10、臨2、パ15)人、50~59歳27(正6、臨0、パ21)人、60歳以上が13(正1、臨0、パ12)人であった。「職種」は保育士112(正53、臨11、パ48)人、栄養士・調理師17(正8、臨1、パ8)人、看護師4(正0、臨0、パ4)人、その他4(正2、臨0、パ2)人であった。「学歴」は、大学卒10(正5、臨1、パ4)人、短大・専門学校卒117(正54、臨11、パ52)人、高卒7(正2、臨0、パ5)人、不明2人であった。

(2) 勤続年数・組合加入の有無

「勤続年数」(図3)は、3年未満が28(正8、臨3、パ17)人、3~5年未満20(正7、臨3、パ10)人、5~10年未満46(正21、臨6、パ19)人、10~15年未満4(正3、臨0、パ1)人、15~20年未満19(正

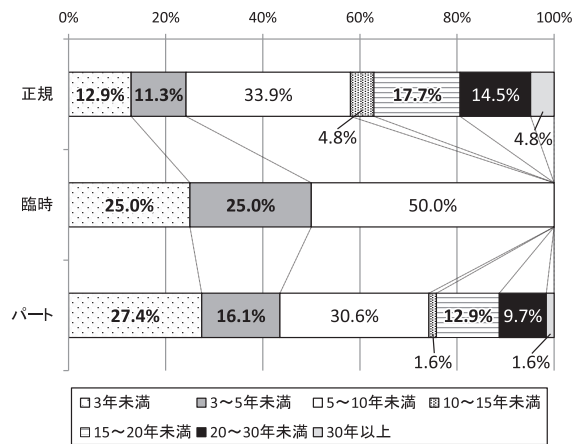


図3. 正規・非正規別勤続年数

11、臨0、パ8)人、20～30年未満15(正9、臨0、パ6)人、30年以上4(正3、臨0、パ1)人、不明1(正0、非1)であった。「組合加入の有無」については、加入76(正規56、臨7、パ13)人、未加入53(正3、臨5、パ45)人、組合がない8(正4、臨0、パ4)人であった。

(3) 年収と生活実感

「年収」(図4)は、50万円未満4(正1、臨0、パ3)人、50～100万円未満17(正2、臨0、パ15)人、100～150万円未満37(正5、臨3、パ29)人、150～200万円未満16(正5、臨4、パ7)人、200～250万円未満20(正10、臨2、パ8)人、250～300万円未満13(正11、臨2、パ0)人、300～400万円未満13(正13、臨パ0)人、400～500万円未満8(正8、臨パ0)人、不明9名であった。これらのうち、正規職員の平均年収は270.2万円、臨時職員の平均年収は106.8万円、パート職員の平均年収は126.6万円であった。なお、臨時とパートを合わせた非正規職員の平均年収は123.6万円であり、正規職員と非正規職員の間で年収に2倍近い差が見られた。

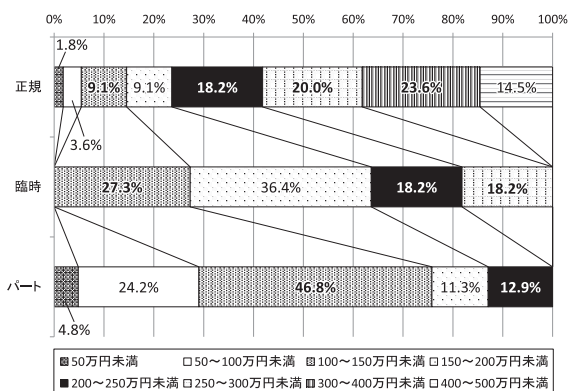


図4. 正規・非正規別年収

「年収に関する生活実感」(図5)についての質問では、かなり苦しいが45(正24、臨3、パ18)人、やや苦しい55(正26、臨6、パ23)人、普通30(正9、臨3、パ18)人、ややゆとりあり2(正0、臨0、パ2)人、かなりゆとりあり0人、不明5名であった。これらのうち、「かなり苦しい」と「やや苦しい」を合わ

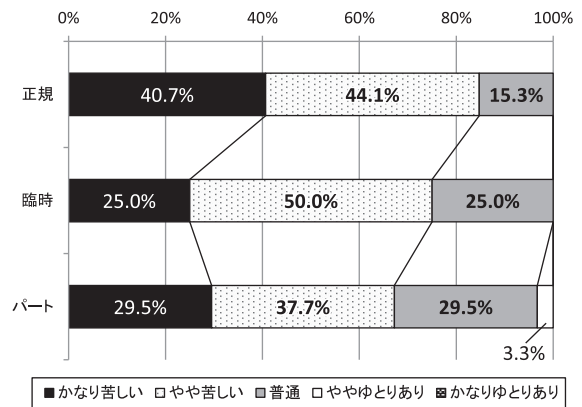


図5. 正規・非正規別年収に関する生活実感

せた回答は、正規職員では正規全体の79.4%、臨時職員75.0%、パート職員66.1%となり、年収に関して「苦しい」と感じている職員が正規も非正規も多い。しかし、正規職員と非正規職員の5件法による年収に関する生活実感の程度について、Wilcoxonの符号付順位検定を行ったところ.034(p<.05)で有意差があり、正規職員と非正規職員の間で年収に関する生活実感に差があることが分かった。

(4) 仕事のやりがい

「仕事のやりがい」(図6)については、とても感じるが53(正27、臨5、パ21)人、やや感じる50(正24、臨4、パ22)人、普通29(正10、臨3、パ16)人、あまり感じない4(正1、臨0、パ3)人、まったく感じない0人、不明1人であった。仕事のやりがいを「とても感じる」5点、「やや感じる」4点、「普通」3点、「あまり感じない」2点、「まったく感じな

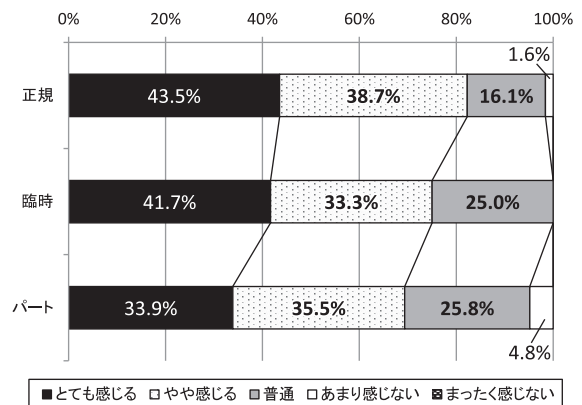


図6. 正規・非正規別仕事のやりがい

い」1点で点数化した正規・非正規別の平均点は、正規職員が4.24(±0.78)点、非正規職員が4.01(±0.88)点であった(正規n=62、非正規n=74)。仕事のやりがいに関する正規と非正規での得点差についてt検定を実施したところ、有意確率は.116となり有意差は見られず(t=1.581、df=134、p>.05)、正規職員と非正規職員の得点に差があるとはいえなかった。

(5)仕事をやめたいと思ったかとその理由

「仕事をやめたいと思ったかどうか」(図7)については、いつも思うが8(正7、臨0、パ1)人、時々思う83(正44、臨9、パ30)人、あまり思わない33(正6、臨3、パ24)人、まったく思わない10(正5、臨0、パ5)人、不明3(正1、臨0、パ2)人であった。仕事をやめたいと「いつも思う」「やや思う」を合わせた「やめたい」、仕事をやめたいと「あまり思わない」「まったく思わない」を合わせた「やめたくない」の比率は、正規職員ではやめたいが82.3%、やめたくないが17.7%であるのに対し、非正規職員ではやめたいが55.6%、やめたくないが44.4%であった。この仕事をやめたいかやめたくないかを正規職員と非正規職員で比較したところ、Pearsonの χ^2 検定で有意確率は.001となり、($\chi^2=10.90$ 、df=1、p<.05)正規職員と非正規職員の間有意差があるといえる。

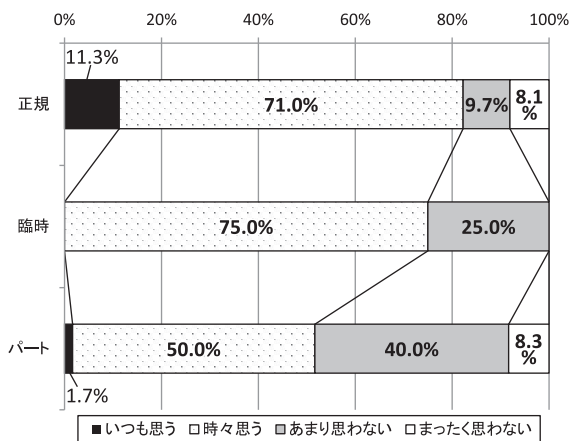


図7. 正規・非正規別仕事をやめたいかどうか

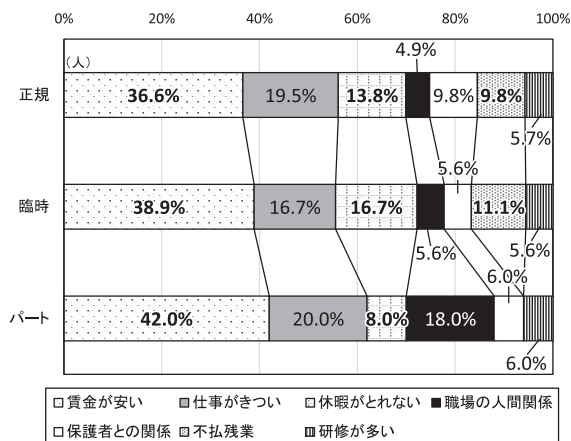


図8. 正規・非正規別仕事をやめたい理由(複数回答)

「仕事をやめたいと思った理由」(図8)を複数回答で答えてもらったところ、賃金が安い73(正45、臨7、パ21)人、仕事がつらい37(正24、臨3、パ10)人、休暇がとれない24(正17、臨3、パ4)人、職場の人間関係16(正6、臨1、パ9)人、保護者との関係16(正12、臨1、パ3)人、不払い残業14(正12、臨2、パ0)人、研修が多い11(正7、臨1、パ3)人、その他1人であった。

(6)心身の疲れ

「心身の疲れ」(図9)については、とても感じるが44(正30、臨2、パ12)人、時々感じる85(正31、臨10、パ44)人、あまり感じない7(正1、臨0、パ6)人、まったく感じない1(正1)人であった。これらのうち、「とても感じる」と「時々感じる」を合わせた「疲れている」と感じている回答は、正規職員では正規全体の96.8%、臨時職員は100%、パート職員は

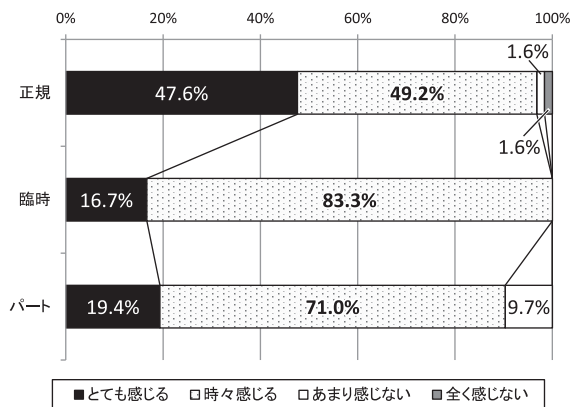


図9. 正規・非正規別心身の疲れ

90.3%となり、心身の疲れを感じている職員が正規も非正規も多い。しかし、正規職員と非正規職員の4件法による疲れの程度について、Wilcoxonの符号付順位検定を行ったところ、.000(p<.05)で有意差があり、正規職員と非正規職員の間で心身の疲れの感じ方に差があることが分かった。

(7)持ち帰りの仕事量・超過手当

「勤務時間外の持ち帰りの月平均の仕事量」(図10)については、なしが38(正6、臨2、パ30)人、5時間未満52(正23、臨7、パ22)人、5～10時間未満27(正21、臨0、パ6)人、10～15時間未満9(正9)人、15～20時間未満4(正3、臨1、パ0)人、20～30時間未満3(正3、非0)人、30～40時間未満1(正1)人、不明1人であった。正規職員と非正規職員の超過勤務時間の平均は、正規職員7.5時間、非正規職員1.9時間であり、正規職員にかなりの時間外の超過仕事があることが分かる。また、「超過勤務手当」については、全時間支払が38(正12、臨5、パ21)人、上限あり64(正43、臨5、パ6)人、支払なし3(正1、臨1、パ1)人、わからない20(正4、臨1、パ14)人、不明12(正2、臨0、パ10)人であった。

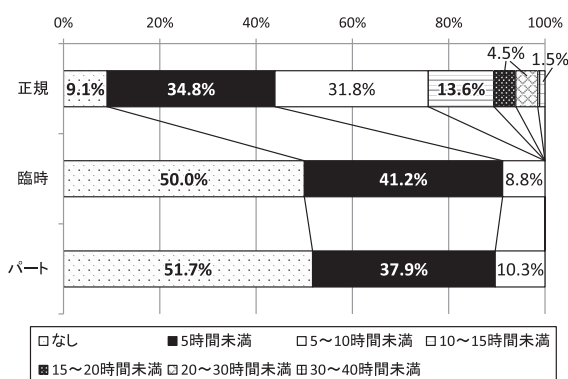


図10. 正規・非正規別持ち帰り仕事量

2) 正規職員の処遇改善に関する自由記述

正規職員に対する処遇改善の自由記述は29人から回答があったが、この内容を賃金、休暇、その他の3つに分類し、件数をまとめた(表1)。正規職員の処遇改善に関する自由記述では、「あこがれの仕事」「子どもの笑顔に救われて今まで

がんばってきたが」と保育という仕事へのやりがいを述べながらも、「仕事の量に比べて賃金が低い」「経験年数を重ねても給与が上がらない」「超過勤務に対して賃金を支払うべき」「他職種の賃金を聞くと落ち込む。教師や幼稚園教諭、病院看護師などの賃金格差をなくしてほしい」「時間外の上限が決められており、請求できずボランティアになる」「時間外の研修には手当も必要」などの賃金の低さと時間外の賃金未払い労働に関する記述が圧倒的に多く見られた。また、「休暇がとりにくい」「書類などの持ち帰り仕事が多い」「やりがいは感じるが、やりがいでだけでは続けていけない」「休憩時間はあるが連絡帳や事務書類作成、子どもの安全を確認しながらの休憩で、心身ともに休めない」「パート職員が全体の半数近くいるが、正規職員の負担が大きい」「がんばればがんばるほど家庭が犠牲になる」「短大時代に一緒に保育士として就職したほとんどが30代では退職している」「人員不足のため、気兼ねして休みがほしいと言えない」「福祉の社会的地位をあげてほしい」などの記述が見られた。

表1. 正規職員の処遇改善の自由記述

	処遇改善の内容	件数
賃金	賃金が安い、賃金を上げてほしい	21
	時間外勤務(行事、研修等)の手当がほしい	6
	多職種との格差を解消	3
	離職率を改善する処遇	1
休暇	持ち帰りの仕事が多い	5
	休憩時間が心身ともに休めない	2
	休みがとりにくい	1
その他	正規職員の労働負担が大きい	1
	仕事が続けられるか不安	5
	やめたいと思うことがある	1
	がんばるほど家庭が犠牲になる	1
	やりがいはあっても大変さが大きい	1

3) 非正規職員の処遇に関する結果

(1) 非正規職員の給与・待遇

非正規職員のみ、労働時間や時給、勤務手当、非正規の理由、処遇改善について質問した。臨時職員の「月給」は、10万円未満1人、13万

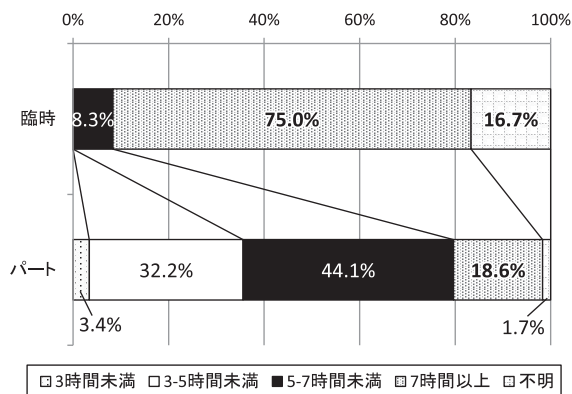


図11. 非正規職員の勤務時間

円未満5人、16万円未満5人、不明1人であった。パート職員の「時給」は平均907円で、最低賃金が850円、最高賃金が1200円であった。

非正規職員の「労働時間」(図11)は、3時間未満2(臨0、パ2)人、3～5時間未満19(臨0、パ19)人、5～7時間未満27(臨1、パ26)人、7時間以上20(臨9、パ11)人、不明3(臨2、パ1)人であった。

勤務手当については、保育士の処遇改善のための一時金または賞与があるかどうかについては、あるが48(臨7、パ41)人、なし11(臨1、パ10)人、不明12(臨3、パ9)人であった。経験加算があるかどうかについては、上がるが13(臨3、パ10)人、上がらないが31(臨3、パ4)人、分からない20(臨5、パ15)人、不明7(臨4、パ3)人であった。特殊業務手当については、つくが13(臨4、パ9)人、つかない27(臨2、パ25)人、分からない23(臨4、パ19)人、不明8(臨2、パ6)人であった。退職金の有無は、あるが15(臨5、パ10)人、なし23(臨0、パ23)人、分からない23(臨5、パ18)人、不明10(臨2、パ8)人であった。慶弔休暇の有無については、ある26(臨7、パ19)人(うち正規より少ない7(臨2、パ5)名)、なし20(臨0、パ20)人、分からない18(臨3、パ15)人、不明7(臨2、パ5)人であった。研修機会については、正規と同じ19(臨6、パ13)人、施設の近辺での研修あり29(臨3、パ26)人、施設内のみ2(臨0、パ2)人、研修なし7(臨0、パ7)人であった。

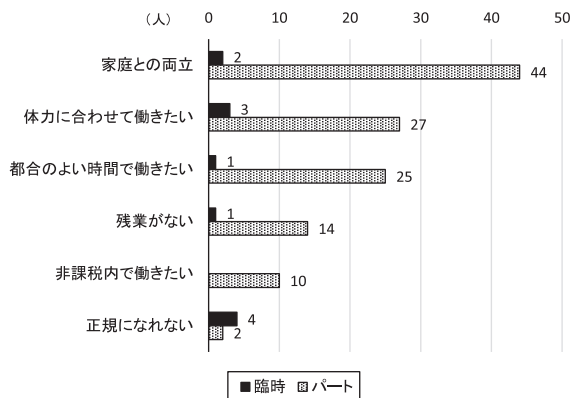


図12. 非正規職員を続ける理由(複数回答)

(2)非正規職員を続ける理由

「非正規職員をしている理由」(図12)については複数回答で、家庭との両立のため46(臨2、パ44)人、体力に合わせて働きたい30(臨3、パ27)人、都合のいい時間で働きたい26(臨1、パ25)人、残業がない15(臨1、パ14)人、非課税内で働きたい10(臨0、パ10)人、正規になれない6(臨4、パ2)人、その他6人であった。

(3)非正規職員の処遇改善希望

「非正規職員の処遇改善」(図13)について質問したところ、経験を加味した時給を希望するが27(臨1、パ26)人、賞与や退職金がほしい22(パ22)人、正規との格差を少なくしてほしい15(臨3、パ12)人、雇用継続が不安15(臨2、パ13)人、休暇の充実9(臨2、パ7)人、情報を得たい8(臨1、パ7)人、正規への転換を希望6(臨4、パ2)人、契約勤務時間に勤務を終えたい6(パ6)人、勤務時間が短すぎる4(パ4)人、研修への参加希望2(パ2)人、勤務時間が長すぎる1(パ1)人であった。

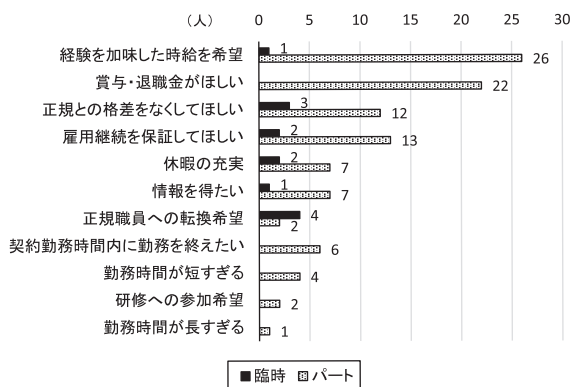


図13. 非正規職員の処遇改善希望(複数回答)

務時間が短すぎる4(パ4)人、研修への参加希望2(パ2)人、勤務時間が長すぎる1(パ1)名であった。

(4)非正規職員の処遇改善に関する自由記述

非正規職員に対する処遇改善の自由記述は28人から回答があったが、この内容を賃金等、働きやすさ、働きにくさ、その他の4つに分類し、件数をまとめた(表2)。非正規職員の処遇改善についても、正規職員と同様、賃金の低さに関することが多数であった。「保育士という専門的なすばらしい仕事につけて幸せだと思う」としながらも、具体的には「仕事内容に比べ、時給が低すぎる」「子どもの命を預かる仕事なのに、一般職アルバイトと変わらない時給でなぜかと思う」「経験年数に応じて時給が上がらない」「賞与や特殊業務手当がパートにはつかない」「賃金が低いと言われている保育士の中でも、非正規保育士はさらに過酷な状況に置かれ賃金も低い」「パートにも慶弔休暇、夏季休暇などの有給休暇がほしい」「男性保育士が増える中、一般企業の給与と比べるとこれで家族を養えるのかと他人事ながら心配する」など、仕事量と責任の重さに対する賃金の低さや他職種との賃金格差についての不満が多数

表2. 非正規職員の処遇改善の自由記述

	処遇改善の内容	臨時	パート	合計
賃金等	賃金が安い、時給を上げてほしい	3	10	13
	賞与・退職金等手当がほしい	0	6	6
	経験加算がない	0	4	4
	正規職員との格差を解消	0	4	4
	正規と同じ夏期休暇等ほしい	0	3	3
働きやすさ	休みがとりやすい	0	2	2
	持ち帰り仕事がない	1	1	2
	パートの役割が明確	0	1	1
働きにくさ	忙しい、人手不足	0	3	3
	持ち帰り仕事が多い	0	1	1
	正規と仕事内容を分けてほしい	1	0	1
	園の雰囲気が悪い	0	1	1
	昼間の研修に出たいが出られない	0	1	1
その他	仕事が続けられるか不安	0	2	2
	家庭・子どもとの時間がとれる	0	1	1
	年齢が上がってもパートで働けよい	0	1	1

挙がった。

また園によっては、「正規と同様、書類作成などの業務があるので、時給を上げてほしい」「パートでも仕事内容は行事も研修も残業もありで、書類書き以外はあまり正規と差がないのに、賃金には差があり矛盾を感じる」「非正規職員に労働内容のしわ寄せが来ているので、もっと区別してほしい」「精神的にも肉体的にも酷使しているので、時給を上げてほしい」と正規職員と同じ職務内容を任されながら、正規職員との賃金格差を感じている非正規職員の声があった。一方、「パートには事務文書などの業務がない」「希望する日に休暇がもらえる」「自分の職場では正規とパートの役割がきちんと分担されているので働きやすい」「この園では書類や作り物などの仕事を極力減らし、持ち帰りがないようにしている」「かつて正規職員として働いていたので、60歳を過ぎてもその経験を活かしてパートで働けるのは大変ありがたい」と自園がパート職員として働きやすい環境であることを好意的に受け止めている回答もみられた。しかし、「正規職員は書類書きや責任があり大変。非正規職員は子どもに対する責任は同じであるが賃金はさらに低い。もっと正規も非正規もお互いの苦しいところを認め合い、国や行政に現場の声を上げていくべき」「保育は協力なしでは成立しないので、正規もパートも勤務時間数に関係なく共通理解し、思いやりや感謝の気持ちで保育することが大事」など、正規と非正規で対立せずに処遇改善を訴えていくことを述べている回答も見られた。

4 考察

1) 私立保育所職員の処遇の実態

全国の保育士の平均年収は平均年齢35歳で323.3万円であるが、この調査における正規職員の平均年齢は34歳で、平均年収は270.2万円であり、全国平均と比べても53万円も年収が低い。また正規職員であっても、教師や病院看護師などの対人専門職に比べて相対的に年収が低いと感じており、給与の割に子どもの命を預かる責任と

事務仕事の多さや研修への出席、時間外労働などの仕事量の負担感が大きいことに不満を持っていることがうかがえる。また、正規職員でも経験年数により給与がそれほど上がらない現状や時間外勤務に対する上限が設けられていたりする実態がある。年収に関する生活実感では、正規職員のうち「かなり苦しい」と答えた人が全体の4割近くおり、「かなり苦しい」「やや苦しい」を合わせると84.9%が苦しいと答えていて、保育士の正規職員の給与自体が低いと捉えている。これは保育所で長年働いても給与が上がらない割に責任感や仕事の負担感が増え、賃金に見合っていないと感じているのだと思われる。さらにこの調査では正規職員の超過勤務時間が月平均7.5時間もあり、臨時やパートの持ち帰り仕事が「ない」または「5時間以内」が9割であるのに比べ、「5～10時間未満」が3割、「10～15時間未満」が1割、「15～30時間未満」が1割と、時間外の無給で働かなければならない勤務実態がさらに心身の負担感を増していると考えられる。仕事をやめたいかやめたくないかの質問でも、臨時75%、パート51.7%が「やめたい」と答えたのに対し、正規職員は82.3%とかなり高く、正規職員と非正規職員との間に有意差が見られたことから、正規職員の仕事量に対する低賃金の実態が正規職員をやめる一要因になっていると考えられる。

非正規職員については、平均年齢46歳で、年収は約124万円であり、非正規職員一人で生計を立てるのは困難な収入額である。この調査では臨時職員の年収が106.8万円、パート職員が126.6万円と、パートの方が年収の高かったが、その理由は、臨時職員が20～30代の若手職員であること、パート職員は勤務年数が長い職員やパートの勤務時間が長い職員がいることによると考えられる。しかし、臨時・パートを問わず非正規職員の処遇改善意見の中では6人が「正規職員になりたい」と述べており、正規職員の給与水準でなければ一人で生活していけない実態が垣間見える。臨時職員についてみると、20～30代の勤続年数10年未満の職員が大半であるが、勤務時間

は7時間以上と正規職員と同じであるにも関わらずパートと同等の給与しか得ていないことがわかる。またパートの中には、7時間以上勤務している職員が2割ほどおり、臨時・パートともに持ち帰り仕事が5時間未満と答えた職員が4割ほどいる。これは、パートの職務以上の仕事をしているにも関わらず、パートの時給(平均約907円)しかもらっておらず、仕事量と給与が見合っていないと感じていると考えられる。そのため、処遇改善要望については「経験を加味した時給を希望」「賞与や退職金がほしい」が要望の上位に挙がっていたり、仕事をやめたいと思うかどうかの質問に対し、非正規職員全体の55.1%がやめたいと答えていると思われる。

一方で、保育士をやめたいかどうかの質問では、非正規職員の44.4%がやめたくないと答え、年収に関する生活実感でも、苦しいと答えた正規職員との間に有意差が見られたことから、仕事の時間や仕事量を自分の希望する勤務実態に調整しやすい非正規職員の雇用形態をあえて選ぶことにより、現在の勤務形態に満足している層も3～4割存在することが分かった。これは非正規の場合、夫の扶養範囲で働いていたり、補助的に給与を得ることを目的としてパートで働いているからであると考えられる。

2) 正規職員・非正規職員の比較

仕事のやりがいについては、正規・非正規ともに4点以上であり、保育所での仕事にやりがいを感じており、正規と非正規で差がないことが分かる。しかし、待遇の面では、正規職員は責任や仕事量に対する低賃金、一般職や、教師や病院看護師などの他職種との比較からの低賃金に不満を持っており、また、非正規職員よりもさらに強く心身の疲労を感じている。一方、非正規職員については、3～7時間未満の勤務時間の非正規職員が65%であることから、長時間勤務を望まず、希望の時間に調整しながら非正規職員をしていると考えられる。一方、勤務時間が7時間以上の非正規職員が28%もおり、正規職員と同じ勤務時間や職務内容が求められる実態にあるが、正規職

員よりも低い賃金や休暇などの待遇の違いに不満を持っている層が約5割いることが判明した。ここでは、正規職員との処遇に差があるため、職場の雰囲気が悪化・対立する要因になることが分かった。また非正規職員については、仕事をやめたくないと答えた層も約4割いることから、仕事量や勤務時間を意図的に減らしたり調整しながら、家計の補助的に勤務していることを肯定的にとらえている実態もうかがえる。ただし、仕事をやめたくないと肯定的に捉えている層についても、現在勤めている職場環境が非正規職員には事務文書がない、超過勤務や時間外労働、持ち帰り仕事をしない、希望する日に休暇がもらえるなど、正規職員ほどに負担を求めず、非正規職員としての職務内容で働ける職場であることが条件となることが明らかとなった。

5 おわりに

島根県福祉保育労働組合島根支部に所属する8つの私立保育所の正規職員・非正規職員に関する処遇とその改善に関するアンケート調査から、実態を探ることを目的に調査を行った。この調査から、全国と比較すると今回の調査対象となった私立保育所の正規職員の給与は低く、さらに非正規職員については生計を立てていくことが困難な給与水準であることが分かった。また、低賃金に加えて、事務文書や製作物の作成の時間外や持ち帰り仕事などに各種賃金の諸手当がつかない、超過勤務や時間外労働のある実態、休暇がとれない、職員の休暇や研修等の重なりによる職場の人手不足で余裕がなくなるなど、職場によっては正規・非正規職員を問わず厳しい職場環境に置かれている実態もあることが分かった。これらの低賃金や仕事量・心身にかかる負担の多さは、正規職員については、教員や看護師などの

他の対人援助職種に比べて給与が安く、仕事量と賃金が見合っていないと感じており、やめたいと思っている正規職員が全体の8割もいる。一方、9割の臨時職員と2割のパート職員は、正規職員と同じ長時間勤務や同じ責任・仕事量のまま、賃金は臨時扱いの月給やパート扱いの低い時給で、非正規には手当がつかない、有給休暇がとれないといった処遇のため、正規職員と比べて仕事量と賃金が見合っていないと感じ、正規と同じ処遇改善への要望または非正規から正規への登用変更を要望していると考えられる。本来、正規職員と非正規職員は協力し合わなければ職場が円滑に運営できないが、これらの正規・非正規職員の待遇の格差が両者の対立構造・関係悪化を生み出し、お互いに働きにくくなる状況を導く要因になることが明らかとなった。

自由記述の中には、もともと正規職員であったが現在は非正規職員で働いている場合などもあり、責任が重く過酷な正規職員の勤務には戻れないといった意識が働き、あえて非正規職員を選んで働いている実態も浮き彫りとなった。また今回の調査では、正規職員・非正規職員ともに、40代・50代が全体の各19.7%、60代が全体の9.5%も占めており、経験年数を重ねたベテラン職員が厳しい処遇や勤務実態の中でも、保育のやりがいを感じながら保育所職員として働き続けていることが明らかとなった。しかし、保育所職員の善意に頼るのではなく、正規・非正規に関わらず保育士全体の処遇改善を図りながら、保育所で長く働き続けたいと思える、恒常的な体制づくりが必要であると思われる。

謝辞

本アンケートへの回答にご協力くださいました島根県福祉保育労働組合島根支部所属の保育所職員の皆様に感謝申し上げます。

付記

本稿は、平成28年8月20日に開催された第48回保育
団体合同研修会 in 島根における口頭発表をもとに、分

析方法を一部変更して結果をまとめ、考察したものである。
この変更後の論文の掲載については、島根県福祉保育
労働組合島根支部より了承を得ている。

注

- 1) 平成23年度厚生労働省委託事業「保育士の再就職支援に関する報告書」平成23年12月
- 2) 厚生労働省「保育士等に関する資料」第3回保育士等確保対策検討会、2015年12月
- 3) 『保育情報』477巻、2016年、5-8頁
- 4) 平成23年度厚生労働省委託事業「保育士の再就職支援に関する報告書 データ集」平成23年12月
- 5) 厚生労働省「保育士等の処遇改善案」2017年1月24日、予算対策常任委員会資料
- 6) 厚生労働省「保育対策関係予算の概要」2017年1月24日、予算対策常任委員会資料
- 7) 厚生労働省「平成27年 賃金構造基本統計調査」

- 8) 東京都練馬区総務部職員課「平成27年度練馬区人事行政の運営等の状況の公表」
- 9) 大阪市「保育士民間給与実態調査について」平成28年4月
- 10) 『厚生福祉』2291号、2013年、2-7頁
- 11) 非正規職員のうちの臨時職員とは、常勤非正規扱いの職員で、日給月給の形態と賞与その他手当あり・なしの場合も含む給与形態であり、パート職員とは時給制の給与形態をとっている場合が多い。勤務・給与形態の違いにより、「常勤・非常勤」「正規・非正規」に分類され、非常勤非正規職員のうち給与形態の違いにより「臨時職員」と「パート職員」に分けられるが、呼び方は全国的に統一されていない。

受稿：平成29年10月2日 受理：平成29年11月10日

[研究ノート]

地域の保育教育・ 発達支援のための 「うた遊び手帳」 開発研究

基本構想

山下由紀恵¹ 梶間奈保¹
秦昌子² 福頼美恵子³

1. 島根県立大学短期大学部保育学科
2. 松江市立揖屋幼稚園・揖屋保育園
3. 松江市立城東保育所

キーワード

発達支援
相談支援
特別支援教育

[RESEARCH NOTE]

A Developmental Study of the “Song-Play Notebook” for Regional Nursery Education and Developmental Support: Some Fundamental Concepts

Yukie YAMASHITA¹, Nao KAJIMA¹,
Masako HATA², Mieko HUKUYORI³

1. Department of Nursery Education, The University of Shimane Junior College
2. Matsue Municipal Iya Kindergarten・Nursery School
3. Matsue Municipal Joto Nursery School

Keywords

developmental support
consultation & support
special needs education

1 目的

平成28年度、筆者らは本学の学術教育研究特別助成金共同研究として、大学と保育所・幼稚園で協力して、うた遊びを保育に活かすための教材「うた遊び手帳」を制作した。全5巻構成のうちの第1巻と第4巻については平成28年度中に印刷版を配布し、平成29年度中は、「うた遊び手帳」全5巻の利用を、松江市内幼稚園・保育所・子育て支援センター・特別支援幼児教室等と本学「保育内容・表現」授業で推進するとともに、保育教育現場の利用者・受講者へのアンケート調査を行うことにより、「うた遊び手帳」の使用と導入の効果を検討し、さらなる改善に向けて研究するよう計画を推進している。

平成29年度中に養成課程の学生と保育現場の教員・保育士がこの教材を共通して持つことで、今後、うた遊びが保育実践において大いに活かされ、指導計画から保育記録まで、一貫性のある指導が行われることを目指している。

本稿は、「うた遊び手帳」の開発において目指した保育・発達支援の基本的考え方をまとめ、今後の保育・発達支援における「うた遊び」導入の指針を、新たな「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」と関係づけながら明示することを目的としている。

2 「うた遊び手帳」の構成

平成28年度に制作された全5巻の「うた遊び手帳」の構成は以下の表1のとおりであり、発達段階と用途に応じて、養成課程、保育所・幼稚園・認定こども園の保育、さらに学童保育等の小学校低学年の活動で活用し、うた遊びの保育実践を推進できるよう構成されている。

各巻とも発達の観点からの「ポイント」を巻頭で解説し、それぞれに収録された「うた遊び」ごとに、その遊びの保育・発達の観点からの支援のポイントを記載した。さらに「遊んだ日の記録」を保育記録として残すことができるよう工夫されており、「あ

そびの変化」チェックリストを利用して、どのような観点で遊び中の子どもの発達を見ればよいのかを、記載している。合わせて、ひとつの「うた遊び」を発達に応じてアレンジして保育に導入できるよう、アレンジのヒントも記載した。

第1巻「いっしょにリズム編」と第2巻「からだとお顔編」は、0歳からの子育て支援の現場や乳児保育での保護者指導で使用することを想定して、3歳未満児と保護者・保育者を対象に構成されている。第3巻「5本指でダンス編」第4巻「息を合わせて編」は、保育現場での3歳以上児保育における、大人と子どもの手遊び、子ども同士の手遊びを想定して構成されており、第3巻は五指の分化と協調運動、第4巻は他者の動きとの協調運動の発達支援をポイントにしている。第5巻「ゲームと体操編」は上肢下肢体幹の全体を協調させた集団遊びを中心に構成し、年長児から学齢期の集団遊び指導でも使用できるよう工夫されている。

平成29年度は、各「うた遊び」について、保育指導のポイント、発達的な観点からの子どもの行動観察の視点、さらに遊びを豊かに展開するための、アレンジの工夫観点が妥当であるか検討を進め、指導案立案のための解説と、遊びの中での子どもの行動から分かる個人差の考え方について開発的に改善するよう計画を推進しているが、平成28年度までの構想における保育・発達支援の基本的考え方は、以下の3に示すとおりであった。この観点のもとに選ばれた「うた遊び」の種類と構成、行動観察の視点のあり方について、さらに検討を進めたい。また、4に示す「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」との関係性から、保育での導入の基本的考え方を明らかにしておきたい。

表1. 「うた遊び手帳」全5巻の構成

5巻のテーマ	No.	曲名
第1巻 いっしょにリズム 子育て支援・乳児保育向け		序文(見開き)×1 かき方みほん(見開き)×1
	1	ここはとうちゃん にんどころ (見開き)×2
	2	でんでんでこ
	3	ちっちゃいまめ こーろころ
	4	まるめてポン
	5	にぎり ぼっちり
	6	おやゆび ねむれ
	7	いっぼんぼし
	8	あかりめ さかりめ
	9	ちよちよち
10	だっこして きゅっとして	
第2巻 からだとお顔 子育て支援・乳児保育向け		序文(見開き)×1 かき方みほん(見開き)×1
	1	おおきなたいこ (見開き)×2
	2	ひげじいさん
	3	あたま・かた・ひざ・ほん
	4	わらってみよう
	5	大きな栗の木の下で
	6	パンダうさぎコアラ
	7	トマトはとんとんとん
	8	りんごのほっぺ
	9	パン屋さんにお買い物
10	はじまるよ	
第3巻 5本指でダンス 保育所・幼稚園・認定子ども園向け		序文(見開き)×1 かき方みほん(見開き)×1
	1	グーチョキパー (見開き)×2
	2	茶つぼ
	3	キャバツのなかから
	4	お弁当箱のうた(基本)
	5	山小屋いっけん
	6	3匹のこぶた
	7	1ちょうめのドラねこ
	8	こともとこともがけんかして
	9	はちべえさんとじゅうべえさん
	10	ピクニック
	11	お弁当箱のうた(サンドウィッチ)
12	かなづちトントン	
第4巻 息を合わせて 保育所・幼稚園・認定子ども園向け		序文(見開き)×1 かき方みほん(見開き)×1
	1	おすしすしすし (見開き)×2
	2	げんこつ山のたぬきさん
	3	やきいも グーチョキパー
	4	おてらのおしょうさん
	5	たけやぶのなかから
	6	おちゃらか
	7	茶摘み
	8	アルプス一万尺
	9	みかんの花咲く丘
10	じゅうごやさんのもちつき	
第5巻 ゲームと体操 保育所・幼稚園・認定子ども園・小学校低学年向け		序文(見開き)×1 かき方みほん(見開き)×1
	1	つばめになって (見開き)×2
	2	忍者のはやおそと
	3	バスごっこ
	4	しゅりけん忍者
	5	昆虫太極拳
	6	むっくりくまん
	7	ロンド橋が落ちる
	8	かもつ列車
	9	もりのくまん
10	猛獣狩りに行こうよ	

表2. 各巻の発達支援のポイント

◎=かなり強いねらい ○=強いねらい

テーマ	感覚(どこから・何が・どのように)入力					共感・共時性(誰と・いつ)				運動(何を・どこに)出力								象徴性と表現(どのように)出力					
	前庭感覚(平衡感覚・バランス)	固有受容感覚(筋肉・骨格・重量)	体性感覚(体の地図)	視覚(目で見る)	聴覚(耳で聞く)	相手(一人)に感覚・動きを合わせる力	相手(一人)に感覚・動きを合わせる力	相手(一人)と協同で動く	相手(一人)と協同で動く	顔イメージを把握	身体イメージを把握	空間イメージを把握	体幹・姿勢をキープ(全身運動)	上肢・下肢の動き	両手の動き	片手の動き(左右差)	指の動き(五指分化)	指の動き(十指分化)	単一「ふり」遊び	複数「ふり」の連結	「ふり」の系列・ストーリー表現力	「ことば」に合わせて動く力	「ルール」に合わせて動く力
1	いっしょにリズム	◎	◎	◎	◎	○				◎	◎	○			○	○	○		○			○	
2	からだとお顔	◎	○	○	○	◎	○			◎	◎		◎		◎				◎			◎	
3	5本指でダンス	◎	○	○	○	◎	○				◎				◎	◎	◎	○		○	◎	◎	
4	息を合わせて		◎	○	○	○	◎				○				◎	◎				◎	◎	○	
5	ゲームと体操	◎	◎	○	○	○		○		◎	◎	◎	○	○								◎	◎

3 「うた遊び手帳」の発達支援の考え方

1) 基本的な考え方

準備研究の段階では、平成26年度と平成27年度において試行版の「うた遊び手帳」を制作し、「うた遊び研究会」から依頼してモニターからの意見を複数聴取した。その中で、一例として、養護学校の小学部1年生担任で、毎日手遊びや歌遊びをしていた経験のある教諭経験者から以下の(1)～(4)のような意見があり、このような専門職意見の集積が、平成28年度段階の「うた遊び手帳」の基本的な考え方の基盤となっている。

- (1) ボディイメージも未発達な段階では、手遊びしながら、どの手遊びが子ども達に適しているか、段階的に歌遊びが設定されている手帳は参考になる。
- (2) それぞれの子どもの発達課題も見えてくる。
- (3) 養護学校では、言語イメージと動きのイメージを結びつけることを大切に指導。その意味でも「うた遊び」が役立つ。
- (4) 障がいのある子ども達にサポートブックがあるように、うた遊び手帳があることで、支援機関や保育園と連携して一緒に子どもの成長発達を願うことができる。このような試行版による準備期研究の後に、完

成版の平成28年度「うた遊び手帳」では、表2に示すとおり、第1巻から第5巻まで、それぞれの巻で促したい発達のポイントを定めてうた遊びが修正選曲され、各巻が構成された。各巻の「基本のうた遊び」のねらいは、以下の通りである。

2) 感覚の考え方

第1巻「いっしょにリズム編」から第5巻「ゲームと体操編」まで、相手の顔を見ること(視覚)、うたを聞くこと(聴覚)、体の位置感覚(体性感覚)が一体となって「うた遊び」で育つことがねらいとなっている。表2のとおり、まず「うた遊び」により、子どもの豊かな感覚(どこから・何が・どのように)入力を促すことが支援のポイントとなっている。「うた」を耳で聞き、同時に歌う人の顔を見て、歌う人のにおいや声、ふれあい(触覚)とともに、うたのリズム、メロディーに合わせて子どもの体が動く。人のおい(嗅覚)や授乳の味覚のような、「うた遊び」前後の子どもの感覚も合わせて、乳幼児期の子どもの「うた遊び」感覚は、「共感覚」的な環境認知につながっている。第1巻から「うた遊び手帳」では、この「共感覚」が重視されている。感覚情報は、古い脳の部分で、まずは一体的に「何かがレーダーにひっかかった」状態で処理される。そこから音源を見て、見ること・聞くこと・嗅ぐこと・さわること、すべての感覚の一体化した脳内処理とともに、目

の前に魅力的な笑顔があれば、防御ではなく定位する接近対象として「人」が受容され、目と目が合うと同時に、口の動きも共鳴して同じような動きになる。このような口の共鳴動作は新生児期からみられ、人は笑顔で抱かれて声を掛けられ、模倣するように生まれている(山下 2003)。

その際、第1巻「いっしょにリズム編」の「うた遊び」では、お顔や足、手の部分に、うたに合わせて大人がタッチしていく。その体へのタッチは、単に痛いとか暖かいとかの触感だけでなく、子どもの体の自分の筋肉や骨格の感覚、すなわち「自己受容感覚」と呼ばれるものを刺激する。「人」との一体的な歌遊びの中で、身体的な「私」を受容する、まだ未分化な共感覚でのこのような二極化の始まりが、「うた遊び」に秘められた、コミュニケーションの基盤体験としての役割である。このような、0歳前半に見られる共感覚と模倣の展開は、「目と目をあわせる」ことが決め手になる(池上 1992)。「うた遊び」は、大人が子どもと目と目を合わせて、未熟な脳に「人」を伝える作業である。

3) 身体イメージ

脳の新しい部分には、体表面の皮膚感覚入力 of 最終地点として、「体性感覚野」の機能局在地図があり、運動指令の出発点としての「運動野」の機能局在地図がある。「脳の中の小人(ホムンクルス)」と呼ばれる脳地図(Rasmussen & Penfield 1947)では、「体性感覚野」も「運動野」も、手指の領域が大きく面積を占めており、いかに人間が手指を動かして脳を大きくしているかがわかる。第1巻「いっしょにリズム編」第2巻「からだとお顔編」には、3歳未満の子どもが喜ぶ手の遊びが入っている。「自己受容感覚」の中で自分の手を感じ、繰り返し「手」の刺激を受けつつ、次第に「手」を自分から動かすようになると、「体性感覚野」「運動野」で手の地図を作る作業が始まっているといえる。手と同じくらいに、「体性感覚野」も「運動野」も、顔の領域が大きい。この「いっしょにリズム編」では、顔の「体性感覚」地図作りにつながる「うた遊び」、「ここはとうちゃんにんどころ」

「でんでんでこでこ」「あがりめさがりめ」「ちょちちょち」などが入っている。「あがりめさがりめ」「ちょちちょち」などは、自分でも自分の顔を動かすようになり、「運動野」の顔の地図作りに繋がっている。

さらに、「体性感覚野」は「唇」や「舌」が大きく、「運動野」は「口」や「のど」が大きく面積を占めていることから、いかに人が「口」を動かして脳を大きくしているかがわかる。「うた遊び」の中で、つられて次第に自分でも歌を歌うようになると、人の口は食べ物を咀嚼するだけでなく、音を発して伝えたいリズムとメロディーを伝える器官になる。

「まるめてボン」の「ボン」や「ギュギュギュ」、「にぎりぱっちり」の「びよびよびよ」など、最初に子どもが動きに合わせてやすいのは、ある特定のしぐさに合わせたシンボリックなことばや、その一部かもしれない。しかしその力は、「5本指のダンス編」「息を合わせて編」になれば、子どもはかなり長いフレーズも、系列的な動きに合わせてつ歌えるようになり、同時に五指を分化させて遊びをくりかえす。「いっしょにリズム編」から「息を合わせて編」まで、まさに「いっしょにリズム」をとり、リズムを受容する中で左右の手を動かし、手指を動かすことが重要課題となる。

人と関わりつつ、自己の顔や体の運動のイメージを把握すること、ふれあいの中で他者と共感してリズムを刻み、「他者」と同時に「私」の時を刻み始めること、この繰り返し、「うた遊び手帳」で「身体イメージ」を作り上げる。

4) くりかえしと時間

子どもの自発的な遊びの様子を見ていると、乳児期から幼児期にかけて、驚くほど繰り返しが多いことに気づく。「ガラガラ」「起き上がりこぼし」に始まり、0歳後半の10ヶ月を過ぎたあたりから、「スイッチ」のついた家電製品の類は、子どもの繰り返し実験のためのおもちゃになってしまう。乳児期に、子どもが何度も何度も同じことを繰り返すのは、「循環反応」(Piaget 1936)といい、子どもの知能の芽生えである。「あ、こうすれば、こうなる」と、手段と目的を分けて運動することができるようになり、

先を期待したり見込んで行動したりすることができるようになる。この期待感が、第1巻「いっしょにリズム編」のコチョコチョ遊びの繰り返しから、第5巻「ゲームと体操編」のゲームの繰り返しまで、子どもの遊びを牽引している。

ほとんどの遊びにおいて、うた遊び中に次を期待するしぐさがあるかどうか、「先を期待する力」がいつ出現したかを、確認することが重要である。くりかえしにより、「今ここで」のことから少しイメージが先に動くようになり、「こうすれば」次は「こうなる」と、まだ現実ではない先のことを、予測して待っているということは、脳の中に今とは違う「先の時間」ができたということである。

乳児期最後には、「なに」が「どこ」にあったか、「過去の時間」にさかのぼって記憶を再生する力も発達していく。ハンカチ遊びで隠れたものが出てくるだけで楽しいのは、「あ、隠れたぞ、でもでてるぞ」という、前に見たものの記憶があることでの期待感、楽しみである。これらはワーキングメモリの発達を示す行動であり、「物の永続性」の獲得とも呼ばれている(Piaget 1936)。乳幼児の遊び方を見ていると、子どもの認知の中に、記憶や期待といった「時間」が登場することが、くりかえし遊びの魅力となっていることがわかる。全ての「うた遊び」に見られるこの「くりかえし」を楽しむうちに、次第に子どもの中に身体の「空間」イメージと同時に、「時間」が育つ。そのような発達過程を持つ乳幼児期の最後に、二人から三人、三人から四人の集団での身体イメージの共感と時間の共感が備わり、集団で共感しつつうたの言葉の意味を理解し、ふりの系列を記憶し、参加するものの共感する期待感をもってルールのあるゲームが成立する。保育所・幼稚園・認定こども園の、集団的な生活と遊びの場では、「うた遊び」を子ども一人一人個別に取り入れるのは、難しいかもしれない。しかし、どの「うた遊び」も、遊び方を変えることで、様々な年齢の子どもの遊びにすることができる。「うた遊び」を保育教育に導入することにより、次の発達に繋がる「面白さ」が子どもたちの中で変わっていくことを、子どもたちと一緒に楽しむことが

重要である。

5) 身振りとゲーム

子どもの遊びの中で、身振りを獲得して記号として使用することが、遊びの水準を上げていくことは、「じゃんけん」を見ているとよく分かる。「じゃんけん」の「いし」「かみ」「はさみ」は、手の形に合わせて作られた象徴的なルールであり、「象徴的な遊び」(Piaget 1945)である。最初は一つ一つの「ふり」の組み合わせから勝敗を理解する。同じタイミングで身振りを繰り返し、子どもは「ふり」で勝敗ルールを身につける。三人以上の「あいこ」は、二人での1組の「あいこ」より難しい。全体では1組同士の時とルールを変えるという、ルールの転換の理解が必要になる。同じ「ふり」でもルールを転換し、一対一の身体象徴的な遊びから、三人以上でルールが転換していくとき、遊びの水準が変わる。うた遊びに登場する「じゃんけん」の中で、この一対一の身体性・象徴性のない「あいこ」というルールが理解できる頃、子どもは「前概念的思考」(Piaget & Inhelder 1966)と呼ばれる段階を過ぎて、次の思考の段階の遊びを楽しむ。

年長児になると、一緒に遊ぶために、幼い子どもたちに一生懸命、遊びのルールを教えて集団遊びを作ろうとする姿が見られるようになる。自分が身体・行動レベルで理解したことを、言語化して説明しようとする、そのような姿が、幼児期の最後の姿として、「息を合わせて編」「ゲームと体操編」のうた遊びのねらいとなっている。

4 うた遊びと「保育内容」

「うた遊び手帳」の遊びは、実際には小学生の児童期まで、あるいは大人でも十分楽しめるものであるが、保育と発達臨床の場での「うた遊び」は、子どもの他の生活や遊びと同様に、指導計画に基づいて、専門的に取り入れられる。保育所・幼稚園・認定こども園のいずれであっても、子どもが日中生活する専門的な保育の場では、保育課程・教育課程があらかじめ定められており、その中

で、子どもの実態に応じて指導計画が組み立てられている。

「うた遊び」を保育に取り入れるとき、まず、保育課程・教育課程とどのようにつながるのか、今日の前にいる子どもたちのための「指導計画」にどのように取り入れるのか、そのことを、保育教育者全員で理解しておくことが重要である。年齢によって、季節によって、子どもの発達特性によって、あらかじめ指導計画を持って「うた遊び」を取り入れることで、さまざまな可能性が広がっていく。

日本の認可保育所の指導計画は、保育所保育指針を基準としている。幼稚園は幼稚園教育要領、子ども・子育て支援新制度により定められた幼保連携型認定こども園は、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を、指導計画の基準にしている。ここでは、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(内閣府 2017)(以下、「教育・保育要領」)をもとに、「うた遊び」と保育計画の関係性について、基本的事項をまとめておく。

1) 乳児期から3歳までの保育のねらい及び内容並びに配慮事項と「うた遊び」

今回の改訂版の「教育・保育要領」において、乳児の保育のねらいと内容は、3つの柱にまとめられている。このうち、「健やかに伸び伸びと育つ」保育のねらいの、(1)身体感覚が育ち、快適な環境に心地よさを感じる、(2)伸び伸びと体を動かし、はう、歩くなどの運動をしようとする、のいずれも「うた遊び」とかかわりが深い。「身近な人と気持ちを通じ合う」保育のねらいの、(1)安心できる関係の下で、身近な人と共に過ごす喜びを感じる、(2)体の動きや表情、発声等により、保育教諭等と気持ちを通わせようとする、(3)身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感が芽生える、のいずれも「うた遊び」の基本と一致している。「身近なものに関わり感性が育つ」保育のねらいの、(3)身体の諸感覚による認識が豊かになり、表情や手足、体の動き等で表現する、もまた「うた遊び」の基本と一致している。このように、「教育・保育要領」の乳児期の保育計画は、「うた遊び」導入



図1. 松江市子育て支援センター「音遊び」の様子
(静かな曲に合わせて親子で揺れている)

と関係性が深い。

満1歳以上3歳児未満においては、「教育・保育要領」は、保育内容5領域別に保育のねらいと内容をまとめている。このうち、「人間関係」「言葉」「表現」には、当然ながら「うた遊び」とかかわりの深いねらいと内容がまとめられている。

「人間関係」においては、「共に過ごす心地よさ」「受容的・応答的な関わり」「他の園児との関わり方を少しずつ身につける」「ごっこ遊びを楽しむ」などの内容が、うた遊びと関係が深い。

「言葉」においては、「言葉に気付き、聞き分ける」「言葉を繰り返したり、模倣をしたりして遊ぶ」「言葉のやり取りを楽しむ」などが関係が深い。

「表現」においては、「歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする」と、うた遊びそのものが登場している。これらの3歳未満児保育においては、子育て支援の場も含めて、「うた遊び」をいかに日常の保育に計画的に導入するかが重要となってくる。

以上の乳児期から満3歳までの教育・保育と子育て支援において、表3のようなうた遊びの導入は、保育のねらいと直接深く関連していると思われる。

2) 満3歳以上児の保育のねらい及び内容並びに配慮事項と「うた遊び」

満3歳以上になると、さらに保育のねらいと「うた遊び」の関係は深い。「人間関係」では、「共感し合う」「相手の思っていることに気付く」「一緒に活動する楽しさを味わう」など、一対一の応答的なかかわりから、集団での活動の楽しさへと遊び

表3. 「いっしょにリズム編」の「だっこしてぎゅっとして」を題材とした部分指導案(1歳児クラス親子遊び)の事例

りんご組(1歳児)	在籍10名 (男4名・女6名)		
中心となる活動	「だっこしてぎゅっとして」の曲に合わせて親子でふれあい遊びを楽しもう!	ねらい	○親子でふれあい遊びを楽しむ。 ○いろいろな動きを体験する喜びを味わう。
予想される親子の活動		環境構成の構成と保育者の援助・留意点	
<p>○親子で保育者が見える位置に座る</p> <p>○親子で保育者の動きを見る。</p> <p>○曲に合わせて子どもとふれあい遊びをする。</p> <p>○子どもが嬉しそうに保護者の顔を見たり、「きゃきゃ」と喜びを声に出したりする。保護者もその姿に応え一緒に楽しむ。</p> <p>○ふれあい遊びを楽しみ、親子が満足そうな笑顔になる。</p>		<p>○子どもを抱っこして保育者が見えるように扇形に座るように声をかける。</p> <p>○親子で座った場所を確認し、それぞれの親子がぶつからないように間をけるようにする。</p> <p>○保育者は人形を使って、主な動きを見せながら説明し、保護者に動きの見通しがもてるようにする。特に飛行機については安全に遊べるように、脇をしっかり持つように声かけをして、子どもたちが体を委ねられるようにする。</p> <p>○見本になるように人形を使ってやりながら、動きの少し前のところで次の動きを言葉で知らせ、次の動きにスムーズに入れるようにする。</p> <p>○親子で楽しむ様子を見ながら「もっと大胆にしてあげましょう。」「子どもさんの目を見つめて抱きしめてあげましょう。」等の動きのポイントがつかめるようにする。</p> <p>○子どもが怖がっている場合は、様子を見るよう声かけをする。</p> <p>○親子でふれあい遊びを楽しんでいる姿に共感し、子どもが喜んでいる様子を言葉にして保護者に伝えるようにする。また、様子を見ながら繰り返して遊ぶようにする。</p> <p>○家での楽しみ方も知らせ、親子で継続して遊びが楽しめるようにする。</p>	

表4. 「息を合わせて編」の「おてらのおしょうさん」を題材とした部分指導案(4歳児クラス)の事例

ぶどう組(4歳児)	在籍26名 (男12名・女14名)		
中心となる活動	「おてらのおしょうさん」で歌ったり手遊びをしたりして遊ぼう!	ねらい	○2人で歌に合わせて、ストーリーのあるリズムカルな手遊びを楽しむ。 ○ジャンケンの勝敗に関心を持つ。
予想される子どもの活動		環境構成の構成と保育者の援助・留意点	
<p>○子ども同士向かい合って座る。</p> <p>○手の合わせ方を確認し、両手をあわせてから2人の右手と右手を合わせる、また両手をあわせてから2人の左手と左手を合わせることを繰り返す。</p> <p>○「芽—が出て～」から向かい合った2人で目と目を合わせて一緒に歌いながら楽しそうに手遊びをする。</p> <p>○「ジャンケンポン」でジャンケンし、勝敗を楽しむ。</p> <p>○友達を替えて遊ぶ。</p> <p>○歌の速さを替えて遊ぶ。</p> <p>○友達と息を合わせることが楽しいと感じ、繰り返し遊ぶ。</p>		<p>○手遊びが苦手な子は保育者や得意な子と組むようにさせる。</p> <p>○歌に合わせてできるように、「自分で」「右手」「自分で」「左手」と声をかけながら、2人の手合せが同じリズムを刻めるようにしていく。リズムがつかめない子がいたら、ゆっくりやるようにする。</p> <p>○できるようになったら、全員でリズムよくできるように「みんなで一緒に歌に合わせてするよ。」など声かけをして、歌の速さを調節する。</p> <p>○かぼちゃが育つ様子を表現して楽しめるように、保育者は大きな手振りをして動きを知らせていく。</p> <p>○ジャンケンで勝敗が楽しめるように、「勝った人？」など手遊びが終わったら聞くようにする。ジャンケンの勝敗がわからない子がいたら、「グーに勝つのは？」など一つ一つの勝敗を確かめ、子どもが理解できるようにする。</p> <p>○「今度は負けた人が勝ちね。」など、ルールを変えて楽しめるようにする。</p> <p>○友達を替える声かけをし、誰とでも息を合わせて楽しめるようにしていく。</p> <p>○慣れてきたら、「早いバージョンだよ。」など声かけをして、速さの変化も楽しめるようにしていく。</p> <p>○子ども同士が繰り返し遊ぶ楽しさに共感する。</p>	

が広がっており、「息を合わせて編」「ゲームと体操編」のうた遊びとかかわりが深い。

「言葉」でも、「気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」「言葉に対する感覚を豊かにし、保育教諭等や友達と心を通わせる」などのねらいは、「うた遊び」で実現できる保育内容である。

「表現」では、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」と、この年齢でもうた遊びそのものが登場している。

このような、「教育・保育要領」に示された保育のねらいや内容に直接深く関わる保育内容が「うた遊び」であり、表4のとおり、「人間関係」「言葉」「表現」の保育実践の題材として、計画的に保育に導入し、日々の連続・繰り返しの中で、保育経過を記録していくことが重要になると考えられる。

5 「うた遊び」と 専門職ネットワーク

子どもの年齢を0歳から就学まで迎ったとき、家庭以外の保育の場は、保育所・幼稚園・認定こども園だけではない。例えば、松江市は、市立病院に隣接した保健センターの中に子育て支援セン

ターを配置し、乳幼児教室、児童館、保育所、幼稚園、さらにサテライトの支援センターとネットワークを作っている。

この支援センターの中に、「なかよし教室」という名前の小規模療育事業があり、音楽療法士がセンターの中の一般の交流事業の中で、「音遊び」のような形で活動している(図1)。また心身障害児のための小規模療育事業の中でも、療育の立場で音楽療法を実施している。この小規模療育事業の対象者は1歳半健診、3歳児健診の追跡を中心とした1歳から4歳子ども達とその保護者である。音楽療法や音楽、運動遊びを含む療育活動で、20分程度の個別相談を行うこともある。さらに、松江市では教育委員会が管轄する、発達教育相談支援センターが同じ建物の中にあり、特別支援教育専門職が、3歳児健診以降、3歳から小学校までつなぐ働きをしている。子育て支援センターで1歳から4歳、それと重複する形で3歳ぐらいから小学校低学年ぐらいまでの子どもが発達教育相談支援センターに通っている。

これらの機関の専門職者が、「うた遊び」をどのように導入するか、これは保育所・幼稚園・認定こども園が、園外の専門機関とつながるとき非常に

うた遊びでつなぐ保育教育

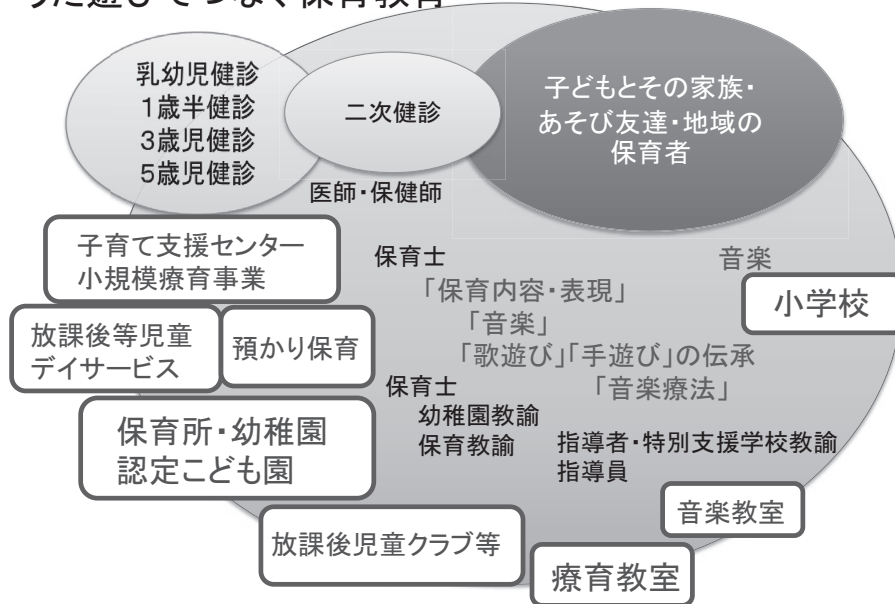


図2. うた遊びと専門職ネットワーク
(乳幼児健診・保育・教育と療育)

重要なネットワークの要となる。

保健師等の母子保健の専門職も「うた遊び」と無関係ではない。乳幼児の発達アセスメントで重要なのは母子健康手帳の記録であるが、母子健康手帳の中の1歳の頃には「伝い歩きをしたのはいつですか」といった二足歩行についての項目や「バイバイ、こんにちはなどの身振りをしますか」「大人の言う簡単な言葉がわかりますか」「部屋の離れたところにあるおもちゃを指すと、その方向を見ますか」という項目にあわせて、「音楽に合わせて身体を動かすことができますか」という項目や、「どんな遊びが好きですか」という項目があることは、0歳1歳の「うた遊び」の体験の有無と関係が深く、重要である。

小規模療育事業の中では、保育専門職が、リズムに合わせて歩いたり走ったり、止まったりできるか、周りとの同期性を見る。また大きな音、小さな音に合わせて身振りを変えることができるかなどに注目して、注意深く観察する。また、個別の保護者の指導の中では、保護者が子どもの真似をすることによって、子どもが周りの人が自分の真似をしているということに気づき、その動きをモデルとして真似を返してくるかどうかなども注目して指導する。

こういった健診後の追跡対象となっている子どもや保護者は、医師、保健師、保育士、幼稚園教諭、そして音楽療法を含む療育教室では様々な専門の指導者、そして特別支援教育専門職など、発達の課程で様々な地域の専門職の方と関わっていく。これらの専門職の養成課程の中で、「うた遊び」を保育教育、そして療育の題材として共通に学ぶ教材として確立し、専門職者を「うた遊び」でつなぎ、「うた遊び」の指導計画を、多職種で共有することにより、保育教育の現場における指導内容の連続性が生まれ、子どもの中での新たな行動の獲得・学習が、より生まれやすく、また強固になると考えられる。

これらの多職種が養成課程において「うた遊び」を共有し、保育教育の現場において、発達記録を共有できるよう、「うた遊び手帳」は複数の記録者が利用すること想定して、巻頭の「この手帳の

使い方」を説明している。第1巻と第2巻は保育所の担任と保護者が、第3巻は保育所の担任と加配の支援保育士が、第4巻は幼稚園の担任と放課後の預かり保育の担当が、第5巻は幼稚園の担任と通級指導教室の教諭が、ともに一人の子どものうた遊びでの成長を見つめながら記録を取り、うた遊びでの発達を共有することをモデルとして示している。これらの専門職をつなぐ支援ツールとして、活用されることを目指している。

6 うた遊びでつなぐ保育教育

本稿においては、うた遊びによる保育・発達支援の基本的考え方をまとめ、今後の保育・発達支援における「うた遊び」導入の指針を、新たな「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」と関係づけながら示してきた。新たな「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」においては、乳児期から就学前までの教育過程のねらいが示されているが、すべての年齢で導入できる「うた遊び」は、乳児期からの蓄積が可能な、発達をつなぐ重要な教育手段となると考えられる。

また、乳児期から就学前、あるいは就学後の児童期まで子どもがかかわる専門職において、「うた遊び」の共有が、子どもの発達の地域支援ネットワークを強固にすることも示した。集団の中で個別に記録を取って教育を進めるとき、「うた遊び手帳」で記録を取ることで、担任やその他の保育者の取組みが共有されやすくなり、専門領域と職種を超えた教育保育が可能になる。子どもの保育に関わる専門職が、同じ目線に立って一人の子どもの成長を見守るとき、子どもにとって教育の場を超えた発達の可能性が生まれると考えられる。

筆者らは、この開発研究により、一人一人の子どもと保護者、専門職の「うた遊び」体験が、手帳を通して多職種に共有されるようになり、子どもの中での遊びの繰り返し、より多様な教育保育の場で深められ、楽しい保育の思い出として、発達の的につながっていくことを期待している。

引用文献

- ・池上貴美子. 知的機能の発達. 高橋道子(編). 新・児童心理学講座第2巻－胎児・乳児期の発達－, 東京, 金子書房, 137-178, 1992.
- ・内閣府. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領, 東京, チャイルド本社, 2017.
- ・Piaget, J.1936. 谷村覚・浜田寿美男(訳), 知能の誕生. 京都, ミネルヴァ書房, 1978.
- ・Piaget, J.1945. Gattengno, D., & Hodgson, F.M. (Trans.) Play, Dreams, and Imitation in Childhood. London, Routledge & Kegan Paul Ltd. 1951.
- ・Piaget, J., & Inhelder, B. 1966. 波多野完治・須賀哲夫・周郷博(訳), 新しい児童心理学. 東京, 白水社. 1969.
- ・Rasmussen, T., & Penfield, W., Further studies of sensory and motor cerebral cortex of man, Federation. Federation Proceedings. Vol.6, 452-460, 1947.
- ・山下由紀恵. 感覚・知覚－周りの世界をとらえるところの発達－. 平山諭・保野孝之(編), 発達心理学の基礎と臨床(第2巻)脳科学からみた機能の発達. 京都, ミネルヴァ書房, 70-93, 2003.

受稿:平成29年10月2日 受理:平成29年11月10日

[研究ノート]

郷土の音楽の 教材化研究

小学校音楽科の
授業実践に向けて

梶間奈保

島根県立大学短期大学部保育学科

キーワード

郷土の音楽
音楽教育
教材研究
小学校
授業実践

[RESEARCH NOTE]

A Study on Utilizing Traditional Regional Music in Music Education: Practical Applications for Elementary School Lessons

Nao KAJIMA

Department of Nursery Education, The University of
Shimane Junior College

Keywords

traditional regional music
music education
research on teaching material
elementary school
classroom practice

1 研究の背景と目的

小学校音楽科において地域や郷土の音楽を通して曲の構造を理解したり、音楽の表現力を高めていくといった地域に根付いた授業の充実化は、現行の学習指導要領の課題の1つとしてあげられている(中央教育審議会 2016)。平成29年に告示された小学校学習指導要領音楽科の指導計画の作成と内容の取扱いには「我が国や郷土の音楽の指導に当たっては、そのよさなどを感じ取って表現したり鑑賞したりできるよう、音源や楽譜等の示し方、伴奏の仕方、曲にあった歌い方や楽器の演奏の仕方などの指導方法を工夫すること」(文部科学 2017)と新たな文章が加えられており、授業のねらいや学習者らの実態に合わせてより具体性をもった教材を取り扱う必要がある。また、教科書に掲載されている曲のみならず、地域や郷土の音楽を取り入れていくことも求められている。

小学校の音楽科授業における郷土の音楽を取り扱った実践については、教科書に掲載されている全国的に有名な題材から、徐々に郷土の音楽へと目を向ける傾向がある一方で、郷土の音楽の実演家を招いた鑑賞や楽器の体験に留まってしまう現状(樺本 2016)、さらには伝統音楽の苦手意識からくる題材のアプローチの困難さ(本多・山田 2013)も課題にあげられる。

このような郷土の音楽を題材に扱う授業実践の課題改善の1つとして考えられるのは、郷土の音楽に関する実践研究の積み重ねによる教材の価値の確立である。音楽科教育において郷土音楽に関する授業の実践研究は少ないため、教師側が郷土の音楽の価値や必要性について見出しにくい。また、伝統芸能や民謡を取り入れることで、それらの保存につながる見方もあるが、郷土の音楽を授業で取り扱うことの目的や意味を教師自身がしっかりと吟味した上で実践にあたらなければならない。郷土音楽を通して多様な教育的意義に気付くことができれば、学習者らが自分たちの生活に身近な教材として実感のある活動につながるのではないだろうか。

2つ目の改善点は、地域の素材の発掘である。小学校音楽科教科書で現在取り上げられている郷土の音楽は表1に示すように、全国的によく知られているものがあげられている。

表1. 小学校音楽科教科書で取り上げられている郷土の音楽に関する曲の一部(平成27年度小学校音楽科の教科:教育芸術社、教育出版社)

ソーラン節(北海道)	青森地方の子もり歌(青森県)
南部牛追い歌(岩手県)	花笠音頭(山形県)
会津盤梯山(福島県)	秩父音頭(埼玉県)
大漁節(千葉県)	山中節(石川県)
串本節(和歌山県)	福知山音頭(京都府)
貝がら節(鳥取県)	よいしょこしょ節(山口県)
金比羅船々(香川県)	高千穂の夜神楽(宮崎県)
谷茶前(沖縄県)	※一部のみ掲載

現行の学習指導要領では、第1学年及び第2学年の鑑賞教材については主にわらべうたが取り上げられ、第3学年及び第4学年以降、郷土の音楽や民謡を取り扱うよう示されており、伝統芸能や民謡といった地域の素材が教材として取り上げられることとなる。しかし、冒頭でも述べたように、学習者らを取り巻く生活環境の変化を踏まえながら、教科書の掲載曲だけではなく、地域に根付いた音楽文化に着目することも必要ではないだろうか。小学校での郷土の音楽の扱いについて岡田・石川(2015)らの報告によれば、沖縄県中頭地区の小学校では歌唱活動において郷土(沖縄県)の音楽を96.6%取り入れており、沖縄楽器の実技指導では24.7%が三線やパーランクーといった楽器を導入していると述べている。一方、鈴木・大野(2015)らの行った鳥取市内の小学校における郷土の音楽(貝殻節)の実践実施率は、59%であった。その理由として時間の確保があがっているが、沖縄県で調査をした岡田・石川(2015)らも時数不足の現状について言及している。これは、教師自身が地域素材を教材化していくための時間確保だけではなく、小学校音楽科全体の授業時数の課題や他の指導内容との兼ね合いも考えられる。さらには、郷土の音楽を取り上げるために必要な音源や楽譜、楽器の調達や実演者や指導者の確保など、既存の曲よりも取扱い難い現状といえる。荒木(2007)が指摘するように郷土の音

楽は教材として作られたものではないため、どのような視点で授業を展開していくのか題材によって対応していかなければならない。このように、郷土の音楽を通した授業の実践については、他の音楽教材に比べて手探り状態であり、前述した内容を含む様々な課題が授業実践に対する苦手意識を喚起させるのではないだろうか。

そこで本研究では、郷土の音楽を取り扱った授業実践研究を整理しながら郷土音楽の教材的意義を見出す糸口を探っていきたい。

2 先行研究にみる郷土の音楽の授業実践の分析

1) 音楽教育における郷土の音楽について

まず、本研究のテーマである郷土の音楽について、本節で整理をしておきたい。現行の学習指導要領では「郷土の音楽」や「地方に伝承されているわらべうたや民謡」、さらには「我が国の音楽」といった用語が用いられているがそれらを指す曲の範囲は広い。伊野(2003)は郷土の音楽が示す具体的なものに「郷土のわらべうた、獅子舞の音楽、お囃子、盆踊り唄、民謡、舞楽や神楽の音楽等々、様々なもの」をあげており、これらを総称して「郷土に根付いてきた伝統的な音や音楽」、つまり郷土の音楽としている。また、小島・藤本(2015)は、教育的観点を踏まえた郷土の音楽について「生活の基盤となっている環境で伝承されてきた音楽」と述べている。つまり、学習者や教師らが生活する地域で深く根付き、長い歴史の中で受け継がれてきた伝統的な音や音楽が、音楽教育の中における郷土の音楽であるといえる。

2) 授業実践研究の分析

次に、郷土の音楽を教材とした授業実践研究について、重要な要点である以下3点についてまずは検討をしていきたい。なお、現段階では、郷土の音楽を教材化していくためのプロセスについて検討をしているため、本研究では実践研究として公表されている研究を中心として取り上げ整理し

ていくこととする。

- (1)教材の選定
- (2)授業の展開方法
- (3)郷土の音楽の教材的意義

まず、(1)教材の選定については、平成27年度の小学校音楽科教科書(教育芸術社、教育出版社)に掲載されている郷土の音楽の指導に関連した曲は、約100曲にもわたり、各県の代表的な郷土の音楽とも言うべきものである。しかし、前述したとおり、学習者が生活の中で郷土の音楽とつながり、それらを実感しながら考えを深めていくことが大前提であり、各県を代表する郷土の音楽であっても地域によってはより身近な郷土の音楽が存在するかもしれない。そういった視点をもとに、教材の選定に着目し分析する。

次に(2)授業の展開方法では、実演家による体験型のアプローチが定着してきているものの、学習者たちが郷土の音楽を心身を通して感じ、郷土音楽の良さや本質に気づく段階まで踏み込めていない難しさもある。教材によって授業の展開方法は様々にあり、対象学年によっても教材を変容していく必要がある。ここでは、授業実践研究としてあがっている事例から授業展開について着目する。

そして、(3)郷土の音楽の教材的意義については、実践者、あるいは研究者の観点について取り上げていきたい。

3)教材の選定

郷土の音楽を教材に選定する理由として多く挙げられているのは、学習者の生活圏に身近であることであり、これは音楽と生活との結びつきを学習者が気づき、親しみを持てるよう設定していると考えられる。島田(2013)は「祖谷の粉ひき唄」(徳島市)を教材として取り上げた理由として「歌詞が表現する徳島の山の景色や優しい風、そこで暮らす人々の生活などをしみじみ感じて歌うこと」をあげている。また、岡田・石川(2015)の調査によれば

沖縄県中頭地区の小学校では、教科書に掲載されている教材「ていんさぐぬ花」「谷茶前」のほか、沖縄方言のわらべうたも取り扱う授業もあるとされている。これらは、音楽の旋律や和声の響きだけではなく、言葉のリズムや歌詞の内容が、学習者にとってより身近な音楽だと実感することのできる要素となる。学習指導要領において歌詞の表す情景や気持ちを工夫して表現する指導内容はあるが、曲の背景や自分とのつながりを意識することが郷土の音楽では重要といえる。

一方、荒木(2005)の研究にも注目したい。荒木(2005)は、学習者の実態や地区公民館、教師らの調査をもとに「金沢市小学校伝承音楽教材集」を作成した。これは伝承音楽研究の理論に沿いながら検討し、授業実践での分析も行っている。また、小島・田中(2014)らの研究や田村(2014)らのように、学習者と共に地域でフィールドワークをしたり、地元の伝承者らと協働しながら教材について選定及び開発をしていく手法もとられている。これらは、学習者たちが郷土の音楽の表面的な内容(作曲もしくは作詞者、どの地域で伝わる歌なのか、どのようなときに歌うのか)のみの情報収集で終わるのではなく、音楽が奏でられている空間や音楽に伴う動作の臨場感、さらには、音楽とその地域の文化の関係性といったより広い視点で学習者一人ひとりが郷土の音楽を捉えていくことができる。つまり、郷土の音楽の内面的な部分と自分の思いを重ね合わせながら郷土の音楽について考えを深めていけるのではないだろうか。

4)授業の展開方法

授業の展開は、学習のねらいによって左右され、楽器の有無、楽譜や音源の提示によっても様々である。基本的には、教師と学習者とのやりとりで授業が進んでいくが、郷土の音楽を教材とした場合、外部の協力を得ることが多い。この外部との関わりを授業でどのように取り入れるかは、郷土の音楽の授業を考える上で重要な点であるといえる。外部の導入をポイントにみれば、授業の初回の導入部分で伝承者の実演を鑑賞する機会を

もうけ、学習者たちの興味・関心を引き出す場合と、授業の中で郷土の音楽について学習及び模倣表現を行った後、伝承者の実演を通して、自分たちの表現との比較や音楽の特徴を捉えていく場合の2つのパターンに分けられる。特に前者では田村(2014)や椿本(2016)のように、伝承者と協働しながら授業のプログラムを検討していく授業実践があり、まずは教師側が郷土の音楽について実感したことを念頭におきながら授業の構成がされている。しかし、通常の授業の取り組みとして伝承者との関わりは、1~2時間程度である。両者共に、伝承者の実演や指導以外は、教師側が学習者たちの手本となりながら、充実した活動へと導いていかなければならない。小島(2001)は、日本音楽の指導において教師の西洋音楽の教養が邪魔をしていると指摘し、教師自身が伝統音楽を積極的に学ぶ努力をする必要性について述べている。また、本多・山田(2013)らも、伝承者が授業でより効果的な参加及び指導ができるためには、教師側の伝統音楽の指導は大きいと述べている。つまり、授業で取り扱う郷土の音楽の技能習得を教師側がある程度把握しておくことで、伝承者の授業参加がより効果的になるといえる。

そして、授業の展開方法で興味深いのは、外部の導入の有無に関わらず、最終的には郷土の音楽のモチーフや断片を活用した創作音楽をつくることである。小学校音楽教科書では、郷土の音楽紹介や資料掲載とともに、音楽づくりを示す内容が盛り込まれ、主として旋律づくりが展開されている。また、小学校音楽科の指導内容は、「歌唱」「器楽」「音楽づくり」「鑑賞」の各区分がそれぞれ独立したものではなく、相互に関わり合っていく必要がある。そのため、音楽を鑑賞するのみの活動ではなく、その音楽を身体を使って歌うことにより表現の工夫を知り、楽器を演奏することにより音楽の特徴や躍動感を他者と共有できるといえる。しかし、限られた単元の中で様々な学習形態を通して1つの曲について理解を深めることは、一様に効果的とはいえない。榊田(2015)は、文楽を題材にした自身の授業について「書く活動よ

りも実際に声を出すなど、体を使った活動を中心として学習者の心身に深く刻むことが大切」と振り返っている。曲を多面的にとらえることはどのような授業においても必要であるが、題材としている郷土の音楽のもつ特徴は何であるのか、教材的価値を見出すことが重要である。

5)郷土の音楽の教材的意義

郷土の音楽の教材的意義について、いくつかの研究結果や考察内容を整理した上で述べていく。以下の表2は、各研究者及び授業実践者らによる郷土の音楽の教材的意義に関連した内容を書者がまとめたものである。

表2. 各研究者による郷土の音楽に対する教材観

著者	郷土の音楽に対する教材的意義に関連した項目		
生田(2003)	民俗芸能自体を伝承(教育)する	民俗芸能を通して主体の学びを拡げていく教育	
伊野(2003)	自分につながる人々と音楽との関係性への気づき	自分自身につながる音楽と他の人々の音楽を相対化して観る能力の形成	伝統性への気づき
小島(2008)	日本音楽の導入的な意義	生活と結びついて存在する音楽の魅力	お話、踊り、言葉等の多媒体によるパフォーマンス性

これを見ると、郷土の教材的意義は大きく分けて以下の4つのカテゴリにまとめることができる。

- (1) 伝統文化への気づき
- (2) 自分と地域との結びつき
- (3) 自己の音楽表現の拡大
- (4) 総合表現の生成

(1)の伝統文化への気づきでは、伊野(2003)が「伝統性への気づき」が郷土の学習の上で重要な点としてあげており、郷土の音楽を体験したり学んだりする機会には小島(2008)の指摘するように「日本音楽の導入」ともいえる。この日本音楽は、広義には郷土の音楽や民俗音楽、そして日本の伝統音楽も含まれている。西洋音楽が生活の中で知らずのうちに定着されている現代社会において、

郷土の音楽は非常に重要な教材であるといえる。

(2)自分と地域との結びつきについて、表2に示すように、伊野(2003)、小島(2008)の両者が共通して「つながる」「結ぶ」といった音楽との結びつきについて述べている。前述したとおり、主体である学習者の生活圏に根付いた伝承的な音や音楽を題材とすることにより、積極的に興味関心を引き出すだけでなく、自分とその音楽、またその音楽を取り巻く歴史のかつ社会的背景を感じることによって、その音楽の存在価値に気づかされるのである。

次に、(3)の自己の音楽表現の拡大では、自己の音楽技術や音楽表現力の深化に加え、自身と関わりの深い郷土の音楽のみならず、様々な音楽に対しても意識的に捉えていくことができる可変性が含まれている。これは、学習者や教師らが積極的に学びを拓げていくことへもつながる。

最後の(4)総合表現の生成では、郷土の音楽は、歌詞やその歌や音楽に伴って行われる行為(動作や踊り、作業など)と深く結びついている。動作の中の足の踏みリズムや腰の位置、それらと音楽を同期させながら、呼吸を合わせて音や音楽が奏でられていく。また、それらを取り巻く空間全体も郷土の音楽といえ、様々な要素が集約されて生成される関係性も重要であるといえる。

以上の4つの教材的意義の観点に加え、本研究では(5)「発信者としての芽生え」を挙げたい。これは、小島(2001)が「日本の伝統音楽の指導で目指すのは「伝統」及び「創る」ことである」と述べているように、教師側から、あるいは伝承者から教え込まれたものが全てではなく、学習者自らが創り、それらを授業や地域といった場で発信していくことが、郷土の音楽の様々な要素をアウトプットしていく大事な手続きであるといえる。また、この「発信」は、授業中において学習者同士が教え伝え合う姿、あるいは、地域の郷土芸能の団体に入ってその文化の重要性について他者へ発信したいという気持ちなど、郷土の音楽の理解がより深まった状態といえよう。これらの5つの観点は、相互に関連し合いながらも、それぞれが授業や学

習者の取り組みにおいてどういった場合で見られるのか実践的な課題を検討していかなければならない。

3 おわりに

平成29年に告示された小学校学習指導要領【音楽】では、第1の目標に以下のように書かれている。

「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を(中略)育成することを目指す」

この目標を目指すために3つ項目があげられているが、この項目は平成20年に告示された現行の学習指導要領には明記されていない内容であり、さらには「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる」と新に付け加えられていることから、学習者及び教師が、音や音楽について日常生活や地域を含む社会を通して考えていかなければならなくなったといえる。これはまさしく、郷土の教材的意義の「自分と地域との結びつき」に通じる部分といえ、一般的な音楽に対する感性や知識だけではなく、教科書では感じ難い、変容しながら地域に根付いている音楽を心身を通して感じていくことが求められている。

しかし、郷土の音楽に対する教師側の消極的な姿勢や伝承者との連携をどう効果的に取り組むのか、それらに対する研究や実践についての議論が深まっていかなければならない。一方で、音楽の時間数不足や楽器や楽譜の調達の有無といった物理的な課題もあり、学校全体の計画の中で郷土の音楽とどう向き合うのか検討されなければならない。

こういった小学校現場の状況を受け、教員養成側はどのような郷土の音楽教材開発を発信していけるのか、小学校現場と連携をとりながら学校の実情に合わせて検討していくことが、本研究の今後の課題である。

引用文献

- ・荒木泰彦. 音楽授業の中で郷土の音楽をどう扱うか. 学校音楽教育研究, 11(0), 201, 2007.
- ・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), 2016.
- ・本多佐保美, 山田美由紀. 実演家との連携をめざした日本伝統音楽のアウトリーチ授業. 音楽教育実践ジャーナル, 10(2):56-62, 2013.
- ・生田久美子. 民俗芸能を学ぶ学習者たち—2つの神楽の伝承事例を通して, 東京, 東京大学出版, 185, 2003.
- ・伊野義博. 郷土の音楽: その特性と教材性. 学校音楽教育研究, 7(0), 154-165, 2003.
- ・小島律子. 音楽授業の中で郷土の音楽をどう扱うか. 学校音楽教育研究日本学校音楽教育実践学会紀要, 12, 216, 2008.
- ・小島律子, 藤本佳子. 音楽科教育における「郷土の音楽」の指導内容モデル: お囃子の教材化における郷土性に着目して. 教科教育学論集, (14), 31-46, 2015.
- ・栢田裕子. 小学校6年生における「文楽」の鑑賞—「文楽ってどんなもの ～語りの音楽～」の授業実践. 音楽教育実践ジャーナル, 13(1), 46-53, 2015.
- ・宮下俊也, 小島美子, 西村朗, 木暮朋佳, 福士幸雄, 澤田篤子. 学校教育において日本伝統音楽の学習をどう位置づけたらよいか. 学校音楽教育研究, 5(0): 144-153, 2001.
- ・文部科学省編. 小学校学習指導要領 音楽編解説, 東京, 文部科学省, 2008.
- ・新実徳英監修. 小学校音楽 おんがくのおくりもの4～6, 東京, 教育出版, 2017.
- ・小原光一ほか監修. 小学生の音楽3～6, 東京, 教育芸術社, 2017.
- ・岡田恵美, 石川理子. 沖縄県の小学校高学年を対象とした郷土音楽学習の教材化に向けて: 学校現場へのアンケート調査や歌三線指導の実践から見えた課題. 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, (22), 47-59, 2015.
- ・島田郁子. 郷土の音楽を教材とした音楽学習の展開: 「阿波踊りプロジェクトを成功させよう」. 学校音楽教育研究, 17(0): 266-267, 2013.
- ・鈴木慎一朗, 大野桂. 《貝殻節》の教育実践の現状と課題: 鳥取大学附属小学校2014年度の実践から. 地域学論集鳥取大学地域学部紀要, 12(1), 79-91, 2015.
- ・田村にしき. 地域の伝承者・実演家との協働による謡の授業実践: 小学校4年生を対象に. 学校音楽教育研究, 18(0): 193-194, 2014.
- ・椿本恵子. 「御田植神事」の実践にみられる地域の伝統音楽を取り上げることの有用性. 学校音楽教育研究, 20(0), 142-143, 2016.

参考文献

- ・小島律子, 田中龍三, 椿本恵子[他], 藤本佳子, 楠井晴子. 郷土の音楽の教材化(第2報)大阪教育大学と附属小・中連携プロジェクト. 教科教育学論集, 14, 85-102, 2015.

受稿:平成29年10月2日 受理:平成29年11月10日

[研究ノート]

保育現場における 表現（音楽）活動に 見る地域との 関わり方

ある保育士の事例をもとに

梶間奈保¹ 渡邊寛智²

1. 島根県立大学短期大学部保育学科

2. 島根県立大学短期大学部保育学科非常勤講師

キーワード

音楽教育

音楽表現

実践研究

地域活動

幼児教育

[RESEARCH NOTE]

Musical Expression Activities that Reflect Community Relations at Nursery Schools: A Case Study of a Nursery Teacher's Experiences

Nao KAJIMA¹, Hironori WATANABE²

1. Department of Nursery Education, The University of
Shimane Junior College

2. Part-time lecturer, Department of Nursery Education,
The University of Shimane Junior College

Keywords

music education

musical expression

practical study

community activity

early childhood education

1 研究の背景と目的

幼児教育の基軸である保育内容5領域の1つ「表現」は、子どもの感性や表現について示したものである。この表現の内容には、生活の中で感じる音や形といった様々な素材を感じることや、自己の表現の工夫の楽しさについて触れられており、子どもの周りの生活環境がいかにかに子どもの表現を刺激し、感性を育む重要な役割をしているのかを文面から読み取ることができる。さらに、平成29年度に告示された幼稚園教育要領では、新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関する10項目が明示され、その中の1項目である「社会生活との関わり」では、以下のように記載されている。

「(中略)、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。」

これは、園生活だけが子どもの教育及び成長に重要ではなく、子どもや園を取り巻く地域を含めた社会が子どもの成長における資源であると考えることができる。特に子どもの表現活動において、子ども同士の表現の共有、先生対子どもの間で行われる表現のやりとりに加えて、施設やモノといった物的環境の資源や、芸術家や表現者といった人的環境の資源である社会や地域と関わることの重要性は言うまでもない。しかし、このような連携が重要でありながら、日常的に園で地域と関わりながら取り組みが実践されているわけではない。お祭りに代表される季節の行事で地域と関わりを持っているものの、それらはやや慣例化している。しかし、こういった地域との取り組みが子どもたちの表現や感性にどのような変化をもたらすのかについて明らかにすることで、保育現場における子どもたちの表現活動と、地域との有効的な関わり方を見出すことができるのではないだろうか。

以上のような問題意識のもと、本研究では、保育の表現活動の中でも、音楽活動に焦点を当て

ながら、保育士へのインタビュー調査をもとに、保育現場での課題を明らかにしていきたい。

2 研究の方法—事例検討—

本研究では、保育現場の具体的な実践例をもとに課題の分析および考察を行うため、現役保育士個人への聞き取りを実施した。

1) 事例対象

鳥取県内の児童センターに勤務している保育士Aさんに調査協力を依頼し、承諾のもと実践事例を対象として取り上げ、分析および考察を行った。Aさんは児童センターで9年、正規職員として勤務しており、放課後児童クラブと、併設している幼保連携型認定こども園の音楽活動の担当、そして同児童センターで未就園児の親子が遊びにくる子育て支援センターの音あそびを担当している。なお、以下の本調査についてAさん本人及びAさんの所属勤務先について、研究として内容を公表することの承諾を得ている。

2) 聞き取り方法及び質問項目

調査は2017年9月8日に実施、以下の項目について質問をした。(図1参照)

- ①所属
- ②勤続年数・勤務形態
- ③資格取得
- ④担当クラス
- ⑤地域と関わりのある活動内容
- ⑥⑤を通じて子どもたちの変化や効果
- ⑦⑤を通じて保育者側の変化や効果
- ⑧⑤を通じて課題と感ずること
- ⑨園の方針や地域における位置づけ

図1. 聞き取り内容の質問項目

上記の聞き取り内容の項目に加え、聞き取りの最中に質問と関連した内容について深く聞き取るため、新たに質問を行うなど、流動的に質問を付

け加える方法をとった。

3 聞き取り調査の結果および考察

本節では、Aさんの聞き取り内容をもとに、本研究のテーマと関連の深い以下の4項目に着目し、Aさんとの会話内容を引用しながら考察する。なお、Aさん本人の発言については「」内のものとする。

- ①地域と関わりのある音楽活動の内容
- ②地域での音楽活動を通しての子どもたちの様子や変化
- ③地域での音楽活動を通しての保育者側の様子や変化
- ④地域での音楽活動を通しての課題

1) 地域と関わりのある音楽活動の内容

まず、Aさんの所属する児童センターは前述したように、学童保育や幼保連携型認定こども園といった施設も運営されており、地域の誰もが訪問でき、毎週土曜日に保育内容領域に関連する活動に取り組んでいる。その中でも特に、児童センターでの活動が音楽活動を通じた地域との関わりが深い。

「児童センターで地域の人との交流を含めて年1回コンサートをしている。内容は、クリスマスにするのが多いため、私(Aさん)を含めた音楽グループで演奏をして、子どもたちとふれあい遊びのようなものをしており、地域と関わることをメインにしている。」

このコンサートでは、音楽を聴く鑑賞型だけではなく、親子で一緒にリズム遊びをしたり踊る場面も取り入れる参加型の方法を実施しており、50人から60人が参加する。参加者の中には親子のみならず祖父母と子ども、地元とは関係のない方や普段センターを利用してない人も来る。また、地域の方を招く一方で、センターを利用する子どもの保護者あるいは地域の演奏家にも関わってもら

機会もある。しかし、このコンサートでは子どもが発表をする場面は設けていない。

「子どもが発表する場は、児童センターとしてはせず、こども園で発表する場がある。それは地域ではなく、保護者向けで通常のこども園の発表会。」

このようにコンサートは子どもにとって「発表する」という緊張感のある時間ではなく、音楽を「聴き」、音楽で「楽しむ」時間を持つというねらいのコンサートであることが分かる。

2) 地域での音楽活動を通しての子どもたちの様子や変化

Aさんが関わる子どもたちは、普段から音楽が好きなお子が多く、コンサート後には以下のような様子が見られる。

- ・コンサートで聞いた曲を弾いてみたい
- ・さりげなく曲を口ずさんでいる
- ・やったものを真似してみる姿もある
- ・またやりたい、いつやるの?といった声もあがる

Aさんは、このような子どもたちの変化だけではなく、一緒にコンサートの時間を共有している保護者にも変化を期待している。

「特に、小さい子はお母さんも一緒に楽しんでもらう。子どもだけが楽しむのではなく、お母さんが一緒に楽しんでもらって、子どもも一緒に楽しんで、というのがいろんな引き出しが広がるどころにつながる。

園生活に入ったら、対先生、対お友達、そこからだんだん遊びなどで、ルールや決まりがあり、社会の中に出ていき、広がっていく。その根本は親子なので、その親子にいかにお母さんを楽しんでもらえるか、というのがこのコンサートをやる意味でもある。なので、子供がどう変わったというだけではなくて、親子でどう感じてもらえたかというのが、親子コンサートは大事なとやりながら

思っている。」

また、前述したように、子どもたちの知っている人や保護者が演奏に参加することもあるため、子どもと保護者の相互の刺激がコンサートを通して行われている。

「子どもにとってはいつもと違う先生の姿が見られて、お互いいい刺激になっている。お母さん達も発表してくれたりして、子どもがお母さんの足の周りにいる状態で発表している。」

3) 地域での音楽活動を通しての保育者側の様子や変化

次に、保育者側の変化としては、Aさんが入ってから音楽の活動が継続して行われるようになり、社会とどう密着していくのかという児童センターの狙いを担うかたちでコンサートを開催している。また児童センターだけではなく、こども園全体としても音楽に関する研修(音楽療法の先生の訪問など)を取り入れたり、子どもの音楽活動に対する考え方にも変化がみられる。

「発表会は発表会で頑張るけれど、日々の積み重ねとか、日々どういうことをしていくか。難しい合奏をするための練習ではなく、発表するのはそれまでやってきた経験をふまえた活動を発表会で取り入れる。」

以上のように、子どもの日常的な音楽を感じる姿に着目しながら、発表会の計画を立てる視点は、保育士自身の意欲にもつながってくる。

「保育士の中でピアノが弾けない、やり方が分からない方が多い。そのため、一応専門的に学んでいる職員(Aさんも含め)が、「こういうのはどうかな」というのを考えて、クラスでやっている。

子どもが、その活動で楽しんだり、喜んだりするという姿を見ると、「やっぱりもっとしたい」「じゃ

あ月1回だった音楽の時間を月2回にしよう」とか私(Aさん)が音楽の活動に入らないときも、苦手な先生のクラスの中でも音楽をやりたい、となってきた。」

また、保育者側の視点として、Aさん自身も音楽と子どもの関係について改めて意識するようになった。

「リトミックのような活動の中でも、子供が聞くことで集中する力がついているとかともだちと一緒に手を合わせましょう、合奏しましょうでも、協調性につながるのかななど、その1つ1つがすごく意味のあるものだと改めて思う。

音楽に興味を持ってもらいたいというのはあるが、音楽的な能力を引き伸ばしてあげたいとよりも、その子の人間性を広げるために音楽を使い、音楽を通じて、集中力や表現力や協調性だったり、いろんな決まりを守ることだったり、そういうものを広げてあげたい。」

4) 地域での音楽活動を通しての課題

Aさんは、園生活の音楽活動の大きな課題に「子どもの反応」をあげている。音楽の活動を実践した後、担任と「これって子ども達イメージしにくかったのかな」と振り返りながら次への活動の準備をしている。一方で、児童センターで行う地域に向けてのコンサートについては、決まった来場者が多く、それをいかにどう地域に広め、発信していくのかを課題にあげている。

また、施設全体と地域との関わりについては、近隣の短大生が訪問発表をしたり、子どもと関わりを持つ機会もあるが、それらが常態化されているわけではない。

「地域とのかかわりは大事にしているけど、そう多くかかわっているわけではない。かかわろうとしても難しいのが実情。」

5) 聞き取り内容の考察

今回の調査対象であるAさんが児童センターの勤務にあたり、さらに音楽的な専門性を兼ね備

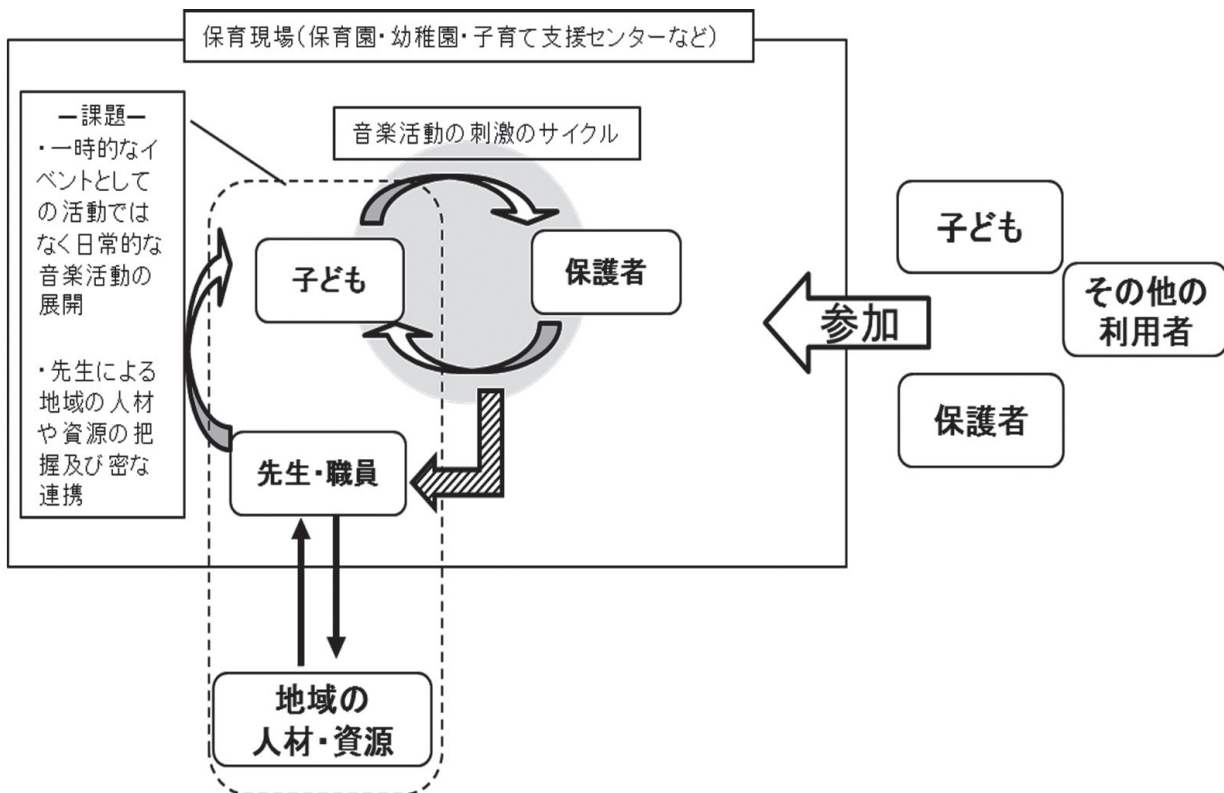


図2. 保育現場における地域と関わりのある音楽活動の概念図(筆者作成)

えていることから、コンサートという形で地域と、あるいは子どもと関わりながら音楽活動について展開していることが特徴的であった。また、子どもになじみのある地域の人材確保について検討をしながらも、親子の関係を重視しながら相互に刺激をし合える工夫を検討されていた。そういったAさんの考えが、図2にみられるように、地域と関わりながら子どもと保護者間、そして子どもと先生間の中で相互の刺激により、音楽活動への意識へとつながっていったのではないだろうか。しかし、Aさん自身も課題として取り上げていたように、継続的な地域との関わりが十分ではないため、その行事、あるいは活動が一時的なイベントとして終わってしまっている状況もある。また、それらが日々の園生活との保育内容とどのように関わりを持ち、有効的な位置づけとして地域との活動を取り入れるのか課題が残る。この課題の要因としては、経済的な理由や人材確保の面、あるいは保育の中での時間的な制約などが考えられる。そして一番の理由として、保育現場において地域とどのように関わりながら表現活動を展開していくべきかといった視点が必要なのではないだろうか。

4 音楽活動にみる子どもと地域との関わり

Aさんが行っている音楽活動の1つであるコンサート活動では、地域との連携について重点が置かれており、コンサートに会場した地域の人(地域の来場者、または演奏家)と子どもたちが関わりを持つのが特徴的である。その関わりは、親子から始まり、子どもと保育者、子どもと地域の人々とのコミュニケーションが音楽を介して行われている。さらには、それらが相互の刺激となり、日常生活の音楽活動においても保育者が子どもの音楽表現について見つめ直すきっかけとなっている。

しかし、子ども側の意識についてはどうだろう

か。子ども自身の保護者、あるいは先生が普段とは違った姿で音楽表現に取り組む姿を見て、日常の保育で豊かな表現につながっているだろうか。まず、今回の事例のようなコンサート活動は、園生活での非日常的で一時的なイベントである。この一時的な音楽体験を、子どもが自主的に豊かな音楽表現として展開するためには、周りの保育者が、このコンサート活動と日常的な音楽活動とをどのようにしてつながりを持たせるのかが重要ではないだろうか。Aさんの聞き取り調査で、コンサートを体験した後の子どもの事例があげられたように、「またしたい」「歌を口ずさむ」といった自発的な子どもの姿が遊びの中で継続的に音楽表現として展開されるためには、園内の様々な環境構成の見直しはもちろんのこと、保育者自身が多様な視点を持ち、音楽活動に対して柔軟に考えなければならぬといえる。

一方で地域の演奏家との関わり、あるいは音楽体験は、子どもたちの音楽表現が豊かになる重要な文化資源であり、子どもと社会をつなぐ機会である。そういった機会を、非日常体験として留めるだけでなく、子ども自身が、園や子どもを取り巻く地域を含めた社会に興味関心を抱き、社会とつながりを感じられるよう、コンサートの機会を活用して、地域と有効的な関わり方を見出していかなければならない。子どもが音楽を介しながら他者と関わり、成長していく有意義なものであるからこそ、保育現場において地域との連携について見直し、その効果を検証していかなければならないのである。

謝辞

本研究を実施するにあたり、快くご協力いただいた社会福祉法人倉吉東福祉会の先生方、関係者の方々に心から感謝いたします。

引用文献

- ・ 幼児期初等中等教育局幼児教育課. 教育課程部会 幼児教育部会(第2回)配布資料 資料3「幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿」(参

考例), 文部科学省ホームページ, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1364730.htm(平成27年11月30日)

参考文献

- ・ 文部科学省. 幼稚園教育要領、2017.

受稿:平成29年10月2日 受理:平成29年11月10日

[研究ノート]

国語科書写に おける基礎としての 毛筆学習について

広島県安芸郡熊野町
「低学年書道科」を事例に

中井悠加

広島大学大学院教育学研究科

キーワード

国語科書写

小学校

低学年

毛筆学習

[RESEARCH NOTE]

Brush-Writing as a Basis of Shosha Education: A Case Study of “Calligraphy for Lower Grades” in Kumano Town, Hiroshima Prefecture

Yuka NAKAI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Keywords

Shosha education

primary school

lower grades

brush-writing instruction

1 はじめに

2017年3月、新しい小学校学習指導要領(以下『新学習指導要領』)が告示され、続いて6月に学習指導要領解説(以下『解説』)が出された。いくつかの改訂点のうち、「我が国の言語文化に関する指導の改善・充実」のひとつとして、「書写」についてもその学習内容が整理されている。「書写」に関する各学年の内容そのものは、文言の順序などに多少変更が見られるものの、大きな改訂点は見られないと考えられる。

しかし、『解説』における「第4章 指導計画の作成と内容の取り扱い」において、書写の指導についての記述が大幅に増加し、様々な点についても細かい配慮が求められるようになった。中でも、第1学年および第2学年において「水書用筆」を使用した運筆指導についての推奨が、その特性も含めて詳細に明示されたことは大きな変化の一つである。従来、低学年は硬筆書写のみに限定されてきたが、この文言の追加によって第1・2学年における毛筆を使った運筆学習が行われることも考えられるようになる。しかし、『新学習指導要領』および『解説』の中では、そうした低学年における水書用筆を取り入れた「工夫」についてどのように扱うかという具体的な中身までは示されていない。そのため、低学年における水書用筆を取り入れた指導の工夫については、明確なイメージを持って取り組むことができないという問題が生じることが想定される。

こうした学習指導要領の改訂に先立ち、小学校低学年において水書用筆を含めて毛筆書写学習を取り入れている地域のひとつが、広島県安芸郡熊野町である。筆の生産地として有名な同町で取り組まれている「熊野町低学年書道科」(以下:「低学年書道科」)については、主に生活指導や学習規律の視点からすでに注目を集めている¹⁾。しかし、教育課程外の取り組みであることから、国語科書写指導との関連という視点から見た具体的な学習過程については管見の限り多くは取り上げられて来なかった。

そこで本稿では、国語科書写における低学年での運筆学習への示唆を得ることを目的として、熊野町の「低学年書道科」の取り組みを紹介することを目的とする。学習指導要領の改訂により、今後書写指導のあり方の変化は同町のような特定の地域だけにとどまらず、島根県を含め全国的な課題として広がることが予想される。そのように、これからの小学校国語科における書写指導に対する一つのモデルとして示唆を得たい。

2 小学校国語科における書写

『新学習指導要領』において、書写は「[知識・技能](3)我が国の言語文化に関する事項」に位置づけられ、次の3つを学習内容としている。

- (ア) 姿勢や筆記具の持ち方を正しくして書くこと。
 - (イ) 点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと。
 - (ウ) 点画相互の接し方や交わり方、長短や方向などに注意して、文字を正しく書くこと。
- (文部科学省 2017a:15)

毛筆を使用する指導は従来通り第3学年以上とされる。また、「毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導する」(文部科学省2017a:24)という項目については、『解説』の中でも太字強調され、次のように説明が追加されている。

毛筆を使用する書写の指導が、毛筆書写の能力の育成で完結してしまわないように、毛筆と硬筆との関連を一層工夫することを求めている。毛筆で文字を正しく整えて書くことができるようにすることは、日常生活における硬筆による書写の能力を高める基礎となる。(文部科学省 2017b:164)

このように、毛筆が硬筆の基礎を養うものである

という考え方は現行の学習指導要領から引き継がれているものである。同様に、「毛筆を使用する文字学習では大きく書くことで硬筆の学習では気づきにくい部分に気づかせ、その書き方を確かめさせることである。このことが文字を整えて書くための大事なことを児童に学ばせるという効果につながる」(齋木・小瀧2010:1)と言及されるように、「基礎としての毛筆」という捉え方は小学校における書写指導において共通理解を図るべき点であると思われる。また、字を書くことそのものの興味が大きい低学年の子どもたちにとって、普段使用する鉛筆などの硬筆とは違う筆記具を使う時間は、また別の新鮮味と面白さを帯びる。それは、文字だけでなく、その文字の構成要素である点画や筆圧への興味も誘う学習になる可能性がある。その意味で、毛筆学習は日々の書字活動全体の基礎として位置づけられる。

しかし、「毛筆は硬筆書写力育成のための手段であるという位置づけが共通の認識となっていない」(久米監修/松本・鈴木・千々岩編著 2011:55)と指摘されるように、基礎として捉えられていないのが実態であるといえよう。むしろ、第3学年から毛筆学習が始まるというその“順番”から単純に、毛筆が硬筆の発展学習のように捉えられることも少なくないと推察される。このように、書写学習に毛筆を取り入れることの“効果”の強調と具体的な工夫の手立てとして新たに『解説』の中で明示されたのが、下記に示す「水書用具」の項目である。

(第1学年及び第2学年において:引用者注)
水書用筆を使用した運筆指導を取り入れるなど、早い段階から硬筆書写の能力を高めるための関連的な指導を工夫することが望ましい。水書用筆は、扱いが簡便で弾力性に富み、時間の経過とともに筆跡が消えるという特性を持っている。その特性を生かして、「点画」の始筆から、送筆、終筆(とめ、はね、はらい)までの一連の動作を繰り返し練習することは、学習活動や日常生活において、硬筆で適切に運筆する習

慣の定着につながる。また、水書用筆等を使用する指導は、第3学年から始まる毛筆を使用する書写の指導への移行を円滑にすることにもつながる。(文部科学省 2017b:164-165)

墨は使わずに毛筆を取り扱うことができる用具として推奨されていることが分かる。「望ましい」とされているように、必ず使用しなければならないといった拘束力を持つものではない。しかし、このように記述されることは今後の低学年における書写の時間の様相を変える影響力を持つだろうということは想定範囲内である。それは、これまで実践経験がほぼないと言ってもよい低学年の毛筆指導で一体具体的に何をどのように展開するべきなのか、発達段階的に可能なのか、という懸念を現場で生じさせることも想像に難くない。

3 熊野町「低学年書道科」

1)「筆の都」熊野町について

広島県安芸郡熊野町は、広島県南部に位置する人口約24,000人、四方を山々に囲まれた小さな町である。その特産品である筆産業が盛んであり、ブランド品としても「熊野筆」が全国的・世界的にその知名度が上がりつつある「筆の都」である。

そのような背景から、教育の場でも書画文化・筆文化は大切にされてきた。小中学生を対象とした全国書画展の開催も、昭和初期に始められて2017年現在、85回を数えている。2013年には、町立の小学校4校・中学校2校が一斉に、熊野町教育委員会・林保教育長の先導のもと、同時にユネスコスクールに加盟した²⁾。加盟に際しては、「持続可能な発展のための教育(= Education for Sustainable Development: ESD)」として筆文化や和太鼓といった町内の伝統文化教育を編み直し、従来行われてきた地域の教育をより強固なものとして打ち出した。そして、グローバル社会に熊野町民・広島県人としてのアイデンティティを持って自分自身のことを語れる子どもを育てることをめ

ざして多様な教育が町内で一貫して展開されつつある³⁾。

2)「熊野町低学年書道科」の導入

2010年5月、次の5点を目的として、町内の4つの小学校に「低学年書道科」が導入された。

- ①「筆の町熊野」を知ってもらいたい
- ②文字を書く「技」(例えば、書き順、はね、バランスなど)を学ばせたい
- ③小学校3年生から学ぶ「書写」への円滑な移行を図りたい
- ④学習規律を学ばせたい
- ⑤豊かな人間性の育成を図りたい

(林 2013:30)

冒頭でも述べたように、このうち④・⑤に関わる成果については様々なメディアで取り上げられ、学習規律と学力向上の関わりについても注目を集めている。本稿において焦点を当てるのは主に②・③に関わる事項であり、その中でも②についての具体的な学習を見ていきたい。

「低学年書道科」は、小学校第1学年および第2学年を対象とし、それぞれ教育課程外で年間15時間があてられる。指導には学級担任と「低学年書道科」の専任非常勤講師によるTT形式が採用されている。低学年用・中高学年用の書写室と書道用具(筆、下敷布、墨池、水書板)が配置され、毛筆学習の環境が整えられている。

授業では、書道科専任教諭らが作成した自主教材である『熊野町低学年書道科 年間指導計画・学習指導案』(以下:『自主教材』)が用いられ、独自の実践開発に取り組んでいる。

試行期間とされた2010年から2012年の3年間の取り組みについて、熊野町教育委員会は町内の小学校教員と保護者を対象とした意識調査を実施し、その成果についてまとめている。それぞれの調査の中で、自由記述設問から得られた意見から、教員・保護者が考える「書道科の意義」について次のようにまとめている。

表1. 「低学年書道科」年間指導計画

第1学年					
水/墨	回数	月	学習内容	文字	基本点画
水	1	5	筆を使って色々な線を書くことができる		横線
	2	6	筆を使って色々な線を書くことができる		縦線
	3	6	画の太さを変えて書くことができる	十	横画・縦画（払い）
	4	7	画の向きと長さをしっかり見て書くことができる	三	横画
墨	5	9	画と画の間を「同じ」にして書くことができる	三	横画
	6	9	体を使って大きく書くことができる	三	横画
	7	10	画の長さ・向き・間に気をつけて書くことができる	川	縦画（止め・払い）
	8	10	体を使って大きく書くことができる	川	縦画（止め・払い）
	9	11	画と画が「くっつく」所を考えて書くことができる	上	横画・縦画
	10	11	画と画が「くっつく」位置に気付けて書くことができる	上	横画・縦画
	11	12	画と画が交わる所に気付けて書くことができる	土	横画・縦画
	12	1	正しい書き順で書くことができる	正	横画・縦画
	13	1	折れの筆使いに気付けて書くことができる	目	横画・縦画・折れ
	14	2	字の形に気付けて書くことができる	目	横画・縦画・折れ
	15	2	ななめに折れることができる	口	横画・縦画・折れ
第2学年					
水/墨	回数	月	学習内容	文字	基本点画
墨	1	5	左払いの筆使いに気付けて書くことができる	千	左払い・横画・縦画
	2	6	右払いの筆使いに気付けて書くことができる	人	左払い・右払い
	3	6	力を抜いたり入れたりして書くことができる	大	左払い・右払い・横画
	4	7	折れの筆使いに気付けて書くことができる	山	折れ・縦画
	5	9	字形を整えて書くことができる	山	折れ・縦画
	6	9	字の大きさ・太さに気付けて書くことができる	山	折れ・縦画
	7	10	曲がりの筆使いに気付けて書くことができる	七	曲がり・横画
	8	10	曲がりの形に気付けて書くことができる	毛	左払い・横画・曲がり・はね
	9	11	字形を整えて書くことができる	毛	左払い・横画・曲がり・はね
	10	11	そりの筆使いに気付けて書くことができる	手	左払い・横画・曲がり・はね
	11	12	そりの形に気付けて書くことができる	子	折れ・そり・横画
	12	1	点の筆使いに気付けて書くことができる	字	点・折れ・そり・横画
	13	1	つながりに気付けて書くことができる	学	点・折れ・そり・横画
	14	2	組み立て方を考えて書くことができる	学	点・折れ・そり・横画
	15	2	むすびの筆使いに気付けて書くことができる	ます	むすび

熊野町教育委員会(2012:1-2)より稿者作成

【教員】

- ①筆づかいや姿勢など書の基本に慣れる
- ②姿勢や集中力など、精神面での成長がある
- ③3年生からの書写での指導がスムーズになる
- ④伝統文化に馴染む/熊野の特性をいかす

(熊野町教育委員会 2013a:19-20)

【保護者】

- ①姿勢や集中力など、精神面での成長がある
- ②伝統文化に馴染む/熊野の特性を生かす

(熊野町教育委員会 2013b:5)

保護者は教員が見る「書道科の意義」のうち、精神面での成長および伝統文化教育の側面に「低学年書道科」の意義を見いだしていることが

報告されている。この2点については、特定の技能面にとどまらず、学習規律全体や他教科の学習、生活態度、また町民としての意識など、その変化が捉えやすい面であり、目を引きやすい成果だと捉えることができる。逆に保護者よりも教師サイドから挙げられた、書の基本に慣れること・3年生以降の書写指導への接続という点については、国語科書写が3年生以降に控えていること、また日々のノート指導・文字指導と対面している担任という立場だからこそ感じる項目だといえよう。その点に焦点を当てることは、本稿の目的である、低学年における運筆学習の「工夫」のひとつとしての毛筆学習のあり方にひとつの示唆を与える可能性を持つ。そのために、先述した『自主教材』の内容

表2. 「低学年書道科」第1学年学習指導案(第7回)

めあて：画の長さ・向き・間に気を付けて書くことができる「川」

学習展開

場面	学習活動	指導・支援上の留意点
導入	あいさつ	担任より一言
	●本時のめあてを知る	・めあてを板書きする
	●前時の振り返り	・「三」の長さ・向き・間隔(横)
	●「川」の字源を知る	・川の流れている様子を三本の線で描いた形
展開	●書き順の確認(空書き)	・自分の腕を筆に見立てて、「川」の長さ・向き・間隔(縦)・書き順を確認する
	●基本点画の練習 一枚	※姿勢・持ち方の確認 ①足をふんばる(あ) ②筆が進む方向に体も一緒に動く(い) ③左手で支える(う)
	●「川」の書き方を知る	・水書板による師範 ・様々な「向き」「長さ」の川を比較し、正しい書き方を理解させる
	●試し書き 一枚(空書き) (指書き) (書字活動①)	・書き始め、終わりの位置を確認させる ・長さ・向き・感覚に気を付けて書かせる
まとめ	●自己批正(言語活動①)	・書いた文字を検討させ、自分のめあてを見つけさせる
	●清書 二枚(書字活動②)	・静かに集中して書かせる
	●鑑賞	・めあてが達成されている作品を評価する
	●振り返り(言語活動②)	・次回の学習内容(「川」のまとめ) ・宿題(硬筆でも間隔に気を付けて書く)
	あいさつ	・担任より一言

熊野町教育委員会(2012:10)より稿者作成

をもう少し詳しく見ていきたい。

ただし、もちろんここで取り上げる活動はその名の通り「書道科」であり、厳密には国語科書写とは異なる。豊かで多様な書表現を開いていく学習である書道教育と、日常の書写能力を身につける文字指導のひとつである書写教育は似て非なる存在である。そのため、「低学年書道科」がそのまま新しい国語科書写のモデルとしてスライドできるわけではない。ここではあくまでも、「工夫」の一例として取り上げて紹介することが目的である。

4 「低学年書道科」の授業

1) 年間指導計画概要

「低学年書道科」の年間指導計画は表1のように設定されている。

水書板を使用するのは第1学年の1学期計4回のみで、第1学年2学期からは墨による学習が始まる。基本点画としては、『解説』でも示されている「横画、縦画、左払い、右払い、折れ、曲がり、そり、点」(文部科学省 2017b:53)が網羅されている。それらが具体的にどのような動きをし、どのような点に注意するべきなのかということについては「学習内容」の列に示される。同じ「文字」を使用して異なる「学習内容」が設定されていることから、それぞれの時間において完成された〈作品〉を作ることが目的とされているわけではないということは明確だといえる。

表3. 「低学年書道科」第1学年学習指導案(第8回)

めあて：体を使って大きく書くことができる「川」

学習展開

場面	学習活動	指導・支援上の留意点
導入	あいさつ ●本時のめあてを知る ●前時の振り返り ●本時のめあてについて考える (言語活動①)	担任より一言 ・めあてを板書きする ・「川」の長さ・向き・間隔(横) ・線の太さ・字の大きさがどうなるとよいか?
	●基本点画の練習 一枚	※姿勢・持ち方の確認 ①足をふんばる(あ) ②筆が進む方向に体も一緒に動く(い) ③左手で支える(う)
展開	●「川」の書き方を確認する ●試し書き 一枚(空書き) (指書き) (書字活動①)	・水書板による師範 ・体を使って太く、大きく書かせる ※姿勢が大切 ※筆脈をおさえるために空書きをさせる (=筆が通るところ。筆の動き。筆のつながり。) *一字は一筆で書かないと、筆のつながりが切れてしまう
	●自己批評(言語活動②)	・書いた文字を検討させ、自分のめあてを見つけさせる
	●清書 二枚(書字活動②)	・静かに集中して書かせる
	●鑑賞	・めあてが達成されている作品を評価する
まとめ	●振り返り (言語活動③) あいさつ	・次回の学習内容(「くつつき」方) ・宿題(硬筆でも「川」を書いてみる) ・担任より一言

熊野町教育委員会(2012:11)より稿者作成

2)「低学年書道科」学習指導案

『自主教材』では、低学年の2年間で行う全30時間の学習指導案が示されている。ここでは一例として、第1学年の第7回および第8回について、その学習指導案を取り上げる。

各時間の展開については、「場面(導入・展開・まとめ)」、「学習活動」、「指導・支援上の留意点」の各項目について、図が添えられた上で視覚的かつ詳細に示されている。例えば、第1学年第7回と第8回はどちらも「川」を扱い、「画の長さ・向き・間に気を付けて書くことができる」(第7回)と「体を使って大きく書くことができる」(第8回)がそれぞれめあてとして設定されている(熊野町教育委員会 2012:10-11)。ここでは、第7回・第8回の学習指導案から、図を除く「学習活動」および「指導・支援上の留意点」を抜き出し、表2・3のようにまとめた。

前時の振り返りの後に、字源を学ぶことで、「川」のイメージを描くことから学習が始められる。「曲がった流れ・止まった流れ・勢いのある流れ」とは、「川」

の一画一画の運筆について「川の流れ」に喩えることで子どもたちの理解促進を図ろうとしている。『自主教材』には、象形文字から漢字ができる様子が図で添えられており、教師はそれを参考にして黒板に提示するカードなどを準備することができる。

「姿勢・持ち方の確認」として示される(あ)(い)(う)は、第1学年の全時間で徹底して行われており、毛筆書字を行う時の基本の姿勢を常に意識するよう留意することが求められている。そこでは、「筆を置く(トン)」「筆を動かす(スー)」「筆を止める(ピタ)」という、かけ声とともに始筆・送筆・終筆のリズム(熊野町教育委員会 2012:5)を習慣づける学習がなされている。『自主教材』には、ここに縦画・横画で運筆を何度も練習した一枚の例が図として示されている。こうした練習は第1学年の第1回から第4回においても水書板を用いて行われているものである。『新学習指導要領』で示された「水書用筆」を使用した一連の動作の繰り返し練習とは、このような活動が想定されてい

ると考えられる。

そして、ほぼ全ての時間に共通する基本的な展開として、書字活動①・書字活動②が設定されている。また、書字活動①の前には必ず空書き、指書きを行い、ここで上記の「トン・スー・ピタ」を意識しながら「川」の形をイメージして練習することとなる。

この書字活動①と②の間には言語活動①として自己批評が挟まれる。一度試し書きをした後に、自分自身で自分の課題を発見・探究するという主体性が重んじられていることが読み取れる。そして書字活動②・鑑賞の後には、言語活動②として振り返りが行われる。これらの言語活動としては、『自主教材』には示されていないが、個人で振り返る場面やペア学習、グループ学習など、発達段階に応じて様々な形態が考えられるだろう。ただし、もしこれらを墨ではなく水書板・水書用筆で行う場合は、書いたものが残るわけではないため、課題の発見・探究および鑑賞の活動は成立しない可能性がある。

以上のように、第7回で扱われる学習は、硬筆による書写指導において学ぶ内容と重なる部分が多いことが窺える。第8回は、表3でまとめたように既習の内容を振り返りながら太さ・大きさ・筆脈という、毛筆特有の書字学習が行われる。

また、どちらの指導案でも、授業のしめくりでは宿題として硬筆での書字活動においても毛筆学習の内容が「転化」(久米監修/松本・鈴木・千々岩編著2011:15)されるような意識づけが必ず行われていることが窺える。これは、『解説』でも示されていた「毛筆書写の能力の育成で完結してしまわないように」するための手立てのひとつだといえる。毛筆学習で身につけたこと、意識したことをどのように子どもたちが硬筆を使用する場面で思

い出し、その共通点と相違点を理解しながら気を付けることができるかという点がポイントとなる。その「宿題の出し方」については示されていないが、日常の他の学習における書字活動等で意識できるような声かけを行うなど、取り立て指導以外でも意識化することは可能だろう。

5 おわりに

このように、熊野町の「低学年書道科」で用いられる『自主教材』では、順序立てて丁寧に文字の構成要素を教える授業展開が書字活動と言語活動を織り交ぜる形で細やかに考案されている。またそれに加えて、本稿には載せていないが、授業展開に添えられる視覚的な情報および一貫した学習内容の設定が教師にとってのガイドラインとして役立つ大きな要素となっている。それはこの『自主教材』が「実践が生んだ指導法」(日本書芸院2016:9)として高く評価される理由でもあるだろう。

一方で、そういったひとつひとつの書字活動や言語活動に困難を抱える子どもへの対処方法については、調べた範囲ではまだ示されてきていない。また、先に挙げた「宿題の出し方」を含めて、こうした毛筆学習から子どもたちの日々の硬筆活動に「転化」させる方法も、こうした指導の要となる部分である。その実際や効果についても、学習前後の子どもの書字の変化などの調査から明らかにしていくことが期待される。

謝辞

本稿をまとめるにあたって、熊野町教育委員会・林保教育長には貴重なお時間を割いて多くの資料を提供していただいた。ここに記して厚く御礼申し上げます。

引用文献

- ・林保. 変わる教育委員会(第227回)低学年からの書道科導入, 週間教育資料, 1248, 2013.
- ・熊野町教育委員会. 熊野町低学年書道科 年間指導計画・学習指導案, 2012.

- ・熊野町教育委員会. 熊野町「低学年書道科」に対する教員の意識調査, 2013a.
- ・熊野町教育委員会. 熊野町「低学年書道科」に対する保護者の意識調査, 2013b.
- ・久米公監修/松本仁志, 鈴木慶子, 千々岩弘一. 書

写スキルで国語力をアップする!新授業モデル, 東京, 明治図書, 2011.

・文科省. 小学校学習指導要領, 2017a

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf (平成29年9月24日閲覧).

・文部科学省. 小学校学習指導要領解説 国語科編, 2017b.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/08/02/1387017_2_1.pdf (平成29年9月24日閲覧).

・日本書芸院. 低学年毛筆書写に親しむ:熊野町 授業で驚くべき成果, 書く喜び, 2016.

・齋木久美・小瀧綾子. 小学校書写学習の毛筆導入授業における学習指導法に関する実践報告, 茨城大学教育実践研究, 29:1-15, 2010.

受稿:平成29年10月2日 受理:平成29年11月10日

しまね地域共生センター紀要 編集委員会設置要綱

平成26年6月4日
松江キャンパス運営委員会決定

(趣旨)

第1条 この要綱は、しまね地域共生センター研究連携協議会設置要綱第6条第2項に基づき、しまね地域共生センター紀要編集委員会(以下「委員会」という。)について必要な事項を定める。

(目的)

第2条 委員会は、研究成果を公表するため、しまね地域共生センター紀要(以下「紀要」という。)を発行する。

(所掌事項)

第3条 委員会の所掌事項は次のとおりとする。

- (1) 紀要編集業務
- (2) 紀要編集方針及び論文査読基準の策定
- (3) 投稿された論文等の査読及び掲載の可否の決定
- (4) その他編集に必要な事項

(組織)

第4条 委員会は、しまね地域共生センター運営会議において選出された5名をもって構成し、センター長が委嘱する。

2 委員の任期は就任の日から2年までとし、再任を妨げない。

(委員長)

第5条 委員会には委員長を置き、委員のうちから互選する。

2 委員長は、会務を総理し、委員会を代表する。

(会議)

第6条 委員会の会議は、委員長が招集し、委員長がその議長となる。

2 委員会の議事は、出席した委員の過半数で決し、可否同数の場合は委員長の決するところによる。

(部会)

第7条 委員会のもとに、論文を査読するため、論文査読部会(以下「部会」という。)を置く。

2 部会の委員は、学内の適任者を委員会が推薦し、センター長が委嘱する。学内に適任者がいない場合は学外者に移植する。

3 部会の運営に必要な事項は、委員長が委員会に諮り定める。

(庶務)

第8条 委員会の庶務は、しまね地域共生センターにおいて処理する。

附 則

この要綱は、平成26年4月1日から施行する。

附 則

この要綱は、平成27年4月1日から施行する。

しまね地域共生センター紀要 執筆要領

しまね地域共生センター紀要編集委員会

1. 投稿の資格

- 1) 筆頭著者として投稿の資格を有する者は、島根県立大学短期大学部しまね地域共生センター研究連携協議会設置要綱第3条に定める、研究連携協議会委員とする。ただし、共著者及び編集委員会からの依頼者については特に資格を設けないものとする。
- 2) 投稿原稿の内容は、島根県立大学憲章の「地域の課題を多角的に研究し、市民や学生の地域活動を積極的に支援して、地域に貢献する」ことを目的とする事業に関連したものであるとする。

2. 執筆の形式

- 1) 投稿原稿の区分は、(1) 研究論文、(2) 研究ノート、(3) 報告(実践報告・調査報告)、(4) 討論・シンポジウム、(5) その他とする。
- 2) 原稿の書式
 - (1) 和文原稿：A4版の用紙にワードプロセッサで作成し、文字サイズは10.5ptとする。長さは、横書きでは20字×40行×2段(1600字)を1ページとし、縦書きでは30字×27行×2段(1620字)を1ページとする。
 - (2) 英文原稿：A4版の用紙にワードプロセッサで作成し、長さは、横書きで幅74×高さ256.5×2段(半角50字×50行×2段)(目安4000字)を1ページとする。
 - (3) 論文等は、刷上り10ページ以内を原則とする。これには、表題名(和文と英文)、著者名(和文と英文)、所属名(和文と英文)、キーワード(日本語および英語)、概要(和文もしくは英文)、本文、引用および参考文献、図表、写真等を含む。

3) 原稿の構成

- (1) 表題名(和文と英文)
 - (2) 著者名(和文と英文)
 - (3) 所属名(和文と英文)：所属機関名および所属学科を記載する。
 - (4) キーワード：論文等の内容に関連の深いキーワード(日本語および英語で5語以内)を選び記載する。英語の頭文字は原則として小文字表記とする。
 - (5) 概要(和文もしくは英文)：概要をつける場合は、欧文(Abstract)は150語程度、和文(要約)は300字程度とする。
 - (6) 本文
 - (7) 図表および写真等
 - (8) 引用および参考文献、注
- 4) 本文について
 - (1) 本文中の見出しは、原則として以下のよう統一する。
大見出し・・・1. 2. 3.
中見出し・・・1) 2) 3)
小見出し・・・(1) (2) (3)
 - (2) 数字、ローマ字については、原則として半角を用いる。句読点、中黒点、括弧、コロンおよびセミコロン等は、和文では全角を、英文では半角を用いる。
 - (3) 原稿提出の場合の書体は「明朝」および「ゴシック」を使用する。なお、斜体など字体指定をする場合は朱書きをする。
 - (4) 発行物の書体は下記の通りとする。
■記事分類(研究論文、研究ノートなどの別)
和：FOT- 筑紫ゴシック Pro E、FOT- 筑紫ゴシック Pro L(全角約物)
欧：Myriad Pro Regular
■論題
和：FOT- 筑紫ゴシック Pro B(漢字)、FOT- 筑紫B 見出しミン Std E(かな、全角記号)、FOT- 筑紫A オールド明朝 Pr6N R(英数字)、FOT- 筑紫A オールド明朝 Pr6N D(英数字)
欧：Myriad Pro Bold

■筆者名

和:FOT- 筑紫B見出しミン Std E、FOT- 筑紫ゴシック Pro L(番号)

欧:Adobe Garamond Pro Bold、Myriad Pro Regular(番号)

■所属、キーワード

和:FOT- 筑紫A オールド明朝 Pr6N R、FOT- 筑紫ゴシック Pro L(番号)

欧:Adobe Garamond Pro Regular、Myriad Pro Regular(番号)

■章

FOT- 筑紫ゴシック Pro E、FOT- 筑紫ゴシック Pro L(全角約物)、FOT- 筑紫A オールド明朝 Pr6N L(章番号)

■節

(論題におなじ)

■小節

FOT- 筑紫ゴシック Pro D、FOT- 筑紫ゴシック Pro L(全角約物)

■本文

FOT- 筑紫A オールド明朝 Pr6N R

■キャプション

FOT- 筑紫ゴシック Pro M

5) 図表および写真等

(1) 図表は自作し、別紙に1枚ずつ描き、和文表示の場合は「図1」「表1」、英文表示の場合は「Fig.1」「Table1」のように通し番号をつける。

(2) 本文中に図表等の挿入または、挿入箇所を朱字で指定する。

(3) 写真は原則、デジタル素材で鮮明なものを添付する。なお、電子顕微鏡写真の倍率表示は必ずスケールを記し、光学顕微鏡写真は顕微鏡倍率を記す。

6) 引用および参考文献、注の記載方法

(1) 原則、次の記載方法とする。

(2) 引用文献は、本文中に著者名(姓のみ)、発行年を括弧表示で挿入する。複数の引用をする際はセミコロン(;)で区切る。

[例]

(松江 2003;Izumo 2010)

(3) 引用文献は和文・英文問わず、筆者の姓のアルファベット順に列記する。

(4) 引用文献の表記方法

■雑誌

・著者名・論文名・雑誌名、巻(号):はじめの頁-終わりの頁、出版年。

[例]

・松江市子、出雲市子。地域共生へのアプローチ。しまね地域共生センター紀要, 0(1):47-49,2013.

・Matsue Ichiko, Izumo Ichiko. A Mutualistic Approach to Community. Bulletin of Shimane Center for Enrichment through Community. 0(1): 47-49,2013.

■図書

・著者名・書名(版表示)、出版地、出版者、はじめの頁-終わりの頁、出版年。

[例]

・島根花子。しまね共生学(第3版)、島根、松江出版、47-49、2013.

■WEB

・著者名・WEB 頁の題名・WEBサイトの名称、URL (閲覧日)。

[例]

・松江市子。機能性食品の開発。機能性食品学, <http://matsuec.u-shimane.ac.jp/communication/coc/> (平成26年10月1日閲覧)。

(5) 参考文献は、本文末にまとめて記載する。

(6) 本文中の字句に「注」を加える場合には、その右肩に1)のように記号を付け、本文末にまとめて記載する。

(7) 注、引用文献、参考文献の順に文末に記載する。

3. 入稿方法

1) 原稿は、USBメモリに記録し提出する。ファイ

ル形式は、MS-Word等編集可能な文書作成ソフトで記録する。但し、図表および写真は別々のファイルに保存する。

- 2) 上記ファイルは、すべて著者名をつけたフォルダに一括保存して、USBメモリに入れる。
- 3) 印刷した原稿1部を添えて提出する。
- 4) 入稿時に「研究紀要要目用紙」を提出する。

4. 原稿提出

投稿原稿は編集委員会が定めた期間内に、しまね地域共生センター紀要編集委員会へ提出する。

5. 原稿の採否

投稿原稿の採否決定および編集は、しまね

地域共生センター紀要編集委員会が行う。

6. 著作権および電子化

本誌に掲載される論文等の全ての記事の著作権はオンラインによる配布を含み、しまね地域共生センターに帰属する。なお、当該論文等の著作者自身が自己の著作物を利用する場合には、著作権法で認められた適正な利用を除き、しまね地域共生センターに申し出るものとする。

7. その他

この要領に定めるもののほか、執筆に関する必要な事項は、しまね地域共生センター紀要編集委員長が別に定める。

平成25年度～平成29年度 島根県立大学短期大学部 しまね地域共生センター紀要実績

－第4号後記－

Results from the 2013 to 2017 Issues of the Bulletin of Shimane Center for Enrichment through Community, The University of Shimane Junior College

－ Vol.4, Postscript －

しまね地域共生センター長

保育学科教授 山下由紀恵

Yukie YAMASHITA

Chief of Shimane Center for Enrichment through
Community, The University of Shimane Junior
College.

しまね地域共生センター紀要の第1号は、平成26(2014)年10月1日に発行されていますが、その半年前、平成26年4月30日に実は「準備号」が刊行されています。平成26年度中には、小泉凡センター長のもとで、センターは2回もの紀要発行を行っているのです。準備号は、研究誌刊行のスタートとしての、研究協議準備会の議事録を収録したものでした。健康栄養学科から2名の教員による3件の地域研究の発表があり、名和田学科長が総括を行っています。保育学科から1名の教員と2名の学外者による1件の共同研究発表があり、代表の山下が総括を行っています。総合文化学科から3名の教員と1名の学外者による3件の発表があり、鹿野学科長(当時)が総括を行っています。これらの7件の発表に対して、山本綾津子島根県栄養士会会長、高橋一清松江観光協会観光文化プロデューサー、そして学内から藤原映久保育学科講師(当時)3名のコメントーターが、島根県立大学の今後の地域研究の在り方について、期待と評価を語られ、最後に、紀要の発行について、

初代センター長の小泉凡先生が「松江キャンパス地域共生へのアプローチ」をまとめられています。

このように、しまね地域共生センターの大学附属機関としての開設と同時に、センター紀要は、松江キャンパスの地域研究の情報発信の場として刊行をスタートしています。センター開設は平成25年度に文部科学省のCOC(Center of Community)「地(知)の拠点事業」として行われ、その文部科学省への申請書において、「センターの実施する地域共通問題解決の研究について、成果のまとまったものを地域に還元する目的で年1回『センター紀要』を発行する。」と計画されたものであり、計画の通り、個人研究、学内共同研究のみならず、学外との共同研究を推進し、そのスタートである準備号から、学外者を含む開かれた研究交流の場として、刊行を開始していたのです。

以来平成26(2014)年度第1号から平成29(2017)年度第4号まで、COC事業期間中の地域研究成果発表の場として刊行され、その間、以下の通り研究成果の地域発信を行ってきました。(学科別の集計は、筆頭執筆者の所属によります。)

・平成26(2014)年度第1号

発表件数11編(研究論文5編・実践報告4編・調査報告1編・研究ノート1編)(健康栄養学科3件・保育学科4件・総合文化学科4件)

・平成27(2015)年度第2号

発表件数14編(研究論文8編・実践報告4編・調査報告1編・研究ノート1編)(健康栄養学科3件・保育学科4件・総合文化学科5件、学外2件)

・平成28(2016)年度第3号

発表件数5編(研究論文4編・実践報告1編)(健康栄養学科2件・保育学科2件・総合文化学科1件)

・平成29(2017)年度第4号

発表件数5編(研究論文1編・研究ノート4編)(保育学科4件・学外1件)

以上の4年間の35編の研究論文等の地域研

究の成果は、本学の島根県立大学短期大学部紀要と相まって、3学科の地域貢献に向かう教育研究のエネルギーを示すものとなり、平成30年度に迎える島根県立大学人間文化学部という新学部開設にも力を与えるものであったと考えています。

平成25年度にスタートしたCOC事業はいったん中間の評価を終えたのち、平成27年度からCOC+という新事業に転換されています。平成29年度に事業を終了しつつ、COC+として継続することになっています。そして、ちょうどCOCとしての事業終了年度の翌年に、本学松江キャンパスは人間文化学部と短期大学部が併設された、新しい大学キャンパスへと変貌を遂げることとなりました。

そこで、島根県立大学短期大学部として刊行し

てきた「しまね地域共生センター紀要」も、ここでいったん終了し、次に人間文化学部と短期大学部の連携に基づく、新たな研究誌に、成果と実績を引き継いでいくことを計画しています。

しまね地域共生センター紀要の準備号の段階から培われてきた、学外との共同研究推進、学外者を含む開かれた研究交流の場としての研究誌刊行は、今後は、人間文化学部と短期大学部、学内外の一体的な研究誌に引き継がれ、さらに大きなスケールで学内外を結び、成果を上げていくものと思われます。この「しまね地域共生センター紀要」刊行の5年間を一つのステップとして、本学の地域研究が次のステージで発展することを、学内外の皆様とともに、期待したいと考えています。

しまね地域共生センター紀要 編集委員会

委員長……………渡部周子

委員……………山下由紀恵

川谷真由美

飯塚由美

梶間奈保

しまね 地域共生センター 紀要

*Bulletin of Shimane Center for Enrichment through Community,
The University of Shimane Junior College*

第4号

2018年1月5日印刷

2018年1月30日発行

発行所


島根県立大学短期大学部松江キャンパス

しまね地域共生センター

〒690-0044 島根県松江市浜乃木7-24-2

TEL: 0852-28-8322

FAX: 0852-20-0267

 文部科学省
地(知)の拠点

印刷所

有限会社松陽印刷所

〒690-0826 島根県松江市学園南2-3-11

TEL: 0852-22-3418(代表)

FAX: 0852-21-6778

表紙、本文フォーマットデザイン

石川陽春

表紙写真

福井一尊


ISSN 2188-6334

しまね 地域共生 センター

*Shimane Center
for Enrichment through Community,
The University of Shimane
Junior College*



島根県立大学短期大学部
松江キャンパス

 文部科学省
地(知)の拠点