

ISSN 1884-0809

文化女子大学長野専門学校

研究紀要

創刊号

2009

研究紀要 創刊号

目次

<原著論文>

- 幼稚園サイドからみた教育実習現場の実情
ー長野県幼稚園調査アンケート結果からー ----- 星野 東洋紀 5
- 幼児の音楽教育における歌唱研究
ー現場で歌われている幼児の歌の調査と考察（1993年～2008年）ー
----- 倉科 深陽 19

<総説論文>

- ヤヌシュ・コルチャックと子どもの人権 ----- 竹前 健治 35
- 幼児教育・保育現場における発達障害児の親支援への提言
ー発達障害児を持つ一母親としての観点からー ----- 下平 正恵 41

<研究ノート>

- 教師によるカウンセリングマインド実践
ー児童・生徒および親との関わりからー ----- 井出 光信 49
- 遊びからみえる子どもの心
ー絵本を使った保育実践からー ----- 石坂 由美子 57

研究紀要創刊号発刊に寄せて

文化女子大学長野専門学校
校長 鳥海和美

本校のモットーは「社会から必要な人となろう、思いやりと気働きをもとう、ひとりはおみんなのために みんなはひとりのために ～One for all, All for one～ の協調と奉仕の心をもとう」であり、全教職員一丸となって幼児教育・保育・福祉の分野で活躍できる人材の養成をしております。御蔭様で本校在学時に取得した資格・免許を活かしての就職（専門職への就職）は、この 10 年間平均で 97%を堅持しております。今般、その高い就職実績を裏打ちしていただいている本校教員の自己研鑽記録集を「研究紀要」という形で小冊子とし、皆様にご高覧いただくこととなりました。研究紀要の発刊は全教職員の熱意の結実であり、こうして創刊号を手に入れますと、喜びもひとしおであります。学生の教育指導と援助に日夜ご尽力されるなかでの真摯なる研究活動に対し、心から深甚なる敬意を表するものであります。

『われわれは子どもの心に、美しい糸をていねいに織り込まねばならない。20 世紀こそ子どもが幸せに育つ平和な社会を築かなければならない』とは、スウェーデンの教育者であり思想家であったエレン・ケイ女史が、1900 年に刊行した『児童の世紀』の中で述べている言葉であります。20 世紀を振り返りますと、第一次大戦後の 1924 年、国際連盟は世界最初の児童権利宣言「ジュネーブ宣言」を採択しました。第二次大戦の惨禍が婦人や子ども達に及んだその反省に立ち、1948 年国際連合は「世界人権宣言」を採択しました。さらに児童に焦点をあてて、1959 年には「児童権利宣言」を採択しました。そして、30 年後の 1989 年には「子どもの権利条約」を採択しました。わが国でも昭和 20 年に児童福祉法、昭和 26 年に児童憲章を制定し、平成 6 年「子どもの権利条約」に加わりました。本校も児童福祉法の高邁な精神のもと、昭和 43 年に長野保育専門学校として保育科を設立し、昭和 58 年には文化女子大学長野専門学校保育科と校名変更し、その後社会ニーズにより平成 9 年介護福祉専攻科、平成 13 年健康福祉学科、平成 15 年社会福祉学科、平成 20 年社会福祉高度専門士科を新設し、一貫して幼児教育・保育・福祉分野の人材養成に取り組んでまいりました。

さて前述のエレン・ケイ女史の理想とする社会が 21 世紀に実現しているかと世界に目を向けてみますと、未だに飢餓や戦争に苦しむ子どももいれば、安閑と平和な暮らしを楽しんでいる子どももいます。貧しい生活でも頑張る子どももいれば、生活にまったく困らないが問題行動を起こす子どももいます。学校に行きたくても行けない子どももいれば、学校には行っても学ぶ気力のない子どももいます。野山を裸足で駆け回る子どももいれば、自然環境が破壊され遊びを失った子どももいます。親や家を失った子どももいれば、溢れる物に囲まれながらも将来に夢をもてない子どももいます。このように 21 世紀の子どもを取り巻く環境は以前より厳しさをましてあります。今こそ、幼児教育・保育・福祉・医療等各方面からの早急な対策が諮られ適切な措置が講じられることを願わずにおられません。

本校では人材養成という面からの社会貢献を願っており、常に学校と現場双方向から学ばせることにより、学生個々のマインドとスキルをより向上させ、子ども、お年寄り、障がいを持たれる方々に寄り添い、声なき声をしっかりと心の耳で聴くことのできる幼児教育・保育・福祉のプロフェッショナル養成に今後とも努めてまいります。今後一層のご指導ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

幼稚園サイドからみた教育実習現場の実情

ー長野県幼稚園調査アンケート結果からー

星野 東洋紀

Aspects of Student Teaching Practices Observed from Host Kindergartens : Results from a Questionnaire Survey in Nagano Prefecture

HOSHINO, Toyoki

キーワード : 幼稚園教育実習、実習の実態、養成校への要望、北信と他地域

1 はじめに

保育実習や教育実習に関する調査は多いが、学生を対象にした調査がほとんどである。したがって、養成校側の持つ資料からの考察が多く、幼稚園に対する調査はあまり見当たらないのが現状である。

かねてから、幼稚園側に立った教育実習の実情を把握したいと考えていた。その実情から、学生に何が不足し、養成校として何をシラバスに取り入れ、どう実習指導を展開していったらよいかを探れると考えたからである。

ときあたかも 2007 年、信州幼児教育研究会が産声をあげ、発起人の一人として関わった関係で第 3 分科会「保育者になるための実習を考える」の責任者に推された。星野ら研究委員 3 名の元、14 名の部会会員の協力を得て、長野県の幼稚園教育実習の実態把握に取り組んだ。以下に、その報告を行い、考察を加える。

2 調査方法

アンケート内容は星野が原案を作成し、さらに部会で検討を重ねて決定した。

アンケート用紙（資料 1 参照）を長野県下すべての幼稚園に郵送し、記入後郵送回答を得た。回収率は 61 %であった（97 園中 59 園）（北信 40 園中 25 園・中信 19 園中 10 園・南信 16 園中 11 園・東信 22 園中 13 園）。

1 年生と 2～4 年生では、実習の実態に大きな違いがあることが予想されるため、その違いを把握する目的で、1 年次用と 2～4 年次用が区別できるように用紙にその旨を記載し、集計も別々に行った。調査項目など内容は全く同じである。実習生の受け入れの項は 1 年度分だけでは特別な場合もあろうかと考え、18 年度から 20 年度までの 3 年度分とした。他の項目は最新の 20 年度を対象とした。

3 結果

I 1 年次実習の実情（資料 2 参照）

(1) 集計結果からみられる傾向

○実習生の受け入れ

・毎年受け入れている園が 59 園中 50 園 85%に達し、受け入れ態勢ができているといえよう。受け入れない 3 園は、2 年次の受け入れで一杯にな

るとの理由でと、希望がなかったとのことであり、止むを得ない事情である。

・20年度の受け入れ総数は407人にのぼり、平均すると1園6.9人となり、幼稚園側の熱意が感じられる。

・所属学校でみると、県内養成校が323人77%と多いのは当然として、県外の養成学校生も94人22%おり、実習は自宅から通えるところという園の配慮が分かる。

・実習園が卒園した園であるかどうかでは、卒園生はわずか18人7%であり、圧倒的にそうでない学生が多く、卒園生でなければということに拘わっていないことが伺える。

○実習時期

11月が57人47%と一番多く、6月～9月が各月10人前後で続いている。実習がばらけており、幼稚園にとっては園運営上やりにくい面がある。

○実習日数

10日間(2週間)が177人と84%を占めている。次いで1週間が24人、3週間が8人と続き、日数の違いにも幼稚園が柔軟に対応している様子が伺える。

○実習内容

①観察実習は、ほぼ9割近い園が実施している。子ども理解、教職理解の始まりであり1年次の実習として基本の一つである。

②部分実習では、41園70%の絵本読みを筆頭に、紙芝居33園56%、主活動28園47%、朝・昼・帰りの活動を46%・42%・49%とほぼ半数の園が実施している。これらは園の日常的な活動であり1年次生の実習内容として適切なものと考えられる。

③全日実習を11園19%が実施している。主活動の授業を基盤に、1日全部の責任実習であり、1年次生にとって大変な体験であると共に貴重な

機会である。力量や子どもへの影響を考えたとき、踏み切れない園もあろうが、2年次への展開を思えば経験させることが学生と養成校にとっては望まれることである。

○指導案

・実習生に書かせている園が40園68%であり、書かせない園が12園20%である。書かせる場合の活動は朝の会27園46%や帰りの会、給食、主活動が主なものである。少なくとも朝・昼・帰り、そして主活動・全日指導には指導案は欠かせないものであり、1年次から取り入れてほしい内容である。北信地区は統一して全園で書かせており、同一方向で進んでいる。

・指導案の形式は、養成校のものが29園49%と多く、北信のように地区で統一して協会と養成校とで話し合っただけのものを使っているところもある。

(2) 自由記述からの傾向

(問題点・養成校への要望)

多数寄せられたものを内容別にまとめ、分類すると、以下のような傾向があった。問題点は即養成校への要望ともいえるので、両者を分けずに一括してまとめ、代表的な意見を実例として記載する。

○実習態度・構え

- ・ 本当に幼稚園教諭になりたくて臨んでいるか。
- ・ ねらいを持ち、意欲的に取り組んでほしい。意欲の差が大きい。
- ・ 子どもにとって大切な時間であり、命を預かる役割に関わっているという責任感や自覚に乏しい。

○保育者としての資質

- ・ 自発的な挨拶、保護者への挨拶が元気にできない。
- ・ 掃除体験がない。生活体験や経験が乏しいと感じる。幼い。
- ・ 正しい日本語が使えず学生言葉である。

- ・ 誤字脱字が多い。
- ・ ピアノが弾けない。
- ・ 子どもとのかかわりにとまどっていた。
- ・ 気づきや進んで動く姿が少なくなった。

○指導案

- ・ 指導案が書けない。学校によって指導されていない場合がある。
- ・ 担当教諭とよく話し合い指導案に生かし、さらに反省するといった、よいサイクルができていた。
- ・ 県外の実習生は指導案や記録について指導を受けていないことが多く指導に困る。
- ・ 園側でも丁寧に指導案の書き方を指導しなければと反省した。

○子どもとの関わり

- ・ 心配や不安からであろうが、子どもたちと存分に遊びこむという、1年次に一番大切なことができていない。
- ・ 特定な子どもとばかりでなく、全般的に目を配るよう。
- ・ 子どもの姿を予想することは難しいとは思いますが、想像力を働かせて考えるよう。
- ・ 以上、学生や養成校に厳しい注文が寄せられた。

II 2年次～4年次実習の実情 (資料3参照)

(1) 集計結果からみられる傾向

○実習生の受け入れ

- ・ ここ3年間毎年受け入れている園が57園中55園あり96%に達する。受け入れなかった園の理由は申し込みがなかったとのことであり、全部の園で実習生を受け入れる態勢ができています。
- ・ 受け入れ人数は422人で、1年次生より15人多い。単純計算で1園当たり7.4人受け入れていることになる。1年次生より0.5人の増となっている。

・ 実習生の所属養成校は県内216人で70.8%、県外89人で29.1%である。10人中3人の割合で県外の養成校実習生を受け入れている実情である。これを地区別にみると、北信8対2、東信9対1、中信8対2、南信6対4となっていて、南信の県外受け入れが多い。

・ 実習生が在籍園であるかどうかでは、17人7.2%がその園の卒業生であるが、218人92.8%がそうではなく、1年次生同様在籍していたことに拘らず受け入れていることが分かる。

○実習時期

5月～11月の7ヶ月に95%が集中している。なかでも6月が49人34.5%と多く、次いで9月24人16.9%、あと8月・5月・10月・7月・11月が8%位の割合で続く。

これは、養成校の前・後期の前期に大部分実施していることがうかがえる。この時期、養成校にとっては好都合であるが、幼稚園にとっては入園からのリズムや生活を作る時期であり、苦労がある。

○実施日数

10日間(2週間)が227人83.8%と大勢を占める。あとは、15日間(3週間)25人9.2%と続き、20日間9人3.3%、5日間8人3%などと少ない。

1年次2週間、2年次以降で2週間の実習生(養成校)が多いことが分かる。3週間以上の実習生は4年制大学であろう。

○実習内容

①観察実習は46園で実施、回答園数57園の80.7%である。1年次より1割減っているが、2年次は最初から部分実習に入る園もあるからであろう。

②部分実習は1年次に比べ、どの実習内容も格段に増えている。

- ・ 主活動が47%から89.5%の51園に4割も増え、半日午前の責任実習は3.4%から20園

35%と10倍も増えている。半日午後の責任実習は15園26.3%で8倍の増である。一日の中心となる活動や、半日全部を持つ体験を多くの実習生がさせてもらっているといえよう。

- ・朝・昼・帰りの活動はそれぞれ77.2%、73.7%、80.7%の実施率で1年次より30%、32%、32%増えている。1日の流れの節目となる活動体験がなされている。
- ・絵本読みと紙芝居は1年次とあまり変わっていない。これは、1年次でも比較的取り組みやすい活動であるからと思われる。
- ・素話は5%から11園19.3%へとこれまた増えている。しかし、他の活動と比べると、率が低い。もう少し増やしてもいいのではないか。

③全日実習は、1年次11園19%から53園93%へと大幅に増えている。実施しない園は4園のみである。(北信1東信1中信0南信2)全部の活動を朝から帰りまで担任として経験することは、教師の卵として貴重な且つ大事な実習内容であろう。なお、日数は1日が38園で実施園中の71.7%、2日間で10園18.9%、3日間で4園7.5%、5日間で1園であり、大部分の園が2日以内である。中信南信は全園が1日である。

④その他 バス乗車体験は18園31.6%で1年次より約10%増えている。延長保育の体験は6園10.5%で少ない状況である。

○指導案

- ・57園全部が書かせている。2年次の実習はそれだけ重きがあり、後輩を育てようとの思いが伝わってくる。
- ・実習内容のどの活動を書くのかは、全日活動47園82.5%が最も多く、次いで主活動40園70.1%と続く。指導構想がしっかりしていないと活動が展開できにくいこの2つが重視されていることが分かる。1年次と比べて全日62.2%の増、

主活動32.8%の増加ぶりであり、2年次生への期待がうかがえる。これに続くものとして、給食38園66.7%、帰りの会34園59.6%、朝の会57.9%と、半数以上の園で指導案指導がなされている。以下、絵本読み35%のあと、紙芝居が26.3%、半日午後と自己紹介が24.6%、半日午前22.8%と2割台となり、素話はわずかに7%となっている。

・指導案の形式は、養成校のもの41園71.9%が断然多い。次いで地区で統一のもの10園17.5%、園独自のもの8園14.0%となっている。しかし、北信は統一して養成校と園とで話し合っただけの形式を使っており、それが、養成校のものと同様誤解しているむきがあり、このような数字となっている。従って、実際は養成校のもの25園43.9%、地区で統一のもの24園42.1%、園独自のもの8園14.0%となると思われる。

(2) 自由記述からの傾向

(問題点・養成校への要望)

フリーに記述してもらったものを、傾向別に5項目にまとめ、代表的な意見を挙げた。

○実習態度・構え

- ・専門的なことに関しての準備、心構えを感じない。事前指導をしっかりと。
- ・指示されたことはできるが自分から進んで学ぼうとする力が見られなくなった。
- ・仕事が遅い。気づきが足りない。私語が多く緊張感がない学生が増えた。
- ・県外の実習生で3・4年でも初めての学生がおり、養成校での学習に違いがあつたとまどろう。北信3校とは打合せ会もあり理解できるが、県内でもそれ以外の学校はどこまでの指導を希望しているのか分からない。
- ・実習に対し「怖い」「大変」ではなく、自信を持って取組めるよう準備させてほしい。
- ・途中で挫折しないか、2週間無事に過ごせるかの心配ばかりしているように感じる。

- ・ 大切な命をお預かりする場であることを自覚し、大変なこと苦勞なことも乗り越える強さを養ってほしい。
- ・ 一人ひとりが何を目的に来ているのかわかりづらい。個性、持っている力を発揮してほしい。自分なりの考えに立って質問をたくさんしてほしい。
- ・ 事前に楽譜を渡すなど必要なことは伝えているが準備をせず、教材研究もできない。
- ・ 本気で保育者になりたいと思っていないならば、実習をする意味はない。

○保育者としての資質

- ・ 生活体験が乏しいと感じる。感性を養ってほしい。
- ・ 日誌・指導案に誤字脱字が多く癖字も目立ち、指導したがあまり改善されなかった。書けなかったり未提出、遅れも多々ある。
- ・ あいさつや表情など笑顔で明るい態度で接することや、一般常識や礼儀なども欠けている。一人の人間としての教育を徹底していただきたい。
- ・ 対人的な職業であることの認識を。服装・マナー
- ・ 言葉遣い
- ・ 子どもに話しかけると「～できあ」という言葉が聞かれた。教師の立場を考えるよう。
- ・ 若々しい元気さやてきぱきと動くことが出来ると良い。積極性をもっとほしい。
- ・ ピアノが弾けない。レパートリーも多くしてほしい。
- ・ 日誌はしたことの記録になっているので、保育者の願いや子どもの育ちに目を向けて自分の考えを記録できると良い。一日の流れのみで毎日の日誌に変化がない。
- ・ 大変でも頑張りぬく精神力を。
- ・ はさみ・糊などの使い方といった基本的なこ

とを知らない。

- ・ 社会一般への適応力が落ちている学生が多い。
- ・ 軽度発達障害の幼児への理解についても学んでほしい。
- ・ 課題を持って取組めない。

○指導案

- ・ 指導案が立てられない。学校でもう少し具体的な指導をしていただきたい。
- ・ 主活動が同じパターンが多いように感じる。先輩の指導案をすべて真似て書いてあることもある。
- ・ 授業で使った指導案を教員の添削付きでそのまま提出した実習生がいる。
- ・ 自分の動きは書けているのか、子どもの姿を予想して行動する、といった部分で難しさがある。

○子どもとの関わり

- ・ 子どもとの接し方、遊び方が分からない。
- ・ 全体的にもっと子どもたちの中に積極的に入っていけると良い。子どもと共に体を動かす中から共感できることもあり、実習はそれらを学ぶ大切な機会だということを考えて臨んでほしい。子どもとダイナミックに遊びこむ姿が見られると良い。

○実習のありかた

- ・ 指導案の立案、日誌と帰宅後の作業が多く睡眠の確保が難しいとのこと。子どもとの活動に重点をおける方法はないものかと、実習生をみて最近特に思うことである。
- ・ 1年生の実習でどの程度の経験があるかわからず、複数実習生を受け入れたときは足並みが揃わない。実習生を混乱させないためにも、現場の職員を交えての勉強会が必要なのではないか。
- ・ 翌年には現場に出ることを考えると、実習内容を検討する必要がある。

- ・ 主活動や全日実習の経験を多くしておくことも大切ではないか。現場に出て困るのは本人である。
- ・ 実習項目が多すぎるようにも思う。
- ・ 北信の場合は1,2年生を常に受け入れるので、幼稚園側の共通認識を徹底させることが大事かと思う。
- ・ 学生が「保育園実習の方が楽」というような事を言う。就学前教育、保育の向上、幼稚園教育の充実のためにも、もっと同等の実習ができることの必要性を感じる。
- ・ 実習の依頼・問い合わせの時期が早く、こちらの予定が立たない状況の中で戸惑っている。
- ・ 現在は、養成校と実習園の連携が出来ていないと思う。訪問はしていただくが実質的には法律的なこともあり無理なことが多い。そんななかでどんなことが出来るのか小さなことからでも始めなければと考えている。
- ・ 学校は実習生を受け入れてもらうのに大変苦労されていると聞く。小さな幼稚園で十分なことは出来ないが可能な限り受け入れるようにしている。実習生への要望についても遠慮なく申し付けてほしい。

4 考察

本調査から、下記のようなことが浮き彫りになってきたと思われる。

(1) 教育実習の受け入れは、各園最大限の配慮をしている。

- ・ 受け入れ総数 1年次 407人 2年次以降 422人、1園平均 6.9人、7.4人に上る。未回答園 38園をこの率で推測して加えると、全幼稚園で1年次 699人、2年次 718人の多くなる。
- ・ 実習生の学校の県内外別は、県内が1年次 8

割・2年次以降7割で圧倒的に多いが県外の学校についても受け入れており地元出身者に配慮していることがうかがえる。

- ・ 卒園生であるか否かについても拘らずに受け入れている。

(2) 実習時期、実習日数は、養成校と学生の都合を受け止めている。

- ・ 実習時期は1年次 6月～11月、2年時以降 5月～11月と年間の前半に集中。年度がスタートしてまもなくとか、お泊り保育・運動会などの行事がある等園運営に大変な時期ではあるが受け入れている。
- ・ 実習日数は1年次、2年次以降共2週間が多い。4年制大学は3～4週間が多くなっている。

(3) 実習内容は、実習生に教師へ向けての力をつけるべく基本的な内容が盛り込まれている。特に2年次以降は責任実習が多く、できるだけ体験を増やして、就職して即生かすことが出来るようになってほしいとの現場の願いが伝わってくる。

- ・ 1年次の観察実習が多い段階から2年次以降は責任実習が格段に増えている。
- ・ 2年次以降は、主活動9割の園が実施。半日活動6割、全日活動は9割3分の園が実施し、より実戦的である。

(4) 指導案は取組みにやや差があり、指導に苦慮している様子が見られる。養成校としてどこまで指導しておくかも課題である。

- ・ 1年次書く園7割、2年次は全園。
- ・ 自由記述からは、指導案が書けない学生が多いとの悩みが強い。養成校とすると、最も現場に即した指導ができにくい事項であり、両者にとって指導案指導は難しい課題の一つである。今後の研

究が待たれる。

(5) 自由記述から見て、実習態度・構えは、実習生の意欲に差があるようだ。養成校による事前指導の強化と学生の自覚を促さねばならない。学生の意識調査を今後実施していくことも必要であろう。

(6) 自由記述から見て、学生の保育者としての資質向上は重要な課題である。人間性・社会人としての常識・保育者の持つべき態度、技能を、養成校・現場一体となって教育していくことが求められよう。ことに養成校の使命は大きい。

今回浮き彫りになった持つべき力は、対人力・困難に打ち克つ力・感性・想像力・挨拶・言葉遣い・漢字力・文章力・ピアノ・ダイナミックな元気さ等である。

(7) 子どもとの関わりは命である。子どもと存分に遊びこめる人、子どもの心を理解しようとする人も、保育者として必要とされる人である。

(8) より充実した実習のあり方を、現場の先生方同士、養成校同士、そして現場と養成校とでじっくり話し合う機会が待たれている。まずは共通理解を図ることが出発であろう。

・長野県私立幼稚園協会と養成校との懇談会は年1回開かれ、協会役員と養成校実習担当者との意見交換を行っている。いかに全体へおろして行くかが課題。

・北信私立幼稚園協会は年2回、園長・主任会の折に養成校3校（長野県短大・清泉女学院短大・文化女子大学長野専門学校）を招き、実習のありかたや実習生の配置を確認・決定を行っている。実習の反省もなされている。配置に当たっては、実習生の意欲を高めるために自由選択枠を設け、

実習したい園を選択させ選抜、それに漏れた学生と自由選択枠に応募しなかった学生を通常枠に配置し、3校の全員が実習できるよう保障している。この連携は他地区や県外関係者からも高く評価されている。他の3地区もこうした場を設けていくことはどうだろうか。

5 まとめ

今回、現場の実態把握がある程度できた。そして、養成校や学生への要望や問題点が浮き彫りになり、今後への課題が明らかになってきた。

調査結果は、信州幼児教育研究会会員には勿論、県内全幼稚園、県内全養成校に送付し、共通理解や実習のより良いあり方の追究に少しでも役立ってほしいと願う。

今後、これらの課題をどう解決し、どう現場の状況が変わっていくか検証を重ねたいと思う。養成校としての取組みは急務であるが、信幼教第3分科会の折、次のように語った幼稚園教諭の言葉を研究の糧としたい。

—「実習生の問題点は私達の問題点なのではないでしょうか。私達の仲間として、後輩を育てているのですから」—

<付記>

本研究の調査におきましては、多くの幼稚園の先生方に多大なご協力をいただきました。貴重なお時間を割いてアンケートにご回答くださった幼稚園関係者の方々に、厚く御礼申し上げます。

また、アンケートの集計をしてくださったり、結果や考察への示唆を与えてくださった信幼教第3分科会の研究委員、会員の先生方に深く感謝いたします。

資料 1

1 年次教育実習の実情アンケート

(2 年次～4 年次も同形式)

貴園名 _____ 幼稚園 _____ 該当に○
北信 東信 中信 南信

記入者職名 園長 副園長 主任 実習担当
記入者氏名 _____
園児数 _____ 人 クラス数 _____ クラス

設問は 16 問あります。

I 実習生の受け入れについて

1. 本年度（20年度）実習生を ①受け入れた ②受け入れない
2. 19年度実習生を ①受け入れた ②受け入れない
3. 18年度実習生を ①受け入れた ②受け入れない
4. ①毎年必ず受け入れている ②時々受け入れている ③ほとんど受け入れない
③の受け入れない場合の理由 _____

5. 本年度受け入れ人数 計 _____ 人
[_____ 月 _____ 人、 _____ 月 _____ 人、 _____ 月 _____ 人]
6. 実習生学校所在地は ①県内 _____ 人 ②県外 _____ 人
7. 在籍の有無 ①卒園生 _____ 人 ②卒園生でない _____ 人

II 実習時期・日数

8. 実習時期 またがる場合はかかった月にすべて○
4月 5月 6月 7月 8月 9月 10月 11月 12月 1月
2月 3月
9. 実習日数 ① _____ 日間 _____ 人 ② _____ 日間 _____ 人 ③ _____ 日間 _____ 人

III 実習内容

10. 実習内容 ① 観察実習 ②部分実習 (A 朝 B 昼 C 帰り D 絵本読み E 紙芝居 F 素話 G 主活動 回 H 半日実習午前 回 I 半日午後 回)

- ③全日実習 回 ④バス乗車 ⑤お預かり
⑥その他 ()
11. 指導案 ①書かせる ②書かせない
12. 書かせる場合の実習内容 ①自己紹介 ②朝の会 ③給食 ③帰りの会
④絵本読み ⑤紙芝居 ⑥素話 ⑦主活動 ⑧半日午前 ⑨半日午後
⑩全日 ⑪その他 ()
13. 指導案の形式 ①園独自のもの ②養成校のもの ③地区で統一のもの

IV 問題点・要望

14. 実習での問題点 (気づいたこと)

15. 養成校への要望

16. その他

資料 2

1 年次教育実習の実情アンケート集計表

全 59 幼稚園

○記入者職名

園長	副園長	主任	実習担当	副主任	主事	未記入
16名	9名	26名	5名	1名	1名	3

○園児数 クラス

園児数	クラス数	平均
6,461人	300クラス	21.5

I 実習生の受け入れについて

	①受け入れた	②受け入れない	③無回答
1. 本年度(20年度)実習生を	48	7	1
2. 19年度実習生を	48	6	1
3. 18年度実習生を	48	6	1

4.	①毎年必ず受け入れている	②時々受け入れている	③ほとんど受け入れない	④無回答
	50	3	3	1

③のほとんど受け入れない場合の理由

- ・特に希望者がなかったため
- ・前年までに2年次の学生の申し込みがいっぱいになるため受け入れられない
(個人での申し込みは先着順で年3名までに限定)

5. 本年度受け入れ人数	計407人
--------------	-------

6. 実習生学校所在地は	①県内 323人	②県外 94人
7. 在籍の有無	①卒園生 18人	②卒園生でない244人

Ⅱ 実習時期・日数

8. 実習時期

4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
0	1	13	10	10	13	6	57	3	0	7	0

9. 実習日数

① 5日間 (1週間)	② 10日間 (2週間)	③ 15日間 (3週間)
24人	177人	8人

1日107人 (某短大106人) 2日3人

Ⅲ 実習内容

10. 実習内容

① 観察 実習	②部分実習								
	A 朝	B 昼	C 帰り	D 絵本読み	E 紙芝居	F 素話	G 主活動	H 半実習前	I 半実習後
	51	27	25	29	41	33	3	28	2

③全日実習	④バス乗車	⑤お預かり
11	13	3

⑥その他 (・歯科指導 ・主活動、朝・帰りの会以外は積極的に教師の補佐及び園児との関わりを持つようにする。 ・一斉保育・自己紹介・お別れ会)

11. 指導案

①書かせる	②書かせない
40	12

12. 書かせる場合の実習内容

自己紹介	朝の会	給食	帰りの会	絵本読み	紙芝居	素話	主活動	半日午前	半日午後	全日
15	27	23	25	16	12	4	22	2	2	12

⑩その他 (手遊び・一斉保育① 実習内容における指導案① お別れ会①)

13. 指導案の形式

①園独自のもの	②養成校のもの	③地区で統一のもの
4	29	10

資料3

2～4年次教育実習の実情アンケート集計表

全 57 幼稚園

○記入者職名

園長	副園長	主任	実習担当
16名	10名	25名	5名

主事
1名

○園児数 クラス

園児数	クラス数
6,482人	295クラス

平均
21.97人
(22人)

I 実習生の受け入れについて

	①受け入れた	②受け入れない	③無回答
1. 本年度(20年度)実習生を	55	2	
2. 19年度実習生を	54	2	
3. 18年度実習生を	56	1	

4.	①毎年必ず受け入れている	②時々受け入れている	③ほとんど受け入れない	④無回答
	51	3	1	1

③のほとんど受け入れない場合の理由

・要請がない

5. 本年度受け入れ人数	計422人
--------------	-------

6. 実習生学校所在地は	①県内 216人	②県外 89人
7. 在籍の有無	①卒園生 17人	②卒園生でない218人

Ⅱ 実習時期・日数

8. 実習時期

4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1	13	49	11	15	24	12	11	1	1	4	0

9. 実習日数

① 5日間 (1週間)	② 10日間 (2週間)	③ 15日間 (3週間)
8人	227人	25人
	20日間9人	30日間2人

Ⅲ 実習内容

10. 実習内容

① 観察 実習	②部分実習								
	A 朝	B 昼	C 帰り	D 絵本読み	E 紙芝居	F 素話	G 主活動	H 半実習前	I 半実習後
	46	44	42	46	41	36	11	51	20

③全日実習	④バス乗車	⑤お預かり
76	18	6

⑥その他 (お別れ会・歌唱指導2・手あそび・お弁当・研究保育)

11. 指導案

①書かせる	②書かせない
45	0

12. 書かせる場合の実習内容

自己紹介	朝の会	給食	帰りの会	絵本読み	紙芝居	素話	主活動	半日午前	半日午後	全日
14	33	38	34	20	15	4	40	13	14	47

⑪その他 (お別れ会・実習内容について・歌唱指導・手あそび・お弁当・研究保育)

13. 指導案の形式

①園独自のもの	②養成校のもの	③地区で統一のもの
8	41	10 (北信のみ)

幼児の音楽教育における歌唱研究

—現場で歌われている幼児の歌の調査と考察（1993年～2008年）—

倉科 深陽

A Longitudinal Survey and an Analysis of Children's Favorite Songs
in Nursery Schools : 1993-2008

KURASHINA, Miharu

キーワード： 子どもの歌、季節の歌、童謡

1. はじめに

幼稚園教育要領や、保育所保育指針では音楽は「表現」としてくられ、特に共通の教材があるわけではない。保育現場においては活動のほとんどが保育者に委ねられ、乳幼児の発達段階を捉えながら活動していると考え。子どもの歌には童謡、唱歌、わらべうたのほか、アニメソングや、幼児向け番組で紹介される流行歌などがあるが、保育現場ではどのような曲が歌われているのであろうか。歌われている子どもの曲の実態を知るため、そして現場に即した内容の授業が行えるよう実習のまとめ（報告書）として学生に調査していた。ここで改めてその資料をもとに多く歌われている歌の15年の経過を5年ごとに分析し、また、ここ5年の傾向をまとめて報告する。

2. 調査方法

1998年から2008年の実習先で歌われていた曲の調査

(1)

① 学生による実習のまとめ（報告書）より、年

度・月別にデータをまとめる。

【期 日】

1993年6月実習園 32園、11月実習園 41園
1998年6月実習園 36園、11月実習園 35園
2003年6月実習園 38園、11月実習園 38園
2008年6月実習園 39園、11月実習園 35園

② 上位5曲に絞り、多くの園で歌われている曲の実態を探る。

(2) 学生による実習のまとめ（報告書）より、2004年から2008年の5年間（6月・11月のみ）に歌われた曲の調査

【期 日】

2004年6月実習園 40園、11月実習園 37園
2005年6月実習園 36園、11月実習園 34園
2006年6月実習園 35園、11月実習園 40園
2007年6月実習園 37園、11月実習園 41園
2008年6月実習園 39園、11月実習園 35園

3. 結果

(1)－① 1993年から2008年の実習先で歌われていた曲の5年毎の集計。(2園以上で歌われていた曲のみに絞る)

6月実習

実習年		1993年6月		1998年6月		2003年6月		2008年6月	
実習園数		32園		36園		38園		39園	
曲名	作曲家	歌われていた園数	順位 (51曲中)	歌われていた園数	順位 (49曲中)	歌われていた園数	順位 (60曲中)	歌われていた園数	順位 (57曲中)
アイアイ	宇野誠一郎	1		6		2			
あまだれぼったん	一宮道子	2		3		1		2	
あめふり	中山晋平	1		3		2		1	
あめふりくまのこ	湯山 昭	10	5位	10	8位	16	3位	12	4位
ありさんのおはなし	渡辺 茂	1				1		4	
あしたははれる	坂田 修					3		9	
アンパンマン	三木たかし	4		2		2		1	
犬のおまわりさん	大中 恩	3		2		1		2	
歌えバンバン	山本直純	1				1		2	
宇宙船のうた	峯 陽					2		4	
ウルトラマンのうた		1		4					
大きな歌	中島光一	2							
おおきな古時計	ワーク	13	3位	11	6位	12	5位	10	6位
おつかいありさん	團伊玖磨	2		3					
おはようクレヨン	谷山浩子			2		2		1	
おひさまになりたい	中川ひろたか					1		3	
おばけなんてないさ	峯 陽			2		1		1	
おもちゃのチャチャチャ	吉岡 治	1		7		5		5	
カエルの合唱	ドイツ民謡	15	2位	19	1位	12	5位	9	8位
かたつむり	文部省唱歌	11	4位	17	2位	21	1位	19	1位
けんかのあとは	三木たかし	2		1					
こいのぼり	教育音楽協会	5	9位	2		10	7位	8	
子どもの世界(小さな世界)	リチャード シューマン / ロバート シューマン	5	9位	11	6位	5		6	
こもりうた	團伊玖磨	2				1			
小鳥のうた	芥川也寸志	4				2		1	

さんぽ	久石 譲	5	9位	15	4位	21	1位	10	6位
幸せなら手をたたこう	アメリカ民謡			1		2		2	
しゃぼんだま	中山晋平	5	9位	7		3		3	
すてきなパパ	前田恵子	6	8位	10	8位	2		3	
世界中の子どもたちが	中川ひろたか	2		6		4		5	
世界にひとつだけの花	槇原敬之					4		1	
線路は続くよどこまでも	アメリカ民謡	2		1		2			
ぞうさん	團伊玖磨	2		1		2			
そうだったらいいのにな	福田和禾子	3		3		1			
だからあめふり	中川ひろたか					2		2	
ちきゅうともだち	有澤孝記			1		2			
手のひらを太陽に	いずみたく	1				4		4	
手をたたきましょう	作曲者不明	2		3		3		4	
動物園へ行こうよ	T.バックストン	1						2	
とけいのうた	村上太郎	16	1位	16	3位	14	4位	6	
となりのトロ	久石 譲	1				2		3	
友だち讃歌	アメリカ民謡	2		3		3		2	
ドラえもん	ばばすすむ	4		2		3		1	
ともだちになるために	中川ひろたか			3				2	
ドレミのうた	リチャード ロジャー ズ	2		1		2		2	
ながぐつマーチ	諸井 誠			1		2		2	
ニャニュニョの天気予報	宇野誠一郎	1		8		2		3	
人間ていいな	小林亜星	5	9位	4		8	8位	1	
虹の向こうに	坂田 修					6		16	2位
にじ	中川ひろたか					8	8位	8	8位
バスごっこ	湯山 昭	10	5位	12	5位	8	8位	15	3位
ハッピーチルドレン	中川ひろたか	1		1		1		2	
はじめの一步	中川ひろたか			1		3		2	
はたらくるま	越部信義							3	
パレード	中川ひろたか					1		3	
ピクニック	イギリス民謡	1		3		1			
ふしぎなポケット	渡辺 茂			2		2			
ぼくのミックスジュース	越部信義	4		9		11	6位	6	
ホホホ	越部信義	2		10	8位	7		5	

ミッキーマウスマーチ	JimmieDodd	2		5		2		1	
水あそび	滝廉太郎			3		6		3	
みんなの広場	多志賀 明	3							
むすんでひらいて	ルソー	1						2	
めだかの学校	中田喜直	2		1		2		1	
森のくまさん	アメリカ民謡	8	7位	6		4		2	
山のワルツ	湯山 昭	2						1	
ヤンチャリカ	小林亜星	5	9位	4		1			
勇気100%	馬飼野康二			3		8	8位	12	4位
let's go いいことあるさ	J. MORALI/H. ELOLO/V. WILLIS							3	

11月実習

実習年		1993年11月		1998年11月		2003年11月		2008年11月	
実習園数		41園		35園		38園		35園	
曲名	作曲者	歌われて いた園数	順位 (60曲 中)	歌われて いた園数	順位 (53曲 中)	歌われて いた園数	順位 (67曲 中)	歌われて いた園数	順位 (54曲 中)
アイアイ	宇野誠一郎	1				1		2	
あくしゅでこんにちは	渡辺 茂	3		3					
秋のこびとオータムタム	福田和禾子	3		1					
あしたははれる	坂田 修					1		5	
アンパンマン	三木たかし	2		2		1		1	
犬のおまわりさん	大中 恩	1				3			
歌えバンバン	山本直純	2		2		4		2	
宇宙船のうた	峯 陽	2		2		1		1	
うれしい七五三		2							
ウルトラマンのうた		2		1					
おんまはみんな	アメリカ民謡	3		1		1		1	
大きな栗の木の下で	不明	9	9位	4		6		3	
おおきな古時計	ワーク	2		2		4			
おばけなんてないさ	峯 陽			3				1	
おもちゃのチャチャチャ	越部信義	5		4		6		2	
かまきりじいさん	一宮道子	3		1		2			
カレンダーマーチ	福田和禾子	1				3		2	

崖の上のポニョ	久石 譲							7	7位
きのこ	くらかけ昭二	38	1位	30	1位	37	1位	24	2位
きくの花	本多鉄磨	7		2		2		1	
君をのせて	久石 譲	2				1			
きらきら星	フランス民謡	2						1	
北風小僧の寒太郎	福田和禾子	2		3		2		2	
クラリネットをこわしちゃった	フランス童謡	3				1		1	
くだもの列車	小林つや江	3		3		6		3	
けんかのあとは	三木たかし					2		1	
木の葉が散るよ		2				2			
子どもの世界(小さな世界)	リチャード シューマン / ロバート シューマン	11	7位	9	7位	3		3	
こぎつね	外国曲	3		1		8		2	
さんぽ	久石 譲	7		22	4位	13	10位	5	
幸せなら手をたたこう	アメリカ民謡	2				3		1	
七五三のうた		3				2			
七五三サンバ	阿部真美	4		1		1		1	
ジグザグおさんぽ	越部信義	1		2					
スキップ	中川ひろたか					3			
世界中の子どもたちが	中川ひろたか	4		9	7位	10		2	
世界にひとつだけの花	槇原敬之					6		1	
世界がひとつになるまで	槇原敬之					6			
先生とおともだち	越部信義	2		1		2			
線路は続くよどこまでも	アメリカ民謡	7		4		3		4	
そうだったらいいのにな	福田和禾子	8						1	
たきび	渡辺 茂	15	5位	11	5位	17	6位	4	
ちきゅうともだち	有澤孝記			2		1			
小さい秋見つけた	中田喜直	4		1		2			
手のひらを太陽に	いずみたく	6		2		4		1	
手をたたきましょう	不明	3				1			
でぶいもちゃんちびいもちゃん	湯山 昭	3							
動物園へ行こうよ	T.バックストン					3			
となりのトロ	久石 譲	4		2		4		2	
友だち讃歌	アメリカ民謡	4		4		2		1	
ドラえもん	菊池俊輔			5		3		1	

どんぐりころころ	梁田 貞	26	3位	26	3位	37	1位	15	3位
とんぼのめがね	平井康三郎	11	7位	5		9		4	
ともだちになるために	中川ひろたか			1		5		1	
ドレミのうた	リチャード ロジャーズ	5		1		2			
人間ていいな	小林亜星	4		7		6		5	
虹の向こうに	坂田 修					13	10位	7	7位
バスごっこ	湯山 昭			3		7		3	
ハッピーチルドレン	中川ひろたか					2		1	
はじめの一步	中川ひろたか	3				4		1	
はたらくるま	越部信義	2		3					
ふしぎなポケット	渡辺 茂	4		2		1		1	
ぼくのミックスジュース	越部信義	9	9位	8	9位	5		8	6位
ホホホ	越部信義			5		16	7位	2	
まっかな秋	小林秀雄	18	4位	8	9位	15	8位	7	7位
まつぼっくり	小林つや江	4		5		14	9位	9	5位
虫の声	文部省唱歌					1		2	
むすんでひらいて	ルソー	3							
森のくまさん	アメリカ民謡	4		6		36	3位	5	
もみじ	絵本唱歌	2		5		1			
森のファミリーレストラン	花岡優平							3	
やぎさんゆうびん	團 伊玖磨					4			
やきいもグーチャーパー	山本直純	33	2位	29	2位	35	4位	29	1位
山の音楽家	ドイツ民謡	12		11	5位	18	5位	11	4位
山のワルツ	湯山 昭			2		1			
ヤンチャリカ	小林亜星	2		1		1			
勇気100%	馬飼野康二			4		10		6	10位
let's go!いいことあるさ	J. MORALI/H. ELOLO/V. WILLIS					1		2	

上位のみ抽出(1位～5位)

実習年		1993年6月		1998年6月		2003年6月		2008年6月	
実習園数		32園		36園		38園		39園	
曲名	作曲者	歌われていた園数	順位	歌われていた園数	順位	歌われていた園数	順位	歌われていた園数	順位
あめふりくまのこ	湯山 昭	10	5位	10		16	3位	12	4位
おおきな古時計	ワーク	13	3位	11		12	5位	10	
カエルの合唱	ドイツ民謡	15	2位	19	1位	12	5位	9	
かたつむり	文部省唱歌	11	4位	17	2位	21	1位	19	1位
さんぽ	久石 譲	5		15	4位	21	1位	10	
とけいのうた	村上太郎	16	1位	16	3位	14	4位	6	
虹の向こうに	坂田 修					6		16	2位
バスごっこ	湯山 昭	10	5位	12	5位	8		15	3位
勇気100%	馬飼野康二			3		8		12	4位

実習年		1993年11月		1998年11月		2003年11月		2008年11月	
実習園数		41園		35園		38園		35園	
曲名	作曲者	歌われていた園数	順位	歌われていた園数	順位	歌われていた園数	順位	歌われていた園数	順位
きのこ	くらかけ昭二	38	1位	30	1位	37	1位	24	2位
さんぽ	久石 譲	7		22	4位	13		5	
たきび	渡辺 茂	15	5位	11	5位	17		4	
どんぐりころころ	梁田 貞	26	3位	26	3位	37	1位	15	3位
まっかな秋	小林秀雄	18	4位	8		15		7	
まっぼっくり	小林つや江	4		5		14		9	5位
森のくまさん	アメリカ民謡	4		6		36	3位	5	
やきいもグーチーパー	山本直純	33	2位	29	2位	35	4位	29	1位
山の音楽家	ドイツ民謡	12		11	5位	18	5位	11	4位

(1)一② 調査年度／月別上位5曲 について

1993年6月

- 1位「とけいのうた」(村上太朗作曲) 50%の園で歌われている。
 2位「かえるの合唱」(ドイツ民謡) 46%
 3位「大きな古時計」(ワーク作曲) 40%
 4位「かたつむり」(文部省唱歌) 34%
 5位「あめふりくまのこ」(湯山 昭作曲)
 「バスごっこ」(湯山 昭作曲) 31%

1998年6月

- 1位「かえるの合唱」(ドイツ民謡) 52%
 2位「かたつむり」(文部省唱歌) 47%
 3位「とけいのうた」(村上太朗作曲) 44%
 4位となりのトコより「さんぽ」(久石 譲作曲) 41%
 5位「バスごっこ」(湯山 昭作曲) 33%

2003年6月

- 1位「かたつむり」(文部省唱歌)、
 となりのトコより「さんぽ」(久石譲作曲) 55%
 3位「あめふりくまのこ」(湯山 昭作曲) 42%
 4位「とけいのうた」(村上太朗作曲) 36%
 5位「大きな古時計」(ワーク作曲)
 「かえるの合唱」(ドイツ民謡) 31%

2008年6月

- 1位「かたつむり」(文部省唱歌) 48%
 2位「虹の向こうに」(坂田修作曲) 41%
 3位「バスごっこ」(湯山 昭作曲) 38%
 4位「あめふりくまのこ」(湯山 昭)
 「勇気100%」(馬飼野康二作曲) 30%
 となった。ほぼ上位にあがっている曲に変化はないが、2008年6月時には「虹の向こうに」と「勇気100%」が上位にあがり、数年前に幼児向け番組で流行となった曲が定着して歌われていることがわかる。また、6月は梅雨の季節で連想される雨・傘・かえる・かたつむり・虹など季節に関連した曲が選曲され歌われており、また時の記

念日にちなんでと思われる、時計をモチーフとした歌も多く取り上げられていた。

1993年11月

- 1位「きのこ」(くらかけ昭二作曲) 92%
 2位「やきいもグーチャーパー」(山本直純作曲) 80%
 3位「どんぐりころころ」(梁田 貞作曲) 63%
 4位「まっ赤な秋」(小林秀雄) 43%
 5位「たきび」(渡辺 茂作曲) 36%

1998年11月

- 1位「きのこ」(くらかけ昭二作曲) 85%
 2位「やきいもグーチャーパー」(山本直純作曲) 82%
 3位「どんぐりころころ」(梁田 貞作曲) 74%
 4位「となりのトコより「さんぽ」(久石 譲作曲) 62%
 5位「たきび」(渡辺 茂作曲) 31%

2003年11月

- 1位「きのこ」(くらかけ昭二作曲)
 「どんぐりころころ」(梁田 貞作曲) 97%
 3位「森のくまさん」(アメリカ民謡) 94%
 4位「やきいもグーチャーパー」(山本直純作曲) 92%
 5位「山の音楽家」(ドイツ民謡) 47%

2008年11月

- 1位「やきいもグーチャーパー」(山本直純作曲) 82%
 2位「きのこ」(くらかけ昭二作曲) 68%
 3位「どんぐりころころ」(梁田 貞作曲) 42%
 4位「山の音楽家」(ドイツ民謡) 31%
 5位「まつぼっくり」(小林つや江作曲) 25%
 となった。「きのこ」「やきいもグーチャーパー」「どんぐりころころ」はどの年でも上位を占めており、ここでは5年おきの集計であるが、毎年歌われている曲ではないかと推測される。また、11月は秋のイメージから連想されるきのこ・焼き芋・木の実・落ち葉などをモチーフとした曲が選曲され歌われていた。「きのこ」は15年間上位を占めてお

り人気の曲であるが、曲のリズムも軽快で言葉も繰り返り使われており歌いやすく、現場では振り付けをして歌っているところも多い。同様に「やきいもグーチーパー」はじゃんけんゲームに繋げ、

楽しみながら歌っているところも多い。両曲とも声を出して歌うだけでなく、全身を使って表現して歌える曲として人気なのであろう。

(2) 2004年から2008年の5年間(6月・11月)に歌われた曲

●印がその年度に歌われていたことを示す。(実習期間中に2園以上で歌われていた曲のみ)

季節にちなんだ曲、6月11月の季節とは関係のない季節外の曲、テレビソング・幼児向け番組の曲に分類。その他、生活の曲・宗教的な曲、わらべ唄については「共通の曲」としてまとめた。

季節の曲											
11 月					6 月						
曲名	20	19	18	17	16	曲名	20	19	18	17	16
やきいもグーチーパー	●	●	●	●	●	かたつむり	●	●	●	●	
どんぐりころころ	●	●	●	●	●	こいのぼり	●		●	●	
まっかな秋	●	●	●	●	●	くじらのとけい	●		●	●	
きのこ	●	●	●	●	●	シャボンだま	●		●	●	
まつぼっくり	●		●	●	●	雨ふりくまのこ	●		●	●	
こぎつね	●			●	●	長ぐつマーチ	●		●	●	
たきび	●		●	●	●	かえるの合唱	●		●	●	
とんぼのめがね	●	●		●	●	あまだれぼったん	●		●	●	
木の葉の手紙	●					だから雨ふり	●		●	●	
虫の声	●				●	にじ	●		●	●	
もみじ	●		●	●	●	おかあさん	●				
焼き芋	●					大きな古時計	●	●	●	●	
木の葉がちるよ	●		●		●	とけいのうた	●		●	●	
かまきりじいさん	●			●	●	素敵なパパ	●		●	●	
秋の小人オータムタム		●				ニヤニユニヨの天気予報	●		●	●	
トンボ		●				おたまじゃくし	●		●		
きくのはな			●		●	水てっぽう	●				
丘のコスモス			●	●	●	水あそび	●		●	●	
はっぱのことり			●			6月のでんでん虫		●			
秋のかぜ			●			あめふり			●		
小さな秋			●			山賊の歌			●		
秋のがみ			●		●	やさしいパパ			●		

みのりの秋				●	かえるのびよんた				●	
いもほりのうた				●	虹の音階				●	
秋のおやつ				●	長靴だーい					●
					お父さんとおふろ					●
					かえるの家族					●
					パパはママが好き					●

季節外の曲											
11 月					6 月						
曲 名	20	19	18	17	16	曲 名	20	19	18	17	16
幸せなら手をたたこう	●		●	●	●	犬のおまわりさん	●		●	●	●
はじめの一步	●		●			ホホホ	●		●	●	●
たのしいね	●	●		●	●	地球はみんなのものなんだ	●				
歌えバンバン	●	●		●	●	世界中の子どもたちが	●		●	●	●
宇宙船のうた	●		●			おひさまになりたい	●			●	
バスごっこ	●		●	●	●	ドレミうた	●		●	●	●
パレード	●		●	●		ちいさな世界	●			●	
ミッキーマウスマーチ	●		●	●	●	バスごっこ	●		●	●	●
こどもの世界(小さな世界)	●		●	●	●	みんなの広場	●				
おなかのへるうた	●		●	●	●	ドレミのまほう	●				●
ともだちになるために	●	●	●	●	●	誕生日だおめでと	●				
おんまはみんな	●		●	●		ハッピーチルドレン	●			●	
大きなくりの木の下で	●		●	●	●	ともだちになるために	●				
おもちゃのチャチャチャ	●	●		●	●	歌えバンバン	●			●	●
森のくまさん	●		●	●		hey! タンプリン	●			●	
世界中のこどもたちが	●	●	●	●	●	あなたのお名前は	●				●
七五三サンバ	●		●	●	●	宇宙船のうた	●		●	●	
ありさんのお話	●					はじめの一步	●				
ニャニニョの天気予報	●					楽しいね	●		●	●	●
森のファミリーレストラン	●		●			もぐもぐおばけ	●				
大切な命	●					しあわせ	●				
ぼくらは未来の探検隊	●			●		おばけなんてないさ	●			●	●
アイアイ	●			●	●	じゃんけん列車	●				
ぞうさん	●					友だち讃歌	●		●	●	●
les't go いいことあるさ	●					かもつ列車	●			●	●

そうだったらいいのにな	●	●	●	ミッキーマウスマーチ	●	●	●	●
くだもの列車	●	●	●	パレード	●		●	●
チューリップ	●			おんまはみんな	●			
赤い鳥小鳥	●			おもちゃのチャチャチャ	●			
おすもうくまちゃん	●	●		山のワルツ	●			
やまびこごっこ	●			おはながわらった	●			
おばけなんてないさ	●		●	ことりのうた	●			
友だち讃歌	●	●	●	手をたたきましよう	●			
線路は続くよどこまでも	●	●	●	めだかの学校	●			
カレンダーマーチ	●		●	むすんでひらいて	●			
おひさまになりたい	●		●	トマト		●		
あわてんぼうのサンタクロース	●		●	大きな歌		●		●
風よふけふけ	●			誰かが星を見ていた		●		
だしてひっこめて	●	●	●	空でえんそくしてみたい		●	●	●
南の島のハメハメハ大王	●	●		とんでったバナナ		●	●	●
ハッピーチルドレン		●		わんぱくマーチ			●	●
こんこんくしゃん		●	●	燃えろよキャンプファイヤー			●	
クラリネットをこわしちゃった		●		手のひらを太陽に			●	●
山の音楽家		●	●	南の島のハメハメハ大王			●	
空へのぼった風船		●		先生とおともだち			●	●
ホホホ		●	●	スタート			●	
恋するにわとり		●	●	だしてひっこめて			●	
どろんこと太陽		●		きのこ			●	
汽車ポッポ		●	●	風よふけふけ			●	●
ヤンチャリカ		●		線路はつづくよどこまでも			●	●
ジグザグおさんぽ		●	●	カレンダーマーチ			●	
すずめがサンバ		●		びわ			●	●
はたけのポルカ		●	●	アイスクリームの歌			●	●
こぶたぬきつねこ			●	ピクニック			●	●
おさるのかごや			●	ともだちはいいもんだ			●	
手をたたきましよう			●	ドロップスの歌			●	
あくしゅでこんにちは			●	グリーングリーン			●	
犬のおまわりさん			●	きらきら星			●	
こいのぼり			●	スマイル			●	
とんとんともだち			●	しまうまぐるぐる			●	

にじ	●	●	●	すずめのサンバ	●		
大きな古時計	●		●	幸せなら手をたたこう	●	●	●
手のひらを太陽に	●	●	●	山の音楽家	●	●	●
世界が一つになるまで	●	●	●	おはなしゆびさん	●		●
パとピのマーチ	●		●	うさぎのダンス	●		
ガンバリマンのうた	●		●	とんとんともだち	●		
あしたともだち	●			こぶたぬきつねこ	●		
あつまれファンファンファン	●			おなかのへるうた		●	
たまごにわとり	●			そうだったらしいのにな		●	●
ぼくときみのあいだに	●			どこでしょう		●	
青い空に絵を描こう	●			パとピのマーチ		●	
わらいごえっていいな		●	●	宇宙人のテレパシー		●	
むすんでひらいて		●		チューリップ		●	●
やぎさんゆうびん		●	●	スキップ		●	●
とんでったバナナ		●	●	ともだちいっぱい		●	
ドレミの歌		●	●	les' tgo いいことあるさ		●	
ながぐつマーチ		●		わらいごえっていいな		●	●
アイスクリームの歌		●		夜が明けた		●	●
きみとぼくのラララ		●		大きい木		●	
かもつ列車		●	●	ジグザグおさんぼ		●	●
ウキウキバースデイ		●		夢を盗むギャングたち		●	
バナナのおやこ		●		ひとりじゃないさ		●	
ドレミのまほう		●		ブル遊び		●	
地球ともだち		●		ニュウニョの天気予報		●	
ともだちともだち		●		カレーライス		●	●
ともだちいっぱい		●		あくしゅでこんにちは		●	
こんなこいるかな			●	地球ともだち		●	
あさいちばんはやいのは			●	アイアイ		●	
ふしぎなポケット			●	おつかいありさん		●	●
たいこのうた			●	ふしぎなポケット		●	●
星に願いを			●	切手のないおくりもの			●
大きな木			●	手をつなごう			●
ジャンプ			●	空に落書きしたいな			●
明日も友だち			●	ぼくらは未来の探検隊			●
水遊び			●	宇宙船に乗って			●

さあ冒険だ	●	ウンパッパ	●
風は友だち	●	うみ	●
		くいしんぼうお化け	●
		青い空に絵を描こう	●
		へちまランド	●
		ともだちともだち	●
		ロケットに乗って	●
		ぱらぱらおちる	●
		キャンプだほい	●
		あの青い空のように	●
		みんなともだち	●
		やまびごっこ	●
		気球に乗ってどこまでも	●
		畑のポルカ	●
		イップニップジャンプ	●
		夏のうた	●
		動物村の広場(みんなの広場)	●
		おさるのかごや	●
		あひるの行列	●

テレビソング・幼児向け番組											
11 月						6 月					
曲名	20	19	18	17	16	曲名	20	19	18	17	16
にじのむこうに	●		●	●	●	にんげんていいな	●		●	●	●
にんげんていいな	●		●	●	●	勇気100%	●		●	●	●
北風小僧の寒太郎	●		●	●	●	アンパンマンマーチ	●		●	●	●
ぼくのミックスジュース	●		●	●	●	ドラえもののうた	●		●	●	●
あしたははれる	●		●	●	●	にじのむこうに	●		●	●	●
世界に一つだけの花	●		●		●	ぼくのミックスジュース	●		●	●	●
カントリーロード	●					あしたははれる	●			●	●
公園へいきましよう	●					おはようクレヨン	●			●	●
ドロップスのうた	●			●		さんぽ	●		●	●	●
けんかのあとは	●		●		●	となりのトトロ	●			●	●
アンパンマン	●			●		どんないろが好き	●			●	●
ウルトラマン	●			●		かっぱなにさまかっぱさま	●				

おどるポンポコリン	●				はたらくるま	●			●
崖上のポニョ	●				ゲゲゲの鬼太郎	●			
さんぽ		●	●	●	サザエさん	●			
ビリーブ		●		●	おどるぼんぼり	●		●	●
勇気100%		●	●	●	プリキュア		●	●	
YUME日和		●		●	パンダうさぎコアラ		●	●	
ドラえもん		●	●	●	とっとこハム太郎		●	●	●
カービーマーチ		●			シンデレラのスープ			●	
忍者ハットリくん		●			恋するにわとり			●	
なみだくんさよなら		●		●	ハローマイフレンズ			●	
ハピネス(嵐)		●			世界に一つだけの花				●
とまどいながら(嵐)		●			けんかのあとは				●
スマイル(ゆず)		●			セーラームーンのテーマ				●
千の風になって		●			ポンキッキーズの歌				●
プリキュア		●			ドロップスのうた				●
おさかな天国		●			涙くんさよなら				●
クロネコのタンゴ		●			野に咲く花のように				●
はたらくるま			●		YUME 日和				●
シンデレラのスープ			●		ひよっこりひょうたんじま				●
セーラームーン			●		鉄腕アトム				●
どんないろが好き			●	●	ムーンライト伝説				●
もしも季節がいちどにきたら			●	●	世界が一つになるまで				●
となりのトトロ			●	●					
ポウケンジャー			●						
おはようクレヨン				●					
野に咲く花のように				●					
WAになっておどろう									●
サザエさん									●
マツケンサンバ									●
ひよっこりひょうたん島									●
ベストフレンド									●

共通の曲		
生活のうた	その他	わらべ唄
賛美歌	仏教歌	あずきあずき
さよならのうた	イエス様	かごめかごめ
お弁当	賛美歌	はないちもんめ
おかえり		なべなべそこぬけ
せんせいおはよう		おてらのおしょうさん
朝のうた		でんでらりゅうば
さよならマーチ		ずいずいずっころばし
歯をみがきましょう		あんたがたどこさ
おはよう		げんこつやまのたぬきさん
よいこのあいさつ		あぶくたった
おててをきれいに		ここにいます
朝・昼・帰り(オリジナル)		いっぽんばし
おはおはよー		アルプス一万尺
きれいなあさよ		おせんべい
小さいお手て		ゆうびんやさんの落し物
何でも食べる子		にいまんま
1・2・3のごあいさつ		

(2) について

2004年から2008年の5年間(実習期間中のみ)に歌われた曲は生活の歌をはじめ、季節に関連した曲、季節とは関係ない曲、テレビソングや幼児向け番組の曲が数多く歌われていた。11月の「やきいもグーチーパー」「どんぐりころころ」「まっ赤な秋」「きのこ」はここ5年では毎年歌われており定番化している。季節外の曲に関しては、たくさんの曲が歌われているせいか、5年前には歌われていたものが、現在では歌われなくなっている曲も多い。ただし、全く歌われなくなったかという点、季節とは関係がないため、別の時期に歌われている可能性もある。わらべ唄に関しては、「あずきあずき」「かごめかごめ」「はないちもんめ」「なべなべそこぬけ」が多く歌われていることがわかったが、わらべ唄は数園のみで、あまり

多くの園では取り上げられていないのが現状であった。どの園でもたいてい朝・昼・お帰りには生活の歌があり、園独自のオリジナルソングや、宗教園ではお祈りの曲などもある。その曲にプラスして季節の曲や、季節外の曲が取り上げられており、現場では1日にたくさんの曲が歌われ親しまれていることがわかった。

4. 考察

今回の調査から改めて見えてきた点がいくつかあった。

①6月・11月に歌われている曲だけでもたくさんの曲が歌われているが、はたして子どもたちの声域に合った歌いやすい調で歌われているのであろうか。幼児が歌唱に使用できる声域として個人差はあるものの、3歳児で1点ホ～1点イ、4

歳児で1点ニ～1点イ、5歳児で1点ニ～1点ロ、6歳児で1点ニ～2点ハと言われている。現場ではピアノ伴奏が主流となっており、伴奏譜にとられず自由自在に移調できればよいがなかなか難しいと感じる保育者も多いのではないかと。ピアノはとても素晴らしい楽器であることは誰しも否定するものではないが、ピアノ伴奏のみに頼らず自分の声（声帯）の楽器を十分に活用しアカペラでも伝え、子どもたちの声（成長）に合わせていきたいものである。

②保育者が歌を通して伝えたい日本古来の文化や季節感、心情など願いを持って歌う「指導していく歌」と子どもたちとのコミュニケーションを豊かにさせる子どもたちが歌いたいと願う「遊び歌」があるのではないかと。季節の歌にはまさに心を育て、感性を豊かにさせる大事な要素がある。流行曲や保育者の趣味趣向のみで選曲するのではなく、いろいろな要素を持った幅広い曲の選択が望ましい。

③現場ではあまり取り扱われていないことがわかった「わらべうた」であるが、生活と遊びが一体となった日本古来の伝承文化であるから、継承させていかなくてはならないと考える。以前学生にわらべうたに関するアンケートを取ったが、わらべうたとは何かと知らない学生もいた。「かごめかごめ」や「はないちもんめ」などと例を挙げて伝えると小さい頃遊んだことを思い出すが、5つ以上思い出せた学生は少なかった。このままでは20年30年後衰退してしまうのではないかと危惧する。

5. まとめ

現場では童謡、唱歌、アニメソングや幼児向け番組で紹介される歌など多くの曲が取り上げられ歌われていることが改めてわかったが、子どもたちにとって心に残るそして、大人になっても口

ずさめる様な心に響く曲を伝えていきたいものである。幼稚園・保育園で信頼できる保育者から学んだ歌や遊びは子どもたちにとって大切な宝物になるであろう。

生活の中での体験や自然（四季）を心と肌で感じながら歌う事の出来る童謡や子どもの歌の選曲ができ、伝えていくことのできる学生を、そして日本古来のわらべ唄が衰退しないようその理解を深め伝承役となれるような学生を育てていきたい。

参考文献

- (1) 幼稚園・保育所・幼稚園課程・保育士養成課程用 「幼児の音楽教育」 表現・音楽 教育芸術出版社
- (2) 保育の四季 「幼児の歌 110 曲集」【改訂版】 株) エー・ティー・エヌ
- (3) やさしく弾けるピアノ・ソロ「おかあさんといっしょ大全集」 有) ケイ・エム・ピー

幼児教育・保育現場における発達障害児の親支援への提言

～発達障害児を持つ一母親としての観点から～

下平 正恵

How Nursery School Teachers May Support Parents of Children
with Developmental Disorders :
An Advice from a Mother of a High-Functioning PDD Child

SHIMODAIRA, Masae

キーワード：発達障害児、親支援、幼児教育現場、保育現場

はじめに

現在、発達障害児についての理解が深まり、療育や幼児教育・乳幼児保育の現場においても、発達障害の疑いのある子どもの発見や、発達障害と診断された子どもに対する支援は行われつつあるが、その親にも目を向けて十分な支援できているかといえば、まだまだである。

発達障害児をよりよい方向に支援するためには、その親の障害に対する受容が大変重要な鍵になってくると言える。親の受容と理解がなければ健全な発達障害児療育にはつながらない。これからの発達障害児への支援には、その親自身の心の支援が必要不可欠なものとして、ますます重要視され実践されるべきだと考える。

筆者は、心理や療育の専門家ではないが、自らが、高機能広汎性発達障害の子どもを産み育てている一母親として、また、保育士時代に発達障害児を受け持っていた経験から、これからの発達障害児の親の支援について考えを述べたい。

保育士の観点から

集団生活の保育の場では、発達障害の疑いのある子はかなり目立つ存在であり、早期に障害を発見できる環境であるといえる。障害を早期に発見できれば、よりよい療育を早く受けることができるため、保護者への働きかけや、相談員との連絡も積極的に行っていた。現場で一番悩み多いのは、問題のある子どもへの対応の仕方と、その親への理解の求め方であった。

何よりも信頼関係を大切に心がけていたが、園での様子を伝えてもなかなか我が子の実態を受け入れられない親に出会うと、なぜ客観的に受け入れようとしないのか、一番に子どものことを考えるのであれば早く受診すべきなのに・・・と感じてしまったものである。

年少で受け持ったA君は、重度の自閉症と診断された後、入園してきた。すでに療育手帳を持っており、母親もA君の障害と向き合い、また自閉症についての勉強にも積極的であった。自閉症であるA君のためにできるだけ良い保育をしようと、母親と密に連絡を取り合い、A君の行動についての悩みも母親と一緒に考えていく毎日であった。常に前向きに我が子を見つめ

るその母親をととても尊敬していた。この母親ならしっかりしているから安心、と逆に頼りに思っていたことも事実である。そしてA君に対する全ての面で、良好な支援ができていると信じていた。

しかしながら、あれから何年も経ち、今になって思い出すのは、A君の母親の笑った顔より、どこか遠くを見つめる寂しげな瞳と、溜め息をつく疲れた表情なのである。

一母親の観点から

さて、筆者は、保育士を引退し三人の子どもに恵まれた。その一番上の子ども(H・男)が、高機能広汎性発達障害を持っている。

乳児期の下二人の兄弟と比べて思い返すと、Hはあまり眠らない子であった。泣くことが多く、抱くと落ち着いた。表情はとても豊かで、よく笑い、音楽・絵本・言葉などによる働きかけにも喜んで反応していた。

歩行は生後10か月に獲得する。行動範囲が広がると落ち着きのなさや、好奇心旺盛なところが目立つようになる。

意味のある単語を話し始めたのは1才1か月で、犬を見つけたHが、突然「マンマン(ワンワン)」と言って指をさし、母に犬の存在を伝える。それからは、語彙数が増え、父親は「トータン」、母親は「タータン」、祖父は「ジージ」、祖母は「バーバ」と呼ぶ。こちらが話すことに対する理解も良く、たくさんの芸ができるようになったのもこの頃である。ただこの頃から、何か指示を出す時はHの近くに行き話さなければ反応が悪いこと、他児と比べると、同年齢の子に対してあまり興味がないことが気になっていた。遊びの広場のような、同年齢の子がたくさん集まる中では、ひたすら自分の遊びに集中していた。

2歳になると、もっとおしゃべりが盛んになる。二語文、三語文が出て、やりとりが楽しくなる。しかし、Hだけにしか分からない言葉も出ていた。例えば、「ひ

んちよちよばい。」とか「くわっぴ。」などである。気をつけて見ていると、どうやら『いやだ』という感情を表現する時に、Hだけの言葉が出るのがわかってきた。『いやだ』という言葉に結びつけようとしても、言えない。他の言葉は使い分けできるのでどうしてだろう?と、これがとても不思議であった。

この頃事件が起きる。同じ年齢の友だちが突然奇声を発しながらHの洋服をつかんだのである。Hはこの出来事に驚いて火がついたように泣きだした。それからというもの、その友だちがHに近づくと敏感に反応して逃げるようになっていった。その時も『いやだ』という言葉は出てこない。「かに かに かに!」など全く関係ない言葉を発しながら逃げている。それだけではおさまらず、他の同年齢の子を見ただけで逃げ出すようになる。『いやだ』という言葉のかわりに「かきをとっておくれよ。」など絵本の中のフレーズまで出てきた。そして、この同年齢の子どもに対する拒絶反応は、この後約8か月間続いた。

成長するにつれて、言葉の面で不自然さが目立つようになる。言葉の出始めは早いと思っていたが、徐々に言葉の発達に停滞を感じるようになった。例えばHがおやつを食べたくなかった時、『おやつを食べたい』と言うのではなく「おやつ食べる?」と人に聞く言い方になるのである。また、気軽に返事をする時にも「はい」を使い、『うん』とは言わない。その他の面では、よく笑い、よく遊び、可愛らしい子どもであった。

3歳児健診では、保健師との1対1のやりとりであったので、質問にも答えられ、落ち着いていた。筆者は、Hの気になる点について相談したが、受け答えもしっかりしているので多分大丈夫ではないか、幼稚園に行くようになれば同年齢の子どもにも慣れてくるのではないかと、と言われ少し安心して帰宅したことを覚えている。

幼稚園入園の頃になると、友だちを見ても逃げなくなっていた。しかし、言葉に関しては、相変わらず特

徴があった。いつのまにか、「おやつが食べたいですよ。」などという敬語を使うようになっており、誰に対しても敬語で話すので違和感がある。

しかし、様々な心配点はあったものの、保健師の言葉どおり、幼稚園での集団生活の中で改善されるであろうと期待を持っていた。

もしかすると何らかの障害があるのかもしれないなど感じたのは年少での初めての参観日であった。椅子に座ってはいるものの、全く先生の話は聴いていないことがすぐ見てとれた。先生が話をしている時に、宙を見上げて首を振り、何やら楽しげに笑っている姿を見て、今までずっと心の中で押し殺していた疑いの気持ちを、はっきりさせなければいけない時が来たと覚悟を決めた。そして帰り際担任の先生に、Hのことで気になることがあるので懇談の時間を作って欲しいと伝えた。

後日、担任の先生との懇談では、Hの幼稚園生活での様子を聞き、驚くことばかりであった。Hは自由遊びの時間が終わっても教室に入ろうとしないのだそう。半ば強引に教室に入れても、今度は椅子に座らず、うろうろと歩きまわっているのだという。どんな言葉をかけても言うことをきかないということであった。

なぜ驚いたかという、家では、言うことをきかなくて困るということがなかったのである。外で遊んでいても、言葉をかければすなりと家の中に入るHであった。

それから話を進めていくと、家庭での姿と、幼稚園の姿には更に大きな差があることがわかった。そして、幼稚園の許可を得て、Hに見つからないようにこっそりと園生活の様子を見学させてもらった。

その様子は、まるで別人を見ているかのようであった。語りかけにはほとんど反応せず、自分の気の向くままに、落ち着きなく生活していた。あれだけ大好きな絵本にも見向きもしない。手を引っぱられても奇声を発して抵抗する我が子がそこにいた。どうして？な

ぜ？という気持ちしか起こらなかった。このように自身の目で見たことによって、病院に行こうと決心する。

診断のとき

Hの診断には時間がかかった。年少の時点で、広汎性発達障害の可能性があるとされたが、この時期ではまだ何とも言えないとも言われた。最終的に診断名がついたのは年長の春に受けた知能検査の結果がでた後である。先にも記したが、高機能広汎性発達障害と診断された。

よく、“はっきり診断名が見つからない時が一番辛い時期だった”とか、“診断名がついた時は、自分の子育てが原因ではないことがはっきりして安心した”とかいう、発達障害だと告げられた親の感想を聞くが、筆者は全く反対の気持ちであった。まだ診断がつきにくい時期の方が望みを持っていられたし、何とも言えない不安な気持ちの中にも安らぎがあった。だが、筆者も表向きは、「早く診断名が知りたい。」「障害があるかわからないうちは、とても不安。」と周囲に話していた。この気持ちは全く嘘ではない。しかしすべてが本当のことでもない。今思えば、一生懸命我が子のことを考え、一番の良き理解者になろうと、また、良い母になろうと自分に言い聞かせるように出た言葉のように感じる。本心は、診断名がつくことが怖かった。診断名がついたらどのように皆に説明すればよいのかとても不安で、できるなら本当のことを知りたくない思いであった。

診断名を告げる時、病院の先生は、「お母さんの子育ての仕方が悪かったのではないからね。生まれつきの障害なのですよ。」と優しく励ましてくださった。本当にありがたかった。しかし筆者にしてみれば、もう治らない生まれつきの障害だと言われるより、あなたの育て方が悪かったのですよと言われた方がどんなに気持ちが楽だったか。母さえ変われば我が子が治ると言って欲しかった・・・と、どうしようもない気持ちに

襲われ家に帰ってから泣いた。昼間は元気な母でいたかった。しかし夜になってHの寝顔を見ていると涙が溢れてしまう。

保育士の頃は、早く認めてしまえば親も子も楽になり、よりよい方向に進んで行けると思っていたが、子どもの療育を考えることだけに気持ちを奪われ、その家族がどんなふうを受け入れていくのか、そこにどんな葛藤があるのか、どんな気持ちで過ごしているのか、そんなことまで考えたことがあっただろうか。病院に行き、受診をさせればいいのか、そこにどんな葛藤があるのか、どんな気持ちで過ごしているのか、そんなことまで考えたことがあっただろうか。病院に行き、受診をさせればいいのか、そこにどんな葛藤があるのか、どんな気持ちで過ごしているのか、そんなことまで考えたことがあっただろうか。病院に行き、受診をさせればいいのか、そこにどんな葛藤があるのか、どんな気持ちで過ごしているのか、そんなことまで考えたことがあっただろうか。

認めるということ

筆者自身、Hの発達、一般的な他児の発達と明らかに違う所を感じていながらも、診断を受けた後なぜこのようなショックを受けたのだろうかと考えてみた。

比べてみれば他児とは違うかもしれないが、Hは、生まれた時からHなのであり、何か不都合なことが起きて、それがHなのだから、どんな時もそれに付き合ってきた母なのである。それが当たり前の生活であった。どの親も子育てに悩むように、筆者もまた同じように、これを特別なものと意識する以前に子育てをしてきた。何か困ることがあれば、ではどうしたら良くなるか考え、Hに合うやり方を取り入れてきた。つまり、筆者にとってHは、『フツウ』の自分の子どもなのである。

園の先生から見た子どもの姿は、客観的で信用性が高いことを、自分自身の保育経験からわかっていた。わかっていたにもかかわらず、園の先生の説明だけでは信じるができなかった。我が子の可愛さ故か…。それもあると思う。しかし、それだけではない。Hの

家での姿と園での姿の違いを、どうしても理解できなかった。保育士時代に、発達障害の疑いのある子どもの姿を否定し続けた親の気持ちがあったような気がした。「うちではフツウです。」「家ではそんなことありません。」この言葉は、ただの現実逃避からくる言葉ではなかったのだ。本当に違うのだから無理もない。

とくに、広汎性発達障害の中でも、高機能の子については、診断も難しい。その症状も様々であり、家庭で親と過ごすだけであれば、あまり困ったことが起きないのであるから『うちではフツウ』なのだ。高機能の子どもたちはこういう面から発見が遅れるし、それだけに親の受容も難しい。保育者から見れば、受容できない母親だが、母親からしてみれば、家でできることがどうしてできないのか、園での指導に問題があるのではないか、と思ってしまうもおかしくない。筆者の場合は、わずかながら発達障害の知識があったことで、自分も客観的にHを見つめていかなければ…という理性が働いただけのことである。

親はたいてい、診断されたら何とか対応しようとする。認めたくない頑張る親もいるが、すぐに認める親もいる。筆者は後者であった。障害があるのだと認めた時点で自分自身は前向きに受容できたと思った。しかし、認めれば受容できたことになるのであろうか。障害を認めることと受容することは、全く別のことだということに筆者自身、何年もかかって気がついたのである。そしてはじめて、保育士時代に受け持った自閉症児A君の母親の何とも言えない表情の中に潜んでいた想いを探る糸口にたどりつけたような気がした。

A君の母親は、何回断られても、受け入れてくれる園を探し、とても強い母親であった。しかし、どれだけ辛かっただろう。それでも気丈に振舞わなければならなかったのである。子どものために、泣いている場合ではなかった。全て認め、療育手帳ももらった。でも心の中はどうであったか。このままやっつけていけるのだろうか。毎日が闘いであったのではないだろうか。

障害を認めたその時から、自分の落胆や悲しみの気持ちとは裏腹に、子どもの一番の良き理解者になるために、また、何とか周りの人にも理解してもらおうと奮闘がはじまる。それがどれだけのストレスになるうが関係ない。まずは夫、自分の父母、親戚へと理解を求めていく。ここでまず、他人からの、「どうして？」という疑問に自分が答えなければならない。病院の先生のように上手に答えられないから、いろんな本を読みあさった。“私だってわからない。本に書いてあることもあてはまらないことが沢山ある。でも私が踏ん張らなくて、一体誰が頑張るのだろう？”そんな気持ちだけで日々をすごしてきたように思う。

それぞれの認め方

ここで少し、筆者の友人たちのケースに触れたいと思う。

Bさんの子どもは小学校に入学してからアスペルガー症候群と診断された。Bさんはすぐ認めて、衝動的に動く子どものために薬の服用を受け入れ、病院にも定期的に足を運んでいる。一見、しっかり受容ができた母親である。しかし、深く話をしていくと、まだまだ受容に対して苦悩と葛藤の日々を送っている。Bさんの夫は、子どもに障害があることをどうしても認めたくないのだそうだ。Bさん自身は、どうして認めたくないの？という思いと、私だって認めたくないのに、という思いが交錯している。周囲の人たちにも何と言って説明したらいいのか、偏見のまなざしで見られるのではないかと、ということがいつも不安なのだ話す。

Cさんは、高機能広汎性発達障害を持つ子の母親である。我が子に障害があるとわかってから、積極的に勉強を進めてきた。良いと思われることは何でも試す元気で頑張り屋の母親である。特別支援学級に通級できるようになって子どもの姿も落ち着いてきた。しかしCさんの夫は、障害を認めようとしない。特別支援

学級に通級することにも未だ反対だそうだ。ならば自分だけでも子どもを受容していこうと決心する。そんなCさんも、毎日が子どもとの闘いだと笑いながら話してくれる。

Dさんは、内気だがとても芯のしっかりした母親である。今まで一人で悩みを抱え込んでしまうところがあり、夫に対しても助けを求めることができなかった。小学校に入学してから子どもの様子に異変があらわれた。なかなか学校に行けない我が子のために相談機関に出向き、特別支援学級に入級できるよう訴えてきたDさんであったが、その許可がおりた時は、何とも言えぬ複雑な気持ちだったという。かなりのショックを受けたそうだ。けれど、登校を渋る子どもを無理やり引っ張って連れていく毎日の中で、次第に母としてどうあるべきか考えはじめたDさん。少しずつ我が子の全てを受け入れることができるようになっていった。努力を重ねて、子どもが自らの意思で動くまで待てるようになったという。そして、夫にも協力を求められるようになり、悩みも分かち合えるようになった。

Eさんは、子どもを幼稚園に入園させたものの、家庭での姿とは全く別人のような我が子を見て愕然とする。集団生活についていけず、すっかり疲れ果てた様子を見せる子どものために、幼稚園を自主退園する。アスペルガー症候群と診断された。子どもは自宅で過ごすことで元気を取り戻したものの、就学してからの集団生活が今からとても不安だとEさんは話す。気持ちの半分は障害だとわかっている、半分では、この子が人よりデリケートすぎる性格なのだと思う。自分がいる。そのため、保健師などの助言も全ては受け入れられないのだそうだ。

Fさんは、入園前の子どもの、言葉の遅れを指摘された。他児と比べると発達のアンバランスさが自分でも気になっていたため、やはり、と思ったそうだ。早く受け入れれば早く療育が受けられることも知っていた。しかし、障害だと言われることへの恐怖心があっ

た。自分自身障害に対して偏見があると思う、と話してくれた。

葛藤

さて、筆者もHの障害の診断のショックから、一生懸命立ち直ろうとした。病院の作業療法(OT)は診断名が明確になる前からおこなっていて、専門の指導員の方々には本当に救われた。Hに足りない点、支援の仕方など相談できる心強い味方であった。

筆者は、Hの一番の味方になり、周りの人に対してもHが障害を抱えていることを知らせていった。この作業には大変なエネルギーを要したと記憶している。しかし、Hのことをわかって欲しいという気持ちとは逆に、Hに対してはいつも、しっかりしてほしい、普通になってほしい、普通に見えるようになってほしい、どうしてできないのだろう、という苛立ちの気持ちを持っていた。そして自分が一番Hの障害を理解できていないことに嫌悪していた。これは、Hの障害との闘いではなかった。自分自身の中にある、障害に対する偏見との闘いであった。Hのことを知って欲しいと周囲に理解を求める立場でありながら、Hが参観日などで目立った行動をとると、つい恥ずかしいと思ってしまう自分がいた。母親なのにHの全てが受け入れられず、ついHに八つ当たりをしてしまうことも少なくなかった。そして、反省と後悔の念が押し寄せる。つまり、障害を認めていても、受容ができていなかったのである。これが一番辛い時期であった。

幼稚園でのH

話はさかのぼるが、年少の途中から“自閉の疑いがある子”として幼稚園に通っていた。診断名ははっきりしなくても、それまでとは違う視点からHをみてもらうことができたことは、とても大きな一歩に繋がった。担任の先生には、それまで以上にHに合った対応で、とても丁寧に援助してもらい、今まで出来なかつ

たことが、少しずつ出来るようになっていった。他の子どもたちと違う行動になってしまっても、温かく受け入れてもらい、クラスの子どもたちも皆で優しくHに接してくれる。その中でHは、初めて大好きな友だちができた。Hは、休日でも幼稚園に行きたがるようにまでなり、毎日が楽しくて仕方がない様子であった。しかし、こんな時でさえも、筆者は心ない言葉に傷つくこともあった。前園長からは、『どうしてもっと早く障害があることが分からなかったのか』『きちんとした障害名の診断はいつになるのか』『幼稚園より専門施設に行った方がいいのではないのか』『もし園で怪我や事故があっても、いっさい責任はとらないが、それでもよければ登園させてもよい』などと言われた。悔しくて悲しかった。しかし、Hの担任の先生がHを可愛がってくれるその姿と、Hが先生や友だちを慕って登園する姿を見ると、こらえるしかなかった。それにおそらく知的に問題のないHは、専門施設には入ることができなかつた。

筆者自身のことも含めて、幼児教育や保育に携わる人の、発達障害に対する知識と経験の浅さ、理解の難しさを改めて感じた。また、園によってもかなり違うが、全体的に保育園に比べて幼稚園のほうが障害児に対して消極的であり、排除する傾向にある。もっとも、性質的に異なるのだから、仕方がないことかもしれないが。これから幼稚園保育園の一元化に向けて、どのように変わり、改善されていくか期待したいところである。

さて、Hが年長になる頃は、園に行つてすべき基本的なことは、項目にわけてカードに記して持参し、できたら本人がマルをつける方法で、自分から進んで行えるようになっていた。しかし、賑やかな集団生活は、時としてHにとっては刺激が強く、大きな負担になるようで、静かな場所に身を寄せる姿がある。正式に診断名が出てからは、就学してからも集団に疲れた時にリラックスできる居場所をなんとか確保してやら

なければという思いで、特別支援学級入級の手続きをすすめた。本当は、一番発達障害に理解がすすんでいける特別支援学校に入学させたくて相談もしたが、知能が高いということで諦めざるを得なかった。

小学校入学

普通小学校の特別支援学級への通級が認められ、そこでも素晴らしい先生と出会うことができた。Hは、毎日安定した気持ちで学校生活を過ごし、様々なことを身につけられるようになっていった。幼稚園と比べてはいけませんが、小学校は、発達障害や特別支援に対して勉強している先生が多く、理解も進んでいた。そんなことから、筆者自身も安定した精神状態で、朝学校に行くHの背中を明るく押してあげることができた。

しかし、Hの障害と向きあい、付き合っていく日々の中で、まだ克服できないことがあった。人の目が気になることである。心のどこかで、せめて人前では普通に見えるよう振る舞ってほしいと思ってしまう。集団の中で目立った行動をするHを見ると、どうしてきちんとできないのだろうと苛立ってしまう。恥ずかしいとさえ感じてしまう。こんなに可愛い我が子のことなのに、なぜ母親がこのような気持ちになってしまうのか、自分の見栄っ張りさと、障害への偏見を捨てきれないことが、たまらなく嫌であった。いつも自分は最低な母親だと責めて過ごしながら、気がつけばHにばかり多くを求めてしまう。

そんなことをどのくらい繰り返してきただろう。しかし、やっと、こんな自己嫌悪から解放される時がくる。

受容のとき

Hが小学3年生になった参観日は、3学年全体による体育で綱引きの授業だった。だがHは、綱を引かず応援する役をやりたいと言いつつ出た。いくら先生が説得してもきかない。そのやりとりが、皆の注目を集め

る。ここでいつもの筆者なら見ていてやきもきしてしまるところだが、この日は違った。これこそまさにHのありのままの姿なのだと、受け入れよう意識しないのに受け入れることができた。初めての感覚であった。恥ずかしさも苛立ちもいっさいなかった。むしろ、Hの気持ちがよくわかった。Hは、綱引きの場면을、よく観る映画のワンシーンと重ね合わせて、その中の登場人物になりきっているのだと見当がついた。そっとHに近づき、耳元で「今日は応援の役を頑張るんだよ。」と言ってやると、Hはたちまち笑顔になり、「うん!」と答えた。そして、先生方や友だちにも笑顔で見守ってもらい、この日は汗びっしょりになって応援をしていたHである。今までの筆者なら、Hにはできるだけ皆と同じことをさせてほしかつたし、Hなら頑張ればできると思っていた。できないことは、Hの気まぐれや、わがままのためだと片付けていたと思う。それなのに、なぜ突然このようにHを受け入れることができたのか。実は自分でもよくわからない。けれど、やっと自分がHのことを受容できたのだと実感でき、喜びで涙が出た。

それからは、本当の意味でHと向き合えるようになった。とても楽な気持ちで、心の中の鉛がとれたような感覚である。日々いろんな問題も生じるし、それに対して悩むことは以前と同じである。時には、冷静に対処できずに、頭を抱えることもある。やっと一つ壁を越えても、またすぐに別の壁が立ちふさがる。課題は山積みであり、しなければならぬことは沢山ある。しかし、本当の意味で受容できた時、こんなにも心から楽しい気持ちで子育てができるのだということを学んだ。そして、ますます我が子を愛おしく思えるようになった。

受容するにあたって、これという具体的なきっかけはよくわからない。しかし、今までHを無償の愛で包みこんでくれる人たちがいなければ、このような受容はあり得なかったのではないだろうかと思う。『H君は

可愛い『H君は天使のような子だ』と言われたことが、どれだけ支えになったことか。『お母さんは頑張っている』『お母さんのおかげでH君がこんなにも愛される子になったのだ』そんな言葉がどれだけ励みになったことか。

果たして自分は、あの時のA君の母親に、そんな子育ての幸せを感じさせることができたのだろうか。A君のできることを増やしてあげることばかり考えていなかったか。母親にも、どこか出来ることを前提にプレッシャーをかけてはいなかったか。母親の、もがき苦しんでいることに対して、少しでも力になれたであろうか。出来るが増えることは、もちろん生きていく上でとても大切なことである。だが、その過程で、その子自身が、自分は愛されていると感じなければ意味がないし、その親も、この子が生まれてくれて良かったと、当たり前喜びを感じ、楽しんで子育てができなければ、本当の支援にはならないと筆者は思う。

筆者は、Hに対して常に、頑張れ、頑張れと言い続けてきた。しかし今になれば、そんなに頑張らせなくても、もうすでに充分頑張っていたのにと気づく。フツウの人が無意識のうちに生きていくために必要なスキルを学び、身につけていけるのに対して、Hは、そして発達障害を持つ子どもたちは、大変な努力をしなければ身につけることができない。暗黙の了解や、場の空気を読むなどということは、下の兄弟たちは、わざわざ教えなくてもいつの間にか自然にできていることだが、Hには今でも難しい。“何となく察する”ことが苦手である。ひとつひとつのパターンを、頭の中のプログラムに意識的に入力していかなければならない。Hのような発達障害を持つ子どもたちは、自分をこの社会の仕組みに適應させようと、もうすでに常に闘っているのだ。確かにただのわがままに見える時もある。もっと頑張れるのではないかと感じることもある。だが、これは見た目だけだ。『もっと頑張れ』ではなく、

『よく頑張っているね』と言ってあげなくてはならない。そんなふうに見方を変えるだけで、Hたちは、ずっと生きやすくなるし、その親も肩の荷が軽くなるのである。

まとめ

現在の幼児教育・保育現場では、発達障害児を受け入れ、日々保育するだけで精一杯であり、時間的にも、精神的にも、そこに力を注ぎ込むには不可能な状況の勤務形態の園がほとんどである。もしもそこが改善できるのであれば、ぜひ、保育者と障害児の親がじっくりと話す時間ととって、親と子の心に寄り添った支援を目指したいものである。

保育者は、その子の障害を発見することだけにとらわれないこと、診断名をもらい療育ができていけばそれでいいと満足しないこと、発達障害に対する正しい知識を持つこと、発達障害児とその親が最も苦しみ葛藤している時期に一番寄り添える存在であること、専門機関と協力しながら内面的なサポート(その子を愛すること、子育ての喜び・子育ての楽しみをわかちあうこと)を、忘れずにいたいものである。

発達障害の真の受容は簡単なものではない。受容には、人それぞれに、理解度やきっかけが異なり、それまでの時間もかなりの差があるであろう。一見、大変よく理解し受容できているように見える人でも、心の中には大きな闇を抱えている場合が少なくないと筆者は思っている。だが、保育者に愛された子どもやその親は、いつかきっと、乗り越えられる時が来ると思うのだ。そして、十分な時間の流れとともに、親の視野が広がるのである。

支援に関わる人たちの温かい笑顔と、まなざしと、言葉は、いつまでも心に励ましをくれる。それが発達障害を持つ一母親として、最も強く感じていることである。

教師によるカウンセリングマインド実践

—児童・生徒および親との関わりから—

井出 光信

What is Counseling Mind? : An Interpretation by a School Teacher through the Interactions with Children and Parents

IDE, Mitsunobu

キーワード： 共感、聴く、カウンセリングマインド

I はじめに

近年文部科学省は、学校教育相談体制の充実をはかるため、スクールカウンセラー等の配置をすすめている。この事は、これまで担任教師を中心に学校だけによって行われてきた生徒指導・教育相談のあり方を変え、より充実した支援体制を構築しつつあると考えられる。

しかしながら、井出が現職教師として学校教育現場で子どもたちと接していた当時(～2005)は、前述のような制度は未充足であり、日々の広範囲に及ぶ指導の中で、悩める生徒や保護者の気持ちをくみ取ることも当然教師の責務であり、その対応に相当のエネルギーをつぎ込んでいた。

当初は、子どもたちや保護者から悩みを相談された時、自分の教師経験から得た知識を振りかざしたり、相手が年下であるために、自分の考えを押しつけてしまったりすることがよくあった。また、早急に解決しようとして、相談相手の説明を十分理解しないうちに、早合点して全くちがう方向に進んでしまい、却って相手を傷つけてしまうこともあった。

そんな中、臨床心理学者カール・ロジャーズ氏

の創出した来談者中心療法等の研修会で、カウンセリングマインドを生かした講座に参加して多くのことを学ぶ機会を得た(1987年「中部地区カウンセリング技術指導講座」)。その後、実際の教育現場でそれを生かしたところ多くの成果が得られた。カウンセリングマインドとは「相手の気持ちを、相手の身になって感じることであり、相手と気持ちの通じ合う人間関係を大切にす基本的な態度・技能」(北島、1987)をさす。

このことから、学校教育現場で起こる子どもたちのさまざまな心の問題に対して、毎日子どもたちに接している教師がこのカウンセリングマインドを身につけることの重要性を感じ、以下にその実践報告を記すことにした。

II 実践報告

共感は、はじめにあるのではなく、

やがて二人の間に生まれてくる。

関係は、相談の基本である。それは、来談者(子どもや親)と直接的にある種の行動を一緒に行うことから始まる。ゆえに間接的な経験から生まれてくるものではない。子どもと関係を作ろうとす

れば、直接関わって、そこで起こる事態から相談は始まるのである。そして、直接経験の積み重ねの中に共感は生まれてくるものである。直接経験の機会は、学校生活全般にある。

1 相談の方法

(1) 親との相談

自分の悩みを他人に語ることは、勇気のいることである。教師は親の気持ちを大切にしながら子どもをどのように育ててきたかを、真心を持って丁寧に聴きとることが大切である。

親は気持ちが緊張し、心が動転している場合が多い。だから、理論が整わず、しかも、早口で話すことが多い。教師は、聴きもらさないように真剣に冷静に事実をありのままに聴くようにする。自分の考えを勝手に押し付けたり、親の話す内容を自分に引き寄せたり、自分に都合のよいように解釈したりしないことが大切である。

教師は、親に対しては次のことを尋ねることはよいと思う。このことは、教師も親も子どもを理解していく上での糸口になると同時に、親自身が自分を反省したり、子どもへの対応の仕方に気付いたりしていく糸口になるからである。その主な事項をあげてみる。

(小学校低学年児の母との相談で)

- ・胎生時の両親の心理状態
- ・出生時の様子（難産か軽度か…等）
- ・誕生から3才頃までの様子（外で遊べたか、おもちゃをよく与えたか、主に育てた人は誰か、母乳か人工乳か…等）
- ・幼稚園・保育園での様子（先生に言われたこと、友人関係、行動…等）
- ・幼少時からの健康状態
- ・小学校入学時と低学年での様子・現在の様子等

結果、教師にピンと来るものがあるだろう。それは、対応・対策に繋がる可能性の糸口になるか

もしれない。具体的な対応・対策については、押し付けるのではなく「お母さんはどのようにしたいとお考えですか。このようにしてみたらどうでしょうか」という調子で、決定は来談者に任せる方向がよいと思う。すなわち、母親の悩みや願いを明確にしなが、必要により資料を提示するに止めたい。ましてや、その場で無理して診断めいたことは言わないほうがよいと思える。

(2) 本人との相談

約束と教師の心を最初に伝えたい

○ 約束の例

- ・器物を壊すこと、危険なことはしないこと。それ以外なら何をやらせてもらってもいいこと。
- ・相談時間を確認すること。
- ・秘密にしたいことは確実に守るから、安心してほしいこと。

○ 教師の気持ちの例

- ・あなたの悩みや辛いことを一緒に考えていきたいこと。
- ・私はあなたの役に立てればいいなあと思っていること。

など、積極的な姿を示すことがよいと思える。これは、小・中・高・親の別なく伝えたいことである。

1) 小学生の場合

その子が一番興味を示したり、今やりたいと思っていたりすることから付き合いたい。従って、何もしないで並んで座っていることも、また意味があるのである。少しでも動ける子の場合は、思い切って遊んでみるのがよいと思う。遊んだり、スキンシップをしたり、会話をしたり、行動する中から心の変化をみとっていく。例えば、卓球をして遊んだとする。初めは、堅く暗い雰囲気であ

るが、遊ぶことによって明るく柔軟になって、子どもが自然に自分を表出できるようになってくる。

また、小さな弱々しい動きから、声を発し、汗を流し、球を思い切って打つ、力強い動きができるようになってくると、目が輝いて来る。これは安心感により心が解放されてきたのであろう。また、こちらを認めてくれたことでもある。そして、その子自身も、今まで見えなかったり、感じられなかったりした自分自身の力を目覚し、回復へ歩み出して行く基礎作りとなっていく。その他、小学生の場合は、専門家と連携の上、箱庭療法・催眠療法・バウム・パズル・その他を用いて相談を進めることも有効である。

2) 中学生・高校生の機会

高学年になるほど、静かな遊びや会話を組み込んで、心の変化や深まりを辿ってみることがよいと思える。身も心も大人に近付いているので、かなり深い話しをする子どももいる。

また、相談者（教師）が驚くような訴えや相談を持ち掛けられることもある。教師は自己に素直に誠実に対応することが大切である。

中学生や高校生には、専門家と連携の上、遊戯療法・催眠療法・面接法・その他、その子にとって有効と思える方法を使って相談を進めることがよさそうである。

注意したいことは、小学生も同じであるが、指示・命令・誘導などはできる限りやらない方がよい。一方、言葉の空転、言葉の遊びもあるので、相談者の概念で捕らえてしまわず、きちんと確認し、来談者（児童・生徒）自身の考えを明確にしてあげることが大切である。

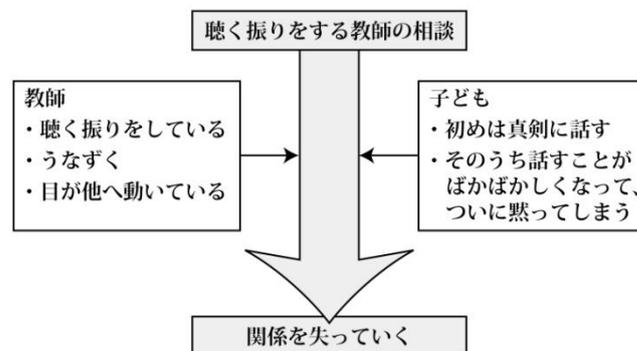
また、この年齢は、親への相談が多くなってくる場合がある。親自身の心を開かせる事も大事になる。

2 教師が相談の具体的場面で気をつけていき

いこと

(1) 聴く振りをして聴かないこと

相談においては、聴くということは耳できくことではなく、心できくことである。教師は、今の今起きている事柄を、現実之魂を打ち込んで聴くことである。悩んでいる子ども、病んでいる子どもは、特に敏感になっている。体はその場に居ても、心が他に居るような姿は、直観的に見破ってしまうものである。子どもと一緒に居ることに感謝の思いを持って対応することである。



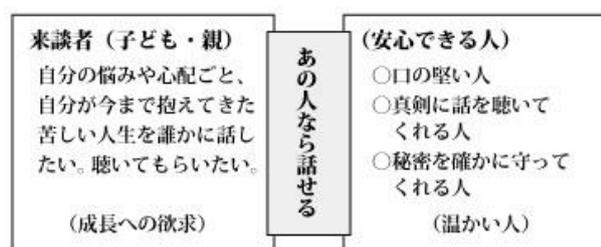
(2) 知っていても過去に捉われないこと

「私は君の過去を知っている。知っているから相談にのれる」と思っている教師がいるだろう。教師は、「子どもを知らなければ相談にのれない」とか「学習を教えることができない」とする考えを捨て去ることが大切である。過去を知って、それを抱いて相談すると「今ここに起きている関係」を見失ってしまうものである。過去を知っていても捉われないことが大切である。現実には、相談の場のみではなく、授業の場でも行動を通すことによって、初めて子どもが見えて来るのである。ゆえに、とにかく真剣に聴き抜くことが重要である。遊びを取り入れた時には、一生懸命に遊ぶことである。その中で何かを感じようと求める心を持ち続けることである。

(3) 秘密は必ず守ること

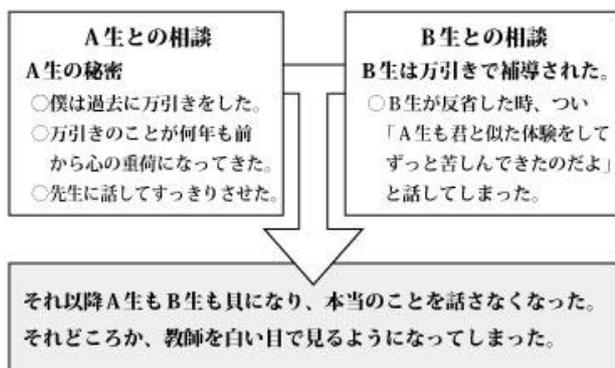
口の堅い人は自然に人から信用される。人はだれでも心の負担になるような秘密を持っている。それは簡単に人に語れない苦しみになっている場合が多い。秘密を語るには、相当なエネルギーがいるものである。人間は、本質的に今抱えている問題を解決して、自分を成長させたい願い(欲求)を心の底に持っているからである。

教師は、秘密を守ることができる柔軟な心、視野の広さ、豊かな心を養っていくことが肝要である。秘密を守るとは苦しいことであるから……。



※秘密を話して人間関係を失った例

秘密を漏らす時は、きっとこう言うだろう。「内緒だけだね」とか「君だけに話すけど」とか「他人に話さないようにしてね」等と言って、つい話してしまう場合がある。教師はこのような動きについて厳に慎みたいものである。

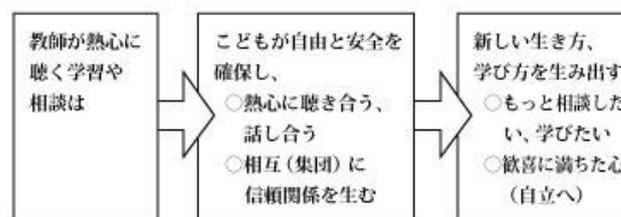


(4) 教師の話はできるだけ押さえること

教師は、できる限り親や子が自由に話せるように気を遣いたい。例えば、授業でも教師が喋りまくれば、多くの子どもが学習意欲を失っていくものである。相談場面でも同じである。

教師は聴き役に徹していくことが大切である。子どもや親が、自分の心を述べていく過程に(瞬間、瞬間に)、また、自分自身の心の琴線に振れた瞬間に満足感や新しい生き方への芽生えが訪れて来ると思えるからである。

悩みを持って相談に来る人に対して、教師の話は、相談に来た人の心を混乱させたり、戸惑いを起こさせたりする要因になり易いことをつけ加えておきたい。



(5) 時間を決めて話を聴くこと

相談の時間はキチンと決めて行うのがよい。一回の相談時間は一時間くらいが適切に思える。長くても一時間半くらいであろう。

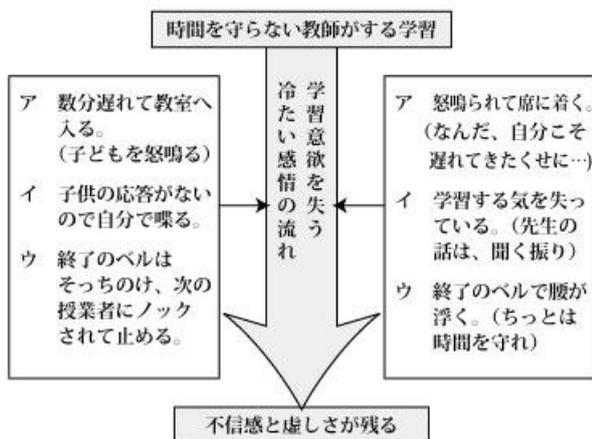
教師はとかく時間を延ばしたがるものである。「時間を延ばせば他にもっとよいものが出てくるかもしれない」「相談内容が深まるかもしれない」という甘い考えを持ちやすいものである。また、親も子ども少しでも自分の気持ちを聴いてほしい気持ちになるものである。自分だけが特別扱いされたい甘えもある。更には、教師を自分にだけ引き付け、自分だけの時間を長く確保したい思い(自己中心的)になるものである。

相談は、相互に時間を守るという厳しさが、重要なポイントの一つである。相談終了時間がきたら、相談がどんなに充実していても、途中であっても、終了したいものである。

- ・教師が親や子に自由に操られない。
- ・お互いに甘さを許さない。時間内に全力を尽くす意識を持つ。

（時間を守ることは、生活する上で最も重要なことの一つである）

時間を守ることは、学習面でも同じように重要なことである。時間を守ることが、単に時間を守るということでない事実を理解したい。



(6) 矛盾について、苛めるな

悩みを持っていない人は、理論を整えて落ち着いて話すことができる。しかし、悩んでいる人は、理論が整っていない。語る内容が支離滅裂であったり、矛盾だらけになったりしがちである。そして、自己矛盾を起こしていることに気付いていない場合が多いものである。すなわち、自分自身の輪郭が見えないことが不安であり、悩みなのである。

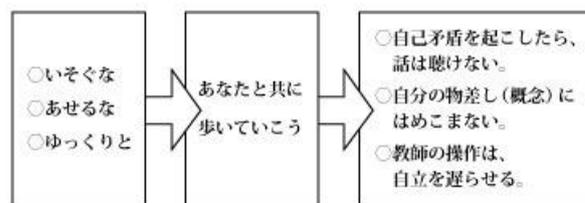
そのような時に、相談者（教師）は、自然に矛盾をつきたくなるものである。その様なことは、絶対に避けるべきである。教師は矛盾を感じても、そのことに捉われないで無条件に丁寧に聴きとり、話の内容を認識することにより、自分自身を発見してもらうようにすることが大切である。

矛盾を突く姿（非無条件の尊重）：逆の動き（無条件の尊重）

教師は、丁寧に、ゆっくり話した内容を確認する。
（今話して下さりたかったことは、こういうことですか）

(7) 治してやろうと思わないこと

自立するのは、子ども自身の力である。子どもが自立して行く過程でどう関わるか、関われるかが大切である。病む子、悩む子を早く治してやろうと思わないことが大切である。直してやろうと思った時の教師は、自己矛盾を起こしていたり（自分のできないことをやらせようとする教師など）、自分を押し付けようとしたり、子どもの心を否定していたり、観察的・評価的になっていたり、焦っていたり、などの動きに陥って、かえって子どもの自立を遅らせてしまうものである。



(8) 話の腰を折らないこと

真剣に話そうとしている人ほど、話の腰を折られると嫌になるものである。悩む人は、感情のレベルで迷っているので、話が一区切りするまで待つことが大切である。話しているときはその内容について詮索せずに、積極的な関心を持って、じっと心を傾けて受容したい。

内容をもっと深く聴いてみたくなったときには、慌てず、焦らず「もう少しこの事についてよかったら話してみてくださいませんか」と語りかければよい。

高所で聴いて、尋問したり、責めたりすることは、絶対に避けたいものである。高所で聴くと、相手の話を取り上げてしまったりするものである。

(9) 相談者の体験は、控え目にすること

似たように見える体験も決して同じ体験ではない

来談者（子や親）の話の中に、相談者（教師）が過去に体験してきた事実に似た体験が出てくる場合がある。すると、ついその話しに乗ってしまいがちになる。相談場面において、悩みを持つ親や子に、自分の思い出話を語ってもあまり有効ではない。かえって、今の今起きている現実から遊離して関係を失ってしまったり、親や子を混迷させたりする結果になってしまう場合が多い。相談者と来談者が、逆転してしまう恐れがある。そこには、同情心や馴れ合いの関係しか生まれてこないような気がする。

(10) 相談者は、自分をごまかさないこと（相談者の危機）

来談者に質問されたり、横を向かれたりすることがある。その時、あわてふためいて自分をごまかさないことである。相手の気持ちをしっかりと受け止めるか、誠実に応答することが大切である。

Ⅲ まとめ

- ・ 関係が生まれ、相互に変化し、自立していく例

子どもが変化しているときには、教師も変化している。逆も事実である。教師の人格の変容は、子どもの人格の変容である。

「相手を治癒できる人は、また相手によって治癒され得る人である」 ヤスパーズ(氏原、1995)



「この学級を持ててよかった。この子が学級に居てくれてよかった。この学級やこの子と関わったから自分が育った」と思えるような教師になりたい。」

(1) 問題を持つ子から学ぶ

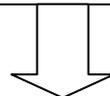
教師は、問題（反社会的、非社会的、その他）を持つ子に出会うと「嫌な子が自分の学級に入っ

てしまったなあ」と思うであろう。「この子とこれから付き合えるんだ。うれしいなあ」と思える人は少ないであろう。嬉しく思えなくても「よし、この子と一緒に生きるぞ」と思えるようになりたものである。人間は、関係の中に生きている。教師が「好きになれない子だ」と思えば、即その心情はその子に伝わってしまうものである。口先で「君が好きだ」と言ってみても、子どもには空々しく響く言葉になってしまうのである。

「無条件の尊重」とか「積極的関心」とか「感情移入的理解」とかが、相談場面では重要で相談者（教師）には、その力量が必要だと言われている。このことを分かりやすくいうならば「あなたがこういう時には好き」という感情ではなく「あなたがどの様なときでも好き」という感情を基盤にした対話である。そのような感情が持ち合える時、人は心を開いて、自立への道を歩み始める。

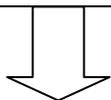
※ 問題を持つ子どもとの関係

教師が嫌悪感を持ってしまう	
(感情)	<ul style="list-style-type: none"> ・ この子が学校にいなかったらいいのになあ。親も親だよ。 ・ 今日も学校を休んだか。嫌になっちゃうなあ。 ・ 仲間の先生達に「力のない奴だ。駄目な奴だ」と思われたくない。 ・ また万引きをしたのか。何回注意したら分かるんだ。今度こそ許さんぞ。 ・ 何という服装だ。髪の毛にパーマをかけやがって。手に負えん奴だ。等



教師に嫌悪感が薄れてくる	
(真実に目が向けられるようになってくる)	
(感情)	<ul style="list-style-type: none"> ・ この子にとって今の生活ぶりは、無理のないことなんだなあ。

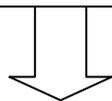
- ・自分のしたいことも取り上げられ、過保護に育ってしまったのだ。かわいそうだ。
- ・親の愛情を十分に得られずに育ってきたのだなあ。常に兄弟と比較されて…
- ・小さい時からしつけもされず、放任生活を強いられてきて、心が育っていないのだ。
- ・病気がちで辛い生活をしてきて、親も子ども神経質になってきてしまったのだ。
- ・夫婦喧嘩が絶えない中で育ってきたのだ。心が荒んできてしまっているんだなあ。等



好きだという気持ちになってくる

(本気になって関わられるようになってくる)

- (感情)
- ・教師が自己防衛の心から解放される。
 - ・子どもが好きになって、よさが見えるようになってくる。
- (笑顔が向けられる)
- ・子どもの気持ちを受け入れられるようになってくる。
 - ・子どもと自由に遊ぶ、話もできるようになってくる。
 - ・子どもと一緒にいることが楽しいと思えるようになってくる。 等



子どもは明るくなって、自分自身を直視し、その子なりに自立した生き方を始めていく。

(2) カウンセリングマインドに満ちた学級

学級担任は、子ども達が非行に走ったり、登校

拒否になったりするようなことなく、健康に育ってほしいと常に願っていると思う。それが担任心、家庭でいえば親心である。

学級は、ともすると孤独と友情とが交錯する共同体である。子ども達にとって、魂の出会いの場である。深いコミュニケーションがあれば、子ども達は集団の中で人間的な力を十分掘り起こされ、人間として飛躍的に成長する機会を掴むものである。換言すれば、他者（担任や子ども）との深い出会いを通して、自己との出会いを体験していく場である。

ある担任は、毎朝教室の入り口において、一人一人の子どもを笑顔で迎え、握手をして言葉を掛けているとか。教師に子どもの心が感じられ、子どもは教師の気持ちが快く伝わって、見えないものが見えてきたり、感じあえないものを感じあったりして、充実した学校生活を過ごしている。学級集団こそ、子ども達にとって生きる力を身につける上で、元になる場にしたいものである。

(理想の学級)

「ここは、僕の学級だ」という感情の持てる学級

- ・温かい雰囲気満ちている
- ・成功感・存在感が持てる
- ・よい点に気付きあえる
- ・優しさと厳しさを兼ね持っている
- ・障害を持つ子を宝にできる
- ・困っている子の味方になれる
- ・何を話しても安全である 他

(3) カウンセリングマインドに満ちた学習（学習の場）

毎日叱られている子どもも、先生や友達から声を掛けられていない子どもも、テストで低い点を取って辛い思いをしている子どもも、とにかく学校へ来る。真剣に考えてみると、実に不思議なこ

とである。それは「学校や学習が心から嫌いな子は、一人もいない」と見たいものである。どの子どもも「もう少しよくなりたい」「もっと多くの友人を作りたい」「もっともっと先生や親に認められたい」「自分で納得できるように努力したい」「友達と一緒に遊んだり、クラブ活動をしたりしたい」など、子どもなりの願いを持って登校しているのである。この願いは、人間であるならばだれでもが持つ自己実現への欲求、成長への欲求なのである。

学校生活の場においては、種々の要素はあっても、学習の場が子どもや教師の生活の大部分を占めている。すなわち、子どもの人格形成の多くが、学習の場面にその可能性があるということである。学習の場面でカウンセリングマインドを生かし、個や集団が生き生きとした学習をしていけるように努力したいものである。学習を通して心が練られるようにしたい。

- 学習場面で陥りやすい教師の姿
- ・正しい、正しくないを強調しやすい
 - ・子どもの発言を最後まで聞けない。
 - ・人格を傷付けることを言ってしまう。
 - ・理解のある子はいいい子、乏しい子はよくない子の感情を持ちやすい。

- 子どもも教師も生きる学習場面
- ・問題を持つ子どもに温かな対応をする。
 - ・どんな意見も大切に聴き、価値付ける。
 - ・子どもが自分の考えを自由に述べられる。
 - ・子ども同士が認め合い助け合って学習する。
 - ・よさや努力を素直に認め合っている。

IV 今後に向けて

冒頭で述べたように、学校における教育相談・生徒指導のあり方は、変わりつつある。学校に外

部から臨床心理学の専門家が入ってくれることは、不適応を抱える子どもや保護者にとっても、現場の教師にとっても、心強いことであろう。しかし、これは単に「心の問題は心の専門家にまる投げする」という意味ではない。やはりあらゆる指導の中心は、子どもたちと日々多くの時間を共有する教師の肩にかかっていることは間違いない。そういった意味で、本実践は、「教師が身につけるべき基本的な心のありよう」を提案したものと言える。学校とスクールカウンセラーの連携はまた、学校と外部機関、地域社会、家庭、教師同士など、幅広いネットワークにより子どもたちの支援を行うことを可能にした。このネットワークが時代のニーズに応え、より充実したものになっていくことを願う。

<引用文献>

- 北島貞一(1987)「だれでも、いつでも、どこでもできる教育相談」明治図書
- 氏原寛+東山紘久(1995)
「幼児教育とカウンセリングマインド」
ミネルヴァ書房

遊びからみえる子どもの心

～絵本を使った保育実践から～

石坂 由美子

Children's Minds through Their Play : A Nursery Practice with Picture Books

ISHIZAKA, Yumiko

キーワード： 保育実践、 絵本、 コミュニケーション

1. はじめに

子どもの生活の中心は遊びであり、遊びを通して多くの経験をしている。遊びは、一人ひとりが自分なりに思いを表現し、友だちや保育者と関わりながら広がっていくと思われる。意欲的に遊びを広げてほしいと願うが、子ども達はどのような思いで遊んでいるのだろうか。安心して自分の思いを出して遊んでいるだろうか。また、自分の思いを出せずにいる子が、思いを表現できるようになるためにはどうしたらいいのだろうか。

保育現場において絵本はいろいろな場面で活用され、子ども達は保育者の読む絵本やお話に、真剣なまなざしを見せる。お話や絵本の世界に気持ちが入り込み、時には笑ったり、息をひそめたりして、自分が絵本の主人公になったかのように、その世界を想像しながら楽しんでいる。寺村ら（1999）はこう述べている。「想像とは、実際には経験していないことを、こうではないかとおしはかることである。もととなるのは知識と経験だ。知識も経験も乏しい子ども達にとって、想像することは容易ではない。そこで、子ども達に不足する知識と経験を保育者が補い、共に想像力をふくらませていくのが絵本を使った保育活動である。」

そこで石坂は、ドキドキわくわくする情操をかきたてるような絵本を選ぶことによって、楽しさ・嬉しさ・悔しさなど、子ども達が感じたままの気持ちを共感しながら、一人ひとりが思いを十分に表現できるのではないかと、また、自分の思いを出すことをできるようになることがコミュニケーション能力の発達につながるのではないかと考え、絵本「かいじんハテナ」を選び保育活動を実践した。（絵本「かいじんハテナ」の概要は末尾に資料として添付）このような実践は、すべての子ども達において前述のような効果が期待できると同時に、なかでも特に自分の思いを出すことが苦手な子に対して効果的であると考え、気になる子（ここでは、A男、B男とする）を中心に経過を観察した。そして、この実践例から保育者の手立てや支え方を考えてみたい。

2. 絵本「かいじんハテナ」から始まったお話あそび

(1) 題材設定の理由

前述の自分の思いを出すことが苦手で、行動を共にする事が多いA男、B男については、一緒に積み木を使って家を作ったり、ブロックを組み立

てて飛行機を作るなど、様々な遊びを楽しんでいる中、すぐに遊具を譲ってしまったり、自分の～したいという思いを十分に出せずに遊んでいる姿がみられた。そこで、自分の思いを表現できるようになってほしいと願いながら、保育者も一緒に遊び、保育者自身が自分を出す姿や、失敗してしまった姿をみせることで、安心して自分らしさを出せるよう、ありのままを受け入れていくことを大切にしてきた。また、少しずつ周りの友だちにも自分の思いが出せるように、その子の得意な遊びを楽しみながら、みんなで認め合い、伝えていくことで、自信を持てるようにしてきた。

運動会では、楽しさや悔しさを感じながら、友だちと気持ちをひとつにして取り組む姿がみられ、みんなで～しようという気持ちが高まってきた。そこで保育者は、空想の世界の中で自由に思いを膨らませていくことで、より自分の思いを出せるのではないかと考え、絵本「かいじんハテナ」を読むことにした。また、子ども達と様々な絵本

を読んできた経験と子ども達の様子を合わせ、あえて絵は見せずにお話だけを読むことで、より想像の世界が広がるのではないかと考え実践した。いつ、どこから現れるかわからないハテナに興味を持ち、自由遊び中にハテナを探したり、ハテナについて話をする姿がみられた。「かいじんハテナ」のお話を通して、みんなでドキドキわくわくした気持ちを共感しあい、一人ひとりが自由に想像を広げることは、自分の思いを安心して出せるようになり、そのことがコミュニケーション能力を引き出すことにつながるのではないかと考え、想像力をかき立てるお話あそびを設定した。

<題材のねらい>

- ・思いを出しあったり、友だちの良さに気付きながら一緒に遊びを深める。
- ・お話の世界の中で空想を楽しみ、思ったことを話したり、自分なりに作ったり、描いたりすることを喜ぶ。

(2) 活動の経過

一人ひとりのイメージが広がっていくよう、絵は見せずお話を毎日少しずつ読んできた。

子どもの姿	保育者の関わり
<p>9月中旬</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自由遊び中、ハテナのいそうな場所を探したり、(保育室の中の暗い場所) 友だちと一緒にハテナについて話をする姿がみられるようになってきた。 <p>9月後半</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リレー遊びが盛り上がってきた。 ・自分の好きな遊びをする子もいた。 (A男、B男) ・バトンの渡し方、もらい方を「ハテナの方法」といい、試してみようという声があがる。 「ハテナの方法だよ。みんな(他のクラス)に内 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの中にハテナの存在が大きくなっていくことを感じた。 ・親しみを持ち始めたハテナからリレーのバトンの渡し方を教えてもらったことを話し、更にリレー遊びが盛り上がり、またハテナに興味を持てるようにする。 「幼稚園に夜、電話がかかってきたんだよ。」

<p>緒だよ」</p> <p>A 男・B 男が 2 回走りたいと手を挙げた。 (人数あわせ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 他のクラスとリレー遊び 今までなかなか勝つことができなかったが勝つことができた。 「ハテナのお陰だね。」 「応援してくれたんだよね。」 <p>10 月初め</p> <ul style="list-style-type: none"> • ハテナのいそうな場所探しが外に向いてくる。 (自分の家、公園など) 「K 公園のトンネルの中から声がしたんだよ。 ハテナかもしれないよ。」 • 「先生はダメ。ハテナどこかに行っちゃう。」 絵本の内容から、子どもの前だけにしかハテナは現れないと強く思っている。 ↓ • 保育者も一緒に探せるよう、自分達との共通点をみつける。「帽子かぶれば一緒だよ」 <p>10 月 10 日</p> <p><ハテナを探そう①></p> <p>○ハテナを探しに K 公園に行く。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 保育者がハテナにみつからないようにするにはどうしたらいいか考える。 「小さくなって歩けばいいよ。」 <p>A 男：木の所にあるカードを見つけ、B 男に知らせ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 人に走ってもらうことにし、みんなに認められるようにする。 • ハテナの存在が大きくなり、リレーを通して、ハテナは困った時に助けてくれる味方なのだという気持ちがでてきた。 <ul style="list-style-type: none"> • 保育者もハテナの世界に入りたいことを子ども達に話をする。 「先生も行きたいな」 <p>(クラスカラーの帽子なので、子どもと同じ色の帽子)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 子ども達の会話から、ハテナがいるかもしれないという思いを他の子に伝え、より期待が持てるようにみんなでハテナ探しを考える。 • 子ども達と同じ色の帽子をかぶり、一緒にハテナ探しに出掛ける。 • カードの隠し場所をクイズにして、グループで考え探すようにする。(ハテナはまだ出てこない。グループで集めたカードを合わせると、ひとつのカードになるようにする。内容はハテナ探しへの期待が高まるもの。) <ul style="list-style-type: none"> • 他の子が 2 人の姿に気づき、取ろうとしたの
---	--

<p>る。</p> <p>B 男：A 男が木から落ちないように下から支える。</p> <p><自由遊び></p> <ul style="list-style-type: none"> ハテナの絵を描く子がいる。 <p>「ハテナを描けばでてくるかな」</p> <p>描いた絵を、ハテナの見えるところに貼りたいといい、窓に外に向けて貼る。</p> <p>手紙も添えておく。</p> <p>「ハテナの好きな食べ物は何ですか。用意しておきます。」</p> <p>10月11日</p> <p><ハテナを探そう②></p> <p>○幼稚園の中</p> <ul style="list-style-type: none"> A 男、B 男：2人で顔を見合わせ、笑っている。 <p>・「給食を食べさせてあげたい。」</p> <p>机の上うどん、バナナ（給食）を手紙と一緒に置いておく。 ↓</p> <ul style="list-style-type: none"> 次の日、空になったうどんを見て大喜びをする。 <p>「ハテナが食べた！」「ハテナが来たんだ！」と大喜びをする。</p> <p>10月19日</p> <p><ハテナを探そう③></p> <p>○ハテナを探しにI公園に行く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ハテナから勇気のでる呪文を覚えてもらい呪文を覚える。 <p>「あぶらかたぶら あぶらかたぶら かいじん かいじん あぶらかたぶら」</p> <ul style="list-style-type: none"> A 男、B 男：カード探しは互いに他の友だちと手 	<p>で、A 男と B 男が取れるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 人の姿を周りの子に知らせ、見つけた喜びを共感し合う。 <ul style="list-style-type: none"> ハテナに会いたいという気持ちが強くなったことを感じた。 <p>描いたりすることで表現する子、そうでない子がいる。一人ひとりの思いを受けとめていきたい。</p> <ul style="list-style-type: none"> 前時にカードを見つけられなかったり、自分の思いを伝えにくいと思われる子に対して、より期待を持ってカードが見つけれられるようにする。 A 男、B 男の前時の様子を全体の前で話し、本時も意欲を持って楽しく探せるようにする。 ハテナのカード探しをする中で自分の思いや考えを言葉で伝えようとする子がでてきた。 ハテナが来た形跡を残し、期待を膨らませたい。 <ul style="list-style-type: none"> 共通の楽しみが持てるように、呪文をカードから知ることができるように考える。
--	---

<p>をつないで探す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カードより、幼稚園の暗い道を探し始める。 (裏門、物置など) ・呪文を言いながら、暗い所に行きハテナを探す。 ・ハテナは子どもの前だけに現れ、呪文も子どもだけに教えるとカードに書いてあり、保育者に教えようか悩むが、保育者は誰にも話さないという約束を守れるから、教えてあげようということになる。 <p>10月20日</p> <p>「なんで出てきてくれないの。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ハテナに会いたいがなかなか見つけられずにいる。そこで、どうしたらハテナに会えるのか考える。 ↓ ・「ハテナが来られるようにしよう！」 暗い所、眠れる所などをつくれば良いという話が出る。 <p><自由遊び></p> <ul style="list-style-type: none"> ・呪文を言いながら暗い道を探す。 ・遊戯室の器具庫の戸を開け、暗いことに気付く。 ・器具庫を見つけたことを、他の友だちに教える。 「みんなで行ってみよう」 <p>10月23日</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラスのみんなで、呪文を言いながら器具庫をのぞいてみる。 <p>A 男：「本当だ。あやしい！」とみんなに聞こえる位大きな声で話し、奥まで顔を入れて確かめている。</p> <p>10月24日</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ハテナのいそうな暗い道(器具庫)にみんなで行ってみよう。呪文をいいながら進む。 ↓ 	<ul style="list-style-type: none"> ・暗いところを探したり、秘密を楽しむドキドキする気持ちを大切にしながら、共感していく。 ・保育者も仲間に入れてもらえたようだ。 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の思いを積極的に話す子が多くなってきた。 話せない子には個人的に聞いて、周りの子に伝えていくようにする。 ・子ども達の思いが実現できるように、暗い場所での活動を考える。 <p>(遊戯室につながる器具庫は暗い。器具庫は普段、子ども達は入れないが、特別に入れるようにすることで、更に気持ちが高まるのではないか。そこを通過して、遊戯室に行こう。遊戯室もカーテンを引いて暗くしよう。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一緒に探しながら、遊戯室の器具庫に気付くようにする。 <ul style="list-style-type: none"> ・遊戯室を暗くしておき、子ども達が使いそうな色々な大きさのダンボール、道具を隅の方に置いておく。(ダンボールを使って製作する
--	--

<p>○遊戯室につながることを発見。 ↓</p> <p>○ダンボールを見つけ、早速ハテナの好きな暗い場所作りが始まる。 ・「ハテナだ！お家作りの材料だ！」 ・箱になったダンボールを積み重ねて、家作りが始まる。その中に、冷蔵庫・洗濯機・机など各々が作ったものを入れてひとつの家ができた。</p> <p>A男・B男・C男：ダンボールに入り、車に見立てた遊びが始まる。</p> <p>10月25日 ＜ハテナの来られる場所づくり＞ ・大きなダンボールに入りたくて、入り口を作る。 ・入り口からつながる道を作り出す。</p> <p>A男・B男・C男：ダンボールの中にもぐってころがることを楽しんでいる。</p> <p>10月26日 A男・B男；内緒と知り、嬉しそうにする。 A男：ダンボールをかついで、どんどん遊戯室に進んでいく。 A男：丸いダンボールを見て、にこっと笑い「棒がほしい」と言う。 A男・B男：一緒にハンドル作りが始まり、明日はこのハンドルを車に付けようと保育者と共に話をする。</p> <p>・昨日の続きをしながら、道を長くしたい、友だちとつながりたいなどの思いが出てくる。長いトンネルができ、そこから各々の場所につながりそう。</p> <p>10月27日 ・ダンボールで作り続ける子、更に工夫をする子がいる。</p>	<p>経験がなかったので、取り組みやすいよう、箱の状態にしたダンボールもいくつか用意しておく。)</p> <p>・ダンボールに入ったり、つぶしたりしながらその素材に触れて遊ぶことを予想していたが、すぐにハテナの場所を作り出す姿を見て、ハテナへの思いが強いことを感じる。</p> <p>・箱を積み重ねるだけではなく、いろいろな形を使って遊びが広がるよう、ダンボールを立てたり、広げたりしたものを置いておき、使い方のきっかけを作る。</p> <p>・車作りが始まるだろうと予想していたが、まだの様子。思いが実現できるよう、次時は車作りのきっかけを与えてみよう。</p> <p>・大きいダンボールをA男・B男と一緒に取りに行く。「みんなには内緒だよ」と話し、期待が膨らむようにする。</p> <p>・車作りのきっかけになればと思い、ダンボールを丸くしたものを2つ用意し、A男、B男に見せる。</p>
--	--

<p>・絵の具を見つけ、作ったものに色をぬったり、ハテナマークを描く子がいる。 (ハテナは暗い所が好きだから、暗い色をぬる。また、ハテナの好きそうな物を想像して描いている。)</p> <p>・絵の具があまり好きではない子も、ハテナに会いたいという強い思いから、体中を絵の具だらけにして取り組んでいる。</p> <p>A 男・B 男・C 男：ガムテープを貼る役、押さえる役にわかれて、ハンドルをつける。 A 男：ハンドルがつき、車の形になったことを喜ぶ A 男・B 男・C 男：車に乗って遊ぶ。</p> <p>○遊びながら、ハテナの来られる場所作りは続いていく。</p> <p>A 男：・保育者の近くに来て、立っている。 「こっちへ来て」保育者の側に来て小さな声で言う。</p> <p>・ガムテープをすぐに取りに行く。</p> <p>・トンネルがつながり、嬉しそうにする子。「先生！来て！通ってみて！」 作りながら、ダンボールを立てて使ったほうが、トンネルは倒れないことに気付く。上が開いていて、暗くならない。</p> <p>・友だちと協力しながら、カーテンで屋根を作る。</p> <p>11月10日 A 男・B 男：車に色をぬる。 B 男：「黒にしよう」 A 男・B 男：色々な色を使い、車が完成。 完成した車を壊れないように、端に運ぶ。</p> <p>11月16日 B 男：1面いっぱいハテナマークを描く。 A 男、C 男も一緒に、車の中、外にハテナマークを</p>	<p>○更に遊びが盛り上がるよう、絵の具を用意する。</p> <p>・絵の具の教材研究・・・作っているものに絵の具で色を付けるだろう→ダンボールは立ててあるので、塗ったり描いたりしても垂れてこない方が楽しい→垂れない・線がのびる絵の具はどうしたらできるか考える→絵の具に水とのりを合わせるとそれが実現できる。</p> <p>・ダンボールの棒を用意し、車作りが盛り上がることを願う。取り付けの様子を見守る。</p> <p>・A 男が思いを話せるよう、待ってみる。 「どうしたの？」</p> <p>・行ってみると、ハンドルが取れそうになっていた。「ハンドル、直そう！」</p> <p>・困った時に保育者を頼れるよう、A 男に寄り添っていきたい。</p> <p>・子ども達の気付きを大切にしながら、必要なものが出てきたら出すようにする。 (カーテンを出す)</p> <p>・遊びながら、もっと～したいという思いが出てくるようなのでその様子を見守る。</p> <p>・車に乗っての遊びが更に広がるように、絵の具があることを知らせる。</p> <p>・車に色がつき、自分達の物ができたという嬉しさが伝わる。こんなに表情を出してくれるようになって嬉しい。</p>
---	---

<p>描く。体中、絵の具だらけ。 「出来た！」大きな声で喜ぶ。</p> <p>○「ハテナ来ている！」毎朝、トンネルに入ってハテナが来たのではないかと話している。 夜、来ているのかも知れないと思い、どうしたら確認できるか考える→ビデオを置いておこう→ビデオの設置</p> <p>○ビデオを見てみよう。 「ハテナ来た！」「黒いの、動いている」 何度も見ては真剣に探している。</p> <p>○ハテナからのメッセージテープをトンネルの中で発見する。聞いてみる。 「ハテナからだ！」 「園長先生じゃない？」と園長先生の声を確認めに行く。 「園長先生は‘お前達’って言わないから、やっぱり違う」 「ハテナ、今見ているかな」と嬉しそう。</p>	<p>○ハテナが来た形跡を残す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども達とビデオを置き、ハテナが写ることを期待できるようにする。 ・ビデオには、ハテナらしき影の動きや、音を撮っておく。 (ハテナに会えるかもしれないという思いから遊びながら製作は続いていった。) ・声を録音し、ハテナからのメッセージとする。 「わしはかいじんハテナじゃ。みんなで力をあわせて、すてきなものを作ってくれたな。礼をいうぞ。？(ハテナ) マークがたくさんあってウキウキしたぞ。いつでもお前達をみているぞ。」 ・様々な場面で、ハテナの話題がでてくる。ハテナはいつも応援してくれる存在となる。
--	---

③まとめ

子ども達のドキドキやわくわくした気持ちがどこにあるのか探ったり、また、より膨らむように活動を一緒に進めてきたことによって、ハテナへの思いが強くなっていく様子がみられ、その思いを、製作活動だけでなく、友だちと話をしたり、手紙を書いたりなど、色々な方法で実現しようとする姿がみられた。

自分の思いを保育者や友だちに伝えられるようになってほしいと願い見守ってきた A 男、B 男

は、気のあう友だちとの関係を基盤にしながら、ハテナへの思いを膨らませていくことができた。その思いを A 男、B 男なりに言葉や表情で保育者や他の友だちに対して伝えようとし、また共感しあう姿もみられた。しかし、行動面において他の子ども達と積極的に関わりを持つところまでは至らなかった。

3. 考察

絵本を通して感じた様々な気持ちをいろいろ

な方法で表現し、自分の気持ちを出す姿がみられたことは有意義であったと思われる。当初目的としていた、自分の気持ちを出すことが苦手な子が思いを伝えようとするまでにはできたが、行動面においては他の友だちとの積極的な関わりはみられなかった。

しかし、内面ではコミュニケーション萌芽の第1歩になったと思われ、意義はあったのではないだろうか。更にコミュニケーション能力の発達方法について研究していきたい。

長根（2005）は「必要な時期に一番効果的な教材を選択できる準備を整えておくことは重要であるが、それが子どもの意志と反するものでは保育効果が期待できない。保育はあくまでも子どもの発達を見据えた保育のねらいによって実践されねばならない。短絡的に絵本＝読み聞かせという概念を持ちすぎてしまうことに留意しなければならない。」と述べている。絵本を使った保育は保育者主導になりがちだと言われているが、絵本の選び方や使い方、展開の仕方によって、子ども達の意欲に満ちた活動が展開されていくのではないかと考える。それは、保育者の思いが先行するのではなく、遊びの中で子ども達は何を楽しんでいるのか、何を求めているのかと探りながら共に見つけだし、思いを実現できるような援助があつてこそ可能になる。

消極的な子に対しては、一人ひとりのペースや方法を理解し、一人ひとりに合った受けとめをしていくことが必要である。また、時間をかけて想像の世界を楽しみ、遊びを展開していけるよう支えていくことが大切である。

想像力をかきたてる絵本は、子ども達の生活を豊かにする。実際には経験しないであろうことを、絵本の想像の中では体験でき、子ども達に夢や希望を与える。子ども達の生活経験が乏しいと言われる今、絵本を通して子ども達との触れ合いの時

間を大切にしながら、心を揺さぶる経験を多くさせたい。そして、子ども達の生活と遊びとが結びつくような活動を楽しみながら、子ども達の心が豊かに成長することを願いたい。

<資料>

絵本「かいじんハテナ」 舟崎克彦（作）・スズキコージ（絵） 小学館（1999）

概要：主人公の男の子の前にいきなり現れたかいじんハテナ。

ハテナは次々になぞなぞを出しては、男の子を困らせる。子どもの前だけに現れては、またどこかに消えてしまう不思議なハテナ。

ハテナと言うと？を想像するが、絵本の中にいくつも？マークが出てくる。独特の絵が描かれ、不思議さを一層増している。

<文献>

長根利紀代（2005）保育実践における子どもの発達と絵本の活用についての一考察
名古屋柳城短期大学研究紀要 27,69-81

寺村輝夫・渡辺めぐみ（1999）保育現場における絵本の役割（その3）文京女子大学研究紀要 第1巻第1号, 113-127

<付記>

本研究は、石坂が幼稚園教諭時代に発表したもの（石坂；2000，第24回長野県教育研究大会）を修正し考察を加えたものである。本研究にかかわる保育活動において、学校法人篠ノ井学園南長野幼稚園園長先生をはじめ、主任先生、諸先生方には多大なるご尽力を頂いた。ここに厚く感謝の意を表す。

文化女子大学長野専門学校 研究紀要投稿既定

1. 目的

文化女子大学長野専門学校研究紀要は、本校における研究・教育活動の成果を広く公表することを目的として発行する。

2. 投稿資格

紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 本校専任教員および兼任教員
- (2) 本校専任教員との共同研究者（この場合は本校専任教員と連名とする）
- (3) 編集委員会が執筆を依頼した者、あるいは執筆を認めた者

3. 投稿原稿の種類

原則として、次のとおりとし、未公刊のものに限る。

原著論文、総説論文、研究ノート、報告（実践報告・調査報告）、書評、資料紹介など。
上記の他、紀要編集委員会が適当と認めたもの。

4. 提出原稿

原稿の作成は、別に定める「紀要原稿作成要領」に従って執筆する。

5. 原稿の提出先

本校紀要編集委員会

6. 採択

原稿の採択と調整は、紀要編集委員会で行う。

7. 著作権

掲載された論文などの著作権は、原則として文化女子大学長野専門学校に帰属する。
ただし、著者が自分の論文などを利用することは差し支えない。

編集後記

文化女子大学長野専門学校研究紀要の記念すべき『創刊号』をお届けいたします。

充分とはいえ準備期間の中、ゼロからの出発という事で数々の困難に遭遇しましたが、皆様のご助力により、無事創刊のはこびとなりました。投稿して下さった先生方、査読して下さった先生方、そして編集に関わって下さったすべての皆様に御礼申し上げます。

本校教員による研究は、幼児教育や保育の現場と密着した内容のものが中心になっています。そのため、研究活動にあたりましては、幼稚園や保育園など、現場の先生方にご協力をお願いする機会が多く、ご尽力いただきました方々には、心から感謝申し上げます。お手数やご迷惑も多々おかけしたものと心苦しく思いますが、その分、現場に還元できる有意義な内容のものを提供させていただけたと自負しております。また、研究で得られた成果は、本校学生への教育にしっかり反映させ、よりよい人材の育成につなげる努力を惜しまない事をお約束いたしますので、今後とも、本校の研究活動にご理解とご協力をよろしくお願い申し上げます。

本校研究紀要につきましては、単なる教員の研究発表の場に留まるのではなく、「信州における保育・幼児教育・福祉の充実と発展のための研究活動の基軸となる場」にしていく方向であります。そういった意味で、保育、幼児教育、福祉に関わる立場にいらっしゃるすべての方々に、多方面からの研究活動の報告をいただければありがたいと思っています。本校卒業生はもちろんの事、多くの方々の投稿をお待ちしています。

次号は、多彩な研究報告でさらに賑わっていることを願います。

編集委員長 守 秀子

編集委員会

守 秀子 (委員長)

島田 左一郎

竹前 健治

吉澤 富美子

戸谷 佳子

平成 21 年 10 月 1 日発行

文化女子大学長野専門学校
研究紀要 創刊号

編集発行 文化女子大学長野専門学校
〒380-0915 長野市上千田 141
TEL. 026-227-2090
FAX. 026-224-2200

印刷 東方出版社
〒381-0038 長野市東和田 902-4
TEL. 026-244-4327

**BULLETIN
OF
BUNKA WOMEN'S UNIVERSITY
NAGANO TECHNICAL COLLEGE**

No.1

CONTENTS

- Aspects of Student Teaching Practices Observed from Host Kindergartens :
Results from a Questionnaire Survey in Nagano Prefecture
----- HOSHINO, Toyoki
- A Longitudinal Survey and an Analysis of Children's Favorite Songs
in Nursery Schools : 1993-2008 ----- KURASHINA, Miharuru
- The Rights of the Child by Janusz Koruczak
----- TAKEMAE, Kenji
- How Nursery School Teachers May Support Parents of Children
with Developmental Disorders :
An Advice from a Mother of a High- Functioning PDD Child
----- SHIMODAIRA, Masae
- What is Counseling Mind? : An Interpretation by a School Teacher
through the Interactions with Children and Parents
----- IDE, Mitsunobu
- Children's Minds through Their Play : A Nursery Practice with Picture Books
----- ISHIZAKA, Yumiko

2009