

文化学園大学保育専門学校

研究紀要

第 15 号

2023

文化学園大学保育専門学校

研究紀要

第 15 号

2023

研究紀要 第 15 号

目次

信州の保育現場で歌われてきた童謡・唱歌 ー25 年間（1993 年～2017 年）の調査を対象としてー	倉科 深陽	3
養護教諭とスクールソーシャルワーカーとの連携促進要因の検討 ー養護教諭のコーディネーター的役割からー	井口 美雪	31
子どもの力を引き出す絵カードの現場での活用と課題	栗原 博士 戸谷 佳子	49
Use of English Picture Books in College English Classes	TAKAHASHI, Yuwen SHIMODAIRA, Masae MIYABARA, Chiaki TERASAWA, Kurumi	63
学校法人文化長野学園創立 40 周年記念寄稿 「めぐるいのち」	守 秀子	75

信州の保育現場で歌われてきた童謡・唱歌

－25 年間（1993 年～2017 年）の調査を対象として－

倉科 深陽

KURASHINA, Miharuru

キーワード：子どもの歌，童謡，唱歌，音楽表現

はじめに

信州からは多くの童謡、唱歌が生まれており、その作詞・作曲に信州人がかかわっているものが非常に多い。文部省唱歌「故郷」をはじめ「紅葉」「春が来た」など数々の作詞をした高野辰之（豊田村出身）、「みかんの花咲く丘」「里の秋」などを作曲した海沼實（長野市出身）、「シャボン玉」「証城寺の狸囃子」など日本固有の四七抜き音階で多くの作曲をした中山晋平（中野市出身）、そして、「夕焼け小焼け」「ゆりかごのうた」など美しい豊かな旋律を創作する草川信（長野市出身）など、数々の人材が輩出されてきた。

また、多くのアニメーション映画をつくり上げているスタジオジブリの作品で、音楽を手掛ける久石譲（中野市出身）は、現在も日本のみならず海外でも活躍する作曲家である。このほか、吉丸一昌作詞の「早春賦」は信州安曇野の情景を歌ったとされている。

そして、長野県民の愛唱歌となっている「信濃の国」は、1900（明治 33）年から歌われており、1968（昭和 43）年に長野県歌に制定され、100 年以上も歌い継がれている。2015 年に長野県が実施した県政モニターアンケート調査では、8 割の人がこの県歌の 1 番は歌えると回答し、部分的に歌える人も含めると 9 割以上が歌えると回答している。この県歌「信濃の国」をはじめ、信州出身の作曲家・作詞家、信州にゆかりのある曲については特に、小中学校の音楽の授業の中でも取り上げられ、信州にある記念館や歌碑などに触れながら音楽教育がなされている。

このように信州にゆかりのある多くの作詞家、作曲家によって唱歌や童謡がつくられ歌われてきたが、山崎仰平は「社会の変化やテレビの影響などで、子どもたちの世界から、かつての童謡・唱歌が聴かれなくなり残念である。幼稚園や保育園でも、ビートのきいた歌に押されて、情緒に訴えるしっとりとした童謡はあまり歌われなくなったように思える。また、生活様式の変化とか文語体の歌詞のためか、小・中学校の教科書からも懐かしい唱歌が少しずつ姿を消している」と述べている（信濃教育会，2003）。そして、鳥海（2018）による世代別（10 代～80 代）童謡、唱歌の認知度アンケート（信州における童謡の認知度を比較した研究）では、10 代学生は「よく知っている」「歌ったことがある」童謡、唱歌が非常に少ないことが確かめられている。

これらのことから、信州の保育現場でも童謡や唱歌を歌うことが減少傾向にあることが予想されるが、25年間でどのような変化が起きているのだろうか。

本研究では1993年～2017年の25年間の調査結果から、①どのような歌が歌われてきたかを読み解き、②どのような変化が起きているのか探りたいと考える。そして、信州の保育現場で歌われている歌に違いがみられるか、③保育現場で歌われている歌に関する他の研究と比較検討していく。加えて、保育現場での歌唱活動はどのような点で大切であると考えられているか「歌唱の意義」などの視点からもみていく。

1 研究に使用するデータと方法

1) 使用する資料データの対象

1993年～2017年の実習期間において教育実習に臨んだ実習生の報告書（実習園で歌われていた歌の調査）をまとめたものである。報告書の記入にあたっては、各園で歌われていた歌について、活動として設定された一斉歌唱の場面における楽曲を記入したものである。

各年の実習期間は、保育科2年生6月上旬の2週間、保育科1年生11月上旬の2週間で、毎年6月と11月の同じ時期に実習を行っている。

2) 資料データ対象地域

長野県内の幼稚園・認定こども園（主に長野県北信地区・東信地区の保育現場）、以下保育現場とする。なお、県外実習生のデータは除く。

北信地区：長野市、須坂市、中野市、飯山市、上・下高井郡・上・下水内郡、千曲市

東信地区：上田市、小諸市、埴科郡（坂城町）、東御市、佐久市、北・南佐久群、小県郡

※主に上記の市町村にて実習を行っているが、毎年該当している訳ではない。

また、中信地区：松本市、大町市、塩尻市、安曇野市 南信地区：茅野市、岡谷市、駒ヶ根市も含む年もある。

3) 各年の実習園数と実習生数一覧

各年の実習園数と実習生数を表1にまとめる。

4) 集計の方法

25年間合わせて6月実習1068人分、11月実習1071人分の資料を使用する。なお、同園に複数の学生が実習している場合、同じ曲が回答されたものに関しては、1曲とカウントする。対象の園数は14～44園とばらつきがあるが、同園での実習人数が多いことや、実習学生増減のためである。各年の集計に加え5年単位で集計し、1993年から2017年までの四半世紀の変化をみる。

表 1. 各年の実習園数と実習生数

年	6月		11月	
	実習園数	実習生数	実習園数	実習生数
1993年（H5）	32園	41人	41園	57人
1994年	44園	57人	34園	48人
1995年	39園	48人	40園	45人
1996年	37園	45人	35園	49人
1997年	36園	49人	38園	50人
1998年（H10）	36園	50人	35園	49人
1999年	35園	48人	36園	45人
2000年	35園	45人	37園	51人
2001年	37園	51人	35園	44人
2002年	36園	43人	33園	52人
2003年（H15）	38園	52人	38園	56人
2004年	40園	55人	37園	58人
2005年	33園	57人	33園	48人
2006年	35園	48人	40園	53人
2007年	37園	53人	41園	51人
2008年（H20）	39園	51人	35園	43人
2009年	32園	37人	23園	35人
2010年	25園	32人	24園	37人
2011年	26園	37人	28園	35人
2012年	29園	35人	27園	29人
2013年（H25）	22園	28人	19園	24人
2014年	20園	23人	15園	19人
2015年	14園	19人	24園	31人
2016年	24園	31人	26園	34人
2017年	28園	33人	24園	28人
計 25年間	6月データ 計1068人分		11月データ 計1071人分	

2 結果

保育現場で歌われている歌は、朝の歌やお昼の歌、お帰りの歌など生活の歌や宗教関係の歌（聖歌、仏教歌）、園歌やオリジナル曲など園独自の歌がある。生活の歌は、どの園でも1曲以上は歌われていることが報告書から確認できた。また、報告書からわらべうたが歌われていることもわかった。わらべうたは手や体を動かしながら歌う遊びうたのため、実際園で遊びが行われていても報告書にわらべうたとして記入されていないことも考えられることから、今回は集計には入れず別にまとめた。25年間の変化については今回の報告書からは読み取れないが、実際わらべうた遊びが行われていることは確認できた。

25年間に歌われた歌を「生活の歌」「宗教関係の歌」「子どもの歌」と大きく3つに分類した。「子どもの歌」とは童謡、唱歌、幼児向け教育番組の歌、テレビアニメ主題歌などの歌を指す。集計の際、曲名に関して「朝の歌」なのか「おはよう」なのか「おはようのうた」なのか実習生自身がはっきりと区別できていない可能性があること（子どもの歌も同様）や、

宗教関係の曲については、曲名が分からず報告書に書けない曲もあったのではないかと想察できるため、記載された通り使用する。資料1に「生活の歌」「宗教関係の歌」全曲を示した。また「わらべうた」の曲名も示した。資料2には「子どもの歌」全曲を6月と11月に分けて示した。

1) 生活の歌、宗教関係の歌

「生活の歌」は園で統一されたものが多く、例えば朝に歌う歌は年少児「朝の歌」、年中児「せんせいおはよう」、年長児「よいこのあいさつ」などと年齢によって歌う曲を変えている園もある。朝、昼、帰りの活動時に歌われており、全体の流れとして「季節の歌」→「当番の歌」→「朝の歌」→「お祈りの歌（宗教関係の園）」→言葉でのあいさつなどと流れが決まっている園もある。また、園オリジナルの曲もみられ、「手はおひざ」や「お口を閉じて」など保育者が言葉で誘導するのではなく、歌にのせて自然とできるように工夫している園もある。そして、多くの園に存在していると考えられる園歌であるが、毎日歌っている園は少ないこともわかった。

「宗教関係の歌」に関しては前述した通り、報告書に記入するにあたり曲名がはっきりせず同曲であるのに他の曲として扱っていることや曲名が間違っていることなどが推測されたため、筆者が調べられなかったものに関してはそのまま記載している。宗教関係の園では、行事に関連した宗教独自の歌のみならず、生活習慣の歌にも宗教独自のお祈りの歌や黙想の曲があり、その他に宗教に関係しない園と同じように子どもの歌も歌っていることがみえ、このことから、非常に多くの歌に触れていることがわかった。

2) 子どもの歌

1993年からの25年間に歌われた「子どもの歌」について、6月と11月に分けて集計した結果、6月は576曲、11月は697曲と両月とも多くの楽曲が歌われていたことがわかった。

6月は、季節的に梅雨の時期にふさわしい雨や天気に関連した曲が多く歌われている。また、6月4日「虫歯予防デー」、6月10日「時の記念日」、6月の第3日曜日「父の日」などがあり、記念日に合わせた歌も歌われている。

11月は、秋が深まることで紅葉がみられたり、どんぐりやまつぼっくりなどの木の実も落ちたりすることから、秋が感じられる自然に関連した歌が歌われている。また、野菜や果物の収穫にちなんだ、芋ほり、焼き芋、きのこなどの歌も歌われている。さらに、11月15日の「七五三」に関連した歌も歌われている。

一方、季節や行事に関連の薄い楽曲も多く歌われている。アニメ映画となりのトトロの「さんぽ」、アニメ忍たま乱太郎の「勇気 100%」などは両月ともに歌われている。時期を問わず歌われていることは、調査をしていない他の時期でも歌われている可能性が高く、好んで歌われている曲であると推測できる。以下では、「子どもの歌」について、調査月6月と11月に分けて詳しくみていく。

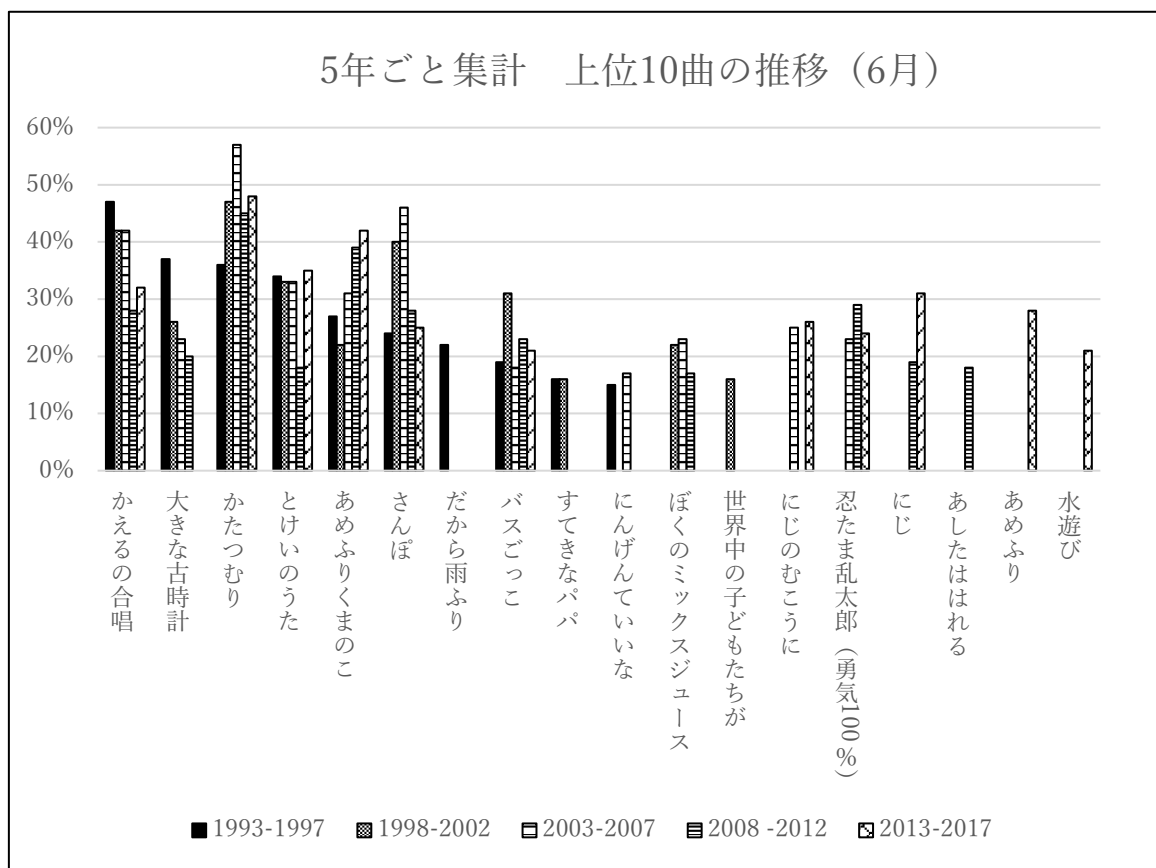


図1. 5年ごと集計 上位10曲の推移（6月）

(1) 6月の「子どもの歌」について

1993年～2017年各年の曲をみると、「かたつむり」「かえるの合唱」「とけいのうた」「あめふりくまのこ」の4曲はどの年においても歌われており、25年間歌い継がれていたことがわかった。また、5年ごとに集計をおこない変化を見たが、上記4曲に「さんぽ」「バスごっこ」を加えた6曲は10位以内にランキングされ、多くの園で定番の曲となっていたことが確認できた。10位以内にランキングした曲の推移を図1にまとめる。

まず、減少傾向にある曲について詳しくみていく。「大きな古時計」は現在も保育現場で歌われている曲ではあるが、図1、図2からもわかるように、年ごとに減少している。

「大きな古時計」はアメリカの作曲家ワークが発表した曲で、NHK「みんなのうた」で1962年と1973年に放送され、2002年に歌手の平井堅がカバーし、大きな話題となった¹⁾。保育現場では6月10日の「時の記念日」にあわせて歌うことが多く、時計に興味を持つことや時間を意識することをねらいとして歌っている。物語性の強い曲であり、おじいさんと時計が共に人生を過ごしてきた歌詞には心打たれるものがある。また、2007年文化庁「親子で歌いごう日本の歌百選」²⁾にも選ばれており、歌い継いでいきたい曲の一つでもある。

「大きな古時計」と同様に「森のくまさん」も減少傾向にある。「森のくまさん」は、6月、11月ともに歌われており、季節にさほど左右される曲ではないと考えられるため、他の月

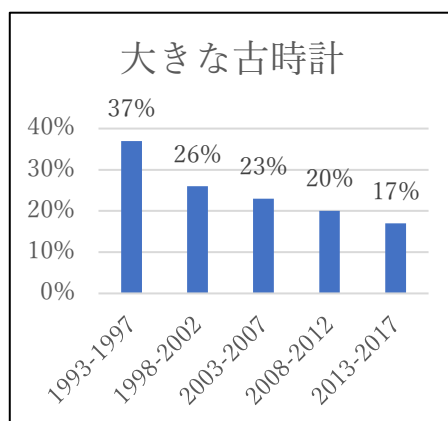


図2. 大きな古時計 5年ごと集計

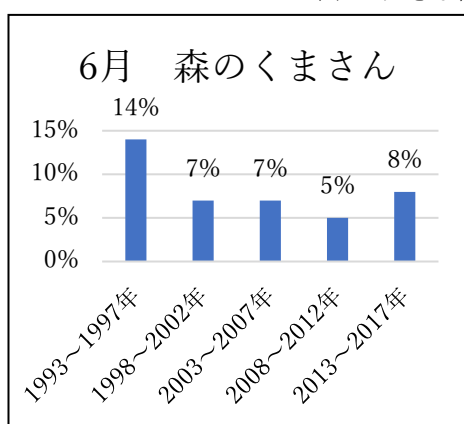


図3. 森のくまさん 6月 5年ごと集計

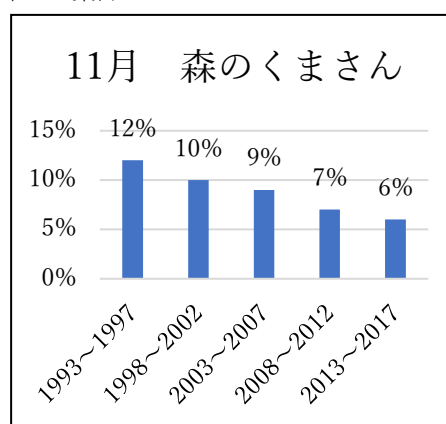


図4. 森のくまさん 11月 5年ごと集計

でも歌われている可能性はある。しかし、6月の1993年～1997年の5年間以降は大幅に減少がみられ（図3）、11月も2013年～2017年では1993年～1997年の半分にまで減少している（図4）。この曲は1972年にNHK「みんなのうた」で紹介され知られるようになった曲であるが、親切的なクマが描かれている物語性のある歌で、保育現場では先生と子どもたち、または子どもたち同士で交互唱をしながら楽しめる曲である。

次に増加傾向にある曲をみていく。「あめふり」は、1993年に歌われていたのはわずか3%であり、その後も少数の園でしか歌われていなかった。しかし、2011年には23%と伸びており、その後も歌われている。なぜ2011年に多くの園で歌われたのかは確認できないが、保育者が「あめふり」を選び、歌ったことは確かである（図5）。

「あめふり」は1925年に雑誌「コドモノクニ」で発表された北原白秋作詞、中山晋平作曲の童謡である。水野（2016）では、20年以上の保育経験者が、古くからある童謡・唱歌を歌わなくなった理由として「古くからある歌にはこどもになじみのない言葉が使われている」と、挙げていたが、「あめふり」にも「蛇の目」「ゆこゆこ」「(柳の) 根方」など、今ではなじみのない言葉や子どもたちが日頃使わない言葉があり、保育者は子どもたちのわかる言葉で説明したり視覚教材を使用したりして伝えているのではないかと推測する。「あめふり」

も親子で歌いつごう日本の歌百選に選ばれた歌であるが、保育者も子どもたちに伝えたい、一緒に歌いたいと願い歌ったのであろう。

この他にも「勇気 100%」は 1995 年から園で歌われていることが確認でき、1993 年～1997 年の 5 年間では 6%程度であったが、徐々に多くの園で歌われ、2008 年～2012 年の 5 年間では 29%となった（図 6）。2014 年には 50%の園で歌われるほど保育現場では人気の曲である。

「勇気 100%」は NHK 教育番組のアニメ「忍たま乱太郎」のオープニングテーマ曲で、人気アイドルグループが歌っている。忍たま乱太郎は 1993 年に放送が開始され、2022 年には 30 年を迎えた長寿アニメでもある。約 30 年間にこのオープニング曲「勇気 100%」は変わっておらず、耳にする機会も多いのではないかな。また、歌詞も前向きで元気や勇気をもらえるような応援ソング的な存在であり、子どもたちのみならず、保育者が子どもたちと一緒に歌いたいと願う歌であったのだろう。

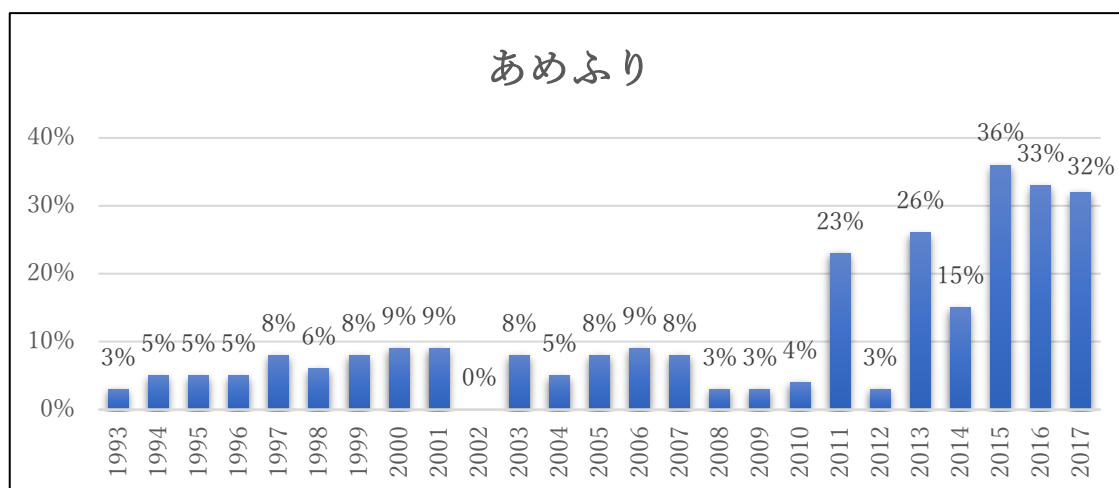


図 5. あめふり 25 年間の推移

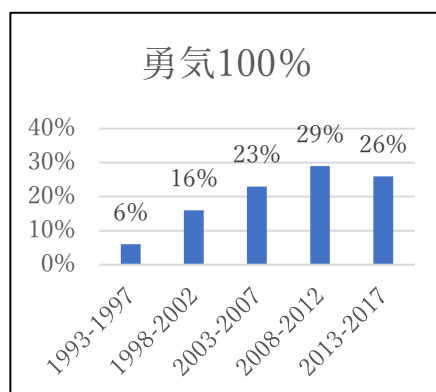


図 6. 勇気 100% 5 年ごと集計

1993年～1997年の5年間に歌われた上位10曲と2013年～2017年の5年間に歌われた上位10曲では、どのような変化が起きているかみていく（図7）。

1993年～1997年と2013年～2017年を比較し、次の4つのパターンでみていく。

① 1993年～1997年より2013年～2017年で10%以上の減少がみられた曲

「大きな古時計」20%減少 「だから雨ふり」17%減少 「かえるの合唱」15%減少

② 1993年～1997年より2013年～2017年で10%以上の増加がみられた曲

「あめふり」23%増加 「勇気100%」18%増加 「みずあそび」17%増加

「あめふりくまのこ」15%増加 「かたつむり」12%増加

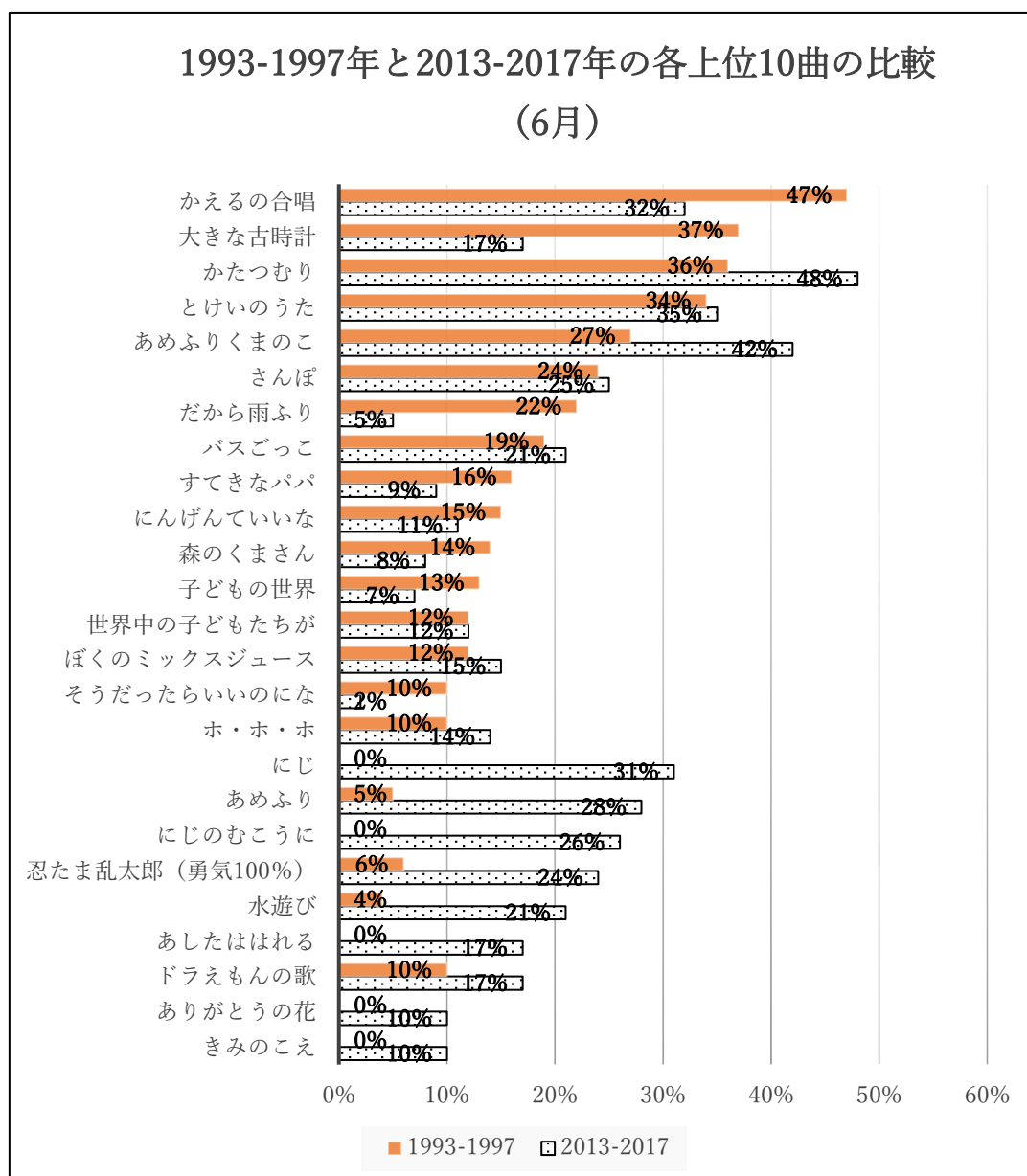


図7. 1993-1997年と2013-2017年の各上位10曲の比較（6月）

- ③ 1993 年～1997 年と 2013 年～2017 年とではあまり変化がみられなかった曲
「とけいのうた」「さんぽ」「バスごっこ」「世界中の子どもたちが」「ぼくのミックスジュース」
- ④ 1993 年～1997 年では歌われていなかったが、2013 年～2017 年では歌われていた曲
「にじ」「にじのむこうに」「あしたははれる」「ありがとうの花」「きみのこえ」

上記のような結果がみえた。①から④にあがってきた「だから雨ふり」「世界中の子どもたちが」「にじ」は、新沢としひこ作詞、中川ひろたか作曲の曲である。これらは、クレヨンハウスが 1987 年～1996 年に発行していた「月刊音楽広場」（現「月刊クーヨン」の前身）で発表されている。新沢、中川は保育者としての経験も活かし、保育者向けの講習会やライブなども行っている。そのような場から多くの保育者に広まり支持されたものと考ええる。「世界中のこどもたちが」や「にじ」は小学校の音楽の教科書にも掲載され、保育現場以外でも子どもたちに親しまれている。今後も歌い継がれていくのではないかと推測する。

④にあがってきた「にじのむこうに」（1996 年 6 月）、「あしたははれる」（1999 年 3 月）、「きみのこえ」（2007 年 2, 3 月）、「ありがとうの花」（2009 年 10 月）は、NHK「おかあさんといっしょ」で紹介された番組オリジナルの曲である。「今月の歌」（番組オリジナル曲）³⁾として、記載したカッコ年・月で歌われたものである。「にじのむこうに」「あしたははれる」「ありがとうの花」はいずれも NHK「おかあさんといっしょ」で歌のお兄さんをしていた坂田修が作詞・作曲をしている。番組を通して周知され、保育現場でも歌われたと考える。

（2）11 月の「子どもの歌」について

1993 年～2017 年各年の曲をみると、6 月同様、定番となっている曲が確認できた。また、5 年ごとの集計において上位 10 曲の推移をみると、「きのこ」「やきいもグーチャーパー」「どんぐりころころ」「山の音楽家」「たきび」「まっかな秋」「まつぼっくり」の 7 曲は、10 位以内にランキングされ、非常に多くの園で歌われてきたことがわかる。上位 10 曲は主に季節に関連した曲が多く、中でも特に「きのこ」「やきいもグーチャーパー」「どんぐりころころ」は 25 年間非常に多くの園で親しまれていたことが確認できた（図 8、9、10）。

また、「やきいもグーチャーパー」「きのこ」「どんぐりころころ」に続き、「山の音楽家」も定番化して歌われている曲であると言える（図 11）。「山の音楽家」は季節を問わず歌われているが、11 月に多くの園で親しまれている理由の一つに、芸術の秋とも言われるこの時期には各方面で音楽関係のコンサートや教育現場では音楽会なども多く開かれるため、歌詞のイメージからも秋に多く歌われるのだと考えられる。

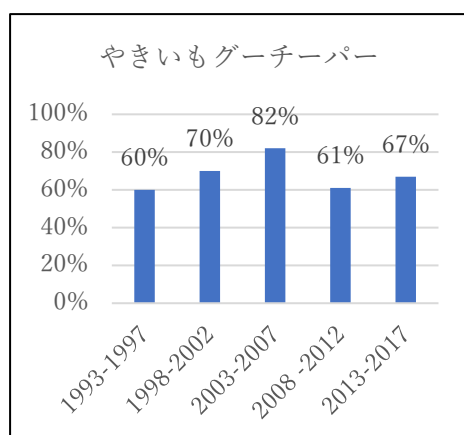


図 8. やきいもグーチャーパー 5年ごと集計

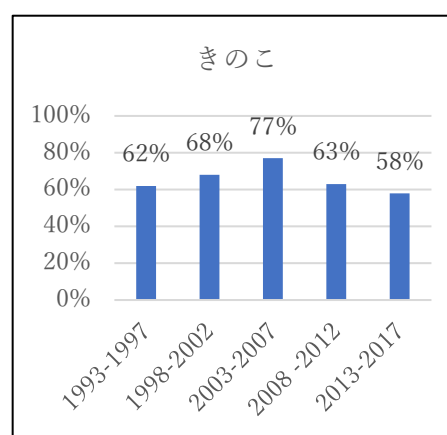


図 9. きのこ 5年ごと集計

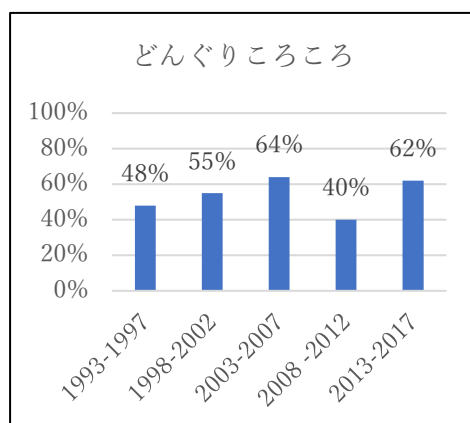


図 10. どんぐりころころ 5年ごと集計

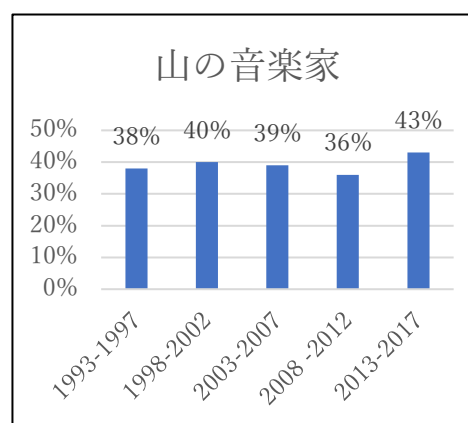


図 11. 山の音楽家 5年ごと集計

この他「まっかな秋」「まつぼっくり」「たきび」は秋を象徴する歌であり、今後も変化が起こるかみていきたい曲でもある（図 12、13、14）。

11 月には日本の伝統行事七五三があるが、保育現場では七五三について話をしたり、お祝いをしたりと園の行事としても取り上げられている。七五三に関連した歌もあり、1993 年～1997 年には「七五三サンバ」「七五三」「七五三の歌」「うれしい七五三」が 20 園で歌われていたことが確認できた。しかし、2013 年～2017 年の 5 年間では歌われていたのは 1 園のみで、多くの園では取り上げていないことがわかった。七五三の行事と併せて七五三関係の歌を歌うことは減っている。図 15 は七五三関係の楽曲をまとめて表示した。

また、「小さい秋みつけた」は保育現場でも歌われていた曲だが、2013 年から 2017 年の 5 年の間に歌われなくなったことがわかった（図 16）。タイトルからは初秋を感じ、短調のメロディからは少し寂しさも漂うが、歌詞の内容や旋律からも季節が移り変わっていく様子が感じられる歌である。幼児にとっては歌詞が少し難しいかもしれないが、保育者は子どもたちにわかるように言葉をかけ、日常の生活の中に感じる秋を見つけたり話をしたりしながら歌ってきたのであろう。保育現場で歌われなくなった今では、小学校で広く使用され

ている音楽の教科書「小学生の音楽 5」（教育芸術社）に「歌いつごう日本の歌」として掲載されていることから、この時期に歌う事が期待される曲である。

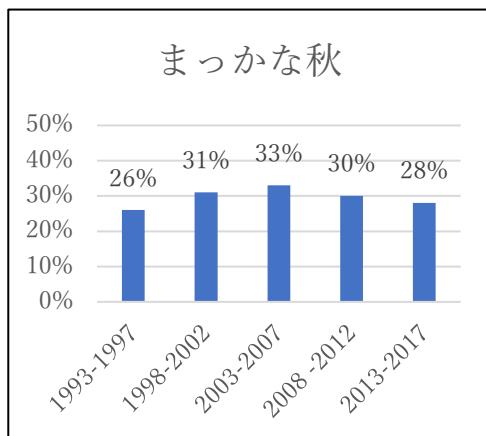


図 12. まっかな秋 5年ごと集計

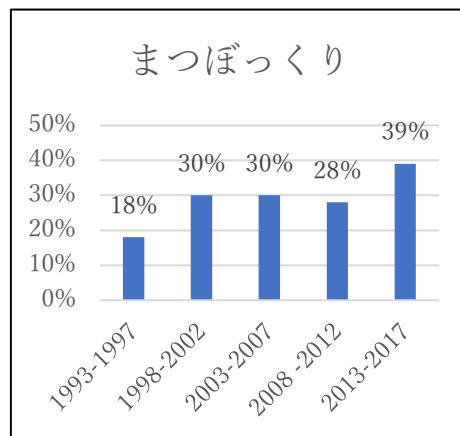


図 13. まつぼっくり 5年ごと集計

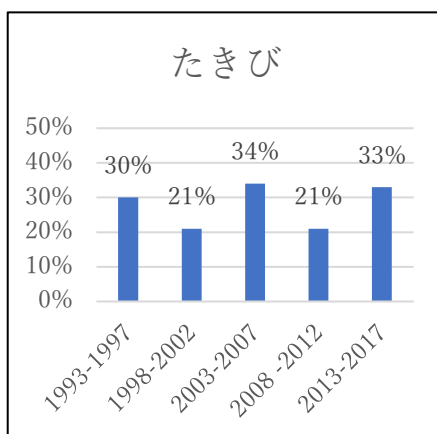


図 14. たきび 5年ごと集計

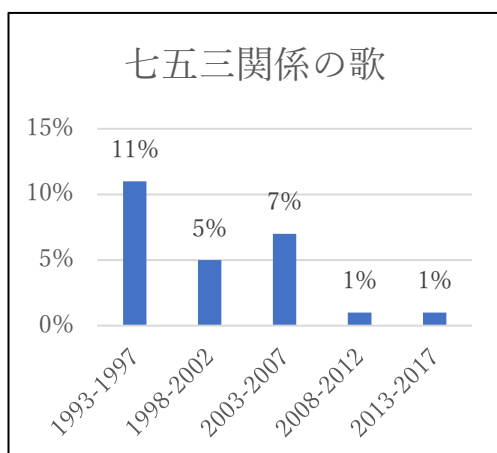


図 15. 七五三関係の歌 5年ごと集計

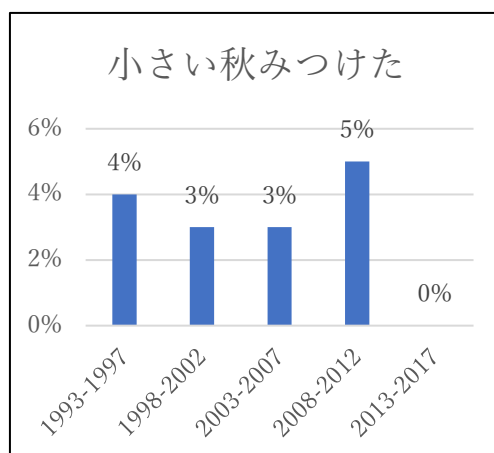


図 16. 小さい秋みつけた 5年ごと集計

1993年～1997年の5年間に歌われた上位10曲と2013年～2017年の5年間に歌われた上位10曲では、どのような変化が起きているかみていく（図17）。

1993年～1997年と2013年～2017年を比較し、次の4つのパターンでみていく。

① 1993年～1997年より2013年～2017年で10%以上の減少がみられた曲

「ヤンチャリカ」12%減少 → 0%に

② 1993年～1997年より2013年～2017年で10%以上の増加がみられた曲

「どんぐりころころ」14%増加 「まつぼっくり」21%増加

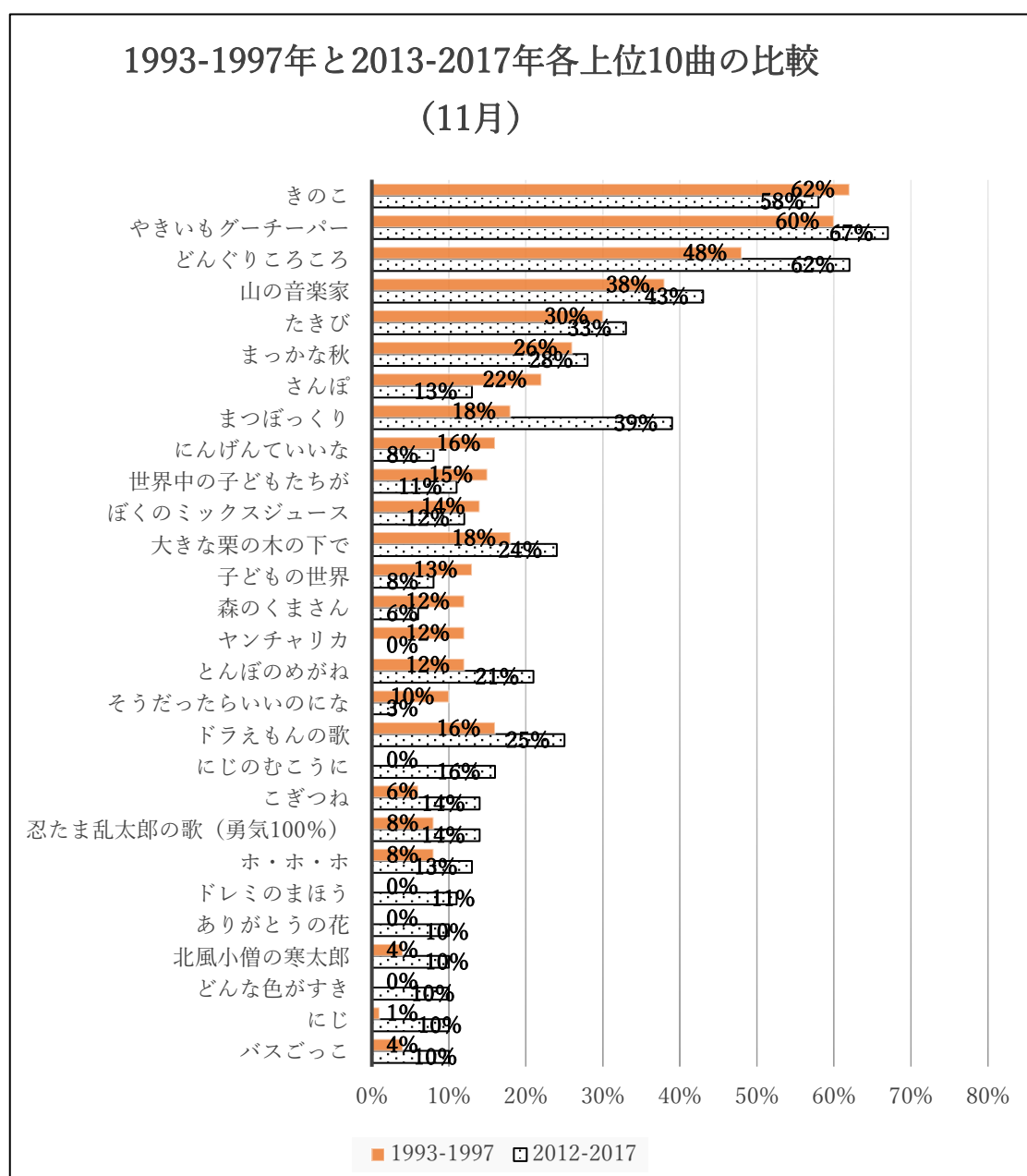


図17. 1993-1997年と2013-2017年の各上位10曲の比較（11月）

- ③ 1993 年～1997 年と 2013 年～2017 年とではあまり変化がみられなかった曲
「きのこ」「世界中のこどもたちが」「ぼくのみックスジュース」「たきび」「まっかな秋」
④ 1993 年～1997 年では歌われていなかったが、2013 年～2017 年では歌われていた曲
「にじのむこうに」「ドレミのまほう」「ありがとうの花」「どんな色が好き」

上記のような結果であった。④にあがった「ドレミのまほう」（野田薫作詞、森若香織作曲）は、1991 年 NHK「みんなのうた」で放送され、「どんな色が好き」は「にじのむこうに」「ありがとうの花」同様、坂田修作詞・作曲で、1992 年 NHK「おかあさんといっしょ」の“今月の歌”（番組のオリジナル曲）で歌われた曲である。1993 年から 1997 年のデータからは歌われている確認はできなかったが、2013 年から 2017 年の間に歌われるようになった要因の一つには、子どもの頃に歌った記憶がある保育者が大人になり、子どもたちに伝えたい、一緒に歌いたいと思い歌われた可能性もあると推察する。

また、1999 年に NHK 教育テレビ「おかあさんといっしょ」で大人気となった「だんご 3 兄弟」や 2002 年スーパーの魚売り場ではこの曲がいつも流れているほど、耳にする機会が多かった「おさかな天国」、2011 年ドラマ「マルモのおきて」の主題歌であり、かわいらしい振り付けと共に歌う「マル・マル・モリ・モリ!」、2015 年 NHK 連続テレビ小説「朝が来た」の主題歌で、人気アイドルグループ AKB48 が歌う「365 日の紙飛行機」などは、当時社会現象にもなった曲である。これらは保育者からの提案で歌われていたのか、子どもたちからのリクエストで歌われていたかは定かではないが、保育現場でも流行を取り入れ歌われていたことが確認できた。しかしこれらの曲は、1 年～3 年程度で歌われなくなり、社会的な現象と同様に一過性のものであったこともみえた。

(3) 全体について

25 年間に歌われた「子どもの歌」（6 月・11 月全体）50 位までについて調べ、表 2 にまとめる。作詞・作曲者、年代（発表年）は各資料を参考にした。⁴⁾

これらの曲の年代（発表年）に着目してみると、表 2 の 50 位以内の曲について年代の判断が難しいものを除き、47 曲中 16 曲（34%）が 1961 年より以前に作られた曲であった。また、「親子で歌いごう日本の百選」の曲（101 曲）と保育現場で歌われていた曲を照らし合わせて見ると、6 月と 11 月の限定された月ではあるが、園で歌われていた曲は次の 38 曲が確認できた（表 3）。

次に、若い世代は童謡・唱歌を知らないとの危機感を示す研究もあることから、歌を知らないことにより、保育現場で歌われる曲数の減少がみられるのではないかと考えられたため、1993 年と 25 年後の 2017 年とで、一園あたりで歌われている歌の曲数に変化があるか調べた（表 4）。

各月 1993 年と 2017 年を比較すると、ほとんど変化がないことが確認できた。つまり、園で歌われる歌の曲数が減少すると推測していたが、1993 年と 2017 年では減少はみられず、

ほぼ同じであることが確認できた。

また、1993年と2017年両方で歌われていた曲がどの程度あるかについて調べた(表5)。

1993年(6月・11月)と2017年(6月・11月)両方で歌われていた曲は70曲が確認できた。6月と11月のみではあるが、このふた月だけでもこれほど多くの曲が四半世紀歌い継がれ、親しまれていたことには驚きである。

表2. 25年間に歌われた歌(6月・11月)50位までの曲

No.	曲名	年代	作詞者	作曲者	歌われた曲の累計数	備考
1	やきいもグーチャーバー	1969(昭和44)年	阪田寛夫	山本直純	547	
2	きのこ	1966(昭和41)年	まど・みちお	くらかけ昭二	530	
3	どんぐりころころ	1921(大正10)年	青木存義	梁田 貞	426	
4	かたつむり	1911(明治44)年	文部省唱歌		376	
5	かえるの合唱	—	岡本敏明	ドイツ民謡	317	
6	山の音楽家	1948(昭和23)年	水田詩仙(日本語詞)	ドイツ民謡	310	
7	さんば	1988(昭和63)年	中川季枝子	久石譲	272	
8	あめふりくまのこ	1962(昭和37)年	鶴見正夫	湯山昭	251	
9	とけいのうた	1961(昭和36)年	筒井敏介	村上太郎	247	
10	まっかな秋	1963(昭和38)年	薩摩 忠	小林秀雄	237	
11	たきび	1941(昭和16)年	巽 聖歌	渡辺 茂	222	
	まつばっくり	1936(昭和11)年	広田孝夫	小林つや江	222	
12	大きな古時計	1962(昭和37)年	保富康午	ワーク	206	
13	バスごっこ	1966(昭和41)年	香山美子	湯山昭	180	
14	忍たま乱太郎(勇気100%)	1993(平成5)年	松井五郎	馬飼野康二	153	
15	ぼくのミックスジュース	1982(昭和57)年	五味太郎	渋谷毅	150	
16	世界中の子どもたちが	1987(昭和62)年	新沢としひこ	中川ひろたか	143	
17	虹の向こうに	1996(平成8)年	坂田修	坂田修	132	
18	にんげんでいいな	1984(昭和59)年	山口あかり	小林亜星	127	
19	とんぼのめがね	1949(昭和24)年	額賀誠志	平井康三郎	126	
20	ドラえものの歌	—	—	—	119	複数の曲を含んでいるため記載なし
	子どもの世界(小さな世界)	1963(昭和38)年	訳 小野崎幸輔/若谷和子	R.B.シャーマン/R.M.シャーマン	119	
21	大きな栗の木の下で	—	作詞者不明	外国曲	118	
22	こぎつね	1888(明治21)年	勝 承夫	外国曲	105	
23	ホ・ホ・ホ	1971(昭和46)年	伊藤アキラ	越部信義	103	
24	すてきなパパ	—	前田恵子	井上勝義	99	
25	にじ	1990(平成2)年	新沢としひこ	中川ひろたか	95	
26	だから雨ふり	1989(平成元)年	新沢としひこ	中川ひろたか	92	
27	水遊び	1901(明治34)年	東クメ	滝廉太郎	86	
28	こいのぼり	1931(昭和6)年	近藤富子	不明	83	
29	雨ふり	1925(大正14)年	北原白秋	中山晋平	76	
30	森のくまさん	1972(昭和47)年	馬場祥弘	アメリカ民謡	75	
31	ニャニョの天気予報	—	小黒恵子	宇野誠一郎	74	
32	おもちゃのチャチャチャ	1962(昭和37)年	野坂昭如	越部信義	72	
33	手のひらを太陽に	1961(昭和36)年	やなせたかし	いずみたく	71	
34	あしたははれる	1999(平成11)年	坂田修	坂田修	69	
35	しゃぼん玉	1922(大正11)年	野口雨情	中山晋平	68	
36	手をたたきましょう	—	小林純一	不明	67	
37	となりのトトロ	1988(昭和63)年	宮崎駿	久石譲	65	
38	犬のおまわりさん	1960(昭和35)年	佐藤義美	大中恩	63	
	線路は続くよどこまでも	1962(昭和37)年	佐木 敏(日本語詞)	アメリカ民謡	63	
39	くだもの列車	—	八代球磨男	小林つや江	60	
40	北風小僧の寒太郎	1972(昭和47)年	井出隆夫	福田和禾子	55	
41	友だち賛歌	—	坂田寛夫	アメリカ曲	54	
42	ドレミの歌	1962(昭和37)年	ベギー・葉山(日本語詞)	リチャード・ロジャーズ	51	
43	そうだったらいいのにな	1972(昭和47)年	井出隆夫	福田和禾子	48	
	もみじ(♪あかい あかい)	(1936 昭和11年)	絵本唱歌	—	48	エホンショウカ(第2輯) アキノマキ
44	アンパンマンの歌	—	—	—	45	複数の曲を含んでいるため記載なし
45	歌えパンパン	1970(昭和45)年	阪田寛夫	山本直純	43	
	きくのはな	—	立野 勇	本多鉄磨	43	
	ともだちになるために	1987(昭和62)年	新沢としひこ	中川ひろたか	43	
46	幸せなら手をたたこう	1964(昭和39)年	木村利人(訳)	アメリカ民謡	42	
	ミッキーマウスマーチ	1955(昭和30)年	おうちやすゆき(訳)	—	42	
47	雨だれぼったん	—	一宮道子	一宮道子	41	
	むすんでひらいて	1947(昭和22)年	不明	ルソー	41	「見わたせば」 1881(明治14)
48	ありさんのお話	—	都築益世	渡辺 茂	38	
	宇宙船の歌	—	ともろぎゆきお	峯 陽	38	
49	アイアイ	1962(昭和37)年	相田裕美	宇野誠一郎	37	
50	めだかの学校	1951(昭和26)年	茶木滋	中田喜直	36	
	ヤンチャリカ	1968(昭和43)年	阿久悠	小林亜星	36	

表 3. 親子で歌いつごう日本の百選より 園で歌われていた歌

あめふり・故郷・赤とんぼ・あめふりくまのこ・いぬのおまわりさん・大きな栗の木の下で・大きな古時計・おかあさん・こいのぼり・シャボン玉・ずいずいずっころばし・背くらべ・世界に一つだけの花・ぞうさん・茶摘み・手のひらを太陽に・通リゃんせ・どんぐりころころ・とんぼのめがね・七つの子・虫の声・むすんでひらいて・紅葉・夕焼小焼・雪・うみ・おうま・おはなしゆびさん・おもちゃのチャチャチャ・汽車ポッポ・幸せなら手をたたこう・肩たたき・たきび・小さい秋みつけた・チューリップ・ドレミの歌・翼をください・めだかの学校 計 38 曲
--

表 4. 一園あたりで歌われている歌の曲数の比較

年・月	1993 年 6 月	2017 年 6 月	1993 年 11 月	2017 年 11 月
曲ののべ数	225 曲	216 曲	379 曲	221 曲
園数	32 園	28 園	41 園	24 園
一園あたりの曲数	7.0 曲	7.7 曲	9.2 曲	9.2 曲

表 5. 1993 年と 2017 年両方で歌われていた曲

あくしゅでこんにちは	あめふり	あめふりくまのこ	ありさんのおはなし	歌えバンバン
うちゅうせんのうた	おうま	大きな栗の木の下で	大きな古時計	おかあさん
おたまじゃくし	おつかいありさん	おはながわらった	おはようクレヨン	おひさまになりたい
おもちゃのチャチャチャ	おんまはみんな	かえるの合唱	かたつむり	カメの遠足
ガンバリマンの歌	きくの花	北風小僧の寒太郎	きのこ	キラキラ星
クラリネットをこわしちゃった	こいのぼり	こぎつね	子どもの世界	小鳥のうた
さんば	幸せなら手をたたこう	ジグザグお散歩	しゃぼん玉	シンデレラのスープ
すずめがサンバ	すてきなパパ	世界中の子どもたちが	線路は続くよどこまでも	ぞうさん
たきび	楽しいね	チューリップ	手をたたきましょう	とけいのうた
となりのトトロ	ともだち讃歌	ドラえものの歌	ドレミの歌	どんぐりころころ
とんでったバナナ	とんぼ	とんぼのめがね	ニャニニョの天気予報	にんげんていいな
バスごっこ	はたらくくるま	ホ！ホ！ホ！	ぼくのミックスジュース	まっかな秋
まつぼっくり	みずあそび	むすんでひらいて	めだかの学校	もみじ
森のくまさん	やきいもグーチーパー	山の音楽家	やまびこごっこ	ヤンチャリカ

3 集計からみえてきたことと考察

1) 信州と他地域

25 年間という四半世紀に渡る変遷を見た同じ角度からの研究は今のところ見つけられていないが、保育現場で歌われている歌の研究は幾つかあるため、信州の保育現場で歌われている歌の現象と、他の地域において調査された研究とを照合させてみる。

大森（2012）は、2010 年の実習園において歌われていた歌に関して実習生アンケートを

まとめている。11月の実習において「どんぐりころころ」「まつぼっくり」「やきいもグーチーパー」「さんぽ」は多くの園で親しまれていると報告しており、信州の2010年上位曲と同様である。しかし、信州では例年上位3位以内に入るほど根強い「きのこ」はそれほど歌われてはいない。

河原田（2008）では、2008年の実習園において歌われていた歌に関して実習生アンケートをまとめている。6月実習において「かたつむり」「かえるの合唱」「とけいのうた」「あめふりくまのこ」「さんぽ」は全212曲中10位以内に入っており、信州の保育現場も同様の結果であった。1位は「すてきなパパ」であるが、河原田は、「6月には父の日があり、行事に参観会が行われるところも多いからではないか。幼稚園は、両親を持つ子どもが通っている割合が高いのであろう。」と述べている。信州でも「すてきなパパ」は歌われているが、「お父さん」に関する歌はあまり多く歌われてはいない。『父の日』と結びつけて歌を歌っている園が少ないのであろう。

また、調査全体（全212）曲の中に、「茶摘み」が数園で歌われていた。「♪夏も近づく八十八夜～」であるが、八十八夜は立春から数えて88日目のことであり、茶摘みが始まるのは4月下旬頃からで、新茶となる葉が摘まれ、2番茶3番茶の茶摘みは6月～8月だという。信州では茶摘みは身近に行われることではないためかあまり意識することはない、ほぼ保育現場では歌われることはない。

秋山（2012）における東京都内の幼稚園で秋に歌われている曲をみると、「とんぼのめがね」が幼稚園でも保育園でも一番多く歌われている。「きのこ」は信州同様上位に位置し親しまれていることがわかった。しかし、信州では上位に位置する「まっかな秋」は東京都内ではあまり歌われておらず、「たきび」は冬季に歌われていることが確認できた。これらのことから、歌う曲には地域性も関係してくるのではないかと考えることができる。

筆者は勤務校の学生に、「信州らしい」と思う歌を聞いたところ、次の8曲が挙げられた。「信濃の国」61%「故郷」59%「赤とんぼ」6%「雪」2%「まっかな秋」2%「もみじ」2%「シャボン玉」2%「春が来た」2%であった（54名の回答より）。また、どんなところが信州らしいと感じているかの問いでは、「信濃の国」【県歌だから・信州の土地や人物・名所など信州が詰まった歌だから】「故郷」【山や自然を感じる・田舎の風景を感じる】「赤とんぼ」【身近な風景を感じる】「雪」【雪がたくさん降るから】「まっかな秋」【秋の移り変わる山の風景が浮かび、紅葉がきれいだから】との回答であった。

信州は山々に囲まれ自然豊かな土地がらであり、四季を身近に感じることができる。山々や木々、草花から季節を感じることができ、歌詞の内容そのものを実感して歌うことができる。「どんぐりころころ」は身近に落ちているどんぐりを拾いながら、歌詞のように「どんぐりが遊んでいるかもしれない」と想像を膨らませることができる。このように歌詞の風景が身近に感じ実体験と共に歌うことで、より深く心に残るのだろう。

学生が挙げたこれらの曲は、保育現場や小学校、中学校までの間に習得した曲である。その頃に「信州らしさ」を感じて歌っていた学生はいないであろうが、歳を重ね何度か歌うこ

とにより、その頃の思い出とその風景を歌に重ねて信州らしさを感じているのだろうと考える。

2) 歌い継ぐこと

2007 年に文化庁が全国公募した親から子、子から孫へ歌い継いでいきたい日本の歌が選曲されてから 15 年以上経過しているが、年々親から子へと歌い継がれる環境は減っており、太田（2018）によると、ベテラン保育者の多くが、保育の場で童謡や唱歌を歌わなくなってきたと感じていることが確認され、若い世代にいくほど童謡・唱歌を知らないこと、そして保育者が歌うことができる童謡・唱歌は多くとも、保育現場で歌っていないことが確認されている。歌わない理由として保育者が感じていることは、今では子どもに馴染みのない言葉が使われていることや環境の変化、古い童謡を知らないこと、新しい歌に関心が向くことと挙げている。

鳥海（2018）において、「童謡と唱歌を愛する会」が編纂した『愛唱名歌 200』より 146 曲を選曲し、年代別にアンケートをまとめたものであるが、歌い継がれていくことが予想される曲は全体の 21%に止まり、衰退していくことが予想される曲は 61%、歌い継がれていくか衰退するか予想が難しい曲は 18%と多くの歌が衰退すると予想している。

筆者は勤務校において学生に、授業内で使用している教科書⁵⁾から、自身がどの程度子どもの歌を知っているか確認させ、卒業までに多くの曲を知り、弾き歌いが出来るようになることを課題にしているが、年々知っている子どもの歌が減っていると感じていた。

鳥海（2018）の研究においても、水野（2016）の研究においても年齢が若くなるにつれて知らない曲が増えていることは確かである。しかし、今回のデータを集計すると、保育現場で歌われている曲数自体には 1993 年も 2017 年もほとんど変化はみられず、そして上位に現れる楽曲も 25 年間おおよそ同じであることが確かめられた。筆者としては、非常に興味深い結果となった。

4 表現活動としての歌唱の意義

幼児は、家庭等の私的な場と幼稚園・こども園・保育所等の公的な場において音楽に触れる機会を得て「歌」を知り、養育される場の環境において「歌」を獲得していくのであるが、平澤（2018）によると、歌唱における童謡・唱歌を知る場として、「幼稚園や保育所」「学校」との回答が全体の 74%を占め、「家庭」「テレビ」「CD 等の音源」は少ないことが示されている。保育現場と学校が歌を知る主な場であるのなら、保育現場や学校での曲の選曲は、大切な場となるのではないか。

本稿は、保育現場で多くの季節に関する歌が歌い継がれていることが確認できたが、多くの保育者がその歌を取り上げ歌ってきた理由の一つとして、季節に関する歌は目の前の光景に合わせやすく歌いやすいためであると考え。行事の歌や季節の歌は、生活を彩るものであり、四季の流れを感じ色を感じて生活における現象と併せて歌いたい歌である。日本の

四季や伝統行事を伝えるための手段としての効果もあるため、これからも大切にしたい歌である。

一方で保育現場では一斉歌唱の他にも手遊び歌やわらべうたなどもおこなわれており、本稿においても、少しではあるがわらべうたも確認できた。手遊び歌やわらべうたには、歌を歌うことよりも遊びとしての機能が強く、遊びを通してコミュニケーション能力や運動機能の働きを養うことができる。手遊び歌もわらべうたも「歌」が関わっているが、夢中になって遊んでいる幼児の側にそっと近づくと、鼻歌交じりに歌を歌っていたり、自作の「つくりうた」⁶⁾を歌っていたりすることがある。「歌」は一斉歌唱の活動のような楽曲を歌うこと以外にも、遊びの場面において子どもにとって意味を持ち、関わっていることがわかる。

武田(2000)の<かわいいな>の事例は、保育者(大人)が歌を交えたかかわりによりごっこ遊びへ展開しており、石川(2017)の<はたらくくるま>の事例は、子どもによって歌の一部が歌われたことから子どもたち同士の関わりが生まれ、遊びが発展している。また、絵本から会話を通して歌へと発展していった例もある。

互いが全く別の行動をしていても何かのきっかけで「歌」が始まり、その「歌」は、具体的な共通のイメージをもたらし、コミュニケーションが生まれている。

遊びの中で歌う歌は、自分の好きな時に歌い、好きなように歌詞を変え、自然と動きを伴い歌うことができる。遊びの中で「歌」が自然と出てくるのは、覚えた歌の歌詞やメロディのみならず、歌の持つ世界観をも幼児は持ち、蓄積しているということではないだろうか。「歌」により、コミュニケーションの手段が増えたり、遊びのアイデアが広がったりすることは、子どもの成長において「歌」は大切な要素であると考えられる。改めて歌唱の大切さを確信した。

おわりに

本研究は保育現場で歌われてきた歌の25年間の変遷を確かめた。

「童謡・唱歌が歌われなくなった」、「若い世代は童謡・唱歌を知らない」などの危機感を示す研究もあることから、本研究においても保育現場の歌唱の様子に大きな変化がみられると推測していた。今回の研究で童謡や唱歌も多くはないが定番化し歌い継がれていることが確認でき、さらに25年間上位の曲はほぼ変化がなく継続して歌われていることも確認できた。いわゆる学習指導要領のように定められた共通教材がないにもかかわらず、これほど同じ曲が歌い継がれているのはなぜだろうか。

一つ目に、保育現場では園によって年間の歌計画(月ごとに歌う歌)を立てる園がある。どの程度園で歌の計画を立てているかを確認することにより、年間で決められた計画の曲と保育者の趣意の曲の関連がみえてくるのではないだろうか。二つ目に、保育者は保育者養成校の学生時代に使用していた教科書・教材(楽譜)を保育現場で続けて使用することが多い。保育者が学生時代の教科書を使用していることを想定すると、養成校が扱う教科書・教材の内容が歌われている歌と関連してくる可能性も考えられる。

このようなことから今後の課題としては、必ず歌う基本とする歌があるかどうか、そして保育者が趣意の曲を決めるときの意識や使用する教材により、園で歌われる歌の様子が明確にみえてくるのではないだろうか。保育者側の視点も入れて深めていきたい。

また、河原田（2008）や大森（2012）と部分的ではあるが同様の結果もみられ、信州と他地域において主に歌われている歌（季節や行事の歌）に大きな違いはみられなかった。しかし、信州とは違った結果もみえることから、他の地域や土地がらなども参考にして今後検討していくことも必要である。

そして、保育現場での歌唱の役割や意義として、「歌」は、生活の中に現れてくるほど構えず自然なものであることを改めて感じた。生活の一部と言えるほど身近にある音楽（歌唱）だが、歌唱は重要な役割があるため、多くの子どもの歌の中から子どもと一緒に歌う大切な歌の選曲ができることが必要である。その選曲ができる保育者を育てていきたいと筆者は養成校の一教員として考える。

最後に、平澤（2018）は「汽車」に関する童謡、唱歌の中から『汽車ポッポ』（草川信）、『汽車ポッポ』（本居長世）、『汽車』（作詞者不明、大和田愛羅作曲）の3曲をあげて学生の認知度調査を試みた結果、草川信の『汽車ポッポ』以外はほとんど知らないという結果であった。平澤は、この結果から、草川は信州（長野市松代町出身）ゆかりの作曲家であり調査を実施した長野県上田市での認知度が高いということは地域の伝統文化が継承されていることの証ではないかと述べている。

信州＝（歌）故郷（高野辰之：作詞、岡野貞一：作曲）と答える若者が多く、信州では「故郷」は小学生の世代でも歌える曲である。信州の特色ある信州らしさを感じる歌をこれからも大切に歌い継いでいきたい。

【注釈】

- 1) NHK みんなのうた <https://www.nhk.or.jp/minna/about/> （2021.12.1）
- 2) 文化庁は「近年の人間関係の希薄化を憂慮し、歌の持つ力で家族が触れ合う機会を増やしたい、美しい日本語の歌詞を子どもたちや孫の世代へ歌い継いでいきたい」という思いから、全国公募にて親から子、子から孫へ歌い継いでいきたい日本の歌 101 曲を選曲している。（親子で歌いつごう日本の百選 文化庁編 東京書籍）
- 3) おかあさんといっしょこんげつのうたーキッズワールド NHK E テレこどもポータル <https://www.nhk.or.jp/kids/okaasan/song.html> （2021.9.5）
- 4) 曲の年代記載に際しての参考資料
 - ・童謡誕生 100 年記念誌「明日へ」日本童謡協会 2018
 - ・こどものうた大全集 写真で見るこども 100 年 小学館 2002
 - ・明日へ歌い継ぐ日本の子どもの歌 唱歌童謡 140 年の歩み 全国大学音楽教育学会編著 音楽之友社 2013

- ・親子で歌いごう日本の百選 文化庁編 東京書籍 2007
- 5) 神原雅之・鈴木恵津子編 (2018) 「改訂 幼稚園教諭・保育士養成課程 幼児のための音楽教育」 教育芸術社
- 6) 坪能由紀子・加藤恵利子 (2017) 幼児のつくりうたの音楽的構造分析：A 幼稚園での事例をもとに 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科 第23号 235-243 236 を参照

【文献】

- 秋山治子 (2012) 今、都内の幼稚園・保育園（所）でどのような歌がうたわれているか～アンケートの集計と考察～ 白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報 No.17 40-46
- 平澤節子 (2018) 童謡・唱歌を歌い継ぐ音楽教育のありかたについてー幼児期から高等教育までの展望ー 上田女子短期大学児童文化研究所所報 40 61-74
- 石川眞佐江 (2017) 幼児の並行遊び場面における歌の機能ーかかわりの生成に着目してー 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇 第48号 59-73
- 河原田潤 (2008) 幼児保育現場で取り上げられる「子どもの歌」と考察2ー教育実習（幼稚園）アンケートによる幼児音楽についてー 常葉学園短期大学紀要 39 49-57
- 水野智美 (2016) 幼稚園・保育所・家庭において幼児が親しんでいる音楽の分析ー童謡・唱歌離れ現象をめぐってー 平成27年度カワイサウンド技術音楽復興財団研究概要報告書【音楽復興部門】
- 長野県 (2015) 平成27年度第2回県政モニターアンケート調査 長野県ホームページ <https://www.pref.nagano.lg.jp/koho/kensei/gaiyo/shoukai/kenka.html> (2020.8.8)
- 大森由美子 (2012) 幼児の音楽表現活動に関する一考察ー保育実習アンケートを通してー 東海学院大学短期大学部紀要 38巻 49-55
- 太田央子・山中 文・渡邊 康 (2018) 保育活動における童謡・唱歌の機能 相山女学園大学教育学部紀要 第11号 97-116
- 信濃教育会 (2003) 信濃教育 特集ふるさと信州の歌（その1）～懐かしの童謡・唱歌～ 山崎仰平 信濃教育会 第1404号 pp1-136
- 武田道子 (2000) 子供の遊びや生活の流れに添う音楽教育ー導入時の保育者の関わりを中心にー 静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）第31号 285-296
- 鳥海和美 (2018) 100年後に歌い継がれている曲ー「童謡100年」の年にあたり、唱歌・童謡の継承実態調査から予測するー 文化学園長野保育専門学校紀要 第10号 5-32

【付記】

本論文は、令和4年に聖徳大学大学院児童学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものです。研究にご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

資料1 25年間に歌われた歌全曲 <生活の歌、宗教関係の歌、わらべうた>

生活の歌

No.	曲名
1	よいこのあいさつ
2	あいさつ
3	あさですおはようございます
4	朝の祈り
5	朝の歌
6	あさのうた(オリジナル)
7	うれしい朝よ
8	おはよう
9	おはようのうた
10	おはようのうた(オリジナル)
11	きれいな朝よ(讃美歌)
12	せんせいおはよう
13	楽しい朝
14	いただきますのうた
15	おいしいお食事(讃美歌)
16	おててをきれいにあらいましょう
17	お昼の歌
18	おべんとう(オリジナル)
19	お弁当のうた
20	おべんとだいすき
21	食膳のお祈り
22	何でも食べる子
23	はぶらししゅっしゅっしゅ
24	歯をみがきましょう
25	お帰りの歌
26	おかえりのうた(オリジナル)
27	さようなら(讃美歌)
28	さよなら明日もね
29	さよなら先生 (讃美歌)
30	さよならのうた
31	さよならマーチ
32	お片付けの歌
33	お口を閉じて (オリジナル)
34	おててを合わせましょう
35	お当番さん
36	お当番のうた (オリジナル)
37	お名前の歌
38	おはじまりのうた
39	手はおひざ (オリジナル)
40	手を洗いましょう
41	手を合わせましょう
42	幼稚園のうた
43	双葉の子 (園歌)
44	くるみの木 (園歌)
45	園歌

宗教関係の歌

No.	曲名
1	夕べの歌
2	黙想の曲
3	黙想
4	みていてね
5	仏の子供
6	佛の子
7	仏さま
8	のんのんののさま
9	ののさまは
10	ののさまのうた
11	ののさまに
12	ののさま
13	念仏
14	仏教歌
15	念仏
16	親鸞様の歌
17	成道会のうた
18	知っている
19	ささぐみあかし
20	恩徳讃
21	お参りの歌
22	おねんじゅおててに
23	いかせいのち
24	おさとのうた
25	私たちを
26	両手いっぱい愛
27	よろこびひろげよう
28	夜のお祈り
29	やさしいめが
30	もりもおやまも
31	みんな兄弟
32	三つの約束
33	マリア様の心
34	マリア様
35	ひかりひかり
36	光の子らしく歩きなさい
37	ぱらぱらおちる
38	花よ花よ
39	ナザレのおうち
40	どんなにちいさいことりでも
41	どこまでもどこまでも
42	天のお父様
43	天地を作る
44	ちから
45	ちいさなひとびとの
46	小さい私が祈るとき
47	ちいさいこどもら
48	小さいおてて
49	たまもの
50	聖書は天から
51	主に感謝せよ
52	シャローム
53	この花のように
54	こどもをまねく
55	献金のための讃美歌
56	キリストのうた
57	今日は嬉しい感謝祭

No.	曲名
58	感謝祭のうた
59	神様はわかるでしょう
60	かみさまはのきのこすずめまで
61	神様は愛するでしょう
62	神さまの感謝
63	神様の歌
64	神様と一緒に
65	神様がわかるでしょう
66	かみさまいま
67	かみさまいつもいっしょ
68	神様ありがとう
69	おめめをつむれば
70	おめぐみてなんでしょう
71	大波のように
72	お祈りの歌
73	うれしいあきの
74	雨花鳥 (6月の聖歌)
75	いのりのはなかご
76	いつも喜んでいなさい
77	イエス様は心の友達だから
78	イエス様の御心
79	イエス様が一番
80	イエス様
81	ありがとうこの喜びを神様に
82	ありがとう
83	あめのきさき
84	あの空はどうして青い
85	あさひうけて
86	あかるいあさも
87	アーメンハレルヤ
88	3つの約束
89	空の鳥
90	聖歌
91	おささげしましう
92	すみわたる大空に

わらべうた

No.	曲名
1	郵便屋さんの落とし物
2	はないちもんめ
3	なべなべそこぬけ
4	通りゃんせ
5	ちゃつぽ
6	だるまさんがころんだ
7	ずいずいずっころばし
8	げんこつやまのたぬきさん
9	かごめかごめ
10	おもちつきのうた(わらべ歌)
11	お寺の和尚さん
12	おちゃらか
13	おちたおちた
14	おせんべい
15	おじょうさん(大縄)
16	あんたがたどこさ
17	アルプス一万尺
18	あぶくたった
19	あずきあずき

資料2 25年間に歌われた歌全曲 <子どもの歌 6月・11月に歌われた歌>

< 6月 >

No.	曲 名
1	1・2・3のごあいさつ
2	365日の紙飛行機
3	6月のでんでん虫
4	Belive
5	Let's goいいことあるさ
6	Smile Again
7	TAKE ME HIGHER(V6)
8	TIRO
9	Tomorrow
10	WAになっておどろう
11	アイアイ
12	アイーン体操
13	あいうえおほしさま
14	アイスクリームの歌
15	青い空に絵を描こう
16	あかいはな
17	あかしや
18	赤ちゃんが欲しい
19	あくしゅでこんにちは
20	朝一番早いのは
21	あしたははれる
22	明日がすぎ
23	明日はぼくの誕生日
24	明日もともだち
25	アップルパイ
26	あつまれなかま
27	あつまれファンファンファン
28	あなたのお名前は
29	あなたはどんな人が好きですか
30	アナと雪の女王
31	アニマルスイミング
32	あの青い空のように
33	あの空はどうして青い
34	あひるの行列
35	あまだれさん
36	雨だればあったん
37	あまのじゃく
38	あめ
39	雨が降ってもいいけどな
40	雨ふり
41	あめふりくまのこ
42	雨降りシンフォニー
43	雨降り水族館
44	あらどこだ
45	アララの呪文
46	ありがとう
47	ありがとうさようなら
48	ありがとう大好き
49	ありがとうの歌
50	ありがとうの花
51	ありさんのお話
52	ありのぎょうれつ
53	あるいてゆこう
54	歩こう
55	アルプスの少女ハイジ
56	あわてんぼうのサンタクロース
57	アンパンマンの歌
58	アンパンマンの歌（勇気リンリン）
59	いちごケーキ

No.	曲 名
60	いちにちだけのゆうびんやさん
61	一日のおわり
62	一休さんのうた
63	一寸法師
64	いっぱいいっぱい
65	イップニップジャンプ
66	一本でもニンジン
67	いつも何度でも
68	いとまきのうた
69	犬のおまわりさん
70	井の中の蛙（井戸の中の蛙）
71	イルカのうた
72	ヴィブラコンパニー
73	うさぎとかめ
74	うさぎのダンス
75	うたえてのひら
76	歌えバンバン
77	うたってあそぼうのテーマソング
78	宇宙人に会えたら
79	宇宙人のテレパシー
80	宇宙戦艦ヤマト
81	宇宙船の歌
82	宇宙へ靴を飛ばそう
83	うみ
84	海のそこには青い家
85	ウルトラマンの歌
86	うれしいおべんとう
87	ウンパッパ
88	英語1 2 3 4 5 6 7
89	エール
90	笑顔がかさなれば
91	えくぼのはてな
92	越天楽今模様
93	えんそくのうた
94	遠足はいいな
95	おうま
96	おーい
97	おーいこいのぼり
98	大きい木
99	大きくトン小さくトン
100	大きな歌
101	大きな声でコケコッコー
102	おおきなたいこ
103	大きな古時計
104	大きな栗の木の下で
105	おお牧場はみどり
106	オーレチャンプ
107	オーレンジャーの歌
108	お母さん
109	丘のコスモス
110	丘を越えたらおべんとう
111	お元気ジャンケン
112	おさかな天国
113	おさるくん
114	おさるのゆうびん
115	おすもうくまちゃん
116	お空の曲
117	おたまじゃくし
118	お誕生月なかま

No.	曲 名
119	お誕生日の歌
120	おつかいありさん
121	お父さん
122	おとうさんといっしょ
123	お父さんとお風呂
124	お父さんの歌
125	おとけいさん
126	おどるポンポコリン
127	おどろう楽しいポーレチケ
128	おなかのとけい
129	おなかのへるうた
130	おにぎり
131	おばけなんてないさ
132	おばけのうた
133	お花がわらった
134	おはなしゆびさん
135	お花のホテル
136	おはようクレヨン
137	おはようチャチャチャ
138	おひさまおはよう
139	おひさまにジャンプ
140	おひさまになりたい
141	オブラディオブラダ
142	おふろの歌
143	おへそうまいぞ
144	おへそのうた
145	おべんとうバス
146	おほしさま
147	おもちゃのチャチャチャ
148	およげたいやきくん
149	おんまはみんな
150	カービーマーチ
151	怪獣のうた
152	怪獣の献立
153	かえる
154	かえるの家族が
155	かえるの合唱
156	かえるのびよんた
157	かえるのみどりちゃん
158	崖の上のポニョ
159	風の花束
160	風はともだち
161	風よふけふけ
162	かたつむり
163	ガチャガチャマン
164	かっこうのあいさつ
165	合宿の歌
166	かっぱなにさまかっぱさま
167	かまきりじいさん
168	かみなり
169	かめの遠足
170	仮面ライダーのうた
171	かもつ列車
172	カレーライスの歌
173	カレンダーマーチ
174	かわいい赤ちゃん
175	かわいいかくれんぼ
176	川はだれの物
177	かんからけて

< 6月 >

No.	曲 名
178	歓迎の歌
179	缶けり
180	カントリーロード
181	ガンバリマンの歌
182	気球に乗ってどこまでも
183	汽車ポッポ
184	きつつき
185	切手のない贈り物
186	きっとできる
187	切符をパチン
188	きにみあえてうれしい
189	記念樹
190	きのこ
191	きみとともだち
192	君と僕のラララ
193	きみの声
194	きみのそら
195	きみのなまえ
196	君をのせて
197	キャンプだホイ！
198	キューティーハニーの歌
199	今日も元気
200	恐竜が町にやって来た
201	恐竜のうた
202	きらきら星
203	きれいな心の湖
204	きれいな湖
205	金魚のひるね
206	金太郎
207	くいしんぼうお化け
208	くじらの時計
209	くじらのバス
210	くだもの列車
211	靴が鳴る
212	クラリネットをこわしちゃった
213	グリーングリーン
214	クリスタルチルドレン
215	ぐりとぐら
216	クレヨンロケット
217	黒猫のタンゴ
218	クワックワッケロケロケロ
219	ゲゲゲの鬼太郎
220	月火水木金土のうた
221	毛虫が三匹
222	けんかのあとは
223	元気いっぱい
224	げんこつやまのたぬきさん
225	恋するニワトリ
226	小犬のピンゴ
227	小犬のマーチ
228	こいのぼり
229	公園に行きましょう
230	ゴーカイジャー
231	ゴーゴーじゃんけん列車
232	コケコッコーでおはよう
233	コケコッコーの歌
234	こころくんこころさん
235	こころのきれいな湖
236	子鹿のパンピ
237	ゴシゴシ
238	子どもの世界

No.	曲 名
239	こどもの日
240	ことりのうた
241	木の葉が散るよ
242	こぶたぬきつねこ
243	ごめんなさい
244	子守歌
245	こゆび
246	こりすの風船旅行
247	ゴリラのうた
248	ゴリラのパン屋さん
249	これからよろしくね
250	ころころたまご
251	コンコンクシャンのうた
252	こんなこいるかな
253	さあ！てをたたきましょう
254	さあ行こう
255	さいた
256	さくらんぼ
257	サザエさん
258	サモア島の歌
259	さよならぼくたちの保育園
260	さよならマーチ
261	さるかにがっせんの歌
262	山賊の歌
263	さんぽ
264	しあわせ
265	幸せなら手をたたこう
266	ジグザグおさんぽ
267	自己紹介のうた
268	静かな湖畔
269	しっぽ
270	自動車になったカメ
271	信濃の国
272	しまうまグルグル
273	しまうまのうた
274	しまじろうのうた
275	ジャガイモジャガー
276	シャベルでホイ！
277	しゃぼん玉
278	じゃまたね
279	シャローム
280	ジャンケン列車
281	ジャンプ
282	証城寺の狸林
283	消防隊
284	シンデレラのスープ
285	水中めがね
286	すうじのうた
287	スキップ
288	すずめがサンバ
289	スタート
290	素敵なお会い
291	すてきなパパ
292	素晴らしい出会い
293	すべり台
294	スマイル
295	ズンゴロのうた
296	せいくらべ
297	セーラームーンの歌
298	世界中のあいさつ
299	世界中の子どもたちが

No.	曲 名
300	世界中の風の子が
301	世界に一つだけの花
302	背くらべ
303	先生とお友だち
304	線路は続くよどこまでも
305	ぞうさん
306	ゾウさんとくもの巣
307	ぞうさんのぼうし
308	そうだったらいいのにな
309	そよ風スニーカー
310	空で遠足してみたい
311	空にらくがきかきたいな
312	空へのぼった風船
313	そらまめのうた
314	だいだいだいぼうけんのうた
315	大変身
316	大冒険
317	たいやきくんとたこやきくん
318	太陽の歌
319	だから雨ふり
320	だしてひっこめて
321	七夕さま
322	楽しいお盆
323	楽しいね
324	楽しいポーレチケ
325	たまごのうた
326	誰かが星を見ていた
327	だんご3兄弟
328	誕生月なかま
329	タンブリンの輪
330	たんぼぼ
331	小さい花
332	小さな世界
333	地球ともだち
334	地球は歌う
335	地球はみんなのものなんだ
336	地球をくすぐっちゃオ！（ボンキッキーズ）
337	父の日の歌
338	茶色の小瓶
339	茶摘み
340	チューリップ
341	チュンチュンワールド
342	ちょうちょ
343	翼をください
344	つばめ
345	つばめになって
346	ティアイアオー
347	鉄腕アトム
348	手のひらを太陽に
349	てるてる坊主
350	手をたたきましょう
351	手をつなごう
352	天使のおしっこ
353	電車に乗ってゴーゴーゴー
354	でんでらりゅうば
355	てんとう虫
356	動物園
357	動物園へ行こう
358	とけいのうた
359	時計よ眠れ
360	どこでしょう

< 6月 >

No.	曲 名
361	どこでねるの
362	ドコノコノキノコ
363	トットコト
364	とっごハム太郎
365	どなたでしょう
366	となりのトトロ
367	ドナルドじいさん
368	飛びだせ宇宙へ
369	とびましよう
370	トマト
371	ともだち
372	ともだちいっぱい
373	友だち賛歌
374	ともだちともだち
375	友だちになるために
376	ともだちになろう
377	ともだちのうた
378	ともだちはいいもんだ
379	ドラえものの歌
380	ドラえものの歌 (YUME日和)
381	ドラえものの歌 (青い空はポケットさ)
382	ドラえものの歌 (あしたも♡ともだち)
383	ドラえものの歌 (夢をかなえてドラえもん)
384	ドラゴンボールの歌
385	ドレミの歌
386	ドレミのまほう
387	ドロップスの歌
388	どろんこあそび
389	どろんこ太陽
390	どんぐりころころ
391	トンチョンパ
392	とんでったバナナ
393	とんとんともだち
394	どんな色が好き
395	どんな人が好きですか
396	とんぼ
397	ながぐつだーい
398	ながぐつマーチ
399	夏だよプールだよ
400	夏のうた
401	涙くんさよなら
402	何でも食べる子
403	にじ
404	虹の音階
405	虹の向こうに
406	にじのむこうに (Green)
407	ニャニニョの天気予報
408	にんげんていいな
409	忍者ハットリくん
410	忍者はどこじゃ
411	忍たま乱太郎 (世界がひとつになるまで)
412	忍たま乱太郎 (勇気100%)
413	ね
414	ねこのトラック
415	ねずみの前歯
416	野に咲く花のように
417	ハイホー
418	はじめの一步
419	走れ超特急
420	バスごっこ
421	バスに乗って

No.	曲 名
422	バスの歌
423	はたけのポリカ
424	畑はふしぎ
425	はたらくくるま
426	パッパラッパハイキング
427	ハッピー
428	ハッピーチルドレン
429	パとピのマーチ
430	バナナの親子
431	花のまわりで
432	花火
433	はのうた
434	パパ
435	パパだいすき
436	パパと僕
437	パパの歌
438	パバママお願い
439	パフの魔法
440	歯ブラシの歌
441	はみがき
442	歯みがきライオン
443	ハム太郎のうた
444	早起き時計
445	はらへった
446	パレード
447	はれたらいいな
448	ハローマイフレンド
449	パワフルパワー
450	パンダうさぎコアラ
451	パンダダッパヤ
452	パンの歌
453	パンのマーチ
454	ピクニック
455	ひげじいさん
456	ひげをはやしたい
457	一つのうたから
458	ひとりじゃないかい
459	ひとりじゃないさ (園オリジナル)
460	一人の手
461	ビビディバビデブー
462	ビリーブ
463	びわ
464	プールあそび
465	プールジャブジャブ
466	プールで泳ごう 1・2・3!
467	プールのうた
468	ふしぎな電気
469	ふしぎなポケット
470	フランスパン
471	プリキュアの歌
472	ふるさと
473	ぶんぶんぶん
474	ヘイタンプリン
475	へちまランドはウリウリウリ
476	ぺんぎんちゃん
477	へんなABC
478	ホ・ホ・ホ
479	ほえろマンモスくん
480	ホーソーヤー
481	ぼかぼかてくてく
482	ぼくがパパになったらね

No.	曲 名
483	ぼくたちのうた
484	ぼくのお父さん
485	ぼくのくつ
486	ぼくの心の中が
487	ぼくのミックスジュース
488	ぼくらは未来の探検隊
489	ぼくらは強いぞ探検隊
490	ポケットおさえて
491	星がルンラン
492	ほしぞらカーニバル
493	星の世界
494	ぼよん行進曲
495	ポリカ
496	ボンキッキーズの歌
497	ボンチョンピン
498	ま あーだだよ
499	マーチングマーチ
500	また会いましょう
501	また会える日まで
502	また明日
503	待っててね
504	まつぼっくり
505	まほうのとびら
506	ママの右手は魔法の手
507	ママほんとにありがとう
508	毬と殿様
509	マルマルモリモリ
510	水遊び
511	ミッキーマウスマーチ
512	見つけたんだ
513	水戸黄門
514	南の島のハメハメハ大王
515	みんなで空に歌おう
516	みんなで地球を救っちゃおう
517	みんなともだち
518	みんななかま
519	みんなの広場
520	虫歯
521	虫歯建設株式会社
522	虫歯の子どもの誕生日
523	むすんでひらいて
524	むっくりくまさん
525	めだかの学校
526	めだかの兄弟
527	もう1cm
528	燃えろよキャンプファイヤー
529	燃えろよ燃えろ
530	もぐもぐおばけ
531	もしも季節がいちどにきたら
532	森のくまさん
533	森の中
534	森のファミリーレストラン
535	森へ行きましょう
536	もんしろちょうちょのゆうびんやさん
537	やきいもグーチーパー
538	やぎさんゆうびん
539	やさしい星人
540	やさいのうた
541	やさしいパパ
542	ヤッターマンのうた
543	やってみよう

<6月>

No.	曲 名
544	ヤッホー
545	ヤッホッホー
546	山にはけわしい
547	山の歌
548	山の音楽家
549	山の子
550	山のごちそう
551	山のワルツ
552	やまびこさん
553	ヤンチャリカ
554	勇気の歌
555	タベのうた
556	タヤけこやけ
557	ゆかいに歩けば
558	夢の学園
559	ゆめのたね
560	夢はともだち
561	夢を盗むギャングたち
562	ゆりかごのうた
563	夜が明けた
564	ライオンはみがき
565	ラッキーセブンジャンケン
566	れいぞうこ
567	レインボーマーチ
568	ロックマイソール
569	わくわくマーチ
570	わすれんぼパパ
571	わたくしたちは
572	わっしょい
573	ワニくんの水遊び
574	わらいごえっていいな
575	わらうんだわ
576	わんぱくマーチ

<11月>

No.	曲 名
1	1・2・3のごあいさつ
2	100歳のうた
3	10人のインディアン
4	1本でもニンジン
5	2 1世紀
6	21世紀の海へ
7	365日の紙飛行機
8	3つの約束
9	Believe
10	DANDAN心魅かれて
11	ELELO
12	How do you do
13	Let's goいいことあるさ
14	TAKE ME HIGHER
15	tomorrow
16	WAになって踊ろう
17	アイアイ
18	あいうえおにぎり
19	あいさついっぱい
20	アイスクリームのうた
21	あおい空にえをかこう
22	青い空に絵を描こう
23	青い空を見上げて
24	青空へのぼろう
25	青空をポケットにいれて

<11月>

No.	曲 名
26	あかいとりことり
27	赤いやねの家
28	赤鬼と青鬼のタンゴ
29	赤とんぼ
30	赤鼻のトナカイ
31	秋
32	秋があんまりおいしくて
33	秋がいっぱい
34	秋がしずかに
35	秋の歌
36	秋のおやつ
37	秋の風
38	秋のこびとオータムタム
39	秋の空
40	秋の手紙
41	秋のバイオリン
42	秋の葉っぱ（園オリジナル）
43	秋の実り
44	秋の山
45	秋はいっぱい
46	あくしゅでこんにちは
47	朝いちばん早いのは
48	朝が静かに
49	朝ごはんマーチ
50	朝だ元気だ
51	あしたがすぎ
52	あしたはれるかな
53	明日がすぎ
54	あそびましょ
55	あたまかたひざボン
56	アップルパイひとつ
57	あつまれファンファンファン
58	あなたがそこに
59	あなたのお名前は
60	アナと雪の女王
61	アニメ ワンピースの歌
62	あの空はどうして青い
63	あひるの行列
64	アブラハム
65	雨だればったん
66	あめふり
67	あめふりくまのこ
68	あらどこだ
69	ありがとう
70	ありがとう心を込めて
71	ありがとうさよなら
72	ありがとうのうた
73	ありがとうの花
74	ありさんのおはなし
75	あるいてゆこう
76	アルゴリズム体操
77	あわてんぼうのサンタクロース
78	アンパンマンの歌
79	いいことあるさ
80	いずみの歌
81	いちごケーキ
82	一日だけのゆうびん屋さん
83	イチョウの葉
84	いつか夢が叶うように
85	一週間
86	一緒に遊ぼ

No.	曲 名
87	イツアスモールワールド
88	いつも何度でも
89	井戸の中の蛙
90	犬のおまわりさん
91	稲刈りじいさん
92	今なりたいもの
93	芋ほりのうた
94	いも掘れホーレ
95	インディアンが通る
96	ウキウキバースデイ
97	ウキウキパレード2007
98	うさぎさんがピクニックに行く
99	うたえてのひら
100	歌えバンバン
101	歌は僕らの友達
102	歌よありがとう
103	うちゅうじんがやってきた
104	宇宙人に会えたら
105	宇宙人のテレパシー
106	宇宙戦艦ヤマト
107	宇宙船の歌
108	宇宙へ行く歌
109	宇宙ロケット
110	ウルトラマンの歌
111	うれしい七五三
112	ウンパッパ
113	エーデルワイス
114	笑顔がかさなれば
115	遠足
116	おいしいおいしいくだもの
117	お芋の歌
118	おいしいものつなひき
119	おいしいもほり
120	おうま
121	オーガスティン
122	おおかみなんてこわくない
123	大きい木
124	大きくトン小さくトン
125	大きくなったら
126	大きな愛に
127	大きな歌
128	大きな木
129	大きな栗の木の下で
130	大きくなるみの木
131	おおきなこえで
132	大きな声でコケコッコ
133	大きなタイコ
134	大きな古時計
135	大きな夢のマーチ
136	大きな栗の木の下で
137	オオスザンナ
138	大空を船で渡ったら
139	オーレ・チャンプ
140	おかあさん
141	おかあさんだいすき
142	丘のコスモス
143	丘をこえたらおべんとう
144	丘を越えて
145	おどるポンポコリン
146	おさる
147	おさるのかごや

<11月>

No.	曲 名
148	おさんばさんぽ
149	おしゃべりなたまごやき
150	おすもうくまちゃん
151	お掃除ロック
152	おたまじゃくし
153	落ち葉
154	落ち葉になりきるもの
155	おちばのうた
156	おちばのダンス
157	おつかいありさん
158	おつきさま
159	おでかけのうた
160	お父さん
161	乙女のポリシー
162	おともだちになっちゃった
163	おどりの好きなウンパッパ
164	おどれサンバ
165	おなかのへるうた
166	おにぎりのうた
167	鬼のパンツ
168	おは・おはよ～
169	おばけ
170	おばけなんてないさ
171	おはようクレヨン
172	おはようコケコッコ
173	おはようチャチャチャ
174	おひさまおはよう
175	おひさまにこにこ
176	おひさまにジャンプ
177	おひさまになりたい
178	おひさまの種
179	オブラディオブラダ
180	おふろのうた
181	おへそ
182	おほしさま
183	おもちゃのチャチャチャ
184	おやつだ
185	おやつのうた
186	おやまのおやまの
187	お山のラジオ体操
188	およげたいやきくん
189	オリバーのマーチ
190	おんまはみんな
191	怪獣の献立
192	怪獣のパレード
193	カウボーイソング
194	かえる
195	かえるの家族が
196	かえるの合唱
197	カクレンジャーのテーマ
198	かけっこ
199	崖の上のポニョ
200	かさじぞう
201	風の花束(ボンキッキ エンディング曲)
202	風はともだち
203	風よふけふけ
204	かたたたき
205	かたつむり
206	ガチャガチャバンド
207	ガチャピンキッド
208	かっこう

No.	曲 名
209	かっこうのあいさつ
210	カッパなに様カッパ様
211	かまきりじいさん
212	かめきちの歌
213	かめの遠足
214	かめのさんぽ
215	仮面ライダーのうた
216	かもつれっしや
217	カレーライス
218	カレンダーマーチ
219	かわいいかくれんぼ
220	カンからけて歩いて
221	歓迎の歌
222	カントリーロード
223	ガンバリマンの歌
224	きくのはな
225	汽車ポッポ
226	キセキ (Green)
227	北風小僧の寒太郎
228	北風チャチャチャ
229	切手のない贈り物
230	きつとできる
231	切符をパチン
232	記念樹
233	きのこ
234	キノコの味噌汁
235	きみがすき
236	きみとぼくの間に
237	きみとぼくのラララ
238	きみのこえ
239	きみのなまえ
240	君をのせて
241	キャンディキャンディ
242	キューティーハニーの歌
243	きょうがきた
244	恐竜が町にやって来た
245	きよしこの夜
246	きらきら星
247	きれいな木の葉
248	金色のつばさ
249	銀河鉄道999
250	きんたろう
251	くいしんぼうのおばけ
252	くいしんぼうのゴリラ
253	草競馬
254	くだもの列車
255	靴が鳴る
256	クックちゃんのおさんぽ
257	グッドバイの歌
258	くまのまほう
259	くも
260	くもさん
261	くものうた
262	クラリネットをこわしちゃった
263	グリーングリーン
264	クリスマスイブはねむれない
265	クリスマスの歌
266	ぐりとぐら
267	くりのみぼうや
268	くるみの木のうた
269	クレヨンしんちゃん

No.	曲 名
270	クレヨンロケット
271	ゲゲゲの鬼太郎
272	毛虫が三匹
273	けやきの木
274	けんかのあとは
275	元気いっぱい
276	元気元気マーチ
277	げんこつやまのたぬきさん
278	恋するニワトリ
279	こいのぼり
280	公園へ行きましょう
281	声でコケコッコ
282	こおろぎ
283	こぎつね
284	ここですよ
285	こころコロコロ
286	こころさんこころくん
287	心の地図
288	コスモス
289	コックのボルカ
290	子どもがいっぱい笑ってる
291	こどもたちが
292	子どもの世界
293	ことりのうた
294	木の葉が散るよ
295	木の葉の手紙
296	ごはんの歌
297	五匹の子ブタのチャールズストン
298	小人の靴屋さん
299	小人の天使たち
300	こぶたぬきつねこ
301	子守歌
302	ごらんよ
303	ゴリラになって
304	ゴリラのうた
305	ゴリラの音楽会
306	ゴリラのパン屋さん
307	ごろりんスイカ
308	こわれた水道
309	コンコンクシャンのうた
310	こんなこいるかな
311	さあ 冒険だ
312	サザエさん
313	さつまのおいも
314	さよならマーチ
315	サル
316	サンタが町にやってくる
317	サンタクロースはどこだ
318	サンドイッチのうた
319	さんぽ
320	シアワセ
321	しあわせ色の花
322	しあわせつくろう
323	幸せなら手をたたこう
324	しあわせのうた
325	ジグザグおさんぽ
326	自己紹介の歌
327	仕事のうた
328	しずかなクリスマス
329	七五三
330	七五三サンバ

<11月>

No.	曲 名
331	七五三の歌
332	しまうまの歌
333	ジャガイモジャガー
334	ジャガイモポテト
335	ジャックと豆の木
336	シャベルでホイ
337	しゃぼんだま
338	じゃまたね
339	シャローム
340	ジャングルポケット
341	ジャンケンポパイ
342	じゃんけん列車
343	ジャンプ
344	収穫祭の歌
345	出発だ
346	証城寺の狸林
347	白く輝くぼくのももだち
348	ジングルベル
349	シンデレラのスープ
350	シンドバットの歌
351	すうじのうた
352	スーホの涙
353	スキ
354	スキップ
355	好きな色
356	すずめのサンバ
357	すてきなこのこ
358	すてきな世界
359	すてきなバニー
360	すてきなパパ
361	すばらしい言葉
362	すばらしい出会い
363	スマイル
364	スマイル（ゆず）
365	セーラームーンの歌
366	世界中の子どもたちが
367	世界ともだち
368	先生とおもとだち
369	千の風になって
370	線路は続くよどこまでも
371	ぞうさん
372	ぞうさんのぼうし
373	そうだったらいいのにな
374	ぞうのパン屋さん
375	そっと手を当てて
376	そのかずいくつ
377	そらで遠足してみたい
378	空にらくがきかきたいな
379	空へのぼった風船
380	空をめざして
381	それが大事
382	第9シンフォニー
383	たいこのうた
384	だいすきなぼくのまち
385	大切な命
386	たいせつなもの
387	だいだいだいぼうけん
388	たいようの下で
389	ダイレンジャーのテーマ
390	だから雨ふり
391	宝島

No.	曲 名
392	たきび
393	だしてひっこめて
394	七夕様
395	楽しいね
396	楽しいポーレチケ
397	たべもの
398	たまごとにわとり
399	たまごまごまご
400	誰かが星を見ていた
401	誰にだってお誕生日
402	探検隊のうた
403	だんご三兄弟
404	タンブリンの輪
405	たんぼぼ
406	小さい秋
407	小さい秋見つけた
408	小さいガンバリマン
409	ちいさいこどもら
410	小さな秋
411	小さな世界
412	チキチキバンバン
413	地球ともだち
414	地球はみんなのものなんだ
415	ちびっかぶーん
416	ちびっこカウボーイ
417	ちびっこ探検隊
418	ちびまるこちゃん（おどるボンゴリン）
419	チムチムチェリー
420	チューリップ
421	ちょうちょ
422	チョキチョキダンス
423	翼をください
424	つるの恩返し
425	テイクミーハイアー
426	手紙
427	鉄腕アトム
428	手と手と手と
429	手のひらを太陽に
430	でぶいもちゃんちびいもちゃん
431	手をたたきましょう
432	手をつなごう
433	天使の羽のテーマ
434	でんでらりゅうば
435	動物園
436	動物園へ行こう
437	ドキドキドン一年生
438	とけいのうた
439	どこでしょう
440	ドコノコノキノコ
441	どこまでもどこまでも
442	とっこハム太郎
443	トットトコ
444	どなたでしょう
445	となりのトトロ
446	ドナルドじいさん
447	飛び出せ宇宙
448	とべバッタ
449	トマト
450	戸惑いながら（嵐）
451	ともだち
452	友だちいっぱい

No.	曲 名
453	ともだちいらっしやい
454	友だち賛歌
455	ともだちともだち
456	ともだちになるために
457	ともだちになろう
458	友だちの歌
459	友だちはいいもんだ
460	ドラえものの歌
461	ドラゴンボールの歌
462	ドレミの歌
463	ドレミのまほう
464	ドロップスの歌
465	どろんこ太陽
466	どんぐり
467	どんぐりころころ
468	どんぐり坂のどんぐり
469	どんぐりダンス
470	どんぐりどんぐりころころ（さくらさくらんぼ）
471	どんぐりのこま
472	ドンスカ応援団
473	とんちあそび歌
474	とんでったバナナ
475	とんとんともだち
476	どんな色が好き
477	どんなに大きな夢だって
478	どんな人が好きですか
479	とんぼ
480	とんぼのめがね
481	ナウマンゾウのうた
482	ながぐつマーチ
483	仲間だから
484	流れ星
485	渚にまつわるエトセトラ
486	謎
487	七つの子
488	名前の歌
489	涙くんさよなら
490	南極
491	南極に行こう
492	何でも食べる子
493	にいまんま
494	にじ
495	にじいろ
496	にじのうた
497	にじのむこうに
498	日本昔話のうた
499	ニュニョの天気予報
500	ニュース
501	ニワトリさんコケコッコ
502	にんげんていいな
503	忍者の歌
504	忍者ハットリくん
505	忍たま乱太郎（世界が一つになるまで）
506	忍たま乱太郎（勇気100%）
507	ね
508	ねこのお医者さん
509	ねこのこ
510	ねこふんじゃった
511	野に咲く花のように
512	バイバイこんにちは
513	バイバイバイ

<11月>

No.	曲 名
514	ハイホー
515	はじめの一步
516	はしるのだいすき
517	はしれ！超特急
518	バスごっこ
519	バスに乗って
520	はたけ
521	はたけのポリカ
522	はたらくくるま
523	はたらくポリカ
524	はっぱのことり
525	葉っぱのダンス
526	ハッピーチルドレン
527	ハッピーフレンズ
528	はてな王子
529	パトピのマーチ
530	鳩ぽっぽ
531	バナナの歌
532	バナナの親子
533	花火
534	パパの歌
535	ハピネス（嵐）
536	ハミング
537	ハム太郎
538	早口言葉のうた
539	バラが咲いた
540	ハリケンジャーのうた
541	パレード
542	ハローマイフレンド
543	パワフルパワー
544	パンダ・ダ・パヤッ
545	パンダうさぎコアラ
546	パンダの歌
547	バンビの歌（ディズニー）
548	ピーターパン
549	ピクニック
550	ひげじいさん
551	ひつつきもつつき
552	ひとりじゃないさ
553	一人の手
554	一人ひとりの名を呼んで
555	火のおばけ
556	火の用心の歌
557	ビビディバビディブー
558	ひみつのたねっくん
559	ひょっこりひょうたん島
560	ひらいたひらいた
561	ビリーブ
562	広い世界へ
563	ピンゴ
564	ふうせん
565	ふしぎなあのは
566	ふしぎなポケット
567	冬のペンキ屋さん
568	プリキュアの歌
569	ふるさと
570	ふるさと（嵐）
571	フレーベル先生
572	ブレーメンの音楽隊
573	ヘイ！タンブリン
574	ベストフレンド

No.	曲 名
575	へちまのうた
576	へちまらんどはうりうりうり
577	へのかっぱ
578	ぺんぎんちゃん
579	変身のうた
580	へんなABC
581	ホ・ホ・ホ
582	冒険ジャーの歌
583	冒険隊の歌
584	坊さん
585	ほえろマンモスくん
586	ぼかぼかてくてく
587	ぼかぼか電車
588	ぼくだけのトロフィー
589	ぼくたちのうた
590	ぼくの誕生日
591	ぼくのミックスジュース
592	ぼくらのロコモーション
593	ぼくらは未来の探検隊
594	ポケモンのうた
595	星がルンラン
596	星に願いを
597	星一つ
598	マーチングマーチ
599	マイバラード
600	魔女の宅急便の曲
601	また会いましょう
602	また会える日まで
603	また明日
604	まっかな秋
605	マツケンサンバ
606	まつぼっくり
607	マハラジャ
608	魔法のおまじない
609	魔法の扉
610	ママごめんなさい
611	豆まき
612	まるさんかくしかく
613	マルマルモリモリ
614	みかんの花が
615	水遊び
616	ミッキーマウスマーチ
617	みていてね
618	南の島のハメハメハ大王
619	みのりのあき
620	未来の探検隊
621	未来へ
622	みんなおおきくなった
623	みんなともだち
624	みんななかま
625	みんなの広場
626	ムーンライト伝説
627	むかしはえっさっさ
628	むかしむかし
629	虫の声
630	虫歯建設株式会社
631	むすんでひらいて
632	村祭り
633	めぐりあっていいね
634	めざせ宝島
635	めだかの学校

No.	曲 名
636	メリーさんの羊
637	メロンにきいてもわからない
638	モグモグパクパク
639	もしも季節がいちどにきたら
640	もしもコックさんだったなら
641	もっと
642	もみじ
643	もみじくあかいあかいもみじのは>
644	桃太郎のうた
645	森の音楽会
646	森のくまさん
647	森の小道
648	森のファミリーレストラン
649	森のポリカ
650	もりもりぱくぱく
651	モンゴルの大地
652	やきいもグーチーパー
653	やきいものうた
654	やきいもホカホカ
655	やぎさんゆうびん
656	やくそく
657	やさしいめが
658	やさしさに包まれたなら
659	山口さんちのツトム君
660	山の音楽家
661	山のごちそう
662	やまのともだち
663	山のワルツ
664	やまびこごっこ
665	ヤンチャリカ
666	勇気の出る歌
667	夕べのうた
668	ゆうやけこやけ
669	夕焼け空が手を振って
670	ゆかいに歩けば
671	ゆき
672	ゆきのこぼうず
673	ゆきのぺんきやさん
674	ゆげの朝
675	ゆびきり
676	夢の学園
677	夢のパレード
678	夢はともだち
679	夢はぼくたちの友達なのさ
680	ゆめびより
681	ゆりかごのうた
682	妖怪しりとり
683	夜が明けた
684	よろこびのうた
685	ラララだいすき
686	りすりすこりす
687	りんごころりん
688	レッツゴーともだち
689	ロケットに乗って
690	ロバの耳は
691	ロンドン橋
692	わくわくマーチ
693	私とこりと鈴
694	輪になって踊ろう
695	わらいごえっていいな
696	笑うっていいもんだ
697	わんぱくマーチ

養護教諭とスクールソーシャルワーカーとの

連携促進要因の検討

ー養護教諭のコーディネーター的役割からー

井口 美雪

IGUCHI, Miyuki

キーワード：養護教諭 コーディネーター スクールソーシャルワーカー（SSW）連携

I はじめに

近年、不登校、発達障害、いじめ、虐待、貧困等現代的な健康課題が多様化・深刻化している。このような児童生徒の問題行動の背景には、児童生徒をとりまく環境の問題が複雑に絡み合い、校内の指導体制だけでは対応ができない問題や虐待等の緊急性がある健康課題も増加している。こうした状況から養護教諭は、いじめや虐待などの早期発見、早期対応に果たす役割や組織的な健康相談の推進等が求められており（文部科学省, 2011）¹⁾、現代的な健康課題の対応に当たりコーディネーターの役割を担う必要があると示されている（文部科学省中央審議会答申, 2008）²⁾。また、現代的な問題解決に向けて文部科学省は、2001（平成 15）年度から臨床心理の専門家であるスクールカウンセラー（以下 SC）を導入し、2006（平成 20）年度「スクールソーシャルワーカー（以下 SSW）活用事業」の導入で全国 141 地域に SSW を配置した（文部科学省, 2008）³⁾。さらに、学校の抱える課題が複雑化・多様化していることから、2015（平成 27）年 12 月中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（文部科学省, 2015）⁴⁾の答申で、教職員が心理や福祉などの専門家や関係機関、地域と連携しチームとして課題解決に取り組む事や、養護教諭の役割として、協働のための仕組みやルールづくりを進める事・分担体制に留意する事が提言された。2017（平成 29）年 3 月、文部科学省から策定された「現代的健康課題を抱える子供たちのへの支援～養護教諭の役割を中心として～」（文部科学省, 2017）⁵⁾では、児童生徒が抱える様々な現代的課題について、養護教諭に期待される役割と全ての教職員が、学校医、SC、SSW 等の専門スタッフと連携して取り組むよう示している。その中で、養護教諭の役割として、関係機関との連携のための窓口として、コーディネーター的な役割を果たしていくことが重要であると示されている。

このように、養護教諭がコーディネーターとしての役割を果たすことが重要とされ、SC との連携では、水野・中村（2016）⁶⁾は養護教諭と SC のより良い連携の在り方で、「コーディネーターの機能」が重要であると指摘している。コーディネーターが養護教諭の場合、養

養護教諭とSCの類似性による心的近さがあることや、養護教諭の職務の特質や保健室の機能を活かすことによりSCとの連携をより良く行い、SCが専門性をより発揮しやすくなる可能性が考察されている。

内田他（2018）⁷⁸⁾は養護教諭がコーディネーターとしての役割を果たすために、第1報で「ニーズの発見」「アセスメント」「計画立案」「実施、評価」の5段階として要素を構造化した。第2報では、職場の雰囲気づくりのために働きかけ、学校組織を機能させる工夫を行っていることや、子どもの変容についての評価は会議や日常会話の中で情報共有し、本人の状況の見取り記録を切り口に、次の対応を再考していることを明らかにしている。

SSWとの連携では、暮石・岡本（2018）⁹⁾は、校長、担任、養護教諭、SSWを調査対象にした量的研究で、養護教諭の視座から、教育相談コーディネーターが定期的にSSW等と連携してケース会議を行い、必要であれば専門的な関係機関を含めて連携ケース会議に発展させることが求められると述べている。また、門井他（2021）¹⁰⁾は、児童生徒の健康課題解決のための養護教諭とSSWとの連携支援の質的研究で、子どもや家族の情報共有、学校内関係者との支援方法の検討、養護教諭がつなぎ役となってチームアプローチによる支援の実施、支援の評価及び調整をしていたことを明らかにしている。岡本他（2022）¹¹⁾は、SCとSSWとの定期的な連絡や打ち合わせを比較し、SCは約8割であるが、SSWは2.5割であったとし、SSWとの定期的打ち合わせが少ない事を示唆している。このように、養護教諭のコーディネーター的役割やSSWとの連携については分析されているが、SSWとの連携で養護教諭がコーディネーター的役割を果たして、SSWとどのように連携しているのか明らかにした質的研究はほとんどみられない。

そこで、本研究は、養護教諭がコーディネーター的役割を果たし、SSWと連携して良い方向に向かった事例に着目し、養護教諭とSSWとの連携促進要因を明らかにすることを目的とする。

II 研究方法

1 研究協力者の選定

N市に5年以内の勤務経験のある養護教諭で、養護教諭がコーディネーター的役割を果たして（以下養護教諭がコーディネーター）SSWと連携して良い方向に向かった事例のある養護教諭3名に依頼した。また、2016（平成28）年3月のN市養護教諭事務説明会にて、N市の小・中・高等学校の養護教諭・養護助教諭81名に、養護教諭がコーディネーターとなってSSWと連携事例を持っている養護教諭の選定のアンケート調査を行い、研究の同意を得られた9名、研究の協力依頼をした3名の計12名にインタビューを実施した。分析対象は、養護教諭がコーディネーターとなり、校内の支援会議前から養護教諭と児童・生徒や保護者等との関わりがあり、SSWとの連携が良い方向に向かった事例をもった10名とし、分析事例は13事例である。また良い方向に向かった事例とは、家庭へのサポートが入る事により不登校の子どもが短時間でも登校できるようになった、ネグレクトの家庭の状況が落

ち着き、学校で安定して過ごせるようになった等児童生徒の行動変容が見られた事例である。

2 調査時期：2015（平成 27）年 12 月～2016（平成 28）年 3 月

3 調査方法

研究の同意が得られた養護教諭・養護助教諭 12 名に、半構造化面接によるインタビュー調査を行い、同意の元 IC レコーダーで録音した。面接時間は 50 分から 1 時間 20 分程度であった。

4 面接内容（インタビューガイド）

- ①養護教諭がコーディネーターとして動く際の、経過と校内の支援会議開催までの経過
- ②養護教諭がコーディネーターとして動く際の校内への働きかけ
- ③SSW と連携するために良い方向に向かった事例での働きかけと情報収集方法
- ④良い方向に向かった事例の概要と要因

5 用語の定義

- 1) 連携とは、日本養護教諭教育学会の解説集から「養護教諭の行う連携とは、目的を共有した多様な分野の個人または組織が、単独では解決できない問題に対して、主体的に協力関係を構築し、異なる立場でそれぞれの役割を果たしつつ互いに連絡を取り、協力し合って目的達成に向けて取り組む過程である。」（日本養護教諭学会, 2019）¹²⁾とした。
- 2) 連携促進要因とは「養護教諭と SSW が連携して支援する際に、連携行動を促進する要因として、養護教諭の資質能力、知識、思い・願いと保健室の機能、校内体制とする。」とした。
- 3) コーディネーターとは「コーディネートとは、個人や組織等、異なる立場や役割の特性を引き出し、調和させ、それぞれが効果的に機能しつつ、目標に向かって全体の取り組みが有機的、統合的に行えるように連絡・調整を図ることである。このような連絡・調整役をコーディネーターという。」とした（日本養護教諭学会, 2019）。

6 データ分析方法

インタビューを IC レコーダーで録音し逐語録におこし、逐語録から意味のあるまとまりの短文に切り分けた後、状況がわかるように補足説明を加え「洗い出し段階のコード」（谷津, 2015）¹³⁾とした。連携促進要因の用語の定義に基づき、養護教諭と他者の相互関係で、「SSW が養護教諭に話した。」を「養護教諭は SSW から聞いた。」というように、養護教諭の視点から書き換えた。連携促進要因の定義である養護教諭の資質能力、知識、思い・願いと保健室の機能、校内体制として抽出されたデータの「洗い出し段階のコード」から、

命名されたものを『コード』とした。『コード』を分類、整理、統合して、それらの『コード』に共通して見出される意味を表す命名を「サブカテゴリー」＜カテゴリー＞【コアカテゴリー】とし、KJ法から着想を得て質的記述的に分析した。研究の分析方法については、大学院では研究者の指導を受け、妥当性と信頼性を確保するために、熟練養護教諭2名の合意形成により分析を行った。

Ⅲ 倫理的配慮

研究協力者選定については、養護教諭事務説明会にて、SSWと連携事例を持っている養護教諭の選定のアンケート調査について口頭説明後、その場で提出していただくか、調査用紙とともに配付した返信用封筒をもって、調査協力の承諾とみなした。研究協力を依頼した3名と、アンケートから研究協力者として同意が得られた養護教諭・養護助教諭の所属長や学校長に、依頼文を持参して、学校長の了解を得た。研究協力者には、研究目的、人権擁護に対する倫理的配慮の説明、研究参加意思の自由、プライバシーの保護に関する内容、協力の得られない場合は不利益を被らない事、得られたデータは本研究以外では使用せず厳重な保管とする事を口頭と文書（依頼書・誓約書・同意書）を準備して同意を得た。データはコード化し倫理的配慮に留意した。

Ⅳ 結果

1 研究協力者の基本的属性

分析事例の対象とした連携事例時の研究協力者の年代は、30代1名、40代8名、50代1名、勤務年数は10年未満2名、21年以上8名、校種は小学校4校、中学校5校、高校1校であった。

2 分析事例の分類

不登校4事例、家庭の問題（頻回来室者、保健室登校）2事例、ネグレクト2事例、精神疾患疑い2事例、発達障害疑い1事例、貧困1事例、虐待1事例、計13事例

3 連携促進要因の分析

連携促進要因として「養護教諭の資質能力、知識、思い・願いと保健室の機能、校内体制」の定義に沿って抽出された『コード』は940であった。類似する『コード』をまとめると、102の「サブカテゴリー」、33の＜カテゴリー＞、11の【コアカテゴリー】が構成された。代表的な『コード』から【コアカテゴリー】までの構成を資料に示した。

コアカテゴリーは、【困り感の把握と連携の必要性の判断】【支援会議・ケース会議の推進と支援方針の検討】【人を繋ぐコーディネート】【信頼関係を築くコミュニケーション】【SSW・連携者に対する理解】【SSWのマネジメントと学校の支援方針との調整】【養護教諭の専門性・特性を活かしたアプローチ】【医療・教育・心理・福祉の視点に立った社会資

源のネットワーク】【社会的適応を目標にした子ども中心の対応】【チーム支援体制の構築】
【自己研鑽】であった。

1) 【困り感の把握と連携の必要性の判断】

このコアカテゴリーは 248 のコードが抽出され最も多かった。＜危機状況の発見と困り感の把握＞＜気持ちや状況の見立て＞＜外部機関・SSW へ繋ぐ判断＞＜情報共有＞の 4 つのカテゴリーから構成されている。

養護教諭は校内の支援会議の前から日常の観察や来室の様子、健康相談等の関わりを通して、『体のあざから虐待を発見する』『子育ての不安を訴える母親の困り感を把握する』等虐待や貧困等の家庭の＜危機状況の発見や困り感の把握＞をしていた。また、保健室登校になった子どもの『学校内で無理をしていた子どもの状況を察知』したり、母子関係が不安定な家庭の状況を『母親の癈癪を丸く治めようとするために子どもが悪いとしていた父親の気持ちを推測する』等、子どもや家族の気持ちを察知したり推測したり、時には想像したりして＜気持ちや状況の見立て＞をしていた。『この事例より重い子どもは児童相談所や警察に繋がっているので SSW しかないと判断する』『母親からの暴力から虐待を疑い外部機関のサポートが必要だと判断する』『学校ではネグレクトは家庭に介入できないと判断する』等、学校での対応に限界を感じ、家庭への介入や福祉の支援の必要性から＜外部機関・SSW へ繋ぐ判断＞をしていた。さらに、『校内の対応で動きがない場合には、タイミングを逃さず SSW の介入を担当にすすめる』ように、「SSW 介入のタイミングの見極め」をしていた。また、校内の支援会議までの間に、子どもの日常の学校生活や来室の様子、欠席状況、保健調査票、担任からの情報等養護教諭自身が意図的に情報収集をしている。『厚生課の訪問で、要対協の対象児の一覧表から情報収集をする』ように、福祉面、経済面、環境面などにおいて行政の外部機関からも情報収集をしていた。更に、『SSW へアセスメントシートを送り電話で話す』等の養護教諭が持っている情報を福祉行政機関や SSW へ情報提供をしあい、『管理職・担任・養護教諭と情報共有をする』だけでなく、校内では得られにくい情報を『ケース会議で各機関が持っている情報を伝えあい情報共有する』等【情報共有】をしていたことが連携の促進要因になっていた。

2) 【支援会議・ケース会議の推進と支援方針の検討】

このコアカテゴリーは 112 のコードが抽出された。＜SSW との連携事例で養護教諭がコーディネーターになる＞＜連携者での役割分担・役割実行＞＜日程・面談調整＞＜支援会議・ケース会議の推進＞の 4 つのカテゴリーから構成されている。

SSW と連携する事例の多くは、多様化・深刻化している現代的な健康課題であり、事例の背景には、校内の指導体制だけでは対応ができないネグレクト・虐待・貧困等の緊急性があった。養護教諭の専門性を活かした事例や子どもが養護教諭を拠り所になっている場合、養護教諭がコーディネーターとして連携を推進している事が明らかになった。コーディネーターとして SSW との＜日程・面談調整＞、支援会議で『学校が負担な部分を SSW と役割分担する』等＜連携者での役割分担・役割実行＞をしていた。また、支援会議やケース会議

に関する抽出コードも多かった。本研究では、校内の支援会議と SSW も含めた拡大支援会議を支援会議、外部機関も含めた支援会議をケース会議とした。『校内支援会議を月歴で位置付ける』『支援会議のメンバーを縮小して支える』『SSW と支援会議を定期的に開催する』、ケース会議では『児童福祉課をケース会議のメンバーにする』等ケース会議のメンバーの柔軟な構成をしていた。ケース会議では「支援経過記録書の準備」をしていた。また、『経済的な状況（家賃の滞納）を把握する』『各機関が役割分担して関わっている状況を把握する』ように、各機関が持っている情報を把握し、『SSW が母親をサポートする方針を決定する』等ケース会議での支援方針を決定し、＜支援会議・ケース会議の推進＞をしていた。コーディネーターとして、連携者の役割分担、役割実行、日程・面談調整、支援会議やケース会議の推進に関わる抽出コード数は 97 コードと大変多く、コーディネーターとしての実践的な連携の促進要因であった。

3) 【人を繋ぐコーディネートの把握】

このコアカテゴリーは 30 のコードが抽出された。＜事例のキーパーソンを動かす＞＜立場を活用した対応＞＜コーディネートしやすい手立ての把握＞＜相手の願いを知り、相互の気持ちを繋ぐ＞の 4 つのカテゴリーから構成されている。

『キーパーソンに動いてもらう』コードが示すように、＜事例の中のキーパーソンを動かす＞事をしながら、『連携者に上手にアプローチしてもらうために根回しをする』、親の願いを知り、子どもに『親の願いを代弁する』や『SSW と母親との橋渡しをする』等代弁・橋渡しという行為を通して、＜相手の願いを知り相互の気持ちを繋ぐ＞事をしていた。このように【人を繋げるコーディネートの把握】して連携していたことが促進要因になっていた。

4) 【信頼関係を築くコミュニケーション】

このコアカテゴリーは 56 のコードが抽出された。＜親が安心するように寄り添って対応＞＜関係性を保ちながら信頼関係を築く＞の 2 つのカテゴリーから構成されている。

『母親に安心感を与えるように接する』コードが示すように親が安心できるように寄り添い、また『頻回来室から信頼関係を築く』『早退時に母親と立ち話をする』ように、日常の関わりから信頼関係を築き、関係性を保ってコミュニケーションをとることが連携促進要因になっていた。

5) 【SSW・連携者に対する理解】

このコアカテゴリーは 65 のコードが抽出された。＜SSW の知識・理解＞＜連携者の機能・視座の理解＞の 2 つのカテゴリーから構成されている。

養護教諭は、『SSW は繋ぐ役だけでなく、悩みに寄り添う伴走者の役目もある』『SSW 介入の場合は保護者に承諾をとる』等、「SSW の専門性・機能・役割の理解」や、『連携相手の個性や専門分野を見極めながらすすめるとトラブルはない』事にも留意していた。また、SSW が中学校卒業後も高校や社会で適応できる視点でマネジメントしている事を理解していた。『SSW が介入しすぎると母親がシャットアウトすることがある』コードが示すように、「SSW 介入の利点・困難点の理解」をし、『支援マップを作成する』等「外部機関と繋

がしやすい手立ての把握」をして、＜連携者の機能・視座を理解＞しながら、「段階に応じた連携者のマッチング」をしていることが連携促進要因になっていた。

6) 【SSW のマネジメントと学校の支援方針との調整】

このコアカテゴリーは 60 のコードが抽出された。＜SSW のアセスメント・マネジメントに沿って対応＞＜SSW のマネジメントを把握し、学校の支援方針との調整＞の 2 つのカテゴリーから構成されている。

『SSW から医療機関の予約を取るよう勧められる』『SSW と家庭訪問や生活就労センターへ行く』のコードが示すように SSW のアセスメントやマネジメントに沿って対応することもあるが、養護教諭のコーディネーター自身が、『SSW へ高校に面談に行ってもらようよう依頼する』等「SSW への支援内容のマネジメント」をしていた。また『介入に問題がある場合は学校の支援方針を伝える』コードが示すように、「SSW のマネジメントと学校の支援方針との調整」を図っていた。学校と SSW の支援方針のズレは、子どもや保護者との信頼関係を崩す場合がある。コーディネーターは【SSW のマネジメントと学校の支援方針との調整】を図っていくことが、連携の促進要因になっていた。

7) 【養護教諭の専門性・特性を活かしたアプローチ】

このコアカテゴリーは、72 のコードが抽出された。＜養護教諭の専門性を活かした対応＞＜養護教諭の特性を活かした対応＞＜安心で柔軟な保健室＞の 3 つのカテゴリーから構成されている。

『ネグレクトの子どもに保健室で命を救う朝食の準備をする』不登校の子どもに『健康診断に誘う』『目で見てわかる進路計画表を作成して面接練習をする』コードが示すように、子どもが成長・発達するためには、食事や睡眠などの生理的欲求や安心、安全の欲求が十分に満たされることが大事であり、＜養護教諭の専門性を活かした対応＞をしていた。また、『母親が家事をやらないので名札をつけてあげた』というような母性的な関わりや、『集団に入ると気持ちが不安定になり、心のバランスが崩れて保健室登校で支える』など「柔軟な不適應の対応」をしていた。『どの職員にも関われる』『全校の不適應の状況を把握している』のコードが示すように、「全職員と関わる」、「総合的・客観的視点」を持ちながら、＜養護教諭の特性を活かした対応＞をしていた。また、『クールダウンの場所として保健室がある』『保健室の利用に柔軟性がある』コードが示すように、＜安心で柔軟な保健室＞を運営することにより保健室の機能を活かすことが連携の促進要因となっていた。

8) 【医療・教育・心理・福祉の視点に立った社会資源のネットワーク】

このコアカテゴリーは 71 のコードが抽出された。＜医療の視点を活かした社会資源の活用＞＜教育の視点を活かした社会資源の活用＞＜心理の視点を活かした社会資源の活用＞、＜福祉の視点を活かした社会資源の活用＞の 4 つのカテゴリーから構成されている。

『医療機関の受診手続きの方法を家庭へ伝える』『医療機関へ経過記録書を送付する』『病院のケースワーカーに繋いで予約をとる』のコードが示すように＜医療の視点を活かした社会資源の活用＞が多かった。『教育相談機関の相談員に相談する』、学校に定期的に巡回し

てくる『SCへ繋げる』等教育・心理の視点を活かした社会資源の活用もしていた。また、『養護教諭は教育・医療だけではなく福祉の視点も大事』等SSWと連携する際には福祉制度を理解し、＜福祉の視点を活かした社会資源の活用＞が重要であり、医療・教育・心理・福祉の視点に立った社会資源を繋げていることが連携の促進要因となっていた。

9) 【社会的適応を目標にした子ども中心の対応】

このコアカテゴリーは、81のコードが抽出された。＜子どもを中心にした対応＞＜社会的適応を目標にした支援＞の2つのカテゴリーから構成されている。

『子ども参加型の支援会議を開催し、不安な事を話せる場をつくる』『児童相談所が入ってもうまくいかない、公にしたいくない子どもの思いを受け入れる』コードが示すように、問題を抱える子どもたちが置かれている状況を丁寧に聞き取り、「子どもの思いの受容」をし、子どもを主体として子どもの人権が保障できるよう＜子どもを中心にした対応＞をしていた。山田・菅野（2015）¹⁴⁾は「社会的適応力は集団・社会の中で、自分を確立するとともに円滑な対人行動をとり、個々の社会的場面で適切に行動できる能力を指している」と述べている。SSW、学級担任、学年会と連携を図りながら、子どもの実態に合わせ『進路相談の中でアドバイスしたり、本人の話を聞いたり助言する』『社会的適応ができるよう進路実現へ向けた対応』をしていた。また『進学先にSSW連携対象生の申し送りする』等、発達障害や精神疾患を持つ子どもが進学できなかった場合を想定して、福祉的なサポートが受けられるように『療育コーディネーターを母親へ紹介する』等、義務教育終了後も継続的に支援してもらえよう＜社会的適応を目標にした支援＞をしていた。SSWとの連携では、義務教育終了後の生活を見据えて支援が展開されており、そこには、『SSWに応援してもらい薬依存の母親の自立を願う』『母親への自立の願い』や『子どもは保健室でなく学級で元気に過ごしてほしい』と願う「集団適応への願い」である社会的適応を願う養護教諭の思いが根底にあり、その思いが＜社会的適応を目標にした支援＞に繋がり、連携の促進要因となっていた。

10) 【チーム支援体制の構築】

このコアカテゴリーは124のコードが抽出された。＜チーム支援への働きかけ＞＜コーディネートしやすい学校体制＞＜担任の立場や思いを尊重した柔軟な対応＞＜管理職との協力＞の4つのカテゴリーから構成されている。

不登校の子どもに『保健室を居場所として提供する』『校内の居場所ではストレスがないように取り組んでもらう』コードが示すように「居場所で安定して過ごせるよう校内の支援体制の整備」していた。また、職員会で支援方針を伝達する事により教職員の理解を深め、職員会の回数の減少や多忙な教職員のために『経過記録書で校内の連携者へ情報発信する』事をして、校内の教職員にチーム支援の重要性を理解してもらおうと共に共通理解を図っていた。さらに『コアチームを作り打ち合わせをする』、学年会に参加する等＜チーム支援体制になるような働きかけ＞をしていた。そして、教務会への所属や他のコーディネーターの兼務は、養護教諭にとって多忙ではあるが、『教育相談・SCのコーディネーターを兼務する

ことで連携がうまくいっている』コードが示すように、SSW との連携においても＜コーディネーターしやすい学校体制＞であり、連携の促進要因となっていた。また、『お母さんの憤りを担任と対応する』『担任と面談に臨む』ように担任と協力して対応し、『登校できるにつれ支援会議を担任へ移行する』等、担任に任せる折り合いをつけていた。さらに、『学級の実情や行事に合わせて声をかけるようにした』というコードが示すように、担任の個性を理解しながら担任の思いや立場を尊重した柔軟な対応は、SSW との連携の促進要因となっていた。さらに、学校として SSW へ依頼する決定は、管理職が方向性を示すため、直接『管理職に SSW へ繋いでもらうよう依頼する』こともしていた。また『SSW の情報を管理職に伝える』等、報告・連絡・相談をして管理職と共通理解を図り、管理職のリーダーシップが協力的となるよう働きかけ、＜管理職との協力＞が、SSW との連携の促進要因となっていた。

11) 【自己研鑽】

このコアカテゴリーは 21 のコードが抽出された。＜実践の分析・研修＞＜スーパーバイザーへの相談＞の 2 つのカテゴリーから構成されている。

『タイミングを図り SSW の介入をしたことが良かったと振り返る』『研修の学びから SSW を活用してみようと思う』のコードが示すように、実践を振り返り・分析をし、研修からの学びを通して次へのステップを切り拓いていた。また、『スーパーバイザーの判断をもらう』等、苦しい時には助言をもらい次への手立てを模索し、自己研鑽に努めていたことが連携の促進要因となっていた。

V 考察

1 養護教諭がコーディネーターとしての役割を果たして SSW との連携を推進していくことへの課題

岩永・茶屋道 (2011)¹⁵⁾は養護教諭が SSW の窓口になっているケースがあることや、山寺・高橋 (2004)¹⁶⁾は養護教諭がコーディネーターになる長所として医療機関、相談機関との連携のしやすさを挙げていた。本研究では、ネグレクト・不登校・貧困・発達障害の疑い・医療機関に関わる事例・子どもの拠り所となる場合において、養護教諭がコーディネーターになり、その専門性や特性を発揮しながら【医療・教育・心理・福祉の視点に立った社会資源のネットワーク】を充実させて SSW と連携を図っていた。内田他 (2018) は養護教諭がコーディネーターの役割を果たすためには、養護教諭自身の能力より、養護教諭以外の環境にかかわる要素の方が非常に重要と養護教諭自身が捉えていることを明らかにしている。本研究でも「教職員への情報発信・共通理解」をして、＜チーム支援体制への働きかけ＞や＜担任の立場や思いを尊重した柔軟な対応＞をしながら＜管理職と協力＞をして【チーム支援体制の構築】を図っていた。

また、相楽・石隈 (2005)¹⁷⁾は「養護教諭がコーディネーターとしての専門性を発揮しやすいように立場や役割・権限を与える事は重要である」とも述べている。『管理職から SSW

のコーディネートは養護教諭がやるのが良いと指示をしてもらう』が示すように、権限を与えてもらうことや「他のコーディネーターの兼務」をすることは、連携を促進しやすい面があると思われる。N市の場合、不登校対応は登校支援コーディネーターが推進する事が多く、養護教諭が特別支援コーディネーター、登校支援コーディネーター、SCのコーディネーター等を兼務している学校も少なくない。他のコーディネーターを兼務している事は『教育相談・SCのコーディネーターを兼務することで連携がうまくいっている』といったコードが示すように、連携促進要因ではあるものの、多忙感につながることも予想され、連携阻害要因の研究からも明らかにしていく必要がある。

養護教諭がコーディネーターとしてSSWと連携した事例は、不登校・家庭の問題、虐待・貧困・発達障害等の事例であった。コーディネーターとして推進しない場合も考えられるが、現代的な健康課題を抱える子どもたちへの支援について、養護教諭の知識・専門性を発揮し、気づきや観察力を活かして、医療機関や外部機関へ繋がる判断やタイミングを図ることが重要である。また、情報収集したものを校内の支援会議の中で情報共有し、支援会議やケース会議の中で決定された役割を遂行していくことが必要だと思われる。

暮石・岡本(2018)は、定期的なSSWとのケース会議や連携ケース会議に発展させることが求められていると述べている。本研究でも「ケース会議のメンバーの柔軟な構成と定期的な開催」「ケース会議での状況把握・支援方針の検討・決定」「支援経過記録書の準備」等が連携促進要因として明らかになった。しかし、ケース会議の推進は、養護教諭の経験年数や勤務校での勤続年数等により組織マネジメントに差が出るものと思われる。事例を通して、SSWや外部機関から関係機関の専門性や法的根拠を学ぶ事も多く、ケース会議の推進や支援方針を模索している。今後はケース会議の推進等に当たり組織マネジメントの研修の必要性が望まれる。

2 チーム学校としてのこれからの課題

本研究では支援会議の前から、養護教諭が子どもや家庭の【困り感の把握と連携の必要性の判断】をし、コーディネーターとして「教職員へ情報発信・共通理解」や＜管理職との協力＞をしながら＜チーム支援体制の働きかけ＞をしていた。山野(2016)¹⁸⁾、スクールソーシャルワークからみた「チーム学校」の中で、チーム学校として、管理職、生徒指導、特別支援コーディネーター、教育相談コーディネーター、養護教諭、SSWやSCが入ったチームを作り、チームとして対応する対象者のスクリーニングの必要性を述べている。対象者の選定にあたり、ひとり一人のニーズや事例の困り感に応じて、＜子どもを中心にした対応＞にするために、誰がコーディネーターとして連携を推進していくのか、校内で十分検討していく必要がある。

N県教育委員会のSSWの配置は、2008(平成20)年4名、2017(平成29)年には社会福祉士か精神保健福祉士の有資格者のSSWが22名、2021(令和3)年には35名に増加し、地区ごとの配置で、小・中・高等学校に派遣されている。また、自治体によっては、独

自で SSW が教育委員会に常駐している場合もみられ、調査時（2015-2016）に比較し SSW が増員され、学校との連携事例も増加していると思われる。本研究においても「SSW の個性・得意分野」を知っていることから、「事例の段階に応じた連携者のマッチング」をしていた。SSW の配置が増員されることで、連携者のマッチングも可能になってくるとと思われる。また、SSW が家庭に介入することを拒否する場合もみられ、承諾をとるための介入方法や初期対応を含めた介入のタイミングを見極めるためのアセスメントも、チーム学校のメンバーで十分検討していくことが今後の課題である。

3 福祉の社会資源の活用についての課題

養護教諭のコーディネーターは、連携者との相談窓口になり、保健師、教育相談機関、児童相談所、福祉に関する行政の機関、女性相談センター、発達障害者支援センター等と多くの外部機関と連携していた。地域自立支援協議会に配置されている「療育コーディネーター」は、「障害のある子どもの発達や育ち、福祉サービスの利用について相談を受け、関係機関に繋げる」役割を果たしている。発達障害の子ども達が増加している現状の中で、特別支援コーディネーターと連携しながら、中学卒業後の進路で心身の健康問題がある場合には、地域の「療育コーディネーター」との連携や自立サポートセンター等との連携がさらに重要になってくるとと思われる。また、ネグレクトや虐待についても、要保護児童対策地域協議会との連携が重要であるが、それらの福祉的な行政の役割について研修を通して学んでいく必要がある。

VI 結論

本研究では、養護教諭がコーディネーター的役割としてスクールソーシャルワーカーと連携して良い方向に向かった事例に着目し、養護教諭 10 名の半構造化面接調査を質的に分析し、養護教諭がコーディネーターとして SSW と連携する際の連携促進要因を検討した。

【困り感の把握と連携の必要性の判断】【支援会議・ケース会議の推進と支援方針の検討】
 【人を繋ぐコーディネートの把握】【信頼関係を築くコミュニケーション】【SSW・連携者に対する理解】
 【SSW のマネジメントと学校の支援方針との調整】【養護教諭の専門性・特性を活かしたアプローチ】
 【医療・教育・心理・福祉の視点に立った社会資源のネットワーク】
 【社会的適応を目標にした子ども中心の対応】
 【チーム支援体制の構築】
 【自己研鑽】が連携促進要因として示された。

VII 本研究の限界と課題

本研究の分析対象者は養護教諭 10 名であり、データの飽和化に至っていない。N 市在職者のみの為、地域性に偏りがあり、分析人数や地域を広げる事も必要であろう。また、データの分析を熟練養護教諭 2 名と実施したが、質的研究の訓練を受けていないこと、大学院卒業後大学等の研究者からの指導を受けていない為、信頼性・妥当性に乏しい点がみられる。

さらに、連携が良い方向に向かった事例は、在任時の子どもの変容のみを対象にして検討したが、どのような状態を良い方向と捉えるか、どの時点での良い方向なのか客観的に評価する必要がある。

今後さらに、養護教諭はチームの中の一員として教職員、SC、SSW などとの専門職との協働が求められている。チーム支援の中での養護教諭の役割を明確化し、SC や SSW との連携における養護実践を分析し、どのような協働がより良い支援となっていくのか検討する必要がある。

引用文献

- 1) 文部科学省：教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き, 2011
- 2) 文部科学省中央審議会答申：子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取り組みを進めるための方策について, 2008
- 3) 文部科学省：スクールソーシャルワーカー実践活動事例集, 2008
- 4) 文部科学省：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について答申, 2015
- 5) 文部科学省：現代的健康課題を抱える子供たちへの支援, 2017
- 6) 水野裕子・中村俊哉：養護教諭とスクールカウンセラーのより良い連携の在り方に関する研究, 福岡教育大学紀要, 65, 4, 27-38, 2016
- 7) 内田清香・海老澤紫・片山美千恵・高橋裕子・斉藤ふくみ：養護教諭がコーディネーターとしての役割を果たすために必要な要素の構造化ー心身の健康問題を持つ子どもへの支援における事例分析から(第1報)ー, 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 67, 499-510, 2018
- 8) 内田清香・海老澤紫・片山美千恵・高橋雅子・高橋裕子・斉藤ふくみ：養護教諭がコーディネーターとしての役割を果たすために必要な要素の構造化ー心身の健康問題を持つ子どもへの支援におけるインタビュー分析から(第2報)ー, 茨城大学教育実践研究, 37, 243-255, 2018
- 9) 暮石裕子・岡本陽子：「チーム学校」における教員とスクールソーシャルワーカーとの連携システムの構築のためにー養護教諭の視座からー, 日本看護・教育・福祉学研究, 1, 1, 2018
- 10) 門井亨子・中下富子・齋藤千景：児童生徒の健康課題解決のための養護教諭とスクールソーシャルワーカーとの連携支援, 埼玉大学紀要 教育学部, 70(2), 303-323, 2021
- 11) 岡本智香・大川尚子・岩崎保之：養護教諭とスクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーとの効果的な連携の在り方について(第1報)ー養護教諭の調査結果ー, 京都女子大学生生活福祉学科紀要, 17, 13-21, 2022
- 12) 日本養護教諭学会：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集<第三版>, 2019

- 13) 谷津裕子：Start Up 質的看護研究(第2版), 105-115, Gakken, 2015
- 14) 山田達人・菅野純：私立中高一貫校における精神的充足及び社会的適応力の短期縦断的研究早稲田大学臨床心理学研究, 14, 1, 2015
- 15) 岩永靖・茶屋道拓哉：SSW の視座と関わりに関する実践分析（1）－学校現場への視座と関わり－, 応用障害心理学研究, 10, 105-114, 2011
- 16) 山寺智子・高橋知音：養護教諭をコーディネーターとしたチーム援助—実践事例と先行研究から見た長所と課題—, Japanese Journal of School Psychology, 4, 3-13, 2004
- 17) 相樂直子・石隈利紀：教育相談のシステム構築と援助サービスに関する研究, 教育心理学研究, 53, 579-590, 2005
- 18) 山野則子：スクールソーシャルワークからみた「チーム学校」, 教育と医学, 6, 476-484, 2016

付記

本研究を行うに当たりご協力いただきました養護教諭の先生方、ご指導いただきました千葉大学大学院の先生方に心から感謝申し上げます。本報告は、千葉大学大学院教育学研究科学校教育科学専攻修士課程に提出しました修士論文に加筆、修正を加えたものです。本報告の一部は、日本養護教諭教育学会第25回学術集会（2017年10月、金沢市）にて発表しました。

資料 養護教諭と SSW との連携促進要因（～養護教諭のコーディネーター的役割から～）

【コアカテゴリー】	＜カテゴリー＞	「サブカテゴリー」	代表的な『コード』	コード数
困り感の把握と連携の必要性の判断	危機状況の発見と困り感の把握	子ども・家庭・学校の状況の把握	リストカットする子どもの状況を把握する	104
		子ども・家庭・学校の困り感の把握	子育ての不安を訴える母親の困り感を把握する	
		福祉的な支援が必要な家庭の状況の把握	母親から父親の DV・借金・飲酒の家庭の状況を聞く	
		虐待・ネグレクトの状況の把握・発見	体のあざから虐待を発見する	
	気持ちや状況の見立て	子どもの状況や気持ちの察知・推測	学校内で無理していた子どもの状況を察知する	43
		親の気持ちや家庭の状況の察知・推測	母親の癇癪を丸く治めようとするために、子どもが悪いとしていた父親の気持ちを推測する	
		担任の困り感の察知	管理職からのアドバイスに担任が応えられないと察知する	
		見立て	子どもの行動の意味を見立てる	
	外部機関・SSW へ繋ぐ判断	外部機関・SSW へ繋げる判断	この事例より重い子どもは児童相談所や警察になっているので、SSW しかない判断する	38
		学校では家庭への介入が出来ないと判断	学校ではネグレクトは家庭に介入できないと判断する	
		SSW 介入のタイミングの見極め	校内の対応で動きがない場合にはタイミングを逃さず SSW の介入を担当にすすめる	
		支援会議でアセスメントの提案	SSW をいれたらどうかと不登校の会で提案する	
		支援会議での外部機関・SSW との連携の必要性の判断	支援会議で学校では抱えきれない問題だと判断する	
	情報共有	情報収集・情報提供・情報共有	厚生課の訪問で要対協の対象児の一覧表から情報収集する	63
支援会議・ケース会議の推進と支援方針の検討	SSW との連携事例で養護教諭がコーディネーターになる	ネグレクト・虐待・不登校・貧困・精神疾患疑い・発達障害・外部機関・医療機関と関わった SSW との連携事例のコーディネーター	境界線人格障害疑いの事例で養護教諭がコーディネーターになる	15
		養護教諭が子どもの拠り所になる場合のコーディネーター	貧困で母は夜の仕事をされていて家族のサポートが得られない子どもと家族を SSW と連携した事例で養護教諭がコーディネーターになる	
		SSW との連携事例でのコーディネーターの任命	管理職から SSW のコーディネーターを任命される	
	連携者での役割分担・役割実行	連携者での役割分担	学校が負担な部分を SSW と役割分担する	21
		役割分担の実行	ケース会議での役割分担を SSW に実行してもらう	
			教育相談に間に合うように面談の課題を調整する	
	日程・面談調整	面談の調整	保護者と面談日を調整する	8
		日程の調整		
	支援会議・ケース会議の推進	校内支援会議の開催判断と定期的な開催	校内支援会議を開催しよう判断する	68
		支援会議のメンバーの柔軟な構成と定期的な開催	支援会議の構成メンバーを縮小して支える	
		支援会議での支援方針の検討・決定・実行	支援会議で児童相談所への通告、福祉厚生課への連絡を決定する	
		ケース会議のメンバーの柔軟な構成と定期的な開催	児童福祉課をケース会議のメンバーにする	
		ケース会議での状況把握・支援方針の検討・決定	ケース会議で SSW が母親をサポートする方針を決定する	
		支援経過記録書の準備	ケース会議に支援経過記録書を準備する	

【コアカテゴリー】	＜カテゴリー＞	「サブカテゴリー」	代表的な『コード』	コード数
人を繋ぐコーディネートの把握	事例の中のキーパーソンを動かす	事例のキーパーソンの把握	事例を動かすキーパーソンが誰かわかる	5
		事例の中のキーパーソンを動かす	キーパーソンから母親に話してもらう	
	立場を活用した対応	立場を活用した対応	教員から家庭に言えない事をSSWに伝えてもらう	7
	コーディネートしやすい手立ての把握	根回しする	連携者に上手にアプローチしてもらうために根回しをする	8
		アセスメントを確かに持つ	今の状況からどのレベルの支援が必要かアセスメントを確かに持つ	
		個別支援計画を踏まえたサポートプランの作成	個別の支援計画を踏まえてサポートプランを考える必要がある	
		人と人を繋ぐ	コーディネーターは学校職員とSSWを結びつけることが大切	
	相手の願いを知り、相互の気持ちを繋ぐ	相手の願いの理解	高校進学への親の願いを理解している	10
		相手の気持ちを繋ぐ（代弁・橋渡し）	SSWと母親との橋渡しをする	
信頼関係を築くコミュニケーション	親が安心できるように寄り添って対応	親が安心するように対応	母親に安心感を与えるように接する	28
		親に寄り添い対応	母親と一緒に福祉制度を勉強したいと伝える	
		日常の関わりから信頼関係を築く	早退時に母親と立ち話をする	
	関係性を保つように信頼関係を築く	関係性を保つように対応	担任と母親の関係を保つようにアドバイスする	28
		親とのコミュニケーションがいい	養護教諭はお母さんと本人とすごく関係性がよかった。	
SSW・連携者に対する理解	SSWの知識・理解	SSWの専門性・機能・役割の理解	SSWは繋ぐだけでなく、悩みに寄り添う伴走者の役目がある	37
		SSWの個性・得意分野の理解	相手の個性や専門分野を見極めながらすすめるとトラブルはない	
		SSWの視点	SSWは中学卒業後、社会に適応する視点でみている	
		SSW介入の利点・困難点の理解	SSWが介入しすぎて母親がシャットアウトすることがある	
	連携者の機能・視座の理解	外部機関と繋がりやすい手立ての把握	支援マップを作成する	24
		連携者の機能・役割・視座（立場や視点）の理解	連携者の視座（立場や視点）を理解する	
		段階に応じた連携者のマッチング	連携者の誰があのマッティングする	
SSWのマネジメントと学校の支援方針との調整	SSWのアセスメント・マネジメントに沿って対応	SSWからのアセスメントを受けて対応	SSWから医療機関の予約を養護教諭がとるように勧められる	32
		SSWのマネジメントに沿って対応	SSWと家庭訪問や生活就労センターへ行く	
	SSWのマネジメントを把握し、学校の支援方針との調整	SSWのマネジメントの把握	SSWが家庭の借金返済についてアドバイスしてくれたことを把握する	28
		SSWへの支援内容のマネジメント	SSWに高校へ面談に行ってもらうよう依頼する	
		SSWのマネジメントと学校の支援方針との調整	介入に問題がある場合は学校の支援方針を伝える	
養護教諭の専門性・特性を活かしたアプローチ	養護教諭の専門性を活かした対応	発達障害の特性の理解	LDの特性から苦手教科の時間に保健室へ来るので対応する	38
		健康観察からの把握	健康観察から不登校状況を把握する	
		健康診断で関わる	健康診断に誘う	
		体と心の面からの対応	子どもの心の様子から休養を促す判断をする	
		保健指導からの関わり	個別の体重測定で清潔指導する	
		危機状況からの回避	ネグレクトの子どもに保健室で命を救う朝食の準備をする	
		視覚化・共有化できる物の準備	目でみてわかる進路計画表を作成して面接練習する	
		養護教諭の立場からのアプローチ	養護教諭の立場からのアプローチを依頼される	

【コアカテゴリー】	＜カテゴリー＞	「サブカテゴリー」	代表的な『コード』	コード 数
養護教諭の専門性・特性を活かしたアプローチ	養護教諭の特性を活かした対応	柔軟な不応の対応	集団に入ると気持ち不安定になり保健室登校で支える	19
		母性的な関わり	母親が家事をやらないので名札をつけてあげる	
		全職員と関わる	どの先生に対しても関わっていける	
		総合的・客観的視点	総合的な視点で事例をみる目をもつ	
	安心で柔軟な保健室	安心できる保健室	クールダウンの場所として保健室がある	15
		相談しやすい保健室	相談はいつでもいいよと伝える	
		柔軟性がある保健室	保健室の利用に柔軟性がある。	
医療・教育・心理・福祉の視点に立った社会資源のネットワーク	医療の視点を活かした社会資源の活用	医療機関への受診対応	医療機関の受診手続きの方法を家庭へ伝える	41
		医療機関への情報提供・支援方針を受ける	医療機関へ経過記録書を送付する	
		医療機関への同行	先に受診していた母親が病院でトラブルを起こし、養護教諭が後から彼女を連れて受診する	
		病院のケースワーカーへの繋ぎ	病院のケースワーカーに繋いで予約をとる	
		保健師への繋ぎ	父の精神の安定を図るため保健師へ繋げる	
	教育の視点を活かした社会資源の活用	教育相談機関への繋ぎ	教育相談機関の相談員に相談する	4
	心理の視点を活かした社会資源の活用	SC への繋ぎ	SC のカウンセリングをすすめる	2
	福祉の視点を活かした社会資源の活用	福祉行政機関への相談	女性相談センターへ相談に行く	24
		福祉行政機関の制度・機能・福祉の視点の理解	養護教諭は教育・医療の視点だけでなく福祉の視点も大事	
社会的適応を目標にした子ども中心の対応	子どもを中心にした対応	子どもを中心に据えた対応	子ども参加型の支援会議を開催し不安な事を話せる場をつくる	24
		子どもの思いの受容	児童相談所が入っても上手いかない公にしたい子どもの思いを受け入れる	
	社会的適応を目標にした支援	子どもの自立に向けた対応	進路相談の中でアドバイスしたり本人の話を聞いたり助言する	57
		社会的適応を目標にした対応	養護教諭も SSW も社会に適応する目標をもって支援する	
		社会的適応ができるよう進路実現に向けた対応	SSW と進路実現に向けて計画表を作成する	
		次へ繋がるような対応	療育コーディネーターを母親へ紹介する	
		何とかしてあげたい思い	家庭をなんとか助けてあげたい思いがある	
		成長・発達への願い	学習を進め、子どもの高校進学を願う	
		集団適応への願い	子どもは保健室でなく学級で元気に過ごしてほしい	
		基礎学力定着の願い	今年は基礎学力をつけようと思う	
		母親の自立への願い	SSW に応援してもらい、薬依存の母親の自立を願う	

【コアカテゴリー】	＜カテゴリー＞	「サブカテゴリー」	代表的な『コード』	コード 数
チーム支援体制の構築	チーム支援体制への働きかけ	居場所で安定して過ごせるような校内の支援体制の整備	保健室を居場所として提供する	48
		教職員への情報発信・共通理解	経過記録書で校内の連携者へ情報発信する	
		チーム支援体制になるような働きかけ	コアチームを作り打ち合わせをする	
	コーディネートしやすい学校体制	教務会への所属	教務学年主任会で学年の様子がわかる	14
		他のコーディネーターの兼務	教育相談・SCのコーディネーターを兼務する事で連携がうまくいつている	
	担任の立場や思いを尊重した柔軟な対応	担任と協力して対応	お母さんの憤りを担任と対応する	31
		担任との折り合い	登校できるにつれて支援会議を担任へ移行する	
		担任の思いや個性を尊重し臨機応変に対応	担任の頑張る気持ちを捉えて学級の実情や行事に合わせて声をかける	
	管理職との協力	管理職へのアセスメントの提案	管理職にSSWへ繋いでもらうよう依頼する	31
		管理職との共通理解	SSWと管理職が話す時間を確保する	
		管理職への報告・連絡・相談	SSW介入について管理職に相談する	
自己研鑽	実践の分析・研修	実践の分析・研修からの学びの活用	タイミングを図りSSWの介入をしたことが良かったと振り返る	21
	スーパーバイザーへの相談	スーパーバイザーへの相談	スーパーバイザーの判断をもらう	
11	33	102		940

子どもの力を引き出す絵カードの現場での活用と課題

栗原 博士
KURIHARA, Hiroshi

戸谷 佳子
TOYA, Keiko

キーワード：絵カード，視覚支援，子ども理解(アセスメント)，保育環境

1. はじめに

近年、世界中で取り組まれている持続可能な開発目標（以下、SDGs）が掲げている 17 の目標がある。これは長野県も取り組んでいる（長野県, 2018）。SDGs の目標の一つに「目標 4：質の高い教育」がある。この目標の達成に繋がる考えとして、インクルーシブ教育の実施が進められている（文科省, 2012）。その中で文科省は、基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである」と示している。また、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」と述べ、さらに「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである」とも述べている。古屋（2019）の知見から、特別支援教育の方法の一つとして絵カードなどの視覚情報の活用が挙げられている。このように国を挙げて質の高い教育を行おうとしているが、南野・田尻・早坂・嶋崎・中原・田村（2018）の研究から、視覚支援も含めた障害理解教育を前向きに取り入れようと検討している幼稚園・保育所の割合は約 60%にもなっているが、実際に実施されている幼稚園・保育所は 34.6%に留まっている。このことは筆者が保育所訪問を行っていたときに感じていたことと重なる部分がある。このことは、田村・嶋崎・中原・田尻・早坂・南野（2018）の研究でも、障害理解教育を実施しない理由として、「専門的な内容でやり方が分からないから」という報告がされている。筆者は子どもに合わせた支援、特に視覚支援を行ってもらうために助言をすることもあり、絵カードの使い方を含めた提案をすることがある。そもそも絵カードとは、コミュニケーションを補助するために用いられるイラストや写真のことである（水野, 2015）。加藤は、幼児指導教室での個別の支援を要する子どもに使用している絵カード等は、通常の保育所でも保育に活かすことができると述べている（2018）。田村ら（2018）も、健常児と障害児との日常的な交流を促進させる工夫として、絵カードやスケジュールボードの視覚化を活用した保育の実施を指摘している。

また、保育室は居住空間としては大変喧噪な場所であると報告されている（川井,

2016)。さらに野口・小西・及川・山崎(2012)によれば、音環境が子どもの学びの質に多面的に大きく影響していると指摘している。このような保育室環境の中では、子どもにとって耳から指示や会話を聞いただけでは理解しにくい、見て分かる絵カードが子どもの理解を助けるのに有効であるという報告がある(今本・門司, 2014; 加藤, 2017; 加藤, 2018)。

しかし、野澤・藤後・石田(2014)は、絵カードを使って子どもが反応を示さないばかりか、絵カードを見ることを嫌がる状況を作ってしまうというケースを報告している。また水野(2015)は、絵カードの作成方法や使用方法が不適切であることが有効に活用できない理由であると明らかにしている。そのため、絵カードを活用するためには、子ども理解、いわゆるアセスメントが必要となってくる。国立特別支援教育総合研究所によれば、一人ひとりの個性や能力に応じて援助を行うことが大切であるため、アセスメントを通して支援方法を考えることが必要となると述べている。同様に小野・小関(2015)や久保・平野・田原・勝二(2018)もアセスメントを行い、支援することが有効であると明らかにしている。

以上のことから、絵カードの有効性は示唆されているが、子どもに合った使い方がなされていないと効果を発揮できないと考えられる。そこで、先行研究である栗原・戸谷(2019)で述べているように、現場の保育士に実態調査を行い、視覚支援ツール(以下、VAT)の中でも子どもが自ら環境に働きかけることを促す絵カードの活用やそれに伴う課題を明らかにしたい。

2. 目的

本研究では、実際の保育所で絵カードの活用について実態調査を行い、どのように活用されているのか、またどのような効果を感じているかを明らかにしたい。また活用しづらいポイントは何かを明らかにしたい。さらに現場で絵カードを活用していくための方法を検討する。

3. 方法

調査用紙を配布、回答していただいた。

- 1) 調査対象 A 保育所(保育士 17 名)
- 2) 調査用紙 絵カードに関するアンケート(栗原ら, 2019)
- 3) 倫理的配慮 回答依頼時に、書面で倫理的配慮の説明を行った。回答拒否と中断の自由は保障され、回答は全て無記名で行われること、調査参加への同意の確認はアンケートへの回答をもって行うことを説明した。

4. 結果

回収した調査用紙をもとに、項目ごとに集計を行った。

1) 担当しているクラスについて (n=17)

回答していただいた保育士の担当するクラスを図1に示す。担任が13名、担任以外が4名となっていた。今回の調査では、「⑤担任以外」は加配保育士4名となった。

2) 絵カードの活用について (n=17)

図2は、日々の保育の中で絵カードを活用しているかいないかを表したものであり、担任と担任以外の保育士別に活用の状況を示したものである。「絵カードを使っている」と回答した保育士は17名中10名で、17名中7名は「絵カードを使っていない」と回答した。さらに、担任のみで見ると13名中8名が日々の保育の中で絵カードを使っていると回答した。

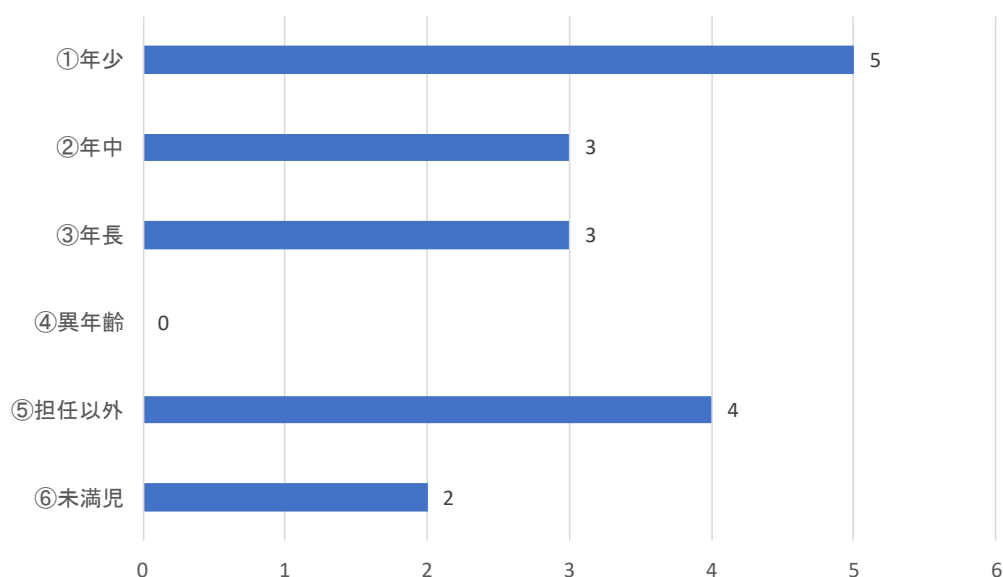


図1 担当しているクラス

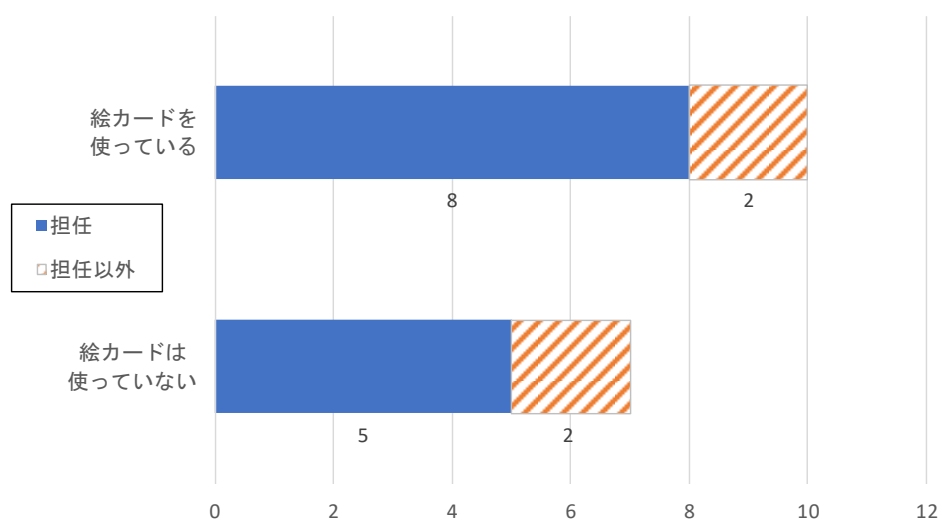


図2 現在、必要な子に視覚的の手がかりとして絵カードを使っていますか

3) 絵カードを使う理由について (n=10)

図3を見ると、「①効果がある」と感じた保育士が10名中9名いた。その次に「③園内研修で知った」、「⑤絵カードを持っている」と回答した保育士が10名中4名ずついた。今回の調査では「⑥保護者から依頼があった」という回答はなかったが、「⑦医師や相談員からの助言があった」とした保育士が10名中5名いた。

4) 絵カードをどのような子どもに使うのか (n=10)

図4から、「①診断がある子」に対して使うと回答したのは10名中6名いた。「②療育を受けている子」に対しては10名中4名いた。「③診断はないが視覚支援が効果的と思う子」に対しては10名中9名の保育士が使うと回答した。また、「④その他」には自由記述を加えたが、「クラス全体に向けて（未満児クラス）」や「クラス全体の周知にも使う（年少クラス・年中クラス）」との回答があった。

5) 絵カードの効果について (n=10)

図5に示したように、「①指示が適切に伝わると感じた」と回答したのが10名中8名いた。少数ではあるが、10名中2名が「②パニックになりづらくなった」と回答した。また、「③その他」の自由記述には、「言葉が少なくても伝わる（未満児）」や「完全な理解までは難しいが、やるべき事への手がかりの1つになっていると感じる（年中）」、「大きな声を出さなくても、自分で確認して動こうとするようになった（年中）」との回答を得た。

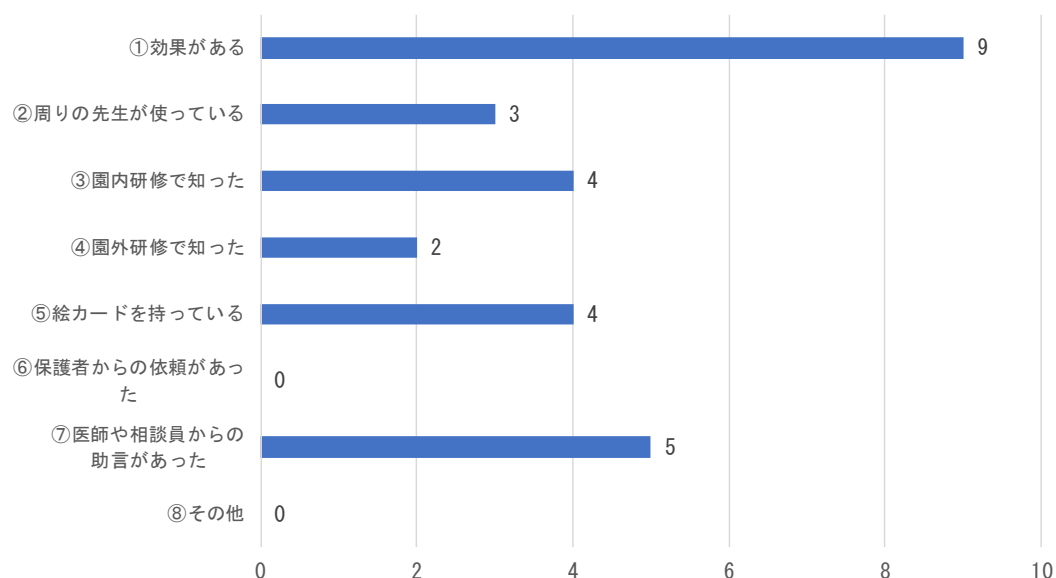


図3 絵カードを使う理由【複数回答】

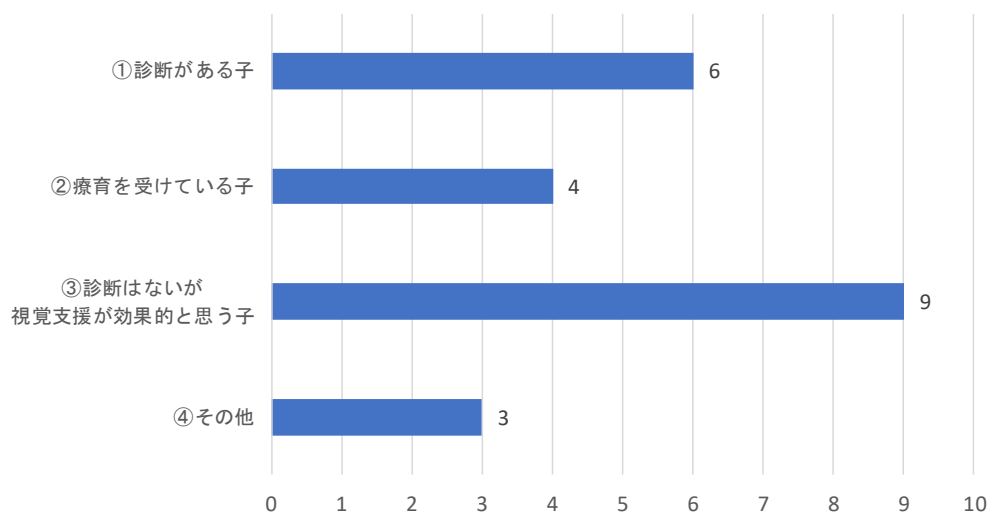


図4 どのような子どもに使用しましたか【複数回答】

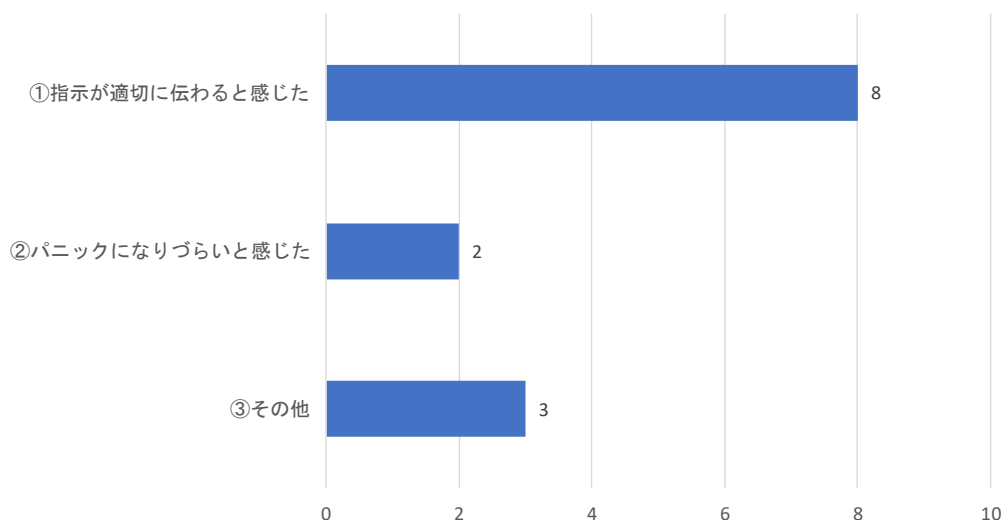


図5 どのような効果があると感じましたか【複数回答】

6) 絵カードをどのような方法で用意したか (n=10)

図6を見ると、「①自作」と回答した保育士が10名中4名いた。「②市販のものを個人で購入」と回答したのは10名中3名いた。絵カードを活用していると答えた保育士の多くが、「③園にあるものを使っている」と回答した。

7) 絵カード以外で日頃使うVATについて (n=16)

日頃絵カードを使っている方でも、使っていない方でも絵カード以外に様々なVATを活用していることが分かった(図7)。「⑤その他」には、「室内で使っていいオモチャを示すもの」や「並ぶ時の床の線(色付きビニールテープ)」という回答があった。また、「②手順カード」に関して「手順カードは製作時に使用する。」という回答があった。さ

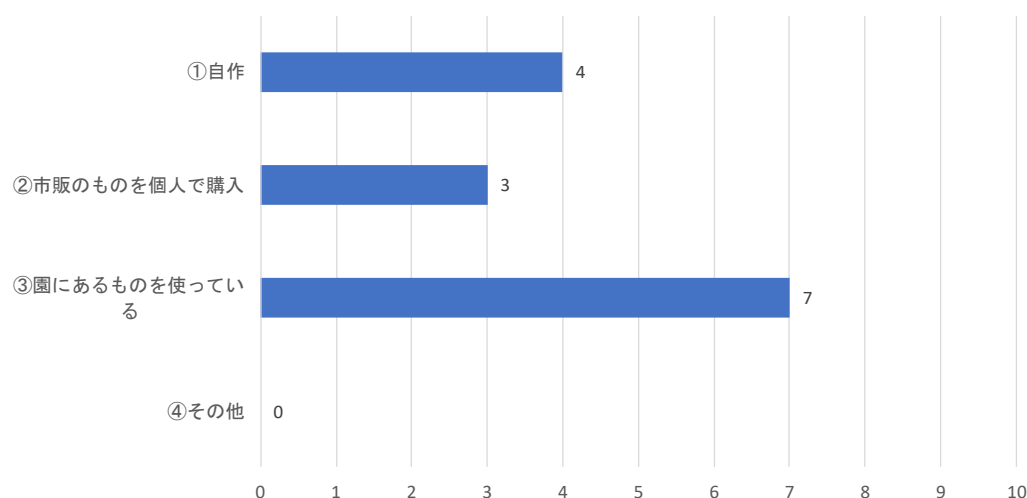


図6 絵カードはどのように用意しましたか【複数回答】

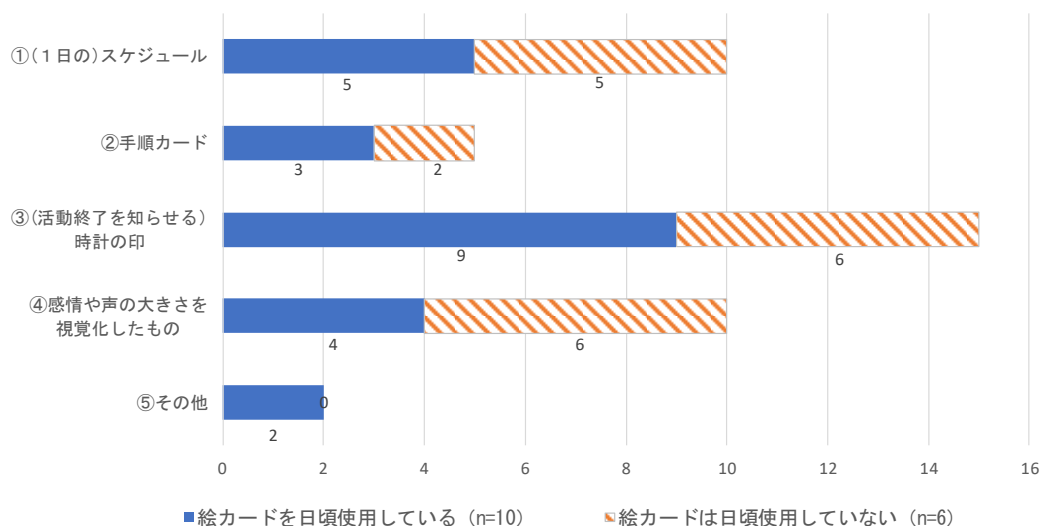


図7 絵カード以外で日頃使うもの【複数回答】

らに、「④感情や声の大きさを視覚化したもの」には「通年掲示している」という回答もあり、絵カード以外の VAT をどのように活用しているかも知ることができた。

8) 今までに絵カードを使った事があるかどうか (n=7)

現在絵カードを使っていない方で、今までに絵カードを使った事があるかどうかを尋ねた(図8)。7名中6名が今までに使った事があると回答した。使った事がないと回答した1名は、使わない理由として「作る時間がない」と回答した(図9)。

9) 現在絵カードを使わない理由について (n=6)

図10に示したように、6名中3名は「②使う必要がない」と回答した。また、「⑦その

他」の自由記述には、「視覚支援が必要な子を担当していないため」や「担任ではないので使う機会がない」、「最初は使用していたが必要がなくなった」などの回答があった。

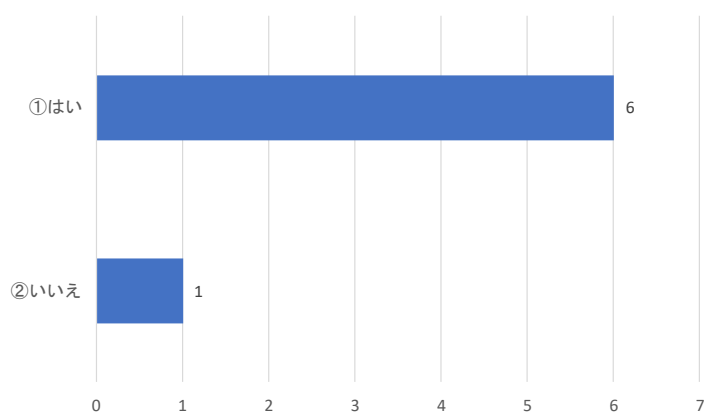


図 8 今までに絵カードを使ったことがありますか(現在未使用)

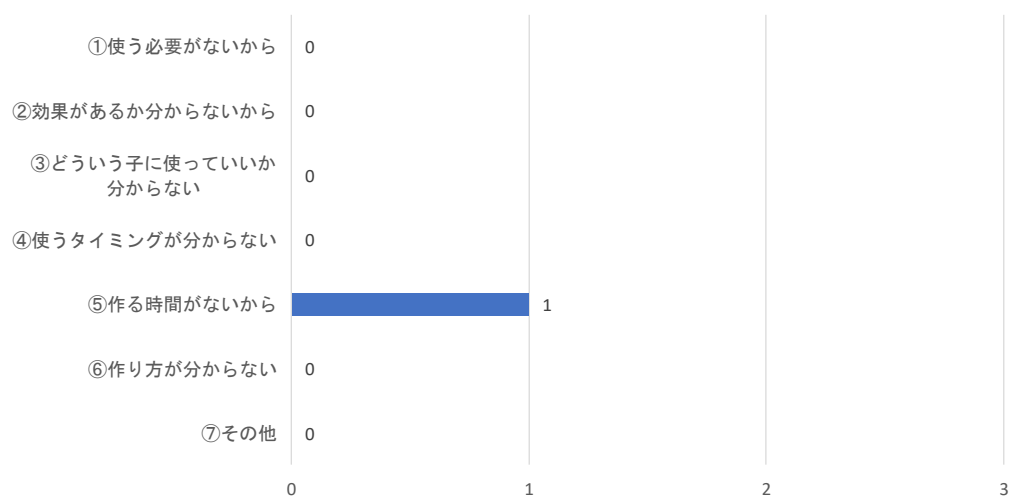


図 9 使わない理由

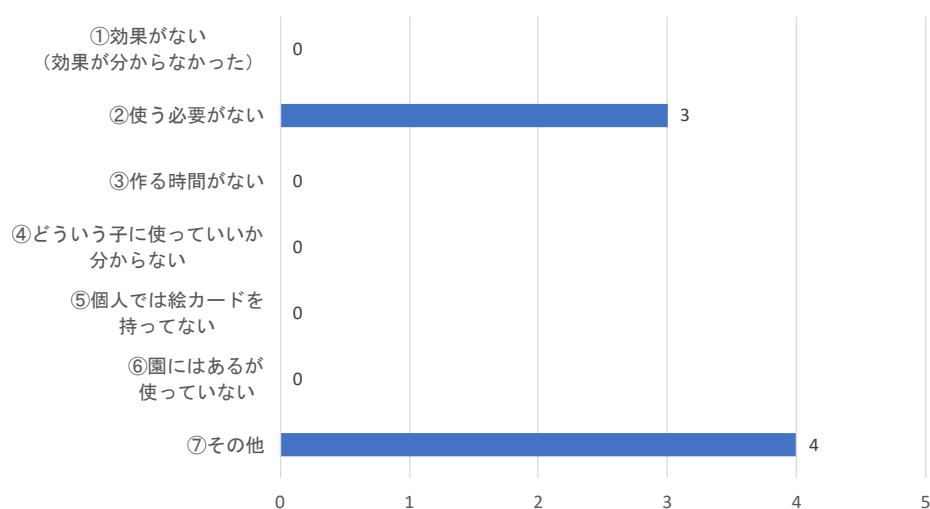


図 10 現在使っていない理由【複数回答】

10) 絵カードを使う際の工夫していること、困っていること

自由記述にて回答を求めた。アンケートの回答を表1にまとめた。

表1 絵カードを使う際に、“工夫していること” “困っていること” がありましたら教えてください。【自由記述】

-
- ・片付けの時間は、その時ではなく事前に示し、見通しが持てるようにしている。
- ・常に子どもの目につく場所に掲示している。
- ・おもちゃなどの片付けをする際に、前もって「長い針がここに来たらお片付けね。」と伝えておくことで、スムーズに片付けができるようにしている。
- ・どういうイラストだと視覚的に指示が入りやすいのか。
- ・全体の刺激にならないように必要な子に合わせ、さりげなく見せるようにしている。
- ・なるべく自分で考えて行動できるように、困った様子が見られる時に「今は〇〇する。」と言葉をかけながら見せて行えるようにしている。
- ・特に個別配慮が必要な子には、個人用に絵カードをロッカーに入れておき、カードを保育士に見せて伝えるようにしていた。（トイレ、〇〇が痛いなど）
- ・文字が読めるようになると、文字が刺激になり、保育士の話が入りにくい子もいるので、提示の仕方・場所にも気を付けている。
- ・1日のスケジュールボードは定位置にし、自分で確認して動けるようにしている。
- ・困ってる事としては、気持ちの絵カードから言葉を広げようとしているが難しい。「こんな事言われたら、嬉しい。」など。
- ・困っている子だけでなく全体の指示も入りやすいため、1日のスケジュールを伝える時や製作の際に利用している。
- ・絵カードに目が向いてしまい、他のことに集中できない時があるため困っています。
- ・分かりやすい絵カードを使うようにしている。
- ・色がたくさん使ったものは入りづらい。
-

5. 考察

1) 絵カードの活用状況とその効果

日々の保育の中で必要な子に視覚的手がかりとして絵カードを使っている保育士が多く、6割ほどが活用していた（図1）。この理由として、図3が示しているように、保育士自身が絵カードを活用することで子どもに対して効果があることを実感しているためであると考えられる。どのような効果があるのか聞いたところ（図5）、「指示が適切に伝わると感じた」との回答が多く見られた。これは大久保（2018）や栗原ら（2019）の知見とも一致する。さらに自由記述からは「（未満児に対して）言葉が少なくても伝わる」

「（年中に対して）やるべき事への手がかりの1つになっていると感じる。」「（年中に対して）大きな声を出さなくても、自分で確認して動こうとするようになった」との回答も得られた。これらの回答と、小学校での授業の取り組みで視覚的な情報を活用することの有効性が認められる（桂,2014）ことから、絵カードは年齢問わずに必要な時に活用できると考えられる。また、親子療育教室での研修に参加した保育士が視覚支援は通常保育でも大切なことと理解が進んだという報告（竹内・武田・長谷川・森尾・橋本・津田,2016）があり、図3が示しているように他の保育士が活用していたり、研修に参加することで絵カードの有効性を知る機会があったりすることが、日々の保育での活用に繋がっていると考えられる。さらに、保育士同士で共通の関心事について話をする中で、子どもに対する自分の接し方を振り返る効果が生じるという指摘（岸本・藤,2020）に基づけば、他の保育士と保育活動の話をする中で、自分のクラスや目の前の子どもに対してどのような関わりをすることができるのかということを考える機会となっていると考えられる。

先述した竹内ら（2016）ではさらに、保育士自身が親子教室で行っていることを普段の保育に取り入れることで子どもが自信を持って楽しむ姿を見ることができたり、定型発達児も見通しを持って行動できたりしているとも述べている。このことを踏まえると「診断がある子」や「療育を受けている子」に通常保育で絵カードを活用すること（図4）、さらに田村ら（2018）の研究も踏まえれば、「診断はないが視覚支援が効果的と思う子」や「クラス全体に向けて」に絵カードが活用されていることは、障害の有無や特別な支援を必要とするかどうかは関係なく、日々の保育の中で活用できるものと言えるのではないだろうか。

また、絵カードをどのように準備しているかを聞いたところ、「自作で作っている」「市販のものを個人で購入」という回答より、大半が「園にあるものを使っている」と回答した（図6）。保育所にあるものを使えるため、保育士が保育の中で使いたいと思った時に容易に活用できると考えられる。図9を見てみると「作る時間がない」という回答があったが、これは日々の保育活動や保護者対応などを行っている中で自ら絵カードを作ることは容易ではないのだろうと想像できる。

一方、絵カード以外に日頃使う VAT については（図7）、様々な VAT が活用されてい

ることが明らかになった。「室内で使っていいおもちゃを示すもの」や「並ぶ時の床の線（色付きビニールテープ）」「感情や声の大きさを視覚化したものは通年掲示」という回答があった。これは保育室の環境構成にも関わってくる。加藤（2018）によれば、個々の子どもの実態に合わせた保育方法の工夫は、個別支援を要する子どもの保育に限らず、通常の保育所においても、重要としている。この知見のように、実際の現場の保育士は日々の保育の中で目の前の子どもやクラスをアセスメントし、保育室の環境づくりにどのようなものが必要なのかを考えて、様々な VAT の活用へ繋げていると考えられる。

図 10 に示したように、現在絵カードを使っていないという回答もある。自由記述から「視覚支援が必要な子を担当していない」や「担任ではないので使う機会がない」と絵カードを限定的な使用と捉えているように思われる。加藤（2017）に基づけば、視覚支援とは子どもの理解を支援するためのものである。このことを踏まえると、全ての子どもに対して絵カードを活用することは可能と考えられる。しかし、先に述べたが、子どもの姿に合わない絵カードの活用（野澤ら,2014）や子ども理解を深めるためのアセスメントを行わないで支援を行うこと（小野ら,2015;久保ら,2018）は、絵カードの有効性を下げることになると繋がると考えられる。

2) 現場での子どもの自立への工夫と活用しづらいポイントの検討から今後の活用へ

自由記述から現場での様々な工夫や課題・困っていることが述べられていた（表 1）。「全体の刺激にならないように必要な子に合わせ、さりげなく見せるようにしている」という回答があった。これはクラス全体をアセスメントして絵カードがマイナスの刺激になり得ると判断し、なおかつ視覚支援が必要と思われる子をアセスメントしているため、必要な子のみに提示することを考えたと思われる。また一方では全体に対してのアセスメントを行って絵カードを活用している意見として、「困っている子だけではなく全体の指示も入りやすいため、1日のスケジュールを伝える時や製作の際に利用している」もあった。

さらに子どもが自ら環境に働きかけることを促す支援として、現場の工夫にかかわる記述を検討してみたい。

「なるべく自分で考えて行動できるように、困った様子が見られるときに『今は〇〇する』と言葉をかけながら見せて行えるようにしている」という工夫は、水野（2015）の知見からも有効と考えられる。絵カードを見せながら言葉をかけることで、やる事と言葉が子どもの中でつながる機会となっていると言えるだろう。

「特に個別配慮が必要な子には、個人用に絵カードをロッカーに入れておき、カードを保育士に見せて伝えるようにしていた」という取り組みについては、子どもの意思表示を促す工夫であり、自分で考えて行動できるような工夫と考えられる。

回答の中には「分かりやすい絵カードを使うようにしている」とあり、水野（2015）も「目の前の子どもに合わない絵カードは子どもの支援に繋がらない」と述べていることか

らも子どもの年齢や特性に応じて、カードの絵や文字を変える必要があると思われる。

また、筆者が考える絵カードではないと思われるが、同じ VAT の活用事例として「片付けの時間はそのときではなく事前に示し、見通しを持てるようにしている」「常に子どもの目につく場所に掲示している」「おもちゃなどを片付ける際に、前もって『長い針がここに来たらお片付けね』と伝えておくことで、スムーズに片付けができるようにしている」「1日のスケジュールボードは定位置にし、自分で確認して動けるようにしている」という回答からは、子どもが自発的に行動できるようにし、また見るべきものをあちこちに移動させるのではなく定位置に置いておくことで、常にそこに行けば次の行動が分かるように工夫していると考えられる。このような工夫によって子どもが見通しを持つことができ、どこに行けば分かるかを理解できると保育室にいることに安心できるのではないと思われる。これは加藤（2018）の知見とも対応する。

課題や困っていることは、「①どういうイラストだと視覚的に指示が入りやすいのか」「②文字が読めるようになると、文字が刺激になり、保育士の話が入りにくい子もいるので、提示の仕方・場所にも気を付けている」「③気持ちの絵カードから言葉を広げようとしているが難しい」「④色がたくさん使っているものは入りづらい」という意見が出された。これらの意見、特に②と④の意見は、これまでの研究ではあまり述べられていないポイントではないと思われる。

今後の課題として、本研究は保育所 1 ヶ所のみでアンケート調査を行ったため、他の幼稚園・保育所での絵カードの活用状況の調査する必要があると言える。また現場の保育士が絵カードをより活用できるようになるための方法を検討することも必要であると言える。

文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. アセスメントの進め方.

http://forum.nise.go.jp/soudan-db/htdocs/index.php?page_id=62 (2021 年 3 月取得)
古屋喜美代(2019). 特別支援教育の展開と課題. 神奈川大学心理・教育研究論集, 45, 281-290.

今本 繁・門司京子(2014). 自閉症児に対する視覚的スケジュールと PECS（絵カード交換式コミュニケーションシステム）を用いたトイレのこだわり行動の減少と要求行動の形成. 自閉症スペクトラム研究, 12, 69-75.

桂聖(2014). 小学校・国語授業のユニバーサルデザインー3年生文学教材『海をかつとばせ』の学習指導, 柘植雅義編著 ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり, 63-65

加藤弘美(2017). 保育園・幼稚園における気になる子ども・気になるおとなの理解と支援ー巡回療育相談を通してー. 生涯発達研究, 10, 71-77.

- 加藤由美(2018). 個別の支援を要する幼児の保育方法に関する一考察ー幼児指導教室における事例をもとにー. 新見公立大学紀要, 38(2), 131-136.
- 川井敬二(2016). 小特集ー子どもたちのための音環境ー保育施設の音環境保全に向けてー海外基準と我が国における取組ー. 日本音響学会誌, 72(3), 160-165.
- 岸本直美・藤桂(2020). 保育所における雑談が保育士のストレス反応に及ぼす影響. 心理学研究, 91(1), 12-22.
- 久保愛恵・平野晋吾・田原敬・勝二博亮(2018). 集団活動に困難を示す幼児の指示従事行動. 茨城大学教育学部紀要, 67, 449-459.
- 栗原博士・戸谷佳子(2019). 子どもの力を引き出す絵カードの活用実態. 文化学園長野保育専門学校研究紀要, 11, 55-69.
- 南野奈津子・田尻由起・早坂聡久・嶋崎博嗣・中原美恵・田村知栄子(2018). 幼児期における障害理解教育の実践上の課題に関する調査研究. ライフデザイン研究, 14, 139-152.
- 水野智美(2015). 保育者が行う絵カード作成の誤りおよび不適切な使用方法の分類ー指示カードの誤りに着目してー. 教材学研究, 26, 165-172.
- 文部科学省(2012). 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
 (2021年2月取得)
- NAGANO SDGs Project**
<https://www.naganosdgs.jp/nagano-sdgs-project> (2021年2月取得)
- 野口紗生・小西雅・及川靖広・山崎芳男(2012). 幼児の学習活動に着目した一斉保育活動場面における音環境の把握. 日本建築学会計画系論文集, 77, 301-307.
- 野澤純子・藤後悦子・石田祥代(2014). 保育所の特性を踏まえた巡回相談方法の検討ー基本的生活習慣の形成を重視する保育所の事例を通してー. 立教女学院短期大学紀要, 46, 85-93.
- 小野はるか・小関俊祐(2015). 機能的アセスメントの観点からみた小1プロブレム対策としての就学支援プログラムの展望. 桜美林大学心理学研究, 6, 33-44.
- 大久保めぐみ(2018). 作業療法士との連携による保育者の子ども理解ー子ども地域支援事業の調査からー. 大阪総合保育大学紀要, 12, 165-178.
- 竹内恵子・武田眞由美・長谷川清美・森尾恵里・橋本かほる・津田明美(2016). 親子療育教室実施保育園としての園内研修ー職員の共通理解と保育士の資質向上をめざしてー. 福井大学初等教育研究, 2, 1-7.
- 田村知栄子・嶋崎博嗣・中原美恵・田尻由紀・早坂聡久・南野奈津子(2018). 幼児期における障害理解教育の実践実態に関する調査研究. ライフデザイン学研究, 14, 149-160.

付記

本研究は、公益社団法人長野県私学教育協会より研究費助成を受けて実施されたものである。ここに謝意を表します。

また、コロナ禍という未曾有の状況の中、日々の保育も大変な時に本研究にご協力いただいた A 保育所の園長先生をはじめ、保育士の皆様に心よりお礼を申し上げます。

Use of English Picture Books in College English Classes

大学・短期大学の英語教育における英語絵本の活用

TAKAHASHI, Yuwen

高橋 ユウエン

SHIMODAIRA, Masae

下平 正恵

MIYABARA, Chiaki

宮原 千秋

TERASAWA, Kurumi

寺澤 くるみ

Keywords: English picture books, higher education, English education

キーワード：英語絵本、高等教育、英語教育

日本語要約

本論文では、英語絵本を活用した大学・短期大学の英語授業を紹介した。英語絵本の活用方法や授業構成などは、授業目的に影響されている。授業目的によって、①教養科目としての英語学習、②教員養成、③保育者養成の3種類に分類し、それぞれの授業構成と英語絵本の活用方法を紹介した。

Introduction

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has encouraged teachers to use English picture books in the “foreign language activity” classes in elementary schools (MEXT, 2016). It argued that through read-aloud experience with English picture books, students can practice listening skills and get a feel for the rhythm and pronunciation of the English language. In addition, students can gain an understanding of culture through the stories. The English picture book read-aloud experience is expected to raise students’ motivation to learn English. A review of research on the effects of read-aloud of English picture books showed that although more research is needed to understand the effects on students’ English skills, elementary school students had shown to respond positively to read-aloud experience in the affect domain (Kanayama, 2021). Can English picture books benefit English learning in students beyond elementary school? If reading English picture books is believed to improve English skills and motivation toward learning English for beginning learners,

i.e., elementary school students, can we observe similar effects for college level students? In this paper, we introduce how English picture books have been used in English classes at the college level.

Based on the main purpose of using English picture books, the English courses that incorporated English pictures books could be categorized into three types. One type of courses used English picture books and English story books with illustrations mainly as materials for extensive reading exercise. Another type of courses used English picture books as part of the teacher-training program. The target students were English education majors and other students who were training to become teachers. The third type of courses targeted students in early childhood education major. Using English picture books for students studying early childhood education was believed to be motivating because of their training and future career needs. How English picture books were used in the three types of college English courses are introduced in detail below.

English Picture Books for Learning English

Some universities have used English picture books or English books with illustrations as the main learning materials in English classes. The picture books were used as materials for extensive reading activity. The target students were usually remedial students who either had lower level of English abilities and/or had negative attitude toward English. The rationales for using picture books as the main source of learning English in remedial English classes are two folds. The first reason is English picture books can encourage positive feelings toward English. Picture books usually contain easy words which can help reducing anxiety toward learning English. Additionally, having a real story line, rather than forced, artificial dialogs in most English textbooks, makes it interesting for students to read. The second reason is English picture books provide contexts to assist learning. By learning through stories, students can experience how words and phrases are used in authentic situations. Furthermore, when students encounter words or expressions they have not yet learned, they can use the pictures/illustrations as context cues to help them understand the meanings of those words and expressions. In this section, extensive reading activity and reader books were first explained. Then, how English picture books have been used as the main materials for extensive reading in college remedial English classes (Makino, 2012, Takase, 2008, Takase & Otsuki, 2011) is introduced.

Extensive reading is an approach for learning or teaching reading. It aims to improve reading fluency by having students read a large quantity of easy texts. Waring

& McLean (2015) defined four core elements of extensive reading: (a) fluent, sustained comprehension of text as meaning-focused input, (b) large volume of material, (c) reading over extended periods of time, and (d) texts are longer, requiring comprehension at the discourse level (p. 165). In other words, in order to “qualify” an activity as extensive reading, students should read a large number of books (and/or other reading materials) for general understanding of the stories in a smooth fashion without having to stop frequently to check the dictionary. Students are often encouraged to read at or below their reading level, and to read stories they enjoy. Extensive reading is believed to enhance reading fluency and build understanding from a top-down process.

Leveled readers and graded readers are often used for extensive reading. Leveled readers and graded readers are series of stories specifically written for young English-speaking children who are learning to read. These “reader” books offer stories ranging from simple to difficult. Stories at the easiest level are usually written with a few words on each page accompanied by large and colorful illustrations. As the difficulty level increases, the number of words increases. An important advantage of using leveled readers and graded readers for extensive reading exercise is that these readers are arranged by difficulty levels. As mentioned earlier, students are encouraged to read stories that are at or below their own level. Having books that are already sorted by difficulty levels is clearly advantageous for students in choosing books that promote successful reading experiences. Successful reading experiences help building confidence as well as reading fluency. As students become more confident and skilled, they can move up to the next level. Therefore, leveled readers and graded readers are invaluable materials for extensive reading.

Takase & Otsuki (2011) examined the effect of extensive reading on English reading levels in remedial students. Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER) scores were used to identify the reading level of students. The EPER test is a test developed specifically to identify reader mastery level and can be used to measure the progress of extensive reading experience (Yoshizawa, Takase, & Otsuki, 2014). In Takase & Otsuki’s (2011) class, students were required to read more than 100 leveled reader and graded reader books during the semester. EPER tests were administered at the beginning and at the end of the semester. The end-of-semester EPER test scores showed that almost all students had improved and moved up in their reading mastery level regardless of their initial level.

While Takase & Otsuki (2011) examined the effects of extensive reading on reading performance, Makino (2012) focused on the attitude toward reading and

vocabulary building. Remedial students were provided leveled reader and graded reader books for extensive reading. Contrary to the usual practice of extensive reading in which students were often discouraged from looking up the dictionary while they read, students were allowed to check the dictionary for up to 3 words per book in Makino's (2012) class. The results showed that students performed significantly better on the post reading vocabulary test. They also showed more positive attitude toward reading in English. Even though some students reported feeling bored and that some stories were not interesting, most students reported that they had enjoyed reading the books and felt less reluctant to read English.

Takase (2008) compared different in-class extensive reading arrangements and their effects on student achievement and attitude toward English. Three groups of students: remedial students, freshmen, and sophomores taking university level required English classes were asked to do extensive reading as part of the class activity. Remedial students spent the majority of class time on extensive reading in the school library once a week for one semester. Freshmen did extensive reading in class for 30-40 minutes in the first semester and about 20 minutes in the second semester. On the other hand, sophomores occasionally had about 10 minutes to read in class, but overall, the class time for extensive reading was close to none throughout the school year. All students were encouraged to do extensive reading on their own outside of class. Takase (2008) found that, adjusted by the length of time, freshmen read the largest number of books as well as number of words, followed by remedial students, while sophomore students read the least number of books and words. Most students, except one of the sophomore classes, gained significant improvement on their EPER test scores. There were low but significant positive correlations between how much students read and the post extensive reading EPER scores and EPER score gains. In addition to improvement in reading English, more remedial and freshmen students reported having positive attitude toward reading English. They reported that reading was enjoyable, and they felt a sense of accomplishment. Takase (2008) concluded that extensive reading was effective in improving English reading comprehension and attitude toward English. Moreover, providing in-class time for extensive reading was important to ensure reading would actually take place.

In sum, students in the remedial English classes were usually believed to be with low English abilities and little motivation toward English. However, these students seemed to respond well to the leveled reader and graded reader books as shown in the research by Makino (2012), Takase (2008), and Takase & Otsuki (2011). Reading a large number of simple, easy, illustrated books created for young, native

English-speaking learners appeared to improve English reading comprehension, build vocabulary knowledge, and enhance attitude toward English for remedial students in Japanese universities.

English Picture Books for Teacher Training

In response to a change in curriculum policies announced by MEXT in the early 2000s, some colleges began offering courses designed specifically for training prospective teachers who would conduct English activities in education settings. These courses took a hands-on approach, with an emphasis on how to lead English activities in elementary schools, kindergartens and nursery schools. English picture books, along with songs, picture cards, and other teaching materials were introduced systematically. English picture books were introduced as a tool which provides authentic contexts for teaching vocabulary and culture. Reading aloud techniques and English pronunciation were emphasized in the training. Students were encouraged to interact with English picture books, among other materials, from the teacher's perspective. Two training programs (Kodama & Kidd, 2014a, Takeshita, Murakami, Yanagisawa, Mori, & Suzuki, 2005) are described below.

Kodama & Kidd (2014a) created a course called "Kids' English," an English class with the main purpose of training English major students the knowledge of teaching materials and instructional methods for early English education targeting kindergarteners and early elementary school students. Students taking this course learned English picture books, songs, and games. Only the training regarding picture books was described below.

The English picture books introduced in this course were books written for young native speakers. These books were written by famous children's book authors such as Eric Carle ("*Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*" and "*From Head to Toe*") and Eric Hill ("*Where's Spot?*" and "*Who's There, Spot?*"). Reading aloud techniques such as articulation, syllabication, rhythm, and timing were taught and practiced repeatedly. In addition, students participated in an event called "English Story Time" which was a university-sponsored read-aloud event for children in the community on weekends (Kodama & Kidd, 2014b). Students could apply what they had learned in class to real children in the community and received feedback on how they had performed. Students reported feeling joy through this experience and realizing the importance of practicing read-aloud techniques. This course offered not only information on teaching materials and instructional techniques but also opportunities for applying the knowledge to

working with real children.

Takeshita, Murakami, Yanagisawa, Mori, & Suzuki (2005) extended training for early English education to non-English major students. The reason for offering such training to non-English major students was due to the realization that students in other majors may become teachers in early educational settings and would also need the skills of teaching English because of the change in policy by MEXT. The course, named “Children and English” was a one-semester course arranged in repeated cycle of lecture and workshop. The contents of the classes included understanding of children, children’s literature in Britain, read-aloud techniques, instructional techniques for English teaching, and cross-cultural understanding, to name just a few. English picture books were used in read-aloud technique training and in promoting cross-cultural understanding. Students watched videos of read-aloud sessions at a community center and interviews of read-aloud volunteers to gain a general understanding of read-aloud activity for children. Then, students tried reading aloud English picture books in small groups. The books were provided by teachers and included books written originally in English (e.g., “*Swimmy*” and “*The Very Hungry Caterpillar*”) as well as traditional Japanese stories translated into English (e.g., “*One-Inch Boy*” and “*Peach Boy*”). Students reported that English picture books were interesting, the unique rhythm of English and matching illustrations were fun, and some stories (e.g., “*Swimmy*”) were unexpectedly difficult to read.

Part of the exercises for learning cross-cultural understanding also used English picture books. Five books (e.g., “*David Gets in Trouble*” and “*Throw Your Tooth on the Roof*”) were distributed to students, and students were to discuss in small groups how they would use these books to promote cultural understanding if they were teachers. Students commented that the illustrations in picture books may help children visually notice everyday things that were different from those in Japan. Furthermore, some stories described universal experiences that children can identify with. Therefore, these stories can be expected to stimulate interests in discussing similarities and differences as compared to Japanese culture. English picture books were believed to be good materials for teaching and learning cross-cultural understanding.

In sum, English picture books have been incorporated in college-level English courses designed specifically for training prospective teachers to teach English in educational settings. In such courses, English picture books, along with songs, chants, and other teaching materials, were presented as tools with authentic language expressions. Picture books written for the enjoyment of native English-speaking children by well-known authors were introduced. Students were taught read-aloud techniques

and were encouraged to practice using picture books to teach English language as well as cultural understanding. One of the courses even had students participated in university-sponsored read-aloud event in which students could apply the skills they had learned in the course. English picture books and read-aloud have shown to be important parts of teacher training course, which were in compliance with the MEXT's recommendation.

English Picture Books for Early Childhood Education Majors

How English picture books have been used in English courses for students aspired to become kindergarten or nursery school teachers is introduced in this section. These courses are introduced separately from those in the previous section because of the difference in course objectives. Instead of being designed specifically for training teachers to teach English in elementary schools or preschool settings, the courses introduced here used English picture books mainly for motivational purposes. The reasons for introducing English picture books in English course for students in this major were that (a) picture books could lower the mental hurdle for learning English; (b) picture books use easy words and expressions; and (c) picture books describe beautiful scenes or cultural-specific situations (Kombu, 2015). Students who want to become kindergarten or nursery school teachers are believed to have been trained in working with young children using picture books in Japanese. Therefore, they may be more motivated to learn English if English picture books were used. English picture books were thus deemed appropriate for college students in early childhood education major to learn English. Four English courses were introduced below.

Komiya (2003) introduced “creative translation” of English picture books to teach reading, vocabulary, and cultural understanding in English classes for students majoring in early childhood education. English picture books were chosen as translation materials because of student major. It was believed that students in early childhood education would be interested and could identify more with picture books. Students were taught to translate English picture books of their choice into Japanese literally and verbatim as the first step. Then, students were to re-translate based on cultural and linguistic appropriateness. The translated stories were compared to professionally translated versions if available and shared with classmates, before presented in the school festival to visiting children and their families. Students were also instructed to select English picture books that could aid cross-cultural understanding. Through the translation process, students gained deeper

understanding and appreciation for the English language and cultures. Komiya (2003) argued that translating English picture books creatively was effective for students studying early childhood education to learn English because of their professional interests.

Sugimoto (2022) cited the same reason for using English picture books in her English classes for early childhood education major students. Through both read-aloud and extensive reading exercises, students were expected to improve their pronunciation, understanding of sentence structure, and appreciation for culture. In every class of a one-year English course for freshmen majoring in early childhood education, the instructor first read an English picture book aloud to students before explaining the story in a conversational style. Vocabulary and grammar were then explained. Students were taught the pronunciation of words in the picture book and were asked to practice read-aloud. The second half of each class was then devoted to extensive reading, which students were provided graded reader books from the Oxford Reading Tree series. A majority of students reported feeling less reluctant toward reading English. Many of them also reported feeling some improvement in English pronunciation, as well as their understanding of English vocabulary and grammar. Sugimoto (2022) concluded that English picture books helped improving student attitude toward English and their English abilities. In addition, the read-aloud experience may further enhance students' skills in child care.

Joichi (2015) believed that read-aloud experience not only affects the children who are being read to but also the parents/teachers who read to children. Would experience in reading aloud English picture books affect college students' learning of English? The effects of read-aloud experience on early childhood education major students' attitude toward English and toward read-aloud activity itself were examined (Joichi, 2015). In a required English class, freshmen in the early childhood education and care major were to read English picture books and other books for extensive reading in the school library. They could choose books freely from a collection of about 3000 books for pleasure reading. In addition to pleasure reading, students were required to read aloud English picture books to their classmates in small groups two times in the semester. Students were advised to choose books they like for the read-aloud. For those who would like assistance in pronunciation and other read aloud skills, the instructor provided one-on-one training. The results showed that almost all students enjoyed reading English picture books, and they would like to continue reading picture books in English even after the class ended. Most of them also reported feeling that they could read English faster, and felt less reluctant toward reading English. They reported feeling their

vocabulary had increased and feeling more confident with their ability to understand the story by contextual cues. Joichi (2015) concluded that read-aloud experience not only helped improving reading skills and understanding of content but also helped improved attitude toward reading English.

Kombu (2015) incorporated English picture books and English songs in an English course developed specifically for college students studying early childhood education with the intention to prepare these students to become “child care workers who can speak English” (Kombu, 2015, p. 171). The English course was divided into three parts. In the first part of the course, a college-level English textbook was used for learning English vocabulary and grammar. In the second part, English expressions useful for kindergarten and child care facilities were taught using handouts created by the instructor. Each topic was chosen based on situations in child care, and dialogs were the central features of the handout. In the third part, English picture books and songs that could be used in early English education were introduced. With the use of English picture books, students learned the basic rules of English pronunciation and practiced reading aloud picture books repeatedly in class. For writing exercise, bingo game was used for vocabulary memorization while creating original picture books and translating picture book stories into Japanese were used for creative writing. Students also learned to plan lessons for early childhood English activities, such as learning the names of animals or days of the week through combining the use of picture books, songs, finger plays, etc.

The results showed that students responded positively to the use of English picture books. More than half of all students reported feeling that they could read words and daily expressions written in English picture books. Many of them also felt that they could re-write and create stories for picture books. Students commented that they enjoyed learning using English picture books and that the class was fun. They also commented that they could read and understand the stories because of the illustrations and the repeating patterns of expressions in picture books. Kombu (2015) concluded that English picture books and songs motivated students to learn English, and the experience in this course helped students gained confidence in and positive attitude toward English.

In sum, some English courses incorporated English picture books because the target students were prospective kindergarten and nursery school teachers. The use of English picture books was considered suitable for students of this particular major because they are trained read-aloud skills and are believed to have a general interest in picture books. Students, as a whole, enjoyed learning English through interacting with English picture books. Whether the interaction was translation (Kombu, 2015; Komiya,

2003), extensive reading (Joichi, 2015; Sugimoto, 2021) or read-aloud exercise (Joichi, 2015; Kombu, 2015; Sugimoto, 2021), students showed more positive attitude toward learning English and higher confidence regarding their English reading ability. Therefore, English picture books are effective learning materials for students studying early childhood education.

Conclusion and Discussion

Overall, students responded positively to the use of English picture books in college-level English classes. Students, on average, improved their English abilities such as vocabulary (Makino, 2012) and reading (Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011). They also reported to have more positive attitude toward English and toward reading English books aloud (Joichi, 2015; Kodama & Kidd, 2014a; Kombu, 2015; Sugimoto, 2021). Most students either reported or were observed to have enjoyed the experience of reading English picture books in classes (Joichi, 2015; Makino, 2012; Sugimoto, 2021). Incorporating picture books and leveled/graded reader books appeared to be effective in not only improving student English abilities but also improving attitude toward English learning.

As described in this paper, three different main purposes for using English picture books were observed in college level English courses. In other words, college level English courses incorporating picture books for different objectives. The difference in objectives influenced how the courses were planned. For example, when the objective of the course was to help remedial students improve their basic English abilities and attitude toward English (Makino, 2012; Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011), students read leveled/graded reader books for extensive reading exercise as the main activity for the course. When the objective of the course was to train prospective teachers (Kodama & Kidd, 2014a, Takeshita, Murakami, Yanagisawa, Mori, & Suzuki, 2005), English picture books written with simple vocabulary and repeating patterns were introduced in combination with songs, picture cards, and finger plays. When cross-cultural understanding was the main purpose (Komiya, 2003; Takeshita, Murakami, Yanagisawa, Mori, & Suzuki, 2005), students read stories with cultural context before carrying out group discussion. When motivating students studying early childhood education was the main purpose (Joichi, 2015; Sugimoto, 2022), read-aloud was an important feature of the course. Therefore, the course objectives affected how the courses were structured and how reading materials (leveled/graded readers vs. picture books, etc.) were chosen and used in class.

Objectives of the course also affect the selection of reading materials. In courses that did extensive reading exercise (Joichi, 2015; Makino, 2012; Sugimoto, 2021; Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011), level reader and graded reader books were used. Leveled and graded readers are used for extensive reading because they have already been sorted by difficulty level. Students can choose books easily based on their own reading levels. While reader books were used for extensive reading, English picture books were used more frequently for teacher training and read-aloud purposes (Kodama & Kidd, 2014a; Kombu, 2015; Takeshita, Murakami, Yanagisawa, Mori, & Suzuki, 2005). These children's books were written originally for young, native English-speaking children. They usually included simple words and expressions; many were also written in repeating patterns. The stories were usually about themes that children can identify and sympathize with. Thus, they are usually fun and easy to use for teaching young children. The picture books used for cross-cultural understanding, on the other hand, tended to be longer in length, had cultural contexts with more difficult vocabulary and more complex story plots. Though the stories were still about themes that children have experienced in their lives, these picture books were written in the style of story-telling which help children better understand the life situations of the characters in the stories. Instructors of the courses described in this report had chosen different reading materials based on the objectives of their courses. Therefore, it is important for instructors who are interested in incorporating English picture books in their courses to select picture books that are appropriate for the objectives of the courses.

In conclusion, English picture books and English books with illustrations are effective materials for learning English at the college level. Regular students, remedial students, students in teacher training programs, and students majoring in early childhood education all reported being benefited by these reading materials. The benefits included not only improvement in academic skills but also in motivation and attitude toward English. It is essential that instructors clearly define the objectives of their courses and choose reading materials that are appropriate to achieve those objectives.

Reference

- 城一道子 (2015) 英語絵本の読み聞かせに対する学生の態度－教員養成課程における試み－教育総合研究：江戸川大学教職課程センター紀要, 3, 1-10.
- 金山幸平 (2021) 絵本の読み聞かせが小学校英語の目標達成に与える影響：国内研究を中心にしたレビューから 北海道教育大学紀要 人文科学・社会科学編, 71 (2), 93-106.

- 小玉容子・キッド ダスティン (2014a) 短期大学における幼児・児童向け英語教育の実践：教材研究と学生の学びについて 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 52, 187-194.
- 小玉容子・キッド ダスティン (2014b) [実践報告]公開講座椿の道アカデミー「英語で読書：絵本の読み聞かせに挑戦」と学生による “Kids’ English” の実践 しまね地域共生センター紀要, 1, 47-52.
- 小宮富子 (2003) 保育系学生を対象とする英語翻訳指導と異文化理解教育統合の試み JACET 中部支部紀要(1), 35-49.
- 昆布孝子 (2015) 幼児教育学科における英語学習 ―保育英語と英語絵本― 紀要, 171-186. naragakuen.repo.nii.ac.jp
- 牧野真貴 (2012) リメディアル教育対象クラスにおける英語絵本読書の実践報告 ―読書意欲と語彙に注目して― 近畿大学教養・外国語教育センター紀要・外国語編, 2(2), 281-293.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2016). 中学年を対象とした、絵本活用に関する基本的な考え方 Retrieved from http://mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/02/1370109_1_.pdf.
- 杉本孝美 (2022) 保育士養成課程における英語授業の役割 ―学生の英語学習に関する意識調査を踏まえて― 大阪総合保育大学紀要, 16, 13-24.
- 高瀬敦子 (2008) やる気を起こさせる授業内多読 近畿大学英语研究会紀要, 2, 19-36.
- Takase, A., & Otsuki, K. (2011). The impact of extensive reading on remedial students. Kinki University Center for Liberal Arts and Foreign Language Education Journal, Foreign Language Edition, 2 (1), 331-345.
- 竹下裕子・村上哲朗・柳沢昌義・森真理・鈴木夏実 (2005) 総合的な視点に基づいた児童英語指導法に関する研究 ―英語を専科としない学生による積極的かつ専門的アプローチをめざして― 人文・社会科学論集, 23, 99-139.
- Waring, R., & McLean, S. (2015). Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. Reading in a Foreign Language, 27 (1), 160-167.
- Yoshizawa, K., Takase, A., & Otsuki, K. (2014). Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER) Reading Comprehension Tests: Scoring and setting cutoff scores. Journal of Foreign Language Studies, 10, 33-43.

「めぐるいのち」

文化学園大学保育専門学校
学校長 守 秀 子



文化学園大学保育専門学校は、文化学園長野中学・高等学校とともに、学校法人文化長野学園としてスタートしてから、今年で 40 年を迎えました。12 月 1 日の創立記念日には、創立 40 周年の記念式典と併せて、記念事業として演奏会が開催されました。

演奏会では、専門学校は得意の歌唱を披露しようと計画し、どんな曲を歌えば保育科の学生の良さを出せるか、皆で思案を重ねました。そして、たどり着いた曲が、本校の育ての親である鳥海和美先生（現学園理事長）が 2001 年に作詞監修・作曲された「めぐるいのち」です。

「めぐるいのち」は、初めて聴いた人もすぐに「歌ってみたい」と思うような魅力にあふれています。いのちは大切に生まれ、つながり、その輪はめぐっていくという、保育を学ぶ学生の心に響くテーマのこの曲は、明るく軽快な歌詞とメロディでテンポよく始まり、だんだんと深まり、最後は荘厳にいのちの素晴らしさを讃えて、余韻を持たせて終わります。音楽担当の教員が 3 部合唱になるよう原曲にアレンジを加え、練習が始まったのは 6 月でした。専門学校の絆の強さを見せようという意気込みのもと、職員や同窓会長も練習に参加しました。楽しく練習を重ね、本番では鳥海先生の指揮とピアノ演奏のもと、800 名の聴衆のなか、美しいハーモニーを響かせることができました。

この素晴らしい記憶を、「めぐるいのち」の楽譜とともに後世に残し、この曲がずっとめぐり続けてほしいという願いから本稿を書いています。実は「めぐるいのち」は、2001 年ボランティア国際年にちなんで開催された、長野の市民活動文化祭における特別ステージ企画として、鳥海先生が手がけられたプロジェクトの一部に過ぎません。「めぐるいのち」は、ステージの締めくくり、フィナーレを飾る曲で、この曲にプロジェクトの意義が凝縮されているとも言えます。我々はいわば美味しいところ取りをさせてもらった形ですが、当然「めぐるいのち」という一曲だけを切り出したのでは、この曲の本当の意味、価値、世界観は掴めないと言えるでしょう。

そこで、この場を借りて、「めぐるいのち」誕生の経緯や背景について、説明を加えたいと思います。私自身は音楽に関して門外漢なので、的外れな部分もあるかもしれませんが、鳥海先生ご自身の音楽家としてのご発言の中に、音楽はひとたび作り手の手を離れたら、後は演奏する人の解釈や表現にゆだねる、というお言葉もあることから、私が当時の新聞記事などの資料から読み解いた範疇で、自分の言葉でこの曲の紹介をしていきたいと思っています。

組曲「いのち」誕生の背景と経緯

国連により、2001 年がボランティア国際年と決議されたことをうけて、その年はボランティア活動推進のための様々な企画が国内外で催されました。この地長野は、1998 年の冬季オリンピック・パラリンピックが大勢のボランティアに支えられて大成功したことから、ボランティアに対する意識が高まっており、「ボランティア・市民活動文化祭」や「ボランティア国際年シンポジウム」などが催されました。主催の「2001 年ボランティア国際年ながの推進協議会」は、ボランティアグループや市民活動団体及び個人で組織されており、内閣府の補助金を基に、県や市の社会福祉協議会を中心として、教育委員会、行政、多くの企業、団体などの支援や協賛を受けて、これらの企画を成功させました。この、市民活動文化祭のステージ企画「いのちのシンフォニー2001 年の樹」において音楽監督を務められたのが、鳥海先生です。

2001 年 10 月 14 日に、長野県民文化会館（現ホクト文化ホール）大ホールで上演されたこのステージ企画の内容は、17 歳の少年の心の葛藤を軸に、生きることを問い直し、悠久の時を超えて生きる 2001 年の樹との対話を通して、いのちの輝く社会の実現に向けてメッセージを発信しようとするものでした。ステージは、「いのちの歓び」「迷えるいのち」「さまざまないのちの輝き」「めぐるいのち」の 4 部構成で、市民から公募した詩をもとに作曲された組曲「いのち」の演奏とともに、バレエ・車いすダンス・童あそび・外国人の語り等、様々なパフォーマンスを織りまぜながらの演劇がステージいっぱいに展開されました。出演者やスタッフはすべてボランティアの手によるものでした。

同年 5 月に、社会福祉協議会からの音楽監督依頼をご快諾された鳥海先生は、市民からの公募によって集まった 85 編の詩を基に、作詞監修・作曲を手がけられました。こうして生まれたのが、組曲「いのち」です。短期間で組曲を完成させ、集まった市民の方々のご指導をし、他のパフォーマンスの人々と共にステージを創り上げるのには、たいへんご苦勞があったことと推察されます。当日は、同氏の指揮のもと、200 人の市民による合唱「めぐるいのち」がステージのフィナーレを飾りました。新聞報道によると、会場は 1500 人もの観客であふれたということです。

組曲「いのち」の紹介

以上のような背景で誕生した組曲「いのち」は、前述したように 4 部構成のステージに合わせて、以下の 4 つの章から成ります。

第 1 章「いのちの歓び」

第 2 章「迷えるいのち」

第 3 章「さまざまないのちの輝き」

第 4 章「めぐるいのち」

我々が歌ったのは第 4 章「めぐるいのち」だけですが、ここでは全曲の楽譜及び歌詞を掲載します（文末に添付）。

めぐるいのち

保育者にとって、子どもたちの「生命を守ること」は大切な使命です。それは、単に子どもたちの安全や健康に気を配るという域に留まるものではなく、子どもたちに、いのちの意味を考えさせたり、自分たちのいのちを尊び大切にする力を育んだりすることも含みます。いのちは決して自分だけのものではなく、受け継がれ、育まれ、その輪は広がりつづけるということを、子どもたちに伝えていかなければなりません。この曲は、こういったことに改めて気づかせてくれます。

40 周年という節目の年にこの曲にめぐり合えたこと、学生と職員が一体となって、この曲の生みの親であり本校の育ての親である鳥海先生から直接ご指導をいただき、皆で歌い上げることができたことに、大きな喜びを感じています。今回、本校の学生によって新たないのちを吹き込まれたこの曲は、ずっと歌い継がれ、皆のいのちと共にめぐり続けていくことでしょう。

出典

「鳥海和美作品集」 混声合唱団 コーロ ソアーベ (2003)

参考資料

松代公民館報 2002 年 11 月 15 日 生活と文化「組曲『いのち』がうまれて」

長野市民新聞 2001 年 10 月 25 日「ボラ国際年 市民参加や交流」

信濃毎日新聞 2001 年 6 月 2 日「市民主役の手作り舞台」

信濃毎日新聞 2001 年 10 月 15 日夕刊「めぐるいのち」表現

信濃毎日新聞 2001 年 10 月 16 日「いのちの輝き 創作ステージ」

信濃毎日新聞 2001 年 10 月 13 日「斜面」

2001 年ボランティア国際年ながの推進協議会 記録誌

2001 年ボランティア国際年ながの推進協議会「いのちのシンフォニー『2001 年の樹』」

その他同協議会作成の資料、チラシ、パンフレット等参考にした



組曲「いのち」

～いのちのシンフォニー「2001年の樹」より～

いのちのシンフォニー「2001年の樹」プロジェクト 作詞

鳥海 和美 作詞監修／作曲

第1章 「いのちの歓び」

第2章 「迷えるいのち」

第3章 「さまざまないのちの輝き」

第4章 「めぐるいのち」

第1章 いのちの歓び

1 *mp* $\text{♩} = 112$

Soprano
Alto

Tenor
Bass

A mp

やさしさを
いとしさを

6

つつまれたときふいにまねだきこ
つみたれたときふいにまねだきこ
たほよれーいきのひかり
たほよれーいきのひかり
いしあわせに
いしあわせに

11 *mf*

1 *mp* B

2 *mp*

であつていくなだ
であつていくなだ
だみえな いみちを
だみえな いみちを
てさ
てさ

16

ぐりでさがし
ぐりでさがし
いつだ った なにか
いつだ った なにか
を みつけていた
を みつけていた

21 *mf*

mf

よいきることのいみ
よいきることのいみ
えいえんにわからず
えいえんにわからず
それ
それ

26

でもこのよろこびはいきているからみえら

31 *C mp*

やさしさに つつまれたとき くらいに なみだこたは よれー いきのひか

36 *D mp*

いとしさを であつて いかんだ ずっとずつと さきを

41

み つめ る きーみーと で あーつ た ほ く は

45 *mf*

えがおにな ーった わ らい あ ふ れる こ の ひ が

50

いつまでも つづいてほしいと ちかいをたてた

55

E *p* $\text{♩} = 54$

— U — うきまえ れ る い の ち

62

mp

ち う ま れ る い の ち き え ゆ く

69

mf

f

い の ち う ま れ る い の

いのちがうまれ そしてきえる すべてをつ

74

ち き え ゆ く い の ち

つーみ よろこびかなし みあらゆる おもいをのせて

(F 児童合唱望ましい)

79 *Fp*

う ま れ る い の ち き え ゆ く い の

86 *G mp* =112

ち

91 *mf*

この ほ し に う ま れ て き た た い せ つ な い の ち と

95

この ほ し に う ま れ て く る い の ち を た た え

99 2 *Cresc.* *ff*

い の ち を た た え う た お う

第2章 迷えるいのち

1 =88

Soprano
Alto

fff

Tenor
Bass

5

10 *pp* *8va*

17

24 *rit.*

A =66 *mp*

お ー き な ゆ ー め が く だ か れ て い き て い る ー こ と の
ち ー さ な い の ち と む か い あ い は じ め て し る い の ち

mp

29 *mp*

つーらさを しーってしまっ た ゆーめのか けーら
の いーみを めぐりあい であう ことのよろこ び こころのな かーに

mp

33 *mf* *B^{to} 1*

のこした まま わたしは なも ない は なだーけ ど ー つ ゆ の めぐみ で
いーつ ま で

mf *to 1*

37 *f*

さくことでき る ひかり の めぐみ で みをつけるこ と も い つ か だれか に

f

41 *mf* *♩ Coda 1* *f*

みてもらえる と Ah

mf *♩ Coda 1* *f*

49 *ff* *fp*

Ah Ah

ff *fp*

58 *D mp*

お — き な ゆ — め が く だ か れ て い き て い る — こ と の
ち — さ ない の ち と む か い あ い は じ め て し る い の ち

mp

63 *mp*

つ — ら さ を し — っ て し ま っ た あ — — な — — た ゆ — め の か け — ら
の い — み を め ぐ り あ い で あ う こ と の よ ろ こ び こ こ ろ の な か — に

mp

67 *mf* $E^{\text{to}} \oplus 2$

の こ し た ま ま わ た し は な も ない は な だ — け ど — つ ゆ の め ぐ み で
い — つ ま で も

mf $\text{to } \oplus 2$

71 *f*

さ く こ と で き る ひ か り の め ぐ み で み を つ け る こ と も い つ か だ れ か に

f

75 *p* $\oplus$ Coda 2

み て も ら え る と Ah — — — Ah — — —

p $\oplus$ Coda 2

80

Ah — — — Ah — — —

84

Ah — — — Ah — — — Ah — — —

89

— — Ah — — — Ah — — — Ah — — —

95

Ah — Ah — Ah — Ah — Ah — Ah — Ah —

101

Ah — Ah — Ah — — Ah — Ah —

第3章 さまざまないのちの輝き

1 $\text{♩} = 128$ *f*

6

11

17

23 *rit.* *A* $\text{♩} = 88$ *mp* *mp*

29 *mf*

34 *f* (のみ)

39 *mp*

44 1.2 3 *B* $\text{♩} = 72$ *mp*

1.は た ら き
2.わ た し ら
3.あ る ひ

も の の お ば あ ちゃ ん お も い に も つ ー を
み ん な こ の むね な か お く ら を い だ い ー て
わ た し の て に み た も の は お ば あ ちゃ ん と そ っ く り の

か た に か け は た け し ご と に せ い だ ー し ー
い き て い る く ら の な か に は お た か ら い っ
お や ゆ び い つ も わ た し を ま も ー ー て く

て ー そ の て に ひ か れ た か え り み ち
ば い あ け て み ん か ね い ま の う ち
れ た よ か っ た お ば あ ちゃ ん と い っ し ょ だ ね

U - -





第4章 めぐるいのち

Soprano Alto
Tenor Bass

mp *mp*

めぐ

mp

5 A

る めぐる めぐる いのち わたし の この い の ーち めぐる めぐる めぐ
る めぐる めぐる いのち わたし の この い の ーち めぐる めぐる めぐ

10

る いのち あなた のい のーち いのちーをう けーつ いーで いま
る いのち すべて のい のーち この てのなかの あた た かーさ しん

15

わ たしが いきる たいせ ーつな たいせ ーつな すべて のいーの
じ てーい るから みちの とびら ひら い たーら きつと みらいがみえ

20 *mf* *mf*

ち あなたは あなたの ままで ゆう きゅう のとき
る なにが ー あーっ てーも ぬく も りわすれ

24 *f* 3

を け め め め め め ー す
 な い で い き て い こ う き っ と き っ と あ か る い み ら い

3

28 *mp*

の ー い の ち ー め
 が ー み え る ー め

mp

34 2 *rit.* B *mf* =84 *cresc.*

1 め ぐ ー る ー い の ち の わ よ ひ ろ が

2 *rit.* *mf* *cresc.*

40

り そ し て あ ふ れ い と し き ひ と ま も り つ づ

46 *rit.* *f* a tempo

け そ だ ー て ー つ た え る い の ち

rit. *f* a tempo

51 *cresc.*

つ ち に な り み ー ず に な り か ー ぜ に な

cresc.

56 *ff*

る こ の い の ー ち た た え よ こ の い の

ff

61

ち ー あ い せ よ こ の い の ち ー

67

め ぐ り あ え た い の ち ー あ り が と

72

う い の ち ー Ah ー Ah ー

第3章「さまごまないのちの輝き」

働き者の おばあちゃん

重い荷物を 肩にかけ

畑仕事に 精出して

その手に引かれた 帰り途

わたしらみんな このむねんなか

蔵をいだいて 生きている

蔵のなかには お宝いっぱい

開けてみんかね いまのうち

ある日 私の手にみたものは

おばあちゃんとそっくりの親指

いつも私を 守ってくれた

良かった おばあちゃんといっしょだね

(ふるさと、うみ、かせ)

耳を澄ませば 聞こえる

目を凝らせば 見えてくる

生きることを 許された

尊さいのちの 輝きよ

第4章「めぐるいのち」

めぐる めぐる めぐるいのち 私のいのち

めぐる めぐる めぐるいのち あなたのいのち

いのちを受け継いで 今 私が生きる

大切な 大切な すべてのいのち

あなたは あなたのままで 悠久の時を駆け

めぐり めぐる めぐり めぐる めぐるすべてのいのち

めぐる めぐる めぐるいのち 私のいのち

めぐる めぐる めぐるいのち すべてのいのち

この手の中の 温かさ 信じているから

未知の扉 開いたら きつと未来が見える

何があっても ぬくもり忘れないで

生きていこう きつと きつと 明るい未来が見える

めぐる いのちの輪よ

広がり そして 溢れ

愛しき人 守り続け

育て 伝える いのち

土になり 水になり

風になる このいのち

讃えよこのいのち

愛せよこのいのち

めぐり会えたいのち

ありがとう いのち

第1章 「いのちの歓び」

優しさに包まれて 僕ら 生まれてきたよ

いつの日か愛しさに 出会っていくんだ

愛しさを見つけた時 ふいに涙こぼれ

生きている幸せを この手につかんだ

見えない道を 手探りで探し

いつだって何かを 見つけていたよ

生きることの意味 永遠にわからず

それでもこの歓びは 生きているから

ずっとずっと先を 見つめる君と

出会った僕は 笑顔になった

笑い溢れるこの日が いつまでも

続いてほしいと 誓いをたてた

うまれる いのち

きえゆく いのち

いのちが生まれ そしてきえる すべてを包み

歓び 哀しみ あらゆる思いをのせて

この地球にうまれてきた 大切ないのちと

この地球にうまれてくる いのちを讃え 歌おう

第2章 「迷えるいのち」

大きな夢がくだかれて

生きていることの辛さを

知ってしまった あなた

夢のかけら残したまま

私は名もない花だけど

露の恵みで咲くことできる

光の恵みで実をつけることも

いつか誰かに見てもらえると

小さないのちと向かい合い

初めて知るいのちの意味を

めぐり逢い 出会うことの喜び

心の中に いつまでも

いのちのシンフォニー

「2001年の樹」

組曲「いのち」

いのちのシンフォニー「2001年の樹」

プロジェクト 作詞

鳥海 和美 作詞監修

文化学園大学保育専門学校研究紀要 投稿規定

1. 目的

文化学園大学保育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、原則として文化学園大学保育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。

編集委員会

杉村 僚子（委員長）

戸谷 佳子

高橋 ユウエン

令和 5 年 12 月 1 日発行

**文化学園大学保育専門学校
研究紀要 第 15 号**

編集発行 学校法人 文化長野学園
文化学園大学保育専門学校
〒380-0915 長野市上千田 141
TEL. 026-227-2090

印刷 松下産業株式会社
〒380-0836 長野市南県町 1035
TEL. 026-266-8456