

保育内容表現に関する考察

—保育内容から小学校音楽へつなげるために—

三井真紀

I. 問題

厚生労働省から告示された新しい「保育所保育指針」(2008)では、「第一章総則」に「この指針は、児童福祉施設最低基準第三十五条の規定に基づき、保育所における保育のないように関する事項及びこれに関連する運営に関する事項を定めるものである。」と記された。このことで、初めて本指針の立ち位置が明確化されたといえる。続いて、「保育所の役割」の中で、「子どもの最善の利益を考慮した生活の場であること」を前提に、5つのキーワード「家庭との綿密な連携の下」「こどもの発達過程を踏まえる」「環境を通して」「養護」「教育」を挙げ、わかりやすく保育所の特性を説明していることも特徴的である。特に、「発達過程」という言葉を大切に捉え、「おおむね」という単語を使用し、連続性を大切にされた標記がみられたことも意味があると考えられる。「表現」領域にかんして言えば、シンプルな標記ながら、その連続性が見えやすい。しかも、豊かな保育を展開する材料について、具体的な提示がなされている。例えば(イ)内容③では「生活の中でさまざまな音、色、形、手触り、動き、味、香りなどに気づいたり、感じたりして楽しむ」と記されている。現在まで幼児期の領域「表現」＝「音楽」という固定観念が残る中、このような多方面からのアプローチについて文字化することの意味は大きい。他方、ほぼ時系列のならばになっている本項目において、後半の記載になるにつれて領域の内容が、音楽、図画工作、演劇という区分を持たせる書かれ方となっていることに気がつく。細分化されることで、具体化されることは当然だが、このような表記にとらわれすぎず、連続性の意味をしっかりと考えたいところである。「年齢が上がるにしたがって、表現＝音楽になる」といった誤った思想を廃除し、画一的にとらえることのないような教材研究の視点がますます必要となるであろう。

現在、日本では、卒園と同時に小学校に入学する。そうした中で、両者の連携が言われ、協働体制が築かれることは大変重要なことであろう。「幼稚園教育要領解説」(文部省・1998)においては、小学校との連携について「幼児期にふさわしい教育を十分に行うことが小学校教育との連続性を図る上で最も大切なことであり、いたずらに小学校の教科内容に類似した指導を行うことのないようにしなければならない」という言葉で警鐘をならしてきた。本改訂においても、連携という言葉のみが1人歩きしていくことは避けなければならない。また、過去の改定の際、何度も議論されてきた「小学校の準備のための保育内容」への危険性について、丁寧に議論される機会を持つべきであろう。

関口(2001)は「保育者の専門性と保育者養成(総説)」の中で、近年の保育研究の方法、とくに大学教員等の指導課題について「保育者に関しては実態把握、保育者としての態度、保育意識などのスタティックな側面に代わって、成長し、変化する保育者の側面に焦点を当てた研究が増

加しつつある。また、学生指導に関しても、授業の内容や指導法の研究から、実習指導の方法に関する研究へ、すなわち学生自身が体験から学ぶ態度、能力を形勢する方法の実践的研究の方向への移行が伺える。その中で依然として音楽教育の方法についての発表は続いており、わが国の保育現場が音楽的（特にピアノ）能力の高さを求めていることを表しているものと見られる。」と発言する。また、小田（2004）が指摘する「目的のための遊びと手段としての遊び」の理解は、我々が形式論理的な遊び理解をし、保育者（または大学の指導者）が早急な結果を求めない姿勢についての示唆があるといえよう。

Ⅱ. 目 的

乳幼児が、幼児期を十分に豊かに過ごすため、保育者の卵「大学生」の実態を把握し、指導法について考察することを目的とする。また、幼児が保育現場からスムーズな小学校への移行を迎えることの可能性について考察する。今回は、特に保育内容の領域「表現」をとりあげる。中でも、音楽的な要素について分析・考察し、小学校入学後から学ぶ、科目「音楽」との関連性や連携の可能性・方法論について示唆をおこなう。将来的に、幼少連携、保小連携の目的や課題を明確にすることを目指す。保育内容表現は、いまだにイコール「音楽」と勘違いされるほどに、ステレオタイプが強い領域であろう。小林（1998）は、保育学研究の中で「小学校の教科教育同様の形式や指導も依然として行われている。教育効果が顕著に表れ評価しやすい保育者支配型の技術指導中心の音楽活動は、その成果を発表することで少子化時代の園児募集に多大な威力を発すると考える園も多い」と皮肉っている。一方、集団での活動や保育者自身が活動を設定することを前面否定することで「結局何もしない」という保育者になることの不安についても述べている。領域としてとらえどころが難しいことも事実である。そのような場合だからこそ必要な「考える学び」のカリキュラムについて記述している。このような背景のもと、領域「表現」を、特に音楽的要素という視点から、慎重に検討を続けることで、領域の特徴と総合的な表現活動の可能性が広がると考えられる。本研究では、保育内容表現を受講する大学生への意識調査を実施した。彼らの持つ領域および小学校へのイメージを分析し、さらに、彼らの「表現」の捉え方、学びの目的を時間を追って整理したい。大学時代の学習が、果たしてどのような指導者養成を行っているのか考察することが目的である。続いて、学生のイメージを萩原（1998）の環境モデルにあてはめ、必要な意識改革の構造を読み取ることを目的とする。幼児教育学の視点から、道具としての「音楽教育」の活用について考え、幼稚園・保育所と小学校との連携の提示をすることを目的とする。

Ⅲ. 方 法

1. 質問紙調査

(1) 調査対象と手続き

2008年度後期「保育内容表現」を受講したA市B大学の1年生40名を対象にした。第1回授業および中間点である10月の授業において、質問紙調査を行った。調査は任意で実施し、調査の前

に、授業成績には関係のないことを伝えたくて実施した。また、調査項目や文言に関しては、事前に他大学の保育専攻一年生に予備調査に協力していただき熟慮した。質問項目によって、今後の学びに弊害が及ぶような固定観念の形勢につながることはないよう配慮するためである。協力者には、授業開始前（第1回）と、授業終了後（10月）に同じ内容の質問紙を配布し、その場で回答をしてもらった上で、回収をした。1回目・2回目のデータが、両方得られた学生38名分を分析対象とした。対象の学生は、すべて保育者を希望する学生である。以下、本調査において「保育内容表現」および対象者を取り上げた根拠である。

- ① 対象クラスは、前期科目「音楽」において、同じ指導者から保育者に必要な音楽的知識について学びを得たクラスであり、客観的に成長の経過がみえやすいこと。
- ② 対象クラスは、1年次であり、幼児教育学に関して初心者の状態に近いということ。
- ③ 対象クラスは、実習教育も実習も実施しておらず、現場経験がない。したがって、保育現場・教育現場での基礎知識および先入観やステレオタイプが少ないと考えられること。
- ④ 対象クラスとほぼ同じ属性のクラスを、本稿筆者は毎年担当する。そのため、調査成果をフィードバックするとともに、次年度の大学生に対しても追跡研究や、調査結果の有効活用が可能な状況が確保されているということ。以上①～④より、学習過程を効果的に調査し、その後の支援が有効だと判断し調査を実施した。尚、質問紙は、岩立ら（2000）のイメージ変容の調査、および三井（2004）の大学生へのイメージ調査をもとに作成した。

(2) 質問紙の内容

① 「音楽」と「表現」「幼稚園」「小学校」についてのイメージ

「音楽」と「表現」のイメージについて5段階で評価してもらった。それらの項目について記述欄をもうけ、学生に「なぜそうなのか」という理由を記述してもらおうようにした。わからない場合には、無理をして答えず、思いつくことがらや単語を並べるよう指示した。

② 保育内容表現で何を学ぶか

「表現とは何か」という質問をはじめ（A）「保育内容表現」の授業では、具体的に何を学ぶべきなのか（B）またこの領域（発達を観る切り口）から子どもの何を観て、何を支援したいのか、について具体的な記述をもとめた。このほかに、イメージ作りに及ぼすと思われる現場でのボランティア体験などの有無、資格取得意識の有無、日常的な乳幼児との接点の有無について、たずねた。

IV. 結 果

1. 音楽に関するイメージの構造

(1) 音楽への興味関心の度合い

授業開始時に「音楽への興味・関心の度合い」を5段階で評価してもらった結果、「とても好き」40%、「好き」40%、「どちらともいえない」7.9%、「嫌い」12.1%であった。記述欄をもうけ、理由を尋ねると「とても好き」「好き」では、「とにかく好き」「音楽は楽しいから好き」という記述がほとんどを占めた。「演奏が得意だから好き」「ピアノを習っていたから」といった技術の高

さを根拠とした記述もみられた。「どちらともいえない」は、すべて空欄であった。「嫌い」では「ピアノが弾けない」「歌が下手」「音楽は昔から苦手」という記述が目立った。授業の中間地点で同じ質問を投げかけたところ「とても好き」50%、「好き」42%、「どちらともいえない」8%であった。理由を尋ねると「とても好き」「好き」では、共に「とにかく好き」という記述はなく、「音楽は楽しい」「聴いているとリラックスする」「聴いていると癒される」がほとんどを占めた。少数意見として「歌うことが好き」「歌うと気持ちがいい」があった。「どちらともいえない」では、「わからない」の回答のみであった。

(2) 音楽のイメージ

「就学前の音楽のイメージ」と「小学校での音楽のイメージ」については、質問紙調査の時期にかかわらず、優位な差はなかった。記述欄をもうけ、イメージ形成の理由を尋ねると、プラスのイメージでは、保育者・教師への好感度にかかわる記述が多くをしめた。マイナスイメージの要因は、「技術重視偏重の教育への疑問」であった。

(3) 保育現場での音楽指導と小学校教育現場での音楽指導

2回の調査のどちらも、85%の学生が、「就学前」よりも「小学校教育」で音楽を教えるほうが、プレッシャーを感じると回答した。ただし、指導の「難しさ」に関しては、最初の調査では「小学生のほうが難しい」と回答した大学生が80%であったのに対し、授業中間時点では、70%が「乳幼児のほうが難しい」とし、回答が逆転した。尚、(1)とのクロス集計においては、「音楽がとても好き」という学生よりも、「好き」というレベルの学生のほうが、プレッシャーを感じていることが読み取れた。

(4) 音楽的指導は何をするのか

授業当初は、「幼稚園や保育所は楽しさ」66%、「基本的なリズムや音楽の知識」22%と回答した。中間点では、前者が72%、後者が20%となった。尚、(1)の設問とのクロス集計においては、「音楽がとても好き」と答えた上で「基本的なリズムや音楽の知識」と答える確率が優位に高かった。

2. 保育内容表現で何を学ぶか

以下、代表的なパターンの記述を抜粋する。

〈授業前半での回答〉

正直いって、何が表現なのか、まだわからない。だから何を学ぶべきなのかわからない。それでよい問題なのかもしれません。

たとえば言葉の理解できない乳幼児に、表現させること。でもできるのかは心配。どうやって指導していくのかわからないので、これから勉強したいと思う。

保育者が自分自身を表現できることが大切なのだと思う。私達が表現力がなければ意味がないし、私達が楽しませる力がないと、何も提供できないと思う。

とにかく子どもの姿をみて、よりそう。子どもがやりたいことをやらせてあげる。見守る。

〈中間時点での回答〉

自分で伝えたい気持ちや思いを体や道具を使って表現していくことが表現。だから、私達は、その訓練をしなければいけない。

表現とは、子どもの思っていることや感情を出すための方法である。主体性を大切にしたいので、私達は待つことや気がつける姿勢を学ぶべきだと思う。

表現って、一つではない。だから、子どものリーダーになって、いろんな表現を受け止めて共感して、支えて、一緒に作ることができるような先生になるための勉強をする。

表現することは、難しい。だから、一生かけて考えていきたいと思う。それが私の表現方法だから。

V. 考 察

1. アンケート調査

(1) 音楽に関するイメージの構造

音楽への興味をもっており、「好き」だという意思表示をしている。ただ、好きな理由への回答を見ると、自分が楽しむというよりは「流れている音楽を聴いている」傾向が高かった。「リラックス」や「癒し」という言葉を使うことからわかるように、流れている音を耳が捉えている行為を「音楽をしている」「音楽を楽しんでいる」と文字化している状況がわかる。彼ら／彼女らの経験が、現在の「音楽を楽しむ」というイメージに直結していることは明らかであろう。趣味として音楽を楽しむことは大切なことだと考えるが、指導者として、将来の指導者との関連を考えた場合に、課題が残る。なぜなら、各自の経験は、その後の指導方法や音楽方法論に大きく影響を与える可能性が大きいからである。(三井、2004)たとえば、「音楽を楽しもう」という課題を考える際、これまで「誰かに与えられる曲を聴く」「与えられた曲を弾きこなす」経験がもとになれば、「聴かせる」「演奏させる」展開へと誘導される可能性は大きい。つまり、子どもに接する場合にも、子どもの表現する活動を支え「音楽の芽生え」と捉える方向ではなく、子どもに「提供する」「演奏を学ばせる」方向へ向く危険性が大きいのである。また、そのような体験的な記述と同時に、「乳幼児期の音楽教育は小学校の前段階である」「小学生に教えることに自信はないが、保育の中でならなんとか教えられる」といった記述を支える、固定観念が明らかになってきた。保育内容表現を考えるときに、「領域」は子どもの「姿を覗く窓のひとつ」であることは繰り返し教授している。その一方で、大学生の現在のイメージが、これまでの学習歴に大きく支えられ、蓄積されているという事実が明確となった。

(2) 保育内容表現で何を学ぶか

保育内容表現で学びたいことについては、明らかに数回の授業を経て、意識に変化が表れていた。表現という言葉が整理され、学ぶ意義が明確に言葉に出せていることは、文章の長さから見ても、平均して122文字増えていることから明らかである。一方で、学びの前後で変わらないのが、表現における、性質の分類であると思われる。黒川（1991）は、豊かな表しに向けた活動の中で「自己目的性」と「伝達性」について考えることは大変重要なことだと位置づけている。大学生の気付きの中で、表現とは〇〇である、という「1つだけに定める」傾向が強いことが明らかになった。同様に、「保育内容表現を学ぶ目的」も一つではない。重複的なものであり、そう学びを深める方向で授業展開をおこなうにもかかわらず、IVの2に出されたそれぞれ4つずつの回答は、大変よく似た内容になっている。それぞれが重要であり、組み合わせられることで、保育内容表現の授業目標が達成されるということを理解する方向にしたい。これらの重複的な概念形成（三井、2004）は、大学生の意識改革によって必要である。また、「わからない」という回答に関しては、細心の注意をはらっておきたいところである。本学習段階での曖昧な記述は、「本当に心底考えても、わからない」「考えれば考えるほど、答えがでないほど深いと気付いている」ほかに、「考えることを辞めている」「面倒だと感じている」結果に過ぎないことが多いからである（三井、2007）。

2. 理念図による考察

人的環境の構造について、萩原（1998）の理念図にあてはめて検討する。表1は、Cultural-AccommodationのタイプをAとBに区分し、枠付けの強さ・弱さを明示している。枠付けとは、相互の関係において他者を受け入れる境界を示す（Bernstein、1975）。例えば、マイノリティの文化への受け入れに関してみれば、表1のAタイプの人間が権威的主従関係の構造特性を持つ一方、Bタイプの人間は、意思決定の力は平等に配分される。したがって、Bタイプの構造をもった環境においては、枠付けが弱い分、マイノリティに対して、よりよく違いを認め合う柔軟なAccommodationの姿勢をとることになると予測できる。Greenman（1989）も指摘するように、異なる価値観や挑戦的場面に関しては、特に「違いを受け入れる構造」が大変重要である。

たとえば、学生の「音楽」に対する意識パターンをこの図にあてはめ分析すると、自ら「音楽は楽しい」といっている学生の多くが、現在はAタイプの保育者になる可能性も秘めていることになる。音楽に対するプレッシャーを感じ、具体的な指示を与えようとしている半面「音楽を教えなければいけない」という‘役割重視’の傾向が記述として読み取れるからである。しかも、音楽は幼稚園や保育所よりも、小学校のほうが「大変」「高度である」という意識をもっているため、指導が単一で、音楽指導とその他の指導との間の境界線が明確になる恐れがある。このような指導者の場合、理論的には、支配的關係を築くことが多くなるのである。また、規範の示し方が明示的で、集団での保育がたいへん得意な場合が多くなる。「できる子」「できない子」をしつかりと区切り、何か困っている場合には、目の前に答えを与える方法をとることが多くなるものである。結果として、主従関係が明示的で、閉鎖的な環境の中で保育を実践していることになる。一方で、理論的には、意識の少しの変革によって、Bタイプの保育者に育つことも可能であると考えられる。たとえば、現在持つ「保育内容表現」への固定観念、音楽への苦手意識を捨てることにより、音楽文化は多元的になる。ひとりでの援助方法が促進的になり、音楽の形式にこだわらない分、規範を示して教えることが少なくなる。結果として、Bタイプの保育環境へと保

育者自身が変容していくのである。

本来、この理念図は、誰もが「生きにくさ」を感じることなく、豊かに教育を受ける権利を考えるきっかけ作りのためにある。授業を受ける大学生自身が迷い、考える機会を大切にする指導のため、どのようなバランスで、どのようなモデルを提示していくのが課題である。

表1 マジョリティとマイノリティとの関係・園環境の構造 (萩原, 1996)

〈Aタイプ〉		〈Bタイプ〉
閉鎖系	(構造的・特性)	開放系
明示的	(主従的關係)	暗示的
保育者 ↓ 幼児・親	(コミュニケーション体系)	保育者 幼児・親 適応的 (相互調整的) (ヨコ型)
単一	(文化)	多元的
明確な境界線的	(二者間の境界線)	巾広い境界線
We — I } 統制	(集団対個)	I — We } 援助・支援
役割重視	(役割対個性)	個性重視
和	(秩序化の原理)	調和
明示的	(規範)	暗示的
供給、教示	(援助の方法)	促進的援助
分離主義	(基本的原則)	統合主義

VI. 全体的考察

本稿の調査では、授業の確認テストではない形で「あなたのイメージ」という視点から、質問をおこなった。その結果、大学生の多くが、自らの経験の中で受けた教育者のモデルを正直にあらわした結果となった。また、音のあふれる環境の中での、音楽へのかかわり方として、「受身」の姿勢で音楽に親しみ、それを「楽しい」と感じることを探ることができた。領域のイメージは曖昧であり、このままでは、小林(1998)の指摘する「何もしない保育者」となる可能性も高い。一方、小学生になったらとたんに「何かを教え込む」というイメージを持つあまり、「音楽を一つの道具として」いかに活用するか、ということに力を入れすぎる可能性を否定できなかった。

領域「表現」は、従来の「音楽(リズム)」と「造形(表現)」を組み合わせただけではない。また、これまでは表現手段として類別される活動のみが対象となることも多かったが、それも適切ではないであろう。高杉・森上(1996)は、「表現の結果として外にあらわれたものや特定の形式を備えたものしか表現としての価値がないと考えられやすい。そのために、音楽、造形、劇遊び・・・等々の大人の文化様式と関連することだけに目がいきがちなる。そうすると、子どもの表現が大人の文化と比較して優劣が論じられることになる。」と表現活動を考える上での危険性について述べる。さらに「大人の表現活動に近づけることが大切にされ、そのための指導力に力を

注ぐようになる。そういう状況のもとでは、させる指導、仕込むこと、技術の偏重の指導などが重視され、子どもが今、生き生きと感じていることや子どもの表したい気持ちが無視されることになりかねない。そうした「表現」には子どもの中から生まれるもの、それを外に押し出そうとするエネルギーも、表現意欲も必要とされない」と結論付けている。新要領の中でも、そういった視点が大切にされ、大人のイメージどおりに仕込むという弊害がおこらないよう慎重な計画と指導法が必要である。たとえば、「どうしても今あらわさずにはいられない」という気持ちのうずきがあったときを見逃さず、表現活動を援助するというカリキュラムが必要なのである。そのようなとき、音楽は、保育者側にとっては、手段であり、子どもの側にとっては目的にすぎない。そのときに、乳幼児一人ひとりの違いを大切に、個の価値を認める保育者が必要である。もちろん、保育者は、何もなくてよいわけではない。

たとえば、余裕をもった時間配分を考え、没頭できる、遊びこめる体験を豊富に持つことをしたい。その前後において、保育者は子どもの言いたいことや表したい気持ちを十分に認めるため、目で見て、耳できき、しゃべり、触り、嗅ぎ、味わい…子どもを受け止めたい。そういった、子どもへの丁寧かつ適切なアプローチが伝わった（表現）できたときに、子ども自ら「手段としての表現行為」に目覚め、工夫にエネルギーを注ぐのである。そういった保育の繰り返しから、保育者として「楽しさ」を与えることが必要である。音を発見することの「楽しさ」について、角尾（1999）は、「子どもは音色のちがいや音の高低、強弱、長短など音がもっている特性に気がつき、この特性を使って、さまざまな方法で感覚的に音の組み合わせを保育活動の中で展開していく」と述べている。乳幼児が、豊かな保育環境の中で、そのような違いに気がついたとき、保育者は「楽しく」「美しく」といった抽象的な言葉ではなく、「いもむしがご飯を食べるように静かに」とか「新幹線で思いっきりスピードを出してみよう！」など、生活経験の中から表現を適切に選び出す必要がある。保育は、個の違いに配慮しながら、全体的な援助・指導も必要な仕事である。幼児教育ならではのカリキュラム構築を考え、スムーズな小学校への移行を迎える方法について、引き続き考える必要がある。保育者が子どもを観るとき、また我々が保育現場と学校教育現場のカリキュラムを比較するとき、「差異」そのものに価値を置きながら、肯定的にとらえたり、有意義な関係作りをする必要があることも大切な視点である（Smith、1997）。

謝 辞

本論文をすすめるにあたり、調査にご協力いただきましたA市B大学の1年生のみなさんに感謝いたします。

引用・参考文献

- Bernstein, B. On the classification and framing of educational knowledge. I: *Class, Codes and Control vol 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul. 1975
- Greenman, Jim. Living in the Real World: Diversity and Conflict. *Exchange*. Provides examples from child care settings that make it easier to perceive and know how to respond to differences. 1989

- 萩原元昭 外国籍幼児に適応する園環境の構造 国際幼児教育学研究第3号 日本国際幼児教育学会 16-17
1998
- 小林美実 幼児の音楽表現と保育 保育学研究第36巻第1号 8-9 1998
- 厚生労働省 保育所保育指針(2008年度告示版) 2008
- 黒川建一 豊かな‘表し’に向けてー表現ー フレーベル館 32-33 1991
- 三井真紀 多文化保育に関する大学生の意識改革の研究 2002~2004年度 日本学術振興会・文部科学省科研費補助金報告書 2004
- 三井真紀 音による表現 萩原元昭編著 幼児の保育と教育 学文社 2002
- 三井真紀 幼稚園教育要領及び保育所保育指針に見られる多文化的視点ー保育現場における園環境, 指導法の事例分析からー 日本比較文化学会 比較文化研究No.77 51-58 2007
- 小田豊・青井倫子 幼児教育の方法 2004
- Smith, “Children with Special Rights in the PrePrimary Shools and Infant-Toddler Centers of Reggio Emilia”
In: C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Advanced Reflections, 2nd. Ablex Publishing Corporation. 1997