

実習が学生の子ども理解に与える影響

－音楽表現に焦点をあてて－

竹下可奈子¹⁾*

1) 新見公立大学健康科学部健康保育学科

(2022年9月21日受付、11月16日受理)

保育実習や教育実習における学びは、学生の子ども理解を促進すると言われている。しかし、音楽表現に関する子どもの姿の理解に焦点をあてた先行研究は十分ではない。そこで本研究では、実習での学びが、音楽表現活動を行う子どもの姿に対する理解の深まりにどのような影響があるのか、実習での設定保育における音楽表現活動の有無や、参与観察時の音楽表現活動の内容の違いという観点から明らかにすることを目的とした。保育者養成コースに在籍する4年生12名を対象とし、属性別に3つのグループに分けたうえで、実習時に目にした音楽表現活動を行う子どもの姿について、半構造化面接法によるフォーカス・グループ・インタビューを実施した。分析の結果、事前に子どもの姿を予想する機会をもつこと、実習において学生自身が自分の意志・判断に基づいて継続的に音楽表現活動に関わる機会に恵まれること、また保育者による幅広い音楽表現活動の実践を観察する機会をもつことが重要であることが明らかとなった。

(キーワード) 保育実習、教育実習、学生、子ども理解、音楽表現活動

1. はじめに

保育者は子どもの発達の実情を捉え、それに沿って保育計画を立てる必要がある。子どもの発達の実情とは、単に年齢ごとの平均的な発達についての知識を指すのではない。『幼稚園教育要領解説』では、幼児の発達は日々の生活での具体的な事物や人々との関わりを通して促されるため、遊びや生活を通して一人ひとりの幼児の発達する姿を理解することが重要、とされている¹⁾。つまり、実際に子どもの様子を観察することが、子ども理解の重要な手段のひとつと言える。

そういった意味で、子どもと直接触れ合うことができる保育実習および幼稚園や認定こども園での教育実習は、学生が子どもの具体的な姿から子ども理解を深める絶好の機会である。実習経験が学生の子ども理解に与える影響について調査した研究は複数あり、その多くは実習を通して学生の子ども理解が促進されたと報告している。ただし、それらの先行研究で焦点が当てられているのは、子どもの社会性の発達²⁾や、保育所保育指針に示された平均的な発達過程³⁾、「気になる子」の捉え方⁴⁾などであり、音楽表現に関する子どもの姿に焦点をあてたものはあまりない。

子どもの音楽表現の発達は、ほかの発達よりその実情が捉えにくい側面がある。児嶋ら(2020)⁵⁾による先行研究では、保育書に記載された年齢ごとの音楽表現の姿と、実際の子どもたちの姿が一致していないことが報告されてい

る。その要因として児嶋らは、可視化できないことに起因する音楽表現の捉えにくさを指摘している⁶⁾。活動の過程や出来上がった作品が物として残る造形とは異なり、音楽表現はその場その場でなければ捉えることができない表現である。そういった子どもの音楽表現を、学生が実習時にどのように捉え、どのように子ども理解を深めたのかについて明らかにすることは、養成校における授業内容を精選・改善するにあたって有用な情報となると考える。

先述のように、音楽表現を捉えることのできる瞬間は限定的であるため、実習先での音楽表現活動の実態や、学生自身の設定保育の内容によって、捉えられる子どもの姿や捉え方には差が出ると考えられる。歌唱活動や手遊び、音楽に合わせた身体表現は、いずれの園でも行われる頻度が高い一方、楽器活動は行事と関連付けて実施される傾向が強く⁷⁾、実習時期と発表会練習の時期が重なっていないければ、楽器活動を行う子どもの姿にほとんど触れないまま実習を終える可能性もある。また、リトミックについても、長島(2010)の調査では、現場で実践している保育者が6割程度にとどまっており⁸⁾、実習先の活動状況次第では楽器活動同様、観察できないまま終わることもあり得る。さらに学生自身の実践に目を向けると、朝の会や帰りの会での歌唱活動や、一斉指導の導入としての手遊びは実践されることが多い⁹⁾一方で、設定保育においてそれ以外の音楽表現活動を選択する学生は非常に少数であることが、複数の先行研究で報告されている¹⁰⁾。設定保育において音楽表現活動

*連絡先：竹下可奈子 新見公立大学健康科学部健康保育学科 718-8585 新見市西方1263-2

を取り上げる場合、音楽表現活動を行う子どもの姿の予想が不可欠となる。そういった予想を持つか否かでも、子どもの姿の捉え方に大きく差が出ると考えられる。

したがって本研究では、実習での経験について、子どもの音楽表現に焦点をあてて学生に振り返りを促し、学生の子どもの理解の深まりの様相を明らかにすることとする。その際、実習での設定保育における音楽表現活動の有無や、参与観察時の音楽表現活動の内容の違いという観点から、学生の理解の相違について検討を行う。

2. 本研究の目的と意義

本研究の目的は、実習での学びが、音楽表現活動を行う子どもの姿に対する理解の深まりにどのような影響があるのか、実習での設定保育における音楽表現活動の有無や、参与観察時の音楽表現活動の内容の違いという観点から明らかにすることである。それにより、保育者養成課程のカリキュラム充実に向けた有益な基礎的情報を提供することができると思う。

3. 子ども理解について

『幼児理解に基づいた評価』では、子ども理解とは「一人ひとりの幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとすることを指している」¹¹⁾と説明されている。そして「幼児の生活する姿から、その幼児の心の世界を推測してみる」「推測したことを基に関わってみる」「関わりを通して幼児の反応から新しいことが推測される」という循環の中で、子どもの理解が深まるとされている¹²⁾。また高嶋(2019)は、子どもの姿や行為の意

味を読み解いていけるようになるためには、自らの実践を振り返り、そこで見られた子どもの姿や行為を丁寧に捉え直し、そこでの自分の関わりの意味を問い直す「省察」が必要になると指摘している¹³⁾。これらの見解を統合すると、子ども理解は以下の流れで深まっていくと考えられる。①子どもの姿の捉え、②子どもの内面の推測、③自身や保育者の関わりについての省察や評価、④推測や省察、評価をもとにした関わり、⑤関わりから生まれた子どもの反応からの新たな推測。したがって本研究では、この段階に沿って学生の子どもの理解の深まりについて考察することとする。

4. 研究の方法

4.1 研究デザイン

半構造化面接法によるフォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI）を用いた質的研究とした。FGIは、参加者の相互作用から潜在的な経験を引き出すことに適しており¹⁴⁾、実習における観察内容やそれに対する自身の思いについて具体的な内容を引き出すという本研究の目的に適していると考えた。

4.2 分析対象

研究対象者は、実習での設定保育における音楽表現活動の有無および、参与観察時における楽器活動やリトミック活動の内容によりグループを構成することとした。グループAは設定保育においてなんらかの音楽表現活動を実践したグループ、グループBは設定保育において音楽表現活動の実践は行っていないが、参与観察時に継続的な楽器活動やリトミックを観察したグループ、グループCは設定保育時に音楽表現活動を行っておらず、参与観察時にも単発

表1 対象者一覧

グループ	対象者	設定保育における音楽表現活動の実施	音楽表現活動の観察
A	1	・ピアノ伴奏に合わせた身体表現活動 ・リトミック	・継続的な楽器活動
	2	・ピアノ伴奏に合わせた身体表現活動 ・リトミック	・単発的な楽器活動
	3	・造形と組み合わせた身体表現活動	・継続的な楽器活動
	4	・造形と組み合わせた歌唱活動	・単発的な楽器活動
B	1	—	・継続的な楽器活動
	2	—	・保育者によるリトミック ・継続的な楽器活動
	3	—	・継続的な楽器活動
	4	—	・継続的な楽器活動
C	1	—	・単発的な楽器活動
	2	—	・単発的な楽器活動
	3	—	・単発的な楽器活動
	4	・手作りマラカスの制作	・単発的な楽器活動

的な楽器活動のみの観察となったグループである。

対象者はそれぞれスノーボールサンプリングによる有意抽出によって選定した。設定保育での音楽表現活動の有無や参与観察の内容については対象者の自認に依拠したが、調査開始前に設定保育および参与観察の内容を確認した。最終的に各グループ4名ずつの計12名が対象者となった。12名はいずれもD大学の保育者養成コースに在籍する4年生であり、2年次に保育実習Ⅰ（保育所）および保育実習Ⅱ、3年次に教育実習に赴いている。

対象者の詳細については表1に記載した。12名はいずれも朝の会・帰りの会での歌唱活動や、一斉指導時の導入としての手遊びは実践している。また、保育者による歌唱活動の実践も観察している。C4の学生は設定保育において3歳児を対象に手作りマラカスの制作活動を行ったが、造形要素の強い活動内容であったこと、学生本人が音楽表現活動ではなく造形活動だと自認していたことにより、グループCの配属となった。

4.3 研究期間

2022年8月

4.4 インタビューの所要時間

1グループあたり30～40分間

4.5 インタビューの内容

FGIはインタビューガイドに沿って行った。まず、「①実習で行った音楽表現活動」および「②その際に担当者から受けた指導」について質問し、自身が実践した音楽表現活動の内容や、準備、反省、評価の過程における気づきについて具体的な振り返りを促した。次に、「③音楽表現活動の際の子ども達の反応」および「④実習前に抱いていた子どもの音楽表現へのイメージと、実際見聞きした子どもの音楽表現の違い」について質問し、部分実習や責任実習、参与観察時に目にした子どもの姿や、そこから得た気づきについての振り返りを促した。最後に「⑤そのほか振り返って思いついたこと」について質問を行った。インタビューにおける「実習」は、保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅱ、教育実習のすべてを指し、どの実習で見聞きしたかについては問わなかった。

4.6 データ収集および分析方法

インタビューはグループごとにプライバシーの守られた個室で実施し、インタビュー内容は対象者の許可を得てICレコーダーで録音した。

データの分析は、大谷(2007)¹⁵⁾に基づいて、Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）により行った。SCATは、言語データをセグメント化し、そのそれぞれに〈1〉セグメント内の注目すべき語句、〈2〉抽出した語句

を言い換えるためのデータ外の語句、〈3〉〈2〉を説明するためのデータ外の概念、〈4〉全体の文脈を考慮したテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・概念を紡いでストーリーラインと理論を記述する手続きからなる分析手法である。SCATは比較的小さな質的データの分析に有効とされており¹⁶⁾、小規模なデータを扱う本研究に適していると考えた。

分析にあたって、各グループのすべてのインタビューデータをもとに、それぞれ逐語録を作成した。その後、分析対象となる語りを4つのステップでコーディングしていく、構成概念を紡いでストーリーラインを作成した。

4.7 倫理的配慮

対象者には、本研究の目的と方法、研究参加の自由意思、同意しない場合であっても何ら不利益を受けないこと、研究の実施に同意した場合でも随時これを撤回できること、個人情報取り扱いおよびデータの保管方法、研究成果の公表について、口頭および文書で説明し、文書にて同意を得たうえで実施した。

なお、本研究は2022年度新見公立大学研究倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号第253番）。

5. 結果

5.1 構成概念およびストーリーライン

それぞれのグループのSCAT分析におけるストーリーラインを表2～3に示した。【】で囲んだ部分は、分析の結果あらわれた構成概念である。

表2 グループAのSCAT分析におけるストーリーライン

ストーリーライン
グループAの学生たちは、部分実習あるいは責任実習において、音楽表現活動を中心に据えた設定保育を行った。朝の会、帰りの会を継続的に担当し歌唱活動を行った学生は、【子どもからの働きかけに応じて】途中から視覚教材を追加するなどの対応を行った。すると、それに応じる形で【子どもの表現が一人ひとり多様に変化】した。その経験から、【保育者との応答的な関わり】によって【子どもの表現が豊かになる過程】について実感した。グループAの学生たちはいずれも、設定保育を通して、【子ども一人ひとりの発想や表現が異なる】ことに気付いた。それは指導立案時に立てた【予想を超えて多様】であり、驚くとともに、強く興味を引かれた。また、そこから【一人ひとりの表現や発想を尊重】したいという気持ちが生まれた。指導担当者からは、子どもなりの表現を受け止め、【子どもが互いの表現に触れる機会】をもつことのできる援助の重要性について助言を受けた。また、歌唱活動に対する子

どもの能動性についても、【指導案立案時の予想を上回った姿】がみられた。子どもたちは【ほかの子どもの表現を意識】し、表現欲求を高めていた。そのほか、設定保育での自らの楽器選択やその奏法の工夫が、【予想を超えた】【子どもの楽器への興味】を引き出した。それにより、【なじみのない楽器やその奏法】に対峙した際の子どもの反応を観察することができた。歌唱活動時の参与観察では、【未分化な歌唱表現活動】を行う子どもの姿を観察した。それは【実習前に予想した姿】とは異なるものだった。また、実際に歌う子どもの姿を目の当たりにしたことで、【子どもの歌唱技術やとなり声に対するイメージ】が変化した。【複数の実習先における保育者の言葉がけと子どもの姿の比較】から、【保育者の音楽観が子どもの音楽表現欲求や表現そのものに影響を与える】という気づきを得た。発表会に向けた楽器活動の参与観察では、保育者による楽器指導とそれに対する子どもの反応を観察することができた。予想より【指導的な活動】のあり方に驚く一方で、その指導により奏法を習得する子どもの姿を見て、その【音楽表現能力の高さ】について認識を改めた。ただ、発達段階より難易度の高い活動が【子どもに与える負担】も感じ取り、課題解決について自ら考えようと試みた。また、一斉指導や楽器の不足に起因する【子どもの楽器へのこだわり】も観察し、【表現欲求と自己抑制を調整する姿】を新鮮に受けとめた。

表3 グループBのSCAT分析におけるストーリーライン

ストーリーライン
グループBの学生たちは、音楽表現活動を中心に据えた設定保育は行っていないものの、朝の会・帰りの会での歌唱伴奏や、一斉指導時の導入としての手遊びを実践した。歌唱伴奏の際はピアノ演奏に集中するあまり子どもへ意識を向けられず、歌う子どもの様子について詳しく観察することはできなかった。一方で、保育者による歌唱活動を参与観察した際には、【子どもの未分化な歌唱表現】を目にし、驚きを感じた。それは【実習前に予想した姿】とは異なる姿であった。また、【複数の実習先における歌唱活動のあり方や子どもの歌う姿の比較】から、【保育者の音楽表現活動観およびそこから生じる言葉がけの違い】が【子どもたちの歌唱活動に影響を与える】という気づきを得た。望ましくないと感じた歌唱活動に対しては、自分なりに解決策を考えようと試みた。また、【となり声での集団歌唱】が子どもたちに与える影響についても思案した。一斉指導の導入としての手遊びを実践した際は、予想を超えた【子どもの手遊びへの興味と要望】に驚き、【導入としての手遊びの有用性】を実感した。一方で、手遊びに対する興味が強すぎることによって活動計画の遂行が困難になることに戸惑いも覚えた。また、【なじみのない手遊びに対する好奇心や探究心】が強いという気づきを得た。グ

ループBの学生たちは皆、複数の実習先で、【発表会を見据えた段階的な楽器活動】を参与観察した。それにより、【楽器の難易度と子どもの発達段階との関係性】への気づきを得た。また、楽器活動では、【子どもの音楽能力の差】が顕著に表れるという気づきを得た。そして、保育者の指導法が【子どもの劣等感】を高める可能性について推察した。楽器活動は実習先によりその方針が異なった。【長時間にわたる指導的な楽器活動】を行っている園で参与観察した学生は、そういった指導によって【楽器が苦手な子どもの活動意欲】がなくなり、【注意が散漫になる様子】を観察した。また、子どもだけではなく楽器指導を行う保育者の様子も観察し、【技能を身につけさせることを目的とした楽器指導の難しさ】を感じた。そして、自分なりに適切な指導について考えようと努めた。また、いずれの園でも【子どもの音楽能力】に応じた楽器の振り分けが行われている現状を知った。設定保育におけるリトミックの実践を希望した学生もいたが、実習園の方針により活動内容が制限されたため、リトミックの実践は叶わなかった。しかし、参与観察では保育者によるリトミック活動を見ることができた。その際、リトミック活動に参加する【子どもの能力の高さ】に驚きを覚え、【予想した発達段階】とは異なる姿に驚嘆した。

表4 グループCのSCAT分析におけるストーリーライン

ストーリーライン
グループCの学生たちは、音楽表現活動を中心に据えた設定保育は行っていないものの、一斉指導時の導入としての手遊びは実践した。ただし、コロナ禍による歌唱活動の制限や、指導担当者の配慮による責任実習、部分実習の未実施があった園もあった。歌唱伴奏の際はピアノ演奏に集中するあまり子どもへ意識を向けられず、歌う子どもの様子について詳しく観察することはできなかった。指導担当者からは、ピアノ伴奏についての心構えや、子どもへ意識を向けるための環境構成について指導を受けた。学生自身も、自身の音楽技術に対する省察を行った。また、子どもが知らない歌を選曲した学生は、歌詞がわからない【子どもの集中力が低下】し、歌唱活動に参加しなくなる様子に触れた。保育者による歌唱活動を観察した際は、歌を【楽しむ子どもの姿】を目にした。保育者に対し【歌唱活動を積極的に求める子どもの姿】に、音楽を好む気持ちだけではなく、【保育者への信頼や期待】があることを感じとった。また、身体表現を伴う歌唱活動に触れ、その【未分化な表現】に興味をもった。【音程のとれない子ども】、【となり声で歌う子ども】を目にした際は、指導の難しさを推察した。学生は、子どもの性別や年齢による歌唱能力発達の違いについて先入観を持っていたが、実際の子どもの姿をみることによりそれが破壊された。【なじみのない歌に対する子どもの反応】も目にしたが、実習期間の都合によ

り、なじみのない歌にどのように親しんでいくのかについての継続的な観察はできなかった。一斉指導の導入として手遊びを実践した際は、【手遊びを楽しむ子どもたち】の姿を観察した。また、既知の手遊びと初めて出会う手遊びに対する子どもの反応の違いについても目にした。既知の手遊びをアレンジすると、子どもたちは【楽しそうな姿】を示した。

グループCの学生たちも、発表会を見据えた楽器活動を観察したものの、グループA、グループBの学生たちとは異なり、導入の観察にとどまった。そこでは子ども一人ひとりに合わせた保育者の言葉がけを見ることができ、子どもが【楽器へ興味を示す姿】を観察した。運動会に向けた身体表現の練習も観察することができた。運動会の練習で年長児が踊る様子を見た年中児が、自由遊びの時間に自らも【模倣して踊る姿】を目撃した学生は、教えられていない動きを再現する【能力の高さ】に驚きを覚えた。そのほか、予想以上に子どもがダンスを習得する早さが早いことに驚きを覚えた。また、身体表現の習得を助けるための【保育者の援助】にも目を向けた。

5.2 各段階における子ども理解

3つのグループの構成概念とストーリーラインをもとに、学生が捉えた子どもの姿とそこからの子ども理解の深まりを段階別に分類した。以下にその内容について示す。

5.2.1 子どもの姿の捉え

ここでは、表出された姿の表面的な捉えでとどまり、内面の推測や自身の関わりについての省察、保育者の関わりに対する批判までは行われなかったものについて取り上げる。表面的な捉えの段階にとどまったのは、「子どもの音楽表現能力の高さ」「歌唱活動で未分化な表現を行う姿」「楽しそうな姿」の3つであった。

まず「子どもの音楽表現能力の高さ」とは、子どもたちが歌唱活動や楽器活動、リトミックを「できていたかどうか」という視点からの捉えである。このような視点は子どもの発達理解においてもっとも初歩的な視点であり、すべてのグループの学生がこの点に言及していた。

次に「歌唱活動で未分化な表現を行う姿」についても、すべてのグループから抽出された。ほとんどの学生は、朝の会や帰りの会での歌唱活動では歌う姿勢をとるイメージを持っていたが、「自分が結構構ってたよりも、歌うだけじゃなくて、飛んだり跳ねたりしながら歌ってた」というように、自発的な身体表現を伴った歌唱活動の姿に強い印象を受けていた。

最後に「楽しそうな姿」については、Cグループからのみ抽出された。Aグループ、Bグループでも様々な音楽表現活動に楽しそうに参加する子どもの姿は捉えられていたが、AグループとBグループの学生はその姿を具体的に説明す

るとともに、そこから子どもの表現欲求や関心を読み取ろうとしていた。一方でCグループでは、「楽しそうに活動していた」といった説明にとどまることが多く、そこから子どもの内面の推測に発展することも少なかった。

5.2.2 子どもの内面の推測

次に、内面の推測につながった子どもの姿について取り上げる。内面の推測へとつながった子どもの姿は、「楽器活動における不満そうな姿」「ほかの子どもの表現を意識する姿」「楽器へ興味を示す姿」「音楽表現を積極的に求める姿」「集中力が低下した姿」の5つであった。

このうち、Aグループからのみ抽出されたのは「楽器活動における不満そうな姿」「ほかの子どもの表現を意識する姿」「楽器へ興味を示す姿」の3つであった。まず1つ目の「楽器活動における不満そうな姿」について、A-1の学生は、保育者による楽器指導時に、音を鳴らしてはいけないと指示されているにもかかわらず偶然を装って音を出す子どもの姿を捉えた。そして、音を鳴らしたいという表現欲求と、保育者からの指示を守らなければならないという自己抑制を調整しようとする気持ちを推測した。そのほか、Aグループの学生たちは、楽器を渡された子どもが乱暴にその楽器を扱う姿から、自分の希望とは異なる楽器であることへの不満を保育者に主張しようとする気持ちを推測したり、ほかの子どもに楽器を渡そうとしない子どもの姿から、楽器へのこだわりと表現への欲求を推測したりした。

2つ目の「ほかの子どもの表現を意識する姿」について、A-4の学生は、自身の設定保育における歌唱活動において、歌詞が十分に伝わっていない状態では歌唱に対する意欲がわからないのではないかと予想していた。しかし、歌詞がわからなくても、ほかの子どもが歌う様子に目をやり、自らも口を動かそうとする子どもの姿を捉え、挑戦しようとする意欲を感じ取った。また、A-2の学生は、保育者による歌唱活動を観察した際、「【子どもたちは】頑張って発声するけど、友達の声とかもすごい聴いてるような様子が見えて【中略】自分だけがわーって声出すんじゃないかと推測していた」と、子どもがほかの子どもの歌声に耳を傾けながら歌う様子を捉えていた。そして、その背景には「きれいに歌おう」という意識があるのではないかと推測していた。

3つ目の「楽器へ興味を示す姿」について、子どもが楽器に対し好奇心に満ちた接し方をする様子はすべてのグループで捉えられていた。しかしそこから内面の推測につながったのはAグループのみであった。A-2の学生は、自身の設定保育でのリトミックにおいて、ピアノではなくタンバリンを用いて合図を出したところ、子どもたちが予想以上に自身の近くに集まってしまう、身動きが取れなくなるという経験をした。その姿に対し、タンバリンという普段なじ

みのない楽器そのものに対する興味や、複数の奏法を織り交ぜて出したタンバリンの音色の多様さに対する興味がわいたのではないかと推測した。以上3つの子どもの姿およびそれをもとにした内面の推察は、Aグループからのみ抽出された。

「音楽表現を積極的に求める姿」については、BグループとCグループから抽出された。C-2の学生は、歌唱活動のためのピアノ伴奏を保育者に何度も繰り返し求める子どもたちの姿を見て、そこには歌うことへの欲求だけではなく、保育者への親しみと関わりを深めたいという欲求もあるのだろうと推測した。また、自身が一斉活動の導入として用意した手遊びに対して、次の活動に移るのが困難になるほど何度も繰り返し実践を要求する姿に対して、Bグループの学生たちは、登場するキャラクターへの親しみや、知らなかった手遊びをできるようにになりたいという意欲、そしてできるようになったことを認めてほしいという欲求があるのだろうと推測した。

「集中力が低下した姿」については、そうした姿自体はすべてのグループで観察されていたが、そこから内面の推測を行っていたのはCグループのみであった。C-4の学生は、自身が朝の会で歌唱伴奏を行った際に、視線が定まらず注意が散漫になった子どもの姿を捉えた。そして、それはおそらく歌詞を覚えていなかったからだろうと推測した。

5.2.3 自身の関わりについての省察や保育者の関わりに対する批判

次に、自身の関わりについての省察や保育者の関わりに対する批判につながった子どもの姿について取り上げる。

まず、Aグループの学生たちは、「子どもの表現の多様さ」を捉え、そこから自身の関わりについての省察を行っていた。A-1の学生は、「リトミックの設定保育をする前に指導案書きながら思ってたのは、何か同じ、カエルだったらカエルの動きとか、クマだったらクマの動きとか、【中略】みんな例に従ってやるんかなって思ってたんですけど、クマのときに、やっぱりのっそりのっそり動く子もおれば、お尻も腰もめっちゃ高く上げてワーッていく子もいれば、片足でやるとかも、何も言っていないけどクマのいろんなイメージで・・・なんか立ってる子もいて。色々いておもしろいなと思った」と述べ、Aグループの学生は皆この意見に賛同した。A-3の学生も、「めっちゃわかる感じ。私たちは、カエルとかカニでもだいたいこれかなっていうのがある。でも子どもたちって、そういう身体の使い方して、そういう表現できるんだって、こっちはハッと気づかされて」と述べた。このように、子ども一人ひとりの表現の多様さについての捉えが抽出されたのはAグループのみであった。そして、子どもの表現の多様さを捉えたAグループの学生からは、「子ども一人ひとりの表現や発想の尊重」

についての省察がみられた。A-3の学生は、音楽に合わせた身体表現活動において海の生き物になりきって踊るよう促したが、予想を超えた子どもの身体の使い方や表現を見て、その考えや発想を大切にしたいとの思いを抱いた。また、実習時には見本を見せることに手一杯となったことを反省し、もっと段階的に活動を取り入れれば一人ひとりの表現をより尊重できたのではないかと考えた。

このような自身の関わりについての省察は、Aグループからのみ抽出された。Bグループ、Cグループの学生からは、ピアノをもっと練習すればよかったなど、自身の音楽技術に対する省察は見られたが、子どもの姿と自身の関わりという視点からの省察は抽出されなかった。

保育者の指導方法に対する批判については、すべてのグループの学生から抽出された。ただし、Cグループからは肯定的な批判のみが抽出され、否定的な批判はみられなかった。

AグループとBグループからは、保育者の音楽観と子どもの音楽性の関連性についての批判が抽出された。学生たちは、複数の実習先で見られた歌唱活動の様子を比較し、子どもの歌唱活動への意欲や歌い方の違いには、保育者の歌唱活動に対する姿勢や声かけが大きく影響しているとの考えを持った。また、B-1の学生は、子どもが声を張り上げて歌う様子から、子どもが伴奏の音量に負けないように歌おうと考えているのではないかと推測し、保育者がピアノの音量を調整する必要があるだろうとの考えを述べた。また、そのようにどなり声で歌う歌唱活動は、音に対して敏感な子どもにとって大きな負担になるのではないかとの見解を示した。

AグループとBグループの学生は、楽器活動における保育者の指導計画が子どもの意欲に影響を与えるという見解も示した。A-3の学生は、楽器活動において子どもが見せた楽器へのこだわりや反抗の様子について、その背景に思う存分に取り組めないことへの不満があるのではないかと推測した。そして「もうちょっと工夫したら・・・子どもたちが楽しくできる工夫があるんじゃないかなって」と、その具体的な内容について思い至るまではいかないものの、なにかしら保育者による配慮が必要なのではないかとの考えを示した。そのほか、B-2の学生は、長時間にわたる楽器指導によって子どもの注意が散漫になる様子を捉え、楽器活動の正解とは何かという疑問を抱いた。ただ、自分なりの正解を示すことまではできなかった。

一方でC-3の学生は、子どもが予想以上の早さで決められた身体表現を習得する様子を捉え、それには保育者による環境構成を通じた援助が影響しているのだろうと考えた。そして、環境構成を含めた保育者の配慮の重要性について実感した。

5.2.4 推測や省察をもとにした関わり、関わりから生まれ

た子どもの反応からの新たな推測

推察や省察を基にした関わりや、そこから生まれた子どもの反応からの新たな推測については、Aグループからのみ抽出された。A-1の学生は、朝の会と帰りの会で継続して歌唱活動を行っていた際、子どもたちが歌詞の意味を気にする様子を目にした。それを受け、途中から子どもの識字の発達段階にあわせた歌詞カードを用意するとともに、折に触れて歌詞の意味について説明を行った。その結果、子ども一人ひとりの表現が多様になる過程を観察することができた。A-1の学生はその時の様子について「そうすると、そのどんだんイメージが豊かになるから、歌うときの振り付けとかも、最初は教えられた振付をただやってる感じだったんですけど、どんだりとかも、そのコロコロするのが、だんだんみんなそれぞれのコロコロになってきて、それは面白いなって思いました」と述べ、それぞれの子どもの表現が多様に変化する背景に、歌詞理解からのイメージの広がりがあると推測した。

また、A-2の学生も、「【設定保育のリトミックの際】結構自由な子もいて、そういう自由な子の動きとかを、自分が、『この子こんな動きしてるよ』とかそれを後で言ったら、『あ、自分もしてみよ』みたいな、そんな感じで連鎖が生まれるみたいなことがよくあったので、やっぱ子どもっていろんな発想もするし、友達の動きもちゃんと見てるんだなって思いました」と述べ、子どもがお互いの多様な表現に気づく援助を行ったことにより、子どもたちの表現が影響し合い、豊かになる様子が生まれたことを実感した。

6. 考察

本研究では、実習での設定保育における音楽表現活動の有無および、参与観察時における楽器活動やリトミック活動の内容によりFGIのグループを構成したが、どのグループも何らかの子どもの姿を捉えることはできていた。ただ、それを子どもの内面の推測や、自身の関わりについての省察、保育者の関わりに対する批判へ発展させる動きについては、グループごとではばらつきがみられた。

子ども理解の段階について、子どもの姿にもとづき自らの関わりについて省察を行ったのは、Aグループの学生のみであった。また、推測した子どもの内面をもとに子どもと関わり、そこから生まれた子どもの新たな反応を観察する段階まで進むことができたのも、Aグループの学生のみであった。Aグループの学生たちがそのように子ども理解を深めることができたのは、音楽表現活動を中心に据えた設定保育に取り組み、明確なねらいをもって計画、実践したからであると考えられる。本研究の対象者12名はいずれも朝の会・帰りの会での歌唱活動や、一斉指導時の導入としての手遊びは実践しており、その活動を通して子ども理

解を深めることもできたはずである。しかし、Bグループ、Cグループの学生たちの子ども理解は「子どもの姿の捉え」や「子どもの内面の推測」の段階にとどまっており、そこから自身の関わりについて省察したり、推察した内面をもとにさらに子どもと関わったりといった展開は見られなかった。これは、朝の会・帰りの会での歌唱活動や一斉指導時の手遊びを、単なる日課のひとつや、活動と活動をつなぐ便利なツール¹⁷⁾として捉えていたことの表れであると考えられる。目的は活動をこなすこと、もしくは子どもの興味を引いて次の活動につなげることにあるため、そこで見られた子どもの表現する姿について理解を深め省察するという方向には発展しなかったのだろう。

一方、音楽表現活動を中心に据えた設定保育を行う場合は、事前に対象クラスに在籍する子どもたちの発達過程や背景を踏まえつつ、ねらい、内容、保育の展開などについて詳細な活動計画を立てていく必要がある。そのため自ずと、取り上げる音楽表現活動の中で子どもたちに感じたり表現したりしてほしいことについて深く考え、活動内での子どもの姿を具体的に予想することになる。そのうえで、思い描いていた子どもの姿とは異なる姿を実践時に目の当たりにすることによって、なぜそのような姿になったのかという視点を獲得することができる。それが子どもの内面の推察や、自身の関わりについての省察、それをふまえた新たな関わりにつながるのだと考えられる。実際にAグループの学生たちは、自分の予想とは異なる子どもの姿の捉えをきっかけにして、子ども理解を深めていた。また、活動前に子どもの姿を予想することは「子どもの表現の多様さ」の捉えにもつながっていると考えられる。3つのグループのうち、「子どもの表現の多様さ」についての気づきが抽出されたのはAグループの学生からのみであった。Aグループの学生たちは、設定保育時のリトミックや音楽に合わせた身体表現活動において、子どもたちが自分の予想とは異なる表現をそれぞれ展開する様子を捉え、その姿を新鮮に受け止めた。したがって、子ども一人ひとりの表現に目を向け、自らの関わりを省察したり、それをふまえた関わりをもったりするためには、音楽表現活動を中心に据えた設定保育の実施が重要であると考えられる。

ただし、朝の会・帰りの会での歌唱活動や一斉指導時の手遊びであっても、実習において学生自身が自分の意志・判断に基づいて継続的に実践する機会に恵まれれば、学生の子ども理解に大きな影響を与えると考える。A-1の学生は教育実習の際に、指導担当者の方針で実習開始直後から終了まで継続して朝の会、帰りの会での歌唱活動を任されていた。A-1自身は、保育者による歌唱活動をまったく見ないまま実践することに不安も覚えたが、結果として長期間にわたり主体的に歌唱活動を担当したことで、子どもたちの姿を捉え、それに対し新たな働きかけを実践するという体験をすることができた。子ども理解は、その姿を捉え推

測し関わるといふ一連のサイクルが繰り返される中で深まっていくため、学生が主体的に子どもたちと関わる場面が増えるほど、その理解の助けになると考えられる。

また、Aグループの学生は、自身が実践した音楽表現活動における子どもの姿だけではなく、保育者による音楽表現活動とそこで見られる子どもの姿についても、その詳細を捉え、批判の視点を持つことができていた。Aグループの対象者を選定する際には、参与観察時に継続的な楽器活動やリトミックを観察したか否かは問わなかったため、単発的な楽器活動しか観察できなかった学生もいた。しかし参与観察においても具体的な子どもの姿を捉え、そこから子ども理解をある程度深めることができていたのは、やはり事前に音楽表現活動における子どもの姿を予想する機会があり、それが活かされたからではないかと考える。

Aグループに対し、Bグループの学生は、「子どもの表現の多様さ」について捉えたり、子どもの姿に基づき自らの関わりについて省察を行ったりすることはなかった。しかし、保育者による音楽表現活動と、そこで見られる子どもの姿の関係性について比較し、望ましい関わり方について自ら考えようとする姿勢はみられた。これは、複数の実習先で多様かつ継続的な歌唱活動や楽器活動の様子を目にすることができたからであると考えられる。

Bグループの対象者を選定する際には、継続的な楽器活動やリトミックの参与観察を行うことができたかどうかのみを条件として提示し、その質的内容は問わなかった。しかし図らずも、Bグループには3回の実習において実習先や指導担当者の音楽表現活動に対する方針にばらつきがあった学生が多く、それが様々な子どもの姿を捉え、保育者の関わりについて比較する視点をもつ助けとなったと言える。

Cグループの学生は、「音楽表現を積極的に求める姿」や「集中力が低下した姿」から子どもの内面を推測することはできていたが、AグループやBグループに比べると、捉えた子どもの姿が抽象的になる傾向にあった。FGIでは、「楽しそうに活動していた」という以上の具体的な姿があまり出ず、子どもの表現の内容や、一人ひとりの違いといった点には目を向けられていないことが明らかとなった。その要因としては、まず学生自身が子どもの表現について具体的な予想を持っていなかったことが挙げられるだろう。C-1の学生は、設定保育で音楽表現活動を行うことについて「思いつきもしなかった」と話しており、子どもの音楽表現の姿についてあまり予想する機会がなかったのだと推測される。また、Cグループは保育者による継続的な楽器活動を観察できておらず、ほかのグループに比べて活動が発展する中で子どもの姿に接することが難しかったのだと考えられる。

以上のように、学生が実習時に音楽表現活動における子ども理解を深めるためには、事前に子どもの姿を予想する

機会をもつこと、実習において学生自身が自分の意志・判断に基づいて継続的に音楽表現活動に関わる機会に恵まれること、また保育者による幅広い音楽表現活動の実践を観察する機会をもつことが重要であると考えられる。ただし、実習において得られる実践や観察の機会については、実習先の状況にも大きく左右される。そのため、養成校における授業内での取り組みによって、学生の子ども理解の素地を十分に養っておく必要がある。

7. まとめと今後の課題

学生の子どもの理解を助けるための取り組みとして、以下3点を提示する。

まず1点目は、モデルとなる保育計画の提示と、模擬授業の実践である。今回の調査では、音楽表現活動を中心に据えた設定保育が子どもの姿の予想を促し、学生の子どもの理解に大きな影響を与えることが明らかとなった。しかし先述したように、学生は実習での設定保育において、音楽表現活動を選択しない傾向にある。その理由を調査した先行研究では、「授業で習わなかったので指導方法がわからなかった」「担当教諭が実践していなかったのイメージが湧きにくかった」¹⁸⁾との回答が得られており、養成校での授業においてモデルとなる音楽表現活動の保育計画を示すことが重要であると考えられる。また音楽表現活動を取り入れた指導案の作成と、それをもとにした模擬保育の実践も行い、音楽表現活動を行う子どもの姿を自ら考える経験を積んでおくのが望ましい。そうすることによって、たとえ実習時に音楽表現活動を中心に据えた設定保育を行うことができなくても、子どもの姿をより具体的に捉える視点を獲得しておくことができると考える。

2点目は、音楽表現活動としての歌唱教材や手遊びの意義の理解である。歌唱教材や手遊びは現場において日常的に数多く活用されるため、養成校においてもそのレパートリー拡充や技術習得が優先となる傾向にある。しかしその本質は、思いのままに歌ったり、子ども同士で声を合わせたり、音楽に合わせて体を動かしたりといった活動を通して、表現する楽しさを味わうことにある。その点を理解しておくことによって、実習時に歌唱活動や手遊びを実践する際、子ども一人ひとりの表現する姿に注目し、表現したい気持ちを理解、援助しようとする姿勢を持つことにつながると考える。

3点目は、実習後のフィードバックの機会の設定である。本研究でのFGIでは、対象者たちが実習での経験を振り返り、見聞きした子どもの姿や保育者の援助に対する疑問や考えを述べ合う中で、新たな視点を獲得したり、課題を認識したりする様子が見られた。そのように、自らの実習体験を他学生や教員と共有し客観的に捉えなおすことで、次の実習あるいは現場に出る前に子どもとの望ましい関わ

りとそこから予想される子どもの姿についてイメージを持っておく助けになると考える。また、保育者の関わりについて批判的な視点を持った対象者たちは、歌唱活動については自分たちなりに「こうすればいいのではないか」といった考えを具体的に述べていた。しかし楽器活動とリズムックについては、問題点は感じ取るものの、どうすべきかについて明確な考えを示すことはできなかった。実習後にそのような疑問に対して検討を行う機会を設け、実習で得た学びを次につなげる必要があると考える。

今回の調査では、実習での設定保育における音楽表現活動の有無および、参与観察時における楽器活動やリズムック活動の内容の違いという観点から分析を行ったため、学生の音楽能力や自己効力感と子どもの理解の深まりについての関連を見ることはできなかった。学生が設定保育の内容を検討する際、自身の音楽への苦手意識や自信のなさが関連することは十分に考えられる。そのため、学生の音楽能力や自己効力感が、音楽表現を行う子どもの姿の捉えにどのように関連するのか検討を行う必要がある。また、今回抽出された子どもの姿のほとんどが、設定保育時におけるものであり、自由遊びの時間における自発的な音楽表現の姿はほとんど捉えられていなかった。子どもの実態に即して保育計画を立てていくためには、子どもの遊びの中からその音楽表現の姿を捉えることが非常に重要であると考え。今後はそれらの点を考慮したうえで、学生の音楽表現における子ども理解を深めていくための手立てについて調査を進めたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省：幼稚園教育要領解説。フレーベル館, 2018, p. 100.
- 2) 志賀智江：教育実習による幼児理解の促進と変容。青山学院女子短期大学紀要, 58, 75-92, 2004.
- 3) 榎原博美：実習経験が学生の発達理論理解に及ぼす影響：改定保育所保育指針における発達記述理解からの比較分析と課題。鈴鹿国際大学短期大学部紀要, 29, 151-157, 2009.
- 4) 大谷彰子：二年制保育者養成校における実習での幼児理解。甲子園短期大学紀要, 31(0), 55-66, 2013.
- 5) 児嶋輝美, 河内奈穂, 古本奈奈代：保育書に基づく乳幼児の音楽表現の姿について：3歳未満児の場合。徳島文理大学研究紀要, 99(0), 59-66, 2020.
- 6) 同前書, p. 65.
- 7) 駒久美子, 味府美香編著：コンパス 音楽表現, 建帛社, 2020, p. 93.
- 8) 長島礼：保育現場におけるリズムックの理解に関する一考察：質問紙調査から見える課題。教育学論考, 2, 89-94, 2010, 92.
- 9) 居原田洋子：学生の音楽表現における教育実践に関する研究：課題時の音楽選択の内容について(1 教員養成における音楽の授業, VII 教員養成と教師教育)。学校音楽教育研究, 18(0), 246-247, 2014.
- 10) 諸井サチヨ：保育内容の指導法「音楽表現」に関する一考察：学生の実習における子どもの表現活動を扱った指導計画に関する意識調査をとおして。淑徳大学短期大学部研究紀要, 59, 97-108, 2019. , 居原田洋子：学生の音楽表現における教育実践に関する研究：課題時の音楽選択の内容について(1 教員養成における音楽の授業, VII 教員養成と教師教育)。学校音楽教育研究, 18(0), 246-247, 2014.
- 11) 文部科学省：幼児理解に基づいた評価。2019, p.9. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121724/_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1296261_1.pdf, 参照2022.09.09.)
- 12) 同前書
- 13) 高嶋景子, 砂上史子編著：新しい保育講座③子ども理解と援助。ミネルヴァ書房, 2019, p.18.
- 14) Vaughn, S., Schumm, J.S., Sinagub, J.編著(井下理, 田部井潤, 柴原宜幸訳)：グループ・インタビューの技法。慶應義塾大学出版, 1999.
- 15) 大谷尚：4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案：着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き。名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 54(2), 27-44, 2007.
- 16) 同前書, p. 27.
- 17) 児嶋輝美：保育教材としての手遊び歌の現状と課題：データベースの作成を通して。徳島文理大学研究紀要, 77, 81-95, 2009, 91.
- 18) 居原田洋子：学生の幼稚園教育実習時における音楽表現の教育実践に関する研究：指導実習時の保育内容の決定理由について(1. 幼児教育者養成における教育実践, VI 教員養成と教師教育)。学校音楽教育研究, 15(0), 236-237, 2011, p. 237.

