ISSN 0910—9374

紀　　要

第 37 号

秋草学園短期大学

2020 年

秋 草 学 園 短 期 大 学

紀　　要

第 37 号

目　　次

〔論文〕
保育者養成学生の遊び体験の考察
―児童館実習における経験に着目して―……地域保育学科……秋山　展子　…1
〔論文〕
地域子育て支援拠点における課題と展望
―拠点従事者の自己評価と利用者評価の関係に着目して―……幼児教育学科……浅井　拓久也…15
〔論文〕
保育園内における人間関係と向社会的行動の関連……幼児教育学科……今井　由美　…29
〔論文〕
保育学生の学習継続動機づけと友人関係への動機づけに関する研究…幼児教育学科……大熊　美佳子…39
〔論文〕
保育学生の乳幼児期と児童期における造形表現のイメージに関する研究　第一報
―保育実習を通した学びのイメージの変容に着目して―……幼児教育学科……小口　偉　…51
浅井　拓久也
鳥海　弘子
〔論文〕
与謝野晶子が求めた女子教育の近代化……文化表現学科……小清水　裕子…65
〔論文〕
保育者養成課程における総合的な表現活動の試み
「表現」に関わる教科の連携と実践を通してその可能性を探る……幼児教育学科……塩崎　みづほ…81
小口　偉
長谷川　恭子
〔論文〕
保育者養成校における充実した運動遊びの模擬保育に関する一考察
実践後の振り返りシートの作成に向けて……幼児教育学科……塩崎　みづほ…94
〔論文〕
保育所と放課後児童クラブの連携のあり方の研究（１）
―支援員へのインタビュー調査を中心として―……幼児教育学科……志濃原　亜美…107
浅井　拓久也
北澤　明子
〔論文〕
ごっこ遊びにおける意味づけに関する事例的検討
ゴプニックのごっこ遊び論と４歳児の「どら焼き屋ごっこ」における「どら焼き」の意味づけ
……地域保育学科……利根川　彰博…124
〔論文〕
ファッション・ドールの役割と可能性……文化表現学科……中西　希和　…139
〔論文〕
浦辺史と障がい者の自治と共同
―国立身体障害者更生指導所における1950年代前半の取り組み―……地域保育学科……中山　佳寿子…151
〔論文〕
保育者養成課程における女子学生の食の安全に関する研究……地域保育学科……橋本　洋子　…161

2020 年

〔論文〕
わらべうた遊びにおける幼児の音楽的成長について
―異年齢保育でのコミュニケーションの分析をとおして―……幼児教育学科……長谷川　恭子…173
〔研究ノート〕
秋草学園短期大学における遠隔授業管理システムの構築……文化表現学科……江本　全志　…184
〔研究ノート〕
VRの3Dペイントの学習過程の調査……文化表現学科……江本　全志　…194
〔研究ノート〕
災害時における保育・教育実習内容の一考察
―新型コロナウイルス感染症拡大防止下の保育実習に関する対応―…幼児教育学科……志濃原　亜美…208
大熊　美佳子
三好　力
浅井　拓久也
鳥海　弘子
北澤　明子
関　維子
〔研究ノート〕
“ヘビになって遊ぶ 4 歳児”とおめんづくりに関する事例的検討……地域保育学科……利根川　彰博…222
〔調査報告〕
2020 年度前期の遠隔授業に関する検証……文化表現学科……江本　全志　…236
〔調査報告〕
アクティブラーニングを活用した保育現場における「体育」の展開事例③
―思考力および判断力の育成を意識したアプローチ―……地域保育学科……新戸　信之　…248
〔資料〕
「数」の「学」問としての数学(5)
―遠隔授業のための書き下ろし資料―……地域保育学科……星野　治　…258

［論文］

保育者養成校学生の遊び体験の考察
―児童館実習における経験に着目して―

秋山 展子

The Observation of Experiences of Students Playing on Training at Children's Center

Hiroko Akiyama

キーワード：児童館、子どもの遊び
Key Words：Children's Center，children's play

要約：児童館の機能・役割の中でも「遊び」や「遊びの指導」はどのように捉えられているのだろうか。児童厚生員としての遊びの捉え方、遊びを援助する上での意識・配慮等について、法規定及び平成 30 年度に改正された児童館ガイドラインから検証していく。さらに、児童厚生員の資格取得を目指す学生自身の遊びに関する知識や遊び体験について明らかにするとともに、学生に対し、実習を通して体験した遊びや、遊びに参加していた子ども達の様子、職員の様子などを実習後に振り返る形で調査し、学生の遊び体験実態と児童館実習における遊び体験の影響について考察していく。

Abstract：How does the "play" and "guidance of play" being captured among the roles of the children's center? Will review the legal provisions and guidelines for children's centers revised in FY2018, to grasp, as a child welfare worker, how to contemplate "play" and awareness and consideration for helping play. Furthermore, clarified the knowledge and play experience of the students aiming to acquire qualifications for child welfare staff, and after the practical training surveyed plays that students experienced through the training, the state of children participating in play, and the state of staffs. Consider the impact of before and after play experience of training at children's center.

１．はじめに

2018（平成 30）年 10 月 1 日に「改正児童館ガイドライン」が発出された。改正前のガイドラインは約 10 年前に作成され、運営の指針となってきたが、子どもの環境変化を踏まえた方向性の提示が求められていた。旧ガイドラインは子どもの健全な育成を遊びを通して支えることを目的とした児童館という施設の機能・役割を改めて見直し、児童館をめぐる環境の変化や時代の要請について適切に対応するために明確化され 2011（平成 23）年 3 月 31 日に発出されたが、約 10 年後の現在、改正されることとなった。特に児童館職員が具体的に参考になるような内容となったのが、今回の改正の特徴の 1 つである。改正の際に、社会保障審議会児童部会遊びのプログラム等に関する専門委員会では、児童館ガイドラインの見直しに向けた主な着眼点として「子どもの遊びの再定義と児童館での多様な遊びのプログラムの実施が求められている」と挙げており(1)、児童館における子どもの遊びの再定義について、いっそう関心が高まっている。

また、同委員会において、遊びのプログラムの分析・改定についても検討された。検討内容は『遊びのプログラムの普及啓発と今後の児童館の在り方について　報告書』(2) から見られる。2015（平成 27）年 3 月末に施設の老朽化により閉館となった子どもの城は、約 30 年にわたり遊びのプログラムを開発し、全国の児童館に情報提供する役割を勤めてきた。しかし、閉館に伴い、同様に遊びのプログラムを開発・普及させていく役割を担う代替機関の検討や方法、既に開発されているプログラムの普及や実践状況の調査、既存のプログラムの見直しについても検討される必要がでてきた。

同時に時代の要請に対応し、配慮を要する子どもも対象とした新たなプログラムの開発も検討された。同報告書において、新たな遊びのプログラムを生み出すことの難しさについても触れられている。今後の展開として、子どもの意見を取り入れ改良した遊びのプログラムや子どもが主体的に展開する遊びのプログラムについて実践と研究を重ねていくことの必要性についても述べられている。

さらに、同報告書では子どもの遊び環境の変化について次の様に指摘している。①きょうだいや友達の数が減少し､子ども同士の遊びなどを通して獲得していく生活体験･技術、多様な人間関係の機会が少ない。②子どもが集まり安心して遊ぶ場所や、自らの意思で子ども同士が自由に過ごす経験が縮小。③地域で過ごす機会や身近な自然に触れる機会、地域の大人と交流する機会に恵まれない。③パソコンやスマートフォンによるゲーム、SNS などのインターネットを長時間使用することで、日常生活に支障をきたす「ネット依存」の疑いがある子どもが増加している。

現在の子ども達にとって有意義で適切な遊びを提案・支援していくことは、安易なことではないことが報告書からも伺える。上記のように、少子化等も含め、子どもをめぐる環境の変化から遊び環境も変化している。その影響は児童館における遊び支援にも及んでおり、児童館ごとに上記の減少した機会や経験を補うような遊び・活動を増やす取り組みが

行われている。筆者が学生の実習指導をする中でも、児童館では、昨今は急激に遊び活動が多様化してきていると感じている。

筆者所属 A 短期大学では毎年 2 月に、1 年生の学生を対象として児童厚生員二級指導員資格取得のため児童館実習に派遣している。実習指導を担当する中で、日誌や事後の面談から、児童館における遊び活動の多様化が見られるようになってきた。

ドッジボールや、バスケ、卓球など数人で身体を使って遊ぶものは小中学生を中心に、流行に左右されずに人気がある遊びである。経験が浅く、自ら交流を働きかけることが苦手な学生でも、こうした遊びを通して、子どもたちとコミュニケーションを取ることに成功している。さらに、オセロやバランス積み木ゲーム、工作のようなテーブルの上でできる種類の遊びにより、内向的なタイプの子どもとも実習生が距離を縮めることができたという事例もあった。

実習中に積極的に子どもと関われなかった学生も職員として働く児童厚生員が子どもたちと遊ぶ様子を見て、学び取ったことは多く、実習後に参加した子どもと関わるボランティアでは、その学びを生かすことができたという事例も確認された。一緒に子どもと遊ぶときはもちろんだが、こうして、遊ぶ子どもや遊びを支える児童厚生員の様子をよく観察することから、感じとり、学ぶことも多くある。また、児童館で見られる遊びの中には、携帯ゲームもあり、この携帯ゲームで遊んでいる子どもとの関わり方については、学生たちも非常に困惑しており、難しい課題となっている。児童館における子どもたちの遊び支援について、学生なりに考える契機となった。

実習に参加する前の学生たち自身の知識や経験には差があり、年代ごとの経験してきた遊びの偏りがあることも指導の中で感じる機会が増えた。しかし、実習を終えると上記のように現場で様々な遊びを子どもと体験し、職員の子どもへの遊び支援も観察することで、参加前の差はほとんど解消される。遊び支援は、支援する者の知識・経験によって大きく左右されるので、児童館実習において幅広い年齢の子どもたちの遊びと支援を経験し、学ぶことは、将来、保育者を目指す学生にとっては意義のあることと考えている。

本研究の目的は、このような現代の学生の遊び体験の実態と児童館実習における遊び体験の影響について検証していくことにある。そのためにまずは、児童館において、遊びや遊びの指導がどのように捉えられているのかを明らかにするために、児童館の機能・役割を法規定等から整理する。さらに、2018（平成 30）年 10 月 1 日に改正された児童館ガイドラインにおいても同様に、児童厚生員としての遊びの捉え方、遊びを援助する上での意識・配慮等についてどのように記されているのか検証する。

その上で、児童厚生員の資格取得を目指す学生自身の遊びに関する知識や体験についてや、実習を通して体験した遊びや、遊びに参加していた子ども達の様子、職員の様子などを実習後に振り返る形で聞き取り調査、アンケート調査を実施し、現代の学生の遊び体験実態と児童館実習における遊び体験の影響について考察していく。

２．研究方法

（１）児童館の機能・役割を法規定等および、児童館ガイドラインにおける遊びや遊びの指導がどのように捉えられているかを検証する。

（２）A 短期大学において児童厚生員の資格取得を目指す学生に対して、学生自身の遊びに関する知識や遊び体験についてと実習での体験について実習後に聞き取り調査、アンケート調査を実施し検証する。

【調査方法】

調査内容：A 短期大学児童厚生員の資格取得を目指す学生に対して、実習後に聞き取り調査、アンケート調査を実施し、学生自身の遊びに関する知識や遊び体験について明らかにするとともに、実習を通して体験した遊びや遊びに参加していた子どもの様子や支援をしていた職員の様子を振り返った内容について考察していく。

質問項目：①児童館利用経験について

・児童館利用経験の有無・利用頻度・児童館利用時の遊びの内容

②児童館実習における体験について

・実習中に見た子どもたちの遊びの内容・初めて見た遊びの内容・初めて詳しく知った遊びの内容・職員の遊び支援の様子・実習館での携帯型ゲーム機（以下スマートフォンのゲームを含む）による遊びの許可状況・携帯型ゲーム機で遊ぶ子どもの割合・実習生の携帯型ゲーム機で遊んでいる子どもとの関わり状況・職員の携帯型ゲーム機で遊んでいる子どもとの関わり状況・遊びに関する知識や体験等の実感・実習中の子どもとの関わり方

調査実施時期：2016（平成 28）年 10 月

調査対象者：平成 27 年度　児童厚生員養成校　A 短期大学児童館実習参加者 67 名中、回答者数は 54 名。内、全て有効回答となり、分析対象は 54 名となった。

倫理的配慮：対象者に対して、データは本研究関連でのみ使用し、個人情報の厳重な管理と適切な処理を行うことを口頭で説明し、協力を求めた。

３．児童館の機能・役割

まずは、児童館の機能・役割と遊びの指導に関する規定について整理していく。児童館は、児童福祉法第 40 条に規定する児童厚生施設の 1 つで、児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設である。遊びを通じての集団的・個別的指導、母親クラブ等の地域組織活動の育成・助長、健康・体力の増進、放課後児童の育成・指導、年長児童の育成・指導、子育て家庭への相談等をおこなっている。現在、児童館は 4,453 館存在している（ 2019（令和元）年 9 月 20 日公表の

厚生労働省「令和元年社会福祉施設等調査の概況」による)。設置主体・運営は、都道府県、指定都市、市町村、社会福祉法人等であり、1995（平成 7）年をピークに公営は減少傾向にあり、民営は徐々に増えてきている。

「改正児童館ガイドライン」の中で、児童館の機能・役割は、次の 5 項目に区分されている。①遊び及び生活を通した子どもの発達の増進②子どもの安定した日常の生活の支援③子どもと子育て家庭が抱える可能性のある課題の発生予防・早期発見と対応④子育て家庭への支援⑤子どもの育ちに関する組織や人とのネットワークの推進。特に①では、「子どもは、遊びやくつろぎ、出会い、居場所、大人の助けなどを求めて児童館を利用する。その中で、子どもは遊びや友達、児童厚生員との関わりなどを通じて、自主性、社会性、創造性などを育んでいく。 児童厚生員は、子ども一人ひとりと関わり、子どもが自ら遊びたいことを見つけ､楽しく過ごせるように援助し､子どもの遊びや日常の生活を支援していく。特に遊びの場面では、児童厚生員が子どもの感情・気分・雰囲気や技量の差などに心を配り､子ども同士が遊びを通じて成長し合えるように援助することが求められる。そのため、児童厚生員は一人ひとりの子どもの発達特性を理解し、遊び及び生活の場での継続的な関わりを通して適切な支援をし、発達の増進に努めることが求められる。」と遊びと支援について記されている。遊びの場面での支援等、児童厚生員として求められる技量や経験の豊富さが求められている印象を受ける。

４．遊びの指導について

次に、本研究の中心となる、児童館における遊びの指導について整理していく。児童福祉施設の設備及び運営に関する基準の第 39 条に「児童厚生施設における遊びの指導は、児童の自主性、社会性及び創造性を高め、もって地域における健全育成活動の助長を図るようこれを行うものとする」と遊びの指導を行うに当たっての遵守すべき事項が規定されている。

「改正児童館ガイドライン」では、「児童館における遊びについて」という項目に以下のように記されている。「子どもの日常生活には家庭・学校・地域という生活の場がある。子どもはそれぞれの場で人やものと関わりながら、遊びや学習、休息や団らん、文化的・社会的な体験活動などを行う。特に、遊びは、生活の中の大きな部分を占め、遊び自体の中に子どもの発達を増進する重要な要素が含まれている。」つまり、子どもにとっての遊びとは、日常的に行われるものではあるが、発達増進のための重要な役割があると捉えられている。さらに「児童館における遊び及び生活を通じた健全育成には、子どもの心身の健康増進を図り、知的・社会的適応能力を高め、情操をゆたかにするという役割がある。」とも記されており、児童館で遊びの指導をしていく職員は、遊びの持つ本来の自由性と役割を活用して、①子どもの心身の健康増進を図ること②知的・社会的適応能力を高めること③情操をゆたかにすることを意識して遊びを援助するよう記されている。

その他、「児童厚生員の職務」の項目のなかでは、「 子どもの遊びを援助するとともに、遊びや生活に密着した活動を通じて子ども一人ひとりと子ども集団の主体的な成長を支援する。」とあり、個人の支援はもちろん、遊びを通して集団の成長を支援することも記されている。「児童館の活動内容」では、「⑵ 児童館は、子どもが自ら選択できる自由な遊びを保障する場である。それを踏まえ、 子どもが自ら遊びを作り出したり遊びを選択したりすることを大切にすること。 ⑶ 子ども同士が同年齢や異年齢の集団を形成して、様々な活動に自発的に取り組めるように援助すること。」と記されている。ここまで、改訂版児童館ガイドラインにおける遊びの捉え方、支援について整理してきたが、児童厚生員には子どもを育む遊びの力についてこのような認識をもった上で、児童館の活動内容を考慮することが求められている。考慮する際は、自発的な遊びの援助や遊んだり遊びを作り出せるような環境の整備、子どもが自由に選択できるプログラムを考えることも必要である。さらに、個々の遊びはもちろんだが、それぞれの子どもが主体的に集団と関わり遊ぶことで、ルールを守ることや、年上を敬ったり、年下を助けるなどの集団でしか培われない相手への思いやりを持つ心や社会性も遊びを通して身につけることができる。こうした集団遊びが自発的に発生するような環境や促しやすいプログラムを用意することも児童館には求められていると読み取ることができる。

５．調査対象 A 短期大学の児童館実習位置づけと派遣状況

調査対象 A 短期大学における児童館実習の位置づけは、児童厚生二級指導員資格取得希望者が申し込みをし、関連授業の履修及び実習指導を受けた後に、毎年 2 月に児童館で実習を行うカリキュラムになっている。学生は 1 日 8 時間、10 日間～12 日間程度の実習を経験する。派遣先は、基本的には自宅から通える距離の児童館を実習指導担当者が検討し、配当を決定している。学生自身が学童期に通っていた児童館に配当されることもあり、利用者の頃とは別の視点から児童館を理解する機会ともなっている。選択制ではあるが、例年、資格取得カリキュラムを備えた学科内の 8 割から 9 割の学生が取得を希望している。小学生・中学生・高校生の支援や、子育て支援として乳幼児親子のための活動もあり、保護者と関わることができるため保育所実習や幼稚園実習とはまた違う学びがあり資格取得のためだけではなくこうした学びを目的としている学生も多い。

実習派遣状況は、平均的な状況であった平成 27 年度を例に挙げると実習期間は平成 28 年 2 月 8 日から 2 月 27 日、派遣者数 67 名、派遣先児童館数 44 館であった。地域別派遣状況は埼玉県 41 名、東京都 26 名であり、1 館につき 1 名又は 2 名を派遣しており、当該年度は 23 館に各 2 名ずつ、21 館に各 1 名ずつの派遣となった。平成 27 年度は 67 名、平成 28 年度は 57 名、平成 29 年度は 38 名派遣している。平成 27 年度～平成 29 年度の 3 年間に実習に派遣した学生の内、児童館を利用したことがある学生の割合は以下のようになった。表 1 は児童館実習派遣学生への事前調査から作成したものである。

表 1 児童館実習派遣学生の児童館利用経験者割合

	平成 27 年度	平成 28 年度	平成 29 年度
派遣学生数	67 名	57 名	38 名
回答者数	54 名	52 名	36 名
利用経験者数	35 名	33 名	29 名
利用経験者割合	65%	63%	80%

このように、すべての学生が子どものころに児童館を利用した経験があるというわけではないため､児童館に関する知識や児童館で展開されている遊びに関する活動については、学生によってかなり差がある状態である。利用経験のない学生の中には、利用者としてではなくボランティアとして、来館したことがある学生もいるが、子どもとして遊んだ経験がないため、児童館における遊びの知識は乏しい状態である。

６．調査結果

（１）実習参加学生自身の児童館利用状況

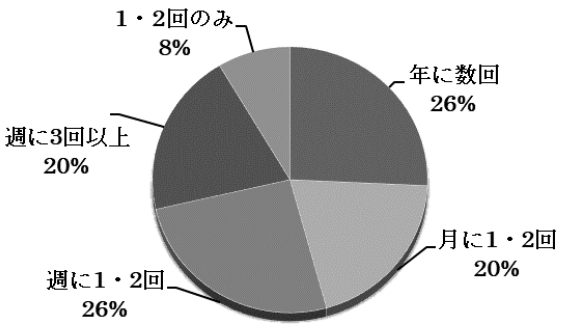
①　児童館利用経験

回答者 54 名中、児童館利用経験者は 35 名であり、回答者の 65%が児童館利用経験があり、35%が児童館を利用したことがないという状態であった。聞き取り調査によると、児童館を利用しなかった理由としては「近くにないから」が一番多く､「児童館を知らなかったから」や「他の遊び場があったから」という回答も多かった。「児童館が近くにあったり、どういう場所か知っていたら利用したかった」という学生も多かった。

②　学生の児童館利用頻度

児童館利用経験者 35 名の児童館利用頻度は、図 1 のようになった。

図 1　学生の児童館利用頻度



利用頻度は、どの区分もそこまで偏りが見られなかった。聞き取り調査から、行かなくなった年齢も回答者によって差があることがわかった。「児童館に併設されている放課後児童クラブに通っていたときは利用していたが、3 年生になって学童クラブに行かなくなると同時に児童館も利用しなくなった」と答えた学生や「4 年生になって家でゲームをしている方が楽しくなったから」など、高学年に近づくにつれて、児童館のプログラムに魅力を感じなくなり、他の遊びを求めて遊び場を変えた学生もいた。他に「高学年になって部活動が忙しくなってしまったから」と行きたくても行けなかった状況もあることもわかった。

③　学生自身が児童館を利用した際の遊び

学生自身は児童館を利用した際に、児童館で何をして遊んでいたのか質問したところ、表 2 の結果となり、11 種類の遊びに集中していたことがわかった。伝承遊びと言われるような日本の昔からの遊びも少数ではあるが遊んでいたことがわかった。

表 2　学生自身が児童館を利用した際の遊び（複数選択）（35 名中）

遊びの種類	選択者数（人）	遊びの種類	選択者数（人）	〈その他〉
卓球	23	一輪車	11	竹馬　けんだま　将棋 パズル　手芸　　歌 楽器あそび　パソコン 料理・お菓子づくり バドミントン バスケットボール ボードゲーム プラネタリウム観賞
オセロ	18	おにごっこ	11	
カードゲーム	14	お絵かき	11	
ドッジボール	13	読書	10	
ぬり絵	12	工作	10	
トランポリン	12			

（2）児童館における遊びと学生の体験について

①学生が実習中に見た子どもたちの遊び

表 3　学生が実習中に見た子どもたちの遊び　（複数選択）（54 名中）

遊びの種類	選択者数（人）	遊びの種類	選択者数（人）	遊びの種類	選択者数（人）
卓球	45	ぬり絵	38	一輪車	21
オセロ	42	お絵かき	36	竹馬	14
カードゲーム	41	工作	34	トランポリン	13
読書	41	将棋	32	料理・お菓子づくり	10
ドッジボール	39	けんだま	31		
おにごっこ	39	パズル	29		

表 3 以外にも縄跳び、バドミントン、サッカー、バスケットボール、缶けり、フラフープ、コマ回し、お手玉 、手芸、楽器あそび、歌、パソコン、ボードゲーム、携帯ゲームといった遊びも少数だが行われていた。「学生自身が児童館を利用した際の遊び（表 2)」と「学生が実習中に見た子どもたちの遊び（表 3)」を比較してみると、卓球、オセロ、カードゲームをはじめとした上位の遊びは、変わらず人気が高い遊びだということがわかる。

②学生自身が知らなかった遊び

「実習に行って初めて見た遊びや初めて遊び方等詳しく知った遊びがあったか」という質問に対しては、調査時に 19 歳になる歳の学生たちであり、子ども達と世代が大きく違うわけではないにもかかわらず、22 名（41%）が「実習に行って初めて見た遊びがあった」と答えた、9 名（17%）が「 実習に行って初めて遊び方等詳しく知った遊びがあった」と答えた。聞き取り調査では、ボードゲームやカードゲームの中には現在の流行のもので学生が初めて見るものもあった。知らないゲームでは、ルールを必死で教えてくれる子どももおり、その交流自体は楽しく感じたようだが、こども達が作ったオリジナルルールのものもあり、慣れるまで戸惑うことも多かったという。中には、子どもから将棋を習って覚えてきた学生もいて、昔から日本にある遊びを年下の子どもたちから伝承されたという状況があったことも聞き取りの中から分かった。児童館を利用したことがなかった学生のほうが、相対的に初めて見た遊びや詳しく知らなかった遊びが多かった。

③携帯型ゲーム機について

携帯型ゲーム機やスマートフォンで遊ぶ子ども達も増えているが、児童館によっては禁止しているところもある。実習先児童館の携帯型ゲーム機（スマートフォンのゲームを含む）による遊びの許可を質問したところ、「許可されていた」18 名（33%）「許可されていなかった」36 名（67%）という結果になり、許可されていない児童館のほうが多いことがわかった。

以下、携帯ゲーム機に関する質問は使用が許可されていた児童館で実習を行った 18 名のみの回答となる。

遊んでいる子どもの中でも携帯型ゲーム機で遊ぶ子どもの割合を聞いた質問では、あくまでも学生の感覚による回答だが、参考として表 4 に示す。使用を許可されている児童館では全来館児童のうち約 60%が携帯型ゲーム機で遊んでいたと感じた学生が多かったことがわかった。

表 4　学生が感じた携帯型ゲーム機で遊ぶ子どもの割合（18 名中）

子どもの割合	選択者数（人）
100%	0
80%	1
60%	8
40%	3
20%	3
10%以下	3

携帯型ゲーム機で遊んでいる子どもと学生の関わりについては、「携帯型ゲーム機で遊んでいる子どもと関わることができましたか？」という質問に対し「たくさん関われた」1 名 、「少し関われた」9 名、「あまり関われなかった」4 名、「全く関われなかった」4 名、という回答となった。

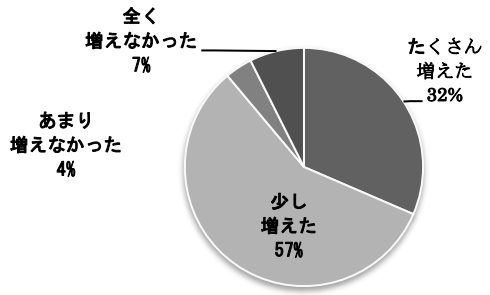
また、「携帯型ゲーム機で遊んでいる子どもと関わることは難しいと感じましたか？」という質問に対しては、「全く難しくなかった」1 名、「あまり難しくなかった」5 名、「難しかった」12 名という回答となり「とても難しかった」と答えた学生は、いなかった。

さらに、「携帯型ゲーム機で遊んでいる子どもは、他の遊びをしていましたか？」という質問に対しては、「他の遊びもしていた」9 名 、「他の遊びはほとんどしていなかった」6 名、「他の遊びは全くしていなかった」3 名、という回答となった。

④実習を通して、得た遊びについての知識や体験

「実習を通して、遊びに関する知識や体験が増えたか」という質問に対しては、図 2 のような回答となった。増えたと自覚している学生が 9 割程度であった。聞き取り調査から、「幼児向けの身体を使った遊びや珍しい手遊びを職員が見せてくれた」という話や、「自分が苦手な分野の遊びは、避けてきたので知らないものが多かった」という話もあり、遊びを支援する側になった時には自分の好みではなく子ども達に合わせてあらゆる分野の遊びを把握しておかなければならない事に気づけたことも学生にとっては一つの学びであった。

図 2　実習を通して、あなたの遊びに関する知識や体験は増えましたか？



⑤職員による子どもの遊びの支援

「職員の方は、どのような遊びの支援を子どもにしていましたか？」という質問を、実習中に見られた遊びの支援を全て選択する方式で聞いたところ、「子どもに遊びを教える」（26 名）、「子どもと一緒に遊ぶ」（37 名）、「子どもを見守る」（41 名）という回答を得た。聞き取り調査によると、児童館の方針によっても子どもの遊びの支援の仕方が異なっていた。「子どもの自発的な遊びを促すために基本的に職員は見守りに徹して、一緒に遊ばないようにしている」という児童館や同じ理由から子どもと一緒に遊ぶ時間を制限している児童館もあるという話も聞かれた。

「携帯型ゲーム機で遊ぶ子どもと職員の方はどの程度関わっていましたか？」という質問に対しては、18 名中「たくさん関わっていた」（2 名）、「少し関わっていた」（6 名）「あまり関わっていなかった」（8 名）「全く関わっていなかった」（2 名）という回答だった。学生の関わり方と比べてもあまり差がないことがわかった。聞き取り調査から、携帯型ゲーム機で遊ぶ子どもに対して、遊んでいる最中に職員は積極的に介入しようとする様子はあまりなく、そういう子どもに対しては見守りと居心地が良い環境作りのほうを重視していたという話もあった。以上がアンケートおよび、聞き取り調査の結果となる。

７．考察

今回の調査結果から以下のことが明らかとなった。①学生と子どもとの関わりは「遊び」が中心だったこと。 ②学生自身に学童期に多様な遊びを経験する機会が減少していたこと。そして、そうした経験の必要性を実感していたこと。 ③学生が自身の遊び知識の乏しさに気付き、知識の必要性を実感していたこと。④学生は携帯型ゲーム機で遊ぶ子どもに対する遊びの支援に困惑していたこと。

実習中、子どもに対し、どのような関わり方をすることが多かったと学生に質問すると、一番多かった関わりは「一緒に遊ぶ」だったと答えた学生が 54 名中 33 名だった。2 番目に多かった関わりは「話す」だったが、経験が浅く、自ら交流を働きかけることが苦手な学生でも、遊びを通して、子どもたちとコミュニケーションを取ることに成功していた。

全体の 65%の学生のみ児童館利用経験があったが、学童期までに多様な遊びを経験することは、子どもの遊びを支援していく上で重要な遊びの展開をイメージできるようになるため、学生自身も実習を通して、学童期までの遊び体験の重要性を感じていた。

学生たちが学童だった頃から、時間はあまり経過していないはずではあるが、時代による遊びの変化や、自分たちが知らなかった遊びがたくさんあることを知り、子どもの遊びを支援していく上で、遊びに関する知識がまだまだ不足していることを実感していた。

また、携帯型ゲームで遊んでいる子どもとの関わりについて、約半数の学生たちは、関わりを持てていたことが明らかになった。 実習派遣前に、携帯型ゲーム使用許可が出ている児童館では、ゲームに熱中していて、コミュニケーションがとりづらいケースも想定さ

れる旨を伝えた際には、学生たちも対応を考え困惑していた。 意外にも、実習中に学生たちの中には、試行錯誤しながらもゲームの会話をきっかけにして、コミュニケーションをとっていた者もいた。しかしながら、大半の学生は、携帯型ゲーム機で遊んでいる子どもとの関わりは、やはり難しいと感じており、コミュニケーション能力も未熟であり、なおかつ他の遊びの魅力を伝える技術を持たない学生にとっては、関わりを積極的にもち、関係を深めていくことは困難であった様子が伺えた。

児童館実習の機会は、学生自身が初めて遊びについて真剣に向き合い、子どもたちを支援するという立場から遊びと向き合う契機となったと言える。 将来的に、子どもと関わる職に就くことを目標としている学生にとって、実習の中で、こうした遊び体験をすることは、これから接する子どもたちに豊かな遊び体験を提供するためにも不可欠なことと言える。 遊び活動が多様化していく時代の流れがあっても、自身に豊かな遊び活動の経験があれば、その場に即した遊び支援も可能となっていくのではないだろうか。

今回調査対象とした学生が既に自然の中で遊ぶ経験や世代を超えた交流や集団で遊ぶ機会が少なくなってしまった世代であるため、実習中に初めて知ることや、自身が経験していない為に理解することが難しいことも多々あった。自分が経験していない遊びの力を子ども達に教えていくことに学生たちは苦戦していた。今後、若い世代の現場の職員の中には、学生と同様に子どもの頃の遊び体験の不足から、遊び支援に悩む者も出てくることが予想され、職員育成における新たな課題ともなるであろう。とはいえ、遊び体験が乏しかった学生でも、子どもと同じゲームで遊んだことがあった為に、そこからコミュニケーションをとることができたという事例もあったように、年齢が近いからこそできるコミュニケーションの取り方もあり、体力を使う遊びの支援はやはり若い職員のほうが有利であるため、自分の特性を生かした遊びの支援を職員一人ひとりが考えていくことが望ましいといえる。

８．まとめ

本調査結果より、子どもの頃の遊びの体験には差があり、遊びの知識にも偏りが見られたが、細井ら[(3)]は 2007 年の研究の中で保育者養成課程の学生の幼児期の遊び体験では、特に実体験の不足があったと報告しており、子どもたちに遊びを伝承していく者として、自然遊びも含めた実体験を増やしていくことが課題であると指摘している。遊び体験・知識の乏しさは、提供できる遊び支援の質の乏しさにつながるため、遊びの実体験は、保育者を目指す学生にとっては、とても重要なものという認識はあっても限られた養成時間の中でカリキュラムに入れることや施設環境により機会を作るのが難しい現状もある。

児童館実習に参加した学生たちは、児童館で提供される多様な遊びを子どもと一緒に体験することができている。さらに、幅広い年齢の子どもたちの発達に適した遊びの支援を見て学ぶことや、実践する機会にも恵まれている。こうした経験は児童館の施設特性によ

り得られるものであり、他の現場実習とは学びが異なり、大変有意義なものになっていると遊び体験だけに着目しても言えるのではないだろうか。

現在、保育士・幼稚園教諭の資格を取得するためのカリキュラムでは「遊び」だけに特化した実践的な科目は必修となっていない。選択科目として置いている保育者養成校もあるが、そのほとんどは、未就学児を対象としたものになっている。その理由の一つは、実習ですぐに活かせるよう園児を対象とした遊びの知識や技術を身につける必要性があること。もう一つの理由は、多くの学生が保育所・幼稚園・認定こども園へ就職するためである。一般社団法人全国保育士養成協議会が 2019 年に行った指定保育士養成施設卒業者の内定先の調査 (4) によると調査対象の 59 校のうち、2 年制（短大・専門学校）は 91.4%が保育職に決まり、内 5.0%は、保育所以外の児童福祉施設となっている。大半の学生が、保育所・幼稚園・認定こども園に就職していく状況の中で、小学生から 18 歳未満の児童を対象とした遊びや遊びの支援について学ぶ必要性が低く、機会も限られてしまっている。しかし、卒業直後は、必要性が低かったとしても、幅広い年齢の子どもの遊び支援について理解しておくことは、各年齢の発達理解も同時に深められるので、卒園後の子どもたちの成長イメージを明確に持ちながら日々の保育に活かすことにもつながるのではないだろうか。

保育者養成校出身者の中にも保育士資格や教員免許を活かし児童館に勤めている者も多い。実際の児童館には、「保育士資格」「幼稚園教員免許」「小・中・高の教員免許」「児童厚生員資格」「社会福祉士資格」等多様な資格の保有者の他に養成施設・教育機関において、専門的な知識・技術を学んだ者も「児童の遊びを指導する者」として勤務している。職員の保有資格が異なるため専門的な知識も当然異なっている。そのため発達についての認識の確認として、改定児童館ガイドラインでは「第 2 章 子ども理解」に「子どもの発達を理解するための基礎的視点」が発達の時期区分別に新しく示されることとなった。しかしながら、発達の違いによる遊びの指導の違いについては触れられていない。職員の資格や専門性、キャリアが異なる人々が指導にあたるには、共通の認識をもつ必要性があるのではないだろうか。ガイドラインで全て網羅するはできないかもしれないが、発達の違いによる遊びの支援にまで踏み込んだ内容も今後盛りこまれることが望ましい。

9. 引用文献・参考文献

引用文献

（1）社会保障審議会児童部会遊びのプログラム等に関する専門委員会（2017）『児童館のあり方及び児童館ガイドラインの見直し等 に係る検討課題について』資料 6.p9.

（2）社会保障審議会児童部会遊びのプログラム等に関する専門委員会（2018）『遊びのプログラムの普及啓発と今後の児童館の在り方について　報告書』p7-9.

（3）細井香,内海崎貴子,野尻裕子,栗原泰子（2007）「保育者養成課程学生の幼児期の遊び

体験について」『川村学園女子大学研究紀要』第 18 巻.第 2 号 p 121-132.

（4）一般社団法人全国保育士養成協議会（2019）『201 年度子ども・子育て支援推進調査研究事業　指定保育士養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究』

参考文献

（1）財団法人児童健全育成推進財団（2007）『児童館　理論と実践』財団法人児童健全育成推進財団

（2）財団法人幼少年教育研究所（2015）『新版 遊びの指導』株式会社同文書院

（3）財団法人児童健全育成推進財団（2015）『児童館論』財団法人児童健全育成推進財団

（4）西郷泰之（2017）『児童館の未来と歴史－児童館の実践概念に関する研究』株式会社明石書店

（5）社会保障審議会児童部会遊びのプログラム等に関する専門委員会（2018）『改正児童館ガイドライン（案）』資料 2

（6）厚生労働省（2018）『平成 29 年社会福祉施設等調査』

［論文］

地域子育て支援拠点における課題と展望

― 拠点従事者の自己評価と利用者評価の関係に着目して ―

浅井　拓久也

A Study on Current Issues and Future Prospects in Community Childcare Support Centers: Focusing on Relationship Between Center Staffs' Assessment and Users' Assessment

Takuya Asai

キーワード：地域子育て支援拠点、子育て支援、評価、利用者満足度、Mann-Whitney の U 検定
Key Words：community childcare support center, child-rearing support, assessment, users' satisfaction, Mann-Whitney U test

要約：本研究の目的は、地域子育て支援拠点の子育て支援と拠点に対する利用者ニーズの関係について検討するために、従事者による自己評価と利用者評価の差異を明らかにすることであった。Mann-Whitney の U 検定を行った結果、利用者より従事者の評価が高い質問項目は「地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている」等の３つであること、また利用者の評価が高い質問項目は「子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどを工夫している」等の４つであることが明らかとなった。

Abstract : This study aimed to identify some differences between center staffs' assessment and users' assessment to consider the relationship between childrearing supports in community childcare support centers and users' needs. As the result of Mann-Whitney U test, it was shown that 7 items were statistically different by U-score: 3 items such as "you make some activities for the purpose of regional cooperation and exchange" were more highly rated by center staffs than by users, and 4 items such as "you improve the layouts of toys or spaces in centers from the viewpoints of children's playing" were more highly rated by users.

１　研究背景と課題設定

本研究の目的は、地域子育て支援拠点（以下、拠点）の事業従事者（以下、従事者）による取り組みと利用者ニーズの関係について明らかにし、拠点の課題と展望を検討するものである。

昨今の子育てを取り巻く環境では、子育ての孤立や負担を感じやすいと言われている。厚生労働省による調査では、「三世代世帯」は 1986 年に 5,757 千世帯（15.3%）あったが、2018 年では 2,720 千世帯（5.3%）となっている（厚生労働省 2019）。また、内閣府による調査によると、「男性雇用者と無業の妻から成る世帯」は 1980 年に 1,114 万世帯であったが、2018 年には 606 万世帯、「雇用者の共働き世帯」は 1980 年に 614 万世帯であったが、2018 年には 1,219 万世帯となっている（内閣府 2019）。こうした推移は、核家族化だけではなく、家庭内の身近な子育て支援者が減少していることを意味しており、保護者、特に現代社会では母親の子育ての孤立や負担が生じやすくなっていることを示している。

このように、子育てを取り巻く現代社会の環境が子育ての孤立や負担を招いていることから、地域資源を活用した家庭支援や子育て支援の重要性がいっそう高まっている。橋本は「家庭支援とは、地域をベースとして家族に対して包括的なサービスを提供する活動を指す」として、家庭支援において地域資源の活用が欠かせないことを指摘している（橋本 2015）。また、網野は「それまでの複相的育児、つまり多世代家族や多様な階層関係、近隣関係のなかで、両親、特に母親に限らない多面的な育児が、次第に単相的育児、つまり縮小した階層関係、希薄化した近隣関係、そして次第に強まる核家族化のなかでもたらされる両親、特に母親による限定的な一面的な育児」を「育児の単相化」と表現し、「育児の単相化」は「子育ての不安定性や孤立感と不安、そして子どもにとって必要不可欠な多様なモデリングの対象となる大人たちとのかかわりの不足や親準備性の不足に結びついていく」ことから、地域による子育て支援や家庭支援を通した「育児の単相化」からの脱却を指摘している（網野 2002）。

地域資源の活用による子育て支援や家庭支援の一つのかたちが地域子育て支援拠点事業である。同事業の目的にも「地域において子育て親子の交流等を促進する子育て支援拠点の設置を推進することにより、地域の子育て支援機能の充実を図り、子育ての不安感等を緩和し、子どもの健やかな育ちを支援すること」とあるように、同事業によって地域資源（地域社会）と子育て家庭をつなぎ、子育て不安や負担を緩和することが期待されている（厚生労働省 2018）。こうした期待に応えるように、同事業が開始された 2007 年の実施箇所は 4,409 箇所であったが、事業類型を変化させながら、2018 年の実施箇所は 7,431 箇所と毎年増加し続けている（厚生労働省 2017）。

また、拠点実施箇所の増加とともに、拠点を管理、運営する従事者を対象とした研究や、親子や母親のような拠点の利用者を対象とした研究がなされてきた。紙幅の都合からすべての先行研究を列挙することは難しいが、前者は橋本（2011）、中谷他（2011）、榊（2013）、

丸谷（2016）、椎山（2016）、多田（2017）、周防他（2018）等の研究がある。後者は平田（2012、2018）、寺村（2012）、小野（2013a、2013b）、富田（2014）、伊藤・川谷（2015）、岡本（2015、2016）、富田他（2015）、三原・佐々木（2016）、新川（2016）、菱田他（2017）、今井・伊藤（2017）、宇都・川畑（2017）、浅井（2018、2019）、柴田・東原（2018）、寺田・津川（2018）、上田（2018）等の研究がある。

これらの先行研究によって、従事者の管理、運営の実態と利用者の利用実態のそれぞれが明らかになってきたことは大きな成果である。しかし、これらの研究では、それぞれの実態が互いにどのような関係にあるのかという、従事者（利用者）の実態は利用者（従事者）の実態とどのように関係（対応）しているのかについては十分に検討されてこなかった。拠点が効果的な子育て支援を行い、利用者が拠点を主導的に活用していくためには利用者ニーズに対応した子育て支援が欠かせない。そのためには、拠点で実際に行われている子育て支援は利用者が期待すること（求めること）に応えることができているかを明らかにする必要がある。

そこで、本研究では、従事者の取り組みと利用者ニーズの関係について明らかにし、拠点の課題と展望を検討する。具体的には、従事者の取り組みと利用者ニーズが対になるような質問項目において従事者による自己評価と利用者評価の比較を行い、差異を明らかにする。同一の質問項目で従事者による評価と利用者による評価に差異があるとすれば、拠点の取り組みと利用者ニーズが一致しておらず、利用者ニーズに応える子育て支援が実現できていない可能性があり、拠点における課題や展望を検討する示唆を得ることができる。そのため、従事者と利用者の評価の差異に着目する。

２　研究方法

（１）調査概要

調査対象者は、同一県内にある拠点（子育て支援センター、つどいの広場等）から市町村の偏りが小さくなるように留意して 18 箇所を選定した。

調査方法は、質問項目に対する選択式による質問紙調査とした。質問紙は、2019 年 6 月から 9 月までの間に拠点を訪問し、従事者へは直接配布し、利用者へは従事者経由で配布し、即日回収した。回収した回答は従事者が 62 件、利用者が 224 件であった。

質問項目は、「地域子育て支援拠点事業における活動の指標『ガイドライン』」（以下、ガイドライン）における拠点事業者等を対象とした「ガイドラインに基づく自己評価」と、拠点事業の利用者を対象とした「利用者向けアンケート」を参考に作成した（NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会 2017）。質問項目の作成においてガイドラインを参考にする理由は、「地域子育て支援拠点事業における活動評価の分析及び普及可能なガイドラインの作成に関する研究」等の拠点での子育て支援に関する調査研究の結果や厚生労働省による地域子育て支援拠点事業実施要綱を踏まえて作成されていること、またガイドラインとは拠点

施設での子育て支援の質向上のために支援の内容を明示し指標化したものであることから（渡辺・橋本 2018)、従事者の取り組みや利用者ニーズを明らかにするために必要な項目が含まれていると考えたからである。

質問項目の作成では、「利用者向けアンケート」を中心にして、「ガイドラインに基づく自己評価」を見つつ、従事者対象の質問と利用者対象の質問項目が同一のものになるように一部修正した。ガイドラインの質問項目を一部修正した理由は、原文のままでは従事者の評価と利用者の評価が同一のものを評価していることにはならない項目があったからである。たとえば、「ガイドラインに基づく自己評価」の「発達に応じて遊びこめるように、遊具の配置やコーナー分けに工夫をしている」と、「利用者向けアンケート」の「子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫が〔原文ママ〕されている」である。従事者の質問項目にだけ「発達に応じて遊びこめるように」とあり、原文のままでは従事者と利用者が同一のものを評価しているとは言い難い。また、「ガイドラインに基づく自己評価」の「子ども一人ひとりの最善の利益を尊重している」と「利用者向けアンケート」の「子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている」ではワーディングに課題があり、原文のままでは従事者と利用者が同一のものを評価しているとは言い難い。

そこで、本研究では従事者の評価と利用者の評価の差異を明らかにするため従事者と利用者の質問項目を同一のものにする必要があることから、同じものを評価できるように質問項目の一部修正を行った。以上を踏まえて、従事者と利用者に対する 25 問の質問項目を設定した（表１)。

（２）分析方法

後述する分析を行うため、質問に対する回答は、あてはまる＝１、だいたいあてはまる＝２、あまりあてはまらない＝３、あてはまらない＝４とした。

従事者と利用者それぞれの記述統計量（*n*、中央値、四分位範囲、最小値、最大値）を算出した。また、正規性を確認し、従事者と利用者の２群間の比較のために Mann-Whitney の U 検定を行った。記述統計量の算出と U 検定は IBM SPSS Statistics v.24 を用いた。

（３）倫理的配慮

質問紙に回答する前に、調査目的と内容、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、自由意志および無記名によること、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄すること等について、従事者は直接、利用者へは従事者から口頭で説明がなされた。質問紙の提出をもって従事者、利用者の同意を得たとした。

表１　質問項目（上段：従事者対象　下段：利用者対象）

1	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある
	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある
2	子育て等に関する相談や援助を行っている
	子育て等に関する相談や援助が行われている
3	子育てに必要な情報を提供している
	子育てに必要な情報が提供されている
4	子育てや子育て支援に関する講習などを月1回以上実施している
	子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている
5	地域の方々と連携や交流を図る活動を行っている
	地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている
6	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる
	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる
7	子どもの個性や可能性を認め、尊重している
	子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている
8	この施設を提供することで子育てを支えている
	この施設を利用することで子育てを支えられている
9	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れている
	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる
10	子育ての悩みなど、こころよく相談を受けている
	子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる
11	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けている
	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けてくれる
12	高齢者や学生など、地域のボランティアを活用している
	高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している
13	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどを工夫している
	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている
14	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている
	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている
15	子どもたちが親以外の大人とかかわっている
	子どもたちが親以外の大人とかかわっている
16	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわっている
	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわってくれる
17	いつでも職員に手助けを求めることができる
	いつでも職員に手助けを求めることができる
18	相談されたときには、利用者の気持ちや悩みを受け止め、共感している
	職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる
19	相談されたときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重している
	職員に相談したときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重してくれる
20	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守っている
	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる
21	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮している
	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されている
22	相談する際のプライバシーを守っている
	相談する際のプライバシーが守られている
23	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えをしている
	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている
24	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる
	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる
25	職員同士が協力しあっている
	職員同士が協力しあっている

3　結果

（1）記述統計量

従事者と利用者それぞれの記述統計量（*n*、中央値、四分位範囲、最小値、最大値）を示したものが表 2 である。中央値は 1.00 か 2.00 であった。従事者と利用者それぞれの回答をまとめたものは表 3 である。

表 2　記述統計量（上段：従事者対象　下段：利用者対象）

		n	中央値	四分位範囲	最小値	最大値
1	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	62	1.00	0	1	2
	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	224	1.00	0	1	2
2	子育て等に関する相談や援助を行っている	62	1.00	0	1	2
	子育て等に関する相談や援助が行われている	224	1.00	1	1	3
3	子育てに必要な情報を提供している	62	1.00	1	1	3
	子育てに必要な情報が提供されている	224	1.00	0	1	3
4	子育てや子育て支援に関する講習などを月1回以上実施している	62	1.00	0	1	3
	子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている	223	1.00	0	1	3
5	地域の方々と連携や交流を図る活動を行っている	62	1.00	0	1	2
	地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている	224	1.00	1	1	4
6	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	62	1.00	1	1	3
	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	223	2.00	1	1	4
7	子どもの個性や可能性を認め、尊重している	62	1.00	0	1	2
	子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている	224	1.00	0	1	3
8	この施設を提供することで子育てを支えている	62	1.00	0	1	2
	この施設を利用することで子育てを支えられている	224	1.00	0	1	3
9	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れている	62	1.00	0	1	2
	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる	224	1.00	0	1	2
10	子育ての悩みなど、こころよく相談を受けている	62	1.00	0	1	2
	子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる	223	1.00	0	1	3
11	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けている	62	1.00	0	1	2
	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けてくれる	224	1.00	1	1	3
12	高齢者や学生など、地域のボランティアを活用している	62	1.00	1	1	3
	高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している	224	2.00	2	1	4
13	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどを工夫している	62	1.00	1	1	2
	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている	224	1.00	0	1	3
14	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている	62	1.00	0	1	2
	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている	224	1.00	0	1	2
15	子どもたちが親以外の大人とかかわっている	62	1.00	1	1	2
	子どもたちが親以外の大人とかかわっている	224	1.00	0	1	2
16	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわっている	62	1.00	1	1	3
	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわってくれる	224	1.00	1	1	3
17	いつでも職員に手助けを求めることができる	62	1.00	1	1	4
	いつでも職員に手助けを求めることができる	224	2.00	1	1	3
18	相談されたときには、利用者の気持ちや悩みを受け止め、共感している	62	1.00	0	1	2
	職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる	224	1.00	0	1	3
19	相談されたときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重している	62	1.00	0	1	2
	職員に相談したときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重してくれる	224	1.00	0	1	3
20	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守っている	62	1.00	0	1	2
	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる	224	1.00	0	1	3
21	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮している	62	2.00	1	1	3
	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されている	224	1.00	0	1	2
22	相談する際のプライバシーを守っている	62	1.00	0	1	2
	相談する際のプライバシーが守られている	224	1.00	1	1	3
23	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えをしている	62	1.00	1	1	3
	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている	221	1.00	1	1	3
24	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	62	2.00	1	1	4
	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	224	1.00	1	1	3
25	職員同士が協力しあっている	62	1.00	0	1	2
	職員同士が協力しあっている	224	1.00	0	1	2

（注）欠損値のため*n*に偏りがある。

表３　従事者と利用者の回答（上段：従事者対象　下段：利用者対象）（%）

		合計	あてはまる	だいたいあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
		62	50	12	0	0
1	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	(100.0)	(80.6)	(19.4)	(0.0)	(0.0)
	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	224	189	35	0	0
		(100.0)	(84.4)	(15.6)	(0.0)	(0.0)
		62	48	14	0	0
2	子育て等に関する相談や援助を行っている	(100.0)	(77.4)	(22.6)	(0.0)	(0.0)
	子育て等に関する相談や援助が行われている	224	168	54	2	0
		(100.0)	(75.0)	(24.1)	(0.9)	(0.0)
		62	44	16	2	0
3	子育てに必要な情報を提供している	(100.0)	(71.0)	(25.8)	(3.2)	(0.0)
	子育てに必要な情報が提供されている	224	176	46	2	0
		(100.0)	(78.6)	(20.5)	(0.9)	(0.0)
		62	50	10	2	0
4	子育てや子育て支援に関する講習などを月1回以上実施している	(100.0)	(80.6)	(16.1)	(3.2)	(0.0)
	子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている	223	197	23	3	0
		(100.0)	(88.3)	(10.3)	(1.3)	(0.0)
		62	58	4	0	0
5	地域の方々と連携や交流を図る活動を行っている	(100.0)	(93.5)	(6.5)	(0.0)	(0.0)
	地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている	224	141	44	23	16
		(100.0)	(62.9)	(19.6)	(10.3)	(7.1)
		62	34	20	8	0
6	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	(100.0)	(54.8)	(32.3)	(12.9)	(0.0)
	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	223	106	76	35	6
		(100.0)	(47.5)	(34.1)	(15.7)	(2.7)
		62	54	8	0	0
7	子どもの個性や可能性を認め、尊重している	(100.0)	(87.1)	(12.9)	(0.0)	(0.0)
	子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている	224	180	40	4	0
		(100.0)	(80.4)	(17.9)	(1.8)	(0.0)
		62	52	10	0	0
8	この施設を提供することで子育てを支えている	(100.0)	(83.9)	(16.1)	(0.0)	(0.0)
	この施設を利用することで子育てを支えられている	224	202	18	4	0
		(100.0)	(90.2)	(8.0)	(1.8)	(0.0)
		62	58	4	0	0
9	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れている	(100.0)	(93.5)	(6.5)	(0.0)	(0.0)
	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる	224	215	9	0	0
		(100.0)	(96.0)	(4.0)	(0.0)	(0.0)
		62	52	10	0	0
10	子育ての悩みなど、こころよく相談を受けている	(100.0)	(83.9)	(16.1)	(0.0)	(0.0)
	子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる	223	200	21	2	0
		(100.0)	(89.7)	(9.4)	(0.9)	(0.0)
		62	47	15	0	0
11	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けている	(100.0)	(75.8)	(24.2)	(0.0)	(0.0)
	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けてくれる	224	153	59	12	0
		(100.0)	(68.3)	(26.3)	(5.4)	(0.0)
		62	35	25	2	0
12	高齢者や学生など、地域のボランティアを活用している	(100.0)	(56.5)	(40.3)	(3.2)	(0.0)
	高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している	224	88	79	37	20
		(100.0)	(39.3)	(35.3)	(16.5)	(8.9)
		62	42	20	0	0
13	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどを工夫している	(100.0)	(67.7)	(32.3)	(0.0)	(0.0)
	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている	224	194	29	1	0
		(100.0)	(86.6)	(12.9)	(0.4)	(0.0)
		62	54	8	0	0
14	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている	(100.0)	(87.1)	(12.9)	(0.0)	(0.0)
	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている	224	181	43	0	0
		(100.0)	(80.8)	(19.2)	(0.0)	(0.0)
		62	44	18	0	0
15	子どもたちが親以外の大人とかかわっている	(100.0)	(71.0)	(29.0)	(0.0)	(0.0)
	子どもたちが親以外の大人とかかわっている	224	182	42	0	0
		(100.0)	(81.3)	(18.7)	(0.0)	(0.0)
		62	44	14	4	0
16	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわっている	(100.0)	(71.0)	(22.6)	(6.5)	(0.0)
	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわってくれる	224	165	49	10	0
		(100.0)	(73.7)	(21.9)	(4.5)	(0.0)
		62	24	27	11	0
17	いつでも職員に手助けを求めることができる	(100.0)	(38.7)	(43.5)	(17.7)	(0.0)
	いつでも職員に手助けを求めることができる	224	125	75	20	4
		(100.0)	(55.8)	(33.5)	(8.9)	(1.8)
		62	54	8	0	0
18	相談されたときには、利用者の気持ちや悩みを受け止め、共感している	(100.0)	(87.1)	(12.9)	(0.0)	(0.0)
	職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる	224	199	23	2	0
		(100.0)	(88.8)	(10.3)	(0.9)	(0.0)
		62	54	8	0	0
19	相談されたときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重している	(100.0)	(87.1)	(12.9)	(0.0)	(0.0)
	職員に相談したときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重してくれる	224	193	29	2	0
		(100.0)	(86.2)	(12.9)	(0.9)	(0.0)
		62	58	4	0	0
20	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守っている	(100.0)	(93.5)	(6.5)	(0.0)	(0.0)
	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる	224	195	27	2	0
		(100.0)	(87.1)	(12.1)	(0.9)	(0.0)
		62	24	31	7	0
21	相談する際のプライバシーを守っている	(100.0)	(38.7)	(50.0)	(11.3)	(0.0)
	相談する際のプライバシーが守られている	224	202	22	0	0
		(100.0)	(90.2)	(9.8)	(0.0)	(0.0)
		62	52	10	0	0
22	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮している	(100.0)	(83.9)	(16.1)	(0.0)	(0.0)
	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されている	224	161	53	10	0
		(100.0)	(71.9)	(23.7)	(4.5)	(0.0)
		62	36	20	6	0
23	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えをしている	(100.0)	(58.1)	(32.3)	(9.7)	(0.0)
	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている	221	133	82	6	0
		(100.0)	(60.2)	(37.1)	(2.7)	(0.0)
		62	14	25	18	5
24	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	(100.0)	(22.6)	(40.3)	(29.0)	(8.1)
	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	224	154	60	10	0
		(100.0)	(68.8)	(26.8)	(4.5)	(0.0)
		62	56	6	0	0
25	職員同士が協力しあっている	(100.0)	(90.3)	(9.7)	(0.0)	(0.0)
	職員同士が協力しあっている	224	196	28	0	0
		(100.0)	(87.5)	(12.5)	(0.0)	(0.0)

（注）端数処理のため合計が100%にならない場合がある。
（注）欠損値のためnに偏りがある。

（２）従事者と利用者の２群間比較の結果

Kolmogorov-Smirnov の正規性の検定（Lilliefors による修正）によって正規性を確認し、Mann-Whitney の U 検定を行った結果が表４である。

表４　Mann-WhitneyのU検定結果（上段：従事者対象　下段：利用者対象）

		平均ランク	*U*値	有意確率
1	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	147.68	6685.000	.484
	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	142.34		
2	子育て等に関する相談や援助を行っている	140.56	6762.000	.672
	子育て等に関する相談や援助が行われている	144.31		
3	子育てに必要な情報を提供している	152.50	6386.000	.185
	子育てに必要な情報が提供されている	141.01		
4	子育てや子育て支援に関する講習などを月1回以上実施している	151.71	6373.000	.111
	子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている	140.58		
5	地域の方々と連携や交流を図る活動を行っている	107.97	4741.000	.000 ***
	地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている	153.33		
6	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	132.76	6278.000	.227
	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	145.85		
7	子どもの個性や可能性を認め、尊重している	135.69	6460.000	.209
	子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている	145.66		
8	この施設を提供することで子育てを支えている	150.24	6562.000	.184
	この施設を利用することで子育てを支えられている	141.63		
9	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れている	146.23	6775.000	.416
	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる	142.75		
10	子育ての悩みなど、こころよく相談を受けている	149.32	6521.000	.218
	子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる	141.24		
11	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けている	133.65	6333.000	.185
	親同士・子ども同士の仲間づくりを助けてくれる	146.23		
12	高齢者や学生など、地域のボランティアを活用している	113.73	5098.500	.001 **
	高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している	151.74		
13	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどを工夫している	164.47	5644.000	.001 **
	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている	137.70		
14	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている	136.45	6507.000	.253
	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあっている	145.45		
15	子どもたちが親以外の大人とかかわっている	155.02	6230.000	.079
	子どもたちが親以外の大人とかかわっている	140.31		
16	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわっている	146.97	6729.000	.630
	職員は、普段から親子の交流の場にいて、かかわってくれる	142.54		
17	いつでも職員に手助けを求めることができる	163.72	5690.500	.016 *
	いつでも職員に手助けを求めることができる	137.90		
18	相談されたときには、利用者の気持ちや悩みを受け止め、共感している	145.32	6831.000	.723
	職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる	143.00		
19	相談されたときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重している	142.32	6871.000	.831
	職員に相談したときには、解決方法を押し付けずに、 親の考えを尊重してくれる	143.83		
20	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守っている	136.16	6489.000	.154
	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる	145.53		
21	相談する際のプライバシーを守っている	202.39	3293.000	.000 ***
	相談する際のプライバシーが守られている	127.20		
22	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮している	129.26	6061.000	.044 *
	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されている	147.44		
23	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えをしている	147.43	6520.000	.499
	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている	140.50		
24	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	204.73	3148.000	.000 ***
	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	126.55		
25	職員同士が協力しあっている	140.34	6758.000	.544
	職員同士が協力しあっている	144.38		

***$p < .001$　**$p < .01$　*$p < .05$

従事者の回答は、「子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどを工夫している」(従事者の平均ランクは 164.47、利用者の平均ランクは 137.70、*U*値は 5644.000、有意確率は.001)、「いつでも職員に手助けを求めることができる」（従事者の平均ランクは 163.72、利用者の平均ランクは 137.90、*U*値は 5690.500、有意確率は.016)、「相談する際のプライバシーを守っている」（従事者の平均ランクは 202.39、利用者の平均ランクは 127.20、*U*値は 3293.000、有意確率は.000)、「利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる」（従事者の平均ランクは 204.73、利用者の平均ランクは 126.55、*U*値は 3148.000、有意確率は.000）において、利用者の回答より有意に高値であった（従事者の評価は利用者の評価より低かった)。

一方で、利用者の回答は、「地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている」（従事者の平均ランクは 107.97、利用者の平均ランクは 153.33、*U*値は 4741.000、有意確率は.000)、「高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している」(従事者の平均ランクは 113.73、利用者の平均ランクは 151.74、*U*値は 5098.500、有意確率は.001)、「広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されている」（従事者の平均ランクは 129.26、利用者の平均ランクは 147.44、*U*値は 6061.000、有意確率は.044）において、従事者の回答より有意に高値であった（利用者の評価は従事者の評価より低かった)。

４　総合的な考察

本研究の目的は、従事者の取り組みと利用者ニーズの関係について明らかにするため、従事者による自己評価と利用者評価の差異を明らかにすることであった。Mann-Whitney の U 検定を行った結果、利用者より従事者の評価が高い質問項目は、「地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている」、「高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している」、「広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されている」であった。また、利用者の評価が高い質問項目は、「子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどを工夫している」、「いつでも職員に手助けを求めることができる」、「相談する際のプライバシーを守っている」、「利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる」であった。

本研究の結果からなぜこうした差異が生じるのかという原因まで明らかにすることはできないが、こうした差異から従事者の取り組みのなかには利用者ニーズに応えきれていないものがあることがわかる。もちろん、拠点の管理や運営において利用者のあらゆるニーズに対応することは難しいが、利用者ニーズに応える取り組みを実施することが重要になるであろう。

特に、利用者満足度と関係のあるニーズに応えきれていないと拠点利用率の低下につながる可能性が高く、子育て支援の目的を達成することができなくなることから、従事者が優先的に対応すべきであろう。本研究から明らかになったように、「地域の方々と連携や交流

を図る活動が行われている」と「高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している」については従事者と比べると利用者の評価が低い。これらは地域資源と利用者をつなぐという拠点の存在意義に関わるものであるのみならず、拠点の利用者満足度にも影響を与えるものである。本研究とほぼ同一の質問項目を用いて調査を行った研究によると、「利用しやすさ」、「子どもと他者の交流」、「地域とのつながり」の３つの因子が拠点の利用者満足度に有意な影響を及ぼしていた。「地域の方々と連携や交流を図る活動が行われている」と「高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している」は「地域とのつながり」の因子と強い関連を示していた（浅井 2018）。このように、従事者は評価していても利用者は評価しておらず、その評価が利用者満足度に影響を及ぼすものについては優先的に対応していく必要があろう（1）。

このように、従事者の取り組みを利用者ニーズに応えるものにするためには、拠点における評価の仕組み作りが必要になるであろう。この際、利用者評価だけを実施するではなく従事者の自己評価も実施し、双方の評価を比較することで、従事者の取り組みと利用者ニーズの差異がいっそう明らかになり、利用者ニーズに対応した取り組みを維持したり改善したりしやすくなるであろう。本研究ではガイドラインを使用したが、地域や利用者の特性に応じた質問項目を作成し、評価を行うことが重要である。柏女（2017）が「利用者の主体性を尊重し、サービス利用の主導権を利用者に委ねるためには、利用者と供給者とのパートナーシップの形成が必要となる。そのために、供給者側の情報提供や利用者のサービス決定への参画といった手法の導入や、サービスの評価システムという新たな専門性が必要とされるのである」と指摘するように、利用者主体の拠点実施のためには拠点における評価システムの構築が必要と言えよう。

また、評価システムの構築のために、子育て支援員研修における地域子育て支援拠点事業の科目の見直しも検討していく必要があろう。現在は、「地域子育て支援拠点を全体像で捉えるための科目」、「利用者理解」、「地域子育て支援拠点の活動」、「講座の企画」、「事例検討」、「地域資源の連携づくりと促進」の６科目であるが、拠点において評価がいっそう重要になることを鑑みれば、評価システムのあり方を学ぶための新たな科目を含めることも検討していく必要があろう。

現代社会おける子育てを取り巻く環境は厳しく、子育ての担い手の不安や負担は大きい。遠藤は、人間の乳児は生理的早産であり、そもそも母親に課される子育ての負担が大きく、それゆえに他者と協力して子育てする必要性があることを指摘している（遠藤 2017）。核家族化等により身近な子育て支援者がいないことが多い現代社会だからこそ、拠点において利用者ニーズに応える子育て支援がいっそう重要になるであろう。

５　研究の限界と今後の課題

本研究では、２つの限界があった。まず、本研究は調査対象者である従事者と利用者の多

様性（セグメンテーション）を踏まえた分析ではなかった。2015 年以降の子ども・子育て支援新制度での拠点は一般型と連携型がある。また、一般型でも保育所等が実施しているのか NPO 法人が実施しているのかによって、拠点の取り組み方や取り組みの内容は異なる。利用者の特性やニーズも異なる。そのため、事業類型や実施主体の違いや利用者の特性を考慮した分析が必要である。また、本研究では正規性の検定の結果を踏まえて Mann-Whitney の U 検定を行った。しかし、ノンパラメトリック検定はパラメトリック検定と比べて検出力が低下するという課題がある。質問項目に対する回答方法を細分化する等して正規性を保障したうえでパラメトリック検定を実施し、本研究の裏付けを行う必要がある。

本研究では、利用者による評価だけを踏まえて従事者の取り組みを改善しようとするのではなく、従事者と利用者の評価の差異を利用者満足度の観点から検討することで、何を改善すべきかの優先順位をつけることを提案した。小野（2013a、2013b）、浅井（2018）、寺田・津川（2018）では拠点の利用者満足度に影響を及ぼす要因について明らかにしている。しかし、これらの研究では因子分析という同一の手法を採用しているが、いずれの研究でも共通して抽出されている要因もあるが、質問項目等が異なることから異なる要因が抽出されている。そのため、今後、拠点の利用者満足度に影響を及ぼす要因に関するさらなる研究が必要になるであろう。

注記

（1）もちろん、利用者満足度に影響は及ぼさないが拠点を管理、運営するために重要な項目もある。例えば、「広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されている」は従事者と比べて利用者の評価が低い。本項目は利用者満足度に影響を及ぼす因子と関連はなかったが（浅井 2018）、拠点に関する情報の扱い（発信等）は利用者にとって重要である。なぜなら、地域の子育て支援に関する情報を広報誌やホームページから得ている利用者は多いからである。

引用文献

網野武博（2002）児童福祉学－〈子ども主体〉への学際的アプローチ－．中央法規出版，161-163

浅井拓久也（2018）地域子育て支援拠点の子育て支援に対する利用者満足度に影響を及ぼす要因．秋草学園短期大学紀要，(35)．1-13

浅井拓久也（2019）地域子育て支援拠点での子育て支援に関する研究－拠点利用前後における母親の子育て不安の変化に着目して－．秋草学園短期大学紀要，(36)．24-37

遠藤利彦（2017）赤ちゃんの発達とアタッチメント　乳児保育で大切にしたいこと．ひとなる書房，10-13

橋本真紀（2011）地域を基盤とした子育て支援実践の現状と課題－地域子育て支援拠点事業セ

ンター型実践の検証から－．社会福祉学，52 (1)．41-54
橋本真紀（2015）地域を基盤とした子育て支援の専門的機能．ミネルヴァ書房，24
菱田博之・齊藤勇紀・及川直樹（2017）利用者の実態を踏まえた地域子育て支援拠点事業の効果についての一考察－施設を利用する母親の「子育て肯定感」から－．社会福祉科学研究，６．103-108
平田美智子（2012）子育てサークルと育児期のストレス－地域子育て支援拠点でのインタビューから－．和泉短期大学研究紀要，(32)．29-36
平田美智子（2018）地域子育て支援拠点における利用者支援事業－関東地域の地域子育て支援拠点へのアンケート調査から－．和泉短期大学研究紀要，(38)．11-18
今井昭仁・伊藤篤（2017）神戸市の大学等が運営する地域子育て支援拠点事業の利用状況と展望．神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，10 (2)．135-140
伊藤篤・川谷和子（2015）地域子育て支援拠点・ひろば型における早期ペアレンティング講座の意義－０歳児のパパママセミナー受講者の自由記述を手がかりとして－．神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，7 (2)．125-131
柏女霊峰（2017）子どもの身体的・心理的・社会的特性と子ども家庭福祉ニーズ．淑徳大学研究紀要（総合福祉学部・コミュニティ政策学部），51．1-18
厚生労働省（2017）地域子育て支援拠点事業実施状況（平成 30 年度実施状況），1
厚生労働省（2018）地域子育て支援拠点事業の実施について，2
厚生労働省（2019）平成 30 年国民生活基礎調査の概況，3
丸谷充子（2016）子育て支援者がとらえる親子の成長－子ども広場の子育て支援者へのアンケート調査から－．浦和論叢，(54)．89-105
三原詔子・佐々木美智子（2016）福岡市における地域子育て支援の取り組みについて．中村学園大学発達支援センター研究紀要，（７）．111-116
中谷奈津子・橋本真紀・越智紀子（2011）地域子育て支援拠点事業専任保育士の業務内容の定量的分析－保育所併設型地域子育て支援センター観察調査の試みから－．子ども家庭福祉学，(10)．47-57
内閣府（2019）令和元年版男女共同参画白書，116
新川泰弘 (2016) 地域子育て支援拠点におけるファミリーソーシャルワークの学びと省察．相川書房．
新川泰弘（2018）地域子育て支援拠点利用者の子育て環境と利用者ニーズとの関連性－ソーシャルワークの視点から－．子ども家庭福祉学，(18)．1-13
NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会（2017）地域子育て支援拠点事業における活動の指標「ガイドライン」(改訂版)．16-18
岡本聡子（2015）母親の育児不安解消における地域子育て支援拠点事業の効果－利用者アンケートを通じた測定と検証－．創造都市研究，10 (1)．1-12

岡村幸代（2016）子育て支援に参加した母親の子育て意識の変容－ 8 名の母親の語りから－．家庭教育研究，(21)．37-48

小野セレスタ摩耶（2013a）A 市地域子育て支援拠点事業の利用者評価に関する研究－実施場所別の分析結果を中心に－．Human welfare，5 (1)．75-85

小野セレスタ摩耶（2013b）A 市地域子育て支援拠点事業の利用者評価－満足度を中心にして－．子ども家庭福祉学，(13)．13-24

榊ひとみ (2013) 地域子育て支援拠点におけるスタッフの学習と連帯．北海道大学大学院教育学研究院紀要，(119)．1-26

柴田亮・東原文子（2018）地域子育て支援拠点事業の利用に際しての不安に関する検討－家庭訪問支援の可能性を視野に入れて－．聖徳大学児童学研究所紀要，(20)．1-9

椎山克己（2016）地域子育て支援拠点事業「信愛つどいの広場」の現状と課題．久留米信愛女学院短期大学研究紀要，(39)．45-50

周防美智子・中典子・田口陽子・逢坂麻由・近藤真由美・延原栄子・平尾博美・山下明美・伏見美紀（2018）地域子育て支援拠点事業における支援に関する研究．岡山県立大学保健福祉学部紀要，(24)．81-89

多田幸子 (2017) 地方市部における地域子育て支援拠点事業施設の実践．山梨県立大学人間福祉学部紀要，(12)．19-38

寺田和永・津川秀夫 (2018) 地域子育て支援拠点施設における利用者満足度の規定要因．チャイルド・サイエンス，(15)．39-43

寺村ゆかの（2012）神戸大学サテライトで提供される地域子育て支援拠点事業の評価研究－利用者を対象とした悉皆調査を通して―．神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，5（2)．119-131

冨田道子（2014）広島都市学園大学地域子育て支援拠点事業の役割に関する一考察－利用者への質問紙調査から－．広島都市学園大学子ども教育学部紀要，1（1)．61-70

冨田道子・児嶋芳郎・深澤悦子・田丸尚美・杉山直子・國清あやか・須崎朝子・石橋由美(2015) 広島都市学園大学地域子育て支援拠点事業に関する一考察－オープンスペース「いーぐる」利用者への第 2 ・ 3 回質問紙調査から－．広島都市学園大学子ども教育学部紀要，2（2)．41-54

上田よう子（2018）地域子育て支援拠点における利用者の心情変容プロセスを支える支援に関する研究－複線径路・等至性モデル分析による支援の検討－．保育学研究，56 (2)．111-119

宇都弘美・川畑由佳子 (2017) A 市における地域子育て支援の活用実態と支援ニーズに関する調査．南九州地域科学研究所所報，(33)．13-18

渡辺顕一郎・橋本真紀（2018）詳解地域子育て支援拠点ガイドラインの手引き（第 3 版）－子ども家庭福祉の制度・実践をふまえて－．中央法規出版．

付記

本研究は、秋草学園短期大学平成 31 年度奨励研究費助成による研究である。また、本研究の分析方法について、東京成徳短期大学の田中浩二先生にご助言をいただきました。記してお礼申し上げます。

［論文］

保育園内における人間関係と向社会的行動の関連

今井　由美

The Relation Between Human Relationships and Prosocial Behavior In Nursery School

Yumi Imai

キーワード：人間関係、向社会的行動、保育園、保育士、保育園児
Key Words：human relationships, prosocial behavior, nursery school, nursery teacher, nursery school child

要約：本研究は、保育園児が 1 日の大半を過ごしている保育園という環境下に焦点を当て、保育士からみた園児の向社会的行動の表出、友人関係、担任との関係を把握し、保育園内における人間関係と向社会的行動の関連を検討した。その結果、保育士からみると、保育園内における向社会的行動の表出は女児に多く、また 3 歳児より 4,5 歳児に多くみられていることが明らかとなった。友人関係、担任との関係においても性差がみられ、保育士は、女児の方が人間関係を良好に築いていると認識していることが分かった。一方で、きょうだい差は確認されず、保育士からみると、きょうだいの有無は保育園内での園児の人間関係の構築や向社会的行動の表出には影響していないという結果となった。保育士からみた園児の向社会的行動の表出、友人関係、担任との関係の関連を分析したところ、いずれにおいても正の相関がみられ、保育士が認識している保育園内における良好な人間関係と、園児の向社会的行動の多さには関連があることが示された。

1. 問題と目的

近年、人間関係の希薄さが問題となり、幼いうちから人間関係を根底にしたさまざまな問題が生じているとされている。例えば、文部科学省(2018)による平成 29 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果では、全国の小中高校及び特別支援学校におけるいじめの認知（発生）件数は 414,378 件となり過去最多となった。さらに、小学校におけるいじめの認知（発生）件数が 317,121 件と最も多くなり、いじめの低年齢化が進んでいる。また、同調査における小学校での子どもの長期欠席の理由で最も多いのは、不登校であり 48.3%をも占めている。そして、この人数は 35,000 人を超え過去最多となった。こういった背景の 1 つには、人間関係の希薄さに加え、相手の気持ちを共有し、相手を思いやる向社会性(首藤、2006)の低さがあげられる。つまり、相手を思いやる向社会的行動の表出が低下していると考えられている。

向社会的行動は、Eisenberg・Mussen(1991)によれば、他人あるいは他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとしたりする自発的な行為と定義されている。向社会的行動における研究は、家族が社会化の中心的なエイジェントであるとされ、子どもの初めての社会である家庭環境が大きな基盤（島田、桂田、2015）であるという考えの下から、両親の養育性が向社会的な行動傾向の発達を育てるといった仮説をかなり支持している。そのため、親の養育態度、家族、夫婦間と子どもの向社会的行動の関連については、これまでたくさんの研究が行われてきた。例えば、島田・桂田（2015）は、母親自身の向社会的行動や養育態度がどのように幼稚園児の向社会的行動に影響しているのかを研究している。また、親や家族間として母親のみに焦点が当てられていることが多いことを踏まえ、首藤(2006)は母親のみならず父親や夫婦間にも焦点を当て、保育園及び幼稚園児の向社会的行動との関連を研究している。さらに森下(2005)も母親に加え、父親の養育態度と幼稚園児の向社会的行動との関連を研究している。

しかしながら、今日では女性の就業や社会進出における意識の向上などにより、その子ども達は、保育士らと保育園で過ごす時間が増えてきている。そこで、本研究では、子どもが 1 日の大半を過ごしている保育園という環境下に焦点を当てる。保育士からみた園児と友人との人間関係、園児と担任との人間関係を把握し、保育園内における人間関係と向社会的行動の関連について分析を行う。

さらに、少子化が進みきょうだいのいない子どもが増えているという昨今の社会状況にも注目したい。Eisenberg・Mussen(1991)は、子どもの向社会的行動の表出においてきょうだいの影響を述べる際、アメリカの子どもの 80%以上がきょうだいを一人あるいはそれ以上持っている、両親といる時間の二倍以上をきょうだいといっしょに過ごしているということを念頭に置いている。しかし、このことは今の日本の社会状況とは異なっている。そのため、本研究では、保育園内での人間関係の構築や向社会的行動の表出にきょうだい差が生

じているのかどうかも検討していく。

また、これまでの向社会的行動の研究の大半では一貫した性差は見出されていなく、性差がみられる場合には、女の子のほうがやや多いという結果(Eisenberg ら、1991)がある。しかしながら、この結果は、親の養育態度や家族や夫婦間と子どもの向社会的行動の関連から求められたものであり、本研究のように保育園内での保育士の認識から検討したものではない。そのため、保育士からみた園児の向社会的行動の表出における性差についても検討をする。

2. 方法

調査対象者及び手続き

埼玉県内にある協力が得られた 2 つの保育園の担任保育士に対し、クラスの園児人数分の質問紙を配布し回答を求めた。回答者は 3 歳児担任 2 名、4 歳児担任 2 名、5 歳児担任 2 名の合計 6 名であり、全て女性保育士であった。その際、調査内容が保育者及び子どもの不利益にはならないことを明示し、同意書への署名も合わせて求めた。2 園の合計で 3 歳児 28 名、4 歳児 31 名、5 歳児 31 名の合計 90 名が分析対象となった。統計ソフトは、SPSS Statistics Ver.26 を使用した。

調査時期

2019 年 5 月～7 月

調査内容

1） 保育士からみた園児の向社会的行動

保育士からみた園児の向社会的行動に関しての質問紙は、武田ら(2004)が作成した「思いやり行動尺度」、塚越・松永(2009)が作成した「向社会的場面」、村上ら(2016)が作成した「小中学生用対象別向社会的行動尺度」を参考に、実際の保育園での活動や様子、関係性を踏まえ調査項目を決定した(Table1)。

2） 保育士からみた園児の友人関係

保育士からみた園児の友人関係に関しての質問紙は、米澤(2008)が作成した「認知活動特性尺度」、「学習発達到達度尺度」を参考に、実際の保育園での活動や様子、関係性を踏まえ調査項目を決定した(Table2)。

3） 保育士からみた園児と担任との関係

保育士からみた園児と担任との関係に関しての質問紙は、米澤(2008)が作成した「学習発達到達度尺度」、小沢(2011)が作成した「気になる子へのかかわり尺度」を参考に、実際の保育園での活動や様子、関係性を踏まえ調査項目を決定した(Table3)。

以上の項目を使い質問紙を作成した。尺度を統制するために、全ての項目について 5 件法(5.とてもよくあてはまる、4.ややあてはまる、3.どちらともいえない、2.あまりあてはま

らない、1.全くあてはまらない)で担任保育士に回答を求めた。また、各園児の性別ときょうだいの有無についても回答を求めた。

Table1　保育士からみた園児の向社会的行動尺度の項目

番号	項目
1	この園児は、泣いている子がいればなぐさめることができる
2	この園児は、わからなくて困っている子がいたら教えてあげられる
3	この園児は、仲間に入れない子がいたら誘うことができる
4	この園児は、物をなくして困っている子がいたら一緒に探すことができる
5	この園児は、友だちのために先生に援助を求めることができる
6	この園児は、具合が悪い、ケガをしたお友達を心配したり気遣ったりすることができる
7	この園児は、友だちが頑張っているときに応援できる
8	この園児は、友だちをほめることができる

Table2　保育士からみた園児の友人関係尺度の項目

番号	項目
1	この園児は、友だちと遊ぶことが好きである
2	この園児は、友だちの話を聞くことができる
3	この園児は、友だちと仲良く遊ぶことができる
4	この園児は、友だちとよく笑っている
5	この園児は、友だちと一緒にいることが多い
6	この園児は、友だちとケンカをしてもまた仲良くできる

Table3　保育士からみた園児と担任との関係尺度の項目

番号	項目
1	この園児に、うまく対応できないことがある
2	この園児の気持ちが分からないときがある
3	この園児の特徴がつかめない
4	この園児は、担任の話を聞くことができる
5	この園児とはよく話をする
6	この園児は、担任を避ける
7	この園児は、困った存在である
8	この園児は、担任とよく遊びたがる
9	この園児は、担任のそばによく寄ってくる
10	この園児は、扱いにくいと感じる

3. 結果

1)　保育士からみた園児の向社会的行動

保育士からみた園児の向社会的行動尺度に相当する項目の平均値を算出し、向社会的行動得点(*M*＝3.18,*SD*＝0.96)とした。また、尺度の信頼性をクロンバックのα係数によって求めた。その結果、α＝.93 であり十分な値が得られた。

続いて、性別、年齢、きょうだいの有無による差があるかどうかを検討するために 2(性別)×3(年齢)×2(きょうだいの有無)の三要因分散分析を行った(Table4)。

その結果、性別、年齢の主効果が有意であった(*F*(1,78)=7.04,*p*＜.05、*F*(2,78)=15.25,*p*＜.01)。交互作用は、いずれにおいてもみられなかった。女児が男児より有意に高いことが確認された。年齢間においてはTukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、3 歳児と 4 歳児間、3 歳児と 5 歳児間で有意な差が認められた。それぞれの平均値や SD を Table5 に示す。

Table4　向社会的行動得点と性別、年齢、きょうだいの有無の分散分析結果

	*F*値	多重比較
性別	7.04**	
年齢	15.25*	3歳児＜4歳児、3歳児＜5歳児
きょうだいの有無	0.01	
性別＊年齢	1.3	
性別＊きょうだいの有無	0.06	
年齢＊きょうだいの有無	0.72	
性別＊年齢＊きょうだいの有無	0.94	

**p ＜.01　*p ＜.05

Table5　向社会的行動得点と性別、年齢、きょうだいの有無の平均値及び *SD*

性別	女児						男児					
年齢	3歳児		4歳児		5歳児		3歳児		4歳児		5歳児	
きょうだい	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無
M	2.98	2.75	3.44	3.2	3.91	4.5	2.06	2.17	3.39	3.06	3.46	3.5
SD	0.73	1.35	1.04	1	0.63	0.53	0.7	0.73	0.97	0.38	0.6	0.31
N	8	4	12	5	10	2	10	6	10	4	15	4

2)　保育士からみた園児の友人関係

保育士からみた園児の友人関係尺度に相当する項目の平均値を算出し、友人関係得点(*M*＝3.78,*SD*＝0.83)とした。また、尺度の信頼性をクロンバックのα係数によって求めた。その結果、α＝.91 であり十分な値が得られた。

続いて、性別、年齢、きょうだいの有無による差があるかどうかを検討するために 2(性別)×3(年齢)×2(きょうだいの有無)の三要因分散分析を行った(Table6)。その結果、性別、年齢の主効果が有意であった(*F* (1,78)=4.81,*p*＜.05、*F* (2,78)=3.45,*p*＜.05)。交互作用は、いずれにおいてもみられなかった。女児が男児より有意に高いことが確認された。年齢間においては Tukey の HSD 法(5%水準)による多重比較を行ったところ、3 歳児と 5 歳児間で有意な差が認められた。それぞれの平均値や SD を Table7 に示す。

Table6　友人関係得点と性別、年齢、きょうだいの有無の分散分析結果

	*F*値	多重比較
性別	4.81*	
年齢	3.45*	3歳児＜5歳児
きょうだいの有無	0.13	
性別＊年齢	1.65	
性別＊きょうだいの有無	0.03	
年齢＊きょうだいの有無	0.01	
性別＊年齢＊きょうだいの有無	1.35	

*p ＜.05

Table7　友人関係得点と性別、年齢、きょうだいの有無の平均値及び *SD*

性別	女児						男児					
年齢	3歳児		4歳児		5歳児		3歳児		4歳児		5歳児	
きょうだい	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無
M	3.77	3.46	3.82	4.07	4.37	4.75	3.08	3.58	3.97	3.79	3.72	3.5
SD	0.68	0.85	0.78	1.04	0.53	0.12	0.9	0.64	0.88	1.16	0.84	0.38
N	8	4	12	5	10	2	10	6	10	4	15	4

3)　保育士からみた園児と担任との関係

保育士からみた園児と担任との関係尺度に相当する項目の平均値を算出し、担任関係得点(*M*=3.73,*SD*=0.62)とした。また、尺度の信頼性をクロンバックのα係数によって求めた。その結果、α=.80 であり十分な値が得られた。

続いて、性別、年齢、きょうだいの有無による差があるかどうかを検討するために 2(性別)×3(年齢)×2(きょうだいの有無)の三要因分散分析を行った(Table8)。その結果、性別の主効果が有意であった(*F*(1,78)=11.84,*p*<.01)。交互作用は、いずれにおいてもみられなかった。女児が男児より有意に高いことが確認された。それぞれの平均値や SD を Table9 に示す。

Table8　担任関係得点と性別、年齢、きょうだいの有無の分散分析結果

	*F*値
性別	11.84**
年齢	1.25
きょうだいの有無	0.5
性別＊年齢	2.54
性別＊きょうだいの有無	1.21
年齢＊きょうだいの有無	0.88
性別＊年齢＊きょうだいの有無	0.35

**p <.01

Table9　担任関係得点と性別、年齢、きょうだいの有無の平均値及び *SD*

性別	女児						男児					
年齢	3歳児		4歳児		5歳児		3歳児		4歳児		5歳児	
きょうだい	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無
M	4.14	4.2	3.79	3.46	4.01	4.45	3.58	3.42	3.77	3.78	3.56	3.33
SD	0.58	0.36	0.45	0.67	0.56	0.49	0.72	0.9	0.51	0.22	0.66	0.3
N	8	4	12	5	10	2	10	6	10	4	15	4

4)　尺度間の関連

保育士からみた園児の向社会的行動尺度、友人関係尺度、担任関係尺度の相関を Table10 に示す。3 つの尺度は互いに有意な正の相関(p <.01)を示した。

Table10　保育士からみた園児の 3 尺度間相関

	向社会的行動	友人関係	担任関係
向社会的行動	—	.54**	.36**
友人関係		—	.37**
担任関係			—

**p <.01

4. 考察

1)　保育士からみた園児の向社会的行動に関して

保育園内における園児の向社会的行動の表出は、保育士からみると高かった。性差、年齢差、きょうだいの有無による検討では、いずれにおいても交互作用は確認されず、性別、年齢の主効果が確認された。つまり、保育園内における園児の向社会的行動は女児に多いと、保育士は認識している。また、保育士からみた向社会的行動の表出は 3 歳児では少ないが、4 , 5 歳児で多くなることも確認された。さらに、保育士が認識している園児の向社会的行動の表出は、きょうだいの有無には影響されていないことも示された。

2)　保育士からみた園児の友人関係に関して

保育園内における園児の友人関係は、保育士からみると良好であった。性差、年齢差、きょうだいの有無による検討では、いずれにおいても交互作用は確認されず、性差、年齢差での主効果が確認された。つまり、女児の方が友人との関係をうまく築いていると、保育士は認識している。また、保育士からみると、友人との人間関係がより良好に築けているのが 5 歳児であると確認された。さらに、保育士が認識している園児の友人関係の構築は、きょうだいの有無には影響されていないことも示された。

3)　保育士からみた園児と担任との関係に関して

園児と担任との関係は、保育士からみると概ね良好であるが、一方で、関係を築くことに困難を感じる場合もあるということが分かった。性差、年齢差、きょうだいの有無による検

討では、いずれにおいても交互作用は確認されず、性別の主効果が確認された。つまり、女児の方が担任との関係をうまく築いていると、保育士は認識している。また、保育士が認識している園児と担任との関係の構築は、年齢差にもきょうだいの有無にも影響されていないことも示された。

4)　尺度間の関連について

保育士からみた園児の向社会的行動の表出、友人関係、担任との関係の関連性が相関分析によって確認された。いずれの関係においても正の相関が確認され、保育士からみて友人関係が良好に築けている園児と、向社会的行動の表出の多さには関連があることが示された。さらに、保育士からみて担任との関係が良好に築けている園児と、向社会的行動の表出の多さにも関連があることが示された。これらのことから、保育園内での人間関係の構築が、園児の向社会的行動の表出に影響していると考えられる。しかしながら、保育士が、園児と関係が良好であると感じている場合には、その園児の向社会的行動や友人関係への評定が自然と高くなってしまうことが予測される。その結果、保育士からみて担任との関係が良好に築けている園児に、向社会的行動の多さ及び良好な友人関係が反映された可能性も推測される。

5)　まとめ

本研究の目的は、保育園児が 1 日の大半を過ごしている保育園という環境下に焦点を当て、保育士が認識している保育園内における園児の人間関係を把握し、その人間関係と向社会的行動との関連を検討することであった。

その結果、女児の方が向社会的行動を多くとり、女児の方が保育園内において良好な人間関係を築いていると、保育士は認識していることが分かった。また、保育士が、保育園内における園児の人間関係の構築や向社会的行動の表出を認識する際には、きょうだいの有無による影響がないことも分かった。しかしながら、きょうだい差による影響は、きょうだいの有無だけでなく、今後、その構成や性別などの要因も考慮しながら、詳細に検討していく必要があるであろう。

さらに、保育士からみて、保育園内において友人関係や担任との関係を良好に築いている園児と、向社会的行動の表出の多さには関連があることが示された。園児の向社会的行動の表出は、家庭や親や家族による影響が大きいとされているが、保育園内における人間関係も影響していると考えられる。今後は、保育園内における人間関係と向社会的行動の表出の因果関係を明らかにしていくために、数量的な観点からだけでなく、質的な面からの分析も必要であろう。

参考・引用文献

赤田太郎（2010）保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討　心理学研究　81(2)、158-166

Eisenberg,N.&Mussen,P.（1989）The roots of prosocial behavior in children.　Cambridge University Press.（菊池章夫・二宮克美 共訳（1991）思いやりの発達心理　金子書房）

伊藤順子・丸山(山本)愛子・山崎晃（1999）幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連　教育心理学研究　47、160-169

文部科学省（2018）平成 29 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm（2019 年 9 月 27 日確認）

森下正康（2006）幼児期の親子関係と向社会的行動・攻撃行動のモデリング(2)―父母の態度パターンによる分析―　和歌山大学教育学部　教育科学　56、33-41

村上達也・西村多久磨・櫻井茂男（2016）家族，友だち，見知らぬ人に対する向社会的行動―対象別向社会的行動尺度の作成―　教育心理学研究　64、156-169

小沢日美子（2011）「気になる子」との‘かかわり’についての尺度構成に関する試み―保育者志望学生を対象にして―　千葉敬愛短期大学紀要　33、1-10

島田知華・桂田恵美子（2015）幼児の向社会的行動―母親自身の向社会的行動や養育態度との関連―　関西学院大学心理科学研究　41、45-49

首藤敏元（1997）乳幼児の思いやり行動と家族の共感関係の検討　平成 8 年度厚生省心身障害研究　効果的な親子のメンタルケアに関する研究　255-261

首藤敏元（2006）幼児の向社会性と親の共感経験との関連　埼玉大学紀要　教育学部（教育科学）　55(2)、121-131

武田京子・菅原正和・吉田澄江・笹原裕子・加藤和子（2004）幼児の思いやり行動と攻撃行動―IWM（Internal Working Model）との関係　岩手大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要　3、47-54

塚越由佳・松永あけみ（2009）大人の「言葉かけ」が幼児の向社会的行動に及ぼす影響（その 1)―親の「言葉かけ」と子どもの向社会的行動との関連―　群馬大学教育学部紀要　人文・社会科学編　58、135-142

塚越由佳・松永あけみ（2010）大人の「言葉かけ」が幼児の向社会的行動に及ぼす影響（その 2)―親の「言葉かけ」と子どもの向社会的行動との関連―　群馬大学教育学部紀要　人文・社会科学編　59、195-204

米澤好史（2008）幼児の認知活動特性・学習発達到達度・人間関係特性尺度と教師、親の教育方針態度尺度・子育てこども観・指導方針尺度の作成　和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要　18、69-78

［論文］

保育学生の学習継続動機づけと友人関係への動機づけに関する研究

大熊　美佳子

A Study on Early Childhood Care and Education Students' Learning Motivation and Friendship Motivation

Mikako Okuma

キーワード：学習継続動機づけ，友人関係への動機づけ，自己決定理論
Key Words：Learning Motivation , Friendship Motivation , Self-determination

要約：本研究は，保育系短期大学生を対象に，学習と友人関係への動機づけに注目し，自己決定理論の視点から，両動機の関連について検討を行った。さらに，学業を継続するために，重要と認知されている要因が，学習継続動機づけに与える影響について検討することを目的とした。学習継続動機づけは，「内発的」「外発的」の 2 因子が抽出さた。友人関係への動機づけの 4 因子との関連では，外的な理由で友人関係を考える学生は，学習継続動機づけが低いが，内発的な理由で友人関係を考える学生は，必ずしも学習継続動機づけが高いとは言えなかった。さらに，学習継続動機づけと学業継続の重要要因との関連では，良好な友人関係は，学習継続の動機づけの自己決定の度合いが中程度の学生にとって，重要度が高いことが確認された。

問題と目的

青年期の学生にとって，学生生活の中で自身の将来を見据えた学びを深めていくことは大切である。しかし，近年，大学や短期大学に進学したものの，学業不振，学校生活不適応，就職や転学など，進路変更に関わる理由から，休学や中退をする学生の割合が増加していることは文部科学省の調査（平成 29 年度文部科学省学校基本調査，文部科学省報道発表.2019）でも報告されている。

保育者養成校では，一般の大学での学びよりも，日々の学びが資格取得と卒業後の就職に直結しており，目標設定が明確化しやすいとも言える。中でも短期大学で学ぶ保育学生にとっては，短い期間で専門的な知識を学びながら，複数回の実習を行い，幼稚園教諭免許や保育士資格を取得するためには，保育者になるという明確な目的意識を持った上で，本人の学びに対する意欲を持続させることが不可欠である。このように学生の学習意欲を維持するためには，本人の自己認知はもとより，授業内容や大学のサポート体制だけでなく，友人関係の影響が大きいことが指摘されている（尾形・増南，2017，他）。大熊（2020）では，保育系短期大学生の学習意欲を高める要因，低下させる要因について自由記述による回答を分類した結果，上位には，授業内容，教員の指導，本人の目標や意識，成績，他者からの評価など学習に直接関わる要因と合わせて，対人関係があげられており，友人との関係性が，学習意欲に少なからず影響を与えることが示されている。また，大久保（2005）は，青年の学校への適応感に影響を与える「友人との関係」「教師との関係」「学業」の 3 つの要因をあげているが，それらすべてが一様に同じ影響を与えているということではなく，学校により適応感に与える影響が違うことが示されている。しかし，その中で「友人との関係」は，どの学校にあっても適応感に強い影響力を持っていることが明らかになっている。青年期は友人関係の重要性が高まる時期であり，多くの研究で指摘されているように，学生生活で長い時間を過ごす友人たちとの人間関係は，学生生活全般の適応に影響を与えることは，十分に考えられる。

動機づけ研究では，“達成動機（やる気）”と人との近接性に関する“親和動機”は，重要な社会的動機と捉えられている。両者の関係性については，文化的背景が影響するものと考えれており，土井（1982）は，一般的な状況では，アメリカではネガティブに，日本ではポジティブに結合していると仮説を立てることができると述べている。大熊（2011）では，大学生の両動機の関係において，親和動機の次元性に注目し，「対人的積極性」は，達成動機と有意な正の相関を示し，「対人的敏感さ」は，達成動機と有意な負の相関が認められており，やる気と対人関係への動機づけとの関連が示唆されている。ここでの親和動機の次元性は，Deci & Ryan（1985）の自己決定理論における，外発的から内発的という連続性をもった考え方と一致し，「嫌われたくない」といった外的な要因に基づいたものが，「対人的敏感さ」で，「親しくしたい」といった内的な要因に基づいたものが，「対人的積極性」

となり，自律性の視点で捉えることができる。さらに，動機づけの観点から，友人関係を規定する要因について考えると，友人関係を開始，継続させている理由は様々であると考えられる。さらに，岡田（2005）は，自己決定性という点から友人関係への動機づけを捉えることで，達成領域だけでなく友人関係においても，自律的に行動することは，適応的な結果を導く可能性が示唆されるとしている。

そこで，本研究では，保育系短期大学生の動機づけについて，学習と友人関係への動機づけに注目し，自己決定理論の視点から，両動機の関連について検討を行う。さらに，学業を継続するために，重要と認知されている要因が，動機づけに与える影響について検討することを目的とする。

方　　法

調査対象と調査時期　埼玉県内女子短期大学幼児教育学科の学生を対象に，2020 年 7 月に調査を実施。1 年生 98 名，2 年生 109 名，3 年生 32 名の合計 239 名から回答が得られた。

手続き　Google Classroom にて，Web 調査を実施。調査の実施に際し，調査の目的，回答は任意であることをアナウンスし，回答をもって調査参加への同意とすることを伝えた。なお，この調査は，秋草学園短期大学・研究倫理委員会より承認を得て実施された。なお，統計解析には，SPSS statistics 25.0 を使用した。

調査内容

①学習継続動機づけ尺度（大熊，2019b）12 項目（5 件法）：教示は，「今，大学で学んでいる理由について伺います」とし，それぞれの理由について，“あてはまる”“ややあてはまる”“どちらともいえない”“ややあてはまらない”“あてはまらない”の 5 件法で回答を求めた。

②友人関係への動機づけ尺度（岡田，2005）16 項目（5 件法）：教示は，「なぜ友人と親しくしたり，一緒に時間を過ごしたりしますか」という問いに対し，それぞれの理由について“あてはまる”“ややあてはまる”“どちらともいえない”“ややあてはまらない”“あてはまらない”の 5 件法で回答を求めた。

③学業継続に重要な要因　10 項目（5 件法）：教示は，「大学での学業を続けていくにあたって，あなたにとってどの程度重要ですか」という問いに対し，“重要である”“やや重要である”“どちらともいえない”“あまり重要ではない”“重要ではない”の 5 件法で回答を求めた。

結　　果

1　学習継続動機づけ

1－1　学習継続動機づけ尺度の構成と記述統計

学習継続動機づけ尺度の 12 項目は，Ryan & Deci(1985)による自己決定理論における動機づけ分類の概念的定義を参考に，“外的調整”，“取り入れ的調整”，“同一視的調整”，“内的調整”の 4 つの下位尺度を想定し，質問項目を作成したものであるが，大熊（2019b）において，3 つの因子が抽出されている。第Ⅰ因子「学び志向」，第Ⅱ因子「非自己決定的」，第Ⅲ因子「資格職業志向」である。第Ⅰ因子，第Ⅲ因子は，自己決定理論における内的なもの，第Ⅱ因子は，外的なものと解釈した。自己決定理論に基づいた動機づけの様々な尺度では，隣り合う調整のタイプでは正の相関が，外的と内的の間では負の相関が認められている（例えば，西村・川村，2010；尾形・増南，2017）。その点から，調整タイプの連続性において，学習継続動機づけ尺度に一定の妥当性は得られたと考えた。その中で，第Ⅲ因子「資格職業志向」は，保育系学科に特徴的な学びと直結した内容で，資格取得や将来の職業への展望は，価値や目標をより内的なものに統合している調合調整に近い動機づけと考えられ,調査対象学生の所属する学科の特性を考慮した動機づけ尺度の解釈であった。

学習継続動機づけ尺度は，自己決定理論に基づき 4 下位尺度を想定して構成されているが，各下位尺度は独立というよりは連続的な関連をもつことを仮定しており，下位尺度間の関連は調査対象者の特性が反映されると考えられるため，本研究では，再度全 12 項目に対して，探索的因子分析（最尤法・Promax 回転）を行うこととした。その結果，2 因子が抽出されたが，12 項目中「資格をとっておいたほうが，役に立つこともあるから」の 1 項目の因子負荷量が，いずれの因子にも.40 未満であったため，この項目を削除して，繰り返し因子分析を行った。そこで，固有値の減衰状況と意味内容，解釈可能性から判断し，本稿においては，2 因子解を採用することとした(Table 1)。

第Ⅰ因子は，「専門的な知識を深めたいから」「新しいことを学ぶことに興味があるから」「将来つきたい職業のためには必要だから」「学ぶことは価値があることだから」など，自己決定理論において内発的な次元とされる，“内的調整”,“同一視的調整”の項目として作成した 6 項目からなるため，「内発的学

Table 1　学習継続動機づけの因子分析結果

	因子	
	Ⅰ	Ⅱ
第Ⅰ因子：内発的学習		
27 専門的な知識を深めたいから	.86	-.08
22 新しいことを学ぶことに興味があるから	.73	-.09
28 将来つきたい職業のためには必要だから	.72	.06
21 学ぶことは価値があることだから	.70	.17
24 学ぶ内容が楽しいから	.67	-.15
17 学生にとって勉強することは重要だから	.46	.27
第Ⅱ因子：外発的学習		
25 勉強しないと家族や先生に怒られるから	-.20	.75
18 勉強をした方がいいと周りの人に言われるから	-.07	.72
20 卒業できないと家族を悲しませるから	.04	.70
23 勉強しないと能力がないと思われるから	.10	.62
26 単位を取れないと不安になるから	.13	.60

習」と命名した。第Ⅱ因子は,「勉強しないと家族や先生に怒られるから」「勉強をしたほうがいいと周りの人に言われるから」「卒業できないと家族を悲しませるから」など，自己決定理論において外発的な次元とされる，“取り入れ的調整”，“外的調整”の項目として作成した 5 項目からなるため,「外発的学習」と命名した。

尺度の信頼性を検討するため，内部一貫性の観点から各下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した。その結果，各下位尺度において，十分な値が確認された。そこで各下位尺度において加算平均得点を算出し，各下位尺度得点とした。また，個人の外側にある価値を自己と一致させていく内在化の過程に沿って，外的，取り入れ，同一化，内的という一次元上に自己決定性を位置づけている理論の特性から(Ryan & Deci, 2000)，自己決定性の程度を表す指標として用いられる(e.g., Blais et al., 1990; Grolnick & Ryan, 1989) Relative Autonomy Index(RAI)を参考に，学習継続動機づけの下位尺度に重みづけをした合成変数として，RAI（L）＝内発的要因得点＋（-1×外発的要因得点）を算出した(Range=-4～4)。学習継続動機づけの各下位尺度の得点をみると，外発的学習の平均値が低く内発的学習の平均値が高くなっており,分布が歪みやすい性質をもっている可能性がある。一方，動機づけの自己決定性を表す合成変数である RAI 得点は下位尺度より歪度や尖度が改善されることが先行研究で報告されており，より正規性を満たしやすい点を考慮し，自己決定理論に基づく動機づけ尺度を使用する際には，下位尺度のみを用いるのではなく RAI を算出し,両者を相補的に用いて分析していく必要があると考えられており（岡田, 2005），本研究においても，各下位尺度得点と RAI（L）を用いて今後の分析を進めていくこととする。各下位尺度の平均点，標準偏差，α 係数，および RAI（L）の平均点，標準偏差は，Table 2 の通りである。

Table 2　学習継続動機づけ各下位尺度得点，RAI(L)の平均点，標準偏差，α係数

	平均値	標準偏差	α係数
内発的学習	4.14	.68	.84
外発的学習	3.27	.93	.81
RAI(L)	.87	1.09	

1－2　学習継続動機づけの学年差

学習継続動機づけの 2 因子の下位尺度得点，RAI（L）に，入学間もない 1 年生と卒業を控えた学生（2，3 年生）との学年による違いがあるかについて検討を行った。その結果，1 年生と 2，3 年生（卒業年次生）の間で，学年による有意な差は認められなかった。

2　友人関係への動機づけ

2－1　友人関係への動機づけ尺度の構成と記述統計

友人関係への動機づけ尺度（岡田，2005）は,「内発」,「同一化」,「取り入れ」,「外的」の 4 下位尺度から構成されているため,各下位尺度について,主成分分析を行ったところ，全下位尺度で 4 項目ずつ 1 成分が抽出された（Table 3～6）。

Table 3　「内発」主成分分析結果

項目	I
11 友人と話すのは，おもしろいから	.92
12 友人と一緒にいると，楽しい時間が多いから	.91
2 友人と親しくなるのは，うれしいことだから	.90
1 友人と一緒にいるのは楽しいから	.89

Table 4　「同一化」主成分分析結果

項目	I
15 友人関係は，自分にとって意味のあるものだから	.84
8 友人といることで，幸せになれるから	.83
5 友人と一緒に時間を過ごすのは，重要なことだから	.82
14 友人のことをよく知るのは，価値のあることだから	.75

Table 5　「取り入れ」主成分分析結果

項目	I
9 友人がいないと，後で困るから	.84
13 友人がいないと不安だから	.75
16 友人がいないのは，恥ずかしいことだから	.73
10 友人とは親しくしておくべきだから	.73

Table 6　「外的」主成分分析結果

項目	I
6 親しくしていないと，友人ががっかりするから	.87
7 一緒にいないと，友人が怒るから	.78
4 友人関係を作っておくように，まわりから言われるから	.75
3 友人の方から話しかけてくるから	.42

各主成分について Cronbach の α 係数を算出した結果，十分な値が確認されたため，各下位尺度において加算平均得点を算出し，各下位尺度得点とした。さらに，岡田（2005）に従い，友人関係への動機づけ尺度の下位尺度に重みづけをした合成変数として，RAI(F)＝（2×内発）＋（1×同一化）＋（-1×取り入れ）＋（-2×外的）を算出した(Range=-12～12)。学習継続動機づけの分析と同様，各下位尺度得点と RAI(F)得点の両者を用いて今後の分析を進めていくこととする。各下位尺度の平均点，標準偏差，α 係数，および RAI(F)の平均点，標準偏差は Table 7 の通りである。

Table 7　友人関係への動機づけ各下位尺度得点，RAI(F)の平均点，標準偏差，α係数

	平均値	標準偏差	α係数
内発	4.62	.70	.93
同一化	4.23	.75	.82
取り入れ	3.28	.91	.76
外的	2.32	.74	.67
RAI(F)	5.52	2.61	

2－2　友人関係への動機づけの学年差

友人関係への動機づけの 4 因子の下位尺度得点，RAI（F）に，学年による違いがあるかについて検討を行った（Table 8)。その結果，1 年生と 2，3 年生（卒業年次生）の間で，取り入れ(t(234)=2.02, p<.05)と外的(t(232)=2.25, p<.05)で，　1 年生の方が有意に高く，友人関係への動機づけは，入学後間もない 1 年生の方が非自己決定的な理由が多くみられることがわかった。

Table 8　友人関係への動機づけの学年差のt検定結果

		人数	平均値	標準偏差	t 値
内発	1 年生	98	4.64	.60	.40
	2，3年生	141	4.60	.76	
同一化	1 年生	98	4.25	.69	.37
	2，3年生	141	4.22	.79	
取り入れ	1 年生	98	3.42	.82	2.02 *
	2，3年生	138	3.18	.96	
外的	1 年生	96	2.45	.70	2.25 *
	2，3年生	138	2.23	.76	
RAI（F）	1 年生	96	5.19	2.34	-1.59
	2，3年生	135	5.74	2.77	

*p<.05

3　学習継続動機づけと友人関係への動機づけの関連

学習継続動機づけと友人関係への動機づけの関連を見るために，両動機づけの下位尺度得点と合成変数の相関係数を算出した結果を Table 9 に示す。

Table 9　学習継続動機づけと友人関係への動機づけの相関係数

		友人関係への動機づけ				
		内発	同一化	取り入れ	外的	RAI(F)
学習継続動機づけ	内発的学習	.48**	.52**	.22**	.00	.34**
	外発的学習	.16*	.29**	.54**	.39**	-.23
	RAI(L)	.16*	.08	-.33	-.33	.41**

* p < .05,　** p < .01

学習継続動機づけの合成変数 RAI（L）と友人関係への動機づけの合成変数 RAI（F）は，有意な正の相関関係が見られた。各動機づけの下位尺度得点間の関連では，「内発的学習」と「外的友人」は有意な相関が見られなかったが，それ以外は，有意な正の相関が確認された。相関係数から，「内発的学習」と友人関係への動機づけの内的な 2 因子の方が，外的

な因子よりも高い相関が確認された。同様に,「外発的学習」と友人関係への動機づけの外的な 2 因子の方が，内的な 2 因子よりも高い相関が確認された。

さらに，RAI（L）は,「内的友人」と有意な正の相関関係が,「取り入れ友人」「外的友人」とは，有意な負の相関関係が見られた。RAI（F）は,「内発的学習」と有意な正の相関関係が,「外発的学習」と有意な負の相関関係が確認された。

次に，RAI（L）を従属変数，友人関係への動機づけの 4 因子を独立変数とした重回帰分析を行った（Table 10)。決定係数は R^2＝.22(p<.001)であり，モデル全体として有意な影響が認められた。友人関係への動機づけから RAI（L）への偏回帰係数を見ると,「取り入れ」(B=-0.40,SE B=0.08,β =-.34,p<.001)と「外的」(B=-0.35,SE B=0.10,β =-.23,p<.01)が有意な影響を与えていることが示された。したがって，友人関係について「取り入れ」「外的」な動機づけが高いほど，学習継続動機づけが低く，非自己決定的であることが示された。

Table 10　友人関係への動機づけを独立変数，RAI（L）を従属変数とした重回帰分析の結果

	B	標準誤差	β	R^2
内発	.17	.15	.11	.22 ***
同一化	.22	.14	.15	
取り入れ	-.40	.08	-.33	
外的	-.34	.10	-.23	

** p < .001

4　学業継続の重要要因

大学での学業を継続するにあたって，10 項目の重要度の認識の結果を，Table 11 に示す。全ての項目で，平均点は 4.0 を超えており，どの要因も重要であるという認識を多くの学生が持っているということになるが，重要さの程度ついては，今回の質問方法では，十分な弁別力があるとはいえず，今後の検討課題である。その上で,「自分自身の将来の目標」「意欲，努力」の重要度の高さが確認できた。大熊（2019a）では，同様の 10 項目から重要度の高いと思う 3 項目を選択式で調査しており，その結果，上位項目は「自分自身の意欲」,「大学内の良好な友人関係」があがっており，本調査の結果と多少の順位の違いは見られたものの，重要度に関する認識は同様の傾向が確認された。

Table 11　学業継続重要要因記述統計

	平均値	標準偏差
自分自身の将来の目標	4.59	.73
自分自身の意欲や努力	4.59	.71
授業の内容や質	4.56	.69
金銭的な基盤	4.56	.71
家族の支え	4.54	.82
大学内の良好な友人関係	4.47	.80
大学の環境やサポート体制の充実	4.46	.77
自分自身の適性	4.38	.72
教員との信頼関係	4.23	.86
大学以外での活動の充実	4.13	.93

なお，重要要因について，学年差は認められなかった。

5　学習継続動機づけと学業継続の重要要因との関連

次に，学習継続動機づけによって，学業継続にとって重要と考える要因に違いがあるかどうかをみるために，RAI（L）を平均値±0.5SD を基準に，高群，中群，低群の 3 群に分類し，学業継続の重要要因（10 項目）を従属変数とする一要因の分散分析および Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果を Table 12 に示す。

Table 12　RAI(L)3群の学業継続重要要因の得点と分散分析結果

		人数	平均値	標準偏差	*F*値	多重比較
自分自身の将来の目標	低群	76	4.37	0.95	7.85 ***	低＜高
	中群	97	4.59	0.66		
	高群	65	4.85	0.40		
自分自身の意欲や努力	低群	76	4.37	0.94	7.37 ***	低＜高
	中群	97	4.61	0.59		
	高群	65	4.82	0.46		
授業の内容や質	低群	76	4.46	0.81	1.97	
	中群	97	4.57	0.69		
	高群	65	4.69	0.53		
金銭的な基盤	低群	75	4.59	0.74	0.20	
	中群	97	4.53	0.75		
	高群	65	4.58	0.63		
家族の支え	低群	76	4.47	0.86	0.50	
	中群	97	4.60	0.69		
	高群	65	4.55	0.94		
大学内の良好な友人関係	低群	76	4.32	0.94	4.58 *	低，高＜中
	中群	97	4.66	0.54		
	高群	64	4.39	0.90		
大学の環境やサポート体制の充実	低群	76	4.29	0.98	3.27 *	低＜高
	中群	97	4.52	0.60		
	高群	65	4.60	0.68		
自分自身の適性	低群	76	4.37	0.85	0.04	
	中群	97	4.37	0.60		
	高群	65	4.40	0.72		
教員との信頼関係	低群	76	4.01	1.05	3.70 *	低＜中
	中群	97	4.34	0.69		
	高群	65	4.32	0.79		
大学以外での活動の充実	低群	76	4.05	1.02	0.44	
	中群	97	4.12	0.84		
	高群	65	4.20	0.94		

*p<.05,***p<.001

「自分自身の将来の目標」,「自分自身の意欲や努力」は，RAI（L）の高群は，低群より有意に重要度が高かった。「大学の環境やサポート体制の充実」「教員との信頼関係」は，RAI（L）低群が有意に低い得点であった。「大学内の良好な友人関係」では，RAI（L）中群の得点が有意に高く，自己決定の度合いが中程度の学習継続動機づけを有している学生にとっては，良好な友人関係が，学習継続を後押しすることが示唆された。

考　察

学習継続動機づけ尺度は,「内発的学習」と「外発的学習」の 2 因子に分類された。自己決定理論の調整タイプの連続性という意味で，それぞれの因子に，近い概念である“同一視的”，“取り入れ的”を含むことで，2 因子の間には，負の相関は認められなかったが，意味内容的に，学びの主体が自身にある「内発的学習」と外的な要因に起因する「外発的学習」という動機づけの主体によって分類されているという点において，一定の妥当性は認められたといえよう。また，この両因子から，学習継続動機づけの合成変数 RAI（L）を算出したが，この尺度を用いる際には下位尺度のみを用いるのではなく RAI を算出することで，両者を相補的に用いることは，他の動機づけや行動との関連を探る上で，有用であると考えた。

友人関係への動機づけの 4 つの因子では，岡田（2005）と同様の得点傾向，関連性が確認され，自己決定的な動機づけの在り方が示された。学習継続動機づけでは，学年による差は認められなかったが，友人関係への動機づけでは，1 年生の方が，2，3 年生よりも，非自己決定的な動機づけの得点が有意に高かった。特に今回の調査時期は，コロナウイルス感染防止対策により，通学による授業が十分に行えていない時期であったため，入学後も大学で友人たちと過ごすことが出来ず，新たな友人関係を思うように築けていない状況の 1 年生にとって，現状の友人関係について考える際には，“友人がいないと後で困る”，“友人がいないと不安”という理由が多く見られたとも考えられる。

次に，学習継続動機づけと友人関係への動機づけの関連について,「内発的学習」,「外発的学習」いずれも，友人関係に対する動機づけの下位尺度と，負の相関は認められなかった。ただし，相関係数を比較すると，内的な要因間，外的な要因感では，高い相関が確認されており，自己決定的な傾向は，学習継続においても，友人関係においても同様の傾向がみられることが示唆された。各動機の合成変数との相関をみても，その傾向は明らかであったが，重回帰分析の結果から，友人関係について「取り入れ」「外的」な動機づけが高いほど，学習継続動機づけが非自己決定的であることが示された。外発的な理由で友人関係を考える学生は,学習継続動機づけが低いが,内発的な理由で友人関係を考える学生は，必ずしも学習継続動機づけが高いとは言えなかった。今後は,両動機の関連を考える際に，自律的な動機づけという視点だけではなく，友人関係や対人関係への敏感性なども関連要因として検討をする必要があろう。

学業継続の重要要因については，学習継続動機づけの程度により，重要度の認識に差異がみられた要因があった。学習継続動機づけが高い群は，学業継続のための重要要因として，自身の意欲や目標など，内的な要因の重要度を高く考えており，学習継続動機づけが低い群は，大学の環境や教員との信頼関係について重要度の認識が低かった。また，大学内の良好な友人関係の重要度を高く認識しているのは，学習継続動機づけの自己決定の度合いが中程度の学生であることが明らかになった。良好な友人関係は，学習継続の動機づけの度合いにより，学習意欲の向上や低下へ与える影響に違いがあることが示唆された。

本稿では，保育学生の学習継続動機づけと友人関係に対する動機づけとの関連について検討したが，保育者養成校では，実習体験により自身の適性と向き合うことで，目的意識が明確化する一方で，実習での不適応やストレスが原因で，保育職への動機づけが低下することも多い。そんな中，実習体験を共有できる友人がいることは，大きな力となっていることは間違いない。同じ目的を持つ友人と学ぶことは，意欲を維持に良い影響を与えることは多くの教育現場で確認されている。岡田（2008）は，必ずしも学習に対して意欲的であるとは限らない状況であっても，友人との学習活動が学習に対する充実感と関連していることを示している。一方で友人が持つ特徴によっては，学習にネガティブな影響があることあり，親密な友人の怠学傾向への同調や，友人との比較がプレッシャーになることも検討する必要があると指摘している。今後は，学生の学びのサポートにつながるよう，学習意欲と友人関係に対する動機づけが，どのような状況で，関連性に違いが生じるかなど，個人の価値観や，場面に着目した研究を続けていきたい。

参考・引用文献

Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. 1990 Toward a motivational model of couple happiness. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 1021–1031.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination. New York: Plenum.

土井聖陽. (1982). 達成動機の二次元説. 心理学研究, 52(6) 344-350.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. 1989 Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology, 81, 143–154.

文部科学省学校基本調査（平成 29 年度）

文部科学省. (2019). 報道発表;学生の中途退学や休学等の状況について

西村多久磨・河村茂雄. (2010). 動機づけタイプの学習スキルの無気力への効果―中学生のテスト期間におけるコーピングモデルの作成―. カウンセリング研究,43,12-21.

尾形和男・増南太志. (2017). 青年の学習動機づけに関する基礎的研究:大学生の友人選択

動機づけ,自尊感情,仮想的自己有能感に基づく分析. 埼玉学園大学紀要. 人間学部篇 巻 17. 127-136.

岡田涼.(2005). 友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討-自己決定理論の枠組みから, パーソナリティ研究, 14,101–112

岡田涼.(2008). 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究. 教育心理学研究,56, 14–22.

大久保智生.(2005). 青年の学校への適応感とその規定要因-青年用適応感尺度の作成と学校別の検討-. 教育心理学研究,53, 307-319.

大熊美佳子.(2011). 達成動機と親和動機-構成要素としての因子の次元性と動機発現に関わる場面規定性について-. ソーシャルモチベーション研究,6,2-17.

大熊美佳子.(2019a). 女子短期大学生の学習継続動機づけの変容-学科選択動機づけとの関連-. 日本パーソナリティ心理学会第 28 回大会論文集,157.

大熊美佳子.(2019b). 保育学生の学習継続動機づけに関する研究. 秋草学園短期大学紀要,36,51-63.

大熊美佳子.(2020). 保育学生の学習意欲に影響を与える要因について. 日本保育者養成教育学会第 4 回大会論文集,199.

Ryan, R.M. and Deci, E.L. （2000）. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist, 55, 68-78.

［論文］

保育学生の乳幼児期と児童期における造形表現のイメージに関する研究

第一報

－保育実習を通した学びのイメージの変容に着目して－

小口　偉
浅井拓久也　鳥海弘子

First Report of Study on Image of the Art Representation in the Infants Period and the Childhood of the Childcare Student
－Focusing on the Transformation of the Image of the Learning Through the Nursery School Practical Training－

Suguru Oguchi Takuya Asai Hiroko Toriumi

キーワード：造形表現、保育実習、幼保小連携
Key Words：art representation, nursery school practical training, cooperation between preschool and nursery school and elementary schools

要約：本研究の目的は学生が持つ保育における造形表現のイメージが２回の保育実習を通して、どのように変容していくかをアンケート調査から明らかにすることで保育実習指導の充実を図ることにある。しかし保育所での実習が１度しか行えなかったため、本稿では１度目のアンケートから学生の学びの現状を明らかにした。学生が持つ造形表現の活動イメージから、乳幼児の子どもの育ちの大きな流れを把握できているが、児童期への成長の流れを理解した上で幼児期を捉えるということについての意識はあまりないことが明らかとなった。

Abstract（English）：The purpose of this study is to plan enhancement of the childcare training instruction by clarifying how an image of the art representation in the childcare that a student has transforms it through two times of nursery school practical training from questionary survey. However, I clarified the current situation of the student from the first questionnaire in this report because students were able to perform the training in the nursery school only once. From an activity image of the art representation, it could grasp a big flow of the growth of the child of infants, but it became clear that is little consciousness about catching the infancy after having understood a flow of the growth to childhood.

1．はじめに

本研究の目的は、保育士を目指す短期大学生が、保育実習で目の当たりにする実際の保育現場での造形表現の活動と計画の理解の内容を明らかにすることで、学生の学びについて確認し実習事前事後指導の内容充実を図るものである。

保育所実習では部分実習や責任実習において造形表現を中心とした製作活動を取り入れる学生がいることから、筆者らが担当する保育実習の事前指導においてもきめ細かい指導が必要だと考える。特に保育所を利用する子どもの年齢は0～6歳であり、著しい身体機能の発達が見られる時期でもある。単なる活動指導を超えた子ども理解や活動内容理解が必要であるがゆえ、調査の対象を保育実習として限定している。

2018 年改定の「保育所保育指針」（以下、指針）では 5 領域に基づいた保育により、子どもの育ちを幼児期の終わりまでに育ってほしい「10 の姿」として示した。文部科学省「幼児教育部会における審議の取りまとめ」では「10 の姿」の造形表現と関連深い「豊かな感性と表現」について、「みずみずしい感性を基に、生活の中で心動かす出来事に触れ、感じたことや思い巡らしたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりして、表現する喜びを味わい、意欲が高まるようになる。」と説明し、保育所保育指針解説においても「子どもは、生活の中で心を動かす出来事に触れ、みずみずしい感性を 基に、思いを巡らせ、様々な表現を楽しむようになる。」とした。また、 指針においては小学校との連携や接続のことについても触れられている。『「保育所保育指針」第2章、4、(2)小学校との連携』のアに、「保育所においては，保育所保育が，小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることを配慮し，幼児期にふさわしい生活を通じて創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を養うようにすること。」とある。保育者は乳幼児期ばかりではなく、児童期の子どもの生活や学習へも関心をよせることが望まれている。

さらに、現場での表現教育は、「表現の仕方指導」というよりは、表現は生活や遊びの中で育まれるものが望ましい。「指針」第2章2（2）オでの（イ）⑥「生活や遊びの中で，興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する。」や、同（ウ）①「子どもの表現は，遊びや生活の様々な場面で表出されているものであることから，それらを積極的に受け止め，様々な表現の仕方や感性を豊かにする経験となるようにすること。」とあり、保育者の一方向的な表現技術獲得のための画一的な方法での指導を求めているのではない。また保育所を利用する子どもの年齢に合わせた幅の広い造形的活動となるが、それに加え児童期の発達についても関心をもたなければならない。そのような中で、保育学生は、「造形表現活動の実際はどのようなものなのか」、「実際の計画や活動はどのように進めているのか」を知る機会は実習が主なものとなるであろう。言い換えると、実習でしか深まらない学びがあると考える。そこで保育所実習において実際の現場をみて、保育学生が持つ保育所での造形表現についての全体的なイメージ、または指導法のイメージが保育実習をすることでどのように変容していくのかを調査する。その結果を踏まえ今後の学生指導の充実を図っていきたいと考える。

なお令和2年度は新型ウィルス感染拡大防止の観点から本学は保育実習Ⅱを中止とし学内代替実習とした。その関係で、本来であれば保育実習Ⅱの後、アンケート調査を行いデータ収集し実習を通したイメージの変容について着目していく予定であったが、保育実習Ⅰのアンケート調査しか行うことができなかった。そのため今後は継続的に実習前後で調査を行う予定である。よって本稿は保育実習Ⅰ終了後の学生の現状把握とする第一報とした。

2　研究方法

(1)調査対象・時期、調査項目

本研究の調査対象者は、秋草学園短期大学幼児教育学科の2年生（一部）、3年生（二部）とした。調査は、2020 年 5 月 7 日の「保育所実習指導Ⅱ」の授業で行った。調査方法は、グーグルフォームを用いて質問紙調査を実施した。

調査項目は以下の通りである。

「1、乳幼児期、児童期の造形表現の活動に使用する教材を8つ程度書き出してください。」

「2、設問1で書き出した教材のうち1つ以上を使って乳児期の子どもと活動するとしたらどのような内容が考えられますか。（注：次の質問では、幼児期や児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは乳児期の子どもについてだけ回答してください。）」

「3、上の質問で書き出した活動内容は、実習や実習事前指導などの授業を通して学んだことですか。」（はい、いいえ）

「4、上の質問で「いいえ」を選択した方だけ回答してください。活動内容はどこで学んだものですか。1つだけマークしてください。」（参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報、短大入学前までの経験や学び、その他）

「5、設問1で書き出した教材のうち1つ以上を使って幼児期の子どもと活動するとしたらどのような内容が考えられますか。（注：次の質問では、児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは幼児期の子どもについてだけ回答してください。）」

「6、上の質問で書き出した活動内容は、実習や実習事前指導などの授業を通して学んだことですか。」（はい、いいえ）

「7、上の質問で「いいえ」を選択した方だけ回答してください。活動内容はどこで学んだものですか。1つだけマークしてください。」（参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報、短大入学前までの経験や学び、その他）

「8、設問1で書き出した教材のうち1つ以上を使って児童期の子どもと活動するとしたらどのような内容が考えられますか。」

「9、上の質問で書き出した活動内容は、実習や実習事前指導などの授業を通して学んだことですか。」（はい、いいえ）

「10、上の質問で「いいえ」を選択した方だけ回答してください。活動内容はどこで学んだものですか。1つだけマークしてください。」（参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報、短大入学前までの経験や学び、その他）

「11、実習で実際の子どもの活動を目の当たりにすることで、子どもへの指導方法や関わり方への理解が深まりましたか。1つだけマークしてください。」（大変深まった、深まった、あまり深まらなかった、まったく深まらなかった、どちらでもない）

「12、造形表現を通して子どもに期待する姿はどのようなものですか。次から1つ選んでください。1つだけマ

ークしてください。」（他の人よりも上手に、かいたりつくったりすることができる。自分の思うままに、かいたりつくったりすることができる。人の意見を聞かなくても、かいたりつくったりすることができる。言われたことを言われたようにやることができる。その他）

「13、造形表現において、乳児期の子どもの育ちに関連があると思うことを100字程度で書いてください。（注：次の質問では、幼児期や児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは乳児期の子どもについてだけ回答してください。）」

「14、造形表現において、幼児期の子どもの育ちに関連があると思うことを100字程度で書いてください。（注：次の質問では、児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは幼児期の子どもについてだけ回答してください。）」

「15、造形表現において、児童期の子どもの育ちに関連があると思うことを100字程度で書いてください。」

（調査項目の「教材」は、学生が「素材」と「材料」の意味の違いを正確に理解することは困難であり、保育者でも両語の意味や違いについて曖昧に捉えている可能性があることから、「素材」「材料」「道具」をまとめたものとして「教材」という語を用いた。）

（2）分析方法

調査項目1、2、5、8、12、13、14、15 では「学生が持つ造形表現のイメージと子ども育ちとの関わりのイメージ」を、調査項目３、４、６、７、９、10、11 では「学生が持つ造形表現のイメージと実習、実習事前指導などの授業の関係」について問うたものである。

回答の特徴を明らかにするために、調査項目2、5、8、13、14、15 では、KH Coder を用いて頻出語を抽出した。抽出では、名詞及びそれに相当する語に限定した。なぜなら、回答を概観すると、調査の内容から作る、する、のような言葉が多く含まれており、回答の傾向を把握することが困難であるからである。また、名詞及びそれに相当する語は内容（内実）を表すものであることから、回答の特徴を明らかにしやすいと判断したからである。また同調査項目では作る、切る、折る、貼る、のような動詞と頻出名詞との関連性から、学生が持つ造形活動と子どもの育ちの関係性のイメージを捉えることができるのではないかと考えた。そこで動詞を含めた頻出語を合わせて抽出し共起ネットワーク図で示すことで、学生が考える具体的な活動内容の傾向を俯瞰し、造形表現と子どもの育ちの関係についての学生のイメージを探った。

（2）倫理的配慮

本研究は秋草学園短期大学「人を対象とする研究倫理」規程による承認を得て実施した（承認番号：2019-22）。

3　結果と考察

上で示した調査を実施したところ、授業参加者は 175 名、得られた回答は 136 名であった（77.7％）。

（1）アンケート結果

調査項目1，「乳幼児期、児童期の造形表現の活動に使用する教材を8つ程度書き出してください。」(回答数3以上)

教材	回答数	教材	回答数	教材	回答数

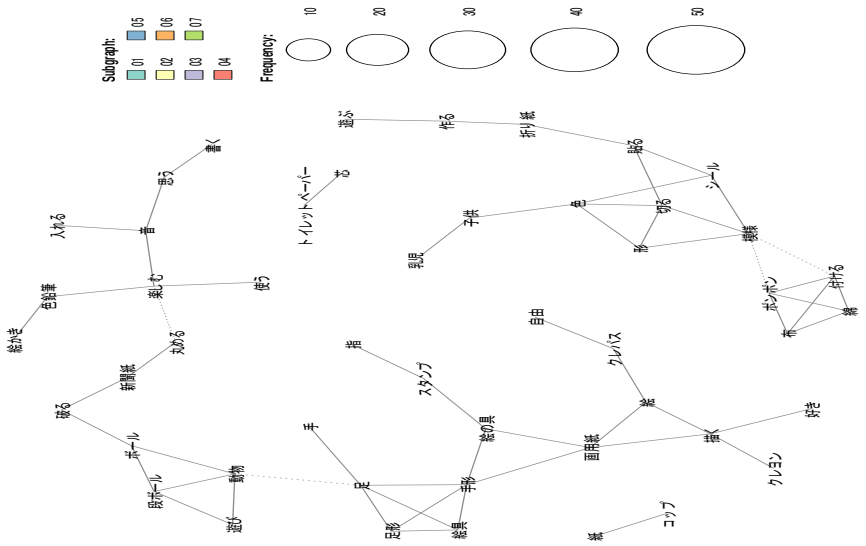
クレヨン	106	色鉛筆	24	ステープラー	10
画用紙	97	ペットボトル	21	色画用紙	9
折り紙	91	空き箱・空き容器・廃材	21	クーピー	8
絵の具	88	牛乳パック・紙パック	20	鉛筆	6
はさみ	83	ストロー	18	ビーズ	5
新聞紙	79	マーカー	17	フェルト	5
のり	73	廃材	15	ボンド	3
テープ類(セロハンテープ, ガムテープ)	44	紙皿	15	絵本	3
粘土	40	ポリ袋・ビニール袋	15	毛糸	3
紙コップ	26	シール	14	模造紙	3
トイレットペーパーの芯	26	割り箸	11		
ダンボール	25	ティッシュ	10		

（表 1）

調査項目2「設問1で書き出した教材のうち1つ以上を使って乳児期の子どもと活動するとしたらどのような内容が考えられますか。（注：次の質問では、幼児期や児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは乳児期の子どもについてだけ回答してください。）」(出現回数5以上)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
画用紙	57	スタンプ	10	乳児	6
新聞紙	44	指	10	コップ	5
手型	33	シール	9	トイレットペーパー	5
絵の具	29	足型	12	段ボール	6
クレヨン	29	色	9	子供	5
絵	25	模様	8	色鉛筆	5
折り紙	20	遊び	8	芯	5
手型	15	ボール	7	動物	5
活動	14	音	7	布	5
紙	14	お絵かき	7	綿	5

（表 2）



（図1）

調査項目3、「上の質問で書き出した活動内容は、実習や実習事前指導などの授業を通して学んだことですか。」（はい、いいえ）

はい	89 (65%)
いいえ	47 (35%)

（表3）

調査項目4、上の質問で「いいえ」を選択した方だけ回答してください。活動内容はどこで学んだものですか。1つだけマークしてください。」（参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報、短大入学前までの経験や学び、その他）

どこで学んだものか	回答数(回答率)
参考書や保育誌	15 (31%)
アプリやインターネットの情報	12 (25%)
短大入学前までの経験や学び	5 (11%)
その他（アルバイト、ボランティア先の保育園で学んだ、自分の考え、他の授業）	16 (34%) 内訳：8 (17%),4 (8%),4 (8%)

（表4）

調査項目5、設問1で書き出した教材のうち1つ以上を使って幼児期の子どもと活動するとしたらどのような内容が考えられますか。（注：次の質問では、児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは幼児期の子どもについてだけ回答してください。）」（出現回数5以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
画用紙	59	紙コップ	12	ドングリ	6
絵	35	活動	11	新聞紙のプール	6

クレヨン	34	ハサミ	11	紙皿	6		
絵の具	34	自分	9	模様	5		
新聞紙	32	形	8	子ども	5		
折り紙	29	表現	7	魚	5		
色	16	箱	7	外	5		
トイレットペーパーの芯	15	音	7	ペン	5		
製作	15	ダンボール	7	けん玉	5		
季節	12	自由	6				

（表5）

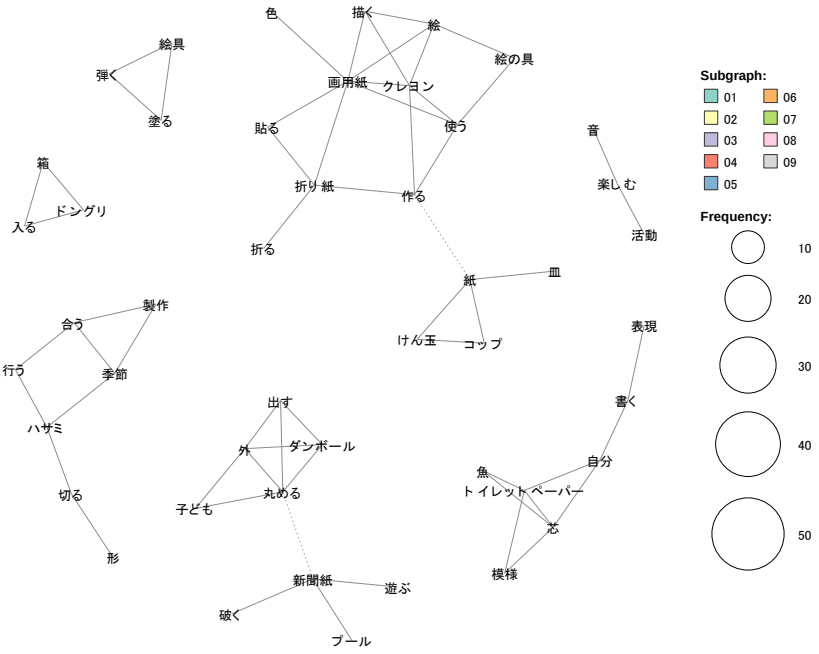


図2

調査項目6、「上の質問で書き出した活動内容は、実習や実習事前指導などの授業を通して学んだことですか。」（はい、いいえ）

はい	93 (69%)
いいえ	42 (31%)

（表6）

調査項目7、上の質問で「いいえ」を選択した方だけ回答してください。活動内容はどこで学んだものですか。1つだけマークしてください。」（参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報、短大入学前までの経験や学び、その他）

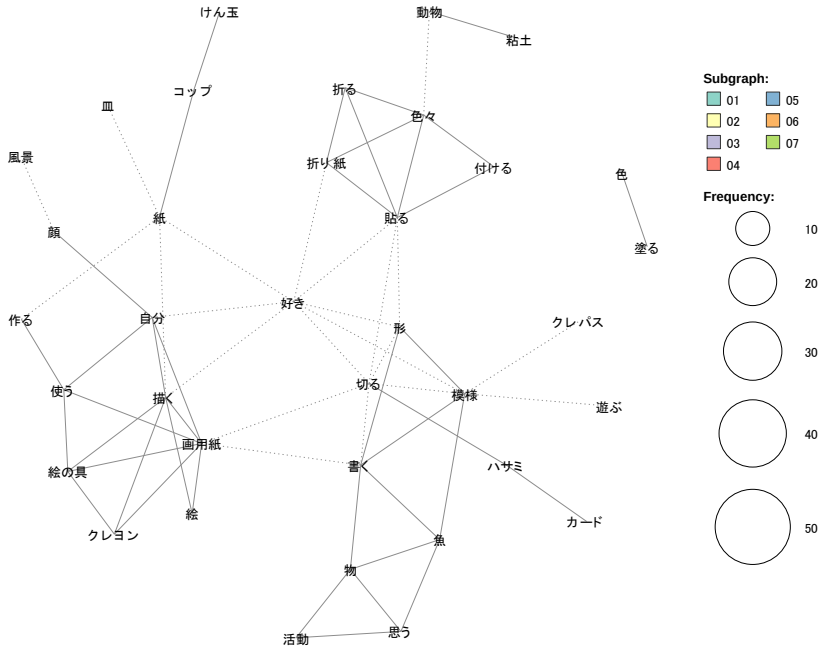
どこで学んだものか	回答数(回答率)
参考書や保育誌	14 (33%)
アプリやインターネットの情報	14 (33%)
短大入学前までの経験や学び	3 (7%)
その他（アルバイト先、他の授業、自分の考え）	11 (27%)　内訳：5 (12%),4 (10%),2 (5%)

（表7）

調査項目8、設問1で書き出した教材のうち1つ以上を使って児童期の子どもと活動するとしたらどのような内容が考えられますか。（出現回数5以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
画用紙	42	紙	10	カード	6
絵の具	32	動物	9	ストロー	6
自分	25	顔	8	色々	6
絵	24	色	8	製作	6
折り紙	24	模様	8	遊び	6
好き	23	テープ	7	ペットボトル	5
クレヨン	20	ハサミ	7	牛乳パック	5
活動	17	魚	7	紙皿	5
新聞紙	17	粘土	7	廃材	5
紙コップ	11	物	7	風景	5
形	11	けん玉	6		

（表8）



（図3）

調査項目9、「上の質問で書き出した活動内容は、実習や実習事前指導などの授業を通して学んだことですか。」（はい、いいえ）

はい	60 (44%)
いいえ	75 (56%)

（表9）

調査項目 10、上の質問で「いいえ」を選択した方だけ回答してください。活動内容はどこで学んだものですか。1つだ

けマークしてください。」（参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報、短大入学前までの経験や学び、その他）

どこで学んだものか	回答数(回答率)
参考書や保育誌	7 (9%)
アプリやインターネットの情報	19 (25%)
短大入学前までの経験や学び	40 (54%)
その他（自分の考え、造形表現の授業、他大学の授業、短大の授業）	9 (12%)　内訳 6 (8%),1 (1%),1 (1%),1 (1%)

（表 10）

調査項目 11、「実習で実際の子どもの活動を目の当たりにすることで、子どもへの指導方法や関わり方への理解が深まりましたか。1つだけマークしてください。」（大変深まった、深まった、あまり深まらなかった、まったく深まらなかった、どちらでもない）

大変深まった	56 (41%)
深まった	75 (55%)
どちらでもない	3 (2%)
あまり深まらなかった	2 (2%)

（表 11）

調査項目 12、「造形表現を通して子どもに期待する姿はどのようなものですか。次から1つ選んでください。1つだけマークしてください。」（他の人よりも上手に、かいたりつくったりすることができる。自分の思うままに、かいたりつくったりすることができる。人の意見を聞かなくても、かいたりつくったりすることができる。言われたことを言われたようにやることができる。その他）

自分の思うままに、かいたりつくったりすることができる。	133 (98%)
人の意見を聞かなくても、かいたりつくったりすることができる。	3 (2%)

（表 12）

調査項目 13、「造形表現において、乳児期の子どもの育ちに関連があると思うことを100字程度で書いてください。（注:次の質問では、幼児期や児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは乳児期の子どもについてだけ回答してください。）」（出現回数10以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
表現	73	物	21	気持ち	12
乳児	69	絵	18	形	12
造形	53	クレヨン	21	紙	12
自分	48	好き	16	様々	12
子ども	43	手先	15	玩具	11
活動	38	道具	15	作業	11
興味	36	音	14	色	11
発達	36	感触	14	新聞紙	11
手	33	関連	14	製作	11

指先	27	保育	14	遊び	11		
感覚	26	色々	13	画用紙	10		
大切	25	育ち	12	体験	10		
素材	21	環境	12				

（表 13）

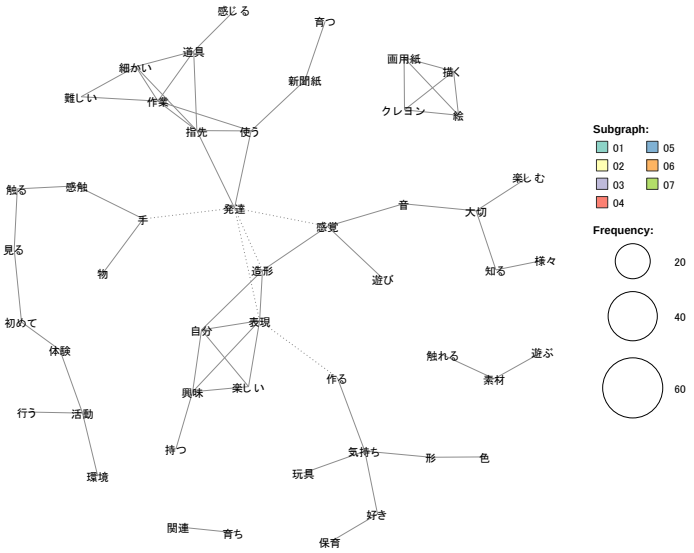


図4

調査項目 14、「造形表現において、幼児期の子どもの育ちに関連があると思うことを100字程度で書いてください。（注:次の質問では、児童期の子どもについて回答してもらいますので、ここでは幼児期の子どもについてだけ回答してください。）」（出現回数10以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	116	保育	19	乳児	13
表現	110	関係	17	絵	12
幼児	64	道具	17	指先	12
造形	52	製作	16	手先	12
子ども	42	色	15	創造	12
発達	28	様々	15	成長	11
想像	27	関連	14	育ち	10
友達	25	形	14	器用	10
力	23	作品	14	色々	10
イメージ	19	豊か	14	制作	10
ハサミ	19	興味	13	遊び	10
活動	19	使い方	13		
大切	19	身	13		

表14

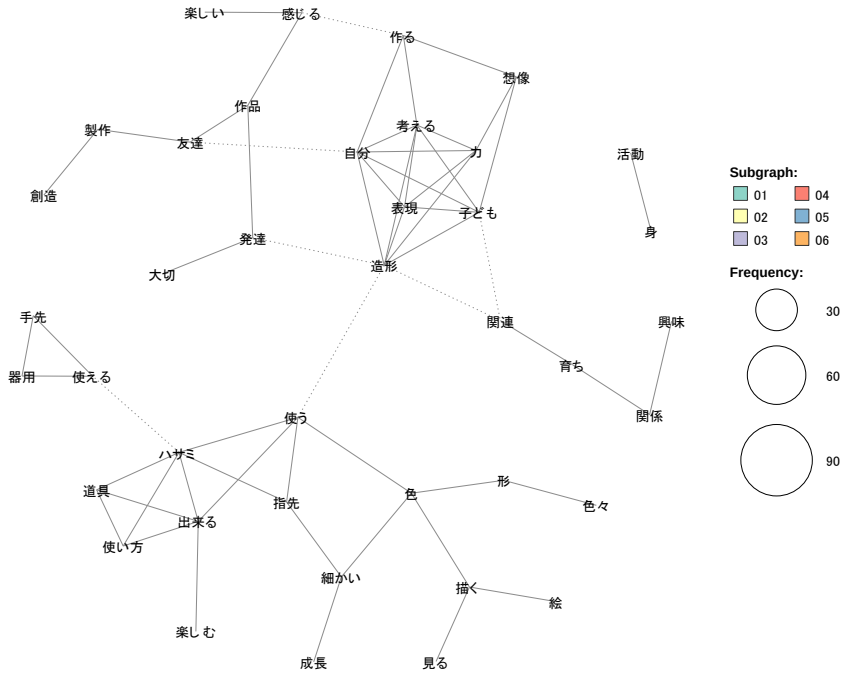


図5

調査項目 15、「造形表現において、児童期の子どもの育ちに関連があると思うことを100字程度で書いてください。」

（出現回数10以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	119	製作	18	幼児	12
表現	100	道具	18	自然	11
児童	63	大切	17	意欲	10
造形	58	イメージ	16	育ち	10
想像	33	様々	16	関連	10
友達	33	協力	14	作業	10
子ども	31	形	14	周り	10
力	30	工夫	14	動物	10
作品	25	制作	14	発達	10
身	22	ハサミ	13		
活動	19	幅	12		

（表 15）

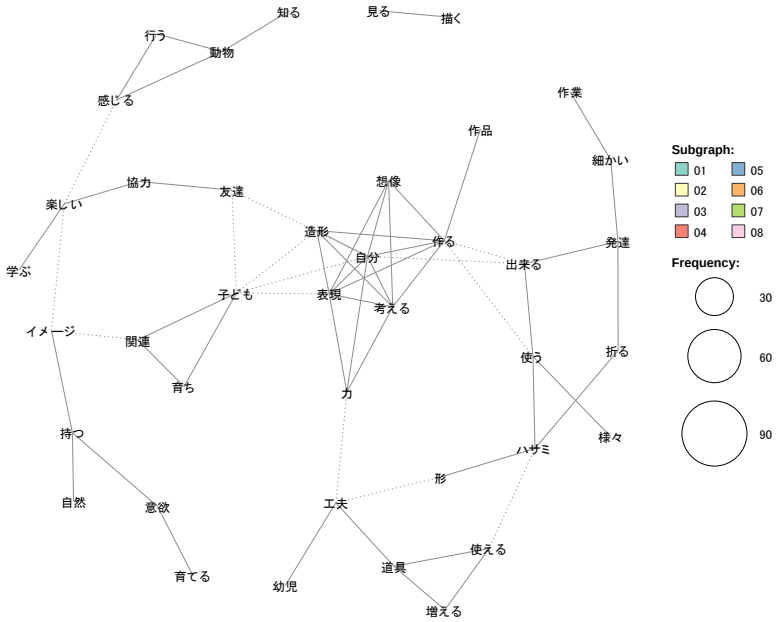


図６

（２）考察

１．「学生が持つ造形表現のイメージと子ども育ちとの関わりのイメージ」について

調査項目１での回答上位５項目は、「クレヨン」「画用紙」「折り紙」「絵の具」「はさみ」である（表１）。「クレヨンや絵の具を使用して画用紙に描く」ということや「折り紙をする」「はさみを使って工作をする」などが考えられる。概ね造形表現の代表的な素材や道具である。これらを使用し、調査項目２（乳児）、５（幼児）、８（児童）では学生がどのような活動内容を考えているかを見ていきたい。

1-1. 調査項目２（乳児）での抽出上位語は「画用紙」「新聞紙」「手型」「絵の具」「クレヨン」である（表２）。図１の関係性において、画用紙に絵を描く、絵の具を使ってスタンプ（手型など）をする、新聞紙を丸めたり、破いたりする、といった活動を考えていること読み取れる。具体性を持った形を作るというよりは、触覚的な「手型スタンプ」「新聞紙を破く、丸める」のような乳児の発達の段階において無理がない、かつ身体の発達を促すような活動を想定していることがわかる。

1-2. 調査項目５（幼児）での抽出語上位は「画用紙」「絵」「クレヨン」「絵の具」「新聞紙」である（表５）。図２には「絵を描く」ことに加え、さらに「作る」という語、「季節」と関係した「製作」や「けん玉」、「箱」、「牛乳パック」、「ストロー」など工作で必要とするものの単語が見られる。乳児よりも、より具体的なものを「自分」で製作する姿を考えていることが読み取れる。

1-3. 調査項目８（児童）での抽出上位語は「画用紙」「絵の具」「自分」「絵」「折り紙」である。注目すべきは調査項目の上位ではないが「自分」という語の回答が増えていることである。調査項目２では出現回数は５に満たないため回答数は示していない。調査項目５での出現回数は９であり項目８では２５まで増えている。また、図３では「好き」を中心に「描く」「切る」「貼る」が関係している。

以上１.1-1〜1-3 を踏まえ、調査項目１３、１４、１５の回答よりそれぞれ得られた図４、図５、図６から、学生の活動の理解の現状を考えていきたい。

調査項目１３、１４、１５で抽出された図から、学生の理解を俯瞰してみると、保育者（実習生や保育士、教師）と子どもとの関わりの方が見えてくるようである。

図４では「造形」「発達」を中心に「手」「指先」「感覚」の名詞の結びつきが強くみられる。さら

にそこには「感じる」「触れる」「知る」「見る」「遊ぶ」などの動詞が関連している。何か限定的なものを制作するというよりは「造形」の行為が「指先」や「手」、「感覚」などの「発達」と関係していると捉えているようであり、子どもの育ちに合わせて素材と関わっていく姿をイメージしているようである。

図５では「表現」「自分」「考える」「想像」といった語が関係し合いながら「色」「形」「道具」「使い方」などのイメージを造形的に具体化する手立てを表す語が関係してきている。さらに「発達」「友達」という語が関係していくことで造形表現をするための技術の獲得に加えて、社会との関わりといった心身の育ちについてもイメージがあることがわかる。

図６では「自分」「表現」「考える」「作る」「想像」の結びつきが強く、図５同様「友達」のほか「協力」「工夫」といった語を見ることができる。

以上の学生の造形活動のイメージの全体像から、乳児期は保育者の援助とともに心身の発達を促す活動があり、幼児期には社会性の発達とともに子ども自身が中心に行うことが増え、児童期にはより「自分」が主体的に活動に関わり成長していこうとする姿を想定していることがわかる。さらに調査項目 12 において、98%の学生が、子どもが「自分の思うままに、かいたりつくったりすることができる」ことが造形表現を通して期待される姿であると回答している。

２．「学生が持つ造形表現のイメージと実習、実習事前指導などの授業の関係」について

2-1. 調査項目２に対応する調査項目３（表３）では約 65%の学生が、自分が持つ造形活動のイメージは実習や実習事前指導などの授業での学びであると回答している。「いいえ」を選択している 35%のおよそ半数 56%の学生は調査項目４（表４）において、参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報を活用していることがわかる。アルバイトやボランティアでの学びは 17%である。

2-2. 調査項目５に対応する調査項目６（表６）では約 69%の学生が、自分が持つ造形活動のイメージは実習や実習事前指導などの授業での学びであると回答している。「いいえ」を選択している 31%のうち、調査項目７（表７）において、およそ半数以上 66%の学生は参考書や保育誌、アプリやインターネットの情報を活用している。アルバイトやボランティアでの学びは 12%である。

2-3. 調査項目８に対応する調査項目９（表９）では約 44%の学生が、自分が持つ造形活動のイメージは実習や実習事前指導などの授業での学びであると回答している。この項目において、実習や授業において得られるものでは無いとする「いいえ」を選択しているのは半数以上の 56%の学生である。このうち調査項目 10（表 10）において 54%の学生は「短大入学前までの経験や学び」を選択している。アルバイトやボランティアでの学びといった回答はなかった。

2-4. 調査項目 11 では実習に参加することで理解が深まったと回答する学生は 96%となった。

以上２.2-1～2-4 より、学生が持つ造形表現のイメージと実習や事前指導などの授業の関係の現状を考えていきたい。

2-1, 2-2 共に７割弱の学生が学内での実習に向けた授業や実際の実習から活動の理解を進めていることがわかる。また、そこでは補えないことについては参考書や保育誌、アプリやインターネットのメディア等の情報を活用し、知識としていることがわかる。アルバイトやボランティアでの学びはとしている学生は１割程度である。造形表現の活動イメージは約８割程度が大学での専門的な学びや実習、またはアルバイト、ボランティアの実体験をしながら理解を進めていることが理解できる。さらに調査項目 11 により、学生自身が理解を深めるために、実習という実体験が有効的なものだという認識をしている様子がわかる。

しかしながら、2-3 において、児童期の活動の理解について実習や事前指導などの授業で育まれ

ているとは言い難い結果が出た。表９で「いいえ」と回答した内の半数以上の学生の回答は、「短大入学前までの経験や学び」を選択している。これは学生自身の児童期の経験を回答したことを表しているのではないだろうか。これは学内での学びにおいて児童期の学習が不足していることを示唆するものである。執筆者（小口）が担当する「造形表現（指導法）」や実習指導においても、児童期の内容に触れはするが、基本的には乳幼児期についての内容が中心である。また、アンケート回答者は保育実習については保育実習Ⅰのみしか経験していない。そのため、乳児期から幼児期への保育の流れや連続性についての意識はあったのかもしれないが、幼児期から児童期への成長の連続性への意識は希薄だったに違いない。

（３）まとめと課題

アンケート調査により、学生の造形表現に対するイメージの現状が明らかとなった。責任実習や部分実習につながっていく可能性のある造形表現の活動イメージは、（２）考察 1.から、学生は大きな流れを捉えることができているといえる。今後は現状を踏まえた上で、回答に出てくるイメージをより具体化して指導案等に反映できるような指導を行うことが課題である。また、（２）考察２.より、学生の乳幼児期にかけての学びについては、子どもの成長の連続性の意識を持って学ぶことができていると言えるが、児童期への成長の流れを理解した上で幼児期を捉えるということについて学ぶことができているとは言い難い。とはいえ、児童期における造形表現については学生自身の経験から大まかなもののイメージは持っているといえる。また、学生の乳幼児期の成長の流れへの知識や理解は、卒業までにその他の授業からより強くなると予想できる。このことからすると、乳幼児期の造形表現が、児童期以降どのように変容していくのかを知ることは、乳幼児期の造形活動のさらなる知識と理解の深まりをもたらすのではないだろうか。だからこそ今後の学生指導においては児童期の内容についてもさらに手厚く触れていく必要があると考える。しかし、これについて保育実習Ⅱに参加することがどの程度学生の理解に寄与するかは不明であり、それぞれの実習施設においても差異が出てくるところであろう。だからこそ、実体験である実習を通した内容理解のプロセスについてとそこで生まれる保育における造形表現のイメージの変容に着目することで、さらなる実習事前事後指導の内容充実を図っていきたいと考える。

引用・参考文献

1） 汐見稔幸・武藤隆(2018)「<平成 30 年施行>保育所保育指針　幼稚園教育要領　幼保連携型認定こども園教育・保育要領　解説とポイント」
2) 文部科学省．小学校学習指導要領(平成29年告示)解説　図画工作編
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_008.pdf(2020/10/1 確認)
3） 中村三緒子(2017)「幼稚園教育要領領域「表現」の変遷に関する考察 ― 小学校学習指導要領の影響を通して ―」淑徳大学短期大学部研究紀要第 57 号
4） 小口偉(2017)「A 保育園での造形表現活動からの一考察－「見守る保育」における制作コーナーで生まれる表現から－」日本美術教育研究論集第 50 号 101－108
5） 横井紘子(2007)「幼小連携における「接続期」の創造と展開」お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 (4), 45-52

［論文］

与謝野晶子が求めた女子教育の近代化

小清水　裕子

Akiko Yosano's call for the modernization of girls' education

Yuko Koshimizu

キーワード：与謝野晶子、女子教育、学校教育、男女共学、近代化

Key Words : Akiko Yosano, girls' education, school education
coeducation of men and women, modernise

要約：先駆的な女流歌人として位置づけられている与謝野晶子は、女子教育の近代化に積極的に関わり、日本社会における女子教育の近代化による社会の向上をめざした。その言説の軌跡を主に晶子の評論集からたどる。また、教育者としての晶子の実践を文化学院での教員としての活動や独自の国語の教科書作成にみる。晶子の女子教育の近代化の理念は、決して過去のものではなく、普遍的なものであることも指摘する。

1　はじめに

与謝野晶子は明治・大正・昭和前期の先駆的な女流歌人として位置づけられているが、晶子の社会的活躍は文芸のみにとどまらない。晶子は女子教育の近代化に積極的に関わり、日本社会における女子教育の近代化による社会の向上をめざした。

晶子は、少女時代より、女性問題や、特に、女子教育については大きな関心を持っていたこともあり、新聞や雑誌などで積極的に論じている。大正時代前半には、学制の改革の流れもあり、日本社会においては教育問題に対する意識の高まりもあり、晶子の教育の理想に関する評論がますます活発に行われるようになった。また、同時に文化学院で教師として学校教育に関わり、その実践を通して、教科書（参考書・補助教材）の開発・作成も行うなど、社会における幅広い教育者としての活躍も認められている。

日本社会に女子のよりよい教育について問い続けた晶子の言動をたどりながら、晶子の求めた女子教育の近代化について整理し、晶子の実践した女子教育が当時の社会においてどのように受容されたのかについて論じる。

2　教育者・与謝野晶子を育んだ風土

晶子の教育者としての「素性」の生成は、晶子が故郷で教育を受けた堺の風土が大きく関わっている。堺は中世より、世界の貿易港として、既にその名を馳せていた。日本の商業の中心地となり、経済的にも大変豊かな自治都市として成長した。そこで、町人の子弟に対する教育が武家の子弟に対する教育に劣らぬほど熱心に行われるようになった。江戸時代（1603 年から 1868 年）は江戸（東京）を中心として武家の子弟に教育を施す「藩校」が教育の中心であったが、堺では町人の子弟に対して、寺子屋での教育にとどまらず、「郷学所（郷校）」と私塾（特に漢学塾）での教育の充実が見られた。

郷学所（郷校）とは、「学制百年史」（文部科学省 HP）[i]によると、幕末から明治の新時代にかけて設けられた教育機関のことで、武家を対象とした藩校の規模が小さくなったものと、町人などの庶民を教育する機関として公に保護されたものの二種類あり、これらが近代の小学校の前身となる教育機関となった。と、定義される。堺では、堺奉行所が庶民からの教育への要望を受けて天保 14 年（1844 年）に庶民のための郷学所を設けた。また、明治新政府が設立された際には一時郷校が閉鎖されたが、市民からの郷校再開の声が非常に強く、いち早く郷校が再開された。この郷学所は堺の街の中心にあり、晶子の育った実家の菓子屋「駿河屋」に程近い。そのうえ、堺は「堺本」と称される版本の出版が中世より盛んであり、教育に不可欠な書籍が手に入りやすい環境が整っていた。晶子の父の宗七が教育熱心なこともあり、日本の古典や中国の古典の書籍が自宅にあり、

十歳位の時から歴史類や文学類の書物を家庭に秘密で読む中に俳句や歌の集も読んで居ました[ii]

と晶子は回想している。教育熱心な父は晶子を一年早く小学校に入学させ、さらに漢学塾や踊りや歌の稽古に通わせるなどした。このように堺に根付いた教育熱心の風土的特徴は、晶子がある一定程度以上の教育環境の中に身を置くことにつながった。そしてそのことが晶子の教育者としての「素性」の生成の礎となったと考えられる。

加えて、晶子の生家の環境が「素性」における幅広い視野を育む一因となったであろう。晶子の生家の「駿河屋」は当時には珍しい西洋風建築の店構えの菓子屋[iii]であった。晶子の少女時代に駿河屋は明治 21 年（1888 年）のバルセロナ万博と明治 22 年（1889 年）第 4 回パリ万博ではメダルを授与されている[iv]。このような当時にあっては珍しい、西欧を日常で認識する家庭環境は、晶子に西欧世界を身近に感じさせていた。

日本という世界の片隅に居て世界に憧れて居る一人の世界の浮浪者であった。日本よりも世界の方がより多くなつかしかった[v]。

と、晶子が少女時代を回想している。さらに西欧的な解放された「個人」を意識する志向が既に少女時代に芽生えていたことをも述べている。

私は専ら自由な個人となることを願ふようになつた[vi]。

以上のように、堺の風土や家庭の環境も一因となって、与謝野晶子の中で「個人」という概念が生成されていったものと思われる。そしてこの西欧的「個人」という概念こそが、晶子の新しい時代の女性の新しい生き方を志向する萌芽と考えられるのである。

また、晶子の幅広いジャンルについての興味について、

私は少女時代から素性として視野が多方面に向ひ、それに対して人知れず喜憂の心が動く。中にも政治、経済、女子教育等の問題に最も摯実（しじつ）な関心を持ちつづけてゐる[vii]

と述べている。つまり、自身の「素性」は少女時代から「視野が多方面」と表現してる通り、興味・関心が広範囲に及んでおり、『みだれ髪』を始めとする詩情に特化しているわけではないのである。そして特に注視すべきは、「女子教育」の問題については少女時代から長年にわたって興味・関心を持ち続けているということである。

この、晶子自身の説いた「素性」と晶子の教育観の形成との関わりに対して、平子恭子は『與謝野晶子の教育思想研究』[viii]において、

與謝野晶子の教育思想を形成した源とは何か、そしてそれがどのような経験の中から学びつつ形成されていったのか、それらを考察すると、その思想形成の萌芽はその生涯の前半、すなわち、広義における晶子の生育に見出される。

と指摘し、晶子自身が体験してきた堺での教育の環境が晶子の教育に対する思想形成の上で重要であったことを述べている。

3　女性問題の提唱者として

晶子の少女時代の「個人」という概念の萌芽は、やがては近代女性の自立や女性の解放、並びに人間としての平等を強く社会に対して声をあげて問う形で開花した。

晶子が先駆的女性であると社会に強く認識される要因の一つに、明治 44 年（1911 年）9 月、雑誌『青鞜』創刊号で女性の自立を訴えた女性解放の旗印となった「そぞろごと」の発表が挙げられる。その詩の一節を以下に紹介する。

山の動く日來る。／　かく云へども人われを信ぜじ。／されど、そは信ぜずともよし。

人よ、ああ、唯これを信ぜよ。／すべて眠りし女（をなご）今ぞ目覺めて動くなる。

この一節は女性を山に喩え、今まさに女性たちが覚醒し、自ら活動を開始する姿を捉えたものである。この詩における晶子の女性の覚醒の具体の一例として、明治 45 年（1912 年）に晶子が夫の寛を追って、単身で渡欧したことが挙げられる。この晶子の渡欧については当時の複数の新聞や雑誌でも大きく報道された。このことは在米邦人のための「布哇殖民新聞（明治 45 年 7 月 1 日)」にも取り上げられていることからも、晶子渡欧の社会の注目がいかに大きかったのかが理解できる。晶子は夫の寛と共に現地から日本の雑誌や新聞に寄稿し続け、西欧の近代化の生の声を日本に伝えていた。その一例として明治 45 年 6 月 18 日から大正元年 12 月 1 日までの間、東京朝日新聞紙上での連載がある。その連載のうち、散文は 16 回、短歌は 7 回、詩は 1 回の掲載となっている。このことは、新聞社が晶子に詩歌を主とする創作作品のみを求めてはいなかったということである。つまり、新聞社の背後にある読者、ひいては社会において、晶子の随想や評論に対し一定度の評価がなされていたことを示している。

さて、この渡欧をテーマにした東京朝日新聞での連載に先駆けて、晶子は明治 42 年（1909 年）あたりから、自身の育児や出産をテーマにした内容の随想を発表し始めていた。明治 42 年（1909 年）2 月 1 日には「双生児を生みて母の手一つで育てし私の実験・随想」を「婦人世界」（ 4 巻 2 号）で発表し、明治 40 年（1907 年）3 月に誕生した双生児の娘たちの育児について述べた。続いて、明治 42 年(1909 年)3 月に三男を出産したことを「東京二六新聞」に 3 月 17 日から四日間にわたり随想「産屋物語」（一）～（四）と題して連載した。この「産屋物語」は明治 44 年（1911 年）に晶子の初の評論集『一隅より』（金尾文淵堂）に収められることになる。この評論集には「産屋物語」以降に執筆されたものであるが、その多くは女性や教育の問題について述べられている。

そこで晶子の第 1 評論集『一隅より』に収められている評論、十九本の表題を一覧すると、それは明確にあらわれる。以下にその表題を列挙する。

産屋物語　婦人と思想　新婦人の自覚　雨と半日　女子と都会教育　清少納言のことども　日常生活の簡略化　歌を詠む心持　新婦人の手始　産褥の記　離婚について　座談のいろいろ　女子の独立自営　私の宅の子供　日記の断片　産褥別記　老先輩の自覚　線と影　雑記帳

一覧すると、女性に関わる評論であると判別できるものが過半数である。また、表題を一見しては、女性や教育の問題について述べられているとは判断できないもの、例えば「雑記帳」などでも女性や子育てや教育の問題が述べられているのである。

4　教育者としての黎明

晶子は渡欧後、活動の場に広がりを見せた。創作作品については詩歌に加え、大正 2 年（1913年）6月から9月には、東京朝日新聞に小説「明るみへ」を連載する一方で、新聞や雑誌での評論活動が飛躍的に増えた。

また、高島屋「百選会」の顧問に大正 5 年（1916年）頃に就任し、流行色の命名などを行うとともに、百選会で発表される季節のテーマに沿った詩歌を寄稿している。この百選会は当時の女性たちに強い影響力のある催事であった。百選会で発表される着物や帯が女性たちの間では流行したのである。当然、百選会が社会に与える影響も大きなものであった。従って、晶子が百選会の顧問に就任したことは、時代の流行を司る女性のリーダーとしてふさわしい女性として、一般に認知されていたことに他ならない。

この百選会の顧問としての活動に加え、大正7年（1918年）には、晶子は渡辺ふみ（亀高文子）と共に、女性だけの洋画家集団、「朱葉会」を創設した。

このように、晶子の社会的な活動の機会が広くなる中、夫の寛は大正 8 年（1919 年）に慶応大学文学部教授として教壇に立ち、大学教育に携わるようになった。

時を同じくして、晶子は平塚らいてうとの「母性保護論争」で世間をにぎわせた。晶子はそもそも男女は人間として平等であり、従って女性も経済的に独立していくべきであり、それが日常として機能していない現状に対して社会的な成熟を問題視する主張を展開していた。一方、らいてうは、母性の国家的保護を求めていた点で晶子と論争となったものだ。

このような論争の中、晶子は大正 8 年(1919 年)に十二人目の子供を出産し、育児に多忙を極めていた。十一人の子供（六男寸は夭折したため）の母として、子供たちの家庭教育にあたる一方、夫が大学教授となった教育者の家族としての立場にあったことや、大正 5 年、6 年（1916 年、1917 年）から政府に学制改革の動きがあったことも一つの要因となって、晶子が教育、特に女子の教育について論ずる機会が多くなったものと考えられる。

この学制の改革については、文部科学省の「学制百年史」及び国立教育政策研究所の「我が国の学校教育制度の歴史について」[ix]においても、明治 20 年頃から大正 5 年頃までを日

本の学校制度における近代教育の確立・整備期とみなし、次いで大正 6 年頃から昭和 11 年頃までを拡充期とみなしている。第一次世界大戦後の新しい世界の誕生と共に、日本の社会も大きな変動の渦中にあった。日本の教育制度についても、変革の渦中にあり、大正 5 年，6 年を境に、学制の拡充に向けた議論と改良が次々になされたのである。

評論集に見られる晶子の女子教育の近代化志向

晶子は明治45年（＝大正元年（1912年））の渡欧を契機に女性問題や教育問題について、新聞や雑誌で論ずる機会が多くなった。その結果、大正4年（1917年）第二評論集『雑記帳』（金尾文淵堂）の刊行を皮切りに、寛と晶子の教育の実践を行った文化学院が創設された大正10年（1921年）までは連続して毎年評論集の刊行を果たしている。評論集に収められた著作は与謝野晶子が新聞や雑誌に寄稿したものがまとめられたものであるが、通算15冊もの評論集の刊行を果たしているのである。

・第 2 評論集　大正 4 年（1915 年）5 月『雑記帳』（金尾文淵堂）
・第 3 評論集　大正 5 年（1916 年）4 月『人及び女として』（天弦堂書房）
・第 4 評論集　大正 6 年（1917年）1 月『我等何を求むるか』（天弦堂書房）
・第 5 評論集　同年　　10月『愛、理性及び勇気』（阿蘭陀書房）
・第 6 評論集　大正 7 年（1918年）5 月『若き友へ』（白水社）
・第 7 評論集　大正 8 年（1919年）1 月『心頭雑草』（天佑社）
・第 8 評論集　同年　　8 月『激動の中を行く』（アルス）
・第 9 評論集　大正 9 年（1920年）5 月『女人創造』（白水社）
・第10評論集　大正10年（1921年）3 月『人間礼拝』（天佑社）
・第11評論集　大正12年（1923年）4 月『愛の創作』（アルス）
・第12評論集　大正14年（1925年）7 月『砂に書く』（アルス）
・第13評論集　昭和 3 年（1928年）7 月『光る雲』（実業之日本社）
・第14評論集　昭和 6 年（1931年）2 月『街頭に送る』（大日本雄弁会講談社）
・第15評論集　昭和 9 年（1933年）2 月『優勝者となれ』（天来書房）

一方、詩歌集については大正 5 年（1916年）以降 8 冊（全集除く）の刊行である。

晶子は評論の中で女性、及び女子教育の問題については特に繰り返し論じている。それは第一次世界大戦後の新しい時代を迎え、日本も教育の改革、学制改革が必須となっていた時局とも合致する。大正 5 年ごろから動き出した学制改革は、大正 8 年（1919年）2 月には中学校令が、次いで翌年大正 9 年（1920年）7 月には高等女学校令が改正された。この事態が晶子の言説に与えた影響は大きい。以下にその要点を「学制百年史」（＊

ⅲに同じ）より示す。

・中学校は男子に須要な高等普通教育を行なうという従来の規定の　ほかに「特二国民道徳ノ養成二カムヘキモノトス」という条項を付加した。

・高等女学校は「女子に須要な高等普通教育を為すを以て目的とする」という従来の規定に「特二国民道徳ノ養成二カメ婦徳ノ涵養二留意スヘキモノトス」を付加した。

しかし、これも晶子の主張する、男女平等を基にした女子教育の改革にはならず、そのことにしびれをきらした晶子は理想の学校を創設しようという意欲につながるのである。

そこで晶子の学校教育の教育者としての黎明を、文化学院創設までの評論活動によって晶子の女子教育の近代化志向を探ることとする。なお各評論集の「自序」を積極的に取り上げるのは晶子の評論執筆動機や主軸となるテーマが簡潔示されているからである。

・第 2 評論集　大正 4 年（1915 年）5 月『雑記帳』（金尾文淵堂）

『雑記帳』の「序」は、晶子の近代自我の覚醒を表現したものと捉えられている詩「エトワアルの広場」を序にかえるとしている。このことから、『雑記帳』は渡欧によって得られた晶子の西欧的近代自我の覚醒が積極的に表現されたものと理解される。その冒頭の評論「男と女」においてまず男女平等を表明している。

もともと男が女に優り、女が男に劣って居ると決った物の様に思ふのは、男に取っては慢に過ぎ、女に取っては謙虚過ぎる

この男女平等の精神こそが後の晶子の男女共学教育への志向へとつながるものである。

・第 3 評論集　大正 5 年（1916 年）4 月『人及び女として』（天弦堂書房）

「自序」において、女性と社会との関り方について、一歩進めて実行をすべき時にきていることを呼びかけている。

日本の女もまた男のやうにあらゆる虚偽と妥協とから脱して、真実に思想し、真実に発言し、真実に行為することを許さるべき時機に達して居ると信じます

そして、現在の男女平等ではない教育の「不自由」からの解放を説き、女性自身も自覚的に教育を求めることが急務であると指摘している。

私の何よりも要求する所は教育の自由です。女の感情を健全にし、女の行為を正しく調節する最良の法は女の知識を高く且つ博くするより外にありません。現代の女に必要な新しい道徳と言ふものも、知識的に女が自覚すれば必ず女自身に其れを要求し且つ実践するに到るものであると信じます。

・第 4 評論集　大正 6 年（1917年）1 月『我等何を求むるか』（天弦堂書房）

「小序」において「現在から未来へ亘るわたくし自身の必要を日本国民の必要にまで推し拡めようとしました」と述べ、晶子の志向を多くの人々と共有していこうとしている。この評論集の冒頭から2番目の「男女の本質的平等観」では、「男女の性が人の差別を規定

する原因であるとは考へられない。」とし、一徹した男女の本質的平等を説いている。

・第５評論集　大正６年（1917年）10月『愛、理性及び勇気』（阿蘭陀書房）

「産褥にて書ける自序」では、産後の床に在っても筆を休めずに自序を執筆している。

> 「愛・理性及び勇気」と題した所以は、この三者の協力に由って統一された生活を追求し実現して行く外に私達の生活を個人的にも人類的にも幸福にする道は全く無いと信じるからです。

と述べている。そして「婦人と自尊」において

> 私達は既に「女もまた人である」と云ふ自尊に目覚めた。もう私達は大人（男子の）と子供との中間に置かねばならぬ第二位のものでは無い。

と、時代は女性の覚醒の段階から一歩進んだことを宣言し、「男子と同じく思想したい」で、男女の平等な教育を望み、女性の勇気を持った真の（経済的な）自立を促している。

> 生温かい子供のやうな感情一偏の生活から非常な勇気を以て脱せねばなりません。

・第６評論集　大正７年（1918年）５月『若き友へ』（白水社）

世界大戦後の世界では未亡人となった女性の問題が浮上していた。「自序」において、特に対象を「若い」世代の「女子学生」ら女性＝友に絞っていることは注目に値する。

> 此度の大戦に由って激成せられた世界の思想の変革の中に在って、私達日本の婦人は知何なる覚悟と実行とを必要とするかと云ふ問題に就て、あらゆる方面から私自身の管見を一般の若い婦人達に提供した点にあります。

自ら考え行動し、経済的にも自立することがこれからの社会を創る女性たちに求められ、そのような女性を教育する女教員の教育者としての資質向上が女子教育の向上となるとして「小学女教員大会への希望」では近代化という時代の求めにも応じるよう説いている。

> 次期の女教員には、これまでの官僚主義、男尊女卑主義、形式主　義の教育から解放されることに由って、男と対等に教育者として時代の要求に応じた理想的な貢献を実現し得ることを疑ひません。

そして「姑息な学制改革」では、「男の子も女の子も、ひとしく「人」として平等に教育したい」とし、男女共学の学制改革の必要を述べている。

> 男女平等主義を基礎として、小学より大学に到るまで一貫して男女共学制を採るもので無くてはなりません。

しかし、このような晶子の理想とする近代的な女子教育を行う学校が見当たらないことを「完備した女学校が無い」と憂いている。

・第７評論集　大正８年（1919年）１月『心頭雑草』（天佑社）

「心頭雑草の初めに」において晶子が女性の労働と経済的独立を繰り返し述べてきたことを積極的に社会に拡散することを示している。

個人としての自存独立を戦後の社会生活の中に確保する為めの必要から実感して居る所を、更に一般の日本婦人に押し及ぼして、その注意と批判とを求めたい

・第８評論集　大正８年（1919年）８月『激動の中を行く』（アルス）

「本書の著者の祈願〔自序〕」ではそれまでの女性に向けた晶子の啓蒙的ベクトルが男性にも向けられたことが新しい。

私自身の生活を改造しようとすれば、社会全般の改造にまで思ひ及よのは当然の事です。従って婦人問題の範囲だけに留らないで、男子の問題に就ても述べました。

そして「婦人改造の基礎的考察」における「自我発展主義」が文化学院の教育理念とも合致している。

「自我発展主義」を以て改造の基礎条件の第一とする者です。人間の個性を予め決定的に一方へ抑圧すること無く、それを欲するまま伸びるまま堪へるがままに、四方八方へ円満自由に発展させることが自我発展主義です。

・第９評論集　大正９年（1920年）５月『女人創造』（白水社）

「自序」において「男子の専制」と「女子自身の依頼主義」からの解放を求め、

一人前の自由を得た女子は、更にその自由を善用して、私の云ふ意味の自己を創造する生活に向って堅実なる実行家とならねばなりません。女子が此事に気が附いて努力するならば、女子の生き方は確かに一変するでせう。

このように因習からの女子の解放と「自己創造」の実行者という理念の実践について「女子を持つ親達に」で「高級な精神教育の施される事」とし、具体的教育内容として

哲学、経済学、文学、美術、理化学、社会学等に亘って、出来るだけの汎い範囲の書物を読ませる事、それと同時に、社会の実際問題に興味を持たせて、その真実と虚偽と、正義と不合理とを識別する批判力を養はせる事が必要だと思ひます。男子ばかりが精神的にずんずんと進んだのでは、男女協力の公平な文化生活を実現することが出来ません。

と、いよいよ晶子の理想とする女子教育の具体化が伺えて来る。そしてこの評論集の結びの「教育界の専制思想」では晶子の理想とする学校がないことを嘆き、その設立が急務であることを述べている。

私は社会改造の基礎を個人の改造に置く立場から、引いて教育界の改造が急務であると思ひます。それには教育界の専制を打破して民主主義の思想の中に、家庭とも社会とも連絡のある、同じ現代生活の流れとして見ることの出来る世界としなければなりません。他人と他人とを結合する愛、自由、正義、平等の模範が学校に於て示されないならば、私達の子女は其等のものを何処で学ぶ機会が得られるでせうか。

・第10評論集　大正10年（1921年）３月『人間礼拝』（天佑社）

文化学院の創設年にまとめられた評論集である。その「自序」には「人間性の無限大な拡充を要求する」とし、「文化学院の創設に就いて」でその晶子の理想とする教育の実践の展望などが表明されている。

5　教育者としての実践

5－1　文化学院の設立

大正 10 年（1921 年）4 月の西村伊作による文化学院の創設に、晶子と夫の寛は準備の段階から、その理想とする学校教育のために深く関わっていた。晶子は文化学院設立の大正 10 年（1921 年）は、とりわけ女子教育についての評論を続けて発表した。

1 月 1 日　「文化学院の女子教育」　（「太陽」 27 巻 1 号）
1 月 23 日　「女子の中学教育」　（横浜貿易新報）
4 月 1 日　「現在の女学校に対する不満から生まれた学校」（「新家庭」6 巻 4 号）
4 月 1 日　「女子の秀才教育 文化学院の新しい試み」（「婦人世界」 16 巻 4 号）
6 月 10 日　「女子の自修自学」　（「文化生活研究」 2 回 2 号）
9 月 10 日　「女子の自修自学」　（「文化生活研究」 2 回 5 号）

年頭の「文化学院の女子教育」では、文化学院の創設に至る経緯と、晶子がこれまで論じてきた理想とする教育、特に女子教育についてが整理されて論じられている。

伊作がまず掲げた方針は「自由教育」であった。この伊作の方針は、リベラルな教育、平等な教育の必要性を主張していた晶子の求める近代的教育に合致し、与謝野夫妻は伊作に大いに賛同し、文化学院を創設のために全面的に協力する運びとなった。晶子は

> 私が実際の教育と云ふのは、男女共学制の下に試みる、中学程度から大学程度までの新しい特別の自由教育を云ふ

と、「自由教育」を提唱している。そして自由教育の中で晶子が特にこだわったのは、男女が平等な教育を受けることを求めた当時の人々の目には新しいと映る「男女共学」であった。そして、個人、ひいては人格を尊重した教育を実践することについては、

> 出来るだけ個別的な教育を試みたいと思ひますから、募集する　生徒の数は、永久に一組三四十人の間に限って置く積りです。

と、一般の小学校では70名、中学校では60名が定員という明治時代から続いてきた学校に比べると、約半数の定員としている。これは個性尊重の考えの表れである。この「個人」に対する教育の理念は、

> 私達の学校の教育目的は、劃一的に他から強要されること無しに、個人個人の創造能力を、本人の長所と希望とに従って、個別的に、みづから自由に発揮せしめる所にあります。これまでの教育は功利生活に偏して居ましたが、私達は、功利生活以上の標

準に由って教育したいと思ひます。

と、長所を伸ばし、創造力を高めることにあった。そしてその教育によって、「完全な個人」の育成を目的として掲げた。そしてこの「個人」は平等のもとに成ることを論じた。

中学部の女学生に対する教育は、女子を以上の意味の完全な個人にまで導く基礎教育を施すのですから、女性と云ふ性別に由って、教育の質と種類とを男子の中学生より低下し若くは削減しようとは思ひません。

と、平等の下の「男女共学」によって、女子教育を近代化しようとしていることが理解できる。それは与謝野晶子の述べる「男子と同等に思想し、同等に活動し得る女子」を教育によって世界に誕生させることであった。そこで、この新しい考えに基づいて、「従来の高等女学校の課程に依らずに、特に中学部女生徒と呼ぶ」と、あえてその呼称までを変え、新しい「男女共学」意識を表明するとともに、その定着を図ろうと考えている。

では、具体的にはどのような教育課程であったのかについて見て行きたい。教育課程が具体的に示された箇所を抜粋し、箇条書きで以下に示した。

・中学部の課程は、修養部と創作部とに大別します。

・修養部に於ては、男子の現在の中学全部の学科を適度に取捨して、之を四年間に修めさせようと思ひます。

・修養部の課程は、精神講座、数学、自然科学、人文科学、日本文学、外国語、外国文学等に大別します。中に外国語は英仏両語を課し、日本文学と外国文学とでは、現代文学の外に古典をも課します。数学科で理学博士寺田寅彦先生の御意見に由って第一年級より代数を教へると云ふやうな特殊の新教育法を他の諸科に於ても断行致します。

・創作部の課程は、文学、絵画、西洋音楽、西洋舞踊、図案、手芸等に大別し、何れも其等の基礎教育を施すと共に、個性的な自由製作を激励しようと思ひます。

と、あり、修養部と創作部の二部構成は大きな特徴である。また、教科の設定も通常の中学校では国語、漢文、外国語、歴史、地理、数学、博物、修身、図画、体操、唱歌、物理、化学、法制、といったもので構成されていたが、従来の教科の呼称を用いることなく、その内容の異なる意識を顕著に表している。教育課程、教科の具体的な教育内容を定めるにあたり、著名な学者の意見を求めて定めた経緯を示し、新しい教育の魅力として論じている。このようにして作られた教育課程で学ぶことによって、

個人として、何か吃度、一つの創造的な長所を持って居て、功利的な打算を超えた、高い、清い、正しい境地に於て、自分みづから其れを楽むことが出来ます。

と述べ、さらに教育を受けた後の人生における展望を「一つの個性に一つの新しい文化的な生活が順当に開展されて行くこと、之が私達の希望です。」と表わした。

この「文化的な生活の向上」ということは、与謝野寛が主宰する雑誌「明星」、その後継の「冬柏」の発刊の意義[x]と重なる。学校教育は社会的役割も大きく果たすものであるから、与謝野夫妻の唱える「人間の向上」による「文化的な生活の向上」を目指した取り組みの一環であることも理解できる。

以上示して来た「自由で独創性のある学校教育」「感受性豊かな人間教育」「男女平等の教育」を根幹に据えた文化学院は、大正 10 年 4 月に無事に開校された。

そして、伊作の「美しい環境が美しい心をつくる」といった理念から、東京・駿河台に建築された校舎[xi]は伊作自らが設計した芸術性の高いものであった。従って開校当時は学校の建築としても文化学院は話題となった。

また、文化学院の教師陣はリベラルな建学の精神に魅かれ、当時の文芸界で著名な与謝野夫妻の他に石井柏亭、菊池寛、芥川龍之介、小林秀雄、佐藤春夫、有島生馬、山下新太郎、正宗得三郎らが名を連ねたことでも、世間の耳目を集めた。

５－２　教科書の作成

５－２－１　日本文学読本

文化学院の学校経営に関わる一方、晶子は文化学院の教師として、教育の充実をはかるために、教科書副読本『日本文学読本』を自ら手掛けた。これは大正 10 年（1921 年）3 月 13 日「中等教育と国文読本」(「横浜貿易新報」) に詳しい。与謝野晶子は文化学院で文学の教師として勤めるにあたり、授業で使用する教科書を選ぶ必要があった。ところが

> 中等教育に於る国文の教授が欠点の多いものである事を今更の如く知ることが出来ました。それは現在の国文読本が甚だしく時代の要求する生活理想から遠ざかって居ると云ふことです。読本が遅れて居ると云ふよりは、社会が急激に進んだのである

と、述べ、ドイツの文部大臣ヘルニツシユが行った、「教育に関する施政方針の宣言」を引用し、教育とは「早く社会よりも幾十歩か前に進んで居て、社会を教育の方向へ照準させるだけの威力が無ければなりません。」という立場で、自主自立、個人の尊重された教育を希求した点を評価し、日本も大いにこれに学ぶべきであることを論じた。その上で、日本の教科書に見られる、個人の尊厳が「微弱なものに取り扱はれ」ていて、「父母に孝を尽せと云ふ偏務的な愛が命令されるだけで、親が如何に我子を愛すべきかと云ふ内面的実際的な教育」人間愛の欠如について指摘した。従って、現行の国文の教科書についても手厳しく「読本が日本人の最も優秀なる魂の表現になって居ない」と評し、新たな教科書の必要性を唱えた。そこで「文化学院では、新しく国文の教科書の編纂する」ことを決め、晶子は「学界と文壇の先輩や友人達に、その御自分の述作から教育資料とする部分」の提供を募って作成にあたったのである。

なお、与謝野晶子の教科書（副読本）や参考書の執筆としては、渡欧以前の明治43年（1910年）４月、弘学館書店から『女子のふみ』を刊行していることが挙げられるが、この著書は幅広い女性を対象としたもので、女子中学生を限定して、その対象とはしていなかった点において、教科書の類としては数えられてはいない。とはいえ、与謝野晶子の女子教育といった観点からすると、その業績は評価に値する。

５－２－２　女子作文新講

文化学院での教師としての実践の経験を基に、昭和４年（1929 年）２月から昭和６年（1931 年）にかけて、教科書（参考書）『女子作文新講』（国文閣）、全六冊を順次刊行した。これは文化学院だけではなく、日本のすべての女子の作文教育のために編集・執筆したものである。与謝野晶子はその編集が独りよがりにならないための配慮と教育現場に立つ国語教師の要望に応じるために、日本全国の知り合いを通じて、国語教師たちに『女子作文新講』の見本を送り、その後、国語教師たちの意見を採り入れて、『女子作文新講』を丁寧に作成した。この『女子作文新講』の出版は、晶子の女子教育の実践として、広く社会に貢献しようとした点において、非常に重要である。

また、教材として当時の著名な文学者である、夏目漱石、堀口大学、薄田泣菫、北原白秋、島崎藤村、徳富蘆花、有島生馬、島木赤彦、佐藤春夫、正岡子規、若山牧水、徳田秋声、長塚節、芥川龍之介、阿部次郎、木下杢太郎、竹友藻風らの文章が掲載されていて、それらの文学者たちの文章に対して晶子は注を施している。そして、このような書籍の構成になった理由として繰り返し文章を「玩味して」読むことが何よりであることを説いている。

また、この書を晶子が女子師範学校の国語教師の意見を反映させながら作成したことは、女子師範学校の教師にしてみたら、自身の国語の授業について考える良い機会となったはずである。さらに言を進めると、この機会は国語教師にとってはよりよい教育を提供するきっかけとなり、結果的に「授業改善」にも繋がったと考えられる。女子教育のレベルを向上させるためには、女子学生を教える女教師の資質の向上を主張し続けた晶子の考えにも適ったものであったのだ。

さらに、女子教育は学校での教育も大切であるが、家庭での教育も重要であることを、晶子の日常生活を紹介することで、女子学生たちの自発的な学習行動につながるように述べている。ここでは、学校の教師という立場ではなく、母としての与謝野晶子の視点も編集に加味されていたことが示されている。繰り返し読むことは学校の授業に限って行われることではなく、学習の場を家庭にも求めている。その際に母としての与謝野晶子が家庭で実践している教育の一つである、辞書の活用を勧めているのである。

さて、この『女子作文新講』は先の『日本文学読本』とは違い、日本全国の中学女子生徒を対象としている書籍であることから、書籍の宣伝にも積極的に晶子と夫の寛が関わったことが当時の書簡によって明らかである。販路を自ら積極的に開拓している点においては、経済的な面もあるが、著書を広く世に広め日本の女子教育に寄与する意図と理解できる。

6　まとめ

与謝野晶子の女子教育は、文化学院の創設によって、学校での実践を伴って行われるようになった。そこで晶子は担当する国語教育の重要性について論じるようになった。

昭和２年（1927年）5月「中等学科の改革」(「横浜貿易新報」) では、英語教育よりも国語教育の配当時間の少ないことは、国語教育の衰退を招くことになると嘆いた。そして英語を必修科目から選択科目に変更し、物理的な時間配当においても国語教育の充実を求めた。

> 一般国民に必修学科として課するには特に必要なものが撰択されなければならない。その必要と云ふ意味は、決して目前の実用を標準として云ふので無く、人間一生の上に基礎教育として永く役立つものを云ふのである。～中略～中等教育の必修科目から英語を省いて、適任者または職業的に必要な者だけの修める随意科としたい。一般国民が外国語を知ってゐるに越した事は無いが、数学と同様に精力を使用しただけの効果は、現に一般の中等教育終了者の一生の上に見られない～中略～他の文明諸国では何れも国語教育を重視してゐるのに、外国語を中等教育の主位に置いてゐるのは日本だけの現象である。数学と英語に学生の精力を偏傾させる為めに、勢ひ自国の語学、文学、史学、及び我国の思想と最も関係の濃密な漢文学の教育が圧縮される事になってゐる。
>
> 外国語を通して外国の知識を養ふと云ふ事は中等程度の教育に期待される事でない。中等学校に於ける外国の知識は日本語に訳して知らしめるがよい。それが為めには、もっと完全な国文の読本を編制すべきである。今のやうに英語を過重して居ては、日本人として最も大切な自国本位の教育を疎略にするものとなってゐる。国体と国民性の尊貴を力説する人人が国民教育に於て外重内軽の顛倒行為を反省しないのは可笑しい。

と、国語教育の重要性は自国の発展にもかかわる一大事であると論じている。この晶子の指摘は、令和時代を迎えた現在にも通じるところがある。日本の中学校の現行の教育課程において英語は「外国語」としての扱いで選択科目であるものの、英語の総配当時間数が国語の総配当時間数を上回っていることが、しばしば教育課程を論じる際に話題にあがる。

晶子の指摘した国語の教育の重要性を説いたことと、その根源は同様に思われる。このように英語偏重を憂いた晶子は、国語教育の発展のためには、国語の教科書の開発を行うことで解決を試みようと視野を広げることとなったのである。このことが、教科書『女子作文新講』の出版動機として一つの大きな要因となったと考えられる。

そして『女子作文新講』出版後の、昭和 7 年（1932 年）12 月 26 日の徳島女子師範学校での講演会において、与謝野晶子は注目すべき発言をしている。

> 皆様が国語を愛して下さいますと、国語教育が始めて現代に生きて、曾て紫式部其他多くの文学者の鍛へ上げた立派な国語が、更に皆様のお力で現代的な美くしさと深味とを加へることにならうと存じます。

これは、国語教師を対象とした講演ではない。そのような場で、あえて国語教育について論じ、国語教育は国語の教師だけが行うものではないことを表明した。国語教育は、教師全員、ひいては世の大人たちが自国を愛する心でもって、国語を愛して用いることが、国語の水準を上げ、人間教育に必要なことであると主張しているのである。

渡邊澄子は晶子の評論活動などの言行に見られる、晶子の「先見性」について「現代においてなお有効性を発揮し続けている」[xii]と、説いている。

このように与謝野晶子の教育に対する視座は、百年という時を越えた今にも通じていると指摘したい。

与謝野晶子は女子教育について少女時代から考え、論じ続け、そして実践を伴った活動を通して、その視座が構築された。この視座は現代の日本の教育においても、その問題点を探り、解決を試みるときに、貴重な先人の足跡として参考にすべき価値がある。

「注」

---

[i] https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317577.htm（2020 年 10 月 1 日現在）

[ii] 与謝野晶子、大正 4 年 12 月、『歌の作りやう』、尚本文は『鉄幹晶子全集』 6 、勉誠出版による

[iii] さかい利晶の杜「与謝野晶子記念館」に再現されている。

[iv] さかい利晶の杜「与謝野晶子記念館」蔵

[v] 与謝野晶子、大正 4 年 5 月、評論集『雑記帳』、金尾文淵堂

[vi] 与謝野晶子、大正 4 年 2 月、「鏡心灯語」、雑誌「太陽」

[vii] 与謝野晶子、1930 年 12 月 28 日、横浜貿易新報

[viii] 平子恭子、平成 2 年 10 月『與謝野晶子の教育思想研究』、桜楓社

[ix] 国立教育政策研究所、平成 24 年 1 月

[x] 小清水裕子、『歌人古宇田清平の研究―与謝野寛・晶子との関り』、2014 年 6 月、鼎書房

[xi] 現在は長野県北佐久郡軽井沢町「ル・ヴァン美術館」に再現されている

[xii] 渡邊澄子、『與謝野晶子』女性作家評伝シリーズ 2、平成 10 年 10 月、新典社

〔参考文献〕

西村伊作（1963）『西村伊作人生語録われ思う』文化学院

赤塚行雄（1996）『女をかし与謝野晶子　横浜貿易新報の時代』神奈川新聞社

逸見久美ほか編『鉄幹晶子全集』一巻～三二巻、別巻一～六　勉誠出版

逸見久美（2007～12）『新版評伝与謝野寛晶子』明治篇・大正篇・昭和篇、八木書店

太田登（2013）『与謝野寛晶子論考』、八木書店

川崎キヌ子（2006）『満州の歌と風土』、おうふう

平子恭子（2013）『與謝野晶子の教育思想研究』、桜楓社

小清水裕子（2014）『歌人古宇田清平の研究―与謝野寛・晶子との関り―』、鼎書房

［論文］

保育者養成課程における総合的な表現活動の試み

「表現」に関わる教科の連携と実践を通してその可能性を探る

幼児教育学科　准教授　塩崎みづほ
幼児教育学科　准教授　小口偉
幼児教育学科　准教授　長谷川恭子

Attempt of comprehensive expression activities in the childcare educational institution

Exploring the possibilities through the cooperation and practice of subjects related to "expression"

Mizuho Shiozaki Suguru Oguchi Kyoko Hasegawa　2020

キーワード：領域「表現」、総合的表現活動、教科連携
Key Words：Expression, Comprehensive expression activity, Subject cooperation

要約：領域「表現」に関わる総合的な活動の一環として行なった作品創作発表までの授業実践と学生の感想を、これからの保育者に求められる資質をふまえて考察し、本授業内容の効果、課題を見出す一資料とすることを目的とした。今回の授業連携、活動を通して、学生自身が表現することの楽しさを実感し、仲間と協働して取り組むことの大切さ、振り返りの重要性に気づいた点から、本活動に一定の効果を見出すことができた。一方で、教科の連携を深めるためにも総合的活動を実践する授業の開設、基礎技術を習得するための授業時間の確保と充実した内容の検討といった課題も見出された。

Abstract（English）:
We will consider the lesson practice and student impressions up to the presentation of the creation of the work, which was carried out as part of the comprehensive activities related to the area "expression", based on the qualities required of future childcare workers, and discuss the effects and issues of this lesson content. The purpose was to use it as a material to find. The purpose was to use it as a material to find. Through these lesson collaborations and activities, it became clear that the students themselves realized the joy of expressing themselves, the importance of working in collaboration with their peers, and the deepening of learning from each other, and the activities in these classes. I was able to find the significance of doing so. On the other hand, certain issues were found such as opening lessons to practice comprehensive activities to deepen the cooperation of students, securing lesson times to acquire basic skills, examining substantial contents, and reconsidering presentation themes.

1. 問題の所在と研究の目的

領域「表現」は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにすること」[1)]と述べられている。内容では、生活との繋がりを大切にし、美しいものや心動かされる体験の大切さについてもあげられている。平成 29 年に告示された 3 法令（幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領）では、領域「表現」に関して大きな記述の変更はみられない。一方で、今回の保育者養成校における再課程認定では、領域「表現」のカリキュラムはより総合的な関わりを持たせる配慮が求められたため、その対応を試みた講義を設置した養成校は多いであろう。筆者らの所属校幼児教育学科では、音楽と身体表現の関連を持たせた「音楽・身体表現」「音楽・身体表現（指導法）」という講義が設置され、2019 年後期より第 1 部 1 年生で「音楽・身体表現」の授業がスタートした。幼児期の「表現」は、横断的に表れるものであり、総合的に捉えられることが望ましい。一方で、教科としての意識が強いこともあり、ダンス＝お遊戯会（身体表現）、作品制作＝作品発表会（造形表現）、歌唱・器楽＝音楽発表会（音楽表現）をこなすことで、表現活動を終えている現状があることも見逃せない点である [2)3)]。学生が小学校以降に経験してきている教科の枠を超えて、それぞれの活動が相互に関連し合いながら展開される「表現」活動に気づき、保育活動へとつなげることができる力を育みたいと考える。そこで、本学科の「音楽・身体表現」の授業では、音楽、身体表現の基礎的技術の習得、表現を通してイメージを豊かにすることなどをねらいとし、総合的な表現活動へとつなぐことができる力を養うことを最終目標とすることとした。よって、最終課題を総合的表現活動の発表とし、学生たちが構成を考え、創作し、発表し、振り返るという一連の過程を体験するという内容を行った。この体験を通じて、幼児が表現活動を楽しみ、表現の美しさを感じ、表現活動を通じて成長するといったことへ気づき、そのために必要な保育者の配慮といった点について学ぶ良い機会になると考えた。そこで担当者間で意見を共有し、内容を検討した結果、総合的活動を行うには、造形表現との関わりも見逃せないことから、「造形表現（指導法）」の授業との連携を図ることとした。

さて、保育者養成校としてこれからの保育者に求められる資質を育成していくことは、重要な役割の一つと考える。中教審答申（平成 27 年 12 月）「幼稚園教諭に求められる資質能力」[4)]では、(1)不易とされる資質能力、(2)新たな課題に対応できる力、(3)組織的・協働的に諸問題を解決する力の 3 つに大別されている。(1)幼稚園教諭として不易とされる資質能力では、幼稚園教育要領に示す 5 領域の教育内容に関する専門知識を備えるとともに、5 領域に示す教育内容を指導するために必要な力、幼児理解、指導計画の構想、実践、様々な教材を必要に応じて工夫する力など、幼児期の教育を実践していく専門家としての側面から見ていく必要について述べられている。(2)新たな課題に対応できる力では、これからの時代に教員に求められる資質能力として、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集、選択、活用する能力や、知識を有機的に結びつけ、構造化する力などが必要であると述べられている。必要に応じて ICT の活用、カリキュラムマネジメントへ参画するなど、新たな課題に対応できる力量をつけることも求められている。(3)組織的・協働的に

諸問題を解決する力では、チーム学校（幼稚園）の考えの下で、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸問題の解決に取り組む力の醸成が必要であることを指摘している。幼稚園の場合は、1園あたりの教員数が少ないことから、目的実現のために得意分野を活かし、同僚と協働して豊かな体験を保証する環境を構成するなど、協働的に諸問題に取り組む力が求められてきたといえる。さらに近年の幼稚園に寄せられる期待やニーズが多様化、かつ複雑化していることを踏まえると、さらに限られた人材の中で、効果的に連携し仕事を分担するなど組織的・協働的に諸問題の解決に取り組む力の醸成が望まれているといえるだろう。これら多様な専門性が求められる今、授業内容を充実させ、学生たちが自信を持って現場へと出ていくことができる力を育成することが養成校には望まれるのではないだろうか。

そこで本研究では、保育者養成課程の学生が領域「表現」に関わる総合的な活動を経験することで、保育者に求められる資質能力の育成が期待できるかについて調べ、本授業のカリキュラムと授業内容改善の一資料とすることを目的とした。

2. 研究方法

2−1　対象

2−1−1対象とした授業の目的と内容

(1)音楽・身体表現

幼児教育学科第1部1年次における必修授業である「音楽・身体表現」では、「領域「表現」における音楽・身体表現の指導法に関する、乳幼児期の特徴を捉え、乳幼児の感性や創造性を豊かにする表現遊びや環境について実践的に学ぶとともに、保育者として必要な知識・技能を学び、豊かな感性と表現力を身に付ける」ことを主な内容としている。授業の到達目標は、下記の 4 つをあげている。

① 見る・聴く・動くなどの様々な表現を楽しむことを通して、イメージを豊かにすることができている。

② 生活の中での出来事を、様々な素材を生かして表現することができる。

③それぞれの表出・表現を受け止め、表現する過程を工夫し、より楽しめるよう発展させることができている。

④他者を受け入れ、互いに共感しあう活動を通して、表現の楽しさの要因についての知識を深め、生かすことができている。

「音楽・身体表現」の授業は、全 15 回の授業において、音楽表現、身体表現の授業をそれぞれ 3 回ずつ行い、その後、総合的表現の活動時間とした。授業形態は、2 クラス合同とし、授業、活動グループもクラス混合で行う取り組みをした。本学では、クラス混合で活動するという授業が少ないため、学生同士の繋がりが深まる良い機会になると考えたからである。

グループ活動では、毎時個人、グループの振り返りを行うシートを用意した。学生たちの積極的な取り組みを促すとともに、教員と学生とのコミュニケーションペーパーとしての役割、教員の評価としての役割を担うためである。さらに、音楽、身体表現の創作にあたっては、その時間に創った振りなどに

ついて動画撮影し、教員と学生でグループの活動内容を共有するため Google ドライブを利用した。

授業実践内容は表1の通りである。

表1　授業実践内容

回	授業テーマ	内容
1	ガイダンス	「授業のねらいと内容　課題の提示」 課題内容:童謡を 10 曲選び、その中からお気に入りの 3 曲を選出する。その3曲については、歌詞の内容、リズムなどを手がかりとして作品へと繋がるイメージ案も添えることとした。 総合表現作品の共通テーマが、「童謡からイメージを広げた作品創り」であることから、童謡の歌詞が持つ世界観を広げながら、音や体の自由な表現を取り入れ、衣装や道具なども考えて一つのまとまりある作品に仕上げていくという見通しを持ってもらうための課題内容とした。また、幼児を対象とした作品とし、5歳児が取り組むことのできる内容で検討することとした。
2	身体表現実技①	「リズミカルな動きを体験する」 ●リズムや歌詞を体で感じる リズムや歌詞からイメージを広げ、リズミカルな動きを楽しみ、創作する活動を行った。リズムの持つ特徴を捉えて動きを引き出すこと、また歌詞をもとに動きを工夫する創作活動を行い、さらに見せ方の基礎として、隊形、シンメトリー、カノンといった表現技法についても学ぶ。 ●空想の世界から身体表現へ 「宇宙での出来事」というタイトルで、継ぎ足し話を体で表し、即興的に動くという活動。 ＊運動会作品につながる例として一つのまとまりある作品に仕上げた。
3	身体表現②	「生活体験から表現遊びへ」 ●遠足や運動会の思い出を体で表現しよう 幼児が生活体験として描いた絵を用いて、身体表現を楽しむ活動を行なった。芋掘り、運動会、園庭遊び、遠足などである。 ●おもちゃに変身 日常遊んでいるおもちゃに変身する活動。こま、ボール、折り紙、ブロック、粘土など
4	身体表現③	「絵本から身体表現へ」

		●「うちへおいで」の絵本を用いて身体表現活動へ展開した。
5	音楽表現①	「領域〈表現〉における音楽表現について」 ●保育における音楽表現の扱い ●音楽表現の発達について 領域「表現」における音楽表現の扱いについて説明することで、基盤となる音楽表現の意義を確認した。また、幼児の音楽表現の発達について、わらべうた遊びを例にしながら説明・実践した。
6	音楽表現②	「身近な音を表現しよう」 総合表現に向けた実技の準備として、「音」を表現する活動をグループで行なった。学生自身が表現することや他の学生の表現との違いを受容することで、「音」や「音質」への興味を持たせるきっかけとなった。 ●絵から音をイメージしよう 絵本に描かれている抽象的な絵や擬音を表す単語から受けるインスピレーションを音で表現する。 ●生活の中の音を聞き、楽器・物で再現しよう 生活の中の音を楽器や物を使って再現してみる。
7	音楽表現③	「リズムをつかって合奏を創作しよう」 ●オスティナートを活用した創作と合奏 楽曲の伴奏として、打楽器による合奏を作成する活動を行った。合奏を作成する手段のひとつとして、リズムのオスティナートを使用した。学生にとって、オスティナートを理解することは難しくない様子で、学生同士で話し合いをしながら、楽譜に拘らずに感覚でリズムのモチーフを作ることができた。
8	作品創作に向けてのガイダンス	「グループ活動①」 今後のスケジュール作成、作品に向けた話し合い 構成用紙や個人の振り返りノートの書き方について 初回授業時に課した課題を一人ずつ持ち寄って、グループ内で作品に使う曲を選び、構成等について話し合いを行った。
9	グループにて発表内容について検討	「グループ活動② テーマ曲の決定、構成案の検討」 作品のメインとなる曲を決定、構成について話し合い、音楽、身体、造形表現をどのように用いるか、具体的に決めていく活動を行った。

10	練習、構成用紙の記入	「グループ活動③ 構成の決定、制作物の決定」 実際に、音を出しながら、動きながらの創作活動を行った。教室も、音楽室、体育館を使用し、グループで話し合って活動場所を決めた。動きや、音の共有として動画を撮影し、提出することとした。授業専用の Google ドライブを作成し、学生と担当教員とが内容共有できるようにした。
11	練習、構成用紙の提出	「グループ活動④ 構成用紙の提出」 次週の中間発表に向けて、作品の流れを創作し、練習する。また、構成用紙も提出することとした。
12	グループ別中間発表	「グループ活動⑤ 修正と練習」 作品をある程度の形に仕上げる目安として、中間発表会を設けた。グループごとに担当教員の前で発表をし、教員から技術的なアドバイス、現在のつまずきに対する対処策等について伝えた。
13	最終練習	「グループ活動⑥ 発表に向けて練習」
14	発表会	全クラス合同で行い、司会進行は学生が行った。学生たちは、仲間の作品で気に入った作品名とその理由を記入することと、自分たちの発表後の感想を書き提出
15	振り返りとまとめ	「振り返りシートの記入と共有」 「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」から 10 の項目を取り上げ、その項目に 3 つの視点、①「事実」（実際の活動場面で起きたこと）、②「学んだこと」（その事実から学んだこと）、③「課題」（学んだことを生かして今後どのようにしたら良いかの提案）をあげ、本活動に当てはまる内容を記入させた。個人で振り返りを行い、その後、創作活動グループとは別のグループを組み、意見を共有しながら、グループで 1 枚のシートを書き上げ、今回の活動の意義についてまとめを行った。

（2）造形表現（指導法）

本文中に作品、創作、制作、制作物とあるが、造形表現（指導法）の授業において制作されたものについては「制作物」、制作物を造形する行為を「制作」と表すこととする。

「造形表現（指導法）」の授業全 15 回のうちの 9、10 回目の授業は「音楽・身体表現」の授業で決定したテーマに向かって、舞台装置としての制作物（以下、制作物）の制作の時間にあてた。発表のためのグループは 2 つのクラスが混合したものであったが、制作の時間はクラス単位の授業時間であるためグループの半分の人数での制作となった。「造形表現（指導法）」のシラバス上での第 8 回

目以前と第 11 回目以降の授業は 9、10 回目の授業と密接な関連はない。

この取り組みでは、「保育者として必要な表現の能力を豊かにし、その経験をもとに幼児が活動する配慮や理解について学生が気づく」ことをねらいとするので、「造形表現（指導法）」での「音楽・身体表現」との関連による第 9、10 回目の到達目標を設定した。（表2）

到達目標の設定理由は次の通りである。

・造形表現は、目には見えない「感じ」を、ある条件（＝制約、以下制約）の中で具体的な形を持った実在素材に置き換える行為だと考える。そして制約を自分なりに物として昇華しようとする過程そのものも保育者として大切にしたい。さらに人が外界から受け取る「感じ」や表現することへの動機は、一人ひとり異なっている。だからこそ表現は多様なのであって、それは子ども一人ひとりを尊重する保育現場で働こうとするものは認識していなければならないことだと考える。

表2「造形表現（指導法）」での実践

回	内容	到達目標
9	「主旨説明及び素材の使用方法の説明と実制作」 授業回数 2 回での制作時間を考え、加工が容易な紙（ダンボールを含む）、ポリ袋やプラスチック容器、絵具を中心とした。特に硬軟によって同じ紙素材でも出来ることが違う点や、同じシート状の素材であり、扱いやすい柔らかさを持つプラスチック素材と紙素材でも「感じ」が違う点に、特に注意するように伝えた。	様々な素材に触れる事で素材が持つ特徴に気がつく
10	「実制作」 共同制作では意見の相違や合致を経験し、一つの物を作ろうと協力する姿がみられた。	共同制作を通して表現の多様さを認識する

(3)発表作品について

発表作品のテーマは、「一つのメインとなる童謡からイメージを広げて」である。メインとなる童謡の他にも数曲入れ込むこと、オスティナートを入れること、生演奏であること、リズミカルなダンスだけではなく、動きの表現を工夫すること、造形を生かす制作物を取り入れることを含めるものとした。作品は 10 分以内とし、グループの人数は 8 名、必ず演奏、動きの両方を全員が担当することとした。全発表作品名と使用曲は資料 1 に示した。また、作品例として資料 2 に構成用紙を示す。

2−1−2　対象者

幼児教育学科第 1 部1年生 130 名

2−1−3　研究対象期間

令和元年 9 月 20 日～令和 2 年 1 月 10 日

2−2　方法

総合表現に向けた授業カリキュラムと授業内容の効果と課題を見出すという目的から、学生個人

の振り返りレポートの中の全授業を終えた感想に着目をし、その内容をデータとして打ち込み、KH Coder(Ver3.00)を使用して分析する。

2−2−1　分析方法

(1)共起ネットワーク

抽出された語の中で、関連が特に強い語同士を表す共起ネットワークを作成する。最小出現語数 2 に設定、Jaccard 係数を 0.2 とした。出現数の多い語ほど大きい円で描画されているため、データの全体像を視覚的に把握することができる。また共起関係の強いとされる語に関して、実例として学生の記述の中でどのように表されているか探っていく。

3. 結果と考察

個人の振り返りレポートの共起ネットワークを、図 1 に示す。

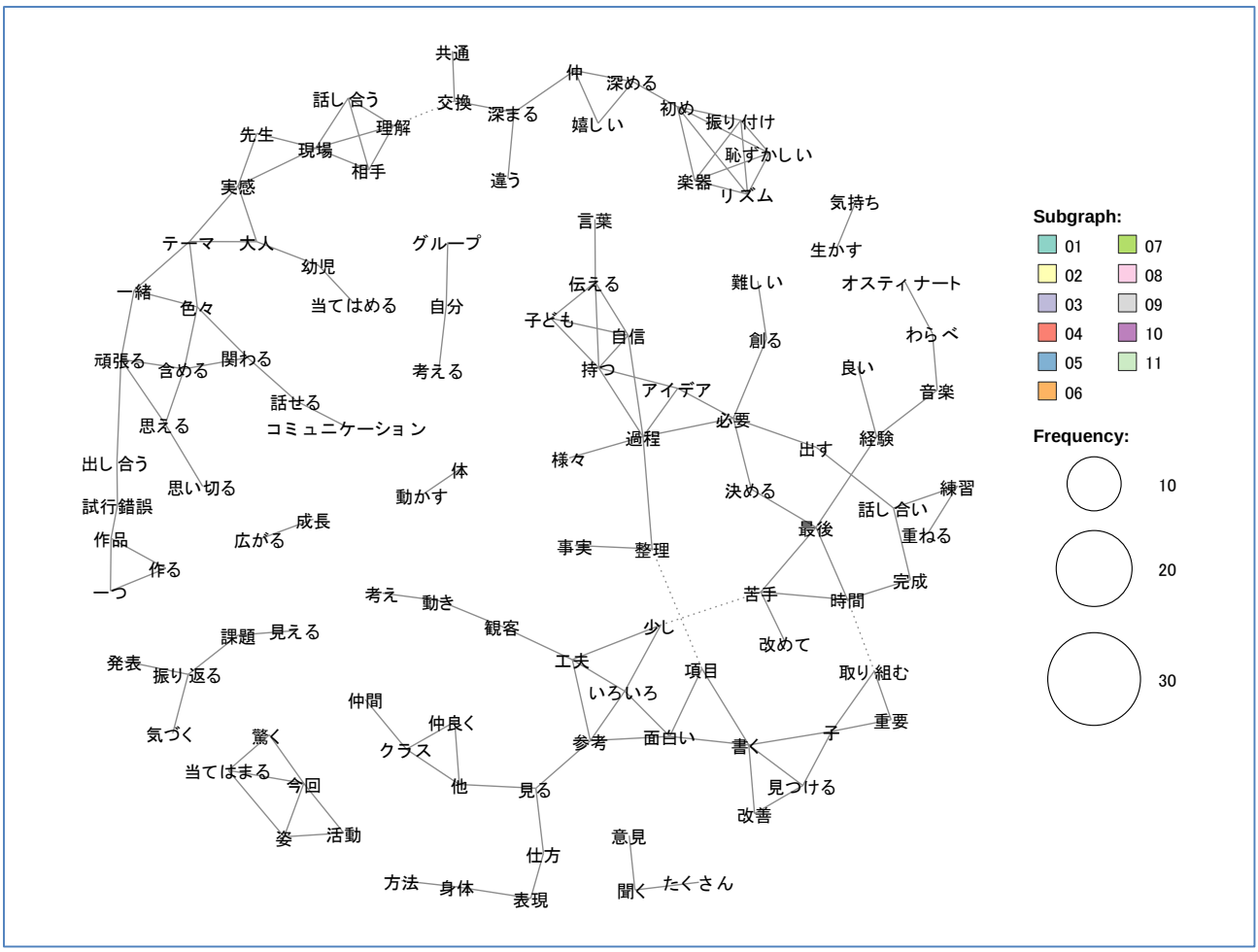


図 1 授業のまとめの感想

仲間」「クラス」といった意見が出ており、多くの学生が、「違うクラスの仲間と親しくなれて楽しかった」と回答していることから、活動を通して仲が深まったことがわかる。活動の中で仲間との関係を深めることができた要因は、コミュニケーション能力が高まったことであると考える。「表現」「仕方」「面白い」「いろいろ」といった言葉の関連を見てみると、「表現の楽しさはいっぱいあって、仲間とすることで

さらに楽しくなることを感じた」「身体表現では、様々な題材で表現できることを学んだ。また仲間と一緒にやったので、同じテーマでも表現の仕方も色々あるということがわかった」といった感想があげられていることから、コミュニケーションと表現が相互作用し、作品を完成させることに活かされたことがわかる。

その他、「自分」「グループ」「考える」の意見も多く繋がりも深いことがわかる。「自分の意見ばかりではなく、相手のことも考えてグループ全体で協力することができてよかった」「仲間と意見を共有することで、自分の気づかなかったことに気づけた」など、自分を振り返りながらも相手と意見を共有することの大切さに気づけているものと推察できる。

「発表」「振り返る」「課題」の言葉とその関連も大きいことがわかる。「発表までの過程を振り返って整理することで、様々な課題や学びが見えてきた」といった感想があり、振り返りの時間を個人、仲間と行なったことで本活動での学びが深まったことがわかる。また、「姿」「活動」「驚く」といった言葉からは、「10 の姿を意識していなかったが、意外にもあてはあることが多くて驚いた」といった感想から、今回の振り返りシートも効果があったと推察できる。

「難しい」「創る」「良い」「経験」の関連が見られ、学生の感想から、「音楽を自分たちで創ったり、ストーリーを考えたり難しかったけど、将来のためになると感じたし、学びが多く良い経験になった」、「一から考え創っていく過程で、自分の中の様々なアイデアや発想が役立つため、もっと知識が必要だと思った」、「積み重ねたものが発表につながり、達成感が大きかった」といった感想があり、大変だったという声とともに、だからこその学び、達成感を得ることができたことがわかった。

上記の結果を踏まえ、「保育者に求められる資質能力」との関連を考える。(1)の不易となる能力に当てはまる項目として、「音楽表現、身体表現の技術的な学び」、「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿を用いた振り返り」、があげられるだろう。「技術についての学び」では、「表現の楽しさを知った」、「たくさんの表現方法を知った」、「同じテーマでも一人ひとり違うことを実感し、枠にはめるのは大人の都合であり、子どものためではないことを感じた。個性として子ども一人ひとりを受け止める保育をしたいと強く思った」といった感想があり、音楽・身体表現それぞれの題材についての学びの深まり、仲間の表現を受け入れることの楽しさへの気づきが見られ、表現の特性に触れることができたといえよう。もう一点、「振り返り」の重要性の気づきがあげられ、振り返りを丁寧に行うことで、自分を振り返ることができ、さらに他者の意見を聞き、そこから課題を見出すことができるといった過程を体験できたことから、本活動の意義に気づくことができたと推察できる。

次に、(2)新たな課題に対応する力では、「創作過程での学び」があげられる。一つの課題について取り組む際に、情報を収集すること、自身の能力を向上させること、グループ活動の実践の必要性についての学びが深まったとみることができた。3点目の(3)組織的・協働的に諸問題を解決する力ではもっとも多くの意見があげられた、「仲間との連携」が考えられる。違うクラスの仲間と出会い、同じ目標に向かって取り組む活動を通して、コミュニケーションの大切さを実感し、向上したことが見受けられた。表現という授業の特性がまさに活かされている活動であったと考えられ、今回の最終課題も効果があったとみることができよう。

4. まとめ

本活動は、「幼稚園教諭に求められる資質能力」を養う可能性があると推察できた。一方、結果と考察より、今後の課題点も見出すことができた。

4−1　基礎的技術の向上の必要性

各担当教員が総合表現を意識して授業内容を組んでいることは、非常に良い点である。一方、限られた授業時間数の中でそれぞれの表現の基礎的技術を十分に伝えることができなかったことは、反省点である。学生たちは、表現の楽しさ、子どもにとって大切な活動であることは理解しているものの、大きな要素を占めているとは言い難い。また、造形表現の授業との関連にも難しさがあった。より深い学びと理解を目指すためのカリキュラム、授業内容を再構築する必要性が見出された。

4−2　総合的表現活動の課題内容の再考

仲間とともに意見を交換し合うことの大切さ、仲間がいるから表現活動が成り立つということについての気づきは、学生の感想からも大いに今回の活動が貢献しているとみることができた。クラスの枠を超えて初めて出会う仲間と意思疎通を図り、相手の意見を受け止め、また自分の意見も伝える、すなわちコミュニケーションを取りながら、協働して行うことが、目的達成には欠かせないことであることに気づいた学生がほとんどであった。よって、最終課題も効果のある内容であったといえるだろう。一方で、難しさを感じている学生も見られ、さらに限られた時間であることから、課題内容、構成用紙については再考し、より円滑に進むよう再検討したい。

4−3　課題解決にむかう力の養成

今回は、個人の振り返りシートとともに、グループで見通し持つことができるようグループのシートも配布し、それぞれのグループで本時行う活動を決めていくというグループワークの形をとった。まさにアクティブラーニングといえるだろう。学生たち自らがどう動くか、このグループで自分はどの役割を果たす必要があるのか、個で考える力と、グループとして考える力両方を学ぶことができる活動として、今回の活動は良い効果が期待できるだろう。今後は、ICT を利用した活動をもっと取り入れることで、これからの時代に求められる資質能力により近づけられるものにしていきたい。今後の課題として早急に取り入れたい。

引用・参考資料

1）文部科学省　学習指導要領「生きる力」 幼稚園教育要領　第 2 章　ねらい及び内容 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/nerai.htm （最終アクセス日：2021 年 2 月 8 日）

2)永岡和香子「幼児の総合的表現活動の展開と可能性―『子どものための音楽と舞踊 Musikund Tnaz fur Kinder』の分析を通して」全国大学音楽教育学会研究紀要（22）

3)阿部寿文他「豊かな表現を育む総合的表現遊び―幼児教育・保育士養成におけるアプローチ―」大阪女子短期大学紀要（39）

4)Ⅱ幼稚園教諭に求められる資質能力と教員養成段階に求められること

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/19/1385791_5.pdf （最終アクセス日：2021 年 2 月 2 日 ）

5) 平成 29 年告示『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』

6)無藤隆、汐見稔幸、砂上史子（2017）『ここがポイント！3 法令ガイドブック―新しい「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の理解のために―』フレーベル館

資料 1　発表作品タイトルと使用曲名

タイトル	テーマ曲 （その他の曲）	内容
秋草の音楽家	山の音楽家	森の中で動物たちが出てきて演奏をする
遠足	山の音楽家 （バスに乗って、おべんとう、とけいの歌）	幼児が遠足にやってくる。お昼休憩の時に動物たちがやってきて演奏をしてくれる
サンタの冒険	あわてんぼうのサンタクロース （きらきら星）	子どもたちが寝た後、サンタクロースとトナカイがやってくる
夜に動き出すおもちゃ達	おもちゃのチャチャチャ （ゆきやこんこ）	子どもが寝た後に、オモチャ箱からおもちゃが動き出す
線路は続くよ	線路は続くよ（チューリップ、海、芋掘りの歌、ジングルベル）	列車の追って、季節（四季）の旅に出る
Happy Merry Christmas	きよしこの夜（ハピネス）	クリスマスのパーティをする
聖なる夜	あわてんぼうのサンタクロース （星に願いを、ジングルベル）	サンタクロースが子ども達が寝た後に、プレゼントを持ってやってくる
動物達のある日の出来事	森のくまさん（あめふりくまのこ、にじの向こうに）	雨の中くまがやってくる、そこへ女の子が来て一緒に楽しく過ごす
みんな集まると楽しい！	世界中の子どもたちが(小さなせかい)	曲に合わせて、中国、日本、アメリカ、フランスらしい服装を着て楽器を鳴らし歌って踊る
世界中の子どもたちが	世界中の子どもたちが（小さな世界、おかえりの歌）	地球にいろいろな国がある、みんなが仲良くなろうと民族衣装を着て歌って踊る
山の音楽家	山の音楽家	森の動物たちがやってきてそれぞれの楽器で演奏をする
おもちゃのチャチャチャ	おもちゃのチャチャチャ	子ども部屋でおもちゃたちが踊り出す
進め！みずほ保育園！～バイキン退治の巻～	はみがきの歌（おべんとうの歌、子守唄、おかえりの歌）	保育所で子どもたちが食事やおやつの後に歯磨きをすることでバイキンを退治する
おばけ	おばけなんてないさ	曲に合わせて子どもとお化けが仲良くなる
サンタクロースの大仕事	あわてんぼうのサンタクロース	サンタクロースたちが出て踊る

資料 2 実際の作品構成（筆者記入）

［論文］

保育者養成校における充実した運動遊びの模擬保育に関する一考察

実践後の振り返りシートの作成に向けて

幼児教育学科　准教授　塩崎みづほ

A study on the practice of fulfilling simulated childcare for exercise at a childcare educational institution

Toward to creation of a retrospective sheet after practice

Mizuho Shiozaki 2020

キーワード：運動遊び、模擬保育、振り返り、保育者養成校、
Key Words：Exercise, Simulated childcare ,Looking back,
Childcare educational institution

要約：本論文は、幼児の運動遊びの模擬保育における振り返りの活動に着目し、その方法と効果的な評価・コメントシートの作成について検討することを目的としている。模擬保育実践後、実践した学生は、仲間が撮影してくれた自分の実践動画、幼児役として活動を行なった学生の評価・コメントシート、担当教員の講評を踏まえてレポートにて省察した。授業のまとめとして、模擬保育の活動を振り返り、幼児の運動遊びのねらい、指導の際の大切にすべき事項等についてグループディスカッションを行った。模擬保育後の振り返りは非常に重要な活動であり、個人、グループ、全体での討議、さらには保育者役、幼児役それぞれの視点を踏まえ、丁寧に意見を共有することで指導者としての学びが深まることが確認された。

Abstract（English）: The purpose of this study is to discuss the methods and effective evaluation sheet for reflecting simulated exercise of children. I reflected on it after practicing mock childcare, the trainees who practiced it will report on their own practice videos taken by their peers, the evaluation / comment sheet of the students who acted as children, and the comments of the teacher in charge.　As a summary of the lesson, we look back on the activities of simulated childcare and hold I evaluate trainees performance a group discussion on the aims of exercise for young children and important matters when teaching. Reflection is a very important activity, and it is possible to grow as a leader carefully sharing opinions based on individual, group, and overall discussions, as well as the perspectives of each of the instructors and children's roles.

１．問題の所在と研究の目的

本学では、幼児教育学科 2 年生の通年授業として「幼児体育」が必修科目として行われている（令和 2 年度よりカリキュラム変更に伴い廃止となった）。幼児体育の授業の目的の一つには、「運動遊びの意義とその内容を理解し、子どもの発育発達に応じた指導ができるようになること」がある。運動遊びを展開することができる保育者の育成を目標に、様々な題材を実技として実践し、その後指導法についての講義を行い、その中で指導案作成、さらには模擬保育の実践といった内容で取り組んだ。

乳幼児期は、目覚ましい発達をする時期であると同時に、多くの興味関心を持つ時期でもある。運動欲求も高く、運動することで心の安定を図ることができる。昨今では、体操専門の先生が保育所や幼稚園などで指導を実施している園も多い[1)]。しかしながら、子どもと共に生活し、多くの時間を過ごしているのは、保育者である。運動を遊びの中に取り入れ、目の前にいる子どもたちの興味関心を察知し、発達を考慮して展開できる保育者の育成は、必要であると考える。幼児期の体力・運動能力の低下が指摘されるようになってかなりの時間が経っている。中教審では、幼稚園から高等学校の学習指導要領の改善について、「課題を踏まえて、生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現することを重視し改善を図る」とし、課題を 4 点あげている[2)]。運動する子どもとそうでない子どもの二極化傾向、子どもの体力低下傾向が深刻、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成が十分に図られていない例が見られる、学習体験のないまま領域が選択されているのでないか、といった課題から改善事項を絞り込んでいる。幼児期運動指針における「運動の行い方」を見ると（（）内は体育科での改善事項）、1）多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れること（生涯にわたって運動に親しむ資質能力の育成）、2）楽しく体を動かす時間を確保すること（体力の向上に向けた指導の充実）、3）発達の特性に応じた遊びを提供すること（健康な生活を送る資質や能力の育成）を挙げている。1 日の身体活動を様々な遊びを中心に毎日 60 分以上楽しく体を動かすことが望ましいとしている。これは、保育所や幼稚園だけではなく家庭や地域での活動も含めて確保していくことが望まれている。保育所や幼稚園において、体操の時間のみでなく、体を使った遊びの展開を保育者が実践していくことがより必要とされているといえる。

さて、本授業では子どもたちと体を使った遊びの実践を授業の中で行うことで、現場に出た時に自信を持って保育活動に取り入れることができると考え、模擬保育を行っている。体を使った遊び、すなわち運動遊びは、教科では体育に位置づけられることから、体育における模擬授業についての先行研究を見ると、教員養成課程において、体育の模擬授業実践は積極的に展開され、それらの授業についての学習効果が報告されている[3)、4)]。模擬授業を行う目的として、指導技術の習得、省察する力の養成、体育授業に必要な知識の習得に有効であるとしている[5)、6)]。体育授業に必要な力というところにその特徴が見られ、さらには、模擬授業の教師役だけではなく、生徒役の学生にとっても学びのある活動であることも報告されている[7)、8)]。

模擬保育の成果、意義について言及した研究も報告されており、体を使った遊びの保育活動においても、方法、教材、自己評価など内容は様々である[9)、10)、11)]。身体表現活動の模擬保育後の

振り返りの重要性について高原[12)]は、学生の指導技術の向上に有効であることを示唆しており、個人の振り返り、グループでの振り返り、全体討議といった一連の過程が学びを深め、指導力向上へ繋がることを報告している。高田[13)]は、先生役、幼児役、観察役の学びの傾向の特徴について見出し、それぞれの役割においての学びがあることを報告している。

本授業での模擬保育においても、実践した学生自身の振り返りはもちろん、幼児役として参加している学生が、その保育活動で何を得て、どう評価するか、保育者としての実践は1回であっても、仲間の保育活動は数回幼児として体験することを考えると、その時間をいかに有効に使うことができるかを考える必要がある。その一つとして、模擬保育実践後の振り返りを充実させることで、学びが深まる点に着目した。そこで、限られた時間において学生が記入しやすくかつ、自己省察として活用することのできる評価・コメントシートの作成が必要だと考えた。本研究では模擬保育の効果的な振り返りを行うことのできる、評価・コメントシートを作成するための一資料を得ることを目的とする。

2. 研究方法

2−1 対象者

本学幼児教育学科 1 部 2 部 2 年生「幼児体育」履修学生 193 名

2-2 実施期間

令和元年 10 月 3 日～令和 2 年 1 月 20 日

2-3 対象授業の概要

2-3-1　対象授業の内容

本授業は、通年で開設されている。授業の 1～14 回までは、様々な運動遊びの実技を通して、それらの活動を展開し工夫することを体験していく。学生たち自身が運動遊びの楽しさを体験することで、固定概念にとらわれず、様々な発想で体を使った遊びを提案していくことのできる力を育てたいと考えているためである。後半に入る 15 回目以降からはそれぞれの指導法について学び、指導案の作成、模擬保育の実践といった内容で授業を実施している。主な内容は表1の通りである。

2-3-2 模擬保育の方法

模擬保育の方法は、3～4 名のグループに分かれ、1人ずつ書いた指導案をもとに、実施したい内容をグループ内で話し合い、新たにグループで指導案作成をし、実践するという流れで行った。模擬保育の活動時間は、ウォーミングアップから主活動までを 20～25 分とし、時間内に行うことの大切さを伝えた。指導案には、使用用具、環境構成図、保育者の立ち位置、ルール、時間配分、回数など、運動遊びにおける指導時の必須配慮事項の記入を課した。作成後は教員が添削し、数回の書き直しを経て実践となる。指導案完成後、実際に場を設定し本番通りに言葉かけも含めてリハーサルを行う時間を設けた。また、3～4名のグループのため、1人が全て説明するのではなく、メンバー全員が必ず1回は活動を進めるメインの保育者役を行うことを必須条件とした。それ以外の時は、サポート保育者役として、環境設定や、音響役、子どもを見守る役など、人数と活動状

況に合わせたサポートができるよう工夫することとした。幼児役の学生の中から1名が記録係となり、模擬保育の様子を動画撮影した。

表1 授業内容

回	内容	回	内容
1	ガイダンス	14	身体表現遊び②
2	鬼遊び	15	身体表現遊びの指導法
3	米袋を使った遊び	16	指導の言葉がけについて
4	フープ	17	身体表現遊びの指導実践
5	縄を使った遊び	18	グループ分け
6	マットを使った遊び	19	指導案作成
7	新聞紙を使った遊び	20	練習
8	ボールを使った遊び	21~26	模擬保育とディスカッション
9	巧技台を使った遊び	27	模擬保育のまとめ
10	指導法の講義	28	運動会について
11	指導の目的、内容	29	実践
12	指導案作成	30	振り返り
13	身体表現遊び①		

2-3-3 振り返りの方法

(1)保育者役、幼児役それぞれの振り返り

模擬保育実践後、保育者役の学生（以下、保育者役）と、幼児役の学生（以下、幼児役）とそれぞれ別々に振り返りを記入する時間を設けた。

保育者役の学生たちは、良かった点、課題点についてグループ 3 名で話し合い、保育者役の振り返り個人レポートの裏に話し合った観点を簡潔に記入した。幼児役は、担当教員が予め作成した評価・コメントシート（以下、幼児役シート）（図1）に以下の 5 点について記入し、ホワイトボードへ貼り、クラス全員が閲覧できるようにした。①流れ、②声の大きさ・速さ、③言葉かけ、④保育者の動き、の 4 つの観点について、とても良い、まあ良い、がんばろうの 3 段階で評価をさせた。⑤コメント欄には、良かった点、工夫した方が良い点について自由記述することとした。活動の所要時間はおよそ 5 分であった。

活動名			
流れ	声の大きさ 速さ	言葉がけ	動き
コメント			

図1　幼児役の評価・コメントシート（幼児役シート）

(2)グループディスカッションと講評

上記（1）の振り返り活動後、グループディスカションを行った。保育者役の 3 名が1人ずつ 3 つのグループに分かれ、幼児役も 3 グループに同じくらいの人数になるように分かれ、保育者役の振り返りと、幼児役シートの意見共有を踏まえ討議を行った。その後、担当教員が講評をし、本時の模擬保育のまとめを行った。所要時間は、10～15 分ほどであった。

(3)保育者役の振り返り個人レポート

保育者役は、個人で振り返りレポート（以下、保育者レポート）を記入することとした。個人の振り返りの資料として、以下 2 点を渡した。1 点目は、記録係が ipad で撮影した動画、2 点目は、幼児役シートである。それらも活用しながら、①指導案作成・指導練習を振り返ってのコメント、②実際に指導をした自評（動画を見ての振り返りも入れる）、③全体を通しての感想について、の 3 項目について個人でまとめ後日提出した。

(4)模擬保育、指導法のまとめ（まとめのシートを用いて）

授業の 27 回目に行った模擬保育のまとめでは、全模擬保育活動を振り返り、運動遊びの指導法のまとめのグループディスカッションを行った。ここでは、実践グループのメンバーが分かれての 3 グループを作成し、活動内容の違いによっての難しさや配慮点の違いなどについてまとめのシートを用いて意見交換をした。まとめのシートについては、髙田ら（2017）[13]の教材開発の視点からの項目を参考として以下の 4 項目を挙げた。①記憶に残った活動、②実践してみたい活動、③運動遊びで 1 番ねらいにしたい内容、④指導において 1 番大切にしたい内容とし、グループで意見を出し合い、まとめのシートに記入をし、最後に発表を行い、クラス全員で意見の共有を図った。それらを踏まえ、担当教員が模擬保育の講評と、運動遊びの指導法のまとめとした。

2-4 研究対象項目

本授業の 18 回目～27 回目において行った活動より次の①～③の 3 点を研究対象とした。

①模擬保育を幼児役として受けた学生の幼児役シート

②模擬保育実践後の保育者役のレポート

上記①、②については、幼児教育学科 2 部の 2 回目に実践を行った「風船を使った遊び」と 6 回目の「フープを使った遊び」の保育者として実践した学生のレポート 6 名分、その活動を受けた幼児役シートを研究対象とした。風船は、他のグループで行っていない活動であったこと、フープは人気のある活動であったことからこの 2 グループを抽出した。

③まとめのシート

各クラス 3 グループに分かれたため 18 グループのシートを研究対象とした。

3. 結果

3-1 幼児役シート

3 段階評価は 2 グループとも全体的に良い評価であった。（表 2）

表2　子ども役の評価(%)

	流れ	声の大きさ	言葉かけ	動き
風船(n=15)	2.8	2.4	2.7	2.6
フープ(n=25)	2.9	2.6	2.7	2.9

コメントの自由記述では、よかった点については、保育活動の流れのスムースさ、運動量の確保、遊びの展開についての記入が 2 グループとも多く挙げられていた。工夫した方が良い点では、安全配慮への気づきのコメントがみられた。（表 3）

表3 評価・コメントシートの自由記述

	フープを使った遊び	風船を使った遊び
良かった点	・流れが良かった	・流れがスムースだった
	・運動量も良かった	・運動量がちょうど良かった
	・いろんな遊びができて良かった	・色々なパターンがあって楽しかった
	・子どもにたくさん話しかけていたのが良かった	
工夫した方が良い点	・準備運動をもう少ししっかり覚えてわかりやすくした方が良かった	・もう少し声が大きくはっきりしていると良かった
	・リレーの人数を合わせる、勝敗の偏りを避けた方がよかった	
	・フープを持たせていると危ないので置いた方が良い場面があった	

3-2　保育者役レポート

保育者役の模擬保育実践後の個人レポートより、多く挙げられていた意見を抜粋した（表 4）。

表4　保育者役の振り返り個人レポート

①指導案作成、指導練習を振り返って	指導案を書く際にルールや留意点などを考えて記入することで、どんな問題が発生するか予想できる。
	ねらいを明確にすることで、ねらいに沿った内容になるよう書くことができた。
	指導案に環境構成図を明記することで、スムースな流れになる。
	指導案に沿って練習することで、改善点、配慮点が明確になる。
②実際に指導をした自評	ウォーミングアップでは、声かけをしながら行う必要があった。
	声の大きさ、子どもの注目を集める声かけを考えておく必要があった。
	流れ、立ち位置などを配慮しながら行うことができた。
	練習したものの、楽しさが伝わらない、時間配分の難しさを実感した。
	自分が次にどのように動くか、どう配慮するかなど、活動や子どもの動きに合わせて行動できるようにしていく必要性を感じた。
	簡潔に、子どもたちにわかりやすくルールなどを説明する言葉かけが難しかった。
（動画を見て）	動画を見ると、ボーっとしているように自分が見えた。もう少し、子どもと楽しんだり、積極的に声かけをすればよかった。
	保育者の3人の立ち位置がよくなかった。自分の声が高すぎて聞き取りずらいこともわかった。また、表情が暗いなと思うところや、言葉かけも気をつけたほうが良いものがあった。自分の動きが見れてよかった。
	エビカニクスをやっている時、自分がしっかり踊ることに必死で、子どものことを全然見れていないのがわかった。
	私が常に笑顔で保育している様子が見れて、良い点だと感じた。怪我などに留意できる言葉かけがあると良いと思った。
	ざわついてる中で話し始めてしまっている場面があり、保育者との距離が遠いとより聞こえないこともあり、話を聞くことのできる空間づくりが大切だと思った。
③全体を通しての感想	指導案作成、指導までやりきれて達成感があった
	幼児役の仲間から、改善点などを言ってもらえるのはとても良い経験になり、自信になった。
	説明が難しくて伝わらない、細かすぎても伝わらない2つの意見をもらえたので、どうしたら子どもたちが理解できるかを保育者が判断するためには、子どもたちの表情や様子を見て声かけするなど、話し方の工夫が必要だと感じた
	保育者間の協力、意思疎通の大切さを実感した
	今回の反省点、課題点を将来に活かしていきたい

3-3　まとめのシート

3-3-1　印象に残った模擬保育の活動と実践したい活動について（表 5）

まとめのシートをもとに、1 クラス 3 グループに分かれ、6 クラス分の合計 18 グループのシートの結果である。

題材としては、リレーのような競争を伴った遊びの人気が高かった。活動量の多さも理由として挙げられているのが特徴的である。その他、指導の流れが良い、声かけが良いといった保育者の進め方が良かったから印象に残ったという理由も多かった。

表5　印象に残った模擬保育の活動名と理由　()内は回答数

内容	理由
フープ(4)	指導の流れが良い、自由度が高い、簡単でわかりやすい
鬼ごっこ(1)	ルールが色々あってずっと楽しめた、
三色鬼(1)	複雑なルールがあることでチームワークだできる。作戦会議も良い
しっぽとり(1)	洗濯バサミを使うアイデアが良い
ドンジャンケン(2)	導入から主活動への流れが良かった。 身近なもので遊べる、みんなが参加できる
変身リレー(2)	体全体を動かせた、子ども自身で考えてできる、カードを使うのが良い
バナナリレー(2)	指導の流れが良かったつながりがあった、流れが良い、活動量もちょうど良い
引越しリレー(1)	テーマに統一性があった
障害物リレー(2)	コースが工夫されていた、いろいろな動きがあって飽きない
動物リレー(1)	四つ這い、カードを使うのが良い
新聞紙(1)	声かけが良かった
的当て(1)	初めての遊びだった
大縄(1)	声かけがよかった

3-3-2　実践してみたいと思った活動名とその理由(表 6)

鬼ごっこの人気が高く、次いでフープ、新聞紙を使った遊びを回答する割合が高かった。その理由として、活動が様々に展開できるといった回答が多くみられたのが特徴的であった。

表6　実践してみたいと思った活動名とその理由　（）内は回答数

内容	理由
フープ(5)	模擬保育が良かったから
	活動が色々できるから
	普段と違う使い方があることを伝えられる
	色々な遊びがあるから
	色とルールで頭を使って体を動かすことができるから
鬼ごっこ(2)	種類が多い、用具がなくても良い
	いつでもどこでもできる。人数に制限がない。種類が多い
しっぽとり(3)	ルールを色々と展開できたから
	普段と違う遊び方だったから
	スズランテープと洗濯バサミのしっぽが良かった
だるまさんが転んだ(1)	用具などいらないから
新聞紙(3)	身近なものだから
	0歳から5歳まで楽しめる
	いつでも用意できたくさんの遊びを展開できる
新聞玉入れ(2)	運動会前の導入に良い
	新聞で自分たちでボールを作るところからやるのがいい
障害物リレー(1)	いろいろな体の使い方ができるから
リレー(1)	全員参加できたから
引越しリレー(1)	統一性があったから
ボール遊び(1)	遊び方が色々できる。

3-3-3　運動遊びにおいて1番のねらいにしたい内容とその理由　（表 7）

結果を「友達との協力（協調性）」、「運動能力」、「ルールを守るなどの社会性」と 3 つに大別した。運動遊びでしか養うことのできないものが、運動能力である。この点を抑えられていることがわかると同時に、ルールを守るから楽しくなること、といった社会性もねらいとして多く挙げられていた。

3-3-4　運動遊びの指導において一番大切にしたい内容とその理由（表 8）

結果を「声かけ」、「環境設定」、「事前準備」の 3 つに大別した。説明の仕方、子どもへの配慮の声かけ、活動の楽しさが深まる声かけなど、様々な声かけについての回答が挙げられ、声かけへの回答がもっとも多かった。

表7　運動遊びにおいて1番のねらいにしたい内容と理由

内容	理由
友達との協力	人間関係を築く力になる
	友達との協力、自分の役割を考えるから
	役割分担ができる、運動遊びをきっかけに新しい仲間ができる
	運動遊びを通して仲間との関わりが深められるから
	運動好きになるため、
運動能力の向上	遊びを通して運動能力を上げる
	怪我予防、色々な運動ができるようになることで楽しさを感じれるか
	運動嫌いをなくす
	運動機能の発達を促す
	運動遊びでしか養えないから
	集団で協力して活動することによって集団行動の大切さを学ぶ
	自分の体を守る力をつけるため
ルールや決まりを守る	社会性を育てるため
	社会性を育て、仲間と一緒に遊ぶ楽しさを味わえるから
	協力、コミュニケーションをとることを学べるから、意欲が出るから
	自分で考えて表現することにつながるから
	周りを見る力が育つ
	社会性が身につくことで生活にも役立つから
	楽しく体を動かす

表8　指導において1番大切にしたい内容とその理由

内容	理由
声かけ	活動に上手に参加できていない子や意欲的でない子どもへの配慮
	説明をするときには必ず保育者の周りに集める
	怪我や事故防止の声かけ。保育者の声の抑揚をつける
	集めること。簡潔に分かりやすく・全員がリールなどを理解して活動へ取り組めるようにする
	子どもの好きなもの、苦手なものを見つける
	子どもたちが理解し、活動を楽しめるような説明をすることが大切
	活動に対する理解が深まったり、雰囲気が明るくなるから
	子どもが主体的に活動するために必要なことだから
	運動が嫌いな子どもでも体を動かすようになるため
環境設定	安全面の配慮
	安全に楽しく遊びに入れるように設定する
	運動の苦手意識を持たせないため
	怪我をしないのが一番。危険なことを避けるだけではなく、事前に注意をする声かけをすることで遊びの幅が広がる
	安全への配慮、保育者も楽しむ。臨機応変な対応（ルールを変えるなど）
事前準備	安全に行い協力することを促し、子どもたちが楽しめるようにするために大切だから
	子どもの実態を知り、ねらいをもって計画を立てる

4. 考察

4-1　幼児役シートについて

幼児役としての良い気づき、さらには安全配慮についてのコメントがみられ、一定の効果があることがわかった。また。指導の流れや内容、運動量、声かけなど、幼児、保育者双方の視点から、観察し述べられており、幼児役シートがあることで振り返りがスムースに行えている様子が窺えた。結果を踏まえ、幼児役シートの改善点も見出された。運動遊びの必須事項である環境構成、安全配慮、運動量、説明の仕方といった項目については、3 段階評価で表す方が効率よく記入でき、さらに自由記述に時間を回すこともできるため、丁寧なコメントにつながると考えられる。よって、3段階評価での記入項目を増やし、より詳細に評価できるようシートの改善が必要だろう。

4-2　保育者役レポートについて

動画を用いての振り返りは、自分の指導を客観的に見ることができ、良い点、課題点に気づくという一定の効果があることが窺えた。また、仲間からの評価、コメントの共有も指導者としての学びが深まること、実践することで自信ができ、子どもたちと実践してみたいという意欲へ繋がることからも振り返りとして必要な事項であると考えられる。自身を客観的にみる材料を踏まえ、個人でじっくり振り返る時間は、模擬保育後の活動として有効であろう。一方、レポート内容は、自評の観点をより細かくする方が、振り返りの視点が定まり、記入しやすくなることから指導者としての気づきと学びが深まると考えられる。そこで、自分の実践が他者からどう評価を受け、自分の評価とどのような点に違いがあるかを見つめ直すこともできることから、幼児役シートと保育者役レポートでの評価項目を同じ内容にすることも一考の余地があるだろう。レポート内容を見直すことも課題の一つである。

4- 3　まとめのシートについて

印象に残った活動では、指導の流れがスムースだった活動が好印象であり、保育者の進め方が良かったので印象に残っているという理由が結果から見てとることができた。また、リレーなど全員で楽しめて、競争の要素のあるもの、運動量の高いものの人気があり、学生として楽しむことができたという点が特徴的であった。一方、子どもと実際に行ってみたい活動では、活動が様々に展開できる、身近なものを使っている、といった観点から選んでいると見ることができ、バリエーションや発達段階を考慮できる広がりのある活動が良いということへの気づきにつながっていると推察できる。題材として取り上げる際、展開が工夫できるものが保育現場では有効であること、また、楽しい活動にするためには、流れがスムースであることが大切であること、といった点に気づくことができる活動であるため、振り返りの視点として妥当な内容だったと考えられる。

運動遊びでしか養うことのできないものが、運動能力である。この点をしっかり抑えながらも、仲間と楽しさを味わう体験が多いこと（協調性）、ルールを守るから楽しくなること（社会性）、といった観点に気づけていることから、仲間と意見を交わすことの有効性があることが推察できる。一方、運動遊びの中で養いたい知的側面への気づきが見られないため、指導の中でその点の気づきがで

きる活動と、講義をしていく必要があるだろう。

指導において大切にしたい内容では、「声かけ」が最も多く、子どもが主体的に活動する援助になること、意欲的に取り組むきっかけになること、活動に対する理解や楽しい雰囲気を作ることへ繋がるものであることに気づいたと考えられる。模擬保育を実践することで、声かけの難しさを感じると同時に、子ども役として取り組んだ際に、褒めてもらえて嬉しかったこと、声かけによってやる気が出たことを体験したことが関与していると推察できる。

まとめのグループディスカッションは、今までの模擬保育を振り返り、題材選びの視点、運動遊びの意義、指導における留意点を再確認することができる良い活動であった。模擬保育を行った意義、そして振り返りの重要性にも気づいているとみることができ、この活動も重要であることが推察された。

5. おわりに

模擬保育において振り返りは重要な活動であり、個人、グループ、全体と意見を交わすことでより指導者としての学びが深まることが確認された。また、保育者役、幼児役双方の視点を踏まえて保育活動に参加することを認識できるような振り返りの方法を、今後も検討していくことが大切だろう。今回の研究から、幼児役シート、保育者役レポートの内容についての課題点が見出されたので、その点を踏まえ、より効果的な評価・コメントシートを作成し、実践へと進めていきたい。

参考文献

1）日本教材文化研究財団編 「調査研究シリーズ「これからの時代に求められる資質・能力を育成するための体育科学習指導の研究」日本教材文化研究財団,2018

2） 文部科学省「学校体育と幼児期運動指針の概要について」（2012 年）
https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002q9dz-att/2r9852000002q9jp.pdf
（最終アクセス日：1 月 26 日）

3） 藤田育郎、池田延行「体育科模擬授業の効果的な実施方法に関する検討」国士舘大学体育研究所報(29)2010,p.95-99

4）木山慶子「教員養成における模擬授業の学習成果の検討−学生による授業分析を用いた省察から−」群馬大学教育学部紀要(51)2016,p83-93

5)木原成一郎編著「教師として育つ−体育授業の実践的指導力を育むためには」明和出版,2010

6） 田村元延「保育者養成における「健康系」授業の模擬保育指導方法の検討−先生役、幼児役、観察役の学びの傾向に着目して−」常陽大学短期大学部紀要(48)2017,p.81-90

7） 小橋川久光他「体育教材研究における学生の自己評価、他者評価に基づく授業実践の分析（2）〜模擬授業を終えて〜」沖縄女子短期大学紀要(26)2013.10,p.35-46

8）周東和好「教員養成における体育科模擬授業に関する実践的検討−振り返りの方法と効果

について−」新潟体育学研究(30)2012,p.9-14
9）坂口将太「運動遊びを用いた模擬保育における学生の環境構成に関する一考察」聖和短期大学紀要(1)2016p.27-3
10)中川希望「保育内容研究Ⅳ（健康）における模擬保育の検討」函館大谷短期大学紀要(34)2020,p.32-40
11)桐川敦子他「模擬保育形式の授業における学生の体験−運動遊びの実践を通して−」日本女子体育大学紀要(48)2018,p.179-186
12)高原和子他「保育内容（表現）身体表現指導における模擬保育後の振り返りに関する一考察」福岡女学院大学紀要人間関係学部編(17)2016,p.23-28
13）髙田佳孝、山中愛美「幼児体育において学生による模擬授業の検討〜教材開発の観点から〜」夙川学院短期大学教育実践研究紀要（10）2017,p.29-38
14)杉原隆､河邉貴子編著｢幼児期における運動発達と運動遊びの指導｣ミネルヴァ出版,2015

［論文］

保育所と放課後児童クラブの連携のあり方の研究（１）
- 支援員へのインタビュー調査を中心として -

A Study on Connection between Nursery Schools and After-school Children's Clubs: Focusing on Interview Research for Staff in the Clubs

志濃原亜美
浅井拓久也
北澤明子

Ami Shinohara
Takuya Asai
Akiko Kitazawa

キーワード：保育所保育指針、放課後児童クラブ運営指針、児童クラブ運営指針、
放課後児童クラブ、保育所、連携

要約：　子どもやその家族、また子育ての環境は多様化しており、子育て支援に関する社会資源の協働や連携は重要視されている。本研究では、保育所と放課後児童クラブの連携が十分に検討されてこなかったことに着目し、乳幼児期と学童期の連続性の保障のために保育所と放課後児童クラブの連携の実態を明らかにしたうえで考察を試みている。具体的には、幼児教育施設と小学校との連携を概観し、保育所保育指針や放課後児童クラブ運営指針から両者の連携の課題と展望を示したうえで、放課後児童クラブ関係者へのインタビューを通して、両者の連携の実際を放課後児童クラブの側から見た他施設との連携や思いについて明らかにした。その結果、小学校との連携・支援員の専門性、障害のある子どもをめぐる保育所とのやりとり、子育て支援のための連携などの

実態が浮き彫りになり、連携を可能にするシステムや方法の開発が期待されることが示唆された。

はじめに

保護者が昼間就労などで家庭にいない就学前の子どもを対象としている施設として、保育所、学齢期の子どもに対しては放課後児童クラブがある。放課後児童クラブは、放課後児童健全育成事業として、1998 年に施行された児童福祉法の改正により第 2 種社会福祉事業に位置付けられた。学齢児童の保育について 1998 年以前は児童福祉法に特別の事情のある小学校低学年の児童は保育所に入所することができるという規定はあったが、ほとんどの共働き家庭、母子父子家庭のいわゆる保育を必要とする学齢児童の生活の場は働く親やそれを支える指導員たちの運動によって「共同保育」という形で「学童保育」「学童クラブ」などの名称で行われていた[1]。法的な名称は「放課後児童健全育成事業」だが、それぞれの地域や運営形態によって「学童保育」「学童クラブ」「児童クラブ」など様々な名称で呼ばれている。ここでは厚生労働省が略称として用いている「放課後児童クラブ」で統一する。

放課後児童クラブと他機関の連携に関する既存の研究や施策は、保育所と小学校、放課後児童クラブと小学校の連携に関するものが大半であり、保育所と放課後児童クラブの連携に関しては十分に検討されてこなかった。しかし、保育所利用者が就学後に放課後児童クラブ利用者になることが多い現状や、乳幼児期と学童期の連続性の保障が子どもの健全な育成に大きな影響を与えることを鑑みれば、保育所と放課後児童クラブの連携が求められる。本研究では、最終的には、保育所と放課後児童クラブの連携の実態と課題を明らかにし、これらを踏まえた連携のあり方を検討し提案することを目指す。本稿ではその第一歩として、放課後児童クラブ関係者へのインタビューを通して、放課後児童クラブと他施設との連携や思いについて、明らかにする。

1，幼稚園等幼児教育施設と小学校などの連携をめぐる動き―文部科学省の答申に着目する

幼稚園や保育所、小学校との連携について、活発な議論がなされたのは、1998 年ごろからである。文部科学省では、中央教育審議会（答申）『「新しい時代を拓く心を育てるために」－次世代を育てる心を失う危機－』（1989）で「幼稚園・保育所から小学校への接続が円滑に行われるようにするため、情報提供の充実や教育内容の一層の連携が求められる」ことや「教員や保育者相互の交流や共同の研修の機会を増やし、相互の理解を深め、具体的な改善の方途を共に考える」ことの重要性などを挙げている[2]。また、教育課程審議会（答申）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（1998）では、幼稚園教育で、幼児期にふさわしい生活をすることが、小学校以降の生活や学習の基盤とし、「小学校における生活科などとの関連に留意し、幼稚園における主体的な遊びを中心とした総合的な指導から小学校への一貫した流れができるよう配慮する必要がある」としている[3]。

2000 年代に入ると、中央教育審議会（答申）「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた幼児教育の在り方について」（2005）で、「遊びを通して学ぶ幼児期の教育活動から教科学習が中心の小学校以降の教育活動への円滑な移行を目指し、幼稚園等施設と小学校との連携を強化する。特に、

子どもの発達や学びの連続性を確保する観点から、連携・接続を通じた幼児教育と小学校教育双方の質の向上を図る」とし、幼稚園・保育所の活動と小学校の教育活動の円滑な移行や発達・学びの連続性の視点を重視しながら、連携とともに接続を目指していることがうかがえる。

教育振興基本計画（2008）では、2007 年に改訂され翌年から実施された幼稚園教育要領と保育所保育指針を念頭に、「子どもの発達や学びの連続性を踏まえ、幼稚園・保育所と小学校の連携を促す」ことが今後 5 年間に取り組むべき事柄としてあげられ、幼保小連携がさらに強調された。

小学校では、1989 年の学指導要領改訂により生活科が実施されることになり、1992 年より全面実施されている。生活科は体験や個性の重視、学校・家庭・地域との連携が目指されており、一方で、小学校入学時に教育との接続を意識したスタートカリキュラムの中核となることも期待されている。1990 年代からいわゆる「小 1 プロブレム」が社会問題となり、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方 について（報告）」(2010)では、子どもの円滑な小学校生活への移行と、「小 1 プロブレム」の発生防止をもにらんだスタートカリキュラムの重要性が示された[4]。また、ここでは「連携から接続へ」ということも意識され、特に連続性や一貫性も重視されている[5]。なお、スタートカリキュラムについては、国立教育政策研究所（2015）から「スタートカリキュラムスタートブック」（https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_mini.pdf）が発行されている。

2017 年には幼稚園教育要領と保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂され翌年から施行されているが、ここには、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、10 項目の姿が示された。これらによって、幼稚園をはじめとする幼児教育施設と小学校の接続を目指した連携は、体系的に進められているのが現状である。

2，保育所保育指針および放課後児童クラブ運営指針に見る連携の課題と展望

2－1，保育所と放課後児童クラブの記載

ここでは、2008 年および 2017 年に告示された保育所保育指針とその解説（書）(1)、および放課後児童クラブ運営指針における保育所と放課後児童クラブの連携に関する記載について整理する。具体的には、保育所保育指針における「放課後児童クラブ」という言葉、放課後児童クラブ運営指針における「保育所」という言葉に着目する(2)。

2008 年告示の保育所保育指針には、「放課後児童クラブ」という言葉は登場していない。しかし、保育所保育指針解説書内の「小学校との連携のあり方」では、「保育所、幼稚園、小学校が合同で研修を行ったり、行政及び他の専門職も含めた地域の連絡会を設けたりすることも重要です。また、保育所の子どもと放課後児童クラブの子どもとの交流や、職員同士の交流および情報共有によって相互理解を図ることなども求められます。」[6]（引用中の下線は筆者による、以下同）と示されている（下線は執筆者による、以下同）。また、2017 年告示の保育所保育指針、保育所保育指針解説には、「放課後児童クラブ」という言葉は登場していない(3)。

一方で、放課後児童クラブ運営指針での「保育所」に関する記載は、「障害のある子どもの特性を踏まえた育成支援の向上のために、地域の障害児関係の専門機関等と連携して、相談できる体

制をつくる。その際、保育所等訪問支援、障害児等療育支援事業や巡回支援専門員整備事業の活用等も考慮する。」、「新1年生については、保育所との連続性を考慮し、4月１日より受け入れを可能にする必要がある。」、「2. 保育所、幼稚園等との連携　(1)新1年生については、子どもの発達と生活の連続性を保障するために、保育所、幼稚園等と子どもの状況について情報交換や情報共有を行う。(2)保育所、幼稚園等との子ども同士の交流、職員同士の交流等を行う。」として示されている（放課後児童クラブ運営指針、p.9、p.12、p.14）(4)。

２－２，保育所保育指針における放課後児童クラブとの連携の課題と展望

前項の整理から、放課後児童クラブ運営指針には保育所との連携に関する記載はあるが、現在施行されている保育所保育指針においては「放課後児童クラブ」という言葉はなく、それゆえに保育所保育や保育所と育成支援や放課後児童クラブとの連携に関する説明は存在しない。特に、2008 年の保育所保育指針解説内には保育所と放課後児童クラブの連携に関する記述があったが、2017 年には削除されたという点は注目すべきであろう。

現行の保育所保育指針において保育所と放課後児童クラブの連携に関する記載がないことは指摘すべき課題である。なぜなら、現代社会の事情を鑑みると保育所と放課後児童クラブの連携がいっそう必要だからである。放課後児童クラブは登録児童数、クラブ数ともに年々増加傾向にある。登録児童数は、対前年 64,941 人増の 1,299,307 人となっており毎年増加している。また、クラブ数は、対前年 553 か所増の 25,881 か所となっており、登録児童数と同様に毎年増加している。さらに、これまでは放課後児童クラブの利用者は低学年の児童であったが、2015 年から放課後児童クラブの対象として明確化された小学4年生から小学6年生は対前年 1,054 人増の 9,537 人となっており、合計で対前年 982 人増の 18,261 人と増加している[7]。

こうした放課後児童クラブ利用者（層）の数的な増加に加えて、保育所と放課後児童クラブでは保育の内容や遊びに対する考え方が異なることから、子どもの生活や育ちが分断されることがないように連続性を保障する必要がある[8]。保育所と小学校では、アプローチカリキュラムやスタートカリキュラムによって、子どもの生活と育ちの連続性を保障し、遊びを通した学びから自覚的な学びへと子どもの学びが円滑に移行できるようにする試みがなされている。実際、保育所保育指針解説には「小学校においても、保育所から小学校への移行を円滑にすることが求められる。低学年は、幼児期の保育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつながる時期であり、特に、入学当初においては、スタートカリキュラムを編成し、その中で、生活科を中心に合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定なども行われている。このように、保育所と小学校がそれぞれ指導方法を工夫し、保育所保育と小学校教育との円滑な接続が図られることが大切である。」というように、保育所と小学校の連携については示されている[9]。保育所と小学校の連携の記載がある背景がその隔たりの大きさ、円滑な移行であることからすれば、同様に保育所と放課後児童クラブの連携に関する記載も必要になるであろう。

このように、放課後児童クラブの利用者（層）が増加し、保育所と放課後児童クラブの連続を保障

する必要性からも、保育所保育指針の中で保育所と放課後児童クラブの連携について明示することが必要であろう。特に、2008 年より保育所保育指針は告示化されており、これまでの通知と比べて拘束力や規範性が強いとされている。そうであるからこそ、保育所保育指針の中で保育所等と放課後児童クラブの連携を明示する必要があると思われる。

２－３，放課後児童クラブ運営指針における保育所との連携の課題と展望

保育所保育指針と比べると、放課後児童クラブ運営指針では保育所との連携に関する記載が充実している。「新1年生については、保育所との連続性を考慮し、4月1日より受け入れを可能にする必要がある。」、「（1）新1年生については、子どもの発達と生活の連続性を保障するために、保育所、幼稚園等と子どもの状況について情報交換や情報共有を行う。」と、子どもの生活や育ちの連続性を明示している点は注目すべきであろう。

放課後児童クラブ運営指針は 2015 年に通知され、現行の保育所保育指針は 2017 年に告示されていることから厳密な比較はできないが、現行の保育書保育指針の観点から見れば、今後の放課後児童クラブ運営指針の改定（改訂）において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を取り入れることが重要であると思われる。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5領域を踏まえた保育を通して5歳後半までに育ってほしい姿として、具体的な 10 の姿を提示したものである。これまでの保育所保育指針で曖昧であった保育所保育を通して育つ具体的な子どもの姿を明示することで、乳幼児期の保育（幼児教育）と就学後の教育をつなぐことが期待されている。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」はアプローチカリキュラムやスタートカリキュラムの中心でもある。そのため、小学校学習指導要領にも、「幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること。特に，小学校入学当初においては，幼児期における遊びを通した総合的な学びから他教科等における学習に円滑に移行し，主体的に自己を発揮しながら，より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにすること。」、「低学年においては，第1章総則の第2の4の(1)を踏まえ，他教科等との関連を積極的に図り，指導の効果を高めるようにするとともに，幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること。特に，小学校入学当初においては，生活科を中心とした関連的な指導や，弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること。」と、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が連携の鍵であることが示されている[10]。

このように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は乳幼児期と学童期の学びをつなぐ役割が期待されている。この点は、保育所と放課後児童クラブの連携を考える際も重要であろう。もちろん、放課後児童クラブでは小学校のようなスタートカリキュラムを実施するものではないし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」には「できる、できない」の評価基準になりやすいことや目指すべき保育目標が与件化されることなどの批判もある[11]。しかし、保育所と小学校の連携において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が活用されていくことや保育所での学び（学び方）は放課後児童クラブのそれとは異なることからを鑑みると、両者での学びを円滑につなぐきっかけとして、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を放課後児童クラブでも活用することを検討し、放課後児童クラブ

運営指針に明記していく必要があると思われる。

3，支援員へのインタビューからみる課題と展望

放課後児童クラブでの保育所との連携を探るため、A 放課後児童クラブの B 支援員と全国学童保育連絡協議会の C 市連絡協議会事務局の D 氏へのインタビューを行った。インタビュー対象者は、放課後児童健全育成事業を「学童保育」という名称で用いているため、インタビューの中では「学童」と略称で呼んでいるのは、そのままとした。また、放課後支援員については、「支援員」や「指導員」と呼んでいるが、どちらも支援員という解釈をした。

3－1，インタビューの方法

日時：2020 年 10 月 5 日午前 10 時 30 分から 11 時間 43 分

（インタビュー時間 1 時間 13 分）

場所：C 市連絡協議会事務所

方法：インタビューは半構造化面接の形式で行った。インタビューをスマートフォンのボイスレコーダーに録音し、音声認識ソフト Voice Code を使用して逐語録を作成した。

倫理的配慮：秋草学園短期大学倫理委員会の審査を受けたうえで、書面で説明および誓約書を交わした。

調査の内容：放課後児童支援員の専門性、放課後児童クラブと学校との連携、放課後児童クラブと保育所との連携の有無と展望

対象者の属性：B 支援員は一般企業に就職した後、2 年間公設公営の支援員のパートを経て、2 年間正規職員として働いたのち、現在の放課後児童クラブに 4 年間勤務している。

D 氏は、民間放課後児童クラブに勤務後、全国学童保育連絡協議会所属の C 市連絡協議会の職員である。

斜線はインタビュー、（ ）内は著者が補った個所、二重線はポイントとなる点、インタビューの引用は≪ ≫で示す。

3－2，結果と考察

3－2－1,放課後児童クラブと学校との連携

学校と保育所、幼稚園との連携は、1 章でも述べた通り、30 年ほど前から言われているが、まず、インタビューの中での放課後児童クラブと学校との連携の実態をみていていく。

D31：○○市の行政研修とかでも、学校の先生と学童でしっかりと連携をとってくださいね、っていうのは言われていて。

D32：ただどの程度の連携を十分というのかはあまり具体的にされていないかなあと思うので、すごく差があると思います。なので、行事の時に一年に一回ぐらいはご挨拶に行きましょうくらいのもの、まあそれを連携といっていいのかはわからないですが、そういったところから、学校の校庭に遊びに行ったときに

職員室行って先生とご挨拶をしながら世間話程度の話、ちょっとこの子のお話をというケースもあれば、学校で抱えてきたものをそのまま学童に持ち込むっていうパターンもあるので、学校で誰々ちゃんと喧嘩をした関係をそのまま学童に持ってきて学童でもギスギスとか、あるいは学習面で宿題をすごく出されてへこんでずっと、今日が学童で宿題やり続けたけど何があったんだ？みたいな時には、学校で何があったんですか、っていううお話を指導員が聞きに行って、これこれこういうことがあったんです、という話を色々やりとりするっていうことは。どれくらいされているのかわかかないけどね、でもそのくらいはみなさんやたっていただけてるんじゃないかと思います。丁寧なところだと、学童のお便りを必ず持って行って教頭先生と校長先生にお渡ししたりとか、卒所式に先生に出てきていただいてという学校もあるみたいですね。

D34:（障害のある子に対しては）おそらく通常よりは、丁寧に連携をとってらっしゃるんじゃないかと思います。あとは、若干、勉強の面でうまくいかなかったりとか、友達との関係で学校でもうまくやっていけないというケースのお子さんだと学校で、どういう風な対応されていますかみたいなものは、学校と学童でそろえておかないといけない部分もあるので、恐らく配慮が必要な子に関しては、皆さん学校とは連絡を取って頂いてるのではないかと思います。

B17:A（放課後児童クラブ）もお便りは、教頭先生に毎月お渡ししてますし、学期ごと長期休みの前には校庭を使わせてもらうので、挨拶に行っていますし、コロナの時はしょっちゅう行っていましたね。あと障害の子は毎日お迎えに行かないといけないので毎日先生とも話ししますし、障害ではない子も配慮が必要な子がいましてその子もソーシャルワーカーの先生がいるので、その方と何かあればすぐ電話がかかってきて、お話ししましょう、みたいな感じで話したりとか、どうしたらいいのかとかそういうことはしています。

D35:教育委員会の方にも学童と連携をとりなさい、みたいなお達しがあると思うんですよ。確かにここ数年、だいぶ学校の態度が軟化したな、という気はしています。それまで、割と学童さんって、社会的な認知が低かったんで、学校ではない先生でもないなんか誰もしれない大人が保育してるだけの人達みたいなそんな見方もあったんですけど、ちゃんと法に位置付けられて、委託事業としても整理がされてきて、学校も上からちゃんと学童と連携をしなさいっていうお達しが来て、なんとなくみんなでやらなきゃいけないんだね、という風になってきたのがここ数年くらいじゃないかなと思います。

D36:どうでしょうね、学童はずっと学校の先生と連携が必要だっていうスタンスではいたんですよ、校長先生とかの方針によっては、学校の話なのであまり関係ないですというふうに、つっぱねられちゃったりとかというケースもあったんですね。

インタビューのなかでは、ここ数年、学校と放課後児童クラブの連携は活発になっていることがうかがえる。一方で、≪学童はずっと学校の先生と連携が必要だっていうスタンス≫であったが、学校の方針等で連携をとることができない状況も以前はあったという。中田（2014）は、「学齢期の子どもを保育するという取り組み自体のあり方に対する基本的な概念の枠組が共有されていない[12]」ことを指摘しており、学校との連携の困難さの背景には、放課後児童クラブの認知度の低さや社会的

位置づけの曖昧さというものがあると推定される。

2015 年に策定された「放課後児童クラブ運営指針」（以下、運営指針）には、学校との連携として、①子どもの生活の連続性を保障するために、情報交換や情報共有、職員同士の交流等によって学校との連携を積極的に図る②学校との情報交換や情報共有は日常的、定期的に行い、その実施に当たっては、個人情報の保護や秘密の保持についてあらかじめ取り決めておく③子どもの遊びと生活の場を広げるために、学校の校庭、体育館や余裕教室等を利用 できるように連携を図ることが明記されている[13]。また、放課後児童クラブの運営に必要な基本的事項と望ましい方向を目指すものとして 2007 年に策定された「放課後児童クラブガイドライン」（以下、ガイドライン）でも「学校との連携」として①学校との連携を積極的に図ること。なお、学校との情報交換に当たっては、個人情報の保護や秘密の保持に十分な配慮を行うこと。②子どもの生活と遊びの場を広げるために、学校の校庭・体育館や余裕教室等の利用について連携を図ること、また、放課後子ども教室との連携を図ること[14]という記述があるが、実際の連携は、≪どの程度の連携を十分というのかはあまり具体的にされていないかなあと思うので、すごく差がある≫のが現状のようである。しかしながら、インタビューでは、「世間話程度」のものから子どもの様子を聞く、お便りを渡たす、などの情報交換、スクールソーシャルワーカーなどを介しての連携など具体的なやりとりが始まりつつあった。特に障がいのある子どもや配慮を必要とする子どもに関しては、丁寧な情報共有や特別支援教諭等との連携は以前から行われていることが明らかになった。

3－2－2，放課後児童支援員の専門性

「運営指針」によると、放課後児童クラブにおける育成支援の基本として、①放課後児童クラブにおける育成支援②保護者及び関係機関との連携③放課後児童支援員等の役割④放課後児童クラブの社会的責任の4点をあげている[15]。ここでは、支援員の専門性として、現状どのように捉えられているかをみていく。

D4：私自身が指導員になる前、やっぱり保育士の資格を持って指導員になったんですけどもまあ確かにやってみてその保育士の勉強ってやっぱり基本、就学前のお子さん達の発達の段階だとか何だとかいうお話なので、正直、そんなに保育士の知識が直接役に立つことはないんじゃないか、いわゆるカウンセリングマインドとか、そういうことはありますけれど、やっぱり、割と保育士の求めることとは違うのかな、と感じましたけれど。

大きくは、学齢期が子ども、子どもというよりは、だんだん大人になっていく、6年生までいますので、大人に近い体格だし、考え方も大人に近い考え方になってきますから、保育園で想像していたような、「みんなでなんかやるよー」というようないわゆる「先生」のかかわり方というよりは、一人対一人、人間と人間の付き合いというところに重きをシフトしたような仕事、支援の内容になっていくのかなと感じます。

それと、もっと多分、保育園と大きく違うのは、学童保育って今正規の職員が二人でパートさんいますけれど、その二人がいわば、個人経営の店を経営するのに近くてシフトも決めるし、おやつも作るし、買い出しも行くし、修理したところをトンテンカン、大工仕事したりとかって言う施設丸ごとを正規の人たち

が負わなければならないというのがあるので、そういう意味では保育士さんってわりと、保育園のなかに園長がいて、主任がいて、そのクラスにっていうのがあるんですけど、そういう構造が全くないっていうのが、求めてるお仕事の内容と違う返答になっているかもしれないんですけど、そこがちょっと大きく求められる仕事の内容としては違うかと、思います。

D8:保育的な資質で言えば、先の保育園との違いの話にもなるかもしれないですけど。教え導くみたいな導くみたいな立場からそのひとりひとり、一対一の人間の付き合いの中でその子どもの支援をしていく、下支えをしていくためにこう関係を作っていくというところが大きいのかなと思うので、どれだけ誠実に一人一人の子どもに、子どもの集団っていうわけではなくて、一人の子にどう向き合っていけるのかっていうところは大きく求められるかなと思います。

D7:子どもと相対して、子どもと誠実にお付き合いをしていただけるというような。それが、結果どういう働きかけをしても、育ちにつながるわけだし、できたってことはできると思うのですが、その先ほどの広い意味で言えば、やっぱり、個人経営の部分で、チームワークをとらなければいけないとか、会計みたいなことをやらされたりとか、わりとその、今の指導員をちゃんとできる人って言うとこのマルチになんでもやれる人、平均的にはできる人でなければ、難しいかなと思いますが、ただ、それが私たちの望むところかといえば、若干、指導員の保育は保育にあたるところは専門的に頑張ってほしいところはあるので、むしろ、そちらに集中できる環境をこちらも作っていかなければ、という風には・・・

D13:(4 月に入学したばかりの子どもがすぐになじめるのは、子どもの)柔軟性もあるうでしょうし、やっぱりその(4 月に入学したばかりの子どもを)お迎えをする空気を作る 指導員さんのなにかね、手腕があったかと思うんですけど。

D24:だから、そんな色眼鏡で見ないでも、まあ特別な子は別ですよ、でも入ってきて、新しい環境で新しいお友達とどういう表情見せるかとか何かが起きた時にどういう反応をするかっていうのは、多分、事前に聞いているのもいいけど、多分そこで指導員が見聞きするものっていうのが、そこから始まるのかなっていう風にも思うので、まあ、あったらいいけどなくても対応してるっていうところなんだろうなって思います。

放課後児童クラブの職員は、放課後児童支援員（以下支援員）と呼ばれている。「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」（平成26年厚生労働省令第63号。以下「基準」という。）第10条第3項の各号のいずれかに該当する者が、都道府県知事が行う研修を修了証した者でなければならないとされている。基準でいう該当者は、保育士、社会福祉士、学校の教諭などである。研修内容は、支援員として必要となる基本的生活習慣の習得の援助、自立に向けた支援、家庭と連携した生活支援等に必要な知識及び技能を習得することであり、具体的には、子どもの発達理解、子どもの遊びの理解と支援、学校・地域との連携、子どもの生活面における対応、支援員の仕事内容などである[16]。支援員は、支援の対象を学齢児童としているという面からみれば、小学校教諭とも近接しているが、放課後児童クラブが、親の就労保障や子どもの発達保障の場であり生活の場ということを考えると福祉専門職であるといえよう。

松岡（2010）は、ソーシャルワークの知識としてアラン・コール（Allan Cole）のソーシャルワークの

知識の4分類、科学的知識、個人的経験、文脈的知識、経験知を引用し、そこにクライエント（利用者）についての知識を加え、説明している[17]。科学的知識については、客観的事実に基づく知識を指し、個人的経験は自己覚知の重要性、文脈的知識は社会的・文化的・歴史的な文脈への理解、経験知は実践家の経験の中で培われた勘やコツといった熟練性、クライエントへの知識はクライエントついて知るということである。このことは、ソーシャルワークをはじめとする対人援助の仕事に共通する視点であろう。

①　支援員が担う施設運営管理という専門性

インタビューで語られている支援員の専門性は、松岡のいう学問知、経験知やクライエントへの知識、それに加えて本来の子どもの支援以外の「間接業務」というところが多い。上田（2004）は、支援員を対象としたタイムスタディーによる業務分析を通して支援員の専門性には「子どもと直接的な関係の中で問われる専門性」と「間接的な関係の中で問われる専門性」があることを明らかにし、そのなかでも、「『指導』の効果を一層高めるための保育準備や施設の運営管理に相当の時間が費やされていた[18]」ことを指摘する。本インタビューのなかでも≪個人経営≫という言葉で、≪*シフトも決めるし、おやつも作るし、買い出しも行くし、修理したところをトンテンカン、大工仕事したり*≫≪*会計みたいなことをやらされたり*≫*いわゆる*施設運営管理に多くの時間を使い、そのような≪マルチでできる人≫が専門家として求められることを指摘する。しかしながら、施設運営管理を支援員に求めることは本意ではない、本来ならば支援にあたるところが専門性であり、支援に集中できる環境を作ることが求められているのだとも語っている。支援に集中できる環境にあってこそ、本来支援員に必要とされる知識や技術が発揮されるが、支援員の質を語る前に、施設運営管理について、現状の放課後児童クラブの多くは課題を抱えていることが浮き彫りとなった。

②　支援員の知識

科学的知識については、保育士の学びが、≪*基本、就学前のお子さん達の発達の段階*≫であるのに対して、≪*学齢期が子ども、子どもというよりは、だんだん大人になっていく、6年生までいますので、大人に近い体格だし、考え方も大人に近い考え方になってきます*≫というところで学齢期の発達を押さえておかなければならないことが示唆され、保育士課程で学ぶ内容と支援員が学ぶ内容は年齢ごとの子どもの発達によって差異があることを示している。

D 氏によれば、≪*教え導くみたいな導くみたいな立場*≫が保育所保育士のイメージとしてあり、それに対して支援員は、≪*そのひとりひとり、一対一の人間の付き合いの中でその子どもの支援をしていく、下支えをしていくためにこう関係を作っていく*≫とする。つまり、保育士は子ども集団に対しての支援が主であり、支援員は、一人ひとりの支援が主という認識であり、一人ひとりの子どもに焦点をあてつつ全体的な集団をみていくという認識が散見される。放課後児童クラブでは、長期休暇を除いては、子どもと関わるのは、放課後の数時間である。子どもたちは、様々な時間に来所し、それぞれの遊びなどをして過ごす。そのため、集団というよりは、個別的な対応、また、「下支え」す

るために、子どもをみる時間は数時間であっても、その子どもの家庭・学校を含めた生活丸ごとを支援するという立場を取っている、と理解される。

また、このことは対人援助に必要なクライエントについての知識にもつながる。松岡（2010）は、クライエントについての知識について利用者については「『無知』であることを自覚しなければならない[19]」としている。支援員の場合は、目の前にいる子ども自身を知るということになる。具体的に言えば、≪*新しい環境で新しいお友達とどういう表情見せるかとか何かが起きた時にどういう反応をするかっていうのは、多分、事前に聞いているのもいいけど、多分そこで指導員が見聞きするものっていうのが、そこから始まる*≫という語りから事前に知る基本的な子どもの情報のほか、様々な子どもの反応などからも子ども自身の性格や課題などをみつめていることがわかる。

≪*(4 月に入学したばかりの子どもを)お迎えをする空気を作る指導員さんのなにかね、手腕*≫*があること*に象徴されるのが経験知だろう。支援員の資格制度は、長い間なく、以前は、ほぼ経験や独自の研修、みようみまねや勘どころで行ってきた。そのような支援員の多くの実践は、経験を通して培われ、「幾多の経験を通して身体化し[20]」、蓄積された知識は、経験知になる。このような「子どもを迎える空気」や「なんからの手腕」は、放課後児童クラブのコンテクストのなかでは、理解されるが新しい人材や資格制度の中ではなかなか共有することが難しい。ここでは、語られていないが、他にも支援員の経験知は、支援をする中で数多く存在する。科学的な知識とともに経験知についても概念化し、支援員養成の中で活かされるような動きも今後の課題であろう。

3－2－3，放課後児童クラブと保育所との連携事例

①　障がいのある子どもに対する事例

D26:私は現役時代に、1 年か 2 年だけ、保育園と入ってきたお子さんのことについて、保育園の先生との相談っていうのをしに行ったことがありまして、あれはあれで、とても有意義だったなと思ったのが、保育園の時にどういうことをして過ごしてきたとか、保育園の先生がそのお子さんに対して配慮してきたことかちょっとこの子こういうところあるからその時には気をつけないといけないよねみたいな、保育所の意見が聞けてよかったなというのがありました。ただ、その時はその保育園からうちに来ていたのが、2 園だったので、それぞれが日にちを変えて一定聞き取り、半日くらい聞き取りをして、みたいなことができたんですけれど、だんだん児童数が増えてきて、あちこちの保育園から一人、二人で入ってくるようになって、ちょっとこれ全部対応するは難しいかもとなって、その保育園さんとのやり取りっていうのはなくなっちゃったんですよ。でもまあ、あれが必要か必要でなかったのか言えば、先ほどのお母さんの話と矛盾するかもしれないのですが、保育にあたっていた人たちがその保育園で子どもがどういう表情をしていて、保育の時にどういう配慮をしていたかっていうのは、学童でも非常に有意義なんじゃないかなあ、っていうのは思います。

ここでは、D 氏による放課後支援員現役時代の障がいのある子どもをめぐって保育所と連携した事例である。放課後児童クラブ運営指針の障がいをのある子どもの育成支援や留意事項には、特

に保育所との連携についてはふれられていない。しかし、子どもが≪*保育園の時にどういうことをして過ごしてきたとか、保育園の先生がそのお子さんに対して配慮してきたこととかちょっとこの子こういうところあるからその時には気をつけないといけない*≫などについては、受け入れる放課後児童クラブにとっても必要な情報である。保育所の保育士が≪*保育園で子どもがどういう表情をしていて、保育の時にどういう配慮をしていたか*≫については、≪*学童でも非常に有意義*≫とＤ氏も述べている。植田ら（2016）は、「小学生以降の子どもに関してはインクルージョン教育の効果を十分に示す研究結果が乏しい[21]」としながら、保育所等での障害児保育によって「障害児の言語発達や社会適応能力が伸びると報告されている研究や、健常児も社会性の向上により友人の数が増えたと報告されている[22]」ことに触れている。放課後児童クラブでは、まさにインクルーシブな支援が展開されており、障害児保育の流れから放課後児童クラブでの支援の連携は、マクロの視点からは今後のインクルーシブ教育の一つの研究分野になることも期待され、ミクロの視点からは、個別支援の有効化が期待されるだろう。

②　Ｃ市における事例

D57:実は、その昨年、保護者、保育園との合同の学習会っていうのをやって、まあ、そこが何をしようとしたかと言うと、まあ保育園の方をお招きして、来年一年生になる方の保護者の方に来ていただいて、学童の生活の様子、こんなことをしたりこんなことは大切にしていたり保護者会運営ってこんな感じなんですよ、みたいなものを、あの時はちょっと別の地域の先生だったんですけど、うちと同じような保護者会運営のクラブを運営されている先生に来ていただいて、そこでお話しして、っていう企画だったんですね。そこは、まあ学童の一年生も一年生の保護者さんもあまりそういう話をちゃんと聞いたことがないだろうから、民間の保護者会運営の学童が目指すもの、ってこんな感じみたいな概要をお話ししてもらうっていう会だったんですね。で、まあ実際問題、保育園からの参加者の方はそんなにいらっしゃらなくて、10人いかないくらいだったかなと思うんですけど、来ていただいた方は、学童の生活の様子がわかりました、とか保護者会運営ってこういうもんなんですね、みたいなことは、アンケートに残されて、お帰りになったりしたんで、ひょっとするとそういうのを知れる機会が、学童に入る前にあると、まあ、あまり選択の余地ってないですよね？公設申し込んだけど、落とされちゃったとか、そもそも公設ないから民間に入るしかないわ、っていう人だと思うんですけど、事前の知識としては、知る機会があって良かったのかな、という風には思います。

放課後児童クラブと保護者、保育所との合同学習会という形で行われた連携についての事例である。この会の保育所側の出席者は、いわゆる園長や理事長といった運営者であったということであるが、保護者からは、≪*学童の生活の様子がわかりました、とか保護者会運営ってこういうもんなんですね*≫という感想があったという。保育所に通う就学前の子どもたちの生活は、保護者の就労に合わせて一日の大半を保育所等で過ごすが、学齢期になれば、学校、放課後児童クラブとに分割される。そのことに対する保護者の不安は大きいことは想像するに難くない。神田ら（2007）は、

幼児から学童期の移行期は、「子どもにとってだけでなく親にとっても喜びと不安の大きい質的転換期[23]」であることを示唆している。子どものみならず、保護者も新しい生活に不安を感じている可能性もある。保護者支援の立場からも保育所等と放課後児童クラブの連携を深める意義があるだろう。

3－2－4，誰のための連携か？－放課後児童クラブと保育所との連携の可能性―

D67：多分、連携っていうのは色々、誰が連携したいのかっていう点によって違うのかなと思うのが、先ほど保護者さんの心配を少しでもなくそうっていう意味で言えば、その事前学習みたいなのもがあるといいんだろうなと思いますし、まあ、子ども心配をなくそうという意味であれば、体験してみたりとか先生と顔つなぎをしたりとか、小学校でやっているようなことであったりとかあるいはその先ほど言っていた保育園の先生との情報交換という意味合いなんだろうなあと思いつつ、経営者視点で言うとなんか学童保育ってどうやったらいいのっていう保育園の人たちが求めてたっていうのはちょっと去年少し見たんですけど。

D77：誰のために誰が望む連携するのかというのは、なんか私、指導員畑だと、どうしてもその子どもの学童で過ごす子どもが何か躓いたときの支援をするためにっていうのがどうしても一番にくるので、そうすると私が一番欲しい支援というか、連携で考えてしまえば、先ほど言ったようなその保育園でどういう生活の様子でしたか？先生、どういうところに配慮していましたか？っていうのが知れると、一番いいなあっていうふうには思うんですけどね。ただ、お立場によってやっぱりね、色々求めることが、変わってくるのかなあって。

D55：子どもが新しい生活環境に慣れやすくなるためっていう視点で考えるのであれば、多分、保育園も学童も生活の場、ということでは同じだし、うちが学童に来ていた保育園ってちょっとみんなとても自由に過ごして結構、お母さん方の中かでは有名な保育園だったんで、そのまま元気な様子が学童に上がってそのまま元気に生活できました、みたいな。そこは、そんなに子ども達の方からするとそんなにこう環境が激変したということではなかったんだろうとは思うので、そこの保護者さんの心配でいうと学童がどういう場所なのかが、よくわからない、っていう保護者さんの心配はあるだろうなと思うんですよね。

「運営指針」には、保育所、幼稚園等との連携として、① 新1年生については、子どもの発達と生活の連続性を保障するために、保育所、幼稚園等と子どもの状況について情報交換や情報共有を行う②保育所、幼稚園等との子ども同士の交流、職員同士の交流等を行う[24]と明記されているが、具体的な連携方法は、提示されていない。運営指針で唯一具体的なところは、「新一年生についての発達と生活の連続性の保障」である。「放課後児童クラブ運営指針解説書」（以下、解説書）にも、保育所・幼稚園と放課後児童クラブの移行期の環境の変化をとりあげ、特に新1年生に対して、特に4月当初は家庭や学校と連携して丁寧な支援を行い、子どもの生活の連続性を保障する必要があることが強調されている[25]。この連続性の保障の一つの方策として、保育所、幼稚園との連携を取り上げているが、保育所、幼稚園等と連絡をとるなどの積極的な交流は、努力義務としており、放課後児童クラブにおける生活や子どもの様子、利用の募集時に利用の要件や申込方法

等を積極的に伝え、情報共有を行うことなどは、可能であれば実施が期待される「尊重」という位置づけになっている。ただ、配慮を必要とする子ども等については丁寧に情報を共有することは必須事項としている。

また、可能であれば実施が期待される項目として、保育所、幼稚園等に通う年長児の放課後児童クラブの訪問や行事に参加の取組みを例に挙げ、「放課後児童クラブに入所する前から、子どもが放課後児童クラブでの放課後の生活についてのイメージを持てるように、保育所、幼稚園等と放課後児童クラブの子ども同士の交流や職員同士の交流を深めること[26]」や「放課後児童クラブと保育所、幼稚園等がお互いの活動の内容や子どもの様子について理解を深めるために、見学や打合せ等を通じて職員同士の交流を深めていくこと[27]」が示されている。

A 放課後児童クラブでは、保育所との連携は全く行っていないとインタビューのなかで答えている。では、A 放課後児童クラブが新一年生に対して発達と生活の連続性に関して全く意識していないかといえば、そうではなく、支援員の専門性②－2で示したように新一年生に対して、「子どもを迎える空気」や「なんからの手腕」によって対応しているといえるだろう。しかし、そのことが、発達や生活の連続性になりえているのかは疑問である。子どもの慣れや違和感のない生活の保障はできているかもしれないが、そのことが発達や生活連続性かと問われれば、疑問が残る。そもそも「発達や生活の連続性」そのものの意味から問い直す必要があるだろう。一方、「接続」という意味からみると、≪*子どもが新しい生活環境に慣れやすくなるためっていう視点で考えるのであれば、多分、保育園も学童も生活の場、ということでは同じ*≫であり、遊びを通して生活を織りなしていく営みは、共通するため、対象児童の年齢差や施設の雰囲気の違いはあるが、支援員の丁寧な対応等で円滑に移行できていることも示唆される。

インタビューが示すように、誰のための連携かという視点で考察すると①子ども自身の生活のイメージ②支援する側の子どもの育ちの情報共有③保護者への情報提供に集約される。それに加え解説書では、④お互いの活動内容の理解のための職員同士の交流もあげている。幼保小連携の議論が 30 年たち、近年ようやく体系化されてきたことを考えると、放課後児童クラブと保育所との連携の議論は、始まって 10 年ほどである。放課後児童クラブ自身の課題や職員の専門性の確立も始まって間もない。そのようななかで、実際には、どのような連携の可能性があるのか、さらなる活発な議論や研究が必要だろう。また、連携を可能にするシステムや具体的な方策を開発することも期待されるのではないだろうか。

※本研究は、令和 2 年度秋草学園短期大学奨励研究の一部である。

〈 注 〉

(1)保育所保育指針の解説(書)は告示対象ではない。

(2)「学童」という言葉は「学童期」という使われ方以外で3法令には登場していない。本稿で「学童」

という場合、学童クラブを意味していることから、「学童」という言葉は選択対象にしていない。

(3)幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領、およびそれらの解説における「放課後児童クラブ」の記載については以下の通りである。2008 年告示の幼稚園教育要領、幼稚園教育要領解説には、「放課後児童クラブ」という言葉はなかった。2014 年告示の幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、「放課後児童クラブ」という言葉はなかった。しかし、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説内の「地域における関係機関等との連携」では、「子ども・子育て支援法第 59 条で示されている市町村が行う地域子ども・子育て支援事業には，利用者支援事業，地域子育て支援拠点事業，妊婦健康診査，乳児家庭全戸訪問事業，ファミリー・サポート・センター事業（子育て援助活動支援事業），一時預かり事業，延長保育事業，病児保育事業，放課後児童クラブ（放課後児童健全育成事業）など 13 事業がある。各幼保連携型認定こども園においては，それらの実施状況や実施計画を把握し，幼保連携型認定こども園が中心となって取り組むことが適当である事業や活動と，他の組織で取り組むことが適当である事業や活動について整理した上で実施することが大切である。」と示されている（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2014、p.133）。2017 年告示の幼稚園教育要領、幼稚園教育要領解説には、「放課後児童クラブ」という言葉はなかった。2017 年告示の幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、「放課後児童クラブ」という言葉はなかった。しかし、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説内の「地域における関係機関等との連携」では、「子ども・子育て支援法第 59 条で示されている市町村が行う地域子ども・子育て支援事業には、利用者支援事業、地域子育て支援拠点事業、妊婦健康診査、乳児家庭全戸訪問事業、子育て援助活動支援事業(ファミリー・サポート・センター事業)、一時預かり事業、延長保育事業、病児保育事業、放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）など 13 事業がある。各幼保連携型認定こども園においては、地域で実施されているこれらの事業の実施状況や実施計画を把握し、幼保連携型認定こども園が中心となって取り組むことが適当である事業や活動と、他の組織・機関で取り組むことが適当である事業や活動について、市町村を通じて情報を整理した上で、地域の実情や地域の保護者の需要に応じた支援を実施することが大切である。」と示されている（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017、p.363）。

(4)放課後児童クラブ運営指針には放課後児童クラブ運営指針解説書もあるが、「保育所」の記載は放課後児童クラブ運営指針とほぼ同様であることや紙幅の都合から掲載していない。

〈 引用文献 〉

[1] 志濃原亜美（2019）「放課後健全育成事業の現状と課題」『新保育ライブラリ　子ども家庭福祉』北大路書房、p.90

[2] 文部科学省（1989）中央教育審議会（答申）『「新しい時代を拓く心を育てるために」－次世代を育てる心を失う危機－』

[3] 文部科学省（1998）教育課程審議会（答申）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」

[4] 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方 について（報告）」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf

[5] 前掲4

[6] 厚生労働省（2015）「放課後児童クラブ運営指針」、p.137

[7] 厚生労働省（2019）「令和元年（2019 年）放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況（令和元年（2019 年）5 月 1 日現在）」、p.6

[8] 浅井拓久也・森下嘉昭（2018）「保育所と放課後児童クラブの遊びのつながりに関する予備的研究－自由記述の計量的な分析を通じて―」、『山口芸術短期大学研究紀要』（50）、pp.135-145

[9] 厚生労働省（2018）「保育所保育指針解説」p.298

[10] 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領」p.96、p.169

[11] 長瀬美子（2017）「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をどうとらえるか」、大宮勇雄・川田学・近藤幹生・島本一男編『現場の視点で新要領・指針を考えあう』、ひとなる書房 pp.66-71

[12] 中田周作（2014）「放課後児童クラブの社会的位置づけ」『中国学園紀要』第 13 号、p.148

[13] 厚生労働省（2015）「放課後児童クラブ運営指針」p.14

[14] 厚生労働省（2007）「放課後児童クラブガイドライン」

[15] 厚生労働省（2015）「放課後児童クラブ運営指針」p.3

[16] 厚生労働省（2019）「職員の資質向上・人材確保等研修事業の実施について（9）放課後児童支援員等研修事業」雇児発 0521 第 19 号 雇児発 0403 第 30 号（第二次改正 平成 29 年4 月３日）
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000177644.pdf

[17] 松岡克尚（2010）「ソーシャルワークにおける知識と技術の意味」『ソーシャルワークの理論と方法Ⅱ』みらい

[18] 上田章（2004）「業務調査による学童保育指導員の専門性の検証」『立命館産業社会論集』第 40 巻第1号、 p.53

[19] 前掲 17、p.25

[20] 前掲 17、p.23

[21] 植田紀美子ら（2016）「障害児の育ちにおける保育所の役割 一 インタビュー調査法による検討一」『小児保健研究 第 75 巻第 3 号』p403

[22] 前掲 21、p.403

[23] 神田直子、山本理絵（2007）「幼児期から学童期への移行期における親の子育て状況と不安、支援ニーズ一『第 4 回愛知の子ども縦断調査』結果第 1 報―」『愛知県立大学文学部論集（児童教育学科編）第 56 号』

[24] 厚生労働省（2015）「放課後児童クラブ運営指針」p.14

[25] 厚生労働省（2017）「放課後児童クラブ運営指針解説書」 p.87

[26] 前掲 25

[27] 前掲 25

〈 参考文献 〉

厚生労働省（2008）「保育所保育指針解説書」

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」

［論文］

ごっこ遊びにおける意味づけに関する事例的検討

ゴプニックのごっこ遊び論と4歳児の「どら焼き屋ごっこ」における「どら焼き」の意味づけ

利根川　彰博

A Case Study on Meaning in Make-believe Play

Gopnic's play theory and the meaning of "Dorayaki" in 4-year-old children's "Dorayaki shop"

Akihiro Tonegawa

キーワード：アリソン・ゴプニック、ごっこ遊び、意味づけ、別の可能性、4 歳児、
Key Words：Alison Gopnik，make-believe play，　meaning，　Another possibility，　4 -year-olds

要約：「ごっこ遊び」は、ピアジェが注目して以来、いろいろな研究者によって扱われてきたが、ゴプニックは近年の「赤ちゃんと幼児の科学的理解」の進展を受けて、より大局的に、人類の進化という観点から「ごっこ遊び」を捉える見方を示している。そこで本研究では、ゴプニックの示す「ごっこ遊び」の意義を整理し、それに沿って、幼稚園における「ごっこ遊び」の事例を検討することを目的とした。結果、「くだらない無意味なお喋り」ともとられかねないやり取りの中に、幼児が「現実とは違う未来の可能性」について考えたり「他の人の心を理解したり」しようとしていることが明らかとなった。

Abstract："Playing with pretend" has been dealt with by various researchers since Piaget's attention, but Gopnick has been treated more broadly by humankind in response to the recent development of "scientific understanding of babies and toddlers". It shows a view that captures "playing games" from the perspective of evolution. Therefore, the purpose of this study was to sort out the significance of "playing with pretend play" indicated by Gopnick, and to examine the case of "playing with pretend play" in kindergarten. As a result, the infant is trying to think about "the possibility of a future different from reality" and "understand the hearts of others" in an exchange that can be regarded as "silly and meaningless talk". It became clear.

1. 問題と目的

幼児期の「ごっこ遊び」が本格的に研究されるようになったのは、1900 年代、ピアジェ以降のことである。ピアジェは「ごっこ遊び」そのものよりも「象徴機能の発生」に着目していたが、それ以降、いろいろな研究者によって「ごっこ遊び」が注目されるようになっていく。ガーヴェイは実験室において、3 名の子どもたちを一組にして「別々の事態で単独に観察した研究」によって、合計 48 名からデータを得ている。そして、ごっこ遊びにおいては「自分がだれであり、何をしているのか、そこで使用されている物は何をあらわしているのか」というイメージ（その遊び世界の意味）を相手と共有する必要があり、相手と共有すべき要素を①役割、②プラン、③物、④状況設定であると整理している[1)]。これを引き継ぎつつ、河邊は「〈役割〉をとることで役に応じた〈物〉の扱いが生まれ、そのことから〈動きのプラン〉が引き出されます。そこに生まれる世界がごっこ遊びの〈状況〉というわけです」と説明している[2)]。

無藤は「ごっこ遊び」を「1 歳後半の見立て遊びから始まって、小学生の精緻な劇遊びにまで発展していく。幼児期の終わり頃のかなりよく整ったごっこ遊びでは、全体のテーマがあり（病院で診察を受ける）、役割があり（患者や医者）、道具があり（ベッドや聴診器のおもちゃや何かで作って見立てる）、それらしい台詞や振る舞い方がある」[3)]と説明している。

八木らは、幼稚園での実践から当事者である幼児の心理状態に視点を当て、「ごっこ遊びを展開していく要素」を①役＝～になるオモシロサ、②物＝～をつくる・使うオモシロサ、③行為＝～をするオモシロサ、④空間＝～にするオモシロサ、⑤人・かかわり・組織＝～とするオモシロサの 5 点であると整理している[4)]。いずれにしても、3 歳児から 5 歳児の混在する幼稚園でのごっこ遊びを捉える視点としては現在でも有効である。これらは整ったごっこ遊びをもとに、その内実をつかもうとして要素を取り出しているものといえよう。

しかし、幼児期は発達の著しい時期であり、それによって遊びの様相も異なり幅がある。このことを踏まえ、麻生は発達的な視点をとり、まず「ふり遊び」から説明する。ふり遊びには「三つのタイプ」があり、一つ目は、「モノを別のモノに見立てるような遊び」であり、二つ目は「存在しないモノをあるかのように見立てる遊び」、そして三つめは「他者のふりをする役割遊び的なふり遊び」であるという。それを踏まえて「ごっこ遊び」を、電車の運転手、警察官、花屋、家庭の主婦などの「役割」を自ら演じる「役割遊び」が含まれており、「大人の社会の仕事や活動をまねてなされる」ものであるという[5)]。

ここまで挙げてきたように「ごっこ遊び」をどういう視点から捉えるかということは、いろいろな研究者が様々に示しており、1990 年代以降発表される論文が減少し、研究が尽くされたとみなされるきらいもある。

このような状況下で、ゴプニックは近年の「赤ちゃんと幼児の科学的理解」の進展を受け、より大局的に、人類の進化という観点から「ごっこ遊び」を捉える見方を示している。その内実を『哲学する赤ちゃん』、『思いどおりになんて育たない』という 2 冊の文献をもとに詳

しく見ていくことにする。

ゴプニックは「幼児期」をどうとらえているのか？

まず、そもそも「人間」とはどんな存在なのだろうか。ゴプニックによれば、人間は他の生き物と違い「進化の制約から逃れる能力」を持っているといい、それが最大の進化的利点であるという[6)]。

私たちは身の回りの世界を学習する。さらに、それとは異なる環境を思い描き、それを現実に変えていく。また、私たちは社会性が強く、周囲の人たちは「いちばん大事な環境要因」でもあるということになる。そこで、周囲の人たちとの交渉や観察を通して「人間」について学習し、その知識を基に他人の行動、そして、自分の行動を変えていく。ゴプニックは、「この絶え間ない変革サイクルの中に身を置くことこそが、人類の進化の根幹であり、人間性の根源をなしている」[7)]という。つまり、人は今ある環境を学ぶが、それと同時に、環境を変化させる。そして環境によって変わる。他人の行動を変え、他人の行動によって自分も変わっていくのである。

では、そのような人間にとって「幼児期」とはどんな意味を持つのだろうか。ゴプニックは、幼児期とは「人間の子どもが大人に独特の依存の仕方をして過ごす、他の時期からはっきりと区別される発達期間」[8)]であるという。人間は成熟前の長い期間を大人に守られて過ごすのだが、そのことが人間が世界と自分を変革する能力に決定的役割を果たすという。この幼児期は、遊ぶための時間であり、かつ学ぶための時間である。その期間に「自分のいる世界を学び、他にどんな世界がありえるだろうかと思い描く」[9)]のである。それによって、子どもたちは「世界の仕組み、そして周囲の人々の心理と社会的な関係を理解」[10)]していくのである。

ゴプニックは「ごっこ遊び」をどうとらえているのか？

環境・世界を変える、そして他者や自分自身を変える能力は、どのように身につけられていくのだろうか。もちろん、子どもは環境や他者に働きかけつつ観察し、因果関係を学ぶ。同時に、遊びの中で「幅広く調べて、でたらめに行動し、ばかげたことを試し、理由がなくても何かをする」[11)]。既に存在する問題と答えを知るだけでなく、思いがけないことが起きた時にどう対処するのかは、遊びの中で学ぶのである。ごっこ遊びをすることは、他人を理解するのに大いに役に立つ。他人を理解することは、社会性の強い動物である私たち人間にとっては特に重要なことである。幼児期にごっこ遊びをすることで、「子どもは人間の欲求や感情や信念についての基本的な事実を学ぶ。人はそれぞれ違うことを望んだり信じたりすることを学ぶ。そしてその違いのせいで、人の行動はそれぞれ大きく違い、とてもややこしくなることも学ぶ」[12)]。もちろん、その後も様々な他者と交流するだけでなく、小説を読んだり、映画を見たりしながら、他者を理解することを学び続ける人は少なくない。すべての理解が完了することはおそらくないだろう。それほど他者理解は難解な問題なのである。

ゴプニックは、ごっこ遊びは「子どもが可能性について考えたり他の人の心を理解したり

するのを助ける」[13] という。ごっこ遊びは「他の可能性を考える能力と強く結びついて」[14] おり、「それこそが、強力な人間の学習能力の中心をなすもの」[15] であるともいう。つまり、未来を創造していく能力や、他者理解をよりよく進めていく能力は、幼児期においては「ごっこ遊び」によって磨かれていくということである。もちろん、こうした能力は「ごっこ遊び」の中でしか育たないという単純なことではないだろう。幼稚園の生活の中だけを見ても、他にも「他者理解」を進めていくための必要な場面がある。実際生活の中の真剣味を帯びた状況の中でこそよりよく育つのだ、という意見もあるだろう。だが、大人によって構成された場面において先行世代が持っている知識や技術を教えられたとおりに身につけるだけでは、「別の可能性を考える能力・未来を想像する能力」は育たない。

「別の可能性を考える能力・未来を想像する能力」は、ごっこ遊びの中でしか育たないわけでもない。言葉を操る能力が発達していけば、やがて言葉の世界だけでそうした可能性を描くことができるようになる。また、別の手段で、別の道具を使って表現するようにもなる。しかし、幼児が手持ちの能力を使ってそれらのことを楽しむには、やはり「ごっこ遊び」が手っ取り早く、こうした能力を発揮するための真髄が「ごっこ遊び」という方法であるといえるだろう。

また、ゴプニックは、幼児の想像力を科学的に研究してきた結果、意外なことがわかったという。従来は、知識と想像、科学と空想はまったく別もので、正反対といってよいほど違うものだと思われていたが、これらには共通する基盤があったという。子どもの脳には、「現実世界の因果構造を写したマップ」がつくられていくのだが、「まったく同じマップが新たな可能性を思い描いたり、別の世界を空想するためにも使われている」[16] という。この点は従来から「想像の世界は、現実世界についての認識が前提となって発生する」[17] と指摘されていたことでもある。では実際のごっこ遊びの中において、子どもはどのように想像を広げていくのだろうか。

ゴプニックは「ブリケット探知機」という道具を考案し、幼児期の子どもたち（4 歳児）がこの世界（特に物理学的世界）の因果関係をつかもうとする様子を実験によって明らかにしている[注1)]。ある箱の上に、いろいろな色や形をした積み木のようなものを置く。ある特定の積み木を特定の置き方で置いたとき、箱が光るのである。それを 4 歳児が試行錯誤しながら探り当てようとする映像がある。その間、子どもはただやみくもに試行するのではなく、「分かった！○○なんだ」と思いつく仮説を言葉にしたり、「○○かもしれない」といいつつ可能性を探ったりする。映像に映るその 4 歳児はわずか数分の間に、5 つの仮説を生成していた。この事実は、見る者の多くが抱いていた従来の「幼児イメージ」を覆す衝撃を与えたのである。

本研究の目的

だが実はこうした姿は、幼稚園現場でも幼児たちが「遊ぶ」場面で見られることが珍しくない。ゴプニックのこの実験は「物理学的世界」についての探求であった。では、幼稚園の

現場における「ごっこ遊び世界」では、どうなのだろうか。ごっこ遊び世界は、その世界を立ちあげる幼児の想像によってつくられていく。幼児は、その世界では秩序がどうなっているのかを設定していくことによってその世界をかたちづくっていく。ただ、自分一人ではなく、仲間と一緒に「ごっこ遊び世界」をつくっていくとき、自分の考え出した「設定」がそのまま受け入れられるとは限らない。場合によっては、その設定を変更したり修正したりすることを迫られることになる。交渉し、折り合いをつける力も試される。そうした場面で、幼児は「別の可能性を考える能力」をどのように発揮しているのだろうか。

こうしたことから、本研究では幼稚園でのごっこ遊びにおけるエピソードをもとに、幼児がどのように「ごっこ遊びの世界の設定」をつくり、それを維持したり発展させたりするのかを、ゴプニックのごっこ遊び論の視点から検討していくことを目的とする。

2. 方法

埼玉県にある私立 A 幼稚園において参与観察を行った。A 幼稚園は子どもたちの自発的な遊びを重視しており、環境設定や時間などにも配慮を行っている園である。この年のクラス構成は、年少 5 クラス、年中 3 クラス、年長 3 クラスからなり、年中の 1 クラスの平均人数は 23 名である。筆者はほぼ週に一度の割合で、9 時から 14 時までの保育時間中、参与観察を行っている。本研究におけるエピソードは、20XX 年 3 月に記録したものである。年中（4 歳児）B 組における自由活動場面での「どら焼き屋ごっこ」の様子を、デジタルカメラによる画像と筆記によるメモで記録し、K 児との「どら焼きの意味づけ」に関するやり取りはデジタルカメラによって動画として録画した。これを文字化したものを一次資料とし、レビューしたゴプニックのごっこ遊び論の視点から検討した。

なお、倫理的配慮として、登場する幼児は仮名を使用し、写真の掲載に当たっては、当該園園長の許可を得ている。

3. 結果

3－1. エピソードの背景:どら焼き屋

4 歳児・年中 B 組で自由活動の時間に数人の子どもたちが「どら焼き屋」を行っていた。

品物を並べた店頭で接客しているのは 3 人の女の子（図 1)。

その奥のほうで、男の子が 4 人、「どら焼き」をつくっていた（図 2)。



図 1. どら焼き屋の店頭



図2. どら焼き製作現場



図3. どら焼き

外の目から見ると、画用紙をハサミで切りセロテープで接着するという動きだが、イメージの世界の中から見ると、どら焼きの材料を使ってどら焼きをつくっているということになるのだろう。「普通のどら焼き」もあるが、中にミカンの入っているもの、メロンの入っているもの、バナナの入っているもの、いろいろな種類があるという。

筆者と顔なじみのＫ児は、筆者に気づくと、すぐに説明を始めた。茶色の画用紙でつくられている「どら焼き」だが、ハート形の画用紙が貼りつけられているもの（イメージの世界ではトッピングが施されているということだろう）を示し、「ハートのついているものは、全部の果物があるんだよ。ハートのついているものは」という（図 3)。それはこの「ごっこ遊び（どら焼き屋さんごっこ)」の中にある「設定」といえる。その説明を聞いたところで、筆者は別の場所に移動した。

しばらくして片付けの時間になった頃、筆者は年少（３歳児）のエリアで、「ハートのついたどら焼き」が落ちているのを発見した。拾い上げて、「どら焼き屋さんごっこ」をやっていたＢ組に向かった。

Ｂ組の前に行くと、そこにちょうどＫ児がいたので、拾った「どら焼き」を手渡した。

すると、Ｋ児が「持って帰っていいよ」といい、また設定の説明を始めた。以下の筆者や仲間とのやり取りの中で、Ｋ児は新たな設定をつけ加えたり、修正したりしていく。その詳細を記す。

３－２. エピソード「どら焼きの味」

登場人物は私とＫ児の他、Ｎ児、Ｈ児で、いずれも年中Ｂ組の子どもである。

設定1《一日置いておいたら、味が変わる》

Ｋ児「それ、一日置いておいたら、味が変わるよ。メロンとか、バナナとか、ミカンとか、全部の味になるの。一日置いておいたら」

隣にいたＮ児が「うんこ味」と口をはさむ。

Ｋ児「くだものだよ。くだもの全部だよ。くだもの」と、遠回しに「うんこ味」は否定。

Ｋ児「最初はねえ、ミカンで、その次にくだもの、全部らへんだよ」

筆者「じゃあさ、食べるときによって味が違うってこと？」

Ｋ児「そう」

筆者「ほ〜っ」と、設定を受け入れる。

Ｋ児「明日、明日、味が違う」

筆者「バナナがいいな、バナナ味」

Ｋ児「あっ、最初…言えばなるよ、言えば」

設定2《言えばその味になる》

筆者（驚いて)「えっ？言えば？　『バナナ味になれ！』って言えばバナナ味に？」

K児「うん」
筆者「えっ？ほんと？」
K児「うん」
筆者「ミカン味だったらどうする？」
K児「変わらない、ぜんぜんバナナ…」
N児（どら焼きに向かって）「ミカン味にしてくれないか？」と、K 児の設定に従って振る舞う。
筆者「バナナ味（がいい）って言ってるじゃん」と N 児に言う。
N児（どら焼きに向かって）「バナナ、バナナ、バナナ」と訂正する。
K児（どら焼きを拾い上げ）「はい、食べてみて」と筆者に差し出す。
筆者「でも、ミカンとかだったら、嫌なんだけど」
K児「絶対、バナナだよ」
筆者「ほんと？」
K児「うん」
筆者「絶対？」
K児「絶対」
筆者「じゃあ、ちょっと食べてみるよ」
K児「いいよ。いいよ。せーの」と促す。
筆者（食べるふりをしてから）「これ、ミカンじゃん！」と、K 児の反応を見たくてミカン味を主張する。
K児「ずこっ！」「ごめんごめん、間違えた！」と、筆者の設定を受け入れて、どら焼きを受け取る。
K児「じゃあ、これ、あっ、そうだ。ミカンになってた」とどら焼きのハートを見ながら閃いたように言う。
筆者「バナナが食べたいんだよ〜」
K児「じゃあ…**反対の言葉なんだ！**　バナナって言ったらミカンになる。ミカンって言ったらバナナになる」と、両手を交差させる身振りを交えて説明する。

設定 3《反対の言葉を言えば望む味になる》

筆者「じゃあ…ミカンミカンミカンミカン…」と、K 児の設定に従ってどら焼きを手にもって念を送る。
筆者「どうだ？」「あむっ」と、どら焼きを食べるふりをする。
K児（筆者の様子をじっと見守りながら）「反対の味が生まれてくる…」とつぶやく。
筆者「おっ！ミカンじゃないけど、これはバナナでもないな。これ、パイナップル味じゃない？」と、設定どおりにいかない時の K 児の反応を確かめようとして言う。

K児「ハハハハハッ！」と大笑い。
筆者「バナナが食べたいのに〜」
H児「俺も食べたい」（近くに来て様子を見ていたH児が参加してくる。）
H児（一口食べるふりをして）「バナナじゃない、ブドウミカンだ！」
筆者「ブドウミカン？　バナナが食べたいよ。バナナバナナ」
N児（受け取って食べるふり）「アッ、バナナ！」
筆者「いいなぁ！」と受け取り、「今だ」と食べるふり。「…バナナ！」
筆者「やっとバナナが食べられた。ありがとう」
H児（受け取って食べるふり）「酸っぱいじゃねえかよ」
筆者「なに味だった？」
H児「パイナップル！…パイナップルうんこ」
筆者「でた、うんこ。うんこってどんな味よ？」
N児「食べてみる」と食べるふり。「パイナップル味！」
筆者「パイナップル味？」とN児に確認する。
K児（受け取って）「次は、マンゴーです」と言って、筆者に差し出す。
筆者「マンゴー？」と確認してから、食べるふり。「ん、ん、ん・・・」
K児（見守る）
筆者「…ミカンだよ、この味」
K児「ウハハハハッ！」と、予想外の反応だった様子で、笑い声をあげる。

設定4《名前を書けば、その味になる》

K児「そうだ！名前を書いておけばいいんだ！」
筆者「くだものの名前を書いておけばいいんだ？」
K児「そう！」
筆者「書かなかったから、味が変わっちゃたんだ？」
K児「そう」
N児「きったないうんこ！」
筆者「うんこって、どんな味なのよ？」
N児「えっ、うんこの味はきたないうんこ」
筆者「それって、どんな味なの？」
（略）
筆者「バナナって書いて」と、N児に渡す。
N児（どら焼きを受け取り）「バナナ」と、指で書くふりをする。
N児「はい」と、筆者に渡す。
筆者「あむ。ん、ん、ん」と食べるふりをし、「バナナだ！」と味を告げる。

K 児「やっぱり！間違えちゃた」
筆者「書けばいいんだ」
K 児「そう」
N 児（受け取って食べるふり）「バナナじゃねえ！レモン味だ！」
筆者「うそ～？」と受け取り、食べるふりをする。「バナナだよ」
N 児（食べるふりをする）「リンゴ味！じゃねえか！」
筆者「なんだって？リンゴ味に変わった？」
N 児（うなずく）
筆者（食べるふりをして）「バナナだよ」と N 児に手渡す。
K 児「次は、りんごって書いてみよう」／N 児（食べるふりをする）
筆者「あっ、リンゴって書いてみて」
N 児「べーッ」と食べたものを吐き出すふりをして「ブドウ味じゃねえか！」
筆者「リンゴって書いてみて」
N 児「リンゴ」と指で書くふりをして、「はい」と筆者に差し出す。
筆者（受け取って）「あむ」と食べるふりをして、「ん～っリンゴ、リンゴ、リンゴ」と N 児に戻す。
N 児（食べるふりをして）「ブドウじゃねえかー！」
筆者「なんだって？」と受け取り、食べるふりをして「リンゴだよ」と、また N 児に戻す。
N 児（食べるふりをする）／K 児「つぎ、これマンゴー」
N 児「マンゴーじゃねえか！」と、筆者に渡す。
筆者（受け取る）／K 児「マンゴーって書いてみて」
筆者「じゃあ、書いて。マンゴーって」と、N 児に渡す。
N 児（指で書くふりをしながら）「マ・ン・ゴ」と言い、筆者に差し出す。
筆者（食べるふりをして）「マンゴーだ」
K 児「じゃあ、次、肉って書いて」
N 児「に・く」と、指で書くふりをする。
筆者（受け取って食べるふり）「肉だ。おいしい」
N 児（食べるふりをして）「マンゴーの味じゃねえか！」と言いつつ、筆者に差し出す。
K 児「ちょっと貸して」
筆者（K 児に手渡す）
K 児（受け取って）「じゃあ、次、おれ書く」と、指で書くふりをして「はいどうぞ」と差し出す。
筆者「なんて書いた？」／M 児がきて、K 児・N 児の間に位置する。
K 児「えっとね、『お』からつく（始まるの意味だろう）」

筆者「おっ？」
M 児「おにぎりだ〜、きっと」
筆者「おにぎり？」
K 児「そう、オッケー。おにぎり」と言い、筆者に差し出す。
筆者（受け取りつつ)「おにぎり味？」
K 児「『う』からつく（始まる）よ」
筆者「う？」
N 児・M 児同時に「うさぎ！」「うまだー！」
筆者「うから」と考えている。
K 児「じゃあ、食べてみて。一回」
N 児「シャケって書いた」
筆者（食べるふりをして)「梅おにぎりの味だ！」と差し出す。
N 児（受け取って食べるふり）
K 児「梅おにぎりって言ったら、うんこ味になりますよ」
筆者「え〜っ？」
N 児（食べるふりをしつつ)「うんこって言ったら、梅味になります」と言い、「あむ」と食べる。「うんこじゃねえか！」と筆者に差し出す。
筆者（食べるふりをする）
K 児「うんこだよ、それ。うんこ、うんこ…おれ、うんこって書いたから。うんこって」と指さしながら言う。
筆者「バナナ味に戻った」
K 児「うんこだよ、それ」
ここで片づけの時間となり、やり取りが終了する。

4. 考察

1)ごっこ遊び世界の意味づけからの考察

筆者は、4 歳児がごっこ遊びの中で「設定」したことに対して、「整合性の取れない事態を突きつけると、どんな反応をするのか」という意識を、はじめから持っていたわけではなかった。K 児の意味づけに反応する形で、そうした意識が引き出されていったのである。

発端は、K 児が自分たちのつくった「どら焼き」を「一日置いておいたら、味が変わるよ。メロンとか、バナナとか、ミカンとか、全部の味になるの」と意味づけたことによる（これを設定 1《一日置いておいたら、味が変わる》とした)。

おそらく「どら焼き」づくりを進めているときに、「中にミカンが入っているもの」や「イチゴが入っているもの」を食べたことがあるなどと話題になり、「他のくだもの」にもその可能性を広げてみよう、という流れができていたのではないだろうか。K 児の発想は、そう

したことを背景に膨らんでいったのだろう。別の可能性を考える K 児は「最初はねえ、ミカンで」とさらに設定する。それをそのまま受け取ったならば、「美味しい。ミカンの味がする」と返すことになるのだが、相手が大人だとしても、誰もがいつでも素直に推測して受け入れ、温かく付き合ってくれるわけではない。幼児同士で複数の仲間と遊ぶ「ごっこ遊び」ではそうしたことが珍しいことでもない。エピソードに見たような「思いがけない事態」が突きつけられることも少なくないのである。

筆者は「バナナ味がいい」という。しかし、これが K 児の発想を刺激し「あっ、最初…言えばなるよ、言えば」と次の設定 2《言えばその味になる》が生まれていく。

だが、筆者がそれと矛盾する設定を「バナナ味といったにもかかわらず、ミカン味になった」と、意地悪にもぶつけていく。K 児にとっては予想外の展開だったのだろう、「ずこっ！」とずっこける。ところが、K 児は「ごめんごめん、間違えた！」と、その結果を引き受ける。その上で K 児は折り合いをつけ、自分の設定と筆者の設定を両立させるアイディアを生み出す。それが設定 3《反対の言葉を言えば望む味になる》である。まったく即興でこのアイディアを思いついていることがうかがえる。ただ、はじめに「くだもの全部」と言っていたことを考え合わせると「なぜバナナとミカンが対なのか？」という問題が生じるが、今ここでは「バナナと言ったのにミカンになってしまった」ということが解くべき問いだったのである。それが分かっているのなら、ここでこれ以上設定を混乱させなくてもいいようなものだが、筆者は「パイナップル味」と、第 3 の味を設定する。その場にいた N 児や H 児も加わり、「ブドウミカン」「マンゴー」と、設定が広がってしまう。

これを何とかするために、設定 4《名前を書けば、その味になる》が発案されてきたのである。これもなかなかスムーズに展開していかないのであるが、やがて「どら焼きの中に肉が入っている」「『お』がつくものが入っている」と広げられていった。

4 歳児のエピソードである。大人が驚くような鮮やかな設定をしながら「ごっこ遊び世界」をつくり出したりするわけではない。「うんこ」という発話が何度も出てくるあたりは、幼稚で品のないやり取りであると受け取られるかもしれない。そうした一面も持っているのは確かである。しかし、同時にこうしたやり取りの中でも、幼児たちは現実世界とは違う可能性をもった「ごっこ遊び世界」をつくり出そうとしていることが分かる。その過程でアイディアが生まれてくるのである。

「幼児たちはごっこ遊びの中で、なりたいものには何にでもなれるし、行きたいところにはどこへでも行ける」という人がいる。その通りだとしても、こうしてみてくると、これは「ごっこ遊び」といえど、「非現実なんだから何でもあり」ではなく、「その世界なりの秩序、整合性、因果関係」をもっているということを表しているといっていいだろう。そして、それを秩序だったものとして保つために、懸命にアイディアを生み出していくのである。このエピソードでは、それが鮮明になったといえるのではないだろうか。

2)現実世界からの考察

現実世界・幼児の身のまわりの環境には、いろいろなモノがある。幼児たちは大人や仲間などがそれらを使う様子を観察し、模倣して自分でもやってみることで、どんな目的でそれを使用するのかをつかむ。そして、身の周りにあるモノがどんなものであるのかをつかむと当時に、人はどんな目的を持ってそれらを活用するのかを学んでいくのである。一方で、自ら探索的にモノに働きかけ、アフォーダンスに導かれつつ、その対象の利用可能性を学んでいく。つまり、他者からの情報と自らの経験とを組み合わせながら、身の周りの世界・環境の意味や因果について学んでいるのである。こうした考え方はゴプニックに特有なものではなく、我が国の幼稚園教育要領や保育所保育指針等も基本的には共有した考え方といってよい。

ここに示した事例では、幼児たちは画用紙、はさみ、セロテープ、などを使って、イメージしたものをつくり出していた。大人の目から見ると、それは「どら焼き」と判断するには難しい出来栄えで、説明を受けることでようやく共有できるものだった。当の幼児にとっては、イメージしたものにどれだけ近いものをつくり出せたのかは分からない。しかし、彼らはそれを「どら焼き」と意味づけた。「ごっこ遊び」の世界は、身の周りにあるモノを使い、イメージしたものを重ね合わせて意味づけることによって成立する世界なのである。

次に、視点を変えて考察してみたい。こんな実験を思いつくことができる。もし仮に、筆者が実際に食べることのできる「どら焼き（イチゴ入り)」をお皿に乗せ、テーブルの上に用意したとしよう。どら焼きは中味が見えるように、包丁で半分に切っておく。筆者は苦悩した表情で、そこに 4 歳児がやってくるのを待つ。幼児が「どうしたの？」と声をかけてきたら、実験のスタートである。

筆者「このどら焼きを食べようと思うんだけど、中にイチゴが入っているんだよね〜。本当は、バナナ味のどら焼きが食べたいのにさあ。…困ったなあ。どうすればいいんだろう？」

さあ、このとき、幼児はどんな反応をするだろうか。

筆者の仮説はこうである。仮にその幼児がK児ならば、①「う〜ん。じゃあ、バナナを買ってくればいいんじゃない？」、あるいは②「ちょっと、M先生(こうしたことに対応してくれる事務室にいる先生)に聞いてみようか？『バナナありますか？』って」と提案してくる。

いずれにしても、実際の「どら焼き」に対してはおそらく「一日置いておけばバナナ味になるよ」とか「バナナって書けばいい」という発想をしないのではないだろうか。つまり、現実課題には現実的な発想で「バナナ味」を実現するための可能性を探ろうとするのではないかと思われるのである。筆者の仮説では、実際の「どら焼き」には現実的な解決方法を考え、ごっこ遊び世界の「どら焼き」に対しては、非現実的な解決方法を提案してくるのだろうと思われる。言い換えると、現実的な解決方法の発想と、ごっこ遊びの中の解決方法の発想は、対極にあるものではなく表裏一体となっているだという仮説なのである。これはゴプ

ニックが、現実世界の因果構造を写したマップを新たな可能性を思い描くことにも使われる、としていたことと重なるだろう。

3)「一日置いておいたら」という設定の意味

次いで、「モノに意味を付与する」という点から考えてみたい。ごっこ遊びの重要な要素の一つとして「見立て」がある。XをYに見立てる。「箱を自動車に見立てる」というようにである。どら焼きで考えると、まずハサミなどを使って加工した茶色の色画用紙Xをどら焼きYに見立てている。さらにクラスの保育室出入り口付近にイスを並べて「店頭」に見立て、その奥のテーブルのあるところを「厨房」に見立てている。こうした見立てによって、その「場」が「ごっこ遊びの世界」として意味づけられていく。ここで、エピソードの発端に戻ってみたい。

K児は、どら焼きを指して「それ、一日置いておいたら、味が変わるよ。メロンとか、バナナとか、ミカンとか、全部の味になるの。一日置いておいたら」と言っていた。これは「見立て」ではない。「どら焼きに見立てたもの」に対して、さらに「意味」を重ねていっているのである。この意味を付与して重ねていくことを、ここまで「設定」と呼んできたわけであるが、この点を詳しく見ていきたい。

まず、実際は「加工した画用紙」に過ぎないものを、「どら焼き」に見立てることによって、それは暗黙の裡に「食べ物」であるという意味をもつ。人によっては「和菓子」であるとか「スイーツ」であるとかの意味を描くかもしれないが、それは「食べるふりをする」ことを促し、「商品」として「売り買いごっこをすること」を促す。そうした機能をもつことを意味するのである。

そして実際は画用紙なのであるから、実際に「食べる」とすれば画用紙の味がするだろう。しかし、「どら焼き」に見立てたそれに、「ミカン味」とか「バナナ味」とかというイメージを言葉によって重ねることで、相手も実際とは違う仮想の「味」のイメージをより鮮明にすることを促される。「これを食べたら、こんな味がするだろうな」というイメージがより刺激される。つまり、単にXをYに見立てただけでも、XにYの持つ機能をイメージしてしまうのだが、その機能をより鮮明にイメージしたりさせたりするために、子どもたちは「設定」を重ねていくのだ、といえる。岩田[18]によれば、4歳ごろからこうしたことが可能になってくるという。「一日置いておいたら」という発想は、現在、過去、未来という時間軸の中で仮想していることを意味する。

目の前にある「どら焼き」が実際のどら焼きであったとしたら、そうした可能性は発想しにくい。それよりも、「食べ物は放っておくと腐っていく」という因果を学ぶ方向に進むことも重要なことである。しかし、子どもたちは「味が変わる」と意味づけて楽しんでいる。いろいろな可能性を考えているのである。彼らにとって、こうしたことを考えるのは「実際の必要に迫られているから」ではない。それは「楽しいから」考えるのだ。かといって、そ

れはいい加減な世界ではないのである。

K 児はまず、《一日置いておいたら、味が変わる》と設定したが、筆者が「バナナ味がいいな」という態度を示したことから、「この人は今、食べたがっているのだろう」と察し、筆者の望みが叶うように、《言えばその味になる》という設定を重ねた。ところが、筆者は「望んだバナナ味ではなくミカン味になっていた」とそのどら焼きを意味づけた。そして、設定 3《反対の言葉を言えば望む味になる》、設定 4《名前を書けば、その味になる》と続いていく。つまり、K 児は筆者の反応に合わせて、筆者が望むであろう結果を推測し、そこに向かっていくよう設定を重ねていく。このように、K 児はこのごっこ遊びにおいて、ゴプニックのいうように、「可能性について考えたり他の人の心を理解したり」しようとしていることが明らかとなったといえるだろう。

4)まとめと今後の課題

このように、幼児のいろいろな側面の発達と関わりながら、ごっこ遊びにおける「設定」も複雑さを増してくるのである。その意味では、ここで示した考察はまだまだ浅いものであるのかもしれない。しかし、少なくとも幼児たちは「現実にはありえない、だから意味のない、くだらない会話をしているだけ」ではなく、手持ちの力を発揮しながら、「一日先の、現実とは違う未来の可能性」を多様に描いてみるということを実行していたとみることができる。ゴプニックにいわせると、子どもはこうしたことを通して、人間性の根源をなしている「世界と自分を変革する能力」を磨いているということになるだろう。

ただ、本論で取り扱った事例は、一つの事例にすぎない。今後より多くの事例を検討していくことを課題としたい。

注

1）この実験の様子は、以下の動画の中で見ることができる。
「TED 日本語 - アリソン・ゴプニック：赤ちゃんは何を考えているでしょう？」
https://digitalcast.jp/v/11181/　（2020 年 3 月 1 日閲覧）

引用文献

1）C・ガーヴェイ(高橋たまき訳)1980『「ごっこ」の構造―子どもの遊びの世界―』、サイエンス社　148
2）河邊貴子 2020「付録　ごっこ遊び Q&A」河邊貴子・田代幸代編著『遊びが育つ保育～ごっこ遊びを通して考える』、フレーベル館、67
3）無藤隆 2010「仲間関係の中の学び」佐伯胖監修、渡部信一編『「学び」の認知科学辞典』、大修館書店、156
4）八木紘一郎他『ごっこ遊びの探究』1992、新読書社、61－81

５）麻生武 2010「遊びと学び」佐伯胖監修、渡部信一編『「学び」の認知科学辞典』、大修館書店、128－145
６）アリソン・ゴプニック 2010『哲学する赤ちゃん』、亜紀書房、16
７）前掲６）18
８）前掲 6）18
９）前掲 6）20
10）アリソン・ゴプニック 2019『思いどおりになんて育たない』、森北出版、93
11）前掲 10）185
12）前掲 10）181
13）前掲 10）183
14）前掲 10）179
15）前掲 10）174
16）前掲 6）33
17）高橋たまき 1993『子どものふり遊びの世界：現実世界と想像世界の発達』、プレーン出版、11
18）岩田純一 2005『こどもはどのようにして〈じぶん〉を発見するのか』、フレーベル館、44－45

謝辞

いつも温かく迎えてくれる A 幼稚園の子どもたち、及び園長をはじめとする先生方、保護者の方々に厚くお礼申し上げます。

[論文]

ファッション・ドールの役割と可能性

中西　希和

The Role and Possibility of Fashion Dolls

Kiwa Nakanishi

キーワード：ファッション・ドール、玩具、子ども
Key Words：fashion dolls , toy, kids

要約：本稿は、ファッション・ドールのもつ意味や役割の変化に着目し、玩具としてのファッション・ドールの今後の可能性を探る試みである。

ファッション・ドールは当初等身大の大きさの人形であり、フランスの最新のドレスやアクセサリーを着せてファッション情報を伝達するために送られた。印刷技術が発達したことから、等身大のファッション・ドールは、次第にその役割をファッション誌に譲り渡し、衣装陳列の役割をもつマネキンへと発展していった。その一方でファッション・ドールのサイズは小さくなり、子どもの玩具となっていく。マテル社のバービー人形は女児の憧れの対象となり、衣装と共に時代背景を反映した人形となっていく。多様性のあるバービーは美の多様性や個性を認めることの大切さを伝えており、これによって子どもたちの自尊感情を高める後押しとなることが期待される。また、ファッション・ドールを使用した人形遊びは、共感や社会情報処理能力に効果があることもわかっており、自尊感情を育み、多様性を尊重するメッセージや考えるべき課題を子どもたちに伝えていくことが、今後のファッション・ドールに求められているといえる。

はじめに

日本玩具協会によると、2019 年度の国内玩具市場規模は 8,153 億円であった[1]。前年の 2018 年度は 8,370 億円であったため、減少しているが、2018 年度は 2001 年の調査開始以来、過去最高を記録しており、2019 年度はこれに次ぐ規模となっている。少子化傾向の中で、安定した売り上げを維持しているといえる。日本玩具協会では玩具を 13 の分野に分類し、それぞれの売り上げを分析している。その中で、着せ替え（人形、ハウス）、ままごと、女児ホビー、女児キャラクター、女児コレクション、抱き人形、その他（含　アクセサリー、女児化粧品）を含む女児玩具について、2019 年度は減少したが、2018 年度までは増加し続けていた。したがって、女児玩具としての人形は比較的女児にとって需要の高い商品であるといえる。また、株式会社バンダイが 1995 年から毎年 10～11 月にかけて行っている、クリスマスプレゼントの内容に関するアンケート[2]によれば、ほぼ毎年、上位にぬいぐるみ、人形、フィギュアが選ばれており、ファッション・ドールを含む、ぬいぐるみや人形が子どもに人気があることがわかる。

子どもの玩具としての人形は、古代エジプトやギリシャにおいて大人の宗教儀式の道具であったものの使い回しであったとされる。2、3 世紀頃から、キリスト教が普及すると人形は偶像とみなされ、排撃の対象となったが、14 世紀頃にドイツで「トッケン」と呼ばれる木製人形が作られ、子ども達の間で大人気となった[3]。また、フランスでは宮廷で流行した衣装をヨーロッパ各地の宮廷へ伝えるために、ファッション・ドールとして、等身大の人形が利用された。『フェアチャイルド　ファッション辞典』によると、ファッション・ドール（fashion dolls）とは、モデル・ドール（model doll）」ともいい、「蠟、木材、布でつくった等身大の人形で、14 世紀に入って、当時のファッションをさまざまな地域に送って、新しいスタイルを紹介する手段に用いられたもの。」[4]とある。ファッション・ドールは、最新のファッションを纏った等身大の人形で、最新のまだ印刷技術が発達していない頃に当時の最新ファッションを各国に伝えるための手段として重要な役割を果たしていた。

しかし、一般財団法人　日本玩具文化財団によると、「ファッション・ドール」とは、着せ替え衣装をもった人形たちを総称して「ファッション・ドール」といい、「ベビードールや抱き人形と一線を画し、年齢はハイティーンにキャラクター設定され、ドレスやアクセサリー、小物にいたるまで「おしゃれ」をキーワードに構成され」[5]ており、代表格は「1959 年アメリカ マテル社のバービー・ドール」[6]とある。前者と後者の２つの「ファッション・ドール」の意味と役割には大きな変化があるように思われる。

前者のファッション・ドールについては、歴史や役割、呼称についての研究が行われており[7]、後者については玩具としてのファッション・ドールや着せ替え人形遊びに関する研究が多く行われており[8]、両者は、はっきりと分けられている。

本稿は、ファッション・ドールのもつ意味や役割の変化に着目し、玩具としてのファッション・ドールの今後の可能性を探る試みである。

1. ファッション・ドールの歴史

ファッション・ドールの発祥はフランスであり、1396 年にシャルル 6 世妃であったイザボー・ド・バヴィエールが、シャルル 6 世の宮廷仕立て屋であったロバート・ド・バレヌに 450 フランで人形の衣装を作らせ、イギリスの女王に送ったのが最初の記録とされている[9]。当時としてはかなり高額のものであり、イギリスの女王の測定に基づいて作られた等身大の人形であったとされている。100 年後の 1496 年、ブルターニュのアン女王が、ドレスに浪費したことで有名なスペインの女王イザベラのために服を着た大きな人形を注文している[10]。さらに、フランスのアンリ 4 世が 2 人目の妻であるメディチ家のマリー・ド・メディシスと結婚する時に、フランス宮廷での生活が魅力的であることを印象づけるために、数体のファッション・ドールを送った。初期のファッション・ドールは、最新のファッションを外国人に伝達する最初の方法であった。



図 1　1770 年頃のフランスのファッション・ドール（小さなパンドラ）

18 世紀になるとヨーロッパ旅行がより自由になり、多くの宮廷が誕生し、その結果、女性たちの衣装が必要となり、ファッション・ドールが繁栄した。女性が一対のファッション・ドールを所有することが流行し、1 つは大きなパンドラ（Grande Pandore）として高級な衣装を着せ、もう 1 つは小さなパンドラ（Petite Pandore）として部屋着を着せるのに使用され（図 1）、帽子やドレス、靴、手の込んだヘアスタイル、ミニチュアのビーズやジュエリーなどを身につけていた。流行の服飾は貴族の気まぐれの浪費の対象であったが、17 世紀にはファッション性の高い、重要な貿易へと発展した。これらの「パンドラ」の名称もあるファッション・ドールは、ある時はドレスの詳細を展示するために、またある時は髪型の詳細を示すために-フランスからイギリス、ドイツ、スペイン、イタリアに送られ、当時の最新のファッションが伝達された。イタリアではヴェネツィアのサン・マルコ広場で行われたセンサ祭りで、毎年フランスからの最新のファッションを身につけた人形が展示され、ファッション・ドールは次第に宮廷人に向けて贈られるものとしてだけでなく、一般の人にも見られるようになっていった。

フランスの主要なファッション貿易は常にイギリスと行われ、スペイン継承戦争において敵対する関係にあってもファッション・ドールの通行は特別に許可された。アントニア・フレイザー氏によれば、18 世紀を通じてファッションにおけるイギリスとフランスの協力関係の事例は多く見られ、摂政時代、当時ロンドン駐在フランス大使であった、後のデュボア枢機卿は、パリの洋裁師に手紙を書き、大きなファッション・ドールにパリの女性がどのように服を着せているか、さらには下着の詳細まで示すように依頼している[11]。1712 年にはイギリスの新聞に、先週の土曜日、フランスの人形がコベントガーデンのキングストリートにある私の家に到着した、という趣旨の記事が掲載され、[12]。また、1733 年の新

聞の広告にもボストンのドレス店でドレスやナイトドレス、女性の服装に付属するすべてのものと共に最新のファッションを身につけた人形を見ることが出来るという広告が掲載された[13]ことが記述されている。ファッション・ドールは次第に重要性を増していき、サントノレ通りの人形またはモードの大型郵便として知られていく。顧客は、フランス人のファッション・デザイナーによる仮縫いの試着などをすることなく、実際の人形の衣服を自分に合わせることができた。フランスの王妃マリー・アントワネットは、帽子デザイナーであり、ドレスメーカーであるローズ・ベルタンに姉妹や母親であるオーストリアのマリア・テレジア皇后のために最新のファッションで人形を着飾らせていたが、ローズ・ベルタンは､ディロン伯爵夫人の幼い娘のために人形を供給するよう依頼されている｡また、1788 年､同じくマリー･アントワネットのお気に入りの帽子デザイナーであったエロフ夫人は、顧客の 1 人に宮廷服を着た等身大の人形を提供している[14]。このように、衣装店などの店にも人形が使われ、ファッション・ドールは現代のショーウィンドウに販売するための服を着せて展示されるマネキンとしての役割を持ち始めていった。

1770 年代になると、最新ファッションに内容を絞ったファッション雑誌が刊行された。流行を予測した服飾版画が掲載され、最新のファッションを伝達することを意図して刊行されるようになった。また初めは無彩色の版画が掲載されていたが、手彩色を施したものも登場するようになった。1770 年に世界で最初のファッション誌である､『ザ・レディーズ・マガジン』がロンドンで刊行され、その他アムステルダム刊の『無題誌』(1777 年)、パリ刊の『ギャルリー・デ・モード』(1778～1787 年)、同『キャビネ・デ・モード』(1785～1786 年)、同『ジュルナル・デ・ダーム・エ・デ・モード』(1797～1839 年)、ロンドン刊の『ギャラリー・オブ・ファッション』(1794～1803 年)、19 世紀に入ってからのパリ刊の『ラ・ベル・アッサンブレ』(1806～1832 年)､『ル・ボン・ジャンル』(1801～1822 年）などが刊行された。印刷技術が発達したことにより、ファッション情報を伝達する役割はファッション誌が果たすことが多くなり、ファッション・ドールがファッション情報を伝達する役割は失われていった。

1790 年にイギリス人によって新しいタイプのファッション人形､ペーパー・ドールが発明された。フラットカードまたは、補強された人の形をしており、その上に一連の異なるドレスを取り付けることができた。最初は高さ約 8 インチで、約 3 シリングで販売され、長距離の移動が難しく手の込んだ等身大のファッション・ドールよりも、ファッションの詳細を説明するのにかなり経済的な方法であった。ドイツではすでに 17 世紀に、切り抜くことが出来るように印刷されたファッション・プレートが使用されたが、イギリスのボール紙のフィギュアは人形の機能とディスプレイの機能を組み合わせていた[15]。ペーパー・ドールはコストが安く、簡単にできたため、大量に出回った。またナポレオン I 世はフランスの国内戦争の時にファッション・ドールの通行権を廃止したこともあり、ファッション情報を伝えるファッション・ドールは衰退していき、19 世紀初頭には終わったと考えられている[16]。ファッション・ドールは現在の衣装陳列人形としての役割は持ち続け、

現在のマネキンの元祖になったと考えられている。

その一方で、フランスではファッション・デザイナーのミニチュアの衣装を身につけた人形が作られて輸出され、フランスのブリューやジュモー（図 2）などによって、ビスク・ドールが作られた。ビスク・ドールは高温で素焼きした後に彩色し、低温でもう一度焼くという手法で作られ、美しい子どもの肌により近い感じを出すことができた。1870 年代頃から人形そのものの美しさや愛らしさが求められるようになり、ふくよかで少女の体型で美しい衣装を身につけて人形が広まった。ビスク・ドールは子どもだけでなく大人にも歓迎され、フランスの人形産業が大きく発展した[17]。

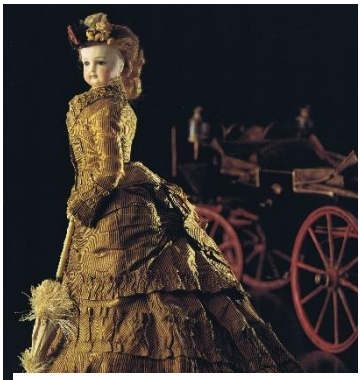


図 2　ジュモーの人形（1870 年）

19 世紀末から 20 世紀初頭にかけて、人間に近い生き生きとした表情をもつ「キャラクター・ドール」が誕生し、アメリカで広まった。ドイツでは布で作られて子どもらしい表情を持つ「ケテ・クルーゼ」、イタリアでは子どものかわいらしさを特徴とした「レンチ・ドール」が作られた。アメリカではアレクサンダー姉妹がアレクサンダー・ドール社を設立し、練り物の一種を素材としたコンポジション製の少女人形を制作し、現代の愛玩用の人形の基礎を作った。

第 2 次世界大戦後は、塩化ビニールやプラスチックなど樹脂系の新素材が人形生産に使用されるようになり、壊れにくく低コストの人形が開発され、大量生産された。そして新しいタイプのファッション・ドールが誕生した。

2. 玩具としてのファッション・ドール

前述のように現代におけるファッション・ドールとは、一般財団法人 日本玩具文化財団注によると、着せ替え衣装をもった人形たちの総称で、代表格は、1959 年にアメリカ マテル社のバービー・ドールであるとしている。さらに、「アメリカで大流行となったバービー・ドールは世界中に大きな影響をあたえ、日本を含め、世界中でさまざまなファッション・ドールが登場した。それらは、地域文化によって美意識のちがいが見られ、またファッショントレンドの影響を受けながら、時代とともに変化をとげている。現在ファッション・ドールは、子ども向けでなく大人のアイテムとして広く受け入れられ、コレクション、手作りドレス（ホビー）など分野も細分化している」[18]とあり、これまで見てきたファッション・ドールとは違う意味で使用されており、玩具としての要素が強くなっている。

1955 年、ドイツで「リリ」（図 3）が発売された。リリは 1952 年に日刊紙「ビルト」に連載されたラインハルト・ベンティーンによる漫画のセクシーな主人公で、人気者であった。人形のリリはハードプラスチック製で身長 29.2 ㎝と 19 ㎝の 2 つのサイズがあり、すらりとした大人の女性のプロポーションであり、ヘアスタイルは当時流行していたポニー

テールで、色はブロンド、濃い肌色で、細い眉は弧を描き、黒のアイライナーを強く引いた黒い目、ブルーのアイシャドウ、分厚めの赤い唇が特徴であった。服装は漫画のリリのトレードマークであった、赤と黒のセーター、タイトなカプリ・パンツの他、当時の看護師の制服やビキニの水着、パリのファッションを意識したアンサンブルやカクテル・ドレスなど、64 種類が 1961 年までに制作された[19]。当初は若い男性をターゲットとして販売されたが、流行の衣装をたくさん持つ大人のファッション・ドールとして、10 代位の少女たち間でも人気となり、リリは世界中に輸出された。



図 3　リリ（1955 年）



図 4　バービー（1959 年）

1950 年代半ば頃、アメリカの玩具メーカーであるマテル社の創設者の 1 人、ルース・ハンドラーは、子どもたちの間で人気があり、娘も遊んでいたペーパー・ドールと、家族旅行で訪れたスイスで見つけた人形「リリ」からヒントを得て、1959 年に抜群のスタイルを持つ「ティーンエイジ・ファッションモデル」のバービー・ドール（図 4）を発売した。数ヶ月のうちにバービーは子どもたちの間で大人気となった。バービー・ドールの身長は 29 ㎝、硬質ビニール製で、「リリ」と同様にすらりとした大人の女性のプロポーションで、手足や首が長く細く、魅力的なスタイルをしていた。リリと比較すると繊細に作られ、またボディにも接合線を目立たせなくさせる工夫がされるなど、技術や表現力に違いがあった。ヘアスタイルはブロンドまたは栗色から黒色のブルネットのボニーテールで、黒い目には白い虹彩が魅力的に描かれ、「へ」の字の形の眉と真っ赤な唇が特徴であった。バービーの制作にあたっては着せ替えのための衣装が重要視された。バービーの衣装デザインを手がけたシャーロット・ジョンソンは、ディオール、バレンシアガ、ジバンシィ、サン・ローランなどから着想を得て制作し、素材は贅沢で洗練されたもので本物の毛皮なども使われた。小さなボタンやファスナーなども丁寧な縫製によって仕上げられた。バービーは金のイアリングとサングラスをつけ、黒いシューズを履いた白と黒の縞模様のジャージーの水着姿で、美しいイラストで最初のワードローブを紹介したブックレットとドールスタンドと共に箱に入れられ、発売された。

このような手法はその後の人形に大きな影響を与え、バービー人形は、初年度だけで 35 万体を超える販売数を記録し、売上高は、1960 年代初頭までに 200 万ドル（約 2.2 億円）にまで達したとされる[20]。

1960 年代以降、時代背景を反映して発展していく。1960 年代初め、バービーの顔は「ティーンエイジャーらしさ」が求められ、目の色や眉の形やボディ、髪の素材などが変化し、

1961 年頃からバービーの世界には仲間が加わり、大きく広がっていく。1961 年にはボーイフレンドのケン、63 年には親友のミッヂ、64 年には妹のスキッパー、スキッパーの友達、ケンの友達でミッヂのボーイフレンドなどが登場した。またヘアスタイルはポニーテールの他、61 年には当時流行していたバブルカット、65 年にボブヘアのバービーや特殊な液体を髪につけると濃いオレンジ色やブラックなどに変えることができる「カラーマジック・バービー」が発売された。また唇の色も流行の変化に合わせ、赤色からピンク系のカラーが加えられて変化した。さらに複数のかつらが付いていて付け替えられるようになっているもの、目が開閉するもの、膝を 3 段階に曲げて椅子に座って足を組むなど自由にポーズを取らせることができるものなども登場した。

着せ替えの要素を持つバービーのワードローブは､料理をしたり､学生生活を送ったり、歌手やスチュワーデスなどの仕事をするための衣服が用意されており、バービーが様々な可能性を持つことを示している。バービーは日本やヨーロッパへも進出していき、ライバルとなる人形も次々と登場し始めた。1962 年にバービーが日本でも販売され、アメリカと日本で「タミー」が販売される。1963 年にタミーによく似た「シンディー」がイギリスで販売され、1965 年には 37 ㎝の大きめのサイズで衣装が豊富な「ミス・ナンシー」が日本で販売された。1966 年に「タミー」を日本的にアレンジした人形「スカーレットちゃん」が販売され、そして 1967 年には「リカちゃん」が登場した。1970 年代には可動性や運動機能を重視した人形が積極的に開発され、また漫画やアニメの登場人物、アイドル歌手などのキャラクター・ドールが次々と販売された。

3.人形遊びとファッション・ドール

子どもと人形遊びについては多くの研究が行われているが、フィリップ・アリエスによると、フランスではルイ 13 世の頃、幼児期に限ってみれば、少女と少年との間に見られる近代的な区別はそれほど明確なものではなく、当時はどちらも同じ衣装を着用しており、玩具による人形遊びは男児、女児ともに行われていた[21)]。しかし、18 世紀の思想家ジャン＝ジャック・ルソーは『エミール』の中で、男児と女児について「男の子は動きと音をもとめる。太鼓、こま、おもちゃの馬車などを好む。女の子はむしろ目を喜ばせるもの、飾りになるものを好む。鏡、宝石、えり飾り、とくにお人形が好きだ。お人形遊びは女性に特有の遊びだ。これこそ明瞭に女性の使命にもとづいて決定された好み」[22)]であるとしており、この頃にはすでに人形遊びは女児のものとなっていた。19 世紀には、人形は女児にとって母親の役割をシミュレーションする道具とみなされ､人形遊びは母性を育成したり、母親の役割を実践するのに有用であると考えられた｡人形遊びとして人形の服を着せ替え、家事を行いながら、家庭を収める感覚を身につけていくことが期待されたが、このような傾向はフランスだけでなく、イギリスやアメリカ、ドイツなどでも見られたとされる[23)]。日本においても明治時代以降、学校教育と家庭教育の両面において「男の子はおもちゃ、女の子は人形」という観念が形成され、女児は極めて人形好きであり、人形を抱いたりお

ぶったりして遊ぶことが好ましいとされた。人形の衣装を洗濯したり、裁縫したりという人形遊びが奨励され、お客ごっこ遊びによって一家の主婦としての接客の心がまえや具体的な技術を疑似学習することが要求された。人形遊びは良妻賢母教育の恰好の道具として、使用されていた[24]。

現代において保育園や幼稚園に行くようになると、性別を意識し、玩具にも違いが見られるようになる。男児は車などのように動きのあるもの、ゲームのように「勝ちたい」気持ちを刺激する玩具を求めるが、女児は「～になりたい」というように、興味や憧れを重視し、ファッションや母親のように料理をすることに興味を持ち、ごっこ遊びを楽しむようになる。

前述のように、株式会社バンダイでは、1995 年から毎年 10～11 月にかけてクリスマスプレゼントの内容に関するアンケートを行っているが、2019 年のアンケート結果[25]では、「親が子どもに買ってあげたいプレゼント」、「子どもが欲しがっているプレゼント」ともに「ぬいぐるみ、人形、フィギュア」が 2 年連続で 1 位になっている。男女別、年齢別にみると、「ぬいぐるみ、人形、フィギュア」は 0～2 歳、3～5 歳、6～8 歳の女児においてが 1 位となっているが、男児の上位 3 位までには見られない。森下みさ子氏は紙の着せ替え人形遊びにおいて、女児は着せ替えに、現在の自分よりもおしゃれな恰好への憧れ、年上の女性のスタイルへの憧れ、スターや物語の主人公に対する憧れを手元の簡便な紙玩具に託して実現しており、日常ではすることが出来ない服装をするための場面を用意し、ファッションを楽しむだけでなく、おしゃれを楽しむ場面を演出し、そこに自分の延長線上にある姿を投影してみているとしている[26]が、これは紙以外の着せ替え人形遊びにおいても言えることである。

4.ファッション・ドールの可能性と課題

1959 年にアメリカで発売されたバービー人形は、150 を超える国と地域で発売され、発売総数は 10 億個を超えるいわれている。バービーのようになりたい、と憧れる子どもも多いが、バービーの体型を人間サイズに置き換えると、頭はアメリカ人女性の平均サイズより 5 ㎝大きく、首は 2 倍の長さで 15 ㎝以上細いため、現実では頭を上げることができない。また、ウエストは約 40 ㎝で頭より細く、肝臓の半分と数㎝分の腸しか入る場所がないという。手首回りは約 9 ㎝で重いものは持ち上げられず、足首周りは約 15 ㎝で頭が大きいので体を支えることが出来ず、二足歩行は不可能で四足歩行でなければ歩けないという[27]。深谷野亜氏によれば、このような体型のファッション・ドールが販売されることで、本や人形から、「隠れたメッセージ」を読み取り、内面化してしまう可能性があるとしている。隠れたメッセージとは、学校の正式なカリキュラムにはなく、教育する側が意図する、意図しないにかかわらず、児童生徒自らが学び取っていくものをいう[28]。バービーを幼少期の身近な友として遊ぶ少女たちは、大人となった時の自分とバービーを比較してしまうが、大人になってもバービーのような容姿にはなることができたいため、自分の外見が、

醜く劣ったものに見えてしまうのである。このように、バービーは少女たちの自尊心に悪影響を及ぼしているという指摘もされている。

マテル社の取り組みとしては、2015 年から「ロールモデルプログラム」を行っている。ロールモデルプログラムとは、子供から大人の女性まで幅広く「You Can Be Anything=何にだってなれる」のメッセージを届けるプログラムとして、未来に向かって自分らしく進んでいる女性で今後の女性にインスピレーションを与え続ける女性たちを選び、「ロールモデル」として敬意を表し、本人をモデルにした OOAK(One Of A Kind)ドールを製作し、世界に一体しか存在しないバービーを本人にプレゼントしている。

また、1967 年にアフリカ系アメリカ人の人形であるフランシーなど、白人でない人形が生産されたが、2016 年からファッショニスタシリーズが販売されている。従来の体型のほか、「長身」、「小柄」、「ふくよか」の 3 体型、7 色の肌の色、24 種類のヘアスタイル、22 色の目の色で展開され、多様性を表現したバービー人形を発売した。2019 年には、車椅子に乗ったバービー、さらに義足や白斑、髪の毛がないバービーも発売された。マテル社は、女児や親たちに幅広い美の観点を示す責任があるとコメントしており、このような取り組みによって、バービー人形の売上高は 7%増の 9 億 7,200 万ドル（約 1070 億円）に達し、2019 年 2 月には、バービー人形全体として、過去 5 年間で最大の売上を達成した[29]。

日本の子どもたちは自己に対する肯定的な評価（自己肯定感）が低い状況にある[30]。自己肯定感は、自尊感情ともいわれ、短所も含めて自分自身を受け入れ、自分は価値があり、尊重されるべき存在であるという感覚をいう[31]。自己肯定感が高い子どもは、学習意欲が高く、健全な人間関係を築くことができ、様々なことに前向きに挑戦できるとされているが、新しいバービー人形は美の多様性や個性を認めることの大切さを伝えており、これによって子どもたちの自尊感情を高める後押しとなり、様々な分野に積極的に挑戦し、自分の可能性を高めることができるようになることが期待される。

2017 円にはハフポスト US 版において人形で遊ぶ男児たちの写真が 41 枚掲載されている[32]。また 2015 年、マテル社のバービーの CM に初めて男児が登場した。川井ゆう氏は、1990 年代には子どもたちは男女を問わず、さらには大人になった「かつての子どもたち」も着せ替え人形で遊んでいるとしており[33]、近年では着せ替え人形遊びは、「女児のもの」ではなくなりつつある。

2020 年、バービーを販売したマテル社は、イギリスのカーディフ大学の神経科学者チームと共同して、人形遊びが子どもに与える効果を検証する実験を行い、人形遊びは一人で人形遊びを楽しんでいるときも、子どもたちに共感や社会情報処理の予行練習や実際に行うことを促し、それらのスキルを司る脳領域を活性化し、タブレットで遊ぶよりも共感や社会情報処理能力を発揮させるという結果を発表した[34]。しかし、子どもの親の 91％が子どもに発達させたい重要な社会的スキルとして、「共感」をランク付けしているが、人形遊びが子どもの社会的スキルの発達に役立つ可能性があることを意識していたのは 26％のみであった。そこでマテル社は、共感の専門家や作家、教育心理学者であるミケーレ・ボ

ルバ博士の協力を得て、開発した、親や保護者、子ども自身向けのコンテンツを備えたオンラインハブサイトを立ち上げ、社会的処理能力をサポートしていくとしている。

このように、ファッション・ドールを使用した人形遊びは、共感や社会情報処理能力に効果があることもわかっている。そして子どもは、人形遊びに自分にはない憧れを抱きながらも、自分自身を投影することが出来る人形を選ぶ傾向にあり、そこに自分が思い描く憧れを重ねることによっても人形遊びを楽しんでいると考えられる。自尊感情を育み、多様性を尊重するメッセージや考えるべき課題を子どもたちに伝えていくことが、今後のファッション・ドールに求められているといえる。

おわりに

ファッション・ドールは当初等身大の大きさの人形であり、フランスの最新のドレスやアクセサリーを着飾らせてファッション情報を伝達するために送られた。印刷技術が発達したことから、等身大のファッション・ドールは、次第にその役割をファッション誌に譲り渡し、衣装陳列の役割をもつマネキンへと発展していった。その一方でファッション・ドールのサイズは小さくなり、丸みを帯びた愛らしい形となり、着せ替え人形としてごっご遊びなどに使われ、子どもの玩具となっていく。マテル社のバービーが発売されてからは女児の憧れの対象となり、ワードローブとして用意された衣装と共に時代背景を反映した人形となっていく。さらに多様性のあるバービーが発売され、バービーの発言や行動として子どもたちへの強いメッセージを発信する人形となった。新しいバービー人形は美の多様性や個性を認めることの大切さを伝えており、これによって子どもたちの自尊感情を高める後押しとなることが期待される。また、ファッション・ドールを使用した人形遊びは、共感や社会情報処理能力に効果があることもわかっており、自尊感情を育み、多様性を尊重するメッセージや考えるべき課題を子どもたちに伝えていくことが、今後のファッション・ドールに求められているといえる。

ファッション・ドールという言葉がもつ意味や役割は変化しても、女児にとっては憧れの要素を持った存在であり、また手に取る人に情報を伝えるという役割は持ち続けているといえる。影響力の強い玩具であると考えられ、子どもを対象とした玩具としてのファッション・ドールは、企業の利益だけでなく、子どもの「最善の利益」を考えたメッセージを常に発信していく必要がある。

註

1）日本玩具協会 https://www.toys.or.jp/toukei_siryou_data.html
2）バンダイこどもアンケート https://www.bandai.co.jp/kodomo/
3）純子セラフィーナ著,『女の子に愛されたファッションドール大図鑑』, 同文書院, 2000 年, p.8

4) C.M. キャラシベッタ著『フェアチャイルド　ファッション辞典』, 鎌倉書房, p.370
5) 一般財団法人　日本玩具文化財団
http://toyculture.org/%E3%81%8A%E3%82%82%E3%81%A1%E3%82%83%E3%81%A8%E3%81%AF%EF%BC%9F/%E4%BA%BA%E5%BD%A2%E3%81%AE%E6%AD%B4%E5%8F%B2/
6) 同上
7) ファッション・ドールの歴史や役割、呼称についての研究については、以下の論文に詳しい。大園淑子著,『ファッション・ドールとしての“パンドラ”異説』, 日本服飾学会誌（10）, 1991 年, pp.21-28、畠山絹江著,『ファッションの情報伝達に使われたファッション・ドールとマネキン』, 神戸ファッション造形大学・神戸ファッション造形大学短期大学部研究紀要, 35 号, 2011 年
8) ファッション・ドールや着せ替え人形遊び、女児玩具としての人形に関する研究については、以下の論文に詳しい。森下みさ子著『「紙製着せ替え人形」の変容―着せ替え遊びの原形質をめぐって』, 日本人形玩具学会会誌, 28 号, 2017 年, pp.139-150、横尾美雪著,『若年女性は、なぜファッションドールに惹かれるのか』, 日本能率協会総合研究所マーケティング・データ・バンク, (51),2003 年, pp.18-20、谷口奈々恵著『19 世紀フランスの「人形（poupée)」と少女―ジェンダー・ステレオタイプの観点から』, REPRE, 36 巻, 2019 年
9) Antonia Fraser, *Dolls*, OCTOPUS BOOKS, 1963, p.30
10) 同上, p.30
11) 同上, p.31
12) 同上, p.31
13) 同上, p.32
14) 同上, p.31
15) 同上, p.34
16) 大園淑子著, 前掲論文, p.23
17) 純子セラフィーナ著, 前掲書, p.10
18) 一般財団法人　日本玩具文化財団, 前掲
19) 純子セラフィーナ著, 前掲書, p.12
20) VOGUE https://www.vogue.co.jp/lifestyle/culture/2019-03-22/barbie-is-staying-relevant-in-2019/cnihub
21) フィリップ・アリエス著, 杉山光信、杉山恵美子訳『＜子供＞の誕生』, 株式会社みすず書房, 1984 年（第 6 刷）p.68
22) ルソー著, 今野一雄訳『エミール（下)』、岩波書店、2008 年（第 66 刷）, p.33
23) 谷口奈々恵著, 前掲
24) 増淵宗一著,『少女人形論――禁断の百年王国』講談社、1995 年, pp.14-41
25) バンダイこどもアンケート https://www.bandai.co.jp/kodomo/pdf/question255.pdf
26) 森下みさ子著, 前掲論文, pp.147-148

27) excite ニュース　https://www.excite.co.jp/news/article/Rocketnews24_317590/
28) 白土健、太田実編『こども文化・ビジネスを学ぶ』，八千代出版，2016 年，p.13
29) VOGUE　前掲
30) 第 38 回教育再生実行会議（平成 28 年 10 月 28 日）の参考資料 2
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/chousakai/dai1/siryou4.pdf
31) 白土健、太田実編　前掲書，p.13
32) HUFFPOST　https://www.huffpost.com/entry/41-photos-of-boys-with-dolls_n_594d4447e4b0da2c731b3b2b
33) 川井ゆう著『着せ替え人形で遊ぶ人たち―似顔人形から「着せ替え模倣人形」まで―』，京都芸術短期大学紀要，第 21 号，1998 年，p.50
34) マテル・インターナショナル株式会社
http://mattel.co.jp/wp/wp-content/uploads/2020/12/d12996-292-pdf-0.pdf

図版出典

図 1：Antonia Fraser, Dolls, OCTOPUS BOOKS, 1963, p.28
図 2：南学圭伊子、ポール・ジュリアン・アレグザンダー監修,『鎌倉人形美術館名作選』, 1989 年，p.29
図 3：純子セラフィーナ著,『女の子に愛されたファッションドール大図鑑』，同文書院, 2000 年，p.13
図 4：たいらめぐみ著『お人形事典～ファッションドール編』，グラフィック社，2004 年, p.13

［論文］

浦辺史と障がい者の自治と共同
―国立身体障害者更生指導所における 1950 年代前半の取り組み―

中山　佳寿子

Hiroshi Urabe and Autonomy and Collaboration by People with Disabilities
― Practice in the early 1950s at the National Rehabilitation Center for Persons with Disabilities―

Kazuko Nakayama

キーワード：保育、福祉、障がい者福祉、共同の学び、
Key Words：Childcare, Welfare,
Welfare for People with Disabilities,
Learning Community

要約：
本論文では、戦後の保育者養成及び社会福祉研究を牽引した浦辺史の 1950 年代前半の国立身体障害者更生指導所舎監としての実践を取り上げる。この実践は、浦辺の障がい者福祉や障がい者・障がい児への教育についての考えに大きな影響を与えた。浦辺はここでの日々を通し、障がい者の教育の場において、障がい者同士の自治や共同の意識や、福祉及び教育の実践者が障がい者と同じ地平に立って民主的な関係を保つことが重要であることを知る。ここで得た知見が、この後教鞭をとった日本福祉大学で生かされ、障がいを持つ学生の初めての受

け入れに関して、浦辺は大きな役割を果たした。

1.研究の背景と目的

戦後の保育者養成、社会福祉研究に大きな足跡を残した浦辺史は、戦前、教師・「男保母」・研究者として生きるなかで、特高からの 6 回にも及ぶ拘束を受けている。このような経験によって醸成された保育観、労働観、及び民主主義思想が、保育運動と民主主義運動という実際の行動として現れ始めた時期が 1945 年から 1950 年までの 5 年間であった。この時期、浦辺は民主保育連盟という保母が主体の団体を立ち上げるとともに、多数の民主主義団体と共同しさらに、羽仁説子と共に家庭科の教科書作りにも取り組んでいる。

浦辺の教育や学びに対しての考えは、1925 年に小学校教師として赴任した時から始まり、長い歳月を経て、醸成されていった。教師時代、子どもの学習と同僚同士の学び合いに向けられていた関心が、教育運動、東大セツルメントにおける保育実践を経て、子どもを取り巻く環境や母親たちの学びへと広がっていく。その後、社会事業研究所における調査・研究などにより社会福祉への造詣を深めた。戦後は戦前に得た知見と民主主義への強い思いから女性の権利を訴える論考執筆や民主主義教育としての家庭科教育に取り組み、その後、国立身体障害者更生指導所の職員として、入所した障害者の相談援助にあたった。浦辺の教育・福祉に関する関心と思考は、戦前から戦後まで途切れずに戦後まで一貫した流れが見られることが特徴である。

本論文では､上述した終戦後の 5 年間に続く 1950 年代前半を取り上げる。この時期、浦辺は厚生省の国立身体障害者更生指導所で舎監を務めた。ここでの実践を通して、浦辺は障がい者福祉を障がい者の立場から捉えるとともに、障がい者の学びについて考えを深めた。この後に赴任した日本福祉大学では、障がいを持つ学生の初めての受け入れに関して、大きな役割を果たした。後年この出来事を振り返って、「福祉大にきた課題のひとつ[1]」が、身体障がいを持つ学生に入学の機会をつくりだすことであったこと、その目的を持った理由として中部社会事業短期大学（現日本福祉大学）へ就任前に勤務していた国立身体障害者更生指導所での経験があったと述べている。本研究では、浦辺史の国立身体障害者更生指導所での実践について検討し、何故浦辺が障がい者・障がい児に対する福祉・教育において学びを重要視したのか、また、どのような学びを構想したのか、考察する。

2.研究の方法

浦辺史については、松本（2003）による戦前の保育問題研究会の研究[2]や戦

後の民主保育連盟の研究[3]、ヤジエセツルメントや名古屋保育問題研究会の活動を取り上げた宍戸（2002）[4]、小学校教師時代と新興教育運動時代に焦点をあてた柿沼（2006）[5]の研究、保育運動の面から東大セツルメントの浦辺の実践を捉えた浅野（1995）[6]の研究などがあるが、1955 年～1960 年の国立身体障害者更生指導所時代の浦辺に焦点をあてた研究は見当たらない。本論文では先行研究に学びながら、『身体の不自由な子ども』[7]などの当時浦辺が執筆した論文と、後年書かれた三つの手記[8]を参照し、実践と当時の浦辺の考えを把握し検討する。手記は当時を回顧したものであり、取り扱いに注意は必要であるが、浦辺自身の思いや考えを詳細に知ることができる点では、資料として有用である。

3.浦辺史について

3-1　戦前の活動

1905 年東京府多摩郡で農業と養蚕を営む農家の三男として生まれた浦辺史は、東京府立織染学校を卒業後、税務署勤務を経て豊島師範二部に入学した。卒業後は 1925 年から 6 年間多摩郡の小学校に教員として勤めた。農村の貧しい子ども達の教育による社会変革と救済を目指した浦辺はペスタロッチ、その後はマルクス・エンゲルスをはじめとする「社会科学[9]」に傾倒し、1932 年、子ども達の作文を「少年戦旗」に投稿したことがきっかけで検挙された。釈放後は新興教育研究所の所員を経て、東京帝大セツルメント職員となり、総務部、託児部、児童部などの業務や『児童問題研究』の執筆・編集にあたった。東京帝大セツルメントでの二度の検挙の後、スラム街にある天照園「子供の家」で男保母として保育実践を行なった。その後東京市社会局職員を経て中央社会事業協会研究所の研究員になり、厚生省委託の社会調査に取り組み、並行して 1936 年、保育問題研究会の創立に参加、幹事を務めるが、1943 年に検挙を受け投獄された。

3-2　戦後の活動

戦後は羽仁説子や塩谷アイとともに「乳幼児の完全な擁護と教育」「たがいに啓蒙し合い社会的自覚と工場をはかる」ことを目的とした「民主保育連盟」を結成し、「新しい民主的な保育所づくり」を推進した[10] ほか、1960 年代の私立園保母の労働運動を後押しした。1955 年からは中部社会事業短期大学（現・日本福祉大学）で保育者養成に携わった。名古屋保育問題研究会を創立し、愛知での保育研究運動を指導するほか、全国保育問題研究協議会（全国保問研）の研究運動の発展にも貢献した。また「七十年安保」をきっ

かけとして開かれた民間保育関係団体の合同研究集会でも中心的役割を果たした。精力的に保育者養成教育と保育運動に取り組む一方、「現実の実践や運動から触発[11]」された理論による多くの著作を残している。

4. 国立身体障害者更生指導所における実践

4-1　1950 年 10 月までの浦辺

1949 年 12 月から翌年 10 月末まで、浦辺は「ニコヨン」と呼ばれる屋外労働者であった。「ニコヨン」は政府が自治体に委託した緊急失業対策事業で働く日雇い労働者の通称である[12]。この前年、浦辺が羽仁説子らと取り組んだ家庭科教科書は、文部省の告示内容とは合わなかったため検定は受理されず未刊に終わっている。その後浦辺は、肉体労働で日給を確保しながら、総研の「子ども白書[13]」作りや芝浦屋外労組の託児所要求、日雇労働者の実情を調査し全労連に報告[14]するなどして過ごしていた[15]。

やがて「ニコヨン」から国立身体障害者更生指導所の厚生事務官に転じたのは、「福祉の現場に戻りたいと切実に思った[16]」ためであった。戦前の「天照園子供の家」における経験とともに、この「ニコヨン」での日々は、浦辺に労働者と福祉の関係を一層強く意識させたと考えられる。前者で得た、困窮する人々を支援する福祉の実践者としての経験に加えて、後者によって困窮の当事者かつ生活の課題の解決に労働運動を通して取り組む労働者としての経験を得たことは、浦辺に、貧困と労働と福祉を内側（当事者）と外側（実践者）の両面から捉え、一つに融合する視座を与えた。福祉実践者と福祉の対象者を切り離さず一つの共同体として捉える考え方である。この考え方は身体障害者更生指導所における障がい者同士の自治、共同などを促す実践にも生かされた。

浦辺は 1950 年 10 月 31 日付けで厚生事務官に採用され、国立身体障害者更生指導所の舎監として住み込み就職することになった。舎監の業務は身体障害者である寮生の生活相談援助であった。戦前、保育や社会調査などの福祉事業に関わってはいるものの、障害者を対象としたケアワークが初めての浦辺は、寮生と起居をともにするなか「障害者の身になって[17]」、障害者問題について理解を深めていった。

4-2　国立身体障害者更生指導所について

国立身体障害者更生指導所は、厚生省の管轄下にある入所施設で、当時「我が国のリハビリテーションにとっては先駆的とされた[18]」場であった。施設の役割としては「各地の福祉事務所から装置されてくる重度障害者が寮生活

を共にしながら医学的・職能的・社会的更生を行なう」ことであった。

浦辺が勤務し始めた頃の立地は相模原であったが、1953 年に「東京戸山ヶ原」（現在の新宿区戸山）に移転している。1950 年当時の建物は国立相模原病院（元第三陸軍病院）の「バラック平屋建ての病棟三棟[19]」を転用したもので、神奈川県身体障害者公共職業補導所に隣接していた。浦辺によれば、職員の多くが戦時中の軍事保護員で傷痍軍人対策の経験者であり、150 人ほどの入所者（寮生）もまた、当初は「上下手足切断の戦争ぎせい者[20]」である「傷痍軍人」が多数を占め、年齢も 30 歳未満の者が大部分であった。その後、寮生については、1953 年の移転以降、ポリオ罹患者が機能改善の手術及び手術後の訓練のため入所することも多くなった[21]。

相模原時代、厚生省の管轄する国立身体障害者更生指導所の隣には労働省管轄の公共職業補導所があった。指導所の寮生は、職業補導所へも通って職業訓練を受けた。補導所では、職業補導と職業補導の対象とならない職能訓練に振り分けられるが、これが寮生を分断する問題を生んだ。職業補導を受ける者には、一日二十五円、月六百円の手当てに加えて失業保険の適用が認められ、その上一日百四十グラムの加配米が支給される一方、職能訓練生には何の社会的援助もない。同じ寮に暮らしながらこのような「社会的差別」は舎監である浦辺にとって「見るにしのびない」状態であった。厚生省と労働省の協同を浦辺は望んでいたが、実際には「官僚制に阻まれて対立のみ」が多く、両施設が 1953 年に分化し身体障害者更生指導所が新宿区戸山町の旧軍医学校跡地に新築移転されることによって、上記の問題は結果的に解消された。

4-3　寮の舎監として

浦辺は配置された当初、「更生」「舎監」という言葉について、疑問を覚えたと述懐している。更生という言葉はもともと古いオーバーなどを子供服などに仕立て直して着られるようにしたり、綻びを繕うという意味で使われるほか、「犯罪者が悔い改める」の意もあった。このため浦辺は、障がい者に適用する法律用語として定めた官僚たちを「非人間的な無神経[22]」として批判している。また舎監という職名に関しても、民間会社の寮でも「寄宿舎係」と名前を改めているのに、「入寮生を監視する非民主的な職名[23]」であると評した。これらの批判は、浦辺が重視する障がい者の「人間としての権利」の尊重の考えに基づくものであった。

浦辺は寮こそは「自立更生をめざす障害者の相互扶助の自治集団」と考え、入寮者の自治活動による寮の運営を考えたが、官僚主義的な上司をはじめと

する周囲の理解を得るのは容易ではなかった。1965 年 11 月の『週刊社会保障』に浦辺が寄稿した「身体障害者福祉と社会連帯性[24]」には当時の主張と抱えていた困難が詳細に綴られている。記事は「身体障害者センター[25]」（国立身体障害者更生指導所のこと）の目的として共同生活を通して意欲を高め「自主性をつちかう」という「教育治療」をあげ、その一方で実際には、生活指導の名のもとにしばしば寮生の自主性や教養は制限されるため、結果として寮生同士の連帯が阻害されることを指摘している。

前述の記事に繰り返し登場する主張は、寮生が互いに「切実な生活要求」を伝え合うことの必要性である。要求を出し合い解決法を協力して考える中で、連帯が生まれ、その経緯のなかで「人間としての自主性」「人間としての社会的権利」を取り戻すという考えである。

しかし、上記の考えに基づいた寮の運営を阻むものは、上司のみならず、寮生自身でもあった。障がいを負ったことによる差別や心の苦しみ、「極度に貧困の中で育った」こと、家庭での庇護はあるが閉じ込められ「社会生活の経験が乏しいため集団の中に入れない」などの要因で、寮生たちは、「盗み、自殺未遂、飲酒による暴行」「劣等感のうら返しとしての非行」など、障がい者の支援に初めて取り組む浦辺にとって「手に負えない」問題を数多く抱えていた。浦辺は心理学の参考書を「独習」して、障がい者の支援について日々考案する日々を送った。

4-4　寮生の自治

浦辺にとって、寮生活の意義とは、寮生同士の助け合いや寮の自治運営で育まれる連帯感や自主性によって、寮生が抱えている課題を乗り越えていくための場であることであった。さらに、障がい者の更生の原動力は三つあり、「障害者の生活意欲」と「取り組む意欲」と自分が「生活の主人公である」という自覚であると認識していた。つまり、自己を「主人公」として障がい者が生きるためには、寮生たちが生活自立の訓練や人間関係を寮生活の共同性の中で学び取っていくことが重要であると考えていたのである。

上述の考えに基づき、浦辺は寮生たちが「相互扶助の自治集団」となれるよう試みたが、所長や課長は「軍事保護院」のような「上から統制し管理する」ような従来型の方法に馴染んでいるため、寮生の自治活動に「ひどく警戒的」であった。「長い時間」の説得の結果、ついに「官許生徒自治会」がつくられた。

寮生の企画する「のど自慢、生活発表会、作品展覧会、水泳、運動会、見学会、クラス誌発行」などの行事により寮には「明るい雰囲気」が生まれた。

その中で「自由な語り合いとたすけ合いが育ち[26]」、部屋の割り振りや生活上の当番、入浴順序なども自主的に決められるようになった。荒れていた寮生の生活態度は穏やかになり、「自殺者もなく、酒を飲んでグラスを割るものも殆どなくなった」。浦辺はそれまで通り「はみだし者や苦悩にしおれる者」の相談助言にあたっていたが、やがて寮生による「相互の相談」が行なわれるようになった[27]。

浦辺の用意した場には主として三つの意味がある。一つめは互いの人間性が発揮されるチャンスであり、二つめは人間としての尊厳が保たれる生活空間であり、三つめは自由な人間関係である。

一つめは、例えば、障がいの苦しみが癒され、障がいではなく人間としての自分に目を向けられるようなチャンスとしての楽しい行事である。行事の中で寮生相互の人間的な関わりが生まれ、その中で個性や人格があらわれ、一人の人間であるという実感が生まれる。また二つめは、画一的に管理されるのではなく、人格として尊重され障害の度合いや種類によって個別に対応される中で自立を目指せるような寮生活のことである。三つめは、浦辺も含めた職員、寮生同士が上下関係なく平等に意見が言えるような風通しのよい関係性のことである。

浦辺の実践において特記すべきことは、二つある。一つめは管理や指導中心ではなく、ひらすらに数多く相談援助にあたりケースの分析にあたったことであり、二つめは場を整え用意することによって、自治活動を推進し、寮生の自主性と共同性を育んだことである。前者のケース分析は、戦前から社会福祉の調査・研究に取り組む浦辺の社会科学的な視点をより強化し、また、障がい者支援に対する知見を深めた。後者の場を整えることにより自治と共同を育む方法は、戦前の東大セツルメントにおける「母の会[28]」実践の延長線上に位置していることにも注目したい。

4-5　職員同士の連帯

浦辺が舎監に着任した当時、厚生省と労働省の協力体制は「官僚制に阻まれて」対立のみが多く、また職員間の共同も行なわれなかった。特に、国立身体障害者更生指導所の問題点として、予算を握る事務管理職から専門職員の活動の自由を抑制されていることを浦辺は問題視していた。それでは障がい者に「自主性と積極性をかきたて人間性をとり戻させる施設」には出来ない。

浦辺は職員の中に、自分と同じように「障害者を親しい隣人として同じ地平で接する一群のヒューマニスト[29]」を発見する。医務課の和田博夫や下川

辺征平両医師、大宮清司薬剤師、職能課の田中豊技官などである。「障害者が自立して人間らしく生きられるよう復権を思考した[30]」彼らを、浦辺は「民主的障害者観」と高く評価した。東京への移転をきっかけに、浦辺は彼らとともに厚生省職員組合センター支部を結成した。

しかし縦割り組織に慣れた「役人かたぎ」の職員たちは組合運動になじめず、委員として名乗りをあげるものはいなかったため、浦辺たち「発起人」はいつまでも執行部を担っていかなればならなかった[31]。

レッドパージ直後の時期であったこともあり、身障センター所長らは労働組合設立に関して「地に乱れをおこす必要はあるまい」と批判し、厚生省からは「アカよばわりされた」が、組合ができただけで「職場は明るくなった」と浦辺は当時を振り返っている[32]。1955 年に出版された『からだの不自由な子ども』は、労働組合設立の「ヒューマニスト」メンバーである和田博夫、田中豊との共著である。

『からだの不自由な子ども』には浦辺が同僚である和田や田中から学び取った、障害に対する医学的な知識、療育に対する知識が随所に読み取れる。特に、肢体不自由児に対して整形外科治療の必要性と、早期の療育の効果を強調した箇所[33]や、障がい児への非医学的かつ精神論に偏った教授を批判した箇所[34]、障がい児の親に障がいを科学的に捉え互いに連帯することを提言した箇所[35]からは、福祉を超え医療の領域に踏み込んだ記述が見られる。これらに共通しているのは、医療者である同僚との関わりによって生まれた医学への信頼と医療・福祉の連携への期待である。

4-6　『からだの不自由な子ども』にみる浦辺の問題意識

三篇から構成されており、浦辺は「第一篇　肢体不自由児の問題」を担当し、和田は「第二篇　肢体不自由者（児）の病理と治療」、田中は「肢体不自由児の心理と精神衛生」を担当している。

寮生の相談援助を行なう中で、浦辺は彼らが書き綴った「回想録」に、身体障がいを持つ人々が子ども時代に経験した共通の困難を二つ発見した。一つめは、動き回れないため通学出来ず、「知的発達の機会」に恵まれないため「学業がおくれがち」になる点である。二つめは家族や周囲の大人、子どもから差別的な言葉を投げかけられ心を痛めるという二次障害である。

これらの困難を乗り越える道を、浦辺は障がい者同士の自治と共同の学びの中に見出した。『からだの不自由な子ども』には、浦辺が身障センターで出会った、入寮して三ヶ月目の脳性まひの少女の「生活報告」が掲載されている。この「生活報告」には、自律的な生活と自治活動の喜びで軽やかに障

がいの苦しみを飛び越える少女の心情が綴られている。家にいた時は何もかも「姉まかせ」で洗濯や身の回りの整頓などしたことがなかったが、寮生活で出来ることが一つずつ増えることが嬉しく、くわえて「小遣い帖をつけ、いろいろはんせいする事」が「いい事」であるという。また、自治総会に参加できることも「うれしくてたまりません」と述べている。

5．まとめ

浦辺が障がい者・障がい児に対する福祉・教育において学びを重要視したのは、障がいのある人々にとって学びが、障がいによる困難及び二次障害によって傷つけられた人間としての尊厳を癒しとり戻すための、原動力になると考えたからであった。自己を「主人公」として生きるには、寮生たちが生活自立の訓練や人間関係を、寮生活の自治や共同の中で喜びや楽しみとともに学び合うことが不可欠である。浦辺は国立身体障害者更生指導所に「官許生徒自治会」を組織し、寮生が自ら寮の運営に携わることが出来るようにした。この自治会の活動は寮生の間に自然なかたちで相互扶助や共同を生起する場としての機能を持っていた。また、浦辺は他職種の同僚、和田博夫医師、田中豊技官らとともに、厚生省職員組合センター支部を結成し職員同士の連帯を深めた。和田、田中との共著『からだの不自由な子ども』には浦辺が職種を超えた同僚性によって得た豊かな知見があらわされている。浦辺は医療・福祉・教育の実践者と、その対象者である障がいのある人々が、同じ地平で民主的な関係を築き、それぞれの関係性の中で学び合い自律した人間として生きていくことを構想していた。

---

[1] 浦辺史・浦辺竹代（1984）轍 福祉の道をあゆむ, p151
[2] 松本園子（2003）昭和戦中期の保育問題研究会 保育者と研究者の共同の軌跡 1936-1943, 新読書社
[3] 松本園子（2012）証言・戦後改革期の保育運動 民主保育連盟の時代, 新読書社
[4] 宍戸健夫（2002）あしたの子ども，新読書社
[5] 柿沼肇（2006）浦辺史と新興教育運動－子ども・教員の解放と社会の変革をめざして－，日本福祉大学社会福祉論集，114.1-32
[6] 浅野俊和（1995）1930 年代前半保育運動における「身体的保育」－東京帝国大学セツルメント託児部を中心に－，名古屋大学教育学部紀要（教育学科），42（2）．195-209
[7] 和田博夫・浦辺史・田中豊（1955）からだの不自由な子ども 肢体不自由児の治療と教育，新評論社
[8] 浦辺の主な手記は次の三冊である　①浦辺史・浦辺竹代（1982）道づれ 新しい保育を求めて，草土文化　②浦辺史・浦辺竹代（1984）轍，草土文化　③浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化
[9] 浦辺史・浦辺竹代（1982）道づれ 新しい保育を求めて, 草土文化, 59

[10] 浦辺史・浦辺竹代（1982）道づれ 新しい保育を求めて，草土文化，10
[11] 宍戸健夫(1976)解説 浦辺史―その歩みと仕事―,浦辺史『日本の児童問題』所収,新樹出版 p325
[12] 天達忠雄・酒寄敏雄編（1953）日本の労働者，東京大学出版会 99
[13] 総合生活文化研究所（浦辺史・1949）子ども白書，赤旗 1949 年 5 月 6～8 日号
[14] 浦辺史・浦辺竹代（1982）道づれ 新しい保育を求めて,草土文化,324
[15] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,235
[16] 浦辺史・浦辺竹代（1982）道づれ 新しい保育を求めて,草土文化,324
[17] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,256
[18] 濱島良知（1994）「国立身体障害者更生指導所の日々」『PT ジャーナル』28 巻 1 号 1994 年 1 月 p 51
[19] 浦辺史・浦辺竹代（1984）轍，草土文化,128
[20] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,254
[21] 濱島良知（1994）「国立身体障害者更生指導所の日々」『PT ジャーナル』28 巻 1 号 1994 年 1 月 p 51
[22] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,256
[23] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,254
[24] 浦辺史（1965）身体障害者福祉と社会連帯性，週刊社会保障 1965 年 11 月，19(334) 法研，12-14　※「福祉の昭和史を生きて」にはこの論文を書いて上司の理解を求めたとあるが、掲載されたのは 1965 年であり、矛盾が生じる。
[25] 浦辺は著作で国立身体障害者更生指導所を「身体障害者センター」と略して呼んでいる
[26] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,258
[27] 浦辺史・浦辺竹代（1984）轍，草土文化,135
[28] 母の会の実践については、次の二つで知ることができる。①保育研究部（浦辺史・1933）「母の会の組織と活動について」『児童問題研究』第一巻第五号，②鈴木とく（1975）『感傷ほいく野迷い歩き』全国社会福祉協議会，198-205
[29] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,257
[30] 浦辺史・浦辺竹代（1984）轍，草土文化,135
[31] 浦辺史・浦辺竹代（1984）轍，草土文化,136
[32] 浦辺史・浦辺竹代（1994）福祉の昭和史を生きて，草土文化,257
[33] 和田博夫・浦辺史・田中豊（1955）からだの不自由な子ども 肢体不自由児の治療と教育，新評論社,20
[34] 和田博夫・浦辺史・田中豊（1955）からだの不自由な子ども 肢体不自由児の治療と教育，新評論社,10,53
[35] 和田博夫・浦辺史・田中豊（1955）からだの不自由な子ども 肢体不自由児の治療と教育，新評論社,55

【論文】

保育者養成課程における女子学生の食の安全に関する研究
－　食品表示の利用実態　－

地域保育学科　教授　橋本　洋子

A study on food safety of female college students in a Childcare Course.
－ Survey on usage of Food Labeling　－

Yoko Hashimoto.

キーワード: 食品表示法、栄養成分表示、アレルギー表示、食の安全、女子学生
key words : food labeling act, food labeling, allergy information, food safety, female college student,

要約：食に関する知識の中でも、食品を購入する際に目にする「食品表示」に関する知識をもつことは特に重要である。日本では、食品を販売する際に、栄養情報等を食品表示基準(食品表示法)によって義務、または任意として表示し、食品の分類によって記載するマークや表示内容も異なる。しかし、食品の分類や表示に関する法は国民に浸透しておらず、健康食品等の摂取による健康被害も報告されている。保育者養成課程の女子学生を対象に、食品表示基準および食品を購入する際に気にかける項目について実態を調査した結果、栄養表示に関する理解は不十分であり、健康被害や食品トラブル回避のための正しい知識の普及が必要であることが示唆された。

Abstract : The knowledge of Food Labeling is necessary for choosing a food. In Japan, food labeling shows nutrition information such as ingredient by law, and is classified by food variation. However, most of Japanese do not have sufficient knowledge about rules of food labeling, health hazard by taking healthy food is reported. The result of the understanding and usage of food labeling is not so enough for female college students in a Childcare Course, therefore it is suggested to have the knowledge for prevent from health hazard and problems.

Ⅰ．諸言

飽食の日本となり、私たちの健康を左右する「食」環境は大きく変化している。現在では海外からの輸入食品をはじめ、いつでも、好きなものを、好きなだけ食べることができる。流通も発達し、冷蔵および冷凍食品が日本各地から、海外からも運ばれている。しかし、農薬残留、腸管出血性大腸炎 O157 などの食中毒と、食の安全に関する問題はいつも身近にあり、国民の食を守るための法が整備されてきた。日本では厚生省が 1947(昭和 22)年に食品衛生法を制定したのが始まりである。1950（昭和 25）年には JAS 法（農林省、農林物資の規格化及び品質表示の適正化に関する法律）の制定とともに JAS マークの利用が始まった[1)]。それ以降は栄養改善法（厚生省、1952 年)、薬事法（厚生省、1960 年）が施行され、1986 年には JHFA（認定健康食品、日本健康栄養食品協会）マークの運用が開始している。

2001（平成 13）年に発生した BSE（Bovine Spongiform Encephalopathy：牛海綿状脳症）問題、鳥インフルエンザ等による食肉の規制、さらに食品表示の偽装などにより消費者の信頼は低下した。食品表示は食品衛生法、JAS 法、健康増進法の３法によって定められ[2)]、食品に関わる事業所等の活用が主目的であり、食品表示が義務付けされる項目、任意に表する項目等、消費者には分かりづらいという課題があった。さらに、食品衛生法は「公衆衛生の観点」から、JAS 法は「食品の品質の観点」からと立場も異なっていた[3) 4) 5)]。2002（平成 14）年から厚生労働省と農林水産省とが検討委員会を開催し、2003（平成 15）年５月食品衛生法に改正され、同年７月に食品安全基本法が施行されている。2009（平成 21）年には消費者庁が設置され、2013（平成 25）年６月の国会成立を経て、食品衛生法および JAS 法の表示基準が一元化された「食品表示法」は 2015（平成 27）年４月から施行され、消費者の利用を考慮したものに改訂された[6)]。

食品表示・栄養成分表示は、食品購入時の食品選択において重要なものであり、栄養素等栄養成分の表示、添加物の表示、消費・賞味期限の表示、そしてアレルギー表示がある。また健康食品の利用増加に伴い、特定機能食品やサプリメントについては利用に関しての注意表示も重要である。坂本らの栄養成分表示・栄養教育検討委員会報告書（2001）[7)]によると、栄養成分表示を知っている男性は約 62%、女性は約 82%と認知度は高いが、いつも利用するのは男性約 9%、女性約 16%と利用率は低かった。栄養成分表示の活用目的は、健康上の理由や食事に配慮が必要な場合が多く、若い世代より高齢層が健康維持のために活用している。芝木・尾越[8)]の大学生を対象とした研究では、食品表示を「信頼している」「概ね信頼している」学生は約 85%であり、生鮮食品の購入時に基準とする項目は「価格」、「製造年月日・賞味期限・消費期限」や「内容量」などであった。しかし消費期限と賞味期限の違いをはじめ食品表示に関する正しい知識をもたず、知ったつもりの傾向がみられている。

日本人のアレルギー疾患の患者数は喘息、アレルギー性鼻炎、アトピー性皮膚炎もいずれも増加傾向にあり、食物アレルギーの有病率は乳幼児が５～10%、学童期が 1～2%と考えられている。[9)] 近年は食物アレルギーをもつ人の割合が増加し、安全に食を営むためには「食品表示」は不可欠といえる。アレルギー疾患対策基本法（2015 年）も施行され、特定のアレルギー体質をもつ消費者の健康被害を防止するため、特定原材料（表示義務 7 品目、推奨 20 品目）の記載、個別表示（原料ごとに表示する）の原則化、例えば、「たまご」と表示することで「卵を含む」と省略できる代替表記も定められている。

これらの行政の取り組みを有効に活用するためには、消費者一人ひとりが食品表示に関する正しい知識をもち、食への意識を高めることが求められる。栄養教諭制度、食育基本法（2005）によって子どもを取り巻く食環境は改善の兆しもみえるが、国民健康・栄養調査によると、朝食欠食は乳幼児および思春期の男子において増加し[10)]、男女とも 20 歳代の朝食欠食率が高く、男性 30.6%女性 23.6%[11)] であった。健康な生活を営むために必要な栄養の知識、食を選択する力、「生きる力」は幼少期からの食教育で培われるが、女子大生を対象とした調査では栄養の基礎知識の不足を警鐘している[12)]。保育者は、子どもの命を守り、子どもと保護者へ適切な食教育・食指導をおこなう責任がある。そして、子どもの発育・発達に必要な栄養バランスに関する知識、および、食物をはじめとするアレルギーの発症を予防するための食の安全に関する知識をもつことは保育者にとって必要なことである。そこで、本研究は、保育者を目指す女子学生を対象に、食品購入時の食品表示の利用実態と食の安全に関する課題を明らかにすることを目的として質問紙調査を実施した。

Ⅱ．対象と方法

１．　対象者および調査方法

本研究の対象者は秋草学園短期大学地域保育学科の女子学生１～３年生とし、2017（平成 29）年７月～９月に無記名式自記式質問紙調査を実施した。１年生は「子どもの食と栄養」授業内にて、２年生は「子どものための食育実習」にて、３年生は「家庭支援論」の授業時間前に担当教員の承諾を得て実施した。いずれの場合もアンケート用紙を配付する前に、対象者に対し、調査の目的と趣旨、回答方法、調査への協力は任意で自由意思によって行うものであること、調査の回答提出をもって同意を得たものとすること、同意しない場合も不利益は生じないこと、無記名式であることを口頭で十分に説明し、了解を得た後に実施した。該当授業に出席した 157 人から回答を得られ、回収率は 100%であった。倫理的配慮として、本研究のみに使用し個人の結果は外部にもれる心配はないこと、個人の特定はできないことを加えた。

２．調査内容

対象者の性別および年代、食品表示（ラベル）についての知識、食品購入時の食品表示の利用状況について、全 22 問および自由記述 1 問からなる自記式質問紙を用いた。加工食品等には食品表示基準（栄養成分表示）が記載されていることを知っているか（質問１）、加工食品や添加物への栄養成分表示には決まりがあることを知っているか（質問２）、については「はい」または「いいえ」のいずれかの回答を求めた。栄養表示（質問３）および食品区分（質問４）で知っている項目を選択してもらった。食品を購入する際に食品ラベル（栄養成分表示）を確認するか（質問５）では、「確認する」または「たまに確認する」と回答した人に確認する項目を４つから選択、「確認しない」と回答した人にはその理由をたずねた（Figure 1）。食品に表示されている主たる６種類のマークを知っているか（質問６、Figure 2）、食品購入時に食品表示の強調文字を利用するか（質問７）たずねた。最後に、食品を購入する際に困ったこと、知りたいこと等を自由に記述してもらった。

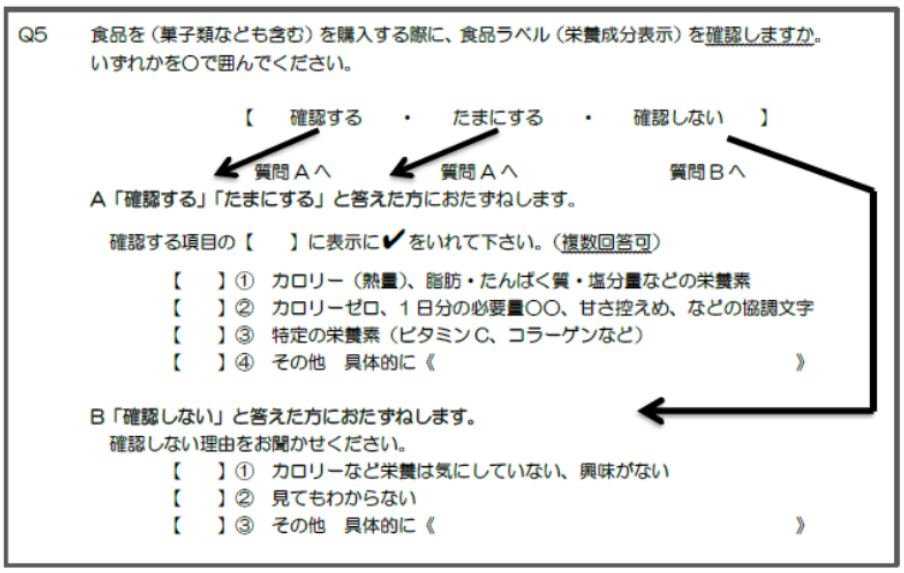


Figure 1　食品を購入する際に食品ラベルを確認するか（質問5）



Figure 2　食品表示マーク（質問6）

３．解析方法

欠損値については項目ごとに除外した。データの解析にはSPSS Statistics 18 for Windows（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用い、有意水準は５％とした。

Ⅲ．結果

１．対象者について

対象者157人は全員女性であり、10代61人（38.9%）、20代96人（61.1%）であった。このうち回答に不備のなかった156人を解析対象とし、有効回答率は99.4%であった。

２．　食品表示基準（食品表示法）

１）加工食品や添加物の食品表示（栄養成分表示）

加工食品等には食品表示（栄養成分表示）が記載されていること知っているか、をたずねたところ、「知っている」は139人（89.1%）、「知らない」は17人（10.9%）であった。栄養成分表示に決まりがあることを「知っている」「知らない」と回答した人はそれぞれ78人（50.0%）と半数ずつであった。年代別の結果をTable 1に示した。

Table 1　加工食品等の食品表示基準(栄養成分表示)の記載について

n(%)

質問紙調査の項目		全体 n=156	10代 n=61	20代 n=95
質問1. 加工食品等には食品表示基準(栄養成分表示)が記載されている				
	知っている	139 (98.1)	56 (91.8)	83 (87.4)
	知らない	17 (10.9)	5 (8.2)	12 (12.6)
質問2. 加工食品や添加物への栄養成分表示には決まりがある				
	知っている	78 (50.0)	26 (42.6)	52 (54.7)
	知らない	78 (50.0)	35 (57.4)	43 (45.3)

２）栄養表示の内容

栄養成分表示、食品区分および食品表示マークについて結果をTable 2に示した。栄養成分表示７項目のうち知っている項目をたずねたところ、①「食品100ｇ当たりまたは１食分の熱量（カロリー）が表示されている」が最も多く134人（85.9%）、③「食品100ｇ当たり5kcal未満は0カロリー・ノンカロリーと表示できる」は87人（55.8%）、⑤「表示が義務付けられているのは５項目（カロリー、たんぱく質、脂質、炭水化物、ナトリウム

（食塩相当量））である」は74人（47.7%）と約半数であった。

食品区分４項目、①機能性表示食品（疾病に罹患していない、病気にかかっていない者に対して健康の維持増進が期待できる食品）、②栄養機能食品（ビタミンやミネラルなどの栄養成分の補給のために利用される食品）、③特定保健用食品（健康増進法で定められている保健目的で摂取することで効果が期待できる食品）、④特別用途食品（乳児用調製粉乳や病者用食などの特別な用途を目的とした食品）については、約70%の学生が②栄養機能食品について知っていたが、その他の認知度は高くなかった（Table 2）。

食品表示マーク６項目（Figure 2）についてたずねたところ、①の通称「トクホ」マークおよびJASマークは殆どの学生が知っていたがそれ以外のマークは知らない学生が多かった（Table 2）。

Table 2　食品表示に関する知識

n(%)

質問紙調査の項目 （n=156）	回答数
栄養成分表示	
①　食品 100ｇ当たり、または 1 食分の熱量（カロリー）が表示されている	134 （85.9%）
②　栄養成分を記載する順番が決められている	52 （33.3%）
③　食品 100ｇ当たり 5kcal 未満は 0 カロリー・ノンカロリーと表示できる	87 （55.8%）
④　栄養強調表示のルールがある	38 （24.4%）
⑤　表示が義務付けられているのは 5 項目（カロリー、たんぱく質、脂質、炭水化物、ナトリウム（食塩相当量））である	75 （48.1%）
⑥　表示が義務付けられているのは、販売される食品の容器包装のみである	31 （19.9%）
⑦　表示は、原則 8 ポイント以上の大きさで記載する	7 （4.5%）
食品区分	
①　機能性表示食品	53 （34.0%）
②　栄養機能食品	104 （66.7%）
③　特定保健用食品	88 （56.4%）
④　特別用途食品	45 （28.8%）
食品表示マーク	
①　特定保健用食品マーク：	150 （96.2%）
②　ＪＡＳマーク	129 （82.7%）
③　特別用途食品マーク	5 （3.2%）
④　ＪＨＦＡマーク	40 （25.6%）
⑤　条件付き特定保健用食品マーク	37 （23.7%）
⑥　有機ＪＡＳマーク	41 （26.3%）

３．食品表示ラベル（栄養成分表示）の利用

１）購入時に食品表示ラベルを確認するか

食品を購入する際に食品表示ラベル（栄養成分表示）を「確認する」と回答したのは 30 人（19.2%)、「ときどき確認する」は 87 人（55.8%)、「確認しない」は 36 人（23.1%）であった。食品表示ラベルを「確認する」および「ときどき確認する」と回答した 117 人のうち、確認する項目は①カロリー（熱量)、脂肪・たんぱく質・塩分量などの栄養素がもっと多く 109 人（93.2%)、②カロリーゼロ、1 日分の必要量○○、甘さ控えめ、などの強調文字は 64 人(54.7%)、③特定の栄養素(ビタミン C、コラーゲンなど)は 37 人(31.6%)であった。④その他は 8 人（6.8%）で、含まれているアレルゲンの種類、甘味料、添加物名があげられた。購入時に食品表示ラベルを「確認する」と回答した 30 人のうち①～③の３項目を全てまたは２項目を確認する習慣を持っている学生はそれぞれ 12 人であった。

食品表示ラベルを「確認しない」と回答した 36 人にその理由をたずねたところ、カロリーなど栄養は気にしていない、興味がないと回答したのが 18 人（50.0%）と最も多く、見てもわからない 12 人（33.3%)、その他 6 人（16.6%）であった。その他の回答は、栄養面より量を重視している、いつも無意識で購入する、などであった。食品ラベルの確認習慣の有無と、知っている食品表示マークの数とでは関連性は認められなかったが、「確認する」学生は食品表示マークを多く知っていた。

２）購入時に強調文字を参考にするか

食品を購入する際に、カロリーオフ、塩分カット、甘さひかえめ、１日の必要量を摂取できる、等の強調文字を参考にするかたずねたところ、「はい(いつも)」は 20 人(12.8%)、「ときどき」は 109 人（70.0%)、「参考にしない」は 24 人（15.4%）であった。食品を購入する際に食品ラベルの「強調文字を確認する」と回答した 64 人のうち、「強調文字を参考に選ぶか」の質問に「はい」または「ときどき」と回答したのは 35 人であった。

３）食品ラベルについて知っている項目数

食品ラベルの栄養成分表示７項目、食品区分４項目、食品マーク６項目のうち知っている項目数を Table 3 に、食品を購入する際に食品ラベルを「確認する」「ときどき確認する」「確認しない」3 群別の回答数結果を Table 4 に示した。栄養表示７項目では、「確認する」と「ときどき確認する」において、また食品区分４項目では「確認する」と「確認しない」とで有意差がみられた。

Table 3　知っていると回答した項目数

	項目数　n（%）							
内容	0	1	2	3	4	5	6	7
栄養表示７項目	—	9(5.8)	46(29.5)	59(37.8)	30(19.2)	5（3.2）	6（3.8）	1（0.6）
食品区分４項目	27(17.3)	34(21.8)	45(28.8)	34(21.8)	16(10.3)	—	—	—
食品マーク６項目	5（3.2）	14(9.0)	62(39.7)	41(26.3)	30(19.2)	3(1.9)	1(0.6)	—

Table 4　3群別知っている項目数

		栄養表示７項目		食品区分４項目		食品マーク６項目
	n（%）	M±SD		M±SD		M±SD
食品購入時に食品ラベルを確認するか						
全体	153（100.0）	2.97±1.135		1.86±1.227		2.55±1.063
確認する	30（19.6）	3.60±1.037	**	2.40±1.163	**	2.60±0.894
ときどき確認する	87（56.9）	2.76±1.141		1.84±1.256		2.61±1.135
確認しない	36（23.5）	2.97±1.028		1.44±1.054		2.36±1.018

** p＜0.01

Ⅳ．考察

清原[13)]は食品の安全問題について、国の一方的な法令等は食の安全性の確保および国民の信頼を得られないと警鐘を鳴らしていた。また、渋谷[14)]は日本の食品表示制度統一を阻害している要因として、農林物資規格法改正 JAS 法に関連する省庁の規制権限を問題視していた。2007（平成 19）年の国会では「国民の安全・安心を重視する政治」および「正しい食品表示の徹底」を福田元総理大臣が明言したことにより、生活安全プロジェクトが立ちあげられ、食品表示の一元化までこぎつけた。

食品表示法の改正により、消費者は栄養成分、原材料、消費・賞味期限など様々な情報をより分かりやすく得て食品を購入できるようになった。以前は 100ｇあたりの熱量（カロリー）や栄養素量が記載されているため、重量の軽いスナック菓子類は１袋食べるとどのくらいのエネルギーを摂取できるか分かりづらい課題もあったが、製品１袋（1 食）当

たりの栄養成分が表示されるようになった。坂本ら[7]は、栄養成分表示は「摂取量の目安にはなる」と肯定的な意見がある一方で、「自分に必要な量や充足しているかが不明」という課題を示唆しており、１日の望ましい摂取量に占める割合の表示を求める意見もある。

新しい食品表示法には、大きく分けて①消費期限および賞味期限、保存方法、添加物、アレルギーや遺伝子組み換えなどの「安全」、②原材料、原産地、有機食品などの「品質」、そして③栄養成分や特別用途食品などの「健康」に関する３つの目的があり、従来は①は食品衛生法（厚生労働省）、②は JAS 法（農林水産省）、③は健康増進法の３法律によって規制されていた。栄養成分として表示が義務化されたのは、エネルギー、たんぱく質、脂質、炭水化物、そしてナトリウムであり、その他の飽和脂肪酸、食物繊維、ビタミンなどは任意となっている。健康に関心が高まる中、食品の品質や特徴をわかりやすく示すマークも表示されているが、それらの名称および特徴は適切に利用されているだろうか。特定保健用食品（通称トクホ：Figure 2 の①）は特定の保健用途に役立つことが科学的に証明されている食品であるが、その文言や誇大表示で購買を誘導する可能性も指摘され、栄養強調表示に関するルールも定められた。

矢野[15]が大学生を対象に実施した研究では、購入時に見ているのは価格（99.1%）、消費期限・賞味期限（90.9%）、強調表示（66.4%）、栄養表示（51.3%）、アレルギー表示（29.6%）であり、JAS マークなどの認証マークは 11.7%と低かった。食品表示は主に購入時に活用されており、食品の保存や調理方法、廃棄の期限についての活用を教育する必要性を示唆している。

平成 30 年度食品表示に関する消費者意向調査（消費者庁）[16]では、消費期限・賞味期限を、いつも・ときどき参考にしているが 83.3%、食品に栄養成分表示が記載されていることを知っているが 72.4%、購入時に栄養成分表示を参考にしているが 64.6%であった。購入時に栄養成分表示を参考にする人では、摂取する熱量や成分を知るため（51.9%）、必要な栄養素をバランスよく摂取するため（40.5%）、体重管理のため（28.4%）、生活習慣病予防のため（27.5%）を理由にあげている。若年女性が確認する理由としては、熱量や成分（10 代 57.9%、20 代 58.9%）、体重管理（10 代 51.2%、20 代 41.8%）が多い。栄養成分をいつも・どきどき確認するのは 10 代 62.4%、20 代 66.5%であり、脂質と炭水化物があげられ、若年女性の痩身志向との関連性が懸念される。食品表示への課題として「文字が小さくて見にくい」「表示項目が多すぎる」「表示されていない食品がある」があり、約４割は「情報量を絞り文字を大きくしてほしい」と回答している。

保育者を目指す女子大生を対象に実施した食品表示に関する本調査では、約 90%の学生は食品には栄養表示があることを知っているが、表示内容にルールがあることを知っているのは約半数であった。また、約半数の学生が食品購入時に栄養表示の中ではカロリー、塩分量や栄養素等を気にする一方で、約 20%の学生しか食品表示を確認する習慣を持っていないことが明らかとなった。食品に表示されている機能性表示食品などの食品区分やマ

ークについても認知度は高くはなく、これは製造・販売会社の提供する情報を鵜呑みにしていることになる。また、食品表示ラベルを確認しない学生の約半数は「興味がない」と回答しており、食への無関心さも示唆された。ギリシアで実施されたスーパーマーケット利用者を対象とした対面調査では、栄養に関する知識は栄養表示の利用頻度および表示内容の活用に大きく影響している[17)]。

松原らは、疫学調査の結果から、食物が原因でアレルギー症状がみられたのは１歳児が約 10 万人、年齢とともに患者数は減少しているが０～６歳では約 30～50 万人と推測し、年齢の低い子どもにアレルギー症状の出現割合が高いことを示唆している。[18)] 食物アレルギー発症予防としてアレルギーを引き起こす原因食品の除去または代替食品の利用があり、保育所等の給食においては保育者が該当する子どもへ適切に対応食(除去食や代替食)を提供することが求められている。

保育者にとって、給食の献立に含まれる食品を確認することは子どもの命を守る重要な職務であり、そのためには、ふだんの生活から食品表示・栄養成分表示の意義を理解し活用する習慣をもつことが重要である。

本研究の限界は、第一に、対象学生の居住スタイル（家族と同居または一人暮らし）および調理の頻度は質問していないため、調理頻度と栄養成分表示利用の関係を明らかにできなかったこと、第二に、対象者数および調査項目が少なく他の集団との比較が難しいこと、があげられる。しかし、生鮮食品より飲料や菓子類などの加工食品の購入頻度が高い女子学生の、食品表示・栄養成分表示の利用実態を明らかにすることができた。

私たちは生きるために食事等から栄養を摂り、よりよい食生活を営むために「安全」で「品質」の高い食品を選択することで「健康」を維持している。食品表示法の３つの目的を理解し、食品を選択する際、提供される情報を確認するための正しい知識を持つことは国民の義務である。2020（令和２）年４月、新たに「食品表示法」（消費者庁）が施行された。自らの健康と安全を守る手段として、食品表示に示されている重要かつ有益な情報や、表示やマークの意味を正しく理解し、購入時に実践的に活用するための学びが必要であることが示唆された。

Ⅴ．まとめ

日本では高齢化が進み健康の維持・増進のため様々なサプリメントをはじめとする健康食品が販売されている。成人のみならず小児のメタボリックシンドロームの増加、若年女性の痩身傾向が懸念されている中で、食生活の改善が求められ健康への関心は高まっている。栄養摂取は朝食、昼食、夕食そして適切な間食が中心となるべきで、食事で不足する栄養素を補うために栄養補助食品がある。消費者に必要な情報が提供されることは消費者の権利であり、消費者にもわかりやすいように食品表示法が改正されたが、それを利用す

る消費者側の意識はまだ低い。保育者を目指す女子学生を対象に実施した本調査では、食品表示ラベルを確認する習慣のある学生は食品表示マークを知っており食や健康への意識が高い、購入時に食品ラベル（栄養成分表示）を確認または参考にする学生は多いが表示内容を理解していない、実態が明らかとなった。

自身の健康と、さらに子どもの健康を支える保育者として、食品表示に関する正しい知識を持つことは重要である。さらに、食品を選択し調理する生活習慣をもつことは、健康の維持・増進につながる重要な生活行動である。義務教育における家庭科分野の充実に警鐘を鳴らすとともに、保育者を目指す女子学生が自身の健康を守り、地域の子育て支援の場で活躍するため、食の安全に関する正しい知識を具体的に学ぶ必要性が示唆された。

文献

1）川村和彦：食品の表示についての農林水産省の取り組み、日本家政学会誌、第 50 巻第 4 号、409-413（1999）

2）表示することとなった主な理由・経緯について、消費者庁食品表示課（2011 年 12 月）

3）宗林さおり：食品表示の現状と今度について、日本調理学会誌、第 45 巻第 6 号、447-451（2012）

4）現行の食品表示に関する法律、消費者庁（2013 年 6 月）

5）食品表示法の概要、消費者庁（2013 年 6 月）

6）田島眞：新しい食品表示　-食品表示法の施行に当たって-、日本家政学会誌、第 67 巻第 9 号、36-39（2016）

7）坂本元子、杉浦加奈子、香川芳子、他：栄養成分表示・栄養教育検討委員会報告書　栄養成分表示の認知度について、日本栄養・食糧学会誌、第 54 巻第 5 号、311-317（2001）

8）芝木美沙子、尾越美緒：大学生の食品表示に関する意識調査、北海道教育大学紀要（教育科学編）第 64 巻第 1 号、251-294（2013）

9）厚生労働省：リウマチ・アレルギー対策委員会報告書、平成 23 年 8 月　厚生科学審議会疾病対策部会　リウマチ・アレルギー対策委員会、http:// www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001nes4-att/2r9852000001newa.pdf　（閲覧日：2020.9.10）

10）厚生労働省：平成 27 年国民健康・栄養調査報告、https://www.mhlw.go.jp/ bunya/kenkou/eiyou/dl/h27-houkoku.pdf（閲覧日：2020.5.20）

11）厚生労働省：平成 29 年国民健康・栄養調査報告、https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryou/kenkou/eiyou/h29-houkoku.html（閲覧日：2020.5.20）

12）橋本洋子、保育者養成課程における女子大生の栄養の知識と食事に関する研究、秋草学園短期大学紀要、第 33 号、281-294（2016）

13）清原昭子、食の安全と信頼の確保に関わる施策の展開と課題、フードシステム研究、第 22 巻第 1 号、19-24（2015）
14）渋谷樹、統一食品表示法制定の阻害要因に関する一考察、社会技術研究論文集、第 10 巻、24-33（2013）
15）矢野由紀、大学生の食品表示確認行動と食品表示に対する理解、認識、意識との関連、日本家庭科教育学会誌、第 61 巻第 4 号、225-235（2019）
16）平成 30 年度食品表示に関する消費者意向調査報告書、消費者庁（2019 年 3 月）
17）氏家清和、食品表示と消費者行動をめぐる実証的研究の動向、農業経済研究、第 88 巻第 2 号、156-171（2016）
18）松原優里、岡江竜介、大矢幸弘、他：日本における食物アレルギー患者数の推計：疫学調査の現状と課題、アレルギー、第 67 巻第 6 号、767-773（2018）

［論文］

わらべうた遊びにおける幼児の音楽的成長について
―異年齢保育でのコミュニケーションの分析をとおして―

幼児教育学科　准教授　　長谷川　恭子

Musical development of infants in a Japanese children's singing game
―An analysis of communication in multi-aged childcare―

Kyoko Hasegawa

キーワード：わらべうた、音楽的成長、異年齢保育、コミュニケーション、文化の伝達
Key Words：Japanese children's singing game（“warabeuta”）, musical development, multi-aged childcare, communication, transmission of culture

要約：本研究では、異年齢保育での主活動で行われるわらべうた遊びで、幼児のコミュニケーションによる音楽的成長がどのように現れているか、事例分析した。保育園における音楽の主活動を継続的に観察・分析した結果、異年齢の子どもの間で起こる直接的・間接的な教示が音楽的成長の効果を高めていることが確認された。それは、わらべうた遊びを保育で扱うという文化の伝達により引き起こされていると考えられる。このことから、保育においてわらべうた遊びを主活動として扱うことが有意義であることが明らかとなった。

1. 研究の目的

平成 29 年告示保育所保育指針および幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、三法令）では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として 10 項目が挙げられている。10 番目には、「豊かな感性と表現」として「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」と示されている。領域〈表現〉には、この項目が最も関わりの深い内容となる。つまり、この項目は、領域〈表現〉に関わる活動をすることで、コミュニケーションを通した表現により豊かな感性を育成することを示していると考える。

音楽的な表現活動のひとつに、わらべうたの活動が挙げられる。わらべうたは、歌と遊びが融合した活動である。三法令でのわらべうたの扱いは、領域〈環境〉の「内容の取扱い」において「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」と示されている。三法令では、わらべうたは文化を知り、世の中と繋がるための環境（ツール）であることを指し示している。しかし、わらべうたは歌と遊びが融合した活動にもかかわらず、領域〈表現〉では取り上げられていない。そのためか、三法令においては、わらべうたを活動に用いる際に見込める発達促進の効果などについては示されていない。あくまでも素材としての扱いとなっているのである。

保育での音楽活動としてわらべうたを用いている教育理念では、ハンガリーのコダーイ・コンセプトが有名である。この指導理念は、わらべうた遊びを保育に取り入れることで、幼児のあらゆる発達を促すことを目的としており、特に音楽的な感覚の育成に効果を上げると主張している。このコンセプトを打ち出したコダーイ・ゾルターン（1937）は、わらべうたについて「うたうことは子どもの本能的な言語であり、小さければ小さいほど、うたといっしょに動くことを要求する。音程と肉体運動との有機的関連は、わらべうたによく表れている」[1]と述べている。このことを日本に置き換えて考えても、保育の場でわらべうたを扱うことは、我が国の文化を知るだけでなく、領域〈表現〉の音楽の観点からも、わらべうたが音楽的な教材として有用性が高いことが窺われる。

ところで、トレヴァーセン（2002）は、文化的学習について「文化は直感的に伝えられ、直感的に受け取られるものであって、(中略)その過程には情動が大きくかかわっています。文化を身につけることで、他者とつながりたいという欲求が満たされます（中略）私たちが文化として考える『モノ』は何であれ、すべて共同的で創造的な学びの『プロセス』の結果です。芸術は、行動すること、分かち合うことにおいて存在します。文化の本質はモノではなくプロセスであり、文化を発展させる原動力は人間の動機なのです」[2]と述べて

いる。このことは、文化の伝達にはコミュニケーションが必要であり、そのプロセスが大事であることを示している。また、木下（2020）は、子どもと文化の関わりについて「実際の文化伝達は、さまざまな大人と子どもの間で、あるいは子ども同士の間（きょうだい、同年齢の子ども、異年齢の子ども）で展開されるものである。なかでも、保育園・幼稚園・こども園に入園した後、子どもたちは、保育者のねらいのもとに、子ども同士が相互に関わり合いながら集団で過ごす時間が増え、大人から子どもへという伝達ルート以外に子ども同士の伝達ルートも加わることで、文化伝達は飛躍的に促進される」[3]とし、集団における文化伝達に注目することの必要性を示唆している。このことから、幼児の音楽的な成長について検討するにあたり、幼児による社会（集団）での文化伝達の中での発達過程の分析という観点でみていくことが必要なのではないかと考えた。それにあたり、わらべうたは三法令でも示している伝統文化であり、検討対象としては最適である。そして、音楽的成長をみるための保育課程は、異年齢保育の方がより明確になると考察した。なぜなら、保育における異年齢交流は、幼児同士による小さな社会という環境だからである。木下（前出）も、「子ども同士の教えあいや文化伝達にもっと目を向けることは、人間の文化進化を支える基盤を明らかにする意味において重要」[4]と指摘している。

以上のことから、本研究では異年齢保育で行われたわらべうた遊びによる主活動の分析を通して、幼児のコミュニケーションによる音楽的成長について検討することを目的とする。なお、本研究では、音楽的成長に関わるコミュニケーションを、わらべうたの音楽的な完成度が上がるための働きかけと捉えることとする。

2.研究の対象と分析の方法

異年齢クラスにおいて、担任が行う音楽表現の主活動の事例を分析対象とする。

2−1．研究の対象（事例）

東京都の U 保育園のクラス A を観察の対象とする。U 保育園は乳児と幼児が在籍する保育園である。幼児は異年齢クラスとなっている。観察したクラスは合計 21 名のクラスであるが、学年の内訳は年少 7 名（男児 3 名、女児 4 名）、年中 8 名（男児 4 名、女児 4 名）、年長 6 名（男児 3 名、女児 3 名）となっている。

U 保育園は、保育にわらべうたを用いた活動を取り入れている。わらべうたの活動は、主活動として月 2 回から 4 回、担任によって行われる。基本的には自由保育で活動を行っているが、子どもたちはわらべうた遊びの活動が好きなので、積極的に主活動へ参加している。また、自由遊びの時間でも日常的にわらべうた遊びを行っている。

2-2．分析する事例の観察期間と回数

本研究の分析対象とする期間は 2017 年 7 月から 10 月である。この期間に行われた、計 8 回のわらべうたによる主活動を分析の対象とする。

2-3．事例観察の手順

クラス A の音楽表現の主活動（30 分程度）を月 2 回、観察・分析を行った。主活動の立案・指導は担任が行った。筆者は主活動のビデオ撮影・観察をし、主活動終了直後に担任および園長と口頭による主活動の振り返りをした（個別あるいは合同で行った)。その後、筆者が活動記録と分析をまとめ、担任にフィードバックした。

2-4．分析の方法

音楽表現の主活動は、わらべうたを教材として行われている。主活動の構成は、音楽の基礎的な要素を感じるための〈教授の活動〉、〈わらべうた遊びを楽しむ活動〉および〈鑑賞〉で構成されている。本研究の分析対象は、〈わらべうた遊びを楽しむ活動〉に限定する。わらべうた遊びの活動をしている中での幼児間のコミュニケーションの内容を分析し、異年齢の幼児の関わりによる音楽的成長について検討する。

3. 結果

3-1. 音楽的成長に関わるコミュニケーションがみられた教材

表 1 は、8 回の主活動において、〈わらべうた遊びを楽しむ活動〉の部分で使用された楽曲一覧である。曲名が細字で記してあるものは、パートナーの組み合わせが変わらない遊びや、円や一列になって行う隊伍を組んでの遊びまたは役交代の遊びである。曲名が太字で記してあるものは、2 人または 3 人で組む遊びで、パートナーなどの組み合わせを変えながら連続して遊びを行った楽曲である（「ほたるたるたる」を除く)。そのうち、点の編みかけがされている楽曲は、音楽的成長につながる異年齢のコミュニケーションがあったものである。

これらのわらべうたについて、音楽的成長につながる異年齢のコミュニケーションが顕著に見られる遊びとなる楽曲は太字で示した 4 曲ではないかと筆者は予想していた（『くまさんくまさん』『ほたるたるたる』『やなぎのしたには』『おらうちのどてかぼちゃ』)。太字の楽曲が 2 人または 3 人で組む遊びなので、パートナーなどの間での関わりの範囲が限られる分、密接なコミュニケーションになると思われるし、担任が意図的に異年齢での組み合わせになるように子どもを促していたので、年上の子どもからの教示的な関わりが濃

く現れるのではないかと考えたからである。しかし、事例では、そのようなコミュニケーションが現れやすいことは確かであるが、必ずそのような状況があるということではなかった。同じ楽曲でも、コミュニケーションが見られた回と見られない回があるし、他の遊びの形態にもコミュニケーションがみられた。また、同じ楽曲で回を重ねていく中で、コミュニケーションも重ねられていた。このことから、異年齢の音楽的成長に関わるコミュニケーションは、遊びの形態や子どもの組み合わせだけでなく、遊びが充実していく過程も要因のひとつであると考察する。

表 1 わらべうたの主活動において〈わらべうた遊びを楽しむ活動〉で扱われた楽曲

1	7月11日	こんこんちき	ほたるこい	いっぴきちゅう	**くまさんくまさん**	
2	7月26日	でんでんむし	こんこんちき	ほたるこい	**くまさんくまさん**	**ほたるたるたる**
3	8月7日	こんこんちき	でんでんむし	ほたるこい	**ほたるたるたる**	
4	8月24日	こんこんちき	でんでんむし	あめこんこん		
5	9月5日	でんでんむし	じゅうごやのおつきさんな	**くまさんくまさん**	**ほたるたるたる**	
6	9月20日	チンチロリン	じゅうごやのおつきさんな	**やなぎのしたには**		
7	10月17日	チンチロリン	**やなぎのしたには**	**おらうちのどてかぼちゃ**		
8	10月24日	**やなぎのしたには**	**おらうちのどてかぼちゃ**	ねこがごふくやに		

…異年齢の関わりがあったもの　…幼児が自主的に実施したがったもの　**太字**…2人または3人の遊び

3-2. 活動における異年齢の幼児の関わり

表 2 は、表 1 に太字で示したわらべうた遊びの活動について、異年齢の幼児の関わりの様子をまとめたものである。本研究では、全体的な異年齢の関わりと合わせ、特に年上の子どもが支援をしていることが多かった年少児 C 子に関わるエピソードについても概観していきたい。なお、わらべうた遊びのカテゴリーについて、コダーイ芸術教育研究所（1997）は、3 歳から 5 歳のわらべうたを、〈鬼決め遊び〉〈役交代の遊び〉〈へりふえる遊び〉〈隊伍を組んでの遊び〉〈しぐさ遊び〉の 5 つに分類している [5]。本研究では、事例で扱われていたわらべうたの分類を〈2 人または 3 人の遊び〉〈役交代の遊び〉〈隊伍の遊び〉とする。

3-2-1. 2 人または 3 人の遊び

〈2 人または 3 人の遊び〉では、異年齢間で動きを合わせるための配慮や教示となるコミュニケーションが多くみられた。

『くまさんくまさん』は、2 人が向かい合い、「くまさんくまさん」の部分では拍に合わ

表 2　わらべうた活動における異年齢の幼児の関わり

2人または3人の遊び	くまさんくまさん	7月11日	・動きが不確かな小さい子に、年上の子が手合わせのところで姿勢を低くしたり、視線を合わせるように実施するなどの配慮がある。	直
		9月5日	・子どもたちは「片足あげて」で笑うが（片足で飛び跳ねる動きが拍よりも細かい）、全体的に歌がかなり落ち着いてきているように聴こえる。 ・年少は、だいぶ動きができるようになっているし、歌えている。年少C子は、しぐさも歌もできてきている。	間 間
	やなぎのしたには	9月20日	・年少C子は、年長A子と組んでいる。年少C子は動きがあやふやだが、年長A子を見ながらだとできている。年少C子は、終わった時にニコッとしているように見える。	直
		10月17日	・3回目あたりから、先生が歌声を小さくしていくが、子どもだけで元気にきれいに歌える。「うーうー」だけが強い。 ・年長T男は、年少C子とペアになった時は膝立ちになり、手合わせをする高さを年小C子の身長に合わせるように調整してあげている。	間 直
		10月24日	・年中K子は、年少C子の身長に合わせて軽く膝を曲げながら行っている。手合わせも、年少C子の動きに合わせて、優しくやわらかな動きで行っている（拍からずれてはいない）。途中で先生が手合わせの動きについてアドバイスをした後は、年少C子の手を持って教えてあげている様子がある。年少C子の動きに合わせているのか、手合わせが拍よりも遅れ気味になるが、しぐさのところで調整しながら、遊びを進めている。手合わせの部分も、年少C子の小さな動きに合わせて、年中K子が年少C子のところまで手を伸ばしてあげている。 ・年中K男も、年少C子とは手合わせの動きが軽めだが、遅れずにやっている。 ・ペアの様子を見ていると、相手によって手合わせの行い方が違う。大きい子が、相手の様子に合わせている。 ・年長Y男は、年少C子との時は膝立ちになって実施している。	直 直 直 直
	おらうちのどてかぼちゃ	10月24日	・年長は拍に合わせた動きを完璧にしたいようだが、年中と年少は、ただ揺れるのが楽しい様子。 ・おかまのペアは、異年齢の組み合わせだと年中・年少も拍に合わせて動けている。	直 直
役交代の遊び	ほたるこい	7月11日	・大きい子はすぐにでき、だんだん小さい子もできてくる。歌は、大きい子が中心に歌い出す。 ・遊び方が分からない子を、年上の子どもが促す様子が見られる（背中を押してあげるなど）。	間 直
		7月26日	・オニが既にやった子に当たると、子ども同士で役回りが全員に回るように気をつけたり、遊び方を間違えた子を年長T男が直したりするなど、正しい遊び方で「遊び」を完成させようとする姿がみられる。	直
	こんこんちき	8月7日	・大きい子と小さい子の組み合わせでは、小さい子も大きい子と一緒に拍に合わせて歩ける。小さい子同士は、まだ難しそうだ。	直
		8月24日	・年少は、足が拍に揃う子が多い。子どもたちは、列が詰まってきても、足踏みして調整できる。 ・遊びの最後の方では、足の動きが拍に揃ってきて（年中、年長）、拍に合った足音がする。それに合わせて、歌がきれいに歌えている。	間 間
	あめこんこん	8月24日	・年少C子は、拍に合わせて歩けている。手をつないで輪になって歩く時、隣同士が詰まっているところは足の動きが拍に揃いにくかったが、回を重ねてくると詰まっていても揃うようになる。 ・遊びが充実してくると、声は荒くならず、曲想に合った歌声になっている。	間 間
	チンチロリン	10月17日	・歌の出だしはaで歌い出した。声当ての「チンチロリン」の部分は、初めは歌の出だしと同じaで歌えているが、年長A子がgで歌うと、それ以降は全員がgになった。	間
隊伍の遊び	でんでんむし	9月5日	・戻り方を完成させようと集中している子どもたちがいる一方で（特に年長、次に年中）、その状況についていけていない子どもがいる（特に年少）。	間

直…異年齢で、特定した相手との直節的な接触またはコミュニケーションがあったもの

間…異年齢で、特定した相手に向けてはいないが集団の中で間接的な働きかけとなったもの

せて拍手し、「まわれ右」「両手をついて」「片足上げて」「さようなら」の部分では歌詞をあらわしたしぐさをする遊びである。円の内側は年少児と年中児、外側は年中児と年長児の二重輪になるように担任が指示し、内側と外側の子どもが向き合ってペアとなり、1 回歌うごとに外側の輪の子どもが右側へずれていくことで、パートナーを変えて遊んだ。もとのパートナーに戻るまで、遊びは続けられた。7 月 11 日の回では、年少 C 子とパートナーになる年上の子どもたちは、年少 C 子の身長や目線に合うように姿勢を低くするなどの配慮をしていた。9 月 5 日になると、そのような配慮の積み重ねで年少 C 子にしぐさなどが定着してきて、遊びができるようになっていた。また、回を重ねることで子どもたち全員に歌が定着してきており、歌声が安定していた。『やなぎのしたには』は、2 人が向かい合い、手合わせの間で「う、う」というおばけのしぐさや、片方の掌をもう片方の手を拳にして打つしぐさの「おけ、おけ」、怒ったしぐさの「えっへんぷ」などが入り、最後にじゃんけんをする遊びである。『くまさんくまさん』と同じような配置の二重輪になり、パートナーを変えながら、もとの組み合わせに戻るまで遊び続けた。年少 C 子はしぐさに自信がないのか、動きが小さかったが、年上の子どもが姿勢を低くしたり跪いたりするような配慮をしたことで動きを確認することができ、遊びを楽しむことができた。このような配慮があって一緒に遊ぶことを楽しんだ年少 C 子が、遊びが終わったところで微笑む様子もみられた。また、年中 K 子が年少 C 子の手を持って一緒に動くような直接的な教示をする場面や、年少 C 子の動きに合わせて速さを調整しているような配慮もあった。『おらうちのどてかぼちゃ』は鍋役の 2 人が向かい合って手をつないでいる間にかぼちゃ役が 1 人入り、歌に合わせて左右に揺れる遊びである。担任は、基本的に年中児の一部と年長児の組み合わせで二重輪を作り、かぼちゃ役の年中児の一部と年少児が 1 曲歌い終わるごとに隣に移動していくことで、もとの組み合わせに戻るまで遊び続けるようにした。鍋役の年中児と年長児は、歌の拍に合わせて横に揺れることを完璧にやりたい様子であったが、かぼちゃ役の年少児と年中児は揺られることがただ楽しい様子で、揺れが拍に合わないことも度々あった。鍋役とかぼちゃ役が遊びの中で目指している意識にズレがあることが、このような状況になった要因だと考える。目指している意識が一致していた鍋役の 2 人は、年中児は遊びに慣れている年長児とペアになることで、歌の拍に合わせてしっかりと左右に揺れることができていた。

このように、〈2 人または 3 人の遊び〉では、年長・年中が年少の状況に合わせた配慮をしたり教えたりするようなコミュニケーションをする場面があった。このようにパートナーと直接的な接触があることや、向き合って視覚で至近距離から動きを確認することで、密接な関わりを持つことを通して年少児の遊びの充実や拍感などが得られたといえる。また、歌声については、元気が良くなる場面もあるが、落ち着いた調子で歌う場面もあり、相乗効果がみられた。向かい合うことでお互いの声がよく聞こえるため、歌声も充実するのではないかと考えられる。

3-2-2．役交代の遊び

〈役交代の遊び〉では、拍感の獲得に関する相乗効果が多く見られる。

『ほたるこい』は、円の中をオニが歩き、歌い終わりでオニの目の前にいる人とオニを交代していく遊びで、拍に合わせてほたるを集めるように腕を回転させるしぐさを一拍につき一回行う。オニが交代していってしまうので、年齢を考慮した配置で円になっているわけではないし、向かい合っていないので少人数で密接な関わりをすることはない。直接的な関わりは、遊び方がまだ分かっていない年下の子どもへの手助けを年上の子どもがすることくらいである。年上の子どもがしっかりと歌っているので、年下の子どもはそれに合わせて少しずつ歌えるようになった。周囲の歌を聞きながら覚えることが、間接的な教示になっている。『こんこんちき』は門くぐりの遊びで、2 人組が向かい合って手で作っている橋をペアで手を繋いで順番に潜っていき、歌い終わりで門が閉まった時に通れなかったペアが次の門になる。基本的には年上の子どもと年下の子どもがペアになるように担任が指示しているが、この時、歩く速さなどについて年上の子どもが年下の子どもに教示するような場面はみられなかった。しかし、年上の子どもに手をひかれて歩くので、年下の子どもがそれに合わせて歩いていくことで、だんだんと拍に合わせて歩けるようになってきていた。間接的に、年上の子どもから年下の子どもへ拍の速さが伝わっていると考えられる。『あめこんこん』『チンチロリン』は、手を繋いで輪になっている子どもたちが歌いながら歩き、歌い終わったところで立ち止まると、中心で目をつぶって座っているオニの後ろに位置する子どもが声を出し、オニが誰の声かを当てる遊びである。オニが交代していく遊びなので、年下の子どもの隣が必ず年上の子どもということはないが、輪で歩くときは年上の子どもたちが歌の拍に合わせて歩いていくので、最初は引きずられて歩いているような年下の子どもたちも次第に拍に合わせて歩けるようになる。また、お互いの歌声を聴いているからか、声当ての場面では一人で声を出すところも歌の開始音の高さで歌っていたが、途中で声当ての場面で別の音高で歌う子どもが出てくると、その音を聴いたことに影響されてか、次に輪で歌い出す際の開始音がその音高になってしまうということもあった。お互いの声を聴き合っているだけに、そのような状況が生じたのではないかと推測する。

このように、〈役交代の遊び〉では年上の子どもと年下の子どもの直接的な関わりが明確に見られるわけではないが、集団で動くことで、異年齢の関わりによる影響が間接的に現れていると考えられる。年長児・年中児が拍に合わせて動いていると、年少児も一緒に動いている間に拍に合わせられるようになっている。また、歌声に関しては、全体で歌っているので、年長児・年中児の歌声が響いてくると、年少児はそれを感受し、歌えるようになってくると考える。歌声に関しては、〈2 人または 3 人の遊び〉よりも〈役交代の遊び〉の方が、全体を聴き合う効果は高いのではないであろうか。

3-2-3．隊伍の遊び

〈隊伍の遊び〉では、遊び方が簡易であるために、年齢により遊びに求める充実度の差が出ていたように感じた。

『でんでんむし』は円になり、一列になって歌に合わせて手を繋いで歩きながらでんでんむし（かたつむり）の殻のように渦を巻いたあと、渦を解きながら、もとの円に戻る遊びである。年少児は歌に合わせて歩くことに慣れるまで時間がかかるが、年長児はすぐに慣れてしまうし、年中児も慣れるまでそれほど時間はかからなかった。そのため、年長児と年中児がもとの円に戻ることに集中し、大きな歩幅で歩いていってしまうため、年少児がついて行けずにうまく歩くことができないような状況が生まれてしまった。年長児・年中児が拍に合わせて歩くことを通り越し、渦を巻き、もとの輪に戻る活動を完成させることに遊びの目的があったのに対し、年少児がそれ以前に拍に合わせて歩くことに到達していなかったことが、このような状況を生んだのだと考える。

このように、異年齢で〈隊伍の遊び〉を行う場合には、それぞれの学年で遊びの目的が合わなくなってしまうと、異年齢のコミュニケーションは希薄になり、相乗効果による成長が見込めなくなってしまうことが分かった。

4. 考察

本研究では、異年齢保育における音楽的成長に関して、わらべうたによる主活動の分析をふまえて考察することを試みた。

8 回の主活動の中で、〈2 人または 3 人の遊び〉〈役交代の遊び〉〈隊伍の遊び〉が行われた。遊びの形態の違いが異年齢のコミュニケーションの量の違いに影響しているということはなかったが、コミュニケーションの質の違いがあった。〈2 人または 3 人の遊び〉は直接的なコミュニケーションによる音楽的な向上が多かったが、〈役交代の遊び〉〈隊伍の遊び〉では間接的なコミュニケーションによる音楽的な向上が多かった。これらのわらべうたを総合してみると、直接的なコミュニケーションと間接的なコミュニケーションの量的な差はさほど大きくないことから、遊びの形態が偏らないようにすることと、コミュニケーションの質のバランスが良いことが、異年齢のコミュニケーションによる音楽的成長を促す要因となっていると考える。

わらべうたの活動をすることは文化伝達であることについて、「1．研究の目的」でも触れた。木下（前出）は「教示行為（teaching）も、先の世代から後の盛大に確実かつ効率的に文化を伝達する基盤となっている」（p.19）とした上で、教示とみなせる行動として Caro&Hauser（1992）の論 [6]をもとに「『(i)ある個体 A が、知識や技能をもたない個体 B

がその場にいる場合だけ行動を修正する。(ii)その A の行動にはコスト（負担）がかかり、すぐに利益が得られない。(iii)その一方で、A の行動の結果、B は効率よく新たに知識や技能を獲得できる』というすべての条件を満たす場合、A の行動は教示とみなせるとされている」[7]と述べている。分析した 8 回の事例では、異年齢のコミュニケーションにより拍感（歌の拍に合わせて動く）や歌声、音高の理解・音の聴取（音高の歌い継ぎや聞き分け）の面で音楽的な成長が促されたことが明らかとなった。それは、異年齢間において年上の子どもから年下の子どもへの教示とみなせる場面の積み重ねで起こっているが、その過程は木下が示した教示行為に当てはまる。教示には、直接的なものと間接的なものがあったが、このような教示行為が子ども同士の中で現れたのは、〈遊び＝文化〉の活動を充実させたい・楽しみたいという共通意識が子どもの中で無意識的に存在し、そのためには全員がわらべうた遊びを習得しなければならないからであり、異年齢の関わりであったから、教示行為が顕著に現れたのだと考察される。つまり、わらべうた遊びの活動は共同的で創造的な学びのプロセスであり、わらべうた遊びが充実することが、音楽的成長をも促すことなのである。その要因は、異年齢による幼児の社会で起こるコミュニケーションが、トレヴァーセンのいう「文化的学習のプロセス」として機能しているからだと考察する。これらの点から、わらべうた遊びの活動を保育に取り入れることの有用性は高く、また音楽表現の活動としてわらべうたを扱っていくことは音楽的な成長の視点からも有意義であることが確認できた。

わらべうたで遊ぶことは、一般的には能動的な体験という印象が強いと思われる。しかし、本研究で分析対象とした事例でみられた、拍に合わせた動きが揃ったり歌声が落ち着いたりすることの要因のひとつは、〈聴く〉ということが重要なキーワードになると考える。聴くことは、他者の表現を感受することである。わらべうたで遊ぶ活動のなかで、聴いて覚えるだけではなく、聴き合うことや、聴き味わうこともできていると考察する。このような観点から、わらべうた遊びは感受の要素も大いに含んだ活動であるということができる。

以上のことから、異年齢保育におけるわらべうたの活動は、幼児の直接的・間接的コミュニケーションの中で音楽的成長を促す相乗効果を生む活動であることが明らかとなった。

5．今後の課題

本研究では、わらべうた遊びの主活動において、異年齢の子ども間に起こるコミュニケーションが音楽的成長を促す要因になっていることが明らかとなった。このような要因は、保育者の関わり方にも関係があるのではないかと推測される。今後は、子どもへの保育者の働きかけについても研究を進めたいと考える。

1) コダーイ・ゾルターン（1937）「わらべうた」　『コダーイ・ゾルターンの教育思想と実践』　p.158
2) コールウィン・トレヴァーセン（2002）「第 2 章　音楽アイデンティティの起源：音楽的な社会性は乳児期から存在する」　レイモンド・マクドナルド、デイヴィッド・ハーグリーヴス、ドロシー・ミエル編著『音楽アイデンティティ―音楽心理学の新しいアプローチ―』　p.46
3) 木下孝司（2020）「文化伝達を支える発達基盤に関する研究展望―保育実践における文化伝達を検討するために―」『心理科学』第 41 巻第 1 号　p.17
4) 木下（前出）p.20
5) コダーイ芸術教育研究所（1997）『3・4 歳児クラス　いっしょにあそぼうわらべうた』『5 歳児クラス　いっしょにあそぼうわらべうた』に掲載されているわらべうたの分類。
6) Caro,T.M, Hauser,M. (1992) Is there teaching in nonhuman animals? *The Quarterly Review of Biology,67(2)*. 151−174.
7) 木下（前出）p.19～20

引用・参考文献

平成 29 年告示『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』

Caro,T.M, Hauser,M.(1992) Is there teaching in nonhuman animals? *The Quarterly Review of Biology,67(2)*. Chicago: The University of Chicago pp.151−174.

木下孝司（2020）「文化伝達を支える発達基盤に関する研究展望―保育実践における文化伝達を検討するために―」『心理科学』第 41 巻第 1 号、pp.17-35

コダーイ・ゾルターン「わらべうた」（1937）『コダーイ・ゾルターンの教育思想と実践』中川浩一郎編訳、啓文堂、1980

コダーイ芸術教育研究所（1997）『3・4 歳児クラス　いっしょにあそぼうわらべうた』明治図書

コダーイ芸術教育研究所（1997）『5 歳児クラス　いっしょにあそぼうわらべうた』明治図書

コールウィン・トレヴァーセン（2002）「第 2 章　音楽アイデンティティの起源：音楽的な社会性は乳児期から存在する」　レイモンド・マクドナルド、デイヴィッド・ハーグリーヴス、ドロシー・ミエル編著（2011）『音楽アイデンティティ―音楽心理学の新しいアプローチ―』岡本美代子、東村知子訳、北大路書房

［研究ノート］

秋草学園短期大学における遠隔授業管理システムの構築

江本　全志

Construction of online learning management system in Akikusa Gakuen Junior College

Masashi Emoto

キーワード：遠隔授業、Web システム、短期大学
Key Words：Online learning, Web system, Junior college

要約： 2020 年度新型コロナウイルスの流行により、秋草学園短期大学では遠隔授業を開始することとなった。秋草学園短期大学では遠隔授業のベースのシステムとして Google Classroom を採用した。Google Classroom には授業科目や教員・学生を統括的に管理する機能がない。そこで Google Classroom と連携し、授業科目と教員・学生を統括的に管理するシステムを構築した。本論文では、他大学などで使われている授業支援システムの特徴を比較し、構築した遠隔授業管理システムの構造について解説する。

Abstract : Due to the outbreak of the new coronavirus, Akikusa Gakuen Junior College started online learning in 2020. Akikusa Gakuen Junior College has adopted Google Classroom as the online learning system. However, Google Classroom doesn't have the ability to centrally manage lessons and users such as students and teachers. Therefore, in cooperation with Google Classroom, I built a system that comprehensively manages lesson subjects and teachers and students. In this paper, I compare the features of the online learning system used in other universities and explain the structure of the online learning management system that I constructed.

1. はじめに

2020 年度、秋草学園短期大学では遠隔授業のベースのシステムとして Google Classroom[1]を採用した。Google Classroom は Google が提供する授業支援システムであり、教育機関が無料で利用できる G Suite for Education に参加することで、Google Classroom を使用することができ、多くの大学で利用されている[2][3]。Google Classroom では、授業科目ごとのクラスの作成、資料の配布、課題提出、コメント、フィードバックなどの機能を備えている。しかし、Google Classroom には授業科目や教員・学生を統括的に管理する機能がない。秋草学園短期大学の 3 学科合わせると、半期で約 200 の授業科目がある。これらの授業科目を 1 つ 1 つ設定することは大変である。また学生がクラスに参加する場合、クラスごとのクラスコードを入力する必要があり、受講する授業のクラスコードを探し、そのコードを入力する作業は大変である。本研究では、Web サーバを用意し、その Web サーバで学生・教員の認証を行ない、Google Classroom API [4]を使用することで、学生・教員ごとの Google Classroom のクラスの管理を行なうシステムを構築する。

2. 埼玉県の大学における遠隔授業に関する調査

埼玉県の大学・短期大学名簿[5]に記載されている埼玉県にキャンパスを持つ大学・短期大学合わせて 56 校のホームページで公開されているページをもとに、各大学の遠隔授業で使用されている授業支援システムを調査した。

表 1　埼玉県の大学で使用される授業支援システムの件数

授業支援システム名	件数	授業支援システム名	件数
独自ポータル	15	LiveCampus	2
不明	10	Stream	2
Google Classroom	6	CampusPlan	2
Moodle	6	UNIPROVE	1
WebClass	5	CampusNet	1
manaba	5	CyberCampus	1
CoursePower	3	Blackboard	1
UNIPA	3		

表 1 は、埼玉県の大学で使用される授業支援システムの件数である。コロナが流行する前から使用している独自ポータルのサイトを遠隔授業の授業支援システムとして使用している大学が多い。Google Classroom は、Google が提供する無料で利用でき

るクラウド型授業支援システムである。Moodle はオープンソースの Web 授業支援システムであり、サーバに設置する必要があるが、無料で利用できる。Google Classroom と Moodle は 56 校中 6 校が利用し、独自ポータルに続き、利用件数が多い。次に続く WebClass、manaba、CoursePower などは、市販のクラウド型授業支援システムである。市販の授業支援システムの利用校は 5 校以下と、飛びぬけて利用校が多い市販のシステムは無い。

3. 授業支援システムの比較

ここでは、他大学などで使われている遠隔授業システムの特徴を比較する。遠隔授業支援システムは、大きく３つに分けることができる。市販のクラウド型授業支援システム、無料のクラウド型授業支援システム、オープンソースの Web 授業支援システムである。市販のクラウド型授業支援システムとは、提供会社がサーバ管理など授業支援システムのすべてを管理するシステムである。一般的には１ヶ月ごとに使用するユーザの数に合わせて、利用料がかかる。２つ目は、無料のクラウド型授業支援システムである。代表的なものとして Google Classroom がある。最後に、オープンソースの Web 授業支援システムは Moodle などがあり、自分自身でサーバを構築し、そのサーバに Web 授業支援システムを設置し管理する。次に、これらの授業支援システムの特徴を示し、比較する。

表 2　授業支援システムの特徴

	市販のシステム	無料のシステム	オープンソースのシステム
授業の管理	○	×	○
サーバ管理	○	○	×
コスト	×	○	○

表 2 は、市販のクラウド型授業支援システム、無料のクラウド型授業支援システム、オープンソースの Web 授業支援システムの３つのシステムの特徴を示している。市販のクラウド型授業支援システムは、すべて提供する会社がサーバ管理を行ない、授業の管理などをする機能もある。使用する側はサーバの管理や保存するファイルの容量などを気にせずに使用できるが、コストがかかる。授業支援システムを使用するユーザ数によるが、年間約数百万円の費用がかかる。次に、無料のクラウド型授業支援システムである。サーバ管理は提供側が行なうため、利用側ではサーバ管理の負担はない。また無料で提供されるためコストもかからない。しかし、Google Classroom に例

にあげると、授業の管理ができない。作成するクラスが１つ２つと少ないのであれば支障はないが、数百もの授業のクラスを管理することになると、その管理作業は大変になる。最後に、オープンソースの Web 授業支援システムである。このシステムは Web サーバを自前で用意する必要があるが、かかるコストは市販システムの利用料に比べれば小さい。しかしサーバを管理する必要があり、サーバ管理の知識や運用する人材が必要となる。また、遠隔授業で使用されるごとに、サーバ上には授業データが蓄積されていく。そのデータのバックアップも大変である。３つのシステムとも使用する上で欠点がある。

4. Google Classroom

今回構築した遠隔授業管理システムと連携する Google Classroom について紹介する。Google Classroom は 2014 年 8 月に公開された Google が提供する授業支援システムである。クラスの作成、資料の配布、課題提出、コメント、フィードバックなどの機能を備えている。G Suite for Education の Gmail のメールアドレスでログインでき、同ドメインのメールアドレスのみ Google Classroom にアクセスできるようになっている。Google Classroom のクラスはユーザが自由に作成でき、クラスへの参加はクラスコードの入力や招待メールなどで行なう。



図 1　Google Classroom のクラスの表示例

Google Classroom のクラスでは、課題・テスト付きの課題・質問・資料などが作成でき、「課題」では学生によるファイルの提出が可能となり、「テスト付きの課題」で

は Google フォームを用いた問題を出題することが可能である。「質問」では選択肢や記述式の問題を、「資料」では学生に配布するファイルをアップロードすることができる。教員と学生との間のやり取りは「限定公開のコメント」で行なうことができる。

さらに、Google の他のサービスとの連携が充実している。Google Meet、Google ドライブ、Google ドキュメント、Google フォームなどが容易に使用できる。

- Google Meet： ビデオ会議システム
- Google ドライブ： オンラインドライブ
- Google ドキュメント： オンラインでのワードやエクセルのようなドキュメント作成
- Google フォーム： アンケート作成システム

5. 遠隔授業管理システムの概要

今回構築した遠隔授業管理システムについて解説する。遠隔授業管理システムは Web サーバ上に構築した。ログインは図 2 に示すページから行なう。Google 認証システムを用いて、個人の認証を行なう。



図 2　遠隔授業管理システムのトップページ

図 3 には、遠隔授業管理システムと Google Classroom、教員と学生の関係を示す。遠隔授業管理システムでは、授業科目の管理、教員情報の管理、Google Classroom の教員によるクラスの作成、学生によるクラスの登録、参加しているクラスの表示などを行なう。遠隔授業管理システムは主にクラスの登録で利用するので、登録作業が終了した後の授業期間中は Google Classroom で作業が中心となる。

遠隔授業管理システムでは、Google Classroom API を使用して、プログラミング言

語 PHP を使用し、Google Classroom からクラスの参加状況などの情報を取得する。遠隔授業管理システムでは、クラスの参加状況などの情報を蓄積せず、都度 API からデータを取得するため、仮に遠隔授業管理システムが停止したとしても、遠隔授業への影響は少ない。

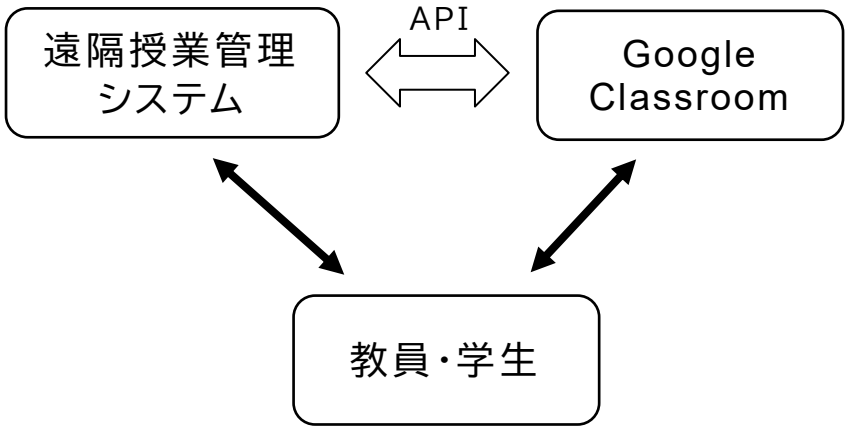


図　3　遠隔授業管理サイトと Google Classroom

6. 遠隔授業管理システムの教員側の機能

教員側の機能として、担当の授業のクラスを各自が作成できるページを用意した。

参加中　授業一覧　教員用

教員用ページ

No.	担当科目名	担当教員名	学科・学年	開講時期	状態	ボタン
21	文表 1A クラスルーム	江本全志	文化表現学科 1年	2020年度 通年	稼働中	ルームへ移動
223	ゼミナールⅠ	江本全志	文化表現学科 1年	2020年度 後期	稼働中	ルームへ移動
227	ゼミナールⅡ	江本全志	文化表現学科 2年	2020年度 通年	稼働中	ルームへ移動
230	情報処理演習	江本全志	文化表現学科 1年	2020年度 通年	稼働中	ルームへ移動
245	表計算演習	江本全志	文化表現学科 2年	2020年度 後期	稼働中	ルームへ移動
273	コンピュータ授業	江本全志	全学科 全学年	2020年度 後期		クラスを作成する

図　4　教員が担当する授業一覧

「教員用」のリンクをクリックすると、図 4 のように各教員が担当する授業科目一覧が表示される。Google Classroom 上に授業のクラスが存在しない場合は「クラスを作成する」というリンクが表示される。そのリンクをクリックし、クラス作成の「承諾」などを行なうことで、その授業のクラスが作成される。クラスの名前などは、用

意された授業名や担当教員名などで自動的に設定される。クラス作成後は「ルームへ移動」をクリックすることで、その授業の Google Classroom のクラスへ移動することができる。

クラスが作成されると、図 4 のページにおいて授業科目名がリンクになる。そのリンクをクリックすると、図 5 のように、クラスに参加している学生の人数と、学生番号の小さい順に、各学生の学生番号・名前・メールアドレスが表示される。Google Classroom 上でもクラスに参加する学生を確認できるが、漢字の名前順で学生番号順ではないため、扱いづらい。



図 5　授業のクラスの参加状況

7. 遠隔授業管理システムの学生側の機能

学生側の機能として、授業一覧と参加中のクラス一覧を表示するページを用意した。図 6 に示す授業一覧のページでは、秋草学園短期大学 3 学科すべての授業科目が表示される。学科と学年を指定することで、授業科目を絞り込むこともできる。クラスが存在し、クラスに参加できる授業は、「参加できます」と表示され、そのリンクをクリックすることで、クラスコードの入力なしで、その授業のクラスへ参加することができる。クラスに参加すると、「参加中（ルームへ移動）」という表示に変わり、その文字のリンクをクリックすることで、Google Classroom のクラスへ移動することができる。



図　6　授業一覧のページ

図 7 の「参加中」のページでは、参加するクラスの授業一覧が表示される。学生はどの授業に参加しているかが確認できる。



図　7　参加中のクラスの一覧

図 8 は、Google Classroom でのクラスの一覧である。遠隔授業管理システムでは、学生のクラスの解除の機能はなく、クラスの解除をする場合は、Google Classroom のクラスの一覧のページで行なう。クラス名の右側の「…」をクリックし「登録を解除」で、学生自身でクラスの解除ができる。



図 8　Google Classroom でのクラスの一覧

8. 遠隔授業管理システムの管理側の機能

遠隔授業管理システムの管理者は、授業科目一覧と教員情報の管理を行なう。Google のスプレッドシートに情報を入力し、図 9 の管理用ページで「更新」リンクをクリックすることで、データを更新することができる。



図 9　管理ファイルの更新

また、管理者はすべての授業のクラスにおいて、クラスの状態（稼働中、未作成など）、クラスの参加者、クラスコードが確認でき、クラスへの教員としての参加とクラスのアーカイブを行なうことができる。管理者に権限を与えることで、各授業のクラスで問題が生じても対処できるようにした。

9. おわりに

今回、秋草学園短期大学に適した遠隔授業管理システムを構築した。無料のクラウド型授業支援システムの授業の管理の欠点を今回構築したシステムによって補った。Google Classroom と連携することで、教員の授業資料ファイルや学生の課題提出され

るファイルなどを保存するための領域の容量やバックアップを気にする必要がなく、サーバ管理の作業負担が少なくなった。2020 年度前期・後期にこのシステムを実際に使用し、大きな問題は起こらなかった。今後、このシステムを保育所実習の管理が行なえるシステムへ改良を行なっていく。

10. 謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 JP20K02694 「Web 技術と人工知能を活用した EdTech 保育所実習管理システムの構築」の助成を受けたものである。

11. 参考文献

[1] Google Classroom : https://classroom.google.com/
[2] 福井恵子, 鵜川義弘, 上山由果, Google Classroom を活用した授業の提案, 宮城教育大学情報処理センター研究紀要(23), pp.57-62, 2016.
[3] 鈴木寛, Google Classroom でできること, 八戸工業大学紀要 35, pp.107-120, 2016.
[4] Google Classroom API, https://developers.google.com/classroom
[5] 埼玉県, 大学・短期大学名簿,
https://www.pref.saitama.lg.jp/a0204/911-20091202-406.html

［研究ノート］

VR の 3D ペイントの学習過程の調査

江本　全志

Survey of the learning process of 3D paint in VR

Masashi Emoto

キーワード：VR, 仮想現実, 3D ペイント
Key Words：VR, Virtual Reality, 3D Paint

要約： 近年科学技術が発展し、VR（バーチャルリアリティ・仮想現実）・AR（拡張現実）といった 3D 技術が社会に浸透してきている。VR については、現在、社員教育、安全訓練、不動産、観光、ファッション、エンターテインメントといった分野で盛んに活用されている。本研究は、VR 技術の中の 3D ペイントに注目し、被験者の実験データと作品をもとに、人は 3D 空間においてどのように絵を描いていくのか、絵が得意な人とそうでない人の違いなど、3D ペイントの学習過程を調査する。

Abstract：In recent years, by technological development 3D technologies such as Virtual Reality and Augmented Reality have permeated society. Currently, VR is actively used in fields such as employee education, safety training, tourism, fashion, and entertainment. In this paper, we focus on 3D painting in VR technology, and based on the experimental data and works of the subjects, I Investigate the learning process of 3D painting, such as how people draw pictures in 3D space and the difference between those who are good at painting and those who are not.

1. はじめに

近年科学技術が発展し、VR（バーチャルリアリティ・仮想現実）・AR（拡張現実）といった 3D 技術が社会に浸透してきている。VR とは Virtual Reality の略であり、日本語では仮想現実と呼ぶ。コンピュータで現実と同じような空間を仮想的に作り出す技術である。一般的には、図 1 のような VR 機器を装着し、その VR 機器から 360 度の映像が出力され、両手にコントローラーを持ち、操作をする。このコントローラーは手の役割をする。



図 1　VR 機器 Oculus Quest

AR とは Augmented Reality の略であり、日本語では拡張現実と呼ぶ。カメラから取得される現実の映像に、コンピュータによって作り出される仮想の映像を合成し、現実環境を拡張する技術である。スマートフォンなどのデバイスのカメラで現実の映像をデバイスの画面に表示し、その画面に 3 次元 CG などの映像が合成される形で使用される。

2010 年代において、VR・AR といった 3D 技術の市場は活発化している。2019 年の IDC の調査[1]によると、世界の VR・AR 市場の支出額は 2019 年に 168.5 億ドル（約 2 兆円）、2023 年には 1,606.5 億ドル（約 20 兆円）に達し、今後 5 年において、VR・AR の市場規模は約 10 倍になると予測されている。今後 VR・AR を活用したサービスが続々と出現することであろう。

2. 社会における VR と AR の活用事例

ここでは、社員教育、安全訓練、不動産、観光、ファッション、エンターテインメントに関する VR と AR の活用事例を紹介する。

2.1. 社員教育

社員の仕事の教育に VR を活用する企業が現れている。特に危険が生じやすい業務

の教育で使われることが多い。警備会社であるセコム[2]では、現実に状況を作りにくい避難誘導の場の業務の体験に VR が使われている。JR 東日本[3]では、整備作業中の事故を再現した VR を導入している。また、世界的なスーパーマーケットであるウォルマート[4]では、接客トレーニングに VR を活用し、ケンタッキーフライドチキン[5]では、チキンの揚げ方のスキル習得に VR が活用されている。言葉や映像だけでは習得しづらいスキルの取得に今後さらに VR は活用されると予想される。

2.2. 安全訓練

災害など実際には再現できない場での安全訓練を VR で疑似的な空間を作り出し、そこで体験することが行なわれている。理経[6]では VR で土砂災害の疑似体験、品川区[7]や NEC[8]では防災の疑似体験のシステムを提供している。災害は再現することはできず、もし再現できたとしても危険なので体験できない。危険が伴うことの体験は疑似的ではあるが、VR は適している。

2.3. 不動産

賃貸の部屋の内見を実際に部屋に訪れなくても疑似的に内見できるシステムが提供されている。Matterport[9]では 3D カメラなどを使い、空間をスキャンする技術を提供している。その技術を用いて、家の内部をスキャンすることで、その家の部屋の中を疑似的に歩き回ることができる。実際、賃貸会社である SUUMO[10]では VR のサービスを提供し、物件選びに活用されている。また、AR 技術を活用し、スマートフォンのカメラで部屋を映し、画面に映し出された自分の部屋に仮想の家具を配置できるサービスがリビングスタイル[11]によって提供されている。家具を買う前に、自分の部屋にその家具が適するのかを試すことができる。

2.4. 観光

Google Map では世界の地図を提供している。その Google Map の機能の中に、ストリートビューという機能があり、遠く離れた場所の 3D 空間を見ることができる。美術館や博物館のデータも提供されている。また、YouTube では 360 度の動画が提供されており、VR 機器を使用することで 3D 空間を体験することができる。これらのツールを使用することで、その場に行かずに、疑似的な旅行が可能となる。

AR 技術では、飲食店ナビゲーションシステム[12]が開発されている。スマートフォンなどのカメラでその場を映すことで、その場所の近辺にある飲食店をスマートフォンの画面上で案内してくれるものである。旅行先などの知らない場所で使用することが特に有効である。

2.5. ファッション

ファッション分野では AR 技術が活用されている。FXMIRROR[13]では、試着せずに試着した状態を見ることができるシステムを提供している。モディフェイス[14]では、メイクせずにメイクした状態が確認できるバーチャルメイクを提供し、JINS[15]では眼鏡を掛けずに眼鏡を掛けた状態が確認できる。実際に店舗を訪れる必要がなく、他の人の目を気にせず、いろいろ試すことができることは大きな利点である。

2.6. エンターテインメント

2020 年において VR 機器が約 4 万円で購入できるようになり、VR は今後さらに身近になると予想される。ここでは VR 機器のソフトウェアをいくつか紹介する。

まずは運動系のソフトウェアでは FitXR（図 2）というソフトウェアがある。ボールが流れてきて、音楽に合わせて、そのボールを拳で突くゲームである。ボールは真正面から突く、横から突く、下から上へ突く、両手で突くなどといったものがあり、しゃがむ動作もある。スポーツジムの音楽に合わせて動くエクササイズと同じ体験を自分自身の部屋で体感できる。

音楽系のソフトウェアでは Beat Saber というソフトウェアがあり、両手に刀のようなものを持ち、音楽に合わせて流れてくるブロックを切るゲームである。ブロックの流れ方によってはブロックを切ることでダンスの動作にもなる。

球技対戦系のソフトウェアでは卓球の対戦ができる Racket Fury（図 3）がある。実際の卓球と同じ感覚で VR 上において卓球ができる。コンピュータとの対戦だけでなく、ネットワーク上の他の人とも対戦ができる。VR ではスポーツの道具を用意する必要がなく、実際のスポーツと同じ感覚で行なうことができることは大きな利点である。Racket Fury 以外では、Sports Scramble というソフトウェアで、野球、テニス、ボーリングといったスポーツができる。



図 2　FitXR の画面

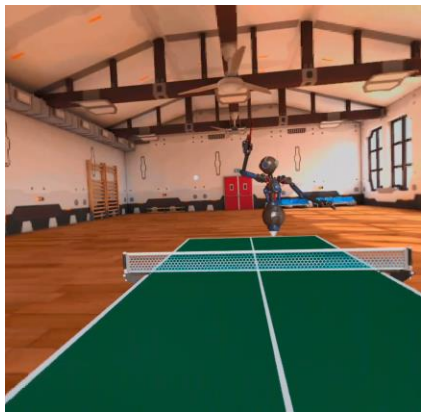


図 3　Racket Fury の画面

創作ソフトウェアでは Google が提供する Tilt Brush がある。VR の 3 次元空間に絵を描くことができる。VR 操作者の位置や絵に対するサイズを変更することができ、作成した 3D 空間の絵の中に入ることもできる。例えば、家や道路など町の絵を描き、その町の中にいるような感覚になることができる。また、3D プリンタで造形することで、仮想なものを現実なものにすることができる。本研究では、この Tilt Brush を使用して実験を行なう。

3. 実験環境

今回は、絵を描くことが得意な人、そうでない人それぞれ 1 名ずつに協力して頂き、実験を行なった。絵を描くことが得意な人を被験者 A、絵が描くことが得意ではない人を被験者 B とする。被験者 A は絵を 10 年間描いてきており、被験者 B は特に絵を描いた経験はない。実験では、VR 機器は Oculus Quest を、ソフトウェアは 3D ペイント Tilt Brush を使用した。各被験者 30 分程度を目安にこちらで指定する動物の絵を描いてもらった。各被験者実験を 2 回行ない、1 回目の実験後の 1 週間後に 2 回目の実験を行なった。1 回目の実験では「うさぎ」、2 回目の実験では「ぞう」を描いてもらった。事前に Tilt Brush の操作をしている動画を用意し閲覧する機会を与えた。VR 機器を使用しての Tilt Brush の使い方のレクチャーは行なっていない。各被験者の実験での Tilt Brush の操作は動画として記録をした。その動画を利用して分析を行う。

倫理的配慮：被験者本人から取得データの研究における使用、研究成果の公表、実験で作成された著作物の公表等についての同意を得た。同時に、研究者の所属機関における研究倫理審査委員会の承認を得た（受付番号 2020-05）。

4. 被験者の実験データと考察

今回の実験で得られた被験者の操作の動画と作品で分析する。まず操作時間である。操作時間は開始から保存までの時間とし、表 1 に示す。被験者 B の 2 回目の実験では操作動画が記録されていなかった。再実験を行なうと 3 回目の実施となるため、ここでは再実験は行なわなかった。

表 1　操作時間

	1 回目	2 回目
被験者 A	35 分 19 秒	16 分 06 秒
被験者 B	17 分 37 秒	動画未取得

被験者 A は 1 回目の操作時間より 2 回目の操作時間が約半分に減った。被験者 B は 1 回目から操作時間が多くなかった。

次に各実験での操作履歴を示す。表 2 は被験者 A の 1 回目の操作履歴である。絵の題目は「うさぎ」である。図 4 は本実験で描かれた作品である。操作ツールの確認で 5 分 35 秒、絵の描画の準備で 51 秒、絵の描画で 28 分 53 秒、操作を行なった。輪郭を描く時間「絵の描画（輪郭）」は絵の描画の時間に含めた。被験者 A の 1 回目の操作の特徴は、図 5 のように、まず輪郭を描いてから色を塗ったことである。後で示すが同被験者の 2 回目では輪郭を描く操作は無くなった。輪郭は主に縦線で描かれたが、後ろの胴体の輪郭を描くときに横線を使用した。次に立ち位置であるが、最初は前と右側から描いていたが、時間が経つにつれ、絵の周りを回って描いていた。



図 4　被験者 A の 1 回目の作品



図 5　被験者 A の 1 回目の途中の絵

表 2　被験者 A の 1 回目の操作履歴

時間	操作	詳細
1 分 30 秒	操作ツールの確認	操作パレットの確認
51 秒	絵の描画の準備	ブラシパレットの確認、色の変更、試し描き、Undo（1 つ戻る）の操作（パレット上の機能)、消しゴム機能の確認
2 分 51 秒	絵の描画（輪郭）	Light ブラシを選択。 耳→頭→胴体の順番。
7 分 12 秒	絵の描画（輪郭）	各パーツを立体的な輪郭にする。 頭→耳→頭→しっぽ→後ろの胴体→前の胴体→前足の順番。
31 秒	操作ツールの確認	塗るためのブラシの選択。 Duct Tape ブラシと Pinched Flat ブラシを試す。
1 分 54 秒	絵の描画	耳の内側をピンクで描く。色を変える。
55 秒	操作ツールの確認	ブラシをいろいろ試す Stars ブラシで星を入れる。
13 分 16 秒	絵の描画	色を塗る。Unlit Hull ブラシで白色。 胴体→頭→全体→目→胴体→耳→鼻→ひげ。目は赤で Lofted ブラシ。鼻は黒。
1 分 31 秒	操作ツールの確認	装飾ブラシを試す。
37 秒	絵の描画	胴体の塗り残しを塗る。
1 分 21 秒	絵の描画	装飾を入れる。Embers ブラシで白色。
1 分 08 秒	操作ツールの確認	保存の仕方の確認と保存。
1 分 42 秒	絵の描画	鼻の修正。うさぎの下を塗る。
	終了	保存

表 3 は被験者 A の 2 回目の操作履歴である。絵の題目は「ぞう」である。図 6 は本実験で描かれた作品である。操作ツールの確認で 42 秒、絵の描画の準備で 3 分 17 秒、絵の描画で 13 分 38 秒、操作を行なった。1 回目の実験とは異なり、輪郭は描かず、平面的に描けるブラシを使用して描いていた。



図 6　被験者 A の 2 回目の作品

表 3　被験者 A の 2 回目の操作履歴

時間	操作	詳細
42 秒	操作ツールの確認	パレットの確認。背景を変える
58 秒	絵の描画の準備	ブラシと色の設定。Matte Hull ブラシ（平面的に描けるブラシ）茶色に変更。
2 分 19 秒	絵の描画の準備	描き始めの試行錯誤。描いたり消したりを繰り返す。ミラーを使おうとしたが、止める。Undo はパレットのボタン。
13 分 38 秒	絵の描画	両耳→頭・鼻→足→牙→足の爪→しっぽ→しっぽに赤いリボン→目→鼻の順番。ブラシで重ねて描き、厚みを増していく方法。輪郭は描かず行なった。しっぽは、Wire ブラシで輪郭を描き、Matte Hull ブラシで厚みを付ける。
	終了	保存

表 4 は被験者 B の 1 回目の操作履歴である。絵の題目は「うさぎ」である。図 7 は本実験で描かれた作品である。操作ツールの確認で 13 分 25 秒、絵の描画の準備で 11 秒、絵の描画で 2 分 30 秒、操作を行なった。被験者 B の 1 回目の操作の特徴は、操作方法の探索にかなり時間を費やしたこと、操作を 1 つ戻す Undo をパレットからではなくコントローラーのボタンを使用した方法を自分自身で見つけたこと、絵を描く立ち位置は絵の前であったことである。



図 7　被験者 B の 1 回目の作品

表 4　被験者 B の 1 回目の操作履歴

時間	操作	詳細
10 分 49 秒	操作ツールの確認	操作方法の探索。どうやって描くのかを探る。パレットを探る。
11 秒	絵の描画の準備	試し描き。線を描く。Undo はパレットではなくコントローラーのボタンを使用した（自分自身で見つける）
2 分 30 秒	絵の描画	頭→胴体の順番。立ち位置は絵の前。前から横からと見ている。
2 分 36 秒	操作ツールの確認	保存の仕方の確認と保存
	終了	保存

操作履歴は無いが、図 8 は被験者 B の 2 回目の実験で描かれた作品である。絵の題目は「ぞう」である。



図 8　被験者 B の 2 回目の作品

表 5　各実験の操作時間の比較

	操作ツールの確認	絵の描画の準備	絵の描画
被験者 A　1 回目	5 分 35 秒	51 秒	28 分 53 秒
被験者 A　2 回目	42 秒	3 分 17 秒	13 分 38 秒
被験者 B　1 回目	13 分 25 秒	11 秒	2 分 30 秒

表 5 は各実験で行なわれた操作時間を項目ごとにまとめたものである。被験者 A の 1 回目と 2 回目の実験を比較すると、操作ツールの確認の時間が 2 回目ではかなり短縮された。1 回目の操作で最低限の絵を描く方法を身に付けたことで 2 回目の操作時間が短くなったと予想される。また、絵の描画の準備の時間は 2 回目の方が長くなった。これは、2 回目の実験の描き始めで試行錯誤したことと、ミラー機能を使用しようとして試行錯誤したことによるものである。絵の描画については 2 回目の時間が 1 回目の時間の半分となった。1 回目の実験では輪郭を描いていたが、2 回目では輪郭を描く作業を省いたことによるものと思われる。被験者 A と B の比較であるが、被験者 B は被験者 A に比べ、操作ツールの確認に時間が多く取られ、絵の描画時間は反対に短かった。被験者 A のように普段から絵を描いている人はコンピュータやタブレットで絵を描く経験を持ち、また 3 次元を想定した絵の描き方を学んでいる可能性が高い。そのため、普段絵を描かない人に比べ、今回使用した 3D ペイントの操作を学習する時間が短いと予想される。

5. 被験者の実験での作品の考察

ここでは各被験者が 2 回の実験で作成した作品を考察する。図 9 は被験者 A の 1 回目の作品の 4 方向からの絵である。表 2 の操作履歴から分かるように、1 つのブラシだけでなく、多くのブラシを試し、使用している。図 9 にあるように、泡のようなものが出るブラシも積極的に使用している。また、多くの色を使用して絵を描いている。

図 10 は、被験者 B の 1 回目の作品の 4 方向からの絵である。ブラシと色を変更せず、絵が描かれている。また正面のみから絵を描いているため、奥行きがわからず、図 10 の右のように、絵の描くパーツの奥行きが異なってしまった。3 次元で絵を描く場合は、正面からだけでなく横側からも見ながら、絵を描くことが重要であることが分かる。


前


右


後


左

図　9　被験者 A の 1 回目の作品の 4 方向からの絵


前


右


後


左

図　10　被験者 B の 1 回目の作品の 4 方向からの絵


前


右


後


左

図　11　被験者 A の 2 回目の作品の 4 方向からの絵


前


右


後


左

図　12　被験者 B の 2 回目の作品の 4 方向からの絵

図 11 は被験者 A の 2 回目の作品の 4 方向からの絵である。多くの色を使用し、牙や足の爪など細かいところまで描いている。1 回目の実験に比べ、絵を描いた時間は約半分と短いわりには完成度が高い作品となっている。図 12 は被験者 B の 2 回目の作品の 4 方向からの絵である。1 回目の実験と同様、ブラシと色はデフォルトの状態で変更はされていないが、図 12 の前と後の絵を見て分かるように、1 回目の実験に比べ、奥行きの問題はだいぶ改善されている。

6. おわりに

今回、Oculus Quest と Tilt Brush を使用して、被験者 2 名に対し、各 2 回の 3D ペイントの実験を行なった。被験者の実験の操作動画から操作履歴を文字に起こし、実験データと作品に対して、考察を行なった。絵が得意な被験者は 3 次元であることを意識しながら絵を描き、絵が得意ではない被験者は平面的な感覚で絵を描いたことが分かった。3D ペイントの操作の習得は絵が得意でない被験者より絵が得意な被験者の方が速かった。今回被験者が 2 名、実験回数も各 2 回と少なかった。今後さらに被験者と実験回数を増やし、3D ペイントの学習過程を分析していきたい。

7. 謝辞

本研究は、秋草学園短期大学 奨励研究費「3D ペイントの学習過程の調査と学習者特性の分析」の助成を受けたものである。

8. 参考文献

[1] IDC Japan, 2023 年までの世界 AR/VR 関連市場予測を発表, 2019,
https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prJPJ45301519
[2] セコム, 警備業界初 VR 技術を活用した研修プログラムを導入, 2017,
https://www.secom.co.jp/corporate/release/2017/nr_20171106.html
[3] ソフトバンク, 東日本旅客鉄道 VR ソリューション導入事例, 2017,
https://www.softbank.jp/biz/case/list/jr/
[4] Jane Incao, How VR is Transforming the Way We Train Associates, 2018,
https://corporate.walmart.com/newsroom/innovation/20180920/how-vr-is-transforming-the-way-we-train-associates
[5] W+K Lodge, KFC The Hard Way, 2017,
https://www.oculus.com/experiences/rift/1727232890655019/
[6] 理経, 土砂災害を疑似体験可能な VR コンテンツの提供を開始, 2019,

https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000013.000025721.html
[7] 品川区, 防災体験 VR, 2020,
https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/PC/bosai/bosai2/taiken/vr/20180530151749.html
[8] NEC, VR 現場体感訓練システム for 防災,
https://www.nec-solutioninnovators.co.jp/ss/arvr/products/bosai/index.html
[9] Matterport, https://matterport.com/
[10] 嘉屋恭子, 賃貸でも VR での内見が可能に！ どんなメリットがあるの？
SUUMO, 2017, https://suumo.jp/journal/2017/01/06/123622/
[11] リビングスタイル, RoomCo AR, 2017,
https://www.livingstyle.co.jp/whatsnew/20170920
[12] 両角信吾ら, AR を用いた飲食店ナビゲーションシステムの開発, 情報処理学会第 78 回全国大会, pp.361-362, 2016
[13] FXMIRROR, http://www.fxmirror.net/ja/features
[14] モディフェイス, バーチャルメイク, 2019,
http://news.nihon-loreal.jp/press/Final%20v0602_L%27Oreal%20Japan_Modiface_Amazon_J.pdf
[15] JINS, FACE MATCH, https://www.jins.com/jp/jinsapp/

［研究ノート］

災害時における保育実習・教育実習内容の一考察
―新型コロナウイルス感染拡大防止下の実習に関する対応―

A Consideration on Practices in Nursery Schools and Kindergartens under Big Disasters: How Practices in Nursery Schools should be made with Prevention to Spread of Coronavirus Infection

志濃原亜美
大熊美佳子
三好力
浅井拓久也
北澤明子
鳥海弘子
関維子
Ami Shinohara
Mikako Okuma
Chikara Miyoshi
Takuya Asai
Akiko Kitazawa
Hiroko Toriumi
Yuiko Seki

キーワード：保育実習、教育実習、コロナ禍の実習

要約：新型コロナウイルス感染拡大防止の影響により、人々の生活や行動の在り方が混乱し、人々の生活様式は変化を迫られている。本研究では、1918 年ごろから流行した「スペイン風邪」の記録における人々の行動変容、子どもや若者の状況を概観しながら、2020 年に流行した新型コロナウイルス感染症拡大防止下でその資料がどのように生かされているかという現代への示唆、また新たな感染症の発生時に向けた教育方法について考察した。

具体的には、新型コロナウイルス感染拡大防止下の保育者養成校における保育実習・教育実習に着目し、ポストコロナ（新型コロナウイルス感染状況下、または感染が終息する次の時代）に向けて、実習の在り方を検討するために A 短期大学の実習の取り組みを明らかにし、新しい教育方法の一つの事例を示したうえで考察した。また、実習にオンラインを取り入れることなどポストコロナの時代に向けた新たな実習教育システムへの構築が喫緊の課題であることを提起した。

はじめに

2019 年 12 月頃から中国武漢で発生したとみられる新型コロナウイルス感染症の影響により、未だ国際社会が混乱している。それに伴い我が国においても、感染が懸念された 1 月には、厚生労働省が「新型コロナウイルス感染症を指定感染症として定める政令」（2020 年 1 月 28 日）を施行している [1)]。国際的にも WHO は、同年 1 月 30 日に「新規コロナウイルスに関する IHR 緊急委員会に関する WHO 事務局長の声明（2019-nCoV）」で「国際的に懸念される公衆衛生上の緊急事態」を発表し [2)]、3 月 11 日には「COVID-19 に関するメディアブリーフィングでの WHO 事務局長の開会の辞」でいわゆる新型コロナウイルス感染拡大のパンデミック宣言をした [3)]。このように、世界的な災害とも言える状況において、我々は日々生活し、学業や経済活動を続けていかなければならない。

我が国でも、その後の感染拡大、防止の措置として、2020 年 3 月 2 日には全国的な学校の休校、緊急事態宣言における外出自粛を強いられ、国民生活、経済活動、教育、子どもの育ちにも大きな影響がでているところである。

本稿では、新型コロナウイルス感染拡大防止に向けた実習の取り組みについて明らかにするとともに、このような状況下での大学教育とりわけ保育者を養成するための保育実習、教育実習の在り方について検討し、実習における感染予防や危機における教育の方法について提言することを目的としたい。

1．100 年前における感染症の流行と保育者養成

100 年前に流行した「スペイン風邪」に関わる記録として、内務省衛生局によって 1922 年に刊行された『流行性感冒』がある。本書は、2008 年に『流行性感冒－「スペイン風邪」大流行の記録』として平凡社より翻刻版が出版されており、それによれば、パンデミックによって、学校や劇場、飲食店、電車、葬儀などの「公衆の集合場を閉鎖すること [4)]」とクラスター発生予防を促している。特に学校では、子どもたちの相互の接触が避けられない場所となるが、都会と田舎では、接触の機会

が異なること、学校閉鎖によって公衆の予防などが効果的であること、学校閉鎖や再開で子どもや教員の負担が増えることのないよう、また新たな流行を避けることなどが述べられている [5]。このことは、現状の日本における新型コロナウイルス感染症予防措置の場合と同様であり、小学校や幼稚園では、休みが続く上に遊び場もない現状が問題となった。

また、『流行性感冒』では、富士川游著『日本疫病史』を挙げて、そもそも感染症は、現在わかっているだけでも 862 年から 1867 年までで 50 弱の流行をみたと述べている [6]。近年、東日本大震災や各地での豪雨災害 [7]など一定地域における災害があり、その場合は、他の地域からの協力、応援を求めることが可能であるが、我々がややもすると忘れがちな日本全域、世界規模の感染拡大においては、一定地域で災害があっても救助に赴くことすら困難である、ということを忘れてはならないと教えてくれる。

速水（2006）は、スペイン・インフルエンザについて、日本における資料がほとんどなく、海外においても、同様であることを示唆し [8]、この感染症が歴史から忘れられていることを述べている。

それでも、新聞記事などから小学校の休校や日々の感染状況などは伝えられており、この時代の前後にあった第一次世界大戦や関東大震災のインパクトが大きいのも忘れられた要因であろう。また、感染予防のポスターが張られ、注意喚起を促すなど、現在のような TV やインターネットなどの情報が容易に使用できる状況ではないなか、小学生の児童に配布し家庭での感染防止を呼び掛けるなどの対策も取られていた [9]（図1）。



図１　「スペイン風邪」流行時のポスター[注1]

『流行性感冒』左ｐ185、右ｐ186

この時代の小学校については、明治期に成立した学制、教育令、学校令がある。学校教育についてはある程度浸透していたと思われるが、幼児教育についての制度には 1926 年 4 月に定められた幼稚園令がある。明治期には日本で最初の幼稚園である東京女子師範学校附属幼稚園や

二葉保育園などがあったが、幼児教育施設の数は少なく、一般に子どもたちが通うようになったのは、幼稚園令が定められたのちのことである。また、東京女子師範学校では、明治期に保育者の養成を始めていたが、日本初の保育者養成機関である「東京女子師範学校保姆練習科」は、一年で廃止され、その後は卒業生らによって鹿児島や大阪、愛知といった地方で、「見習生方式」などの形で行われていた[10]。そこでは、「実地保育」（現在の実習）に多くの時間が割かれていた[11]。どのような時代であっても、保育者を養成する場合は、経験知としての実習は重要視されており、実際にスペイン風邪流行当時の保育者の養成については資料がないばかりでなく、幼稚園が閉鎖になったのかどうかも有効な資料をみつけることができなかった。

2. 新型コロナウイルスの現状と保育実習・教育実習にかかわる通知等

我が国における新型コロナウイルス感染の現状については、厚生労働省による、「新型コロナウイルス感染症の現在の状況と厚生労働省の対応について（令和2年 10 月 15 日版）」に見ることができる（表 1）。陽性者は 90,710 例、死亡者は、1,646 例と国際的にみれば、その数値は多いとはいえないだろう。それは、日本人の公衆衛生に対する意識の高さやマスク文化が影響しているという指摘もある。

表 1　新型コロナウイルスの状況（10 月 15 日現在）[12]

	PCR検査 実施人数(※3)	陽性者数	入院治療等を要する者		退院又は療養解除となった者の数	死亡者数	確認中(※4)
				うち重症者			
国内事例(※1,※5) （チャーター便帰国者を除く）	2,133,253 (+21,837)	89,637 (+549) ※2	5,054 (-108)	146 (-4) ※6	82,899 (+676)	1,645 (+8)	81 (-11)
空港検疫	241,845 (+1,859) ※7	1,058 (+3)	134	0	923 (+3)	1	0
チャーター便帰国者事例	829	15	0	0	15	0	0
合計	2,375,927 (+23,696)	90,710 (+552) ※2	5,188 (-108)	146 (-4) ※6	83,837 (+679)	1,646 (+8)	81 (-11)

次に、新型コロナウイルス感染症の拡大に対する青年層の対応についてみていく。

速水（2006）[13]は、スペイン風邪について、軍隊や学校など集団生活の場で流行が拡大する感染症では、青年層の罹患について明確ではないとしながら、一定程度の特徴をとらえている例として慶応義塾大学を挙げている。そこでは、1917 年から 1921 年にかけての中途退学者と死亡者数について、スペイン・インフルエンザが流行したとされる時期の死亡率が急増し、病気による退学者が増えていることを指摘している。

現在の大学等の高等教育についても、文部科学省から大学等の臨時や遠隔授業の活用などの提案がなされており[14]、特に大学生などの行動範囲が広く、活動の盛んな年代の感染に対する懸念も広がっている。100 年前同様、大学における退学者が今後増えるまたは入学者が減少することも想定されるだろう。実際、大学生等の経済的困窮の問題や遠隔授業に対する不満、健康不安なども報道されている。

文部科学省によれば、2020 年 5 月 12 日現在、全体の約9割の大学等が通常の授業の開始時

期等を延期しており、ほとんどの大学等が、遠隔授業の実施を決定若しくは検討している[15]（表 2）。このような状況下での専門職を養成する実習は、可能なのであろうか。

表2　大学等の授業実施状況[16]

	授業の開始時期を延期	例年通りの時期で実施	
		遠隔授業を実施・検討	その他感染予防に配慮
国立大学	78 校（90.7%）	8 校（9.3%）	0 校
公立大学	87 校（82.9%）	14 校（13.3%）	0 校
私立大学	715 校（87.0%）	86 校（10.5%）	1 校（0.1%）
高等専門学校	50 校（87.7%）	7 校（12.3%）	0 校
（全体）	930 校（86.9%）	115 校（10.7%）	1 校（0.1%）

（※）表中の割合は、全国の学校数（短期大学部は母体大学と同一として集計）を母数としている。
回答率は約 97.8%であり（全 1070 校中 1046 校から回答）、表の合計値は 100%とならない。
「授業の開始時期を延期」には、時期を延期した上で遠隔授業を実施する学校を含む。
公立大学・私立大学には、それぞれ短期大学を含む。

感染が広がりつつあった 2020 年 3 月 2 日には、厚生労働省より「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」が出されている。そこには、「養成施設にあっては、新型コロナウイルス感染症の影響により実習施設の受け入れの中止等により、実習施設の確保が困難である場合には、年度をまたいで実習を行って差し支えないこと。なお、これらの方法によってもなお実習施設の代替が困難である場合、実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより必要な知識及び技能を修得することとして差し支えないこと[17]」とある。

また、文部科学省からは、5 月 11 日に「令和 2 年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」が出され、実習期間の弾力化が示された。その後、「令和 2 年度 に限り、教育実習の科目の総授業時間数の全部又は一部を大学等が行う 授業により行うことができることとする[18]」とする「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」も示された。

3. A 短期大学での保育実習・教育実習への対応

A 短期大学では、幼稚園教諭・保育士を養成する学科が 3 学科ある。2 年制の昼間に授業を開講する B 学科、3 年制の夜間に授業を開講する C 学科、幼稚園教諭及び保育士養成のほか、その他幅広く子どもについて学ぶ 3 年制の D 学科である。

幼稚園教諭のための幼稚園実習は、前期・後期に 2 回に分けてそれぞれ 2 週間ずつ実施し、保育士養成のための保育実習Ⅰ（保育所）及び保育実習Ⅱは、2 週間ずつ実施し、保育実習（施設）は一度で 10 日間行う。

A 短期大学では、授業が 2020 年 4 月より休校、5 月より遠隔授業に変更されたこと、4 月には、

地域の福祉施設でのクラスター発生などにより、実習教育について、以下のように決定した（表 3）。

表 3　A 短期大学における新型コロナウイルス感染拡大下の実習対応

実習名	対応1	対応 2	根拠
幼稚園実習（前期）	5 日に短縮	一部代替演習	文部科学省「令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」（2教教人第5号）
幼稚園実習（後期）	延期の上 5 日間に短縮	一部代替演習	
保育実習Ⅰ（保育所）	実施予定		
保育実習Ⅱ	中止	代替演習	厚生労働省「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」
保育実習Ⅰ（施設）	中止	代替演習	

A 短期大学では、卒業年度生の 6 月期に幼稚園実習（後期）の履修者 172 名、同 10 月期の履修者 54 名、計 226 名の学生が 2 週間の予定で実習を受ける予定であった。しかし、大学の休校、遠隔授業、受け入れ幼稚園の休園などで実習の目途が立たず、6 月期の実習については、当面期限なしの延期の措置をとった。その後、文部科学省の「令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」を受け、10 月期に 5 日間行うこととした。

卒業年度生ではない 11 月期に幼稚園実習（前期）の履修者は、212 名であり、2 週間で実習を受ける予定であった。しかし、幼稚園側からの受け入れ中止も数か所あり、実習を受ける学生機会均等の観点、また「令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」を受け、5 日間で行うことにより、希望者全員が履修出来る運びとなった。

保育実習Ⅰに含まれる施設実習は、卒業年度生が 7 月から 9 月期にかけて行う予定であったが、近隣の福祉施設でのクラスター発生や近県での乳児院のクラスター発生、加えて平常時においても感染症に対し抵抗力のない利用者が生活する福祉施設での実習は、感染のリスクが高いと判断し、厚生労働省の「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」を受け中止を決定した。

保育実習Ⅱでは、卒業年度生の 8 月期の履修者 57 名、同 10 月期の履修者 172 名、計 229 名の学生が 2 週間の予定で実習を受ける予定であった。しかし、幼稚園実習の延期と後期の授業の両立の困難や保育所側の受け入れ中止により、学生に負担なく、かつ等しく実習を行わせることが困難であるとの認識で、厚生労働省の「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」を受け中止を決定した。

実習は 100 年前の保育者養成から重要視されており、学生の学びも深くなる科目である。特に乳幼児や福祉施設の利用者を対象とする実習は、実習生、利用児者ともに関わりも密になることが想定される。新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から人との接触を極力避けることと、保育

者養成における実習の在り方は相反しているといえる。

4. 教育実習・保育実習の代替演習とポストコロナ時代の実習に向けて

教育実習、保育実習共に中止もしくは弾力化した際には代替の演習が求められている [19]。その内容については以下のとおりである。（表 4、表 5）

表4　A 短期大学における幼稚園実習代替授業一部（内容編集）

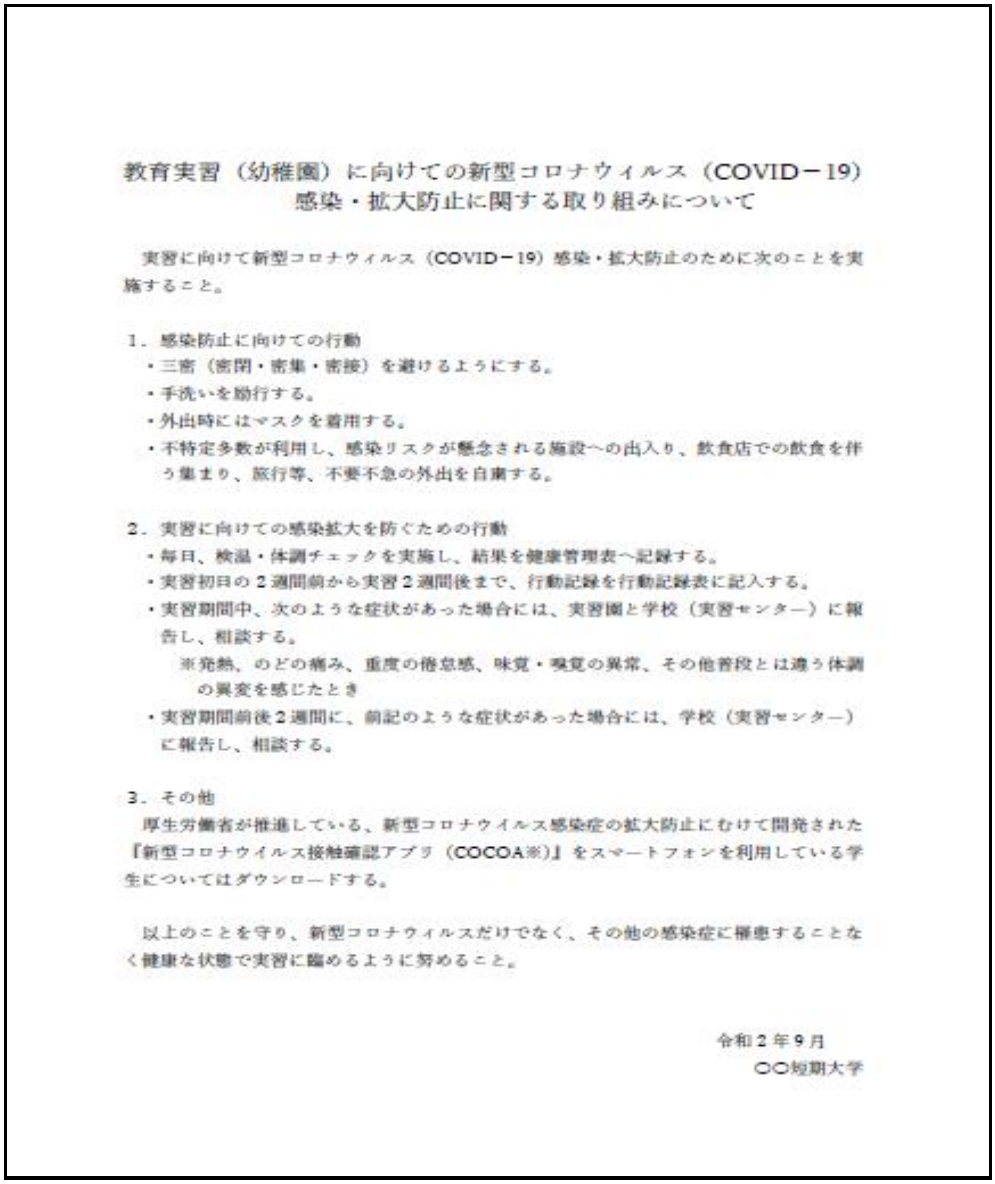
幼稚園実習（前期）	1、 子どもの発達
	2、 発達をふまえた部分実習の計画（1）絵本の読み聞かせ
	3、 発達をふまえた部分実習の計画（2）手遊びとわらべうた
	4、 前期実習とは（1）先輩の話
	5、 前期実習とは（2）1 日の保育の流れ（前 2 回）
	※事例をみて「1 日の記録」（日誌）に起こす
	6、 前期実習とは（4）1 日の保育の流れ③ふりかえり
	7、 発達をふまえた部分実習の計画（3）指導案の検討
	8、 発達をふまえた部分実習の計画（4）指導案の修正
	発達をふまえた部分実習の計画（5）模擬保育
幼稚園実習（後期）	1、「秋の主活動案」の作成（全 2 回）
	2、保育の記録の考え方や保育の記録の記入の仕方について改めて解説する。
	3、幼児の活動や、環境構成、保育者（実習生）の動き等が記載された完成前の保育の記録の例を配付し、保育者の援助や配慮事項について記入し完成させる。完成後、解説を行う。
	4、指導案の作成方法について解説
	5、幼児の活動や、環境構成、保育者（実習生）の動き等が記載された完成前の指導案の例を配付し、保育者（実習生）の援助や配慮事項について記入し完成させる。完成後、解説を行う。
	6、4～5名のグループを作り、グループ内で各自が作成した「秋の主活動案」（1つ目）を、主活動の詳細、ねらいと内容、環境構成、選択した理由、当該主活動によって育まれることが期待される資質・能力について、5領域との関係性、について発表し、その内容についてグループ討議を行う。最終的に、グループとして1つ主活動を選び、主活動の指導案を作成する。
	7、グループごとに作成した主活動の指導案をもとに、模擬保育を行う。（全 3 回）
	8、前期の実習指導内で出した課題「手作りペープサートを使用しての自己紹介（1分程度）」を全員一人ずつ発表する。
	9、前期の実習指導内で出した課題「オリジナル手遊び（1分程度）」を全員一人ずつ発表する。

表 5　A 短期大学における保育実習代替授業一部（内容編集）

保育 実習Ⅱ	＜課題＞以下の指導案（全部で20通り）を作成し、提出してください。
	●1歳児対象●2歳児対象●3歳児対象●4歳児対象●5 歳児対象のそれぞれに対し
	(1)絵本か紙芝居の読み語り　＊部分実習
	(2)絵を描く　＊部分実習
	(3)何かを作る　＊部分実習
	(4)運動　＊全日実習
	＜条件＞ ・1つの指導案につき木曜日に配布する紙1枚（両面）でまとめること（木曜日の授業で一人1枚指導案を渡します。各自でそれを19枚コピーして20枚にしてもらいます）
	・提出する際はクリップで止める等、20枚がばらばらにならないようにする
	・授業で習ったことを踏まえて書く
	・細かい条件は各自で設定する
保育 実習Ⅰ （施設）	1、手洗い動画の作成（指導案の作成を含む）
	動画及び指導案の作成の意義と方法、留意事項について理解する。
	2、手遊び動画の作成（指導案の作成を含む）
	担当する種別の対象者理解、指導案の作成
	種別の対象者に対する理解を深め、対象者に合わせた支援内容について理解する
	3、部分実習を想定した動画の作成（指導案の作成を含む）
	担当する種別の対象者理解、指導案の作成
	対象理解に基づいた活動内容を考え、実践する力を身に付ける
	4、作成した動画の振り返り（DVD 作成）
	客観的な評価を踏まえた計画・実践・記録・省察及び改善の過程について実践的に学ぶ
	5、施設職員による講演（遠隔）
	乳児院、児童養護施設、障害児・者施設（入所・通所）等
	6、DVD 視聴、まとめ（種別ごとの施設理解）エピソード記録の作成
	DVD の事例から、子ども・利用者と保育士のかかわりについて記録し、子ども・利用者の行動の意味や保育士の支援の意図について考察する。
	＊実習施設との交流を図るため、学生が提出した動画をまとめた DVD を作成し、各実習施設に送付する予定

幼稚園実習については、5 日間の実習を行うため、5 日分の補足的な内容、保育所・施設実習については、全てを代替授業で行うため、実習で行うべき内容を遠隔、若しくは対面で取り組む。特に施設実習については、体験でしか得られないような利用者の語りを盛り込むことや実習生と施設との連携を配慮して学生の成果物を実習先に送付することを計画している。

実習は、幼児教育や福祉の現場を実際に「体験的、総合的に理解できる重要な機会 [20]」であり、代替の演習等については、文部科学省においても「可能な限り、受入先学校で行う教育実習と組み合わせて実施することについて検討することが望まれること [21]」としている。



教育実習（幼稚園）に向けての新型コロナウィルス（COVID－19）
感染・拡大防止に関する取り組みについて

実習に向けて新型コロナウィルス（COVID－19）感染・拡大防止のために次のことを実施すること。

1．感染防止に向けての行動
・三密（密閉・密集・密接）を避けるようにする。
・手洗いを励行する。
・外出時にはマスクを着用する。
・不特定多数が利用し、感染リスクが懸念される施設への出入り、飲食店での飲食を伴う集まり、旅行等、不要不急の外出を自粛する。

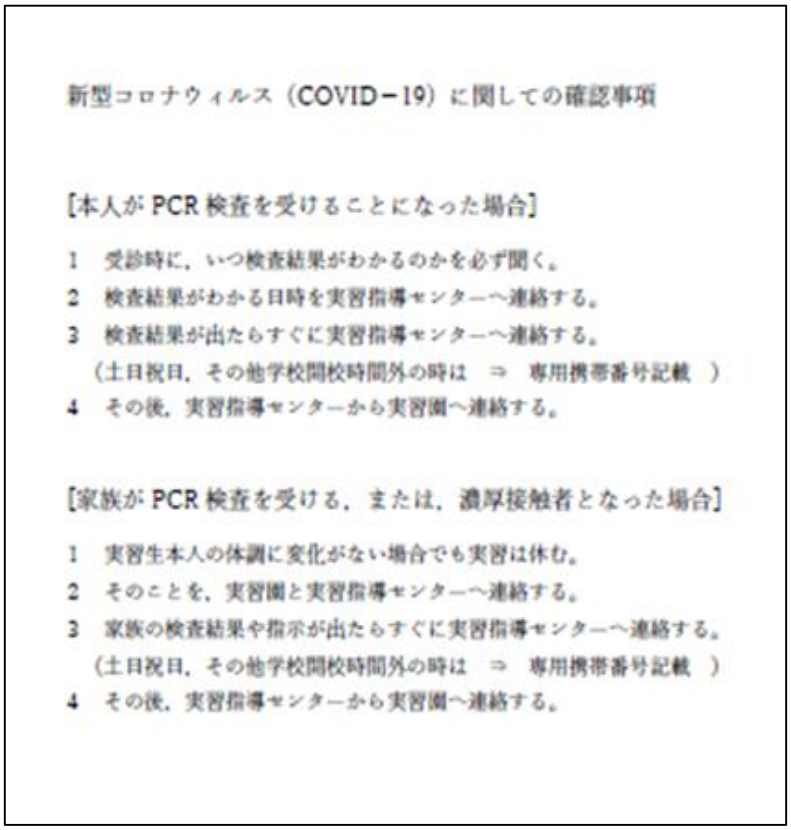
2．実習に向けての感染拡大を防ぐための行動
・毎日、検温・体調チェックを実施し、結果を健康管理表へ記録する。
・実習初日の２週間前から実習２週間後まで、行動記録を行動記録表に記入する。
・実習期間中、次のような症状があった場合には、実習園と学校（実習センター）に報告し、相談する。
※発熱、のどの痛み、重度の倦怠感、味覚・嗅覚の異常、その他普段とは違う体調の異変を感じたとき
・実習期間前後２週間に、前記のような症状があった場合には、学校（実習センター）に報告し、相談する。

3．その他
厚生労働省が推進している、新型コロナウイルス感染症の拡大防止にむけて開発された『新型コロナウイルス接触確認アプリ（COCOA※）』をスマートフォンを利用している学生についてはダウンロードする。

以上のことを守り、新型コロナウィルスだけでなく、その他の感染症に罹患することなく健康な状態で実習に臨めるように努めること。

令和２年９月
○○短期大学

図２　A 短期大学の教育実習（幼稚園）に向けての新型コロナウイルス（COVID－19）感染・拡大防止に関する取り組み



新型コロナウィルス（COVID－19）に関しての確認事項

[本人が PCR 検査を受けることになった場合]

1　受診時に，いつ検査結果がわかるのかを必ず聞く。
2　検査結果がわかる日時を実習指導センターへ連絡する。
3　検査結果が出たらすぐに実習指導センターへ連絡する。
（土日祝日，その他学校開校時間外の時は　⇒　専用携帯番号記載　）
4　その後，実習指導センターから実習園へ連絡する。

[家族が PCR 検査を受ける，または，濃厚接触者となった場合]

1　実習生本人の体調に変化がない場合でも実習は休む。
2　そのことを，実習園と実習指導センターへ連絡する。
3　家族の検査結果や指示が出たらすぐに実習指導センターへ連絡する。
（土日祝日，その他学校開校時間外の時は　⇒　専用携帯番号記載　）
4　その後，実習指導センターから実習園へ連絡する。

図 3　A 短期大学の教育実習（幼稚園）に向けての新型コロナウイルス（COVID－19）感染・拡大防止に関しての確認事項

また、幼稚園実習に行く際に従来の健康観察に加え、新たな健康観察の項目を作成し、さらに、新型コロナウイルス感染症感染拡大防止のマニュアルを示した（図 2、図 3）。実習事前授業については、実習2週間前は対面授業がなくなったので，実習1週間前に，数名ずつ Google が開発した学習システム Google Classroom 内の Google Meet で学生とつないで最終確認をオンラインで行い，決意表明と激励のための壮行会を行うなど、対面授業の補完として行った。2021 年 2 月に実施した卒業年次ではない学生の保育所実習では、約 200 名の学生全員に PCR 検査を実施したうえでの実習への派遣も検討した。新型コロナウイルス発生以前は、当たり前のように実習に行き指導も対面で行うため、対面ではない方法でいかに実際の実習に準ずるような教育ができるのか、ポストコロナに向けた実習教育のシステムを構築する必要がある。

5. おわりに

本稿では、コロナ禍という未曾有の災害によって保育・教育実習を行うことが困難、若しくは縮小した A 短期大学で暗中模索の中、学生や実習先の健康に配慮しながら学びを保障するための実

習の対応を明らかにし、感染拡大防止について、歴史からもアプローチした。

この論文を執筆している最中も新型コロナウイルス感染症の勢いは終わったわけではない。この世界規模の災害ともいえる感染拡大とそれによってもたらされた経済的被害や人と人との分断、場所の移動、様々なことが制限される世界は未だ解決していない。これからは持続可能なライフスタイルやこれまでの価値観を変えたシステム作りが様々な業界で行われるだろう。保育者養成においても同様である。

ポストコロナ時代に向けた実習教育やその研究、新たなシステムの構築は、喫緊の課題である。今後の課題として、代替演習についての実習生、実習園の反応を調査し、分析する、さらに実習一部にオンラインを導入することに対する調査を試みたい。特に、実習のオンライン化がキーワードになるであろう。保育者という人を対象とした職業は、そのなかでもどうしても人との関わりを密にしなければいけない仕事の一つである。保育者養成の要である実習もしかりである。これからの社会は ICT（Information and Communication Technology、情報通信技術）が今まで以上に活用されることが期待されている。著者の一人が数年前訪れたスウェーデンの教員養成校では、実習日誌をオンラインで記入していた。その時は「実習日誌は手書きが当たり前」と思っていたが、コロナ禍においては、人との接触を避けることや物の受け渡しを極力控える観点から実習日誌のオンライン化は、有効な方法のひとつだといえる。また、我が国でもコロナ禍で実習が困難になり「オンライン実習」の取り組み[22)23)]も試験的に行われている。ここでいう「オンライン実習」とは、A 短期大学の実践のような実習に行く代わりに代替実習としての演習ではなく、実習園と実習生をオンラインでつなぎ、子どもの様子や園での生活を観察したり、部分的な実習、例えば手遊びを子どもにみせたりするなどオンラインを使用した実習のことを指す。

災害は、どこでいつ発生するかわからない。今まで当たり前にあった日常が突然崩れてしまうかもしれない。持続可能な保育者養成をするためには、実習のオンライン化について検討していく必要があろう。

---

1) 厚生労働省（2020）「新型コロナウイルス感染症を指定感染症として定める等の政令等の施行について（施行通知）」健 発 0 1 2 8 第 5 号
https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000589747.pdf（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

2) WHO. Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)
https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)、2020 年 1 月 30 日。（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

3) WHO. Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020
https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020、2020 年 3 月 11 日。（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

4) 内務省衛生局（2008）『流行性感冒－「スペイン風邪」大流行の記録』平凡社、p.90

5) 前掲４）、p.91

6) 前掲４）、pp.26－35

7) 平成 24 年 7 月九州北部豪雨、平成 26 年 8 月豪雨、平成 29 年 7 月九州北部豪雨、平成 30 年 7 月豪雨（気象庁 HP より抜粋）など

8) 速水融（2006）『日本を襲ったスペイン・インフルエンザ』藤原書房

9) 前掲４）、p188

10) 青山佳代（2016）「日本の幼稚園創設期における保育者養成 －「幼稚園保姆」を養成した人物と場所に注目して－」『愛知江南短期大学 紀要 45』、p.5

11) 前掲10.、p.8

12) 厚生労働省「新型コロナウイルス感染症の現在の状況と厚生労働省の対応について（令和２年 10 月 15 日版）」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_14155.html（2021 年 3 月 15 日最終閲覧）

13) 前掲 8）、p.36

14) 文部科学省「大学等における新型コロナウイルス感染症の拡大防止措置の実施に際して 留意いただきたい事項等について（周知）」（２文科高第１２３号）
https://www.mext.go.jp/content/20200420-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf、2020 年 4 月 20 日。（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

15) 文部科学省「新型コロナウイルス感染症に関連した感染症対策に関する主な対応について」大学等の実施状況　https://www.mext.go.jp/content/202000513-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

16) 前掲 15）

17) 厚生労働省「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」
https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000602227.pdf（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

18) 文部科学省「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」２ 文 科 教 第 403 号、https://www.mext.go.jp/content/20200811-mxt_kyoikujinzai01-000009279_1.pdf（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

19) 文部科学省「令和２年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」（２教教人第５号）
https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
厚生労働省「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」
https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000602227.pdf（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

20) 前掲 18）

21) 前掲 18）

22) 株式会社明日香 HP「明日香オンライン実習を実施」
https://www.g-asuka.co.jp/topics/200903.html（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

23) 浅井拓久也・森下嘉昭（2021）「指定保育士養成施設におけるオンライン実習の可能性と課題に関する研究 - オープンコーディングによる探索的な分析を通して - 」『山口芸術短期大学研究紀要』（53）、印刷中.

注1 内務省衛生局（2008）『流行性感冒－「スペイン風邪」大流行の記録』平凡社
（1922 年に刊行された『流行性感冒』の翻刻版に）によるページ数。本書にはこれらのポスターは白黒だが、原本ではカラー印刷であるため、カラーのものを使用した。
左：朝日新聞デ 4 月 26 日 https://www.asahi.com/articles/ASN4S4CYPN4FUTIL01M.html
（2020 年 10 月 15 日最終閲覧）
右：東奥日報デジタル 5 月 23 日 https://www.toonippo.co.jp/articles/-/355868
（2020 年 10 月 15 日最終閲覧）

参考文献

・厚生労働省「新型コロナウイルス感染症を指定感染症として定める等の政令等の施行 について（施行通知）」（健発０１２８第５号）、https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000589747.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・厚生労働省「新型コロナウイルス感染症の現在の状況と厚生労働省の対応について（令和２年 10 月 15 日版）」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_14155.html（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・NIID 国立感染症研究所 HP
https://www.niid.go.jp/niid/ja/diseases/ka/corona-virus/2019-ncov.html（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)
https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)2020 年 1 月 30 日。　（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・WHO. Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020
https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-brieing-on-covid-19---11-march-2020、2020 年 3 月 11 日。（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・青山佳代（2016）「日本の幼稚園創設期における保育者養成 －「幼稚園保姆」を養成した人物と場所に注目して－」『愛知江南短期大学 紀要 45』
・内務省衛生局（2008）『流行性感冒－「スペイン風邪」大流行の記録』平凡社
（1922 年に刊行された『流行性感冒』の翻刻版）
・厚生労働省「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」
https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000602227.pdf（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・文部科学省「新型コロナウイルスに関連した感染症対策に関する主な対応について」大学等の実施状況 5 月、https://www.mext.go.jp/content/20200521-mxt_koutou01-000007371_01.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・文部科学省「大学等における新型コロナウイルス感染症の拡大防止措置の実施に際して 留意いただきたい事項等について（周知）」（２文科高第１２３号）
https://www.mext.go.jp/content/20200420-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・文部科学省「令和２年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」（２教教人第５号）
https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）
・文部科学省「令和２年度における教育実習の実施に当たっての留意事項」の送付について
https://www.mext.go.jp/content/202000403-mxt_kyoikujinzai02-000004520-2.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

・文部科学省「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」２ 文 科 教 第 ４０３ 号、https://www.mext.go.jp/content/20200811-mxt_kyoikujinzai01-000009279_1.pdf
（2020 年 11 月 1 日最終閲覧）

［研究ノート］

“ヘビになって遊ぶ 4 歳児”とおめんづくりに関する事例的検討

利根川　彰博

A case study of making a snake mask with a 4-year-old child playing as a snake

Akihiro Tonegawa

キーワード：なる、ごっこ遊び、おめん、4 歳児
Key Words：Become，Pretend play，Mask，4-year-olds

要約：幼児期のふり遊びやごっこ遊びでは、魅力を感じている人物や動物に「なる」姿が多く見られる。またその際に、モノが手がかりとなりイメージを支えている。本研究では、「ヘビ」に興味・関心を持ち、おめんをつくり、「ヘビになって」遊ぶ 4 歳児の事例から、幼児にとって「何者かになる」という具体的な姿を捉え、当事者にとっての意味を探った。その結果、イメージをおめんに反映させる際に、自分の身体とモノを重ね合わせる姿が捉えられた。また、おめんが具体的な行為を引き出す様相が見られた。こうしたことから、幼児にとって「何者かになる」とは、魅力を感じる対象についてのイメージを、自分の身体感覚を使って表現しつつ統合し理解していく方法であることが示唆された。

Abstract：In early childhood pretend play and pretend play, many attractive people and animals "become". At that time, things serve as clues to support the image. In this study, from the case of a 4-year-old child who is interested in "snakes", makes sorry, and plays "becomes a snake", he grasps the concrete figure of "becoming someone" for infants and for the parties concerned. I searched for meaning. As a result, when I was sorry to reflect the image, I was able to capture the appearance of overlapping my body and things. In addition, it was seen that sorry was eliciting concrete actions. From these facts, it was suggested that "becoming someone" for infants is a method of integrating and understanding the image of an object that is attractive to them while expressing it using their own physical sensations.

1. 問題と目的

幼稚園や保育園等では、子どもたちが「お母さん」や「お姉さん」、「お医者さん」や「ケーキ屋さん」、「正義のヒーロー」など、いろいろなものに「なって」遊んでいる姿に出会う。幼児期の子どもは「憧れる存在」になって、その憧れの人物に浸りきって遊ぶといわれているが、その対象は人間に限定されているわけではない。イヌやネコやウサギといった身近なものや、動物園で見るなどしたライオンやヘビなどの動物になっている姿もある。

また、そうした「何者かになる」際に、その対象のシンボルとなるような「モノ」があれば有効な手がかりとなる。例えば「お母さん」になる場合、手がかりとしての「エプロン」を身につけることによって、より「お母さん」の気分に浸ることができる。そうしたモノの存在による影響は小さくないといえる。一方でシンボルとなるモノは、周囲の人々に対して「A ちゃんは、お母さんになっているんだな」と視覚的に伝える効果がある。これは幼い時期ほど重要な要素となるだろう。関わる相手が、「A ちゃん」と見るか「お母さん」と見るかの違いは、A ちゃんの「お母さん気分」に対して大きく影響する。ライオンの「おめん」を身につけている B くんは、観察者などの第 3 者の視点からは、ただ単に「ライオンのおめんをつけている B くん」と捉えられる。その場合のまなざしは、B くんの「ライオン気分」に影響しないかもしれないが、時として B くんの「ライオン気分」に水を差す可能性もある。ところが、周囲の者が B くんを見て「ライオン」として捉え、自分とライオンを関係づけて「ライオンとふいに出会って怯える人」として振る舞う場合、B くんの「ライオン気分」は大いに高まり、ライオンらしい振る舞いが引き出されることになるのである。

幼稚園や保育園等では、こうした「何者かになる」遊びやごっこ遊びを支えるさまざまなモノが用意されている。「おめん」も「何者かになる」遊びを促したり支えたりするモノのひとつである。そのため、保育室に子どもたちが自由に扱えるモノとして「おめん」を用意している園も少なくない。また、子どもが自らの必要に応じて使える材料が用意されている園では、子どもたちが自ら自分のなりたい対象を表すような「おめん」を作成し、身につけて遊んでいることもある。つまり、「何者かになる」ことと「おめん」とは深く関わっているのである。

子どもが自らおめんをつくる場合、その対象となる「何者か」のイメージが重要になる。また、そのイメージを形にする上では手がかりとしてのモノも同様に重要となる。手がかりとしてのモノとは、一方ではその対象の画像などの視覚的な情報であり、もう一方では、おめんを構成する素材となるモノである。

では子どもは、自分がなりたいと思っている「何者かになって」遊ぶために、自らおめんをつくるとしたら、自分の中にある「何者か」のイメージをどのように表現するだろうか。そのイメージとはどのようなものだろうか。また表現することによってイメージは変容したりするのだろうか。そしてそもそも、子どもにとって「何者かになる」とは、どのような体験なのだろうか。本研究では、子どもが「なりたいもの」のおめんをつくる過程と、その

おめんを身につけて遊ぶ過程とで、どのような姿が見られるのかを開示し、考察することを目的とする。

2. 研究方法

2－1. 研究対象：A 幼稚園の「まちのあそび」

埼玉県にある私立 A 幼稚園では「まちのあそび」という独特な活動に取り組んでいる。年少組 4 クラス、年中組 3 クラス、年長組 3 クラスが、それぞれのクラスで興味・関心のあるテーマに沿って「ごっこ遊びの世界」をつくり、一定の期間（1 ～ 2 週間）、園庭にそれらを持ち寄って、全園児で盛大にごっこ遊びを楽しむのである [1)]。

ある年の取り組みで、年中 B 組では、「動物」がテーマとなっており、一人一人が「自分のなりたい動物」になって、同じ動物になる仲間と一緒に拠点づくりをしていったり、「まち」で遊んだりする見通しが立てられていた。B 組では保育者が子どもたちに「自分のなりたい動物になる」際に「おめん」をつくることを提案した。具体的な制作手順は示さず、豊富な材料を用意し、何を使ってどんな形のお面にしていくのかという点は、一人一人に任せるということだった。年中児であるからイメージが漠然としている子どももいるが、保育者は「その子のイメージ」を実現していくためのサポートをするという姿勢でかかわっていた。

2－2. 方法

A 幼稚園において 201x 年 10～11 月に取り組まれた「まちのあそび」の活動の前後、週に一日の割合で 9 時から 14 時の間、参与観察を行った。この期間は「おめん」に着目しつつ、クラスを特定せずに観察を行い、適宜デジタルカメラを使用して画像と動画に記録した。

その中から年中 B 組の「ヘビ」になろうとしている 4 人の子どもたちのおめんづくり場面とその後の遊び場面に焦点化し、ドキュメンテーションとして PowerPoint を使用してまとめた（134 スライド）。この記録をプリントアウトしたものを担任保育者に確認してもらった。後日、意見を聞きつつ、実践過程の不明な点は保育者から回答を得た。こうして得られたデータから、8 つのエピソードを抽出し、これをもとに考察していった。

なお、倫理的な配慮として、クラス名、個人名などはすべて仮名に変更している。また、本研究の性質上、細かい仕草などの提示が重要であるため画像を掲載しているが、個人の特定を避けるため、画像はイラスト風に加工し、顔には「ぼかし」を施してある。掲載に当たっては、対象園園長の許可を得ている。

3. 結果と考察

3－1.「ヘビ」のおめんづくり

年中Ｂ組では、10 月下旬に動物園へ遠足に行っている。遠足に行く前から動物にかんする絵本や図鑑などを、室内の子どもたちの目に入りやすい位置に配置したり、共有スペースを利用して写真による動物展示を行ったりして、その動物園にいる動物への関心が高まるように環境設定が行われていた。また、保育者は動物に関心をもって遊びたくなった子どもが、その動物に変身して遊びだす際の手がかりとして、「おめん」づくりを促すモノも用意していた。これは、ペンギン、キリン、ヘビなどの、いわば「塗り絵」のようなものである。子どもは自分の好みの動物に変身したくなったときに、クレヨン等で色を塗り、はさみで形を整え、おめんの帯をつけて、「おめん」を自作していく（図１）。もちろん、「おめん」をつくらなければ変身できないわけではないが、年少の頃から、こうしたものが用意されているので、子どもたちは手慣れた様子でつくっている。



図１. 自作のヘビのおめん

Ｂ組ではクラスの活動として、保育者が「それぞれがなりたい動物に変身して、同じ動物仲間と一緒に自分たちの住む家をつくろう」と提案していた。「ヘビ」を選んだ４人のグループは、11 月の１週目に協同して「ヘビの家」をつくっていた。11 月２週目に園を訪れると、多くの年少児や年中児が「おめん」を身につけて遊んでいる姿があった。

エピソード1. ヘビのおめんを身につけているＴくん

私が年中Ｂ組の部屋に入ると、Ｔくんが「来て」と声をかけてきた。Ｔくんは、ヘビのおめんを身につけていた。色を塗るなどのことはせず、用意されていた画用紙に手を加えず、ただ「おめんの帯」につけるだけであった（図２）。　Ｔくんが「これ読んで」と、動物図鑑の毒蛇のページを示した。私がそれにつき合うと、「ヘビは毒をどう出すのか」、「噛まれたらどうなるか」ということや、ヘビの目の位置や牙の形状などを話題にする。



図2. 帯に貼りつけただけのお面

その後、場所を変えて私をヘビ談議に誘ってくる。

Ｔ「ヘビはねえ、遠くの獲物がすぐ分かる」

私「臭いで？」　Ｔ「そう」

私「でも、ヘビって鼻、あったっけ？」　Ｔ「ない」

私「じゃあ、どうやってにおいが分かるんだろう？」

（年長児Ｋ）「口で？」（近くにいて参加して来る）

私「え～っ、口で？」　（年長児Ｋ）「耳で」



図3. ニオイを知覚する仕組みを探索する

Ｔくんは真剣な表情で考えている様子で、指先を鼻に近づけ、ニオイを確かめる。そして、「ニオイは目に見えない」「色で分かる」などとつぶやいている（図３）。

Ｔくんは、何か言いたいが言葉にならないという様子で、そのうちに身体が動き出す。「こうやって、ねらってる」と身を伏せる。「そして、獲物が来たら、こう」と動きで説明する（図４）。そして「ヘビって、溶かしちゃうんだよ。おなかの中で。10 分で」という。



図4. 獲物を捕らえる動きを表す

Ｔくんは、図鑑などからヘビについての情報を得ている。もちろん、きっかけは動物園で実際にヘビ（ニシキヘビが２匹いる）を見たことにあるのだろう。「ヘビに関する知識」を色々なところから得ているが、それを統合して「ヘビのイメージ」を確かなものにしていく必要があるようだ。では、どうするか。自分が「ヘビになって」確かめるのだ。Ｔくんは、図４のような姿勢と動きをすることで、つまり「へびになる」ことで、ヘビの内側から「どう感じられるのか」をつかみ、検証していこうとしていると思われる。

本格的なおめんづくりの提案を受けて

保育者が、それまでの簡易なおめんよりも本格的なおめんをつくることを提案して、「ヘビ」になりたいというＴくん、Ｈくん、Ｓくん、Ａくんの４人がそれぞれ自分のおめんをつくっていくことになる。材料は、種々様々な素材が保管されている部屋に並べられている。保育者と４人でその部屋に行き、一人一人が材料を選び、クラスの保育室に戻る。

一人一人どんなおめんがつくりたいのかというイメージが違うので、保育者はそれを聞き取りながら、実現する方向に向けて対応していく。

エピソード2. Hくんのおめんづくり1

Ｈくんは、自分の頭部の上下に材料（紙製のカレー容器）を位置させ、「開いたり閉じたりしたい」「自分のベロを出せるようにしたい」というイメージを語る（図５）。Ｓくんも、そのアイディアに乗る。しかし、Ｔくんと Ａくんのイメージは違うようだ。

保育者がＨくんのイメージを受けてゴムでつなぐことを提案し、ゴムひもを結ぶなど、本人ができない部分は手伝う。ゴムひもによって、上下 2 つの材料がつながると、Ｈくんはさっそく身につけてみる（図 6）。



図5. Ｈくんのイメージ



図6. 保育者のアイディアが加わる

そして、腹ばいになり、両手のひらを合わせて、身体をくねらせる。「ヘビになって」おめんのつけ心地を確かめている様子である（図７）。しかし、顔を上げると「前が見えな

い」という（図８）。おめんづくりに新たな問題が浮かび上がってきた。



図7. ヘビの動きをし、お面の具合を確かめる



図8. 前が見えない問題に気づく

Ｈくんは、材料がゴムひもでつながると、すぐに身につけて、イメージした形になったかどうか確かめている。実際に身に付けてみるのは当然の行為だろう。だが、それだけではなかった。エピソード１のＴくんのように腹ばいになり、身体をくねらせ「ヘビになって」確かめている。両手を合わせるという姿勢もエピソード１のＴくんと同様である。これは「ヘビは手がない」という知識を持っていることの反映、あるいは長細い身体を表現しようとする意図の反映であると思われる。こうした姿から、Ｈくんにとって「おめん」とは、「ヘビになる」ことの気分を高めるためのものであると解釈できる。

エピソード3. Hくんのおめんづくり2

「前が見えない」という問題に対して、保育者は「底の部分を切り取る」というアイディアを提案し、Ｈくんには難しいと判断したようで、はさみで切り取る作業を手伝う。底部を切り取ると、さっそくＨくんは、また腹ばいになってクネクネと床を這う（図９）。

こうして、「前が見えない」という問題が克服された。すると今度は、底部から顔が丸見えで「ヘビらしくない」という問題が生じた。



図 9. 顔が丸見えになったおめん

Ｈくんの希望は「青いヘビ」ということもあり、保育者は手近なところにあった「青色の網」を貼り付けることを提案する。しかし、Ｈくんは「ガサガサ」で、「顔がかゆくなる」と提案を拒否する。2人は図鑑に立ち戻って、さらに質感などを確認していく（図 10）。



図 10. 図鑑で確認する

保育者も「どんな素材を使えばいいのか」と、マッチングを探る。すると、棚の上に用意してあった「青色のビニール」が目に入り、「あっ」と声を上げる。Ｈくんにそれを示すと、Ｈくんも『これだ！』とばかりに、表情がパッと輝く（図 11）。

青いビニールを適当な大きさに切るところは保育者がやり、Ｈくんはそれを貼り付けていく。



図 11. イメージに合った素材と出合う

後のインタビューで、保育者は「一人一人、自分のヘビのイメージがあり、おめんのイメージがあるはず」で、それを尊重したいといい、「私が考えるより、子どもたちの方がすごいアイディアを持っているかもしれないから」と語っている。口で言うのはたやすいが、実践することは難しい。しかし、それが見事に実践されていることが記録から見てとれる。

こうした保育者のサポートを受けながら創造的におめんを生み出していく。Hくんはアイディアが形になるたびに身につけ、全身で「ヘビになって」おめんの具合を確かめている。

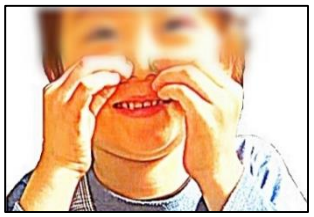
エピソード 4. Tくんのおめんづくり1

Hくんと並行しながら、Tくんも「ヘビ」のおめんをつくっていく。おめんの土台となる部分は、Hくんと同じ「カレー容器」を使用することにしている。

Tくんは、そこに鼻をつけようとしている。素材を選び、薄緑色のボタンを 2 つ持ってきた。そして、2 つのボタンを自分の顔に当て、何度も置き換える（図 12）。

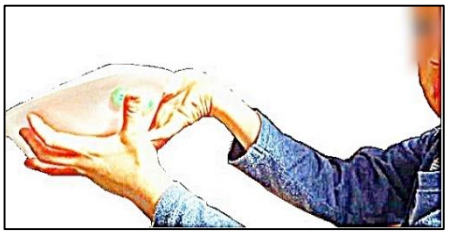

図 12. 鼻の材料を自分の顔に当てる

そして自分の鼻に重なる場所に来た時、ニヤリとするTくん。「ここだ」と納得できた様子である（図 13）。


図 13. 位置を確かめていたTくん

しかしTくんはすぐに土台にボタンをつけようとせず、ボタンをもてあそぶ。落としてしまうと、偶然ボタンが回転したことから、「回っている！」と驚きの声を上げ、しばらくボタン回しに逸れていく。

しばらくすると、自分で区切りをつけて、鼻の取り付けをはじめる。セロテープを使って、イメージした位置にボタンを取り付けた（図 14）。


図 14. おめんの土台に鼻に見立てたボタンをつける

そして、左手を伸ばしてからおめんのところに動かして「ニオイ」をあらわしながら、「ちゃんとニオイをかげる」という（図 15）。

そして、鼻から大きく空気を吸い込むしぐさをする（図 16）。

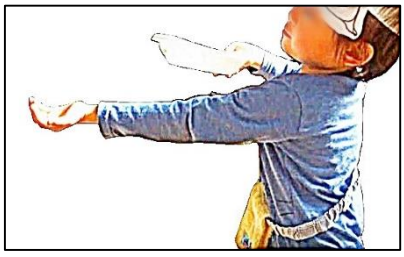

図 15.左手をニオイに見立てて動かす


図 16. おめん越しに鼻から吸い込む

Tくんは、ヘビの鼻の位置を土台とボタンの関係ではなく、自分の顔とボタンの関係で位置を探っている。また、物理的にはニオイを嗅ぐことはできないが、図 16 でのしぐさは、

自分の鼻をお面の鼻にまで拡張して、ニオイをかげるか否かを確かめているように見える。

Ｔくんは、お面づくりの活動の前に、「ヘビはねえ、（ニオイによって）遠くにいる獲物が分かる」と言っていた（エピソード 1）。つまり、「カレー容器」を「視覚的にヘビらしく」しようと進めているのではないようだ。それは、「カレー容器」にボタンを取り付けた後に、それを自分の鼻に当て、「ちゃんと、ニオイをかげる」と言っていたことからも考えられる。Ｔくんにとっては、「鼻」は視覚的に見たときに顔についていればいいというものではなく、「ニオイをキャッチする」という機能と切り離せないのかもしれない。これを、まだ「分けてとらえることができない、未分化性のあらわれにすぎない」と捉えるのか、別の見方をするのかは重要な点である。心理学的には、「4 歳児はまだ未分化であることがあらわれている」という記述で一区切りがつけられるだろうが、教育学的に考えると、そうはいかないのである。「どうかかわるか？」という保育行為を見通す必要があるからである。

エピソード５ Ｔくんのおめんづくり2

Ｔくんは、土台を 2 つ組み合わせ、それを自分の口でくわえる（図 17）。



図 17.「口」を拡張する

「ヘビの口」を手で操作して開いたり閉じたりしながら、手近にいた私の足に噛みついてくる。

その後、「歯」の素材としてペットボトルのフタを選び、取り付けていく。

そして、「目」の作成に移る。Ｔくんは鉛筆で描こうとしたようで、鉛筆をとりに行く。保育者はその動きに気づき「そこには鉛筆では描けないよ。描くなら、あっちのペンで」という。Ｔくんが鉛筆をしまうと、ちょうどそのタイミングでＡくんが「Ｔくんのもあるよ」と声をかける。Ａくんは自分のおめんの「目」の材料をじっくりと吟味して選び出したところだった。Ｔくんはその材料を受け取る。エピソード１の毒ヘビの図鑑を見ていた際に、Ｔくんは「両目間の距離が人間よりも離れている」ことに注目していたが、土台にボタンを重ねて真剣に位置を確かめながら定めて 1 つ貼りつけると、「ヘビって、目、ここについてるらしいよ！」と私に向かっていう（図 18）。



図 18.「目」の位置を吟味する

そして、図鑑をコピーしたものを手に取り、じっと見つめ、自分の作っているおめんと見比べる。確信が持てないのか、再度、私に向かって図鑑のコピーを示し「ヘビって、ここらへんについてるらしいよ」という。私の反応を見て確認したいという社会的参照だろう。2 つ目の「目」を取りつけると、保育者に見せにいき、「いいじゃん」といわれると、満足そうにニヤリと笑みを浮かべる。

Ｔくんは、おめんの鼻と自分の鼻とつなげてニオイをかいだ後、おめんの口をパクパクさせて筆者に噛みついてきた。鼻と同じように口にもその機能があるのかを確かめていたのだと考えられる。物理的にはニオイは嗅げず、食べることも出来ないが、そうしている気分を味わえる。つまり、こうした「つもり」になれるか否かが重要なのだと解釈できる。

また、エピソード４では「鼻」の位置を土台とボタンの関係ではなく、自分の顔とボタンの関係で確かめていた。しかしここで、「目」については、図鑑を参照しながら土台と材料の位置関係で慎重に思案していた。真剣に取り組んでいることが感じられるが、なぜ自分の顔との関係では確かめなかったのだろうか。この点に関する答えは、このエピソードだけからは導くことができない。同時に進められていたＡくんのエピソードを参照する。

エピソード６. Ａくんのおめんづくり

Ａくんは「歯」からつくろうとしている様子で、材料として緩衝材を選び、袋から取り出すと、「歯は 10 本」といい、数えていく。多過ぎた分を袋に戻す。

次いで、「目」の材料を選びに行く。透明のウォールポケットの中に、いろいろな素材が並んでいる。Ａくんは「ヘビの目」にピッタリ合いそうな材料を選び、ひとつの材料を手にする（図 19）。



図 19. 多くの材料から選び出し、手に取る

すると、Ａくんはそれを自分の目に当てた（図 20）。

しかし、イメージと違っていたのか、目からはずすと、距離を置いて眺める。

Ａくんは次に選んだ材料に手を伸ばすと、再び自分の目に重ねる。それもまた戻すと、別の材料を選ぶ。選ぶたびに、自分の目に重ねる。これを何度も繰り返していく（図 21）。

６分ほどかけて、ようやく「目」が決まる。



図 20.材料を自分の目に重ねる



図 21.別の材料を試す

Ａくんは、「おめんのパーツとしての目」を選ぶときに自分の目に当てていた。これはＴくんが「鼻」を取りつける際に見せた姿と同様である。改めて、なぜそのような行動をとるのかを考えてみたい。そこで、もし、私が自分でお面をつくるとしたら、と想像してみる。

土台となるカレー容器があり、ここに、ヘビらしく「目」をつけようとする。すると、まず眼前にあるカレー容器に、頭の中に描くヘビの顔を重ねるだろう。「このあたりに、こんな感じの目がある」と視覚的イメージが浮かぶ。そのイメージに合う、あるいは近い「目」のパーツを探す。頭の中にはっきりとヘビの顔が浮かばないのなら、図鑑などヘビの顔が示されているものを用意するかもしれない。そこに示されている「ヘビ」の視覚情報を、カレー容器に重ねるだろう。そして、イメージが浮かんでいる場合と同様に、「目」のパーツを探す。手ごろな材料が見つかったら、それをカレー容器に重ねてみて、位置を確かめ、自分の頭の中に描くイメージと照らし合わせて、近いか、遠いかを探る。こうしたプロセスを踏んでいくだろうと思われる。図で表せば、記憶や図鑑などによる①ヘビの顔の部位のイメージを、②おめんの顔に重ねて配置する、①と②の関係で完結する作業となる（図 22）。

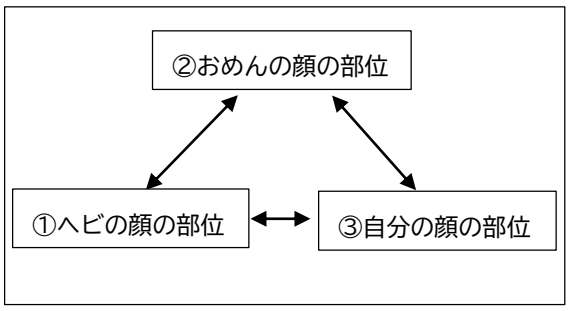


図 22.おめんづくりにおける顔の部位の関係

しかしＡくんは、手に持ったカレー容器ではなく、自分の目に「目の材料」を重ねていた。なぜ、Ａくんは「自分の目」と「目の材料」を重ねるのだろうか。視点を変えると、次の問いになる。Ａくんは「目の材料」を自分の目に重ねることで、何をしようとしていたのだろうか。Ａくんは「視覚的にヘビをあらわそう」としているのではなく、別のことを探求しているのかもしれない。つまり、自分の持っているヘビのイメージの全体を探求しているのかもしれない。だから、「目」はそこについていればいいわけではなく、「見える」という機能が必要なのだと捉えられているのかもしれない。Ａくんは、一つ一つの素材を材料として吟味して、それを「目」としたときに、「ちゃんと見えるかどうか？」を確かめようとしていたのではないだろうか。Ｔくんが「においをかげる」ことを重視していたことと重なる。

3－2. ヘビになって食事をする

年中 B 組では、それぞれが自分のなりたい動物に変身する「おめん」などをつくり、同じ動物の仲間と「棲みか」などをつくった。「まちの遊び」の期間がはじまると、それらを園庭に持ち寄って、自分たちの世界で遊ぶとともに、全クラスのそれぞれの世界で構成される「まち」での遊びを楽しんでいた。以下は 11 月 4 週目の記録である。

子どもたちのつくった 2 タイプのヘビのおめん

タイプⓐ：Ｔくん、Ａくんのつくった「ヘビのおめん」は、カレー容器を 2 つ組み合わせて「顔」とし、帯をつけたものである。身につけると、自分の額の前に「ヘビの顔」が位置することになる。図 23 は、折り


図 23. タイプⓐのヘビのおめん

紙製の「バッタ」を食べている場面である。

タイプⓑ：S くん、H くんのつくった「ヘビのおめん」は、タイプⓐと土台は同じ材料であるが、ヘビの口の中に自分の頭部が入るようになっている（図 24）。ヘビの口が開くと自分の頭部があらわれる。「ヘビ気分」で舌を出す S くんが図 25 である。

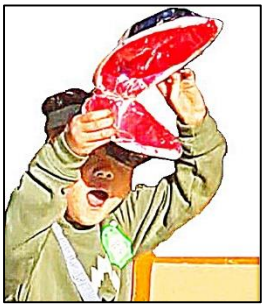

図24. タイプⓑのおめん


図 25.舌を出す S くん

エピソード7.「カップケーキを食べるヘビの T くん」

ヘビに「なっている」T くんは、年長 C 組の運営する「お菓子屋」へ出かけた。カップケーキを買って、品物を受け取ると、隣のテーブル・スペースに移動し、そのカップケーキを食べはじめた。

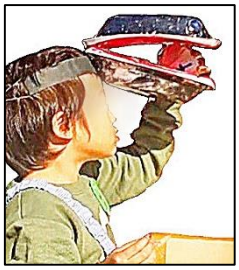
カップケーキに添えられていたスプーンを右手に持つと、おめんの「口」に運びつつ、自分の口を「あ～ん」と開ける。同時に左手はおめんに添えられている。右手は、開いている自分の口を素通りし、おめんの口へスプーンを運ぶ。左手でお面の口を大きく開けて、ウソッコのケーキを入れる。おめんの口を閉じる。こうした動きで、2 口目、3 口目、4 口目、とおめんの口で食べるしぐさを繰り返していく（図 26）。


図 26.おめんの口から食べる

やがて、おめんの口に食べ物を入れたふりをすると、頭部を小刻みに動かすようになる。振動でおめんの口がパクパクと動くため、「食べている」と感じられているようである。動きに合わせて「うま、うま、うま」という。この動きを何度か繰り返す。

次いで、右手のスプーンでなく、カップに添えた左手を自分の口に運び、ウソッコでケーキをすする（図 27）。このとき、T くんヘビはこれを「アイス」と思っていることが、後の店員さんとのやり取りで分かる。そして今度は左手でカップごとおめんの口の中に入れる（図 28）。


図 27.自分の口へ運ぶ


図 28.おめんの口へ運ぶ

カップを取り出すと、今度はおめんの口にスプーンを運びながら、自分の口では舌なめずりをしている（図 29）。おめんの口を閉じると、その口を左手で拭う（図 30）。

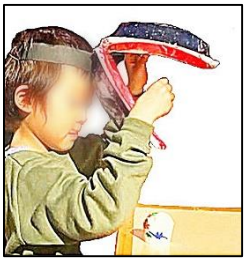

図 29. おめんの口で食べ、自分の口で舌なめずりする


図 30.おめんの口を拭う

2つの「口」について

Ｔくんは、ヘビのおめんを身につけて、「カップケーキ」として売られているモノを買った。しかし、Ｔくんはそれを「アイスクリーム」であると思っていたようであった。この意味づけのズレは、眼前のモノがどちらともとれる形状をしており、その人によって見え方が違うことによるのだろう。

Ｔくんはウソッコのアイスを実際のスプーンで口に運ぶ。口は実際には２つある。「身体としての自分の口」と、「身につけたおめんの口」である。口が動く立体的なおめんであるからか、Ｔくんはこちらを主にしながら、ときどき自分の身体の口にもスプーンを運ぶ。客観的に見ると、２つの口には距離がある。しかし、本人の心理的には、２つの口は重なっているのかもしれないと解釈できる。それは「おめんの口」にスプーンを運びつつ「身体の口」で舌なめずりをしているという行為が見られているからである。一つの行為の文脈に２つの口が機能しているのである。このとき物理的に別々の２つの口は、心理的には１つに融合していると見ることができる。

客観的に見ればおめんの口と身体の口、２つの口がある。では、「ヘビの口」はどこにあるのだろうか。「ヘビのおめん」は「Ｔくんの顔」と、ズレつつ重なっている。「ヘビの顔はどこにあるのか」と問えば、それはヘビのおめんとＴくんの顔との重なりであり、その両者の一体となったところにあるのだろう。つまり、ヘビのおめんとＴくんの顔とその両方で「ヘビの顔」となっているのだろ考えられる。すると、「ヘビの口」はどこにあるのかといえば、おめんの口であり、身体の口である、という両義的なものになるのだろう。実際のＴくんの行為がそれを端的に示しているのである。

エピソード8.「パンを食べるヘビのＳくん」

年長Ｄ組の運営する「パン屋」にでかけた、ヘビに「なっている」Ｓくん。三角形のサンドイッチを見つめ、「これ、何が入ってるの？」と質問する。店員さんはサンドイッチを受け取り、中味を確かめて「レタスとベーコン」と返答する。

Ｓくんヘビはパンを４つ注文して買うと、紙袋に入ったパンを受け取って家路につく。

家の中に入ると、下の図 31～34 のような動きを繰り返し、４つのパンを順番に食べた。



図 31. おめんの下あごの上にパンを乗せる

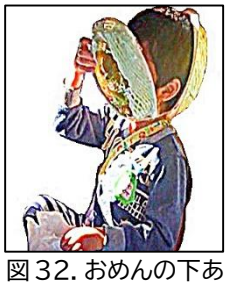


図 32. おめんの下あごを持ち上げ、パンを食べる仕草をする



図 33. 下あごを下げ、おめんの口を開く



図 34. パンを口から取り出す

Ｓくんヘビは、すべてのパンを食べ終えると袋にしまい、パン屋に返しに行く。

重なりとしての2つの「口」

Sくんがつくって身に付けているおめんはTくんのものとタイプが違う。物理的にはヘビの口の中に自分の口（頭部丸ごと）がある。したがって、行為としては２つの口を「行き来」はしない。Sくんは「ヘビの口の中」にパンを入れると、その開いている口を閉じる。そしてすぐに開くと、パンを取り出し、次のパンを口に入れる。この動きは、Tくんの何度も咀嚼するという動きと対照的である。お面の構造から来るのか、「パン」の物理的な大きさから来るのか、という視点からも考えられるが、そもそもSくんは「ヘビは獲物を丸呑みする」と捉えており、この行為はそのヘビの食行動をよく表しているのかもしれない。

4. 総合考察

「ヘビ」のおめんづくり

エピソード１において、Tくんは「ヘビは遠くの獲物にどう気づき、飛び掛かるのか」という思案中、身体がヘビの動きに重なってしまっていた。この姿は「ヘビになることで、ヘビを内側から理解しよう、納得しよう」という動きなのではないだろうかと仮定してみる。すると、Hくんがおめんづくりの段階ごとに、床を這っていたこと（エピソード 2、3）や、Tくんがおめん越しにニオイをかぐ（エピソード 4)、おめんで噛みつく（エピソード 5)、という動作は、「おめんを身につけることで、よりヘビを理解できる」ことになっているのかを確かめようとしていたと考えることができる。

あるいは、自分の持っているまだ統合されきっていない、複数の「断片的なヘビのイメージ」を、おめんづくりの過程で統合・表現しようとしているのかもしれない。土台にボタンを取りつける。それはヘビの「鼻」や「目」なのであるが、その際に子どもは、視覚でとらえられる情報だけで判断するのではなく、他の感覚をつかって捉えたことも含め総合的に判断していると考えることもできる。物理的なヘビの目の大きさや位置が問題なのではなく、単におめんとしてヘビをつくることでもなく、「ヘビについて総合的に捉える」その一環としてのおめんづくりということである。子どもはおめんをつくりながらも、その過程で「ヘビの捉え方を洗練させていく」体験をし、そのことにワクワクと興奮している。そう考えることができるのである。

ヘビになって食事をする：モノが具体的な行為を引き出す

おめんの構造と身につけた際の動きとの関係について、『韓国仮面劇』によると、韓国の伝統的な仮面劇（タルチュム）で使用されている仮面は、「興に乗った踊りをするのに支障のないように造られている。一般に仮面の目の周りを大きく刳りぬいてあるので、視界が広い」[2] という。したがって「仮面を着けた人は道を歩く時のように膝をあげることもでき、ひいては高く跳躍する踊りをすることもできる」[3] としている。それに比して、「日本の代表的な仮面である能面は、仮面のまわりが内側にしなっているため、光が入りにくく、ふたつの小さい目の穴だけがあるので上下左右をみることができず、足元もみることができな

い。そこで跳躍する踊りができないだけでなく、道を歩く時のように膝をあげて歩くことさえもできない。能は〈摺り足〉を鑑賞する芸術だが、この〈摺り足〉は能面の特徴にも関連があるとおもわれる」[4] と指摘されている。

２つの事例からは、おめんの形状や機能が「食べる」という具体的な行為を引き出していたといえる。T くんの具体的な行為は T くんのおめんの形状が引き出し、S くんの具体的な行為は S くんのおめんの形状が引き出していた。

保育室に常備されているタイプの「平面のおめん」をつけている子どもたちからは、こうした行為は引き出されない。食事場面にあっても「おめんの口」を意識することなく「自分の口」で行為している姿は、エピソード 7、8 で示された姿とは対照的である。

また、このような具体的な行為は、既に存在しているおめんではなく、子どもが自分のイメージに沿った形状・機能のおめんを自らつくり出していることも影響しているのだろう。子どもたちは自分の描く「ヘビのイメージ」と具体的な材料とを探索的に重ね合わせながら、具体的な形状と機能を持った「おめん」をつくり出した。つまり、自分のなりたいヘビの動きを含んだイメージがおめんに反映しているのである。そしておめんを身につけた段階では、おめんの機能が具体的な行為を引き出すという、「イメージ」と「おめんの機能」と「具体的な行為」とがスパイラルな関係にあることが読み取れた。

まとめ

ゴプニックによれば、乳幼児は自ら身のまわりの世界を「理解したい、理解しなければならないとまで思っている」[5] という。現実世界の因果を学び、他者の心の因果を学ぶ。そうして身につけた知識を基にして現実とは違う世界のあり方を探る。それがごっこ遊びであるという。すると、年中（4 歳）児頃には、「おめん」などの身のまわりにあるモノを手がかりとするなどして、その対象に「なる」ことで、その対象を辞書的に理解するのではなく、その対象の内側から理解しようとしていると考えられる。つまり、年中（4 歳）児は「ヘビの動きを模倣したい」わけでもなく、「ヘビの姿かたちを再現したい」わけでもなく、自分自身の身体まるごとで「ヘビになる」のである。こうした「何者かになる」姿は、ヘビに関する知識やイメージの統合する、この時期の幼児が世界を理解するため主体的な学びの様相といえよう。

引用･参考文献

１）あんず幼稚園　編（2012）きのうのつづき．新評論．192－207
２）田耕旭（チョン・キョンウク）　野村伸一監訳　李美江訳（2004）韓国仮面劇　その歴史と原理．法政大学出版局．41－42
3）前掲６）41
4）前掲６）41
5）アリソン・ゴプニック（2019）思いどおりになんて育たない．森北出版　193

［調査報告］

2020 年度前期の遠隔授業に関する検証

江本　全志

Verification of online learning in the first term of 2020

Masashi Emoto

キーワード：遠隔授業, 授業支援システム, マルチメディア
Key Words：Online learning, Learning Management System, Multimedia

要約：2020 年度新型コロナウイルスの流行により、全国の大学が遠隔授業を開始することとなった。遠隔授業には様々な授業方法が存在する。受講する時間として、同じ時間に学生が授業を受講するリアルタイム方式、好きな時間に授業を受講するオンデマンド方式があり、また、授業で扱うメディアとして、文字のやり取りをするチャット、音声でやり取りする音声通話、カメラ映像でやり取りするビデオ通話などがある。本論文では、秋草学園短期大学の 2020 年度前期の授業評価アンケートなどを元に、遠隔授業の方法ごとの利点・欠点などを挙げ、対面授業を含めて比較する。

Abstract：Due to the epidemic of the new coronavirus in 2020, universities in Japan have started online learning. There are various teaching methods for online learning. There are real-time method and on-demand method as the time to take classes, and there are text, voice, video, etc. as media handled in the class. In this paper, based on the result of the class evaluation questionnaire of Akikusa Gakuen Junior College in the first half of 2020, I list the advantages and disadvantages of each method of online learning and compare these methods including face-to-face classes.

1. はじめに

これまで多くの研究機関で遠隔授業の研究が行なわれてきた[1][2][3][4]。2020 年度新型コロナウイルスの流行により、全国の大学が遠隔授業を開始することとなり、秋草学園短期大学においても、2020 年度前期から遠隔授業を開始した。遠隔授業の形式として、基本的には自由な時間で行なうことができるオンデマンド方式の資料配信型や動画配信型、授業時間に合わせて行なわれるリアルタイム方式のライブ配信型などで行なわれた。本論文は、2020 年度前期の遠隔授業の経験をもとに、遠隔授業の方法ごとの特徴を挙げる。また、埼玉県の他の大学における遠隔授業の使用ツールを調査し、各ツールの特徴や使用率などを報告する。さらに、2020 年度前期の授業評価アンケートなどから、学生の受講環境や遠隔授業の方法ごとの利点・欠点などを挙げ、対面授業を含めて比較する。

2. 埼玉県の大学における遠隔授業に関する調査

埼玉県の大学・短期大学名簿[5]に記載されている埼玉県にキャンパスを持つ大学・短期大学合わせて 56 校のホームページで公開されているページをもとに、各大学の遠隔授業で使用されている授業支援システムとビデオ会議システムを調査した。

表 1　埼玉県の大学で使用される授業支援システムの件数

授業支援システム名	件数
独自ポータル	15
不明	10
Google Classroom	6
Moodle	6
WebClass	5
manaba	5
CoursePower	3
UNIPA	3
LiveCampus	2
Stream	2
CampusPlan	2
UNIPROVE	1
CampusNet	1
CyberCampus	1
Blackboard	1

表 1 は、埼玉県の大学で使用される授業支援システムの件数である。コロナが流行する前から使用している独自ポータルのサイトを遠隔授業の授業支援システムとして使用している大学が多い。Google Classroom は、Google が提供する無料で利用できる授業支援システムであり、Moodle はオープンソースの授業支援システムであり、サーバに設置する必要があるが、無料で利用できる。Google Classroom と Moodle は 56 校中 6 校が利用し、独自ポータルに続き、利用件数が多い。次に続く WebClass、manaba、CoursePower などは、市販の授業支援システムである。市販の授業支援システムの利用校は 5 校以下と、飛びぬけて利用校が多い市販のシステムは無い。

表 2 は、遠隔授業で使用されるビデオ会議システムの件数である。Zoom は 56 校中 18 校が利用しており、他のビデオ会議システムより多く利用されている。各大学のホームページでビデオ会議システムの利用について公開していないだけで、実際 Zoom を利用している大学はもっと多いと考えられる。Zoom に続き、Teams の利用件数が多い。Teams はマイクロソフトが提供するビデオ会議システムであり、Office365 の契約とともに利用する大学が多いと推測される。

表 2　埼玉県の大学で使用されるビデオ会議システムの件数

ビデオ会議システム名	件数
Zoom	18
Teams	9
Webex	5
Google Meet	5

3. 秋草学園短期大学の学生の遠隔授業の受講環境

秋草学園短期大学の学生の遠隔授業の受講環境について調査した。まず、遠隔授業の受講で使用したデバイスである。2020 年度前期の授業評価アンケートにて 2020 年 7 月 1 日から 2020 年 7 月 31 日に全学科（4 学科）の学生を対象に調査した。260 の授業科目に対する 4,187 の回答を学生ごとに集計し、全学生 718 名に対し 511 名の学生から回答を得た。図 1 に示すように、Apple のスマートフォンである iPhone で遠隔授業を受講している学生が 65.6%と多い。スマートフォンの画面は小さく、多くの学生はその小さい画面で受講していたことがわかった。次にパソコンで受講している学生が 47.0%と多いことがわかった。画面の大きいタブレット端末での受講は多くなかった。

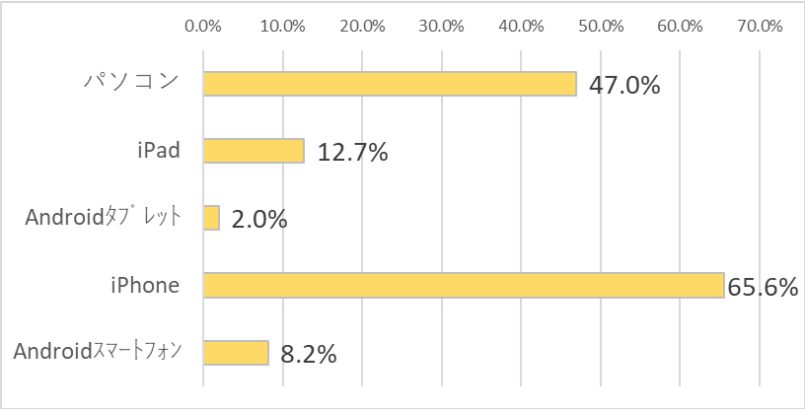


図 1　遠隔授業で使用したデバイス

次に、遠隔授業の受講環境についてである。2020 年 7 月 16 日から 2020 年 7 月 31 日に、秋草学園短期大学の文化表現学科 1 年生、2 年生に対し自宅での ICT 環境に関するアンケート調査を行ない、81 名の回答を得た。図 2 に示すように、光ファイバーなどの固定回線での受講者が 67.9%と多かった。しかし、約 3 割の学生は通信量に制限がある通信環境で受講していたことが分かる。ドコモ、au、ソフトバンクといった大手キャリアの通信環境を利用する学生は 46.9%と次に多かった。大手キャリアは 2020 年度前期の期間において、学生は追加料金なしで通信量 50GB を利用できる対処を行なわれ、ほぼ通信量を気にせずに遠隔授業を受講できる環境であった。固定回線または大手キャリアの通信環境を利用する学生の割合は 93.8%であり、ほとんどの学生は 2020 年度前期の遠隔授業については、通信量を気にせず受講できていたことがわかった。

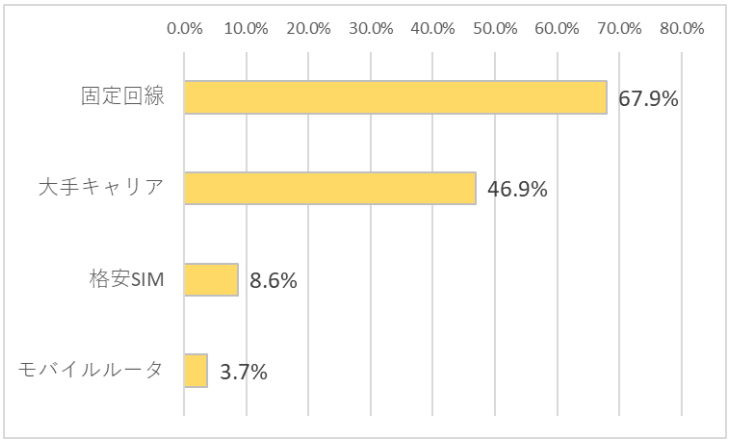


図 2　遠隔授業の受講環境

4. 遠隔授業の方法の比較

遠隔授業は同じ時間に学生が授業を受講するリアルタイム方式、好きな時間に授業

を受講するオンデマンド方式、そして対面授業について、秋草学園短期大学における2020年度前期の授業評価アンケートでの回答などを元に、方法を比較する。また、授業で扱うメディアとして、文字形式、音声形式、動画形式の３つを比較する。

授業の方式

・ 遠隔授業 リアルタイム方式
　授業時間が決まっており、ネットワークを通して、その時間にライブで行なう授業。
・ 遠隔授業 オンデマンド方式
　授業時間は決まっておらず、好きな時間に資料ファイルや解説動画などを見て、課題を行なう授業。
・ 対面授業
　授業時間が決まっており、教室に集まり、その時間にライブで行なう授業。

表 3　学生側からの授業方式の比較

	リアルタイム方式	オンデマンド方式	対面授業
時間の自由さ	×	○	×
通信容量	×	×	○
受講環境	×	×	○
受講の自己管理	○	×	○
通学時間	○	○	×
復習のしやすさ	×	○	×
体調不良での受講	○	○	×
理解度	○	△	○
仲間との作業	×	×	○
質問のしやすさ	○	△	○
資料の量	○	×	○
課題の量	○	×	○
目の疲れ	○	○	×
IT スキル不必要	×	×	○
課題提出でのトラブルの生じにくさ	×	×	○

時間の自由さに関しては、オンデマンド方式の遠隔授業に利点がある。授業評価アンケートの学生の感想では、「余裕を持って取り組める」、「ひとりでじっくり考えられ

る」、「好きな時間にゆっくり学べる」といった自分のペースで学習できる点を挙げている。また、好きな時間に授業を受けられることから、「時間を有効活用できる」という感想があり、大学の授業以外の事柄との時間調整が行ないやすい利点がある。課題の提出について、秋草学園短期大学の遠隔授業では Google Classroom を採用し、課題をいつでも提出できることから、「提出物を好きな日に出せてよかった」という感想があった。対面授業では基本的には授業時に課題を提出するため、いつでも課題が提出できることは大きな利点である。秋草学園短期大学には夜間に授業を行なう幼児教育学科第２部があるが、その学科の学生からは「夜中に学校に行かなくて良い」という感想があった。他には、「朝早く起きなくてもいい」、「寝坊しても平気なこと」という朝起きることに関する内容があった。

次に通信容量についてである。遠隔授業はネットワークを通して授業の資料や課題提出を行なうため学生が持つスマートフォンなどのデバイスの通信が必要となる。多くの学生が固定回線などで通信量を気にせずに通信できる環境を持っているが、少数の学生から大量の通信容量が必要となる動画の閲覧などで、通信容量が不足し、動画が見れないという意見が寄せられた。

受講環境についても、通信を行なわない対面授業に利点がある。遠隔授業において、学生は「デバイスのフリーズ」、「パソコンの調子が悪い」、「資料を開くとパソコンの電源が落ちる」、「資料ファイルが開かない」といったデバイスの問題、「回線の不具合」、「通信環境が悪いと何もできない」、「通信環境が悪いと提出期限に間に合わない」といった自宅の通信環境の問題、「声が聞こえづらい」、「Skype がつながらない」、「音声が途切れる」といったパソコンのスピーカーやマイクの問題が生じていた。

学生が授業を受けるための自己管理として、対面授業やリアルタイム方式の遠隔授業に利点がある。授業評価アンケートでは、オンデマンド方式の遠隔授業に関して「リアルタイムでないと課題を溜めてしまう」、「やる気が出ない」、「集中力が続かない」という意見が学生から聞かれた。

通学時間については、遠隔授業に利点がある。「電車通学でコロナウイルスの感染が不安だった」、「感染のリスクが少なくて良かった」といったウイルスの感染の心配や、「通学時間を勉強の時間にあてることができ、勉強に費やす時間が多く取れた」という学習時間の増加の利点が学生から挙がった。

復習のしやすさは遠隔授業に利点がある。「対面授業のように講義の話を聞き逃した

ということがなくてよかった」、「授業内容を後からでも見返せる」、「文章をゆっくり読み返しができる」、「配られた資料がデータで残る」、「動画を何回も見直せる」といったデータが残ることの利点が挙がった。

体調不良での受講も遠隔授業に利点がある。「体調が悪いに時間をずらしてやることができる」、「対面授業よりリラックスできた」、「自宅にいるので忘れ物などの心配事が少なかった」という感想があった。

授業の理解度はオンデマンド方式の遠隔授業に問題があった。文字ベースの資料では「文字だけだと理解がしにくい」、「重要な部分が分かりづらい」、「なかなか頭に入らない」という問題点があり、またリアルタイムに教員が学生の理解を確認しながら授業が行なえないため、「理解しているか分からない」、「自分の理解があっているかどうかわからない」、「自分の回答が正解か分からない」、「先生と自分との解釈の違いに困る」といった問題が生じている。しかし、反対に「理解しようと調べる機会が増えた」、「自分で考えて学習できた」という意見も聞かれ、受動的ではなく、能動的な学習のきっかけになった学生もいた。

仲間との作業は対面授業に利点がある。遠隔授業では「友達に聞けない」、「みんなと一緒に楽しめない」、「自分でなんとかしないといけない」、「他の人の意見や先生の解説を聞きたかった」という意見が聞かれた。対面授業ではすべて教員が授業内容やそのサポートを教員１人で行なっているわけではなく、受講している学生同士で助け合い、授業で分からないことを教え合っている。そのことにより、教員の負担は減っている。しかし、遠隔授業では学生同士の助け合いが行ないづらく、学生の授業内容の理解が深まっていない可能性がある。授業によっては文字ベースのチャット形式で学生へ質問を出し、学生にチャットに回答を書かせ、他の学生の回答も見れるようにしている場合がある。このような授業に対しては、「対面授業より発言者が多かった」、「他の人の質問と回答が共有でき、より深く学べた」、「学生からの質問の答えがあり理解が深まった」といった評価する感想があった。

質問のしやすさについては、遠隔授業において「直接先生に質問できない」、「返答が遅い」、「質問がしにくい」という不満の声が挙がっている。しかし、反対に「対面授業より先生への質問がしやすかった」という感想もあり、質問は対面の方がよい人とデバイスを通した方がよい人に分かれ、質問のしやすさは人によって変わる。

資料の量については、オンデマンド方式の遠隔授業に関して、多くなる傾向がある。

資料ファイルでは声で説明できず、説明する文章を書くため、文章が長くなる。学生からは「文章が長い、文章の量が多い」、「見たい内容を探すのが大変」といった意見があった。しかし、教員によっては資料ファイルをしっかり作り、「細かく書いてあったので、わかりやすかった」、「対面授業のように、先生が話してる口調をそのまま文章にしていた」といった高評価の感想もあった。

遠隔授業では目の疲れに関する意見が多く聞かれた。「文字が小さく見にくい」、「スマートフォンだと資料が見づらい」、「目が疲れる、痛い」といったものである。約半数の学生がスマートフォンで遠隔授業を受講していたため、文字の大きさなど資料の見やすさを今後改善する必要がある。

遠隔授業ではパソコンやスマートフォンなどといったデバイスの操作が必須となる。「文字打ちに慣れていない」、「パソコンの使い方に慣れていない」、「写真の画像が送りにくかった」、「資料を印刷できない」、「授業支援システムの使い方が分からない」、「ファイルのダウンロードが分からない」などといった意見が聞かれ、今後学生が遠隔授業を開始する前に、遠隔授業で必要となる IT スキルの教育が必要だと感じる。反対に、遠隔授業を受けているうちに、「文章を書くことに慣れてきた」、「文字を打つことでタイピングの練習になった」、「パソコンに少し詳しくなった」、「タイピングが速くなった」といった IT スキルが向上した学生も見られた。

遠隔授業では、課題の提出で多くのトラブルが生じた。「提出方法があっているか不安」、「提出物がちゃんと届いているか心配」、「提出日を忘れてしまう」、「課題が多く、提出期限が混乱する」、「ややこしい提出方法をする」、「授業時間外に課題が出される」、「課題の提出先がない」、「対面授業と遠隔授業が重なると、提出期限までに提出できない」、「課題の量に対して提出期限が適切でない」、「提出期限の表示がない」、「提出期限が短い」など、多くの問題が生じた。今後改善を検討する必要がある。反対に、「穴埋め問題が分かりやすかった」、「クイズなど楽しく行なえた」、「小テストの結果がすぐわかる」といった授業支援システムを使用する利点も学生から挙がった。

その他に、「成績評価が心配」、「採点基準があいまい」、「評価が適切でない」、「点数の付け方がわからない」、「先生の評価が厳しい」といった成績評価に関する心配の声が挙がっている。また、デバイスで複数の資料を行ったり来たりして見なければいけない時やノートを取りながら授業を受ける時、学生は苦労したようである。遠隔授業において「授業が終わったのか分からないことがあった」という意見もあった。良い意見として、「小テストに丁寧にコメントしてくださった」、「温かいコメントや学びを

深めるためのアドバイスなどを毎回して下さった」、「課題に対してコメントをくれるのが嬉しかった」、「先生の親切心が感じられた」などがあった。教員は大変ではあるが、課題へのコメントなどは学生の満足度を上げるために重要なポイントであることが分かる。

表 4　教員側からの授業方式の比較

	リアルタイム方式	オンデマンド方式	対面授業
時間の自由さ	×	○	×
準備の時間	△	×	○
対応の容易さ	×	×	○
教材の再利用	△	○	×
IT スキル不必要	×	×	○
実技科目の実施	△	×	○

次は、教員側からの授業方式の比較である。時間の自由さはリアルタイムで行なわないことから、オンデマンド方式の遠隔授業は時間に縛られないが、授業の準備の時間は他の方法に比べ、かかる。リアルタイムで行なう場合は、教員の授業ペースによって、すべての学生が同じ時間かけて行なうことになるが、遠隔授業における資料ファイルの閲覧などでは、人によって時間のかけ方が変わってくる。オンデマンド方式の遠隔授業の方がその時間は短くなる傾向にある。そのため、教員はオンデマンド方式の場合は、資料や課題を多く作る傾向にあり、準備が大変になる。

対応の容易さは対面授業に利点がある。対面授業の場合、教員は基本的に授業時間内だけ学生の対応をすればよいが、遠隔授業になるとその授業時間の境界があいまいになる。学生からは「質問の返信がない」、「先生に連絡が取れない」、「すぐ質問ができない」、「質問の返答がくるまで作業ができない」といった質問の回答に対する不満の声がある。また、文字ベースの質問の回答ではすべてを伝えきれない場合が多く、「先生の質問の回答が回答になっていない」、「見当違いの答えが返ってきた」といった不満の声も挙がっている。

遠隔授業では教員の IT スキルの不足から様々な問題が生じている。「先生のコメントの誤字が多い」、「出席確認の通知が来ない」、「先生が来なかった、授業時間になっても何も送られてこない」、「先生のパソコンがフリーズし、授業が進まない」、「資料が見れない、開けない」、「未提出で評価されている」、「提出したはずが未提出になっ

ている」、「先生がシステムをちゃんと使えていない」といった不満の声がある。

次は、実技科目の実施についてである。実技科目を遠隔授業で行なうのは難しい。ここでは実技科目を遠隔授業で行なったことで生じた問題を挙げる。体育実技の遠隔授業では「動けるスペースがない」、「部屋で実際に行なう場合に下の人への迷惑が心配」、「動きの説明が難しい」、「外で行なう課題は天候に左右される」、「リフティング、ジャグリングといった自分ができない課題が多い」、「動画を提出する課題が多い」、「動きを見て一緒に動けなかった」、「動画撮影の容量が足りない」、「自宅での動画撮影が大変」といった問題がある反面、「一人の空間なので、恥を捨てて大きく動けた」という良い面もある。造形や調理実習など物を作る授業については、「材料を揃えるのが大変」、「製作方法が分からない」、「調理の仕方が分からない」という意見が挙がった。

次は、メディアの種類による違いを見ていく。

メディアの種類

- 文字形式
  リアルタイム方式では文字でのチャット、オンデマンド方式では文字や画像を使った資料ファイルとする。
- 音声形式
  リアルタイム方式では音声通話と資料ファイル、オンデマンド方式では音声データと資料ファイルとする。
- 動画形式
  リアルタイム方式ではビデオ通話、オンデマンド方式では動画による資料ファイルとする。

表 5　メディアの種類による比較

	文字形式	音声形式	動画形式
通信容量	○	△	×
接続の安定性	○	△	×
説明の情報量	×	△	○
説明のしやすさ	×	△	○
理解度	×	△	○

通信容量については、文字形式、音声形式、動画形式の順で通信において必要となる量は大きくなる。固定回線ではなく、通信量を気にしなければいけないネット環境の学生は、動画形式での遠隔授業は厳しい。また、固定回線であっても、プロバイダ

や Wi-Fi 機器、デバイスなどによって、通信が安定しない場合がある。通信が安定しない場合は、リアルタイム方式の遠隔授業の受講は難しくなる。

説明の情報量、説明のしやすさ、理解度ともに、文字形式、音声形式、動画形式の順で向上する。文字形式だけでは説明の自由度がなく、学生の理解は深まらないことから、通信容量は多くかかるが、動画形式のコンテンツが必要と考える。「文章だけだと理解できない、理解に時間がかかる」、「音声や動画は聞き取りやすく録音できる」といった意見がある。

図 3 は、授業評価アンケートで行なった遠隔授業と対面授業のわかりやすさに関する質問の集計結果である。秋草学園短期大学で 2020 年度前期に行なった遠隔授業は、約 4 分の 3（76%）の学生にとって、対面授業と同等以上であるという評価を得た。遠隔授業は対面授業に劣るところはあるが、反対に優れているところもあり、今後遠隔授業が対面授業よりわかりやすくなるような改善が期待される。

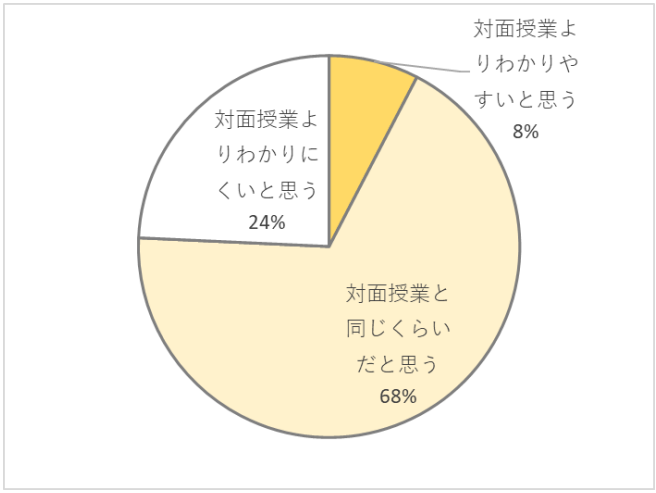


図 3　遠隔授業と対面授業のわかりやすさ

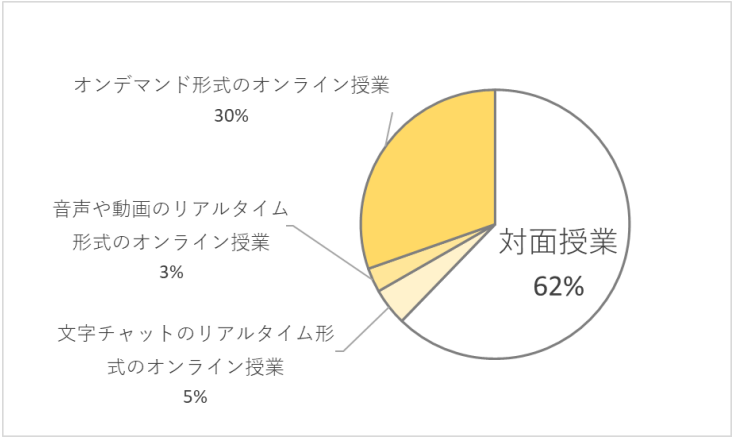


図 4　再度授業を受けるとした場合どの方式で受けたいか

図 4 は、再度授業を受けるとした場合どの方式で受けたいかという質問の集計結果である。対面授業が約 6 割を占め、学生は対面授業を望んでいることがわかった。次に、オンデマンド方式の遠隔授業が 3 割と多かった。

5. おわりに

今回、埼玉県の大学における遠隔授業に関する調査、秋草学園短期大学の学生の遠隔授業の受講環境の調査、授業評価アンケートの集計情報をもとに、遠隔授業の方法の比較を行なった。対面授業が遠隔授業よりすべてにおいて優れているわけではなく、対面授業、遠隔授業それぞれにおいて、良い点、悪い点がある。現状では学生は対面授業に対する評価が高い。今後遠隔授業の方法を改善しながらよりよい教育の環境を整えていきたい。

6. 参考文献

[1] 田中雅人, 安倍博, 福井大学医学部におけるパンデミック下での新たな遠隔授業システム（F. MOCE）の開発と運用, 医学教育 51(3), pp.244-246, 2020
[2] 清水将, 熊谷真倫, 遠隔合同授業を見据えた Wed 会議システムの基礎的検討と実践, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, pp.257-264, 2020
[3] 臼井悠一, 加藤直樹, フレキシブルな遠隔授業環境のデザイン, 岐阜大学カリキラム開発研究 36(1), pp.154-161, 2020
[4] 三谷文乃, 小高知宏ら, 動画配信を用いた授業支援の実現, 第 80 回全国大会講演論文集 2018(1), pp.725-726, 2018
[5] 埼玉県, 大学・短期大学名簿,
https://www.pref.saitama.lg.jp/a0204/911-20091202-406.html

［調査報告］

アクティブラーニングを活用した保育現場における「体育」の展開事例③

-思考力および判断力の育成を意識したアプローチ -

新戸　信之

A Case Study of Physical Education Using "Active Learning" in Nursery Schools

― Approach Considering Fostering Abilities in Thinking and Judgment ―

Nobuyuki Shindo

キーワード：アクティブラーニング、保育現場、幼児体育、思考力
Key Words：active learning, nursery schools, physical education for pre-school children , ability to think , judgment

要約：
本研究では、アクティブラーニングの教材として「均等整列」を用いることにより、「思考力および判断力の育成」という視点から行動および意識の変容を明らかにすることを目的とした。エピソードを分析した結果、日常保育において活動として扱われていない「整列」に“左右均等の人数で”という簡単な条件を加え、時間をかけて子ども達だけで取り組むことにより、子どもが見通しをもって主体的に行動をすることが示され、「思考力及び判断力の育成」という視点から見た行動及び意識の変容が明らかになった。

１．はじめに

本研究の目的は、保育現場において日常的に行われている活動を教材に、幼児が問題解決に向けて試行錯誤を重ねることによる、「思考力および判断力の育成」という視点から見た行動および意識の変容を明らかにすることである。

近年、手順は知っていても体験したことがないなど、保育現場での実感として、情報による子ども達の知識量が増加している一方で、体験による知識量は減少しているように感じられる。文部科学省(2017)は、初等中等教育分科会(第 100 回)配付資料「新しい学習指導要領等が目指す姿」の中で次のように述べている。

> 「学びを通じた子供たちの真の理解、深い理解を促すためには、主題に対する興味を喚起して学習への動機付けを行い、目の前の問題に対しては、これまでに獲得した知識や技能だけでは必ずしも十分ではないという問題意識を生じさせ、必要となる知識や技能を獲得し、さらに試行錯誤しながら問題の解決に向けた学習活動を行い、その上で自らの学習活動を振り返って次の学びにつなげるという、深い学習のプロセスが重要である。また、その過程で、対話を通じて他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて、人間性を豊かなものへと育むことが極めて重要である。」

松本（2018）は、「〈深い理解〉は、暗記を主とするこれまでの教育方法からアクティブラーニングへの変革を象徴しており、理解における多元・重奏性の深化を追求することである。」としている。

成長し自立する上で不可欠な、様々な体験の機会が失われている現代の子どもには、「かくれんぼ」や「しっぽ取り」などのように名前の付いた遊びだけではなく、遊びに至るまでのやりとりを含めた体験が必要である。そのためには「2 チームに分かれ、、、」や「先攻チームが、、、」などのように、遊び方を紹介する文献で【進め方】や【準備】として扱われず、大人が当然のこととして進行してしまいがちな手順にも時間をかけ、子ども主体で進めるための工夫が必要である。

一例として、これまでに保育現場で何度となく行ってきた「チーム対抗鬼ごっこ」の様子を以下に示した。

青チームと黄色チームに分かれている子ども達に「どっちのチームから先に追いかける？」と問いかけると、「青！」「黄色！」と何人もの子どもが教師に向けて意思表示をした。

「先生は何も決めないから、自分たちで決めてください」と対応すると、“話し合いの様な活動”が数ヵ所で始まった。年度が変わった直後の活動では、順番が決まるまでに 10 分ほど要したことがあった。

子どもの思考力や判断力を育てるためには、このような、大人からすると無駄に思えるようなやりとりや“いざこざ”など、遊びに内在するイレギュラーなトラブルにより、発展的に衝突しあい、受け入れるなどの経験を積み重ねる時間も重要であろう。

保育現場において実施される「体育」などの活動の中で、それらの状況を意図的に創出し、子ども達自身が問題に気付き、協働して課題解決に取り組み得る方法として、アクティブラーニングが有効であると考えられる。

本研究では、幼児が大人の助けなしに解決可能な難易度の教材として、「特別な技術を必要としないこと」、「過去の経験により活動をイメージできると推察されること」の 2 点の理由から「整列」に着目した。保育者が日常的に行っている“並ばせる”という行動を、幼児の「自分でやりたい」という自立への欲求及び多くの年長児にとっての関心事である「数」により動機づけを図った。

２．研究方法

２－１．対象

東京都内の幼稚園型幼児教育施設に在籍する年長児 7 名（男 2 名、女 5 名）、年中児 5 名（男 4 名、女 1 名）の合計 12 名。

２－２．実施時期

実　施　日：1 回目：201X 年 4 月 8 日、2 回目：201X 年 4 月 15 日

実施時間：午前 10 時 50 分～11 時 35 分

本活動は、週に 1 回実施している「専科『体育』」（※以下「体育」と表記）の時間に担当教師により実施した[注１)]。

２－２．記録及び分析方法

デジタルカメラを固定し、活動中の音声及び動画を記録した。活動終了後にパーソナルコンピュータにより再生した動画の音声を書き起こし、動画とともに分析資料とした。

２－３．実施場所

施設内「ホール」

２－４．教材について

本研究では、「思考力及び判断力の育成」を目的とした教材として、「均等整列」（図-1）を実施することとした。

「均等整列」の実施方法

年中児～年長児を対象とした「体育」の時間の冒頭に、“ご挨拶をするための整列”という位置づけで行った[注２)]。

①対象となる子ども達が思い思いに遊んでいる「ホール」の中央付近に教師が座り「ご挨拶ができるように並んでください。」と呼びかける。

②子ども達が教師の前に横隊で整列したのを確認した後、教師の正面に位置する子どもに挙手を促し、全ての子どもに向けて、その子どもの左右の人

数を確認するよう促す。

③左右の人数について、子ども達全員の総意であることを確認した後、教師の正面に位置する子どもの左右の人数を同じにするよう促す。

３．事例と考察

1 回目

① 教師：「ご挨拶ができるように並んでください。」と全員に対して言葉がけをした。

子ども：最初の１、２人は教師の正面に座るが、その後は思い思いに左右に分かれて座った。

➡考察：年少々クラスと年少クラスの「体育」においては、同様の声がけに対して、教師が促すことなく、隣との間隔を詰め、膝の先端を揃えて整列することは困難である。すなわち年中児と年長児においては、何度となく繰り返してきた「ご挨拶ができるように並ぶ」という課題については、これまでに獲得した知識や技能により解決していると推察される。

② 教師：「先生の、まっすぐ前にいるのはＫちゃんです。（※教師が左手を挙げながら）Ｋちゃん、右手を挙げてください。」「Ｋちゃんの右側には何人いますか？」

子ども：Ｋちゃん（年長女児）は手をおろし、膝立ちになって指さしながら人数を数え始めた（図-1）。

列の左側に座っていたＥちゃん（年長女児）は座ったまま前方に身を乗り出し、右側の列を見渡して「7 人」と言った。

列の右側に座っていたＹ君（年長男児）とＡ君（年中男児）は立ち上がり、端から順に指さしながら人数を数え始めた。

それを見たＤ君（年長男児）は満面の笑顔で立ち上がり、同じように指さしながら人数を数えるようなしぐさをしたが、指の動きは対象となる子どもの位置とは無関係だった。



図-1 整列の様子

Y 君は数え終わると「6 人」と言った。それを聞いた A 君は「7 人だよ。Y 君、自分も数えた？自分も数えるんだよ。」と言った。

➡考察：D 君の様子から、興味の本質は数えることではなく、数えている姿にあるものと考えられる。A 君はこの時期、数字に興味を持ち始めており、様々な対象の数え方に関心を寄せていた。

「自らの持つスキルを駆使して問題を解決する」という興味に動機づけられた行動が、その行動に準じた行動を動機付け、その結果生じた「自分も数えるんだよ。」のような対話が、他者の考え方を新たな知識として取り込むことに繋がるものと考えられる。

③ 教師：「7 人か 6 人かどっちだろう？」

子ども：基準となっている K ちゃんよりも左側に座っていた H ちゃん（年長女児）と T ちゃん（年長女児）が立ち上がり、H ちゃんが「D 君座って。A 君座って。Y 君も座って。」と、立っている子どもに一人ひとり声を掛けた。T ちゃんは移動しながら 1 人ひとり指さし確認をしながら人数を数えた。D 君は少ししょげた表情で座り、A 君は怪訝な表情で座った。他方、Y 君は「僕だって数えてる！」と言いながら座ることを拒んで数え続けた。

T ちゃんは数え終わると、「7 人と」小声で言い、元の位置に座った。H ちゃんが座っている子どもの頭を触りながら「1，2，3，4，」と数えると、頭に触れられた A 君が「やめて！」と言った。それに対して H ちゃんは何の反応をすることもなく最後まで数えて、「7 人！」と言って元の位置に座った。Y 君もそれに続いて「7 人！」と言って座った。

➡考察：最初は「6 人」と言っていた Y 君が、A 君の言葉を理解して受け入れた。断定することはできないが、「7 人」と答えたことから、当初の数え方が間違っていて、直す必要があるということに気付いたと推察することができる。

④教師：（※教師が右手を挙げながら）K ちゃん、左手を挙げてください。」「K ちゃんの左側には何人いますか？」

子ども：K ちゃんが膝立ちになり列の左側を見て「4 人」と言った。続いて数人の子どもが「4 人！」と言った。

⑤教師：「先生のまっすぐ前が K ちゃんで、K ちゃんの右側が 7 人で、K ちゃんの左側が 4 人です。なんだか凸凹してない？同じ方がカッコ良くない？　じゃあ、K ちゃんの右側にいる人と左側にいる人の数を同じにしてみよう。」

子ども：S ちゃん（5 歳女児）は、隣に座っていた D 君に「D 君が向こうに行けば大丈夫だよ」と言った。

E ちゃん、H ちゃん、T ちゃんの 5 歳女児 3 人が一斉に立ち上がった。E ちゃんは立ち上がりながら両手の指を数えていた。H ちゃんが「誰か 1 人こっちに来て！」と言ったのに対し、E ちゃんが「3

人くらいの方が良いんじゃないの？」と言った。H ちゃんは列の右端まで走り、列の左端を指さした。T ちゃんは右端に座っていた R 君（4 歳男児）の手を取って、列の左端まで誘導した。それを見た D 君と N 君（4 歳男児）は嬉しそうな表情で立ち上がり、走って左端に座った。右端になった S ちゃんが「4 人になっちゃった」と言うと、E ちゃんと T ちゃんが、それぞれ D 君と N 君の手を取り、列の右側に連れ戻した。

T ちゃんが右側の人数に続き左側の人数を数え、「こっちは 5 人だから、1 人こっちに来て」と言ったところ、S ちゃんが「そしたらこっちが 5 人になっちゃうよ」と言った。

H ちゃんが「どうしたらいいんだろう・・・」と言ったところで教師が介入した。

➡考察：E ちゃんは 7 人と 4 人ということから、単純に引き算をしたものと考えられる。S ちゃん、H ちゃん、T ちゃんは「1 人」と判断したことから、ある程度頭の中でイメージができるのではないかと考えられる。年長児は、年中時の「体育」の活動の中で何度となくその動きを見ているためではないかと推察される。

⑥教師：「（列の左端を指さしながら）今は左側が 1 人少ないよね？じゃあ、（列の右端から左端に指先の向きを変えながら）右から左に 1 人動いたらどうなるかな？」

子ども：数人が「右が少なくなっちゃう。」

教師：「そうだよね。そうしたら、（同様に指先の向きを変えながら）左から右に動いたらどう？」

子ども：「右が少なくなっちゃう。」

⑦教師：「そうだよね。1 人違いの時にはどちらかが少なくなってしまうから、1 人違いは OK です。」

⑧教師：「並ぶのに時間が掛かっちゃうと遊ぶ時間が少なくなっちゃうから、みんなで早く並べるようにしたら良いね。」

「ご挨拶ができるように並んでください。」から挨拶までに 8 分 24 秒を要した。

2 回目

教師が座る素振りを見せると、声を掛ける前に教師の動きを追いながら、座る位置を確認して正面に座ろうとした。

①教師：「ご挨拶ができるように並んでください。」

子ども：教師の正面に座ろうと K ちゃん（年長女児）と Y 君（年長男児）の 2 人が走って来て押し合いながら座った。H ちゃん（年長女児）は走らなかったが、座った瞬間に自分が正面に近いことに気付いた様子で、更に教師の正面に近寄る方向に詰めた。

この時点で 8 人の子どもが座っており、左端に座っていた S ちゃん（年長女児）は覗き込むように身を乗り出して列を見ていたが（図-2）、自分の隣に 2 人の子どもが座ると立ち上がり、おそらく基準になるであろう子どもの左側と右側の人数をそれぞれ指さしながら数え、右端に移動して座った。更に、支度に手間取り、遅れて列の右端に加わろうとした 2 人の年中男児に対し、左端に行くよう促した。



図-2 人数を確かめる年長女児

➡考察：S ちゃんの予め基準になりそうな子どもを予測した行動は、見通しを持った行動と言えよう。他方、正面に座ろうとする動機は定かではないが、相手の動きを予測して行動するという意味合いにおいて、見通しをもった行動に通ずるものと言って良いだろう。

S ちゃんが後から来た年中児を振り分けた行動に関しては、前年度の室内での「体育」の際に、年長男児が大きな声で指示をしていたのを記憶していたのではないかと推察される。

②教師：「先生の、まっすぐ前にいるのは K ちゃんです。（※教師が左手を挙げながら）K ちゃん、右手を挙げてください。」「K ちゃんの右側には何人いますか？」

子ども：S ちゃんが小声で「6 人」と答えるのと同時に、H ちゃん（年長女児）は勢いよく立ち上がり、頭を触りながら、E ちゃん（年長女児）は座ったまま体を前に倒して指さしながら、それぞれ人数を数えた。他の子ども達も年中児の 2 人の男児以外は膝立ちをしたり、覗き込んだりしながら人数を数えていた。

E ちゃんは数え終わると「6 人」と答え、H ちゃんは「右側が 6 人で、左側が 5 人」と答えた。

➡考察：人数を数えることも、次に必要となることの見通しを立てることも、子どもたちにとって、そのこと自体が興味の主体であり、行動の動機づけとなっていると考えられる。

③教師：「H ちゃんが左側も数えてくれました。右側が 6 人で、左側が 5 人で

いいかな？」

子ども：一斉に「いい～。」

Y君「6人と5人はどっちに行っても少なくなっちゃうからいい。」

④教師：「そうだよね。一人違いはOKです。R君とN君が座ろうとしたときに、Sちゃんが『R君とN君は向こうに座って』って教えてあげたんだよ。」「今日は早く並べたから時間がいっぱいあるね。」「では、ご挨拶します。」

「ご挨拶ができるように並んでください。」から挨拶までに55秒を要した。

4．総合考察

1回目と2回目の顕著な違いは、挨拶をするまでの所要時間である。1回目は挨拶するまでに約8分半かかったのに対し、2回目に要した時間は約1分だった。これは、教師が声を掛ける前に集まり始めたことや、左側の人数を数え終えた事、更には後から来た子どもを予めバランスよく左右に振り分けたことが要因である。これらの行動の動機付けは、正面に座りたいことや、たくさん遊びたい気持ちなどが考えられるが、いずれにしても1回目には見られなかった「見通しをもった行動」が見られた。保育士の指示通りに整列をする場面では、並ぶことは当然であり、行動の結果が感情に変化をもたらすことは少ないと考えられる。一方、今回の「均等整列」においては、自分の考えや行動が結果に影響するため、思い通りの結果が得られた時の満足感や、思うようにできなかった時の不本意な気持ちが主体的な行動、すなわち「見通しをもった行動」を促したと考えられる。

年少時に経験をした、教師の前に横一列に並ぶだけの一般的な「整列」にはない“場所を移動する”という行動を目にした2人の年中児が、1回目には楽しそうな表情で移動をしたが、2回目には通常の整列同様に大人しく座っていた。その状況から「遊びではない」と判断したものと考えられる。

引き算をすることができるSちゃんや、正確に数を数えることができるY君が数を間違えたが、その後、自らの体験をもって理解に至った。様々な情報や教えられて得た知識と、経験から学んだ知識を融合することが、真の理解や深い理解に繋がると考えられる。

本研究における2回の観察を通して、年中児による問題の解決に向けられた積極的な言動はA君が人数を数えて「自分も数えるんだよ」と言ったこと以外には見られなかった。今回、教材として用いた「均等整列」は、過去20年余りの間、室内で「体育」を行う際に、言葉掛けも含め全く同じ方法で行ってきた教材である。例年、年中児は日常保育中においてリーダーシップをとるタイプの子どもが人数を数えることはあるが、それ以上のイニシアティブをとることはない。特に男児は数える動きを真似ているだけであったり、自身の意見をぶつけ合っている年長児に交じって似たような内容の発言をしていたり、その勢いでふざけ出したりすることが多い。日常保育中におい

て周囲の多くの子どもに届くような声で発言することが少ない、比較的大人しい子どもが立ち上がって数を数えたり、考えを表明する姿を目にしたことはない。

2 回目の活動において、自ら移動し、年中児を促すことにより左右の人数を調整した S ちゃんは、年中時には一見してわかるような動作で人数を数えたり、声を出して考えを伝えたことはない。今回の研究において、1 回目に「D 君が向こうに行けば大丈夫だよ」と発言していることから、解決方法をイメージできていたと考えられるが、唯一その言葉を聞いた D 君が動かなかったため、結果として何も起こらなかった。2 回目も全体に対して呼びかけることはなかったが、他人に言うのではなく自らが動くことにより状況を変化させた。

「体育」という主活動に対して、活動として扱われることのない「はじめの挨拶」を行うための“過程”とも言える「整列」は、ともすると子ども達に主活動の時間を確保するために、保育者が考えて工夫をする時間になっている。しかしながら、事例からもわかる通り、子ども達自身による時間をかけた問題解決への取り組みが、「思考力及び判断力の育成」という視点から見た行動及び意識の変容を促していることは明らかである。

注

注 1）当該園の保育時間は午前 9 時 20 分から午後 2 時までであり、「専科『体育』」は、毎週月曜日に実施している。晴天時は 2 歳半～年長児が合同で近隣の公園（自由広場：約 2,500 ㎡）に徒歩で移動し、リレーや鬼ごっこなど、比較的運動強度の高い運動遊びを行っている。

雨天時は午前に年中・年長グループ、午後に年少々（2 歳半以上）・年少グループを対象に施設内の「ホール」において、鉄棒、マット、跳び箱、平均台、ボールなどを用いて、巧緻性、柔軟性、平衡性、協応性の発達を意識した活動各 45 分間ずつ行なっている。

担当教師は「体育」の時間以外は日常の保育活動をしている園児とフリーの立場で接しているため、活動時に園児が過度な緊張感や高揚感を持つことはない。また、担当教師は全ての子どもについて、日常における様子や性格、運動能力を把握している。

注 2）ほとんどの子どもが 2 歳半から「体育」に参加しており、「ご挨拶ができるように並んでください。」の言葉がけにより、教師から概ね 1 m 離れて横隊で整列することができる。その時に背中が伸びていなかったり、前を向いていなかったりすると、「はじめのご挨拶」ができず、「体育」が始まらないことを認識している。また、年中児と年長児はそのことにより遊ぶ時間が少なくなることも認識している。

文献

文部科学省中央教育審議会（2005）子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今

後の幼児教育の在り方について－子どもの最善の利益のために幼児教育を考える

松本浩司（2018）社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授－理解の多元・重奏性をふまえて－　名古屋学院大学論集 社会科学篇 54(3). 115-133

［資料］

「数」の「学」問としての数学(5)
―遠隔授業のための書き下ろし資料―

星野　治

Mathematics, the Learning of Number:
5. Documents for Remote Lectures.

Osamu Hoshino

キーワード：遠隔授業、情報科学、数学
Key Words：remote lecture, informational science, mathematics

要約：本稿では、コンピュータ関連の遠隔授業のために新たに書き下ろした履修者閲覧用の長文資料を紹介して、それらの内容について概説するとともに、今後の授業への手掛かりとなる知見についても簡潔に触れる。資料はいずれも、数学という観点から授業目的や授業内容の一端を見つめ直したエッセイに相当するものであり、実際の教室において生身の履修者に話しかけるつもりで、数学そのものよりも数学的思考の重要性をできる限り分かりやすく記述した所存である。

Abstract（English）： In this paper the author shows documents newly written by him for those college students who have remote lectures on basic informational science. The author introduces the whole contents of all documents and the brief comments on them toward the IT lectures in a near future. Those documents are written as simply as possible, as if the author himself told them to the real students in the real lecture rooms, on the view point of the importance of *mathematical way of thinking* rather than *mathematics itself*.

1　はじめに

本稿では、『情報処理』（秋草学園短期大学地域保育学科一年生向け必修科目）の遠隔授業にて、Google Classroom に公開した長編の書き下ろし文書資料の中から二本を紹介し、それぞれの文書ごとに筆者のコメントを簡潔に付す。これらの資料にはもともとタイトルが付いていないため、本稿では便宜を図って、各節の冒頭に［　　］付きで各資料のテーマを付記した。具体的には、以下のとおりである。

資料１［授業科目履修者のための記述式問題に係る出題意図］　（後節２－１）
資料２［プログラミングに係る筆者（＝授業担当者）の見解］　（後節２－２）

以下に、これらの資料の執筆経緯を簡潔に記す。

上記科目『情報処理』は演習授業の一つであり、授業開講に当たり履修者一人につき一台のコンピュータ利用が前提となっている。そのため、通常であればいきなりコンピュータの操作に係る説明から授業に入ることは特に珍しいことではなく、例年その形での授業が実施されてきた。しかし、今年度（2020 年度）の授業に関しては、新型コロナウイルス感染防止対策として当面、遠隔授業を併用することが正式に決定され、2020 年 6 月までの間は大学構内全体の事実上の閉鎖措置が実施された。これは、特に 2020 年 4 月以降、東京都をはじめとする各自治体で非常事態宣言が発令されるほどに、新型コロナウイルスへの大規模な罹患流行が懸念されたためである。したがって、既述の「初めにコンピュータありき」状態の授業体制は従来年度よりも著しく緩和された状況で（つまり、コンピュータが実質上使用できない状態で）授業が開始されることとなり、本学（秋草学園短期大学）では前期授業のうち最初 3 回分の授業を学生向けレポート計三本分によって代替した。今回紹介する二本の資料のうち、最初の「資料 1」の冒頭に掲げられた計 3 問の「課題」は、上述の学生向けレポート三本分に当たる（後節２－１を参照）。また、各資料の内容は必ずしもコンピュータ関連分野だけに特化してはおらず、むしろコンピュータ科学の周辺領域にまで話題を広く浅く展開しており、これらを通読した授業の履修者各位の視線が、小学校・中学校・高等学校レベルの算数・数学・情報の授業だけでは習得しきれていないであろう領域にまである程度達し得るように配慮しつつ、執筆を進めた次第である。また、授業の履修者の多くが近い将来、幼稚園、保育所、施設等で活躍する有資格指導者への途を目指していることに鑑み、一見すると無関係に思えるような知見の習得が指導者育成に不可欠である事由についても、併せて述べたつもりである。

なお、ここに紹介する各資料は、原文の主旨を変更しない程度に若干の字句改変を施してある。これは、各資料の公開後に準備都合・時間不足等を原因とする誤字脱字や書き間違いが多々見受けられたことに加えて、このたび各資料が大学紀要の形で広く学外諸氏の目に触れるであろうことを、併せて考慮したためである。

また、本稿全般を通して登場する、特殊な固有名詞等の商標に係る権利一切は、当該固有名詞等の所有者に属することにご配慮をいただきたい（例：Google Classroom、Gmail、Microsoft Office、Word、Excel、PowerPoint、広辞苑、ツイッター、その他）。

２　書き下ろし資料の紹介

この章では、前章１で紹介した二本の資料を、節単位で個別に紹介する。各節の初号では資料の全文を、同・次号では初号の資料に係る現時点での筆者のコメントを、それぞれまとめて記してある。

なお、各資料ともに、実際の教室で生身の履修者諸氏へ向けて直接話しかける気分に浸りつつ、できる限り丁寧に記述したつもりである。そのため、字数にして数千字（400 字詰め原稿用紙に換算して十数枚）という冗長な読み物になってしまった。しかしながら、学術文献のような堅苦しさはできる限り避けているので、筆者としては学生向けの科学エッセイ（数学エッセイというほうが的確かも知れぬ）のつもりで気楽に読んでいただければと考える次第である。

２－１　資料１［授業科目履修者のための記述式問題に係る出題意図］

２－１－１　資料の全文

この授業のシラバスは大学のホームページで公開されていますので、ご覧になれる人はご一読ください。なお、現時点で公開されているシラバスはすべて、対面授業の実施を前提として作成されていますので、今月から始まった遠隔授業の内容とは必ずしも一致しないことがあります。その点、ご了承ください。

今年度前期の第１回～第３回の授業については、「課題」３題分の出題およびそれらに対する回答をもって代替することになっています。今日の授業では上記の「課題」に関する簡単な解説等を行いたいと思いますが、その前に一つ、教員として大変気懸りなことがあります。それは、「課題が皆さんのお手元に無事届いているか」ということです。今回は、郵送ではなく電子メール（Gmail）にて、課題を送付したと伺っております。

今後も繰り返しお願いすることになると思いますが、Gmail（特に、大学から発信される Gmail）は必ず、いつでも読める状態にしておいてください。諸事情により Gmail を使えない環境にある場合は、遠慮なく授業担当教員や学級指導教員へご相談ください。ちなみに私の授業の場合、追・再試験受験該当者への個別連絡は Gmail を用いて行います。

さて、今回の「課題」は、次の３つでした。

課題①：

本学入学前にあなた自身が実際に参加した、情報科学関係の学校授業や講習会、サークル等において、あなたが学習した内容を簡潔に記してください。

固有名詞を記述する場合は、アルファベット等による匿名表記を用いてください（例：秋草学園の場合はＡ学園と記す、等々）。

課題②：

あなた自身が IT 機器（パソコンやスマートフォンなど）を使うようになったきっかけ、また、それによってあなた自身の生活に現れた変化の概要を、差し支えない程度で結構ですので、簡潔に記してください。

固有名詞を記述する場合は、アルファベット等による匿名表記を用いてください（例：秋草学園の場合はＡ学園と記す、等々）。

課題③：

幼児教育・保育の分野において、IT 機器の利活用は事務レベルで急速に浸透しつつある半面、幼園児を相手とする現場ではまだ充分に導入されているとは言えません。

幼児教育・保育の現場における IT 機器の利活用について、あなた自身の現時点での見解を、簡潔に記してください。

如何でしたでしょうか。

課題①は、たいていの人が何か書けたと思います。しかしながら、課題②や課題③は、ふだんからいろいろなことに注意を払っていないと、書き辛かったのではないでしょうか。

特に、課題③は、実はこの授業（情報処理）の最終目標に相当するものであり、現時点できちんと書くことのできる人のほうがむしろ少ないではないかと想像致します。

以下、順番に、解説したいと思います。

課題①の出題意図は、『皆さんがどの程度パソコンやスマートフォンのことを学んできているかを教えていただきたい』ということです。

この授業のシラバスには、Microsoft Office 群のビジネス系ソフトウェア（Word、Excel、PowerPoint）について学ぶことが中心に書かれていますが、「その程度のソフトウェアなら中学・高校の時点でさんざん使い倒してきて、もう飽き飽きしている！」と自信をもって言える人は、果たしてどのくらいおられるでしょうか。

私ども教員の高校生時代（というと、今から約 40 年前です）には、一つの高校にパソコンが一台あれば御の字という状況であり、実際に運用できる人は教職員にも生徒にもほとんどいませんでした。しかし今では、教室で一人一台のパソコンが使えて、しかもパソコンの授業が必修化しているという、かつてとは全く異なる時代を迎えています。

この授業（情報処理）は本来、パソコン操作という実技を伴う授業ですので、各人の習熟程度に応じた授業を展開するのが理想です（いわゆるパソコンスクールでは、実際にそのような授業を展開しています）。しかし、本学では時間的制約その他の理由により、クラス単位での授業を遂行することになっています。そうなりますと、登山と同じく、体力（この授業の場合は体力でなく操作能力ですが）が最も弱い人に合わせて進むことが大前提となります。

したがって、この授業のシラバスにも書きましたように、この種の装置の扱いが苦手ならば「覚えるよりも慣れること」の大切さを、逆にパソコンもスマホも得意中の得意とい

うのであれば「より賢いパソコン活用の仕方」を、それぞれ理解していただきたいと思います。

課題②の出題意図は、先の課題①の出題意図と類似していますが、『ご自分の日常生活の中における IT 機器の便利さ・不便さを、現時点でどの程度意識しておられるのか、教えていただきたい』ということです。

確かに、パソコンやスマホを使いこなすことによって、私たちの生活能力には大きな変化が生じました。ほとんどの場合、その変化についての言及は、どちらかといえば肯定的な側面が目立っていることが多いと思います。しかし、私としては、肯定的な側面だけでなく、否定的な側面（というよりは危険な側面というほうが適切でしょうか）にも忘れず目を向けてほしいと考えます。

たとえば、皆さんは岩波書店の発行する『広辞苑』をご覧になったことがあるでしょう。『広辞苑』は、国語辞典の代表格です。一冊一冊が非常に大型の書籍で、うっかり手を滑らせて足の上へ落としてしまうと大変なことになりかねないほどの重量をもっています。しかしながら、文字情報という観点で見ますと、『広辞苑』一冊分に含まれる情報は、フロッピーディスク（って見たことがありますか？）一枚以内に収まってしまうと言われています。フロッピーディスクは最近滅多に見かけなくなってしまいましたが、いわゆる USB メモリならば家電量販店などで普通に見かけるでしょう。あの USB メモリ一個のなかに、フロッピーディスク数千枚分のデータが、余裕で入ってしまいます。このように今日では、大容量の情報（データ）を小さな装置の中へ保存して持ち歩くことが、まったく当たり前のようになっています。

反面、持ち歩ける情報が膨大な量になった場合、それらの情報をきちんと整理できるか、また、その整理された中から必要な情報を随時、迅速に取り出せるかは、日常生活の特にビジネスの場で、非常に大切なスキルになります。ビジネスは一種の競争であり、少しでも速くライバルの先を行く形で、お客様にサービスを提供する必要があります。したがって、情報の管理能力がない人の場合、いざ必要な状況に対面したときに素早く相手の求める情報（広い意味でのサービス）を提示できず、ライバルに負けてしまうということが起こっても不思議ではありません。

また、最近の記録装置は非常に精密です。記録部品（いわゆる IC チップ）の一部に何か支障をきたしただけで、その部品の付いた装置全体が正常に動かなくなるということは、普通に起こります。よく聞く話は、稼働中の外付けハードディスクドライブに衝撃を与えたことによって、そのドライブに保存されていた何万、何億もの個数の情報（ファイル）が読み取り不可になってしまうというものです（私自身にも、私用のハードディスクドライブを机の上から床へ落としてしまい、過去 10 年間以上にわたって収集していた膨大なデータ全部を永久に喪失したという、苦い経験があります）。したがって、一度に扱えるデータが大量であればあるほど、より高度なデータ管理能力が自然と要求されることになります。

以上はデータの大きさ（容量）に関することだけですが、他にも深刻な状況はたくさんあります。データの大きさだけでなく、データの種類によっても、そのデータに関係のあ

るすべての人や物への影響（特に悪影響）を見逃すことはできません。その典型的な例は、最近ニュースなどでしきりと話題に出るようになった、「個人情報」の取り扱いです。昔のことわざ「人のうわさも七十五日」とは全く逆に、一度ネット上へ流れ出した情報やデータは、地球全体が一度に死滅しない限り、半永久的にネット上を流れ続けます。パソコンやスマホからの画像データ流出については、もしかすると経験された人が皆さんの中にいないとも限りません。さらに、日本語で書かれているからといって、油断するのも禁物です。日本語を話すことはできなくても、読む言語として日本語を操る能力を有する外国人は大勢います。「海外のハッカーによってホームページを無断で書き換えられた」（星野注：正確にはハッカーではなく「クラッカー」と呼ぶべきです）等々の話題をテレビや新聞、雑誌などで知った際、自分自身とは無関係と思って油断している人は、案外多いのではないでしょうか。

課題③の出題意図は、実は課題というよりもむしろ、『この授業（情報処理）の目的を常に意識してほしい』という教員側の希望表明です。シラバスにも書きましたが、「幼児教育・保育の現場での情報メディア活用法」は、今後の幼児教育・保育の現場で大きな問題（良い意味でも、悪い意味でも）になると思います。ここに、幼児教育・保育と申しましたが、私たちの相手になるこどもたちは必ずしも、幼稚園や保育園に通っているとは限りません。すべてのこどもたちを守り育てること、そのことが、私たちに課せられた大事な使命といってもよいでしょう。その使命を十二分に果たすための手段の一つとして、IT 機器は今後、大きな力になるだろうと私自身は考えます。ただし、課題②に関する解説の際に述べましたとおり、この種の武器はいわゆる諸刃の剣です。使いかたを誤ると大変な事態を招きますので、それなりの注意を払う必要があります。

もしかすると、《授業が始まるまえから、授業の結論を書かせて、いったいどういうつもりだ》と憤る人が、いらっしゃるかも知れません。しかし、たとえば皆さんの将来の就職先での面接試験の場で、課題③と同主旨のことをいきなり尋ねられた時、ご自分のその時点での意見を、ご自分の言葉で即座にきちんと話すことができますか。この種の漠然とした話題や目標に関しては、常日頃から注意を払っていることが大切です。

また、この授業（情報処理）は、地域保育学科では必修科目になっています。幼稚園や保育園の先生になるのになぜ、パソコンの授業などを受講する必要があるのかと、いぶかしく思われるかたが皆さんの中におられるかもしれません。もしそうであれば、私が今回この資料で述べたことを、今一度振り返ってみてください。先生になるということは、何かを相手に伝える仕事をすることです。「こういうことを相手に伝えたい」という心構えが足りない人が教員免許を取得しても、そのままでは本当の意味での先生にはなれないと思います。

以上、はなはだ簡単ですが、課題①～③の出題意図や、それらにまつわるいろいろな話題について申し上げました。

課題の出題時には「100～300 字程度書きなさい」的な指示を出しましたが、もう回答を完成し提出を終えている人はとにかく、そうでない人はもっと少ない字数でも、あるいは

箇条書きでもかまいませんので、とにかく何か書き下ろしてみてください。人は、文字を読み書くことによって、いろいろな知見を頭の中に取り入れていきます。単に聞き流すだけ、単に眺めるだけでは、知識はなかなか身に付きません。

たくさん書くのが苦手という人は、ツイッターの要領でつぶやいてみるのもよいでしょう。日本版ツイッターの場合は一度に 140 字までつぶやけることになっているそうですので（参考までに、私自身は考えるところがあって、ツイッターは利用していません）、一秒間に 2 文字ずつしゃべるとすると約 1 分間強の小スピーチになります。その小スピーチの原稿を要旨として、自分自身の考えを丁寧に説明するつもりで文章を適当に膨らませれば、すぐに 300 字前後の長文になってしまいます。

いったん書き下ろしたら、声を出してご自分の文章を音読してみましょう。当たり前ですが、自分自身が理解できない文章では、他者の理解を得ることなどできません。自分自身が充分に納得できる内容および書きかたになっているかどうか、常に振り返るだけの余裕をもって、今後の大学での勉強を続けていただければと思います。

最後に、しつこくて申し訳ありませんが、大学から送信される Gmail を常時必ず読める状態にしておいてください。毎年、スマホの機種変更をしたら Gmail が届かなくなったという人が、非常に大勢います。中には開き直ってしまって「Gmail なんて届かないから、あんなの読まなくていい」等々と凝り固まってしまう人もいるほどですが、それでは困ります。Gmail は、本学における公式の SNS ツールです。Gmail が届かないことは、大学からの大事な連絡が皆さんのお手元へ届かないことと、同じになります。検索ホームページ Google のフロントページ（検索ワードを入力する欄が出ているホームページ）を表示できる IT 機器であれば、メール送受信用に特化されたアプリを使わなくても「ウェブメール」形式で Gmail を読むことは可能です。今現在この文章を読めている人であれば、Gmail を読むことはそれほど難しくないと思います。

また、この授業（情報処理）のクラスルームの「ストリーム」には、この授業に関する質問や確認を投稿していただいてかまいません。ただし、すでに私がストリームへ記しましたように、授業とは無関係な内容の投稿は、遠慮いただきたく存じます。あと、投稿内容は原則として、後から削除せずに済む内容のものをお願いします（そのためには、投稿前に充分な推敲を行う必要があります）。せっかく書き込んでいただいても、削除されると後から読み返すことができなくなってしまい、同じ内容の質疑応答が何度も繰り返されるということになりかねません。一人の抱える疑問・不安は得てして、その人の所属するクラス全員に共通する疑問・不安でもあります。独りで閉じこもらず、できる限り話題を共有するようにしましょう。

今回は、通常の対面授業でお話しする内容を、そのまま文章化してみました。字数にして約 6,000 字（400 字詰め原稿用紙に換算して 15 枚前後）あります。一度にあまりたくさん読んでいただいてもすぐには頭に入っていかないだろうと思いますので、ひとまずここで止めます。

本日の課題は、以上の文章に対する皆さんご自身の現時点での感想・コメントを、回答欄に 140 字前後記入して、この授業の終了時刻までに送信していただくことです。当分の間、課題の送信をもって、皆さんの出席確認に替えることとします。

次回もどうぞよろしくお願い申し上げます。〓

２－１－２　コメント

前章１で述べたように､『情報処理』はコンピュータ利活用を前提とする演習授業であり、本来ならば能力別の授業開講体制が望ましいところではあるが、授業日数のその他の事情により実際には能力別クラスによる開講はなかなか難しい。そのような場合、資料の本文中にも述べたとおり、初心者レベルに合わせた授業進行を原則とする「護送船団」方式の授業展開にならざるを得ない。したがって、授業の履修者各位が現在までの間、コンピュータをはじめとする情報機器全般に関して、どの程度の知見を習得してきたかを確認することは、重要な準備作業であるといえる。

各問に対する履修者各位の回答は本稿では伏せるが、特にパソコンの操作に関しては習熟度が千差万別であり、全員一律な授業展開は授業担当教員だけでなく履修者の大半にとっても、少なからぬ負担であることが充分に感じられた次第である。

２－２　資料２［プログラミングに係る筆者（＝授業担当者）の見解］

２－２－１　資料の全文

今回は､「プログラミング」について、簡単にお話ししたく存じます。

ここしばらく、コンピュータの授業とは名ばかりで、数学の話題ばかりを取り上げている感が非常に強く、数学の苦手な各位には少なからず申し訳なく思います。しかし、計算機は数学とともに発達したという歴史的な経緯があり、どちらも決して無縁ではありません。ここではその例として、三角形の面積の計算を取り上げます｡「何だ、結局は数学の話じゃないか」と怒り出す人がいるかも知れませんが､少し我慢してお付き合いを願います。

面積の計算は、数学の「積分」と深い関係にあります｡「微分・積分」とか「微積分」とかいうように､「積分」は「微分」と対にして扱われることの多い分野であり、高校数学Ⅲでは最初に微分を学び、その逆演算として積分を学びます。しかし、歴史上の知見として現れるのは、実際には微分よりもむしろ積分のほうが先です。積分という計算は、紀元前の昔から盛んに行われてきました。これは、たとえば領主が民衆から租税を徴収する際、民衆のもつ土地の広さに応じて租税の額を決めるために、土地の面積を計算する必要があったのです。現在の高校数学Ⅲで普通に教えられている「積分は微分の逆演算」という発想は、後世になってから生まれた概念です。この辺りの事情を分かりやすく記している参考書として、武藤（1980）を紹介しておきます。遺憾ながら、この本は現在絶版です。今

回の新型コロナウイルス騒動がある程度沈静化して、図書館の運営が再開されてから、図書館で探して読んでみてください。

さて、高校までの数学で習ったように、ここでは「xy 座標」といえば「直交する 2 本の定直線を基準として定義された実数平面座標」を意味することにします。

図 1 に示すように、三つの点 $A(x_1, y_1)$，$B(x_2, y_2)$，$C(x_3, y_3)$ が与えられたとき、三角形 ABC の面積 S はいくらになるでしょうか。

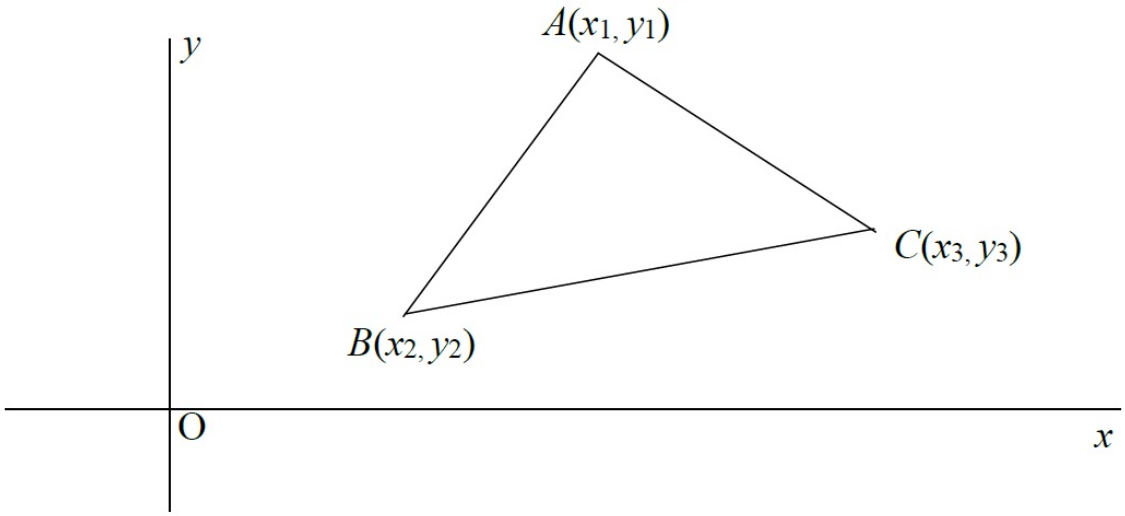


図 1　三角形の面積の計算（その 1）

面白いことに、この種の問題は案外、小難しい知見（例：三点 A，B，C が三角形の頂点を構成するための条件、等々）をたくさん知り過ぎている私たちよりもむしろ、図形の面積についての知識を学んだばかり小学生や中学生のほうが、すいすいと解ける場合が多いようです。たとえば、次のように考えてみては如何でしょうか。

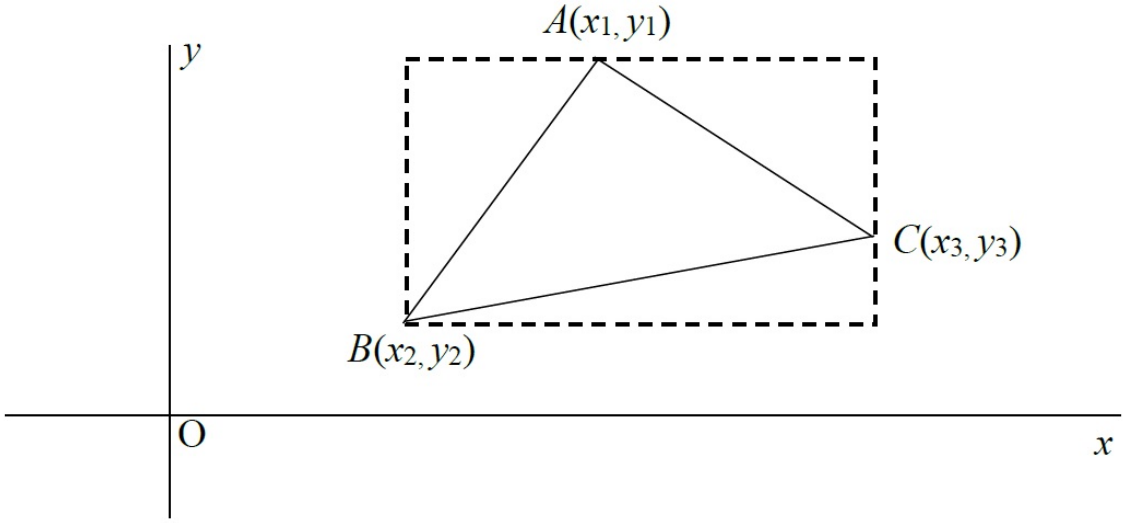


図 2　三角形の面積の計算（その 2）

図 2 において、三角形 ABC に外接する長方形（図中の破線の図形）を考えます。この長方形の各辺は x 軸および y 軸に並行であり、三角形のすべての頂点は必ずこの長方形の辺上に存在するとします。このような性質をもつ長方形は、任意の鋭角三角形に対して必ず存在します（三角形全般の場合については、後ほど言及します）。この長方形の面積 S_0 は

$$S_0 = (x_3 - x_2) \times (y_1 - y_2)$$

として計算できますが、図 2 をよく見ますと、三角形の各頂点の座標には

$$x_2 \le x_1 \le x_3 \quad \text{および} \quad y_2 \le y_3 \le y_1$$

という関係がありますので、もっと一般的に

$$S_0 = \{\max(x_1, x_2, x_3) - \min(x_1, x_2, x_3)\} \times \{\max(y_1, y_2, y_3) - \min(y_1, y_2, y_3)\}$$

と表すことができます。ここに、$\max(\cdots)$ および $\min(\cdots)$ はそれぞれ、引数の最大値および最小値を与える関数です。

一方、長方形の各頂点を直角として辺 AB、辺 BC および辺 CA をそれぞれ斜辺とする、直角三角形の面積を各々 S_{AB}、S_{BC} および S_{CA} としますと、図 4 から

$$S_{AB} = \frac{(x_1 - x_2) \times (y_1 - y_2)}{2}, \quad S_{BC} = \frac{(x_3 - x_2) \times (y_3 - y_2)}{2}, \quad S_{AB} = \frac{(x_1 - x_3) \times (y_1 - y_3)}{2}$$

のようになります。また、先述の長方形の条件から、求める面積 S が

$$S = S_0 - (S_{AB} + S_{BC} + S_{CA})$$

として与えられることは明らかです。

以上の知見を一括して書き下ろすと、次に示すような式になります。

$$S_0 = \{\max(x_1, x_2, x_3) - \min(x_1, x_2, x_3)\} \times \{\max(y_1, y_2, y_3) - \min(y_1, y_2, y_3)\}$$
$$-\frac{1}{2} \times \{(x_1 - x_2) \times (y_1 - y_2) + (x_2 - x_3) \times (y_2 - y_3) + (x_3 - x_1) \times (y_3 - y_1)\}$$

この式は、二つの数の組み合わせ (x_i, y_i) に関する「対称式」になっています。たとえば (x_1, y_1) と (x_2, y_2) とを互いに入れ替えても、この式は成立します。言い換えれば、x_i および y_i が三角形の頂点を構成するための必要充分条件（三つの座標点が同一直線上に存在しないこと）を満たす限り、頂点の各座標間の大小関係を気にすることなく、上記の式を使って三角形の面積を計算できます。不安な人は、いろいろなケースで計算を試してみてください。

上記の式をよく眺めますと、少し厄介なのは x_i および y_i の最大値、最小値をどのように計算するかくらいで、後はほぼ数式どおりの計算になります。計算作業の手順を具体的に記すと、たとえば次のようになります。

① 三角形の座標 (x_i, y_i) を設定します（$i = 1, 2, 3$）。
② x_i の最大値を $X_{\max}$ とします（$i = 1, 2, 3$）。
③ x_i の最小値を $X_{\min}$ とします（$i = 1, 2, 3$）。
④ y_i の最大値を $Y_{\max}$ とします（$i = 1, 2, 3$）。
⑤ y_i の最小値を $Y_{\min}$ とします（$i = 1, 2, 3$）。
⑥ $S_{XY} = (X_{\max} - X_{\min}) \times (Y_{\max} - Y_{\min})$ を計算します。

⑦　$S_{12}=(x_1-x_2)\times(y_1-y_2)$ を計算します。
⑧　$S_{23}=(x_2-x_3)\times(y_2-y_3)$ を計算します。
⑨　$S_{31}=(x_3-x_1)\times(y_3-y_1)$ を計算します。
⑩　$S_{123}=S_{12}+S_{23}+S_{31}$ を計算します。
⑪　$T_{123}=\dfrac{S_{123}}{2}$ を計算します。
⑫　$S=S_{XY}-T_{123}$ を計算します。
⑬　上記⑫で求めた S が、求める三角形の面積です。

上記の①～⑬の計算作業を、コンピュータに行わせるための手順として組み立てることが、「プログラミング」といわれる作業です。計算手順の一つ一つを「ソースコード」といい、その記述にはコンピュータとその利用者との双方を仲立ちする特殊な言語（プログラミング言語）を用います。②～⑤の作業は、プログラミング言語の「組み込み関数」を利用することによって、簡単に記述できます。実際の計算は、ソースコードをコンピュータが直接理解できる状態に変換してから（この作業を「コンパイリング」といいます）行います。

ここで、図２に戻ります。実は、図２の破線に示すような長方形をうまく見つけることができるのは、三角形の三つの辺の勾配の符号が同じでない場合です。たとえば図３に示すように、三辺の勾配がいずれも同じ符号となるような三角形の場合、図２の要領で長方形を決めることはできません。三つの頂点のいずれかが、長方形の辺の上へ乗らなくなってしまうためです。したがって、このままでは先ほど紹介した計算手順①～⑬を適用できません。

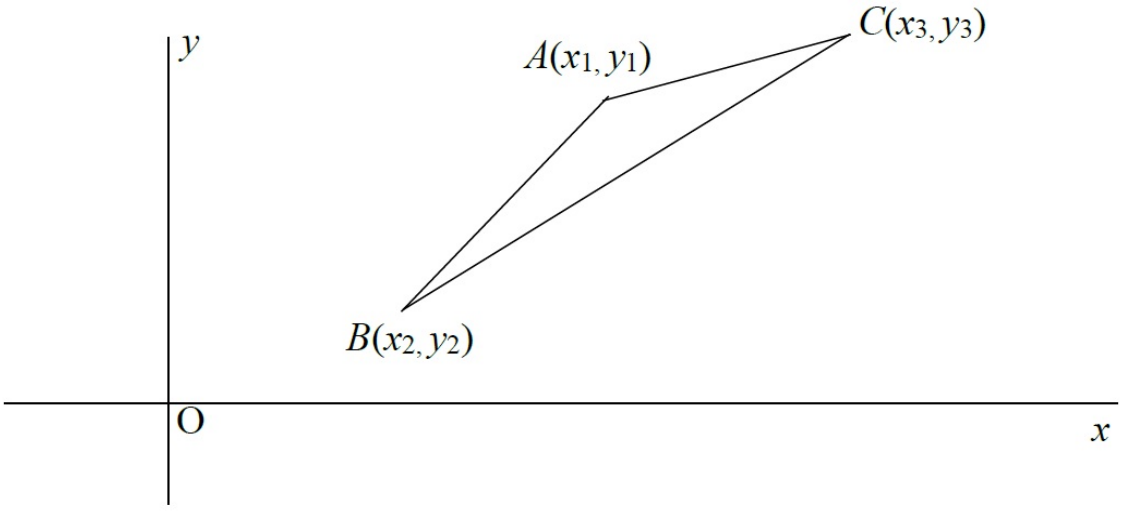


図３　三角形の面積の計算（その３）

上述の問題については、いろいろな逃げ道があると思います。たとえば、三角形の面積は「任意の頂点から対辺（の延長線上）に降ろした垂線の長さ」と「その対辺の長さ」と

だけで決まります。そこで、与えられた三角形の三つの頂点のうちの一つを、その対辺と並行に移動させるという案があります（図４）。

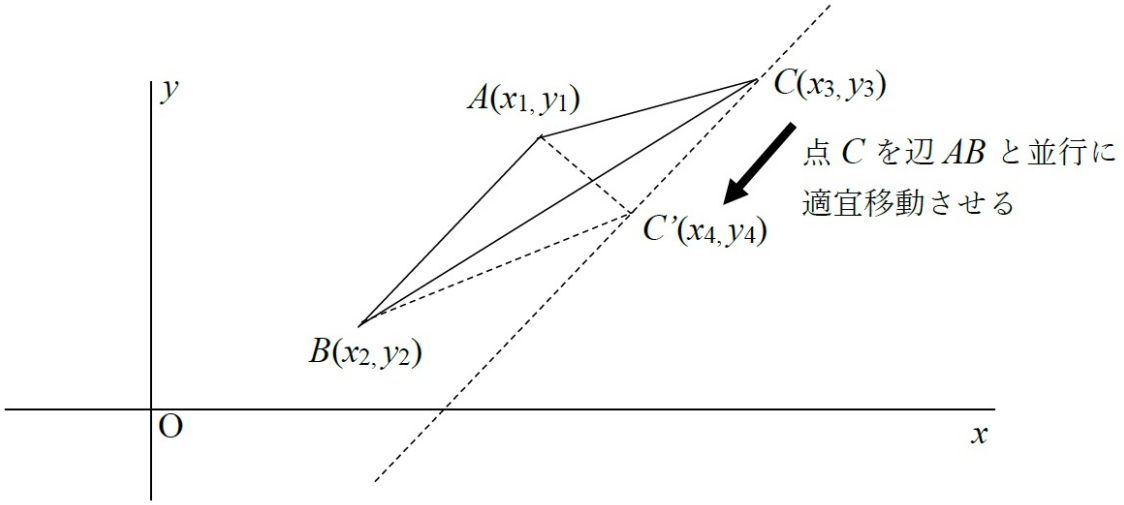


図４　三角形の面積の計算（その４）

図４では三角形が鋭角三角形になるまで頂点を移動させていますが、実用的には三辺の勾配の符号が等しくない状態となれば良いのです。図１でいえば、辺 CA と x 軸とが並行になるまで頂点 C を移動させれば充分です。この場合、辺 CA は長方形の辺と重なりますけれども、先に示した面積 S_{CA} の値が 0 になるだけで、①～⑬の手順はそのまま適用可能になります。原点移動の手続きは、もちろんコンピュータの利用者の手元で予め済ませておくこともできますが、普通は手順①と手順②との間に頂点移動のための手順を追加しておき、コンピュータにすべての計算を実行させる方法が採られます。

もしくは、三辺のいずれか一つが座標軸（x 軸または y 軸）と並行になるまで、三角形を回転移動させるという案もあります。こちらの方法では、三角形の形状が一定に保たれる替わりに、「回転変換」という手続きを別途行わなければなりません。ここでは詳述しませんが、回転変換を行うには「行列の一次変換」および「三角関数」の知識が必要になります。しかも、三つの頂点全部を同時に移動させなければなりませんので、それなりに計算の手間が増えます。こちらの案の場合も、先の頂点移動の場合と同じく、手順①と手順②との間に回転変換の手順を追加するのが普通です。

ところで、中学校の数学で「三平方の定理」や「平方根」を学んだ際、皆さんの中にはもしかすると、「ヘロンの公式」という名称で知られる、三角形の面積の計算方法を教わった人がおられるかもしれません（ヘロンは古代ギリシャの数学者）。三角形の三つの辺の長さをそれぞれ a，b，c とするとき、三角形の面積 S は次の式で求めることができます。

$$S=\sqrt{s\times(s-a)\times(s-b)\times(s-c)}\quad \text{ただし}\quad s=\frac{a+b+c}{2}$$

この式の成立を証明する方法はいろいろありますが、ここでは省略します（たとえば、高校数学Ⅲで「三角関数」を学んでいれば、「第二余弦定理」に基づく証明が可能です）。

ヘロンの公式を用いて三角形の面積を計算するに当たり、三角形の形状について特に制限はありません。三角形 ABC の辺の長さをそれぞれ $\overline{BC}=a,\ \overline{CA}=b,\ \overline{AB}=c$ とすると、三平方の定理から、三つの頂点の座標を用いて

$$a=\sqrt{(x_2-x_3)^2+(y_2-y_3)^2},\quad b=\sqrt{(x_3-x_1)^2+(y_3-y_1)^2},\quad c=\sqrt{(x_1-x_2)^2+(y_1-y_2)^2}$$

という式が得られます。先ほどのプログラミングと同じように、ヘロンの公式を使う場合の計算手順を整理しますと、たとえば次のようになります。

(1)　三角形の座標 (x_i,y_i) を設定します（$i=1,2,3$）。
(2)　二つの座標 (x_2,y_2) および (x_3,y_3) から、$a=\sqrt{(x_2-x_3)^2+(y_2-y_3)^2}$ を計算します。
(3)　二つの座標 (x_3,y_3) および (x_1,y_1) から、$b=\sqrt{(x_3-x_1)^2+(y_3-y_1)^2}$ を計算します。
(4)　二つの座標 (x_1,y_1) および (x_2,y_2) から、$c=\sqrt{(x_1-x_2)^2+(y_1-y_2)^2}$ を計算します。
(5)　$d=a+b+c$ を計算します。
(6)　$s=\dfrac{d}{2}$ を計算します。
(7)　$p=s-a$ を計算します。
(8)　$q=s-b$ を計算します。
(9)　$r=s-c$ を計算します。
(10)　$t=p\times q\times r\times s$ を計算します。
(11)　$S=\sqrt{t}$ を計算します。
(12)　上記(11)で求めた S が、求める三角形の面積です。

前回の黄金数の計算の場合と同様に、三角形の面積の求めかたにもいろいろな方法があることがわかります。

三角形の頂点の座標が最初からすべて整数値で与えられている場合には、数値計算の「打ち切り誤差」という観点からみて、最初に紹介したプログラミングのほうが有利と思われます。しかし、すでに申し上げましたように、三角形の形状によっては適用不可な場合が存在しますので、その対策を事前にきちんと立てなければなりません。

一方、三角形の形状に制限がなく、かつ頂点あるいは図形全体の移動変換がどちらも不要であるという観点からみれば、ヘロンの公式を活用するプログラミングのほうが楽でしょう。しかし、ヘロンの公式では平方根の計算を行うことが必要になりますので、整数値で座標値を与えていても、その計算途中に無理数が介入することは原則として避けられません。理論的には無理数が打ち消されて有理数だけが残る場合であっても、数値計算では必ず有限桁数で計算を打ち切ってから先へ進みますので、打ち切り誤差の累積が計算結果に影響を及ぼす懸念は最後まで残ってしまいます。

要は、どの計算方法も、決して完全無欠ではないということです。コンピュータの利用者は、実際の計算条件に応じて、最適と思われる方法をそのつど選択するしかないのです。

プログラミングって何だか複雑だなと思う人は、たとえば自炊でカレーライスを作ることを想像してください。カレーライスを作るために必要なものは、材料とレシピです。三角形の面積の計算との比較でいえば､材料は三角形の座標の設定に､レシピは計算手順に、それぞれ相当します。カレーライスの材料にもレシピにも、無数の組み合わせやテクニックがあります。本格的なカレーソースを作ろうとすれば数々の香辛料の組み合わせから出発する必要がありますが、そこまでいかなくても、既存の市販ルー（あるいは業務用レトルトソース）で間に合わせる人も多いでしょう。今回紹介したプログラミング例の場合、「三つの数の中の最大値および最小値の抽出」あるいは「三平方の定理を使った正の平方根の計算」という、処理作業がやや複雑な個所については、プログラミング言語の「組み込み関数」を利用した簡便な記述が可能です。ここが、カレー作りでいう市販ルー（あるいは業務用レトルトスース）の利用に相当すると思います。

少々余談ですが、市販ルーを使う料理は、おおむね調理方法が類似していますので、自炊の苦手な人にもお奨めです。具材を油でよく炒めた後、所定量の水を加えて煮込み、いったん火を落としてからルーを加えてよく溶かし、とろみが付くまで再度煮込みます。あまり調理に詳しくない者からすると、ルーを加える際になぜ加熱をいったん止める必要があるのか、よく理解できません。確実にいえることは二つあり、一つは上記のようにルーを加える際には必ず加熱を止めること、そしてもう一つは、ルーとしてどのような種類のものを加えるのかに応じて、カレーでもシチューでも何でもできてしまうことです（広い意味で。この辺りの知識についてはむしろ、皆さんのほうが詳しいでしょう)。原理原則は難しいかも知れませんが、その結果を利用することは比較的簡単です。カレー作りにしても、三角形の面積の計算にしても、私たちの多くにとって必要なことは､「原理原則の概要を理解していること」および「現時点での自分自身の能力に合う手段を選択すること」の二つです。

閑話休題。もうご存じと思いますが、今年度の小学校高学年より、プログラミングに関する授業の履行が義務化されています｡プログラミングとはいっても､いきなり FORTRAN（科学技術計算向けのプログラミング言語ですが、最近ではあまり使われなくなっています）や C（現行のパソコン用ソフトウェアの圧倒的多数は、このプログラミング言語によってソースコードが記述されています）を使ってソースコードを作成するのではなく（実際にそういう作業が得意な小学生も実在するようですが)、既存のモジュールの組み合わせによって新たな機能を作り出すことの面白さを学ぶというものです。かつて一世を風靡した､「電子ブロック」（ってご存じですか？）を取り扱うようなものです。パソコンが学校に一台あれば御の字という状況が当たり前であった世代からみると、隔世の感があります。

そのような新しい教育を受けて育つ世代と私たちとが近い将来、対等に交流できるようになるためにも、今回申し上げたような知識は、持っていて得することはあっても損することはありません。私たちの多くはいわゆるコンピュータの専門家ではありませんが、プログラミングに関する基礎概念を理解しているだけでも、何も知らないよりは遥かにましです。プログラミングだけでは制御判断しきれないもの、たとえば人間の心の動きなどの重要さを探るうえで、コンピュータに関する学習は大きな意義があると信じる次第です。

上記のことと併せて、この遠隔授業の初回でご覧いただいた解説文（筆者注：本稿の「資料１」を指す）を、今一度読み返してみてください。以前にも申し上げたとおり、教諭免許の取得にはコンピュータ関連授業の履修が義務付けられています。それは単に、コンピュータを業務用の道具として、使いこなせる能力を問われているだけではありません。コンピュータは、その利用者が指示したとおりにしか、動くことができない存在です。SF 分野の文芸作品ではしばしば、コンピュータ対人間の権力闘争や、AI（人工知能）の暴走などが描かれています。しかし、現実には、そのような事態を引き起こしている悪役はコンピュータではなく、そのコンピュータを裏で操作している人間です。今後とも、《コンピュータは自身の創造者（つまり人間）以上の存在にはなり得ない》と私は考えます。もし《それ》が事実でないとすれば、無から有が生じることになってしまいます。無から有が生じないことは、少なくとも現代物理学の分野では、すでに確立した概念となっています。

繰り返しになりますが、コンピュータはあくまでも、人間に使役される存在です。自分自身が【責任をもってコンピュータを取り扱える人物】を育成できる指導者になると同時に、自分自身もまたそのような【人物】に成長すること。それが、教師を志す皆さんに対して、コンピュータ授業の履修義務が課せられる所以であると思うのです。〓

２－２－２　コメント

本資料は、履修者諸氏に最後まで通読して感想・コメントを記述していただくという主旨の課題のために、「情報科学で最も重要なことは、数学そのものよりもむしろ、数学的な考えかたである」ことを前提として、書き下ろしたものである。

本資料の冒頭で武藤（1980）を紹介しているが、ここではむしろ、「微分よりも先に積分が誕生した」旨をより深く敷衍した、同じ著者による武藤（2012）を紹介するほうが適切だったかも知れない。ただし、筆者が高等学校在校時代（本稿執筆時より約 40 年前）に武藤（1980）を読んで深い感銘を受けたことは間違いなく、この種の感銘がその後の筆者自身の進路に大きな影響を与えたこともまた事実である。大学の教員としては、この種の感銘を、教員養成課程に在籍する学生諸氏に対しても、頭脳が柔軟かつ成長しつつあるこの時期に、できる限り多く経験してもらいたいと願う。

本資料では三角形の面積の計算方法について二種類の方法を述べたが、資料公開後に相当の期間を経てから、「ベクトルの外積」を利用した計算法を解説してもよかったであろうと考えた。具体的には、次のとおりである。z 軸という座標軸を追加して xyz 直交座標を考え、三角形 ABC は xy 平面上にあるとしてその三頂点の座標を

$$A(x_1, y_1, 0),\quad B(x_2, y_2, 0),\quad C(x_3, y_3, 0)$$

とする。このとき、「二つのベクトル $\overrightarrow{AB}$ および $\overrightarrow{AC}$ の外積として得られるベクトル $\vec{\Sigma}$ の大きさは、三角形 ABC の面積 S の 2 倍になる」ことに着目する。つまり

$$S = \frac{\overrightarrow{AB}\cdot\overrightarrow{AC}\cdot\sin\theta}{2} = \frac{\left|\overrightarrow{AB}\times\overrightarrow{AC}\right|}{2} = \frac{\left|\vec{\Sigma}\right|}{2}$$

として、三角形の面積を計算しようというわけである（θ は $\overrightarrow{AB}$ および $\overrightarrow{AC}$ の成す角度）。ここに、列ベクトル表記で具体的に各ベクトルを成分表示すると

$$\overrightarrow{AB}=\begin{bmatrix} x_2-x_1 \\ y_2-y_1 \\ 0 \end{bmatrix},\quad \overrightarrow{AC}=\begin{bmatrix} x_3-x_1 \\ y_3-y_1 \\ 0 \end{bmatrix},$$

$$\vec{\Sigma}=\overrightarrow{AB}\times\overrightarrow{AC}=\begin{bmatrix} 0 \\ 0 \\ (x_2-x_1)(y_3-y_1)-(x_3-x_1)(y_2-y_1) \end{bmatrix}$$

であるから、求める面積は

$$S=\frac{\left|\vec{\Sigma}\right|}{2}=\frac{1}{2}\cdot\left|(x_2-x_1)(y_3-y_1)-(x_3-x_1)(y_2-y_1)\right|$$

となる。最後の式をもう少し整理すると、

$$S=\frac{1}{2}\cdot\left|x_1(y_2-y_3)+x_2(y_3-y_1)+x_3(y_1-y_2)\right|$$

が得られる。これは、(x_i,y_i)に関する対称式である。しかも面白いことにこの式は、本資料の中で示した面積の式よりも、はるかに単純明快な形の式である。つまり、二次元平面上での問題を、より高次元（ここでは三次元空間）のイメージで問題を考察し直すことによって、従前よりも見通しのよい解が得られたことになる。これは、コンピュータプログラミングでいうところの「最適化」の一例ともいえる。

文章中に「前回の黄金数の計算」とあるのは、このたびの授業に先立って実施された『電卓を使った黄金数の計算演習』を示す。左記『演習』の概要を述べると、正則連分数や二次方程式（ニュートン・ラフソン法の利用）、複平方根、そしてフィボナッチ数列を使った各々の計算結果がいずれも黄金数 $\phi=\frac{1+\sqrt{5}}{2}=1.6180339887\cdots$ へ収束することを確認させ、ニュートン・ラフソン法の場合を除く計算原理がすべて二次方程式 $\phi^2-\phi-1=0$（ただし $\phi>0$）を適宜変形することにより導かれる旨を解説した次第である（当『演習』の詳細な紹介は、本稿では省略する）。

議論の途中で唐突にカレーライス作りの話が飛び込んできた所以は、筆者が実際に自宅にてカレーライスを自炊しながら本資料の原案を執筆したためでもあるが、それ以上に、難しく複雑に思えることをできる限り単純に身近な例を通して理解しては如何という、筆者自身の日頃の思いの強い反映でもある。例として、回転対称形のコップに入れた水を勢いよく撹拌すると、水面が放物面を呈することはよく知られている。しかし、その理由を説明するためには、流体力学などの知見が必要である。あるいは、まっすぐな壁へ距離を離してほぼ同じ高さに打ち込んだ二本の釘と釘との間へ、長めの細い一様な鎖を垂らすと、鎖はしばらく揺れた後、下に凸の左右対称な形状に落ち着く。このときの鎖の形状は「懸垂線」と呼ばれており、電柱と電柱との間の電線の張られ具合など、我々の日常生活環境の中でごく普通に観察されるものである。しかし、この懸垂線の数学的・物理学的な性質を究めようとすれば、やはり解析力学や微分方程式論などの知見が必要となる。若干の仮定が必要にはなるが、懸垂線は数学分野で「双曲線余弦関数」と呼ばれる特殊な指数関数 $y=\cosh x=\frac{e^x+e^{-x}}{2}$ を使って表現できることが知られている。筆者は小学生高学年の頃、

当時のクラス担任の教諭から「垂れている電線の描くカーブは双曲線である」と教えられたことを、今でも記憶している。実際、双曲線余弦関数や双曲線 $\frac{x^2}{a^2}-\frac{y^2}{b^2}=-1$ の「下に凸な極値」の付近はいずれも、放物線 $x^2=4py$ で充分に近似できる。以上のように、台所などの身近な現場での日常現象の中から、より難解にして重要な自然現象のアナロジーを見出すことを通して、科学全般にもっと興味関心をもってもらおうとする研究活動は、たとえば「キッチン地球科学」などの呼称を付けられて、地球科学等の諸分野における重要なアウトリーチ活動の一つとなっている。

本資料の末尾の「無から有が生じないことは、少なくとも現代物理学では、すでに確立した概念となって」いる云々の記述は、文章全体の流れから少し浮き上がった感がある。これは、理論物理学者アインシュタインが提唱した「質量 m とエネルギー E との相互関係式」$E=mc^2$ のことを書こうとして（c は光の速さ）、結局書くことを思いとどまったことの名残である。つまり、《ある閉じられた系において、系内物質の質量増減 $\pm m$ が生じてもエネルギー保存が成立する（系全体のエネルギー総量が常に一定である）ための必要充分条件を求めると、その系内でのエネルギー減増 $\mp mc^2$ が質量増減と同時に生じること（複合同順）という結論が得られる。これより、エネルギーのないところに物質が生じること、すなわち、無から有が生じることは、エネルギー保存の観点からみて、あってはならないことがわかる》という主旨の説明を書こうとしたのである。しかし、ただでさえ『情報処理』の授業目的から乖離しがちな話題であることに加えて、現代理論物理学分野の専門家とは必ずしもいえない授業担当教員（つまり筆者）が生兵法を振り回してよいかどうか。これらの二点に鑑み、今後の議論へ向けた発展の突破口（蛇足かも知れないが）を何気なく残して、本資料の筆をおいた次第である。

3　おわりに

本稿では、新型コロナウイルス感染防止対策の一環として急遽、遠隔授業の形で開講した 2020 年度前期のコンピュータ関連演習授業『情報処理』において、履修者諸氏に提示した資料のうちの二本を紹介した。いずれも、実際の教室にて履修者諸氏へ直接話しかけるつもりで、できる限り丁寧に記述したつもりである。そのため、通常の論文や報告などと比較して、文章の調子は総じてかなり緩慢なものとなり、長々しい文章になってしまった感がある。

しかしこのたび、諸事に関する自分自身の見解を文章化することが、同時に記述事項に関する自分自身の解釈の深浅を見つめ直す良い機会であったことは否めない。今回の資料はいずれも実際の授業の開始時刻を念頭に置きながら焦りつつ書き上げた文章がほとんどであるため、表現の不適切さに加えて筆者自身の理解の錯誤が露出していないとも限らない。万一、記述内容に推敲を施すべき箇所があれば、ぜひご指摘を賜りたい所存である。

4　資料

武藤　徹（1980）：
『数学のはなし　微分・積分への道』
新日本出版社，新日本新書 284，pp.186.
武藤　徹（2012）：
『面積の発見』
岩波書店，岩波科学ライブラリー200，pp.124.

秋草学園短期大学紀要　第 37 号 2020 年度

2021 年 3 月 31 日発行

編集・発行　秋草学園短期大学
〒359-1112　埼玉県所沢市泉町 1789
電話 04(2925)1111 ㈹