ISSN　0910―9374

紀　　要

第 34 号

秋草学園短期大学
2017 年

秋 草 学 園 短 期 大 学

紀　　要

第 34 号

目　　次

〔論文〕
伝統的言語文化と保育内容「言葉」Ⅰ
－昔話と「聞く力」…… 地域保育学科 …… 浅　木　尚　実 …… 1
〔論文〕
伝統的言語文化と保育内容「言葉」Ⅱ
－ストーリーテリングと幼児教育 …… 地域保育学科 …… 浅　木　尚　実 …… 17
〔論文〕
保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程」の様相
－事例分析に見る７つのパターン－ …… 地域保育学科 …… 伊　藤　明　芳 …… 29
〔論文〕
グループワークにおける
保育学生の協同作業認識と役割意識について…… 幼児教育学科 …… 大　熊　美佳子 …… 47
〔論文〕
『サウンド・オヴ・ミュージックとその編曲について』…… 地域保育学科 …… 大　輪　公　壱 …… 59
〔論文〕
保育者養成校における園庭を活用した事故防止
及び安全対策の指導法の検討…… 幼児教育学科 …… 甲　賀　崇　史 …… 91
〔論文〕
乳児を中心とした一時保育の保育環境と
保育内容の一考察 …… 幼児教育学科 …… 榊　原　久　子 …… 99
〔論文〕
幼児の身体表現遊びにおける言葉がけに関する研究
－身体表現遊びのための指導シートの作成をめざして－ …… 幼児教育学科 …… 塩　崎　みづほ …… 111
〔論文〕
ソフィア・アラベラ・アルウィンの幼児教育思想について（1）
～日系二世女性が幼稚園創設に至った教育思想の一考察～ …… 幼児教育学科 …… 嶌　田　貞　子 …… 125
〔論文〕
幼児を対象とした跳び箱指導方法の検討および
跳び越しに寄与する下位運動技能の検証…… 地域保育学科 …… 新　戸　信　之 …… 149
〔論文〕
受療傾向と行動変容に関する社会医学的一考察 …… 幼児教育学科 …… 須　釜　幸　男 …… 165
〔論文〕
保育実習の経験を通した実習生の「危険」場面に関する理解の深まり
～領域『保育内容（健康）』に見られる安全教育の視点から～ …… 幼児教育学科 …… 富　山　大　士
丸　橋　聡　美
茗　井　香保里 …… 179

2017年

〔論文〕
学校図書館による学校教育への貢献
－カリキュラム・マネジメントを通して－ …… 文化表現学科 …… 西　巻　悦　子 …… 193
〔論文〕
学術分野の多様性と男女共同参画に関する社会学的考察
－STEM領域における女性研究者育成支援を中心として－ …… 幼児教育学科 …… 信　田　理　奈 …… 207
〔論文〕
幼児期の好き嫌いと食嗜好の関連 …… 地域保育学科 …… 橋　本　洋　子 …… 225
〔論文〕
スクールカウンセラーと適応指導教室が連携した事例からみた
不登校支援のあり方　～カウンセリングの視点から～ …… 幼児教育学科 …… 開　田　有　希 …… 239
〔論文〕
スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの連携の
在り方についての提案　～教育相談の視点から～ …… 幼児教育学科 …… 開　田　有　希 …… 255
〔論文〕
生活習慣から見た「幼児の健康」について …… 幼児教育学科 …… 平　山　素　子 …… 269
鈴　木　和　弘
〔論文〕
道徳教育の教科化に関する一考察 …… 幼児教育学科 …… 松　木　久　子 …… 279
〔論文〕
保育者養成校における保育内容「人間関係」と
「表現」の授業連携の意義について …… 幼児教育学科 …… 丸　橋　聡　美 …… 291
豊　泉　尚　美
〔論文〕
教育相談におけるＩＣＦ活用の可能性 …… 幼児教育学科 …… 三　好　　力 …… 307
〔論文〕
両親からの呼称による情緒的発達と
漸成発達理論に基づく発達の影響 …… 幼児教育学科 …… 三　好　　力 …… 323
〔論文〕
キャリア意識の醸成が困難な学生とコミュニケーション授業のかかわり
－受講者における意識の変容とその質的研究－ …… 文化表現学科 …… 山　口　博　美 …… 341
〔研究ノート〕
プロジェクト活動に見られる表現の多様性について
－保育所４・５歳児クラスでの造形表現活動からの一考察－ …… 幼児教育学科 …… 豊　泉　尚　美 …… 361
〔研究ノート〕
「数」の「学」問としての数学（４）
－求解の醍醐味－ …… 地域保育学科 …… 星　野　　治 …… 379

THE BULLETIN
OF
AKIKUSA GAKUEN JUNIOR GOLLEGE
NO.34
CONTENTS

Traditional language culture and "langage" Ⅰ-Fairy tale and infants' adility of listening
..... Naomi Asagi 1

Tfaditional language cultue and "langage" Ⅱ-Storytelling and early childhood education
..... Naomi Asagi 17

Aspects of parents'"child disability cognition and disability acceptance process"
－Seven patterns seen in case analysis－
..... Akiyoshi Ito 29

Early Childhood Care and Education Students'Belief in Cooperation and Role Consciousness in Group Work
..... Mikako Okuma 47

'The Sound of Music:A Comparative Analysis of Arrangements for Mixed Chorus'
..... Koichi Owa 59

Teaching Methods of Child Injury Prevention and Safety Utilizing the Play Ground in Students Studying Early Childhood Education
..... Takashi Kohga 91

A study on the environment and curriculum of infant daycare
..... Hisako Sakakibara 99

A Study on the teacher's words for children's body expression play Aiming to create body expression play for instruction sheet
..... Mizuho Shiozaki 111

About Preschool education thought of Sophia Arabella Irwin (1)
～A second generation Japanese American lady considers one of an educational thought to kindergarten foundation～
..... Sadako Shimada 125

Study of "Tobibako"(the vaulting horse) teaching method for infant and verification of subordinate motor skills that contribute to jump over a vault
..... Nobuyuki Shindo 149

A Study of Patient's Adherence and Behavior Modification
; Consideration on Social Medicine and Public Health
..... Yukio Sugama 165

Profound Comprehension by Students on Dangerous Scene through their Own Experiences in their Practical Training at Nursery Schools
～in terms of Safety Education on Aspect of Health～
..... Futoshi Tomiyama Satomi Maruhashi Kaori Meye 179

The school libraries'contribution to the education : Through curriculum management method
..... Etsuko Nishimaki 193

2017年

Sociological Study on the Diversity of Academic Fields and Gender Equality
— Focusing on fostering female researchers in the STEM Region —
Rina Nobuta …… 207

A study on Relationship between likes and dislikes in childhood
and Food Preferences.
Yoko Hashimoto …… 225

The suggestion for the cooperation between the school counselors and
the school social workers ～From the perspective of educational consultation～
Yuki Hirakida …… 239

The way for the school refusal students:based on the case study of the
cooperation with the school counselor and adaptation guidance classes
～From the perspective of counseling～
Yuki Hirakida …… 255

A study on the relationship between lifestyle and 'infant's health'
Motoko Hirayama Kazuhiro Suzuki …… 269

Some thoughts concerninig being enforced on teaching moral education
as subject in especially public school
Hisako Matsuki …… 279

On the significance of teaching collaboration between childcare content
"human relationship" and "expression" in childcare center training school
Satomi Maruhashi Naomi Toyoizumi …… 291

Possibility for utilization of ICF in educational counseling
Chikara Miyoshi …… 307

Emotional development and influence of development based on
epigenetic theory by Nicknames from parents
Chikara Miyoshi 323

Uneasy sutudents of making caree conscusness during the ommunication class
—The questionnaire study about the process of changing conscusness—
Hiromi Yamaguch …… 341

The importance of children's creative expressions formed by
various projects and activities.
Naomi Toyoizumi …… 361

Mathematics,the Learning of Number:
4.To show anyone how pleasant it is to solve mathematical problems.
Osamu Hoshino …… 379

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

伝統的言語文化と保育内容「言葉」Ⅰ
―昔話と「聞く力」―

浅　木　尚　実

Traditional language culture and "langage" Ⅰ
―Fairy tale and infants' adility of listening

Naomi Asagi

要約：小学校の学習指導要領「国語科」改訂に伴い、幼児を取り巻く環境にも新しい風を入れていくことも必要であると考え、幼児教育に積極的に昔話を導入することを提案した。本論は昔話の特徴を、アクセル・オールリクとマックス・リュティから解き明かし、子どもに親しまれている「三びきのこぶた」を分析することで、昔話が子どもの「聞く力」に適している文学であることを立証していくことを目的とした。このことは、小学校の国語教育における「伝統的な言語文化」を学ぶ準備段階として､幼児期に昔話を伝える重要性に直結していくことと考えられる。.

キーワード：保育内容「言葉」・学習指導要領・伝統的な言語文化・昔話・聞く力

はじめに

2017年（平成29年）は、『学習指導要領』、『幼稚園教育要領』（第5次改訂）、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（第1次改訂）、『保育所保育指針』（第4次改訂）が軒並み改訂され、公示される年である。幼児期は、従来のように子どもの健やかな成長を促すと同時に、遊びを中心とした環境を設定することが重要であるが、年長では、速やかに小学校の環境に慣れる準備をすることも念頭におきたいところである。

小学校の学習指導要領「国語科」では、我が国の伝統的な言語文化に親しみ、継承・発展させる態度を育てることを旨とした「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が、2008年（平成20年）の『学習指導要領』改訂より追加された。特に、第1学年及び第2学年では「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること」が授業内容として挙げられている。

本論では、昔話が幼児に適した文学であること、今回は特に「聞く力」を促す文学であることを立証していくことを目的とする。第一段階として、伝承文学である昔話が子どもの「聞く力」を促すことに注目した。そこでⅠでは、昔話の研究の変遷の中で、アクセル・オークリク（1864-1917：デンマークの民族学者）とマックス・リュティが説いた昔話の特徴を例示しながら検証する。Ⅱでは､1で明らかになった特徴を基に､イギリスの昔話「三びきのこぶた」を分析する。最後Ⅲで、昔話が幼児に適している文学であることを立証していく。

Ⅰ．昔話とは

１．昔話の定義

昔話とは口承文芸の一つであり、世界各国には、数えきれないほどの話が伝承されている。その大半が作者不明であり、いつどこで語り始められたのかも定かではない。口承文芸とは、民俗学者の柳田国男が学術用語として使用し始めた言葉で、なぞなぞ、民謡、伝説、昔話、世話話、笑い話、わらべ歌等、文字に記さずに伝えられてきた話や歌である。

また、伝説と昔話との違いは、昔話には語り方には一定の型があり、時代・場所・人物が特定されず、信じなくてよい話として想定されている。これに対して、伝説は、語り方が一定せず、時代･場所･人物が特定されており、信じられることを欲している話である。

このように、昔話は、口承文芸として各地で語られてきた話をその聞き手が、また他で語り伝えてきたことによって伝承されてきた。収集された話が、文字化され、印刷された書物として流布するようになったのは、中世のチャップブック[i]が初めてと思われる。その後、ドイツではグリム兄弟が1880年代に7版もの改訂を重ねて収集再話した『子ども

[i] チャップブック：18世紀末に向けて、子ども向け文学として隆盛を迎えた。安価で小さな版型（約6センチ×約10センチ）の小冊子。素朴なイラスト付き。行商人によって売られた。

と家庭のためのグリム昔話集』が有名であるが、日本にも柳田国男が収集した逸話をはじめ、多数の昔話が収集された後、書物化されている。

２．昔話研究の変遷

子どもの文学の歴史を辿ってみると、中世の 15 ～ 18 世紀頃までは、昔話、すなわちおとぎ話を語ることは禁止されていた。昔話は、くだらなく、絵空事で作品としても子どもの教育上よろしくないという風潮があり、ほとんど書物としても出版されてこなかった。

ところが、18 世紀後半から 19 世紀にかけて、ロマン派が流行し、昔話を神話に近いものとして尊重された。この頃、口承文学の学者であったグリム兄弟が、ゲルマン民族の古代信仰、古代文学、古代詩を研究するうちに、1812 年『グリム童話集』の初版が出版された。兄ヤーコプ（1785~1863）は言語学者であり、弟ヴィルヘルム（1786~1859）は、ゲルマン文学者として名を馳せたが、『グリム童話集』は、7 版（1857 年）まで書き換えられ、少しずつ話や文章を変更していった。

アンドレ・ヨレス（1874-1946：オランダ生まれ芸術史家）は、昔話が学問として研究するに値することを立証し、昔話の中に人間の精神生活が息づいていることを確認した。

昔話の分類の研究分野では、柳田国男は『日本昔話名彙』において、「完形昔話」「派生昔話」と二分割し、関敬語は『日本昔話集成』の中で、「笑い話」「本格昔話」「動物昔話」の三つに分類している。その他としてアールネ＝トムソン、ウラジーミル・プロップ（1895-1970）が有名であるが、本論では主に昔話の特徴について説いていくこととする。

昔話の特徴を明らかにするにあたって、1909 年に発表されたアクセル・オールリクの論文「民間文芸の叙事詩的法則」及びマックス・リュティ（1909-1991）[ii]の昔話の法則性『ヨーロッパの昔話―その形式と本質』を取り上げることとした。

３．オールリクの「叙事詩的基本法則」

アクセル・オールリクは、インゲブレート・モルトケ・モー（1859-1913）の「叙事詩的基本法則」という表現を使用しつつ、1916 年に『民間文芸の叙事詩的基本法則』を発表し、16 項目にわたる昔話の特徴を分析した。以下、16 項目に特質を項目ごとに具体的な昔話をあげながら、昔話がいかに理解しやすい構造や特質を持っているかを説いていくこととする。以下に頻出する「民間文芸」とは「昔話」のことである。（以下「　」内の引用は、小澤俊夫の『昔話の語法』より抜粋）

> 「〈１〉明確性の法則。現実の生活とは反対に、民間文芸では、すでにかかわる人物の数は限られている。運命は少数の要因で決定される。いくつもの要因が同時に作用する場合には、前後に並べられて述べられる。」（p167、小澤、1999）

[ii] マックス・リュティ：スイスの昔話の文芸学研究者。

「明確性の法則」とは、登場人物は多くなく、たとえ多く登場したとしても、主なすじに関わる人数はごく少数に限られているということである。「さんびきのこぶた」を例にあげると、こぶたたちの行動はワンパターンであり、前から順序よく語られていく。出来事は連鎖され、繰り返され、単純な線で結ばれていく。

「〈2〉場面は一対一で構成される。総じていって、民間文芸はふたり以上の登場人物を同時に登場させない。」（p168、小澤、1999）

この「一対一の法則」は、物語の進行する時は常に登場人物は一対一である。具体的には「赤ずきん」のおおかみと赤ずきん、「ジャックと豆の木」のジャックと大男、「三枚のお札」の小僧さんと山姥等で表現されている。

「〈3〉図式化の法則。登場人物と出来事の描写は、物事の進展に必要なことに限られる」（p168、小澤、1999）

「図式化の法則」では、登場人物がたとえ多忙な王様であったとしても、物語の進行上、必要な役割しか描かれていないということである。「カエルの王様」における王様は、カエルを嫌がる娘の姫に「約束したことは守らなければならない」と諫める役としてしか登場せず、「シンデレラ」の王子はシンデレラに恋い焦がれる青年に徹している。

「〈4〉くり返しの法則。口伝え文芸の主たる特徴のひとつ。民間文芸は芸術的な、細部にわたる描写をゆるさない。それゆえに、なにかを強調しようとする場合には、くり返しという手法を使う。（二つの試みが失敗し、三回めが成功する）」（p168、小澤、1999）

この「くり返しの法則」は、前述のマックス・リュティやシャルロッテ・ビューローも重要であることを述べているが、このことは後で詳しく説明することとする。

「〈5〉話のすじへの密着性。登場人物と物の性質は、民間文芸にあっては、もっぱら話のすじの成りゆきとして表現される」（p169、小澤、1999）

「話のすじへの密着性の法則」とは、わかりやすくいえば「隣の爺型」と呼ばれる昔話に顕著である。「花坂爺」や「こぶとり爺」は、良い爺さんと悪い爺さんは性格を細部に語られるのではなく、彼らの行動をもって理解されていく。

「〈6〉民間文芸の頂点を形成する主たる場面は、具象的に語られる。民間文芸は生き生きとした造形力をもち、場面をコントラストをつけて語ることを好む」（p169、小澤、1999）

これは、「コントラストの法則」とでも名付けられるが、先程の「隣の爺型」のように、「善 vs 悪」であったり、「貧乏 vs 金持ち」であったり、「美しい vs 醜い」のように、性格

が対照的に描かれることが多い。

「〈7〉民間文芸の論理。民間文芸は話のすじの中心的な力に集中し、登場人物はその力によって導かれる。そして、民間文芸は、すじを論理的に進展させる。しかしその際、現実の生活にあるほんとうらしさはまったく気にしない」（p170、小澤、1999）

「すじの論理性の原理」は、「ねむり姫」では 16 歳の時に糸車の錘に刺されて永い眠りに落ちる」という呪いを避けるため、国中の糸車を焼き払ったにもかかわらず、姫は老婆が紡ぐ糸車にさわってしまう。実生活であれば、王様は娘に固くそのことを戒めているはずであり、娘も老婆が初対面にも関わらず、何の警戒もしていないのは多少不自然であるが、昔話は「すじの論理性の原理」が優先されるため、疑いなく姫は 100 年の眠りにつくまで突き進んでいく。

「〈8〉すじの一貫性の法則。この法則の比較的に単純な形は、叙事詩としての一貫性である。短い出来事はその先のいろいろな出来事を引き寄せる働きをもっている。民間文芸が一貫して内に秘めている論理にひたって聞いている聞き手は、いろいろな出来事がすじのうえでおきることを期待している。この法則のより複雑な形は、理念上の一貫性である。いくつかの叙事詩的単位が、共通叙事詩的理念が段階的に展開していくにしたがって結びつけられるのである」（p171、小澤、1999）

この法則は少しわかりにくいが、小澤は「灰かぶり」を例にあげ、宮廷で舞踏会が開かれるとき、継母と二人の娘は着飾って出かけようとするが、灰かぶりは灰の中に豆をまき散らし、二時間以内に拾い出せと難題を突き付けられる。こうした小さな出来事を積み重ね、クライマックスである灰かぶりの幸福へと導いていく。

「〈9〉単線性の法則。民間文芸は、一本の糸で成り立つすじを好む。複雑なサガとかバラード、叙事詩は比較的短く切れていて、この法則から逸脱することがある。」（p172、小澤、1999）

これは、創作である小説では、主人公が入れ替わったり、時代が前後したり自由自在に枝分かれしたりするが、口伝えの昔話ではこの「単線性の法則」は共通しており、その為に覚えやすく、語りやすく、聞きやすいという利点があるともいえる。

「〈10〉主人公中心主義。中心点の法則。民間文芸は、つねにひとりの人物の運命に集中する。もし、主人公がふたりいる場合には、一方の人物が形式上の主人公である。」（p172、小澤、1999）

この法則にいたっては、「桃太郎」「あかずきん」「白雪姫」等、例をあげれば枚挙にいとまがない。

「〈11〉対照の法則。ふたりの人物がいっしょに登場する場合には、通常、たがいに対照をなす。この法則は、脇役の人物たちについての記述においても生きている」（p174、小澤、1999）

「隣の爺型」に代表される昔話は、この特徴をよく表している。そのため、聞き手は、頭の中で対照的な二人を整理しやすく、聞きやすい登場人物の設定といえる。

「〈12〉双子の法則。ふたりの人物が一の役割をもって登場する場合、彼らは単独で登場する人物より弱く、あまり重要でない。たとえば、階級の低いものはしばしば双子で登場する。彼らはたがいに密接に結びついているため､対照の法則になじまない。なじむとすれば、双子が主人公である場合だけである。」（p174、小澤、1999）

たとえば､「白雪姫」の７人の小人は､個別的な性格描写はなされていない。ディズニー映画では各々の識別がわかるような個性を付与しているが、こちらは昔話そのものではなく､かなりの部分を創作し直しており､本来の形は失われている。７人の描写がない方が、一致団結して白雪姫の協力者、理解者としての役割を担っていることが伝わりやすい。

「〈13〉三数の法則。民間文芸には、三による構造が広く支配している。人物群、すじを形成するエピソード、なにかを数えあげる際など」（p174、小澤、1999）

「三びきのくま」「三枚のお札」「三びきのこぶた」「なら梨とり」の三人兄弟等は、登場人物が三人であったり、重要なテーマが三回くり返される構成となっている。

「〈14〉最後部優先の法則。物語としてもっとも重要な人物は最後に言及される。」（p17 5、小澤、1999）

「〈13〉三数の法則」で挙げた昔話でも三度の繰り返しの構成展開の中で、最後に主要な登場人物が行動を起こすパターンがほとんどである。

「〈15〉はじまりの法則。民間文芸は、（a）簡単から複雑へ、（b）静止状態から活動へ （c）ふつうのことからふつうでないことへ、と動いていく」（p175、小澤、1999）

耳で聞く文学の場合、聞き手が前の出来ごとに、次に起こる出来事を積み重ねて理解していかなければならない。したがって、この三項目は非常に理にかなった特徴であると考える。

「〈16〉終結の法則。民間文芸は、主要なる出来事の終了とともにとつぜん終わるのではなく、人物のその後の運命について語ったり、聞き手に、その地方に残った混成とか記念碑、幽霊などよく知られたその後の影響について知らせる。（p175、小澤、1999）

小澤は、この特徴は明らかに伝説についての記述であるとし、1916 年段階では、オー

ルリクがまだ昔話と伝説とを明確に区別していていなかったことを示していると述べている。

以上の 16 項目の特徴は、類似する項目、伝説を説明した項目も含まれているが、後に続く研究者に多大な影響を与えたものである。中でもスイスの昔話研究の第一人者であるマックス・リュティは、この説を大きく発展させ、1943 年に『ヨーロッパの昔話―その形式と本質』を発表し、昔話の文芸学的研究に大きく貢献した。昔話という語りの様式についての考察をさらに深めている。

４．リュティの『ヨーロッパの昔話』

リュティは、昔話を成り立たせている特性として、五つの原理―「一次元性」「平面性」「抽象的様式」「孤立性と普遍的結合の可能性」「純化と含世界性」があることを究明した。

以下、本文を引用しながら説明したい。

①一次元性

「一次元性」とは、「あちらの世界＝彼岸」の住人が、「こちらの世界＝此岸」に入ってきても驚かないというような意味を含んでいる。例としては、ヘンゼルとグレーテルはお菓子の家から魔女が出てきても驚かない。シンデレラが七人の小人に出会った時も同様である。リュティは次のように述べている。

> 昔話でも此岸的人物と彼岸的人物は区別される。しかし彼らはたがいに接しており、なんのこだわりもなく交渉をもっている。昔話の此岸者は、彼岸者のなかにべつの次元を感じる感情をもっていない。この意味において私は昔話の一次性をとなえるのである。（p.17　リュティ、1969）

②平面性

リュティは、昔話の登場人物の描き方は奥行きや実体がなく、内面世界を持たない図形と説明している。これは、「おおかみと七ひきのこやぎ」で、おおかみがおなかを切られたり、縫われたりしても全く気付かないところか、血も一滴も流れない。まるで、紙細工のように描かれる。リュティは「同一平面に投影している」と述べ、次のようにまとめている。

> 昔話が非常に多様な領域にわたる内容を同一の平面に投影するさまは、驚くほど首尾一貫している。すなわち肉体や物体は図形として、性質は話のすじとして、また個々の存在相互の関係は外的に目に見ることのできる贈り物として同一平面に投影している。（pp.40 － 41 リュティ、1969）

③抽象的様式

小説は、具象的に日常を描写し、具体的に人物や物を表現する傾向があるが、昔話は、世界を抽象的な絵画の様に線や形、色のみで語っていく手法をとる。例えば、昔話で多用される物は、鋭い輪郭を持っているものが多いことからも説明できる。指輪、杖、刀、髪の毛、木の実、卵、箱、リンゴ等がキーワードになっている昔話はいくつも思い浮かべることができる。「金の斧､銀の斧」「三本の金の髪の毛」は題名から想像出来るうえ､「舌切雀」のつづらもその一つであろう。

> 昔話は、絵画でいえば幾何学的な線をひいたり、極端な意図をあたえて平面を強調したりする抽象絵画の方向を目指す文学だとの理論をもっています｡そして形容詞が、「大きい」､「小さい」､「美しい」､「強い」､「若い」､など統一的であること、しかも単に「大きい城」というふうに指名するだけで､こまかく描写することをしない性質は、抽象的様式と名づけることができるというのです。(pp.86 - 87 リュティ、1997)

この他にも、昔話では、三、七、十二が多用され、色は、白･黒･赤･金を好む。「白雪姫」の冒頭では、白雪姫を「雪のように白く、血のように赤く、黒檀の窓枠のように黒く」美しい娘と表現している。

④孤立性と普遍的結合の可能性

昔話のすじの記述もまた孤立化のはたらきをしている。その記述の仕方は純粋に動作だけをのべるのであって、こまかい描写はすべて放棄している。一つずつのエピソードは、相互に他との関連をもたないことも多く見られる。たとえば､「いばら姫」では、城を取り巻くイバラにひっかかった若い王子は､「あわれな最後を遂げた」と記述されるが、その後、王子がどうなったかは書いてない。王子がいばら姫と対面した折にも、100 年前の着物や髪形を見て、時代遅れであるとは思わない。この意味で、無時間的であり、時間的にも孤立している。

> 昔話の登場人物は、先祖や子孫等、歴史的な縦の系列から孤立している。孤立的に現れた彼岸の世界の存在が、必要な時のみ此岸の世界の存在と出会い、出番が済めば消滅する点で互いに孤立している。pp.86 - 87 、リュティ、1997)

⑤「純化と含世界性」

昔話では､話の展開の都合上､様々な登場人物や出来事が出たり入ったりする。しかし､創作のように相互の関係に整合性を求められるわけでない。あらすじを進めていく上で､そのモティーフの本質的な部分が使われるに過ぎない。

原則的には昔話にとっては、あらゆるものの素材としての可能性をもっている。昔話にとって手ぢかなある種の登場人物や事件の経過は、（それが人間存在の根本的状況を具現化するものであろうと、とくにこのんで抽象的孤立的様式に適応するものであろうと）くりかえし現れる。しかしいつでもそのかわりに他の登場者や事件がはいることもできるし、はいったからとて昔話の純粋性がうしなわれるわけではない。援助してくれる動物はたいていのばあい、ある重要な、あるいは逆に、なんでもない奉仕への感謝の念から援助してくれるのである。しかし、明白な理由など全然なしにわりこんでくることさえある。…それは世界を自己の中へ受けいれる包括的形式である。（pp136 - 139、リュティ、1969）

Ⅱ．「三びきの子ブタ」分析

１．オールリクの法則による「三びきの子ブタ」分析　（テキストは別表1参照）

オールリクの法則による「三びきの子ブタ」の昔話を分析してみたい。

〈１〉明確性の法則：登場人物の数はオオカミと三びきの子ブタのみに限定されている。その他のワラやレンガをくれる人物は非常に影が薄く描かれている。

〈2〉一対一の法則：同じ場面では、オオカミと子ブタが一対一で対話し、行動する。

〈3〉図式化の法則：オオカミは子ブタを襲う。子ブタはひたすら守り、逃げる。話の展開は物事の進展に必要な事柄のみに集中している。

〈4〉くり返しの法則：この話は三回の繰り返しが特に顕著で、前半の三回の繰り返しでは、オオカミと子ブタの「喰う・喰われる」がテーマになり、後半の三回の繰り返しでは、オオカミと子ブタの知恵比べがテーマとなっている。

〈5〉話のすじへの密着性：オオカミは、子ブタの家を吹き飛ばすという暴挙によって＜悪＞の象徴として登場し、それぞれの性格は、行動によって表現されている。

〈6〉コントラストの法則：オオカミと子ブタは、明らかに＜悪＞と＜善＞として対照的に描かれている。

〈7〉民間文芸の論理：筋の論理性によって、最後のオオカミ退治に至るまでを集中させている。

〈8〉すじの一貫性の法則：子ブタの家が壊され、逃げる」といった小さな出来事を積み重ねることによって、オオカミの迫力や子ブタの賢さを浮き立たせている。

〈9〉単線性の法則：話は、まるで一本の糸の上を走るように展開し、決して横道にそれることはない。

〈10〉主人公中心主義：この話の主人公は、三番目の子ブタであるが、他の登場人物は、すべて三番目の子ブタの英雄的行為の為の脇役にすぎない。

〈11〉対照の法則：この法則は <6> と類似しているが、この話の場合、前半と後半の話の展開も対照的といえる。

〈12〉双子の法則：三びきの子ブタのうち、上の二ひきについては、ほとんど同じ行動をし、同じ失敗をするという意味においても双子的扱いで描かれている。
〈13〉三数の法則：昔話が数字の三を好むという意味で、代表的な作品といっていいであろう。
〈14〉最後部優先の法則：「「三びきの子ブタ」については、〈10〉や〈12〉でも触れてきたように、前の二匹は脇役に過ぎず、三番目の子ブタの成功をクライマックスとして最後に語っている。
〈15〉はじまりの法則：この法則も〈14〉と同様、はじまりからラストに至るまで、音楽記号でいえば、クレッシェンドのように盛り上げている。
〈16〉終結の法則：この法則は伝説に適用されるので、ここでは扱わないこととする。

２．リュティによる「三びきの子ブタ」分析

①一次元性

「一次元性」とは、「あちらの世界＝彼岸」の住人が、「こちらの世界＝此岸」に入ってきても驚かないというような意味を含んでいる。「三びきの子ブタ」では、子ブタが登場する擬人化した世界を描いているが、オオカミが彼岸からやってきたと考えることもできる。

②平面性

リュティは、昔話の登場人物の描き方は奥行きや実体がなく、内面世界を持たない図形と説明している。これは、「三びきの子ブタ」のオオカミが、最後の場面で次のように描かれている。

> オオカミがちょうど煙突からおりてきたところで、ぽいと、なべのふたをとったので、オオカミは、スポンと、なべの中に落ちてしまいました。
> そこで、子ブタは、またすぐ、ふたをして、オオカミをグツグツ煮て、晩ごはんに食べてしまいました。

オオカミの苦しみも痛みも描かれず、血も一滴も流れない。まるで、内面世界のない紙細工のように描かれている。昔話の残酷性については、様々な議論があるが、こうした平面性の特徴により、残酷性を感じさせない記述となっている。昔話と残酷性については、本稿の続編である「伝統的言語文化と保育内容「言葉」Ⅱ」にて触れることとする。

③抽象的様式

小説は、具体的に人物や物を表現する傾向があるが、昔話は、世界を抽象的な絵画の様に線や形、色のみで語っていく手法をとる。「三びきの子ブタ」では、家の様式を「ワラの家」

「ハリエニシダの家」「レンガの家」と材料の質の違いにより語り、イメージしやすい表現法をとっている。また、カブ、リンゴ、タル、煙突と形をイメージしやすい道具立てを使うことによって、話の展開を思い浮かべる助けとなっている。

④孤立性と普遍的結合の可能性

昔話のすじの記述が、孤立化している特徴として、「三びきの子ブタ」では、オオカミが子ブタを食べようと何度も試みることのみに集中して話が展開しており、こまかい描写を一切放棄している。子ブタが家を壊される一つずつのエピソードは、相互に他との関連をもたず、一つずつオオカミと子ブタとの一対一の攻防戦が展開されていく。

⑤純化と含世界性

世界を自己の中へ受けいれる包括的形式であるこの特徴については、象徴的に物語っており、あらゆる機会にオオカミは子ブタの世界に整合性とは関係なく出入りしていることからも証明されている。

Ⅲ．昔話の「聞きやすさ」を意識した文学性

１．国語力の基礎

文部科学省の国語科の目標は、『小学校学習指導要領　国語編』（表）に記載されているが、次の４つの項目が挙げられている。

・国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成する
・伝え合う力を高める
・思考力や想像力及び言語感覚を養う。
・国語に対する関心を深め国語を尊重する。

このような目標を達成するためには、言語を理解する手段として、音声言語を「聞く」ことと、文字言語を「読む」が必要である。言語表現の手段は、音声言語でいえば、「話す」であり、文字言語では「書く」作業となる。この意味でいえば、最初の音声言語については、幼児期では「聞く」ことを、文字言語については、「話す」ことを主眼として発達を促すことが順序であろう。

しかし、伊藤進は『聞く力を鍛える』の中で、学習指導要領に聞く力が目標とされているものの、そのための手立てが示されていないことを指摘している。

> 学校教育でも、小中学校の国語の指導要領には聞く力をつけることが目標として一応揚げられているが、そのための手だてが明確にされていないため、実行の薄いスローガン的なものに終わっているのが現状ではないかと思う。（p49、伊藤、2008）

言語学者の岡本夏木は、『子どもとことば』の中で、コンドンとサンダーの実験によって、生後12時間の新生児でも、ことばによる語りかけに対して、「スピーチのもつ各音節にきわめてよく同調したリズムで身体を動かすことを発見した」（pp22-23、岡本、1982）と述べている。このことは、誕生直後から「聞く」能力が備わり、コミュニケーションしあう相互同期性ができることを示している。

ここで、注目したいのは、先にも述べたように、伝承文学である昔話は、印刷文字が発明され以前から、語り手が過去に聞いたことのある話の記憶をたどりながら、聞き手に話し、その聞き手が記憶した話を別の聞き手に伝えていく連鎖によって伝承されてきたものである。

前述した16と4の法則を聞き手の「聞きやすさ」にどのように作用するかと考察していきたい。前提として、幼児教育における保育内容「言葉」の到達目標の中で昔話が子どもの言葉の力の発達にどのように貢献していけるのかを探ることとする。

２．幼児期における文学としての昔話

児童文学者の石井桃子は、『子どもと文学』の中で昔話を次のように述べ、子どもの文学として適していることを指摘している。

> 昔話では、一口にいえば、モノレール（単軌条）を走る電車のように、一本の線の上を話の筋が運ばれていきます。大人の小説ではよく使われる回想形式とか、あるいは、物思いにふけるとか、つまり、一本のレールから話の筋がはずれて、あちらこちらをぶらりぶらりすることがありません。･･･ このモノレールは、一つの話の中の、時の流れと考えればよいでしょう。時の流れに沿って出来事が連続していて、一つの出来事とつぎの出来事との間に、もとにもどって読み返しを必要とする複雑さもありません。なぜなら、昔話は、口伝えに語られたからです。（pp179-180　石井、1967）

この一本のレールに沿って話や出来事が展開していく特徴は、前述したオールリクの法則やリュティの特徴にもいくつか当てはまると考え、次の項目にまとめてみた。

① 登場人物が少なく、主人公は一人に絞られ中心的に描かれる。
② 出来事が一対一で行われる。
③ 構成に三回の繰り返しをすることが多いが、決して話の展開が横道にそれずに連続していく。
④ 時制が過去や未来に飛ばず、現在を中心に前へ前へと展開していく。
⑤ 登場人物は対照的に描かれることが多く、善と悪を象徴している。
⑥ 主人公は、話の展開にのみ興味があり、心理的描写は省かれている。
⑦ 最後にクライマックスが展開され、善の象徴である主人公が成功する。

昔話では、はじまりの部分で、「昔々あるところに」と最小限に必要なことばを使って、一つの物語に必要なもの全てすなわち時間・場所・主な登場人物・テーマ（中心となる問題）と、出来事の発端が紹介される。こうしたはじまり方は、聞き手に全体の見取り図を示すことになり、導入部分から聞き手を引き込む仕掛けが整っていることになる。その後、一本のレールの上を外れることなく、話が展開していくため、聞き手はそのレールの上に乗って最後まで話を楽しむことができる。登場人物は、主人公を中心に話の展開に必要な役割をこなしていく。時に出来事が三回の繰り返しによって強調されながら、クライマックスへと運んでいく。主人公は善を象徴し、悪と対峙することによって聞き手の共感を得、最後には悪が滅ぼされることによって、聞き手の満足を得ていく。

まだ、経験の浅い幼児期には、登場人物はなるべく単純化され、対照的に描かれることによって理解しやすくなる。話の展開も横道にそれたり、後戻りしないことが「聞きやすい」条件となるであろう。

本論では、主に言葉の発達の初期段階としての幼児期の文学として昔話が適していることを主張してきた。特に幼児の「聞く力」を鍛える意味でも、昔話が適していると確認できた。しかし、幼児期に昔話を聞く環境は整っているのだろうか。次の段階として、幼児教育において、昔話を聞く環境を整えていくことが課題であろう。

参考文献

柳田國男『口承文芸史考』講談社学術文庫、1976
マックス・リュティ：昔話の法則性『ヨーロッパの昔話―その形式と本質』、岩崎美術社、1969
小澤俊夫、『昔話入門』ぎょうせい、1997
小澤俊夫、『昔話の語法』、福音館書店、1999
野村滋、『昔話と文学』白水社、1988
河合隼雄、『昔話の深層―ユング心理学とグリム童話』、福音館書店、197
リリアン .H. スミス、石井桃子・瀬田貞二・渡辺茂男訳）『児童文学論』岩波書店　1964
岡本夏木、『子どもとことば』、岩波書店、1982
伊藤進、『〈聞く力〉を鍛える』講談社、2008
石井桃子他、『子どもの文学』福音館書店、1967
石井桃子編・訳、J・D・バトン画『イギリスとアイルランドの昔話』、福音館書店、2002

別表１

「三びきの子ブタ」のテキスト

むかし、あるところに、一ぴきの雌ブタが住んでいました。雌ブタには、三びきの子ブタがおりましたが、子どもたちに食べさせるほど、たくさんの食べ物がありません。そこで、雌ブタは、自分ではたらいて食べていきなさい、といって、子どもたちを世の中へ出してやりました。

まず、一ばんめにでかけた子ブタは、ワラたばを持っている男に会ったので、その人にいいました。

「家をつくるんです。どうぞ、わたしにそのワラをください。」

すると、その人は、ワラをくれたので、子ブタは、それで家をつくりました。すると、まもなくオオカミがやってきて、戸をたたいて、いいました。

「子ブタくん、子ブタくん、おれを入れておくれよ。」

「いやだよ、いやだよ、そんなこと、とん、とん、とんでもないよ。」

と、子ブタはこたえました。

これを聞くと、オオカミは言いました。

「そんなら、おれは、フッとふいて、プッとふいて、この家、ふきたおしちゃうぞ！」

そういって、オオカミは、フッとふいて、プッとふき、その家、ふきたおして、子ブタを食べてしまいました。

二ばんめの子ブタは、ハリエニシダのたばを持っている男に会ったので、いいました。

「家をつくるんです。どうぞ、わたしにそのハリエニシダをください。」

すると、その人は、ハリエニシダをくれたので、子ブタは、それで家をつくりました。すると、まもなくオオカミがやってきて、戸をたたいて、いいました。

「子ブタくん、子ブタくん、おれを入れておくれよ。」

「いやだよ、いやだよ、そんなこと、とん、とん、とんでもないよ。」

と、子ブタはこたえました。

これを聞くと、オオカミは言いました。

「そんなら、おれは、フッとふいて、プッとふいて、この家、ふきたおしちゃうぞ！」

そういって、オオカミは、フッとふいて、プッとふき、プッとふいて、フッとふき、とうとうその家をふきたおして、子ブタを食べてしまいました。

三ばんめの子ブタは、れんがをたくさん持っている男に会ったので、その人にいいました。

「家をつくるんです。どうぞ、わたしにそのワラをください。」

すると、その人は、れんがをくれたので、子ブタは、それで家をつくりました。すると、まもなくオオカミがやってきて、ほかの子ブタにいったように、また、こういいました。

「子ブタくん、子ブタくん、おれを入れておくれよ。」

「いやだよ、いやだよ、そんなこと、とん、とん、とんでもないよ。」

「そんなら、おれは、フッとふいて、プッとふいて、この家、ふきたおしちゃうぞ！」

さて、そういって、オオカミは、フッとふいて、プッとふき、プッとふいて、フッとふいて、プッとふき、プッとふいて、フッとふきました。けれども、家はたおれません。いくらフッとふいても、プッとふいても、家がたおれないことがわかると、オオカミはいいました。

「子ブタくん、おれは、いいカブのできる畑を知っているぞ。」

「どこだね？」

子ブタは聞きました。

「うん、おひゃくしょうのスミスどんの家の畑だ。あしたの朝、用意して待っていれば、おれがさそいにくるよ、いっしょに行って、ごちそうのカブをすこしとってこようよ。」と、子ブタはいいました。

「そうしよう。したくして待ってるよ。何時に行くつもりだね？

と、子ブタはいいました。

「そうだな、六時にしよう。」

さて、つぎの朝、子ブタは、五時におきて、カブをとってきてしましました。すると、オオカミが六時にやってきて、いいました。

「子ブタくん、したくはできたかね？」

そこで、子ブタはいいました。

「したくだって･ぼくは、もう、行って帰ってきたんだよ。ごちそうのカブも、なべいっぱいとってきたよ。」

これを聞いて、オオカミはとてもはらをたてました。けれども、なんとかして、この子ブタをやっつけてしまおうと思っていたものですから、こういいました。

「子ブタくん、おれは、いいリンゴの木のあるところを知っているぞ。」

「どこだね？」

子ブタは聞きました。

「メエイやしきのくだもの畑よ。もし、おまえがおれをだまさなけりゃ、おれは、あしたの朝、五時にむかえにきて、リンゴをとってやるよ。」

さて、つぎの朝、子ブタは、オオカミの来るころには、もう家に帰ってるようにしようと思って、四時におきて、いそいでリンゴをとりにでかけました。けれでも、道は、きのうより遠いし、リンゴの木にも登らなくちゃなりません。そこで、ちょうど木からおりようとしていると、むこうから、オオカミがやってくるのが見えたので、さあ、子ブタはこわくなってしまいました。

オオカミは、そばまでやってくると、

「やあ、子ブタくん、おまえ、おれよりさきに来てたんだな？このリンゴは、いいリンゴか？」といいました。

「ああ、とてもね。きみにも一つほうってやるよ。

そういって、子ブタはとても遠くのほうへリンゴをほうってやりました。そして、オオカミが、そのリンゴをひろいに行っているまに、いそいでとびおりて、家までかけて帰ってしまいました。

つぎの日、オオカミは、またやってきて、子ブタにいいました。

「子ブタくん、きょうのお昼すぎ、シャンクリンの町に、市がたつんだ。おまえ、行くか？」

「ああ、行ってみよう。きみは何時ならいいね？」と、子ブタはいいました。

「三時。」と、オオカミはいいました。

そこで、子ブタは、いつものように、時間より早くでかけ、市につくと、バターをつくるおけを買いました。そして、それを持って家に帰ってこようとすると、むこうのほうから、オオカミがやってくるのが見えました。さあ、子ブタは、どうしていいかわかりません。そこで、子ブタはおけの中にかくれ、中から、おけをごろごろころがしました。すると、おけは、グルグル、グルグル、まわりながら丘をおりはじめましたので、オオカミは、すっかりおどろいて、市に行かないで、家に逃げて帰ってしまいました。

そこで、子ブタは、

「はあ、それじゃ、きみは、ぼくを見てこわがったんだな。ぼくは、市へ行って、バターをつくるおけを買ってきたんだ。そのとき、きみがやってきたから、ぼくは、おけの中にはいって、丘をころがりおりたんだよ。」といいました。

これを聞くと、オオカミはとても、とてもおこって、こんどこそ、子ブタを食ってしまう、煙突からおりてって、つかまえてしまう、といいました。

そこで、子ブタは、なべにいっぱい水を入れて、炉のかぎにかけ、その下へ、ボンボン、火をたきつけました。それから、オオカミがちょうど煙突からおりてきたところで、ぽいと、なべのふたをとったので、オオカミは、スポンと、なべの中に落ちてしまいました。

そこで、子ブタは、またすぐ、ふたをして、オオカミをグツグツ煮て、晩ごはんに食べてしまいました。

それからずっと、子ブタは、しあわせにくらしましたと。

（石井桃子編・訳、J・D・バトン画『イギリスとアイルランドの昔話』、福音館書店、2002）

伝統的言語文化と保育内容「言葉」Ⅱ
―ストーリーテリングと幼児教育―

浅　木　尚　実

Tfaditional language cultue and "langage" Ⅱ
―Storytelling and early childhood education

Naomi Asagi

要約：本論の前稿となる「伝統的言語文化と保育内容『言葉』Ⅰ―昔話と幼児の『聞く力』」では、小学校の学習指導要領「国語科」の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に着目し、小学校低学年での「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること」が授業内容として挙げていることを軸に、幼児教育に積極的に昔話を導入することを提案した。オールリクやリュティ理論から、昔話の様式や特徴が、幼児の「聞く力」の発達を促すことを考察した。昔話が子どもの「聞く力」に適している文学であることを立証したが、次の段階として幼児期に昔話を聞く環境は整っているかどうかに対して疑問を持ち、質問紙によるインタビュー調査を行った。その結果、保育士のほとんどが昔話に興味関心を持ちながら、方法論を模索していることが判明した。そのため、本論では、昔話を通して「聞く力」の発達を促すストーリーテリングの指導法を提唱することを目的とした。.

キーワード：保育内容「言葉」・「聞く力」指導法・国語・伝統的言語文化・昔話・ストーリーテリング

はじめに

本論の前稿となる「伝統的言語文化と保育内容『言葉』Ⅰ―昔話と子どもの『聞く力』」では、小学校の学習指導要領「国語科」の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に着目し、小学校低学年での「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること」が授業内容として挙げていることを軸に、幼児教育に積極的に昔話を導入することを提案した。オールリクやリュティ理論から昔話の様式が、昔話が幼児の「聞く力」の発達を促すことを考察したが、次の段階として、幼児期に昔話を聞く環境は整っているかどうかに対して疑問を持ち、質問紙によるインタビュー調査を行った。その結果、保育士のほとんどが昔話に興味関心を持ちながら、方法論を模索していることが判明した。

本論では、昔話を通して幼児の「聞く力」の発達を促すストーリーテリングの幼児教育への導入を目的とした。従って、幼児期に昔話を伝える重要性を説くとともに、昔話を幼児が聞くことが可能となる環境の第一段階として、ストーリーテリングの語りを取り入れることを提唱する。本論の構成は、Ⅰでは、質問紙調査の内容を紹介しつつ前半部分を考察した。Ⅱでは、質問紙調査の後半部分を分析し、考察した。Ⅲでは、ストーリーテリングとは何か、また幼児期におけるストーリーテリングの必要性を説いた。

Ⅰ.「昔話と環境」に関する質問紙調査

1．昔話と子どもの「聞く力」

「伝統的言語文化と保育内容『言葉』Ⅰ―昔話と子どもの『聞く力』」では、昔話が「聞く力」に適した文学であることを考察したが、結論の部分を引用すると次のようになる。

> 昔話は、はじまりの部分で、「昔々あるところに」と最小限に必要なことばを使って、一つの物語に必要なもの全てすなわち時間・場所・主な登場人物・テーマ（中心となる問題）と、出来事の発端が紹介される。こうしたはじまり方は、聞き手に全体の見取り図を示すことになり、導入部分から聞き手を引き込む仕掛けが整っていることになる。その後、一本のレールの上を外れることなく、話が展開していくため、聞き手はそのレールの上に乗って最後まで話を楽しむことができる。登場人物は、主人公を中心に話の展開に必要な役割をこなしていく。時に出来事が三回の繰り返しによって強調されながら、クライマックスへと運んでいく。主人公は善を象徴し、悪と対峙することによって聞き手の共感を得、最後には悪が滅ぼされることによって、聞き手の満足を得ていく。
>
> まだ、経験の浅い幼児期には、登場人物はなるべく単純化され、対照的に描かれることによって理解しやすくなる。話の展開も横道にそれず、後戻りしないことが聞き

やすい条件となるであろう。

本論では、主に言葉の発達に中で、初めて出会う文学としての昔話が幼児に適していることを主張してきた。特に幼児の聞く力を鍛える意味でも、昔話が適していると確信できた。しかし、幼児期に昔話を聞く環境は整っているのだろうか。次の段階として、幼児教育において、昔話を聞く環境を整えていくことが課題であろう。

このように、幼児期には育つ環境が重要であることは言うまでもないが、昔話を聞く環境が昔話に関する環境を保育士がどのように考えているのかを疑問に思った。そこで、保育所における昔話環境を調査するために、質問紙によるインタビュー調査を行った。

２．保育所における質問紙調査[i]

⑴　方法

関東圏の保育園 10 園の保育者 111 名を対象に、質問紙を用いた調査 (無記名式) を実施した。実施時期は、平成 29 年 6 月初旬～ 7 月初旬に行った。現代の昔話の環境をどう思うかを自由記述で調査した。

⑵　対象者の内訳

質問紙調査での10園111名の内訳は次のような年齢構成と男女比及び勤続年数であった。

年齢：　20 歳代－ 30%　30 歳代－ 32%　40 歳代－ 15%　50 歳代－ 19%
　　60 歳代－ 4%

男女比：女性　95%　男性　５％

勤続年数：3 年以内－ 23%　10 年以内－ 46%　20 年以内－ 25%　20 年以上－ 6%

⑶　質問紙調査内容

ほとんどの回答者の自由記述に関する記載があった。量が多いため、項目に分け、代表的な意見を抜粋する。項目として次の４つ（ｉ「昔話の環境がある」、ii「昔話の環境がない」、iii）「昔話についてどう考えるか」、iv.「今後の指導について」）に分けた。

⑷　質問紙調査の結果及び分析 1

ｉ）「昔話の環境がある」と回答した代表的な意見

はじめに、昔話を幼児に伝えている方法として、昔話の環境があると回答した代表的な意見として、さまざまな媒体を通して行っていることがわかった。

[i] 秋草学園短期大学専攻科学生岩瀬愛による調査　本人からの許諾済み

表①：ⅰ.「昔話の環境がある」と回答した代表的な意見

昔話は本来、語りで伝わってほしいし伝えたいもの。園ではストーリーテーリングを 30 年近く続けて内外の昔話 (グリムなど) を語っている。語り部に来てもらうのは月に 1 回でその間職員が少しずつ持ち話を増やし語りに挑戦している。
昨年、年長だった女の子は母 (30 代) から昔話の楽しさを素話のように教えてもらいその内容を覚えてからユーチューブで見ていると言っていた。
昔話は「本から知る」という印象が強い。わらべうたと同じように人から人へと伝える手法や環境を途絶えさせないようにしたい。
家ではテレビで昔話を見る機会があると思う。保育園ではテレビのない環境となるため絵本や紙芝居の他に素話で子どもたちが自由に頭で想像しながら伝えることも大切にしていけたらと思う。
言葉が方言だったり、動物やお年寄りを大切にする。正直者でいることなど昔話の中で自然に学んでいったため、もっと日常生活の中でどんな形でも取り入れていけたらよいと思う。
現代では､アニメ（テレビ）等で伝わっていることが多く､映像で決まったものとなっているが、昔のようにほとんどが素話で伝わっていた。自分の幼い頃は自分で次を想像したり、楽しくも考えたりという環境が必要と思われる。
便利な世の中になり、子どもたちが知りたいと思えば大抵のことはインターネットで知ることができるが昔話などはやはり素話や読み聞かせなど人の声を介して伝えられるべきだと思う。人の声の温かみや雰囲気、そうしたものが含まれてこその「昔話」だろうと思っている。
テレビや動画もわかりやすく楽しめますが、はじめから声や音楽などを与えられてしまうことで、想像の機会をへらしてしまっていることにもなるのではないかと思います。
映像と音声で昔話を知るということが多いと思うが、素話のように耳からだけの情報で想像して楽しむのも面白いと思う。今の環境がというよりは、色々な方法が良いのかもと思う。素話で想像するということは、他者の気持ちを想像したり思いやったりする力にも結びついていくのではとも考えるので、是非昔話の機会は増やしてあげたいと思っています。
映像のイメージは強く残ると思う。絵本や素話で語り継がれてほしいと思う。
自分が子どもの頃も既にテレビが家庭にあるのが当たり前でしたが、私は、家庭に童話や昔話の絵本シリーズがあったので、読んでもらったり自分で読んだりしていた。テレビの昔話はほとんど見た記憶がないので、やはり絵本が身近にあったことが昔話に接する機会だったと思う。

テレビの放送で「日本むかし話」のアニメが再放送されており、昔話に興味を持つきっかけとして良いことだと思う。しかし、絵本や素話で昔話にふれることはアニメと違った楽しさやその面白さを感じた子どもが大人になったときに、自分の子どもに同じように伝えていく…という効果が高いと思うので共存で良いかと考えている。
今、放送されているか分からないが「まんが日本昔ばなし」という TV 番組はのんびりした語り口調で良かった。また、絵本は繰り返し読むことができるので家にあると良い。親の言葉（声や息遣い、間）によって伝えられる環境があると子どもの情緒も育つと思う。
映像で見る昔話も良いと思うが絵本や紙芝居で見る環境も大切にしたい
昔話や童謡等、伝え続ける大切さを実感している。
子どもたちは、絵本、紙芝居が大好きで夢中になってみて豊かな反応をする。現代の環境の中では、保育者や保護者が機会を作り（積極的に読んであげる　等）日本の昔話を伝承していこうと心掛けなければ目にしたり耳にすることはなくなると思う。それは残念だ。
テレビで昔話を流すなら良いと思う。仕事をしていて読み聞かせをできない保護者もいると思う。

〈考察〉

自由回答によると、全体的に絵本が多いが、保育士自身がテレビの「日本むかし話」のアニメを見た経験がある保育士も少なくない。他には、紙芝居、ストーリーテリング、素話や現代的なところでは、YOU TUBU、インターネット等の回答もあった。

図１は、質問紙調査（選択肢）「1-①現在、保育の中で伝えている方法」では、図１が示すように、絵本 30%、紙芝居 26%、素話 11%他であった。

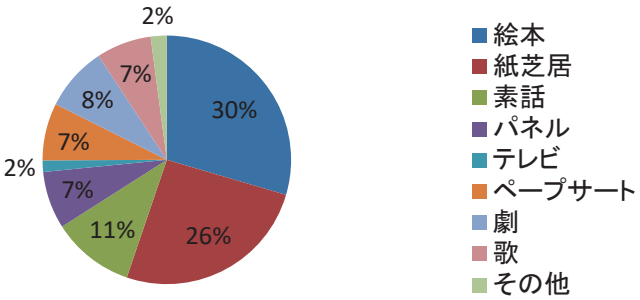


図１：現在、保育の中で伝えている方法

ii）「昔話の環境がない」と回答した代表的な意見

中には、昔話を伝えていない環境に気付いた保育士の意見も少なからずあった。表②に示すのは、この質問紙調査によって昔話環境を考える機会に気付かされたという代表的な意見である。

表②：「昔話の環境がない」と回答した代表的な意見

昔話の絵本はあるが、保育の中で使用しているのを見たことがなく、このアンケートで保育園でこんなに伝えていないと気付かされた。
自分が大人になり意識が薄れているだけかもしれないが、以前に比べ昔話を知る機会が減っている気がする。
だんだんと触れ合う機会が減っていると思う。もう少しこども向け番組等で放送等行っても良いのではと考える。
子どもは読んでもらった本が好きになるという話を聞いたことがある。わらべ歌遊びなどしていると「もう一回もう一回」と楽しんでいる。遊びの中（保育室か散歩）で提供して楽しんでいるが、周りの保育者がお話を積極的にしているのはあまり見たことがない。今の保育の在り方では昔の話は表現がきつかったりするので使われないのかもしれない。
養育者の年齢が若くなると、養育者自身も昔話に触れたことがない人が多いため、触れる機会がないと次世代には伝承されないと思われる
今の子どもたちの保護者の世代があまり昔話に接してきていない方が多いようで、テレビをうまく利用して親子で楽しめる環境になると良いと思う。

〈考察〉

「昔話の環境がない」の意見の中には、保育士自身に昔話体験のない人が増加していることも伝承されない要因の一つと指摘しているものもあった。また、今の保育の現状の中で表現の問題が取り入れにくいのではないかとの考えもあった。

Ⅱ．質問紙調査の結果及び分析２

Ⅰの調査内容と考察は、昔話を実際に子どもにしているか否かという手段と環境の質問に関する考察が主であったが、Ⅱでは、それぞれの保育士が昔話に対してどのように考えているか、また今後についての意見の内容と考察に言及したい。

１．昔話についての保育士の意見

１）ⅲ「昔話についてどう考えるか」

質問紙調査では、さまざまな意見が記載されていたが、昔話と子どもについての全般についての考えが表れているものも多かった。

表③：iii.「昔話についてどう考えるか」

CM などで流れる昔話の主人公は昔話の内容を知らないままに見ている子どもが多いのではないかと思う。昔話を当たり前のように知っている世代とは違った感覚のものになっているように思う。昔話には教訓めいたものが多いが現代とのズレがあることも多く、子どもにどう伝わっていくのかと思う。
テレビが普及し、テレビがついている時間が増えるとどうしても絵本を見る時間が少なくなってしまい、昔話となると接する機会が減ってきていると思う。自分が小さい頃はよく絵本などで昔話を見ていましたが、最近保育で絵本を読む時も昔話を取り入れることが少なくなっている。これを機にもう少し昔話を取り入れていきたいと思う。また、テレビでも忠実な内容であれば子どもが昔話に親しむきっかけになるので良いと思う。
色々な絵本、紙芝居があるがやはり昔話は人気がある。また最近の本は事前に一度読まないと内容やメッセージがこども向けでないこともあるが、昔話は安心して読める。やはり昔から語り継がれるものはメッセージもしっかりしていて、決してなくなることはないと思う。
自分が幼い頃、絵本、紙芝居だけでなくテレビを通して（日本昔ばなし）知った話もあり、楽しかったり怖かったりしていたので、どんな手段であれ、物語に触れることは悪くないと思う。自分が保育士としてできる本の読み聞かせは大切にしていきたいと思う。
本来の昔話とはかけ離れているものが多いと思うが昔話に親しむきっかけの一つになるかもしれないと思う。
子どもの頃、昔話を知る方法は TV の「日本昔話」と父・祖父が読んでくれた絵本や素話だった。特に『泣いた赤鬼』に感情移入したことを覚えている。介したメディアが TV であろうと絵本、素話であろうと、心に刻まれるものに差はないと自身の体験を振り返って感じる。それは昔話に宿る“物語の力”がそうさせていると思う。自身の子どもの頃と比べると、現代は PC、タブレット等メディアは多様化しているがいずれもメディアを介しても“物語の力”がそれによって薄れることはないと思う。
自身が小さい頃はテレビや絵本を通して昔話を身近にふれることができていたので、今はあまり触れる機会がなく残念に思う気持ちがある。絵本や紙芝居などを通して子どもたちに昔話を伝えていきたい。
もっと昔話を見る機会があればいいと思うが、テレビアニメで放送していないので絵本等で読み聞かせしてあげて、大人になっても覚えていたらいいなと思う。
保育の現場では､絵本や紙芝居を通して子どもたちに昔話を伝えていきたい。しかし、昔話のなかには現代では理解できない、またはいけないこととされているものもあるので選択していきたい。

保育園や幼稚園で初めて昔話に出会う子どもたちが多くいると思うので、読み聞かせや劇等で伝えていく環境を作っていきたいと思う。
今も昔もあまり変わらないように思う。接する機会は減っていないと思うが、昔からずっとあるものなので無くならないでほしいと思う。
昔話には「繰り返し」の大切さや必ず正しく生きている人が良い結末になる…というような法則のようなものがあると思うがそれをあまりに無視したり、子ども受けするように脚色したり、キャラクターっぽく描かれていたり（怖がらせないように）することに疑問を持つ。テレビ等は今、避けられないが言葉 (声) で伝えていく平行して大切にしてほしい。
親や祖父母より話を聞いたり、絵本を読んでもらったりするよりも視覚からなんでも情報を得ている今の子どもたちにとっては普通のことで１番接しやすいと思う。
子どもが昔話に親しむ、また知る手だてとして身近なものがあるのは良いと思う。媒体は多くある方が親しむ機会が増える。また色々なパターンでの同じ物語を見られるのではないかと思う。しかし、テレビのみに頼らず、人から人へ直接の伝承も大切にしていく必要はあると思う。
以前、放映していた「日本むかしばなし」のような番組がなくなり、昔話に接す機会は減ったと思う。同様に子どもたちも接する機会が少なくなってきたということで考えると残念に思う。内容的に現代の生活とはかけ離れているところがあるとは思うが、想像力を養い、昔を知るためにもテレビ、保育所等での昔話の取り組みは必要かと思う。
今も昔もあまり変わらないように思う。接する機会は減っていないと思うが、昔からずっとあるものなので無くならないでほしいと思う。
昔話に触れ合いやすくなったと思う。自身は、昔話の価値は話の内容や教訓よりも親しい大人との安心できる時間を作ることができるものだと思う。そういう意味では、昔話の大切さは小さくなってしまっていると感じる。

〈考察〉

どの意見も昔話に接する機会が減っていること言及している。ほとんどの意見に昔話に関心があり、昔から伝えられている価値を尊重し、伝えていきたいという意欲が感じられる。また、物語の力に言及している保育士もあった。

２）iv「今後の指導法について」

記述の中には、今後積極的に昔話を取り入れていく方針を示しているものも多くあった。

表④：iv.「今後の指導について」

子どもの顔、反応をみながら繰り返し読んであげたい。（テレビでは一方通行なので）
保育者自身が昔話を知らなかったり、あまり興味がないことが増えたように思う。素話ができる職員も減っていて残念。子どもたちはいつの時代も、話を聞けばとても興味を持っていると思う（感じる）
昔話などの伝承の内容を子どもたちに伝えるには、テレビなどのツールを利用することも必ずしも悪いことではないと思う。ただ、テレビを通してだと、言葉を獲得するときに、必要な反応がなかったり人と人との言葉のやりとりが希薄になってしまうと思った。
素話で想像を膨らませて楽しむことや大好きな大人がその間絵本。自分に気持ちを向けてくれるという暖かみは、テレビやスマートフォンの動画では得られない。同じ昔話でも伝え方によって子どもへの影響が異なることを意識しておくことが必要と感じる。（意識したうえでテレビ、スマートフォンを与える（時間を決めて））
子どもの顔、反応をみながら繰り返し読んであげたい。（テレビでは一方通行なので）
子どもが昔話に親しむ、また知る手だてとして身近なものがあるのは良いと思う。媒体は多くある方が親しむ機会が増える。色々なパターンでの同じ物語を見られるのではないかと思う。しかし、テレビのみに頼らず、人から人へ直接の伝承も大切にしていく必要はあると思う。色々な娯楽が増えている中で、あえて絵本などで昔話を選んで買ったり、読んだりする人が減っているのではないかと思う。しっかり口で伝えていくことが大切だと思うため、保育園では積極的に選んでいきたいと思う。
自身は保育園出身だが、保育園よりも家に帰って母親が毎日絵本の時間を作ってくれて昔話をよく見ていた。デジタルよりアナログで子どもたちに伝えてあげたいと思う。
色々な娯楽が増えている中で、あえて絵本などで昔話を選んで買ったり、読んだりする人が減っているのではないかと思う。しっかり口で伝えていくことが大切だと思うため、保育園では積極的に選んでいきたいと思う。
昔話をきちんと聞く環境がどんどん少なくなってきていると思うため読み聞かせなどでどんどん話を聞かせてあげたいと思う。良いものがたくさんあると思う。
昔話がなくなりつつある現代だが、昔話を語り継いでいくようにいたいと思う。
テレビでも昔話というのはあまり見られなくなり、絵本や紙芝居や又はオペレッタなどで聞ける機会があると良い。
接する機会が少なく、残念に思う。良い話もたくさんあり、伝えていきたいと思う。

年齢よって昔話を伝える方法を考えていけば、子どもたちも興味を持つようになると思う。現代が進化しすぎてしまい昔話を読んでも、登場人物や内容など伝わりにくくなってしまい保育でもあまり利用しなくなったことも大きいと思う。読み聞かせだけでなく様々な媒体 (テレビ、スマホ、絵本など) で興味を持つことができるのは良いと思う。
テレビアニメで見られることは良いと思う。E テレでも放送しても良いと思う。
意識して取り入れていかないと、触れることがなくなっているのかと思う。
自身が小さい頃より触れる機会が減っているように感じる。
テレビでも昔話というのはあまり見られなくなり、絵本や紙芝居や又はオペレッタなどで聞ける機会があると良い。
様々な解釈が情報として流れているので、本来の昔話ではない物語を本物として認識したりすることをよく見かけるようになった。もっと本物に触れる機会が多く取り入れられたれ良いと思う。

〈考察〉

昔話を子どもに身近な物語として今後取り入れていこうという意欲が示されているが、その方法として、絵本、紙芝居、オペレッタ等の他に素話（ストーリーテリング）をできる保育士が減っていることを残念に思う意見が多くあった。

Ⅲ．幼児教育とストーリーテリング

前述の自由記述の中でも、昔話を「聞く文学」として、素話（ストーリーテリング）をもっと保育士が取り入れていくことを推進していきたいという意見も数多くあった。そこで、ここでは、ストーリーテリングとは何か、また、幼児の発達にとっての効用を述べていきたい。

１．ストーリーテリングとは

ストーリーテリング（storytelling）あるいは「素話」とは、語り手がテキストを見ずに子どもに語る無形の児童文化財である。アメリカの図書館学を学び、かつ図書館で勤務した後、公益財団法人東京子ども図書館を設立し、ストーリーテリングの普及に努めてきた松岡享子は、お話を「語り手が、主に声によって表現し、それを聞き手ともどもたのしむ文学」と定義している。

紀元前より、地球上のどんな小さな国の民族でも、独自のお話を持ち、それを語り継いできた。その多くは、口承文学である昔話である。15 世紀頃より印刷技術の発達し、文字として本として記録されるようになった。昔話の多くは、各地に存在した語り部が、自

分が幼い頃に聞き覚えた話を子孫に語り伝えてきた。

ルース・ソーヤーは、「意識的に行われるようになったストーリーテリングのごく初めのものは、部族の人々が毎日やっていた労働のリズムに合わせてうたった素朴な歌」であったと述べている。語り部は、「カリスマ性があり、ことばを巧みに操り、記憶力がよく、間の取り方にも巧み」（ソーヤー、1973）であったと指摘している。

21 世紀に入り、各地でお話を語り継いできた語り部の数も減少してきたが、ストーリーテリングは、同じ地域、民族の共通の文化として、民族内や家庭内での自然の営みとして子育てにも使われてきた。しかし、現代のストーリーテリングのほとんどは、1960 年代にアメリカやイギリスで始められた図書館の児童サービスの一環であり、本と子どもを結びつける一つの手段として普及したものである。

本論の質問紙調査の結果から、日本では保育所、幼稚園ではほとんど定例的にストーリーテリングを行っている環境にある園は極少数であることが判明した。そこで、幼児教育において、いかにストーリーテリングが重要であるかを述べていくこととする。

２．幼児教育とストーリーテリング

筆者は、大学で図書館学を学び、就職した児童図書館でストーリーテリングを子どもに語り、その後、養成校においても学生にストーリーテリングについての教鞭を 20 年以上執ってきた。その中で、『絵本から学ぶ子どもの文化』（pp.82-83 浅木、2016）において、ストーリーテリングを学ぶ学生向けのテキストとして、ストーリーテリングの効用を次の 9 項目にまとめた。

① 信頼感を深める
② 共有する財産となる
③ 意欲、集中力が育つ
④ 理解力、思考力が育つ
⑤ 想像の世界の間接体験ができる
⑥ 心が充実し解放される
⑦ 言語感覚が養われる
⑧ クラスで共通体験ができる
⑨ 読書へと発展する

「③意欲、集中力が育つ」「④理解力、思考力が育つ」「⑤想像の世界の間接体験ができる」「⑥心が充実し解放される」は、幼児が発達する上での認知能力や言語能力に関する重要な要素である。加えて、「①信頼感を深める」は、筆者の体験上、特筆すべきことであるが、ストーリーテリングができる保育士、教員は、子どもとの信頼関係を強固にすることが可能になる。というのは、絵本と違い、ストーリーテリングは、子どもと語り手の間に何も媒介物がないため、目と目との交流を基に、相互の意思疎通が容易になる。子どもの

聞き方を調整できるだけでなく、子どもの心の動きや感性をも語り手は感じることができる。子どもは、絵がないお話の世界を耳だけで聴いて、想像することになるため、普段の何倍もの集中力と思考力を動員してお話に聴き入る。まるで舞台の観客と役者のような一体観にとらわれる感覚になることがある。こうした成功例が､毎回起こるわけではないが､語り手と子どもとの間には、相互に糸で結ばれているように親密な感情が生まれ、お話を聴き終った後も、もう一度聴きたい欲求に駆られることも少なくない。

現代、耳だけで聴く文学は、ラジオ以外ではほとんど体験することはできない。さまざまな玩具や視覚文化に囲まれて育つ現代の子どもにとって、ストーリーテリングは時代遅れであるどころか、新鮮で心躍る貴重な経験であることは間違いない。保育、幼児教育現場でストーリーテリングの語り手としての人的環境を整備していくことが急務であると考えている。そのためには､保育士や幼稚園教諭の養成課程においても､今後積極的にストーリーテリングを取り入れることが肝要である。

ストーリーテリングが無形の児童文化財であるので、実際にストーテリングの語りを保育所、幼稚園、児童館で行っている保育士や教員にインタビューを行い、筆者の体験した事例を立証していることや語り手の養成の仕方についてもまとめていくことが、今後の課題であろう。

【謝辞】

本論を書くにあたって、質問紙調査にご協力いただいた保育士の先生方またウッディキッズ代表の溝口義朗先生に深く感謝申し上げる。また、自身の卒業論文の為に取材した質問紙調査の一部を提供してくれた秋草学園短期大学専攻科学生岩瀬愛さんにも謝辞を表したい。

【参考文献】

野村滋、『グリムの昔話と文学』、ちくま学芸文庫、1997
松岡享子、『おはなしをこどもに』、日本エディタースクール出版部、1994
松岡享子、『おはなしを語る』日本エディタースクール出版部、1994
ルース・ソーヤ著、池田綾子・上条由美子・間崎ルリ子・松野正子訳、『ストーリーテラーへの道－よいおはなしの語り手となるために』、日本図書館協会、1973
アイリーン・コルウェル著、石井桃子訳『子どもと本の世界に生きて－児童図書館員のあゆんだ道』、日本図書館協会、1974
エリン･グリーン､芦田悦子･太田典子･間崎ルリ子訳､『ストーリーテリング―その心と技』、こぐま社、2009

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程」の様相
―事例分析に見る７つのパターン―

伊　藤　明　芳

Aspects of parents' "child disability cognition and disability acceptance process"
－ Seven patterns seen in case analysis －

Akiyoshi Ito

Ⅰ．まえがき―保護者への眼差し

保育園（所）・幼稚園から高等学校までの保育・教育現場には、特に発達障害（傾向）を有する「配慮を要する子ども」が在籍していることがある。そこには、子どもだけでなく、保護者のさまざまな思いも存在している。保護者は子どもの発達障害（傾向）をどのように認知して、どのようにそれを受容していくのだろうか。

本研究では、学校適応の困難さ等、各発達段階に現れる発達障害（傾向）の子どもの状況と、そこに現れる保護者の思い、葛藤の発露や行動、支援者とのやり取り等についての事例（ケース）を挙げる。

さらに、保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程」にはどのような様相のパターンがあり、まず、支援者はどのように存在し、どのように関われば良いのかを、先行研究と筆者が関わった事例の分析から考察することを試みる。

なお、本稿で扱う事例はプライバシー保護の観点より、本筋が変化しない範囲で、筆者により改変、簡略化をおこなっている。また、本稿で表記する「支援者」とは具体的に保育者、教師、医師、保健師、カウンセラー等を指す。

Ⅱ．子どもの障害認知と障害受容過程の様相

１．心の危機状態

わが子の発達障害を認知することは、保護者にとって、まさに心の危機状態といえるだろう。

危機（crisis）とは、災害、事件、事故、病気、家族の死などにより、何らかの変化がおこり、生活の均衡が崩れた状態である（長田, 1999）。

危機の実践、研究に多大な影響を与えているキャプラン（Caplan, 1961 山本訳, 1968）は、人間の危機状態について次のように定義している。「危機状態とは , 人生上の重要目標が達成されるのを妨げられる事態に直面した時、習慣的な課題解決法をまず始めに用いてその事態を解決しようとするが、それでも克服できない結果発生する状態である。危機状態になると混乱と同様の時期がしばらくつづき、その間、打開するための様々の試みがなされる。しかし結果的にある順応が、その人自身やまわりの人にとって最もよい結果をもたらすか、またはそうでないかもしれない結果で形成される。」

また、山勢（2007）は「通常、人は恒常的な精神のバランス維持機能を持っているが、問題に直面したときには一時的に逸脱することがあっても、やがて平衡状態に戻る。しかし、問題が大きくそれまでの解決方法では乗り切れぬような危機状況に直面すると、心のバランスが崩れ、危機が促進される。これが危機状態である」と述べている。

危機には、成長発達上避けることのできない「発達的危機（developmental crisis）」と人生において偶発的に発生する「状況的危機（accidental crisis）」等がある。発達的危機

とは「エリクソンの発達理論に基づいており、人間の生涯の中で必ず直面し、それを乗りこえることで成長していく危機であり、成長のための痛み（growing pain）といわれている。」（小島, 2013）。

一方、状況的危機とは「人の生涯のなかで必然的に経験されるものではなく、偶発的に、多くの場合、予期せず突発的に発生するもので、明らかに人の幸福感を脅かすと判別される出来事から展開する。つまり、病気、事故、死、奇形児の出産、離婚、別離、倒産、大火、地震、戦争などによる。医療の現場で状況的危機を引き起こす出来事として、（中略）外見上の形態の損傷や機能の喪失を伴う手術や外傷、突然の不動状態、疾病など、また愛する人の死の予告や死別などがあげられる」（小島, 2013）。

危機モデルは、危機に陥った人がたどる、障害や死などの危機状態を乗り越え、それらを受け入れていく（受容していく）特有の過程をさまざまな観点から模式的に表現したものである。今日では、医療、看護、心理臨床等の現場で活用が試みられている。

主な理論として、フィンク（Fink）、ションツ（Shontz）、エンゲル（Engel）、ラマーズ（Lamers）、デーケン（Deeken）、コーン（Cohn）、キューブラー・ロス（Kübler Ross）等が挙げられる。これらの理論はおおむねフィンクの危機モデル（衝撃→防御的退行→承認→適応）の各段階の内容に共通している（小島, 2013）。

２．保護者の「障害認知」「障害受容」の過程

ドローター（Drotar、1975）の先天性の奇形がある子どもをもった親の段階的な心理的反応（ショック→否定→悲しみと怒り→適応→再起）はキューブラー・ロス（1969）の死の受容プロセス（否認･隔離→孤立化→怒り→取り引き→抑うつ→受容）と類似している。また､発達障害の場合も親の多くは同じような感情の変化を経験すると考えられている（中田, 2002）。　障害受容の過程について、わが国では鑪（1963）、栗田（1989）、田中・丹羽（1990）、中田（1995）等の研究がある。

保護者が子どもの障害認知と障害受容に至る過程は個人差があり多様である。「障害認知」と「障害受容」の時点だけでなく、「障害認知」以前・以後、「障害受容」以後という複数の過程が存在し、保護者の心模様、心の変遷の数々が存在する。

そこで、筆者はこれまでの保育・教育現場での心理臨床（カウンセリング、教育相談業務等を含む）経験より「（就学前から就学後の学齢期､高校生までの未成年の子どもをもつ）保護者の障害認知・障害受容の過程」の概念図を考案した（図 1）。

「障害認知」は保護者がわが子の発達障害（傾向）を自覚することである。それは、健常に育った兄弟との比較、保護者自身が持っている子どもの発達過程との違和感、育児経験のある隣人からの指摘等､また､（児童）精神科医の診断による告知､保健センター（所）、児童相談所、療育機関、保育・教育現場等での指摘等によりもたらされる。

また､「障害受容」は子どもの障害を認知し、それを受け入れることである。

さらに「障害認知」「障害受容」の時点だけではなく、これらの前後には矢印①（子ど

もの誕生から「障害認知」以前の過程）、矢印②（「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程）、矢印③（「障害受容」以後の過程）が存在することを仮定した。

本研究では、学校教育等の教育的支援をおこなう際のより適切な支援について考察するという意図により、子どもの対象年齢を高校生（およそ 18 歳）までに設定した。対象年齢を教育的支援を受けられる大学生の時期まで延長したり、これ以後の社会的支援を受けられる年代（老年期まで）での「障害認知・障害受容の過程」の様相と支援のあり方については、今後の研究を待ちたい。

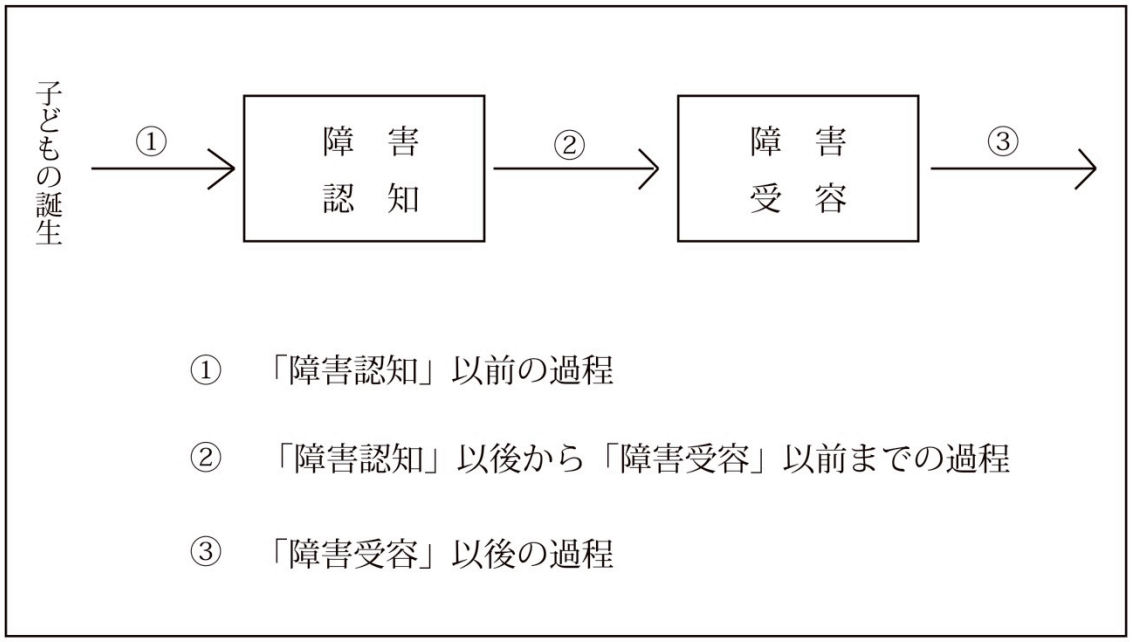


図 1　保護者の障害認知・障害受容の過程

３．保育･教育現場での事例

ここでは、筆者の関わった事例を保育所（園）・幼稚園、小学校、中学校、高等学校の時期に分けて紹介し、保護者の「子どもの障害認知・障害受容過程」について考察する。

⑴　保育所（園）・幼稚園

［**事例 1**］　保護者の「障害認知」が遅れている事例（6 歳男児）

通常の年長児の落ち着きのなさの程度を明らかに逸脱しており、発達障害が疑われる園児について、保育士がその母親に注意や協力を促したが「うちの子どもは他の子どもよりやんちゃなだけですから､心配ないです」「主人も幼い頃は（本児と）同じ性格だったそうです」と取り合ってもらえなかった。母親は全く危機感を感じていない様子。

保育士ははじめ困惑したが、保護者の「障害認知」にこだわり過ぎると母親の心を追いつめるのではないか、さらには園に対する非協力さを招いてしまうのではないかと考え、協力要請を一端中断した。しかし、保育士自身ができることを他の保育士とも連携

しながら、本児の障害以外の発達部分（走ることが得意等）に注目し、それを可能な限り伸ばすようにする実践（本児を励ましたり、誉めて自己肯定感を育む等）を試みた。すると、日を経るにしたがい本児の様子が変化し、行動面の多動性が減り、課題にも少しずつ取り組むようになった。これは「問題以外の部分（健康な部分、良い所、長所等）が十分に大きくなると、（問題の部分が相対的に小さくなり）子どもの心にもゆとりが生じ、素直になったり柔軟になったりするもの」（菅野, 2009）と考えられる。

担当の保育士は、保育園の次の段階の小学校にスムーズに繋がるように、将来、本児に必要な支援に繋がるように、と小学校と連絡を取り合い、丁寧な申し送りをおこなった。

本事例での保護者は「障害認知」以前の過程（図１の矢印①）が比較的長引くかもしれないと考えられる。そして、母親自身の子育て環境の中で「障害」という言葉を表明できない環境にあり、障害ではなく性格であるとする父親との意見の不一致等の可能性もあり「障害認知」が遅れている事例であるといえよう。

［**事例 2**］「障害認知」の早さが早期の支援体制作りに繋がった事例（4 歳女児）

事例１とは対照的に、保護者の理解が比較的スムーズに進んだために、早めの支援体制が組まれた事例である。

療育機関での相談､知能検査結果等により発達障害の疑いありとされた幼児であった。保護者からの報告と共に、家庭・園・療育機関で連携してほしいとの要請があった。そのことが一因となり、担任教諭や園長をはじめ幼稚園全体を挙げての本児に対する早期の支援体制を敷くことができた。同時に､園側は保護者と療育機関との連携を密にした。この連携により、園での生活以外の家庭での本児の様子、検査結果からの助言を得ることができ、園は本児の特徴を多面的に理解し、本児への対応、指導に活かすことができた。

保護者も本児も不安を抱えながら、時には集団生活上の苦労も伴いながらも、周囲のサポートに支えられて無事に幼稚園生活を送り、本児なりに健やかに成長している様子だった。

本事例での保護者は「障害受容」以後の過程（図１の矢印③）にあると考えられる。そして、保護者が早期に「障害認知」と「障害受容」とに至ることができたゆえに、就学前の早い段階から本児に合った教育や支援を受けることができたと考えられる。

⑵　小学校

［**事例 3**］　学校とのトラブルを機に急速に「障害認知」につながった事例（小学２年生男児）

担任教諭が本児の発達障害を疑い、婉曲に（児童）精神科の受診を勧めると、保護者が「学校は、わが子を障害者扱いするのか」と学校へ抗議に訪れた。そして、担任教諭

と学校長に謝罪を要求した。

その後､学校長の紹介で保護者とスクールカウンセラーとの相談が開始された｡スクールカウンセラーとの信頼関係が形成されることで、保護者の態度に変化が現れた。「実は本児の就学前の一歳半健診や三歳児検診で本児の遅れ等の指摘を受けていたが、わが子の障害を認めることが怖くて誰にも、夫にさえ相談することができずにきた」との母親の心情が吐露されたのである。やがて、両親そろって学校の支援を受け入れて、医療受診へと至ることができた。

本事例での保護者は「障害認知」以前の過程（図１の矢印①）から、スクールカウンセラーの介入を機に急速に「障害認知」へ至ったと考えられる。

［**事例 4**］　いじめによって追いつめられた末に医療機関へ、さらに「障害認知」につながった事例（小学５年生男児）

本児は小学校入学時より些細なことで興奮してパニック状態になり、他児や教師を困惑させていた。保護者は本児の状況を教師の指導力欠如のせいにし続けていた。

はじめは本児を怖がっていた他児は高学年になり、多人数による本児へのいじめに発展した。本児は以前よりもパニック状態になることが頻繁になり、興奮が収まるのにより時間を要するようになった。

そんな折、保護者は本児の状態の悪化や心的外傷の証拠を見出すために（児童）精神科を受診。そして、受診結果により本児の発達障害が判明した。

本事例での保護者は「障害認知」以前の過程（図１の矢印①）にいたが「いじめ」という出来事をきっかけに医療受診をおこない、結果的に「障害認知」に至ったと考えられる。

［**事例 5**］「母親の養育態度のせい」から解放され「障害認知」に至った事例（小学６年生男児）

学校に不適応状態の高学年児童の母親が養護教諭に勧められて小学校の相談室のカウンセラーのもとへ相談に訪れた。就学前より人間関係の構築に極度の不器用さをもった本児であった。

本児が幼少期のころより､これまで多くの相談機関で「母子関係に問題」「母親が悪い」と言われ続けてきた。父親も母親を責め続けていた。接し方をどう工夫しても効果がなく、理解不可能な行動をとるわが子に対して、母親は憎しみさえ抱いたことがあったという。

やがて、カウンセラーに勧められての初めての児童精神科受診の結果、発達障害との診断を受けた。母親は「(母子関係や母親の養育のせいではないと明確に知ることができたことには)ほっとした｡これから､改めて､わが子へ向き合う意欲が湧いた」と語った。

本事例での保護者は比較的長い「障害認知」以前の過程（図１の矢印①）から、「障

害認知」と「障害受容」をほぼ同時におこなった。そして、（わが子の障害を分かってもらえたという）心のゆとりが生じ、意欲をもって「障害受容」以後の過程（矢印③）に入ることができたと考えられる。

子どもが小学校に入ると、教科学習の困難さ、他児によるいじめ、学校とのトラブル等何らかの出来事が生じ､それに伴って保護者の「障害認知」が促進されることがある。

教師やカウンセラーは、学業不振、いじめ、トラブルといった出来事が起きた時に、これは「障害認知」への契機、可能性であると信じて、マイナスをプラスにするという姿勢をもって関わることが求められる。また、保護者の心に「ゆとり」をもたらすような働きかけ、投げかけが必要でもある。

⑶　中学校

［**事例 6**］「障害認知」に至らない保護者の事例（中学３年生男子）

学校生活の中では明らかに発達障害が疑われる父子家庭の生徒。小学生時も多動であり衝動性がきわめて強かった、との申し送りのあった生徒。中学生になり身体も大柄になり、ひとたび暴れ出すと教師たちも手におえなくなる。

父親は学校側の働きかけに慇懃に応えはするものの、仕事の忙しさを理由に子どもを学校任せにして放任している様子。家庭教育へのゆとりのなさが伺えた。本人は暴力行為や万引き等で警察に補導されることもあった。

本人の学校適応を促そうと教師たちは努力し、試行錯誤を重ねた。父親への働きかけも根気強く継続した。しかし、子どもの教育まで手がまわらないという父親の防衛的態度が強固であったために、中学時代は容易に「障害認知」に至らなかった。

本事例での保護者は「障害認知」以前の過程（図１の矢印①）が子どもの誕生より続いていると考えられる。

［**事例 7**］「障害受容」後、二次障害に悩む事例（中学２年生男子）

母親は子どもの発達の問題に乳幼児期に気づき、就学前に発達障害の診断を受け、子どもの発達段階に応じて、他者･他機関のサポートを積極的に受けて、子どもの学校（社会）適応を図って来た。ところが、ここにきて、本人は友人関係の不得手さや学校不適応が高じて不登校状態になってしまった（二次障害）。

母親は、これまで子どもに関わってくれた保健師、保育者、医師、教師等に感謝をしているが、（健常な他の子どもたちと比較して）本人の状況がなかなか改善せず、今の本人の状態と本人の今後を思うと心労で途方に暮れてしまう思いである、とのこと。

本事例での保護者は長きにわたる「障害受容」以後の過程（図１の矢印③）にあると考えられる。「障害受容」に至っても、二次障害が生じ、親の苦しみが絶えない事例といえよう。

⑷　高等学校

［**事例 8**］　高校に至ってはじめて「障害認知」と「障害受容」が生じた事例（高校２年生男子）

特定の科目の成績がずば抜けて良く、公立高校に合格。高校に入学しても、幼少時と同様に、あいかわらず部活での人間関係のトラブルが続く。それら諍いの原因があまりにも些細で幼稚なことであり、毎回、周囲は理解不可能で困惑の連続であった。

子どもの問題については幼少期の頃から指摘されてきたが、その都度、保護者は問題を認めず、当時の保育者や教師等には彼らの指導力不足を理由に食ってかかっていた、とのこと。本人は好きなことには強い集中力を発揮し、就学後は理数系の科目が大変得意だった。

本人が高校生になり、保護者の考えは変化した。子どもの将来を案じて、高校での養護教諭とカウンセラーへの相談を経て、カウンセラーの勧めで保護者自ら本人を促して精神科を受診し「発達障害」の受診結果を得た。そして、その受診結果を踏まえて、高校に支援を求めてきた。

本事例での保護者は「障害認知」以前の過程（図１の矢印①）は長かったが、子どもの高校入学後に「障害認知」と「障害受容」に同時に至ることができたと考えられる。

［**事例 9**］　障害の困難さゆえに「障害受容」後も保護者の支援が必要な事例（高等部１年生男子）

本人は先天的に比較的軽度の身体の機能障害をもっていた。小学校までは普通級に在籍していた。本人が小学校高学年の時に友だちとの喧嘩の頻発に悩んだ母親が、校長や担任教諭の勧めで小学校の相談室に訪れた。

その後、本人はさらに発達障害の診断を受け、特別支援学校の高等部に入った。母親は長い間、教師や医師とも密な連携を図り、わが子のために十分なサポートを得ようと努め、同時に障害や社会制度等について熱心に学び続けていた。

本人が高等部の生徒になり、教育、医療、福祉的にも現在得ることのできるサポートを受けており、また、母親自身、多くの経験の積み重ねと学び蓄えた豊富な知識があったが、定期的な母親面接を受け続けた。母親面接では、カウンセラーは助言や指導をするよりも、主に母親の話を傾聴することに努めた。

なぜ、母親は「障害受容」後もカウンセラーのもとへ通い続けたのだろうか。

このことを考察してみると、母親が「障害受容」以後の（心の）現状維持を続けられるということが大切であるということが考えられた。さまざまな困難に直面している母親が、育児・養育放棄や諦めに陥らないように必死になって平常心を保ち、子育てに向う気力を持ち続ける努力をしている。そのような母親の「障害受容」以後の心の支援の一つに、カウンセラーの存在がなり得たのではないだろうか。

本事例での保護者は長い「障害受容」以後の過程（図１の矢印③）にあると考えられる。

４．さまざまな障害認知・障害受容過程の様相

⑴　保護者の障害認知・障害受容過程の７つのパターン

９つの事例（Ⅱ. 3.）より、保護者の「障害認知」と「障害受容」の過程には多様性があり、さまざまな様相のパターンの存在を推測できた。つまり、それぞれの「障害認知」と「障害受容」の以前と以後の過程に長短という時間の幅があるということである。言い換えると、図１中の矢印①、矢印②、矢印③の長さに個人差があるということである。

そこで、図１中における矢印①、矢印②、矢印③の長さの相違に応じてＡ～Ｇという７つの「障害認知・障害受容過程」のパターンを考えた（図2）。

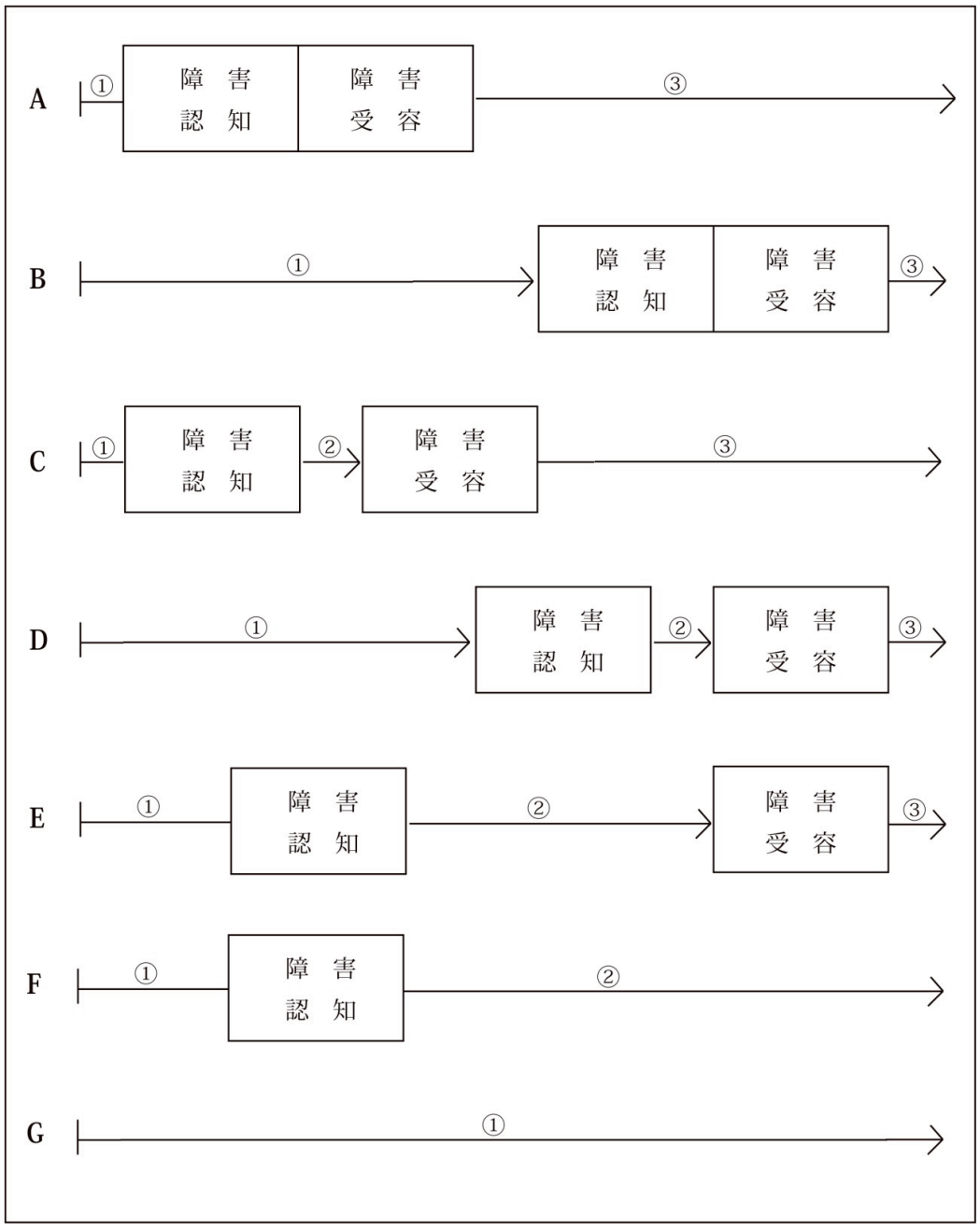


図２　障害認知・障害受容過程のパターン

⑵　障害認知・障害受容過程における７つのパターンの特徴

パターンＡ：

・早期（たとえば就学前や学童期低学年等）に保護者の「障害認知」と「障害受容」がほぼ同時になされることを表している。
・「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）がほとんど存在しないことになる。
・「障害受容」以後の過程（矢印③）が長期になり早期に支援を受けやすくなる可能性が高いことと、逆に、子どもの変化の乏しさや長い期間等により保護者の心労や経済的問題が大きな負担となる可能性がある場合も考えられる。

パターンＢ：

・パターンＡと比較して遅く、たとえば学齢期後半（小学校高学年、中学校時期等）、高校進学後の段階での保護者の「障害認知」と「障害受容」がほぼ同時になされることを表している。
・「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）がほとんど存在しないことになる。
・「障害認知」がなされるまでに、子どもの誕生から「障害認知」以前の過程（矢印①）で多くの年月を経る。この期間に子どもは十分な支援を受けられず、保護者も問題を一人(あるいは家庭だけで)で抱えて､周囲から孤立無援に陥っている可能性が生じる。

パターンＣ：

・早期（たとえば就学前や学童期低学年等）に保護者の「障害認知」がなされる。
・「障害受容」までに比較的短い時間が必要となる。「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）を要することを表している。
・「障害受容」以後の過程（矢印③）が長期になり、パターンＡと同じく、早期に支援を受けやすくなる可能性が高いことと、逆に、子どもの変化の乏しさや長い期間等により保護者の心労や経済的問題が大きな負担となる可能性がある場合も考えられる。

パターンＤ：

・パターンＣと比較して遅く、たとえば学齢期後半（小学校高学年、中学校時期等）、高校進学後の段階までの長い年月を経て保護者の「障害認知」がなされる。
・「障害受容」までに比較的短い時間が必要となる。「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）を要することを表している。
・「障害認知」がなされるまでに、子どもの誕生から「障害認知」以前の過程（矢印①）で多くの年月を経る。パターンＢと同様に、この期間に子どもは十分な支援を受けられず、保護者も問題を一人（あるいは家庭だけで）で抱えて、周囲から孤立無援に

陥っている可能性が生じる。

パターンＥ：

・「障害認知」はなされているが、「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）がパターンＣ、Ｄよりも長い時間を要することを表している。この期間に子どもが教育的支援、医療的支援を受ける可能性は高いが、同時に保護者の心の悩みや葛藤は長くなることが推測される。

パターンＦ：

・「障害認知」には至ったが学齢期、高校時期（18 歳未満）までの期間に「障害受容」に至っていない（あるいは不明な）ことを表す。
・「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）が長い時間を要する可能性がある。パターンＣ、Ｄ、Ｅよりもさらに長い時間を要することを表している。この期間に子どもが教育的支援、医療的支援を受ける可能性は高いが、同時に保護者の心の悩みや葛藤はより深く長くなることが推測される。

パターンＧ：

・幼少期より学齢期、高校時期（18 歳未満）までの長い期間に「障害認知」に至らない（あるいは不明）ことを表す。子どもの誕生から「障害認知」以前の過程（矢印①）に長い年月を要する可能性がある。この期間において、特に子どもが教育的支援、医療的支援受ける可能性は極めて低いと推測できる。同時に支援者の保護者への接触がより困難になることも予想される。

⑶　事例と「障害認知と障害受容過程（7 パターン）」の関係

ここでは、9 つの事例（Ⅱ. 3.）と「障害認知と障害受容過程（7 パターン）」の関係について考える。

［**事例 1**］：現時点ではパターンＧに該当すると考えられる。本ケースの場合、担当保育士の申し送り、その後の小学校以降のサポートや働きかけにより、ABCDEF のいずれかのパターンに移行する可能性がある。

［**事例 2**］：パターンＡに該当すると考えられる。保護者と支援者が連携して早期の支援体制が成功して事例である。長い「障害受容」以後の過程（矢印③）において、子どもへの具体的な支援の他に、保護者への心の支援が必要になることが考えられる。

［**事例 3**］：就学後早期のパターンＡに該当すると考えられる。「障害認知」以前の過程（矢印①）では母親の苦しみや葛藤は大きく、その矢面に教師がなり、双方の心理的疲弊は大きかったものと思われる。母親の「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）の長短によりパターンＣかパターンＥを辿る可能性もある。

［**事例 4**］：現時点ではパターンＦに該当すると考えられる。「障害認知」後どの位の期間を経て「障害受容」に至るかで、「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）の長短が決まりパターンBDEと移行する場合がある。母親が②の過程上で支援等を拒否し続けてパターンＦのままの可能性もある。

［**事例 5**］：パターンＢに該当すると考えられる。児童期の終わりに「障害認知」「障害受容」がほぼ同時になされたと考えられる。「障害受容」以後の過程（矢印③）において、子どもへの具体的な支援の他に、保護者への心の支援が必要になることも推測される。

［**事例 6**］：パターンＧに該当すると考えられる。支援者は保護者に「障害認知」を促すことに大変な困難を要すると予想される。将来に繋がると信じた支援者による保護者への諦めない関わり・働きかけが大切であると考えられる。

［**事例 7**］：パターンＡに該当すると考えられる。長い「障害受容」以後の過程（矢印③）にあり、子どもの二次障害に悩み、苦しむ保護者。支援者による子どもの二次障害への具体的な支援の他に、保護者への心の支援も必要になることが考えられる。

［**事例 8**］：パターンＢに該当すると考えられる。長い「障害認知」以前の過程を経て、高校入学後に「障害認知」「障害受容」がほぼ同時に至ったと考えられる。「障害受容」以後の過程（矢印③）において、高校卒業以後を見据えて、社会的支援も含めた子どもへの具体的な支援の他に、保護者への心の支援も必要になることが推測される。

［**事例 9**］：パターンＡに該当すると考えられる。本当の母親の思いにより、パターンＣ、E、Fに該当しているとも推測できる。すでに「障害受容」以後の過程（矢印③）にあると思われる保護者であるが、子どもの現状や将来への心配等、その心中には揺れ動く葛藤や悩みを抱えていることが推測できる。支援者の保護者

の状態を可能な限り思いやり、保護者の心に寄り添った、保護者の心への支援も必要になることが考えられる。

Ⅲ．支援者の存在

１．子どもの障害認知と障害受容過程の様相に関わる支援者の存在

保育・教育現場における保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程」の個々の様相の背景には、個人、家庭・学校・地域等における多種多様な環境条件、複雑な要因が存在し影響を与えていることであろう。

本研究において保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程」の様相の概念図を考案した（図 1）。さらに、事例分析から保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程の様相」には７つのパターンがある可能性を見出した（図 2）。

ところで、保育・教育現場の９つの事例（Ⅱ. 3.）の全ての段階で、子どもや保護者の傍らにあり、寄り添い、関わり、働きかけ、見守る存在がある。図１の子どもの誕生から「障害認知」以前の過程（矢印①）、「障害認知」の時、「障害認知」以後から「障害受容」以前までの過程（矢印②）、「障害受容」の時、「障害受容」以後の過程（矢印③）全ての時点と過程に、保護者に直接あるいは間接的に寄り添う支援者（保育者、教師、医師、保健師、カウンセラー等）である（図 3）。

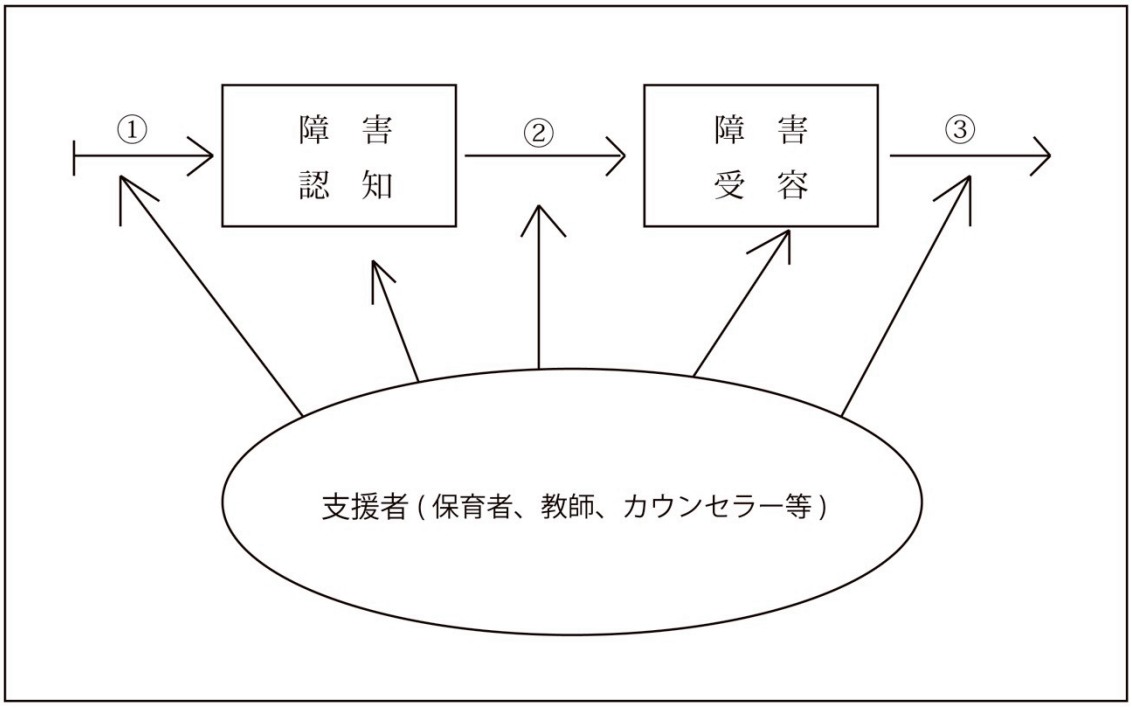


図 3　支援者の存在

保護者には子どもの発達障害の問題や状況等について心の内では理解し認識してはいて

も、それを認められない事情、深い葛藤が存在していることがある。時には、それらが保護者の自己の防衛等となり、保育者・教師への攻撃等として現れることがある。そのことが「障害認知」「障害受容」への困難さとなり、同時に保護者が問題を一人で抱えることにより「障害受容」までの過程、さらに「障害受容」後の過程の苦しみ、悩みが長期化してしまう場合があると推測できる。

一方、支援者が、子どものより良い心身の発達を願い、誠実に保育･教育を実践しても、保護者の理解を得られず、問題の共有が不可能なことが起こる。互いの誤解や責任転嫁等の果てに、保育者・教師と保護者は互いの信頼関係を構築することができず、不毛な対立関係に至る場合がある。子どもに関わる保育者や教師は報われない実践に大きな心理的ストレスを被ることもある。

支援者には、子どもと保護者に合わせて「子どもの障害認知・障害受容の過程」のそれぞれの過程に寄り添うこと､および､そのタイミング､度合等を工夫することが求められる。

２．支援者の有り様に大切なこと

支援者は発達障害の子どもをもつ保護者にどのように関われば良いのだろうか。支援者が保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程」に対しておこなえることは何であろうか。

支援者は保護者の「障害認知」や「障害受容」を支援の目標として、時にはそれらを、保護者に結果的に強要してしまっている場合がないであろうか。支援者が保護者の悩みや苦しみをできるだけ早く取り去りたいという思いは理解できるが、保護者に明快で効率的な解決策を提示することが、支援者の主な役割であると支援者自身が捉えてはいないだろうか。保護者を理論的に手早く、説得できるアドバイスができることこそが、支援者の有能さの証と考えていないだろうか。

田島（2015）は「障害受容」について次の４つの提言をしている。(1) 完全に「障害受容」することなどできない。(2)専門家･支援者は「障害受容」は対象者に絶対に押しつけるな！(3) 専門家・支援者は「障害受容」を求めるのではなく、サービスの選択肢の少なさや障害に対する負の烙印を問題視すべきである。(4)「障害受容できていない」と思わせる人は「孤立した状態にいる」と捉え、行為レベルで一歩でも踏み出し、その人にとって希望の感じられる仲間（もちろん自分がなってもよい）やその人にとっての目前の課題をクリアできる支援につながるよう働きかけよう。

他方、田中（2002）は心理臨床家の仕事と役割について次のように言及している。「心理臨床家の仕事とは、その人の人生の真実に深くかかわること。子や親としての真実を通して、人としての真実に触れること。そして、逃げ出さずに、その人とその家族の再生へのチャレンジに人として伴走してゆくこと……私は心理臨床家の役割を、そのように考えているのです。だから私たちは“治療（治す）モデル”だけではなく､併せて質の異なる､“人生の伴走者”という“（クライエントと）共に生きるモデル”をももって援助の場に臨むことが、今まで以上に必要になってきているのではないかと考えます。少なくとも、い

わゆる“よくなるモデル”で対応することのできる領域よりも、はるかに多くの層のクライエントが、こころをめぐる専門的な援助を今日求めているのではないでしょうか。」。

また、霜山（2000）による次のような問答がある。「V.E. フランクルの話。『午前三時に自殺志望の未知の人に電話でおこされる。向うはこちらを知っているが、こちらは向うを知らない。場所も判らない。思いとどまるように必死に説得するが、あらゆるこちらの理論は整然と反対される。そしてその内に電話がきれてしまう。暗然たる想いである。しかしこの人は翌日、電話をかけてきて、自殺をやめたと告げる』何故であろうか。」「その人は翌日、電話をかけてきて、自殺はやめたという。しかしそれはフランクルに説得されたからではなく、見知らぬ人のために午前三時の真夜中に必死になってとめてくれたという人間の存在そのものが自殺をやめた理由だと言った」。

さらに、菅野（2007）は人間の言葉や思考の発達に順序性が見られるように、心の発達成長を一つの層が形成されて初めて次の層が形成されるという層構造としてとらえて「心のピラミッド」を提唱した。心の基礎（「〈人間の良さ〉体験」→「心のエネルギー」→「社会的能力」）が達成されて、その上に心の豊かさ、あたたかさ、広さ、自己発揮、活躍、達成等が実現されるとした。支援者が子どもだけでなく保護者に対しても心の基礎の三要素（「〈人間の良さ〉体験」「心のエネルギー」「社会的能力」）を豊かに与えていくことの大切さを説いていると考えられる。

そこで、支援者個々の専門知識の学び、実践経験等の蓄積への努力の積み重ねを踏まえた上で、筆者は支援者の有り様に大切なことを以下のように考える。(1) 支援者は、まず、保護者の思いに近づくことを試みること。(2) 支援者自らのバランス感覚を保って保護者の傍らに立っていられること。(3) 支援者自身も保護者のもつ葛藤や苦しみに思いを寄せながら、保護者と共に、保護者のペースに可能な限り合わせることを試みながら一緒に歩けること。(4) 時には、保護者を見守ることができること。

以上の（1）から（4）のような、保護者の心に寄り添おうとする支援者の真摯な姿勢が「〈人間の良さ〉体験」として「子どもの障害認知と障害受容過程」を生きる保護者の心の安定に寄与し、「心のエネルギー」を生み出し、補充する可能性があるのではないだろうか。さらに、これからの保護者の生きがいの創出といった「子育て支援」に資するかもしれない。

最後に今後の課題を以下にあげる。支援者の具体的な働きかけやその効果等についての事例の詳細な分析等を通して、本研究で提唱した保護者の「子どもの障害認知・障害受容の過程」の様相（7 パターン）のタイプ別心理臨床的支援の具体的な方法等についてさらなる探究をおこないたい。

謝辞

本研究にあたり、これまで保育･教育現場、相談機関等で出会い、筆者に尊い学びの数々をくださった、多くの保護者の方々と子どもたちをはじめ、支援者の方々に心より感謝い

たします。

引用・参考文献

Drotar,D.et.al（1975）.The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation:A hypothetical model.Pediatrics 56（5），710-717.

Elisabeth Kübler-Ross（1969）．鈴木晶（訳）（1998）．死ぬ瞬間　死とその過程について完全新訳改訂版，読売新聞社 .

Fink SL（1973）. Crisis and motivation,A theoretical model. Case Western Reserve Univ., Cleveland,Ohio.

Gerald Caplan（1961）．山本和郎（訳），加藤正明（監修）（1968）．地域精神衛生の理論と実際　医学書院，23—65.

伊藤明芳（2012）．保育におけるカウンセリングの実践的展開　秋草学園短期大学紀要，*29*

伊藤明芳（2013）．保育の相談援助・支援を進めるための基本理念，幼稚園の相談援助・支援の事例　須永進（編）　事例で学ぶ保育のための相談・援助支援　同文書院

伊藤明芳（2016）．発達心理学から考える「配慮を必要とする子ども」の学校適応過程　秋草学園短期大学紀要，*32*

伊藤明芳（2016）．児童期　越智幸一（編）　発達心理学　大学図書出版

伊藤明芳（2017）．幼児期の発達と臨床　蓮見元子（編）　生涯発達臨床心理学－心理・保育・教育・医学からの支援　大学図書出版

長田久雄（1999）．危機介入　中島義明他（編）　心理学辞典　有斐閣，158

菅野純（2007）．教師のためのカウンセリング実践講座　金子書房，4-5

菅野純（2009）．教師の心のスイッチ　心のエネルギーを補給するために　本の森出版，179-180

金吉晴（編）（2006）．心的トラウマの理解とケア　第２版　じほう

栗田洋江（1989）．親の障害児受容過程　藤田弘子（編）　ダウン症の育児学　同朋社，35-50

小島操子（2013）．看護における危機理論・危機介入　第３版　金芳堂，13-15，47

霜山徳爾（2000）．多愁多恨亦悠悠—心理療法の問題集（残照の言葉）　多愁多恨亦悠悠　霜山徳爾著作集６　学術書院

田島明子（編）（2015）．障害受容からの自由—あなたのあるがままに　シービーアール，217-218

鑪幹八郎（1963）．精神薄弱児の親の子供受容に関する分析研究　京都大学教育学部紀要，*9*, 145-172

田中千穂子・丹羽淑子（1990）．ダウン症児に対する母親の受容過程　心理臨床学研究，*7*（3），68-80

田中千穂子（2002）．心理臨床への手引き―初心者の問いに答える　東京大学出版会，198-199

中田洋二郎（1995）．親の障害の認識と受容の考察―受容の段階説と慢性的悲哀　早稲田心理学年報，*27*，83-92

中田洋二郎（2002）．子どもの障害をどう受容するか―家族支援と援助者の役割　子育てシリーズ 17　大月出版，30-31

野川道子（編）（2016）．看護実践に活かす中範囲理論　第 2 版　メジカルフレンド社

野辺明子・加部一彦・横尾京子（編）（1999）．障害をもつ子を産むということ―19 人の体験　中央法規出版株式会社

野辺明子・加部一彦・横尾京子・藤井和子（編）（2008）．障害をもつ子が育つということ―10 家族の体験　中央法規出版株式会社

山勢博彰（2007）．クリティカルケア看護に活かす危機理論　日本クリティカルケア看護学会誌　*3*（2），1-2

山本和郎（1986）．コミュニティ心理学―地域臨床の理論と実際　東京大学出版会

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

グループワークにおける
保育学生の協同作業認識と役割意識について

大　熊　美佳子

Early Childhood Care and Education Students' Belief in Cooperation and Role Consciousness in Group Work

Mikako Okuma

問題と目的

保育学生が授業の中でグループワークを行うことは多い。保育を学ぶ中で、専門知識や技術を身につけること、他者に対する想像力を養うことと合わせて、チームワークを育むことも重要になってくる。保育学生に限らず、学生たちの学びの様相の変化については、多様化という言葉で表されるように、学力や意欲の格差の問題や、受動的な学習態度が指摘されることも多い。その中で、アクティブ・ラーニングは、大学教育の改善への取り組みとして使われ始めた言葉であり、文部科学省の用語集では、次のように説明されている。『教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授･学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。』（中央教育審議会 ,2012）このように、アクティブ・ラーニングの有効な方法例として取り上げられているグループワークなどを含む、協同学習の視点は、大学生の学びを能動的にするだけでなく、学習理論として、保育の現場においても有用な働きかけのあり方につながるものであろう。

学習理論としてだけではなく、日々の社会的な活動や人との関わりにおいて、協同して作業したり、同じ目的のために複数が助け合って仕事をすることでより大きな達成感を味わうことは､個人の活動では味わえない満足感にもつながるであろう。杉江･関田ら（2004）によると、協同学習では自分のためにも仲間のためにも真剣に学ぶことが促されるとし、協同学習法は、学力のみならず社会性の度合いや対人関係能力の格差を含む学生の抱える問題に対応するために、有用な対策となるとしている。さらに、協同学習を実効あるものにするために望まれる５つの要件を挙げている。①互恵的依存関係の確立、②促進的相互交流の確保、③アカウンタビリティの明示、④グループ学習技能の育成、⑤協同的活動評価の機会提供である。グループワークであれば、全員が貢献できる課題があり、メンバー同士の相互作用が高まるような環境設定のもと、メンバー一人ひとりが役割を果たすことが可能である。そして、こうした学習の技能を習得するためには、適切な評価がなされる継続的な取り組みが望まれる。協同学習によって、個々人の学力や自尊感情が高まり、多様性を認める､学校の雰囲気と仲間関係がよくなるなどの効果が認められており（Holliday, 2005）、保育の現場にも有用な学びとなることが期待される。

保育の現場では、保育者として、子どもや保護者の気持ちや考えを知ろうとする姿勢は大事であり、相手を理解し、求めるものに気づく視点は欠かせない。同時に保育は個人で行うものではなく、常に保育者のチームとして取り組む営みであることを考えると、協同作業への有効な関わり方は、よりよい保育を支えることにつながると考えられる。

そこで、本研究では、大学授業における協同作業認識と学生の役割意識のあり方の関連

を明らかにし、協同学習の効用をより高めるための、学生の役割認知への働きかけ方を検討するとともに、保育の現場に活かすことができる、グループワークの進め方を検討することを目的とする。

方法

１．調査対象者

本学幼児教育学科第一部２年生「保育・教職実践演習」受講学生　128 名

２．調査時期

2016 年 9 月 21 日・28 日、11 月 2 日・9 日・16 日・30 日、12 月 21 日の各授業時に、クラス単位で調査を実施。

３．手続き

当該授業において、課題解決型のグループワークを実施した。グループワーク終了後、質問紙を配布し、倫理的配慮として、研究目的と調査方法の概要、結果の処理方法及び成果の発表におけるプライバシーの保護、研究協力の任意性及び協力を拒否することによる不利益のなさについて口頭で説明し、了解を得た後、その場で記入を促し回収をした。

課題解決型のグループワークは、4 ～ 6 人のグループで、全 31 枚の情報カードを一人数枚ずつ分配し、カードに書かれた内容を口頭のみで情報交換しながら課題を解決していくものである。31 枚のカードには、課題を提示した 3 枚も含まれており、全員の情報を共有しなければ解決できない構成になっている。

各グループには、模造紙 1 枚とマーカーを配布。課題を解く間は、模造紙に文字情報は一切記入してはならず、イラスト・記号のみで情報を集約していく。

課題提示から、グループワーク終了までの流れは以下の通りである。

開始前教示：「チームで課題を解決するワークです。必要な情報は、課題も含めてすべて情報カードに記入されています。情報カードには部分的な情報しか書かれていませんが、全員の情報を集めることで、課題を解決することができます。自分の情報カードは他の人に見せてはいけません。模造紙に書いて良いのは、イラストや記号のみです。」

制限時間は 30 分、ただし、ワークの進み具合に応じて、適宜時間を延長した。

課題終了後、今日のワークにおけるメンバーの役割を「リーダー賞」「バランス賞」「ブレーキ賞」「応援賞」「アーティスト賞」として、グループでの話し合いで決めてもらった。その後、質問紙調査に記入を促し、最後にグループワークについて、ディスカッションを行った。

４．調査内容

質問紙調査

①協同作業認識尺度：長濱ら（2009）による、18 項目（5 件法）

②大学授業のグループワーク時の関わり方に関する項目、4 項目（5 件法）

③当該授業のグループワークへの貢献度と満足度に関する項目、2 項目（4 件法）

④大学授業のグループワークが保育現場で役に立つと思うかを問う項目､1 項目(4 件法)

⑤グループでの課題解決のために大事なこと（自由記述）

ディスカッションテーマ

①グループワークをする時に気をつけたいこと

②保育の現場でグループ活動をする際の、グループの分け方について

結果と考察

１．協同作業認識

協同作業認識尺度について､長濱ら（2009）で確認されている「協同効用」(9 項目)「個人志向」(6 項目)「互恵懸念」(3 項目）の 3 因子を想定し、各因子について、確認的に主成分分析を行った。その結果､「協同効用」のみ 3 主成分が認められたが､「個人志向」「互恵懸念」については、それぞれ 1 主成分にまとまった。ただし「協同効用」についても、第 1 主成分で十分内容はまとまっており、3 主成分で因子を分ける特徴的な意味は認められなかった。よって、長濱ら（2009）の 3 因子を採用することとした。各下位尺度の項目の加算平均点を算出し、各下位尺度得点 Cronbach の α 係数は、Table 1 の通りである。各下位尺度間の相関係数を Table 2 に、各因子の項目内容と平均値・標準偏差を Table 3 に示す。「協同効用」因子は、“たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。”“みんなで色々な意見を出し合うことは有益である”などの項目からなり、協同で作業をすることに対する肯定的な認識である。「個人志向」因子は、“周りに気遣しながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある。”“みんなで一緒に作業をすると、自分の思うようにできない。”などの項目からなり、一人で作業することを好む考え方である。「互恵懸念」因子は、“協同は仕事のできない人たちのためにある。”“優秀な人たちがわざわざ協同する必要

Table 1　協同作業認識因子の下位尺度得点

	長濱ら(2009)			本調査		
	α	M	SD	α	M	SD
協同効用	.83	4.23	(.48)	.73	4.13	(.43)
個人志向	.72	3.04	(.61)	.65	2.61	(.62)
互恵懸念	.64	1.76	(.65)	.53	1.93	(.62)

Table 2　下位尺度得点間の相関係数

	協同効用	個人志向	互恵懸念
協同効用		-.27 **	-.32 **
個人志向			.42 **

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

はない。”などの項目からなり、協同作業の参加者全員が利益を得ることは難しいという認識である。「協同効用」と「個人志向」「互恵懸念」は、それぞれ有意な負の相関があり、「個人志向」と「互恵懸念」は有意な正の相関が認められた。本調査での下位尺度得点は、長濱ら（2009）における大学生の得点と比較すると、「協同効用」は、同程度であったが、「個人志向」は本調査の方が低く、「互恵懸念」は本調査の方が高い傾向が見られた。授業や実習現場での効果的な協同作業を展開するには、「協同効用」の認識が高まり、「個人志向」や「互恵懸念」が一定程度に抑えられることが必要であろう。その意味で、本学学生の得点傾向は、保育者を志す中で、保育がそもそも、チームで取り組む営みであり、そのことの重要さを日々感じる機会も多く、一方一人の作業では成り立たないということを学んでいる結果と考えられる。

Table 3　各因子の項目内容と平均値・標準偏差

項目内容	M	SD
協同効用因子		
たくさんの仕事でも，みんなと一緒にやれば出来る気がする。	4.38	(.79)
協同することで，優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	3.24	(.87)
みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.40	(.64)
個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	3.99	(.82)
グループ活動ならば，他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	4.40	(.62)
協同はチームメートへの信頼が基本だ。	4.20	(.72)
一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	4.27	(.83)
グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい。	4.18	(.80)
能力の高くない人たちでも団結すれば良い結果を出せる。	4.16	(.71)
個人志向因子		
周りに気遣しながらやるより一人でやるほうが，やりがいがある。	2.23	(1.05)
みんなで一緒に作業をすると，自分の思うようにできない。	2.39	(.96)
失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら，一人でやるほうが良い。	2.18	(.97)
人に指図されて仕事はしたくない。	2.78	(1.16)
みんなで話し合っていると時間がかかる。	2.91	(1.02)
グループでやると必ず手抜きをする人がいる。	3.16	(1.00)
互恵懸念因子		
協同は仕事のできない人たちのためにある。	1.97	(.96)
優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。	1.84	(.71)
弱い者は群れて助け合うが，強い者にはその必要はない。	1.99	(.91)

２．大学授業でのグループワーク時の関わり方について

本学の授業の中で、グループワークを行う機会は多い。そこで、まず、授業のグループワークに積極的に参加することが多いかという質問について、5 件法で回答を求めたところ、平均 3.55（SD = 1.01）で、全体の 57.8％が、積極的に参加しているという結果であった。日頃の授業内での取り組みで、グループワークが学生の中にもある程度浸透していると言えるであろう。

次に、通常の授業におけるグループワークへの関わり方として、自身の役割意識について、「リーダー的役割をとる」「バランスをとる役割をとる」「ブレーキをかける役割をとる」の３項目について、”とてもそう思う”から”全くそう思わない”の５件法で回答を求めた結果は、Table 4 の通りである。リーダー的な役割をとる方ではないという学生が半数を超えている。一方で、バランスをとる役割やブレーキをかける役割については、自身が中程度の関わりと考えている学生がもっとも多かった。本学学生の傾向として、グループワークでは、リーダーとしてよりも、全体の中でのバランスをとる役割観をもっている者が多いことが明らかとなった。

Table 4　グループワークにおける役割意識

	M(SD)	1:全くそう思わない	2:あまりそう思わない	3:どちらともいえない	4:多少そう思う	5:とてもそう思う
リーダー的役割	2.47（1.05）	26 20.3%	42 32.8%	36 28.1%	22 17.2%	2 1.6%
バランスをとる役割	2.95（ .96）	11 8.6%	25 19.5%	56 43.8%	32 25.0%	4 3.1%
ブレーキをかける役割	2.85（ .90）	10 7.8%	29 22.7%	62 48.4%	24 18.8%	3 2.3%

上段：人数
下段：割合

課題終了後は、当日の役割を賞としてグループ内の互選で決めた。１グループの人数は４～６人で、５つの賞があるため、グループによっては、該当者がない賞、１つの賞に複数該当することはあったが、各賞の人数はほぼ均等であった（計 27 グループ、リーダー賞：27 人、バランス賞：27 人、ブレーキ賞：22 人、応援賞：24 人、アーティスト賞：26 人）。

そこで、通常の授業におけるグループワークでの役割意識と、当該授業でのグループワークでの役割との関連をみた。通常の役割意識において、「リーダー的役割」、「バランスをとる役割」、「ブレーキをかける役割」それぞれ、平均よりも高い（4.多少そう思う、5.とてもそう思う、を選択）グループを高群、平均よりも低い（1.全くそう思わない、2.あまりそう思わない、を選択）グループを低群と分類した。通常授業におけるグループワークでの各役割意識が高群学生について、課題終了後グループの話し合いで決まった当日役割の人数と割合を集計した結果を Table 5 ～ 7 に示す。それぞれ χ^2 検定を行ったところ偏りがみら

Table 5　リーダー的役割高群の当日役割

	リーダー賞	バランス賞	ブレーキ賞	応援賞	アーティスト賞
人数	13	3	2	4	2
（割合）	54.2%	12.5%	8.3%	16.7%	8.3%

Table 6　バランスをとる役割高群の当日役割

	リーダー賞	バランス賞	ブレーキ賞	応援賞	アーティスト賞
人数	3	14	6	6	6
（割合）	8.6%	40.0%	17.1%	17.1%	17.1%

Table 7　ブレーキをかける役割高群の当日役割

	リーダー賞	バランス賞	ブレーキ賞	応援賞	アーティスト賞
人数	4	3	13	4	2
（割合）	15.4%	11.5%	50.0%	15.4%	7.7%

れ、残差分析の結果、リーダー的役割意識高群では、リーダー賞の割合が高く（$\chi^2_{(4)}$ = 18.08、$p < .01$）、バランスをとる役割意識高群では、バランス賞の割合が高く（$\chi^2_{(4)}$ = 9.71、$p < .05$）、ブレーキをかける役割意識高群では、ブレーキ賞の割合が高かった（$\chi^2_{(4)}$ = 15.15、$p < .01$）。通常の自身の役割意識のあり方が今回のグループワークでの役割行動と一致している学生が多いことが明らかとなった。通常グループワークにおける役割は、ワークの内容や構成メンバーによって変わることも多いであろう。本調査では、無作為にグループ分けを行ったが、クラス単位の授業であり、日頃からお互いのことを知っている仲間であることから、日常のメンバー間のバランス関係の影響があることは否めない。グループワーク自体様々な授業内で多く取り入れられているが、通常のディスカッションや調査型のワークよりも、本調査の課題解決型ワークは、メンバーの持っている情報はみな同等であり、かつ全員参加が必要である。また、ゲーム感覚で、解決目的も明確である。さらに、目的とは直接的には一致しないが、イラストを描くことで楽しさが増すという、ワークの特性があることを考えると、「アーティスト賞」以外は、通常授業でのグループワークにおける自己の役割意識評価が反映されやすいものであり、他者評価とも一致していることが多いことが明らかになった。

３．当該授業のグループワークへの貢献度と満足度について

今回の課題解決型グループワークでは、丘の上の村にある店と店主などの情報が地図上に正確に描けると課題が解決できる構成になっており、3 題の課題解決後、どのグループも、自主的に地図上のイラストの完成度を高めるために、地図描画を進めていた。題材とした店主を、昔話の主人公にしたこともあり、保育を学ぶ学生にとっては、身近な素材であり、子どもたちに伝えるイラストを楽しく描くという付加的な楽しみを感じている学生が多く、授業の最後には、ほとんどのクラスでグループ毎の完成地図の出来栄えを評価し合った。

その結果、当該授業でのグループワークへの自身の貢献度について 4 件法で尋ねたところ、“かなり貢献した”が 16 人（12.5%）、“まあまあ貢献した”が 94 人（73.4%）、“あまり貢献していない”が 16 人（12.5%）、“全く貢献していない”が 2 人（1.6%）で、85.9%の学生が貢献したと認識していた。同様に、満足度について 4 件法で尋ねたところ、“大変満足している”が 74 人（57.8%）、“まあまあ満足している”が 46 人（35.9%）、“あまり満足していない”が 7 人（5.5%）、“全く満足していない”が 1 人（0.8%）で 93.8%の学生が満足していると回答していた。一方、規定時間内に課題解決できなかったグループのワークの進め方を振り返ったところ、ほとんどのグループで、情報の分類や重要度の見極めを、系統立てて行うことができず、「なんとなく」「たぶんそうだろう」という思い込みで進めたこと、お互いの確認の不十分さ、話し合い不足を理由として挙げていた。メンバー全員が、誰かがまとめてくれるだろうという消極的な態度であり、情報を集約することができないと課題解決につながらないということである。

４．グループワークにおける役割意識と協同作業認識との関連

大学授業におけるグループワークでの役割意識と、協同作業認識の関連を検討するために、「リーダー的役割」、「バランスをとる役割」、「ブレーキをかける役割」の高群、低群の協同作業認識３因子の各因子得点を比較した（Table ８～10）。その結果、「リーダー的役割」では有意な差は見られず、「バランスをとる役割」「ブレーキをかける役割」の高群は、「協同効用」の得点が有意に高かった。

グループワークで、バランスを考えたり、間違った方向へ傾かないようなブレーキをかけるためには、メンバー全員の動きをよく見ること、ワークの流れを把握することが必要になる。そうした役割意識が高いということは、協同作業を肯定的に認識している協同効用が高いことと関連しているといえる。一方で、グループワークで、リーダー的役割の意識の高さは、協同効用との関連はみられなかった。また、リーダー的役割の意識の高さと、個人志向や互恵懸念の高さに関連がないということが明らかになった。

Table 8　リーダー的役割意識の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

		n	M	SD	*t*値
協同効用	高群	24	4.19	(.37)	.66
	低群	68	4.12	(.45)	
個人志向	高群	24	2.67	(.57)	.80
	低群	68	2.56	(.62)	
互恵懸念	高群	24	1.97	(.52)	.82
	低群	68	1.85	(.64)	

平均（*SD*）　*p<.05 ,**p<.01 ,***p<.001

Table 9　バランスをとる役割意識の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

		n	M	SD	*t*値
協同効用	高群	36	4.33	(.34)	3.51 **
	低群	36	3.98	(.50)	
個人志向	高群	36	2.59	(.55)	.36
	低群	36	2.54	(.74)	
互恵懸念	高群	36	1.78	(.58)	-1.15
	低群	36	1.94	(.64)	

平均（*SD*）　*p<.05 ,**p<.01 ,***p<.001

Table 10　ブレーキをかける役割意識の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

		n	M	SD	*t*値
協同効用	高群	27	4.24	(.37)	1.82 *
	低群	39	4.04	(.49)	
個人志向	高群	27	2.75	(.71)	.77
	低群	39	2.62	(.62)	
互恵懸念	高群	27	1.85	(.56)	-.29
	低群	39	1.90	(.67)	

平均（*SD*）　*p<.05 ,**p<.01 ,***p<.001

次に、授業で行うグループワークへの積極的参加と協同作業認識との関連を検討した。積極的参加（5 件法、平均 3.55 点）について、平均点以上の高群（4. 多少そう思う、5. とてもそう思う、の選択者）、平均点未満の低群（1. 全くそう思わない、2. あまりそう思わない、3. どちらともいえない、の選択者）の 2 群に分けて協同作業認識 3 因子の各因子得点を比較した（Table 11）。その結果、「積極的参加」高群は、協同効用が有意に高く、個人志向と互恵懸念は有意に低かった。授業でのグループワークに積極的に取り組む学生は、協同作業を肯定的に捉えており、一人で作業をすることを好まず、協同作業の参加者全員が利益を得ることは難しいとは考えないということが示唆された。

Table 11　積極的参加の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

		n	M	SD	*t* 値
協同効用	高群	74	4.27	(.38)	4.40 ***
	低群	54	3.95	(.41)	
個人志向	高群	74	2.48	(.59)	-2.77 **
	低群	54	2.78	(.63)	
互恵懸念	高群	74	1.81	(.59)	-2.55 *
	低群	54	2.09	(.63)	

平均（*SD*）　*p<.05 ,**p<.01 ,***p<.001

５．グループでの課題解決のために大事なこと

質問紙における、「グループで一体となって課題を解決するために、どのようなことが大事だと思いますか。」という問いに対して、自由記述で回答を求めた。回答内容をカテゴリーに分類した結果を Table 12 に示す。自分の意見を言うこと、人の意見を聞き・受け入れることはそれぞれ大事であり、その上で、メンバーの積極的な参加や協力が大事と考えられていることがわかる。また、実際にグループワークに参加した後の感想ということもあり、活動そのものの楽しさや、解決できた嬉しさが次につながるとの意見もあった。同様の意見は、課題後のディスカッションにおいて、気をつけたいこととして多く挙げられている。例えば、「よく話す人だけで進めない」、「言葉遣いに気をつける」、「冷静に意見をまとめる」、「妥協しない」、「お互いに目を見て話す」、などより具体的な意見が出された。質問紙、ディスカッションに共通して挙げられた内容としては、個人の参加意識のあり方と同時に、グループワークならではの、参加意識の向上や目的共有が欠かせないということがある。その上で、グループワークの楽しさや喜びを経験することが次につながるという意見もあり、グループワークを継続することの意義が示唆された。

Table 12　グループでの課題解決のために大事なこと

カテゴリー	度数
自分の意見を言う	44
人の話を聞く	36
人の意見を受け入れる	14
協力し合う	15
メンバーが積極的に参加する	10
話し合う・意見を出し合う	21
役割を分担する	7
意見をまとめる	6
環境を整える	4
取り組みの姿勢	9
楽しく行う	3
解決できた嬉しさを知る	1
その他	6

６．保育現場でのグループワークのあり方

「授業でのグループワークは、保育の現場に出たときに役に立つと思いますか。」という問い（4 件法）では、“大変役に立つ” が 66 人（51.6%）、“まあまあ役に立つ” が 60 人（46.9%）の両者を合わせて 98.5% となっており、ほとんどの学生がグループワークでの学びは、保育の現場に役に立つと考えていることがわかった。課題後のディスカッションでは、保育の現場で、子どもたちにグループワークを指導する際の、グループの分け方について話し合った。具体的には、「活動をスムーズに進めるために、リーダーになりそうな子どもを、それぞれのグループに配置したほうが良いか、役割を意識せずに毎回違うグループ作りをして、新たな役割を担えるような環境を整えた方が良いか。」という話題を投げかけた。その結果、保育者が、グループ分けの際にリーダーになりそうな子どもを各グループに配置した方が、どのグループの活動も順調に進むかもしれない反面、いつも特定の子どもが活躍してしまうことが危惧されるという意見が出された。一方で、毎回違うメンバーでグループを組むことで、それまでリーダー的な役割を担うことがなかった子どもでも、リーダーになるなど、新たな一面を引き出せる可能性が考えられるが、うまく役割分担ができないと活動そのものが進まないのではないかという不安も出された。グループ編成に関しては、多くの研究により、集団内異質条件が効果的だと言われているが、能力や学力だけでなく、パーソナリティについても、さまざまなメンバーが集まることで、多様な意見が出ると考えられている。一方で、指導のしやすさ、教えやすさという観点からは、集団内等質条件の方が優位になる。さらに、グループにリーダーとなりそうな人を配置することも、教育現場では考えられることであるが、協同学習では、どのメンバーもリーダーとなりうる可能性があり、メンバー同士がリーダーを育てるという側面もあるのである。リーダーだけではない役割の重要性を学ぶことも、協同学習の効用と考えられるので、そうした役割を意識化する働きかけが必要になるのではないだろうか。杉江（2011）は、グループ活用の工夫として、多くの視点を取り上げており、中でも、グループ編成に関して、「教材や課題に応じて柔軟に編成替えをする。」「子どもたちのさまざまな特性が異質であることが効果的である。」「仲良し関係への配慮は不要である。」が挙げられている。異質な仲間と交わす相互作用は、多様な人間関係を経験する場となり、課題解決の経験を繰り返すことで、グループとして優れていくことが報告されている。保育の現場でも、こうした配慮が必要であろう。

まとめ

本研究で行った課題解決型グループワークは、グループ全員が参加し、発言しなければ解決できない設定になっている。課題を進めていく上では、最終的な解決に導くまでに、お互いの情報を交換し、全体の構成を把握した上で、考え方の方向性を導き出し、より効率的に情報を分類し、段階的に要領よく進めていくことが必須である。そのためには、メ

ンバーの参加の仕方やコミュニケーションの取り方、情報共有の仕方や、方向性の決定も含め、グループ全体が目的意識を共有し、参加意識を高めるとともに、全体を取りまとめるリーダー的役割の存在の必要性などを、体感することができる。また、明確な正解が存在することから、課題達成の面白さがあり、実際の授業場面でも、学生たちは非常に盛り上がって活動に取り組んでおり、大学生でも十分に集中できるものであった。そのため、課題終了後のグループワークに関するディスカッションでは、より具体的な場面を想定しながら、お互いの気づきを語り合うことが可能となった。

問題解決型の課題を利用するグループワークは、年代を問わず、教育現場や研修現場でも多く活用されているが、実施に際しては、新規のメンバーとのグループワークであるのか、一定のメンバーとの継続したグループワークであるのかといったメンバー間の信頼関係の構築度合や、協同学習の経験に応じた課題設定が重要であり、様々な状況下での多様なグループワーク経験の積み重ねが､協同学習を実効あるものにするのではないだろうか。関田（2017）は、他者と協調して学ぶためには、自身の学習活動を律することが求められ、さらに、他者との協調を確かにするには、他者と協同する意味を理解し、自身も主体的に課題に取り組むことが求められるとしている。学びの場で、適切な協同作業経験を繰り返すことで、社会性や協調性は育まれ、同時に、主体性や自己理解、他者理解が深まっていくのであろう。そして、協同作業を通して、自分が力を発揮できる役割を自分自身も発見しながら、グループワークへの関わり方が多面的になっていくものと考えられる。

長濱ら（2009）は、大学生では、協同作業に対する肯定的な認識が基盤としてあり、その上に､個人志向や互恵懸念が加味された重層的な認知構造を持っていると解釈している。そして、その後の学生生活や社会生活を通して、協同効用の認識はさらに高まり、一方で、個人志向や互恵懸念が低下することが明らかになっている。その意味で、協同作業についての認識は､経験による変化が起こりやすいものであるといえる。大学での授業において、協同学習を通して、協同作業認識の協同効用を高め、個人志向や互恵懸念を抑える働きかけを有効に行うことで、個人の有能感のみならず仲間関係をよくすることにつながることが期待できる。本研究で、授業でのグループワークへの積極的な参加意識が高いほど、協同作業認識が良い形になることが明らかになったことから、授業の中で、学生が能動的にグループワークに参加したいと思えるような課題の設定や働きかけを多く取り入れていくことが必要といえる。また、学生がリーダー的な役割を意識するよりも、グループ全体のバランスをとる、ブレーキをかけるといった役割意識が高い方が、協同効用が高いことが明らかとなった。効果的なグループワークをすすめるに重要な要因となる学生の役割意識は、協同学習の積み重ねによって形成されていくものであるため、様々な形態や課題内容のグループワークを経験しながら、集団全体の動きに敏感になれるような自身の役割意識の認知を身につけていくことが必要であろう。

さらに、保育学生が大学での協同学習で達成感や仲間との一体感を経験することは、その後の保育現場でのグループワークを企画運営する立場となった時の気づきにつながるも

のとなることが望まれる。今後は、単に課題を早く上手に仕上げるということだけではなく、グループのメンバー一人ひとりが参加している実感を持ち、課題解決までの経過を楽しみながら皆で達成感を味わえるグループワーク作りに繋がるような、大学での協同学習のあり方について、検討を進めていきたい。

本研究の一部は、日本保育者養成教育学会第 1 回大会において発表した。

引用・参考文献

中央教育審議会.（2012）. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ（答申）. 用語集. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf

Holliday, D.C.（2005）. Cooperate and feel great : Cooperative learning training manual. Lanham,MD : University Press of America.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A.（1991）. Active learning : Increasing college faculty instructional productivity. *ASHEERIC Higher Education Report*,No.4. Washington, D.C : School of Education and Human Development, The George Washington University.

Kagan, S.（1994）. Cooperative learning. San Clemente, CA : Kagan Publication.

長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房.（2009）. 協同作業認識尺度の開発. *教育心理学研究*，57. 24-37.

大熊美佳子.（2016）. 保育学生の協同作業認識と役割意識について―課題解決型グループワークを通して―. *日本保育者養成教育学会第 1 回大会論文集*.

関田一彦.（2017）. アクティブラーニングとしての協同学習の研究. *教育心理学年報*，第 56 集. 158-164.

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ.（2004）. 大学授業を活性化する方法. 玉川大学出版部.

杉江修治.（2011）. 協同学習入門・基本の理解と 51 の工夫. ナカニシヤ出版.

杉江修治.（2016）. 協同学習がつくるアクティブ・ラーニング. 明治図書.

多川則子・関谷みのぶ.（2017）.「自ら学ぶ」ための短大 2 年間の連続した保育者養成－協同学習の視点からの考察－. *教育保育研究紀要*，第 3 号. 51-61. 名古屋経済大学・名古屋経済短期大学教育保育研究会.

上淵寿・松村大希・敦澤彩香.（2016）. 友人との学習が動機づけ調整及び学習パフォーマンスに与える影響. *日本教育工学会論文誌*，40. 29-32.

『サウンド・オヴ・ミュージックとその編曲について』

大 輪 公 壱

‘The Sound of Music：A Comparative Analysis of Arrangements for Mixed Chorus’

Koichi Owa

目 次

1. はじめに
2. 作曲者、楽曲解説及び譜例
3. おわりに
付、参考文献表

１．はじめに

英国の詩人、ギルバート（W.S.Gilbert,1836 ～ 1911）及び作曲家サリヴァン（Arthur Sullivan,1842 ～ 1900）に始まるいわゆるミュージカルの歴史－その中で 1950 年代、アメリカにおけるミュージカル､その２つの偉業はやはり「マイ･フェア･レディ」(1956)と「ウェスト・サイド・ストーリー」（1957）であろうか＿＿＿。

前者は F. ロウ（Frederick Loewe,1901 ～ 1988）が、後者はバーンスタイン（Leonard Bernstein,1918 ～ 1990）が音楽を書き、後年 1960 年代に共に映画化された。

1907 年、レハール（Franz　Lehár,1870 ～ 1948）の「メリー・ウィドー」がアメリカ初演され、ドイツ生まれのハーバート（Victor Herbert,1859 ～ 1924）亡き後、バーリン（Irving Berlin,1888 ～ 1989)、S. ロンバーグ（Sigmund Romberg,1887 ～ 1951)、カーン（Jerome　Kern,1885～1945)､またユーマンス(Vincent Youmans,1898～1946)やポーター（Cole　Porter,1891 ～ 1964）そして天才ジョージ・ガーシュウィン（George　Gershwin, 1898 ～ 1937）等がその前後に活躍する中「サウンド・オヴ・ミュージック」は生まれ、特に映画（1965）は空前の大ヒットを放った。

ちなみに 1960 年代に作られた代表的なミュージカル映画は次のとおりである。

ウエスト・サイド・ストーリー（1961）
シェルブールの雨傘（1964）
マイ・フェア・レディ（1964）
メリー・ポピンズ（1964）
サウンド・オヴ・ミュージック（1965）
オリバー！（1968）
ファニー・ガール（1968）

２．作曲者、楽曲解説及び譜例

リチャード・ロジャース（Richard Rodgers,1902 ～ 1979）はアメリカの作曲家で、ドイツ系ユダヤ人の家系に生まれた。特に作詞家ロレンツ・ハート及びオスター・ハマースタインⅡ（Oscar Hammerstein Ⅱ,1895 ～ 1960）とのコンビで数多くのミュージカル作品を残した。

映画「サウンド･オヴ･ミュージック」は 1965 年に製作されたロバート･ワイズ（Robert Wise,1914 ～ 2005）監督によるミュージカル映画で、その内容は第二次世界大戦前夜オーストリアのザルツブルグを舞台に、修道女見習のマリアが夫トラップ大佐と共にドイツ軍から逃れるため、家族を連れて逃亡先のスイスへと向かうといったものである。

配役はマリアがジューリー・アンドリュース（Julie Andrews,1935 ～)、トラップ大

佐役はクリストファー・プラマー（Chritopher Plummer,1929 ～）が務めた。

ここでは映画中から１）サウンド・オヴ・ミュージック、２）ドレミの歌、３）エーデルワイス、４）すべての山に登れ　の４曲を選び、独唱を含む混声四部合唱への編曲を試みた。次に各曲の簡単なアナリーゼと解説、そして譜例を示す。

１）サウンド・オヴ・ミュージック

Molto moderato ヘ長調　4/4

18 小節間の序奏部に続いて合唱がテュッティで「丘は何千年も歌い続けてきた音楽の響きにあふれ生きている・・・・・」と歌い始めると、そこへソプラノ独唱のオブリガートが対位法的に絡み合う。全体は、序奏～ A ～ B ～ A’～コーダから成る複合三部形式であるが、特に A’部分でのピアノ伴奏部は早いパッセージのスケールと分散和音とで楽曲の頂点を華麗に形成する。

２）ドレミの歌

Allegretto　ハ長調　2/4

8 小節間の序奏部の後ソプラノとアルトとがユニゾンで歌いはじめ、それらは次第に 2 声から 3 声、そして 4 声へと広がっていく。

全体は序奏～ A ～ A’～ B（冒頭へリピート）～コーダといった構成で、B 部分では A における主題音型は拡大・縮小されながらポリフォニックに各声部にからみ合う。尚、原歌詞 * とは異なって流布している日本語版は歌手ペギー・葉山（森繁子 ,1933 ～ 2017）によるものである。下記へは原詩及び筆者の拙訳を示した。

*Doe,a deer,a female deer
Ray, a drop of golden sun
Me,a name I call myself
Far,a long long way to run
Sew,a needle pulling thread
La, a note to follow sew
Tea, I drink with jam and bread
That will bring us back to do.

ドはディアー　メスの鹿
レ（レイ）は輝く太陽のしずく
ミ（ミー）は自分を呼ぶ名前
ファ（ファー）は遠く長い道のり

ソ（ソー）は縫い糸を引っ張る針
ラはソ（ソー）の次の音
シ（ティー）は紅茶、ジャムとパンのお供
さあはじめのドに戻りましょう
（大輪公壱　訳）

3）エーデルワイス

Moderato　変ロ長調　3/4

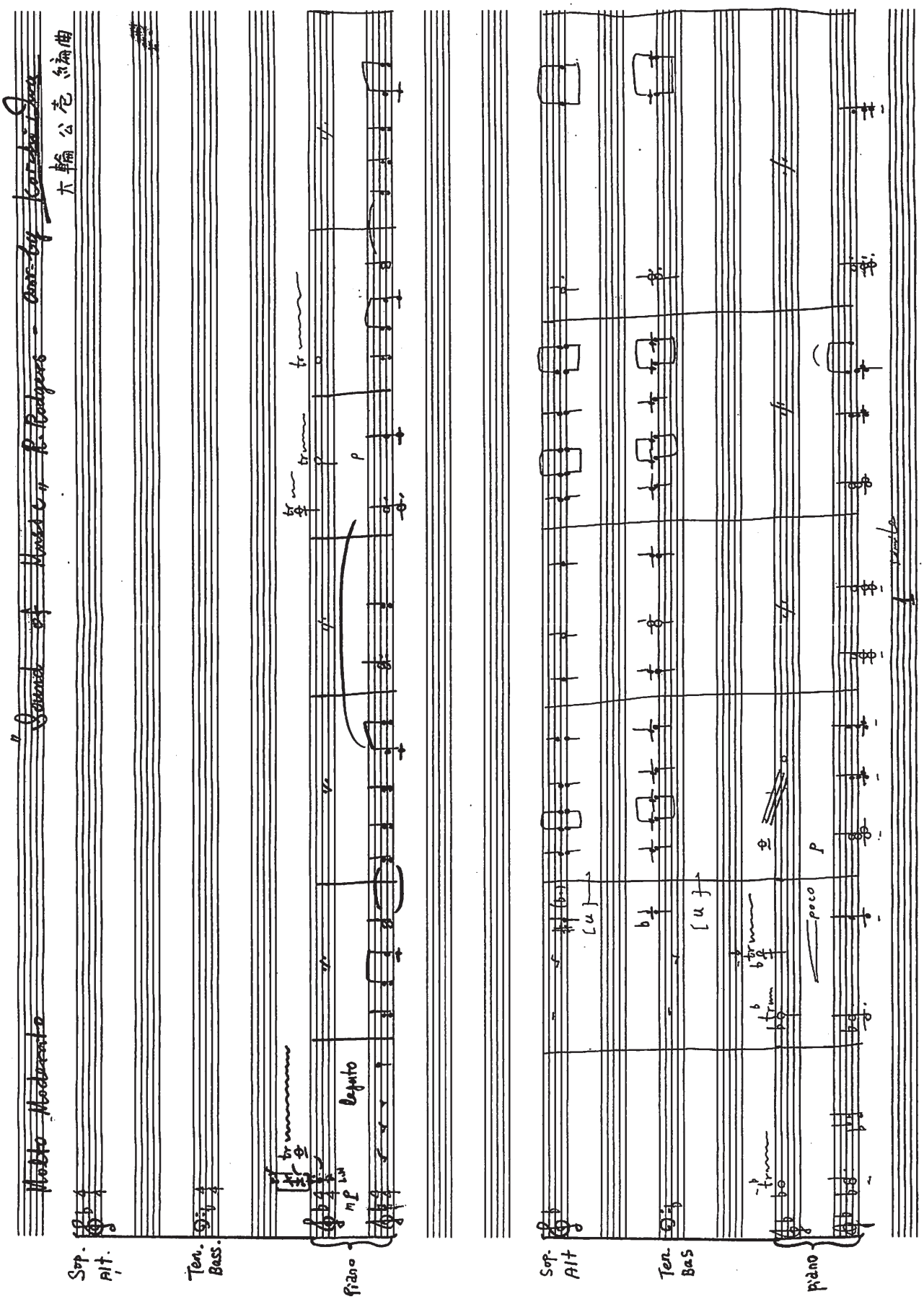
エーデルワイスとは「気高き白」（独）といった意味の植物名であるが、ここではその花を称えて歌われている。

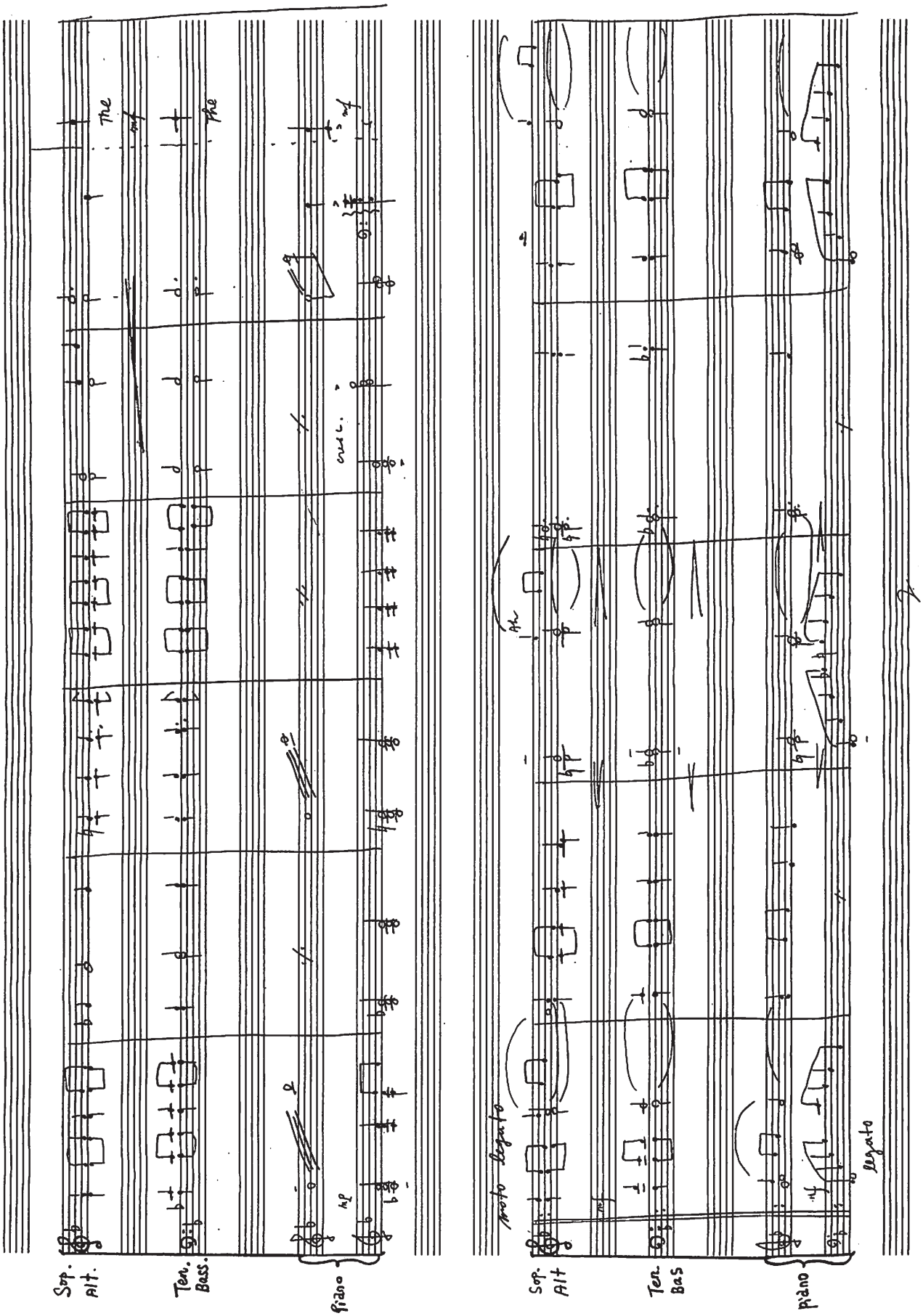
4小節間の序奏部の後、テノールのソロが「エーデルワイスよ、朝日に映えて…」と歌い始めると続いて他の声部がハミングでテノールを支える。原曲は序奏～Ａ～Ｂ～Ａから成る三部形式であるが、ここでは2回目に楽曲全体が長2度上のハ長調へと転調、再びハミングによって原調である変ロ長調へとかえると、おしまいのコーダではヴォカリーズ唱法によってffのうちに華やかな終止をみせる。

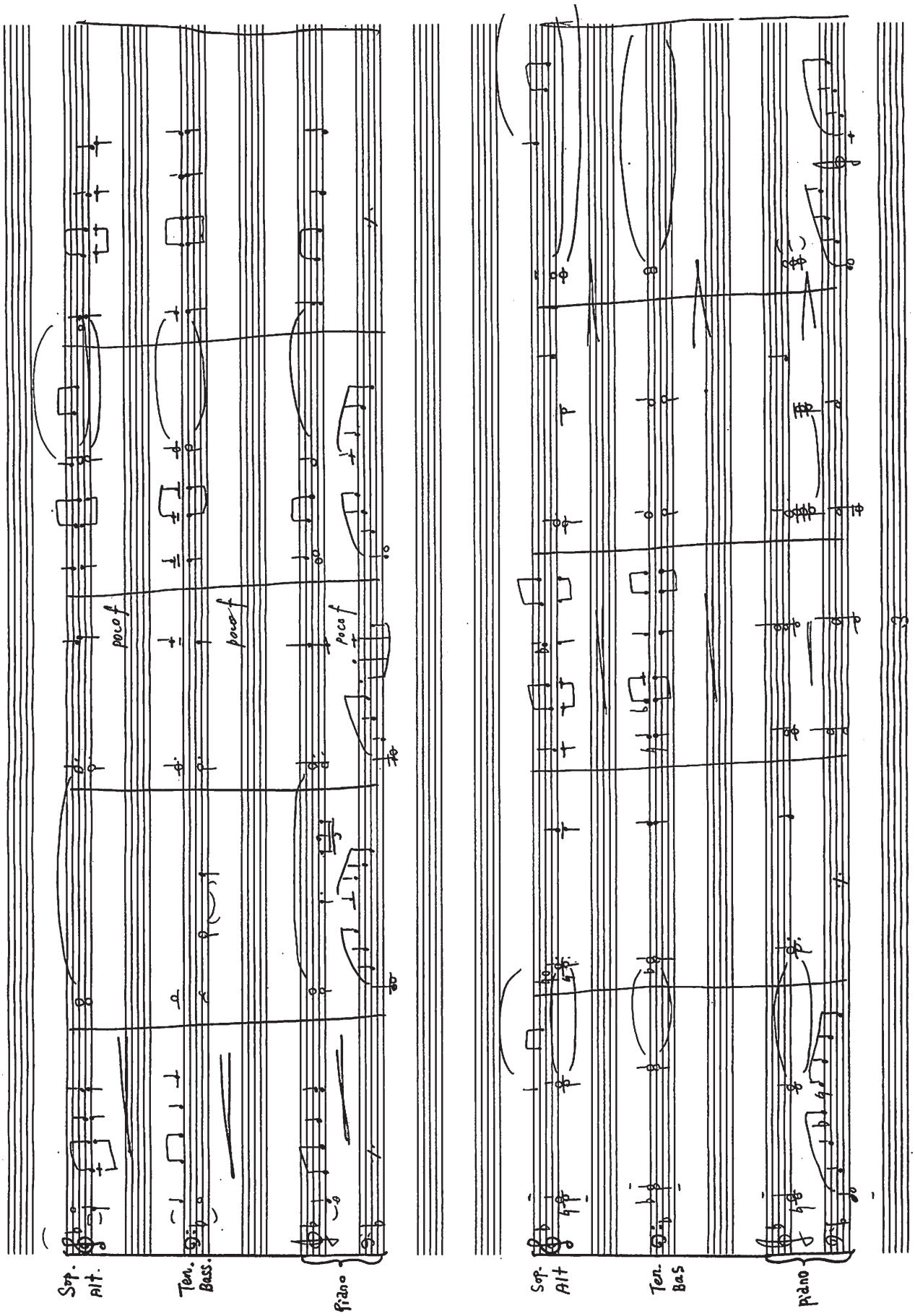
4）すべての山へ登れ

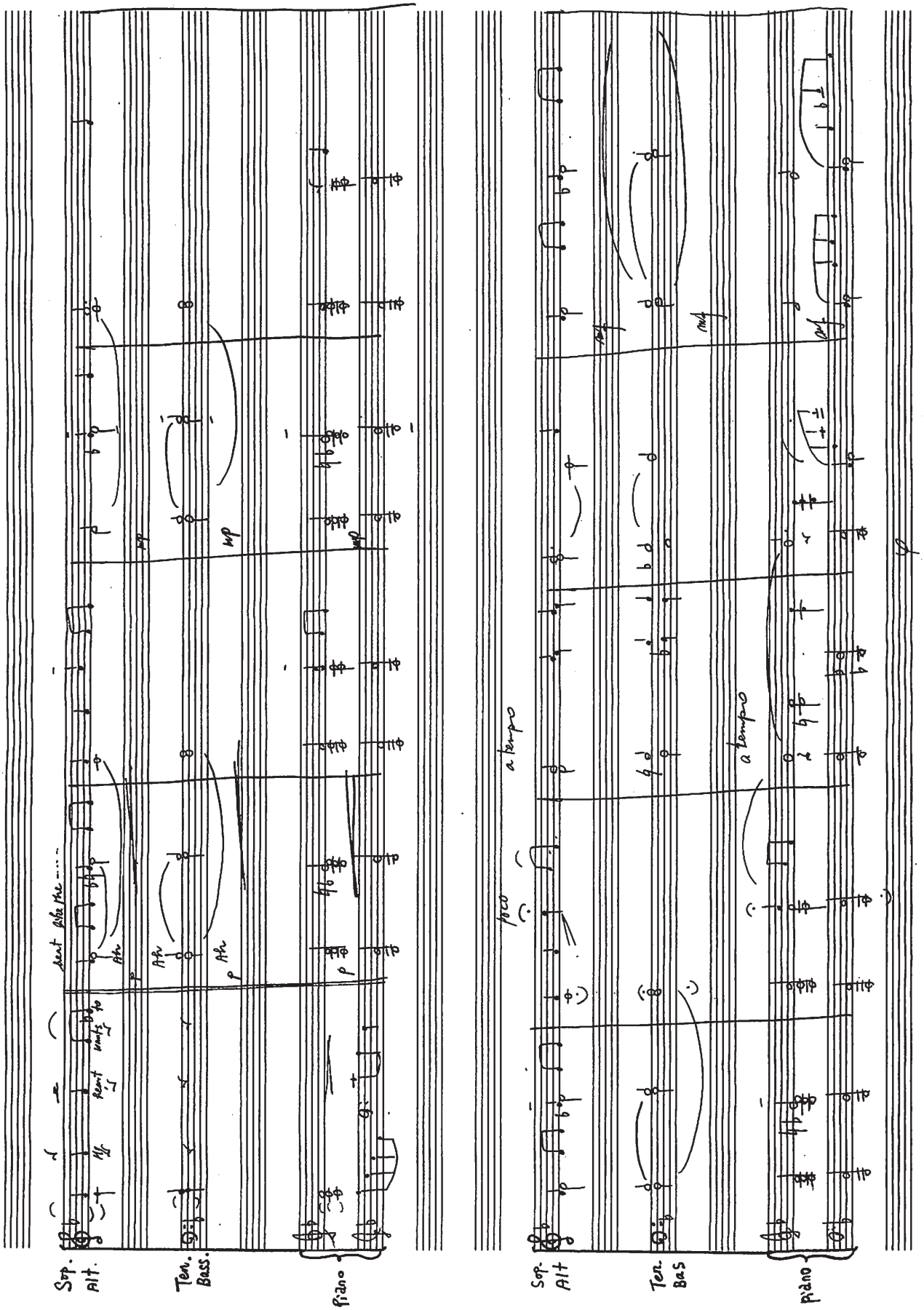
Maestoso[Andante quasi adagietto] ハ長調　4/4

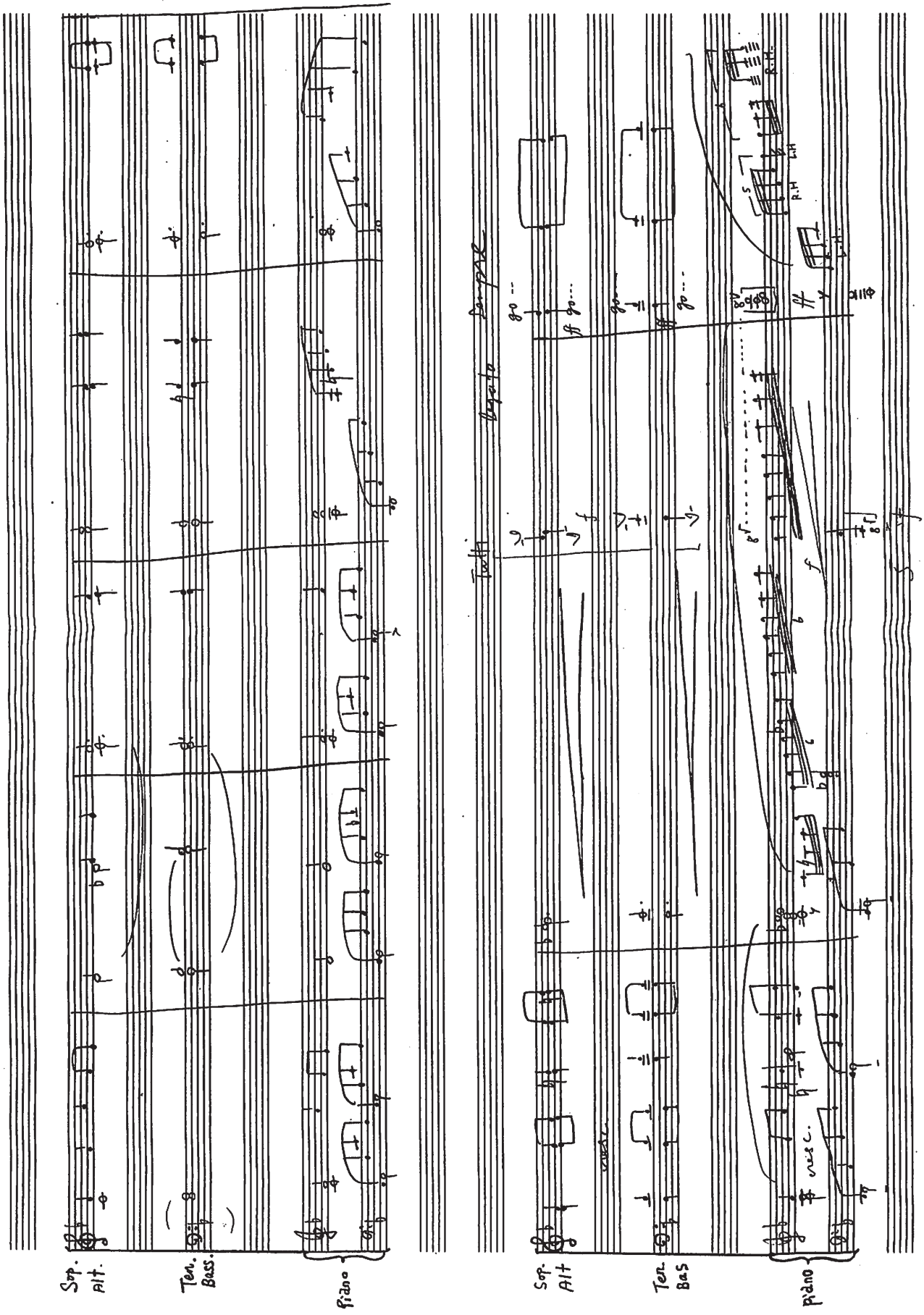
2小節間の序奏部の後、バス（バリトン）ソロが「登れ山に、すべての…」と歌い始めると、続くフレーズでは他の声部がヴォカリーズによってバス(バリトン)を支える。ちなみにこの旋律はリディア調風であるとともに、主和音は長～短三和音へと微妙な変化をみせる。全体は序奏～Ａ～Ａ’～Ｂ～Ａ”～コーダといった構成であるが特にＢ部分では主旋律に第1曲目「サウンド・オヴ・ミュージック」の主題Ａがオブリガート的二重対位法風に絡み合うのが特徴である。

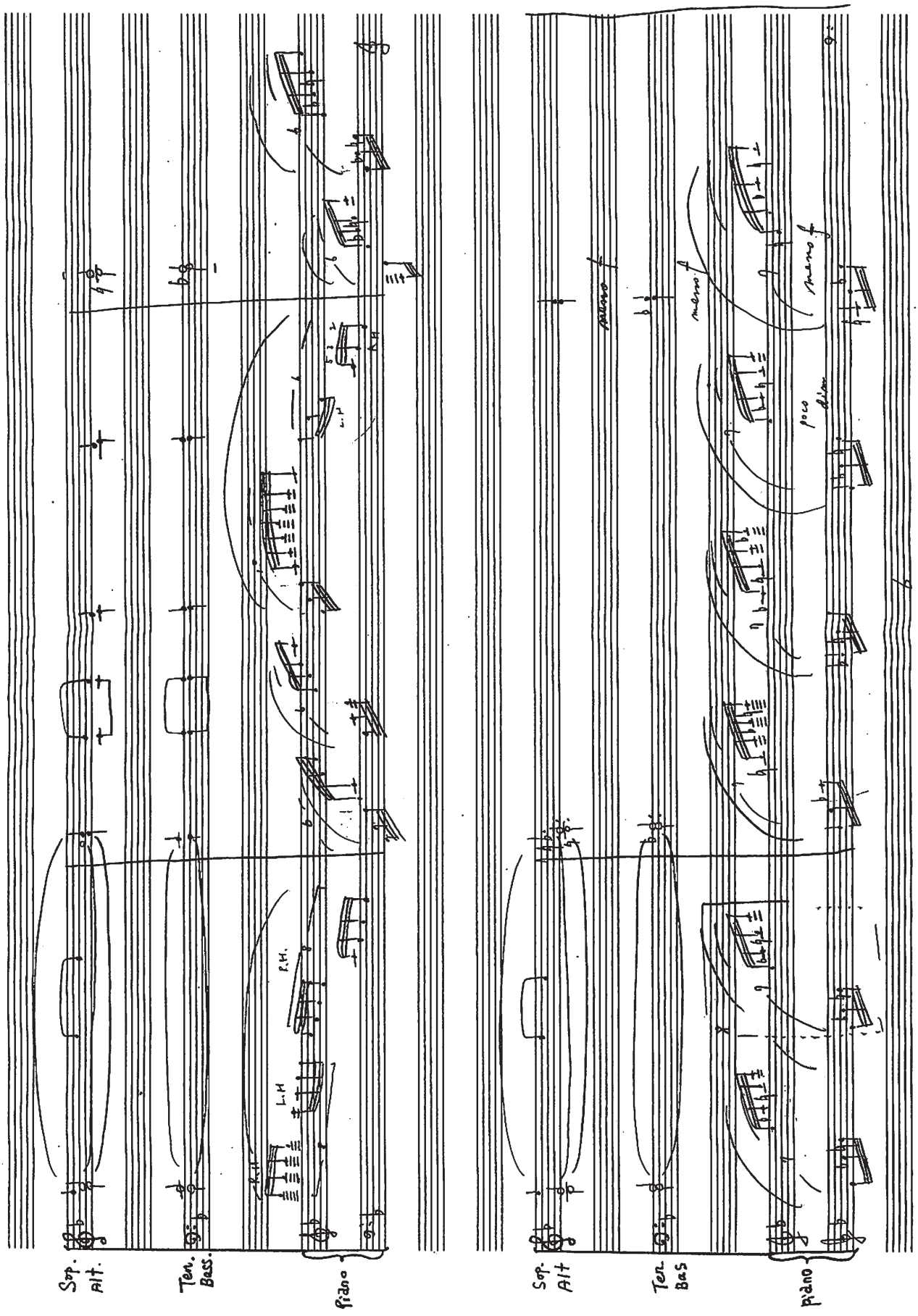

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano
poco

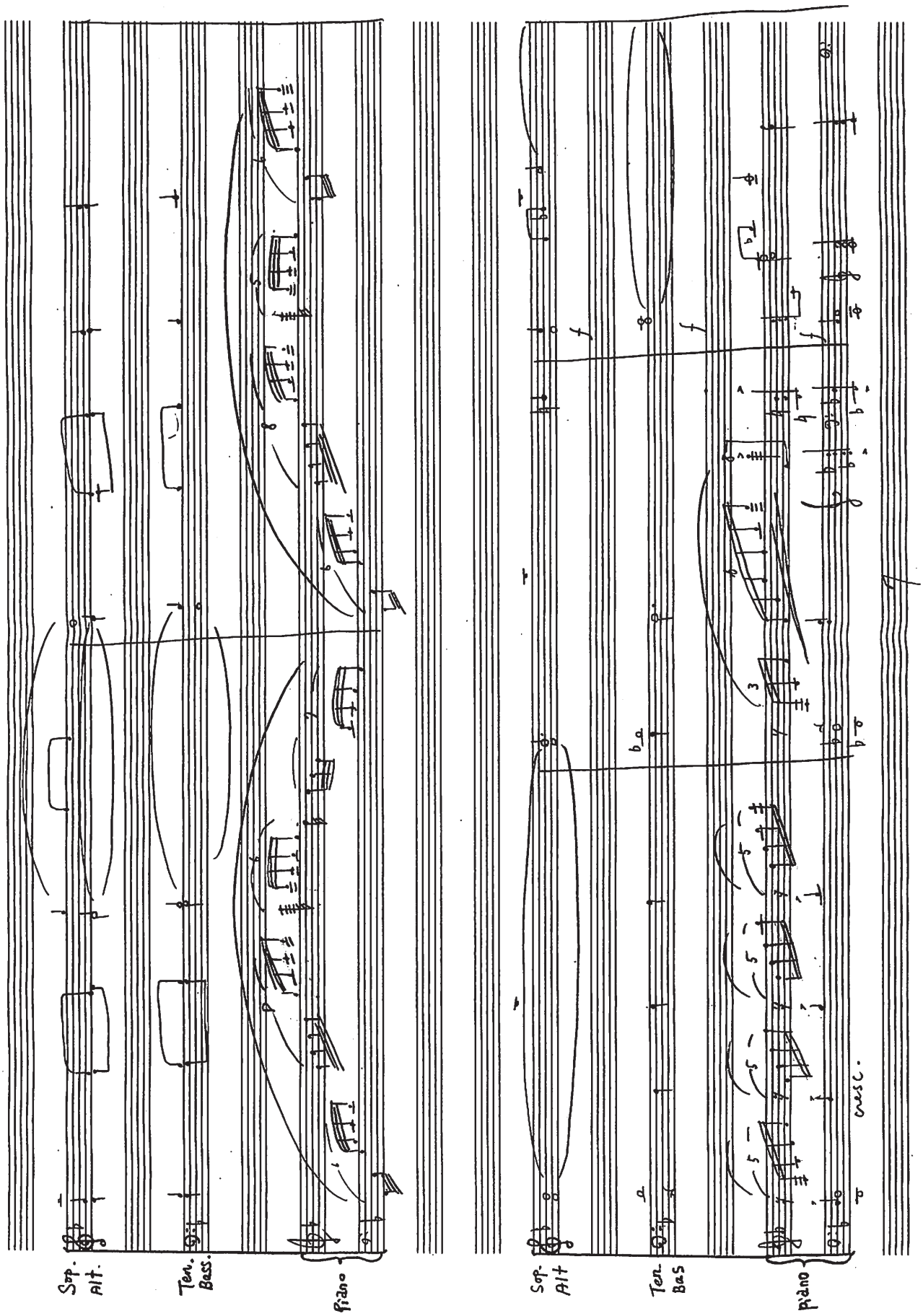

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano

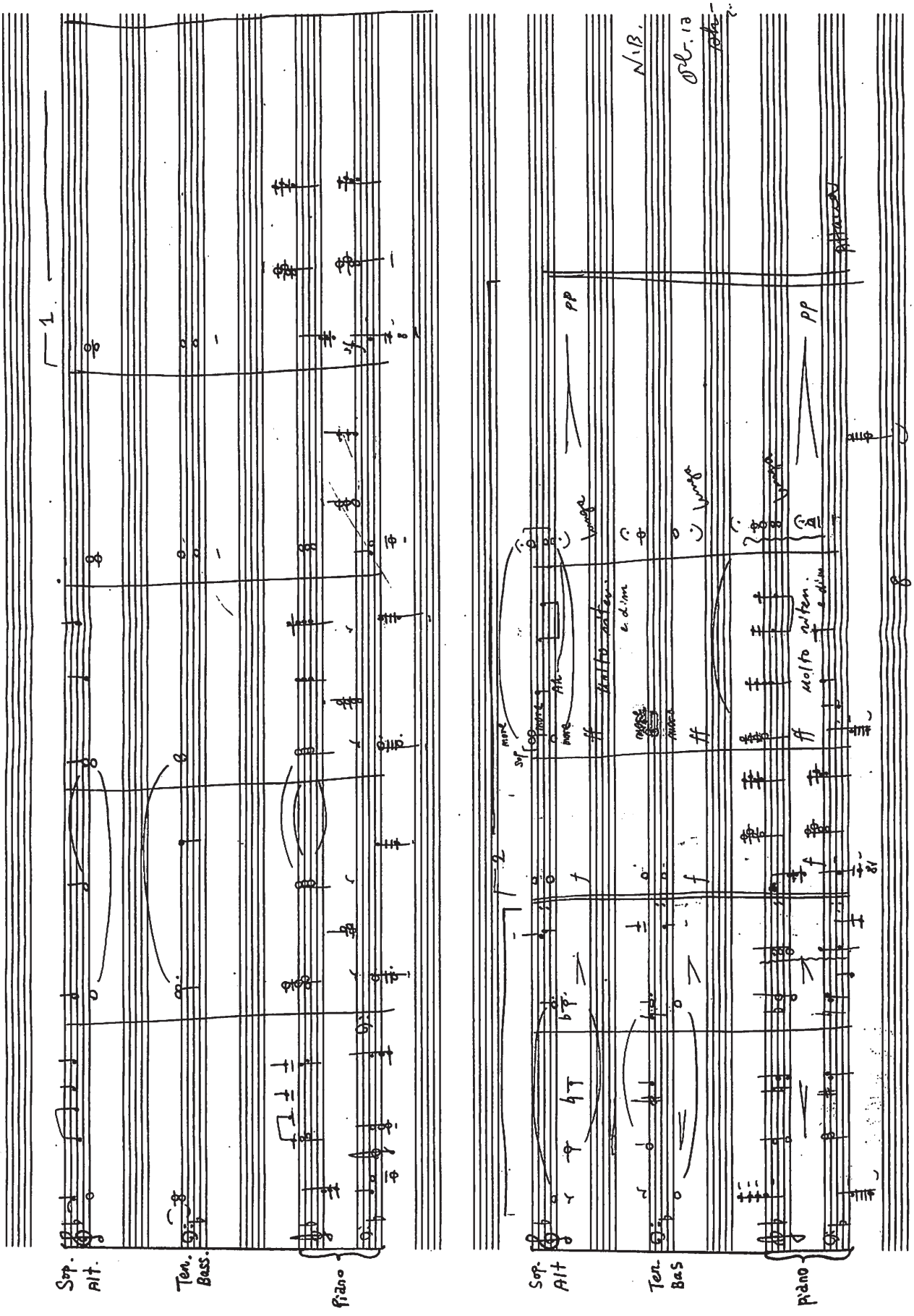

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
poco f
poco f
poco f
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano

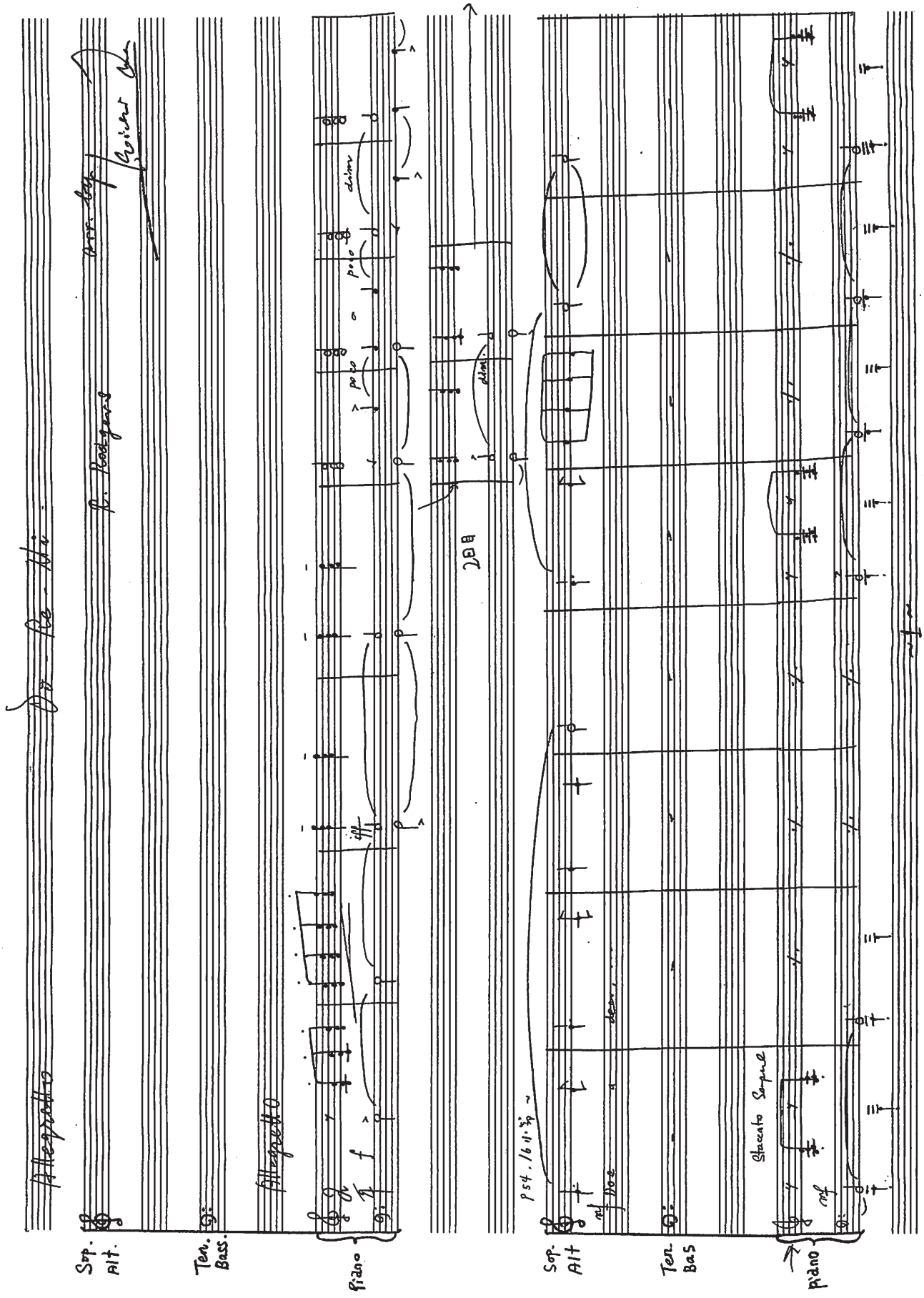

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano
a tempo
poco a tempo

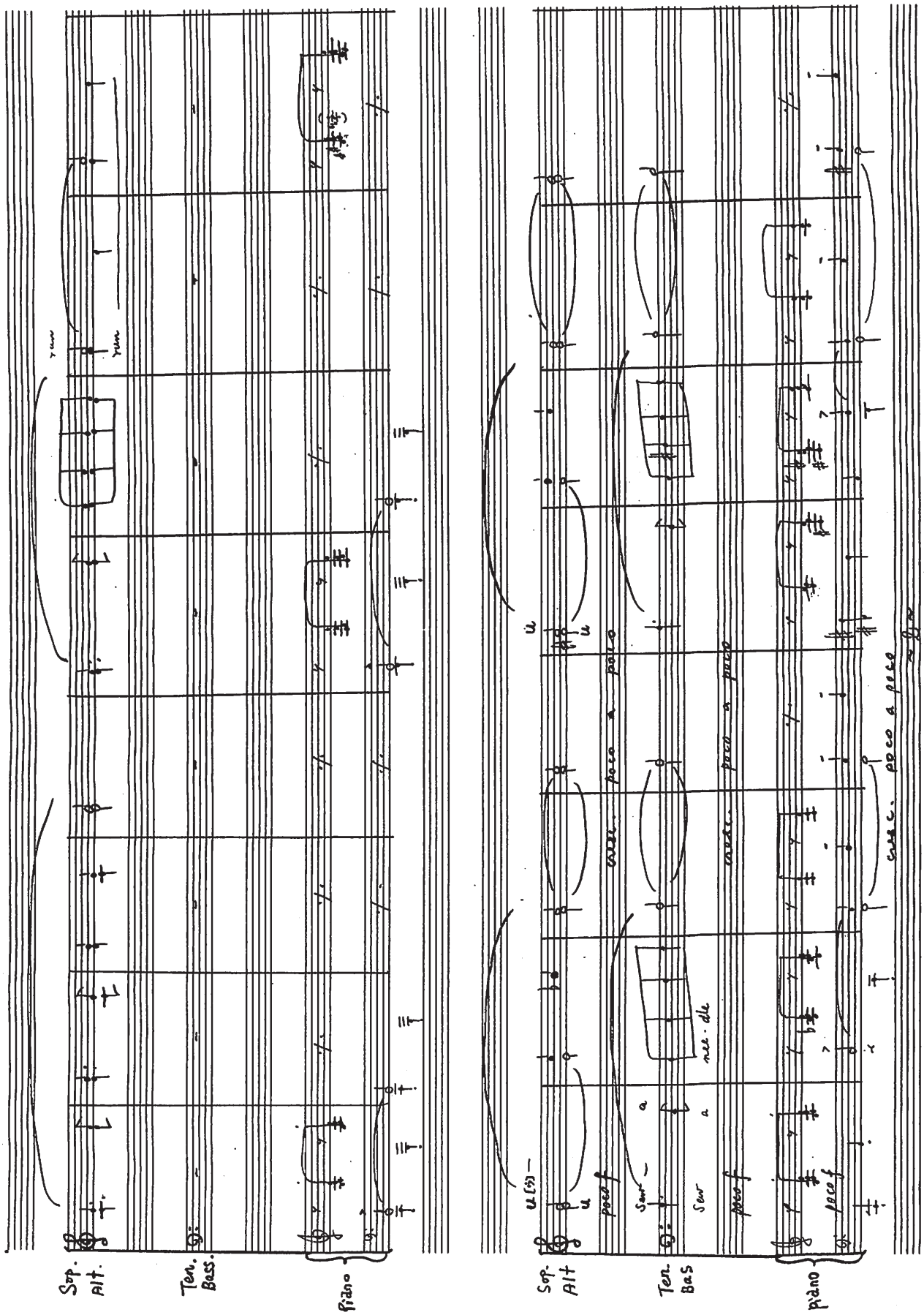

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano

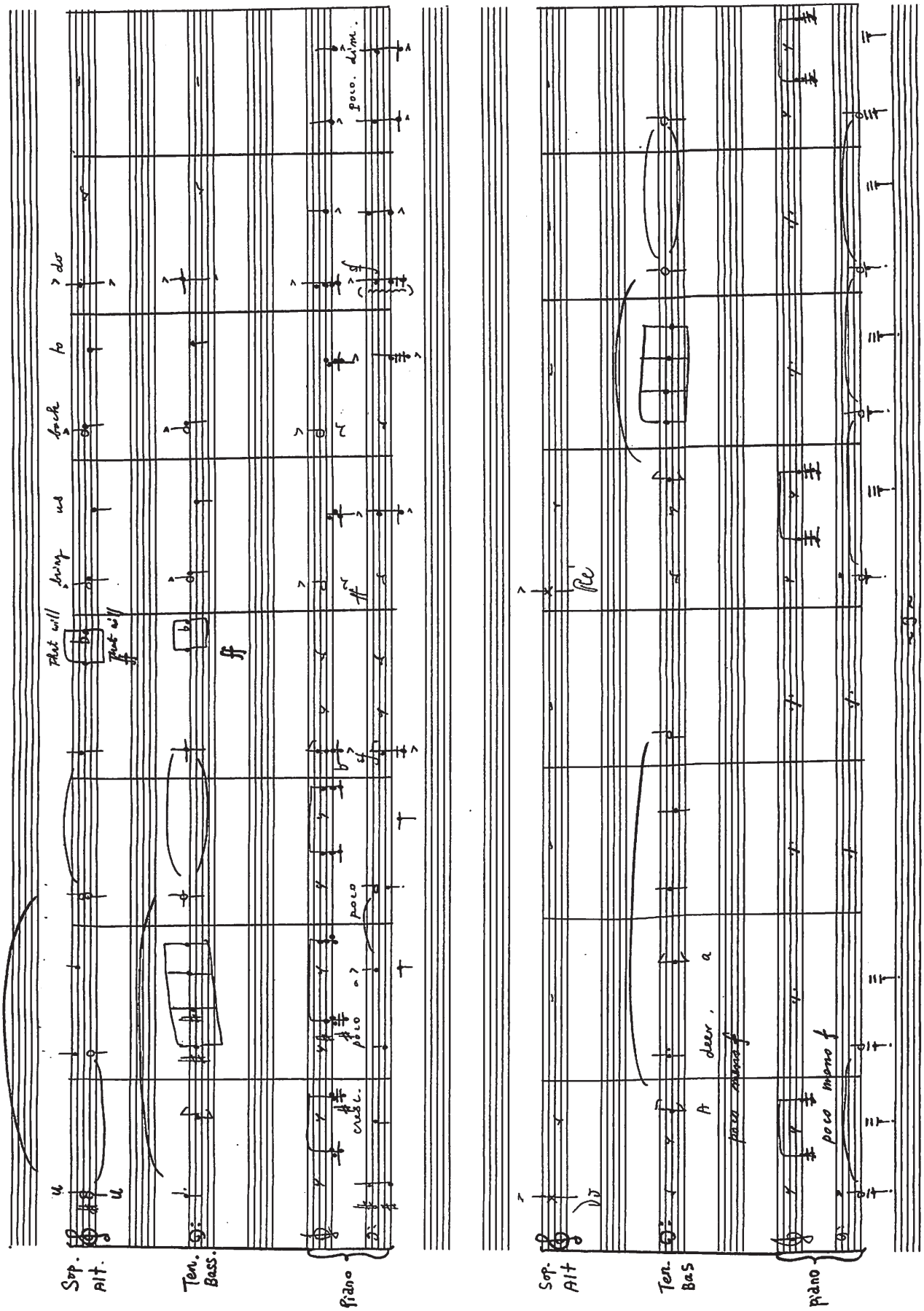

Sop. Alt.
Ten. Bass.
Piano
R.H.
L.H.
Sop. Alt
Ten. Bas
Piano
meno f
poco dim

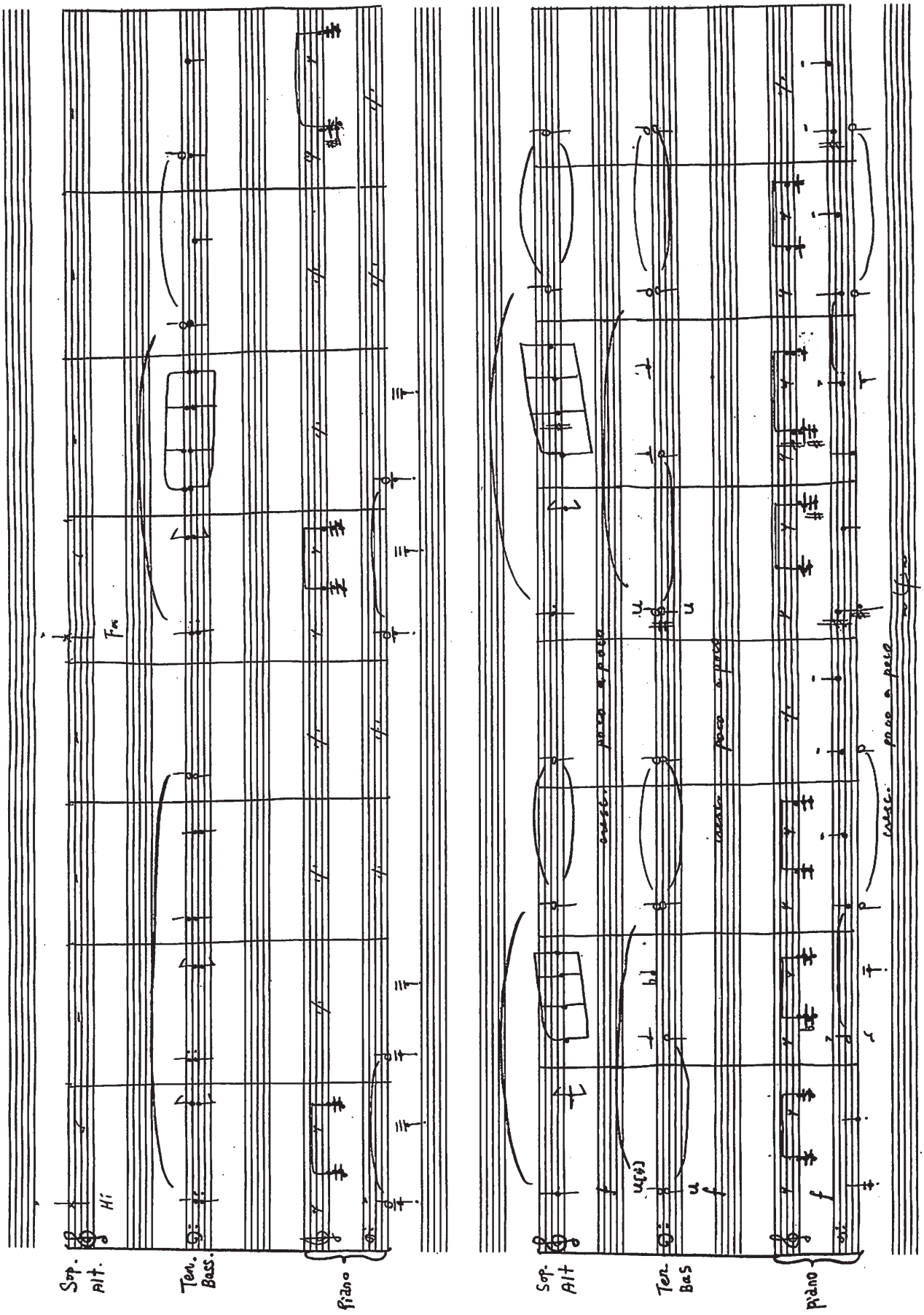

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano
cresc.

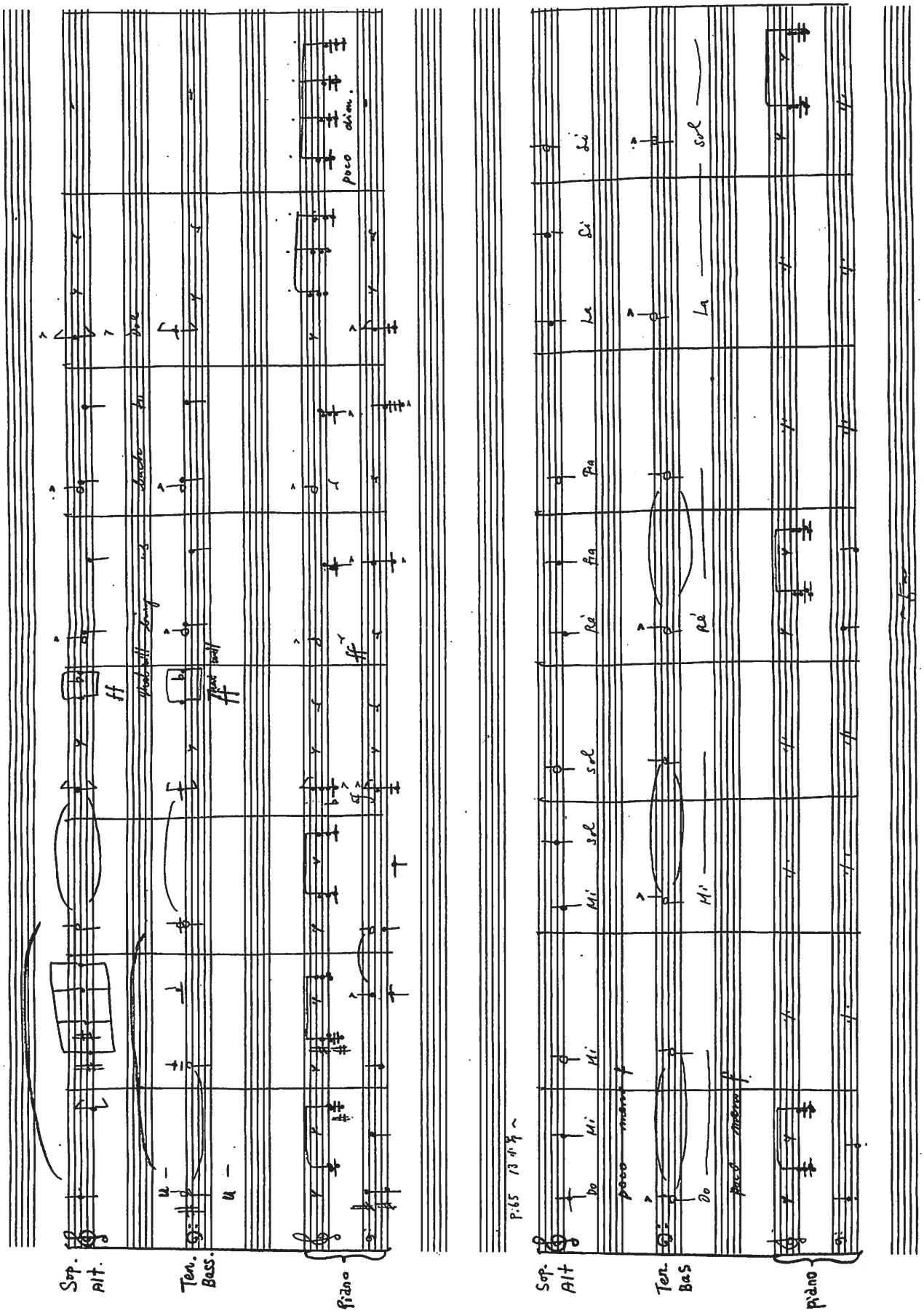

Sop. Alt.
Ten. Bass.
Piano
Sop. Alt
Ten. Bas
Piano
molto riten.
e dim
pp
pp

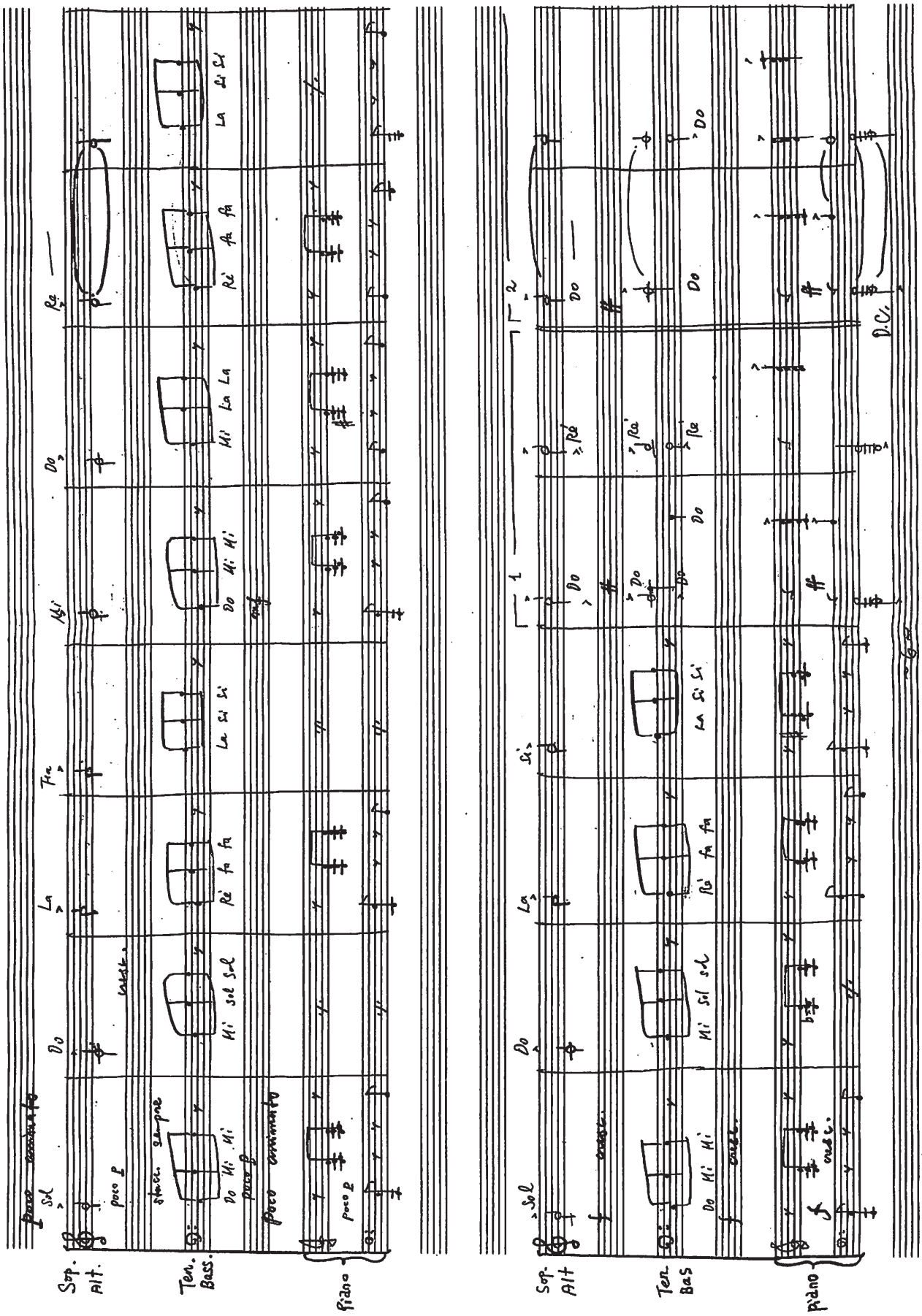

Sop. Alt.
Ten. Bass.
Piano
Sop. Alt
Ten. Bas
Piano
Staccato Sempre

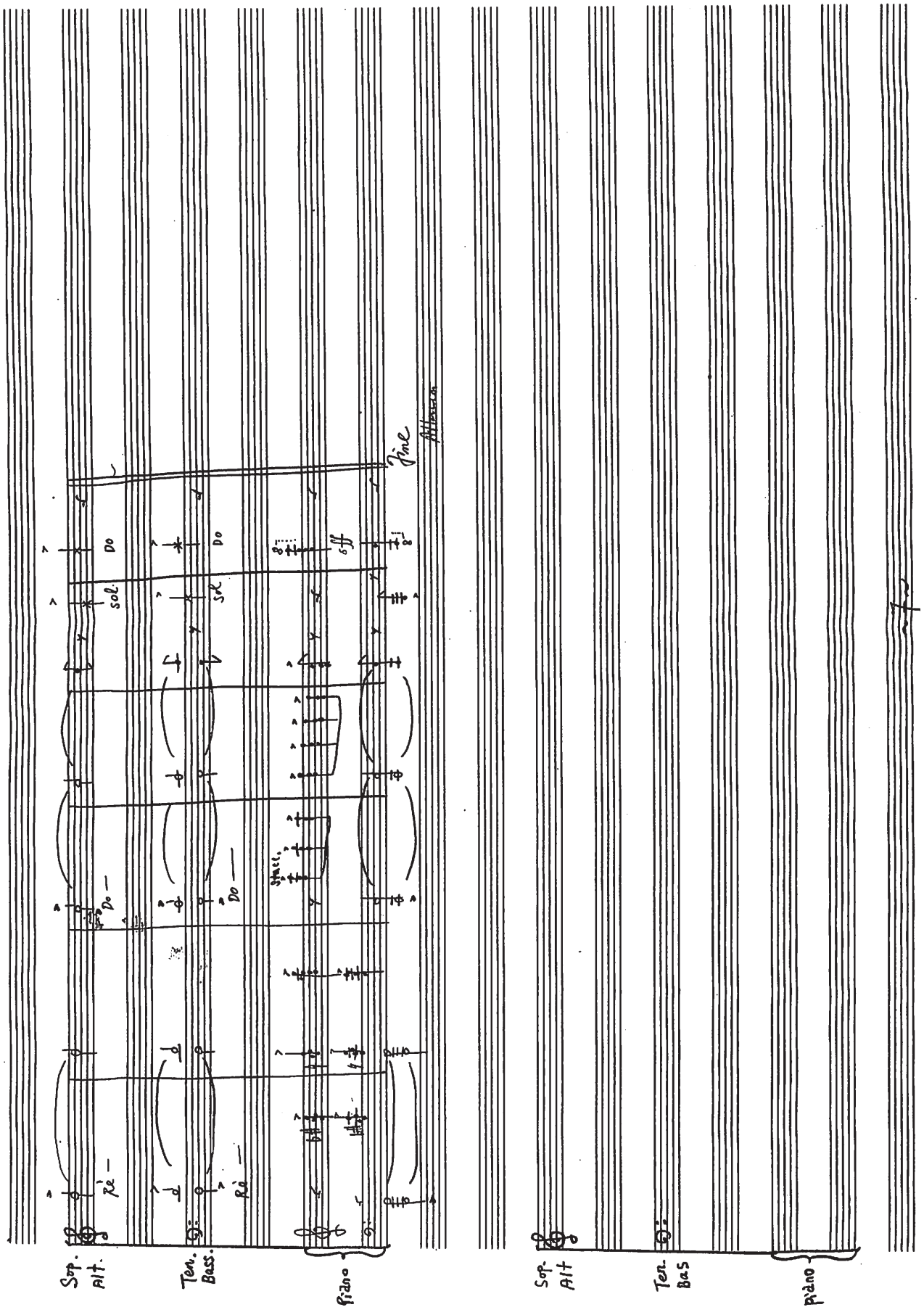

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano

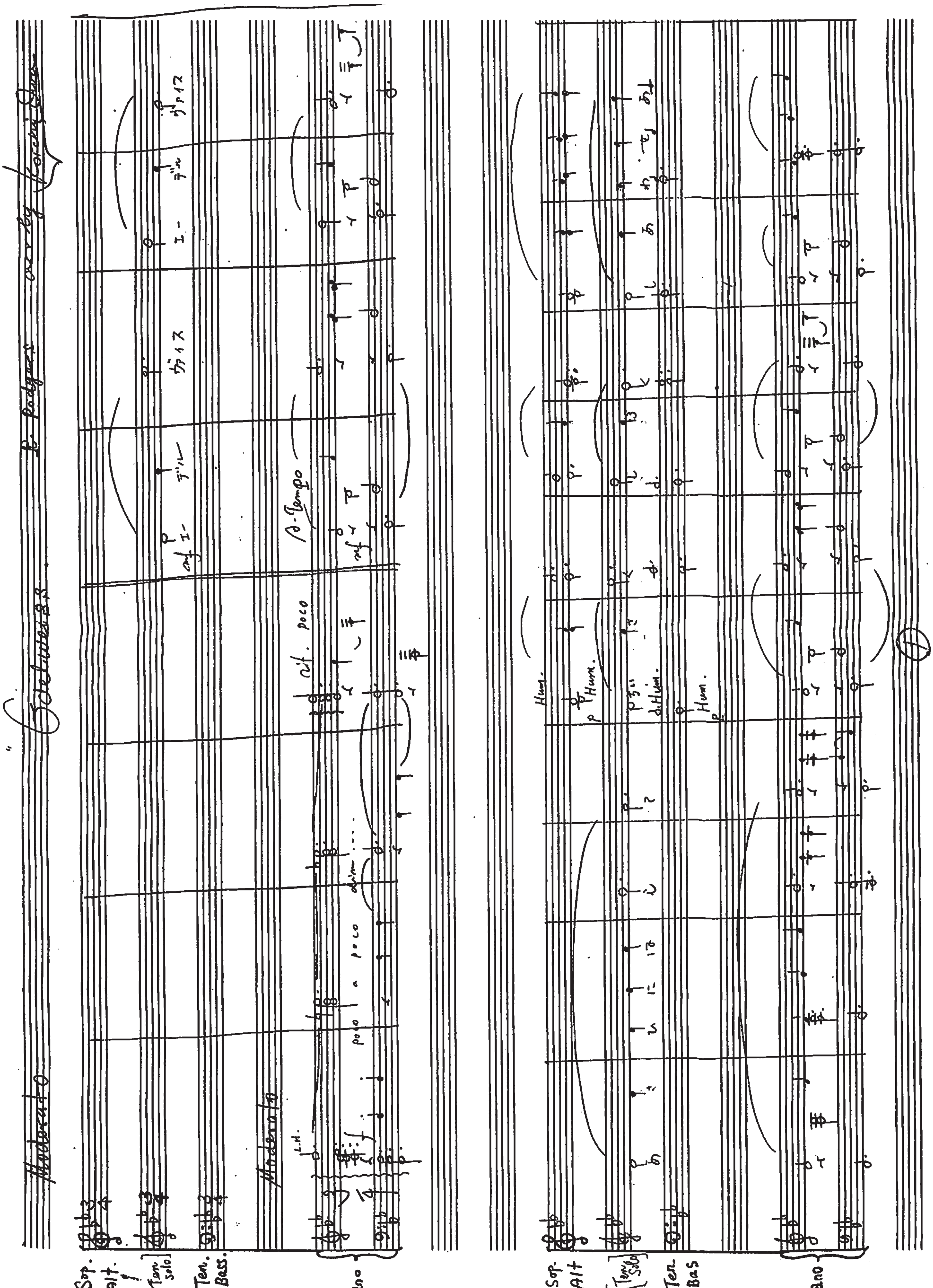

Sop. Alt.
Ten. Bass.
Piano
Sop. Alt
Ten. Bas
Piano

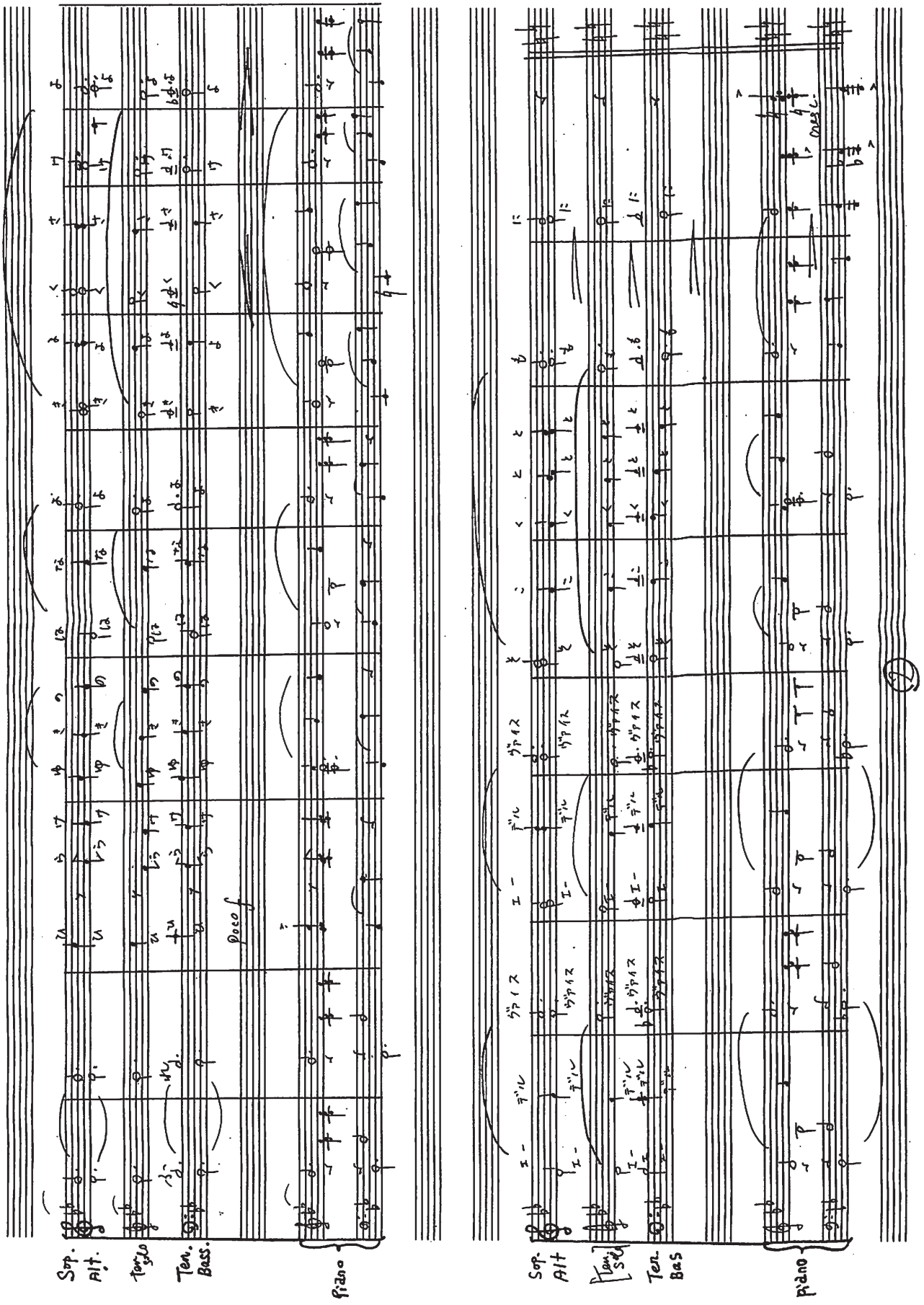

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano

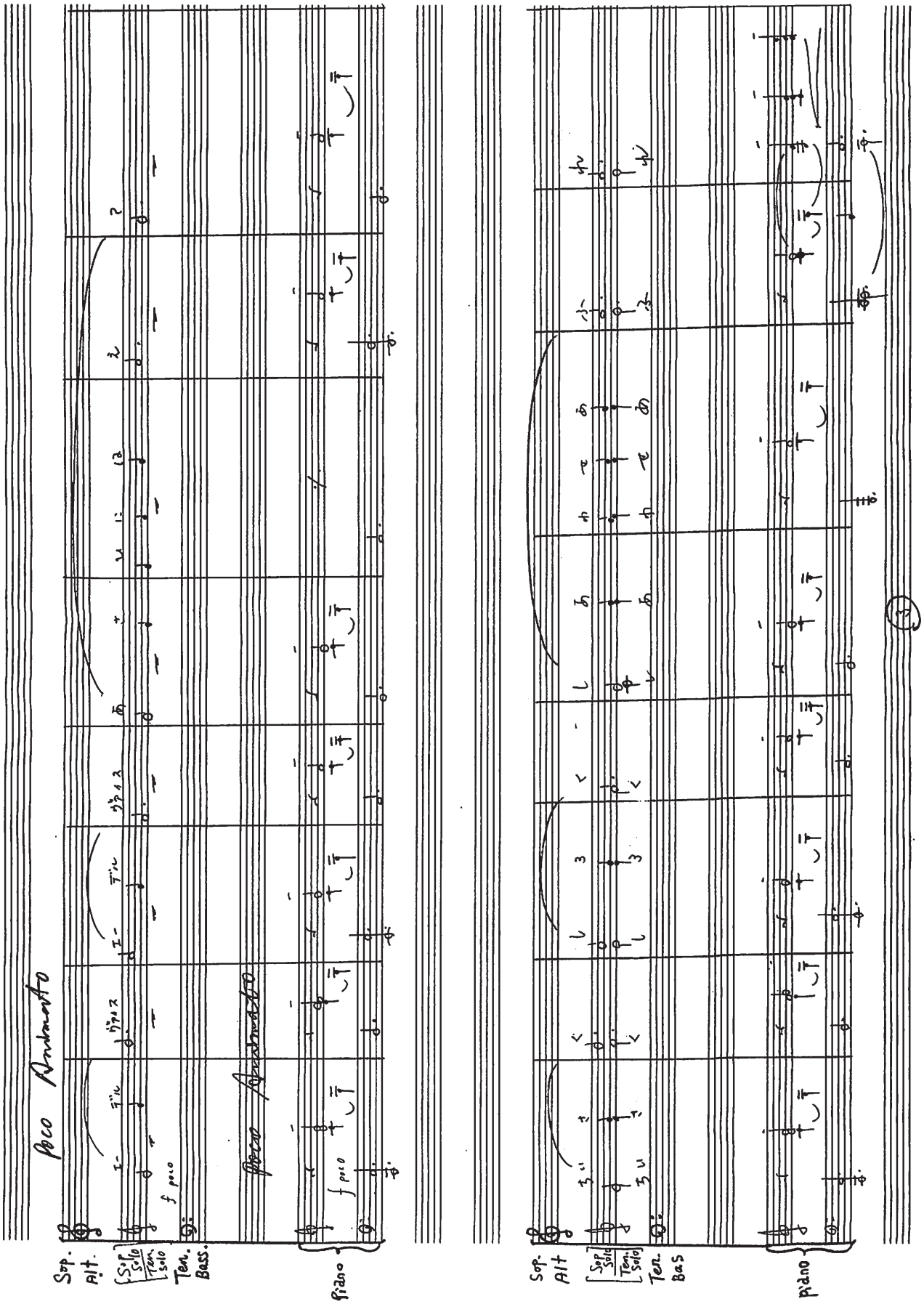

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
ff
poco dim.
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano
P.65 13小節～

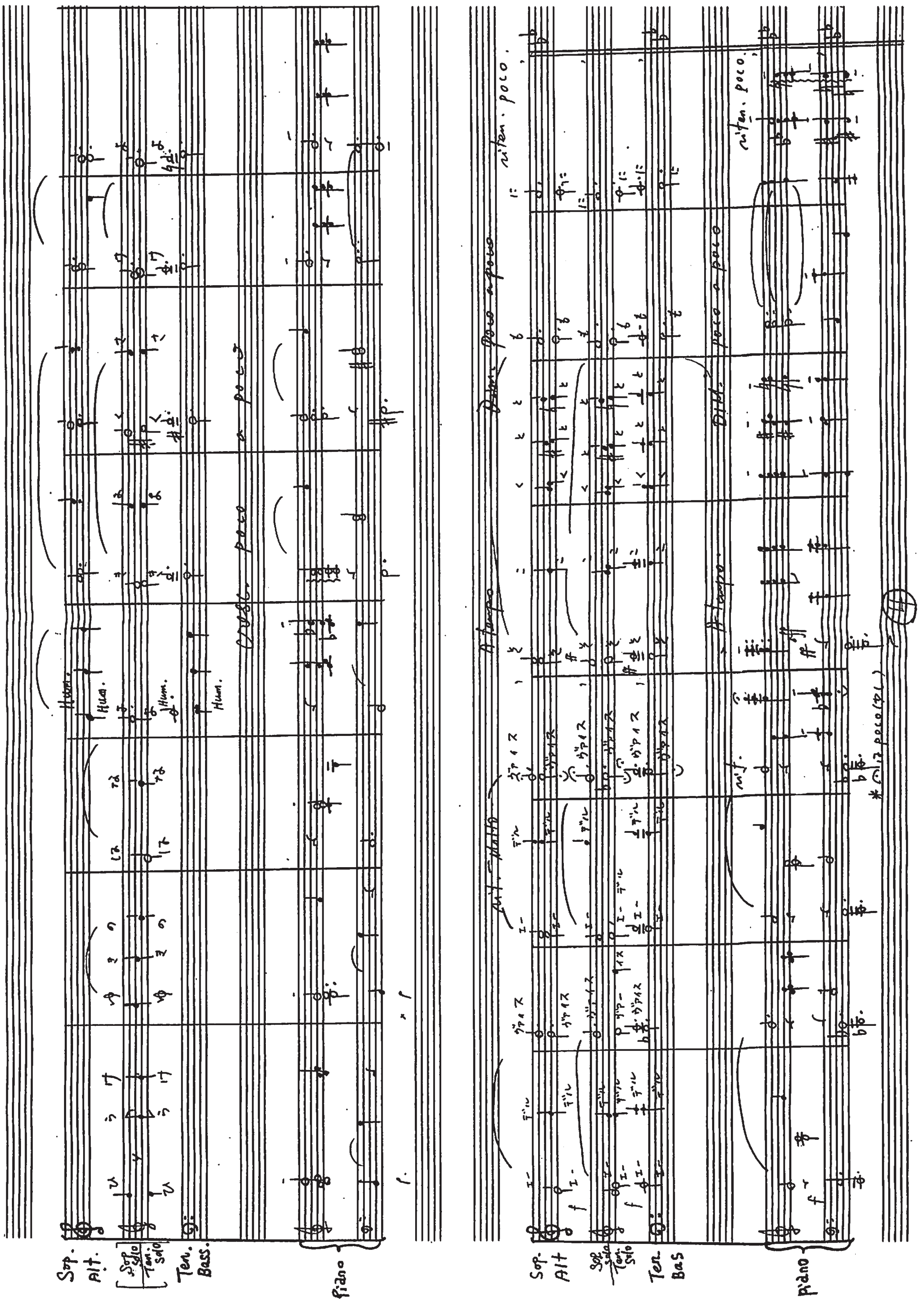

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano
D.C.

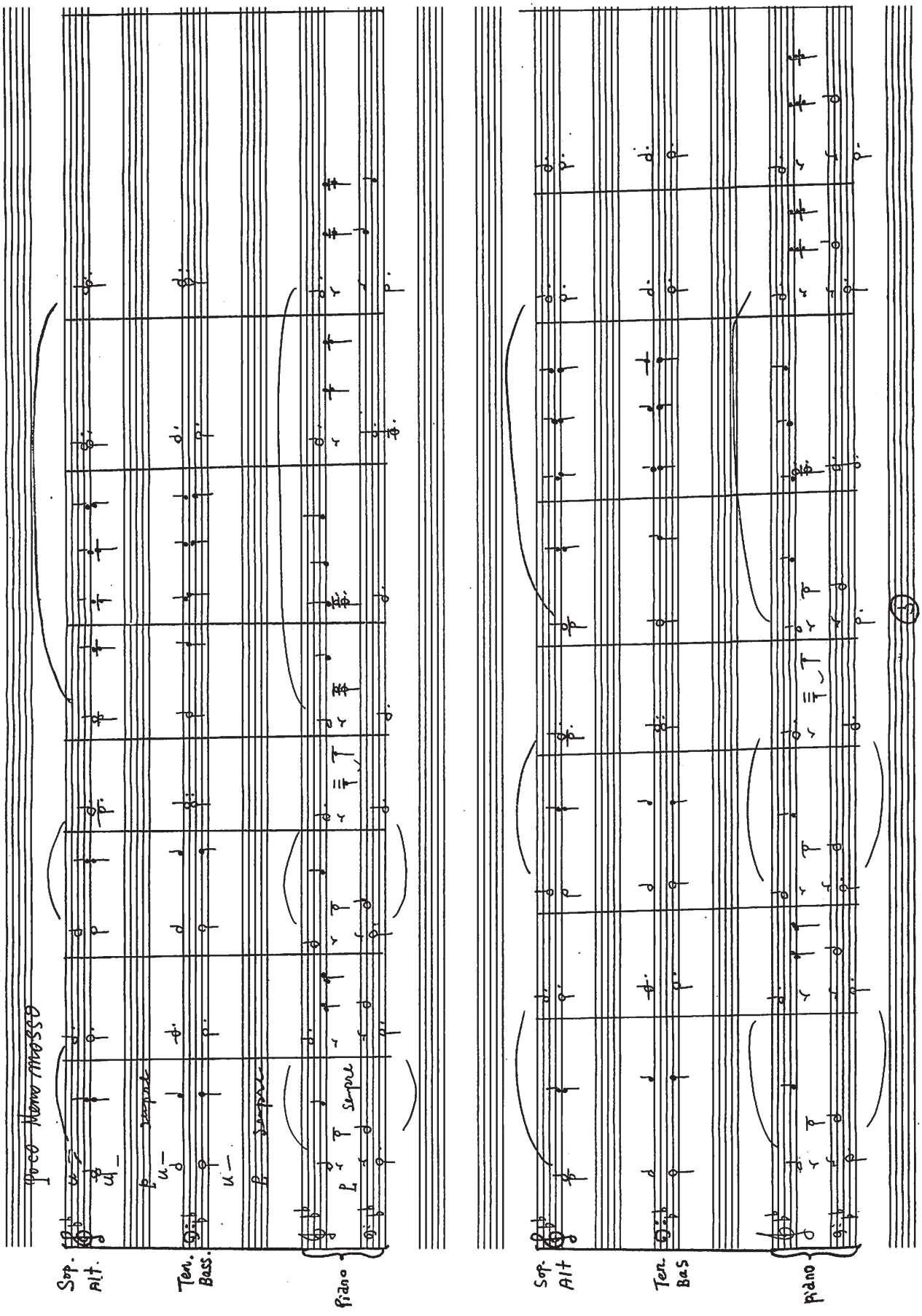

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Fine
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano

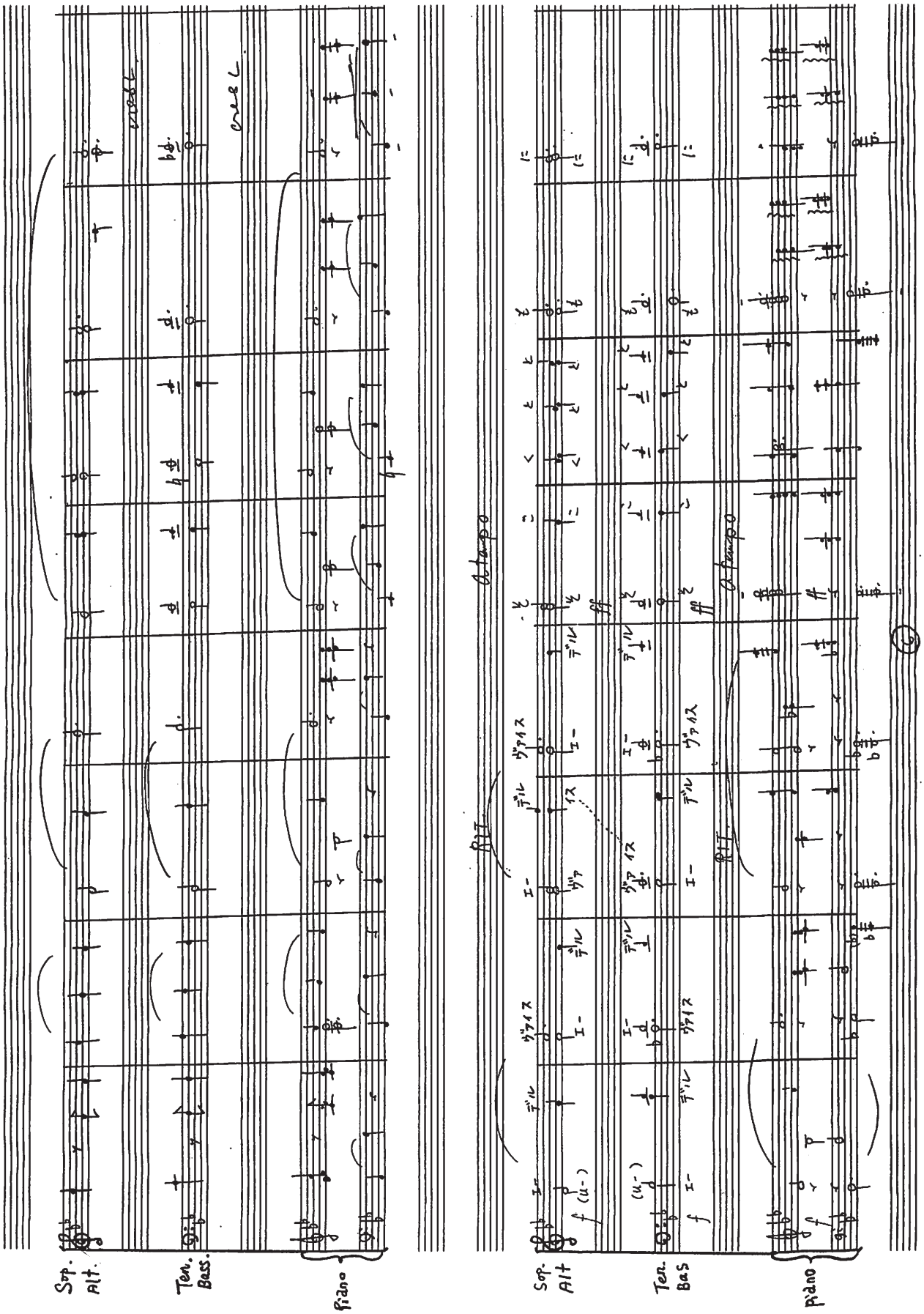

Edelweiss
R. Rodgers
Moderato
Sop.
Alt.
Ten. solo
Ten.
Bass.
Piano
poco a poco dim.
rit. poco
a tempo
Hum.

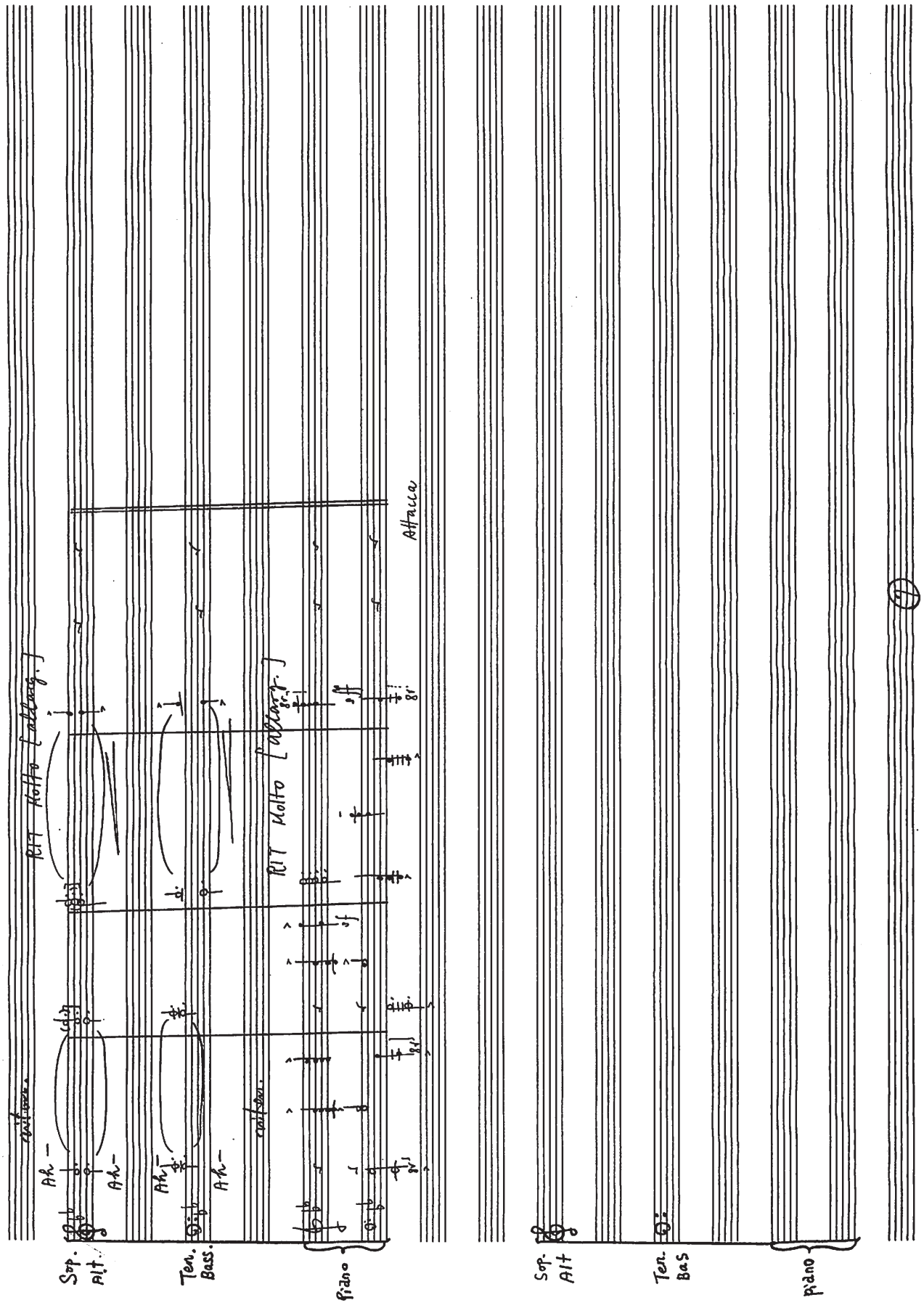

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
poco f
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano

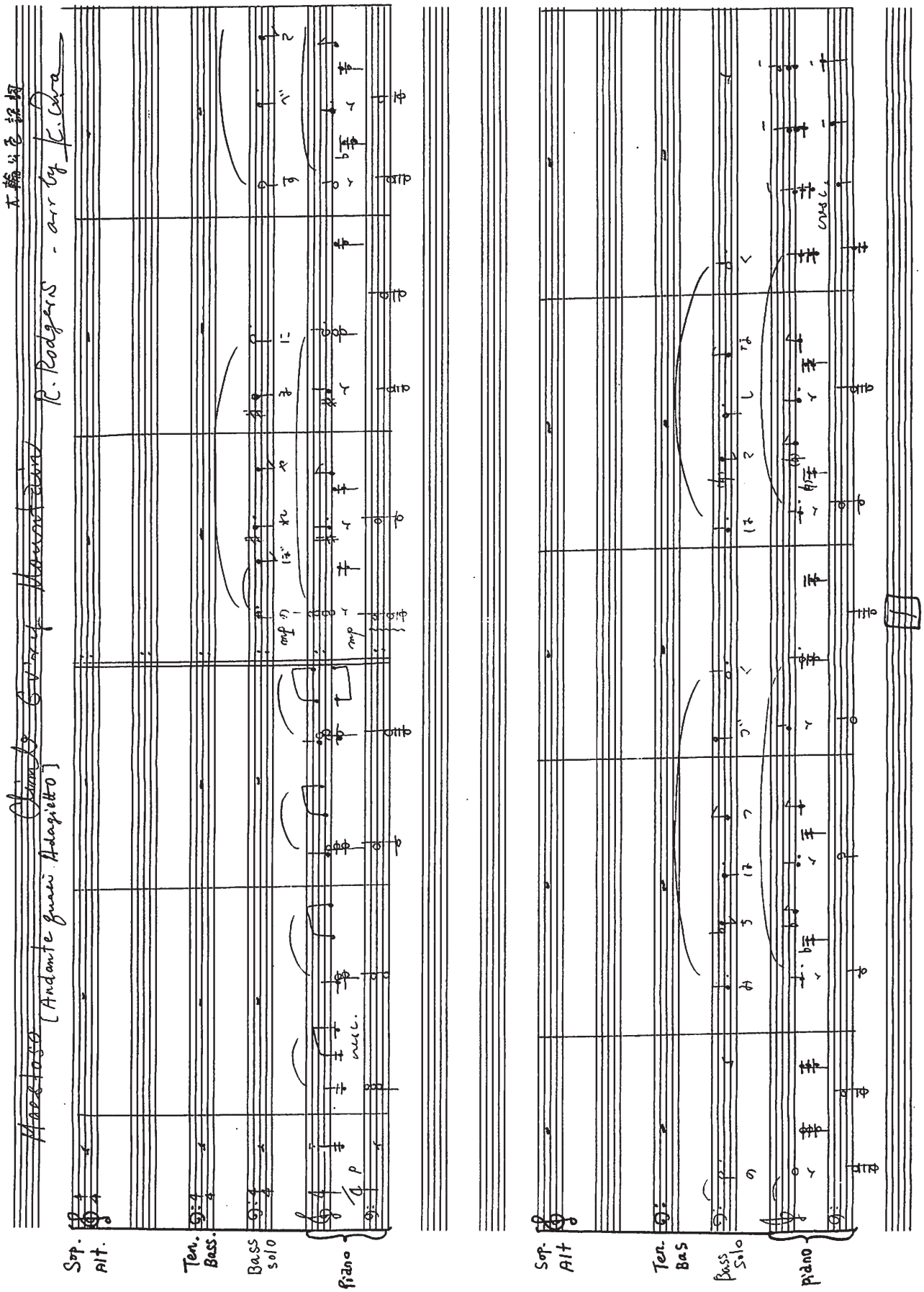

Poco Andante
Sop.
Alt.
Sop Solo
Ten. solo
Ten.
Bass.
Piano
f poco
Poco Andante
Sop.
Alt
Sop Solo
Ten. Solo
Ten.
Bas
Piano

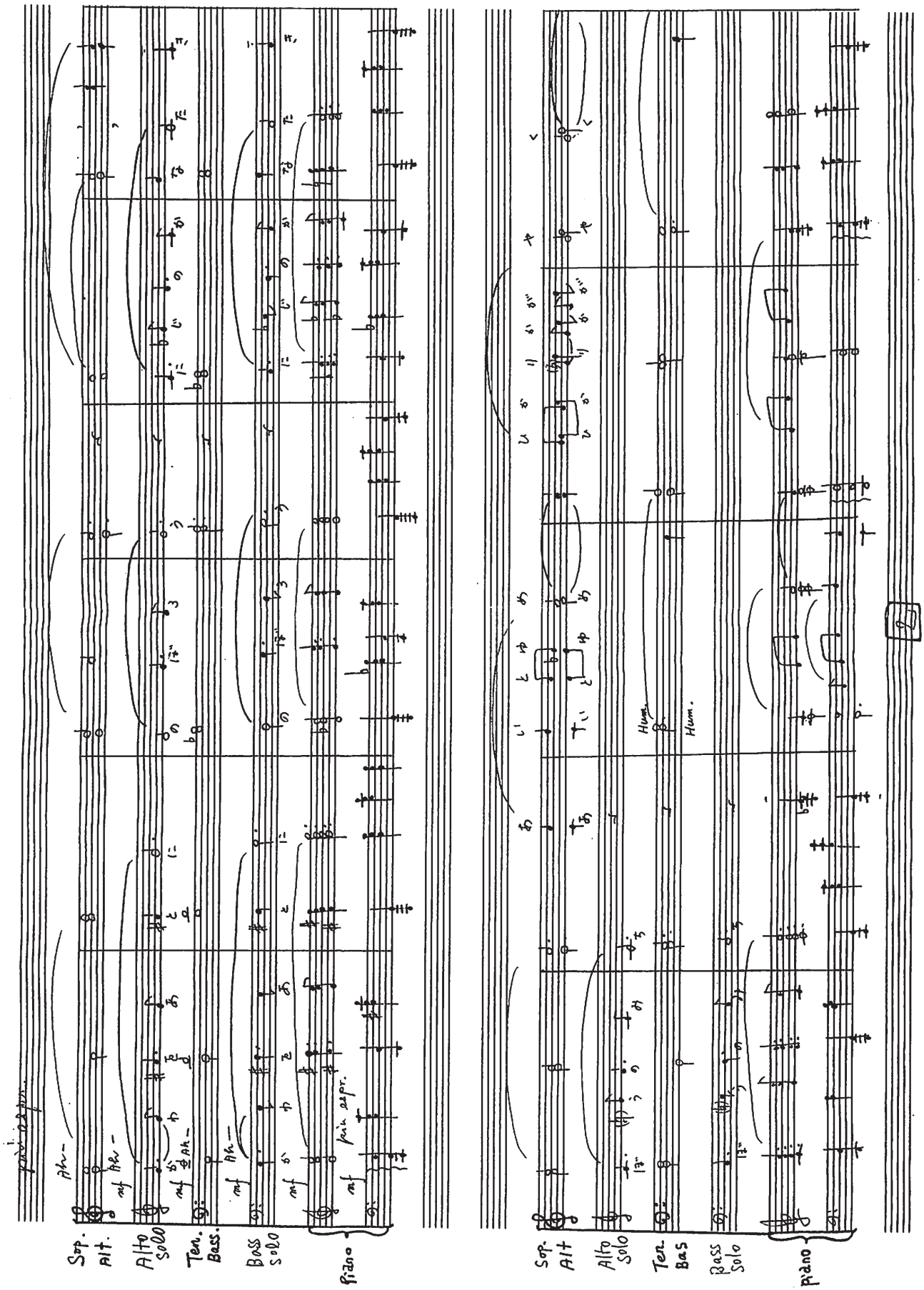

Sop.
Alt.
Sop. solo
Ten. solo
Ten.
Bass.
Piano
Hum.
A tempo
riten. poco

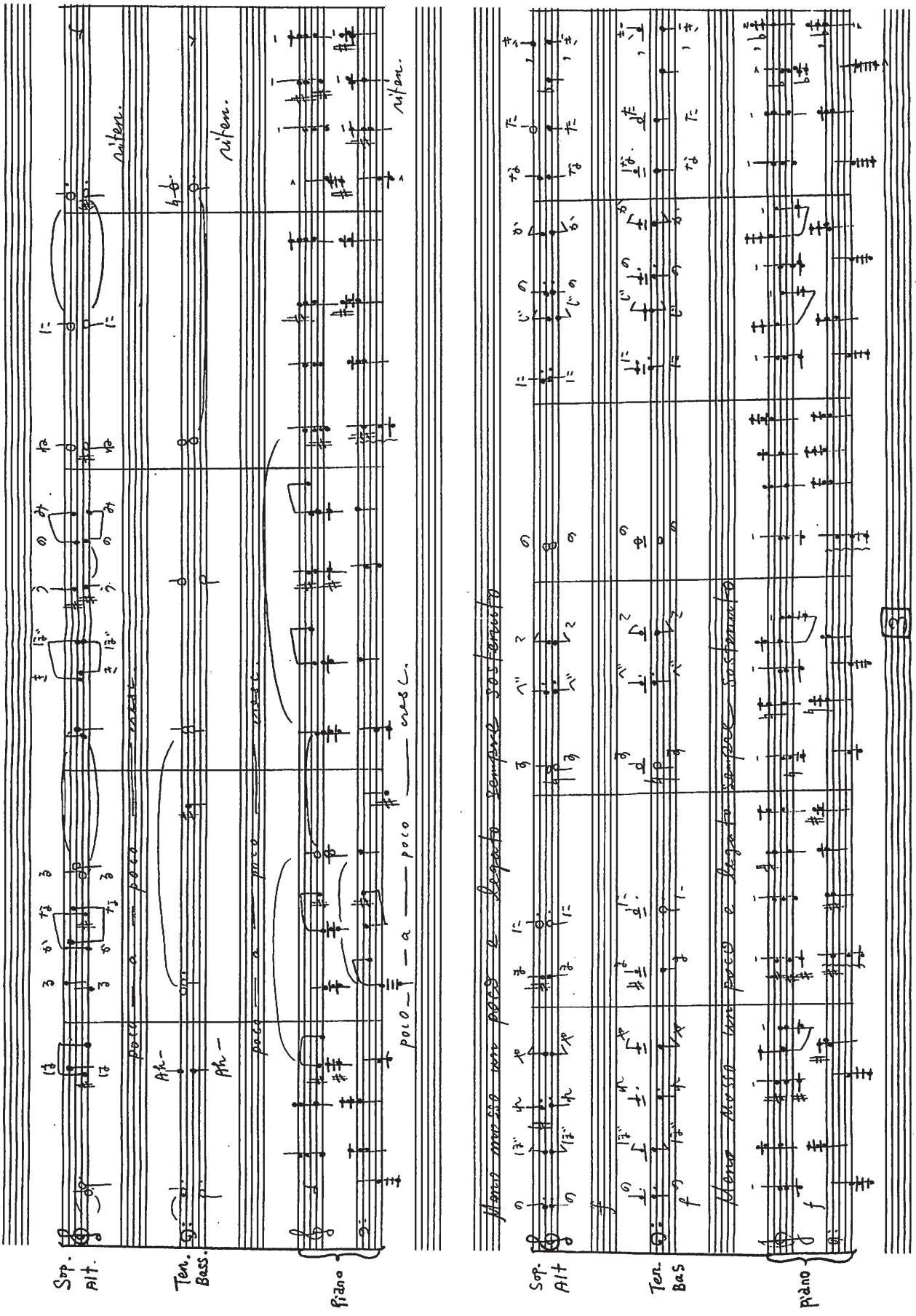

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten
Bas
Piano

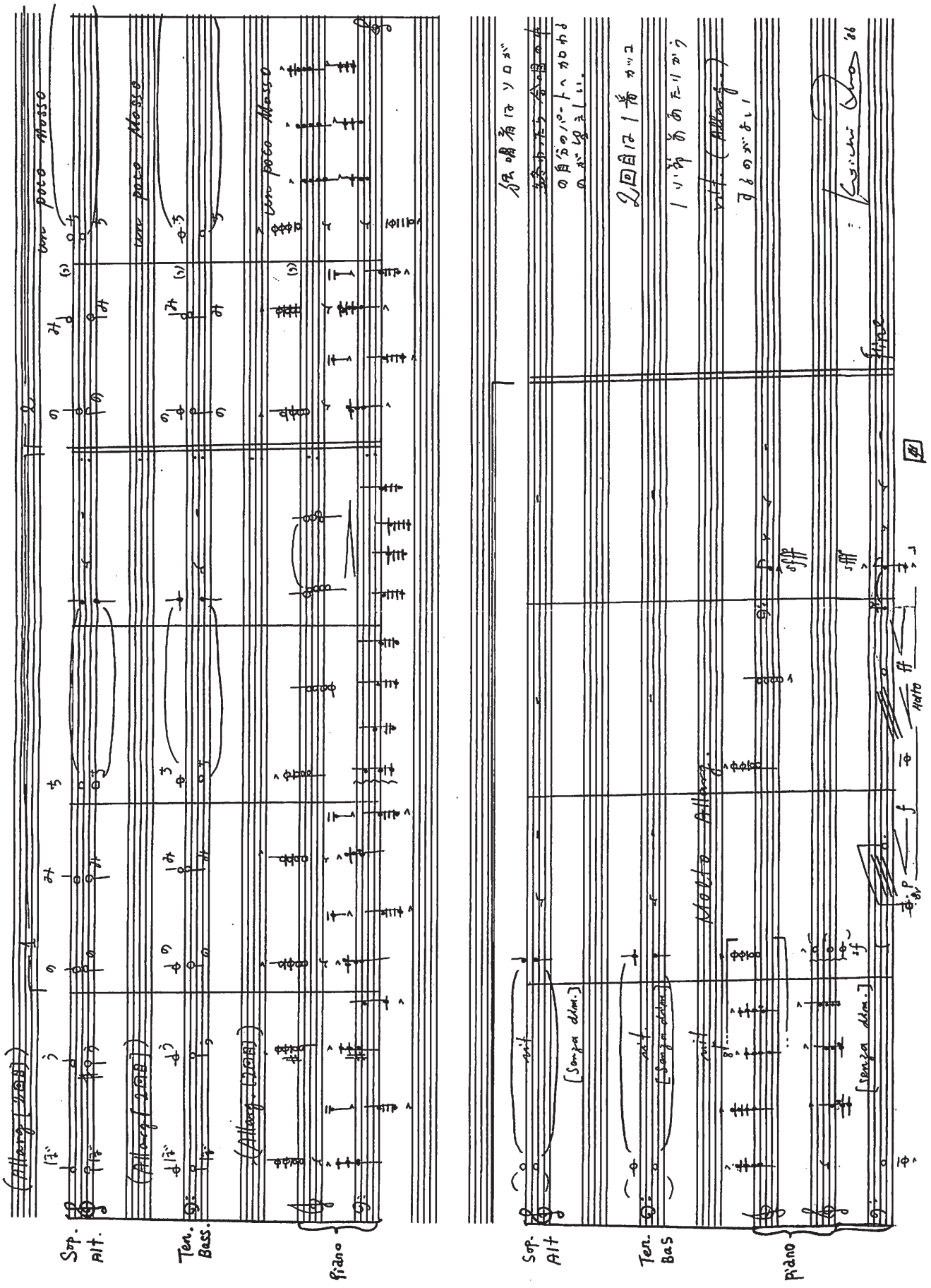

Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano


Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano
Ah
Attacca


Climb Every Mountain
[Andante quasi Adagietto]
R. Rodgers - arr by K. Chia
Sop. Alt.
Ten. Bass.
Bass solo
Piano
Sop. Alt
Ten. Bas
Bass Solo
Piano


Sop.
Alt.
Alto Solo
Ten.
Bass.
Bass Solo
Piano
Hum.
Hum.


Sop. Alt.
Ten. Bass.
Piano
riten.
poco a poco cresc.
Ah-
Meno mosso un poco e legato sempre sostenuto
Sop. Alt
Ten. Bas
Piano


Sop.
Alt.
Ten.
Bass.
Piano
Sop.
Alt
Ten.
Bas
Piano

３．おわりに

「サウンド・オヴ・ミュージック」への編曲には、数多くのアレンジが認められるが、オリジナル作品の質はいわゆるポピュラリティーへと傾斜しているという事実は否めない。しかし、楽曲にはその裡に高度なエクリチュール、和声やポリフォニーの“技”をまだ受け入れることが可能な空間を内包しているのであり、ここではその事実を少なからず確認できたのではないかと思う。ではガーシュウィンの作品ではどうであろう____。そのエクリチュールは研ぎ澄まされ、根本的に他の音符、編作は一切受け付けないのだ。真の第一級の作家、そしてその作品とはこういったものなのであろう。

参考文献

大輪公壱『ポピュラー・ソング「ビー・マイ・ラヴ」とその編作について』秋草学園短期大学紀要 25 号、平成 20 年（2008 年）。

Secrest,Meryle. *SOMEWHRE FOR ME A Biography of Richard Rodgers.*
New York:ALFRED A.KNOPE, 2001.

『サウンド･オヴ･ミュージック全曲集』東京：株式会社全音楽譜出版社　昭和 61 年（1986）。

≪サウンド・オブ・ミュージック≫ビクター・レコード SHP-5437

『クラシック・ポピュラー音楽辞典』東京：雄山閣　昭和 50 年（1975）。

『標準音楽事典』東京：音楽之友社、昭和 49 年（1971）。

Kennedy, Michael. *The Concise Oxford Dictionary of Music*.
New York:Oxford,1983.

Blom, Eric. *Grove's Dictionary of Music and Musicians*.
New York:St. Martin's Press Inc., 1970.

Sadie, Stanley. *The Grove Concise Dictionary of Music.*
London:Macmillan Press Ltd.,1988.

保育者養成校における園庭を活用した事故防止及び安全対策の指導法の検討

甲　賀　崇　史

Teaching Methods of Child Injury Prevention and Safety Utilizing the Play Ground in Students Studying Early Childhood Education

Takashi Kohga

要約：保育内容「健康」の授業において、幼稚園の園庭を活用し、学生に事故が発生しやすい場所や状況を考えさせることで、リスクを予知し危険を回避する能力を高める指導法の在り方を検討した。本稿では、事故が起きやすいと学生が回答した場所と事故が起きやすいと学生が回答した状況を分析した。事故が起きやすいと学生が回答した場所では「滑り台」など大型の固定遊具が高スコアであった。事故が起きやすいと学生が回答した状況では「子ども」「上」「登る」「落ちる」などの語彙において高頻度かつ強い結束性が示された。学生は「高いところに登って落ちる」事故の発生を最も想定していることが示唆された。本稿の結果を今後の授業の改善に活用していくことが今後の課題である。

キーワード：保育者養成　保育内容「健康」 事故防止　安全対策　固定遊具

１．問題と目的

子どもの健康及び安全は、生命の保持と健やかな生活の基本である。保育における健康及び安全の確保には、事故防止と安全対策がある（厚生労働省 , 2008）。保育所は、事故防止と安全対策のため保育所内外の安全点検に努め、職員の共通理解や体制作りを図ることが求められる。

保育所における事故の特徴は、家庭での事故と異なり管理上の責任が生じることである。とりわけ近年は、保護者が子どもを大切に育てる意識が強く、保育所に対して過剰に反応する傾向があり、小さな事故でも保育所や保育者の責任を問われる事例が増加している（田中 , 2011）。保育者は、保育所における事故防止活動に対して、これまで以上に慎重な姿勢で取り組む必要がある。

従来、保育における事故防止や安全対策は、事例が少ないため研究として取り上げにくく、学会発表もわずかであった（近藤 , 1997）。しかし近年、保育所運営や保育者の責任が問われる社会的動向に鑑み、保育における安全及び危機管理の在り方（牧野 , 2013; 小笠原・根上・崎村・玉村・安留 , 2010）、事例の分析に基づく事故の要因の検討（浦添・仙田・矢田 , 1997）、保育者の安全及び危機管理に関する認識（大西・矢野・片岡・森澤・小島・山崎 , 2013）などが報告されている。今後は、これらの知見の一層の蓄積と園内及び園間で活用される事故予防システムの構築が課題である（田中 , 2006）。

保育者養成課程において、事故防止及び安全対策は「保育内容（健康）」等の授業科目で扱われている（例えば、民秋・穐丸 , 2014）。学生に事故防止及び安全対策を指導することの難しさは、保育所における事故のリスクが、ありとあらゆる時間と場所に存在していることである。事故が起きやすい場面や注意すべき事項を伝えることは可能だが、実際に事故が起きる全ての時間や場所を網羅的に伝えることは不可能である。したがって、事故防止の授業においては、保育者が事前にリスクを予測する洞察力を身につけ、瞬時に危険を回避する能力を高める指導が現実的かつ重要である。

これまでも、学生に事故が想定される場面を視覚的に提示して、リスクの存在と事故防止の対策を考える機会を提供し、学生のリスクの感性を磨く指導の在り方が検討されてきた。例えば、伊東・大野木・石川（2012）は、学生や現職者の協力を得ながら、子どもの事故に関わるヒヤリハット認知 24 場面の図版を用いた教材を開発している。事故防止の学習においては、他者から聞いて覚えるよりも、自分自身で考えたことの方が長く記憶に残り効果的といわれている（田中 , 2006 ）。いかなる事故のリスクが、どの程度の危険度で存在しているかを学生に予測させる伊東ら教材は、人間の記憶のメカニズムの観点からも、保育者養成課程における事故防止に関わる教材として有効といえる。

しかし、こうした図版を利用した危険予知訓練の指導は、あくまで先に教員が事故の発生が想定される場面を提示し、その後で学生に事故防止の対策を予測させることに課題が残ると思われる。すなわち、先行研究で開発された教材は、園環境のなかから事故の発生

が想定される場所と状況を見つけ予測させることは考慮されていない。こうした課題を克服する授業実践のひとつとして、実際の保育所や幼稚園を活用する方法が考えられる。学生が実際に保育所や幼稚園に足を運び、自ら動きながら園環境に存在するリスクを考えることで、授業のなかで事故の発生が想定される場所と状況を見つける機会を提供できると思われる。また、本研究で計画した授業実践は、教員の一方的な講義ではなく、学生がフィールドに出て能動的に事故が起こりやすい場所及び状況の調査をおこない、調査結果をお互いに話し合う授業の形式であり、我が国の大学教育が転換を目指すアクティブ・ラーニング（文部科学省 , 2012）への取り組みという観点からも価値があると考える。

以上を踏まえて本研究では、保育内容「健康」の授業で、幼稚園の園庭を活用した事故防止及び安全対策の授業をおこなう。具体的には、学生が幼稚園の園庭を自由に移動し、事故が起こりやすい場所と状況を予測させたのち、学生同士で予測した場所及び状況について議論させる。本稿では、授業の改善のための基礎的資料を得ることを目的として、①事故が起きやすいと学生が回答する場所、及び②学生が園庭で事故が起きやすいと予測する状況の 2 点を報告する。

２．方法

ⅰ．対象者

2016 年 10 月に保育者養成校に秋季入学した学生のうち、欠席者および単位認定者を除いた 10 名であった。性別は、女性 8 名、男性 2 名であった。養成校に入学して約半年が経過していたが、実習は経験する前の段階であった。

ⅱ．実施状況

授業は、2017 年 4 月 6 日 1 限（9:00 ～ 10:30）に実施された。見学する場所は園庭に限定し、室内は対象外とした。対象園は始業式前であったため、授業実施時において子どもの姿はみられなかった。なお、幼稚園は養成校に隣接しており、実習事前指導の授業における若干の出入りはあったが、学生が園に入り子どもや教職員と交流する機会はなかった。

ⅲ．手続き

はじめに演習シートを学生に配布して、教室で授業の流れを説明した。具体的には、ⅰ）園庭で子どもたちが自由に遊んでいる場面を想定すること、ⅱ）事故が起きやすいと予測される場所の写真を撮り、そのなかから上位５箇所を書き出すこと、ⅲ）ⅱ）で書き出した場所において、事故が起きる状況（何をしているときに、どうなる）を書くこと、の 3 つを口頭で指示をした。配布した演習シートにも、ⅰ）～ⅲ）と同様の内容が明記されていた。学生からの質問がないことを確認したうえで、教室を出て幼稚園に移動し、園庭を自由に移動して事故が起きやすい場所を予測させた。所用時間は約 30 分で、学生が自分で考えることを重視するため、この時間のみ他の学生との相談を禁止した。全員が演習シートへの記入を終えたところで教室に戻り、撮影した画像ファイルを授業担当講師（筆者）

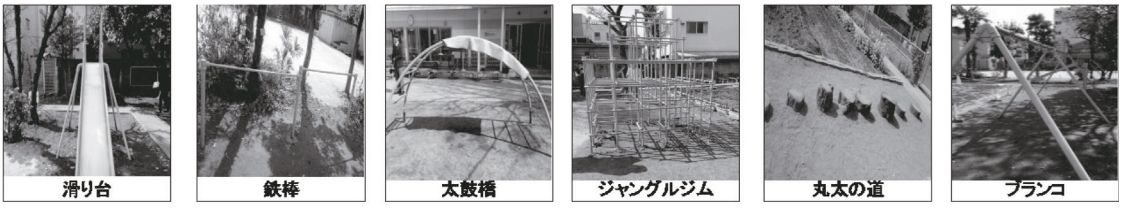
に送信させた。画像ファイルをプロジェクターで投影し共有したのち、撮影した場所において、なぜ、どのような事故が起こりやすいと予測したかについて学生同士で議論させた。学生同士で議論させた後に、講師（筆者）が教科書（民秋・穐丸 , 2014）を参照させながら、事故が起きやすい場所と状況を説明した。また、予め授業で活用した園に勤務している保育者１名から事故が起きやすい場所および状況を聞き取り、学生と教員とのズレを話し合った。なお、保育者からは「滑り台やジャングルジムは稀だが大きな事故になりやすい」一方で、「走っていて木の根などにつまずいて転倒する」、「走っていて振り向きざまに友達と衝突する」ことで事故が起きやすい、回答が得られた。

iv．分析方法

事故が起きやすいと学生が回答する場所の分析は、「iii . 手続き」の「ii」で示した「上位５箇所」において、１位に５点、２位に４点、３位に３点、４位に２点、５位に１点を与えて点数化し、すべての学生の結果を足し上げて総スコアとした。また、学生が園庭で事故が起きやすいと予測する状況の分析は、「iii . 手続き」の「iii」における学生の回答をKH Corderに入力して分析した。KH Corderは、テキスト型（文章型）データを分析するためのフリーソフトウェアである（樋口 , 2014）。本研究では、自由記述のデータから語を自動抽出し、語と語の結びつきを探る共起ネットワークを使用した。

３．結果

3-1．事故が起きやすいと学生が回答した場所



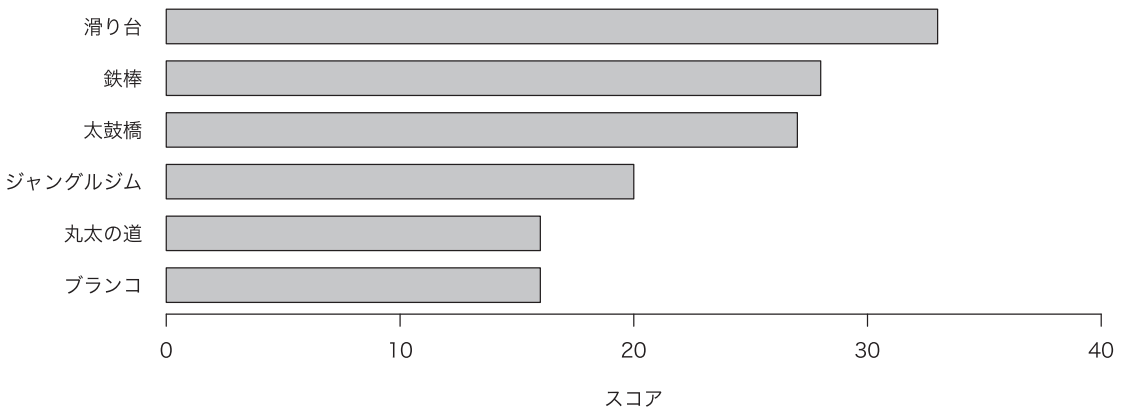


Fig.1　事故が起きやすいと学生が回答した場所の総スコア（15 点以上）

事故が起きやすいと学生が書き出した場所の結果を Fig. 1 に示した。左側は学生が撮影した写真、右側は総スコアで、アルファベットは写真と対応関係にある。総スコアは、15 点以上の場所のみ抜粋して掲載した。

総スコアが高い順に「a. 滑り台（33 点）」、「b. 鉄棒（28 点）」、「c. 太鼓橋（27 点）」、「d. ジャングルジム（20 点）」、「e. 丸太の道（16 点）」、「f. ブランコ（16 点）」であった。総スコアが高い場所は、すべて固定遊具であった。学生は、園庭において子どもは固定遊具で事故を起こしやすいと考えていることが示唆された。なお、15 点未満の場所は、「流し台」、「雲梯」、「手押し車」などであった。

3-2. 学生が園庭で事故が起きやすいと予測した状況

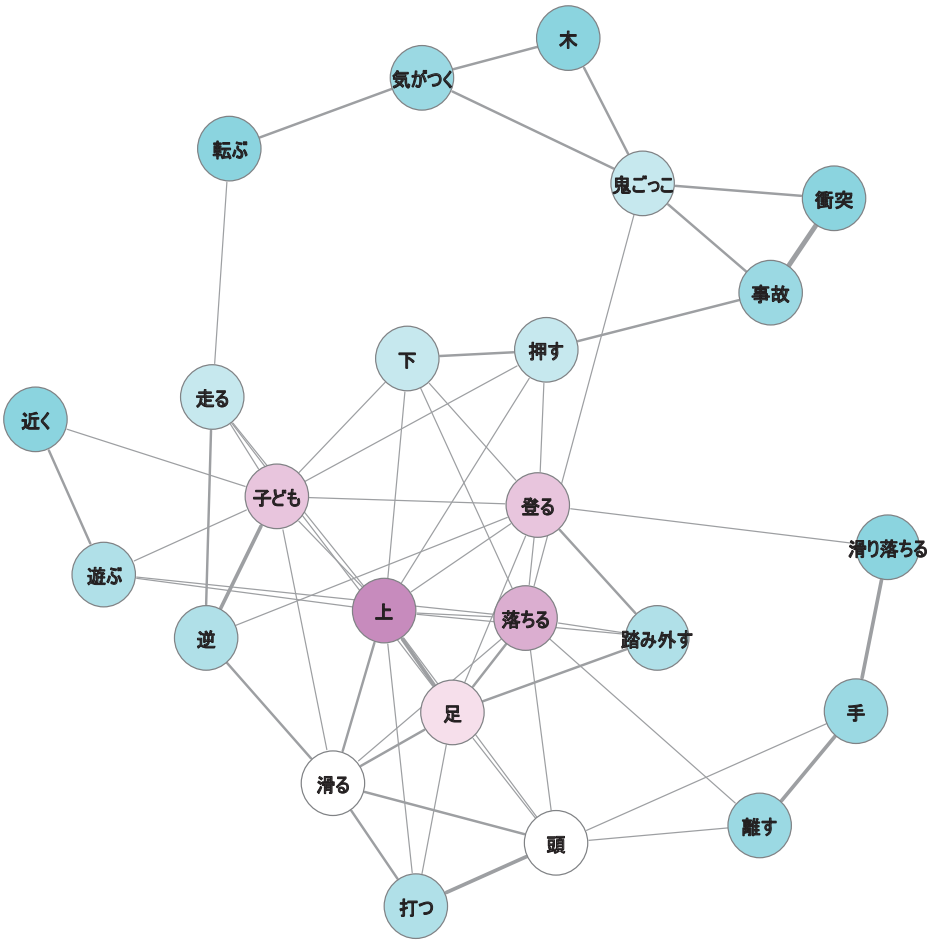


Fig. 2.　学生が園庭で事故が起きやすいと予測した状況の共起ネットワーク

事故が起きやすいと学生が回答した状況の共起ネットワークを Fig. 2 に示した。自由記述の回答数は、全部で 41 文であった。KHcorder には、原則として学生の記述内容を原文のまま入力したが、文意が変わらない範囲でいくつかの前処理を行った（「すべる」→「滑る」、「激突する」「ぶつかる」→「衝突する」、「～している間」→「～している時」、「転

倒する」→「ころぶ」、「～してしまう」「～ってしまう」→「する」)。また、具体的な状況を説明していない回答は1文みられたが（「怪我をする」)、分析の対象から外した。

Fig.2で示した共起ネットワークは、抽出語またはコードを用いて、出現パターンの似通ったものを線で結んだものである。共起の程度が強いほど、たくさんの線で描画されている。Fig.2から、最も中心性が高い語彙は「上」、次に高い語彙は「子ども」、「登る」、「落ちる」であることが明らかになった。また、「足」「滑る」「頭」といった語彙も、比較的中心性が高い語彙として抽出された。さらに、Fig.2の右上において、中心性は高くないものの、「鬼ごっこ」「事故」「衝突」といった語彙が一定の結束性をもって抽出された。

４．考察

本研究では、学生が幼稚園の園庭を自由に移動することで、事故が起こりやすい場所と状況を予測させた。本稿では、①事故が起きやすいと学生が回答する場所及び②学生が園庭で事故が起きやすいと予測する状況の2点を検討した。

まず、①事故が起きやすいと学生が回答した場所について、全国の保育所と幼稚園で実際に事故が発生している場所の調査研究（日本スポーツ振興センター, 2013）及び対象園に勤務している教員が回答した事故が起きやすい場所及び状況の聞き取りの結果と比較検討する。

事故が起きやすいと場所において、学生は大型の固定遊具を最も多く回答していた。日本スポーツ振興センター（2013）によれば、「滑り台」「鉄棒」「総合遊具」などが保育園と幼稚園の園庭における事故が発生しやすい場所である。したがって、実際に事故が発生している場所に、大型の固定遊具が多く含まれていることから、本調査で学生が大型の固定遊具を回答したことについては適切といえる。しかし、例えば日本スポーツ振興センター調査では、大型の固定遊具の他に「砂場」が事故の発生割合が高い場所であるのに対して、本調査において「砂場」は事故が発生しやすい場所として回答がみられなかった。このように、学生は予測していないが実際は事故が発生している場所については、今後、詳細に検討していく必要がある。

対象園の教員の聞き取りでは、対象園に勤務している教員への聞き取り調査によれば、園庭で子どもが事故を起こしやすい場所は「滑り台やジャングルジムは稀だが大きな事故になりやすい」一方で、最も多いのは「走っていて木の根などにつまずいて転倒する」、「走っていて振り向きざまに友達と衝突する」ことで事故が起きやすい。本研究では、授業の実施時に事故や怪我の程度について説明がなされておらず、子どもがつまずいて転倒したことが事故に入るかといった疑問が残る。また、授業の実施時に子どもが園庭で遊んでいなかったことから、子ども同士が衝突して怪我をするといった場面をイメージすることは難しかったと思われる。さらに、本研究は事故が発生しやすいと予測した場所の写真を撮影するように指示しており、「走っていて転ぶ」「友達と衝突する」といった具体的な場所を

特定できない場面であることが、予測を困難にしているように思われる。しかし、本研究では、大型遊具は事故が発生しやすいことは予測するが、砂場での事故や友達との衝突による事故は予測されないことを示唆しており、これを踏まえ今後の指導の参考になると思われる。

次に、学生が園庭で事故が起きやすいと予測する状況では、最も中心性が高い語彙は「上」､次に高い語彙は「子ども」､「登る」､「落ちる」であることが明らかになった。また､「足」「滑る」「頭」といった語彙も、比較的中心性が高い語彙として抽出された。これらの語彙には結束性の高さもうかがえるので、学生は「高いところに登って落ちる」事故を最も予測していると解釈できる。

対象園の教員に対する聞き取りでは、固定遊具は稀だが大きな事故になりやすく、走っていて転倒したり振り向きざまに衝突したりする事故は発生しやすいと回答している。本研究では、事故の程度を含む定義について言及しなかったが、今回の結果から、学生は大きな事故は適切に想定しているが、小さな事故は想定していない可能性がある。このことについて､Fig.2 の共起ネットワークでは､中心性は高くないものの「鬼ごっこ」「事故」「衝突」といった語彙が一定の結束性をもって抽出された。本研究では、事故が起きやすい特定の場所を予測させる教示の仕方であり、走っていて衝突するなど場所を指定できない事故については、予測することが難しかった可能性がある。

５．今後の課題

最後に本研究の限界と今後の課題を挙げておく。

第一に、授業で活用した園庭の状況である。本研究の授業は、新学期が始まる前に実施しており、子どもがいない状況であった。本研究では、学生が回答した危険な場所が大型の固定遊具に集中していた。しかし、実際に子どもたちが遊んでいる状況であれば、走っていて転倒したり、振り向きざまに友達と衝突したりといった危険を予測することができたかもしれない。授業で活用した園庭の状況が、学生の危険の予測にどう影響するかを検討することが今後の課題である。

第二は、事故の定義である。本研究では、授業のなかで事故が起こりやすい場所や状況を予測させたが、事故や怪我の程度については言及していない。実際は、死亡事故など大きな事故ほど、素早く危険を予知し回避することが不可欠である。想定される事故の大きさの観点からも検討をすすめて、学生が理解を深めることができる授業をつくることが今後の課題である。

そして第三に、学生の授業に対する評価や成果の検討である。本研究は、学生の回答結果の分析であり、学生が授業を通じて学んだと考えていることの検討はなされていない。授業を改善する観点から、学生から感想を聞き取ったり授業評価アンケートを分析したりすることで、授業の質を高めていくことが今後の課題である。

６．引用文献

樋口耕一（2014）社会調査のための計量テキスト分析 - 内容分析の継承と発展を目指して -. ナカニシヤ出版 .

伊東知之・大野木裕明・石川昭（2012）保育実習生のヒヤリハット認知を高める教材開発研究 . 仁愛大学研究紀要 . 4. 39-52.

近藤充夫（1997）園生活と安全教育（総論）. 保育学研究 . 35（2）. 8-11.

厚生労働省（2008）保育所保育指針解説 . フレーベル館 .

牧野圭一（2013）保育現場における安全管理と危機管理のあり方 . 筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 . 8. 189-201.

文部科学省（2012）新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）. 中央教育審議会 . http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（情報取得 2017/9/15）.

日本スポーツ振興センター（2013）学校の管理下の災害（平成 25 年度版）-25- 基本統計 . http://www.jpnsport.go.jp/anzen/anzen_school/tabid/1701/Default.aspx（情報取得 2017/9/15）

小笠原文孝・根上優・崎村英樹・玉村敏郎・安留隆（2010）保育環境の整備とリスク・ガバナンスに関する研究 . 保育科学研究 . 1. 126-136.

大西昭子・矢野智恵・片岡亜沙美・森澤徹男・小島一久・山崎美恵子（2013）保育士が捉えた「健康及び安全」への取り組み状況と課題に関する検討 - 保育所施設長に焦点をあてて -. 高知学園短期大学紀要 . 43. 17-30.

民秋言･穐丸武臣（2014）新保育ライブラリ 保育の内容･方法を知る 保育内容健康〔新版〕. 北大路書房 .

田中哲郎（2006）保育園における危険予知トレーニング 事故を防ぐリスク感性を磨くための . 日本小児医事出版社 .

田中哲郎（2011）保育園における事故防止と安全管理 . 日本小児医事出版社 .

浦添綾子・仙田満・矢田努（1997）幼児の活動空間における安全性について . 保育学研究 . 35（2）. 232-239.

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

乳児を中心とした一時保育の保育環境と保育内容の一考察

榊　原　久　子

A study on the environment and curriculum of infant daycare

Hisako Sakakibara

幼児教育学科　非常勤講師

キーワード：一時預かり保育　保育内容　乳児保育　保育環境

第１章

第１節　はじめに

家庭や地域の子育て機能の低下化が課題になるとともに、在園・未就園に関わらず、保育者に保護者への子育て支援の役割が求められるようになった。保育園や幼稚園等には、その保持する資源（園庭・保育室・人・モノなど）並びに専門性を活かした子育てモデルがある。保護者は、そこに教育・保育の専門家としての期待を抱き、更に、保護者が持たない子ども子育て・保育の専門性を持っていることを期待して子どもを預ける（高山2014)。これまでも、0.1.2 歳児を中心とした未就園の子どもたちと、その家族に対しては、地域の子育て支援として、子育てサークルや、ひろば、育児講座、子育て相談等、その内容は多岐にわたる地域支援事業として展開されてきた。野呂・津田（2010）は、すべての子育て家庭に支援を行うためには、ひろば型・交流型に加えて、預かり型の支援がセーフティネットとして重要であること。更に､子育て支援としておこなう「一時預かり事業（以下、一時保育と表記)」が、子どもの発達支援、親子の関係支援、親の成長を支える支援であり、子どもの最善の利益につなげる事業であることを提言している。核家族の進行や地域連帯性の希薄化、晩婚晩産化に伴う身体的育児困難感の増加など、家族が抱える課題に対応可能で、且つ子どもの健やかな育ちを保障する場として、一時保育はその必要性と地域社会における子育て資源としてのポテンシャルを大きく抱えている。しかしながら、一方で定型保育と比べて、一時保育の実施上の困難性として、多様な子どもへの非連続的対応が求められること、つまり、保育者の専門性の高さや園全体のチームワーク体制等の構築の必要性が挙げられている。この、一時保育を担当する保育士の専門性をどう担保するかについては未だ整理されないまま実態が進んでいる状態がある。そこで、本研究においては、乳児を中心とした一時保育に取り組んでいる実践者の語りの中から、保育内容、保育環境等の現状についての課題を抽出し、多様な実態を明らかにすることで、今後必要とされる一時保育の質と必要とされる専門性について検討していくこととする。

第２節　子育ての現状と課題

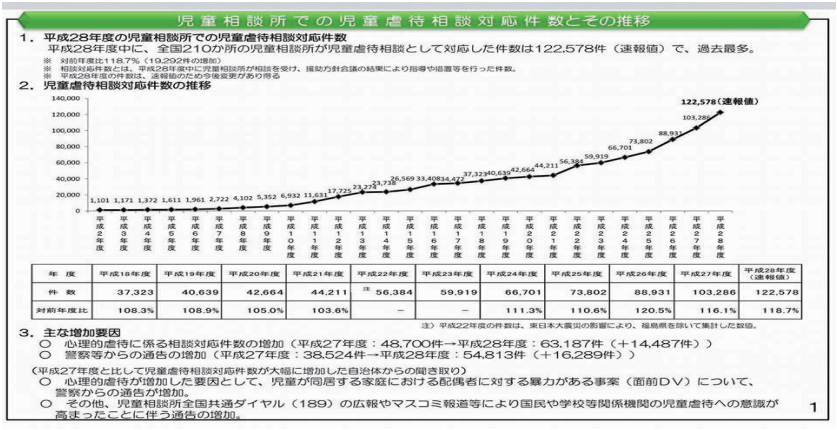
核家族化が進み、育児技術の伝承もなく、乳幼児と関わる機会や経験もないまま親となり､子育てと向き合わなければならない家族が増加している。晩婚･晩産化､ダブルケア（育児と介護の両立）などライフスタイルの変化に伴う課題や、近親者も含めた子育てを支えてくれる人が身近に存在しないなどの課題が都市部では多く存在している。一方で、女性は産後、ホルモンバランスが乱れ、身体的、精神的に不安定な状況に陥りやすくなるなど、女性特有の産後の課題を抱えながら育児をスタートしている現状がある。併せて、昨今は男性が育児休暇を取れるようになってきたとはいえ、実際は、まだまだ母親が育児の大部分を負担しているという実状も働き方の再考も含めた社会的課題として浮上している。子どもたちが健やかに育つための土台となる家族を形成できるようにするためには、働き方

改革と同時に子育て世代を身近な地域で親身に支える仕組みを整備することは喫緊の課題であろう。併せて、妊娠初期から子育て期において、それぞれの段階に対応した支援や、サービスの情報や助言が、子育て家族に伝わり理解されるよう、現状の支援の在り方を利用者目線で再点検することが急務である。

これら現存する課題に対して、国は、『子ども・子育て支援新制度』を施行した。この制度は、子育てを「量」と「質」の両面から社会全体で支えていこうとの取り組みである。「量の拡充」においては、必要とするすべての家庭が利用できる支援を目指すために、子どもの年齢や親の就労状況等、或いは就労の有無に左右されない多様な支援を要することや、待機児童解消に向けた教育・保育の受け皿の増設等について明記されている。支援の「質」においては、その向上により、子どもたちがより豊かに育っていけることを目的として、幼稚園や保育所、認定こども園などでの職員の配置や処遇改善について明記している（内閣府　2015）。2017 年 6 月には「子育て世代包括支援センター」が法定化され、妊娠期からの切れ目ない支援が各自治体で展開され始めている。これらはハイリスクに陥る前に発見し、必要な支援を届けることで、子どもを安心して産み育てやすい社会的を構築しようとするフィンランドの「ネウボラ政策」から学びを得た制度であり、誰もが安心して子育てできる社会をつくろうとの意気込みである。

一方で、2017 年 8 月の全国児童相談所所長会議においては、最新の児童虐待通報数並びに、近年の虐待発声案件の傾向が発表された（図―1）。虐待の通報件数は増加の途を辿り、その内容としては、これまで着目されてきた「身体的虐待」から「心理的虐待」へと、その傾向は変わりつつあることが示されている。また、低体重児の出生や、医療的ケア児の増加など、子どもの健やかな育ちに対する多様な支援の枠組みも求められ始めている。

図－１


児童相談所での児童虐待相談対応件数とその推移

1．平成28年度の児童相談所での児童虐待相談対応件数
平成28年度中に、全国210か所の児童相談所が児童虐待相談として対応した件数は122,578件（速報値）で、過去最多。
※　対前年度比118.7%（19,292件の増加）
※　相談対応件数とは、平成28年度中に児童相談所が相談を受け、援助方針会議の結果により指導や措置等を行った件数。
※　平成28年度の件数は、速報値のため今後変更があり得る

2．児童虐待相談対応件数の推移

年　度	平成18年度	平成19年度	平成20年度	平成21年度	平成22年度	平成23年度	平成24年度	平成25年度	平成26年度	平成27年度	平成28年度（速報値）
件　数	37,323	40,639	42,664	44,211	注 56,384	59,919	66,701	73,802	88,931	103,286	122,578
対前年度比	108.3%	108.9%	105.0%	103.6%	－	－	111.3%	110.6%	120.5%	116.1%	118.7%

注）平成22年度の件数は、東日本大震災の影響により、福島県を除いて集計した数値。

3．主な増加要因
○　心理的虐待に係る相談対応件数の増加（平成27年度：48,700件→平成28年度：63,187件（＋14,487件））
○　警察等からの通告の増加（平成27年度：38,524件→平成28年度：54,813件（＋16,289件））
（平成27年度と比して児童虐待相談対応件数が大幅に増加した自治体からの聞き取り）
○　心理的虐待が増加した要因として、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力がある事案（面前ＤＶ）について、警察からの通告が増加。
○　その他、児童相談所全国共通ダイヤル（189）の広報やマスコミ報道等により国民や学校等関係機関の児童虐待への意識が高まったことに伴う通告の増加。

1

これら昨今の子育て事情を踏まえて榊原（2016）は、身近な支援者が不在な核家族世帯が多い都市部において、一時保育室は保護者を支え、子どもの育ちを支える「地域子育てのインフラである」とし、一時保育は子どもが育つ場所である一方で、親が子どもの育ちを知ったり、気づいたり「親という立場で地域社会とのやり取りを学ぶ場である」として一時保育の必要性を示している。

第３節　子どもを預かる場（環境）としての保育の専門性

ここから、子どもを預かる環境としての保育の専門性を整理し、地域で子どもが育つ場所としての可能性を先行研究から概観していく。

高山（2003）は、子どもを預かる環境には、安心感があり、遊び込める要素があり、保健衛生面に配慮され、安全に配慮されているとの４つの要素が必要であるとしている。安心感のある環境について高山は、３歳未満の子どもにとって親と離れて過ごすということは大きな不安を伴う。とりわけ１歳前後の子どもは、初めての人の中で安定した情緒で過ごさせることは容易ではない。一時保育では、このような子どもの不安を充分に理解し、子どもが安心して楽しく過ごせるような配慮が大事である。広い空間であっても「ここなら安心できる」と思える落ちついた空間づくりの工夫が大切であるとしている。また、3歳以下の子どもがじっくりと遊び込める環境については、遊びを暖かく見守る人がいること。一つひとつの遊びの素材と道具が子どもの発達に合っていること。一人遊びや並行遊びが保障される空間になっていることが重要であるとしている。１歳半までの子どもは、ほしいと思ったものに対してすぐに手を出す。２歳の子どもは自分のものと人のものに区別がつくようになるが、所有欲が出てくるため、おもちゃをすべて自分のものにしたがる。このような年齢による発達の差異に配慮しながら保育者が関わり、環境設定をおこなっていくことで子どもが安心して遊び込める環境を作り出していくことが可能となる。また保健衛生面に配慮された空間としては、乳児にとっては、何よりも心地よく安心して眠れる場の確保が必要だとし、睡眠をとる場の配置での配慮や寝具の固さ、心地よさ、温度、照明器具等への配慮が必要であるとしている。食事に関しては、アレルギーへの配慮は基より、子どもたちが落ちついて座って食事がとれるよう、おもちゃや絵本など食器以外のものは、子どもの視覚に入るところから遠ざけるとの配慮も必要であるとしている。安全に配慮された環境については、空間の安全性は、おもちゃの選択と配置、プログラムの内容、人的配慮によって高めることが出来るとし、１歳半頃までの子どもは自らの意思が未成熟なため、環境の出す情報に対して無条件に反応してしまうことと、注意力が低く、運動能力が未発達なために怪我も起こりやすいことから、このような特質に配慮して、予測できる危険は排除して環境を作る必要があるとしている。

第４節　一時預かり保育の専門性とは

第３節を踏まえ、一時保育における専門性について整理していく。一時預かり保育は、初めての場所、初めての人の中で過ごすことが多く、非連続的な通園であり、限られた空間で不特定数の異年齢で過ごすという特徴をもっている。子育てのリフレッシュや、育児困難・育児負担感の強まりからのレスパイト。冠婚葬祭や兄弟児の疾病入院等、一時保育の利用理由は多岐多様に渡っている。一時保育を利用した母親の意識調査をおこなった松岡、櫻田（2004）によると、一時保育を利用している母親の家族構成の85％が核家族、一人親家族であるとし、一時保育を利用する以前に子どもを他者に預けた経験のない母親

が 6 割に至るような現況が明らかになっている。利用後の満足感は 9 割が満足と回答しており、「精神的なゆとりが持てるようになった」「育児不安などは保育園の先生とお話しすることで気が楽になることがある」など、一時保育は母親にとって、有効な子育て支援になっていることも明らかにされている。更に、「（子どもの）意欲が出てきた」「言葉が発達した」等、利用後に子どもの成長発達が促されている変化が多く見られるなど、同世代の子ども同士が遊ぶ機会や場に乏しい地域の母子にとっては、子どもが集団の中で経験を積む場所として、その有効性が示されている。このように、特に就園前の在宅子育て家庭に向けた子育て支援としてニーズの高まりがある一時保育ではあるが「一時的な保育」であるがゆえの保育内容・環境的課題は多い。松岡・民秋（1999）は、一時保育の保育形態は専用の保育室の有無、専用保育士の有無、行事への参加などが園によって異なっていることを指摘している。それらを踏まえ、一時保育専用の保育室を設けることで「保育中ににこやかにしている」「ぐっすり眠る」など、子どもの情緒の安定が図られるとし、保育内容については、一時保育独自のプログラムを導入することにより「元気に園内を走り回る」、「子どもが安定して過ごす姿がみられる」など、保育者の持つ専門性を活かした保育内容や環境構成の再考・実践によって、子どもが健やかに育つ場としての保証をおこなっていることを調査から明らかにしている。杤尾・迫田ら（1999）は、一時保育によって、母親の養育支援と同時に、子育て環境の健全化、児童の健全育成が図られていることを示しつつ、子どもたちが大なり、小なり、養育者の不安定さを背負って保育所に預けられることとし、このような子どもたちに接していく保育者は、家庭的、社会的背景を十分理解した上で、子どもたちが安心して楽しい時間を過ごせるような保育環境の設定と遊びの保証に努めることが必要であることを説いている。

第２章　調査研究報告

第１節　研究目的

これまでの調査・研究を踏まえ、本研究では、一時保育を担う保育が、保育所が持つ乳児保育の専門性をどのように一時保育を通しての家庭支援に繋げているのか。また、その一時保育の中でどのような課題を感じ、その課題を解決するために保育内容・保育環境にどのような視点を抱いているのかを、一時保育を担う保育者へのインタビュー調査を元に一時預かり保育の現状と課題を整理していく。

第２節　調査対象・調査方法

2016 年 8 月～ 11 月に実施。埼玉県・東京都で実施する保育所内一時保育・独立型一時保育・子育て支援拠点併設型一時保育・出張型一時保育を担う保育士、合計 10 名に、どのようなねらい・目的・配慮をもって保育環境を構成しているかの半構造的インタビューを行った。並行して、1 保育事業所毎に 1 時間程度の一時保育の参与観察を行い、保育者

の子どもに持つ意識・保育環境の特徴・保護者への意識・保育者としての心構えについてインタビュー調査を実施した（図－２）

図－２

	場所	開設日	開設時間	定員	担当者
拠　点 併設型	W市子育て 支援センター	週６日	7：30 ～ 18：00	20	保育士
ひろば 併設型	Ｋ区ＮＰＯ 子育てひろば	週６日	10：00 ～ 16：00	5	保育士
保育園 併設型	Ｏ区認可保育園	週６日	8：30 ～ 18：00	8	保育士
企業型	Ｋ区子育て応援塾	週５日	10：00 ～ 16：00	10	保育士・幼稚園教諭

第３節　結果・考察

１）各施設にて一時保育者におこなったインタビューを、実施形態別の保育環境に対する配慮から、保育者の持つ課題と配慮について整理していく。

保育環境に対する配慮

独立型	ひろば併設型
・広さ・環境・充分に過ごせるスペースの必要性 ・子どもを楽しませてあげるために、どういう準備をしたらいいのかを最優先にして環境構成を配慮している ・子どもの性格によって全然違う。 ・オモチャや遊びは、人間になるための練習道具。その子の持つ運動能力を見て、高めて、配備している。関係性をつくりながら好奇心を目覚めさせればいい。 ・質温の調節・換気・玩具の消毒等には細心の注意を払う。	・登園する予定の子ども組み合わせによって、保育環境を変える。 ・初めて利用の児が多い場合は、児の人数を減らして子どもの性格や特性などの実態を分析し、関わり方を変えていく。 ・家庭での呼び名・生活リズム・好きなおもちゃやキャラクターなどをアセスメントしておく。

保育園型	企業型（コワーキング）
・利用する家庭（児）が「受け入れてもらえている」と感じる環境をつくる。 ・定形型保育を利用している子どもたちとの相互作用に配慮している。 ・ハサミなど、事故に繋がりそうなものは環境に置いておくことを避ける。 ・一時保育児が遊びやすい環境をその場で変化させながら構成していく。	・手の届く範囲に危険なものがないか。 ・遊びにすぐに入っていけるようにセッティングしておく（プラレールをつくりかけにしておくなど） ・コーナー遊びができるようにしておく。年齢月齢によって分ける。 ・性別によって大きく分けたりはしない。 ・見てない時におこる事故が怖い（かみつきなど）。 ・オモチャや遊びは、人間になるための練習道具。その子の持つ運動能力を見て、高めて、配備している。関係性をつくりながら好奇心を目覚めさせればいい。 ・日毎に利用する児が異なるため感染症やアレルギー罹患歴などの情報を必ず確認する

インタビューから示された一時保育における環境構成に対する現状と課題を、高山（2014）が示した子どもを預かる環境構成に必要な４つの要素（安心感のある環境・遊び込める環境・保健衛生面に配慮された環境・安全に配慮された環境）から考察していく。一点目に、安心感のある環境として「初めて利用の児が多い場合は、児の人数を減らして子どもの性格や特性などの実態を分析し、関わり方を変えていく」「家庭での呼び名・生活リズム・好きなおもちゃやキャラクターなどをアセスメントしておく」など、乳児の子どもの発達段階に配慮し、保護者との分離不安を和らげる配慮をおこなっていた。二点目の、遊び込める環境としては、「家庭で馴染のあるキャラクターを積極的に取り入れ、初めての環境でも家庭から切れ目なく遊び込めるきっかけ作りをおこなう」など、子どもの興味関心を推察し、保育の中にとりこんでいくことに努めていた。三点目、保健衛生面に配慮された環境に関しては、0・1・2歳児の乳児をお預かりすることが多い一時保育では、「室温の調節・換気・玩具の消毒等には細心の注意を払う。」「日毎に利用する児が異なるため感染症やアレルギー罹患歴などの情報を必ず確認する」等の配慮をおこなっていた。最後に、安全に配慮された環境としては、様々な年齢の子が不特定的に活動するため、「ハサミなど、事故に繋がりそうなものは環境に置いておくことを避ける。一時保育児が遊びやすい環境をその場で変化させながら構成していく。」「見てない時におこる事故が怖い（かみつきなど）。」等、ケガ・事故等の予防に細心の注意を払うなど、安全面のリスクマネジメントを最優先に環境を構成していることも伺えた。どのスタイルの一時保育室において

も課題は、広さ・環境・十分に過ごせるようにとの空間構成であった。これらの課題を解決する手立てとして、子どもを安心安全の中で、充分に活動し、楽しませてあげるためにどういう準備をしたらいいのかとの意識が施設の形態に関わらず、保育者に共通していることが伺えた。

2）次に、インタビュー結果から、保育者の捉える保護者に対するアセスメントについて保育者へのインタビュー結果から概観していく。

保護者	・子どもとどう遊んでいいかわからない、どのような玩具を選んでいいかわからないという保護者に対して発達についてお話をする ・保育者と保護者との関係性も希薄なため、子ども同士の喧嘩も経験させることは避けている ・預ける上でマイナスだと親が感じる事柄を保育者に報告してくれない ・単発利用なため保護者との関係性がつくりにくい ・子どもと離れる時間が必要。 ・自分以外の他人に預けることに慣らしていく。 ・お家でのやり方を認めてあげる。成功事例を伝える。関わりの工夫の仕方を伝える・母の連絡帳の書き方によって親子の関係性を読み取る ・生活習慣をつけていない親が増えている ・子育ては人間を育てているのだという理解が必要。人間を創るのであれば、どういう環境が必要か人間を創ることを学んでいく場やアドバイスが必要。 ・オモチャを環境の一つとして置いておくことで、保護者が迎えに来た時に子どもの発達段階の話をすることができる。 ・人間関係「この組み合わせだと手が出る」という子どもの利用がある場合、親同士の関係性も、保育者との関係性も希薄であるため、本来経験させたい人間関係を学習するために「必要な喧嘩」を経験させることが難しい。 ・ママと二人の子育てでいいはずがない。その子の才能が芽生えない ・子どもの関係性作りはママの気質で決まる ・孤立ギリギリのお母さんが多いように感じる。 ・自分だけでやらないでいいのだと思っただけでほっとしましたと話す母が多い。 ・子育てを助けてくれる拠点の存在を知ると自分の生活スタイルが変わる。 ・思い出とともに成長していく。家族以外に思い出を共有してくれる人が居るだけで孤立はしない。

上記の調査結果から、保育者のもつ一時保育利用保護者への意識を整理していく。「孤

立ギリギリのお母さんが多いように感じる」「思い出とともに成長していく。家族以外に思い出を共有してくれる人が居るだけで孤立はしない」等、保護者の抱える育児困難感を捉えると共に「子どもとどう遊んでいいかわからない、どのような玩具を選んでいいかわからないという保護者に対して発達についてお話をする」「オモチャを環境の一つとして置いておくことで、保護者が迎えに来た時に子どもの発達段階の話をすることができる。」など、家庭で子育てを担う保護者が、子どもの発達に気づいたり、学んだりしていけるような働きかけをおこなっていることを読み取ることが出来る。更に、保護者の育児困難・育児負担の軽減等、「子どもを預けると新しい気持ちで子育てに臨める」との子育てのレスパイトの場であると同時に、孤立した子育てからの脱却としてもその有用性はあると感じていることも示唆された。他者に預け慣れていないなど、核家族化が生んだ課題を解決できるよう、自分以外の他人に預けることに慣れていく機会、場とし、親が親として育つ場であると共に、社会の中で親として振る舞ったり、行動したりできるような働きかけをおこなっていることが推察される。同様に、親族や近隣に、子育ての相談先がない核家族にとって、子どもの育ちについて学ぶ場や自分のおこなう子育てを振り返る場があることは、個別に感じている課題を解決していくための具体的な支援として有効であると理解できる。何より自分以外の人との関わりの中で育っていくことの有用性を実感できる保育の場として、保育の専門性を地域子育てに還元していく意識をもち得ていることが推察された。

3）次に一時保育を担う保育士がもつ保育内容への配慮・留意している意識について、インタビューから示された結果を概観する

保育内容	・子どもの気質やその日の体調や機嫌など、預かる子どもの情報の共通理解が細かいところまで必要。 ・朝、登園する前に基礎データと前回利用の場合は記録を確認。その他、上書きされている情報に関しては、随時保育者同士で声を掛け合い確認をおこなう。 ・担当保育者が関わる前の情報をベースに、その日の保育を創っていく。 ・親がどれだけ保育者を信頼しているかがわからない。 ・家庭では経験していない遊びや遊具、玩具などで怪我が発生しないようにピリピリするぐらい気をつけている。 ・子どもの泣く声を一日聞いていると、幻聴で、聞こえてくる時がある。それぐらい、一時保育は子どもの泣きと向き合う保育である。 ・限られた時間の中で、その子に対するじっくりと関わる時間を取ってあげることが難しかった。 ・何か一つでもたのしかったなと思って帰ってくれれば、また遊んでみようかなと思って帰ってくれれば、嬉しい。また遊んでみようかなという気持ちが育つように関わっている。 ・泣き続けてしまうことは、仕方ないと思う。無理やり泣き止まそうとは思わない。子どもの気持ちを中心にしてあげる。

	・いろんな子がいて、いろんな先生のアプローチの仕方が、いろんな事例から見えてくる。むしろ、自分のやり方を強く持っている人はできない。これまでの保育観にこだわっているとやれない ・これまでの保育経験値を活かす。いろんなやり方を試してみて、引き出しを増やしている。とはいえ、その子たち用の引き出しを持っているだけでは通用しない。心を創る関わり人間づくり。月齢に応じた人間づくり、社会性を育む出発点に必要なコミュニケーションづくりに配慮している。 ・ママと二人の子育てでいいはずがない。その子の才能が芽生えない ・子どもの関係性作りはママの気質で決まる ・孤立ギリギリのお母さんが多いように感じる。 ・自分だけでやらないでいいのだと思っただけでほっとしましたと話す母が多い。 ・子育てを助けてくれる拠点の存在を知ると自分の生活スタイルが変わる。 ・思い出とともに成長していく。家族以外に思い出を共有してくれる人が居るだけで孤立はしない。 ・性格読めない。　・予知する前に動かれる。 ・攻撃的な行動の前兆の仕草を感じた瞬間に、該当児の側に走ることの繰り返し。 ・1 対 1 の保育を余儀なくされる。噛みつきの傾向のある児や怪我をしやすい子など、子どもの行動特性が見通せない＝事故やけがへのリスク・泣くのは基本。ただ、手が足りなくなってくる。人手と子どもの状況。 ・預けられることによって他の大人から子育てをしてもらえる。 ・いろいろな子との関わりで、子ども同士が、刺激を受けあうことができる。 ・親子が、社会に出ていく練習に慣れていく場として一時保育を利用してほしい。 ・子どもは、いろんな考え方に触れて自分の価値観を築き上げていくのかなと思っているので、多世代のコミュニティの中で育てていくことの必要性を感じている。親以外の価値観に触れる機会は必要。 ・誰を味方にすればいいのかという時間を作ってあげる。馴染んでから好奇心を刺激していく。マネジメント高い。 ・人間関係で「この組み合わせだと手が出る」という子どもの利用がある場合、親同士の関係性も、保育者との関係性も希薄であるため、本来経験として必要な「喧嘩」を経験させることはできない。 ・大切な命を預かる。ほんの数分の間に、児の発達を洞察し、その子の興味関心を導いて保育をつくっていく、保育者の多様な引き出し（保育技術）が必要。 ・一時保育の場は、一日だけだけど、一週間だけだけど楽しめる何かを持っている必要がある。その子が気持ちよく過ごせるための導きが保育に必要となる。

上記の調査結果から、一時保育を利用することで、子どもたちが、親以外の多様な価値

観との出会い、同年齢や少し先のロールモデルと関わりながら育ちに対する学びを得るなど、いろいろな子との関わりで、子ども同士が、刺激を受けあうことができるように保育内容を配慮していることが伺えた。一時保育を担う保育者たちが、自らが持つ専門性に照らし合わせながら、在宅家庭で育つ子どもたちの発達や経験を観察、考察し育ちに寄り添っている姿を伺うことができる。

更に、一時保育は、多様な背景を抱える子どもを預かる数だけ、これまでの保育経験値を活かしつつ、いろんなやり方を試してみて、関わり方を工夫することの繰り返しであり、保育者のアセスメント力やマネジメント力が問われる。つまり、個別に保育スキルの引き出しを持っているだけでは通用しない。「心を創る関わり人間づくり。月齢に応じた人間づくり、社会性を育む出発点に必要なコミュニケーションづくりに配慮している」と、コメントにあるように、通常の保育以上に、保育者の多様な引き出し（保育技術）が必要とされ、定型保育とは異なる専門性の必要性を痛感していることが推察される。なによりも、生活経験のバックグラウンドが多様な子どもたちを預かるために、安心と安全の保育環境を確保するためのリスクマネジメントへの配慮は勿論のこと、保育内容の検討においては、保護者の利用ニーズが多様であると同時に、生後間もない時期から対象とするため、利用する児童の月齢比率が毎日変化している中で、発達や年齢に応じた保育内容の設定は見通しがたてにくく、内容に対する保育士の対人数構成が難しいとの課題を抱えていることも推察された。

第４節　まとめ

乳児を中心とした一時保育を担う保育者がもつ専門性を概観する時、保護者との面接における家庭状況の把握や保護者の持つ育児技術、子どもの発達の見立てに始まり、初登園の際の子どもの様子の把握など、わずかな時間で、児の発達を洞察し、こどもの興味関心を導いて保育をつくっていく力が必要であることが推察された。それは、保護者へのインテーク時の情報と受け入れ後、数十分の児との関わりをすり合わせながら、対象児の行動特性や興味関心を察知していく能力等、子どもの気質、特性、発達や興味関心に関する高いアセスメント力が必要とされる専門職であると言い換えることが出来るであろう。保育者としての専門性を基盤として、自己の中にある、既存のあらゆるデータと突き合わせ、仮説を立てながら、対象児と関わる。関わりながら再アセスメントを繰り返している。

更に、専門家集団として、子どもを理解しようとする意欲と、固定観念や偏見を回避するための保育者同士の密な保育カンファレンス実施と、併せてプロとして個々で確立した専門性を突き合せていけるチーム力の豊かさも求められる。一時保育の場は、一日だけ、一週間との期間限定保育であったとしても、子どもたちがその空間で楽しめる何かを持っている必要がある。

平成 29 年 10 月 1 日付で、育児介護休業法が改正され、育児休業期間を最長 2 年まで延長することが可能となった。待機児童問題の解消は基より、育児休業期間の延長に併せて

育児休業給付金の支給も延長されることにより、乳児をもつ家庭のライフデザインは一層多様化していくことが予想される。出産後の社会復帰を目的とした一時保育の利用、育児のレスパイトを目的とした一時保育の利用、家庭的事情や保護者の疾病等を理由とした一時保育の利用、育児の孤立化からの虐待予防のための一時保育利用等、地域で子育てを進める家族にとって、一時保育はまさに「育児のインフラ」となりつつある。個の社会的現状を踏まえる時。これまでの保育者としての専門性に、インテーク、アセスメントをはじめとした、いわゆるソーシャルワークの視点を併せた保育者の専門性の育成が、今後必要とされるのではないだろうか。今後の課題としては、一時保育を利用する児の発達を促す保育の有用性と保育内容について、保育者の語りと実践から、それを明らかにしていく必要があると考えている。

引用文献

保育所における一時保育を利用した母親の意識調査　2004　松岡知子・櫻谷眞理子　立命館人間科学研究　第 7 号

一時保育における保育の処遇のあり方について　1999　民秋言他　厚生科学研究費補助金（子ども家庭総合研究事業）平成 11 年度研究報告書」P688 ～ 689

乳幼児が安定する一時保育の保育方法　1999　杤尾勲・迫田圭子・河野季香・中久喜直保美　日本保育学会大会論文研究　52 号 p 732 ～ 733

子どもを預かる環境づくり～一時預かりの場合～ 2003　高山静子　預かりとひろば　子育て支援環境づくり実践ハンドブック　p 76 ～ 89

育ちの理解と指導計画　2014　今井和子　小学館

環境構成の理論と実践―保育の専門性に基づいてー　2014　高山静子　エイデル研究所

一時保育の担い手に必要な専門性と支援技術―支援を行う保育士のナラティブ分析―　2016　内田千春・榊原久子　第 26 回日本乳幼児教育学会研究発表論文集 pp234 － 235

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

幼児の身体表現遊びにおける言葉がけに関する研究
－身体表現遊びのための指導シートの作成をめざして－

塩　崎　みづほ

A Study on the teacher's words for children's body expression play
Aiming to create body expression play for instruction sheet

Mizuho shiozaki

はじめに

身体表現遊びは、幼児期の発達過程から見て、日常の保育の中に取り入れたい活動のひとつである。喜怒哀楽を表出する乳児期から、親や先生をみてまねっこする模倣へと進み、自分の思いを自分の体をダイナミックに使って表現する過程へと進んでいく、まさに体での表現を行っている時期だからである。平成29年告示の幼稚園教育要領において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目「豊かな感性と表現」において「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」とある[1)]。幼児期に、いかに自分の体を使って表現することができ、そしてその楽しさを十分味わう活動を行うことで、小学校での「表現運動及びダンス」さらには中学校、高校「ダンス」へとつながっていくものだと考える。模倣や変身を楽しむ幼児期にこそ、たくさんの心動かされる出来事に触れ、そこからイメージを膨らませ、自分なりの表現を試し、そして保育者や友達と共感しあう活動を行うのに、絶好の時期ではないだろうか。乳幼児期における身体表現遊びには、音楽やリズムに乗って動く表現もあれば、模倣を楽しむもの、さらには、一人ひとりの身体表現を引き出し自己表現力を高めていくもの、そして、友達と共感し共創していく活動と、さまざまな活動がある[2)]。取り入れ方にも、日常保育の合間に入れ込むこともできるし、設定保育として行うこともできる。筆者が目指しているのは、一人ひとりの身体表現を引き出していくこと、そこから、友達と共感し共創していく活動を設定保育として取り入れる活動が広まることである。今回の改訂にもあるように、小学校とのつながりを考えると、自発的に仲間と共感し実践する活動は重要になってくると考えるからである。また、保育者が設定保育としての身体表現活動の実践経験を積むことで、どんな保育活動場面においても対応することができると考えられるからである。しかしながら、学生たちにアルバイト先や実習先の園において、身体表現遊びを見たことがあるかを聞くと、1割程度の学生にとどまってしまう。身体表現遊びの実践を広く目指していくためには、保育者養成校において、その特性に触れ、楽しさを味わい、そこから指導法を身に付けていくことが重要ではないかと考える。

そこで、筆者は前掲[3)]において、身体表現遊びにおける指導の流れと言葉がけの分類表を作成し、それをもとに指導実践を行うことで、ある程度の効果があることがわかった。しかしながら、指導となると言葉がけがわかってはいるものの、どの場面で具体的な言葉がけを、どのタイミングで行うのが効果的なのかが、指導案だけでは難しいということも見えてきた。そこで、保育者の言葉がけや動き、用意するものなどを細かく記入できる指導シートがあるとよいのではないかと考えた。小松・栂は[4)]、身体表現の効果的な指導法として、保育・言葉掛けプランニングシートの作成を試みている。それを参考に、記入欄の簡素化、言葉がけ分類表の言葉が挿入されているかといった点について検討し、作成を

試みた。

そこで本研究では、作成した指導シートの効果について検証し、さらに課題点を見つけ、身体表現遊びの指導の一助となる指導シートの完成を目指すため、その活用法、改善点、指導法について探ることを目的とした。

研究方法

1）学生たちによる身体表現遊びの指導実践において、事前に身体表現遊びのための指導シートの記入をし、それに基づいて指導実践を行った。

2）指導実践後、指導シートについて役立ったかどうか質問紙調査において、理由を自由記述してもらった。その結果から、学生にとって指導シートがどのように活用されたのか探る。

3）学生が記入した指導シートから２グループ選び、改善点について吹き出しにてコメントを付けた。また、実際の指導シーンでの言葉も１グループ分抜き出し、そこから記入時の問題点について考察した。

4）上記２）３）の結果と考察から、指導シートの効果と改善点、指導法における課題点について検討する。

授業の概要

幼児体育の授業は、本学幼児教育学科Ⅰ部（昼間）２年生、Ⅱ部（夜間）２年生の必修科目であり、通年の演習授業である。筆者は、二部（夜間部）の２年生の２クラスを担当している。授業内容は、準備体操として幼児の体操、ダンス、フォークダンスを行い、その後その回のテーマとなる運動遊びの実践、その遊びの特性について話し合い、発達段階に見合った指導の仕方についてディスカッションし､最後に指導者がまとめを行っている。とりあげる内容として、鬼あそびのように用具を使用しない遊びから、フープや縄など用具を使った遊び、巧技台、サーキット遊び、身体表現遊びを行っている。今回の指導実践は、身体表現遊びの中で行った。身体表現遊びの内容として、表１のように 10 回行った。

表１　身体表現遊びの授業内容

回	テーマ	内容
1	新聞紙を使って	新聞紙を使った表現
2	空想の世界	忍者ごっこ・宇宙の旅
3	絵本から作品へ	絵本を題材に、運動会作品、舞台作品を実践
4	作品創作	絵本を題材にグループで創作
5	発表会	絵本作品発表会
6	指導法実践	ウォーミングアップや設定保育で生かせる題材などを筆者が指導者として実践
7	指導法講義と DVD 視聴	指導に大切なこと、子どもとの実践の DVD 視聴
8	指導ノート作成と練習	グループに分かれ、指導ノートの作成及びリハーサル
9	指導実践	１グループが先生役、他は幼児役になり指導実践発表
10	発表とまとめ	良かったグループの発表と、総評、質問紙記入

第１～５回までは、実技を通して学生たちが表現を楽しむこと、豊かな表現ができるための体づくり、さらには作品創作の過程を体験することを行った。第６回以降から、指導法の学習へと進めた。第７回の指導法講義において、表現遊びの指導の流れ、その流れに沿った言葉がけの分類表（資料1)、指導シートの書き方について説明をした。また、幼児が実際に身体表現遊びをしている映像を見せ、子どもの動き、反応、保育者の問いかけ、雰囲気作りなどについて学びを深めるため視聴した。指導シートの作成は、８回目の授業で実施。３～４名のグループに分かれ、持ち時間10分。対象年齢は５歳児。好きな題材を選び、流れを決め、言葉がけ、保育者の動き、幼児の動き、環境構成などを指導シートに記入した。題材は、今までの実践例の簡略指導案を配布し、その中から選んで行ってもよいこととした。質問紙調査は、10回目の授業時にその場で配布、回収を行った。

結果と考察

（１）質問紙調査の結果と考察

調査日：2017年７月31日

対象者：幼児教育学科Ⅱ部（夜間部）２年生　80名　内、有効回答数66名

質問内容：①指導法の授業を受けて役立ったことについて選択肢より３位までの順位をつける

②指導シートは役立ったか（２択）その理由について自由記述

③指導シートの改善点、もっとこうした方がよい点について自由記述

④実際に指導をしてみた感想を選択肢から最も近いものを２つ選ぶ

① 授業を受けて役立ったことについて７択の中から３位まで順位をつけてもらった。(表2)「色々な題材の実技を受けたこと」がよかったと回答している人数の割合が最も高かった。身体表現遊びの実際を、見たことや経験した記憶がない学生が多かったため、まずは体験してみることで内容を理解できると考え実践してみたところ、その大切さが明らかになったといえよう。次いで、「指導を実際にやってみたこと」「仲間の指導を受けたり見れたこと」であった。授業を受けただけでは指導の仕方まで気付くことができないため、やはり指導実践は保育者養成の授業内容として大切な事だろう。その点を学生たちが、強く感じることができていることから、授業内容として効果があったとみることができる。次に「子どもたちのビデオを見たこと」があ

表２　授業を受けて役立ったことは（ｎ）

	１位	２位	３位
色々な題材の実技を受けたこと	19	9	8
子どもたちのビデオを見たこと	9	5	7
指導の流れについての講義	8	10	10
言葉がけの分類表を示してもらったこと	3	5	4
指導シートを書いたこと	3	6	7
指導をやってみたこと	12	17	11
仲間の指導を受けたり見ることができたこと	7	10	13

がっている。実際に筆者が幼児を指導している場面、販売されている身体表現遊びの DVD からのものを抜粋し視聴した。指導者の動き、声のトーン、指導者の問いかけに対して子どもたちが実際にどのように反応し、動くのかを見ることは、身体表現遊びの可能性や意義をくみ取る一助になると考えている。本来は、実際の子どもの活動を見たり、指導したりすることが望ましいが、それは大変困難なため、映像を見ることで学びを深めてほしいと考えている。この視聴は、興味深かったようであり、効果があったとみることができよう。「指導の流れについての講義」、「言葉がけの分類表を示してもらったこと」などに関しては、やや低めの評価であった。3 つ選ぶという選択だったため印象が薄かったというのもあると思うが、理解しにくかったということもあったのではないか。この点の説明についてもっと理解しやすく、しっかりと記憶に残るような内容にしていくことが大切だろう。

② 指導シートが役立ったかどうかについて、「はい」「いいえ」で回答を求め、その理由を自由記述してもらった。全員が「はい」という回答であり、指導シートの効果があったことがわかる。自由記述の理由から言葉を抽出し、カテゴリー化してみると、もっとも高い回答が、「指導の流れが理解できる」（34 名）というものであった。流れを理解することは大切であるが、指導案で補えることであるため、この指導シートを十分に生かし切れていなかったともみることができる。2 番目に多かった回答は、「書き方の練習になった」（10 名）であり、指導内容、順序などを記述するという活動が初めてであったため、こうした回答が多かったのだろう。3 番目には、「指導者の動きや子どもの動きを記入できたのでやりやすかった」（7 名）であった。子どもの予想される動きについては、記入できていないグループがほとんどであったが、こうした点を記入しなくてはいけないということに、気付けたという点に関しては、効果のあるものだったとも考えられる。次に、「見直したり、確認したり、改善したりすることができた」（6 名）、「言葉がけを考えることができた」（6 名）であった。指導シートと指導案との大きな違いは、実際の言葉がけの案を丁寧に書き込めるところであり、身体表現遊びならではの問いかけ、言葉がけをある程度セリフとして考えておくということを強調している。しかしながら、この点の回答が低いことから、言葉をきっちりと考える点にまで至らなかったことが読み取れる。具体的な言葉がけを、幼児の予想される動きと照らし合わせながら、しっかりと考えることで、幼児にとって楽しい活動、より内容の濃い活動になるのである。その点を学生へしっかりと伝え、すべてとまではいかなくても、この言葉、この問いかけは絶対に必要であるという言葉は書き込むよう指導していく必要がある。指導シートを生かし切れなかったのは反省点である。

③ 指導シートの改善点についての自由記述では、質問の仕方に問題があり、シート自

体の改善点をあげてくれたもの（9 名）と、自分たちが書いたシートの改善点をあげたもの（26 名）とに分かれてしまった。筆者は、指導シート自体の改善点を聞きたかったので、質問の仕方を考え直す必要がある。一方で、自分たちが書いたシートの改善点を聞くことで、記入時の難しかった点が浮き彫りになったともいえる。自分たちが書いたシート自体の改善点として最も多かったのが、「言葉がけをもっと丁寧に書けばよかった」（11 名）ということだった。このシートの特徴である、子どもとのやりとりも含めた問いかけ、言葉がけを丁寧に書けなかったことで、スムーズに進行できなかったことが伺える。「子どもの反応とそれに対応する言葉かけを考えておくとよかった」という回答があり、この点に気付けた学生がいることは、喜ばしい点でもあり、この点を指導シートへの記入時にもっと指導しておくべき点であるともいえよう。次に、「子どもの動きを予想することが必要だった」（8 名）という回答が多くあげられた。子どもの動きをいくつか予想することは、伝えてあったもののやはりシートへ記入する際、かなり少なかったのが現状である。予想することは難しいが、こんな反応があるだろう、こう持っていきたい、という指導者側の予想や見通しを持つことの大切さに気付けた点は大きい。そして、指導の際にもっと丁寧に伝える必要があることも明らかになった。次いで、「もっと詳しく書くべきだった」（8 名）という回答があげられた。その詳しさは、流れであったり、音の出し方であったり、環境構成であったりと箇所が明記されているものと、全体を指しているものとがあるものの、丁寧に書くことで指導の流れが明確になり、進行がスムーズになることに気付いたものと思われる。

指導シート自体の改善点では、「子どもの動きの予想の欄の幅を広くしてほしい」、「もっと枠を細かく分けてほしい」、「1 枚続きになるよう印刷に配慮がほしい」、「分担を書く欄が欲しい」、「場所や環境構成の欄がほしい」といった意見があげられた。なかには、「音楽、備考という欄があったので、メモもできてやりやすかった」という回答があり、自由に使うことのできる欄があるのも大切だということがわかった。

④　実際に指導してみた感想として最も近いもの 2 つを、7 つの選択肢から選んでもらった。（表 3）一番多かったものは、「指導の言葉がけが難しかった」（39 名）であった。指導シートの改善点でもあげられていたように、言葉がけをしっかり考えることで、活動内容に広がりが出てくることに気付いた学生が多いことがわかる。次

表 3　指導した後の感想（n）

指導の言葉がけが難しい	39
指導の流れを組み立てるのが難しい	29
雰囲気作りが難しい	29
やることが多くて大変	5
楽しくできた	5
表現を見るのが楽しい	7
その他	3

いで「指導の流れを組み立てるのが難しい」（29 名）、「雰囲気作りが難しい」（29 名）が同数であった。指導の流れも表で示し、説明をしたものの理解し取り入れられたと実感している学生が少ないことがわかる。指導方法を改善する必要があろう。雰囲気作りは、やはり音楽や環境構成の仕方、指導者の声のトーンや動きにかかってくるものである。雰囲気づくりに気付いたことだけでも、効果はあったととることもできよう。少数ではあったが、「表現を見るのが楽しい」（7 名）、「楽しく出来た」（3 名）、といった肯定的な意見もあげられていた。やはり、全体的に指導の難しさを感じている学生の多いことが伺える。また、「やることが多くて大変」（3 名）、という回答は少数であった。グループで行ったため音楽担当、動きの見本担当など、分担することができたのがその理由と考えられる。「その他」の意見では、「子どもじゃなかったからやりにくかった」（2 名）、「声が通らなくて大変」（1 名）、「自由に好きなものにという指導だとイメージすることができない子どもたちには難しく、絵か本で見せることも必要だと思った」（1 名）であった。この意見は、実践したからこそ、仲間の指導を受けたからこそ出てきた回答であり、こういった気付きが保育者になる上で必要なことだろう。こうした意見は、学生たちに還元し、授業を行った意義について伝えることが大事だと感じた。

（2）指導シート観察による結果と考察

作成された指導シートと、実際の指導シーンでの言葉を抜き出し、記入時の問題点、シート自体の改善点、課題について考察する。（資料 2、3、4）

指導シートの記入においては、指導シートの記入例を配布し、シートを作成する意図、記入するうえでの注意事項について説明し、グループで 1 枚仕上げるようにした。記入する時間は、1 コマ（90 分）とり、実際に記入→指導の流れ・言葉がけに沿って動いてみる→修正、を繰り返し行うように指導した。教員は、巡回しながら記入の様子、アドバイスを行った。実際に指導案さえもまだ記入したことのない学年ということもあり、なかなか作業自体が進まない、わからないといった学生が多く、巡回しながらアドバイスしても細かいところまでいきつかないグループが多かった。ある程度、よく書けているグループは少数であり、ざっとしか書けていないグループの方が多かった。1 グループごとに提出し、こちらが採点し、見直すという時間が取れなかった結果、思うようなシートができているグループはなかったといえる。まずは、この点が課題である。

比較的よく書けていて、指導の方法も工夫しているグループの指導シートと実際の指導の言葉の抜き出し表を参考に記入時の問題点を見つけ、シートの改善点、指導法の課題点について考察を行った。

指導シートは一見、全体の流れを表す言葉や動きなどが書けているものの、指導実践のビデオを見ると、幼児役の学生の動きが悪い。指導者は、指導シートにある言葉をほぼ同じように話しており、声のトーンや音楽のタイミングなどもきちんと把握できてい

た。指導自体はスムーズであったものの、子どもたちの動き方が乏しく、動きの工夫や空間の広がりの少ない内容になってしまっていた。その原因として２点考えられる。一つ目は、「イメージを広げる言葉」の欠如である。指導シートおよび、実際の指導言語の抜き出しからも明らかであったが、シートにもその言葉が書かれておらず、実際の指導でも出てこなかった。すなわち、ここでどんな動きを引き出したいのか、指導者の見通し、活動のねらいが定め切れていなかった点に問題があったと推察される。身体表現活動なので、あまりにも指導者が幼児の動きを引っ張りすぎてしまうと、自由さがなくなってしまうことも事実だが、「ここでは、這う動きを引き出したい」とか、「思いっきりゆ～っくりした動きをしたい」など、動きのねらいを持つことは大事であり、身体表現活動を行う意義にもつながってくるのである。その点をもっと学生たちが認識できるよう、シートの記入時に漏れのないようにする工夫をすること、そして、指導法において認識を深める内容を提示することがまずは第一の課題である。

二点目として、明らかに出てこなかった言葉がけが、「言語化」および「承認する」言葉である。指導者がじっくりと子どもたちの動きを見る時間が確保されていなかったため、指導者や子どもたちが互いの動きを見たり、共感したりする場面がなかった。身体表現活動では、認めてもらうことはとても大事であり、認めてもらうことで自信になり、次の活動へも意欲をもって取り組んでいくのである。この意義がしっかりと感じ取れていなかったことが明らかになり、この点をもっと強調すべきであった。

身体表現活動の言葉がけの分類表（資料１）と照らし合わせた場合の、「イメージの拡大」「動きの拡大」「言語化」「承認」といった言葉がけが不足していることが明らかになった。こういった指導では、流れだけを追いかけていく形になっており、身体表現活動の特性に子どもたちが触れられず、活動内容としては乏しいものになってしまう。よって、指導シートに記入を終えた後、見直しの観点として、指導の流れの表それに沿った言葉の分類表（資料１）と記入したシートとを見比べ、不足している言葉がけはないか、幼児の動きをしっかりみることができているかなどといった点を確認し、修正していくことが大切になってくることがわかった。さらに、ここで引き出したい動きはなにかを、記入する欄を設けるなどし、主活動から子どもたちに経験させたい動きを明確化することも重要であることがわかった。

まとめ

今回の結果と考察から、指導シート自体を用いて授業実践を行うという内容には、一定の学びを深める効果があることがわかった。効果としてみられたのは、①指導の流れをつかむことができる、②言葉がけの大切さに気付くことができる、③幼児の動きを予想することの大切さに気付くことができる、④指導シートの書き方を学ぶことができるといった点であろう。しかし、これは、指導案でも十分なことであり、あえて指導シートを使用す

るのは、身体表現遊びにおける、言葉がけ・問いかけが大きな役割を持っているからである。その点をふまえ、今後の課題として以下の 3 点が考えられる。

（1） イメージの拡大、動きの拡大の言葉がけは非常に大切なことであり、この点の問いかけをしっかりすることで生き生きとした活動に展開できる可能性が高い。その点の問いかけ・言葉がけを書き入れることを留意させる。

（2） 指導者は動きのねらいをしっかりと持ち、引き出したい動きに即した言葉を考えておくことが大切である。

（3） 表現を見る、という時間の確保、そして承認することの大切さについての理解を持ち、みんなで共感しあう時間を持てる工夫について指導する。

学生たちのような初心者が、身体表現活動を行う上でひとつの指標、助けになる教材として、指導シートの完成を目指している。今回のこの課題を踏まえ、指導シートの改善点も見えてきた。

ａ）活動のねらいを明記し、引き出したい動きを記入する欄を設ける

ｂ）指導の流れと分類表から、重要な言葉がけが指導シートに明記されていないといったことがないか確認できるような欄や、記号を検討する。

ｃ）イメージを広げる言葉や、褒め言葉の具体例について実際の指導や映像などを見てみんなで出し合う時間を作り、具体的な言葉案をたくさん集め実践に生かしていく。

ｄ）記入欄の幅を再検討することで、記入しやすく、見やすいようにする。

今回の研究結果を生かし、より活用しやすい指導シートを完成させ、設定保育でも日常の保育の中でも、身体表現活動をいつでも行うことができる指導者の育成に努めていきたい。

引用・参考文献

1）田島美穂（編）（2017）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.（株）チャイルド社（東京）

2）高野牧子（編・著）（2015）うきうきわくわく身体表現あそび－豊かに広げよう！子どもの表現世界－. 同文書院（東京）

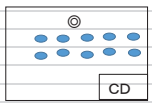
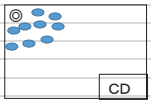
3）塩崎みづほ（2016）身体表現遊びの効果的な指導法をさぐる－言葉がけの分類に着目して－. 秋草学園短期大学紀要（33）. pp.173-182

4）小松　恵理子 . 栂　ちか子 .（2013）幼児の身体表現の効果的指導方法に関する研究：保育・言葉掛けプランニングシート作成の観点から . 鹿児島女子短期大学紀要（48）pp.69-79

資料１　指導の流れと言葉がけの分類表

順番	指導の流れ	記号	言葉がけの分類名	分類の説明
①	様々な環境との関わりで感動・気付き・発見・心が動かされ、表現したい気持ちにさせる	a	質問	具体的な答えを引き出す
		b	誘導	一緒にやろうと誘ったり、保育者の気持ちを伝えたりする
②	表現したいことの特徴に気付かせる	c	イメージの拡大	表現したいものの特徴に気付かせ、イメージを広げる
		d	動きの拡大	擬音・擬態・擬声語で動きを引き出す
③	題材になりきる、表現体になる⇒動き出しのきっかけ	e	提案	活動の切り替えを提案する
④	表現体になりきって動き続ける（動きの反復・動きのリズム）＝子どもの動きを言葉にしてほめる・認める	f	言語化	幼児の動きを言葉で表す
⑤	題材の違った面に気付かせる、子どもが気付かない側面に気付かせる←工夫ある子どもの動きを見つけ、他児に気付かせる	g	承認	子どもの動きを見つけてほめることで、自信をもたせたり、友達の動きに気付かせ、新しい動きの発見につなげる

資料２　学生の指導シート①

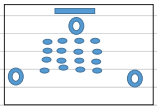
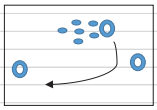
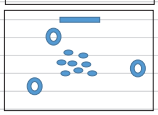
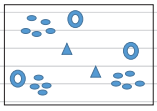
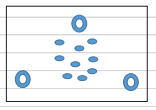
活動名 「宝さがし」						
担当者名						
実施日						
		シ：指示語、セ：説明、ホ：褒め言葉・・・				
時間	環境構成	保育者の言葉	声のトーンや保育者の動きなど	子どもの動き	音楽	備考
0		シ：はい、みなさん立ちましょう！	一緒に立つ→座る→立つ→	立つ		
		はい、座りましょう。	電車の動きをし、手をあげて呼び集	座る		
		はい静かに立ちましょう！	める	立つ		
		はい、座りま・・・・・・せん。		電車になり移動		保育者の周りに集まり座る
		そののまま電車になって先生の所に集まれ～		座る		
		はい、そのまま、電車がとうちゃくです。	座る			
			（小さい声）			
	◎保育者 子ども	セ：実はね、園長先生がこのクラスだけに宝の地図	わくわくする感じ			
		をくれたの				
		他のクラスの子には「シ～」秘密だよ				
		じゃじゃじゃーん！宝の地図です。				
		さっそく開いて見てみよっか。	背中の方から地図を出し、地図のリ			
		一開きながら	ボンを外す			
		あ！これはネズミさんの好きなチーズ。。。？	ボケを入れる	ボケに反応する		
		先生間違えて地図じゃなくてチーズ持ってきちゃった	チーズを見せる			
		もう一つあるから、次こそは大丈夫！じゃじゃ～ん				
		一開きながら	背中の方から地図を出し、地図のリ			地図はみんなが見える位置にあげる
		次はちゃんと地図でした～	ボンを外す			
		みんなのお宝どこにあるかわかる？	問いかける	答える		
	ルートの説明時の言葉を記入	そうだね、真ん中にあるね。				
		シ：お宝を探しに行くには、まず列車に乗って行かな	地図を見せルートを伝える			
		ければいけないんだって				
		それじゃあ、宝の地図を持って、列車に乗って出発	立ち上がる	立ち上がる		
		だ	列車がどんな道を行くのか、くねくね道、坂道など、動きを楽しむ時間を入れたい			
		～指導者も一緒になって活動～				
		シ：みんな次は山の洞くつを歩いていくよ	自由に思い思いに動く		洞くつBGM	
	「承認」の言葉、「イメージが広がる言葉」「共感」の言葉を記入	洞くつの中は暗いから、コウモリさんになったり、おし		いろいろな動物になる		
		りに光がついてるホタルさんになったり、いろんな動	洞くつのいろいろな動物になる			
		物になっていこうか！	思いつく動物を記入（引き出したい動き）			
		よーし、洞くつからぬけだすよー！				
		シ：あ、みんあ次は橋をわたるんだって	足や体を自由に動かす	保育者の真似をしたり、ゆっくり歩いたりする	橋BGM	
		おっとおっと・・・揺れるね～揺らさないようにそ～っと	揺れてみたり、走ってみる			
		歩こうね！				
		次はみんな崖をくだるよ！				
		うわあーすごい崖だな～。	崖が見えているような驚いているよ		崖BGM	
		みんな気をつけてゆっくーり歩いてね！	うな声がけ			
		た！た！たいへんだー！	（大きい声）			
		みんなうしろから大きな岩が転がってきたぞ～！	焦って、慌てている様子	思いっきり走り回る	タンバリン強	タンバリンの音に反応する
	海の生き物何がいる？「イメージの拡大」の問いかけ	うわぁ～大変だ～海に落ちる～	（大きい声）大変な感じ	倒れ込む		
		そうだ　みんなクジラさんとかお魚さんとか				
		海の生き物になれば大丈夫だ！	海の生き物になる	海の生き物になる		
			「トビウオ」「カニ」「チンアナゴ」など具体的な名前をあげておく（引き出したい動きをもっておく）			
	「言語化」の言葉、「承認」の言葉を記入	あれ？あんなところにお宝があったよ				
		シ：そのまま海の生き物でお宝を取りに行こう！				
		やった！お宝見つけたね！		喜ぶような感じで		
	時間配分記入					
		シ：それじゃ次は鳥さんになって保育園に戻って園長		鳥になる	鳥になる	
		先生にお宝見せに行こうね！	どんな鳥になろうかな？先生は、ツバメ！など具体的に記入			

資料３　　学生の指導シート①の実践における言葉がけ

指導者の動きや言葉	幼児役の学生たちの反応
「みなさん立ちましょう！あ！座ってください。みなさん、静かに立ちましょう。すわりま・・・せん。そのまま電車になって、みんな電車になって～白いボードまで出発です。」	指導者の声に合わせて、立つ。座る、立つ。電車の手をしながらだらだらとボードのところまでついていく
「はい、座ってください。	
実は園長先生がこのクラスのために宝の地図をくれました。	座る
他のクラスに、し～！静かにできますか？できるひと～？	
じゃじゃじゃ～ん！宝の地図、開けます！開けますよ・・じゃじゃじゃ～ん。あら？これはネズミさんの・・・チーズ。	
ごめん、先生地図じゃなくて、チーズを持ってきちゃった。	
次は大丈夫、地図。」	
（地図をボードに貼る）	笑う
「これから列車に乗って、洞窟に入って行って、橋を渡って、下って、海、海を渡るときは、好きなものになって。船に乗ったりお魚になったり、していいよ。もしかしたら、みんないい子だったら、クジラさんが出てくるかもしれないよ。今から列車に乗って、宝を探しに行きます。」	地図を興味深そうに眺めている
「立ってください！」	
「じゃあ、最初はこの地図を持ってしゅっぱ～つ！」	
「列車に乗ってくださ～い。」	
（音楽かかる）	指導者の後ろについて、１周速足で周る。
「わ～ここが洞窟だよ。まっくらだから、お尻が光る蛍さんになったり、コウモリになっていこう。」	お尻に手をあててグーパーしながら進んだり、コウモリのつもりで手を広げたりして進む。似たような動きが多く、全体的にだらだらとしている。
「みんな～そろそろ次のところがみえてきたよ。	先生の真似をしながら、揺れる様子でふらふらしながら
次は橋を渡ろう。ゆっくりわたるよ。」	橋を渡っている様子で歩く。
「速く行こう」（小走りで一周する）	「せんせ～、速くわたってくださ～い」
「みんな、崖があるよ。どうやって渡る？」	「わかんな～い」
	「は～い！ロープ使う、あ！ユニコーンにのりた～い」」
「あ！みんな大変！大きな岩が来たよ！」	きゃ～きゃ～言いながら走って周る
（タンバリンを鳴らしながら、走って逃げる）	指導者の真似をして、大きくジャンプして座る。
「みんな大変！海に落ちちゃった～。今島にいるってことは、クジラが助けてくれたんだ～。クジラさんが助けてくれたんだけど・・・	

あ！見てあんなところにお宝がある。海のお魚になって取りにいこっか？ 好きな動物になってください。先生はお魚になろうかな～。」 みんな見つけられてよかったね。園長先生に見せに、鳥さんになって保育園へ戻ろうか。鳥さんになりま～す。ツバメで～す。 おわります。	手をひらひら動かしながら移動する学生、ただ歩いている学生がいる たらたらと動いている。

資料４　学生の指導シート②

活動名	「スイミーごっこ」					
担当者名						
実施日						
		シ：指示語、セ：説明、ホ：褒め言葉・・・				
時間（分	環境構成	保育者の言葉	声のトーンや保育者の動きなど	子どもの動き	音楽	備考
0	場所：ホール	シ:先生の近くに小さく集まって おやま座り!!座れよ、ほい!!	（声のトーン）大きく	座る		最初は整列
		皆、スイミーという絵本知ってるかな？ スイミーというお話は、たくさんのお魚が出てきます	若干間を置く 絵を見せる	応える 「知ってるー！」		絵を見せるため絵を用意しておく →ホワイトボードを使用するので磁石
		シ：そこで今日は、皆でたくさんのお魚になってみようと思います	絵を見ながらスイミーの世界に連れていくような問いかけをする			
	子ども 担当保育者 ホワイトボード	最初は、皆でスイミーになろう!! 立てよ、ほい!!	（声のトーン）大きく、わくわくする感じ 動きのイメージの言葉が欲しい	立つ	流す	
		じゃあ、スイミーになって広い海を泳ごう!! ホ：元気なスイミーだね。かっこいいね!! 岩に隠れてるスイミーもいるね!!	スイミーの手本をする 子どもたちが自由に動いているところを回って歩く	大きく動く →保育者と同じ動きをする		
		シ：よし、皆で岩に隠れるように小さくなってみよう!!	静かにさせる	小さい体勢になって隠れる		
		#NAME?	(声のトーン)大きいから少しずつ小さく	→動きを止める		ホワイトボードは、走り回る時危険だから、説明したら、直ぐ寄せる
		じゃあ、次はウナギになってみよう!! ウナギは小さいのもいれば、大きいのもいるね	子どもたちが自由に動いているところを回って歩く	1人または2人で自由に表現する	流す	
		岩から出てきて近くのお友達とウナギになってみよう				
		ホ：大きいね！長いね!!	他の子どもたちにも見るよう促す声掛けもあるとよい			
5’30	⇒ホワイトボードで絵を見せるようにする。	シ：じゃあ、次はクラゲになってみよう!!今一緒にいるお友達でもいいし、隣のお友達と一緒になって、クラゲになろう!!	（声のトーン）大きく、やわらかく	1人または2人のまま自由に表現する	流す	
		ホ：フワフワしてるね!!ゆっくり動いてるね！	動きのイメージの言葉がけ。保育者の動きを記入			
	イメージを広げる問いかけが欲しい。どんなのがいるかな？跳ぶ？遣う？不気味な動き？など	シ：じゃあ、次は、また近くのお友達と一緒になってみたこともない魚になってみよう!!お友達と考えて、見たこともない魚になってね!!	（声のトーン）大きく、わくわくする感じ	2人になって自由に表現する	流す	イメージのわかない子どもたちにアドバイスする
		ホ：目が大きいね！　くるくるまわってるね！	保育者は遣う動きやピョンピョン跳ぶ動きなどしてみる	動きの予想		
		シ：さあみんな、いろんな魚が出てきたね。	（声のトーン）大きく	答える		
	▲ スイミー役の子	最後に、冒険しようと思うの。スイミーやりたい子いる？		「はーい!!」		
		スイミーやる子以外はそのままで!!				
		今からスイミーの冒険を始めるよ!!	（声のトーン）大きく、わくわくする感じ		流す	
		どんな魚がいるか探してみよう!! 見つけたら、お友達になって大きい魚の群をつくって、一緒に泳ごう!!		スイミー役の子は、保育者と一緒に見たこともない魚を探しに行く		
	⇒各箇所で見たこともない魚をつくり、スイミーの子と保育者が回っていく	ホ：かっこいい魚がいたね!!すてきだね!!				
		シ：さあ、これで大きい魚になりました!!	（声のトーン）大きく	保育者を追いかける		
		最後にみんなで恐ろしいマグロを追い払ってみよう!! 先生がマグロをやるので、先生を追いかけてね。	もといた位置に戻れるように動く			
						
10’00		シ：恐ろしいマグロがいなくなったね!!今日は、たくさんのお魚が見れて良かったね。スイミーも他のお魚さんたちも疲れたから、休もうね!!おやま座りで座れよほい!!	（声のトーン）大きく　静かな感じ	座る		最初は整列だが、同じようには並べないので、保育者が周りを囲むようにしてつく

ソフィア・アラベラ・アルウィンの幼児教育思想について（1）
～日系二世女性が幼稚園創設に至った教育思想の一考察～

嶌　田　貞　子

About Preschool education thought of Sophia Arabella Irwin (1)
～ A second generation Japanese American lady considers
one of an educational thought to kindergarten foundation ～

Sadako Shimada

はじめに

昨年、2016年10月に杉並区にある私立「玉成幼稚園」が創立100年を迎えた。玉成幼稚園に教諭として勤務していた関係で100周年の記念行事に参加する機会があり、改めて100年という時間や年数の重みに感慨を覚えた。

日本における幼児教育は、明治9（1876）年に創設された国立の「東京女子師範学校附属幼稚園（現 お茶の水女子大学付属幼稚園）」に始まる。その後、明治12年に大阪府立模範幼稚園、鹿児島女子師範学校附属幼稚園、仙台に木町通小学校附属幼稚園などが発足した。明治13年には地元有識者の要請で愛珠幼稚園（大阪府 町立）と開設されていった。東京女子師範学校附属幼稚園を始めとした国公立の幼稚園創設に至る資料や保育内容・方法、教職員数、設備等などは、我が国初の幼稚園創立、あるいは公立設立と言う点から多数の資料が残り、研究がなされている。しかし、玉成幼稚園はソフィア･アラベラ･アルウィン（Sophia.Arabella.Irwin）という日系二世の女性が個人で設立したため、資料も少なく、研究がほとんどなされていない。『幼稚園教育百年史』によると、キリスト教関係の保母養成機関として「8 玉成保姆養成所　大正五年、東京の麹町にアルウィンによって創設された。アルウィンはキリスト教団からの補助に頼ることなく、個人立の小規模にして家庭的な保姆養成所をつくり、全人教育を施した。修業年限は一か年で、生徒数は七人ないし十五人程度であった。同養成所は関東大震災により校舎を焼失し、一時小石川の借り住まいしたが、昭和二年、東京下高井戸町に新校舎を建て移転した。」[1)]とある。幼稚園創設期（明治期）の40数年後の設立ではあるが、個人立で幼稚園と保育者養成校を開設するに至った経緯について興味を覚えた。先行研究や資料を探してみたが、研究や資料を見つけるのは至難の業であった。そこで、この幼稚園創立100周年を機に、日系二世のソフィア・アラベラ・アルウィン（以降、ベラと呼称する）が何故幼稚園と保育者養成校を創設するに至ったのか、本論文では、創設のきっかけや設立の経緯に至ったソフィア・アラベラ・アルウィンの教育思想について概観し考察したいと考え、本テーマを設定した。

１．生い立ちと成育環境

明治16（1883）年11月24日、東京芝区のハワイ（漢字では布哇と表記、今後ハワイとカタカナ表記する）公使館内で、父ロバート・ウォーカー・アルウィン（ハワイ公使）、母いきの第一子（長女）として、ソフィア・アラベラ・アルウィンは誕生した。第一子であったため、両親の愛情を一身に受け、豊かで恵まれた生活環境の中で、丈夫にすくすくと育った。（図1, 図2）

ベラが5歳になると、日本キリスト一致教会の戸田忠厚牧師より幼児洗礼を受け、築地語学校（現 雙葉学園小学校）に入学した。ベラの家庭では、父はアメリカ人で英語を話し日本語はほとんど話せず、母いきと公使館の多数は日本人で、家庭生活を始め、礼儀、

作法、習慣、伝統行事はすべて日本流で、日本語の会話が主流であった。築地語学校でベラは英語の基礎訓練を受けたので、自宅に帰ると父ロバートと英語で話した。父は英語で話せる相手がいなかったので、ベラとの会話を大変喜んだ。また、ベラも父と話すことで英語の復習になり上達した。父は、本国から英語で書かれた話や詩、英字新聞を取り寄せて読み、郷里の唱歌をベラに教えて一緒に歌ったりした。その後、ベラをアメリカで正規な女子教育を受けさせるという、父の強い希望により、二人は渡米した。

図１　ベラの両親　宮中参内時

図２　幼児期のベラ

ベラの両親について、二人の出会いのいきさつを補足して記載する。父、ロバート・ウォーカー・アルウィンは、デンマークのコペンハーゲンで誕生した。彼は高校生の時に父親を亡くし、家族を養うために米の太平洋汽船会社（Pacific Mail Steamship Company）に入社し、慶応２年（1866）年に日本駐在員（22 歳）として横浜に来た。その時に両替屋「スズモト」で、たまたま手伝って、お茶をだした武智いき（ベラの母）を見初めて、長い年月（16 年間）努力して、政府や教会、親戚、勤務先の同意を得て手続して、いきと明治 15（1882）年、38 歳で結婚にこぎつけた、という苦労が記されている[2)]。ベラの父ロバートは、ベンジャミン・フランリンの後裔である[3)]。ちなみに、フランクリンはアメリカの政治家、外交官、著述家、物理学者、気象学者として著名で 100 ドル紙幣の肖像画として描かれている。雷鳴の日に、凧をあげ稲妻と電気の同一性を発見して避雷針を発明した。また、アメリカ合衆国独立宣言文の起草者として著名である。

明治４（1871）年、日本とハワイが和親通商条約を締結した。その際、ハワイ国は、在日外国人の中から日本通で政財界に友人の多いロバート（当時 27 歳）をハワイ総領事に任命した。明治 18（1885）年、シティオブトウキョウ号で第１回の移民（完約移民）の 943 名を送り出した。以後、明治 27（1894）年の移民終了まで、実に 29,339 名が渡航し、

ベラの父ロバートは「ハワイ移民の父」と呼ばれ、その名を永久に残しているのである。現在、別荘として使用した伊香保別邸は「旧ハワイ王国　駐日代理公使　ロバート・W・アルウィン別邸（群馬県伊香保町）」という町の文化財指定史跡として、伊香保町教育員会が管理している。

２．父の故郷、アメリカ留学と祖母の影響

明治 29（1896）年、3 月に築地語学校を卒業した後、13 歳のベラは父に連れられて横浜港から太平洋汽船に乗船し渡米した。アメリカ、フィラデルフィア市ハミルトンに住む父の母、ベラの祖母宅に滞在し教育を受けることになった。

初めて会う祖母（ソフィア・アラベラ・ベイチ）を始め、叔父、叔母、従兄妹たちは温かく迎えてくれた。父と祖母は、ベラに最良の教育を受けさせるために、叔母達（父の姉妹たちは皆､女子教育に携わっていた）に相談した。ハミルトンストリートにあるマダム・サトン（ベラの従姉　愛称 アニー）の経営する「女子寄宿学校（日本の高等学校）」に 9 月より入学した。全寮制であったが、マダム・サトンの配慮により土日は祖母の家に帰ることが許された。ベラは当初、酷いホームシックになったが､「自分の祖国が日本とアメリカの両方にある」ということを明確に理解して、両親と自分自身のために勉学に励むことを決心したのである。（図 3）

「女子寄宿学校」でのベラの成績は、入学当初はどの科目も中位であったが、1 年生後期からは進歩して、学期末には優秀賞「金の星」を獲得している。2 年生からは、どの科目も A 以上となり、卒業までの 5 年間ずっと「金の星」をとるほど優秀な生徒であった。勉強の他にも、ベラはピアノや社交ダンス、舞踊、水泳、テニス、自転車乗りなどもマスターした。（図 4）

しかし、一方では二世であることでいじめにもあっていた。

ある時、祖母たちと湖畔で週末を過ごしていた時、ベラが自転車に乗り森をサイクリングしていると、数人の男子に出会った。彼らは、ワッと喚声をあげながらベラを追いかけてきて「ヤーイ、黄色坊のチャイニーズ、おっこちろ、おっこちろ」と囃し立てた。ベラは怒って自転車ごと方向転換し、彼らの中に突っ込み自転車から落ち、服は泥だらけ、帽子はペッシャンコで擦り傷・切り傷だらけで壊れた自転車を押しながら帰宅した。出迎えた祖母の膝に取り付いて､ベラは「私はアメリカ人ですね､貴女の孫ですね」と泣いて訴え、食事も摂らずしばらく泣き続けた、という事があった。アメリカは自由独立の国であったが、現在でも問題になっている程、人種差別や偏見が根強くあり、白人優位の観念が浸透していた。有色人種（黒人や東洋人等の肌色が異なる民族）に対して、嫌忌感や蔑視を多数の人が抱いていた。祖母は取り乱したベラを優しくいたわり、傷の手当てをして、祈って聖書を読み､「神は人間を平等につくられた」と話し慰めたのである。このような事件は、寄宿学校でも度々起こった。例えば、ダンスの時に介添えを断られたり、誕生日にベラだ

図３　渡米して　（父と一緒に）

図４　自転車に乗って

け招待されない、寄宿学校の部屋の同室を拒否する生徒もいた。また、ベラが成績優秀でクラス代表に推薦された時は、他の学生から抗議があったりした。しかし、校長のマダム・サトンの指導や祖母の愛情と信仰心の影響を受けて、ベラはたくましく成長していった。

マダム・サトンの学校では躾教育が厳しかった。躾教育の内容は、「①責任の完遂、②自己最善を尽くすこと、③清潔と整頓、④信仰第一の生活」である。ベラを始め寄宿学校の生徒たちは、躾教育をしっかり実施され、その後、この躾教育の効用とベラの性格を理解する生徒も増え、人種差別やいじめはなくなり、ベラにとって、5年間の学校生活は楽しく充実したものとなった。（図5）

さらに、信仰心が篤い祖母にぴったり寄り添って暮らす中で、祖母からの愛情をたっぷり受け、祖母の篤い信仰心に感化されたのである。毎日の日課として、祖母と朝、夕、晩と聖書を共に読んだ。その上、祖母から「人間は授かった自分の生命に対して、神への返礼として何かをしなければならない」という先祖であるベンジャミン・フランクリンの信念を

図５　マダム・サトン寄宿学校の友人（中央 ベラ）

繰り返し聞き、また、「私（祖母）は結婚して、他人の生んだ子どもと、自分の生んだ子どもを育てました。子どもたちが何よりも神様を知る者となるように努力しました。それが私の神様への精一杯のお返しであります」[4] と話した祖母の言葉が、ベラの心に深く刻み込まれたのである。

父の故郷であるフィラデルフィアのマダム・サトンの寄宿学校に5年間（初期3年間：普通課程､後期2年間:特別課程〈代数･整数･幾何学等〉）留学し､その中で辛い事件もあったが、祖母と共に生活する中で、祖母の信仰心、優しく柔和で不平不満を訴えず何事にも動じない平常心、公平な態度などの多大な影響を受け、ベラもキリスト教の信仰を始め大きな収穫を得たのである。祖母と共に過ごし、寄宿学校で過ごした5年間は大変楽しく充実した日々となった。後に、この祖母と共に生活した留学経験がベラに深い感銘と影響を与え、キリスト教への篤い信仰心を基盤にした使命感となり、さらに、幼稚園創設の原動力になったと考えられるのである。

３．日本に帰国して

明治35（1902）年6月、ベラはマダム・サトン寄宿学校を主席で卒業した。ベラの卒業を祝うことと老母を見舞うために、父は渡米した。ベラの親しい友人たちは別れのパーティーを開いてくれ、また、祖母からは金の鈴のロケットを卒業祝いにもらった。その時の「神様を、一刻も見失ってはなりません」という言葉が､祖母の遺言となってしまった。留学する時は13歳の少女であったが、留学経験を通して、辛い体験も含め充実した学生生活を通して19歳の淑女に成長していたのである。

日本に帰国すると、アルウィン家は飯倉栄町のハワイ公使館（明治30年ハワイ国がアメリカと合併したので、これを機に父はハワイ公使を辞任した）を引き払い、三田綱町七番地に移転していた。ベラの母いきは、長女であるベラを心底頼りしていたので、帰国を大変喜んだ。そして、日本に帰国して最初にベラがしたことは、母をキリスト教に導くことだった。それと同時に、ベラは母の勧めもあり日本文化の習い事も多数学んだ。小笠原流の作法、茶の湯（表千家）、華道（遠州流）、箏曲（山田流）、書道、日本画、日本史、日本文学、日本美術史等も家庭教師から学んだ。これらの日本文化の学びの中で、ベラが特に好んだのは葛飾北斎の版画と万葉集を始めとした和歌、それと囲碁（セミプロ並み）であった。さらに、母の影響から百人一首も好んでしていた。万葉集や百人一首を好んだ点は、後日、保育者養成校を創設した時に、正月には生徒と「カルタ会」を盛んに催したという点からも、理解できるのである。

アメリカ留学中は、欧米の文化や学習、日本に帰国してからは日本の文化や伝統など、楽しみつつも非常に高度な技術を身につけた。その後、このような造詣の深さや豊かな経験が幼稚園や保育者養成校創立への礎や保育者養成の理念、さらには、保育内容・指導方法になったのではないかと推察できるのである。その他にも、ベラは母を助けて妹弟（ベ

ラは二男四女の長女）の面倒や世話をして、両親の意思伝達の仲介者（父には英語、母には日本語で翻訳）となり、親孝行もしたのである。

４．伊香保の日曜学校（Sunday School＝S・S）開設

伊香保は、温泉好きの父ロバートが家族の夏の保養地として、妻の実家の姓（武智名義）で購入した。この時代、日本の土地家屋の売買は、外国籍者に対して制限があり前例がなかったため、妻の実家名義で購入したとされている。（図 6）そして、この場所を「ハワイ公使館の別館」として指定し、自分の家族だけでなく公使館に勤務する人々や、ハワイから訪日する要人のためにも開放した。

前述したように、明治 30 年にハワイはアメリカ合衆国と合併したので、父ロバートはハワイ公使の任を解かれて、台湾製糖株式会社の社長（明治 33 年）になっていた。ハワイ公使でなくなった後も、町の人たちは言い馴れた「ハワイ公使」「アルウィンさんの別荘」と呼び続けた。この「ハワイ公使館の別館」はアルウィン家から購入した講談社の研修所とされていたが、昭和 50 年代には群馬県社会福祉協議会が「観山荘」として保存し、現在は、群馬県伊香保町教育委員会が「旧ハワイ王国　駐日代理大使　ロバート・W・アルウィン別邸」史跡としてアルウィン家所縁の多数の遺品と共に保存し、一般公開している[5)]。

ベラは幼少期から伊香保の別荘で、毎年 3 か月（7,8,9 月）程過ごしていた。ベラも父と同じ温泉好きであった。温泉以外でも、山や川、湖や森林、鳥や昆虫、小動物（リス、イタチ、野うさぎ、たぬき、きつね）などの自然が豊かで静寂な環境と町の人たちの素朴な人情など、ベラにとって伊香保は魅力満載の場所であった。ベラは伊香保に来ると、早朝や夕方、別荘付近を散策して自然を満喫し、伊香保の人々と触れ合って充実した日々を過ごした。伊香保でベラは多数の風景画や草花のスケッチをしている。（図 7）

図６　家族と伊香保の別荘（ベラは右から 2 番目）

図７　左：椿　右：ふしぐろせんのう

こうして伊香保で一年の 1/4 の時間を過ごす内に、ベラは地元の幼い子どもたちと顔なじみになった。父譲りの容貌も加わり、子どもたちはベラに憧れ、跡をついてまわるよう

になった。ベラが道端にかがみこんで草花をめでていると、子どもたちも真似して花に話かける、ベラが立ち止まって蝉の声を聴いていると、「こいつが鳴いていたんだよ」と蝉を捕まえてきて、ベラに手渡しする、といった様子であった。その内、ベラは子どもたちを別荘に連れてきておやつを与えたり、お茶を飲ませたりするようになった。子どもたちは、別荘で鬼ごっこをしたり、外国の絵本を見せてもらったりして大喜びであった。ベラは子どもたちの鼻をかませたり、泥をはらったり、喧嘩の仲裁もした。弟妹の世話をしていたので、慣れたものだった。子どもたちに、誰でも仲間に入れて平等に、親切にすることなどを教えたりした。その後、子どもたちは、三々五々に連れだって別荘に遊びに来て「ベラちゃん、あそぼう」と声をかけるようになった。

東京でのベラの生活は、毎日父の秘書がわり、母の手伝い、妹弟の世話係と自身の勉強や習い事で多忙に過ごした。多忙な中思い出されるのは、伊香保の子どもたちの事であった。最初に出会った時から、時間が経ち子どもたちも小学生になるなど大きくなった。いつまでも子どもたちとただ遊んだり散策しているだけは物足りない、と考えるようになった。そのような思考と同時に、ベラは自身がフィラデルフィアに留学していた時の充実した日々がどこからきたものか思慮した。祖母との交流、キリスト教への信仰心など、「心を高め、魂を成長させてくれたもの、人間を愛し、人間の力の限界を知らせ、人間を創り給う大いなる存在に心づかせられたことではなかったか」と祖母の愛情がキリストの存在を教えてくれた、という事に気付き、心の目が開かれたのである。ベラは「“純粋な子どもたちに神の存在を知らせ､人生の希望と慰めを得る”という人生の指標を与えることが、自分の伊香保での務めである」と考えるに至ったのである。

ベラは早速両親に相談して了承を得て、伊香保の別荘を開放して子どものためのキリスト教伝道（日曜学校礼拝＝ Sunday School　略してＳ・S、以降より略称で表記する）を開始した。このＳ・Ｓは、日曜だけでなく、夏休み中は幼児向けに毎日開いた。平日来られない小学生のためには、宿題や予習、復習や手仕事を教えた。また、手足を綺麗にして別荘の一室に集まり、讃美歌を歌ったり、聖書の話をしたり、お祈りしたりした。子どもたちは、聖句のカードを貰ったり、ゲームをしたり、時には湖畔にピクニックに行ったりした。そのような活動中、ベラは子どもたちに清潔、礼儀作法、他者への思いやり、ゲームのマナー等を教えた。秋には東京に戻り、クリスマスには伊香保に戻って、ページェントやコーラスなどの色々な行事を実践して楽しんだ。

毎夏、伊香保に滞在して子どもたちに触れ、キリスト教の伝道に打ち込んでいたベラの心に、ある声が聞こえてきた。同時に、幼い子どもたちが、不思議と自分に懐くことを発見した。よちよち歩いている子どもに微笑むと、手を伸ばしてベラに抱きついてくる。子どもたちがベラの言うことをよく聞いてくれること、子どもたちとベラが一心同体の様に通じあうこと、「自分の内に、子どもたちを大人しくさせたり、喜ばせる力があるのか」と自問自答した。後日、ベラは伊香保での経験を次のように語っている。

「伊香保にパパが別荘を持ったこと、それがもう、私に対しての神様の愛のご計画だっ

たのです。

伊香保の子どもたち、親切な町の人たち、美しい自然、神様の恵みでなくて何でしょう。伊香保こそ私のカナンの地でした。伊香保が私の人生の第二の誕生地なのですよ」[6] と回顧している。

アメリカ留学から戻り、伊香保の地でＳ・Ｓを開き、伊香保の子どもたちと過ごしたことが、その後、ベラが「幼児教育」への道を歩む一つの大きなきっかけとなったと考えられるのである。

明治 37（1904）年 2 月、日露戦争が勃発し、ベラは赤十字社で傷病兵の看護にあたった。その年の暮れ、フィラデルフィア在住の祖母ソフィア・アラベラ・ベイチ逝去（89 歳）の訃報が届いた。祖母の悲報がベラに大打撃を与え、ベラは微熱が続き、長期間寝込んでしまった。

さらに、同時期、ベラは結婚問題で苦しみ、軽い神経衰弱状態にも陥っていた。21 歳になっていたベラに、考古学者や外交官、教会員、などの縁談が持ち上がっていた。年頃のベラにとって、結婚問題は非常に大きな悩みだった。この結婚問題を契機に、今後自分自身がどの様に生きていくか、上流社会の子女として裕福な生活を送るか、日本で生きていくのか、アメリカで生活するのか、日本とアメリカの二世としてどうやって生きていくのか、思い悩んだ末、健康を損ね神経衰弱に陥ってしまったのである。ベラはこの苦悩の中で、伊香保の子どもたちと過ごしたこと、「乳幼児や子どもたちと一緒にいる時の自然な安らぎと楽しさ、幸福感、人種差別や階級差別がない人間関係」を思い出し、自分の生きていく道は「幼児と共に」と自覚したのである。

「私はもうしばらくは結婚のことは考えられません（全然考えないと言うと母が悲しむというベラの配慮で曖昧な表現にした）。伊香保の子どもたちが私の心の目をひらいてくれました。私は幼稚園の先生になって何時も子どもと一緒にいたいのです。私は一生懸命に子どものための専門の勉強をして、よい先生に、そう最良の先生になりたいのです。そして子どもに神様を知らせ、子どもを通してその親御さんたちにも、神様の存在を知らせたいのです。その勉強にどうぞもう一度、私をアメリカにやって下さい。ベラの一生のお願いです。」[7] と両親に頼んだのである。母はベラに結婚を期待していたので、非常に落胆して悲しんだ。しかし、父は「女性も生涯の仕事を持ち生きることは間違っていない。自分の人生だから」と許してくれた。

ベラにとって、最愛の祖母の死と結婚問題に関連して「二世（混血）」であるということも苦悩の要因となった。また、伊香保でＳ・Ｓを開設し子どもたちと心を通わせて過ごした経験等から、「子どもの最良の友だちになりたい」と覚悟を決め、子どもの心理や生理を学び「幼児教育への道」へ邁進していく、大きなきっかけ・動機となったと考えられるのである。

５．幼児教育への道 （プロフェッショナルをめざして）

⑴ フィラデルフィアの幼児教育学校へ （2度目の留学）

明治 39（1906）年 11 月、ベラは横浜港より日本郵船天洋丸でアメリカに向け再留学した。一回目の留学の時とは違い、船室で毎日張りつめた気持ちで、ひたすら祈り、考えて過ごした。この時、ベラは二世であるコンプレックスと結婚を永久に断念した辛い思い、「幼児の友」として自分の生涯を生きる、事を考えていた。「言い表すことのできない両生類的なコンプレックスが私の心にありました。私は日本にいても純粋な日本人でいられないし、アメリカにいてもやはり、純粋なアメリカ人ではいられなかったのですよ。どっちにも属さない不安定な感じと戦うのに、時々私はつかれ果てました。私の祈りはそんな時に、果てしない、ぐちと嘆きのくり返しなのでしたよ。キリストを知らなかったらたぶん私は自殺したかも知れません」[8] と後日、ベラはこの頃の心境を告白している。

長い船旅後、フィラデルフィア市の叔母ソフィアの家に辿り着き、ベラが幼児教育に着眼した事を話すと、叔母たちは高く評価して助言し、その道の教育者たちに紹介してくれた。叔母ソフィアの紹介により、ベラは大学課程の個人教授を受ける資格を取得した。

明治 41（1908）年 9 月、フィラデルフィア市のドルクス化学栄養学校（Dulx's Chemical Dietetic Institute）で、幼児の栄養、一般化学、組織学、家政学等を学び、明治 42（1909）年 6 月に卒業した。

明治42(1909)年9月より、フィラデルフィア市のカロライン･ハート(Caroline M.C.Hart)女子の経営する幼児教育専門学校（Miss Hart's Training School for Kindergartners in the City of Philadelphia）に入学し、「フレーベルの教育学」と出会った。この学校では 3 年間で、心理学、教育学、歴史学、博物学、聖書学、衛生学、童話学、音楽、体育、工作、各種実習（幼稚園・保育所）、セツルメントなどを学習した。この学校に在学中、ベラは童話研究に特別興味を持ち、アンデルセン、イプセンの「ペールギュント」、ストリントベリーの童話劇「白鳥姫」、セルマ・ラーゲルレーフの「幻の馬車」、日本や中国の昔話なども研究した。

幼稚園実習では、「センター・セツルメント」のスラム街でイタリア、メキシコ、スペイン、プエルトリコ、黒人、東洋人等が道路に溢れている場所で、毎日、看護師と栄養士、保育士を三者兼ね備えたような経験をする厳しい実習であった。しかし、ベラにとって実習が過酷なほど、エネルギーがみなぎり、自身の頑張りの原動力となっていったのである。

⑵ マリア・モンテッソーリとの出会い

カロライン・ハートの幼児教育専門学校在学中の明治 43（1910）年、イタリアのローマで「世界日曜学校大会」が催され、ベラも全米Ｓ･Ｓ関係者協働団体に加入し、夏期休暇を利用して友人と参加した。この時の参加者に、マリア・モンテッソーリ（伊 :Maria Montessori 1870-1952）や「ペスタロッチ・フレーベル学園」の教師たち、救世軍の父と

呼ばれた山室軍平などが参加していた。大会では、老若男女、人種を越えて神の前にぬかずいて、伝道の使命と献身を誓い、S・Sのあり方を思想・技術の両面から学び、先輩たちから教示された内容に、ベラは大変感銘を受けた。その中でも、ベラはモンテッソーリに出会って、深く傾倒したのである。

モンテッソーリが医学実習中に出会った知的障害児の現状を知り、「教育的治療学」を研究し、感覚発達教具を考案していること、病児のみを対象とせず一般児童の教育にも心を向けている、ということを知り、ベラは熱心にモンテッソーリの話を聞いた。ベラの真剣な態度がモンテッソーリの心を動かし、モンテッソーリから「機会があれば自分のもとにきて一緒に勉強しよう」と誘われたのである。このモンテッソーリとの出会いが、今後のベラの幼児教育への道を歩む大きな原動力となった。大正 2（1913）年、ベラ（30 歳）がモンテッソーリと初めて出会ってから 3 年後、ローマのモンテッソーリから「感覚教育のための国際コース開講（1914 年～）」の通知が届いた。ベラは早速、入所手続きを取った。

この講座に参加する前に、ドイツのマリエンタールにある「フレーベル学園」で 3 カ月間は聴講生として、『人の教育（独 :Die Menschenerziehung, 英 :Education of Man）』、『母と子の遊戯（独 : Mutter-und Koselieder, 英 :Mother's Play）』について、研究グループで熱心なディスカッションを実施し、レポートや感想文、実習記録作成に明け暮れた。また「恩物（独 :Gabe, 英 :Gift）」については、ドイツ人の子どもたちを相手に実習し、楽しくも充実した学習経験ができた。その後、ドイツからスイスを横断してイタリアのローマに到着し、大正 3（1914）年 2 月より 6 月末の 4 か月間、待望のモンテッソーリ教育（国際コース）を学んだ。モンテッソーリは 46 歳、ベラは 32 歳であった。

ベラは、モンテッソーリの感覚教育の理論が知的障害児に向けた「愛」から出発し、「精神と感覚の相互統一と相互発達が、教育の根底である」と学んだ。同時に、モンテッソーリは障害児や一部の病児のみならず、定常発達（健常児）している子どもたちの教育にも心を向けていることに、ベラは大変共感した。「感覚」とは、身体各部の感覚器官だけでなく、人間の内部に外界の感覚刺激から引き起こされる活動機能（叡智の能力）に、善悪を区別する感知力が存在する。これらを、社会生活指導や感覚訓練教具を通して発達させること、①教具を使用した「新感覚教育の理論」の実習、②幼児の生活指導実習、③人間の生理研究、④担当児の家庭環境と遺伝学的調査、⑤実習から得た各種の統計表・調査表、統計作成上の技術訓練、⑥自由主義に基づいた個性開発研究等々、モンテッソーリの新感覚教育を叩き込まれた。講義と実習と統計作成に明け暮れたが、充実した 4 か月間の学びであった。ベラの熱心な学習態度に、モンテッソーリは特別な関心を持ち激励してくれた。そして、ベラは全ての講習を修了して卒業証書を取得し、イタリア、スイス、フランス、イギリス各地の幼児教育を視察し、最後にボストンで開催された「アメリカン新教育研究会」に出席し、マダム・サトン（ベラの従姉）に会い「一生独身で幼児教育に生きる」という決心を打ち明けて帰国した。同時期、第一次世界大戦が勃発したのである。

この 4 か月間、モンテッソーリから直接教示を受けたことが、後にベラが幼児教育への

道を邁進して幼稚園を創設するにあたり、また幼児教育を実施する上で多大な原動力となったと考えられる。

⑶　ヘレン・パーカストとの出会い

カロライン・ハートの幼児教育専門学校に在学中に、ローマの「世界日曜学校大会」から戻り新学期が始まると、ベラはコロンビア大学の「フレーベル研究講座」に1か月間聴講生として学んだ。明治44（1911）年、ベラが28歳の時であった。（図8）

コロンビア大学の「フレーベル研究グループ」では、フレーベル考案の「恩物（独:Gabe, 英:Gift. 日本語の恩物は関信三の訳による）」の持つ科学的、数理的な面を深く研究し、実際に幼児にどのように恩物を使用して遊ぶかなどの実践研究を発表した。ベラは、数学が得意であった面も生かしつつ、フレーベルの教育思想を理解した上で、子どもの発達段階に合致した実践研究を発表し、教授や友人たちからも賞賛を受けた。

この時に、ドルトン・プラン（the Dalton plan）の創案者であるヘレン・パーカスト（米:Helen Parkhurst 1887-1973）と出会い、起居を共にして非常に親しくなり、二人の友情は長く続いた。

さらに、ベラがイタリアのモンテッソーリ国際コースを受講している期間に、パーカストがローマに来訪し、ベラと旧交を温めた。そして、ベラの紹介でパーカストはモンテッソーリと交流し、ローマ滞在中は毎日のように会って、新教育の理論について互いに啓発し合った。後に、ベラはこの時のことを「一つの信念と人生目標を持ち、その仕事に専念している人間は、その人全体が輝くように美しく見えるものです。ヘレンとモンテッソーリ先生が楽しそうにお話ししている姿を見ていて、何ともお二人とも美しく、和気あいあいに見えたでしょう。私は羨ましくてたまりませんでした。忘れることのできない思い出です」[9] と繰り返し述懐している。

図８　コロンビア大学　Gift サークル（左端 ベラ）

パーカストはその後来日し、ベラと再会しているのである。パーカストとの出会いも、ベラが幼児教育の道へ邁進し教育者として幼稚園を創設するにあたり、影響力があったことと推察されるのである。

⑷ 伊香保の日曜学校事件

ベラがアメリカやイタリアに 5 年間留学して学習している間、自宅も三田綱町→北品川→麹町（千坪近い敷地をジョサイア・コンドル [英 :Josiah Conder 1852-1920] が改築）と転居していた。ベラが留学から戻って住んだのは、麹町の住居であった。ちなみに、ジョサイア･コンドルは鹿鳴館や岩崎弥之助邸、ニコライ堂等を建築した著名な建築家である。

ベラが留守の間、伊香保の日曜学校Ｓ・Ｓは母いきが責任者として運営し、伊香保の生徒や保護者たちが協力していた。伊香保のＳ・Ｓは幼児が 30 人以上、児童 20 名以上、大人が 30 名以上と大所帯になっていた。ベラが留学中に起きた事件は伊香保町誌に掲載されている。

日曜学校事件とは、明治 45（1912）年 11 月、朝礼の際に校長から「1. 日曜学校に父兄が出席せよと言わぬ限り、なるべく出席しないこと、2. 出席を禁止せざれど、父兄の勧むることなくば、学校にては出席を望まぬこと（原文通り）」[10] と小中学校の生徒に向けて「日曜学校に出席するな」という実質的な禁止が言い渡されたのである。「もしも、日曜学校に出席したら（成績の）点数を減点する」とまで通達したのである。この日曜学校事件問題は長引き、留学中のベラの元にもいろいろな人から手紙等の訴えがあった。

（2）のモンテッソーリとの出会いで記したように、ローマの「世界日曜学校大会」に出席したベラは、伊香保の場所柄と自分を慕ってくれる子どもたちを念頭に置き、当初、伊香保で幼稚園創設と幼児教育の中心となるような教育センター設立（セツルメント、農繁期の乳幼児委託施設）をしたいという夢を抱いていた。しかし、日曜学校事件が起こり、伊香保での幼稚園設立を考えると、根深い問題や理由があることが分かった。その理由を幾つか挙げると「①キリスト教では酒も煙草も禁止する、伊香保では慰安を求められる湯治場だから禁止したらさびれてしまう。②キリスト教では、人類は平等であるというが、そんなことはない、金持ち、貧乏人、健康、障害者がいる。本当に平等ならこんなことはないはずだ。③日曜学校の生徒は生意気である」等々、であった。ベラは自分の祖国ながら、日本の国柄や考え方に驚き、同時に封建性や日本の官吏、地方の官憲の強さについても学んだのである。何とかして問題解決して伊香保に幼稚園設立をしたいと思い悩んだが、強引に実施しようとすれば、伊香保の子どもたちが犠牲になる（Ｓ・Ｓに出席すれば減点されるなど）。しかし、自分が信じるキリスト教の教えを実践できる幼稚園を創立するのでなければ意味がないし、子どもたちが犠牲になる子とはしたくない等、様々な思いを巡らし悩んだ。伊香保の日曜学校事件は、ベラにとっては大打撃となり、暫く虚脱状態が続いた。明治 45（1912）年、明治天皇が崩御し、新しい大正時代が幕開けした。

６．学園と幼稚園創設に向けて （「Best」こそ、わが目標）

伊香保の日曜学校事件はベラにとり大きな痛手となったが、麹町での日常生活を淡々と過ごす内に、幼児教育のプロフェッショナルをめざしてアメリカやイタリアで一生懸命学んだことを思い出し、「良い幼児教育者に、第一級の幼児教育者になりたい」という願望がベラを勇気づけた。

「一つの挫折で終わらない」「伊香保だけに子どもが住んでいるわけではない」「伊香保の父の別荘をあてにした、また伊香保の人々の好意に甘えていた自分を反省し、自分自身の力でふさわしい場所で働くべきだ」など考えて、ベラは立ち直ったのである。

それから、日本の幼児教育の現状を知ろうと資料や情報を集め、幼稚園の見学を始めた。キリスト教関連の幼稚園、お茶の水幼稚園、学習院幼稚園、竹早幼稚園、番町小学校附属幼稚園、霊南坂幼稚園、雙葉幼稚園、仏教系関係の幼稚園、モンテッソーリの影響から特殊養護施設盲学校、聾唖学校、孤児院、母子ホーム、託児所、養老院等々、見学し、各施設の特色・内容・制度等を比較した。また、日本における幼児教育の理想を考える為に、教育現場の教育者たちと知り合い、アメリカと日本の社会構造や教育制度の違いなどを知り、研究を重ねた。この時、知り合った教育者には、倉橋惣三（お茶の水）、宇佐美稔（学習院）、林愛子（竹早）、野口幽香（雙葉）など、である。

アメリカと日本の幼児教育の比較をした時に、ベラは次の相違点について以下の様に痛感した。

① 幼稚園と保育所の数の相違…日本は比較できないほど少ない、教育開始時期の考え方の相違
② 幼児教育者の養成機関不足…幼児教育の重要性の認識が低い、啓蒙の必要性あり
③ 幼稚園設置の地域差・設備差…教育内容の形式化、幼児理解と環境整備の重要性
④ 宗教は強制で教えるのではなく、知らせること。信念を持たない人の手でマンネリ化の横行

国内の幼児教育施設を視察した結果、自分には幼児教育者としての学びが不十分と感じ、パーカストやモンテッソーリと出会ったアメリカ、イタリアへの留学をして見識を深めたのである。

ベラが留学し勉学に勤しんでいた明治期のキリスト教主義幼稚園の設立は、『日本キリスト教保育百年史』によれば、以下のように分類されている[11)]。

① 女学校を母体として設立したもの
② 宣教を目的として教会の業として設立したもの
③ 信者が個人で設立したもの
④ 貧困な家庭の子どもの福祉と教育をめざして設立したもの
⑤ 幼児教育の専門家として婦人宣教師が保母養成と共に設立したもの
⑥ その他

ベラの場合は、上記③に該当すると思われる。⑤のような幼児教育の専門家であったが、宣教師としてではなく、キリスト教を伝道したいという思いはあったが、あくまでも一個人として幼稚園と保育者養成校を設立しようと努力したと考えられる。

大正 3（1914）年、ベラは留学から戻るとすぐに両親に「幼稚園と、保育者養成機関を創設したい」と希望を打ち明けた。両親は後方支援をすると応援してくれたものの、資金も構想計画も自らの力で切り開かなければならなかった。再留学時も、弟妹がそれぞれに留学して家計が大変な事を知っていたベラは、自分の衣服、装身具類は最低限の質素な物で済ませる習慣を身に着けていた。幼稚園創設に至っては、父からもらう小遣いを大事に貯めて、自宅近くに手頃な物件を見つけた。

幼稚園創立には、知己や友人の紹介により同じような生活環境の子どもたちを集め、保育者養成所の生徒たちも同様であった。この幼稚園と保育者養成所設立には、国内の幼稚園を視察して回った時の友人たちが協力してくれた。倉橋惣三もベラの理解者の一人で、お茶の水女子保育専修科にベラを招き生徒たちのために講座を開いた。また、頌栄幼稚園の A.L. ハウはベラの大先輩として、同じくフレーベルを学ぶ同士として、適切な助言や忠告をしてくれたのである。

幼稚園教育、保育者養成校設立に関して「何を最良とするか」ということに対して、肩書や地位、権力者、人種とかの外面的なものではない、「**Best こそがわが目標、Better に非ず**」「**最良の教育は最良の教師によって実現し得る**」という信念のもと、まず、学校の教師を探し始めたのである。

⑴　最良の教師をもとめて

「最良の教育は最良の教師によって実現し得る」という信念のもと、ベラが最初に着手したのは、「最良の教師」探しであった。教師を探すために行ったのは、教会関係者や園視察や研修会で知己になった教師たちからも情報を得た。何人か候補者があがると、その教師の授業を参観したり、講義を聴講し、著書を読んだりした。自分が納得すると母を伴って（特に男性教師の場合のマナーとして）、教師の自宅を家庭訪問し、礼をつくし承諾を得るまで決して諦めず懇願したのである。この様な教師宅の家庭訪問は何十年も続いた。そして、最初に養成校に赴任した教師は以下の方々である。

心理学：文博松本亦太郎（東京帝国大学教授）
児童心理学：文博田中寛一（東京高等師範学校教授）
教育学及び教育史：文博楢崎浅太郎（東京高等師範学校教授）
音楽：渡辺トリ（上野音楽学校教授）
博物学（動物・植物）：平島権蔵（東京女子師範学校助教授）
彫塑・陶芸：吉田三郎（帝国美術委員）
保育衛生学：医博宇都野研（宇都野病院長）
体育：メリ・エイチ・マクロイ（米国オーバリン大学）
絵画及び美術史：赤津隆助（青山師範教諭）　など　　※教師の一部を掲載した

「最良の教育には最良の教師」の信念のもと、数年もの時間をかけて最良の教師陣を探し準備が整うと、自宅近くの麹町区土手三番町（現在の市ヶ谷駅から２分くらいの場所）に狭いながらも一軒の民家を借り受けた。そして、幼稚園と保育者養成所の創設準備に取り掛かった。

上記したように、「Best こそわが目標、Better に非ず」「最良の教育は最良の教師によって実現し得る」というベラの信念・教育思想のもと、教師探しも人任せにせず自身が納得するまで何度も候補者の講義を聴講し、家庭訪問するなどして最良の教師を選定し依頼したのである。このベラの情熱が、自身の思想を具現化する努力と共に、幼稚園を始めとした学園創設に至った経緯であると、信念と忍耐強さに感銘を受けるのである。

⑵　「玉成（ぎょくせい）」と名付けて

まず最初に、創設した幼稚園と養成所に名称をつけなければならない。名称については、ベラの中に構想があった。ドイツのマリエンタール「フレーベル学園」で学んでいた時、ある日の授業ディスカッションで、フレーベルの「英：Gift（ 独：Gabe, 日：恩物　次より「恩物」と表記する）」の最初に考案された「球」について、各民族による呼び方を研究した経験がよみがえった。

> ギリシャ語：Sphaira 、英語：（Sphete・Globe・Ball）、独語：（Sphäre・Glōbus・Ball）、仏語：Sphère・Globe・Balle）、イタリア語：Sfera・Globo・Palla）など…

その時、ベラは日本語で「球」は何と呼ぶかと、いろいろ考えた。「球（ボール）、毬、玉（火の玉、毛糸の玉）、珠（真珠のようなもの）」などである。日本では一種の褒め言葉や美しいもの、尊い物を、「玉のような男児」「玉のような声」「玉座」など、と「玉」を付けて表現することを改めて知った。

また、「磨かずば玉もこがねも」という比喩歌があり、研磨することで玉は完全になるという意味に、ベラはいたく共感した。この東洋的な思想と宇宙の完全形態の基礎となる「球」の共通項を見出し、「幼児園児もまた保育養成者も共に人格形成をして美しく、めでたく尊いものになるという願いをこめて」「玉となる理想」[12] から「玉成」と名付けたのである。このことから、学園名の命名に至る経緯にも、数回の留学経験やベラの研究心・学習意欲が、反映されている事が理解できるのである。

⑶　玉成幼稚園と玉成保姆養成所創立

大正５（1916）年、２月に学校の認可がおり、４月より市ヶ谷駅（麹町土手三番町）近くの閑静な住宅街の一般住宅を校舎として、幼稚園と保育者養成校の開園・開校が決まった。園児と生徒の募集に関しては、伊香保の打撃（S･S事件）がトラウマになっていたので、必ず信頼のおける紹介者を介してのみの募集とした。創立当初の幼稚園園長兼養成所所長は、もちろんベラであった。

「玉成幼稚園」創立当初の園児は 15 名で、「玉成保姆養成所」の学生は 11 名であった。昭和 2（1928）年に校舎を高井戸に新築するまでの 12 年間、園児の兄弟姉妹や知人の入園希望があっても、幼稚園はずっと 15 名の定員を守り続けたのである。この学園創設について、『キリスト教保育 125 年』では、「玉成保姆養成所開設（初のモンテッソーリ教具使用）」[13] という表記が見られるのである。

アメリカとヨーロッパ留学の帰国途上で、ベラは将来の幼児教育のためにモンテッソーリ感覚教具をニューヨークの“The House of Childhood 社”に依頼し、一式を購入した。また、フレーベルの恩物は帰国後、頌栄幼稚園の A.L. ハウの紹介で大阪葵倫社に 30 人分を注文し購入した。この恩物はドイツの「フレーベル学園」の複製なので、全部インチの単位であった。この頃、日本では長さ、高さ、容積などは全て尺貫法を使用していたので、ベラは幼児が混乱をしないようにと考え、恩物の単位を全てメートルに切り替え、フレーベル館に製作を依頼したのである。

玉成幼稚園でのベラと子どもたちは、とても親密で仲が良かった。ある卒園生は「自分たちは、ベラさんが外国人であるなどという印象は一度もうけなかった。アルウィンちゃんと呼んで自分たちの仲間で、ただ面白いお話しをしてくれて、いろいろとゆかいな遊び方を考え出して遊んでくれる人と思っていた」[14] と語っている。（図 9, 図 10）

図９　玉成幼稚園の園児とベラ（右から 2 人目）

図 10　園庭の園児たち

さらに、幼稚園の第 2 回卒園児である山本達郎（東洋史学者、東京大学名誉教授、「平成」の名付け親）[15] が、玉成幼稚園創立 50 年記念祝会の席上で、次のように述懐している。

「私はアルウィン先生のお隣に住んでおりましたから、幼稚園の往復はご一緒でございました。その間に先生に何か話してちょうだいと、いつも言うんです。幼稚園児ですからずい分歩くのが遅くてお困りだったろうと思います。二十分位かかる処で、その間を年中話しなければならないという、先生には大へんご負担だったと思うんですけど、よくお話をして下さいました。歩きながら、お伽話をして下さるそのお話しというのが、その有名な何とかというのか何とも言えないお話しでございまして、その次の時に、この前のあのお話をと言うと、もう忘れていらっしゃって何かわからない。しかし、とにかく次々にお話がでてくるのです。そのお話でいかに大きなものを与えられたかということを、あとに

なって気が付きました。と申しますのは、私は大学を卒業して、大学の教授になって、いろんな教育みたいなことに、ずっと関係して、今までおりますわけでございますけれども、アルウィン先生ほどの教育者には出会ったことがないのです。（中略）教わったのは、アルウィン先生のお話しの時だの、花だの、虫だのをつかまえながら話された時などのその時の感じなんです。その時の感じと、現在の世界平和に関する考え方の場合に物を考える考え方とが同じなのです。（原文のまま）」[16] と語っている。

山本は、幼稚園への往復をベラと毎日一緒にして、さまざまな話を聞いた幼児期の体験から、ベラの思想である「良い物をみていれば悪い物はひとりでにわかる（本物を見ていれば、偽物はわかる）」「一つの花を見た場合に、神様から授かった」「美しい物を見て、汚い物は見ない」という物の見方や考え方を教わったとしているのである。このように、ベラと密に幼児期を過ごした園児が大人になって学者になった、ということをベラが知ったら大変喜んだと思えるのである。

内田が『幼児心理学への招待』の中で、「集団保育の場に参加するような年齢になれば、保育者、友だちとも関わるようになる。このような身近な人々との相互作用を通じて人間に特有な学習が成立する。身近な人々は、彼らが生きる文化の価値の体現者である。」[17] と述べているが、まさに、園児だった山本には、ベラと共に過ごした幼稚園や通園途中での関わりは、物の考え方や価値観を構築する上で、文化価値の体現者であったと考えられるのである。保育者の言動や価値観が、子どもたちの心身に影響を及ぼすと考えると、保育者としての責任は非常に重要であると、改めて身の引き締まる思いがするのである。

そして、幼稚園と同時期に設立された「玉成保姆養成所」は、11 名の学生を受け入れた。一般住宅を校舎として、玄関 2 畳、教室は 8 畳間に大きな黒板を据え、続きの 6 畳間に午前中に幼稚園で使用した机に脚を継ぎ足して並べた。（図 11, 図 12）廊下伝いにあった離れの座敷は、図書室兼オルガン練習室であった。

養成所に入学するには、幼稚園同様に知人の紹介が必要で、その上、ベラの面接に合格した者だけが入学を許可された。生徒数は年度により多少の差があったが 7 名～ 15 名と

図 11　玉成幼稚園と玉成保姆養成所

図 12　机（園児用と継ぎ足しの脚）

少人数で、一人ひとりの才能を引き出す、という教育方針だったので、一人ひとりの生徒にまめやかに目が行き届く教育であった。

イタリア留学から戻り熱意のこもったベラの講義に、学生たちは一生懸命学んだ。ベラは、[フレーベルの恩物と手技、母と子の遊戯、会集、細目（カリキュラム）、モンテッソーリ感覚教育] を教示した。他教科は、前掲（最良の教師をもとめて）した通りである。

二学期は毎日、午前中は実習で全てが筆記の授業でありベラの講義中は１本の線を引くのも厳しく､学生は筆記だけでも大変で睡眠時間を充分とることもできないほどであった。

厳しかったのは、勉強だけでなく、躾の面では徹底した指導が実施された。例えば、お辞儀の仕方や歩き方に始まり、お茶の出し方、部屋の出入り、掃除でははたきのかけ方まで指導した。この時、生徒たちは初めて正しい掃除の方法を知ったのである。躾や掃除等の基本的生活習慣全般に対する指導を実践していたのは、アメリカ留学中のマダム・サトン女子寄宿学校の教育方針が生かされているように思えるのである。またこのことは、現代の保育現場でよくいわれる「環境整備」の重要性を日々の学生生活で経験を通して学んでいたと言えるであろう。このように、授業や躾などには厳しく指導した反面、ベラは温かい家庭的な思いやりにも満ちていた。四季折々に触れ､学生を色々な場所に連れて行き、夏休みには伊香保の別荘に生徒を連れて行ったり、寒い日には大鍋で煮込みうどんをふるまったりした。

第一次世界大戦に戦勝して賑やかな頃、世情を反映して、子どもの歌や遊びへの戦争の影響をベラは懸念した。そこで、保育の中で、鉄砲や戦争に関連したものは遊びには絶対使用しなかった。

そのベラの意向は、戦争後の平和な時代が訪れても、幼稚園や養成所に「創設者の思い」として現在も引き継がれ保育実践がなされている。（図 13, 図 14）

図 13　第一回卒業生と（ベラは後方真ん中）

図 14　ベラと園児（園庭にて）

７．まとめと今後の課題

ソフィア・アラベラ・アルウィン（Sophia.Arabella.Irwin）は、ベンジャミン・フランクリンの末裔であるアメリカ人の父と日本人の母の長女として誕生した。父がハワイ公使であったこともあり、裕福な家庭に生まれ育ったが、生い立ちの日系二世故のいじめや苦悩も経験した。ベラが幼児教育者として、幼稚園と保姆養成所を創立するにあたり、そのきっかけ・動機となった経緯は次の３項目があげられると思われる。

１つ目は伊香保の別荘での子どもたちとの出会いである。幼少期より自然豊かな伊香保の別荘で、純朴な子どもたちの友人として楽しく遊んで交流した経験から「子どもたちと共にいる幸せ､子どもたちに上手に関われる」と自己発見したことが幼児教育者を目指し、幼稚園設立をした大きな動機となっている。日曜学校（S・S）を創設し、さらに、子どもたちや伊香保の人々から慕われ、親密に過ごした経験が幼児教育の道に歩む重要なきっかけとなったと考えられる。ベラは後年「伊香保にパパが別荘を持ったこと､それがもう、私に対しての神様の愛のご計画だったのです。（中略）伊香保こそ､私のカナンの地でした。伊香保が私の人生の第二の誕生地なのですよ」[6] と追憶して語っていることからも、推察されるのである。

２つ目はベラ自身の結婚問題と祖母（父方）の影響（キリスト教の信仰心）が関連していると思われる。雙葉学園小学校を卒業後、父の実家であるアメリカのフィラデルフィアで祖母と過ごした日々の中で、祖母から「神の前に人は皆平等である」というキリスト教の信仰心とフランクリンの末裔であるという誇り、深い愛情を受けて育った。祖母の深い愛情と信仰心により、ベラは二世であるという劣等感を乗り越えられたのである。祖母の信仰心がベラの心に信仰心を育み、キリスト教主義の幼稚園と養成所を創立する教育思想のバックボーンとなったと考えられる。しかし、結婚問題に関しては、二世であるが故の苦悩があり、結婚せず生涯、幼児教育の道に進むきっかけとなったのである。日本人を始めアメリカ人との結婚話も多数あったが､「私はもうしばらくは結婚のことは考えられません。伊香保の子どもたちが私の目をひらいてくれました。私は幼稚園の先生になって何時も子どもと一緒にいたいのです。」[18] と両親に頼んで二度目のアメリカ留学をしたことからも理解できるのである。

最後に､「フレーベル学園」を始めとした多数の留学・学習経験と尊敬できる教育者 との出会いが、ベラの幼児教育思想を形成し学園創立への原動力となったと考えられる。先述したように､２度のアメリカ留学とドイツの「フレーベル学園」､イタリアの「モンテッソーリ国際コース」などに留学し幼児教育のプロフェッショナルとして見識を深めた。また、留学中に様々な体験をしたこと、マリア・モンテッソーリやヘレン・パーカストなどの教育者と出会い多大な感化を受けたこと、日本国内でも視察を重ね倉橋惣三を始めたとした A.L. ハウなどの教育者との出会いにも影響を受け､幼稚園と学園創設の原動力となったと考えられるのである。

この３点の動機のもと、幼児教育者として、幼稚園と保育者養成校を設立した。ベラの教育思想は、キリスト教の篤い信仰に基づき、「Best こそがわが目標、Better に非ず」「最良の教育は最良の教師によって実現し得る」という信念を礎に、園児、生徒一人ひとりに愛情を注ぎ、各々の良さを引き出す、という教育思想であった。

本論文では、ベラの玉成幼稚園と玉成保姆養成所創設に至った動機と教育思想を中心に概観した。しかし、本論文ではベラの幼児教育思想が玉成幼稚園や保姆養成所で、どのように具現化され、保育実践されていたのかまでは研究することができなかった。そこで、今後の課題として、ベラの教育思想が保育内容や保育方法にどのように反映し具体的に実践されていたのか、時代背景と共に概観し、研究したいと考えている。さらに、養成所での生徒指導や教育内容についても学び、学園の推移などを始めとした保育内容の変化、創設者の思想がいかに受け継がれ、また、変遷したかなどについても、継続して研究したいと思う。

図 15　創設者アルウィン・ベラ（壮年期）

引用文献

１）文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに株式会社　1979　pp171 ～ 172
２）松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980　pp21 ～ 47
３）　同上　pp29 ～ 30
４）　同上　p60
５）伊香保町教育委員会「旧ハワイ王国駐日代理公使　ロバート・W・アルウィン別邸」パンフレット
６）松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980　p96
７）　同上　p102
８）　同上　p108
９）　同上　p132
10）　同上　p119

11）キリスト教保育連盟『日本キリスト教保育百年史』1986 pp74 ～ 78
12）松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980 p151
13）キリスト教保育連盟『キリスト教保育 125 年』キリスト教保育連盟　2014 p133
14）松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980 p155
15）20 世紀日本人名事典
16）松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980　p156 ～ 159
17）内田伸子『幼児心理学への招待　[改訂版] 子どもの世界づくり』 サイエンス社 2008 p16 ～ 17
18）松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980　p102

図　（写真）

1 ～ 5：松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980
6：伊香保町教育委員会「旧ハワイ王国駐日代理公使　ロバート・W・アルウィン別邸」pf
7：松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980　p115
8：　同上　巻頭
9 ～ 10：玉成 70 年記念委員会『玉成』盛光印刷所　1985　p9
11 ～ 14：　同上　pp8 ～ 9
15：　同上　巻頭

参考文献

1．小林郊人『後藤三右衛門』信濃郷土出版社　1935
2．文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに株式会社　1979
3．日本保育学会編『日本の幼児教育　Early Childhood Education and Care jn Japan』チャイルド社　1979
4．松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人　アルウィン学園　1980
5．岡田正章編『フリードリッヒフレーベル　いま、私たちが学ぶもの』フレーベル館 1982
6．玉成 70 年記念委員会『玉成』盛光印刷所　1985
7．キリスト教保育連盟『日本キリスト教保育百年史』1986
8．豊山大和著『女子学生のための教育学入門』学文社　1995
9．80 周年記念委員会『アルウィン学園 80 周年記念誌』いづみプリンティング 1995
10. 小原芳明『ペスタロッチー・フレーベル事典』玉川大学出版部　1996
11. 湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』 風間書房　2001
12. フリードリッヒ・フレーベル著　A.L. ハウ訳『母の歌・遊戯と育児の歌』頌栄短期

大学 2002
13. 松浦公紀著『モンテッソーリ教育が見守る子どもの学び』学習研究社　2004
14. 永野芳宣『物語ジョサイア・コンドル　丸の内赤レンガ街をつくった男』中央公論社 2006
15. 永井理恵子『近代日本キリスト教主義幼稚園の保育と園舎―道愛幼稚園における幼児教育の展開―』学文社 2011
16. キリスト教保育連盟『キリスト教保育 125 年』キリスト教保育連盟　2014
17. 清原みさ子『手技の歴史　フレーベルの「恩物」と「作業」の受容とその後の理論的、実践的展開』 新読書者　2014

幼児を対象とした跳び箱指導方法の検討および跳び越しに寄与する下位運動技能の検証

新　戸　信　之

Study of "Tobibako"（the vaulting horse）teaching method for infant and verification of subordinate motor skills that contribute to jump over a vault

Nobuyuki Shindo

Ⅰ．はじめに

幼少期における運動遊びなど、身体活動の重要性については、古くから知られているところであり、領域「健康」のねらい（文部科学省,2008）からもその重要性が見てとれる。しかしながら、幼少期に辛い経験をすることにより、体育の授業を始めとする身体活動に苦手意識を持ち、運動嫌いになってしまうケースが少なくない。

体育を好きになる要因も、嫌いになる要因も様々ではあるが、中性刺激である「体育の時間」に対して特定の感情を抱いているところから、「体育の時間に逆上がりができて嬉しかった」や、「体育の時間にボールを当てられて痛かった」などの経験により、なんらかの形で高次条件付けが形成されていると考えられる。

島宗（2000）によると、好子や嫌子が現れると、派生の原理によりその時そこにいた人やそこにあった物、状況などが好子化したり、嫌子化したりする。

苦手意識を持つ児童が多い（山上，2005）「跳び箱」を例にこれに倣えば、跳び箱を跳ぶたびに「恥ずかしい」、「悲しい」などの不快な情動反応が喚起されると、派生の原理により中性刺激であった跳び箱自体が習得性嫌子になると考えられる。そして、跳び箱と、中性刺激である「体育」という言葉や「体育」と名づけられた時間の対呈示により、「体育」が習得性嫌子となる。同様のメカニズムで、「体育」の時間に行われる様々な活動が習得性嫌子となる。それらの習得性嫌子が常に不快な情動反応と連合していることにより、「跳び箱嫌い」や「体育嫌い」、「運動嫌い」が維持、強化される（Mazur,1998　磯他訳 2003）。嫌子の出現を阻止するためには体育を見学したり、適当にごまかしたりすることなどが考えられるが、それらの行動は運動能力の低下を招くものであり、悪循環につながる可能性がある（図１）。

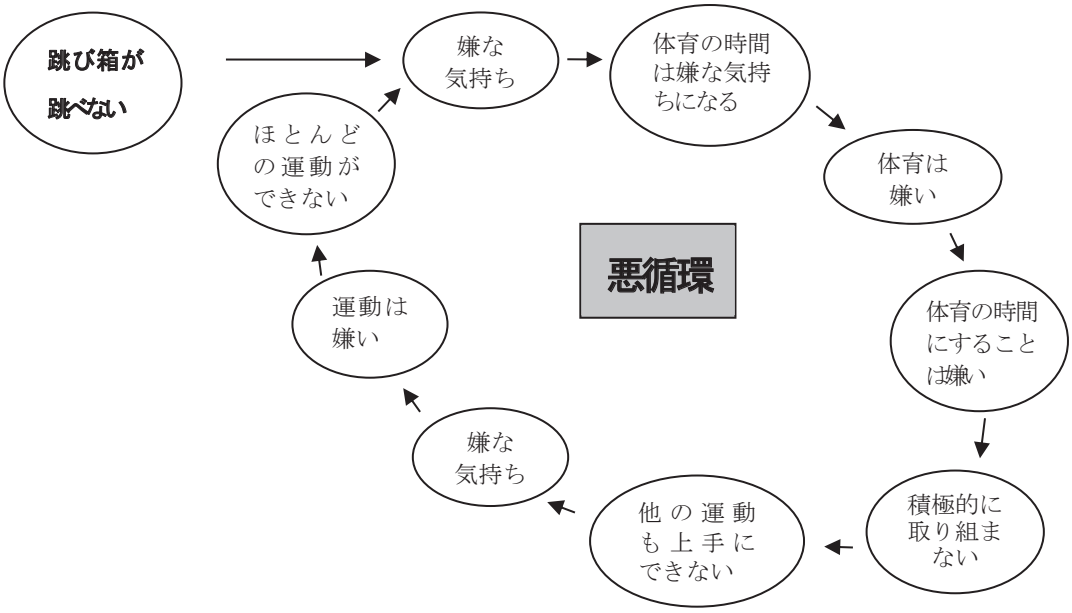


図１　跳び箱が跳べないことに起因する悪循環

反対に、跳び箱を跳ぶたびに喜びなどの好ましい情動反応が喚起されれば、中性刺激であった跳び箱自体が習得性好子になると考えられる。そして、跳び箱と、中性刺激である「体育」という言葉や「体育」と名づけられた時間の対呈示により、「体育」が習得性好子となる。同様のメカニズムで、「体育」の時間に行われる様々な活動が習得性好子となる。それらの習得性好子が常に好ましい情動反応と連合していることにより、「跳び箱好き」や「体育好き」、「運動好き」が維持、強化され、好循環に繋がる可能性がある（図２）。

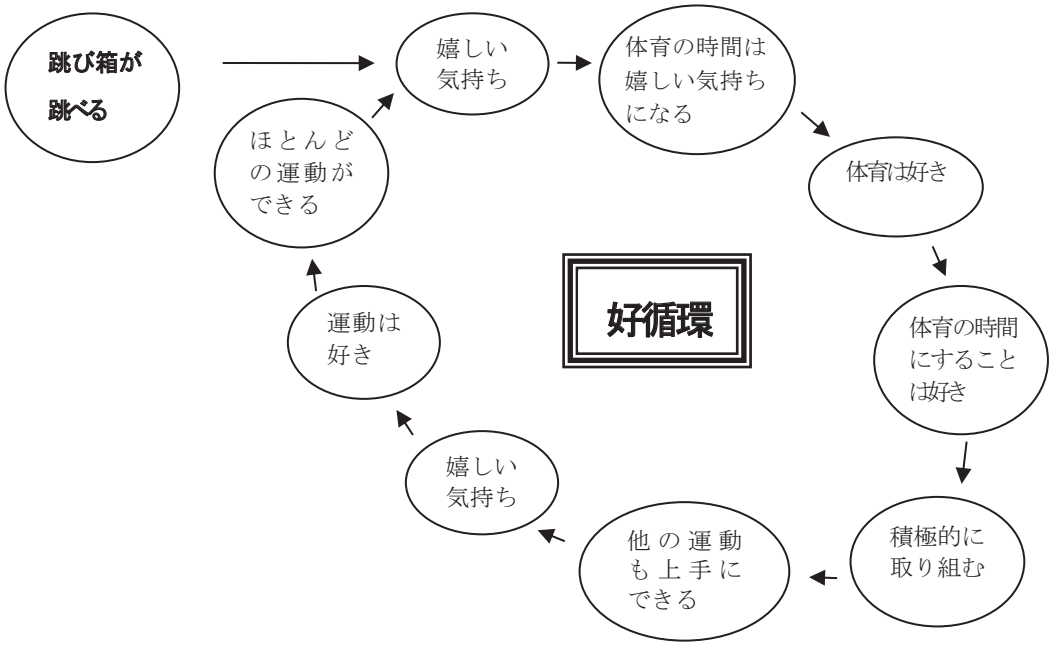


図２　跳び箱が跳べることに起因する好循環

跳び箱運動は助走から着地までの一連の下位運動技能により構成されており、その下位運動技能のレベルは一人ひとり違うはずである。また、同一人物においても、練習を繰り返すうちに個々の下位運動技能は上達しているはずである。しかし、跳び箱運動において「成功」とされるのは、その一連の技能を最後の着地まで正しく連鎖させた時だけであり、それ以外は「失敗」である。

島宗（2004）は、学び手に期待する欲求水準が高すぎると、標的行動が強化される回数が少なくなるため、学習が進まなくなると述べている。また、武田（1994）は、最終的な結果を取りあげるのではなく、練習の一コマ一コマであるひとつのプレー、ひとつの技術、ほんのちょっとした動きを取りあげなくては、進歩はなかなか起こらないと述べている。したがって、跳び箱を跳び越す技能を高めるためにはスモールステップによる指導が必要である。つまり、跳び箱における最終的な結果である「跳べた」時だけを強化するのではなく、個々の下位運動技能の習得を下位目標とし、その目標に近づくたびに賞賛などにより強化するのである。また、スポーツの場合、上手にできるということ自体が強化子となるため（武田, 1994）、出来たことを子ども自身が明確に認識できるようにする必要がある。

そこで、本研究では、上手く跳べたことの喜びを他の運動に般化させることを念頭に、運動嫌いの一因となり得る「跳び箱」について、誰もができる指導方法を検討するとともに、跳び箱を跳び越すことに寄与する下位運動技能を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

本研究では、腕立て開脚跳びの一連の動きを「腕を支点に体重移動をする練習」、「腕力による体の引き寄せ→突き放し練習」の部分に分け、それぞれを独立させて練習することにより、“成功”を分散させた。

それぞれの練習にはシェイピング（島宗 ,2000; 杉山ら ,1998; Alberto & Troutman,1986 佐久間他訳 1992）と行動（あるいは反応）連鎖（Mazur,1998　磯他訳 2003; 杉山他 1998; Pryor 1984 河嶋･杉山訳 1998）を用いた。シェイピングとは、目的とする行動の変化（増加･減少）にたどり着くために、その方向で少しやりやすい変化をもたらす所から始め、徐々に目的に近づけていくやり方（浜村・重野純 ,2012）であり、言葉では説明しにくい行動を教えたり、言葉が理解できない相手に新しい行動を教えたりするのに使われる技法である（島宗 ,2000）。したがって、跳び箱の指導経験がないなどの理由により、言葉による詳細なフィードバックが困難な保育者や、言葉によるフィードバックを正確に解釈できない年少者に適している方法だといえる。行動連鎖は、刺激が１つ前の行動を強化すると同時に、１つ後の行動を引き起こすきっかけになるという二重の機能を果たすことにより、一つひとつの行動が鎖のようにつながったものである（杉山ら、1998）。

１．対象者

測定は、都内にある教育研究所附属幼稚園に在籍する園児の中から、助走と踏み切りの技能を習得しているが、跳び箱を跳び越すことができない年中の男児１名と年長の女児４名の、計５名を選び実施された。介入は週に１回の割合で５回行った。

２．セッティングと人員

１）ベースライン（練習前）、および練習後の試行

（ア）　助走の進行方向手前から、ロイター板－跳び箱（３段）－運動マットの順に間隔を開けずに配置。

（イ）　ロイター板の５ｍ手前にスタート位置を示す玄関マットを配置。

（ウ）　次に行う対象園児は玄関マットの上に立ち、それ以外の者は後ろに並ぶ。

（エ）　前の対象園児が運動マットの外に出るのを確認してから

（オ）　対象園児の判断でスタートさせる。

（カ）　前の対象園児が運動マットから降りる前に次の対象園児が助走に入ったときには、スタート位置に戻して再スタートさせる。

２）腕を支点に体重移動をする練習

（ア） 助走の進行方向手前から、跳び箱横向き（３段）－跳び箱縦向き（３段）－運動マットの順に間隔を空けずに配置。※最初の段階では縦向きの跳び箱のみを配置。途中から横向きの跳び箱を追加して配置。

（イ） 跳び箱の１ｍ手前に待機位置を示す玄関マットを配置。

（ウ） 次に行う対象園児は玄関マットの上に立ち、それ以外の者は後ろに並ぶ。

（エ） 前の対象園児が運動マットの外に出るのを確認してから

（オ） 対象園児を跳び箱の上に乗らせ、

（カ） 試技をさせる。

（キ） 前の対象園児が運動マットから降りる前に次の対象園児が跳び箱に乗ろうとした場合には、待機位置に戻して待機させた。

３）上体の引き寄せおよび突き放し練習

（ア） 助走の進行方向手前から、跳び箱（４段）－運動マットの順に間隔を空けずに配置。

（イ） 跳び箱の１ｍ手前に待機位置を示す玄関マットを配置。

（ウ） 次に行う対象園児は玄関マットの上に立ち、それ以外の者は後ろに並ぶ。

（エ） 前の対象園児が運動マットの外に出るのを確認してから

（オ） 対象園児を跳び箱の上に乗らせ、

（カ） 試技をさせる。

（キ） 前の対象園児が運動マットから降りる前に次の対象園児が跳び箱に乗ろうとした場合には、待機位置に戻して待機させた。

※測定場所には実験者の他に園児の安全を確保するための専任教員が１名いた。

３．実験デザイン

実験は被験者間多層ベースライン（Barlow, D. H., & Hersen, M.,1988）により行われた。

４．分析方法

結果について、順位の Rn 検定（Revusky, 1976）により比較した。順位の Rn 検定は、介入手続きの導入時点における変化量を多い順に被験者をランクづけして統計的信頼度の検討を試みるものである。

Ⅲ．実験の概要

１．跳び箱の練習方法

本研究では、シェイピングの技法を用い、腕立て開脚跳びの一連の行動を逆行連鎖化（Mazur,1998　磯他訳 2003; 杉山ら, 1998）することにより、言語による詳細なフィードバックを省くことを狙いとした。フィードバックは次に取るべき行動の手掛かりとなる情報を具体的に示すものだが、逆行連鎖化の過程における「次にとるべき行動」は「すでに前の段階で強化されたフォーム」であるため、保育者は、段階的に難度を増した状況を設定し、できたら褒めるだけでよいという考えに基づくものである。

各段階において試行を繰り返す中で、上手くできた時に褒めることにより、正しい運動だけを強化する。安定して正しい運動ができるようになる毎に一段階遡る形で難度を増し、一般的な跳び箱運動に近づけていく。この過程で保育者に求められるのは、それぞれの練習段階において、上手くできた直後に賞賛の言葉掛けをすることだけである。したがって、正しい腕立て開脚跳びの知識を持つ保育者であれば指導できるということになる。

２．手続き

実験は、（１）ベースライン（練習前）の試行、（２）シェイピングによる下位運動技能の練習、（３）介入後の試行、（４）跳び越しに寄与する下位運動技能の分析、の順に進めた。

（１）　ベースラインの試行

ベースラインの試行に入る前に、実験者がモデルとなり、腕立て開脚跳びにより跳び箱を跳び、その後、対象園児が３段の跳び箱を順番に跳んだ。その際、跳び箱の半分より先端側にお尻を着いた時には「もう少し」、それ以外は「頑張れ」と声を掛けた。

（２）　シェイピングによる下位運動技能の練習

比較的容易に跳び越せる状態から練習を始め、上手くできた時だけ「OK ！」や「よし！」などの賞賛により強化した。安定してできるようになる毎に段階的に難易度を上げ、腕立て開脚跳びに近づけた。

（ａ）腕を支点に体重移動をする練習（図３）

ⅰ）①の姿勢から徐々に体重を前方に移し、②の状態になったら、手を着いたまま両脚を引き寄せ着地する。

ⅱ）安定して跳び越すことができるようになったら、跳び箱を２台使用することにより、③の状態をつくる。この姿勢からは勢いをつけなければ肩が前に出ない。つまり②の状態にならない。

ⅲ）③の姿勢から安定して跳び越えられるようになったら、足を置く跳び箱を一段低くすることにより、④の状態をつくる。この姿勢からは軽くジャンプしなければ③の状態になれない。

ⅳ）④の姿勢から安定して跳び越えられるようになったら、足を置く跳び箱をさら

に一段低くし、⑤の状態をつくる。この姿勢からはやや強くジャンプしなければ跳び箱の先端に手を着くことができない。つまり④の状態になれない。

※　ⅰ）～ⅳ）のすべての練習の前に、実験者がモデルとなり、見本を示した。

※　ⅰ）の練習の際には「こうやって、頭を前に出しながら跳び越します」と説明しながら見本を示した。

※　跳び箱を跳び越せた時には「OK」や「良し」あるいは「できた！」､「跳べた！」と声を掛けた。

※　足や手を置く位置が違っている時には正しい位置を教えた。

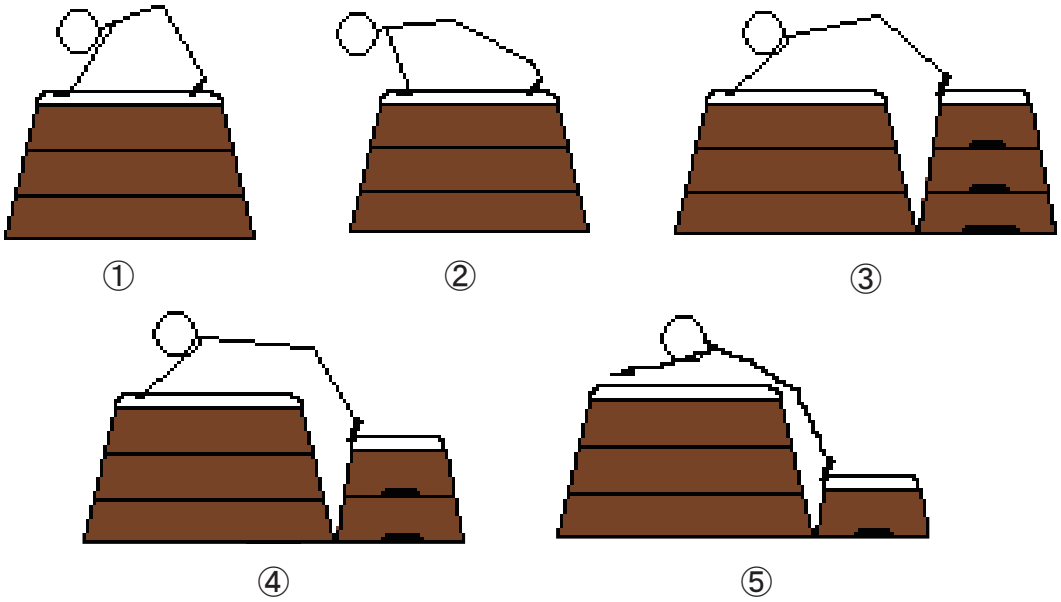


図３　腕を支点に体重移動をする練習

（ｂ）腕力による体の引き寄せ→突き放し練習（図４）

ⅰ）①の姿勢から両腕で跳び箱を後方に押すことにより着地する。安定して跳び越えられるようになったら②の練習に移る。

ⅱ）②の姿勢から始める。この姿勢からは、腕力により体を引き寄せながら、両腕で体重を支えなければ①の状態になれない、安定して跳び越えられるようになったら③の練習に移る。

ⅲ）③の姿勢から始める。この姿勢からは、両手で跳び箱を押さえつけるようにして、体を浮かせるように引き寄せなければ②の状態になれない。

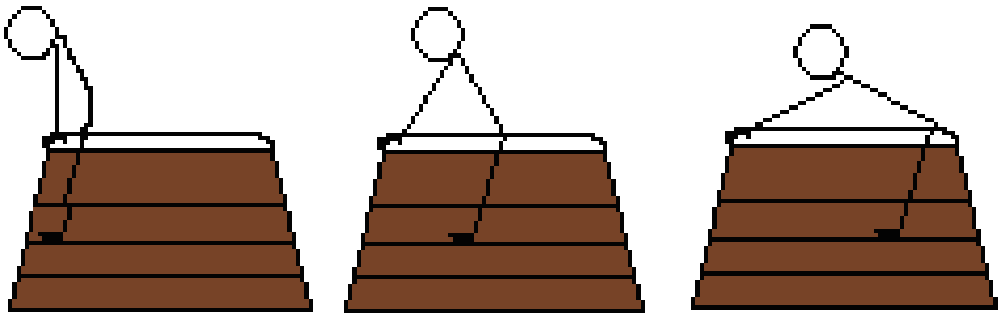
※　この練習では脚力による影響を除外するため、４段の跳び箱を使用した。

※　ⅰ）～ⅲ）のすべての練習の前に、実験者がモデルとなり、見本を示した。

※　ⅰ）の練習の際には「こうやって、両脚の間から跳び箱を後に突き飛ばすようにして飛び降ります」と説明しながら見本を示した。

※　跳び箱を跳び越せた時には「OK」や「良し」あるいは「できた！」、「跳べた！」と声を掛けた。

※　手を置く位置や座る位置が違っている時には正しい位置を教えた。



①　　②　　③

図４　腕力による体の引き寄せ→突き放し練習

（３）介入後（練習直後）の試行

ベースライン場面同様、３段の跳び箱を順番に跳ばせた。その際、跳び箱を跳び越せた時には「OK」、跳び箱の半分より前にお尻を着いた時には「もう少し」、それ以外は「頑張れ」と声を掛けた。

（４）跳び越しに寄与する下位運動技能の分析

「両足で同時に着地する」と、その他８つの下位運動技能との相関を調べた。その際、有意な相関が認められた下位運動技能については、偏相関を調べることにより、擬相関関係の検証をした。

３．　測定と評価

評価に際し、腕立て開脚跳びの「跳び越し」に関する一連の運動を、課題分析（Allion & Ayllon ,1980; 島宗 ,2004; 杉山他 ,1998）を行うことにより、以下に示す９つの下位運動技能に分けた。

(a) 跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手を着く、(b) 両手は同時に、(c) 上から叩くように着く、(d) その時、両手の位置は並行であり、中指は進行方向に向いている。(e) 手を着いた状態で、両脚を跳び箱の上部の幅以上に開く。(f) 両腕を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える、(g) 手首の力で跳び箱を押す。(h) 身体が跳び箱に触れることなく、(i) 両足で同時に着地する。

「跳べた」という喜びを得ることは本研究の主旨のひとつであるため、跳び越しの最後の段階で跳び箱に少々身体が触れていても、一連の運動を途切れされることなく最後に「両足で同時に着地する」ことができれば、跳び越すことができたと評価したが、“正しく跳び越した”という指針とするための要素として「身体が跳び箱に触れることなく」を加えた。

評価には、9つの下位運動技能を記したチェック表（表2）を用い、正しくできたら「○」、そうでなければ「×」を記入した。

表2　跳び箱（腕立て開脚跳び）チェック表

	跳び箱上部の先端から1/4の部分に手を着く	両手は同時に	上から叩くように着く	その時、両手の位置は並行であり、中指は進行方向に向いている。	手を着いた状態で、両脚を跳び箱の上部の幅以上に開く	両腕を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える	手首で跳び箱を押す	身体が跳び箱に触れることなく	両足で同時に着地する
Y美 ①									
S花 ①									
R亜 ①									
Y人 ①									
H佳 ①									

※丸数字は試行回数

4．達成率の算出方法

ひとつの下位運動技能について正しくできていれば“1”（正反応）、正しくできていなければ“0”（誤反応）とし、跳び越しに関する運動技能の得点を合計し、要素数である9で割り、100を掛けた。

Ⅲ．結果

1．練習効果について

各対象園児の跳び越しに関する下位運動技能の達成率を図5に示した。図の縦軸は達成率、横軸は試行回数である。

「ベースライン」－「腕を支点に体重移動をする練習（以下「移動練習」）後」－「腕力による体の引き寄せ→突き放し練習（以下「突き放し練習」）後」における跳び越しに関わる技能の達成率の平均は、Y美：22.2％－50％－58.3％、S花：43.2％－74.1％－81.5％、R亜：42.1％－55.6％－77.8％、Y人：32.1％－61.1％－85.2％、H佳：35.8％－44.4％－44.4％であり、H佳の移動練習後－突き放し練習後を除き、それぞれ上昇した。

Y美は、ベースライン初期にできていたのは「跳び箱上部の先端から1/4の部分に」、「両手を同時に着く」ことだけであり、7回目までは脚を開くこともできず、跳び箱の上に腹

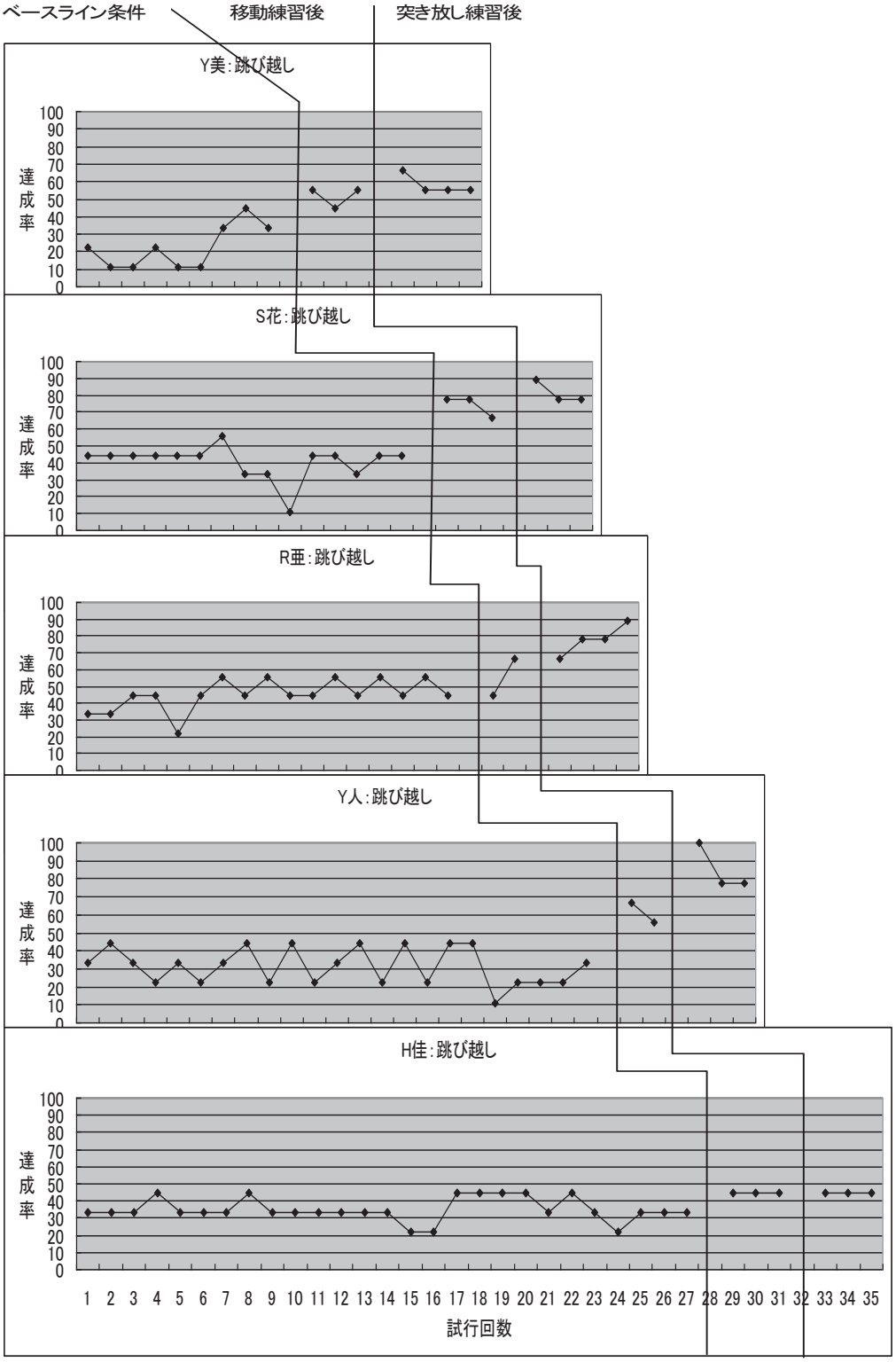


図５　跳び越しに関する下位運動技能達成率

ばいになったり正座をしたりしていたが、試行回数の増加にともない達成率が上昇した。移動練習前にはそれぞれ 77.8％と 55.6％だった「1/4 の部分に手を着く」と「両手を同時に着く」が練習後に 100％になり、「跳び箱の幅以上に脚を開く」ことも、11％から 100％に上昇した。また、突き放し練習後には初めて「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」ことができたが、一度だけだった。跳び箱を跳び越すことはできなかった。

S 花は、ベースライン期のはじめから「両手を同時に」、「進行方向に向けて平行に」着くことと、「跳び箱の幅以上に脚を開く」ことができていた。ベースライン期の 15 試行中、「跳び箱上部の先端から1/4の部分に手を着く」ができたのは9回、「上から叩くように着く」ができたのは３回だったが。移動練習後は、前者が６回すべて、後者は６回中４回できていた。また、ベースライン期には１度もできなかった「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」技能と、「両足で同時に着地する」、つまり跳び箱を跳び越すことが、移動練習後に初めてでき、その後維持された。突き放し練習後には、「跳び箱が体に触れることなく」跳び越すことができた。

Y 人は、ベースライン期においては試行ごとに手を着く位置が異なり、手の向きや手を着くタイミングも毎回違っていたため、ベースライン期の達成率にバラツキが見られた。移動練習後は安定し、練習後最初の試行において、初めて跳び越えることができた。また、突き放し練習後には、それまで一度もできなかった「手首の力による突き放し」ができ、達成率 100％を記録した。

R 亜の、ベースライン期における「跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手を着く」割合は 7/17 であり、達成率のバラツキはそのせいである。その他の手を着くことに関する技能は、ほぼ安定してできていた。R 亜は移動練習後、初めて手の位置よりも肩を前に出すことができ、その後安定した。また、突き放し練習後、２回目の試行で跳び箱を跳ぶことができ、その後の２試行でも跳ぶことができた。

H 佳は、ベースライン期のはじめから「両手を同時に」、「進行方向に向けて平行に」着くことと、「跳び箱の幅以上に脚を開く」ことができていた。移動練習において肩を手の位置よりも前に出すことができなかったが、移動練習後は、ベースライン期には 33 回の試行中１度しかできなかった「跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手を着く」が、安定してできるようになった。しかし、それ以外の下位技能に関しては変化が見られなかった。

次に今回の結果が統計的に信頼できるものであるかどうかを確かめるために、全対象園児の達成率を縦に並べた図５をもとに、順位の Rn 検定を行った。その結果、介入の効果は５％水準で有意であり（Rn（5）=5, $p < .05$）、移動練習は有効であるという結果は統計的に信頼できることが示された。

２．腕立て開脚跳びに寄与している下位運動技能について

跳び箱を跳び越したことを意味する「両足で同時に着地する」と、その他７つの下位運

動技能との相関を調べた結果(表３)、４つの下位運動技能との間に有意な相関が見られた。そのうち、「跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手を着く」r=.333（p<.001)、「上から叩くように着く」r=.285（p<.001)、「手首の力で跳び箱を押す」r=.263（p<.001)、の３つとの相関はやや弱いものであったが、「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」r=.780（p<.001）との間には強い相関が見られた。

表３　「両足で同時に着地する」とその他下位技能の相関関係　（*n*=121）

下位運動技能	相関係数(*r*)
(a)　跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手を着く	.333(*p*<.001)
(b)　両手は同時に	.125(*n.s.*)
(c)　上から叩くように着く	.285(*p*<.001)
(d)　その時、両手の位置は並行であり、中指は進行方向に向いている。	.135(*n.s.*)
(e)　手をついた状態で、両脚を跳び箱の上部の幅以上に開く	.125(*n.s.*)
(f)　両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える	.780(*p*<.001)
(g)　手首の力で跳び箱を押す	.263(*p*<.001)
(h)　身体が跳び箱に触れることなく	.533(*p*<.001)

表４　４つの下位運動技能のうち、当該の１つを残し３つを制御した時の「両足で同時に着地する」と当該下位運動技能間の偏相関　（df=116）

下位運動技能	相関係数(r)
(a)　跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手を着く	.220(p<.05)
(c)　上から叩くように着く	.122(n.s.)
(f)　両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える	.739(p<.001)
(g)　手首の力で跳び箱を押す	.157(n.s.)

有意な相関関係が見られた４つの下位運動技能について、擬相関関係をチェックするために、当該下位運動技能を除く３つの下位運動技能による影響を制御し、「両足で同時に着地する」との偏相関を求めた（表４)。その結果、有意な相関関係が見られたのは、「跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手をつく」r=.220（p<.001)、「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」r=.739（p<.001)、の２つの下位運動技能だった。

また、跳び箱に身体が触れることなく正しく跳び越すことに寄与する下位運動技能を特定するため、「身体が跳び箱に触れることなく」と、その他７つの下位運動技能との相関を調べた（表５)。

その結果、「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」r=.494（p<.001）と「手首の力で跳び箱を押す」r=.416（p<.001）の２つの下位運動技能にやや強い相関関係が見られた。

表５　「身体が跳び箱に触れることなく」とその他下位技能の相関関係　（*n*=121）

下位運動技能	相関係数(r)
(a)　跳び箱上部の先端から 1/4 の部分に手を着く	.177(n.s.)
(b)　両手は同時に	.067(n.s.)
(c)　上から叩くように着く	.145(n.s.)
(d)　その時、両手の位置は並行であり、中指は進行方向に向いている。	.072(n.s.)
(e)　手をついた状態で、両脚を跳び箱の上部の幅以上に開く	.067(n.s.)
(f)　両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える	.416(p<.001)
(g)　手首の力で跳び箱を押す	.494(p<.001)

有意な相関関係が見られた２つの下位運動技能について､擬相関関係を検証するために、２つのうちのひとつの影響を制御し、それぞれについて「両足で同時に着地する」との間の偏相関係数を算出した（表６）。その結果､「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」r=.369（p<.001）と「手首の力で跳び箱を押す」r=.459（p<.001）の両方において､「両足で同時に着地する」との間に有意な相関関係が認められた。

表６　「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」と「手首の力で跳び箱を押す」のうち、ひとつの影響を制御し、それぞれについて「両足で同時に着地する」との間の偏相関　（*n*=121）

下位運動技能	相関係数(r)
(f)　両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える	.369(p<.001)
(g)　手首の力で跳び箱を押す	.459(p<.001)

３．信頼性について

本研究における試技の正否は視覚的な判断によるものである。そこで、信頼性を検討するため、各対象園児のそれぞれの試技の正否は２人目の測定者と実験者の２名が独立して評価・記録した。

記録は一つひとつの試技について比較し、正反応と誤反応の両方について、その一致率を計算した。

正反応の一致率は､「両者一致により正反応と認めた試技の総数」を「両者一致により正反応と認めた試技の総数＋正反応と評価した両者不一致の試技の総数」で割り、100 を掛け、合算し、2 で割ることにより算出した。誤反応の一致率は、誤反応に対して、正反応と同様の方法により算出した（Allion & Ayllon1980)。

本実験における正反応と誤反応に対する評価の一致率は、正反応は 95.17%、誤反応は 96.65％であった。

Ⅳ．考察

腕を支点に体重移動をする練習、腕力による体の引き寄せ→突き放し練習とも、順位のRn検定の結果から、練習の効果は有意であると認められた。したがって、逆行連鎖をシェイピングする指導方法を用いることにより、うまくできた時にだけ「OK」や「良し」、あるいは「跳べた！」などの、子どもにとって好子になりうる言葉で賞賛するという、極めて単純な方法により、一定の効果が得られることが示された。つまり、具体的なフィードバックや、詳細な技術の説明など、いわゆる“優れた指導力”がなくても跳び箱を跳ばせることができることが明らかとなった。

また、これまでにも指導者の経験則による指導のポイントが提示されていたが、本研究により、腕立て開脚跳びで跳び箱を跳び越すことができない幼児を跳び越せるようにするためには、「跳び箱上部の先端から1/4の部分に手を着く」、「上から叩くように（手を）着く」、「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」、「手首の力で跳び箱を押す」の４つの下位運動技能を習得させる必要があることがわかった。その中でも特に「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」技能は重要であることが明らかとなった。

主要な４つの下位運動技能のうちの３つの影響を制御した偏相関からは、「跳び箱の先端に手を着いて、肩を手の位置よりも前に出せば跳べる」ということができそうである。これについては、手を跳び箱の先端に着き、肩を手の位置よりも前に出せば、重心は既に跳び箱の外にあることを考えれば当然であると言えるが、視点を変えると、何らかの理由により肩を手の位置よりも前に出せなければ跳べないということになる。

「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」の数値が突出している点については、向山（1982）の「腕を支点とした体重移動を体感させることにより、跳び箱は誰でも跳べる」という説や、下山（1996）の「跳び箱を跳ぶには腕を支点とした体重の移動ができればよい」とする説を支持するものである。

また、跳び箱が身体に触れることなく跳ぶためには、「両肘を伸ばし、両肩が両手の位置よりも前に出るまでの間、両腕で体重を支える」ことと、「手首の力で跳び箱を押す」ことが必要であることがわかった。この結果は、「またぎ越し」ではない、腕立て開脚跳びには「突き放し」が必要だとする根本（2012）の説を支持するものである。

今回、練習の効果は認められたが、跳び箱を跳び越すことができなかったＨ佳とＹ美は、練習の際に手の位置よりも肩を前に出す事ができなかった。

実験終了後、２人を対象に肩を前に出す練習をした。腕を支点に体重移動をする練習の最初の状態（図３－①）で、「少しずつ頭を前に出してごらん」と言葉を掛けたところ、Ｈ佳は肩が手の真上になったところで「怖い」と言った。Ｙ美は「怖い」とは言わなかったが、２人ともそれ以上前に出すことはできなかった。そこで、実験者が助走の方向から見て左側の側面に立ち、右手で左手首を、左手で左肩もしくは胸元を支えながら、少しず

つ肩を前に出す練習をした。

実験者は手首を支えるのをやめ、肩を支えるのをやめ、肩の近くで支える準備をするのをやめるというように、徐々にサポートを弱めたところ、２人とも実験者の支持なしに肩を前に出せるようになった。続いて、肩を出すことに恐怖を感じなくなったＨ佳とＹ美に、腕を支点に体重移動をする練習をさせたところ、図３－①～⑤の練習がそれぞれ数回で安定してできるようになり、腕立て開脚跳びで跳び箱を跳ぶことができた。このように、肩を前に出すことに恐怖を感じる子どもに対しては、恐怖を感じさせることなくそれを行動レパートリーに加える工夫が必要だと考えられる。また、このことは、独立した方法で下位運動技能を習得することにより上位運動技能である腕立て開脚跳びが習得できることを明らかにしたといえる。

Ⅴ．まとめ

本研究の目的は「誰にでもできる指導方法の検討」および「跳び箱を跳び越すことに寄与する下位運動技能の検証」であるが、その基盤となっているのは「跳び箱を嫌いにならないようにすること」であり、「跳び箱」と「楽しさ」や「嬉しさ」という情動を対呈示させることにより、跳び箱運動を好きにさせることである。したがって、本研究の「跳べた」という状態は最低限のものであり、厳密には「またぎ越し」も含まれる。

子どもに精神的な負担をかけることなく、よりきれいな、あるいはより高度な技術を習得させるためには、「跳べた」という喜びや、その際の賞賛などにより、まずはベースとなる跳び箱を跳ぶという行動を強化し、子どもたちの自発的な行動を促すことが必要である。

また、本研究により、個別の練習により下位運動技能が向上し、腕立て開脚跳びができるようになることが明らかとなった。本研究では下位技能の練習をする際に跳び箱を使用したが、子ども自身が身体を動かすことの楽しさを発見し、さまざまな動きを身に付ける機会を提供するという観点から考えると、馬跳びなどの運動遊びを通じて、楽しみながら自然に下位運動技能を向上させる工夫が必要である。

Ⅵ．文献

文部科学省（2008），幼稚園教育要領，2008 年 3 月，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/nerai.htm（2017/10/30）

島宗　理（2000），パフォーマンス・マネジメント　－問題解決のための行動分析学―，米田出版

山上（2005），跳び箱運動に対する苦手意識を克服するための指導の一試み－全校での取組「楽しくがんばろう、跳び箱週間」の実践を通して（報告書），宮城県教育研修セ

ンター，2005 年 3 月 22 日
http://aobadb.edu-c.pref.miyagi.jp/practice_research/attach/04B0009.pdf（2017/10/30）
Mazur, J.E.（1998），Learning and Behavior. 4th ed. New Jersey: Prentice Hall.
（ジェームズ ,E. メイザー . 磯　博行・坂上貴之・川合伸幸（訳）（2003），メイザーの学習と行動　第二版，二瓶社）
島宗　理（2004），インストラクショナルデザイン　教師のためのルールブック，米田出版
武田　建（1994），コーチング，人を育てる心理学，誠信書房
杉山尚子・島宗　理・佐藤方哉・リチャード．W．マロット・マリア．W．マロット（1998），行動分析学入門，産業図書
Alberto,P.A. & Troutman,A.C.（1986），Applied Behavior Analysis for Teachers. 2nd ed. Ohio: Bell & Howell Company.
（アルバート , P. A.・トルートマン , A. C. 佐久間徹・谷晋二（訳）（1992），はじめての応用行動分析，二瓶社）
Pryor, K.（1984）. Don’t Shoot the Dog!　The New Art of Teaching and Training: Pryor, K.
（カレンプライア . 河嶋　孝・杉山尚子（訳）（1998），うまくやるための強化の原理　飼い猫から配偶者まで，二瓶社）
浜村良久・重野純（編），「道具的条件づけ」『キーワードコレクション 心理学』改訂版，新曜社
Barlow,D.H., & Hersen,M.（1984），Single case experimental designs : Strategies for studying behavior change（2nded.），PergamonPress,
（D.H. バーロー・M. ハーセン . 高木俊一郎・佐久間徹（訳）（2003），一事例の実験デザイン　第四版，二瓶社）
Revusky,S.H.（1976），Some statistical treatments compatible with individual organism methodology. Journal of experimental Analysis of behavior, 10
Allion, M. G. & Ayllon, T.（1980），Behavioral coaching in the development of skills in football, gymnastics, and tennis. Journal of Applied Behavior Analysis, 13
向山洋一（1982），跳び箱は誰でも跳ばせられる，明治図書
下山真二（1996），小学校の「苦手な体育」を 1 週間で攻略する本，PHP 研究所
根本正雄（2012），開脚跳びの習熟過程，新トスランド，2012 年 12 月 31 日，
http://www3042ug.sakura.ne.jp/teaching_plan/contents/6935（2017/10/30）
中島清貴（2004），跳び箱とさかあがりができる本，学習研究社
深谷和子（2000），運動の苦手な子をめぐって，モノグラフ・小学生ナウ VOL.20-1，2000 年 6 月 8 日
http://a111.g.akamai.net/f/111/143111/15m/benesse1.download.akamai.com/143111/j/monographpdf/1/1-vol-20-1.pdf（2017/10/3）

受療傾向と行動変容に関する社会医学的一考察

須　釜　幸　男

A Study of Patient's Adherence and Behavior Modification
; Consideration on Social Medicine and Public Health

Yukio Sugama

はじめに

近年の医療現場ではインフォームド・コンセント（informed consent）が徹底され、受療環境の整備は進んできていると云われる。その一方で、医療過疎や医療人材の不足、疾病の慢性化など、今後も長期継続による対応・解決を要する課題は少なくない。

医療供給体制の効率的整備には、利用者側の医療受容が不可欠な要素であるが、実際には、国民に対して、その周知と認知が捗っているとは言い難い。これに対し、医療者側でも「アドヒアランス（adherence）」を導入し、患者側に対して、受動的受療ではなく、主体的・能動的に治療方針の決定に参画し、その方針に従って治療に臨んでもらうというアプローチを進めている。即ち、これは患者の理解と意志決定、治療協力、内服遵守が前提となっている。ここには、従来の方法「コンプライアンス（compliance）」では、医療者の指示に対し、従順に従うか否かで患者を評価し、遵守しない場合の責任は患者に帰してきていたという背景がある。つまり、「インフォームド・コンセント」とは言いながらも、患者自身に積極的関与が可能な部分が少なく、治療継続を困難にしてしまう一因であった。[1)]

したがって、患者にとって実行・継続可能な受療を第一に考えた治療内容を決定するためには、患者側因子と医療者側因子、患者 - 医療者の相互関係因子、更には家族や地域、職場との関係因子の均等化・最大化が欠かせない。本稿では、医療需給バランスの効率的整備に向け、受療傾向と患者 - 医療者の相互関係因子に着目し、若干の検討を行なうこととする。

１．受療の動機と治療継続

１－１　地域の受療行動と疾病構造

高度先端医療などの医療技術の目まぐるしい発展は、これまで難治性であった病変や病態への治療・予後の改善に対して、大きく寄与してきた。その一方で、早期の発見・治療で十分に対処し得る軽度の疾患にありながら、これを長らく放置させた結果、重篤化や慢性疾患、予後不良に陥ってしまう患者の数は少なくない。患者による受診が医療介入と回復の可能性への第一歩であり、市民への啓蒙啓発の意義は大きい。

その指標の一つに、厚生労働省の受療行動調査[2)]がある。この調査の頻度については４年毎に、具体的には 10 月 21 日から 23 日の３日間のうち、各医療機関が指定した１日に実施される。調査客体は全国の一般病院の外来・入院患者を対象に、層化無作為抽出した患者であるが、外来患者の方は通常の外来診療時間内の来院者に限定し、往診や訪問診療等を受けている在宅患者は調査対象から除外される。その方法については、調査員配布の調査票（下記９項目、外来患者票と入院患者票の別）に基づいて実施され、保健所経由で厚生労働省へと集約される。

① 病院を選んだ理由
② 予約の状況、診察等までの待ち時間、診察時間
③ 来院の目的、診察・治療・検査などの内容
④ 緊急入院・予定入院、入院までの期間、入院までに時間がかかった理由
⑤ 自覚症状
⑥ 医師からの説明の有無、程度、説明に対する疑問や意見
⑦ 入院の有無、外来の受診頻度
⑧ 退院の許可が出た場合の自宅療養の見通し
⑨ 満足度

（②③⑤⑦は外来患者のみ実施、④⑧は入院患者のみ実施）

受療行動調査の最新版は平成 26 年となるが、筆者は外来患者（有効回答数 99,600）に対する調査のうち、疾病の慢性化に関係すると思われる項目として、以下 4 点に着目した。具体的には「来院の目的」と「主要傷病分類別の受療内容」、「自覚症状の有無」、「受診までの期間・動機」であるが、夫々で際立った上位の回答項目を整理しておきたい。

一つ目の「来院の目的」について、最多の回答は「診察、治療、検査など」の 92.9%（上位内訳は「症状の診断」34.2%、「検査、検査結果」22.9%）で、圧倒的多数を占める。この 9 割超の回答に次ぐのは「健康診断、人間ドック、予防接種」であるが、当然ながら残りの僅か 4.7%に過ぎない。この調査項目を医療提供施設の種別（特定機能病院、大病院、中病院、小病院、療養病床を有する病院）に当てはめると、全ての病院において「症状の診断」が最多で、34.2%（全施設の平均割合）になる。この「症状の診断」に次ぐ来院目的（第 2 位）は、病院の規模との関係[3)]が明らかである。即ち「検査、検査結果」が多いのは規模が大きな施設で、特定機能病院（30.6%）と大病院（31.6%）、中病院（24.7%）である。それに対して、「定期的な薬の処方」は小病院（22.5%）と療養病床を有する病院（24.7%）で、町医者としての役割が期待されている。

二つ目の「主な傷病分類別の受療内容」についてはやはり、新生物の積極的治療と予後改善、慢性疾患の治療継続との関連性が強い。新生物の場合は「検査、検査結果」が 43.9%と、半数近くの回答である。これが循環器系疾患になると、「定期的な薬の処方」が多く、38.1%である。呼吸器系疾患では「症状の診断」が 61.9%を占める。

三つ目の「自覚症状の有無」については、「有」69.2%と「無」25.1%に回答が分かれる。また後者「無」のケースの場合、受診に至るには何らかのきっかけが必要であるが、最多回答は「健康診断、人間ドックで指摘された」の 40.4%で、次に「他の医療機関等で受診を勧められた」の 23.5%が続く。加えて、主な傷病分類別に「無」回答をみると、「新生物」では 43.8%、「内分泌、栄養、代謝疾患」では 43.2%と高い。特に、悪性新生物での「自覚症状の無」の回答については、「気管、気管支、肺」が 57.9%、「肝、肝内胆管」が 56.2%、「前立腺」が 56.0%となっている点が著明である。

四つ目の「受診までの期間（上記「自覚症状の有無」の回答者による）」については、最多が「1 週間以上 1 か月未満」17.6％で、次いで「1 日から 3 日」15.8％と回答数が多い。これを自覚症状の有無別の期間でみると、「有」の場合が「1 日から 3 日」18.1％であり、「無」の場合が「1 週間以上 1 か月未満」20.7％と、共に最多となっている。重篤化にも繋がり得る、診療までに長期間を要した回答として「1 週間以上」の者に注目してみると、「自覚症状の有」では「まず様子をみようと思った」の 65.6％が、「自覚症状の無」では「時間の都合が付かなかった」の 31.4％が、共に最多回答である。

医療は、患者側の受療があって初めて成り立つ。この受療行動調査が指し示すように、「自覚症状の有無」と「受診までの期間」の回答は注目である。両者は傷病の重篤化や慢性化の一因となり、ひいては医療費高騰や医療人材の不足へと繋がるからだ。医療需給バランスの不均衡に対しては、かかりつけ医（地域の診療所）の存在が鍵となろう。医療提供施設へのアクセスには「利用者と施設の間の距離が重要な要因」となる。これ以外にも、医療機関の収容人数等の容量制約も考慮する必要がある。即ち、近所の施設であっても、利用者数（需要）が多く、診療開始（供給）までの待機時間が長い場合はアクセスが良いとは言い難い。したがって、医療提供施設へのアクセスは、移動距離と需給バランスの双方を考慮する必要がある[4)]。そういった意味で、医療機関の機能分担の推進は厚生労働省の施策の主軸である。従来の一施設完結型医療ではなく、日常の継続的治療・投薬や健康管理は地域の診療所が担当し、専門的な検査や治療、手術、救急医療は地域医療支援病院が担うという体制への転換には一定の説得力がある[5)]。

１－２　「健康」と文化への配慮

医療供給体制の効率的整備に対しては、医療機関側の機能分担と利用者側の医療受容による双方の歩み寄りが必要である。ところが、国民の「健康」の捉え方は個々によって千姿万態であり、受療導入の第一ハードルとなってしまう。

ここで、WHO 憲章（1948 年）[6)] によって、「健康」の定義を確認したい。

> Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.

即ち「健康とは単に疾病がない、虚弱でないという状態ではなく、心身的、精神的、社会的に完全に良好な状態である」という定義となるが、日常生活においては健康と疾病の関係は別個の非連続ではなく、連続した状態であり、持病と付き合いながら豊かに暮らしている人々も多く、理念と現実との乖離が大きい。言い換えれば、個人の尊厳や生活の質（QOL: Quality of Life）の確保を視野に入れた、「健康」の維持・向上が必要である。

また受療導入への第二ハードルとなるのが、医療費の家計への負担である。特に低所得と高齢の属性を中心に、有訴にありながら診療が困難に陥ってしまう状態だけは看過でき

ない。厚生労働省の調査[7]によれば、最新（平成 27 年度）の国民医療費は 42 兆 3,644 億円、前年度の 40 兆 8,071 億円に比べ 1 兆 5,573 億円、3.8％の増加となっている。これを人口一人当たりに換算すると、国民医療費は 33 万 3,300 円、前年度の 32 万 1,100 円に比べ 1 万 2,200 円、3.8％という顕著な増加となっている。そして国民医療費の国内総生産（GDP）に対する比率は 7.96％（前年度 7.88％）、国民所得（NI）に対する比率は 10.91％（同 10.79％）と、共に微増となっている。これに対し、ほぼ同時期（平成 27 年 1 月 1 日から 12 月 31 日の 1 年間、熊本県は除く）の一世帯当たり平均所得金額は 545.8 万円（前年 541.9 万円）[8]、生活意識（平成 27 年 7 月 16 日現在）が「苦しい（全 5 分類のうちの「大変苦しい」と「やや苦しい」の合計）」とした世帯は 60.3％（前年 62.4％）[9]であった。これを高齢者世帯に限定すると、平均所得金額は 308.4 万円（前年 297.3 万円）であり、生活意識は「苦しい（「大変苦しい」と「やや苦しい」の合計）」とした世帯は 58.0％ある。このような世帯所得と生活意識の中で、国民の医療負担は小さくない。

以上、自覚症状の有無に関わらず、医療供給制度の拡充が即、国民の受療行動に結び付くとは限らないことから、早期予防・発見の観点において、医療者側による利用者に向けた医療アクセスの向上と動機付けが欠かせない。加えて、これには継続的な受診・受療に繋がることが重要であり、「LEARN のアプローチ」が患者の行動変容に有効とされる。論文の題名にもあるように、これは国籍や民族、宗教などの異文化的背景を有する患者と医師の間での患者教育に適した行動科学（Behavioral Science）的アプローチである。LEARN の 5 段階を経て、医療の押し付けを防止することで、患者に対して主体的・能動的な受診・受療を促すことが目的である[10]。

L: Listen with sympathy and understanding to the patient’s perception of the problem
E: Explain your perceptions of the problem
A: Acknowledge and discuss the differences and similarities
R: Recommend treatment
N: Negotiate agreement

このアプローチでは先ず、L の「傾聴」から患者教育が始まる。この時、共感と理解を持って、患者の問題に対する識識に耳を傾け、相手を知るようにする。今度は E の「説明」に移り、医師からの医学的見地・認識を説明する。しかし L が完全に終わったわけではなく、常に患者の表情を正視・観察しながら、ゆっくりと平易な言葉で、小出しに語り掛けることが重要である。こうすることで、共通点と相違点を双方が「認識」し、今後の展開や問題点を「話し合う」のが、A の段階である。この時もまた、L や E の観点を残しつつの働き掛けが不可欠である。そして、相談の末に医学的方針を医師から「勧め」るのが、R 段階である。この時、患者の異文化的枠組みに十分、配慮を尽くして、医学的最善を押し

付けぬように注意する。最後に、患者 - 医療者の相互関係に基づく治療方針について、患者が実施できるような方法を「取り決め」るのが、N 段階である。

例えば、日系アメリカ人を日本人と比較した場合、日系アメリカ人が持つ健康意識は、白人のものに類似していることから、人種差ではなく、患者が置かれている学校や地域、職域などの環境によって生ずる差が現れている。つまり、医師は対象となる集団・患者を前にして、当該の集団の健康観を把握しない場合、独り善がりの医療に陥ってしまう危険性を孕んでいる。農村部での或る疾患は、都市部での同疾患と差異があるわけではなく、その疾患を現に有する者や将来有する可能性のある者（予備群）の同疾患に対する考え方に差があるという意識に立つことが重要である[11)]。

困難な医療面接（medical interview）としては、①会話内容が難しい患者教育や「悪い知らせ」を伝える場面、②対応に間違いが許されない場面（虐待や性犯罪など）、③通常会話が成立しない場面（例えば患者が興奮状態や精神疾患を有する場合、小児患者との会話）がある。これに加えて、臨床現場では医療者側が知り得ない患者の状態も多い。例えば①感情を表に出さず、不安や不満を殆ど漏らさない患者の思い、②癌告知直後の患者に対する説明と理解度、③言葉選びと医療者に対する信頼度などは看取が容易ではない。特に「悪い知らせ」の場合、その場しのぎの言葉は患者に一時的な安堵感を与えるが、長期的には良い発言になるとは云えない。そのためには、患者が真実を理解し、病気を受け入れる会話が前提となる[12)]。

２．患者－医療者の相互関係とかかりつけ医

２－１　受療コストと行動変容

医療者が患者の受療継続を図る背景には、生活習慣病患者とその予備群によるセルフケア行動に対するエンパワメントの有効性に尽きる[13)]。国民個々で「健康」の捉え方は大きく異なる上に、そこに医療費の家計への負担が重なると、医療機関から足が遠退く可能性が高い。例えば、特定健康診査は受療のきっかけにはなるが、その先の受療継続に繋がるか否かが不確かである。

その一つの方法として、上述の「LEARN アプローチ」は患者 - 医師の相互関係因子に着目し、異文化的背景（国籍や民族、宗教など）を斟酌するという患者教育に適した行動科学的アプローチであることから、患者の行動変容に有効とされる。ただし、この手法は医療者側に高度なコミュニケーションスキルが必要となり、医療現場で適正な人員配置が難しい場合は医療者側の身体的・精神的負荷になる可能性が高い。

もう一つの方法として、「健康信念モデル（HBM: Health Belief Model）」がある。「LEARN アプローチ」の場合は、患者の文化的背景への共感が前提にあったが、こちらの場合は或る危機・脅威に対し、予防行動のメリットとデメリットを秤に掛けて、患者に行動の自覚

を促すというものである。当然、この時の危機とは疾患を意味し、特に初期の慢性疾患やその疑いがある段階が、好例である。このレベルでは、患者自身は症状が無いか、有るにしても軽微なものであり、通院に伴う様々なコスト（時間や費用など）が受療行動にブレーキを掛けてしまう要因となる。しかし、このレベルでの受療継続こそが慢性疾患予防や予後改善に有意であることは周知である。文化的共感が素地となる「LEARN アプローチ」よりも、目の前で受療の長所と短所を秤に掛けることで、患者に決断をさせるという点で、HBM はより実行性と実効性が高いモデルである。

この「健康信念モデル」の具体例としては、糖尿病患者に眼科受診を勧めるケースが用いられる。この場合、患者は眼科受診の通院コストと「目が不自由にならない」とを秤に掛けるわけだが、今のところは目が不自由になるという自覚はなく、予防行動の長所を何ら見出せずにいる。そこで、医療者は予防行動のメリットとデメリットを、目の前で患者に提示する。こうすることで、患者の意識においては「糖尿病網膜症に罹るかも」という病気に対する脆弱性や罹患性と、「目が見えなくなったらまずい」と感じる病気の重大性によって、危機・脅威の意識が高まっていく。したがって、その予防行動の有益性と便宜性、即ち「目が不自由にならない」に秤は傾いて、勧められた予防行動の「眼科を受診」を実行する可能性が予測できる[14)]。

両者の方法は一見すると、別物のようにも思えるが、「健康信念モデル」を「LEARN アプローチ」に代用して考えることも可能である。先程の糖尿病患者に眼科受診を勧めるケースは、以下のように、「LEARN アプローチ」にも置き換えられる。例えば、「仕事で忙しい」や「仕事最優先」もその人を司る大切な生き方であり、一つの文化として十分、尊重に値するからだ。

L「傾聴」:「眼科に行く必要性など全然感じないし、実際に見えているので」
　　「眼科にまで診てもらうなんて面倒だし、仕事が忙しくて」
E「説明」:「合併症として網膜症を併発すると、最悪のケースでは失明です」
　　「眼科で何かが見付かっても、早期なら改善の見込みがあります」
A「認識」: 共通点「失明したら、仕事以前の問題だ」
　　相違点「今のところ、眼科受診の必要性の捉え方が食い違う」
R「勧め」:「将来、失明すると困るから、眼科は受診した方が良い」
N「取決」:「休暇を取らないで受診できる、職場近くの眼科を紹介しますね」

医療者はこのような複数の方法を複眼的に選択・置き換えて、患者の受療導入と医療継続を図ることが大切である。ここで、こうしたプロセスを経ることでの患者の意識変化について、「行動変容モデル」を基に検討したい。このモデルでは、情報提供や周囲の支援を通じ、無関心であった患者が治療を開始し、状態の改善を目指すものである。次の経過は、理想的な形であり、実際には⑤維持期の継続が難しく、再発期の方に枝分かれして、再び

②の関心期からやり直すことになる（現実形）。

理想形：①無関心期→②関心期→③準備期→④行動期→⑤維持期→⑥確立期
現実形：①→②→③→④→⑤維持期不調→ ＊再発期に→②→③→④→⑤→⑥

理想形の流れ
① 無関心期：＜情報提供（効果とリスク）＞ 経過良好 → ②に
② 関心期：＜動機付け、自信持つ、障害排除＞ 経過良好 → ③に
③ 準備期：＜実行・継続可能なプラン、決意固め＞ 経過良好 → ④に
④ 行動期：＜成功行動の強化、周囲の支援＞ 経過良好 → ⑤に
⑤ 維持期：＜再発予防、周囲の支援＞ 経過良好 → ⑥に
⑥ 確立期

現実形の流れ
⑤ 維持期：＜再発予防、周囲の支援＞ 経過不良 → ＊再発期に
＊ 再発期：＜出来たことの承認、次の動機付け＞ 経過良好 → 再び②へ
② 関心期

このような長期間の根気強いアプローチに対しては、地域医療を支える「かかりつけ医」の存在・普及が前提となるが、その機能としては、医療法に基づく市町村単位の一次医療圏での通院が想定される。また、疾患の種類や程度、一般的な入院加療のケースによっては、ブロック単位の二次医療圏も含まれるであろう。当然、そこでの対応が困難な場合は全県単位の三次医療圏に引き継がれ、専門的手術のような高度・特殊な医療が期待される。ただし、この三階層制も構想としては、一次から順に段階を上がっていくことによって、効果的な医療供給が成り立っている以上、一段飛ばしや二段飛ばしの患者が増えた場合には、制度の維持は難しくなってしまうという逆説的矛盾を孕んでいる。

２－２　かかりつけ医調査とゲートキーパー

日本医師会の調査によると[15]、「かかりつけ医[16]がいる」の回答者は全体（1,200 人）の 55.9％（「いない」回答は 29.1％）であった。これを年代別に視ると、70 歳以上が 81.6％と高い割合を示し、20 歳代から 30 歳代は 31.5％に止まっている。また「いる」回答を男女別で視ると、女性の割合が 61.6％で、男性が 49.3％であった。こうした「かかりつけ医がいる」という単純な質問からは、年代や性別よる有意差が確認できた。

他には、健康状態別に視ると「健康状態がよくない」の回答者で「かかりつけ医がいる」の割合は 85.0％と高い一方、「健康状態がよい」の回答者でも半数（49.8％）には「いる」のは注目であった。また、生活習慣病などの慢性疾患の患者についてみると、「診療を日

常的に受けている」人の 90.3％が「かかりつけ医がいる」と回答し、「受けていない」人でも 43.8％が「いる」と回答している。

「かかりつけ医がいる」回答（671 人）を更に、その人数や医療機関、診療科などで分類すると、かかりつけ医の人数は、1 人が 7 割弱（67.2％）、2 人が 24.7％、3 人以上が 7.9％であった。医師（かかりつけ医が 1 人の回答に限る）の所属先でみると、診療所の割合は 83.4％で、中小病院が 13.5％、大病院が 3.1％であった。その医師の診療科（2 人以上の回答者は、最もよく相談に行く、かかりつけ医の診療科）を尋ねたところ、8 割以上（81.5％）は内科で、外科（4.6％）と整形外科（4.6％）が続いた。

「かかりつけ医がいる」回答（671 人）の過去 1 年間の受診回数では、「受診なし」が 10.7％、「年に 1 回から 2 回程度」が 22.2％、「年 3 回から 10 回程度」が 24.3％、「月に 1 回程度」が 32.2％で最多、「月に 2 回以上」が 10.3％（最低）を占めた。これら全体では、年に 0 回から 10 回程度で受診する人が半数以上を占めた。これが、65 歳以上になると、月に 1 回以上の人が 6 割を占めている。

最後に、かかりつけ医がいる人に「体調が悪いときや健康について相談したいときにかかりつけ医を受診するか」を尋ねると、全体の 76.9％が「いつもかかりつけ医に受診する」と回答した。一方、「専門医にかかりたいときにかかりつけ医に相談するか」については「いつもかかりつけ医に相談する」と回答した人は全体の 52.9％に止まった。ただし、いずれも年齢による違いが見られ、高齢になるほど高くなる傾向であった。

以上、「かかりつけ医」に関わる調査から、先ずは「いる」か「いない」かの基本的項目に対しては、年代と性別で有意差が見られた。前者については「健康状態」の良し悪しや慢性疾患の有無と関係があり、後者は調査項目にはないが、交絡因子として生活スタイル（医療アクセスの好条件）がスコアを押し上げたと思われる。次に問題なのは、かかりつけ医への受療頻度と目的の項目である。前者は年代との関係が強く、月に 1 回が最多で 3 割であるが、逆に年に 1、2 回が 2 割強、年に 3 回から 10 回が 2.5 割でもある。不要な受診は全体の利益として控えるべきであるが、長期的に慢性疾患を予防するためには、かかりつけ医への受療回数を効率的に調整する必要がある。後者については、かかりつけ医との接し方への意識・考えがよく現れている。本来ならば、「ゲートキーパー」役のかかりつけ医がいて、その紹介を経ての専門医受診がある。経過が良好であれば、再び患者のかかりつけ医に担当を戻すという流れになる。しかし、回答の半分からはかかりつけ医と専門医との接し方を別個に捉えてしまっている様子が窺える。つまり、患者がかかりつけ医を選択肢の一つとしているため、医療連携が十分に働いているとは云えない。したがって、今後は患者を中心としたかかりつけ医の役割を一層、明確にし、生活習慣病や慢性疾患の予防、国民医療費の軽減、医療過疎の解消などを図る必要があろう。

３．医療連携とアドヒアランス

３－１　医療供給と医療連携

厚生労働省が強調するのは、「2025 年問題」[17] である。「ベビーブーム世代」が 2015 年に前期高齢者に到達し、その 10 年後の 2025 年、高齢者人口は約 3,500 万人に達すると推計され、それに伴う様々な問題が深刻化･顕在化するとされる。以前は高齢化進展の「速さ」が注視されたが、2015 年以降は高齢化率の「高さ」（高齢者数の多さ）が問題になっている。先ず、認知症高齢者は 320 万人に急増すると予測されるが、現在でも要介護者の半数に、認知症の影響が認められている状況である。次に、高齢者世帯は約 1,840 万世帯に増加し、その約７割を一人暮らし・高齢夫婦のみ世帯（特に高齢一人暮らし世帯は約 680 万世帯、約 37％）が占めると見込まれる。更には、こうした兆候は都市部が顕著で、埼玉（87 万人増、＋ 80％）、東京（85 万人増、＋ 38％）、神奈川（84 万人増、＋ 60％）、千葉（72 万人増、＋ 71％）、大阪（64 万人増、＋ 41％）の順で増加することで、住居問題に限らず、新たな問題が浮上すると思われる。そこで、「かかりつけ医」調査が示すように、「2025 年問題」を前にして、この十年の議論は効率的な医療供給体制の構築に対し、時間が割かれてきた[18]。この「効率的」の前提として、患者個々の利益（健康と省コスト）を図りつつ、全体の利益の最大化との両立がある。しかし、その障害として、現医療計画の問題点（以下３点）が横たわっている。

① 患者側の実際の受療行動に着目せず、医療提供側偏重の視点
② 地域の疾病動向を質的に勘案せず、量的な視点が中心
③ 各機関が担える機能に関係なく、大病院重視の階層型構造が念頭

このように医療法に基づく三層構造体制では、フリーアクセスである以上、各医療圏の適正利用が進まず、患者の三次医療志向が生じやすい。言い換えれば、以下のように一次･二次医療圏の連携に基づく医療完結が機能していない。その原因は①や②にあるように、患者の受療行動や地域の疾病動向への視点が十分とは云えず、患者のニーズとのミスマッチが生じるからだ。これを患者 - 医師の相互関係因子に着目し、患者の異文化的背景を重視する「LEARN アプローチ」に準えれば、三層構造体制自体が当アプローチを困難にしていることになる。

一次医療：日頃の健康相談から、かかりつけ医中心の地域医療体制確立を目指す医療
二次医療：入院治療を主体とした医療活動が概ね完結する医療（救命救急を含む）
三次医療：先進技術や特殊医療、発生頻度が低い疾病等の医療需要に対応した医療

現在も進行中の議論であるが、従来の階層型構造の医療提供体制から住民・患者の視点

に立った医療連携体制への転換が求められている。現状では、市町村やブロックの機能分担が前面に強調される反面、各機関が得意とする資力や個性が上手く地域に伝わらず、結果的には利用者の三次志向が強まってしまっている。先ずは、主要な事業ごとに各機関の医療機能を明確にし、それを明示することで、患者の安心感を確保する医療連携体制が必要である。新たな医療計画制度での医療連携体制の考え方は、以下の３点である。

① 患者の受療行動を中心にした構想
② 主要な事業ごとに柔軟な視点
③ 病院の規模でなく医療機能を重視

これまで医師が患者の行動変容を促しても、十分に役割を果たせなかった一因に、階層型の医療供給体制がある。そこで、国民・患者と一体となったかかりつけ医（診療所や一般病院）が円の中心に位置し、独自の機能（専門的な治療、救急医療、回復期リハビリ、療養、介護・福祉など）を発揮する医療機関が放射状に配置されるような医療連携体制が検討されている。こうした体制の下で、アドヒアランスの浸透が期待される。

３－２　医療計画とアドヒアランス

最後に、患者の主体的な受療行動を促し、長期的には国民医療費や医療者の過重労働などの負担軽減に繋がる要素の一つとして、「コンプライアンス（compliance）」に代わる「アドヒアランス（adherence）」導入の動きが進んでいる。患者が受動的受療ではなく、主体的・能動的に治療方針の決定に参画し、その方針に従って治療に臨んでもらうという当方策は、患者の理解と意志決定、治療協力、内服遵守が前提となっており、そのための医療連携体制を模索する必要があろう。従来の地域医療圏構想では各医療機関で機能分化と連携が十分に進まず、加えて「コンプライアンス」では、医療者の指示に対し、従順に従うか否かで患者を評価し、遵守しない場合の責任は患者に帰してきた。つまりは「インフォームド・コンセント」と言いながらも、患者自身に積極的関与の可能な部分が少なく、治療継続やシームレスな医療連携を困難にしてしまう一因であった[19]。

国際的な動向としても、患者が治療法を自ら選択・実行していく上で、コンプライアンスからアドヒアランスに代わるという流れが強い。その好例として、WHO（世界保健機関）が掲げる“Adherence to Long-term Therapies; Evidence for Action[20]”の取り組みが挙げられる。これによると、Asthma（喘息）と Cancer ― palliative care（癌；疼痛ケア）、Depression（鬱病）、Diabetes（糖尿病）、Epilepsy（癲癇）、HIV/AIDS、Hypertension（高血圧）、Tobacco smoking cessation（喫煙）Tuberculosis（結核）の９項目で、積極的な患者の主体的受療行動を促すために、アドヒアランス導入が謳われている。こうした疾患は日頃からの予防と早期発見・治療が欠かせないが、一方で発病の契機・兆候が明確ではなく、忍び寄るように重症化してしまうという特性がある。しかも現在の医療技術では一

度発病すると、完治は困難であることから、根気強い受療が必要である。また、治療や内服の方法も複雑・煩雑で、副作用や相互作用が現れる場合もある。更には、治療費の負担や受療時間といった医療コストも嵩むという事情がある。こうした疾患やケアに対しては、下記の六つの要素が必要であるが、その核となるのがアドヒアランスである。

① Patient compliance（患者の治療協力・遵守）
② Long-term care（長期的な医療継続）
③ Drug therapy ― utilization（投薬；安全な活用）
④ Chronic disease ― therapy（慢性疾患；治療）
⑤ Health behavior（健康保健行動）
⑥ Evidence-based medicine（根拠に基づく医療）

ただし、このアドヒアランスにしても、医療者側から発信された方法に他ならない。よって、これが医療現場でコンプライアンスに対する表面的な代替物として利用されたとしたら、これまでとは大差のない結果に収まってしまうであろう。患者 - 医療者の相互関係を築くためには、患者の異文化的背景以外にも家族や地域、職場との関係因子にも十分、考慮が必要である。

結びに代えて

以上、患者にとって実行・継続可能な受療ありきの治療内容を決定する誘因を探るために、受療傾向と患者 - 医療者の相互関係因子に着目してきた。その結果、医療需給バランスの効率的整備を通じ、患者自身の QOL だけでなく、家族や地域、職場の理解や協力を引き出す国民医療づくり、即ち社会医学や公衆衛生のアプローチが欠かせないことが明らかになった。近年はアドヒアランス導入の動きが盛んであるが、2025 年を間近にして、患者・関係者と医療者の協働・発信による受療のための信頼醸成づくりが、医療連携体制の整備と共に、社会的取り組みとして必要な時期に来ていると思われる。

---

1) 山田浩樹ほか「服薬アドヒアランスとは―コンプライアンスからアドヒアランスへ」（『Schizophrenia Frontier』第 7 巻、第 3 号、2006 年所収）155-159 頁。

2) 厚生労働省『平成 26 年 受療行動調査（確定数）』厚生労働省、2016 年、8-13 頁。

3) 全施設の平均割合ではなく、各規模の医療提供施設（例えば特定機能病院）内での個

別割合を意味する。

4) 佐々木美裕ほか「病院アクセシビリティを用いた疾病別需給バランスの視覚化」（『オペレーションズ・リサーチ』第 58 巻、第 11 号、2013 年所収）623 頁。

5) 川越雅弘「我が国における医療と介護の機能分担と連携」（『海外社会保障研究』第 156 号、2006 年所収）14-15 頁。

6) World Health Organization, *Constitution of the World Health Organization*, WHO iris, 1948, p.1.

7) 厚生労働省『平成 27 年度 国民医療費の概況』厚生労働省、2017 年、3 頁。

8) 厚生労働省『平成 28 年 国民生活基礎調査の概況』厚生労働省、2017 年、10 頁。

9) 厚生労働省『平成 27 年 国民生活基礎調査の概況』厚生労働省、2016 年、14 頁。

10) Elois A. Berlin and William C. Fowkes, 'A Teaching Framework for Cross-cultural Health Care; Application in Family Practice', in: *The Western Journal of Medicine*. vol.139, no.6, 1983, pp.934-938.

11) 清水弘之「健康観と受療行動の日米比較」（『日本農村医学会雑誌』第 47 巻、第 6 号、1999 年所収）806 頁。

12) 田川まさみほか「模擬患者の参加した患者教育と「悪い知らせ」の学習」（『医学教育』第 34 巻、第 6 号、2003 年所収）372-374 頁。

13) 大西弘高ほか「患者教育に関する医療者教育をどう改善すべきか」（『家庭医療』第 15 巻、第 2 号、2010 年所収）47 頁。

14) Marshall H. Becker and Louis A. Maiman, 'Sociobehavioral Determinants of Compliance with Health and Medical Care Recommendations', in: *Medical Care*, vol.13, no.1, 1975, pp.10-24.

15) 日本医師会「第 6 回 日本の医療に関する意識調査」（『日医総研ワーキングペーパー』第 384 号、2017 年所収）22-31 頁。

16) 当調査で対象者に示された「かかりつけ医」は「健康のことを何でも相談でき、必要なときは専門の医療機関へ紹介してくれる、身近にいて頼りになる医師」と定義付けした。

17) 第 1 回介護施設等の在り方委員会『今後の高齢化の進展～ 2025 年の超高齢社会像～』厚生労働省、2006 年、1-5 頁。

18) 社会保障審議会医療部会『医療連携体制・かかりつけ医、医師確保との関係について』厚生労働省、2005 年、5 頁。

19) 山田、同上書、155-159 頁。

20) World Health Organization, *Adherence to Long-term Therapies; Evidence for Action*, World Health Organization, 2003, pp.I-XV.

保育実習の経験を通した実習生の「危険」場面に関する理解の深まり
～領域『保育内容（健康）』に見られる安全教育の視点から～

富　山　大　士
丸　橋　聡　美
茗　井　香保里

Profound Comprehension by Students on Dangerous Scene
through their Own Experiences in their Practical Training at Nursery Schools
～ in terms of Safety Education on Aspect of Health ～

Futoshi Tomiyama
Satomi Maruhashi
Kaori Meye

１．本研究の背景

子どもの健やかな成長を考えるとき、安全に安心して暮らせる環境は、基礎的、基本的なことであり、かつ重要なことである。安全に安心して暮らせる環境の確保は、家庭のみならず、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園等の保育施設においても重要なことである。

保育施設に従事する保育者が十分な安全・危険意識を持つことが重要であることは言うまでもない。保育者として日々保育経験を重ねていくなかで、安全・危険意識が醸成されていく側面はもちろんある。しかし、保育現場での保育経験のみが安全・危険意識を醸成していくわけではない。幼稚園教諭免許や保育士資格を保有した保育者となる前に、保育者養成課程に在籍する学生の時期から保育者として安全・危険意識を持つことの意味を理解し、学生の意識の高まりを醸成していくことが養成校教育に求められていると考えられる。

まず、現職保育者の安全・危険意識に関する先行研究の状況を下記（１）のように踏まえた上で、次に、保育者養成課程に在籍する学生の安全・危険意識の醸成に関する先行研究の状況を（２）にまとめた。また、子ども自身が自ら安全・危険意識をしっかりと持ち合わせて今後の人生を健やかに生きていくことができるようになるために、保育者としてなすべき援助・行動を理解する上で、保育所保育指針（2017 年改定）の領域「健康」における「安全」「危険」に関する記述から、子どもの安全・危険意識の発達及びそれに則した保育者の行動変化に関して読み取り（３）にまとめた。

（１）現職保育者の安全・危険意識の重要性に関する先行研究の状況

例えば埼玉県教育委員会は、子育ての目安「３つのめばえ」の中で「生活」「他者との関係」「興味･関心」の３分野に着目し、小学校入学までに身に付けてほしいこととして、「生活」分野の最初に「健康で安全な生活をする」ことを挙げている[1)]。ここで「健康で安全な生活」に関しては、「安全に気をつけて行動する」ことを家庭で身につけ、「危険な場所や危険な行動がわかり、安全に気をつける」ことを幼稚園・保育所・認定こども園等の保育施設で身につけることを求めている。これは、幼稚園教育要領の心身の健康に関する領域「健康」に示されている内容と同等である[2)]。

これらの保育施設において安全に危険から回避するための方法として、『保育における子どもの安全・危険に関する研究動向』（田村 2015）にて、「保育における安全管理及び危機管理のあり方は、保育の質を高めて子どもを危険から守り、保育の目的を達成すべき」という考え方が示されている[3)]。また、保育における安全･危険に関する研究動向から、「保育者の専門性に着目した保育現場での安全･危険意識の研究の意義」が導き出されている。そして「保育者の専門性とは、子どもの活動に対して保育者がその意味をどのように認識し、関わるかという保育者の保育に向かう態度と日々の保育を実践するためのスキルに焦

点が当てられることが多く、そして、それらを経験年数や職階での変容に着目して、その差異から構造的に捉えようとする動向が見られた」と明記されている。

『安全管理・危機管理に関する保育者の専門性』（田村 2017）では、子どもが犠牲となる保育の危険を取り上げられ、保育活動を視点として保育者の安全管理・危機管理意識に着目し、M-GTA の手法を用いて保育者の専門性が検証されている[4)]。

（2）保育者養成課程に在籍する学生の安全・危険意識の醸成の重要性に関する先行研究の状況

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（平成 27 年 3 月 31 日、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知、雇児発 0331 第 29 条）の中には、「別紙３　教科目の教授内容」として指定保育士養成施設における教授すべき教科目名が示されている。また「別添１」には各教科目にて教授すべき内容が示されている。

「別添１」の中では、「安全」というワードは『子どもの保健Ⅰ（講義科目）』『子どもの保健Ⅱ（演習科目）』『保育内容演習（演習科目）』『保育実習Ⅰ（実習科目）』にて記されており、これらの科目にて教授する内容が示されている。「危険」というワードは「別添１」には示されていないが、「安全」に関する教育をする中で、「危険」はその中に当然に含まれる概念と考えられる。

保育士養成校にてこれらの講義科目・演習科目・実習科目を学生が履修していく中で、実習科目の影響は大きいと考えられる。厚生労働省通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」における「保育実習実施基準」の保育実習Ⅰに関する保育所実習の内容として、「３．保育内容･保育環境」（４）に「子どもの健康と安全」と記されている[5)]。保育実習Ⅰ（保育所）において、学生が子どもの健康と安全について学びを深めることが大切である。

また、『保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版』において、保育実習指導Ⅰ（保育所等）にて学生が学ぶべき内容として「保育所における安全について学ぶ」ことが大切であることが示されている[6)]。

『保育所実習における危険事例と安全管理意識（1）』（斎藤 2013）において、短期大学の１年生と２年生の学生を対象に、保育所実習において学生が遭遇した具体的な危険事例に関するアンケート調査が行われた[7)]。アンケート結果の量的な解析により、危険事例に関する「安全管理意識」の高さは、１年生よりも２年生の方が高いことが示された。また、自由記述の回答をもとに、その危険事例に関する責任感に関して調査した結果、１年生では「実習生でも安全には責任がある」という「安全管理意識」の高い学生の記述が見られたが、２年生ではそのような抽象的な記述ではなく、よりその危険事例に対する具体的な記述が見られたとの結果が示された。

斎藤らの研究は学生アンケートの量的な解析に基づいたものであり、具体的にどのような「安全管理意識」が育成されてきたのかは明確にされていない。また、保育士養成課程

には講義・演習・保育実習等のさまざまな履修科目が存在するが、どのような段階を経て学生の「安全管理意識」が向上していくのかについても、解析はなされていない。

保育士養成校の学生が養成課程に定められた課程を学修し学びを深めていく中で、保育における安全・危険意識を深めていくプロセスを明らかにする必要がある。

（3）子どもの「安全・危険意識」の発達に則した保育者の行動の変化
～　保育所保育指針（2017年改定）の領域「健康」の趣旨に沿って　～

2017 年に改訂された保育所保育指針[8]においては、2008 年に告示された保育所保育指針に比べて、安全関係の記述が充実した[9]。

特に 2017 年の改定において、子どもの安全教育という点で、より踏み込んで領域「健康」の分野で指針に記述がなされるようになった。保育者が子どもの安全に注意することはもちろん大切であるが、安全な生活のために必要な習慣に子ども自身が自ら気づき、安全な態度を身に付けるとともに見通しを持って行動することの大切さが、領域「健康」のねらいにて強調されるようになった[9]。

保育所保育指針（2017 年改定）における、領域「健康」に関するねらい　より

1 歳以上 3 歳未満児の保育における、領域「健康」に関するねらい

③ 健康、安全な生活に必要な習慣に気付き、自分でしてみようとする気持ちが育つ。

3 歳以上児の保育における、領域「健康」に関するねらい

③ 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。

そのことは、領域「健康」の内容の取扱いにおいても強調されるようになった。

保育所保育指針 (2017 年改定) における、領域「健康」に関する内容の取扱い　より

3 歳以上児の保育における、領域「健康」に関する内容の取扱い

⑥　安全に関する指導に当たっては、情緒の安定を図り、遊びを通して安全についての構えを身に付け、危険な場所や事物などが分かり、安全についての理解を深めるようにすること。また、交通安全の習慣を身に付けるようにするとともに、避難訓練などを通して、災害などの緊急時に適切な行動がとれるようにすること。

上記の領域「健康」に関するねらいを見てわかるように、1 歳以上 3 歳未満児の「③ 健康、安全な生活に必要な習慣に気付き、自分でしてみようとする気持ちが育つ」という状態から、3 歳以上児の「③ 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する」という状態に向かって、発達とともにねらいが変化するのである。

このことから、子どもの安全・危険意識に関する発達は以下の３段階の過程を経ていくことが予測される。

1．安全・危険に対する子どもの意識の育ちが不十分なため、危険を顧みずに、子どもは危険な行動をする。
2．安全・危険に対する子どもの意識の育ちが不十分なときもあるが、保育者の援助を受けつつ、基本的には安全を確保して子どもたちで注意してよく遊ぶ。
3．安全・危険に対する子どもの意識の育ちが十分であり、安全を確保しつつ子どもたち同士で注意してよく遊ぶ。

このように自分の健康、安全を自分で守る意識を育てることが、真に重要な「安全教育」である。

これらの発達段階の子どもたちに対応した保育者の行動は、以下のようになるべきであろう。

1．安全・危険に対する子どもの意識の育ちが不十分な場合、子どもの行う危険な行動を保育者が制止する（制止する）
2．安全・危険に対する子どもの意識の育ちが不十分な場合もあるが、保育者が援助しつつ、子どもたちの行う行為によく注意を払う（注意を払う）
3．安全・危険に対する子どもの意識の育ちが十分な場合、子どもたちの育ちを見通し、子どもの行動を見守る（子どもの育ちを見通して見守る）

２．本研究の目的

子どもの安全を確保するために、保育者は子どもの行う危険な行動を制止することがある。しかし、子どもの今後の成長を見通したとき、子どもの行う一見「危険な行動」に対して保育者が援助をするべきか、子どもの行動を見守るべきか、について、保育者は状況に応じて適切な判断をする。

保育者養成段階の学生については、観察眼の未熟さゆえに、子どもや保育者の目に見えやすい行動を過大にクローズアップして注目しがちであろうと推測される。そのような学生は、例えば保育中の子どもの行う一見「危険な行動」を見ると、それに対応した保育者による目に見える行動（制止等）のみに大きな注目をしがちだとは考えられないだろうか。また、保育者が一人ひとりの子どもたちの育ちを見通して、子どもの一見「危険な行動」ですら見守る姿の意味は、学生には気付き理解することが困難なこともあるだろう。

以上の議論を踏まえ、養成校の学生が実習を含む養成課程の履修を進める中で、「安全･危険」意識が醸成されていく過程を明らかにすることを本研究の目的とした。

特に本研究では、学生が現職保育者とともにいる場であり安全・危険意識を実体験とし

て捉えやすい保育実習を節目のタイミングとして着目し、保育実習Ⅰ（保育所）及び保育実習Ⅱ（保育所）のそれぞれの実習終了時点での学生の安全・危険意識を把握し、２つの実習の間での学生の意識の変化・成長について検討し、明らかにすることとした。

３．研究の方法

保育実習Ⅰ（保育所）及び保育実習Ⅱ（保育所）のそれぞれの実習終了時点での学生の「安全・危険意識」を調査するべく、学生を対象とした質問紙調査を実施した。

調査対象者

埼玉県内のＡ保育者養成短期大学に属する学生（２年制コースの２年生）

調査時期

（１）2016 年２月に実施した２週間の保育実習Ⅰ（保育所）を終えた学生 154 名を対象として、2016 年４月に調査（146 名から回答を得た）

（２）2016 年６月に実施した２週間の保育実習Ⅱ（保育所）を終えた学生 149 名を対象として、2016 年７月に調査した（139 名から回答を得た）

倫理的配慮

研究目的や概要を調査対象学生に伝え、学生が記入した質問紙記入内容に関しては、解析した結果を氏名や実習派遣先の名称が特定されない状態で学会発表や論文等で発表することがある旨の了解を得た後、質問紙調査を実施した。

調査内容

保育所における実習終了後に「２週間の実習期間の中で、一番危険を感じた場面について記入してください」として、「その場面における子どもの行動を記入してください」（以下、「子どもの行動」）「その場面における保育者及び実習生の行動を記入してください」（以下、「保育者・実習生の行動」）「その場面で保育者及び実習生が払うべきだった配慮事項を記入してください」（以下、「行うべき配慮事項」）の３項目について、実習に参加した学生に自由記述で回答を求めた。

・保育実習Ⅰ（保育所）終了後：2016 年４月 21 日

2016 年２月に実習に参加した 154 名の対象学生のうち、146 名から回答を得た。

・保育実習Ⅱ（保育所）終了後：2016 年７月７日

2016 年６月に実習に参加した 149 名の対象学生のうち、139 名から回答を得た。

解析方法

樋口（2004）の開発したテキストマイニングソフトウエア KH-Coder（Version2.00f）[10) 11)] を使用し、質問紙調査によって得られた「子どもの行動」「保育者・実習生の行動」「行うべき配慮事項」の３項目について語の相関に関する計量解析を行って共起ネットワークを導出し、保育所での実習体験を通した学生の安全・危険意識を解析した。

４．調査結果の例（保育実習Ⅰの例）

保育実習Ⅰに関する質問紙調査の結果の一部（例）を表１に示す。質問紙に回答した学生に通し番号をつけ、２週間の保育実習Ⅰ期間の中で学生が一番危険を感じた場面について、その場面における子どもの行動、その場面における保育者・実習生の行動、その場面で保育者及び実習生が払うべきだった配慮事項として自由記述形式で回答された３項目を表形式にして示した。

表１　保育実習Ⅰに関する質問紙調査の結果の一部（例）

No.	子どもの行動	保育者・実習生の行動	配慮事項
1	園庭遊びを終え、室内に入るため、手足を洗っている際に、一人の男の子が外から二階に上がれる階段を一人で登ってしまった。	保育者は手足を洗っていた。中に入った子どもの排泄を行っていた。保育者と実習生は、遊んでいる子どもを連れてきていた。	常に人数がそろっているのか確認する。
2	おやつの時間に焼き芋が出た際に、入所して１～２週間の子どもが口に詰めすぎて、喉につまらせ、むせてしまっていた。	実習生は焦ってしまい近くの保育者に助けを求めた。背中をさすった。保育者も背中をはたき、手を口に持っていこうとした時に、子どもが口から芋を出した。	芋を細かく切っておく。一度にたくさん口に入れないように目を配る。
3	散歩で公園から園に戻る時、50～60m くらいの長い階段を降りなければいけなかった。降りる時に急いで転んでしまったり、歩幅が合わず転びそうになる子どもが沢山いた。	保育者は子どもたちの前・真ん中・後ろに付き、ゆっくり降りるように声をかけていた。実習生は歩幅をうまく合わせられず急ぎがちの子どもと手をつなぎ一緒に降りた。	ゆっくり降りるように子どもたちに声をかけ、前・真ん中・後ろと等間隔の位置に立ち、誰かが転んだ時にすぐに助けられるようにする。

保育実習Ⅱに関する質問紙調査については、保育実習Ⅰのものと全く同一の内容の調査を行った。よって保育実習Ⅱに関する質問紙調査の結果は表１と完全に同一形式である。紙面の都合上、保育実習Ⅱに関する質問紙調査を表形式にて示すことは省略する。

５．共起ネットワーク解析結果及び考察

共起ネットワークとは、テキストからそのテキストを特徴づける語の抽出を行い、特徴語同士の共起関係をネットワーク図にしたものである。テキストの中の隣接する語と語の関係性が強いものが線で結ばれている。共起ネットワークにおいては、出現回数の多い単語が大きな円で囲われており、ネットワークの中心の単語ほど濃いピンク色になっている。

本研究において共起ネットワーク解析を用いたのは、多くの学生が共通して回答に使用した語及びそのネットワークの中に、学生たちの共通の傾向を見出したいと考えたからである。

本研究では、登場数 20 以上の単語、Jaccard 係数を 13、0.1 以上 14 の共起関係をリンクする設定とし、分析を行った。Jaccard 係数は類似性の指標であり、語と語の共起関係を表している。

５－１）「子どもの行動」の共起ネットワーク

保育実習Ⅰにおける「子どもの行動」の共起ネットワークを図１に示す。多くの学生が危険と感じた場面は、図１において語が大きな円で囲まれている。黒い破線の楕円で囲った部分を見ると、「子どもが走る」「公園に散歩に行って遊ぶ」「男の子が遊ぶ」といった語のつながりが見られる。

その他の箇所では、「ブランコ」「三輪車」「滑り台」「砂場」「園庭」等の屋外環境の語が多く見られる。

また、その他で室内環境と考えられる箇所としては、「給食で座る」「椅子に座る」といった語のつながりが見られる。

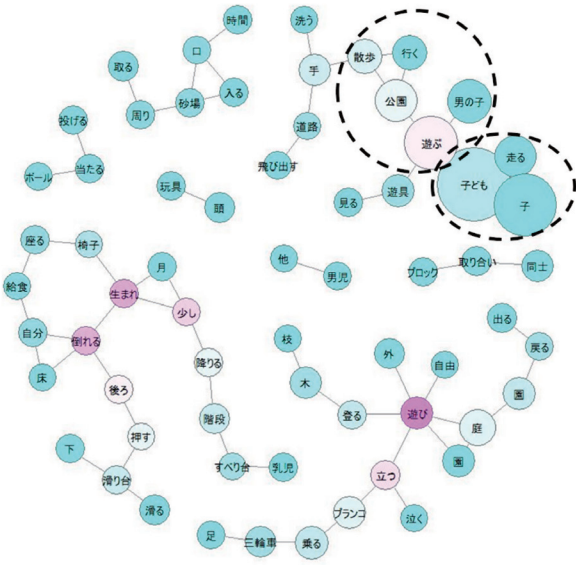


図１　保育実習Ⅰにおける「子どもの行動」の共起ネットワーク

保育実習Ⅱにおける「子どもの行動」の共起ネットワークを図２に示す。多くの学生が危険と感じた場面として、語が相対的に大きな円で囲まれている部分を中心として破線で囲った。「白線のスペースに自転車」「砂場の下に落とす」「三輪車を押す」「スピードに乗る」「階段を降りる時の段差」「少しの段差」「女の子が玩具を手に」といった語のつながりが見られる。「段差」「転倒」「バランス」のピンク色が濃く、危険と感じられる場面のキーワードであることが示唆される。

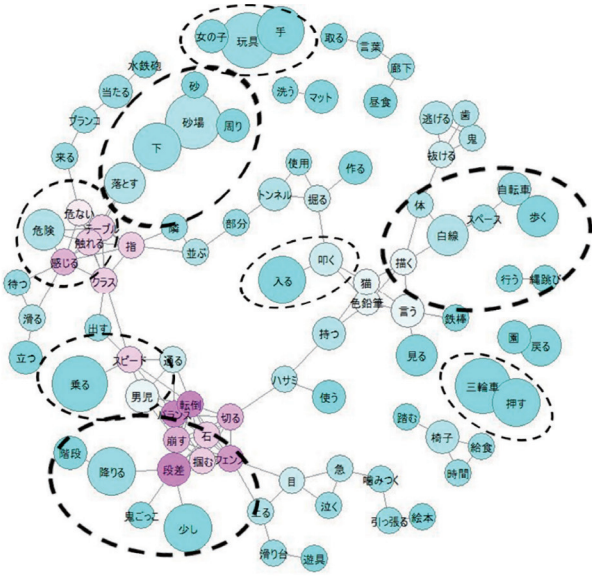


図２　保育実習Ⅱにおける「子どもの行動」の共起ネットワーク

５－２）「保育者・実習生の行動」の共起ネットワーク

保育実習Ⅰにおける「保育者・実習生の行動」の共起ネットワークを図３に示す。図３において語が相対的に大きな円で囲まれている部分を見ると、「保」「実」を除くと、「危ないという声」の箇所のみである。「保」と「実」が結ばれているが、保育者と実習生は、実習中に密に関係しながら行動していることの表れであると推察される。

図３において、橙色と黄緑色と青色の楕円で囲み分けた部分がある。これは１（３）において「これらの発達段階の子どもたちに対応した保育者の行動」として示した３つの行動パターン「制止する」「注意を払う」「子どもの育ちを見通して見守る」に対応する行動である。例えば「危ないという声」や「シャベルを取り上げる」等は、明確な制止の言葉や行動であるので、「制止する」と分類した。橙色・黄緑色・青色に明確に分類できる部分のみを楕円で囲んだものであるが、橙色の楕円が 11 箇所、黄緑色の楕円が１箇所、青色の楕円が０箇所であり、橙色に表示された「制止する」水準の行動が多く見られた。

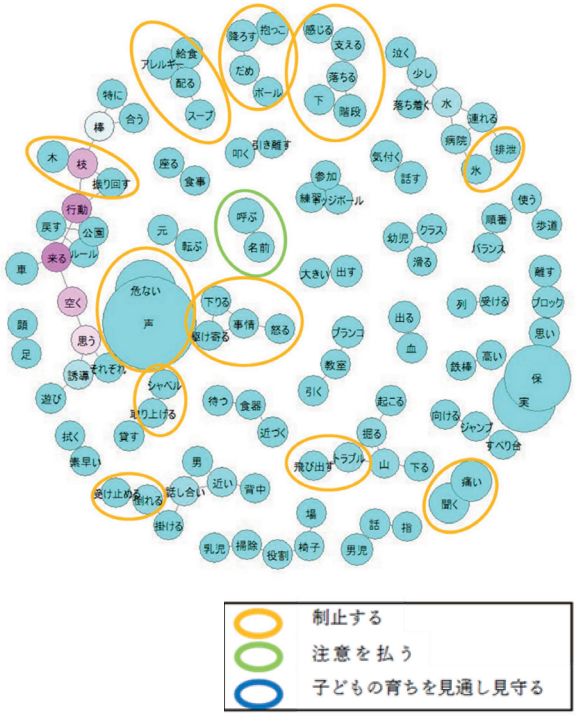


図３　保育実習Ⅰにおける「保育者・実習生の行動」の共起ネットワーク

保育実習Ⅱにおける「保育者・実習生の行動」の共起ネットワークを図４に示す。図４においては、どの語も大きさにほぼ差がなく、危険と感じられる場面における保育者・実習生の行動は状況によって様々であることが示唆される。

図４においても、図３と同様に「これらの発達段階の子どもたちに対応した保育者の行動」の３つのパターン「制止す

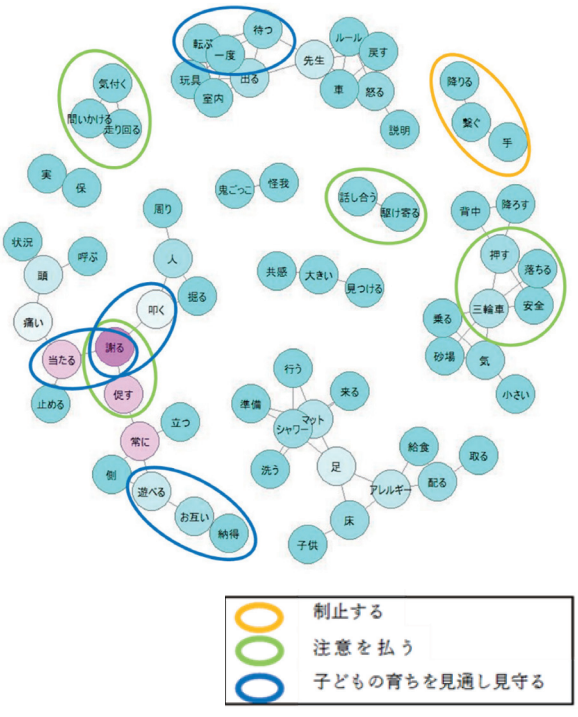


図４　保育実習Ⅱにおける「保育者・実習生の行動」の共起ネットワーク

る」「注意を払う」「子どもの育ちを見通して見守る」に対応する行動を色分けして楕円で領域表示した。橙色の楕円が１か所、黄緑色の楕円が４箇所、青色の楕円が４箇所存在する。図３の保育実習Ⅰの共起ネットワークに比べて、図４の保育実習Ⅱの共起ネットワークでは、橙色箇所が減少し、黄緑色箇所及び青色箇所が増加している。

図３及び図４に基づく以上の結果から、「保育者・実習生の行動」に関する学生の安全・危険意識として、保育実習Ⅰの時には「子どもの行う危険な行動を保育者が制止する」といったような積極的な保育者・実習生の関与行動を強く意識していたが、保育実習Ⅱの時には「保育者が援助しつつ、子どもたちの行う行為によく注意を払う」「子どもたちの育ちを見通し、子どもの行動を見守る」という子どもたちの育ちを見守る姿勢も見えてくるようになっていったことが示唆される。このように、自分の健康、安全を自分で守る意識を育てることが本当の意味での「安全教育」だと言えよう。

５－３）「行うべき配慮事項」の共起ネットワーク

保育実習Ⅰにおける「行うべき配慮事項」の共起ネットワークを図５に示す。多くの学生が危険と感じた場面は、図５において語が大きな面積の円で囲まれた部分であり、「目を離す」「気を付ける」という箇所は他の箇所よりも大きい。

図５においても、「これらの発達段階の子どもたちに対応した保育者の行動」の３つのパターン「制止する」「注意を払う」「子どもたちの育ちを見通して守る」に対応する行動を色分けして楕円の領域表示をした。橙色の楕円が５か所、黄緑色の楕円が６箇所、青色の楕円が０箇所存在する。橙色及び黄緑色で表示された「制止する」「注意を払う」水準の行動が多く見られた。

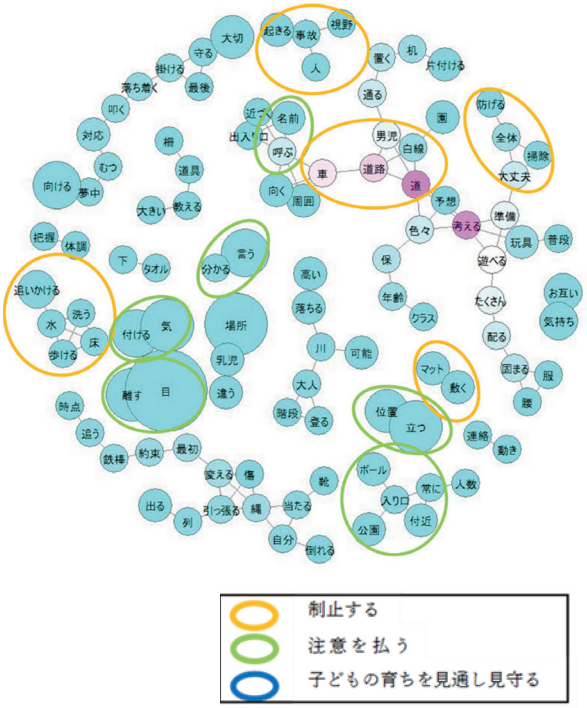


図５　保育実習Ⅰにおける「行うべき配慮事項」の共起ネットワーク

保育実習Ⅱにおける「行うべき配慮事項」の共起ネットワークを図６に示す。図６において、橙色の楕円が０か所、黄緑色の楕円が３箇所、青色の楕円が３箇所存在する。図５の保育実習Ⅰの共起ネットワークに比べて、図６の保育実習Ⅱの共起ネットワークでは、橙色箇所及び黄緑色箇所が減少し、青色箇所が増加している。

図５及び図６に基づく以上の結果から、「行うべき配慮事項」に関する学生の安全・危

険意識についても、保育実習Ⅰの時よりも保育実習Ⅱの時の方が、より積極的な関与をしない姿の保育者の配慮もよく見えてくるようになったことが示唆される。これは５－２）「保育者・実習生の行動」に関する共育ネットワークと同様の傾向を示している。

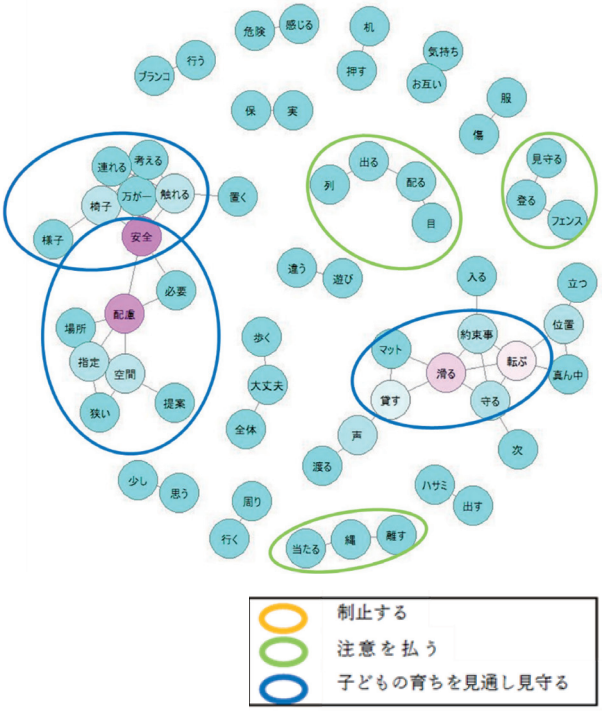


図６　保育実習Ⅱにおける「行うべき配慮事項」の共起ネットワーク

６．まとめ

保育実習Ⅰ及び保育実習Ⅱのそれぞれの終了後に、学生自身の保育現場における「安全・危険意識」を調査するべく、学生を対象とした質問紙調査を実施した。

保育実習Ⅰ終了後には、保育者・実習生の行動や行うべき配慮事項について、「子どもたちの行う危険な行為を保育者が制止する」水準の具体的な安全行動の記述がクローズアップされて多かったが、保育実習Ⅱを経た時には、「援助しつつ子どもたちの行う行為によく注意を払」ったり、「子どもの育ちを見通し、子どもの行動を見守る」という目に見えにくい保育者の姿についてまでの記述が増加した。このように自分の安全を自分で守る意識を育てることが安全教育として大切である。

以上の考察を、「危険」場面に対する養成課程学生の理解の深化モデルとして図７に表した。養成課程における学びを経て、単に危険性を防ぐのみに留まらず、子どもの行動を見守っていくことの大切さという視点に気付くよう、学生の理解が深化したと考えられる。

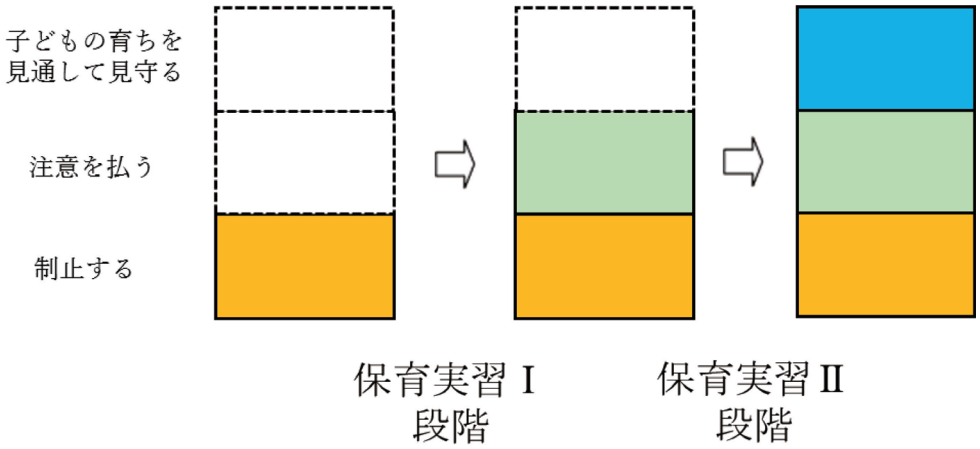


図７　「危険」場面に対する養成課程学生の理解の深化モデル

実習を通して理解が深化した部分もあると思われるが、２月の保育実習Ⅰと６月の保育実習Ⅱの間に約４か月の期間があり、その間に、養成校の授業の枠内での保育実習Ⅰの振り返りを含む実習事後指導や、保育実習Ⅱの事前指導、養成校カリキュラムに則った各種学習も行っている。また、学生自身の自主的な学びもあるだろう。図７に示すような学生の理解の深化に影響を与えている各種要素を検討し、各種要因による影響度を切り分け、学生の理解を深める上でより効果的な教育方法を探ることが今後の課題と言えよう。

本論文は、2017 年 3 月に開催された日本保育者養成教育学会第 1 回研究大会における発表（富山大士・丸橋聡美・茗井香保里「保育実習生の安全意識の実態調査　～実習中に危険を感じた場面についての質問紙調査より～」）及び 2017 年 9 月に開催された日本質的心理学会第 14 回大会における発表（富山大士・丸橋聡美・茗井香保里「保育実習の経験を通した「危険」場面の認識の変容　～実習生の気づきの深まり～」）に加筆したものである。

引用・参考文献

[1] 埼玉県教育委員会　子育ての目安「3 つのめばえ」
https://www.pref.saitama.lg.jp/f2215/mebae02/
[2] 幼稚園教育要領（2017）（フレーベル館）
[3] 田村佳代（2015）　保育における子どもの安全・危険に関する研究動向　*愛知教育大学　幼児教育研究*　第 18 号　pp.79-86.
[4] 田村佳代（2017）　安全管理・危機管理に関する保育者の専門性　*愛知教育大学　平成 27 年度修士論文抄録*　pp.1-4.

[5] 厚生労働省通知 「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（平成 27 年 3 月 31 日、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知、雇児発 0331 第 29 条）
[6] 一般社団法人全国保育士養成協議会（2017）『保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版』
[7] 齋藤信・中野隆司（2013） 保育所実習における危険事例と安全管理意識（1） *山梨学院短期大学研究紀要* 第 33 巻 pp62-72.
[8] 保育所保育指針（2017）（フレーベル館）
[9] 茗井香保里編著（2017）「新保育所保育指針（平成 29 年告示）における『安全』の記述について」『幼稚園・保育所・施設実習 ── 子どもの育ちと安全を守る保育者をめざして ──』 p.7. （大学図書出版）
[10] 樋口耕一（2004） テキスト型データの計量分析 ── 2 つのアプローチの峻別と統合『理論と方法』19（1） pp.101-115. （ナカニシヤ出版）
[11] 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析 ── 内容分析の継承と発展を目指して ──』（ナカニシヤ出版）

学校図書館による学校教育への貢献
－カリキュラム・マネジメントを通して－

西　巻　悦　子

The school libraries' contribution to the education：
Through curriculum management method

Etsuko Nishimaki

【要旨】

現代の学校図書館は、学校教育と学校図書館活動を有機的に結びつけていく具体的な仕組み作りが重要だとされる。本研究の目的は、学校図書館に経営の概念が導入されて以後、学校教育において学校図書館は何が求められているか、カリキュラム・マネジメントとのかかわりから検討することである。研究方法は文献研究である。学校教育において学校図書館はカリキュラムへの支援を通してどのように貢献するのかという視点が必要だと考える。理由は、カリキュラム・マネジメントが学校の教育改善や教育の質の向上にあることを学校長はじめ学校の教職員全員で認識し、学校経営のビジョンに教育の質の向上を掲げる必要があるとされていることである。そこで学校図書館の経営を掌る司書教諭も学校の教育ビジョンを具体化するための一環としてカリキュラムへの支援を行う必要が示唆されている。カリキュラム・マネジメント理論に関する文献と日本におけるカリキュラム・マネジメントに基づく学校図書館活用実践事例を検討した結果、結論として、学校図書館によるカリキュラムへの支援とは教科授業に対する支援だけではなく学校経営におけるカリキュラムの計画・実施・評価・改善に学校図書館活用を反映させていくこと、つまり学校図書館も学校経営におけるカリキュラム・マネジメントに参画する必要があることが明らかになった。.

キーワード：経営、運営、教育課程、カリキュラム、学校経営、学校図書館経営

１．序論

1.1　研究の背景

日本の学校図書館は近年、経営という側面から論じられるようになった。そして、現代の学校図書館には、学校教育と学校図書館活動を有機的に結びつけていく具体的な仕組み作りが重要だとされる。そのような中、1997 年には、学校図書館法の一部が改正され、そのため、1998 年には「学校図書館司書教諭講習」の科目の見直しが行われ、新たに「学校経営と学校図書館」（2 単位）科目が新設され、学校図書館に経営概念の導入が図られた。これは、1999 年告示（高等学校は 2003 年から実施）の学習指導要領に、「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、生徒の主体的、意欲的な学習活動や読書活動を充実すること」と規定され、2011 年からの学習指導要領にも踏襲されている。これは学校図書館と教科との連携が不可欠であることを示唆するもので、学校図書館経営には、学校図書館の利活用によって教科を支援していくことが求められているといえる。また、2003 年 4 月からは司書教諭が 12 学級以上の大規模校に配置されることとなった。学校図書館による教科への支援は個別の教科内容を支援するだけでなく、学校全体の教育課程の編成から実施、および評価にまで関わり、効果的な学校経営を支援することが目指されている。また、教育現場では 2003 年の学習指導要領の一部改正により、これまでの標準とされた学習指導要領が最低基準となり、柔軟なカリキュラムが模索されている。さらに、次期学習指導要領では、１．の改正の概要（３）に各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立が明示された[1]。これは、教育課程による学校教育の質の向上を目指すものである。学校図書館法により教育課程の展開に寄与するとされている学校図書館では、各教科への一層の支援が必要とされる。

学校図書館に教育の効果を目指す経営の概念が導入されたのは、2000 年の教育改革国民会議において、学校に組織マネジメントの発想を取り入れる提言がなされ[2]、学校組織や校務分掌の見直しが求められてきたことによるといえよう。学校組織や校務分掌の見直しが学校図書館にどのような変化をもたらし、今日の学校図書館は学校教育においてどのような役割が求められているのであろうか。

本稿では、キーワードとなる用語を次のように定義する。経営とは『最新・基本経営学用語辞典』によれば、「『実体的な意味で』『機能的な意味で』『企業を経営する』[3]ことで「英語の管理（management）は、経営すること、管理することなど機能概念」[4]とあることをふまえ、さらに管理（management）は、「ある対象を主体の意図する状態や方向にもたらそうとする制御活動を意味し、人や物、金、情報の管理などが指摘される。経営学では、組織の目標を効率的に達成するために人々の活動を調整すること、という人の管理を指すことが多い」[5]とあることをうけ、組織の目標を効率的に達成するために人や物、金、情報の管理などを行うこと捉える。また、運営は『日本国語大辞典』に「組織や制度などを働かせること」[6]とあることをふまえ、学校図書館の組織を学校の教育目標にあわせて

効果的に動かす働きと捉える。

教育課程とカリキュラムについては、天野正輝が「教育課程は、教育内容についての国家基準によるプラン、しかも立案（構成）レベルのものを表す用語であり、その展開過程は含まれていない。『カリキュラム』には目標,内容・教材のほか、教授・学習活動、評価の活動なども含んだ広い概念として把握している」[7]と指摘している点をふまえ、カリキュラムは、従来の教育課程を含む教育の目標・内容・教材のほか、教授・学習活動・評価の活動なども含んだ広い概念とし､教育課程を学習指導要領の示す教育の内容と捉える。学校経営は『現代学校経営用語辞典』に、「学校における諸活動を計画し、組織編成して教育効果をあげるのにふさわしい教育機関としての学校を運営していく統括の作用」[8]とあることをふまえ、学校経営を学校における諸活動を組織的に運営していく統括の作用と捉える。学校図書館経営については、渡邊重夫が「学校図書館の目的を実現するために、図書館運営の方針を立て、必要な組織をつくり、諸資源（人、メディア、施設･設備など）を効率的に編成しながら、学校図書館事業を継続的に実行すること」[9]であると指摘している点をふまえ、学校図書館が学校教育の目的を支援し教育内容を充実させるために図書館運営の方針を立て、必要な組織をつくり、諸資源を効率的に編成しながら継続的な活動を行うこととする。また、カリキュラム・マネジメントとは「学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施･評価し改善していく」[10]こととされていることをふまえる。

1. 2　先行研究

学校図書館は学校図書館の経営と運営にかかわる雑誌記事は、CiNii Articles で学校図書館と経営を論題名キーワードとし、雑誌記事を検索すると 160 件（201 7 年 9 月 7 日現在）である。また、学校図書館と運営を論題名キーワードとし、検索すると、307 件（201 7 年 9 月 7 日現在）である。学校図書館と経営では、司書教諭の全校配置が打ち出された 2003 年と 2004 年に 7 件、2009 年から 2011 年にも 6 件見られる。学校図書館と運営では、ほぼ毎年のように論文が出されている。

2003 年以後に学校教育における学校図書館の位置付けを経営という視点から研究した論文には平久江祐司が校長のリーダーシップと校内協力体制づくりという点から学校図書館教育を学校経営の中核に据えるという方向を論じた[11]。2013 年には、神奈川県相模原市立鵜野森中学校の言語活動を基盤として学校図書館経営を行い学校教育の質を高める実践が高く評価されている[12][13]。また、村山正子は学校経営の要である教科の活動に学校図書館経営で支援した事例を発表している[14]。これらは学校図書館経営から学校教育全体や学校の各教科教育を支援した取り組みである。

学校図書館の教育課程支援の先行研究では、司書教諭が教育課程にどのようにかかわるかという議論がなされ、司書教諭による学習指導への協力や支援[15]、あるいはモデルカリキュラムの開発や評価[16]という点から議論されてきた。次期学習指導要領に盛り込まれる

カリキュラム・マネジメントは学校全体で取り組む活動である。

学校図書館の活動に言及したカリキュラム・マネジメント実践の事例では、中学校司書教諭（当時）の佐藤敬子の報告がある[17]。「カリキュラムの中に、資料を『読む(探究する)』学習や『探求の仕方』が、何科で何年生の何月ごろに設定されているかを皆が知ること」が必要だとして、「教科の図書館での調べ学習の際には（中略）できる限りTTで入るようにしている」[18]と述べている。これは、司書教諭がカリキュラム・マネジメントを意識して行った実践であるところに意義がある。しかし、教科横断的な相互の関係や学校経営における学校図書館の位置付けが明確ではない。学校図書館担当者による教育課程支援認識の形成をカリキュラム・マネジメントの視点から論じ、学校経営における学校図書館担当者の位置づけが課題であると指摘した文献には筆者の前稿の論文がある[19]。また、次期学習指導要領において重要事項として明記されたカリキュラム・マネジメントと学校図書館との関係をアクティブ・ラーニングから指摘した鎌田和宏の論文がある[20]。なお、本稿ではカリキュラムへの支援とは教科授業への支援を言うだけではなく、カリキュラムにおける目標・内容・教材のほか、教授・学習活動、評価の活動などへ資料提供等を通して支援を行う活動を言うものとする。

1.3　研究の目的と方法

本研究の目的は学校図書館に経営の概念が導入されて以後、学校教育において学校図書館は何が求められているか、カリキュラム・マネジメントとのかかわりから検討することである。研究方法は文献研究である。カリキュラム・マネジメントと学校教育に関連する研究文献と学校図書館がカリキュラム・マネジメントという教育方法を用いて学校教育に貢献した実践事例文献を用いる。カリキュラム・マネジメントの構成要素６点を分析の視点として実践事例について検討した。

２．学校教育とカリキュラム・マネジメント

田村知子[21]や倉本哲男[22]らよるアメリカのカリキュラム・マネジメントの理論的先行研究において、F.イングリッシュの“Improving Curriculum Management in the Schools”[23]が取り上げられた。F.イングリッシュは、“Improving Curriculum Management in the Schools”で資源（resources）や教材（materials）の活用を述べている[24]。resource（資源）とは、学校の設備や人を含むものであることは言うまでもない[25]。また、カリキュラム・マネジメントとは、Curriculum Construction（カリキュラム構築）、Curriculum Development（カリキュラム開発）、Implementation（実施）、Feedback（反映）、Evaluation（評価）、Modification and Institutionalization or Organized Abandonment（部分修正と制度化または組織的委付）の６つの構成要素に分けられるとし、配信と設計とをもって、マネジメントサイクルが回るという図を提示し、カリキュラム・マネジメントサ

イクルを提示した[26]。

カリキュラム・マネジメントの用語がはじめて文部科学省の文書に現れたのは2008年中央教育審議会答申[27]である。そこでは「学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策」としてあげられている。それでは、日本においてカリキュラム・マネジメントはどのように論じられてきただろうか。

2008年中央教育審議会答申以前にカリキュラム・マネジメントが学校教育における用語として論じられたのは総合的な学習が始まった1998年以降である。1999年に,中留武昭が総合的学習におけるカリキュラム・マネジメントの役割に言及した[28]。さらに,学校選択制と特色ある学校づくりの方向においてカリキュラム・マネジメントを論じた[29]。中留武昭は「各学校が教育目標達成のために、児童・生徒の発達に即した教育内容を諸条件とのかかわりにおいて捉え直し、これを組織化し、能動化することによって一定の教育効果を生み出す経営活動である」[30]と述べている。

カリキュラム・マネジメントが中教審答申においてとりあげられた2008年以後では、寺崎千秋は2009年の学習指導要領改訂を視野にいれ新教育課程が目指すカリキュラム・マネジメントを論じた[31]。また、天笠茂は2009年に個々の教師の授業力の向上、学校の組織力の向上をカリキュラム・マネジメントの確立を通して図ることが提起され、組織に全体を全体として捉える発想を生むマネジメントこそ新しい学習指導要領が求めているテーマであると指摘した[32]。2011年の学習指導要領では学校の自主性･自律性が拡大され、各学校には特色ある学校運営が求められている。そのためカリキュラム・マネジメントは学校運営の変化に対応する手段の一つとして有効であるとの認識が学校現場に広がりつつある[33]。また、天笠茂は、カリキュラム･マネジメントと、「ＰＤＣＡサイクルを回す」「教育内容を相互に関連づけ、横断する」「個々に捉えられがちな教育内容と条件整備を、一体として扱う発想であり、手法」の３点であると述べている[34]。2017年に文部科学省が示した「カリキュラム・マネジメント」の三つの側面[35]と同様である。このように、中教審答申後に学習指導要領が改訂されるという学校教育の方向を法的に規定する流れの中で、カリキュラム・マネジメントが学校教育の一つの手法として位置づけられてきた。

その後、カリキュラム・マネジメントは学校教育における教育改革の方法[36]として論じられるようになった。

以上のように、カリキュラム・マネジメントの学校教育における意義が明示され、その概念が教育界に広まった。その結果、学校現場で応用され実践の成果が多く報告されるようになり[37]、カリキュラム・マネジメントの実践による学力の向上を示す報告がなされている[38]。今日ではカリキュラム・マネジメントは学校教育の一つの手法としてだけではなく、学校教育における学力向上の手法として定着しつつあると言えよう。

文部科学省が「カリキュラム・マネジメント」の重要性の中で「三つの側面」として取り上げている「１．各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた

教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。２．教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。３．教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。」[39]の３点から、日本のカリキュラム・マネジメントに関する論文を国立国会図書館の雑誌記事索引データベースCiNii Articlesから抽出し分類した。1の「教科横断的な視点」は３本、2のPDCAサイクルを確立することでは４本、3の人的・物的資源等にかかわることでは５本であった。また、西出勉、山下由紀夫、石塚誠之は、カリキュラム・マネジメントの視点から継続的・組織的な活動を展開した実践から教職員の組織に内在する文化の重要性を指摘している[40]。しかし、そのいずれもが学校図書館とのかかわりについては言及していない。

３．学校図書館によるカリキュラム・マネジメント支援

文部科学省は2017年３月に「平成27年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」と「平成27年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」を報道発表した。それによると、カリキュラム・マネジメントの確立に向けた授業研究、校内研修等の取り組みを実施している小学校は37.5%、中学校32.2%、高等学校21.0%である。カリキュラム・マネジメントの確立に向けた授業研究、校内研修等の取り組みの実践を報告した文献は少ない。とはいえ、小谷田照代によるカリキュラム・マネジメントの実践記事[41]がある。また、小谷田の『平成29年度日本学校図書館研究発表大会要旨集』[42]と双方を分析対象の資料とした。新聞記事の著者も要旨の著者も専任司書教諭の小谷田である。そこで、具体的事項の指摘はそこでの記述からとした。

3.1　分析の視点と方法

分析の視点はF.イングリッシュがカリキュラム・マネジメントの構成要素[43]としてあげている点によって設定した。Curriculum Construction（カリキュラム構築）、Curriculum Development（カリキュラム開発）、Implementation（実施）、Feedback（反映）、Evaluation（評価）、Modification and Institutionalization or Organized Abandonment（部分修正と制度化または組織的委付）の６つである。分析の方法は質的分析の考え方を援用し、記事データをコーディング（分類しながらまとめていく作業）していくことでそれぞれカテゴリー（適用の領域）における司書教諭の教育課程支援の特徴を明らかにする。

3.2　分析

①カリキュラム構築と学校図書館

新聞記事の内容では、「円滑な図書館運営のためには、『学校図書館全体計画案』が必

要である。」と指摘している。要旨集の内容では「学校図書館が校舎の中央に置かれ、専任司書教諭がいる。」、「研修テーマである『9 年間のカリキュラムマネジメントによる確かな学力の保証』に寄与できる学校図書館にしていけばいいのではないか p.28.)」とあることから、専任司書教諭の提案と実践によりカリキュラム構築に組み込まれるようになったと言える。

②カリキュラム開発と学校図書館

新聞記事の記述では、「カリキュラム会議のときに、スキルが必要な教科の単元を取り出して、どう指導するかについて打ち合わせることとした。学校図書館を全職員が意識できるよい機会となっている。」と述べている。要旨集の記述では「目標は①各学年の年間指導計画を整理し、教育目標と実践をつなぐ。②教科間の関係性を確認し、子どもが各教科で学んだことを、あらゆる機会で総合化するきっかけをつかむ。③「この時期に、この行動が、これだけの時間数をかけてなぜ行うのか」である。(p.28.)」と述べている。学校のカリキュラム開発に学校図書館を結び付ける理由が明示されている。

③カリキュラムの実施

新聞記事の記述では、「朝読書（午前 8 時から 10 分間）が週に 4 日あるため、自由読書だけではなく、授業に関連した読書も計画的に行うようにした。本は、週に 1 回、学校司書が朝読書を使って紹介した。」と述べている。要旨集の記述では「すべてのカリマネ会議（カリキュラム・マネジメント会議のこと、以下カリマネ会議）において司書教諭は学校図書館を使う授業や情報スキル、思考ツールなどの内容について、各教科や学年を繋いでいった。(pp.28-29.)」と述べている。カリキュラムの実施における学校図書館活用の具体的内容が明示されている。

④カリキュラムの反映

新聞記事の記述では、学習者への影響を「読書に親しみ、読書の幅を広げるために、ビブリオバトルを 5 年生以上で行った。この結果、友達が紹介してくれた本を読むようになってきた。加えて、本を読んで自分の考えを伝えたり、友達の考えを聞いたりする読書会も行った。読書会では、自分の考えを上手に伝えられた。」と述べている。要旨集の記述では「・全校の教員が学校図書館を学習センターとして活用するためには、カリマの中で話される身に着けたい資質・能力について、司書教諭が「情報活用スキル」の系統表や思考スキルなどと繋げて行くと理解が深まり、次の実践につながった」、また「司書教諭が全ての志部[44]カリマに参加するため、横だけでなく縦も繋がり、指導の方向性を考えることができた (p.29.)」と学研修においてもカリキュラムの実施に好影響が形成されていることがわかる。

⑤カリキュラムの評価

新聞記事の内容は、「開校 1 年目から、プレゼングランプリを開いている。全校生徒による探究学習の成果発表の場である。発表されたプレゼンスライドも学校図書館に蓄積され、次年度の資料として使えるまでになってきた。」と述べている。要旨集の記述

では「全校の教員が学校図書館を学習センターとして活用するためには、カリマの中で話される身に着けたい資質・能力について、司書教諭が「情報活用スキル」の系統表や思考スキルなどと繋げて行くと理解が深まり、次の実践に繋がっていくことが分かった」と述べている。学校図書館を活用することが好評価を得ていることがわかる。

⑥部分修正と制度化または組織的委付

新聞記事の記述では、「全校で情報スキル習得に取り組むようにした。一昨年度の結果から、教師が指導した情報スキルが意識化されるためには、教科・領域間をつなぐマネジメントが必要になるのが分かった。そのため今年度は、各学年の授業を行う教員が集まって実施するカリキュラム会議のときに、スキルが必要な教科の単元を取り出して、どう指導するかについて打ち合わせることとした。学校図書館を全職員が意識できるよい機会となっている。」と述べている。要旨集の記述では「・研修部では2年間の研修の結果、9年間の系統層性は見えてきたが、教科横断的な視点がたりないという課題が明らかになった。そこで、カリキュラム・マネジメント会議を実施することにした。(p.28.)」、また「すべてのカリマネ会議において司書教諭は学校図書館を使う授業や情報スキル、思考ツールなどの内容について、各教科や学年を繋いでいった。(pp.28-29.)」と述べている。カリキュラム・マネジメントの実施において学校図書館活用に組織的に取り組むことによって成果が上がり、教科や学年といった組織に取り入れられていったプロセスがわかる。

3.3　分析結果

分析結果の①と②は、次期学習指導要領等の理念を踏まえたカリキュラム・マネジメントの三つの側面[45]のうちの1点目である「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。」に収束する。④と⑤は2点目の「教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。」に収束する。⑤と⑥は3点目の「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。」に収束する。

教育内容と指導体制やICT 活用など諸条件の整備・活用を組み合わせ、より効果的な学校図書館活用を進め評価して教育の室の向上に役立てているのである。

下表：記事データ

記事データのコーディング			
視点		新聞記事の記述から	要旨集の記述から
①	カリキュラム構築と学校図書館	円滑な図書館運営のためには、「学校図書館全体計画案」が必要である。開校前の旧学校図書館は、学習センターとしての機能がほとんどなかったため、読書センター機能はもちろんのこと、学習・情報センターとして機能し、探究的な学びを支え、学力向上に寄与する学校図書館計画を立案し、実践してきた。	・学校図書館が校舎の中央に置かれ、専任司書教諭がいる。（p.28.） ・研修部では2年間のどうすれば、全職員に理解されるのかを考え、研修テーマである「9年間のカリキュラムマネジメントによる確かな学力の保証」に寄与できる学校図書館にしていけばいいのではないかと仮説を立てた(p.28.)
②	カリキュラム開発と学校図書館	各学年の授業を行う教員が集まって実施するカリキュラム会議のときに、スキルが必要な教科の単元を取り出して、どう指導するかについて打ち合わせることとした。学校図書館を全職員が意識できるよい機会となっている。	目標は①各学年の年間指導計画を整理し、教育目標と実践をつなぐ。②教科間の関係性を確認し、子どもが各教科で学んだことを、あらゆる機会で総合化するきっかけをつかむ。③「この時期に、この行動が、これだけの時間数をかけてなぜ行うのか」である。(p.28.)
③	カリキュラムの実施	朝読書（午前8時から10分間）が週に4日あるため、自由読書だけではなく、授業に関連した読書も計画的に行うようにした。本は、週に1回、学校司書が朝読書を使って紹介した。	すべてのカリマネ会議において司書教諭は学校図書館を使う授業や情報スキル、思考ツールなどの内容について、各教科や学年を繋いでいった。(p.28−29.)
④	カリキュラムの反映について	読書に親しみ、読書の幅を広げるために、ビブリオバトルを5年生以上で行った。この結果、友達が紹介してくれた本を読むようになってきた。加えて、本を読んで自分の考えを伝えたり、友達の考えを聞いたりする読書会も行った。読書会では、自分の考えを上手に伝えられた。	・教科間のつながりが意識できた。特に中学校で学んでいる内容が、他教科の教員に繋がっていない現状が明らかになった。(p.29.)
⑤	カリキュラムの評価について	開校1年目から、プレゼングランプリを開いている。全校生徒による探究学習の成果発表の場である。そこで発表されたプレゼンスライドも学校図書館に蓄積され、次年度の資料として使えるまでになってきた。	・全校の教員が学校図書館を学習センターとして活用するためには、カリマの中で話される身に着けたい資質・野力について、司書教諭が「情報活用スキル」の系統表や思考スキルなどと繋げて行くと理解が深まり、次の実践に繋がっていくことが分かった。 ・司書教諭が全ての志部カリマに参加するため、横だけでなく縦も繋がり、指導の方向性を考えることができた(p.29.)
⑥	部分修正と制度化または組織的委付について	全校で情報スキル習得に取り組むようにした。一昨年度の結果から、教師が指導した情報スキルが意識化されるためには、教科・領域間をつなぐマネジメントが必要になるのが分かった。そのため今年度は、各学年の授業を行う教員が集まって実施するカリキュラム会議のときに、スキルが必要な教科の単元を取り出して、どう指導するかについて打ち合わせることとした。学校図書館を全職員が意識できるよい機会となっている。	・研修部では2年間の研修の結果、9年間の系統層性は見えてきたが、教科横断的な視点がたりないという課題が明らかになった。そこで、カリキュラムマネジメント会議（以下カリマネ）を実施することにした。(p.28.) ・すべてのカリマネ会議において司書教諭は学校図書館を使う授業や情報スキル、思考ツールなどの内容について、各教科や学年を繋いでいった。(p.28.−p.29.)

４．まとめ

司書教諭による教育課程への支援を可能にしている要因を抽出することができる。一つ目は各教科横断的な相互の関係で捉えるにための学校図書館全体計画の作成である。二つ目は、学校内の組織編成である。事例ではカリキュラム・マネジメント会議が行われ、司書教諭はそのすべてに参加し教科や学年と学校図書館を繋いでいる。三つ目は、専任司書教諭であることで学校図書館による教育課程支援の活動時間が確保できている点である。

５．結論

学校図書館のカリキュラムへの支援は、カリキュラム・マネジメントの目指す学校教育の質の向上や学校教育の改善を目に見える形で具体化するものである。換言すれば、学校図書館によるカリキュラムへの支援とは教科授業に対する支援だけではなく学校経営におけるカリキュラムの計画・実施・評価・改善に学校図書館活用を反映させていくこと、つまり学校図書館も学校経営におけるカリキュラム・マネジメントに参画する必要があることが明らかになったと言える。

学校図書館がカリキュラムへの支援を通して教育の質の向上に貢献するためには、第１に、カリキュラム・マネジメントが学校の教育改善や教育の質の向上にあることを学校長はじめ学校の教職員全員で認識し、学校経営のビジョンに教育の質の向上を掲げる必要がある。第２に、学校図書館の経営を掌る司書教諭がビジョンを具体化するための一環としてカリキュラムへの支援を行うためには、職務遂行のための時間の確保と学校経営に参画する職位に就く必要がある。しかし、司書教諭を教諭の職位にある者から充てるとすると学校教育法、学校図書館法、教職員定数法、地方教育行政組織及び運営に関する法律、教育公務員特例法等の規定により、兼職にならざるを得ない。そこで教諭からではなく主幹教諭を充て、図書部として独立した組織の長とするならば、前記の法に照らしても運用が可能であり、結果としてカリキュラムへの支援を遂行する時間が確保され、かつ学校経営における企画会議に参画することができる。しかし、そのためには、教職員定数法、地方教育行政組織及び運営に関する法律、教育公務員特例法等の規定等に照らし、何かしらの運用上の工夫が必要である。そのことについては引き続き今後の研究課題としたい。

カリキュラム・マネジメントとのかかわりから学校教育において学校図書館の使命は、教科授業に対する支援を通して学校経営におけるカリキュラムの計画・実施・評価・改善に学校図書館活用を反映させていくための工夫をし、実践に移すことにある。

Abstract

The school libraries nowadays need a practical system that effectively connects their activities with the school education. Since school libraries introduced the concept of management, they had been required to contribute to the school education. In this paper, I examined it focusing on their involvement in curriculum managements. Through the literature researches, I found following two points. Firstly, all of teachers, including principals, need to share a same recognition that curriculum management is a key for quality enhancement of education. Further, quality enhancement of education is ought to be advocated as a vision of school managements. Secondly, in order to make teacher-librarians realizing the vision and pursuing curriculum-supporting duties, they are ought to be in a position of decision making for such school management and allowed to secure time for concentrate on the duties. The examination results suggest that the school library's curriculum management supports can be extended to the school management's planning, implementation, evaluation and improvements, and not detain only for subject teachings.

注・引用文献

1）平成 29 年 3 月 31 日 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
2）中央教育審議会答申「今後の学校の管理・運営の在り方について」（平成 15 年 12 月）http://fish.miracle.ne.jp/adaken/toshin/tosin24.pdf#search=' 中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について ' （参照 2017.10.12）
3）吉田和夫『最新・基本経営学用語辞典』同文舘出版 ,2015,p.65.
4）前掲 3), p.65.
5）前掲 3), p.41.
6）日本大辞典刊行会『日本国語大辞典　第２巻』小学館 ,1976、p.108.
7）天野正輝『教育課程重要用語 300 の基礎知識』明治図書出版 , 1995, p.21.
8）高倉翔他『現代学校経営用語辞典』第一法規出版 , 1980, p.54.
9）渡辺重夫『学校図書館の』勉誠出版 , 2013, p.83.
10）前掲 2), p.24.
11）松村真一郎「学校図書館教育を学校経営の中核に（特集 校長のリーダーシップと校内協力体制づくり）」全国学校図書館協議 , 学校図書館（713), 2010, pp. 20.-22.

12）神奈川県相模原市立鵜野森中学校「第 43 回学校図書館賞受賞 言語活動の基盤となる学校図書館経営を目ざして :" 普通 " の公立中学校にできることは？（その 1), 学校図書館（754), 46-48,51-54, 2013-08
13）神奈川県相模原市立鵜野森中学校「第 43 回学校図書館賞受賞 言語活動の基盤となる学校図書館経営を目ざして :" 普通 " の公立中学校にできることは？（その 2)」学校図書館（755), p.48.-p.52,2013.
14）西出勉・山下由紀夫・石塚誠之「生活科を中核としたカリキュラムマネジメントに関する一考察～保幼小連携活動 :『カレーパーティ』の実践事例を通して～」北翔大学教育文化学部紀要創刊号 ,2018, p.129.-p.140.
15）平野誠「司書教諭による学習指導への協力・支援（特集 司書教諭は教育課程にどのようにかかわるか)」学校図書館 , №. 729, p.28-p.30, 2011.
16）前田稔 , 徳田 悦子「学校図書館司書教諭の授業をする教員養成大学における新聞活用教育 : モデルカリキュラムの開発・実施と評価」学校図書館学研究 , №. 14, p.63-p.76, 2012.
17）佐藤敬子「教科と総合で読む・読む・読む！」, 中野和光『教科の充実で学力を伸ばす』(特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発 ; 第 2 巻) ぎょうせい ,2004, p.42.
18）前掲 17), p.42.-p.43.
19）西巻悦子「学校図書館担当者による教育課程支援認識の形成 カリキュラム・マネジメントの視点から」駒沢女子大学研究紀要 ,2016,p.205-p.213,
20）鎌田 和宏「次期学習指導要領の理念具現化に貢献する学校図書館 : カリキュラム・マネジメントとアクティブ・ラーニングが鍵（特集 新しい学習指導要領を読む)」全国学校図書館協議会「学校図書館」2017 .7, p.17-19.
21）田村知子「カリキュラム・マネジメントの理論に関する先行研究」『教育経営学研究』2003,p.95-103.
22）倉本哲男「アメリカのカリキュラム・マネジメントに関する研究 : F.English のマネジメントサイクル論を中心に」日本教育経営学会紀要 , 2003,p.63-p.77.
倉本哲男「カリキュラム・マネジメント評価（Curriculum Management Audit）の研究 : トータル・クオリティーマネジメント（TQM）との関係性に着目して] 教育経営学研究紀要 6, 2003,p.57-p.65.
倉本哲男「アメリカにおけるカリキュラム・マネジメント論の研究 : SL におけるカリキュラムリーダシップ論を中心に」飛梅論集 : 九州大学大学院教育学コース院生論文集 ,2004,p.19-p.35.
23）English F. & Larson R.“*Curriculum management forEducationalandSocialServiceOrganization*”, CharlesC.　ThomasPublisher, 1996, pp.14-15.
24）English, F.“*Improving Curriculum Management in the Schools*”, Council for Basic Education, 1980, p.16.

25）Editors-in chief Torsten Husen ,T.Nevilfe Postietwaite.2nd ed.” The international encyclopedia of education vol.3” Oxford,England,1994,p.5061-p.5071.
26）English F. & LarsonR. “*Curriculum management forEducationalandSocialServiceOrganization*”, CharlesC. ThomasPublisher, 1996, pp.14-15.
27）初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm（2017/08/17 参照）
28）中留武昭「総合的学習のカリキュラム・マネジメント」『日本教材文化研究』1999, pp.28-32.
29）中留武昭「学校選択制と特色ある学校づくりの方向－カリキュラム・マネジメントの基軸を探る方向性」『学校運営研究』2001, №.523. p.37-39.
30）中留武昭・田村知子『カリキュラム・マネジメントが学校を変える』学事出版、2014.
31）寺崎千秋「特集・新教育課程を目指したカリキュラム・マネジメント、学校の教育計画の作成と運営」『教育展望』2009, №.598. p.12-17.
32）天笠茂「カリキュラム・マネジメントを実践する」『教育展望』2009, №.600,pp.16-21.
神奈川県立総合教育センター「高等学校のためのカリキュラムマネジメントによる学校改善ガイドブック」2011.
http://kjd.edu-tr.pref.kanagawa.jp/h18kenkyu/pdf/KarimaneKoukou.pdf#search=' カリキュラム視化 %20 高等学校 '（参照：2017.5.25）
33）神奈川県立総合教育センター「高等学校のためのカリキュラムマネジメントによる学校改善ガイドブック」2011.http://kjd.edu-tr.pref.kanagawa.jp/h18kenkyu/pdf/KarimaneKoukou.pdf#search=' カリキュラム視化 %20 高等学校 '（参照：2017.5.25）
http://kjd.edu-tr.pref.kanagawa.jp/h18kenkyu/pdf/KarimaneKoukou.pdf#search=' カリキュラム視化 %20 高等学校 '（参照：2017.5.25）
34）天笠茂・合田哲雄「. なぜ、カリキュラム・マネジメントが必要なのか」教職研修 2015. www.kyouiku-aihatu.co.jp/assets/files/1506tokusyu.pdf
35）4. 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策 1)「カリキュラム･マネジメント」の重要性　三つの側面 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm
36）中留武昭･田村知子『カリキュラム･マネジメントが学校を変える』学事出版 ,2004,214 p.
37）中留武昭編『カリキュラム・マネジメントの定着過程』教育開発研究所 ,2005,343 p.
38）田中統治編「確かな学力を育てるカリキュラム･マネジメント」『教職研修 ;6 月号増刊』2005,219 p.
39）神奈川県立総合教育センター「高等学校のためのカリキュラムマネジメントによる学校改善ガイドブック」2011.
http://kjd.edu-tr.pref.kanagawa.jp/h18kenkyu/pdf/KarimaneKoukou.pdf#search=' カリキュラム視化 %20 高等学校 '（参照：2017.5.25）

40）2017 年 4 月 24 日教育新聞「司書教諭がマネジメントし探究へ 静岡県沼津市立静浦小中一貫学校【学校図書館特集】」
41）小谷田照代「司書教諭がかかわるカリキュラム・マネジメント～学力保証に学校図書館はどう寄与するか」平成 29 年度学校図書館学会研究発表大会『研究発表要旨集』pp.28-29.
42）2017 年 4 月 24 日教育新聞「司書教諭がマネジメントし探究へ 静岡県沼津市立静浦小中一貫学校【学校図書館特集】」
43）前掲 26), pp.28-29.
44）筆者注：静岡県沼津市立静浦小中一貫学校における学年の名称。
45）前掲 35).

学術分野の多様性と男女共同参画に関する社会学的考察
― STEM 領域における女性研究者育成支援を中心として ―

信　田　理　奈

Sociological Study on the Diversity of Academic Fields and Gender Equality
― Focusing on fostering female researchers in the STEM Region ―

Rina Nobuta

Promotion of diversity and gender equality in the academic field has become an international issue. However, women's participation in the academic field has been delayed in Japan. In particular, female researchers active in science and engineering fields are the least among the OECD countries. Fostering and supporting female researchers while considering gender balance creates science and technology innovation. From now on, it is most important to actively and continuously support career choice for science and engineering fields for junior high and high school girls.

In this paper, I clarify the present situation and problems of female researchers in STEM area and point out the actual situation of gender bias in school education and academic field. Furthermore, based on the support of fostering female researchers in Japan and the STEM education for female students in OECD countries, I present approaches to educational subjects for female students.

Keywords：diversity, gender equality, gender bias, STEM (science, technology, engineering, mathematics), fostering and supporting female researchers

１．はじめに

2017 年 3 月、英科学誌「nature」が日本の科学研究に警鐘を鳴らした。この 10 年間で日本の科学研究は失速し、他の科学先進国に後れを取っているという。Nature Index に収録されている科学論文に日本の論文が占める割合が低下し、自然科学系学術ジャーナルに掲載された日本の研究者による論文数は過去 5 年間で 8.3％減少したという内容である。憂慮すべき事態の背景に研究費削減が指摘されるが、それだけではない。学術分野の多様性とジェンダー視点に立った科学技術の遅れも大きな要因と考えられる。この点については、あらゆる学術分野の科学者から構成される日本学術会議からも繰り返し提言されてきた。今後は科学技術イノベーションの基盤強化を図り、科学技術立国としての付加価値を増大させなければならず、女性研究者の活躍は欠かせない。とりわけ、STEM 領域[1)]におけるジェンダー・バランスを改善し、女性研究者育成支援の強化に取組むことが、学術分野の多様性と新たな研究成果をもたらす鍵となるのではないだろうか。

日本が科学技術を中心とした学術分野の多様性を推進し、国際競争力をアップさせるには、まず女性研究者の採用拡大と勤務環境を整備し、意思決定過程への女性登用を進めなければならない。そして理工系分野の人材育成の観点から、女子中高生に対する理系進路選択支援は重要課題といえる。しかし、「女子は短大／男子は四大」という進学構図や性別カテゴリーに基づく専攻分野の偏向、大学や学協会役員における性別構成の不均衡など、社会全体のジェンダー秩序が深く関わっており、性別役割分業に由来するバイアスが影響している。こうした状況を是正するため、日本学術会議は「女性を排除せず、ジェンダー・バランスを確保することが、アカデミアの質保証とその向上につながる」という基本的な考え方を示している。

グローバル化が加速し、国際競争力が激化するなか、科学技術におけるイノベーションの創出は重要課題に位置付けられている。科学は多様かつ多角的な視点・発想により発展するため、潜在力とされてきた女性のエンパワーメントを促進し理工系全体で女性研究者を育成支援することは、イノベーション創出の点からも衆目の一致するところである。日本では 1999 年の男女共同参画社会基本法（以下、基本法）に基づき女性研究者支援が行われてきたが、2006 年に第 3 期科学技術基本計画（以下、科技計画）の策定と文部科学省の「女性研究者支援モデル育成事業」が開始されて以降、女性研究者育成支援は本格化する。しかし、日本の女子の高等教育就学率は世界的に低く、理工学への進学は伸び悩み、研究者に占める女性の割合も OECD 加盟国のなかで最低水準である。「リケジョ」[2)]ブームの影響もあり、理工学系への関心は高まりつつあるが、それでも研究者全体に占める女性の割合は欧米諸国（30 ～ 45％）と比べて 15.3％と低い。

こうした状況を踏まえて、男女共同参画基本計画（以下、参画計画）及び科技計画では、理工学系全体に占める女性研究者の割合を引き上げる数値目標（2020 年 30％）が掲げられた。しかし、実現には至っていない。そこにはジェンダー秩序の再生産装置として機能

してきた学校教育の問題（隠れたカリキュラム）や学術分野に横たわる潜在的バイアスがある。子どもの性別に応じた周囲の教育期待、ロール・モデルの不足など課題は山積している。とくに、ワーク・ライフ・バランス（以下、WLB）の問題は女性の継続的な研究活動を遮り、Leaky Pipeline 現象[3]を引き起こす。

科学技術イノベーションを担うのは「人」に他ならない。女性研究者育成支援は多様で独創的な「知」の資産を創出するだけでなく、男女共同参画社会の実現にも資する。政府はマネジメント層や研究現場を主導する女性リーダーの登用に向けて、大学や研究機関、学術団体、企業等におけるポジティヴ・アクション[4]の促進を重視しており、それ以外にもロール・モデルや好事例に関する情報共有、研究活動とライフ・イベントとの両立を図るための環境整備を目指している。

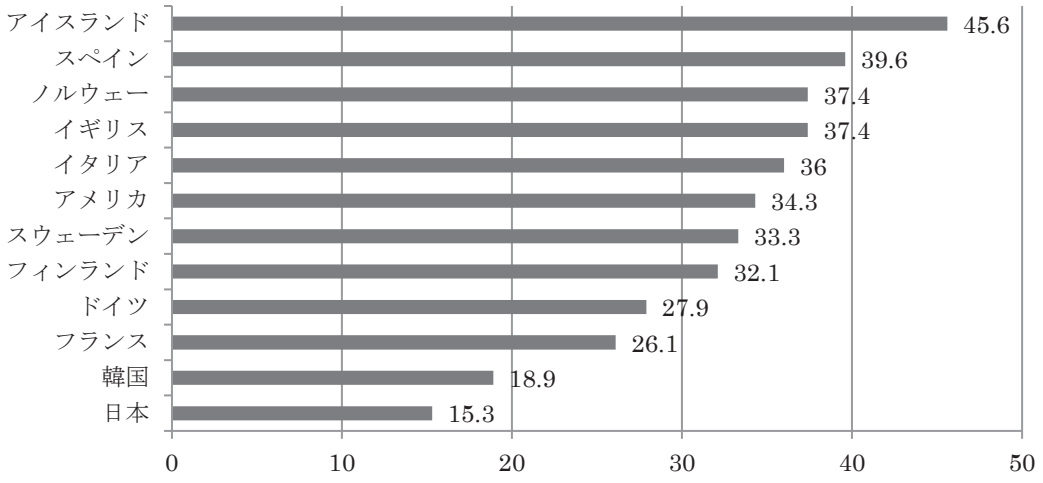
そこで本稿では、関係省庁等の報告書を基に学術分野における多様性と男女共同参画について教育社会学的見地からアプローチする。まず、学術分野（とくに STEM 領域）における女性参画の現状と問題点を明らかにし、次に日本を含む OECD 諸国の女性研究者育成支援をめぐる動向と女子生徒への STEM 教育[5]について概観する。最後に、学術分野における多様性と男女共同参画推進に向けた課題・方向性について提示したい。

２．学術分野における女性参画の現状と問題点

２－１　STEM領域の女性研究者

科学技術イノベーションを活性化するうえで女性の活躍は不可欠だが、日本の女性研究者の割合が諸外国に比べてかなり低い（図 1）。たしかに、女性研究者は年々漸増してい

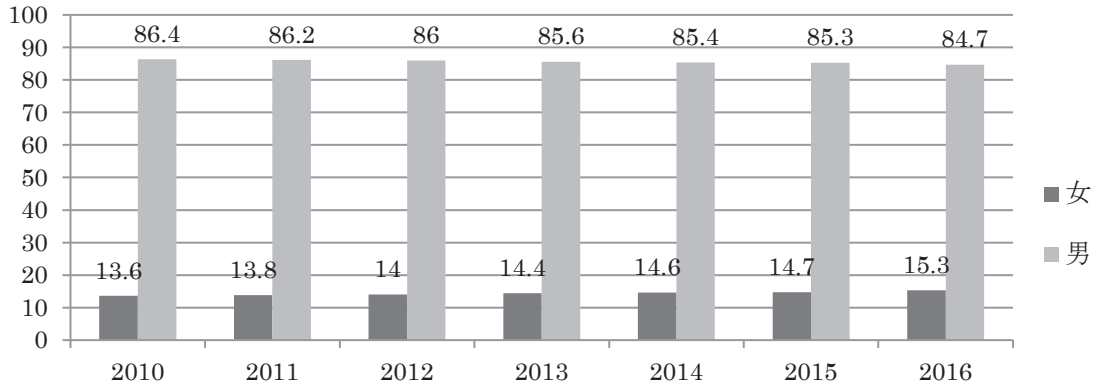
【図１】諸外国の研究者に占める女性の割合　　単位：%



出典：総務省『平成 28 年科学技術研究調査』、内閣府『平成 29 年版男女共同参画白書』より筆者作成。日本の数値は 2016 年、韓国とアイスランドは 2015 年、スウェーデン、ドイツは 2013 年、その他は 2014 年の値。

るが、研究者全体に占める割合をみると、男女の差は歴然としている（図 2）。政府が掲げる数値目標（自然科学系全体で 30%）とは程遠い。

【図２】日本の研究者に占める男女比率の推移　　単位：%



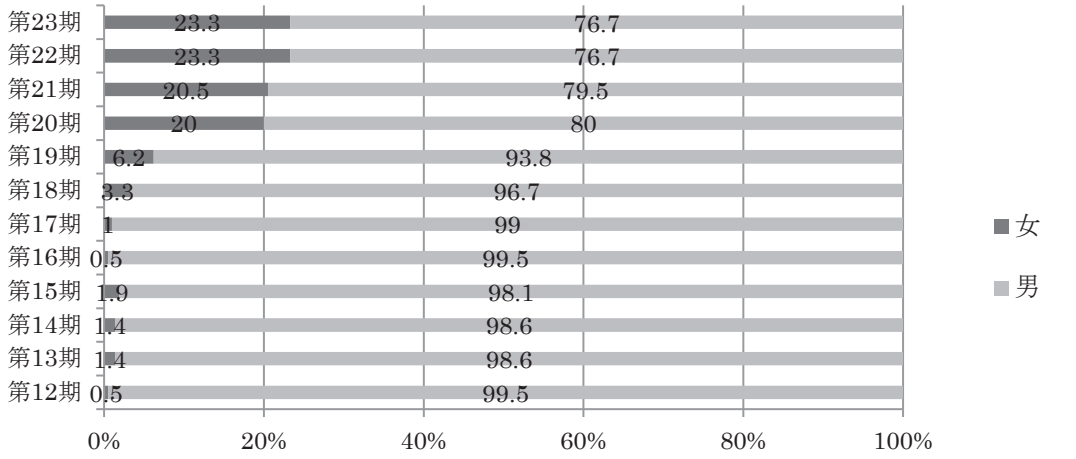
出典：総務省『平成 28 年科学技術研究調査結果の概要』9 頁より筆者作成。

基本法（1999）の具体的な道筋を示す参画計画が 5 年ごとに策定されている。そこには「2020 年 30%」の数値目標が掲げられ、指導的地位に占める女性の割合も緩やかに増えてきてはいるが、実現には程遠い。総じて意思決定過程への女性登用は鈍く、学術分野の遅れは際立っている。横山ら（2016,p.175）によれば、日本で女性研究者育成支援が本格化するのは 2006 年以降であり、この年は第 3 期科技計画の策定とともに、女性研究者支援モデル育成事業（～ 2012）がスタートした。それ以前の科技計画にも女性研究者の採用拡大や環境整備は謳われたが、その文脈は現状改善に留まる。しかし、第 3 期科技計画では女性が登場する文脈も「人材育成・確保と活躍促進」となり、女性研究者拡大の意図が明確となった。具体的には自然科学系全体で 30%（理学系 20%、工学系 15%、農学系 30%、医歯薬系 30%）とし、数値目標が示されたことは画期的といえるが、大学教員や研究者に占める女性の割合は依然として低い。第 4 期科技計画（2011）でも引き続き「自然科学系全体で女性研究者の新規採用割合を 30% に引き上げる」目標が掲げられ、多くの大学では男女共同参画を柱としたダイバーシティへの取組みを進めているものの、進捗状況は鈍い。日本学術会議のアンケート調査（2010）によると、理工系分野への女性参画を進めている大学は、11.5%（国立 46.4%、公立 0%、私立 4.4%）に過ぎない。

ところで、国際社会では経済活動を活性化するため、取締役会等の意思決定過程に女性を積極的に登用するボード・ダイバーシティの実現が急務とされている。学術コミュニティにおいてもコンプライアンスを高め、多様かつ柔軟な発想や視点を取り入れながら研究成果を上げ、研究活動を活性化させなければならない。それには大学や研究機関、学術団体等の上位職に女性を参画させる必要がある。しかしながら、女性教員の配置や学術コミュニティにおける役員の性別構成をみると、男女共同参画社会に相応しい状況

とは程遠い（図3）。女性研究者育成支援をめぐる問題点には潜在的カリキュラムをはじめ、人事考課の透明性、ライフ・イベントにおける性別役割分業と WLB の支援体制などがある。

【図３】日本学術会議会員に占める男女比率の推移　　単位：%



出典：第 12 期（1981,1～）以降、第 23 期（2014.10～）まで約 3 年任期。内閣府男女共同参画局『平成 28 年度女性の政策・方針決定参画状況調べ』より筆者作成。

２－２　学校教育とジェンダー・バイアス

戦後永らく、日本の学校はジェンダー秩序の再生産装置として機能してきた。高等学校の段階で学校とコース選択によりジェンダー秩序は加速し、大学進学時に最終的な性別分化が完成する。文部科学省「学校基本調査」（各年版）によると、日本の大学進学率には男女格差がみられるが、OECD 加盟国の多くは女子の大学進学率が男子のそれを上回っている。ただし、留意すべき点は、家庭の経済状況と女子高生の進学アスピレーションとの関係、子どもの性別に応じた教育期待である。バブル崩壊後の長引く不況を背景に家庭内所得は伸び悩み、女子高生の進学アスピレーションにマイナス効果をもたらした。大学進学の意思がありながら、家計悪化により高卒後の就職を選ぶ割合は、男子より女子に多い。これには子どもの性別に応じた親の教育期待が影響している。

一般社団法人全国高等学校 PTA 連合会・㈱リクルートマーケティングパートナーズが実施した「第 7 回高校生と保護者の進路に関する意識調査」（2015）によると、男子は「難易度の高い学校」（36.4%）を希望するのに対し、女子は「学費の安い学校への進学」（58.8%）、「奨学金制度を活用した進学」（42.8%）など経済面（家計）を重視する。一般に親が子どもの学歴に対してもつ期待度は娘より息子のほうが高く、「息子は大学卒、娘は短大卒もしくは高卒でよし」とする親が多い。こうした子どもの性別による親の教育期待のズレが経済不況になると女子高生の大学進学にマイナス効果をもたらす。また、「女子は短大／男子は四大」の進学構図は社会全体のジェンダー秩序と深く係わる。理工学系に進学する

女子は漸増しているが、「女子は文系／男子は理系」という構図は根強い。その背景には日本特有の「文系／理系」という二分化された文化とそれを再生する教育システム、雇用制度がある。その結果、「女子は人文･家政系」、「男子は社会･理工系」に集中しやすい（表1）。性別カテゴリーに基づく文理選択と分野別偏向がみられる。

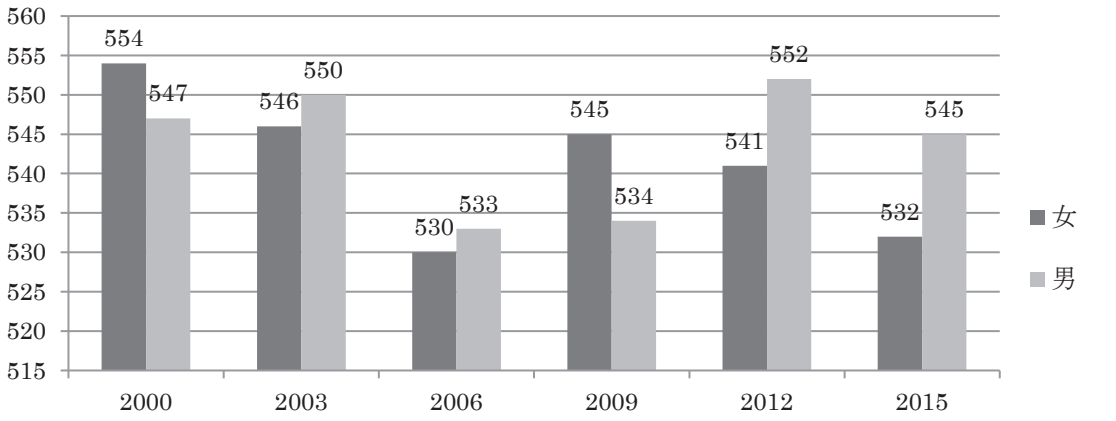
【表１】　学部系統別在学生の男女比率（経年比較）　　単位：%

	女		男	
	2015	2016	2015	2016
人文科学	65.5	65.2	34.5	34.8
社会科学	34.3	35.0	65.7	65.0
理　　学	26.8	27.2	73.2	72.8
工　　学	13.6	14.5	86.4	85.5
農　　学	44.4	44.7	55.6	55.3
保　　健	59.6	60.9	40.4	39.1
家　　政	90.1	90.6	9.9	9.4
教　　育	58.9	59.1	41.1	40.9
芸　　術	70.9	70.3	29.1	29.7
そ の 他	48.2	48.1	51.8	51.9

出典：保健には医歯薬等が含まれ、商船は除く。文科省『学校基本調査』（各年版）より筆者作成。

小学校から高等学校までの学校教育は研究者育成の面からも大きな意味をもつ。女子が初等教育段階から理系分野に興味をもち、保護者や教員の理解も進めば、リケジョの増加も期待できるが、子どもの性別に応じた教育期待や女子は理系に不向きとする意識・態度は依然として根強い。また上記のような男女で異なる文理選択と専攻分野の偏向は、女性

【図４】　PISA「科学的リテラシー」平均点の男女別推移（日本）　　単位：点



出典：未来工学研究所（2016）『理工系分野における女性活躍推進等に関する調査報告書』、p.27 より筆者作成。

が理系能力に劣ることを意味するものではない。PISA（学習到達度調査）[6] や TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）[7] 等の国際学力調査結果をみる限り、日本の女子児童・生徒の成績は国際的に高いレベルを示している（表 2）。

【表２】PISA「数学的リテラシー」平均点の男女別推移（国際比較）　　単位：点

		2003	2006	2009	2012	2015
日　本	女	530	513	524	527	525
	男	539	533	534	545	539
韓　国	女	528	543	544	544	528
	男	552	552	548	562	521
米　国	女	480	470	477	479	465
	男	486	479	497	484	474
英　国	女	—	487	482	488	487
	男	—	504	503	500	498
ドイツ	女	499	494	505	507	498
	男	508	513	520	520	514
ノルウェー	女	492	487	495	488	503
	男	498	493	500	490	501
OECD 平均	女	495	489	490	489	486
	男	505	500	501	499	494

出典：未来工学研究所（2016）『理工系分野における女性活躍の推進を目的とした関係国の社会制度・人材育成等に関する比較・分析調査報告書』、p.36 より筆者作成。小数点以下四捨五入。

たとえば、2012 年の PISA（数学的・科学的リテラシー）では、日本の正答率は男子が女子をわずかに上回ったが、2000 年と 2003 年の同調査では、日本の男女に統計的な有意差はみられない。それどころか 2009 年の同調査（科学的リテラシー）では女子が男子を上回った（図 4）。

未来工学研究所「理工系分野における女性活躍の推進を目的とした関係国の社会制度・人材育成等に関する比較・分析調査報告書」（2016）でも「日本の女子生徒の数学は国際的に良好で、科学の成績も調査対象国のなかで最も良い。TIMSS も同様に小 4 及び中 2 の女子児童・生徒の成績はいずれも悪くない」と分析している。さらに報告書は、「こうした結果が大学等における理工系分野の女子学生割合の増加につながらないのは理数系の学力不足ではなく、理工系への関心や環境（周囲の女子生徒の進学動向、親の意向、ロール・モデルの不足等）である」と指摘している。

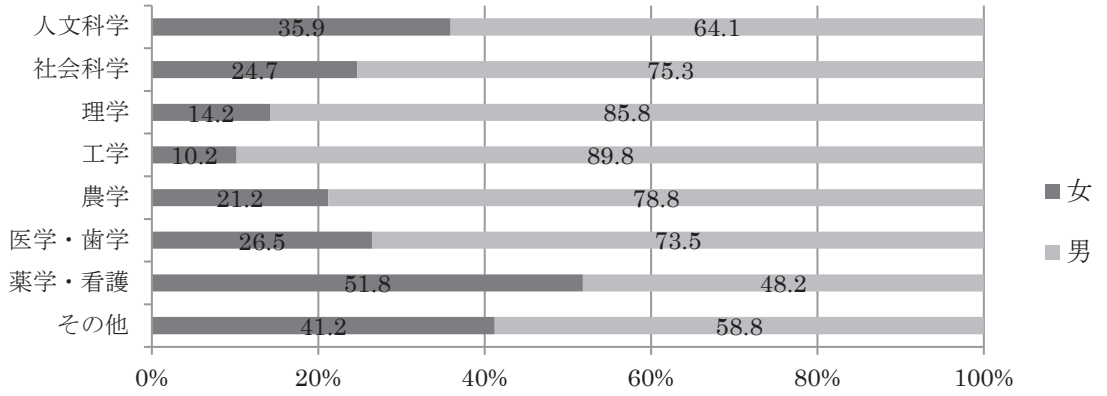
さらに、内閣府「女性研究者を応援します！女性研究者の活躍推進のための取組事例」

（2008）は、理科の学習に対する周囲の意識が男女で異なることを示している。中２では、女子が「教師や親が理系選択を喜ぶと思わない」、「理系科目で良い成績を取ることを期待しない」と感じる割合が男子より多い。その他、子どもに理系分野で就職して欲しいと願う親は、15 歳児の息子と娘の数学の成績が同じ場合、娘より息子に対する期待感の方が高いことが報告されている。

２－３　学術分野とジェンダー・バイアス

大学は学術分野において男女共同参画社会の構築に貢献する使命をもち、大学自ら男女共同参画を実践する責務がある。ジェンダー・センシティブな人材養成を行い、ロール・モデルを提供することで男女共同参画を実現させなければならないが、女性教員の割合は男性に比べて極端に少ない。第３次参画計画（2010）では大学教授等に占める女性比率を 2020 年までに 30％以上に引き上げるとされたが、その職階別構成には不均衡がみられる。第４期科技計画（2011）でも「自然科学系全体で女性研究者の新規採用割合を 30％に引き上げる」目標が掲げられたが、達成されていない。ジェンダー・バランスに配慮した取組みはロール・モデルの育成と提示に向けて重要だが、職階や専門分野にはジェンダー・バイアスの影響がみられる（図 5）。

【図５】大学等研究本務者の専門分野と男女比率　　単位：％



出典：大学等とは、大学の学部（研究科を含む）、短期大学、高等専門学校、大学附置研究所及び大学共同利用機関を指す。総務省『平成 28 年度科学技術研究調査』より筆者作成。

先の PISA（数学）の調査結果から、日本の女子生徒の平均点は OECD 加盟国平均点を上回り、過去５回の平均点を通して、アメリカ、イギリス、ドイツ、ノルウェーより良好であった（表 2）。にもかかわらず、これらの結果が理工系への進学やキャリア志向につながらない。一方、日本より成績が低く、男女得点差が大きいアメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スペイン、イタリア、フィンランド、スウェーデンなどでは、女性研究者の割合が日本よりもはるかに高い（図 1）。

日本の女性研究者割合が低い背景には、ジェンダー・バイアスの問題がある。メリトクラシーの原則が支配的な学術分野の採用及び評価等において、性差による偏見や性別役割分業構造が大きく影響している。中立的に見える評価基準のなかにも、潜在的なバイアスがかかっていることを明らかにした論文がある。当時スウェーデンの大学に在職していた女性研究者（アグネス・ウォルド、クリスティーヌ・ウエナラス）らが、科学論文の査読過程にジェンダー･バイアスがかかっていることを暴露したものであり､英科学誌「nature」に掲載された（1997)。これを機に、国際会議「女性と科学」（1998）が開催され、欧州を中心に女性研究者支援政策が本格化したといわれる。

女性と科学をミスマッチとするステレオタイプや無意識のジェンダー・バイアスの形成について小川（2016、pp.114-116）は、「近代科学は 2 つの意味で女性の敵であった。第 1 は科学に関する教育研究から女性を排除してきたこと、第 2 は男女の違い（能力差）を強調してきたこと」であると指摘している。女性に高等教育が開かれたのは 19 世紀半ば以降であり、学術研究の場としての学会は長期にわたり女性に門戸を閉ざしてきた歴史がある。性差を強調することで科学から女性を排除してきた歴史が、ジェンダー・バイアスとして深く根付いてきた。したがって、「リケジョ」を増やすためには多くの女性研究者が所属する大学等[8)] の教育・研究機関を中心に多様性を尊重し、ジェンダーに基づく旧い規範や偏見を払拭していく取組みが求められよう。

３．女性研究者育成支援をめぐる国内外の動向

以下では、日本の取組みをはじめ、OECD 加盟国における STEM 教育の取組みと女子生徒へのアプローチについて、それらの内容と特徴を捉えることにしたい。

３－１　日本の取組み

（１）科学技術基本計画にみる女性研究者育成支援

日本政府が科学技術立国を目指し、科学技術基本法（1995）を成立させたのは今から 20 年以上前のことである。翌年には科学技術振興に向けた第 1 期科技計画が策定され、その後 5 年間隔で見直しが行われている。第 2 期科技計画（2001）で女性研究者支援が取り上げられるが、採用機会の均等と勤務環境の改善等が謳われる程度に過ぎない。第 3 期科技計画（2006）において女性研究者育成支援は重要な政策に位置付けられる。この点に関して、小川（2016、p122)、横山ら（2016、p175）は、「2005 年の第 2 次参画計画に変化がみられ､女性研究者支援政策が本格化したのはその翌年からである」と指摘している。第 2 次参画計画では新たな取組みを必要とする分野に「科学技術」を掲げ、女性研究者の研究継続、採用機会の確保、研究環境の改善、理工系分野への進路選択支援等が謳われた。参画計画で「科学技術分野におけるジェンダー主流化」が明文化されたことは画期的といえる。第 3 次参画計画（2010）以降においても引き続き「科学技術・学術分野における男

女共同参画推進」が掲げられ、女性研究者の参画拡大と女性リーダーの養成、性別や年齢による差別のない人事運用、ライフ・イベントに配慮したWLBを含む研究環境の整備、好事例やロール・モデルの情報提供、女子児童・生徒に対する理工系分野の選択支援と保護者及び教員の理解促進など、具体的な取組みが示されている。

一方、第3期科技計画でも女性研究者支援に関する項目が新たに設けられ、数値目標が自然科学系の分野別に明示されるなど大きく変化した。具体的には、「女性研究者の活躍促進」としてWLBと意識改革、公正な選考と採用、昇進・昇格、意思決定過程への女性参画、自然科学系分野ごとの女性研究者採用割合に関する数値目標（理学系20%、工学系15%、農学系30%、保健系30%）が掲げられ、女子児童・生徒の理系分野への興味を喚起するための取組みとロール・モデルの情報提供などが謳われている。第4期科技計画（2011）も同じ文脈で謳われたが、これらの数値目標は達成されていない。こうした状況を打開するため、第5期科技計画（2016）では科学技術イノベーションを担う多様な人材としての女性の活躍促進、公平で透明な雇用プロセスの構築、女性活躍推進法（2015）の理念を踏まえて、第5期科技計画期間中（2016-2020）に目標値を達成させるよう、強いトーンで述べられている。とくに組織のマネジメント層を中心とした意識改革や理工系分野での女性の活躍に関する社会一般からの理解獲得、女子中高生とその保護者への理工系進路に対する興味と理解を深める取組みなどが改めて強調されていた。

（2）ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ

日本の女性研究者の割合が諸外国に比べて低い水準にあることや、女性研究者が研究活動を継続するうえで出産と育児・介護等の両立が難しく、結果として女性研究者の上位職への登用が進んでいないこと、さらに女性活躍推進法（2015）の施行に伴い、明確な目標設定と女性リーダーの育成に向けた組織的な取組みが必要である、という認識に基づいている。

女性リーダーの育成に向けた取組みとして、研究環境のダイバーシティ実現のための数値目標、計画等の設定、指導的地位における女性割合の数値目標の設定が含まれる。また、ライフ・イベント中の研究補助者やメンターの配置、学内保育所の整備、研究活動の再開と継続の支援が行われる。研究活動とライフ・イベントとの両立、女性研究者の研究力向上を通じたリーダー育成を一体的に推進するなど、研究環境のダイバーシティ実現に関する目標や計画を掲げ、優れた取組みを実施する大学等を選定・支援する。支援対象には、単一の機関内での部局横断的な取組み（特色型）、複数機関で連携し、地域や分野における女性研究者の活躍を牽引する取組み（牽引型）がある。これにより、女性研究者が途切れることなくキャリア・アップを図り、様々な視点を持った研究者の研究活動を支援する環境が構築され、新たな研究成果が生まれることが期待されている。

（3）女子中高生の理系進路選択支援プログラム

女子生徒が科学技術分野に進むうえで将来像が描きにくいことや、自然科学系の学部・大学院に占める女子学生の割合が人文・社会科学に比べて低いこと、多様な視点や発想を取り入れた科学技術イノベーションを活性化させるためには女性の活躍が不可欠である、という現状認識に基づいて取組まれている。それにはまず、女子中高生の理系分野への興味・関心を高め、適切に理系進路を選択することが可能となるための継続的な取組みが推進されなければならない。

具体的な取組みについて、第２期教育振興基本計画（2013）では女子生徒・学生向けガイダンスの充実等により、女性が理数系に進む割合が少ない状況を改善すること、また、女性活躍加速のための重点方針（2015）では、初等中等教育段階からの女子生徒及び親・教師に対する理工系選択のメリットに関する意識啓発、国内外の理工系女子ネットワークの促進、進学・就職情報支援、産業界で活躍する理工系女子をはじめとしたロール・モデルに対する表彰等を総合的に実施することが謳われた。さらに第４次参画計画（2015）でも、女子児童・生徒、保護者や教員等に対し、理工系選択のメリットに関する意識啓発、理工系分野の仕事内容、働き方及び理工系出身者のキャリアに関する理解を促すことが明記され、第５期科技計画（2016）でも女子中高生やその保護者へ科学技術系の進路に対する興味関心や理解を深める取組みを推進し、理工系分野での女性の活躍に関する社会一般の理解を促進することが強調されている。

３－２　諸外国にみるSTEM教育と女子生徒へのアプローチ

（1）アメリカ

科学技術機会均等法（1980）により、全米科学財団（National Science Foundation：NSF）が女子に対するSTEM領域の教育支援やSTEM領域における女性研究者の参画支援を実施することが規定された。また、連邦政府の女子に対するSTEM教育への関与は、人種や障害、マイノリティ格差是正の文脈で実施されている。「連邦科学・技術・工学・数学（STEM）教育の５か年計画」（2013）では、工学やコンピュータ科学、情報科学など女性が少ない分野で、女性の割合を顕著に拡大させる目標が掲げられた。ホワイトハウスのWebサイトでは女性の科学者やエンジニアが紹介され、NASA、エネルギー省傘下研究所の科学者らが、ロール・モデルとして女子生徒と触れ合う機会を設けるなどの活動を実施している。さらにNSFでは、女子生徒とSTEM教育に焦点をあてた研究プログラム（女性･女子プログラム、STEM領域におけるジェンダー多様性のためのプログラム等）に資金配分してきた。なお、大統領府の国家科学技術審議会に設置されたSTEM教育委員会（Committee on STEM Education：CoSTEM）は連邦省庁のSTEM教育プログラムに関する調整と戦略策定を担っており、大統領府女性・女子審議会では、マイノリティ女性のSTEM教育及びSTEMキャリアについての提言活動を行っている。

（2）イギリス

理工系分野での女性活躍に関する政策はないが、科学技術工学ネットワーク（Science, Technology, Engineering and Mathematics Network：STEMNET）など、教育関係の民間非営利組織が実施する女性研究者支援活動やSTEM教育支援の取組みを政府が資金提供を通じて支援することが多い。英国物理学会と科学学習ネットワーク（Science Learning Network）が共同で、物理学の教師と生徒を支援するネットワーク（物理学ネットワーク刺激プログラム）を教育省の資金で運営している。とくに「ジェンダー・バランス改善プロジェクト」では20の学校と連携し、16歳以上の女子生徒の物理取得の増加を図っている。また、政府支援の下、上級レベルの物理学と数学の取得率を女子生徒の間で顕著に増加させるためのユアライフキャンペーンを実施している。オンライン上の活動だが、数学や物理を学ぶことでキャリア選択の幅が拡大することを伝えている。

（3）ドイツ

サイエンスの領域においては連邦教育研究省が教育･研究における機会均等局を設置し、ドイツの研究機関における機会均等を促進するためのプログラムをファンドしている。各州政府において科学・研究省内に男女平等に責任をもつ部局を有し、男女平等やジェンダー研究プログラムのための特別なファンドを割り当てている。女子生徒の理工系分野進路選択及び理工系人材育成については、連邦政府と州政府の高等教育法、連邦と州政府により締結された「教育の質向上のための協定」（2010）に記載されている。また、理工系分野での女性活躍推進に関わるものには、STEMキャリアにおける女性の国内協約（the National Pact for Women in STEM Careers)、ドイツ研究振興協会の「男女平等に関する研究指向の標準（Research-oriented standards on gender equality)」（2008）がある。2008年に連邦教育研究省の主導により、若年女性の科学技術における学位コースへの関心を高め､大卒女子を産業界のキャリアに引き付ける取組み（Go MINT）が行われており、1000件以上のプロジェクトがある。たとえば、Niedersachsent Technikumでは6か月間のテクニカルコースにより、若年女性はMINT（STEM）分野で初めての実践的な経験を得るために大学へ行く資格が与えられ、選択した大学でコースを履修するとともに、民間企業への就職斡旋を行いMINTキャリアへのドアを開いている。高卒女子には、STEM研究分野へのポテンシャルを評価する機会を提供している（taste MINT)。また、STEMキャリアで働いている女性メンターが､STEMのトピックに関する女子生徒の質問にメールで答えている（Cyber Mentor)。

（4）ノルウェー

大学入試において、工学や看護学など男女の学生比率がアンバランスな一部の学科に限り、女子または男子の受験生の点数に１～２点を加える制度（ジェンダー・ポイント）がある。これは「高等教育機関への入学に関する政府規制」を根拠とするものであり、大学

からの申請に基づき、教育研究省がジェンダー・ポイントについて判断する。また「女子と技術プロジェクト（Girls and Technology）」では毎年数百人の女子中高生が University of Agder で技術教育を受講し、ロール・モデルとの出会いを促している。この大学への女子進学率は 4 年間で 45 人から 114 人に増加した。さらに、教育研究省は女性が少ない分野（数学、自然科学、技術系）において、パーマネントのポジションに女性を任命した大学やカレッジに対して資金を配分している（教員任命のインセンティブ・スキーム）。

（5）韓国

1995 年の女性発展基本法（2014 年に両性平等基本法に改正）をはじめ、科学技術分野における女性の活躍を推進するための法整備が進められてきた。なかでも、科学技術基本法（2001）24 条では女性科学者の養成が謳われ、翌年には「女性科学技術人材育成及び支援法」が成立、2004 年の科学技術基本計画においても女性科学者の育成支援が強調されている。韓国では STEM 教育としてではなく、WISET（女性科学技術人支援センター）[9] 主導のプログラムが実施されている。そのうち、SET（Science, Engineering, and Technology）専攻促進プログラムは、10 代向けにメンタリングや体験学習が含まれ、16 大学と連携しながら各地の高校で理科実験を行っている。生徒が研究機関のラボを訪ねて実験を体験するプログラムもある。科学者、大学教員としてのキャリアについて現役の女性研究者が話すことにより、ロール・モデルの提示にもなっている。また、専攻した理工系分野をそのまま就職につなげられるようにするため、女子学生の STEM 専攻継続支援プログラム、学位取得のサポートプログラムなどがある。

４．おわりに

以上、本稿では学術分野における多様性と男女共同参画を主題に、STEM 領域の女性研究者育成支援について考察してきた。学術分野の男女共同参画推進は女性研究者の量的拡大にとどまらず、公正で自由な教育・研究環境の醸成、すなわち学術研究の環境・組織をより生産的なものに変えるという本質を見失ってはならない。とりわけ、STEM 領域を中心とした女性研究者育成支援が国際的課題となっている今日、学術分野に横たわるジェンダー・バイアスからの解放と女性研究者の活動をサポートするような組織風土に変えることが大切である。多様性を確保しながらリケジョ育成という課題を加味すれば、女性研究者の量的拡大はもはや努力目標ではなく、must 戦略であらねばならない。繰り返すが、「数」だけが問題ではない。男性を含めた生活の見直し、研究環境の改善、WLB の確保がなければ「数」だけ増やしても無意味であろう。ジェンダー･バランスに配慮し、研究環境の「質」の改善と女性研究者のエンパワーメントを図ることが学術分野における多様性と男女共同参画につながる。多様性と男女共同参画は学術分野の「質」の問題とも深く関わるため、WLB の確保と男性を含めた意識改革、ロール・モデルの拡大、女子中

高生への理系進路選択支援、学術全体に横たわるジェンダー・バイアスの払拭など、多様性促進への研究環境と組織風土の再構築をいかに進めていくかが鍵となる。女性研究者の多くが所属する大学を中心に、多様性を推進させることは喫緊の課題といわねばならない。

とりわけ、STEM 領域におけるジェンダー視点の導入は多様性に配慮した研究活動にとって不可欠であり、先述した OECD 諸国の STEM 教育と女子生徒へのアプローチは、日本の学術分野における多様性と男女共同参画を推進するうえで多くの示唆に富む。今後、日本が取組むべき課題と方向性は、小・中・高等学校を通して科学技術に興味をもつ女子児童・生徒を増やすこと、進路選択時に保護者や教員など身近な人からの影響を受けやすいことから、生徒本人だけでなく、保護者や教員の理解促進に努めなければならない。その際、「理工系分野は男性中心の世界（仕事）」といった先入観や固定的な性別役割観の払拭がポイントとなる。また、理工系には様々なキャリアパスがあることを周知させ、実験教室や出前授業、インターンシップ等の実体験を伴う理解を促すことも大切といえる。併せて、理科教育のなかで科学技術の魅力を伝えられる教員の養成、とくに女子児童・生徒のロール・モデルとなるような「理数系女性教員の養成と採用拡大」を期待したい。その他、経済的に困難な女子学生に対する奨学金制度の拡充や理工系選択のメリットに関する情報発信、科学技術の成果がどのように社会と結びつき、私たちの生活に貢献しているかを伝えるなど、科学技術を身近なものとして理解させる取組みが求められよう。

STEM 領域における女性研究者育成支援は、学術分野の多様性と男女共同参画の実現につながる。人口減少が加速するなか、女性研究者の活躍は持続可能な社会を構築するための必要条件であり、イノベーションの創出と新たな価値を生む。それには、多様性や男女共同参画が大学等の研究教育機関にとって本質的なものとして位置づけられなければならず、そうしたベクトルで進んでいけば、日本の科学技術をはじめとする学術分野はより豊かな創造の土壌を構築するに違いない。

【注】

1）STEM とは、Science, Technology, Engineering, and Mathematics を指す。

2）「理系女子」の略語で、理系の女子学生や女性研究者、理系を目指す女子中高生を意味する。2011 年 10 月、米国物理化学専門誌「The Journal of Physical Chemistry」に女子学生らの論文が掲載され、「リケジョ」の快挙として報じられた。これを機に理系で学ぶ女子に注目が集まり、総称的な呼称として広まる。

3）ライフ･イベントを機に多くの女性が研究職としてのキャリアから離れてしまう現象。詳しくは以下の文献を参照されたい。Blikenstaff,J.C.（2005）“Women and Science Careers : Leaky Pipeline or Gender Filter?” Gender and Education,17（4）,pp.369-386.

4）第 3 次参画計画（2010）ではポジティヴ･アクションの推進が明記された。とくにクォータ制は性別等を基準に一定の比率を割り当てる手法として実効性が高いとされる。

5）1990 年代にアメリカ国立科学財団（NSF）によって”STEM”が用いられるようになり、長い年月をかけて全国的な STEM 教育強化の流れがつくられた。そこでは、STEM リテラシーや 21 世紀型スキルの育成が目指されている。

6）OECD（経済協力開発機構）が 2000 年から 3 年ごとに実施する学習到達度調査。義務教育修了段階（15 歳）までに習得した知識や技能を実生活の課題にどの程度活用できるかを測る内容であり、読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーの 3 分野からなる。

7）IEA（国際教育到達度評価学会）が 1964 年から実施する国際数学・理科教育動向調査であり、算数・数学・理科を内容とする。日本では小学校 4 年生、中学校 2 年生が対象。1995 年以降は 4 年ごとに実施されている。

8）総務省『平成 28 年科学技術研究調査』によると、大学等の研究機関に所属する女性研究者の割合は、英国（44.1%）、フランス（35.4%）、ドイツ（37.9%）、韓国（29.5%）、日本（26.3%）などいずれも高く、企業・非営利団体・公的機関等を上回っている。

9）女性科学技術人材育成及び支援法（2002）によってつくられた組織が 2011 年に発展する形で設立され、女性研究者育成支援の中心的役割を果たしている。

【引用・参考文献】

Natureasia.com プレスリリース
http://www.natureasia.com/ja-jp/info/press-releases/detail/8622（2017/08/27 最終閲覧）

日本経済新聞（2017 年 3 月 27 日朝刊）「日本の科学力失速」

馬越恵美子（2011）『ダイバーシティ・マネジメントと異文化経営：グローバル人材を育てるマインドウェアの世紀』新評論、pp.158-159.

荒金雅子（2016）『多様性を活かす：ダイバーシティ経営』日本規格協会、pp.46-79.

河野銀子（2009）「女子高校生の『文』『理』選択の実態と課題」『科学技術社会論研究』第 7 号、科学技術社会論学会、pp.21-33.

――――（2016）「教育分野における男女共同参画の状況―「2020 年 30%」に向けて」『国際ジェンダー学会誌』vol.14、国際ジェンダー学会、pp.96-107.

辻村みよ子（2011）『ポジティヴ・アクション「法による平等」の技法』岩波書店、pp.169-176.

――――（2006）「学術分野の男女共同参画のために」『月刊学術の動向』3 月号、pp.23-27. https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits1996/11/3/11_3_23/_pdf（2017/09/03 最終閲覧）

――――（2014）「男女共同参画と学問研究発展の相互循環へ」『月刊学術の動向』12 月号、pp.72-73. https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/19/12/19_12_72/_pdf（2017/09/03 最終閲覧）

華房実保（2016）「科学技術・学術分野における男女共同参画の推進」『月刊学術の動向』

10 月号、pp.42-45.　https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/21/10/21_10_42/_pdf（2017/09/03 最終閲覧）

小舘香椎子（2010）「学術分野における男女共同参画の推進：日本学術会議の取組み」『月刊学術の動向』9 月号、pp.58-60.（2017/09/03 最終閲覧）
https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/15/9/15_9_9_58/_pdf（2017/09/03 最終閲覧）

野呂知加子（2009）「科学技術分野における女性の参画」『月刊学術の動向』7 月号、pp.79-82.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/14/7/14_7_7_79/_pdf（2017/09/03 最終閲覧）

板東久美子（2009）「学術分野における男女共同参画促進のために：政府の取組みを中心に」『月刊学術の動向』pp.18-24.（2017/09/03 最終閲覧）

横山美和・大坪久子・小川眞理子・河野銀子・財部香枝（2016）「日本における科学技術分野の女性研究者支援政策：2006 年以降の動向を中心に」『ジェンダー研究』第 19 号、お茶の水女子大学、pp.182-186.

小川眞理子（2016）「科学と女性研究者」『ジェンダー研究』第 18 号、東海ジェンダー研究所、pp.122-124.

田中正子（2006）「科学する女性とジェンダー」『ジェンダー問題を考えるシンポジウム：高等教育の視点から（報告書）』大学婦人協会（JAUW）、pp.73,76-77.

北原零未・信田理奈（2016）『ジェンダーが拓く未来：多様性と包括性の尊重に向けて』一粒書房、pp.151-155.

経済産業省（2012）『ダイバーシティと女性活躍の推進：グローバル化時代の人材戦略』経済産業調査会、pp.3-5,13-15.38-39,

日本学術会議「対外報告：ジェンダー視点が拓く学術と社会の未来」2006 年 11 月
https:// www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-t29.pdf（2017/08/10 最終閲覧）

————「報告：学術分野における男女共同参画促進のための課題と推進策」2014 年 9 月
https:// www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-1.pdf（2017/08/10 最終閲覧）

————「提言：科学者コミュニティにおける女性の参画を拡大する方策」2015 年 8 月
https:// www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t216-1.pdf（2017/08/10 最終閲覧）

内閣府（2015）「第 4 次男女共同参画基本計画」
http://www.gender.go.jp/about_danjo/basic_plans/4th/index.html(2017/08/27 最終閲覧)

————（2016）「第 5 期科学技術基本計画」
http://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/index5.html（2017/08/20 最終閲覧）

————（2008）「女性研究者を応援します！：女性研究者の活躍促進のための取組事例」
http://www.gender.go.jp/research/kenkyu/sankakujokyo/pdf/saishin.pdf（2017/08/20 最終閲覧）

総務省（2016）「平成 28 年科学技術研究調査結果の概要」
http://www.stat.go.jp/data/kagaku/kekka/kekkagai/pdf/28ke_gai.pdf（2017/08/27 最

終閲覧）
文部科学省（2017）「学校基本調査：平成 29 年度結果の概要（高等教育機関）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2017/08/03/1388639_3.pdf（2017/09/10 最終閲覧）
――――（2016）「科学技術イノベーション人材の育成施策」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shinkou/025/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2016/02/17/1367042_04.pdf（2017/09/11 最終閲覧）
男女共同参画学協会連絡会（2015）「連絡会加盟学協会における女性比率に関する調査」
http://www.djrenrakukai.org/doc_pdf/2015_ratio/2015_ratio_table.pdf（2017/09/03 最終閲覧）
国立女性教育会館「男女共同参画統計ニュースレター No.19」2016 年 3 月 29 日
https://www.nwec.jp/about/publish/2014/GS-NL.html（2017/09/11 最終閲覧）
国立教育政策研究所（2016）『OECD 生徒の学習到達度調査：2015 年調査国際結果の要約』pp.8-9,14,17-18.
公益財団法人未来工学研究所（2016）「平成 28 年度内閣府委託事業：理工系分野における女性活躍の推進を目的とした関係国の社会制度・人材育成等に関する比較・分析調査報告書」
http://www.gender.go.jp/research/kenkyu/riko_comp_research.html（2017/08/27 最終閲覧）
一般社団法人全国高等学校 PTA 連合会・（株）リクルートマーケティングパートナーズ（2016）『第 7 回高校生と保護者の進路に関する意識調査（2015）』pp.15-16,24,26-27.
http://souken.shingakunet.com/research/2015_hogosha2.pdf（2017/08/20 最終閲覧）

幼児期の好き嫌いと食嗜好の関連

橋　本　洋　子

A study on Relationship between likes and dislikes in childhood and Food Preferences.

Yoko Hashimoto.

Summary

乳幼児期の食事は、捕食、咀嚼、嚥下という摂食機能を発達させるだけではなく、心身の健やかな成長に欠かせない。また、その時期に獲得する味覚や食習慣は、その子どもの健康を左右する。子どもの食に関する大きな問題には「好き嫌い」や「偏食」があるが、味覚が未発達な子どもは誰もが経験し、年齢とともに消失するといわれている。そこで、保育者養成校に通う女子大生を対象に幼少期と現在の好き嫌いの有無を調査した。好き嫌いがあった、またはある、と回答した学生は約 90％であったが、成長とともに食べられる食品もあった。子どもが初めて口にする食品は調理形態の配慮が大切であり、子どもの健全な発育･発達には保護者や保育者の適切な関わりが重要であることが明らかとなった。

A meal in childhood is necessary for not only development of eating function, such as predation, chew and swallow, but also for healthy growth. And the taste and eating habit have a great influence on children's health. Though likes and dislikes, unbalanced diet are main problem of children's meal, these will happen to everyone and disappear through the growth. The result of the study investigated a food likes and dislikes between childhood and the present of college female students in nursery school, is about 80% students used to have, or have food likes and dislikes, and some of students disappear them. Consideration of the cooking food such as a child takes for the first time, and appropriate care of guardian and childcare professional, is effective for children's healthy growth.

Key Word:　食生活、食行動、食嗜好、好き嫌い、乳幼児期

Ⅰ．諸言

人は生まれて生命を維持するために食事によって必要な栄養素を摂取している。睡眠や休息、食事、運動をはじめとする様々な行動全てが「生活」であり[1)]、健康な生活をおくるために営む「食生活」は、ただたんに空腹を満たす身体的、生理的欲求だけではなく、「楽しい」などの心理的欲求を満たす目的もある。人の食行動は食嗜好と密接に関係があり[2)]、心身ともに安定した豊かな生活をおくるためには、いつ、どこで、誰と、何を、どのように食べるか、が重要になる。

生まれたばかりの乳児が初めて口にする食事は母乳等の乳汁栄養である。母乳は免疫グロブリンをはじめとする免疫物質を含み、アレルギーを起こしにくい、スキンシップにより良好な母子関係が築きやすいなどの利点をもつ、乳児の発育に合わせた最適な成分組成である。乳児は母乳等の乳汁栄養を摂取することで食べる機能、いわゆる捕食、咀嚼、嚥下という３ステップの摂食機能を発達させる。大人と異なり、子どもの食べる営みは、心身の発育・発達に重要であり、その子どもの将来を大きく左右するものとなる。

食の嗜好には個人差があるが、それは早くは乳児期からみられる[3)]。好き嫌いや偏食は成長過程においてみられる現象であり、年齢が上がるとともに消失するといわれているが、発育･発達途上にある子どもにとって偏った食品の摂取は必要な栄養素の不足を招き発育･発達の遅延が危惧される。また、食の嗜好はその子どもの食行動に大きく関与し、影響を及ぼす要因は多種多様であるが、環境因子（自然環境、家族環境、食環境）、心理学的因子（自我、性格、感覚）、生理学的因子（性、年齢、体質）、社会学的因子（人種、習慣、宗教）などがあげられる。乳幼児期の食生活に関する多くの研究が成されているが、好き嫌いや偏食は親子関係[4)]や齲歯との関係も示唆されている。垣本らの調査[5)~7)]では、身体的に健康ではない、あるいは情緒的に不安定な小学生に野菜嫌いの傾向がみられること、野菜嫌いの幼児に齲歯が多く、さらに甘いものを間食としてよく食べる幼児は野菜嫌いでかつ齲歯が多いと報告している。さらに、野菜嫌いと齲歯との関連については、①野菜類には食物繊維が多くよく咀嚼することで唾液が分泌され、口腔内の水分量が増すことで口腔内の糖質を希釈させるはたらきがあること、②野菜に含まれているモリブデンが齲歯の発生を抑制すること、から野菜をよく食べる子どもには齲歯が少ないという研究報告がある。

子どもの活動時間の減少、小児メタボリックシンドロームの増加等子どもの健康に関する研究報告は多く、１歳２か月児においても外食の頻度が高い子どもに肥満傾向が認められている[8)]。心身を育む重要な乳幼児期に好き嫌いや偏食があることはその子どもの将来の食生活、健康に大きな影響を及ぼす。そこで本研究は女子大生を対象に幼少期と現在との好き嫌いの有無および変化についての調査から関連性を検討し、乳幼児と関わる保育者をめざす学生への食教育の基礎資料とすることを目的とした。

Ⅱ．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199名とし、2016年（平成28年）10月、1年生には「子どもの食と栄養」授業内にて、2年生には「総合演習Ⅰ」授業、３年次は「総合演習Ⅱ」授業を用いてアンケート調査を実施した。アンケート用紙を配付する際、調査の目的、趣旨、回答方法、無記名式であることを口頭で十分に説明した。調査について、趣旨に同意しない場合は回答の義務はないことも伝え、了解を得た後に実施した。回収率は100.0％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を加えた。なお、本データは個人番号で扱い個人の特定はできない。

２．内容

はじめに対象者の性別､年齢層をたずねた。質問項目は全７項目とし以下の通りである。質問２～６は質問１で「はい」と回答した人のみにたずねた。

１）質問１：幼少期から現在までに嫌いな食品がある、またはあったか、をたずねた。

２）質問２：｢幼少期に嫌いだった食品｣､｢現在嫌いな食品｣､｢食べられるようになった食品｣を食品群別にたずねた。食品群は６つの基礎食品群とし、第１群「魚･肉･卵･大豆・大豆食品」、第２群「牛乳・乳製品・海藻・子魚類」、第３群「緑黄色野菜」、第４群「淡色野菜・果物」、第５群「穀類・イモ類・砂糖」、第６群「油脂類・脂肪を多く含む食品」に分類した。食品群毎に質問紙の記入票（Figure 1）の各項目に食品例から１つだけ選択し、食品例にない場合は食品名を記入してもらった。

Figure 1　　質問紙の記入票（質問 2）

食品群	食品例	幼少期に嫌いだった食品	現在嫌いな食品	食べられるようになった食品
魚、肉、卵、豆、大豆食品	①魚、②貝、③いか、④たこ、⑤かまぼこ、⑥牛肉、⑦豚肉、⑧鶏肉、⑨大豆、⑩豆腐、⑪納豆、⑫ゆで卵、⑬生卵			
牛乳、乳製品、海藻、小魚類	①牛乳、②ヨーグルト、③チーズ、④しらす干し、⑤昆布、⑥わかめ、⑦のり			
緑黄色野菜	①にんじん、②ほうれん草、③かぼちゃ、④小松菜、⑤トマト			
淡色野菜、果物	①白菜、②大根、③キャベツ、④きゅうり、⑤ゴー ヤ、⑥アスパラガス、⑦みかん、⑧りんご			
穀類、イモ類、砂糖	①米、②パン、③うどん、④そば、⑤さつまいも、⑥里芋、⑦じゃがいも			
油脂類、脂肪の多い食品	①バター、②マーガリン、③マヨネーズ、④ドレッシング、			

3）質問３：質問２で回答した「幼少期に嫌いだった食品」の中から一番嫌いだった食品をたずね、その理由を、「味」、「食感」、「見た目」、「におい」、「生理的に受けつけない」、「強制されて嫌いになった」、「食べすぎて嫌いになった」の７項目から選択（複数回答可）とした。

4）質問４：質問２で回答した「現在嫌いな食品」の中から一番嫌いな食品を１つだけたずね、その理由を「味」、「食感」、「見た目」、「におい」、「生理的に受けつけない」、「強制されて嫌いになった」、「食べすぎて嫌いになった」の７項目から選択（複数回答可）とした。

5）質問５：質問２で回答した「嫌いだったが現在は食べられるようになった食品」を１つだけたずねた。

6）質問６：質問５の回答について、食べられるようになった時期を「小学校低学年」、「小学校高学年」、「中学・高校」、「大学」のいずれかから選択し、その理由を「味覚の変化」、「工夫された調理法」、「保護者や保育者からの働きかけ」から選択してもらった。当てはまる理由がない場合は、「その他の理由」に具体的に記してもらった。

7）質問７：嫌いな食品を食べるように保護者や保育者からの促すことは、好き嫌いの改善に繋がると思うか、全員にたずねた。

３．解析方法

質問１で「好き嫌いのあった、ある」と回答した人を「ある群」、ない人を「なし群」とした。解析には統計解析 IBM SPSS Statistics18 for Windows 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 199 人中、質問１が無回答だった２人を除外し 197 人を解析対象とした。全員女性であり、10 代 93 人（47.2%）、20 代 104 人（52.8%）であった。

２．嫌いな食品の有無と食品群

幼少期から現在まで、質問１「嫌いな食品がある、あった」について「はい」と回答した 173 人（87.8%）を「ある群」、「いいえ」と回答した 24 人（12.2%）を「なし群」とした。内訳を Table 1 に、食品群別の嫌いな食品を Table 2 に示した。

Table 1　対象者の内訳（n=197）

		10 代（n=93）	20 代（n=104）
好き嫌い	ある群	84　（90.3%）	89　（85.6%）
	なし群	9　（9.7%）	15　（14.4%）

Figure 1の食品例以外で幼少期に嫌いだった食品はレバー、メロン、ピーマン、アボガド、たまねぎ、なす、たらこ、もずく、生クリーム等があり、現在嫌いな食品はレバー、メロン、ピーマン、アボガド、たまねぎ、なす、グリーンピース、ししとう、ピクルス、もずく等であった。幼少期に嫌いな食品の多くは現在でも継続して嫌いな食品としてあがっている。一方、「嫌いな食品がある、あった」と回答した173人のうち「食べられるようになった食品がある」と回答した人は91人(52.6%)と約半分しかいなかった。食べられるようになった食品は、たらこ、ミートボール、ピーマン、なす、春菊、たまねぎ、キウイフルーツなどであった。

Table 2　食品群別の嫌いな食品と食べられるようになった食品（n＝173）

食品群	項目	1位	2位	3位
第1群	幼少期に嫌いだった食品	魚(24)	納豆(13)	貝(10)
肉・魚・卵・大	現在嫌いな食品	貝(23)	魚、納豆(14)	大豆(10)
豆・大豆食品	食べられるようになった食品	魚(20)	納豆(9)	たこ(7)
第2群	幼少期に嫌いだった食品	牛乳(30)	チーズ(12)	しらす干し(11)
牛乳・乳製品・	現在嫌いな食品	牛乳(31)	しらす干し(14)	チーズ(8)
海藻・小魚類	食べられるようになった食品	チーズ(12)	しらす干し(9)	牛乳(6)
第3群	幼少期に嫌いだった食品	にんじん(27)	トマト(17)	かぼちゃ(14)
緑黄色野菜	現在嫌いな食品	にんじん(23)	トマト(16)	小松菜(10)
	食べられるようになった食品	にんじん(19)	かぼちゃ(10)	小松菜(9)
第4群	幼少期に嫌いだった食品	ゴーヤ(59)	アスパラガス(20)	キャベツ(4)
淡色野菜・果	現在嫌いな食品	ゴーヤ(55)	アスパラガス(9)	きゅうり(5)
物	食べられるようになった食品	ゴーヤ(33)	アスパラガス(14)	きゅうり(6)
第5群	幼少期に嫌いだった食品	里芋(8)	さつまいも、そば(7)	米、うどん(2)
穀類・イモ類・	現在嫌いな食品	里芋(10)	そば(8)	さつまいも(5)
砂糖	食べられるようになった食品	里芋(7)	そば(6)	さつまいも(5)
第6群	幼少期に嫌いだった食品	マヨネーズ(13)	バター(5)	マーガリン(4)
油脂類・脂肪の	現在嫌いな食品	マヨネーズ(14)	バター(7)	マーガリン(6)
多い食品	食べられるようになった食品	マヨネーズ(9)	ドレッシング(6)	バター、マーガリン(2)

質問1で「はい」と回答した173人で、幼少期に一番嫌いだった食品は、ピーマン25人（14.5%）、ゴーヤ14人（8.1%）、納豆11人（6.4%）、トマト10人（5.8%）、牛乳9人（5.2%）、にんじん8人（4.6%）、グリーンピース5人（2.9%）、貝・魚がそれぞれ4人（2.3%）、かぼちゃ・きのこ・きゅうり・チーズ・なすがそれぞれ3人（1.7%）などであった。Figure 2に幼少期と現在の一番嫌いな食品を示した。ピーマン等は減少したが、トマト、

グリーンピース、貝類、レバーが増加している。

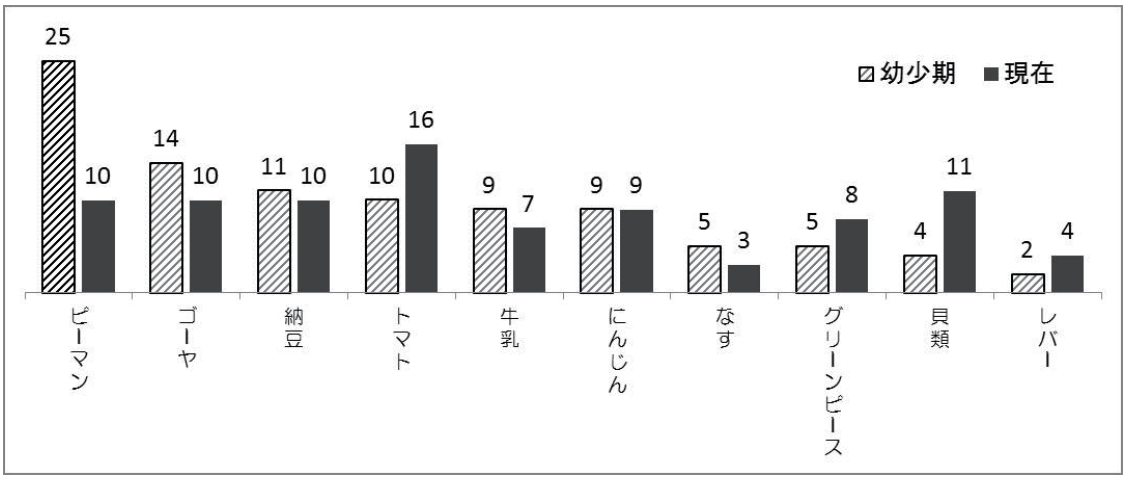


Figure 2　幼少期および現在の一番嫌いな食品　　（単位：人）

嫌いな食品の理由を Table 3 に、６つの食品群の中で一番嫌いと回答した食品の嫌いな理由の内訳を Table 4 に示した。嫌いな食品の理由は「味」が第１位であり、幼少期 120 人（69.4%）現在 119 人（68.8%）であった。以降の順位は入れ替わっているが２位と３位は「におい」「食感」、４位の「生理的に受け付けない」が多かった。ピーマン、ゴーヤ、納豆、トマトをみると、納豆以外の嫌いな理由は「味」が１位であり、納豆は「におい」であった。トマトでは「食感」や「食べ過ぎ」もあった。

Table 3　　嫌いな食品の理由（n ＝ 173、複数回答）

n （%）

幼少期	現在
1 位　味 （120、69.4%）	味 （119、68.8%）
2 位　におい （73、42.2%）	食感 （74、42.8%）
3 位　食感 （58、33.5%）	におい （68、39.3%）
4 位　生理的に受け付けない （42、23.5%）	生理的に受け付けない （48、27.7%）
5 位　見た目 （29、16.8%）	見た目 （36、20.8%）
6 位　食べるよう強制されて嫌いになった （7、4.0%）	食べるよう強制されて嫌いになった （10、5.8%）
7 位　食べ過ぎて嫌いになった （4、2.3%）	食べ過ぎて嫌いになった （9、5.2%）

Table 4　幼少期および現在の嫌いな上位４食品の理由（n ＝ 173、複数回答）

単位：人

項目	ピーマン		ゴーヤ		納豆		トマト	
	幼少期	現在	幼少期	現在	幼少期	現在	幼少期	現在
	25 人	6 人	14 人	3 人	11 人	6 人	10 人	16 人
味	◎ 23	◎ 5	◎ 13	◎ 3	3	2	○ 7	◎ 15
食感	2	1	3	○ 2	2	1	◎ 8	◎ 14
見た目	1	1	2	1	3	3	1	1
におい	9	1	4	1	◎ 9	◎ 5	4	9
生理的に受けつけない	3	1	1	1	4	3	1	5
強制された					2		1	2
食べ過ぎ							○ 6	

※食品を嫌いな理由の割合：◎ 80%以上、○ 60%以上

３．食べられるようになった食品と時期

幼少期に嫌いだったが食べられるようになった食品をたずねた。ゴーヤ 13 人、ピーマン９人、トマト８人、なす８人、にんじん７人、納豆６人、たこ６人、魚６人、かぼちゃ５人、アスパラガス５人などであった。食べられるようになった時期は、小学校低学年 13 人（7.5%）、小学校高学年 34 人（19.7%）、中学･高校 102 人（59.0%）、大学生 14 人（8.1%）であった。食べられるようになった時期と理由（複数回答可）の内訳を Table 5 に示した。

Table 5　食べられるようになった時期および理由（n ＝ 173、複数回答）

n（%）

	味覚の変化	工夫された調理法	保護者・保育者のはたらきかけ	その他
小学校低学年	3　(1.7%)	5　(2.9%)	2　(12.7%)	3　(1.7%)
小学校高学年	16　(9.2%)	9　(5.2%)	3　(1.7%)	6　(3.5%)
中学・高校	50　(28.9%)	22　(12.7%)	7　(1.0%)	23 (13.3%)
大学生	7　(4.0%)	3　(1.7%)	1　(0.6%)	3　(1.7%)
合計	76　(43.9%)	39　(22.5%)	13　(7.5%)	35 (20.2%)

食べられるようになった理由は、「味覚の変化」、「工夫された調理法」、「保護者・保育者のはたらきかけ」のいずれにおいても中学・高校時代が多かった。その他には、「いつの間にか食べられるようになった」、「好きなアニメキャラの好物でチャレンジした」、「自

分で努力して食べた」、「実習で給食に出たので食べてみた」、「魚の骨と身を上手に分けられるようになった」、「授業で育てたことで食べられるようになった」、「ダイエットによさそうだから」、「食わず嫌いだったが食べてみたら美味しかった」、「残すのがもったいないから」等があった。

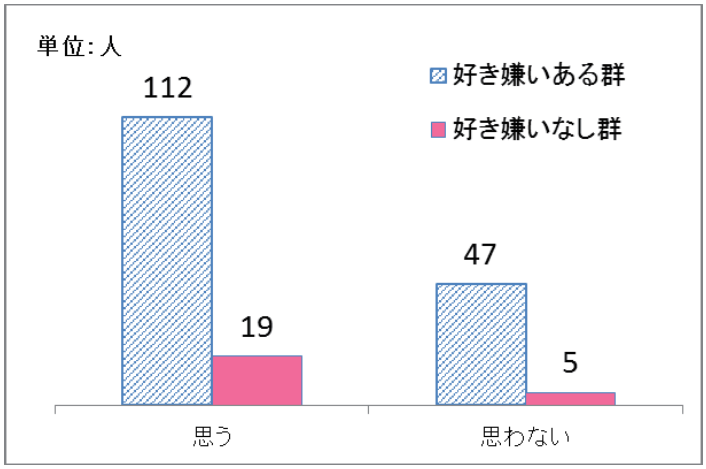
４．好き嫌いの改善に関する保護者や保育者の対応

「嫌いな食品を食べるように保護者や保育者が促すことが好き嫌いの改善に繋がると思うか」とたずねたところ、「思う」と回答した人は 131 人（66.5％）、「思わない」と回答した人は 52 人（26.4％）、未回答は 14 人（7.1％）であった。好き嫌いの有無および年代別の結果を Table 6、Figure 3 に示した。10 代および 20 代のいずれでも改善につながると「思う」方が有意に高く（χ^2（1）＝ 0.411、ｐ＜ .05）、「保護者や保育者の促しは好き嫌いの改善に繋がる」と考えている学生が多い。

Table 6　保護者・保育者の促しについて

ｎ（％）

		嫌いな食品を食べるように保護者や保育者が促すことが好き嫌いの改善に繋がると思うか			
		10 代		20 代	
		思う	思わない	思う	思わない
幼少期から現在までの嫌いな食品の有無	ある群	51 （25.6％）	24 （12.1％）	61 （30.7％）	23 （11.6％）
	なし群	8 （1.0％）	1 （0.5％）	11 （5.5％）	4 （2.0％）
	合計	59 （29.6％）	25 （12.6％）	72 （36.2％）	27 （13.6％）



Fugire 3　保護者や保育者の促しが好き嫌いの改善に繋がるか（単位：人）

Ⅳ．考　察

人は「食べる」という本能的な欲求をもち、「食生活」という学習や体験を通して味覚や食習慣を形成する。乳幼児期の好き嫌いおよび偏食はある程度の期間継続するが、嗜好は変化しやすく、特に「好き」な方向へ変わるものが多い。味覚、摂食機能および消化器系の発達にしたがい食べられる食品も増えるが、食物繊維を多く含む野菜類は加熱調理をしなければ硬くて食べにくいものもあり、調理形態の配慮が必要となる。食嗜好に変化が表れやすい時期は中学・高校時代が多いことからも、乳幼児期から始まり思春期までの適切な食育が必要である。

乳幼児期の子どもの生活は家庭を中心に営まれることから、食嗜好にはその子どもの家庭の食環境、食習慣、保護者の関わり方、特に母親の食習慣が大きな影響を与える[8)、9)]。食教育を充実するために 2005（平成 17）年、食育基本法および栄養教諭制度が制定されたが、朝食の欠食、孤食をはじめとする様々な問題に直面している。「食育」という言葉は広く知れ渡ってきたが、子ども一人ひとりへの食教育は容易ではない。

心身の発育・発達の著しい乳幼児期は重要な臨界期であり、その時期に摂取すべき栄養素がある。本調査においては約 90％もの学生が、幼少期または現在において好き嫌いがあると回答している。現在好き嫌いがあるかはたずねておらず、好き嫌いの変化は検討できなかったが、嫌いな食品とその理由が明確になった。嫌いな食品の多くは魚介類、乳製品、緑黄色野菜や淡色野菜であり、心身の発育に必要なたんぱく質、ビタミン、ミネラルを多く含む。嫌いな理由は「味」が１位であり、ゴーヤやピーマンには子どもが苦手な「酸味」や「苦味」が存在する。慣れない味を嫌いと認識してしまうのであろう。幼少期の嫌いな理由の２位は「食感」である。食感は食物を飲食した時に感じる歯や舌などの口腔内の感覚であり、舌触りや歯ごたえ、喉こしがある。たとえば、魚介類は歯ごたえがある食品が多く十分な咀嚼が必要となるが、摂食機能が未発達な乳幼児にとっては食べにくい食品となり、食品の硬さへの配慮が欠かせない。子どもが好む食品には穀類や砂糖類があるが、離乳期から食べ慣れていること、甘みは本能的にもっている味覚であること、やわらかく食べやすいことが考えられる。味覚が未発達な乳幼児期に多種類の食品を経験し食品の味や触感に慣れることは重要と考える。

緒方ら[10)]の研究によると、幼児期と大学生期において嫌いな食品の有無および嫌いな食品がほぼ同じであり、野菜類がその上位を占めている。他にはなす、きのこ類、トマト、ピーマン、にんじんが挙げられており、本調査と同じような結果であった。藤原ら[11)]の研究においても、幼児期に嫌いだった食品としてレバー、セロリ、ピーマン、なす、にんじんが挙げられており、その理由として味、食感、においであった。嫌いな食物を克服した時期は中学時代が最も多い。本調査では「好き嫌い」をたずねたが、「ある特定の食品を苦手とする、嫌って食べないこと」が「偏食」であり、野菜を食べない幼児は偏食が多いことからも、好き嫌いは偏食に繋がることが考えられる。

相川の研究[12]では、年齢が増えると「好きでも嫌いでもない」から「好き」や「大好き」といった肯定的な変化がみられた。これは年齢とともに食品の幅も広がること、家族の食嗜好の影響が大きく食べ慣れる食品を好むことが考えられるが、現在でも嫌いな食品がある学生は少なくない。好む食品も増える一方では、香りの強い食品が嫌われる傾向もある。また、食欲は食嗜好だけではなく、食事の際の環境や気分、健康状態の影響を受けやすい[9]。ひとりでは食事をすることが出来ない乳幼児は保護者や保育者と一緒に食べることになり、その食体験の影響も大きい。

子どもを取り巻く環境は近年大きく変化しており、また子どもの食生活、栄養状態はその後の健康を左右することから、子どもと関わる保護者や保育者等の影響は大きい。特に子どもに食事を提供する保護者に好き嫌いや偏食があると、子どもが食べる食品に偏りがみられる傾向があり、それは母親の影響が大きいとされる。山口ら[13]、青柳[14]は子どもの食嗜好と生活に関する研究において、子どもの自立性を身に付けることを重視する母親の子どもは食事の手伝いをよくし健康に対する意識が高く、母親と夕食を共にしないことが子どもの間食や夜食へと繋がりやすいことを示唆している。それは食事の洋風化や食事時間が遅いことに繋がり小児メタボリックシンドロームとも関連があるという。

子どもに好き嫌いなく食べるよう促すことは、食育基本法の目指す「楽しく食べる子ども」に繋がる。乳幼児期に食事を「楽しく」食べる体験がその後の食への関心が期待でき、その子どもの健康を支えることになろう。保育所・幼稚園での「楽しい思い出」は「みんなで食べること」が最も多い[15]。幼児に嫌いな食品を食べるように勧めるが嫌がれば強制はしない例が報告されている[16]。この家庭では子どもに強制することで家族で囲む食卓の雰囲気を壊さないよう配慮している。本調査では好き嫌いある群およびなし群のいずれにおいても保護者や保育者の促しは好き嫌いの改善に有効と回答した学生が多いが、一方では、「思わない」と回答している学生は 52 人と少なくない。保護者や保育者の促しによって好き嫌いが改善された学生は「思う」と回答、食べるように強制された経験等があることで「思わない」と回答したとも考えられ、回答には幼少期の食体験が関係していると考えられる。

冨岡[17]は約 20 年前に、児童期の適切な栄養摂取および食行動の重要性を示唆しており、食事の偏りによる慢性疾患の増加を危惧している。食べ残しをしないよう配慮すること、食べ物や栄養と人との関わりを教えること、よく噛み好き嫌いなく食べるよう注意すること、を「基礎食教育」と名付け、食事づくりに積極的に関わる子どもは、健全な食事観をもつことができる、外食への関心が低く食卓を充実できる傾向があることを示している。様々な研究と同様に幼少期からの食の好き嫌いは変化するものの、大人になっても継続して嫌うことも明らかとなった。嫌いな食品を食べないことは成長期の子どもが必要な栄養素が摂取できないことを意味する。代用できる食品もあるが、特に集団給食で出される食品は好き嫌いなく、残さず食べられるよう、保護者と保育者の適切な関わりが求められる。約 30％の学生は、嫌いな食品を食べるように促されることは好き嫌いの改善にはつなが

らないと回答しており、幼少期の不快な食体験があったのかもしれない。乳幼児と関わる保育者に、正しい栄養の知識と子どもと保護者への積極的な食教育・食指導が求められていることが示唆された。女子学生の栄養の知識不足を指摘した[18]が、保育者をめざす学生自身の食生活に活用できる授業プログラムの検討とともに、子どもが食のリズムとバランスのとれた食事を体験し習得できる食教育の有効なツールを学生と考えていきたい。

Ⅴ．結　論

本研究では女子大生を対象に幼少期と現在との好き嫌いの有無について検討した。幼少期または現在において好き嫌いがある学生は約 90％と多く、先行研究と同様に現在でも好き嫌いが継続している学生が少なくなかった。好き嫌いの要因としては味、食感、においが上位を占めていた。摂食機能が発達する離乳期から幼児期にかけての様々な食体験、調理方法の配慮、そして保護者や保育者からの適切な促しが好き嫌いの改善に繋がると考えられる。

参考文献・資料

1）日本家政学会編、食生活の設計と文化、朝倉書店（1992）
2）栄養指導研究会、嗜好の行動科学的研究、栄養学雑誌、第 33 巻 4 号、169-193（1975）
3）垣本充、食品嗜好性の精神身体医学的研究 - 短期大学生の野菜類嗜好について -、栄養学雑誌、第 35 巻 3 号、137-142（1977）
4）生野照子、親子関係と“食”、日本心身医学雑誌、第 29 巻第 3 号、278-283（1989）
5）垣本充、岡崎卓司、河野友美、小学生の食品嗜好性に関する研究（第 3 報）、栄養学雑誌、第 37 巻 1 号、29-39（1979）
6）垣本充、渡部由美、河野友美、岡崎卓司、多変量解析法による栄養摂取と蝕関係、小児歯科学雑誌第 18 巻 1 号、16-19（1980）
7）垣本充、岡崎卓司、河野友美、幼児の食物嗜好と身体的徴候に関する研究―野菜類嗜好とウ餌の罹患状態について―、栄養学雑誌、第 36 巻 2 号、69-76（1978）
8）原田まつ子、教育的要因および精神身体的要因 と食品嗜好、栄養学雑誌、第 46 巻 1 号、27-33（1988）
9）関口ちとせ、服部浩子、加藤由美子、原田まつ子、幼児と保護者の食味嗜好性の関連について、帝京短期大学教育研究報告書、第 3 巻、51-55（2013）
10）緒方智宏、直井美津子、幼児期における嫌いな食品の変化と偏食との関連、西九州大学健康栄養学部紀要、第 1 巻、13-19（2015）
11）藤原正光、番場梨彩、子どもの嫌いな食物と克服への支援 - 大学生の幼児期の回想による調査研究 -、文教大学教育学部　教育学部紀要、第 48 集、113-125（2014）

12）相川りゑ子、幼稚園児の食品の嗜好について、栄養学雑誌、第 40 巻 6 号、327-335（1982）
13）山口静枝、春木敏、原田昭子、母親の食行動パターンと幼児の食教育の関連、栄養学雑誌、第 54 巻 2 号、87-96（1996）
14）青柳領、子どもの食嗜好と食生活の相関の構造分析、体育測定評価研究、第 9 巻、13-22（2009）
15）古郡曜子、菊地和美、保育所・幼稚園における食の思い出調査―家庭でのしつけとの関連をふまえて―、日本調理科学会雑誌、第 42 巻 6 号m 410-416（2009）
16）吉田隆子、幼児の食行動に関する研究 - 子どもの視点から見た食事場面の意味 -、日本食生活学会誌、第 22 巻 4 号、325-330（2012）
17）冨岡文枝、母親の食意識及び態度が子どもの食行動に与える影響、栄養学雑誌、第 56 巻第 1 号、19-32（1998）
18）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、81-94（2016）

スクールカウンセラーと適応指導教室が連携した事例からみた不登校支援のあり方
～カウンセリングの視点から～

開　田　有　希

The way for the school refusal students:based on the case study of the cooperation with the school counselor and adaptation guidance classes
～ From the perspective of counseling ～

Yuki Hirakida

要約：スクールカウンセラー（以下 SC）は自治体によって様々な規制がある。本研究では、出張等での情報交換・連携等が難しい自治体における SC と適応指導教室が連携した事例をもとに、これからの新しい不登校支援のあり方を検討した。その結果、電話や連絡会等で SC と適応指導教室が交流を図り、率直に相談する関係を作ることで、不登校生徒の気持ちやペースを尊重しながら適応指導教室につなげられることが示唆された。

キーワード：不登校、スクールカウンセラー、適応指導教室

１．問題と目的

『平成 27 年度文部科学白書』よると、平成 26 年度の全国の小・中学校の不登校児童生徒数は、約 12 万 3000 人、高等学校は約 5 万 3000 人と、依然として相当数に上っている。近年、これらの不登校生徒が、自治体の適応指導教室を利用しているケースは少なくない。例えば、本山（2011）は、不登校児童生徒の 10％程度を適応指導教室が対応していると述べている。

適応指導教室について、文部科学省（2003）は、次のように定義している。適応指導教室とは、「教育委員会が、教育センター等学校以外の場所や学校の余裕教室等において、不登校児童生徒の学校生活への復帰を支援するため、児童生徒の在籍校と連携を取りつつ、個別カウンセリング、集団での指導、教科指導等を組織的・計画的に行う施設として設置したもの」とされる。また「不登校児童生徒の中には、学校外の施設において相談・指導を受け、学校復帰への懸命の努力を続けている者もおり、このような児童生徒の努力を学校として評価し支援するため、我が国の義務教育制度を前提としつつ、一定の要件を満たす場合に、これら施設において相談・指導を受けた日数を指導要録上出席扱いとすることができる」とされている。

このように適応指導教室への通室が、学校における出席扱いになることは、児童生徒にとっても、保護者にとっても魅力的な面があるといえる。そして、学校ほどの大集団ではない適応指導教室の小集団での学習や活動は不登校の児童生徒にとって参加しやすいものであろうことは想像に難くないといえる。

しかし、不登校の児童生徒の中には、いじめやからかい等の対人関係における傷つきを体験している者は少なくない。そのことを踏まえると、適応指導教室にスムーズに入室できるものもいれば、新たな人間関係を築くことに不安を覚えるものもいるであろう。後者の場合、適応指導教室を児童生徒が利用しはじめる際に、スクールカウンセラー（以下 SC）がその児童生徒のカウンセリングに関わっている場合、「橋渡し役」を担うことも少なくないといえる。

例えば、福丸（2005）は、SC が橋渡しをする「場」に対しても慎重な見立てを行い、丁寧につなげていく必要があると指摘している。このことを踏まえると、SC が新たな「場」に児童生徒を橋渡しする場合、「場」を見立てるために、出張等で適応指導教室におもむき、直接生徒について、情報交換・連携等することが期待されるといえよう。

しかし、自治体によっては、スクールカウンセラーが出張で適応指導教室におもむき、直接生徒について、情報交換・連携等が可能なところもあれば、不可能なところもある。後者の場合は、連携の在り方を工夫・模索する必要がある。そこで本研究では、出張等での情報交換・連携等が難しい自治体での、スクールカウンセラーと適応指導教室が連携した事例をもとに、これからの新しい不登校支援のあり方をカウンセリングの視点から検討する。

２．SCの勤務体系

SC の勤務体系は、自治体によって様々である。ここでは主に首都圏の二つの自治体における SC の勤務体系を比較する。

東京都の場合は、SC は全校配置されている。年間 38 回の勤務で、1 日の勤務時間は 7 時間 45 分である。東京都の場合は、入学式等児童生徒が半日しか学校にいない日の勤務は控えるよう指示がでている。長期休業中の勤務も基本的には認められていない。出張についても、年間で定められた東京都及び所属する自治体の SC 連絡会のみ認められている。それ以外の出張は原則認められていない。

埼玉県の場合は、SC は全校配置されておらず、その代わりに心の教室相談員が配置されている。学校によっては、SC と心の教室相談員の両方が配置されているところもあれば、心の教室相談員のみ配置されているところもある。後者の場合は、連携校の SC が、必要に応じて、相談を行うシステムをとっている。年間 42 回の勤務で、1 日の勤務時間は 5 時間 50 分である。式典の日、長期休業期間でも、勤務は認められている。

首都圏の 2 つの自治体の勤務体系を比較すると、東京都の場合は厳しい出張制限があることがみてとれる。そのことから、SC が児童生徒を適応指導教室につなげたい場合に、出張で赴くことは難しい現状であるといえる。

３．事例における学校・相談機関等の概要

首都圏の公立中学校で、大規模校である。SC は着任して 2 年目である。教育相談室と適応指導教室は離れた場所にあり、それぞれに心理職が配置されている。自治体主催の SC 連絡会は年に 2 回あり、教育相談室の相談員や適応指導教室の指導員等も参加している。連絡会の後半に学区ごとに分かれた分科会がある。そこで、学区の小・中学校の SC、教育相談員、指導員等が情報交換や連携を行っている。適応指導教室には、心理職が配置されており、通室している不登校生徒に対して、在籍校の SC のカウンセリングを受けるよう働きかけを行っている。

４．事例の概要及び流れ

ここでは、筆者が SC として、適応指導教室と連携しながら不登校生徒を、支援した事例をもとに検討を行う。プライバシー保護のため一部個人情報等の修正を行っている。＜＞は SC、「」はクライアントやその母親の語りである。

A 子。来談期間は、X 年 4 月～ X 年 +1 年 3 月である。初回来談時 14 歳（中学 3 年生）。中学 3 年生になり、私立中学校から転校してきた。小学校 6 年生の 12 月から学校に行きたくなかった。理由は、男子からのからかいやいじめ。学区の中学校には進学したくなく、

私立女子中学校を受験し合格。入学して数日通ったが、小学校の頃のことを思い出し、その後は母親の付き添いのもと担任と会ったり、月に1回SCと会ったりしていた。中学1年生時の担任（英語科）に丁寧に英語を教えてもらった体験があり、A子はその担任にポジティブな思いを抱き、英語に力を入れて学習していた。中学2年生の時に、学年主任から、このままでは付属高校には行けないから、公立校を考えてはどうか、発達障害があるのではないか、調べてみてはどうかと言われた。A子の母親は、学校をやめるか、在籍を続けるのであれば病院に行くようにと言われたように感じ、退学を考えた。その後、学区の中学校への転校は望まず、マンションを借りて、知り合いのいない公立中学校に3年生の4月から転校する。家族は、40代の両親と本人の3人家族。A子は普段からあまり外出せず、家で過ごすことが多いが、母親との共通の趣味であるプロ野球を観戦するときは外出する。

面接の枠組み。SCの勤務日に、月に1～2回程度、校内の相談室で50分間、親子並行面接（後半は本人のみの面接も数回）を行う。A子が同年代とすれ違うことに不安を覚えたため、休み時間になる前に面接を終え、見送りをすることを心がけた。

第1期　出会いから学校という「場」に慣れるまで

＃1～＃4（X年4月～X年6月）

＃1：初回X年4月2週目。転校早々の4月に担任がSCのカウンセリングに繋げた。主訴は「今年度は教室に入るのは正直に言うと難しそう。高校は通信制かなと考えている」というものであった。

学校という場所に不安や緊張を覚え、休み時間等に生徒の声が聞こえると不安そうにしていた。母親は、A子に「あのことを（SCに）伝えていいか。」と確認をとるなど、本人の意思を確認・尊重することを大事にしている様子であった。親子のニーズとしては、進学は通信制高校を希望しており、教室に入ることは希望しておらず、SCのカウンセリングは月に1回程度受けたらいいというものであった。

初回のSCの対応としては、中学3年生という進学を迎える年からの関係作りであり、月に1回では、長期休業中を除くと年間10回程度の面接になり、支援も深まりにくいことを想定し、以下の三点を伝えた。1.慣れてきたら月2回等無理のない形で相談室で会いたいこと、2.適応指導教室という色んな理由で学校に行きたくない、行きにくい子達が通う塾みたいな教室があるので、見学だけでもどうか、3.高校については通信制と決めるのではなく、担任と相談しながら色々な高校を見学できるとよいのではないか。適応指導教室については「他の人と勉強するのが抵抗がある。人と接するの好きじゃない。接し方忘れちゃった。」と、対人関係について自信がない様子であった。そのため、SCから、まずは保護者のみ見学に行き、その時に適応指導教室の写真などを撮ってもらい、様子を確認することで少し不安が減るかもしれないことを助言した。また本人から「一人で登校するのはしんどいので、しばらくはお母さんと一緒がいい」という申し出があり、SCは了承

した。

このセッション後にSCと担任で相談し、担任から保護者に適応指導教室見学の段取りについて説明してもらう運びとなった。

＃2：X年4月第4週。母のみ来談。「前回の相談で、廊下から男子の声がして、小学校の頃を思い出し、怖くなり今日は行けない」という事情が語られた。SCからは＜お母さんのみ適応指導教室の見学等で動いていただけるとありがたい＞と伝え、SCが関わった不登校生徒が見学等した学校名を数校伝える。

このセッション後に担任、養護教諭と相談し、健康診断を理由に保健室へ足を運べるよう働きかけをすることにした。そうすることで、SCの勤務日以外にも学校に足を運ぶ機会ができればと考えた。

＃3：X年5月第3週。親子で来談。「家から学校に来るのは嫌だった。今日は雨だから校庭に誰もいないのがよかった」「通信制のB高校のホームページを見た。自分のペースで通えるのがいいなと思った。（不登校の子どもを受け入れる公立校の）C高校は週5日登校というのが自信がない。（サポート校の）D高校も気になる。家から近いから」とA子。母親は「適応指導教室の見学はまだ。自分ががんがん動くのもどうかなと思い4月は動かなかった。そろそろいいかなと思う。」と語ったため、SCからは＜適応指導教室を利用する意味合いとして、高校に通うためのリハビリと考えるといい。いきなり来年4月から週5日登校は当然きつい。だから、今年度中に週に何回か通い、その感覚から来年度自分ができる高校の通学ペースを色々考えるといいと思う。そういう意味で適応指導教室の利用を勧める＞＜受験を考えると、定期考査はどこかで受けておくといいと思う。試験の雰囲気になれておくのもリハビリのひとつ。教室で受けなくても、図書室で別室受験ができる＞と伝え、その後図書室に3人で見学に行った。また、定期健康診断を受けていなかったため、保健室に誰もいないことを確認し、養護教諭を紹介し、その場でできるものを受けた。

＃4：X年6月第1週。母親のみ来談。前回の面談後、「尿検査の提出や健診をうけに、学校に2回いけた」「5月末に適応指導教室に親子で見学に行った。もしよかったら一緒にいく？と言ったら、本人もいくよと。見学した感想は、楽しそうでいいなと。でも先生から、週に1回というより、2、3回来て欲しいなと言われて、今の私には週に2、3回は無理・・・となった」「本人の中で転校してよかったという思いがある。SCから先輩不登校の人の進路についての話をしてもらったり、先生からその都度プリントをもらえたりしているのがいいよう。前の学校では健診は受けられず、病院で受けた。SCが保健室に連れて行ってくれて、養護の先生の雰囲気がすごくよくて、だから健診にいこうと思ったんだと思う。今朝も面談に行くために支度をしていた。でもだんだん雲行きが怪しくなり、直前にやっぱりだめだとなった。校舎が小学校の時のことを思い出させてしまうよう」

セッション後にSCから適応指導教室の心理職に電話を入れ、今の本人の状態では、週2、3回の登室は難しく、週1から始めて、慣れてきたら徐々に増やしていくことはできない

かと相談をした。心理職としても、本人の様子をみて、週2、3回の登室は、不安も高く難しそうであることは見て取れたため、指導員と話し合うと応じてくれた。

第２期　エネルギー補給の時期

＃5～＃8（X年6月～X年10月）

＃5：X年6月第4週。親子で来談。「通信制のB高校の学校説明会に参加した。月1のスクーリングとレポートと話を聞いて、できそうと思った。校内もみれてよかった。そこに行きたいと思う。」と進路についての意思を語る。SCが適応指導教室に相談したことを伝えると、「週1でもいいならいってもいいかなと思う。色々考えると勉強のことは気になる。そういう意味では、学校と同じようにやる適応指導教室はいいと思う。見学に行った時の授業も楽しそうだった」と、適応指導教室に通うことへのポジティブな思いを語る。SCからは＜通信制のB高校以外の高校もみて、多角的に比較してやっぱり通信制のB高校となるのはいいと思うので、複数見て欲しい。C高校の学校公開も見に行くだけいってほしい。＞＜いずれにしろ高校にいくのだから、学校に似た適応指導教室で、リハビリをしておくと、通信制高校以外の選択肢も大丈夫と思えるなど、幅が広がると思う＞と、背中を押す働きかけを行った。面談日は、テスト期間中であったため、面談後に図書室での別室受験の様子を入口から一緒に見学し＜いずれここで別室受験するのもいいリハビリになる＞ことを伝えた。

このセッション後、適応指導教室の指導員からSCに電話があった。内容は、本人のペースで通って良いから7月中に体験をしてほしいと本人と保護者に伝えて欲しいというものであった。

＃6：X年7月第1週。親子で来談。「6月末に、C高校に親子で見学に行った。学校って感じがして緊張した。授業もうつむきながら、ちらっとみた。みんな本当に悩みがあった人なのか？と思うくらい元気だった。だんだん辛くなりその日は疲れた。通信制のB高校の方が学校っぽくなくて入りやすい。自分が堂々と入ることができた。適応指導教室のことは、考えている」という語りがあった。SCから、適応指導教室の指導員から電話があり、A子のペースで通っていいと言われたことを伝え、保護者から体験の申し込みの電話をしてほしいと母親に依頼し、了承を得た。

＃7：X年9月第2週。親子で来談。「7月の終わりに適応指導教室の面談にいき、そこで週1のペースでもいいと言われた。9月になり、適応指導教室の始業式に参加した。後日、数学と英語の授業に参加した。他中の3年の女の子に、英語好き？数学好き？と聞かれた。2年ぶりにくらいに同級生と話した。先生の授業受けるのも中1の4月以来で楽しかった。明日も行く。」と活き活きと語る。母親は「先週歯医者に一人で行って、帰りお店に寄って帰ってきた。行きも帰りも一人でいくなんて久しぶりすぎてびっくり。転校して本当によかった。去年、一昨年とは進み方が全然違う」と珍しく多弁であった。それを受けて、本人は「高校生になると一人で出入りすることも増えるし、中3くらいで、適応

指導教室いくことでそういうのを慣らしておこうと思う。週２くらい行ってもいいかなと思う」と語った。

SC からは＜適応指導教室を楽しいと思えたことがよかった。楽しいと思う時は、人が伸びる時である。自分から週２回行ってもいいかなと思えたことがすごくいいし、主体的に決められるのがすごくいい＞と伝えた。

＃８：Ｘ年９月第４週。親族の入院手続きのためキャンセル。

＃9:Ｘ年10月第2週。親子で来談。「適応指導教室には毎週木曜2､3時間目に通っている。今月末まで体験で、その後、先生達とお母さんと自分で話をする。そこで正式に入るかどうか決まる。順調にやれているから正式に入ってみようと思う。適応指導教室はすごく楽しい。先生の話を聞く、黒板があること、教室で勉強できることが、久しぶりのことでそれがすごく楽しい。少人数で勉強するのが楽しい。昔は勉強も学校も嫌いだったけど。面談の時に先生から週２回位来たら？と言われたらそうしようかなと思う。他中の女の子が時々話しかけてくれる。同級生と話すのは久しぶりで緊張する。何話していいかわからない」と楽しさと戸惑いを語る。母親は「すごく成長を感じ嬉しい。自分もこの学校にきてゆとりがでた。今までの自分はすごく焦っていて、今までなら、いつから適応指導教室に週２回行くの？とすぐ聞いていたと思う。でも今は本人のペースでいいと思える。」と笑顔で語る。

SC からは＜適応指導教室では校外学習や毎月の調理実習がある。きっと校外学習や調理実習は久しぶりのことだし、通信制高校では体験できないかもしれない。そうすると適応指導教室での機会は貴重なものになると思う。無理して参加する必要はないが、調理実習など作業をしながらのものだと、自然と話もできるからいつもみたいに何話せばいいのだろうと緊張しないかもしれない。参加について少し考えてみるのもいいかもしれない」と伝える。

第３期　プラスの変化期

＃ 10 ～ #18（Ｘ年 10 月～ Ｘ年 +1 年３月）

＃ 10:Ｘ年 10 月第４週　親子で来談。指導員から､翌週に調理実習があり､班で行うため､会話も弾むのではないかといわれ、緊張したものの参加。調理実習は小６以来。女子４人の班で、学校の同級生もいたという。その日の帰りのバスで他中の女子生徒が話しかけてくれた。「学校に行かなくなった理由や今の学校のこと、進路のことを話し、学校がきつかったことや進路について不安なことなどが一緒だということがわかった」「普段進路のことなど同級生と話すことなんてないからすごくよかった」「その子は月曜日以外の 1､2､3 時間目に通っているときいて、自分もほかの曜日を増やしたいなと思った。進路について自分だけでなく、ほかの子も自分のペースに合う学校を選びたいんだとわかった。自分は本当に通信制高校でいいのかなと思った。適応指導教室みたいな高校に行きたい。その子は進路相談会みたいなものにいった。先生に色んな学校の情報を聞くといいとアドバイ

スをもらった」「適応指導教室に行って変わったと思う。やる気がでてきた。期末テスト、英語だけでも受けようかな。中学に入り、テストは一度も受けたことないけど」と、自ら期末テスト受験への意欲を語る。

母は「同級生と帰った日は、にこにこして帰ってきた。普段一緒にすごすことが多いからほとんどのことを共有しているが、自分の知らない話をきけたのがすごく嬉しい」と、喜んでいた。

SC からは＜やりたいなと思う時が、自分の中のエンジンが温まってきた時。やりたいなと思うときはどんどんトライするといい。今、仮に失敗してもそれも学びになるはず。英語のテストを別室受験したいということは担任に伝えておく＞と背中を押す働きかけおよび、校内での環境調整を行った。セッション後に、SC から適応指導教室の心理職に、本人の様子を伝え、双方ともに本人がプラスの変化を遂げている時期であることを共有した。

＃ 11：X 年 11 月第 1 週。親子で来談。「10 月末に適応指導教室で面談して、正式に入った。自分から週 2 回通いたいと伝えた」「進路についてはＣ高校にしようか迷っている。今は火曜の 1、2、3 時間目と木曜の 2、3 時間目に行っている。火曜には進路の授業があるから選んだ。先生からは、高 1 の間は週 3 の登校でもいいんじゃない？ C 高校の週 5 日通うスタイルに迷っているんでしょうと言われた」「1 月からは週 3 適応指導教室に行こうと思う」「帰りのバスでみんなと話をし、みんなチャレンジしているんだから自分もトライしてみようと思った。サポート校のＤ高校やＥ高校のことを友達から聞いたけど、選択肢にはならなかった」「自分でもまさかここまで適応指導教室がこんなに続くとは思っていなかった。どうせ途中で終わるだろうと思っていた。でも予想と逆で楽しくて、週 1 から週 2 になっても生活リズムも崩れていない。中学は学校行けなかったから、高校は学校に行きたい。学校生活を取り戻したい」「テストは英語だけ受けようかな。うーん、でも学校に入る感じがして。。。どうしよう。うーん、でも受けてみる」と悩みながら自分で決めた。

SC からは＜友達の刺激を受けて、週 5 の学校だけどチャレンジしようと思った今が動き時だと思う。チャレンジしても大丈夫なのではないかという予想が自分の中にあるからそうしようと思えたんだと思う＞＜テストも受けますと言って、最悪受けなくてもいい。でもどうしようかな。受けようかな、やめとこうかなと葛藤することが大事。それが成長につながる＞と伝え、本人の気持ちの言語化等を行った。

#12：X 年 12 月第 2 週。親子で来談。「図書室で別室受験できた。すごい緊張感がただよっていた。行きはお母さんに図書室まで送ってもらい、一人で帰った。担任の先生に、C 高校を受験することを伝えた。適応指導教室は週 2 回行っている。技術の授業があり、そこで小学校の時に図工でからかわれたことを思い出し、しんどくなって、先生に事情を話した。」「C 高校の個別相談会にいって、質問もした。4 月から週 5 通うのは無理だから週 3 にしようと思う」「サポート校も一つ見に行った。いくつかパンフをもらったので、今週

末もサポート校のＦ高校を見に行く。そこは全日制というのと週２回の登校というのがいい」

母親は「今までの娘とは思えないくらい成長している。担任にも細やかな配慮をしてもらい、適応指導教室の先生にも熱心にみてもらい本当にありがたい」と語る。

SC からは＜提案として１月からは週３回適応指導教室に通い、２月は週４日、３月は週５日通うことをトライしてみてはどうか。そうすることで、自分が週５日通う力があるのかどうかわかるし、最後のリハビリになるのではないか？＞と、４月からの本人の生活に近い形になるような提案を行った。そして＜初めての定期テストを無事に受験し、取り組めたことは本当にすごいと思う。もし可能なら、次の相談はひとりで来るということをやってみてはどうか。できそうな気がする＞と、SC の正直な感想と見立てを伝えた。

#13:X 年 +1 年１月第２週。本人のみ。初めて、本人だけで相談室に登校。「今日は自分だけで学校に来た。中学で不登校になってから初めて一人できた。いつもお母さんが付き添ってくれていた。」とやや緊張しながら語る。サポート校のＦ高校見学について「漢検や英検のサポートもあって少人数だし、自分でもいいなぁと思った。冬休みすごくすごく悩み、ここに行くことにした。週２日コースにする。今の自分なら、年度途中でも高２からでも週５日コースに行けると思う。今の心配は友達できるかな？体験では自分より静かそうな子が多かった。」「適応指導教室は、２月から週３日行こうと思う。今の自分なら週３日行けると思う。数学で男の先生の授業を受けられた。男の先生は苦手なのに」「適応指導教室でも何を話せばいいか悩むことはある。昨日の帰りのバスで、他中の子と一緒になった。何話せばいいか悩んだが、確かディズニーとか好きだからその話をした。Ｆ高校でも何話せばいいのかな。本当の自分がだせないような気がする。。」と、意欲的な気持ちと友人関係作りに悩む気持ちを語る。

SC からは＜普通に相談室に来ているが、今日はＡ子さんにとって、すごい日。その日を一緒に過ごせて SC としてもすごく嬉しい＞＜適応指導教室は楽しいと聞いていたが、自由な時間に友達と何を話せば良いのかという悩みがあるんだね。きっとＦ高校で出会う子も同じ悩みを抱えているはず。これからの面談で、どういう風な話かけ方や質問の仕方があるかを一緒に考えていけたらいいなと思う＞と SC の正直な感想や、Ａ子の気持ちの整理についてのフィードバック、今後の手立てを伝えた。

#14：X 年 +1 年２月第１週。本人のみ。「先週、今週と火曜日の適応指導教室は休んだ。体が疲れた。Ｃ高校かＦ高校に行こうと思っていたから、適応指導教室にもよーし行くぞ！って感じだった。進路が決まりほっとしたかも。気持ちが乗らなくなった。行きたくないってことじゃなくて。。。」「２月は週３日適応指導教室にいくことを目指す。英語がある日がいい。高校になったら英語だけ塾に通おうかと思う。」「一人で出かけたいなーと思う。でも小学校時代の子に会うのは嫌。顔見るのも嫌。塾も家の近くが良いが、少し離れたところにしようかなと思う。今でも日曜午前に近くのスーパーにいくのも抵抗がある。」

SC より＜今の住所に家がある以上、いじめた子と会うことはなくならないと思う。ま

た高校３年間、大学の４年間などをＡ子さんもその子達も家を拠点にする可能性は高い。また自分の耐性、耐える力や折り合いをつける力の成長がカバーしてくれる可能性も高いと思うので、時間とともに気にならなくなるかもしれない。今日も普通に一人で学校に来たが、４月のＡ子さんからしたら信じられないと思う。それくらい急成長しているから、耐性もつくと思う＞とSCの正直な感想や今後のＡ子の見立てを伝えた。

#15：X年+1年２月第２週。本人のみ。「定期テストは英語のみ別室受験したい。もともと受けようと思っていた」「適応指導教室は週２回行っている」「昨日バレンタインの友チョコもらった。今朝自分もお菓子作った。明日渡そうと思う。友チョコのやりとりなんて小５以来久しぶり。」「適応指導教室もあと少し。昨日、『中３、２学期から適応指導教室に通って』という作文を書かないかと言われた」「ディズニーランドが好きだけど１年くらい行けていない。人が多いのが苦手で。自分の顔が変だからみんな見るのかなと思っちゃう。でも野球は全く気にせず電車に乗れる」

SCからは＜色々な悩みがあると思うが、野球のように周囲を気にせず過ごせる部分があるのも事実。そういうところを少しずつ増やして行くと自信がついてくると思う＞＜適応指導教室に通えるのもあと１ヶ月。みんなと会うために通おうと思えるなら通うといい＞と伝える。

#16：X年+1年３月第１週。本人のみ。「今日も一人で登校できた。定期テストは英語のみ図書室で別室受験した。相談室にくるのと違い心が痛かった。お母さんに図書室まで付き添ってもらった。緊張した。問題も難しかった。別室受験していた適応指導教室のメンバーをみて安心した。」「卒業式後、校長室での個別での証書授与は遠慮したい。小学校の頃を思い出す。小学校の時の卒業証書はお父さんが取りにいった。適応指導教室の卒業式はでる」「サポート校の制服採寸に行った。この子普通だなぁと思う子やこの子しんどそうだなと思う子もいた。原因はお母さんだろうなと思った。お母さんが張り切りすぎて、疲れているんだろうな。自分の親がそうだったらきついだろうなと思った」「私立のSCは、今の自分を知ったらびっくりすると思う。私立やめるっていったときは、もう少しいなよと言われた。マンション借りて、違う学区の公立に行くというのは伝えていた。でもこんな風に学校に通うつもりじゃなかった。適応指導教室にも行くつもりはなかった。」

＃17：X年+1年３月第２週。本人のみ。「今日も一人で登校できた。卒業式の練習の声が聞こえて不安だったけどなんとか校内に入れた」「明日で適応指導教室は最後。１学期から通っていたらなと思うこともあるがその後悔はいい後悔だと思う。適応指導教室は行きやすい学校のような場所。学校生活に慣れなかった自分が中３の２学期でこんなに変わった。同級生と話すのも中１の１学期以来。主任の先生の存在が大きかった。安心できる人で今までの先生と違う。自分のことを気にかけてくれたのがすごく伝わってくる」「中1、中２から変わりたいと思っていた。何か一つでも変えないといけないと思っていた。一番いいタイミングで通えた。」「最初は英語だけでも授業受けたいなと思っていた。友達と交流したいなんて思っていなかった。」「高校も適応指導教室みたいに、早く○曜日にな

らないかなと楽しみになるといいな」「適応指導教室では、学校に慣れる力を身につけた」「自分が成長した点として、学校に通ったこと。期末テスト受けたこと。まだまだな点としては、集団行動。調理実習で積極的に話せなかった」「期末テスト受けて、自分は本当に変わったと思う。適応指導教室に行って将来こうなりたいなと考えたり、留学したいなと思ったりした」「適応指導教室で、不登校の仲間、適応指導教室の先輩の話を知ることができて、それはすごくよかった」

＃ 18：X 年 +1 年 3 月第 4 週　親子で来談。事前に SC と担任で相談し、一度だけ校長室で卒業証書を受け取ってみないかと提案することにした。その結果、本人が了承し、校長室で担任含めた 3 学年の教員、母親、SC 同席のもと、校長から証書授与される。「適応指導教室の卒業式は緊張して声が震えたが、今日は色々なことを思い出した。」と涙を流す。その後「この学校にきて本当によかった。適応指導教室の卒業式で同級生と連絡先を交換したり、適応指導教室で一緒だった子が通う塾に自分も行く。高校も楽しめるといいな」と笑顔で語る。母親は「小学校でも参加していない卒業式に参加できた」と涙を流す。

５．考察

⑴　第１期　出会いから学校という「場」に慣れるまで

SC のカウンセリングに抵抗を覚える児童生徒も少なくない中、A 子は、転校してきた時に担任からの SC のカウンセリングを受けることへの提案をスムーズに受け入れた。これは、私立中学校時の SC とのカウンセリング体験がプラスのものであったから、公立中の SC のカウンセリングを受けようと思った背景が伺える。このことから、私立中の SC が公立中の SC への「橋渡し役」を担ったといえる。

A 子は小学校 6 年生の冬からのいじめをきっかけに不登校になり、進学した私立中でも不登校状態であった中、母親が教員への不信感を覚えたこともあり、中学 3 年生の 4 月に公立中学校に転校してきたという傷つき体験、学校への恐怖感を抱いていた。そのため、A 子は当初「今年度は教室に入るのは正直に言うと難しそう。高校は通信制かなと考えている」と、述べていた。しかし、担任・養護教諭・SC で A 子についての相談を行い、A 子の状態を見ながら、学校という「場」に慣れる働きかけを行った。「場」に慣れてきた A 子は、健康診断のために保健室に登校できるようになった。これについては、学校ではどんな小さなきっかけでも、それをつなぐことによってさまざまな展開が可能になると福丸（2005）が指摘した通りである。

⑵　第２期　エネルギー補給の時期

学校という「場」に慣れてきた A 子は、少しずつ行動範囲を広げていった。通信制高校を見学し、そこでならなんとかやれそうだという感覚を覚えたことで、自然とエネルギーが補給された。その様子をみた SC は、適応指導教室の利用や別室受験を提案し、働きか

けを行った。A 子自身はあまり乗り気ではなかったものの、SC の伝える「リハビリ」としての意味合いには理解を示していた。そこには、高校生になった時には、学校に通えるようになりたいという思いがあったと推察される。菅野（2008）は、不登校の児童生徒が教室復帰する際に、リハビリの時間が必要であることを指摘している。エネルギー補給が行われつつあった A 子自身も、今の不登校状態を続けていては、高校 1 年生の 4 月になった時に、進学先が通信制高校であってもスクーリングに通うことへの難しさを予想し、それゆえ、「リハビリ」の必要性を理解したことが伺える。

⑶　第３期　プラスの変化期

適応指導教室に定期的に通い、そこで友人関係を築き、A 子はプラスの変化をどんどん遂げた。友人の話を聞き、自分の進路は本当に通信制高校でいいのだろうかと疑問を持ったり、一人で外出したり、自分が変化を遂げたことに自信をもったりと様々なプラスの変化を遂げた。そして、通信制高校でいいと言っていた A 子は適応指導教室のようなサポート校進学を希望した。また、在籍校では、一人で相談室に通えるようにもなり、図書室で 2 回もの定期テスト別室受験を果たした。

このことは、植村・岸澤（2008）が指摘するように、適応指導教室で、自分のペースを保って活動ができる場を獲得できたことが、「行動の拡大」となり、自分と同じような生徒に会えたことが、「対人関係の拡大」や「精神面の向上」に影響していることが伺えた。また、植村・岸澤（2008）は、適応指導教室が、生徒のパワーレス状態を克服し、エンパワーするプロセスを支援し、また結果として、エンパワメントさせる機能をもつと述べている。概ね、その指摘の通りであるが、一点細かい指摘を行いたい。適応指導教室に生徒がつながるまでに、エネルギー補給が必要なケースも少なくない。菅野（2008）は、元気や意欲の素となるものが心のエネルギーであり、子どもに心のエネルギーが十分に補給されると、子どもの中に元気や意欲が湧いてきて、困難な課題に挑んで克服すること等ができると、心のエネルギーの補給の重要性を指摘している。A 子のように対人関係における傷つき体験がある児童生徒は、適応指導教室という小集団への不安を覚えることもある。それゆえ、何らかの形で児童生徒に心のエネルギーを補給する必要がある。SC と繋がっている場合は、カウンセリングを通して、定期的に子どもに心のエネルギーの補給を行えるとよいであろう。

⑷　SCと適応指導教室の連携について

ここでは、SC と適応指導教室の連携の実際についての考察を行う。まず SC と適応指導教室の主任指導員は、事前に SC 連絡会で顔を知っている関係だった。それゆえ、お互いの人となりを知っていたため、安心感を覚えていた。このことは、A 子を適応指導教室につなげることにプラスの作用をもたらした。

適応指導教室につなげたい場合に、学校の特別支援コーディネーターや担任から電話連

絡を行うだけでなく、SC からも、A 子の様子についての丁寧な情報提供を行ったことで、適応指導教室側が A 子へのイメージを十分に持てたこともプラスに働いたと考えられる。

その際に、SC 側も今の適応指導教室の雰囲気（通室している生徒数、学年、男女の割合、生徒の様子等）を電話で、情報収集した。出張制限があり、実際に足を運ぶことはなかったが、可能な範囲で「場」を見立て、今の適応指導教室と A 子のエネルギー量を比較し、今の A 子には週 2、3 回の登室は難しいであろうことを伝え、率直に「相談」した。適応指導教室側はできれば毎日通室した方がよい、少なくても週に 2、3 回は通室するべきと考えていたことが伺える。しかし、SC の見立てを伝え、率直に「相談」したことで、連携の窓口を担当した適応指導教室の心理職に A 子の状態を共有してもらい、理解してもらった。その後、すぐに適応指導教室側の対応が柔軟になったことを考えると、SC が「橋渡し役」としての一定の役割を果たしたといえる。

出張制限がある SC が新たな「場」に児童生徒を橋渡しする場合、「場」を見立てるために、自治体の連絡会等で顔が見える関係を積極的に構築し、その後も、電話等で校内の相談室、適応指導教室の現状などを伝え合い、何事も生じていない時に、良い関係を築いておくことも工夫の一つである。そうすることで、何事か生じたときに、率直に「相談」できる関係ができるといえる。

⑸ SCと適応指導教室が連携する新しい不登校児童生徒への支援についての試案

ここでは、本事例をもとに、SC と適応指導教室が連携する新しい不登校児童生徒への支援についての試案を提示する。

・自治体主催の SC 連絡会では適応指導教室からアナウンスを行う。心理職の有無等含めたスタッフの体制についてアナウンスがあることで、SC 側もどのスタッフがキーパーソンになるか等事前に把握できる。
・自治体主催の SC 連絡会における分科会等で、適応指導教室のスタッフが分科会をまわり、各 SC と顔をつないでおくとお互い「顔の見える関係」になり、安心感をもてる。
・自治体主催の SC 連絡会の開催場所は市役所等の庁舎の会議室になることが多い。しかし、年に一度は、適応指導教室がある建物で行うことで、出張制限がある自治体の SC も、連絡会の前後に適応指導教室の見学が可能になり、今後の連携がスムーズになる。
・適応指導教室の指導員等が各校を巡回する。可能であれば SC の勤務日に訪問する。そうすることで、適応指導教室の指導員等も、SC と会うことができ、相談室を見学することで、雰囲気もわかり、今後の連携がスムーズになる。
・可能なら、出調制限がある SC が、勤務日外に適応指導教室を見学にいく。そうすることで、見学もでき、指導員等との情報交換も行える。
・SC もケースに追われるばかりでなく、適応指導教室等の関係機関と電話連絡できる時間枠を勤務日に確保しておく。そうすることで、何事も生じていない時によい関係を作ることができる。

・連携の際に何か困ったことが生じた場合は、率直に相談する。
・SCが、つなげたいケースの状態を、スタッフの職種（心理職・教育職等）に合わせて、伝えられるよう工夫しておく。心理職が配置されていない適応指導教室もある。それゆえ、教育職の指導員等の理解が深まる表現を日頃から工夫しておく。
・適応指導教室のパンフレットに、スタッフの顔写真や室内の写真、去年の活動内容等を掲載しておくことで、児童生徒、保護者が事前にイメージを持ち、見学等につながりやすくなる。

６．総合考察

稲垣（2014）は、スクールカウンセリングまた学校教育相談が、相談室におけるSCとの１対１関係による個別のつながり＝相談室への適応で終わっては、本来の目的が達成されたとは言い難いと指摘している。さらに稲垣（2014）は、スクールカウンセリングにおいては、何をどこからどうしていけば良いのか分からず戸惑い身動きが取れなくなっている生徒に対し、未来志向のガイダンスが効果を発揮する可能性があることを指摘している。

これをふまえると、A子の周りにいた大人や友人が、戸惑っているA子を未来志向のガイダンスで、相談室から次の場所に橋渡したといえる。また、各自が自分のできる範囲で、A子のことを気にかけ、A子の支援を模索したことで、A子の心にエネルギー補給が行われ、A子はプラスの変化を遂げたといえる。

SCがA子に対応する際に心がけたことは、今ここでのA子の気持ちを大事にすることだ。カウンセリングでは、「今ここで」感じる気持ちを大事にする。中学３年生の４月という出会いで、長期間での支援ができない状況ではあったが、まずはA子の「今ここで」感じる気持ちを尊重しつつ、SCの見立てや見通しを伝え、かつSCのできる範囲でエネルギー補給を行いながら、背中を押す働きかけを心がけた。

学校におけるカウンセリングにおいては、生徒の成長を支援するために、次の２点が重要であろうことがA子の事例から示唆された。①相談室だけの閉じられた支援ではなく、相談室から保健室などの校内、そして適応指導教室などの校外につなげるという開かれた支援を行うこと。②色々な傷つき・不安等を覚えている生徒の「今ここで」感じる気持ちを大事にしながら、心のエネルギー補給を、周囲の者が行うこと。この２点の支援があることで、生徒はプラスの変化を遂げやすくなる。そしてそのようなプラスの変化を遂げた生徒は、今度は逆に、自分が周囲の者に、心のエネルギーを補給するというプラスの循環が生じることがA子の事例から示唆されたことを最後に指摘しておきたい。

７．今後の課題

今回は、首都圏でのSCと適応指導教室が連携した一事例であった。しかし、SCは全

国で活動している。そして適応指導教室も全国に設置されている。そのため、今後は首都圏内外で行われている連携の工夫点に着目し、全国の不登校児童生徒が、必要な時に必要なカウンセリングや小集団活動での指導を受けられるような連携についてのさらなる検討が必要である。

引用文献

福丸由佳（2005）．中学校における不登校の女子とのかかわり　スクールカウンセラーの橋渡し機能に注目して　心理臨床学研究，**23**（5），327-337.

稲垣応顕（2013）．学校教育相談（教育カウンセリング）における理論背景とビリーフ　上越　大学研究紀要, **32**,35-43.

菅野純（2008）．不登校　予防と支援 Q&A70　明治図書.

文部科学省（2003）．今後の不登校への対応の在り方について（報告）<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20030516001/t20030516001.html>

（2017 年 9 月 16 日）

文部科学省編　平成 27 年度文部科学白書（2016）．日経印刷.

本山敬祐（2011）．日本におけるフリースクール・教育支援センター（適応指導教室）の設置運営状況　東北大学大学院教育学研究科研究年報，**60**（1），15-34.

植村勝彦・岸澤正樹（2008）．適応指導教室が不登校生徒に対してもつ機能の現状と期待　愛知淑徳大学論集　コミュニケーション学部・コミュニケーション研究科編, **8**,109-124.

スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの連携の在り方についての提案
～教育相談の視点から～

開　田　有　希

The suggestion for the cooperation between the school counselors and the school social workers
～ From the perspective of educational consultation ～

Yuki Hirakida

要約：近年、スクールカウンセラー（以下 SC）及びスクールソーシャルワーカー（以下 SSW）が学校に配置されることが増えている。両者の連携については、文部科学省（2015）からも強く求められている。本研究では、学校における SC と SSW の連携のあり方について、都下の学校に配置されている SSW、SC それぞれ 1 名ずつにインタビュー調査を行い、KJ 法で分析した。その結果、SC と SSW の連携について、9 つのカテゴリーが見出され、それらはさらに、①学校内における SC と SSW の関わり方、②自治体ごとの SSW の試み、③ SC と SSW の連携についての考え方の 3 つのユニットにまとめられた。連携する際には、SC と SSW は積極的にお互いのスタンスを理解する話し合いの時間を設ける必要性があることが示唆された。

キーワード：スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、連携

1　問題とその背景

近年､スクールソーシャルワーカー（以下 SSW）が学校に配置されることが増えている。大きな動きとして、2008 年度から「スクールソーシャルワーカー活用事業」が開始されたことがあげられる（文部科学省、2008)。

一方、スクールカウンセラー（以下 SC）の配置についての動きは、SSW のそれよりも早い。伊藤（2013）によると、1995 年度に、文部省（当時）では、いじめや不登校の増加等に対応するために、学校内のカウンセリング機能の充実を図ることを目的とし、SC の導入をその効果を測るための研究事業として始めたと述べられている。その後、成果が認められ、今では、東京都において、SC は、全校配置されている。

しかし、同じ東京都でも、SSW は全校配置されていない。東京都内であっても、SSW の配置は、予算の都合上、自治体によってばらつきがあるのが現状である。また、今村・下田（2017）は､「全国的にもほとんどの SSW が嘱託や非常勤で働いている状況であり、実践については『派遣型』『拠点巡回型』『配置型』といった方法があり、どの実践方法が有効に機能するかは､各自治体の状況や各自治体の SSW の活用方法による」と述べている。このような現状から、SSW の活用の在り方も各自治体によってばらつきがあるといえる（文部科学省、2008)。

文部科学省（2015）によると、SC と SSW の手法・役割は以下のように示されている。

Table.1　SC と SSW の手法・役割（文部科学省 2015 より）

職種	SC	SSW
手法	カウンセリング（子供の心のケア）	ソーシャルワーク（子供が置かれた環境【家庭、友人関係等】への働き掛け）
役割	①個々の児童生徒へのカウンセリング ②児童生徒への対応に関し、保護者・教職員への助言 ③事件・事故等の緊急対応における児童生徒等の心のケア ④教職員等に対する児童生徒へのカウンセリングマインドに関する研修活動 ⑤教員との協力の下、子供の心理的問題への予防的対応（ストレスチェック等）	①家庭環境や地域ボランティア団体への働き掛け ②個別ケースにおける福祉等の関係機関との連携・調整 ③要保護児童対策地域協議会や市町村の福祉相談体制との協働 ④教職員等への福祉制度の仕組みや活用等に関する研修活動

SC と SSW の共通点については、文部科学省（2009）によると、「専門性」と「外部性」の 2 点が指摘されている。心理・福祉と分野は異なるが両者とも専門性を有し、常勤の教職員とは異なる独立した職員である。

相違点について、上記の手法・役割から、SC はカウンセリング業務を行い、個人に働きかける、その一方、SSW は福祉業務を行い、環境に働きかけることがわかる。

SC と SSW の配置形態は大きく異なっている。東京都を例にとると、SC については、東京都教育委員会から各校に 1 名の SC が配置される。一方、SSW の配置形態は、自治体により異なる。安原（2013）によると、SSW の配置形態は、「大きく配置型、派遣型、拠点巡回型の 3 つに分けられる。配置型では、特定の小学校や中学校に配属され、設定された勤務日に常駐して活動を行い、派遣型では、教育委員会等を拠点に、小・中学校からの派遣要請に応じて学校訪問をし、拠点巡回型では、特定の区域に配置され、複数の学校を担当し活動する」とされている。

それゆえ、SC よりも SSW の方が、配置形態により活動内容が異なるといえる。安原 (2013) によると、配置型の活動内容は、教師、子ども、保護者等への直接的支援や管理職・教員へのコンサルテーション、ケース会議でのコンサルテーションが主な活動となり、派遣型や拠点巡回型では、一つの学校に入る回数 (時間) が配置型より少なくなるため、さらにこの傾向は強くなり、ケース会議でのコンサルテーションや支援体制の構築支援が主な活動になると指摘されている。

文部科学省 (2009) では、児童生徒の視点から、教育相談の在り方について、様々な悩みを抱える児童生徒に対して、きめ細かい対応をするために、多様な専門家の支援による相談体制を作ることが大切であるとされている。

ここでいう多様な専門家の中に、SC と SSW は含まれるであろう。両者の連携については、文部科学省（2015）からも強く求められているが、SSW の配置形態が様々であるゆえ、混乱を来たし、両者ともに連携を模索していることは想像に難くないといえる。それゆえ、金澤（2009）などの SC と SSW の協働に関する研究が行われている。このことについて、大橋・今野（2011）は、「SC と SSW が学校においてうまく機能しているとはいえない状況」にあり、かつ、「SC の視点からの SSW との連携や協働に関する研究は見当たらない」と指摘している。

そこで本研究では、都下の学校に配置されている SSW、SC の両者にインタビュー調査を行い、学校における SC と SSW の連携のあり方について模索している現状を明らかにする。また、調査結果から、SC と SSW の連携の望ましい形について教育相談の視点から考察する。

2　方法

2-1　対象

東京都内で勤務するSC、SSW各1名。Table. 2に協力者のフェイスシートを示す。

Table. 2　協力者フェイスシート

職務内容	SC	SSW
職務歴	11年目	5年目
性別	女性	女性
資格	臨床心理士	精神保健福祉士・社会福祉士・幼稚園教諭免許・小学校教員免許
他の職歴	適応指導教室心理職・教育相談室相談員	幼稚園教諭 特別支援学級非常勤職員
勤務・配置形態	年間38回、1日7時間45分勤務の非常勤職員 東京都教育委員会から学校に配置	週4日、1日7時間勤務の嘱託職員 巡回型（巡回日以外に学校から依頼があれば、訪問する） 週1、他自治体（配置型）で勤務

2-2　手続き

インタビューは2017年8月に実施。質問項目は、①所属する自治体のSSWの活動内容及びシステム②連携したケースの内容③連携するときのやりやすさ・やりにくさ④連携するときの工夫点⑤連携して感じたこと、の5点である。

2-3　分析の方法

本研究では、SC、SSWという二者への個々の質問が、共通の目的のために調査される。そのため、それぞれの意見を個別のものと捉えるのではなく、それぞれを統合的に分析する必要があるため、収集した質的データは、川喜田（1970）のKJ法を用い分析した。具体的な手続きは以下の通りである。①インタビューの内容を抽出し、それらを1行程度に要約し、内容ごとに1枚のラベル（カード）を作成した。②作られたラベルを、意味の似通ったもの同士をグループ化し､そのグループに表札となる名前をつけた（カテゴリー化)。③カテゴリー間で、類似性があると考えられるものはカテゴリー化を繰り返した（ユニット化)。

なお、各ユニット、カテゴリー、具体例を文章化する際に、ユニットは『』、カテゴリーは【】、具体例は「」で示した。

3　結果と考察

KJ 法による分析の結果、SC と SSW の連携について、9 つのカテゴリーが見出され、それらはさらに、①学校内における SC と SSW の関わり方、②自治体ごとの SSW の試み、③ SC と SSW の連携についての考え方の 3 つのユニットにまとめられた（Table3）。

Table. 3　SC と SSW の連携についての分類

ユニット	カテゴリー	具体例
①学校内におけるSCとSSWの関わり方	【校内委員会のあり方】	校内委員会に SSW はでない
		校内委員会で SSW に頼むことを検討して依頼する
		校内委員会で方針を決めて SSW の支援スタート
		拡大委員会（校内委員会 +SSW+ 子ども家庭支援センター）を実施している学校は市内では少ない
		特別支援コーディネーターが SC と SSW の使い分けを知っているか知らないかは大きい
	【不登校支援の具体例】	SC と SSW で不登校やネグレクトのケースを共有した
		SSW につなげるには保護者の承諾がいる
		不登校のケースは SSW が家にいき、子どもを学校に連れてくる
		SSW が子どもを学校に連れてきたらその後は SC が対応する
		不登校で学校に来ていないから SSW が家庭訪問する
		SSW は現実的な対応をする
		金銭的なことで社会福祉協議会に相談にいくときに SSW や子ども家庭支援センターが同行する
		保護者が現実的なことで困っていたら、SSW に相談するように助言する
		SC は保護者の気持ちをサポートする
		SSW の助言に保護者がとまどっていたら、そのことを電話で SC から SSW に伝える
	【ケース会議のあり方】	ケース会議はタイミングが合えば、SC の勤務日に、教員・SC・SSW でする
		ケース会議参加者は今関わっている人でいいという考えが多いが、先を見据えて SC・SSW を入れておこうという発想が必要
		ケース会議に SC が入ることは少ない
	【SSW が所属する自治体のシステム】	出張規制があり、関係機関を訪問できないことがある
		A 市は関係機関に顔見せできる
		依頼型か配置型によって活動の仕方が違う
		B 市は配置型で、学校に週 1 日、決まった曜日に勤務している
		C 市には 2 人の SSW がいて、基本巡回型 + 依頼型

②自治体ごとのSSWの試み	【SSW の SC 訪問】	訪問しても SC が面接中で会えないこともあった
		SC の勤務日に SSW が訪問してくれたが、面接がいっぱいで給食の時間になったこともあった
		保護者が SSW の支援を承諾しないと、訪問の時には近況を伝えるのみになる
	【SSW が工夫するアイデア】	SSW が何をするかを教員に伝えてほしいと校長に言われてリーフレットを作ろうとなった
		授業観察では、授業後に＜ありがとうございました。この子のここが気になるんです＞と教員とつながる声かけをする
		教員とつながることで、教員の考え方や価値観が分かり、教員が受け入れやすい言い方を考えられる
		職場の方針ではなく自分のアイデアで SC の勤務日に巡回するようにしている
		SC の勤務日と校内委員会の開催日は重なる
		福祉の視点を校内委員会で伝えることは大事
		SC と SSW で役割分担して、心理と福祉という視点を校内委員会で伝える
③SCとSSWの連携についての考え方	【SSW からみた連携しやすい SC・連携しにくい SC】	9 校担当していてそのうち連携しやすい SC は 3 人だった
		やりやすい SC は、SSW と SC の役割を知っている
		SSW の役割を周知すればよかったが、SC に避けられていた
		SC の勤務外の日に学校に行くと、教員が＜今日 SC さんいないから話しかけていいよね＞と言ってきた
		活動しやすい学校、しにくい学校もある
		活動しにくい学校ではケース会議が開けなかった
	【SC と SSW が連携について考えること】	SC は保護者と SSW の橋渡し役を担う
		SSW は橋渡し役やつなぎ役を意識している
		教育相談室や SSW と連携をとる SC は少ない
		連携をとれる SC・連携を大事に思う SC かなど SC の特徴もある
		心理と福祉で視点は違うが、連携する難しさはない
		目的は学校内チームの構築
		SC も SSW もお互い一人職場でそれを支え合う関係が理想
		チームとして考えるときに、SC と情報交換しないとだめ
		SSW は SC とうまくやっていかないといけない
		SSW と連携したいという SC が何人いるか
		SC と SSW で内緒の話もできるか、それとも職員室だけの関係かという情報交換できるレベルの‘質’も大事
	【SC と SSW の人となりについて】	システムができていても、この SSW に頼みたくないなというのはある
		結局は‘人’の問題
		SC の人としての価値観も大事
		SC とは子どものためにという視点でケースを共有したい

①学校内におけるSCとSSWの関わり方

『学校内における SC と SSW の関わり方』については、【校内委員会のあり方】が大きく左右していることが伺えた。具体的には、「校内委員会に SSW はでない」学校もあれば、月 1 回の SSW の巡回日に、「拡大委員会（校内委員会 +SSW+ 子ども家庭支援センター）を実施している学校」も少ないながらあり、校内委員会に福祉の専門家が定期的に入っている学校もあった。定期的に福祉の専門職が校内委員会に入ることで、その学校の風通しがよくなっていることは想像に難くないといえる。

伊藤（2013）は、コーディネーターの重要性を指摘し、コーディネーターは、「学校全体を俯瞰し、SC と担任教師や養護教諭、SC と子どもや保護者、SC と SSW などとの橋渡しの役割を担う」と述べている。この指摘と、「特別支援コーディネーターが SC と SSW の使い分けを知っているか知らないかは大きい」という意見は一致している。

SSW が参加しない「校内委員会で SSW に頼むことを検討して依頼する」場合、『学校内における SC と SSW の関わり方』、つまり役割分担等を確認しておく必要性があるといえる。

『学校内における SC と SSW の関わり方』として【不登校支援の具体例】があがった。不登校の場合、状態像が様々である。時々学校に来られるケースもあれば、SC と会うために相談室登校できるケースや学校には全く足が向かないというケースもある。東京都の場合、基本的に SC の出張や家庭訪問には制限がある。出張は東京都および所属する自治体の SC 連絡会のみ認められており、家庭訪問は SC が常勤の教員と一緒に行うという規定がある。しかし、教員が授業で日中に空き時間がない場合や、教員の空き時間と SC の面接予約が入っていない時間が重ならないことの方が多いため、なかなか教員とともに SC が家庭訪問を行うのは難しいといえる。そのような場合に、「不登校で学校に来ていないから SSW が家庭訪問」し、「SSW が子どもを学校に連れてきたらその後は SC が対応する」という連携が行われていた。また同じ保護者を支援する際に、「SC は保護者の気持ちをサポートする」、「金銭的なこと」等を含め「SSW は現実的な対応をする」と、両者で役割の線引きを意識していることが伺えた。

SC は出張制限があるため SSW や子ども家庭支援センターが保護者と一緒に他機関に「同行する」支援はありがたいであろう。そして、「SSW の助言に保護者がとまどっていたら、そのことを電話で SC から SSW に伝える」ことは SSW にとってもありがたいことといえる。両者で自分のできることを意識しながら、連携のあり方を模索していることが伺えた。

難しいケースの場合、ケース会議は必須である。しかし、【ケース会議のあり方】については、SC が週に 1 回程度の勤務であり、SSW も嘱託職員であることも加え、「ケース会議に SC が入ることは少ない」ことから、学校側のニーズがそれほど高くないことが見て取れる。それゆえ「ケース会議はタイミングが合えば、SC の勤務日に、教員・SC・SSW でする」場合が多いようである。これについて、「ケース会議参加者は今関わってい

る人でいいという考えが多いが、先を見据えてSC・SSWを入れておこうという発想が必要」という重要な指摘があった。このような重要な考え方が反映しておらず「タイミングが合えば」という形でケース会議がもたれているため、『学校内におけるSCとSSWの関わり方』としての【ケース会議のあり方】は、連携という意味合いでは反省すべき点に位置づけられるといえる。

山野・峯本(2007)では、SSWを含めた関係者が一同に集まりケース会議を開くことは、校内であっても時間の制約があり、難しいため、実際には、数分間限られた人数で行う話し合いが少なくない現状が述べられている。同様に、金澤（2009）では、「勤務曜日や時間の都合から、ケース会議にカウンセラーが出席できない場合が多かった」と述べられており、本研究の結果は、先行研究と一致している。しかし、金澤（2009）では、そのような状況でも、「カウンセラーが関与しているとわかっている場合は、ワーカーとして、カウンセラーの見たてを聞いてから、会議に参加したい旨を学校内のカウンセラーのコーディネーターにお願いし、可能な範囲で事前に」連絡をとること、会議内容についてSSWからSCに報告するよう心がけていたこと等、工夫点が述べられている。

②自治体ごとのSSWの試み

『自治体ごとのSSWの試み』は【SSWが所属する自治体のシステム】によって様々であることがわかった。「関係機関に顔見せできる」ところもあれば「出張規制があり、関係機関を訪問できないことがある」ことが伺えた。しかし、これは、文部科学省（2015）にあるSSWの役割である「②個別ケースにおける福祉等の関係機関との連携・調整 」を行う前段階での必要な関係作りが、自治体によって可能・不可能であることは、SSWの活動に支障をきたすことは想像に難くない。

【SSWが所属する自治体のシステム】によって【SSWのSC訪問】も様々であろうが、東京都の場合はSCの出張制限があるため、直接顔を合わせるには、SSWの方が、訪問せざるを得ない状況といえる。しかし、「訪問してもSCが面接中で会えないこと」もあったり、「面接がいっぱいで給食の時間になったこと」もあり、給食時に教室訪問を行うSCにとっては、業務に支障をきたすこともあったことが伺える。

金澤（2009）でも、「現在のところワーカーのほとんどが非常勤であることをふまえると、何の接点ももたないワーカーとカウンセラーが出会える機会は積極的に作ろうとしない限り難しい」と指摘している．そのことをふまえ、金澤（2009）では、「重要な存在となるのが、市町村指導主事や、校内のコーディーネーター」であることを述べている。今回の調査結果では、コーディネーターの重要性は指摘されているものの、指導主事のそれは指摘されていない。例えば、指導主事が校長会・副校長会・コーディネーター連絡会等で、SCとSSWが相談できる十分な時間を各校で確保する等の指針を示すなど、指導主事が積極的に枠組みを作っていくことも自治体がとれる工夫の一つといえる。

様々な難しさがあるものの、それを乗り越えるために【SSWが工夫するアイデア】も

多くあった。巡回型の自治体に所属しているものの「職場の方針ではなく自分のアイデアでSCの勤務日に巡回するようにして」いたり、「授業観察では、授業後に＜ありがとうございました。この子のここが気になるんです＞と教員とつながる声かけ」を行い、「教員とつながることで、教員の考え方や価値観が分かり、教員が受け入れやすい言い方」を考えたりする工夫があった。授業観察の視点については、SSW独自のアイデアというよりは、このような教員とつながる働きかけ、及び教員が受け入れやすいコンサルテーションはSCもよく行っている。このことは、大橋・今野（2011）の、「現状として、SCがSSWのような活動をしたり、SSWがSCのような活動をしたりと、実態としての差はない場合がある」という指摘と重なる。

また、SSWが校内委員会での活動を重視していることが伺えた。小学校の場合は難しいケースもあるだろうが、中学校では多くの学校で「SCの勤務日と校内委員会の開催日は重なる」。SSWとして「福祉の視点を校内委員会で伝えることは大事」であり、理想は「SCとSSWで役割分担して、心理と福祉という視点を校内委員会で伝える」。そうすることによって、校内に、心理と福祉という2つの視点を提供でき、教員の子どもや家庭への理解もより深まる。

安原（2013）は、派遣型や拠点巡回型では一つの学校に入る回数（時間）は配置型よりも少なくなるため、ケース会議でのコンサルテーションや支援体制の構築のサポートが主な活動になると述べている。このコンサルテーションや支援体制の構築のサポートを行うために、SSWは、校内委員会を重要視していることが示唆された。

③SCとSSWの連携についての考え方

『SCとSSWの連携についての考え方』については、SSW・SCの双方からみた連携しやすい相手についての検討を行うことが望ましいといえる。しかし、導入の歴史の違い、配置のあり方やSCの抱える出張制限から、構造上SSWの方が活動の中で、担当する学校の数と同じ数のSCと出会う。今回の研究協力者のSSWは9校担当していたため、9人のSCと出会う。その一方、SCは何らかの形で学校に来たSSWとの出会いしかない。東京都の場合、SCは一人最大3校に配置される。配置された学校が所属する自治体にSSWが配置され、かつそのSSWがSCの勤務日に学校に来た場合は、SCも3人のSSWと出会うことができる。今回の研究協力者のSCは1校の担当であり、異動前後で別の自治体でのSSWとの連携も含めて、インタビューに協力してくれたものの、SCがSSWと出会うことは、SSWのそれよりも少ない。それゆえ、【SSWからみた連携しやすいSC・連携しにくいSC】というデータは得られたが、その逆のデータは得られなかった。それゆえ、【SSWからみた連携しやすいSC・連携しにくいSC】という一方向の視点からの考察を行う。

【SSWからみた連携しやすいSC・連携しにくいSC】として、「9校担当していてそのうち連携しやすいSCは3人」であり、中身の分析として「やりやすいSCは、SSWと

SC の役割を知っている」ことがあげられた。連携しにくい SC とのやりとりについての反省点として、「SSW の役割を周知すればよかったが、SC に避けられていた」と、SSW と SC が関わりを持つこと自体の難しさが伺えた。また、「SC の勤務外の日に学校に行くと、教員が＜今日 SC さんいないから話しかけていいよね＞と言ってきた」ことがあり、教員側も、SC のいる日に SSW に相談することに引け目を感じていたことが分かる。つまりこの学校では、SC と SSW の住み分けが両者においても校内においても行われておらず、教員側も SC がいるのに SSW に相談することは望ましいことではないのではないか等戸惑っていたことが推察される。心理と福祉という分野の違う専門職が配置されているものの、校内で有効活用がなされない学校が現実にはあることが伺えた。

これについては、山野・峯本（2007）は、SC と SSW が専門職であり、相互に協同できる関係であることを積極的に学校サイドにアピールする必要性を指摘し、積極的なアピールをしないと、教員の判断でこれはカウンセリング、これはソーシャルワークと分けられていたり、教員がどちらに相談したら顔をつぶさないかと面子の問題を心配したりしている事態が生じているという。このことから、SC も SSW も専門職として、様々な職種と連携・協同できる等、基本的な事項も、あえて、学校側に積極的にアピールする必要があろう。

SC と SSW の関係だけでなく、SSW から見た「活動しやすい学校、しにくい学校」もあり、活動しにくい学校では、「ケース会議が開けなかった」ということであった。ここにはおそらく SSW としてはケース会議を開く必要性を感じ、働きかけを行ったにもかかわらず、校内においてその理解が得られなかった、つまり SSW と教員の間に温度差が生じたことが推察される。

【SC と SSW が連携について考えること】として、「SC は保護者と SSW の橋渡し役を担う」「SSW は橋渡し役やつなぎ役を意識している」と、両者ともに、橋渡し役を意識していることが伺えた。金澤（2009）では、「子どもの支援にかかわるもの同士が『つながっている』関係性を築いていくプロセスそのものが、『つなぐ』行為」であると述べられている。さらに、金澤（2009）は、「その意味で、既存の社会資源があったとしても、『何かあってから、はじめて連絡する』ということだけでは、社会資源が有機的につながり続けることはできない」と指摘している。このことから、SC も SSW も、つなぐこと、つながることを重要視していることは、先行研究の結果と一致しているといえる。

SC から見ると、そもそも「教育相談室や SSW と連携をとる SC は少ない」という意見があり、その中で「連携をとれる SC・連携を大事に思う SC かなど SC の特徴もある」と、SC 個人の力・考え方についての言及があった。「連携をとれる」という表現は、連携をとることが可能であるという意味合いである。「SC に避けられていた」というのは SSW からの視点であるが、違う角度から見ると、その SC は「連携をとれる SC」ではなかった可能性もあるであろうし、「連携を大事に思う SC」ではなかった可能性もあるといえる。

「連携をとれる SC」や SSW からしたら「心理と福祉で視点は違うが、連携する難しさ

はない」のであろう。文部科学省（2014）が、指摘しているように、教職員や様々な専門スタッフがチームとして適切に役割分担することが求められている。それゆえ、「目的は学校内チームの構築」という柱があり、「チームとして考えるときに、SC と情報交換しないとだめ」、「SSW は SC とうまくやっていかないといけない」が、その一方で現実問題「SSW と連携したいという SC が何人いるか」と悩む SSW 側の葛藤が伺えた。これらの点については、SSW 側だけの課題ではなく、「連携をとれる SC・連携を大事に思う SC かなど」SC 側の課題でもあるといえる。

連携できた場合も、「SC と SSW で内緒の話もできるか、それとも職員室だけの関係かという情報交換できるレベルの‘質’も大事」という点については、校内アセスメントについてのお互いの見立ての共有などがその例になるであろう。学校の状態や課題点等の校内アセスメントは、職員室ではできない話であり、理想は、このような深い情報交換・共有ができることであろう。そのような関係に至るまでに、「SC も SSW もお互い一人職場でそれを支え合う関係」を構築するコミュニケーションが必要であろう。

【SC と SSW の人となりについて】は、SSW に依頼する「システムができていても、この SSW に頼みたくないなというのはある」という意見や「SC の人としての価値観も大事」という意見もあり「結局は‘人’の問題」という抽象的な言及もあった。しかし、その中身については、「SC とは子どものためにという視点でケースを共有したい」と、建設的な視点が伺えた。

確かに人と人が連携する際に、持っている文化、価値観等が違うことでやりにくさもでてくることもあろう。SC と SSW も同様である。この点について、大橋・今野（2011）が指摘しているように、「外部の専門家である SC と SSW がお互いの職務内容を理解すること、そしてケースを通して、お互いの考え方や人間性を共有すること」で、『SC と SSW の連携についての考え方』の基盤を整えていくことも一つの工夫であろう。また、金澤（2009）が述べているように、「互いに『わからないこと』を聞き合うことができ、いつでも協力し合える関係」作りが必要である。「ワーカーもカウンセラーも学校への支援者として、子どもたちが抱えている問題に向き合っていることをふまえると、あくまでも主体は学校であるということを改めて、両者が共有しなければなるまい」という金澤（2009）の指摘と「SC とは子どものためにという視点でケースを共有したい」という指摘は、一致しているといえる。このことをふまえ、文化や価値観の違いはあれど、SC と SSW は積極的にお互いのスタンスを理解し合う話し合いの時間を設ける必要性があるといえる。

4　SCとSSWの連携の在り方についての試案

ここでは、インタビュー結果及び先行研究の結果をもとに、SC と SSW の連携の在り方についての試案を提示する。

・東京都の場合 SC は出張制限があるため、各自治体において、SSW には出張制限を設

けない方が望ましい。
・自治体主催のSC連絡会、特別支援コーディネーター研修会等にSSWも参加し、SSWの役割を書いたリーフレットを配布するとともに説明する。
・SSWの役割を書いたリーフレットに、①校内委員会にSSWが月に1度や隔月に1度参加する学校側のメリット、②ケース会議を行う場合、先のことを見越して、SSWやSCが参加する学校側のメリット、③SCもSSWも文部科学省の構想にある「チーム学校」として、互いに連携することをリーフレットに明示する。
・教育委員会指導主事から各校関係者に会議等でSCとSSWが相談できる時間と場を設けることを依頼しておく。
・他の仕事の都合で自治体主催のSC連絡会に参加できなかったSCには、後日、SSWの役割を説明するという名目でSCの勤務日に学校訪問し、何事も生じていない時にSCと顔をつなぎ、お互い「顔の見える関係」を構築しておく。その際に、相談室を見学させてもらい、職員室だけの関係から、相談室で相談できる関係作りを構築しておく。
・SC側も受け身の体勢ではなく、自分からSSWに電話連絡し、積極的に情報交換を行う。
・連携の際に何か困ったことが生じた場合は、お互い、率直にわからないことを聞き合う。
・時にSCとSSWが一緒に授業観察を行い、お互いの見立て等共有しておくことで、文化差をうめておく工夫を行う。
・校内研修でSCとSSWの2人が講師になり、SCとSSWの役割の違いを教員に理解してもらう。そうすることでそれぞれの専門性がより発揮される（大橋・今野、2011）。
・配置のあり方によっても異なるが、SSWの巡回日はSC側も情報交換をする時間を確保しておく。そのためには、予約表に予め、「SSWとの情報交換」と記入し、そこに相談が入らないように工夫しておく。

5　総合考察

稲垣（2013）では、「学校教育とは子ども達に個人としても集団としても社会化を目指して発達を促す場である」と指摘し、学校における教育相談は、「従来のカウンセリングとは異なる質が求められることを意味している」と述べられている。このことから、学校における教育相談では、子ども達の学び、発達、成長を支援する視点、つまり発達志向・成長志向が必要であることが読み取れる。SCもSSWも学校という教育現場で、子ども達を支援するゆえ、両者ともにこの教育相談の視点も持っていることが必須といえる。

また、子ども達の成長等を支援する場所が学校であり、SCやSSWが活動する場所も学校である。それゆえ、両者は学校そのものや学校独特の文化への理解を持ち合わせることが必要である。本研究における協力者のフェイスシートを見ると、過去の仕事としてSCは教育相談員・適応指導教室心理職、SSWは幼稚園教諭や特別支援学級非常勤職員をしており、両者とも「学校」「学校文化」への理解が十分になされていることが読み取れる。

安原 (2013) は、「スクールソーシャルワークは、『学校』という場におけるソーシャルワークの実践」であり、SSW は「学校や教育機関という福祉とは異なった現場において、子どもたちの最善の利益を目標にソーシャルワークを実践しなければならない」ため、「教育領域についても学習する必要がある」と指摘している。当然のことではあるが、学校では、子ども達の学び、発達、成長を支援する教育という視点から子どもを捉える。そこを踏まえたうえで、SSW は福祉の視点を、SC は心理の視点を学校に投げかけ、子ども達の学び、発達、成長を支援する働きかけを行う必要がある。

また、学校では、学校における教育相談活動を求めている。それゆえ、SC にも SSW にも学校文化への理解は当然のごとく求められる。

金澤（2009）では、学校に着任して１年目の SSW が、「学校の行事や教職員の動きを知り、学校の流れに慣れることに精一杯」であることが指摘されている。同様に、山野・峯本（2007）も、スクールソーシャルワークには、「社会福祉の基本的な知識、技術等のほかに、子どもの理解、学校という場の理解が必要」であること、「たった一人で学校システムに入る困難さ」を指摘している。

本研究の協力者は学校での経験や学校領域での経験が長くあり、「学校という場」「学校における教育相談活動」を理解していた。子ども達が学校生活を送るに当たり、どんな力が必要か、家庭にはどのような協力を乞うべきか等学校での成長を促す際に、子どもの発達段階や各家庭の状況をアセスメントし、教員と相談しながら働きかけを行うなどのチームの一員として、教育相談の枠組みの中でバランスよく活動できていたことが前提となっている。しかし、そうではない者においては、積極的に「学校という場」「学校における教育相談活動」について学ぶ姿勢が必要であることを指摘しておきたい。

6　課題

先行研究では、SC の視点からみた SSW との連携についての研究は見当たらないことが指摘されており、そのことを踏まえると、本研究の意義はあるといえる。しかし、１名の SC へのインタビューでは、データとしては少ない。それゆえ、今後は、SC の研究協力者を増やし、さらなる検討を行う必要があるといえる。また、「連携をとれる SC」とはどのような SC なのか、そのことについての言語化が今後の研究で必要である。上記の視点に加え SSW の視点に立ち、「SSW と連携したいという SC」が増えるためにどのような工夫を行うべきかという点も合わせて、さらなる検討が必要であろう。

引用文献

今村浩司・下田学（2017）．チームとしての学校の在り方からみるスクールソーシャルワーカーの役割　西南女学院大学紀要 , **21**, 95-106.

稲垣応顕（2013）．学校教育相談（教育カウンセリング）における理論背景とビリーフ　上越大学研究紀要 , **32**, 35-43.

伊藤嘉奈子（2013）．公立学校におけるスクールカウンセリングの実際と課題　鎌倉女子大学学術研究所報 , **13**, 55-67.

金澤ますみ（2009）．スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーの協働の可能性　学校スクールソーシャルワーク研究 , **(4)**, 16-27.

川喜田二郎（1970）．続・発想法　KJ 法の展開と応用　中央公論新社.

文部科学省（2008）．スクールソーシャルワーカー実践活動事例集〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm〉（2017 年 9 月 15 日）

文部科学省（2009）．児童生徒の教育相談の充実 について（報告）―生き生きとした子どもを育てる教育相談体制づくり―
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1287754.htm〉（2017 年 9 月 14 日）

文部科学省（2014）．チーム学校関連資料 初等中等教育分科会 チーム学校作業部会 資料 6
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/__icsFiles/afieldfile/2014/12/15/1354014_6.pdf >（2017 年 8 月 30 日）

文部科学省（2015）．学校における教育相談に関する資料
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2016/02/12/1366025_07_1.pdf〉（2017 年 9 月 16 日）

大橋智樹・今野舞（2011）．　公立学校における学校臨床の現状と課題 宮城学院女子大学発達科学研究 , **11**, 33-42.

山野則子・峯本耕治（2007）．スクールソーシャルワークの可能性　学校と福祉の協働・大阪からの発信　ミネルヴァ書房.

安原佳子（2013）．スクールソーシャルワーカー養成における演習教育の課題　桃山学院大学総合研究所紀要 , **39**(1), 139-151.

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

生活習慣からから見た「幼児の健康」について

平　山　素　子
鈴　木　和　弘

A study on the relationship between lifestyle and 'infant's health'

Motoko Hirayama
Kazuhiro Suzuki

【はじめに】

①　健康と生活習慣について

健康に過ごすためには『栄養・運動・休養』が必要不可欠である。

食べること（栄養）は、栄養の補給や健康の維持増進、心身の健やかな成長に欠かせないものであることに加え、おいしさを味わい家族や友人とのコミュニケーションを楽しむといった豊かな生活を演出する文化的な側面も持つ。しかし、近年では食事の概念が著しく変化しており、従来の１日３食、主食・主菜・副菜の揃った食事ではなく、欠食をしたり、主食だけ、果物や菓子、飲み物だけで食事を済ませる[1)]ことによる栄養の偏りも看過できない問題となっている。

身体を動かす（運動）ことは健康を維持する上で非常に重要である。また身体発育・発達にも多大な影響を及ぼす。身体を動かすことで体力がつき、肥満や生活習慣病の予防にもつながる。しかしテレビやビデオ、ゲームやスマートフォン等の普及により、身体を動かして遊んだり、運動をする時間が減少している。

身体を動かした後は、しっかり休む（休養）ことも必要である。睡眠は、心身の疲れを取り、病気に対する抵抗力を高める。また、「寝る子は育つ」と言われるように、休養は子どもの成長にも大きく関わっている。しかし運動同様、テレビやゲームのために就寝時刻が遅くなり、寝不足になる子どもの増加が社会的な問題になっている。

子ども達の健やかな成長と健康の維持増進のためには、家庭のみならず幼稚園・保育所等（以下「幼保園」）、地域が一体となって、望ましい生活習慣（栄養・運動・休養）の実践に務めることが重要である。「よく食べ、よく遊び、よく眠る」という望ましい生活習慣・生活リズムは幼児期に身につける必要がある。一度習慣になってしまうと変えることが困難なためである。そのため気づいた時には当たり前にできているように、家庭や幼保園等が適切な生活習慣の形成に取り組むことが望ましい。

幼児期の子どもの生活習慣はまだ自立しておらず、周りの大人に依存している。そのため、望ましい生活習慣が身につくかどうかは、大人の考え方や行動に左右されるといっても過言ではない。子どもが望ましい生活習慣を身につけるためには保護者の理解と協力が不可欠であるため、子どもだけでなく、保護者が生活を見直すよいチャンスになるよう働きかけることが大切である。

②　調査地域について

本研究の調査地域である長井市は、山形県南部の周囲を山に囲まれた盆地にある。人口約 27,500 人、世帯数約 9,800 戸を擁し、全国的に見て共働き率、三世代同居率が極めて高いという特徴を持つ。

現在、市内には、保育所５園、認定こども園１園、幼稚園１園、児童センター*５園、認可外保育所、事業所内保育施設がある。

＊児童センターとは、市の中央地区以外の各地区に設置されている集団保育を行う施設である。対象年齢は２～５歳、保育時間は７時 30 分～ 19 時であり、一般の保育所と幼稚園の機能を併せ持った施設である。保育が必要である要件の有無に関わらず、対象年齢に達していれば入所申し込み可能である。

③　ながいアクティブ・キッズ・プロジェクトについて

筆者等は、平成 25 年度から長井市と連携し文部科学省の委託事業として「ながいアクティブキッズプロジェクト（ながい AKP)」に取り組んでいる。

ながい AKP では、アクティブな子どもの育成を目指して市内の児童センターや幼保園で幼児の発達段階に応じた運動遊びの指導や体力測定を実施している。また、望ましいライフスタイルの確立を目指した事業でもあるため、「よく動き、夢中で遊び、いっぱい食べて、ぐっすり眠る」を子どものライフスタイルの基本ととらえ、実践・指導を進めている。年を重ねる毎に対象である子ども達はもちろん、保育士、保護者、地域住民等、周囲にも様々な良い変化をもたらしている。

また、長井市では平成 24 年から全市内小中学校の児童生徒を対象に、テレビやゲーム、スマートフォン等の電子メディアへの過度な接し方を見直すアウトメディア教育を実践することで生活リズム / 生活習慣の改善に取り組んでいる[2)]。その成果を受けて、ながい AKP でも身体を動かしアウトメディアを実践するライフスタイル改善に取り組み始めている。

【目的】

幼児期の子ども達は､朝から夕方までを幼保園で､夕方から朝までを家庭で過ごす。よって子ども達の生活習慣は幼保園と家庭の双方に依存している。幼保園は集団生活のため規則正しく、栄養・運動・休養がバランスよく行われていることが多い。しかしながら、家庭での生活は個々の家庭の考え方やライフスタイルが反映されるため様々であり、栄養・運動・休養についても望ましいとは言えない場合が当然ある。特に近年は、テレビやビデオ等の視聴に加えて、ゲームやスマートフォン等に興味を持ち、長時間をその使用に費やす子ども達も増加している。登園前・降園後や休日の過ごし方は家庭生活の範疇である。そこで、保護者にも子ども達の生活習慣に関心を持ち、望ましい習慣づくりに参加してもらうために、家庭で行う生活習慣のチェックシート（HQC シート[3)]）を作成した。

本研究では、栄養・運動・休養に関わる生活習慣のうち、家庭が主たる行動場所となる、就寝・起床時刻、朝食の摂り方、家庭での運動遊び、テレビ・ゲーム時間について取り上げ、以下の２点を明らかにすることを目的とする。

１．対象とした幼児の家庭生活の現状を把握し、性別年齢による差異を探る

２．取り上げた生活行動の関連を知り、子ども達の生活習慣改善への布石とする

【方法】

長井市内の幼保園・児童センター７園に通う３～５歳児を対象として、HQC（Health quality control）手法を用いて、保護者に子どもの生活を一週間（月～日）記録してもらった。

対象とした子どもは、男子 168 名（年長 60 名、年中 59 名、年少 49 名）、女子 177 名（年長 69 名、年中 53 名、年少 55 名）の計 345 名である。なお、これは長井市の当該年齢児の約半数に当たる。

調査は平成 28 年９月 19 日～ 25 日に４園、９月 26 日～ 10 月２日に３園の計７園で行った。

調査内容は、起床・就寝時刻、朝食の喫食状況と内容、運動遊びの有無、メディア（テレビ・ゲーム等）使用時間等である。時刻・時間以外の設問には、三段階（よくできた・少しできた・できていない、良い・普通・悪い）で回答してもらった。

解析には、R for Macintosh を使用した。

【結果・考察】

①　家庭での生活習慣の実態

1）就寝時刻と起床時刻

平日（月～木）の就寝時刻・起床時刻の平均値と標準偏差を表１に示した。男女・学年に関わらず、21 時台半ばに就寝していた。22 時以降に就寝している子どもは 50 名（14.7%）で他の調査に比べて少ない結果であった[4,5]。最も遅い子どもの平日就寝時刻（平均）は 22 時 47 分であった。また、金曜日の就寝時刻の平均値と標準偏差は 21 時 33 分 ± 36 分、土曜日は 21 時 30 分 ± 42 分で月～木曜日の就寝時刻の平均 21 時 26 分 ± 32 分に比べて少し遅い程度である。但し、22 時以降に就寝した子どもは金曜日 99 名（29.7%）、土曜日 112 名（33.5%）と倍増しており、23 時 30 分以降に就寝した子どももいた。日曜日の就寝時刻の平均は 21 時 18 分 ± 38 分で、早目に就寝していた。

表１　平日の就寝時刻と起床時刻（性・学年別）

		人数(人)	就寝時刻（時:分）	人数(人)	起床時刻（時:分）
全体		340	21:26 ± 32	338	6:47 ± 30
男子	年長	59	21:28 ± 26	58	6:41 ± 30
	年中	58	21:28 ± 35	58	6:49 ± 30
	年少	48	21:22 ± 33	48	6:46 ± 22
女子	年長	67	21:32 ± 28	69	6:47 ± 30
	年中	53	21:19 ± 31	51	6:51 ± 32
	年少	55	21:27 ± 37	54	6:51 ± 32

就寝時刻の分布を学年別に図示した（図１）。年少・年中児の就寝時刻は年長児に比べてばらつきが大きく横に拡がった分布であることが分かる。年長児の就寝時刻は 21 時 30 分前後に集中しており、約半数の子ども達がこの時刻に就寝している。これは幼保園での生活に慣れ過度の睡眠の必要がなくなること、望ましい生活習慣が身についたためであると考えられる。

平日（月～金）の起床時刻の平均は 6 時 47 分± 30 分であった（表１）。年長児は年少･年中児と比べて若干起床時刻が早いことが分かる。6 時以前に起床している子どもは 13 名（3.8%）、8 時過ぎに起床している子どもは 3 名であった。土曜日の起床時刻は平均 7 時 2 分± 43 分で平日より遅目で個人差も大きく､8 時以降に起きた子どもが 42 名(12.6%)、9 時過ぎに起きた子どもも 6 名いた。日曜日の起床時刻の平均は 7 時 7 分± 44 分であった。

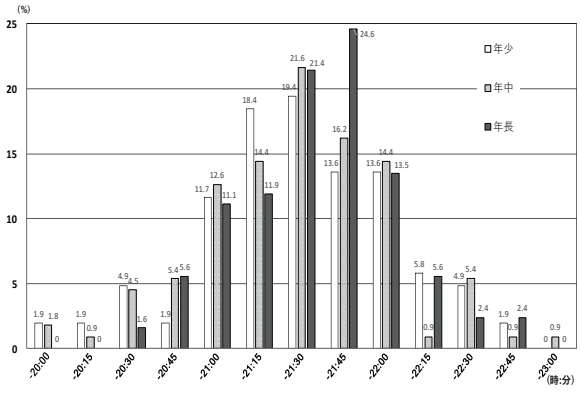


図１　平日の就寝時刻（学年別）

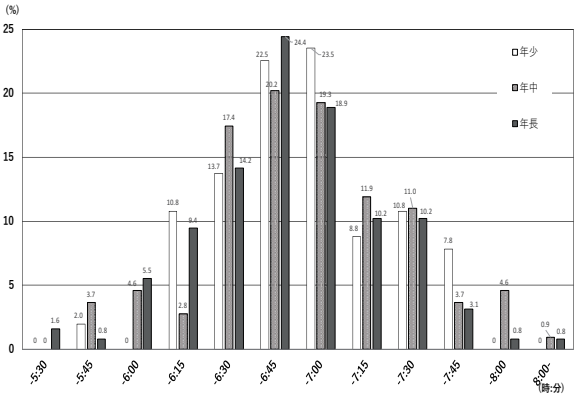


図２　平日の起床時刻（学年別）

起床時刻の分布を学年別に図示した（図２）。いずれの学年でも半数以上の子どもが 6 時 30 分から 7 時に起床していることが分かる。

大半の子ども達が、平日は 22 時までに就寝し、7 割が 7 時までに、9 割が 7 時半までに起床していた。年長児は就寝時刻が遅く起床時刻が早いため、年少・年中児に比べて睡眠時間が短い。睡眠時間は年長児で 8 時間半～ 10 時間､年少･年中児は 9 時間～ 10 時間半で、この年齢の子ども達に必要とされる 10 時間程度の睡眠時間を全ての子ども達が満たしているとは言い難い。10 時間の睡眠を確保するためには、21 時に就寝して 7 時に起床することが目安になる。本調査対象の子ども達の 71.9% が平日 7 時までに起床しているが、21 時までに就寝している子どもは 21.8% にすぎない。今後は、就寝時刻を早めるための指導に力点をおくべきであろう。

2）朝食喫食状況と内容

朝食喫食の状況を「完食 3 点･残した 2 点･食べない 1 点」から保護者に選択してもらった。食事の量などは各家庭で異なり、また回答も各家庭の裁量で行っている点が研究の限界である。

一週間の朝食喫食状況点数の合計値（3点×7日 21点満点）を図3に示した。毎日朝食を完食した子どもが最も多く101名（29.4%）に上った。日常的に朝食を摂っていない子どもは1名のみであった。

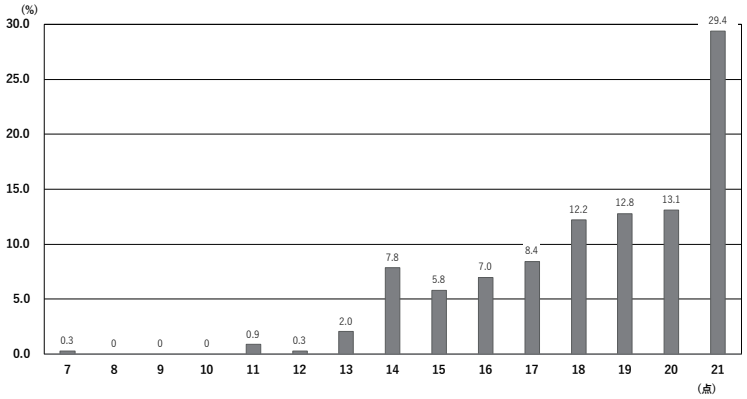


図3　朝食喫食状況

朝食喫食状況点数の平均を学年別に示したのが表2である。年齢が高くなるにつれて点数が高くなっている。また、一週間朝食を完食した割合も同様に増加していた（年少21.2%、年中30.6%、年長34.9%）。これは、成長とともに食べる量が増えたことに加えて、ながいAKPや幼保園、家庭での教育効果と考えられる。

表2　平日の朝食喫食状況（性・学年別）

		人数(人)	点数（点）
全体		344	18.35±2.59
男子	年長	60	18.88±2.29
	年中	58	18.41±2.36
	年少	49	18.10±2.68
女子	年長	69	18.73±2.39
	年中	53	18.55±2.78
	年少	55	17.24±2.87

3）運動の有無

家庭での外遊びや運動の有無を「よくできた3点・少しできた2点・できていない1点」で保護者に評価してもらい、一週間の評価を合計した数値（3点×7日 21点満点）を家庭での運動状況とした。運動状況は、男子では学年が上がるに従って減少したが、女子では逆に学年とととともに増加していた（表3）。ただし、個人差が大きく、毎日よく運動した子ども（21点）が53名（15.4%）いた一方、ほとんど家で運動していない（10点以下）子どもも51名（14.8%）いた。幼保園では、保育活動の一環として運動遊びを行っているため、園児全員が運動をしている。家庭での運動状況は個人差が大きいことが明らかになっ

たことで、幼保園で運動遊びを通して身体を動かすことの重要性が示唆された。

表３　家庭における運動遊びの状況（性・学年別）

		人数(人)	点数（点）
全体		344	15.32±4.44
男子	年長	60	14.72±5.04
	年中	58	14.86±4.00
	年少	49	15.55±4.73
女子	年長	69	16.15±4.09
	年中	53	15.83±3.95
	年少	55	14.75±4.74

4）メディア使用時間

ゲーム使用時間とテレビ等の視聴時間を合計したものをメディア使用時間として、一週間の合計時間数を図示した（図４）。メディア使用時間は右側に大きく裾を拡げた分布であり、これは少数ではあるが家庭で過ごす時間の大半をメディア使用している子ども達が存在することを示している。

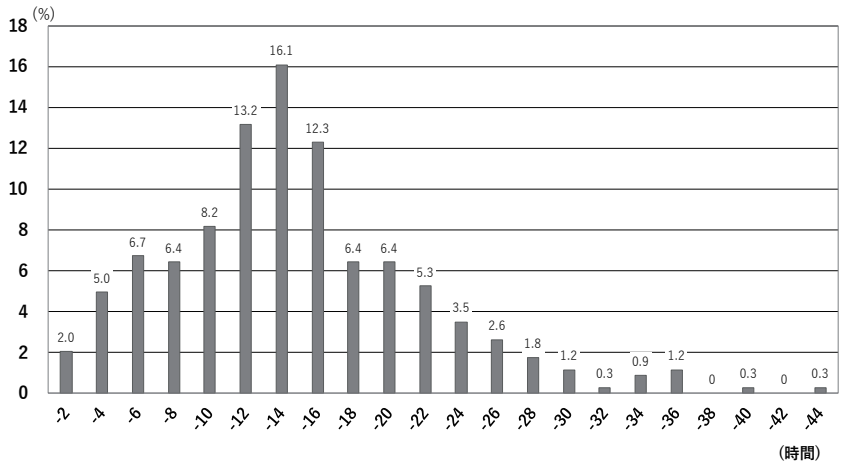


図４　メディア使用時間

メディア使用時間は個人差が非常に大きく、メディア使用がほとんどない子どもがいる一方で、一週間の使用時間が 44 時間に及んだ子どももいた。最頻値は 12 ～ 14 時間であるが（1 日平均 2 時間程度)、21 時間（ 1 日平均 3 時間程度）以上使用していた子どもも 58 名（16.9%）おり、学年が高くなるに従いこの割合は増加していた（年少児 14.4%、年中児 15.2%、年長児 20.2%)。

長井市では、小中学生を対象にアウトメディア教育を行い、一定の効果を上げている。そのため幼保園・センターでも、保護者に対してメディアに頼らない子育てを行うための助言や家族で楽しめる運動遊び等の提案を行っている。しかしながら､長井市は共働き率、三世代同居率ともに高いこともあり、アンケートの自由記述欄には、父母は仕事が忙しい

/ 疲れるため中々子どもと遊べない、祖父母が子どもの面倒をみている等の理由のため、どうしてもメディアに頼ってしまうという意見も寄せられていた。

②　食事内容と健康

朝食は１日の活動の基となるため、食べたかどうかだけではなく、何をどのくらい食べたのかということも重要である。そこで、朝食に赤・黄・緑の各群の食品をどの程度食べたのかを、保護者に三段階で評価してもらった。それを基に一週間の朝食内容を点数化し（3 点× 3 群× 7 日　63 点満点）合計点を図５に示した。

三色食品群全てを毎日よく食べている子どもは 71 名（20.6%）にのぼった。しかしながら朝食を摂っていても単品である等の理由で栄養が偏っていると考えられる子どもも散見された。

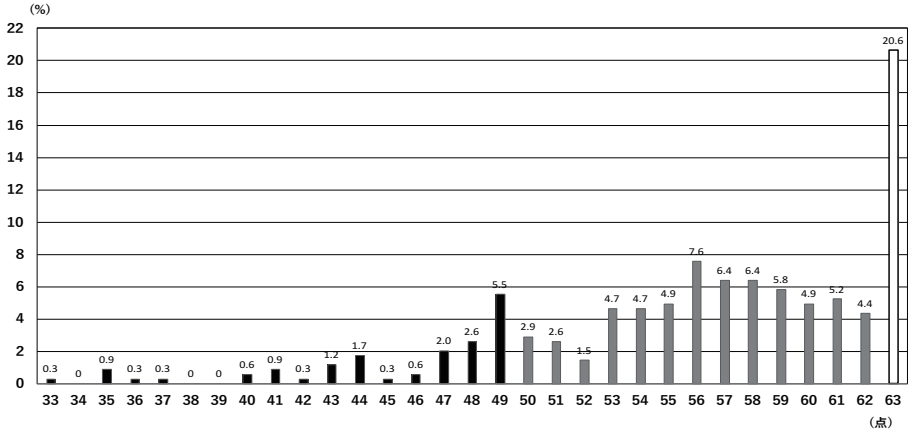


図５　朝食の内容

そこで、一週間の朝食内容によって子ども達を３群に分け、望ましい内容の朝食を摂っている上位群の子どもとそうでない下位群の子どもの生活習慣を比較した（表 4）。上位群は朝食内容が 63 点（満点）の 71 名（図５で白棒部分）、下位群は 50 点（Ave. −1SD）未満の 60 名とした（図５で黒棒部分）。

上位群と下位群では、朝食内容だけでなく、平日の就寝・起床時刻、家庭での運動習慣でも有意な差が認められ、生活習慣に違いがあることが明らかになった。上位群は下位群に比べて早寝早起きの傾向があり、家庭での運動頻度も高く活動的に過ごしている様子が

表４　朝食内容群別 生活習慣の比較

		人数	就寝時刻（時:分）	起床時刻（時:分）	運動遊び（点）
全体		344	21:26 ± 32	6:47 ± 30	15.32 ± 4.44
朝食内容	上位群（63点）	71	21:23 ± 32	6:46 ± 27	16.03 ± 4.30
	下位群（-49点）	60	21:36 ± 37	7:03 ± 31	12.70 ± 4.76

＊ $p<0.05$

うかがえる。また、一週間のメディア使用時間が 21 時間以上の子どもの割合は、上位群の 11.3%（8 名）に対して下位群は 31.7%（19 名）であり、下位群では長時間メディアを使用している子どもの割合が高かった。

【まとめ】

子どもの健やかな成長のためには「よく食べ、よく遊び、よく眠る」という望ましい生活習慣・生活リズムの習得が欠かせない。

幼保園等では、栄養・運動・休養がバランスよく行われていることが多いが、家庭では必ずしも望ましいとは言えない場合もある。生活習慣は日々の繰り返しの中で徐々に身についていくものであり、幼児期の子どもがよりよい生活習慣を身に付けるためには、保護者の理解と援助（世話）が欠かせない。しかしながら子どものいる家庭の生活は慌ただしく、共働きであれば疲れや忙しさ等から、生活習慣は大切だと頭では分かっていても中々行動に結びつかないことも多い。そのため、子どもと保護者が共によりよい生活習慣を実行できるように、幼保園等がきめ細やかな配慮や工夫、働きかけを続けていくことが重要なのである[6)]。

本研究は、ながい AKP 事業の一環として実施した生活習慣に関する調査をまとめたものである。ながい AKP では、平成 25 年度より専門家が栄養・運動・休養について子どもと保護者、保育者に指導を行っている。そのため朝食喫食、就寝･起床時刻については、個人差があるものの全国基準を上回っており、子ども達の生活習慣の改善と改善方法の定着がうかがわれた。しかし、テレビ、ゲーム等のメディアを長時間使用している子どもが一定数いることも明らかになった。現在長井市では小中学生を対象としてアウトメディアへの取組を推進している。これを幼児向けに改善して講じることで、テレビ・ゲーム漬けを脱する過ごし方の提案と普及を目指せるのではないだろうか。また、幼児期に獲得した望ましい生活習慣を維持定着させるために、幼保園、学校、PTA、地域が協力して幼児期から青年期まで一貫したサポート体制を敷くことで、生涯にわたって健康で生き生きとした生活を送ることが可能となるであろう。

謝辞

本研究にご協力いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

本研究は、平成 27 ～ 31 年度科学研究費・基盤研究（B）「長期追跡調査による幼少年期のライフスタイルと健康・体力の変容に関する縦断的研究」の一環として実施した。

参考文献

1）厚生労働省（2017）平成 28 年国民健康・栄養調査報告
2）鈴木和宏、鈴木宏哉、平山素子、霜多正子、鈴木博郎、平田裕（2017）平成 28 年度長井市生活習慣マネジメント・サポート事業 実践研究報告書（文部科学省委託事業）長井市教育委員会
3）中野貴博、大澤清二、佐川哲也（2008）HQC 手法による生活習慣改善の効果出現時期の検討 発育発達研究 37:9-16
4）（社）日本小児保健協会（2011）幼児健康度に関する継続的比較研究（平成 22 年度幼児健康度調査）
5）厚生労働省（2016）平成 27 年度乳幼児栄養調査結果の概要
6）平山素子（2011）子どもの生活リズムと親の生活リズム　子どもと発育発達 Vol.9 No.1 pp.24 ～ 29

道徳教育の教科化に関する一考察

松　木　久　子

Some thoughts concerninig being enforced on teaching moral education as subject in especially public school

Hisako Matsuki

所属　幼児教育学科　Department of Infant Education

要約：公立学校において、道徳教育の指導のあり方が不充分であるという問題は、政権を担当する与党自民党の政治家たちにとって、長年の懸案事項となってきた。2018（平成 30）年からは小学校において、2019（平成 31）年からは中学校において、道徳教育が特別の「教科」としていよいよ指導されることが決定されている。しかしながらこの決定には、多くの問題が見え隠れしている。その問題とは何か、を明らかにしたい。

In this country Japan, moral education in public school has been highly controversial for many years especially in the ruling party the Liberal Democratic Party. Some politicians have wanted to enforce teachers in public school on teaching moral education. They decide to live up to their expectations, so from in 2018 at elementary school and in 2019 at junior high school moral education will start to be taught as subject, however there might be some big problems about that. I would like to clear up the problems.

キーワード：道徳教育，教科化，与党自由民主党政権，愛国心（主義）教育，検定（国定）教科書，

moral education, subject, the ruling party the Liberal Democratic party,education of patriotism or nationalism, authorized（government-approved[-designated]）textbook,

はじめに

2017（平成 29）年 10 月 22 日（日）に、第 48 回衆議院議員総選挙が行われた。何のための解散総選挙であるのか、といった疑問や大義名分無き解散総選挙など、安倍晋三首相の政治手腕や判断を疑問視する声も多々あった。背景にあることは、安倍首相自身が大いに関わる森友問題や加計問題といった、学園天国がらみの問題追究をかわす意味での国会開催における冒頭解散総選挙である、とのさまざまな評論家の人びとやマスコミ各社が解説する内容そのとおりの理由であったと言える。安倍首相自身は、第一次・第二次・第三次という自身の政権運営に対する評価を受けたい、といった後出しジャンケンめいた弁明を述べてもいた。

結果は周知のように、数的には現在の自民党・公明党という自公連立政権が維持される傾向が示されたが、一見圧勝とも言える結果を目にしながらも、安倍首相自身は元気が無く顔色は明らかにすぐれず、過去に突然首相辞任を申し出た際の記者会見時の顔色とよく似ていた、と思うのは筆者だけではなかったと思われる。今回の総選挙の結果は、これまで安倍政権に対して声を挙げたくとも挙げられずにいたサイレント・マジョリティー（silent majority）が、安倍政権の本質を問うための声を静かに挙げ始めたということを示していよう。事実、与党政党が獲得した総得票数の割合は５割にも満たず、民意がより反映されていると言われる比例票においては、立憲民主党と希望の党が獲得した票の割合は、自民党が獲得した割合をはるかに上回っていた。さらに、ある新聞社か雑誌社が実施したアンケート調査においても、安倍政権を支持すると回答した割合は３割にとどまり、支持しないと回答した割合は５割以上という結果も示されている。

殊に誰もが感じ始めている現在の政治的な背景が世界全体を見てみても、1930 年代の状況と類似してきているということに対して、本能的に漠然とした危険を感じ始めていることの現れであると考えられる。筆者自身も 1930 年代の詳細な状況を実際に体験しているわけではないが、今回の総選挙の有権者のそのほとんどがそうではないにもかかわらず、何となく不穏な空気が渦巻いていることを本能的に感じとっている人びとが、少なからずいるということは間違いない。現在の安倍内閣においても、そうした 1930 年代の類似性をみごとに体現した閣僚もいる。「ナチス的手法を採用して現在の日本国憲法を骨抜きにすればよい」、との発言をした麻生太郎副総理・財務大臣などはその典型と言える[1)]。今回の総選挙の結果は、現在の自公連立政権による数の論理の行き過ぎた手腕に対して、それなりの楔を入れたことにはなろう。これもしかし歴史の皮肉として翻れば、安倍首相が見直しを図りたいと常々考えている戦後民主主義教育の賜物と言えるが、そうした厄介な戦後民主主義教育を転換させようと試みるさまざまな目論見が教育界においては着々と進みつつあることを忘れるわけにはいかないし、忘れてはいけないと筆者は考える。

国政や地方政治の選挙結果のように、即日開票ということによって結果がすぐ判明するものと比較すると、教育における影響や結果というものは、じわじわと浸透していく傾向

をもっており、真綿で首を絞めるが如く数年後あるいは数十年後になって取り返しのつかない、大変な結果を生み出してしまう傾向があることを考えると非常に恐ろしさを感じる代物と言える。近代国家の原則として、「権力者は国民の良心にまで踏み込むべきではない」ということがあるにも関わらず、「心のノート」[2] なるものを作り出し子どもの心を支配しようという国家の意図が丸見えの教材作りも、自民党の保守系政治家たち主導で行われ今日に至っている。

子どもの心の荒廃が叫ばれて久しいことは確かにあるが、単に道徳教育のあり方を変えて人間の成長が異なるものとなるのであれば、あまりに短絡的考えに過ぎると思われる。歪んだ保守的な考えをもつ政治家の人びとの発想は、子どもを人間としてとらえているというよりは、ロボット的な機械ととらえている向きがあると思われる。それゆえ、自分たちが望む道徳的価値観、例えば愛国心[3] なるものでも示せば、そのとおり自分たちの思惑通りの子どもが出来上がると考えているようである。しかし果たして、そのようにうまくいくであろうか、と思う反面、何らかの影響がある程度与えられることをも考慮する必要もあろう。子どもたちが社会を映し出す鏡と考えるのであれば、子どもたちを取り巻き身近な環境として影響を直接おそらく与えているであろう、大人たちの心の荒廃をも云々する必要があろうというものである。

ましてやその国の顔でもあり国民の代表者と言われる日本の政治家の人びとの言動を鑑みれば、お世辞にも素晴らしいとは言い難い事象で満ちていよう。「このハゲー」なる発言を、いくら放った本人が追い詰められた状況であったとしても、世間一般から考えれば一見学歴も経歴も立派と考えられている女性政治家が発したことは、まさにそのまま本人にお返ししたくなる「違うだろー」という発言そのものである。下半身狂想曲のような不倫騒ぎの報道が連日のようになされる状況をみても、道徳教育を強化し必要とされるのは子どもたちではなく、むしろこの国の政策決定に携わる政治家の人びとではなかろうか。極論すれば、大人も子どもの心も荒廃させることのない、国家の側が強制しなくとも自然に自分の生まれ育った国を愛して止まなくなるような、良い政治を志す必要性が政治家にあるとは言えないだろうか。昔から、他人に道徳めいたものを説く人物にろくなものはいない、と言われる所以である。

次世代を担う若者たちに対する道徳教育のあり方の困難さは、何も今に始まったことではなく、人類の永遠の課題とも言える側面がある。古代エジプトにおいても古代ギリシアにおいても、神殿内の落書きに「今の若い者はなっていない」という表現があると言われている。そこで本論文では、現政権が打ち出した道徳の特別の「教科」化における問題は何か、ということについて考察を試みたい。道徳教育はとかく政治の道具とされてきた歴史が少なからずあり、過去においては手痛い失敗に至ったこともある。しかしながら、一方で全く指導しない道徳教育のあり方にも問題があろう。そのような諸々の問題についての一考察の試みである。

１．道徳教育のあり方についての問題点

２つの某大学において夏季集中講義と後期開始の授業で、筆者が教職課程科目の一教科目である「道徳教育論」を担当して、かれこれ20年近くが経過しようとしている。毎年、授業の第一回目のオリエンテーションか第二回目の講義の際に、学生一人ひとりの道徳教育の経験を把握するためもあり、それぞれ小学校・中学校・高等学校でのあり方について、小エッセイ用の用紙に反映してもらっている。そこでここ数年、筆者として問題だと感じることは、すでに学生と筆者の間には年齢的に２倍以上の違いがあるにもかかわらず、ほとんど道徳教育に関する指導のあり方が同様なものであるということである。確かに、現政権が道徳教育の指導のあり方を問題視することに、ある程度、同意する点も筆者としてはある。ところで、筆者自身の道徳教育の経験はどうかと問われれば、あまりにも月日が経過したことに感慨深くなることに浸るまでもなく、しっかり学んだという記憶が無いというのが本当のところである。しかししっかりと学んだ覚えがないとは言え、自分自身の勝手な判断から申し上げることもおこがましいことであるが、筆者自身、道徳的に問題があるとは少なくとも思われないし、周りの人びとに害となることを与えているという自覚も特にない。また、筆者と同じような道徳教育における指導を受けてきている、戦後生まれの人間一般についても、また学生の大半が特に問題があるとは思われないし、人に対して害を与えているものがいるとも思われない。

一応頼りない自身の記憶ではあるが、筆者が当時受けていたと思われる道徳教育の内容を挙げてみると、NHKの教育テレビで放映されていた道徳にまつわる題材が、随所に散りばめられている内容の映像を見て感想を書かされた思い出や、国語の教科書と少し違う傾向をもった読み物教材である副読本を読まされ、感想を担任教師に発言させられた思い出がある。また、お年寄りには親切にしなさいや電車・バスの中では積極的に席を譲りなさい、友達とは仲良くしいじめはよくない、正直であることは良いことだといった道徳観を学んだ思い出もある。今述べた思い出は主に、小学校における道徳の「時間」の思い出である。

あの頃は心が荒んでおらず意外にも純粋であったと言えるのか、実際に電車やバスの中でお年寄りに席を譲ったこともあった（現在は時と場合による）し、帰宅途中に道路で見つけた100円玉をわざわざ小学校に戻る形で交番のお巡りさんに届けたりしたことを思い出すと、それなりに学校での道徳教育の指導が多少は影響していたと考えられる。しかしながら、小学校でテレビ番組（内容はどうであれ）が見られることにウキウキしていたことも事実であるし､感想の内容が担任教師の意向通りであると非常にすんなりと道徳の｢時間」が終わることに、多少違和感があったことも事実であるし、なぜ担任教師の意向通りに進んでいくことが良いのかという疑問は確かに芽生えつつあり、殊に自分自身の心の中で一向に晴れ晴れしない事柄にぶち当たったときには、いつまでも心の中がもやもやしたままであったという思い出もある。つまり、どことなく胡散臭さが道徳の「時間」にはある、という認識は着実に育っていたことは間違いない。特に、わざわざ小学校に戻る形で

交番のお巡りさんに届けた100円玉については、誰も見ていないこともあり自分のものにしてしまおうと一瞬思ったことも事実であったが、しかし正直でいなければならないと小学校で教えられた影響で届け出たところが、当のお巡りさんの反応は小額の小銭をわざわざ届ける必要は必ずしも無いというものであり、当時小学校２年生くらいの筆者としては、頭の中でクエスチョンマークがやたらと渦巻いていたことを思い出す。理想と現実は違う、所詮この世はきれい事だけでは済まされない、という重要で着実な思想の芽生えが、そのあたりから始まったことは確かである。その後から今日に至っても、たとえ見ている人がいようがいまいが、たまたま見つけたお金は小額であろうが大金（いつかはお目にかかりたいと内心思っている）であろうが、当該の場所に届け出て自分のものとして着服することはしていない。

家庭の事情もいろいろあり貧乏暇なしで、筆者の両親は共働きであったこともあり、小学校で起きた事柄の違和感や疑問については、当時面倒を見てくれていた母方の祖母に頻繁に相談した。そうした祖母との何気ない会話を通して、学校で学んだことがさらに強化された面もあれば、社会のいろいろな物事というものは、決して一筋縄ではいかず時代や見方によっていくらでも変わるものであることを、筆者は同時に学んでいたと言える。この祖母がまた歴史好きということもあったため、第二次世界大戦（祖母にすれば大東亜戦争）についての話題は、多分に現在の筆者に影響を与えたことは確かであるし、そのことに関連して、特に学校の教師が言うことと教科書に書いてある内容は鵜呑みにするのはいかがなものか、という指摘などについては今となっては深く感謝している。おそらく祖母自身も幼い筆者との関わりを通して、自分自身がかつて受けていた学校教育の内容を再吟味し、良い点もあれば悪い点もあるという複眼的な見方が可能になっていた、と今となっては判断できる。

このようにいろいろと筆者の体験を思い出してみると、小学校の時には確かにそれなりに道徳の「時間」が積極的に活用されていたように思われる。しかし中学校での道徳の「時間」の指導のあり方となると、非常に怪しさを帯びてくる。小学校に引き続き、副読本を活用しての指導はもちろんあり、あるいは担任教師が切り抜いてきた新聞記事における時事的な内容を活用した指導もあったと記憶している。最も小学校時代と異なる点は、中間テストや期末テストとの関わりの中で、テスト範囲に到達できていない科目の補習授業に道徳の「時間」が活用されていた思い出である。また、席替えや学校行事の係り決めなどの、一瞬どこに道徳との関連があるのか、という疑問が容易に浮かぶような活動に費やされたことである。ちなみに筆者は、小学校・中学校そして高等学校は、いずれも公立学校であり神奈川県立高校出身である。小学校と中学校においては、時間割の中に一時間必ず道徳の二文字が鎮座していた記憶があるが、その活用のされ方は先述したように全く異なる内容であった。先生方の道徳の「時間」に対する姿勢も、人それぞれという記憶があり、殊に筆者の世代の中学校における教育のあり方は、知識詰め込み教育であったことも影響しており、主要教科においてはいろいろと覚えることを強要されたのに対して、道徳の「時

間」の指導は決してそのような強要はなく､何となく教師がいつもと異なった態度になり、遠慮がちに自由に思ったり考えたりするのがよい、という点に重点が置かれ、いつもと異なる指導のあり方にある種の新鮮さが感じられた記憶もある。

高等学校においては、そもそも時間割に道徳の「時間」は設定されておらず、その代わりにLHR（ロング・ホーム・ルーム）や特活（特別活動）のような文言があったと記憶している。特に高校生の時には、直接に道徳的な価値の指導というような内容ではなく、同和問題や平和問題について、学年全員が映像を見せられて各自がそれぞれ考えるというような時間であったことを記憶している。いずれにしても、高校卒業後にダイレクトに社会との関わりが必要となることから、社会の一員として知っておくべき内容に焦点を当てた映像や、関わりのある人物の講演などを聴いたような思い出がある。このようなどこか曖昧な傾向をもったと言うか、お茶を濁すような傾向の指導のあり方の道徳では、現政権の特定の保守的な考え方をもつ政治家たちにすれば、多分に不充分な道徳の指導のあり方と揶揄されそうである。当時も、いじめなるものは少なからずあったとは言え、現在のような人を自殺に追いやるほどの酷さは無く、またいじめを受けたものも決して命を絶つようなことはしなかった。誰もが小学生は小学生なりの、そして中学生は中学生なりの、高校生は高校生なりの節度をもって困難な人間関係に悩みながらも、周りの人びとと関わりあっていたことは確かである。道徳的に見てどのようであったかということを明確に述べることは難しいが、周りの大人たちが眉をしかめる行動をとる生徒たちもいたが、そうしたことはいつの時代にも存在することは言わずもがなであると思う。

一方である程度の年齢に達した方々、つまりお年寄りの人びとの中にも道徳的にみてどうかと思う人びともいれば、さすがに国家を挙げての「修身科」教育の賜物と感心するような行動をとる人びとも確かに存在する。学校教育があたかも万能であるかのように、現政権の歪んだ保守的な考え方をもつ政治家の人びとは考えるが、そんなことは単なる幻想に過ぎないと思われる。十人十色ということわざが表すように、学校の教師たちが言うことから生徒たちが受け取ることは人それぞれであり､充分に理解がなされるときもあれば、反対に逆説的にとらえられてしまうこともあり、決して一様にはいかないということである。子どもは、学校においてだけで学んで生活しているのでは決してないし、家庭にあれば両親をはじめとして兄弟・姉妹、あるいは祖父・祖母や叔父（伯父）・叔母（伯母）からの影響を受け、さらに自分を取り巻く周りの隣近所の人びととの触れ合いを通して学んでいる。むしろ筆者の経験したことではないが、学校で単純化して教えられた道徳観がそのまま社会一般に通じることは、まずないと言えるのである。そうした多様であることに我慢ならないと考える人びとは、いつの時代にも存在しているのであり、結局一時的には方策を打ち出してしばらくの間は、強制してうまく機能しているように見える瞬間があろうとも、いずれは綻びが現れまたさらに別の問題が生じてきていたことも、これまでの歴史がよく証明している。

現政権が打ち出してきた道徳の特別な「教科」化という背景には、何らかの歴史的そし

て社会的さらに政治的事象が影響していると言える。それはどのようなことであるのかについて、明らかにしていく必要性があるように思われる。またここで少し考える必要性がある問題も、少なからず存在していることも確かである。それは、あまりにも日本の教育のあり方が、第二次大戦前と後で異なり過ぎてきたことにおける、悪しき弊害とも言えるものであろう。

２．「歴史は繰り返す」という文言を考える

日本の学校教育における道徳教育の歴史を、日本教育史を専門とする研究者たちの区分を参考に考えてみると、大体３つに区分することが可能である。第一期は、明治時代の1872（明治５）年の学制発布から、1945（昭和 20）年 8 月 15 日の終（敗）戦までの時期であり、明治時代以来の「修身科」教授を中核とした指導が行われた時期である。この時期についてより詳細にみてみると、「修身」という教科が他の教科と同等に指導がなされた期間と、1880（明治 13）年の改正教育令によって「修身」が筆頭科目となり最重要科目として指導されるに至った時期とに区分するとすれば、４つに区分できることになる。しかしながらここで重要なことは、「道徳教育の政治的役割がはっきりしているのが、戦前の修身科だ」[4] であることである。特に、1890（明治 23）年の教育勅語制定以降、天皇崇拝と封建的儒教道徳が子どもたちに徹底的に叩き込まれるようになり、さらに 1904（明治 37）年に教科書国定化がなされてからは強化される傾向となり、それが軍国主義と天皇制家族国家主義の精神的条件を提供したという苦い経験があることは周知の事実である。

第二期は終（敗）戦で「修身科」が廃止されてから 1958（昭和 33）年の学習指導要領道徳編の公示までの 13 年間で、特設を伴わない全面主義の指導が行われた時期である。アメリカ合衆国を中心とした GHQ（General Headquarters, 連合国総司令部）は、日本を武装解除し民主化路線を歩ませるにあたり、真っ先に「修身科」を禁止することになった。その後は、一時期新しい生まれ変わった日本人の育成という観点から、公民教育を推進していたフランスの道徳教育のあり方を導入することを試みようともした。しかし、やはり GHQ の中心的な役割を果たしていたアメリカ合衆国の影響を強く受けたため、学校における教育活動全体を通して道徳の指導を行うという全面主義のあり方が打ち出された。しかしながら、当時の歴史的背景そして政治的背景の影響から、全面主義の道徳教育のあり方では不充分であるとの不満から、新たなあり方が模索されたのである。ここで確認しておくべきことは、日本の近隣諸国つまり中国が 1949（昭和 24）年に共産主義国家として中華人民共和国を誕生させることになり、翌年 1950（昭和 25）年には旧ソビエト連邦とアメリカ合衆国の代理戦争とも言える朝鮮戦争が勃発し、日本は否が応でも東西冷戦構造に組み込まれることになり、日本の戦後政治の転換点ともなった。日本はこの頃から、アメリカ合衆国を中心とした西側の自由主義陣営の中に組み込まれ、アジア諸国における反共の砦としての役割を担わされることになる。そうした背景を踏まえた上で、次の

第三期を見ていくと不思議と現在の社会的状況との類似が見えてくるかもしれない。

第三期は、1958（昭和 33）年以降から現在に至る時期となるが、道徳の「時間」特設を伴う全面主義の指導が行われている時期ととらえられる。朝鮮戦争の勃発とともに愛国心を強化しようとした政府の思惑により、かつての「修身科」に代わる道徳の「時間」を導入させようとしたが、「ただその時は教育課程審議会が反対したため実現しなかった。その後、審議会の委員を入れ替えて政府の意に沿う答申を出させ、1958 年になってやっと「道徳の時間」が導入されたんだ。」[5]（下線は筆者による）という経緯がある。道徳の「時間」の位置付けは、他の教科との関係性を図りながら、道徳的事柄については道徳の「時間」において補充・深化・統合する「時間」となっている。さらに注目しなければならないことは、現在学校現場の教育のあり方に非常な縛りをかけていると言われている「学習指導要領」が、法的拘束力をもつようになったのが 1958（昭和 33）年告示による改定からであり、これ以降、「学習指導要領」の内容に従わずに学校で指導をした教員は処罰の対象になったのである。つまり、1947（昭和 22）年にはじめて作成された学習指導要領は、現場の教師が実践によって検討し修正していくための「試案」として位置づけられていた。法的拘束力をもつようになった「学習指導要領」は、約 10 年ごとの内容改訂を得て今日に至っている。現場の先生方はさまざまな制約を受けながらも、いろいろな工夫を凝らしながら道徳の「時間」をある意味上手に利用し指導をしてきていることは間違いない。

時の政府が行っていることは、過去においてもまた現在においても全く変わりがないと言える。いよいよ来年度より、第四期（あるいは第五期）という道徳の「教科化」という新しい時代を迎えようとしている、というよりも先祖返りになりそうな様相をはらんでいる。周知のとおり「今回の「教科化」も政治主導で、中央教育審議会は当初「教科化」には慎重だった。2012 年に第二次安倍政権が成立してから、首相の私的諮問機関である「教育再生実行会議」が強力に「教科化」を推進したんだ。」[6]（「」は筆者による）というように、第三期における動きとまるきり同様であり、まさに歴史は繰り返していよう。道徳教育の充実が改めてクローズアップされるようになったのは、2011（平成 23）年に滋賀県大津市で起きた中学生へのいじめ自殺がきっかけと言われている[7]。今回の道徳の「教科化」の表向きの理由は、いじめをなくすための措置であると言われている。しかしここで思い出すべきことは、確か子どもの心の荒廃が懸念されるということから子どもの心を豊かにする名目で、2002（平成 14）年に「心のノート」が鳴り物入りで登場し、道徳教育の補助教材として全国の学校に配布されたのではなかったか。それから約 10 年が経過し、子どもたちの心は豊かになったのではなく、さらに荒廃に拍車がかかったということになるのでは、誠に皮肉以外の何物でもない。道徳の「教科化」がなされるということは、また 10 年後には・・・と考えると、「教科化」された過程をみてもまったく腑に落ちないことだらけであり、「教科化」したところでいじめは果たして全く無くなるものであるのか、今からとてもその結果が楽しみでもある。きっと、いじめ自殺をする子どもは一人もいなくなることであろう。

筆者が「歴史は繰り返す」という文言を引っ張り出したのは、現在の道徳の「教科化」という動きが、非常に明治時代の「修身科」の扱い方に似ている点があると思うからである。小学校の教科等の種類の推移を見ても、「学制」の発布とともに他教科とともに登場した「修身科」は、1880（明治 13）年の改正教育令発布後、1886（明治 19）年からは「修身科」は「筆頭」教科として位置付けされ、終（敗）戦までその体制が維持された。1889（明治 22）年には大日本帝国憲法が公布され、翌年 1890（明治 23）には森友問題で話題となった「教育勅語」が渙発されることにより、「筆頭」科目として躍り上がった「修身科」において、徹底的に天皇制家族国家主義が洗脳されていったことは周知の事実である。それはまるで、1894（明治 27）年には日清戦争が起こることに対する精神的身構えのまずは練習であったであろうし、その後約 10 年をかけて着実にその歩みを強化しながら、1904（明治 37）年に教科書国定化がなされ、同年には日露戦争も勃発し、いよいよ本格的に軍国主義に拍車をかけながら、一億総火の玉となり 1941（昭和 16）年の真珠湾攻撃へと突進していった経緯と重なりそうだからである。「昭和初期、国家主義のナショナリズムをかきたてていた時代、国家の権力側にある人たちは、まず教育に手を出しましたよね。国家主義を育成し、さらに進展させるときには、教育改革から始まるわけですよ。」[8]、と昭和史の研究家である半藤一利氏も指摘している。筆者が、同じような歴史を繰り返すことになるのではないかと懸念するのは、殊に大学受験の体制にも問題があると思われるのであるが、このあたりの特に近・現代史について我われ日本人は充分に学んでいるとは言い難いからである。

しかしながら、歴史について充分に学べば過去を繰り返すことがないか、という単純発想でも問題解決にはならないであろうと思われる。なぜなら、我われ日本人とは比較にならないほど、特に第二次世界大戦におけるナチスによる蛮行について学んでいると思われるドイツにおいてさえも、ネオナチの台頭は相変わらず存在し続けているからである。それでも筆者としては、同じような歴史を二度と繰り返さないためにも、道徳の「教科化」について考えざるを得ないのである。戦前・戦中の「修身科」による教育や戦後の道徳教育について、改めて振り返ることが最初の一歩となるであろう。悲観していても始まらないが、同時に興味深いこともあるとも言える。それは指導する側は、自分たちが経験してきた教育に影響されながら、次世代を教育あるいは指導していくことは間違いないからでもある。だからと言って諸手を挙げて、戦後民主主義教育を賞賛することも憚られることも否定しない。このことは、安倍首相が指摘するまでもない。

そこで参考になりそうなことは、北野武氏が次のように述べている文言である。「道徳は将来の理想的な国民を育成するための道具ではないはずだ。一にも二にも、子どもの成長や発達のためのものだろう。今の道徳教育は、子どもはこうあらねばならないという型がまずあって、その型にむりやり子どもを押し込めようとしているみたいだ。」[9] マルチな才能をもちいろいろな方面で活躍しながら、時には道徳的に眉をしかめるような行動をとる北野武氏ならではの、道徳に対する鋭い指摘であろう。他にも、例えば「第一章●道

徳はツッコみ放題」や「第四章●道徳は自分で作る」などは、特に参考になると言える。この著書を読んで全く笑えないようであれば、道徳について語ることはむしろ危険であろう。学校教育においては確かに、型にはめるような道徳のあり方が不適切であることは言うまでもない。しかしながら、祖母がよく筆者に言ったことも一理あるように思われるのである。それは、「お前が自分で判断できるようになるまでは、大人である自分がある程度口うるさく教える必要性がある。」と言ったことである。だいたい筆者自身が、10 歳前後のことであったように記憶している。

おわりに

そもそも論となり得るかもしれないが、学校において道徳を指導する必要性があるのか、という考え方である。これは、「道徳教育論」の授業において学生に反映してもらう、小エッセイの内容の中でも然りなのである。つまり、そもそも道徳めいたものは家庭において、指導されるものであるのではないか、ということである。日本は世界的にみても、学校において熱心に道徳が指導されるという点が、非常に特殊性を帯びていよう。他の国々においては、学校での指導に代わって、家庭や教会などの地域社会が果たす役割が大きいと言われる。日本においてことさら「学校」、「学校」と強調され強制するのは、何かをなそうとする政府の意図が見え見えであると考えられはしないだろうか。歴史的に鑑みて、一般に日本人の子育てや指導のあり方が、キリスト教布教のために日本にやってきた外国人宣教師たちの目から見て、欧米のあり方よりも優れていると思われた時代も長い間あったからである。また、江戸時代の幕末において近代化を推進しようとした指導者たちは、例えば佐久間象三が言ったとされる「西洋の学問、東洋の道徳」ではないが、道徳的な面においては先に挙げた外国人宣教師たち同様に、問題無いと考えられていた節もある。やはり時の政府が特定のことを成し遂げたいと考えたときに、学校での道徳教育のあり方が特殊性を帯びてくるということになるのではなかろうか。

しかし近年、家庭での教育力が落ちていることもまた然りである。「心のノート」は、実はそのことをも反映して作成された経緯もある。確かに一昔前には、「型破りな人間」という言葉をよく聞いたが、最近はあまりよく聞かなくなった。日本の伝統芸能の代表的な歌舞伎を例に挙げれば、歌舞伎役者を目指す人間は幼い頃から、歌舞伎の「型」をいやと言うほど身に付けさせられる。そうしたことの基礎がしっかりしていない限り、いくら顔立ちが格別に良いとしても素晴らしい役者にはなり得ないと言われている。筆者の祖母が経験上理解していたことにもつながるが、ある程度子どもが自分で判断できるようになるまでの家庭での教育においては、道徳の第一歩と言える「しつけ」がしっかりとなされる必要性はあるだろう。家庭での子どもに対する指導が不充分であることは、昨今否めないことは確かである。しかしそれだけを理由として、学校が家庭に代わる存在として、道徳の指導を強化すべきと考えるのも違和感が非常にある。

今後の学校における道徳の「教科化」については、誰もがそのあり方に目を光らせていく必要性があろう。しかし昨今の、「アクティブ・ラーニング」ブームのあり方を見ていて気掛かりなのは、いつの間にか政府の言いなりになっているあるいは政府を言いなりにさせているのかどちらであるかわかりかねるが、教育に関する審議委員のメンバーの偉い先生方の口車に乗せられて、一つの決まった方向に内容が傾きはしないかということである。過去のことについてあまり反省しない観のある我われ日本人は、いやと言うほどそのような方向で今までも歩んできてはいないであろうか。みんながみんな同じ方向を向くことを、疑問に思う必要性があるように感じる今日この頃なのである。

註

1）　礫川全次著、『「ナチス憲法」一問一答　―ワイマール憲法の崩壊と日本国憲法のゆくえ』、同時代社、2017 年、３頁
2）　三宅晶子著、『「心のノート」を考える』、岩波ブックレット、No.595
2002（平成 14）年から道徳教育の補助教材として全国の学校に配布されたが、民主党政権時代の仕分け作業の際に配布が中止された。その後、第二次安倍政権で復活、2014（平成 26）年からは改訂版の『私たちの道徳』が配布されている。
3）　鈴木邦男著、『＜愛国心＞に気をつけろ！』、岩波ブックレット、No.951
4）　碓井敏正著、『教科化された**道徳**への向き合い方』、かもがわ出版、2017 年、25 頁
5）　前掲書、22 頁
6）　前掲書、22 頁から 23 頁
7）　松本美奈著、「No.1910　教育ルネサンス「教育再生」の予算２」、読売新聞、2014 年（平成 26 年）４月 19 日（土曜日）記事他
8）　半藤一利、保阪正康著、『ナショナリズムの正体』、文春文庫、2017 年、54 頁
9）　北野武著、『新しい道徳　―「いいことをすると気持ちがいい」のはなぜか』、幻冬舎、2015 年、134 頁

［その他の参考文献］

・浪本勝利，岩本俊郎，佐伯知美，岩本俊一編、『史料　道徳教育を考える』、北樹出版、2010 年（３改訂版）
・教育史学会編、『教育勅語の何が問題か』、岩波ブックレット No.974
・平井美津子著、『教育勅語と道徳教育　―なぜ、今なのか―』、日本機関紙出版センター、2017 年
・想田和弘著、『日本人は民主主義を捨てたがっているのか？』、岩波ブックレット No.885
・中西新太郎著、『保育現場に日の丸・君が代は必要か？』、ひとなるブックレット No.3
・辺見庸著、『完全版１★９★３★７（上・下）』、角川文庫 20059、平成 28 年

保育者養成校における保育内容「人間関係」と「表現」の授業連携の意義について

丸　橋　聡　美（1「人間関係」担当）
豊　泉　尚　美（2「造形表現」担当）

On the significance of teaching collaboration between childcare content "human relationship" and "expression" in childcare center training school

Satomi Maruhashi
Naomi Toyoizumi

【研究目的・研究方法】

現行の「幼稚園教育要領」の中での５領域（「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」）において、筆者１は、保育内容「人間関係」と、実習に向けての事前事後指導を担当している。また筆者２は、保育内容「表現」の造形表現を主に担当している。

学生は、これらの領域をそれぞれの教科目として履修しており、幼稚園・保育所実習では、それぞれの教科の学びを統合的に捉え、保育の場でどのように具現化したらよいか学んで行くこととなる。しかし学びの途中である学生にとっては、別々に履修しているそれぞれの領域の授業を学生自身に自ら統合するようにと求めても、それが保育実践へと結びついていることを理解するのは難しい。実際に筆者１が担当する実習研究（実習事前事後指導の授業を以後「実習研究」と明記する）の授業を行ううちに、学生の多くが保育内容の各教科を実習における指導計画案の中に活かしきれていないことが浮かび上がった。そこで「実習研究」の中で学生が指導計画案作成の方法を学ぶ前に、保育内容の教科を受け持つ担当者同士が連携を図り、保育内容のつながりを学生が意識するために、どのような授業展開をおこなうべきか考えることとした。

先行研究によると『保育者を目指す学生が保育の現場での実践力を習得するには、保育者養成課程における授業科目の枠を超えた実践活動への取組みが重要である』[1)]（智原・下口 2012）とあり、『実習と実習指導を柱とした養成カリキュラムの構造を理解し、学生の育ちのプロセスも共有することができる。そしてその中で自分の担当科目や指導がどのような位置にあり、どのような役割を果たしているのかも理解し、養成カリキュラムを俯瞰して「今、ここでの」自分の指導を考える』[2)]（全国保育士養成協議会 ,2016）としている。「保育内容」科目の授業連携については、「表現」系（造形・図画工作・音楽・幼児体育）の教科目の連携についての研究があり、教科目間の連携を通して学生の学びの必要性がある（白川・東 2008）と述べている。

これらのことを参考に今回の研究では、保育内容「人間関係」と「表現」（造形）の授業で保育の中での子ども同士や子どもと保育者の関係のあり方、その重要性について学生の理解を促し、その理解が実習での実践に結びつくよう、「実習研究」での指導に反映させていくことを試みた。こうした授業連携を行うことにより、学生が保育内容のつながりについて意識が深まったかどうか、アンケート調査により分析し、考察をおこなう。

【実践のプロセス】

１．保育内容「人間関係」と「表現」について

領域「人間関係」は、他の人々と親しみ支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養うという観点から示されている領域であるが、ねらいは以下のように３点ある。〔平成 29 年告知 「幼稚園教育要領」〕

① 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
② 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。
③ 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける。

子どもが園生活を楽しむようになるためには園のなかで自分の居場所をみつけ、安心感を得ることが大事である。また、子どもが自分のまわりの身近な人たちから受け入れられているという実感をもち、自分の意思や力で行動することにより喜びや充実感を味わい、人と関わりながら意欲を育てていくことが大切である。そして、仲間との関わりを深め、共通の目的を達成するために友達と一緒に考え、工夫したり協力したりしながら実現しようとするなかで、他の人に対して支え合う存在として愛情や信頼感をもつようになっていく。

子どもは園生活のなかで友だちとぶつかり合いながら子ども同士親しくなる。その過程において決まり事や約束を守ることの大切さに気づき、社会生活における望ましい生活習慣や態度を身につけていくことが重要になる。

これらのねらいを踏まえ、子どもが成長していく過程において子ども一人ひとりを大切にし、子どもが成長するための支援（やさしい言葉かけや温かい気配りなど）をすることを意識し関わることが大切である。それは、管理や押し付けではない、子ども自身の自主性を尊重するものでなくてはならない。そして、子どもが自己を表現し、共通の目的に対し自ら実現しようとお互いに試行錯誤し工夫しながら表現し、友だちとともに表現する喜びを味わい、意欲を育てるなどが重要となってくる。また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすることも大切である。このことから「人間関係」と「表現」の領域はここでつながるものであると考えられる。

一方領域「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領域であり、そのねらいは、以下の3点である。

① いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
② 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
③ 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

これらのねらいに基づく「内容」の中で「(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう」とあるように、「表現」する自己にとって、他者との関係が不可欠である。「(2)生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする」あるいは「(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう」についても、身近な人たちと共感し合い、その楽しさを共有すること

が重要であろう。このように「人間関係」と「表現」の領域は切り離せない、ということを学生に理解してほしい、と考えた。

各領域は子どもの発達の側面から示されている。そのねらいは、子どもが遊びを通して様々な体験を積み重ねるなかで相互に関連をもち達成され、具体的な内容をもって総合的に指導されるものである。そのため、授業のなかでも各領域の相互の関連性について学生の理解を促す取組みが必要と考える。

２．保育内容「人間関係」と「造形表現」の授業連携の実際

保育内容「人間関係」と「造形表現Ⅰ」履修修了者を対象に部分実習として、自己紹介活動をおこなうこととした。

1）　保育内容（造形表現Ⅰ）で「自己紹介グッズ」とパネルシアター作成〔注 1〕
2）　指導計画案を立案する。〔注 2〕
3）　模擬保育の実施（部分実習「自己紹介」）〔注 3〕
4）　ディスカッションを行い、良かった点、改善点などを話し合う。〔注 4〕
5）　改善点を元に部分実習「自己紹介」を修正する。
6）　保育内容の授業のなかで PDCA サイクルを実施する。
　　Plan：指導計画の立案（今ある子どもの発達や状態を捉えて指導計画を立案する）
　　Do：保育を実践する
　　Check：反省評価する（実際の保育を振り返り、反省・評価）
　　Action：保育を修正する（反省をもとに自らの保育を見直す）

尚、模擬保育後に学生に対し、自己の保育を振り返ることができるように、アンケート（資料 1）を実施した。N:69

＊　2）以降については、保育内容「人間関係」の授業の中で実施した。

〔注 1〕保育内容（造形表現Ⅰ）で「自己紹介グッズ」を作成したプロセス

保育内容「表現」の授業では、学生が初めての教育・保育実習に向かう準備として、実習で出会う子どもたちとの交流のためのグッズ制作をおこなってきた。

具体的には各自自己紹介などに使えるグッズとパネルシアターを作る。

その際筆者 2（造形表現担当）は多様な自己紹介の方法があることを説明し、10 数種類の例を提示する。但しそれはあくまでも例であることを伝え、学生自身で自分が作りたいもの、それを使って子どもたちと関わりたいものを自由に選んでくるように促す（例：コーンカップ人形、パペットや指人形など）。

また自己紹介だけに限らず、制作したグッズを他の保育場面（午睡の前、朝の会、絵本の読み聞かせの導入など）でも使えることを参考例で示し、その後制作技法を各自調べて素材を集め、完成する。子どもたちの前でどのように見せるか、子どもたちの反応も想像しながら、制作するよう促した。その結果、様々な自己紹介グッズが完成したが、多かったのは「コーンカップ人形」「パペット」「指人形」などの人形系で、他にからくりおもちゃや絵カード、手作り紙芝居などもあった。

Photo1　自己紹介グッズ例
（パペット・ペープサート・コーンカップ人形）

グループ内で完成した作品を見せ合い、意見交換する。

ここまでは「造形表現」の授業で行い、その後子どもとどのように関わればよいかを考える活動は「人間関係」の授業でおこなった。

尚、同じく学生が部分実習でおこなうことができるように「パネルシアター」を制作した。

パネルシアターは、自己紹介グッズの制作の時以上に、子どもとの関わり方に留意しながら、各自の表現力を生かしながら制作した。その後、発表をおこない、意見交換や振り返りをする。

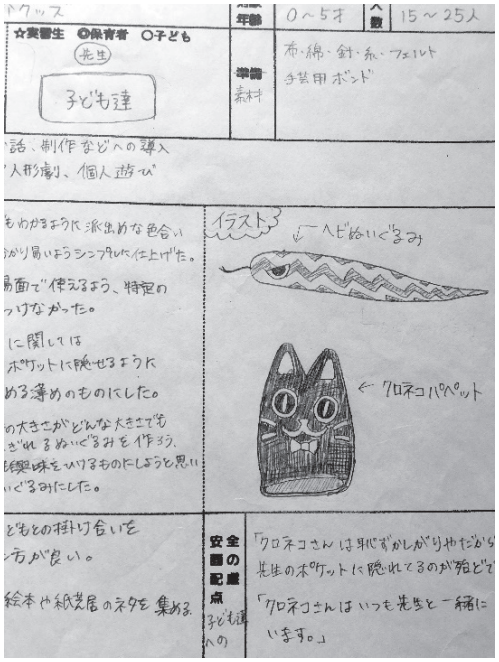
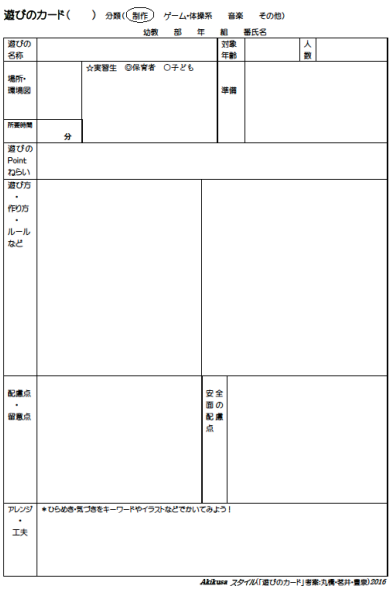


Photo2 「遊びのカード」学生記入例



＊「遊びのカード」
考案 : 丸橋・茗井・豊泉 2016

「遊びのカード」は、学生が教科目のつながりをより意識できるようにするために、保育内容「人間関係」「造形表現」「幼児体育」の教科目担当者が考案・作成し、共通で導入しているものである。そして、実習事前指導の授業のなかで特に部分実習や責任実習において、指導計画案作成前のラフスケッチを作成する際の記録用紙として使用し、保育活動の内容整理や決定に直接結びついていくということをわかりやすく記録するものである。

（注：「遊びのカード」は、遊びの名称、対象年齢、人数、場所・環境図、準備、遊び方（ルールなど）、配慮点（安全面、留意点）、工夫やアレンジ等の項目で構成される。）

〔注 2〕

保育内容「人間関係」の授業のなかで、指導計画案の立案の仕方についての説明をおこなった。部分実習「自己紹介」の指導計画案を作成する際の留意点を説明した。「自己紹介」という活動は何のためにどのような場面で行うものであるかということを考え、学生が実際の自己紹介をイメージした上で「自己紹介」のねらいとはどのようなことが考えられるか、子どもと共に楽しめる内容を考えるなど、まず領域「人間関係」のねらいや内容を考え、他領域のねらいや内容も踏まえて指導計画案の作成をおこなうことになった。さらに模擬保育を行う際の条件（5 歳児対象・5 分程度・自己紹介グッズを使用する）を提示し、それをもとに学生は保育内容「造形表現」で作成した「遊びのカード」を参考に子どもとの関わり方や展開の仕方を考え、指導計画案の立案をおこなった。

〔注 3〕

模擬保育の実施（部分実習「自己紹介」）では、学生は５人１組のグループになり、１人は実習生役、残りの４人は子ども役（5歳児）の役割を担う。

実習生役が子ども役の前で自己紹介を行う。子ども役の学生は、実習生役の学生の評価をおこなった。

① 選んだ内容はわかりやすく、子どもの興味をひくものであったか
② 聞きやすく、見やすい環境構成になっていたか
③ 声の大きさは適切であったか
④ 子どもが楽しめるような工夫があったか
⑤ 子どもの反応を受けとめながら活動を進めようとしていたか

上記の評価内容を提示し、5段階評価（よくできた･できた･ふつう･あまりできなかった・できなかった）で模擬保育「自己紹介」を実施した。

〔注 4〕

子ども役からの評価〔注 3〕を踏まえ、学生同士グループごとに良い部分、不足している部分、改善点などについてディスカッションをおこなった。友だちとグループで話し合うことで、さらなる改善点を３つあげることとした。そして、その改善点を踏まえ、部分実習「自己紹介」の展開に活かす（指導計画案の修正）こととした。

【結果】

１．保育内容「人間関係」と「表現（造形）」の授業連携の実践

保育内容「人間関係」と「造形表現」の授業連携により、模擬保育「自己紹介」の実践を行い、その後アンケート調査を行った結果は以下の通りである。

1）自己紹介を行う際、ねらいとしてどのような領域があげられると思いますか。

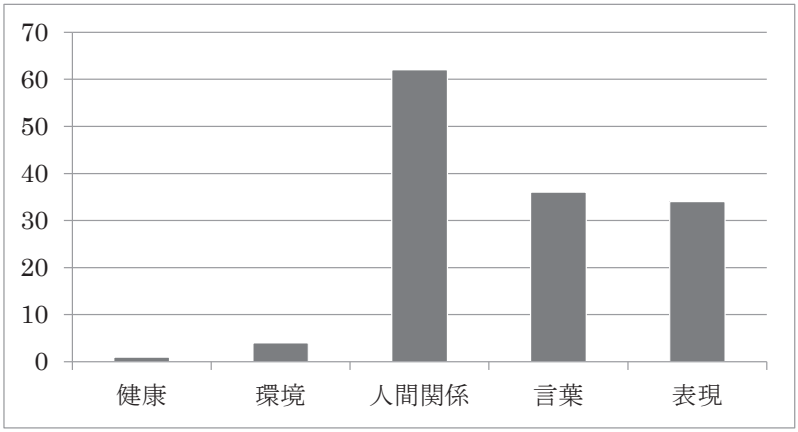


表 1）　部分実習「自己紹介」のねらい

ねらいとしてあげられた領域は「人間関係」が一番多かった。次に「言葉」と「表現」が続いた。

「人間関係」のねらいとしての内容は､自己紹介によって「実習生に親しみや関心をもち、一緒に楽しむ」というものがあげられた。

「言葉」のねらいとしての内容は、「実習生の言葉や話に関心をもち、言葉のやりとりを楽しむ。言葉を通して自分を理解してほしい。」などがあげられた。

「表現」では、一緒に活動を楽しむために自分を表現する、自分に興味関心を持ってもらうためのもの（人形やペープサート）を作り、それを活用する。ものを用いて自分を表現し、興味・関心が持てるようにする、様々な想像を膨らませて楽しむ、子どもの感情表現を引き出す、というものがあげられた。

2)　ねらいや活動内容の展開を考える際、保育内容「人間関係」の内容を活かすことができましたか。

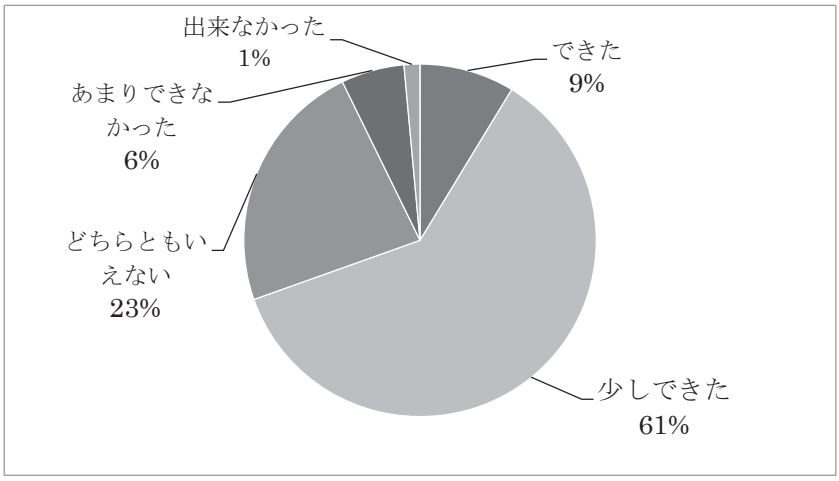


図 1)　保育内容（人間関係）で学んだことを部分実習に活かせたか

学生は、「自己紹介」の指導計画案を立案する際、子どもたちが実習生に親しみをもてるような工夫を考えているということがわかった。具体的には、子どもが関心を示すようなもの（造形や歌、手遊び）の使用や言葉でのコミュニケーションの方法（質問対話やクイズ形式）などを考え、指導計画案のなかに取り入れている。

自己紹介のなかで子どもも一緒に参加できるようにと立案をするが、子どもの興味関心を引くためにものや対話の活用にとどまり、逆に実習生の自分を知って欲しい、自分に対して親しみを持って欲しいための直接的な内容が抜けてしまい自分の名前など伝えていないことを実践後に気づく学生もいた。

他に、活動内容の共有（好きな物、苦手な物など）を子どもと共にすることで、親しみをもつという人間関係のねらいが達成できるように工夫して取り組んでいる姿もあった。

3)　ねらいや活動内容の展開を考える際、保育内容（造形表現）の内容を活かすことができましたか。

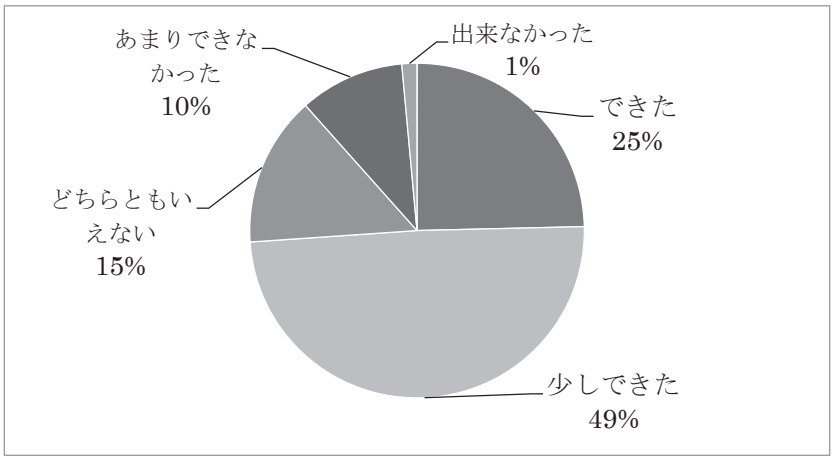


図 2)　保育内容（造形表現）で学んだことを部分実習に活かせたか

自己紹介のなかで使うために子どもの関心を向けやすいもの（例えばパペット、ペープサート、創作絵本など）を考えながら制作したという意見があった。しかし、このものをどのように自己紹介に活用し、展開するのかということを考えると、ものを活用する難しさやものを使用し展開する難しさを感じたようである。このように感じたのは絵本などを制作した学生に多かった。パペットなどについては、使用しやすさはあるが、展開の仕方がまだわからず、提示の仕方の難しさを感じている学生もいた。実際に模擬保育を行ってみると、ものを使用する必要がないような展開の仕方になってしまったという意見もあった。これらのことから、「自己紹介」という活動の展開を考えてからグッズの制作をおこなうことで細かな点まで配慮できたと考える。

また、実習生と子どもとのやりとりだけでなく、ものを媒介にしてさらに子どもとのやり取りを楽しむことが出来たという意見もあった。ものを使うことで意外性を演出しようと工夫する学生もいたが、自分の気持ちをものを媒介として子どもに伝えようとしていることは共通していると考えられる。

4)　子どもの役割を取りながら、実習生の役割を行っている学生の自己紹介を体験し、活動のねらいが達成したと感じられましたか。

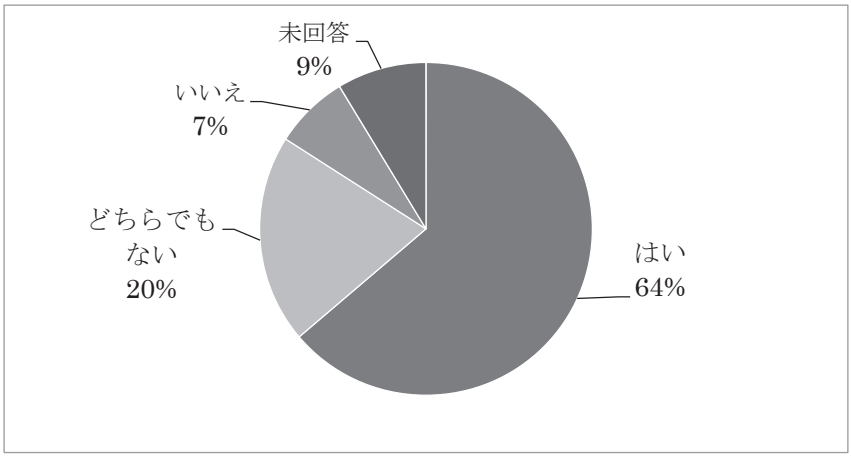


図 3)　実習生役の自己紹介のねらいを達成したと感じたか

子どもの役割から自己紹介のねらいが達成していると答えた人は 64% であった。

見ていて楽しかった、実習生のことに興味をもった、子どもの反応を気にかけながら進めている様子がみられた、グッズに興味が持てるような工夫がされていて感心した、子どもとのやり取りがあり一緒に楽しんで参加していると感じた、実習生の話を聞こうという気持ちになれた、その後の活動の際興味を持って実習生のもとへ行くような気がした、など子ども役の学生は実習生に対して共感しやすかったと感じていたようである。

「いいえ」と答えた人は 7% であった。

子どもとのやりとりがなく、一方的な感じがした、子どもの集中力が続かない内容だと感じたという意見があげられた。

「どちらでもない」と答えた人は 20% であった。

実習生が自己紹介の流れを把握せずに行っていると、活動の流れがとぎれとぎれになりつまらないと感じた。実習生役の人が一人で先走ってしまい、子ども役を行っていてそれについていけないと感じた、もう少し丁寧な関わりが必要である。実習生の名前はわかったが、それ以外は何もわからなかった、自分を紹介したかったのかグッズを紹介したかったのかわからなかった。子どものことを見ずに進めている、などの意見があげられた。

このことから、学生は子ども体験をすることで客観的に実習生の様子を把握し、さらに自分自身が「自己紹介」を行うときの参考にするという学びにつながっていることがわかった。

5)　ねらいを達成するためにどのような配慮をおこないましたか

学生は、子ども側の視点に立ち、子ども自身が活動に参加しやすい、見やすいような工夫や配慮をおこなっていたようである。それは、学生自身が取り組んだこととしてパペッ

トの持ち方や子どもが聞こえるような声の大きさ、ゆっくりと話すなどを意識し実践している。また子どもと目を合わせ、反応をみて子どもに寄り添えるようにし自分に親しみを感じてもらえるようにするなど意識しながら子どもと関わろうとしていることがわかる。

さらに子どもが何に興味を持っているのかを考え、一方的におこなうのではなく、子どもも参加しコミュニケーションを取りながらおこなうにはどのようにしたらよいかを考えている。また子どもに興味関心を持ってもらうために、子どもがわかりやすく楽しめる内容にし、子どもと共有できること（好きな食べ物など）を考えている。

そして、学生自身が子どもの前で恥ずかしがらないようにし、表情や言葉遣い、グッズを出すタイミングなど活動の流れを自ら止めないように意識した（指導案を見ながら行うと流れが止まり、子どもの様子反応を見ずに活動を行うことになるため）という意見があげられた。子どもたちに一番覚えていてもらいたい内容は最後におこなうなどの工夫をしていた。

6）　模擬保育を通して保育者として子どもを意識して実践することができましたか

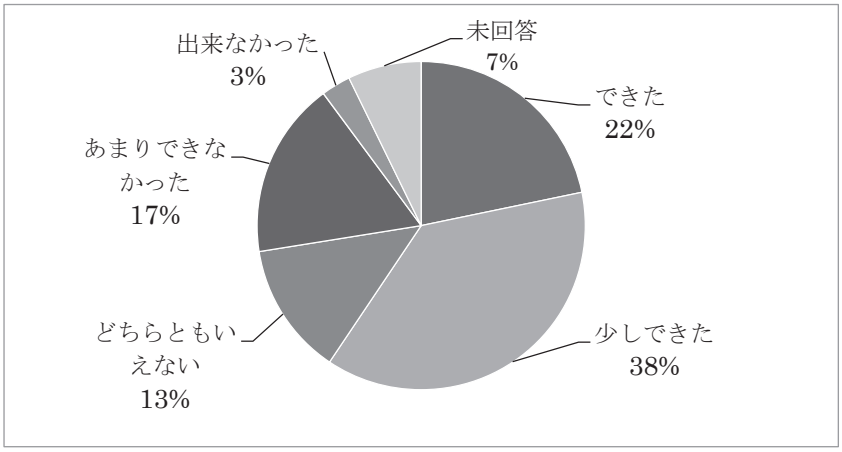


図 4）　保育者として子どもを意識して実践することができたか

60% の学生が子どもを意識して実践することができたと答えている。あくまでも模擬保育での実践のため、目の前にいる人は子どもではなく同級生であるが、実際の実習を想定して子どもならどのように感じるかなと意識しながら取り組んでいたことがわかった。

できなかった 20%、どちらでもない 13% と子どもをあまり意識しておこなうことが出来なかったという意見もあった。

7）　模擬保育を通して、保育者として実践力を高めるためにはあなたは何をした方がよいと考えましたか

学生は、子どもを理解することの重要性に気がついたようである。そのためには、子どもの興味や関心事について知ることや、子どもの年齢ごとの発達についてもっと学ぶ必要

がある。このことを理解し、保育のねらい（5 領域）を意識しながら指導計画を立案し、活動の展開の仕方を学ぶことが大切であると学んだようである。

さらに、子どもと関わる際の言葉遣いや姿勢についても考えたようである。それは学生自身の語彙力をあげて、子どもが理解しやすい言葉で説明できるようにすることや正しい姿勢や振る舞いが大切であるとの意見があげられた。また、子どもの反応を確かめながら臨機応変に対応する力を養うために、人前に立つ時に過度に緊張したり恥ずかしがらないことや日常生活のなかで今子どもが目の前にいたらどうするのかなどを常に考えて意識し行動する、活動内容を覚えられるように練習を重ねることが必要などあげられた。

実際に模擬保育を行うことで、学生は大人の視点から保育を捉えるのではなく、子どもの視点に立ち保育を捉え、活動を展開していくことが重要であるということを学んだことがわかった。

8） 今回の実践と通して、保育内容「人間関係」と保育内容「造形表現」との授業のつながりを意識できましたか

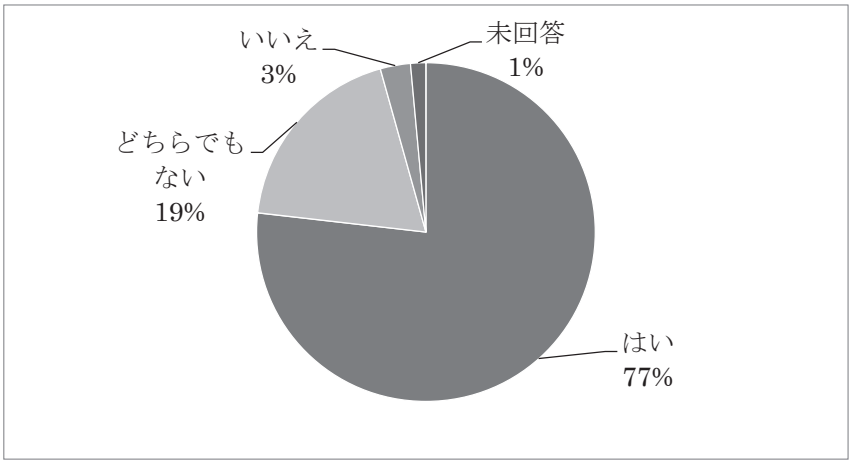


図 5） 授業のつながりを意識することができたか

今回の模擬保育の実践を通して、77% の学生が保育内容「人間関係」と「造形表現」との授業でのつながりが保育活動のなかにあると感じたようである。

「どちらでもない」と答えている学生が 19%、「いいえ」が 3% と 21% の学生は、授業のつながりについて実感できなかったようである。

9） 授業を通して、どのような点がつながっていると感じましたか。

「遊びのカード」を使ってねらいを考えている時に、保育には 5 領域が必ず含まれており、授業のつながりを感じることが出来た。保育内容のそれぞれの授業を受講し、今回の模擬保育を行ったことで授業のつながりを感じた。遊びのなかには目的・ねらいがあり、そのことを考えるなかで人間関係や表現が繋がっているとわかった。子どもを中心に考え、子

どもの年齢や活動方法を考えることはどの授業も同じであると思った。子どもとの関わりを考えるきっかけとしても「表現」が関係している（グッズを媒介とした人間関係）。ものを表現、自分を表現、他の人との関係性を表現、ことばで表現など保育内容のつながりを理解することができた。「人間関係」のねらいを達成するために、ものを表現することがあるということがわかった。初めての出会いの場面で子どもと保育者の距離を縮めるツールとしての造形表現であったのが、活動を進めるごとに人間関係が変化していく様子がみえた。

今回の連携授業と模擬保育を行ったことで、それぞれ授業内容は異なるが全ての教科がつながっていると実感した。

アンケートから以下のことが確認できた。

・それぞれの授業の意図（子どもと保育者の関係の重要性を伝える）を理解できた。
・授業のつながりを意識（理解）できた。
・実践への意欲が高まった。自信がついた。
・パネルシアター（自己紹介グッズ）を使って、保育者として子どもとのかかわりを意識しながら演じることができた。

【考察・今後の課題】

保育内容「人間関係」では、子ども自身の自立や自発性の育ち、子ども同士の仲間関係の育ち、遊びのなかでルールを身につけるなどのねらいのなかで保育がおこなわれ子どもは育っていくが、その際人間関係のねらいだけで保育活動は展開できない。そこには、他の領域との関連性があり相互に絡み合いながら子どもの成長発達を助ける働きがあると考える。そのことを知るためには、それぞれの領域を担当する教科担当者同士が協力し合い実際模擬保育などの実践的な取組みをおこなうことで学生は領域の授業のつながりを認識できたと考えられる。

保育内容「造形表現」の授業では、従来制作したものを活用して子どもとかかわることができるよう準備してきた。しかし実際授業時間内では、制作の目的や方法等を理解した上で制作に向かうのが精一杯で、制作したものをどのように子どもたちに提示し、子どもたちとどのような関係を結ぶか、というところまで見届けにくい、という課題があった。

今回保育内容「人間関係」の授業と連携することによって、子ども同士、また子どもと保育者の関係性のありかた等について考え、実践することができる良い機会を得られた。

また、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新たに幼稚園教育要領（平成 29 年告示）に入れられた。（第 1 章第 2）

幼児期の終わりまでに育って欲しい10の姿は、①健康な心と体（健康）、②自立心（人間関係）、③協同性（人間関係）、④道徳性・模範意識の芽生え、（人間関係）⑤社会生活との関わり（人間関係･環境）、⑥思考力の芽生え（環境）、⑦自然との関わり･生命尊重（環境）、⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚（環境・言葉）、⑨言葉による伝えあい（言葉）、⑩豊かな感性と表現（表現）、[2] であるが、②～⑤までは「人間関係」の内容が含まれている。この中の②③⑩の項目は、とりわけ領域「人間関係」と「表現」の両方に密接に関わるものである。その共通性、つながりを学生が今回の授業連携で理解が進んだかどうかは今後検討していきたい。

（資料1）アンケート

自己紹介・パネルシアターの実践についての振り返り

《模擬保育：自己紹介について》

１．自己紹介を行う際、ねらいとしてどのような領域があげられると思いますか。

［　領域「健康」･「環境」･「人間関係」･「言葉」･「表現」　］

◦またねらいで立てたその領域の内容は何ですか（記入例：「領域名」内容・・・）

２．自己紹介の指導案を作成して、

①ねらいや活動内容の展開を考える際、保育内容（人間関係）の内容を活かすことができましたか。

［　できた・少しできた・どちらともいえない・あまりできなかった・できなかった　］

◦どのような内容を考え、指導案に反映（組み込む）させましたか。

②ねらいや活動内容の展開を考える際、保育内容（造形表現）の内容を活かすことができましたか。

［　できた・少しできた・どちらともいえない・あまりできなかった・できなかった　］

◦どのような内容を考え、指導案に反映（組み込む）させましたか。

３．模擬保育（自己紹介）体験を通して

①子どもの役割を体験し、先生役の自己紹介を見て、活動のねらいが達成したと感じらましたか。［　はい・どちらでもない・いいえ　］

◦「はい」と答えた人は､ねらいを達成したと感じたところはどのようなことですか。

◦「いいえ」と答えた人は、ねらいを達成していないと感じたところはどのようなことですか。

◦「どちらでもない」と答えた人は、どのように感じましたか。

②先生の役割を体験して、ねらいを達成するために子ども役に対してどのような配慮をしましたか。

③模擬保育を通して、保育者として子どもを意識して実践することができましたか。

［　できた・少しできた・どちらともいえない・あまりできなかった・できなかった　］

④模擬保育を通して、保育者としての実践力を高めるためにあなたは何をしたらよいと

考えましたか。

4．今回の実践を通して、保育内容（人間関係）と保育内容（造形表現）との授業のつながりを意識できましたか。　［　はい・どちらでもない・いいえ　］

◦授業を通して、どのような点がつながっていると感じましたか。

自己紹介・パネルシアターの実践についての振り返り

《パネルシアター》

1．パネルシアターについて

①パネルシアターを通して、保育者として子どもを意識して実践することができましたか。

［　できた・少しできた・どちらともいえない・あまりできなかった・できなかった　］

②パネルシアターを通して、保育者としての実践力を高めるためにあなたは何をしたらよいと考えましたか。

2．今回の実践を通して、保育内容（人間関係）と保育内容（造形表現）との授業のつながりを意識できましたか。　［　はい・どちらでもない・いいえ　］

◦授業を通して、どのような点がつながっていると感じましたか。

【引用・参考文献】

1. 智原江美・下口美穂『大学における科目を連携させた授業の取組み－「図画工作」と「幼児体育」の授業実践報告 3 －』京都光華女子大学短期大学部紀要第 50 集 2012[1)]
2. 全国保育士養成協議会「専門委員会課題研究報告書」2016[2)]
3. 白川佳子・東ゆかり『二年制保育者養成課程における「保育内容」科目の連携に関する一考察－学生アンケートと「表現Ⅱ」「図画工作Ⅱ」の連携授業の実践を中心として－』鎌倉女子大学紀要第 15 号 2008
4. 『幼稚園教育要領』（平成 29 年告知）
5. 無藤隆監修　『幼稚園教育要領ハンドブック（2017 年告示版）』学研教育みらい 2017
6. 無藤隆･汐見稔幸･砂上史子著　『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　2017
7. 茗井香保里編著『幼稚園・保育所・施設実習－子どもの育ちと安全を守る保育者をめざして－』大学図書出版　2017
8. 高杉自子・岸井慶子編著『人とのかかわりに関する領域　人間関係』東京書籍株式会社　2000
9. 咲間まり子編著　『保育実践を学ぶ　保育内容「人間関係」』　みらい　2013
10. 無藤隆・古賀松香編著　『社会情動的スキルを育む「保育内容人間関係」乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは』　北大路書房　2016

11. 森上史郎・吉村真理子・後藤節美編著 『保育内容「人間関係」』 ミネルヴァ書房 2001
12. 丸橋聡美『「保育内容」と保育所実習」の授業連携についての一考察　～「遊びのカード」の活用について～』日本保育学会 70 回大会発表要旨集 2017

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

教育相談におけるICF活用の可能性

三　好　　力

Possibility for utilization of ICF in educational counseling

Chikara Miyoshi

はじめに

過去 10 年ほどの教育相談の研究の多くは、教員側の側面に立ったものではなく、あくまでも心理専門職としてスクールカウンセラーなどの立場に立ったものからの検討である。教育相談の役割は、この 20 年あまりで学校の教員からスクールカウンセラーへと移っていった。しかし、それによって教員による教育相談という仕事が無くなったわけではない。学校という環境の中で教員による教育相談が重要であることはいうまでもない。「チーム学校」というフレーズが注目されているように他職種連携が重要になってきているのである。その他職種連携のためのツールとして ICF（国際生活機能分類：International Classification of Functioning, Disability）がある。アセスメントから個別支援計画、研究、行政、教育まで幅広い利用を想定して作成されたものであるが、その利用は一部の領域にとどまっているのが現在の状況である。宮岸・三浦・徳永（2009）のように ICF-CY（国際生活機能分類－小児青年版：International Classification of Functioning, Disability – Children & Youth version）を利用した教育相談の事例研究もあるが、地域支援としての専門家の立場による事例研究である。ここ近年の教育相談の研究と同様カウンセラーなど専門家による ICF を主とした検討であり、現実的に現場の教員が利用することは、現状としてほぼ難しいのではないかと考えられる。一方、カウンセラーなどにもあまり知られてはいないが、専門職の立場から ICF を利用していくことは有用であることも事実である。実際、宮岸ら（2009）の事例研究では、特別支援学校の生徒を対象として非常にわかりやすく情報がまとめられ、情報の共有がされている。また、茂井･石川（2016）はインクルーシブ保育の実践として ICF-CY を活用し、その実践を紹介している。本稿では、専門家ではない学校の教員による教育相談担当者が、現実的に ICF を利用できる範囲というのはどの辺りになるのかを考察していく。

教育相談について

教育相談とは、文部省（1981）の「生徒指導の手引」（改訂版）によれば「教育相談とは、本来、一人一人の子供の教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などに、その望ましい在り方について助言指導をすることを意味する。言い換えれば、個人のもつ悩みや困難の解決を援助することによって、その生活によく適応させ、人格の成長への援助を図ろうとするものである。」と定義されている。また 1990 年の「学校における教育相談の考え方・進め方」（文部省 , 1990）の中では、「教育相談は、生徒指導の一環として位置づけられるものであり、その中心的役割を担うものである」と述べられており、生徒指導の中に位置づけられていた。

しかし、このように教育相談は生徒指導の中に位置づけられているために、生徒指導と教育相談の違いというのはわかりにくくなっている。文部省（1981）は、生徒指導は、一

人一人の全人格的な発達を目指すものであるが、大きく二つの側面に分けて考えている。一つは、積極的な面で、生徒の人格あるいは精神的健康をより望ましい方向に推し進めようとする指導であり、全ての生徒を対象として行われるものである。そしてもう一つは、消極的な面で、適応上の問題や心理的な障害などを持つ生徒、いわゆる問題生徒に対する指導であり、この二つの調和をはかって進めることが必要であると述べている。そして、教育相談は後者の個別指導によるところが大きいことを示し、また専門的な知識が必要になってくることを示しつつ、全ての教員によっても実施できることではないが教育相談の原理や方法を理解し、その知識を持ち合わせ学級経営していくことが望まれている。よって 1980 年から 1990 年代にかけては、教員主体の教育相談であり、それはやはり生徒指導の中に含まれ、個別指導対応を行うときに教育相談としての枠組みが作られていったと考えられる。

教育相談の中心は生徒指導主事が兼務するか、規模にもよるがその下に置かれる形で組織が作られていることがほとんどであろう。生徒指導は、学校というところが教科を教えるだけの組織ではなく、全人的な人間教育の重要な場であることを示すものである。そのために法律上に明確に配置を規定することは大変意味のあることである。

生徒指導主事の法的な位置付けは、中学校では学校教育法施行規則第 70 条第 1 項に「中学校には、生徒指導主事を置くものとする。」とあり、同条第 3 項に「生徒指導主事は、指導教諭又は教諭をもって、これに充てる。」、第 4 項に「生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。」と身分や業務内容について規定している（文部科学省, 2010）。高等学校や特別支援学校もこれに準じるが、小学校については法的な規定はない。

このように、学校規模と教職員数にもよるが、教育相談は一般的な校務分掌の中では生徒指導部の下に位置づけられ、法的に規定されている生徒指導主事の下に活動することが一般的であろう。

しかし、2010 年の「生徒指導提要」の「生徒指導の学校教育活動における位置付け」の図の中では、教育相談は生徒指導とは独立して位置づけられ、進路指導や学年・学級経営、教科指導などと同列に位置づけられている。生徒指導は「生徒指導体制の規格・運営」や「全児童生徒への指導援助」、「問題行動への対応・指導」、「関係者等への連絡・調整」をその役割として生徒指導主幹、生徒指導担当、学校支援員がそれを担うとされていた。対して、教育相談の役割は「心のケア、悩み相談」、「特別支援教育の充実」、「他の相談機関との連携」として、それを担うものは教育相談主任、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーとして示されている。つまり生徒指導の二つの側面のうち、積極的な面である全体的に生徒をより望ましい方向へ推し進めようとする指導を生徒指導が、そして消極的な面である適応上の問題や心理的な障害などを持つ生徒に対する個別的な指導・支援を教育相談が担うという役割を明確にしている。1990 年に生徒指導の一環として位置づけられていた時代から 20 年の歳月が経ち、その間にい

じめや不登校の問題などが社会問題となり、教育相談を巡る社会状況が一変したといえる。

「生徒指導・教育相談」に関する科目が1990年度より教員養成カリキュラムにおいて必修化されたことからもわかるように、本来教育相談は教員が行うものとして位置づけられていた。ところが文部省が1995年（平成7年）度から臨床心理士などをスクールカウンセラーとして試験的に全国に配置し、年々増員される中でその成果が認められ、さらに2001年（平成13年）度より「スクールカウンセラー活用事業補助」がはじまり、各都道府県等からの要請を踏まえて、全国の中学校に配置されていった。このようにスクールカウンセラー派遣事業により心理学の専門家が学校内に入るようになったが、教育相談担当教員と役割が重なるようなところもあり、開始当初は運用方法も手探りであったために少なからず混乱があった。また臨床心理士の守秘義務などの倫理規範から情報共有に否定的なカウンセラーも多く、明確なガイドラインがない中でその運用は一部で混乱もみられることもあった。しかし、そこから20年の歳月が経ち、現在では先人たちの試行錯誤の活躍の中で当初の混乱も整理され、学校内における業務や役割分担もされるようになっており、よりよい連携が可能になっている。現在の教育相談は、2010年（平成22年）3月に刊行された「生徒指導提要」にみられるようにスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携が基本にある。つまり、教育相談主任などの担当教員とスクールカウンセラー、ならびにスクールソーシャルワーカーとそれぞれの立場で意見を交わし協働していくのである。

教育相談担当とSC, SSWの役割

現在の教育相談では、先に示したとおり教育相談担当教員が生徒や親の相談を受け、教員間の調整をしたり、外部の関連機関との調整をはかったりと全てを行うわけではなく、チーム学校として対応し、学校に籍を置く担当責任者としての関わりになることが多いであろう。現在学校内には臨床心理士をはじめとするカウンセリングの専門家であるスクールカウンセラーや社会福祉士や精神保健福祉士によるスクールソーシャルワーカーなどが定期的に学校を巡回し、連携して問題に対処していくスタイルがほとんどである。教員による教育相談は心理学や精神保健を専門とした専門家ではないが、学校場面においては大変重要な存在である。教育相談担当教員は、教育相談関係者の中において通常は一番児童生徒を長い時間みており、学校生活の中で一番関わりが深い人間である。それは相談室で発せられることばや態度などを超えた様々な場面において、その姿を見ることができ、多くの情報を与えてくれる。また、他の教員からの情報も集まり多面的な情報をまとめることができる存在である。児童生徒は教員により違う顔を見せる。また場面により異なる態度、姿勢がみられることがある。心理学でいうところの状況論的アプローチから多面的な情報を収集することができることは、学校内に籍を置く教員以外にはあり得ない。

対して、スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーは基本的には学校外部の

人間であり、評価をしない立場であることから児童生徒が評価を気にすることなく関わりを持てる人間である。この部分は、学校内部の教員の障害となる部分であるため、そこも強みとして対応していくのがスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーということになる。スクールカウンセラーは、カウンセリング理論などの心理学の知識を元にして心の状態を探りながら児童生徒の問題を把握、関わりの中で解決、支援していく。その業務は、アセスメントからカウンセリング、コンサルテーションまで様々である。スクールソーシャルワーカーは、人的物的社会的資源と児童生徒およびその保護者を繋げ、支援体制を調整していく。特に保健福祉関連の機関や人材と繋がる必要があるときには、法律や制度から支援制度などを考え提案していくので現実的な動きとしては大変心強いものがある。

このように学校の専門家である教員、心理学（カウンセリング）の専門家であるスクールカウンセラー、そして社会福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーという 3 者が中心になり連携を取りながら問題にあたっていくことは問題の当事者にとっても、また各専門家も孤立することがないことから大変心強い。ただし、現在スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーが両方入っている学校機関というのは決して多くはない（平成 27 年度予算上の積算人数は、スクールカウンセラーが 22,373 人に対してスクールソーシャルワーカーは 2,247 人である）。スクールカウンセラーの配置は、公立であれば中学校を最優先にして全校配置の予算が確保され実質全校配置に至っている。そして多くの学校では、臨床心理士などのスクールカウンセラーかそれに準ずる者を週 1 日勤務で配置しているが、小学校への全校配置には依然至っていない。まして、幼稚園に関しては文部科学省の所管ではあるが、このスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー活用事業の構想外になっている。

幼児教育から高等教育までの教育相談

学校種別ごとの教育相談に目を向けると、幼稚園から小学校、中学校、高等学校という多様な発達段階と特徴を持ちつつ縦断的に位置づけられているが、そこで行われる内容は質的に随分異なっている。物理的構成においても小学校、中学校、高等学校などには相談室が設けられており、その部屋を利用することができるが、幼稚園においてはそのような部屋が設けられていることは少ないであろう。また、スクールカウンセラーが一定時間滞在する学校においては、児童生徒が自ら相談室の扉を叩くことがなされても幼稚園児においてはそのような機会はまず設けられていない。そういう意味では幼稚園においてはキンダーカウンセリングや保育カウンセリングの体制そのものが作られておらず、幼稚園教諭の担任が完全にその役割を担っていることになる。教職カリキュラムにおいて規定されている教育相談も学校種別により､その構造と内容は随分と変わっていくことが推察される。しかし、発達は連続性を持っており、そこに繋がりを持って児童生徒を支援していけるよ

うな体制を作ることが望ましいことはいうまでもない。昨今、保幼少連携の必要性が謳われているが、そこの連携について議論されることの多くは「学び」についての連携、つまり科目間連携などがほとんどである。しかし、教育相談の視点から児童生徒を考えたときには、全人的にその人を理解し、支援していくことが求められる。そのためには学力の視点のみならず全人的にその人を把握していく必要がある。その視点を持つものがICFなのではないかと考える。

ICFについて

ICFとは、WHOの国際分類ファミリー（WHO-FIC：Family of International Classifications）の中心分類一つである。中心分類は国際疾病分類（ICD：International Classification of Diseases）と国際生活機能分類（ICF：International Classification of Functioning, Disability）、それと現在作成中の医療行為分類（ICHI：International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps）の3つからなり、さらに派生分類と関連分類がある。派生分類としてICD-10精神および行動障害に関する分類(International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision)、国際生活機能分類－小児青年版（ICF-CY：International Classification of Functioning, Disability – Children & Youth version）などがある。

ICFの歴史は、その前身となる国際障害分類（ICIDH）がWHOにより1980年に発表されたところからはじまる。ICIDHは医学モデルの疾病と機能・形態障害（Impairment）の因果論に基づく考え方を能力障害（Disability）から社会的不利（Handicap）へと3つのレベルによって関係性を示した（Figure 1）。障害は機能・形態障害、能力障害、社会的不利を合わせたものの全体であり、この3つのレベルがあるという理論を打ち出したことにICIDHの大きな功績があった（上田, 2005）。また、医学モデルから脱却をはかり、生活機能の低下は社会という環境によって作られたものであり、その影響が大きいと考える社会モデルへと考え方を拡げたことにも大きな意味があった。そして、上田（2016）によればICIDHは、「障害の構造」に立って「『機能障害（Impairment)』があっても『能力障害（Disability)』をなくすことはでき、たとえ『能力障害』があっても『社会的不利(Handicap)』をなくすことはできる」という論理を展開し、「障害構造論」の実践的な意義を如実に示したことであったという。ICFはそのICIDHの改訂版であるが、医学モデルと社会モデルを排他的に扱うのではなくその2つを合わせた統合モデルとして組み立てられている。

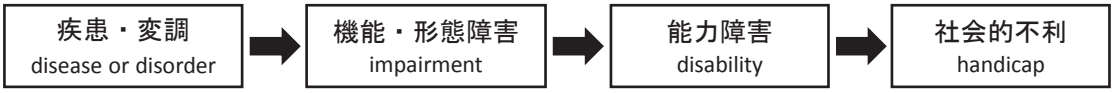


Figure 1　ICIDHの関連図

その後、様々な批判の中で議論を重ね 2001 年の WHO の総会の中で ICIDH の改訂版として ICF が採択された。ICF は生活機能を捉えることにより、疾病や障害のみならず健康までも捉え、さらにその人の疾病、傷害、健康を含めた生活全体を捉えていこうという壮大なモデルであった。壮大が故に複雑であり、その機能分類は約 1500 項目にも及ぶが、私たちに包括的な視点と多角的な視点を与えてくれたことは間違いない。

ICFの概観

ICF には「生活機能と障害」と「背景因子」という２つの部門があり、これらの部門はさらに２つの構成要素からなる。第１部の生活機能と障害は、ICIDH の「機能･形態障害」(impairment)、「能力障害」(disability)、「社会的不利」(handicap) をそのまま中心に据え、それぞれ「心身機能・構造」(Body Functions & Structure)、「活動」(Activity)、「参加」(Participation) に置き換え、その上位層に健康状態という構成要素をおいた。そしてその下位層に第２部の背景因子として「環境因子」と「個人因子」を配置した構造になっている（Figure 2)。

各構成要素はさまざまな領域からなり、それぞれの領域はカテゴリーに分かれ、それらが分類の単位となる。これらの構成要素間は相互に影響し合う相互作用を基本としており、お互いによい影響を与えることもあれば、悪い影響を与えることもあるような関係性になっている。

第１部の生活機能と障害の「心身機能・身体構造」は、精神機能や運動機能、発話機能などから身体器官の各構造に及ぶ様々な状態を指すものであり、生物学的な心身機能や身体構造的な問題の把握領域である。「活動」は日常生活動作（ADL：Activities of Daily Living）から掃除、料理などの家事や学習能力や職業能力なども含めた日常関連生活動作（IADL：Instrumental Activities of Daily Living）の領域であり個人の能力になる。「参加」は、就学や趣味、スポーツ、地域など社会との関わりなどの領域になる。例えば、ボールを蹴ることができるのは「活動」であり、それにより学校などでサッカーを友人とすることができるのが「参加」になる。第２部の「環境因子」は生産品や用具、建物、道路、交

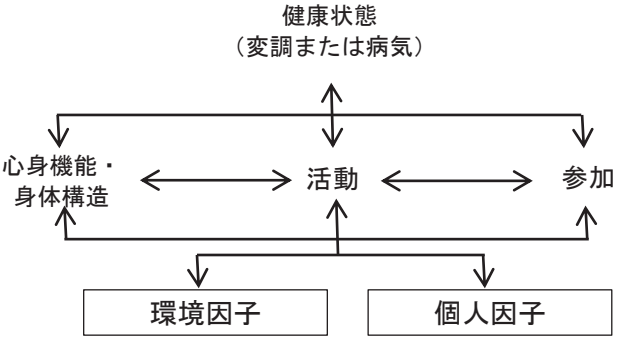


Figure 2　ICF の構成要素間の相互作用

通機関などの物的環境や地震や台風などの自然災害の環境変化。家族、友人などの人的環境による支援が人的環境。さらに個人や社会環境の態度、例えばクラスが不登校者や転入生を受け入れてくれる雰囲気があるかなど社会的環境とされる。そして発達支援センターやスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどの制度やサービスも社会的環境となり、環境因子はこれらから構成される。「個人因子」は、年齢、性別、民族、生活観、価値観、ライフスタイルなど様々な要素があり、様々なものが想定されるのでICFの中ではリスト化されていない。

ICFのコード化

ICFは、人間の生活機能に関する項目（「心身機能・構造」、「活動」、「参加」）を、アルファベットと数字を組み合わせた多数のコード（項目）で表すように構成されている。アルファベットは、「心身機能（Body）」はb、「身体構造（Structure）」はs、「活動（Activity）」と「参加（Participation）」はひとまとめに分類されてDomainのdが付けられているが、実際には利用者が「活動」なのか「参加」なのかを分けて考え「活動」ならばa、「参加」ならばpと記述することになる（上田, 2005）。分類される構成要素は第1レベルから第2レベルといわれる中分類に分けられる。さらに詳細分類（第3レベル・第4レベル）として小分類があり、どのレベルでの利用もできることになっている。運用者の必要とする情報のレベルで使用すればよいことになり、社会調査の評価分類では第2レベルまでで使用しておき、心理アセスメントや障害児の個別支援サービスなどの専門的なサービス利用では第4レベルまで活用するなど、目的によってレベルを上げ下げしていくことができる。また、「活動と参加」については、その場合の内容に合わせてdがa（活動：activity）かp（参加：participation）に置き換えられることにもなる。さらにそれらをそれぞれ能力と実行状況について評価していく。能力とは個人が行う課題や行為を遂行する能力をいう。また、実行状況とは、社会との関わりの中で現在その本人がおかれている状況での活動や社会参加をいう。これらは支援の有無でも異なるので、それについても評価していく。

このようにコード化された各項目は、生活機能における問題の程度を問題なし（完全な自立や全面的な参加）から問題あり（活動していないや参加していない）までを0～4までの5段階で評価していく（実際には詳細不明：8や非該当：9もある）。

環境因子の場合は、環境がプラスの影響を与える「促進因子（facilitator）」とマイナスの影響を与える「阻害因子(barrier)」とがある。それを評価点では、小数点以下0－4のスケールを付けていくが、それらの小数点をマイナスに付け換えた場合は「阻害因子」、プラスを付けた換えた場合は「促進因子」となる。

ICFの活用方法

ICF は、他職種連携の中でそれぞれの専門職が多様な専門用語を用いることにより、必ずしも専門職同士、また対象者本人もその理解を共有しきれなかったものを「共通言語」として利用することに大きな意味がある。対象者をみる視点を共有化することで当事者理解が深まっていくと考えられている。教育、心理、保育、福祉、医療、リハビリテーションなど様々な専門職が他職種連携に必要な「共通言語」を持つことにより、その人のアセスメントが多角的に行われ、支援サービスの計画立案、さらに実施、記録なども一つのフォーマットによって共有理解することができるようになることが想定される。しかし、ICF の活用が促進されない背景には、ICF のコード化など複雑かつ専門的な知識が必要となり、実用に際して大きな壁が存在している。また、学校場面や保育場面など幼児、児童生徒に対しては ICF では対応できず ICF-CY を利用しなければならないが、現在その日本語版は市場には出回っておらず入手不可能な状態が続いている。簡単に入手する方法は WHO のホームページにおいて無料で公開されている英語版を利用することである。こういった外的状況も早期に改善されることが望まれる。そのような状況にもかかわらず、介護の世界では ICF を前向きに捉えながら、業界全体で ICF の普及に力を注いでいる。養成施設も ICF を学生の実習課題として積極的に取り入れている学校も少なくない（例えば井上・石橋・松居ら, 2015）。

ICF の積極的利用を進めている障害や特別支援教育、そして介護の世界においては、その理念とその視点共有を優先とし簡易的に利用することで認知度を高めている現実がある。幼稚園から高等教育という普通教育に一番近い活用施設は特別支援学校である。その特別支援学校での利用に際しては、堺・秋山（2013, 2014）は、障害のある児童生徒らの支援のために特別支援教育に関わる専門職との連携をはかるべく ICF-CY を利用した評価シートを作成している。さらに本人と家族の希望や夢の記入欄を組み合わせ ICF 希望・夢シート（ICF シート築特版）として開発している。これらの開発は、特別支援の教員のみならず、理学療法士や介護福祉士、さらに多くの社会福祉関連の職員が関わる他職種連携においては大変有効であることが示唆されている。また藤井（2008）は保育において ICF の利用を検討し、上田（2005）の「ICF 整理シート」を元に保育用「ICF シート」として ICF の構成要素間の相互作用図にもとづいたシートを提案している。介護福祉士の養成校などが実習課題などで学習用に利用しているのは基本この形式である。茂井・石川（2016）も、特別な配慮を要する子どもを含む保育を行うとき、子どもたちの理解や保育をどのように組み立てるかという問題に対して、実際に ICF 関連図を元にした情報シートを利用している。そのシート上では細かなコード化までは手を付けていないが、図式化することにより保育士だけでなく様々な多様な専門職との情報共有のしやすさが示唆されている。

特別支援学校に入るまでの障害を持たないグレーゾーンの幼児、児童生徒や障害を持た

ないが様々な問題を抱える幼児、児童生徒に対しても、この図式化を基本として整理シート等を利用することが有効ではないかと考えられる。簡易的にはICF関連図によるICF整理シート上に関連情報を書き込んでいく形式がよいと思われるが、情報がスペースの制限を受けるということや、偏った情報になってしまう可能性がある。極力主観的な重みづけを排除し、客観的指標から落とし込んでいく必要があると考えるのであれば、手間はかかるがICFをひもときながら情報を書き込んでいくしかない。

事例のシミュレーションによる検討

事例として今回は普通の中学校を想定して作成してみた。特に軽度発達障害を想定せずに、ICFが障害を持たない人においても利用可能であることを鑑みて、医学的な確定診断のない生徒を想定とする。事例は阿部（2008）を元にして新たな情報を付加し、改変したものである。

事例　中学1年生　男子

身体が大きく体格が他の男子より一回り大きい。とても元気でよく目立つ存在である。普通の時は明るく元気で他の男子とも関わりを持つが、乱暴なところがあり、学校では毎日と言っていいほどトラブルを起こしてしまう。Aくんは気に入らないことがあるとイライラしてて、何か言うより先に手が出てしまう。プリントの受け渡しやノートや教科書の貸し借りで自分の思い通りに行かないとすぐにかーっとなり、相手に自分から手を出してしまう。注意されると酷く暴れてしまい抑えが効かなくなる。女性教員だと手に負えなくなってしまうこともある。時にはものにあたってしまい、器物を破損してしまうこともある。友達とつかみ合いのけんかになってしまうと興奮が収まらないために誰かが静止しないと終わることはない。その際は男性教員が数人がかりでかからないと食い止めることができない。その後、反省は一通りしている。日頃から生徒指導の教員などその都度厳しく注意するが、何を言っても威嚇してくるばかりで、全く効果がみられない。

授業中は、はじめの方は授業を聞く努力をしており、ノートも取っているが、ノートを取るのが遅れがちになってしまい、集中力も50分は持たない。察しはよいので、自分のことを何か言われていると思うとすぐ反応している。言葉足らずのところがあり、口げんかでは相手に言い負かされてしまうことが多い。クラスへの愛着はある。クラスメートの勉強ができる子に対しては一目置いているところもある。また、自宅では犬を飼っており、可愛がっているようである。

この事例からICF-CYによりチェックをしていき、該当した項目のみを抽出した（Table 1）。今回のシミュレーションでは専門家ではない教育相談担当教員が利用すると

Table 1 「活動と参加」の該当項目

	コード	中分類	コード	「活動」の小分類	コード	「参加」の小分類
第1章　学習と知識の応用	ｄ１１５	注意して聞くこと	a115	注意して聞くこと	p115	注意して聞くこと
	ｄ１６０	注意を集中すること	a1608		p1608	その他特定の注意
	ｄ１６１	注意を向けること			p161	適切な時間の間の注意
	ｄ１７０	書くこと	a1702	作文の技能や方略		
	ｄ１７２	計算	a1720	計算の簡単な技能や方略		
			a1721	計算の複雑な技能や方略		
第2章　一般的な課題と要求						
	ｄ２１０	単一課題の遂行	a2100			
			a2101	複雑な単一課題の遂行	p2101	複雑な単一課題の遂行
					p2105	複雑な課題の達成
	ｄ２４０	ストレスとその他の心理的要求への対処	a2400	責任への対処		
			a2401	ストレスへの対処	p2401	ストレスへの対処
			a2402	危機への対処	p2402	危機への対処
	ｄ２５０	自分の行動の管理	a2500	新規なものを受け入れること		
			a2501	要求に応えること	p2501	要求に応えること
			a2502	人や状況への接近		
			a2503	予測可能な行動をすること		
			a2504	活動水準を適合させること	p2504	活動水準を適合させること
第7章　対人関係						
		一般的な対人関係				
	ｄ７１０	基本的な対人関係	a7100	対人関係における敬意と思いやり	p7100	対人関係における敬意と思いやり
			a7101	対人関係における感謝	p7101	対人関係における感謝
			a7102	対人関係における寛容さ	p7102	対人関係における寛容さ
	ｄ７２０	複雑な対人関係	a7200	対人関係の形成	p7200	対人関係の形成
			a7202	対人関係における行動の制御	p7202	対人関係における行動の制御
			a7203	社会的ルールに従った対人関係	p7203	社会的ルールに従った対人関係
			a7204	社会的距離の維持	p7204	社会的距離の維持
	ｄ７４０	公的な関係	a7400	権限のある人との関係	p7400	権限のある人との関係
			a7402	同等の立場にある人との関係	p7402	同等の立場にある人との関係
第8章　主要な生活領域		**教育**				
	ｄ８２０	学校教育	a8200	学校教育への就学・進学・進級		
			a8201	学校教育への履修	p8201	学校教育への履修
			a8202	学校教育の内容の習得		
			a8203	学校教育または学校レベルの修了		

いう簡便性を重視する点を考慮し、ICF 利用の難易度を上げていたコード化をあえてせず、印象情報を単純に記述していく方法をとることにした（Table 2）。その方法で記入の上、上田（2005）の「ICF 整理シート」を元にした ICF 関連図による ICF 整理シート上に情報を書き込んでいく方法を採用した（Figure 3）。

Table 2　心身機能の該当項目と印象記述

コード	中分類	コード	小分類	印象記述
ｂ１２５	素質と個人特有の機能	b1251	反応性	相手の要求に対して敏感である
		b1252	活動水準	高い
		b1254	持続性	少し低い
		b1255	親近性	高い。他者への関心が高い
ｂ１２６	気質と人格の機能	b1260	外向性	高い
		b1261	協調性	低い。他者との対立が多い
		b1262	誠実性	慎重さにやや欠ける
		b1263	精神安定性	やや低い。短気
		b1264	経験への開放性	好奇心は強い。
		b1265	楽観主義	高い。快活で明るい。
		b1266	確信	やや低い。自信に欠ける。
		b1267	信頼性	不明。
ｂ１３０	活力と欲動の機能	b1300	活力レベル	高い
		b1301	動機づけ	普通
		b1302	食欲	旺盛
		b1303	渇望	不明。物質乱用については傾向はない
		b1304	衝動の制御	極めて低い。制止が効かない。
ｂ１３４	睡眠機能	b1340	睡眠の量	少ない。睡眠不足のようである
ｂ１４０	注意機能	b1400	注意の維持	やや低い。50分の授業に飽きる
ｂ１４４	記憶機能			特に問題なし
ｂ１４７	精神運動機能			特に問題なし
ｂ１５２	情動機能	b1520	情動の適切性	
		b1521	情動の制御	やや低い。怒りを抑えられない
		b1522	情動の範囲	
ｂ１６０	思考機能	b1600	思考の速度	高い。
		b1601	思考の形式	論理的思考にやや欠ける
ｂ１６４	高次認知機能	b1640	抽象化	
		b1641	組織化と計画	
		b1642	時間管理	少し低い
		b1643	認知の柔軟性	少し低い
		b1644	洞察	できる。落ち着いた状況下ではできる。
		b1645	判断	できる。落ち着いた状況下ではできる。
		b1646	問題解決	少し低い
ｂ１７２	計算機能	b1720	単純な算術計算	
		b1721	複雑な計算	少し低い
ｂ１８０	自己と時間の経験の機能	b1800	自己の経験	問題なし

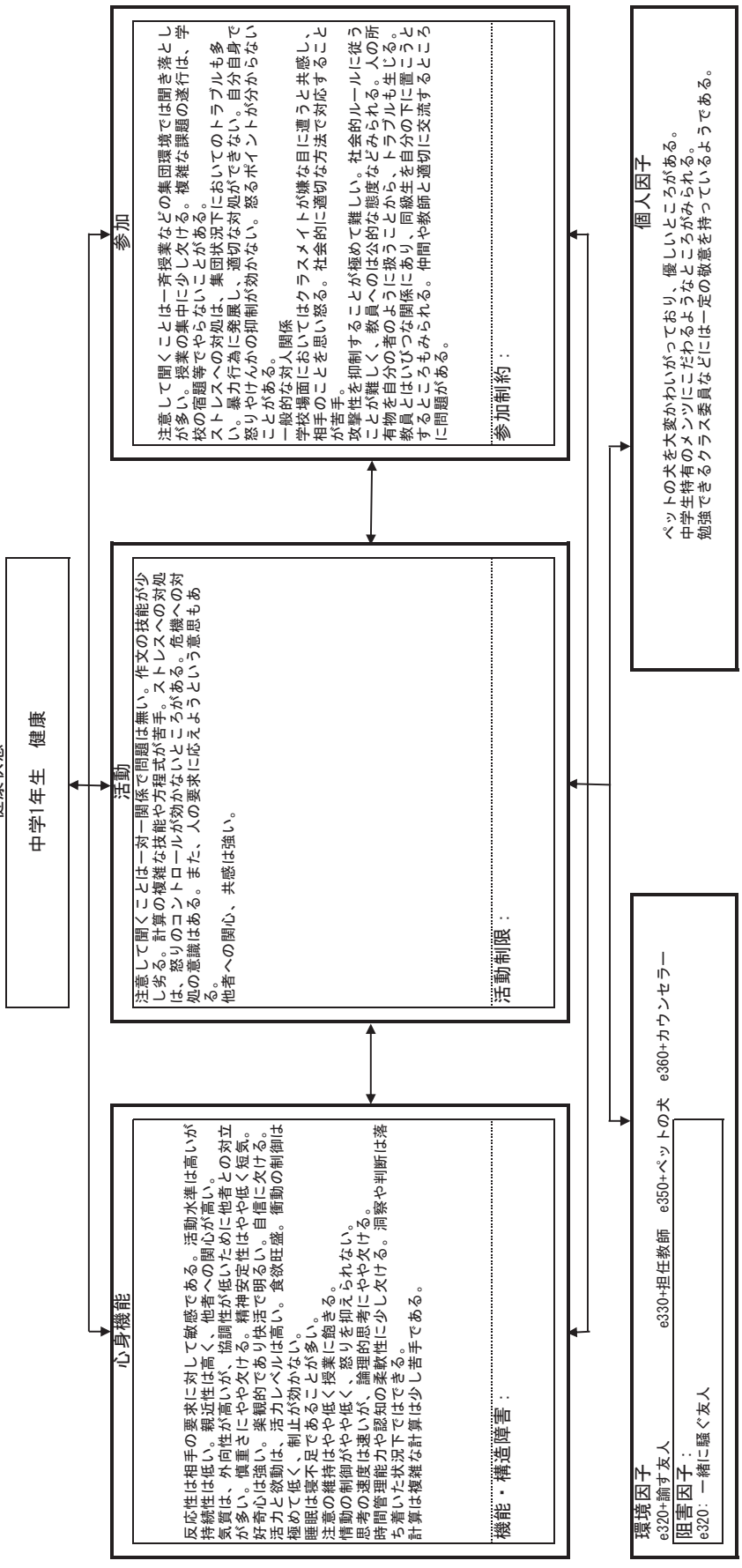


Figure 3　ICF 整理シート

考察

今回事例の中では問題行動を中心の記述にしたため、また仮想であることも含めてプラス面のチェックが少なくなってしまったが、チェックに際してはプラス面がかなり意識することができることが分かった。また、学校場面などある程度限定した状況下においては記入される項目はかなり少なくなることも分かった。ICF-CY の項目ごとに情報を簡単に細く書き込んでいく方法は、感覚的でわかりやすい。そのためコード化は、あえて行わないという方法をとったが、情報を網羅的に主観的な偏りに流されることなく客観的に押さえていくという目的は果たされている。場合によっては、そこから専門家とともに確認の意味も含めてコード化していくのがよい方法なのではないかと思われる。ICF 整理シートへの記載は、情報が多くなりすぎてしまう傾向があるので、省略していくことになると思われるが、ある程度のスペースは必要である。宮岸ら（2009）や堺・秋山（2013）のように関連図の相関図などの体裁を気にすることなく、大きなスペースを取ることが望ましいと思われる。学校場面におけるチェックは、生活の一部とあって項目数はかなり限定されることが分かった。保育場面などでは、茂井・石川（2016）などにもあるとおり生活の一部なので項目数は自ずと増えていたが、ICF が生活機能に関するものである以上当然のことである。しかし、教育相談は学校場面という限られた状況のみの生活を切り取ることから、項目数はある程度限定されることが分かった。今後チェックリストなどを作れば、大きな障害を持たない児童生徒に対する学校での ICF-CY の利用を促進することが可能かもしれない。

まとめ

教育相談において ICF-CY を利用することには一定の意義があると思われる。教育相談の対象となる幼児・児童生徒の情報を学校内部のみならず、多様な専門職との情報共有がしやすくなるということが考えられる。しかし、そのためには少なくとも介護領域やリハビリテーション領域のように、関連する教育や福祉関係者が、ICF に対する知識をある程度持つことが必要とされる。本格的に利用するにあたっては、そのような外的環境の熟成を待つ必要があると思われる。しかし、最大のメリットは教育相談担当の教員が、該当児童生徒の情報整理を行う際に ICF-CY を確認しながら記録していけば、問題の取りこぼしやプラス面の再評価、再確認に役立つことは間違いない。人はどうしても問題点に注意が向いてしまい、その背後に隠れているものや印象の薄いものに関しては見過ごしてしまいがちである。それはスポットライトに照らされているものに注目し、光の当たっていないところを見落としてしまうようなものである。カウンセリング理論を学んでいるカウンセラーなどの専門家ではない教員がそのような部分を含めたアセスメントすることは大変なことである。しかし、人の全体性を記録していく ICF は、そういった光の当たっていな

い部分を気づかせてくれるツールでもある。多少の手間はかかるが、それにより気づかせてくれる有効性が高いと思われる。特に該当児童生徒と一番関わっているのは学校内の教員である。その情報量はスクールカウンセラーなどの外部関係者よりも遙かに多いであろう。

その情報が形になってスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーをはじめとする関係者に共有されることは、該当児童生徒を支援することに大変有用であることはいうまでもない。そういう意味からも、まさに教育相談担当の教員にこそ ICF-CY は必要なものといえる。その中で、最大のデメリットがコーディングをはじめとする手順の煩雑さであろう。茂井･石川（2016）も保育に ICF-CY を導入する効果の大きさを示しながらも、第 2 レベルまでの分類の段階で「活動と参加」だけで 132 項目、さらに下位項目があることから保育者には現実的ではない労力がかかることを指摘している。一般的な常識として ICF におけるコーディングは、情報を共有化する上で外すことのできないものである。しかし、ICF が作られてから 20 年近く経とうとしている現在においても、知名度の低さや普及の低さを考えれば、その理念の根幹を持ちながら簡便的に誰もが利用できるような形ではじめることができるのであれば、それはそれで意味のあることではないだろうか。研究や社会統計、保険適用など様々な制度上コードは必要になってくると思われるが、保育や幼稚園、学校場面において、現状そのようなコーディングスキルが教員たちに必要とは思えない。まずは普及を目指し、コーディングはソーシャルワーカーなどの専門家に任せるような分業がベストな方法であると提案したい。

引用文献

阿部利彦（2008）な〜んも心配ない！子どものやる気・根気・勇気を引き出す ズバッと解決ファイル（4）乱暴な子　児童心理 62(10), 978-983, 金子書房

藤井薫（2008）保育における ICF の視点の重要性　頌栄短期大学研究紀要 , 37, 37-42.

井上理絵・石橋郁子・松居紀久子・西井啓子（2015）ICF モデルとアセスメントの一考察　富山短期大学紀要　50, 79-92.

宮岸尚平・三浦友和・徳永亜希雄（2009）ICF-CY を活用した教育相談の取り組み：読み書きに困難のある児童への事例を中心に　国立特別支援教育総合研究所教育相談年報 30, 23-31.

文部科学省（2010）生徒指導提要　教育図書

文部省（1981）生徒指導の手引（改訂版）　大蔵省印刷局

文部省（1990）学校における教育相談の考え方・進め方（中学校・高等学校編）　生徒指導資料第 21 集・生徒指導研究資料第 15 集　大蔵省印刷局.

堺裕・秋山辰郎（2013）多職種における ICF モデルの活用：ICF 希望・夢シートの開発とその活用のためのワークショップの検討　帝京大学福岡医療技術学部紀要 , 8, 25-39.

堺裕・秋山辰郎（2014）ICF モデルによる授業改善 - 知的障害特別支援学校における ICF 学習支援シートの開発と活用 -　帝京大学福岡医療技術学部紀要 , 9, 9-24.

茂井万里絵・石川昌紀（2016）インクルーシブな保育の展開：ICF-CY は保育実践に活かせるか　文京学院大学人間学部研究紀要 , 17, 95-105.

上田敏 (2005) ICF の理解と活用：人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか きょうされん

上田敏（2016）障害者の人権保障と障害概念：国連障害者権利条約を手がかりに考える (特集 障害分類・診断改訂の新たな動向と発達保障の課題)　障害者問題研究　43(4), 278-286.

World Health Organization（2001）International Classification of Functioning, Disability and Health. World Health Organization, Geneva. 障害者福祉研究会編（2002）国際生活機能分類―国際障害分類改訂版―. 中央法規 .

World Health Organization（2007）International Classification of Functioning, Disability and Health : children & youth version : ICF-CY. 世界保健機関（WHO）・厚生労働省統計情報部（2009）ICF-CY 国際生活機能分類―児童版―. 厚生統計協会.

秋草学園短期大学　紀要 34 号（2017年）

両親からの呼称による情緒的発達と漸成発達理論に基づく発達の影響

三　好　　力

Emotional development and influence of development based on epigenetic theory by Nicknames from parents

Chikara Miyoshi

目的

子どもに対しての呼び方（呼称）は、各家庭や人によりさまざまである。日本では、人称呼称の表現が他に類を見ない豊さだという。両親は、自分の子どもに対して「○○ちゃん」「○○くん」と呼んだり、呼び捨てにしたり、またはあだ名であったり、お兄ちゃん、お姉ちゃんだったりさまざまであろう。その呼び方によって、子どもの情緒特性や心理的特性などの育まれ方は違うのであろうか。単に呼び方の違いのように思えるが、「○○ちゃん」「○○くん」と呼ぶときに、きつい表現にはなりにくいし、受ける印象も柔らかくなる。また、そう呼ばれたときの心情も穏やかに違いない。子育てにおいて、呼びかけ･呼び方（呼称）が、情緒的特性や心理社会的発達に何かしら影響を与えるのかを探るための探索的研究として三好（2017）は 200 名の大学生と短期大学生を対象に質問紙調査を行った。その結果、これらの呼称に関しては、性差による特徴がいくつかみいだされた。また、男女ともに父母が穏やかに呼ぶことに関しては、幼少期、現在を通じて基本的信頼感をはじめ、敵意や思いやりとの相関が認められた。この調査の時には漸成発達理論の青年期の主題であるアイデンティティやその次の段階の親密性などについて確認しなかったので、人数を追加して本研究で追調査・分析を行う。

呼称の影響

呼称・名称の心理的・社会的影響は小さくない。例えば社会的影響で考えたときに過去には精神分裂病が統合失調症に、痴呆症が認知症へと名称変更されてきた。これら名称変更の理由は社会的偏見、差別への影響が大きく看過できないことによるためである。人の認知・行動はその名称や呼称によって影響される。痴呆症であれば、その漢字一文字一文字のインパクトは大きく「痴」は「おろかなこと、ばか」を意味する言葉であり、痴漢や白痴などよい使われ方をしない漢字である。また「呆」も「おろかなこと、あきれる、あっけにとられる」を意味する言葉であり、阿呆や呆然などとよい状態を示す漢字ではない。これらによって構成された言葉である「痴呆症」という状態を「ボケ（呆け）」などと呼び、介護が措置の時代には人々はどうしようもない人だから閉じ込めておこうという意識が少なからずあり、社会の中で邪魔者として扱われ、どうせどんな対応をしても覚えていないし、分からないから大丈夫という適当な対応が多くなされてきた時代がある。痴呆症に関しては 2004 年に行政用語として認知症に名称を変更し、医学用語なども変更される中で人々の意識も大きく変わり、現在の若者の中ではかつて痴呆症と呼ばれていたことすら知らない人々が少なくない。松下（2014）は、「痴呆」から「認知症」への用語変更の過程について記録を収めた寄稿文の中で認知症という用語変更が、学問的な意味での変更ではなく、用語がもたらす侮蔑、偏見、差別、誤解、中傷を理由に行われたことは忘れられてはいけない事実であると述べている。これらの事例からも名称･呼称が人々の意識、認知、

態度、行動に与える影響の大きさは言うまでも無い。そして、私たちにとって一番身近な呼称は、名前の呼称や自己を示す呼称である。特に家族間の呼称は、心理的な影響が少なくないと思われる。

家族による呼称

津留（1956）は、小学校五年生を通して 603 世帯、約 3500 名の家族相互の称呼について調べた。父親からの子に対しては 83％が呼び捨てで一番多く、二番目は 13％で名前や略名に「ちゃん」付けする呼び方であった。また母親からは、67％が呼び捨てで一番多く、二番目は父親同様名前や略名に「ちゃん」付けする呼び方で 27％であった。それから半世紀後の木村（2015）の研究でも、父親から子どもへの呼称は、「名前」が 86.2%、母親から子どもへの呼称も「名前」が 81.2% と両親ともに 8 割以上名前による呼称が占めた。また、きょうだいの存在により呼称に影響を与えるという報告もある。小嶋ら（1990）は、就学前の子ども 2 人を含む家族間呼称について調査をしている。その結果、第二子が一歳児未満の時に第一子とだけいるときには、ほぼ全ての母親は子どもを名前で呼んでいるのに対して、第二子を交えた場面においては、第一子を一貫して位置名（「おにいちゃん」など）で呼ぶものがきょうだいの間隔が 36 ヶ月以上離れている場合、第二子が生後 11 ヶ月の時点で 36％に認められ、その 5 ヶ月後（第二子生後 16 ヶ月の時点）には 6 割近くに認められた。第二子が 4 才時点になると位置名で呼ぶものは半減し、名前に移行した。また、母親の第二子の呼び方は 4 才時点で名前の呼び捨てよりも「ちゃんづけ」か愛称によるものが多く、この現象は年齢格差が大きいほど多くなっていた。また、佐藤（2007）は、現代日本において家族内呼称は、一番最年少のものを基準にした呼び方を日常的に用いており、それにより若い両親が母親や父親としての自覚を高めたり、兄や姉としての自覚や振る舞い方を身につけていくはずであるが、そういった場が少なくなってきているのではないかと考察している。家族内呼称は時代とともに変化しているのも事実である。

家族間における呼称の影響

横谷･長谷川（2009）は、臨床的視点から家族内の逸脱した呼称を３つに定義している。1 つめは「おまえ」や「君」のような家族関係を規定しない呼び方を「無規定」。2 つめは成人した娘が自分の母親を「田中さん」などと過度に形式的な表現で呼んだり、母親がその娘を「花子ちゃま」と過度に依存的な表現で呼んだりした場合の呼び方で、家族関係を奇異に規定する呼び方として「奇異」。３つめに家族関係を混乱させる呼び方を「モデル不一致」としている。これは、姉が父親を「親父」と呼ぶが、妹は「お父さん」と呼んでいる場合であり二者の敬意などが異なることからの混乱が生じる可能性を示唆している。これらのいずれにも該当しない場合は、逸脱した呼称はないと判断している。また、横谷･

長谷川（2010a）の研究では、「無規定」な呼称は家族の全般的な機能を低下させ、それが青年の自尊心を低下させていた。「奇異な呼称」が自尊心と有意な負の相関を持っていることなどを示しつつ、これらの逸脱した呼称が家族関係の中で否定的なやり取りを示し、それが青年期の自尊心を低下させているということを示した。横谷・長谷川（2010b）は、別の研究で侮辱した呼称が夫婦関係に及ぼす影響について考察しており、侮蔑した呼称を使用する家族は、使用しない家族に比べて有意に夫婦満足度が低く、配偶者の暴力が高かったことを明らかにした。このように家族間における呼称は家族機能に何かしらの影響を与えることは間違いなく、臨床的にも大きな影響を持つものと考えられる。

発達心理学から見た呼称の影響

大野木（2009）は、女子青年に対して質問紙調査を行い、親子間の呼称変化について調べたところ子どもから親へは「お父さん・お母さん」が一番多く（73.5%）、「パパ・ママ」は7.4%であった。他方、親から子どもへは「呼び捨て」が一番多く（57.2%）、ついで「～ちゃん・さん」（25.7%）であった。自分から父母への呼称が変化した時期（質問２）に関して最も多い時期は中学生期であった（43.9%）。ついで「変わらない」（37.2%）であった。他方、父母から自分への呼称が変化した時期（質問３）は、同様に中学生期が一番多かった（43.9%）。次は「変わらない」（38.5%）であった。この結果は、相互の呼称の変化は中学生期と、現在も変わらないとする２つが多いこと、つまり２極化傾向があることを示している。

横谷・長谷川（2011）は、家族間呼称の研究の中で子どもから親への呼称と子どもの愛着態度について質問紙調査を行った。その結果、子どもが父親を親族呼称で呼ぶ群は、呼ばない群に比べて、愛着安定度が有意に高く、愛着不安度が有意に低かった。子どもから父親への親族呼称は子どもと父親との安定した親子関係を示した。その反面母親を親族呼称で呼ぶかどうかは、子どもの愛着態度と有意な関連を示さなかった。そこには母親と父親とで非親族呼称の内容が異なっていたことによるものと考えている。父親の非親族呼称には「はげ」などの疎遠な父子関係が推察される呼称が含まれていたが、母親の非親族呼称には「本名ちゃん」などの親密な母子関係が推察される呼称が含まれており、親族呼称群と非親族呼称群という分類による統計的差異は示しにくくなったという。

家族の呼称と家族の凝集性や適応性との関係について検討した柴田（2016）によれば、子どもが親を「お父さん」、「お母さん」と呼ぶ家族より、「パパ」、「ママ」と呼ぶ家族の方が凝集性、適応性ともに高い傾向があることが示唆された。また、凝集性の低い遊離に該当していたのは、父が娘を「呼びかけ」で呼ぶ場合と、母が娘を「逸脱」呼称で呼ぶ場合であった。適応性の低い硬直に該当していたのは、娘が母を「名前」で呼ぶ場合、父が娘を「呼びかけ」で呼ぶ場合、母が娘を「逸脱」呼称で呼ぶ場合であった。柴田（2016）は、家族の呼称によって家族機能性に違いがみられるとすると、家族の呼称は家族機能性を推

測する際に、手がかりの１つになるかもしれないと述べている。

今までの研究からも、家族間における呼称により心理的影響が少なからずあることは推測でき、幼少期の呼称が心理発達的に影響を与え各発達段階に作用している可能性も推察される。また、横谷・長谷川（2011）や柴田（2016）の研究からも呼称により心理的な安定や情緒面においても影響を与える可能性があることは推察される。本研究では、先の三好（2017）の研究と同じく探索的に影響を探るべく、幼少期の呼称と現在（青年期）の呼称から心理発達段階における影響と情緒面の影響として、攻撃性と思いやりについて探ることにした。また本研究では、先の研究において測定していなかった漸成発達理論の第５段階「アイデンティティ」と第６段階「親密性」についても関連を調べ、調査対象者を増やして調査を行った。

方法

対象：首都圏の私立 A 大学および私立 B 短期大学にて質問紙調査を実施した。データは母数を増やすべく 2016 年に実施した三好（2017）のデータを新たに追加した項目以外は合わせて分析した。2016 年の調査では 203 名（A 大学 71 名、B 短期大学 132 名）、2017 年の調査では、A 大学生 204 名および私立 B 短期大学生 117 名の合計 321 名に質問紙調査を実施した。その結果、調査分析が部分的にでも有効である回答も含めた有効回答者は 2016 年で 200 名、2017 年で 305 名の合計 505 名であった。ただし分析は内容によって性差が大きいものがあり、性別を記入していないものなどもいたため性差を確認することができる分析対象者数は男性 102 名、女性 368 名となった。調査期間：2016 年 7 月と 2017 年 6 ～ 7 月に実施。

調査内容

この調査の基本となる親族呼称については、父親、母親からどのように呼ばれていたか（呼び捨て・くん、ちゃん、さんなど・ポジティブなあだ名・ネガティブなあだ名・穏やかに呼ばれていたか）を現在と幼少期に分けて聞く基本質問項目 20 問に対して、「全くあてはまらない」から「よくあてはまる」までの５件法で問うことにした。これは、Azam（2011）や木村（2015）が指摘するように呼称される場面や第三者の存在によって使い分けられることもあり、家族の中でも親族呼称がいつも同じとは限らず、状況依存性があると考えたためである。通常は「くん、ちゃん」やあだ名や「お姉ちゃんやお兄ちゃん」などと呼んでいても、何かしら叱責される場面においては呼び捨てで呼ばれるなど、状況により呼称は変わるため、程度で聞くことが望ましいと考えた。

それ以外の情緒的特性や心理社会的発達に関する項目については、信頼性と妥当性が既に検証されている以下の尺度を利用した。心理社会的発達段階を測定する尺度として

Erikson and Social-Desirability Scale の日本語短縮版（S-ESDS）（三好・大野・内島・若原・大野 , 2003）の「基本的信頼感」7 項目、「自律性」7 項目、「主導性」7 項目、「生産性」7 項目、「アイデンティティ」7 項目、「親密性」7 項目の計 42 項目。下位尺度である各段階の発達主題の達成程度が高ければ、それぞれの下位尺度の得点も高くなるようになっている。情緒的特性を測定する尺度として、日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙（BAQ）（ 安藤・曽我他 , 1999）24 項目。下位尺度として①身体的攻撃、②短気、③敵意、④言語的攻撃により分析を行った。また、敵意に相対する項目として思いやり尺度（内田・北山, 2001）22 項目を用いた。総質問項目数 108 項目とエラーチェック用項目 3 項目の合計 111 項目。いずれも 5 件法において尋ねた。なお、分析は統計ソフト SPSS Ver.24 にて行った。

結果

各変数の性差　各尺度の記述統計は Table 1 と Table 2 に示すとおりである。その結果、いくつかの項目で男性と女性による差が認められたので、各項目による性差があるかを統

Table 1　呼称の記述統計

現在	Item	*Sex*	*N*	*Ave*	*SD*	幼少期	Item	*Sex*	*N*	*Ave*	*SD*
1	くん・ちゃん呼び（父）	M	101	1.26	0.88	11	くん・ちゃん呼び（父）	M	99	2.07	1.48
		F	357	1.92	1.50			F	358	2.75	1.71
2	くん・ちゃん呼び（母）	M	102	1.64	1.30	12	くん・ちゃん呼び（母）	M	102	2.54	1.61
		F	365	2.21	1.56			F	366	3.10	1.66
3	呼び捨て（父）	M	100	4.26	1.35	13	呼び捨て（父）	M	101	3.77	1.48
		F	358	3.70	1.68			F	361	3.34	1.67
4	呼び捨て（母）	M	102	4.09	1.37	14	呼び捨て（母）	M	102	3.51	1.53
		F	364	3.73	1.60			F	366	3.24	1.60
5	ポジティブなあだ名（父）	M	100	1.62	1.18	15	ポジティブなあだ名（父）	M	100	1.92	1.33
		F	354	2.19	1.56			F	361	2.53	1.61
6	ポジティブなあだ名（母）	M	102	1.93	1.43	16	ポジティブなあだ名（母）	M	102	2.15	1.49
		F	366	2.43	1.58			F	366	2.64	1.60
7	ネガティブなあだ名（父）	M	99	1.15	0.58	17	ネガティブなあだ名（父）	M	101	1.30	0.81
		F	357	1.28	0.81			F	361	1.26	0.79
8	ネガティブなあだ名（母）	M	102	1.14	0.56	18	ネガティブなあだ名（母）	M	102	1.22	0.67
		F	366	1.31	0.79			F	366	1.26	0.75
9	穏やかに呼ぶ（父）	M	100	3.79	1.32	19	穏やかに呼ぶ（父）	M	101	3.83	1.27
		F	357	3.77	1.27			F	361	4.04	1.18
10	穏やかに呼ぶ（母）	M	102	3.89	1.26	20	穏やかに呼ぶ（母）	M	102	3.90	1.25
		F	366	3.92	1.13			F	366	4.07	1.11

Table 2　各尺度の記述統計

Item	*Sex*	*N*	*Ave*	*SD*
S-ESDS（基本的信頼感）	M	102	22.02	5.07
	F	368	22.64	4.42
S-ESDS（自立）	M	102	21.21	5.84
	F	368	20.67	5.13
S-ESDS（主導）	M	102	23.03	5.58
	F	368	21.90	4.70
S-ESDS（生産性）	M	102	22.34	5.92
	F	368	21.15	5.11
S-ESDS（アイデンティティ）	M	71	21.7	4.59
	F	200	21.25	4.70
S-ESDS（親密性）	M	71	26	6.20
	F	200	26.53	5.28
攻撃性①	M	102	20.17	6.01
	F	368	18.18	5.56
攻撃性②	M	102	13.33	4.16
	F	368	14.48	3.99
攻撃性③	M	102	20.67	5.04
	F	368	21.33	4.62
攻撃性④	M	102	15.34	3.95
	F	368	14.23	3.53
思いやり	M	102	68.28	13.03
	F	368	78.29	11.45

計的に確認するために独立した t 検定を実施した。有意差（p<.05）があったものは以下のとおりである。

呼称については、現在の呼ばれ方を聞いた質問項目群では Q.1「現在、父親から○○くんや○○ちゃん等とくんちゃん（さん）付けで呼ばれている。」は女性の方が高く（t=−5.574, df=279.39, p<.001）、Q.2「現在、母親から○○くんや○○ちゃん等とくんちゃん（さん）付けで呼ばれている。」も女性が高い（t=−3.769, df=191.23, p<.001）、Q.3「現在、父親から呼び捨ての名前で呼ばれている。」（t=3.503, df=193.43, p<.01）、Q.4「現在、母親から呼び捨ての名前で呼ばれている。」（t=2.263, df=186.52, p<.05）は、いずれも男性が高かった。Q.5「現在、父親からポジティブなあだ名（愛称）などで呼ばれている。」（t=−3.971, df=206.71, p<.001）、Q.6「現在、母親からポジティブなあだ名（愛称）などで呼ばれている。」（t=−3.069, df=175.86, p<.01）は女性が高く、Q.8「現在、母親からネガティブなあだ名などで呼ばれている。」（t=−2.427, df=224.42, p<.05）も女性が高いという差がみられた。

また、幼少期の呼ばれ方を聞いた質問項目では、Q.11「幼少期、父親から○○くんや○○ちゃん等とくんちゃん（さん）付けで呼ばれている。」（t=−3.880, df=177.14, p<.001）、Q.12「幼少期、母親から○○くんや○○ちゃん等とくんちゃん（さん）付けで呼ばれている。」

(t=−3.032, df=466, p<.01)、Q.15「幼少期、父親からポジティブなあだ名（愛称）などで呼ばれている。」(t=−3.895, df=187.14, p<.001)、Q.16「幼少期、母親からポジティブなあだ名（愛称）などで呼ばれている。」(t=−2.940, df=172.353, p<.01）のいずれも女性が高かった。

心理社会的発達段階に関するS-ESDSでは、第3段階の生産性（t=2.019, df=468, p<.05）のみで男性の方が高かった。情緒的特性では、攻撃性の身体的攻撃は男性が高く（t=3.144, df=468, p<.01)、攻撃性の短気では女性の方が高かった（t=−2.532, df=468, p<.05)、攻撃性の言語的攻撃は男性が高く（t=2.740, df=468, p<.01)、思いやりはかなり大きい差で女性の方が高かった（t=−7.569, df=468, p<.001)。

以上のように全般的に性差が大きいので、各変数の分析は性別を分けて分析することにした。

男性における現在の呼称による各変数間の関連　男性では現在の呼び方として父親と母親からの「くん、ちゃん呼び」、母からの「呼び捨て」、父親と母親からの「ネガティブなあだ名」、父親と母親からの「穏やかに呼ぶ」にS-ESDSや情緒関連項目などと相関が見られた（Table 3)。

父親からの「くん､ちゃん呼び」は攻撃性の短気（r=.26, p<.01）と攻撃性の敵意（r=.21, p<.05）で正の相関が見られた。父親は家族の中で威厳としての存在性が高く、様々な場面で抑止力となる存在である。その父親が息子にご機嫌を伺うような「○○くん」などの呼び方をすると､抑止力としての存在が希薄になり攻撃性が高まる可能性がある。ただし、短気や敵意は､具体的な行動手前の攻撃性でもあるといえる｡対して母親からの｢くん､ちゃん呼び」は攻撃性の身体的攻撃（r=.24, p<.05）と攻撃性の言語的攻撃（r=.31, p<.001）で正の相関が見られた。男性が性差から力負けしない母親からの「○○くん」などの優しい呼びかけに対しては、反抗しやすく身体的攻撃や言語的攻撃など具体的な行動が起こりやすくなっているのかもしれない。一方で母親からの「呼び捨て」では攻撃性の言語的攻撃（r=−.20, p<.05）と負の相関が見られていることから、強健な母親像は攻撃性を抑止する力もあるとも考えられる。

Table 3　現在の呼称と漸成発達段階、攻撃性、思いやりの各変数との相関係数

	S-ESDS						攻撃性				
男性	基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
1 くん・ちゃん呼び（父親）	.013	.019	-.028	.011	-.006	-.066	.193	.256**	.212*	.181	-.008
2 くん・ちゃん呼び（母親）	.028	-.024	.004	.014	.048	.040	.242*	.175	.089	.311**	.066
3 呼び捨て（父親）	-.064	.101	.030	-.094	-.090	.030	-.065	-.195	-.124	.024	-.169
4 呼び捨て（母親）	-.067	.014	-.022	-.080	-.112	-.014	.091	.028	-.111	-.197*	-.142
5 ポジティブなあだ名（父親）	.087	.085	-.009	.102	.190	.018	-.061	.033	-.087	.228*	.190
6 ポジティブなあだ名（母親）	.060	.010	-.053	-.007	.182	-.010	-.091	.004	-.003	.017	.169
7 ネガティブなあだ名（父親）	-.320**	-.011	-.134	-.209*	-.205	-.205	.188	.099	.228*	-.045	-.072
8 ネガティブなあだ名（母親）	-.302**	-.156	-.171	-.254**	-.216	-.211	.204*	.111	.218*	-.102	-.070
9 穏やかに呼ぶ（父親）	.311**	.175	.090	.101	.104	.388**	-.208*	-.069	-.235*	.109	.141
10 穏やかに呼ぶ（母親）	.337**	.126	.023	.050	.066	.315**	-.178	-.006	-.256**	-.042	.156

* p < .05　** p < .01

父親からの「ポジティブなあだ名」は攻撃性の言語的攻撃（r=.23, p<.05）と正の相関が見られた。抑止力としての存在としての父親から、それを緩和させるような親しみのあるポジティブなあだ名の呼称をされると抑止力は低下し、言い返しやすい関係になることが推察される。父親からの「ネガティブなあだ名」は子どもの尊厳を傷つけるものでもあり、基本的信頼感（r=－.32, p<.001）と生産性（r=－.21, p<.05）で負の相関がみられるように、高圧的な態度での関わりは幼少期からの延長上にあるのか、幼児期の発達課題の達成が阻害される可能性がうかがえる。また、そのことがストレスとなり攻撃性の敵意（r=.23, p<.05）と正の相関が見られるように攻撃性を心理的に高めていると思われる。同様に母親からの「ネガティブなあだ名」は基本的信頼感（r=－.30, p<.01）と生産性（r=－.25, p<.01）で負の相関が見られ、攻撃性の身体的攻撃（r=.20, p<.05）と攻撃性の敵意（r=.22, p<.05）と正の相関が見られた。これらのことからもわかるように自尊心を損なうようなネガティブな呼称は、幼児期の発達課題とも言える基本的信頼感や生産性などを低め、攻撃的な心理状態を作り出してしまうことが推察される。

父親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（r=.31, p<.01）と親密性（r=.39, p<.001）で正の相関が見られ、攻撃性の身体的攻撃（r=－.21, p<.05）と攻撃性の敵意（r=－.24, p<.05）と負の相関が見られた。母親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（r=.34, p<.001）と親密性（r=.32, p<.01）で正の相関が見られ、攻撃性の敵意（r=－.26, p<.001）と負の相関が見られた。先のネガティブな呼称は自尊心を損なわせる呼び方であるのに対して、ある程度許容されるような呼び方であればどのような呼び方であっても穏やかに呼ぶことは、心理的な安定を引き起こすものと思われる。今回の調査では、基本的信頼感のような他者との基本的な結びつきのために重要な項目と高い相関を示し、また親密性という他者との深い結びつきを高める項目と高い相関を示した。

男性における幼少期の呼称による各変数間の関連　幼少期の呼び方として父親からの「呼び捨て」、父親と母親からの「ネガティブなあだ名」、父親と母親からの「穏やかに呼ぶ」に S-ESDS や情緒関連項目と相関が見られた（Table 4）。

Table.4　幼少期の呼称と漸成発達段階、攻撃性、思いやりの各変数との相関係数

	S-ESDS						攻撃性				
男性	基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
11 くん・ちゃん呼び（父親）	.067	.086	-.028	.059	.184	.105	.109	.071	.157	.089	0130
12 くん・ちゃん呼び（母親）	.091	.024	.002	.147	.142	.094	.096	.030	.064	.111	.123
13 呼び捨て（父親）	-.085	-.111	-.015	-.126	-.278*	-.098	-.097	-.043	-.009	-.036	-.192
14 呼び捨て（母親）	-.164	-.161	.056	-.132	-.228	-.129	.035	.129	.016	-.103	-.132
15 ポジティブなあだ名（父親）	.025	.112	-.039	-.041	.137	.006	-.009	-.003	-.078	.134	.062
16 ポジティブなあだ名（母親）	.035	.129	-.057	-.024	.179	.019	-.019	-.027	-.049	.076	.125
17 ネガティブなあだ名（父親）	-.180	-.119	-.086	-.095	-.271*	-.117	.194	.115	.220*	-.125	-.024
18 ネガティブなあだ名（母親）	-.194	-.151	-.174	-.159	-.361**	-.131	.176	.120	.239*	-.152	-.075
19 穏やかに呼ぶ（父親）	.391**	.145	.085	.103	.200	.334**	-.118	-.095	-.261**	.167	.185
20 穏やかに呼ぶ（母親）	.330**	.115	.058	.082	.145	.253*	-.085	-.054	-.292**	-.071	.175

* p < .05　** p < .01

父親からの「呼び捨て」ではアイデンティティ（$r=-.28, p<.05$）と負の相関が見られた。父親からの「ネガティブなあだ名」はアイデンティティ（$r=-.27, p<.05$）で負の相関が見られ、攻撃性の敵意（$r=.22, p<.05$）と正の相関が見られた。幼少期には父親からの呼び捨てがアイデンティティの確立にマイナスに働いているように見受けられる。そして現在の呼称同様にネガティブなあだ名による呼称は、アイデンティティの確立に負の影響を与え、敵意を高めるという結果に至った。また、母親からの呼称についても同じように、「ネガティブなあだ名」はアイデンティティ（$r=-.36, p<.01$）で負の相関が見られ、攻撃性の敵意（$r=.24, p<.05$）と正の相関が見られた。

父親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（$r=.39, p<.001$）と親密性（$r=.33, p<.01$）で正の相関が見られ、攻撃性の敵意（$r=-.26, p<.05$）と負の相関が見られた。母親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（$r=.33, p<.001$）と親密性（$r=.25, p<.05$）で正の相関が見られ、攻撃性の敵意（$r=-.29, p<.01$）と負の相関が見られた。幼少期についても両親ともに穏やかな呼び方では、基本的信頼感と親密性が高まり、反対に攻撃性の敵意が下がっている。

男性における S-ESDS や情緒関連項目による各変数間の関連　S-ESDS や情緒関連項目との相関を Table 5 に示す。基本的信頼感では攻撃性の敵意（$r=-.46, p<.001$）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（$r=.37, p<.001$）で正の相関が見られた。自律性では攻撃性の短気（$r=-.24, p<.05$）、攻撃性の敵意（$r=-.54, p<.001$）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（$r=.40, p<.001$）と正の相関が見られた。基本的信頼感と自律性が高いと攻撃性の言語的攻撃が高くなる傾向があることが示されているが、他者に対しての基本的信頼感が高いことが、自分の意見や主張を明確に示すことに繋がるのかもしれない。多少のことで人間関係が壊れることはないという、ある種の楽観的な思想からくるものとも推測できる。また、自律性により自分自身の意思を明確に示す傾向も推察され、言語的攻撃が高まることについての矛盾はないように思われる。主導性と生産性、アイデンティティ、親密性ではそれぞれ攻撃性の敵意（$r=-.20, p<.01, -.33, p<.001, -.30, p<.01, -.35,$

Table 5　漸成発達段階、攻撃性、思いやりの各変数との相関係数

	S-ESDS						攻撃性				
男性	基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
S-ESDS（基本的信頼感）	-	.506**	.479**	.668**	.630**	.645**	-.098	-.023	-.459**	.368**	.344**
S-ESDS（自律性）		-	.448**	.610**	.532**	.304**	-.178	-.235*	-.535**	.397**	.004
S-ESDS（主導性）			-	.722**	.403**	.349**	.044	.149	-.200*	.476**	.192
S-ESDS（生産性）				-	.576**	.490**	.093	.111	-.334**	.489**	.153
S-ESDS（アイデンティティ）					-	.568**	.023	.139	-.295*	.556**	.283*
S-ESDS（親密性）						-	.009	.076	-.351**	.371**	.346**
攻撃性①（身体的攻撃）							-	.566**	.343**	.181	-.234*
攻撃性②（短気）								-	.399**	.192	-.041
攻撃性③（敵意）									-	-.070	-.157
攻撃性④（言語的攻撃）										-	.060
思いやり											-

* $p < .05$　** $p < .01$

p<.01）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（r= .48, p<.001, .49, p<.001, .56, p<.001, .34, p<.001）で正の相関が見られた。漸成発達理論の各段階の達成度と敵意が負の相関になることは、安定した精神発達が他者に向ける攻撃性を下げる傾向にあるようである。また、それらを補完するようにそれらの項目は他者に対する思いやりとは高い相関を示している。思いやりと相関があったのは、基本的信頼感、アイデンティティ、親密性と正の相関（r=.34, p<.001, .28, p<.05, .35, p<.01,）があり、身体的攻撃と負の相関（r=－.23, p<.05）が見られた。

女性における現在の呼称による各変数間の関連　女性では現在の呼び方として父親と母親からの「くん、ちゃん呼び」、父親と母親からの「呼び捨て」、父親からの「ポジティブなあだ名」、父親と母親からの「ネガティブなあだ名」、父親と母親からの「穏やかに呼ぶ」に各 S-ESDS や情緒関連項目と相関が見られた（Table 6）。

父親からの「くん、ちゃん呼び」は主導性（r=.12, p<.05）で正の相関が見られた。母親からの「くん、ちゃん呼び」は攻撃性の敵意（r=.12, p<.05）で正の相関が見られた。異性である父親からの「○○ちゃん」呼びは、男子でみられたような敵意などを生むことなく主導性のみとの相関を示した。対して同性である母親の「○○ちゃん」呼びは、男子同様に攻撃性の一部を高めるようである。父親からの「呼び捨て」ではアイデンティティ（r=.15, p<.05）、親密性（r=.14, p<.05）と思いやり（r=.11, p<.05）で正の相関がみられた。攻撃性の短気（r=－.14, p<.01）と負の相関が見られた。男子では「呼び捨て」は、相関がほとんどみられない項目であったが、女子においては異性である父親からの「呼び捨て」によりアイデンティティと親密性、思いやりという三つの項目で相関が高くなっている。また、母親からの「呼び捨て」でも思いやり（r=.18, p<.001）と正の相関が見られた。

父親からの「ポジティブなあだ名」は主導性（r=.17, p<.001）と正の相関が見られた。父親からの「ネガティブなあだ名」はアイデンティティ（r=－.14, p<.05）で負の相関が見られた。「ポジティブなあだ名」では、「くん、ちゃん呼び」と同じように父親からは主導性が高まっていたが、「ネガティブなあだ名」は、アイデンティティを下げる結果になった。同様に母親からの「ネガティブなあだ名」は基本的信頼感（r=－.15, p<.01）と自律

Table 6　現在の呼称と漸成発達段階、攻撃性、思いやりの各変数との相関係数

	S-ESDS						攻撃性				
女性	基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
1 くん・ちゃん呼び（父親）	.031	.042	.117*	.014	.028	-.059	.004	.054	-.076	-.030	.016
2 くん・ちゃん呼び（母親）	.038	.048	.070	.052	.062	-.054	.026	.021	-.116*	.013	-.090
3 呼び捨て（父親）	.017	.052	-.082	.021	.147*	.143*	-.068	-.142**	-.084	-.002	.111*
4 呼び捨て（母親）	.032	.067	.008	.061	.098	.094	.018	-.038	.001	.045	.178**
5 ポジティブなあだ名（父親）	.094	.038	.170**	.102	.064	.009	-.087	-.002	-.004	.066	.047
6 ポジティブなあだ名（母親）	.087	-.026	.087	.014	.001	.006	-.011	.006	.020	.015	-.019
7 ネガティブなあだ名（父親）	-.079	-.074	-.041	-.037	-.144*	-.139	.036	.046	.013	.013	-.060
8 ネガティブなあだ名（母親）	-.152**	-.164**	-.021	-.083	-.102	-.140*	.128*	.105*	.137**	-.039	-.039
9 穏やかに呼ぶ（父親）	.240**	.111*	.079	.149**	.167*	.159*	-.121*	-.127*	-.219**	.004	.208**
10 穏やかに呼ぶ（母親）	.281**	.108*	.086	.196**	.222**	.192**	.040	-.081	-.198**	-.071	.188**

* p < .05　** p < .01

性（r =−.16, p<.01）、親密性（r=−.14, p<.05）で負の相関が見られ、攻撃性の身体的攻撃（r=.13, p<.05）と攻撃性の短気（r=.11, p<.05）、攻撃性の敵意（r=.14, p<.05）と正の相関が見られた。同性であり母性の象徴である母親からの「ネガティブなあだ名」は、漸成発達理論の主要な達成を阻害することと攻撃性を高める結果となった。

父親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（r=.24, p<.001）と自律性（r=.11, p<.05）、生産性（r=.15, p<.01）、アイデンティティ（r=.17, p<.05）、親密性（r=.16, p<.05）、思いやり（r=.21, p<.001）で正の相関が見られ、攻撃性の身体的攻撃（r=−.12, p<.05）と、攻撃性の短気（r=−.13, p<.05）、攻撃性の敵意（r=−.22, p<.001）と負の相関が見られた。母親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（r=.28, p<.001）と自律性（r=.11, p<.05）、生産性（r=.20, p<.001）、アイデンティティ（r=.22, p<.01）、親密性（r=.19, p<.01）、思いやり（r=.19, p<.001）で正の相関が見られ、攻撃性の敵意（r =−.20, p<.001）と負の相関が見られた。両親とも「穏やかな呼び方」では、主要な漸成発達段階の各主題の達成度が高くなり、攻撃性が下がり、思いやりが高いという結果になった。

女性における幼少期の呼称による各変数間の関連　幼少期の呼び方として父親と母親からの「呼び捨て」、父親からの「ポジティブなあだ名」、父親と母親からの「ネガティブなあだ名」、父親と母親からの「穏やかに呼ぶ」に S-ESDS や情緒関連項目と相関が見られた（Table 7）。

父親からの「呼び捨て」では、主導性（r=−.12, p<.05）と攻撃性の短気（r=−.14, p<.01）で負の相関が見られた。幼少期に異性の親である父親から「呼び捨て」で呼称された印象を持つ女性は、主導性や攻撃性の短気が低いことから、少なからず控えめな行動特性を持つのかもしれない。対して母親からの「呼び捨て」は、思いやり（r=.15, p<.01）と正の相関がみられた。父親からの「ポジティブなあだ名」は、現代の呼称と同様に主導性（r=.13, p<.05）と正の相関が見られた。父親からの「ネガティブなあだ名」は、基本的信頼感（r=−.11, p<.05）と自律性（r=−.12, p<.05）、で負の相関が見られた。この結果は、現代の呼称がアイデンティティに影響を与えているのに対して、幼少期の呼称は発達段階の初期の主題に影響を与えていることを考えると興味深いものである。母親からの「ネガティブなあだ名」

Table 7　幼少期の呼称と漸成発達段階、攻撃性、思いやりの各変数との相関係数

	S-ESDS						攻撃性				
女性	基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
11 くん・ちゃん呼び（父親）	-.018	.042	.076	.016	.034	-.042	.027	.076	-.007	.047	-.052
12 くん・ちゃん呼び（母親）	.032	.009	.051	.037	.072	-.013	.037	.009	-.072	.055	-.023
13 呼び捨て（父親）	.020	.005	-.115*	-.011	.094	.116	-.030	-.139**	-.086	-.026	.101
14 呼び捨て（母親）	.024	-.007	-.063	.028	.103	.119	-.023	-.076	-.032	-.031	.147**
15 ポジティブなあだ名（父親）	.044	.001	.134*	.081	.011	-.073	-.009	-.006	0.16	.057	-.013
16 ポジティブなあだ名（母親）	.043	-.053	.089	.035	-.053	-.120	-.013	-.017	.046	.019	-.001
17 ネガティブなあだ名（父親）	-.113*	-.124*	-.035	-.014	-.132	-.130	.002	.047	.042	-.002	-.047
18 ネガティブなあだ名（母親）	-.131*	-.171**	-.057	-.063	-.080	-.162*	.007	.088	.132*	-.065	.013
19 穏やかに呼ぶ（父親）	.237**	.101	.066	.132*	.148*	.170*	-.032	-.137**	-.193**	-.010	.194**
20 穏やかに呼ぶ（母親）	.256**	.129*	.114*	.159**	.200**	.222**	-.001	-.115*	-.180**	-.017	.231**

* p < .05　** p < .01

は基本的信頼感（$r=-.13, p<.05$）と自律性（$r=-.17, p<.001$）、親密性（$r=-.16, p<.05$）で負の相関が見られ、攻撃性の敵意（$r=.13, p<.05$）と正の相関が見られた。これらの結果も現代の呼称と同様な特徴がうかがえた。父親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（$r=.24, p<.001$）と生産性（$r=.13, p<.05$）、アイデンティティ（$r=.15, p<.05$）、親密性（$r=.17, p<.05$）、思いやり（$r=.19, p<.001$）で正の相関が見られ、攻撃性の短気（$r=-.14, p<.01$）、攻撃性の敵意（$r=-.19, p<.001$）と負の相関が見られた。母親からの「穏やかな呼び方」では、基本的信頼感（$r=.26, p<.001$）と自律性（$r=.13, p<.05$）、主導性（$r=.11, p<.05$）、生産性（$r=.16, p<.01$）、アイデンティティ（$r=.20, p<.01$）、親密性（$r=.22, p<.05$）、思いやり（$r=.23, p<.001$）で正の相関が見られ、攻撃性の短気（$r=-.12, p<.05$）、攻撃性の敵意（$r=-.18, p<.001$）と負の相関が見られた。両親とも「穏やかな呼び方」では、現代の呼称同様に主要な漸成発達段階の各主題の達成度が高くなり、攻撃性が下がり、思いやりが高いという結果になった。

女性における S-ESDS や情緒関連項目による各変数間の関連　S-ESDS や情緒関連項目との相関を Table 8 に示す。基本的信頼感では攻撃性の身体的攻撃（$r=-.26, p<.001$）、攻撃性の短気（$r=-.24, p<.001$）、攻撃性の敵意（$r=-.56, p<.001$）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（$r=.18, p<.001$）で正の相関が見られた。攻撃性とは基本的に負の相関があるようであるが、言語的攻撃のみ正の相関になり、基本的信頼感の高さが言語的攻撃を高める結果となっている。他者への信頼感の高さが遠慮しない口の利き方などを増長するのかもしれない。自己主張や意見をはっきり言うような項目なので、他者との関係が壊れることがないという他者への信頼もうかがい知れる。自律性でも身体的攻撃（$r=-.12, p<.05$）、攻撃性の短気（$r=-.15, p<.01$）、攻撃性の敵意（$r=-.44, p<.001$）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（$r=.45, p<.001$）と正の相関が見られた。自律性においても同様の傾向が見られたが、特に攻撃性の敵意との負の相関と言語的攻撃との正の相関は相関係数も際だって高かった。自律性の達成が高いと、敵意は極めて低いことからも他者を気にせず自分を律した生き方をしているのかもしれない。また、言語的攻撃が高くなるこ

Table 8　漸成発達段階、攻撃性、思いやりの各変数との相関係数

	S-ESDS						攻撃性				
女性	基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
S-ESDS（基本的信頼感）	-	.526**	.431**	.622**	.621**	.634**	-.260**	-.242**	-.559**	.180**	.290**
S-ESDS（自律性）		-	.444**	.655**	.683**	.472**	-.115*	-.152**	-.498**	.452**	.063
S-ESDS（主導性）			-	.595**	.374**	.313**	-.035	.084	-.153**	.392**	.121*
S-ESDS（生産性）				-	.610**	.481**	-.181**	-.212**	-.435**	.337**	.155**
S-ESDS（アイデンティティ）					-	.552**	-.173*	-.117	-.492**	.316**	.115
S-ESDS（親密性）						-	-.265**	-.162*	-.520**	.168*	.378**
攻撃性①（身体的攻撃）							-	.491**	.279**	.133*	-.387**
攻撃性②（短気）								-	.473**	.276**	-.156**
攻撃性③（敵意）									-	-.060	-.144**
攻撃性④（言語的攻撃）										-	-.094
思いやり											-

*$p < .05$　**$p < .01$

とは、自己主張を明確にする行動特徴から推察される。主導性では自律性同様に攻撃性の敵意（$r=-.15, p<.01$）と負の相関がみられた。生産性では身体的攻撃（$r=-.18, p<.001$）、攻撃性の短気（$r=-.21, p<.001$）、攻撃性の敵意（$r=-.44, p<.001$）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（$r=.34, p<.001$）で正の相関が見られた。自己の効力への確信を持つ項目である生産性からも、環境をある程度コントロールするような自己効力感を持ち、攻撃性は低まることも推察される。他の項目同様言語性では、他者への明確な主張から高くなっているのであろう。アイデンティティでは、身体的攻撃（$r=-.17, p<.05$）、攻撃性の敵意（$r=-.49, p<.001$）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（$r=.32, p<.05$）で正の相関が見られた。親密性では、身体的攻撃（$r=-.27, p<.001$）、攻撃性の短気（$r=-.16, p<.05$）、攻撃性の敵意（$r=-.52, p<.001$）と負の相関が見られ、攻撃性の言語的攻撃（$r=.17, p<.05$）で正の相関が見られた。アイデンティティと親密性でも、同様の特徴がみられ主要な攻撃性は低く、言語的攻撃のみ高くなるという結果になった。明確な主張を行うというのは、大人の対人関係においては大切なことであることからも、このような結果になるのだと思われる。

思いやりと相関があったのは、基本的信頼感、主導性、生産性、親密性と正の相関（$r=.29, p<.001, .12, p<.05, .16, p<.01, .38, p<.001$）があり、攻撃性の身体的攻撃（$r=-.39, p<.001$）、攻撃性の短気（$r=-.16, p<.01$）、攻撃性の敵意（$r=-.14, p<.01$）と負の相関が見られた。思いやりと一番相関が高いのが、漸成発達段階の親密性であった。他者と親密になることは、他者を思いはかり行動することにもなるので、自然な結果ともいえる。また、具体的な身体攻撃のような項目とも負の相関が極めて高かった。相手を想いはかることは、当然直接行動を抑制すると思われる。

3群による差の検討　次にS-ESDSの6項目と攻撃性尺度の4項目、思いやり尺度の各得点をパーセンタイルから3群に分け、それぞれ上位群（H）、中位群（M）、低位群（L）に分けた。それらを独立変数（要因）として現在と幼少期の呼称についての質問を従属変数とする一要因の分散分析を行った。さらにBonferroni多重比較により3群を比較した。

S-ESDSからみた場合、各発達段階の達成度の高群と低群で、親からの呼ばれ方に差があるかどうかということになるが、有意差のあった項目の結果をTable 9とTable 10に示す。その中でも特に高群と低群での差があったものは、基本的信頼感について現在の呼称では、男性では母親が穏やかに呼ぶことで、女性では父親と母親ともに穏やかに呼ぶことであった。これは幼少期の呼称でも同じ傾向が見られた。また幼少期の女性のみの特徴としては、基本的信頼感の低位群がネガティブなあだ名での呼称が、父親と母親ともに高い傾向がみいだされた。また、男性の幼少期のみ基本的信頼感の低位群が、母親の呼び捨てが高い傾向にあった。

自律性に関しては、現在も幼少期も共に自律性低位群において、母親のネガティブなあだ名による呼称が高い傾向にあった。また幼少期の女性のみ、父親からもネガティブなあ

Table 9　現在の呼称による分散分析で有意差（p<.05）があったF値と多重比較

		S-ESDS						攻撃性				
男性		基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
1	くん・ちゃん呼び（父）									3.19 (2, 98) L < H		
2	くん・ちゃん呼び（母）											
3	呼び捨て（父）	4.22 (2, 97) H < M										
4	呼び捨て（母）											
5	ポジティブなあだ名（父）										3.50 (2, 97) L < H	
6	ポジティブなあだ名（母）											
7	ネガティブなあだ名（父）											
8	ネガティブなあだ名（母）						3.49 (2, 68) M < L					
9	穏やかに呼ぶ（父）						5.53 (2, 66) L < H	3.23 (2, 97) H < L		3.81 (2, 97) L < M		
10	穏やかに呼ぶ（母）	4.78 (2, 99) L < H					3.50 (2, 68) L < H					
女性												
1	くん・ちゃん呼び（父）			3.14 (2, 354)								
2	くん・ちゃん呼び（母）											
3	呼び捨て（父）								5.46 (2, 355) H < L・M		3.45 (2, 355)	
4	呼び捨て（母）											5.36 (2, 361) L < H
5	ポジティブなあだ名（父）			4.49 (2, 351) L < M・H				3.05 (2, 351) M < L				
6	ポジティブなあだ名（母）											
7	ネガティブなあだ名（父）											
8	ネガティブなあだ名（母）		4.30 (2, 363) H < L					3.35 (2, 363) L < H	6.71 (2, 363) H < L・M	3.43 (2, 363) L < H		
9	穏やかに呼ぶ（父）	15.82 (2, 354) L・M < H			4.96 (2, 354) L・M < H	4.57 (2, 186) L < M	3.76 (2, 186) L < H	4.46 (2, 354) H < M		6.80 (2, 354) H < L		6.25 (2, 354) L < M < H
10	穏やかに呼ぶ（母）	19.11 (2, 363) L < M < H			7.85 (2, 363) L・M < H	6.73 (2, 195) M・H < L	5.01 (2, 195) L・M < H			5.16 (2, 363) H < L		

Table 10　幼少期による呼称の分散分析で有意差（p<.05）があったF値と多重比較

		S-ESDS						攻撃性				
男性		基本的信頼感	自律性	主導性	生産性	アイデンティティ	親密性	身体的攻撃	短気	敵意	言語的攻撃	思いやり
11	くん・ちゃん呼び（父）											
12	くん・ちゃん呼び（母）											
13	呼び捨て（父）					3.23 (2, 67)						
14	呼び捨て（母）	3.88 (2, 99) H < L										
15	ポジティブなあだ名（父）		3.46 (2, 97) M < H									
16	ポジティブなあだ名（母）		3.32 (2, 99)									
17	ネガティブなあだ名（父）									3.46 (2, 98)		
18	ネガティブなあだ名（母）											
19	穏やかに呼ぶ（父）	6.52 (2, 98) L・M < H					3.44 (2, 67) L < H					
20	穏やかに呼ぶ（母）	5.59 (2, 99) L < H								3.34 (2, 99) H < L		
女性												
11	くん・ちゃん呼び（父）											
12	くん・ちゃん呼び（母）											
13	呼び捨て（父）			3.36 (2, 358) H < L					4.94 (2, 358) H < L			
14	呼び捨て（母）											3.11 (2, 363) L < H
15	ポジティブなあだ名（父）			5.12 (2, 358) L < M								
16	ポジティブなあだ名（母）			3.10 (2, 363) L < M								
17	ネガティブなあだ名（父）	3.34 (2, 358) H < L	3.49 (2, 358) H < L									
18	ネガティブなあだ名（母）	4.21 (2, 363) H < L	4.92 (2, 363) H < L									
19	穏やかに呼ぶ（父）	17.19 (2, 358) L < M < H			7.50 (2, 358) L・M < H	4.40 (2, 190) L < M	4.61 (2, 190) L < H			3.46 (2, 358) H < L		7.59 (2, 358) L < M < H
20	穏やかに呼ぶ（母）	17.10 (2, 363) L < M < H			9.72 (2, 363) L・M < H	4.31 (2, 195) L < H	7.09 (2, 195) L・M < H	3.63 (2, 363)		5.24 (2, 363) H < L・M		8.44 (2, 363) L < M < H

だ名による呼称も高い傾向にあった。男性は、自律性の高さにおいて呼称に差がみられなかった。

主導性に関しては、女性のみで主導性の高い群において、現在父親からポジティブなあだ名で呼称がなされている傾向にあった。また、主導性の低位群においては、幼少期に父親から「ちゃん」呼びされていた傾向が高い。男性では主導性の達成の高低による一切の傾向が見られなかった。

生産性では、主導性同様に、男性では生産性の達成の高低による一切の傾向は見られなかった。女性のみ生産性の高い人は、幼少期も現在も両親から穏やかに呼ばれている。

アイデンティティでは、前段階同様に、男性でもアイデンティティの達成の高低による一切の傾向は見られなかった。女性のみアイデンティティの高い人は、幼少期も現在も母親から穏やかに呼ばれている。父親からは多重比較の結果、低位と中位との差しからみられなかった。同性としてモデルになりやすさや親しみなどの影響があるのかもしれない。

そして次の親密性では、先の２つの段階の傾向同様、親密性の高い群は両親から幼少期も現在も穏やかに呼ばれている。男性のみ、幼少期に母親からの穏やかの呼称に差がないという結果であった。

考察

今回の調査で示された一番大きな特徴は、両親からの呼称において一番重要なものは、穏やかな呼びかけであることであった。特に女性への影響が強いことが示された。基本的信頼感をはじめとして、生産性、アイデンティティや親密性、さらに思いやりと非常に高い関わりを示した。対して男性にはそこまでの影響を示さず、基本的信頼感や親密性などとの関係程度しか示していない。男性には、時に強い口調であることも大事なのかもしれない。男性と女性では、性役割の問題や社会的望ましさなど、複合的に望まれる呼称も変わってくることが推察される。その結果、両親の関わり方や声のかけ方は、随分変わってくるであろう。その一つに現在における男性への呼称の中で､父親に「○○くん･○○ちゃん」呼びをされている人たちは、攻撃性の短気、敵意に有意な相関が見られていた。有意差は出なかったが、他の攻撃性においても弱い相関が見られていた。これは女子には全く見られず、無相関であることからも、家族の中での父親の位置づけや役割などが、希薄になることや低位になることにより生じる現象かもしれない。子育てにおける父親の重要性も､あらためて示されているといえる。また､同じように母親も息子に対して「○○くん･○○ちゃん」呼びをしていると、身体的攻撃と言語的攻撃が高くなっていることから、両親ともに成人するまで「○○くん・○○ちゃん」呼びをすることは、子育てにおいてどこかで甘やかしが出てしまう可能性があるのかもしれない。子育てを考える上では、穏やかに呼びかけることは子どもの精神的安定と成長を促すようであるが、時には厳しい口調や親としての威厳をしめることも重要になると思われる。実際女性においては、父親からの

「呼び捨て」がアイデンティティと親密性、思いやりを高めている。そういう意味では適度な距離感を保つことが重要で、友達のような親子というなれなれしい関係は健全な子育てには時に阻害要因となる可能性がある。

また、現在における男女両性において「ネガティブなあだ名」では、漸成発達理論の各主題の達成に負の相関が見られた。このことからも一番身近な存在である両親からネガティブな呼びかけをされることは､本人のメンタルに多大な影響を与えることが示された。たとえ冗談であっても、継続的にネガティブな呼びかけはすべきではなく、自尊心などを喪失し本人の成長に大きな影を落とすことは明らかであるといえる。

漸成発達理論の各主題と攻撃性との関係は、明確な特徴が導出された。男女両性ともに言語的攻撃以外の攻撃性とは負の相関を示し、攻撃性が抑制されていることがわかる。特に敵意とは高い負の相関を示しており、そもそも敵意を持つことがない成熟した人間への成長が示唆される。反して言語的攻撃とは高い正の相関が示されており、この項目内容から強い自己主張や自己の意志を明確に他者へ伝えるという面が、数値に表れているように思われる。自分の意見を相手の感情を害することなく、それらの気持ちに配慮しながらも明確に示すことは、アサーションという高度な対人技術を必要とする。それもまさに成熟した大人の条件ともいえる。そして、各主題の達成度の高い人は、思いやりも高くなる傾向があり、他者への配慮ができることもまた大人の条件といえる。

今回の調査は、三好（2017）を補完する探索的な研究であったが、そこからある程度傾向が示された。穏やかに呼びかけることが重要であることとネガティブな呼称はすべきではないこと。また､男女における呼びかけのベストは違うのではないかということである。今後、男子と女子に各発達段階でどのように呼びかけて、接することが重要なのかをさらに細かくみていく必要がある。

引用文献

安藤明人・曽我祥子・山崎勝之・島井哲志・嶋田洋徳・宇津木成介・大芦　治・坂井明子（1999）日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙（BAQ）の作成と妥当性 , 信頼性の検討　心理學研究 70（5）, 384-392.

Azam Sepehri Badi（2011）現代日本語における家族から呼ばれるときの呼称 一橋大学センター紀要 , (2) , 57-71.

木村博旨（2015）大学生における家族内呼称の心理的同一化傾向と家族機能及び家族満足度との関連　龍谷大学大学院文学研究科紀要 37, 118-139.

小嶋秀夫・河合優年・森下正康・村上京子（1990）　親子・きょうだい間における自他の呼称　日本教育心理学会総会発表論文集 32, 124.

松下正明 (2014)「痴呆」から「認知症」へ : stigma と用語変更　老年精神医学雑誌 25 (2) , 199-209.

三好昭子・大野　久・内島香絵・若原まどか・大野千里（2003）Ochse&Plug の Erikson and Social-Desirability Scale の日本語短縮版（S-ESDS）作成の試み　立教大学心理学研究 45, 65-76.

三好　力（2017）両親の子どもに対する呼称と情緒特性の関連について - 攻撃性と思いやりを中心とする情緒特性および青年前期までの心理社会的発達の探索的研究　日本発達心理学会大会発表論文集 28, 363.

大野木裕明（2009）女子青年からみた親子間の呼称と心理的離乳　仁愛大学研究紀要 . 人間生活学部篇 1, 53-61.

佐藤達全（2007）家族の呼び方と子ども観について :「いじめ」や虐待の問題を考える手がかりとして　育英短期大学研究紀要 24, 23-36.

柴田雄企（2016）夫婦・親子の呼称と家族機能性 : 短期大学女子学生を対象として　大分県立芸術文化短期大学研究紀要 54, 35-42.

津留　宏　（1956）家族称呼からみた家族関係　教育心理学研究 4（1）, 12-20.

内田由紀子・北山　忍（2001）思いやり尺度の作成と妥当性の検討　心理學研究 72（4）, 275-282.

横谷謙次・長谷川啓三（2009）「逸脱した」呼称の定義　東北大学大学院教育学研究科研究年報 58（1）, 197-208.

横谷謙次・長谷川啓三（2010a）「逸脱した呼称」の家族機能測定としての信頼性と妥当性　家族心理学研究 24（1）, 30-41.

横谷謙次・長谷川啓三（2010b）侮蔑した呼称は配偶者暴力を示す　東北大学大学院教育学研究科研究年報 58（2）, 229-238.

横谷謙次・長谷川啓三（2011）子どもから親への呼称と子どもの愛着態度　家族心理学研究 25（1）, 45-55.

キャリア意識の醸成が困難な学生とコミュニケーション授業のかかわり
―受講者における意識の変容とその質的研究―

山　口　博　美

Uneasy sutudents of making caree conscusness during the ommunication class
―The questionnaire study about the process of changing conscusness―

Hiromi Yamaguch

要約

短大生は、1年生後半から就職活動に入るため短期間において「キャリア意識」の醸成を求められる。筆者は短期大学小規模学科において「キャリア支援科目」のうち体験型を導入した「コミュニケーション論」を担当してきた。しかし自己のコミュニケーション能力およびソーシャル・スキルを獲得する過程で情緒的問題を抱える学生が多く、就職活動へのスムーズな移行に困難があった。講義終了後のアンケートと個別インタビューには、困難を抱える学生の「不安」の言葉が多く語られた。個人の問題としがちな短大生のキャリア意識を質的調査し、今後のキャリア教育授業の改善のために就職不安の深層部分を分析し解釈した。コミュニケーション科目そのものが孕む問題を捉え、さらに大学外でのボランティアや地域コミュニティーにおいて活動する社会人グループとの交流を組み合わせた実践教育方法の導入が、問題ある学生のキャリア意識をどう変容させたかをまとめた。

Summary

Junior college students are required to develop “career consciousness” in a short time because they have to pursue job hunting at the end of their first year in junior college. In this junior college, where students learn about business qualifications, the author has taught several career supporting, such as communication class in which students can enjoy their performance and present themselves. However, the students experienced difficulties in beginning the job hunting because most of them faced emotional problems in their emotion in acquiring communication and social skills. Interviews and questionnaires conducted after classes indicated that the students were worried had anxiety. The author performed qualitative research on career consciousness of junior college students, which is regarded as a personal problem, and analyzed in depth the anxiety of securing a job to help support the development of career consciousness among students. In this thesis, the author asserts that the introduction of educational methods, that combine volunteering, interaction with working people and active learning in class has changed students’ career consciousness since 2015.

はじめに

人口減少社会において、女性の働き方が脚光を浴びている。2016 年 5 月の政府広報の中の「あらゆる分野における女性の活躍のための重点方針」なるものを読むと、日本では確かに女性の雇用機会は拡大し、社会を支える貴重な労働力であるとの認識は高まっている。だが、性の区別なく働き方も多様であってよいし、キャリアの考え方もその人の価値観に基づく生き方で異なると考える。大学を卒業時に一つの職業を選択することは、個々人がその生涯、特に青年期以降のライフステージでの様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己を重ね合わせるうえで、重要な価値づけの累積となる[1)]。さまざまな価値観にもとづくキャリア意識の多様化は、女子短大生にも多大な影響を及ぼしている。

将来の職業についての展望が持てず、何を志望し何を目指すのか自己決定しない、あるいは自己決定できない学卒者の職業未決定の問題は、アイデンティティーの拡散・危機とも深く関係している。短期大学生の場合、卒業までが 2 年間と短く、職業の十分な探索を行い自己の興味・関心について情報を得る時間や吟味する期間のゆとりがない。そのため将来の進路について、十分な時間と幅広いサポートを得る前に職業選択の時期を迎えるというケースが少なくない。学卒者におけるキャリア選択問題の背景には、経済的状況や産業構造の急激な変化など個人の力では解決しえない多様な外的要因が作用を及ぼしている。また特に女子大生は大学を卒業したらすぐに就職すべきだという社会通念は根強い[2)]。短期大学の期間的問題もあるが、彼らのアイデンティティーや職業意識の未成熟、積極的行動に出ない主体性の無さなど、心理的側面から問題に焦点を当てる必要がある。現代の若者論にたびたび登場する社会と主体的に関わろうとしない、関われない、好きなことと仕事を短絡的に結び付ける社会性のない意識や態度、内向きな生活感、人生観などが問題の根底に浮遊していると思われる[3)]。社会の外的要因も個人の内的要因も複雑に絡み合って彼らの問題を深刻化させている。日本の小・中・高校の進路指導法は指示的、強制的指導の色合いが濃い。学童期・思春期での職業選択を考える関連科目も進学のための主要科目に代わり、自分自身の人生や労働の価値観などを学び自ら意思選択、意志決定する指導、アプローチはほとんどとられてこなかった。将来の自己像を模索する人生の分岐点が先送りされた結果、大学の卒業時の進路決定に情緒的不安を生み、決定への道筋がわからない状況を作り出している。就職したとしても 3 年以内の早期離職・転職率が 52.3％と高く不満、混乱がそのまま継続している[4)]。Benesse[5)] によると、高等学校卒業まで就職を意識したことがない者が、35％いるという調査結果がある。高等教育機関への進学率の上昇に伴い将来の生き方・働き方について自ら選択・決定することなく、進路意識や目的意識が希薄なまま進学してきた短期大学学生の特色を捉え直すべきであると考える。若者のキャリア選択にまつわる諸問題は、個人の経済的・精神的自立の機会を失うだけでなく、貴重な人材育成の継続に歯止めをかけ、日本の将来に大きな損失を生み出すことになろう。

本稿ではキャリア支援科目の学修に情緒的不安を訴える学生からアプローチし、2015

年から、コミュニケーション授業の根底に孕む問題に目を向け、就職決定までの直接的、間接的にも影響を与えた諸要因について学生自身の自由記述と半構造的インタビューをもとに分析と解釈を試みた。

第１章　　短期大学女子学生のキャリア意識の現状と先行研究

就職活動中の大学生のキャリア意識について、また就職活動に関連するストレスや職業不安については多くの先行研究が存在する。女子短期大学生のキャリア意識については「適職信仰」「「受け身」「やりたいこと志向」といった表現で就業問題の心理的側面を取り上げている。「適職信仰」とは、いつか自分に最適の仕事に巡り合えることを信じて実現できることを強く願う姿勢、「受け身」は職業選択に対して、すべてに受け身で何とかなると考える姿勢、「やりたいこと志向」は、やりたくないことは無理にする必要はなく、やりたいことを仕事にしたいと考える姿勢を示している。「適職信仰」については職業未決定に対して抑制的に働くとし、「受け身」は職業不決断に繋がるとしている[6]研究のある一方、キャリア女子大学生の「適職信仰」は、不安を増幅し就職意識を妨げるものと相反する研究結果もある[7]。

先に述べたように日本の教育制度には問題があり、また心理的には「移行」そのものが不安の要因にとなるといわれるこの就活開始時期より「切迫感」と自分探しの「混乱期」を迎えると考えられる[8]。大学生の職業不安に関する研究においては、「自己効力感」が職業決定に多大なる影響があり、職業意識醸成に効果的であると示されている[9]。赤田等は４大生と短大生のキャリア教育における自己効力について比較した[10]。浦上が作成した進路選択に関する自己効力尺度（OAS）及び坂柳の作成した職業的不安尺度[11]を用いて両者を分析し、その結果自己効力尺度においては短大２年生より四大４年生の得点が高く、また職業不安については、四大４年生より短大二年生の得点が有為に高いことを示した。浦上は、進路選択に対する自己効力感の高い者は、職業が自分の成長にとってより必要かつ重要なものと考えているのに対し、自己効力感の低い短大生は４大生に比較して、職業についての考えがまとまっていなかったり、単に生計を立てるための手段と捉えている傾向を示した。こうした自己効力感の低い短大生は、選択行動を避けたり、不十分な行動に終わってしまうため、自己不安の増幅、失望、諦観、職業選択の回避という職業不安を抱える要素が高いことを数量的に分析したした。彼らの不安が、大学内でのキャリア支援科目で変容したり軽減するかについて、その意識の変容を質的方向から分析し研究したものは見当たらなかった。短期大学キャリア支援にかかわる教職員の支援の拡充は急務とされているがその道筋に何が必要か。キャリア教育授業の孕む問題や学生の不安な意識を今一度丁寧に傾聴し分析、解釈することは意味があると思う。

第２章　本研究の概要

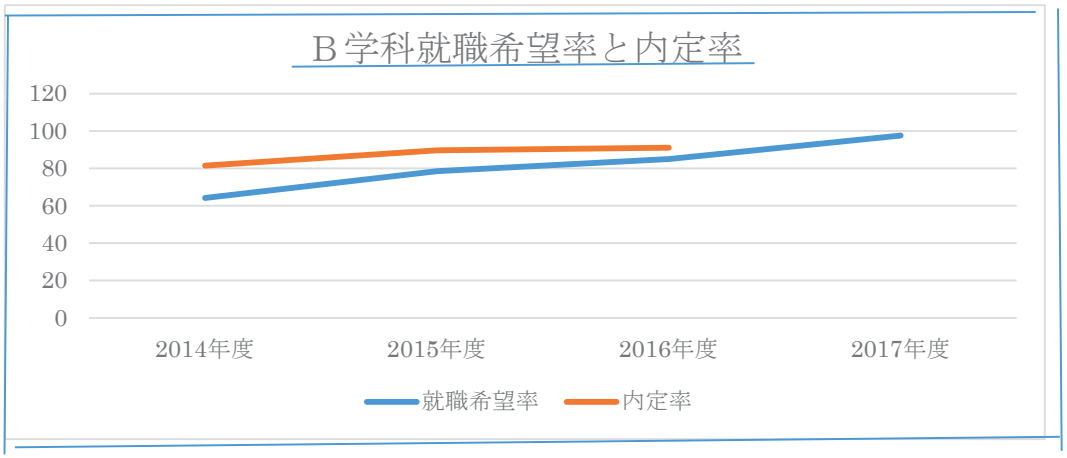
（１）A 短期大学小規模学科の現状と問題点

A 短期大学小規模Ｂ学科の就職状況についての状況を見ると、表１のようになる。卒業時の数値による結果のみを考えると、キャリア関連科目を統合し、コミュニケーション論の内容を再構成した 2016 年度以後、就職希望率、内定率は上昇し成果は出ていると考えられる。2016 年 12 月末に 45％だった内定率が 2017 年度は、12 月限在で既に 80％に達した。就職意識を問題とすると就職希望率をまず問題とすべきだが、2014 年度のアルバイト・家事手伝い・未内定の合計は 17 名で就職希望率が 64.2％と低く 2015 年度は 12 名で 75％と見過ごしておけない数値であった。就職を希望しない学生は、アルバイト継続、または就職活動自体に不安を感じる、や体調不良という理由だった [12)]

Ｂ学科はビジネス資格や創作等の多彩なコースや科目を組み合わせて学べる学科である。創作系はサブカルチャ―として若者に人気があり、特にアニメ産業は、今年度２桃円規模に売上が拡大し世界的産業に成長している中 [13)]、Ｂ学科には、将来はこの道でと「やりたいこと志向」の強い学生が多い。しかし創作系の採用幅は狭く就職としては安定しない職種で、まずアルバイト採用からと企業にとって都合の良い雇用形態をとるところが多い。それでも技術を習得し認められるまで、アルバイトで頑張るという未内定者の実態がある。こうした数量で測れぬＢ学科学生の実情を知り、各自のカウンセリングも今後の課題であろう。就職意識を持たずに入学し、主体的な動きを見せることがない学生と、入学時より明確な将来像を持っている学生とは明らかに授業態度から異なる。その差は時間を経るにつれて大きくなり、就職意識の醸成に不安要素がからまって、自己理解の希薄さが職業不安となり、就職活動にも大学内での学習にも影響が出てくる。

Ｂ学科　就職状況　表１　（2014 年度卒～ 2017 年度卒業予定）

	年度／分類	2014 年度卒	2015 年度卒	2016 年度卒	2017 年度卒業予定者 12 月　時点
A	卒業者数	42 名	40 名	40 名	43 名
B	就職希望者	27 名	30 名	34 名	42 名
C	内定者	22 名	26 名	31 名	37 名
D	未内定者	5 名	4 名	3 名	——
E	アルバイト	8 名	3 名	I 名	——
F	家事手伝い	4 名	5 名	2 名	——
G	進学	3 名	2 名	2 名	1 名
就職希望率（B/A）		64.2 %	75%	85%	97%
内定率　（C/B）		81.4%	86.6%	91.1%	12 月　現在 88%



グラフ１

A 短期大学の小規模学科（以下 B 学科とする）で「コミュニケーション論」が開設されたのは 2006 年、その前後でプレゼンテーション他キャリア支援が次々に開設された

2015 年には､それぞれ分かれて配置されていた「キャリアデザイン」「コミュニケーション論」「プレゼンテーション」「社会人基礎講座」「ホスピタリティー」「インターンシップ」「ボランティア」「短大生基礎講座」が共通科目の「キャリア支援科目」として統合され、学生の就職支援を明確に打ち出す体制をとった。筆者は 2015 年よりこの学科で専任として学生の授業及び生活全般について深く関わると同時に、学生の「キャリア意識」醸成の問題に向き合うこととなった。「コミュニケーション論」は教養を基礎に社会人として必要とされる表現力と伝達力、企画力、対人関係力、また実社会で求められる実務的マナーまでを身につけさせ、就職意識に接続させようとするのが目的である。

（２）研究目的

本研究の第一の目的は、A 短期大学 B 学科の学生を対象として以下のようになる。

B 学科には、就職に関連した意識の醸成を目的とする「キャリア関連」科目の一部である「コミュニケーション論」を学ぶ中で、就職意識へ繋がったかについては、「気がかり、不安、恐れ」などネガティブな感想をもち、就職意識へ接続に困難な学生がいることが問題となった。コミュニケーション授業のエンカウンター授業を表面的に受容しながら、潜在意識としてネガティブな感情を持ち、行動できない学生の意識の掘り起しは、重要であると考える。2016 年より大学外で地域の社会人や様々な社会活動をする人々との交流を授業内容に組み入れ、教室外でのコミュニケーションを実践活動として実施した。同時に質的アセスメントも継続し、学内外の授業がキャリア意識接続にどう影響したかを質的分析し解釈した。その結果を踏まえて、次期授業に向けての検討課題としたい。

仮説１）コミュニケーション論のグループ体験（グループエンカウンター型）授業は、自己理解と将来に向けて明確な職業意識を育てる効果があるとする先行研究は多

い[14]。しかし自己効力感が低く、自己不安を持つ一部の短大生には、授業の特色が、不安、恐れや揺らぎを持つ学生の心理を顕在化させ欺瞞的受容に陥る要素を孕んでいる。

仮説２）社会人との交流は、１）の学生の職業意識の接続を支援する。

（３）対象者

A 短期大学 B 学科学生、2015 年～ 2017 年においてはキャリア支援科目の「コミュニケーション論」受講生の延べ６１人のうち、不安な感情・気がかりを持ち就職活動にスムーズな接続が困難な経過を示した９人を継続してインタビュー対象者とした。

第３章「コミュニケーション論」とキャリア意識への接続

（１）大学におけるキャリア関連科目と「コミュニケーション」

学生に「最も不足している能力」として企業の採用担当者の 85％が「コミュニケ―ション能力」を挙げている。2017 年度大学の 95％以上が「コミュニケーション」関係科目を総合教養やキャリア関連科目としてに掲げている背景には、企業や社会の声がある[15]。

（１）－１キャリア意識

キャリア意識の計測方法の一つに「キャリアテスト」があるが、B 学科学生の授業の中で同テストを計測をした数値と関東圏内他大学生の数値を比較した。他大学生の数値は、先に述べた安達の研究より転用した。B 学科におけるテスト結果の特色は、「適職信仰」においては他大学に比較して特に強い傾向はなかった。高い数値を示したのは、「受け身」と「やりたいこと志向」である。「受け身」は「将来のことはその時の流れだと思う」「将来の仕事は何とかなると思う」の２項目は特に高く、また「やりたいこと志向」は「自分の時間や自分の世界にこだわりたい」「将来は好きなことを仕事にしたい」「自分の好きなことができる環境にいたい」が他大学学生とほぼ同じである。自分の好きなこと、やりたいことにこだわる姿勢であるが、それ以外の仕事は今から準備しようとしない姿勢も垣間見える。

（４）「コミュニケーション論」講義の構成　（表２）

筆者の担当する「コミュニケーション論」の講座は、コミュニケーションの概論とあるが、演習である。コミュニケーションは、その国の時代を反映した文化、習慣、個々人の対人間の相互作用によりそれぞれの場面で刻刻と変化し変容する。したがってコミュニケーションを授業として、学生たちが信頼関係を作るための自己・他者理解、また自己を表現するスキルを学ぶには、体験型（グループエンカウンター形式）の実践型授業が最も効果的であると考え、津村と国分のプログラム[16]より５種類を組み合わせ、実施してきた。教育訓練としても用いられるこのプログラムの効果については先の実施報告がある。2014

年以前の講義終了後に毎回実施していた学生の感想には、職業意識醸成の効果について、検証できたといえなかった。そこで 2016 年よりそれまでの学内体験型から、学外での多様な人々と交流の場を作り出し、その意識の変化を探索した。参加体験後の感想記述やFBで口頭発表､自己の考えや感じたことを発表し､共有できることもスキルとして求めた。本講座では、社会的スキルもコミュニケーションスキルも技能であり､「演習」として練習し、身につけることをシラバスにも明記した。この講義では表２のように、グループエンカウンター形式体験授業を参考に構成している。

表２　「コミュニケーション論」授業概要と狙い

３回で１テーマ 学習テーマ内容	室内学習の概要（体験型授業）	狙い	2016 年以降 学外実践活動を追加
１ コミュニケーション	アイスブレーク 「リレーションシップゲーム､」 自・他者紹介「インタビューゲーム」 「匠の里」ゲーム　情報伝達・傾聴力	表現力、協調性、 傾聴力と自己開示 チームワーク作り	地域で高齢者にインタビュー （正課外)「グリーンポケット」 高齢者支援
２ ディベート	経済新聞記事の輪読 社会問題についてディベート 高齢社会・少子化問題、仕事と社会	職業情報の収集 職業適性の発見 女性の一生とキャリア	青年障害者交流「あめんぼ」 コミュニティーカフェ
３ ディスカッション、	ゲーム「社会で働く意味と目的」・「優先度の討議」　「船長の決談」 他者の話し方、内容を聴く。 「自己理解、自己の将来像を探る」	キャリア意識、 自己分析 自己効力感	子育てサロン、 野菜販売 就職意識調査
４ 自己を見つめる	記入とスピーチ「私とは・・」 職業適性テスト⇒ライフデザイ 「なりたい自分」	自己概念 職業的展望、 自己探索	 子供食堂 知的障害者施設「SORA」
５ 自己開発と プレゼンテーション	企画とプレゼンテーション「地域のイベント企画」面接と自己 PR スピーチ「過去の私と未来の私」	自己 PR 業界と職種の研究	

（５）データ収集とインタビュー協力者（分析焦点者）

2015 年からの下記インタビュー協力者とは、承諾書および研究倫理遵守に関する誓約書を受理し教室あるいは研究室にて 30 分程のインタビューに応じた学生である。コミュニケーションの授業内容、その直後の感想や提出物により、インタビューガイドを作成した。就職活動へと移行する行動時期、活動中の精神的な悩みなど学生のペースや話の流れに逆らわず進めて、多用された言語、考え方から読み取れる言語を取り出しまとめた。今回の研究では、アンケート、自由記述インタビュー等からの総抽出語数は 35,391 語となった。

表 3　インタビューで用いた質問事項

1	コミュニケーション論の 5 つのテーマは、実践型で構成されているが、就職したいという思いに繋がったか、不安や嫌悪につながったゲームやロールプレーはあったか。
2	仕事の意味などディスカッション、ロールプレーで実践したが、途中の気持ちや参加する前と後で、何か変わったという感覚はあったか
3	他者の前で就職の意味・意思や発表することには、どんな気持ちの動き、印象を持ったか
4	授業後、内定を得た友人と話すときアドバイスを受けたか、どんな気持ちだったか
5	毎回提出する感想は率直に書けたか、（内定前は　内定取得後は）
6	グループでゲームや討議をする時どのような感想をもったか
7	FB は、率直な気持ちを言えたか
8	自己分析に対して、どんな印象を持ったか。自分の能力や性格をどんな仕事に合うか
9	仕事に関する討議や、レポート・発表はどんな感想を持ったか
10	就職に関して家族、またキャリアセンターや教員に相談すると、どんな気持ちになったか。どのような言葉が嫌か、またほっとした、救われたと感じたか。
11	仕事の適性テストや自己開発のプレゼンにどんな印象をもったか、その後の就活活動についてどう影響したと思うか
12	社会人との交流では、初回どんなことを想像して参加したか
13	大学外で、社会人と一緒に活動した時、就職に対しての意見や経験などで印象に残っていることは何だったか
14	最初に社会人から活動の意味や注意点を学習し、活動後の気づきを話したときどんな気持ちになったか
15	社会人の言葉や行動から、何を考えたか

ゲームの中、あるいは実施後のFB、グループワーク時に感じたことをアンケートを基に、頻出した言葉を聞き取り整理した。女子大生の表現する言語，語彙は時に筆者の理解の及ばぬこともあり曲解もあるので、曖昧な言葉は補足し心情により近いものを採用 , 頻出したものでも近い意味は一つに統一した。

（6）質的研究分析方法

本稿では、解釈主義的視点に立つ分析法として木下 (1999) の修正グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M—GTA) を使用した[17]。この研究では、「コミュニケーション論」受講者の内、分析焦点者の学生に対して実施された。就職活動中において、短大生が仕事への移行を目指す時間的流れの中で彼らのネガティブな主観的意識が「授業に内外での感覚や経験」「出会い、エピソード」などでどう変容していくかを解釈した。これは M － GTA では「分析テーマ」となる。M － GTA では分析テーマと分析焦点者の 2 つの視点に絞ってデータを見ていく方法をとる。「分析焦点者」とはデーターを解釈する際、不安感を持つ研究協力者（本稿では受講生のうちインタビュー協力者）を個人ではなく、ある現象としての特色を共有する一団として捉え設定する。本稿におけるテーマは、分析焦点者は「講義受講中に持った就職意識醸成にネガティブ意識のある人」と設定、「その感情をどう変容させたか」を質的に見た。故に分析焦点者にとって主感的経験や分岐点となっ

たことは何か、という視点から言語、文章を逐語データとして解釈した。自由記述回答データを用いたテキストマイニング手法には、他に KH coder や SCAT など多々あるが、分析焦点者の潜在的な意識の変化を時間的枠、場所的枠でとらえるには、現象的経過に沿ってアプローチする M － GTA が効果的と考えた。

逐語データをコード化しさらにカテゴリーとして分類した。コアカテゴリーについては [Ⅰ, Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ] で示し、サブカテゴリーは《 》、概念を『 』としてその他付随して出てくる定義などは「 」と示している。グランデッドセオリーは、小規模のデータから分析結果と分析結果を合わせてさらに高次の分析概念を得るような階層的な手続きを有しているため、テーマなどに多様な概念を用いる。

就職意識の接続カテゴリー一覧表　　表４

就職意識の接続カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
Ⅰ接続に足踏み状態	授業という枠での違和感・虚構	・本音と建て前 ニヒリスティック	成績に関連する不安　　前向きのことしか書けない。 ・グループ体験は受け入れられる者と、居心地の悪い者がいる。 正論を、ＦＢで押し付けられている苛立ち。教師の求めることに合わせる、グループに合わせる自
	受け身	場面緘黙と怒り 現実感のない空虚さ	分の違和感あった。家庭環境、経済的環境への怒りがあるから話さない。 ・やりたい仕事がないが、まだ何とかなる。とりあえず何か見つける。
	見えない縛り・葛藤	・友達関係 ・親との不協和音	・グループディスカッション、周囲の目が気になる。 恥をかきたくない。 ・親の言うとおりにすべきという束縛と親のようになりたくないという意識 （自分の親は成功者ではない哀しさ）
Ⅱ接続に停滞と混乱	こだわりと現実のギャップ	・仕事へこだわり 「資格」「経験」へのこだわり ・自己の選択の有効性	・好きなことを仕事にしたい。どんなことでもいいから好きなことに関わっていたい。 自分のこだわりは、他者には恥ずかしくて言えない。(能力無いのにと思われる屈辱) 夢は捨てたくないが、実現困難だと分かっている。 選択してきた資格・経験を生かした仕事がしたい。
	恐れ 揺らぎ	・能力不足が顕在化 ・露見の恐れ 就職できない現実 ・自信の崩壊	・ゲームは楽しいが、自己開発・展望のプレゼンは自己の能力の欠如がわかり自己嫌悪に陥った、 自分にも他者にもわかる、知られるのは嫌だ。内定者に会いたくない。 予想外の展開に落胆の動揺した。 優等生だった自分がなぜ不採用か、理由がわからないから、次の対応が分からない。

Ⅲ接続へのもがきと社会意識	焦燥と疲労	・精神的疲弊	・就職が決まらない現実が迫る恐怖。家庭環境がが腹立たしい、哀しい。 不合格通知に人格を否定された気がした。その衝撃から将来が見えない、 ボランティアが息抜きになった。
	帰属願望	・時間的制約	卒業までにとりあえず何とかしたい。社会に帰属したい 選択肢が減少し、焦りで苦しい
Ⅳ接続に他者の介入 修復の方向	撤退・依存	情報の遮断、一時回避 他者の指示を摂取	・とりあえず今は撤退し一時休み、結論は先延ばししたい ・誰かに依存、他者の指示通りにしたい ・「とりあえず」の言葉に抵抗感がある
	社会という枠で他者との交流と刺激	柔軟性と寛容・勇気の取得に成功	・ボランティア、社会実践の場では、自分をさらけ出した。大人の就職の考え方が、柔軟で気が楽になった。失敗してもいいと思え得るようになった ・仕事への姿勢は、それぞれでいいという社会人の言葉に力が抜けた
Ⅴ意識再構築と接続	視点の変更 不安の軽減	不満足の内定から意識の転換 他者の言葉に誘発	・満足ではないが「とりあえず」今は安心したいし、今後も勉強を継続し、次のステップへ向かう。 ・社会人の「第一次就職」という言葉に「とりあえず」の「なげやり」感が消え、後ろめたさが溶け新たな視点を得て、将来を継続して考える就職意識となった。 実践活動で将来のことに展望が持てた。
		受け入れることから将来を見る、進む	・長い人生で何回も転職してキャリアを積むのが普通である

第4章　意識変容のプロセス

（１）変容のプロセスの結果分析

⑴-1　コミュニケ―ション論受講中の就職意識の変容過程

今回の分析の結果、就職意識への接続の [カテゴリー] はⅠ～Ⅴ段階が抽出された。この５段階は、コミュニケーションの５テーマが各３週で終了する経過と重なることとなった。この５カテゴリーを構成する《概念》は１７個存在した。これらの概念は自由記述やインタビューと照合、概念間の比較を経て『サブカテゴリー』13 個に生成され、その「定義」も示したのが表４になる。

⑴-2　[Ⅰ接続に足踏み状態]　とその構成要素について

コミュニケーション論等の授業においてゲーム・ロールプレーに積極的な目的をもって参加し、同時にキャリアセンターや指導教員のその他内外のサポート資源を駆使して早期に自己の就職意識を構築する学生がいる。こうした学生は、早期接続完了型として、今回の分析焦点者として扱っていない。

［接続に足踏み状態］は、表４に示した様に、第１～３回のコミュニケーションをテーマにした授業での分析焦点者の意識を解釈している。初期の自己紹介ゲームは、自己像を探索する内容に戸惑いと抵抗があり、盛り上がるグループとしらけた雰囲気の気まずいグループが出てくる。このカテゴリーは、《違和感・虚構》と《縛り・葛藤》《受け身》の３つが生成された。とりあえず教師の求める姿に合わせようと欺瞞的に共感、受容する居心地の悪さ《違和感》と、成績がらみの《見えない縛り》や心理的抵抗との《葛藤》が拮抗する [足踏み状態] である。就職意識はまだ漠然とする中『建前と本音』がちらつく《虚構》の自分に怒り、場面緘黙で防御する。こうした不安が他者と距離を置こうとするか、あるいは斜に構えて言葉にしないが批判的な雰囲気『ニヒリスティック』に繋がる。この意識の根底には社会性欠如や経験不足を要因とする「恥を回避したい」気持ちから自己開示できないと解釈できる。また「何とかなる」という反動的な強気を見せて、自己中心的な開き直りを生む。主体性の無い《受け身》が、周囲を冷やかに見る態度に繋がり、Ｂ学科の「キャリアテスト」において「受け身」の項目が他校大学生より強く出た結果と結びつく。

⑴-3　[Ⅱ接続に停滞と混乱]　その構成要素について

［Ⅱ接続に停滞と混乱］はサブカテゴリーに《こだわりと現実のギャップ》《恐れ･揺らぎ》の２つを持つ段階である。ディスカッションが頻繁に行われて、他者にアドバイスをもらいながらのゲームは他者から自分の話し方や職業意識を評価される。自己の仕事への「こだわり」や論理性の矛盾あるいは社会性の有無が自己にも周囲へも露見する段階であり、潜在意識の中に深い不安と恐れの要素が見える。また就職活動を継続する中、将来像で述べた『仕事へのこだわり』に執着する段階である。Ｂ学科学生の高得点を示す「こだわり

志向」の結果と一致する。様々な資格取得も《こだわり》を実現する手段であり、就職に生かしたいという学生の意識がある。しかし『就職できない現実』が心に重くのしかかり、自己の就職意識そのものに《揺らぎ》が生じる。スピーチも将来への計画発表もまた自己の就職意識を問い直すことにもなり、活動が停滞する者にとっては『自信の崩壊』と混迷を深める要因となる。家庭環境や経済的不安も「怒りと哀しさ」になると記述に頻出した。《就職できない現実》が迫り揺らぎは大きい。

⑴-4　[Ⅲ就職意識接続へのもがきと社会意識] その構成要素

［Ⅲ就職意識へのもがき」はサブカテゴリー《焦燥と疲労》《帰属願望》から生成された。「就職が決まらない現実」が常に意識に上るようになり、「卒業までにとりあえず決めなければ」という『時間的制約』が迫る恐怖と、就職活動も終盤となると「選択肢の減少」してゆく事を実感し、《焦燥感》に活動が鈍る段階である。「残念ながら、採用を見合わせます」という通知を幾たびも受け取り、「人格を丸ごと否定されたという衝撃」は多くの焦点分析者の記述に頻出し《精神的疲弊》になる。しかし授業では、ディベート（保育所不足・女性活躍社会）を通し社会に本気で向き合う空気が生まれる。社会の構成員としての存在、法律、規範の中で生きる意味を理解し「帰属」したいという意識が生じてくる。また課外の活動としての社会人との交流やボランティア活動もさらに活発となり、交流が刺激あるいは息抜きになったという記述が多くなる。

⑴-5　［Ⅳ接続に他者の介入者、修復への方向］の構成要素

Ⅳは《撤退・依存》《社会人との交流・刺激》という２つの拮抗するサブカテゴリーが生成され、構成する概念は、『情報の遮断・一時回避』『他者の指示を摂取』『柔軟と寛容、勇気の取得』の３つになる。「内定」に一安心するが、まだ他の選択にも未練があり就活を継続するモラトリアムな焦点分析者と、理想的将来像がまだ明確に描けない「疲労感」が強い内定未取得の分析焦点者に分かれる。精神的ひきこもり状態で結論は先延ばしにする『一時回避』者が出る。授業では全員の前での「なりたい自分」「栄光の日」の発表があり、質問を受け評価される。この段階で自己像の定まらぬ分析焦点者は苦しくなり授業を欠席、回避する状態となった。また自己の将来像に自信喪失し、内外の相談者の指示に《依存》、短絡的『摂取』が強くなる段階である。反面「『とりあえず』ここに就職したら、と進められた」ことに強い反発を抱く。さまざまな意味で頻繁に使用される「とりあえず」と「とにかく」という言葉については、後の考察で述べたい。大学外の交流やボランティアを自主的に継続する者が出て「社会人の考えに誘発された」「柔軟さに気が楽になった」という言葉に、分析焦点者の視点が変わったことが覗えた。2016 年より社会実践をまず予備学習から始めたこと、特に子供の貧困を考える「子供食堂」、知的障害者の創作活動支援事業所「SORA」等は立ち上げの経過、運営の諸問題、将来の活動展開まで現場で学習したことが背景にある。利害関係のない大人と率直に話し、こうした社会貢献の仕事に

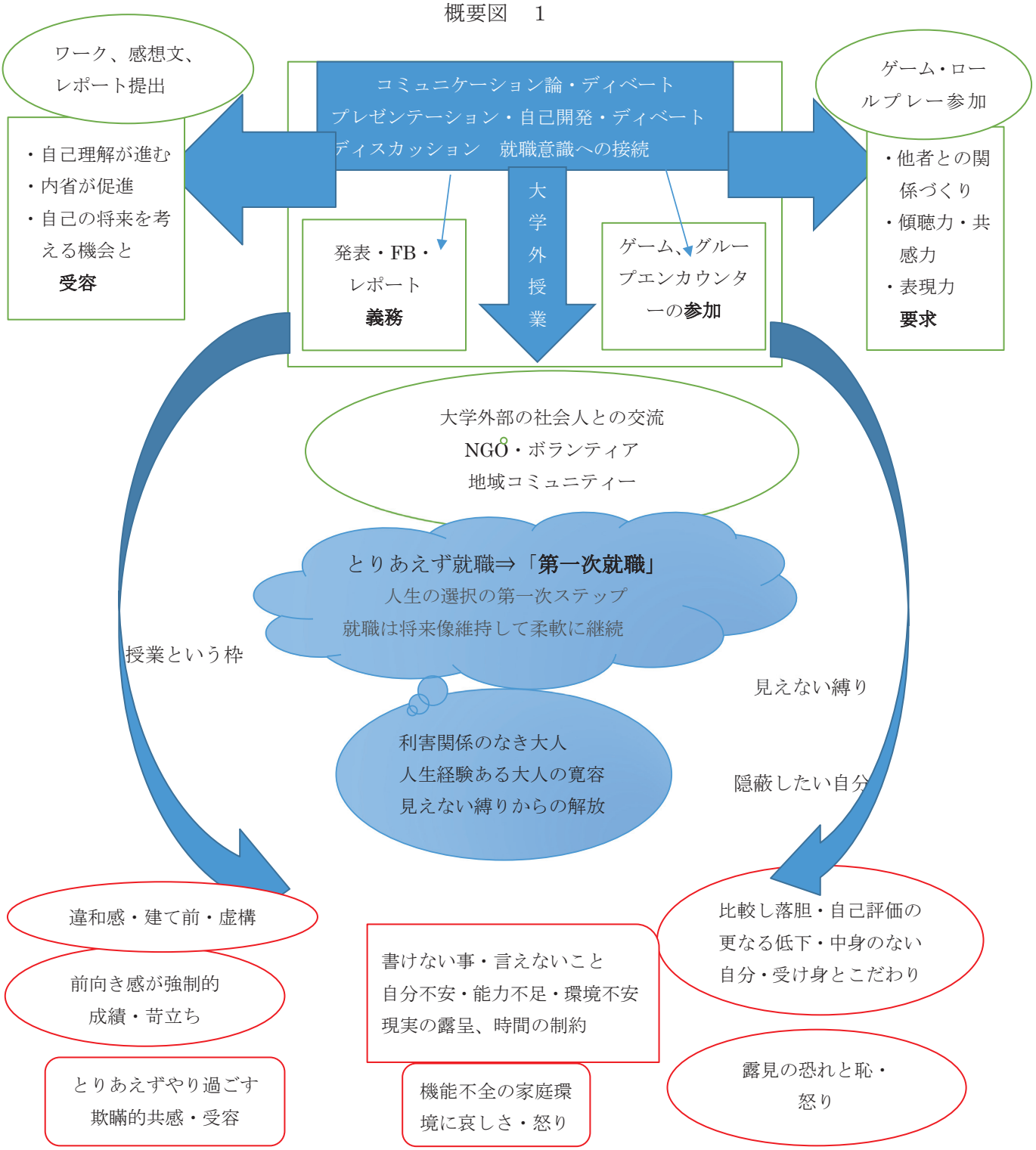
関わる自分を実感したことで自己効力感を得たということが出来る。分析焦点者の「恥をかくことの恐れと不安」を取り除き《修復の方向》を示して、多大な影響を及ぼした。この背景には、利害関係のない大人の前では素直に自己開示できたこと、さらに「若輩者の自分」を意識し恥をかくことを恐れなくなり、多様な家族の在り方を理解したと解釈できた。

⑴-6　[Ⅴ就職意識の再構築と接続]

[就職意識の再構築] は前段階からの《視点の変更》と《不安の軽減》の２つのカテゴリーが生成され、構成された概念は『不満足な内定だが意識の転換』と『他者の言葉からの誘発』『受け入れることから将来を見る、進む』の３つである。この段階では、「不満足な内定」だが、今は受け入れようという分析焦点者が出てくる。「とりあえず」の就職を前向きな「第一次就職」とする『意識の転換』ができたという分析焦点者の段階である。「第一次就職」とは「第一次医療」などと同じ捉え方であり、まずは包括的な視点で『受け入れることから未来を見据えた全体的様相』を判断、次に繋げるという意味である。『社会人の言葉に誘発』され《視点の変更》に成功し、長く潜在意識としてあった自己効力感の欠如の《不安が軽減された》。就職意識は、現在から未来へも接続する探索行動であると視点が展開し、囚われる自己と決別した記述がみられた。

35,391 語の上位 30 語を集めると前半および後半に頻繁に出てきた語は「とりあえず」であった。単なる口癖ではなく普段から保有する思考性として、キャリア形成上の重要な行動指針となり、「時間選好性」が性急さを意味し、学習や生活面での挫折経験者から出た場合が多いとあるが[18]、本研究のカテゴリー［Ⅲ　接続へのもがき］の中で、《帰属願望》と《時間的制約》として分析焦点者の概念に「とりあえず卒業までに何とかしたい」があり合致している。反面、カテゴリー［Ⅳ　他者の介入」では大学や家族から何度も出る『とりあえず就職』に抵抗を示し、こだわりの強いＢ学科分析焦点者の「挫折」「諦め」を認めることへの抵抗と解釈できる。さらに〔Ⅴ意識再構築〕のサブカテゴリー―《視点の変化》では、分析焦点者が利害関係の無い社会人の前で自己開示し、持続性を持った「暫定的目標」として、中嶌の示す「時間的順序の選択性」を示した。さしあたって中間目標の達成とした、包括的な視点の「第一次就職」を受け入れた。自己の不安から解放する視点を得て、就職意識を接続できたと解釈できる。この「第一次就職」という意識こそ分析焦点者が、自己効力感の欠如や社会経験不足、家庭環境等からの不安や恐れ、怒り等の見えない呪縛を覆し、自らダイナミックな人生の視点の展開を生み、就職活動において自発的な意識を構築した過程と考えることができる。

概要図　1


ワーク、感想文、
レポート提出
・自己理解が進む
・内省が促進
・自己の将来を考える機会と
受容
コミュニケーション論・ディベート
プレゼンテーション・自己開発・ディベート
ディスカッション　就職意識への接続
大学外授業
発表・FB・レポート
義務
ゲーム、グループエンカウンターの参加
ゲーム・ロールプレー参加
・他者との関係づくり
・傾聴力・共感力
・表現力
要求
大学外部の社会人との交流
NGO・ボランティア
地域コミュニティー
とりあえず就職⇒「第一次就職」
人生の選択の第一次ステップ
就職は将来像維持して柔軟に継続
授業という枠
見えない縛り
利害関係のなき大人
人生経験ある大人の寛容
見えない縛りからの解放
隠蔽したい自分
違和感・建て前・虚構
前向き感が強制的
成績・苛立ち
とりあえずやり過ごす
欺瞞的共感・受容
書けない事・言えないこと
自分不安・能力不足・環境不安
現実の露呈、時間の制約
機能不全の家庭環境に哀しさ・怒り
比較し落胆・自己評価の更なる低下・中身のない自分・受け身とこだわり
露見の恐れと恥・怒り

３．概要図１

この図は上位の中心にコミュニケーション論という授業の概要を示した。この授業枠から上位にある左右にまっすぐに広がる太い矢印は、授業内容がグループ活動を中心として参加体験の内容であり、コンテンツ（contents）である。書いた感想、話の内容はすべてのメンバーが聴き、言葉・動作としてグループの中で見たり聞いたり、捉えることができるデータである。しかしそれらは断絶した、あるいは断片的なもので、受容、提出、参加を義務として要求している。それに対しねじれて下に繋がる矢印は、プロセスとしてうごめく潜在意識の存在である。プロセス（process）は、授業に上がってこないテーブルの下での分析焦点者一人一人の不安感情、欺瞞的態度、変化する心理的状況である。縛りや枠を超える展開軸の中心となるのが社会人との交流、その言葉である。

４．考察

キャリア教育の重要な対象者である非接続意識を持つ「分析焦点者」の存在は、これまでの量的分析で十分捉えられてきたとは言い難い。コミュニケーション授業は、学修者各自のグループ内での動きや発言から、自己の将来像発掘と理想的職業の発見、気付きを誘発する授業であるが、国分、津村も自己開示できぬ者が少なからず存在するとしている。他者(特に学友､教師)からの評価が､直接あるいは間接的に露見することを恐れる。リレーションを作ってグループ内でのダイナミックな展開を期待する授業形態そのものが、分析焦点者の学友の前で恥をかく恐れ、機能不全の環境への怒り等の情緒的不安を孕み、顕在化させるという解釈ができた。それを覆したのは、大学外での実践活動である。分析焦点者は、利害関係の無い社会人の前では失敗や恥をかくことを恐れず、自己開示できる事を体験した。

仮説１）これまでのコミュニケーションの体験型授業内容は、潜在的不安のある分析焦点者の「違和感」「揺らぎ」「恐れ」「怒り」を顕在化させ、自己のキャリア意識への接続の不安の拡大し、混乱させる要素を孕んでいた。これは、常に自己と他者に距離を置き、公の場で恥をかく経験を避けてきた分析焦点者にとっての自己防衛である。今後の課題として、コミュニケーション等キャリア支援授業は、自分を抑制、抑圧して不自然な欺瞞的共感性や欺瞞的受容性に陥らないように､教育的カウンセリングの導入が必要であり､ファシリテーターのスキルを高めて進行させるプログラム作りが課題である。この自己開示できぬ恐れからくる抑圧や抑制の壁を取り除いたのが、社会人との交流でった。仮説２）コミュニケーション実践型の授業で 2016 年より積極的に導入した「社会人との交流は、学生の職業意識への接続を支援する」の検証は予想をはるかに超え、新たなる職業観や家族観を得た結果となった。社会実践を通し、単なる表現力や職種を学ぶだけにとどまらず、一生涯､「人はそのステップで最適な仕事を求めて生き続けてゆく」ものであるという「第

一次就職」の視点が学生の職業意識を大きく転換させ、焦点分析者の抱く呪縛から解放した。今後の大学内でのコミュニケ―ション授業の一環として継続するためには、多様な地域社会の人々との連携を拡大充実させ、地域の求めにも応える相互作用的授業が必要であると結論を得た。

引用文献

1）部科学省 (2004)　キャアリア意識教育の必要性
2）下村英雄　木村周（1994）大学生の就職活動における就職関連情報と職業未決定
キャリアガイダンス研究 No １５
3）古市　憲寿（2014）働き方は自分で決める　講談社文庫
4）松井　賢二　(2012)　学校における「キャリア教育」の現状から考える
新潟大学教育実践センター研究紀要
5）Benesse　教育開発センター（2015）青少年教育調査
6）安達　智子（2008）女子学生のキャリア意識―就業動機、―キャリア探索との関連―
心理学研究 2008
7）杉山効平　新川真紀 (2013)　大学生における就職不安とキャリア意識との関連
北方圏学術センター年報 Vo6
8）金沢勲　石川悦子　小嶋明子 (1998)　移行期の心理学－心と社会のライフイベント
9）浦上　昌則（1996）就職活動を通しての自己成長―女子大学生の場合―教育心理学研究
浦上　昌則　(1995)　女子短大生の職業選択過程についての研究―進路選択に関する自己効力、就職活動、自己概念の関係から―教育心理学研究 44
10）赤田太郎　若槻優美子 (2011)　職業的不安に対する大学短期大学のキャリア教育の現状と課題―ソーシャルサポーと自己効力が与える影響―龍谷紀要
11）坂柳　恒夫（1995）大学生の職業不安に関する研究　広島大学大学論考
12）秋草大学キャリアセンター調査 (2015)
13）朝日新聞・日本経済新聞（2017）10 月 26 日朝刊
14）矢崎裕美子　高村秀史 (2014)「コミュニケーション力」を伸ばすための授業実践と学生の自己評価　日本福祉大学教育センター
塚田　智香（2014）コミュニケーション能力向上を目的とした体験学習の実践
成徳大学紀要
15）厚生労働省（1999）青少年のキャリア意識と社会人基礎力
16）津村　俊充（2003）教師のための体験学習実習集　Creative　School
－生き生きとしたクラスを作るために―
国分　康孝（1992）構成的グループエンカウンター　誠信書房

17）木下　康仁　(2003)　グラウンデッド・セオリー・アプローチ―質的研究への誘い
18）中嶌　剛　（2013）とりあえず思考と初期のキャリア形成―地方公務員の入職行動の分析―　日本労働研究雑誌
中嶌　剛　(2009) 進路選択における「とりあえず志向の発生因」 神戸国際大学紀要

プロジェクト活動に見られる表現の多様性について
―保育所４・５歳児クラスでの造形表現活動からの一考察―

豊　泉　尚　美

The importance of children's creative expressions formed by various projects and activities.

Naomi Toyoizumi

研究目的

子どもの表現力を最大限に尊重しようとする、イタリアのレッジョ・エミリア市（Reggio Emilia）の幼児教育を特徴づける「プロジェクト活動」（注 1）を参考としながら、子ども主体の造形表現の多様性が引き出される保育環境のありかたについて、実践を通して検証し考察する。

研究・実践方法

筆者はレッジョ・エミリア市の幼児教育に関する文献資料、現地での研修及び調査等を参考にしつつ、平成 26 年度より公立保育所（埼玉県狭山市）の公開保育（注 2）において、6 園でプロジェクト活動を行ってきた。その中から今回は 2 箇所を選び（平成 26,28 年度）、4・5 歳児クラスにおいて、担任保育者と共に行ったプロジェクト活動の実践について考察する。

本論ではその活動のプロセスを追いつつ、子どもたちの表現の多様性を確認した。子どもと保育者との対話や作品から、人と人、人とモノ（造形素材・作品）の関係性の変化を主に参加した保育者の振り返りから捉える。

尚、プロジェクト活動は、毎日決められた時間に、あるいは指導計画案に基づいて行うのではなく（注 3）、子どもたちの日々の様子を見ながら、子どもたちの興味、関心がクラスのプロジェクト活動のテーマに向かっている、と担任が判断した折に間歇的に行われた。その期間はクラスによって異なる結果になったが、各園概ね 8 ～ 10 か月間に及んだ。

筆者は、レッジョ・エミリアの幼児教育における土台が、何より子どもの権利を保障していること、そして子どもの多様な表現を最大限に尊重していることである、と捉えている。（注 4）そしてレッジョ・エミリアで子どもは幼児学校での生活とその創造に関わる主人公である、と考えられている。子どもは可能性に溢れており、有能であって、自ら環境に働きかけ、自分に合った物事のとらえ方を見出し表現する能力をもっているとされ、子ども自らが「やってみたい、知りたい」という意欲こそが一人一人の学びを形成する、と認識されている。

尚、レッジョ・エミリアの教育の特徴として、アトリエリスタ（Atelierista）と呼ばれる、アトリエで子どもたちの多様な表現活動を支援する専門家がいる。

アトリエリスタは、1960 年代から子どもの創造的想像力と知識を豊かにする大切な協力者として、各園に配置されてきた。（注 5）

筆者が関わってきた保育園では、園内で行うプロジェクトを保護者や地域の連携にまで広げることはできなかった。また保育園には「アトリエ」もなく、アトリエリスタとして園に常駐することも叶わず、子どもたちとも限定された関わりに止まっているのが現状である。しかしそうした状況の中でも、筆者は保育所において以下のような、アトリエリス

タに準じる活動に努めてきた。
・造形表現活動の実践に新たな方向性を見いだすよう努める。
・教師と話し合いを重ね、子どもが様々な方法で自分の思いを表現するスキルを身に付け、その幅を広げる援助をする。
・保育者に対してドキュメンテーション作成の助言を行う。
・保育のアートスキル向上のための職員研修を担当する。

今回は、レッジョ・エミリアの幼児教育において、もっとも特徴的といえる「プロジェクト活動（Progettazione）」と「ドキュメンテーション Documentazione」を中心として実践研究を行った。

「プロジェクト活動」を子どもの興味関心から始まり観察を基にして、子どもの考えを引き出し、共に探求を広げ深める営み、学び合う活動をデザインするプロセスと捉え、「ドキュメンテーション」は達成や結果を示すための記録ではなく、子ども同士・教職員・保護者・地域の人の理解を深めるために「共同的に学ぶ」構成要素として、レッジョ・エミリアでよく言われているような「壁が語る」ものと捉えた。

以上のレッジョ・エミリアの幼児教育の特徴について、所長と担任とも共通理解をした上で、プロジェクト活動を開始した。（尚、公開保育の際は各回参加した保育者に対しても以上の概略を説明した。）その活動の過程と結果について次に述べる。

【注 1】　プロジェクト活動

保育における「プロジェクト」の歴史は、20 世紀初頭にもともと社会人教育の理論から、J. デューイ（John Dewy 1859-1952）やキルパトリック（Willliam H. Kilpatrick 1871-1965）が提唱したことに端を発するが、本論では、第二次大戦後母親や教師たちが中心となり、ローリス・マラグッツィ（Loris　Malagucci 1920-1994）を迎えて幼児期の教育として導入した、北イタリアのレッジョ・エミリア市での「プロジェクト」の実践を参考として、保育における「プロジェクト」活動の意義について考察する。

【注 2】公開保育

埼玉県狭山市内にあるすべての公立保育所から 1 人ずつ保育士が公開保育に参加した。

プロジェクト活動は、公開保育を担当するクラスで約 8 ヶ月～ 10 か月にわたって行われたが、その間に 2 回の公開保育があり、参加した保育者と担任が活動中のプロジェクトについて協同的に学ぶ。

【注 3】エマージャントカリキュラム（emergent carricurum）

大人が子どもの予定行動を決めているような保育課程（カリキュラム）や指導計画案は不要であるとし、子どもたちの興味関心が面白いことにつながり、思わぬ発見や法則をそ

のつど子ども自ら見出すことを促す。レッジョ・エミリアの幼児教育の特徴のひとつである。教師は活動がどのように進むのかわからないリスクを自覚しつつ、「何だろう？不思議だな？やってみよう！」という子どもの意欲を大切にする。

【注 4】

子どもの表現の豊かさとそれを尊重する姿勢については、レッジョ・エミリアの幼児教育を率いてきた教育学者ローリス･マラグッツィの詩「子どもたちの 100 のことば」（I cento linguaggi dei bambini）にもよく表されている。

【注 5】

レッジョ・エミリアの幼児学校には、アトリエリスタの他に、1970 年代より「ペダゴジスタ」（Pedagogista）が定期的に派遣され、幼児学校の運営や実践に対する責任を負って助言している。　彼らは地域ごとにそれぞれ 5,6 園の乳児保育所、幼児学校を担当して巡回し、全体の実践の質の保持について語り合うと共に、園内のドキュメンテーションにも関わる。

結果・考察

それぞれの園での活動期間が長く、活動のプロセスも多岐にわたるため、すべての制作過程作品、保育者の関わり等について詳細を述べることはできないが、活動の象徴的な場面や保育者のことばを抽出して概要をまとめることとする。

＜プロジェクト活動を行った３園の活動リスト＞

	1　K 保育所	2　M 保育所
クラス	5 歳児（24 名）	5 歳児（18 名）
活動期間	平成 26 年 5 月～ 27 年 2 月	平成 27 年 4 月～ 28 年 3 月
テーマ 子どもの関心	しずくの旅(水のゆくえ)	ことば（気持ちを伝えること）
保育所の かかわり方	クラス担任のみで活動	保育所全体でテーマを共有

１．K保育所　（５歳児クラス　24名）

梅雨時に降り続く雨と水道の蛇口からしたたるしずくへの子どもたちの関心から始まった５歳児クラスのプロジェクト活動

＊体験をしたこと、その結果として様々に表現されたもの

屋外

・砂場での「川」づくり・雨上がりの園庭にできた水たまりをつなげる遊び
（水 の流れかた・水が土にしみ込むことを認識する）
・園庭での色水あそび（絵の具と水の量のバランスで色を変える試み）
・園庭で子どもたちは傘をさし、保育士がホースで水をかけて水の音を聞く。

屋内

・フィンガーペイント（コーンスターチと絵の具と水を使って）
・金魚の水替え当番をきっかけにして「澄んだ透明な水づくり」（濾過の試み）へ
・畑の野菜を描く。（雨が降っていて畑に行けない日に、「畑の作物は喜んでいるね」と想像する対話などから、子どもたちは「水は人間にも動物にも生きるために大切である」という実感をもって描いていた。）
・『いろいきている』谷川俊太郎さく・元永定正え（福音館書店 2008）の読み聞かせを経て、同じような技法（垂らし・にじみ）に挑戦して色を描く。その後、各自の絵に言葉を添えて、クラスの絵本ができあがった。（Photo1・2）

Photo1

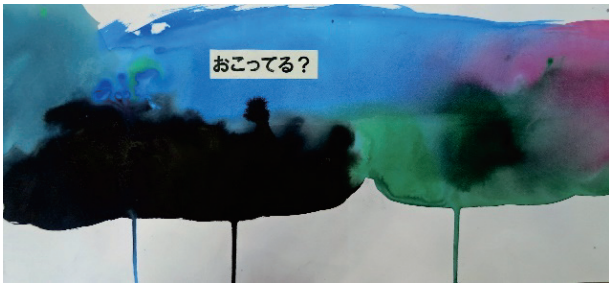


Photo2

・水の循環についての紙芝居にたいへん興味を示し、理解を深めた子どもたちは、「水が循環する町づくり」の制作に向かい（Photo3・4）、2月には劇表現として他の園児や保護者の前で演じた。

Photo3　雨雲から雨のしずくが落ち、地面を潤して様々な生き物、植物が育つ様子

Photo4　雲の中には妖精や海の中には人魚がいたりする一方、「浄水場」も描かれている。

以上がグループで話し合いながら完成した多様な作例のごく一部である。

次に公開保育後に参加者全員が記入した「保育者の振り返りシート」の結果を抜粋して分類し、プロジェクト活動に参加した保育者が子どもたちの変化に気づき、子どもの様子から学んだこと、実践の際の環境構成のありかたについてなどの考察を見ていく。

以下のように A,B,C に分類し、公開保育ごとに出た意見を番号順に並べる。

A　プロジェクト活動に参加・観察した保育者が気づき・学んだこと

B　実践するさいの環境構成について

C　プロジェクト活動の過程での子どもたちの変化

A　プロジェクト活動に参加・観察した保育者が気づき・学んだこと

A1　（担任）　アトリエリスタ（講師）との打ち合わせの中で大切にしたい、と常に思ったことは、子どもたちが主体的に考えたり、作ったり、試すことができること、やりたいと思うことを自力でできること、それに保育者がどう関わっていくか準備をすることについてだった。

担任だからこそわかる子どもの興味や関心、認識をより深めていけるように、子どもの言葉に耳を傾け、おとなの見通しをとりはらい、子どもが自ら考え、やりたいと思うことを追求しようと努めた。その結果、豊かな心と知的な表現方法である造形と保育には深いつながりと共通点があることに気づくことができた。

A2　水と親しんだ子どもたちが、机の上で細やかな筆使いで絵を描き、その絵に対する

一人一人の言葉を添えて完成した絵本をみた時には、子どもの感性ってなんてすごいのだろうと思った。さらにエコや水の循環について一生懸命考える子どもたちに、５歳児でここまで思いを巡らせることができるのか、と感心させられた。

A3　以前大学の授業で聞いたレッジョ・エミリアの保育に感銘を受け、興味を持っていた。けれども保育のシステムや環境など、日本と異なることが多く、難しさを感じていたが、子どもが主体的に行動し学んでいくということは、行政上の保育システムは異なっていても、こうして取り入れることができることを学んだ。

A4　「プロジェクトアプローチ」という言葉を初めて聞き、公開保育が楽しみだった。

当日子どもたちは、ドリッピングやにじみ絵という、初めての経験に苦戦する子どももいたが、大人の手を借りずに自分でできる方法を見つけ出したり、友達の姿を見てまねをしたりして、解決する道を自分で切り開いていた。

そのような姿を見て、私は日々の保育のなかで、失敗しないための声や手のかけ過ぎを反省した。子どもたちの力を信じ、引き出していくことの大切さ、子どもたちの興味関心に気づき、それを一緒に追いながら、子どもたちが主体的に進めることの大切さを改めて学んだ。

A5　表現したい子どもの欲求をかなえられるように、保育士はたくさんの表現方法を子どもたちが経験できるようにすることが大切であることを再確認した。

日々の保育でいかに子どもからの自由な発想を引き出し、それを認め共感していくのか、ということを今回実際の保育を見る中で学んだ。「協同的な学び」は、保育者の高い意識と温かい心で実践されると強く感じた公開保育だった。

B　実践するさいの環境構成について

B1　（担任）水に関するプロジェクト「しずくの旅」をアトリエリスタ（講師）と共にくもの巣状に図示したり、ドキュメンテーションを作成したことで、水を中心に関わる保育のプロセスを整理したり、見直すのがとてもわかりやすくなった。

B2　「道具が使える手になる」よう、いろいろな経験を小さいうちから年齢に合わせて楽しんでいく環境を整えることが大事だと改めて実感した。そうしてこそ年齢が上がって自分の発想を表現する楽しさがわかるようになると思う。

C　プロジェクト活動の過程での子どもたちの変化

C1　２度目の公開保育に参加して、水の循環図作りや色水遊びでは、大人が考えつかない発想が生まれていて驚かされた。またグループで話し合ったことや自分の思いを伝える方法は発言だけでなく様々な方法があることを子どもたちは１回目よりはるかに理解していた。

C2　２度目の公開保育では、子どもたちはそれぞれ自分の感情を色で豊かに表現していて、その色に自分の気もちを表す言葉を発していた。バケツに水を入れて運び、人数分の筆や必要な数のパレット、ぞうきんをそろえる、など活動準備のところから子どもたちが進んで行い、道具の扱いにとても慣れている様子に驚いた。造形活動の積み重ねを感じる。

C3　プロジェクト活動では、まずクラスの子どもたちとじっくり向き合って、子どものつぶやきや発見を大切にして、興味をもっていることをテーマに造形表現活動をすることが大切だと知った。今までは季節を意識しながら制作活動をすることが多く、きれいに完成させたい、飾りたいという思いが保育者である自分の中にあったことに気づき、それだけでは子どもたちが楽しみきれないことや子ども自身の成長も少ないのだと感じた。保育していると時間に追われることもあり、困っている子どもにどうしてもすぐ声をかけたり教えたりしがちになる。今回子どもの姿をじっくり見ることで、子どもたちは一人一人考えたり、周りをよく見ており、時間がかかっても自分で成し遂げられるということを知ることができた。

アトリエリスタ（講師）と担任の気づき

もともと積極的な自己表現が苦手な子が多く、子どもたちの一人一人から意見をどう引き出していくか工夫が必要なクラスだったが、長い期間にわたるプロジェクト活動を経て、クラスが大きく変化した。

子どもたちの協同は、行事を通してできてきた。また「しずくの旅」をテーマとしたプロジェクトの中で、水を大切にすることから始まり、日頃の生活の中で意識できるものはないか、と考え合い、たとえばティッシュの使いすぎや、水の出しっ放し、本の破れなど、モノを大切に使う意識を思ってもらいたい、という保育者の願いも伝わった。

ある母親から、「子どもが洗濯機の注水音を聞いて、ママが水の出しっ放ししてるのかと思った」と注意を促され、わが子の発言に驚いたと担任に知らされた。

こうしてプロジェクトを通して子どもたちが、水を大切にすることは、森を大切にすること、命とつながっていることを理解したようだった。

２．M保育所 （５歳児クラス　18名）

「子どもたちがそれぞれの言葉を見つけていくプロジェクト」

このクラスでは、子どもたちの言葉が時として荒っぽく、ぞんざいであることが担任２人にとっては年度当初から気になっていた。言葉で表現することが苦手で、怒りの感情などに駆られて、すぐ手を出してしまう子も数人いることを心配していた担任が、「ことばを大切にしてほしい」という思い、出発したという点では、本来のプロジェクトとは異なるかもしれない。担任は初めに子どもたちが「ことば」に気づくきっかけを作った。（例：井上ひさし作詞・釜石小学校校歌「いきいきいきる」を皆で歌う。

ある日友達に「うざい」と言った子がいて、その言葉を言う側、言われる側の気もちについて皆で話し合うなど）その後の「ことば」についての活動は、子ども主体の探索となり、様々な広がりをもって約８か月間にわたって繰り広げられた。

＊体験を通して解釈したこと、その結果として様々に表現されたこと

・「親子プレイデイ」（保護者も参加する運動遊びの行事）の入場門制作

（お家の人に喜んでもらいたい、楽しいと思ってほしい、ありがとうって言いたい、という子どもたちの気持ちを込めて、思い思いのハートの形をコラージュした。）

（話し合いの例：「言葉ってどうしてあるの？」と保育者が聞いてみたことがあった。子どもたちはその問いに「人に気持ちを伝えるため」「自分の言いたいことを伝えるため」「挨拶」などと答えたという。そうした対話を繰り返している間に、クラスで共通の言葉として「ありがとう」を選び、その言葉を大切にしようということになった。）

・「オノマトペあそび」を行う。（雨の音に耳をすませている子どもたちに、「どんなふうに聞こえる？」と担任が聞いた。その後「ぽつぽつ」「ザーザー」「バシャバシャ」など、子どもたちはそれぞれ発言した。「オノマトペ（注６）」で例えば雨の音を「ぽつぽつ」と言わずに体で表現してみて、見ている子たちがその音を当てるという遊びに展開していった。）

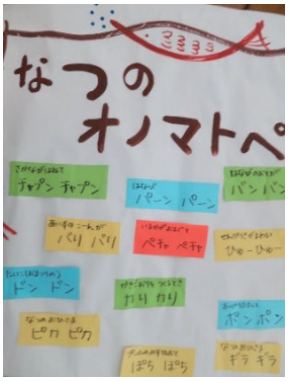


Photo 5 子どもたちのオノマトペ遊びの言葉を集めたもの

Photo6　おはなし会のポスター（1）

Photo7　おはなし会のポスター（2）

【注６】オノマトペ：モノが発する音や声を表す擬音語や、「きらきら」「くよくよ」など音を発しないものを感覚的に表す擬態語の総称

・「おはなし会」のポスター制作。何を描くか、何で描くかを相談して、各グループで協力して描いた。（Photo6・7）

・「おはなし会」とその後の描画（Photo8・9）

　ホールで、保育者たちがひとつずつ「すばなし」を持ち寄り、それぞれ子どもが描いたポスターの下で子どもたちを集めてお話をする。

Photo8　おはなし会の１コーナー

Photo9　おはなしの後に描いた絵

以下は、担任から保護者に向けてのお便りの一部である。

「そして（お話を）聞いた後、子どもたちはお礼に絵を描きました。

お話を想像しながら・・・それはそれはかわいらしい絵でした！

「夢みてるみたいだったよ」「お話の世界に行けたよ」と、子どもたちはそのときの様子をお話してくれました。

当日楽しむことができたことはもちろん良かったのですが、何より楽しんだのはその日

を迎えるまでの日々でした。子どもたちは「お客さんを迎える」ことをわくわくしながら、「喜んでもらいたい気持ちで」準備しました。そして「ことば」を体で表現したり、聞いたことば（お話）を絵に描いたり、といった経験を通して、子どもたちは一人一人感じること、表現することを存分に行っています！」

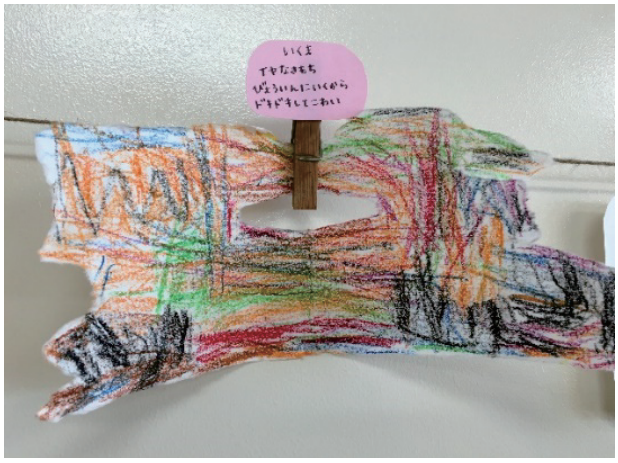


Photo10　病院に行くからドキドキしてこわい

Photo11　悲しいなみだ「朝ころんだの」

・「こころのかたち」を表現してみる。
　登園してきた子どもたちの「朝のきもち」を和紙とクレヨンを使い、かたちを自由にちぎって貼り、表した。（Photo 10・11）
・「いろいろな自分のきもち」を様々な素材を使ってコラージュし、その後作品を掲げて、自分のきもちをどう表現したか発表した。（Photo 12・13）

Photo12

Photo13

・ハロウィンまつりの際には「お店屋さん」を企画し、様々なものづくりをした。

・「いろんな気もちの村人のおはなし」という「楽しい村・怒りんぼの村・悲しい村・嬉しい村」が出てくる劇が生まれた。お家の人に見せたい、という子どもたちの思いから、夏の祭りのさい保護者に向けてのびのびと演じられた。

A　プロジェクト活動に参加した保育者の気づき・学んだこと

A1　（主任）ことばが、どのように造形表現と結びつくのか最初はわからなかったが、
　子どもが言葉で遊んでいるうちに、楽しみながら積極的に造形的に表現している姿が見られた。保育者が教えるものではなく、「こうしたいな」「こうすればいいんだよ」という子どもの自発的な意見を取り入れながら保育を展開していくことの大切さを学んだ。

A2　（担任Ⅰ）：保育の中でプロジェクトがどんなふうに展開されていくのか、本当にわくわくしながらスタートした。
　子どもの発想のおもしろさ、保育者のきっかけ作り等のアドバイスをアトリエリスタから受け取り、行事を通して子どもと共感しながら思いを届けることができたと実感している。公開保育はその延長線上にあり、子どもたちにとってその活動へ向かう準備がとても楽しく充実していた。

A3　（担任Ⅱ）保育者として伝えたい思いを押しつけず、子どもたちからの「ことば」に耳を傾けつつ、子どもの興味のありそうな保育環境を整えて保育を進めてきた。その中で子どもはたくさんの思いを持ち、それを「ことば」で伝え合い、やってみたいことや子ども同士の関係の中で生まれる豊かなアイデアが集結して行動に移したときに、子どもの力の素晴らしさを実感した。それぞれの思いを素直に表現することのできる子どもの力は本当にすごいと思う。

A4　公開保育を迎えるまでの様々な経験や表現を楽しんだことで、子どもたちは「作ることが楽しくて仕方ない」といった感じだった。廃材を利用してたべものやアクセサリーを作り、お店屋さんに発展してハロウィンまつりに展開し、自分たちで作り上げたことが自信へとつながり「秋の音フェスティバル」となった。
　子どもが自信をもって自主的に活動することこそが「子どもの自立につながる」ことを理解できたことは、保育者にとって財産だと思う。

A5　子どもたちがどんなことに興味・関心があるのか。日頃子どもたちのつぶやきや行動をよく観察したり、遊びの中の様子を見たりしていくことが大切だと改めて感じた。自分の保育を振り返って見ると、経験してほしいことが先にあり、その活動にどのよ

うに興味をもってもらうかということが先行していたように思う。今までの自分の活動の中で、助言ではなく誘導になっていなかったかと反省する点が多くある。こちらの意図する活動から外れそうになると軌道修正しようと保育士の関わりが多くなってしまったりもしていた。

子どもの主体性を尊重する大切さ、子どもが活動に自ら関わり興味・関心を持って参加しているか、遊んでいるか常に考えながら保育をしていきたいと思う。

保育者は子どもの力を信じる必要があると感じた。

A6　初めのうちは恥ずかしさや失敗への不安から、なかなか絵を描き出せない子が多かったのだが、おはなしの会で、子どもたちが保育者を真剣に見つめ、イメージを膨らませるために集中して言葉を聞き、その後にためらうことなく絵を描いている姿を見て、子どもたちの表現方法は、いかに周りの人がうまく引き出してあげられるかでも変わっていくのだと感じた。保育者の仕事が子どもたちの人生を左右するといっても過言ではないほど重要な役割と改めて痛感した。

A7　公開保育を通して子どもの興味・関心がどこにあるのか、ということを自分なりに常に考えるようになった。子どもたちが本当にやりたい活動なのか？保育者の思いだけで進めてはいないか、と考えることは、日々の保育の振り返りにもつながり、子ども一人一人の思いに今まで以上に寄り添っていきたいと思うようになった。

B　実践するさいの環境構成について

B1　（園長）「興味・関心から始まるプロジェクトアプローチとは」というテーマでの公開保育が決まってから、園全体で、また講師のアトリエリスタと何度も話し合った。

子ども主体ということは、保育者にとって待つことも大切な要素だろう。子どもたちが共通のイメージをもっていろいろなことを考えやってみたいという気持ちが育つよう、保育者は子どもたちの心に寄り添えるよう、環境を整えていた。

B2　（担任）公開保育の日に聞いた印象深いたくさんの言葉（おはなし）は今も子どもたちの中に残っている。「またやりたい」という気持ちがあり、何かを描くこと、自由に作ることを楽しんだり、思いを伝えたくて手紙を出したり、といった活動が続いているので、いつでもできるように環境を整えている。

B3　公開保育の際、絵にはしづらい素話も多く語られたが、子どもたちは「こんな時はどうなるんだろう」「こんな色じゃないかな」と話しながら、瞳を輝かせながら描いてくれた。頭の中にあるイメージを言葉に代えて伝えてくれたことはとても嬉しかった。

公開保育を終えて、「子どもの力を信じてください」というアトリエリスタ（講師）の言葉を思い返している。「これは雨でね、雪になってね、雪で遊んだときの楽しい気持ちなんだ」と自分の作品を説明しながら、とても楽しそうに作品に取り組んでいた子の姿や、一枚の布を一生懸命に折ってリボンを作ろうとして、折り目が崩れてしまい悪銭苦闘しながらも、自分で工夫して取り組んでいる子どもの姿を見て納得した。

子どもの力を信じて見守ることが、子どもの自信につながっていくと感じる時間だった。難しいけれども、保育者自身も柔軟性を持った考え方をしていかないと子どもたちの姿を信じて見守る環境は整わないのではないかと思った。

B4　子どもの言葉や日々の思いに自然な形で保育園全体で寄り添い、楽しみながらプロジェクトに取り組んでいることが伝わってきた。指導ではなく子どもの持っている力を引き出し、興味を持ったものごとを共に追求していくことで学んで行く方法の素晴らしさを学んだ。保護者に対しても「言葉」について懇談会等の機会を使って話をされていると聞いた。

園全体で取り組み、皆で確認し合いながら行っていったからこそ、大変だと感じる保護者に対しても根気よく働きかけていくことができるのだと園全体の姿勢、環境の素晴らしさを感じた。

C　保育者からみた、プロジェクト活動の過程での子どもたちの変化

C1　二回めの公開保育で、子どもたちは「今の自分はどんなきもちだろう？」と真剣に考えてから制作していた姿が印象的だった。私がすぐに作り始めようとすると、隣に座って絵を描いていた男児が、「まず考えるんだよ」「どんな風に作ってもいいんだよ」と教えてくれた。友達と同じでなくてよい、自分の気もちとじっくり向き合い考える時間を大切にする、どんなモノを作っても皆が受け止めてくれる、という安心感の中で表現することが保育の中で積み重ねられてきたのがわかった。

C2　子ども一人一人の違う表し方、その表現力、発想力に感心した。

最初アトリエリスタ（講師）からレッジョ・エミリアの教育の話を聞き、そこでは子どもたちが表現することが最大限に尊重されていることを知ってとても興味をもったが、この保育所においても、プロジェクトの過程で子どもたちが、声や音も絵で表現しようとする姿とその作品に見られるみごとな感性を見て驚いた。

C3　２回目に会ったこどもたちの顔がとても輝いて、のびのびと自信に満ちた表情だったことに驚いた。子どもたちの中から溢れてくる言葉を拾い集め、子どもの様子に合わせながら保育を進めて行く中で、子どもたちそれぞれにこんなにすてきな表現力が

あるのだ、ということに驚きと感動を覚えた。

アトリエリスタ（講師）と担任の気づき

「ことば」のプロジェクトが進むにつれ、子どもたちは「相手がいるからいろんな気もちになるんだ」と気づくようになった。

また、「今日の気持ちは？どんな色？どんなかたち？」と尋ねても、子どもたちはその気持ちをためらわずに造形的に表現してみようとしていた。

一方で言葉の音の響きにも興味があり、クラスの合言葉「コンクリートリート」（意味は不明）が生まれたりもした。

また、秋になって「（こないだお散歩に来た時と比べて）はっぱの色が変わった」「風が色を変えてるんだね」「はっぱが同じ色の仲間を集めてるんだ」等々、気づいたことを言葉で表そうとすることが増えた、と実感した。例えば雨に語りかける子たち「お～い雨さん！なんで雨がふるの」、「星と雲は友達なんだけど、けんかして涙が出てきたって・・・、雲が太陽を隠しちゃったから､宇宙が雨をふらしたんだよ。おひさまが寂しいと泣くんだ。畑や虫のために雨はふるんだ」等々、担任はそうした子どもたちのことばを拾い集め続けて、子どもたちの言葉の表現が豊かになってきたことを実感することができた、と公開保育の際に語った。

初めは「ことばで表す」とは、手話や素話、歌や詩、日頃の会話・・・どれも言葉につながり、どう広げていけばいいのか難しく感じていたが、実際には今のままで子ども主体で子どもと作り上げていく楽しさを感じながら言葉で表す活動を進めることができた。

子どもたちは歌を絵で表現したり、聞いたことを体で表現したり、言葉を形にしたり、たくさんの話し合いを重ね、いろいろな表現を経験したことで、自由に表現する楽しさを感じられるようになってきていたようである。

子どもが理解したことをどのように表現するか、支援していくのが私たち保育者の役割であると実感した。

結果・考察

筆者がアトリエリスタのような関わりかたで、子どもたちと保育者と共に実践してきた「プロジェクト」活動は、それぞれの園で子どもたちの興味・関心から見出だされたテーマをクラスあるいはグループで共有し、対話を重ねながら様々な体験を試し、認識を深めていくプロセスであった。

本論で取り上げた２つのプロジェクトについても、担任保育者は子どもたちがどんなことに興味をもっているか、それにどうアプローチして理解していくのか、子どもたちの対話や表現されたものから理解しようと努めていた。

レッジョ・エミリアでも尊重されている「対話」を、筆者は保育者の誘導的な対話ではなく、「素材」との対話、ものごとに対する保育者と子どもたちとの対話、子ども同士の対話、また子ども一人ひとりが自分の内面と向き合う対話と捉えて、できる限り大切にするよう努めた。

その結果、子どもたちは、知識を断片的に保育者から聞くのではなく、仲間と体験したことから理解し、自ら学ぼうとする姿勢を身につけていく様子が見られた。そして一人一人の子どもの表現がダイナミックに変化していったことは、今回参加した多くの保育者たちの意見・感想から確認することができた。

公開保育を通して、今まで頭ではわかっていたつもりだったが、子どもの声に耳を傾ける、子どもが自分たちで考え、試行錯誤するプロセスを実際には待っていられない自分に気がついた、また子ども自身に素晴らしい自ら学ぶ力があることに気づいた、と述べた保育者が多かったことも事実である。

今回各保育園の４～５歳児クラスにおいて、結果的に見れば多様な造形的作品や身体的あるいは音楽的表現、劇的表現などが生まれたが、もちろん「作品を作りあげる」ことを目指してきたわけではない。子どもたちが共有しているテーマを子どもたちが主体的に探求しようとする過程で、自ら試してみたいこと、表現してみたいことが自然に生成していったのである。

保育者は、子どもが考えたことに共感しつつ、保育者としての経験を生かし、子どもがもっている願いの実現を果たそうとし、その過程で子ども一人ひとりの社会性の発達や認知の援助を図ろうと努めた。

これは、予め立てられた保育指導計画によって、保育者が子どもたちを意のままに操る保育のイメージではなく、子どもと共に遊びの仲間として対話し、子どもの考え方を生かしながら共に進んでいく保育の形態であったと考えられる。

レッジョ・エミリアでは、表現活動の意味を、言語化できない内面を表現することであると限定的に捉えてはいない。それだけでなく幼児期の子どもの感覚器官の発達を促し強化すること、また表現によって自分の内面を意識し、それを自己の物語として考察することが、言語の発達や認知面で大きな意味をもつ、と考えられている。筆者も保育者もその点を理解して実践した。

今回は予算面や人的配置、保育者の勤務時間内での活動時間に限りがあり、ドキュメンテーションの部分では不足している点も多かったと反省している。今回のプロジェクトの結果を踏まえて、今後も保育者主導ではなく、子ども主体で造形的、音楽的、身体的、の自由な表現活動に取り組んでいきたい。

レッジョ・エミリアの幼児教育を推進してきたローリス・マラグッツィが生前よく言っていたそうだが、「子どもたちは手を通して考える」のだ。手を通して考える環境の保障は、今後更に必要であろう。

［参考文献］

「子どもたちの 100 の言葉」C. エドワーズ /L. ガンディーニ /G. フォアマン編　世織書房 2001
「プロジェクト型保育の実践研究」 角尾和子　北大路書房 2008
「驚くべき学びの世界」レッジョ・エミリアの幼児教育　　佐藤学監修
ワタリウム美術館編　2011
「レッジョ・エミリア　保育実践入門」J. ヘンドリック編著　北大路書房　2000
“REGOLAMENTO SCUOLE E NIDI D'INFANZIA del Comune di Reggio Emilila” 2014
“CHILDREN,ART,ARTISTS” REGGIO CHILDREN 2003
“MOSAICO di GRAFICHE PAROLE MATERIA” REGGIO CHILDREN 2015 他

「数」の「学」問としての数学（4）
―求解の醍醐味―

星　野　　治

Mathematics, the Learning of Number:
4. To show anyone how pleasant it is to solve mathematical problems.

Osamu Hoshino

１．はじめに

かつて、数学における新しい概念の導入は、「“キウイフルーツ”を知らない人にキウイフルーツを説明するようなもの」とたとえられた（中村、1979)。キウイフルーツは今や取り立てて珍しい食品ではなくなっているが、上記の比喩はなかなか秀逸であると思う。既存のものとは全く異なる基準や考えかたを提唱するために少なからぬ努力と勇気とを要するという事情は、今に至るまで何ら変わっていないし、今後も決して変わらないであろう。筆者が前稿［星野（2008、2012、2013)］で述べたように、数学の面白さ・興味深さを他者（特に数学嫌いな人）に紹介して納得させることもまた、数学の新概念導入に勝るとも劣らない難事である。

筆者からみた数学の面白みとは、“ハーブティー”のようなものである。ハーブティーは茶の一種であるが､その独特の風味のために好き嫌いが明瞭に分かれる｡筆者自身にとってのハーブティーは､飲み始めた当初こそ単なる苦くて臭いだけの飲料に過ぎなかったが､最近では、あの苦味や芳香がむしろハーブティーの魅力であることを、少しずつ理解でき始めたように感じる。数学もまた同様で、自分自身が苦手としている問題を何らかのきっかけを経て解決できたときの喜びは、何物にも代えがたいものである。

本稿では､これまで筆者が出会ったいろいろな数学の問題の中から印象深いものを選び、順不同で紹介する。そして、“数学の謎解きの面白さ”の要因に関して、現時点での筆者の見解を述べる。今回紹介する問題の多くは、筆者自身の過去の記憶の中から引き出した問題や、個人のホームページ・数学の啓蒙書・大学受験予備校のテキストなどで何度も掲載された“人気者の問題”である。問題が人気者であることは、その問題の面白さが広く認知されていることを意味する。

なお、どんな問題にも通常、複数通りの解答方法があるが、我々一般人は必ずしもプロパーな数学者ではないことに鑑み、今回は各自が理解できる仕方で問題を解決できればそれで良しとしたい。また、やはり筆者が興味を寄せている問題の一つに「時計算」があるが、時計算については星野（2010）ですでに述べているため、本稿では触れない。

２．問題と解答例

本稿で紹介する問題は、次の【問題１】～【問題８】に示す計８問である。後述の**２－(1)**. 節～**２－(8)**. 節において、各問の解答例および解説を順次記す。

以後、底の表記を省略した対数はすべて、自然対数を意味する（$\log x = \log_e x$）。

【問題１】 古代ギリシャの数学者ディオファントスの墓石には、次のような意味の文章が刻まれていたという。

『ディオファントスは，一生の６分の１を少年として過ごし，その後，一生の 12 分の

1たってから髭を伸ばした。さらに，一生の7分の1たってから結婚し，その5年後に子供が生まれた。この子供は父の一生の半分だけ生き，父よりも4年早くこの世を去った。』

この文章によれば、ディオファントスは何歳で亡くなったことになるか。

【問題２】 次の議論の結論が、誤りであることを説明せよ。

『任意の数 n に対して、次の等式が成り立つ。

$$(n+1)^2 = n^2 + 2n + 1$$

両辺から $2n+1$ を引くと

$$(n+1)^2 - (2n+1) = n^2$$

両辺から、さらに $n(2n+1)$ を引くと

$$(n+1)^2 - (2n+1) - n(2n+1) = n^2 - n(2n+1)$$

となるので、左辺について部分的に因数分解すると

$$(n+1)^2 - (n+1)(2n+1) = n^2 - n(2n+1)$$

を得る。

今度は、両辺に $\dfrac{(2n+1)^2}{4}$ を加えると

$$(n+1)^2 - (n+1)(2n+1) + \frac{(2n+1)^2}{4} = n^2 - n(2n+1) + \frac{(2n+1)^2}{4}$$

両辺をよく見ると、いずれも完全平方展開式になっているので、因数分解すれば

$$\left\{(n+1) - \frac{2n+1}{2}\right\}^2 = \left(n - \frac{2n+1}{2}\right)^2$$

となる。そこで、両辺の平方根をとると

$$(n+1) - \frac{2n+1}{2} = n - \frac{2n+1}{2}$$

最後に、両辺に $\dfrac{2n+1}{2}$ を加えると、次の式を得る。

$$n+1=n$$

つまり、任意の数は、それ自身に１を加えた数に等しい。』

【問題３】　実数関数 $y=\dfrac{x+1}{x^2+x+1}$ の最大値および最小値を求めよ。

【問題４】　次の定積分を計算せよ。

（ア）　$\displaystyle\int_{-1}^{1}\frac{x^2}{e^x+1}\mathrm{d}x=$

（イ）　$\displaystyle\int_{0}^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=$

【問題５】　六面さいころを２回投げて２回とも１の目が出れば勝つ賭けと、硬貨を５回投げて５回とも硬貨の表面が出れば勝つ賭けとでは、どちらが有利か。ただし、六面さいころはどの目の出方にも偏りがなく、硬貨は表面または裏面のどちらか一方が偏りなく出るものとする。

【問題６】　黄金比を ϕ とするとき

$$\phi=\frac{1+\sqrt{5}}{2}=\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\cdots}}}}=1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\ddots}}}$$

であることを示せ。

【問題７】　一辺の長さが L である正四面体の体積を求めよ。

【問題８】　次の方程式の解を求めよ。

$$\log_2\left\{\log_3\left(\log_4 x\right)\right\}=\log_4\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)\right\}$$

以下、解答例の紹介および解説を順次行う。

２－(1)．【問題１】に対する解答例および解説

【解答例】

題意より、ディオファントスの生涯を図に示すと、図１のようになる。よって、ディオファントスの寿命を x 歳とすると、次の方程式が成り立つ。

$$x=\frac{x}{6}+\frac{x}{12}+\frac{x}{7}+5+\frac{x}{2}+4$$

これを解いて、$x=84$ を得る。すなわち、ディオファントスは 84 歳で亡くなった。**=**

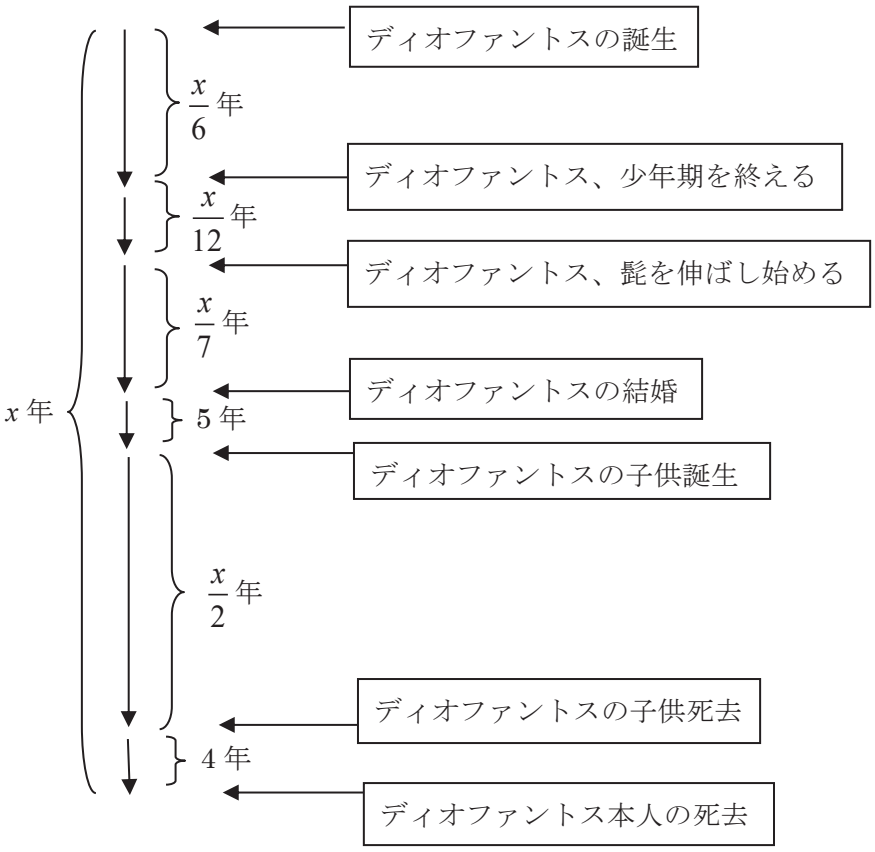


図１　数学者ディオファントスの生涯

【解説】

本問は、“ディオファントスの墓碑銘”と呼ばれる有名な問題である。

ここでは一次方程式による解答例を示した。他に、人の年齢が自然数であることに注目して、墓碑銘中に登場する分数の分母（ここでは登場順に6、12、7、2）の最小公倍数から年齢を推定するという、方程式に頼らないマニアックな解答もあるようである（本稿では触れない）。

この種の文章題を楽に解くコツの一つは、問題の内容を適当な図として表現し直すことである。筆者自身、方程式の立式について見当が付いたのは、図1に示すような図を描いてからであった。図示の重要性は、後述の【問題7】の解答例についても当てはまる［本章**2－(7)**. 節を参照］。いわゆる文系志向・理系志向を問わず、漫画やイラストの描画が得意であることは、数学の問題を解くうえで有利であると思う。

2－(2). 【問題2】に対する解答例および解説

【解答例】

題意では単に「数」とあるが、ここでは便宜上、実数に限定して考える。

題意の議論は、完全平方式を因数分解した式

$$\left\{(n+1)-\frac{2n+1}{2}\right\}^2=\left(n-\frac{2n+1}{2}\right)^2$$

までは正しい。

しかし、任意の実数 a に対して $\sqrt{a^2}=|a|$ は成立するが、$\sqrt{a^2}=a$ は $a\geq 0$ でなければ成立しない。したがって、

$$\sqrt{\left\{(n+1)-\frac{2n+1}{2}\right\}^2}=\sqrt{\left(n-\frac{2n+1}{2}\right)^2}\qquad\therefore\quad\left|(n+1)-\frac{2n+1}{2}\right|=\left|n-\frac{2n+1}{2}\right|$$

でなければならない。

ここに、得られた左辺を変形すると

$$\left|(n+1)-\frac{2n+1}{2}\right|=\left|(n+1)-\left(n+\frac{1}{2}\right)\right|=\left|\frac{1}{2}\right|$$

同じく、右辺を変形すると

$$\left|n-\frac{2n+1}{2}\right|=\left|n-\left(n+\frac{1}{2}\right)\right|=\left|-\frac{1}{2}\right|$$

絶対値を考慮すれば、$\left|\frac{1}{2}\right|=\left|-\frac{1}{2}\right|$ は正しい。したがって、題意の議論の最後で行われる式変形の結果が

$$\left|(n+1)-\frac{2n+1}{2}\right|-\frac{2n+1}{2}=\left|n-\frac{2n+1}{2}\right|-\frac{2n+1}{2}$$

であれば、この式の等号は確かに成立する。

しかし、題意の議論のうち、開平後の式変形は、両辺の絶対値に対するものではない。そのため、開平後の議論は $\frac{1}{2}=-\frac{1}{2}$ を前提としない限り成立しない。当然、最終的に両辺へ $\frac{2n+1}{2}$ を加えて得られる等式 $n+1=n$ は、誤った結論である。〓

【解説】

筆者が数学に興味を抱いたきっかけの一つに、“パラドックス”がある（星野、2012）。本問は、Northrop（1944）に紹介されているパラドックスの一つである。本問に示した式変形がどこまで正しく、どこから不適切あるいは不正確になるかを見破ることがポイントである。この種のパラドックスは時代を超えて、繰り返し登場する［例えば、虚構新聞社（2008）など］。

本稿では触れないが、パラドックスには図形に関するものも多数ある。例えば、筆者自身は“定直線外の定点から定直線に向かって二本の垂線を引くことができることの証明”（Northrop、1944）を読んだ当初、大いに戸惑ったものである。なお、図形のパラドックスは全部が虚構というわけではなく、例えば「周囲の長さが無限大であって内部の面積が有限である閉曲線」（Koch 雪片など）のように、理論的には正しい図形もある（ただし、無限大という状態の長さを実際に測ることは不可能であるので、理論図形に対する完全無欠な模型を具体的に作り出すことはできない）。

数学の発展史を省みれば、「$1=0$ であることの証明」などに代表される数式のパラドックスは、無限大・無限小という考えかたに細心の注意を払う必要があることを認識する契機の一つとなった。同様に、図形のパラドックスは、現代数学における新しい概念（「フラクタル」や「カオス」など）を生み出すための突破口の一つとなった。

パラドックスはあくまでも数学ジョークを楽しむゲームの一種であるから、もっともらしく提示された“自称「結論」”に振り回されて一喜一憂するには及ばない。数学的ジョークに振り回されて憤慨立腹する前に、上述のパラドックスの意義を今一度考え直す必要がある。

２－(3)．【問題３】に対する解答例および解説

本問では、二種類の解答例を示した後、それらを一括して解説する。

【解答例Ａ】

$y=\dfrac{x+1}{x^2+x+1}$ の両辺を x で微分すると $\dfrac{\mathrm{d}y}{\mathrm{d}x}=-\dfrac{x(x+2)}{\left(x^2+x+1\right)^2}$

x の変化に対して、$\dfrac{\mathrm{d}y}{\mathrm{d}x}$ の符号および y の値は、表１のように変化する。また、曲線 $y=\dfrac{x+1}{x^2+x+1}$ の概形をグラフで示すと、図２のようになる。表１および図２より、関数の極大値（極小値）は最大値（最小値）と一致することがわかる。

以上から、最大値は $\left[y\right]_{x=0}=1$、最小値は $\left[y\right]_{x=-2}=-\dfrac{1}{3}$ である。〓

表１　関数 $y=\dfrac{x+1}{x^2+x+1}$ の変化の概要

x	$-\infty$	$\cdots$	-2	$\cdots$	0	$\cdots$	$+\infty$
$\dfrac{\mathrm{d}y}{\mathrm{d}x}$	(-0)	$-$	0	$+$	0	$-$	(-0)
y	-0	↘	極小	↗	極大	↘	$+0$

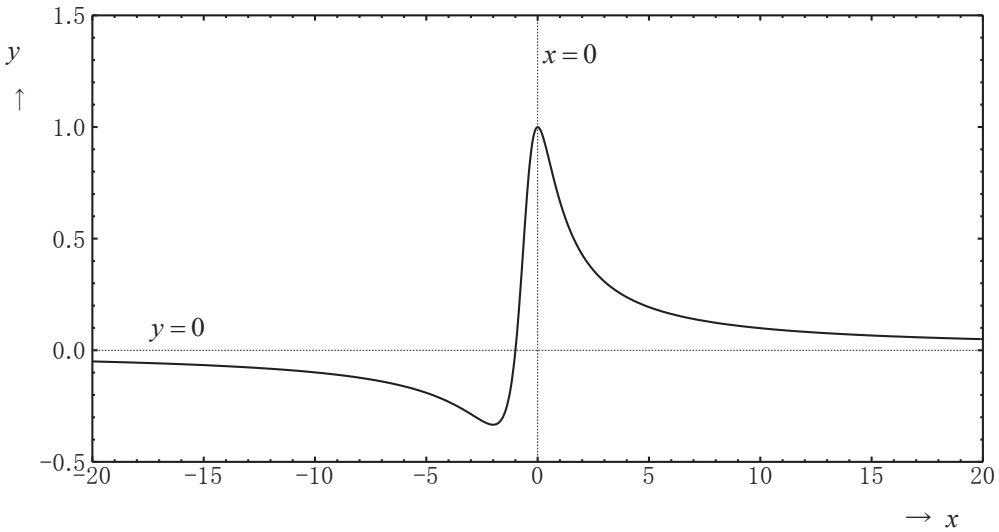


図２　関数 $y=\dfrac{x+1}{x^2+x+1}$ の概形（y 方向の目盛りを拡大表示してある）

【解答例Ｂ】

x が実数であるとき $x^2+x+1>0$ であるから、x^2+x+1 を関数 $y=f(x)$ の両辺に乗じても、等号の意味は変わらない。これより、

$y=\dfrac{x+1}{x^2+x+1}$　より $y(x^2+x+1)=x+1$、よって $yx^2+(y-1)x+(y-1)=0$

と変形しておき、「x についての方程式 $yx^2+(y-1)x+(y-1)=0$ が実数解をもつための条件」を調べることによって、y の取り得る最大値および最小値を求めればよい。

ここで、y の値に応じた場合分けを行う。

まず、$y=0$ のとき $yx^2+(y-1)x+(y-1)=0 \Rightarrow -x-1=0 \quad \therefore \quad x=-1$

を得る。つまり、$y=0$ のとき、この方程式を満たす実数解 $x=-1$ が存在する。

次に、$y\neq 0$ のとき、実数 x についての二次方程式 $yx^2+(y-1)x+(y-1)=0$ が実数解をもつための必要充分条件は、この方程式の判別式 $D=(y-1)^2-4y(y-1)$ が負にならないことである。つまり

$(y-1)^2-4y(y-1)\geq 0$、よって　$-3y^2+2y+1\geq 0 \quad \therefore \quad (3y+1)(y-1)\leq 0$

最後の二次不等式から、y の取り得る値の範囲は $-\dfrac{1}{3}\leq y\leq 1$、ただし $y\neq 0$ である。

ここに、$y=0$ の場合でも x についての方程式 $yx^2+(y-1)x+(y-1)=0$ が実数解をもつことは、すでに示したとおりである。

以上から、関数 $y=\dfrac{x+1}{x^2+x+1}$ の取り得る値の範囲は $-\dfrac{1}{3}\leq y\leq 1$ である。

つまり、求める関数の最大値および最小値はそれぞれ、1 および $-\dfrac{1}{3}$ である。〓

【解説】

筆者が本問に初めて出会ったのは今から三十年以上前、大学受験浪人中に通っていた某予備校の数学のテキストの中であった。この問題は、各自の知識のレベルに応じて、いろいろな解法が見つかるだろう。

いわゆる理工学系の大学や大学院を卒業・修了して大なり小なり“頭でっかち”になっている人であれば、まず両辺を微分して導関数を求め、次に関数の極大・極小の様子を調

べて、……となるだろう。そのような解答例が【解答例Ａ】である。関数の最大値、最小値はもとより、それらの値を与えるｘの値も同時に求めることができて、まさに一石二鳥である。

一方、“実数係数の方程式が実数解をもつための条件”を知っている人にとっては、むしろ微積分を用いない【解答例Ｂ】のほうが理解しやすいだろう。ただしこちらの解答では、式変形の後に得られる方程式に対して“二次方程式であるか否かの場合分け”を行う必要があるし、関数の最大値および最小値を与えるときの x を知りたければ $y=1$ あるいは $y=-\dfrac{1}{3}$ として方程式を再度解き直さなければならない。【解答例Ｂ】のポイントは、「関数の値域の上下限を求める問題」を「方程式が実数解をもつための条件を求める問題」に置き換えたことにある。正攻法の【解答例Ａ】と比較すれば、マニアックな解答であろう。

言うまでもなく、筆者自身が大学受験浪人中から大いに魅力を感じ、現在でもなお憎からず思っている解答は、【解答例Ｂ】のほうである。

２－(4)．【問題４】に対する解答例および解説

【解答例】

（ア）　求める定積分を $I=\displaystyle\int_{-1}^{1}\frac{x^2}{e^x+1}\mathrm{d}x$ とおく。

積分変数を $x=-y$ と置換すると

$$I=\int_{1}^{-1}\frac{(-y)^2}{e^{-y}+1}\mathrm{d}(-y)=\int_{-1}^{1}\frac{y^2}{e^{-y}+1}\mathrm{d}y=\int_{-1}^{1}\frac{x^2}{e^{-x}+1}\mathrm{d}x \qquad \therefore\quad I=\int_{-1}^{1}\frac{x^2}{e^{-x}+1}\mathrm{d}x$$

ここで、任意の実数 x に対して

$$\frac{x^2}{e^{-x}+1}+\frac{x^2}{e^x+1}=\frac{x^2e^x}{e^x+1}+\frac{x^2}{e^x+1}=\frac{x^2\left(e^x+1\right)}{e^x+1}=x^2 \qquad \therefore\quad \frac{x^2}{e^{-x}+1}+\frac{x^2}{e^x+1}=x^2$$

が成り立つから、

$$2I=\int_{-1}^{1}\frac{x^2}{e^{-x}+1}\mathrm{d}x+\int_{-1}^{1}\frac{x^2}{e^x+1}\mathrm{d}x=\int_{-1}^{1}\left(\frac{x^2}{e^{-x}+1}+\frac{x^2}{e^x+1}\right)\mathrm{d}x=\int_{-1}^{1}x^2\mathrm{d}x=2\int_{0}^{1}x^2\mathrm{d}x$$

$$\therefore\quad I=\int_{0}^{1}x^2\mathrm{d}x=\left[\frac{x^3}{3}\right]_{0}^{1}=\frac{1}{3}$$

よって求める定積分は $\displaystyle\int_{-1}^{1}\frac{x^2}{e^x+1}\mathrm{d}x=\frac{1}{3}$ である。〓

（イ） 求める定積分を $J=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x$ とおく。

まず、変数を $x=\dfrac{\pi}{2}-y$ と置換すると

$$J=\int_{\frac{\pi}{2}}^{0}\log\left\{\sin\left(\frac{\pi}{2}-y\right)\right\}\mathrm{d}\left(\frac{\pi}{2}-y\right)=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\cos y\right)\mathrm{d}y=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\cos x\right)\mathrm{d}x$$

$$\therefore\quad J=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\cos x\right)\mathrm{d}x$$

これより

$$2J=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x+\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\cos x\right)\mathrm{d}x=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\left\{\log\left(\sin x\right)+\log\left(\cos x\right)\right\}\mathrm{d}x$$

対数の性質 $\log\left(\sin x\right)+\log\left(\cos x\right)=\log\left(\sin x\cos x\right)$ を利用すれば

$$2J=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin x\cos x\right)\mathrm{d}x\qquad\therefore\quad J=\frac{1}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin x\cos x\right)\mathrm{d}x$$

ここで、二倍角公式 $\sin 2x=2\sin x\cos x$ を利用すると

$$\log\left(\sin x\cos x\right)=\log\left(\frac{\sin 2x}{2}\right)=\log\left(\sin 2x\right)-\log 2$$

$$\therefore\quad J=\frac{1}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\left\{\log\left(\sin 2x\right)-\log 2\right\}\mathrm{d}x=\frac{1}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin 2x\right)\mathrm{d}x-\frac{1}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log 2\mathrm{d}x$$

上式最右辺の第二項は

$$-\frac{1}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log 2\mathrm{d}x=-\frac{\log 2}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\mathrm{d}x=-\frac{\log 2}{2}\left[x\right]_0^{\frac{\pi}{2}}=-\frac{\pi\log 2}{4}$$

であるから

$$J=\frac{1}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin 2x\right)\mathrm{d}x-\frac{\pi\log 2}{4}$$

ここで、$2x=z$ と変数置換すると、上式の第一項は

$$\frac{1}{2}\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin 2x\right)\mathrm{d}x=\frac{1}{2}\int_0^{\pi}\log\left(\sin z\right)\mathrm{d}\left(\frac{z}{2}\right)=\frac{1}{4}\int_0^{\pi}\log\left(\sin z\right)\mathrm{d}z=\frac{1}{4}\int_0^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x$$

$$\therefore\quad J=\frac{1}{4}\int_0^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x-\frac{\pi\log 2}{4}$$

となる。しかるに

$$\int_0^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x+\int_{\frac{\pi}{2}}^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=J+\int_{\frac{\pi}{2}}^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x$$

$$\therefore\quad \frac{1}{4}\int_0^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=\frac{J}{4}+\frac{1}{4}\int_{\frac{\pi}{2}}^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x$$

再度、変数置換 $x=w+\dfrac{\pi}{2}$ を行うと、$\sin\left(w+\dfrac{\pi}{2}\right)=\cos w$ であるから

$$\int_{\frac{\pi}{2}}^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left\{\sin\left(w+\frac{\pi}{2}\right)\right\}\mathrm{d}\left(w+\frac{\pi}{2}\right)=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\cos w\right)\mathrm{d}w=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\cos x\right)\mathrm{d}x$$

$$\therefore\quad \int_{\frac{\pi}{2}}^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\cos x\right)\mathrm{d}x=J$$

となり、結局

$$\frac{1}{4}\int_0^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=\frac{J}{4}+\frac{1}{4}\cdot J=\frac{J}{2}$$

$$\therefore\quad \frac{1}{4}\int_0^{\pi}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=\frac{J}{2}$$

である。以上から

$$J=\frac{J}{2}-\frac{\pi\log 2}{4}\qquad\therefore\quad J=-\frac{\pi\log 2}{2}$$

すなわち、求める定積分は $\displaystyle\int_0^{\frac{\pi}{2}}\log\left(\sin x\right)\mathrm{d}x=-\frac{\pi\log 2}{2}$ である。〓

【解説】

【問題４】は、奇妙な定積分の計算問題である。

一般に、関数 $f\left(x\right)$ に対する原関数 $\int f\left(x\right)\mathrm{d}x$ を具体的に求めることは困難であるが、定積分の値ならばうまく計算できることがある。今回示した問題は二問とも､その種の“不思議定積分問題”の好例である。

まず、（ア）の定積分について考える。

筆者が本問に初めて出会ったのは、前問【問題３】と同じく、大学受験浪人中に通っていた某予備校の数学のテキストの中であった。本問は元々、某私立大学の入学試験として出題された難問らしいが、詳細は不明である。他方、ミノ～＋（2011）のコメント投稿欄によれば、本問は数年前（つまり 21 世紀に入ってから）に発行された市販の数学関係雑誌でも紹介されたことがあるという。また、最近のインターネット上の質疑応答ページに

も登場する［例えば、Yahoo Japan Cooperation（2014）など］。本問は、時代を超えて繰り返し取り上げられる“人気者の問題”の好例である。

さて、被積分関数 $g(x)=\dfrac{x^2}{e^x+1}$ を複素関数として見ると、この関数は $x=(2m-1)\pi i$

で特異点をもつから（m は整数）、適切な積分経路を設定して複素積分の問題に置き換えてもよいだろう。しかしここではもっと簡便に、まだ複素関数論を学んでいなくても理解できる解答例を紹介した。主に利用した計算テクニックは、積分計算の基本の一つである“置換積分”である。被積分関数の分子が偶関数であることも、計算が楽になる要因の一つであろう。参考までに、被積分関数 $y=g(x)$ の概形を実数関数のグラフで示すと、図３の①のようになる。

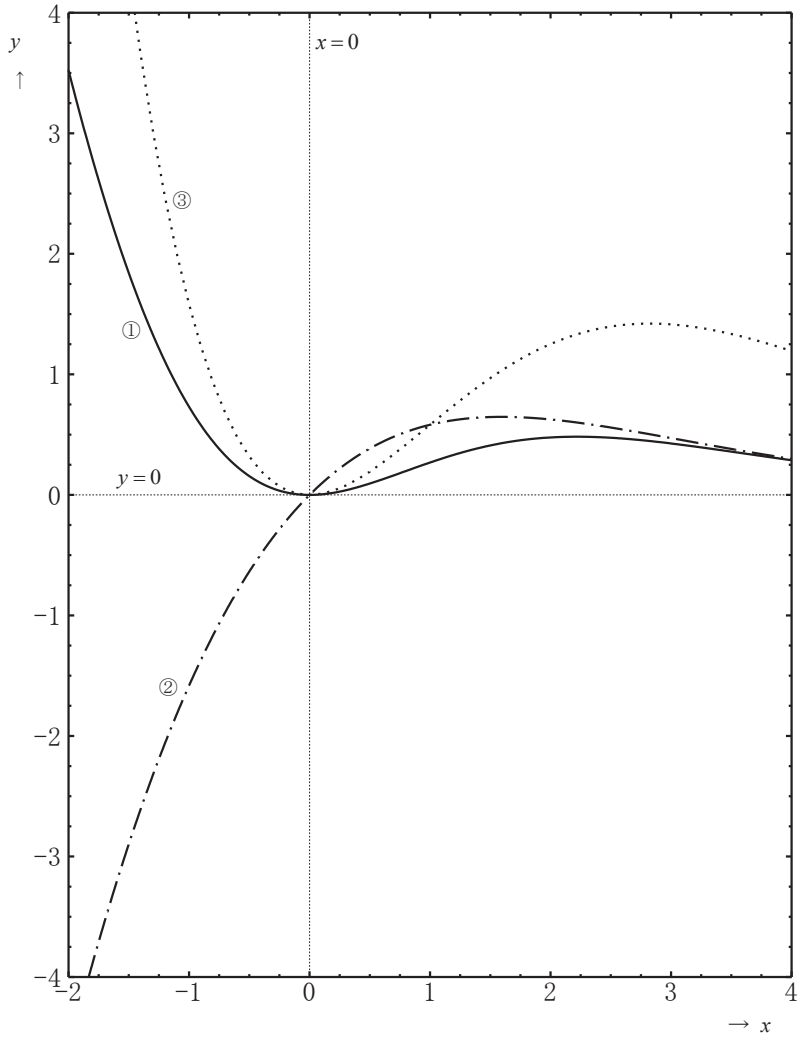


図３　関数の概形（①：$y=\dfrac{x^2}{e^x+1}$、②：$y=\dfrac{x^2}{e^x-1}$、③：$y=\dfrac{x^3}{e^x-1}$）

ただし、②および③では $[y]_{x=0}=0$ とする。

反面、被積分関数の分子が奇関数である場合や、被積分関数の分母が e^x+1 ではなく e^x-1 となっている場合の定積分（例えば、n を自然数とするときの $\int_{-1}^{1}\frac{x^{2n-1}}{e^x\pm1}\mathrm{d}x$ など）は、前述のような手軽な計算では求められない。特に、被積分関数の分母が e^x-1 の場合、被積分関数は $x=0$ で発散することがある。グラフ①との比較のために、実数関数 $y=\frac{x^2}{e^x-1}$ のグラフの概形を図３の②に示す（ただし、$\lim_{x\to0}\frac{x^2}{e^x-1}=0$ であるから、ここでは $\left[y\right]_{x=0}=0$ とする）。

積分区間の上端または下端が無限大である定積分（例えば、n を自然数とするとき $\int_{0}^{\infty}\frac{x^n}{e^x\pm1}\mathrm{d}x$ など）を計算する場合にもやはり、別の知見が必要になる。ちなみに、自然数 m に対する関数 $F_m\left(x\right)=\frac{x^m}{e^x-1}$ の定積分 $\int_0^\infty F_m\left(x\right)\mathrm{d}x$ は、応用数学の分野で扱われる特殊関数「Riemann-ζ（ゼータ）関数」や「Γ（ガンマ）関数」と密接な関係にあり（詳細は本稿では触れない）、たとえば $m=3$ のとき

$$\int_0^\infty F_3\left(x\right)\mathrm{d}x=\int_0^\infty\frac{x^3}{e^x-1}\mathrm{d}x=\frac{\pi^4}{15}$$

のように定積分の理論値をきちんと計算できる。実数関数 $y=F_3\left(x\right)$ のグラフの概形を図３の③に示す（ただし、②と同じく $\left[y\right]_{x=0}=0$ とする）。$x\geq0$ の範囲でのグラフの形状は①、②、③とも互いによく似ているにも関わらず、定積分計算の難易度が大きく異なることは興味深い。

次に、（イ）の定積分について考える。この定積分は、田島一郎（数学者／1912～1985）が自著の大学生向けテキスト（田島､1981）の中で“名人芸”と称した問題である。本問は、被積分関数に二種類の超越関数（自然対数関数および三角関数）を含み、しかも積分範囲の下端で被積分関数は発散するため［$\lim_{x\to+0}\log\left(\sin x\right)=-\infty$］、一見して(ア)よりも事情が複雑である。しかし、対数の性質や三角関数の性質を援用することによって、本問は(ア)と同じく置換積分の繰り返しだけで解けるから不思議である。

参考までに、実数関数 $y=\log(\sin x)$ のグラフの概形を図４に示す。この図からわかるとおり、このグラフは直線 $x=\dfrac{\pi}{2}$ に関して対称であるから、区間 $\left(0,\ \dfrac{\pi}{2}\right]$ での定積分と区間 $\left[\dfrac{\pi}{2},\ \pi\right)$ での定積分とは、互いに等しい値になる。このことは本問を解く際に大きな意味をもつ。つまり、図形の対称性のおかげで、置換積分により被積分関数や積分範囲がいろいろ変化するにも関わらず、定積分はいつも同じような値に落ち着くのである。

“不思議定積分問題”は、例を挙げれば切りがない。他にどのような計算例があるのか、興味のある各位にはぜひ調べられたい。

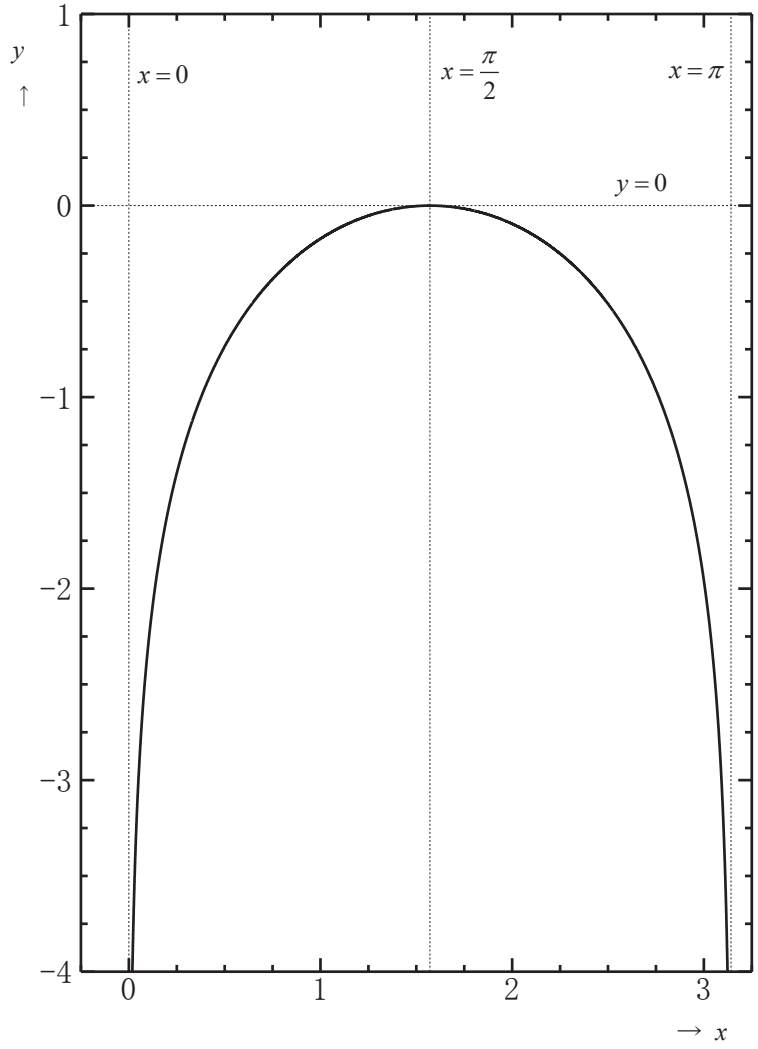


図４　関数 $y=\log(\sin x)$ の概形（$0\le x\le\pi$）

２－(5)．【問題５】に対する解答例および解説

【解答例】

題意より、六面さいころを１回投げて１の目が出る確率は $\frac{1}{6}$ であるから、六面さいころを２回投げて２回とも１の目が出る確率 p_d は、$p_d = \frac{1}{6} \times \frac{1}{6} = \frac{1}{36}$ である。

また、題意より、硬貨を１回投げて硬貨の表面が出る確率は $\frac{1}{2}$ であるから、硬貨を５回投げて５回とも硬貨の表面が出る確率 p_c は、$p_c = \frac{1}{2} \times \frac{1}{2} \times \frac{1}{2} \times \frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{32}$ である。

よって、明らかに $p_d < p_c$ であるから、「硬貨を５回投げて５回とも硬貨の表面が出れば勝つ賭け」のほうが有利である。〓

【解説】

趣向を変えて、今度は「確率」の問題を取り上げる。

本問は、確率論という学問の有用性を示す事例として、応用数学の参考書などで紹介されている［赤池（1958)、脇本（1970)］。筆者自身にとって確率はどちらかといえば苦手な分野の一つであるが､本問については初見以来すでに三十余年を経ているにも関わらず、何度眺めても飽きが来ない。一見するとトライアル回数の少ないさいころの賭けのほうに軍配を上げそうであるが、果たして本当にそれでよいのか。本問は、“見かけだけで実質を判断してはいけない”ことへの教訓の一つといえる。

著者は星野（2012）において、原理原則を単に暗記するだけでは不充分であって、学習者本人の実体験が大きくモノをいうことを述べた。本問の場合もいきなり解説をせず、実際に六面サイコロや硬貨を用意して、どちらの賭けが有利かを学習者に実感させると面白いであろう。

２－(6)．【問題６】に対する解答例および解説

【解答例】

図５に示すように、長辺長 y、短辺長 x の長方形 R_L（ただし、$y>x>0$ とする）から、辺長 x の正方形を切り取る。このとき、残った図形は長辺長 x、短辺長 $(y-x)$ の長方形 R_S である。

二つの長方形 R_L および R_S が互いに相似であるとき、それぞれの辺長の比（＝長辺長:短辺長）は等しいから

$$y:x=x:(y-x) \qquad \therefore \quad y(y-x)=x^2$$

二番目の式の両辺を $x^2(>0)$ で割ると　$\dfrac{y}{x}\left(\dfrac{y}{x}-1\right)=1$　　$\therefore \quad \left(\dfrac{y}{x}\right)^2-\dfrac{y}{x}-1=0$

$\phi=\dfrac{y}{x}$ とおくと、長方形の辺長比の定義により、ϕ は求める黄金比である。よって

$$\phi^2-\phi-1=0 \qquad \therefore \quad \phi=\frac{1\pm\sqrt{5}}{2}$$

ここで、前提条件 $y>x>0$ により $\phi>1$ でなければならないから、複号のうち正符号の解が求める適解である。

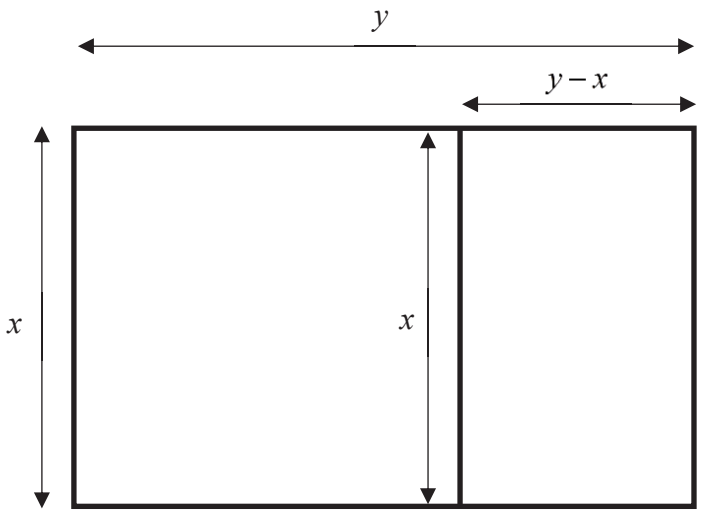


図５　黄金比 $\phi=\dfrac{y}{x}=\dfrac{x}{y-x}$ をもつ長方形（ただし、$y>x>0$ とする）

以上から、黄金比の理論値 $\phi=\dfrac{1+\sqrt{5}}{2}$ が得られる。黄金比は無理数であり、その具体的な値は $\phi=1.61803398874989\cdots$ である。

次に、ϕ についての二次方程式 $\phi^2-\phi-1=0$ を変形すると、$\phi>0$ であるから

$$\phi^2=1+\phi \qquad \therefore \quad \phi=\sqrt{1+\phi}$$

よって、左辺を右辺の平方根の中へ再帰的に代入すると

$$\phi=\sqrt{1+\phi}=\sqrt{1+\sqrt{1+\phi}}=\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\phi}}}=\cdots=\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\cdots}}}}$$

が得られる。

また、ϕ についての二次方程式 $\phi^2-\phi-1=0$ の両辺を $\phi(>0)$ で割ると

$$\phi-1-\frac{1}{\phi}=0 \qquad \therefore \quad \phi=1+\frac{1}{\phi}$$

よって、左辺を右辺の分母へ再帰的に代入すると

$$\phi=1+\frac{1}{\phi}=1+\frac{1}{1+\dfrac{1}{\phi}}=1+\frac{1}{1+\dfrac{1}{1+\dfrac{1}{\phi}}}=\cdots=1+\frac{1}{1+\dfrac{1}{1+\dfrac{1}{1+\ddots}}}$$

が得られる。〓

【解説】

黄金比とは、ある長方形から短辺を辺長とする正方形を切り取った残りの長方形が、元の長方形と相似であるときの、各長方形の長辺長と短辺長との比である。美術の分野において、あらゆる長方形の中でも黄金比の縦横比をもつ長方形は、最も美しく見えるとされている。

黄金比の定義は上記以外にもいろいろ知られているが、いずれも極めて直感的で理解しやすい。そのため、試験問題の題材としてもしばしば取り上げられる［例えば、秋草学園高等学校（2014）など］。

黄金比 ϕ の最後の式は、星野（2008）でも述べた“正則連分数展開式”である。黄金比の理論値 $\phi=\dfrac{1+\sqrt{5}}{2}$ が数字の「1」ばかりずらりと並ぶ“複平方根”や“連分数展開”の形で表現されることは、大変興味深い。いずれも、電卓（開平計算機能や逆算機能が付いていて、かつ表示桁数が多い製品を使うとよい）や表計算ソフトウェアを利用すれば、計算値が次第に黄金比の理論値へ収束していくことを容易に確認できる。

Disney（1959）や木村･小野寺（2010）は､アニメーションやCG､実写を多数用いながら、黄金比の性質や歴史、黄金比と自然界との関連などを丁寧に、面白くかつ分かりやすく解説している。

２－(7)．【問題７】に対する解答例および解説

【解答例】

図６より、正四面体は「立方体の隣り合わない四頂点を結んで得られる立体」である。言い換えれば、正四面体は「立方体の角から“隣合わない三頂点を含む四面体”を四個切り落とした立体」である。上記のことを利用すれば、次のように簡便に解答を得られる。

まず、正四面体の一辺長Lは立方体の各面の対角線の長さに等しいから、立方体の一辺長は$\dfrac{L}{\sqrt{2}}$である。これより、立方体の体積は

$$\frac{L}{\sqrt{2}}\times\frac{L}{\sqrt{2}}\times\frac{L}{\sqrt{2}}=\frac{\sqrt{2}L^3}{4}$$

である。

一方、立方体から切り落とされる四面体の一つをVとする。図６より、Vの底面は斜辺長Lの二等辺直角三角形であり、Vの高さは$\dfrac{L}{\sqrt{2}}$である。これより、Vの体積は

$$\frac{1}{3}\times\left(\frac{1}{2}\times\frac{L}{\sqrt{2}}\times\frac{L}{\sqrt{2}}\right)\times\frac{L}{\sqrt{2}}=\frac{\sqrt{2}L^3}{24}$$

である。

先述のとおり、立方体からVを計四個切り落とせば題意の正四面体が得られるので、求める正四面体の体積は

$$\frac{\sqrt{2}L^3}{4}-4\times\frac{\sqrt{2}L^3}{24}=\frac{\sqrt{2}L^3}{12}$$

である。〓

【解説】

正四面体の体積というと、多くの人は

$$(\text{四面体の体積})=\frac{1}{3}\times(\text{四面体の底面積})\times(\text{四面体の底面から頂点までの高さ})$$

という公式がすぐに頭に浮かんで、まず正四面体の底面積を求めておき、次に正四面体の高さ（つまり、正四面体の頂点から底面の正三角形に下した垂線の長さ）を求める……

という“正攻法”を手掛けようとして、解答を導くまでに思いのほか四苦八苦することであろう。係数に無理数をたくさん含む筆算計算では、ケアレスミスが発生しやすいものである。しかし、本問は図６のようなイメージを描くことができれば、ほとんど暗算だけであっけなく解くことが可能である。

藤原（1995）は、ＩＴ分野の技術者を新規採用する際、応募者の発想力の柔軟性を試すために、採用試験問題の一つとして本問を出題したエピソードを紹介している。

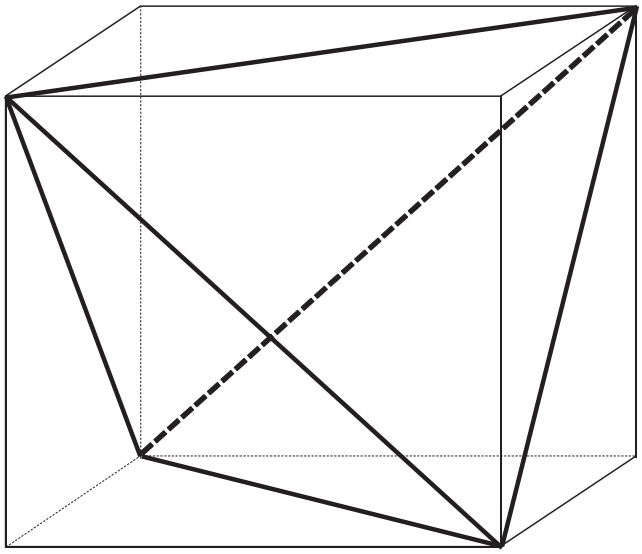


図６　立方体（細線）に内接する正四面体（太線）

２－(8)．【問題８】に対する解答例および解説

【解答例】

求解の簡便化のため、ここでは実数解を求める。

両辺の値が常に実数であるという前提で、題意の方程式を順次変形すると

$$\log_2\left\{\log_3\left(\frac{\log_2 x}{2}\right)\right\}=\frac{\log_2\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)\right\}}{2}$$

$$2\log_2\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)-\log_3 2\right\}=\log_2\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)\right\}$$

$$\log_2\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)-\log_3 2\right\}^2=\log_2\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)\right\}$$

$$\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)-\log_3 2\right\}^2=\log_3\left(\log_2 x\right)$$

$y=\log_3\left(\log_2 x\right)$ とおくと

$$\left(y-\log_3 2\right)^2=y$$
$$y^2-\left(2\log_3 2+1\right)y+\left(\log_3 2\right)^2=0$$

である。これは y に関する二次方程式であるから、これを解いて

$$y=\frac{2\log_3 2+1\pm\sqrt{\left(2\log_3 2+1\right)^2-4\times\left(\log_3 2\right)^2}}{2}$$
$$=\log_3 2+\frac{1}{2}\pm\sqrt{\log_3 2+\frac{1}{4}}$$

よって

$$\log_3\left(\log_2 x\right)=\log_3 2+\frac{1}{2}\pm\sqrt{\log_3 2+\frac{1}{4}}$$
$$\log_2 x=2\cdot 3^{\frac{1}{2}\pm\sqrt{\log_3 2+\frac{1}{4}}}$$

を得る（ここまで、複号同順とする）。

ここで、求める解 x が実数であるためには、題意の方程式の左辺が実数となるための条件から

$$\log_4 x=\frac{\log_2 x}{2}>1 \quad \text{すなわち} \quad \log_2 x>2$$

でなければならない。しかるに、$\log_3 2>0$ より $\frac{1}{2}-\sqrt{\log_3 2+\frac{1}{4}}<0$ は明らかであるから $3^{\frac{1}{2}-\sqrt{\log_3 2+\frac{1}{4}}}<1$ となる。つまり、複号のうち負符号の解は、条件 $\log_2 x>2$ を満たさない。よって、複号のうち正符号の解のみが有効である。

以上から、求める実数解は $x=2^{2\cdot 3^{\frac{1}{2}+\sqrt{\log_3 2+\frac{1}{4}}}}$ である。〓

【解説】

本題は、筆者の高等学校在学時代の所属サークルが不定期刊行していた、ガリ版刷りのミニコミ誌に掲載された問題の一つであり、同サークルの先輩（当時）から筆者へ向けて提示された“宿題”である（小野、1981）。出題当時、筆者自身の計算力不足等の影響もあって、すぐには解答を出せなかったと記憶している。

通常、方程式に対して単に「解を求めよ」とあれば、解を複素数の範囲にまで拡張して考察する。しかし、超越方程式に対する複素解の求解は一般に煩雑であるため、実数解に

限定して、最近ようやく解答を得た次第である。三十余年のブランクを経て提出される解答としては少々情けないが、その点はサークルの先輩（当時）にご容赦いただきたく思う。

最後に得られた解は非常に複雑な冪表現をなしているが、参考までに解および関数値を具体的に計算すると、次のようになる。

$$x = 2^{2\cdot 3^{\frac{1}{2}+\sqrt{\log_3 2+\frac{1}{4}}}} = 839.965329977\cdots$$

$$\log_2\left\{\log_3\left(\log_4 x\right)\right\} = \log_4\left\{\log_3\left(\log_2 x\right)\right\} = 0.524644029546\cdots$$

３．考察

数学の問題を面白くかつ楽しみながら解く際に大きな影響を及ぼす要因を探ってみると、その要因は大きく二つに絞られる。一つは“数学以外の知見からの影響”、もう一つは“問題の条件設定の見直し”である。

以下、順を追って一つずつ考察する。

３－(1)．数学以外の知見からの影響

本稿と同様の趣旨に基づき、数学に関する話題を幅広く取り扱っている最近の著作あるいはインターネットサイトとしては、例えばs_honma（2000）やマスオ（2014、2016）、黒猫の三角（2016）などが挙げられる。これらを拝読あるいは拝見していて、痛切に感じることが二つある。一つは、初等教育や中等教育の課程で取り扱われている知見は、実際には我々の想像以上に奥行きや深みがあるということである。そしてもう一つは、いわゆる学習指導要領に極端にこだわらなくてよいのであれば、もっと面白く（つまり解りやすく）教えることができる事項は山ほどあるということである。

我々の日常生活において、数学的知見と他の知見とが巧みに交流している例はたくさんある。例えば、特定の数え年に対する呼称として、15歳、30歳、40歳、50歳、60歳はそれぞれ「志学」「而立」「不惑」「知命」「耳順」と呼ばれ、周知のとおりいずれも中国の古書『論語』由来の呼称である。数え年の61歳（満年齢では60歳）は、後述の理由により「還暦」と呼ばれる。数え年の70歳はやはり『論語』由来で「従心」というが、それよりもむしろ杜甫（盛唐の詩人／712～770）の詩句に由来する「古稀」のほうが一般に広く知られている。その他、数え年の77歳、80歳、88歳、90歳、99歳はそれぞれ、「喜寿」「傘寿」「米寿」「卒寿」「白寿」と呼ばれる。これらの呼称は「喜」「傘」「米」「卒」「白」という文字の形（行書体、略字体あるいは旧字体）と、各々の数え年に対応する漢数字との対比という、図形的な視点から考え出された呼称である。数え年の異名は上記以外にもたくさんあるが［例えば、松本（2006、2012）などを参照］、いずれもクイズ的な観点か

らみて面白いものばかりである。

「還暦」との関連で、これまた古代より用いられてきた「干支」についても簡潔に言及する。ふりがなとして和語による呼称を使うと、「干」は「甲（きのえ）・乙（きのと）・丙（ひのえ）・丁（ひのと）・戊（つちのえ）・己（つちのと）・庚（かのえ）・辛（かのと）・壬（みずのえ）・癸（みずのと）」の十種類、「支」は「子（ね）・丑（うし）・寅（とら）・卯（う）・辰（たつ）・巳（み）・午（うま）・未（ひつじ）・申（さる）・酉（とり）・戌（いぬ）・亥（い）」の十二種類からなり、各一文字ずつを取り計二文字を組み合わせて用いる。

現在の我々の日常生活ではグレゴリオ暦（の新暦）が活用されているが、それでも「土用の丑の日に鰻飯を食べる」、「安産祈願をした妊婦が戌の日に腹帯を巻く」等々のように、各日毎の干支を意識する習慣は残っている。日めくり式カレンダーには今なお、グレゴリオ暦に加えて各日毎の干支が併記される場合が多い。「私は乙巳（きのとみ）の年（昭和 40 年 = 1965 年）に生まれました」、「今年の干支は丁酉（ひのととり）（平成 29 年 = 2017 年）です」等々のように、各年毎の干支の表現は現在でも盛んに利用される。

その他、干支に因む固有名詞や迷信もたくさんある。関西地方の野球場『阪神甲子園球場』の名称は、甲子（きのえね）の年（大正 13 年 = 1914 年）に建造されたことに由来する。迷信の中でも特に「丙午（ひのえうま）」に関する迷信は、我々現代日本人に今もなお少なからぬ影響を及ぼしている。現時点以前における直近の丙午の年は昭和 41 年 =1966 年であるが、この年に誕生した日本人男女の人口は、前後の年と比較して極端に少ない。次の丙午の年（2026 年）にはどうなるのか、今から興味がある。

かつて、狭い意味での干支（つまり十二支）は、暦だけでなく時刻の呼称や方位・方角を示す場合にも用いられた。時刻については、「午の刻」、「丑三つ」等々という呼称が実際に用いられた時代があったし、現在でも「正午」という呼びかたが残っている。方位・方角については、真北を子の方向として円を十二等分し、時計回りの順で方位の呼称に十二支を当てはめた。つまり真東、真南、真西はそれぞれ、卯の方向、午の方向、酉の方向になる。これより、地球の南北方向を結ぶ経線を「子午線」（これは現在でも使われている言葉である）、経線と直交する東西方向の線を「卯酉線」と称した。さらには、「艮（うしとら）（= 丑寅、つまり北東）」の方向を“鬼門”と見なして忌避する慣習が、実際に存在した。

話を戻して、満年齢で 60 歳（数え年では 61 歳）を「還暦」と呼ぶことも、やはり干支に由来する。既述のように「干」は十種類、「支」は十二種類あって、10 と 12 との最小公倍数は 60 であるから、各年に対応する干支の組み合わせは 60 年周期で繰り返される。したがって、各自の誕生年と同じ干支の年を再び迎えることができた人の年齢は、満年齢で 60 歳（数え年では 61 歳）ということになる。同様に、満 120 歳については“二度目の還暦”という意味で「大還暦」と呼ぶらしい。

以上、年齢の異名や干支について長々と言及したが、これらはいずれも古来より伝承されてきた知見のほんの一例である。我々の先人は日常生活のいろいろな場面において、その一つ一つに数や数学を絡めて親しんできた。それらの名残が、上記のような言葉や慣習として、今日まで伝わってきたのである。現在の家庭や学校において、上述の知見はどのような仕方で、かつどの程度まで子どもたちに教えられているのだろうか。これらの話題

は、いわゆる五教科（外国語、数学、国語、理科、社会）のうち「数学」だけでなく「国語」や「理科」や「社会」にも充分当てはまる知見である。先述の簡単な説明からだけでも充分に明らかなとおり、この種の知見を学習するには、教科間を自由に交流できる立ち位置が不可欠である。

ところが、実際の教育内容のうち学習指導要領の影響を強く受けている領域では、上述のような異教科間の知見の援用が認められない場合も珍しくない。学習指導要領は、教える側にとって非常に頼りとなる反面、他教科の学習内容同士の交流については必ずしも考慮されない側面を有する。特に理数系教科（算数・数学・理科）の場合、学習指導要領が全面に立ちはだかっている影響を受けて、せっかくの求解の面白さが損なわれている感を否めない。以下ではその一例として、高等学校の物理の授業にも登場する“自由落下運動”を取り上げる。

高等学校の物理で取り扱われる剛体運動論は、空気抵抗を無視して考察される場合がほとんどである。では、空気抵抗を無視できない場合にはどうなるか。『重力加速度が鉛直下方に向かって一定である場合、初期速度 0 で自由落下する物体は落下速度がどんどん大きくなるが、落下速度に比例した空気抵抗を無視できない場合の落下速度は、ある値（これを「終端速度」という）よりも大きい速度にはならない』。多くの高等学校用の物理の教科書は、以上のような現象の説明を、文章だけで済ませている。当然ながら、“加速度が時間の経過とともに漸次小さくなる理由”や“終端速度の意味”を曖昧な記述に押し込めたまま終わっていることに対して、納得のいかない学習者が現れても不思議ではない。

上記の現象について、多少なりとも数学の知見を援用した説明を試みると、例えば次のようになる。物体の質量を m、加速度を a、速度を v、重力加速度を g とすると、上記の現象に係る運動方程式は

$$ma = mg - kv$$

と書ける（k は空気抵抗に関する定数で、物体の質量や速度に依らないとする）。初期条件は、時刻 $t = 0$ のとき $v = 0$ である。終端速度は、この運動方程式の左辺を 0 とする（具体的には $a \to 0$ とする）ことで得られる……という程度の内容までは、大抵の高等学校の物理の教科書に書かれている。

ここで、物体の加速度は $a = \dfrac{\mathrm{d}v}{\mathrm{d}t}$ と定義されるから、先述の運動方程式は

$$m\frac{\mathrm{d}v}{\mathrm{d}t} = mg - kv$$

と書ける。この方程式は、関数 $v = v(t)$ に係る一階線形微分方程式である。初期条件（時刻 $t = 0$ のとき $v = 0$）を適用してこの微分方程式を解くと

$$v=\frac{mg}{k}\cdot\left(1-e^{\frac{-kt}{m}}\right)$$

という指数関数を得る。図７に示した関数 $y=1-e^{-x}$ のグラフの概形からわかるとおり、この指数関数は、定義域の変数の増加とともに単調増加して、一定値（図７の場合は $\lim_{x\to\infty} y=1$）へ漸次近づく。かくして、上記で得られた v の式に基づき、空気抵抗がある場合の自由落下運動を解釈すると、次のようになる。『時刻 $t=0$ で自由落下を始めた物体は、速度 $v=0$ で落下を始め、徐々に速度を増していくが、その速度変化は指数関数的に漸次小さくなる。充分に時間が経過したとき（つまり $t\to\infty$ のとき）の落下速度は

$$\lim_{t\to\infty} v=\frac{mg}{k}$$

に落ち着く』。

このように、微分（あるいは微分方程式）の知見を援用すれば、「落下速度は一定値（終端速度）に漸次落ち着く」ことの意味や「終端速度は物体の質量に依存して変わる」という終端速度の解釈等々、言葉だけによる表現と比較して、現象の説明は奥行きの深いすっきりとしたものになるのだが、遺憾ながら、現在の高等学校の数学において微分方程式はほとんど取り扱われていないようである（文部科学省、2009）。

とまれ、数学的求解の面白さを追求するための鍵の一つは、数学以外の知見を幅広く援用することである。たかが遊び、たかがジョークといえども、決して侮ることはできない。むしろ、遊びやジョークを通して、少しでも数学への親しみをもってもらえれば、充分に

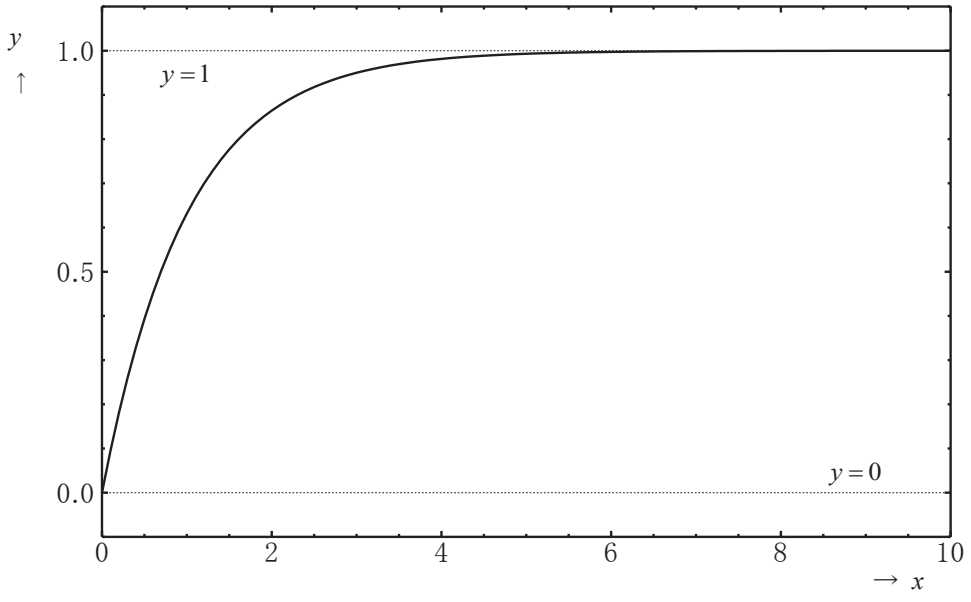


図７　関数 $y=1-e^{-x}$ の概形（y 方向の目盛りを拡大表示してある）

御の字ではないだろうか。トランプカードを使った各種ゲームや、本稿では扱わなかった「虫食い算」などは、いずれも数的推理能力を活性化する教材として大いに活用できる。

３－(2)．問題の条件設定の見直し

問題の求解条件を見直すことは、言い換えれば別の視点から問題を見直すことである。その結果、不可能と思われたことが実は可能であったり、あるいはその逆が起こったり、はたまた出題者や解答者が気付かなかった別の知見（の糸口）が発見できたりする。このこともまた、数学的求解の面白さの一面といってよい。

例えば、前章２．の【問題３】では、異なる観点に基づく二通りの解答例を示した。同問題の【解答例Ａ】では「関数 $y=f(x)$ を満たす実数のペア $(x,\ \ y)$ が描くグラフの存在範囲」に注目した。しかし、数値的にグラフを描画するだけでは理論的な解答を得られないため、分数関数の微分計算が必要になった。高等学校の数学でいえば、「数学Ⅲ」相当以上の難易度である。一方、【解答例Ｂ】では「方程式 $f(x)-y=0$ を満たす実数ｘが存在するための条件」に注目したが、その際に使った道具は、二次方程式の実数解に関する知識であった。難易度的には高々、高等学校の「数学Ⅰ」程度である。つまり、問題に対する見方を変えるだけで、問題の難易度は大きく異なってくる。このことは、前章２．の【問題７】についても当てはまる。

前提条件の一部緩和あるいは見直しを行うことによって、問題の簡便化や概念の拡張が容易になった例は、他にもたくさんある。

その代表格は、$i=\sqrt{-1}$ を単位として表現される「虚数」、あるいは実数と虚数との一次結合の形で表現される「複素数」である。虚数は、“平方数は非負である”という（実数での）前提条件を緩和したことで意味を持つ、拡張された数の一種である。虚数や複素数の難点を敢えて記せば、“大小関係を直接定義できないこと”くらいである。虚数や複素数が数学はもとより、数学以外の分野（特に物理学）において果たす役割の大きさは計り知れない。

線形数学分野の「ベクトル」や「行列」、「Hamilton の四元数（中村、1979）」などでは、一般に“積の交換法則”が成立しない（ただし「ベクトルの内積」を除く）。しかし、“積の分配法則”や“積の結合法則”、“和の交換法則”は常に成立する。行列ＡおよびＢについて積の交換法則 $A\times B=B\times A$ が成立する場合、「行列ＡおよびＢは交換可能である」と称して特別な取り扱いをする。

また、行列の積では条件次第で「$A\neq O$ かつ $B\neq O$ であって、かつ $A\times B=O$」という、実数ではあり得ない面白い結果が生じる（O は全成分が０である行列で、「零行列」と呼ばれる）。このことは、連立一次方程式の解の存否を論じる際等々に重要とな

る。“零でないもの同士の積が零になる”演算は、ベクトルにも存在する。「ベクトルの内積」において「$\vec{a}\neq\vec{0}$ かつ $\vec{b}\neq\vec{0}$ であって、かつ $\vec{a}\cdot\vec{b}=0$」（$\vec{0}$ は全成分が 0 のベクトルで、「零ベクトル」と呼ばれる）が成立する場合、「ベクトル $\vec{a}$ および $\vec{b}$ は互いに直交する」と解釈される。また、「ベクトルの外積」において「$\vec{a}\neq\vec{0}$ かつ $\vec{b}\neq\vec{0}$ であって、かつ $\vec{a}\times\vec{b}=\vec{0}$」が成立する場合、「ベクトル $\vec{a}$ および $\vec{b}$ は互いに平行である」と解釈される。いずれも、ベクトルを図示して考えると理解しやすい。

歴史的に著名な数学問題について言及すると、19 世紀までに否定的に解決された『ギリシャの三大難問』（コンパスと直線定木とだけを用いて、「与えられた任意の立方体の二倍の体積をもつ立方体の作図」、「与えられた任意の角度の三等分化」および「与えられた任意の円と等しい面積をもつ正方形の作図」を行うこと）は、コンパスや直線定木“以外”の道具の活用が許されれば、いずれも肯定的に解決できる［例えば、藤田（1974）などを参照］。また、『Fermat の最終定理』や『Poincaré 予想』はいずれも、条件の見直しや着眼点の変更等々、多数の数学者たちの巧みなアプローチを経て、肯定的に解決された問題である。

総じて、問題の条件設定の見直しは、問題の求解の難易度や面白さに大きな影響を与えるのである。

４．おわりに

本稿では、筆者が以前から興味を持っていた数学問題のごく一部とその解答例とを、順不同で紹介した。また、数学上の求解の面白さに影響する二つの要因について言及した。

数学の問題を解くことは、読書や映画鑑賞と似ている。つまり、良い本や良い映画を何度読み返したり見直したりしても飽きが来ないのと同じく、数学の良い問題は何度解いても飽きない。“人気者の問題”は、まさにそのような良問に当たる。したがって、本稿で扱った数学の諸問題を最初に発案し提唱した人たちは、本当に偉大であると思う。各問の発案者・提唱者各位に対して、ここに改めて深謝を捧げたい。

数学という“ハーブティー”が単なる黴臭い液体のままで終わるか、それとも独特の味わいをもつ美味しい飲料となり得るかは、我々各自の今後の“味わいかた”次第といっても過言ではない。数学上の知見全般がもっと大勢の各位に親しまれるようになってほしいと願うのは、筆者だけではなかろう。

前章２．の２－(6). 節および２－(8). 節における数値計算は、Microsoft Windows 付属アプリケーションの“電卓”、および Microsoft Office 系ソフトウェアの“Excel”を用いて行った。

文献

Disney, W.（1959）：
Donald in Mathmagic Land.
Walt Disney Productions (California, U.S.A.).
Northrop, E.P.（1944）：
Riddles in Mathematics, a Book of Paradoxes.
Van Nostrand Reinhold Company (New York, U.S.A.), pp.262. s_honma（2000）：私的数学塾.
http://www004.upp.so-net.ne.jp/s_honma/（2017 年 10 月 27 日閲覧）
Yahoo Japan Cooperation（2014）：Yahoo! Japan 知恵袋.
https://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q11139923166
（2017 年 10 月 27 日閲覧）
赤池弘次（1959）：　モンテカルロ法 ―確率・統計・乱数―. 科学基礎論研究、第 4 巻第 2 号、pp.77-82.
秋草学園高等学校（2012）：数学試験問題. 2012（平成 24）年度秋草学園高等学校第 1 回入学試験.
小野瑞城（1981）：編集後記.
アレフ･零、1981（昭和 56）年 3 月 20 日号、東京都立新宿高等学校数学研究部、p.20.
木村俊一・小野寺佑紀（2010）：自然界にひそむ無理数「黄金数ϕ」 数に宿る“美しさ”と不思議にせまる. Newton、第 30 巻第 6 号、pp.76-91.
虚構新聞社（2008）：「2 は 1 に等しい」数学界で論議.
http://kyoko-np.net/2008090501.html（2017 年 10 月 27 日閲覧）
黒猫の三角（2016）：数学の力.
http://mathmatik.jp/（2017 年 10 月 27 日閲覧）
田島一郎（1981）：解析入門. 岩波全書、325、岩波書店（東京都）、pp.293.
中村義作（1979）：常識を超えた数の世界. 海鳴社（東京都）、pp.183.
藤田董（1974）：長さを測る.
生活のなかの数学シリーズ、3、日科技連出版社（東京都）、pp.188.
藤原博文（1995）：㋮の業界のオキテ‼. 技術評論社（東京都）、pp.217.
星野　治（2008）:「数」の「学」問としての数学. 秋草学園短期大学紀要、第 25 巻、pp.99-112.
星野　治（2010）：時計算に関する一考察. 秋草学園短期大学紀要、第 27 巻、pp.121-132.
星野　治（2012）:「数」の「学」問としての数学 (2) ―数の「規則性」をどのように教えるか―. 秋草学園短期大学紀要、第 29 巻、pp.163-173.
星野　治（2013）:「数」の「学」問としての数学 (3) ―数“楽”演習の実例紹介―.
秋草学園短期大学紀要、第 30 巻、pp.17-34.

マスオ（2014）：高校数学の美しい物語～定期試験から数学オリンピックまで 800 記事～.
http://mathtrain.jp/（2017 年 10 月 27 日閲覧）
マスオ（2016）：高校数学の美しい物語. SB クリエイティブ（東京都）、pp.256.
松本隆行（2006）：斑鳩町立斑鳩東小学校「寿」模擬授業指導案.
http://www1.kcn.ne.jp/~zubat/kingyo/060106kotobuki/kotobuki100monsidouan.htm
（2017 年 10 月 27 日閲覧）
松本隆行（2012）：漢字一字の授業「寿」. TOSS ランド、No.5349083.
http://www.tos-land.net/teaching_plan/contents/3908（2017 年 10 月 27 日閲覧）
ミノ～＋（2011）：大学入試問題を考える.
http://mino-mathematics.blog.so-net.ne.jp/2011-02-08（2017 年 10 月 27 日閲覧）
文部科学省（2009）：高等学校学習指導要領（文部科学省告示第 34 号／平成 21 年 3 月 9 日）.
脇本和昌（1970）：乱数の知識.
初等情報処理講座（監修：林知己夫）、5、森北出版（東京都）、pp.146.

執筆者紹介（五十音順）－第 34 号－

浅木尚実	地域保育学科	准教授	文学
伊藤明芳	地域保育学科	准教授	心理学
大熊美佳子	幼児教育学科	講師	心理学
大輪公壱	地域保育学科	教授	芸術学
甲賀崇史	幼児教育学科	非常勤講師	教育学
榊原久子	幼児教育学科	非常勤講師	教育学
塩崎みづほ	幼児教育学科	准教授	舞踊教育
嶌田貞子	幼児教育学科	講師	教育学
新戸信之	地域保育学科	非常勤講師	健康・ｽﾎﾟｰﾂ科学・子ども学
須釜幸男	幼児教育学科	非常勤講師	社会医学・政治学
富山大士	幼児教育学科	准教授	教育学
豊泉尚美	幼児教育学科	教授	芸術学・教育学
西巻悦子	文化表現学科	非常勤講師	図書館情報学
信田理奈	幼児教育学科	特任講師	教育社会学
橋本洋子	地域保育学科	准教授	生活科学
開田有希	幼児教育学科	非常勤講師	心理学
平山素子	幼児教育学科	教授	生活科学
星野治	地域保育学科	講師	理数情報
松木久子	幼児教育学科	准教授	教育学
丸橋聡美	幼児教育学科	講師	生活科学
三好力	幼児教育学科	講師	心理学
茗井香保里	幼児教育学科	教授	健康・ｽﾎﾟｰﾂ科学
山口博美	文化表現学科	准教授	教育社会学

紀要・図書委員（編集委員）（五十音順）

委員	及川道之
〃	大輪公壱
〃	加賀谷崇文
〃	染谷哲夫
〃	高崎和子
〃	豊泉尚美
〃	中村陽一
〃	平島美保
〃	平山素子
〃	宮内淳平
〃	茗井香保里

秋草学園短期大学紀要　第34号　2017年度

2018年３月１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㈹
印　刷　所　大東商事株式会社
〒162-0801　東京都新宿区山吹町340番地
電話03（3268）6627㈹