

# 宮崎学園短期大学紀要

第10号 (平成29年度)

---

幼稚園の「遊び」から小学校の「学び」への円滑な接続に関する一考察 ～小1プロブレムに関する保育者側の認識と保育現場の対策～	有嶋 誠	1
運動遊びの指導力に対する模擬保育実践の効果	大石 祥寛 倉岡 豊実	15
幼稚園教育要領の領域「環境」の捉え方の変遷	大坪 祥子	25
新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の研究	小澤 拓大 大坪 祥子 三宅 貴之 玉城 美千子 藤田 博 溝口 充子	34
多感覚を使った音遊びの保育現場への導入に向けて —多感覚を使った音遊びが子どもの発達に及ぼす影響—	小澤 拓大 後藤 祐子 中武 亮子	56
発達障害児への援助法に関する一考察 (その1) —臨床ソーシャルワーク実践における実践モデルの検証—	木村 匡登 松崎 優	63
幼少期における親の言葉かけと子どもの考え方や性格との関連性について	高妻 弘子	71
幼児のお話し作りからみえる言葉や思考の成長	高妻 弘子	84
伝統的食文化の継承とその環境 (その3) 一月刊誌NHK「きょうの料理」・「栄養と料理」から正月料理(雑煮)を考える	白石 知子	96
保育士養成校における学生の障害児保育に対する意識調査	園田 和江	122
障害のある子どもの早期発見・早期支援の重要性について —音楽療法の事例から見えてくること—	園田 和江	130

病棟事務職の役割と課題についての考察	武村 順子	138
パートナーシップ会計と割引現在価値		
—産業革命期の Collingwood Main 炭鉱の評価—	野口 翔平	148
保育者養成校における音楽教育		
—「子どもの歌」のレパートリーを増やすために—	東 真美子	161
保育実習後の実習報告会が学生の成長に及ぼす影響	久松 尚美	175
	小澤 拓大	
保育における共生社会への歩みに関する研究		
—「流動的異年齢保育」と「transition area」の可能性—	三宅 浩子	189
学生が意欲的に取り組める図画工作授業の工夫について		
～苦手意識を克服する視点～	泰田 久史	201
アクティブ・ラーニング型授業におけるペアワークの学習成果に関する実践研究		
	柳田 健太	213
	日高 義浩	
信仰と幸福感の関係 —日本、コスタリカ・オランダ三カ国比較調査—	湯川 洋久	223
源順の屏風歌	原田 真理	1

---

## 宮崎学園短期大学

# Bulletin of Miyazaki Gakuen Junior College

Vol.10 2017

---

A Study on Smooth Connection from Kindergarten's "Play" to Elementary School's "Learning"  
~Childcare side's perception on small 1 problem and countermeasures at nursery school ~

..... Makoto ARISHIMA ..... 1

A simulated childcare practice enhances the instructing ability of physical activity play

..... Yoshihiro OISHI Toyomi KURAOKA ..... 15

The historical change of understanding "environment" on the course of study for kindergarten

..... Shoko OTSUBO ..... 25

A Study of childcare field to promote adjustment and expertise of new childcare person

..... Takuhiro OZAWA Shoko OTSUBO ..... 34

Takayuki MIYAKE Michiko TAMAKI

Hiroshi FUJITA Michiko MIZOGUCHI

Toward introducing the multisensory musical play into childcare field:

The influence of multisensory musical play on child development

..... Takuhiro OZAWA Yuko GOTO ..... 56

Ryoko NAKATAKE

A Study of Social Work for Development Disorder ..... Masato KIMURA ..... 63

Suguru MATUZAKI

The influence of parental speech on the development of thought

and characteristics of children in Early Childhood ..... Hiroko KOZUMA ..... 71

Thought and language growth observed in the development

of the ability of kindergarten child to make stories ..... Hiroko KOZUMA ..... 84

Succession of Traditional Food Culture and its Environment 3:

Cohort Study (Zoni) with "Nourishment and Cooking"·"Kyouunoryori" by NHK and

by The Monthly Magazine ..... Tomoko SHIRAIISHI ..... 96

A survey of students' attitudes toward childcare for disabled children in nursery teacher training school . . . . .	Kazue SONODA . . . . .	122
The importance of early detection and early support of children with disabilities —Things to see from the case of music therapy— . . . . .	Kazue SONODA . . . . .	130
A Study of the Roles and Issues about Ward Clerk Job . . . . .	Junko TAKEMURA . . . . .	138
Partnership Accounting and Discounted Cash Flow: the Valuation of Collingwood Main Colliery in the Industrial Revolution . . . . .	Shohei NOGUCHI . . . . .	148
Music education in early childhood education course —For expanding the repertoire of “Children songs”— . . . . .	Mamiko HIGASHI . . . . .	161
The effect of nursery practicum report meeting on student development . . . . .	Naomi HISAMATSU Takuhiro OZAWA . . . . .	175
Study on the Progress Toward the “Inclusive Child-Care” : Possibility of the “Flexible Mixed Age Child-Care” and the Use of the “Transition Area” . . . . .	Hiroko MIYAKE . . . . .	189
A Ingenuity Practice of Drawing and Manual Art . . . . .	Hisashi YASUDA . . . . .	201
A Case Study on Active Learning and Educational Effect Utilizing the Pair-Work . . . . .	Kenta YANAGITA Yoshihiro HIDAHA . . . . .	213
The Relationship between Religiosity and Happiness/Life satisfaction -Comparative Research among Japan, Costa Rica, and Netherland- . . . . .	Hirohisa YUKAWA . . . . .	223
Byobuuta of MinamotonoSitago . . . . .	Mari HARADA . . . . .	1



幼稚園の「遊び」から小学校の「学び」への  
円滑な接続に関する一考察  
～小1プロブレムに関する保育者側の認識と保育現場の対策～

有嶋 誠

A Study on Smooth Connection from Kindergarten's "Play" to  
Elementary School's "Learning"  
～Childcare side's perception on small 1 problem and  
countermeasures at nursery school ～

Makoto ARISHIMA

**要旨：**近年、小学校入学後に学校生活に不適応を起こす児童の問題を「小1プロブレム」と呼び、全国的な広がりを見せている。「小1プロブレム」とは「小学校に入学したばかりの1年生がなかなか集団行動になじめない、授業中45分間座ってられない、先生の話が聞けないなど学校生活になかなか適応できない状態が数か月続くこと」を示している。(東京都教育委員会2004)<sup>(1)</sup> 筆者が長年勤務してきたM県内においても小学校1年生の114学級中60学級で、そのような状況が見られたと校長が答えている。

このような中、平成29年3月31日に告示された保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、そして小学校学習指導要領においては、幼児期の教育と小学校教育との「円滑な接続」の重要性を記載している。

本調査では、「小1プロブレム」に対するM県内の保育現場における保育者の認識と小1プロブレム対策についての質問紙調査を通して、幼児期の「遊び」から小学校の「学び」への「円滑な接続」の在り方を提言することを目的としている。

**キーワード：**小1プロブレム 円滑な接続 アプローチカリキュラム スタートカリキュラム

## 1 はじめに

平成29年3月に改定された「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」及び「小学校学習指導要領」においては、これまで以上に保育所、幼稚園、認定こども園等の就学前の保育・教育施設と小学校教育との連携強化や連続性と一貫性をもった幼児期の教育と小学校教育との「円滑な接続」の重要性が示されている。

昨年、筆者が行った「小1プロブレム」に関する校長を対象にした質問紙調査(平成28年11月21日～12月9日M県内の小学校46校の校長へ郵送方式による質問紙調査を実施し40校より回答を得る)によると、

- ① 校長の勤務校における小1プロブレムの重要度(40校中)
  - ア きわめて重要・・・14校(35%)
  - イ かなり重要・・・17校(43%)
  - ウ やや重要・・・9校(22%)
  - エ 重要ではない・・・0校(0%)

- ② 1年生学級担任の小1プロブレムの重要度 (40校中)
  - ア きわめて重要・・・・・・・・・・12校 (30%)
  - イ かなり重要・・・・・・・・・・18校 (45%)
  - ウ やや重要・・・・・・・・・・9校 (23%)
  - エ 重要ではない・・・・・・・・・・1校 (2%)
- ③ 勤務校における小1プロブレムの発生学校 (40校中)
  - ア 小1プロブレムの事例があった・・・・・・・・18校 (45%)
  - イ 小1プロブレムの事例はない・・・・・・・・18校 (45%)
  - ウ どちらとも言えない・・・・・・・・4校 (10%)
- ③ 総学級数に占める小1プロブレムの発生学級数  
調査した総学級数 : 114学級  
発生したと思われる学級数 : 60学級 (53%)

という結果を得た。

本調査においては、M県内における小1プロブレムに対する学校経営上の重要度やその発生状況及び学校現場における具体的な対策等を明らかにすることができた。しかし、保育園や幼稚園と小学校との「円滑な接続」の重要性が示されている中で、小学校生活スタート時の学校現場において小1プロブレムの解消が小学校における学校経営上の喫緊の課題となっている。

また、改定された「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」及び「小学校学習指導要領」においても保幼小の連携が一層強調されており、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が共通して示されている。保育園や幼稚園における「遊び」を中心とした保育や教育から小学校の「学び」を中心とした教育へどのように円滑に接続していくのか重要な課題である。

昨年度に筆者が行った調査(2016)では、小1プロブレムに関する小学校側の認識や対策等の現状と小学校と近隣の保育園と幼稚園の連携状況を明らかにすることができた。しかし、保育園や幼稚園と小学校における情報交換や園児と児童による交流などの連携は多くの小学校で進んではいるものの小1プロブレムの解消に向けた教育方法等の連携はあまり見られなかった。

本論文では、昨年度の学校現場を対象にした調査結果をもとにしながら保育園や幼稚園における小学校入学前の園児(年長児:5歳児)に対する指導のあり方等について、県内の保育者に質問紙調査を実施し、保育者の小1プロブレムに関する認識と保育現場におけるその対策について明らかにし、保育園や幼稚園と小学校との「円滑な接続」に関する提言を行うことを目的としている。

## 2 幼児期の教育と小学校教育の「円滑な接続」の重要性

保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び小学校学習指導要領には、これまでも幼児期の教育と小学校教育の「連携・接続」に関する記述は多くみられたが、今回の改訂では「円滑な接続」という文言をもとにその接続の重要性を書いている。

以下はその改定の部分であり、下線部は主な改定部分である。

- ① 保育所保育指針 <平成29年3月31日告示><sup>(2)</sup>
  - 第2章 保育の内容 4 保育の実施に関して留意すべき事項
  - (2) 小学校との連携

- ア 保育所においては、保育所保育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることを配慮し、幼児期にふさわしい生活を通じて、創造的な思考や主体的な生活態度などの基盤を培うようにすること。
- イ 保育所保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、第1章の4の(2)に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなどの連携を図り、保育所保育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めること。
- ② 幼稚園教育要領 <平成29年3月31日告示> <sup>(3)</sup>  
 第1章 総則 第3 教育課程の役割と編成等  
 (2) 幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。
- ③ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 <平成29年3月31日告示> <sup>(4)</sup>  
 第2章 保育の内容 4 保育の実施に関して留意すべき事項  
 (5) 小学校教育との接続に当たっての留意事項  
 イ 幼保連携型認定こども園の教育及び保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼保連携型認定こども園における教育及び保育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。
- ④ 小学校学習指導要領 <平成29年3月31日告示> <sup>(5)</sup>  
 第1章 総則 第2 教育課程の役割と編成等  
 4 学校段階等間の接続 (改定において新設された)  
 教育課程の編成に当たっては、次の事項に配慮しながら、学校段階等間の接続を図るものとする。  
 (1) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。  
また、低学年における教育全体において、例えば生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の連携を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。特に、小学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと。
- 第2章 各教科 第5節 生活 第3 指導計画の作成と内容の取扱い  
 1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。  
 (4) 他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高め、低学年における教育全体の充実を図り、中学年以降の教育へ円滑に接続できるようにするとともに、幼稚園

教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること。特に、小学校入学当初においては、幼児期における遊びを通した総合的な学びから他教科等における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的に学びに向かうことが可能となるようにすること。その際、生活科を中心とした科学的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること。

### 3 調査の方法

県内の保育者（保育園・幼稚園。認定こども園の保育者）への調査に当たっては、本学で夏季休業中に実施した「平成 29 年度宮崎学園短期大学教員免許状更新講習」を受講した 80 名の保育者に対して調査を行った。筆者は、昨年度から講師として「幼児教育の最新動向～学校における危機管理上の課題～」の講座を担当している。その講座の中で学校における危機管理の一つとして小 1 プロブレムの現状と課題について話した後に、保育者の認識と対策について協議をさせた。その協議の視点として以下のような質問項目を準備し、保育者全員に記入していただいた後に協議を行った。今回は、その質問項目をもとに保育者の認識と保育現場における対策等をまとめることとする。

- ① 調査対象者 平成 29 年度宮崎学園短期大学教員免許状更新講習受講者 80 名
- ② 調査期日 平成 29 年 8 月 23 日（水曜日）
- ③ 質問紙の構成

フェイスシート（勤務先 性別 年齢 通算勤務年数）

質問Ⅰ 「小 1 プロブレム」という言葉を聞いたことがありますか。

質問Ⅱ 「アプローチカリキュラム」という言葉を聞いたことがありますか。

質問Ⅲ 「スタートカリキュラム」という言葉を聞いたことがありますか。

質問Ⅳ 「小 1 プロブレム」の原因をどう思いますか。

質問Ⅴ 貴園における近隣小学校との連携の状況を書いてください。

質問Ⅵ 小 1 プロブレムの予防として貴園又は自身が工夫していることを書いてください。

- ④ 質問の内容等

フェイスシートにて、参加した保育者の性別、勤務先、勤務年数、年齢を伺った。

ア 質問Ⅰ 「小 1 プロブレム」という言葉を聞いたことがありますか。

講習で学んだ小 1 プロブレムに関し、これまでの保育者としての経験上でその言葉を聞いたことがあるか質問した。小 1 プロブレムに関する知識や認識の度合いが現場で働く保育者にどの程度に認識されているのかを質問した。

イ 質問Ⅱ 「アプローチカリキュラム」という言葉を聞いたことがありますか。

就学前の幼児がスムーズに小学校生活や学習に適応できるようにするとともに、幼児期の学びを小学校教育につなげるために作成する 5 歳児後半のカリキュラムについての知識や認識度を質問した。

ウ 質問Ⅲ 「スタートカリキュラム」という言葉を聞いたことがありますか。

入学当初に幼児期の生活に近い活動と児童期の学び方を織り交ぜながら、幼児期の豊かな学びと育ちを踏まえて、児童が主体的に自己を発揮できるようにする場면을意図的につくるための小学校入学時のカリキュラムとしての「スタートカリキュラム」につい

ての知識や認識度を質問した。

エ 質問Ⅳ 「小1プロブレム」の原因をどう思いますか。

講習で学んだ小1プロブレムの状況（東京都教育委員会の定義やM県内の状況）などをもとに、小1プロブレムの原因を年長児の保育や教育に当たった経験のある保育者がどのように考えているかについて質問した。

オ 質問Ⅴ 貴園における近隣小学校との連携の状況を書いてください。

保育園・幼稚園・認定こども園における近隣の小学校との連携の状況について質問した。教職員同士や子供同士の連携やその他の連携の状況等を把握することにより、小1プロブレム対策の糸口を知ることができると考えた。

カ 質問Ⅵ 小1プロブレムの予防として貴園又は自身が工夫していることを書いてください。

小1プロブレムの「予防」という文言を使い、保育現場で年長児に対して行っていると思われる予防策について質問した。

## 4 調査の結果

### ① 調査対象者の状況（ファイスシートから）

ア 調査対象者 80 名の勤務先

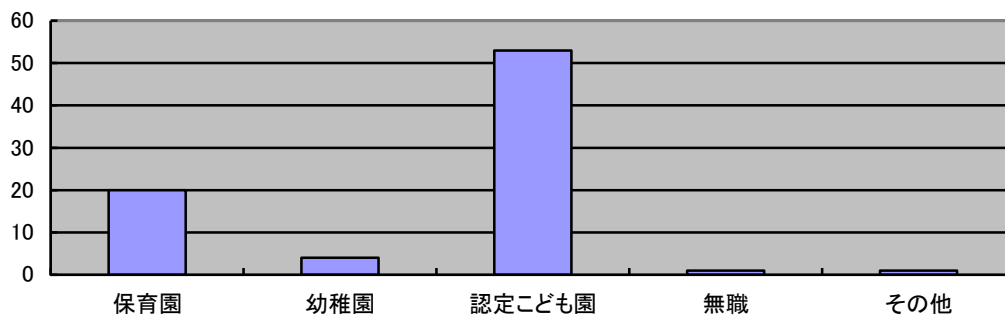


図1 調査対象者の勤務先状況（人）

保育園勤務 20名 幼稚園勤務 4名 認定こども園勤務 53名  
無職 1名 その他（幼稚園の事務職員）1名

イ 性別 男性 0名 女性 80名

ウ 年齢（年代別）

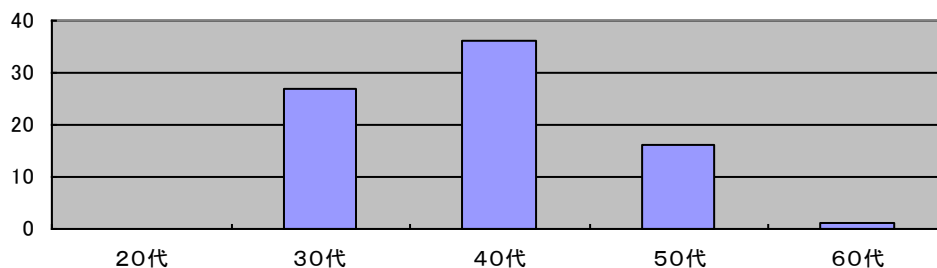


図2 調査対象者の年齢構成

20代：0名 30代：27名 40代：36名  
50代：16名 60代：1名

エ 勤務年数

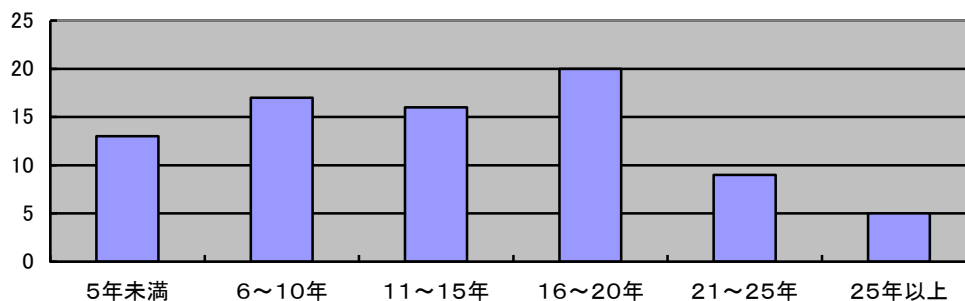


図3 調査対象者の勤務年数

5年未満：13名 6～10年：17名 11～15：16名  
16～20年：20名 21～25年：9名 25年以上：5名

② 質問Ⅰ 「小1プロブレム」という言葉を聞いたことがありますか。

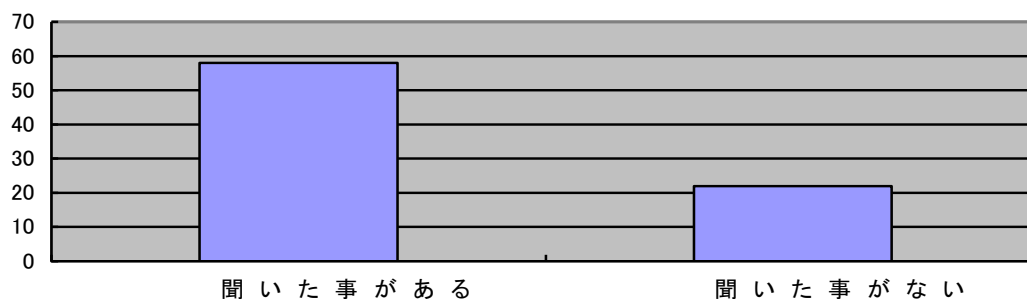


図4 小1プロブレムという言葉の認識度

※小1プロブレムという言葉  
聞いた事がある：58名 聞いた事がない：22名

③ 質問Ⅱ 「アプローチカリキュラム」という言葉を聞いたことがありますか。

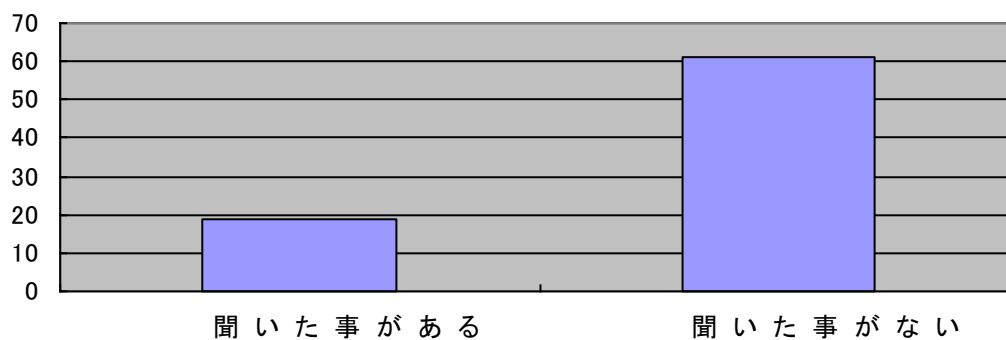


図5 アプローチカリキュラムという言葉の認識度

※アプローチカリキュラムという言葉

聞いた事がある：19名 聞いた事がない：61名

④ ウ 質問Ⅲ 「スタートカリキュラム」という言葉を聞いたことがありますか。

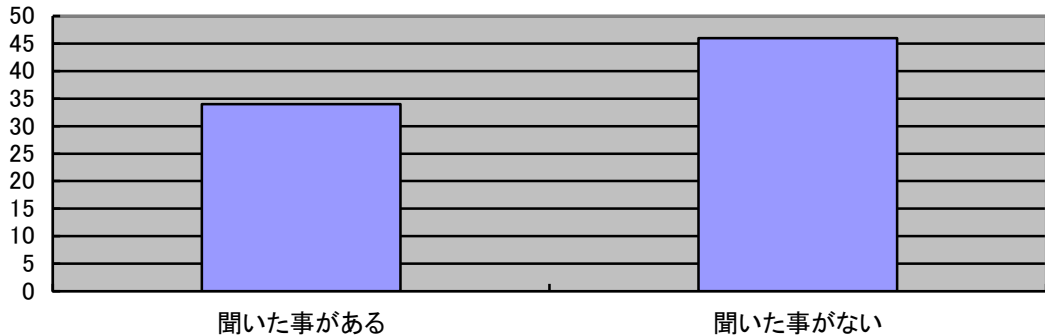


図6 スタートカリキュラムという言葉の認識度

※スタートカリキュラムという言葉

聞いた事がある：34名 聞いた事がない：46名

⑤ 質問Ⅳ 「小1プロブレム」の原因をどう思いますか。

結果としては、ア「子ども自身に原因があるとする意見」、イ「保護者に原因があるとする意見」、ウ「小学校側に原因があるとする意見」、エ「幼稚園側に原因があるとする意見」、オ「その他に原因があるとする意見」に分かれた。以下はそれぞれの項目ごとに意見を記述した。※<>内は同じような意見をもつ保育者の人数である。

ア 「子ども自身に原因があるとする意見」 ※文末に人数表示のないものは1名の意見

- ・特別な支援を必要とする子どもが増えている。〈13名〉
- ・友達関係をうまくつけれない。〈11名〉
- ・集中力がない。〈9名〉
- ・人の話を落ち着いて聞けない。〈6名〉
- ・我慢することの経験、ぶつかり合うことの経験などの経験が不足している。〈6名〉
- ・集団行動ができない。〈4名〉
- ・落ち着きのない子どもや感情をコントロールできない子どもが増えている。〈3名〉
- ・他者とのコミュニケーションの不足を感じる。〈3名〉
- ・子ども自身が小学校という新しい環境になじめない。〈2名〉
- ・きまりや約束事を守れない。〈2名〉
- ・先生の話聞くことのできない子どもが増えており、聞くことより思ったことを自己主張する子どもが多い。〈2名〉
- ・気持ちのコントロールができない子どもが多い。〈2名〉
- ・子供の生活習慣が乱れている。〈2名〉
- ・核家族が増え、道徳心を教わる場が少なくなっている。〈2名〉
- ・幼児期の集団行動がしっかりと身につけていない。〈2名〉
- ・我慢する気持ちが育っていない。〈2名〉

- ・小学校の意味や小学校が何をするとところか理解できていない。
  - ・少子化のせいかわがままな子どもや甘えて育てている子どもが増えている。
  - ・友達とかかわる遊びではなくゲームなどをしている子どもが多い。
  - ・自分の気持ちを抑えられずにやりたいことをやる子どもが増えている。
  - ・基本的な生活習慣が欠如している子どもが多い。
  - ・幼稚園では一番上として扱われるが、小学校に入ると一番下として扱われる。
  - ・子どもがテレビやスマートフォンに依存している。
  - ・長い時間椅子に座っているという経験が少ない。
  - ・小学校という新しい環境に抵抗を感じる子どもがいる。
  - ・一つのことにじっくりと取り組むような遊びの経験をしていない。
  - ・基本的な生活習慣の乱れが見られる。早寝・早起き・朝ごはん・朝の排便など
  - ・少子化で兄弟等との関わりが少なく、我慢する経験もなく思い通りの生活をしている。
  - ・ゲームやテレビの時間が増加しており、我慢することが欠如している。
  - ・幼稚園や保育園の延長で、1年生になった自覚に乏しい。
  - ・保護者との愛着関係が身につけていない。
  - ・落ち着きのない子どもが多く、小学校へ入学しても直らない。
  - ・落ち着いて座っているなどの経験が少ない。
  - ・特別な支援を必要とする子どもが増え、椅子に座ることのできない子どもが多くなり、他の子どももつられてしまう。
  - ・物や情報があふれ、一つのことに集中できない。
- イ 「保護者に原因があるとする意見」 ※文末に人数表示のないものは1名の意見
- ・家庭内での日常的なしつけが不足している。〈32名〉
  - ・子どもと接する時間が少なくなっている。〈10名〉
  - ・核家族化や親の多忙から子どもとのコミュニケーションが取れていない。〈7名〉
  - ・家庭内のしつけの甘さや生活習慣の徹底ができていない。〈6名〉
  - ・学校に任せっぱなし。生活習慣が身につけていない。〈6名〉
  - ・保護者として未熟である。〈5名〉
  - ・注意しない。しからない。無関心。〈5名〉
  - ・子どもを静かにさせるためにゲームやテレビでおとなしくさせている。〈4名〉
  - ・自分の子どもを怒ることができない。〈4名〉
  - ・子どものわがままを聞くばかりでルールやマナーを家庭で教えていない。〈3名〉
  - ・子どもに基本的な生活習慣のリズムをつくっていない。(早寝・早起き) 〈3名〉
  - ・小学校がどのような所か、どんなふうにご過ごすのかきちんと伝えていない。〈3名〉
  - ・親としての意識に乏しい。幼稚園や学校に任せっぱなし。〈2名〉
  - ・家庭で静かに座って食事を待つなど、ある一定お〇時間をとれない。〈2名〉
  - ・親が自分の時間を尊重しすぎており、子どもへ関わる時間が不足している。〈2名〉
  - ・仕事が忙しく幼児期に十分に関わっていない。
  - ・子どもを甘やかしてしつけや注意すべきことを普段からできない。
  - ・子どもに対して親が主導権を握っていない。子どもの言うまが多い。
  - ・子どもに我慢することを教えていない。
  - ・親が子どものままに成長している。



ウ 「小学校側に原因があるとする意見」 ※文末に人数表示のないものは1名の意見

- ・幼稚園や保育園と連携して、子どもの情報収集に力を入れていない。〈12名〉
- ・子どもの特性を十分に理解していない。〈7名〉
- ・1学級の人数の多さ。担任一人で見ることが難しい。〈6名〉
- ・幼稚園との連携が十分でない。〈6名〉
- ・小学校教師の指導力不足がある。〈6名〉
- ・授業が面白くなく子どもをひきつけられない。〈5名〉
- ・幼稚園との情報交換や幼稚園教育の内容理解が不足している。〈4名〉
- ・幼稚園での経験を活かしたスタートカリキュラムの内容が充実していない。〈4名〉
- ・幼稚園や保育所への小学校からのアプローチが少ない。〈2名〉
- ・小学校がどのような所か子どもに知ってもらう機会が少ない。〈2名〉
- ・幼稚園や保育園に関心が少ない。〈2名〉
- ・小学校は厳しすぎる。または甘すぎる。〈2名〉
- ・小学校教師の多忙や多様化している。〈2名〉
- ・1年生がゆとりを持って徐々に集団行動に慣れるような工夫が必要である。〈2名〉
- ・子どもに興味関心を持たせるような言葉かけや環境づくりが不足している。〈2名〉
- ・幼稚園との会議の回数や小学校行事への参加が各学校で違う。
- ・良いことと悪いことなどのマナーやルールをしっかりと教えてもらいたい。
- ・困り感のある子どもについての情報が不足している。
- ・年長児から1年生になるとかなり幼く扱われている。
- ・特別な支援を必要とする子どもへの指導員が不足している。
- ・幼稚園との生活リズムの違いを理解しての授業の工夫が必要である。
- ・モンスターペアレントが増えて子どもをしかることができない。
- ・幼稚園から小学校教育へ慣れる時間がない。

エ 「幼稚園側に原因があるとする意見」 ※文末に人数表示のないものは1名の意見

- ・小学校との連携・情報共有が十分でない。〈24名〉
- ・椅子に座って静かに過ごせる時間や話をしっかり聞く時間を設定していない。〈9名〉
- ・小学校入学を意識しての保育が不足している。〈7名〉
- ・小学校への入学を踏まえた保育を行う必要性がある。〈6名〉
- ・アプローチカリキュラムの工夫が必要である。〈5名〉
- ・小学校の先生との交流が十分でない。〈4名〉
- ・年長児の後半に小学校の授業へ向けての準備がなされていない。〈3名〉
- ・小学校でどのようなことが大切かについて先生が対応できていない。〈3名〉
- ・保育者の資質や経験が不足している。〈3名〉
- ・保育で心の教育（静かに話を聞く・話しをする人の目を見る）が不足している。〈3名〉
- ・特別な支援を必要としている子どもへの対応が不足している。〈3名〉
- ・小学校教育を見る機会がない。〈2名〉
- ・年齢にあった興味関心のある活動が十分にできていない。
- ・小学校入学前に気持ちを高めルールの大切さを伝えたりすることが不足している。
- ・積極的に情報を収集し開示するような努力が不足している。
- ・小学校生活に必要な基本的なことの指導が不足している。

オ 「その他の原因があるとする意見」 ※文末に人数表示のないものは1名の意見

- ・幼稚園・保護者・地域の方々との関わりが少なくなった。〈5名〉
- ・特別な支援を必要とする子どもが増えた。〈3名〉
- ・子どもを取り巻く生活環境の変化がある。〈3名〉
- ・縦と横のつながりが希薄になっている。〈2名〉
- ・スタート・アプローチカリキュラムの充実を図る必要がある。〈2名〉
- ・幼稚園と小学校で連携が取れていない。〈2名〉
- ・核家族化で複数の大人が子どもに関わりをもっていない。
- ・幼稚園と保育園の各園での教育差が見られる。

⑥ 質問Ⅵ 小1プロブレム予防として貴園又は自身が工夫していることを書いてください。

小1プロブレムの「予防」という文言を使い、保育現場で年長児に対して行っているとされる予防策について質問した。以下は自由記述で書いた意見である。

<園で行っている予防策>

- ・座って話を聞いたり姿勢を正して活動する時間を設定している。〈8名〉
- ・午後は眠くならないように、午睡の時間を中止して活動をさせている。〈3名〉
- ・モンテッソーリ理論をもとに日常から自分でできることを多くさせている。
- ・子どもが集中できるような活動を取り入れている。(読み聞かせや製作など)
- ・小学校の教師へ気になる子どもの状況を話す。
- ・年長児は一年間を通して数や文字にふれる活動を行い、11月からは午睡をやめて学習の時間に当てている。
- ・小学校に1日見学をさせて小学校がどんなところか体験させている。
- ・子どもの興味や関心のあることを職員間で話し合い計画を立てている。
- ・入学前(年明け)に小学校の授業時間の45分を意識して1日の流れを考えている。
- ・しっかりと話を聞く。勝手にトイレに行かない。椅子にきちんと座る。指導を繰り返す。
- ・年長児の後半で活動内容や時間を小学校に近づけている。
- ・1月から午睡の時間を中止し学校ごっこ(小学校のように机や椅子に座り、プリント学習や絵本を読んだりして過ごす)を行う。
- ・1月から「学校ごっこ」45分の勉強が始まる前にトイレをすませる。
- ・朝の時間に立腰の姿勢で一斉にしっかりと椅子に座る時間を設定している。
- ・年長児の担任と小学校の先生とでの話合いや情報交換会を実施している。
- ・小学校の先生を定期的に招いて幼児の様子を見てもらっている。その時に意見交換をしてより良い方向性を見つけるようにしている。
- ・気になる子どもの情報を園で共有し、小学校との連携できるような個別計画を立てている。

<自身で行っている予防策>

- ・0歳児から静かに待つことや1歳児もいろいろなお仕事を通してやる気や集中力を持たせるようにしている。
- ・話は座って聞く、目を見て話すなど短時間でも集中できるように時間をつくっている。
- ・先生の話聞けるような雰囲気づくりを行っている。
- ・近くの小学校の写真を見せたり、見学に行ったりしている。
- ・挨拶や話をするときは「顔を見て」「目を見て」と声かけをしている。

- ・子どもの話をしっかり聞いて、信頼関係を築いている。
- ・日常の保育の中で「話を聞く」ことを意識して指導している。
- ・ワークの時間をつくり、集中できる時間をつくっている。
- ・全体が揃うまで始めず、一つ一つの行動にけじめをつけている。
- ・活動の区切り（休み時間）で水分補給やトイレを済ませるように指導している。
- ・集団での活動は時間設定をし、少しずつ伸ばして座ってできる活動を取り入れている。
- ・年長児は後半に、集団での行動、一定時間座る機会をつくることに心がけている。
- ・動と静の時間をはっきりさせている。
- ・先生の話聞く時間や長く座る時間を設定している。
- ・集団遊びを多く取り入れて集団行動に慣れさせている。
- ・トイレは活動と活動の空いた時間に行くよう指導している。
- ・静かに過ごす時間として「音楽を聴く」「読み聞かせ」「習字」などに取り組んでいる。
- ・小学校入学前に椅子に長く座る練習をたくさんさせている。
- ・小学校がどんなところか子どもに教えている。
- ・話を聞くということを意識させるために絵本などを読んで聞く態度を育てている。
- ・小学校での生活についてクラスで話し合っている。
- ・子どもと一緒に日々約束事や決まりを決めたり確認しあったりしている。
- ・静かになるまで話を始めないように工夫している。
- ・入学前は座っての活動を多く取り入れ授業中に離籍しないですむように働きかけている。

## 5 調査の結果に関する考察

### ① 質問Ⅰから質問Ⅲに関する考察

「小1プロブレム」という言葉については、聞いたことがある保育者は80名中58名（約73%）であり、聞いたことがない保育者は80名中22名（約27%）であった。多くの保育者が小1プロブレムという言葉を知ったことが分かった。

次に、小学校入学に向けて年長児（5歳児）を対象とした「アプローチカリキュラム」という言葉については、聞いたことがある保育者は80名中19名（約24%）で、聞いたことがない保育者は80名中61名（約76%）であり、多くの保育者がアプローチカリキュラムという言葉を知ったことがなかった。

また、「スタートカリキュラム」という言葉については、聞いたことがある保育者は80名中34名（約43%）で、聞いたことがない保育者は80名中46名（約57%）であった。ほぼ半数の保育者が聞いたことがあったことがわかった。

### ② 質問Ⅳに関する考察

現場の保育者に小1プロブレムの原因について質問した結果でそれぞれ一番意見が多かったものは、

子どもの原因 : 「特別な支援を必要とする子どもが増えている」 <13名>

保護者の原因 : 「家庭内での日常的なしつけが不足している」 <32名>

小学校側の原因 : 「幼稚園や保育園と連携して子どもの情報収集に力を入れていない」  
<12名>

幼稚園側の原因 : 「小学校との連携・情報共有が十分でない」 <24名>

その他の原因：「幼稚園・保護者・地域の方々との関わりが少なくなった」<5名>であり、「特別な支援を必要とする児童の増加」「幼稚園と小学校の連携不足」「家庭でのしけ不足」「地域との関係の希薄化」などをあげている。

特に多かった意見は「小学校との連携や情報共有が十分でない。」であり、幼稚園が小学校と意見交換や合同の研究会などで入学予定の園児に関する情報を小学校にしっかりと伝えていないことを保育者は小1プロブレムの大きな原因と考えていることが分かった。

### ③ 質問Vに関する考察

年長児（小学校入学前の園児）に対して、園全体で行っている予防策としては「座って話を聞いたり姿勢を正して活動したりする時間を設定している」と答えた保育者が8名いる。また、「小学校生活の午後の時間を意識し、午睡の時間を中止し活動させている」と答えた保育者が4名いる。さらに、「小学校と同じように45分の時間を設定して活動させている」保育者もいる。保育者自身で行っている予防策としては、「話を座って聞かせる」「集団遊びを取り入れて集団行動に慣れさせる」「小学校について話をする」など、保育者自身が小学校教育や小学校の生活についての話を聞かせるなど、小1プロブレム等を意識して指導していることが分かった。

## 6 小1プロブレムに関する両者の考え方と接続期カリキュラムの提言

### ① 小学校と保育者の調査結果

昨年度の小学校に対する調査と今年度の保育者に対する調査の概要をまとめる。

<表1 小学校側と保育者側の小1プロブレムに関する意見の概要>

調査内容	小学校の考え（40校）	保育者の考え（80名）
小1プロブレム	学校経営にとって きわめて重要な問題 14校 かなり重要な問題 17校 やや重要な問題 9校	小1プロブレムという言葉 聞いたことがある 58名 聞いたことがない 22名
原因	家庭におけるしつけの欠如 34校 感情コントロール不可能 29校 特別な支援の必要な児童 28校 自己中心的な児童 18校 学級担任の指導力不足 11校 幼稚園教育との違い 8校	家庭におけるしつけの欠如 32名 幼稚園の小学校との連携不足 24名 小学校の幼稚園との連携不足 12名 子どもとのふれあい時間の不足 10名 小学校を前提とした指導の不足 9名 子どもの集中力のなさ 6名
予防策（対策）	授業内容の工夫と改善 授業方法の工夫と改善 生活指導の工夫と改善 教職員配置 研修会の実施 幼稚園・保育園との連携強化	小学校教育を意識した指導 集団遊びを通しての集団活動の準備 座って聞く先生を見るなどの指導 <u>小学校との連携強化</u>

調査結果の概要から分かるように、小学校は全ての校長が小1プロブレムに関して学校経営上重要であると意識している。また、多くの保育者も小1プロブレムに関心をもっている

ことが分かる。原因については小学校と保育者の考えはほぼ同じである。

予防策としては、小学校側は小1プロブレムが発生した場合の学校側の対応策を述べているが、保育者側は小1プロブレムを発生させないように、小学校教育に慣れさせるための準備を年長児に対して行っていることがわかる。

また、予防策として、小学校側も保育者側も同じように「連携」という言葉をキーワードに上げている。小学校と幼稚園や保育園との連携が小1プロブレムの予防として必要であるとお互いに認識している。昨年度の筆者による調査によると、小学校側の保育園や幼稚園との連携については、「運動会に年長児を招待：37校」「保護者の入学説明会の実施：37校」「保育園や幼稚園との情報交換会の実施：36校」を上げている小学校が全体の約9割に上っている。しかし、「小学校教員の幼稚園体験：2校」「幼稚園教諭の小学校体験：3校」「幼稚園と小学校の研修会実施：7校」などの結果を見ると、お互いの教育内容や保育内容等についての連携は多くはない状況にある。ほとんどの小学校の連携の中身としては幼児と小学生の交流会や幼児を小学校行事へ招待、入学する幼児の情報交換などの「交流」が主であり、幼稚園側と小学校側におけるお互いの接続期における教育内容等の話し合いや研修会などは行っていない。また、カリキュラムの在り方等についての協議も十分に行っていない。

## ②保幼小の接続期カリキュラムの必要性

保育園や幼稚園において「遊び」を通して総合的に学ぶ幼児期の教育から教科書等を活用して「学ぶ」小学校の教育へ円滑な接続をするためには、保育園と幼稚園及び認定こども園と小学校がお互いに連携しながら、接続期のカリキュラムを作成し実践することが求められている。

しかし、昨年度の小学校への調査と今年度の保育者への調査においては、円滑な接続のための方策として、園児と児童や教職員同士の「交流」が中心であり、接続期のカリキュラムを作成するまでには至っていない。

小1プロブレムの状況を改善し、「遊び」を中心とした教育から「学び」を中心とした教育へ円滑に接続するためには、これまでのような交流に加えて年長児から小学生に至る接続期のカリキュラムを工夫し改善することが求められている。

## ③接続期カリキュラムとは

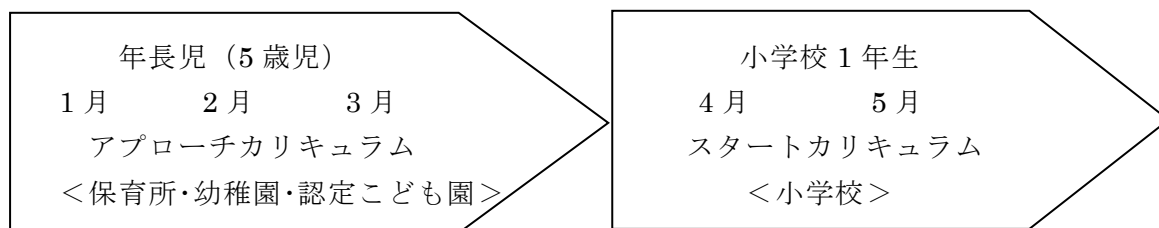
文部科学省では「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」を含めて「接続期カリキュラム」と呼んでいる。

アプローチカリキュラムとは、幼児期における遊びの中の学びが、小学校の学習や生活に、生きて働くことができるよう工夫された保育所、幼稚園年長児後半（5歳児9月～3月）のカリキュラムのこと。小学校のカリキュラムを先取りして行うものではなく、平成29年3月に改定された保育所保育指針等に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の方向性に近づくことのできるカリキュラムのことである。

スタートカリキュラムとは、入学当初に幼児期の生活に近い活動と児童期の学び方を織りまぜながら、幼児期の豊かな学びと育ちを踏まえて、児童が主体的に自己を発揮できるようにする場面を意図的につくるための小学校入学時のカリキュラムのことであり小学校学習指導要領解説生活編にその用語が明記されている。

④ 接続期カリキュラムの実施期間

宮崎市教育委員会学校教育課は作成した「宮崎市保幼小接続期カリキュラム作成の手引き【第1版】」<sup>(6)</sup> 接続期カリキュラムの実施期間等を以下のように設定している。



幼稚園や保育園においては、小学校入学を迎える年長児（5歳児）に対する「アプローチカリキュラム」を1月から3月に実施することとしている。また、小学校においては、新入生に対する「スタートカリキュラム」を入学直後の4月から5月にかけて実施することとしている。

## 7 終わりに

昨年度は、M県内の小学校の校長を対象に小1プロブレムの状況について調査を行った。その結果としてM県内の多くの学校（学級）において、東京都教育委員会が定義した「小1プロブレム」の状況が発生していることがわかった。そのため、今年度は保育者に対して「小1プロブレム対策として保育者が園児に行っている対策等」について調査を行った。

その結果、多くの保育者が小1プロブレムへの関心を高めており、保育者自らが小学校入学を予定している年長児に対して小学校教育に向けた教育や保育を行っていることが分かった。

文部科学省は、改定された幼稚園教育要領などや小学校学習指導要領の総則や生活編において、幼児期の教育と小学校教育の「円滑な接続」の重要性を述べている。昨年度と今回の調査では「円滑な接続」に必要とされる「交流」をほとんどの小学校区において実施していることがわかったが接続期カリキュラムの実施はほとんど実施していないことが分かった。

保育園や幼稚園そして認定こども園の卒園前の年長児に対するアプローチカリキュラムと小学校における入学当初からスタートカリキュラムの確立とその実践が小1プロブレムを含めた小学1年生の入学直後の不適応状況を改善するものと期待している。

小学校区を中心としたアプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの整備と実践こそが幼稚園等の「遊び」から小学校の「学び」への円滑な接続を図る大きな方策であると考えられる。

## 引用及び参考文献

- (1) 東京都教育委員会 「東京都教育ビジョン」 2004年
- (2) 厚生労働省 「保育所保育指針」 <平成29年告示> フレーベル館
- (3) 文部科学省 「幼稚園教育要領」 <平成29年告示> フレーベル館
- (4) 内閣府 文部科学省 厚生労働省  
「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」 <平成29年告示> フレーベル館
- (5) 文部科学省 「小学校学習指導要領生活編」 <平成29年告示>
- (6) 宮崎市福祉部子ども未来局保育幼稚園課 宮崎市教育委員会学校教育課  
平成29年10月 「宮崎志保幼小接続期カリキュラム作成の手引き【第1版】」

# 運動遊びの指導力に対する模擬保育実践の効果

大石 祥寛 倉岡 豊実

## A simulated childcare practice enhances the instructing ability of physical activity play

Yoshihiro OISHI Toyomi KURAOKA

### 要旨：

本研究は、「運動発達を促す、安全で楽しい運動遊び」の指導力向上を目標に掲げた模擬保育の実践が、保育者養成校の学生の運動遊びの指導力に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。小児体育の授業に模擬保育を導入し、模擬保育実践者の振り返りおよび学生の相互学習の充実を促した。保育科 2 年生 65 名に対する質問紙調査の結果から、自分の模擬保育の実践によって運動指導への理解を深め、他者の模擬保育を通して運動発達を促す運動指導、安全確保への配慮、コミュニケーションの取り方への理解を深めるといった学習効果がある可能性が示された。また、模擬保育を通して、運動遊びの指導における運動指導、コミュニケーション、安全管理に対する自己評価の向上が見られ、特に、運動指導および安全管理の向上率が高かった。これらのことから、「運動発達を促す、安全で楽しい運動遊び」の指導力向上を目標に掲げた模擬保育の実践は、保育者養成校の学生の運動遊びの指導力向上に寄与し、幼児が「多様な動き」および「安全についての構え」を身に付けるための保育実践の一助を担える可能性が示された。

キーワード：領域「健康」、運動発達、コミュニケーション能力、安全管理

### I. 緒言

幼児にとって心身全体を働かせて運動することは、心と身体の発達だけではなく、生涯にわたる健康の維持・増進にとって重要である（文部科学省, 2012a）。それにも関わらず、今日では、幼児を取り巻く社会環境や人々の生活様式の変化によって子どもの運動遊びの時間や環境が減少しており（文部科学省, 2012a）、子どもの体力・運動能力は、体力水準が高かった昭和 60 年頃と比べると依然として低い水準にある（スポーツ庁, 2012）。また、幼児が体現する基本的な動きの種類の減少や基本的な動きの質的低下が見られるとの示唆（杉原・河邊, 2016, p.67）や、体の操作ができなければ重大な事故に繋がる可能性があるとの示唆が存在する（春日, 2017）。平成 29 年 3 月に改訂された幼稚園教育要領では、領域「健康」の内容の取扱いの中に、「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること」（内容の取扱い(2)）および、安全に関する指導の記述（内容の取扱い(6)）が新たに加えられた（文部科学省, 2017）。これらのことから、運動遊びの機会を提供する立場にある保育士、幼稚園教諭あるいは保育教諭は、子どもが「多様な動き」および「安全についての構え」を身に付けられる運動遊びを指導できることが求められると言える。

しかしながら、実際に保育現場では、若い保育者が遊びの経験が少なく、遊び方を知らないといった問題や運動遊びの指導が表面的、形式的、通り一遍であるために遊びが深まらないといっ

た問題（池田，2015）があるとされている。したがって、これから幼児の運動遊びに携わる保育士、幼稚園教諭あるいは保育教諭が、幼児の「多様な動き」および「安全についての構え」の体得に貢献できるような運動遊びの指導力を身につけられるように、保育者養成校の学生に対する指導方法を検討することは急務と言えよう。

これまでに、運動遊びの指導に対する模擬保育の教育的効果がいくつか示されている（森谷・清水，2006；坂口，2017；櫻木，2016；矢野・原田，2010）。櫻木（2016）は、「保育内容・健康」に模擬保育形式の運動遊びを導入することによって、学生が運動遊びに関わる学びだけではなく、保育者の援助に関わる学びや気付きを得たと報告している。また、運動遊びを用いた模擬保育の実践による学習効果は、5領域のうち「健康」および「人間関係」に対して高い可能性が示されている（坂口，2017）。しかしながら、運動遊びの指導力に対する模擬保育の実践の効果に関しては不明な点が多い。

そこで本研究では、領域「健康」関連の教科である「小児体育」の授業における模擬保育の実践が運動遊びの指導力に及ぼす影響について、運動遊びの指導力に対する学生の自己評価の変化から検討することを目的とした。また、模擬保育による学習効果には教員による模擬保育の設定も重要となることが示唆されていること（坂口，2017）を踏まえると、運動遊びの指導力を高める上で模擬保育の目標設定が重要と考えられるため、本研究における模擬保育では、「運動発達を促す、安全で楽しい運動遊び」の指導力向上を目標に掲げて実践した。

## II. 研究方法

### 1. 対象者

宮崎学園短期大学保育科の2学年のうち、筆頭著者が授業を担当する2クラスの67名（女子64名、男子3名）を対象とした。

### 2. 模擬保育の内容

模擬保育の実践は、保育科2年の後期開講の小児体育Ⅱの授業に導入した。

#### 1) 模擬保育の導入までの運動遊びの実践

本研究では、幼児期の運動指導に携わる前に運動遊びに対して理解することと、遊び経験を蓄積することが重要であるとの示唆（池田，2015）を踏まえて、模擬保育の実践前である2年次前期に開講した「小児体育Ⅰ」の授業内にて、運動遊びの実践を導入した。運動遊びの内容は、「歩く」、「走る」、「跳ぶ」、「投げる」、「回る・逆さになる」、「蹴る」の動作を主としたものであった。学生には、心身全体を働かせて運動遊びを実践するように伝えた。また、運動遊びの実践の際は、運動遊びの指導の目的および指導の要点を合わせて教授した。

#### 2) 模擬保育の目的と目標

本研究では、運動遊びに関する模擬保育の進め方に関する講義を実施した際に、模擬保育の目的と目標を対象学生に示した。模擬保育の目的は、「運動遊びに関する保育の環境構成および具体的展開のための指導技術を身に付けること」、模擬保育の目標は、「運動発達を促す、安全で楽しい運動遊びの指導力を向上させること」と定めた。

#### 3) 模擬保育の設定

模擬保育は、運動場で実施した1回を除き、残りはすべて体育館にて実施した。模擬保育で利用できる体育館の広さは28 m×16 mであった。模擬保育は同じクラスの学生15名程度を対象に、25分程度実践するよう設定した。運動遊びの指導を1人で実施する場合、安全が担保されない可能性があるため、当日模擬保育を実践する学生が2人1組になって、1人の学生が運動遊び



の指導の立案と主の指導は行うが、ペアの1人は指導の補助に入ることとした。なお、模擬保育実践前には予め指導案を作成するよう指示をした。指導案作成の際は、何の動きに焦点をあてて運動遊びの指導を行うかについて思考することと、安全の確保に配慮をすることを指示した。学友の模擬保育に子ども役で参加する学生は、子どもになりきって運動遊びを実践しながらも、担当者の模擬保育の運動内容や進行について評価するように指示をした。模擬保育実践後は実践者に対して、運動遊びの指導のねらいおよび内容、そして、何の動きの運動発達を促す運動遊びの内容であったのかを、ホワイトボードに記入させて、参加者全員で運動遊びの指導内容を共有する時間を設けた。なお、該当学生は全員、模擬保育実践の期間中に保育実習Ⅱを行った。

#### 4) 相互学習の促進

本研究では他者の模擬保育の実践からの学びを深めるために、他者の模擬保育に対して「運動発達を促す、安全で楽しい運動遊び」の観点から評価(図1)をするとともに、授業ノートを活用して他者の模擬保育の内容および感想や意見を記入させた。

#### 5) 模擬保育の振り返り

自分の模擬保育の振り返りによる学習効果を高めるために、模擬保育に参加した学生による評価票(図1)の「良かった点・工夫されていた点」および「改善点・意見」だけを模擬保育実践者にフィードバックをした。そして、模擬保育実践者には後日、模擬保育の振り返りのレポートを提出させた。振り返りレポートの内容は、①模擬保育実践者が感じたこと、②模擬保育参加者からの「良かった・工夫されていた」との意見のまとめ、③授業参加者からの「改善点・意見」として指摘されたことのまとめ、④次の運動遊びの指導に向けて検討しておきたいこと、⑤運動遊びの指導力を高めるために今の自分に必要なことの5つであった。

評価票( )月( )日( )さんの発表

( )クラス( )番 氏名( )

【1:全くそう思わない 2:わずかにそう思う 3:ある程度そう思う 4:かなりそう思う 5:非常にそう思う】

評価内容	評価
子どもの運動発達を促すことができる運動遊びの指導内容であった	
運動指導中の補助, 観察の仕方, 状況に応じた運動内容の変更などは適切であった	
言語的コミュニケーション(声の大きさ・早さ・高さ, 発言の内容・タイミング・間のおき方など)は適切であった	
非言語的コミュニケーション(視線, 姿勢, 表情, うなずき, 距離感, 振る舞い, ジェスチャー)は適切であった	
環境や用具などを事前に確認して危険を回避するなど, 安全確保に努めていたと感じる	
運動指導中の安全を確保するための配慮(子どもへの安全指導, 監視・補助体制など)は適切であった	
子どもの興味や関心を引き付ける楽しい運動(運動の指導内容も含めて)であった	
良かった点・工夫されていた点	改善点・意見

図1 模擬保育の評価票

### 3. 調査方法

#### 1) 調査期日

調査は、模擬保育の進め方に関して説明した授業（模擬保育実践前）と、模擬保育の振り返りを行った授業（模擬保育実践後）の時間使い、直接記入法による質問紙調査を実施した。なお、すべての質問紙に記入した 65 名の調査結果を分析の対象とした。

#### 2) 調査内容

運動遊びの指導に関する模擬保育の効果を検証するため、運動遊びの指導力に関する質問紙調査と、模擬保育の学習効果に関する質問紙調査を実施した。運動遊びの指導力に関する質問紙は模擬保育の実践前後に、模擬保育の学習効果に関する質問紙調査は模擬保育の実践後に実施した。運動遊びの指導力に関する質問紙は、運動指導の保育実践力に重要であると考えられる質問項目を「小児体育」の授業担当者 2 名で検討し、①運動指導に関する項目 10 問、②コミュニケーションに関する項目 10 問、③安全管理に関する項目 10 問の計 30 問で構成した。そして、それぞれの項目を①「運動指導力」、②「コミュニケーション力」、③「安全管理力」と定義した。模擬保育の学習効果に関する質問紙は、自己の模擬保育に関する項目 3 問、他者の模擬保育に関する項目 3 問の計 6 問で構成した。回答方法はすべて 5 段階尺度を用いて回答を得た。なお、運動遊びの指導力に関する質問紙調査では、高い保育実践力を持った保育者、あるいは自分が目標とする保育者の能力に対し、今の自分がどの程度の能力を有しているのかという観点から自己評価するように指示をした。

#### 4. 統計処理

運動遊びの指導力に関する質問紙（5 段階評価）の結果は、平均値と標準偏差で示した。運動指導力に関する質問紙のうち①運動指導力、②コミュニケーション力、③安全管理力は 50 点満点（10—50 点）で評価をし、2 要因（質問項目×前後）分散分析を行い、交互作用および主効果を検証した。さらに、「自分の実践した模擬保育に満足しているか」との質問に対して「非常にそう思う」、「ある程度そう思う」、「かなりそう思う」のいずれかに回答した学生の群（以下「模擬保育の満足度上位群」と略す）と「全くそう思わない」あるいは「わずかにそう思う」と回答した学生の群（以下「模擬保育の満足度下位群」と略す）に分けて、運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力のそれぞれの変化について 2 要因（群×前後）分散分析を行った。2 要因分散分析の前は、Shapiro-Wilk 検定と Box の M 検定あるいは Levene 検定を用いて正規分布および等分散を確認した。交互作用が有意であった場合は、単純主効果の検定を行った。運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力の質問項目別の模擬保育実践前後の比較には、Wilcoxon の対応のある符号順位検定を用いた。本研究では有意水準を 5%未満とした。すべての検定は統計ソフト IBM SPSS Statistics 24 (IBM 社) を用いた。

#### 5. 倫理的配慮

本研究にあたっては予め本研究の趣旨を十分に説明した。その際に、質問紙調査の結果が授業の成績に影響しないことに加えて、調査結果の公表の際は統計的な処理を行うため個人が特定されないことを伝えた。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 模擬保育の実践による学習効果

表 1 に模擬保育実践の学習効果の結果を示した。模擬保育に対する満足度は全体として低く、「全く満足していない」と回答した学生が 23.1% (15 名)、非常に満足していると回答した学生が

0%(0名)であった(表1の①)。また、自分が模擬保育を実践したことによる運動遊び指導への理解度(表1の②)および、運動遊びの指導に対する自己効力感(自信)(表1の③)は、向上したと自覚した学生がほとんどであったが、運動遊びの指導への理解度が自己効力感よりも学習効果が高い傾向を示した。他者の模擬保育実践による学習効果(表1の④⑤⑥)は、安全確保への配慮、運動発達を促す運動指導、コミュニケーションの取り方、いずれも高い回答を得た。

表1 模擬保育実践の学習効果

【自己の模擬保育実践による学習効果】	回答数(人)				
	1	2	3	4	5
① 自分の実践した模擬保育に満足している	15	19	25	6	0
② 学友の意見や自己の振り返りを通して、運動指導についての理解を深めることができた	0	4	21	35	5
③ 模擬保育を実践してみて、運動指導に対する自信が高まった	3	18	30	14	0
【他者の模擬保育実践による学習効果】	回答数(人)				
	1	2	3	4	5
④ 学友の模擬保育に参加して、安全確保への配慮に対する理解を深めることができた	0	4	17	42	2
⑤ 学友の模擬保育に参加して、運動発達を促す運動指導について理解を深めることができた	0	6	24	31	4
⑥ 学友の模擬保育に参加して、コミュニケーションの取り方について理解を深めることができた	0	4	16	34	11

1: 全くそう思わない, 2: わずかにそう思う, 3: ある程度そう思う, 4: かなりそう思う, 5: 非常にそう思う

## 2. 運動遊びの指導力の変化

図2に運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力に対する自己評価の模擬保育実践前後の変化を示した。質問紙調査の2要因分散分析の結果、交互作用(実践前後×質問項目)が認められた( $F = 5.019, p < 0.01, \eta^2 = 0.073$ )。その後の単純主効果の検定の結果、模擬保育実践前は、コミュニケーション力と運動指導力および安全管理力の間有意な差が認められた( $p < 0.01$ )。模擬保育の実践前後の変化では、運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力のいずれも模擬保育実践後が実践前より有意に高かった( $p < 0.001$ )。模擬保育実践後は、質問項目間で有意な差は認められなかった。

本研究では、自分の模擬保育に対する満足度の上位群と下位群に分けて運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力の変化を比較した。その結果、安全管理力において有意な交互作用(実践前後×群)が認められた( $F = 4.744, p < 0.05, \eta^2 = 0.070$ )。その後の単純主効果の検定の結果、模擬保育実践前での有意な差はないが、模擬保育実践後において上位群が下位群より有意に高い値を示した( $p < 0.05$ )。また、両群ともに模擬保育実践による有意な向上が認められた( $p < 0.001$ )。運動指導力、コミュニケーション力には交互作用の有意性は認められなかったが、模擬保育実践前後の主効果が有意であった(運動指導力:  $F = 127.580, p < 0.001, \eta^2 = 0.669$ , コミュニケーション力:  $F = 68.446, p < 0.001, \eta^2 = 0.521$ )。運動指導力、コミュニケーション力のどちらも、群における主効果は認められなかった。

表3、表4、表5にそれぞれ、運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力の項目毎の変化を示した。すべての質問項目において、模擬保育実践による有意な向上が認められた( $p < 0.001$ )。運動指導力では、「①運動発達を促す運動プログラムの立案・指導ができる」、「⑩必要に応じて、適切な模範を示すことができる」の変化量が大きく(表3)、コミュニケーション力では「④発言のタイミングや間のおき方がちょうど良い」(表4)、安全管理力では「⑤危険防止のための監視救護体制を整えることができる」(表5)の項目の変化量が大きかった。

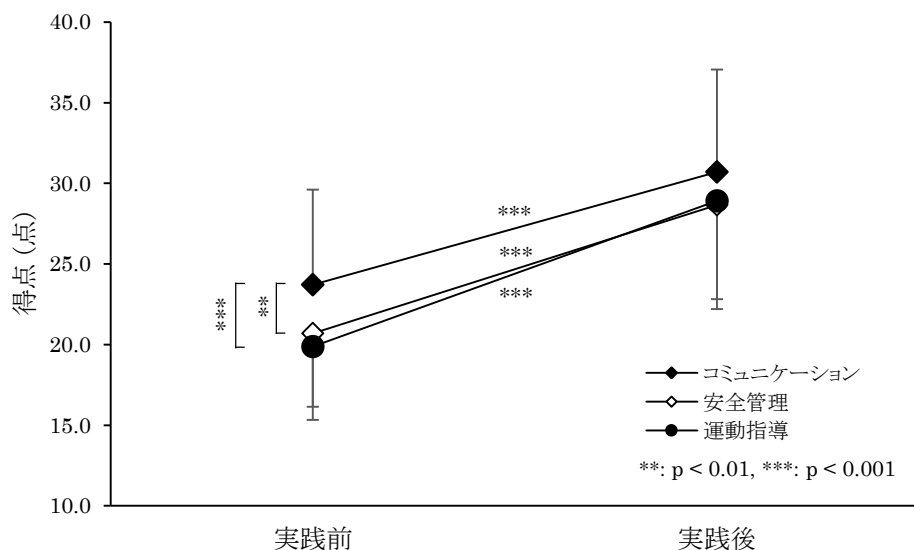


図 2 運動遊びの指導力に対する自己評価の変化

表 2 模擬保育に対する満足度別に見た運動遊びの指導力の変化

	上位群		下位群		交互作用	主効果(群)	主効果(前後)
	実践前	実践後	実践前	実践後	F	F	F
運動指導	20.3 ± 4.3	30.6 ± 5.2	19.5 ± 4.8	27.3 ± 6.6	2.474	3.939	127.580 <sup>***</sup>
コミュニケーション	23.7 ± 3.8	32.3 ± 5.7	23.7 ± 5.1	29.2 ± 6.2	3.126	1.613	68.446 <sup>***</sup>
安全管理	20.8 ± 6.5	30.3 ± 6.4	20.9 ± 5.8	27.2 ± 6.2	4.744 <sup>*</sup>	1.784	117.982 <sup>***</sup>

平均値±標準偏差  
\*: p < 0.05, \*\*\*: p < 0.001

表 3 運動指導力に対する自己評価の変化

質問項目	実践前	実践後	変化量
① 運動発達を促す運動プログラムの立案・指導ができる	1.7 ± 0.7	2.9 ± 0.7 <sup>***</sup>	1.2 ± 1.0
② こころの発達を促す運動プログラムの立案・指導ができる	1.5 ± 0.6	2.5 ± 0.8 <sup>***</sup>	1.0 ± 0.9
③ 運動指導に当たる前に入念な準備ができる	2.3 ± 0.8	3.2 ± 0.7 <sup>***</sup>	0.9 ± 0.9
④ 子どもの運動技能を正確に評価できる	1.8 ± 0.7	2.6 ± 0.9 <sup>***</sup>	0.7 ± 1.1
⑤ 運動中の子どものこころの状態や変化を正確に把握できる	2.2 ± 0.7	2.8 ± 0.8 <sup>***</sup>	0.6 ± 1.0
⑥ 状況に応じて、運動指導中に適切な言葉掛けができる	2.4 ± 0.6	3.1 ± 0.7 <sup>***</sup>	0.7 ± 0.8
⑦ 状況に応じて、運動指導中に適切な運動課題を設定できる	1.8 ± 0.6	2.6 ± 0.7 <sup>***</sup>	0.9 ± 1.0
⑧ 状況に応じて、運動指導中に適切な補助(身体接触を伴うもの)ができる	2.1 ± 0.6	2.9 ± 0.7 <sup>***</sup>	0.8 ± 0.9
⑨ 運動指導中、適切な位置にいて常に子どもの様子を観察できる	2.3 ± 0.6	3.1 ± 0.8 <sup>***</sup>	0.8 ± 1.0
⑩ 必要に応じて、適切な模範を示すことができる	1.8 ± 0.7	3.0 ± 0.8 <sup>***</sup>	1.2 ± 1.1

平均値±標準偏差  
\*\*\* p < 0.001: 実践前vs実践後

表 4 コミュニケーション力に対する自己評価の変化

質問項目	実践前	実践後	変化量
① 子どもに対する発言の内容が良い	2.1 ± 0.7	2.8 ± 0.7 ***	0.7 ± 0.9
② 声の大きさや高さがちょうど良い	2.5 ± 0.9	3.2 ± 0.9 ***	0.7 ± 1.1
③ 話すスピードがちょうど良い	2.2 ± 0.8	3.0 ± 0.9 ***	0.8 ± 1.2
④ 発言のタイミングや間のおき方がちょうど良い	1.9 ± 0.7	2.8 ± 0.8 ***	0.9 ± 1.1
⑤ 子どもに対する視線がちょうど良い	2.4 ± 0.8	3.1 ± 0.8 ***	0.7 ± 1.1
⑥ 子どもとの関わりの中でのジェスチャーや姿勢が適切である	2.5 ± 0.8	3.0 ± 0.8 ***	0.5 ± 1.1
⑦ 子どもに対する振る舞いやうなずきが適切である	2.5 ± 0.7	3.2 ± 0.7 ***	0.6 ± 0.9
⑧ 子どもとの関わりの中での表情が豊かである	2.6 ± 0.9	3.3 ± 0.9 ***	0.8 ± 1.1
⑨ 子どもとの身体的な距離感がちょうど良い	2.5 ± 0.7	3.1 ± 0.8 ***	0.6 ± 1.0
⑩ 子どもに対する身体的な接触が適切に行える	2.5 ± 0.8	3.0 ± 0.9 ***	0.6 ± 1.3

平均値±標準偏差

\*\*\* p &lt; 0.001: 実践前vs実践後

表 5 安全管理力に対する自己評価の変化

質問項目	実践前	実践後	変化量
① 会場および用具の安全を事前に入念にチェックし、危険を回避できる	2.4 ± 1.3	3.0 ± 0.8 ***	0.6 ± 1.5
② 場所、用具、天候等の危険性を事前に予測し、危険を回避できる	2.1 ± 0.7	2.9 ± 0.8 ***	0.9 ± 1.0
③ 子どもの危険な動きを事前に予測し、危険を回避できる	1.9 ± 0.6	2.8 ± 0.8 ***	0.8 ± 0.9
④ 運動実施の可否に関わる情報を事前に確認し、危険を回避できる	2.1 ± 0.7	2.9 ± 0.8 ***	0.8 ± 1.1
⑤ 危険防止のための監視救護体制を整えることができる	1.6 ± 0.6	2.6 ± 0.8 ***	1.0 ± 1.0
⑥ 運動中、子どもに危険が及ぶと判断した場合、適正な対応が取れる	1.9 ± 0.8	2.7 ± 0.7 ***	0.8 ± 0.9
⑦ 必要に応じて、子どもに対して安全指導や安全教育ができる	2.1 ± 0.7	2.8 ± 0.8 ***	0.7 ± 1.0
⑧ 運動指導中に事故や怪我が起こったとしても、適正な対応が取れる	1.7 ± 0.6	2.5 ± 0.8 ***	0.8 ± 0.9
⑨ 子どもの体調等を事前に確認して、必要に応じて適切な対応ができる	2.3 ± 0.7	2.8 ± 0.8 ***	0.5 ± 0.9
⑩ 自己の健康管理が徹底している	2.7 ± 0.9	3.6 ± 0.9 ***	0.9 ± 1.2

平均値±標準偏差

\*\*\* p &lt; 0.001: 実践前vs実践後

#### IV. 考察

##### 1. 模擬保育の実践による学習効果

本研究の結果、模擬保育を実践することによって運動遊びの指導に対する理解は深まり、自己効力感（自信）が高まったものと考えられる（表 1）。特に、運動遊びの指導に対する理解の深まりが大きかったと考えられる（表 1 の②）。本研究では、自分の模擬保育実践による学びを深めるために、何の動きに焦点をあてて運動遊びの指導をするのかを思考しながら指導案を作成すること、模擬保育実践後は、参加した学生からの評価を踏まえて振り返りのレポートを作成することを求めた。これらの自己学習を促す取組みが、運動遊びの指導に対する理解度の向上という学習効果に寄与したものと考えられる。また、本研究では、自分の実践した模擬保育に対する満足度は全体として低かった（表 1 の①）。模擬保育に対する満足度を自己の指導に対する自己評価と捉

えると、模擬保育を実践することを通して、自分が目標とする保育者の運動遊びの指導と現在の自分の指導（模擬保育）との差を自覚したと考えられる。運動遊びの指導力を高める上で、自己効力感を高めることだけではなく、目標とする指導力に対する現在の指導力を自己分析できることは重要なことである。本研究において、運動遊びの指導に対する理解および自己効力感が高まったことを鑑みると、自己の指導力を認識したことが学習意欲となって表れ、学習効果を高めた1つの要因となったと推察される。

また、他者の模擬保育の実践による学習効果は高く、安全管理への配慮、運動発達を促す運動指導、コミュニケーションの取り方のいずれの項目において、その理解度が高かった（表1の④⑤⑥）。この結果は、他者の模擬保育の実践から学ぼうとする姿勢によって得られた効果であると考えられる。本研究では、模擬保育の目標を「運動発達を促す、安全で楽しい運動遊びの指導力向上」と掲げて自他の模擬保育を経験させ、他者の模擬保育実践後に評価票および模擬保育の記録をさせることによる相互学習を促した。これら相互学習を促す働きかけが、他者からの学習効果を高めた要因であると考えられる。

## 2. 模擬保育の実践による運動遊びの指導力の向上

運動遊びの指導力の変化について、運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力に対する自己評価から検討した。その結果、模擬保育実践後は、運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力のいずれも模擬保育の実践前よりも有意な向上が認められた（図2）。それぞれの項目別の変化量を見てみると、運動指導では、「①運動発達を促す運動プログラムの立案・指導ができる」の変化量（以下「向上量」と略す）が大きかった（表3）。運動機能が急激に発達する幼児期は多様な動きを身につけやすい時期である（文部科学省, 2012b）ため、運動発達を促す運動プログラムの立案・指導の項目の向上が高まったことはとても意義があるといえる。本研究では、子どもの運動発達を促す運動遊びの指導力を高めるために、何の動きに焦点をあてて運動指導を実施するのかを予め思考するように指示し、模擬保育実践後には、ねらいとした運動の動きをホワイトボードに記入させてクラス全員で共有する時間を設けた。このような授業展開によって、自らの模擬保育の実践だけではなく、他者の模擬保育の実践を通して、運動発達を促すための運動プログラムについての学びを深めたものと考えられる。また、「⑩必要に応じて、適切な模範を示すことができる」の向上量も大きかった（表3）。本研究では、幼児期の運動指導に携わる前に運動遊びに対する理解および遊び経験の蓄積は重要であるとの示唆（池田, 2015）を踏まえて、模擬保育実践前の授業において運動遊びの実践を行った。また、学生は、他者の模擬保育の中で様々な運動遊びを経験した。これらの様々な運動遊びの実践経験によって、学生は模範の示し方を理解し、模範を示す身体的な能力および自己効力感を高めたものと考えられる。櫻木（2016）は、模擬保育形式の運動遊びを導入したことによる効果を14項目で構成された質問紙調査から検討した結果、「動きや遊びのレパートリーが増えた」との項目において「当てはまる」と回答した学生が多かったことを報告しており、模擬保育の中で様々な運動遊びを経験したことによって運動遊びのレパートリーが増える可能性を示唆している。このように、今日の若い保育者の問題として代表されるような、「運動遊びをあまり知らない」、「運動遊びを実施した経験が希薄である」（池田, 2015）といった特徴を持つ保育者あるいは保育者養成校の学生にとっては、運動遊びの実践経験を積み重ねることも運動遊びの指導力向上にとって重要であると言えるだろう。

安全管理力では、「⑤危険防止のための監視救護体制を整えることができる」の向上量が大きかった（表5）。「幼児期運動指針ガイドブック」では、「危険な場所、危険な遊び方等は全職員で共通理解し、誰もが安全な遊び方をしっかりと指導していく体制をつくるのが大切」（文部科学省、

2012b, p.34) との記載があり、安全への配慮は教職員全体で共通理解の下に実施していかなければならないことが示されている。本研究の模擬保育の実践では、2人1組になって模擬保育を実践していること、模擬保育実践中に全ての学生が保育実習Ⅱを経験したことで、保育者間の連携による安全確保の重要性の理解を深めていったものと考えられる。領域「健康」の教科である「小児体育」での学びと保育実習Ⅱでの学びが学生の中で統合化（前原，2017）された結果であるものと言えるだろう。

コミュニケーション力では、模擬保育の実践前の平均値が低かった「④発言のタイミングや間のおき方がちょうど良い」の向上量が最も大きかった（表4）。小学生から高校生までの学習意欲を高めるためには、適切なタイミングで言葉かけを行うことが重要であるとの示唆（吉川・三宮，2007）があるが、幼児に対しても同様のことが言えると考えられる。そして、発言のタイミングを適切に行うためには指導の経験や、一人ひとりの子どもを理解しておくことが重要であると考えられる。本研究の模擬保育の実践前のほとんどの学生は、運動指導の経験が乏しく、また、運動中に適切なタイミングで言葉をかけるといったことがイメージできていなかったために、模擬保育実践前の値が他の質問項目より低かったと推察される。そして、模擬保育や保育実習の中で、言葉かけのタイミングを意識し実践できたことによって、発言のタイミングや間のおき方という言語的コミュニケーション力を高めることができたと考えられる。

さらに、本研究では、模擬保育の実践前の質問紙調査の段階では、運動指導力および安全管理力がコミュニケーション力より有意に低い値であったものの、模擬保育の実践後は3者間で有意な差が認められなかった。この結果は、模擬保育を実践することによって運動指導力および安全管理力が顕著に向上し、コミュニケーション力と同水準まで高まったことを示している。本研究の対象者は保育科2年生であり、模擬保育実践前のアンケート調査の時点で、すでに保育実習Ⅰaおよび教育実習を経験していた。つまり、実際に子どもとコミュニケーションをとる機会を多く有していたため、コミュニケーション力に対する自己評価が運動指導力および安全管理力よりも高かったと考えられる。本研究において、模擬保育実践による運動指導力および安全管理力がコミュニケーション力の水準に達したことを踏まえると、運動遊びにおける保育実践力の向上には、実習の経験だけではなく、実際に運動遊びに関わる保育を実践する経験が必要不可欠であると言えるだろう。

### 3. 今後の課題

本研究では、模擬保育満足度上位群と下位群に分けて、運動指導力、コミュニケーション力、安全管理力の変化を検証した結果、安全管理力の向上率において模擬保育満足度上位群が下位群より有意に高かった可能性が示された（表2）。このことから、運動遊びの指導に対する自己評価を高めることが安全管理力の向上に繋がる可能性が考えられる。模擬保育に対する自己評価には、運動指導に対する意識の個人差や、学生の自己評価と指導熟練者による評価とのギャップが存在すると考えられるため、今後は、学生一人ひとりの模擬保育に対する自己評価を高めるための授業展開を検討するとともに、学生が自己の指導力を正確かつ随時把握できるような「運動遊びの指導力に関するチェックシート」の考案および開発が必要となるだろう。

## V. まとめ

「運動発達を促す、安全で楽しい運動遊び」の指導力向上を目標に掲げた模擬保育の実践は、保育者養成校の学生の運動遊びの指導力向上に寄与し、幼児が「多様な動き」および「安全についての構え」を身に付けるための保育実践の一助を担える可能性が示された。

文献

- 池田裕恵 (2015) 幼児期の育ちと運動遊び指導の意義および課題. 子どもと発育発達, 13(1): 9-14.
- 春日晃章 (2017) 第4章 幼児の健康維持・増進のための身体活動. 春日晃章編. 新時代の保育双書保育内容の健康, pp.63-85.
- 小林研介 (2010) 元気な子どもを育てる環境. 子どもと発育発達, 8(2): 89-93.
- 前原 寛 (2017) 学びの統合化を目指して. 一般社団法人 全国保育士養成協議会. 平成 29 年度 全国保育士養成セミナー実施要項, pp.144-145.
- 文部科学省 (2012a) 幼児期運動指針.
- 文部科学省 (2012b) 幼児期運動指針ガイドブック.
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領.
- 森谷直樹, 清水桂子 (2006) 学生の保育者力養成における教材「模擬運動会」の可能性. 文化女子大学室蘭短期大学研究紀要, 29: 46-71.
- 坂口将太 (2017) 領域「健康」および領域「人間関係」から見た体育授業における運動遊びを用いた模擬保育の位置づけ. 聖和短期大学紀要, 2: 11-16.
- 櫻木真智子 (2016) 保育専門科目に実践を取り入れることによる学びに関する報告: 「保育内容・健康」に模擬保育形式の運動遊びを導入することの効果为例として. 聖徳大学研究紀要, 49: 127-134.
- 杉原 隆, 河邊貴子編 (2016) 幼児期における運動発達と運動遊びの指導. ミネルヴァ書房.
- スポーツ庁 (online) 平成 28 年度体力・運動調査結果の概要及び報告書について. 体力・運動能力の年次推移の傾向 (青少年), (参照日 2018 年 1 月 9 日).
- 矢野 正, 原田健次 (2010) 幼児体育における模擬保育が学生の気分変容に及ぼす影響. 西山学苑研究紀要, 5: 17-32.
- 吉川正剛, 三宮真智子 (2007) 生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響. 鳴門教育大学情報教育ジャーナル, 4: 19-27.



# 幼稚園教育要領の領域「環境」の捉え方の変遷

大坪 祥子

## The historical change of understanding “environment” on the course of study for kindergarten

Shoko OTSUBO

要約：平成 29 年度告示で幼稚園教育要領、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 3 つの指針・要領が平成 29 年 3 月 31 日、厚生労働省・文部科学省・内閣府から告示された。この 3 つの指針・要領とも、平成 30 年 4 月 1 日より実施される。

幼稚園教育要領が前身の「保育要領」から昭和 31 年に制定され、時代と共にどのような内容に変わってきたのかについて述べている。また領域「環境」に着目し、制定当初、6 領域の「社会」、「自然」といった領域であったものが変わりながらも、次の改訂へと受け継がれる思いに着目し、現在の領域「環境」となったのか、そして、今回の新たに告示となった幼稚園教育要領でめざす子どもの姿と領域「環境」とのつながりを述べた。

キーワード：幼稚園教育要領、領域「環境」

### 1. はじめに

今日における保育現場の役割は大きく 2 つである。子どもの健やかな成長を願い、保育をすること、そして、子育て中の保護者の支援をすることである。近年、特に少子化や子どもを取り巻く環境の変化によって、子ども自身の経験不足が危惧されている。また保護者も核家族化、子育て環境の変化等による子育てへの不安が増加傾向にあり、そのような子どもへの対応、保護者の支援を保育の専門性を活かして行うことが求められている。

保育現場においてその保育内容の基準となっているものが幼稚園教育要領であり、保育所保育指針であり、幼保連携型認定こども園教育・保育要領である。乳幼児期にふさわしい生活の中で、どのようにそれを展開し、どのような資質・能力を育てていくのか、公の性質を持つこれらのものが示されることで、全国的に教育水準を確保する役割も担っている。平成 29 年度告示で幼稚園教育要領、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 3 つの指針・要領が平成 29 年 3 月 31 日、厚生労働省・文部科学省・内閣府から同時に告示となった。この 3 つの指針・要領とも、平成 30 年 4 月 1 日より実施される。

そこで今回は、幼稚園教育要領に着目し、今回の改訂に至るまでの改訂の歴史をさぐり、どのような流れのもと今日に至っているのかを考えていく。その際、領域「環境」を視点として考えていくこととする。

## 2. 幼稚園教育要領改訂の経緯

昭和 23 年「保育要領」が刊行された。倉橋惣三が作成した「保育要領」は幼稚園だけではなく、保育者や家庭における保育の手引書を目指して刊行された。昭和 31 年に作成された「幼稚園教育要領」は実質的にはその前身である昭和 23 年の「保育要領」が改訂されたものであるが、昭和 31 年の「幼稚園教育要領」は専ら幼稚園教育課程のために基準を示すものとして編集されていった。

その後、昭和 39 年、平成元年、平成 10 年、平成 20 年、そして今回の平成 29 年と 5 回の改訂が行われている。昭和 39 年の幼稚園教育要領の改訂に際し、学校教育法施行規則第 76 条が改正され、従来の「幼稚園の教育課程は、幼稚園教育要領の基準による」との規定から、「幼稚園の教育課程については、この章に定めるもののほか、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する幼稚園教育要領によるものとする」との規定に改められた。これにより、昭和 39 年の改訂幼稚園教育要領を含め、それ以降の幼稚園教育要領は、小学校・中学校・高等学校と同様に、文部省告示として公示することとされ、教育課程の基準としての性格が明確化された。

### ○ 昭和 23 年「保育要領」(文部省刊行)(手引書的性格の試案) 1)

- ① 幼稚園・保育所・家庭における幼児教育の手引として刊行
- ② 幼児期の発達の特質、生活指導、生活環境等について解説
- ③ 保育内容を「楽しい幼児の経験」として、12 項目に分けて示す
- ④ 幼稚園と家庭との連携の在り方について解説

### ○ 昭和 31 年「幼稚園教育要領」(文部省編集) 1)

昭和 31 年には、教育課程の基準としてより大綱化を図る等の観点から、「保育要領」の全面改訂を行った。

＜昭和 31 年幼稚園教育要領＞

- ① 幼稚園の教育課程の基準としての性格を踏まえた改善
- ② 学校教育法に掲げる目的・目標に従って、教育内容を「望ましい経験」として示す
- ③ 「望ましい経験」を 6 つの「領域」に分類整理し、指導計画の作成を容易にするとともに各領域に示す内容を総合的に経験させることとして小学校以上における教科との違いを明示
- ④ 保育内容を領域によって系統的に示すことにより、小学校との一貫性について配慮
- ⑤ 幼稚園教育における指導上の留意点の明示

### ○ 昭和 39 年改訂(文部省告示 以降同じ) 1)

昭和 39 年には、それまでの実施の経験に即し、幼稚園教育の課程の基準として確立し、幼稚園教育の独自性について一層明確化し、教育課程の構成についての基本的な考え方を明示するなどの観点から全面改訂を行った。

＜昭和 39 年幼稚園教育要領＞

- ① 教育内容を精選し、幼稚園修了までに達成することが「望ましいねらい」として明示
- ② 6つの領域にとらわれない総合的な経験や活動によって「ねらい」が達成されるものであることを示し、幼稚園教育の基本的な考え方及び教育課程の編成の方針を明確化
- ③ 「指導および指導計画作成上の留意事項」を示し、幼稚園教育の独自性を一層明確化

○ 平成元年改訂 <sup>1)</sup>

平成元年には、

- (1) 幼稚園教育の基本を明確に示すことにより、幼稚園教育に対する共通理解が得られるようにすること
  - (2) 社会変化に適切に対応できるように重視すべき事項を明らかにして、それが幼稚園教育の全体を通して十分に達成できるようにすること
- という2つの観点から全面改訂を行った。

＜平成元年幼稚園教育要領＞

- ① 「幼稚園教育は環境を通して行うものである」ことを「幼稚園教育の基本」として明示
- ② ねらいや内容を幼児の発達の側面からまとめて、5つの領域を編成（5領域：健康・人間関係・環境・言葉・表現）
- ③ 幼稚園生活の全体を通してねらいが総合的に達成されるよう「ねらい」と「内容」の関係を明確化
- ④ 年間教育日数を最低39週とするとともに、1日4時間を標準とする教育時間を地域の実情などに応じて弾力的に対応できるよう表記を改正

○ 平成10年改訂 <sup>1)</sup>

平成10年には、教育課程現行の幼稚園教育要領の基本的考え方を引き続き維持するが、教師が計画的に環境を構成すべきことや幼児の活動の場面に応じて、様々な役割を果たすべきことを明確化すること、領域構成については、現行の5領域を維持し、教育課程審議会答申で示された5つの改善事項を関係する各領域のねらい、内容等にすべて示すこと、小学校との連携、幼稚園運営の弾力化について明示するなどの観点から全面改訂を行った。

＜平成10年幼稚園教育要領＞

- ① 教師が計画的に環境を構成すべきことや活動の場面に応じて様々な役割をはたすことを明示
- ② 教育課程を編成する際には、自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特性を踏まえることを明示
- ③ 各領域の「留意事項」について、その内容の重要性を踏まえ、その名称を「内容の取扱い」に変更
- ④ 指導計画作成上の留意事項に、小学校との連携、子育て支援活動、預かり保育について明示

## ○ 平成 20 年改訂 (執筆者本人及び 2)

平成 20 年の改訂では従前と変わらない部分も多くあり、現行の 5 領域を維持している。発達の連続性では幼稚園生活により義務教育およびその後の教育の基礎が培われることを明確にし、長期的な見通しを持ちながら保育をすること、また生活の連続性では家庭と連携・協力しながら子ども理解を深めていくこと、子育て支援においては園に通う子どもの保護者に対しての支援、預かり保育等では保護者の仕事と子育ての両立支援をすると共に、預かり保育そのものの充実についても述べられている。さらに、地域の幼児教育センターとしての役割も果たしていくこととなった。保護者を取り巻く状況の変化にも保育の専門性をもって対応することが求められ、ますます保育現場の果たす役割が大きく深くなった。

＜平成 20 年幼稚園教育要領＞

- ① 発達や学びの連続性を踏まえた幼稚園教育の充実
- ② 幼稚園生活と家庭生活の連続性を踏まえた幼児期の教育の充実
- ③ 子育て支援と預かり保育の充実

このように、おおよそ 10 年ごとに、それぞれの時代の子どもの状況、子どもを取り巻く様々な状況（家庭環境、保護者の状況、地域の状況等）を鑑み、その時代の社会のニーズに応えるため改訂がなされ、一層の充実を図ってきたのである。

### 3. 領域「環境」の変遷

昭和 31 年「保育要領」を改訂して文部省によって幼稚園教育要領が刊行された。これが制定された時、初めて「領域」という言葉が使われ、教育内容の領域の区分は、「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「音楽リズム」、「絵画製作」の 6 領域であった。昭和 39 年の幼稚園教育要領まで同じく 6 領域であったが、平成元年の改訂で「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の 5 領域となり、現在に至る。6 領域から 5 領域に変更された理由として「6 領域は小学校教育での教科に準じている、紛らわしい」との誤解や批判に対応する新たな視点からの組み立てであった<sup>2)</sup>。領域「社会」・「自然」は主に領域「環境」に、領域「音楽リズム」・「絵画製作」は主に領域「表現」に、そして 5 つ全ての領域にかかわるものとして領域「人間関係」となったと考えられる。

昭和 39 年の幼稚園教育要領の領域「社会」では 3 つの柱が示されている。<sup>3)</sup>

1. 個人生活における望ましい習慣や態度を身につける。
2. 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける。
3. 身近な社会の事象に興味や関心をもつ。

このうち 3 の内容として以下のものが記載されており、現在の領域「環境」とのかかわりが見える。

- (1) 幼稚園や家庭ではみんなが助け合っていることを知り、親しみをもつ。
- (2) 幼稚園、家庭、近隣などには自分たちのために働いている人がいることを知り、親しみをもつ。

- (3) 自分たちの生活と特に関係の深いいろいろな公共施設や交通機関などに興味や関心をもつ。
- (4) いろいろな人が、いろいろな場所で働いて、人々のために物をつくっていることに気づく。
- (5) 身近な世の中のできごとに興味や関心をもつ。
- (6) 幼稚園の行事に喜んで参加する。
- (7) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

このことについては「指導に当たっての留意事項」で、幼児と関係の深い人々に対しての親しみや感謝の念、幼児の生活に関係の深い公共施設、交通機関など幼児の生活から逸脱せず、子どもにとって「身近な」ものとの関わりから気づいたり、感じたり、興味が広がっていったりするように示されている。「身近な」ものやこと、人とのかかわりを通して、直接経験することが子どもの育ちにとって重要であるという考えが、この当時から今日に至るまで引き継がれている。

同様に、領域「自然」では4つの柱と内容が示されている。<sup>3)</sup>

1. 身近な動植物を愛護し、自然に親しむ。
  - (1) 身近な動植物に愛情をもち、それらをいたわったり、たいせつにしたりする。
  - (2) 動植物を飼育栽培することを喜ぶ。
  - (3) 喜んで屋外の自然に接したり、いろいろな自然の事物を利用して遊ぶ。
  - (4) 山川、気象、天体などの自然の事象におどろきや親しみを感じ、その美しさや大きさに気づく。
2. 身近な自然の事象などに興味や関心をもち、自分で見たり考えたり扱ったりしようとする。
  - (1) 身近な動植物の性質や成長などに興味や関心をもつ。
  - (2) 自然の事象に疑問をいだき、注意して見たりためしたりして、自分で考えようとする。
  - (3) 季節によって、自然に著しい変化があることや、人間や動植物の生活に変化があることに気づく。
  - (4) おもちゃなどを作って遊ぶときなどに、その使い方をくふうする。
  - (5) 身近にある遊具や用具を使うときに、その使い方をくふうする。
  - (6) 日常生活を通して、物の性質の違いや、電気、熱、光、音などの事象に興味や関心をもつ。
3. 日常生活に適応するために必要な簡単な技能を身につける。
  - (1) 日常生活に必要な用具を使うことができる。
  - (2) 日常生活における身近な機械を操作することができる。
  - (3) 機械や用具を正しく扱い、危険を防ぐことができる。
4. 数量や図形などについて興味や関心をもつようになる。
  - (1) 具体的な事物によって、量の大小を比べる。
  - (2) いくつかのものを分けたり寄せ集めたり、これらを整理したりする。
  - (3) 日常生活の中で具体的な事物を簡単な数の範囲で数えたり、順番を言ったりする。
  - (4) 長い短い、広い狭い、または速いおそいなどに興味や関心をもつ。
  - (5) 物の形について興味や関心をもち、丸や四角などの特徴に気づく。

(6) 前後、左右、遠近などの位置関係について興味や関心をもつ。

(7) 日常生活を通して時刻について興味や関心をもつ。

1 については、身近な自然へかかわる中で、例えば幼稚園で草花を育てたり、動物の世話をしたり、手伝ったり、自分でやってみたりしながら親しみを感じたり、感動したりなどそういった気持ちが芽生えることを目指している。それは現行の「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。」や「(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気づく。」とつながる。

また 2 については自然を体験する中で興味や関心をもち、さらには「くふう」し、子ども達自身がよく考えることを目指している。現在も子どもが「なぜ」「どうして」と思わず関わりたくなる魅力的な環境を保障することが求められており、現行の「(8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。」や「(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」「(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気づく。」「(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。」とつながる。

3 については、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常生活の中で必要な機械や用具などを、適切かつ安全に操作できるようにするとなっている。現行のものにこれに変わる記載はないが、「(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」など、様々な物に触れる中で、自分にとって必要なものを遊びの中で繰り返し扱いながら、徐々に操作できるようになっていくとともに、安全な操作についても身につけるようにとの思いが含まれているのではないかと考えられる。

4 についての指導に当たって「(前略) いたずらに数詞を多く覚えさせたり、多くのものを数えさせたりするようなことは望ましくないこと。」とあり<sup>3)</sup>、文字や数等の指導が小学校教育の先取りにならないための留意事項が記載されている。幼児期にふさわしい形での文字、数量、図形等への興味や関心となるように制定当初から幼児期の教育が小学校以上とは異なることを示している。

#### 4. これからの幼稚園教育要領 領域「環境」で目指すこと

平成 29 年度告示の幼稚園教育要領では、幼稚園教育において育みたい資質・能力は、① 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」、② 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」、③ 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」であるとし<sup>4)</sup>、これを一体的に育むよう努めるとしている。そのためには、第 2 章に示すねらい及び内容を各園の子どもの状況や家庭の状況、保育方針や目標、園の環境など様々な事情を踏まえて、具体的な内容として指導計画に反映させ、実践していく。そうすることがおのずと幼稚園教育要領で述べられている「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」((1) 健康な心と体、(2) 自立心、(3) 協同性、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、(5) 社会生活との関わり、(6) 思考力の芽生え、(7) 自然との関わり・生命尊重、(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(9) 言葉による伝え合い、(10) 豊かな感性と表現) に向かって成長していくことにつながるようになっており、またそうなるように確認しながら保育を進めなければならない。

上記のことからもいえるように、これまでも「保育は総合的に行うもの」であり、領域はそれを見ていく視点であるといわれていたが、今回の改訂においても、5歳児後半の子どもの姿を示すことで、幼稚園教育要領に則って保育を実践していったら、5歳児後半頃にはこのような子どもの姿になる（目指している）といったイメージを持つことができるものになっている。そういった意味では、今回の改訂で、保育が総合的に行うものであることを強調しているといえる。

さらに、この「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」は幼保小の円滑な接続にもかかわる。なぜなら、これまで領域ごとの目指す姿や目標は明確であったが、それを総合的に、具体的な姿として示したものはなかった。今回これを明示したことで、小学校の教員とその成果と課題を共有していくことが可能となる。5歳児後半と小1クラスの前半をつなぐにあたって、これまで以上に具体的なイメージを持つことを可能にしたといえる。

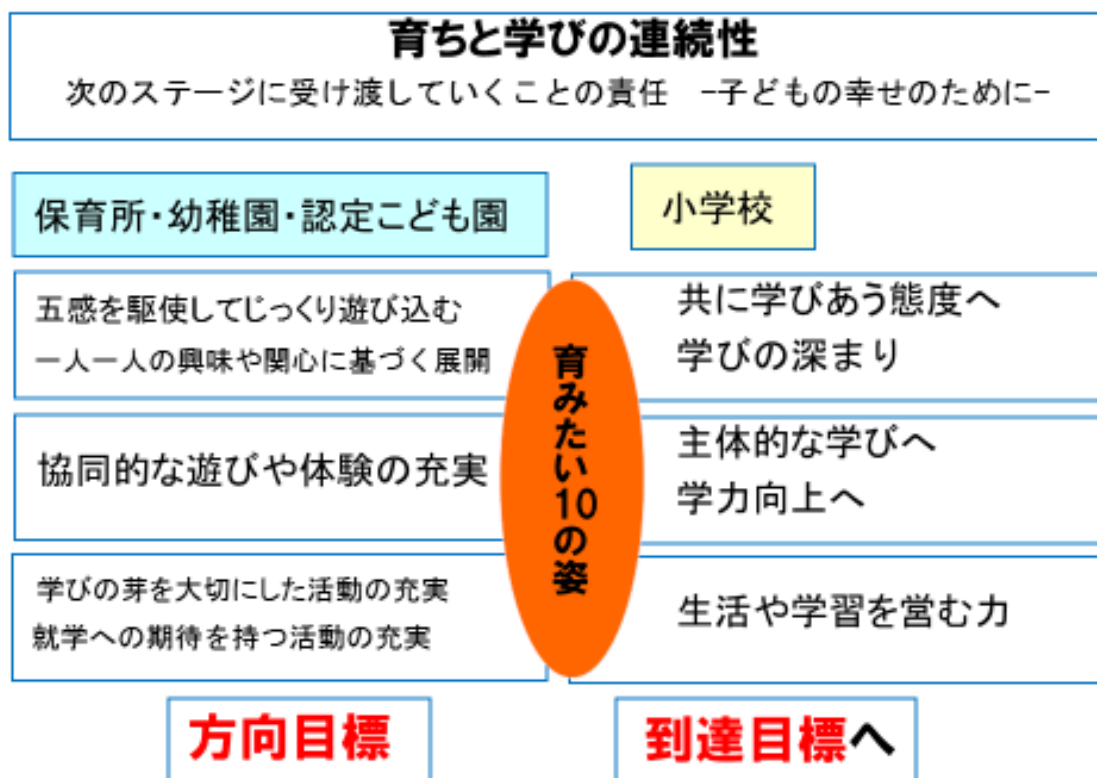


図1 育ちと学びの連続性 5)

このように「家庭から初めて幼稚園に入園し、集団生活を経験し、卒園する、終了」というようにその一定期間の中での完結に留まらず、子ども一人一人の人生という長期間の見通しの中で、乳幼児から学童期へつなぐことが意識されている。どのように小学校につないでいくかといった発達の連続性を考えながら、その子どもの育ちがこれからもずっと続いていくことを意識して、子どもの育ちを見守ることが大事であるとしている。

領域「環境」は今回の「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の(5) 社会生活との関わりや(7) 自然との関わり・生命尊重、(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚との関連が深いと考えられる。

「社会生活との関わり」では自分の生活の中で繰り返し出会う様々な人と触れ合う中で、親しみを持ち、人との関わり方や人とかかわる楽しさ、人の役に立つ嬉しさなどを感じ、自分の住む

地域に親しみをもつ。また園内外のさまざまな環境に関わる中で、遊びや自分達の生活に関係の深い情報や施設などに興味・関心をもつなど、領域「環境」とのつながりがみられる。

「自然との関わり・生命尊重」では、子どもにとって好奇心や探究心を高めてくれる自然との関わりが記載されている。季節によっていろいろな姿を見せる自然について、子ども達はその変化に気づいたり、自然そのものを利用して遊んだり、生活の中に取り入れたりする。その中で「これってなんだろう」、「なぜこうなっているのだろう」、「どうしたらこうなるかな」といった疑問をもつ。このように動植物や土、砂、風、水など様々なものを子どもが直接体験することによって、心地よさを感じたり、好奇心や思考力が高まったり、そのことを誰かに伝えたくなる領域「言葉」や「表現」につながる経験となる。また、生命あるものとのかかわりの中で、自分がお世話した植物が芽を出し、花を咲かせたり、実をつけたりすることもあれば、世話をしないと死んでしまったり、枯れてしまったりすることもあることに体験を通して気付いていく。時間を掛けてかかわった程、そのものへの親しみや感動も大きくなる。子どもの様々な表現、思考を生み出すベースがここにあり、そのような体験を子ども達がしていけるように、子ども達にとって魅力のある様々な環境を保障していくことが大事となる。この項目は領域「環境」の中心となるものといってもよい。

「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」では、これまでも領域「環境」や「言葉」の中で取り扱われていたものである。日常生活の中にある文字やマーク、記号など毎日通う保育室や園内だけでも環境の一部としてそれが存在する。毎日生活する中で、その文字やマークに意味があることを知り、興味がわいてくる。読み方を知ったり、自分で書いてみたくなったり、自分の生活に取り入れるようになる。日常生活の中で競争をしたり、製作の材料をもらったりなど数を数える場面もあれば、大きい小さい、多い少ないなどそういったことを感じる感覚が備わっていったりする。子どもの場合は実際にそのものがそこにあり、視覚的にそれが分かる、気づくという感覚である。日常生活の中で子ども自身の必要感に基づく体験を大事にしながら、数量や文字などへの関心が高まったり、感覚が養われたりする。このように領域「環境」とのつながりが見られる。

平成 29 年度告示の幼稚園教育要領の領域「環境」においては内容の項目として新たに「(6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。」が加わった。それは内容の取り扱い(4)に「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。」と記載されている。昔から伝え継がれている日本の伝統は決して古いものではなく、そのよさやおもしろさなど、それぞれの季節ごとの行事や活動の中で子ども達が触れたり、体験できたりすることで親しめるように、また国際社会の現在、日常生活の中で様々な外国の文化や人に出会う、触れ合う、関わる体験をしていき、日本の文化に親しむことと同様に異なる文化にも興味を持ったり親しんだりできるようにすることが大事である。

内容(8)で20年告示では「身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。」となっていたが、今回「身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。」となった。これはこれまで以上に具体的な記述となっており、具体的にどういうふうに子ども達が考え、試したり工夫をして遊ぶかが問われており、その子ども達に対して保育者がどのような働きかけをしていけばいいのか、そのヒントが潜んでいるような記載となっている。



内容の取り扱い(1)で20年告示では「(前略)自ら考えようとする気持ちが育つようにすること。」となっていたが、今回「(前略)自分の考えをよりよいものにしようとする気持ちが育つようにすること。」となった。よりよいものにしようとする気持ちがもてるためには、より深く対象に向き合い、考えることになるため、子どもがそのように育っていくためには、これまで以上に子どもの様子を看取り、理解する保育者の力が必要となる。

## 5. さいごに

日本の保育の原点は、さかのぼると倉橋惣三の『幼稚園保育法真諦』(昭和9年7月)(東洋図書)(のちに昭和28年『幼稚園真諦』と改題されて復刊)に行きつく。倉橋はこの中で幼児期は何よりも対象である幼児の特性を重視し、対象本位に行われなければならない。したがって、保育は幼児の生活をそのままに、そこから離れないようにして展開されていくようであればならない。つまり幼児のさながらの生活を重視するのであるが、これは打ち切り放しということではなく、幼児の生活それ自身に「自己充実」の力があることを信頼して、それをできるだけ発揮させていくことを保育法の第一段におくということである。それは適当な設備(いわゆる環境構成)が必要であり、また幼児の生活において、自由が十分に許容されているものでなければならないと述べている。その時代時代の状況の中で、子どもの置かれている環境は変わるため、その時の子どもに沿った変更は必要である。しかし、この時期の子ども達には保育者が一方的に教えたり、論したり、訓練したりすれば身についたり育ったりするものではなく、環境の中に保育者の思いや願いを込め、その環境に子ども自らがかわることによって、一人一人の成長が促されることはどの時代になっても変わらない保育の考え方である。安心して安全な環境の下、保育者に見守られている中、子ども達はそれぞれの発達に合った興味関心から様々な体験を積み重ねていく。どのようなもの(こと)をどのようなタイミングで経験するのか、また場や配置をどうするか、他にも時間や場を保障していくことなど、こういったことがこれからも変わらず保育者の役割となっていく。

最後に幼稚園教育要領制定時の内容からの変遷を知ることで、現在に残された文言だけではなく、消えている言葉に込められた思いが現行のものへ含まれていることに気づく。歴史の分だけ重く、そして深く読み解き、実際の保育にその思いが生かされていかなければならない。

## 参考文献・引用文献

- 1) 幼稚園教育要領改訂の経緯及び概要資料 22, 文部科学省,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/026/siryo/07072701/007.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/026/siryo/07072701/007.htm)
- 2) 『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・保育要領の成立と変遷』,  
民秋言他,萌文書林,2017.
- 3) 幼稚園教育要領(昭和39年告示) p 6-10, 文部省, フレーベル館.
- 4) 幼稚園教育要領(平成29年告示文部科学省) p 5-8, 文部科学省, フレーベル館.
- 5) 『保育通信』第5回保育の真髄、その在処を求めて p 8, 公益社団法人全国私立保育園連盟,  
2017.10.
- 6) 「幼稚園教育要領」(1956年)作成の政策的背景とその特質, 大岡ヨト, 早稲田教育評論第26  
巻第1号.

## 新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の研究

小澤 拓大<sup>1</sup> 大坪 祥子<sup>1</sup> 三宅 貴之<sup>2</sup> 玉城 美千子<sup>3</sup>  
藤田 博<sup>2</sup> 溝口 充子<sup>4</sup>

### A Study of childcare field to promote adjustment and expertise of new childcare person

Takuhiko OZAWA Shoko OTSUBO Takayuki MIYAKE  
Michiko TAMAKI Hiroshi FUJITA Michiko MIZOGUCHI

要約： 本論では、新任保育者の不適応を「保育者の多重役割問題」として捉え、保育者の適応・熟達化を、多重役割を遂行する力を身につけることと定義した。そして、その多重役割問題のキーワードとして、「保育者の役割の不明瞭性（保育の言語化の難しさ）」と「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」を論じ、その対策としての「宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式新任保育者指導／支援チェックシート」について述べた。調査結果からチェックシートの効果を検討するとともに、新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の研究の今後の展望について述べた。

キーワード：新任保育者の適応・熟達化 保育者の多重役割問題  
宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式指導／支援チェックシート

#### 1. 新任保育者の適応・熟達化に向けて

小澤・野坂（2016）が指摘するように新任保育者の不適応が問題となっている。新任保育者の不適応は本人の問題に留まらず、その保育者が在籍する保育現場の疲弊や保育の質の低下にも繋がる。更には、不適応に陥った新任保育者が離職することで、社会問題にもなっている保育者不足や待機児童問題にも繋がる大きな問題であるといえよう。

小澤・野坂（2016）ではこのような新任保育者の不適応問題に対して、保育現場と保育者養成校の協働の有効性を論じている。そして、その保育現場との協働の一環として行われた、小澤・大坪・三宅・溝口（2017）の研究では、宮崎県の新任保育者も同様に不適応を抱えている可能性が示唆された。

#### 2. 新任保育者の不適応と保育者の多重役割問題

##### 2-1. 保育者の多重役割問題と保育者の適応・熟達化

では、なぜ上記のような新任保育者の不適応が生じるのであろうか。「勤務環境」や「保育技能」、「職場の人間関係」等の要因が考えられるが（加藤・安藤，2012）、筆者らの研究グループでは、「保育者の多重役割」を重要な要因の一つとして考えている。保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領にある通り、保育は環境を通して行うものとされている<sup>1,2,3</sup>。そして、この「環境を通した保育」において、保育者は、「子ども理解に基づいた環境構成

1 宮崎学園短期大学 2 認定こども園 東幼稚園 3 あおぞら幼稚園 4 桜ヶ丘幼稚園

者としての保育者」と「自身が構成した環境における、指導・支援者、子どもの手本・モデル、共同作業員としての役割を果たす人的環境としての保育者」という役割を同時的、即興的に行わなくてはならない (e.g., 保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領解説)。もちろん、事前に行う環境構成もあるが、その場で環境を作り替えたり、新たな環境を作ったりということも考えられよう。

つまり、保育者は目の前の子どもの姿を捉え、将来の子どもの姿を意識しながら環境を構成するとともに、その構成した環境の中で、自らをコントロールしつつ、時には指導・支援者、時には子どもの手本・モデル、時には子どもと同じ目線に立つ共同作業員的な役割を同時的にそして即興的に行うのである。保育現場を舞台に例えるならば、その舞台において、保育者は監督、脚本、演出、大道具等の役割も役者としての役割もこなさなくてはならない存在であるといえよう。

確かに自分で環境をつくり、同時に指導をするといったことは、保育者という仕事以外にもあるであろう。例えば、会社のプロジェクトのリーダーになれば、フォロワーの仕事内容を把握するとともに、仕事の環境をつくったり、フォロワーへの指示、指導もしたりしなくてはならないであろう。しかしながら、保育者が相手にするのは予測が難しい子どもである。我々は、自分が仕事をする時に同僚の役割がわかっているから (例：〇〇時まで～課に書類を提出すれば〇〇時まで処理してくれる)、つまり相手の行動が予測できるから仕事がスムーズにできる (自分の役割がこなせる) のである。一方で、その予測がつきにくい子ども相手では、自分の役割をこなすことは難しくなるであろう。先ほどの舞台の例でいえば、子ども役の子どものは、保育現場という舞台において、どのような動きをし、どのようなセリフを言うのが予測困難なのである。

このような「環境構成者としての役割」、「人的環境としての役割」をこなすだけでも、大変困難なことであるが、それに加えて、保育者には「保護者支援」や「地域の子育て支援」といった役割まで存在するのである<sup>4,5,6</sup>。もちろん、全ての役割を一人の保育者が大きく担うわけではないかもしれないが、保育者の“役割”としては存在することは確かであろう。ある程度、熟達化した保育者であれば、これらの役割をこなすのは可能であるかもしれないが、経験やそれに基づく学びも浅い新任保育者にとっては非常に困難なことであろう。

本研究では、このような保育者の多重役割による困難を「保育者の多重役割問題」として捉え、その多重役割を遂行する力を身につけることを「保育者の適応・熟達化」<sup>7</sup>と定義する。

## 2-2. 新任保育者の適応・熟達化を困難にするもの

このような、保育者の多重役割は新任保育者にとって、とても困難なことであるが、その多重役割を遂行する力を身につける (適応・熟達化) にあたり、キーワードとなってくるのが、「保育者の役割の不明瞭性 (保育の言語化の難しさ)」と「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」である。

まず、前者の「保育者の役割の不明瞭性 (保育の言語化の難しさ)」であるが、保育者が行う役割の内容は実に多様である。上記に保育者の役割を羅列したものの、それらはラベルをつけただけであり、その内容は様々である。例えば、保育者の役割として「一人ひとりの発達段階に合わせた保育をする」ということに異論はなくても、その方法は一つではないのである。つまり保育というものは、その性質上、言語化が難しいものであると考えられる。そうになると、マニュアル化されていないというよりもマニュアル化できないといった方が適切な表現かもしれない。

このような場合、新任保育者にとっては、「何を行うべきか」ということが、先輩保育者にとっては、「何を教えるべきか」ということが不明瞭になってしまうであろう。そして、そのような状

況が、保育が伝統芸能的、職人技的なものになることを招くとともに、保育現場における保育者育成の土壌が乏しくなってしまうことにも繋がるであろう。

次に後者の「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」について述べる。保育者の適応・熟達化に省察が寄与することは、既に指摘されている通りであり (e.g., 畠山, 2015; 金, 2009; 谷川, 2013; 上山・杉村, 2015; 吉村・吉岡・岩上・田代, 1997)、その省察には自身の保育活動に対するフィードバックは欠かせないものであろう。しかしながら、保育現場においては、「保育とその目的である子どもの発達との因果関係が不明瞭」であったり、「保育の効果が現れるまでに時間がかかる」場合もあつたりする。例えば、子どもに対する一つの声かけがどのような発達の効果をもたらしたのかを特定することは新任保育者でなくても難しいことであるし、毎日声をかけ続けて何週間か経った後にはじめて子どもの発達がみられることもあるであろう。現場経験の長い保育者であれば、子どもを観察する視点も養われており、自分の保育活動の効果は把握しやすいかもしれないが、子どもを観る視点がまだ十分に養われていない新任保育者には難しいことであろう。そうすると、新任保育者が適応・熟達するために自身の保育を省察することは、困難なことであると考えられる。

一方で、フィードバックの形式やタイミングが定まっていないということもフィードバックの不明瞭性として考えられる。例えば、高校教員であれば自分の教育活動の成果は、担当生徒の試験結果や大学受験の結果で捉えられるかもしれない。また、スポーツトレーナーであれば、担当選手の大会成績、作家であれば著書の売り上げや受賞、営業社員であれば営業成績といったように、自分の活動に対するフィードバックの形式やタイミングがある程度定められていると考えられる。しかしながら、保育現場において決まった形式やタイミングでフィードバックがあるということは考えにくい。子どもたちに対して、常に決まった試験があるわけでもないし、子どもの発達は、日々の園生活において、急に浮かび上がってくることもあるであろう。このように考えるとやはり、新任保育者は自身の保育を省察することが困難になるであろう。

### 3. 宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式新任保育者指導／支援チェックシートの開発

#### 3-1. チェックシートの開発と概要

以上のような、「保育者の多重役割問題」や「保育者の役割の不明瞭性（保育の言語化の難しさ）」、「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」を鑑みて、筆者らの研究グループは、宮崎県幼稚園連合会と協働し、宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式新任保育者指導／支援チェックシート（以下、「チェックシート」と記載）の開発に着手した。

このチェックシートには、4,5月版、9,10月版、2,3月版の全3版があり、それぞれに新任者用と指導・支援者用とがある。新任者用では、各月で新任保育者が「知るべきこと」、「理解するべきこと」、「学ぶべきこと」等が記載されている。そして、指導・支援者用には同様の内容が「指導・支援」すべき内容として記載されている。つまり、言語化が難しい保育活動において、言語化可能なもの、最低限各月に新任保育者に学習して欲しい内容が記載されている。そして、新任保育者、指導・支援者それぞれは、チェックシートに記載されている内容をこなした場合に、その日付を記入する（チェックする）形になっている（チェックシートの内容の詳細は付録参照）。このようなチェックシートにより、新任保育者の「不明瞭である保育者の多重役割の獲得」に寄与することが期待される。

そして、指導・支援者用だけでなく、新任者用も作成することで、「新任保育者の積極的な学び」や「新任保育者と指導・支援の保育者とのコミュニケーションの活性化」を促進し、新任保育者

が指導・支援者からの保育活動に対するフィードバックを得る機会の増加も想定している。また、新任保育者がチェックシートを使用することにより、自身のできている点、不足している点が明確になるであろう。これらにより、チェックシートが上記の「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」の解決に寄与することも期待される。さらに、両者がチェックシートを使用することで「教えたつもり・教わったつもり（伝えたつもり・伝えられたつもり）」を回避したりする効果も考えられよう。なお、指導・支援者用には、「教えたつもり」、「伝えたつもり」を避けるため、時々、新任の先生と一緒にチェックシートを確認してください」という文言を入れており、上記の効果を高めるよう工夫されている。

チェックシート作成の際には、現場の保育者（第3,4,6著者）、長期間の保育現場および保育者養成校での勤務経験を有する保育者養成校教員（第2著者）で構成される研究グループ内で項目を選定したり、宮崎県幼稚園主任教諭研修会での検討（小澤, 2017a,b）や宮崎県幼稚園連合会加盟園に対する調査を行ったりすることで、チェックシートの有効性向上に努めた。そして、チェックシートは、現在、4,5月版、9,10月版は完成しており、宮崎県幼稚園連合会加盟園に配布されている。2,3月版も2017年度中に完成予定である。

### 3-2. チェックシートの効果検証

上記の通り、チェックシートは4,5月版、9,10月版は完成しており、宮崎県幼稚園連合会加盟園に配布されている。そして、実際に園（指導・支援者）や新任保育者に対して、チェックシートの評価を求めているので、ここでは、4,5月版の結果について報告する。

#### 3-2-1. チェックシート（4,5月版）に対する園からの評価

宮崎県幼稚園連合会加盟園にチェックシートに関するFAXによる質問紙調査を行った。新任者があり、チェックシートを使用した17園（チェックシートの使用程度に関する質問に対して、「使用した」もしくは「やや使用した」と回答した園）から得られたデータについて分析を行った。ただし、質問項目によっては欠損値もあるため、必ずしも17園分のデータにはならない。

#### 【チェックシートの使いやすさ】

問：チェックシート（4,5月版）の使いやすさはいかがだったでしょうか。あてはまる数字に丸をつけてお答えください。

- ・とても使いにくかった (1) (0園/0%)
- ・使いにくかった (2) (0園/0%)
- ・やや使いやすかった (3) (2園/13.3%)
- ・使いやすかった (4) (12園/80.0%)
- ・とても使いやすかった (5) (1園/6.7%)      平均値：3.93

※平均値は括弧内の数値を基に算出したものである。

(例：とても使いにくかったは“1”) (以下同様)

※(%)は全体に占める割合である(以下同様)。

使用した園にとっては、チェックシートは概ね使用しやすかったようである。自由記述による回答(チェックシートの良かった点)においても、「場面の想定が分かりやすく使いやすい。」、「指導者用、新任保育者用が1部ずつ作成されていて、細部にわたって両者でチェック、確認がしや

すかった。」という意見があった。チェックシートの普及において、使いやすさというものは重要な要因である。しかしながら、この結果は配布した多くの園のうち、使用した園における結果である。「使いやすかったから使った」、「使いにくかったから使わなかった（こちらはデータには反映されない）」ということもあるので、この結果の解釈には留意が必要である。

### 【保育者の役割の不明瞭性（保育の言語化の難しさ）に対する効果】

#### ①新任保育者への指導・支援のしやすさ

問：チェックシート（4,5月版）があることで、新任者に指導・支援がしやすくなった。

- ・全くあてはまらない (1) (0園／0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (0園／0.0%)
- ・ややあてはまる (3) (1園／5.9%)
- ・あてはまる (4) (10園／58.8%)
- ・とてもあてはまる (5) (6園／35.3%)      平均値：4.29

#### ②新任保育者への指導・支援の明確さ

問：チェックシート（4,5月版）があることで、新任者に何を指導・支援すればよいのが明確になった。

- ・全くあてはまらない (1) (0園／0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (0園／0.0%)
- ・ややあてはまる (3) (0園／0.0%)
- ・あてはまる (4) (9園／52.9%)
- ・とてもあてはまる (5) (8園／47.1%)      平均値：4.47

これらの結果より、チェックシートは、「指導・支援者」の「何を教えたらいかがわからない」という問題、すなわち「保育者の役割の不明瞭性（保育の言語化の難しさ）」の問題を軽減し、新任保育者の適応・熟達化（多重役割を遂行する力を身につける）ことに寄与していると考えられる。自由記述による回答においても、「伝えないといけないことや、必要なことが分かりやすく、まとめてありとても良かった。」や「自分の教えなければならないことが明確にされていた」、「細かい項目ごとにわかれており、指導しやすかった。」という意見があった。

### 【保育活動に対するフィードバックの不明瞭性に対する効果】

#### ①新任保育者の積極的な学び

問：チェックシート（4,5月版）があることで、新任者が積極的に指導を受けようとするようになった。

- ・全くあてはまらない (1) (0園／0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (4園／23.5%)
- ・ややあてはまる (3) (9園／52.9%)
- ・あてはまる (4) (4園／23.5%)
- ・とてもあてはまる (5) (0園／0.0%)      平均値：3.00

## ②新任保育者とのコミュニケーションの活性化

問：チェックシート（4,5月版）を新任者と一緒に確認することで、その新任者とのコミュニケーションのきっかけになった。

- ・全くあてはまらない (1) (0園／0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (4園／23.5%)
- ・ややあてはまる (3) (1園／5.9%)
- ・あてはまる (4) (6園／35.3%)
- ・とてもあてはまる (5) (6園／35.3%)      平均値：3.82

チェックシートを使うことで、新任保育者の積極的な学びやコミュニケーションの活性化に繋がった園もあった。自由記述による回答においても、「新任者の思いや、今、何に悩んでいるのなどが分かりやすくなった」といった意見があった。チェックシートがあることで、新任保育者は、自身が学ぶべきものが明確になるとともに、過度に遠慮することなく、先輩保育者に指導を求めることができたり、双方がチェックシートをきっかけとしてコミュニケーションをとることができたりしたのかもしれない。このようななかで、先輩保育者から新任保育者へのフィードバックが促進されることもあろう。チェックシートが、「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」の解決に寄与する可能性が考えられる。

しかしながら、チェックシートの使用が新任保育者の積極的な学びやコミュニケーションの活性化に繋がらない園もあった。単にチェックシートの項目内容の改善だけではなく、その使い方にも注目していくべきであろう。

## 【「教えたつもり・伝えたつもり」の回避】

問：チェックシート（4,5月版）を新任者と一緒に確認することで、「教えたつもり・伝えたつもり」を避けることができた。

- ・全くあてはまらない (1) (0園／0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (0園／0.0%)
- ・ややあてはまる (3) (1園／6.3%)
- ・あてはまる (4) (12園／75.0%)
- ・とてもあてはまる (5) (3園／18.8%)      平均値：4.13

この結果より、チェックシートには「教えたつもり・伝えたつもり」を回避する効果があったといえよう。自由記述による回答においても、「伝えそびれが無いが、確認しながら指導が出来た」や「確認、伝える事が漏れていた場合、気付いて話す機会を持つ事ができる内容であった。」といった意見があった。やはり双方がチェックをする形式は有効であったといえよう。

## 【園からの評価について】

以上のように、使用した園からの得られたデータをみると、チェックシートには、保育者の役割の不明瞭性(保育の言語化の難しさ)や保育活動に対するフィードバックの不明瞭性の解決し、新任保育者の適応・熟達化を促進する効果がある可能性が示唆された。ただし、この結論は「チェックシートを使用し、かつ調査に協力してくれた園」から得られたデータを基に導き出されたものである。「使用してもよい見込みがないから使用しなかった園」や「良い効果はなかったが、

調査には協力してない園」の存在は否定することはできない。よって、解釈には留意が必要であるし、更なるチェックシートの効果検証が求められるであろう。

### 3-2-2. チェックシート（4,5月版）に対する新任保育者からの評価

平成 29 年宮崎県幼稚園教職員研修大会の新規採用部会において、質問紙調査を行った。チェックシートの使用の有無に関する質問（「あなたは、チェックシート（4,5月版）を使用しましたか？」）に対して、“はい”と回答した 15 名から得られたデータについて分析を行った。なお、上記の指導・支援者（園）からの評価と同様、以下の分析および考察は「チェックシートを使用した新任保育者」から得られたデータを基にしていることを留意すべきである（“使いにくいから”・“効果がなさそうだから”・“効果がなかったから”、使用しなかった、回答をしなかったという可能性も考えられる）。

#### 【チェックシートの使いやすさ】

問：チェックシート（4,5月版）の使いやすさはいかがだったでしょうか。あてはまる数字に丸をつけてお答えください。

- ・とても使いにくかった (1) (0人/0.0%)
- ・使いにくかった (2) (0人/0.0%)
- ・やや使いやすかった (3) (9人/60.0%)
- ・使いやすかった (4) (6人/40.0%)
- ・とても使いやすかった (5) (0人/0.0%)      平均値：3.40

使用した新任保育者にとっては、まずまずの使いやすさであったものの、指導・支援者に比べると（平均値：3.93）、新任保育者にとって、チェックシートはやや使いにくかったようである。自由記述による回答（チェックシートの良かった点）において、「分類ごとにチェックができ、分かりやすかった。」という意見がある一方、チェックシートの悪かった点として、「どのぐらいなら「理解できた」といえるのか、判断が難しかった。」という意見もあった。新任保育者にとってのチェックシートの使いやすさの改善が求められよう。

#### 【保育者の役割の不明瞭性（保育の言語化の難しさ）に対する効果】

##### ①学ぶべき点の明確化

問：チェックシート（4,5月版）があることで、今何を頑張ればよいのかが明確になった。

- ・全くあてはまらない (1) (0人/0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (0人/0.0%)
- ・ややあてはまる (3) (5人/33.3%)
- ・あてはまる (4) (7人/47.6%)
- ・とてもあてはまる (5) (3人/20.0%)      平均値：3.87

##### ②園が求めていることの明確化

問：チェックシート（4,5月版）があることで、園側が今の自分に何を求めているのかが明確になった。

- ・全くあてはまらない (1) (0人/0.0%)



- ・あまりあてはまらない (2) (1人/6.7%)
- ・ややあてはまる (3) (3人/20.0%)
- ・あてはまる (4) (9人/60.0%)
- ・とてもあてはまる (5) (2人/13.3%)      平均値：3.80

チェックシートを使用することで、自分が学ぶべき点や園からの要求が明確になるという効果はある程度あったようである。自由記述による回答にも、「どのような仕事があるのかやどのようにすればいいのかが分かりやすく良かったです。」という意見があった。これらの結果より、上記の「保育者の役割の不明瞭性（保育の言語化の難しさ）」という問題の解決に対し、チェックシートが役立つことが示唆された。

### 【保育活動に対するフィードバックの不明瞭性に対する効果】

#### ①新任保育者の積極的な学び

問：チェックシート（4,5月版）があることで、指導・支援して下さる先生に積極的に指導を受けるようになった。

- ・全くあてはまらない (1) (0人/0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (1人/6.7%)
- ・ややあてはまる (3) (4人/26.7%)
- ・あてはまる (4) (8人/53.3%)
- ・とてもあてはまる (5) (2人/13.3%)      平均値：3.73

問：チェックシート（4,5月版）があることで、指導・支援して下さる先生に質問をしやすくなった。

- ・全くあてはまらない (1) (0人/0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (1人/6.7%)
- ・ややあてはまる (3) (4人/26.7%)
- ・あてはまる (4) (6人/40.0%)
- ・とてもあてはまる (5) (4人/26.7%)      平均値：3.87

#### ②指導・支援者とのコミュニケーションの活性化

問：チェックシート（4,5月版）を指導・支援をして下さる先生と一緒に確認することで、その先生とのコミュニケーションのきっかけとなった。

- ・全くあてはまらない (1) (0人/0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (0人/0.0%)
- ・ややあてはまる (3) (5人/33.3%)
- ・あてはまる (4) (6人/40.0%)
- ・とてもあてはまる (5) (4人/26.7%)      平均値：3.93

#### ③新任保育者の自己評価の妥当性向上

問：チェックシート（4,5月版）があることで、保育者として今の自分がどの程度できているのか、何が足りないのかが明確になった。

- ・全くあてはまらない (1) (0人/0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (0人/0.0%)
- ・ややあてはまる (3) (4人/26.7%)
- ・あてはまる (4) (8人/53.3%)
- ・とてもあてはまる (5) (3人/20.0%)      平均値：3.93

新任保育者の結果からも、チェックシートが新任保育者の積極的な学びやコミュニケーションの活性化をもたらすことが示唆された。自由記述による回答にも、良かった点として、「何が分からないのか、何を質問すればいいのかが分かること。」という意見があった。このことから、チェックシートが、「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」の解決に寄与する可能性が考えられる。また、新任保育者の積極的な学びは、指導・支援者の先生（先輩保育者）の負担軽減にも繋がるため、重要な要素であると考えられる。さらに、コミュニケーションの活性化は、新任保育者の保育活動へのフィードバックだけではなく、新任保育者が保育現場で安心して仕事ができることにも繋がるであろう。ただし、あまり効果がなかった新任保育者もいたことから、指導・支援者用と同様に、「使い方」にも注目して検討を進めていきたい。

一方、チェックシートは新任保育者の自己評価の妥当性向上に寄与ことが示された。自由記述による回答でも「自分のわかっていないところを把握できた。」「自分を振り返る良い機会となった。」という意見があった。この結果も、チェックシートが、「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」の解決に寄与する可能性を示唆するものといえよう。

#### 【「教わったつもり・伝えられたつもり」の回避】

問：チェックシート（4,5月版）を指導・支援をしてくださる先生と一緒に確認することで、「教わったつもり・伝えられたつもり」を避けることができた。

- ・全くあてはまらない (1) (0人/0.0%)
- ・あまりあてはまらない (2) (1人/6.7%)
- ・ややあてはまる (3) (4人/26.7%)
- ・あてはまる (4) (6人/40.0%)
- ・とてもあてはまる (5) (4人/26.7%)      平均値：3.87

新任保育者の結果からも、チェックシートには「教わったつもり・伝えられたつもり」を回避する効果があったといえよう。

#### 【新任保育者からの評価について】

以上のように、新任保育者の結果からも、チェックシートの効果が示されたと考えられる。しかしながら、数値をみると、いずれの観点（項目）においても改善の余地がみられる。更に使いやすく、更に効果があるよう検討を重ねていきたい。

#### 4. 新任保育者の適応・熟達化を促す保育現場の構築に向けて

本研究グループは、新任保育者の適応・熟達化に向けて取り組んでいる。そして、その適応・熟達化を保育者の多重役割問題から捉え、その解決の一つとして、チェックシートの開発を行っている。今後はチェックシートの効果検証、改善、普及が課題として考えられよう。しかしなが

ら、チェックシートだけでは、この問題が解決するとは考えていない。今後は、チェックシートの活用も含めて、どのような保育現場の体制が新任保育者の適応・熟達化を促すのかについて検討していくことが求められよう。ここでいう保育現場の体制については、単に園内研修やカンファレンスだけではなく、現場の組織体制や役割分担、雰囲気等々、広い観点でみていくことが重要である。新任保育者の育成に力を入れている園や、成功している園に研究者が赴き、新任保育者や指導・支援をする保育者（先輩保育者）から継続的に詳細なデータを得る必要も出てくるであろう。ただし、チェックシートの活用も含めた保育現場の体制の効果検証のためには、新任保育者の適応・熟達化の基準が必要である。つまり、何をもって新任保育者が適応・熟達化をしたのかが明確でなければ、各保育現場の体制が有効であるか否かの議論ができないということである。しかしながら、この問題は簡単なことではないであろう。それは、「保育の質」や「保育者の専門性」の議論が現在も行われていることにも表れていると考えられる。この点については、先行の議論や保育現場の意見を基に進めていくことが重要であろう。

加藤・安藤（2015）が指摘するように、先行研究においては新任保育者も含めた保育者の不適応が多数指摘されているものの、そのような保育者に対する具体的な対応に関する実践報告は少ない。そのような中で、新任保育者の適応・熟達化に関する取り組みに言及した研究としては、「保育実践を共有している保育者との話し合い（対話）」（金，2009）、「新任保育者に対する初期の園内研修」（仲野・金武，2011；仲野・金武・田中，2010）、「新人保育士と先輩保育士のペアによるクラス運営方式」・「リーダー保育士を中心としたサポート体制」・「職務基準書を介した保育の振り返り」（宮崎，2014）、「インシデント・プロセス法による保育カンファレンス」（原，2014）、「心理教育“サクセスフル・セルフ”」（加藤・安藤，2015）、「リカレント教育」（石本，2016）、「先輩保育士による職場サポートと職場体制」（宮崎，2016）、「保育実践現場と保育者養成教員の協働による OJT」（長谷，2017）などがある。このような分野の研究は、新任保育者の適応・熟達化に寄与するものであろう。

しかしながら、研究者が保育現場に介入する以前から、保育現場は、保育者育成に関する様々な効果的な取り組みをしていると考えられる。保育現場と保育者養成校の協働により、それを明確に記述することで、さらに効果的・効率的な取り組みになるよう反省することが可能になるであろう。また、記述した内容を他の園が参考にできるように明示することで、全体的な保育現場の質の向上に繋がることも期待される。

本論では保育者の多重役割問題を「保育者の役割の不明瞭性（保育の言語化の難しさ）」、「保育活動に対するフィードバックの不明瞭性」の二つから考えたが、保育者が多重役割を同時的・即興的に行う、また役割を切り替えながら行うという側面も多重役割問題の重要な要素である。今後は、同時的・即興的ないし、切り替えながら多重役割を遂行するということは、保育者にとってどのようなことであるのか、またどのようにして可能となるのか等についても検討を進めていくべきであろう。

冒頭に述べたように、新任保育者の不適応問題（新任保育者の適応・熟達化）は、保育現場だけではなく、社会的にも重要な問題である。今後も保育現場と保育現場との協働により、この問題に取り組んでいくことが求められよう。

## 引用文献

- 原 孝成 (2014). インシデント・プロセス法による保育カンファレンスが新任保育士の専門的発達に及ぼす効果 鎌倉女子大学紀要, 21, 43-54.
- 長谷 範子 (2017). 保育実践現場と保育者養成の共働の試み—新任保育者の育ちを支えるために— 四天王寺大学紀要, 63, 277-287.
- 畠山 寛 (2015). 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」—保育者の想起に基づいて— 保育学研究, 53, 17-27.
- 石本 真紀 (2016). 新人保育者のためのリカレント教育 保育・教育・福祉研究, 14, 83-91.
- 加藤 由美・安藤 美華代 (2015). 新任保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育 “サクセスフル・セルフ” のプロセス評価研究 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 160, 19-28.
- 加藤 由美・安藤 美華代 (2012). 新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 151, 23-32.
- 金 玫志 (2009). 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方—保育実践後の「保育者間の話し合い (対話)」の中から— 保育学研究, 47, 66-78.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針
- 宮崎 静香 (2014). 新人保育士が保護者に対処する過程で求められる職場体制の在り方—社会福祉法人 A 会 A 保育園のインタビュー調査を通して— 東洋大学大学院紀要, 51, 219-243.
- 宮崎 静香 (2016). 新人保育士の保護者対応を支える先輩保育士による職場体制～保育所における主任保育・園長へのインタビュー調査から～ 浦和大学・浦和大学短期大学部 浦和論叢, 54, 107-122.
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- 仲野 悦子・金武 宏泰 (2011). 新任保育者における 1 年間の園内研修を終えて 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 43, 103-116.
- 仲野 悦子・金武 宏泰・田中 まさ子 (2010). 新任保育者に対する初期の園内研修の取り組み 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 42, 29-41.
- 小澤 拓大 (2017a). 若手保育者の適応・成長に向けて 宮崎県幼稚園主任教諭研修会 (平成 29 年 1 月 27 日)
- 小澤 拓大 (2017b). 宮崎県幼稚園連合会／宮崎学園短期大学式新任保育者指導・支援チェックシートの作成に向けて 宮崎県幼稚園主任教諭研修会 (平成 29 年 7 月 6 日)
- 小澤 拓大 (2017c). 宮崎県幼稚園連合会／宮崎学園短期大学式新任保育者指導・支援チェックシートの作成 平成 29 年度宮崎県幼稚園教職員研修大会 (平成 29 年 8 月 3 日)
- 小澤 拓大 (2017d). 多重役割を担う新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の検討 第 1 回保育者養成学術フォーラム分科会 C (於：宮崎学園短期大学) (平成 29 年 9 月 15 日)
- 小澤 拓大 (2017e). 新任保育者の適応・熟達化に向けて 宮崎県幼稚園主任教諭研修会 (平成 30 年 1 月 18 日)
- 小澤 拓大・野坂 敬 (2016). 新任保育者の保育現場への適応に向けて——保育現場と保育者養成校の包括的協働についての提言—— 宮崎学園短期大学紀要, 8, 16-24.
- 小澤 拓大・大坪 祥子・三宅 貴之・溝口 充子 (2017). 保育現場との協働による宮崎県若手保

育者の不適応の検討——平成 27 年度宮崎県幼稚園教職員研修大会における調査から——  
宮崎学園短期大学紀要, 9, 36-46.

谷川 夏海 (2013). 新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して— 保育学研究,  
51, 105-116.

上山 瑠津子・杉村 伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連  
教育心理学研究, 63, 401-411.

吉村 香・吉岡 晶子・岩上 節子・田代 和美 (1997). 保育者の成長における実践と省察 保育  
学研究, 35, 68-75.

## 付記

本研究の一部は、平成 29 年度宮崎県幼稚園教職員研修大会（小澤, 2017c）、および第 1 回保育者養成学術フォーラム（分科会 C）（小澤, 2017d）、宮崎県幼稚園主任教諭研修会（平成 30 年 1 月 18 日）（小澤, 2017e）にて発表されている。

## 注

- 1 保育所保育指針の第 1 章総則 1 保育所保育における基本原則 (1) 保育所の役割イには、「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境をとおして、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。」と記されている。
- 2 幼稚園教育要領の第 1 章総則第 1 幼稚園教育の基本には、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」と記されている。
- 3 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の第 1 章総則第 1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等 1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本には、「乳幼児期の教育は、子どもの健全な身体の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成 18 年法律第 77 号。以下「認定こども園法」という。）第 2 条第 7 項に規定する目的及び第 9 条に掲げる目標を達成するため、乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含めた園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない。」と記されている。
- 4 保育所保育指針の第 1 章総則 1 保育所保育における基本原則 (1) 保育所の役割ウには、「保育所は、入所する子どもを保育するとともに、家庭や地域の様々な社会資源との連携を図りながら、入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援等を行う役割を担うものである。」と記されている。
- 5 幼稚園教育要領の第 3 章教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項 2

には、「幼稚園の運営に当たっては、子育ての支援のために保護者や地域の人々に機能や施設を開放して、園内体制の整備や関係機関との連携及び協力に配慮しつつ、幼児期の教育に関する相談に応じたり、情報を提供したり、幼児と保護者との登園を受け入れたり、保護者同士の交流の機会を提供したりするなど、幼稚園と家庭が一体となって幼児と関わる取組を進め、地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよう努めるものとする。」と記されている。

- 6 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の第4章子育ての支援第2 幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育ての支援 8 には、「保護者に育児不安等が見られる場合には、保護者の希望に応じて個別の支援を行うよう努めること。」と記されているし、第4章子育ての支援第3 地域における子育て家庭の保護者等に対する支援 3 には、「幼保連携型認定こども園は、地域の子どもが健やかに育成される環境を提供し、保護者に対する総合的な子育て支援を推進するため、地域における乳幼児期の教育及び保育の中心的な役割を果たすよう努めること。」と記されている。
- 7 「保育者の適応・熟達化」の観点は、本研究で言及されている多重役割を遂行する力を身につけること以外にも多数あるであろう。例えば、「保育現場になれる」、「他の保育者との人間関係・連携がうまくいく」、「やりがいをもって仕事ができる」も観点としては含めることが妥当であろう。本論ではこのような観点を否定するわけではなく、とりわけ「多重役割を遂行する力」に言及する。今後は他の観点も含め「保育者の適応・熟達化」を捉えていくことも重要である。

## 付録：宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式新任保育者指導／支援チェックシート

ここでは紙面の都合上、「1. チェックシートの使い方（4,5月版）（新任者用）」、「2. チェックシートの使い方（4,5月版）（指導・支援者用）」、「3. チェックシートの項目（4,5月版）（新任者用）」、「4. チェックシート項目（4,5月版）（指導・支援者用）」、「5. チェックシート項目（9,10月版）（新任者用）」、「6. チェックシート項目（9,10月版）（指導・支援者用）」を記載する。

## 1. チェックシートの使い方（4,5月版）

## チェックシートの使い方

ここでは、チェックシートの使い方を説明します。

	チェック欄 (日付を書く)
園の保育指針・理念を理解した	4/3
年間指導計画の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を聞いた	
期間指導計画の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を聞いた	
月間指導計画の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を聞いた	
月間指導計画の立て方等についてわからない点を質問した	
月間指導計画を作成した	
月間指導計画の反省の仕方・反省の記入の仕方を理解した	
月間指導計画の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を理解した	
週案の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を聞いた	4/5
週案の立て方等についてわからない点を質問した	
週案を作成した	
週案の反省の仕方・反省の記入の仕方を理解した	
週案の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を理解した	

理解した・聞いた等の日付を書いてください。  
(チェック欄は順番通りに埋まらないこともあります)

チェック欄が埋まらない場合は、ただ待っているのではなく  
自分から積極的に尋ねたり、質問したりしましょう。

2. チェックシートの使い方 (4,5月版) (指導・支援者用)

### チェックシートの使い方

ここでは、チェックシートの使い方を説明します。

	チェック欄 (行った人の名前と日付を書く)
園の教育・保育指針、理念を伝えた	伊藤4/3
年間指導計画の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を教えた	
期間指導計画の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を教えた	
月間指導計画の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を教えた	
週案の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を教えた	
日案の立て方・提出方法(期限等)・保管方法を教えた	佐藤4/6 伊藤4/12
日案の反省の仕方・反省の記入の仕方を教えた	
週案の反省の仕方・反省の記入の仕方を教えた	
月間指導計画の反省の仕方・反省の記入の仕方を教えた	
研修報告書(復命書)の書き方を教えた	
前年度の子どもの育ちを、幼稚園幼児指導要録を見せて教えた	鈴木4/20

行った(教えた・伝えた等)人の名前とその日付を書いてください。

教えたりするのは一度とは限らないと思います。  
その場合は複数書いてください。

「教えたつもり」、「伝えたつもり」を避けるため、時々、新任の先生と一緒にチェックシートを確認してください。



### 3. チェックシートの項目（4,5月版）（新任者用）

#### ①保育の計画

「園の保育指針・理念を理解した」、「年間指導計画の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を聞いた」、「期間指導計画の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を聞いた」、「月間指導計画の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を聞いた」、「月間指導計画の立て方等についてわからない点を質問した」、「月間指導計画を作成した」、「月間指導計画の反省の仕方・反省の記入の仕方を理解した」、「月間指導計画の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を理解した」、「週案の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を聞いた」、「週案の立て方等についてわからない点を質問した」、「週案を作成した」、「週案の反省の仕方・反省の記入の仕方を理解した」、「週案の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を理解した」、「日案の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を聞いた」、「日案の立て方等についてわからない点を質問した」、「日案を作成した」、「日案の反省の仕方・反省の記入の仕方を理解した」、「日案の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を理解した」、「研修報告書（復命書）の書き方を理解した」、「前年度の子どもの育ちを、幼稚園幼児指導要録を見て理解した」

#### ②保育の内容

「1学期に歌う歌を理解し、楽譜を受け取り、練習した」、「実際に弾いた上で、ピアノ伴奏・リズムの取り方の確認をしてもらった」、「絵本の選び方（保育方針・季節・年齢との合致、長さ・大きさ・冊数）を教えてもらい、考えて選ぶようになった」、「絵本の読み聞かせの仕方を見て学び、実践した」、「担当クラスの子どもの発達段階に応じた「はさみ・のり」の教え方を具体的に理解した」、「登園した子どもの所持品の始末の仕方を理解した」、「担当クラスの全体的な発達段階を理解した」、「担当クラスの子どもの発達段階に応じた「トイレ指導」の仕方を具体的に理解した」、「担当クラスの子どもの発達段階に応じた「手洗い・うがい指導」の仕方を具体的に理解した」

#### ③給食時の援助

「給食の準備の仕方について理解した」、「食事の挨拶や食事のマナーについて理解した」、「食欲不振・偏食の子どもへの配慮について聞いた」、「食欲不振・偏食の子どもへの配慮についてわからない点を質問した」、「食欲不振・偏食の子どもへの配慮について実践した」、「食物アレルギーのある子どもの誤食の危険性・重大さがわかり、誤食防止について理解した」、「食後の片付けや歯磨き等について理解した」

#### ④環境整備

「季節に合う保育室内の壁面の作り方を理解した」、「子どもの動線を考えた保育室内の机や椅子等の配置の仕方を理解した」、「清掃の基本を理解した」、「子どもの作品等の貼り方・置き方を理解した」、「ごみの扱い方（分別方法・出し方）を理解した」、「動植物の世話の仕方（餌やり・水やり等）を理解した」、「修理箇所・破損箇所があった際の迅速な対応（報告等）を理解した」

#### ⑤子どもとのかかわり（特別な配慮を必要とする子どもへの対応を含む）

「特別な支援が必要な子、その保護者への対応の仕方について聞いた」、「虐待についての基本

的な知識を理解した」、「メガネをかけている子への配慮について理解した」、「子ども同士がケンカしたときの両者への対応について理解した」、「泣いている子どもへの対応について理解した」

#### ⑥保育業務

「出席簿の記入・管理について理解した」、「用品用具の補充代等の管理について理解した」、「園の教材（おもちゃ・絵の具・折り紙・画用紙等）の置き場所や使い方を理解した」、「園の絵本の置き場所や管理方法を理解した」、「園の遊具の置き場所や使い方を理解した」、「園の楽器の置き場所や使い方を理解した」、「バス添乗業務について理解した」、「早番・遅番の業務について理解した」

#### ⑦服務規程

「園の就業時間、勤務体制、保育時間について理解した」、「出勤簿の記入の仕方、有給休暇の日数・取り方について理解した」、「遅刻・早退・欠勤する場合の対応を理解した」、「出退勤時間や出勤時・勤務時の服装・身だしなみについて理解した」、「物品購入起案書等の事務的な書類の書き方を理解した」、「個人の携帯電話・スマートフォンの園内での取り扱いについて理解した」

#### ⑧電話対応・来客対応

「電話の掛け方・受け方について理解した」、「来客への対応の仕方について理解した」

#### ⑨情報管理

「個人情報の適切な管理方法について理解した」、「守秘義務の重要性（SNSに関することも含む）について理解した」、「他のクラス担任や主任・園長への伝達の仕方、メモの残し方（書き方）を理解した」

#### ⑩保護者対応

「保護者に対する言葉遣いを理解した」、「保護者からの質問に対する対応の仕方（例：あいまいな返答は避ける）を理解した」、「子どもの病気による早退に関する保護者への連絡について理解した」、「保護者とのトラブルが生じた際には一人で悩まずに相談できることがわかった」、「おたより帳・連絡帳の書き方・使い方を理解した」、「おたより帳・連絡帳は安易に返答せず、相談するということを理解した」、「登園時・降園時の保護者とのやり取りについて理解した」、「子どもの外傷の処置・保護者への伝え方について理解した」

#### ⑪安全・衛生・危機管理

「子どものケガ・病気や感染症が起きた時の対処方法について理解した」、「AEDの取り扱いについて理解した」、「緊急時の通報・連絡について理解した」、「緊急時の避難経路・場所・保護者との連絡の取り方について理解した」、「緊急時の出品の中身（特に名簿）について理解した」、「消火器の場所を理解した」、「自由遊びの際の子ども遊びの見守り方・目の配り方について理解した」、「園外へ行くときの安全管理（子どもの見方・持ち物等）について理解した」、「出席停止の病気・感染症とその対応について理解した」、「担当クラスの子どもの今までの大きな

病気やケガについて理解した」、「嘔吐物の処理について理解した」、「汚れた下着の処理の仕方について理解した」、「子どもの持参した薬の取り扱い・投薬・服薬について理解した」、「おもちゃ・遊具の清掃・消毒の仕方を理解した」

#### 4. チェックシート項目（4,5月版）（指導・支援者用）

##### ①保育の計画

「園の教育・保育指針、理念を伝えた」、「年間指導計画の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を教えた」、「期間指導計画の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を教えた」、「月間指導計画の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を教えた」、「週案の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を教えた」、「日案の立て方・提出方法（期限等）・保管方法を教えた」、「日案の反省の仕方・反省の記入の仕方を教えた」、「週案の反省の仕方・反省の記入の仕方を教えた」、「月間指導計画の反省の仕方・反省の記入の仕方を教えた」、「研修報告書（復命書）の書き方を教えた」、「前年度の子どもの育ちを、幼稚園幼児指導要録を見せて教えた」

##### ②保育の内容

「1学期に歌う歌を教え、楽譜を渡した」、「実際に弾いてもらった上で、ピアノ伴奏・リズムの取り方の確認をした」、「絵本の選び方（保育方針・季節・年齢との合致、長さ・大きさ・冊数）を教えた」、「絵本の読み聞かせの仕方を実際にやってみせた」、「担当クラスの子どもの発達段階に応じた「はさみ・のり」の教え方を具体的に伝えた」、「登園した子どもの所持品の始末の仕方を教えた」、「担当クラスの全体的な発達段階を伝えた」、「担当クラスの子どもの発達段階に応じた「トイレ指導」の仕方を具体的に伝えた」、「担当クラスの子どもの発達段階に応じた「手洗い・うがい指導」の仕方を具体的に伝えた」

##### ③給食時の援助

「給食の準備の仕方について具体的に順序立てて教えた」、「食事の挨拶や食事のマナーについて教えた」、「食欲不振・偏食の子どもへの配慮について教えた」、「食物アレルギーのある子どもの誤食の危険性・重大さについて伝え、誤食防止について教えた」、「食後の片付けや歯磨き等について具体的に順序立てて教えた」

##### ④環境整備

「季節に合う保育室内の壁面の作り方を教えた」、「子どもの動線を考えた保育室内の机や椅子等の配置の仕方を教えた」、「清掃の基本を教えた」、「子どもの作品等の貼り方・置き方を教えた」、「ごみの扱い方（分別方法・出し方）を教えた」、「動植物の世話の仕方（餌やり・水やり等）を教えた」、「修理箇所・破損箇所があった際の迅速な対応（報告等）を教えた」

##### ⑤子どもとのかかわり（特別な配慮を必要とする子どもへの対応を含む）

「特別な支援が必要な子、その保護者への対応の仕方について教えた」、「虐待についての基本的な知識を教えた」、「メガネをかけている子への配慮について教えた」、「子ども同士がケンカしたときの両者への対応について教えた」、「泣いている子どもへの対応について教えた」

##### ⑥保育業務

「出席簿の記入・管理について教えた」、「用品用具の補充代等の管理について教えた」、「園の

教材（おもちゃ・絵の具・折り紙・画用紙等）の置き場所や使い方を教えた」、「園の絵本の置き場所や管理方法を教えた」、「園の遊具の置き場所や使い方を教えた」、「園の楽器の置き場所や使い方を教えた」、「バス添乗業務について教えた」、「早番・遅番の業務について教えた」

#### ⑦ 服務規程

「園の就業時間、勤務体制、保育時間について教えた」、「出勤簿の記入の仕方、有給休暇の日数・取り方について教えた」、「遅刻・早退・欠勤をする場合の対応を教えた」、「出退勤時間や出勤時・勤務時の服装・身だしなみについて教えた」、「物品購入起案書等の事務的な書類の書き方を教えた」、「個人の携帯電話・スマートフォンの園内での取り扱いについて教えた」

#### ⑧ 電話対応・来客対応

「電話の掛け方・受け方について教えた」、「来客への対応の仕方について教えた」

#### ⑨ 情報管理

「個人情報適切な管理方法について教えた」、「守秘義務の重要性（SNSに関することも含む）について教えた」、「他のクラス担任や主任・園長への伝達の仕方、メモの残し方（書き方）を教えた」

#### ⑩ 保護者対応

「保護者に対する言葉遣いを教えた」、「保護者からの質問に対する対応の仕方（例：あいまいな返答は避ける）を教えた」、「子どもの病気による早退に関する保護者への連絡について教えた」、「保護者とのトラブルが生じた際には一人で悩まずに相談することを伝えた」、「おたより帳・連絡帳の書き方・使い方を教えた」、「おたより帳・連絡帳は安易に返答せず、相談するということを教えた」、「登園時・降園時の保護者とのやり取りについて教えた」、「子どもの外傷の処置・保護者への伝え方について教えた」

#### ⑪ 安全・衛生・危機管理

「子どものケガ・病気や感染症が起きた時の対処方法について教えた」、「AEDの取り扱いについて教えた」、「緊急時の通報・連絡について教えた」、「緊急時の避難経路・場所・保護者との連絡の取り方について教えた」、「緊急時の持出品の中身（特に名簿）について教えた」、「消火器の場所を説明した」、「自由遊びの際の子ども遊びの見守り方・目の配り方について教えた」、「園外へ行くときの安全管理（子どもの見方・持ち物等）について教えた」、「出席停止の病気・感染症とその対応について教えた」、「担当クラスの子どもの今までの大きな病気やケガについて教えた」、「嘔吐物の処理について教えた」、「汚れた下着の処理の仕方について教えた」、「子どもの持参した薬の取り扱い・投薬・服薬について教えた」、「おもちゃ・遊具の清掃・消毒の仕方を教えた」

※詳細は割愛するが、4,5月版（新任者用、指導・支援者用）には付録として、「清掃の基本」、「バスの添乗業務」、「電話対応」、「来客対応」の詳細の参考が記載されている（ただし、園によってやり方が異なる場合もあると考えられたため、実際には園に合わせて欲しい旨を記している）。

## 5. チェックシート項目 (9,10月版) (新任者用)

## ①保育の計画

「1 学期の振り返りをした」、「2 学期の子どもの育ちの見通しを聞いた園の教育・保育指針、理念を再確認した」、「園の教育・保育指針、理念を再確認した」、「各々の子どもに合った 2 学期の「ねらい」の立て方を聞いた」、「2 学期の行事について内容やそれに向けての流れを聞いた」、「2 学期の保育内容や指導計画の立て方を聞いた」

## ②保育の内容

【歌】「2 学期に合った (季節や発達に合った) 曲を聞き、楽譜をもらった」、「【絵本・紙芝居】「2 学期に合った絵本・紙芝居の選び方を聞いた」、「【手遊び・歌遊び】「2 学期に合った手遊び・歌遊びを聞いた」、「わらべうたの歌や遊び方を聞いた」、「手遊び・歌遊びの工夫・アレンジの仕方を聞いた」、「【絵画】「2 学期に合った画材・題材の選び方を聞いた」、「子どもが描きたくなる導入の仕方を聞いた」、「【製作】「2 学期に合った素材・題材の選び方を聞いた」、「廃材を使った製作の仕方を聞いた」、「【運動遊び】「年齢に応じた様々な運動遊びと援助の仕方を聞いた」、「【劇遊び】「先輩保育者の劇遊びを見て、劇遊びのねらい、楽しさを知った」、「劇遊びの導入の仕方を具体的に聞いた」、「【音楽遊び】「先輩保育者の音楽遊びを見て、音楽遊びのねらい、楽しさを知った」、「園にある楽器の種類と数を聞いた」、「園の楽器の使い方や置き場所を聞いた」、「【園外保育】「園外保育の目的を聞いた」、「園外保育で子どもに経験させたい内容を聞いた」、「園外保育の下見 (目的地・ルート等) で確認すべきことを聞いた」、「園外保育の計画書・申請書の書き方を聞いた」、「その他、園外保育の実施にあたり、必要なことを聞いた (例: 保護者への プリント配布・引率者の確認・雨天時の計画・移動手段 (手配)・緊急時の対応・準備物の確認)」、「【行事】「各行事 (運動会・発表会等) の目的を聞いた」、「資料 (写真・動画・昨年度のプログラム等) を基に各行事のイメージがわいた」、「各行事のプログラムの内容や順番等の構成の仕方を聞いた」、「各行事における担当業務を聞いた」、「各行事の開催場所のイメージ (広さ・機材等) を聞いた (自園以外で開催する場合)」、「各行事で使用するものやその使い方を聞いた」、「各行事の当日までの日程 (道具・場所の使用順など) を聞いた」、「各行事の当日を子どもたちが楽しみに迎えられるための計画の立て方を聞いた」

## ③子どもとのかかわり

「夏期休業明けの予想される子どもの姿を一緒に考えた」、「夏期休業明けに登園を渋る子どもがいた場合の対応を一緒に考えた」、「各行事への取り組みの中で、予想される子どもの姿を一緒に考えた」、「各行事への取り組みの中で、登園を渋る子どもがいた場合、その対応を一緒に考えた」、「発達に応じた子ども同士のかかわりの捉え方、援助の仕方を聞いた」

## ④保護者対応

「子どもがけがをした場合、その「時間・場所・対処」を正確に記録し、伝えることを聞いた」、「各行事の「ねらい」をわかりやすく保護者に伝える方法を聞いた」、「各行事に向かう子どもの姿を具体的に保護者に伝える工夫を聞いた」

## ⑤安全・衛生・危機管理

「緊急時の避難経路・場所・保護者との連絡の取り方および通報について再確認した」、「自由

遊びの際の子どもの遊びの見守り方・目の配り方について再確認した」、「園外へ行くときの安全管理（子どもの見方・持ち物等）について再確認した」、「出席停止の病気・感染症とその対応について再確認した」、「熱中症予防（水分補給・帽子着用の徹底）について聞いた」、「AEDの置き場所や使用法について再確認した」、「日本スポーツ振興センター災害給付金の手続きの仕方について聞いた」

#### ⑥その他

「次年度の園児募集要項を読み、流れを聞いた」、「自分が迷ったり、不安に思った事は、いつでも、何度でも先輩保育者に相談していいことがわかった」

### 6. チェックシート項目（9,10月版）（指導・支援者用）

#### ①保育の計画

「1 学期の振り返りをしたことを確認した」、「2 学期の子どもの育ちの見通しを教えた」、「園の教育・保育指針、理念を再確認した」、「各々の子どもに合った2 学期の「ねらい」の立て方を教えた」、「2 学期の行事について内容やそれに向けての流れを教えた」、「2 学期の保育内容や指導計画の立て方を教えた」

#### ②保育の内容

【歌】「2 学期に合った（季節や発達に合った）曲を教え、楽譜を渡した」、【絵本・紙芝居】「2 学期に合った絵本・紙芝居の選び方を教えた」、【手遊び・歌遊び】「2 学期に合った手遊び・歌遊びを教えた」、「わらべうたの歌や遊び方を教えた」、「手遊び・歌遊びの工夫・アレンジの仕方を教えた」、【絵画】「2 学期に合った画材・題材の選び方を教えた」、「子どもが描きたくなる導入の仕方を教えた」、【製作】「2 学期に合った素材・題材の選び方を教えた」、「廃材を使った製作の仕方を教えた」、【運動遊び】「年齢に応じた様々な運動遊びと援助の仕方を教えた」、【劇遊び】「劇遊びをやって見せ、劇遊びのねらい、楽しさを知らせた」、「劇遊びの導入の仕方を具体的に教えた」、【音楽遊び】「音楽遊びをやって見せ、音楽遊びのねらい、楽しさを知らせた」、「園にある楽器の種類と数を教えた」、「園の楽器の使い方や置き方を教えた」、【園外保育】「園外保育の目的を教えた」、「園外保育で子どもに経験させたい内容を教えた」、「園外保育の下見（目的地・ルート等）で確認すべきことを教えた」、「園外保育の計画書・申請書の書き方を教えた」、「その他、園外保育の実施にあたり、必要なことを教えた（例：保護者へのプリント配布・引率者の確認・雨天時の計画・移動手段（手配）・緊急時の対応・準備物の確認）」、【行事】「各行事（運動会・発表会等）の目的を教えた」、「資料（写真・動画・昨年度のプログラム等）を基に各行事のイメージを伝えた」、「各行事のプログラムの内容や順番等の構成の仕方を教えた」、「各行事における担当業務を教えた」、「各行事の開催場所のイメージ（広さ・機材等）を伝えた（自園以外で開催する場合）」、「各行事で使用するものやその使い方を教えた」、「各行事の当日までの日程（道具・場所の使用順など）を教えた」、「各行事の当日を子どもたちが楽しみに迎えられるための計画の立て方を教えた」

#### ③子どもとのかかわり

「夏期休業明けの予想される子どもの姿を一緒に考えた」、「夏期休業明けに登園を渋る子どもがいた場合、その対応を一緒に考えた」、「各行事への取り組みの中で、予想される子どもの姿

を一緒に考えた」、「各行事への取り組みの中で、登園を渋る子どもがいた場合、その対応を一緒に考えた」、「発達に応じた子ども同士のかかわりの捉え方、援助の仕方を教えた」

④保護者対応

「子どもがけがをした場合、その「時間・場所・対処」を正確に記録し、伝えるよう教えた」、「各行事の「ねらい」をわかりやすく保護者に伝える方法を教えた」、「各行事に向かう子どもの姿を具体的に保護者に伝える工夫を教えた」

⑤安全・衛生・危機管理

「緊急時の避難経路・場所・保護者との連絡の取り方および通報について再確認した」、「自由遊びの際の子どもの遊びの見守り方・目の配り方について再確認した」、「園外へ行くときの安全管理（子どもの見方・持ち物等）について再確認した」、「出席停止の病気・感染症とその対応について再確認した」、「熱中症予防（水分補給・帽子着用の徹底）について教えた」、「AEDの置き場所や使用方法について再確認した」、「日本スポーツ振興センター災害給付金の手続きの仕方について教えた」

⑥その他

「次年度の園児募集要項を見せ、流れを伝えた」、「迷ったり、不安に思った事は、いつでも、何度でも先輩保育者に相談して欲しいと思っていることを伝えた」

# 多感覚を使った音遊びの保育現場への導入に向けて —多感覚を使った音遊びが子どもの発達に及ぼす影響—

小澤 拓大 後藤 祐子 中武 亮子

## Toward introducing the multisensory musical play into childcare field: The influence of multisensory musical play on child development

Takuhiko OZAWA Yuko GOTO Ryoko NAKATAKE

要約： 本論では、「音や音楽の多感覚性」および保育現場に音や音楽を導入する意義について論じた。さらに、多感覚を使った「音遊び」の保育現場への導入における2つの問題として、『多感覚を使った「音遊び」の効果の明確化』と『多感覚を使った「音遊び」実施に伴う保育者の困難とその対策』を示した。本研究では、前者の問題の解決のために、第二著者・第三著者らが本学附属の認定こども園2園で行っている多感覚を使った「音遊び」の効果検証を行った。保育者に対する質問紙調査の結果、多感覚を使った「音遊び」の有効性を示した。最後に、今後の検討課題について述べた。

キーワード： 「音や音楽の多感覚性」・「Co-Musictherapy」・「音遊びの効果」

### 1. 「音や音楽の多感覚性」について

私たちは、音や音楽をどのように捉えているであろうか。一般的に音や音楽というと、「聴く」ということに注目する方が多いのではないだろうか。しかし、音や音楽には、私たちの多様な感覚に働きかける力があると考えられる。音や音楽の可能性について、中島・山下は「人が音楽をしようとする時、その人の心が動きます。その心の動きが、呼吸の変化となり体を動かし、音を動かし、音楽を創るのです。人は動いて音を出します。音楽を創ります。(中島・山下, 2002, p.36)」と述べている。

このように、私たちは音や音楽の体験をする中で、多様な呼吸の体験をしていると考えられる。中島・山下(2002)は、音や音楽の体験の中でどのような感覚を使っているのかを考える時、次の5つの感覚の体験があると述べている。

#### (1) 聴く

私たちは、音や音楽を聴くことでイメージを膨らませたり様々な感情の体験をしたり、外界との関わりを持っている。

#### (2) 見る

音を出す人の表情や呼吸、動きで音を感じることができる。例えば、大きな音でドラムの音を出そうとする時、人は大きく息を吸い、大きくマレットを振り上げ音を出す。この姿から音を「見る」ことができる。



### (3) 動く

音楽を聴いて体を動かすとき、私たちは、その音楽を感じ身体で表現しようとする。心が動かされて身体の動きへと繋がってくる。動くことでたくさんの音や音楽を体験している。

### (4) 感じる

楽器に触れることで音を感じることができ、それが自分を感じることに繋がっていくといえる。また、音や音楽を感じることで人の心を豊かに感じることに繋がり、人とのコミュニケーションも豊かになっていく。

### (5) 考える

様々な感覚を同時に使用することが出来るようになると「考える」ことができるようになる。音の意味を考えたり、音楽の構成を考えたりすることは様々な感覚を統合していることであり、発達につながっている。

このように、音や音楽には多様な感覚で私たちに働きかける力がある。このことを「音や音楽の多感覚性」と本研究では位置づける。この「音や音楽の多感覚性」を使って、乳幼児期の子ども達に働きかけることで、子ども達の豊かな発達に結びつき、自己表現を拡大していくことに繋がると考えている。

## 2. 保育現場に音や音楽を導入する意義

筆者らは、この「音や音楽の多感覚性」が保育に有効であると考えている。それは、以下の様に子どもの立場と保育者の立場から考えることができよう。

まず、子どもの立場からみると、「音や音楽によって、子どもが普段出さない自分を出す」ということが考えられる。例えば、「身体を動かすことが苦手な子どもが音や音楽につられて楽しく動く」ということがある。これは、音や音楽が子どもの可能性を引き出したと考えることができよう。

一方、保育者の立場からみると、「子どもの普段見えない部分に気づくことができる」ということが考えられる。上記の例でいえば、「動くことが苦手と思っていた子どもが楽しそうに動く姿に驚きながらも、音や音楽を通して、保育者が子どもを理解することができた」と考えられよう。このように、筆者らは、音や音楽は保育の有用なツールとして扱えると考えており、より一層の保育現場への導入を目指している。

## 3. 多感覚を使った「音遊び」の実施

筆者ら（第二著者・第三著者・その他の指導者）は、上記のような考えの下、平成 27 年より本学附属の認定こども園 2 園で、「音で遊ぼう」という「音遊び」を、おおよそ月に 1 回実施している（下記参照）。この活動は、上記の「音や音楽の多感覚性」を重視した Co-Musictherapy（中島・山下, 2002）の手法を用いたものである。

この活動の目的は、「音や音楽の多感覚性による園児の心身の発達を目指す」こと、「音遊びの実施を通して、音や音楽を用いた保育の有効性を保育者に伝えるとともに、保育者が自ら実施できるようになること（保育現場への導入）」である。実際に、保育者は自分の担当クラスで、この「音遊び」を週 1 回実施している。

## 【「音で遊ぼう」実施内容】

※実施時間（5歳児：45分、4歳児：45分、3歳児～0歳児：30分～15分

※必ず行うのは①④⑥⑧⑨（その他は状況を考慮して行う）

※（ ）内は、筆者らの実施する「音遊び」の中で用いる活動名

### ①始まりの歌、タンバーを使ったあいさつ

楽しい雰囲気の中で、これからの時間への期待を持って活動が始められるように、毎回一定の曲を使用する。タンバーを使って、対象者一人ずつと「おはよう」「こんにちは」等、言葉のリズムに合わせてタンバーを叩きながら挨拶し、心身リズムと言語リズムの同一性を観察する。

### ②手遊び

導入に当たる部分。子どもの様子や興味関心に合わせて、また楽しい雰囲気の中で他者と関わりが持てるよう選曲し行う。

### ③音や音楽を聞きながら行う遊び（小プレイ）

これからの内容を調子よく行うためのウォーミングアップの遊び。子どもの興味関心や認知能力などに合わせて音や音楽を利用した遊びを行う。

### ④音や音楽に合わせて動く活動（リズムムーブメント）

音や音楽、また楽器の音に合わせて動く中で、心身リズムテンポのバリエーションを豊かに体験していくことを目的として行う。歩く、走る、止まる、スキップ、バック、回転、ジャンプなどの動きを基本としながら、動物や野菜などイメージして動くことや、トンネルくぐりやフープジャンプなど道具を使って多様な心身の動きを遊びの中で体験することを目的としている。

### ⑤音楽を聞きながら心身をリラックスさせる（リラクセーション）

リズムムーブメントの後の、静の活動。心身の弛緩を体験することを目的とする。

### ⑥音や音楽を聞きながら絵本を見る（音付け絵本）

音や音楽と一緒に絵本をみることで、よりイメージ豊かに物語を体験することを目的としている。また、物語全体の雰囲気を音や音楽で対象者に感じさせたり、場面をパターン化して分かりやすくすることもできる。

### ⑦音や音楽を聞きながら行う遊び（大プレイ）

その日の中心となる活動で、子どもの姿によって目的が様々に変化してくる。コミュニケーションを促す活動であったり、動くことや描くことで多様な表現を促す活動であったりする。音や音楽を使って対象者が多感覚に「遊び」として体験できる活動を用意して行う。

### ⑧様々な楽器の演奏を行う

対象者自らが音や音楽を創造する力を獲得していくことを目的としている。既成の曲を使って、様々な打楽器を構成し、音楽のパターンを捉えて演奏することで、達成感や充実感を体験する

ことで自己を大きく成長させていくことに繋がる。

#### ⑨タンバーを使ったあいさつ

始まりの挨拶と同様に、「さようなら」など言葉のリズムとともにタンバーを叩いて挨拶するが、始まりの時からの子どもの心身の変化を見ることを目的としている。

### 4. 多感覚を使った「音遊び」の保育現場への導入における2つの問題

このように、筆者ら（第二著者・第三著者）は、保育現場において、多感覚を使った「音遊び」を実施しているが、現在二つの問題を感じている。

#### 『多感覚を使った「音遊び」の効果の明確化』

一つ目は、多感覚を使った「音遊び」の効果を明確に示せていないことである。多感覚を使った「音遊び」の保育現場への導入を考えた時に、その効果が明確に示せなければ、保育者の理解を得たり、実施してもらったりすることは困難であろう。筆者らだけが、効果を感じているだけでは不十分であり、それを現場の保育者が見える形で表すことが重要である。

#### 『多感覚を使った「音遊び」実施に伴う保育者の困難とその対策』

二つ目は、多感覚を使った「音遊び」を実施する時に、保育者が「困難」をかかえていることである。仮に、保育者から多感覚を使った「音遊び」に対する理解が得られたとしても、実施することができなければ、多感覚を使った「音遊び」の保育現場への導入は達成されないであろう。困難の中身を把握し、対応策を考える必要がある。

筆者らの研究グループは、以上の二つの問題を解決するべく、研究を進めている。本論では、一つ目の、『多感覚を使った「音遊び」の効果の明確化』について述べる。

### 5. 多感覚を使った「音遊び」と子どもの発達～多感覚を使った「音遊び」の効果の明確化～

#### 【有効性の基準】

上記の通り、本研究の目的は、『多感覚を使った「音遊び」の効果の明確化』である。言い換えれば、多感覚を使った音遊びの有効性を示すということである。この有効性を示す際に問題となるのが、何をもって有効であるとするのかということ、つまり有効性の基準である。音や音楽のより一層の保育現場への導入を目指すのであれば、その基準は、現場の保育者や専門家に受け入れられるような基準が望ましいであろう。そのように考えた場合、基準として、保育内容の5領域（「健康」・「人間関係」・「環境」・「言葉」・「表現」）が妥当であると考えられる。多感覚を使った「音遊び」は、これら5領域のいずれにも関係していると考えているが、音や音楽を使うことから特に関係の深い領域である「表現」を基準として、多感覚を使った音遊びの有効性を検討する。具体的には、質問紙調査により、多感覚を使った「音遊び」中の担当クラスの子どもたちの様子を両附属園の保育者に尋ねることで、多感覚を使った音遊びの有効性を検証する。

#### 【基準に基づいた調査の実施】

有効性の検証は質問紙調査により行う。質問項目は、幼保連携型認定こども園教育・保育要領

(平成 26 年告示) 第 2 章の第 1 の「表現」の内容を参照して作成した。「表現」の内容に記載されているような子どもたちの姿が、多感覚を使った「音遊び」(音で遊ぼう)において見られるのであれば、多感覚を使った「音遊び」(音で遊ぼう)が「表現」のねらいの達成に寄与していると考えることができよう。具体的な質問文と項目は以下の通りである。なお、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(平成 29 年告示)が告示されているが、本研究が参照している箇所には内容的な変更はない。

質問文：

現在、先生方が週 1 回実施されている「音で遊ぼう」における、担当クラスの子どもたちの様子についてお伺いします。クラス全体を総合して考えた場合にあてはまる数字に丸をつけてお答えください。

※「1. 全くみられない」、「2. あまり見られない」、「3. どちらかというで見られる」、「4. 見られる」、「5. とてもよく見られる」のいずれかで回答をする。

問 1. 様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりなどして楽しむ姿が見られる。

問 2. 音や音楽、心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かに広げていく姿が見られる。

問 3. 「音で遊ぼう」の中で起こる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姿が見られる。

問 4. 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで自由に表現する姿が見られる。

問 5. いろいろな楽器や素材に親しみ、工夫して遊ぶ姿が見られる。

問 6. 音や音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりすることを楽しむ姿が見られる。

問 7. 音や音楽と共に描いたり作ったりすることを楽しむ姿が見られる。

問 8. 自分のイメージを動きや音・音楽、言葉で表現したり、演じて遊んだりすることを楽しむ姿が見られる。

これらの質問項目に加え、上記の質問項目以外に、実施している「音で遊ぼう」において、印象に残る子どもたちの姿があれば、記載してもらおう自由回答欄を設けた。なお、質問紙には、「音で遊ぼう」を実施するにあたり、保育者が困難に感じていることについて尋ねる質問項目が含まれていた。以上の質問内容により構成されている質問紙を、両附属園の保育者に配布し、回答を求めた。調査時期は、平成 28 年 12 月であり、平成 28 年 4 月からこの時期までに、各保育者は担当クラスにおける「音で遊ぼう」を 25 回程度実施していることになる。

### 【調査結果】

両附属園から計 21 名分のデータを得た(A 園 : 14 名・B 園 : 7 名)(ここでは、便宜上、A 園・B 園という記述をする)。各園の各項目の平均値と標準偏差を算出した(図 1)。

図 1 をみると、問 3、問 7 を除く 6 項目については 2 園ともに中間点(どちらかというで見られる)である得点 3 を上回っていることから、保育者は「音で遊ぼう」を実施する中で、表現の内容に示されているような子どもの姿を概ね認識している可能性が示唆された。なお、問 3 と問

7の値が比較的低くなっているが、問3（「音で遊ぼう」の中で起こる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姿が見られる。）は、実施時間にあまり余裕がなく、そのような姿は見えにくいことから、数値が低くなったものと考えられる。一方で、問7（音や音楽と共に描いたり作ったりすることを楽しむ姿が見られる。）は、活動に取り入れにくい内容であることから、数値が低くなったものと考えられる。

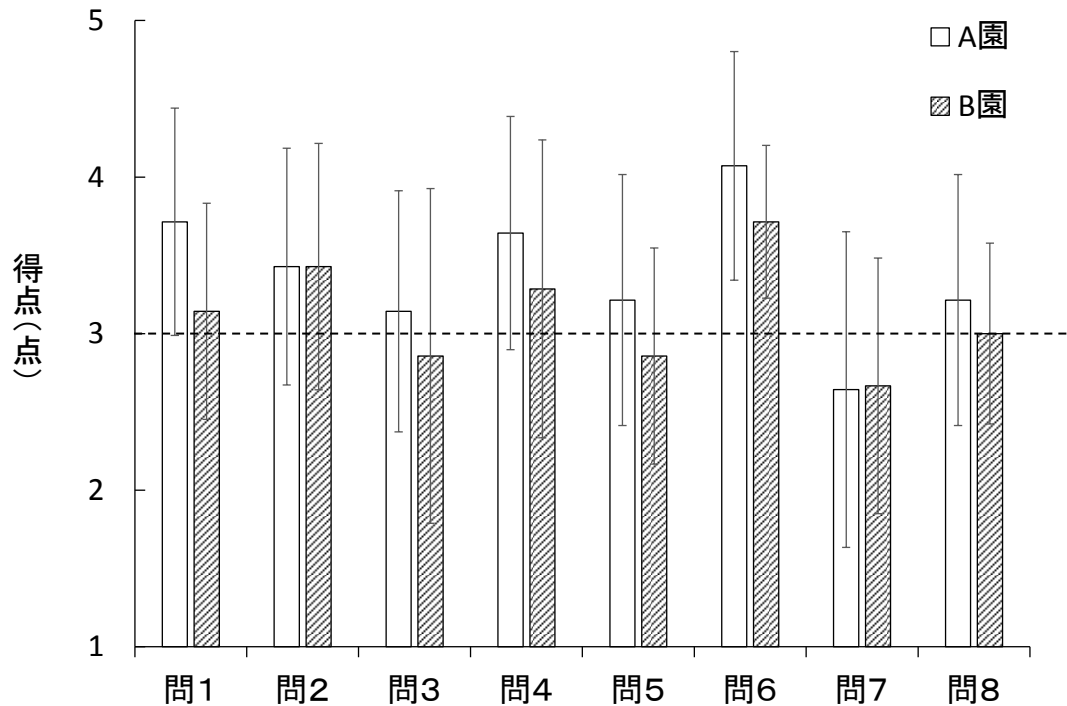


図1. 各園の各項目の平均値  
(エラーバーは標準偏差を示す)

次に、自由記述（印象に残る子どもたちの姿）について述べる。自由記述には以下のような内容があった。「表現」の内容に含まれると考えられる記述が出てきているといえよう。

#### 【自由記述】

- ・初めてやった時に比べて回数を重ねるごとに子どもたちの表情が生き生きとしていた。
- ・低年齢のため、子ども自身ができることは少ないが、音と身体で感じる様子や姿、興味深く参加する姿が見られた。
- ・体を動かすことの心地よさ、楽しさ、面白さを体感しているように思うが、個人差もある。
- ・泣いてふさぎこんでいた女の子の手を友達が引っ張って、一緒に活動している間に、2人とも笑顔で楽しんでいた。

図1と自由記述の結果から、多感覚を使った「音遊び」において、表現の「内容」に対応する子どもたちの姿が、ある程度は見られたといえよう。これは、多感覚を使った「音遊び」が「表現」のねらいの達成に寄与する可能性を示しているということである。すなわち、多感覚を使った「音遊び」の有効性が示唆されたといえよう。しかしながら、数値をみると最大値（5）に対しては、まだ差がみられ、本研究の結果からは、多感覚を使った「音遊び」に大きな効果があるとは断言できないであろう。この理由としては、1.「音で遊ぼう」を実施する保育者の、多感覚

を使った「音遊び」中の子どもたちの姿を観察する力、もしくは観察する余力の問題、2. 現在実施している多感覚を使った「音遊び」の効力の限界が考えられよう。前者は、仮に多感覚を使った「音遊び」が有効であったとしても、質問紙に回答してくれた保育者に、多感覚を使った「音遊び」中の子どもたちの様子を観察する力が不十分だったり、実施に精一杯で、観察する余力がなかったりすれば、有効性が結果として表れないということである。これは、上記の『多感覚を使った「音遊び」実施に伴う保育者の困難とその対策』に関わる問題であろう。一方、後者は、現在行っている多感覚を使った「音遊び」の内容自体の限界と、実施する保育者の現在の力の限界という問題に分かれる。内容自体に限界があれば、改善していくべきであり、実施する保育者の力の限界であれば、それへの対策が必要であろう。

## 6. まとめと今後の課題

本論では、音や音楽の多感覚性について述べるとともに、音や音楽の保育現場への導入の意義について論じた。そして、実際に保育現場で行っている活動を紹介するとともに、保育現場への導入における2つの問題（『多感覚を使った「音遊び」の効果の明確化』・『多感覚を使った「音遊び」実施に伴う保育者の困難とその対策』）を提示した。本論では、そのうちの『多感覚を使った「音遊び」の効果の明確化』を扱い、保育者から得たデータをもとに、多感覚を使った「音遊び」の有効性を示した。しかしながら、上記のように、大きな効果があるとは言い切れない。今後は、多感覚を使った「音遊び」の改善や保育者の技術向上を視野に入れ検討していくべきであろう。また、有効性が示されたとしても、それが保育者や保育現場に伝わらなければ、導入の促進としては不十分であろう。有効性が認められたのであれば、それをどのように保育者や保育現場に伝えていくかという点も今後の検討課題として挙げられる。

## 引用文献

- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成29年告示）
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成26年告示）
- 中島 恵子・山下 恵子（2002）. 音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー（Co-Musictherapy）  
春秋社
- 中武 亮子・後藤 祐子・小澤 拓大（2017）. 多感覚を使った音遊びの有効性—保育現場における活用に向けて— 日本保育学会第70回大会発表要旨集, 230.

## 付記

本論文の一部は、日本保育学会第70回大会（中武・後藤・小澤, 2017）にて発表をされている。

# 発達障害児への援助法に関する一考察（その1）

—臨床ソーシャルワーク実践における実践モデルの検証—

木村 匡登 松崎 優\*

## A Study of Social Work for Development Disorder

Masato KIMURA Suguru MATUZAKI

はじめに

日本の障害児教育のはしりは、1979（昭和54）年度から実施された心身障害児に対する就学義務化を契機に、多方面において展開されてきた。今日、発達に障害を有する児童（以下、発達障害児）は、児童相談所の相談件数を見てもあきらかなように年々増加してきているのが現状である。そのため、発達障害児への支援の取組は、医療・保健・福祉・保育・療育等の分野で多様にアプローチされてきた。

特に幼児期において、障害児保育実践の拡充化はほとんどの保育園、幼稚園、認定こども園等で実施されている。しかし、その発達障害児にかかわる実践の場において、効果的な処遇が為されているだろうか。幼児期という人生における最も重要な発達期において障害児に対する支援は、常に彼らがこれからの有意義な人生を送ることが可能となることを目的として実践されることが望まれることは言うまでもない。その発達障害児への効果的な支援をする一つの方法にソーシャルワークアプローチ（臨床ソーシャルワーク）がある。

臨床ソーシャルワークにおける発達障害児への援助法のひとつである発達援助法は、児童一人ひとりの生命の存在価値を強調する。そしてその実践に携わるソーシャルワーカーは、支援を必要とする児童及びその家族の「well-being（福祉）」を考慮しなければならない。この発達援助法は、発達促進に効果的に寄与するために、児童の状況に対する理解、すなわち人間は社会的状況にかかわって生きているという「状況における人間」という理解が必要である。その実践においては、児童が持つ問題の解決を志向するだけでなく、問題解決過程それ自体がクライアントの社会的機能化（強化）であり、児童の発達過程を支援することにある。つまり、問題解決それ自体というよりは、クライアント個人の全体的発達を強調する。そのため臨床ソーシャルワーク実践において発達障害児への支援は他の関連科学との連携が必要であることは言うまでもない。すなわち実践にとって必要なことは、援助の対象となるクライアントの全人的発達を援助することに、有用且つ臨床ソーシャルワークと密接に関連する人間科学の知識や技術を取り入れることによって、効果的な援助が期待される。

そこで本研究においては、著者らがこれまで継続して行ってきた発達障害児の発達を効果的に

\*第一幼児教育短期大学

進める援助法の開発研究（臨床発達クリニック）の理論的体系化を臨床ソーシャルワークの枠組みにおいて実践モデルの構築を行うことを目的とした。そのために、まずソーシャルワーク実践モデルの体系を整理、概観し、本臨床研究における臨床ソーシャルワークの位置づけを明確にする。そして臨床研究のフィールドである臨床発達クリニックの実践モデルの構造化を試みたい。

## I. ソーシャルワーク実践モデルの多様性

太田（1999）は社会福祉とソーシャルワークの概念整理を「社会福祉とは、人間の社会生活を援助する理念と施策の総称であって、その目標実現への実践を通じた専門的な支援活動を通じてはじめて命を与えられる。つまり、その価値実現への専門的実践活動が大きな意味を持つということである。この科学的な活動の展開方法を「ソーシャルワーク」1)とし、制度としての社会福祉と実践としてのソーシャルワーク（社会福祉援助活動）の相補性をハード面、ソフト面で強調している。また、実践としてのソーシャルワークを、小関（1997）は臨床ソーシャルワークの視点から、クライアントに対して人生を展望する支援の在り方を強調してきた2)。今日、日本のソーシャルワーク実践は多様な実践モデルを有し、「モデル」「アプローチ」「パースペクティブ」を体系的に整理されている。これらの背景には、範とする北米ソーシャルワークの動向を踏まえたこともあり、日本の実情に合わせた実践体系については、著名な研究者によってこれまで多様に提唱されてきたことである。また、そのなかで社会福祉士国家資格化により体系づけられたソーシャルワークは「モデル」と「アプローチ」を峻別して説明されており、モデルは、実践するうえにおいて課題認識への範型の役割を果たし、アプローチはその範型にあてられた対象に対して具体的に課題解決に向けた展開方法をさすことであるとしている3)。そのため、3つの実践モデル「治療モデル」「生活モデル」「ストレングスモデル」と12の実践アプローチ「心理社会的アプローチ」「機能的アプローチ」「問題解決アプローチ」「課題中心アプローチ」「危機介入アプローチ」「行動変容アプローチ」「エンパワメントアプローチ」「ナラティブアプローチ」「認知アプローチ」「実存主義アプローチ」「フェミニストアプローチ」「解決志向アプローチ」を説明している。これらの多様なアプローチについては、古典的に採用されてきたアプローチから比較的、近年において開発されたものまでである。それらはクライアントが抱える個別的で具体的である多様な生活課題の解決に向けて実践を展開することとなり、そのニーズに合わせたアプローチが必要不可欠になるからである。

その中で、臨床ソーシャルワークは、心理社会アプローチの系統として位置づけられており、心理社会アプローチはホリス（Hollis, F.）によって提唱された。その源流はリッチモンド（Richmond, M. E.）のケースワーク理論が根底にある。基盤となる理論にはフロイトの自我理論、精神分析理論である。この臨床ソーシャルワークは「状況の中の人間」を中心焦点に据え、特に心理社会的状況下にある人間の行動や成長・発達に着目し、クライアントの社会的機能の維持・向上を支援目標としている。このアプローチは、支援の対象は支援を必要とするに人に適応可能なアプローチとしながら、医学的課題を抱えたクライアントに対するアプローチとして適応されていることが多い。発達障害児へのアプローチとして実践している例は著者らがかかわる臨床発達クリニックのほかには少ない。というのも言語によるコミュニケーション能力が前提にあり、課題解決への動機づけの乏しいクライアントや発達障害児への支援には困難が伴うためである。また、クライアントとの関係性を重視するところから支援に時間を要することと一連の援助過程に継続的かつ積極的に参加することが前提となっている。加えて、環境要因への介入が弱い点が課題として挙げられている4)。これらの課題を認識しながら、臨床ソーシャルワークの視点とICF



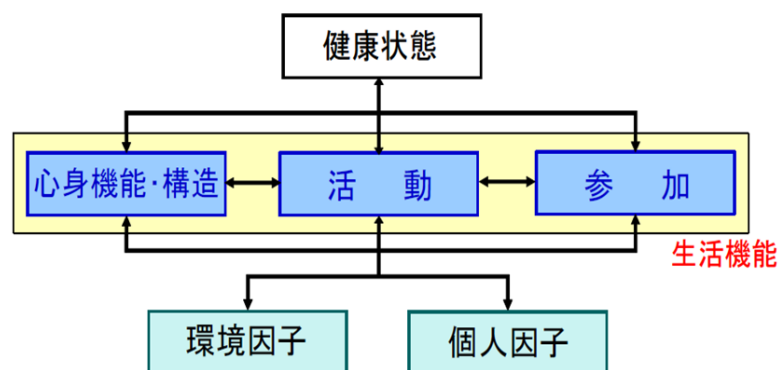
—CY の概念を取り入れた発達障害児への支援についてみていくこととする。

## II. 臨床ソーシャルワークと ICF-CY の視座

臨床ソーシャルワークの源流は、リッチモンド (Richmond, M.E.) のいう「社会診断 (Social Diagnosis)」の診断と治療にみられるが、リッチモンド (1917) 以降、様々なアプローチが統廃合していくことになる。1940 年代から 1960 年代までは、臨床ソーシャルワークは、臨床におけるソーシャルワークという意味においてしか用いられておらず、1960 年代の臨床ソーシャルワークの概念として、ソーシャルワーカーが開くクリニックにおいて心理療法を用いることにより、特殊なソーシャルワークを指していた<sup>5)</sup>。その後、全米ソーシャルワーカー協会 (NASW) によって臨床ソーシャルワークの検討を行い、1966 年代以降カリフォルニア州をはじめとし、各州におけるライセンス制を取り入れていった。公式的に臨床ソーシャルワークの定義を行ったのが 1984 年である。「臨床ソーシャルワークは、個人、家族、小集団の心理社会的機能化 (psychosocial functioning) の向上と維持を目標とするすべてのソーシャルワーク実践とかかわる。臨床ソーシャルワーク実践は、心理社会的不全、情緒、精神障害を含む諸障害、損傷の治療・予防に対してソーシャルワークの理論と方法を専門的に適用する。臨床ソーシャルワークは、心理社会的脈絡において人間発達にかかわる諸理論を基盤としている<sup>6)</sup>。」

臨床ソーシャルワークのアプローチの限界については、先述のとおりであるが、その実践に重要な要素を与えるのが、ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health-Children & Youth Version : 日本語訳 国際生活機能分類—小児・青少年に特有の心身機能・構造、活動等を包含—) の概念である。ICF-CY は児童の健康と生活機能の特徴を記録する世界共通のツールとして 2007 年に WHO (世界保健機構) より発表された。この ICF-CY は ICF (2001 年発表) を母体としており児童の成長・発達期の特徴を記録するために必要な、詳細な内容を補うものである。また臨床家、教育者、政策決定者、家族、本人、研究者が専門・政府部門・国境を越えて利用できる「共通言語」として開発されたものである。特に「生きることの全体像」が強調され、障害の有無にかかわらず全ての人に関する分類としてある。故に、生きることの全体像＝生活機能モデルを共通理解とした国際的な共通言語である。

図 1 ICF の構成要素間の相互作用<sup>7)</sup> 一部著者



ICF は人々の健康を 2 つの部門 (生活機能とそれに影響を与える背景因子) とその背景因子を 2 つの構成要素 (環境因子、個人因子) に分類し共通化を図っている (図 1)。第一部は生活機能と障害 (①心身機能と身体構造、②活動と参加)、第二部は背景因子 (①環境因子、②個人因子) から構成されており、ICF の概観 (表 1) が示すように肯定的側面と否定的側面から人々を観察

し表現できるようになっている。ICFモデルの基本的な性格は、「医学モデル」と「社会モデル」を統合されたモデルと理解されている。一般的に「医学モデル」では障がいの原因を利用者にあるとしてとらえている。そのため、処遇の目的を利用者の人格の変容に置くことになり問題の因果関係を原因に基づく結果という結論的な立場を取ることになる。このような視点から子どもの発達障害をとらえるとすれば障害のすべてを子どもの心理や人格に原因を求め、その解決は子どもの人格を変容していくこと又は障害の治癒に主眼が置かれることになる。そのため、対象を子どもに対してのみに向けられ、「活動」も「参加」も限定的になり環境の影響を一部に留められる傾向にある。

一方で社会モデルにおいて障害は主として社会によって作られた問題とみなす。障害は個人に帰属するものではなく、その多くは社会において作り出されたものだとされる。この考えはノーマライゼーションの考え方にも通ずるものであるが、社会が排除している障害者に対して社会が支援を用意することで社会への統合を図ることが目的となる。

人の生活機能の全体化を考えたとき、これら両者相反するモデルを「心身機能」レベル、「活動」レベル、「参加」レベルにおいてバランスの取れた偏らない統合されたモデルがICFでは構成されている。そのため、ICFは生物学的、個人的、社会的観点に基づき、全てのレベルを重視し、特定の要素にのみ偏らず、全体的にとらえられる。また、それぞれのレベルは背景因子とも影響しあう相互作用を重視している。

筆者らがかかわる臨床研究の場においても発達障害児の理解には医学的な立場も必要不可欠だと考える。彼らの生育歴や障がいの特徴などを理解することは支援プログラムを構成するにあたって重要な情報を与えてくれる。また障害児のみを対象とした支援だけでは課題を解決することはできず、両親をはじめとした家族や社会を対象とした支援も必要になることは言うまでもない。

表 1 ICF の概観 8)

構成要素	第 1 部 生活機能と障害		第 2 部 背景因子	
	心身機能 身体構造	活動・参加	環境因子	個人因子
領域	心身機能 身体構造	生活・人生領域 (課題、行為)	生活機能と障害 への外的影響	生活機能と障害へ の内的影響
構成概念	心身機能の変化 身体構造の変化	能力 標準的環境におけ る課題の遂行 実行状況 現在の環境におけ る課題の遂行	物的環境や社会的 環境、人々の社会 的な態度による環 境の特徴がもつ促 進的あるいは疎外 的な影響力	個人的な特徴の影 響力
肯定的側面	機能的 構造的統合性	活動 参加	促進因子	非該当
	生活機能			
否定的側面	機能障害 構造障害含む	活動制限 参加制約	障害因子	非該当
	障害			

### Ⅲ.臨床発達クリニックにおける発達援助の構造化

著者らがかかわる臨床発達クリニックは、臨床ソーシャルワークにその基礎を置き、ICF-CYの視座を統合した発達障害児に対する発達援助法を用いた側面的支援である。支援の全体的イメージ図は、図2である。実践の理念は、児童一人ひとりに対する生命の尊厳性が基礎にある。コノプカ（Konopka,G.）がいう「人間は、他人によって形作られると同時に、他人を形作っていくものである。人間は、身体的、知的、情緒的な諸要素を一つのものとして体現しているが、これもまた、他人との相互作用を通してである。人間の発達は、児童期とともに終わるのではなく、生活周期の全てを通じて行われる」9)がこのクリニックの根底にある。発達障害児への発達援助を通して、児童とその児童を取り巻く環境（家族を含む）を調整していく実践過程が臨床ソーシャルワーク実践そのものであることは前述のとおりである。その実践は発達障害児に対する全人的処遇（total care）、即ち「一緒にしようプログラム」10)であるヒューマンアプローチの強調である。本プログラムは「共に生きる」ことにより、生きることに意味を見出し、生きる意欲を育むことによって人間として社会的機能化を図るものであると考える。

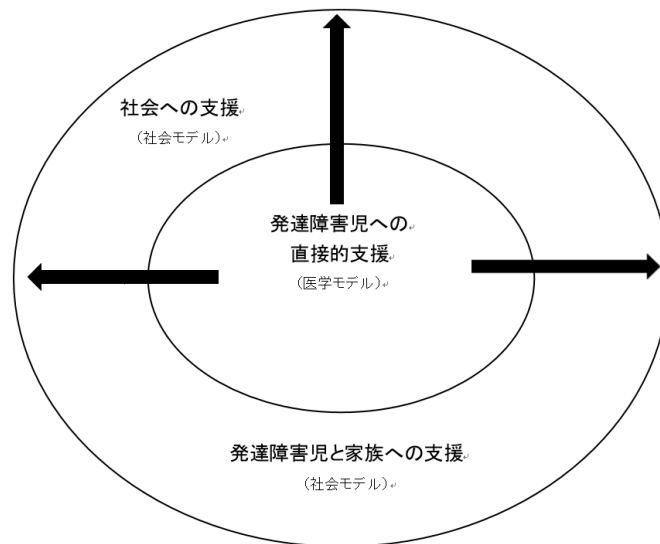


図2 発達援助の構造図（著者作）

臨床発達クリニックでは、その技法として考えられる臨床ソーシャルワークの技法として、ケースワーク、グループワーク、カウンセリング、心理療法、生活療法、家族援助を援用、統括する事により進められる。障害を有する児童に対する治療プログラムを感覚運動調整療法11)によって為される。この臨床発達クリニックを集中的に行う年3回（春、夏、冬）の臨床発達クリニックにおいては、特に「生きる意欲」を培うことが強調される。生きる意欲は、人間存在そのものの肯定である。それは、人間は人生を自ら意識する事によって、人生そのものに価値や意味を見出すことができるからである。障害児一人ひとりに対する発達援助において人間としての価値を見出し、生命の尊厳と価値を実現していく実存的発達援助が臨床発達クリニックにおける本質となる。親に対するカウンセリングも臨床発達クリニックの重要な機能の一つである。クライアントである児童を含めて、これからの人生への展望を切り拓いていくためには、「母親自身が子どもにとっての発達のモデルとしての機能」を有していることが望まれるからである。発達援助の実践理念には、対症療法的にクライアントの障害を取り除くようなことではない。障害を有する児童が生活体それ自体であるという認識と生活を基盤とした発達援助を考えなければならない。それは、クライアントの人生の展望を視野に入れることから始まるのである。

臨床発達クリニックを訪れるクライアントは、家庭を含めて危機的状況を有している場合が少

なくない。アセスメントは効果的な支援プログラムを提供する上で、極めて重要である。そのため、インテークにおいては徹底受容が強調されクライアントに関する極め細やかな情報収集・分析が行われる。クライアントの行動観察を通して、クライアント個人の現在の発達レベル、適応能力、発達のニーズを見極め、それに伴う個人の発達を阻害している諸状態や諸要因を明確にするところから始まるのである。身体的、精神的、社会的にも児童個人に起因する発達のニーズを面接、行動観察を通してアセスメントすることとなる。下記の図3はその一連の展開図を示したものである。臨床ソーシャルワークの実践において障害を有する児童の発育歴（医学モデル的視点）と生活歴（社会モデル的視点）から本児の能力と課題を見出し、直接的に障害を有する児童の発達に資する発達支援プログラムを提供する。また、障害を有する児童の家族に対して子育てやしつけの方法、学校との関係など側面的な支援を実施する。

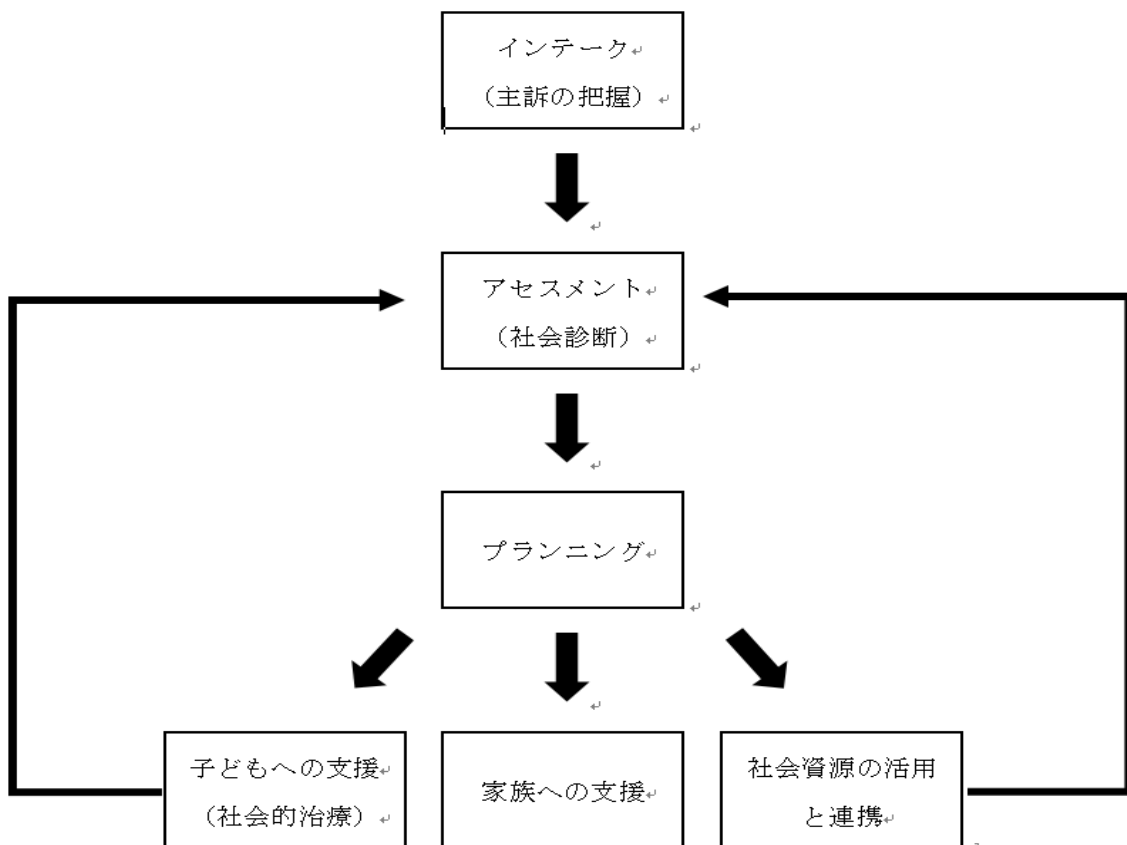


図3 支援の展開図（著者作）

クライアントに関する状況をより理解するために児童を取り巻く家族やその社会的環境の状況についての情報も収集・分析を行う。これらは包括的に生活レベルでのニーズまで把握し、明確化することが必要である。これらの包括的捉えるところの意義は、身体的にも精神的にも社会的にもそれぞれの領域におけるニーズを明確化する事によって、クライアントに対する対症療法的アプローチを避けるためである。生活全般で見るとという意味において包括という広がり連続の中で捉えるべきである 12)。

まとめ

臨床発達クリニックでは、それぞれ多種多様な発達上の課題をかかえたクライアントへの介入（支援）を試みてきた。本クリニックを訪れる親は、児童の発達の可能性を求めて訪れるのである。彼らはこのクリニックにたどり着くまでに、多くの医療機関、相談機関を回ってきた人たち

である。多くの親たちは、予期しなかったわが子の障害に、自分自身を責め続け、疲労した姿が例外なく窺える。半分の期待と半分の諦めに似た気持ちでクリニックにやってくることが多い。

障害を有する児童の多くは、生命の **well-being** を疎外されやすい状況におかれている。また、児童を取り巻く家族もまた危機的状況に陥っている場合が少なくない。本臨床発達クリニックにおいても、児童だけでなく、保護者である親の家族機能が不全状態に陥っているケースが少なくない。危機的状況におかれている家族に対する積極的な介入が臨床発達クリニックの中心的命題でもあるといえる。そのため、クライアントである親と児童に対する個別的な援助プログラム、親と児童が共に参加するプログラムを提供する事によって、臨床発達クリニックにおける支援が展開されていく。ワーカーは徹底した受容態度による児童の実存的発達援助を志向するのである。

今後の課題としては、本研究における構造化された臨床発達クリニックの実践モデルにおいて、ICF-CY の活用を進め、明確な評価方法を構築することが急務となる。

#### 引用・参考文献

- 1) 太田義弘 (1999). ソーシャルワーク実践と支援過程の展開, 中央法規出版, p.3
  - 2) 小関康之 (1997). 臨床ソーシャルワーク論, 中央法規出版, p.22
  - 3) 社会福祉士養成講座編集委員会 (2015). 相談援助の理論と方法Ⅱ第 3 版, 中央法規出版, pp.134-136
  - 4) 同掲書 3), pp.150-152
  - 5) 同掲書 2), p.28
  - 6) Dorfman, R.A., "Paradigms of Clinical Social Work", Brunner/Mazel Publishers, 1988, p.17-18
  - 7) 厚生労働省大臣官房統計情報部編 (2012). 国際生活機能分類—小児・青少年に特有の心身機能・構造、活動等を含む—. 財団法人厚生統計協会, p.34
  - 8) 同掲書 5), p.28
  - 9) G.コノプカ (1964). 前田ケイ訳 ソーシャルグループワーク, 全国社会福祉協議会, p.63
  - 10) G.コノプカ (1967). 前田垂穂訳 収容施設のグループワーク, YMCA 同盟出版, p.43
- 「一緒にしようプログラムは、児童の自我の発達に極めて有効を発揮するとして、特にこの方法は、幼児期の子どもの保育に効果がある。情緒的・感覚的・神経学的な刺激を子どもの手を中心とした身体に与えながら、人間として成長・発達していくのに必要な経験を子どもたちと分かち合うことは、子どもの情動を呼び起こし、生きる意欲を刺激し、発達へと連動する。」
- 11) 小関康之 (1965). 発達障害・学習障害児へのヒューマンアプローチ, 中央法規出版, pp.178-193
- 「小関らが開発した感覚運動調整療法は、発達障害児・脳性麻痺児・学習障害児のために開発されたハビリテーションの方法の一つである。長年に亘るアメリカとの学際交流研究において、障害児童の抱える共通課題を見出し、そこから彼らには発達感覚受容器（視覚、聴覚、触覚など）から取り入れた (input) 外界の刺激ないし情報を調整する脳幹 (brain stem) の処理機能に不全が存在するという仮説を導き出している。さらに障害児童に対して発達の刺激・情報を効果的に入力し、発達の行動として表現 (出力 output) することが可能となるような感覚運動の調整・統御の操作法が確立されるならば、障害児は発達課題を学習し、次の発達へと進む事ができるとして、発達課題を含んだ具体的プログラムの開発研究をおこない、障害児童へ提供している。」
- 12) 小関康之 (2001). 臨床ソーシャルワーク原論, マスターズ・パブリッシング, p.77
  - 13) 田嶋英行 (2010). ソーシャルワーク実践モデル相互の関係性の検討—実践モデルの混成活

用を成立させるメタモデルの追及を通じてー, 文京学院大学人間学部研究紀要 Vol.12

14) 松崎優、木村匡登、前川健 (2009). 発達障害に対する発達援助過程. 日本保育学会第 62 回大会発表論文集

15) 上續宏道、森本美絵 (2005). 西尾雄吾、橘高通泰、熊谷忠和編著. ソーシャルワークの固有性を問う. 晃洋書房

16) 小関康之、田淵優編著 (1992). 障害児保育実践の基礎. ミネルヴァ書房.

17) Konopka,G. (1965). *Therapeutic Group Work with Children*, University of Minnesota

18) 佐藤俊一 (2001). 対人援助グループからの発見 「与える」から「受けとめる」力の援助へ, 中央法規出版

19) 佐藤俊一 (2004). 対人援助の臨床福祉学, 中央法規出版

20) 米村美奈 (2006). 臨床ソーシャルワークの援助法法論 人間学的視点からのアプローチ, (株) みらい

# 幼少期における親の言葉かけと子どもの考え方や性格との 関連性について

高妻 弘子

## The influence of parental speech on the development of thought and characteristics of children in Early Childhood

Hiroko KOZUMA

### 1 はじめに

幼児期にかけられた言葉は人格の形成に影響を及ぼすのだろうか。人が生きていくうえで言葉は大変重要なものである。それは人と人を繋ぐコミュニケーションツールでもあり、自分の思いを伝える一手段でもある。オーストラリアの絶対音感の持ち主である Priscilla Dunstan ([https://en.wikipedia.org/wiki/Dunstan\\_Baby\\_Language](https://en.wikipedia.org/wiki/Dunstan_Baby_Language)) は、聞いた音を映像記憶のように正確に記憶できるという能力によって、生まれたばかりの赤ちゃんは 5 つの泣き声をもっており 3 ヶ月までは全世界共通であることを発見した。3 ヶ月を過ぎると多様性をもっていた音声は次第に母国語に集約されていくとしている。言葉の獲得については発達による個人差もあるが、親や兄弟姉妹、周囲の大人の影響が大きいことは言うまでもない。幼児はどのような言葉を聞いて育っているのだろうか。自分の起こした行動に対してどのような言葉かけをされてきたのだろうか。

近年、書店には子育てに関する書籍が多く見られるようになってきている。言葉かけに関するものも少なくはない。『子どもの人生を一生幸せにする愛の言葉かけ』矢野惣一 (2014)、『この「言葉かけ」が子どもを伸ばす!』汐見稔幸 (2012) などである。なかでも『子どもが育つ魔法の言葉』ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、石井千春=訳 (1999) は有名である。ドロシー博士 (2005 年永眠) はアメリカの子育てカウンセラーとして著名であり、1999 年に邦訳を発売以来、大きな反響を巻き起こし、2006 年 9 月、単行本と文庫を合わせて発行部数 270 万部を超える大ベストセラーとなった。とくに 2005 年 2 月、皇太子殿下が誕生日の記者会見にてドロシー博士の詩「子は親の鏡」を朗読されたことで、日本国中にドロシーブームが起きた。株式会社 PHP 研究所は、2017 年 3 月『子どもが育つ魔法の言葉』(1999)、『10 代の子どもが育つ魔法の言葉』(2002) を電子書籍として配信開始を始めている。ドロシー博士の詩「子は親の鏡」は次のようなものである。

けなされて育つと、子どもは、人をけなすようになる

とげとげした家庭で育つと、子どもは、乱暴になる

不安な気持ちで育てると、子どもも不安になる

「かわいそうな子だ」と言って育てると、子どもは、みじめな気持ちになる

子どもを馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる

親が他人を羨んでばかりいると、子どもも人を羨むようになる

叱りつけてばかりいると、子どもは「自分は悪い子なんだ」と思ってしまう  
励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる  
広い心で接すれば、キレる子にはならない  
誉めてあげれば、子どもは、明るい子に育つ  
愛してあげれば、子どもは、人を愛することを学ぶ  
認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる  
見つめてあげれば、子どもは、頑張り屋になる  
分かち合うことを教えれば、子どもは、思いやりを学ぶ  
親が正直であれば、子どもは、正直であることの大切さを知る  
子どもに公平であれば、子どもは、正義感のある子に育つ  
やさしく、思いやりをもって育てれば、子どもは、やさしい子に育つ  
守ってあげれば、子どもは、強い子に育つ  
和気あいあいとした家庭で育てば、子どもは、この世はいいところだと思えるようになる

ドロシー博士は、詩を一連ごとに取り上げ、事例を通して言葉かけの違いによる子どもの反応や心の成長を具体的に示している。他にも書店等に並ぶ育児書には同じようなことが書かれている。どの文も納得するものがある。言われてみれば確かにそうだ。どの本にも理想的な子育て論が綴られているが、すべての子どもにとってそうだとはい切れるだろうか。叱られることが多かった子どもでも自分は悪い子だと思っていなかったり、たくさん励ましてもらったのに自信がなかったりする子どもはいないのだろうか。筆者は 22 年幼児教育の現場経験がある。今までたくさん子ども達、保護者と出会ってきた。とげとげした言葉遣い、頭ごなしに叱りつける、何でも受け入れ過保護な子育て、今までほとんどほめたことがない…というように様々な保護者がいたが、この詩の通りに子どもが育っていたかということそうでもないこともあった。そこで、今回の研究では親の言葉かけがどのように子どもの考え方や性格に影響を及ぼすのか、関連性を検証することを目的とする。

今回は、ドロシー博士の「子は親の鏡」19 連の中から幼児期の子どもでも分かりやすく印象に残りやすい下記の 4 連に絞って調査した。

子どもを馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる  
叱りつけてばかりいると、子どもは「自分は悪い子なんだ」と思ってしまう  
励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる  
認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる

保護者の態度や行動と子どもの性格についての研究は多くあるが、保護者の子どもに対する言葉かけと子どもの性格についての研究は少ない。森下・藤村（2013）の小学校の頃の養育者からの言葉かけが女子大学生の自己制御機能の発達に与える影響についての研究では「自己抑制」「自己主張」「明確さ」「忍耐」を促進するような言葉かけ因子が見出されており、自己抑制を促す言葉かけは子どもの自己抑制力に影響しないこと、自己主張を促進する言葉かけが多い場合は自己抑制が発達することが明らかになっている。また、森下・松山（2014）の中学・高校時代の言葉かけが女子大学生の母子関係に与える影響を調べた研究では、母親の言葉かけの分析結果から「寄り添い」「否定拒否」「突き放し」「なぐさめ」「受容支持」の 5 つの因子を見出している。しかし今回はドロシー博士の「馬鹿」「叱り」「励まし」「認め」がポイントとなる。そこで、



それらの先行研究を参考に質問紙を独自に作成することとした。

## 2 予備調査

幼児期の日常生活において幼少期に親からかけられると想定される言葉にはどんなものがあるか「馬鹿にされた言葉」「叱られた言葉」「励まされた言葉」「認められた言葉」の4枠について短大生 71 名に自由記述式の予備調査をおこなった。幼児期に比較的誰もが経験するであろう場面、たとえば「何かに失敗したとき」「好き嫌いをしたとき」など 15 場面を想定し、できるだけ具体的に記述してもらった。自身の記憶が曖昧、また、覚えていない等の場合は近所の親子関係で耳にした言葉や親戚を対象としてもよいことを伝え、思いつく限り書き出してもらい質問紙を作成した。

項目については馬鹿にされる・叱られる・励まされる・認められる であろう状況を平均的に取り上げ、偏りのないように配慮した。

## 3 本調査

幼少期に親からかけられた言葉と現在の自身の考え方や性格との関係を検証するために、短大生を対象に質問紙調査をおこなった。

### (1) 調査対象

短大生 228 名（1 年生 191 名、2 年生 37 名）を対象に質問紙調査を実施した。そのうち有効回答が得られた 219 名（1 年生 185 名、2 年生 34 名）のデータについて分析をおこなった。

### (2) 質問紙の作成

親からの言葉かけについての項目は日常生活において想定される場面と予備調査で得た回答から質問紙を作成し用いた（表 1）。幼児教育に携わったものからすると、「だっせー」「ぐず」「あほじゃないと？」等の言葉を子どもにかけるのかと驚きもあったが、書き出された言葉を分類し代表的な 2～3 例をあげ、学生の言葉をそのまま使用した。表現が適切ではないかもしれないが、学生の書き出した言葉が身近なものであると考えたからである。また、かけられた言葉は覚えていなくてもその時の印象が残っていれば選択しやすいと思い、語尾に（馬鹿にされた言葉）（励まされた言葉）等と付け加えた。

考え方や性格については自己肯定感尺度の中から尺度を絞って用いることとした。

ドロシー博士の「馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる」では、引っ込みじあんなを自己表明・対人積極性と捉え、平石（1990）の自己肯定意識尺度 8 項目、佐伯ら（2006）の自己効力感・自己肯定感尺度 32 項目のうち 6 項目を用い、「私は引っ込みじあんです」の項目を加えた。「叱りつけてばかりいると、子どもは「自分は悪い子なんだ」と思ってしまう」「励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる」では、自己実現的態度・充実感と捉え、平石（1990）の自己肯定意識尺度 16 項目、佐伯ら（2006）の自己効力感・自己肯定感尺度 32 項目のうち 8 項目を用い「自分は悪い子だと思っています」「私は自分に自信があります」の 2 項目を加えた。「認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる」については自己受容と捉え、平石（1990）の自己肯定意識尺度 8 項目のうち 7 項目を用い「私は自分のことが好きです」の 1 項目を加えた（表 2）。

表1 幼少期に親からかけられた代表的な言葉について

問 1. 手伝いをしているとき	1. そんなこともできんとね? あんたにできる? など(馬鹿にされた言葉) 2. さわるな もう何もせんで なにやってるの など(叱られた言葉) 3. ○○ちゃんならできるよ あと少しだから頑張って など(励まされた言葉) 4. ありがとう助かるわ 嬉しい いてくれてよかった など(認められた言葉)
問 2. きょうだいでケンカをしたとき	1. あんたが馬鹿やかいよ くだらん そんなことで? など(馬鹿にされた言葉) 2. いい加減にしないよ やめなさい 自分が悪いんでしょ など(叱られた言葉) 3. 気にせんでいいが きっと仲直りできるよ など(励まされた言葉) 4. ケンカの理由は何だったの? 悲しかったね など(認められた言葉)
問 3. 何かに失敗したとき	1. ほらやっぱりね だっせー あ〜できんかったっちゃなど(馬鹿にされた言葉) 2. 何で失敗するの だから言ったでしょ いい加減にして など(叱られた言葉) 3. 次は出来るよ もう1度やってみようか 大丈夫 など(励まされた言葉) 4. そこまで出来れば大丈夫 ここまでできてすごいね など(認められた言葉)
問 4. 食べ物の好き嫌いをしたとき	1. そんなのも食べれんと? えっやばっ よわ〜い など(馬鹿にされた言葉) 2. 残すな 食べるまでそこにおんないね 食べなさい など(叱られた言葉) 3. 少しでも食べてみようか 食べれるが 大きくなるよ など(励まされた言葉) 4. 苦手なんだね 今は食べられないけど今度頑張ろう など(認められた言葉)
問 5. 何かができるようになったとき	1. そんなのもできんかったと? いまさら? おっせーなど(馬鹿にされた言葉) 2. できて当たり前でしょ もっと上手にできないの など(叱られた言葉) 3. すご〜い さすが 頑張ればもっと上手にできるよ など(励まされた言葉) 4. 頑張ったね やればできるね 信じてたよ 教えて など(認められた言葉)
問 6. 進んで片付けをしたとき	1. 当たり前でしょ なんて時間がかかると など(馬鹿にされた言葉) 2. めちゃくちゃじゃん 余計なことせんで など(叱られた言葉) 3. すごいね〜 えらいね 上手にできるかな など(励まされた言葉) 4. ありがとう 頑張ってるね 助かるわ 上手ね など(認められた言葉)
問 7. 夜いつまでも起きているとき	1. 1人じゃ眠れんと? 外で寝る? おっぱい飲む? など(馬鹿にされた言葉) 2. いつまで起きちよっと? 早く寝なさい うるさい など(叱られた言葉) 3. 目を閉じてみて 早く寝れるかな? など(励まされた言葉) 4. 今日外で遊ばなかったもんね 眠くない日もあるよねなど(認められた言葉)
問 8. 友達とケンカしたとき	1. 馬鹿じゃない あんたが余計なことしたからよ など(馬鹿にされた言葉) 2. 人のせいにしない あんたが悪い 謝った? など(叱られた言葉) 3. 心配ないよ 元気をだして よい経験になったね など(励まされた言葉) 4. 嫌やったっちゃね 自分の意見が言えたんだね など(認められた言葉)
問 9. 何かに怖がったとき	1. そんなのが怖いと? 弱虫 情けない など(馬鹿にされた言葉) 2. うるさい 怖くない いい加減にしなさい ダメな子 など(叱られた言葉) 3. 怖がらなくても大丈夫だよ 一緒にやってみようか など(励まされた言葉) 4. 怖そうやね 誰でも怖いことはあるよ 怖かったね など(認められた言葉)
問 10. 新しいことに挑戦するとき	1. 無理無理 どうせ3日坊主でしょ できないくせに など(馬鹿にされた言葉) 2. やめとけ またそんなことすると? もうするな など(叱られた言葉) 3. きっとできるよ 応援してる やるだけやったら? など(励まされた言葉) 4. 挑戦するってすごい うまくいくといいね 信じてるよなど(認められた言葉)
問 11. 園や学校の先生に叱られたとき	1. またっ? お兄ちゃんはできるのに あほじゃないと?など(馬鹿にされた言葉) 2. あんたがいけないんでしょ 何やってるの 反省してる?など(叱られた言葉) 3. 今度頑張ればいいよ 明日はいいことある 勉強になったね など(励まされた言葉) 4. そんなこともあるよ それでも大好きだよ つらかったね(認められた言葉)
問 12. 朝、遅れそうになったとき	1. 早起きできんもんね ぐず のろま など(馬鹿にされた言葉) 2. 早く起きないからでしょ 夜更かしするからよ おいていくよ など(叱られた言葉) 3. 急げ急げ 先生や友達が待ってるよ 一緒に準備しようか など(励まされた言葉) 4. いつもはできてるもんね 理由を話せば分かってもらえるよ など(認められた言葉)
問 13. 食事を全部食べたとき	1. 時間かかったね やっと食べたの? 食べ方汚い など(馬鹿にされた言葉) 2. 遅い きれいに食べなさい 食べて当たり前でしょ など(叱られた言葉) 3. よく食べたね 元気がでるね パワーもりもりだね など(励まされた言葉) 4. 頑張ったね すごいね 大きくなれるよ など(認められた言葉)
問 14. 園や学校の先生にほめられたとき	1. できて普通じゃん それぐらいでほめられたの? など(馬鹿にされた言葉) 2. 何で今までできんかったと もっとできるでしょ など(叱られた言葉) 3. これからも応援してるよ 今度も楽しみにしてるね など(励まされた言葉) 4. 頑張ってたもんね 本当によくできたね さすがだね など(認められた言葉)
問 15. 出かける準備が早くできたとき	1. 忘れ物してますけど やつとできたの? など(馬鹿にされた言葉) 2. もっと早くできないの 忘れ物とかないの など(叱られた言葉) 3. 明日も楽しみだな お姉(兄)ちゃんになるね など(励まされた言葉) 4. 早くできたね さすが私の子ども 頑張ったもんね など(認められた言葉)

表 2 現在の考え方や性格について

	4 当てはまる (そうだ)	3 どちらかといえば当てはまる (そうだ)	2 どちらかといえば当てはまらない (違う)	1 当てはまらない (違う)
問 1. 人前でもこだわりなく自由に感じたままを言うことができます	4	3	2	1
問 2. 自主的に友人に話しかけていきます	4	3	2	1
問 3. 疑問だと感じたらそれを堂々と言えます	4	3	2	1
問 4. 自分の納得のいくまで相手と話し合うようにしています	4	3	2	1
問 5. 人前でもありのままの自分を出せます	4	3	2	1
問 6. 友達と真剣に話し合います	4	3	2	1
問 7. 私は引っ込み思案です (*)	4	3	2	1
問 8. 欠点の 1 つや 2 つあってもかまわないと思います	4	3	2	1
問 9. 自分なりの個性を大切にしています	4	3	2	1
問 10. 自分にはよい面がたくさんあります	4	3	2	1
問 11. 自分のよいところも悪いところもありのままに認めることができます	4	3	2	1
問 12. 自分には自分なりの人生があってもよいと思います	4	3	2	1
問 13. 自分の悪いところは気になりません	4	3	2	1
問 14. 自分の個性を素直に受け入れています	4	3	2	1
問 15. 私は自分のことが好きです	4	3	2	1
問 16. 張り合いがあり、やる気があります	4	3	2	1
問 17. 自分を失うことなく、自分の道を進んでいます	4	3	2	1
問 18. 前向きな姿勢で物事に取り組んでいます	4	3	2	1
問 19. 生活がすごく楽しいと感じています	4	3	2	1
問 20. 自分の好きなことがやれていると思います	4	3	2	1
問 21. 自分が立てた計画はうまくいく自信があります	4	3	2	1
問 22. 夢や目標をもっていますか	4	3	2	1
問 23. 誰かが悪いことをしたときに、それをやめるように言います	4	3	2	1
問 24. 自分は悪い子だと思っています	4	3	2	1
問 25. 私は自分に自信があります	4	3	2	1

## 4 結果

### (1) 幼少期に親からかけられた代表的な言葉について

全体の結果を表 3 に示した。まず全体像を見てみると、どの項目においても低い割合をしめたのが馬鹿にされた言葉である。ほぼ 5.0%未満であり 0.0%の項目もあった。そのなかでも 1 番高い割合をしめたのは 10. 新しいことに挑戦するときで 10.0%であった。叱られたと感じたのは、2. きょうだいでケンカをしたとき (63.2%) 7.夜、いつまでも起きているとき (50.2%) 12.朝、遅れそうになったとき (51.1%) の 3 項目で高い割合をしめた。同じく、励まされたと感じた項目で高い割合をしめたのは、3.何かに失敗したとき (64.8%) 4.食べ物の好き嫌いをしたとき (63.5%) 10.新しいことに挑戦するとき (71.7%) の 3 項目であった。また、認められたと感じた項目で高い割合をしめたのは 1.手伝いをしているとき (84.5%) 6.進んで片付けをしたとき (64.8%) 14.園や学校の先生にほめられたとき (75.3%) の 3 項目であり、認められと励まされが同等の割合になったのは、5.何かができるようになったとき (47.5%) (46.6%) 9.何かに怖がったとき (42.0%) (46.1%) 13.食事を全部食べたとき (47.5%) (44.7%) 15.出掛ける準備が早くできたとき (43.4%) (39.7%) の 4 項目であった。

表3 自身がかけられた言葉の全体の割合

項目	平均	4 (認められ)	3 (励まされた)	2 (叱られた)	1 (馬鹿にされた)
1. 手伝いをしている時	3.8	84.5%	9.1%	4.1%	2.3%
2. きょうだいでケンカをしたとき	2.45	20.1%	13.7%	63.2%	2.9%
3. 何かに失敗したとき	3.08	21.9%	64.8%	12.3%	0.9%
4. 食べ物の好き嫌いをしたとき	2.94	17.8%	63.5%	18.7%	0.0%
5. 何かができるようになったとき	3.41	47.5%	46.6%	5.5%	0.5%
6. 進んで片付けをしたとき	3.59	64.8%	30.1%	2.3%	2.7%
7. 夜、いつまでも起きているとき	2.62	11.9%	37.9%	50.2%	0.0%
8. 友達とケンカしたとき	2.89	29.7%	34.7%	32.0%	3.7%
9. 何かに怖がったとき	3.26	42.0%	46.1%	7.8%	4.1%
10. 新しいことに挑戦するとき	2.89	15.1%	71.7%	3.2%	10.0%
11. 園や学校の先生に叱られたとき	2.81	18.7%	47.9%	29.2%	4.1%
12. 朝、遅れそうになったとき	2.54	8.2%	39.7%	51.1%	0.9%
13. 食事を全部食べたとき	3.38	47.5%	44.7%	5.5%	2.3%
14. 園や学校の先生にほめられたとき	3.73	75.3%	20.5%	3.2%	0.9%
15. 出かける準備が早くできたとき	3.22	43.4%	39.7%	14.6%	2.3%

(2) 幼少期に親からかけられた言葉と自己肯定感の関係について

表2のアンケートからそれぞれ個人の「自己表明・対人積極性」「自己実現的態度・充実感」「自己受容」の平均値を求めた。平均値の1~1.4を1群、1.5~2.4を2群、2.5~3.4を3群、3.5~4を4群とし、かけられた言葉に対する1~4群の割合を図にした。

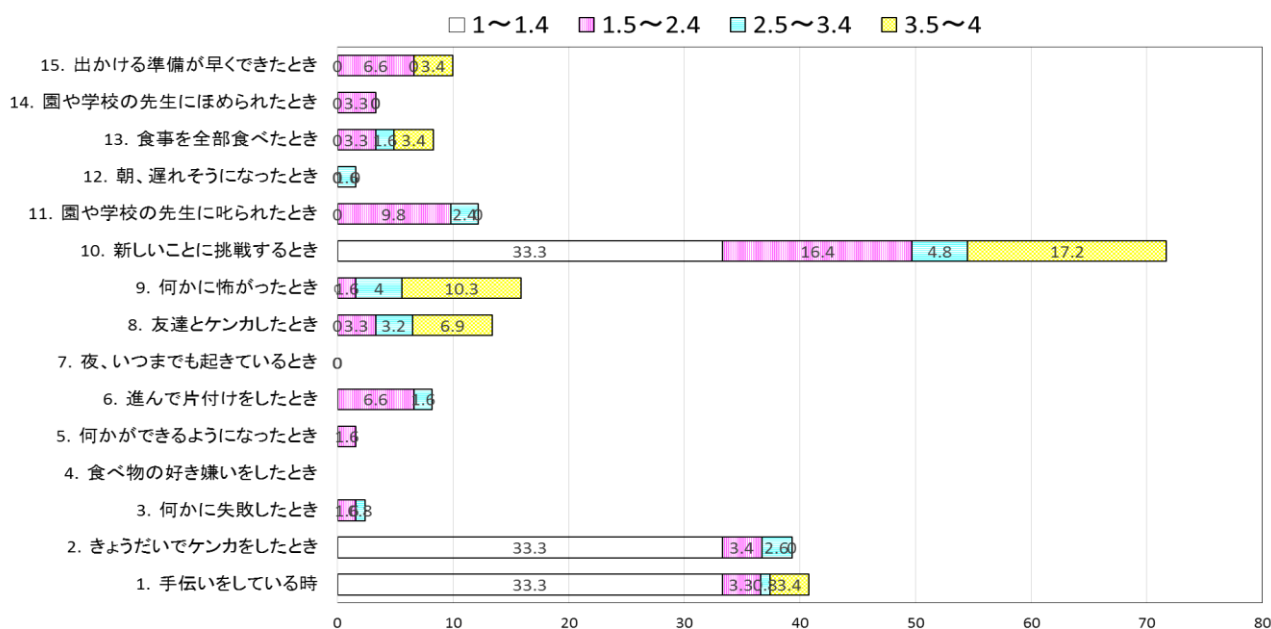


図1 自己表明・対人積極性と馬鹿にされた言葉かけの割合 (%)

「子どもを馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる」では自己表明・対人積極性と馬鹿にされた言葉かけの割合をみた (図1)。自己表明・対人積極性の数値が1番低い1群では、1.手伝いをしているとき、2.きょうだいでケンカをしたとき、10.新しいことに挑戦するときの3項目

で 30.0%を超える数値となった。特に、10.の新しいことに挑戦するとき に馬鹿にされたとする学生はどの群においてもほかの項目より 1 番割合が高かった。しかし、自己表明・対人積極性の数値が低い 1 群でも馬鹿にされた言葉かけの割合が 0%の項目が多くあったことも事実である。

図 2 で自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけの割合から「叱りつけてばかりいると、子どもは「自分は悪い子なんだ」と思ってしまう」を検証した。どの群においても叱りの言葉を受けていたが、自己実現的態度・充実感の数値の低い 1 群はほかの群より割合が高かった。7.夜いつまでも起きているとき、9.何かに怖がったとき は共に 100%をしめた。全体的に 1 群から 4 群にかけて数値が高くなるほど叱りの言葉を受けた割合は低くなっている。また 1 群と他の群を比較したとき、1.手伝いをしているとき、5.何かができるようになったとき、10.新しいことに挑戦するとき、14.園や学校の先生にほめられたとき など一般的にプラスの行動に対しても叱りの言葉を受けた割合が高いことがわかった。

次に「励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる」を自己実現的態度・充実感と励ましの言葉かけの割合（図 3）からみしてみる。励ましの言葉かけにおいては自己実現的態度・充実感の数値の低い 1 群の割合が低くなっており、項目によっては 0%のものもあった。2 群から 4 群においては同等の割合のものも多いが 3.何かに失敗したとき、11.園や学校の先生に叱られたとき については数値が高くなるにつれて割合も高くなっていった。

叱られた言葉かけと励ましの言葉かけで図 2 と図 3 を比較すると、自己実現的態度・充実感において数値の低い 1 群は叱られた言葉かけの割合が高く、2 群は半々、3 群、4 群になると励ましの言葉かけの割合が高くなっていることがいえる。

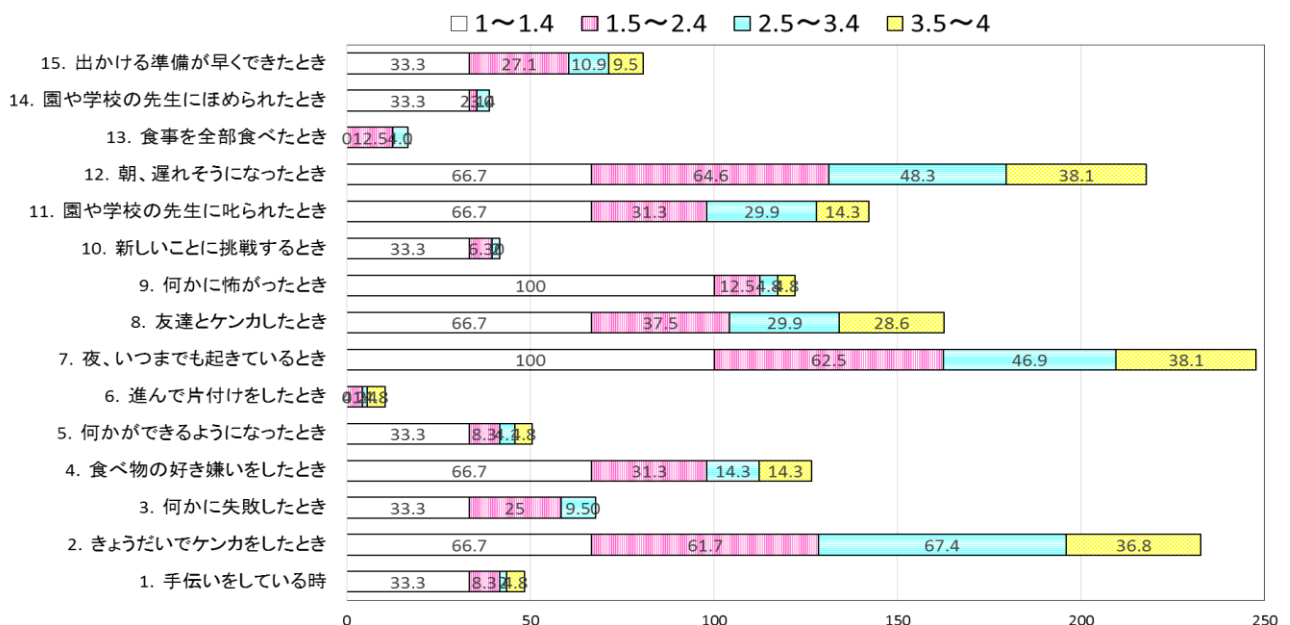


図 2 自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけの割合 (%)

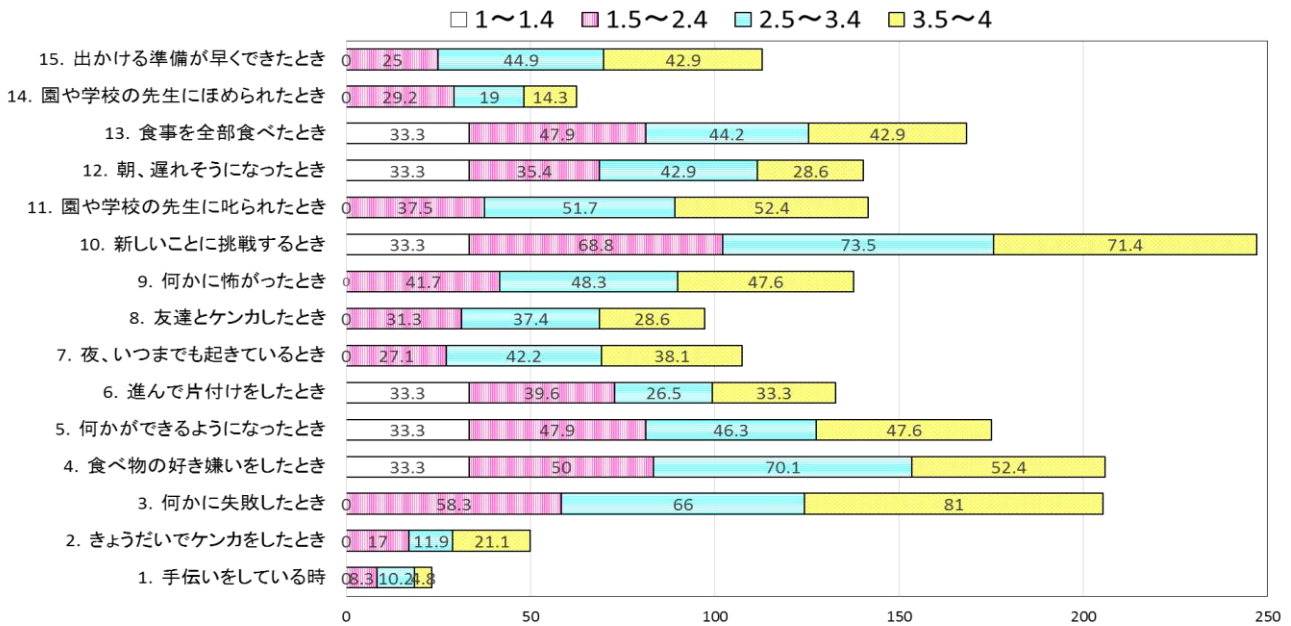


図3 自己実現的態度・充実感と励ましの言葉かけの割合 (%)

図4では、自己受容の数値と認められた言葉かけとの関連性をみる。これは「認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる」を検証するためである。自己受容の数値の低い1群は該当なしであった。ほとんどの項目において2群から4群へと自己受容数値が上がるにつれ認められた言葉かけの割合が高くなっている。4群においては3.何かに失敗したとき、8.友達とケンカしたとき、11.園や学校の先生に叱られたとき などといった一般的にマイナスと思われる行動に対しても30.0%を超える割合で認めの言葉かけだったことがわかった。

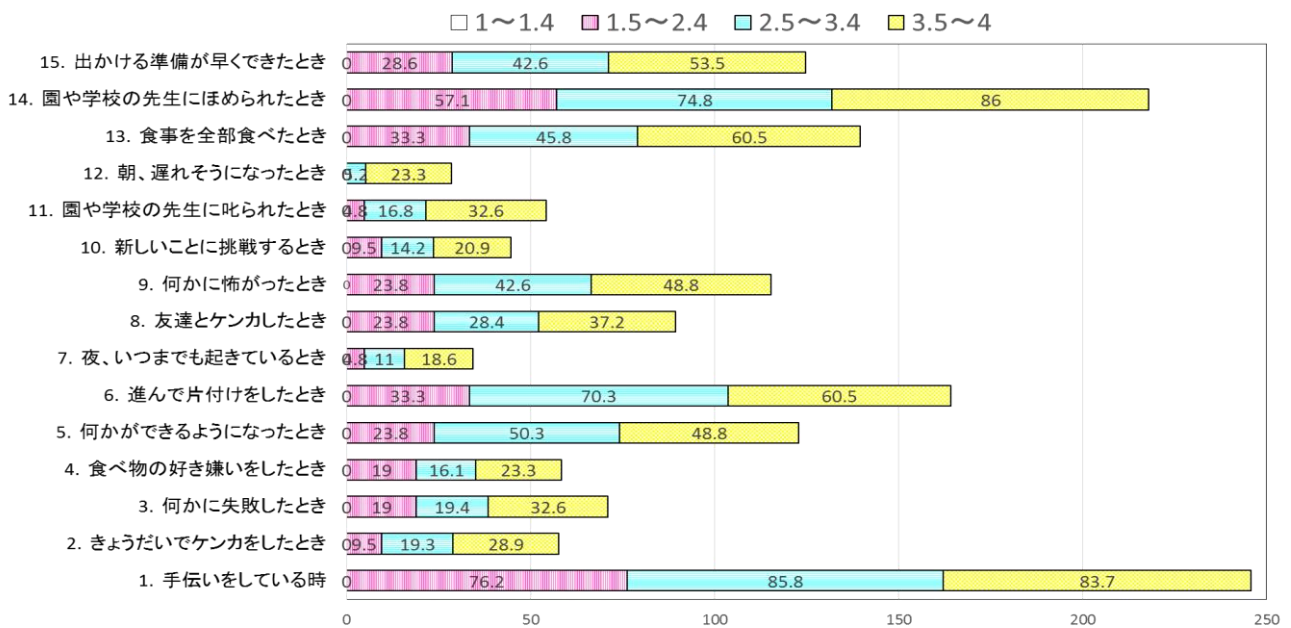


図4 自己受容と認められた言葉かけの割合 (%)



(3) 幼少期に親からかけられた言葉と現在の性格の関係について

表 1 のアンケートから個人の平均点を出し、1～1.4 を馬鹿にされた言葉が多かった群、1.5～2.4 を叱られた言葉が多かった群、2.5～3.4 を励ましの言葉が多かった群、3.5～4 を認められた言葉が多かった群としてそれぞれ「私は引っこみじあんだ」「私は悪い子だ」「自分に自信がある」「自分が好きだ」と答えた割合をみた。1～1.4 の馬鹿にされた言葉が多かった群は該当なしだった。

図 5 は幼少期に叱られた言葉が多かった群のグラフである。どちらかといえは含めると 73.4% が自分を引っこみじあんだと思い、66.6% が自分を悪い子だと感じていた。また、自分に自信がないと答えたのは 73.3% であった。自分が好きかどうかについては 66.7% が好きではないと答えた。

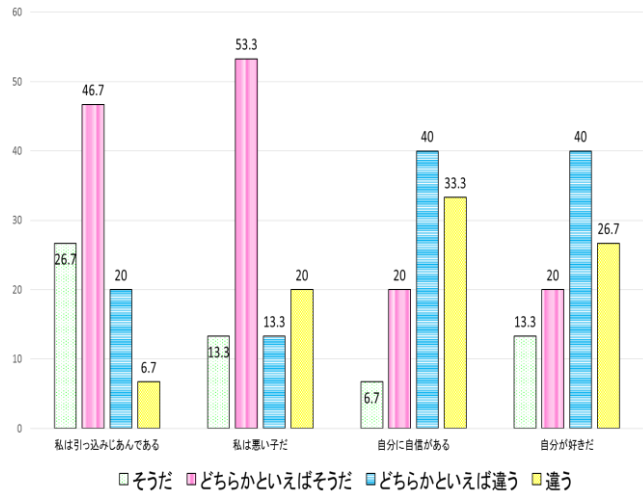


図 5 叱られた言葉が多かった群 (%)

励ましの言葉が多かった群のグラフを図 6 に示した。どの項目もどちらかといえはを選択する傾向が強い。引っこみじあんだどうか、自分が好きかどうかは半々というところである。58.3% と高い割合を示したのはどちらかといえは悪い子ではない、50.0% をしめたのはどちらかといえは自信がないの項目であった。

図 7 に示したのは認められた言葉が多かった群のグラフである。私は引っこみじあんだではない 41.7%、私は悪い子ではない 50.0% と 2 つの項目で高い割合をしめている。どちらかといえはを含めると 70.9%、79.2% と 7 割を超える。どちらかといえは自分に自信があるは 54.2%、どちらかといえは自分が好きだは 58.3% という結果になった。

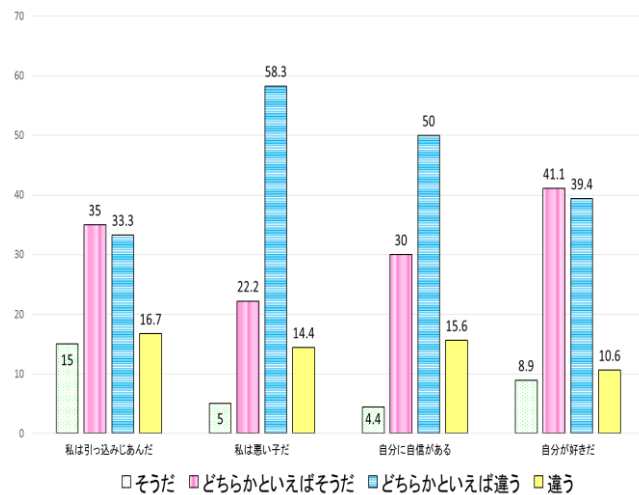


図 6 励ましの言葉が多かった群 (%)

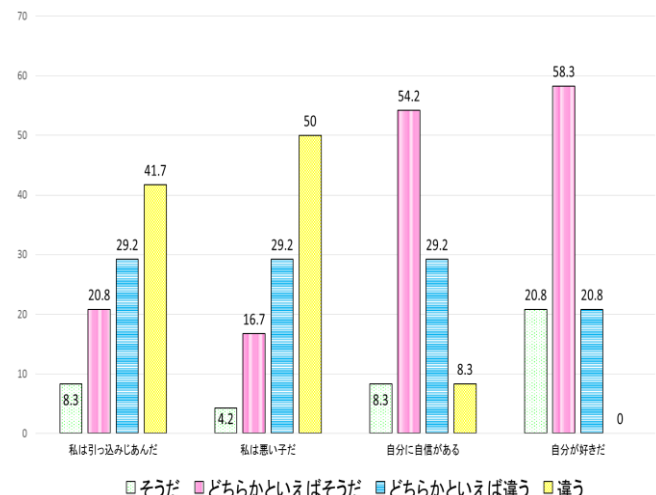


図 7 認められた言葉が多かった群 (%)

考察

本研究は幼少期の親の言葉かけがどのように子どもの考え方や性格に影響を及ぼすのか『子ども

『もが育つ魔法の言葉』ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、石井千春＝訳（1999.PHP）に記載されている「子は親の鏡」という詩、19連の中から4連について取り上げ、関係性を検証することを目的とした。

### (1) 幼少期に親からかけられた代表的な言葉について

幼少期の子どもへの声かけについて、どの項目でも馬鹿にされた言葉かけの割合がかなり低く、15項目中1項目以外はすべて5%未満であった。中には0%の項目もあり1%未満が6項目と、幼児教育に携わっていたものとしては嬉しい結果となった。項目の中で1番割合が高かったのは、10.新しいことに挑戦するときで10.0%だった。新しいことに挑戦するときは子ども自身も不安になるものである。そんなとき、身近で1番頼りされている親は馬鹿にする声かけではなく励ましや応援などの声かけが望ましいのではないだろうか。

叱られた言葉かけが高い割合をしめたのは、2.きょうだいでケンカをしたとき（63.2%）7.夜、いつまでも起きているとき（50.2%）12.朝、遅れそうになったとき（51.1%）であった。2.きょうだいでケンカをしたとき（63.2%）に対して、8.友達とケンカしたときについては、叱られた（32.0%）励まし（34.7%）認め（29.7%）とどれも30.0%程度の結果となっている。励ましの言葉かけについては、3.何かに失敗したとき（64.8%）4.食べ物の好き嫌いをしたとき（63.5%）10.新しいことに挑戦するとき（71.7%）の項目で高い割合を示した。認められた言葉かけで割合が高かったのは、1.手伝いをしているとき（84.5%）6.進んで片付けをしたとき（64.8%）14.園や学校の先生にほめられたとき（75.3%）の3項目であった。一般的に指導が必要な行動のときは叱られた言葉かけの割合が高く、よい行いのときは認められた言葉かけの割合が高いことがいえる。森下・後藤（2016）は、感謝の言葉かけが多いと他者信頼が高まるが感謝の言葉かけが多いなかで否定的言葉かけがあるほうがより他者信頼が高まることを発見している。このことから叱りや指導も信頼関係を高めるためには必要であると考えられる。しかし、なかにはよい行いをした、しようとしている場合でも叱られた言葉や馬鹿にされた言葉を受けている学生がいたことも事実である。こどもコンサルタントの原坂一郎氏は『子どもを幸せにするお母さんの言葉』（2017）のなかでマイナスの言葉を否定言葉とし、それは子どもが自分の行動に自信を失くし指示待ち的になったり破壊行動が出たりするとしている。また、永田・三崎・森（2005）は「ほめ」と「叱り」に着目した研究で「ほめ」に関しては受け手の感じ方（満足度）に違いが見られないが「叱り」に関しては「叱られ方」の違いによる感じ方（納得度）の違いが見られることを見出している。子どもを叱らなくてはいけな場面かどうかじっくり見極め、納得できるよう理由を伝え、自尊感情を思いやるのが親には求められるのではないだろうか。言葉は伝達機能を超えて心のふるさとなる。子どもが選択を迷ったとき、挫折したとき、大きな決断をするときなど、ふと親の言葉を思い出し、そっと背中を押してもらえよう言葉が宝物のように心に残されていくことを強く願う。

### (2) 幼少期に親からかけられた言葉と自己肯定感の関係 (3) 現在の性格との関係について

<子どもを馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる>

自己表明・対人積極性と馬鹿にされた言葉かけの関係性をみると、15項目中3項目においては数値の低い1群が高い割合（33.3%）をしめたが残り12項目においては0.0%だった。逆に数値の高くなる2群～4群で馬鹿にされたと回答している学生がおり、このことから自己表明・対人積極性が低くても馬鹿にされた言葉を受けていないこと、馬鹿にされた言葉かけを受けても自己表明・対人積極性が高いことが示された。よって、子どもを馬鹿にしたからといって必ずしも引



っ込みじあんになるとは言い切れないといえる。

<叱りつけてばかりいると、子どもは「自分は悪い子なんだ」と思ってしまう>

自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけの関係性から数値の低い1群は他の群に比べて叱られた言葉かけの割合が高いことがわかった。きょうだいでケンカをしたとき、朝、遅れそうになったときについては他の群と大差はなかった。また、2群、3群、4群と数値が上がるにつれ割合が低くなっていることから自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけは関連性があるといえよう。さらに現在の性格との関係における叱られた言葉が多かった群のグラフからも私は悪い子だ(13.3%)どちらかといえば悪い子だ(53.3%)と高い割合で自己評価をしている。ただ、どちらかという悪い子ではない(13.3%)悪い子ではない(20.0%)と答えた学生もおり関連性はあるが一概にはいえない部分もある。

<励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる>

自己実現的態度・充実感と励ましの言葉かけについても少なからず関係性があると判断した。数値の高い3群、4群において励ましの言葉かけの割合が高く、数値の低い1群においては15項目中9項目が0%を示したからである。その割合が1群から4群につれて高くなっている項目もあればそうでない項目もあることから必ず強い関係があるとは言い切れないが励ましの言葉は自己実現的態度・充実感を高めるといえよう。しかし、現在の性格との関係における励ましの言葉が多かった群のグラフをみると、自分に自信があると答えたのはわずか4.4%でどちらかといえば自信があるを含めても34.4%にとどまった。1番多かったのはどちらかといえば自信がないで50%と半数をしめた。自信がないを含めると65.6%になり、励ましが直接自信に繋がるとは断言できない。

<認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる>

面白いことに、自己受容と認められた言葉かけの関係性では数値の低い1群がいなかった。アンケート協力者は全般的に自己受容力が高いということである。調査の結果、ほとんどの項目で2群から4群にかけて認められた言葉かけの割合も高くなっている。これに関しては強い関係性があるといえるのではないだろうか。現在の性格との関係をみても、自分が好きだと答えた学生は20.8%、どちらかといえば好きだと答えた学生が58.3%で合わせると79.1%、約8割の学生が自分を好きだと思っていることがわかる。逆に自分が嫌いだと答えた学生は0%であった。この結果から認めてあげることと自分を好きになるということは関連があるといえる。

図5、6、7をどちらかといえばを含め「そうだ」「ちがう」で比較してみた(表4)

表4 幼少期に親からかけられた言葉と現在の性格の割合

	叱られた言葉が多かった群	励ましの言葉が多かった群	認められた言葉が多かった群
私は引っ込みじあんである	73.4%	50%	29.1%
私は引っ込みじあんではない	26.7%	50%	70.9%
私は悪い子だ	66.6%	27.2%	20.9%
私は悪い子ではない	33.3%	72.7%	79.2%
私は自分に自信がある	26.7%	34.4%	62.5%
私は自分に自信がない	73.3%	65.6%	37.5%
私は自分が好きだ	33.3%	50%	79.1%
私は自分が好きではない	66.7%	50%	20.8%

幼少期にかけられた言葉で、叱られた言葉が多かった群は自分を引っ込みじあんである、悪い子だと思う傾向が高く、自分に自信がない、自分を好きではない と思っている割合が高いことがわかる。逆に認められた言葉が多かった群は自分のことを引っ込みじあんでない、悪い子ではない と肯定的に捉え自分に自信があり自分を好きだと思っている傾向が高いことがみえてくる。これは多くの育児書等にもあるように言葉かけが子どもの考えや性格に影響を及ぼすことを支持する結果となった。励ましの言葉は子どもを応援する気持ちに繋がるが、励ましの言葉が多いとプラスの言葉かけとは逆に自信をなくしてしまう傾向があることもわかった。また、多くの育児書等で「ほめて育てよう」「ほめると伸びる」などの文字を目にするが、どのようなほめ方が効果的なのかもみえてきた。励ましの言葉と認められた言葉を比較するとどちらも同じプラス言葉だが、認められた言葉をかけてもらったほうが自己肯定感が高くなることは新しい発見となった。

### 今後の課題

本研究は、短大生に幼少期に親からかけられた言葉について思い出しながら回答してもらった。幼少期の実際の言葉かけを正確に反映しているわけではないので、どれだけの信憑性があるかはわからない。しかし、松永・塚越（2010）は幼児自身の内的特性への帰属の言葉かけが後の向社会的行動にプラスの影響を及ぼすことを示しており、幼少期にかけられた言葉が後々の考え方や性格に少なくとも繋がっていることを考えると子育て中の親にとっては貴重なデータになる。

親は誰でも子どもを愛している。優しくありたいと思っている。また、幸せな人生を切り開いて欲しいと強く願っている。そのためには自分を幸せだと思えることが必須である。それは自分らしい生き方ができるかどうかにかかってくる。汐見（2012）は他者との比較ではなく「私は私」という基本的な感情の上に立って自分を受容し信頼する肯定感覚、背伸びしない自分をそれでいいと受容し自分を信じる自尊感情がこれからのグローバルな地球時代を生きる子どもにとって一番大切なことになる」と記している。自己肯定感・自尊心を高めるのである。ところが、どうしたらそんな親になれるのか、そんなしつけができるのかが分からずに悩んでいる親も多い。そして、育児参考書を手に取る。そんな親のためにも確実なメッセージの発信を要する。今回、幼少期の親の言葉かけがどのように子どもの考え方や性格に影響を及ぼすのか「子は親の鏡」19連のなかから4連を取り上げ検証した。4連のうち2連については関係性は見られるもののそうでない割合も3割、2割と一概にいえぬ結果となっており、残り2連については関係性は見られないといえよう。うち1連は逆転の結果になっている。この逆転の現象にどのような意味があるのかも含め、今後もデータに裏付けされた継続的検証が必要であろう。めまぐるしい社会の変化とともに多様化する子ども達。教育現場においても足並み揃えての時代から個性を尊重する時代になっている。より1人ひとりに応じた対応が要求されるのである。妥当性のあるもののなかで例外的なものにはどのような背景があるのか、言葉かけだけではなく親の態度や子どもの性格、年齢なども関係する可能性がある。今後「子は親の鏡」における他の言葉にも目を向け検証を重ねるとともに、さらに視野を広げ幼少期の言葉かけと後の考え方・性格がどのように関係してくるのか研究を重ねる必要がある。それが今後の子育て、親の言葉かけの参考になることを期待する。

## 引用・参考文献

- Priscilla Dunstan [https://en.wikipedia.org/wiki/Dunstan\\_Baby\\_Language](https://en.wikipedia.org/wiki/Dunstan_Baby_Language) (最終アクセス 2018.1.6)
- 矢野惣一 (2014) 『子どもの人生を一生幸せにする愛の言葉がけ』 講談社
- 汐見稔幸 (2012) 『この「言葉がけ」が子どもを伸ばす!』 PHP 文庫
- ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、石井千春=訳 (1999) 『子どもが育つ魔法の言葉』 PHP
- ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、雨海弘美=訳 (2002) 『10代の子どもの育つ魔法の言葉』 PHP
- 森下正康・藤村あずさ (2013) 小学校の頃の養育者からの言葉かけが女子大学生の自己制御機能の発達に与える影響 Vol. 9, 125-134
- 森下正康・松山紗也 (2014) 中学・高校時代の母親の言葉かけが女子大学生の母子関係に与える影響 Vol. 10, 103-112
- 佐伯怜香・新名康平・服部恭子・三浦佳世 (2006) 児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定意識に及ぼす影響 Vol. 7, 181-192
- 平石賢二 (1990) 青年期における自己意識の発達に関する研究 (I) —自己肯定性次元と自己安定性次元の検討— Vol. 37, 217-234
- 森下・後藤 (2016) 児童期の母親の言葉かけと女子大学生の自尊感情や他者信頼—具体的な場面での言葉かけと特性に関する言葉かけの影響— 12,145-154
- 原坂一郎 (2017) 『子どもを幸せにするお母さんの言葉』 PHP
- 永田・三崎・森 (2005) 子どもへの言葉かけに関する研究—「ほめ」と「叱り」に着目して— 11,37-44
- 松永あけみ・塚越由佳 (2010) 大人の「言葉かけ」が幼児の向社会的行動に及ぼす影響 (その2) 59,195-204

# 幼児のお話し作りからみえる言葉や思考の成長

高妻 弘子

## Thought and language growth observed in the development of the ability of kindergarten child to make stories

Hiroko KOZUMA

### I はじめに

人は人の中で生きていく。人と人とのコミュニケーションになくてはならないのが「言葉」である。しかしそれは大変複雑で、本当に伝えたいことが伝わっているのか考えることもあるであろう。社会人になるとコミュニケーションの方法はお互いの立場や関係性、性別などによってもずいぶんと違うものになってしまう。そんな中、自分の思いを確かに伝えていくためには思いに合った言葉を選び、組み合わせることが必要になる。気持ちに言葉を飾っていくのである。そのためには、簡単な言葉でも良いので少しでも多く使える語彙を獲得しておくことが良い。そして場面に応じた使い方ができる力をつけておくことがそれを手助けしてくれると考える。

語彙の獲得、豊かな言語表現、言葉の組み合わせなど、語彙が爆発的に増える幼児期、そのよな力をどのようにつけてあげられるのだろうか。

幼児は、家庭では家族の中で、集団では友達や先生など人的環境を中心とした幼児を取り巻く全ての環境から刺激を受け語彙を広げていく。それは物の名称だけではなく、何がどうしたのか、その時どう感じたのか、嬉しい、悲しい、美しいなどといった感情とも密接な関係がある。「言葉を聞く・文字にふれる→名称や意味を理解する→使う」の一連の流れの中で成功や失敗を繰り返しながらその場に合った言葉が使えるようになっていくのである。

『幼稚園教育要領解説』（平成20年 文部科学省）では 第2章 第2節 4 言葉の獲得に関する領域「言葉」の大きな柱として「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」としており、下記の通りねらいを定めている。

#### 1 ねらい

- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。

上記のことから分かるように、思いを自分なりの言葉で表現する楽しさ、伝える・聞く・伝え合う喜び、豊かな感覚の育成、絵本や物語などに親しみ先生や友達と心を通わせることが求められている。それはお話し作りの中で体験できるのではないだろうか。友達とお話を作る過程において語彙が広がり、意思表示や相手の思いを受け入れるやり取りが豊かな言語表現に繋がるのではないかと

考える。そこで、保育活動で行ったお話し作りに子ども達がどのように取り組んだのか、また、お話し作りを通してどのような言葉のやり取りがあったのか、その中で何が成長しているのかを探っていくこととする。

## II 研究方法

本研究ではお話し作りを通して筆者が子ども達とかかわった事例をもとに言葉や思考の成長について具体的な検討を行なう。

## III 対象クラス

K幼稚園 5歳児 2クラス（男児 17名、女児 24名）の幼児

※幼児の名前はすべてアルファベットで男児は○男、女児は○子で表すこととする

5歳児、活動時期は2月で就学直前である。自分の思いをはっきりと伝えられる子どももいるが、思いはあるがなかなか発言できない子ども、うまく言葉にできない子どももいる。また、文字に関してはすらすらと平仮名、カタカナが書ける子どももいるが、自分の名前を書くのがやっとですべての平仮名を読むことができない子どももいる。

グループ作りに関しては、まず、主人公（犬、猫、鬼、雪の妖精）を伝え、自分がどの主人公でお話しを作りたいか選ばせた。その中で一緒にお話し作りがしたい友達 10人程度のグループを作り、そこから言葉・文字に関する発達段階を考慮して5人（1グループだけ6人）ずつの8グループを作った。あらかじめ教諭がグループメンバーを決定しなかったのは自己決定することが意欲や積極性に繋がり、喜んで参加することが本物の達成感や充実感に繋がると考えていたからである。また、初めから5人グループにしなかったのは得意な子どもと苦手な子どもの偏りが出るのを防いだためである。

人数設定については、子どもが作るお話し長さや全員が発言しやすくみんなの創意を取り上げやすいという点に配慮した。

今回はその中から2グループ（鬼グループ・猫グループ）の様子を事例研究することとした。

## IV 実践事例

### 活動手順

- ①登場する主人公・画用紙の色を決める
- ②主人公を折り紙で折り、四つ切画用紙にテープで貼る（仮止め）  
※主人公の位置や手足の動きが調整できるように仮止めとした
- ③画用紙に好きな絵を描く
- ④できた画用紙をグループの友達と見せ合う
- ⑤あらすじを考えながら順番を決める
- ⑥1ページずつみんなでお話しを作っていく（足りない部分を加える）  
※自分の作品には自分で文字を書く
- ⑦表紙を作りお話しの名前を決める
- ⑧発表する

### 2月10日 ①②の活動

お話しに登場する主人公の統一（姿、大きさ、色等）を図るため、主人公は折り紙で折ること

にした。割と簡単に組み、身近な存在であることから犬、猫、それから時期的なもので鬼、雪の妖精の4つを紹介した。主人公の色や数、画用紙の色と向きを検討する時間を設けた。それぞれのグループで話し合いが始まる。どんなお話にしたいか早速話しているグループもある。

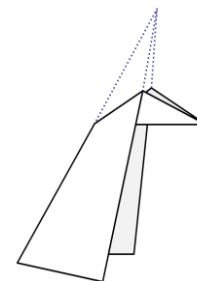
#### <鬼グループ>

はきはきと物事が言える女兒2人、男児1人とおとなしめの女兒1人、男児1人の計5人グループである。A子が「私、ピンクの鬼にしたい!」と口火を切った。すかさずB男が「鬼は赤がいい」と答える。するとC子が「私もピンクがいい」とA子に賛同する。D子が「私は黄色の鬼を作りたい」と遠慮がちに言った。みんなの様子を見ているだけのE男。そこで先生が「どうしてその色がいいと思ったの?」と声をかける。するとB男が「赤鬼は強いから赤がいいと思う」と意見を述べる。次にA子が「優しい鬼もいてほしいからピンクにしたかった」とポツリ言った。この一言を聞いてB男が「優しい鬼いいね。ピンクは優しい色だからピンクでいいよ」と答えた。A子の表情がぱっと明るくなった。そして「1人だけじゃかわいそうだから2人にして、もう1人を赤にしようか」と言うとB男はじーっと考えて「優しい鬼のお話しなら赤じゃない方がいいと思う」と答えた。そしてD子の黄鬼が採用され、B男が「折り紙もらってくる」と張り切って前に出ていった。

#### <猫グループ>

お話し好きな女兒4人と製作が少し苦手な男児1人の計5人のグループである。女兒が「何色にする」「猫ちゃん可愛いよね」なんて話している傍らで「難しいの嫌だな」とF男がつぶやく。それも耳に入らないほど女兒4人は盛り上がっている。先生が「F男君、何か困ってるんじゃないかな?」と声をかけると、F男の様子を確認しG子が「F男君、何色の猫がいい?」と聞いた。F男は「何でもいい」と答える。

折り紙はグループによって折るもの(主人公)が違うことからグループ毎の指導となった。今までの経験から、年長児にとっては比較的簡単な折り方だったこともあり、どのグループもスムーズに仕上げる事ができていた。苦手な子どもには得意な子どもが教える姿が見られた。斜めに折り返す部分を「このひらひらを手をばんざーいって上げるみたいに」と表現したり、中割折り(図1)を「こんにちは〜って押して引っ張る」と言葉にしたりしていた。



(イラスト: <https://ja.wikipedia.org/wiki/折りの技法> 最終閲覧 2018.1.11) 図1 中割折り

#### 2月13日 ③④⑤の活動

まず、自分がどんな場面を書いたのかグループ内で話し、どの順番でお話を作るか話し合っ決めてようになげかけた。

#### <鬼グループ>

それぞれの描いた作品はA子「公園で遊んでいる」B男「家での豆まき」C子「幼稚園の豆まき」D子「歩いている」E男「散歩して転んだ」であった。それをつなげて1つのお話にするのである。公園で遊んでいる絵を描いたA子が「私1番がいい」と言った。するとC子が「その前に、公園に行くところがあつたほうがいいんじゃない」B男「どんなふうに行くかわからんもんね」と言う。それを受けて「じゃあ2番でいい。1番はD子ちゃんのやね」とA子。B男が「僕3番!」と手を挙げる。そして「4番がE男君、5番がC子ちゃんがいい?」と聞いた。冷静なC子が「E男君のは転んでるから歩いてる次がいいと思う…」と意見を出した。

E男もにっこり笑って頷いている。みんな納得だ。何度も場面を入れ替え、話し合いながらどうにか順番が決まった。最終的に決定したのは「歩いている」「散歩して転んだ」「家での豆まき」「公園で遊んでいる」「幼稚園の豆まき」である。

#### <猫グループ>

猫グループはF男「温泉」G子「ご飯を食べてる」H子「散歩」I子「外で遊んでいる」J子「公園で遊んでいる」場面であった。苦手なF男が緊張した表情で下を向いている。H子がF男に「それ何してるところ？」と尋ねると小さい声で「温泉」と答えた。すると「猫がおんせ〜ん」と言いながら大笑いした。F男は真っ赤な顔をしてうつむいている。先生が「みんなは温泉好き？」と声をかける。「好き！」「この前行った！」「広いんだよ」との感想を聞きながら「どんな気持ちだった？」と次の質問に入った。「楽しかった！」「気持ちいいかった！」「また行きたい！」…。自分のテーマを取り上げてもらい少しずつF男の表情も明るくなってきた。「猫ちゃんはどんな気持ちだろうね…」と言って先生はその場を後にした。子ども達は猫の気持ちになって楽しそうに話している。

#### 2月17日 ⑥⑦

いよいよお話し作りである。順番やあらすじはだいたい決まっているので、みんなで文章を考えながら文字を書き込む作業となる。あわせて、主人公の位置、手足の動きを修正したり絵を描き加えたりして仕上げていく。

#### <鬼グループ>

- 1 場面：A子が「お散歩に行きましたでいいか」と言うと、「どこに行くか書いたほうがいいと思う」という意見が出ていろいろな場所が上がった。C子が「でも人間の家と公園と幼稚園にも行くんでしょ？」と冷静に発言。そこで「じゃあさ、お散歩じゃなくて冒険にしよう」という提案があった。行先は「人間の国」に決定。鬼は金棒を持っているが、この鬼は“優しい鬼で、日本に住んでいて、冒険に行く”との理由から日本の国旗を持たせることになった。
- 2 場面：転んだ鬼を見て「怪我しなかったの？」と素朴な疑問があった。そこで怪我をした場所が分かるように血を描き加えた。「涙は描かんと？」と言われ「痛かったけど我慢したから描かん」と答えたE男。D子のアドバイスを受け、絵に吹き出しを作り「いて」と書き加えた。優しい鬼を作りたかったA子がすかさず「ピンクの鬼に大丈夫だよって書いたら？」と提案していた。
- 3 場面：人間の家の豆まきは鬼が家を訪ねるところから始まった。豆を投げられ慌てて逃げると道に迷ったところから4場面につながる。
- 4 場面：歩いていると公園を見つけるが、5場面との繋がりに迷っている。B男の「この公園を幼稚園にしたら？」の意見が採用され、鬼たちは公園で遊ぶことなく5場面へ続く。
- 5 場面：幼稚園での豆まきを思い出しながら文章を考える。「強く投げたよね」「私泣いた」「怖かった〜」など実際に経験したことを思い出しながら書いていた。

最後に題名の決定である。鬼が冒険に行くから『ぼうけんおに』という題名がついた。

文章が出来上がりみんなで見ている。「あっ！日本の旗がなくなっている」1場面で冒険に出るとき描き加えた旗が2場面からないのである。そして2場面に出た血も3場面からなくなっていた。話し合いだ。結果、どちらも最後まで残すことになった。5場面には、豆まきに遭い放り投げた国旗と、幼稚園で治療を受けた絆創膏の絵が描き加えられていた。





次に示すのが『ぼうけんおに』の作品である。

## ぼうけんおに



このまえおにたちが  
にんげんのくににぼうけんにいきました。

にっぽんにすんでいるので  
にっぽんのはたをもっていきました。

にんげんのくにはどんなところかなあ  
なんだかわくわくします



おるいていくとおおきないしがあつて  
ころんでしまいました。

ともだちがだいじょうぶといいました  
そして ち ができました。

でもがんばってあるきました。



「いえがあつたよ。」  
「こんにちは。だれかいますか。」と  
きいて おうちのとびらをあけたら  
にんげんがまめをなげてきました。

おおいそぎでにげましたが





みちにまよってかえれなくなったのです。

あるいていると  
 こうえんについていました。  
 こどもたちがゆうぐでたのしそうに  
 あそんでいました。  
 ぼくたちもあそびたいなあ  
 そこはようちえんだったのです。



ようちえんにいったら  
 まめをなげられました  
 「いたいよー。」  
 こどもたちのちからは  
 とつてもつよいです。  
 だけどこどもたちは  
 たくさんないてしまいました。  
 「なかよくなりたかったな。」  
 「こどもたちは あしがはやかったから  
 しょうがないね。」  
 といっておうちにかえりました。

#### <猫グループ>

- 1 場面：ここでは人間1人と猫2匹が登場する。まずは名前を何にするかで悩んでいる。クラスの友達と同じ名前じゃない方がいいとのこと。いろいろな名前を上げながら「ひなこ」と「ゆめ」に決定した。猫が人みたいな名前だから人間の名前は犬みたいな名前にしようということで「じょん」に決まった。内容は、次の場面が食事をしているところなので散歩の途中でお腹がすき、レストランに行くという文になった。
- 2 場面：ここには1場面でてきたじょんが存在しない。「じょんは？」と言われ「場所がないから描けない」と答えていた。そこで、猫しか入れないレストランにする話が出たが、H子の「みんなお腹がすいているのに食べられないのはかわいそうだわ～」の言葉に沈黙が続いた。先生の「じょんは何処に行ったの？」の声かけがヒントになりレストランに行かなかったのではなく行ったがその場にはいないという設定でお話しができた。
- 3 場面：ここでもじょんの姿は見られない。2 場面でトイレに行ったじょんがなかなか帰ってこないで猫たちは勝手に遊びに行ったのである。ここでは夕方になるのだが、「夕方だったら夕日があった方がきれいじゃない？」というG子の言葉に夕日を加えることになった。傍で子ども達が話している。「夕日ってあつ Payne よね」「顔が赤くなるよね」「どんどん大きくなるよね」
- 4 場面：ここではじょんが2人登場している。遠くで呼んでいるじょんと猫が思い浮かべているじょんである。あらすじはみんなで考えたものの文章はI子がほとんど書いている。

5 場面：最後に温泉に入る場面があるが、「じょんも温泉にいれたら？」というH子、G子の言葉にF男はじょんが温泉に入っている場面を描き加えている。「温泉で何をする？」G子が聞くとF男は「体重計る」なんてことを言っていた。それに女兒たちは「うちのお母さんも計るよ～」「何回も計るよね～」「ね～入る前と入った後も」と大笑いしている。F男は「お姉ちゃんはコーラ飲む」と言いながらみんなが見守るなかゆっくりと文字を連ねていた。

みんなで作品を見ている。すると女兒たちがF男の猫だけひげがないことに気付いた。H子が「おんなじ猫なんだからひげがないとおかしいじゃん」と少し怒って言った。F男は「いやだ」と答える。I子が「温泉で濡れてしょんぼりしていることでもいいんじゃない？」と助け船を出す。それにも応じない。沈黙のなかJ子が「何でひげがないの？」と聞くとF男はぼつり答えた。「剃った」。女兒たちは顔を見合わせて「な～んだ。そういうことか」と納得している。F男もほっとしたような表情ではにかんでいた。

最後に表紙作りである。表紙には登場する猫2匹以外に2匹の猫が出てくる。女兒4人が全員猫を折りたいと希望したからである。反論する子どもはいない。F男も誘われたが遠慮した。「散歩に行く途中に友達の猫に会ってバイバイしているところでもいいんじゃない」「いいね」「いいね」と即決である。題名は『ねこのおさんぽ』に決まった。

次に『ねこのおさんぽ』を紹介する。



## ねこのおさんぽ



じょんはねこのひなことゆめと  
おさんぽにいきました。  
いっぱいあるいて  
おなかがすいてきました。  
そしておいしいとひょうばんの  
れすとらんにいきました



じよんとひなことゆめは  
 パスタとサラダをちゅうもんしました。  
 じよんがトイレにいったから  
 ひなことゆめでたべました。

そして

じよんがおそいから ひなことゆめは  
 どこかにあそびにいきました。



あるいていると そばにこうえんが  
 あったので そこにあそびにいきました。  
 ブランコであそびました。

ゆうがたになったので  
 かえろうとおもいましたが  
 じよんがいません。

すると



「ひーなーこー」  
 「ゆーめー」  
 ちいさいこえが  
 どんどんおおきくなってきます。  
 ひなことゆめはへんじをします。

「ニャーニャー」  
 「ニャーニャー」  
 「やっとみつけた。」  
 とじよんがいました。



とちゅうでみんなで  
 おふろにはいりました。  
 ひなことゆめが  
 たいじゅうをはかりました。  
 じよんはからだをふきました。  
 そしてこーらをのみました。

2月18日～ ⑧

朝や帰りの会など時間を見つけて発表（読み聞かせ）をした。自分たちで作った作品だが、照れや緊張、また、文字を読もうとするためにつまづきも見られた。しかし、友達が作った作品ということもあってか、みな真剣に聴いている。懸命に発表し終えたときの笑顔から安堵感、そして達成感・充実感を味わっていた。

## V 結果と考察

2月10日 ①②

鬼グループの子ども達は、はじめ、希望の色を伝えるだけであった。なかなか決まらない様子の子供達に先生が落としたエッセンスは「どうしてその色がいいと思ったの？」であった。アメリカの子育てカウンセラー、ドロシー博士（1999）は『子どもが育つ魔法の言葉』のなかで、大人の思いで発言するのではなく、まずは子どもの気持ちを聞くことが大切だと随所で述べている。また菅原裕子（2007）も『子どもの心のコーチング』において子どもの話を聴くことはサポートの基本だと述べ、その利点を3つあげている。1つ目は子どもの情報を手に入れることができる、2つ目は子どもの存在を肯定することができる、3つ目が子どもとのいい関係を維持できるである。先生が「早く決めなさい」や「どうやって決める？」と結論を急がせるだけの言葉かけでは今回のような展開にはならなかったであろう。それぞれの思いを伝え合い、お互いの気持ちを理解することで自分の思いを変えることができる。相手を尊重しようという気持ちが生まれたのである。また、赤は強そう、ピンクは優しいという色と感情イメージの概念をそれぞれがもっていることも分かった。これは子ども達の大好きなTV番組、戦隊ヒーローそれぞれのイメージからくる影響だと考える。もう1人は赤鬼にしようと言われた時のB男は、自分の気持ちを認められ嬉しかったと思うがそれを断っている。優しい鬼の話で主人公の1人がピンクに決まり、「優しい」と「強い」は合わないと判断したからであろう。自分の思いだけではなく、周りの状況と関連づけて決断する思考ができていく。「折り紙もらってくる」の一言から活動への意気込みが感じられ、今回、自分の願いを通すことはできなかったが、自分なりに考えて出した結論なので後悔はないと推測した。

猫グループでは話し合いに参加できていない子どもに気付き、その子どもではなく周りの女兒にF男の様子を伝えた。先生の言葉を受けG子はF男が話し合いに参加できていないことを察知したのであろう。先生の“困っているのではないか”のなげかけに対して困っているかどうか、どうしたの？ではなく“何色の猫がいいか”を尋ねたのである。先生の言葉だけではなく、その背後にある意図を読み取れている証だ。その時のF男の姿と自分たちの姿を同じ空間としてとらえ客観的に見ることができた対応である。

折り紙に関しては、苦手な子どもには得意な子どもが教える場面もあり、子どもの教え方を観察してみると「手をばんぎーいってするときみたいに」とか「中からこんにちほって」「アイロンをかけるんだよ」など日常の生活を例に出していることが多い。想像力は豊かな経験から生まれ、想像と経験は依存関係にある（内田信子：『これからの子育ての提言』）と述べられているように子ども達は日常生活における経験が物事に対するイメージと繋がり、さらに言葉として表現することができるようになってきていることがわかる。

2月13日 ③④⑤

鬼グループについては、C子がまとめ役になりあらすじや場面と場面の繋がりを考えながら順



番を決めることができている。周りの様子をじっくり観察し、あまり発言しないE男も自分の順番が決まりほっとしたのか笑顔が見られ満足の様子だった。1番がいいと言ったA子も、C子、B男の意見を聞いてすんなりと順番を譲っている。ここでも相手の意見をよく聞き、前後、全体に目を向け思考する力の育ちがみられる。C子が理由を言わずD子のを1番にすると行ってたらどうなっただろうか。積極的に自分の意見が言えるA子。反論する可能性が高い。これまでの経験から、結論だけでなく理由を伝える大切さやどうしてそう思うのかを伝えることで話し合いがスムーズに行えることを学んでいるのであろう。

猫グループに関しては、それぞれが自分の作品に対する思いを熱く語っていた。気持ちが高まっていたのかF男の「温泉」に対して笑うという行動をとったが、楽しいと思ったのか可笑しいと思ったのか、そこにどんな思いがあったのかは分からない。先生はその思いを聞くでもなく、行動を論ずでもなく「みんなは温泉好き？」と温泉に関心を向けた。なぜ笑ったのか…それを聞き出すことでその場が重い雰囲気になるよりも、笑いがプラスの方向に展開できることのほうが環境作りには大切である。それからどんな気持ちだったかと内面の感情を引き出す言葉かけから猫の感情へと視点をずらしている。先生の一言で子ども達の会話に広がりが見られ温泉に対する感覚や相手の気持ちを察する力に繋がっている。

## 2月17日 ⑥⑦

鬼グループは散歩から冒険に内容が変わった。散歩の目的地を明確にしようとしたところから全体を見通してあらすじがはっきりしたのであろう。散歩なら手ぶらでよいが冒険なら何か持って行かなくては…と考えたところに散歩と冒険のイメージの違いが見えた。冒険は何かに挑むという感覚があるのであろう。しかし、優しい鬼がテーマであるところから金棒を持たせないのは子どもらしい発想である。日本に住んでいるから日本の国旗を持たせたところに愛国心を感じた。運動会での挑戦と万国旗が繋がっている可能性もある。幼稚園での豆まきの場面では経験したことを客観的に捉え「子ども達の力はとても強いです」「けどたくさん泣いてしまいました」と鬼の立場に立って上手に思いを表出できている。仕上がり後、最初から読んでいくうちにイラストに一貫性がない(国旗・血)点に気付けたのは、場面場面だけでなく1場面と全体を関連付けて見ることができたからであろう。

猫グループのお話しで面白いのは人の名前が「じょん」で猫の名前が「ひなこ」と「ゆめ」であるということだ。しかも、猫の言動が擬人化している。しかし返事は「ニャーニャー」だ。子どもならではの発想と言える。重ねて、人間のじょんが毎回登場しない点も面白い。じょんを描き加える場所がないという理由だ。先生の「じょんは何処に行ったの？」の声かけがヒントになり登場しない理由がトイレに行っているというのは現実的で日常の経験から導いたのだろう。4場面で、本を読むのが大好きなI子は、かぎかっこ「」を使うことができている。また、じょんも2人登場している。遠くで呼んでいるじょんと猫が思い浮かべているじょんとアイデアが面白い。“小さい声がどんどん大きくなってきます”という表現や「ひーなーこー」「ゆーめー」と語尾を伸ばすところから遠近の違いを理解しイメージできていることもうかがえる。F男がひげを描かなかった理由も面白い。それに納得している子ども達の感覚も豊かである。後藤恭子(2002)は人とのふれあいは人間の豊かな世界を体験する機会となり自己を形成する大切な場となると提言している。自分の描いた絵の意味をしっかりとっており、友達に指摘されても思いを曲げないF男、疑問点をなんとか解決しようと試みる女兒達、話し合いによって歩み寄る、分かりあう、これは協同で何かをするときでなければ体験できないことである。

岡田明（2016）は、聞く力を育てるためには保育者が良い聞き手になること、絵本やお話など言語文化とかかわりの持てる環境を用意すること、そして、考える、想像する力を育てるためには子どもの考えを尊重すること、行動を見守ること、受容すること、環境を整えることが大切だと述べている（『新訂 子どもと言葉』萌文書林）。また、『新時代の保育双書 保育内容ことば』には、子どもが言葉を獲得していくには、園生活のなかで分かり合える関係、受け入れあえる関係、時には本気でぶつかり合える関係が築かれていくことが必要になってくると書かれている。これらのことから子どもの言葉の発達には保育者・大人のかかわりが重要であり、友達との関係性が幅を広げると言えよう。

## VI まとめ

今回、お話し作りを通して、子ども達の取り組みや言葉のやり取り、そのなかで何が成長しているのかを探ってみた。子ども達は日常のやり取りのなかで言葉を発し、受け止め、コミュニケーション能力や人間関係を築いている。言葉はそこで大きな割合を占めている。自分の思いを表出するには多くの言葉を知っていることも大切だが、単に言葉をどれだけ知っているかや話が上手にできるかではなく、それ以上に実感のこもった言葉をどれだけ獲得し表現できるかが友達とのやり取りのなかで大切であることがわかった。いろいろな体験から様々な感情と出会い、自分なりの言葉で思いを伝えようとするのが大事なのである。今回、自分たちの感情や意志などを言葉で伝えたり相手の気持ちを理解したりと、伝え合う喜びを味わうことにより表現意欲が増す姿がいたるところで見られた。これが豊かな言語表現に繋がるといえる。同時に活動への興味も高まった。それは、友達の作品について真剣に話を聞いたり質問したりする姿からうかがえる。友達の話に共感することでさらに話が盛り上がる。語彙の獲得やイメージの広がりができるのである。表現力や想像力、美しい言葉等に対する感覚などは言葉かけや教えのみで育つものではなく、経験が土台となり子どもが主体的に積極的に発見し感じていくものだといえる。そう考えると幼児期の直接体験がどれほど大きな意味をもつのか計り知れない。

言葉には伝え合いから育つコミュニケーション、思考から生み出す思考力、行動を調整しながら達成していく調整力、自分の気持ちを伝える自己表現力、物や行為を言葉で表現する意味づける力（『保育者をめざす人の保育内容「言葉」』から）があるとされている。これからの未来を生き抜くために必要な力である。子どもの言葉は自然に育っていくわけではない。豊かな言語表現ができるようになるためには先生の一言で問題が解決に向かったり話が広がったりしたことでもわかるように、やはり私達大人のかかわりが必要である。と同時に子ども同士が密にかかわり思いを表出できる雰囲気や環境づくりも欠くことができないものである。大人がどんな環境を準備し、何を体験させ、どのような言葉でどのようにかかわっていくかが、子どもの言葉や思考の発達をどれだけ伸ばすかに繋がる大きな鍵となるのである。

文献・参考資料

幼稚園教育要領解説 平成 20 年 10 月 文部科学省

ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、石井千春＝訳（1999）『子どもが育つ魔法の言葉』PHP

菅原裕子（2007）『子どもの心のコーチング』PHP文庫

内田信子（1998）『これからの子育ての提言』小田豊・服部祥子・無藤隆監修 ひかりのくに

後藤恭子（2002） 絵本と紙芝居から見る心の教育 35.19-37

岡田明編（2016）『新訂 子どもと言葉』萌文書林

成田徹男編（2015）『新時代の保育双書 保育内容ことば第2版』（株）みらい

駒井美智子編（2012）『保育者をめざす人の保育内容「言葉」』みらい

## 伝統的食文化の継承とその環境（その3）

一月刊誌 NHK 「きょうの料理」・「栄養と料理」から

正月料理(雑煮)を考える—

白石 知子

Succession of Traditional Food Culture and its Environment 3 :

Cohort Study(Zoni) with “Nourishment and Cooking”・

“Kyouoryori” by NHK and

by The Monthly Magazine

Tomoko SHIRAIISHI

### I はじめに

第3次食育推進基本計画が平成28年度から平成32年度までの5年間に期間として始まっている。この計画は、食育の推進に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るために必要な基本的事項を定めたものである。今後、食育の推進に関する施策についての基本的な方針(重点課題)を基に、家庭や学校等、地域において食育が進められることになる。

筆者は「伝統的食文化の継承とその環境」—NHK料理番組テキスト「きょうの料理」から正月料理を考える—(2015)1)において、紹介回数上位の正月料理(おせち料理)の家庭実践の実態を調査・考察し、調理技能定着について考えてきた。伝統料理に対して、「古い・味になじみがない・調理過程が面倒」などの固定観念を持つ学生もいたが、調理後の自己評価では、授業の充実感・達成感が98.4%で「意外と身近だ」と感想を述べ、伝統文化に触れた喜びを感じていた。また、「伝統的食文化の継承とその環境(その2)」一月刊誌「栄養と料理」から正月料理を考える—(2016)2)では、月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部)を資料の中心とし、正月(おせち)料理に焦点を絞り、その内容の変遷を調べ、保育者を養成する観点から伝統的食文化継承の実践力を培うための指導法の研究とその課題と対策を考えてきた。また、幼児教育・保育に携わる保育者を養成する観点から、伝統的食文化継承の実態についても調査・考察し実践力を培うための環境についても考えてきた。学校教育で習得した知識・技能を駆使し、創作力をいかして取り組むと自分なりの伝統料理である正月(おせち)料理を作ることができるとともに、購入内容を精選し、手作りとは既成品を工夫して組み合わせるとオリジナルのわが家なりの重詰めのあるいはオードブルの正月(おせち)料理ができると考える。そのため



には、義務教育での技能定着の徹底が望まれる。基礎・基本をしっかり学習し、家庭実践等で確実に定着させ、調理本を読み込み・理解する力・応用力の育成が大切である。さらに、児童・生徒・学生には調理実習時に「できる・できたという成功体験」を通して、創作意欲を高めることが大切であると結んだ。

今回は、正月料理の主役ともいえる「雑煮」について、NHK 料理番組テキスト「きょうの料理」及び月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部)に紹介された正月料理(雑煮)について、その内容を調べるとともに、学生の家庭実践の実態を調査・考察し、調理技能定着について考えてきたい。また、保育者を通して若い世代や幼児の食環境の充実を図るための技能定着の方策を考えたい。元旦に家族そろってまず雑煮の膳で祝うという習慣は、我が国の良き伝統で、現代社会でも受け継がれているところが多い。正月の祝い膳は、雑煮を主体とするもので、時代が移り変わっても「親から子につなぐ」大切な食文化の伝承の一つであると考えられる。

## II 第3次食育推進計画重点課題から考える「伝統的な食文化継承」の重要性

第2次食育推進基本計画では、「周知から実践へ！」に基づく取組みとして、平成23年から27年までの5年間、日常生活の基盤である家庭における「共食」を原点として、学校や保育所等が子どもの食育を進め、都道府県・市町村の様々な関係機関等地域における多様な関係者が様々な形の食育を進めてきた。

しかし、「第3次食育推進基本計画」(食育推進会議決定 平成28年3月)では、「食をめぐる状況の変化は著しく、若い世代の食育の実践に関する改善や充実の必要性や世帯構造の変化、貧困の状況にある子どもに対する支援推進、『和食』のユネスコ無形文化遺産への登録決定等」があげられた。特に若い世代では、「健全な食生活を心がけている人が少なく、食に関する知識がない人も多い。また、他の世代と比べて、朝食欠食の割合が高く、栄養バランスに配慮した食生活を送っている人も少ないなど、健康や栄養に関する実践状況に課題が見受けられる」とある。

第3次食育推進基本計画の重点課題の中に〈1〉若い世代を中心とした食育の推進…若い世代自身が取り組む食育の推進、次世代に伝えつなげる食育の推進、〈2〉多様な暮らしを支える食育の推進…様々な家族の状況や生活の多様化に対応し、すべての子どもや高齢者などを含め、健全で充実した食生活を実現できるような食経験や共食の機会を提供、〈3〉健康寿命の延伸につながる食育の推進、〈4〉食の循環や環境を意識した食育の推進 〈5〉食文化の継承に向けた食育の推進…和食、郷土料理、伝統食材、食事の作法など伝統的な食文化の理解等があげられた。その中で、〈2〉、〈4〉と〈5〉は新しく取り上げられたものである。特に、〈5〉については①地域や家庭で受け継がれてきた伝統的な料理や作法等を継承し、伝えている国民の割合や②地域や家庭で受け継がれてきた伝統的な料理や作法等を継承している若い世代の割合の向上を目指している。国民の割合の向上のみならず、若い世代の割合向上も限定して取り上げたところに意味があり、重要性があると考えられる。

食育が重要視された背景に、単身世帯の増加、女性雇用の増加等社会情勢の変化がある。また、食の外部化・簡便化も進み、野菜摂取量の不足や食塩摂取量の基準値越え等からの高血圧症や糖尿病患者およびその予備軍の増加による健康寿命の延伸が大きな課題となり、食の実践状況を改めて振り返る時となった。そのような中で、20歳代及び30歳代を中心とする世代は、これから親になり、食を次世代に伝えつなぐ立場となる世代である。この世代を含めて、望ましい食生活及び伝統的な食文化についての理解や技術定着が特に望まれる。

食は各地で代々受け継がれてきた大切な文化である。平成 25 年 12 月に「和食；日本人の伝統的な食文化」が「自然の尊重」という日本人の精神を体現した食に関する社会的慣習としてユネスコ無形文化遺産に登録された。このような中で、これから社会の中心として活躍し、次世代に伝えつなぐ立場となる 20 歳代及び 30 歳代を中心とする世代に食育活動を通して和食、郷土料理、伝統食材、食事の作法など伝統的な食文化に関する関心と理解を深めるなどして、伝承的な食文化の保護・継承することは意義あることである。

食に関する知識及び技能等の伝承・伝授については、従来、家庭を中心に地域の中で共有され受け継がれてきた。しかし、社会環境の変化等から現在では家庭における伝承については約 42% である。(第 2 次食育推進計画：現状値) 第 3 次食育推進計画の促進に当たって国は、「食育」を社会全体の問題として、企業・地域および学校・家庭が一丸となり推進できるように地方公共団体等はその推進に務める必要があるとしている。「基本的な生活習慣の形成」や「望ましい食習慣や知識の習得」及び「子供・若者の育成支援における共食等の食育推進」等を具体的施策のもと、積極的に取り組むことが望まれ、本学においてもその取組みを進めたい。

### III 「雑煮」の解釈と料理の種類

「雑煮」の語源や伝統的料理等を辞書・事典や料理研究家の記したのから考察したい。

#### 1 『広辞苑』第五版 p1552 (新村 出編) 岩波出版 3)

餅を主に仕立てた汁もの。新年の祝賀などに食する。餅の形、取り合せる具、汁の仕立て方など地方により特色がある。

<考察> 全般的な説明であるが、「汁物」と位置付けている。具材等については地方での種類等があることを示している。形・具・汁の 3 点を中心にまとめたい。

#### 2 『世界大百科事典』(初版第 6 刷発行 1967 年 下中邦彦編集者) p724 平凡社 4)

(著者 本山 荻舟)

餅を主としたあつもので、新年行事の献立中最も重要な地位を占める。《貞丈雑記》に雑煮の本名をくほうぞうといい、気を益し中を温め、小便を縮め大便を固める効能があるとしてある。《本草(ほんぞう)綱目》にはいわゆる臓腑(ぞうふ)を保養する意で(保臟)の文字に当るとある。～途中略～ 餅を主とすることには変わりはないが、配合する材料と調理法には古来諸国で趣を異にし、また同じ地方でも家により家風と嘉例があるからいちがいにはいえないが、切餅を焼いて用いる関東と、丸餅をゆでて用いる関西との 2 形式に大別できる。～途中略～ 江戸以来東京の雑煮は主として清汁(すまし)仕立てであるのに対し、関西・四国・九州地方にはみそ仕立にするところが多く、また家により日によって清汁とみそ仕立てと汁粉とを交互に用いるところもある。～途中略～《庖丁聞書》には(雑煮上置、串鮑(くしあわび)、串海鼠(くしなまこ)、大根、青菜、花かつおを、下盛りには里芋。中には餅。また上置に串柿、勝栗(かちくり)、結びわらびを添へるは精進仕立なり)とあり、《料理物語》には(雑煮は中みそ、また清汁にても仕立つ。餅、豆腐、いも、大根、乾なまこ、串あはび、開鯉(ひらきかつお-塩干)、莖立(くきたち-青菜)などを入れてよし)とある。往時の雑煮に必ずアワビやナマコの貯蔵品が用いられたのは、これらが古来日本の特産として重視された賀儀用品であったと同時に、当時文化の中心が海に遠い京都であったためである。また山国である信州(長野県)辺では菜、いも、コンブ、乾鮭(からざけ)、串なまこ、串あわび、豆腐、漬(つけ)わらび、ダイコン、かんぴょう、キジの肉、花かつおに餅を加えて 13 種の材料をそろえたという記録がある。明治以降はアワビやナマコの貯蔵

品がほとんど影をひそめ、鳥肉またはブリなどの魚肉、コマツナ、セリ、ミツバ、ダイコンなどの野菜にかまぼこなどを入れてつくるが、調理法、食べる時などは古い習慣にもとづき、家によって異なる。

＜考察＞ 「羹・あつもの」を辞書で引くと「魚・鳥の肉や野菜を 入れた熱い吸い物」とある。この事典では、具材ものの中身まで触れている。特に、《貞丈雑記》、《本（ほんぞう）綱目》、《庖丁聞書》、《料理物語》等には、具材の種類や味付け、（調味）、盛り付け等にも触れ、時代背景とともに記されている。現代の「雑煮」との比較に参考とする内容が多い。

### 3 『調理用語辞典』（社団法人 全国調理師養成施設協会編 平成元年発行）p584, 5)

正月の祝い膳につけるもちを主体とした汁。古くは臓腑（ぞうふ）を保養するという意味から保臓（ほうぞう）と呼ばれ、煮雑（ほうぞう、にまぜ）、雑煮と転じたといわれる。元は一つの鍋で種々の食品を煮た料理で、元日だけの食べ物ではなかった。地方色が豊かで、汁の仕立て方、もちの扱い方や形、取り合わせる具などさまざまである。また、特殊な食べ方が縁起をかついで伝承されている地域もある。一般には三が日の間雑煮を食べるが、元旦のみの所、あるいは三が日は雑煮を食べない風習の所もある。

＜考察＞ 『広辞苑』や『世界大百科事典』では汁物、吸い物と記されていたが、ここでは「にまぜ」という表現がある。一つの鍋で種々の食品を煮、それを家族で食べるころにつながりや信仰的な匂いまで感じる。食べる時まで記してあり、家庭を出発点として食し方など風習の広がりも調べると面白い。

### 4 『定本 正月料理』『伝承のおせち料理』（平成4年 日本放送協会発行）p126, 6)

（著者 柳原一成 懐石近茶流宗・家料理研究家）

柳原一成は『定本 正月料理』において、次のように紹介している。雑煮は餅を主体とした羹（あつもの）で熱物（あつもの）、すなわち温めた汁の意である。本来雑煮は、年越しの夜に神を迎えて行った祭りの供饌の餅を下げて、汁で煮て食べる直会の儀であり、九州では雑煮をナホライ煮あるいはその訛語で呼ぶところも多い。直会とは、神事にたずさわった人びとが神に供えた飲食物を共に分ち食べる儀式のことでまことに晴れがましいこととされた。～途中略～『守貞漫稿』によれば、雑煮を保臓と称している。臓腑を保養する、つまり体力を養う食べ物と考え、餅のほか各種の祝い肴も加えて羹に煮する（煮炊きする）という意から煮雑の字を当て、後に雑煮に転じたと考えられる。

江戸時代初期の『日本歳時記』によると、初期の雑煮の具は正月の蓬莱飾りに見られるような、乾物が多い。搗栗（かちくり）、煎海参（きんこ、干しなまこ）、打鮑（かつらむきにした鮑を干してのしたもの）、するめ、薯蕷（じょうよ、山の芋）、いもし（芋殻おがら）などを柔らかく煮て、菘（すずな、かぶ）、蘿蔔（すずしろ、大根）、ごぼうを加え、餅とともにしょうゆ味の汁仕立てにしたもので、直会の姿が彷彿とする。京都では、かつて白みそ雑煮の中にきんこなどを加える習わしがあったという旧家もある。鮑やなまこの乾物は古来日本の特産として延喜式以降諸国貢献の主座をしめた賀儀用食品であると同時に、文化の中心京都の地理的状况から珍重されたと解釈することもできる。

＜考察＞ 『定本 正月料理』には、雑煮の餅について記されている。神事に供えた餅を共に食したことも記される。神事のなると、食する人々についても興味がある。『守貞漫稿』にある「雑煮」の語源や『日本歳時記』による具材に多い乾物についても現代の食材にないものが多く今後さらに調べてみたい。

## 5 『日本料理とは何か』一和食文化の源流と展開一

(平成 28 年一般社団法人農山漁村文化協会発行) (著者：奥村彪生 伝承料理研究家) 7)

著者は『日本料理とは何か』第 13 章「おせちと七草粥」において、「正月の食べ物の主役は雑煮であることを知らない人が多い。多くの人は現在『おせち』と呼ばれている重詰料理が主役だと思っている。しかしこれは本来、雑煮に組み付けるものだった。だから重詰料理を正式には組重という。」と記している。NHK 料理番組テキスト「きょうの料理」及び月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部)において紹介された正月料理(雑煮)について、その内容について調べる中での「基本的な知識」として下記をまとめた。

第 12 章【雑煮を祝う】では、二「雑煮は京都生まれ、京都市育ち」の表題のもと、著者は日本の多くの家庭で家族円満、無病息災、商売繁盛、豊作、豊漁などを願って行われている雑煮祝いの誕生と全国に普及する流れを追って以下のように記している。(p511～p545)雑煮の言葉の発祥や現代に食されている『雑煮』の具や味付けにつながる変遷や違いが整理され理解され易い。

「平安時代…宮中では元旦に天皇の健康と長寿、豊作と国家の安泰を願って鏡餅を拝する『歯固之儀』が行われた。絵図が「類聚雑要抄」に描かれている。

室町時代…儀式としての歯固之儀は衰退し、餅を煮て実際に食べる祝い物として生まれたのが雑煮だと、江馬務氏(風俗研究家)はいう。都であった京都で誕生した。雑煮餅には鏡餅の分身である丸小餅を用いた。その原形になったのが花びら餅である。室町時代に生まれた、丸小餅を煮た雑煮が用いられる場合は上級武士の婚儀における夫婦固めの杯の祝い肴として出された。この幸をもたらしてくれる食べものとして、丸小餅に海山の幸を種々まじえてひとつの鍋で煮た煮物であって汁物ではない。ゆえに雑煮という。

この場合の『雑』はおめでたい食材を『色々揃える』の意味である。この婚儀のお色直しの時の雑煮を祝い物として使い始めたのは、武家作法を取り仕切った小笠原流である。天正 20 年に伝承されたとされる『小笠原流礼法伝書』によると、祝言のぞうにのさかなの事。くしあわび(干鮑)、むすびのし(のし鮑を結んだもの)、むすびわらび、こぶ、かちぐりくしこ(干しなまこ)、もち、以上 7 色なり。たれみそにてにるなりとある。海山の幸を一つの鍋で煮て雑煮椀に盛るのであるが、京都は内陸部のため、海の幸は干物で当時高価なものをういたのである。しかしながら干物、乾物は戻す時間がかかるものもあるが、日程が決まっていればいつでも使える便利さがある。干鮑は不老長寿を意味し、かつ眼の老化を防ぐ。結びのしにするのし鮑は敵をのすに通じ、夫婦ならびに両家を結ぶにかけている。結びわらびも同様で仲むつまじく笑うにかける。こぶは喜ぶ。かちぐりは勝つに通じる。くしこは別名熬海鼠(いりこ)、あるいは俵子たわらこ(海鼠こ)と呼ばれ、俵は米俵につながるから、米の豊作を意味した。餅は円満に望みをかなえるなど、これらの食材はすべて縁起をかついで、開運を願っている。」と記述している。

『正月の雑煮祝も室町時代に始まる』では以下の記述がある。「上級武家の婚儀における固めの杯の酒肴としての雑煮は、同じく室町時代に正月祝の酒肴にも用いるようになった。その理由について江戸初期の儒学者貝原益軒は、中国の元旦に食べる膠牙錫(かいがせい)や立春に春餅(春卷)を食べることに倣ったと書いている。(『日本歳時記』1687)『僧院でも正月に雑煮を祝う』では以下の記述がある。時代がくだと、正月の雑煮は神社だけでなく、寺院でも祝うようになった。京都鹿苑寺(金閣寺)でも行われており、それは精進物である。『鹿

苑日録』によると長享2年(1488)には、『正月元旦、昆布、勝(搗)栗、寒酒、雑羹、餅、豆腐芋(里芋)、薺、昆布』とある。雑羹の前に出てくる昆布と搗栗は江戸時代になると添え肴と名が付く。雑羹は雑煮を指す。この雑煮は元旦だけではなく正月に限定しないで来客に出している。二月、三月、四月、十月、十二月に酒肴として用いている。」と記述している。

雑煮の味付けには以下のように記述している。『味付けに用いた垂れ味噌とは』では、雑煮の味付けに用いた垂れ味噌は鎌倉時代からすでにあり、京都の東寺に伝わる古文書群『東寺百合文書』にすり鉢、すりこ木、垂れ味噌袋とある。垂れ味噌は、寛永二十年に刊行された『料理物語』に、(すり)味噌一升到水三升五合入せんじ三升ほどになりたる時ふくろに入たれ申候也と書かれている。この他に生垂、煮貫があり、前者はすり味噌一升到水三升入れてもみ、ふくろで漉したもの。後者は生垂に削り鰹節(花鰹)を入れてせんじて漉したものである。要するに雑煮の味付けは味噌のすまし汁が始まりである。室町時代の味噌は大豆と大麦、小麦、塩水(または大豆のゆで汁)で作る唐(辛)味噌であり、まだ速醸の甘い米(白)味噌はない。武家や公家は鰹節を削った花鰹で、寺院は昆布で出しを引くようになっていたが、これらのだしを用いたかどうかはわからない。」と記述している。

『料理物語』に垂れ味噌仕立と味噌仕立が現れる』では、以下の記述がある。「江戸初期武蔵国狭山で書かれた、地方の料理も加わっているといわれ、料理の実用書である『料理物語』に、雑煮の記述がある。雑煮は、中(辛)みそ又すまし(垂れ味噌)にても仕立候。もち、とうふ、いも(里芋)、大こん、いりこ(干なまこ)、くしあわび、ひらかつほ(平たく削った鰹節)くくたち(菜の花)など入よしとある。餅はこの頃まではまだ丸小餅である。すましとあるのは醤油のすまし汁ではない。唐味噌を澄ました垂れ味噌である。当時はうどんもそば切も垂れ味噌でだしに味を付けている。垂れ味噌仕立は不精進で味噌仕立は精進である。徳川家で醤油を使い始めるのは、もっと後の1700年代中頃になってからで、上方の下り醤油を使うようになってからである。」と記述している。

『江戸中期、京都では庶民も雑煮を祝う』では、以下の記述がある。「江戸中期になると、雑煮の発生地である京都では庶民の間にまで普及していた。京都の年中行事を書いている『日次紀事(ひなみきじ)』(1685)によれば、元旦、「今朝良賤食-雑煮-」とある。公家や金持ちの町衆の家だけでなく、貧乏な家まで雑煮を祝っているというのだ。この頃には速醸の甘い白味噌が京都で醸成されており、これで味付けした。『料理塩梅集』(1668)には白味噌の作り方が示されている。白味噌仕立の山吹色の汁に餅や大根、人参、里芋などを入れるとその色が生え、白味噌(現在はすり味噌になっているが、昔は粒味噌で、すり鉢できめ細かく当たった)を、味噌漉で漉すだけで垂れ味噌より手間はあまりかからず、合理的である。そのうえ白味噌は甘いからだしは要らない。一方、公家や神社仏閣、金持ちの商家では昆布でだしを引いていた可能性がある。『歳中行事記』(1824)には、正月元旦 朝七ツ時 若水とおけら火(大晦日に八坂神社で戴いた雑煮を煮る時の火種)で薪を燃やして雑煮を煮る。雑煮 もち、頭いも、こんぶ、大根、小さいも、花かつほかけ と具材が明記されている。雑煮の具の頭芋は人の頭につくようにとの願いで、京都では現在も一家の主人と跡取りの長男に入れる。子芋は子孫繁盛を願って加える。京都のだし汁は昆布のみで引く(用いない家もある)から、禅林の影響を受けた野菜ばかりの精進である。正月の祝い事は神事であるから、精進でないことを明示するために花鰹をトッピングしたのである。現在も多くの家ではそうする。もちろん味付けは白味噌である。」と記述している。

三「大阪の雑煮-地方への波及は元禄以後」では、以下の記述がある。「雑煮祝いが全国的

に普及するのは貨幣経済が発展する元禄以後のことである。大阪では雑煮祝いを羹祝いともいった。和泉町鴻池家の雑煮として、松鯉(かつお、上置の鯉節)、餅、大根、里芋、焼豆腐、結昆布が記されている。続いて大阪で財をなした住友家の正月雑煮は、『年中規式録』(1828年)には、『正月元旦の朝祝いは、山草(裏白羊歯)敷朝飾膳(しきあさかざりぜん)、小鯛、指(さし)(塩)、鯛、雑煮、餅、削鯉』となっている。雑煮は餅のみである。鴻池家、住友家の両家とも味付けは京都に倣って白味噌仕立である。大阪では雑煮に用いる小餅を『若餅』といった。小の字は商いが小さくなるという忌み言葉だった。『改正月令博物荃』によると、雑煮の具は、国々家々の嘉例ありて大同小異ありと断り、『芋頭、大根、焼豆腐、かち栗、(干)鮑、煎海鼠(せんべい)、するめ、うきな、牛蒡、あらめ、鯉(かずのこ)、田作り』などである。」と記述している。

四『江戸の雑煮』では、以下の記述がある。京で始まった雑煮であるが、政治の中心である江戸では、地理的な事も含めてオリジナルなものが広がっている。「風俗研究家の江間務氏によると、時代は明確に記述していないが徳川家の大奥では將軍は長袴で新年を祝い、その祝膳の一番は『昆布、熨斗(のしあわび)、勝栗』。二番は『雑煮で、その具は餅(のし餅である)、大根、牛蒡、焼豆腐、芋(里芋)、くしこ、昆布、(干)鮑、蕨』で、雑煮の後、本膳から五之膳まで出たと書いている。元禄時代には吉良流の影響で四角の切餅になっていたと考えられる。味付けは鯉節のだしに醤油仕立のすまし汁である。醤油は大阪から菱垣廻船や樽廻船で送られてくる下りものである。」と記述している。

五『江戸ののし餅はいつごろ生まれたか』では、以下の記述がある。「菱餅はのしてから切る。ゆえにのし餅である。こののし餅を正方形に切り、雑煮に用いたのは駿府にいた作家吉良家である。吉良流は今川流作法を継承している高家である。將軍綱吉の頃、江戸城の家老であった吉良上野介義央(よしひさ)の頃は、江戸城の雑煮餅は角餅であった、と見てよい。幕府は吉良流の角餅を取り入れた。もちをのして切ることは敵をのし切るに通じる。焼いて用いたかどうかは不明であるが、焼けばふくらみ、福がくる。ふくらむと角がとれ、丸く納まる。だから開運縁起につながる。」と記述され、現在東日本で多く使用されている角餅への流れが理解できる。

六『武家が担った雑煮文化の全国化』では、以下の記述があり醤油を基本にしたすまし汁の普及が伺える。「江戸時代に入ると各藩の藩主は参勤交代で江戸住まいをする。正月元旦には正装して江戸城におもむいた。正月の雑煮文化は、1700年代後半から1800年代初めの間に普及していく。とはいえ、京大阪は別に於いて全国的には主に武家や寺社、金持ちの商家に限られていた。(「風俗問状答」からみた諸国の雑煮関係省略)江戸の上級武家では、すでに文化年間(1800年代初め)には醤油のすまし汁が当然だった。当然、この頃以前から徳川家では醤油のすまし仕立で、参勤交代により、藩主が江戸の文化を国元に持ち帰り、各藩の城下の武家にこの醤油のすまし汁が徐々に伝わったと考えられる。それ以前は味噌汁で、大きな藩では藩主は垂れ味噌だった。大名のいない京都や大阪を中心に白味噌仕立の雑煮が残ったのである。醤油のすまし汁仕立は武家風で、味噌仕立は京都の公家や町衆(商家)風といえる。皇室の影響はない。逆に民間の風習を取り入れている。1815、16年頃、江戸以外の藩主と城下に住む武家、武家でも上級、中級、下級により雑煮の具が異なっていた。醤油仕立のすまし汁を作るための醤油は、徳川將軍家は地廻りの醤油が出廻るまでは、大阪から菱垣廻船や樽廻船で江戸に送られてくる下り醤油を用い、1716年以前から醤油仕立のすまし汁が作られていたと考えられる。それまでは垂れ味噌仕立である。18世紀後半以後は、紀州

湯浅から伝わった醤油の技術によって銚子や野田で製造される地廻りの醤油が使われた。この地廻りの醤油が下り物の関西の醤油を駆逐して、江戸や関東の庶民が伝えるようになるのは19世紀後半以降である。」と記述されている。

八『現代の雑煮文化が確立したのは明治以降』では、以下の記述がある。「明治になると、東京では『なべて(かつおの)煮出しに芋、蘿蔔(だいこん)、菜など加へ、餅を焼きて煮るなり』と『東京風俗志』にある。雑煮は簡略化され、わずかに二、三種の混ぜ物をするにすぎずしかもその混ぜ物を一定したわけではなく、あるいは、鴨、鶏、牛肉などを混ぜたものもあるとしている。」と記述され、現在、料理本で紹介されたり家庭で作られたりするものに通じる。

#### <考察>

雑煮の成り立ちの歴史をみると、餅の他の材料や作り方等意味がある。それは生活文化との関わりが深く興味深い。取り入れる具の内容などはおせち料理とのつながりも深い。年越しの夜に神を迎えて行った祭りの供饌の餅を下げて、汁で煮て食べる直会の儀で始まった「雑煮」を食することは、その形は違っていても、その精神は脈々と日本人のそれぞれの家庭に受け継がれているところがある。「正月の食べ物の主役は雑煮である」ことはその歴史をみるとよくわかる。奥村彪生氏の著者『日本料理とは何か』(一般社団法人農山漁村文化協会)では、その雑煮の歴史や内容等を細かく調査・研究して記述している。特に第12章【雑煮を祝う】では、雑煮の発祥について、もちの形(のし餅・角餅、丸餅)、取り合わせる具や味付け(すまし汁仕立・味噌仕立)、食の広がりなど、それぞれの項目で時代検証を取り入れ記述され、調理技術とともに必要な食に対する想いが読み取られ伝わってくる。

第3次食育推進基本計画では栄養バランスに配慮した食生活を送っていくとともに、重点項目の一つに「食文化の継承に向けた食育の推進…和食、郷土料理、伝統食材、食事の作法など伝統的な食文化の理解等」があげられた。特に20歳代及び30歳代を中心とする世代に食育活動を通して、和食、郷土料理、伝統食材、食事の作法など伝統的な食文化に関する関心と理解を深めるなどして継承をすすめている。20歳代及び30歳代の若い世代が伝承的な食文化の保護・継承をすることは、その世代が親となり継承した文化を次の時代につなぐために意義あることである。奥村彪生氏の著者『日本料理とは何か』(一般社団法人農山漁村文化協会)の中に垂れ味噌仕立と味噌仕立の作り方が記載されている。雑煮の味付けは味噌のすまし汁が始まりであるとして、手間をかけた丁寧な作り方が記されている。現在、正月料理の中で「雑煮」は、おせち料理以上に地方色豊かでその家庭の特色が出ている献立である。汁の仕立て方、もちの扱い方や形、取り合わせる具などさまざまである。その実態等をテレビ番組テキスト「きょうの料理」(日本放送出版協会・NHK出版)と月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部)で調べるとともに家庭実践状況から今後の若い世代への伝承の仕方を考えたい。

### Ⅲ 調査研究

#### 1 調査目的及び内容

- (1) テレビ番組テキスト「きょうの料理」(日本放送出版協会・NHK出版)における正月料理(雑煮)の種類と調理方法の変遷を調べ、伝統的文化としての調理内容及び技術を考察する。
- (2) 月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部)における正月料理(雑煮)の種類と調理方法

の変遷を調べ、伝統的文化としての調理内容及び技術を考察する。

- (3) 学生における伝統的文化、特に正月料理(雑煮)における調理技術の習得状況を調べ生活に活かすことができる調理技術を考察する。

## 2 調査資料

- (1) テレビ番組テキスト「きょうの料理」(日本放送出版協会・NHK 出版) 8)  
 ・昭和 49 年～平成 26 年発刊の各年 12 月号 計 34 冊  
 (欠版 昭和 54 年、58 年、59 年、61 年、平成 4 年、6 年、11 年)
- (2) 月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部) 9)  
 ・昭和 45 年～平成 28 年発刊の各年 1 月号 計 46 冊  
 (欠版 昭和 49 年(正月料理別冊))
- (3) 本学学生の正月料理(雑煮)の家庭実践状況と学生の調理技能習得状況

## IV 研究内容

### (1) 調査結果と考察

#### ① 正月料理(雑煮)の掲載数の推移

テレビ番組テキスト「きょうの料理」(日本放送出版協会・NHK 出版)昭和 49 年～平成 26 年発刊の各年 12 月号計 34 冊と月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部)昭和 45 年～平成 28 年発刊の各年 1 月号計 46 冊に紹介される正月料理(雑煮)の掲載数は下記のとおりである。その内容は、各事典等に示された伝承事項がしっかりと盛り込まるとともに、地方色豊かなものも多く、それぞれの指導者(料理研究家等)の正月料理(雑煮)に対する思いや伝承責任が感じられた。掲載の数は累計で「きょうの料理」が 102 献立、「栄養と料理」が 129 献立である。年度によっては数に変動がある。平成 25 年 12 月「和食」の食文化がユネスコから「自然を尊重する日本人の心を表現した伝統的な社会慣習」として世界無形文化遺産に登録された。

表 1 「雑煮」掲載状況

年度	きょうの料理 掲載数	栄養と料理 掲載数	掲載数	きょうの料理 掲載数	栄養と料理 掲載数
昭和 49 年	0	なし	平成 16 年	1	2
昭和 50 年	0	5	平成 17 年	12	1
昭和 51 年	3	7	平成 18 年	2	1
昭和 52 年	0	3	平成 19 年	2	0
昭和 53 年	3	3	平成 20 年	1	2
昭和 54 年	なし	1	平成 21 年	3	1
昭和 55 年	5	2	平成 22 年	1	7
昭和 56 年	4	3	平成 23 年	3	9
昭和 57 年	0	0	平成 24 年	2	1
途中省略			平成 25 年	5	0
平成 12 年	3	2	平成 26 年	11	2
平成 13 年	2	1	平成 27 年	1	2
平成 14 年	1	1	平成 28 年	1	8
平成 15 年	4	0			

正月料理はまさに土地の歴史や生活風習を反映した献立で、その家庭や地域の風習が紹介された数々の献立に見られる。平成 26 年の『きょうの料理』や平成 28 年の『栄養と料理』には伝統的なものからアレンジされたものまで紹介され、読者の創作意欲をあげている。

表 1 は「雑煮」掲載状況と図 1 はそのグラフである。



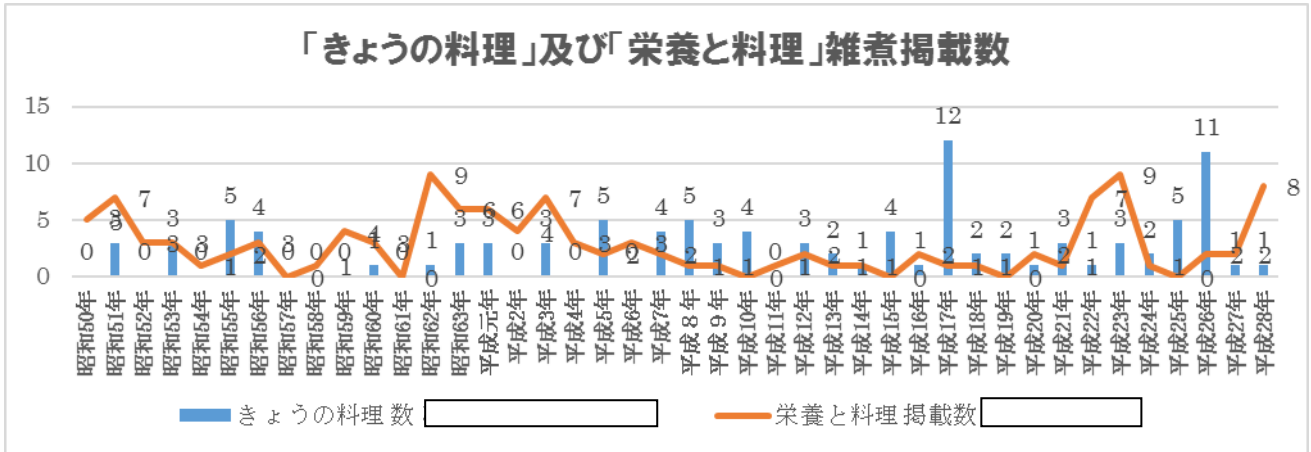


図1 「きょうの料理」及び「栄養と料理」雑煮掲載数

表2 「きょうの料理」及び「栄養と料理」の「雑煮」具体的掲載状況

きょうの料理『雑煮』掲載状況					
昭和55年 (5種類)	北国風雑煮(すまし仕立て)	堀江泰子	平成26年 (11種類)	あん餅雑煮(白みそ仕立て)	土井善晴
	関東風雑煮(すまし仕立て)	堀江泰子		なると入り雑煮(すまし仕立て)	清水信子
	南国風雑煮(みそ仕立て)	堀江泰子		京風白味噌雑煮(白みそ仕立て)	野口日出子
	すまし雑煮(すまし仕立て)	納富則夫		熊本風雑煮(すまし仕立て)	渡辺あきこ
	みそ雑煮(白みそ仕立て)	納富則夫		ねぎ入り雑煮(すまし仕立て)	脇 雅世
平成3年 (3種類)	関西風雑煮(白みそ仕立て)	土井 勝		雑穀餅雑煮(すまし仕立て)	吉田勝彦
	関東風雑煮(すまし仕立て)	土井 勝		新潟風雑煮(すまし仕立て)	真崎敏子
	東京風雑煮(すまし仕立て)	栗原はるみ		鴨入り関東風雑煮(すまし仕立て)	栗原はるみ
平成7年 (4種類)	青森南部雑煮(すまし仕立て)	鈴木登紀子		鶏と梅の雑煮(すまし仕立て)	西部るみ
	東京風雑煮(すまし仕立て)	清水信子		ザ・雑煮(すまし仕立て)	谷原章介
	京都京雑煮(白みそ仕立て)	村田吉弘		南部雑煮ばあば風(すまし仕立て)	鈴木登紀子
	福岡博多雑煮(すまし仕立て)	村上祥子			

栄養と料理『雑煮』掲載状況						
昭和46年 (5種類)	京雑煮	高橋 博	平成22年 (7種類)	愛知風雑煮	清水加奈子	
	加賀雑煮	大友佐太郎		京都風雑煮		
	餡餅雑煮(香川県)	土井信子		香川風雑煮		
	宮崎県	堀江泰子		東京風雑煮		
	中国風おせち (芝エビと雪菜の雑煮)	波多野須美		鹿児島風雑煮		
昭和50年 (5種類)	東京風雑煮	大野登美江 小林 トミ		北海道風雑煮		飛田和緒
	田舎風雑煮			関東風雑煮		
	新潟風雑煮		わが家のお雑煮(すまし仕立て)			
	京都風雑煮		豆乳のお雑煮			
	長崎風雑煮		ロールキャベツ風お雑煮			
平成28年 (8種類)			揚げ餅入りナンプラー味のお雑煮 (アジア風雑煮)	フードライター 白央篤司		
			白みそ仕立てのお雑煮(白みそ仕立)			
			減塩関東風雑煮(すまし仕立て)			
			減塩京都風雑煮(白みそ仕立て)			
			ハクホー母の雑煮ー新潟下越地方 (すまし仕立て)			

### <考察>

各地域や家庭では、地域に根ざした多様な食材を用い、伝統的手法等を取り入れながら正月料理を作り伝えてきた。表2の「雑煮」掲載については、各地域独特の雑煮の紹介や調味料別の雑煮の仕立て方法を紹介している。現在は、その地域独特の調理方法を駆使して料理を振る舞うことは少なくなったところもある。しかし、地域の食材を地域ならではの調理方法で食する機会である正月料理(雑煮)を若い世代にも伝え、その一部でも家庭で振る舞う環境を整えることは、育児・保育の機会に、幼児の成長に心豊かさ、感性豊かさが期待される。幼稚園教諭・保育士として学ぶ学生達には特に基礎・基本になる技能を身に付けせ、幼児やその保護者に伝授させたい。「きょうの料理」及び「栄養と料理」の雑煮紹介も最近ではすまし仕立てと白味噌仕立ての伝統雑煮や各地域独特の雑煮の他にその家庭や調理者独特の工夫された「雑煮」が多く紹介されている。新しい器具や食材・調味料を使い、これまでに身につけてきた知識・技能を生かしたオリジナルのその家庭ならではの正月料理(雑煮)を出しや盛り付け等を工夫させ取り組ませ、体験させて興味を持たせたい。

### ② 雑煮に使用する餅の形

表3 雑煮に使用する餅の形

	「きょうの料理」掲載		「栄養と料理」記載	
	数	%	数	%
角餅	66	58.9	81	63.8
丸餅	34	30.4	31	24.4
餡餅	4	3.6	4	3.1
なし	7	6.3	9	7.1
その他	1	0.9	2	1.6
計	112	100.1	127	100

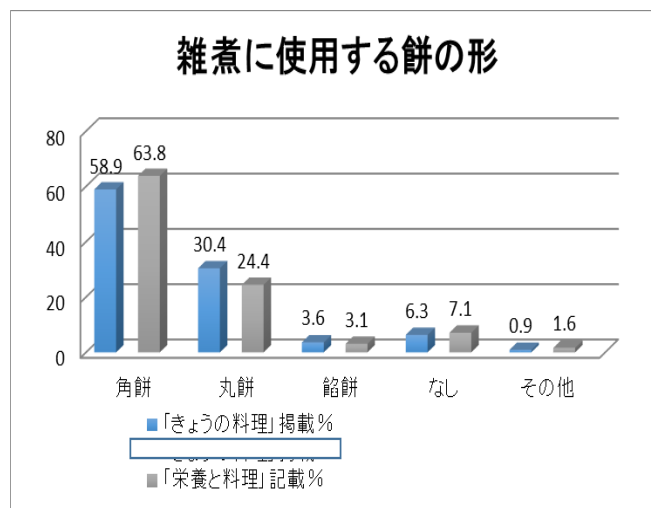


図2 雑煮に使用する餅の形

### <考察>

雑煮餅の形を掲載された「雑煮」からまとめたものが表3、図2である。角餅（切り餅）、丸餅のどちらを使うかは地域家庭によって差がある。関東角餅、関西丸餅使用で紹介されたときもあったが、使用頻度から角餅が多い。近年は家庭で餅をつくことが少なくなり、市販のものが手近に購入できる。学生たちの餅形選択基準は食べ慣れたものである。家庭での食習慣の影響は大きい。幼児には、嚥下機能も考慮して食べやすい形への考慮も必要である。

③ 雑煮汁の種類

表 4 雑煮汁の種類 (主な味付け)

汁の種類(主な味付け)					
「栄養と料理」掲載			「きょうの料理」掲載		
	数	%		数	%
すまし仕立て	85	69.1	すまし仕立て	67	67.0
味噌仕立て	37	30.1	味噌仕立て	30	30.0
その他	1	0.8	その他	3	3.0
計	123	100		100	100

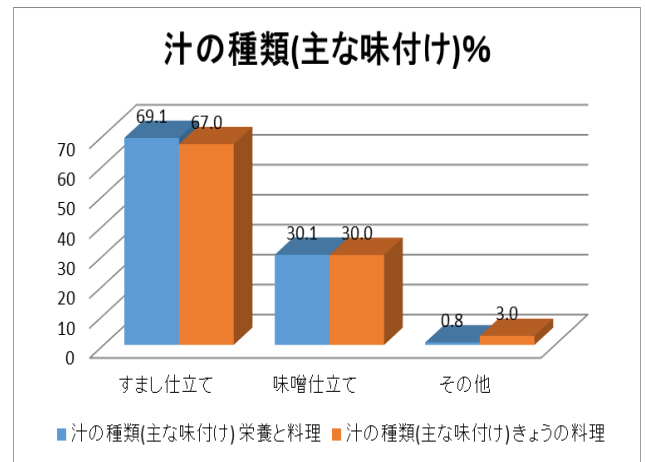


図 3 雑煮汁の種類 (主な味付け)

<考察>

紹介された「雑煮」汁は、味噌を使った料理と醤油を使ったすまし汁に大別される。味付けの発祥を比較すると、時代的には味噌仕立てのほうがかなり先であり、醤油味は中世以降である。今では関東醤油味関西味噌味と大別しているが、江戸の庶民が醤油を使えるようになるのは19世紀後半以降と『日本料理とは何か』一和食文化の源流と展開— (一般社団法人農山漁村文化協会)で奥村彪生氏は書いている。紹介された雑煮汁の味付けはすまし仕立てが多い。また、もちの味付けと持ちの形には相関関係がありすまし仕立ては角餅(切り餅)、味噌仕立てには丸餅と組み合わせが多いが学生は余りこだわっていない。さらに、最近では、すまし仕立てをだしの工夫で趣を変え、味の工夫を楽しんでいるものも見られる。

④ 「雑煮」に入れる餅の調理の仕方

表 5 「雑煮」用餅の調理の仕方

	きょうの料理	栄養と料理
焼く	54	73
茹でる	28	29
煮る	7	14
灰で焼く	0	2
熱湯に入れる	4	1
蒸す	1	1
揚げる	1	1
電子レンジ	4	0
無回答	1	0
計	100	121

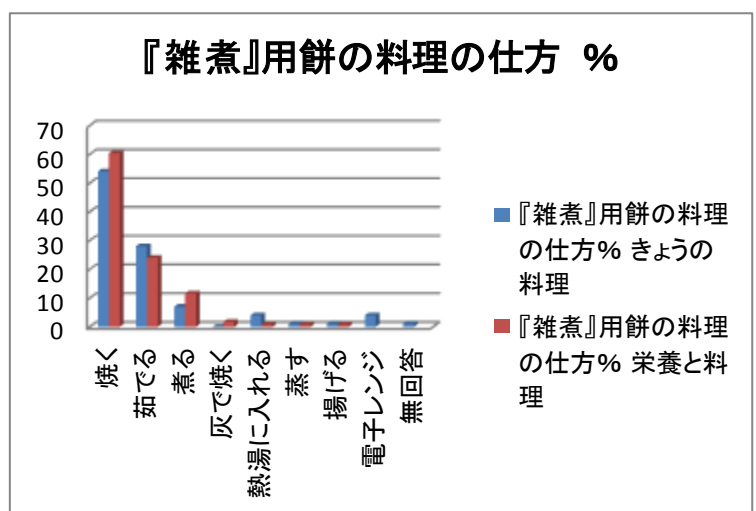


図 4 「雑煮」用餅の調理の仕方

<考察>

「雑煮」用餅の調理の仕方は表5の通りである。「きょうの料理」「栄養と料理」どちらも

「焼く」手法が一番多い。「きょうの料理」「栄養と料理」の本の雑煮紹介には、「各地で長く伝えられている、お国自慢」等の文で紹介されているものもある。「焼く」手法が一番多いが、その後、「椀にもり味を付けただし汁を注ぐ」場合と「焼いて熱湯にくぐらせる」場合、「焼いて熱湯で煮る」場合等がある。また、「熱湯に入れる」場合も「熱湯にくぐらせる」や「熱湯をかける」があり、「茹でる」手法と差がない表現もある。その場合、餅は柔らかい状態(搗いてから日が浅い)が適している。さらに、「蒸す」や「揚げる」手法も若干あり、調理にこだわりや工夫が見られた。

### ⑤ 掲載『雑煮』に入る具数

表 6 掲載雑煮具数

雑煮の具の数		
	きょうの料理	栄養と料理
0	0	0
1	5	3
2	6	14
3	18	18
4	15	19
5	29	23
6	12	17
7	4	17
8	7	5
9	4	4
10	0	2
11	1	0
12	0	1
計	101	120

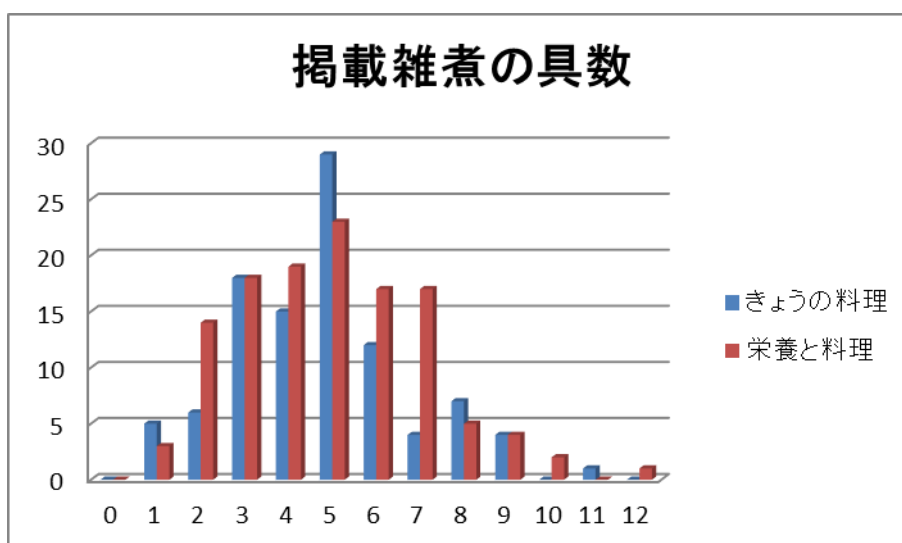


図 5 掲載「雑煮」に入る具数

### <考察>

「きょうの料理」「栄養と料理」の「雑煮」に入る具の数は両誌とも 5 種類が一番多かった。一番多いものは 12 種類も入っていた。一般的に 3 種類から 7 種類のものが多くその内容は、家庭や地域に長く取り入れられているものも多い。(⑦で紹介する。)特に「わが家」の雑煮では「習わし」として紹介されている。「わが家」流から「自分」流に具材や切り方、味付けの方法を工夫するとより楽しい食卓が作られ、若い世代に受け入れられるものも多く生まれると考える。上記の 1 種類では、「栄養と料理」では小松菜や水菜が、『きょうの料理』ではベーコン、赤かぶ、小豆、削りかつおが用いられていた。両誌では「具材なし」はなかったが学生等の中には「出し」を昆布とたっぷりの鰹節でとり具材は入れないものもあった。学生も含めた若い世代には、好きな具材から興味を持たせ、家庭実践に取り組みせると意欲的に取り組むと考える。そのためには、出しの取り方やすまし汁・味噌汁の作り方等基礎的・基本的な知識・技能の定着が欠かせない。小学校・中学校における義務教育での「家庭科」及び「技術・家庭科」における指導の工夫が大切である。そのためには、幼稚園・小学校・中学校・高校・大学の系統的な指導を行うための教師の連携と関係機関の支援が必要であると考えられる。

## ⑥ 雑煮に入っている具の内容

## ア 「栄養と料理」記載「雑煮」具材内容

表7 「雑煮」に入っている具材の内容(栄養と料理)

	種類	掲載数		計
		昭和45～	平成元年～28年	
1	大根	39	36	75
2	人参	30	31	61
3	里芋(子芋)	33	19	52
4	鶏肉	20	20	40
5	椎茸(干し・生)	17	15	32
6	小松菜	14	20	34
7	柚子	14	18	32
8	蒲鉾	20	8	28
9	野菜類 上記他	13	13	26
10	削り糸がき鯉	11	12	23
11	三つ葉	9	9	18
12	せり	11	6	17
13	牛蒡	10	6	16
14	焼き豆腐	6	6	12
14	青ネギ	9	3	12
16	魚(鮭以外貝含む)	10	1	11
17	イクラ	8	2	10
18	肉類卵加工品等	5	4	9
18	えび類	8	1	9
20	芋(京・大和・えび芋他)	4	4	8
20	ほうれん草	4	4	8
20	のり類	4	4	8
23	油揚げ類	5	2	7
24	水菜	2	4	6
24	鮭(生・塩)	5	1	6
24	蒟蒻	4	2	6
24	キノコ類椎茸他	5	1	6
28	豆腐(木綿・絹)	0	4	4
28	ぎんなん	4	0	4
28	鴨	3	1	4
28	ゆで茸の子	3	1	4
32	練り物	0	3	3
32	干し海鼠鮑帆立	0	3	3
34	その他	14	16	30
		344	280	624

## &lt;考察&gt;

掲載数を調査する当たって、年代を「昭和」と「平成」に分けて統計をとった。年数や調査数が一律でないため、一概に比較はできないが傾向を調べた。

種類としては40種以上の具材が見られ、その多様化が伺える。また、それは地域性や家庭の独自性から出てきたものとも考えられる。総計で「昭和」約20間で344種類、「平成」約28年間で280種類で総計で624種類であった。(欠版有)「昭和」から「平成」へと時代の変化により少しずつ雑煮の内容や取組の変化が考えられる。

内容としては、「大根」「人参」「里芋等」「鶏肉」「椎茸」が上位を占めている。歴史本にない鶏肉は出しにも使え身近に取り入れられる具材となっている。「椎茸」は干し椎茸、生椎茸どちらも用いられ、特に干し椎茸は「出し」にも使用できる。

「平成」において使用増加しているものは「小松菜」「柚子」が見られ、「柚子」の切り方・用い方も様々で地域性も見られる。使用が減少しているものは、「魚類」「えび類」が見られるが「えび類」については「おせち料理」に使われることが多く、使用の具材については「雑煮」と「おせち重詰め」との関係も考えられる。身近な具材で簡単にできる「雑煮」を工夫することも継承の秘訣であると考えられる。

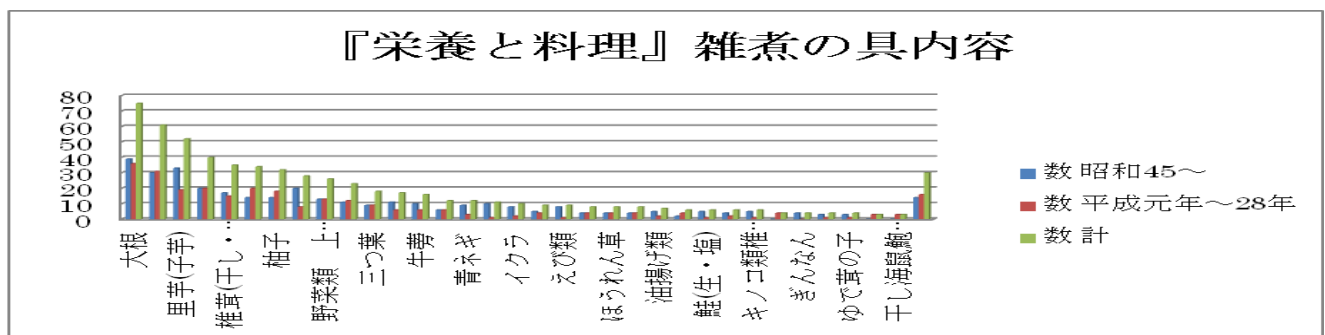


図6 「雑煮」に入っている具材の内容(栄養と料理)

イ 「きょうの料理」 雑煮記載内容

表 8 「雑煮」に入っている具材の内容(きょうの料理)

取り入れられている具材の種類(きょうの料理料理)

	種類	数		計
		昭和 45 ～	平成元年 ～28年	
1	人参	10	45	55
2	大根	10	37	47
3	鶏肉	5	36	41
4	柚子	4	33	37
5	野菜類 他	7	25	32
6	蒲鉾	6	24	30
7	里芋(子芋)	9	18	27
8	小松菜	2	23	25
9	椎茸(干し・生)	6	18	24
10	三つ葉	3	20	23
11	牛蒡	4	13	17
12	削り糸がき鯉	2	11	13
12	魚(鮭以外貝含む)	7	6	13
12	イクラ	2	11	13
15	のり類	2	9	11
16	油揚げ類	2	8	10
17	肉類卵加工品等	2	6	8
18	えび類	1	6	7
19	せり	2	4	6
20	青ネギ	0	5	5
20	練り物	1	4	5
22	ほうれん草	1	2	3
22	キノコ類椎茸他	0	3	3
24	水菜	0	2	2
24	鮭(生・塩)	1	1	2
24	蒟蒻	0	2	2
24	芋(京・大和・えび芋他)	1	1	2
24	豆腐(木綿・絹)	0	2	2
24	ゆで茸の子	2	0	2
24	焼き豆腐	0	1	1
31	ぎんなん	0	0	0
31	鴨	0	0	0
31	干し海鼠鮑帆立	0	0	0
34	その他	3	16	19
		95	392	487

<考察>

「栄養と料理」同様、掲載数を調査する当たって、年代を「昭和」と「平成」に分けて統計をとった。年数や調査数が一律でないため、一概に比較はできないが傾向を調べた。

種類としては「栄養と料理」同様 40 種以上の具材が見られ、その多様化が伺える。総計では「昭和」で 95 種類「平成」で 392 種類で総計で 487 種類であった。内容的には「昭和」から「平成」へと時代の変化により少しずつ雑煮の変化が見られるが、具材の数は増し伝承的な文化への取組が継続的に行われている事が心強い。

内容としては、「人参」「大根」「鶏肉」「柚子」「野菜類他」が上位を占めている。『栄養と料理』で上位を占めた「里芋」「椎茸」も上位に入っている。

「平成」において、使用増加しているものは上記の他に「鶏肉」「小松菜」「三つ葉」「牛蒡」等が見られる。使用が減少しているものは、「魚類」が見られる。『栄養と料理』に見られた「ぎんなん・鴨・干し海鼠鮑帆立」は見られなかった。

身近な具材で簡単にできる「雑煮」を工夫するために、若い世代や幼児・児童生徒に色々な食材を食し使用してもらいたい。

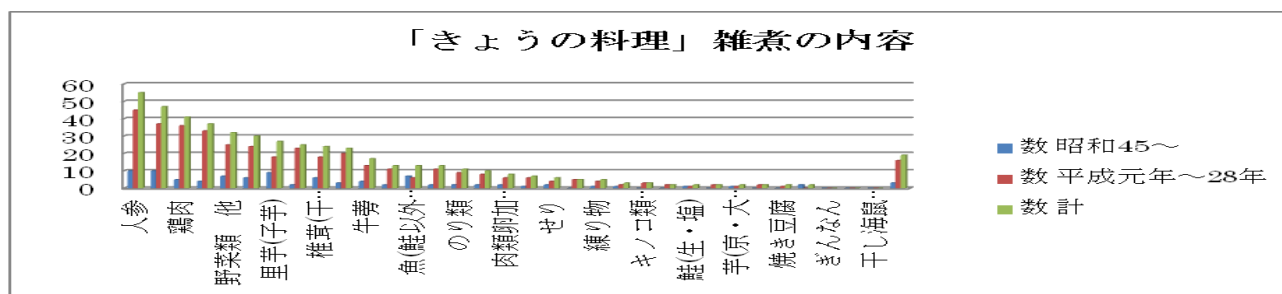


図 7 「雑煮」に入っている具材の内容(きょうの料理)



ウ 「栄養と料理」及び「きょうの料理」雑煮記載内容

表9 「雑煮」に入っている具材の内容(「栄養と料理」及び「きょうの料理」)

取り入れられている具材の種類				
種類		昭和 45 ～	平成元年 ～28年	計
1	大根	49	73	122
2	人参	40	76	116
3	鶏肉	25	56	81
4	里芋(子芋)	42	37	79
5	柚子	18	51	69
6	小松菜	16	43	59
7	蒲鉾	26	32	58
7	野菜類 上記他	20	38	58
9	椎茸(干し・生)	23	33	56
10	三つ葉	12	29	41
11	削り糸がき鯉	13	23	36
12	牛蒡	14	19	33
13	魚(鮭以外貝含む)	17	7	24
14	せり	13	10	23
14	イクラ	10	13	23
16	のり類	6	13	19
17	肉類卵加工品等	7	10	17
17	青ネギ	9	8	17
17	油揚げ類	7	10	17
20	えび類	9	7	16
21	焼き豆腐	6	7	13
22	ほうれん草	5	6	11
23	芋(京・大和・えび芋他)	5	5	10
24	キノコ類椎茸他	5	4	9
25	水菜	2	6	8
25	鮭(生・塩)	6	2	8
25	蒟蒻	4	4	8
25	練り物(蒲鉾他)	1	7	8
29	豆腐(木綿・絹)	0	6	6
29	ゆで茸の子	5	1	6
31	ぎんなん	4	0	4
31	鴨	3	1	4
33	干し海鼠鮑帆立	0	3	3
34	その他	17	32	49
	計	439	672	1111

<考察>

「栄養と料理」及び「きょうの料理」の「雑煮」に取り入れられている具材の内容は表9図7の通りである。大根、にんじん、鶏肉、里芋、柚子等が上位に入る。鶏肉、柚子等は平成年代に使用頻度が高まっている。特にすまし仕立ての雑煮調理の際に使用頻度が高い。

葉物野菜類では、ほうれん草や水菜に比べ、小松菜、三つ葉、セリ等の使用頻度が高い。また、地域独特の「かつお菜」「つる菜」「からし菜」等も入っている。記載表記に「青菜」と総称して記されているものもあり、その地域で収穫されるものを入れる場合もある。

芋は里芋が多いが、京雑煮などに代表される八つ頭は地域性があり、紹介は少ない。京芋、大和芋、えび芋など多種が紹介されているが、地域の生産との関係も深い。年末から市場に出まわる「くわいやゆりの根」等も「雑煮」に使われる場合があるが、おせち料理に入れられることが多い。

また、「雑煮の歴史」の中で出てくる干し海鼠鮑等は一般的な入手が困難なためか利用が少ない。勝栗も同様である。重詰めに入れられるものもある。

家庭で作られる「雑煮」は味付けとともに入れられる具材にも印象が深い。家庭の味として、伝統的なものと創作的なものを家族とともに楽しむ環境づくりを支援したい。

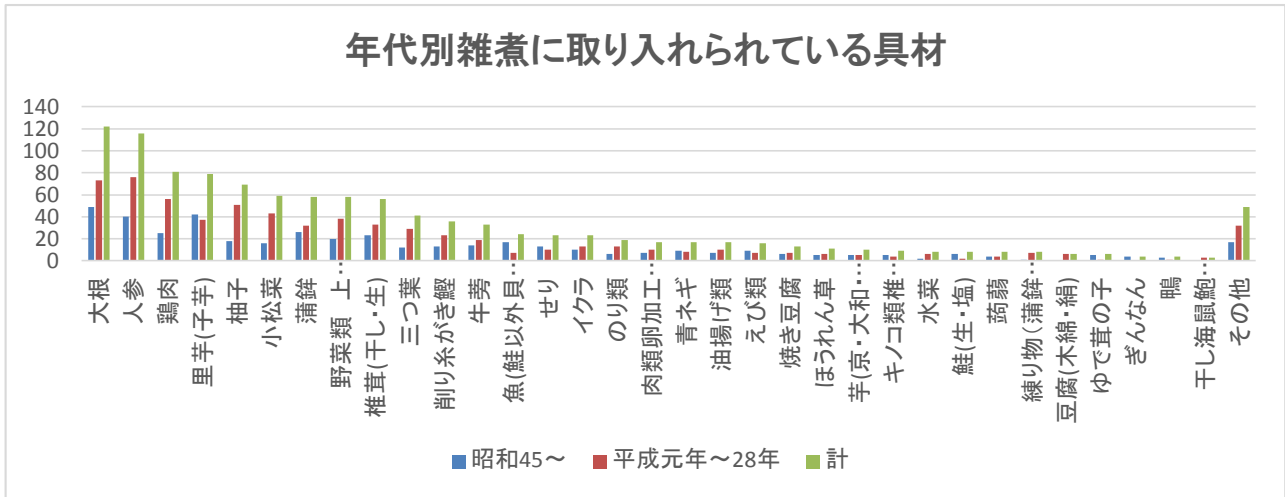


図7 年代別「雑煮」に取り入れられている具材の種類

⑦ 雑煮の味付けのための調味料数

表10 雑煮味付け調味料数

雑煮味付け調味料数		
	きょうの料理	栄養と料理
1種類	22	29
2種類	32	53
3種類	24	25
4種類	18	8
5種類	4	3
6種類	0	2
計	100	120

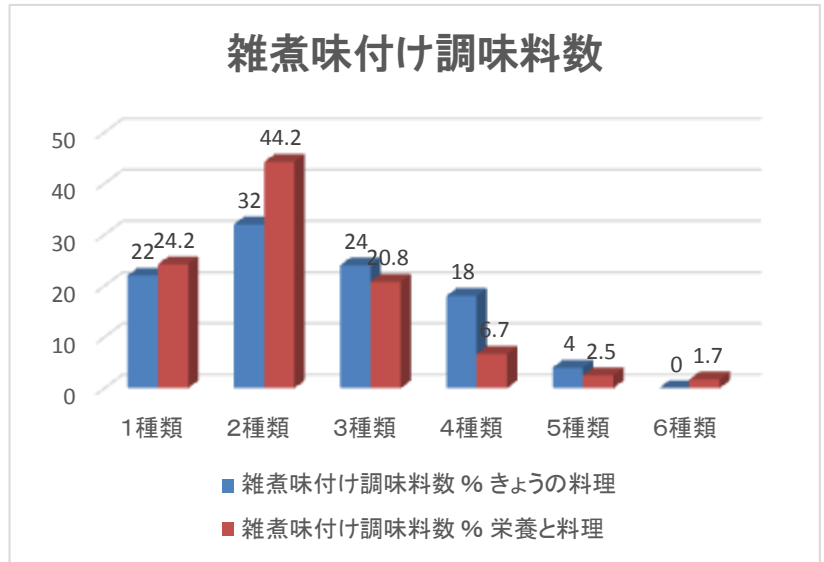


図7 雑煮味付けのための調味料数

<考察>

「出し」を除いた「味付けのための調味料」数の掲載状況は2種類が一番多く、次が1種類・3種類であった。特に、味噌は他の調味料と併用することが少ない。「栄養と料理」掲載の「雑煮」では、若干、味噌と塩や砂糖（三温糖）、味醂、酒と混ぜ合わせ、使用しているものもあった。「きょうの料理」掲載の「雑煮」では、数種類味噌と塩や砂糖（三温糖）、味醂、酒と混ぜ合わせたものが紹介されていたが、両誌とも大半は味噌のみの使用であった。

「すまし仕立て」は両誌ともに数多く紹介がある。すまし仕立ては江戸時代、参勤交代にともなって全国的に広まったといわれる。（「日本料理とは何か」一和食文化の源流と展開—著者：奥村彪生 第12章【雑煮を祝う】六）醤油をベースに塩で味をつけるが、薄口醤油と醤油を組み合わせる方法や酒や味醂で味の調整を行う方法も示されている。5種類や6種類の調味料使用は味噌がベースになっている場合の紹介であった。「だし」や「調味料」の組み合わせを工夫して「わが家の味」を作り、伝統料理の楽しさを味わってほしい。



## ⑧ 雑煮に使われている調味料の内容

ア 「きょうの料理」に使われている調味料の状況

表 11 雑煮に使用される調味料の種類

雑煮に使用される調味料の種類		
種類	きょうの料理	栄養と料理
塩	65	76
醤油	68	84
(内 薄口醤油)	36	22
味噌	33	38
(内 白味噌)	23	32
酒	36	31
味醂	18	10
砂糖	6	6
油(サラダ・ごま・オリーブ等)	4	6
こしょう	4	1
固形スープ	1	0
市販そばつゆ等、市販出し	2	0

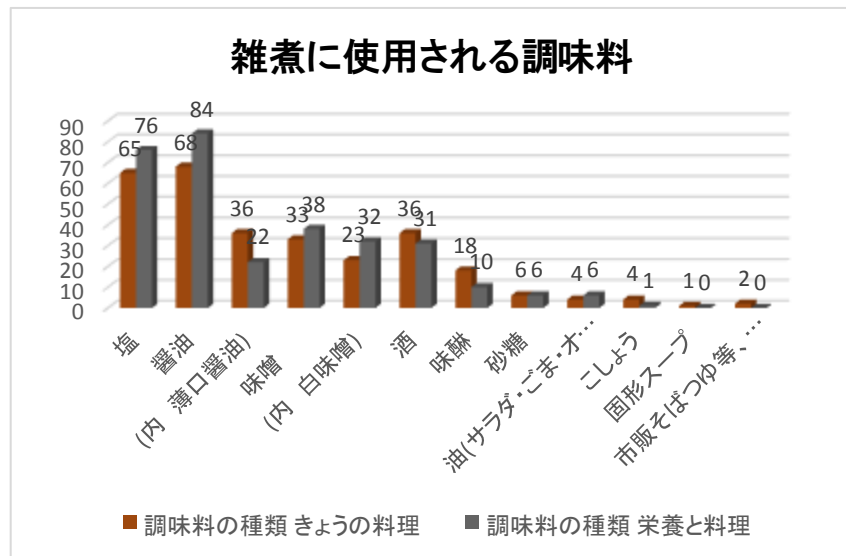


図 8 雑煮に使用される調味料

## &lt;考察&gt;

雑煮は大別すると「味噌仕立て」「すまし仕立て」に分かれる。味噌仕立ての場合でも、味噌のみではなく味醂や酒をはじめ塩や砂糖で塩分・糖分調節を行ったり、味噌を種別で混ぜ合わせたりと工夫が見られる。京雑煮は白味噌を使うことが多いが、他地方では多種類の味噌や調味料を混ぜ合わせオリジナルのものが見られる。また、味噌の濃度も様々あり、京雑煮等は具を少なめにし甘めのある白味噌でコクのある風味を出すように作っている。最近の家庭では市販のつゆや固形スープ等の利用も見られ、若干であるが、その料理も掲載されている。製作者の調理技能や環境も考慮し、市販のものはその内容を理解し、使い方を工夫して「味」作りに努めるように助言したい。調味料の数は多々ある。これから、保育士や幼稚園教諭として、その保護者と関わり指導していく学生たちには、学校教育で身につけた知識・技能を応用し、自分の家庭や地域社会と積極的に関わり、伝統料理の基本を身に付けるように支援したい。そして、「自分の味」を創作し振舞う意欲をもたせ、その心を次世代に伝えさせたい。

## (2) 学生の雑煮調理に対する実態

本学学生の「雑煮」に対する実態は次の通りである。

① 学生は「わが家の雑煮」について、次のような感想を書いている。その中には「わが家の雑煮」を大切に思う気持ちや伝統料理に対する畏敬の念が伺える。下記のように、伝統的な食べ物を通して行事を意識し、伝承意欲が伺えるものが多かったが、一部、「自分の家で雑煮は食べない」や「何も感じない」、「好きではない」「家で作らない」という感想もあった。

- ・ 食べるとお正月がきたという感じがする。出しの摂り方は何日もかけて摂るので美味しい。正月だけでなく、普通の日にも食べることができるとよいと思う。
- ・ 「わが家の雑煮」を食べると正月らしさ、新年が来たことを感じる。おやしが美味しい。

- ・お母さんの味が好き。じっくり煮るので味がしっかり美味しい。祖母の味もおいしい。
- ・自分は作らないでずっと母の雑煮を食べたい。食べると安心する。
- ・薄味野菜や肉の味がついて美味しくさっぱりお腹にやさしい。
- ・とても美味しいので作り方を教えてもらい作りたい。作れるようになりたい。
- ・美味しい一年に一度の雑煮を楽しみにしている。祖父母から受け継ぐ昔からなじみのあるとても好きな料理である。
- ・具がたくさん入っているのでおなかも膨れて美味しい。
- ・祖母から引き継がれている味だから美味しい。祖母がつくる美味しい味を作りたい。
- ・深く考えたことがなかったが、地域や家庭で違う味・具など他にも食べたい。
- ・正月はいつも食べているので、無いと寂しい。食べると落ち着き何度でも食べたくなる。
- ・子どものころはあまり好きではない今は好きである。食べると正月を感じ、母の雑煮が祖母の雑煮と似ている。

② 「わが家の雑煮」内容等実態調査

ア もちの形

表 12 雑煮に使用する餅の形

餅の形	
丸餅	角きり餅
109	93
82,58%	70,45%

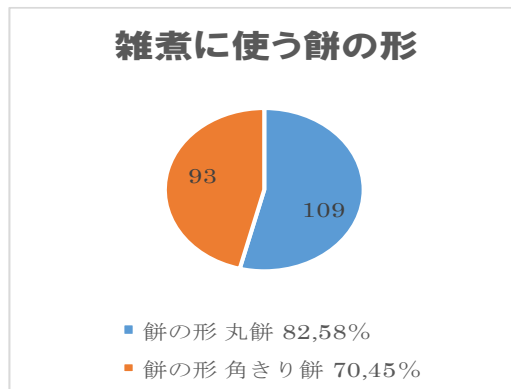


図 9 雑煮に使用する餅の形

<考察>

学生が家庭で食する「雑煮」に使う餅は、丸餅と角切り餅でその使用度の差は余りない。家庭で購入する際に形を決めているところは少なく、親等がこれまでの習慣で形を選んでいる家庭が多かった。また、どちらも使用する家庭もあった。餅の使用については丸餅、角餅（切り餅）どちら

を使うか、地域により差がある。これまでは、主に東日本と西日本に分かれ、九州ほどの県も丸もちを焼く家庭が多かったが、その差が小さかった。市場の現状やメディア等の影響が多いこと。核家族で食事をする機会が増え、新しく我が家の料理として食卓に出していることから選択基準が個人や家族の意志が反映していると考え

イ 餅の調理法

表 13 雑煮に使用する餅の調理法

餅の調理法	
煮る	焼く
63	120
47.7%	90.9%

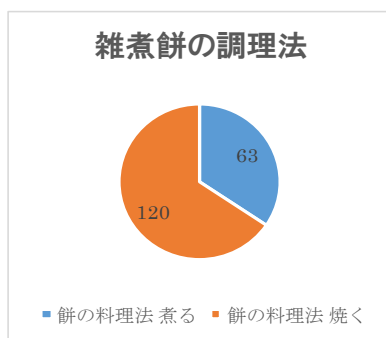


図 10 雑煮に使用する餅の調理法

<考察>

雑煮に使用する餅の調理法について、西日本特に九州は「丸餅を焼く」が多いといわれたが、学生の実態は9割以上が焼いて食していた。その理由として「香ばしくおいしい」「煮ると汁がどろどろになるからいや」の理由が多かった。

ウ 調理方法等の選択理由

表 14 調理方法等選択理由

調理方法等選択理由		
祖父母	好み	分からない
43	19	71
32.3%	14.3%	53.4%

< 考察 >

家庭で作る雑煮について、餅の形・調理法・出しや味付け等の調理方法選択理由をたずねると約半分の「わからない」と答えた。興味を持って、会話をしたり、調理法の伝授をする家庭は少ない。

エ 雑煮に使用する調味料の種類

表 15 雑煮に使用する調味料の種類（複数選択可）

味付けについて(複数選択可)													
調味料	薄口醤油	醤油・塩	味噌	塩のみ	みりん	砂糖	醤油	調味酒	麵つゆ	カレー粉	その他	分からない	計
数	54	43	21	17	16	14	11	11	3	2	3	11	206

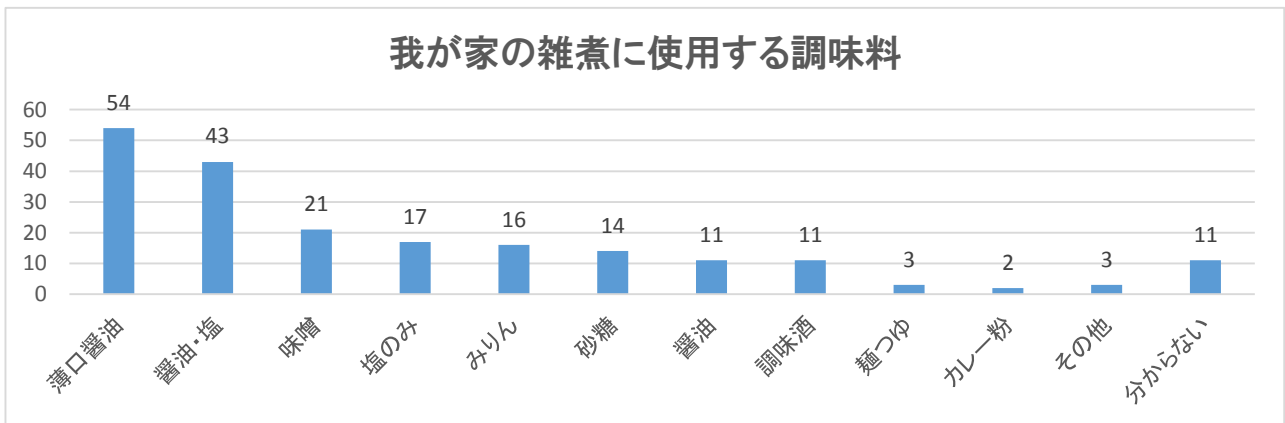


図 12 雑煮に使用する調味料

< 考察 >

「我が家の雑煮に使用する調味料」を調べると「すまし仕立て」が多いため、醤油・塩を中心とした味付けになっていた。薄口醤油のみも多く、みりんや調味酒を混ぜ、家庭の好みの味になっている。「我が家の雑煮は美味しい。ずっと食べたい。」と感想を述べている学生も多く、味付けが普段の家庭の味に共通するところがあると考えられる。味噌味は 15.8% で全体的には少ない。少数ではあるが、普段の味噌汁に餅を入れ、雑煮としている家庭もあった。「雑煮」として伝承を続けるために、「我が家の味」を親から子へ引き継ぐ機会をより設けるとともに、学生自らオリジナル味付けをする機会を設けることも大切であると考えられる。

オ 「我が家の雑煮」に使用する「出し」

表 16 家庭で雑煮作りに使用する「出し」の種類（複数選択可）

家庭で使用する「だし」について								
鰹節	煮干	市販白だし	昆布	椎茸	市販粉末	昆布鰹節	鶏肉	市販出汁
35	27	25	24	22	18	17	11	9
麵つゆ	鶏がらスープ	魚	カニ	豚肉	その他	出し無	分からない	
7	3	2	2	1	1	1	29	

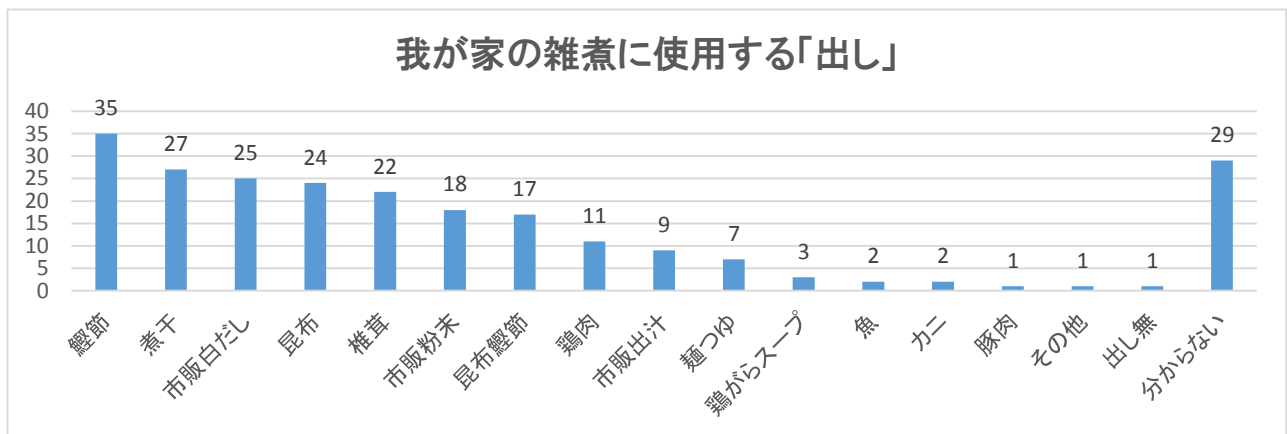


図 13 我が家の雑煮に使用する「出し」の種類

<考察>

家庭で普段使用する出しは多様化している。昆布や鰹節を始めとし、最近では「市販白だし、市販出汁、麵つゆ」などの他に「市販粉末だし」も手近に使っている実態がある。しかし、正月料理の「雑煮」となると、「出し」から気をつけているという学生も多い。「市販粉末だし」は手近に味の調節ができるが塩分・糖分等や化学調味料等も入り、その成分が気になるところである。

カ 我が家の「雑煮」に入る具の種類

表 17 家庭で作る「雑煮」に入る具の種類（複数選択可）

「雑煮の具」には何が入っているか。									
蒲鉾	鶏肉	椎茸	人参	おやし	水菜	白菜	ねぎ	大根	三つ葉
76	56	56	48	44	41	40	34	31	25
もやし	ほうれん草	里芋	豚肉	牛蒡	長ネギ	茸の子	小松菜	昆布	えび
24	16	14	13	12	10	10	9	9	9
魚類	柚子	なると巻き	麩	薄揚げ	ちくわ	焼き豆腐	干しエビ	さつま芋	蓮根
8	8	8	7	6	4	4	3	3	2
牛肉	鴨肉	いくら	鮭のさかな	伊達巻き					
2	1	1	1	1					

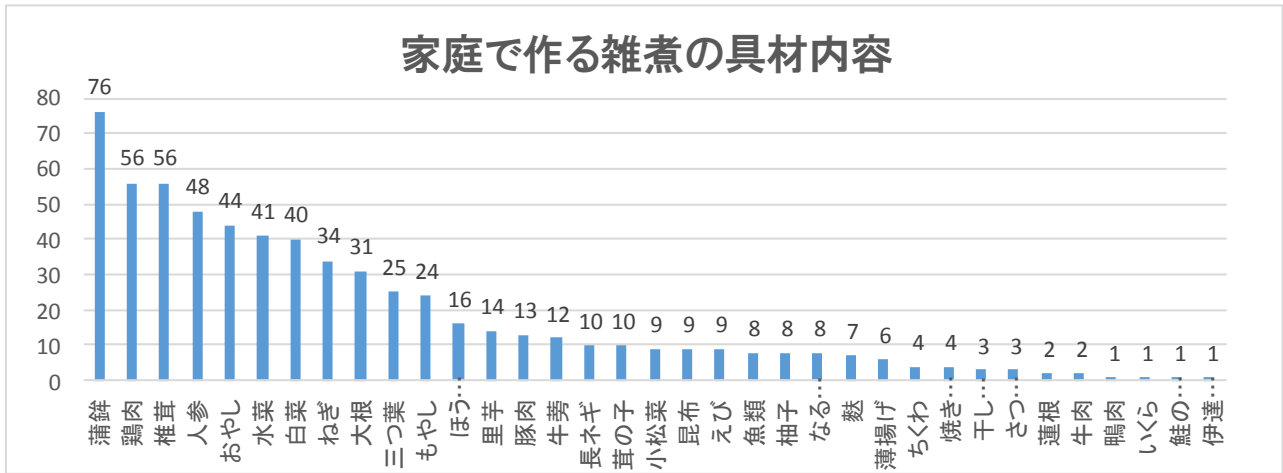


図 14 家庭で作る「雑煮」に入る具の種類

表 18 「栄養と料理」「きょうの料理」「本学学生の実態」における雑煮食材

雑煮に入る食材 (多い順)					
栄養と料理		きょうの料理		本学学生の実態	
1	大根	1	人参	1	蒲鉾
2	人参	2	大根	2	鶏肉
3	里芋(子芋)	3	鶏肉	2	椎茸
4	鶏肉	4	柚子	4	人参
5	椎茸(干し・生)	5	野菜類 他	5	おやし
6	小松菜	6	蒲鉾	6	水菜
7	柚子	7	里芋(子芋)	7	白菜
8	蒲鉾	8	小松菜	8	ねぎ
9	野菜類 上記他	9	椎茸(干し・生)	9	大根
10	削り糸がき鯉	10	三つ葉	10	三つ葉
11	三つ葉	11	牛蒡	11	もやし
12	せり	12	削り糸がき鯉	12	ほうれん草
13	牛蒡	12	魚(鮭以外貝含む)	13	里芋
14	焼き豆腐	12	イクラ	14	豚肉
14	青ネギ	15	のり類	15	牛蒡
16	魚(鮭以外貝含む)	16	油揚げ類	16	長ネギ
17	イクラ	17	肉類卵加工品等	16	ゆで茸の子
18	肉類卵加工品等	18	えび類	18	小松菜
18	えび類	19	せり	18	昆布
20	芋(京・大和・えび芋他)	20	青ネギ	18	えび
20	ほうれん草	20	練り物	21	魚類
20	のり類	22	ほうれん草	21	柚子
23	油揚げ類	22	キノコ類椎茸他	21	なると巻き
24	水菜	24	水菜	24	麩
24	鮭(生・塩)	24	鮭(生・塩)	25	薄揚げ
24	蒟蒻	24	蒟蒻	26	練り物
24	キノコ類椎茸他	24	芋(京・大和・えび芋他)	26	焼き豆腐
28	豆腐(木綿・絹)	24	豆腐(木綿・絹)	28	干しえび
28	ぎんなん	24	焼き豆腐	28	さつま芋
28	鴨肉	24	ゆで茸の子	30	蓮根

28	ゆで茸の子	31	ぎんなん	30	牛肉
32	練り物	31	鴨肉	32	鴨肉
32	干し海鼠鮑帆立	31	干し海鼠鮑帆立	32	イクラ
34	その他	34	その他	32	鮭(生・塩)

＜考察＞

「栄養と料理」「きょうの料理」「本学学生の実態」の「雑煮に入る食材」を比べると、「栄養と料理」「きょうの料理」については共通点があるが「本学学生の実態」とは違いが見られる。野菜類（青菜）では、「三つ葉」はいずれにも使われているが、「小松菜」については全国的には多い。しかし、本学では「ほうれん草」の方が使用されている。「鶏肉」はいずれにも使われているが、「鮭やイクラ」については、日本海に面した地方や東北・北海道で作られる雑煮に高い頻度で使われている。また、「柚子」については、「栄養と料理」「きょうの料理」「すまし仕立て雑煮」には必ず入っているといても過言ではないが学生たちには食べられていない。この時期、市場に並ぶ「白菜」などは本学学生の家庭でよく使われるが、「栄養と料理」「きょうの料理」料理本に紹介される材料には見られない。さらに、「干し海鼠鮑帆立」などの乾物伝統的な食材等は家庭ではほとんど使われていない。食材の購入が難しく高価であること、重詰めの料理に使用なども考えられる。

キ 本学生の「出し」の選択基準

表 19 雑煮（味噌仕立て・すまし仕立て）に使いたい「出し」

味噌仕立てだし・すまし仕立てで使いたい「出し」																			
	昆布	かつお節	昆布と かつお節	椎茸	麵つゆ	市販 出し汁	鶏ガラ スープ	鶏肉	豚肉	魚	市販 白だし	カニ	牛肉	いりこ 煮干し	野菜	市販粉末 出し	その他	出し無	計
味噌仕立て	22	32	14	5	2	10	11	3	0	4	8	1	0	41	5	36	1	6	201
すまし仕立て	12	22	19	7	3	1	7	6	0	1	3	6	1	30	3	11	2	2	136

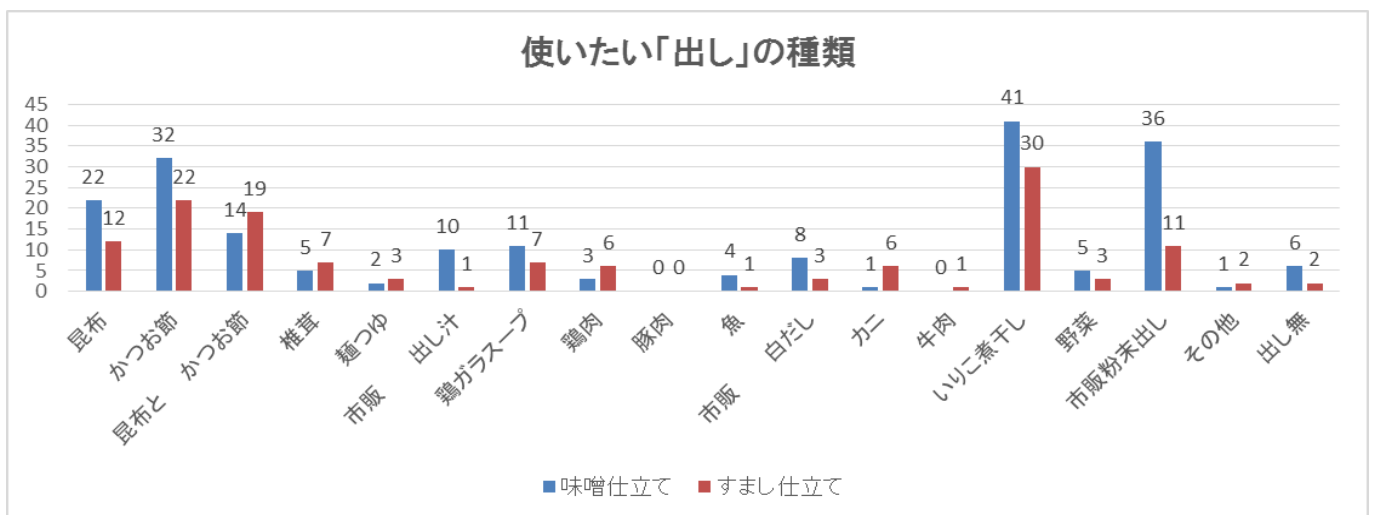


図 15 味噌仕立て及びすまし仕立て「雑煮」に使いたい「出し」の種類

＜考察＞

本学学生が味噌仕立て及びすまし仕立て「雑煮」に使いたい「出し」の種類をまとめたものが上の表 19・図 15 である。味噌仕立て及びすまし仕立てどちらも、いりこ・煮

干、鰹節、昆布と鰹節が多い。また、市販の粉末出し（かつお風味）も味噌仕立てに多い。これは普段の味噌汁を作る際に多くの学生が使用している影響である。近年、化学調味料や粉末出しが多く出まわり、安くて塩味・甘味が強く風味が付いた市販の粉末出しを好む学生が多くなった。学生たちの多くは削り鰹節からとるかつお風味には感動するが、昆布出しについてはそのうま味を舌でしっかり感じることができる学生は少ない。定量（水 800 g に昆布 8 g、水 800 g に削り鰹 24 g）の鰹節出し・昆布出し・昆布と鰹節出しと椎茸出しとiriこ・煮干出し（水 800 g にiriこ・煮干 20 g）及び市販の「粉末鰹出し・昆布出し・iriこ出し」の「うま味評価」を行った。大半の学生が昆布出しのうま味を感じることができず、「薄味、臭みがある、美味しくない」などと答えた。鰹節出しについても「薄い、色は出ているが美味しくない」などと答えた。昆布だしと鰹節出しの混合だしについても同様であった。そのような中で 34 名中 3 名が、「深い味がした。香りが良かった。薄い味だがすごく飲みやすかった」と答えて、味の深みを理解していた。ほとんどの学生が 4 段階評価で 2 が 1 の評価をしていた。反対に市販の和風粉末出し、鰹粉末出し、昆布出しの素、iriこ出しの素については評価が高く、ほとんど学生が 4 段階評価で 3 か 4 であった。感想としては、「味が濃い、美味しかった、使いたいと思った、市販のものは美味しい」の感想があった。塩分の味を感じて使用に疑問を持つ学生は数%であった。

11 月の保育園実習においては「味覚を育てる取り組み」を行っている園が数園有り、その報告に学生は感動を覚えていた。市販の商品には「塩分・糖分」等が添加してある。長い間その味に慣れ親しみ、食していた学生が本物の味を理解できるためには、それを食することが大切である。市販の品は添加物を確かめ、本物の味との違いを身体で覚えることができないと、保育園・幼稚園での指導は難しくなる。今後、学生達が指導者として昆布のグルタミン酸、鰹節のイノシン酸、干し椎茸のグアニル酸などのうま味成分等にも目を向け、「出し」のうま味を引き出す技術を的確に身に付けさせたい。そして、その中で「わが家の出し・味」を作る喜びを味わわせ、伝統の味を理解させたい。そのことが、将来指導者の立場で園児や保護者たちに自信を持って味を伝え、食育指導を行なうことができると考える。

## V まとめと今後の課題

著者は、宮崎学園短期大学 白石知子 紀要 8 号「伝統的食文化の継承とその環境—NHK「きょうの料理」テキストから正月料理を考える—」（2015）及び宮崎学園短期大学 白石知子 紀要 9 号「伝統的食文化の継承とその環境(その 2)—月刊誌「栄養と料理」から正月料理を考える—」（2016）において、伝統料理（おせち料理）を中心にその調理方法や内容および食材について考えてきた。また、学生の家庭実践実態を調査・考察し、伝統料理（おせち料理）調理技能定着について考えてきた。本研究はこれらの研究を基に、正月料理（雑煮）に焦点を絞り、その内容の変遷と食生活環境を調べたものである。また、本学は、幼児教育・保育に携わる保育者を養成する観点から伝統的食文化継承の実態について調査・考察し実践力を培うための環境についても考えてきた。

本研究は、NHK「きょうの料理」テキスト及び月刊誌「栄養と料理」の資料をもとに正月料理「雑煮」について、その内容と変遷を「雑煮の餅・調味料・具材等」から調べ、「雑煮の語源や調理の事典や専門家の説明」と照らし合わせながらまとめてきた。「雑煮」の調理内容



や方法は、それぞれの資料本の編集の特徴や料理本やメディア等での全国的な広がり、また、栄養学や指導者の料理に対する考え等から伝統的なものだけでなく、オリジナル性のある調理方法もたくさん紹介されていた。課題として、正月料理紹介が多い「きょうの料理」1月号や「栄養と料理」12月号ではあるが、「雑煮」の紹介は限られている。購入保管を工夫すると具体的な調理方法や素材をより知ることが出来、効果的であるが消費者は単年購入がほとんどである。若い世代の調理技能等低下を考える時、基礎・基本となるものはページ数は少なくとも毎年掲載がほしいところである。また、各地域の公共機関での取組みもさらに望まれる。その際、若い世代の取組みの問題点を考慮し、工夫した方法から伝承技能の定着に努めてほしいところである。

ところで、本学調査学生の71.3%は「餅が好き」と答え、「嫌い」と答えた学生は1.9%にすぎない。また、「雑煮を自分で作ってみたいですか。」の問いに対し、43.9%の学生が「自分の家の雑煮を作りたい」と答え、34.8%の学生は「作り方を教えてもらったら作りたい」とも答えている。また、「内容を変え、自分なりに工夫して作ってみたい」13.6%、「レシピを調べ作ってみたい」13.6%いる。しかし、「今までも作っていた」という学生は5.3%、「手伝いをしていた」6.8%にすぎず、「作りたいが作り方に自信がない」18.2%の学生や「興味がない・食べない」学生6.8%であった。自信がない学生や興味のない学生への個別の創作意欲喚起や支援の工夫が喫緊の課題である。

今回調理本の調査をすすめる中で、「だしを取り方」の紹介が少ないと言える。「出しの取り方」については、小学校で「いりこ・煮干し」、中学校・高等学校で「昆布や鰹節」を中心としたものを学んでいるが技能の定着が不十分である。「きょうの料理」1月号や「栄養と料理」12月号では、不定期に掲載されている。「出し」の項目についても、「昆布と鰹節でとる混合だしが一番だし」と書かれているものは少なく、「出し」のみの表記がほとんどである。本学学生の「出し」選択基準の項でも紹介したが、出しの取り方及び学生の味覚は十分とは言えない。塩分・糖分の強い濃い味に慣らされている。ほとんどの学生が市販の粉末出し使用の経験を家庭でも持ち、その使用を望んでいる。そのような中で、「本物を知る」こと、身に付けることは十分配慮した環境を整える必要がある。最近、保育園・幼稚園の中では、味覚の感性を豊かにしようと、「本物の味体験」を行う園が増えてきた。その指導者になる学生達、また、若い親の世代(第3次食育推進基本計画にある)の「味覚を豊かに」することが確かな子どもの味覚を育てることにつながると考える。学生たちが社会に出て、積極的に工夫して子どもと保護者に「本物の味を知る」取組みをすることができるよう共に考え支えたい。今後は、和食がユネスコの無形文化遺産に登録された(2013)今だからこそ、日本料理及び正月料理の基本ともいえる「出し」について考えて行きたい。

#### 《引用文献》

- 1) 宮崎学園短期大学 白石知子 研究紀要 第8号 (2015)
- 2) 宮崎学園短期大学 白石知子 研究紀要 第9号 (2016)
- 3) 「広辞苑」第五版 p1552 (新村 出編) 岩波出版
- 4) 「世界大百科事典」(初版第6刷発行 下中邦彦編集者) p724 平凡社(1967)
- 5) 「調理用語辞典」(社団法人 全国調理師養成施設協会編発行) p584 (平成元年)
- 6) 「定本 正月料理」「伝承のおせち料理」(日本放送協会発行) p126 (平成4年)  
(著者 柳原一成 懐石近茶流宗・家料理研究家)



- 7) 「日本料理とは何か」(著者:奥村彪生、一般社団法人 農山漁村文化協会発行 (2016))
- 8) テレビ番組テキスト(月刊)「きょうの料理」(日本放送出版協会・NHK 出版)
  - ・昭和 49 年～平成 26 年発刊の各年 12 月号 計 34 冊
  - (欠版 昭和 54 年、58 年、59 年、61 年、平成 4 年、6 年、11 年)
- 9) 月刊誌「栄養と料理」(女子栄養大学出版部)
  - ・昭和 45 年～平成 28 年発刊の各年 1 月号 計 46 冊 (欠版 昭和 49 年(正月料理別冊))

《参考文献》

- 1) 高田短期大学 鷲尾 裕子 紀要第 31 号「正月の食生活の研究」(2013)
- 2) 進藤 智子 鹿児島純心女子短期大学研究紀要 第 44 号(2014)「実態調査による鹿児島県の正月料理の特徴」
- 3) 西澤千恵子 別府大学紀要 53(2012)
- 4) 沼田貴美子 日本調理科学会誌 Vol.45(2012)
  - 特別研究「調理文化の地域性と調理科学—行事食・儀礼食—」九州支部
- 5) 石田育子 文教大学女子短期大学部非常勤講師 「正月料理に関する調査研究」(1991)
- 6) 河野篤子 京都女子大学家政学部食物栄養学科 (2000)「家庭におけるおせち料理の伝承について」
- 7) 新澤祥恵 中村喜代美 北陸学院短期大学 日本調理科学会誌 Vol.34 No.1(2001)
  - 「正月の食生活におけるおせち料理の喫食状況の変化」
- 8) 平成 29 年度 食育白書 (内閣府)
- 9) 小学校学習指導要領解説「家庭編」、中学校学習指導要領「技術・家庭編」、高等学校学習指導要領解説「家庭編」(文部科学省)
- 10) 農林水産省:「地域の伝統的な食文化の保護継承のための手引き」

# 保育士養成校における学生の障害児保育に対する意識調査

園田 和江

## A survey of students' attitudes toward childcare for disabled children in nursery teacher training school

Kazue SONODA

要旨：保育士は保育所以外にも社会福祉施設での専門職としての役割も多く、その活躍範囲は年々増加傾向にある。特に障害のある子どもたちに対する専門職としての知識、その特性への対処、インクルーシブ教育の実践など保育士に求められる知識・技術は広がり続けており、更なる質の向上も求められている。このような中、生活体験や実践経験の少ない学生たちに障害に関する専門知識や対応技術をいかに学ばせるかが、保育士養成校の大きな課題の一つである。本論文では、本学保育科に在籍する学生を対象に障害児保育学習に関する実態調査を行い、その学習成果を検証した。

キーワード：保育士 障害児保育 障害児とのかかわり 障害名 5歳児検診

### 1. はじめに

本学は保育士養成校として、保育士、幼稚園教諭(2種)、社会福祉主事、こども音楽療育士、音楽療法士(2種)の資格取得が可能である。保育士と幼稚園教諭の二つの資格取得もさることながら、障害児・者の施設でも力を発揮することの出来る音楽療法の資格取得も出来ることが大きな特徴である。保育士が働く職場として「保育所」がすぐに思い浮かぶが、社会福祉に関連する職場にも保育士は大いに活躍の場がある。「児童福祉法に定める児童福祉施設」では、保育士を設置することが義務付けられており、「保育士」と明記されているものは「児童養護施設」(第42条)、「知的障害児施設」(第49条)、「知的障害児通園施設」(第56条)、「盲ろうあ児施設」(第61条)、「肢体不自由児施設」(第69条)、「重症心身障害児施設」(第73条)、「情緒障害児短期治療施設」の8施設、児童の遊びを指導する者に該当する「児童厚生施設」(第38条)、児童生活支援員に該当する「児童自立支援施設」(第80条、第83条)の3施設、他の職名表記だが「保育士」で看護師と代えることの出来る「乳児院」(第21条、第22条)と母子指導員に該当する「母子生活支援施設」(第27条、第28条)の2施設、合計12施設である(山田ら2009:141-142)。さらに、近年では小児病院において長期入院患児や外来において病棟保育士として子どもに関わる職場もある。(山

田ら 2009)。発達障害のある子どもが年々増加している現状<sup>1</sup>(図 1)を踏まえると、専門職として障害に関する知識、その特性への配慮と対応方法、そしてインクルーシブ教育としての障害のある子どもを含むクラス運営、また障害のある子どもを持つ親への対応など、保育士が対処しなければならないことは多岐に亘る。このように障害に関する専門知識や対応技術は保育士の専門性と質に関わる重要なことであり、保育士養成校としては、いかに学ばせるかが大きな課題である。また、学生自身が障害児・者に関わる状況には個人差があり、また実習先で出会ったとしても限定された短い期間であるという実態もある。筆者はこれらの課題解決の一助として、学生の障害児保育に対する意識調査を行った。

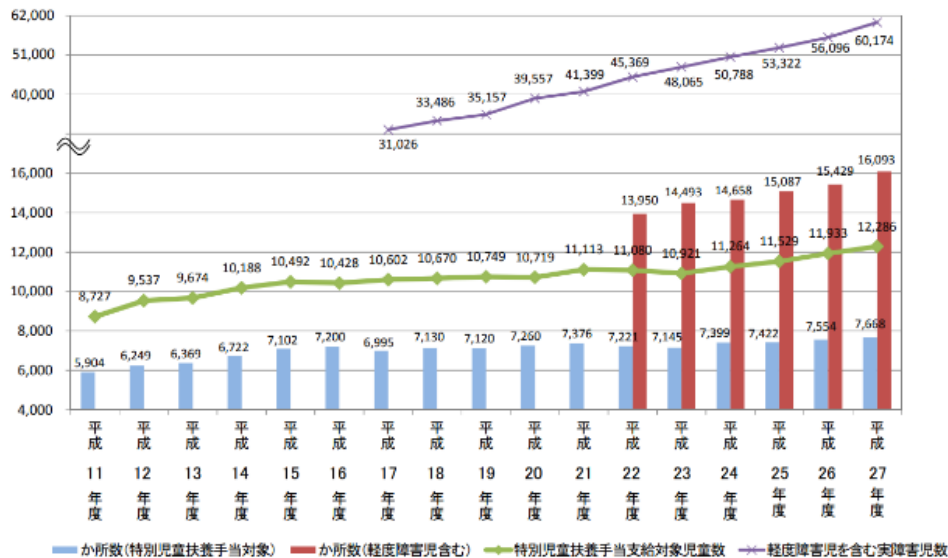


図 1 保育所における障害児の受け入れ状況について

2. 研究の目的 保育士を目指す学生に必要とされる障害に関する専門知識や対応技術をより効果的に学習させるため実態を調査する。

### 3. 研究の方法

意識調査：障害児保育に関するアンケート調査

調査対象：宮崎学園短期大に在籍する 166 名を対象とした。なお回答対象となる学生は 1 年生 68 名(障害児保育 I の最初の講義)、2 年生 98 名(障害児保育 I 修了後)である。

調査時期：2017 年 10 月

調査項目：①障害を持つ子供とかかわったことがありますか？

②障害児という言葉聞いて思い浮かべることを書いて下さい。

③障害と聞いて思い浮かべる障害名は何ですか？

④障害を持たない子供の、親の子育ての悩みは何だと思えますか？

⑤障害を持つ子供の親の子育ての悩みは何だと思えますか？

⑥障害児を保育するときに学んでおきたいことは何ですか？

<sup>1</sup> 厚生労働省ホームページ「保育所における障害児の受け入れ状況について」  
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000155414.pdf>

※調査項目は先行研究に則って行った(松尾：2009)。

本研究では、学生の障害児保育に対する意識と知識がどの程度であるかを調べるために、学生に対するアンケート項目のうち「①障害を持つ子供とかかわったことがありますか？」と「③障害と聞いて思い浮かべる障害名は何ですか?」「⑥障害児を保育するときに学んでおきたいことは何ですか?」について考察する。なお、この研究にあたって学生には口頭で調査内容について説明し、同意を得たものである。

#### 4. 結果

##### 【障害児とのかかわり】

本校の学生は、障害のある子どもとかかわりを持つ機会があった学生は1年生：68名中51名(75%)、2年生：98名中88名(90%)いた。1年生の中で最も多かったのは「学生時代のクラスメートとしてのかかわり」であり51名中20名(39%)、「施設実習でのかかわり」は16名(31%)、「知人・友人」は6名(12%)、「親戚・家族」は4名(8%)、「ボランティア」は2名(4%)、「アルバイト先」2名(4%)であった。2年生の中で最も多かったのは、「施設実習でのかかわり」であり88名中70名(80%)、「学生時代のクラスメートとしてのかかわり」は12名(14%)、「アルバイト先」3名(3%)、「親戚・家族」は2名(2%)、「知人・友人」「ボランティア」は共に0名であった。残りの1年生1名、2年生1名は障害のある子どもとかかわりを持った経験があるにも関わらず、どこでかかわったことがあるかという事に関して未回答であった。

表1 障害を持つ子供とかかわったことがありますか?

	クラスメート	施設実習	知人・友人	親戚・家族	ボランティア	アルバイト	未回答
1年生	20名	16名	6名	4名	2名	2名	1名
1年生	39%	31%	12%	8%	4%	4%	2%
2年生	12名	70名	0名	2名	0名	3名	1名
2年生	14%	80%	0%	2%	0%	3%	1%

##### 【障害名】

学生が知っている具体的な障害名を列挙させた。1年生は障害児保育Ⅰの履修前、2年生は障害児保育Ⅰ履修後である。障害のある子どもとかかわったことがある1年生はすべて障害名を挙げる事が出来たが、障害のある子どもとかかわったことが無い1年生では、障害児保育に関する科目の履修前ということもあり、「感情のコントロールが出来ない」「言葉が話せない」など「障害名」ではなく、「症状」を書いた学生もいた。

障害名で第1に上げたものの中で多かったのは、1年生ではダウン症で40名(59%)、2年生では自閉症87名(89%)であった。2番目に多く挙げたものは1年生では自閉症で35名(51%)、2年生ではダウン症73名(74%)であった。3番目に多く挙げたものは、1年生では知的障害で32名(47%)、2年生ではADHDで65名(66%)であった。なお、2年生の8名が挙げているSLDとは限局性学習症のことである。これは広汎性発達障害については、自閉スペクトラム症(ASD)、学力の特異的発達障害(学習障害)は限局性学習症(SLD)と呼ばれるようになっており、診断基準も変更がある。厚生労働省は基本的にICDを使用しているので、行政サービスなどへの影響は現時点では少ないと考えられている<sup>2</sup>。

<sup>2</sup> 東京都福祉保健局『第1章 発達障害を理解しよう』

[http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/shougai/shougai\\_shisaku/hattatsushougai.files/dai1.pdf](http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/shougai/shougai_shisaku/hattatsushougai.files/dai1.pdf)

表2 障害と聞いて思い浮かべる障害名は何ですか？

	1年生	(名)		2年生	(名)	
	【障害名】	68		【障害名】	98	
1	ダウン症	40	59%	自閉症	87	89%
2	自閉症	35	51%	ダウン症	73	74%
3	知的障害	32	47%	ADHD	65	66%
4	身体障害	21	31%	知的障害	61	62%
5	発達障害	21	31%	学習障害	51	52%
6	アスペルガー症候群	14	21%	アスペルガー症候群	46	47%
7	ADHD	10	15%	発達障害	32	33%
8	聴覚障害	9	13%	身体障害	27	28%
9	視覚障害	7	10%	聴覚障害	26	27%
10	言語障害	4	6%	視覚障害	19	19%
11	精神障害	4	6%	てんかん	16	16%
12	てんかん	3	4%	言語障害	9	9%
13	記憶障がい	1	1%	脳性まひ	9	9%
14	学習障害	1	1%	SLD	8	8%
15	記憶障害	1	1%	精神障害	8	8%
16	精神障害	1	1%	チック症	7	7%
17	意識障害	1	1%	肢体不自由	6	6%
18	コミュニケーション障がい	1	1%	吃音	3	3%
19	その他	5	7%	ALS	2	2%
20				愛着障がい	2	2%
21				難聴	2	2%
22				パニック障害	2	2%
23				小脳症	2	2%
24				機能障害	1	1%
25				構音障害	1	1%
26				高機能自閉症	1	1%
27				睡眠障害	1	1%
28				統合失調症	1	1%
29				内部障がい	1	1%
30				情緒障がい	1	1%

問①の障害児とのかかわり有無での、問③の障害名についての回答(表3)を比較してみると1年生では順番がばらばらであるが、上位5位までの障害名(ダウン症・自閉症・知的障害・身体障害・発達障害)は同じである。2年生では、障害児保育I履修の効果で、上位5位までの順位はほぼ同じである。

表3 障害児との関わりの有無での障害名の回答比較

	1年生	(名)	1年生	(名)	2年生	(名)	2年生	(名)	2年生	(名)
	障害児とのかかわり有	51	障害児とのかかわり無	17	障害児とのかかわり有	88	障害児とのかかわり無	10		
1	ダウン症	32	知的障害	8	自閉症	78	自閉症	9		
2	自閉症	29	発達障害	6	ダウン症	66	ダウン症	7		
3	知的障害	24	自閉症	5	ADHD	58	ADHD	7		
4	身体障害	16	発達障害	7	知的障害	55	知的障害	6		
5	発達障害	14	身体障害	5	学習障害	47	アスペルガー症候群	5		
6	ADHD	10	アスペルガー症候群	5	アスペルガー症候群	41	学習障害	4		
7	アスペルガー症候群	9	聴覚障害	3	発達障害	31	身体障害	3		
8	聴覚障害	6	視覚障害	2	身体障がい	24	脳性まひ	2		
9	視覚障害	5	てんかん	2	聴覚障害	24	聴覚障害	2		
10	言語障害	4	学習障害	1	視覚障害	18	精神障害	1		
11	精神障害	4	記憶障害	1	てんかん	16	発達障害	1		
12	その他	2	精神障害	1	言語障害	9	視覚障害	1		
13	記憶障がい	1	意識障害	1	SLD	8	小脳症	1		
14	てんかん	1	コミュニケーション障がい	1	精神障害	7				
15			その他	3	チック症	7				
16					脳性まひ	7				
17					肢体不自由	6				
18					吃音	3				
19					ALS	2				
20					愛着障がい	2				
21					難聴	2				
22					パニック障害	2				
23					機能障害	1				
24					構音障害	1				
25					高機能自閉症	1				
26					睡眠障害	1				
27					統合失調症	1				
28					内部障がい	1				
29					情緒障がい	1				
30					小脳症	1				

【学んでおきたいこと】

「障害児保育」で、学びたいことは何ですか？

①障害について：1年生は31%、2年生は19%であった。

※以下のグラフは、各項目の学習要求の順位(1位から6位)を示している。

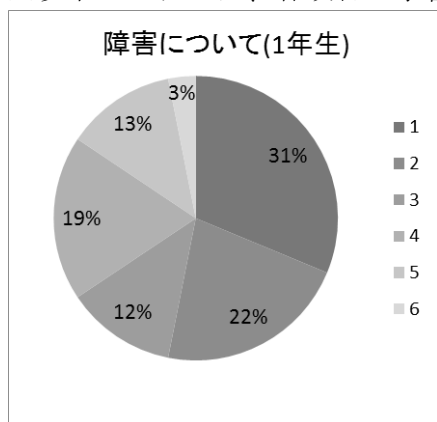


図1 障害について(1年生)

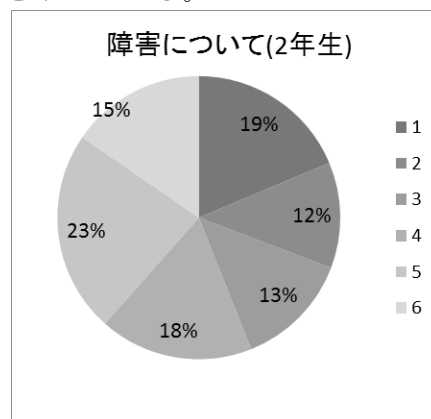


図2 障害について(2年生)

②発達について：1年生は14%、2年生は8%であった。

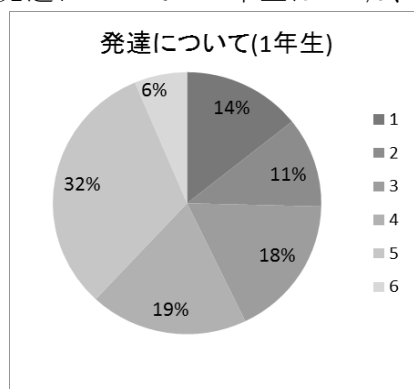


図3 発達について(1年生)

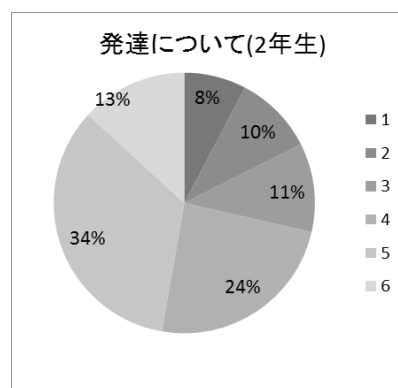


図4 発達について(2年生)

③障害のある子どもへの関わりかたについて：1年生は42%、2年生は50%であった。

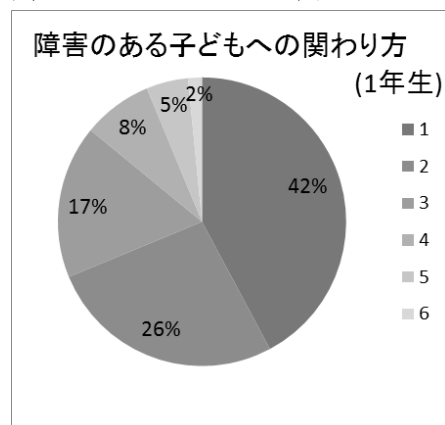


図5 障害のある子どもへの関わりかた(1年生)

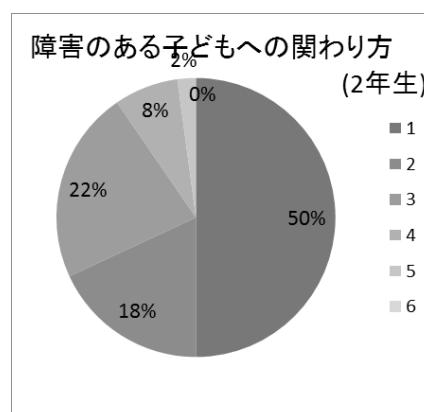


図6 障害のある子どもへの関わりかた(2年生)

④障害のある保護者への関わり方について：1年生は8%、2年生は17%であった。

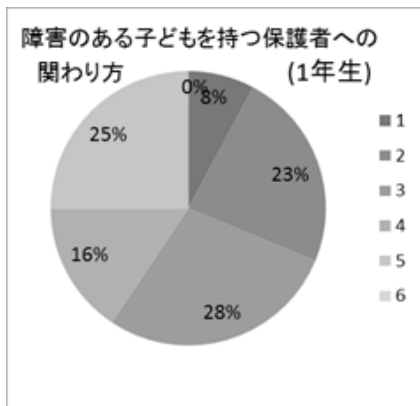


図7 障害のある子どもを持つ保護者への関わりかた(1年生)

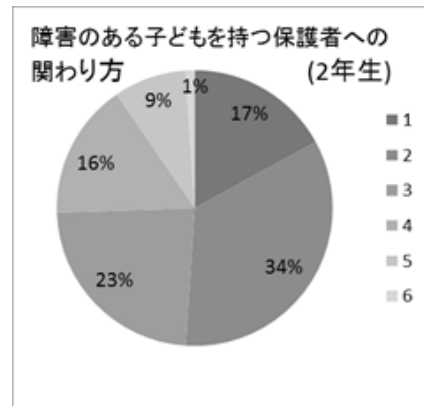


図8 障害のある子どもを持つ保護者への関わりかた(2年生)

⑤障害のある子どものいるクラス運営について：1年生は10%、2年生は16%であった。

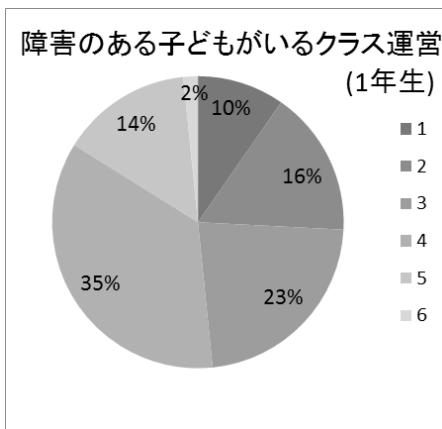


図9 障害のある子どもがいるクラス運営(1年生)

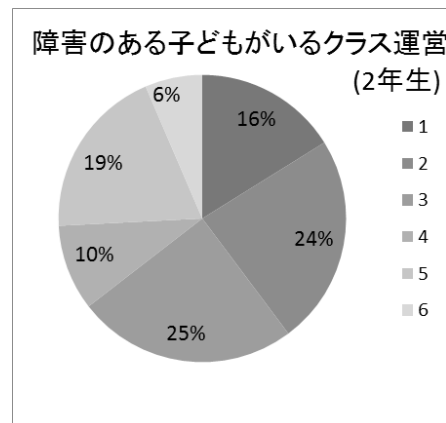


図10 障害のある子どもがいるクラス運営(2年生)

⑥関連機関との連携について：1年生は0%、2年生は1%であった。

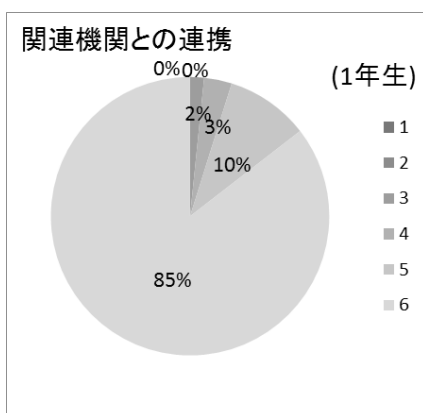


図11 関連機関との連携について(1年生)

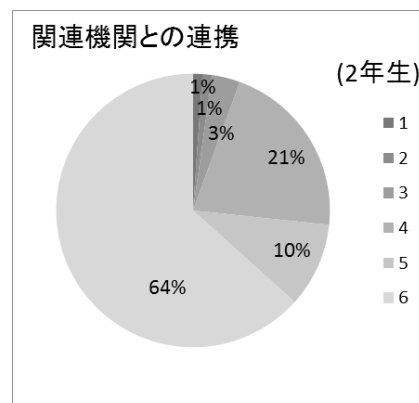


図12 関連機関との連携について(2年生)

これらの結果から、1年生が興味・関心があり学びたい順は、障害のある子どもへの関わりかたについて42%、障害について31%、発達について14%、障害のある子どものいるクラス運営について10%、障害のある保護者への関わり方について8%、関連機関との連携について0%であった。2年生は、障害のある子どもへの関わりかたについて50%、障害について19%、障害のある保護者への関わり方について17%、障害のある子どものいるクラス運営について16%、発達について8%、関連機関との連携について1%であった。1・2年生共に同じ結果だったのは、興味、関心があって学びたいことの1番目は障害のある子どもへの関わりかたについて、であり、関連機関との連携については6番目であった。

## 5. 考察

科目が「障害児保育Ⅰ」なので、「障害のある子どもへの関わりかたについて」が1番目にくることは当然であろうが、保護者への対応や障害のある子どものいるクラス運営、また障害について学ぶことにおいて学年の差があった。これは、2年生が1年生より多くの実習経験があること、またこの科目と関連する「相談援助」や「保育相談支援」によって保護者支援の重要性や必要性について学びを深めていることが要因の一つであると考えられる。

また、すでに2年生は障害児保育Ⅰを終了しており、障害についての基礎知識は身につけて、その先にある保護者支援に関心が向いているが、これから学ぶ1年生にとっては障害の特性や配慮すべき事柄については、これからの学びの中で比重を大きく占めるものだろう。

1年生、2年生共に6番目だった「関連機関との連携」については、保育現場に身を置いてからその重要性に気づくであろう。障害や発達に関するだけでなく、児童虐待や生活保護に関連すること等、社会福祉と繋がる状況も出てくるのである。

この意識調査により、1年生では「障害児保育Ⅰ」で障害に関する基礎知識を学び、2年生になって「障害児保育Ⅱ」で更に実践的な保育方法や保護者支援へと向かっている学生の姿が示されたのではないだろうか。

障害のある子どもにとって、その障害が早期に発見され発達段階や成長段階に応じた適切な支援を受けることが、その後の成長や社会的自立に大きく影響する。障害児教育に熱心な取り組みをしている自治体においては、5歳児検診を取り入れるなど早期発見・早期支援に力を入れている。しかしながら、一般的には1歳児検診、3歳児検診で見落とされる場合も多く、小学校に入学してから周囲の友達との違いによって発達障害の疑いに気づくと、そこには2年間の支援を受けられる時期を無くしてしまうことと同じである。検診で見逃されても幼児教育に携わっている保育士、幼稚園教諭等の身近な専門家の発見によることも多い。今回の研究では、障害児施設等での障害児保育に取り組むこともある保育士を目指す学生に絞って、その専門性と資質に大きく関わることになる障害に関する専門知識や対応技術をいかに学ばせるべきかを探るために学生の意識調査を行った。

結果に示したように、障害のある子どもとかかわりを持つ機会があった学生は1年生：68名中51名(75%)、2年生：98名中88名(90%)いた。その内訳の中で1年生はクラスメート、知人・友人、親戚・家族といった日常生活の中での関わりが59%に上ったのに対し、2年生は80%が施設実習での関わりをあげていた。経年変化の調査結果ではないのが、2年生はこれまでの専門学習での知識や実習先での体験を通して、日常生活の中で関わりがあった障害のある子どもより、将来保育士となる自分自身を基本にアンケートに答えたと思われる。

学生の障害名の認知度については、1年生では障害のある子どもと関わった経験の有無により



大きな差が見られ、障害名が浮かばずに「病状や障害の状態」をあげた学生もいた。予想していたことではあるが、1年生と2年生を比較すると障害名に関する知識量は2年生が約2倍であった。また、障害児とのかかわり有無での障害名についての回答比較において、1年生では順番がばらばらであるが、上位5位までの障害名(ダウン症・自閉症・知的障害・身体障害・発達障害)は同じであったことから、2年生では障害児保育I履修の学習効果が見られた。

## 6. おわりに

学生に専門的な知識技術をしっかりと学ばせるためには「気づき」「実践的な体験」が必要であるが、今回の調査研究を通して、知識向上という点では保育士養成校としての教育カリキュラムが一定の教育効果を上げていることが分かった。しかしながら、今後の障害児・者の発達や社会的自立に貢献できる人材としての資質を求められる将来の保育士として必要な対応技術や技能を如何に身につけさせるべきかという大きな課題もあると考える。学生の実態を踏まえたより効果的な指導方法や実習方法の開発を目指した研究実践にも今後取り組んでいきたい。

## 引用文献

松尾寛子(2006)「保育士養成校における学生の学習に対する意識調査-演習「障害児保育」の授業への取り組みを中心に-」関西国際大学研究紀要 10,209-216

## 参考文献

- 白崎研治(2012)「保育コースで学ぶ学生の障害児保育についての課題意識の検討—保育場面の物的環境への子どもの対応の分析から」岐阜大学教育学部特別支援教育センター年報 19,31-40
- 関谷眞澄(2013)「保育士を目指す学生の“障害”観に関する一考察— 障害児保育にかかわる“保育者”として—」千葉敬愛短期大学紀要 35,1-10
- 中島恵子・山下恵子(2002)『音と人をつなぐ コ・ミュージックセラピー』春秋社
- 西木貴美子(2013)「保育士養成校の学生が考える「障害児保育の専門性」 —KJ法を用いたスモールグループディスカッションによる検討—」四天王寺大学紀要 56,217-228
- 前嶋 元(2013)「障害児保育の授業を通じた障害理解教育の意義と課題—学生のレポート分析をもとに—」常磐短期大学研究紀要 41,73-81

# 障害のある子どもの早期発見・早期支援の重要性について —音楽療法の事例から見えてくること—

園田 和江

## The importance of early detection and early support of children with disabilities

### —Things to see from the case of music therapy—

Kazue SONODA

要旨：障害のある子どもに対する支援のあり方や方向性は様々に議論されてきているが、これらの子どもたちの主体的な発達と共生の支援を円滑に行うためには早期発見・早期支援が重要である。本論文では、音楽療法士として行ってきた音楽療法の二つの事例を基に検証し、今後の課題について検討した。その結果、いずれの事例においても早期発見・早期支援がなされなかったことにより、子どもの抱えている困難さを軽減することに多くの時間がかかってしまうことを再確認した。また、保護者の障害に対する認識を高めるペアレントトレーニングの充実、早期発見の出来る仕組みづくりなども求められる。また、0歳～2歳児での愛着形成時期と発達障害の症状の出現が重なることが多く、この時期の親子への支援拡充、発達支援システム開発などの環境整備の課題も見えてきた。

キーワード：早期発見・早期支援 音楽療法 気になるこども 発達障害の疑い  
発達支援システム

#### 1. はじめに

保育現場での「気になる子ども」「発達障害の疑いのある子ども」の受け入れ状況が年々増加する中で、どのように早期発見をして早期支援に繋げられるかが課題となっている。臨床発達心理士会でも、2017年9月30日(土)・10月1日(日)につくば国際会議場で開かれた第13回全国大会では「改めて見直す心理教育アセスメントー主体的な発達と共生の支援につながるように」と、何かしらの困難さを抱えた子どもたちに対する支援の方向性が議論された(筆者は臨床発達心理士、日本音楽療法学会認定音楽療法士)。

まず始めに、大会で繰り返し強調されたことが以下の3点である。

- ①子どもの特性に対する配慮ー環境調整(人的・物的ともに不適切を変えてもらう)
- ②保護者への子育て支援ー愛着形成への支援

### ③周りの人への対処を工夫すること

これらに対して、どのような具体策があるかという「応用行動の分析活用」、「自閉症スペクトラム障害(ASD)の新しいアセスメント」、「就学につなげる幼児のアセスメント」である。

「応用行動の分析活用」については、応用行動分析学において主要なものに、4つのアセスメントがある。それは、①機能的アセスメント ②エコロジカルアセスメント ③好みのアセスメント ④生活様式アセスメント ⑤生活史(行動の歴史)アセスメント、である。ABC分析とは、先行事象(antecedents)－行動(behavior)－結果事象(consequences)のことを言うが、ABC分析の中に確立操作が入ったことで応用行動分析のアセスメントの支援の方法は大きく拡張された。問題行動には、理由と原因があり、それを人と環境の相互作用として物理的・人的要因を特定しておくことは必須である。そして、人、環境のそれぞれに支援を行い適応行動(調和)へと繋げていくという手法である。

「自閉症スペクトラム障害(ASD)の新しいアセスメント」という発達障害支援におけるアセスメントは、ほぼ2010年に完了したとされている。ASDを対象とする新しいアセスメントツールを考えるには①スクリーニング ②診断・評価 に分けて考えると整理しやすい。自閉症診断面接改訂版(ADI-R)は、親への半構造化面接で実施され90－150分程度かかる。2歳の幼児から成人までが対象であり、発達早期及び現在の行動特性や対象者の強みである能力など、支援に役立つ情報を得られる。ASD特性は、長所にも短所にもなりうるので、短所を補い長所を活かす様に考えなければならない。

「就学につなげる幼児のアセスメント」については、診断名にはこだわらず、目の前の子どもの特徴が分かれば良い。早期発見が必要な理由は、0～2歳までの愛着形成が大きく影響を受けるからである。親の気持ちが安定すると子どもも安定する。障害を持つ幼児と親子の愛着形成に関しては、虐待予防で行っているプログラムで対処できると言われている。藪は、野口(2005)の「被虐待児の親に対してコモンセンス・ペアレンティングを実施することで、家族再統合の支援として有用性があった」ことを報告している。また、藪は「コモンセンス・ペアレンティング(以下:CSP)は、ペアレントトレーニングの一種である。ペアレントトレーニングは、親に子どもへ接するよりよい方法についての行動療法の講義と、実践のステップを系統的におこなう支援法」(2016:349)であるが、公的支援として制度化されているわけではない(渡部ら2014)。「2011年5月31日に行われた第3回児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会(厚生労働省:2011)では、親子関係の再構築支援の保護者支援プログラムとして、CSPが取り上げられているなど全国的に親支援におけるCSPの有効性が示されている」(2016:350)としている。そのCSPのプログラム内容である6つの教育法(援助方法)についても紹介している(表1)。訓練して子どもが今まで出来なかったことが出来るのであれば、それは発達障害ではないのである。子どもの特性を配慮して、生活上の困難に対すること、問題行動の改善を図りながら、周囲の工夫により子どもがみんなと同じ活動が出来るようにすることが重要である。

子どもの情緒面や生活は人的・物的にも、周りの環境から大きく左右されてしまう。困難さを抱えている子どもの支援を行うには、その特性や実態把握を周囲の大人が理解したうえで環境調整を行うことで、子どもの自己肯定感を高めながら、また自信を持てるように配慮しなければならない。

表 1 CSP の 6 つの教育法

プログラム	ゴール
①わかりやすいコミュニケーション（行動の観察と表現）	子どもの行動を抽象的な言葉を使わずに、具体的に表現する方法を身につける。
②良い結果・悪い結果（賞・罰）	行動の後の結果（親の対応）に注目し、子どもの良い行動を増やし、子どもの悪い行動を減らす方法を身につける。
③効果的なほめ方	効果的にほめる方法を身につける。
④予防的教育法	前もって、子どもに言ってきかせる方法を身につける。
⑤問題行動を正す教育法	子どもの問題行動に介入する方法を身につける。
⑥自分自身をコントロールする教育法	子どもが感情的になって反抗したり、泣き叫んだり、すねたりといった親子の緊張が高まる場面での対処方法を身につける。

出所：藪 一裕（2016：351）

## 2. 目的

筆者が音楽療法士として、これまで行ってきた音楽療法の事例から早期発見・早期支援が行われていればと思える 2 つの事例を検証し、その課題について検討する。

## 3. 方法

音楽療法を A 君と C さんに対して行い、それぞれが抱えている困難さを軽減する。

### (1) A 君(知的障害)

対象児 A 君：小学校 4 年生で普通学級に在籍。生理型<sup>1</sup>の知的障害で親子の学力は同じ程度である。天真爛漫で、祖父母の教育もあり礼儀正しく素直であるが、困難なことにぶつかるとすぐに泣きだしたり投げ出したりする。身体的には指の発達が不十分で、動作がゆっくりである。視覚は見分ける力がある。聴覚は発達しており聞き分ける力があり、「“さ”くら(桜)」と「“た”くら」の違いが分かるが、発音は「たくら」になり、サ行のサシスセソがタ行に置換されてしまう。そのため、言葉の治療教室に月に 1 回通い、発音・単語・理解・表現について指導を受けている。本人も構音障害を意識しており、直そうとしているが、促音で引っかかり音読はゆっくりである。また、4 語文の聴取は難しく、本に興味は無い。情緒面は幼く、赤ちゃん言葉を発したり、何でも無い場面で泣いたりして周囲の気を引こうとする。社会性はある、周囲の人間から可愛がられて、上級生から世話をされる。

家族構成：母、本人。祖父母の援助を受けている。母親は育児に自信が無く、子供にリードされる場面がある。家族の情緒は安定しており、愛情いっぱい育てられている。

音楽療法での目標：音・音楽を通して自分に自信を持って他者との繋がりを深める。

<sup>1</sup> 生理型の知的障害とは、知的障害の原因が病理(明らかな病理作用によって、脳の発達に支障が生じたもの)ではなく、原因不明なものをいう。国際医療福祉大学医療福祉学部『福祉教科書 介護福祉士完全合テキスト 2015 年版』 p 387

<プログラム> 1、ドラム挨拶 2、リズムムーブメント 3、ドラム同質 4、音と動きでの楽器指揮(音楽療法士や対象者が指揮者となって、それぞれが持っている楽器に対応する動きや合図で指揮を行う活動) 5、楽器演奏 6、ドラム挨拶

(本人の情緒面・身体面の考慮により、プログラム変更は適宜行われる)

### 【結果】

第1期：信頼関係の形成と、音への気付き(200X+2年2月～200X+2年8月)

A君は人なつっこい性格で、セッション1回目は緊張しているものの、音楽療法士とスムーズにコミュニケーションが取れる。母親がいないと「お母さんは？」と何度も聞く。母親が入室すると安心し、母親にもたれかかって甘えている。祖母が教育相談に連れてくる時には甘えは無く、「見ていて」と恥ずかしそうに言う。セッションのそれぞれの活動の意味が分かるまでに時間がかかる。判断が直感的で視覚優位であり、音楽療法士の話しを途中で遮り、自分の思ったように行動をする。「次は何？」「次は何？」と何度も聞き、落ち着いて集中することが出来ない。課題に取り組む姿勢はあるが活動の内容が伝わらず、模倣が出来ても、その意味を感じ取っているというより、その瞬間のオウム返しをするだけで学習の積み重ねが出来ず、毎回初めてのセッションのような反応である。

ドラム挨拶では、「こん・にち・は」の3打ではなく、「おはようございます」や「こんばんは」と言う。午後のセッションだが、それにふさわしい挨拶の言葉を理解していない。

リズムムーブメントでは、片足立ちがフラフラし、全身を使ってのジャンプが出来ずに飛び幅が小さい。言われたとおりに体を動かすことが難しい。手遊び歌でも左右のボディイメージが不十分であることから、感覚統合がうまく行われていないことが分かる。

ドラム同質では音楽療法士が同質部分を作るが、A君はそれに気付かずに音楽療法士と音のやり取りがあることを分かっていない。ドラムをなんとなく叩き始めることは出来ても、自己決定で最後の1打を決めることが出来ずにドラムを叩き続けるため、音楽療法士が終わりの合図を出す。楽器演奏ではルールが分からず、楽器を鳴らす音が小さく、自信の無い表情で音楽療法士を見る。結局、自分の好きなように演奏するが、ドラム同質と同じく最後の1打のシンバルを思い切り叩くことが出来ず、とても小さい音でシンバルを鳴らして終わりになる。

視覚優位のA君に合わせてセッション3回目から音付け絵本の活動を入れる。絵本より、音楽療法士の鳴らす音に興味を持ち、楽器ばかり見て「強く(鳴らして)」と言う。セッション7回目では絵本の「もけら もけら」を気に入って、声に出して読む。音楽療法士の出す音声と、自分の音声の違いが分かり、音楽療法士の模倣をして言い直す場面もある。読み終わった後に絵本を受け取り、「面白かった」と自分の好きなページをめくり、楽しそうに見ている。その回の楽器指揮でも、楽器の音に興味を持ち、それぞれの楽器を長く慣らし、演奏する動きも今までより大きくなる。

第2期：自己決定の芽生え(200X+2年8月)

この頃から時々であるが、児童相談センターを訪れるB君とセッションの時間が重なることがあり、子供同士の刺激も必要なため、A君とB君のグループセッションを行う。二人はたまたま小学校が同じなので顔見知りであり、また、性格もお互いを受け入れる優しい気持ちを二人とも持っているため、グループセッションはスムーズに導入できた。B君のすることはA君にとって、とても新鮮であった。どうしても最後の1打が叩けないA君は、自信を持って腕を大きく振り上げて「ジャーン」と大きい音でシンバルを鳴らすB君の態度を、目を輝かせて見ていた。セッション13回目からB君のように大きな音でシンバルを鳴らし、それ以降は必要以上に大きく鳴らそうとして腕を大きく振り上げたまま止まり、いつ最後の1打を決めようかと楽しんでいる。

それ以外の活動では、自信のない表情はあるものの何とかやってみようという気持ちは伝わってくる。しかし、なかなか集中力は続かない。

### 【考察】

A君は生理型の知的障害ではあるが、早期支援を受けていたならば、ここまでの知的な遅れは免れたであろうと思われる。母親が気づかずにいたので、環境の応答性→こどもの活発な活動→効力感や自信→知的意欲→知力の発達という好ましい連鎖(波多野ら 2003)が適切に行われなかったことで、学習の積み上げが難しいのではないだろうか。

上記の連鎖を促す為に、まず、音楽療法を通して“環境の応答性”つまり、音に適切に対応すること、適切に音を出すことを目標として取り組んでいきたいと考える。この連鎖を進める中でしっかりと音と繋がって自己表現が出来るようになり自己効力感を高めることで、困難な課題にも取り組めるようにしたい。スモールステップと個性を見極めながら学習プログラムを作成し、根気強く取り組むことが必要である。

### (2)Cさん(知的障害・学習障害)

対象児 Cさん：中学校 1年生で普通学級に在籍しており、来年度から特別支援学級にも通う予定である。昨年実施した WISC-III(知能検査)は、全検査 IQ-57、言語性 IQ-71(聴覚的な情報処理能力)、動作性 IQ-51(視覚的な情報処理能力)である。この検査では、一般的事実についての知識量はあるが、常識的な判断能力や道徳観・決まり等を受容していくことが必要であり、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れながら、人との関わり・言葉遣いなどについて学んでいくこと、基礎的な学習の定着等が課題とされた。

小学生から地域活動のメンバーであるが、指導者から見た Cさんは紐が結びにくいなど発達面で気になる点(自分の靴紐をうまく結べず、時間がかかる)があり、指導者は保護者にも伝え方が伝え方に工夫が必要であった。母親は、私の子どもに発達の遅れはありません、とそのことについては受け入れなかった。中学生になり地域活動の活動も高度になり、企画・立案などが組み込まれ、メンバー同士で話し合う機会が増えたが、自分の意見を出せずにメンバーの中で孤立しつつある。本人は続けたいと思っているが、厳しい状況である。自分の意にそぐわない時、どうして良いか分からない時、失敗したくない時などに突然笑い出してごまかす事がある。

学習能力は小学校 3年生程度の部分もあり、時計の見方が正しく分からず、掛け算の問題が出ると全ての掛け算を紙に書かないと解けない。鉛筆を握る力が強すぎて、うまく握ることが出来ない。

学習の面では、「右から 3つに色をぬりなさい」と「右から 3つ“め”に色をぬりなさい」を混同している。数回の教えても、意味の理解が出来なかった。

家族構成：父・母・本人。両親は共働きで、土日仕事に出かけていることが多い。

音楽療法での目標：音・音楽を通して自信を持って他者と繋がり、社会性を伸ばし、情緒が安定することで、自己表現能力と学習場面への適応能力を高めることを目標とする。

<プログラム> 1、ドラム挨拶 2、リズムムーブメント(音楽に合わせた身体活動) 3、ドラム同質 4、ドラム+シンバルの演奏(ドラムを横一列に並べて、最後にシンバルを配置) 5、インプロヴィゼーション(即興演奏) 6、楽器演奏 7、ドラム挨拶

### 【結果】

セッション 1回目から、Cさんの出来ることと出来ないことが、はっきりと二つに分かれた。出来ることは“模倣をして行う活動”のリズムムーブメント・楽器演奏であり、出来ないことは“1対1で音楽療法士と繋がったり自己表現を行ったりする活動”のドラム同質、ドラム+シンバルの

演奏である。

セッション 1 回目は、保護者が教育相談中だったので C さんが一人で参加した。リズムムーブメントでは、初めてということもあり、リズムに乗れずぎこちない様子であったが片足立ちがフラフラとしてうまく出来ない。ドラム同質では、おどおどしているかと思えば、急に脈絡の無い話をして笑ったり、タイコを叩きながらもきょろきょろしたりする。そして、にこにこ笑っている表情から、急に鋭い視線に変わり、険しい表情に変わったりする。目の前に立っている音楽療法士を一度も見ることは無く、お互いに出しているタイコの音も聞いている様子は無い。ドラム+シンバルの演奏では、シンバルの手前に配置してあるタイコを連打することが出来ない。音楽療法士がモデルをして、声掛けもしながら一緒に行うが、それでも連打を続けることが出来ない。楽器演奏では、アシスタントの学生のモデルをよく見て上手に演奏が出来る。

セッション 2 回目からは母親も一緒に参加する。前回と様子が全く変わり、どの活動も堂々とする。母親をチラチラ見ながらドラム同質を行い、叩き方には強弱が入り、自分で最後の一打を決めて終わりにする。やり方は分かったものの、この回も目の前に立っている音楽療法士を一度も見ることは無く一人で終結させる。ドラム+シンバルの演奏でも連打を続けることが出来ず、シンバルを叩く前に一呼吸を置いて最後の一打を決められない。

楽器演奏はアシスタントの学生のモデルをよく見て、今回も上手に演奏が出来る。

セッション 5 回目に、音絵を母親・祖母も参加して行った。始めは黒色ばかり使っていたが、曲が進むにつれて他の色も使い、紙を広く使って描くようになる。しかし、色を上手に塗ることは苦手で、手の巧緻性に遅れが認められた。

セッション 6 回目から、楽器の配置をミラー形式に置いてインプロヴィゼーションを始める。やはり、目の前に立って音を出している音楽療法士を一切見ず、意に介さず、お互いの音のやり取りは一度も無い。音楽療法士が「こんな感じでやってみよう」とモデルをして声を掛けるが、音の繋がりは生まれ無かった。ドラム+シンバルの演奏は、模倣として出来るようになったが、C さんに達成感が感じられない。

セッション 7 回目に大学生の見学者 4 人が、C さんと一緒にセッションに参加した。C さんは良くおしゃべりをするし、自分から話題の提供をするので、人数が増えることは大丈夫だと思っていた。しかし、始めてみると C さんのテンションは上がり、自分を見失っていた。何を話そう、何て答えよう、そればかりが気になってしまい自分の活動に集中せず、楽器を演奏する大学生には大きな声を出して応援していた。

#### 【考察】

C さんの苦手なことは、とにかく 1 対 1 のコミュニケーションである。母親に学校での様子を聞くと、友達と二人きりになった時に C さんからの話題提供が無く、友達からつまらないと思われる様子とのこと。それから、自分の意見をはっきりと言わないので友達の意見に流されてしまい、したくない事まで頼まれてしまっていることがあるようだ。セッション 7 回目での人数調整の件は音楽療法士の反省点であるが、このことからグループの中での C さんを見る事が出来た。大人数のときは集団に埋没し(それが一番自分を出さなくていい)、何とかその中で合わせていこうとすることが、C さんなりの処世術になっている。それが身についてしまい中学 1 年生まで成長している。学力テストでも答えが分からなかったはずだが、明らかに点数が低いと教師や親が C さんの発達の遅れに、もっと早い段階で気付いているはずである。それが無かったとすれば、C さんが周囲の状況を大まかに把握しながら、必死で皆に付いていこうとしていたのではないだろうか。しかし、これは C さんのせいではない。C さんは、そうなりたくて今まで来たのではない。C さん

が、自分の弱い面・助けてほしい面を素直に話せずにいた周りの環境があるのではないだろうか。

母親はしっかりしており、Cさんの今までの様子に気が付かなかったことは不思議である。気付きながらも忙しさに紛れて、Cさんのことが後回しになり今日まで至ったのだろうか。小学生時代の教師が気付いていないことも不思議である。

特別支援教育は、早期発見・早期支援がとても重要である。Cさんも、早期発見・早期支援がされていたら、ここまで1対1のコミュニケーションが出来ない、自分を誰にも見せないCさんにはなっていなかったと思うと、残念な悔しい思いがする。

Cさんが連打をすることが出来ないことは、自分に自分の出した音ははっきりと確実に入力されるので、自己意識が明確化されることになり、とても怖いことなのだと思う。自己表現を通して、自己の肯定的評価を持って欲しいと願っている活動も、今のところ足踏み状態である。中学1年生まで特別支援教育を受けていない点から考えると、音・音楽を通してCさんと1対1のコミュニケーションが取れるまで時間が掛かりそうである。これまでセッションを8回重ねてきたが、どうしてもCさん・音・音楽療法士が繋がっていない。Cさんの得意な楽器演奏の中に同質やインプロヴィゼーションを取り入れることによって、苦手意識を持たずに1対1のコミュニケーションが取れ、目の前に立っている音楽療法士と音とやり取りが出来るようにしたい。そして、学校生活においても友達と楽しい時間を過ごして欲しいと思っている。

このように、1対1の場面でしっかりと音と繋がって自己表現が出来るようになり自我の意識が高まることで、学習の面での問題解決能力の向上にも繋がると考えられる。学習障害の実態を把握し、スモールステップと個性を見極めながら学習プログラムを作成していくことも必要である。

## 5. 総合考察

A君とCさんの事例から、早期発見・早期支援が成されなかったことで二人の抱えている困難さを軽減するには時間がかかってしまうことが推測される。特にCさんは、中学生になるまで支援と繋がらなかったのも、自分なりの誤った处世術まで身につけてしまった。友人関係でトラブルとなり母親の知ることとなって相談に訪れたが、そこまでのトラブルを彼女が抱えることは無かったのである。この二つの事例のように、保護者の態度は、子どもの気になるところや発達の遅れに気づかない場合、また指摘をされても受け入れない場合に分かれる。保護者の意思を尊重しながらも、保護者の協力が無ければ子どもの支援がスタートしないのでペアレントトレーニングの拡充も求められる。

早期発見の出来る仕組みについて、自治体も取り組みを始めている(1歳半健診、3歳児健診の精度をアップさせること、もしくは就学時前の新たな健診)。文部科学省は、「発達障害早期総合支援モデル事業」を平成19年度から始め、教育委員会及び教育関係機関が、医療、保健、福祉等の関係機関と連携し、幼稚園や保育所における早期発見の方法の開発や、発達障害のある幼児及びその保護者に対する相談、指導、助言等の早期支援を行う、モデル的な研究を開始した<sup>2</sup>。また、北海道の十勝地方にある芽室町では「発達支援システム」が構築され、乳幼児健診の時期は自治体で定めることが出来ることから、芽室町では、何らかの発達支援を必要とする児童の早期発見を目指し、幼児期発達において第一の変わり目といわれる1歳半の発達の確認を確実なものとするために、健診の時期を1歳9か月に、3歳健診の時期を3歳6か月に変更することで、すでに集団に入っ

<sup>2</sup> 文部科学省ホームページ「特別支援教育について」発達障害早期総合支援モデル事業  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/1285366.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1285366.htm)



ている子どもについて、保育所・幼稚園と情報交換することが可能となり早期対応の体制の充実を図っている<sup>3</sup>。

しかし、ゆっくりした発達なのか、もしくは何らかの発達障害なのかを見分けるのは難しい面もある。臨床発達心理士会でも繰り返されたように診断名ありきでは無く、目の前の子どもが何に困っているのか、何が出来て何が出来ないのか、そしてその子どもに配慮した環境調整が出来るように周囲が整えなければならない。

## 6. 終わりに

気になる子ども、発達に問題がある子どもに対しては、出来ないことや発達の躓きに気を取られてしまうが、その子どもの特性として「良いところ」「出来ること」に注目して、そこに光を当てて、今困っている問題の軽減を図るべきである。そして、親子の愛着形成のために、保護者に対してどのように支援していくかがこれまで以上に重要になると考える。保護者にまず、愛着形成の基礎ができないと子どもへは波及しない。0歳～2歳児での愛着形成の時期と発達障害の症状の出現が重なることが多いので、この時期の親子への支援拡充、環境調整について、発達支援のシステム開発の拡充を考えていかなければならない。

## 引用文献

- 野口啓示(2005)「親子再統合に向けた援助 児童養護施設における援助—行動アプローチの有用性について (特集 これからの子ども虐待防止を考える)—(これからの虐待防止を考える)」母子保健情報 50,159-164
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子(2003)「知力の発達—乳幼児から老年まで—」岩波新書 77-79
- 藪 一裕(2016)「児童虐待予防におけるペアレント・トレーニングの有効性について —コモンセンス・ペアレンティングの実例から—」プール学院大学研究紀要 57,343-364

## 参考文献

- 金原洋治 (2008)「保育所・幼稚園で行う 5 歳児健診とその実際—山口県の取り組み—」外来小児科 11 (1), 40-44
- 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹(2010)「発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題」国立特別支援教育総合研究所紀要 37,3-15
- 下泉秀夫 (2008)「大田原市の発達障害児への支援」外来小児科 11 (1), 33-39
- 蔦森武夫・清水康夫(2001)「親がこどもの障害に気づくとき—障害の告知と療育への動機づけ」総合リハビリテーション 29(2),143-148
- 中島恵子・山下恵子(2002)『音と人をつなぐ コ・ミュージックセラピー』春秋社
- 平岩幹男 (2008)「5 歳児健診の実際—戸田市の場合—」外来小児科 11 (1), 27-32
- 細渕富夫(1995)「上田市における発達障害児の早期発見とその対応—乳幼児健診から事後指導への連携—」長野大学紀要 17(3),283-289
- 渡部顕一郎(2014)「発達障害児に対する“気になる段階”からの支援—就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討」日本福祉大学子ども発達学論集 6,31-40

<sup>3</sup> <https://tokacheers.com/article/1540>

# 病棟事務職の役割と課題についての考察

武村 順子

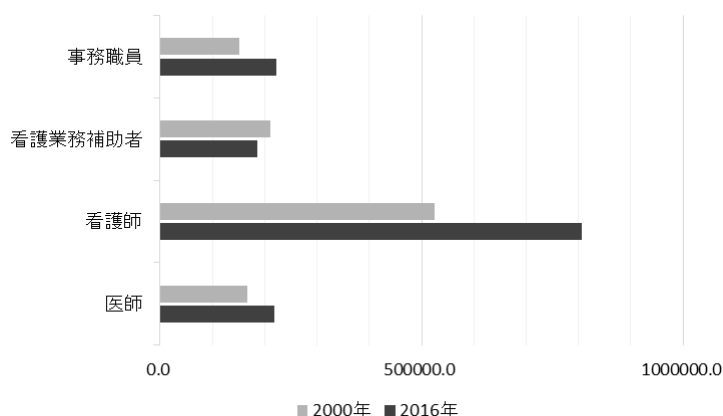
## A Study of the Roles and Issues about Ward Clerk Job

Junko TAKEMURA

### 1. 研究の背景と目的

医療技術の高度化に伴う医療専門職種の細分化は、部門間の連携や協働が困難な事態を招きやすく、一つの職種に負担が集中する状況などが問題となっている。このようなことから、チーム医療の重要性が増している。

厚生労働省は2010年3月19日発表の「チーム医療の推進について(チーム医療の推進に関する検討会報告書)」の中で、チーム医療とは、「医療に従事する多種多様な医療スタッフが、各々の高い専門性を前提に、目的と情報を共有し、業務を分担しつつも互いに連携・補完し合い、患者の状況に的確に対応した医療を提供すること<sup>1)</sup>」と定義している。また、チーム医療を推進するためには、「医療関係事務に関する処理能力の高い事務職員(医療クラーク)を積極的に導入し、医師等の負担軽減を図るとともに、患者・家族へのサービス向上を推進する必要がある<sup>2)</sup>」とも示している。このように、チーム医療を支える医療スタッフの中には、医療関係事務職者が含まれていることは明らかである。体制加算制度<sup>3)</sup>の影響もあり、病院に従事している事務職員は2000年に150933人であったものが2016年には221487.2人(図1)と増加しており、今後も増え続ける可能性がある。



※従事者数は非常勤職員を含み、常勤換算をしたものである。

図1 病院従事者の推移

出典：厚生労働省「医療施設(動態)調査・病院報告の概況」<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/79-1a.html>  
 閲覧日：2017.12.26 を基に作成

<sup>1)</sup> 厚生労働省(2010)「チーム医療の推進について(チーム医療の推進に関する検討会報告書)」、厚生労働省、p.2、<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0319-9a.pdf>、閲覧日：2017.1.13

<sup>2)</sup> 同上文献

<sup>3)</sup> 医療関係事務職の登用に関わる加算には、医師事務作業補助者体制加算、診療録管理体制加算、看護補助体制加算などがある。

医療関係事務に関わる事務職の種類は、医療保険請求事務や医師事務作業補助者、診療情報管理士、医療秘書、外来事務、病棟事務、受付事務など多岐に亘る。その中で、病棟事務職は病棟において、入院に関わる請求事務や患者の事務手続き上の支援、医師や看護師の事務作業補助、病棟での診療情報の管理を主体とした業務内容の職種であり、病棟における補佐業務と捉えることができる。しかし、中村によれば、病棟事務職の呼称は、病棟クラーク、メディカルアシスタント、医療クラーク、医療秘書の順に多いという調査結果であり、現場での呼称にはばらつきがある<sup>4</sup>。このように、職種と呼称に統一性がないという状況は、医療関係事務職者の専門性を高めるという指針を厚生労働省が打ち出しているものの、病棟事務職の位置付けや役割は医療機関ごとに異なり、職務理解がなされにくい現状にある。更に、病棟事務職の実態については現状報告に留まるものが多く、先行研究は中村則子以外のものはほとんど見当たらない<sup>5</sup>。そのため、上述のような問題が解決されるために研究として取り上げられることは少ない。

筆者は、日本医師会認定医療秘書の養成教育に携わっている立場にある。日本医師会認定医療秘書教育要綱には、その養成目的に医師の補佐ということを踏まえながら、連携、補佐、情報管理などの能力を持ってチーム医療の推進にあたる人材を養成することが謳われている<sup>6</sup>。病棟事務職は補佐すべき対象を医師という一つの職種に限定しているものではないが、補佐能力を求められる職種であり、チーム医療に貢献できる人材を排出していくためにも、病棟事務職について現状を明らかにすることは意義がある。

このようなことから、この研究は病棟事務職の現状について多角的に情報を整理し、病棟事務職の有効活用を妨げている課題について検討することを目的とする。研究の方法として、はじめに、文献や先行研究から病棟事務職についての現状を明らかにし、次に、実習先の医療機関から得た情報を基に病棟事務職の位置付けと役割を組織構造からの視点で示す。続いて、聞き取りからの状況をまとめ、考察を行う。この研究を通して病棟事務職の専門性確立の一助としたい。

## 2. 先行研究からみた病棟事務職

病棟事務とは、病棟における事務業務を行う職務の総称である。ここでは、先行研究より業務内容の特徴を整理し、病棟事務職導入の現状を明らかにする。

### 2.1 病棟事務職の業務

病棟事務職がどのような業務を行い、その業務を行うことに伴いどのような課題があるのかについて、先行研究を手がかりに整理を行う。

中村は、1,187 病院を対象に行った全国規模調査に基づき、詳細な業務内容を項目にまとめ示している。この示されたもののうち「ほぼ毎日行う」の回答が得られた業務 50 項目(表 1)を見ると、病棟事務職がデスクワークに留まらず広い領域に対応していることが理解できる。

この業務 50 項目のうち上位 10 項目について、「ほぼ毎日行う」の回答が全回答中に占める割合を図 2 に示す。電話対応や窓口対応は殆どの病棟事務職で行われている業務であり、カルテやデータの管理の他、入退院の際の患者対応も病棟事務職の業務として定着していることが分かる。

<sup>4</sup> 中村則子(2015)「病棟における事務職の現状と課題—全国実態調査から—」『医療秘書実務論集』(5)、日本医療秘書実務学会、pp.13-22

<sup>5</sup> 看護業務補助についての研究はその効果的な機能を探るため看護学領域で行われている。

<sup>6</sup> 日本医師会(2014)「日本医師会認定医療秘書要綱」日本医師会

表 1 ほぼ毎日行っている業務 50 項目

1	電話対応	26	長期入院患者への定期請求事務
2	窓口対応	27	診療科別入院患者一覧の作成
3	入院患者のカルテの確認	28	検査の予約
4	入院に関わる書類の管理	29	患者説明資料の作成支援
5	紙カルテの取り寄せや退院後の返却	30	診療情報の代行入力
6	退院患者への診療費の請求	31	医療連携業務
7	入院患者のカルテの作成	32	承諾書の作成(入院・検査等)
8	入院患者病室案内、説明	33	病棟のベッド準備
9	手術記録・検査結果等の伝票整理	34	疾患・手術・治療データベース入力管理
10	退院患者への説明事項	35	救急医療情報データベースの入力
11	薬剤部への薬剤受け取り	36	回診準備の手伝い
12	診断書の作成支援	37	診療支援
13	紙媒体の電子カルテへの取り込み	38	各種報告書の作成
14	事務用品の管理	39	クリニカルパスの準備
15	書類の記入(検査伝票・食事箋等)	40	カンファレンスの資料準備
16	環境整備	41	検査データ分析
17	検査データの管理	42	統計・分析業務
18	管理日誌の記入	43	感染症サーベランス事業
19	診療報酬請求事務(レセプト業務)	44	マネジメント業務
20	紹介状(返書)の作成支援	45	未集金管理および督促
21	ナースコールの取次ぎ	46	医師のスケジュール表作成
22	退院時サマリー作成支援	47	手術申込書の作成
23	各種証明書の作成	48	予後調査の郵送事務
24	患者相談	49	がん登録(統計・調査)
25	苦情処理	50	事故食の処理

出典：中村則子(2015)「病棟における事務職の現状と課題－全国実態調査から－」『医療秘書実務論集』(5)、p.17  
を基に作成

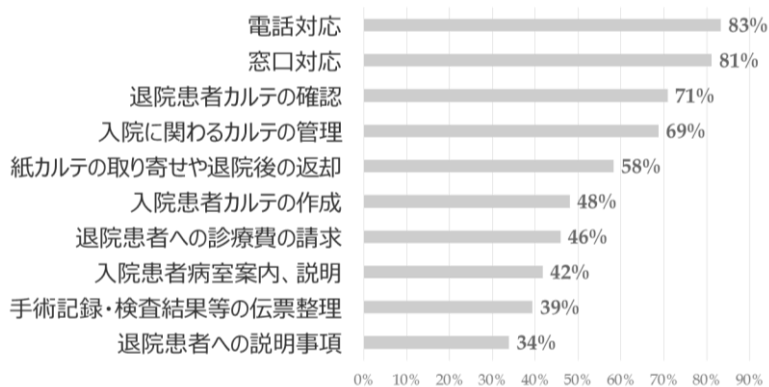


図 2 中村(2015)による「ほぼ毎日行う」業務上位 10 項目

出典：中村則子(2015)「病棟における事務職の現状と課題－全国実態調査から－」『医療秘書実務論集』(5)、p.17  
を基に作成

この業務 50 項目は、病棟業務、書類作成・入力等の事務業務、請求事務業務、その他の事務業務に分類が可能である。分類した結果、事務業務の中でも、書類作成・入力等の事務業務項目が多いことが理解できる。更に、病棟業務と事務業務に分類を行う。その結果、病棟事務職の業務項目は病棟業務 42% 事務業務 58% となる。(図 3)

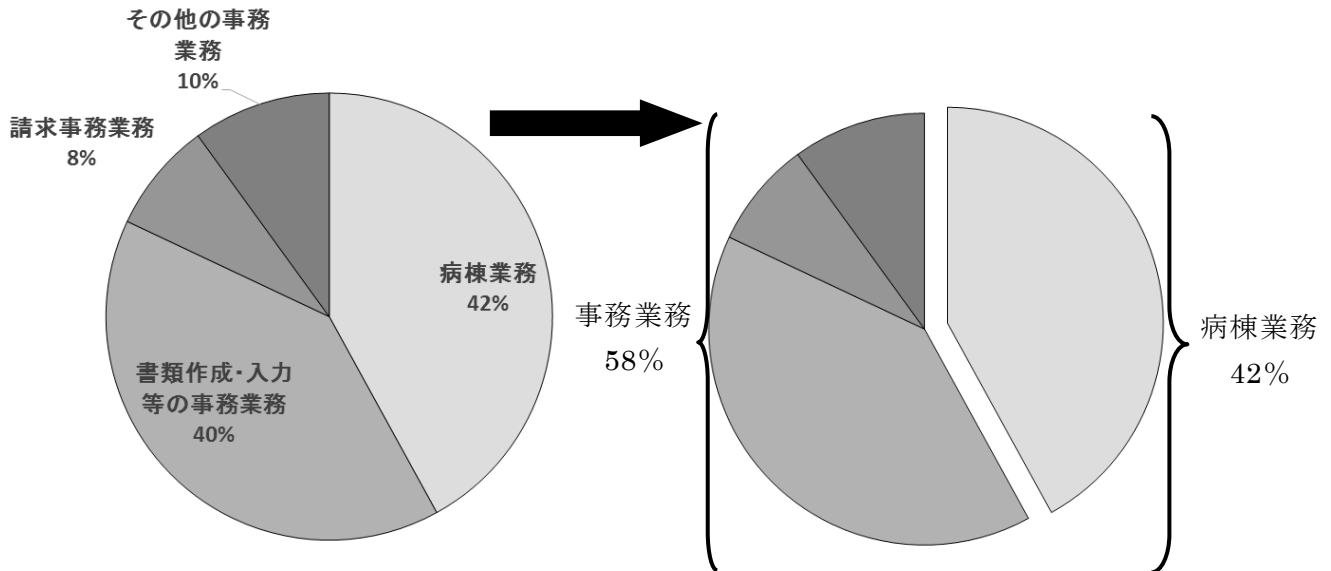


図 3 業務分類

出典：中村則子(2015)「病棟における事務職の現状と課題－全国実態調査から－」『医療秘書実務論集』(5)、p.17  
を基に作成

この結果からは、項目数の上では病棟業務と事務業務のバランスがとれているかのように見える。しかし、行う頻度の高い代表的な業務である電話対応や窓口対応などは病棟業務に含まれることを考えると、病棟業務の負担が事務業務へ影響を与えている可能性が推察される。それは、退院患者カルテの確認や入院に関わるカルテの管理、伝票整理、紙媒体の電子カルテへの取り込みなど、病棟事務職本来の事務業務が、患者や来客への対応と他部署や他職者との調整業務の合間を縫って行われており、事務業務が後回しになっている課題があるのではないかと考えられる。

## 2.2 病棟事務職導入の現状

病棟事務職導入について、現場からの報告や先行研究を見てみると、友國は、診療報酬点数算定のプロフェッショナルとしての立場で業務効果を挙げている<sup>7</sup>。また、佐藤は、「医療現場の近くに位置することで保険請求業務に結びつけやすくなった<sup>8</sup>」とし、熊本大学医学部附属病院での事例では、導入したことによる利点は「看護師の業務が中断されずにすむことである<sup>9</sup>」としている。更に、田原によると、「看護師の業務中断経験と業務中のヒヤリハット経験が減少<sup>10</sup>」との報

<sup>7</sup> 友國直子(2010)「病棟クラークだからこそできる請求もれの防止」『医事業務』(372)、労働総合研究所、pp.20-24

<sup>8</sup> 佐藤一城(2011)「病棟クラークの兼務で病院経営を支える」『医事業務』(382)、労働総合研究所、p.23

<sup>9</sup> 葛西奈津子(2007)「現場の課題を経営学視点でとらえていますかー人・時間・物・の活用を見直し、病棟クラークを導入ー熊本大学医学部附属病院」『Nursing BUSINESS』(6)、メディカ出版、p.61

<sup>10</sup> 田原直美・三沢良・山口裕幸(2008)「安全で円滑な看護業務遂行のためのアクションリサーチー病棟クラーク導入が看護師の行動的・心理的側面に及ぼす影響の検討ー」『実験社会心理学研究』48(1)、日本グループ・ダ

告がある。このようなメリットの報告がある一方で、佐藤は「レセプト業務を中断して病棟業務を優先するため、作業効率が悪い場合がある<sup>11)</sup>」と病棟業務依頼による事務業務中断のデメリットを挙げている。加えて、田原らも「コミュニケーションをはじめ病棟のチームワークプロセスが悪化し、患者へのサービスや安全性の低下につながっていく可能性がある<sup>12)</sup>」と述べている。

このように、病棟事務職という職務は、病棟で行う請求事務に関する期待と看護師業務の軽減に対する期待とを担う職務であると言える。しかし、病棟業務による、事務業務中断という現状があり、また、病棟事務職と病棟スタッフ間のコミュニケーションが潤滑に行われにくい現状もあると考えられる。それは、前述したように、業務 50 項目の分類から推察された、事務業務が後回しになっている課題に重ねることができる。このように、先行研究から病棟事務職業務の現状として、病棟業務による事務業務中断という課題が存在し、効果的な業務が阻害される場合があると言える。

### 3. 組織構造から見た病棟事務職の位置付けと役割

前項では、先行研究を基に、病棟事務職の業務や導入についてのメリット、デメリットを挙げ現状をまとめた。ここでは、実際の現場ではどのような病棟事務職配置になっているのか、実習を依頼している医療機関の例を基に情報を整理する。次に、ホームページにおいて公開している病院組織図の中に、病棟事務職の位置付けがなされていた事例を基に、病棟事務職の組織構造上の位置について、検討を行う。尚、病棟事務職の呼称について、全国規模の調査を行った中村は「病棟事務職の呼称については「病棟クラーク」を用いている場合が 58.7%と最も多い<sup>13)</sup>」としている。よって、病棟クラークは病棟事務と同じ意味を指すものとする。

#### 3.1 病棟事務職の配置

実習の医療機関における病棟事務職配置について、得られた情報を主となる業務内容、所属と呼称、役割に分け表 2 に示す。

3 病院の例ではあるが、似たような業務内容でありながら、病院によって病棟事務職の役割には相違があると言える。A 病院や C 病院においては、病棟事務職は請求事務には関わることがなく、入退院支援を代表とする患者支援や看護師の補佐職としての役割を担っていると推察される。また、B 病院においては、病棟事務職の役割の中には看護師の事務作業補助があるものの入退院支援等は含まれず、請求事務や診療情報管理からの診療支援など、より事務的な職務遂行の役割が強いことが伺われる。

これを呼称の側面から見ると、A 病院や C 病院においては似た役割でありながら違う呼称であり、B 病院と C 病院では相違のある役割でありながら同じ呼称となっている。それは、同じ「病棟クラーク」という呼称の職種を医療機関別で比較することはできないということを示している。

続いて、病棟事務職の所属の違いが、組織構造上においてはどのような位置付けになるのか、組織図を用いて検証をすすめる。

イナミックス学会、p.84

<sup>11)</sup> 佐藤(2011)前掲論文

<sup>12)</sup> 田原直美・三沢良・山口裕幸(2008) 前掲論文

<sup>13)</sup> 中村則子(2015)前掲論文

表 2 病棟事務配置の例

	主となる業務内容	所属 呼称	役割
A 病院 (363 床)	患者から派生する事務手続きの支援 入退院の支援 病棟に派生する事務業務補佐	看護部 MS <sup>14</sup>	看護師の事務作業補助 事務手続きにおける患者支援
B 病院 (174 床)	患者から派生する事務手続きの支援 病棟に派生する事務業務補佐 入院患者の請求事務 診療情報の管理	医事部 病棟クラーク <sup>15</sup>	看護師の事務作業補助 事務手続きにおける患者支援 請求事務 診療の支援
C 病院 (80 床)	患者から派生する事務手続きの支援 入退院の支援 病棟に派生する事務の補佐	看護部 病棟クラーク	看護師の事務作業補助 事務手続きにおける患者支援
	入院患者の請求事務	医事部 病棟事務	請求事務

### 3.2 病棟事務職の組織構造上の位置

病棟事務職が病院の組織構造上では、どこに位置しているのかを図 4 に示す。図 4 は、ホームページにおいて公開している病院組織図の中に、病棟クラークの位置付けが記載されていた武蔵野総合病院の事例を基に作成したものである。

図 4 より、この事例の場合、病棟事務職は医事課と看護部所属に配置されていることが理解できる。病棟管理は看護部門が行っていることから、所属が看護部の病棟事務職であれば看護師の補佐的業務の役割が強くなり、所属が医事部門であれば請求事務的な職務遂行の役割が強くなると推察される。同一医療機関の間で同じ呼称を使うことはないと思われるが、C 病院のように、所属の違う病棟事務職を同時に配置し、職務範囲を明らかにすることは、チーム医療推進の視点でも有効な手段であるように思う。しかし、利用する患者側にとってはいずれも事務職員である。ユニフォームを変えるなどの報告<sup>16</sup>もあるが、医師と看護師のように、職務範囲をしっかりと線引きすることは容易ではないと想像できる。また、看護部には看護業務補助の看護助手を配置してあることが多い。例えば、入退院の支援が病棟事務職員の担当でない場合、当然、看護助手の業務になると思われ、現場においては尚一層、職務理解の混乱があるものと考えられる。

これらのことより、病棟事務職が看護部門に属するのか医事部門に属するかの位置付けの違いで、担う役割には差があるが、その差は呼称には反映されないということが理解できる。

<sup>14</sup> medical secretary(医療秘書)

<sup>15</sup> 病棟事務の別称

<sup>16</sup> 齊藤槌欣子(2016)「病棟クラークの役割と今後の展望」『日本医療秘書学会誌』13(1)、日本医療秘書学会、pp.15-17

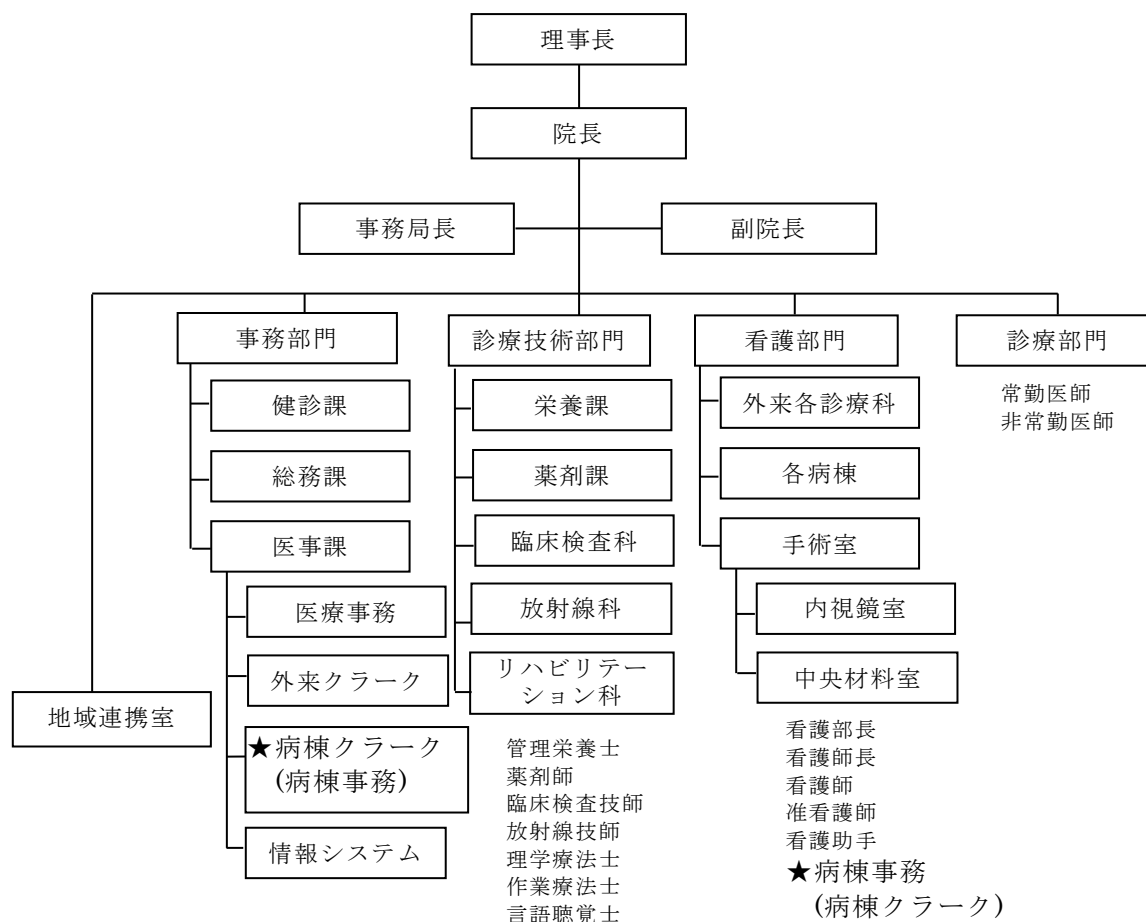


図-4 病院の組織構造上における病棟事務職の位置付け

<http://www.musashino-hp.or.jp/txt/intro04.html> 武蔵野総合病院 HP を基に作成

#### 4. 病棟事務業務の実際

より具体的な職務実態を明らかにするために、本学の医療事務・医療秘書コースを卒業した学生を対象に、所属の医療機関を明らかにしないという条件の基、表3のような要領で聞き取りを行った。

表3 聞き取りの要領

目的	具体的な職務実態を明らかにする
時期	2017年3月～6月
対象	宮崎県内の医療機関6院に勤務する卒業生(卒後1～3年)10名 そのうち病棟事務経験者は3名
方法	直接面接・電話による自由対話形式
聞き取り内容	業務項目とその内容について



聞き取りから、業務項目は中村<sup>17</sup>の示したものと大きな相違はなかった。しかし、その業務内容について、患者対応に関わる病棟業務は、他科受診の受付や検査室への誘導、入院に際しての説明など、多岐に亘っていた。また、救急搬送や自立度の低い患者移動には、病棟内の全スタッフが瞬時に看護師の補佐として対応するという動きが、組織的な暗黙のルールの中で行われており、病棟事務職も病棟スタッフの実質的な構成員になっていることも分かった。請求事務に関わる業務から派生する治療計画の変更に伴う患者の入院費用負担増についての相談などは、長い時間を要する業務のひとつとなっており、請求事務に関わる事務業務の中には、入院費以外にオムツ代やテレビ代などに関する細かい収支の管理も含まれていた。このように、事務業務においても、患者に対する支援や援助は含まれているということが分かった。

今回の聞き取りでは、医療機関による業務の違いよりも、同じ医療機関でありながらも診療科別の事情、例えば、急性期や周産期病棟と一般病棟の違いで関わる業務の質に差が認められた。具体的には、周産期病棟の病棟事務職において、異状分娩が成立してから各種助成申し込み受付の業務が至急性を帯びるなどである。また、助成を行う行政主体は患者が在住している市町村であることから、申し込み用紙の様式が様々であり、煩雑さが増す原因となっていた。

聞き取りの中から、主な業務を抜粋し、病棟業務、書類作成・入力等の事務業務、請求事務業務、その他の事務業務に分類整理したものを、表4に示す。

表4 聞き取りから得られた主な業務(抜粋)の分類

病棟業務	他科受診の受付や検査の受付 他科受診や検査室への患者誘導 入退院に際しての説明と対応 救急搬送や自立度の低い患者移動の支援
書類作成・入力等の事務業務	病棟において使用するパンフレットの作成支援 検査データの処理 診療録の作成や管理
請求事務業務	入院に係わる請求事務 オムツ代やテレビ代などに関する細かい収支の管理 患者の入院費用負担増についての相談
その他の事務業務	各種助成申し込みの受付と説明

図4の業務分類から、病棟事務職の担う患者対応の業務が数多く存在しているということが理解できる。このことは、病棟事務職が看護師をはじめとした医療専門職種の補佐的な動きをしつつ、医療関係事務の知識や技術を持って、患者支援にあたっているということに他ならない。患者やその家族が療養に専念できるように、費用や助成についての支援にあたる病棟事務職の存在の意義は大きいと言える。

また、患者や来客への対応に伴う業務項目は、想定した以上に数が多く時間を要している。更に、同じ事務業務でも配置される医療機関や診療科別からの病棟事情により至急性が増すなどの質の変化がある。このように、病棟事務業務とは業務内容の項目からだけでは表面化しにくい業務の特性があるとも言える。

<sup>17</sup> 中村則子(2015)前掲論文

## 5. 結果と考察

病棟事務職の担う業務は、デスクワークに留まらず広い領域に対応している。業務項目を分類すると病棟業務 48%と事務業務 52%ということになる。しかし、行う頻度の高い業務項目は病棟業務に含まれていることから、本来の業務である事務業務が後回しになっている可能性がある。また、病棟事務職の現状として、病棟業務による事務業務中断があることも明らかとなった。更に、病棟事務職配置の例や組織構造から病棟事務職の位置付けを見てみると、病棟事務職が看護部門に属するのか医事部門に属するかの位置付けの違いで、担う役割には差がある。しかし、その差は呼称には反映されず、呼称だけで病棟事務職を比較することはできないということも課題として示された。

聞き取りからは、病棟事務職が看護師をはじめとした医療専門職種の補佐的な動きをしつつ、医療関係事務の問題解決のために、患者支援にあたっているという現状があることが明確になった。また、配置される病棟の事情により業務項目からだけでは表面化しにくい業務特性があることも示された。

これらの結果から、病棟事務職の役割とは、病棟業務と事務業務を行うことであり、それは、チーム医療の中で看護師をはじめとした医療専門職者の補佐業務を行い、医療関係事務の知識や技術を持って、直接または間接的に患者支援にあたるということである。そして、このように患者支援にあたるということが、即ち、病棟事務職の専門性であると考えられる。

この病棟事務職の専門性を有効活用していくには、まず、病棟事務の位置付けの明確化が必要である。所属部門により担う役割に差があることを、医療機関の組織上の問題として、管理者は捉えるべきである。次に、呼称については、現段階での全国的な統一という動きは困難である。病棟事務の職務を確立するために、現段階では業務についての研究を重ねるしかないと思われ、病棟業務業務を明らかにすることが最重要である。更に、病棟管理の視点で、職種間を越えた病棟業務のシェアワークの促進が必要であることを提言したい。チーム医療を支える専門職として病棟事務職を捉えていくことが、病棟事務職の専門性を有効活用につながると思われる。

病棟事務職が果たす役割は、今後、医療機関の中で重要性を増していくものと思われる。そのニーズに応えるためにも、更に詳細な業務分類を行い、時間経過の中での業務分析が必要である。中村による管理者を対象とした調査からの研究によれば、「病棟事務職の必要性を感じながらも、専門職としての確立が進んでいない<sup>18)</sup>」とある。病棟事務職の専門性の確立のためには、病棟業務と事務業務の両立は不可欠なことであり、病棟管理の視点からも、職種間を越えた病棟業務のシェアワークに取り組んでいく必要がある。また、病棟事務職の能力についての検討も重要課題である。病棟事務職の専門性とは、医療関係事務の知識や技術を持って、患者支援にあたるということである。そのためには、医療についての知識の他、医療を支える財政のしくみや公費医療負担制度などの法規についての理解、そして、患者の気持ちを汲み取る能力を持った人材育成が必要になるとと思われる。

病棟事務職の研究は、他の医療関係事務職の実態の解明にも繋がるものである。今後も、その配置状況や呼称、業務内容についての探索を続けたいと考える。

<sup>18)</sup> 中村則子(2014)「病棟における事務職に関する一考察－管理者調査から－」『医療秘書実務論集』(4)、p.17

## 引用・参考文献

1. 葛西奈津子(2007)「現場の課題を経営学視点でとらえていますかー人・時間・物・の活用を見直し、病棟クラークを導入ー熊本大学医学部附属病院」『Nursing BUSINESS』(6)、メディカ出版、pp.60-65
2. 厚生労働省(2010)「チーム医療の推進について(チーム医療の推進に関する検討会報告書)」、厚生労働省、p2、  
<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0319-9a.pdf>、閲覧日：2017.1.13
3. 斉藤穂欣子(2016)「病棟クラークの役割と今後の展望」『日本医療秘書学会誌』13(1)、日本医療秘書学会、pp.15-17
4. 佐藤一城(2011)「病棟クラークの兼務で病院経営を支える」『医事業務』(382)、労働総合研究所、pp.22-27
5. 田原直美・三沢良・山口裕幸(2008)「安全で円滑な看護業務遂行のためのアクションリサーチー病棟クラーク導入が看護師の行動的・心理的側面に及ぼす影響の検討ー」『実験社会心理学研究』48(1)、日本グループ・ダイナミックス学会、pp.74-86
6. 友國直子(2010)「病棟クラークだからこそできる請求もれの防止」『医事業務』(372)、労働総合研究所、pp.20-24
7. 中村則子(2014)「病棟における事務職に関する一考察ー管理者を対象とした調査からー」『医療秘書実務論集』(4)、日本医療秘書実務学会、pp.1-9
8. 中村則子(2015)「病棟における事務職の現状と課題ー全国実態調査からー」『医療秘書実務論集』(5)、日本医療秘書実務学会、pp.13-22
9. 中村則子(2017)「病棟における医療事務実習の学習効果」『医療秘書実務論集』(7)、日本医療秘書実務学会、pp.19-29
10. 仁平征次(2014)「秘書学から見た医療秘書の名称」『医療秘書実務論集』(4)、日本医療秘書実務学会、pp.21-27
11. 日本医師会(2014)「日本医師会認定医療秘書要綱」日本医師会
12. 武蔵野総合病院 HP、<http://www.musashino-hp.or.jp/txt/intro04.html>、閲覧日：2017.12.27

# パートナーシップ会計と割引現在価値 —産業革命期の Collingwood Main 炭鉱の評価—

野口 翔平

## Partnership Accounting and Discounted Cash Flow: the Valuation of Collingwood Main Colliery in the Industrial Revolution Shohei NOGUCHI

### 1 序

#### 1.1 先行研究と本論文の目的

割引現在価値は資産評価の一技法として取り扱われており、経済的利益概念と強い関係性があるとされている。これは、割引現在価値によって評価された期末純資産価値と期首純資産価値との差額である純資産価値の増加分を経済的利益とするからである<sup>1</sup>。つまり、経済的利益は資産負債アプローチによって計算される。割引現在価値と経済的利益の関係性について経済学者である Irving Fisher や John Richard Hicks の理論を出発点として先行研究では論じられている。角ヶ谷典之教授は、割引現在価値と経済的利益は表裏一体の関係であるとし、I. Fisher の流れを汲む経済一元論と J. R. Hicks の流れを汲む経済的・会計的二元論を区別している<sup>2</sup>。上野清貴教授は、割引現在価値を最初に提唱した経済学者として、I. Fisher を取り上げ、その後、割引現在価値がどのように継承されていったかを解明しようとしている。上野清貴教授によれば、I. Fisher の理論を基礎とする現在価値会計の論拠は、それが人間の欲求を充足することを可能にする点であり<sup>3</sup>、一方で J. R. Hicks の理論を基礎とする現在価値会計の論拠はそれが人々の思慮ある行為の指針として役立つ点にある<sup>4</sup>。このように、割引現在価値を理論的に説明しようとする場合、経済学の理論が会計学に持ち込まれる。

しかし、会計は企業を取り巻く社会の変化や経済の変化にあわせて、計算技法や報告形式を変化させてきており、つまり歴史的所産である<sup>5</sup>。そのため、研究対象となる時代の経済状況の分析から始め、それとの関係で会計を考察する必要がある。したがって、割引現在価値に関しても、

<sup>1</sup> 田中勝「経済的利益会計」上野清貴編著『会計利益計算の構造と理論』創成社、2006年、73頁。

<sup>2</sup> 角ヶ谷典幸『割引現在価値会計論』森山書店、2009年、39-63頁。

<sup>3</sup> 上野清貴『会計測定思想史と理論—現在まで息づいている理論の解明—』中央経済社、2014年、202-205頁。

<sup>4</sup> 同上書、209-212頁。

<sup>5</sup> 村田直樹「会計史研究の視座」村田直樹・春日部光紀編著『企業会計の歴史的諸相—近代会計の萌芽から現代会計へ—』創成社、2005年、3頁。

これを利用した企業の経済状況・経営状況から、そこで果たした割引現在価値の機能を明らかにしなければならない。

割引現在価値に関する会計史研究は少ない。Robert Henry Parker は 1950 年以前の文献を利用し、割引現在価値の発展に関して研究している。R. H. Parker によると、割引現在価値の計算には複利計算の理解とキャッシュフローの設定が必要であり、割引現在価値の債権債務と生命保険への適用が割引現在価値の初期的なものである。R. H. Parker は固定資産に割引現在価値を適用したのは、技師と経済学者によるものであるとし、アメリカ鉄道に従事した A. M. Wellington を紹介している<sup>6</sup>。

Michael E. Scorgie は非貨幣性資産に割引現在価値を適用させたものが何であったかを明らかにするために、現在価値 (present value) について歴史的に検証している。彼が問題としている非貨幣性資産への割引現在価値の適用に関して、林業に従事していた John Richard が書いた 1730 年の論文と 1735 年に行った彼の実務を取り上げている。J. Richard は土地を割引現在価値で評価し、20 年買法も利用していた。M. E. Scorgie は、J. Richard が利用した評価法を広めた人物は 18 世紀と 19 世紀前半には存在しないとしている<sup>7</sup>。

Susie Brackenborough, Tom Mclean and David Oldroyd は産業革命期の鉱山業において炭鉱評価に割引現在価値が利用されていることを紹介し、割引現在価値の利用が 1801 年から増加している原因に関して 6 つの仮説を立てている<sup>8</sup>。この論文の中では仮説を立てているにすぎず、それを証明しているわけではない。

上述の 3 つの先行研究を考慮すると、初期の割引現在価値による評価は流動資産を対象としており、その後、固定資産を対象とするようになったことがわかる。本論文では割引現在価値による有形固定資産評価を考察していく。そのため、有形固定資産の認識が経営上主問題となる産業革命期に焦点を当て、当時の割引現在価値の機能を明らかにする。先行研究では産業革命期の割引現在価値による資産評価を当時の経済状況や経営状況から考察しているものではない。そこで、Collingwood Main 炭鉱における割引現在価値による炭鉱評価を取り上げ、当時の経済状況や経営状況から割引現在価値による資産評価を考察する。

## 1.2 鉱山会計の重要性

鉱山業は、多くの業種や当時の技術革新と結びついており、産業革命の基礎を担う産業の一つであった。石炭は製鉄業、ガラス製造業、製塩業などの多くの工業で木炭の代わりに燃料として利用されるようになり、特に製鉄業とは強い結びつきがあった<sup>9</sup>。Abraham Darby は石炭からコ

<sup>6</sup> Parker, R. H., "Discounted Cash Flow in Historical Perspective," *Journal of Accounting Research*, Vol.6, No.1, pp.59-62.

<sup>7</sup> Scorgie, M. E., "Evolution of the Application of Present Value to Valuation of Non-monetary Resources," *Accounting and Business Research*, Vol.26, No.3, 1996, pp.244-246.

<sup>8</sup> 彼らは次の仮説を立てている。①割引現在価値利用の増加は、過去の記録が破壊されているので歴史的に歪められている。②19 世紀に入る際、割引現在価値の適用は炭鉱監督者の実務と訓練とリンクしていた。③割引現在価値に関する知識は他の地域から Newcastle へと広がった。④当時、数学が経営とリンクすることが多かった。⑤石炭産業内において技術と組織の発展が割引現在価値の利用を促進した。⑥フランス革命とナポレオン戦争の間において、割引現在価値の利用が資本市場と利子率と関係していた。(Brackenborough, S., T. Mclean and D. Oldroyd, "The Emergence of Discounted Cash Flow in The Tyneside Coal Industry c.1700-1820," *British Accounting Review*, Vol.33, No.2, 2001, pp.145-150.)

<sup>9</sup> 小松芳喬『英国産業革命史』早稲田大学出版部、1991 年、111 頁。

ークスを作り、それによって質の良い銑鉄を生産することに成功した<sup>10</sup>。また Henry Cort が発明し特許を獲得した攪拌式製鉄法と圧延法によってさらに石炭の需要が増加した。以前は銑鉄に硫黄化合物が含まれてしまい脆いものであったが、彼らの発明により、それを改善することができるようになった<sup>11</sup>。さらに、蒸気機関の発明も石炭の産出量を増加させるものとなった。燃料として木炭が主流であった頃に森林伐採が進み木材の枯渇も当時問題となった。これらのことが、鉱山業を他業種と強く結びつけるきっかけとなった。その結果、石炭が採炭できる炭田地帯近隣に企業が設立されることになった。製鉄会社は鉄鉱石や石炭の採掘から鉄の生産までの全工程が1つの企業でできるような大企業となっていった。もともと、鉱山業においては、貴族による多額の資本投資が行われていたが、製鉄業との関わりが強くなることで、製鉄業者からの資本も投入されるようになった<sup>12</sup>。

鉱山業が他業種と強い結びつきがあったことと、土木技師との関係が会計にとって重要な意味を持つことになる。土木技師の活躍は、運河会社や鉄道会社ではよく知られている。産業革命期を代表する土木技師である John Rennie は London 運河の発起人の1人である Christopher Baynes の要請によって提出した報告書のなかで、見積原価比較計算を行っていた<sup>13</sup>。また彼は George Stephenson とともに Liverpool and Manchester 鉄道の建設時に全体計画やルート設定の報告を行っていた<sup>14</sup>。他にも、Liverpool and Manchester 鉄道の建設時に J. Rennie や G. Stephenson の手伝いをしていた C. Vignoles は鉱山の馬車鉄道建設に関する見積原価を行っていた<sup>15</sup>。これらの土木技師による報告は経営者等の意思決定の資料として提出されたものである。さらに、土木技師は原価構成要素としての減価償却を認識し、設備が時の経過や使用によって、その価値が減価し、原初原価と時価が異なることを理解していたという<sup>16</sup>。経営者は企業活動の管理と収益の調整のために原価情報や経営資料を要求し、その要求に応えたのが土木技師であった。また、村田直樹教授によると、運河会社に関して「技師は通行料の決定計算や資本の維持計算などの経営にかかわる計算をおこなった。財務諸表はもともと技師たちの開発した内部経営資料であった<sup>17</sup>」。会計実務の背後には技師の存在があり、会計は技師による実務を通じて展開していった歴史がある。

鉱山業に関しても土木技師の存在は必要不可欠であり、鉱山業に従事する土木技師は炭鉱監督者 (viewer) と呼ばれていた。この炭鉱監督者の存在は 18 世紀の前半にはすでに確認されており、炭鉱監督者はパートナーや炭鉱所有者によるさまざまな要請に応じていた。炭鉱監督者の実務には将来の予測と関わるものが多く存在しており、彼らは採炭と経営コストを見積もり、石炭が掘れる可能性とその範囲に関する意見を依頼者に提供した<sup>18</sup>。Grand Allies<sup>19</sup>で雇われた John

<sup>10</sup> Ashton, T. S., *The Industrial Revolution*, London, 1948, p.40. (中川敬一郎訳『産業革命』岩波書店, 1953年, 51-52頁。)

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp.65-66. (同上訳書, 78-79頁。)

<sup>12</sup> 小松芳喬, 前掲書, 112頁。

<sup>13</sup> 村田直樹『鉄道会計発達史論』日本経済評論社, 2001年, 28-33頁。

<sup>14</sup> 同上書, 29頁。

<sup>15</sup> 同上書, 33-37頁。

<sup>16</sup> 同上書, 42頁。

<sup>17</sup> 同上書, 55頁。

<sup>18</sup> Flinn, M. W., *The History of the British Coal Industry, Vol.2: 1700-1830*, Oxford, 1984, pp.59-60.

<sup>19</sup> Grand Allies とは、1726年に土地所有者であった Liddell 家、Wortley 家、Bowes 家の三家

Barnes は 1717 年に Fenham 炭鉱における見積りの単位費用と単位利益を計算した。同様の計算が、Amos Barnes によって様々な炭鉱で利用された<sup>20</sup>。

土木技師たちは生涯 1 社にとどまることをせず、多数の会社で経験を積んでいた。例えば、James Watt は Boulton and Watt 商会のパートナーであり、蒸気機関の開発に貢献した人物として有名である。彼は、Boulton and Watt 商会に移動する前に Carron 製鉄会社で技師として働いており、Carron 製鉄会社のパートナーの 1 人であった John Roebuck が破産したことで、Boulton and Watt 商会へと移動した<sup>21</sup>。他にも、炭鉱監督者の John Buddle, Jr.<sup>22</sup>は Seaham 港建設に密接に関与し、1837 年に Blyth 港の改善に関してアドバイスをした。また、1841 年に Warkworth 港に関するレポートも書いた。さらに、J. Buddle, Jr. は Durham and Shields 鉄道のルート設定の調査も行った<sup>23</sup>。ここで重要なことは、人が移動すれば、その人の知識や技術も移動するということである。また、既述のように鉱山業は多くの業種と関係があった。鉱山業における土木技師である炭鉱監督者は他の業種の土木技師よりも多くの業種の人たちとの関わりが増えることとなった。そのため、炭鉱監督者は土木技師の技術の伝播において重要な役割を果たした。これは会計に関する知識においても同じことがいえる。炭鉱監督者は炭鉱監督者養成の学校が存在しており<sup>24</sup>、そこで会計知識を学んでいた。また、炭鉱監督者は複数人で業務を行うこともあり、炭鉱監督者同士で知識の共有も行っていった。そして、炭鉱監督者は鉄道や製鉄などの鉱山業以外の業種で業務を行うようになり、会計知識が伝播することになった。つまり、鉱山業を出発点として技術が広がっていった。ここに鉱山業会計を研究する重要性がある。

族とその他のパートナーによる組織であり、イギリス北東地域において最大の組織であった

(Ashton, T. S. and J. Sykes, *The Coal Industry of the Eighteenth Century*, London, 1961, p.4)。主要メンバーである Bowes 家における会計システムは 18 世紀前半において、すでに近代的な管理組織や管理実践の萌芽形態であったといわれている (相川奈美「イギリス産業革命期の経営管理構造における会計の役割」竹田範義・相川奈美編著『会計のリラティブイゼーション』創成社, 2014, 63 頁)。

<sup>20</sup> Oldroyd, D. *Estates, Enterprise and Investment at the Dawn of the Industrial Revolution: Estate Management and Accounting in The North-East of England, c. 1700-1780*, Aldershot, 2007, p.63.

<sup>21</sup> Lines, C., *Companion to the Industrial Revolution*, Oxford, 1990, p.232. 相川奈美「18 世紀イギリス北東地域の鉱山業における会計実践」村田直樹・春日部光紀編著『企業会計の歴史的諸相—近代会計の萌芽から現代会計へ—』創成社, 2005 年, 46 頁。

<sup>22</sup> J. Buddle, Jr. はイギリス北東地域の炭鉱監督者の中で、最も有名な炭鉱監督者である。彼の父も炭鉱監督者であり、父は 1792 年に Wallsend 炭鉱の炭鉱監督者として任命され、家族で Wallsend 炭鉱の近くに引っ越し、父が死ぬまでそこに住んでいた。J. Buddle, Jr. は 19 歳のときに、父のアシスタントとして仕事をし、父が死んだ 1806 年に仕事を引き継いだ。当時、Wallsend 炭鉱の経営は難しかったが、上質な石炭を生産することで有名であり、また J. Buddle, Jr. によって監督してもらうことが、この炭鉱の利点でもあったと考えられていた。最盛期には Wallsend 炭鉱は北東地域の中で最も利益を出している炭鉱であり、Wallsend という名前は、イギリス北東地域のなかでも質の良い石炭に利用されるようになった。さらに、J. Buddle, Jr. は Londonderry に雇われることとなり、Londonderry は 19 世紀前半のイギリス北東地域における最大の炭鉱所有者であったことから、J. Buddle, Jr. の炭鉱監督者としての地位は高いものとなった。(Hiskey, C., *John Buddle(1773-1843) agent and entrepreneur in the north-east coal trade*, Durham University, Unpublished MLit thesis, 1978, pp.65-66.)

<sup>23</sup> Lines, C., *op. cit.*, p.30.

<sup>24</sup> Flinn, M. W., *op. cit.*, pp.58-59.

## 2 パートナーシップ経営における会計

産業革命期の一般的な企業形態はパートナーシップであった。パートナーシップ会計の重要な課題の1つは持ち分の決定である。例えば、M'connel and Kennedy 商会では日記帳、元帳、現金出納帳などを利用し経営が行われており、売上や仕入は期間ごとに集計されず、期間損益計算は実施されていなかった。利益計算は財産目録上で行われており、資本の増加分として考えられていた。これは、パートナーシップ会計ではパートナーの持ち分の確定が重要であったからであり、初期のパートナーシップ経営には期間損益計算の必要性がなかった<sup>25</sup>。つまり、資産評価が重要であった。M'connel and Kennedy 商会の元帳には人名勘定のほかに固定資産の項目があった。元帳の中で、固定資産の減価を認識しており、次第に一定率の減価償却を行うようになった。しかし、この減価償却は費用配分を意味しているのではなく、あくまでパートナーが所有する財産の評価に関わるものであった<sup>26</sup>。

他にも、Boulton and Watt 商会はパートナーシップ企業であり、この会社の会計帳簿には財産目録や元帳などがあった。元帳には、機械の使用に基づく減価を表す費目が存在していた。資産の減価項目が出現するのに伴って、財産目録上で固定資産が評価されており、開示を前提とした貸借対照表や損益計算書の作成はされていなかった<sup>27</sup>。

また、パートナーの持ち分の決定は每期行われていたわけではなく、パートナーの交代や引退のタイミングで行われた。例えば、Scotland の製鉄会社である Carron 製鉄会社ではパートナーの交代とそれを円滑に進めるために資産の評価替えが行われた<sup>28</sup>。経営からパートナーが引退するとなると、旧パートナーには持ち分と同等の金額を返金する必要があり、また同額の出資をしてもらえる新パートナーを探す必要があった。しかし、この新パートナーを探すのが困難であった<sup>29</sup>。パートナーの引退等のタイミングで資産を評価替えした後は、パートナーの持ち分に比例させることで、パートナーごとの金額を決めていた<sup>30</sup>。

1793年創業の Newton Chambers 製鉄会社は、初め George Newton、Thomas Chambers、Henry Longden の3名によるパートナーシップ経営の会社であり、1799年には Robert Scott と John Scott の兄弟をパートナーとして迎え入れ、5名による経営が行われるようになった<sup>31</sup>。Newton Chambers 製鉄会社では、財産目録、資産台帳、元帳などを利用しながら経営が行われた。利益は財産目録上で計算されていた。財産目録上で計算された利益はパートナーに分配された<sup>32</sup>。利益の分配比率は年度によって異なっており、出資金額にある程度は関係していたようであるが、それだけでなく、会社に対する貢献度によっても異なっていた。1794年1月1日において、パートナーたちの出資額は異なるものの、パートナーたちの利益分配額は同額のものであった。また、T. Chambers は創業時に一番多くの出資をしていたが、他のパートナーが追加出資をすることで、出資金額の比率が減少した。しかし、利益の分配で獲得している金額は出資額の

<sup>25</sup> 村田直樹『近代イギリス会計史研究—運河・鉄道会計史—』晃洋書房, 1995年, 2頁。

<sup>26</sup> 杉浦克己「マコンネル・ケネディーイギリス産業革命の具体例—」『社会科学紀要』第32輯, 1982年, 96-97頁。

<sup>27</sup> 大河内暁男『産業革命期経営史研究』岩波書店, 1978年, 238-246頁。

<sup>28</sup> 村田直樹, 前掲書, 7-9頁。

<sup>29</sup> 荒井政治『イギリス近代企業成立史』東洋経済新報社, 1963年, 137頁。

<sup>30</sup> Lee, G. A., "The Concept of Profit in British Accounting, 1760-1900," *Business History Review*, Vol. XLIX, No.1, 1975, p.32.

<sup>31</sup> 武内達子『産業革命期の製鉄会社』東京法令出版, 1997年, 10-11頁。

<sup>32</sup> 同上書, 129-147頁。



比率以上のものとなった年がある。これは、T. Chambers が鋳物生産技術者であり、工場建設の責任者であったことが企業に貢献したものと、利益分配額に上乘せされたものであったと考えられる<sup>33</sup>。1811年にパートナーの1人であるH. LongdenがNewton Chambers製鉄会社のパートナーの地位から体の衰えを理由に引退しようとした。彼は、1796年以降、最も多くの出資を行っているパートナーであり、彼の引退は会社にとって重要な問題であった。パートナーたちはH. Longdenの持ち分をすべて買い取ることを合意し、持ち分に割増金をプラスした金額を支払うこととし、彼に毎年分割で支払った。このときのH. Longdenの資本金は帳簿上では借入金へと移動した<sup>34</sup>。

問屋制経営から工場制経営へと転化し成功した毛織物企業Clark商会はJohn Clark、弟Thomas Clark、母Ann Clarkでパートナーシップを結んだ企業である<sup>35</sup>。創業時の1804年における出資額は、Johnが1,383ポンド15シリング1 1/2ペンス、Thomasが300ポンド、Annが79ポンド3シリング3ペンスであった<sup>36</sup>。Clark商会は創業以来、財産目録を作成しており、財産目録上で利益計算を行っていた。利益計算後には、出資者別に出資金額、当年度利益の分配額、次年度への追加の出資金額を示している<sup>37</sup>。1805年のClark商会の利益は534ポンドであった。この時のJohnの利益分配額は419ポンドであった<sup>38</sup>。534ポンドの利益のうち419ポンドは約78%であり、1804年における出資額のJohnの割合も約78%である。このことから、パートナーにおける利益分配の金額は出資金額の割合によって決まっていたことがわかる。

複数のパートナーシップ企業を取り上げたが、当時のパートナーシップ形態の企業では、利益を計算した後にパートナーごとに持ち分を基礎として分配しており、また、パートナーの引退や死去に伴う交代のタイミングで持ち分が決定された。パートナーシップの会計において、持ち分の決定は重要な問題であった。

### 3 イギリス北東地域における石炭産業を取り巻く背景

#### 3.1 イギリス北東地域の石炭産業

イギリスの中でも、特に鉱山業が発展していたのがDurhamやNorthumberlandを含む北東地域である。図表1には地域別の石炭産出量が示されている。1681年から1690年では北東地域の産出量がトップであることがわかる。1781年から1790年ではMidlandsに抜かれているように見えるが、Midlandsの項目にはYorkshire、Lancashire、Cheshire、Derbyshire、Shropshire、Staffordshire、Nottinghamshire、Warwickshire、Leicestershire、Worcestershireが含まれているため産出量が多くなっている<sup>39</sup>。そのため、北東地域がイギリス全体で考えたときに、石炭産出量の多くを占めていることがわかる。

北東地域では鉱山業が土地所有者のおもな事業であり、1760年代には一炭鉱あたりの坑夫数が平均40名であった。18世紀前半の北東地域では一番深い炭鉱で400フィートにまで達しており、18世紀後半になると、Tyne河およびWear河のほとりの鉱山は次第に深度の深い東部に移行し、

<sup>33</sup> 同上書, 12-14 頁。

<sup>34</sup> 同上書, 196-198 頁。

<sup>35</sup> 大河内暁男, 前掲書, 94 頁。

<sup>36</sup> 同上書, 114 頁。

<sup>37</sup> 同上書, 95-96 頁。

<sup>38</sup> 同上書, 108-109 頁。

<sup>39</sup> Nef, J. U., *The Rise of the British Coal Industry, Vol.1*, London, 1932, p.19.

774 フィートに到達する炭鉱が現れた<sup>40</sup>。これは北東地域の鉱山技術のレベルが高いことを表している。イギリス北東地域は、多くの石炭が埋蔵されていた地域であり石炭の産出量が多かった。それだけでなく、鉱山技術また鉱山経営に関わる組織の力も相まって、イギリス北東地域は他地域よりも強い競争力を持つこととなった。

図表 1 地域別の石炭産出量

	単位:トン			
	1551-1560年	1681-1690年	1781-1790年	1901-1910年
Durham and Northumberland	65,000	1,225,000	3,000,000	50,000,000
Scotland	40,000	475,000	1,600,000	37,000,000
Wales	20,000	200,000	800,000	50,000,000
Midlands	65,000	850,000	4,000,000	100,180,000
Cumberland	6,000	100,000	500,000	2,120,000
Kingswood Chase and Somerset	10,000	100,000	280,000	1,100,000
Forest of Dean	3,000	25,000	90,000	1,310,000
Devon and Ireland	1,000	7,000	25,000	200,000
合計	210,000	2,982,000	10,295,000	241,910,000

(Nef, J. U., *The Rise of the British Coal Industry, Vol.1*, London, 1932, pp.19-20 より作成。)

### 3.2 作業場賃借制による経営

イギリスでは 16 世紀後半から地中に埋蔵された鉱物資源の所有権は、その土地所有者に帰属するという土地所有者主義が確立し、それ以降、鉱山所有者が直接経営するか、もしくは鉱山所有者から鉱山を賃貸した者による経営が広がった<sup>41</sup>。その中でも、鉱山所有者は自ら直接経営するよりも、賃貸をすることで収入を得ていた。例えば、1820 年の Tyne 地域の 41 の炭鉱のうち 5 つの炭鉱で鉱山所有者が直接採炭し経営を行っており、また Wear 地域では 17 の炭鉱のうち 4 の炭鉱で鉱山所有者によって採炭されていた<sup>42</sup>。一般的に、産業革命期の工業企業では業種に関係なく、作業場や土地、また蒸気機関や炉などの製造設備を賃借することで経営を行うことが広がっていた<sup>43</sup>。これは、借手が僅かな賃借料を払うことによって、大きな価額の作業場を使用することができるようになったからである。作業場を自己所有する場合、企業は土地や機械に一度に膨大な資金を投資しないとイケないが、賃借する場合には、企業は賃借料を払うだけで、一度に膨大な資金が出ていくことはない。したがって、作業場を自己所有する場合と賃借する場合を比較すると、賃借する方が同量の資金で大規模な経営をすることができ、また同一規模の作業場ならば、少量の資金で経営をすることができることになる<sup>44</sup>。

当時は鉱山業でも賃貸借契約による経営が広く行われていた。企業が鉱山を自己所有するとなると莫大な資金が必要となる。さらに、深層部を掘るようになると、排水や有毒ガスが問題とな

<sup>40</sup> 小松芳喬, 前掲書, 112-113 頁。

<sup>41</sup> 若林洋夫『イギリス石炭鉱業の史的分析』有斐閣, 1985 年, 97-98 頁。

<sup>42</sup> Flinn, M. W., *op. cit.*, pp.40-41.

<sup>43</sup> 大河内暁男, 前掲書, 167 頁。

<sup>44</sup> 同上書, 207 頁。

り、これらの問題を解決するために、企業は機械設備に投資をしなければならない。鉱山業においても固定資産に大きな投資が必要となるので賃借によって経営する方が企業にとっては有利であった。また、鉱山所有者にとっては炭鉱を賃貸することで働くことなく、収入を得ることができた。このように、賃貸借契約による経営が増加することによって、鉱山所有者にとって、賃貸料が基本的な収入源となったのである。

18世紀の賃貸料は一般的に、対象資産の合計額に対して約5%であり、5%は当時の法律で認められている最大の利子率であった<sup>45</sup>。しかし、鉱山業の賃貸料は資産合計額の5%より高かった。イギリス北東地域では、炭鉱所有者と炭鉱経営者との長きにわたる交渉により炭鉱の賃貸借契約は、洗練されていった。一定の賃貸料と産出量に比例する賃貸料との組合せが一般的であった。炭鉱所有者は石炭の産出量に関係なく確定した賃貸料を払ってもらいたいと考えていたが、一方で石炭を過剰な採掘から守る必要もあった。産出量にもとづく賃貸料を定め、産出された石炭のテン<sup>46</sup>あたりにおける賃貸料を受け取ることにした。例えば、1817年 Tyneside の Backworth 炭鉱では、この方法が使われていた。年に1,000ポンドの固定の賃貸料が払われ、さらに1,000テンスを超えた石炭にはテンあたり1ポンドの追加料金が払われていた。Greysouthen 炭鉱では、借手は1760年代と1770年代に固定の賃借料10ポンドとトンあたり4ペンス、1820年代には固定の賃借料8ポンドとトンあたり7 1/2ペンスを払っていた<sup>47</sup>。

北東地域の借手は販売可能な大きさの石炭と販売不可能な大きさの石炭の違いを考慮し、多くの賃借料は販売可能な石炭に対して支払われるべきだと主張し、利益を守ろうとした。もちろん売れないぐらい小さい石炭は地下に残されたが、多くの石炭が地表に掘り出された。賃借料を減らすために、小さな石炭ははじき出された。19世紀初めの北東地域の炭鉱では、固定賃借料は20ポンドから1,000ポンドであり、生産量に比例する賃借料はカルドロロンにつき1シリング増加するようになっていた。これは売値の1/10から1/6の値段であると John Buddle, Jr.は見積もっている<sup>48</sup>。実際の他の炭鉱でも、同じような割合で賃借料を決めていた。Yorkshire 南部の Chapeltown では、1796年に約12%の割合で賃貸料を受け取っており、また、Flinstshire の Mold では、1825年に、売値の12.5%の賃貸料であった<sup>49</sup>。このように、炭鉱の賃貸料は、一般の賃貸料よりも高い利率で計算されており、石炭を売ることによる収益率が高いことを示している。

また賃貸借契約を結ぶ際に、借手と貸手の間で賃貸料を決定するだけでなく、その他の条件も付帯された。以下のものが付帯条件の具体的なものである。

- ・土地所有者による作業場の建設
- ・土地所有者による融資
- ・借手による作業場等の増築
- ・炭坑における賃借料の減免
- ・賃貸借契約の休止と復活の自由<sup>50</sup>

賃貸借契約によって付帯条件に違いがあるが、当時の付帯条件はそれ以前の付帯条件よりも借

<sup>45</sup> 同上書, 185-187頁。

<sup>46</sup> テンとは、鉱山業で使用された単位であり、約50トンである。

<sup>47</sup> Flinn, M. W., *op. cit.*, p.46.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p.46.

<sup>49</sup> Ashton, T. S. and J. Sykes, *op. cit.*, pp.189-190.

<sup>50</sup> 大河内暁男, 前掲書, 189-195頁。

手にとって有利なものになっていた。例えば、賃貸借契約を経営環境の激変に際して一時休止し、それを復活させる権利が借手に認められることが多くあった。さらに、石炭価格の下落などによる石炭採掘が困難になった場合にも契約を休止させる権利を借手に認めるものもあった<sup>51</sup>。このような付帯条件によって、炭鉱所有者である貸手は借手よりも不利な条件となり、貸手は賃貸料でしか利益を期待できなくなった<sup>52</sup>。

#### 4 Collingwood Main 炭鉱の評価

炭鉱監督者である J. Buddle, Jr. と Thomas Easton は 1811 年 3 月に Collingwood Main 炭鉱の評価を行った。Collingwood、Liddell、Montague そして Burdon がパートナーシップを組み、この炭鉱を所有していた。このときのパートナーシップの持ち分比率は、それぞれ Collingwood は 8/16、Liddell は 6/16、Montague は 1/16、Burdon は 1/16 であった。そして、彼らは Collingwood Main 炭鉱を Messer Bells & Co. に 1806 年 11 月 22 日から 31 年契約で賃貸していた。この時の賃貸料は年間 1,000 ポンドであり、666 2/3 テンの採掘が認められた。また、規定以上の石炭を採掘した場合、テン当たり 30 シリングを追加料金として支払うこととなっていた<sup>53</sup>。また、この賃貸借契約には借手が賃貸借期間内であればその期間を短くできる付帯条件が加えられていた<sup>54</sup>。このような付帯条件は、当時の賃貸借契約を結ぶ際に、当然のように加えられていた<sup>55</sup>。

J. Buddle, Jr. と T. Easton は、まず Collingwood Main 炭鉱の採掘量を見積もっている。彼らによると、鉱山全体では 234 エーカー分がまだ採掘されておらず、販売可能な石炭はエーカーあたり 2,000 カルドロンであり、また 40 エーカー分の鉱柱が必要であり、そこではエーカーあたり 800 カルドロン石炭が生産できる<sup>56</sup>。このことから Collingwood Main 炭鉱全体での石炭の産出量は合計で 500,000 カルドロンであるとされているが、炭鉱監督者は採掘に際して問題が発生する可能性があるとし、44,000 カルドロンの石炭が採掘できない可能性があるとしている。したがって、彼らはこの炭鉱全体の販売可能石炭の生産量を 456,000 カルドロンと計算した。次に、炭鉱監督者は年間の石炭の販売量と消費量を計算している。年間の販売量は 25,000 カルドロンであり、エンジンや機械等に利用する石炭の量を 3,800 カルドロンであるとし、1 年間で合計 28,800 カルドロンの石炭の販売と消費を行うものとしている。年間の石炭販売量・消費量と炭鉱全体の生産量を考慮することで、約 16 年間の石炭採掘が可能であるとしている<sup>57</sup>。賃貸借期間自体は 31 年間であるが、炭鉱監督者は 16 年間しか石炭を採掘することができないとしており、この契約に賃貸借期間の短縮を可能とする付帯条件が結ばれていることで、借手に不利益が出ないようになっていた。

ここで、炭鉱監督者は 28,800 カルドロン分の石炭が年間に販売と消費に利用されるとしていたが、この内、賃貸料として受け取ることができるのは、26,000 カルドロン分であるとし、これは 1,300 テンのことを示し、テンあたり 30 シリングの賃貸料がかかるとしている。つまり、年間の賃貸料が 1,950 ポンドである。この賃貸料を将来キャッシュフローとし、16 年で 8% の割引

<sup>51</sup> 同上書, 195 頁。

<sup>52</sup> 同上書, 208 頁。

<sup>53</sup> NEIMME/Bud/3/233.

<sup>54</sup> NEIMME/Bud/3/233.

<sup>55</sup> 大河内暁男, 前掲書, 189-195 頁。

<sup>56</sup> NEIMME/Bud/3/234.

<sup>57</sup> NEIMME/Bud/3/235.

率を使い、以下の式によって計算を行っている。

$$\frac{1,950}{1+0.08} + \frac{1,950}{(1+0.08)^2} + \frac{1,950}{(1+0.08)^3} + \dots + \frac{1,950}{(1+0.08)^{16}}$$

その結果、17,257 ポンド 10 シリングと計算され、この 17,257 ポンド 10 シリングを持ち分によって分けている<sup>58</sup> (図表 2)。

さらに、炭鉱監督者は固定資産税(property tax)を考慮した評価も行っている。Collingwood Main 炭鉱の場合、年間の賃貸料 1,950 ポンドから固定資産税を差し引いた 1,755 ポンドを将来キャッシュフローとし、割引期間を 16 年間で、割引率 8%を利用して計算を行っている。

$$\frac{1,755}{1+0.08} + \frac{1,755}{(1+0.08)^2} + \frac{1,755}{(1+0.08)^3} + \dots + \frac{1,755}{(1+0.08)^{16}}$$

この結果は、15,531 ポンド 15 シリングである。固定資産税を考慮しなかった計算と同様に、持ち分の割合によって、分配している<sup>59</sup> (図表 3)。

図表 2 固定資産税を考慮する前のパートナーの持ち分

パートナー	持分比率	パートナーの持分
Collingwood	8/16	8,628ポンド15シリング
Liddell	6/16	6,471ポンド11シリング3ペンス
Montague	1/16	1,078ポンド11シリング10 1/2ペンス
故 Burdon	1/16	1,078ポンド11シリング10 1/2ペンス
合計	1	17,257ポンド10シリング

(NEIMME/Bud/3/236 より作成。)

図表 3 固定資産税を考慮した後のパートナーの持ち分

パートナー	持分比率	パートナーの持分
Collingwood	8/16	7,765ポンド17シリング6ペンス
Liddell	6/16	5,824ポンド8シリング1 1/2ペンス
Montague	1/16	970ポンド8シリング8 1/4 ペンス
故 Burdon	1/16	970ポンド8シリング8 1/4 ペンス
合計	1	15,531ポンド15シリング

(NEIMME/Bud/3/236 より作成。)

<sup>58</sup> NEIMME/Bud/3/235-236.

<sup>59</sup> NEIMME/Bud/3/236.

このような割引現在価値による計算をした背景には、パートナーの1人である Burdon の死去が関係していた。パートナーシップの経営において、パートナーの死去はパートナーの交代をもたらした。そのため、企業はパートナーの持ち分を計算し、旧パートナーに現金による持ち分の返却を行い、新パートナーにはそれと同等の出資を求めた。Collingwood Main 炭鉱の場合、Burdon の死去により、パートナーは Burdon の家族に持ち分の返金する必要があり、パートナーの持ち分を決定する必要があった。そこで、パートナーたちは炭鉱監督者に持ち分の計算を依頼し、炭鉱監督者は割引現在価値によって炭鉱の評価を行った。

また、炭鉱監督者は年買法による考えも持ち合わせていた。固定資産税を考慮していない評価である 17,257 ポンド 10 シリングを 8.85 年買法と同じ価値であるとしている。すなわち、年間の賃貸料 1,950 ポンドに 8.85 年を掛け合わせると、17,257 ポンド 10 シリングとなり、約 9 年賃貸することで、現在の価値分を賃貸料で回収可能であることを示している<sup>60</sup>。固定資産税を考慮した評価においても、年買法による考え方について言及している。こちらの場合も、評価額 15,531 ポンド 15 シリングは、固定資産税を引いた年間の賃貸料 1,755 ポンドに 8.85 年を掛け合わせた金額と同じになることを示している<sup>61</sup>。J. Buddle, Jr. は Collingwood Main 炭鉱以外の炭鉱でも割引現在価値による評価と、それが将来キャッシュフローの何年分なのかについて言及している<sup>62</sup>。割引現在価値と年買法に関して、M. E. Scorgie によると、1700 年前半に林業に従事した J. Richard がこれらを利用したが、彼以後の 18 世紀と 19 世紀前半にはこれら評価を広めた人物はいない。しかし、炭鉱監督者である J. Buddle, Jr. は炭鉱評価に割引現在価値と年買法を適用した。

## 5 総括

以上、割引現在価値による Collingwood Main 炭鉱の評価を考察した。

産業革命期にはパートナーシップによる経営が行われており、パートナーシップ会計の重要な課題の一つはパートナーの持ち分を決めることであった。持ち分の決定は每期行われるものではなく、パートナーの死去や交代のタイミングで行われており、旧パートナーに持ち分を返金し、同等の出資をできる人物を新パートナーとしてパートナーシップに組み入れた。今回の Collingwood Main 炭鉱ではパートナーの死去により、新しいパートナーを見つける必要が出てきた。そのために、パートナーは持ち分の確定が必要であり、パートナーは炭鉱監督者に炭鉱の評価を依頼した。炭鉱監督者の John Buddle, Jr. と Thomas Easton は炭鉱の石炭の採掘量から、年間の賃貸料を計算し、また石炭が枯渇するまでの期間を見積もった。そして、これらの見積もりから、割引現在価値による炭鉱評価を行った。その際の、将来キャッシュフローは年間の賃貸料、割引期間は賃貸借期間、割引率は 8% であった。当時は賃貸借契約による経営が展開されており、Collingwood Main 炭鉱のパートナーたちも炭鉱を別の企業に貸すことで利益を得ていた。割引現在価値を計算する際に、将来キャッシュフローに年間の賃貸料を利用するということは、賃貸借契約をベースとした評価を炭鉱監督者は行った。

さらに、割引現在価値で評価した後に、J. Buddle, Jr. と T. Easton は将来キャッシュフローの

<sup>60</sup> NEIMME/Bud/3/235-236.

<sup>61</sup> NEIMME/Bud/3/236.

<sup>62</sup> J. Buddle, Jr. は East Kenton and Coxlodge 炭鉱の評価にも割引現在価値を利用した。この場合には、将来キャッシュフローに 8,000 ポンド、割引期間に 17 年、割引率に 10% を適用した。そして、この炭鉱の価値は 64,000 ポンドと計算された。この価値は、将来キャッシュフローである 8,000 ポンドの 8 年分であると、J. Buddle, Jr. は述べている。(NEIMME/Bud/3/81.)

何年分なのかを計算している。つまり炭鉱監督者は年買法を利用した。炭鉱監督者によって、割引現在価値と年買法の思考が展開されていった。

## 参考文献

### 一次史料

次の史料は North of England Institute of Mining and Mechanical Engineers に保管されている。

NEIMME/Bud/3/81.

NEIMME/Bud/3/233-236.

### 文献

Ashton, T. S., *The Industrial Revolution*, London, 1948. (中川敬一郎訳『産業革命』岩波書店, 1953年。)

Ashton, T. S. and J. Sykes, *The Coal Industry of the Eighteenth Century*, London, 1961.

Brackenborough, S., McLean, T. and Oldroyd, D., "The Emergence of Discounted Cash Flow Analysis in the Tyneside Coal Industry c. 1700-1820," *British Accounting Review*, Vol.33, No.2, 2001, pp.137-155.

Flinn, M. W., *The History of the British Coal Industry, Vol.2: 1700-1830*, Oxford, 1984.

Hiskey, C., *John Buddle(1773-1843) agent and entrepreneur in the north-east coal trade*, Durham theses, Durham University, 1978.

Lines, C., *Companion to the Industrial Revolution*, Oxford, 1990.

Lee, G. A., "The Concept of Profit in British Accounting, 1760-1900," *Business History Review*, Vol. XLIX, No.1, 1975, pp.6-36.

Nef, J. U., *The Rise of the British Coal Industry, Vol.1*, London, 1932.

Oldroyd, D., *Estates, Enterprise and Investment at the Dawn of the Industrial Revolution: Estate Management and Accounting in The North-East of England, c. 1700-1780*, Aldershot, 2007.

Scorgie, M. E., "Evolution of the Application of Present Value to Valuation of Non-monetary Resources", *Accounting and Business Research*, Vol.26, No.3, 1996, pp.237-248.

相川奈美「18世紀イギリス北東地域の鉱山業における会計実践」村田直樹・春日部光紀編著『企業会計の歴史的諸相』創成社, 2005年, 15-52頁。

相川奈美「イギリス産業革命期の経営管理構造における会計の役割」竹田範義・相川奈美『会計のリラティヴィゼーション』創成社, 2014年, 29-71頁。

荒井政治『イギリス近代企業成立史』東洋経済新報社, 1963年。

上野清貴『会計測定思想史と理論—現在まで息づいている理論の解明—』中央経済社, 2014年。

大河内暁男『産業革命期経営史研究』岩波書店, 1978年。

小松芳喬『英国産業革命史』早稲田大学出版部, 1991年。

杉浦克己「マコンネル・ケネディーイギリス産業革命の具体例一」『社会科学紀要』第32輯, 1982年, 75-103頁。

武内達子『産業革命期の製鉄会社』東京法令出版, 1997年。

角ヶ谷典幸『割引現在価値会計論』森山書店, 2009年。

村田直樹『近代イギリス会計史研究—運河・鉄道会計史—』晃洋書房, 1995年。

村田直樹『鉄道会計発達史論』日本経済評論社, 2001年。

村田直樹「会計史研究の視座」村田直樹・春日部光紀『企業会計の歴史的諸相』創成社, 2005年,  
1-14頁。

若林洋夫『イギリス石炭鉱業の史的分析』有斐閣, 1985年。



# 保育者養成校における音楽教育 —「子どもの歌」のレパートリーを増やすために—

東 真美子

## Music education in early childhood education course —For expanding the repertoire of “Children songs”—

Mamiko HIGASHI

キーワード：ピアノ初心者 学生の声域 「子どもの歌」 弾き歌いの楽譜

### はじめに

筆者は本学において「器楽Ⅰ・Ⅱ」、「あそびと音楽Ⅰ・Ⅱ」の授業を担当している。そのうち、「器楽Ⅱ」以外は1年次の履修科目となっており、内容としては保育者として必要な音楽活動の入門である。音楽活動は保育現場において日常的に使われており、園によってその多少はあったとしても、保育者として避けることはできないものであろう。しかしながら、図1に示すようにピアノ初心者率（全くない～1年未満）は年々増加（H.26年度：38.3%→H.29年度：49.1%）しており、音楽活動に自信が持てない学生も少なくないと感じている。保育者自身の音楽活動に自信が持てていない場合に、自身の保育に対する満足度が低下する（児嶋・古本，2015）という指摘を踏まえると、音楽活動に自信が持てないまま本学を卒業し、保育現場に就職をすることは、その後の学生の不適応を引き起こしうると考えられるため、重大な問題であるといえよう。

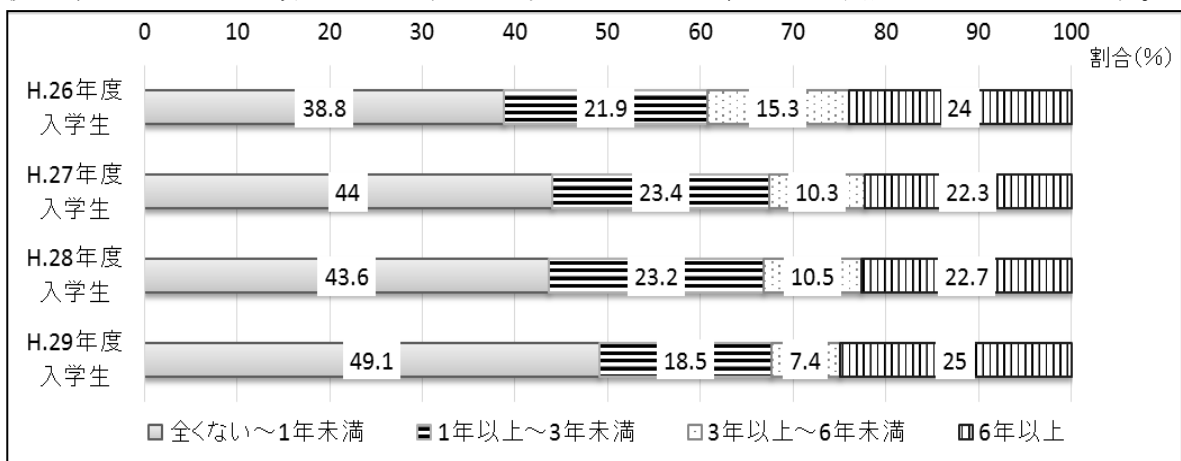


図1. 本学学生の入学前ピアノレッスン経験年数の割合

では、学生が自身の音楽活動に自信を持つためにはどのようなことが求められるであろうか。知識や技術ということはもちろんであるが、本学が短期大学であり、2年間の学修期間しかないことを鑑みて、ここではより多くの「子どもの歌」のレパートリーを持つことについて論じたい。保育現場では毎日多くの「子どもの歌」が歌われている現状を踏まえると、多くのレパートリーを持つことは必要なことであり、それが自信にも繋がるであろう。

しかしながら、ピアノ初心者にとっては、1曲の「子どもの歌」の弾き歌いをマスターするだけでも大変なことであり、レパートリーを増やすというのは、やはり2年間という短い期間では

非常に困難なことであろう。また、弾き歌いは、ピアノを弾くということだけではなく、「歌」そのものもある程度のレベル以上で歌うことが必要であるが、歌うことに困難を感じている学生も多い。実際に筆者が担当している学生も「子どもの歌」のレパートリーを増やすことには苦勞している様子が見える。

## I. 学生にとっての弾き歌いの難しさ

上記の本学の実情を踏まえると、何かしらの対策を講じる必要があると考えられる。そこで、まず筆者なりに、本学学生にとっての弾き歌いの難しさの原因について考えてみた。

### 1. 歌う音域と学生の胸声発声による声域の相違

保育現場での「歌」を習得させるにおいてまず考えるのは、胸声（話す声）で歌わせるか、頭声（裏声）で歌わせるか、ということである。小学校から高校にかけて、発表会や合唱コンクールなどが行われるが、その時の歌声は頭声発声が多い。それらは、いわゆる「聴かせるための美しい声」として歌っているからであろう。しかし、保育現場においては、頭声発声の特徴である弱く柔らかな声は、子どもたちの声にかき消されてしまい、「子どもと一緒に歌い、子どもの歌を牽引する声」としてベストではないと考えられる。そのことは学生も経験的に知っており、「子どもの歌」を胸声発声で歌おうとしているが、話す声の音域はそんなに広くはなく、どうしても頭声（裏声）を含まざるを得なくなる。音域が広い曲で、とりわけ高い音域が使用されている曲であると、胸声発声と頭声発声の切り替えが上手くいかず声が裏返ったりするため、高い声が出ない、歌いづらいと感じる要因となる。では、NHK の子ども向け番組で子どもの歌を歌っている歌のお姉さんやお兄さんはどのように歌っているのだろうか。その歌を聴いてみると、頭声的発声を用いているようである。頭声的発声とは、頭声の要素を取り入れた胸声発声のことで、声楽の専門用語で表すとベルカント唱法と呼ばれるものである。しかし、声楽の専門家ではない学生にとって短期間でのベルカント唱法の習得は難しいと思われる。よって筆者は、胸声発声で元気よく歌わせることに重きを置いて指導している。

### 2. 調号がある曲に苦手意識がある

ハ長調とイ短調以外の曲には調号があり、調号の付いた音を弾く場合、ピアノの黒鍵を打鍵しなければならない。ピアノ初心者の学生にとって、一段奥まった、少し高い場所にある黒鍵に指を持っていくことが慣れない作業であることと、＃と♭の示す位置を瞬時に判断することが難しいことが、苦手意識を生んでいると考えられる。しかし、磯部（2014）が指摘するように、保育現場でよく歌われている「生活の歌」や「季節の歌」には、C-dur（ハ長調：調号なし）、F-dur（ヘ長調：調号 B 音）、G-dur（ト長調：調号 Fis 音）、D-dur（ニ長調：調号 Fis 音・Cis 音）が多く含まれているのが現状である。ピアノ初心者の学生は、調号の付く音符に丸を付けたり、臨時記号のように＃や♭を書き込んだりしながら練習しているものの、止まらずに弾けるようになるまでの期間が長く、非常に苦勞している。

### 3. 左手でピアノを弾くことが難しい

左手の演奏部分は、おおかた低音部譜表の読譜を必要とし、高音部譜表の読譜でさえ精一杯のピアノ初心者は、まずそこから躓きを覚えるであろう。また、日本人のほとんどが利き手を右手として生活しており、普段から細かい作業をするときには右手指を使用することから、左

手指のコントロールが苦手であると考えられる。特に指番号 3・4・5 番の独立運動は、ピアノ初心者にとって長期のトレーニングを必要とする。そのような中において、低音部譜表の使用音域が広く作られていた場合、指寄せや指くぐりからのポジション移動、および指広げや同音での指替えなどの、様々な手指移動テクニックを要求されることになる。ピアノ初心者用の楽譜と謳っている楽譜であっても、音楽的な流れを重視した編曲になると、この手指移動テクニックを用いないと演奏できないこともある。そのような楽譜で練習すると、ピアノ初心者の学生にとっては、止まらずに弾けるようになるまでのハードルが高すぎてしまい、伴奏を付けることを途中で断念したり、その曲の練習自体をやめてしまったりすることもある。

これ以外にも様々なことが考えられるであろうが、本論ではこの 3 つに焦点をあて、検証および実践の報告を行う。

## II. 学生の胸声発声の声域

まず、「I - 1. 歌う音域と学生の胸声発声による声域の相違」について考える。

表 1.

平成 27 年 7 月実施

曲名	曲の音域幅	開始音	教材曲集の調性	演奏人数	学生の歌った調性(人数)	開始音	学生が歌った音域
カレーライスのうた	完全 5 度	第 1 音	へ長調	1	ニ長調 (1)	1 点ニ	1 点ニ～1 点イ
グーチョキパーでなにつくろう	長 9 度	第 1 音	へ長調	14	変ロ長調 (2)	変ロ	へ～1 点ト
					ロ長調 (3)	ロ	嬰へ～1 点嬰ト
					ハ長調 (9)	1 点ハ	ト～1 点イ
トントントントンひげじいさん	短 7 度	第 1 音	ハ長調	3	ロ長調 (1)	ロ	嬰ト～1 点嬰へ
					ハ長調 (2)	1 点ハ	イ～1 点ト
ピクニック	完全 8 度	第 1 音	ハ長調	9	変ロ長調 (3)	変ロ	へ～1 点へ
					ハ長調 (4)	1 点ハ	ト～1 点ト
					変ニ長調 (2)	1 点変ニ	変イ～1 点変イ
キャベツの中から	完全 8 度	第 3 音	へ長調	16	ロ長調 (1)	1 点嬰ニ	嬰へ～1 点嬰へ
					ハ長調 (12)	1 点ホ	ト～1 点ト
					ニ長調 (3)	1 点嬰へ	イ～1 点イ
さかながはねて	完全 5 度	第 3 音	ハ長調	2	変ロ長調 (1)	1 点ニ	変ロ～1 点へ
					ハ長調 (1)	1 点ホ	1 点ハ～1 点ト
むすんでひらいて	長 6 度	第 3 音	ハ長調	11	イ長調 (1)	1 点嬰ハ	イ～1 点嬰へ
					変ロ長調 (2)	1 点ニ	変ロ～1 点ト
					ロ長調 (3)	1 点嬰ニ	ロ～1 点嬰ト
					ハ長調 (5)	1 点ホ	1 点ハ～1 点イ
たまご	完全 8 度	第 5 音	ハ長調	3	へ長調 (1)	1 点ハ	へ～1 点へ
					ト長調 (2)	1 点ニ	ト～1 点ト
やまごやいっけん	短 7 度	下方第 5 音	へ長調	5	変ニ長調 (1)	変イ	変イ～1 点変ト
					ニ長調 (4)	イ	イ～1 点ト

筆者が担当する「あそびと音楽Ⅰ」の試験において、学生は無伴奏で手遊び歌を行うが、平等な採点のために、学生には了承を得たうえで、その手遊び歌の様子をビデオ撮影している。その素材を使って、学生の胸声発声による自然発生的な声域、すなわち調性に制限がない状態で歌った時の音域について調べた(表1)。表1に示されている通り、教材曲集で示されている調性と学生が歌った調性にズレが生じている。たとえば、「グーチョキパーでなにつくろう」は教材曲集ではへ長調であるが、その曲を歌った14名中、2名は変ロ長調(へ長調より完全5度下)、3名はロ長調(へ長調より減5度下)、9名はハ長調(へ長調より完全4度下)で歌っていた。このことから、「グーチョキパーでなにつくろう」は、教材曲集の中で使用されている調が学生の歌いやすい音域に比べて高めに設定されていることがわかる。なお、「グーチョキパーでなにつくろう」と「むすんでひらいて」は、弾き歌いの教材としても使用されるものである。保育現場で使用されるすべての曲とはいえないまでも、弾き歌いの曲の音域が学生の声域にあっていない曲が他にも存在する可能性も考えられよう。

もちろん、一番重要視されるのはその曲の音域が幼児の声域に合っていることであろう。保育者の声域に合っているとしても、幼児の声域に合っていなければそれは適切ではないといえよう。しかしながら、吉富・三村(2012)の保育中の幼児の歌唱の実態調査によると、現在使用されている教材曲集の調で歌おうとすると、幼児の大半は高音域を出すことができていないことが明らかにされている。つまり、水崎(2012)が述べている通り、「教材曲集に入っているからすべて子どもは歌える」と安易に考えるべきではないであろう。保育者を目指す学生にとっても、そして幼児にとっても、教材曲集に収録されている調で歌うことは自身の声域に合っていない可能性が考えられるのである。

### Ⅲ. 学生の歌いやすい楽曲とピアノ弾き歌いへの取り組みについて

#### 1. 学生が歌いやすいと思われる楽曲の作曲

上記の試みから、学生の胸声発声の声域が把握できたので、それに基づき、学生が歌いやすいと思われる音域の楽曲(楽曲A)を作曲した(図2)。

#### ハロウィン(A)

作詞:東真美子  
作曲:東真美子

ハロウィン ハロウィン おまつりだ  
ジャックオーランタン かざろうよ

図2. 楽曲A「ハロウィン(A)」

この曲「ハロウィン (A)」は、使用音域を「イ音～1点イ音」にするため、イ長調で作曲した（曲名の A は A-dur の A）。この音域は、表 1 の学生が歌った音域の最低音がへ音であり、最高音が 1 点イ音であることと、曲想の面から 1 オクターヴの音域の幅を持たせたいということから設定したものである。しかし、学生の「I - 2. 調号がある曲に苦手意識がある」という点から考えると、この楽曲の弾き歌いは学生にとって難しいと感じられるであろう。そこで、音域的には歌いにくいと考えられるが調号がない調性である、ハ長調に移調した楽曲 B「ハロウィン (C)」も準備した（図 3）（曲名の C は C-dur の C）。なお、「I - 3. 左手でピアノを弾くことが難しい」を考慮して、左手首を左右に動かさずに同じポジションで弾ける伴奏をつけた。具体的には、「ハロウィン (A)」の低音部譜表の使用音域を「い音～ホ音」に固定し、左手の 5 本の指が 5 つの鍵盤の上に固定されるようにした。また、「ハロウィン (C)」も同様に、低音部譜表の使用音域を「ハ音～ト音」に固定した。この 2 曲を用いて、「I - 1. 歌う音域と学生の胸声発声による声域の相違」と「I - 2. 調号がある曲に苦手意識がある」について検証した。

### ハロウィン(C)

作詞:東真美子  
作曲:東真美子

The musical score for 'Halloween (C)' is presented in two systems. The first system contains the first two lines of music, and the second system contains the next two lines. The vocal line is written in a soprano clef, and the piano accompaniment is in a bass clef. The lyrics are written below the notes.

図 3. 楽曲 B「ハロウィン (C)」

## 2. 調査

### (1) 調査方法

- 筆者が伴奏をし、学生が 2 曲を歌い比べ、歌いやすさを回答させる（I - 1. に対応）。
- 2 曲の譜面および左手の演奏の映像を提示し、どちらの楽曲のピアノ弾き歌いを練習したいか、およびその理由を回答させる（I - 2. に対応）。

### (2) 具体的な流れ

歌う曲順による影響（練習の効果等）がでる可能性を考慮し、2 パターン（グループ 1、グループ 2）を作成し、実行した。

#### 【グループ 1 の学生が行ったこと】

- ①質問紙（パターン 1）（付録 1 参照）を受け取る。
- ②楽曲 A を筆者の伴奏で歌う。

- ③質問紙（パターン 1）の問 1. 『「ハロウィン（A）」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けてください。』に回答する。
- ④楽曲 B を筆者の伴奏で歌う。
- ⑤質問紙（パターン 1）の問 2. 『「ハロウィン（C）」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けてください。』に回答する。
- ⑥楽曲 A を筆者の伴奏で歌う。
- ⑦楽曲 B を筆者の伴奏で歌う。
- ⑧質問紙（パターン 1）の問 3. 『「ハロウィン（A）」と「ハロウィン（C）」を歌ってみて、どちらがより歌いやすいと感じましたか？どちらに○を付けてください。』『選択した方を、より歌いやすいと思った理由を教えてください。』に回答する。
- ⑨質問紙（パターン 1）に記載されている譜面を読み、楽曲 A のピアノ伴奏を聴く。
- ⑩質問紙（パターン 1）に記載されている譜面を読み、楽曲 B のピアノ伴奏を聴く。
- ⑪楽曲 A の左手の伴奏部分の映像をみながら、楽曲 A を聴く。
- ⑫楽曲 B の左手の伴奏部分の映像をみながら、楽曲 B を聴く。
- ⑬質問紙（パターン 1）の問 4. 『「ハロウィン（A）」か「ハロウィン（C）」を、ピアノで弾き歌いする場合、どちらを練習しますか？どちらかに○を付けてください。』『選択した方を、練習しようと思った理由を教えてください。』に回答する。
- ⑭本学入学前のピアノレッスン経験の期間を回答する〔質問紙（パターン 1）〕。
- ⑮氏名等を記入する（任意）〔質問紙（パターン 1）〕。

**【グループ 2 の学生が行ったこと】**

- ①質問紙（パターン 2）（付録 2 参照）を受け取る。
- ②楽曲 B を筆者の伴奏で歌う。
- ③質問紙（パターン 2）の問 1. 『「ハロウィン（C）」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けてください。』に回答する。
- ④楽曲 A を筆者の伴奏で歌う。
- ⑤質問紙（パターン 2）の問 2. 『「ハロウィン（A）」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けてください。』に回答する。
- ⑥楽曲 B を筆者の伴奏で歌う。
- ⑦楽曲 A を筆者の伴奏で歌う。
- ⑧質問紙（パターン 2）の問 3. 『「ハロウィン（C）」と「ハロウィン（A）」を歌ってみて、どちらがより歌いやすいと感じましたか？どちらに○を付けてください。』『選択した方を、より歌いやすいと思った理由を教えてください。』に回答する。
- ⑨質問紙（パターン 2）に記載されている譜面を読み、楽曲 B のピアノ伴奏を聴く。
- ⑩質問紙（パターン 1）に記載されている譜面を読み、楽曲 A のピアノ伴奏を聴く。
- ⑪楽曲 B の左手の伴奏部分の映像をみながら、楽曲 B を聴く。
- ⑫楽曲 A の左手の伴奏部分の映像をみながら、楽曲 A を聴く。
- ⑬質問紙（パターン 2）の問 4. 『「ハロウィン（C）」か「ハロウィン（A）」を、ピアノで弾き歌いする場合、どちらを練習しますか？どちらかに○を付けてください。』『選択した方を、練習しようと思った理由を教えてください。』に回答する。
- ⑭本学入学前のピアノレッスン経験の期間を回答する〔質問紙（パターン 2）〕。
- ⑮氏名等を記入する（任意）〔質問紙（パターン 2）〕。

## (3) 調査時期

平成 29 年 10 月

## (4) 調査対象

調査対象は、本学保育科 1 年生 99 名（グループ 1：66 名・グループ 2：33 名）であった。グループの人数に偏りがあるが、各グループの人数を均等にしようとする授業の進行に支障が出てしまうため、教育的意義を優先し、このような配分となった。

## (5) 倫理的配慮

調査への協力は任意であること、調査への不参加による不利益は一切ないことを、事前に学生に伝えた。

## 3. 結果と考察

## (1) 楽曲の歌いやすさについて

## ①各楽曲の歌いやすさ得点（問 1・問 2）

各楽曲の歌いやすさを、〔1. とても歌いにくい（1 点に換算）、2. 歌いにくい（2 点に換算）、3. やや歌いやすい（3 点に換算）、4. 歌いやすい（4 点に換算）、5. とても歌いやすい（5 点に換算）〕で回答させた。この回答を歌いやすさ得点とし、各楽曲の平均値を算出した。楽曲 A の歌いやすさ得点の平均値は 4.18 点、楽曲 B の歌いやすさ得点の平均値は 3.88 点となり、楽曲 A の歌いやすさ得点の平均値の方が高いという結果になった。

## ②楽曲 A と楽曲 B の歌いやすさの比較（問 3）

楽曲 A と楽曲 B のどちらが歌いやすいかを学生に尋ねたところ、楽曲 A と回答した学生は 63 名、楽曲 B と回答した学生は 36 名であり、楽曲 A と回答した学生の方が多かった。

以上の結果から、筆者の予想通り楽曲 A の方が歌いやすいということが示された。楽曲 A が学生の声域に合っていることが理由として考えられよう。より歌いやすいと思った理由（問 3 自由記述）をみると、楽曲 A では「音が低かったので歌いやすかった」や「音が低くて無理しなくても声が出た」などの音の高さに関する回答が多く（53 名）、その他、「声の高さが合っていたことと、ハロウィンの歌なので高くない方が良いと思ったから。（3 名）」や「高いと歌いにくいので、低いほうで歌えると楽しいと思う。（2 名）」などの回答がみられた。楽曲 B では「音の高さが合っていた」や「高いほうが自分出しやすいから」などの音の高さに関する回答が多く（15 名）、その他、「明るいほうが、子どもたちが歌い易いと思ったから。（5 名）」や「高いほうが楽しそうで良いと思ったから（3 名）」というような回答がみられた。やはり、歌いやすさには自身の声域への合致が重要な要因であることが考えられる。

## ③ピアノ弾き歌いへの取り組み（問 4・問 5）

楽曲 A と楽曲 B をピアノで弾き歌いをする場合に、どちらを練習するかを尋ねた結果、楽曲 A と回答した学生は 31 名、楽曲 B と回答した学生は 68 名であり、楽曲 B と回答した学生の方が多かった。以上の結果から、楽曲 B の方がピアノ弾き歌いに取り組みたいということが示された。楽曲 A の方が歌いやすいと回答した学生が多かったのに関わらず、楽曲 B の弾き歌いに取り組みたいという学生が多いという結果には、調号の有無が関係していると考えられよう。練習しようと思った理由（問 4 自由記述）をみると、楽曲 A では「歌うときの歌いやすさを選ぶから」や「A の方が歌いやすく、弾き歌いがし易いと思ったため。」などの歌いやすさに関する回答が多く（20 名）、その他、「弾きやすそうだったから（5 名）」や「左手の難しさが C とあまり変わらないから（3 名）」などの回答がみられた。楽曲



Bでは「調号がないから」や「黒鍵が入ると難しく感じるから」、「シャープを使わないので初心者の私には合っていると思った」などの調号の弾きにくさに関する回答が多く(48名)、その他、「左手が簡単だから(5名)」や「楽譜が見やすいから(3名)」というような回答がみられた。やはり、ピアノ弾き歌いの取り組みへの意欲には調号の有無が重要な要因であることが考えられる。

なお、ピアノ弾き歌いへの取り組みの結果には、入学前のピアノレッスン経験の期間が影響しているという可能性も考えられる。そこで、選択した楽曲ごとに、入学前のピアノレッスン経験期間の分布を算出した。その結果、楽曲Aを選択した学生は、[0～1年未満が58%、1年以上～3年未満が20%、3年以上～6年未満が3%、6年以上が19%]であった(図4)。楽曲Bを選択した学生は、[0～1年未満が57%、1年以上～3年未満が10%、3年以上～6年未満が9%、6年以上が24%]であった(図5)。このことから、入学前のピアノレッスン経験が少ないから楽曲Bを選ぶということや、経験が多いから楽曲Aを選ぶということは必ずしもないということが示された。

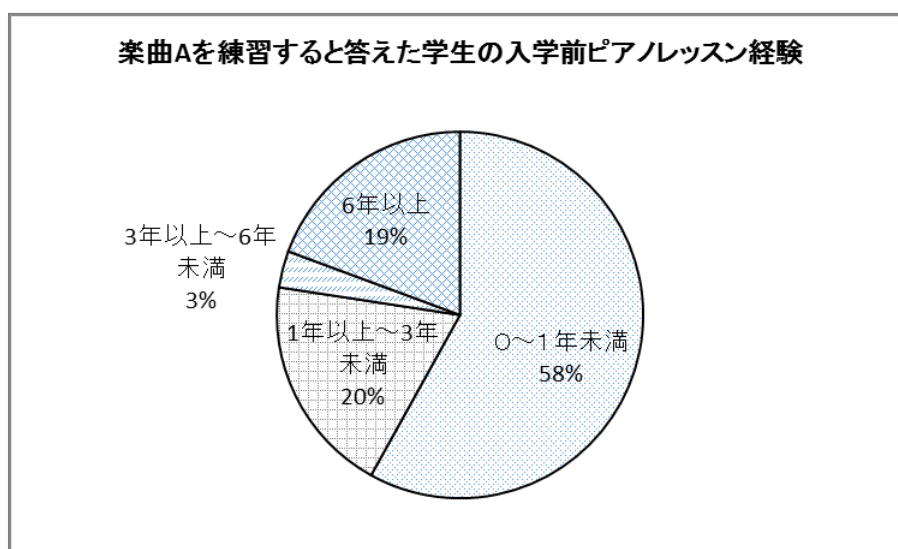


図4. 入学前ピアノレッスン経験の割合(楽曲A)

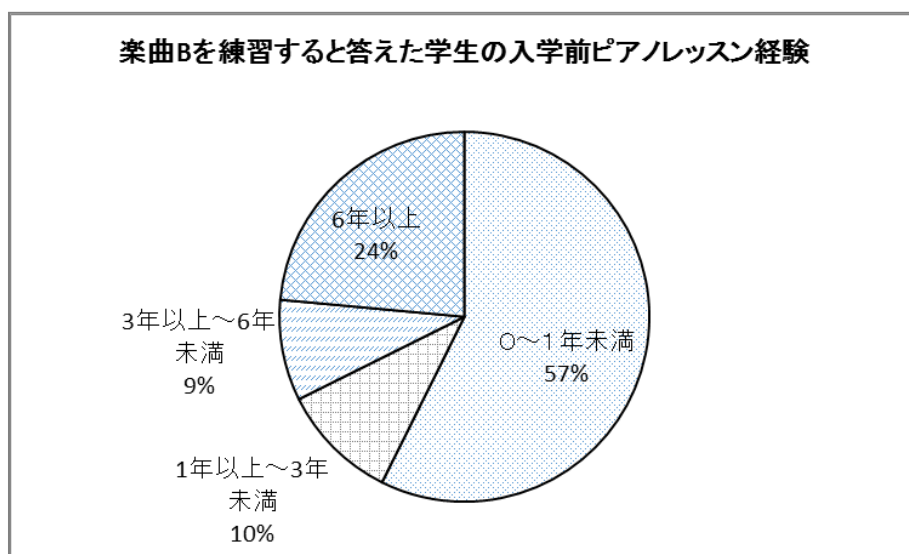


図5. 入学前ピアノレッスン経験の割合(楽曲B)



## まとめ

本論では学生がより多くの「子どもの歌」のレパートリーを持つことに焦点をあて、論じた。まず、本学学生にとっての弾き歌いの難しさの原因を、「I - 1. 歌う音域と学生の胸声発声による声域の相違」、「I - 2. 調号がある曲に苦手意識がある」、「I - 3. 左手でピアノを弾くことが難しい」と仮定した。学生に対する調査の結果、「I - 1.」と「I - 2.」の考えは支持されたといえよう。なお、「I - 3.」についてであるが、「I - 2.」の調査時に左手首を左右に動かさずに同じポジションで弾ける伴奏の映像を視聴してもらったところ、問4の自由記述に「左手の位置が動かないので歌に集中できそう」や「へ音記号が“ド～ソ”だったから初心者でも弾けそう」という意見がみられた。よって、学生がより多くの「子どもの歌」のレパートリーを増やすにあたっては、左手でピアノを弾くことが難しいということについても考慮に入れるべきであろう。

これらのことを踏まえて、保育現場でよく歌われており、弾き歌いの教材でもある、「とけいのうた」の移調および伴奏アレンジをした（付録3）。この譜面の使用音域は、「1点ハ音～2点ハ音」となっている。学生の声域よりやや高めの音域であるが、調号のないハ長調に設定することによって、ピアノ弾き歌いへの取り組みやすさを重視したものである。そしてこの曲は、「器楽I」の今年度前期の弾き歌い試験課題曲の一つであるため、ピアノ初心者用として試用してもらうためにアレンジ譜を配布している。学生の反応を踏まえて、必要に応じて改善をしていきたい。

筆者のこうした試みは、一見すると、音楽の「表現」という観点を考えていないように見えるかもしれない。しかし筆者は、田島（2010）と同様に、学生のピアノ弾き歌いに対する取り組みにくさを軽減することによって意欲の向上を図れるとともに表現力の向上も期待できる、と考えている。学生の表現力の向上のためにも、上記のような取り組みは必要であろう。今後も、保育者養成校で音楽を担当する者として、「子どもの歌」のピアノ弾き歌いへの意欲と自信を持って音楽活動を行える保育者を養成する一助となれるよう、取り組んでいきたい。

## 引用文献・参考文献

- 1) 磯部澄葉(2014), 「保育者養成課程におけるピアノ初心者へのレッスン支援—コードネーム・オリズムピックを用いた指導法の提案」, 『金城学院大学論集 人文科学編』第10巻第2号, pp.19-31.
- 2) 児嶋輝美・古本奈奈代(2015), 「保育士の音楽表現に関する保育の満足度と表現技術等との関連について」, 『一般社団法人全国保育士養成協議会 保育士養成研究』, 第33号, pp.81-88.
- 3) 水崎誠(2012), 「第2章 子どもと歌う」 吉富功修・三村真弓(編)『改訂2版 幼児の音楽教育法—美しい歌声をめざして—』, ふくろう出版, pp.13-21.
- 4) 田島孝一(2010), 「音符を使わない初心者向けピアノ学習法の提案—保育士をめざす音符が読めない学生のために—」, 『神戸女学院大学論集』第57巻第2号, pp.123-140.
- 5) 吉富功修・三村真弓(2012), 「第1章 幼児の歌唱の実態と指導への提言」 吉富功修・三村真弓(編)『改訂2版 幼児の音楽教育法—美しい歌声をめざして—』, ふくろう出版, pp.3-12.

付録 1

「あそびと音楽Ⅱ」アンケート [パターン1]

1. 「ハロウィン (A)」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けて下さい。

1. とても歌いにくい	2. 歌いにくい	3. やや歌いやすい	4. 歌いやすい	5. とても歌いやすい
-------------	----------	------------	----------	-------------

ハロウィン(A)

ハロウィン ハロウィン おまつりだ

ジャックオーランタン かざろうよ

2. 「ハロウィン (C)」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けて下さい。

1. とても歌いにくい	2. 歌いにくい	3. やや歌いやすい	4. 歌いやすい	5. とても歌いやすい
-------------	----------	------------	----------	-------------

ハロウィン(C)

ハロウィン ハロウィン おまつりだ

ジャックオーランタン かざろうよ

3. 「ハロウィン (A)」と「ハロウィン (C)」を歌ってみて、どちらがより歌いやすいと感じましたか？  
どちらかに○を付けてください。

1 「ハロウィン (A)」                       2 「ハロウィン (C)」

選択した方を、より歌いやすいと思った理由を教えてください。

4. 「ハロウィン (A)」か「ハロウィン (C)」を、ピアノで弾き歌いする場合、どちらを練習しますか？  
どちらかに○を付けてください。

1 「ハロウィン (A)」                       2 「ハロウィン (C)」

選択した方を、練習しようと思った理由を教えてください。

5. あなたが本学に入学する前の、ピアノレッスン経験の期間について、当てはまるものに○を付けてください。

- 0年～1年未満  
 1年以上～3年未満  
 3年以上～6年未満  
 6年以上

6. 氏名等を記入してください。(記入したくない人は、無記名でも良いです。)

クラス	番号	氏名

\*このアンケートの集計結果を論文に掲載します(ただし、個人名は載せません)。このアンケート用紙の提出をもって、了承を得たこととさせていただきます。ご協力、ありがとうございました！

付録 2

「あそびと音楽Ⅱ」アンケート [パターン2]

1. 「ハロウィン (C)」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けて下さい。

1. とても歌いにくい	2. 歌いにくい	3. やや歌いやすい	4. 歌いやすい	5. とても歌いやすい
-------------	----------	------------	----------	-------------

ハロウィン(C)

ハロウィン ハロウィン おまつりだ

ジャックオーランタン かぎろうよ

2. 「ハロウィン (A)」の歌いやすさについて、当てはまる数字に丸を付けて下さい。

1. とても歌いにくい	2. 歌いにくい	3. やや歌いやすい	4. 歌いやすい	5. とても歌いやすい
-------------	----------	------------	----------	-------------

ハロウィン(A)

ハロウィン ハロウィン おまつりだ

ジャックオーランタン かぎろうよ

3. 「ハロウィン (C)」と「ハロウィン (A)」を歌ってみて、どちらがより歌いやすいと感じましたか？  
どちらかに○を付けてください。

1 「ハロウィン (C)」                       2 「ハロウィン (A)」

選択した方を、より歌いやすいと思った理由を教えてください。

4. 「ハロウィン (C)」か「ハロウィン (A)」を、ピアノで弾き歌いする場合、どちらを練習しますか？  
どちらかに○を付けてください。

1 「ハロウィン (C)」                       2 「ハロウィン (A)」

選択した方を、練習しようと思った理由を教えてください。

5. あなたが本学に入学する前の、ピアノレッスン経験の期間について、当てはまるものに○を付けてください。

- 0年～1年未満  
 1年以上～3年未満  
 3年以上～6年未満  
 6年以上

6. 氏名等を記入してください。(記入したくない人は、無記名でも良いです。)

クラス	番号	氏名

\*このアンケートの集計結果を論文に掲載します(ただし、個人名は載せません)。このアンケート用紙の提出をもって、了承を得たこととさせていただきます。ご協力、ありがとうございました！

付録 3

\*この曲で使う左手の音と指番号

5 4 3 2 1

とけいのうた  
(ハ長調)

筒井敬介 作詞  
村上太朗 作曲

Allegretto

*mp* コチコチ カッチン おとけい さん コチコチ カッチン うごいてる

*mf* こ ども の は り と お と な の は り と

*p* こんにちは さようなら *mp* コチコチカッチン さようなら

前奏

(伴奏アレンジ: 東真美子)



# 保育実習後の実習報告会が学生の成長に及ぼす影響

久松 尚美      小澤 拓大

## The effect of nursery practicum report meeting on student development

Naomi HISAMATSU   Takuhiro OZAWA

要約： 本論では、平成 28 年度に実施された実習報告会の概要とねらい(効果)について論じた。実習報告者(2 年生)に対しては、①「実習の振り返りの促進」②「実習内容に対する新たな視点の獲得」③「他の学生の報告を聴講することによる、新たな知識・視点の獲得」④「自身の次の目標・課題の明確化」⑤「実習報告による自信向上」⑥「他の学生の頑張りを聴くことによる、意欲向上」⑦「報告会で得た視点や知識の自身の保育における応用」を、聴講者(1 年生)に対しては①「実習についての理解向上」、②「次の実習に対する不安軽減」③「次の実習における目標設定がしやすくなる」④「次の実習準備内容の明確化」⑤「報告会で得た知識の次の実習における応用」⑥「次の実習に対する意欲の向上」を期待していた。効果検証の結果、期待していた効果がみられたことが示された。

### I. はじめに

保育者養成校に在籍している学生の多くが保育士資格や幼稚園教諭免許状の取得を目指し、必要単位を取得しながら実習を積み重ね、保育者として社会に巣立っていく。短期大学の場合は、2 年間という限られた期間の中で専門職としての知識や技術を身に付けることが求められている。近年、子どもを取り巻く社会情勢の変化にともない保育士不足が深刻な問題として取り上げられる一方で、保育者の質の向上も課題とされている。このような状況の中、学生たちは養成校を卒業し社会に巣立っていくこととなる。筆者は養成校の教員として、学生たちが 2 年間という限られた在学期間の間に保育における実践力を身につけ、在学中に自分自身の成長を実感し、更なる課題や目的を持って保育現場にて活躍して欲しいという思いで指導にあたっている。そして、指導を行う中で、保育における実践力や自分自身の成長の実感、次なる課題を得る場として、実習が大きなチャンスでもあり分岐点であると感じている。

### II. 本学の実習と実習指導

本学における保育士資格及び幼稚園教諭二種免許状取得のための実習は、①教育実習(基本実習・附属幼稚園：1 年次 11 月上旬)、②保育所実習(保育実習 I a：1 年次 2 月下旬～3 月上旬)、③教育実習(2 年次 5 月下旬～6 月上旬)、④施設実習(保育実習 I b：2 年次夏季休業中)、⑤保育所実習(保育実習 II：2 年次 11 月)、⑥施設実習(希望者のみ)(保育実習 III：2 年次 11 月下旬～12 月上旬)となっている。その他、入学して間もなくの 1 年次 5 月には、保育所と施設におい

てそれぞれ1日ずつ見学実習を経験し、長期休業中には幼稚園・保育所・認定こども園・施設にて、学生自らがアポイントを取って体験実習を行なっている。

これらの実習がより良いものとなるように、本学の実習担当教員は様々な取り組みを行ってきた(e.g., 佐々木・久松, 2016; 久松, 2016; 久松・佐々木, 2015; 大坪・小澤, 2017)。その中で、久松(2016)は、②保育所実習(保育実習Ⅰa)において、自己の姿を客観性をもって冷静に振り返り、適切な今後の目標を立てることが、⑤保育所実習(保育実習Ⅱ)における成長をもたらすことを示した上で、実習報告会の実施の有効性について論じている。

### Ⅲ. 実習指導の開催に向けて

久松(2016)を受けて、筆者は他の実習担当教員と⑤保育所実習(保育実習Ⅱ)後の実習報告会について協議を重ねてきた。今までも、各実習事後指導において、実習の振り返りは行っていたが、2年間の学修期間および在学生の多さ(1学年約200名)という制限から、十分な時間をとることは難しかった。また、振り返りの内容は、数名の他の実習生と共有したり、書面にて指導教員に提出したりすることはあったものの、実質的には個人の中だけで完結していた。他の実習生に実習内容を報告したり、他の実習生の実習内容を聴講することで、新たな気づきが生まれたり、学びが深まることも考えられるであろう。このような期待をし、実習報告会を企画した。実習報告会の概要とねらいは以下の通りである。

#### 【概要】

日時：12月6日・12月13日・12月20日・12月21日

参加者：2年生(実習生)207名と1年生190名

当日までの流れ：

#### 1. 実習前指導における実習報告会の予告と説明(10月25日)

保育所実習(保育実習Ⅱ)の実習前指導において報告会の予告をし、「保育実習Ⅱでの学び～報告会に向けて(①実習先の概要、②実習の目標・課題、③実習前の準備、④実習内容、⑤子どもから学んだこと、⑥先生方から学んだこと、⑦先生方からいただいた具体的なアドバイス、⑧研究保育の内容、⑨研究保育を通して理解したこと・気づいたこと、⑩後輩に伝えたいこと、⑪今後の課題)」の記入用紙を配布し、実習が始まる前、及び実習中にその都度該当する項目に書き足していくよう指導する。

#### 2. 実習中の取り組み(11月4日～11月17日)

実習生は、実習中に「保育実習Ⅱでの学び～報告会に向けて(④実習内容、⑤子どもから学んだこと、⑥先生方から学んだこと、⑦先生方からいただいた具体的なアドバイス、⑧研究保育の内容、⑨研究保育を通して理解したこと・気づいたこと)」の該当する項目にその都度記述する。

#### 3. 実習後の実習報告会に向けた準備(11月22日～12月5日)

実習生は、実習中に記入した「保育実習Ⅱでの学び～報告会に向けて」や保育日誌、指導案等に基づき、「保育実習Ⅱ実習報告書」の清書を作成する。質疑応答を含め8分間の報告時間において、どのような内容を口頭で伝えるか検討する。

#### 4. 2年生のみの実習報告会の開催(12月6日・12月13日・12月20日)

2年生約200名を実習地域別に10グループに分け、1グループを20名程度で構成する。司会役を2名、タイムキーパー役を1名とし、他の実習生の前で報告を行う。報告



時間は質疑応答を含め 1 人 8 分とする。授業時間の関係から、2 年生の実習報告会は 3 回開催する。

5. 1・2 年生合同実習報告会の開催 (12 月 21 日)

上記実習地域別で構成された 2 年生のグループに同じ地域の 1 年生を加え、1 グループを 40 名程度で構成する。2 年生のみの実習報告会の報告者の中から、6 名が代表して、1・2 年生合同実習報告会にて報告をする。時間は質疑応答を含め 8 分とする。

【ねらい】

○2 年生 (実習生) に対しての効果

①実習の振り返りの促進

報告内容をまとめる中で、再度記録用紙や保育日誌、指導案等に目を通すことで、実習で実践した保育内容の振り返りが促進されることを期待した。

②実習内容に対する新たな視点の獲得

報告内容をまとめる中で、実習中や実習直後には気づけなかった新たな視点を獲得することを期待した。

③他の学生の報告を聴講することによる、新たな知識・視点の獲得

他の学生の実習への取り組みやいただいたアドバイスを聴講することで、新たな知識・視点を獲得することを期待した。

④自身の次の目標・課題の明確化

上記①～③を通して、自身の次の目標・課題が明確になることを期待した。

⑤実習報告による自信向上

自身の実習内容を報告する中で、他の実習生からの質問に答えたり、実習内容に対して称賛を得たりすることで、自信向上に繋がることを期待した。

⑥他の学生の頑張りを聴くことによる、意欲向上

他の実習生の実習内容を聴講することにより、それが刺激となり意欲が向上することを期待した。

⑦報告会で得た視点や知識の自身の保育における応用

報告会で得た視点や知識が自身の保育に応用されることを期待した。

○1 年生に対しての効果

①実習についての理解向上

2 年生の実習内容を聴講することで、今後、自身が取り組む実習内容についての理解が深まることを期待した。

②次の実習に対する不安軽減

今まで未知であった実習内容を知ることにより、また同世代の 2 年生が実習をやりきったことを知るにより、実習に対する不安が軽減されることを期待した。

③次の実習における目標設定がしやすくなる

2 年生の実習内容を聴講することで、今の自分に足りていないこと、取り組むべきことが明確になり、目標設定がしやすくなることを期待した。

④次の実習準備内容の明確化

2 年生の実習内容を聴講することで、実習に向けて準備すべき点が明確になることを期

待した。

⑤報告会で得た知識の次の実習における応用

実習を終えた先輩から直接話を聴くことにより、実習報告会で得た知識を自身の実習に応用したいと意識が向上することを期待した。

⑥次の実習に対する意欲の向上

実習を終えた先輩から直接話を聴くことにより、次の実習に対する意欲が向上することを期待した。

#### IV. 実習報告会の効果検証

以上の概要で、平成 28 年 12 月下旬に実習報告会を行った。今後の実習報告会の改善に向けて実習報告会の効果検証（上記のねらいが達成されているか）を行った。

##### 【方法】

効果検証は質問紙調査によって行った。2 年生に対しては、2 年生のみの実習報告会が終了した 3 回目の報告会終了後に、1 年生に対しては 1・2 年生合同実習報告会後に、実習報告会の効果を検証する質問紙の回答を求めた。具体的には、それぞれの学年で、上記のねらいが達成されているかを検証するための質問項目への回答を求めた（使用した質問紙は付録参照）。

○質問項目（対 2 年生）※括弧内は図 1 の項目に対応

下記の質問に対し、「とてもあてはまる」、「あてはまる」、「あまりあてはまらない」、「全くあてはまらない」のいずれかで回答した。

①「実習の振り返りの促進（省察促進）」

問：自分自身の実習における学びや実践した保育について、振り返る良い機会となった。

②「実習内容に対する新たな視点の獲得（視点獲得）」

問：実習中及び実習直後には気づかなかった、自身の実習内容に対する新たな観点（評価できる点・改善点）が見つかった。

③「他の学生の報告を聴講することによる、新たな知識・視点の獲得（聴講効果）」

問：他の学生の報告を聴くことで、自分の限られた実習体験では得られない知識・視点を獲得できた。

④「自身の次の目標・課題の明確化（課題明確）」

問：報告会を通して、自分の次の目標・課題が明確になった。

⑤「実習報告による自信向上（自信向上）」

問：実習報告を行うことで、自分の保育に多少なりとも自信がもてた。

⑥「他の学生の頑張りを聴くことによる、意欲向上（意欲向上）」

問：他の学生の頑張りを聴いて、自分も頑張ろうと思えた。

⑦「報告会で得た視点や知識の自身の保育における応用（知識応用）」

問：報告会を通して得た新たな視点や知識を、自分の保育に活かしたいと思うようになった。

加えて、上記以外の効果も検討するために、自由記述欄を設けた。

○質問項目（対1年生）※括弧内は図2の項目に対応

下記の質問に対し、「とてもあてはまる」、「あてはまる」、「あまりあてはまらない」、「全くあてはまらない」のいずれかで回答した。

①「実習についての理解向上（実習理解）」

問：実習内容や実習での学び、実践した保育内容を把握したことで、実習について理解できた。

②「次の実習に対する不安軽減（不安軽減）」

問：実習内容を聴くことで、保育実習 I a に対する不安が軽減された。

③「次の実習における目標設定がしやすくなる（目標設定）」

問：先輩達の話聴くことで、保育実習 I a における自身の目標設定がしやすくなった。

④「次の実習準備内容の明確化（準備明確）」

問：保育実習 I a に向けて準備することや今から取り組んでおいたほうが良いことが明確になった。

⑤「報告会で得た知識の次の実習における応用（知識応用）」

問：報告会で得た知識を保育実習 I a に活かしたいと思った。

⑥「次の実習に対する意欲の向上（意欲向上）」

問：先輩達の話聴くことで、保育実習 I a に対するやる気が高まった。

加えて、上記以外の効果も検討するために、自由記述欄を設けた。

○回答者と使用データ

回答者は2年生が207名、1年生が190名であった。回答に不備のあるデータを削除したところ、2年生では205名分のデータ、1年生では188名分のデータを用いることになった。

## 【結果と考察】

## 「2年生に対する効果」

## ○各質問項目の得点

各質問項目の回答を得点化した。具体的には、「とてもあてはまる」を4点、「あてはまる」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「全くあてはまらない」を1点とした。得点が高い程、各項目で想定している効果がみられたことを示す。

次に、各項目の平均値を算出した（図1）。図1より、いずれの項目も、3点（あてはまる）よりも大きな値となったことから、上記の①～⑦の効果がみられたと考えられる。

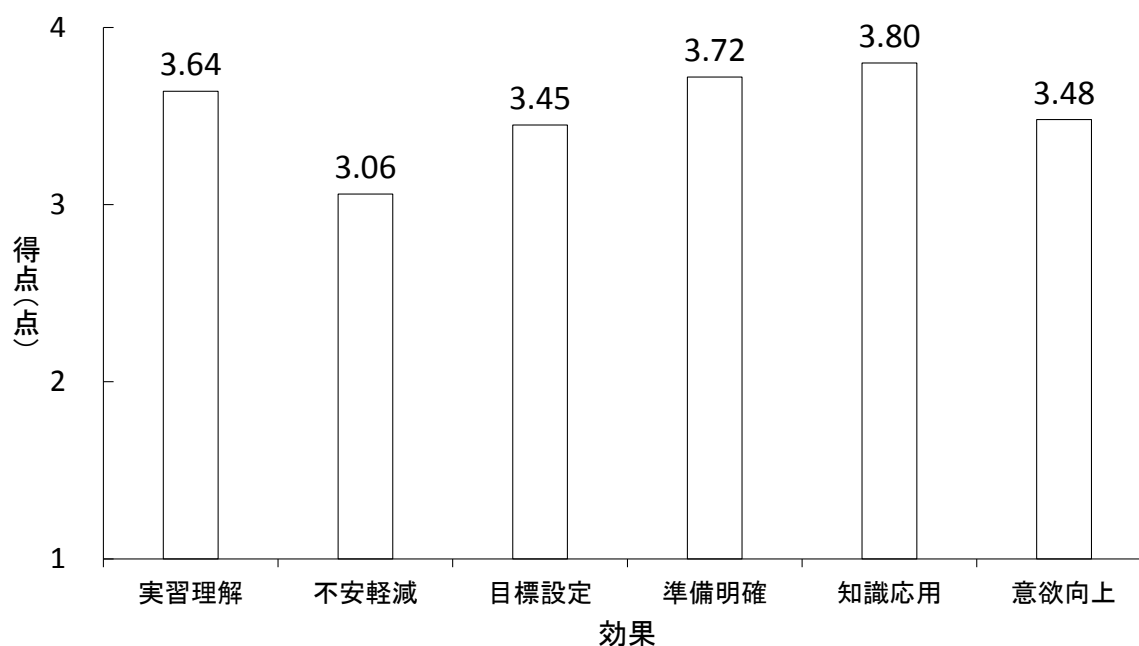


図1. 各得点の平均値(2年生に対する効果)

## ○自由記述の回答1

自由記述を上記①～⑦の効果に対応させ分類し、回答数を出した。括弧内の個数は、対応する自由記述の数を示す。

## ①「実習の振り返りの促進（省察促進）」（96個）

例：「発表の準備として日誌を振り返ったり、何をしたか考えたりして、改めて実習をしての感想や反省点を持つことができた。」「自分の実習でのことを話すことにより、再び自分を振り返るという機会にもなった。」「報告会に向けてまとめる中で、日誌を振り返ったり指導案を見返し、実習について振り返ることができた。」

## ②「実習内容に対する新たな視点の獲得（視点獲得）」（60個）

例：「実習最中では向くことができなかつた視点に目を向けて物事を考えることができ、良い機会となった。」「指導でも最初に言われた時には気づかなかつた意味等に振り返って気づいたり、他の学友の発表を聞いたりして気づくことができた。」「自分の実習を振り返り、更なる改善点、課題をみつけることができた。」

- ③「他の学生の報告を聴講することによる、新たな知識・視点の獲得（聴講効果）」（156 個）  
 例：「エピソードや研究保育での工夫を聞くことで、自分とは違った視点での考え方や工夫の仕方に驚いたり納得したりした。」「他の人が体験して思ったこと、気づいたこと、いただいたアドバイスなどを聞いてとても参考になった。」「他の人の反省や改善点を聞くことにより、自分に必要なことや参考にすべきことがわかった。」
- ④「自身の次の目標・課題の明確化（課題明確）」（33 個）  
 例：「報告をしてみて自分の課題が明確になり、より自分を深く見つめることができた。」「自分の実習内容を改めて振り返ることで反省すべきところ、これからの課題も明確になった。」「自分の実習報告を通して、他の学生の報告も含めて目標を明確にすることができた。」
- ⑤「実習報告による自信向上（自信向上）」（5 個）  
 例：「報告を行ったことで、自分の保育に少しだけ自信をもつことができた。」「報告会を通して自分の実習を振り返る良い機会となり、自分の保育への自信にもつなげることができた。」「私たちが確実に保育者として成長していることも改めて実感することができ、自信を持つことができた。」
- ⑥「他の学生の頑張りを聴くことによる、意欲向上（意欲向上）」（31 個）  
 例：「他の人の実習での頑張りが発表から分かることがあったので、これから先に活かせるよう頑張りたいと感じた。」「自分と同じような夢を持ち、実習を頑張った学生の報告会を聞き、高め合いもでき、改めて頑張ろうという気持ちになることができた。」「他の人の報告を聞くなかで、1 人ひとりの頑張りが伝わってきて、大変なのは自分だけじゃない、みんな頑張っているから私ももっと頑張らなければと思った。」
- ⑦「報告会で得た視点や知識の自身の保育における応用（知識応用）」（79 個）  
 例：「報告会で学んだことや参考になったことを、今後就職してから自分が保育を行う時に取り入れていきたい。」「みなさんの報告を聞いて、ぜひ自分の保育にも活かしていきたいと強く思った。」「参考になることや、私もやってみたいと思うことがあり、4 月からの励みや良いアドバイスになった。」

自由記述の結果からも、実習報告会が①～⑦の効果をもたらしたことが示された。

#### ○自由記述の回答 2

①～⑦の効果への対応はなかったが、以下のような自由記述（効果・感想）もみられた。括弧内の個数は、対応する自由記述の数を示す。

#### <学びの共有・共感>（6 個）

例：「それぞれの学びを共有できる良い機会になった。」「共感できたり、情報の共有ができたりしたので、とても良い時間だったと感じた。」「実習先はみな違うが、その中で学ん

だことや得たことにおいて共感できることが多くあった。」「このような事があったのかとか共感できるところもたくさんあって自分だけが悩んでいたのではないと思った。」

<成長の実感> (5個)

例：「自分の力として身につけたと思う事ができた。」「それぞれの感想や内容を聞き、全体にも自分自身にも成長できたと改めて感じる事ができた。」「2年間同じように実習してきて、お互いにたくさん学ぶ事ができたのだと実感した。」「実習をすることでわくわくしたり、感動をしたりするのだと思い本当に身についたと思った。」「それぞれ、力を積み重ねてきているのだと実感した。」

<目指す保育士像の再確認> (2個)

「自分の目指す保育士像を考えなおす良い時間となった。」「自分がなりたい保育士はどのような保育士か再度考えることができて良かった。」

<実習報告会(1年次の聴講)の必要性> (5個)

「できれば1年生の時にしてもらいたかった。」「1年生の時に聞きたかった。」「1回目の実習の振り返りがあれば、次の実習に生かせると思う。」「実習のたびにお互いの話しをし、情報共有することでもっと学ぶ幅が広がると思った。」「自分の2年間の積み重ねを形にすることができて、達成感を感じる事ができて良かった。」

<報告会資料に関する提言> (1個)

「研究保育の指導案を見せてもらえると、今後の保育の参考にしたり新たな発見をしたりすることが出来ると思う。」

○1年生に対する効果

各質問項目の回答を得点化した。具体的には、「とてもあてはまる」を4点、「あてはまる」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「全くあてはまらない」を1点とした。得点が高い程、各項目で想定している効果がみられたことを示す。次に、各項目の平均値を算出した(図2)。図2より、いずれの項目も、3点(あてはまる)よりも大きな値となったことから、上記の①～⑥の効果がみられたと考えられる。

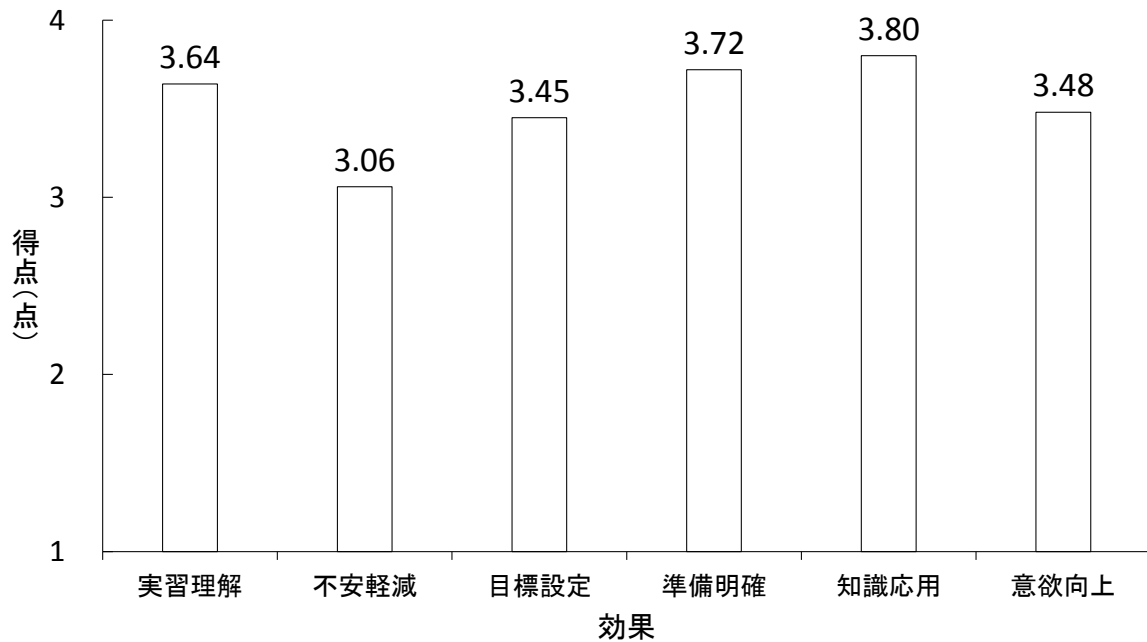


図 2. 各得点の平均値 (1 年生に対する効果)

## ○自由記述の回答 1

自由記述を上記①～⑥の効果に対応させ分類し、回答数を出した。括弧内の個数は、対応する自由記述の数を示す。

## ①「実習についての理解向上（実習理解）」(148 個)

例：「実習のことを細かい部分まで聞くことができるとても勉強になった。」「研究保育で使った教材やパワーポイントでの説明があり、事例など踏まえながら話しをしていたのでとても分かりやすかった。」「報告を聴いて、どんな事を準備して、実習中どのような事に着目して学べば良いのか分かり、自分が実習に行く際の事を想定することができた。」

## ②「次の実習に対する不安軽減（不安軽減）」(49 個)

例：「とても不安だった実習への気持ちが少しは楽になった。」「不安でいっぱいだったが、先輩方が実習中にどんな準備をしたらよいかや、アドバイス・助言をくれたりして少し安心できた。」「実習に対する不安など、今まで自分が感じていたマイナスの部分がプラスに思えたこともあり気持ち的に楽になった。」

## ③「次の実習における目標設定がしやすくなる（目標設定）」(19 個)

例：「目標の設定内容や設定した理由などを聞いて、こういう目標もあるのだと勉強になる点があった。」「先輩方がどのような目標をもって実習に臨んだのかが分かり、自分はどんな目標をもって臨むか考えやすくなった。」「どのような視点から目標を立てたらよいかが見えてきて、自身の目標も少し見えてきた。」

④「次の実習準備内容の明確化（準備明確）」（87 個）

例：「あらかじめ何をしていたら良いなど、どの先輩も色々アドバイスをしてくれたので、先輩方のアドバイスを基に行動していこうと思った。」「少しは保育内容を理解することができ、今から取り組んでおいたほうが良いことも明確になった。」「手遊びや絵本の読み聞かせ、ピアノ、パネルシアターなど今まで習ってきたことを自分の引き出しとしていつでも取り出せるように準備していこうと思った。」

⑤「報告会で得た知識の次の実習における応用（知識応用）」（93 個）

例：「報告会で学んだことを、これからの実習に生かして自分の成長につなげられるよう努力したい。」「報告者 1 人ひとりの思いがあり、内容も自分もしてみたいというような内容であった。」「先輩方 1 人ひとりの話を聞いて、アドバイスややっておくことなどわかったので、これからある実習に役立てていこうと思う。」「先輩方に聞いたことを参考にして、これからの実習に生かしていきたい。」

⑥「次の実習に対する意欲の向上（意欲向上）」（83 個）

例：「先輩方が話しをしてくれたように、自分から積極的に動いたり、子ども全体を見て実習したりしていきたい。」「先輩方の言葉を聞き励みになり、できることから頑張っていこうと思った。」「先輩方から話しを聞くことですごく心に響いたし、自分にできるかどうか不安は少しあるけど私も頑張ろうという気持ちになった。」

自由記述の結果からも、実習報告会が①～⑦の効果をもたらしたことが示された。

○自由記述の回答 2

①～⑥の効果への対応はなかったが、以下のような自由記述（効果・感想）もみられた。括弧内の個数は、対応する自由記述の数を示す。

<日頃の学びの重要性への気づき>（11 個）

例：「すでに学んでいる 1 つひとつが保育に繋がる勉強をしている事を先輩の話の中から感じることができた。」「短大の授業などで学んだ教材はまとめて取っておくと、実習の時や就職した時に役に立つそうなので、今からでもしっかりわかりやすくまとめていこうと思った。」「『何気なく作ったもの、学んだものを活用する』ということを経験の中で学んだ。色々な教科を受ける中で、そのような視点を持つことでたくさんの保育へと繋がるのが分かった。一つ一つの授業で目を光らせたいと思う。」「まだまだ勉強不足だと自分は思っているので、一つ一つの授業を大切に受けて自分の知識として身に付けておき、生かせるように頑張っていこうと思う。」

<1年後の成長への見通し・期待>（12 個）

例：「2 年生のこの時期には、先輩方のように自信を持って実習に行けるように、今から頑張っていきたいと思った。」「2 年生のみなさんは堂々としているなということと、今まで多くの実習を重ねるうちにあのような姿になれるのかなと期待した。」「ワクワクして報告会に参加し、司会も学生がしていて、私たちも来年やるのだと思うと真剣に取り組む事



が出来た。」「発表された先輩全員がはきはき堂々と発表していて、後1年後自分もこういう風になれるのかと思うと、これからがとても楽しみになった。」

#### <報告会の意義・必要性> (5個)

例：「先輩方の実習に対する姿勢がすごく強く伝わり良いと思った。」「実際に経験した生の声が聞けてとても良かった。」「実際に実習を経験し、最後まで乗り越えた先輩方の言葉は1つ1つ私の心に残り聴いていて凄く為になり、自分の一番近い先輩方から話しを聞くことですごく心に響いた。」

#### <2年生に対する尊敬の念・憧れ> (15個)

例：「保育実習を乗り越えた先輩方の発表は自信に充ち溢れていて、先生らしくなっていてうらやましく感じた。」「先輩方の話しはとても勉強になることばかりで、同じ学生とは思えないくらい上手で、私も努力が必要だと思った。」「先輩たちは実習を行っている回数も多く、行った分だけあって話しを聞きながらすごいと改めて思った。」「発表される方は堂々としており、2年生は雰囲気や聞く態度、質問の仕方も堂々としていてカッコいいと思った。」「やはり先輩方は実習での見る視点が違うなと感じた。授業で習った部分も活かしているし、これまでの経験から考えて行動されていてさすがだなと思った。」「1年しか変わらないのに保育の視点や発表する時の堂々とした姿にまず驚いた。」

#### <実習後の振り返りの必要性> (2個)

「先輩方の話しを聞いて、実習が終わった後の反省はやはりきちんと行うべきなのだなと思った。自分のどこに納得がいかなかったのかなど、しっかり考えようと思った。」「しっかり反省して次に繋げて行っているのがとても素晴らしいと思った。反省することで、自分の課題が分かり、その反省を活かすことができるよきと良いものができるのだと感じた。」

#### <報告会に対する提言> (4個)

「報告会を聞き、話すスピードが速すぎてメモが取りたかったけど聞き逃してしまった所もあるので時間をもっと取ってほしい。」「メモをとるには速すぎて、先輩方の報告をまとめた用紙がほしかった。」「聴講して実習に向けての心構えや準備の方法などが分かった。しかし、疑問が残る事もあったので、もう少し意見交換の時間があれば良かったのではないかと思った。」「自分の実習先と同じ所に行った先輩と話す機会があれば良いと感じた。」

#### V. おわりに

本研究では、久松(2016)を受けて、昨年度実施した実習報告会の概要とねらいを論じるとともに、その効果検証を行った。その結果、1年生・2年生共に、期待していた効果がみられた。報告した2年生にとっては、これまでの実習の集大成として自分自身の実習内容を報告することや他の学生の実習内容を聴講することで、自分自身の実習内容を振り返り、新たな知識・視点を獲得することとなる。今後社会人となり、保育者として成長するための目標を明確にし、継続的な自己の向上を促すことにつながることを期待される。また、1年生にとっては、初めて臨む保

育実習を前に2年生の実習報告会を聴講し、実習内容や事前に準備すべきことが理解できたことで実習に対する不安が軽減し、報告会で得た知識を活かしたいという気持ちや、実習に対する意欲の向上につながることを示された。初めての实習報告会の試みではあったが、実習に向けての前指導及び、実習を終えての事後指導において、今回試みた実習報告会は1・2年生共に効果的であることが示された。実習報告会を通して、2年生から1年生に学びの継承がなされ、より充実した実習内容や質の向上につながるよう、今後とも改良を重ねて継続したい。

#### 引用文献

佐々木 昌代・久松 尚美 (2016). 保育実習における評価の“ズレ”の分析 宮崎学園短期大学紀要, 7, 95-105.

久松 尚美 (2017). 保育実習における実習報告会の試み 日本保育学会第70回大会発表要旨集, 829.

久松 尚美・佐々木 昌代 (2016). 施設実習における評価の“ズレ”の分析 宮崎学園短期大学紀要, 7, 107-125.

大坪 祥子・小澤 拓大 (2017). 実習途中の自己評価チェックシートの有効性の検討 日本保育学会第70回大会発表要旨集, 1173.

#### 付記

本論文の一部は、日本保育学会第70回大会（久松, 2017）にて発表されている。

## 付録1：2年生に対する質問紙

保育実習指導Ⅱ

平成28年度 保育実習Ⅱ 実習報告会自己評価

保育科2年（ ）クラス 学籍番号（ ） 氏名（ ）

## I 〈実習報告会準備・実習報告会について〉 \*ボールペンにて記入

「実習報告会に向けて取り組んだこと(準備)」や「実習報告会で報告したこと」、「他の学生の報告を聞いたこと」は、あなたにどのような影響をもたらしましたか？  (評価基準) A:とてもあてはまる B:あてはまる C:あまりあてはまらない D:全くあてはまらない	評 価 該当する段階を○で囲む			
	とてもあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
①自分自身の実習における学びや実践した保育について、振り返る良い機会となった。	A	B	C	D
②実習中及び実習直後には気づけなかった、自身の実習内容に対する新たな観点(評価できる点・改善点)が見つかった。	A	B	C	D
③他の学生の報告を聴くことで、自分の限られた実習体験では得られない知識・視点を獲得できた。	A	B	C	D
④報告会を通して、自分の次の目標・課題が明確になった。	A	B	C	D
⑤実習報告を行うことで、自分の保育に多少なりとも自信がもてた。	A	B	C	D
⑥他の学生の頑張りを聴いて、自分も頑張ろうと思った。	A	B	C	D
⑦報告会を通して得た新たな視点や知識を、自分の保育に活かしたいと思うようになった。	A	B	C	D

\*実習報告会全般において、上記の評価をつけた理由やその他の感想を記入してください。




# 保育における共生社会への歩みに関する研究 —「流動的異年齢保育」と「transition area」の可能性—

三宅 浩子

## Study on the Progress Toward the “Inclusive Child-Care” : Possibility of the “Flexible Mixed Age Child-Care” and the Use of the “Transition Area”

Hiroko MIYAKE

### はじめに

2007年より始まった特別支援教育により、文部科学省は、特別な配慮の必要な教育の対象を知的障害が軽度の発達障害(自閉症スペクトラム、注意欠陥多動性障害、学習障害などの脳機能障害／2005 発達障害者支援法による定義による)にまで広げるとともに、障害児の早期支援を推進した。また文部科学省(2012)は、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を実施し、学習面、行動面で著しい困難を示す小学校1年生が、9.8%通常学級に在籍していることを明らかにした<sup>1</sup>。

これは、幼稚園・認定こども園・保育園などの保育施設に約1割の支援対象児が存在していることを推測させる結果である。また星山(2015)<sup>2</sup>は、これまで文部科学省が行った発達障害児に関する調査の結果から、乳幼児期の支援の必要な子どもの多くは、幼稚園・保育園に点在しており、支援を受けていない子どもは、支援を受けている子どもより多いことを指摘している。

障害や困っていることが目に見えないため、保育が難しいと言われてきた子どもたちの支援は、特別支援教育が始まって10年が経過しようとしている現在も、十分ではない現状が推測される。

また、個別支援もさることながら、統合の難しさも課題であると考えられる。特別支援教育の基本理念は「～略～ 障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつさまざまな人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」と謳っている。しかし、実際には支援体制の整備・個別支援・連携が中心になって進められており、支援対象児を取り巻く物理的・社会的環境に対する課題については、現場で認識されることは少なかったと思われる。

2017年4月から施行されている障害者差別解消法と、これに伴う合理的配慮の周知により、障がい児保育は、保育の全体性とも関わりがあることがようやく意識されることとなった。

### 1. 研究の目的

赤木(2017)は、日本とアメリカのインクルーシブの捉え方の違い(アメリカは「違いと個人主義」、日本は「同じと繋がり」を核とする)を指摘し<sup>3</sup>、日本でインクルーシブ教育を進めることの難しさを説明している。近年は、我が国においても個と集団を共に考える保育実践を伝える著書の出版が相次いでいるが<sup>456</sup>、これらは「一斉・一緒」に価値を置いてきた日本の保育・教育の中で、「違

いを認める」保育を具現化しようとする、新たな取り組みであると言えよう。

子どもたちの多様化への対応が保育社会全体の課題である今日、インクルーシブ保育への関心は急速に高まっていくことが予想される。

以上のような動向を踏まえ、本研究は、先駆的取り組みを調査し「sameness(同じ)・relationship(つながり)」の中に「difference(違い)・individual(個人主義)」が受容される「環境」に着目して、保育のインクルーシブ化を検討するものである。

## 2. 研究の方法

### 2-1.研究の方法

#### (1)調査対象

インクルーシブ保育に取り組む3つの認定子ども園(以下、A 幼稚園、B 保育園、C 保育園と記す)を調査対象とした。各園の特徴的な環境や工夫された環境を写真撮影し、環境の役割や保育の方法などについて説明を受けた。また、各園の園長及び保育者からインフォーマルスタイルで聞き取りを行った。

#### (2)資料と分析の方法

聞き取りの内容は、その場で簡単にメモを取り調査後に文字化した。調査した3園で撮影した写真の全てを一緒にして、要約レベルの概念で分類し、それぞれに関連する文字データを貼りつけたものを基礎資料とした。基礎資料は、保育や特別支援教育や療育領域で用いられる概念でさらに分類し、抽出された概念を再度フィールドに戻して、インクルーシブ化の可能性を開く環境について考察する。

### 2-2.倫理的配慮

各園の園長に、事前に目的を説明して内諾を取り、視察とスタッフへのインタビューに対する理解を得た。3園とも写真や園名の公表に対する理解と承諾を得ているが、保育者や事例の特定を避けるために園名は公表しない。

## 3. 結果

3園の写真とフィールドメモを要約レベルの概念で分類した基礎資料は、15のカテゴリー(【表1】資料番号)で分類された。これらにコード(小カテゴリー)を貼り付けて一覧にした【表1】。これらは、①流動的異年齢保育 ②構造化 ③トランジションエリア ④個別支援 の4つの概念(大カテゴリー)で括られた。①は、研究フィールド3園の内の1園が行っていた保育の方法である。②～④は、3園に共通する物理的環境と保育の方法に関わる。基礎資料を示しながら順に結果を述べる。

#### ① 流動的異年齢保育

A 幼稚園は、1972年の創立時から障がい児の受け入れを積極的に行ってきた。「すべての人、強い人も弱い人も、みんなが理解し合い、自然に助け合う事、この当たり前前かが、当たり前前になされるのが、住みよい社会だとするなら、そのような相互理解は、頭から入るものではない。幼い日の日常生活の中で体得するものだ。」という創立者の強い願いが、変わらず今も受け継がれている。2015年に誕生した新園舎は、全ての子どもへの健やかな成長を願う現園長の想いと、これまでの保育実践で蓄積された知見が、より効果を発揮できるように考え抜かれた空間となっていた。この章では、A 幼稚園に導入されていた「コーナー保育」を取り出し、その役割と効果を考

察する。

【表 1】

大カテゴリー	小カテゴリー	要約	資料番号
流動的異年齢保育	コーナー保育1	施設環境を利用した従来型コーナー保育	1
	コーナー保育2	A園ならではのコーナー 違いを認める土壌づくり	2
	コーナー保育3	施設環境を利用	3
		内と外の中間的空間にあるコーナー	
		少数派の興味関心に応える 関心の深まりを援助する環境	
コーナー保育4	小さな図書コーナーを園内に点在させる コーナーの環境、サイズに変化を持たせる	4	
構造化	場所の構造化1	遊び道具の置き場を明確にして、ラベルを貼る	8
	場所の構造化2	活動と場所が一致するように視覚的に示す	11
	タイム・スケジュール	一日の流れを視覚的に示す(イラスト、文字)	9
	ワークシステム	作業の手順を視覚的に示す(イラスト、文字)	10
	視覚支援1	行動を視覚的に示す(声の大きさ、分からないとき)	11
		順番を待つ方法を視覚的に示す	
視覚支援2	動線を視覚的に示す	12	
トランジションエリア	リソーススペース1	保育室の一角に作られたロフト	5
	リソーススペース2	保育室を家具やパーテーションで仕切る	6
	リソーススペース3	保育室の外、廊下部分に作られたスペース	15
	リソーススペース4	保育園と家庭の中間的役割エントランス	7
個別支援	コミュニケーションカード	保育者が携帯する	14
		子どもも必要に応じて使えるようにする	
	個別支援	椅子にテニスボールを固定する	13

【図 1】



全てのフロアの教室を取り囲む全天候型のテラスのある園舎が印象的であった【図 1】。テラスと外の境界となる可動式の壁とドア、テラスを覆う屋根は、全て透明な建材が使用されていた。このテラスが、A 幼稚園の保育では重要な空間となっていた。

広々としたこの空間をどう使うかが、新園舎移転当初の課題だったと園長は語った。保育者たちが、日々の保育を試行錯誤した結果として定着したのが、常設の「コーナー保育」であった。

「コーナー保育」とは、保育者がある活動を意図したり予想したりしながら、その活動に適した場所に必要とされる道具や材料などの設定を行い、子どもの生活や遊びの拠点となるよう構成した空間を数箇所に設けて行う保育と定義される。環境によって子どもに働きかけていく重要性を認識し、子どもが活動を選択して取り組んでいくことを大切に考えているところにその意義があると言われる<sup>7)</sup>。【表 1】資料番号 1【図 2】は、従来型のコーナー保育である。【表 1】資料番号 2～4 が A 園なら



ではのコーナー保育と言えよう。

【図 2】



【図 3】



資料番号 2【図 3】のコーナーは、人間関係を大事にしながらも、異なる在り方に大きな違和感を持たない気持ちや態度を育てようとする保育者の願いが伺われる。資料番号 3【図 4】は、内でも外でもない中間的な空間が興味深い。様々な子どもの興味・関心に寄り添う保育がされていた。各コーナーは、発達と遊びの関係も十分検討されており、年齢別の各クラスの近くに、その年齢に相応しい遊びコーナーが設定されていた。



しかし遊びの選択も遊び方も、子どもの自主性に任されている。また、保育者の想定に無い遊びや、別のコーナーに用意された道具を移動させて遊ぶことも自由である。従って、それぞれのコーナーに異年齢グループが自然に形成され、グループのサイズも常に流動的になる。この自由な空間に徹底した「構造化」が導入されることにより、子どもたちの自主的・自立的な遊びが促されていた。

遊びのコーナーの常設による異年齢保育は、A 幼稚園の特徴とも言える保育の方法であるが、B 保育園、C 保育園にも異年齢保育が保育の一部に導入されている。B、C 保育園の異年齢保育は、所謂縦割り保育であり、縦割りのメンバー構成は年間を通して固定されている。

【図 4】



## ② 構造化

「構造化」とは、エリック・ショプラーが提唱した自閉症児の療育方法 TEACCH プログラムの指導のための重要な要件である。「構造化」のアイディアは(1)物理的な構造化 (2)スケジュール (3)ワーク・システム (4)課題の組織化<sup>8)</sup>の4項目である。

星山(2012)は、保育者に向けて「構造化」を次のように説明している。「時間や空間の概念を分かりやすく伝えるために、サイン、写真、分かりやすい指示、見通しを持たせるための教材・教具などを用意して環境を調整すること」<sup>9)</sup>。

「構造化」は、全ての子どもたちに分かりやすいユニバーサルデザインであることは、多くの保育機関に知られており、調査対象とした園にも導入されていた。見て分かるこれらの方法は、クラスの全ての子どもたちにとっても有効である。調査園では必要に応じて個別支援のツールとしても活用されていた(資料番号 8~12)【図 5】～【図 8】。また、コミュニケーションカードは、3 園の全ての保育者が携帯しており、いつでも必要に応じて使える準備があり、支援が必要な子どもたちについて、保育者間で共通に理解されていることが伺えた(資料番号 14)【図 9】

【図 5】

構造化 (1)場所の構造化



【図 6】

構造化 (3)ワークシステム(活動の構造化)



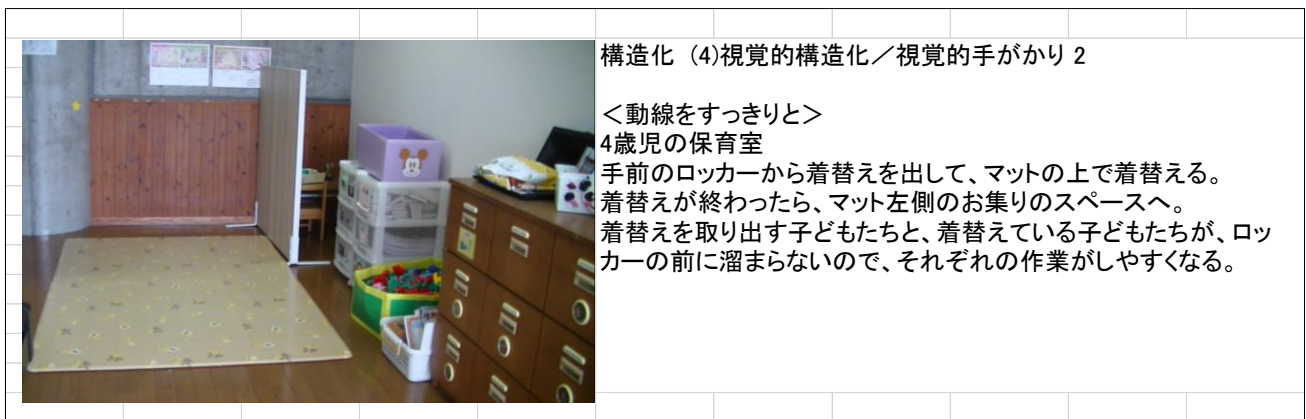
【図 7】

構造化 (4)視覚的な構造化／視覚的の手がかり

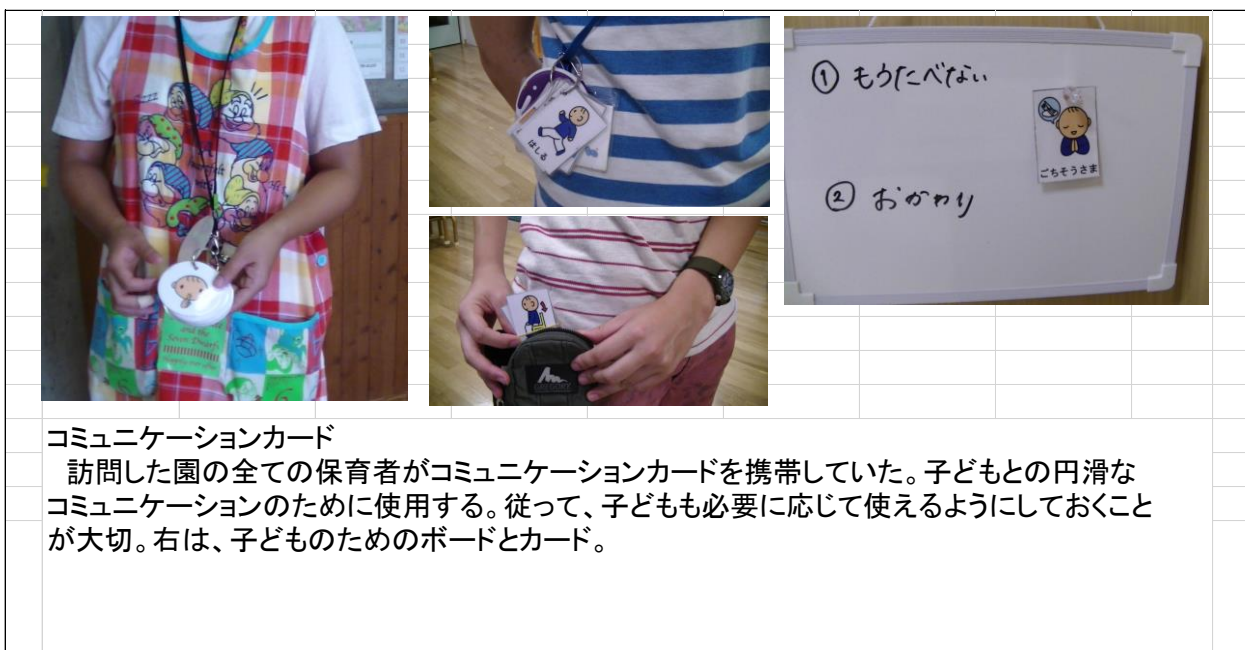




【図 8】



【図 9】



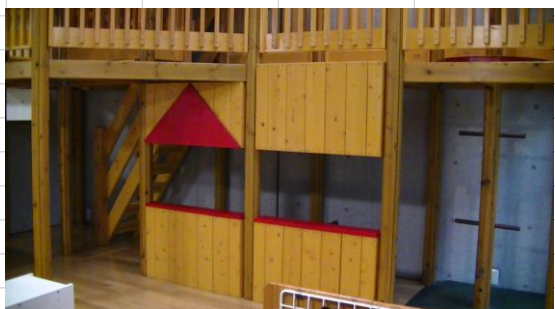
### ③ トランジションエリア

資料番号 5、6、7、15【図 10】～【図 13】は、リソーススペースである。リソーススペース、リソースルームとは、子どもを指導するための教材や教具などの資源がある部屋のことである。近年では、子どもが落ち着ける場所を意味する言葉として使用されるようになった。

保育室内のロフト上下部分、保育室内の家具などを移動させたりパーテーションを使用したりして工夫して設けられた狭い空間、廊下の壁の中にある天井の低い空間がリソースルームとして各園に設定されていた。これらの空間は、誰でもいつでも利用できる。

C 保育園は、社会福祉法人 X 会の B 保育園に続く 2 園目の保育園として 2013 年に開園した。B 保育園でのインクルーシブ保育実践と、フィンランドの保育者たちとの学び合いを重ねて開園した保育園は、その設計の段階から子どもたち一人ひとりを大切にする保育実現のための環境が熟考されていた。資料番号 7【図 13】は、C 保育園のエントランススペースである。【図 10】から【図 13】までのリソーススペースは、集団が苦手な子どもたちにとっては、集団に入るまでの時間とスペースの中継点(トランジションエリア)と言えるだろう。

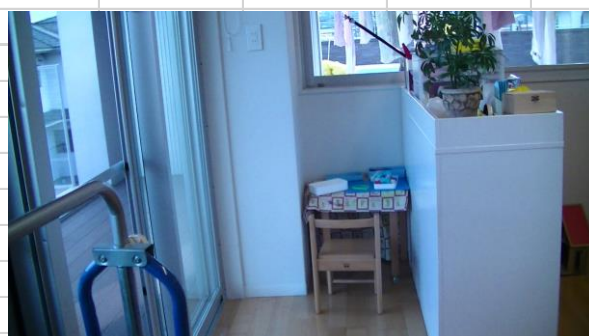
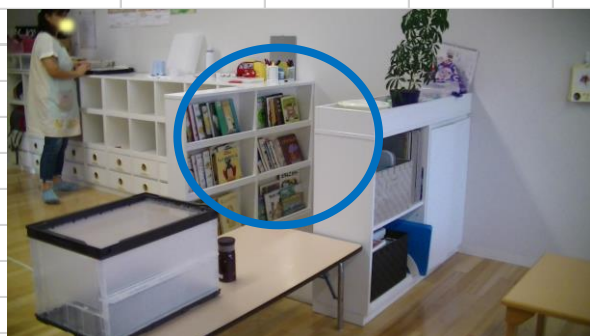
【図 10】



リソーススペース(1)

保育室の一角に作られたロフトやロフト下の狭いスペースは、子どもたちにとって秘密基地のような魅力的空間。大勢が苦手な子どもがリラックスできたり、一人で静かに遊んだりして、クラスの中に自分の居場所ができるよさもある。支援が必要な子どもも、そうでない子どももみんなにとって嬉しい空間。

【図 11】



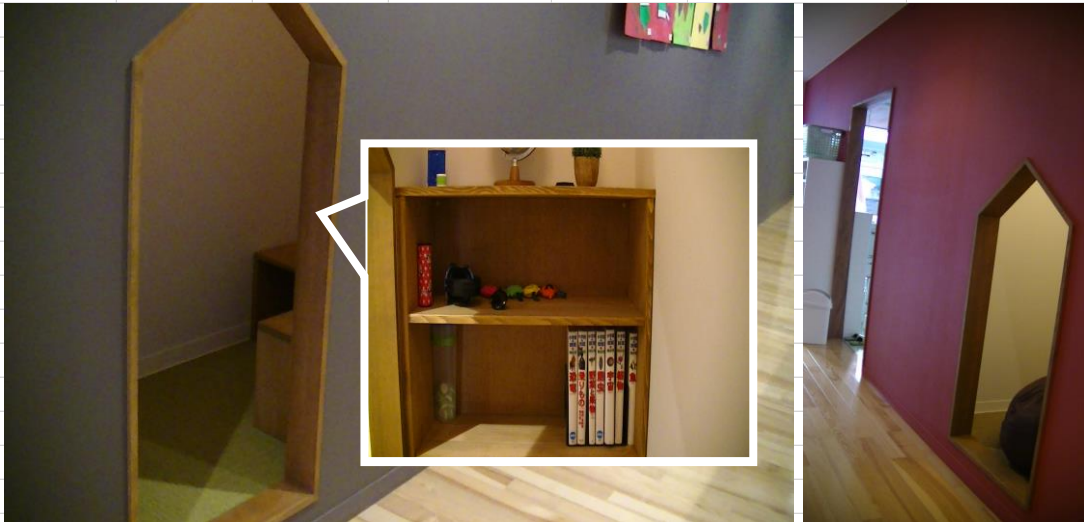
リソーススペース(2)

家具を移動させて作った狭い空間。(1)と同じように、集団から離れて静かに過ごせる場所が、保育室の中にできる。





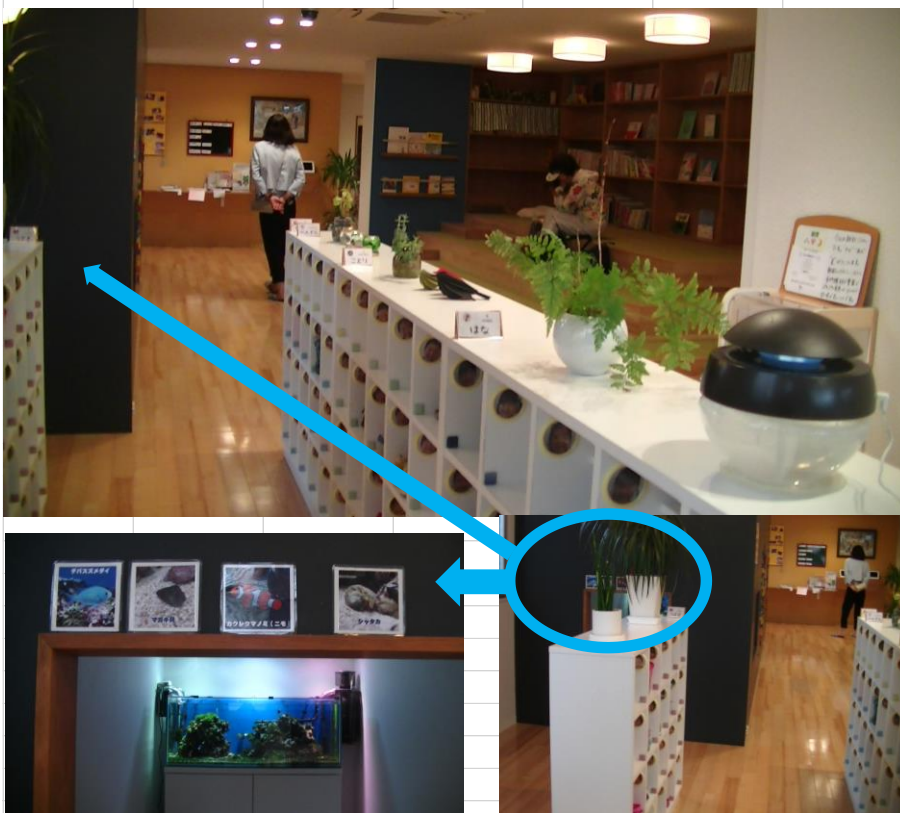
【図 12】



リソーススペース(3)

保育室の外、廊下部分に作られたスペース。集団から完全に離れて静かに過ごすことができる。

【図 13】



エントランススペース

保育園の玄関から奥を見ると手前に白いシューズボックス、左奥の黒い壁の中は、小さな水族館、右奥はブックラウンジになっている。一番奥の壁の裏側が0歳児の保育室、右側が1歳児の保育室に続く廊下になっている。

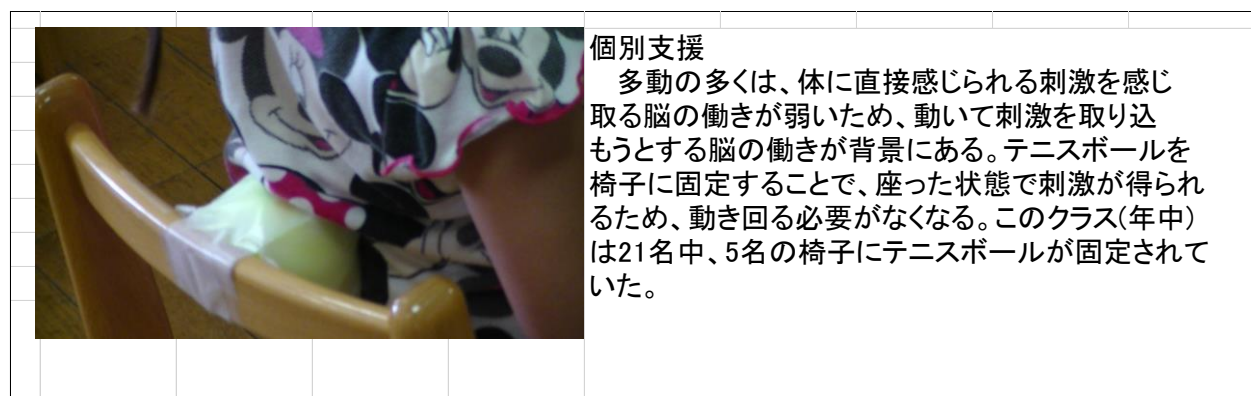
登園してくると、このスペースで保護者や保育者と少しの時間を一緒に過ごしてから、保育室へ行く子どももいる。

保育園と家庭の間にある中間的な時間と場所の意味合いを持つエリアである。

## ④ 個別支援

本稿では、環境調整による個別支援の一例を取り上げる。動きが多く、椅子に座っていることが困難な子どもの椅子には、テニスボールが固定されていた(資料番号 13)【図 14】。テニスボールを気にする子どもはクラスに一人もなく、このような環境調整による個別支援が、B 園では決して特別ではないことが伺えた。専門家との連携による個別支援が有効的に作用している場面であった。

【図 14】



## 4. 考察

定性的コーディングにより抽出された4つの「環境」から、インクルーシブ化への可能性を示唆するであろうと思われる①流動的異年齢保育と②トランジションエリアを中心に考察する。

## 4-1 流動的異年齢保育

コーナー保育も異年齢保育も、特に新しくはない。しかし、前者は環境との主体的なかかわりを促す自由感あふれる教育の具体化を目指して<sup>10</sup> 他、また後者は、異質性や多様性が受け入れられやすい特徴を生かす保育のために<sup>11</sup> 他、近年再び研究の目が向けられるようになってきた。A 幼稚園もこのような意図でコーナー保育が実践されている。コーナー保育では、自然に異年齢集団が構成され、その集団の在り方が流動的であるために、本論では、そのカテゴリーを流動的異年齢保育とした。流動的異年齢保育とは、赤木(2017)が定義するインクルーシブ教育の方法であり、恐らくこれまでになかった概念かと思われる。「流動的」とは、(1)活動によっては、異年齢になったりならなかったりすること、(2)異年齢集団の人数も質も、1日の中で様々に変容する。「異年齢集団でなければいけない」という固定的な教育ではなく、あくまで目的に応じて様々な集団が作られることと定義している<sup>12</sup>。赤木の著書<sup>13</sup>で紹介されたアメリカの流動的異年齢教育(年長児から中学生までが共に学ぶ)は、活動や教育内容に応じた集団が意図的・計画的に構成される点では、A 幼稚園のコーナー保育における流動性とは考えが異なる。しかし、コーナー保育は、流動的異年齢保育を実現しやすい保育方法の一つであることに違いはないと思われる。

異年齢保育の利点は、一人ひとりの違いが当たり前のこととして受け入れられやすいことは先述した。これに加えて、流動的なグループ構成が日常的な保育スタイルになることにより、発達や保育内容に応じた個別の取り出しや少人数編成などの導入がし易くなる。多様な子どもたち一人ひとりの発達課題に寄り添う保育が可能になるのである。

以上に関わる先行研究では次のような課題が挙げられている。①保育者間連携<sup>14</sup> ②日本の異年齢保育は社会性の発達が目的とされ、個々が持つ能力の伸長に目が向けられたものが少ない<sup>15</sup>

③子どもたちが年齢や発達の違いをお互いに認め合いながら、共に生活をつくっていくような「集団づくり」が目指されること<sup>16</sup>などである。いずれも、子どもたちの多様化に対応するこれからの保育の在り方に示唆を与えるものである。

新幼稚園教育要領には、幼児の行う活動に相応しい編成で多様に展開され<sup>17</sup>、その評価は他児との比較や一定の基準に対する達成度によって捉えるものではないことが明示されている<sup>18</sup>。多様性の対応が求められている今日の保育において、注目すべき重要な項目である。「一斉・一緒」が日本の教育・保育の文化であると言われるが、三法令は「関わり」は大事にするが、必ずしも「一斉・一緒」を奨励してはいないのである。

「流動的」「異年齢」「コーナー保育」は、これからの日本の保育において、研究と実践知を蓄積する価値のある保育の方法であると思われる。

#### 4-2 トランジションエリア

TEACCH プログラムにおいて、トランジションエリアは「構造化」に位置付けられる。新しい場面や状況の変化に直面して、不安や混乱を見せる子どもへの対処法の一つが中継点(transition area)のアイデアであり<sup>19</sup>、自閉症児の療育では、1つの活動が終わるたびに必ず使用される。調査した園内の至る所に設けられたリソーススペースにも同じ役割が期待されているが、全園児のための遊び場・居場所である点で用途は柔軟である。

近年は、保育機関の園舎設計を専門にする業者間にも、リソーススペースが知られるようになり、新園舎建設の際にリソーススペースを設ける園も見られるようになった。しかし、支援が必要な子どものための専用スペースという認識では不十分であり、保育の全容との関連まで検討されることが望まれる。子どもたちの間に違いを認め合う気持ちが育まなければ、インクルーシブ保育の中で、リソーススペースを利用する子どもが分離されていくという状況が生まれることもあり得るからである。

支援を要する子どもにとって、リソーススペースは、安心できる場所で保育者や特定の子どもとの関係を築きながら、少しずつ外の世界と繋がりを広げるためのトランジションエリアであると言えるだろう。また、C園のエントランススペースは、家庭と保育園のトランジションエリアとしての役割を期待される新しいアイデアであろうと思われる。このような場所を必要とする子どもの理解と、外の世界へ安心が繋がるような保育者の関わりや保育の方法、母集団の育ちも重要である。

#### おわりに

本論では、インクルーシブ保育における環境に着目した。特に、構造化とトランジションエリアに関しては、その必要性や有効性が多くの現場にも知られており、スタンダードになる可能性が高い例の一つであろう。また、異年齢保育やコーナー保育などは、一般的とは言えないまでも、その保育・教育的価値は古くから認められている。子どもたちにも保育者にも、違いが受容されやすい保育形態として、更なる研究が進んでいくことと思われる。

村井(2017)<sup>20</sup>は、「対人支援に関わる専門家の実践は、自らの価値観を捉えながら、他者の価値観に向き合う営みである。」と言っている。教科教育は、前例にない教育的取り組みが次々と実現されており、同じであることに価値を置かない新しい教育への過渡期であると言われている<sup>21</sup>。保育・幼児教育は教科教育と異なり、総合的に進めるものであるが故の難しさがある。また、障がいの有無ばかりではなく、多文化、家庭環境の影響などで多様化する子どもたちへの対応に追

われる保育者の負担は、多大である。保育者を支援する体制や保育の質保証などの様々な問題も相まって課題は多い。これらの課題に対する改善を目指して、保育士等キャリアアップ研修の実施などの政策が動き始めている。それぞれの保育機関が蓄積してきた保育が尊重され、さらに様々な保育に興味関心を向けることができる機会の提供や、現場の新たな取り組みを支える体制が保障されていくことが期待される今日である。

#### 謝辞

本調査にご協力いただきました、各認定こども園の園長先生をはじめ、教職員の皆様方に心よりお礼申し上げます。

- 1 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
- 2 星山 麻木(2015)「子どもを取り巻くあたたかなつながりを再構築する」『事例報告集』一般社団法人早期発達支援学会 p.3
- 3 赤木 和重(2017)『アメリカの教室に入ってみた』ひとなる書房 pp.101-131
- 4 「多様な子どもたちの発達支援 LIVE」(2017)『ほいくあっぷ』創刊号～毎号特集 学研教育みらい
- 5 赤木 和重(2017)『気になる子と言わない保育』ひとなる書房
- 6 星山 麻木編著(2016)『気になる子もみんなイキイキ保育』河出書房新社
- 7 梅田 優子(2013)「コーナー保育」、森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典第7版』ミネルヴァ書房 p.111
- 8 坂本 龍生 他編著(1990)『障害児指導の方法』学苑社 pp.13-19
- 9 星山 麻木(2012)『障害児保育ワークブック』萌文書林 pp.94-97
- 10 田辺 昌吾(2015)「幼児の主体性を育む保育方法に関する探索的研究—コーナー保育を通して人とかかわる力の育ちに着目して—」四天王寺大学紀要第60号 pp.445-454 8
- 11 山本 理絵 他(2016)「人間関係に困難を抱える幼児の異年齢保育における支援」愛知県立大学福祉学部論集(65)pp.63-78
- 12 赤木 和重(2017)前掲書 ひとなる書房 pp.160-161
- 13 赤木 和重(2017)前掲書 ひとなる書房 pp.156-166
- 14 入江 礼子 他(2003)「異年齢交流を支えるティーム保育の検討—指導計画の変容を手掛かりとして—」鎌倉女子大学紀要第10号 pp.1-19
- 15 菅田 貴子(2008)「異年齢保育の教育的意義と保育者の援助に関する研究」弘前大学教育学部紀要第100号 pp.69-73
- 16 島田 知和(2016)「異年齢保育における社会性の発達に関する一考察」別府大学短期大学紀要(35)pp.67-77
- 17 幼稚園教育要領 第一章総則第4-3 指導計画の作成上の留意事項(8) 平成29年3月31日 文部科学省告示第62号
- 18 幼稚園教育要領 第一章総則第4-4 幼児理解に基づいた評価の実施(1) 平成29年3月31日 文部科学省告示第62号
- 19 坂本 龍生 他編著(1990)前掲書 学苑社 p.16
- 20 村井 俊哉(2017)「社会性の脳科学」『発達障害研究』日本発達障害学会 pp.8-12
- 21 奥村 智人、近藤 武夫、西村 淳、他(2017)「治療的アプローチと代替的アプローチの対立」『LD研究』日本LD学会



# 学生が意欲的に取り組める図画工作授業の工夫について ～苦手意識を克服する視点～

泰田 久史

## A Ingenuity Practice of Drawing and Manual Art

Hisashi YASUDA

### 要旨

中央教育審議会答申によるアクティブ・ラーニングの導入等、学生が授業に意欲的に取り組むための工夫には大きな関心が集まっている。図画工作は能動的学修の要素が多く含まれ、学生自身が主体的に取り組みやすい教科であるが、高校までの図画工作や美術の授業の中で苦手意識を持っている学生も多く見られ、本学での授業の取り組みにも影響を与えている。

本研究では、普段の授業の中に学生の苦手意識を緩和するいくつかの具体的な取り組みの例を提示し、学生の苦手意識を軽減することが、より意欲的な取り組みに繋がるとともに、作品の内容の充実と、幼児教育の指導者としての基礎力向上にも繋がるのではないかとすることを考察している。

### 1. はじめに

本学保育科は地元志向の学生が多く、卒業後の進路は大半が宮崎県内の保育園や幼稚園などである。当然、造形教育の分野でも指導者の立場になるのであるが、そんな中で子どもたちの「美術離れ」が進んでいるという気になる現実が指摘されている。

地元の宮崎日日新聞に掲載されたジャーナリストの古垣隆雄氏の美術時評での内容が興味深い。氏によれば美術離れが進んだ原因として — 制度的に専門教員の養成が後退したこと、芸術科目の授業時間が減ったことが挙げられる。その結果、制作意欲を持っていても短い時間に仕上げられないと「下手」と見られてしまう例もある。また、全国調査によると「図画工作の授業は好き」と答えた小中学生が 80%を越えるのに「図画工作を生かした仕事をしたい」は 32%。将来の選択肢が少ないことに対する親の不安をそっくり引き継いでいる数字だ。— 中略 — また造形・美術指導者の長い指導者の言葉として「問題は、自分は絵が下手だという思い込みが親から子へ、子から孫へと伝播していくこと。誰から絵が下手と言われたか親に聞くと『学校の先生』と多くが答える。しかし、誰もが自己表現の欲求を持っていて、子どもたちは造形・美術が好きなのだからその芽を潰してはいけない」と考える。— (2015 宮崎日日新聞—美を歩く—)

私自身が、小学校教諭、中学校、及び高校の美術教諭をしてきたので記事の内容と氏の主張は腑に落ちるものであった。実際に小学校低学年ではいきいきと図画工作に取り組んでいた子どもが徐々に自分の作品に自信をなくし、周りの目を気にしながら製作する姿を見てきた。どうすればその子なりの自己表現を意欲的にずっと取り組んでくれるのかは指導する私にとっても大きな問題であり続けた。

当たり前のことであるが、将来小さな子ども達に造形活動の指導をする学生自らが、まず意欲

を持つことはたいへん重要である。

苦手意識を持っている学生は「自分の作品に自信がなく、上手くできない」と考えている傾向が多いように感じていた。また、学生のみならず、実際に保育現場で働く保育士や幼稚園教諭にも苦手意識を持っている人が少なからずいることはこれまでの造形指導者研修会や幼稚園教員免許更新講習等で感じていたことであった。

どうすれば、苦手意識を緩和・軽減できるのか。まずこれまでのアンケートから実態を見てみたいと思う。

## 2. 昨年までのアンケートから

本学に来て3年目であるが、授業の最初の時間に学生に高校までの図画工作や美術の印象や苦手意識を自由に記載してもらったアンケートを実施してきた。自由記載のため、「アニメが好きでよく描いている」とか「小学校でやった版画が難しかった」など個人的な体験談が多かった。記載された内容は主に個別指導に生かすためのもので、詳細に分析したものではなかったが大まかな傾向は把握できていた。アンケートでは、図画工作や美術が好きな学生も勿論いるが、全体の半数以上は何らかの苦手意識を持っている様であった。昨年のあるクラスのアンケートから、代表的なコメントを取り上げてみる。

授業1コマ目のアンケート（これまでの図工や美術についての感想から）

<苦手意識を持っている学生のコメント例>

- ・ものづくりは好きですが、絵を描くことは苦手であり好きではありません。
- ・絵を描くことが苦手で、工作も一つひとつ時間がかかります。
- ・絵を描くのが苦手で、はさみで切るのも好きではありません。
- ・絵を描くのは苦手ですが、色をぬるのは好きです。
- ・ほんとに絵を描くのが苦手で。

<図画工作や美術が好きだと答えた学生のコメント例>

- ・絵を描くのが大好きで、小さい頃からたくさん絵を描いてきました。
- ・中・高は美術部でした。着色を褒められたことがあります。
- ・幼稚園、小学校の頃に絵でよく入選していました。図形等は苦手です。
- ・電動のこぎりで一回褒められたことがあります。風景画が好きです。
- ・小学校のときに版画で入賞しました。今はパソコンで描いています。

アンケートから見えてきたのは次のようなことである。

- 苦手意識を持っている学生のほとんどは絵を描くことがネックになっている。
- 工作に苦手意識を持っている学生はわりと少ない。
- 図工や美術が好きだと答えた学生の多くは絵を描くことが得意である。
- 図工や美術が好きだと答えた学生の多くはこれまでに入選して表彰を受けたり、先生や友人から褒められたりした経験がある。

これらの結果から、やはり絵に対する苦手意識を取り除くことから始める必要があると考えた。また、学生自身が作品の出来のみにこだわることがないように、作品の良し悪しと保育者としての指導力と関係がないことも示す必要があると考えた。

### 3. 今年度の取り組み

今年度はこれまでの取り組みを生かし、苦手意識と意欲について目に見える形でアンケートを取る事にした。以下のようなアンケート（表 1）を用意し、おなじ内容を授業の最初（1回目）と後半（11回目）に取ってみることにした。

実施したのは本学保育科 1 年生の 2 クラス 69 名である。

表 1 図画工作の授業についての意識調査

図画工作の授業について（アンケート）	
・ 苦手意識	
1 全くない	
2 あまりない	
1、2と答えた理由（	）
3 ふつう	
4 少しある	
5 かなりある	
4、5と答えた理由（	）
特に何が苦手ですか（	）
・ 意欲	
1 かなり意欲的	
2 少し意欲的	
1、2と答えた理由（	）
3 ふつう	
4 あまり意欲がない	
5 かなり意欲がない	
4、5と答えた理由（	）

授業 1 コマ目のアンケート結果は次のようなものであった。

まず、苦手意識については下記のようなものであった。（表 2）

表 2 意識調査結果（苦手意識）

1 回目の授業で行った苦手意識 (69 名)	
全くない	11 名
あまりない	11 名
ふつう	24 名
少しある	15 名
かなりある	7 名

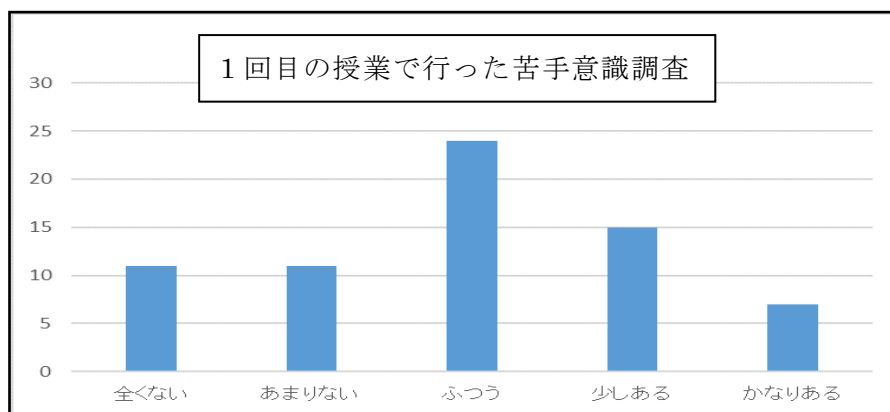


図 1

苦手意識調査の結果を図 1 に示してみた。普通が最も多く、苦手意識がある学生とない学生が同じようになっていることが分かった。苦手意識がある理由としてはやはり「絵が不得意である」というものが大半であり、その他には「不器用だから」とか「発想が湧かない」というものがあった。気になったコメントとして「苦手なのに作品を貼られて恥ずかしかった」というものがあった。

次に意欲についての調査の結果を表 3 にまとめた。

表 3 意識調査結果 (意欲)

かなり意欲的	21
少し意欲的	14
ふつう	30
あまりが意欲ない	3
かなり意欲がない	1

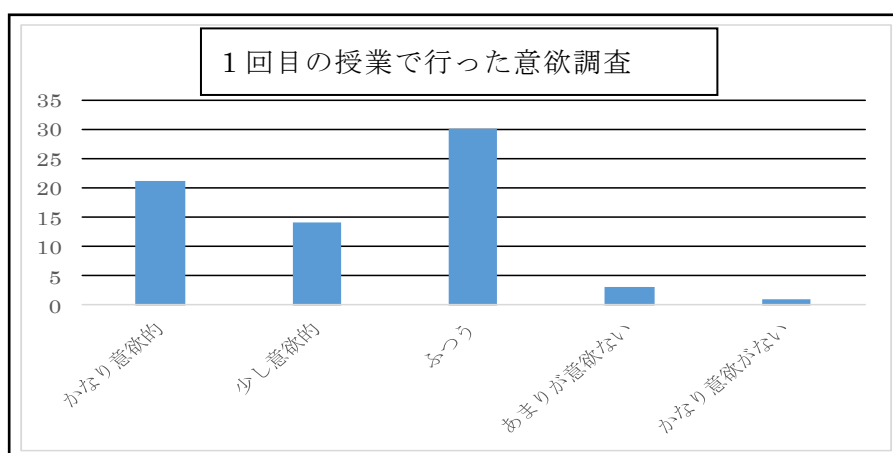


図 2

意欲調査 (図 2) では意欲的と答えた学生の答えとして「絵が好きだから」とか「作ることが好きだから」等が多かったが、「将来役に立つから」と言う答えが複数みられた。苦手意識と意欲がきれいな比例関係として出なかったことの原因のひとつとして、学生が保育士などの職業を意識していたことが考えられる。また、苦手意識はあっても前向きに取り組んでいる学生も多くい

ることはうれしいことであった。製作活動など体を使う授業を保育科の学生は好む傾向があるように思う。

#### 4. 今年度の授業の実践

これまでの実践と今回のアンケートを参考に今年度は次のような目標や留意点を考えてみた。

- ・前半に絵の苦手意識を緩和する授業を丁寧に取り入れること。
  - ・学生が自然にハサミやのり等の道具を使えるように教材を工夫すること。
  - ・苦手意識の少ない工作では、学生がまだやったことのない教材を取り入れること。
  - ・保育現場で実際に使えるものをなるべく多く取り入れること。
  - ・幼児画の発達の仕方など「保育者」として必要な知識を身につけること。
  - ・なによりも、作品の出来で判断せず、それぞれの頑張りや工夫を認め、励ますこと。
- 等である。

以下に、今年度後期の学生作品の例を示しながら実際の活動についてまとめてみる。

#### 5. 絵に対する苦手意識を緩和する取り組み

アンケートから見えてきたものを参考にして、シラバスでは、絵に対する苦手意識を緩和しやすいように描き方の指導を最初に持ってくるようにした。

「人物」「動物」「花・果物」の描き方をゆっくりと進めた。最初は赤ちゃんの顔や動物の顔など部分的に始めるとともに、描きやすい簡単なイラスト調のものから始めた。慣れてきたら少し角度を変えたり、名前をつけるなど絵に親しみが湧くようにした。

描いた作品は一人ずつ持ってきてもらい、作品に赤で丸をつけたり、学生の親しみやすい一言コメントがついているスタンプ等を押して安心感を持たせるように工夫する等の展開をした。(写真①)

最初は自信がなさそうに作品を見せに来ていた学生が、描くたびに褒められたり、丸をもらったりしてうちに恥ずかしがらずに提出に来るようになったように感じた。



写真①

前半の5回目が終わった段階で感想を書いてもらった。コメントには次のようなものがあった。

- ・絵を描くのが苦手だったけど、丸や円だけで動物や人を描いて楽しくて少し克服できました。
- ・これまでに習った子どもの顔や動物、花などの描き方が生かされて日常でも描いています。
- ・はじめはすごく絵を描くのが嫌いでいやだと思っていたのですが、簡単な描き方を教えてもらって、少しは上手く描けるようになり、楽しくなってきました。
- ・下手でも良いと先生が言ってくれたので、少し自信を持つことが出来た。
- ・絵が苦手だったのに、ポイントを掴めば動物や人の絵が描けるようになり本当に嬉しいです。

- ・子どもも絵が好きな子、苦手な子がいると思います。その時は簡単に書ける方法を教えてあげたいです。
- ・保育士になって絵を描いてとせがまれることがあるかもしれないので、授業の中で描いた方法で描けるようになりたいと思いました。苦手と思わず、積極的に取り組んでいきたいです。
- ・私は小学校のときには図工という授業がとても苦手でした。でも、子どもの目線になって自分なりに教えられるレベルなら自分にも出来ると思えるようになりました。

以上のような感想を多くの学生のアンケート調査から見る事ができ、やりがいと喜びを感じることが出来た。作品の内容も充実してきたように見え、6回目以降の絵以外の授業でも折り紙などの比較的學生が意欲を持って取り組みやすいものからはじめながら、極力良い点のみに目を向け、評価・助言を行うように心がけた。

## 6. 絵以外の製作

### <折り紙>

折り紙は學生にとってなじみもあり、取り組みやすく保育現場でもよく取り入れられる教材である。基本的な折り方を全体指導し、苦手な學生は周りの學生がフォローする形で作品を作っていた。各自が自分のレベルに合わせて製作物を選ぶようにプリントをたくさん準備し、自由に取れるようにした。また、得意な學生が飽きないように、資料などを自分たちで探し、作ってもよい事にした。

保育現場での指導については、子どもの年齢を考え、たとえば「三角に折る」と言うのか「お山に折る」と言うのか、「角を合わせる」と言うのか等指導方法について考える場面を作った。作品は後で見直すことができるように、スケッチブックに貼っていき、作品に合わせた背景を描くように指導した。(写真②)



(写真②)

### <切り絵>

切り絵ははさみの使い方やのりの使い方を身に付けるのに適した教材である。

はさみの指導は次のような順番で指導する。

- ①まず紙テープなど幅のせまいものを抵抗なく切っていく
- ②直線になるべく長く切っていく
- ③ちょうどよい所ではさみが止められるような止め切りが出来るようになる
- ④一枚の紙から円が切り取れるようになる



(写真③)



授業では、技術を教え込んだり、練習を重ねて身に付けるのではなく、いつの間にか活動を通して習得ができるように配慮した。基本的な切り絵を全体指導し、たくさんのお見本を示しながら、学生の創意工夫が作品に反映されるように工夫した。

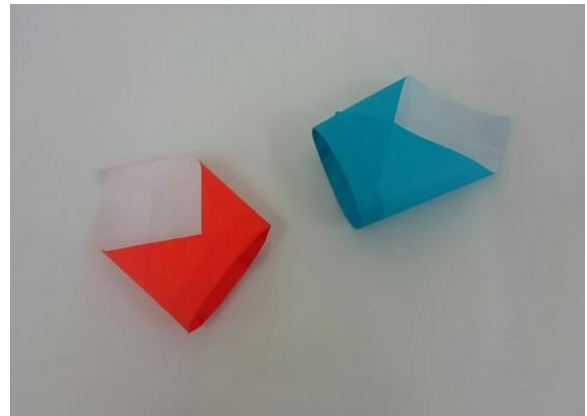
切り絵は切り取った残りも作品に使い、配色を工夫すると思いがけない効果が出ることもある。一人で集中的に作業する時間の中にグループでアイデアを出し合う場面を作り、楽しく製作できるように配慮した。(写真③、④)



(写真④)

### <ミニ製作>

切り絵の活動には今回4コマ分の時間を使った。四つ切りの色画用紙にテーマを各自で考え、それにあった内容の切り絵を製作した。時間が長すぎて進度に差が生じたり、中だるみを避けるために適宜、折り紙を利用して短時間でできる子どものおもちゃを紹介するなど工夫した。(写真⑤)



(写真⑤)

出来上がった作品はたいへん個性的なものであった。作品に氏名と一言コメントを書き入れた。季節にあった作品やテーマにあった作品は地域貢献のイベント(保育フェスティバル)等に掲示した。

(写真⑥)



(写真⑥)

### <身近な素材を利用した作品作り>

右の作品は紙コップを使ったパクパク人形である。アイデアスケッチの段階ではアニメやマンガのキャラクターを模したものが多かったが、見本作品に多く触れることにより、それぞれ工夫の見られる作品が増えてきた。(写真⑦)



(写真⑦)



(写真⑧)

左の作品は、同じく身近な素材を使った作品である。ストローや新聞、牛乳パック等を使い、竹とんぼ等子どものおもちゃを作った。(写真⑧)

### <粘土造形>

前期の授業では土の粘土を使っての陶器作りを授業の中で取り入れた。ぐい呑み程度の大きさであったが、学生はたいへん興味を持って取り組んでいた。

全ての陶芸の工程を行うには時間が不足したため、釉薬付けや焼成などは教師が行った。夏休み明けに作品を返却したが、やわらかかった土が固く焼きしまり使える陶器になった喜びを感じてくれたようであった。(写真⑨)



(写真⑨)



後期の授業では、焼成する時間が取れないため消しゴム作りを取り入れた。市販されている5色の粘土を使い、思い思いの形を作った。使用しやすい形を作る学生がいる一方、使用には関係なく、好きな造形をしている学生も多かった。出来上がった形をお湯で加熱し消しゴムに仕上げた。陶芸とは違った化学変化で作品が使用できるようになることを興味深く感じているようであった。(写真⑩)

陶芸、消しゴム作りはともに学生が高い興味・関心を示してくれた。粘土の持つ可塑性や感触、自由性などが要因であろうか。



(写真⑩)

### <絵本作り>

下の作品は、前期の学生が製作した1枚のケント紙から出来ている絵本の作品である。(後期は今後実施予定)表紙と裏表紙を入れて合計8ページ分の内容であらすじを考えた。

伝えたい子どもの年齢等を考慮し、うまく伝わるように考えなければならないので、総合的な力量が必要な教材である。後にも残るものだから成績や評価を気にすることなく、大切な子ども達へ伝えたいことを絵本にするように指導した。また、絵が上手く描けなくても、配色や素材、様々な技法を使うことで十分作品が出来ることを紹介しながら製作した。(写真⑪)



(写真⑪)

## 7. 取り組みの経過

授業 11 回目に 1 回目のアンケートと同じものを配布し、調査を行った。(表 4)、(図 3) 及び (表 5)、(図 4)

全くない	15 名
あまりない	17 名
ふつう	25 名
少しある	10 名
かなりある	1 名

表 4

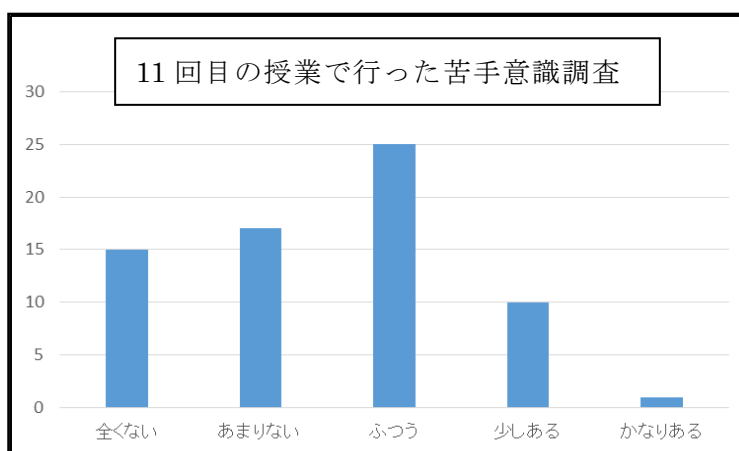


図 3

かなり意欲的	27 名
少し意欲的	17 名
ふつう	23 名
あまりが意欲ない	0 名
かなり意欲がない	0 名

表 5

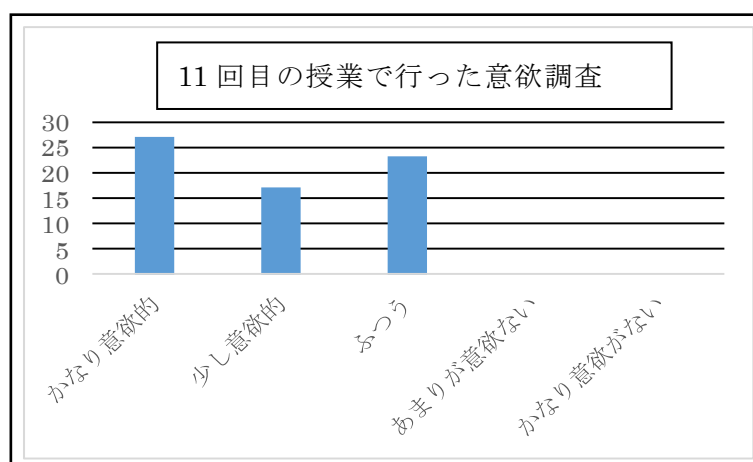


図 4

## 8. 苦手意識と意欲の変化

授業1回目と11回目で取ったアンケートを比較したものが下のグラフである。

苦手意識の低減と意欲の向上への変化が出ている。特に意欲に関して、あまり意欲がない、意欲がないと答えた学生が1名もいなかったことはとてもうれしいことであった。(図5)、(図6)

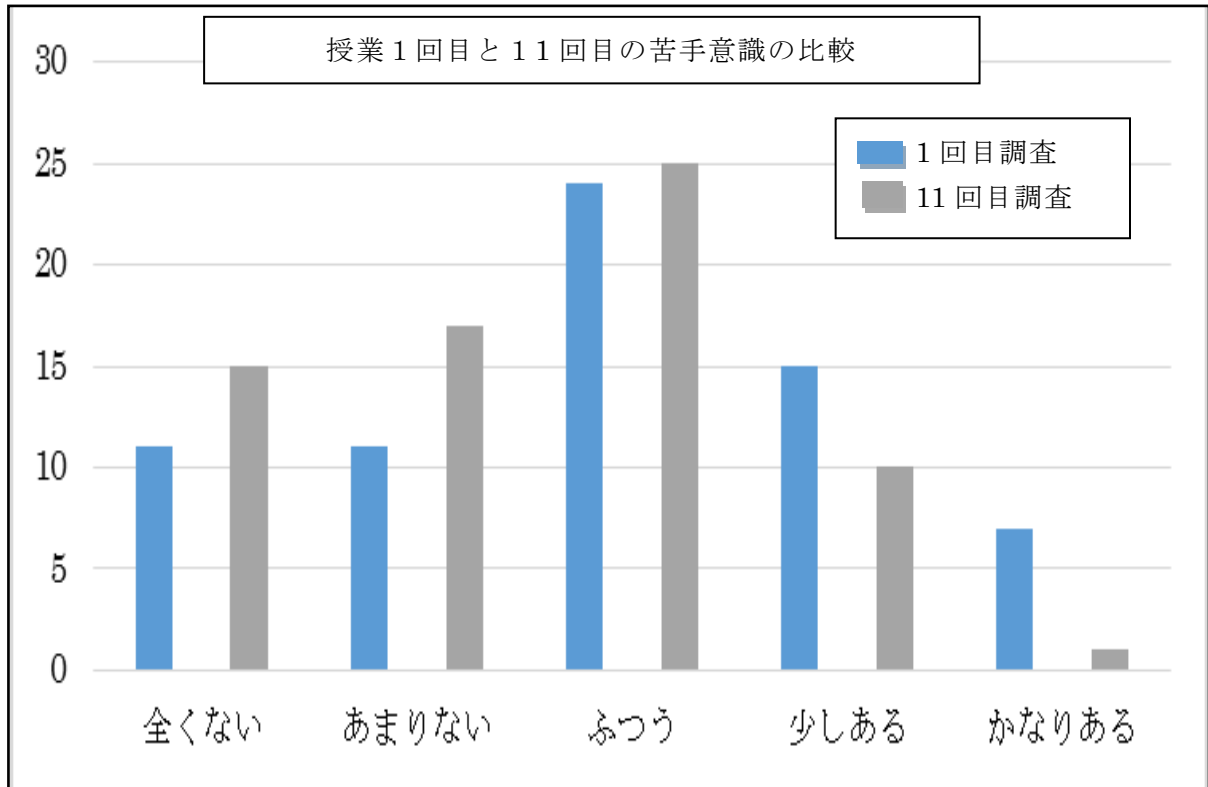


図5

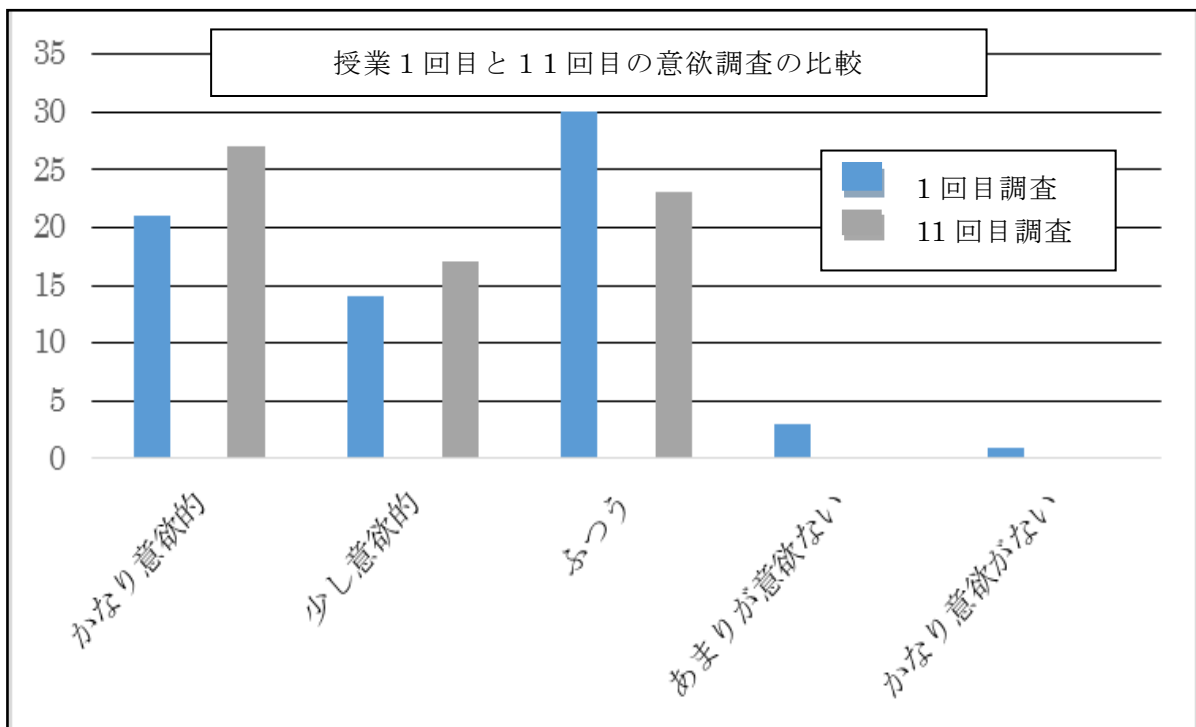


図6

## 9. 考察と今後の展開

今回取り上げた授業の中身は決して特別なものではなく、他にも同じような取り組みをされている指導者は多くいるはずである。また、取り組んだ内容のどこが結果に繋がったかが直ちにに見えるものでもない。しかし、苦手意識を軽減するための小さな実践の積み重ねがなにより大事だと思う。教材や技法以外で私が常に心がけた事といえば「もっと上手く」とか「もっと正確に早く」などと言わないことであり、小さな子ども達の作品に接するように「それでいいよ」とか「よく考えたね」など学生の作品や発想、意欲を認めるようにしたことである。技術的な指導については基礎・基本になるべく絞り、学生の工夫から発展するようにすると作品の質も向上したようにも思う。

成果が出た背景として、「保育者養成学校の学生たちは苦手意識を軽減しやすい環境にある」ということも挙げられよう。将来指導する子ども達の造形活動には高度な技術が必要なものは多くなく、大事なことは「表現の喜びを共感すること」であったり、「使う道具の選別や管理」であったり、「子どもたちへの言葉かけ」であったりするからである。

図画工作や美術が他の表現活動と大きく違うのは、図画工作や美術への「苦手意識」の多さである。私は小学校、中学校、高校で実際に児童や生徒に向き合って指導してきた経験があるが、その印象では、小学校中学年くらいから徐々に「苦手意識」を持つ児童が出始め、中学校ではさらに増えていき、「苦手意識」が「劣等感」に繋がる場合もあるように感じていた。山形大学紀要にある降旗孝氏の「図画工作・美術への〔意欲〕・〔苦手意識〕の実態と考察」(2015)にもそれを裏付けるデータが示されている。

教師の指導や工夫でその「苦手意識」や「劣等感」は軽減できるし、さらに言えば小学校や中学校や高校で、他の教科等に「劣等感」を抱いていても、図画工作や美術の授業を通して自己肯定感を高めたり、自信をつけていく事例をたくさん見てきた。普段問題を抱える生徒が、作品を褒められ、うれしそうな笑顔になった表情は今でも忘れられないものである。

小学校学習指導要領解説図画工作編でも、中学校学習指導要領解説美術編でも知識や技能とともに、「感性」、「情操」、「心情」、「創意工夫」等が大事にされている。

これまで私は作品至上主義になりがちな現場の雰囲気疑問を感じていた。その原因としては、指導者の思い込みや慣習、コンクールの影響等様々な要因が考えられるが、出来ることから始めるしかない。

近い将来、保育現場に立つ目の前にいる学生たちの苦手意識を少しでも緩和・軽減し、なによりも造形活動を楽しみながら子ども達といきいきと活動くれたらと願う。

今後は地元の素材や伝統工芸を教材に取り入れる等さらに授業を改善・工夫していきたいと思っている。

## 引用・参考文献

- ・文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領解説図画工作編」
- ・文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領解説美術編」
- ・林健造・岡田愨吾 (共著) 保育の中の造形表現 サクラクレパス出版部
- ・降旗孝 (2015) 図画工作・美術への〔意欲〕・〔苦手意識〕の実態と考察 一児童・生徒・大学生への実態調査結果から一 山形大学紀要 (教育科学) 第16巻第2号別印

# アクティブ・ラーニング型授業におけるペアワークの 学習成果に関する実践研究

柳田 健太<sup>1</sup> ・ 日高 義浩<sup>2</sup>

## A Case Study on Active Learning and Educational Effect Utilizing the Pair-Work

Kenta YANAGITA<sup>1</sup> ・ Yoshihiro HIDAKA<sup>2</sup>

**要旨：**本研究は、教科「工業」の情報系科目においてペアワーク学習に知識構成型ジグソー法の手法を取り入れた実践研究である。授業終了後、生徒に質問紙調査を行い、その分析結果を基にペアワーク学習の有用性について追究することを目的とした。また、本実践が公開授業であったため、そこに参加した教員らの授業分析結果からも、そのことについて追究した。それらの結果、ペアワーク学習にジグソー法的手法を取り入れることで、「主体的・対話的で深い学び」に繋がる学習が展開（実現）できること、が明確になった。

**<キーワード>** 主体的・対話的で深い学び、ペアワーク学習、知識構成型ジグソー法、授業実践

### 1. はじめに

筆者の1人である日高は、教科「工業」（以下、工業科とする）の科目「電子情報技術」において、「主体的・対話的で深い学び」<sup>1)</sup>（いわゆる、アクティブ・ラーニング）の手法の1つである「知識構成型ジグソー法」（以下、ジグソー法とする）を用いた授業の実践を行い、その授業の有用性について報告している<sup>2)</sup>。その報告では、①生徒はエキスパート活動、ジグソー活動等を通じて生徒同士が教えあうことで責任感が身に付くと感じていること、②生徒同士で学びあうことが多くなるため一緒に学習する生徒によって学習内容が変わってくると感じている生徒もいること、を追究した。しかしながら、ジグソー法の授業展開についての課題も生じた。それは、その授業における課題解決のためにエキスパート活動を通じ、3つの部品を統合的に活用してジグソー活動を行う授業<sup>3)</sup>のため、3人1組のグループで授業を展開する点である。1クラスの生徒数によっては、そのグループを構成できない生徒が必ず存在する。グループを構成出来なかったその生徒については2人、もしくは4人のグループを構成させて授業を展開しなければならぬため、授業の展開に差が生じる。

そこで本論文では、ペアワーク学習の形態を基に、ジグソー法的手法を取り入れた授業を実践した。その授業実践終了後、生徒に質問紙調査を実施し、その結果について分析を行った。その結果を基に、ペアワーク学習に関する授業の有用性について追究することを目的とした。また、本実践は宮崎県高等学校教育研究会工業部会の授業力向上研修「生徒が活動する授業展開の工夫」

<sup>1</sup> 宮崎学園短期大学

<sup>2</sup> 宮崎県立宮崎工業高等学校

の指定を受け、実施校の教員並びに実施校以外の高等学校の工業科に勤務する教員を対象に公開授業として実施した<sup>4)</sup>。その公開授業に参加した教員らの授業分析結果からも目的を追究する。

## 2. ペアワークの学習成果

### 2.1 本実践の授業の流れと対象生徒

ジグソー法は、3人で構成されるグループを構成し、エキスパート活動を行い、その後、ジグソー活動、クロストーク活動を行う授業展開となる。本実践でのペアワーク学習においても、ジグソー法の授業の流れと同様とした。ジグソー法との大きな違いは、前述の3つの各活動において、3人ではなく2人（ペア）で実施する点である。

本実践はコンピュータ室で行い、コンピュータ（以下、PCとする）にラダー図と呼ばれる回路図を入力し、学習内容に関する問（以下、学習課題とする）を解決する展開とした。コンピュータ室は、図1に示すように1列10台のPCが設置されており、それが4列ある状況である。

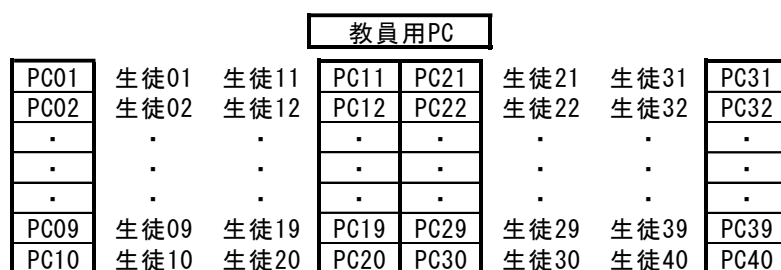


図1 コンピュータ室の構成

本実践における学習活動の流れは、以下のとおりとした。

- ①学習内容に関する問（以下、学習課題とする）の説明を行い、図1において生徒01と生徒02のように、左右に座っている生徒同士で2人1組のペアを構成させた。
- ②席の1列目・3列目のペアは学習資料1（自己保持回路に関する内容）について、2列目・4列目のペアは学習資料2（インターロック回路に関する内容）について、各ペアで議論させ、15分間取り組ませた（以下、ペア-エキスパート活動とする）。
- ③ペア-エキスパート活動終了後、各列の奇数の場所に座っている生徒を隣の列の生徒と交代させた。その後、ペア-エキスパート活動において担当した資料を基に新しくペアになった生徒同士で教えあい、学習資料3（自己保持回路とインターロック回路の組み合わせ回路に関する内容）の解を導く活動（以下、ペア-ジグソー活動とする）に取り組ませた。
- ④ペア-ジグソー活動において解を導いたら、クラス内で発表し、以下のペアの生徒らの答えについて検討する活動に取り組ませた（以下、ペア-クロストーク活動とする）。

この流れの学習形態と活動イメージについて図2に示す。本実践における対象生徒、科目などは以下のとおりである。

- ・対象校：M県立A工業高等学校
- ・対象生徒：電子系学科3年36名
- ・日時：平成28年11月
- ・科目名：電子情報技術
- ・単元内容：コンピュータ制御
- ・授業実践者：日高 義浩

学習の流れ	活動イメージ							
① ・ ②	<b>教員用PC</b>							
	PC01	生徒01	生徒11	PC11	PC21	生徒21	生徒31	PC31
	PC02	生徒02	生徒12	PC12	PC22	生徒22	生徒32	PC32
	・	・	・	・	・	・	・	・
	・	・	・	・	・	・	・	・
	PC09	生徒09	生徒19	PC19	PC29	生徒29	生徒39	PC39
	PC10	生徒10	生徒20	PC20	PC30	生徒30	生徒40	PC40
	・	・	・	・	・	・	・	・
	・	・	・	・	・	・	・	・
	・	・	・	・	・	・	・	・
③ ・ ④	<b>教員用PC</b>							
	PC01	生徒11←	生徒01	PC11	PC21	生徒31→	生徒21	PC31
	PC02	生徒02	生徒12	PC12	PC22	生徒22	生徒32	PC32
	・	・	・	・	・	・	・	・
	・	・	・	・	・	・	・	・
	PC09	生徒19←	生徒09	PC19	PC29	生徒39→	生徒29	PC39
	PC10	生徒10	生徒20	PC20	PC30	生徒30	生徒40	PC40
	・	・	・	・	・	・	・	・
	・	・	・	・	・	・	・	・
	・	・	・	・	・	・	・	・

図2 本実践の学習形態と授業の流れ

なお、生徒らは1単位時間、教室におけるいわゆる座学において、教員からの説明による授業を受け自己保持回路、インターロック回路の学習を行っている。しかし、実際に回路を組んでそれを動作させるのは、本実践が初めてである。本実践における学習指導略案を図3に示す。さらに、ペア-エキスパート活動で使用した自己保持回路に関する学習資料1の一部を図4、インターロック回路に関する学習資料2の一部を図5に、ペア-ジグソー活動で使用した自己保持回路とインターロック回路の組み合わせ回路に関する学習資料3の一部を図6に示す。

なお、本実践においては、著者の1人である日高らが設計・開発した図7に示すラダー図学習用ソフトELFI<sup>5)</sup>を用いた。

単 位 時 間	5単位時間(本時2/5)	指導対象	電子情報科3年38名			
実 施 内 容	高等学校学習指導要領：教科「工業」 内容 (3) コンピュータ制御の工 制御プログラム	科目「電子情報技術」				
学習指導における評価規準	A: 関心・意欲・態度 コンピュータ制御について興味・関心を示し、積極的に取り組むことができる(主体的な学び)。	B: 思考・判断・表現 コンピュータ制御におけるシーケンス制御が理解でき、制御手順について、議論できる(対話的な学び)。	C: 技能 ラダー図を作成することができる(主体的な学び、対話的な学び)。 D: 知識・理解 身の回りにあるシーケンス制御について考えることができ、それについて説明できる(深い学び)。			
学習内容	学習活動	指導上の留意点	A	B	C	D
<導入> (5分) ・本時の確認	・本時の目標を確認するとともに、授業の流れを把握する。	・本時がペアワーク学習で行うことを説明し、それぞれ役割分担があることを周知させる。	○			
<展開1> (5分) ・個人活動	・席の1列目・3列目は課題1(自己保持回路)、2列目と4列目は課題2(インターロック回路)について、取り組む。	・この時間は、他の生徒に聞かずに自分で考えさせる。			○	
<展開2> (15分) ・ペア-エキスパート活動	・列の左右の生徒同士で資料について確認する。 ・使用部品を使って実際に動作するか確認する。	・使用部品を配布して、実際に動作確認させる。 ・ペア-ジグソー活動に備え、資料に関しペアの生徒で議論させる。		○	○	
<展開3> (15分) ・ペア-ジグソー活動	・ペアを入れ替え、課題3(自己保持回路とインターロック回路の組み合わせ)に取り組む。	・エキスパート活動での資料を基に、課題3・4について議論させる。		○	○	
<まとめ> (10分) ・発表 ・自己評価	・課題3の結果について発表する。 ・自己評価する。	・発表を聞き、自分たちの班と比較検討させる。 ・本時の活動を評価させる。				○

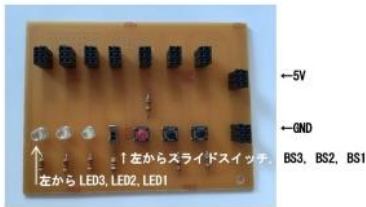
図3 本実践時の学習指導略案

電子情報技術 学習プリントー1

No ( ) Name ( )

《I/O割り付け》

入力			出力		
アドレス	端子番号	備考	アドレス	端子番号	備考
X0	A0	BS1 (a接点)	Y0	I0	LED1
X1	A1	BS2 (a接点)	Y1	I1	LED2
X2	A2	BS3 (b接点)	Y2	I2	LED3
X3	A3	スライドスイッチ			



《課題1》

- 1: 「BS1」を押すと、「LED1」が点灯し続ける回路。
- 2: 「BS1」を押すと、「LED1」が点灯し続け、「BS3」を押したら消灯する回路。
- 3: 上記2では、最も適切な場所に「BS3」を組み入れたと思います。何故、その場所が最も適切なのか検討しなさい。
- 4: このような回路を\_\_\_\_\_という。
- 5: この回路を作成するときのポイントならびに動作原理を簡単に書きなさい。

図4 自己保持回路に関する授業資料1

電子情報技術 学習プリントー2

No ( ) Name ( )

《I/O割り付け》

入力			出力		
アドレス	端子番号	備考	アドレス	端子番号	備考
X0	A0	BS1 (a接点)	Y0	I0	LED1
X1	A1	BS2 (a接点)	Y1	I1	LED2
X2	A2	BS3 (b接点)	Y2	I2	LED3
X3	A3	スライドスイッチ			



《課題2》

- 1: 「BS1」を押している間「LED1」が点灯し、「BS2」を押している間「LED2」を点灯させる。ただし、どちらかの「BS」を先に押したほうの「LED」のみが点灯し、その後「BS」を押しても「LED」は点灯しない回路。
- 2: このような回路を\_\_\_\_\_という。
- 3: 上記1をクイズの早押しで考えると2人用である。3人用の回路を検討しなさい(入力する必要はありません)。
- 4: この回路を作成するときのポイントならびに動作原理を簡単に書きなさい。

図5 インターロック回路に関する授業資料2

電子情報技術 学習プリントー3

No ( ) Name ( )

《課題3》

- 1: 「BS1」を押したら「LED1」が点灯し続ける。「BS2」を押したら「LED2」が点灯し続ける。しかし、どちらかのBSを先に押したLEDのみが点灯し、他方のBSを押してもそのLEDは点灯しない回路。
- 2: 上記2の動作において、「BS3」を押したら、点灯しているLEDは消灯し、再度「BS1」もしくは「BS2」を先に押したほうのLEDが点灯できるようにする。
- 3: 下記の条件を両方とも満たす回路を検討しなさい。
  - 条件1: 「LED3」が点灯している場合  
「BS1」を押したら「LED1」が点灯し続け、「LED3」が消灯する。「BS2」を押したら「LED2」が点灯し続け、「LED3」が消灯する。しかし、どちらかの「BS」を先に押した「LED」のみが点灯し、その後、他方の「BS」を押してもその「LED」は点灯しない回路。
  - 条件2: 「LED3」が消灯している場合  
「LED1」または「LED2」が点灯している。この状態で、「BS3」を押すと、「LED1」もしくは「LED2」が消灯し、「LED3」が点灯する。



図6 ジグソー活動で使用した学習資料3

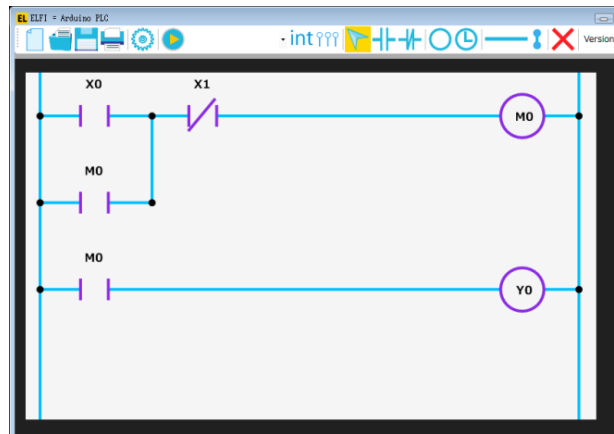


図7 ELFI



## 2.2 調査方法と分析方法

授業の最後に、自己評価として図 8 の質問紙調査を行った。質問紙は、コンピュータを通して実施したため、全生徒に直ぐ調査結果を提示することもできた。問 1 が「授業の取り組み態度」を、問 2 および問 3 は「自己保持回路、インターロック回路に関する理解度」に関する問、問 4 が学習内容である「自己保持回路、インターロック回路について他の人に説明できるか」に関する問、問 5 は「授業で気づいたこと」を問う構成とした。回答については、問 5 のみ自由記述式で、それ以外は 3 件法もしくは 4 件法で答える選択式である。

分析方法として、問 1 から問 4 までの選択式の回答には平均など単純集計による分析を用いた。また、問 5 の自由記述式による回答には、形態素解析にて単語を抽出し、その単語同士のつながりを可視化することとした。その形態素解析、可視化のツールには「茶筌」<sup>6)</sup>ならびに「KH Coder」<sup>7)</sup>を用いた。

## 2.3 分析結果

質問項目問 1「授業の取り組み態度」の回答結果について、“いつもより真剣”、“いつもと同じ”、“いつもより悪い”について、前者より 3 から 1 の評価得点を順次割り当てた。その平均値は 2.58 (*S.D.*:0.49) であった。回答者数の割合を図 9 に示す。このことから、積極的な学びを促すことに繋がったと考えられる。

次に、自己保持回路およびインターロック回路についての自己理解に関する問 2、問 3 の分析結果を図 10、図 11 に示す。両図より、“かなり理解できた”・“理解できた”生徒が自己保持回路では 90%、インターロック回路については 80%以上であることが示された。さらに、問 4 の自己保持回路およびインターロック回路について他の生徒に説明できるかに関する分析結果を図 12 に示す。本図において、“具体的に説明できる”・“説明できる”の回答が 80%を超えていることが示されている。実際に授業の中では、ペアになった生徒同士で話し合いながら自己保持回路、インターロック回路について互いに教えあいながら、学習している姿が多々見られた。これらのことから、本実践でのペアワークにおいて「主体的・対話的で深い学び」に繋がる学習であるといえる。

最後の質問項目である問 5 の授業で気づいたことについて、前述した茶筌を用いて形態素解析にて分析した。分析の際、カテゴリ化において適切とされている単語を用いた<sup>8)</sup>。なお、分析において、工業高校での勤務経験 10 年以上の教員 2 名で単語の統一<sup>9)</sup>を行った。統一後、質問紙調査に記入された結果を電子テキスト化して分析を行った。分析した結果、61 の単語が 150 個抽出された。その抽出された単語の上位 6 件を表 1 に示す。

- Q 1. 今回の授業の取り組み態度は？  
 いつもより真剣  
 いつもと同じ  
 いつもより悪い
- Q 2. 自己保持回路については  
 かなり理解できた  
 理解できた  
 あまり理解できていない  
 全く理解できていないいつもより真剣
- Q 3. インターロック回路については  
 かなり理解できた  
 理解できた  
 あまり理解できていない  
 全く理解できていないいつもより真剣
- Q 4. 自己保持回路、インターロック回路について他の人に  
 具体的に説明できる  
 説明できる  
 あまり説明できない  
 全く説明できない
- Q 5. 授業で気づいたこと

図 8 質問紙による自己評価票

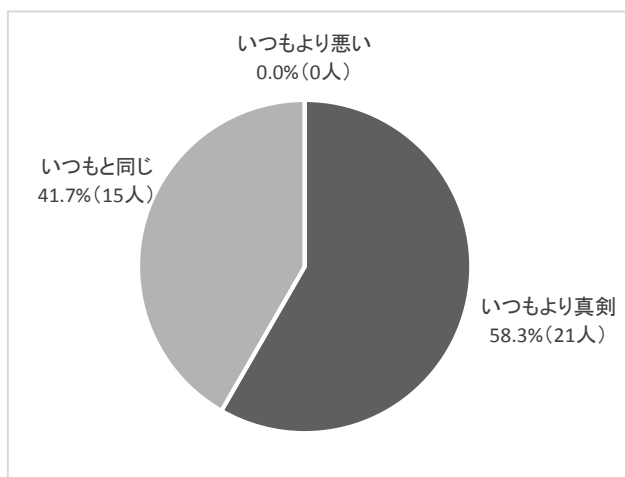


図 9 問 1 の回答結果

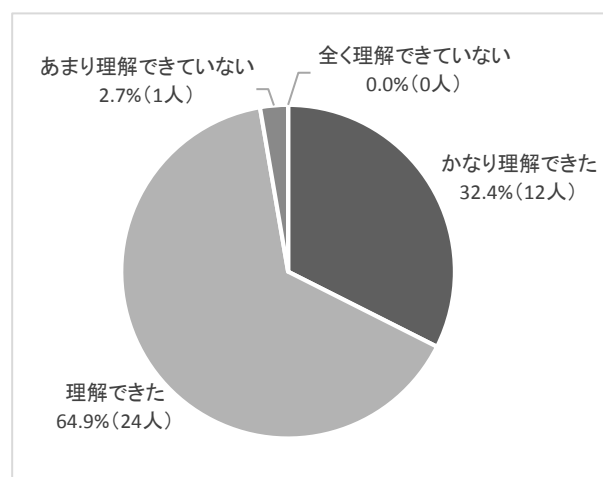


図 10 自己保持回路の理解度に関する問

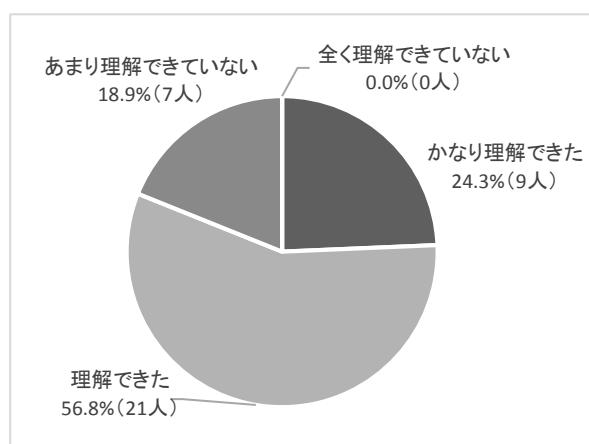


図 11 インターロック回路の理解度に関する問

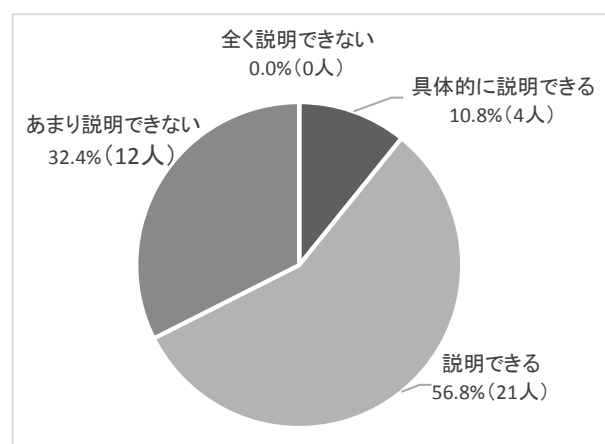


図 12 学習内容について他の生徒へ説明できるかに関する問

表 1 「授業で気づいたこと」の形態素解析結果

出現順位	単語	出現率	出現順位	単語	出現率
1	できる	10.0%	4	難しい	6.7%
2	回路	8.7%	5	級友	6.0%
3	理解	8.0%	6	思う	4.7%

次に抽出した単語同士の繋がりを可視化のため、前述の KH Coder を用いて共起ネットワークを作成した。共起ネットワークとは、文章上から単語同士の共起関係をネットワーク図にするものである。そのことで、分析者による都合のいい記述内容の抜粋や偏りなど、客観性の保持ならびに恣意性の排除に関する問題点を排除できる。さらに、その共起ネットワークの結果を解析することで、生徒の記載した文章全体の傾向を掴むことが可能となる。

質問紙調査における問 5 の記載内容の共起ネットワークについて、図 13 に示す。本図中において、単語を囲む○の大きさがその出現頻度を、○同士が結ばれている線の太さが単語同士のつ

ながりの強さを表している。本図より、生徒が授業を通じて気づいたことは、①『級友』に『教える』ことで、学習『内容』が『深まる』こと、②『回路』を『作る』ことは『難しい』が、『級友』と『作る』のが『楽しい』こと、と推測した。このことについて、生徒が実際に記載した質問紙調査を確認したところ、「自己保持回路やインターロック回路について深く理解できたと思う。」や「教え合うことでより理解が深まった」、「人と意見を交換することでより複雑な回路も作れるようになったと思います。」との回答があり、分析結果と一致していることが認められた。これらのことから、対話的な学びに繋がっているといえる。

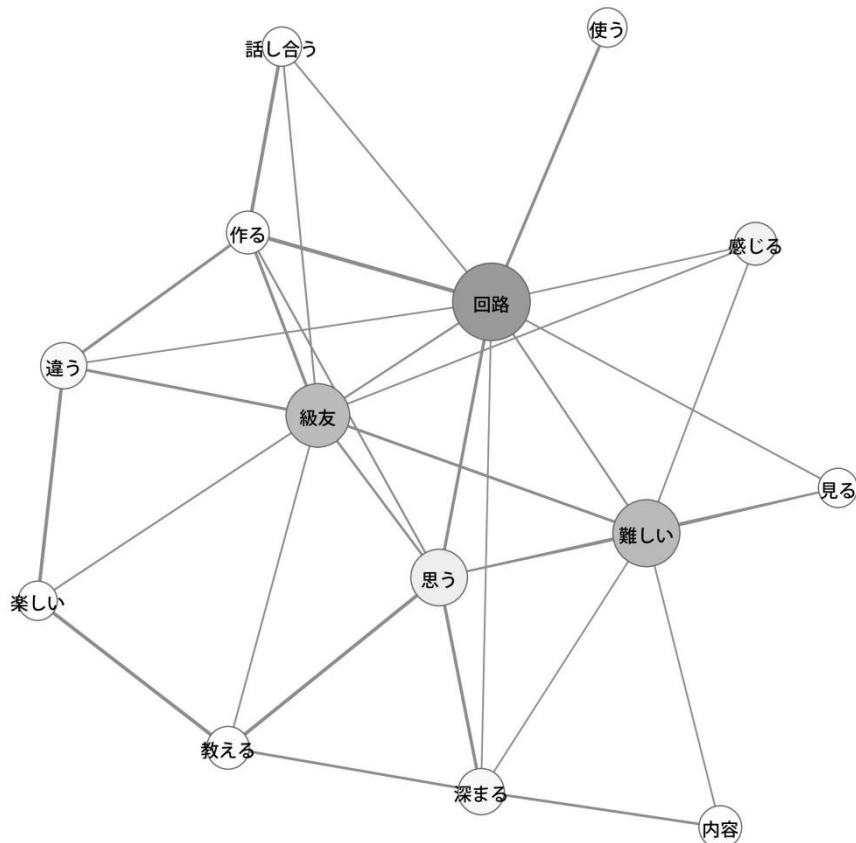


図 13 授業で気づいたことにおける共起ネットワーク

次に、前述したように本実践が授業力向上研修「生徒が活動する授業展開の工夫」による公開授業であったため、公開授業終了後の授業研究会において、本授業を参観した教員らによる討論が実施された。授業研究会に参加した教員らは、工業科に従事する教諭 12 名（機械系教諭 4 名，電気系教諭 3 名，情報系教諭 5 名）である。

授業参観時において、参考になる点については青色，気になる点については黄色の付箋紙に記入を依頼した。その付箋紙を元に、前述の学習指導略案に従い、導入，展開 1，展開 2，展開 3，まとめの流れにおいて、参考になる点，気になる点に分けて意見を出し合った。授業研究会において作成された資料を図 14 に、そこに記載されていた付箋紙の記載内容を図 15 に示す。

両図より、「生徒が真剣に取り組んでいた」や「教えて学ぶ」、「協力して頑張っていた」ならびに「確認しながら進めていた」などの意見があったことから、ペアワーク学習にジグソー法的手法を取り入れることで、「主体的・対話的で深い学び」に繋がる学習が展開（実現）できること，が追究できたといえる。

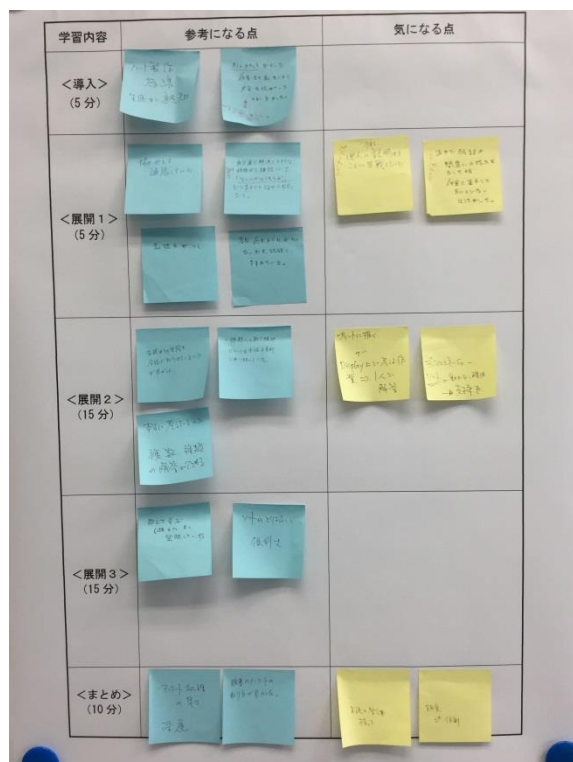


図 14 授業研究会で作成された資料

学習内容	参考になる点	気になる点
<導入> (5分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の結線について熟知している</li> <li>タイムカウントダウンで生徒がよくやっていた</li> </ul>	
<展開1> (5分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>協力して頑張っていた</li> <li>表現力がつく</li> <li>自分達で解決できそうな課題を確認していた</li> <li>各自、何がわからないかを確認しながら、進めていた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他人にうまく説明することに苦戦していた</li> <li>途中で解説や間違いを指示したとき、作業に集中して聞いていない生徒がいた</li> </ul>
<展開2> (15分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒からの質問を全体に知らせることが良かった</li> <li>課題への取り組みについては、生徒は真剣に取り組んでいた</li> <li>本当に考えているので、複数の回答ができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>プリントに書くのみで、1人で具解答している生徒がいた</li> <li>ソフトが動作しないときの理由を説明したほうがよい</li> </ul>
<展開3> (15分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>教えて学ぶ(相手に質問していた)</li> <li>ソフトウェア(ELFI)が便利</li> </ul>	
<まとめ> (10分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>アンケート処理の早い</li> <li>授業アンケートの取り方も良かった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の解答をもっと拾う</li> <li>現実2時間必要</li> </ul>

図 15 授業研究会で出た意見

### 3. おわりに

本論文では、ペアワーク学習の形態を基に、ジグソー法的手法を取り入れた授業を実践した。その授業実践終了後、生徒に質問紙調査を実施し、その分析結果を基に、ペアワーク学習の有用性について追究した。また、本実践が公開授業であったため、その公開授業に参加した教員らの授業分析結果から、今後必要とされる「主体的・対話的で深い学び」に関する学習についても検討した。その結果、以下のことが明確になった。

- ①ペアワーク学習にジグソー法的手法を取り入れることで、「主体的・対話的で深い学び」に繋がる学習が展開できる（実現）こと。
- ②生徒同士が教えることで、学習内容が深まること。

これらの結果を活かし、今後もさらに授業実践を行い、「主体的・対話的で深い学び」に発展する学習について追究するとともに、短期大学における「主体的・対話的で深い学び」に関する講義についても検討する。

### < 注 >

- 1) 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方」(2017)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (最終アクセス：2018/1/6)
- 2) 日高義浩：「知識構成型ジグソー法を取り入れた工業高校での授業事例研究」『教育情報研究』, No.32(3), 日本教育情報学会, pp.31-39 (2017)
- 3) 三宅なほみ・飯窪真也・杉山二季・齊藤萌木・小出和重：『自治体との連携による協調学習の

授業づくりプロジェクト協調学習 授業デザインハンドブック ―知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり―』, 東京大学 (2015)

- 4) 宮崎県高等学校教育研究会工業部会の授業力向上研修「生徒が活動する授業展開の工夫」は、各学校で実施される研究授業を他の工業高校に勤務する教員にも案内し、開かれた研究授業を実施し、事後研修において授業改善について理解を深めることを目的に、宮崎県内5つの工業高校と工業科の学科を設置している総合制専門高校2校で実施されている。宮崎県高等学校教育研究会工業部会：『研究集録』, 宮崎県高等学校教育研究会工業部会, Vol.53, p.38 (2016)
- 5) 国家検定の技能検定の1つである「電気機器組立てシーケンス制御作業」の学習指導用に使用できる教材である。これには、安価でマイコン制御の入門用として工業高校ならびに工業高等専門学校等でも使用されている Arduino を用い、GUI 環境でラダー図を描き、それを Arduino 上で動作するプログラムに変換し、それに書き込みを行うソフトウェアを開発した。
- 6) 茶筌 URL : <http://chasen-legacy.osdn.jp/> (最終アクセス : 2018/1/6)
- 7) KH Coder URL : <http://khc.sourceforge.net/> (最終アクセス : 2018/1/6)
- 8) 林俊克 : 『Excel で学ぶテキストマイニング入門』, オーム社, pp.128-129 (2002)
- 9) 生徒が質問紙調査に記載した回答について、付表1に示したように語句を統一し、電子テキスト化した。

付表1 統一した単語

統一した単語	生徒が記載した語句	統一した単語	生徒が記載した語句
できる	でき, できた, する	学習	学んだ, 学ぶ
回路	自己保持, 自己保持回路, インターロック, インターロック回路	深まる	深まった, 深く, 深める
		感じる	感じ, 感じた
		教え合う	教える
理解	わかった, 分かった, 解った	作る	作って, 作れて, 作れそう
難しい	むつかしい, 難しかった	楽しい	たのしかった, 楽しかった
級友	ペア, 友だち, 隣の人, パートナー, 他の人	使う	使って, つかって
		話し合う	話しあう, 話し合って
思う	思っ, 思っ, 思っ	覚える	覚え, 覚えた
違う	違っ, 異なっ	面白い	面白かった, おもしろい
変る	変える, 変えて		

#### < 参考文献 >

- [1] 林俊克 : 『Excel で学ぶテキストマイニング入門』, オーム社 (2002)
- [2] 日高義浩 : 「知識構成型ジグソー法を取り入れた工業高校での授業事例研究」『教育情報研究』, No.32(3), 日本教育情報学会, pp.31-39 (2017)
- [3] 三宅なほみ・飯窪真也・杉山二季・齊藤萌木・小出和重 : 『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト協調学習 授業デザインハンドブック ―知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり―』, 東京大学 (2015)

- [4] 宮崎県高等学校教育研究会工業部会：『研究集録』, Vol.53, 宮崎県高等学校教育研究会工業部会 (2016)
- [5] 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方」(2017)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (最終アクセス : 2018/1/6)

# 信仰と幸福感の関係 —日本、コスタリカ・オランダ三カ国比較調査—

湯川 洋久

## The Relationship between Religiosity and Happiness/Life satisfaction -Comparative Research among Japan, Costa Rica, and Netherland-

Hirohisa YUKAWA

### I. 問題の所在

本稿は、信仰心と幸福感の関連について、幸福概念の多義性に着目して幸福か否かの質問を多義的に問うことを通じ、日本・オランダ・コスタリカと、国民性・文化や幸福度の程度について大きく異なるとされる三カ国について比較調査することで、信仰心と幸福度の現れ方がどのように異なるか検証することを目的とするものである。なお本稿は、日本心理学会第 81 回大会公募シンポジウム SS-094 (2017 年 9 月 21 日・久留米) において発表したものに加筆修正を加えたものである。

一般に、信仰心がある方が幸福度は高いとされる (多数論文あり。レビュー論文としては、Koenig, McCullough, and Larson (2001) など)。

最近の研究は、単に信仰心が高ければ幸福度が高いとする単純な関係のみならず、幸福概念の多義性、国際比較の必要性などの理由から幸福概念をさらに分類した上で、さらに詳細に分析している。例えば Uchida, Takahashi & Kawahara 2013 は、幸福の内容を *eudaimonic happiness* (人生を生きる意味に基づく幸福感) と *hedonic happiness* (快不快の感覚に基づく幸福感) に分類した上で東北大震災前後のそれぞれの幸福感を比較し、震災被害に遭った人々のことを思いやった人たちの *hedonic happiness* は低下したが、*eudaimonic happiness* はかえって上昇したと実証した。また、Snoep 2008 は、米国、オランダ、デンマークの三カ国比較調査を行い、宗教を持つこと (*religiosity*) と幸福感 (*Happiness*) の関係は、弱いものの順相関の関係があり、米国が三カ国の中で最も強い関係があると実証した。日本一カ国に関して宗教と幸福度の関係を初めて論じた調査としては、*Japanese General Social Surveys (JGSS) 2000-2003* と *2005* を用いた Roemer 2010 の論文がある。もっとも、Roemer 2010 は、*JGSS* データを用いたもので半構造化面接方式ではないなどの理由から、宗教と幸福度の多義的な内容を示せたものではない。

しかるに、これまでの研究では、一般に幸福度の低いとされるアジアの日本、反対に幸福度の高いとされる欧州先進国オランダと米州途上国コスタリカについて比較しながら、信仰と幸福感の関係を多義的に調査した研究は、私の知る限り見当たらない。

日本・コスタリカ・オランダは、それぞれ地域・国民性・文化や幸福度の程度について大きく異なるとされそれぞれ特徴を有するため、比較調査することによって、信仰と幸福度の関係は多様な様相を示すことが明らかになると考えられる。

そこで本研究においては、信仰心と幸福感の関連について、幸福概念の多義性に着目し、幸福か否かについての質問において「幸福感（現在）」「理想の幸福感」「幸福感（5年後）」「人生満足度」「最高・最悪の人生」に分けて質問し、日本・コスタリカ・オランダ、と国民性・文化や幸福度の程度について大きく異なるとされ、それぞれ特徴を有する三カ国について比較調査した。

World Happiness Report 2017によると、オランダは6位、コスタリカは12位、日本は51位である。

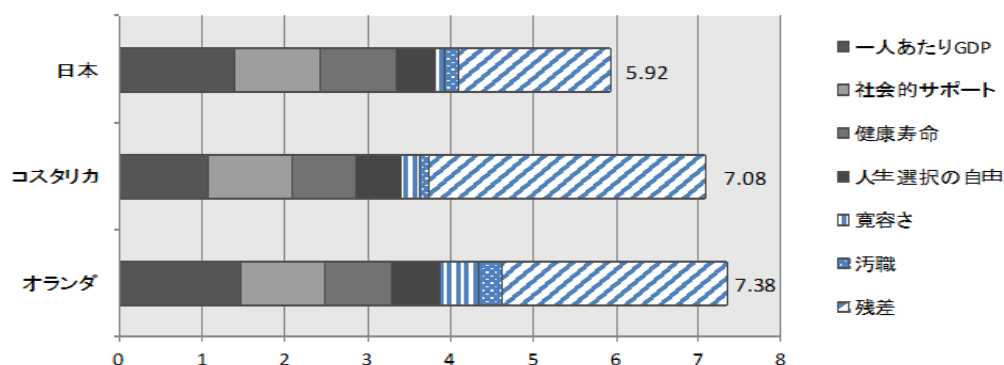


図1 各国の現況（高橋報告より抜粋）

## II. 調査の概要

### 1. 調査方法

調査方法としては、層化無作為抽出、半構造化面接方式によった。即ち、回答対象者は無作為に抽出され、また回答方式には、選択肢がありそれらのどれかを選ぶ質問形式と、どう思うか自由に回答してもらう質問形式とを併用した。対象者一人当たり面接時間は20分を想定、但し実際には1時間を越える場合も多かった。

	対象	抽出方法	地域数	対象地点数	回答者数	平均年齢	調査手法
日本	全国20歳-	選挙人名簿	13地域	51	160	54.9	面接
コスタリカ	全国18歳-	エリアサンプリング	7県	25	100	46.4	面接
オランダ	全国18歳-	電話帳	12州	18	46	60.6	面接

表1 調査方法（高橋報告より抜粋）

### 2. 調査項目

#### (1) 被説明変数

(a)被説明変数としては、幸福度を5種類の聞き方で質問した。

#### ・幸福感（現在）（Happiness）

「現在あなたは幸福ですか？」

#### ・理想の幸福感（Ideal Happiness）

「一般的に言って、人はどの程度幸福であるべきと考えますか？」

この質問については、人は完全に幸福であるべきと考える場合には10、完全に不幸であると考



える場合には 0、幸福と不幸と半々と考える場合には 5、というように質問した。

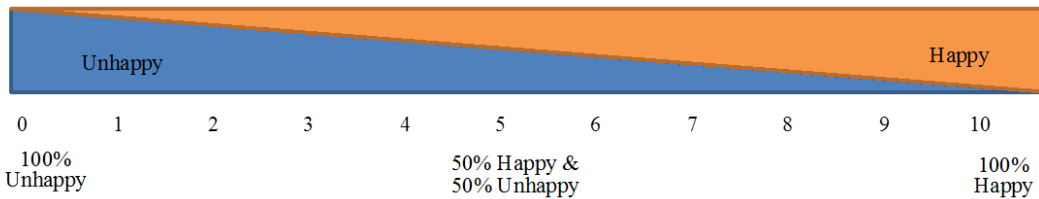


図2 サーベイに掲載されたスケールの説明

- ・ 幸福感（5年後）（Happiness five years later）

「現在の幸福度を 0 とし、5 年後の幸福度はどう変化していると思いますか？」

- ・ 人生満足度（Life Satisfaction）

「あなたは自分の人生に満足していますか？」

- ・ 最良・最悪の人生（Cantril's Ladder）

「最良の人生を 10、最悪の人生を 0 とし、あなたは今のあたりだと考えますか？」

(b) 「幸福感（現在）」「理想の幸福感」「人生満足度」「最高・最悪の人生」については、（0 から 10 までのスケール）で質問した。即ち、例えば「幸福感（現在）」を例にとるならば、「現在あなたは幸福ですか？もっとも幸福と感じるならば 10、もっとも不幸と感じるならば 0、とし、それらの間を 0 から 10 の数字で回答ください」と質問する形式とした（スケールを図示し、0 から 10 までの整数を一行に並べ回答者が選びやすいようにした）。

「幸福感（5年後）」については、現在の幸福度を 0 とし、5 年後の幸福度の変化を（0±5）のスケールで質問した。

(2) その他の項目

- ・ 改訂版楽観性尺度（the Revised Life Orientation Test, LOT-R）
- ・ 協調的幸福感尺度（Interdependent Happiness Scale, IHS）
- ・ 宗教心（信仰する宗教の有無、信心深さ、宗教的こころの大切さ）

You are…

- 1 very religious （大変真剣に宗教を信じている）
- 2 somewhat religious （ある程度宗教を信じている）
- 3 not religious much （さほど宗教を信じていない）
- 4 not religious at all （宗教を全く信じていない）

(3) 個人属性

- ・ 性別、年齢、学歴、職業、世帯人数、婚姻関係、健康自己評価、世帯収入、耐久財所有など。

### III. 分析

#### 1. 図表による分析

(1)

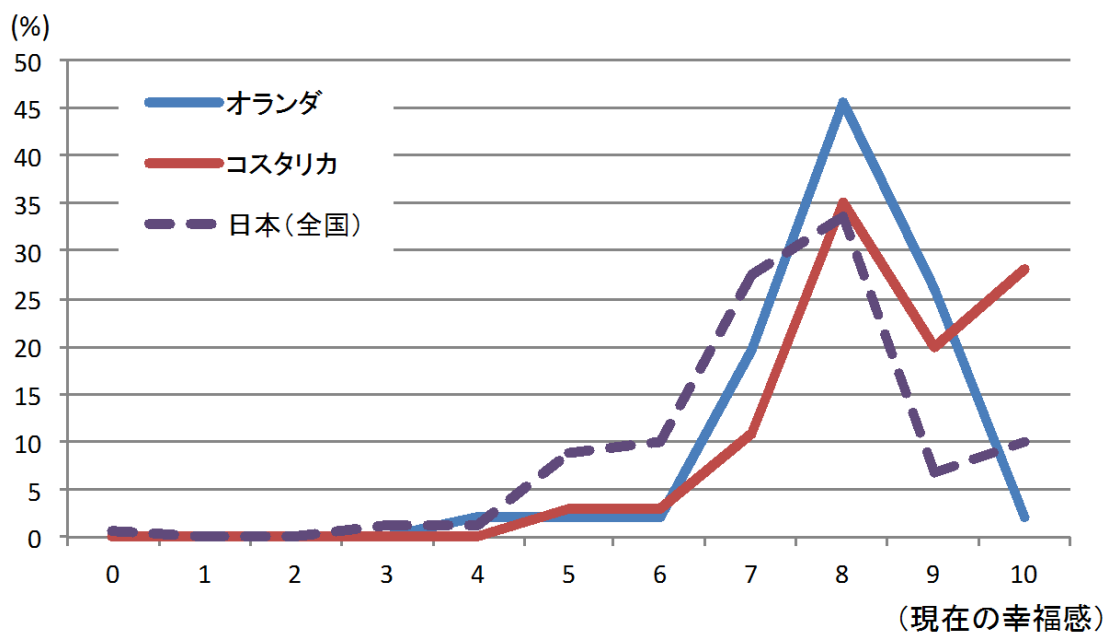


図3 現在の幸福感 (高橋報告より抜粋)

この図3で、オランダの平均は、7.91、コスタリカの平均は 8.50、日本の平均は 7.37 である。

(2)

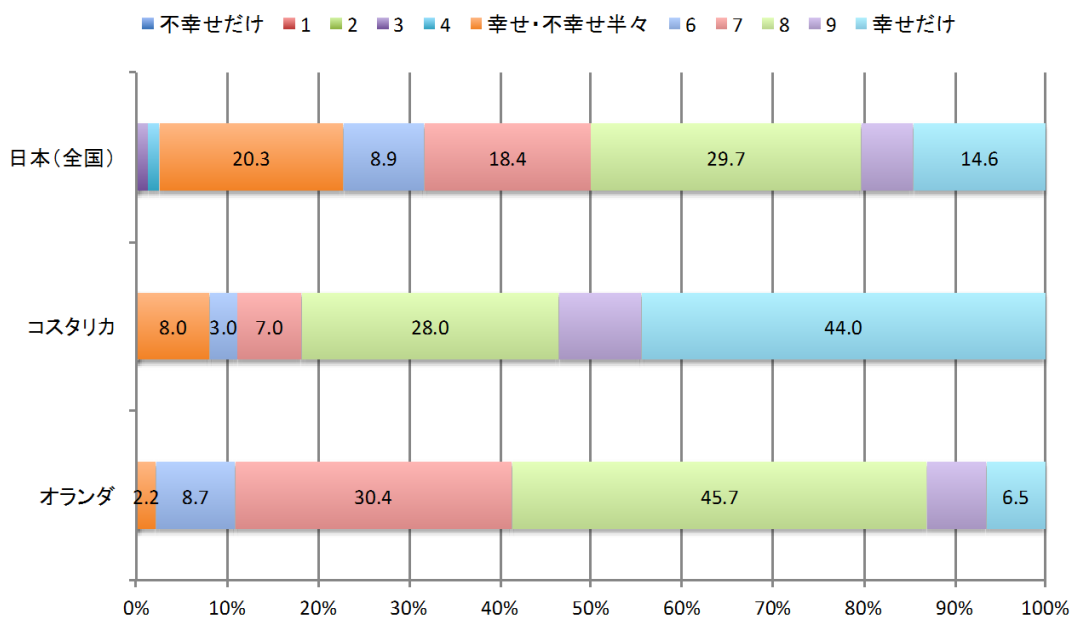


図4 理想の幸福感

この図4で、日本は、スケール8 (黄緑色) が 29.7%、幸せ・不幸せ半々 (橙色) が 20.3%、幸せだけ (水色) が 14.6%の順である。コスタリカの場合、幸せだけ (水色) が 44.0%、スケール8 が 28.0%、幸せ・不幸せ半々が 8.0%の順である。オランダの場合、スケール8 が 45.7%、

幸せ・不幸せ半々が 30.4%、幸せだけは 6.5%である。

(3)

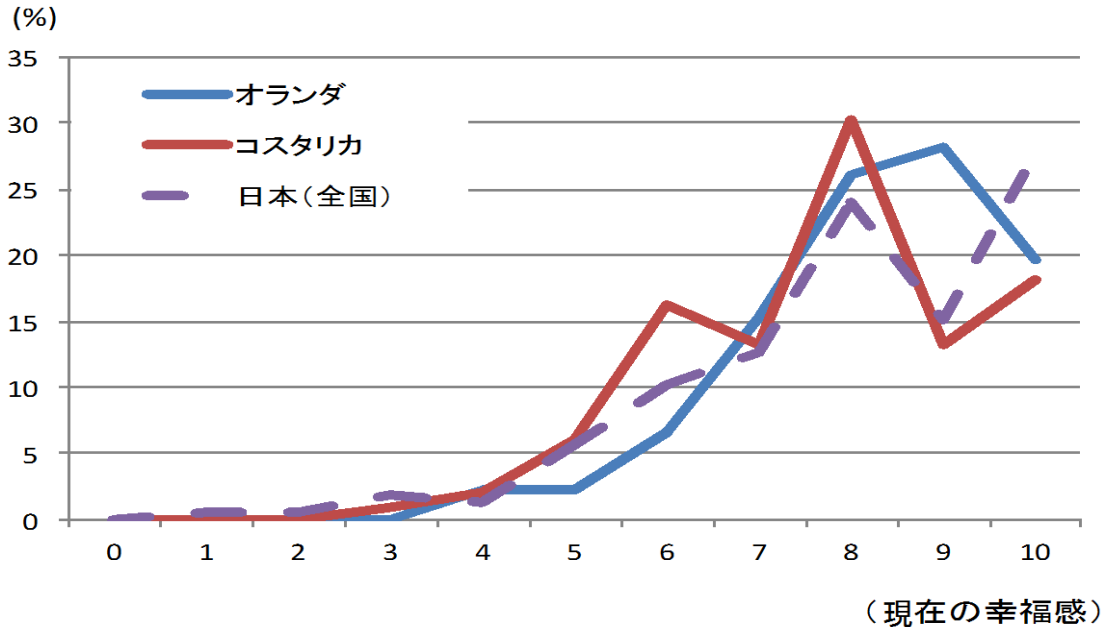


図5 理想の幸福感とのギャップを勘案した現在の幸福感 (高橋報告より抜粋)

## 2. 回帰式

- ・スケール 0~10 の値を連続数と仮定し回帰分析を行った。
- ・但し、幸福感についてはほとんどの人が 5 以上の数であったため (図 1 参照)、対数をとって被説明変数とするモデルも試みた。

## 3. 分析ソフト

分析ソフトには STATA を用いた。

## IV. 本稿における仮説

信仰を持つ人の幸福度の現れ方は、単に信仰を持たない人より幸福というだけではなく、国民性・文化の違いその他により異なる現れ方をする。

さらに、性別効果：女性の方が信仰心ある人が多い、年齢効果：年齢が高いほど信仰心ある人が多い、というのが一般的であることから、これら 2つの要因も考慮したうえで分析する。

## V. 分析結果

### 1. コスタリカデータの回帰分析結果

(1) 最高・最悪人生について、信仰心あるほど高得点 (5%有意) との結果が出た。即ち、信仰心が強いと、自分にとって可能な最高の人生に関して、よりベストに近いと考えているということである。解析結果は以下の通りである。

logBestWst~W	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Religious	-.0425907	.0203264	-2.10	0.039	-.0829278	-.0022536

表2 コスタリカ・データの解析結果（信仰心）

（2）最高・最悪人生について、性別を考慮したケースでは、男性の方が高得点（10%有意）との結果が出た。

これは即ち、同じ信仰心レベルでは、男性の方が自分にとって可能な最高の人生に関して、よりベストに近いと考えているということである。解析結果は以下の通りである。

logBestWst~W	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Religious	-.0380973	.0196735	-1.94	0.056	-.0771439	.0009492
gender	.1094485	.0380458	2.88	0.005	.0339381	.1849588

表3 コスタリカ・データの解析結果（性別を考慮したケース）

## 2. オランダデータの回帰分析結果

人生満足度について、信仰心がある方が高得点（10%有意）となった。即ちこれは、信仰心があるほど人生満足度が高いという結果である。これは通説のように、信仰心があるほど幸福度が高いとの結果に沿い、同時に生活満足度も高くなるというものである。解析結果は以下の通りである。

logSatisfied	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Religious	-.030875	.0169908	-1.82	0.077	-.0651886	.0034386

表4 オランダ・データの解析結果（信仰心）

## 3. 日本データの回帰分析結果

日本のデータについて、有意になった被説明変数と説明変数の組み合わせはなかった。

## VI. 結果の解釈

結論としては、国によって信仰心がある人の幸福感の内容が異なるという仮説は、以上の解析の結果から一部有意となり、一部実証されたと言える。

### 1. コスタリカ

自分にとって可能な最高の人生に関して、信仰心がある人はよりベストに近いと考えている。これは、信仰心がある人の方が、自分にとって可能な最高の人生を、現実を見据えてある程度低く見積もって現状を受け入れているという解釈が可能である。

このことは、信仰心のあることが、不必要に現状を嘆くのではなく、困難な現状も（神様から

の思し召しとして) 受け入れ、場合によっては積極的に受け入れて幸福感を上げていると解釈できよう。

男性の方がこの点について幸福度が高いのは、女性の方が信仰者であっても実は「もっとよりよい人生があるのでは」と考えているからという解釈が可能である。というのも、一般にコスタリカで多数派であるカソリックでは、現代先進国より多少男尊女卑内容の教義であることが多いとされるからである。例えば聖書では、奴隷制や一夫多妻制が描かれており、また女性は男性の所有物の意味合いがあったことが描かれている。聖書時代の時代背景と現代との背景の違いを考慮せずに文字通りの解釈をする教会だと、女性の立場は低いこととなり、そのような解釈をする教会に行き、外の世界を知っている現代女性なら、現状より良い幸福があると考えするのも無理もないことであろう。

## 2. オランダ

信仰心がある方が人生満足度が高いということは、信仰心があれば幸福という通説の一具現化であると言えよう。しかしながら、他の要素、例えば幸福感について有意にならなかったということは、他はさほどでもない、ということなのだろうか。更なる研究を要する。

## VII. 今後の課題

信仰心の内容についてさらに詳細に分析した上で比較すれば、各国どのような信仰内容であれば、どのような幸福度がより高いか、などさらに判明するであろう。

今回の調査ではサンプル数が多くなかったこともあり多重回帰分析は不可能であったため、相関関係を検証するにとどまったが、サンプル数が増えれば、より詳細な結果が得られよう。

コスタリカについては信仰者間でも性別によって幸福度に差があるという結果が得られたということは、コスタリカにおけるカソリックの教義内容をさらに精査し、より男女平等な教義のカソリック国(ないしはよりリベラル(=男女平等)なプロテスタント国)と比較し、女性の幸福度にどう影響するかのリサーチ可能ではないだろうか。

従ってまた、更なる調査によって詳細が明らかになれば、教義内容の改定にも影響を及ぼすことが可能であろう。

## 謝辞

本研究は、(公益財団法人)トヨタ財団 2014 年度研究助成プログラム「「理想の幸福」を用いた幸福概念の多様性に関する研究：人々の声に耳を傾ける聞き取り調査を通じて」で実施した研究成果(D14-R-0637, 研究代表者:高橋義明 筑波大学准教授(肩書は助成開始時点)の一部である。コスタリカ調査を可能とした Prof. Mariano Rojas (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla), Prof. Juan Rafael Vargas (University of Costa Rica)、オランダ調査を行うことを可能とした Prof. Ruut Veenhoven (Erasmus Universiteit Rotterdam)、Pauline van Tol (Vrije Universiteit Amsterdam) に謝辞を表す。

参考文献

Koenig, H.G., McCullough, M.E., & Larson, D.B. *Handbook of religion and health* (2001) Oxford University Press.

Roemer, M.K., “Religion and Subjective Well-Being in Japan” *Review of Religious Research* (2010) Vol. 51(4): pp.411-427

Snoep, L., “Religiousness and Happiness in Three Nations: A Research Note” *Journal of Happiness Studies* (2008) 9:207-211

Uchida, Y., Takahashi, Y., & Kawahara, K., “Changes in Hedonic and Eudaimonic Well-Being After a Severe Nationwide Disaster: The Case of the Great East Japan Earthquake”, *Journal of Happiness Studies* (2013), 15(1): pp.207-221

高橋義明「幸福概念の多様性—日本・オランダ・コスタリカ3カ国調査を通じて—」、日本心理学会第81回大会公募シンポジウム SS-094(2017年9月21日久留米にて開催)発表レジュメ

てぞおもひわづらふ」同様、しかすがのわたりのイメージをふまえた和歌である。順は<sup>268</sup>で「あともなくぞありける」と詠み、歌枕の名残もなく風情もない。なぜ順がこのような詠歌をしたのかが問題であり、そこに順の意識をうかがうことができる。

順が沈淪不遇の歌人の一人とされるように、『順集』には不遇を嘆く歌が目立つ。勘解由判官に留まり昇進しないことを、長官藤原朝成に訴えた長歌<sup>118</sup>の進呈は、上司へ自らの不遇を訴える目的をもつて行った行為であり、公的に提出する漢文の申文に対して、心情的に同情を得ようとする私的性格のものであった。宮中への働きかけとしては、<sup>276</sup>、<sup>294</sup>の「宣旨にてたてまつる御屏風のうた」に添えて蔵人に差し出した和歌二首がある。

<sup>295</sup> ほどもなきいづみばありにしづむ身はいかなるつみのふかきなるらん

<sup>296</sup> 天つ風空に吹きあぐるひまもあらば沢にぞたづは鳴くと告げな

ん  
こちらは、内裏に提出する公的な和歌に添えて、蔵人に見てもらおうという形式である。「ほどもなきいづみばかり」と和泉守を最後に任官できないでいる我が身を嘆き、「告げなん」とこの嘆きを伝えてほしいと詠む。蔵人を通して天皇近くに伝わることを期待しての行為だが、形式としては直訴ではない。不遇を嘆く和歌も場を選んで詠んでいるのである。その点、この祝意をこめるべき障子歌の中の訴嘆は、いかにも異様である。歌人としては、依頼人の希望に沿ってめでたい歌でまとめるべきである。それをせず、また詠進歌に添える和歌でもなく、障子歌本体で不遇を訴えたところに、この時期の順の重点がみえる。歌人としての評価より、その歌を目にした貴人の心を動かし官人としての活動の場を求めたのである。この障子歌は、高明失脚以降有力な抛り所を失い長く不遇である順が、光をはじめとする貴人たちとの接触の機会として利用しようとしたこ

とを示している。

歌人としての実績が官人としての異例の出世には直結しないことは、貫之や元輔らの例を挙げるまでもなく明らかである。順もそのことはわかっていたであろう。文人として『本朝文粹』に多くの作品をとられ、勅撰集撰者でもあった順は、和漢に通じ実績をもつた人物であった。文人としての学識も出世にはつながらなかった。和歌の世界での順は、双六盤歌や碁盤歌、あめつちの歌等々漢詩文の素養を生かした独自の和歌を創り、他に影響を与えている。その変遷を見れば、独自の和歌を工夫する一方で一般に評価される和歌を模索し研究していったようすがえる。彼は、素直に感情をうたうことは苦手であった。そこで、自分なりの和歌を創ろうと努力した結果特異な歌群を生み出した。しかし、彼の関心事は官人としての活動であり、不遇な境遇にあり続けた結果、歌人としての活動の場に訴嘆を持ち込むこととなった。訴嘆は、順周辺の歌人たちに共通するテーマである。しかし、順のそれは自己の心情を見つめる和歌ではなく、それらの和歌がもたらす現世での出世昇進と結びついた希望だったのである。

文中の和歌は、『国歌大観第三巻』所収の各家集に抛り、番号は国歌大観番号である。

#### 参考文献

- 1 「源順伝及年譜」岡田希雄（立命館大学論叢 昭和一七年）
- 2 『王朝歌壇史 村上冷泉円融篇』山口博（昭和四二年 桜楓社）
- 3 『能宣集注釈』増田繁夫（平成七年貴重書刊行会）
- 4 『平安時代史事典』古代学協会・古代学研究所編（平成六年 角川書店）
- 5 「尊卑文脈」国史大系（昭和四一年 吉川弘文館）
- 6 「公卿補任」国史大系（昭和三九年 吉川弘文館）
- 7 『新編国歌大観CD・ROM版』（二〇〇三年 角川書店）

あまのはしだて  
262 みつ塩ものぼりかねてぞかへるらし名にさへ高きあまのはし立  
能宣 (冬) あまのはしだて

195 よさのうみのあまのはしだて見わたせばかたがたなみをわ  
くるしめかも  
八十島

263 やそ島をまことにいかでみてしかな春のいたらぬうらはありや  
と

能宣 (春) やそしま

184 八十島のちぢのいろいろさくはなをよろづよのはるきみの  
みぞみむ  
うきしま

264 定なき人の心にくらぶればただうき島は名のみなりけり

能宣 (春) うきしま

185 わたつみのそこにねぎさぬうきしまはかめのせなかにつめ  
るちりかも  
たかさご

265 うちよする浪とをへの松風とこゑたかさごやいづれなるらん

能宣 (冬) たかさご

196 ゆふぐれはあらしのこゑもたかさごのをへのまつにつけ  
てこそきけ  
たごの浦

266 春くればたごのうら浪うらよくて出でまさりけりあまのつり舟

能宣 (春) たごのうら

186 あづまぢのたごのうらなみはるたてばきしのうへにさくは  
なかとぞみる  
おほよど

267 いせのあまにとひはきかねど大淀のはまのみるめはしるくぞ有

りける

能宣 (春) おほよど

188 はなのいろとときはのまつもおほよどのしづけきなみにか  
げぞならへる  
しかすがのわたり

268 ゆきかよふなせはあれどしかすがのわたりはあともなくぞあ  
りける

能宣 (夏) しかすが

190 ゆきさしてわれかへらめやしかがのわたりごちのもの  
うかるらむ

掛詞として目を引くのは、266の「浦」に「占」をかけたところく  
らいである。①に見られた強引ともいえる掛詞は影を潜め、名所の  
景色に重点を移していることがみえる。しかし、その詠みかたは能  
宣とは大きく異なる。この屏風歌の両者の和歌を比較してまず目  
につくのは、順の心情吐露である。263では「春のいたらぬうらはあり  
や」と不遇な我が身の憂いを訴え、264では「定めなき人の心」と  
いう。能宣が、184で「よろづよのはるきみのみぞみむ」(万代の春を  
あなた様だけにご覧になるでしょう)、185では浮島を亀が蓬萊山を  
載せているとする中国の伝説と結びつけ、「かめのせなか」に載って  
いるとためてたくまとめている。この障子歌は藤大納言邸の寝殿  
を飾るものであり、当然祝意を込めた和歌を詠むべきものである。  
能宣の和歌は、いかにも御殿を飾るにふさわしい。しかし、順の和  
歌は、依頼人の期待に応えるより本人の憂いの心情を表わすものと  
なっている。順の261は「岩浪」を冷たい「雪」と詠むのに対し、能  
宣の192は「うけるもみぢば」と錦秋を詠んでいる。「しかすがのわた  
り」では、能宣も「ものうかるらむ」とうかない気持ち詠むが、  
これは、中務の「ゆけばありゆかねばくるししかすがのわたりにき



きとどめ」と琴を「弾き」、<sup>233</sup>の山の「峽」と国名の「甲斐」、<sup>237</sup>の海の「わたつみ」と「綿」、「被く」「潜く」が見られるが、特に順独自というほどのものはない。<sup>235</sup>は「訪ふ」と「飛ぶ」を掛けたかとも思われるが、「我」が「飛ぶ」ことはないので、歌としてはかなり無理がある。この屏風歌で順らしさがみえるのは、<sup>229</sup>、<sup>230</sup>、<sup>237</sup>の三首である。<sup>229</sup>では、神祭りの光景に、暑さのために衣の紐を解く意を掛けた。<sup>230</sup>の「わかこま」を「あやめ草ひかぬさきにぞけふはひかまし」（菖蒲草を引く前に若駒を引きたいものだ）は、五月五日に「引く」ものである菖蒲と馬とを並べている。菖蒲と馬のつながりは「引く」だけで風情には欠けるもの、ことば遊びとしてはおもしろい。また、<sup>237</sup>では禄として綿を授けられた僧のようすを、「わたつみのこしの名残」（積み残すほどの綿をいただいた名残）もなく「被く」として「潜く海士」と掛け、凝った表現となっている。この三首には、単なる掛詞ではない表現を工夫しようとする意識が感じられる。①に見られた理屈っぽさは薄らぎ、<sup>226</sup>や<sup>234</sup>など情景をおだやかに詠む歌がみられる。

順の歌を同題の能宣のと比較すると、やはり能宣の巧みさが際立つ。順の<sup>228</sup>は私たちの遊ぶようすを描くだけだが、能宣は青柳の風情を色を含めて表現し、そこに近づいて愛でる女たちを描き出している。順の<sup>229</sup>は先に述べたように夏の暑さを表現した遊戯的詠歌だが、能宣は神祭りであることを押さえたうえで永遠の祈りを込めた。「こまむかへ」では、順の<sup>233</sup>は逢坂の関と駒迎えを詠むだけだが、能宣の<sup>140</sup>は駒の勢いを感じさせる。並べてみると、順の歌はいかにも言葉を並べた感じがする。ここが、歌人としての経験と資質の差というものであるうか。<sup>234</sup>や<sup>236</sup>のような和歌がみられるようになったのは、順が社会の求める和歌に合わせ独自性を弱めた結果ともいえよう。

③ 一条の藤大納言のいへの寝殿の障子に、国国の名あるところを、

ゑにかけるに、つくろうた

「一条の藤大納言」は、藤原師輔の子為光で太政大臣まで上っている。為光が大納言になったのは貞元二（977）年四月二十四日、寛和元（985）年七月二十日に右大臣に任じられた。順が卒したのは永観元（983）年だが、天元三（980）年には能登守になり任地に赴いている。任地から詠進した可能性もないわけではないが、歌序も能登へ下る際の歌の前になっており、それが『順集』最後に位置することから、この屏風歌は能登下向前の為光が大納言であった時期、つまり貞元二年から天元二年の間の作と考えられる。障子は襖障子のことで、そこに描かれた絵と対応した和歌で修飾する。和歌は複数の歌人に詠進させ、その中から選んで能筆家に書かせた。順も歌人の一人として依頼されたものであるう。

『能宣集』には、「一条の太政大臣のいへの障子のゑ、くにぐのなあるところどころをかかせ侍りて、人人歌よみてつけよと侍りしかば、よみてたてまつりし」の詞書をもつ十四首がある。『順集』の和歌と同題のもののみを、順の歌に並べて記す。

夏、かがみの山

260 名にしおへばくもらざりけりかがみ山むべこそなつのかげにみえけれ

能宣 なつ かがみの山

189 ちりかかるはななきなつはかがみやまのどけきかげぞまさるべらなる

秋 大井がは

261 大井川そまにあき風さむければたつ岩浪も雪とこそ見れ

能宣 （秋）大井河

192 おほるがはうけるもみぢばいかだしののしづくをしぐれとやおもふ

正月、人の池水のしもに梅の花あり

226 こほりとく風につけつつ梅のはなゆく水にさへ匂ふなりけり

二月、旅人さくらの花をらせたり

227 春日すらなにかしつると人とはば見せんとをれる花ならしそ

三月、人の家に女ども柳の本にあそぶ

228 枝しげみ手にかけてそめて青柳のいとまなくともくらすけふかな

能宣 おなじはる(くれの春)、やなぎの木のもとに女あまた

りゐて、やなぎのえだをひきたれてもてあそぶどころ

135 ちらでこそいろもまされるあをやぎのいとほよりてぞみる  
べかりける

四月、神まつる

229 夏衣きてこそまされおなじくいは神のひもろぎときてかへらん

能宣 四月、いへの神まつる所

136 みむろやまみねのさかさばよろづよにとりてまつらむわが  
やどのかみ

五月五日、庭に馬をひかせて見る

230 わかごまのとさもみるべくあやめ草ひかぬさきにぞけふはひか  
まし

六月、はらへ

231 岩浪のたちかへりせばあせきよりなごしのはらへすとや聞くら  
ん

七月七日、庭にいとひく女あり

232 ことのねのなぞやかひなき七夕のあかぬ別をひきとどめねば

八月、こまむかへ

233 武蔵野のこまむかへにや関山のかひよりこえて今朝はきつらん

能宣 八月、こまむかへする所

140 あふさかにむかへぞきつるもちづきのこまのあしとく人に

さきだち

九月、しがの山越の人人

234 山おろしの風にもみぢの散る時はさぎ浪ぞまづ色づきにける

能宣 九月、しがのやまごえ、をとこをむなゆきかひて、を

とこ又かへりてゆくところ

141 たちかへりこひてこそくれさぎなみの山したみづのせきし  
かへせば

十月、山里にかりする人來たり

235 山里に心あはする人ありと我はしたかにかはりてぞとふ

能宣 十一月、山ざとのしづかなるいへに女あまたはしにゐ

て、たがりの人きてものいふ

143 とりのこゑせぬやまもととしらねばやかりのたよりに人の

とふらん

十一月、あじろ

236 あさ氷とくる網代のひをなればよれどあわにぞみえたりける

能宣 十月、いへゐるところにあじろあり、もみぢおほくな

がれよれり

142 日をへつつもみぢばよするあじろこそ秋をとどむるせきに  
はありけれ

十二月、仏名講師にものかづく

237 わたつみのこしの名残も今朝はあらじかづくはいかにあまなら  
ずとも

能宣 十二月、仏名

144 人はいさをかしやすらんふゆくればとしのみつくるつみと

こそみれ

先屏風歌で指摘した特徴は、二つともかなり薄れている。掛詞  
では 228 の「青柳の糸」と「暇」、229 の「来て」と「着て」、232 の「ひ

十五日、瓷もたせて山寺にまうづる人

176 今日のためをれる蓮のはをひろみ露おく山に我はきにけり

八月、またあふさかの関にこまむかへにゆく

177 なににわれよはにきつらん相坂のせきあけてこそ駒も引きけれ

人の家のつりどのに、まらうどあまたありて、つきを見る

178 水の面にやどれる月ののどけきはなみゐて人もねぬよなればか

九月、こたかがりするところ

179 里とほみ暮れなばのべにとまるべしいなおほせ鳥に宿やからまし

月夜にころもうつ処

180 風さむみなくかり金にあはすればよるの衣はうちまさりけり

十月、しがの山ごえの人人

181 名をきけば昔ながらの山なれどしぐるる比は色かはりけり

十一月、賀茂臨時祭みるくるま

182 ちはやぶるかものはぎりきるなかにしるきはすれるころもなりけり

十二月、仏名おこなふいへ

183 冬やまの雪にはこれるあはれきのうへにぞくゆるのこすつみなく

一見して目立つのは、掛詞である。167は「ねのびの松」の種で

「蒔かせよ」と「任せよ」で千歳を寿ぎ、168は「杉」と「過ぎ」で杉の並ぶ道を次々通り過ぎて行き交う人々を描く。169は「袂」と「荒田」を「打ち返し」、170は「花」を摘む「罪」と「摘み」を掛けてい

る。171は「春ふかき」と「深き山」で「入る」と「射る」、172は「風」になびくと人がこぞって行いう意の「なびく」、173は「ほととぎす」を

「待つ」と獵のための松明の「松につけて」、174は「夏越」と「和し」、

175は「ささがにのいと」を「架く」と「かくばかり」、176は「露おく」

と「奥山」、178は「並み」と「波」、181は「昔ながら」と「長柄山」、

182は「霧る」と「着る」がかかる。183は「樵れる」と「懲れる」、「薫

ゆる」と「悔ゆる」を掛け、「罪」と「積み」もかけている。掛詞は

よく用いられる修辭技法ではあるが、この屏風歌の場合十八首中十

四首に掛詞が用いられている。順の場合意識的に多用しているのは

明らかであろう。特に、167の「まかせよ」や168の「すぎすぎ」、173の

「まつにつけてともしする」などは一般的な掛詞の域を超えた遊戯

的技巧を駆使した詠みぶりで、順独自の詠みぶりとするべきものであ

る。この屏風歌に見える二つ目の特徴は、単なる情景や心情を表現

するのではなく理論的に詠む傾向が強いことである。「うだから」と

理由を述べたり、「なぜ」と疑問を持つ歌が多い。167「たねしあれば」

(種があるから)、169「なに」(どうして)、170「いかにして」(どう

やって)、171「山にいればや」(山に入ったから)、176「はをひろみ」

(葉が広いので)、177「なにに」(どうして)、178「ねぬよなればか」

(寝ない夜だから)、180「風さむみ」(風が寒いので)、181「昔なが

らの山なれど」「色かはりけり」(昔ながらの長柄山で変わらないの

② 右兵衛督ただぎみの朝臣、あたらしく調ずる屏風のうた

「右兵衛督ただぎみ」は右大臣藤原師輔の子で、祖父忠平の養子

となった忠君である。安和元(968)年に、右兵衛督で卒した。した

がって、この屏風歌は高明失脚前の順の詠である。

『能宣集』には、「右兵衛督ただぎみの朝臣の月令の屏風のれう」という詞書で十三首収録されている。『順集』と『能宣集』とは題

が異なる歌があり、同題でも詞書に差異がある。本稿では『順集』

安和二(969)年に失脚してしまふ。これにより、順は有力な後ろ盾を失い、有力貴族の御前での華やかな場で活躍する機会も乏しくなつた。

『順集』には、屏風歌が六、障子歌一、歌数八十九首が収録されている。本稿では、その中から「大納言源朝臣、大饗のところにつべき四尺屏風調ぜしむるうた」の詞書をもつ十八首と「右兵衛督ただぎみの朝臣、あたらしく調ずる屏風のうた」の詞書をもつ十二首、「永観元年、一条の藤大納言のいへの寝殿の障子に、国国の名あるところを、ゑにかけるに、つくるうた」の詞書をもつ九首をとりあげる。大納言源朝臣とは源高明のことである。「源大納言」の屏風歌は、高明が急速に勢力を伸ばし始めた時期に歌人として活動を始めた順が詠んだ和歌ということになり、独自の歌風を示そうとする意欲を示す作品である。「右兵衛督ただぎみ」の屏風歌は安和元(968)年前の詠で、高明が左大臣として権勢を誇つた時期の作である。「一条藤大納言」の障子歌は天元二(979)年前の詠と考えられ、順晩年の作である。「右兵衛督ただぎみ」と「一条藤大納言」とは、大中臣能宣にも同題の詠があり、両者の詠の比較を試みる。

① 大納言源朝臣、大饗のところにつべき四尺屏風調ぜしむるうた

源高明が大納言になったのは天曆七(953)年九月二十五日、康保三(966)年一月十七日に右大臣、翌四年十二月十三日に左大臣となつている。大饗を大臣に任じられた時のものとすれば右大臣もしくは左大臣任官時となるが、『順集』の歌序が年代順を原則として、ことを考えると、时期的に早い大納言時代とみるべきであろう。元日と子日の和歌は、新春の喜びと希望に満ちた詠であるのは当然ながら、166の「きのふまで冬ごもれりし」、167「ちとせの春」には格別の祝意と希望が感じられる。高明の大納言任官直後の饗宴に向けて

の詠進ではなかるうか。高明が大納言に昇進したのは四十歳の時である。冬籠りを終えて春を迎える喜びと希望は政界で力を伸ばしてゆくはずの高明の姿であり、その一党である順の期待も大きかつたにちがいない。

元日

166 きのふまで冬ごもれりし  
吉野の霞はけふやたちてそふらん  
子日するところ

167 いはにおふるねのびの松もたねしあればちとせの春はわれにま  
かせよ

二月、むまのひ、いなりまうでの人

168 いなり山尾の上にとてるすぎすぎにゆきかふ人の絶えぬけふか  
な

あらた、うつところ

169 おりたてばそこまでひつる袂さへなにうちかへすあら田なるら  
ん

三月、はなつみの処

170 いかにして花をつままし花のかを袖にとめくるつみもこそうれ  
ゆみいるところ

171 春ふかき山にあればや梓弓ゆみ風にさへ花のちるらん  
四月、神まつり

172 神のますもりの下草風ふけばなびきてもみなまつる比かな  
五月、ともしする人あり

173 郭公まつにつけてもともしする人も山辺によをあかすらん  
六月、はらへ

174 ねぎごとをきかずあらぶる神だにも今日はなごしと人はしらな  
ん

七月、たなばたまつるところ

175 七夕は空にしるらんささがにのいとかくばかりまつる心を

## 源順の屏風歌

原田 真理

本稿は、源順の屏風歌からその詠風の変化をとらえ、さらに和歌に対する意識について考察するものである。嵯峨源氏である源順は延喜十一(911)年に生まれ、永観元(963)年に没した。奨学院に学び、二十五歳ころ勤子内親王のために『倭名類聚抄』を編んでいく。学識はかなりのものがあつたと思われるが、官人としての道は開けなかった。村上天皇女御の徽子女王や醍醐天皇の皇子である源高明などに近く侍したことがみえるが、徽子女王の父である重明親王の母は源昇の女、高明の母は源唱の女周子で、いずれも順と同じ嵯峨源氏である。順と貴人との関わりは嵯峨源氏という血縁に頼るほかなかったらしい。天曆五(911)年、順四十歳の年に梨壺の五人に選ばれ、『後撰和歌集』の編纂と『萬葉集』の読解に当たることとなった。これ以前の順の和歌活動は明らかではなく、順の役割は萬葉集読解が中心であつたと考えられる。『倭名類聚抄』編纂の実績から、漢字と和語に通じていることが認められたものであろう。そもそも梨壺に召された五人のうち、歌人としての実績をもっていたのは大中臣能宣と清原元輔の二人だけである。紀時文と坂上望城の二人は、梨壺以降も歌人としての活動は伝わらない。つまり、梨壺の五人は『後撰和歌集』の編纂と『萬葉集』の読解という作業に必要な人間を集めたもので、必ずしも歌人である必要はなかったと考えられる。もともと漢文芸圈の人であり、歌人としての実績もない順は、梨壺で萬葉集読解作業に力を尽くした後は漢文芸作家にもどるほうが自然だったとみることができるとは。しかし、『順集』に見えるように、『後撰和歌集』編纂後の順は、内裏等の依頼に応じて詠進したり独特の和歌を創作する等の活動を行っている。『古今和歌集』の後を継ぐ勅撰和歌集編纂という国家的事業の中心の一員に選ばれたこ

とで、順も勅撰集撰者という看板を得、それにふさわしく歌人としての活動を行ったのである。いくら機会を得たとしても、順に歌人として活動する意欲がなければ、この活動はなかったであろう。つまり、順の歌人としての活動が始まった背景には、歌人としても実績を残したいという順自身の強い意志が働いた結果とみることができるとは。また、既に高名な歌人であつた大中臣能宣や清原元輔らに伍して歌人としての評価を得るには、彼らには詠めない和歌、順独自の和歌を生み出す必要を感じたのではなからうか。彼独自の和歌を生み出そうとした際に力となつたのは、漢文学における知識であつた。『順集』に収録された漢字表記の和歌「進上 深右葉之 菖蒲草 千年五月 五日可刈(こころざし) ふかきみぎはの あやめぐさちとせのさつき いつかかるべき」は、詠歌時期は不明であるが、漢文芸圈作者であつた順にふさわしく、さらに見る者に萬葉集を意識させる作品となつている。順の和歌活動は、初めから独自の和歌を模索するものであつた。彼には「あめつちのうた」「双六盤歌」「碁盤歌」「馬毛名歌合」等々、漢文学の影響を受け、音を意識した和歌作品が多い。天曆五年の梨壺に召された時点から始まつた順の歌人としての活動は、天徳四(936)年内裏歌合に選ばれていることから一定の評価を得たといえる。また、順は天徳三年の内裏詩合にも選ばれており、和漢両方で評価されていたことがわかる。

一方、官人としても、梨壺に召されたころからようやく光が差すこととなつた。このころが、のちに順自身「したがふ、なしつぼには、ならの都のふるうた、よみときえらびたてまつりし時には、すこしくれ竹のよごもりてゆくすゑをたのむをりもはべりき」(規子内親王家前栽歌合)と述べているように、最も希望に満ちた時期であつた。背景には、源高明の存在があつたと考えられる。このころ、高明の昇進と合わせるように、順も東宮藏人、民部大丞、下総権守、和泉守と昇進していく。しかし、左大臣まで上りつめた源高明は、

## 編集後記

『宮崎学園短期大学紀要 第10号』をお届けする。

2008年（平成20年）3月、宮崎女子短期大学が男女共学により宮崎学園短期大学と改称されたので、紀要名が『宮崎学園短期大学紀要』となった。なお『宮崎女子短期大学紀要』の最終号は、第34号である。

宮崎学園短期大学紀要編集委員会

## 編集委員会

委員長	高妻弘子
副委員長	木村匡登
委員	有嶋誠
	園田和江
	柿木大和
	桑迫信子

## 宮崎学園短期大学紀要 第10号

---

---

平成30年2月発行

発行所 宮崎学園短期大学

〒889-1605 宮崎県宮崎市清武町加納丙1415番地

電話 0985 (85) 0146 (代)

---

---