

夙川学院短期大学

研 究 紀 要

第 44 号

2017年3月

目 次 CONTENTS

〈 論 文 〉

地域子育て支援拠点事業の事業評価について

－「ぼかぼっぼモトロク」と神戸市元町六丁目商店街における分析結果－

A study on effectiveness of community-based child-rearing support center in Kobe Motomachi-Rokuchome shopping street

田邊 文彦 TANABE Fumihiko 3

ひきこもりの実態と支援 －長期ひきこもりの支援事例を中心に－

Actual state and support of withdrawal －focusing on the long-term withdrawal－

高田 さやか TAKADA Sayaka 22

保育内容「環境」と小学校教育課程とのつながり －子どもの自然との関わりと生命の尊重－

The Connection between Environment for Childhood Education and Elementary School Curriculum －Children's Relationship with Nature and Respect for Life－

園田 雪恵 SONODA Yukie 32

児童の音楽表現・発想を引き出すための「音楽科教育法」における指導法について

Teaching method of music education way to bring out children's musical expression and ideas

井本 英子 IMOTO Hideko 48

保育系短期大学生への健康教育を考える －生活習慣についてのアンケートから－

Health Education for Junior College Students －A Questionnaire Survey about Lifestyle－

山中 愛美 YAMANAKA Aimi / 高田 佳孝 TAKADA Yoshitaka 63

幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く幼稚園教諭と保育士のイメージの比較

－色彩連想テストとテキストマイニングによる自由記述の分析から－

Comparison of Images of Kindergarten Teacher and Nursery Teacher Thinking by Students Who Experienced Practice Training of Kindergarten's Teacher and Practice Training of Caring in Day Care Centers

－ Analysis of a Color Association Test and Free Description by Text Mining －

園田 雪恵 SONODA Yukie 69

保育・教育にとっての里山の教育効果について

－里山の自然と生活から子ども達が学ぶこと－

Educational Effects of Satoyama for Childcare and Education

－Various Things Children Learn from the Nature and Life of Satoyama－

片山 雅男 KATAYAMA Masao 82

〈 作 品 〉

『白いアネモネ』

White Anemone

白坂 文 SHIRASAKA Aya 92

子どもと大人のための混声合唱曲『まんじゅうこわい』

Manju Kowai ~A Mixed Chorus for Children and Adults ~

井本 英子 IMOTO Hideko 95

〈 論 文 〉

「国語」における古典教育 ―どのように古典に親しみ、学んでゆくか―

Education of classical literature in Japanese language class

三木 麻子 MIKI Asako (1)

114

地域子育て支援拠点事業の事業評価について

－「ぽかぽっぽモトロク」と神戸市元町六丁目商店街における分析結果－

田邊 文彦

キーワード：地域子育て支援拠点事業、商店街活性化、経済効果、政策評価、正味推奨者比率

要 旨

地域子育て支援拠点事業の事業評価を、政策評価の3つの観点である、1.必要性の観点、2.有効性の観点、3.効率性の観点から試みた。特に、2の有効性の観点については、今回、新たに、従来の利用者満足度調査に代え、他者への推奨に関する指標を意識調査に導入し、その適応可能性が高いことが確認された。また、立地地域との関連では、商店街の活性化に対する地域子育て支援拠点施設の高い経済効果が、定量的に明らかになった。

3の効率性の観点では、今回、他事例との比較データ整備が進まず、定量的な評価については今後の課題とすることとなった。一方、商店街における地域子育て支援拠点施設の費用負担の問題として、補助金の上下分離構造の課題が浮き彫りになり、公的サービス提供の安定性、継続性という観点からその解決策の模索が必要な点が新たに明らかになった。

1. はじめに

夙川学院短期大学（以下、本学と記述）では、平成27年（2015年）10月より、神戸市の推進する事業「地域子育て支援拠点づくり」のうち、「大学と連携した子育て支援の展開事業」に参加している。

同事業は、本学の他、神戸市内にある甲南女子大学、神戸大学、神戸親和女子大学、神戸松蔭女子学院大学、神戸常盤大学、神戸市立看護大学、神戸学院大学において、大学と連携した子育て支援事業として実施されている。この中では、本学の事業が最も後発であるが、一方、先発の取り組みと異なる本事業の独自性は、学内に留まらず、「地域に向向いて」事業を展開している点にある。先発の事業の中で、学外で実施している取り組みは、神戸大学が神戸市灘区で展開している例（サテライト・キャンパスと位置づけられている）があるのみであるが、商店街のど真ん中で、大学が地域と直接向き合い、施設面でも運営面でも地域と直接協力しながら運営するという点では、神戸市においては本事業が初めての取り組みとなっている。

以上から、本事業を評価する視点は、事業の中身の評価に加えて、地域との関連性・関係性に焦点を当てて評価すべきであると考えた。今回、このような視点から新たに作成した利用者に対する意識調査票を用いた調査を行い、本事業の評価を行った。

2. 地域子育て支援拠点事業の位置づけ

2-1 地域子育て支援拠点事業制度

現在、地域子育て支援拠点事業は、平成 20 年（2008 年）社会福祉法第 2 条において、第 2 種社会福祉事業に位置づけられている。

その事業の中身についても、同年 11 月に成立した「児童福祉法等の一部を改正する法律」第 6 条の三で、「地域子育て支援拠点事業とは、厚生労働省令で定めるところにより、乳児又は幼児及びその保護者が相互の交流を行う場所を開設し、子育てについての相談、情報の提供、助言その他の援助を行う事業」と定義され、事業を進めるための市町村の役割として、同第 21 条の 9 に、「市町村は、児童の健全な育成に資するため、その区域内において、(略) 地域子育て支援拠点事業、(略) が着実に実施されるよう、必要な措置の実施に努めなければならない。」と明記され、市町村に努力義務が課せられた。

平成 24 年（2012 年）に成立した子ども・子育て支援法では、第 59 条に、市町村が、市町村子ども・子育て支援事業計画に従って、地域子ども・子育て支援事業を行うことが規定された。また、同第 61 条に、「市町村子ども・子育て支援事業計画」の策定が義務づけられ、同計画に基づく予算措置として、「子ども・子育て支援交付金」が、同第 59 条に規定する地域子ども・子育て支援事業に要する経費に充てるために交付されている。

このように、現在、地域子育て支援拠点事業は、「制度」、「推進主体」、「予算措置」が整備され、子育て支援における重要な施策として全国的に展開されている事業となっている。

2-2 地域（商店街）と地域子育て支援拠点事業の関係

現行の地域子育て支援拠点事業は、前述のような制度に基づいて推進されているが、地域、特に商店街と子育て支援の連携に関する取り組みは、以前から存在していた組み合わせである。

例えば、平成 14 年（2002 年）に既に「商店街の空き店舗を活用した保育サービス等提供施設の設置促進に関する指針」が、新規事業として厚生労働省と中小企業庁より出されている。

当該事業のスキームでは、厚生労働省側が、都道府県・市町村を通じて「つどいの広場」として「子育て中の親子に対する交流・つどいの場」の提供に尽力し、中小企業庁側が、都道府県または市町村を通じて「コミュニティ施設活用商店街活性化事業」（当時の事業名）として、「商店街の空き店舗を活用して保育サービスを提供する場合の初年度改装費や賃借料等を補助」というスキームが用意された。

全国商店街振興組合連合会が中小企業庁の委託事業として実施した事業の資料を見ると、平成 14 年度（2002 年度）で、「コミュニティ施設活用商店街活性化事業」全体の活用事例は全国で 17 件、うち、高齢者等交流施設が 7 件で 4 割を占め、一時預かりなど保育サービスが 4 件、現在の地域子育て支援拠点事業に当たる「親子交流施設」はわずか 1 件の実績となっていた。

このように、地域（商店街）の側から子育て支援と地域活性化の連携の必要性が以前から認

識され、取り組みが始まったものの、実現と普及には数多くのハードルが存在していたのが現実であった。

3. 事業の政策評価の観点

政策の評価に関しては、「行政機関が行う政策の評価に関する法律」（いわゆる政策評価法）の第3条に、政策効果を把握し、「これを基礎として、必要性、効率性又は有効性の観点その他当該政策の特性に応じて必要な観点から、自ら評価するとともに、その評価の結果を当該政策に適切に反映」させると記されている。

「必要性、効率性又は有効性の観点」の中身については、上記の法律に明文化されておらず、総務省「政策評価に関する基本方針」（平成13年12月28日閣議決定）に記述されている。それによると、「必要性の観点からの評価は、政策効果からみて、対象とする政策に係る行政目的が国民や社会のニーズ又はより上位の行政目的に照らして妥当性を有しているか、行政関与の在り方からみて当該政策を行政が担う必要があるかなどを明らかにすることにより行うものとする。」「効率性の観点からの評価は、政策効果と当該政策に基づく活動の費用等との関係を明らかにすることにより行うものとする。」「有効性の観点からの評価は、得ようとする政策効果と当該政策に基づく活動により実際に得られている、又は得られると見込まれる政策効果との関係を明らかにすることにより行うものとする。」と定義されている。

これらに関して、筆者が教室で学生に「必要性」、「効率性」と「有効性」の概念を例え話でざっくりと説明する場合、次のように行っている。「料理に例えると、効率性とは材料を無駄なく、同じ品質なら安く作ることでありプロセスに関わる。有効性とはいくら材料が無駄なく使われても、味が美味しくなければ食べる気が起きないため結果に関わる。一方、必要性は、どんなに美味しい料理でも、料理を出された人に食欲がない＝ニーズがなければ食べてもらえない。」この例え話は、あまりに概括的であるため、あくまで授業のスタート時点での説明の一場面であるが、最初にコアな部分をつかんでもらい、事例に従って、徐々に本質に迫り、最後に改めて考え直すという接近方法を実際の授業では取っている。

「必要性、効率性、有効性」は、この順で法律に登場するが、検討の順序は必ずしもこの順とは限らない。総務省の政策評価研修資料によると、米国のRIA（Regulatory Impact Analysis）の例が挙げられ、「RIAでは、先ず、施策導入の必要性を最初に検討→これが必要条件の検証」と説明され、「必要性」の検討を最初に行うことが説明されている。次いで、「しかし、仮に必要性があることが示されても、必ずしも行政関与が望ましいと限らない。そのため、施策導入に関して、評価すべき施策の効果を定量的に明らかにする→十分条件の確認」と述べられている。これは「有効性」の検討に当たる。最後に費用対効果の検討で、これは「効率性」に当たる。

以上を鑑み、本稿でも、「必要性」→「有効性」→「効率性」の順に検討を行うものとする。

4. 研究の方法と先行研究

本学で実施してきた地域子育て支援拠点事業を「必要性」「有効性」「効率性」の順で検討するが、本稿で中心となるのは新たに利用者意識調査を実施した「有効性」の観点である。「必要性」「効率性」については、業務統計などから補足的に検討する。

2の有効性の観点では、今回、利用者に対して新たに意識調査票による調査を実施した。

その際、従来実施されてきた利用者満足度調査に代わり、他社への推奨に関する項目を設定したもので、「正味推奨者比率」¹と呼ばれることがある。

もともとは、米国の Reichheld(2011) が 2006 年の著書でこの指標の算出を提唱したもので、質問項目として、「あなたはこの製品/サービス/ブランドを友人や同僚に薦める可能性は、どのくらいあるか?」というシンプルな質問に対し、0～10 のスケールで回答を得た後、(9、10) の回答を「プロモーター(推奨者)」、(7、8) の回答を「中立者」、(0～6) の回答を「批判者」とし、「正味推奨者比率＝(推奨者)の割合－(批判者)の割合」を求める指標である。

米国を中心に民間企業で実施された例がほとんどであるが、我が国では経済産業省産業技術環境局技術振興課が 2009 年に実施した「NEDO 顧客満足度に関するアンケート調査結果」で、公的分野に使用した例がある。

5. 地域子育て支援拠点事業「ぼかぼっぼモトロク」の事業概要

1. 場所及び施設概要

- 場 所：神戸市中央区元町通 6 丁目 3 番 19 号元町レジデンス 1 階
- 施設概要：元町レジデンス 1 階の空き店舗を活用し、地域交流拠点を整備（床面積約 80 平方メートル）
- 事業主体：元町六丁目商店街振興組合
- その他：地域交流拠点の整備にあたっては、「兵庫県商店街支援事業」及び「神戸市地域子育て支援拠点事業」の補助金を活用

2. 事業内容

- 大学と連携した地域子育て支援拠点事業「ぼかぼっぼモトロク」
（運営主体）学校法人夙川学院 夙川学院短期大学
- ※神戸市こども家庭局が「神戸市地域子育て支援拠点事業」の実施大学として指定
（実施日・時間）毎週月曜～金曜（祝日を除く） 午前 10 時～午後 4 時
（対象者）主に 0～3 歳児未満（未就園）の子どもとその保護者
（利用料）無料 ※原則事前申し込み不要
（取り組み内容）常設の親子で利用できる子育て広場、子育て相談・指導の実施

¹正味推奨者比率は、NPS（Net Promoter Score）の訳であり、Fred Reichheld が提唱した、顧客ロイヤルティ、顧客の継続利用意向を知るための指標である。なお Net Promoter Score、及び NPS は、ペイン・アンド・カンパニー、フレデリック・ライクヘルド、サトメトリックス・システムズの商標となっている。

1. 結果と考察

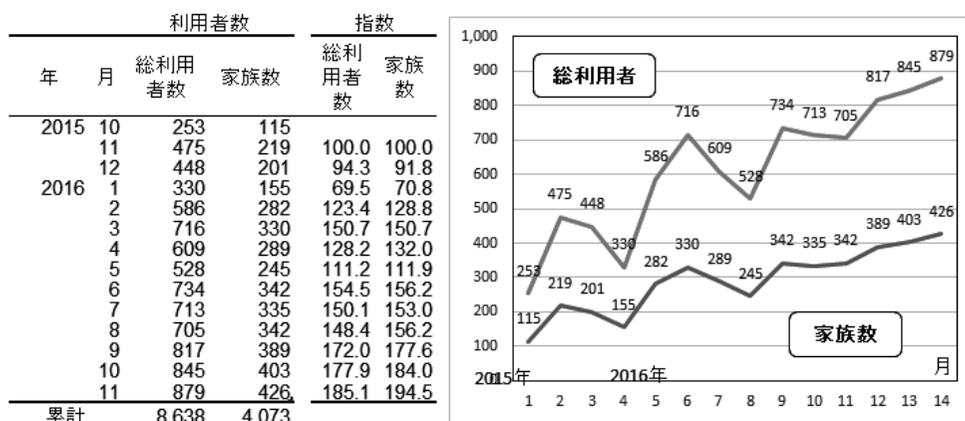
6-1 必要性の観点

必要性の観点からは、利用者数の推移を指標に用いた（図表 1）。

「ぼかぼっぱモトロク」は、2015年（平成27年）10月16日に開設されたが、開設月の翌月の2015年11月と1年後の2016年11月を比較すると、総利用者数（子どもと保護者の合計）で1.85倍、家族数で1.94倍となっている。月別に見ても、若干の月間変動はあるものの、傾向的には一貫して増加しており、特に最近の伸びが大きい。

以上を鑑みると、「利用者のニーズをつかんでいるか？」の問いに関して言えば、定量的には僅かな期間のうちに「つかみつつある」＝「地域に定着しつつある」と判断することができる。

図表 1 子育て広場「ぼかぼっぱモトロク」の利用者数



出典：夙川学院短期大学 子育て広場「ぼかぼっぱモトロク」

（注）開設は、2015年10月16日。総利用者数は、子どもと保護者の利用者数の計

この利用者数の増加を、外部要因と内部要因に分けると、外部要因として、潜在的な需要が「地域」において増加しつつある点が挙げられる。

特に、中央区について見ると、近年、0～4歳人口が増加している唯一の区であり、しかも、最近、増加の速度が増している点も見逃せない（図表 2）。

図表 2 神戸市の区別の0～4歳人口年次推移

		人口(人)						指数					
		東灘区	灘区	中央区	垂水区	北区	西区	東灘区	灘区	中央区	垂水区	北区	西区
2012年	平成24年	9,572	5,865	4,858	9,927	9,550	11,119	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
2013年	平成25年	9,662	5,862	4,852	9,911	9,096	10,740	100.9	99.9	99.9	99.8	95.2	96.6
2014年	平成26年	9,615	5,784	4,924	9,847	8,760	10,287	100.4	98.6	101.4	99.2	91.7	92.5
2015年	平成27年	9,542	5,718	5,032	9,896	8,319	10,020	99.7	97.5	103.6	99.7	87.1	90.1
2016年	平成28年	9,526	5,811	5,146	9,838	7,985	9,864	99.5	99.1	105.9	99.1	83.6	88.7

出典：神戸市中央区こども関連統計

（注）2016年は9月末現在

また、中央区の中でも、「ぼかぼっぽモトロク」の立地する元町六丁目周辺では、20階から30階建の「タワーマンション」の建設が現在も進んでおり、今後共、利用者需要が伸びる可能性がある。

更に、これらタワーマンションの入居者募集パンフレットには、「Check！神戸市地域子育て支援拠点事業ぼかぼっぽモトロク」などと周辺環境の項目に明記される例もあり、周辺環境のプラス要因として、不動産業者によってプロモーションが行われている。

一方、利用者増加の内部要因は、事業の有効性が利用者に評価され、リピート需要により本事業が定着してきたことが挙げられる。この点は、次節で詳細に検討する。

6-2 有効性の観点

今回、「ぼかぼっぽモトロク」の事業の有効性を評価するために、意識調査票による調査を実施した。

(1) 利用者意識調査の概要

調査の目的：事業の有効性を評価するため、利用者の属性、利用実態、事業の評価、商店街など立地外部環境の評価を明らかにすることを目的とする。

調査の対象：「ぼかぼっぽモトロク」を利用している子どもの保護者

調査対象の抽出方法等：依頼は、利用者全数（ただし、回答は利用者毎に1回のみ）

調査の時期：2017年1月から2月

調査方法：口頭での依頼による、自記入方式

調査事項：内容は、利用者の属性、利用実態、利用意識であるが、本調査の特徴は、立地点としての商店街についての評価も合わせて行っている。具体的は、「ぼかぼっぽモトロク」利用者の商店街での消費実態と、消費意識を合わせて質問している。

(2) 倫理的配慮

調査に当たっては、依頼文に、「研究目的の明記」、「統計的な処理の明記」、「目的外使用を行わない旨の明記」を行い、調査に協力の意思を口頭で確認した上で、利用者に調査票を配布した。

(3) 属性

回答者の属性を次の項目で概観・確認した（図表3）。

- 保護者と子どもの続柄：「母親」が97.6%と殆どを占めている。
- 施設を利用した子どもの人数：「1人」が90.6%、「2人」が8.2%
- 施設を利用した子どもの年齢（複数）：「1歳から2歳」が44.4%、「0歳半から1歳」が33.3%、「0歳未満」が11.1%、「2歳から3歳」が10.1%

- 子どものきょうだいの有無：「きょうだいがいない」が86.9%、「きょうだいがいる」が13.1%
- 昼間、主に子どもをみている人：「母親」が95.3%
- 居住場所：「中央区」が91.8%

図表 3 「ほかぽっぽモトロク」利用者意識調査の属性の概要

保護者と子どもとの続柄		
	回答数	構成比
1.母親	83	97.6%
2.父親	0	0.0%
3.祖母	2	2.4%
4.祖父	0	0.0%
無回答	0	-
計	85	100.0%

子どものきょうだいの有無		
	回答数	構成比
1.きょうだいがいる	11	13.1%
2.きょうだいがいない	73	86.9%
無回答	1	-
計	85	100.0%

施設を利用した子どもの人数		
	回答数	構成比
1.1人	77	90.6%
2.2人	7	8.2%
3.3人	1	1.2%
4.4人	0	0.0%
5.5人	0	0.0%
無回答	0	-
計	85	100.0%

施設を利用した子どもの年齢(複数)		
	回答数	構成比
1.0歳半年未満	10	11.1%
2.0歳半～1歳	30	33.3%
3.1歳から2歳	40	44.4%
4.2歳から3歳	9	10.0%
5.3歳から4歳	1	1.1%
計	90	100.0%

昼間、主に子どもをみている人		
	回答数	構成比
1.母親	81	95.3%
2.父親	0	0.0%
3.兄弟姉妹	0	0.0%
4.母方の祖母	2	2.4%
5.母方の祖父	0	0.0%
6.父方の祖母	0	0.0%
7.父方の祖父	0	0.0%
8.その他	2	2.4%
無回答	0	-
計	85	100.0%

居住場所		
	回答数	構成比
1.東灘区	2	2.4%
2.灘区	1	1.2%
3.中央区	78	91.8%
4.兵庫区	4	4.7%
5.北区	0	0.0%
6.長田区	0	0.0%
7.須磨区	0	0.0%
8.垂水区	0	0.0%
9.西区	0	0.0%
10.神戸市以外	0	0.0%
無回答	0	-
計	85	100.0%

(4) 標本の適切性

「保護者の年齢」の回答にもとづいて、年齢階級別の度数を算出した(図表 4)。第1子の母の年齢(5歳階級)にみた出生数(全国)の分布と比較すると、本調査ではやや年齢は高いが、これは子どもの年齢「0歳から3歳」が多いことを考慮に入れると大きな分布の偏りはないと考えられ、本標本は適切であると判断された。

図表 4 保護者の年齢分布と全国の第1子の母の年齢(5歳階級)にみた出生数

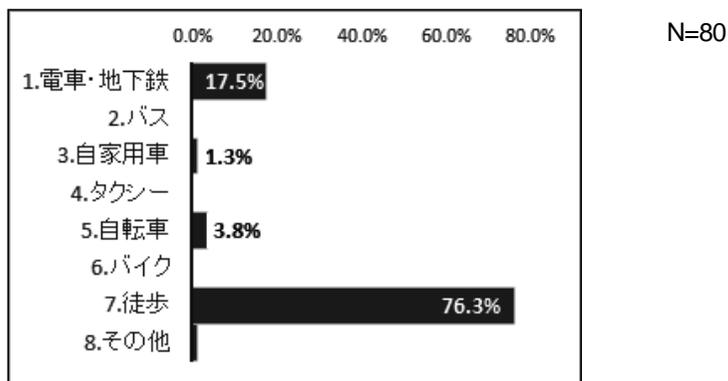
「ぼかぼっぼモトロク」 保護者の年齢			第1子の母の年齢(5歳階級)にみた出生数(全国)		
年齢	回答数	構成比	母の年齢	人口	構成比
1.20歳未満	0	0.0%	14歳以下	39	0.0%
2.20～24	0	0.0%	15～19	10,509	2.2%
3.25～29	24	28.9%	20～24	57,000	11.9%
4.30～34	25	30.1%	25～29	153,005	32.0%
5.35～39	18	21.7%	30～34	155,201	32.5%
6.40～45	14	16.9%	35～39	81,256	17.0%
7.45～49	0	0.0%	40～44	20,449	4.3%
8.50歳以上	2	2.4%	45～49	591	0.1%
無回答	2	-	50歳以上	31	0.0%
計	85	100.0%	総数	478,082	100.0%

出典: 2015年(平成27年)厚生労働省「人口動態統計」

(5) 主要交通機関

自宅から「ぼかぼっぼモトロク」まで利用している主要交通機関については「徒歩」が76.3%と最多であり、地域子育て支援拠点施設には、自宅近隣への立地が求められていることが分かる(図表 5)。

図表 5 主要交通機関



自宅から「ぼかぼっぼモトロク」までの平均所要時間は、11.2分(N=68)と、近くの住民の利用が多い。また、有料交通機関を使っている人の交通費は、往復で平均406.7円であった。

自宅から「ぼかぼっぼモトロク」までの 平均所要時間(片道)	11.2分(N=68)	有料交通機関の交通費	406.7円(N=6)
----------------------------------	-------------	------------	-------------

(6) 正味推奨者比率の算出

本研究の特徴の一つは、利用者満足度の計測に、これまで用いられてきた満足度を5段階(5

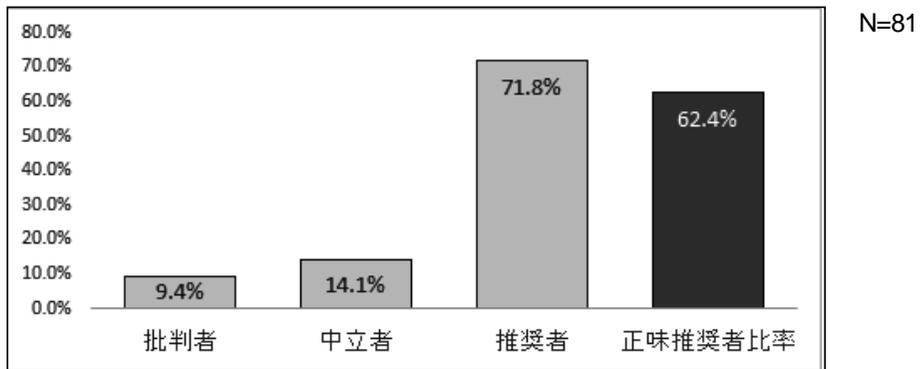
田邊：地域子育て支援拠点事業の事業評価について

件法) または 7 段階 (7 件法) によって計測する方法に代えて、近年、米国のマーケティング分野で多用されるようになってきた正味推奨者比率を算出して、計測したことである (図表 6)。

正味推奨者比率の計測結果では、全体として見ると、スコア 0~6 の「批判者」が 9.4%、スコア 7~8 の「中立者」が 14.1%、スコア 9~10 の「推奨者」が 71.8%あり、正味推奨者比率は、「推奨者」71.8%から「批判者」9.4%を差し引いた 62.4%となった。

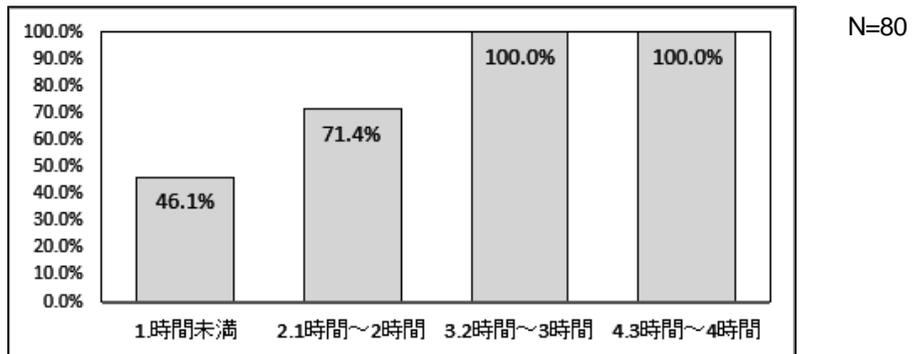
結果の解釈については、今回、正味推奨者比率を初めて計測したため、時系列での比較できないことと、公的分野でのこの比率の算出例が日本では現在の所非常に少ないことから、他事例との比較が困難という課題があるものの、スコア 9~10 という極めて高いハードルの「推奨者」が 71.8%いたことは、開設から 1 年以上経っていることを考慮しても (開業効果がほぼ消失していると考えられること) から、非常に高い評価と考えて良い。

図表 6 「ぽかぽっぼモトロク」の正味推奨者比率の算出結果



さらに、1 日の利用時間別に正味推奨者比率を見たのが、次のグラフである (図表 7)。これによると、長時間利用者ほど正味推奨者比率が高くなっており、サービスの利用度合いと正味推奨者比率の相関が見られた。

図表 7 「ぽかぽっぼモトロク」の利用時間別正味推奨者比率の算出結果



図表 8 利用時間×推奨スコアの統計量

クロス集計表 $\chi^2(15) = 26.257 \quad p < 0.05$	カテゴリカル相関分析 ポリコリック相関係数 = 0.494 $p < 0.01$
--	---

利用時間と利用者の推奨スコアは、ポリコリック相関係数が統計的に有意であり、この点からも、正味推奨者比率を地域子育て支援拠点施設のサービス利用の評価に利用可能であると考えられる（図表 8）。ソフトウェアは、関西学院大学社会学部清水裕士氏が作成した HAD を用いた。

(7) 正味推奨者比率のスコア規定要因

正味推奨者比率は、事業改善に結びついた、現場で使いやすいシンプルな指標を目指して開発されたものであるため、正味推奨者比率のスコア規定要因については、オリジナルの正味推奨者比率調査では基本的に「自由記述」でスコアの理由を記述する形式を取っている。

本稿では、正味推奨者比率の米国でのオリジナル調査にはないものの、推奨者（スコア 9～10）を対象に、そのスコアの要因を選択肢（複数回答）での質問と、さらにその中で最も大きな要因を1つ選択するとの質問を用意した（図表 9 及び 10）。また、スコア 8 以下の回答者には、改善すべき点を自由記述での記入を依頼した（図表 11）。

図表 9 「ぽかぽぼモトロク」を推奨する理由（複数回答）

N=61

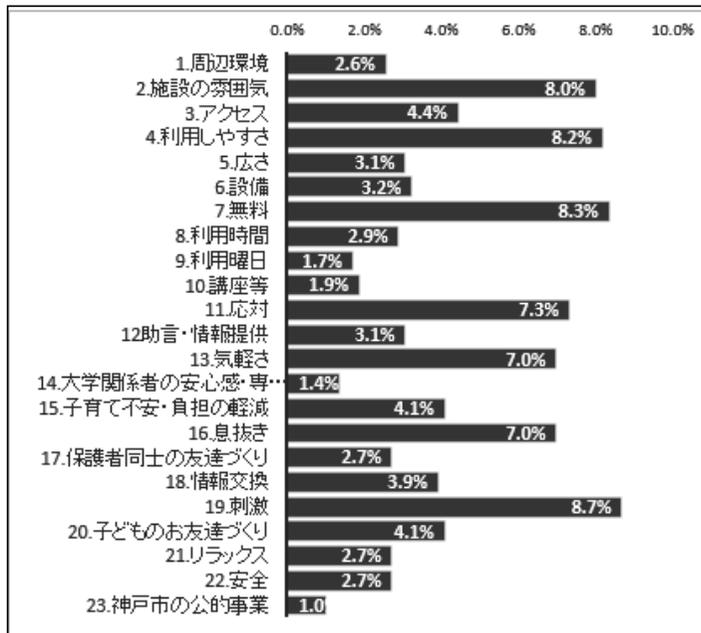
		回答数	構成比			回答数	構成比
A	1.周辺環境	15	2.6%	C	15.子育て不安・負担の軽減	24	4.1%
	2.施設の雰囲気	47	8.0%		16.息抜き	41	7.0%
	3.アクセス	26	4.4%		17.保護者同士の友達づくり	16	2.7%
	4.利用しやすさ	48	8.2%		18.情報交換	23	3.9%
	5.広さ	18	3.1%	D	19.刺激	51	8.7%
	6.設備	19	3.2%		20.子どものお友達づくり	24	4.1%
	7.無料	49	8.3%		21.リラックス	16	2.7%
	8.利用時間	17	2.9%		22.安全	16	2.7%
	9.利用曜日	10	1.7%	E	23.神戸市の公的事業	6	1.0%
	10.講座等	11	1.9%		無回答	24	-
B	11.対応	43	7.3%				
	12.助言・情報提供	18	3.1%				
	13.気軽さ	41	7.0%				
	14.大学関係者の安心感・専門性	8	1.4%				

田邊：地域子育て支援拠点事業の事業評価について

選択肢は23と非常に多いため、調査票では、次の5つにグルーピング化して質問している。

- A.サービスの提供環境（選択肢：1～10）
- B.スタッフの対応（選択肢：11～14）
- C.自分にとっての効果（選択肢：15～18）
- D.子どもにとっての効果（選択肢：19～22）
- E.事業の性格（選択肢：23）

図表 10 「ぽかぽぼモトロク」を推奨する理由（複数回答）



N=85

図表 11 改善を要する点の自由記述の抜粋

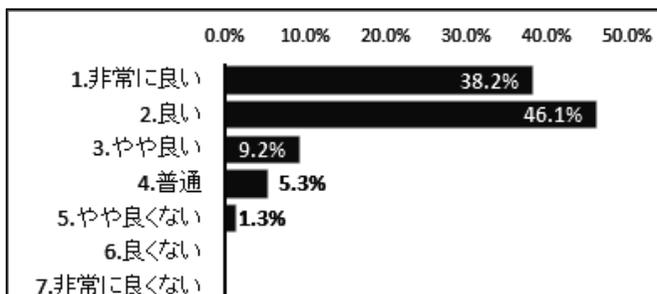
- 改善点は特に思い当たらないが、個人によってはコミュニティが苦手な方もいるので。立地等、人によっては不便（遠方）な場合もあるため。
- 子どもの成長に合わせて来ているので、特に不満なし
- 先生との関わりがもう少しあればと思う。
- 時々で良いので土日も開いていたらと思った。
- 自分自身、児童館という場所が苦手なため（知らない方と話すのが苦手）
- もう少し広いと良いと友人が言っていたが、双子連れの私にとっては、このくらいの広さが2人に目が行き届いて良い。
- このままで十分。午後5時くらいまで開けてほしい。
- 2歳くらいのお子様の方がもっと遊べるようにしてもらえると嬉しいと思う。
- まだ、2回目なのでよくわからないが、お話を聞いてくれてすごく安心する

(8) 立地環境としての元町六丁目商店街の評価

次に、「ぽかぽっぽモトロク」利用者の元町六丁目商店街の評価を行う（図表 12）。

「ぽかぽっぽモトロク」が元六商店街に立地していることについて、7 件法では、「非常に良い」が 38.2%となっており、「ぽかぽっぽモトロク」の利用者は、立地環境を高く評価していることが分かる。

図表 12 「ぽかぽっぽモトロク」が元六商店街に立地していることについて(7 件法)



N=76

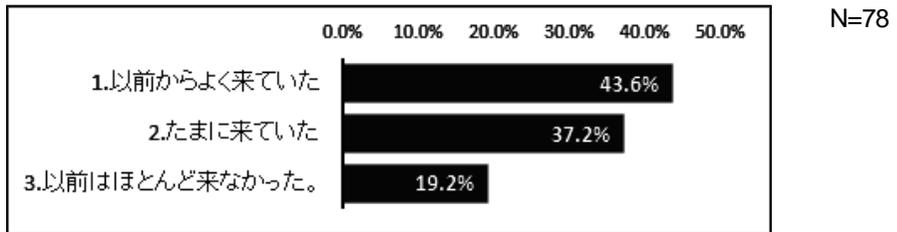
この評価に至った理由に関する自由記述の結果では、アクセス面での近さと、特にアーケードによる、天候面、交通安全面での評価が高い（図表 13）。この点が、地域子育て支援施設の立地においては、重要な側面であることが示唆された。

図表 13 当該評価の理由に関する自由記述の抜粋

- ポカポップモトロクがあるから商店街にくる
- 買物もして帰りやすい
- 人通りが多く、屋根もあるので、行きやすくにぎやか。行き帰りにお散歩や買い物もできるので便利
- カサがいらないのでベビーカーに乗せやすい。買い物のついで、寄りやすい。
- ポカポップ利用のついでに買い物するようになったので
- 雨よけがあるし、ついでに買い物したり、お茶したりできるので
- 遊びに来た後、買い物や散歩ができる
- 安心感、雨でも便利、近い
- ポカポップモトロクに来たついでにお買い物ができる。

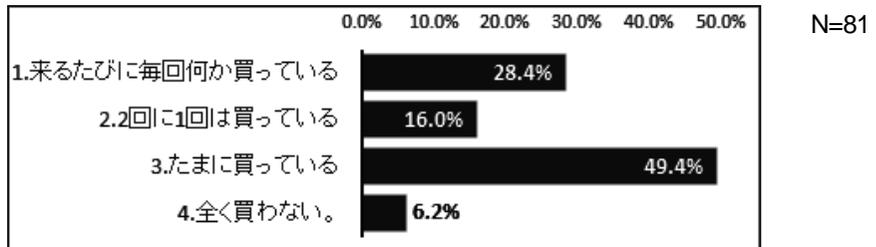
元町六丁目商店街への来訪経験では、「以前からよく来ていた」が 43.6%で最も多かったが、「以前はほとんど来なかった」利用者が 19.2%あった（図表 14）。これらの利用者は、「ぽかぽっぽモトロク」の立地によって商店街を訪れるようになったセグメントと言え、「ぽかぽっぽモトロク」の地域活性化効果と呼ぶことができる。

図表 14 「ぼかぼっぽモトロク」利用者の元町六丁目商店街への来訪経験



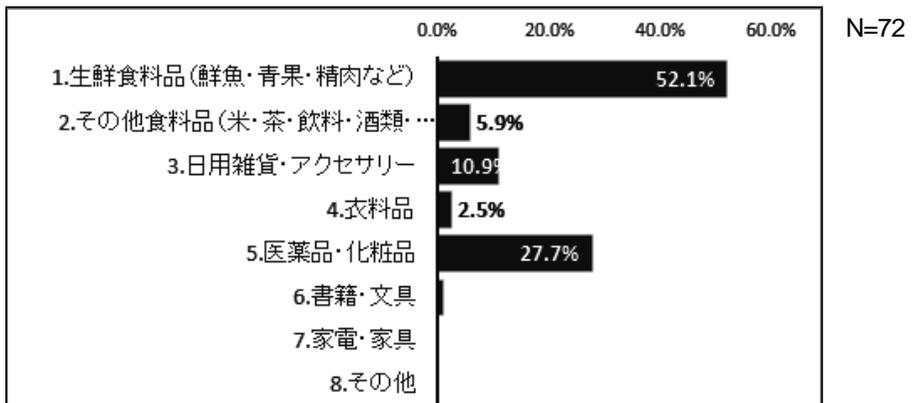
元町六丁目商店街での買い物経験であるが、「たまに買っている」が 49.4%と半数を占めるが、「来るたびに毎回何かを買っている」が 28.4%と 1/4 以上いる一方、「全く買わない」は、わずか 6.2%に留まり、逆に言えば、93.8%の利用者が何らかの買い物を元町六丁目商店街でしていることになる（図表 15）。「ぼかぼっぽモトロク」が常設の施設であることを考慮すると、一過性のイベントよりも遥かに継続的に商店街への経済効果を与えていることを示唆している。

図表 15 「ぼかぼっぽモトロク」利用者の元町六丁目商店街での買い物経験



買い物の品目については、周辺の店の構成の影響もあり、「生鮮食料品等」が 52.1%、次いで「医薬品・化粧品」が 27.7%となっている（図表 16）。

図表 16 「ぼかぼっぽモトロク」利用者の元町六丁目商店街での買い物品目（複数回答）



また、購入者の1ヶ月間の買い物単価については、合計で5,289円/月となった(図表17)。購入者数が最も多い「生鮮食料品等」の単価が3,173円/月、次いで多い「医薬品・化粧品」の単価が3,100円/月となっている。

図表17 「ぽかぽっぽモトロク」利用者の元六商店街での1ヶ月間の買い物単価

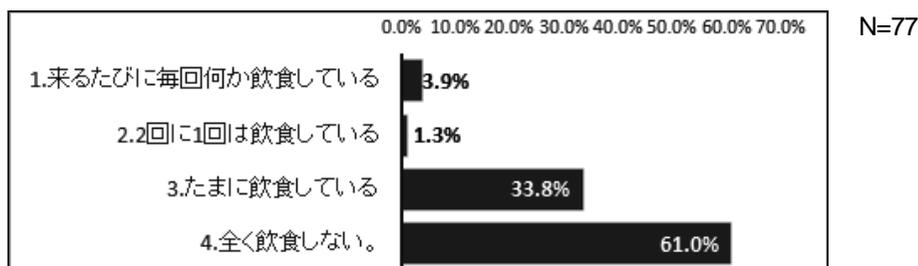
購入割合は85票に対する比率

	1生鮮食料品(鮮魚・青果・精肉など)	2その他食料品(米・茶・飲料・酒類・惣菜など)	3日用雑貨・アクセサリ	4衣料品	5医薬品・化粧品	6書籍・文具	7家電・家具	8その他	合計
買い物単価	3,173	2,300	4,600	5,500	3,100	1,000	-	-	5,289
購入者数	55	5	10	2	25	1	-	-	54
購入割合	64.7%	5.9%	11.8%	2.4%	29.4%	1.2%	-	-	63.5%

(注) 合計は別途合計額の欄への回答。品目不詳を含む

飲食の状況については、買い物と異なり、「全く飲食しない」が61.0%であるが、「たまに飲食している」も33.8%と1/3になっている(図表18)。

図表18 「ぽかぽっぽモトロク」利用者の元六商店街での飲食経験



飲食した人の1ヶ月間の飲食単価については、家族計で5,235円/月となった(図表19)。飲食した人は18名で、消費割合は21.2%と1/5となった。

図表19 「ぽかぽっぽモトロク利用者」の元六商店街での飲食単価(1ヶ月の家族計)

消費割合は85票に対する比率

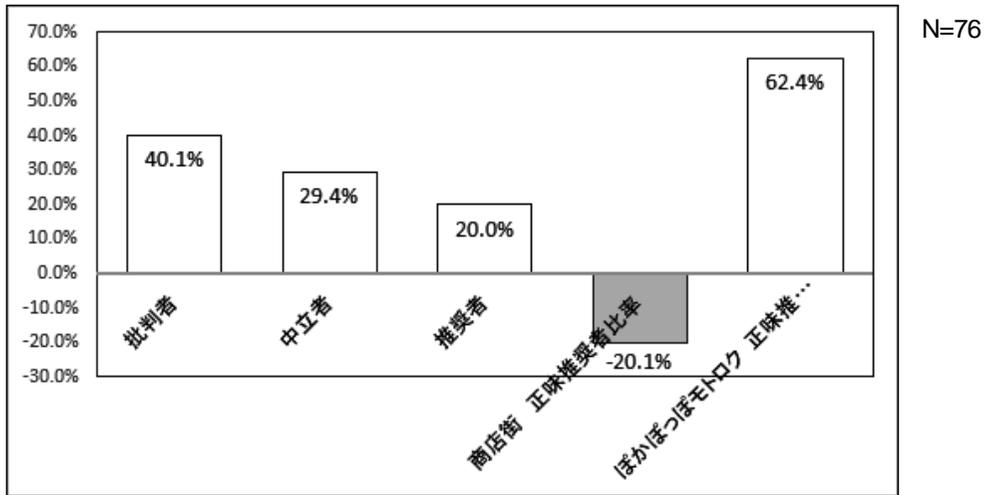
飲食単価(円)	5,235	飲食者数(人)	18	消費割合	21.2%
---------	-------	---------	----	------	-------

以上、商店街への経済効果という点では、地域子育て支援拠点施設がかなりの有効性を持っていると評価できるが、一方で、潜在的な期待に対して、現行の商店街が十分に応えている

かについては、改善の余地が大きいことが、元町六丁目商店街の正味推奨者比率のスコアから明らかになった。

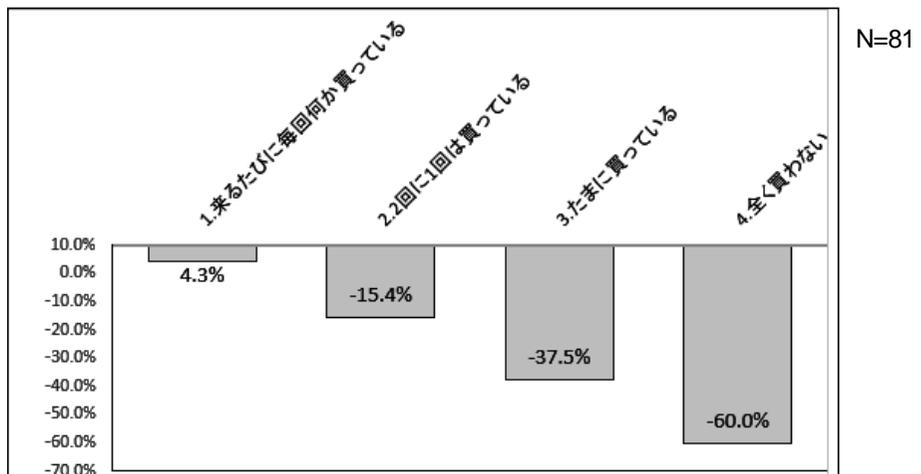
「ぽかぽっぽモトロク」利用者の元町六丁目商店街の正味推奨者比率のスコアは、－20.1%と「批判者」（スコア 0～6）が、「推奨者」（スコア 9～10）を大幅に上回ったため、この結果になった。この点は、「ぽかぽっぽモトロク」の 62.4%に比較すると、大きな差が生じている（図表 20）。

図表 20 「ぽかぽっぽモトロク」利用者の元町六丁目商店街の正味推奨者比率のスコア



更に、この正味推奨者比率を、元町六丁目商店街の買い物経験別に見ると、買い物経験が低い利用者ほど、正味推奨者比率のスコアが低くなっており、この点でも正味推奨者比率のスコアの有効性が示唆された（図表 21）。

図表 21 元町六丁目商店街での買い物経験別の正味推奨者比率のスコア



なお、この低いスコア自体を過度に悲観する必要はない。その理由は、前述の消費実態をみると、実際には93.2%の利用者が何らかの買い物をしているからである。ただし、元町六丁目商店街がこの潜在的な消費需要を十分に吸収できているかという点、まだまだ改善の余地があることをこの正味推奨者比率のスコアは示唆している。このため、この正味推奨者比率のスコアは、むしろ「改善のための伸びしろ」と肯定的に解釈するべきであろう。

「ぼかぼっぽモトロク」と同様、商店街についても買い物経験と利用者の商店街推奨スコアは、ポリコリック相関係数が統計的に有意であり、この点からも、正味推奨者比率を商店街の評価に利用可能であると考えられる（図表 22）。

図表 22 買い物経験×商店街推奨スコアの統計量

クロス集計表	カテゴリカル相関分析
$\chi^2(24) = 41.472 \quad p < 0.05$	ポリコリック相関係数 = -0.399 $p < 0.01$

改善に関する自由記述から見ると、特に、「ぼかぼっぽモトロク」利用者については、「子連れ（特に乳幼児）でも気軽に」がキーワードになっており、この点で元町六丁目商店街における「子育て世代」というセグメンテーションに対するマーケティングのきめ細かな対応が必要なことを示唆している（図表 23）。

例えば、「入ってみたい喫茶店はあるが、赤ちゃん連れだとムリ」という意見からも、少子化の環境下に慣れた大人の感覚自体が、子連れの利用者にとってバリアになっている可能性も示唆される。

図表 23 元町商店街の改善に関する自由記述の抜粋

- もっと、子どものためのイベントを増やしてほしい。酒類が多い。
- 肉屋がないので。肉屋があれば野菜、魚すべてがそろうと思う。
- 「子連れでも気軽に」お買い物や飲食ができると、利用がしやすくなると思う。入ってみたい喫茶店はあるが、赤ちゃん連れだとムリ。
- もう少しレトロさを前面に押し出したほうが良いと思う。
- 商店の種類が増えてくれれば
- 悪いところがあるわけではないが、元六近くに住んでいる人であればすめ。
- 古い店が多く、少し入りにくい感じがする
- 入りやすい飲食店（子連れでも）が増えたりすれば
- もう少し活気をお店の充実。自転車、タバコをやめてほしい。
- 肉、魚等を手に入りやすい。八百屋が多いので、野菜は手に入りやすく助かる。
- スーパーがあると便利。
- 全体的に暗い印象がある。
- 子連れで利用できる飲食店が増えてほしい。
- 西元町駅にエレベーターがない。子どもと一緒にごはんができるスペースがあれば良い。
- 昔からある商店街ももっと若い人が入りやすい雰囲気になるといいと思う。
- 何か特別なもの（店）があって欲しい。例：有名なケーキ屋
- スーパーが欲しい

6-3 効率性の観点と費用負担

以上、必要性、有効性の観点から、地域子育て支援拠点施設としての「ぽかぽっぽモトロク」の評価を行ってきたが、最後に効率性の観点について述べる。

効率性については、これまで見てきたアウトプットに対して、経営資源（ヒト、カネ、モノ、情報）をどれだけ投入しているかという視点が必要となる。その際、他事例との比較が重要となるが、効率性の比較データの整備は、今回の調査範囲を超えるため、今後の課題としたい。

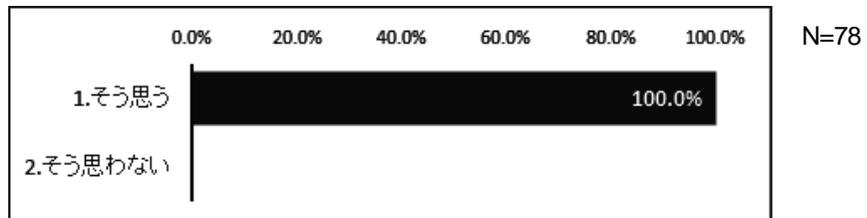
一方、ここでは、投入した経営資源のうち、費用の問題について、明らかになった課題について最後に触れたい。地域子育て支援拠点施設は、その利用に関してはすべて無料の非収益事業である。このためこの費用をどのように賄うかの問題が生じる。費目を、施設費と運営費に大きく分けると、施設費については、経常的に発生する費用として賃料が大きな割合を占めている。「ぽかぽっぽモトロク」の運営は、この賃料部分については、兵庫県の「商店街コミュニティ機能強化応援事業」の補助金を活用しており、この補助金の補助率は1/2で、平成27年度、28年度、29年度の3カ年に限る補助金となっている。

一方、運営費については、神戸市の地域子育て支援拠点事業に関わる補助金でまかなわれている。

このように、商店街における地域子育て支援拠点事業の展開は、費用負担が制度的に上下で異なる「上下分離」のフレームによって成立している。このために発生する緊急の課題は、前述のような必要性、有効性を持つ事業の継続が、現行では施設費の負担について3年の期限付きとなっていることである。

今回の意識調査では、この点に関する利用者の意識についても質問している。「2018年4月以降も継続して実施して欲しい」という意見に賛成「そう思う」と、反対「そう思わない」を質問した所、100%の利用者が、継続要望に賛成している（図表24）。

図表 24 2018年4月以降も継続して実施して欲しいか



自由記述の理由を見ると、「他に取って代わる施設がない」という意見が非常に多いことが分かる（図表25）。児童館などの類似施設はあるものの、特に、乳幼児とそれ以上の子どもが混在する環境における利用しにくさを指摘する声が多い。

図表 25 継続してほしいと考える理由の自由記述の抜粋

- 気軽に行きやすい施設でかつ、月齢が低い子どもが通える施設はすくないから
- 未就学の子供同士の接点、母親同士の接点として利用しやすく、情報交換等の貴重な場と考えるので。
- 他に近くに同様の施設がない
- 家庭で子育てする上で、大きな支えになっているから。なくなったら困る。
- すごくありがたくて、良い所なので今後もずっとこのまま、この雰囲気が続いてほしい。
- 乳幼児でも安心して遊びに連れて行ける場所。
- 元町でのこのような施設は他にない。日中子供と2人きりの母親にとってはここがとても「大切」な場所になっていると思うから。
- 子どもの遊べる場所が少ないため。雨の日も遊べるため
- 非常に利用しやすく、先生方をはじめ雰囲気も良く、とても有り難い場所だから。
- 近くにない。買い物ついでに便利が良い。
- 3人目が2ヶ月なのでまだまだ利用したい。
- 小さい子どもが増えている。
- 児童館などは午後やっていないところが多いので、午後も利用できて、安全な施設があると助かるため。
- このような施設がないため（児童館などは曜日、時間が決まっているので）
- 第2子が生まれたら、またおじゃましたいので
- 児童館は午後は児童になり、未就学児には使いつらいので、無料で室内で遊ばせられる所が他にないため
- 0歳児にとって児童館は広く、大きな子どもも多いので、ぼかぼぼのような赤ちゃんも集まる施設の方が遊びやすく、また家からも近いので利用しやすい。
- 2人目ができて通いたいため

7. 総括と今後の課題

今回、「ぼかぼぼモトロク」を事例に、地域子育て支援拠点施設の政策評価を 1.必要性の観点、2.有効性の観点、3.効率性の観点から試みた。特に 2.有効性の観点で、従来の利用者満足度調査に代えて、正味推奨者比率を導入して分析し、その適応可能性が高いことが確認された。また、立地地域との関連では、商店街への活性化に対する地域子育て支援拠点施設の高い経済効果も、定量的に明らかになった。

一方、3の効率性の観点では、今回、比較データ整備の点で十分に行うことができず、今後の課題とすることとなった。この中で、商店街における地域子育て支援拠点施設の費用負担の問題として、補助金の上下分離構造の課題が浮き彫りになり、公的サービスの安定性、継続性という観点からその解決策の模索が必要な点も明らかになった。

謝 辞

本研究のきっかけと有益な情報をご提供いただいた本学的小林伸雄教授、番匠明美教授の両氏、また、意識調査の実施にご協力いただいた松本氏を始めとする「ぼかぼぼモトロク」のスタッフの方々に対し、深く感謝の意を表するものである。

参考文献

- Fred Reichheld “The Ultimate Question 2.0: How Net Promoter Companies Thrive in a Customer-Driven World”, Harvard Business Review Press, 2011
- U.S. Environmental Protection Agency “Regulatory Impact Analysis for the Clean Power Plan Final Rule“ 2015
- 経済産業省産業技術環境局技術振興課「NEDO 顧客満足度に関するアンケート調査結果」2009年
- 厚生労働省「商店街の空き店舗を活用した保育サービス等提供施設の設置促進に関する指針について」2002年4月8日
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/04/h0408-2.html> 2017年3月6日閲覧
- 神戸市「子ども・子育て支援事業計画」策定のためのニーズ調査」2014年7月
<http://www.city.kobe.lg.jp/child/grow/shinseido/survey.html> 2017年3月6日閲覧
- 神戸市「子ども・子育て支援事業計画」2015年3月
- 神戸市「大学と連携した地域子育て支援拠点づくり」
<http://www.city.kobe.lg.jp/child/grow/support/daigaku.html> 2017年3月6日閲覧
- 神戸市中央区「中央区計画（2016-2020）」2016年3月
- 神戸市中央区「中央区内タワーマンション実態調査」2016年3月
- 総務省「政策評価に関する基本方針」（平成13年12月28日閣議決定）
- 総務省「平成26年度政策評価に関する統一研修（地方研修）の概要」2014年
http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/hyouka/seisaku_n/101717.html 2017年3月6日閲覧
- 清水裕士「統計分析ソフト HAD」関西学院大学社会学部
- 全国商店街振興組合「商店街等活性化事業 コミュニティ施設活用事業 概要と実施上のポイント」2003年
<http://www.syoutengai.or.jp/dataroom/itaku/kasseika03.pdf> 2017年3月6日閲覧

ひきこもりの実態と支援

—長期ひきこもりの事例を中心に—

高田 さやか

キーワード：長期ひきこもり、発達障がい、家族支援、アウトリーチ

はじめに

大阪市の城東区発達障害児者相談支援事業において、2012年から2015年の約3年間、発達障がいの疑いがあるものの、自ら相談機関に向けないひきこもりのひとたちに、相談員が家庭訪問をしながら信頼関係を築き、社会資源へつなぐ支援を行ってきた。

約3年という期間だけでも、ひきこもりのひとの家族からの相談が区役所に次々に持ち込まれており、そのなかでも発達障がいの傾向がみられるケースを中心に相談員が派遣された。しかし、家族が支援を希望していてもひきこもりのひとに会うことすら難しく、そのアプローチを慎重に行わなければならない、訪問を拒否されることや初回は会えてもその後会ってもらえなくなるなど支援につながらなかったケースも少なくない。

そのなかでも、おおむね5年を超える長期ひきこもりともなると、生活面、経済面、親子関係など多岐にわたる課題を抱えているうえ、家族も社会との接点をほとんど持っていない。そのような状態に介入することはさらなる困難を極めることだとわかった。

さらに、一度アプローチに失敗すると閉ざされ、拒否されて、再アプローチは難しいことやひきこもり期間が長期になればなるほど社会資源へつなぐまでも長くなることから現行のサービスでは、対象が限定されてしまうことや自ら相談に向くことが前提となっていることが多く、長期ひきこもりへの対応や支援の難しさ、社会復帰への道は開けているとはいえない。

このような状況にある長期ひきこもりのひとに焦点を当て、城東区での訪問相談をもとに城東区社会福祉協議会主催の不登校・ひきこもり親の会「ほっとタイム」と平野区社会福祉協議会主催の不登校・ひきこもりの親の会の参加者からの相談内容から、家族の思い、ひきこもり生活の状況、ひきこもりのひとの特性、家族関係などから長期ひきこもりの実態と支援のあり方について福祉の観点から考察する。

1. ひきこもりの範囲

ひきこもりとは、2007～2009年度厚生労働科学研究費補助金こころの健康科学研究事業「思春期のひきこもりをもたらし精神科疾患の実態把握と精神医学的治療・援助システムの構築に関する研究」（研究代表者 齊藤万比古）の「ひきこもりの評価・支援に関するガイドライ

ン」によると、「様々な要因の結果として社会参加（義務教育を含む就学、非常勤職を含む就労、家庭外での交遊など）を回避し、原則的には6ヶ月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態。（他者と関わらない形での外出をしている場合も含む）」とし、原則として統合失調症の陽性あるいは陰性症状に基づくひきこもり状態とは一線を画した非精神症性の現象とするが、実際には確定診断がなされる前の統合失調症が含まれる可能性は低くないとしている。（斎藤2010）ひきこもりの人口については、2006年度「こころの健康についての疫学調査に関する研究」では、全国で約26万世帯と推計している。（一般財団法人厚生労働統計協会[2016] 231）一方で、2010年内閣府の「若者の意識に関する調査（ひきこもりに関する実態調査）」では、「ふだんは家にいるが、近所のコンビニなどには出かける」「自室からは出るが、家からは出ない」「自室からほとんど出ない」狭義のひきこもりが23.6万人、「ふだんは家にいるが、自分の趣味に関する用事の時だけ外出する」準ひきこもりが46.0万人で、これらを合わせた広義のひきこもりが69.6万人と推計している。これは、15～39歳5000人を対象として調査して出た結果を同年齢の全国の人口に当てはめて計算したものである。

このうち、ひきこもりになったきっかけでは、「職場になじめなかった」と「病気」が23.7%と多く、「就職活動がうまくいかなかった」20.3%、「不登校」と「人間関係がうまくいかなかった」が11.9%と続く。（内閣府[2015] 40）

どちらも調査対象年齢を39歳まで、49歳までと限定していることから、調査対象年齢を拡大すれば、もっと多く存在する可能性がある。そして、精神疾患を患ったままひきこもっているひとやひきこもりの存在を周囲の人に打ち明けていない、打ち明けられないといった当事者や家族の思いも根強く、その全体数を明らかにするのは極めて難しい。

2. ひきこもりの分類

竹中は、ひきこもりを4つの群・期に区分し、それぞれの群・期の特長や支援のあり方について述べている。（竹中[2009] 5）

第1群・期（15、6歳前後から20歳前後）の思春期・青年前期群は、不登校からひきこもりになる可能性が高いため、ひきこもりを予防する支援、ひきこもり開始後早期の支援開始が望まれる。

第2群・期（20歳前後から35歳前後）の青年期群は、ひきこもっているとはいえ、本人の気力・体力も相対的に旺盛な時期で、多くの支援者は、この時期に何とか支援の成果を上げ社会復帰を実現したいと考える。

第3群・期（35歳前後から40歳前後）青年後期壮年期群になると、本人の社会参加への意欲が減退している場合も少なくない。親の高齢化が進み、退職・年金生活に移行する時期であり、家族の生活・経済課題が深刻になることもあるので、それらの面からの支援が課題として浮上する。

第4群・期（40歳から50歳以後）壮年期・高齢年期群は、この時期の後半には、大半の親は退職し、年金生活に移行することになる。健康上の問題を生じる親も少なくない。本人の社会参加の意欲が減退する場合も少なくない。

ひきこもりはじめての年齢やその長さ、いじめや同僚からの不快な思いの体験といったきっかけ、ある日突然誰とも話をせず自室にひきこもることもあれば、不登校から徐々にひきこもるといった状況、家族構成も家族関係といった背景、これらはひとりひとりが異なる。共通しているのは、他者との接触が極端に少ないことだと言える。

それでもひきこもりの期間が長くなれば、ひきこもり当事者も家族もメンタル面、家族間の摩擦、経済面等がさらに悪化し、ひきこもり脱出までの道のりは険しくなる。特に年齢が上がれば上がるほど、新しい環境に馴染むためのエネルギーも就労を目指す意欲も減退するのは当然のことといえる。

そして、ひきこもりが解決せず、当然長期化してくると当事者の高齢化問題、家族も高齢化し病気や経済的にひっ迫してくるなどの家族問題が必ずやってくる。

3. 訪問相談の実際

大阪市の城東区発達障害児者相談支援事業において、2012年7月～2015年3月までの約3年間、自ら相談に向けない人へのアウトリーチとして、訪問相談を行ってきた。

区役所や相談機関に家族が相談に訪れることでケースの発見となり、本事業が適当かをスーパービジョン会議で判断する。訪問相談をすると判断されると、家族に本事業についての説明を行い、ひきこもりのひとに訪問を受け入れるか確認を取ってもらう。訪問相談の開始は、当事者の承諾を得てから初回訪問となる。おおむね月に1回の訪問を目安に当事者の調子が悪く、訪問日の変更や取り消しになる場合もある。

表1は、本事業で3年の間に対応したケースである。

Aさんは、家族の中でも母親とだけ話し、母親への依存が強い。また、性へのこだわりが強く、つながりかけた移動支援のヘルパーとの手紙のやりとりで、「Aちゃん」と書いて欲しいのに「Aくん」と書かれたことで、拒否してしまう。相談員も交代してしまったこともあり、それ以来、当事者の顔を見ることすらできなくなってしまった。母親だけの面談もうまくいかず、事業終了となった。母親が定期的にひきこもりの親の会へ参加している。

Bさんは、訪問相談を始めてから2年後に、精神障がい者のグループホームへ入居となる。しかし、グループホームで生活してみると、統合失調症の症状よりもご飯を炊飯器が空になるまで食べる、音楽に対してのこだわりや日中の作業の量のハードルを上げすぎて疲れてしまうなど自分で決めたルールへのこだわりの強さがみられるようになった。訪問相談を始めたころからこのことから、発達障がいの特性から精神障がいとなり、長くひきこもっていたことがわかる。母親が精神障がいの家族の会に参加していたが、「うちの子に当てはまらない」と行

かなくなった。

Cさんについては、家族以外とは全く会うことなく、誰とも口をきかないまま生活しており、相談員もさまざまなアプローチを試みたが、隣の部屋にいる気配がわかる程度が限界であった。家の中は所狭しと物を並べて、家族に捨てさせないというこだわりがある。母親が発達障がいのある家族会に参加している。

(年齢)	性別	年数	きっかけ	同居者	状況	変化
A (28)	男	8	小3不登校 高校3年から不登校と家庭内暴力	両親、兄	母以外と口をきかない	当初は、話ができしたが、移動支援につなぐ過程で、拒否。その後、市役所で母親のみと面談
B (35)	男	19※	中学から不登校と家庭内暴力。統合失調症	母	調子がいい時は外出	訪問2年後にグループホームへ入居。終結
C (39)	女	19	高校卒業以降ひきこもり	両親	誰とも口をきかない。家で内職	訪問当初は会えそうな雰囲気までいったが、相談員が交代した事情もあり、全く会える様子なし
D (26)	男	9	いじめがきっかけで中学で不登校。高校中退後ひきこもり	祖母、両親、兄弟	誰とも口をきかない	携帯を使つての文字での会話が可能となる。相談員の都合で中断
E (33)	女	7	いじめがきっかけで中学から不登校。高校中退し、徐々にひきこもり	母	人が怖い。家事や買い物はなんとかこなしている	医療機関での受診は成功したところで事業終了
F (51)	男	28	高校卒業後就労、退職後ひきこもり 統合失調症	母	通院のみ外出	インターネットでの買い物や生協で買い物をする。母親も高齢になってきていることから買い物をヘルパーに依頼し、事業所とつながりをもてるよう支援

表1 大阪市城東区発達障害児者相談支援事業ケース概要一覧

年齢については、2016年度時点のものである。

※終結したケースについては、その時点までのひきこもり年数を示している。

Dさんは、高校中退後アルバイト等を探しても見つからずほとんど外出もせず、母親にだけ文字でのやりとり以外は口をきかないために、心配した母親からの相談である。マスクをして

視線を合わせようとしませんが、話を聞いて理解しており、うなづくなどの反応は見せる。相談員に慣れるにしたがって、携帯電話やメールでの文字での会話ができるようになった。しかし、相談員の都合により面談が途絶えてしまう。

Eさんは、小学校時代から仲の良い友達もおらず、人付き合いが苦手だったとのこと。そこに中学でいじめに合い、さらに人間不信と対人恐怖が生じているようであった。「働いて家計を助けてい」という思いがあるものの仕事も続いたことがない。精神科病院への通院をほとんどしていなかったことから、まずは続けて通院することと投薬治療を続けることを目標に支援したところで事業終了となる。

Fさんは、高校卒業後就労するが、退職して1年間海外で気ままに暮らした後、統合失調症を発症し、幻聴に悩まされ、徐々に外出しなくなる。統合失調症からくるひきこもりのようにも見えるが、話をしていると「高校時代に友達が面白いと言っていた本を読みたい」「高校時代に見た映画をもう一度見たい」と30年以上前の記憶を鮮明に覚えている。1年間海外で過ごしたのは、楽しい記憶として残っており、この記憶もまた鮮明であることが特徴的である。自分でパソコンの使い方を勉強し、インターネットで中古本を取り寄せるなどして欲しいものを手に入れる手段を編み出し、同居している母親が亡くなれば、精神科病院に入院するか生活保護を受けながらこのまま生活しようと思っている。買い物ヘルパーに依頼したところで事業終了となる。

AさんとDさんについては、20代ということもあり、親が就労しているため、経済的に逼迫していることはないが、その分父親からひきこもることへの理解がなく、母親が板挟みになっている。それ以外のケースは、親の年金や就労収入を頼りに生活しているために、内職で収入を得たり家事をこなしたりと何かしら努力をしていることがわかる。当事者も30代以降になると「家族に頼るわけにいかない」と感じているからか、ひきこもりながらもできることをしているといえる。

訪問して気づくことは、長い間家に人が来ていないということが多い。久しぶりに訪問してくる人がいて、当事者も家族も非常に緊張しながらもこれが転機になればと期待を抱きながら迎え入れている。それだけの門戸を開いてくれたからには、終結までたどり着けばよいのだが、相談員が非常勤雇用であるために安定した人材の確保が難しく、せっかく当事者に会っていたのに訪問さえ拒否されるようになったり、中途半端に終わってしまうケースもあった。長くひきこもっているひとと信頼関係を結ぶのは、時間がかかり、悪意はなくても一度得た信頼を断ち切るようなことになれば、裏切られたと感じて、支援への道はますます遠くなるので避けたいところである。

そして、ひきこもりが長期化するほど「働かなければ」と感じながらも行動に移すことができない焦りを抱えつつも社会に出ることへのあきらめも強く、親が病気や亡くなった後の生活の不安を抱えている。

4. 家族からみたひきこもり

表2は、城東区、平野区それぞれの不登校・ひきこもり親の会の参加者の発言を取り上げたものである。

家族会は、月に1回開催され、毎回30人ほどの参加者と数人の支援者が集まっている。圧倒的に母親の参加が多く。まれに父親が参加することがあるが、不登校やひきこもりに抵抗を感じながら参加している様子で、続けて参加することはない。不登校やひきこもりに対して母親も最初は理解できず、非難したり強く促したりするようであるが、接する時間の長さや理解しようと様々な情報を得るために、市役所や保健センターに相談に行ったり家族会に参加することから、情報共有や先輩からの意見といった新たな情報を得ることにつながる。

家族会での参加者の意見
①家族に対して <ul style="list-style-type: none"> ・夫が当事者に厳しく言うのをやめようとせず、口論になる。その後当事者とのコミュニケーションが図りにくくなる。 ・夫が非協力的で、ひきこもりは「怠けている、我慢が足りない」からだと言われ非難する。 ・他の子どもたちが上手に関わってくれる。
②経済面 <ul style="list-style-type: none"> ・年金生活となり、経済的に苦しくなっている。 ・収入が減り、自分たちの蓄えも必要ななか、いつまで養えるのか不安で仕方ない。 ・外に出るきっかけになればと思いきや小遣いを渡しているが、渡し方や金額の程度に困る。
③外部との接触 <ul style="list-style-type: none"> ・携帯電話会社が、契約者本人でないと内容を話せないと断られてしつこく電話をかけてくるが、当事者が出ようとしないので、どうしていいかわからない。 ・マンションの一斉点検に業者を家に入れようとしないので、管理人から厳しく言われ、板挟みになっている。
④当事者の生活 <ul style="list-style-type: none"> ・家族が不在の間にリビングでくつろいでいる。 ・リビングを占領して暮らしている。 ・「とやかく言わないように」とアドバイスを受けて実践すると、部屋から出てくるようになった。しかし、くつろいでいる姿にイライラして、外に出ることや働くように言ってしまうとまた部屋にひきこもった。 ・「働こうかな」と言いながらなかなか行動に移さないのがもどかしい。 ・子どもの頃に親からされたことを「虐待された」と訴えてくる。 ・一部のことに強くこだわり、そのためには外に出るにも関わらず「働く」ことにつながろうとしない。 ・電化製品の音を嫌がり、壊すので家族も外部との接触ができず困る。

表2 不登校・ひきこもり親の会の参加者の発言

2014年～2017年2月までの城東区社会福祉協議会「ほっとタイム」平野区社会福祉協議会「不登校・ひきこもりの親の会」参加者の意見を抜粋し、整理したものである。

参加者の発言には、親の高齢化、退職、病気などからひきこもり問題が今後さらなる自分たちの負担になることに危機感を募らせ始めている。金銭面、生活面で「親の亡き後が心配」、「親戚ともあまり付き合いがない」、親自身は、友人がいるものの「ひきこもりの子について

相談できる友人や知人もいないので、もしも自分に何かあったときにどうしたらいいか？」といった心配を抱えている。そして、自室に閉じこもっている子どもをみれば何とか部屋から出てこられないかと対応方法を模索し、自室から出てくるようになれば、それはそれでただただ無駄に時間を過ごしているように見えて、焦りを募らせながら過ごしている。長期化して親自身も退職し、日中も家にいるとなると両親とひきこもりの子どもが顔を合わせる時間も多くなり、複雑な思いを募らせるために落ち着いて過ごせておらず、息抜きできる場所を求めている。

5. ひきこもりライフバランス

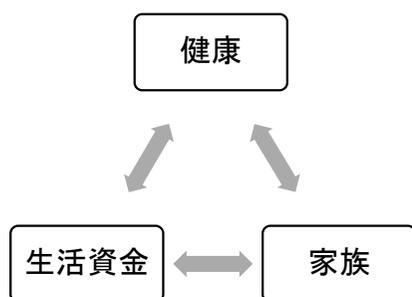


図1 長期ひきこもり必須要素

図1に示すように長期ひきこもりのひとの生活は「健康」「生活資金」「家族」の3つの要素で成り立っている。それぞれは、ほかの2つの要素と相互に強くつながっている。このうちどれかひとつが欠けても三角形のバランスが崩れてひきこもり生活が継続できなくなる可能性が高くなる。

「健康」は、ひととの関わりを避けるために必要最小限の医療機関受診で済ませる。ある程度健康でなければ、長くひきこもり生活ができない。

「生活資金」は、ひきこもり生活が長くなるほど貯金も底を尽き、親頼みとなっていく。一方親は、就労収入から年金へとシフトして、家計の経済面が厳しくなりながらもなんとか必要なお金を捻出している。障害年金がおけるひとは、自分の年金だけで生活している。

「家族（多くが親）」は、買い物や年金、健康保険等の諸手続き等を代わりに行ってくれるひとであるが、親も高齢化しているために健康を損なっていて機能しなくなっている場合がある。また、兄弟だと違った視点からの助けになることもあるので、重要な存在である。

しかし、「家族」は、現在はなくてはならない要素であるが、機能しなくなっても思いのほかひきこもりのひとが動き出せるチャンスとなる可能性もある。訪問相談をしているなかで、「母親が何度も同じことを聞くので、認知症になったのではないかと？」と疑い、市役所の介護保険課にひきこもりのひと自ら電話をかけて相談していたことが1度ならず2度あった。普段は、電話もほとんど使わないのに、いざとなると動き出す可能性は十分にある。

6. ひきこもりと家族を支える

これまで、長期ひきこもりのひとへの訪問相談の事例からひきこもりの実態と家族の観点からのひきこもりのひとの生活、家族の思いについて述べてきた。ここでは、支援の方法について考察する。

ひきこもりを支援する際の支援者の姿勢を4つ挙げる。

- ・粘り強く待つ

いざ訪問を始める段階になって、必ず拒否されてしまうものである。顔を見るだけ、5分だけという条件を提示して引き下がらない。最初が肝心で、厚かましいように感じるが何があっても会おうとしていることを知ってもらう。

- ・当事者のペースに合わせる

つい次の展開を求めてしまうが、ひきこもり生活が長いと非常にゆっくりしか考えられない、新しいことや新しい環境に非常に大きなストレスを感じることを理解し、気持ちと身体が整うまで待つ必要がある。

- ・発達障がいの特徴や精神疾患に気づく

ひきこもり以前のつまずきをひきずっていることが多い。発達障がいの特徴で人との関係がうまくいかないことやこだわりが強いなど当事者自身が気づいていない場合には、気づけるように、そしてそれが悪いことではないと認める姿勢が必要である。

- ・家族（親）を含めた包括的支援を視野に入れる

親も子の長年のひきこもりで疲弊しきっていることを前提に親の話を聞く時間も持つ。それと同時に親の信頼を得ることで、相談員の後押しをしてくれ、今後の展開のキーパーソンとなり得る。

そして、ひきこもりの訪問相談の際に気を付けるべき点は、

- ・訪問の最後に次の訪問の約束をする

- ・訪問の変更が生じたときは、家族ではなく必ず当事者が電話をかける

- ・連絡先は、相談員の携帯電話ではなく、区役所の事業担当者にする

- ・調子が悪く当事者が会えなくても相談員が家族と話すだけでかまわない

- ・家族と当事者が些細なことで言い合いになったという話が出てくる。第三者が介入することで、家族が安心して当事者に言いたいことを言えるようになるからである。この場合は、中立的な立場をとる。その際、双方の言い分を十分に聞いて、双方の意見に共感を示し、代弁をする

- ・一度当事者につながったってからは、離れない、離さない

である。

まず、ひきこもりのひととの信頼関係を築く。そこから発達障がいや精神疾患の可能性がア

考えられる場合には、医療機関の受診を勧める。医療機関には抵抗があるようなら、ひきこもり支援機関につなぐ。当事者は、出向いて相談ができないことがほとんどのため、家庭訪問が望まれる。しかし、地域若者サポートステーションでのアウトリーチ支援は、年齢制限を39歳未満と限定したり、訪問回数の上限があるために、長期にわたって長期の家庭訪問をするサービスがない。

2009年度から始まったひきこもり地域支援センターでは、ひきこもりに特化した第一次相談窓口で、ひきこもり支援コーディネーターを中心に地域における関係機関とのネットワークの構築や関係機関に対する情報提供などの役割を担う。また、2015年度からひきこもり対策推進事業は、生活困窮者の任意事業に整理されている。（一般財団法人厚生労働統計協会[2016] 231）実際に生活困窮者自立支援制度には、ひきこもりの家族からの相談もあるようであるが、相談に出向ける状態にあること、就労への意欲があることが前提となってしまうために、公的なサービスでは長期ひきこもりのひとへのニーズを満たす十分な支援がなく、ひきこもりを解消できるとはいえない。

おわりに

ひきこもりは、あくまで結果であって、そこに至るまでのプロセスや原因がひとによってかなり異なるために信頼関係を築くことも支援につなげることも難しく、ひきこもり期間が長ければ長いほど長期のアウトリーチ支援が必要となってくる。また、家族への支援を見落としがちだが、訪問相談で成功したケースは、しっかりと家族の理解が得られて家族とも信頼関係が築けていることが成功のカギとなっている。支援者が毎日の支援はできないので、家族（親）のサポート体制が欠かせない。

【参考文献】

- 池上正樹（2010）「ドキュメントひきこもり「長期化」と「高齢化」の実態」宝島社
- 池上正樹（2015）「大人のひきこもり 本当は「外に出る理由」を探している人たち」講談社
- 一般財団法人厚生労働統計協会編・発行（2016）「国民の福祉と介護の動向・厚生指針 増刊・第63巻第10号 通巻第992号」
- 上野一彦（2007）「LD教授の贈り物」講談社
- 岡田尊司（2010）「アスペルガー症候群」幻冬舎
- 岡田尊司（2012）「発達障害と呼ばないで」幻冬舎
- 菊池まゆみ（2016）「地域福祉の弱みと強み「藤里方程式」が強みに変える」全国社会福祉協議会
- 杉山登志郎（2007）「発達障害の子どもたち」講談社
- 内閣府（2015）「平成26年版子供・若者白書」日経印刷

- 内閣府（2016）「平成 28 年版子供・若者白書」日経印刷
- 星野仁彦（2011）「発達障害を見過ごされる子ども 認めない親」幻冬舎
- 星野仁彦（2010）「発達障害に気づかない大人たち」詳伝社
- 宮本太郎（2009）「生活保障 排除しない社会へ」岩波書店
- 石川良子（2016）「「ひきこもり」支援の展開 - 地方への広がりに着目して - 」松山大学論集 第 28 巻第 3 号
- 竹中哲夫（2005）「不登校・ひきこもりの理解と回復への援助-健康心理学（ポジティブ心理学）的アプローチ」『日本福祉大学福祉論集』第 112 号 日本福祉大学社会福祉学部・日本福祉大学福祉社会開発研究所
- 竹中哲夫（2009）「ライフステージに対応したひきこもり支援 - 「ひきこもり状況」と支援課題 - 」『日本福祉大学福祉論集』第 120 号 日本福祉大学社会福祉学部・日本福祉大学福祉社会開発研究所
- 竹中哲夫（2007）「ひきこもる人のニーズの多様性と社会的支援-包括的支援と法制化を展望して-」『日本福祉大学福祉論集』第 117 号 日本福祉大学社会福祉学部・日本福祉大学福祉社会開発研究所
- 厚生労働科学研究費補助金こころの健康科学研究事業「思春期のひきこもりをもたらす精神科疾患の実態把握と精神医学的治療・援助システムの構築に関する研究（H19-こころ-一般-010）」齊藤万比古研究代表<http://www.zmhwc.jp/pdf/report/guidebook.pdf>

保育内容「環境」と小学校教育課程とのつながり

—子どもの自然との関わりと生命の尊重—

園田 雪恵

キーワード：保育内容「環境」、小学校教育課程、自然との関わり、生命尊重、学習指導要領

1. 問題と目的

幼稚園教育要領や学習指導要領は、およそ10年ごとに見直しがなされ、改訂が行われてきた。2017年2月14日に、学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案に対するパブリック・コメントの実施について公示された¹。今回の改訂では、2030年頃までの社会の変化を見据えて、子どもに育てるべき資質や能力を中心に、教育課程の全体構造の見直しが行われる。次期指導要領は、各教科や学校段階間のつながりを重視して「社会に開かれた教育課程」を目指している²。

2018年度の学習指導要領改訂に向けて、中央教育審議会幼稚園部会では、幼稚園教育要領の改訂作業が始まった。保育の枠組みや子どもの学びのあり方が大きく変わろうとしている。カリキュラム・マネジメントの視点から、幼児教育においても、子どもの学びを保障するという保育のあり方が検討された。第1章総則において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10項目を提示している。

この中の1つに、「自然との関わり・生命尊重」について、教師が指導を行う際に考慮するものとして次のように明記されている³。自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にす気持ちをもって関わるようになる。

これは、2006年の教育基本法改正における教育基本法第2条4号の「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」ともつながっている。また、学校教育法の第21条第2項には「学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと」が示されている。子どもが自然に関わり、その中で、命の尊さを知るということが、幼児期の学びとして必要と考えられているのである。

幼児期は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な時期である。自然との関わりによる直接体験を幼児期から積み重ねていくことにより、子どもは様々な学びを得られる。自然の美しさや不思議さ生命の尊さは、環境の中で体験し実感するものである。近年、特に都市部では、

子どもを取り巻く環境の変化により、意識的に近付かなければ自然に関わることが難しくなっている。

園生活においても、子どもの主体的な活動を促し健全な心身の発達を促すために、自然環境は欠かせないものである。幼稚園の自然から得られる学びについては、1926年に制定された、「幼稚園令施行規則」のカリキュラムにおいても見ることができる。それは、「遊戯・唱歌・観察・談話・手技等」の5つ保育項目の中の観察である。この観察とは、植物の栽培や、動物の飼育をする活動のことである。この法令により、動植物を通じた体験的活動が全国的に広がったと言われている⁴。日本の幼稚園においても、教育課程の中に自然に関わる機会を積極的に取り入れていたことから、自然の原体験を重視していたことがうかがえる。

倉橋（1965）は、自然を愛し、自然に興味をもつことは、保育者として、もっとも大切な資格の1つであると言っている⁵。つまり、保育者としても、自然への興味や関心を持っておくことが求められる。

保育者を対象に、子どもと自然との関わりのねらいで大切にしたいことについて調査した井上ら（2010）によると、「豊かな人間性の涵養」の一部として「命の存在・大切さ・尊さ・すばらしさ（を知る）」が全体の67.5%と最も多かった⁶。保育者が、自然から子どもが最も学んでほしいと願っていることは、命の大切さであることがわかる。つまり、多くの保育者が、子どもが「自然との関わり」によって、「生命尊重」することの大切さを知ることができるようになることを願っているのである。

自然との関わりや命の尊さについての学びは、幼児期だけではなく、就学期以降にも連続性のあるものと考えられる。小学校の学びはゼロからスタートするのではなく、幼児期の学びの上に育まれるものである。幼小接続を考える上で、幼児期の学びがどのように発展していくのか理解することが重要である。小学校教育は、幼児期に総合的に育まれた知識や能力を、徐々に各教科等の特質に応じた学びにつなげていく時期である。

今回の改定案においても、幼稚園教育要領と小学校学習指導要領の中で、幼児教育と小学校教育における接続に当たっての留意事項が、それぞれ次のように盛り込まれている。

幼児教育では、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培い、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にすることとされている。また、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ることが必要とされている⁷。

小学校教育では、「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・能力を考慮しつつ教育活動を実施することが求められている⁸。

幼児教育と小学校教育の接続における課題に向き合うには、保育者と教師が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有することが重要である。共有することにより、小学校以降の

生活や学習における児童の主体的な自己発揮ができるものと考えられる。

子どもの主体性を育成するには、幼児教育と小学校教育の双方の関係者が、幼児期の「学びの芽生え」から、小学校の「自覚的な学び」へつながるような援助や指導を心掛ける必要があると言われている⁹。無藤（2011）によると、「学びの芽生え」とは、遊びの中で、楽しみ、試し、工夫し、見通しを持ち、子ども自身が遊びを発展させていくことである。「自覚的な学び」とは、与えられた課題を自分自身の課題と捉える、問題を解いてみたいという意欲をもつ、新しく出会うことをおもしろいと思える、意欲的に授業に参加する力であると定義している¹⁰。また、秋田（2011）によると、幼児期は、個々の子どもの個性を重視し、自由な遊びの中で「学びの芽生え」を促すことを目指すことであると述べている。そして、小学校では、最低限必要な知識・技術などを身につけるために、すべての子どもが共通の目標に向かうことが必要としている¹¹。つまり、幼児教育は、小学校の準備ではなく就学期以降の土台と考えるべきである。

したがって、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の1つである「自然との関わり・生命尊重」にも、幼児教育を土台とした小学校教育へのつながりがあることが考えられる。幼児教育における「自然との関わり・生命尊重」から「学びの芽生え」を考查し、これを引き継ぐ小学校の教育課程から「自覚的な学び」を検討する必要性は高い。スタート・カリキュラムのイメージ案によると、「自然との関わり・生命尊重」と関わりが深い科目は、生活科、道徳、特別活動とされている。特に、この3科目は、意識的につながりを考えて行くことが求められている¹²。

そこで、本稿においては、幼児教育における「自然との関わり・生命尊重」について最も関わりが深い領域である保育内容「環境」の内容と、小学校教育課程とのつながりを分析する。そして、幼児教育における自然との関わりや命の尊さについての「学びの芽生え」が、どのように小学校教育の「自覚的な学び」に引き継がれているのか検討することを研究の目的とする。

2. 方法及び手順

2017年2月14日に公示された改定案である幼稚園教育要領と学習指導要領を本稿の研究における分析の資料とする。幼児教育の資料として幼稚園教育要領を用い、小学校教育の資料として学習指導要領を用いる。本稿における研究は以下の手順で行う。

まず、幼稚園教育要領の保育内容「環境」について現行のものと改定案との比較を行い、環境のねらいと内容の要点について整理をする。そして、幼稚園教育要領の保育内容「環境」から、「自然との関わり・生命尊重」の学びに関わる内容を検討し抽出する。

次に、「自然との関わり・生命尊重」の学びに関わる幼児教育と小学校教育のつながりについて検討する。小学校のスタート・カリキュラムのイメージ案において、「自然との関わり・

園田：保育内容「環境」と小学校教育課程とのつながり

生命尊重」と関わりが深い科目とされているのは、生活科、道徳、特別活動の3科目である。幼児教育と、この3科目の教育課程とのつながりを見ていく。そして、幼児教育における自然との関わりや命の尊さについての「学びの芽生え」が、どのように小学校教育の「自覚的な学び」に引き継がれているのか検討する。

3. 保育内容「環境」について

3-1 現行の幼稚園教育要領と改定案との比較

保育内容「環境」は、身近な環境との関わりに関する領域とされている。周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養うことがこの領域の目的である。領域の捉え方として4つの分類がされており、物的環境や人的環境、および自然の事象や社会の事象が挙げられる。幼稚園教育要領改定案における環境のねらいは表1のとおりである。

表1 幼稚園教育要領改訂案の保育内容「環境」のねらい

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。(2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。 |
|--|

ねらいとは、幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となるものである。3項目が各領域にねらいとして示されており、心情、意欲、態度の順に記載されている。ねらいに関しては、特に改定案での変更はされていない。

次に、現行の内容と改定案の内容を表2において比較する。

内容とは、ねらいを達成するために指導する事項である。現行の幼稚園教育要領と改定案を比較すると、11項目から12項目に増えている。新たな項目として、「(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」が加えられた。

さらに「身近な物や遊具」への関わりとして、「自分なりに比べたり、関連付けたりしながら」考えるという文言が付け加えられている。自分のまわりの地域や身近な物に触れる機会を意識的に園生活の中でつくり、その経験をすることにより、子どもの探求心を養うことが求められている。幼児期から認知的思考をすることも必要とされていることがうかがわれる。したがって、身近にある自然との関わりから得られる子どもの学びは、好奇心や探求心を高めるうえで、よりいっそう大切にしていかなければならないものであることが考えられる。

表2 現行の幼稚園教育要領の保育内容「環境」と改定案との比較

改訂案の保育内容「環境」の内容	現行の保育内容「環境」の内容
(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (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付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。 (6) <u>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。</u> (7) 身近な物を大切にする。 (8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、 <u>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。</u> (9) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。 (10) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。 (11) 生活に関係の深い情報や施設などに関心をもつ。 (12) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (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付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。 (6) 身近な物を大切にする。 (7) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。 (8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。 (9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。 (10) 生活に関係の深い情報や施設などに関心をもつ。 (11) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

※下線は、筆者による。下線は、現行のものから改定案で変更があった部分である。

3-2 保育内容「環境」における「自然との関わり・生命尊重」との関連項目について

ここでは、3-1における改定案の保育内容「環境」の中で、「自然との関わり・生命尊重」と関連があると考えられる項目を検討し、抽出したものを表3に示す。

環境の内容12項目の内、「自然」というキーワードがあるものは、(1) (3) (4) である。この3項目は、「自然との関わり」の項目と捉えられる。また、「生命」というキーワードから(5)が、「生命尊重」に関わる項目と考えられる。

表3 環境の内容における「自然との関わり・生命尊重」に関わる項目の分類

自然との関わり	(1) <u>自然</u> に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) <u>生活</u> の中で、 <u>様々な物</u> に触れ、 <u>その性質や仕組み</u> 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付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (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。
生命尊重	(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、 <u>生命</u> の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。

園田：保育内容「環境」と小学校教育課程とのつながり

※下線は、筆者による。(2)は、自然から学びを得る過程として、この項目を挙げた。(6)は、文化や伝統は自然との関わりにより形成されることも含まれるため、この項目を挙げた。

その他、「自然」や「生命」というキーワードは含まれてはいないものの、(2)は、身近な事象への関心から、自然への愛情や畏敬の念をもつようになるという、事象に触れ合うことによって学びを得る過程を示されていると考えられる。そのため、(2)を自然に関わる項目とした。

また、今回の改定案で新たに加えられた(6)には「地域社会における文化や伝統に親しむ」と明示されている。自然文化という言葉があるように、自然と文化、自然と伝統は切り離せないものである。文化は、自然の中で培われてきた。そして、伝統文化として代々受け継がれるものがある。例えば、中山間地域の斜面を覆う棚田は、先祖代々つくりあげ守ってきた土地利用と農業の方法であり、言い換えれば、厳しい自然と共生する方策である¹³。つまり、この棚田は、自然から派生した伝統文化である。したがって、(6)も自然に関わる項目とした。

以上の保育内容「環境」の6項目の内容について、小学校教育課程とのつながりを検討していく。

4. 保育内容「環境」の「自然との関わり・生命尊重」と小学校教育課程とのつながり

4-1 保育内容「環境」の「自然との関わり・生命尊重」と「生活」のつながり

1学年及び2学年に設けられている生活科は、小学校教育において最も幼児教育に近い教科特性を持っている。木村(2011)は、幼児教育と小学校教育を比較すると、間接教育と直接教育の違いがあると述べている。間接教育は、幼児教育で行われる環境によるものであり直接的な教示はしない教育である。教科書を使って指導する小学校の教育は、直接教育である。

生活科の方法論の基本は、幼児教育のような環境による間接的な教育であり、「教え込み」「指示・命令」のような直接的な教育は極力控える。しかし、作文シートや学習カードを使うため、直接教育も取り入れた指導も行われる¹⁴。つまり、生活科は、幼児教育と小学校教育をつなぐ主要な教科といえる。

生活科の目標は、具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成することを目指すとされている。幼稚園教育要領においては、ねらいとして心情、意欲、態度の3項目が示されていたが、学習指導要領においては、目標の中に、この3項目が設けられている(表4)。

表4 「生活」の目標（心情・意欲・態度）

<p>(1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。</p> <p>(3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。</p>

※下線は、筆者による。

生活科の目標では、心情、意欲、態度、それぞれに「自然」というキーワードが入っていることから、幼児期の「自然との関わり・生命尊重」ともつながりがあることがうかがわれる。

次に保育内容「環境」と生活科の内容のつながりを検討する。生活科の内容は、全部で9項目ある。その内、キーワードとして、「自然」「生命」があり、「自然との関わり・生命尊重」と関連があると考えられる内容について3項目を抜粋した（表5）。

表5 「生活」における「自然との関わり・生命尊重」に関わる内容

保育内容「環境」の内容（幼児教育）	小学校学習指導要領「生活」の内容（小学校教育）
<p>自然との関わり</p> <p>(1) <u>自然</u>に触れて生活し、その大きさ、美しさ、<u>不思議さ</u>などに気付く。</p> <p>(2) <u>生活</u>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。</p> <p>(3) <u>季節</u>により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。</p> <p>(4) <u>自然</u>などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。</p> <p>(6) <u>日常生活</u>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。</p>	<p>(5) 身近な<u>自然</u>を観察したり、<u>季節</u>や<u>地域</u>の行事に関わったりするなどの活動を通して、それらの違いや特徴を見付けることができ、<u>自然の様子</u>や<u>四季の変化</u>、<u>季節によって生活の様子が変わること</u>に気付くとともに、<u>それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする</u>。</p> <p>(6) 身近な<u>自然</u>を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや<u>自然の不思議さ</u>に気付くとともに、<u>みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする</u>。</p>
<p>生命尊重</p> <p>(5) 身近な<u>動植物</u>に親しみをもって接し、<u>生命の尊さ</u>に気付き、いたわったり、<u>大切に</u>したりする。</p>	<p>(7) <u>動物を飼ったり植物を育てたりする活動</u>を通して、<u>それらの育つ場所、変化や成長の様子</u>に関心をもち、<u>働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみ</u>をもち、<u>大切に</u>しようとする。</p>

※下線は、筆者による。下線は、幼児教育と小学校教育の共通のキーワードである。波線部分は、幼児教育から、さらに発展した内容と考えられるものである。

生活科の内容には、自然との関わりと生命尊重の両者につながりがある項目が含まれていることがわかる。幼児教育において自然との触れ合いによる気付きから、小学校教育では、その気付きを知恵として、生活に取り入れ、主体的な活動ができることを目指している。「みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」という文言から、友だちと協同的に遊びを創造する

園田：保育内容「環境」と小学校教育課程とのつながり

など、小学校では、幼児教育を土台にし、さらなる発展的な活動目標が示されている。

生命尊重に引き継がれた内容項目をみると、幼児教育においては、動植物に対して「生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」ことから、小学校教育においては、「それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかける」という学習につなげている。小学校教育では、動物の飼育を行い、植物を育てるなど、いきものに対する主体的な関わりによる体験的活動を重視していることがわかる。また、「それらは生命をもっていることや成長していることに気付く」ということから、生命の連続性についても学ぶことになる。

4-2 保育内容「環境」の「自然との関わり・生命尊重」と「特別の教科 道徳」のつながり

道徳は、2015年3月27日に学習指導要領の一部を改正する告示が公示された。道徳教育は、2018年度から「特別の教科 道徳」（道徳科）を要として学校の教育活動全体を通じて行うこととなった。また、内容項目についても、低学年3項目、中学年に2項目、高学年に1項目が追記された¹⁵。告示と併せて移行措置が示され、2015年度から道徳教育の全部または一部を改正後の学習指導要領の規定に基づいて実施してもよいということになっている。

道徳は、4つの視点として、「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高なものの関わりに関すること」が示されている¹⁶。Dについては、「生命」という文言が今回の改正で新たに追記された。これらの4つの視点は、1つの視点にのみ偏るのではなく、ある1つの視点を中心にして、他の視点も相互に作用し、道徳的行為ができるようになることが大切である。したがって、道徳は、他の教科全体を通して行うことや、4つの視点の相互作用により、教育活動が行われる指導体制は、教育方法の観点で、幼児教育に近い教科と言えるだろう。

「特別の教科 道徳」の目標を表6に示す。

表6 「特別の教科 道徳」の目標

小学校学習指導要領－特別の教科「道徳」の目標
第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

※下線は、筆者による。第1章総則の第1の2の(2)の中に、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」と明記されている。

他の教科においては、教科の目標として「心情・意欲・態度」の3項目が盛り込まれている。しかし、「特別の教科 道徳」の目標は、すべての教育時間の中で、「道徳的な判断力、心情、実践意欲、態度」を育成することが求められている。

続いて、幼児教育の保育内容「環境」における「自然との関わり・生命尊重」と「特別の教科 道徳」とつながりのあると考えられる内容を表7に示す。

道徳には、4つの視点があるが、「自然との関わり・生命尊重」と関わりが深い視点は、「自然や生命というキーワードがある「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」が考えられる。これには、「生命の尊さ」、「自然愛護」、「感動・畏敬の念」、さらに第5学年及び第6学年のみ、「よりよく生きる喜び」が加わり、4つの内容が明記されている。次に、この4つの内容についてそれぞれ検討していく。

「生命の尊さ」については、「生命」という幼小共通のキーワードから、幼児教育における「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」の項目が引き継がれたものと考えられる。低学年においては、生きることのすばらしさを知ることから、まず自分自身の命の尊さを知る。中学年においては、自分自身の生命の尊さを知ることから、さらに自分だけではなく、生命あるものすべてを大切にすることの重要性に気付く。高学年においては、これまでの学びから、すべての命は、かけがえのないものであることを理解し、生命尊重の精神を培うことが求められている。

「自然愛護」については、「自然」「動植物」という幼小共通のキーワードから、幼児教育における「(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」と「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」の両者の内容が引き継がれていると考えられる。小学校教育においては、身近な自然の学びから、学年を重ねるにつれて、自然のすばらしさや不思議さ気付く。さらに、高学年では、自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする姿勢を培うことが目標とされている。自然の中で生かされている命に気付き、自らが環境を守るという行動が生きる力になる。このような学びを「自然愛護」の中で達成することが必要とされている。

「感動、畏敬の念」については、「美しさ」という幼小共通のキーワードから、「(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」の項目が引き継がれていることが考えられる。低学年では、自然の美しさに触れ、素直な気持ち向き合うことができるようにする。中学年では、自然の雄大さに感動する心を養い、高学年では、自然は人間の力では及ばない偉大な力があることを理解する。このように、「感動、畏敬の念」では、自然への感性豊かな子どもの育成を目指していることがうかがわれる。

表7 「特別の教科 道徳」における「自然との関わり・生命尊重」に関わる内容

幼稚園教育要領 (幼児教育)	小学校学習指導要領－特別の教科「道徳」の内容 (小学校教育) D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること		
「環境」の内容	[生命の尊さ]		
	第1学年及び 第2学年	第3学年及び 第4学年	第5学年及び 第6学年
(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、 <u>生命の尊さ</u> に気付き、いたわったり、大切にしたりする。	<u>生きることのすばらしさを知り、生命を大切に</u> にすること。	<u>生命の尊さを知り、生命あるものを大切に</u> にすること。	<u>生命が多くの生命のつながりの中にある</u> かけがえないものであることを理解し、 <u>生命を尊重</u> すること。
「環境」の内容	[自然愛護]		
	第1学年及び 第2学年	第3学年及び 第4学年	第5学年及び 第6学年
(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、 <u>不思議さ</u> などに気付く。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、 <u>生命の尊さ</u> に気付き、いたわったり、大切にしたりする。	<u>身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接</u> すること。	<u>自然のすばらしさや不思議さを感じ取り、自然や動植物を大切に</u> にすること。	<u>自然の偉大さを知り、自然環境を大切に</u> にすること。
「環境」の内容	[感動、畏敬の念]		
	第1学年及び 第2学年	第3学年及び 第4学年	第5学年及び 第6学年
(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、 <u>美しさ</u> 、 <u>不思議さ</u> などに気付く。	<u>美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ</u> こと。	<u>美しいものや気高いものに感動する心をもつ</u> こと。	<u>美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する 畏敬の念をもつ</u> こと。
「環境」の内容	/		[よりよく生きる喜び] 第5学年及び第6学年
			<u>よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じる</u> こと。

※下線は、筆者による。下線は、幼児教育と小学校教育における各内容の共通のキーワードである。波線部分は、幼児教育から小学校教育において、さらに発展した内容と考えられるものである。

道徳が特別の教科となり、新たに設定された「よりよく生きる喜び」は、高学年だけの内容である。この中には、「気高さ」という「感動、畏敬の念」との共通のキーワードがある。このことから、幼児教育における「(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議

さなどに気付く」という学びに始まり、小学校教育の「感動、畏敬の念」を基にして培った自然に対する謙虚さや、自然に対する恐れを知る。この学びを得て高学年の「よりよく生きる喜び」について考えることができるようになる。自然には、人の力には及ばないものが存在し、優しさと共に厳しさもあることに気付く。そのことを知ったうえで、よりよく生きることは何か考えるきっかけになると考えられる。

4-3 保育内容「環境」の「自然との関わり・生命尊重」と「特別活動」のつながり

学習指導要領改訂案の中で、今後強化されるものの1つとして体験活動の充実ということが挙げられる¹⁷。学校教育法第31条においても、教育指導を行うに当たり、児童の体験的な学習活動、特にボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実に努めることが規定されている。

これらの体験活動の中で、生命の有限性と自然の大切さ、他者と協働することの大切さを理解できるのが特別活動であると考えられる。特別活動の目標を表8に示す。

表8 「特別活動」の目標

<p>集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ 様々な<u>集団</u>活動に自主的 実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら<u>集団</u>や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。</p> <p>(1) 多様な他者と協働する様々な<u>集団</u>活動の意義や活動を行う上で必要となる ことについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。</p> <p>(2) 集団や自己の生活 人間関係の課題を見いだし 解決するために話し合い 合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。</p> <p>(3) 自主的、実践的な<u>集団</u>活動を通して身に付けたことを生かして、<u>集団</u>や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。</p>

※下線は筆者による。

特別活動の目標から、教育活動として集団への意識付けが考えられる。したがって、特別活動では集団でのあり方を学ぶ時間も考えられる。特別活動は、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事がある。このうち、学校行事は、自然の中での宿泊活動や遠足等の活動が含まれている。したがって学校行事は、「自然との関わり・生命尊重」に関わりの深い行事と考えられる。表9に学校行事の目標を示す。

表9 「特別活動」の学校行事の目標

<p>全校又は学年の児童で協力し、よりよい学校生活を築くための<u>体験的な活動</u>を通して、<u>集団</u>への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養いながら、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。</p>

※下線は筆者による。

園田：保育内容「環境」と小学校教育課程とのつながり

学校行事の目標の中にも、集団というキーワードがあり、その中で、所属意識や集団における連帯感を育成することが求められている。さらに、その集団への意識は、体験的な活動を通して行われるということが学校行事の目標として示されている。

学校行事には、儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、遠足・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事の5つの行事に分かれている。これらの特別活動における5つの行事の内容を表10に示す。

表10 「特別活動」における5つの行事の内容

(1) 儀式的行事 学校生活に有意義な変化や折り目を付け、厳粛で清新な気分を味わい、新しい生活の展開への動機付けとなるようにすること。
(2) 文化的行事 平素の学習活動の成果を発表し、自己の向上の意欲を一層高めたり、 <u>文化</u> や芸術に親しんだりするようにすること。
(3) 健康安全・体育的行事 心身の健全な発達や健康の保持増進、事件や事故、災害等から身を守る 安全な行動や規律ある集団行動の体得、運動に親しむ態度の育成、責任感 や連帯感の涵養、体力の向上などに資するようにすること。
(4) 遠足・集団宿泊的行事 <u>自然</u> の中での集団宿泊活動などの平素と異なる生活環境にあつて、見聞を広め、 <u>自然</u> や文化などに親しむとともに、よりよい人間関係を築くなど の集団生活の在り方や公衆道徳などについての体験を積むことができるようにすること。
(5) 勤労生産・奉仕的行事 勤労の尊さや生産の喜びを体得するとともに、ボランティア活動などの 社会奉仕の精神を養う体験が得られるようにすること。

※下線は、筆者による。

このうち、「自然との関わり・生命尊重」につながりがあるのは、「自然」というキーワードから、「(4) 遠足・集団宿泊的行事」であることがわかる。その他、「自然」という文言は入っていないが、自然文化に親しむことも含まれるため、「(2) 文化的行事」も「自然との関わり」の活動として考えられる。以下に、「特別活動」における「自然との関わり・生命尊重」に関わる内容を表11に示す。

文化的行事には、平素の学習活動の発表により自己の向上の意欲を高めるという目標の他に、「文化や芸術に親しむ」ことが示されている。また、遠足・集団宿泊的行事には、小学校教育の中で、「平素と異なる生活環境の中で、見聞を広め、自然や文化などに親しむ」と明記されていることから、幼児教育における自然との関わりはすべて含まれる。したがって、幼児教育と小学校教育のつながりがあると考えられる環境の項目は、(1) (2) (3) (4) (6) と考えられる。

遠足・集団宿泊的行事の目標は、クラスや学年、学校といった集団への意識を深めることである。また、自然体験の中で、子どもの五感を刺激し、感性を最大限に伸ばすことをねらいと

していることがわかる。

表 11 「特別活動」における「自然との関わり・生命尊重」に関わる内容

「環境」の内容（幼児教育）	(2) 文化的行事の内容（小学校教育）
(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。	平素の学習活動の成果を発表し、 <u>自己の向上の意欲を一層高めたり、文化や芸術に親しんだりするようにすること。</u>
「環境」の内容（幼児教育）	(4) 遠足・集団宿泊的行事の内容（小学校教育）
(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (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付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。 (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。	<u>自然の中での集団宿泊活動などの平素と異なる生活環境にあつて、見聞を広め、自然や文化などに親しむとともに、よりよい人間関係を築くなどの集団生活の在り方や公衆道徳などについての体験を積むことができるようにすること。</u>

※下線は、筆者による。下線は、幼児教育と小学校教育における各内容の共通のキーワードである。波線部分は、幼児教育から小学校教育において、さらに発展した内容と考えられるものである。

幼児教育では、身近にある自然や、その中で培われた文化や伝統に、個として関わるのが幼稚園教育要領に示されている。保育内容「環境」には、集団という言葉は登場していない。つまり、個として自然の学びを積み重ねていることが求められている。一人一人が、それぞれ興味や関心がある自然と対面し、遊びの中で学びを得ている。

小学校では、「集団の一員」として学習をしていくことが必要となる。学習指導要領において、集団としての学びのあり方が示されている¹⁸。特別活動の遠足・集団宿泊的行事では、「集団生活の在り方や公衆道徳などについての体験を積む」という内容が示され、対集団に関わる学びの方向性が明記されている。自然の学びを集団で共有し、宿泊することにより、長時間自然と向き合う。小学校では、このような集団という学びの形態の中で、豊かな人間性や主体性を培うことにより、生きる力の基盤を育成しようとしていることが考えられる。

5. 総合考察

—幼児教育の「学びの芽生え」から小学校教育の「自覚的な学び」へのつながり—

本稿において、幼児教育における「自然との関わり・生命尊重」の学びに、最も関わりが深い領域である保育内容「環境」の内容と小学校教育課程とのつながりについて検討を行った。小学校教育のスタート・カリキュラムのイメージ案において、「自然との関わり・生命尊重」と関わりが深い科目とされているのは、生活科、道徳、特別活動の3科目である。本稿においては、この3科目について、幼児教育の「自然との関わり・生命尊重」とのつながりを分

析した。

最後に、幼児教育における自然との関わりや命の尊さについての「学びの芽生え」が、どのように学校教育の「自覚的な学び」に引き継がれているのか、これまでの分析から考察を行う。

保育内容「環境」における現行の幼稚園教育要領と改定案との比較から、「身近な物や遊具」への関わりとして、「自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考える」という文言が付け加えられている。このことから、「自然との関わり」においても、直接体験が重視されていることがうかがわれる。自然体験を重ねることにより、子どもの好奇心や探求心を高めることが必要とされている。遊びの中でいろいろなものに興味をもち、おもしろさを感じることで、主体的な活動につながる。自然との関わりから学ぶ主体的な体験学習は、「学びの芽生え」につながると考えられる。

生活科では、「自然との関わり」と「生命尊重」の両者につながりがある項目が含まれていた。幼児教育において自然との触れ合いによる気づきがあり、これが「学びの芽生え」となる。小学校教育では、この気づきを生活に取り入れ、主体的な活動ができることを目指している。つまり、幼児期の自然から得た「学びの芽生え」が土台となり、小学校においては自ら動植物に関わるための活動目標が示されている。これは、「自覚的な学び」が生活科の内容に含まれているといえる。

特別の教科である道徳には、4つの視点があるが、「自然との関わり・生命尊重」と関わりが深い視点である「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」について分析を行った。今回の改訂において、新たに「生命」という文言を「自然」と結びつけたのは、生命の学びは、自然から得るものと考えられたのではないだろうか。「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」には、「生命の尊さ」、「自然愛護」、「感動・畏敬の念」、「よりよく生きる喜び」についての4項目が示されていた。幼児期に身近な自然や動植物から命の大切さを学び、小学校教育においては、低学年に自分自身の命の尊さや自然の不思議さを知る。そして、中学年で、生命あるものすべてを大切にすることの重要性に気付く。高学年においては、これまでの学びから、自然のすばらしさや生命尊重の精神を培うことが求められている。

この学びの流れは、次のように解釈できる。まず、幼児期に動植物に親しみ触れ合うことで、自然の大切や命の尊さの概念を理解する。そして、小学校教育では、生かされている自分の命に気づき、自らが自然環境を守る精神を培う。やはり、特別の教科である道徳においても、幼児期の「学びの芽生え」から小学校での「自覚的な学び」につながっていることがうかがわれる。また、自然に対する感性も幼児期からの学びが基になっていることがわかる。今回新たに設定された「よりよく生きる喜び」の中に示されているように、自然から受け取った感性が、いずれ自分自身の生き方にも影響を及ぼすことが考えられる。

特別活動においては、体験活動を通して、集団でのあり方を学ぶことが求められている。この特別活動の中で、幼児教育の「自然との関わり・生命尊重」につながりがあると考えられるのは、「学校行事」の中にある「文化的行事」と「遠足・集団宿泊的行事」である。幼児期には、一人ひとりが、それぞれに興味関心のある自然に向い合うが、小学校では、集団で自然に向かい合い、体験を重ねていくことが求められる。小学校では、幼児期と比較して、集団で過ごす時間も長くなる。幼児期に個々が自然から学んだ知恵を持ち寄り、協同で自然宿泊活動を行い、お互いに助け合うことや、役割分担ができるようになって考えられる。

現在、幼稚園教育要領と小学校学習指導要領は、10年ごとに行われる改訂の節目を迎えている。幼稚園教育要領では、今回新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を10項目設けている。今回分析した資料は、まだ試案の段階である。しかし、幼児教育と小学校教育で連携することについては、間違いなく強化されることが考えられる。

「自然との関わり・生命尊重」は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」で示されている10項目のうちの1つである。自然には様々な学びが存在する。子どもは、自然に関わることによって、その学びを得ることができる。自然の大切さや命の尊さについての認識は、幼児期からの学びが要になる。

例えば、子どもが、時間や自然の空間を思うままに使い遊びに夢中になる。それは、子どもが五感を研ぎ澄ましている時である。この夢中になっている間に、知恵を使い、創意工夫し、試行錯誤しているのである。時に子どもは、虫を踏みつけたり、潰してみたり、残酷な行為に及ぶこともある。しかし、その過程の中に、命は一度失うと二度と生き返ることはないという学びがある。これも、ひとつの生命尊重についての「学びの芽生え」と考えられる。そして、自然の中の一部である自分の命も大切にし、他者の命も同じように尊いものであるという学びにつながる。幼児期に自然の中での遊びを通して「学びの芽生え」を十分に経験することが、小学校教育の「自覚的な学び」につながると考えられる。

小学校においては、幼児期の終わりに、自然との関わりの中で得られた「学びの芽生え」を基礎に、主体的な学びへと発展する。小学校での学びは、その後、中学校や高等学校、大学へとつながり、さらにその後の社会生活を送る上での核となる。そして、幼児教育は、この土台であることを忘れてはならない。今後も、異校種間の教育課程のつながりを意識し、保育者と教師は、協働して子どもを援助していく手立てを検討する必要がある。

引用文献

- 1 文部科学省（2017） 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案に対する意見公募手続（パブリック・コメント）の実施について」
<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id &Mode=0>
- 2 文部科学省（2016） 「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」に関する意見 2016年10月17日全国
国公立幼稚園・こども園長会教育課程部会幼児教育部会（第10回）配付資料
- 3 文部科学省（2017）前掲「幼稚園教育要領」

-
- 4 文部省（1979）『学制百年史』「第二節初等教育三幼稚園令の制定」
 - 5 倉橋惣三（1965）「自然との一致」坂元彦太郎・及川ふみ・津守真（編）『倉橋惣三選集』第2巻 フレーベル館 p.23
 - 6 井上美智子・無藤隆（2010）「保育者の考える自然との関わりのおねらいの実態—環境教育の観点からの分析—」教育福祉研究（36）、pp.1-7. 大阪大谷大学
 - 7 文部科学省（2017）前掲「幼稚園教育要領」
 - 8 文部科学省（2017）前掲「小学校学習指導要領」
 - 9 文部科学省（2010）「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」11月11日報告書
 - 10 無藤隆（2011）『これからの幼児教育』「園の遊びがもたらす幼児期の学びの芽生え」pp.2-5 Benesse 次世代育成研究所
 - 11 秋田喜代美（2011）『これからの幼児教育』「園の遊びがもたらす幼児期の学びの芽生え」pp.6-8 Benesse 次世代育成研究所
 - 12 文部科学省（2016）中央教育審議会幼児教育部会（第7回）配布資料「幼児教育部会とりまとめ」（たたき台案）
 - 13 農林水産省（2006）『美の里ガイドライン』「4、『伝統文化』が息づく地域社会の維持・継承」p.74
 - 14 木村吉彦（2011）「幼児教育と小学校教育をつなぐ生活科の教科特性とスタートカリキュラム（特集 新学習指導要領スタート！：子どもの学びをつなぐ「スタートカリキュラム」）」上越教育大学内附属小学校内高田教育研究会
 - 15 赤堀博之（2016）『初等教育資料』5月号 No.940「特別の教科 道徳」の実施に向けた内容の改善、充実」pp.2-5
 - 16 文部科学省（2017）前掲「小学校学習指導要領」
 - 17 文部科学省（2017）前掲 同上
 - 18 文部科学省（2017）前掲 同上

児童の音楽表現・発想を引き出すための

「音楽科教育法」における指導法について

井本 英子

キーワード：小学校音楽科教育法、リズム学習、音楽づくり、音遊び

はじめに

本研究は小学校音楽科の学習指導要領「表現」の活動に関して『音楽科教育法』の授業においての実践を分析してその指導方法を考察するものである。

小学校音楽科の内容は、「A表現」、「B鑑賞」及び「共通事項」で構成されており、「A表現」の指導項目は、歌唱、器楽、音楽づくりごとに指導内容が示されている。また「共通事項」は、表現及び鑑賞のすべての活動において、共通に指導する内容が示されており、表現及び鑑賞の能力を育成する上で共通に必要となるものである。¹

低学年の指導において、「器楽の活動」の中では、聴奏・視奏の能力、音楽を感じ取って器楽の表現を工夫する能力、楽曲に合った表現の能力、音を合わせて演奏する能力を育てていくことが指導のねらいとなる。² この「器楽の活動」の中で指導する事項として、「ア 範奏を聴いたり、リズム譜などを見たりして演奏すること」があり、聴奏・視奏の能力育成が望まれている。リズム模奏やリズム唱やリズム打ちなどを通して、リズムに対する感覚を十分に育てることが求められている。³

また「音楽づくりの活動」の中では、音の様々な特徴に気付く能力、音を音楽に構成する能力を育てていくことが指導のねらいとなる。⁴ 音遊びや簡単な音楽づくりを十分に楽しむようにする。そのためには、声や身の回りの音を使った活動を通して、声や音の様々な特徴や面白さに気付き、それらを生かした活動に親しむようにする。また、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくる楽しさを味わうようにすることが大切である。そのため、音遊びや音を音楽にしていく活動に親しみながら、「共通事項」との関連を十分に図り、楽しい音楽づくりの活動をすすめることが大切である、⁵ と、されている。

小学校音楽科を指導するにあたって、指導者は音楽の知識のみならず、指導者自身の音楽技能、ならびに表現力の豊かさが望まれる。したがって教員養成課程の中で学生の音楽技能を向上させ上達へ導くことと、学生各々の音楽活動の能力を最大限に活かした指導法習得へ導くことの両方を鑑みた有効な指導教材及び指導方法の考案が本研究の目的である。

井本：児童の音楽表現・発想を引き出すための「音楽科教育法」における指導法について

1. 実践方法

(1) 対象

対象者は 2016 年度 S 短期大学 2 回生の小学校教員免許取得希望者の中で『音楽科教育法』受講生 21 名。入学時に音楽技能による選定はされておらず、音楽経験は様々である。保育士資格・幼稚園教諭二種免許・小学校教諭二種免許の全て、或いはいずれかを取得するために、21 名全員が 1 回生で「音楽Ⅰ」と「音楽Ⅱ」を履修している。これらの科目は、「ピアノ実技レッスンを通してピアノの基礎技術と読譜力の習得から、幼児・児童の保育・教育現場に対応できる歌唱・伴奏・弾き歌いなどの実技技能を習得する」ことを到達目標と定めている。

(2) 教材

『リズムカード』『なまえあそび』⁶ 『すきなものなあと』

この 3 項目は「器楽の活動」の中で、聴奏・視奏の能力を育成し、リズムに対する感覚を十分に身に付けるためのリズム模奏・リズム唱・リズム打ちのための音遊びと、それにつながる、思いをもって音楽をつくる楽しさを味わうことのできる「音楽づくり」のための音遊びである。

(3) 期間

2016 年度後期

『リズムカード』（実践方法 2-1）第 3 回目授業 40 分間

『なまえあそび』（実践方法 2-2 ①～③）第 3 回目授業 40 分間

『なまえあそび』（実践方法 2-2 ④）第 4 回目授業 40 分間

『すきなものなあと』（実践方法 2-3 ①～⑥）第 4 回目授業 40 分間

『すきなものなあと』（実践方法 2-3 ⑦⑧）第 5 回目授業 40 分間

2. 実践方法とその内容

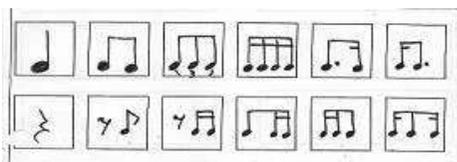
(1) 『リズムカード』（図 1）

題材のねらいは、学生のリズムに関する基礎能力の定着と、拍の流れにのったリズム視奏ができるようにすることである。

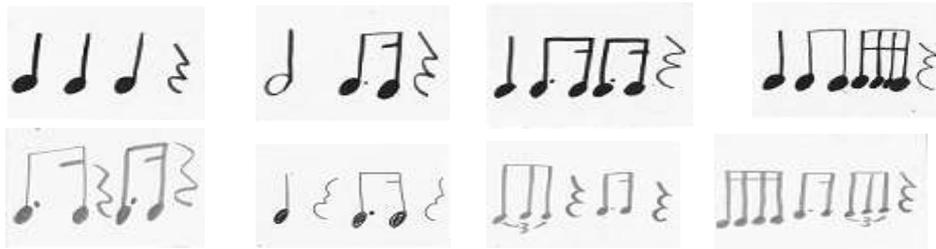
- ① いろいろな音符の拍の長さを確認、復習。
- ② 四分音符を 1 拍として、四分音符 1 拍分に入る他の音符、休符を確認。（図 1）
- ③ 四分音符 3 拍分で、様々なリズムパターンを考える。

使う音符・休符は、[共通事項]イ「取り扱う音符・休符」⁷に示されているものに 3 連音符を加えた。

(図 1 →)



④ 考えた3拍分のリズムパターンをカードにする。(図2)



- ⑤ 考えたリズムパターンの数種類をリズム摸奏(先生役の学生が、自分の考えたリズムを手で打ち、児童役の子がまねをして打つ)で発表。
- ⑥ ④で作ったカードを使ってリズム視奏(先生役がカードを次々に見せて、児童役は読譜して打つ)をする。

(2) 『なまえあそび』⁸

題材のねらいは「拍の流れを感じ取ること」である。④の『ことばあそび』⁹とともに、拍の流れを感じ取り、拍の流れにのって拍を打つことができるようにするためのリズム学習である。

① 指導者役の打つ拍に合わせて手拍子を打ちながら、そのリズムに合わせて「〇〇さん」と名前を呼び、呼ばれた児童役が「はい」と拍に合わせて返事をする。

② 「〇〇〇」に入る3文字の好きな言葉をみんなで考える。

③ 指導者役も児童役も、3拍打って1拍休むリズムパターン

の繰り返しの拍打ち(譜例1)に合わせて言葉を唱える。



(譜例1)

- ・一人が言ってみんがまねをする。

- ・「これは？」と、一人が絵(3文字のヒントになる絵を予め用意しておく)を指さして、みんなが答える。

- ・一人ずつ順番に3文字の言葉を唱えてリレーする。

④ 『ことばあそび』の先行体験として8分音符を加えたリズム(譜例2)で、摸奏やリレー奏など①～③と同様に拍打ちしながら唱える。



(譜例2)

(3) 『すきなものなかに』

日本や郷土の音楽指導にもつながるように、木琴の音色を生かして、わらべうたの音を使った題材。拍の流れにのった前出の『なまえあそび』や『ことばあそび』の素地を生かして、そこに音程をつけていくことで「うた」というまとまりにしていくことを楽しみながら音楽づく

井本：児童の音楽表現・発想を引き出すための「音楽科教育法」における指導法について
 りをすることが題材のねらいである。

① 必ず1拍に1文字というのではなく、3文字以外の言葉も3拍分の手拍子に合わせて唱える練習をする。

② 「すきなものなあとに」(譜例3)の問いに、「○○○」と3拍分の手拍子を打ちながら答える。

- ・はじめはいろいろな3文字の言葉を出してみんなで確認する。



す き な も の な あ に

- ・3文字以外の言葉も拍に合わせて唱える。

(譜例3)

③ 「すきなものなあとに」の「すきなもの」の部分「あまいもの」、「おもいもの」など、問いにもバリエーションをつける。

- ・拍の流れにのって即興的に3拍分の手拍子を打ちながら答える。

④ 摸奏やリレー奏でつなげて唱える。

⑤ 「すきなものなあとに」を鉄琴で奏しながら歌う。

- ・鉄琴は鍵盤を自由に取り外せる卓上鉄琴を使った。
- ・「ソ」「ラ」の2音のみの鍵盤をセットして使用。(図4→)



⑥ ②、③で考えた言葉のリズムに「ソ」「ラ」の2音を使って鉄琴を奏しながら音程をつけて歌い、それを五線に記譜する。(図6、7)

⑦ 「それからそれから」(譜例4)に続く言葉として7拍分の言葉を考える。

- ・②、③で考えた3拍分の名詞の前に4拍分の形容詞をつける。(譜例4↓)

- ・その7拍分のリズムに「ミ」「ソ」「ラ」の3音を使って音程をつけて歌う。



そ れ か ら そ れ か ら

- ・「ミ」「ソ」「ラ」の3音のみの鍵盤をセットして使用。

(図5→)

- ・五線に記譜する。(図8)



留意点：⑥、⑦において、学生には五線への記譜を課題にしたが、児童には絵や図を用いた楽譜を作成することを紹介、説明している。(譜例5→)

⑧ 指導者のマリンバでのオスティナート奏の伴奏(譜例5)に合わせて鉄琴で奏しながら歌って、リレー奏で発表。



3. 結果と考察

(1) 『リズムカード』について

予め用意したリズムカードで視奏するより自分たちで作ったカードでの視奏の方がより興味をもって活動できた。学生にとって音符・休符の基本的な約束事は理解できても、それを自在に使うことは困難であった。リズム学習の活動を学生たちが繰り返し体験しながら、リズムに関する基礎力定着を目指す必要がある。

(2) 『なまえあそび』について

ゲーム感覚でできる活動なのでとても楽しく進められた。「ただ名前を言うだけ」と簡単そうに思えることであっても実際にすることにより、順番が回ってきたときの緊張感や、上手く言えた時の安堵感、そしてクラスみんなで止まらずにできた時の達成感や高揚感を体験することができた。その楽しいリズムあそびの経験は楽しい指導に活かされる。楽しい言葉あそびの経験を生かして、音楽づくりの即興的な表現力の向上や、器楽の演奏能力を高めることにも繋がるような、より音楽的なリズムあそびに発展させたい。

一方、指導者として等速感を保ちながら拍の流れを感じてタイミングよく指示を出すことは難しい。

(3) 『すきなものなかに』について

学生の感想を抜粋で原文のまま記す。

- ・1小節だけを考えるより2小節考える方が簡単だった。3つの音でこんなにもたくさんのメロディが作れると実感した。楽しかったです。
- ・リズムづくりは難しく、発表する前に練習をしても、いざ本番となると上手くたたけなかったり、リズムに集中しすぎて歌が全く歌えていなかったりするので、もっと緊張せずにできるようになりたいです。
- ・なかなかアイデアが生まれず難しかったけれど、楽しく取り組むことができた。今後はさらに工夫をしていけたらもっとよい。
- ・リズムを使って会話しているはずなのに作るとなると全然思いつかないし、言葉を当てはめるのが少々難しいなあと感じた。でも楽しかったし、人それぞれリズムの取り方が違うところに面白さを感じた。
- ・リズムに合わせて言葉を考えることは、とても難しいけど、みんなでつなげると楽しかった。もっと工夫できるようになりたい。
- ・言葉とリズム、音程を合わせて考えるのは、とても難しかった。どうしても同じリズムばかり作ってしまっている時に、先生と一緒に考えてくれたので違うリズムを考えることにも挑戦できた。
- ・鉄琴で自分で考えてリズムを作るのが難しかった。
- ・先生に教えてもらわなくても自分一人でリズムを理解し作ることができるようになりたいと思います。人と同じではなく違うことを思いつけるようにしたいです。
- ・リズムを実際に考えてするのはとても難しかったです。
- ・小さい鉄琴を使ってとても楽しかった。食べ物全然思いつかなくて苦戦した。食べ物を使った方が音符もおぼえやすい。
- ・誰かのリズムを確認しながらでないと出来なかったのですが、自分でも様々なリズムをとれるようにしたいです。
- ・言葉が思いつかず、途中からリズムを先に考えてからすると、セリフのような言葉ばかりでできました。少し作曲家になったみたいで楽しかったです。二分音符を使わなかったの、次は使ってリズムを作りたいです。

井本：児童の音楽表現・発想を引き出すための「音楽科教育法」における指導法について

これまでに『リズムカード』『なまえあそび』『ことばあそび』の学習体験があるので④まではスムーズに楽しめた。また指導者役としてもテンポよく活動を進めることができた。

しかし、⑥、⑦は学生の音楽力によって大きく差異が生じた。時間内に⑥、⑦と進み、いろいろなリズムを使って発想したものを表現できた学生たち(図6、8)や、⑥で表現したいリズムや音を記すことが難しい学生たち(図7)もいた。どの学生も④まではスムーズであったので、即興的に表現できた音でも、それを音楽に構成すること、とりわけ記譜をする事が難しかった。記譜することで、音楽づくりが更なる展開、発展していくことまでは体験できず、結果的に記譜が難しいという印象を与えてしまった。しかし、学生の感想からもわかるように、自分独自の発想に対する意欲が感じられた。この音楽づくりの活動から能動的に表現したいという意欲を引き出させることは大変有意義であった。この意欲は、もっと思いつきたい、もっと考えたい、もっと歌いたい、もっと弾きたい、もっと記したいと音楽の基礎能力を高める力となる。また、学生は、自ら考えたリズムと音程で弾き歌い、クラスみんなで1曲の音楽としてまとまりのある作品にしていく音楽づくりの過程の楽しさを実感することができた。

(4) 全体について

指導者の音楽技能の高さと、音楽の授業時間に流れる指導者による範奏の音楽の充実度は比例する。もちろん範奏は、指導者による演奏だけでなく、視聴覚教材等の利用が有効である。視聴覚教材等の利用により、指導者の演奏への負担は軽減され、ミスのない完成度の高い音楽を聴く体験

を重ねながら活動することができる。しかし、模唱や摸奏、リズム唱やリズム奏、とりわけ「音楽づくり」の素地を育成する場合、指導者の範奏や表現活動そのものが大きな役割を果たす。指導者が音源となって、児童一人一人の自己表現や発想に臨機応変に対応して音楽を展開していく必要があるからである。

拍や拍子、リズムの学習においては、拍の流れを感じながら、その流れの中で音楽の様々な

(図6)



(図7)



(図8)



表現をすることの心地よさや楽しさを実感し、その体験を積み重ねていくことが大切である。児童は、指導者の打つ拍に合わせるので、指導者がしっかりと等速感を保って拍を打つことが必須である。等速感を保つためにメトロノームのようなものや他の音源をガイドにして合わせれば、正確なテンポをキープすることができるが、メトロノームや他の音源をガイドに活動するととなると、児童は、まず流れて鳴っている音に合わせてことから始まる。上手く合わせられた上で、何かしらの課題をこなすことになる。ちょうど大縄跳びに入っていくと、その縄のリズムに合わせて跳ぶ時のようなことである。ところが、児童が（大人であっても同じであるが）順番をじっと待って、順番が回ってきたときには、皆の前で一人で何かを発表するというのは相当な緊張を伴うことなのである。指導者自らが音源であり拍を打つのであれば、呼吸に合わせて加減することで、一人一人に合わせてながらも音楽の流れは止めずに進めることができる。まず児童の表現を優先し、等速感を留意しながらも児童のペースを留意して、拍の流れを止めずにまとまりのある音楽活動に導くことができるわけである。

音楽技能が高くない学生たちが自ら音源となりながら、リズム学習や音楽づくりの活動を楽しむと有効に進めて、児童の表現力、発想力を引き出していく教材例とその指導展開を考案する。

4. 教材例とその指導展開

(1) 『ことばリレー』のためのコード伴奏

題材の意図

前出の『なまえあそび』や『ことばあそび』を発展させて、拍の流れにのって表現する面白さを、より表情を伴った表現活動に導くための教材。テンポキープができやすく、終始感が感じられ、演奏するのが難しくない曲。

- ① 指導者は、まず譜例 6 [Tonic コードでの伴奏]、

(譜例 6)

譜例 7 [Dominant コードでの伴奏]、譜例 8

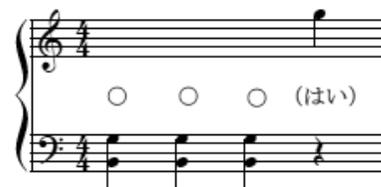
[曲の終わりに使うフレーズ] を弾きながら、言葉や「はい」の合図が言えるように練習する。

- ・ 譜例 6 と譜例 7 は、自由に繰り返したり、つなげたりする。



- ② いろいろなテンポや様々な表情で弾けるようにする。

(譜例 7→)



- ③ 指導者のピアノ伴奏 (譜例 6~8) に合わせ 3 文字のことばリレー奏にする。

- ・ 曲の始めは必ず譜例 6 から、曲の終わりには譜例 8 を使い、音楽のまとまりを大切に

井本：児童の音楽表現・発想を引き出すための「音楽科教育法」における指導法について進める。

(譜例 8→)



- ・ピアノ伴奏でいろいろなテンポや様々な表情をリードして、それに応えるかたちで児童は表現を工夫し表情豊かな言葉のリレーを楽しむ。

また、ピアノ伴奏によって和声を感じて音楽のまとまりを感じることで、音楽の幅が広がり楽しさも広がる。

(2) 『すきなものなにあ』のための木琴伴奏

題材の意図

弾きやすい3音のみの木琴伴奏を習得して、児童の様々な即興的な表現に音楽の流れの中で対応して、児童の音をまとまりのある音楽へ導く。

- ① 指導者はこの曲の伴奏パートを全てマリンバ・木琴等で奏する。

譜例 5 を等速で繰り返し奏する練習をする。

- ② 譜例 9,10,11 を伴奏に合わせて等速感を保って弾き歌えるようにする。

(譜例 9)



(譜例 10)

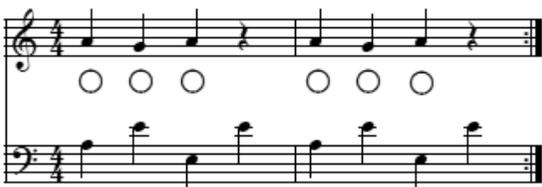


(譜例 11)



③ 譜例 12 の「○○○」に、いろいろな言葉を入れて弾き歌えるようにする。

(譜例 12)



④ 譜例 13,14 「○○」に名前を入れて、等速感を保ちながら呼びかけられるようにする。

(譜例 13)



(譜例 14)



⑤ 児童の学習の進度に合わせて、譜例 9～14 を組み合わせる。児童は指導者が児童の言葉や歌に音楽を重ねていくことで音楽がまとまっていく過程を体験していく。

(3) 『みつばちマーチ (外国曲)』の変奏曲

題材の意図

拍の流れを感じ (1 年)、拍のまとまりを感じとる (2 年) 活動につなげる。『なまえあそび』や『ことばあそび』、2 拍子と 3 拍子の拍のまとまりのちがいを感じとる音あそびの題材のレパートリーとしても使う。まず拍子の特徴を生かした楽曲でその拍子らしさを感じ取る活動を体験した上で、同じメロディの中で、拍子のちがいを感じ取っていく活動につなげる。

選曲の理由

- ・メロディのリズムが四分音符の連続では複雑でない。
- ・テーマの楽節 **A** の 8 小節のメロディは 5 度以内の音域で構成されているので、ピアノ演奏の

井本：児童の音楽表現・発想を引き出すための「音楽科教育法」における指導法について
場合にポジションの移動なく5指以内で弾くことができる。

- ・ **A** の和声は Tonic と Dominant で構成されており、2つのコードで演奏できる。
- ・ **A** は完全終止しているので **A** のみの反復が可能。
- ・ **B** では Sub Dominant が使われるため1曲の中で和声は充実している。
- ・ 歌詞が広く定着していないためイメージに具体性がないので、様々な表情で演奏することに違和感がない。

① 基本のテーマ（譜例 15）を習得する。

- ・ テンポ、音の高さ、強弱、表情等様々な表現方法での演奏を習得しておく。

（譜例 15）

A

B

The image shows a piano score for a piece in 4/4 time. It is divided into two sections, A and B. Section A consists of two systems of four measures each. The first system is marked with a box containing the letter 'A'. The second system is not explicitly marked but continues the melody. Section B also consists of two systems of four measures each. The first system is marked with a box containing the letter 'B'. The second system is not explicitly marked but continues the melody. The score uses a grand staff with a treble and bass clef. The melody is primarily in the treble clef, while the accompaniment is in the bass clef. The key signature has one flat (B-flat).

② メロディと伴奏を色々なリズムパターンに変奏した課題（譜例 16,17,18,19）を習得する。

(譜例 16)

A



B



(譜例 17)

A



B



(譜例 18)

A



B



井本：児童の音楽表現・発想を引き出すための「音楽科教育法」における指導法について

(譜例 19)

Example 19 consists of two systems, A and B, each with a treble and bass clef staff. System A: Treble clef has a melody of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) with rests. Bass clef has a rhythmic accompaniment of eighth notes (C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4) with rests. System B: Treble clef has a melody of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) with rests. Bass clef has a rhythmic accompaniment of eighth notes (C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4) with rests.

- ③ (譜例 1,2) のリズムを使った『ことばあそび』の発展として譜例 18,19 を使ってリズムに合わせて奏する。また、更なる発展して指導者が弾いたパターンリズムフレーズを児童が聴きとって、模奏したり、即興的に言葉をつけたり、リレー奏をしたりと音楽の一曲のまとまりの中で児童の学習進度に合わせた様々な活動が展開できる。
- ④ 1 拍目が捉えやすい伴奏形での演奏 (譜例 20) を習得し、拍子の違いを感じるための教材として用いる。4 拍子のテーマを 3 拍子 (譜例 21)、2 拍子 (譜例 22) に変奏する。等速感を持続した中で 2 拍子、3 拍子、4 拍子と自由につなげて演奏ができるように習得しておく。

(譜例 20)

Example 20 consists of two systems, A and B, each with a treble and bass clef staff. System A: Treble clef has a melody of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) with rests. Bass clef has a rhythmic accompaniment of eighth notes (C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4) with rests. System B: Treble clef has a melody of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) with rests. Bass clef has a rhythmic accompaniment of eighth notes (C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4) with rests.

(譜例 21)

Musical score for Example 21, consisting of four systems of piano accompaniment. The first system is marked with a box 'A' and includes the instruction 'simile' in the bass staff. The second system continues the piece. The third system is marked with a box 'B'. The fourth system concludes the piece with a double bar line.

(譜例 22)

Musical score for Example 22, consisting of two systems of piano accompaniment. The first system is marked with a box 'A'. The second system is marked with a box 'B' and concludes the piece with a double bar line.

児童たちが楽しんで活動できる指導方法を身につけるか、ということが教員養成課程の音楽科教育法の授業における課題である。指導者自身が表情豊かな音源となることが、その教室を充実した音楽で満たすこととなる。それには、音楽的ではあるが難しくない（演奏に負担の少ない）教材を様々な応用していくことが有効である。今回提示した3つの教材例は、簡単な楽譜であり自由自在に余裕を持って演奏することができる。そして、様々な音楽活動で児童に合わせて応用することができる。

<引用・参考文献>

- 1 『小学校学習指導要領解説 音楽編』（平成20年6月）文部科学省 p.16
- 2 『小学校学習指導要領解説 音楽編』（平成20年6月）文部科学省 p.30
- 3 『小学校学習指導要領解説 音楽編』（平成20年6月）文部科学省 p.31
- 4 『小学校学習指導要領解説 音楽編』（平成20年6月）文部科学省 p.33
- 5 『小学校学習指導要領解説 音楽編』（平成20年6月）文部科学省 p.34
- 6 『小学生のおんがく1』教育芸術社（平成26年2月10日発行）pp.10-11
- 7 『小学校学習指導要領』（平成20年3月）文部科学省
- 8 『小学生のおんがく1 教師用指導書研究編』教育芸術社（平成26年2月10日発行）pp.40-41,pp.44-45
- 9 『小学生のおんがく1』教育芸術社（平成26年2月10日発行）pp.22-23

保育系短期大学生への健康教育を考える

—生活習慣についてのアンケートから—

山中 愛美・高田 佳孝

キーワード：保育者養成、生活習慣、健康教育

はじめに

わが国では、国民の平均寿命が延びる一方で、不健全な生活習慣によって引き起こされる生活習慣病の患者は年々増加している。生活習慣病が国民医療費の約3割、死因の約6割を占めており¹⁾、正しい生活習慣の獲得のためには早期からの健康教育が重要視されている。そのため、幼稚園や保育所では子どもの園内での実生活を通して、健康で安全な生活に必要な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うことが保育内容のねらいとして幼稚園教育要領解説や保育所保育指針解説書に明記されている^{3) 4)}。さらに小中学校では、学習指導要領のもと、生活習慣と健康のかかわりについての教育が行われている^{5) 6) 7)}。しかし、厚生労働省が平成27年に実施した「国民健康・栄養調査」において、生活の基礎である食事・休養・運動に対する行動意識は、20代が最も低いのが現状である⁸⁾。また、中・高・大学生の生活習慣や健康度を比較した先行研究や対象者が大学生や短期大学生（以下、短大生）のみの先行研究もあるが^{9) ~ 14)}、いずれも大学生の生活習慣が不良であった。学生はすでに健全な生活習慣を獲得しているはずだが、家庭や学校による管理から離れ、学生の自由度は高まる一方、生活習慣による健康問題の実体験がないため、健康に対する危機感が低いと明田らは指摘している¹⁵⁾。

本学は保育者養成校であり、将来保育者になることを志している学生がほとんどである。意欲的に学習に取り組み、卒業後も健康な体で保育に携わるためにも、また、子どもの健康に直接関わる立場としても健全な生活習慣を身に付ける必要がある。そこで本研究は、アンケート調査を基に学生の生活習慣及び自身の健康に関する意識の実態を明らかにし、学生への健康教育を行うための基礎資料として報告する。

1. 方法

(1) 対象者

S短期大学児童教育学科1年次の学生144名（19.1±1.28歳）とした。

(2) 調査方法

2017年2月1日～2月7日の間に行われた幼児体育Ⅱの授業中に研究内容を説明し、授業担当者がアンケート用紙を配布し無記名で回答してもらった。欠損値のあるデータを除いた134

名のデータを分析に用いた。有効回答率は、93.1%であった。

(3) 調査内容

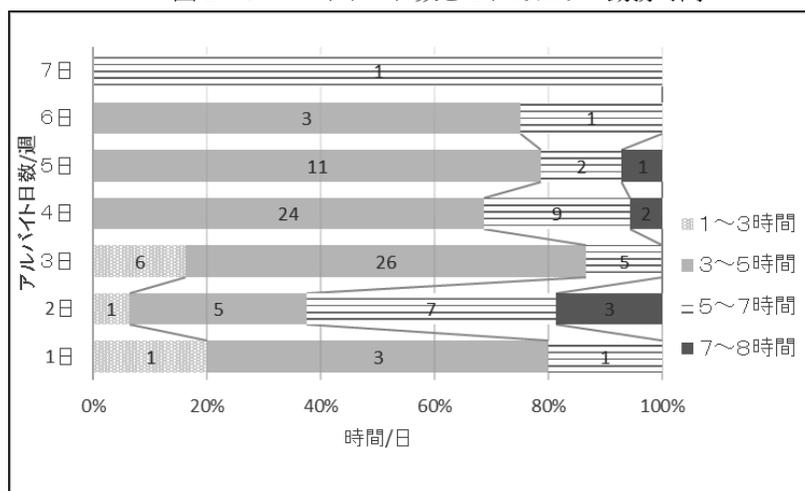
厚生労働省の国民健康・栄養調査⁸⁾及び智原¹⁶⁾を参考に「生活」「休養」「食事」「運動」の4尺度から25の質問項目で作成した。

2. 結果

(1) アルバイト

アルバイトをしている学生が84% (n=112)、していない学生が16% (n=112)であった。図1に示したとおり、アルバイトの頻度は、「週3日」が33% (n=37)、「週4日」が31% (n=35)と多かった。そのうち17% (n=19)は週5日以上、ほとんど毎日アルバイトをしていた。1日あたりの労働時間は、「1～3時間」が7% (n=8)、「3～5時間」が64% (n=72)、「5～7時間」が23% (n=26)、「7～8時間」が5% (n=6)であった。

図1 アルバイトの日数と1日あたりの勤務時間



(2) 休養

表1に示したとおり、平均睡眠時間が「5時間未満」の学生が13% (n=18)、「5～6時間」が47% (n=63)、「6～7時間」が30% (n=40)、「7～8時間」が10% (n=13)であった。平成23年に実施された社会生活基本調査¹⁷⁾によると、15～19歳の平均睡眠時間は7.42時間で20～24歳は7.56時間で国民平均より睡眠時間が短いことが示唆される。就寝時間が「22時以前」に就寝する学生が1% (n=1)、「22～24時」が20% (n=27)、「24～25時」が37% (n=50)、「25～26時」が31% (n=41)、「26時以降」が11% (n=13)であった。

表1 睡眠時間と就寝時間（%）

	5時間未満 (n=18)	5～6時間 (n=63)	6～7時間 (n=40)	7～8時間 (n=13)
22時以前	1	0	0	0
22～24時	1	3	11	4
24～25時	1	21	13	2
25～26時	3	20	5	2
26時以降	7	3	0	1

睡眠で十分な休養がとれているかという質問に対して「充分とれている」と回答した学生は6%（n=8）で「あまりとれていない」または「全くとれていない」と回答した学生は、40%（n=54）という結果であった（図2参照）。

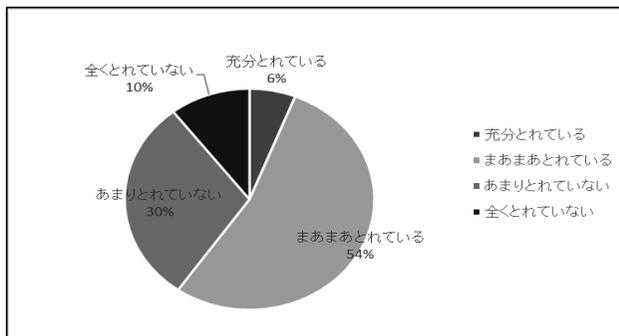


図2 睡眠の状況 (%)

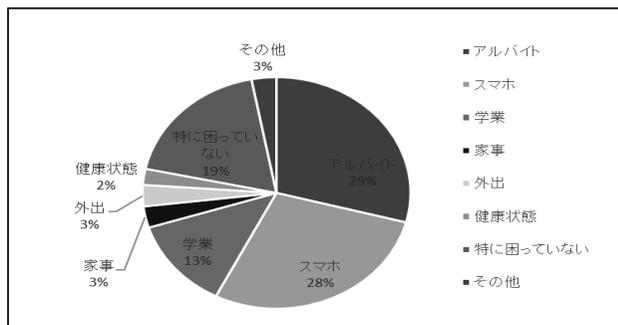


図3 睡眠の確保妨げになること (%)

また、図3で示したように睡眠の確保妨げとなっていることの質問に対しては、「アルバイト」が29%（n=39）、「就寝前にスマホを操作」が28%（n=38）、「学業」が13%（n=17）、「特に困っていない」が19%（n=25）であった。

(3) 食事

朝食を「必ず食べる」と答えた学生は55% (n=74), 「週2~3日食べないことがある」は22% (n=30), 「週4~5日食べないことがある」は6% (n=8), 「ほとんど食べない」は16% (n=22) であった。夕食に関しては、「必ず食べる」と答えた学生は87% (n=116), 「週2~3日食べないことがある」は10% (n=14), 「週4~5日食べないことがある」は1% (n=2), 「ほとんど食べない」は1% (n=2) であった (図4参照)。

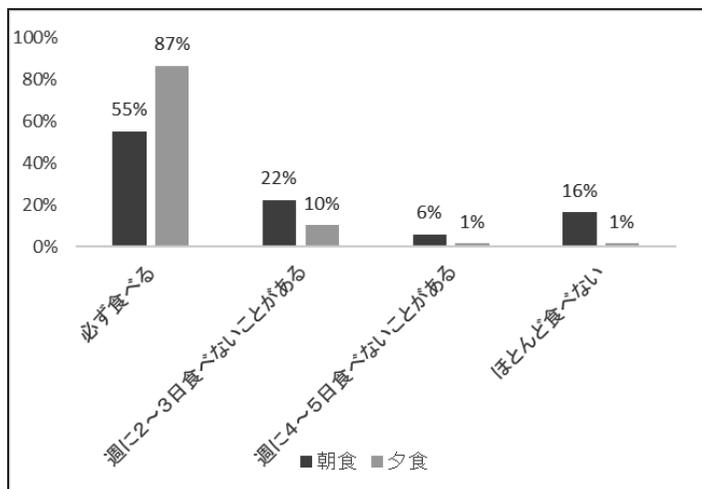


図4 朝食・夕食の摂取状況 (%)

間食の有無については、「ほぼ毎日する」と答えた学生が50% (n=67), 「週2~4日する」が31% (n=42), 「ほとんどしない」が19% (n=25) であり, 間食する学生が8割を占めていた (図5参照)。

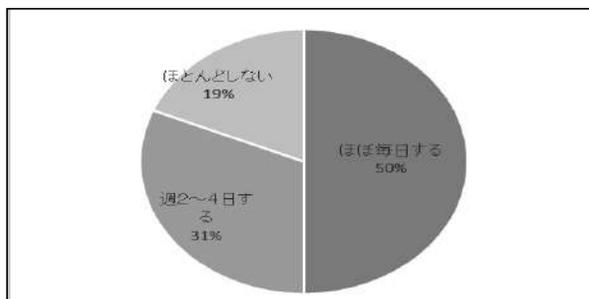


図5 間食の有無 (%)

(4) 運動

体を動かすのが「好き」と回答した学生は, 64% (n=86), 「嫌い」が34% (n=46) 「わ

からない」が2%（n=2）であった。好き嫌いに関わらず体育授業以外で運動する頻度は低く、有意な差はみられなかった。

表2 運動の好き嫌いとは運動頻度

	好き (n=86)	嫌い (n=46)	わからない (n=2)
ほぼ毎日する	4	2	0
3～5日する	4	0	0
1～2日する	22	5	1
ほとんどしない	34	27	1

3. 考察

アルバイトをしている多くの学生は、学業以外の行動時間の大半をアルバイトに費やしており、平日のアルバイトがある場合は深夜遅くまで勤務していることが示唆された。しかし、就寝時間や睡眠時間にアルバイトの有無に差は見られなかった。Maiaらの研究によって睡眠時間が6時間未満の者は、7時間の者と比較すると居眠り運転の頻度が高く¹⁸⁾、睡眠不足によって疲労感、注意集中力の低下、眠気、意欲の減退などの症状が起こることが明らかになっている。また、本調査で睡眠確保を妨げるものとして挙げられた理由の中に、「アルバイトの他に就寝前にスマホを操作すること」があった。植野らは就寝前のスマホ利用は脳を興奮させ脈拍の低下を妨げると指摘している¹⁹⁾。スマホが身体に悪影響を与える直接の原因は、ブルーライトと呼ばれる青色光である。ブルーライトが目には吸収されると、睡眠障害や視力低下だけでなく、ガンのリスク増大や精神疾患を助長するとされている。7時間以下の睡眠時間の被検者は9割以上である。しかし本学は短期大学で、免許・資格取得をするために学生は、「フルコマ」と言っても、毎日1限目から4限、多い時で5限目まで講義が詰め込まれている。教育効果を高めるためにも、夜に適切な睡眠をとり、朝から元気に登校して欲しい。そのためには就寝時間を少しでも早め、7時間以上の睡眠時間の確保を学生へ啓発していくべきだと考える。

平成27年 国民健康・栄養調査によると、20～29歳の朝食欠食率は男性が24%、女性が25.3%である。今回の結果から、2日以上欠食している学生が半数以上おり、学内でも朝から元気のない学生をよく見かけることも理由がつく。正しい食生活を身に付けることは、生活習慣病予防だけでなく、健全な心身の維持にも重要な役割を果たしている。しかし、欠食する理由として、「太りたくない」など痩身願望も少なからずあると考えられる。健康の保持増進と学習意欲向上のために、今一度欠食のない食生活を身に付けさせる必要がある。

運動に関して、運動が好きな学生が64%おり苦手な学生との間に有意な差がみられた。しかし、体育授業以外で運動を実施する者は、非常に少なく苦手な学生と差はなかった。先述したが、多くの学生は学業とアルバイトで運動する時間を確保できていないことが示唆される。そのため、「いつでもどこでも+10」²⁰⁾などの日常生活の中で身体活動量を上げる実践法や、生涯スポーツ参加への動機づけを教員が行っていく必要があると考える。

4. 参考文献

- ¹厚生労働省 (2012)『平成 22 年 国民医療費の概況』厚生労働省ホームページ
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-iryohi/10/>
- ²厚生労働省 (2012)『平成 24 年 健康日本 21 (第二次)』<http://www.kenkounippon21.gr.jp/>
- ³文部科学省 (2008)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
- ⁴厚生労働省 (2008)『保育所保育指針解説』フレーベル館
- ⁵文部科学省 (2008)『小学校学習指導要領解説 体育編』東洋館出版社
- ⁶文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領解説 保健体育編』東山書房
- ⁷文部科学省 (2009)『高等学校学習指導要領解説 保健体育編』東山書房
- ⁸厚生労働省 (2016)『平成 27 年国民健康・栄養調査結果の概要』厚生労働省ホームページ
<http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-10904750-Kenkouyoku-Gantaisakukenkouzoushinka/kekagaiyou.pdf>
- ⁹富永美穂子, 清水益治, 森敏昭, 兒玉憲一, 佐藤一精 (2001)『中・高および大学生の食生活を中心とした生活習慣と精神的健康度の関係』日本家政学会誌 52 (6) pp.499-510
- ¹⁰徳永幹雄, 橋本公雄 (2002)『健康度・生活習慣の年代的差異及び授業前後での変化』九州大学健康科学 24, pp.57-67
- ¹¹服部伸一, 北尾岳夫, 足立正 (2009)『女子学生の健康状態と食生活との関連について—簡易アンケート調査による検討—』関西福祉大学社会福祉学部研究紀要 12, pp.45-54
- ¹²藤塚千秋, 藤原有子, 石田博也, 米谷正造, 木村一彦 (2002)『大学新入生の生活習慣に関する研究—入学後 3 ヶ月における実態調査からの検討—』川崎医療福祉学会誌, 12 (2) pp.321-330
- ¹³佐々木浩子, 木下教子, 高橋光彦, 志渡晃一 (2013)『大学生における睡眠の質と関連する生活習慣と精神的健康』北翔大学北方圏学術情報センター年報 5, pp.9-16
- ¹⁴正保佳史, 松本尚, 矢野晴之介, 柳川美麿 (2014)『保育系短大生における健康度と生活習慣に関する研究』育英短期大学研究紀要 31, pp.103-112
- ¹⁵明田朋子, 元村直靖 (2009)『メタボリックシンドローム予防の視点からみた生活習慣調査—看護学生と親との比較—』大阪教育大学紀要 第三部門 (自然科学・応用科学) 58 (1) pp.65-79
- ¹⁶智原江美 (2005)『体力テストおよび生活リズム調査からみた保育者養成校のカリキュラムへの提案』奈良佐世保短期大学紀要, 13, pp.67-78
- ¹⁷総務省 (2012)『平成 23 年社会生活基本調査』総務省統計局ホームページ
<http://www.stat.go.jp/data/shakai/2011/pdf/gaiyou2.pdf>
- ¹⁸Maia Q, Grandner MA, Findley J, Gurubhagavatula I (2013)『Short and long sleep duration and risk of drowsy driving and the role of subjective sleep insufficiency』Accid Anal Prev;59,pp.618-622
- ¹⁹植野香織, 田中茉奈美, 藤井千恵 (2012)『就寝前のメディア利用が生体リズム及び睡眠の質に与える影響について』愛知教育大学研究報告, 教育科学編 61, pp.53-58.
- ²⁰厚生労働省 (2013)『アクティブガイド』

幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く 幼稚園教諭と保育士のイメージの比較

—色彩連想テストとテキストマイニングによる自由記述の分析から—

園田 雪恵

キーワード：幼稚園実習、保育実習、職業イメージ、色彩連想テスト、テキストマイニング

1. 問題と目的

1-1 幼児教育の背景

近年、少子化の進行や共働き世帯の増加により、幼児教育の在り方が検討されている。子ども・子育て支援に関する対策がとられるようになり、すでに20年の時が経過している。そして、2015年4月から子ども・子育て支援新制度による幼児教育・保育・子育て支援への総合的な取り組みがスタートした¹。

その中で、幼稚園と保育所が一体となった就学前教育・保育施設としての幼保連携型認定こども園の設置促進を図ることを目標として掲げている²。幼稚園では、地域の実態や保護者の要請に応じて、希望する者を対象に、預かり保育が行われてきている³。

保育所では、2008年の保育所保育指針の改定において、これまでの養護の視点に加え、幼稚園教育要領に示されている保育内容5領域に準じた教育を行うこととなった⁴。現在、保育所では、養護と教育を一体化した保育をすることが、求められているのである。

つまり、幼児教育の動向としては、幼稚園と保育所の保育内容や保育時間の隔たりを解消しようとしていることがうかがわれる。幼稚園は、預かり保育により、保育所における保育時間の差異を埋めることに努めることとなった。保育所では、幼稚園の保育内容に準じた保育を実施することで、異なる保育施設の差異をなくそうとしている。

これまで、幼稚園教育要領や保育所保育指針は、およそ10年ごとに見直しがなされ、改訂が行われてきた。現在、幼稚園教育要領や保育所保育指針は、改訂の節目にきている。2017年2月に公示された幼稚園教育要領案、保育所保育指針案および幼保連携型認定こども園教育・保育要領案においても、幼児教育における連携をよりいっそう図っていくことが求められている⁵。

そもそも、幼稚園は、文部科学省が管轄する学校教育を行う場であり、保育所は、厚生労働省が管轄する児童福祉施設である。両者を一体化することは、幼稚園教諭と保育士の意思疎通・理念の共有に困難さが伴うことが考えられる。鈴木（2014）は、わが国では、幼稚園は幼児を教育し、保育所は子どもを預かり、保護していると捉えがちであり、幼稚園のみが教育を担っていると差別的にみる動向があると述べている⁶。

幼保一元化の動きは、かなり前からあるものの、いまだに完全な一元化の実現には至っていない⁷。幼稚園と保育所のイメージにも、違いがある。つまり、幼保一元化が叫ばれる現在においても、幼稚園に勤務する幼稚園教諭と保育所に勤務する保育士には、職業のイメージの違いがあることがうかがわれる。

1-2 学生が抱く実習経験後の幼稚園教諭と保育士のイメージ

制度改革が進行している幼児教育・保育の流動期に、学生は、幼稚園で教育実習、保育所で保育実習を体験することになる。保育・教育実習は、これまで保育者養成校で学び得た知識により、保育の理論と実践を統合し、新たな課題を発見する場である。

同時に、現場で保育者の業務に触れ、その職業観を抱き今後の職業選択をする契機にもなる。松永ら（2002）は、教育・福祉関係に就職を希望する学生は、卒業後の職業選択に強く影響を受けた事柄として、教育・保育実習の経験を挙げることが多く、就職後、実習の体験が職業イメージを具現化するのに役立つことを明らかにした⁸。将来、保育職に就くためには、その職業に対するイメージを明確にし、獲得していく必要がある。幼稚園や保育所で行われる実習は、いわば、その職業観を得るための格好の機会になると考えられる。では、学生が、実習先で抱いた幼稚園教諭と保育士の職業観の違いは、どのようなものであろうか。

学生を保育実習経験者と未経験者に分け、保育士のイメージを調査した原（2004）は、学生の持つ全体的な保育士に対するイメージは、あたたかく思いやりがある等のイメージ持っていることを明らかにした⁹。また、樟本ら（2007）は、保育士と幼稚園教諭の大きな違いは、保育士が生活援助を中心業務とする一方で幼稚園教諭は教育援助を主な業務とするところにあり、幼稚園実習により、幼稚園教諭は、保育士と比べて自分の考えや、自負心をもち、自分の力が試される職場というイメージを持っていることを示唆している¹⁰。このように、学生は、実習を経験することにより、幼稚園教諭や保育士の職業に対するイメージには違いを持つことがうかがわれる。

1-3 色彩連想テストによる幼稚園と保育所のイメージ

豊田ら（2008）は、現場の保育者や保護者、女子学生を対象に、松岡（1983、1999）の理論による色彩連想テストから、幼稚園と保育所のイメージを比較調査している¹¹。

色彩連想テストとは、これまでの単語から連想語を答える言語連想ではなく、単語から連想される色名を回答するものである。これは、被験者の深層にある感情を解明するために有効な簡易的投影法である。その結果によると、女子学生においては、幼稚園は、「黄」に象徴されるように、「歓喜、快活」のイメージであるのに対して、保育所は、「桃」に象徴されるように「愛らしさ、清純、未成熟」というイメージを持っていた。このように、投影法においても幼稚園と保育所に対するイメージには違いが示された。

園田：幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く幼稚園教諭と保育士のイメージの比較
ただし、この研究においては、校種の違いによるイメージである。各職業観に迫るには、幼稚園教諭と保育士の職業イメージの違いを問う必要がある。また、女子学生群の幼児への接点にばらつきがある。

幼稚園と保育所の実習経験をすべて終えた学生は、幼稚園教諭や保育士の職業イメージの違いが、より鮮明に表れるのではないだろうか。実習で得た職業イメージは、今後の就職先決定にも多大な影響を及ぼすものと考えられる。

そこで本研究は、幼稚園教育実習および保育所保育実習を終えた学生の幼稚園教諭と保育士の職業イメージの違いについて、色彩連想テスト及び自由記述により検討を行うことを目的とする。

2. 方法

2-1 調査対象者

調査対象者は、近畿圏内にある保育者養成短期大学の2年生である。分析対象者は、調査日までに幼稚園教育実習及び保育所保育実習をすべて終えている。なお、調査した保育者養成校では、幼稚園教諭免許と保育士資格を取得することが、卒業必修となっている。幼稚園教育実習は、1年生の11月に2週間、2年生の6月に2週間行われた。また、保育所保育実習は、1年生2月に20日間行われた。

協力の得られた学生105名のうち、記述内容が不明瞭な者を除き101名を分析の対象とした。

2-2 調査時期及び調査内容

調査日は、2013年10月である。回答直後に調査用紙はすべて回収した。筆者の担当する授業において、10分程度の時間を使い、色彩連想テスト及び自由記述による幼稚園教諭と保育士の職業イメージの調査を行った。

2-2-1 色彩連想テストによる幼稚園教諭と保育士の職業イメージの調査内容

色彩連想テストによる幼稚園教諭と保育士の職業イメージを調査した。調査用紙は、豊田ら(2008)が用いたものを参考にして表1の用紙を作成し、学生に回答を求めた。

表1 幼稚園教諭と保育士の色彩連想テストの調査用紙

みなさんは、これまでに幼稚園や保育所で実習をしてきましたが、幼稚園教諭、保育士ということばから、それぞれどんな色を想像しますか。色の名前を1つだけ記入してください。	
幼稚園教諭	保育士
(色)	(色)

2-2-2 自由記述による幼稚園教諭と保育士の職業イメージの調査内容

自由記述による幼稚園教諭と保育士の職業イメージの調査を行った。具体的には「みなさんは、これまでに幼稚園や保育所で実習をしてきましたが、幼稚園教諭、保育士の職業に対して、それぞれどのように思いましたか。あなたのイメージを書いてください」と質問した。

3 色彩連想テストによる幼稚園教諭と保育士の職業イメージの結果

3-1 幼稚園教諭と保育士の職業イメージ（色彩連想反応の結果）

色彩連想テストによる幼稚園教諭と保育士の色彩連想反応の結果を表2に示す。

幼稚園教諭			保育士		
色	人数	%	色	人数	%
赤	19	18.81%	桃	30	29.70%
オレンジ	19	18.81%	オレンジ	18	17.82%
青	18	17.82%	水	16	15.84%
黄	16	15.84%	黄	15	14.85%
桃	9	8.91%	赤	6	5.94%
水	8	7.92%	薄桃	4	3.96%
緑	5	4.95%	青	3	2.97%
黄緑	3	2.97%	緑	3	2.97%
赤紫	1	0.99%	黄緑	2	1.98%
薄水	1	0.99%	肌	2	1.98%
白	1	0.99%	薄紫	1	0.99%
虹	1	0.99%	虹	1	0.99%
			n=101		

幼稚園教諭の連想色彩名のうち、10%以上の連想率があった色彩名は、「赤」「オレンジ」「青」「黄」である。幼稚園教諭の職業イメージの連想色彩の4色は、18.81%から15.84%であり、ほとんど差がなく、この幼稚園教諭は、この4色の職業イメージがあるともいえるだろう。

豊田ら（2008）が行った調査においては、「幼稚園」に対するイメージとして、女子学生の1位が「黄」34.77%で最も多く、2位「水」12.90%、3位「青」12.19%、「桃」12.19%であった¹²。その調査においては、幼児教育に関する5つの語彙（幼児・幼児教育・保育園・幼稚園・保育）を調査した。今回の調査においては、幼稚園教諭と保育士の2つの職業に対するイメージ色を回答したため、豊田ら（2008）が行った調査とは違った結果になったと考えられる。

松岡（1983、1999）によると、「赤」は、肯定的にしる、否定的にしる、強い感情と結びつくとされている。幼稚園教諭のイメージは、「活発さ(活動性)」や「力強さ(力量性)」を有して

園田：幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く幼稚園教諭と保育士のイメージの比較
いる解釈される。「情熱・怒り」などの感情にも結び付くことから、職業の厳しさを感じ取っ
ていることもうかがえる。

しかし、感情の強くきついイメージを持つ反面、「青」に象徴される「冷静な・落ち着き」と
いうイメージを持っている。つまり、学生は、幼稚園教諭は、沈着冷静な客観的判断をしてい
るイメージを持っている。「青」は「知性」を示すということから、知識を具えた教育者として
捉えていることがうかがえる。

また、「オレンジ」に象徴される「陽気・にぎやか・暑い」というイメージや、「黄」に象徴
される「歓喜・快活」という明るいイメージもあることも示唆された。

保育士の連想色彩名で、最も多かったのは29.70%の「桃」である。続いて、「オレンジ」「水」
「黄」であった。この3色は、17.82%から14.85%であり、ほとんど差がない。

つまり、学生の保育士の職業イメージとして主に連想される色彩名は、「桃」であり、補足的
に「オレンジ」「水」「黄」が連想されていると考えられる。豊田ら(2008)の調査では、「保育
園」に対するイメージとして、女子学生の1位が「桃」28.32%であり、この色のイメージにつ
いては、ほぼ同じ結果であった。2位以下については、「黄」12.54%、続いて「水」12.54%と
なっていた。

保育士の職業イメージは、主に「桃」に象徴されるように、「弱い、やさしい、快い」など温
和なイメージがあるといえる。また、「桃」には、「愛らしさ」という感情が喚起されるとして
いる。保育士は、乳児に対する保育も行う。したがって、保育士の業務は、母性的なかかわり
が必要であると理解していることが考えられる。

松岡(2001)は「水」を刺激色彩として用いていない。「水」に近い色彩として、「青緑」に
ついて色と感情の関係について明記している。その中に「安息」という連想語がある¹³。このこ
とから、保育士の職業が、子どもに安心感を与える職業であることを学生は理解していると考
えられる。

その他、幼稚園教諭の職業イメージでも挙がっていた「オレンジ」や、「黄」に象徴される、
明るく快活なイメージがあることも示唆された。

3-2 色彩連想テストによる幼稚園教諭と保育士の職業イメージの比較

ここでは、上記における3-1の「色彩連想テストによる幼稚園教諭と保育士の色彩連想反応
の結果」から、幼稚園教諭と保育士の職業イメージの比較を行う。図1は、幼稚園教諭の職業
イメージの色彩反応の結果を円グラフで示したものであり、図2は、保育士の職業イメージの
色彩反応の結果を円グラフで示したものである。

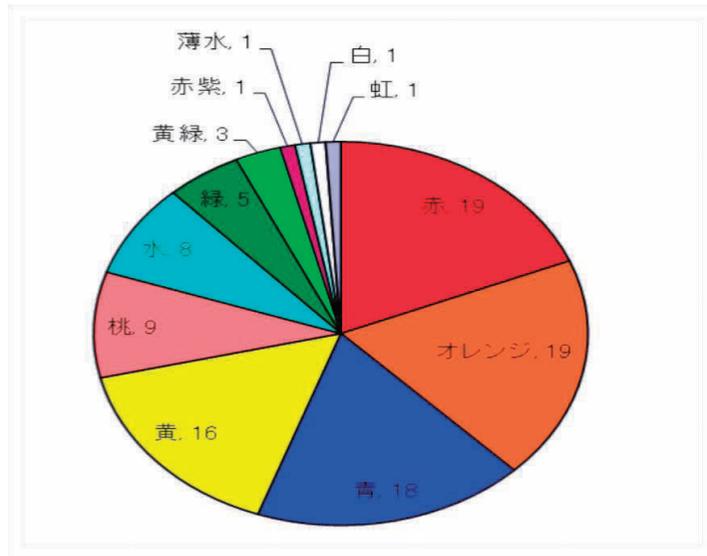


図1 幼稚園教諭の職業イメージの色彩反応の結果

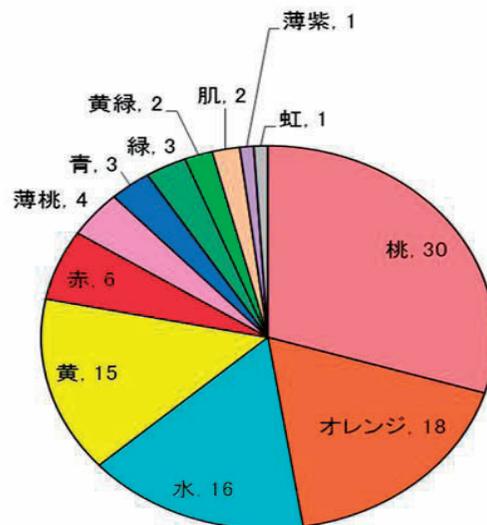


図2 保育士の職業イメージの色彩反応の結果

幼稚園教諭の連想色彩名のうち、10%以上の連想率があった色彩名は、「赤」「オレンジ」「青」「黄」であり、この4色はほぼ同率であった。また、保育士の連想色彩名のうち、10%以上の連想率があった色彩名は、「桃」が圧倒的に高く、2位以下の連想よりも2倍近く多くなってい

園田：幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く幼稚園教諭と保育士のイメージの比較。続いて「オレンジ」「水」「黄」の3色がほぼ同率であった。

幼稚園教諭と保育士の職業イメージの結果を比較すると、それぞれ異なる色彩名と、共通の色彩名が挙げられる。幼稚園教諭では、「赤」「青」のイメージがあり、保育士は、主として「桃」「水」のイメージを持っていることがうかがえる。また、「オレンジ」「黄」が両者にほぼ同じ割合で連想色彩名として挙がっている。つまり、「オレンジ」と「黄」は、幼稚園教諭と保育士の職業イメージに共通する連想色であると考えられる。

幼稚園教諭は、「赤」をイメージしていることに対して、保育士については、「赤」より明度が高い「桃」をイメージしている。また、幼稚園教諭は、「青」をイメージしていることに対して、保育士については、「青」より明度が高い「水」をイメージしている。松岡（2001）によると明度が高い色ほど軽い感じを与え、明度が低い色ほど重い感じを与えると述べている¹⁴。

したがって、学生は、保育士の業務よりも、幼稚園教諭の業務の方が、何らかの負担感があると感じていると考えられる。

豊田ら（2001）は、保育園に対する赤色連想が少ないのは激しい感情を喚起させることが少ない可能性があるとして述べていた¹⁵。本研究においても、「赤」は5.94%であり、保育士の連想色として少ない。学生は、実習を経験することにより、幼稚園教諭の業務と保育士の業務を比較して、幼稚園教諭の方が保育中の情動の表出が多いと感じたのかもしれない。そのため、幼稚園教諭では「赤」を選択する学生が多く、保育士では「赤」を選択する学生が少ないという結果に至ったのではないだろうか。

しかし、両者の職業観には違いがあるものの、共通する点もあることが窺われた。それは、「オレンジ」に象徴される「陽気・にぎやか・暑い」というイメージや、「黄」に象徴される「歓喜・快活」というイメージから、学生は、幼稚園教諭も保育士も、元気で明るく喜びにあふれた職業であると捉えていることが考えられる。

4. 自由記述による幼稚園教諭と保育士の職業イメージの結果

4-1 幼稚園教諭と保育士の職業イメージ（テキストマイニングによる分析結果）

自由記述文から、マイクロソフトエクセルでテキストデータを作成し、「kh-corder」のソフトを用いてテキストマイニングによる幼稚園教諭と保育士の職業イメージの分析を行った。

幼稚園教諭と保育士の職業イメージの違いを、それぞれの業務行為の差として捉えるならば、動詞に違いが表れると考えられる。表3は、幼稚園教諭と保育士の職業イメージの自由記述から、動詞を抽出したものである。

幼稚園教諭は、「教える」という動詞が最も多く、次いで「叱る」「書く」「怒る」「遊ぶ」といった動詞が多かった。保育士は、「見守る」という動詞が最も多く、次いで「育てる」「付ける」「遊ぶ」という動詞が多かった。「預かる」という動詞は、保育士の方が多く、「見る」という動詞は、幼稚園教諭と保育士と共通の動詞であることがわかる。

表3 幼稚園教諭と保育士の職業イメージ（動詞の抽出語の出現回数）

動詞							
幼稚園教諭				保育士			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
教える	24	食べる	2	見守る	12	変わる	2
叱る	10	整う	2	育てる	6	違う	1
書く	8	配る	2	付ける	6	沿う	1
怒る	6	応じる	1	遊ぶ	6	覚える	1
遊ぶ	6	間違う	1	見る	5	楽しむ	1
付ける	5	関わる	1	築く	5	関わる	1
見る	4	迎える	1	預かる	5	休める	1
接する	4	決まる	1	教える	4	迎える	1
知る	4	見える	1	寄り添う	3	遣う	1
追う	4	見守る	1	守る	3	残せる	1
動く	4	見抜く	1	知る	3	使う	1
育てる	3	使う	1	読む	3	持てる	1
休める	3	従う	1	扱う	2	受け持つ	1
決める	3	乗る	1	勤める	2	進む	1
考える	3	絶やす	1	行う	2	整える	1
降る	3	弾く	1	受け止める	2	走り回る	1
受け止める	3	弾ける	1	書く	2	怒る	1
読む	3	築く	1	笑う	2	動き回る	1
疲れる	3	動き回る	1	食べる	2	疲れる	1
褒める	3	悩む	1	接す	2	描く	1
覚える	2	間く	1	接する	2	付き合う	1
寄り添う	2	預かる	1	続ける	2	眠る	1
残す	2	立つ	1	働く	2	落ち着く	1

実習で幼稚園教諭の動きを目の当たりにして、子どもに何かを「教える」という業務のイメージを持ったことがうかがわれる。その中で、子どもに「叱る」こともあり、教師として子どもに対する厳しさを持つことも必要な仕事であると認識していることがうかがわれる。また、「書く」ということから、幼稚園教諭の事務業務の多さを感じていることがわかる。

一方、保育士に対しては、子どもと「遊ぶ」ことで「育てる」という生活に寄り添ったイメージを持っている。そして、保育士の業務は、子どもを見守りながら「預かる」と捉えていることがうかがわれる。

次に、表3で分析した幼稚園教諭と保育士の職業イメージの主な動詞の抽出語が、どのようなことばと結びついているのか、また、それぞれの職業イメージの特徴について単語の結びつきから検討する。

図3は、幼稚園教諭の職業イメージの共起ネットワーク図である。

園田：幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く幼稚園教諭と保育士のイメージの比較

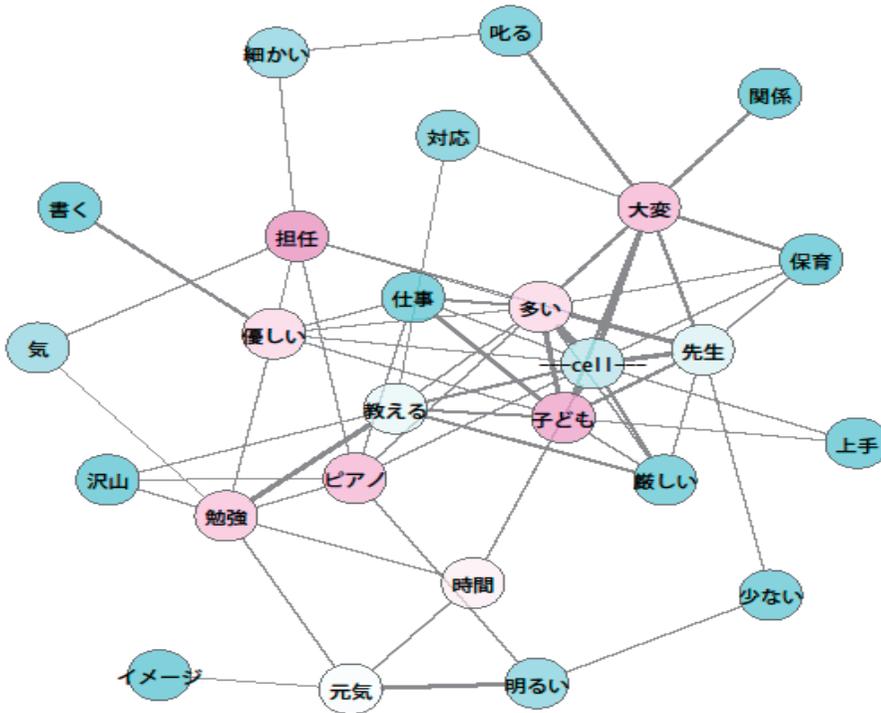


図3 幼稚園教諭の職業イメージの共起ネットワーク

幼稚園教諭のイメージは、主に「教える」という動詞が挙がっていた。「教える」という動詞は、「勉強」「仕事」「厳しい」「子ども」「沢山」「多い」と結びついている。幼稚園の実習で、幼稚園教諭が子どもに対して教える場面を多く見かけ、その場面を見て厳しさを感じたのかもしれない。幼稚園では、文字や数字を教える園もあり、勉強を教えるイメージを持っていることもうかがえる。その他に、「ピアノ」を弾くことや、「細かい」ことに気を遣いながら、クラスの「担任」を持つということも幼稚園教諭の大事な仕事と捉えていると考えられる。

「大変」の単語には、「叱る」の動詞の他に、「保育」「子ども」「関係」「対応」「先生」「多い」という単語と結びついている。学生は、実習先の幼稚園教諭の日々の姿を見て、叱ることで子どもへの対応や、保育という業務の大変さを抱えていると感じていることが考えられる。

反面、「優しい」と「子ども」という単語がつながっている。これは、幼稚園教諭が行う保育の中には、優しさと厳しさの両面での指導方法があるということも学生は、理解していることがうかがえる。このような日々の仕事の大変さの中にも、幼稚園教諭は、「明るい」「元気」なイメージを学生は、もっていることが示唆された。

続いて、自由記述における保育士の職業イメージについて検討する。図4は、保育士の職業イメージの共起ネットワーク図である。

園田：幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く幼稚園教諭と保育士のイメージの比較
い「関係」とつながっていることから、園との関係性や個々の人間関係がよいイメージであることがうかがわれる。

4-2 自由記述による幼稚園教諭と保育士の職業イメージの比較

学生の自由記述から、幼稚園教諭は、子どもに教えることが仕事であり、保育士は、子どもを見守り育てるといった職業イメージを持っていることが示唆された。両者には、「教える」と「見守る」という動詞の違いがある。幼稚園教諭の主な職業行為は「教える」であり、保育士の主な職業行為は「見守る」である。両者の職業行為として認識されている「教える」と「見守る」という違いが、幼稚園教諭と保育士の職業イメージの違いを生み出しているものと考えられる。

幼稚園教諭と保育士の職業イメージとして共通にあるのは「大変」という単語である。学生は、どちらも「大変」な仕事として認識している。しかし、この大変さには違いがある。幼稚園では、保育の中で子どもを叱るなどその対応や関係性の中に大変さを感じていると考えられる。保育士は、乳児との関わりや行事の大変さを感じている。しかし、「関係」には「明るい」と結びついていることから、保育士には大変さが伴うものの、大変な仕事内容の中もポジティブな印象も持っていることがうかがわれる。

5. 総合考察

本稿は、幼稚園実習及び保育実習を終えた学生の幼稚園教諭と保育士の職業イメージの違いについて検討するものであった。この研究手法として、色彩連想テスト及びテキストマイニングによる自由記述の分析を行った。

色彩連想テストにおいては、松岡(2001)の理論から、学生の幼稚園教諭の職業イメージは、「赤」に象徴される「情熱・怒り」などの感情の強きつよいイメージを持つ反面、「青」に象徴される「冷静な・落ち着いた」というイメージを持っていることが示された。これは、学生が、幼稚園教諭は喜怒哀楽の感情表現を豊かに保育、教育しつつも、常に様々な場面で、客観的な判断を求められる職業であると考えていることがうかがわれた。

幼稚園教諭が保育士と異なる点として挙げられるのは、学校教育法において35人以下の学級編制が義務付けられており、学級の担任業務があるということである。幼稚園においてはクラス編制に法的な縛りがあるため、保育というよりも学校としてのイメージを持たれやすいのかもしれない。

保育所では、クラスを複数で担当するが、幼稚園では一人担任制が多い。幼稚園の実習先で、一人担任制の実態を目の当たりにして、業務の負担感を学生が感じ取った可能性がある。幼稚園において、標準4時間とされる限られた時間の中で、クラスを担任し、一人でたくさん子どもを教育する幼稚園教諭の業務の大変さが、明度に重さのある「赤」や「青」が色彩反応として表れたと考えられる。

また、保育士は、主として「桃」に象徴されるように、「弱い、やさしい、快い」など温和なイメージや、「水」に象徴されるように、幼稚園教諭よりもソフトなイメージを持っていることが示唆された。これは、学生が、保育士業務は養護の視点である「子どもの生命の保持及び情緒の安定」という、乳児や幼児に対する弱き存在への配慮があることを理解していると考えられる。

保育所では、基本的に複数担当制である。また、長時間の保育の中で、家庭的な生活に寄り添った保育を見て、「赤」や「青」よりも明度の軽い「桃」や「水」の色彩を連想したとも考えられる。

幼稚園教諭と保育士の職業イメージの自由記述については、テキストマイニングの手法により、分析を行った。動詞の抽出語から、幼稚園教諭は、子どもに教えることが仕事であり、保育士は、子どもを見守り育てるというイメージを持っていることが示唆された。

幼稚園教諭は、「ピアノ」を弾く機会が多く、1人で「担任」を持つこともある。また、教育の場面においては、子どもを「叱る」こともあり、学生側から見て幼稚園教諭という仕事に対して保育士よりも、負担感を感じている可能性がある。それは、色彩連想テストで「情熱・怒り」の強い情動を連想する「赤」と反応していることから言えることである。しかし、幼稚園教育の中の「叱る」という行為は、冷静さが必要である。そのため幼稚園教諭には、「青」に象徴される「冷静な・落ち着き」も必要ということを学生は理解している。反面、「優しい」と「子ども」という単語がつながっている。これは、幼稚園教諭が子どもに対して厳しさと共に優しさで対応する場面を、実習先で学生が見てきたものから得られたイメージであると考えられる。

保育士については、動詞の分析から子どもを「見守る」イメージを持っていることが示唆された。それは、生活の中で、温かな雰囲気の中で、子どもを見守り、成長を支えるということであった。これは、優しさを表す「桃」や、柔らかなイメージのある「水」の色彩反応からも言えることである。「桃」には、「赤ちゃん」や「命」を表す場合もある。この「赤ちゃん」や「命」については、保育士の職業イメージの自由記述に出てきた単語と一致している。そして、大切な命を預かる重要な仕事の割に、保育士の給与が比例していないことも学生は理解していた。

幼稚園教諭と保育士は、どちらも大変な業務であると学生は認識している。しかし、両者に「明るい」という単語が含まれていることから、大変さの中にやりがいを見つけられる職業であると感じていることがうかがわれた。

幼保一元化の動きが、活発化しているが、これから、保育職に就こうとしている学生は、実習経験により、すでに幼稚園教諭と保育士の違いを認識している。そして、実習から得た職業イメージにより、自分に合うのは、幼稚園教諭なのか保育士なのか見極め、就職決定にも影響を及ぼしていることが考えられる。

園田：幼稚園実習と保育実習を経験した学生が抱く幼稚園教諭と保育士のイメージの比較

今後の課題として、幼稚園教諭と保育士の職業イメージをそれぞれどのように捉え、その考えがいかんして職業決定につながっているのか縦断的に見ていくことも必要であると考え。

引用文献：

¹内閣府（2012）「子ども・子育て支援新制度」

※子ども・子育て支援新制度とは、2012年8月に成立した「子ども・子育て支援法」、「認定こども園法の一部改正」、「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」の子ども・子育て関連3法に基づく制度のことをいう。

² 同上

※幼児期の学校教育・保育の総合的な提供・幼稚園と保育所の良さをあわせもつ施設（幼保連携型認定こども園）の改善、普及の促進を主な内容の中で明記されている。

³内閣府（2014）資料「一時預かり事業について」

⁴厚生労働省（2008）「保育所保育指針」

⁵文部科学省（2017）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案に対する意見公募手続（パブリック・コメント）の実施について」

<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id=&Mode=0>

厚生労働省（2017）「保育所保育指針の全部を改正する件」に関する御意見募集について

<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id=495160408&Mode=3>

内閣府子ども・子育て本部（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する件（案）」

<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id=095170130&Mode=3>

内閣府子ども・子育て本部（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する件（案）」

⁶鈴木 順子（2014）子育て支援における幼保一元化・幼保一体化の研究 —豊田市における保育・子育て支援施策の事例検討を通して—

⁷塘 利枝子（2010）「日本における幼児教育・保育と保育者の人材育成」幼児教保研究期刊 第5期 pp.60-63

※1963年には文部省と厚生省の共同通知で「保育所の持つ機能のうち、3～5歳児の教育に関するものは、幼稚園教育要領に準ずることが望ましい」、1981年の幼稚園及び保育所に関する懇談会報告では「幼稚園の預かり保育、保育所の私的契約などの両施設の弾力的運用について検討する必要がある」、1987年の臨時教育審議会第3次答申では「3～6歳児については、幼児教育の観点から、教育内容を共通的なものにするのが望まれる」などと提言されている。

⁸松永しのぶ、坪井寿子、田中奈緒子、伊藤嘉奈子（2002）保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響 鎌倉女子大学紀要 第9号 pp.23-33

⁹原 孝成（2004）保育実習の体験と保育士のイメージの関連 西南女学院短期大学研究紀要 50、 pp.1-8

¹⁰樟本千里・小河晶子・岡田恵子・伊藤智里・中井靖（2007）保育者の就業自己イメージの変容：幼稚園実習前後の就業自己イメージの比較 川崎医療短期大学紀要 27 pp.59-63

¹¹豊田 弘司・米谷 光弘・圓 正博（2008）色彩連想テストにおける幼児教育概念の心理的意味 —保育士・幼稚園教諭、母親、女子学生の比較— 奈良保育学院研究紀要 第13号 pp.65-70

¹²同上

¹³松岡 武（2001）『色彩とパーソナリティ—色で探るイメージの世界』p.16 金子書房

¹⁴松岡 武（2001）『色彩とパーソナリティ—色で探るイメージの世界』p.16 金子書房

¹⁵豊田 弘司・米谷 光弘・圓 正博（2008）色彩連想テストにおける幼児教育概念の心理的意味 —保育士・幼稚園教諭、母親、女子学生の比較— 奈良保育学院研究紀要 第13号 pp.65-70

付記： 本稿における色彩連想テストによる調査内容は、日本教育心理学会第57回大会において発表した「保育学生の幼稚園教諭と保育士の職業イメージの違い—色彩連想テストから—」の分析結果を基に加筆修正したものである。また、自由記述による調査内容は、日本保育学会第68回大会において発表した「保育学生が抱く幼稚園教諭と保育士の違い—保育者論の授業から—」の分析結果を基に加筆修正したものである。

保育・教育にとっての里山の教育効果

—里山の自然と生活から子ども達が学ぶこと—

片山 雅男

キーワード：里山、自然環境、生活文化、教育利用、生活学習、子どもの発育、自然認識

1. はじめに

かつて、日本の農山村では日常的に里山に入り、森の恵みを得て日々の生活を営んできた。薪や柴などの燃料をはじめとして山菜や木の実などの食料や薬草、布を織るための木や蔓、落葉などの農業資材に至るまで日常生活に必要なものを里山から得ていた。その利用に当たっては先祖たちが積み上げた知識や経験が知恵や技術となって連綿と引き継がれてきた（片山 1998、片山 2001）。都市部にあっても、農山村の恵みが炭や薪、山菜などの林産加工品としてもたらされ、各家庭でそれぞれに適した手が増えられて日々の生活が成り立っていた（片山 2005c）。いずれも、自然から得られたものの特質を見極め、利用上問題となる点をさまざまな手法でもって克服し、巧みに利用していた。その多くは利便性や効率性において現代の生活のものからは劣るが、そこにはものの本質を見極め、どのように取り扱えばよいのかを日々考える生活が展開されていた。

一方、昭和 30 年代に燃料革命が起き、それを契機に電化が進んだ。日々新しい機器が生み出され、今ではその仕組みを理解していなくても、ボタン一つで何でもできる生活が当たり前なものとなっている。しかしながら、その結果として人々はガスや電気がなければ何もできなくなってしまった。さらに、さまざまなものの本質や特性を見極める力を失い、物の取り扱い方が判らなくなっているのも事実である。子ども達が抱えている生活上の能力や技能の問題の多くがここに起因している。

また、森の恵みを求めて日常的に里山に入る生活では、人々は四季折々に姿を変える森の姿やそこに息づく生きものたちの暮らしに触れ、その美しさや不思議さに興味を抱き、命の尊さに感銘する場面に遭遇していた。その中で、感性が動かされ、情緒的安定性がもたらされていた。時には霊的な経験として認識され、自然を畏怖し、損なわないようにする考え方が醸成された。そのいくつかは民話や伝承、信仰に姿を変えて伝えられ、自然保全の意識や防災の知恵が育まれていた（片山 2005a、2005b）。人々が里山に日常的に入る事を止め、自然と切り離された生活を営むようになって、これらの多くは失われ自然のありがたさも顧みられなくなってしまった。現代の技術をもってすれば不可能なことはないという考え方が蔓延し、過去の経験則は忘れ去られてしまった。自然災害や社会問題のいくつかはこのことに起因しているものと

考えられる。

一方で、人々が利用しなくなって放棄された里山は荒廃し、藪化が進み、シカやツキノワグマやニホンザルなどの野生動物の出没が都市部でも報じられるようになった。中山間地域では過疎高齢化が進み、自然と集落文化の存続が危ぶまれている。林野庁ではこのような状況を打開するために、里山林の整備と利活用に関するさまざまな取組をすすめている。筆者もかかわった里山林活用手引策定委員会は林野庁補助事業「森林総合利用推進事業」としてモデル地域を選定し、その事業支援を行うとともにその結果を、「里山林を活かした生業づくりの手引―事例編―（里山林活用手引策定委員会 2013a）」と「里山林を活かした生業づくりの手引―計画策定編―（里山林活用手引策定委員会 2013b）」としてまとめている。この中では、林産物の新たな利用法として薪ストーブ改良、高級炭やペレットの製造などの新しい木質エネルギーの利用法、おが粉によるきのこの菌床栽培やバイオトイレ、ウッドチップなどの木材資源としての利用、葉や樹皮、繊維などの素材利用、漆の採取、山菜や薬草などの林床栽培などの林産物の新たな開発という物的な利用を進めている実践地域例が紹介されている。また、空間的な活用や公益的な機能に注目した取りくみとして、生物多様性の保全や文化的景観の維持の面からの利用、森林空間のセラピー活用やツリーハウスなどのレクリエーションの場といった精神的・文化的な利用も進められている。その中で、保育所や幼稚園、学校などの教育現場で行われている里山利用の取り組みも取り上げられており、長野県三水町のNPO 法人大地での桑畑や果樹園であった里山林を在来植生によって再生・整備し、幼児教育の場として活用している例が目される（里山林活用手引策定委員会 2013a）。

幼児教育において自然は重要な位置を占めており、これまでも多くの研究がなされている。自然環境と子どもの育ちに関する事例報告（吉田・宮本 2008）や、自然を生かした保育環境に関するもの（松田 2004、石倉 2008）、幼稚園・保育所における自然環境と保育の実態に関するもの（田尻・無藤 2003）、保育者の自然観に関するもの（越中・杉村 2008）、海外の自然を重視した保育実践に関するもの（腰山 2001、百合草 2002、福田 2006）等、多様な観点から検討されているが、里山の利活用という視点での研究例は少ない。

本論文では、里山を空間的に利活用する取組として保育所や幼稚園、学校での教育をとりあげ、その手法を紹介するとともに、それによって得られる子どもたちへの教育効果について考えるものである。幼児期・児童期の里山でのさまざまな体験によって、かつての先人たちのようにものの本質を見抜き、それに応じた利用方法を考える力が身に付く。ひいては物事をいかに捉え、さまざまな状況下でどのように行動するのがいいのかという判断もできるであろう。その意味で、里山の新たな利活用として幼児教育・児童教育での利用を考えることは、新たな農産物の開発に勝るとも劣らない重要な意義を持っているといえる。

2. 子どもたちの発育における自然の重要性

自然を構成している生き物とそれらが作り出す世界は、季節ごとに姿を変え、さまざまな刺激を子どもたちに与えてくれる。子どもたちは自らの感性に従ってこれらを受けとめ、大人が予期しえないいろいろなものを見つけてくる。幼いころの原体験を通して自然の美しさや神秘性に刺激を受けながら、子どもたちは遊び、そしてそこで見たもの、聞いたもの、触れたものに「なぜ」、「どうして」という知的好奇心を抱く。自らその中に問題を見つけ、それを解決しようともう一度自然を見つめ直す。この繰り返しのよって子どもたちの情緒的発育や感性的発育、知的発育が促され、自然認識が深まりを見せていくのである。

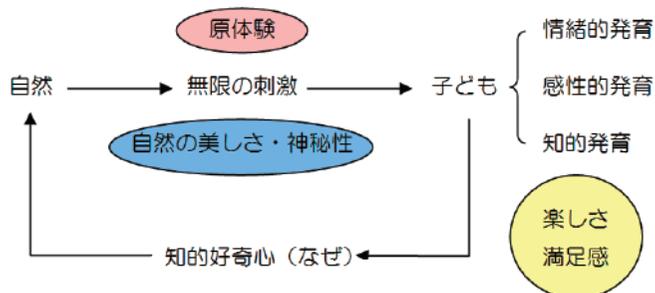
このようにして子どもたちが自然の中で遊ぶとき、素材として用いる植物は豊富にあり、失敗しても何度でもやり直しができる。何かを成し遂げようとして失敗したとき、その原因を探りそれを克服する手立てを考えて再度試みる。できるまで何度も繰り返しながら自らの望むものを創り上げていく。

この過程で、創造力やさまざまな技術・工夫が身についていく。さらに、用いた素材が持っている特性を見抜く力もついていく。そのためにも、子どもたちが思いのまま自由に取り扱うことができる動植物が豊富な自然環境が身近にあることが望ましい。環境の多様性が高く、その結果、生物多様性にも恵まれている里山はまさに子どもたちの発達にとって貴重な環境であるといえる。里山の新たな利活用として里山保育、里山教育が掲げられる理由の一つがここにある。

子どもにとって自然とは、遊びを通じてかかわる主要な環境である。生活の中心が遊びともいえる子どもにとって、時間的、空間的、心理的にも解き放たれ、自由に発想ができる自然は重要である。この点でも自分の意思に沿った活動が可能で、植物や動物などにすぐかかわれる里山は、自由な発想を促してくれ、さまざまな発見もできる環境であり、魅力的だといえるだろう。

視点を変えると、子どもたちにとっての遊びは大人になり社会の中で暮らしていくためのトレーニングでもある。例えば、かつての子どもたちはイタドリを剥いてかじったり、雑木林でカブトムシのいるコナラやクヌギの木を見分けたりした。小川でドジョウを捕まえるための道具を工夫して作ったり、台風の後にはドングリが多く落ちている事を学習した。ままごとで野菜に似た形の野草を摘んできて料理の真似事をしたりもした。そこには、情動や遊びを通

図1. 自然の刺激と子どもの発育



じての学習の場として自然があり、自然との直接的経験を通して、意欲や集中力、本質的なものの見方や思考力が養われた。そして何よりもさまざまな技能の発達が促され、生きる力が身についていた。このような本質的な能力を身につける場としても里山の活用は重要だといえるだろう。

3. 子どもにとっての里山の自然の持つ意義

子ども達が、発見するという行為を喜びとしてとらえるのに、自然は有効な場である。子ども達は発見したことから対象へのイメージを膨らませ、新しい遊びを考案したり、感じたものを言葉や造形物として表現したりする。また、自然の中で「なぜ」と疑問を抱き、興味や関心を持って対象物を観る。疑問が解決したときに、ほめられ励まされることによって、身近な自然の事物や事象を豊かに感じると感性と意欲が育つ。教えられずに気づくことによって発見の喜びを味わい、注意力や観察力の発達が促され、達成感を得ることができる。自然の中でこうした能力を育てていくことは子どもの生きる力を育成するのにも有効であり、さらには、動植物に対する愛情豊かな想像力を育成し、自然に親しみを持つことによって将来的に環境保全の意識を身につけることにも繋がっていく。このためにも、幼少時に自然にふれる教育を受けることが有効だといえるだろう。

さらに、子どもの発達上重要な要素として想像力があげられる。子どもの「見立て」遊びは、大人の行動を見て自分も同じようにやりたいと願い、イメージを膨らませることから始まる。大人が使っているものに類似したものを自然の中から探し当て、それを用いて大人の行動の模倣をする。そこには子ども自身の想像の世界が広がっている。時には自然と接している子どもが突拍子もない空想をするように思えるときもあるが、この空想は「見立て」遊びと同様に想像力の育成にとって重要であり、それを周囲の大人が否定するのではなく一緒に考えていく姿勢が大切である。こどもが、空想の世界を創出し豊かな想像力を養えるように心掛けなければならない。

ピアジェ理論における4つの発達段階では、0歳児から2歳児の感覚運動期に続いて、2歳から7歳の前操作期がある。この時期は幼児期の思考段階で、自己中心的な特徴を持っており、ごっこ遊びのような記号的機能が始まる時期である。このうち、2歳から4歳の前概念的（象徴的）思考の時期は客観的根拠のない象徴的な思考が支配しており、側頭葉が発達して記憶や学習の能力が高められ、盛んに模倣が行われる時期である。これに対して、4歳から7歳の直観的思考の時期は、言語の機能は発達するが概念による論理的思考には至らず、見聞きしたものを中心に考える直観的思考が中心となっている。従って、この時期までに多くの事物を見聞きしさまざまな体験していることが重要であり、ものの本質を知る上でも実物に触れる機会を多く作る必要がある。続く7歳から12歳の具体的操作期は創造の時期ともいわれ、前頭葉が発達して思考力や意志力が高められ、創造性、情操が身に付く。この時期に至って、そ

れまで見聞きした具体的な事物や事象にもとづいて系統だった思考が可能となり、経験した事象の因果関係や相関関係が理解できるようになる。身の回りの事物や事象からの観察やさまざまな体験が動機付けとなって感受性が高められる。また、身近な材料や用具を使って簡単なものを作ったり遊んだりするようになる。このような視点からも、里山の自然や原体験は幼児教育や児童教育にとって重要な意味を持つてくる。

4. かつての里山の特性にもとづいた現在の里山の活用法

視点を変えて、かつての里山はどのように利用され、どのような状態だったのかを考えてみたい。里山とは、人々が生活していく上で必要な物を日常的に調達するために集落周辺に人工的に作り上げた自然である（片山 1998）。個々の家の生活必需品を賄うために、多種類の植物が必要であり、その生育地である草地や藪、林を一定面積で維持管理しなくてはならない。また、生活を維持していくためにはその利用は持続的であることが前提である。そのため、雑木林であれば毎年一定面積を伐って薪などに利用し、数十年間かけて元の林に再生させるという設計になっている。また、いろいろな種類の植物を成育させているため、生物多様性が高く、小面積の土地を最大限に活用するために適地適木の考え方で環境条件を活かした土地利用と生育地管理がなされている。例えば、この場所は炭や薪になるナラの林に仕立てる。ここは果実がよくなる林にするといったようにパッチ状にさまざまなタイプの林が成立している。こうして生み出された里山のもつ多様性は子どもたちに多種多様な刺激を与え、生きる力を育むことに大きく寄与することになる。人々は、身近な自然の中から有用なものを探し出し、利用してきた。その過程で淘汰され、より良いものが継承されてきた結果が里山となっていた。

このように人びとの暮らしの中から創出され維持されてきた里山であるが、昭和30年代の燃料革命以降は利用されなくなり、管理が放棄され、植生遷移が進み、藪化するなど荒廃が目立っている。このため、里山を旧来の姿で維持管理しようと、全国でさまざまな取組が行われているが、その多くは余暇の対象として、一過性のイベント的な活動が行われたり、景観を維持するために林の手入れが行われたりしている。中には取扱いやすい低木だけを伐採したために大径木が残ってしまい、更新を難しくしている例も見受けられる。この点で、里山林の特性を熟知し、維持・継承する形での新たな利用展開が必要となっており、林野庁でも本来の里山の機能を重視して、生業としての里山の利活用への取り組みを支援している（里山林活用手引策定委員会 2013a, 2013b）。例えば、徳島県上勝町に見られる里山の樹木の葉や実を利用した“つまものビジネス”などはその一例だといえよう。この中にあって、里山の保育や学習活動では、子どもたちの知的需要に応じて多様な種類の植物・樹木が利用され、その特性を観察・学習するとともにその利用方法も体験できるという点で、まさに里山の本来的利用形態に沿った新たな利活用といえるだろう。

5. 保育・教育空間としての里山の利活用

子どもたちが里山の自然の中で活動するときには、子どもたちなりの技法を駆使して、器用さや生活技術を習得している。そこにはフランスの思想家ロジェ・カイヨワ（1958）が「遊びと人間」の中で指摘した遊びの4分類とも通じるものがある。これに従って里山での主な遊びを分類すると以下ようになる。なお、遊びによっては複数の分類群にまたがるものもある。

- ① 競争（アゴン）：競争という形をとる一群の遊び（優劣をつける遊び）
動物の捕獲（昆虫、カエル、ザリガニ、魚など）、仕掛けの作成、観察と飼育、
植物の採集（花摘み、山菜採り、木の実拾い）、水晶捕り、水切り、雪遊び
工作の材料採集と加工（草木染、ツル細工）
- ② 偶然・運（アレア）：遊戯者の力の及ばない独立の決定の上に成り立つすべての遊び（思
通りにできない遊び）
探検ごっこ、迷路
- ③ 模倣・模擬（ミミクリ）：参加者がその人格を一時的に忘れ、偽装し、別の人格をよそおう
遊び（真似事・なりきり）
秘密基地、ツリーハウス、ままごと
- ④ めまい（イリンクス）：めまいの追及にもとづくもろもろの遊び（体と心が混乱する遊び）
縄梯子、ジャングルジム、ブランコ、ターザンごっこ、シーソー、草すべり、川遊び

これらは、対象物の特性を把握する能力や、社会観察による疑似体験、実生活のトレーニングといった子どもにとって重要な発達要素を含んでいる。また、材料が豊富にある事が前提で、それによって活動を繰り返して行うことが可能であり、繰り返すことで新たな技術が開発され、習得されて洗練されていくところに教育的な価値がある。

上記の活動を踏まえて、保育・教育活動を維持・継続できるという視点に立って、里山づくりのポイントを考えると次のようなものがあげられる。

- ① 多様な生態系や生き物集団の創出と整備
里山保育や教育で行う活動の幅を広げ、さまざまな活動が可能になるように、多様な生態系や生き物集団を創出する。多様な生物の生息環境を創出・整備することで、保育・教育の活動のメニューが豊かになる。なお、自然との共生を意識した維持管理を行うことも重要である。
- ② 安全な里山保育・教育の場
安全に活動できるための維持管理を行うことで、子どもが自由に活動し、遊びに集中できる場が保証される。
- ③ 里山保育・教育の場としての自然環境づくり
子どもたちが行う自然の活動を想定して自然環境を整備する。自然環境の保全も意識して

里山保育・教育のための環境を維持する。

④ いつでも自然の活動ができる場

子どもたちが自由に楽しめる里山保育や教育のメニューを提案する。四季に対応した自然の活動ができるように環境整備を行う。また、いつでも自然遊びができる空間を確保する。

6. 子どもたちが自由に活動できるように

子ども達の活動範囲に境界はない。従って広い意味で里地・里山を捉え、活用していく姿勢が重要である。里山の雑木林はもちろん、スギ・ヒノキの植林地や竹林、果樹園、林縁部、畔、田、畑、小川、用水路、池、湿地、草地など多くの環境が活動の対象となるだろう。そこには多様な動植物が生存しており、それらが子どもたちにさまざまな刺激を与えてくれることになる。そこで、里山での保育・教育活動を始めるにあたって、まず、植物相調査や動物相調査を行って子どもたちが活用できる動植物を探し出す。子どもたちが目にして興味を持ったときに、的確に保育者や教員がその動植物に関する保育・教育が行えるような里山の整備をする。樹木であれば、それにまつわる“エピソード”を書き

図2. “エピソード”を書き加えたネームプレート



添えたネームプレートを作成し、それぞれ観察路の樹木につけていく。草であれば、その傍にネームプレートを付けた杭を立てて観察や解説の手助けとする。観察ガイドブックの作製も有効である。保育者・教育者だけでなく子ども達も活動している時に自分でこれを読み、興味を抱くとともに日々慣れ親しむことでその植物の特性を熟知するようになる。

子どもたちがままごとや工作などに利用する材料のように量的に必要となるものについては生育地を整備・管理するなどして増殖を図り、効果的・継続的に利活用できるようにしていくことも考えられる。これらの点で、植物相が豊かで、必要に応じて量的調節を行ってきた里山は里山保育・教育に適している。

また、里山保育・教育を行うに当たって、触れてはいけない植物や取扱いに気をつける植物と自由に使える植物を誰もが分かる形で提示する必要がある。例えば、ヤマウルシ・ツタウルシのようにかぶれたり、イラクサのように触ると炎症を引き起こしたりするものがある。シキミヤトリカブト、ヒガンバナなどのように誤って食べると死に至るような有毒植物もある（片

山 2005d)。なじみ深いススキでさえも鋭い葉で手を切ってしまうので触れるときは注意する。また、里山には絶滅危惧種や稀産種も多いので、その取扱いには注意が必要である。保育者や教員はこれらに関する知識を身につけるとともに、子どもたちに対しては危険性がなく、量的にも充分であり自由に使ってい植物だと分かるようにすることも必要である。例えば、子どもたちにわかる絵や色をネームプレートに付け加えて表示するのも一つの方法であろう。

また、既存の里山を子どもにとって魅力のあるものにするためには、次のようなことも考えられる。

- ① 子どもにとって親しみがある自然であり、感性・情緒を経験できる自然がよい。このためにも、手入れを行い、見通しも効かせて、恐怖心を抱かせない自然にする。
- ② 季節感に恵まれていて、落葉樹の雑木林のように四季の変化が明瞭である。季節ごとに姿を変える雑木林の中で、その時々特徴的な動植物を対象とした活動ができるようにする。
- ③ 五感を活用することで感覚的に植物を把握できる。テレビやホームページから得る視覚、聴覚による情報以外の嗅覚、触覚、時には味覚を駆使した活動によって、動植物の特性を把握することができるようにする。
- ④ 繰り返し扱える素材として自由に選び、採取する事ができる。里山に生育する植物の多くは、人々の生活のための伐採や採集を長年にわたって受けてきた。そのような状況下では再生能力の高いものだけが生き残っている。従って里山の植物は適切な方法で採取すれば、枯れることなく生き続け、子ども達が制約を受けることなく繰り返し採取できる素材を提供してくれる。
- ⑤ 子どもの主体的な活動が可能であり、新たな発想や創意工夫が生れる。決まりきったマニュアルはなく、里山で出合った植物からイメージを膨らませ、自らの発想で遊びをつくり出せる。そこから子ども達の豊かな感性や創意工夫が生まれる。
- ⑥ ひとつの事物・事象を多面的、多様的に把握できる。同じ事物や事象であっても状況によって、視点によってさまざまな捉え方ができる。そこには新たな発見があり、子ども達の知的好奇心を引き出すことができる。

7. おわりに

1992年から施行された学習指導要領により小学校1学年と2学年に教科「生活」が設置された。かつての子どもたちが日常生活で身につけてきたものの見方、考え方や生活上のさまざまなスキルが生活様式の変化によって急速に失われ、さまざまな問題を生じてきたことが設置の背景にある。里山保育・教育ではこれらの失われたものが数多く含まれており、生活科教育や総合的な学習の教材としても有効なものと考えられる。

- ① 里山での活動は、生活や日常の活動の基本的な事柄で構成されており、さらに、自ら積極

的に働きかけることが求められている。その点で、学習や生活の基礎的な能力や態度の育成を図ることに有効で、自立への基礎が確立できる。

- ② 具体的な動物や植物、自然に触れ、直接体験を重視した学習活動が行われることで、意欲的な学習態度や生活態度が培われる。
- ③ 社会が変化して、失われてしまった基本的な生活上の活動を体験することで、児童の健全な成長・発達が図られる。
- ④ 画一的な活動ではなく、個性を尊重した本質的な学習への基礎づくりが可能であり、自ら考えて活動できる主体性ある日本人の育成が望める。
- ⑤ かつての村落共同体が持っていた集団の良さを体験し、その中で自分の位置づけを行うとともに自分らしさの育成が図られる。
- ⑥ 学びの主人公が子ども自身であることが自覚できる。
- ⑦ 自然の中の一員、活動グループの一員として自分を捉えることができる。
- ⑧ 生活上必要な基本的習慣や技能が習得できる。

里山での活動の中で、子ども達は技術の習得や洗練のために試行錯誤を行いながら、物の本質を見極め、常に工夫や改良を加える態度や能力を身につける。これらはその後の日常生活にとって重要な意味を持つてくると思われる。

また、保育活動の場としての里山の利点は希少な植物・動物があることではなく、子どもたちの発達を促すための試行錯誤が可能な材料が豊富にあり、自由に使えるということにある。いずれにしても、子ども達が主体的に積極的に活動することによってその後の生活において必要とされるものの捉え方や考え方、知恵や技能を身につけていく上で、里山は優れた教材である。なお、この優れた教材を使いこなし、子どもたちが個々の環境を主体的に活用し、自由な発想を持つようにするためにも保育者・教育者には絶え間ない研鑽と子ども達への適切な対応が求められる。

<参考文献>

- 越中康治・杉村伸一郎 (2008) 保育者の自然観はいかにして形成されるか？ (1) 「森の幼稚園」の保育者が語る現在の自然観. 幼年教育研究年報 **30** : 49-59
- 福田靖 (2006) 森の幼稚園と環境教育のかかわり：五感を使って自然を体験する. 九州レーテル学院紀要 **35** : 83-88
- 石倉卓子 (2008) 保育内容の指導法に関する一考察：自然とかかわる保育環境を通して. 富山短期大学紀要 **43 (2)** : 1-10
- 片山雅男 (1998) 里山の生態学—過去の人びとの自然との付き合い方に学ぶ. 自然のシステムに学ぶ—生活環境論— (久米直明・片山雅男他共著), pp. 77-82. 化学同人, 京都.
- 片山雅男 (2001) 植物の文化・めぐみ. グリーンセイバー—植物と自然の基礎をまなぶ— (岩槻邦男監修), pp. 179-199. 研成社, 東京.
- 片山雅男 (2005a) 文学と植物：神話や伝説の中に登場する植物と日本人のかかわり. グリーンセイバー・

- アドバンス (岩槻邦男監修), pp. 51-60. 研成社, 東京.
- 片山雅男 (2005b) 民間信仰と植物. グリーンセイバー・アドバンス (岩槻邦男監修), pp. 69-81. 研成社, 東京.
- 片山雅男 (2005c) 江戸時代の暮らしと植物. グリーンセイバー・アドバンス (岩槻邦男監修), pp. 82-101. 研成社, 東京.
- 片山雅男 (2005d) おもな有毒植物. グリーンセイバー・アドバンス (岩槻邦男監修), pp. 207-211. 研成社, 東京.
- 環境省 (2010) 里地里山保全活用行動計画～自然とともに生きる賑わいの里づくり～. 環境省, 51pp.
- 腰山豊 (2001) 幼児の環境教育についての実践研究 (2) スウェーデンにおける自然保育の実践. 聖園学園短期大学研究紀要 **31** : 25-42
- 松田順子 (2004) 自然を生かした保育環境に関する研究 : 散歩、園庭保育を通して. 東九州短期大学研究紀要 **10** : 55-71
- ロジェ・カイヨワ (1958) 遊びと人間 (講談社文庫). 講談社, 東京.
- 里山林活用手引策定委員会 (2013a) 東京里山林を活かした生業づくりの手引き―事例編―. 東京農業大学農山村支援センター・NPO 法人共存の森ネットワーク, 東京. 21pp.
- 里山林活用手引策定委員会 (2013b) 東京里山林を活かした生業づくりの手引き―計画策定編―. 東京農業大学農山村支援センター・NPO 法人共存の森ネットワーク, 東京. 31pp.
- 田尻由美子・無藤隆 (2003) 幼稚園・保育所における自然環境と「自然に親しむ保育」の実態について. 日本保育学会大会研究論文集 **56** : 420-421
- 百合草禎二 (2002) ドイツ「森の幼稚園」の実践と子どもの発達―森の中で育つ子ども. 常葉学園短期大学紀要 **33** : 135-165
- 吉田・宮本 (2008) 自然環境と子どもの育ちに関する一考察 : D 幼稚園・5歳児での実践 (1). 北陸学院短期大学紀要 **40** : 173-196

制作概要

昨今のウェディングのトレンドは多種多様化しており、挙式のスタイルや披露宴でのオプションなど、その要素も様々である。

最新トレンドの背景となるデータとして注目したいのが平均初婚年齢の変化である¹。厚生労働省の統計によれば、平成25年の平均初婚年齢の全国平均は夫30.9歳、妻29.3歳で20年前と比較すると3~4歳上がっている。

結婚するカップルの年齢が上がったことで、ブライダルのトレンドにも影響が出ており、結婚式の招待客数と、ゲスト1人当たり単価の変化が挙げられる²。招待客数が30~40名程度に減少しているのに対し、結婚式にかける総額は平均300~320万円程度に増加している。これはゲスト1人あたりにかける金額が増加していることを意味する。

このような結果から結婚式の最新のトレンドは、本当にお世話になったゲストだけに、料理や引出物などにこだわった、ゲストの満足度に重点を置く『おもてなし婚』と言える。

また、おもてなし婚は結婚衣装にも影響を及ぼしている。衣装替えて何度も高砂を中座する時間をなくし、ゲストと一緒にいる時間を大切にしたい、ゲストをよりもてなしたいという気持ちから、1着のウェディングドレスに小物やアレンジを加え、ドレスのイメージを何パターンにも変えるという方法を重視する花嫁が増えてきている。

そこで、ベーシックなウェディングドレス・スタイルで挙式し、披露宴ではオーバースカートをとり、パンツ・スタイルで格好良くイメージチェンジ。またオーバースカートの丈を短く調整し、膝丈のカジュアルドレス・スタイルにイメージを変えられるという、基本のベーシックなウェディングドレスから3wayに変化するウェディングドレスをデザイン提案した。

ウェディングのトレンドは多種多様化している。そしてドレスについても花嫁の希望・要望は多種多様化してきているのである。そのような様々な花嫁の個性を表現できるドレスのスタイルにこだわり、挑戦したのがこの3wayウェディングドレスである。

この作品は「NDK賞」を受賞した。

白坂 文

「White Anemone」

ウェディングドレス
NHK大阪ホール

¹平成25年版厚生労働白書

²ウェディングパーク調査

●使用素材

サマーアムンゼン、オーガンジー、ハードチュール、接着芯、ドロップ型ビーズ：4mm、スワロフスキービーズ：4mm、スパンコール：1cm、グログランリボン：3cm幅、サテンリボン：1cm幅、コットンパール、カチューシャ、コンシールファスナー、カギホック、クリップ

●パターンメイキング

文化式原型を使用し、モデルサイズの身頃、袖、パンツ、スカートのパターンを作成

●仮縫い点検の様子



- (1)-1:身頃の袖のボリュームを増やすよう、ギャザーを1.5倍に修正した。
- (1)-2:オーバースカートの前中心丈を床上がり0cmとするため、前中心丈を10cm長く延長させた。
- (2)-1:オーバースカートの6枚はぎで、サイドからバックにかけてトレーンを引くデザインにしたが、後ろ中心で丈を20cm延長するよう、サイドから後ろ中心丈を再調整した。
- (2)-2:オーバースカートのボリュームを増やすため、6枚はぎのスカートパーツのウエスト寸法を各15cmずつ延長し、ヘムラインは各30cmずつ延長させた。
- (3)-1:パンツを足によりフィットさせるため、ニーラインから裾に向かって細く修正した。
ニーラインは脇側の前後で内側に0.5cm入れ、裾は脇側の前後で内側に4.5cm入れ細くした。
- (3)-2:パンツ丈を5cm短く修正した。

●縫製のポイント

- 1) 文化式原型を使用しモデルサイズの身頃、パンツ、スカートのパターンを作成し、それぞれを展開させる。
- 2) 前身頃に花モチーフを縫い付ける。花モチーフは花卉4枚のアネモネをイメージし、直径5cmと6cmの大きさ2タイプを制作する。花モチーフの素材はサマーアムンゼンとハードチュールを2枚重ねて花びらを八重にし、中央部分を丸くぐし縫いして縮め、中心部分にドロップビーズとスワロフスキービーズを刺繍しながら、花モチーフを身頃に縫

い付ける。

- 3) 後ろ身頃はフリルが重なりボリュームがダウンするため、身頃の内側にハードチュールにギャザーを寄せたものを付け、後ろ身頃のボリュームをアップさせる。
- 4) 後ろ中心の打ち合せ部分に細リボン（サテン：1cm幅）を付け、結ぶようにする。またその部分にカギホックを付ける。
- 5) 袖は前身頃のラグラン線から後ろ身頃のフリルとして繋がるようにし、袖を膨らませるため、内側にハードチュールにギャザーを寄せたものを入れ、ボリュームアップさせる。
- 6) パンツはモデルの足のラインにフィットするよう細身にし、パンツ裾からニーライン方向に20cmのコンシールファスナーを付ける。
またこのコンシールファスナーを隠すために、花モチーフを部分的に縫い付ける。
- 6) オーバースカートの6枚はぎとし、前あきとする。縫い合わせた布端は折り伏せ縫いで始末、またヘムラインは銀糸で巻きロック始末する。
- 7) このオーバースカートを3枚制作し、これをウエストラインで重ねて粗ミシンをかけ、ギャザーを寄せる。
オーバースカートのウエスト部分にベルトを付け、ベルトにはグログランリボンを重ねてミシンでステッチする。
- 8) オーバースカートの前中心、脇、後ろ中心のラインにスパンコールを手縫いで縫い付け、ベルト持ち出しを3cmとしてカギホックを付け、その上にリボン結びのモチーフを装飾として付ける。
- 9) 直径15cm×12cmの楕円形でトーク帽の土台を作り、花モチーフとハードチュールのフリルモチーフ、サテンリボン等を飾り付ける。
裏面にクリップを固定し、ドレスの後ろ打ち合せ部分に挟み付けることとする。
- 10) アクセサリーとして、コットンパールの一粒イヤリングと、グログランリボンでカチューシャを制作する。

●リハーサルの様子





白坂 文
ウェディングドレス「White Anemone」
2016年9月22日
第84回NDKファッションショー
NHK大阪ホール

制作概要

子どもと大人のための混声合唱曲。子どもパートは2声部、大人パートはソプラノ・アルト・男声の3声部と、ピアノ伴奏で構成。第1曲から第16曲まで *attacca* ですべて続けて演奏。

テキスト『まんじゅうこわい』は、古典落語の演目で東京でも上方でも多くの噺家が演じており広く親しまれている噺である。登場人物や「怖いもの」の種類や「饅頭」の種類など、演者によって細部は異なる。大筋は日常の中で若者たちが集まって話をする中で、好物の饅頭を「震えるほど怖い」と言って、皆の意の裏をかいてまんまと饅頭を頂戴しようとする者と、怖がっている饅頭をわざと用意して困っている様子を見て楽しもうと企むものとのせめぎ合いである。人の意地の悪い部分のかけひきというシニカルなところがこの話のテーマであり面白さであるが、この作品は子どもも大人も一緒に楽しんで歌える合唱曲というのがテーマであるので、『まんじゅうこわい』の題材を使いながらも、シニカルな部分を除外してテキストを構成した。子どもたちが怖いと思うものに対して「怖がるだけではなく仲間になって仲良くなれば怖くない」と、いろいろな理屈を見事につけることの面白さや、『ま』がつく言葉や『まんじゅう』の言葉あそびの面白さや、落語の上手・下手を子どもの声と大人の声にした歌の中での掛け合いの面白さを表した。

この作品では饅頭を怖がる人物を『理之助』とした。物事を理路整然と筋道立てて捉える理之助。正しいことを言っているのであろうが、理屈ばかり言っている「理屈屋 理之助」である。「怖いもの」としては、『へび』『クモ』『オバケ』とした。言葉あそびとしては『ま』がつく『魔女』『マントヒヒ』『マンガース』『まんじゅう』とした。

なお、作詞は里見もも（ペンネーム）として表記。

本作品は、2016年5月15日 西宮市民会館アミティホールに於いて初演。西宮中央合唱団第20回定期演奏会のための委嘱作品。指揮 畑儀文氏、ピアノ 城村奈都子氏、合唱 西宮中央合唱団・夙川エンジェルコール。演奏時間 15分。

井本 英子

子どもと大人のための混声合唱曲

『まんじゅうこわい』

2016年5月15日 初演

『西宮中央合唱団第20回定期演奏会』委嘱作品

西宮市民会館アミティホール

第1曲『さてさて』[4分の4拍子 Ddur] 話の導入部分。8小節のピアノ前奏の後、冒頭はユニゾンで始まる(譜例①)。この動機(※a)は第15,16曲でも使い、第2.3.9.10.11曲では短調で出てくる。

譜例①

井本：子どもと大人のための混声合唱曲『まんじゅうこわい』
 第8曲『すきなものがあるように』[4分の2拍子 Ddur]五声と、子ども・大人両パートの掛け合いで、理之助の怖いものを問い(譜例⑤)、「こわいものが ひとつある・・・」と大人パートが歌う。第9曲『なかよくなれないものに』[4分の4拍子 dmoll]では「なかよくなれないものに こわいものが ひとつある・・・」と大人パートが歌い子どもパートと掛け合う。第10曲『思い出すと(2)』では第2曲のテーマを今度は大人パートが歌い、子どもパートが問いかける。

譜例⑤ 
 す き な も の が あ る よ う に き ら い な も の も

第11曲『まがつく』[4分の4拍子 hmoll]『ま』がつくものが怖いことを大人パートが歌う。続いて両パートで「ま ま」「ま ま まがつく まがつく ま ま まほうでまどわす まじょ」「いやいや まじょは なかよくなれる・・・」と『ま』がつく『魔女』について掛け合って歌う(譜例⑥)。『マントヒヒ』『マングース』についても掛け合って歌う。

第12曲『まんじゅう』[4分の4拍子 hmoll]、第13曲『あまいまんじゅう』[4分の4拍子 Ddur~hmoll]で、饅頭が怖いことを大人パートが歌い子どもパートと掛け合う。

第14曲『ほんとかな』[4分の4拍子 Ddur]では子どもパートが「ほんとうに まんじゅうが こわいのか・・・」と歌い理之助に饅頭をプレゼントを試みることを五声で歌う(第15曲『プレゼント』[4分の4拍子 Ddur])。

譜例⑥ 
 ま ま ま ま まがつくまがつくま ま

第16曲『じょうよまんじゅう』[4分の4拍子 hmoll~Ddur]「じょうよまんじゅうくりまんじゅうへそまんじゅう さかまんじゅう・・・」とユニゾンで始まる(譜例⑦)。このモチーフを主軸に理之助が饅頭をパクパク食べる様子を歌い、ほんとうに怖いものを問う。「こんどは しぶくて こい おちやが こわい・・・」と話の落ちまで両パートの掛け合いとユニゾン・五声で展開してピアノの2小節の短い後奏で終わる。

譜例⑦ 
 じょう よ まんじゅう くり まんじゅう へそ まんじゅう さか まんじゅう

花たちばなも にはふなり 軒のあやめも かをるなり ゆふぐれ
さまの 五月雨に 山時鳥 なのりして

(五七三〇・郭公)

秋のはじめに 成りぬれば ことしもなかは すぎにけり わが
よふけ行く 月影の かたぶく見るこそ あはれなれ

(五七三一・月)

冬の夜さむの 朝ぼらけ ちぎりし山路に 雪ふかし ころろの跡
は つかねども おもひやるこそ あはれなれ

(五七三二・雪)

15

「紅葉」

一、秋の夕日に照る山もみじ
濃いも薄いも数ある中に
松をいろどるかえでや葛は
山のふもとの裾模様

二、谷の流れに散り浮くもみじ

波にゆられて はなれて寄って
赤や黄色の色さまざまに

水の上にも織る錦

『尋常小学唱歌』・明治44(一九一一年)6月・第2学年用)

『新訂尋常小学唱歌』・昭和7(一九三二年)4月・第2学年用)

(注11)の松村直行氏著書による。

17 16 『古今和歌集』には見えない「百鳥」の用例も、梅の花の例ではあ
るが、「梅の花今さかりなり百鳥の声の恋ほしき春來たるらし」(万葉
集・巻五・八三四)とみえる。

18 片桐洋一『古今和歌集全評釈』上・講談社・平成10年

19 片桐洋一・笠間書院・増訂版・平成11年

20 久保田淳・馬場あき子(編集)・角川書店・平成11年

21 第六二回 和歌文学会平成二八年度大会(東京大学本郷キャンパ
ス・十月九日)

22 『連想の文体 王朝文学序説』岩波書店・平成24年、『古代和歌史
論』東京大学出版会・平成2年

23 「古今集的表现の本質」『古今和歌集研究集成』第一巻所収・風間
書房・平成16年)から、三谷氏の引用、傍線を付した箇所を引用した。

作品を能動的主体的に感得させようとする試みを紹介する。
 ・能動的な参加という意味で、和歌みくじをつくる(平野多恵氏)、『うた恋い。』を創作する(杉田圭氏)なども紹介。
 ・「和歌をつくる授業」は、本来の和歌の創作と享受の関係を探ることに繋がると提言された。

7 以下に目次をあげる。

- ・高校の「教育」から大学の「研究」への連続…………… 畠山俊
- ・研究を教育へ―結びつける授業・常識を覆す授業…………… 小森潔
- ・研究と教育の架橋―専門性の行方…………… 中野貴文
- ・高校の国語の授業で古典を教えるということ…………… 久木元滋昌
- ・「古典学習」と文法―助教詞をめぐる二、三の問題…………… 依田 泰
- ・言葉の連続性を意識した国語教育と日本語研究…………… 伊藤博美
- ・万葉歌は叙情歌か…………… 梶川信行
 - ―高等学校「国語総合」の「万葉集」―…………… 上野 誠
- ・模擬授業の中の「万葉集」―《授業芸》の誕生…………… 上野 誠
- ・『源氏物語』『桐壺』冒頭の授業…………… 保戸塚 朗
- ・生徒の「今」を広げる授業…………… 大谷杏子
 - ―『讀岐典侍日記』に描かれた「死ぬ瞬間」―…………… 小林俊洋
- ・和歌文学研究と高等学校における授業実践について…………… 小林俊洋
 - ―「俊成自讃歌のこと」を教材とした実践報告―…………… 千野浩一
- ・近世文学作品の導入教材としての可能性…………… 千野浩一
- ・正岡子規「瓶にさす」歌の鑑賞…………… 中村ともえ
- ・文学と教育は不倶戴天の敵…………… 山本 良
 - ―中島敦「古潭」研究への補助線―……………

8 「春はあけぼの」を活かすために―古典教材としての新たな試み―(『新しい作品論へ』、『新しい教材論へ』古典編3) 右文書院、平成15年)

9 「中学校・高等学校における教師の古典教育意識―長野県内アンケート調査の結果から―」(『信州大学教育学部紀要』一一二号、平成16年)

10 東京書籍版にも二十六年度からは「日本語のしらべ」(春・夏・秋・冬)が取り入れられたが、こちらは、四年生以上に、古典から現代の詩や韻文を中心として紹介している。

11 松村直行『童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆみ』明治・大正・昭和初中期』(和泉書院・平成23年)、山東功『唱歌と国語―明治近代化の装置―』(講談社選書メチエ505・平成20年)に詳しい。

12 (注11)の山東功氏の著書には、明治五年(一八七二)の学制頒布以降、音楽教育として「唱歌」が授業科目とされつつ、その教科内容に苦慮した歴史が詳しい。他教科の教科内容を「唱歌」によって暗記するように地理教育や文法の教授を意図した歌詞が作られたことが指摘されている。

13 以後、引用の歌詞、作品の出版などは(注11)松村直行氏著書による。

14 越天楽今様 慈鎮和尚 作歌

一、春のやよひの あげぼのに よもの山辺を 見たせば

花ざかりかも 白雲の かからぬみねこそ なかりけれ

二、花たちはなも におうなり のきのあやめも かおるなり

夕ぐれ様の さみだれに 山ほととぎす 名のるなり

『拾玉集』第五には「今様」と題して、四首が載せられる。

春のやよひの あげぼのに よもの山べを 見たせば 花ざかり

かも しら雲の かからぬみねこそ なかりけれ

(五七二九・花)

う。

現在の我々に王朝和歌の理解が困難であるのは、共通言語である「歌ことば」を理解していないからである。この鍵をあける工夫を今後とも考察してゆきたい。

*和歌の引用は、『新編国歌大観』により、かなを適宜漢字に改めた。また、『万葉集』については、西本願寺本訓に適宜漢字を宛て、旧番号を付した。

〈注〉

1 ①②③の数字は稿者による。

2 うさが欺く、古事記原文の「和邇(わに)」（鮫とされる）の扱ひも、東京書籍版は「さめ」と記し、光村書籍版は「わに」と記し、「ここ」では、さめのことをいう注を付すなど、テキストにより異なっている。小学二年生では、もちろん『古事記』にどうあるのかや、『日本方言大辞典』で『古事記』のこの箇所を例として、「鰐」を兵庫県但馬／島根県では「鰐」は「鮫」を指すとすることなど触れられないのだが、光村書籍版のように、説明をつけても「わに」を出すことで、言語感覚の優れた児童には言葉（表現）の不思議さ・おもしろさに触れるきっかけを伏線としてでも与えるような工夫が欲しいと考える。

3 例えば、日本文学科を卒業し、国語科教員になった卒業生との研究会からまとめられた、土方洋一編『古典を勉強する意味ってあるんですか？』ことばと向き合う子どもたち（平成24年5月・青簡舎）では、中学校・特別支援学校・高等学校での「ことばの教育」や「古典教育」の実践が報告されている。

また、和歌文学会の監修により、コレクシヨン日本歌人選（全60冊・笠間書院）という柿本人麻呂から寺山修司、塚本邦雄まで日本の代表的歌人の秀歌を鑑賞するための秀歌撰が編まれた（平成23年3月）

24年12月）。企画の趣旨は高校生にもわかりやすく読める和歌鑑賞本を編纂することであった。

さらに、同学会出版企画委員会企画による、渡部泰明編『和歌のルール』（平成26年11月・笠間書院）は、和歌の修辭を解説した書であるが、「高校の教科書に載っている作品を中心に和歌の魅力を味わうのに十分な10のルールを選びました。初めて和歌を読む人々を思い浮かべて書かれた、分かりやすく本格的な和歌案内書です」と表紙にあるように、高校生にも読めるという点をアピールしている。

4 石塚修氏

・大学センター試験に出題された和歌は『松陰中納言物語』、『うつほ物語』、『夢の通ひ路物語』、『しぐれ』などの物語和歌で、高校生は散文にまぎれた和歌を読まされている現状の指摘。

・現行『学習指導要領』では「和歌に親しむ」ことが最終的な目標となるので「和歌を詠む」ことで、「創作活動」、披露することで「話すこと・聞くこと」、和歌を知ること、和語の知識を深め、「国語の特質」を理解できるという提言。

・「散文」に対する「韻文」の教育の中心的素材として和歌をすえる学びが望まれるなかで、和歌単独で高校生のような学習者たちにはたしてどれだけ興味・関心を持たせて楽しめる授業が展開できるかという問いかけをされた。

5 渡辺健氏

・実際の高校の現場では、大学進学易化と相俟った大学入試機会の多様化が、教員の多忙化、教育の質の低下につながり、高校生の学ぶ機会が減少していると指摘。

・和歌学習に効果的であった歌物語『伊勢物語』の授業取り組みの紹介。

・教科書を魅力的にするためにさらなる写真の活用や写本の提示、発見や新説の紹介など若者の知的好奇心を刺激し、学的探究心を誘うような工夫やしかけの必要性を説く。

6 渡部泰明氏

・「古典文学をアクティブ・ラーニングでまなぶ 和歌を演じるワークショップ」（日本文学アクティブラーニング研究会）リポート笠間58号・平成27年5月）に注目し、和歌を演劇化し、生徒や学生に古典

ことということになる。そのために、『古今和歌集』では、心を託する「見る物」「聞く物」が必要となり、それが眼前の自然の景物になるのである。四季と恋の歌で構成される勅撰和歌集の基盤を作った『古今和歌集』は、心を託する四季の景物を厳選している。春の花なら、梅・桜、春の鳥なら鶯、夏の鳥なら郭公、秋の紅葉に鹿、雁、月、風。冬は雪にと託する思いは、少ない景物に限られるだけに、何で詠むか、ではなく、どのように詠むかに趣向が凝らされてゆく。

雪の木にふりかかれるをよめる 素性法師

春たてば花とや見らむ白雪のかかれる枝にうぐひすぞなく

(古今集・春・六)

この早春の歌で、暦が春になったというだけで白雪を白梅と見誤って喜んで歌っているのは、実は鶯ではなく、素性法師もしくは詠歌主体である。作者が春を待つ心を、鳴いている鶯に託したのである。そして、『古今和歌集』で初春に詠まれた白雪は、立春になっただけで「花」と見えてしまうものと定義されていく。「雪」に「雪」以上の意味が付されたとき、「雪」は「歌のことば」になるのである。

王朝和歌の理解のために、『歌枕歌ことば辞典』(注19)や『歌ことば歌枕大辞典』(注20)などが出版されているが、これらを読むことは知識の獲得には役立つだろう。しかし、それでは、また古典は受験古典になる。

そこで、今年度、和歌文学会で非常に有益な発表がされたこと

を紹介したい。岡山県玉野市立玉野備南高等学校の三谷昌士氏による「歌ことばを視座におく高校古典の可能性―新しい必修修科目「言語文化(仮称)」を見据えて―」である(注21)。あくまで、高校生を対象とされたものであるが、「歌ことばを視座に置く授業展開例」を示された。鈴木日出男氏の研究(注22)から「歌ことば」を定義し、『古今和歌集』理解のためには『古今集』の趣旨が、表現する日本人の「心」の表現であることを先ず知らしめてほしい、「心」を「見る物」「聞く物」に託した結果として、縁語・掛詞・序詞や「見立て」などの表現技法が用いられるのであって、その反対ではない、「修辞技巧から教えるのではなく、春を待つ心、春を惜しむ心、突然の秋風に驚く心、そして自然と一体となっている「恋のうつろひ」「人の世のうつろひ」の中に、日本文化の根源になった『古今集』的表現の本質があることを説いてほしい」という片桐洋一氏の言葉(注23)を指針として、生徒自身に歌ことばのイメージを掴ませようとするものである。現在、発表資料しか手許にないが、学習指導構想1『古今集』の歌を通して歌ことば「桜」のイメージを生徒につかませる。同2『古今集』の歌を通して歌ことば「山里」のイメージを生徒につかませる。(4)歌ことば「ほととぎす」に着目して歌を味わう授業について、など、歌ことばという「言語文化」に着目した授業展開例を示し、従来とは異なる授業の可能性の一端を示すものである。これは、現在、注目される能動的学修でもあり、生徒自身に言語によって築かれた文化を体感させられるものである

和歌は、作者によって作られたとき、歌合や歌会の場に提供されたとき、勅撰集や私撰集（秀歌撰）に選ばれ、編集されたとき、そして、和歌だけが供されたとき、場によってさまざまな解釈が可能になる。知識を与えず、言葉の表すところだけで感じ、読み解く理解もあつてもよい、という（注7）の小森潔氏論文の第四節「常識を覆す授業」（読む）という行為によって初めて意味が立ち現れてくるという発想に触れた学生たちの驚きと開放感を述べる）の提言も非常に魅力的ではあるが、逆に、学生には、そこから、さまざまな資料、和歌が生まれた背景、和歌が置かれた場での解釈を知って、換言すれば知識を獲得して辿り着く理解の楽しさ、究める喜びを味わって欲しいと考える。例えば、小学生でも「社会（歴史）」と繋げ、時代を担った人々（階層）の作品が、彼らにとつての必然として時代の文学となることを理解させたい。

文法や言葉の（古語的）知識が必要であるから、古典はやっかいなのだとわずかに、古典を理解する鍵を手に入れて欲しい。それは、王朝和歌への理解なのである。

中学「国語」には『古今和歌集 仮名序』が載せられている。教員を志す学生ならば、日本で最初の歌論ともいわれる「仮名序」が中学生に理解できるか、と言わずにここに「鍵」があることを伝えて欲しいと思う。

①やまとうたは人の心を種としてよろづの言の葉とぞなれりける

②世の中にある人ことわざ繁きものなれば、心に思ふことを見るもの聞くものにつけて言ひ出せるなり

③花に鳴く鶯水にすむ蛙の声を聞けば、生きとし生けるものいづれか歌をよまざりける

④力をもいれずして天地をうごかし、目に見えぬ鬼神をもあはれと思はせ、男女のなかも和らげ、猛き武士の心をも慰むるは歌なり

（古今和歌集 仮名序）

この四文からなる文章は、和歌とは何か①②③、和歌の働きはどのようなことか④を述べ、起承転結をなし、以降の序文の文体の二本となるような和歌的技巧や対句的表現がちりばめられているが、「心」を「言の葉」にするという、どのような表現形式にも共通する理念を述べて、着目すべきは②であると思われる。①で述べた内容を繰り返しつつ、「心に思ふことを見るもの聞くものにつけて言ひ出せる」和歌は、「見るもの聞くものにつけて」言い出すというのである。

この箇所は『古今和歌集全評釈』（注18）では、

②この世の中に存在している人間というものは、まわりにさまざまな事が多いものであるから、誰しも、心に思っていることを、見る物や聞く物に託して、表現しているのである。

と訳されている。「つけて」については『名義抄』や『黒川本伊呂波字類抄』では「託」を「ツク」と訓むことが注される。

つまり、『古今和歌集』以降の勅撰集歌を王朝和歌と呼ぶなら、王朝和歌の特質は、心そのままには述べない、物に託して詠む

夕月ゆづしき 夏は来ぬ
五、五月いづみ 螢とびかい とびかい 水鶏くいな 鳴き 卯の花うさぎ さきて

早苗はやなえ うえわたす 夏は来ぬ

(文部省『師範音楽』昭和18(一九四三年)6月)

題名「夏は来ぬ」では完了の助動詞「ぬ」を学習できるが、一番の歌詞は『古今和歌集』夏部を通して詠まれる「郭公」に「卯の花」が取り合わされる。「卯の花」は『古今和歌集』にも詠まれるものの、「夏は来ぬ」の歌詞は、『古今和歌集』から広がる八代集の夏の世界を詠んでいるといつてよいだろう。歌詞の三番には、「晋書」車胤伝・孫康伝の「螢雪」の故事も引かれているし、四番には、時代が下つて夏部に納涼を主題とした和歌が導入された影響が見える。一例として、歌詞の各番に關係の深い歌を、曲番号の下にあげておこう。

一、卯花うの花のさける垣根かきねの月清つきよみい寝いずきけとや鳴なくほととぎす

(後撰集・夏・一四八・読人不知)

二、早乙女はやひめの山田やまのたにの代よに下り立ちて急いそげや早苗はやなえ室むろのはや早稲はやいね

(栄花物語・根あはせ・五二六・源信房)

三、今朝けさきなきいまだ旅たびなる郭公かくこう花橘はなたちにやどはからなむ

(古今集・夏・一四一・読人不知)

をりしもあれ花橘はなたちのかをるかな昔むかしをみつる夢ゆめの枕まくらに

(千載集・夏・一七五・藤原公衡)

終夜よもすがらもゆる螢あせをけさ見れば草くさの葉はごとごとに露つゆぞおきける

(拾遺集・一〇七八・健守法師)

四、あふち咲くそともの木陰きかげ露つゆおちて五月いづみ雨あめはるる風かぜわたるな

り (新古今・夏・二三四・藤原忠良)

たたくとて宿しゆくの妻つま戸とをあけたれば人もこずこず多おほの水鶏くいななりけ

り (拾遺集・恋三・八二二・読人不知)

夕月ゆづしき夜空よぞらも涼すずしき松まつかげの浅あちがうへのひぐらしの声

(紫禁和歌集(順徳院)・二百首和歌・八三三)

これらの背景には、中国文化を吸収して仮名文字を自らのものとし、勅撰和歌集を営々と作り続けることで、和歌表現が日本の韻文ばかりではなく、文化や美意識、散文の基盤とさえなったことがあるのだろうが、それはひとつひとつの言葉の和歌的表現の歴史をたどることで見えてくるものと思われる。

三、教材としての和歌

小学「国語」では、韻文形式としての和歌を紹介したり、季節感を感じる例として取り上げられる和歌であるが、先述のように、歌集作品として読むのは中学「国語」の「万葉・古今・新古今」のくくりの中である。しかし、それでも、それぞれ「万葉8・古今4・新古4」(東京書籍)、「万葉9・古今3・新古今3」(光村図書)、「万葉8・古今4・新古今4」(三省堂)という数である(数字は掲載歌数)。三首で『古今和歌集』が理解できるのだろうか。それならば、季節ごとごとの頁で、季節感溢れる和歌を鑑賞する方が適しているのではないかと思われる。

かすみか雲か②（作詞 勝 承夫）

一、かすみか雲か ほのぼのと 野山をそめる その花ざかり
桜よ桜 春の花

二、のどかな風に さそわれて 小鳥もうたう その花かげに
いこえばうれし 若草も

三、親しい友と 来てみれば ひとときは楽し その花ざかり
桜よ桜 春の花

『4年生の音楽』・昭和22（一九四七）年版）

これも、歌詞が改められて歌い継がれた曲である。②の歌詞は、第二次世界大戦後も、中学校教科書などに題名もこのままで記載されている（注16）。

この「霞か雲か①」の一番の一行目は『古今和歌集』に見える見立て表現であるが、春の歌に「雪」が出てくる文言は、さすがに昭和二十二年に改められている。しかし、桜は、和歌の世界では散る桜を落花と喩えるばかりではない。歌詞は、

み吉野の山べにさける桜花雪かとのみぞあやまたれける

（古今集・春上・六〇・紀友則）

を承けた表現であろう。「霞」は山桜を「春霞峰にも尾にも立ち隠しつつ」（古今集・春上・五一・読人不知）と隠すものであり、その隠した花の色を映して「春霞色のちくさに見えつるはたなびく山の花のかげかも」（同・春下・一〇二・藤原興風）と、色々な彩りに染まっている。桜が積雪に見えるというのは、色もあるが、その満開の見事さ、花の量を詠んでいると思われる。

咲く桜の豪華さを「かすみか雲か、はた雪かとはかり（見えるほどに）」美しく「におう」と歌っているのである。友人との花見を喜ぶ二番には、雲林院の親王に従って花見に行った「いざけふは春の山辺にまじりなむくれなばなげの花のかげかは」

（同・同・九五・素性）の影響が、また、鳥に誘われる三番にも「けふのみと春をおもはぬ時だにも立つことやすき花のかげかは」（同・同・一三四・凡河内躬恒）や、「花のかを風のたよりにたぐへてぞ鶯さそふしるべにはやる」（同・春上・一三・紀友則）、「鶯のなくのべごとにきて見ればうつろふ花に風ぞふきける」（同・同・一〇五・読人不知）などが窺われる（注17）。

しかし、この歌詞に和歌の背景があることは、その基盤となつた古今和歌集歌を学ばねば理解されない。だからこそ、作られた経緯とは逆に、歌詞から古今和歌集の表現に馴染んでいくことができるのではないだろうか。同様の指摘ができるのは、佐佐木信綱作詞「夏は来ぬ」である。

夏は来ぬ （作詞 佐佐木信綱）

一、卯の花の 匂う垣根に 郭公 早もきなきて

忍び音もらす 夏は来ぬ

二、五月雨の そそぐ山田に 早乙女が 裳裾ぬらして

玉苗ううる 夏は来ぬ

三、橋の かおる軒端の 窓近く 螢とびかい

おこたり諫むる 夏は来ぬ

四、棟ちる 川辺の宿の 門遠く 水鶏声して

らしさも分かる」と前の歌に込えているので、「にほふ」に視覚・嗅覚の両義があることも印象づけられる。

この「におう」を「(3)明るく照り映える。つやつやとした光沢をもつ。美しく、つややかである。中世になると、ほのぼのと美しい明るさにもいうようになった」(日本国語大辞典「におう」(二)の小項目)の意で用いているのが、小学校・中学校の「国語」教科書にも登場する「おぼる月夜」である。

朧月夜 (作詞 高野辰之)

一、菜の花はな島しまに 入日いりひ薄うすれ 見わたす山の端は 霞はふかし

春風はるかぜそよぶく 空そらを見れば 夕月ゆづきかかりて におい淡あし

二、里さとわの火影ひかげも 森もりの色いろも 田中たなかの小路こうぢを たどる人も

蛙かわずのなくねも かねの音ねも さながら霞はめる 朧おぼろ月夜

〔『尋常小学唱歌』・大正3(一九一四)年6月・第6学年用〕

〔『新訂尋常小学唱歌』・昭和7(一九三二)年12月・第6学年用〕

〔『初等科音楽』四・昭和18(一九四三)年2月・必修曲〕

大正から昭和の音楽の教科書に採用され続けた名曲であるが、高野辰之は、「日の丸の旗」「紅葉」「春が来た」「故郷」などの曲も、岡野貞一による楽曲で作詞し、多くが愛唱されている。古典和歌に造詣が深いことは、例えば『古今和歌集』の時代から、「紅葉」は、山で照り映えるさまと、川に流れるさまが錦の織物と見立てられて詠まれてきたことを承けて、一番二番が構成されていることから窺える(注15)。

また、「さくら さくら」の歌詞の中に「霞か雲か」の語が見えるのは、

春霞はるがきたなびく山のさくら花はなうつろはむとや色いろかはりゆく

(古今集・春下・六九・詠人不知)

み吉野のよしのの山の桜さくら花はな白雲はくうんとのみ見えまがひつつ

(後撰集・春下・一一七・詠人不知)

山やまざくらさきぬる時は常とこよりも峰みねの白雲はくうんたちまさりけり

(同・同・一一八・同)

吉野山八重たつ峰の白雲はくうんにかさねてみゆる花はな桜さくらかな

(後拾遺集・春上・一一一・藤原清家)

のように、「桜」は伝統的に「霞」「雲」の語とともに詠まれ、「霞か、雲か」と見まがうばかりに満開であることを示していることの理解にも繋がる。ちなみに、桜は、「霞か雲か」という唱歌でも歌われている。

霞はか雲うんか① (作詞 加部巖夫)

一、かすみか雲うんか はた雪ゆきか とばかり匂におう その花はなざかり

百鳥ももどりさえも 歌うたうなり

二、かすみは 花はなを へだつれと 隔へだてぬ友ともと 来て見るばかり

うれしき事は 世よにもなし

三、かすみで それと 見えねども なく鶯うすに さそわれつつも

いつしか来ぬる 花はなのかげ

(文部省『小学唱歌集』第二編・明治16(一九一三)年3月)

ちなみに稿者は、本学の講義「子ども学ゼミ」で、隔年に「歌の言葉を楽しもう」というテーマを取り上げている。保育者・小学校教諭を目指す学生たちが、保育園・幼稚園で重んじられる年中行事の中に取り上げられる歌を歌う、幼児に歌わせる行為の中で、音楽性ととも歌詞の重要性をどこまで認識しているのか、心許無いところがあつたためである。さらに、「このころの歌」のなかに慈円（慈鎮和尚）作の今様〔注14〕まで載せられる現在、小学校の授業の中でも歌詞の意味を知るだけでなく、教師の側には、背景として伝統的な和歌の理解が必要であると改めて感じている。古典和歌を授業する訳ではないが、古典語の世界を知ること、韻文の表現する世界を楽しむことができるようになるはずであると思われる。

そこで、「子ども学ゼミ」でも季節を感じる歌や唱歌、節句で歌われる歌を教材としている。この時間にも「さくら さくら」を考えさせた。

①の「いざや いざや 見にゆかん」の文語調は、②では「さくら さくら 花ざかり」と分かりやすくなっているが、三行目の①「霞か雲か 匂いぞ出ずる」、②「かすみか雲か 朝日におう」は、初見では（見渡すかぎり）霞や雲が立っていて、桜のよい香りがしていると学生は感じている。

「におう（にほふ）」は『日本国語大辞典』で【一】色_レが_レきわだつ、または美しく映える。また、何やら発散するもの、た

だよい出るものが感じ取られる」とあり、『デジタル大辞泉』でも、「にお・う（にほふ）【匂う】」は『丹（に）秀（ほ）』を活用した語で、赤色が際立つ意」として、

1 よいにおいを鼻に感じる。かおりがただよう。「百合の花がー・う」「石鹸がほのかにー・う」↓臭う

2 鮮やかに色づく。特に、赤く色づく。また、色が美しく輝く。照り映える。「紅にー・う梅の花」「朝日にー・う山桜」

とあるので、国語辞書で調べれば、2の意であることは理解できるのであるが、現在は1の意味で使われることがほとんどであることから調べるべき言葉であることに気づかせることが必要となる。

ここで、さらに、和歌の用例を示したい。桜が美しく咲き映えることを「にほふ」と詠んだ、

見渡せば春日の野辺に霞立ち咲きはへるは（開艶者）桜花
かも
（万葉集・巻十・一八七二）

山ざとにちりなましかば桜花にほふさかりもしられざらま
し
（後撰集・春中・六八）

に親しめば、現代語との相違に気がつくし、さらに、後撰集六八番歌との贈答歌である六九番歌では、

匂きき花の香もてぞしられけるうゑて見るらん人の心は
と詠まれ、「濃い桜の香りによつて（桜を）植えた人の心の素晴

もいる。谷崎源氏、与謝野源氏は言うに及ばず、近年ベストセラーになった瀬戸内源氏でも『源氏物語』に親しむ手段とするには難解であろう。もちろん、現代語訳の付された古典の文庫本も数多く出版されているし、現代語訳だけの入門書もある。しかし、現代語訳を手取る前に、古典作品に興味を持つことが必要となる。

そこで、コミック、アニメーションなどがあげられるが、『源氏物語』が忠実に漫画化された大和和紀「あさきゆめみし」（講談社）は、すでに今の生徒には難関であり、受験古典に取り組む生徒がストーリーや平安時代の生活の理解のために読む参考書的な位置にあるという。また、渡部泰明監修・杉田圭作『超訳百人一首 うた恋い。』シリーズ（メデイアファクトリー）は、「超訳」とあるだけに『百人一首』理解には遠いが、歌人を身近に感じられる利点がある。『百人一首』成立を語るプロローグは複雑な成立が簡単に理解できるよい導入になると思われる。この他、アニメ化、映画化もされた、末次由紀『ちはやふる』講談社）は競技かるたに取り組む若者を描いて、これも『百人一首』を身近に感じさせる効果は感じられる。

しかし、身近に感じて実際の古典作品に進むと、文法の縛りにくくられ雁字搦めになることは避けられない。

むしろ、小学校で児童自身が能動的に韻文作品を暗記したり、創作したり、百人一首大会の準備学習として、歌人や地名調べをする方が古典理解には近いのではないかと思われる。

それでは、どうすれば、文法を含む古典に親しめるのか。文語文で書かれた世界に慣れ親しんで入ってゆくしかないのではないだろうか。

身近なところでは、先にあげた唱歌の活用が提案される。まず、小学校四年生の教科書に載るのが、「さくらさくら」と「紅葉」である。明治の唱歌の制定時、最初は外国曲に日本語で作詞された唱歌は、次第に日本の曲に日本語の歌詞が付けられるようになるが、日本古謡も多く取り入れられている。もともと箏曲として作られたという「さくらさくら」は昭和十六年に改編されているが、その二度の歌詞を見てみよう（注13）。

さくら さくら①

さくら さくら

やよいの空は 見わたすかぎり

霞か雲か 匂いぞ出する

いざや いざや 見にゆかん

（文部省編集『箏曲集』・明治21（一八八八）年10月版歌詞）

さくら さくら②

野山も里も 見わたすかぎり

かすみか雲か 朝日におう

さくら さくら 花ざかり

『うたのほん』下・昭和16（一九四二）年3月版歌詞）である。

の昭和へと時代の変遷とその背景によって歌詞が変えられているものもあるが、文語体を口語体に変えるなどの改変は理解を進めるためでもある。この中で、小学四年に「もみじ」「さくらさくら」、六年生に「おぼろ月夜」が入り、「越天楽今様」まで取りあげられていることに注意しておきたい。「音読」以上に楽曲として歌われる歌詞は意味を完全に理解していなくても歌えてしまい、記憶にも残るものである(注12)。音楽の時間にどこまで歌詞の内容指導ができていくか、時間的にも期待できない部分があり、それを国語の時間にうまく繋ぐことができれば、正しい理解をメロディーにのせて記憶することができるだろう。さて、これらの古典教材・文語文を前にして、講習時に小学校の教員のなかには「自分自身が古典が苦手なので、音読だけで終わっている」という方がいるし、中学の教員の中に「教科書が光村版に変わったので、大変な思いをしている」という声も聞かれている。そうでなくても、小学校では、中学・高校へと繋がる古典教育はどうあるべきか、入り口で苦手意識を持たれないか、中学校の教員からは、小学校の音読で親しみを持って「これは知ってる」という生徒に、興味を逸らさず、どのように理解を深めることができるのか、という声が出る。また、高等学校の教員では相変わらず、教室が〈受験古典〉で終わることの悩みと、正反対に古典に興味が全く無い生徒に関心を持たせるための悩みに分かれている。

ここでは、主に小学校での古典入門を中心に、中学校・高等

学校で関心を持たない生徒を引きつける方法について考えたい。

二、古典に親しむ

古典に関心を持たせるには、どうしたらよいか。

教員免許状更新講習では、現場で教える先生方に古典作品や韻文作品への取り組みや活動を聞き、意見交換を行っている。多く言及されるヒントをあげておきたい。

『百人一首』

- ・ 少しずつ暗記させて、達成感を味わわせる。
- ・ カルタ大会に向けて、教室でもカルタをする。

短歌・俳句の創作

- ・ 行事や遠足・自然観察の後に創作させる。
- ・ 色紙様の紙に俳句(短歌)と絵を書かせる。
- ・ 筆ペンで短冊様の紙に作品を書かせる。
- ・ コンクールなどに応募する。

古典作品の暗誦

詩の朗読

古典作品の視写

などがあげられる。これらは、小学校での取り組みが多いが、中学校でも行われ、時間が許せば高校でも実施したい。

中学生・高校生にはこの他にも、現代語訳されたものから親しむ方法があるが、そもそも活字を読むことを苦手とする生徒

三木：「国語」における古典教育

た作品冒頭を載せて、小学校での学びを振り返らせつつ、本編にも入ってゆく。そこで取り上げられる古典作品は殆ど共通しているのだが、各教科書で細かい工夫や差異はある。だからといって、公立学校で教える教員が独自に教科書を選択することはできないのだが、古典研究者の眼から見て着目すべき取り上げ方がいくつかある。ひとつは、「万葉・古今・新古今」というひとくくりではあるが、古典和歌を歌集単位で示したことである。それまでは一首ずつ現れていた和歌が、まとまりとして編纂されたことを意識させるものである。また、作品として『百人一首』もあがっている。そして、そこに「古今和歌集仮名序」が載せられることにも注意したい。

教科書会社の別で言えば、特に、光村図書版は二十六年度の改訂で、もともと充実していた小学校「国語」の五年生「季節の言葉」に四季を区切って「春はあけぼの」全文が読めるように配置したのである。後述するように、古典における季節感は重要な観点であるので、このような季節に関わる作品を四季に分けて示すことは非常に有益であると思われる（注10）。

また、六年生では、同じく「季節の言葉」の四季に二十四節氣を分載し、中学校「国語」でも「季節のしおり」を設け、中学一年生で「朧月夜」「海」「紅葉」「冬景色」のようなかつての文部省歌など唱歌の歌詞を載せる。「春・夏・秋・冬のごよみ」欄も設けて中一・中学二の四季に二十四節氣を三語ずつに分けて示し、中学二年生の春には「春はあけぼの」、中学三年生では

古典和歌と芭蕉・蕪村・千代女・一茶の俳句と「春・夏・秋・冬の季語」があがっている。

そして、三省堂の資料編「学びを広げる」にも「歌の言葉」の記載があるが、これは現代の歌い手の歌詞で、「詩の音読・暗誦」に「故郷」〈高野辰之〉や「茶摘」〈文部省唱歌〉（二年）、文語体の訳詩「埴生の宿」〈里見義〉（二年）、「ローレライ」〈近藤朔風〉（三年）などの唱歌の歌詞が載せられている。

一方、音楽の教科書をみてみよう。そこには、小学校・中学校ともに「こころのうた」「心の歌」という章に唱歌などが載せられるようになった。

小学生の音楽「こころのうた」（教育芸術社）

- 1年 ひらいた ひらいた・かたつむり・うみ・ひのまる
- 2年 かくれんぼ・虫のこえ・夕やけこやけ・はるがきた
- 3年 春の小川・茶つみ・うさぎ・ふじ山
- 4年 とんび・まきばの朝・もみじ・さくらさくら
- 5年 こいのぼり（いらかの波と）・子もり歌・冬げしき・スキーの歌

6年 おぼる月夜・われは海の子・ふるさと・越天楽今様
中学生の音楽「心の歌」（教育芸術社）

- 1年 浜辺の歌・赤とんぼ
 - 2・3年上 夏の思い出・荒城の月
 - 2・3年下 花・花の街・早春賦
- 明治に作られた「唱歌」（注11）は、大正、戦前・戦中・戦後

東京書籍版は、「さまざまな古典作品を知ろう」と、一年で「伊曾保物語（犬と肉・鳩と蟻）」「竹取物語（天の羽衣）」「漢文（矛盾）」、二年で「枕草子（春はあけぼの）」「徒然草（冒頭・仁和寺にある法師）」「平家物語（冒頭・奈須与一）」、「古典芸能に親しもう」、「漢詩（春望・黄鶴楼にて）」、「三年で、「古今和歌集（仮名序）・万葉・古今・新古今」、「おくのほそ道（冒頭・三代の栄耀く光堂）」「論語」「古典の言葉を楽しむ」を載せる。

そしてさらに本編の後ろに資料編が付載され、一年で「古事記（望郷の歌）」「土佐日記（旅立ち）」「伊勢物語（かへる浪）」「芭蕉・蕪村・一茶の俳句」、二年で「清少納言と紫式部」（三角洋一）「漢詩の世界」（日原傳）、三年で「恋の歌」（鈴木健一）『おくのほそ道』の旅（深沢了子）、「発展」「古典の文法」とあるように古典作品や研究者の文章を読ませる配慮がなされている。

光村図書版は、一年（いにしえの心にふれる）に、「音読を楽しもう いろは歌」「七夕に思う―語り継がれ、読み継がれてきたもの―」「竹取物語（蓬萊の玉の枝）」「今に生きたる言葉（漢文）」二年（広がる学びへ）に「枕草子（春はあけぼの）」、「いにしえの心を訪ねる」に、「音読を楽しもう 平家物語（冒頭・扇的的）」「徒然草（冒頭・仁和寺にある法師）」「漢詩の風景（春暁・絶句（杜甫）・黄鶴楼にて）」、「三年（いにしえの心と語らう）」に「音読を楽しもう 古今和歌集（仮名序）」「君待つと―万葉・古今・新古今―」「おくのほそ道（冒頭・三代の栄耀く光堂）」「古典の

伝統」を載せる。

三省堂版は、一年（言語文化にふれる）「声に出して、さまざまな作品を読もう」に「朧月夜」の歌詞、和歌（持統天皇・貫之・業平）、俳句（芭蕉・蕪村・一茶・子規）、「春はあけぼの（春）」、「徒然草」、「平家物語」の冒頭、漢詩（春暁）、論語を取り上げ、「竹取物語（冒頭・天の羽衣）」を読ませ、『故事成語』を使って書こう（矛盾）、二年は（言語文化を楽しむ）「いろは歌」「枕草子（うつくしきもの・五月ばかりなどに山里に）」「徒然草（仁和寺にある法師・ある人、弓を射ることを習ふに）」、「漢詩の世界（黄鶴楼にて・春望・絶句（杜甫）」、「さまざまな見方・考え方を知る」」「平家物語（冒頭・敦盛の最後）」を載せ、別に「短歌の世界」で啄木などから現代歌人の歌を載せて、和歌の技巧を解説する。三年生では、（言語文化に親しむ）「おくのほそ道（冒頭・平泉）」、「中国の古典の言葉（書経・漢書・後漢書・十八史略・史記・論語）」を載せ、（さまざまな見方・考え方を知る）「好きな和歌を紹介しよう」に「万葉・古今・新古今」の和歌を載せる。三年には「俳句の世界」という、俳句・俳人・技巧を解説する頁もある。

さらに、三省堂版は「学びを広げる」資料編が別冊であり、その言語文化編には「古典作品の視覚的理解を助けるようなカラー写真や、「百人一首」「古典の冒頭二十五編」「名言・格言・ことわざ」など本編には載せられない量の作品が掲載されている。

こうしてみると、中学校「国語」は、小学校教科書にもあつ

いてもらっている。その中に書かれることも多いのだが、なぜ小学校から高等学校までの教員を対象に講習ができるのかと、という疑問が受講者の中にあつた。

それは、先述のように小学校から高等学校までの全ての国語教科書を通覧してわかったことであるが、現在の教科書では、扱われる古典教材はほぼ同じだからなのである。受講者は、講習後にはそれを納得され、各自の所属先が古典教育の段階の中で果たすべきことは何かと考察されている。

さて、〈注7〉にあげた小森潔氏は「春はあけぼの」(枕草子)を対象にした想像力を喚起する授業実践を紹介されているが、その中でその論の基となった藤本宗利氏の論(注8)から高校教師たちが「春はあけぼの」については「消極的・否定的であり」、「あれは中学の教材だと切り捨てる回答さえあつた」という言葉を用いる。

「中学の教材」(中学で教えていけばよい教材)という「春はあけぼの」軽視の発言への危機感である。

これは、杉村修一・藤森裕治両氏の中学・高校教師へのアンケート報告(注9)に〈この中で実際に中学校、高等学校の先生が何度も繰り返し学習した教材として、「竹取物語の冒頭」、「枕草子の冒頭」、「平家物語の冒頭」、「徒然草の冒頭」を挙げる〉とができる。これら四つの教材は中学校、高等学校で重複する教材であり、特に「竹取物語の冒頭」と「枕草子の冒頭」は、双方の学校間で重複する度合いがきわめて高いと言えよう)と

指摘する現状が生んだ現象であろうと推定される。

しかし、現在はそのどころではない。小学校でも三年生に「俳句に親しもう」で一茶・蕪村作品(東京書籍)、芭蕉・蕪村・一茶作品、付録に「百人一首を楽しもう」(光村図書)、四年生でも短歌・俳句作品が取りあげられる。

五年生は、東京書籍版では、〈日本の言の葉〉「古文を声に出して読んでみよう」に「竹取物語」「平家物語」「おくのほそ道」の冒頭、〈日本の言の葉〉「古文に親しもう」に「枕草子(春はあけぼのく冬はつとめてまで)」を載せる。光村図書版では、「声に出して楽しもう 古典の世界(一)」に「竹取物語」「平家物語」「徒然草」「おくのほそ道」の冒頭、「同 古典の世界(二)」に、論語・春暁(漢詩)に加え、「季節の言葉」の春・夏・秋・冬に、季語の揭示とともに、「枕草子」(春は、夏は、秋は、冬は)が取り入れられている。

六年生は、東京書籍版では、〈日本の言の葉〉「漢文を読んでみよう」に、「聞一以知十」「温故知新」「以和為貴」「春暁」を、「日本の文字に関心を持とう」でかなの種類を教え、〈日本の言の葉〉「古の言葉に学ぶ」で古人の格言をあげている。光村図書版は、「伝統文化を楽しもう 伝えられてきたもの」に狂言「柿山伏」、「『柿山伏』について」を読ませ、「日本で使う文字」を紹介する。

本稿では、小学校の教材との関連をみるために、中学校「国語」の内容も併せて見ておきたい。

葉集』の模擬授業を行う機会が数多い上野誠氏は、古典学習を、

〈教室古典〉〈受験古典〉〈大学古典〉の三つの範疇に分けて考察される。〈教室古典〉とは、小・中・高で学ばれる古典学習で、古典語彙理解・文法もあるが、調べ学習や討論も行う、熟読による味わいも実感する。〈大学古典〉に極めて高い連続性を認められるという指摘がある。一方で、暗記中心で、教員の創意工夫を駆逐する〈受験古典〉は害悪であるように思われるが、〈受験古典〉こそ生徒の古典学習へのモチベーションを保っているという意味で〈教室古典〉と〈大学古典〉を支えているという皮肉な指摘もある。高校生の学力により、難関大学を目指し大学習験勉強をする生徒と、逆に受験勉強をせずとも大学へ進んでゆく生徒がおり、実際は古典を味わう能力も高いと思われる高校生は、〈受験古典〉のみに時間を割いているというのが現状であろう。

そこで、改めて、大学受験から遠い所にある小学校からの「我が国の言語文化を享受し、継承・発展させる態度を育てること」が重要になるように思われる。

一、教科書のなかの古典

稿者は本学、夙川学院短期大学における教員免許状更新講習で、平成二十一年必修講習の一部を担当し、平成二十四年以降は選択講習として、「教科書のなかの古典」と題する講習を行う

ている。

平成二十三年から新学習指導要領に沿った教科書での学習が始まっていて、小学校でどれほどの古典が学ばれるのか、研究者として興味のあるところであり、小学校の教員養成を行っている本学で学生たちに古典の教え方をどのように伝えていかねばならないのかは喫緊の課題でもある。この意味において、現場で子どもたちと向き合っている先生方の現状を知ることのできる本講習は稿者にとっても有意義な時間である。

さて、平成二十四年度からの教員免許状更新講習にあたり、数種類の小学校・中学校の国語教科書、高等学校「国語総合」を参照し、当初は「国語教科書の中の古典」という題目で講習を開始した。ところが、当然のことながら、「我が国の言語文化を享受し、継承・発展させる態度を育てること」は、他の科目にも及び、小・中・高の音楽教科書も変化を見せている。そこで、次年度からは「教科書の中の古典」と改題し、音楽にも触れることとした。

三十名の定員で七月から八月の間に、二〜三回行う講習で、受講者は、最初は小学校教員の割合が高かったが、徐々に、中学校、高等学校、中学・高校一貫校教員の割合が増し、現在は小学校教員とその他の校種の教員が半々ということが多くなっている。

本学の講習では、まず受講者が講習に来られる前に、事前アンケートを実施し、最終試験の一部にも講習に対する感想を書

の大体を知り、音読すること。

(4) 古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。

とあり、低学年、中学年では「昔話」「短歌」「俳句」「ことわざ」「慣用句」「故事成語」などを学ぶ。神話の復活として、小学校二年生で取り入れられたのが「いなばの白うさぎ」であり、例えば光村図書では、なかがわりえこ、東京書籍ではかわむらたかし、と名高い童話作家・児童文学者が文を担当しているが、作家作品の表現を味わうというより、「お話（神話）」を聞く、知るという点に主眼があるといえるだろう（注2）。

低・中学年で我が国の言語文化に親しみ、高学年になって、親しみやすい古文、漢文を音読し、生の古典に触れる機会が現れる。高学年からの「我が国の言語文化」とは「古典」とも考えてよいだろう。

この伝統的な言語文化に関する指導の重視を受けて、平成二十三年から新しい学習指導要領に沿った教科書が使用され、来年度二度目の改訂を迎えようとしている。古典の重要性が説かれ、それが定着しようとしている一方で、若者の活字離れ、国文学を学ぼうとする者の減少を受けて、近年、国文学研究者のなかでも、若年層の古典離れをいかに食い止めるかに腐心した試みが次々と発表され、耳目を集めている（注3）。

また、和歌文学会では、平成二十七年第六十一回大会で、「和歌を学び、教えるということ」と題した「学会創立六十周年記

念シンポジウム」が行われた。この報告は『和歌文学研究』第一一二号（平成28年6月）に載せられているが、「国語科教育からみた和歌指導のゆくえ」（注4）、「教育現場での体験を踏まえて」（注5）、「和歌をつくる」（注6）というパネリストの提言を踏まえて議論が行われた。稿者もこの大会に参加し、討論を見守ったのであるが、大学で日本語・日本文学を学ぼうとする学生が減少するなかで、その数少ない学生を教えようとするとき、高校時代に古典に親しんでいない者が大半である現状から、古典、それも和歌を専攻しようとする学生が出てこないのはやむを得ないと考えていた。そのため、それをどのように克服するかは長年重大な関心事であったし、古典に興味を持つ若者と向き合いたいという思いは切実である。同様の危機感が一体感として会場にあった。この時点は、小学校に古典教材が取り入れられてから五年目で、その全体的な効果はまだはつきりとみえていず、（注5）の渡辺健氏のご指摘のように、依然として、高校で古典を学ぶ機会が少ない高校生が多いと感じる状況が続いている。

そして、ほぼ同時期に『國語と國文學』（平成二十七年十一月特集号）は「教育と研究」をテーマとして発行された（注7）。ここでは、（注7）にあげた目次からもわかるように、おもに高校生への古典の授業の中で、いかに古典に魅力を感じさせるか、その実践がさまざまに述べられている。

そのなかで、大学教員であり、高校生への啓蒙活動として『万

「国語」における古典教育

—どのように古典に親しみ、学んでゆくか—

三木 麻子

キーワード…伝統的な言語文化 教科書の中の古典

教員免許状更新講習 和歌 歌ことば

はじめに

平成二十年に学習指導要領が改訂された。国語科については、中央教育審議会答申で「その課題を踏まえ、小学校、中学校及び高等学校を通じて、①言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、②実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身につけること、③我が国の言語文化を享受し、継承・発展させる態度を育てることに重点を置いて内容の改善を図る」と示されている(注1)。

①国語を尊重する態度や③我が国の言語文化を享受する態度を育てるにはどのような教育が有効であるのか、小学校から高等学校までを通じて考えてゆくべき課題が提示されたのである。さらに中央教育審議会答申には、(そのために)「言語文化と国

語の特質に関する事項」を設け、我が国の言語文化に親しむ態度を育てたり、国語の役割や特質についての理解を深めたり、豊かな言語感覚を養ったりするための内容を示す」とも、「古典の指導については、我が国の言語文化を享受し継承・発展させるため、生涯にわたって古典に親しむ態度を育成する指導を重視する」とも示されている。

そして、「伝統的な言語文化に関する事項」は、具体的には小学校の第一学年及び第二学年では、

(7) 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表しあったりすること。

第三学年及び第四学年では、

(7) 易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗誦をすること。

(4) 長い間使われてきたことわざや慣用語、故事成語などの意味を知り、使うこと。

第五学年及び第六学年では、

(7) 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文章について、内容

執筆者紹介

田邊 文彦	児童教育学科	教授	経済学、経営学
高田 さやか	児童教育学科	特任講師	障がい児・者福祉、不登校、ひきこもり
園田 雪恵	児童教育学科	専任講師	幼児教育学
井本 英子	児童教育学科	准教授	音楽、音楽科教育学
山中 愛美	児童教育学科	特任講師	スポーツ科学、身体教育学
高田 佳孝	児童教育学科	専任講師	体育科教育学
片山 雅男	児童教育学科	教授	植物生態学、環境教育学、理科教育学
白坂 文	児童教育学科	非常勤講師	被服デザイン、被服構成
三木 麻子	児童教育学科	教授	日本文学

夙川学院短期大学研究紀要 第44号

2017年3月10日 発行

夙川学院短期大学研究委員会

〒650-0045 神戸市中央区港島1丁目3-11

TEL (078) 940-1154 (代表)

印刷所 水山産業株式会社

〒653-0012 神戸市長田区二番町3丁目4-1

TEL (078) 577-3757

投稿規定

- 1) 本紀要に投稿できるのは、原則として本学専任教員とする。ただし、本学名誉教授については、研究委員会(以下委員会という)において審査し、掲載を認める場合がある。非常勤講師についても、所属学科教授の紹介がある場合には、同様に扱う。
- 2) 原稿の提出期限は別に定める。
- 3) 体裁の統一、活字の指定、掲載順序の決定は、内容に影響のない範囲で委員会の裁量で行う。
- 4) 校正については、初校および再校を著者が行い、その後は委員会が行う。
- 5) 原稿は、その内容によって次のように区分する。このうち (2) (3) (4) (5) は、未発表のものに限る。
 - (1) 作品 絵画、彫刻、デザイン、染織工芸、服飾、作曲等の作品の写真、作図等およびそれらの解説文。
 - (2) 総説 内容が学界の広範囲に亘り、学問の時流に対する解説および評論。ただし特定の分野の研究の総括、評論をも含む。
 - (3) 論文 獨創性に富み、専門分野に対する貢献度が高く、かつその体裁が適切と認められるもの。
 - (4) 調査・資料 専門分野の研究に資する資料、またはその資料に関する紹介等。文翻訳を含む。
 - (5) 研究ノート 一連の研究の中間報告、および新しい研究の内容や新知見に関する紹介等。
 - (6) 学会発表 学会における口頭発表等の内容の紹介。
 - (7) 研究概要 本学特別研究助成金による研究結果の梗概。
 - (8) 解説 専門分野の学術、技術等についての解説、紹介。
- 6) 投稿者は、前条による区分および表題の英文訳を、原稿に表記する。
- 7) 委員会は、執筆者に、原稿の内容についての質問を行い、補正および編集に伴う協力を求める場合がある。
- 8) 投稿原稿の量は次の通りとする。
 - (1) 和漢文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。
原稿用紙 400字×65枚
横組 42字×34行×18ページ
縦組 29字×23行×2段×18ページ
 - (2) 欧文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。
34行×18ページ
 - (3) 「調査・資料」は、原則として組み上がりで30ページ以内とする。
 - (4) 「学会発表」は、1篇が4000字、要旨のみの場合は800字程度とする。
 - (5) 「作品」については3ページとし、主作品に1ページを充て、制作概要に1ページ(700～1000字)、制作過程説明および関連作品を含めて1ページを充てる。
 - (6) 文末の注、参考文献は枠外とし、字の大きさは本文より小さくする。
 - (7) 作品の解説論文については「論文」に準ずるものとする。
- 9) 原稿掲載者には、別刷り各30部を無償供与する。
- 10) 原稿は、特に要望のない限り返却しない。
- 11) 著作権および電子化による公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。但し、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。

BULLETIN
OF
SHUKUGAWA GAKUIN COLLEGE
NO. 44

March 2017