

夙川学院短期大学

研 究 紀 要

第 45 号

2018年3月

目 次 CONTENTS

〈 論 文 〉

旧約聖書における「平和」思想

The Peace Thought in the Old Testament

樋口 進 HIGUCHI Susumu 3

学校統廃合における「子どもの意見の尊重」② —学校安全という論点—

“Respect for opinion of the child” for School Consolidation ② — Issues of School Safety —

齋藤 尚志 SAITOH Hisashi 16

活用できるピアノ奏法（Ⅱ）

—コード付きメロディー譜を活用するためのコードネーム習得方法の考察—

Practically useful way to play the piano（Ⅱ）

— Consideration on chord acquisition method for utilizing melody score with chord —

井本 英子 IMOTO Hideko 29

童謡・唱歌を用いた生活科の合科的な指導法について

—歌によって植物や動物、人の暮らしを学ぶ—

A Study on Comprehensive Teaching Methods in the Life Environment Studies

using Children's Songs and Singing Songs

— Learn about Plants, Animals, People's Lives by Songs —

片山 雅男 KATAYAMA Masao 46

2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうために

—「子どもをつなぐ」保育者の援助と配慮を中心に—

2 year old children play with friends

— Assistance and consideration by “Connect children” nursery teacher —

林 富公子 HAYASHI Fukuko 57

幼稚園の5歳児が人と関わる力を育むために —「他の幼児」から「友達」へ—

5-year old kindergarten child cultivates the power to interact with people

— From “other infants” to “friends” —

林 富公子 HAYASHI Fukuko 74

ひきこもりの実態と支援 —家族にとっての不登校・ひきこもり—

Actual state and support of withdrawal — Non-attendance and withdrawal for family —

高田 さやか TAKADA Sayaka 91

児童養護施設における特別支援が必要な児童の実態と求められる支援

The importance of having expert knowledges and

the present status of special needs assistants for children in foster home

渡邊 恵梨佳 WATANABE Erika 104

〈 研究ノート 〉

新学習指導要領の下での小学校体育授業に関する実践的研究

— 思考力・判断力・表現力の育成を目指した体づくり運動 —

A Practical Study on New Educational Guideline of Physical Education Class

— Developing Thinking, Decision Making and Expression

in Exercises for Physical Fitness —

高田 佳孝 TAKADA Yoshitaka 112

〈 学会発表 〉

『月の光～月～うさぎ』

— C. ドビュッシー作曲、文部省唱歌、わらべうた —

“Moon Light ~Moon~ Rabbit”

井本 英子 IMOTO Hideko 124

〈 作 品 〉

『 THE KAG AMI 』

“THE KAG AMI”

井ノ岡 里子 INOOKA Satoko 126

『ずいずいずっころばしパラフレーズ』

“Zui zui zukkorobashi Paraphrase”

井本 英子 IMOTO Hideko 129

『英国モードウェディング』

“British Mode Wedding”

白坂 文 SHIRASAKA Aya 132

〈 研究ノート 〉

物名を詠むこと（二） — 歌合と歌学書における「物名」 —

Composing Mononona Poetry (2) — A Study of Mononona-uta in Uta-awase and Poetics —

三木 麻子 MIKI Asako (1)

140

旧約聖書における「平和」思想

樋 口 進

キーワード：平和、構造的暴力、貧困、格差、シャローム、預言者、正義、公正、イザヤ

はじめに

ノルウェーの政治学者ヨハン・ガルトゥングは、「平和」を単に戦争のない「消極的平和」を越えて貧困や抑圧、差別といった構造的暴力の止揚を目指す「積極的平和」を主張したが¹、今の日本はこれとはほど遠い現状であると思われ、「平和憲法」はあるものの、とても「平和な」社会とは言い難い。その一つに、「格差社会」の拡大という現実がある。橋本俊詔は『格差社会』において、1980年代以降日本の所得分配が不平等化しており、最近ではその傾向が拡大しているということを指摘している²。彼は、先進国の所得分配の現状を①平等性の高い国、②中程度の国、③不平等性の高い国の3つに分類すると、日本は③に属する、と言う。ちなみにこの③には、ポルトガル、イタリア、ニュージーランド、アメリカ、イギリスも属している。厚生労働省の国民生活基礎調査によると、今や日本の相対的貧困率は16%を越えており、従って6人に1人が貧困ということになり、OECD加盟30カ国中4番目に高いとされている。母子あるいは父子家庭では、それは5割を越えていると言う。今や日本社会は、かつての「うりざね型」から中流がやせ細り貧困層が膨らむ「ひょうたん型」に変わりつつあると言われる。それに伴い、教育格差も拡大し、貧困層は高度な教育を受けられず、貧困のスパイラルに陥っているという指摘もある。また、都市と地方との格差も拡大している。そのような中で、弱者からわずかな金を吸い上げる貧困ビジネスも横行している。さらに、橋本健二は「現代の日本社会は、もはや『格差社会』などという生ぬるい言葉で形容すべきものではない。それは明らかに、『階級社会』なのである」とまで言う³。「平和憲法」をもち、一見平和に見える現代の日本社会だが、このような格差社会（階級社会）の状況は真の平和と言えるであろうか。

1. ヘブライ語のシャローム

旧約聖書の原語であるヘブライ語で「平和」を意味する語は、シャロームである。このシャロームは元来、何か欠如したり、損なわれたりしていない充足状態を指し、そこからさらに人間の生のあらゆる領域にわたって真に望ましい状態を意味する語である⁴。従って、シャロームは、人間における健康、繁栄、安全などを表す広い意味をもっている⁵。創世記29章6節に「ヤ

コブは更に尋ねた。『元気でしょうか。』『元気です。もうすぐ、娘のラケルも羊の群れを連れてやって来ます』と彼らは答えた」とあるが⁶、ここで「元気」と訳されている語は原語ではシャロームである。また、創世記43章27節に「ヨセフは一同の安否を尋ねた後、言った。前に話していた、年をとった父上は元気か。まだ生きておられるか」とあるが、ここで「安否」と訳されている語も「元気」と訳されている語もシャロームである。また、サムエル記下18章29節に「王が、『若者アブサロムは無事か』と尋ねると、アヒマアツは答えた。ヨアブが、王様の僕とこの僕とを遣わそうとしたとき、大騒ぎが起こっているのを見ましたが、何も知りません」とあるが、ここで「無事」と訳されている語もシャロームである。また、詩編38編4節に「わたしの肉にはまともなところもありません。あなたが激しく憤られたからです。骨にも安らぎがありません。わたしが過ちを犯したからです」とあるが、ここで「安らぎ」と訳されている語もシャロームである。また、詩編37編11節に「しかし柔和な者は国を継ぎ、豊かな繁栄をたのしむことができる」とあるが、ここで「繁栄」と訳されている語もシャロームである。また、創世記15章15節に「あなた自身は、長寿を全うして葬られ、安らかに先祖のもとに行く」とあるが、ここで「安らかに」と訳されている語もシャロームである。また、詩編55編21節に「彼らは自分の仲間に手を下し、契約を汚す」とあるが、ここで「仲間」と訳されている語もシャロームである。また、ヨシュア記9章15節に「ヨシュアは彼らと和平を結び、彼らの命を保障する契約を結んだ」とあるが、ここで「和平」と訳されている語もシャロームである。

以上のように、ヘブライ語のシャロームは、人間の生のあらゆる領域にわたって真に望ましい状態を意味する語であることが分かる。それは単に精神的な平安状態のみでなく、歴史的・社会的な具体性を伴った福祉状態を包括する概念でもある。イザヤ書45章7節に「光を造り、闇を創造し、平和をもたらし、災いを創造する者。わたしが主、これらのことをするものである」とあるように、平和は神の業であり、神の賜物に他ならない。それは人間が神の意志に基づき、正義を行うことによって、神との契約関係を正しく保持するところによりのみ実現される。エゼキエル書34章25節には、「わたしは彼らと平和の契約を結ぶ。悪い獣をこの土地から断ち、彼らが荒れ野においても安んじて住み、森の中でも眠れるようにする」とあり、神がイスラエルの民と「平和の契約」を結ぶと、人々は安心して暮らすことができると言われている。

イザヤ書32章17節に「正義が造り出すものは平和であり、正義が生み出すものは、とこしえに安らかな信頼である」と言われるように、平和は正義や公正と切り離すことはできない。しかしながら、古代イスラエルの社会において、しばしば支配者階級が正義や公正を踏みにじり、貧しい者を抑圧し、社会的格差を拡大していった。このような状況に対して、預言者たちが真の平和の観点から激しく非難したのである。

2. 預言者の格差社会批判

旧約聖書のヘブライ語において、「平和」を意味するシャロームは、単に戦争のない状態を言

うのではなく、神と人間との「正しい関係」に基づいて形成されるものである。旧約聖書の預言者は、その神と人間との正しい関係を「公正（ヘブライ語でミシュパート）」と「正義（ヘブライ語でツェダーカー）」で言い表した。従って、「平和」と「公正」「正義」は密接に関連する。このことは、ガルトゥングの「積極的平和」に通じるものがある。

旧約聖書の預言者たちは、当時の支配者階級が弱者から搾取し、格差を拡大していた状況を痛烈に非難したのである。特に、紀元前8世紀に活躍した預言者アモスや預言者イザヤ、預言者ミカはそうであった。

① アモスの格差社会批判

アモスが活動した紀元前8世紀の中頃のイスラエル王国は、ヤロブアムⅡ世が王として支配した時代であり（前787-747年）、この頃イスラエルは平和と繁栄を享受していた。ヤロブアムⅡ世は、領土的にもかつてのダビデ・ソロモン時代を彷彿とさせる広さを回復していたようである。列王記下14章15節には「しかし、イスラエルの神、主が、ガト・ヘフェル出身のその僕、預言者、アミタイの子ヨナを通して告げられた言葉のとおり、彼はレボ・ハマトからアラバの海までイスラエルの領域を回復した」とある⁷。この「彼」は、ヤロブアムⅡ世のことである。「レボ・ハマト」は、旧約時代に最大の繁栄を誇ったソロモン王（前965年頃）の領土の北端とされた地名であるが⁸、正確な場所は分からない。おそらく、ダマスコから約70キロ北の、レバノン山とアンチレバノン山の狭間の北端に位置し、ユーフラテス河地域への入り口になる町のことであろう。「アラバの海」は死海のことである。「レボ・ハマトからアラバの海まで」で、イスラエルの最大の領土を表した⁹。

しかしこのような繁栄は、支配者階級によって農民階級が搾取されたことによって成り立っていたのである。この時代、支配者階級はイスラエル古来の土地法を無視して、王国成立（紀元前約1000年）以前の時代から大切にしてきた先祖からの相続地を農民階級から巧みに取り上げ、大土地所有を拡大していたのである。土地を取り上げられ、貧しくなった農民が借金を返せない場合、支配者階級は彼らを簡単に債務奴隷としてこき使ったようである。このような状況にあって、アモスは神から遣わされた預言者として、支配者階級を痛烈に非難した¹⁰。

アモスは、とりわけ「弱い者」や「貧しい者」を虐げる富める支配者階級を痛烈に非難した。2章6節では、「主はこう言われる。イスラエルの三つの罪、四つの罪のゆえに、わたしは決して赦さない。彼らが正しい者を金で、貧しい者を靴一足の値で売ったからだ」と告発されている。ここでアモスは、貧しい者がわずかな借金のために支配者階級によって債務奴隷に転落させられていた実態を非難しているのである。また8章4節では、「このことを聞け。貧しい者を踏みつけ、苦しむ農民を押さえつける者たちよ」と告発されている。この「踏みつける」とか「押さえつける」という言葉は、支配者階級による残酷な農民搾取の表現である。また2

章8節では「祭壇のあるところではどこでも、その傍らに質にとった衣を広げ、科料として取り立てたぶどう酒を、神殿の中で飲んでいる」と言われているが、ここには支配者階級がイスラエルの古来の法を無視していた実態が告発されている。出エジプト記22章25節にあるイスラエルの古来の法では、貧しい者から質にとった衣は、日没までに返さなければならないことが規定されている。また、8章5-6節では、「お前たちは言う。新月祭はいつ終わるのか、穀物を売りたいものだ。安息日はいつ終わるのか、麦を売り尽くしたいものだ。エファ升は小さくし、分銅は重くし、偽りの天秤を使ってごまかそう。弱い者を金で、貧しい者を靴一足の値で買い取ろう。また、くず麦を売ろう」とある。秤をごまかすことは、イスラエルの古来の法において禁じられていたが、支配者階級たちはこれを無視し、不正な商売をしてぼろもうけをしていたのである。レビ記19章36節にある古来の法では、「正しい天秤、正しい重り、正しい升、正しい容器を用いなさい。わたしは、あなたたちをエジプトの国から導き出したあなたたちの神、主である」と厳粛に命じられている。また、5章12節では、「お前たちの咎がどれほど多いか、その罪がどれほど重いか、わたしは知っている。お前たちは正しい者に敵対し、賄賂を取り、町の門で貧しい者の訴えを退けている」と言われている。支配者階級がイスラエルの古来の法に違反して農民階級を虐げている実態に対して農民たちが裁判所（町の門）に訴えても、裁判官は支配者階級より賄賂を受け取っていたために、厳正な裁判を規定していた法を無視していたのである。出エジプト記23章8節の古来の法では、「あなたは賄賂を取ってはならない」と規定されている。また、5章21-23節には、「わたしはお前たちの祭りを憎み、退ける。祭りの献げ物の香りも喜ばない。たとえ、焼き尽くす献げ物をわたしにささげても、穀物の献げ物をささげても、わたしは受け入れず、肥えた動物の献げ物も顧みない。お前たちの騒がしい歌をわたしから遠ざけよ。豎琴の音もわたしは聞かない」とある。サマリアやベテルで行われていた当時の礼拝は、豪華な献げ物を献げ、騒がしい音楽の演奏されたもので、貧しい農民から不正な手段で得た利益で豪華な礼拝を捧げても主は喜ばない、とアモスは痛烈に批判した。紀元前8世紀のイスラエルは、政治の支配者も宗教の支配者も法廷の指導者も弱者を虐げて、貧しい者から搾取し、私腹を肥やしていた。そのような中で、経済的には貧富の差が拡大し、法的不正がはびこった。とりわけ、古い時代からの相続地を大切にしてきた農民階級が虐げられていった。アモス書の中にしばしば登場する「貧しい者」(2:6,4:1,5:12,8:4,6)、「弱い者」(2:7,4:1,5:11,5:4,6)、「悩む者」(2:7,8:4)という言葉は、ヤロブアムⅡ世の時代の支配者階級によって搾取された貧困層を表す社会学的用語である。また、3章9-10節には、「アシュドの城郭に向かって、エジプトの地にある城郭に向かって告げよ。サマリアの山に集まり、そこに起こっている狂乱と圧政を見よ。彼らは正しくふるまうことを知らないと、主は言われる。彼らは不法と乱暴を城郭に積み重ねている」とある。彼らは、「狂乱」、「圧政」、「不法」、「乱暴」という暴力的手段で自分たちの財産を拡大したとアモスは批判した。また、4章1節には、「この言葉を聞け。サマリアの山にいるバシヤンの雌牛どもよ。弱い者を圧迫し、貧しい者を虐げ

る女たちよ。『酒を持ってきなさい。一緒に飲もう』と、夫に向かって言う者らよ」とあるが、アモスはサマリアの上層階級が地方の農民から富を吸い上げ、贅沢な暮らしをしていた実態を非難した。また彼らは、「冬の家」と「夏の家」、また「象牙の家」(3:15) や「切石の家」(5:11) といった非常に贅沢な家を所有していた実態が非難されている¹¹。

弱者が虐げられている状況にあって、アモスは貧しい農民の立場に立ち、王国以前の時代からのイスラエルの古い法に則り、公正（ミシュパート）と正義（ツェダーカー）を主張した。アモスは、没落した農民を「正しい者」と呼ぶ¹²。これは、先祖からの相続地に住む正当な権利を持つイスラエル共同体の成員を指す。この成員は元来、自分の地所を所有し、結婚、祭儀、戦闘、裁判における4大権利を所有していた。アモスはこのような正当な権利を持つ自由農民が支配階級の横暴によって債務奴隷に転落させられている現実を告発したのである。アモス書5章24節に「公正（ミシュパート）を洪水のように、正義（ツェダーカー）を大河のように、尽きることなく流れさせよ」（私訳）とあるが¹³、これがアモスの中心的な主張である。この公正と正義は、王国以前の時代以来の契約に基づく神と人との、人と人との正しい関係を表し、多くの預言者はこれを主張した。ヘブライ語のシャローム（平和）の根本的な意味は、神と人との正しい関係、そして人と人との正しい関係を表したので、アモスはその関係を損なった当時の支配者階級が「平和」を踏みにじっているとして批判したのである。

② イザヤの格差社会批判

イザヤの活動した紀元前8世紀の後半は、南のユダ王国もウジヤ王（前787-736年）の繁栄した時代も終わり、アッシリア帝国がシリア・パレスチナに勢力を伸ばし、北のイスラエル王国が滅ぼされ（前722年）、南のユダ王国もたびたび攻撃を受けた危機の時代であった。イスラエル王国が滅ぼされた時、その上層階級が大量に北のイスラエル王国からイザヤの活動していた南のユダ王国に流れ込んできた。そして彼らは自分たちの資本を元手に農民から家や土地を取得したため、ユダの農民はますます貧しくなっていた。王国移行時期から始まっていた貧富の格差がイザヤの活動した混乱の時期にますます拡大していったのである。そのような状況の中で、イザヤは貧しくされていった農民階級を擁護し、虐げていた上層階級を告発したのである¹⁴。

1章23節には、「支配者らは無慈悲で、盗人の仲間となり、皆、賄賂を喜び、贈り物を強要する。孤児の権利は守られず、やもめの訴えは取り上げられない」とある。ここでは、エルサレムの「支配者」が不正な手段によって貧しい者から搾取していた現実が非難されている¹⁵。

「孤児」や「やもめ」は、弱い立場の代表であり、イスラエルの古い法では保護すべき人々とされていた¹⁶。エルサレムの支配者（=役人）は、本来「公正（ミシュパート）」と「正義（ツェダーカー）」をもって、弱い立場の者の権利を守るべきであったが、今やイスラエルの古い法

秩序は無視された、とイザヤは非難する¹⁷。また、5章8節には、「災いだ、家に家を連れ、畑に畑を加える者は。お前たちは余地を残さぬまでに、この地を独り占めにしている」とある。ここでイザヤは、アモス同様¹⁸、農民を虐げる富裕層に「災いだの叫び」を発する。この背後には、北のイスラエル王国がアッシリアの攻撃を受けたときに南のユダ王国に移住してきた富裕な支配者層によって古い時代以来の相続地を巧みに取り上げられ、農奴化していった農民の現実があるであろう¹⁹。さらにイザヤ書5章22-23節には、「災いだ、酒を飲むことにかけては勇者、強い酒を調合することにかけては、豪傑である者は。これらの者は賄賂を取って悪人を弁護し、正しい人の正しさを退ける」とある。ここでは、やはり「災いだの言葉」に導入されて、弱者を虐げる上層階級が非難されている。ここで非難されているのは役人である。彼らはカナニ化の影響を受け²⁰、無慈悲で盗人の仲間になり、みな賄賂を喜び、贈り物を強要していた。ここで「正しい人」と言われているのは、先祖からの相続地を受け継いできた農民である。彼らは、支配者階級によって相続地を巧みに取り上げられ、それを役人に訴えても、彼らは賄賂を取っていたので、その訴えを聞き入れてくれない実態をイザヤは非難しているのである²¹。また、9章9節には、「れんがが崩れるなら、切り石で家を築き、桑の木が倒されるなら、杉を代わりにしよう」とあるが、支配者階級は不正に取り立てた利益によって豪華な家を次々と建てていたというのである。また、10章1-2節には、「災いだ、偽りの判決を下す者、労苦を負わせる宣告文を記す者は。彼らは弱い者の訴えを退け、わたしの民の貧しい者から権利を奪い、やもめを餌食とし、みなしごを略奪する」とある。ここで言及されている人々は、富める者たちであり、「やもめ」や「みなしご」で代表される弱者を虐げて利益を得ていた人々である。また、29章21節には、「彼らは言葉をもって人を罪に定め、町の門で弁護する者を畏にかけ、正しい者を不当に押し退ける」とある。ここでは、上層階級の不正が非難されている。

アモス同様、イザヤも貧しい農民の立場に立ち王国以前の時代以来のヤハウエ主義²²の伝統に基づいて、公正と正義を主張した²³。そして、支配者層が弱者を虐げている現実を批判した。1章17節では、「善を行うことを学び、裁きをどこまでも実行して、搾取する者を懲らし、孤児の権利を守り、やもめの訴えを弁護せよ」と王国以前の時代の法に則って、弱者の保護を主張している。

③ ミカの格差社会批判

ミカは、イザヤとほぼ同じ時代に、すなわち紀元前8世紀の後半に活動した。ただ、イザヤはエルサレムの都会で活動したのに対し、ミカはユダの農村から搾取しているエルサレムの支配者層を非難した。2章1-2節には、「災いだ、寝床の上で悪をたくらみ、悪事を謀る者は。夜明けとともに、彼らはそれを行う。力をその手に持っているからだ。彼らは貪欲に畑を奪い、家々を取り上げる。住人から家を、人々から嗣業を強奪する」とある。ミカも、アモスやイザヤと同様に「災いだの言葉」の導入句でもってエルサレムの支配層を告発する。ミカは、ユダ

の地方に住み、エルサレムの支配層が地方の農民を農奴化し、大農園を経営し、イスラエルの古くからの土地法を無視していたことを非難したのである²⁴。また、3章3節には、「彼らはわが民の肉を食らい、皮をはぎ取り、骨を解体して、鍋の中身のように、釜の中の肉のように砕く」とある。ここでは比喩的な表現を用いて、エルサレムの支配層が地方の農民をいかに虐げていたかを厳しく告発している。さらに、6章11節には、「わたしは認めえようか。不正な天秤、偽りの重り石の袋を」とある。ミカもアモス同様²⁵、上層階級の商人が秤をごまかしてぼろもうけしていた現実を非難した。このようなことは、イスラエルの古い法では禁じられていた²⁶。

ミカも王国以前の時代以来の古い法（特に土地法）を主張し、それを無視して大土地所有を行っていた上層階級を非難した。そして、「公正」を主張した。彼は6章8節では「人よ、何が善であり、主が何をあなたに求めておられるかは、あなたに告げられている。公正を行い、慈しみを愛し、へりくだって神と共に歩むこと、これである」と、神との正しい関係である「公正」を用いて、人間の最も大切な生き方を主張している。

3. 預言者の平和思想

古代イスラエルは、メソポタミアの大国（アッシリア帝国やバビロニア帝国）とエジプトの大国に挟まれた弱小の国であった。そこでしばしば大国の侵略に遭い、戦場にもなった。その時は、農民の農作物が略奪されるということもあった。そこで、農民たちは平和を切に願った。そこで、「今日は平和（シャローム）でありますように」という願いが、いつしか挨拶の言葉となった²⁷。平和のない現実のただ中で平和を真剣に問題にしたのは預言者たちであった。戦争の悲惨をさんざんめ尽くした古代イスラエルにおいて、預言者たちは人々が暴力を克服し、圧倒するシャロームの力を求めた。それは、暴力を暴力によって制して得られるシャロームではなく、暴力を拒むシャロームであった²⁸。

特に預言者イザヤは、平和を熱望した預言者であった。イザヤの時代は、戦争が絶えず、悲惨な現実を自ら体験した。そのような体験から平和への思いがとりわけ強かったのであろう。しかし、彼の「平和（シャローム）」は、神との正しい関係が根本である。イザヤ書48章18節に「わたしの戒めに耳を傾けるなら、あなたの平和は大河のように、恵みは海の波のように」とあるように、神の言葉に従うことによって、平和がもたらされるということであった。そこで彼は常に、神により頼むということを主張した。

イザヤ書7章1-17節は、「インマヌエル預言」と言われている。すなわち、インマヌエル²⁹という名の男の子が誕生するという預言である。これは、紀元前733年の「シリア・エフライム戦争」という戦争のただ中で預言されたものとされている。イザヤは南のユダ王国に属していたが、当時アッシリア帝国の脅威に対抗するために、北のイスラエル王国（エフライムと

も言う)とその北のシリア(アラムとも言う)とが同盟を結んだのである。そしてその同盟国は、南のユダ王国にもこれに加わるように求めたが、ユダ王国のアハズ王はこれを拒絶したのである。そこで、同盟国はユダ王国の首都エルサレムに攻めて来たのである。イザヤ書7章2節には「アラムがエフライムと同盟したという知らせは、ダビデの家に伝えられ、王の心も民の心も、森の木々が風に揺れ動くように動揺した」とある。このような窮地の中で、アハズ王はアッシリアに莫大な貢ぎを贈ることによって、軍事援助を要請しようとしたのである。それを知ったイザヤは、「落ち着いて、静かにしていなさい。(聖なる神に信頼するならば)恐れることはない」(イザヤ書7:4)と主張したのである。しかしアハズ王は、イザヤの勧告を聞かずにアッシリアに軍事援助を頼んだのである。そこで、アッシリアは北よりシリアとエフライム(北イスラエル王国)を攻撃し、そのためにユダ王国は窮地を免れた。しかしイザヤの危惧したように、ユダ王国はアッシリアの属国として重い朝貢を負わされ、その結果人々は重い税を課され、生活が困窮したので、シャロームとは言えない状態に陥ったのである。そのような中でイザヤは、王家にインマヌエルと呼ばれる子が生まれ、その子が王になった暁には理想的なシャロームの政治が行われることを夢見たのである。

イザヤは次に、イザヤ書8章23節-9章6節において「平和の君」の誕生の預言をした。この預言は、先ほどのシリア・エフライム戦争の時、イスラエル王国の北部がアッシリアの軍隊によって蹂躪された出来事(前733年)が背景にある。アッシリア帝国は軍事大国であり、その軍隊は古代オリエントにおいても特に残虐な軍隊として知られていた。イザヤ書8章21-23節に「この地で、彼らは苦しみ、飢えてさまよう。民は飢えて憤り、顔を天に向けて王と神を呪う。地を見渡せば、見よ、苦難と闇、暗黒と苦悩、暗闇と追放。今、苦悩の中にある人々には逃れるすべがない」とあるが、これはアッシリアの軍隊によってイスラエル王国の北部が蹂躪された時の描写である。ここに「民は、顔を天に向けて王と神を呪う」とある。王というのは、イスラエルに侵略をした当時のアッシリアの王ティグラト・ピレセルのことであり、この王によってイスラエルの民は残虐な扱いを受けたので「呪う」というのは分かるが、旧約聖書において「神を呪う」というのは、冒瀆であり、普通はあり得ない。しかし、それほどまでに苦しみに遭わされたということであろう。このような悲劇を見て、イザヤは心から平和を願った。非常に厳しい現実直面してイザヤは、将来の希望を夢見たのである。

9章1節で「闇の中を歩む民」とか「死の陰の地に住む者」と言われているのは、アッシリアの侵略に遭って苦境に立たされていた当時のイスラエルの人々の苦しい状況を表している。しかしイザヤは、その苦しみの状況の中で、光が与えられる、と述べる。これは、希望を表す。さらに、9章4節では「地を踏み鳴らした兵士の靴、血にまみれた軍服はことごとく、火に投げ込まれ、焼き尽くされた」と言われている。これは、戦争の装備が廃棄されることを言っている。ここでは、武器の放棄という理想が夢見られている。そして、5節ではそういう平和を実現してくれる「平和の君」の誕生が預言されている。次のように言われている。「ひとりの

みどりごがわたしたちのために生まれた。ひとりの男の子がわたしたちに与えられた。権威が彼の肩にある。その名は、『驚くべき指導者、力ある神、永遠の父、平和の君』と唱えられる。」ここの「ひとりのみどりご」が誰かについては、いろいろな説がある。キリスト教では、これはイエスの誕生の預言だと解釈された³⁰。しかし、このイザヤの預言のコンテクストでは、当時のダビデ家の者が意図されている。それは6節の「ダビデの王座」という言葉から明らかである。イザヤは、実際のイスラエルのダビデ王家に偉大な王が生まれ、平和（シャーローム）を実現してくれると期待した。

しかし、この王は、アッシリア帝国の王のように、自分の権力や、軍事力で他の国々を押さえつけて戦争のない状態と作り出すというのではなく³¹、逆に軍事力を放棄することによって平和をもたらすというのである。それではどのようにしてであろうか。6節には「公正（ミシュパート）と正義（ツェダーカー）によって」とある³²。ヘブライ語のシャーロームは、単に戦いのない状態を言うのではなく、神との正しい関係における真に望ましい状態を意味する。その神との正しい関係を、預言者たちは公正（ミシュパート）と正義（ツェダーカー）で言い表した。ここでイザヤは、今生まれる「平和の君」は、「公正と正義」によって政治を行う、と言われている。当時の為政者によくあった抑圧や暴虐でなく、弱い立場の者の権利を守ることであり得る。イザヤは1章23節で、「支配者らは無慈悲で、盗人の仲間となり、皆、賄賂を喜び、贈り物を強要する。孤児の権利は守られず、やもめの訴えは取り上げられない」と弱者を虐げる当時の為政者を非難している。イザヤの預言した「平和の君」は、キリスト教ではイエスの誕生の預言と解釈されたが、イエスは特に貧しい者や弱い立場の者を愛し、その権利を守られた。マタイによる福音書25章40節でイエスは、「わたしの兄弟であるこの最も小さい者の一人にしたのは、わたしにしてくれたことなのである」と言われた。

次にイザヤは、為政者が軍事力に頼ろうとしたときにこれに強く反対した。一つは、前述のシリア・エフライム戦争の時、アハズ王がアッシリアの軍事援助を受けようとしたときである。それを知ったイザヤは、「落ち着いて、静かにしていなさい。（聖なる神に信頼するならば）恐れることはない」（イザヤ書7:4）と主張したのである。もう一つは、アッシリア帝国のサルゴン王が死んだ（前705年）のをきっかけに、各地に反アッシリア運動が起こり、ユダの王ヒゼキヤもこれに加わると共に、エジプトの軍事力に頼ろうとした。しかしイザヤは、聖なる神に頼り、エジプトの軍事力に頼ってはならない、と反対した。30章15節には、次のようにある。「まことに、イスラエルの聖なる方、わが主なる神は、こう言われた。『お前たちは、立ち帰って、静かにしているならば救われる。安らかに信頼していることにこそ力がある』と。しかし、お前たちはそれを望まなかった。」またイザヤは31章1-3節で次のようにも言った。「災いだ、助けを求めてエジプトに下り、馬を支えとする者は。彼らは戦車の数が多く、騎兵の数がおびただしいことを頼りとし、イスラエルの聖なる方を仰がず、主を尋ね求めようと

しない。しかし、主は知恵に富む方。災いをもたらし、御言葉を無に帰されることはない。立って、災いをもたらす者の家、悪を行う者に味方する者を攻められる。エジプト人は人であって、神ではない。その馬は肉なるものにすぎず、霊ではない。主が御手を伸ばされると、助けを与える者はつまずき、助けを受けている者は倒れ、皆共に滅びる。」イザヤの主張する平和は、ただ「聖なる神」に頼ることであって、軍事力に頼るのは空しいと言う。

またイザヤは、「終末の平和」という預言をしている。イザヤ書 2 章 2-4 節には次のようにある。「終わりの日に、主の神殿の山は、山々の頭として堅く立ち、どの峰よりも高くそびえる。国々はこぞって大河のようにそこに向かい多くの民が来て言う。『主の山に登り、ヤコブの神の家に行こう。主はわたしたちに道を示される。わたしたちはその道を歩もう』と。主の教えはシオンから、御言葉はエルサレムから出る。主は国々の争いを裁き、多くの民を戒められる。彼らは剣を打ち直して鋤とし、槍を打ち直して鎌とする。国は国に向かって剣を上げず、もはや戦うことを学ばない。」また、イザヤとほぼ同じ時代に活躍した預言者ミカも 4 章 1-3 節で次のようにほとんど同じ預言をしている。「終わりの日に、主の神殿の山は、山々の頭として堅く立ち、どの峰よりも高くそびえる。もろもろの民は大河のようにそこに向かい、多くの国々が来て言う。『主の山に登り、ヤコブの神の家に行こう。主はわたしたちに道を示される。わたしたちはその道を歩もう』と。主の教えはシオンから、御言葉はエルサレムから出る。主は多くの民の争いを裁き、はるか遠くまでも、強い国々を戒められる。彼らは剣を打ち直して鋤とし、槍を打ち直して鎌とする。国は国に向かって剣を上げず、もはや戦うことを学ばない。」

パレスチナは、二つの文明圏（エジプト、メソポタミア）を結ぶ通路の国である。そこでよく大国間の戦争に巻き込まれた。そしてしばしばそこを通る軍隊にイスラエルの農民は食料を略奪された。貧しい農民にとっての願いは、「平和（シャーローム）であるように」ということであった。イザヤもミカも、終わりの日には、それが実現する、と預言した。イザヤ書 2 章 4 節およびミカ書 4 章 3 節には、「彼らは剣を打ち直して鋤とし、槍を打ち直して鎌とする。国は国に向かって剣を上げず、もはや戦うことを学ばない」とある。この言葉は、ニューヨークの国連本部の建物の壁に記されている。あの第二次世界大戦の悲劇を経験した国々が再び戦争をしないと願ったときに、最もふさわしい言葉だとしてこのイザヤの預言を記したのであろう。この戦争の道具を平和の道具に変えることは、イスラエルの貧しい農民が切に望んだことである。これはまた、日本国憲法の第 9 条の戦争放棄、軍隊の不保持と通じるものがある。

またイザヤは 11 章 1-10 節において、「自然界の平和」の預言もしている。ここで、エッサイの株から出るメシアが正当な裁きをすれば、自然界にも平和が与えられる、と言われている。11 章 6 節には、「狼は小羊と共に宿り、豹は子山羊と共に伏す。子牛は若獅子と共に育ち、小さい子供がそれらを導く」とある。草食動物が肉食動物と平和的に共存するというこの預言は、いささか非現実的でユートピア的であるが、イザヤは聖なる神に心から信頼すれば、本当に自

然界にも争いのない平和が実現すると信じた。預言者ホセアもこれと似た預言をしている。ホセア書2章20-21節には、次のようにある。「その日には、わたしは彼らのために、野の獣、空の鳥、土を這うものと契約を結ぶ。弓も剣も戦いもこの地から絶ち、彼らを安らかに憩わせる。わたしは、あなたととしえの契りを結ぶ。わたしは、あなたと契りを結び、正義と公平を与え、慈しみ憐れむ。」

預言者たちの待望したメシアは、神との正しい関係をもち、「公正」と「正義」をもって、平和を実現する指導者である。そのメシアの到来を預言者ゼカリヤは、9章9-10節で次のように言っている。「娘シオンよ、大いに踊れ。娘エルサレムよ、歓呼の声をあげよ。見よ、あなたの王が来る。彼は神に従い、勝利を与えられた者、高ぶることなく、ろばに乗って来る。雌ろばの子であるろばに乗って。わたしはエフライムから戦車を、エルサレムから軍馬を絶つ。戦いの弓は絶たれ、諸国の民に平和が告げられる。彼の支配は海から海へ、大河から地の果てにまで及ぶ。」新約聖書においては、イエスが最後にエルサレムに入城したとき、戦いの乗り物である白馬にではなく、平和の家畜であるろばに乗って入った、とされている³³。

4. 結び

旧約聖書で「平和」を意味するシャロームは、単に戦争のない状態ではなく、神との正しい関係にある真に望ましい状態を意味する語である。その観点から、旧約聖書の預言者たちは、抑圧や暴虐、差別や格差社会の現実を非難し³⁴、神との正しい関係を意味する「公正」と「正義」を主張したが、これが彼らにとっての「平和」の思想である。

参考文献

E.M.Good, Peace in the Old Testament, in *The interpreter's Dictionary of the Bible*, New York: Abingdon Press, 1962, p.704~706

野本真也「平和」、『新聖書大辞典』キリスト新聞社、1971年、1199~1200ページ

『聖書 新共同訳』日本聖書協会、1989年

ピーター・C・クレイギ『聖書と戦争 ー旧約聖書における戦争の問題』村田充八訳、すぐ書房、1990年

村田充八『戦争と聖書的平和 ー現代社会とキリスト教倫理ー』聖恵授産所出版部、1996年

ヨハン・ガルトゥング『構造的暴力と平和』高柳・塩谷・酒井訳、中央大学出版部、1991年

橘木俊詔『格差社会 ー何が問題なのか』岩波新書、2006年

水野隆一「ヘブライ語聖書は『平和』について何を語るか」、関西学院大学キリスト教と文化研究センター編『平和創造への道』新教出版社、2010年、71~100ページ

樋口 進『古代イスラエル預言者の特質 ー伝承史的・社会史的研究』新教出版社、2013年
石川 立「旧約聖書における暴力と平和 ー旧約聖書は戦争をどう物語っているかー」『福音と
世界』2016年3月号、6～12ページ
橋本健二『新・日本の階級社会』講談社現代新書、2018年

<注>

- 1 ヨハン・ガルトゥング『構造的暴力と平和』高柳・塩谷・酒井訳、中央大学出版部、1991年。
- 2 橋本俊詔『格差社会 ー何が問題なのか』岩波新書、2006年、7ページ。
- 3 橋本健二『新・日本の階級社会』講談社現代新書、2018年、11ページ。
- 4 野本真也「平和」、『新聖書大辞典』キリスト新聞社、1971年、1199ページ。
- 5 E.M.Good, Peace in the Old Testament, in *The interpreter's Dictionary of the Bible*, New York: Abingdon Press, 1962, p.705.
- 6 聖書の引用はすべて、『聖書 新共同訳』日本聖書協会、1989年による。
- 7 樋口進『古代イスラエル預言者の特質 ー伝承史的・社会史的研究』新教出版社、2013年、76ページ参照。
- 8 列王記上8章65節参照。
- 9 アモス書6章14節参照。
- 10 樋口、前掲書77ページ参照。
- 11 同80ページ参照。
- 12 ヘブライ語でツァッディーク、アモス書2章6節参照。
- 13 新共同訳では、「正義（ミシュパート）を洪水のように、恵みの業（ツェダーカー）を大河のように」と訳されているが、私訳のようにミシュパートは「公正」とツェダーカーは「正義」と訳するのが適切であろう。
- 14 樋口、前掲書81ページ参照。
- 15 イザヤ書3章14-15節も参照。
- 16 出エジプト記22章21節、申命記24章17節参照。
- 17 イザヤ書1章21節参照。
- 18 アモス書5章18節、6章1節参照。
- 19 樋口、前掲書82ページ参照。
- 20 イスラエル民族がカナン（パレスチナ）に移住する以前に住んでいた先住民がカナン人で、彼らは都市国家を形成していた。ダビデがイスラエル王国を建国したときに（前約1000年）、カナン人の都市国家を模範にして政治体制を作ったが、それは王を頂点とする階級社会であり、すべての民が神の前に平等であるというイスラエルの古来のあり方とはかなり違ったものであった。
- 21 イザヤ書10章1-2節も参照。
- 22 ヤハウェという神を唯一の神として崇拜する立場。階級社会のカナン主義とは対立した。
- 23 イザヤ書5章7、16節、9章6節、16章5節、28章17節、32章1、16節、33章5節参照。
- 24 樋口、前掲書84ページ参照。
- 25 アモス書8章5節参照。
- 26 レビ記19章36節参照。
- 27 今日でも「こんにちは」「さようなら」「ごきげんよう」などの挨拶の言葉はヘブライ語ではシャロームである。
- 28 石川立「旧約聖書における暴力と平和 ー旧約聖書は戦争をどう物語っているかー」『福音と世界』2016年3月号、11ページ参照。
- 29 ヘブライ語で「神、我らと共にいます」という意味。
- 30 ルカによる福音書2章11節参照。
- 31 当時は「アッシリアの平和」と言われたが、それはアッシリアの圧倒的な軍事力によって諸国が押さえつけられ、表面的に戦争のない状態が保たれていたからである。
- 32 新共同訳では、「正義（ミシュパート）と恵みの業（ツェダーカー）によって」と訳されているが、ミシュパートは「公正」とツェダーカーは「正義」と訳するのが適切であろう。

³³ マタイによる福音書 21 章 7 節、マルコによる福音書 11 章 7 節、ルカによる福音書 19 章 35 節、ヨハネによる福音書 12 章 15 節参照。

³⁴ これは、ガルトゥングの主張した「積極的平和」に通じる。

学校統廃合における「子どもの意見の尊重」②

－ 学校安全という論点 －

齋藤 尚志

キーワード：学校統廃合、子どもの意見の尊重、子どもの人権、学校安全

はじめに

まずは拙稿①（2015）から2018年3月1日現在までの学校統廃合の動向について簡単に振り返る。2017年10月2日、総務省「平成29年度第2回過疎問題懇談会」にて文部科学省が「小中学校及び高等学校の統廃合の現状及び課題」¹⁾について説明した。2018年3月1日現在、議事概要がwebページでアップされていないため、どのような説明と議論がなされたのかはまだわからない。ただし、配付資料は入手できるため、現状を示す主な数値等は把握できる。

過去3年間（2014-16）の統合事例件数は651件（1,617校から694校へ）である。そのうち、小学校同士の統合は458件（1,153校から475校へ）、中学校同士の統合は164件（370校から171校へ）、義務教育学校及び施設一体型小中一貫校設置による統合は29件（94校から48校へ）となっている。また統合前後における教職員の人数の変動は2校を統合した場合の平均として、小学校統合前の教職員30.5人から統合後22.6人へ、中学校統合前の教職員37.8人から統合後27.5人へ変動している。すでに指摘したように²⁾、「学校統廃合により子どもの数は変わらないのに教職員数は減る」ということが実証されている。

財政面については、二点紹介する。一つは統合における施設設備の費用について。統合後に施設が1校になった例のうち、新增築をした場合の費用平均は、小学校総事業費20億2,330万8千円であり、そのうち市区町村負担費は12億5,261万円となっている。中学校総事業費は19億7,797万円であり、そのうち市区町村負担費は13億140万5千円である。

もう一つは通学手段にかかる費用について。スクールバスの導入件数は統合前211件から統合後494件になった。そのうち購入は227件である。スクールバスの購入費の平均は小学校1,834万8千円（162件）、中学校1,889万6千円（56件）である。また遠隔地から通学させるために必要となる費用は、2校を統合した場合の単年度あたりの平均として、小学校統廃合前366万3千円から統合後919万1千円（258件）へ、中学校は統合前528万4千円から統合後1,626万1千円（112件）となった。さらに統合に伴い多額の費用を要したものの、統合前後を比較して大幅に費用の変動が生じたものとして、スクールバス車庫整備・維持管理5,158万4千円、通学バス回転場整備2,244万7千円、通学路整備1,495万3千円などがあげられている。

光熱費は統合前5校1,207万5千円だったものが統合後1校601万2千円に減少している。市区町村調査による「国に望む支援」では、定数加配79%、施設整備への補助74%、スクー

ルバス導入費用への補助 60%があがっている。

学校統廃合における市区町村負担費が多額であり、当該基礎自治体で用意するには厳しい状況を示していると思われる。また遠隔地から通学させるために必要となる費用において、2校を統合した場合の単年度あたりの平均として小学校統廃合前 366 万 3 千円をあげているが、この費用は1校あたりなのか、2校分なのか資料の数値からだけではわからない。わからないとしても、学校統廃合に際し、校舎の新增築、スクールバスの利用・購入、それに伴うバスの車庫やバス回転場の整備・維持管理、通学路の改修費用などを行う場合には、統合前に多額の費用が必要となり、統合による経費削減（たとえば光熱費）によってその費用の回収を行うにはあまりに長期の時間を必要とすることに違いはない。もちろん、学校統廃合をしなくても耐震工事等によってそれなりの費用が必要ではあるが、少なくとも学校統廃合の説明会等で、児童生徒数の推移だけでなく、上記のような教職員数への変化（加配教員の有無も含む）や市町村負担費の具体的な経年変化の数値を基に説明を行う必要はある。

現在の学校統廃合は、「適切な教育環境」（学校適正規模・適正配置）を整えたい文部科学省と、児童生徒数の減少による「予算の効率化」を推し進めたい財務省、ここに近年では地域再編・拠点形成（コンパクト化＋ネットワーク化、集約・活性化）を目指す総務省まで加わり、異なる論理によって三者相互を補完し合う形で進められている。

とくに、総務省は 2014 年 4 月、地方創生のなかで「公共施設等総合管理計画の策定」を地方公共団体に要請した。地方創生のキーワードである「国土強靱化（ナショナル・レジリエンス）」に資するために、長期的な視点に立った公共施設の更新・統廃合・長寿命化（民間資金等活用事業＝PFI や公民連携＝PPP などの民営化も含む）、財政負担の軽減・平準化を目指すものである。公共施設の約 5～6 割が学校施設のため学校統廃合を後押しした。

もう一つ、今後より一層学校統廃合を推進するものとして義務教育学校との関連がある。山本由美によれば³、2006 年の教育基本法改正以降、学力テスト・学校選択制・学校統廃合など一連の制度改革が法的根拠をもって確立され、2010 年頃から財務省、経済産業省などを中心に「グローバル人材養成」（大学・高校改革）のための「学校制度の複線化」提起がなされた。2012 年度末の自民党教育再生実行本部による「中間取りまとめ」では、筆頭項目に「義務教育学校」が位置づけられ、「6・3・3・4 制の見直し」や「5 歳児教育の義務教育化」が提言された。従来の小中一貫教育から、コスト削減と公教育の序列的再編のための義務教育学校の設置に伴う学校統廃合が進められていった。山本は「おそらく小中の統廃合によって浮いた財源をエリート育成に重点的に資源配分していく仕組みがめざされているのであろう」と指摘している。

また 2014 年「地方教育行政の組織及び運営に関する法律改正」により教育委員会への首長権限が強化され、たとえば、滋賀県甲賀市（2005 年 5 町合併、2016 年 12 小 4 中の統廃合、施設一体型一貫校へ）や新潟県三条市（2014 年 4 月全国一のマンモス小中一貫校）のように、首長および教育委員会主導での小中一貫教育校、さらには義務教育学校への移行が進められてい

る。今後、「言うまでもないことですが、公立小・中学校の設置の在り方を最終的に判断するのは学校設置者である市町村です」と市町村自治体の役割を明示した「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引 ～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」(2015年1月27日 以下、「手引」と表記する)がこのよう状況をさらに後押しすると思われる。

さて、このような学校統廃合の動向とは別に「学校安全」に関する動きがある。これまでも学校保健安全法(1958)に基づき、学校安全に関する措置が取られてきた。とくに2011年3月11日に発生した東日本大震災を契機として、「学校安全の推進に関する計画」〔2012年4月27日 おおむね5年間(2012年度～2016年度) 以下、「学校安全推進計画」と表記する〕が出された。そこには「東日本大震災の際には、徹底した津波や防災に関する教育により、更に安全な場所に自主的に避難して津波による危険を回避した学校などもあり、学校安全に係る取組を推進する重要性がより一層認識されるようになったところである」という。大学等の教職課程では2019年度以降の教職課程コアカリキュラムの「各科目に含めることが必要な事項」として「チーム学校運営への対応」や「学校と地域との連携」等とともに「学校安全」が加わった。本稿では、学校統廃合における「子どもの意見の尊重」について考えていく上で、学校安全という論点を立て、問題点や課題を明らかにしたい。

1. 学校統廃合と学校安全① ー安全と教育ー

「学校安全推進計画」には「学校という場において、児童生徒等が生き生きと学習や運動等の活動を行うためには、児童生徒等の安全の確保が保障されることが不可欠の前提となる」とある。それでは、どのように安全を確保するのか。目次の各章題をみると、「安全に関する教育の充実方策」、「学校の施設及び設備の整備充実」、「学校における安全に関する組織的取組の推進」、「地域社会、家庭との連携を図った学校安全の推進」が掲げられており、これらが安全確保の軸になる。学校統廃合と学校安全との関連を考えたとき、前三者は学校統廃合の前後に関係なく、学校規模の大小の違いはあるものの、安全確保の軸として取り組んでいかなければならないであろう。最後の「地域社会、家庭との連携を図った学校安全の推進」においては、学校統廃合経験のある元子どもの話を聴くと、統廃合ならではの問題や課題があるように思う。まずはその元子どもの声を聴いてみよう。

(1) 登下校等に関する元子どもの声

前稿^①において、元6年生は「登下校の時にあいさつして帰ったのも、バスで帰ってくる所まではその人の家の前を歩いて通らないので、あいさつも減りました」と語った。これに対し、当時私は「バス通学によって、子どもたちが地域内を歩かなくなる。それは地域の人たちとの日々のお出合いがなくなることでもある。幼い頃から生活の中で交わってきたあいさつがなくなり、子どもたちは学校であいさつするよう指導されることになる」と述べるだけであった。

この元6年生の声を学校安全という論点から考えるならば、バス通学によって「地域の人たちとの日々の出会いがなくなる」とはあいさつの習慣がなくなるだけでなく、「地域の子ども」という認識が地域の人たちから希薄になっていくことを示していると考えられる。「地域の子ども」が通るからそれに合わせて田畑等に出て、あいさつする。その姿は学校統廃合が問題となる過疎地域ではよくある風景である。そのような風景がなくなり、子どもへの関心も薄れた時に、「学校安全推進計画」が指摘する「スクールバス乗車中に災害が起きた場合」にどのような対応をすべきなのであろうか。災害に限らず、何らかの理由で徒歩で登下校する時や普段バスで通り過ぎる地区で帰宅後遊んでいる時に、地域の関心や目が弱まった状況は事故防止・防犯対策としても不十分なものとなる。

また都市部の学校統廃合経験者である元子ども⁵は次のように語った。統合前は登校・下校とも横断歩道などのポイントごとに地域のボランティアのおじさんやおばさんが立っていた。しかし、統合後は、登校は保護者が子どもに付き添うようになり、それらの人たちは下校時のみ立つようになったという。下校時は個別に帰宅し、通学路も必ずしも登校時の通学路を通る必要がなかったため、出会う機会が少なくなった。

結構やっぱりあいさつとかも信号で渡りながら「おはようございます」みたいなのがあって。ちょっと男の子があいさつしなかったらちょっと怖い感じのおばちゃんが「あいさつしなさい」みたいな感じで。何か寂しかった気がしますね、やっぱり。放課後は旗のおばちゃんいた気もするんですけど、やっぱりあれって小学校ならではじゃないですか。何か「おかえり」とか「いってらっしゃい」みたいなのが。それなくなったのがちょっと寂しかったかもしれないですね。

ここには地域の中で、家族や先生とは違う他者との出会い・関係の中で、あいさつをはじめさまざまな社会性を身につける子どもの姿が描かれている。そこには、地域貢献・ボランティア意識が高く、それゆえに地域の子どもという思いや願いから時に叱り、時に笑顔で声をかける地域の人たちの存在がある。このような地域の中にある人間関係が目に見える形である地域とそうでない地域によって、子どもの安全、ひいては安心にも差があるのではないか。事件や事故が防げるとは言わないが、抑止にはなる。またこの元子どもは次のような話もしてくれた。

すごい怒ったらめっちゃ怖いって有名だったんですけど、「Yさん、Yさん」って言われて。すごいみんな好きで。その人はいつも朝、正門に立ってて、じゃんけんするんですよ。じゃんけんして勝ったら、小さい子相手ですけど手を持って逆上がりみたいなのをする感じ。あれなんかをじゃんけんで勝たらしてくれるみたいな。そういう感じのおじさんで、特に小さい子から人気あったんですけど、合併したことでその人もいなくなってしまって。それはすごいみんな寂しがってましたね、割と。その人先生でもないし関わりとしては薄かったんですけど、すごいこの学校に貢献してて、子どもたちにもすごい積極的だったんで。急にいなくなったんで、もちろんその人の説明とかは一切なかったし。

Yさんが地域ボランティアの人なのか、管理作業員なのかは定かではないが、先生とは違う大人の存在が子どもたちの育ちを支えていることは確かである。「やっぱりそこは人数少なかった分そういう人たちも学年問わず顔覚えてるしってというのはあったかもしれないですけど。やっぱ顔覚えてもらったり名前覚えてもらってあいさつしてもらうのって嬉しいことですし、朝から」とも。子どもの顔と名前が一致する学校規模はどのくらいなのだろうか。それが教員だけでなく、職員も、見守り活動を担う地域ボランティアの人たちも子どもの顔と名前が一致する学校規模とは。学校安全を考える際に、子どもから見た、考えた地域、その地域での安全のあり方を議論の出発点に置く必要がある。このような子どもと学校と地域（保護者も含む）との距離感があってこそ、子どもの安全が支えられ、子どもが「生き生きと学習や運動等の活動を行う」ことができるのであろう。

もちろん、その距離感が子ども抜き、教職員や保護者、地域の人たちにとってのものとなると、子どもには「見守り」とは名ばかりの監視や管理の度合いが増し、息苦しいものにしかならない。それゆえに、学校安全においてもまずは「子どもの意見の尊重」が前提とされなければならない。

（２）安全より教育が大事！？

「学校安全推進計画」には、残念ながら上記のような子どもと教職員、保護者、地域の人たちとの適度な距離感の大切さに関する記述はない。「安全に関する教育の充実方策」が第一義的な意味をもつ。この「教育」を重視する点は、学校統廃合の「手引」にもうかがえる。従来の学校統廃合の理由は、少人数ゆえに学習意欲・向上心・競争意識が低いこと、人間関係が固定化されてしまう傾向にあること、親密さからの思いやりでもあるコミュニケーションの乏しいことなどがあげられていた。しかし、この「手引」では、「教育的な観点」が重視され、「単に教科等の知識や技能を習得させるだけではなく、児童生徒が集団の中で、多様な考えに触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて思考力や表現力、判断力、問題解決能力などを育み、社会性や規範意識を身に付けさせること」が、客観的な根拠の提示もなく、小規模校や少人数では制約が生じるという新たな教育的理由を掲げた。

「教育的な観点」が強調され、その他の観点が後景に退くのは学校統廃合にとどまらず、現行の教育改革全般にいえることである。たとえば、2018年度から実施となる幼稚園教育要領では、「自立心」や「協同性」などの10の「幼児の幼稚園修了時の具体的な姿」が示された。「遊び」を軸にする幼児の活動が「教育的な観点」によって設定された姿（目標）に沿って制約を受ける可能性が強まった⁶。また幼稚園教育要領も含め、小中ともに2018年度から先行実施され、小学校が2020年度から、中学校が2021年度から全面実施となる学習指導要領には今回から「前文」がついた。これは教育基本法が他の法律にはない「前文」をもつと同様、教育に対する並々ならぬ期待や要望が込められていることを示している。その期待や要望とはいかな

るものであるのかを問わなければならない。

にもかかわらず、それら要領の特色として、アクティブ・ラーニング＝「主体的・対話的で深い学び」、道徳教育、外国語教育、ICTの活用、特別支援教育、教科等を越えたカリキュラム・マネジメント、さらにはコミュニティ・スクール、チームとしての学校、教員の資質能力の向上としての養成・採用・研修などが矢継ぎ早に提示され、十分な議論もなされないまま、実施に動いている。

それでは、これらがどのような意味や意義を課されて実施されようとしているのかを確認したい。すでに指摘したこと⁷ではあるが、国際的な動向から確認する。そこにはOECD（経済開発協力機構）の戦略と歩調を合わせる日本政府のスタンスがある。OECDの戦力とは、2014OECD閣僚理事会・閣僚声明（和訳）⁸に示されている。すなわち「しなやかで強靱（レジリエント）な経済と包摂的社会－雇用と成長に向けた人々の能力強化」とのテーマが掲げられ、「人々の能力強化による持続可能でバランスの取れた包摂的成長としなやかで強靱な経済の実現」等が目指されている。

日本では、「2030年に向けた教育の在り方に関する第1回及び第2回日本・OECD政策対話」（報告 2016年3月11日・7月22日）⁹に見ることができる。日本が議長国となり、安倍晋三首相が基調演説を行い、外務・経済財政（特命）・経済産業・農林水産の各閣僚が出席した。そこでは2014年4月にグリアOECD事務総長と下村博文文科相の間の合意に基づき、「新しい時代にふさわしいカリキュラムや授業の在り方、アクティブ・ラーニングをはじめとした学習・指導方法、学習評価の在り方等に関する包括的な意見交換」がなされた。

第2回政策対話の総括では、「我が国が推進する、学習指導要領改訂や高大接続改革等の教育改革の取組、これらの実施を担保するための教育投資の在り方の検討状況等について共有」することが述べられ、そこで出された主な意見として、「新たなカリキュラムの策定と実施」として「人間性（Character）、社会的スキル（Social Skill）を重視したカリキュラム」の策定や、「新しいカリキュラムのインプリメンテーションのための教員及びスタッフの養成・研修機会の確保及びそのための投資」の重要性などが議論された。

つまり、「人々の能力強化」のもと、知識・スキル・人間性（Character）の一体的把握と「人間性（Character）、社会的スキル（Social Skill）を重視したカリキュラム」が提唱され、日本国内ではアクティブ・ラーニング、道徳教育、外国語教育、ICT、特別支援教育の有機的な関連性のあるカリキュラムが組まれることになる。すなわち、カリキュラム・マネジメントということである。ここにコミュニティ・スクール、チームとしての学校、教員の資質能力の向上としての養成・採用・研修も連なっていく。

この後、2015年12月21日に中央教育審議会が新学習指導要領および今後の教育改革の基軸となる三つの答申¹⁰（①「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」 ②「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」 ③「新しい時代の教育や地方創

生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について)) が出された。

続いて、2016年5月10日には、当時の馳浩文部科学大臣は「教育の強靱（じん）化に向けて（文部科学大臣メッセージ）について」にて、「AI（人工知能）の進化など情報化・グローバル化が急激に進展する不透明な時代を、たくましく、しなやかに生きていく人材を育てるためには、学校教育を進化させていくことが必要です」と述べた。そして、①学校教育を通じて育む資質・能力（知識・技能、思考力・判断力、学びに向かう力や人間性）と各教科等を学ぶ意義の明確化、②資質・能力を育む教育課程の実現に向けた「カリキュラム・マネジメント」の充実、③資質・能力の育成に向けた「アクティブ・ラーニング（「主体的・対話的で深い学び）」の視点からの授業改善、が掲げられた。

そして2017年8月1日、「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）」（中教審教育課程企画特別部会）において従来の「何を学ぶか」「どのように学ぶか」をさらに踏み込んで「何ができるようになるか」が掲げられた。学びを強いるかのような教育、つまり能力強化が明確に示されたのである。

「しなやかで強靱（レジリエント）な経済」を担う「しなやかで強靱（レジリエント）な人材」を教育することが何をもたらすのか。人間性を含めた能力開発はすでに「生きる力」によってなされてきた。健康や思いやりまでもが「生きる力」という能力に位置づけられてきた。それをより一層強化しようとするのである。すでに毎年12万人以上の不登校の子どもがいる。あるいは「よりよい教育、より専門的な教育を！」との善意によって特別支援教育による子どもの分断、排除が進められている。今回の人間性を含めた能力強化はその状況を悪化するものに作用しないだろうか。人間らしさを能力に算定されて、本来の人間らしさを奪われてもなお「しなやか」に「強靱（レジリエント）」であらねばならない生き方、働き方がすでにある¹¹。アクティブ・ラーニング等の個別の施策の評価にとらわれず、全体がどこへ向かおうとしているのか。これから展開されるさまざまな教育方法や活動に課せられた意味や意義を丁寧に吟味し、「経済成長と能力強化」と共振する現在の教育改革を問わねばならない。

さしあたって、学校安全を考える上で大切なことは、安全を教育することに先んじて、「子どもの意見の尊重」に取り組むことである。文部科学省「学校事故対応に関する指針」（2016）作成に関わった住友剛¹²による「事故発生の未然防止及び事故発生に備えた事前の取組」の中の「安全教育の充実」の解説を参考にしたい。この指針での「安全教育の充実」とは、子どもたち自身が「日常生活全般における安全確保のために必要な事項を実践的に理解し、自他の生命尊重を基盤として、生涯を通して安全な生活を送る基礎を培うとともに、進んで安全で安心な社会づくりに参加し貢献できるような資質や能力を養うこと」を目標とした取組だという。

この「安全教育の充実」という観点に即して言えば、たとえば学校において「地震・津波などの災害が起きた場合に、子どもたち自身が自分で自分の身を守るためにどのような行動をとることができるか」を学ぶことだけでなく、暑い時期のスポーツ部活動中に体調

の変化が起きた場合に「熱中症の疑いがある」と想定して、子ども自身でどのような対応をとることができるかを学ぶといったことも含まれる。

通学における安全教育を学ぶだけでなく、通学途中における体調の変化等を想定して子ども自身がどのような対応を取ることができるかを学んでいく必要がある。その学びの過程で、通学を見守ってくれている保護者や地域ボランティア、普段からあいさつを交わす地域のおじちゃんやおばちゃんの存在が浮かびあがり、その人たちに助けを求めるといった意見も出てくるであろう。子どもがどのような人たちの支えによって育っているのか、学校がどのような人たちの支えによって日々開かれているのかに気づく機会となる。「教育的な観点」をゆるめ、「子どもの最善の利益」の観点に立ち「子どもの意見の尊重」によってなにをもって安全とするのかを考えていく必要がある。

なお「学校安全の推進に関する計画」には「教育的な観点」が強調され過ぎている点がある。それは「学校安全を推進するための方策」の「1. 安全に関する教育の充実方策」の「(5) 児童生徒等の状況に応じた安全教育」にある以下の点である。「防災教育では、発達の段階に応じて、避難するだけでなく、災害時に児童生徒等がどのような役割を果たしていくかを示していくべきである。このことは、社会貢献に対する意識、社会への帰属意識、社会における存在感の醸成にも役立つ」とある。果たしてそうなのか。災害が起こったときでさえも、社会貢献を意識しなければならないのか。社会への帰属意識、社会における存在感を醸成しなければならないのか。自分自身が傷ついた人もいれば、元気であっても家を失った人もいるし、家族を亡くした人もいる。そのような災害の際でさえも、社会貢献を意識するほど「しなやか」に「強靱（レジリエント）」であらねばならないのか。

2. 学校統廃合と学校安全② 一教職員の働き方一

「学校安全推進計画」では、教職員に対して、子どもへの学校の教育活動全体における総合的な安全教育はもちろんのこと、防犯監視システムや警察等との連絡システム等を有効活用するための役割分担や心肺蘇生の実技講習等の研修の実施、学校安全計画の策定およびPDCAサイクルの確立、通学路等の安全点検および道路管理者等への提言、家庭および地域との連携を求めている。ここに、現在の学校における働き方改革を加味して考えたとき、学校安全においても教職員の安心・安全ともいえる適正な働き方が不可欠の前提であると考えられる。

なぜなら、「新しい時代の教育に向けた接続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（諮問）」（2017年6月22日）には、以下のように記されているからである。

教員の長時間労働の要因を見直すことで、教員一人一人が様々な経験を通じて自らを研鑽できる機会を持てるようになり、更なる効果的な活動へとつなげていくことができるとともに、自らの意欲と能力を最大限に発揮できるような勤務環境を整備することで、教員は

“魅力ある仕事”であることが再認識され、教員自身も誇りを持って働くことができるようになり、それがひいては子供の教育にも良い影響として還元されるものと考えます。

学校安全においても、教職員が長時間労働による疲労やストレスを抱えた状態では安全教育の実施およびその準備をはじめ上記の役割を担うには支障を来し、「児童生徒等の安全の確保」は困難になるといえる。

学校統廃合と教職員の働き方については、学校統廃合が教職員にとって職場がなくなること
を意味し、統合は新しい職場を一から創り上げることでであると指摘した¹³。そして教職員にとっ
ては、子どもや教職員の数が大規模になればなるだけの、小規模になればなるだけの課題や対
応があり、同僚・保護者・地域住民、そして子どもたちに助けられ支えられて、「学校で育つ」
¹⁴のものであるとした。多様な規模の職場で働く有益性を強調した。

しかしながら、長時間労働および多忙化の解消、業務改善を目指す現在の学校における働き
方改革に照らすと、小規模な学校ほど教職員の勤務実態は厳しいものであるといえる。たとえ
ば、北海道の児童数13名・2学級（2年生と3年生、5年生と6年生の複式学級 1年生と4
年生は欠学）・教職員3名（うち1名は校長）の極小規模校の状況¹⁵を紹介しよう。

A教員が担う校務分掌と対外的業務は表1の通りである。もう一人のB教員は3・4年生の
複式学級を担任しており、A教員ほどではないが7つの分掌・業務を担っている。B教員は低
学年と中学年の隣接学年での学級編成のため、教科・時数が異なる時間割を組まなければなら
ない。そのため、B教員が2年生の生活科を担当し、3年生の理科・社会科は校長が担当する。
3年生の総合的な学習の時間は高学年（5・6年の複式学級）で学ぶという変則的なカリキュ
ラムになっている。

A教員は、「人的にいないため、空き時間は1学期総体で5時間くらい。2学期に入ってはま
だ一度も空き時間がない。加えて、理科、社会の学年別・複式指導を行っているため、厳しい
ことは想像につくのではと思う。校長が校長会での事務局長を担ったり、管内的
な会議に出席する機会が多いため、専科
を担ってもらっても、うまく合わなかつ
たり、低・中学年の学級編成であるため、
中学年の社会科と理科を校長が受け持っ
てもらっているため、これ以上受け持っ
てもらうのは校長業務にも支障をきたす
ので、現状の対応とせざるを得ない」と。
校長不在時は、授業をしながら電話・来客
対応もするという。

極小規模校・小規模校における教職員

表1 極小規模校の教員の公務分掌および対外的業務

A 教 員	総務部	運動会・学芸会・学校行事等の企画および渉外関 係、月別行事、職員会議、各種会議企画、学校の一部管理
	事務部	経理関係、環境整備、物品購入（旅費請求・校内旅 費等処理は除く）
	教務部	教務全般（図書館系は除く）
	研究部	研究全般
	P T A	事務局長
	育成会	書記（実質の企画立案者）
	家庭教育学級	事務局
	5・6年担任	通常業務に加え、年度末の卒業担任業務
	対外的業務	小学校体育連盟理事、音楽芸能の集い事務局員、市 町村教育研究評議員、市町村複式学級研究会事務局 次長、特別支援専門家チーム長、中学校区担当者、 小学校区社会見学委員

の長時間労働や多忙化の問題は議論の俎上に載らない。なぜなら、教職員が長時間労働や多忙化の現状を述べれば、教職員の適正な業務量および人員配置、そして学校の適正規模が問題となる。ここに「手引き」が述べる「教育的な観点」が加わるとよりよい教育のための教職員の適正な業務量および人員配置と学校規模の適正化が関連づけられ、学校統廃合を後押しする理屈になっていくからである。それゆえ、地域と関わりの深い極小規模校・小規模校の教職員は勤務状況を語れない、語りにくい状況にある。本来は、「子どもの最善の利益」を軸に「教育を受ける権利」の保障、その教育条件整備の一つとして教職員定数等の改善が問題になる。学校統廃合とは別の問題として議論すべきである。

もう一つ、学校統廃合への新しい動きとして義務教育学校の設置を控えた小規模校（小中一貫教育校）の例⁶を紹介する。首長権限の強化が進む中、教育委員会から学校への教育課程の上意下達状況が生じている。それによって各学校の教育課程の編成に影響を及ぼし、教員の長時間労働や多忙化を後押ししている。九州地方の離島にある小学校である。

この小学校では 2004 年度より小中学校施設一体型の小中一貫教育が進められた。小学校 1 年生から中学校 3 年生までを一つのまとまりとし、1 年生から 9 年生とする。2017 年度の児童生徒数は小学校 1 年生から 6 年生までで 31 人、7 年生から 9 年生までで 17 人、計 48 人である。1 年生から 4 年生までを前期学年、5 年生から 7 年生までを中期学年、8・9 年生を後期学年とする。前期学年は小学校教員のみ、後期学年は中学校教員のみ、中期学年は小中両教員が担当する。職員数は小学校 9 人（うち常勤講師 1 人）、中学校 12 人（うち常勤講師 2 人・非常勤講師 2 人）、事務職員・養護教諭・栄養教諭各 1 人で、計 24 人となる。職員室は小中兼用で、教員の机の配置は前期・中期・後期学年ごとになっている。離島の学校ゆえに、地域の特産物の回収および販売、地域の祭り、地区合同文化祭や全島運動会などの地域行事が教育活動として位置づけられ毎月のようにある。毎月の地域の資源回収には教職員も参加する。

このような中で、当該市町村教育委員会は世界遺産学習検討委員会を発足し、市町村内小中学校で世界遺産学習を実施するべく単元計画・指導案・資料の作成検討に入り、2017 年度より実施となった。1 年生から 9 年生まで 65 時間の世界遺産学習、そのうち 6 年生は 24 時間と最も多く時数配置されている。年間 70 時間しかない総合的な学習の時間のうち、24 時間分を世界遺産学習として新たに実施することになった。すでに同校では「ふるさと学習」としてその地域ならではの地域行事や地形を活かした体験学習など保護者や地域の人たちの協力を得ながら実施していた。結局、6 年生だけが「ふるさと学習」に参加できず、世界遺産学習について保護者や地域の人たちに説明したが、納得を得られなかった。6 年生担当教員は言う。

短い期間での計画の立て直しはたいへんな作業だった。〇〇〇（地域名）の子どもたちにとって、本当に大切な学習は何なのか。自分の住んでいるところが世界遺産になったが、一次のブームにのった学習より、昔から島に残る地域行事に参加することや〇〇〇でしかできない学習を実施することの方が大切ではないのか。本年度の実践を総括しながら、〇

〇〇の子どもたちにとって本当に大切な学習は何かということ、職員・地域・保護者と語り合っていきたい。

この状況は、市町村教育委員会主導の、さらなる小中一貫教育の推進のための義務教育学校への移行としてある。義務教育学校では校長が小中で一人、総括的立場の副校長がいる。教員は原則小中両免許状を併有であり、4-3-2や5-4などの自由な学年区切りが可能となる。部活は5・6年生から実施するが、中体連などの公式試合は未定である。

世界遺産学習、義務教育学校という教育委員会からの一方的な押しつけに戸惑う学校・地域・保護者、また地域と教育委員会の板挟みになる教職員の姿が思い起こされる。上意下達の教育課程とその対応に追われ、地域からは教育活動としての地域行事に変わりなく関わるよう求められる教職員。このような長時間労働による疲労やストレスを抱えた状態で、安全教育の実施およびその準備、「教員一人一人が様々な経験を通じて自らを研鑽できる機会」、「更なる効果的な活動」、「自らの意欲と能力を最大限に発揮できるような勤務環境」の整備が可能だとは思えない。それはすなわち、「児童生徒等の安全の確保」は困難となる。

問題解決の一つの可能性として、労働安全衛生体制の確立を紹介したい。長時間労働・多忙化の解消として、すでに鹿児島県鹿屋市や兵庫県養父市などで取り組まれ、出退勤記録を活かした学校運営、給与削減と教職員の勤務時間適正化による県教委主導の超勤多忙化解消の取組などの成果をあげている¹⁷。とくに、文部科学省「学校における労働安全衛生管理体制の整備のために（改訂版）」（2015年7月）では、労働安全衛生委員会の設置（有資格の衛生管理者、産業医の選任や衛生委員会の開催など）、ストレスチェック制度の創設（義務づけ）、医師による面接指導体制の整備等が示された。そして、「ここに書いてあるような体制整備をすることは事業者である教委として最低限の義務です」と教育委員会の義務を明示した。この点について以下の指摘を補っておく。

労働安全衛生法によれば、労働者の健康と安全を確保する責任者は「事業者」である。学校現場では学校長であり、教育委員会のトップである教育長である。「労働安全衛生法にもとづく労安推進のキモは、「事業者責任」ということです。学校現場のトップ（学校長や教育長）には、学校で働く教職員に対する「安全配慮義務」と「健康配慮義務」があります。万が一、教職員に過大な残業が常態化したために、慢性的な過労が引き金になって重大な心疾患や脳疾患（つまり過労死など）が発症したと認定されると、事業者は健康配慮義務を問われかねない状況にあります。¹⁸

ここから考えると、先の北海道と福岡の事例とも、まずは出退勤記録や長時間勤務などの具体的な数値を明らかにすること、そして場合によっては教育委員会や保護者・地域の人たちにその具体的な数値を示すこと、さらにそれを基に対話を重ねていくこと。文部科学大臣決定「学校における働き方改革に関する緊急対策」（2017年12月26日）では、「基本的には学校以外（地方公共団体、教育委員会、保護者、地域ボランティア等）が担うべき業務」として、たと

えば、「登下校に関する対応」をあげている。「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」では、たとえば「学校行事の準備・運営」とある。今後、学校と地域との連携がより一層深まる中で、親密さが強い極小規模校・小規模校の学校・教員こそ、出退勤記録や長時間勤務などの具体的な数値をもって対話をつづけていくことが、そこでの教職員の適正な働き方を担保し、「児童生徒等の安全の確保」を保障するものになると考える。

おわりに

学校統廃合における「子どもの意見の尊重」について考えていく上で、学校安全という論点を立て、問題点や課題を明らかにしてきた。まず、現在の学校統廃合の状況や義務教育学校の推進に加え、教育改革全般の動向や新しい教育方法や活動を批判的にとらえ活用することを確認した。その上で、一つは、学校安全という際に「教育的な観点」だけではない観点や視点が必要であること。学校統廃合経験のある元子どもたちは子どもの育ちを支える地域の人たちの存在、子どもの育ちを支える地域の姿を示してくれた。学校安全を確保する上で「教育的な観点」からの取り組みは確かに重要である。しかしそれを強調するだけでは、時に非常時でさえも社会貢献するよう子どもに強いるようなことにもなってしまう。「子どもの意見」をまずは聴いて、その上で学校安全における「子どもの最善の利益」を考えていくことから始めなければならない。

もう一つは、「児童生徒等の安全の確保」として教職員の適正な働き方を論議することである。極小規模校・小規模校の教職員は子どもとの関係や保護者・地域との距離感が近く、ノスタルジックな印象を持たれる。しかし実際には、距離感が近いからこそ、そこでの過重な業務量や長時間労働などの働き方の問題や課題について声を上げることが難しい面がある。学校統廃合の対象となる極小規模校・小規模校は「子どもの意見の尊重」を行うとともに教職員の働き方を考え、子ども、教職員（間）や保護者・地域の人たちと対話を通じて、「子どもの最善の利益」を追求してほしい。「子どものため」とはいえ、また学校統廃合の対象となる極小規模校・小規模校ではそれに加え「地域のため」とはいえ、教職員の働き方を犠牲にした学校の運営・存続はあってはならないから。

<注>

- 1 資料は「資料3-1 小中学校及び高等学校の統廃合の現状と課題」となっており、http://www.soumu.go.jp/main_content/000513102.pdf (2018/03/01 アクセス)にある。なお総務省過疎問題懇談会のwebページは、www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/2001/kaso/kasomain3.htm (2018/03/01 アクセス)である。
- 2 拙稿「第十章 学校依存から拓かれる」(桜井智恵子・広瀬義徳編『揺らぐ主体／問われる社会』2013 インパクト出版会) pp.156~157
- 3 「学校統廃合のための小中一貫校」(『現代思想』vol.45-7 2017年4月号)および山本由美ほか2名編『「小中一貫」で学校が消える 子どもの発達に危ない』(2016 新日本出版社)を参照した。引用は「学校統廃

-
- 合のための小中一貫校」 p.148 である。
- 4 調査対象校は、近畿地方山間部に位置するほぼ同じ児童数の二つの小学校が統廃合して 2005 年に開校した。統合時は児童数約 120 名であり、一学年一クラスであった。聞き取り調査は、2014 年 3 月 8 日小学校区内の民家および同年 5 月 8 日筆者勤務校研究室にて約 2 時間ずつ行った。前者では統合時 3 年生であった男性 2 名、女性 2 名の計 4 名である。後者では統合時 6 年生であった男性 1 名、女性 2 名の計 3 名である。「学校統廃合と子どもの意見の尊重① - 近畿地方山間部の小学校統廃合を事例として -」（本学紀要第 42 号 2015 年 3 月）を参照願いたい。
 - 5 調査対象校は、近畿地方中核都市の二つの小学校が統廃合し、2007 年 4 月開校した小学校である。統合時は一学年 2～3 クラスで、調査対象者は統合時 4 年生（一学年 2 クラス）であった。また調査対象者は統合前に統合した側の小学校に在籍し、統合後も通学路・通学手段（徒歩）の変更なく通学した。聞き取り調査は、2016 年 10 月 28 日筆者非常勤講師先の大学にて行った。
 - 6 井上寿美「幼稚園教育」 日教組学習指導要領検討委員会『検証 新学習指導要領 ～ゆたかな学びの創造にむけて～』 2018 年 3 月 アドバンテージサーバー pp.84～87
 - 7 拙稿「小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告」 夙川学院短期大学『研究紀要』第 43 号 2016 年 3 月 注 i
 - 8 www.mofa.go.jp/mofaj/files/000038049.pdf#search=%272014+OECD%E9%96%A3%E5%83%9A%E7%90%86%E4%BA%8B%E4%BC%9A%E3%83%BB%E9%96%A3%E5%83%9A%E5%A3%B0%E6%98%8E%EF%BC%88%E5%92%8C%E8%A8%B3%EF%BC%89%27、および、www.mofa.go.jp/mofaj/ecm/occd/page24_000276.html (2018/03/01 アクセス) を参照願いたい。
 - 9 第 1 回 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afldfile/2015/04/21/1355915_05_1.pdf#search=%27%E6%97%A5%E6%9C%AC%E3%83%BBOECD%E6%94%BF%E7%AD%96%E5%AF%BE%E8%A9%B1%27 (2018/03/01 アクセス)、第 2 回 www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afldfile/2015/08/04/1360597_6_1.pdf#search=%27%E6%97%A5%E6%9C%AC%E3%83%BBOECD%E6%94%BF%E7%AD%96%E5%AF%BE%E8%A9%B1%27 (2018/03/01 アクセス) を参照願いたい。
 - 10 ①には、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICT の活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる教員の資質能力の向上が説かれ、「教員は学校で育つ」という観点より、校内外の「研修」によって「同僚の教員とともに支え合いながら OJT を通じて日常的に学び合う」ことが述べられた。続いて②ではチーム学校、③ではコミュニティ・スクールのことが説かれた。
 - 11 人間性を含めた「能力強化」の影響はすでに、人生すべてを捧げなければならない、人間らしさが奪われる「全人格労働」（「大特集 仕事に全人格を捧げ、私が壊れていく」『AERA』所収 2016 年 2 月 15 日発行）として現れ、問題化している。教職員の精神疾患による病休者数がこの 5 年間ほぼ 5,000 人前後を推移していること、「過労死ライン」の月 100 時間超の残業をする教員が中学校で 79.8%（月 80 時間超は 86.9%）、小学校で 55.1%（前同 72.9%）であること（内田良 <https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20170428-00070371/>）などを考えると、すでに教職員の労働も「全人格労働」に近い状況にあるのかもしれない。
 - 12 住友剛『新しい学校事故・事件学』 2016 子どもの風出版会 引用 p.175
 - 13 拙稿注 6
 - 14 2015 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の中にある「教員は学校で育つ」に応じた表現である。
 - 15 日本教職員組合第 59 次（2009 年度）教育研究全国集会報告書「第 22 分科会 地域における教育改革と PTA（過密・過疎、へき地の教育）」
 - 16 日本教職員組合第 67 次（2017 年度）教育研究全国集会報告書「第 22 分科会 地域における教育改革と PTA（過密・過疎、へき地の教育）」
 - 17 労働安全衛生活動の先進事例編集委員会『超勤・多忙化解消につながる労安活動のポイント - 5 つのケース・スタディから学ぶ』 2015 アドバンテージサーバー
 - 18 同上 p.101

活用できるピアノ奏法（Ⅱ）

—コード付きメロディー譜を活用するための コードネーム習得方法の考察—

井本 英子

キーワード：活用できるピアノ奏法、コードネーム、コード付きメロディー譜、
ピアノアレンジ

はじめに

成人がピアノ演奏を学ぶ目的として、「色々な曲を弾いて楽しむ」「既成曲のレパートリーを増やす」「各種アンサンブルや伴奏をして楽しむ」「教育現場で活用する」「各種コミュニティの現場で活用する」等がある。既成の楽曲や練習曲を読譜して弾けるように学ぶという従来の学び方だけでは十分には目的が果たされない。「今、弾きたい曲、求められている曲を即座に流れのある音楽として奏でられる」というピアノ演奏への即応力をつけることで成人の方々のピアノ演奏がより豊かな活動になる。活用できるピアノ演奏のためにはメロディーとコードネームで記された楽譜による演奏法を身に付けることが有効であると考え。その際にコードネームを理解して弾けることが必要なスキルとなる。本稿では音楽専門課程の学生と保育者養成課程の学生と一般の社会人の方々の学びからコードネームを学ぶ有効性と習得する手法を考察する。

1 コード付きメロディー譜による奏法

ピアノ演奏といえば一般にクラシック音楽ではピアノ譜に記されている完成された楽譜を読譜して弾くと認識されている。ピアノ独奏であったり、他の楽器や声楽の伴奏であったり、様々なスタイルのアンサンブルであったりとその種類は多様である。主に大譜表上に作曲者が指定して音やリズムをはじめとする多量の情報を記された楽譜をピアノ音で再生するということになる。楽譜を介さない演奏としては、演奏者自身の創作による楽曲演奏がある。この場合作曲者の記録として楽譜があってもそれは二次的な役割である。その他にメロディーやコードネーム等部分的な決まり事を基にした演奏や即興演奏がある。ジャズやポピュラー音楽ではこれが主流である。¹ このメロディーとコードネームによる奏法（コード付きメロディー譜による奏法）をジャズ、ポピュラー、クラシックというジャンルに囚われることなく、ピアノ演奏のための要素としてその技術を身につけることが成人のピアノ演奏の目的を達成させることに寄与すると考える。成人がピアノ演奏を楽しんだり活用したりする際にこの演奏技術は、前述の演奏を学ぶ目的の「既成曲のレパートリーを増やす」には当てはまらないが、その他の項目には全て非常に有効である。第1に読譜の負担が軽減し楽曲の全体像が早くできあがる。練習で聴

く自分のピアノの音が音楽的に流れていたら練習はますます楽しくなる。第2に読譜力や演奏技術や楽典の知識がなくても弾きたい曲を自分の技量に合わせて弾くことができる。第3にこの練習過程でアレンジ力も養うことができる。アレンジ力を身に付けることでピアノ演奏の活用範囲は飛躍的に広がる。第4にピアノの様々なメカニカルなテクニックを弾きたい曲の中に組み込んで向上することができる。好きな曲からの技術習得は積極的な反復練習を促し相乗効果を生む。

完成されたクラシック既成曲の忠実な再現の中での自己表現の模索の楽しみとは異なる楽しみ方として、コード付きメロディー譜による奏法でピアノ演奏を自分でアレンジして自己表現する楽しみを普及させたい。

1-(1) 一般、社会人の方々への必要性

ピアノを習った経験のある方々がピアノ演奏を楽しみたいと思っても既成曲を読譜して完成できるまでには時間がかかる。ピアノの楽譜は情報量が多大であり読譜の負担は大きい。ピアノは弾けるが、「今、弾ける曲がない」ということで演奏機会が消極的になる。「自分が弾きたいと望む楽曲」「弾いてもらいたいと望まれている楽曲」を弾くことがもっと容易になればよい。「望まれている楽曲」を弾くことができると他の人とも分かち合い楽しむ演奏の機会が増える。「望まれている楽曲」というのは、その時の場所や用途や雰囲気合わせた表現で奏する楽曲ということになる。音楽の表情を多種多様に自在に演奏するスキルを身に付けることで誰しも「望む楽曲」「望まれた楽曲」の演奏を楽しむことができる。また、アンサンブルでパート譜や伴奏譜のない場合でもコードがわかれば伴奏ができ、アレンジ力も発揮して積極的な参加の機会が増える。

1-(2) 教育現場での必要性

様々な教育現場で「望まれている楽曲」にはピアノ演奏の即興的要素が必要とされている。『音楽教育メソッドの比較』²の中でジャック＝ダルクローズ (Emile Jaques-Dalcroze 1865～1950) のユーリーズミックスの授業における指導者の音楽について次のように述べられている。「即興演奏の使用は、教師が生徒の必要性に合わせて、授業時間内のどの時点からでもレッスンを変えていくことや、簡単なものからだんだん複雑な課題へと変えていくことを可能にする。即興演奏を用いると、教師は音楽の背景も前景も同時に示すことができ、生徒たちは音楽の中で進行している相互作用をすべて知覚し、感じ取り、吸収することができる。こういうわけで、これは、生徒が音楽的な関係についてさらに完全な情報を理解することを助けるのだ。反対に、作曲された音楽を使用するとき音楽的な意義(効果)はすでに決まっており、リズム・メロディー・和声の効果は、すでに前もって複雑な相互関係をもった状態にあるのである。」³ また、「初歩段階の学習では、即興的な実験を通して、(長すぎる、短すぎる、音が強すぎる、

弱すぎる、ちょうど良い、などの) 美的な判断をする生徒の能力や知識の個人的で表現的な応用力を強めていくので学習した要素の上にとって即興される音楽は最も重要な材料となる。」⁴と述べている。指導者が楽譜にとらわれず音楽の雰囲気や用途、自分の演奏技量に合った即興演奏でいろいろな表情を豊かに表現できることは、子どもたちの音楽活動をより自由に豊かに支えることになる。教育現場に携わる方々にも音楽の表情を多種多様に自在に演奏するスキルを身に付けることが必要である。

1－(3) 音楽専門家への必要性

音楽を専門に学ぶ方々、演奏家にとっても音楽の表情を多種多様に自在に演奏するスキルを身に付けることは必要である。多種多様な場面に即応した演奏はプロに求められることの一つで非常に重要課題である。

2 即興演奏について

前述の即興演奏の技能を習得すれば楽譜にとらわれず自在に演奏することができる。しかし、即興演奏の技術は、ピアノ演奏技術のみならず高い音楽の感性やソルフェージュ能力が求められる。ピアノレッスンを長く受講している方々であってもその能力の十分な育成を含めたレッスンを受講されている方は非常に少ない。また習得のための様々な練習の中で「好きな曲を弾きながら学ぶ」要素が組み込みにくい。そこで一般成人のピアノ演奏者に即興演奏の手法も学びながらアレンジ力を身に付けて楽曲演奏を楽しむ方法としてはコード付きメロディー譜による演奏法を推奨する。メロディーと和音で曲の全体像を把握し最初の段階から音楽全体を自分の技量で演奏する。その音楽の流れの中で自分の技量に合わせてアレンジしながら自分の弾きたい音楽に仕上げていくという方法である。伴奏部分を和声学や楽譜から学ぶのではなく、コードネームを用いることが効率的で容易な方法と考える。

3 コードネームについて

コードネームはポピュラーやジャズのジャンルでは必須事項として用いられるが、クラシックでは通常は使われない。それ故ピアノ指導者も実際のクラシックの楽曲の演奏には使われないので理論上理解されていても精通されている方は少ない。「コードネームを使って簡単に弾く」という場合、和音表記の利便性のみに焦点を当てられていることが多い(後述詳細)。単に表記法としての理解だけでなくコードネームを使った演奏の活用法の多様性を認識して学習に取り入れることが有用である。

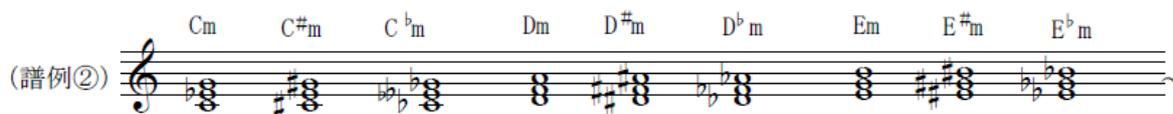
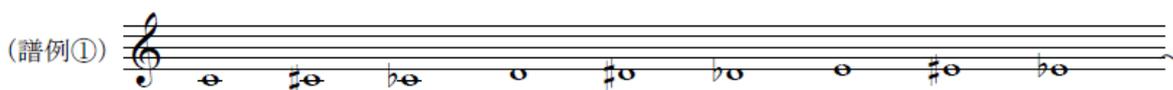
子どもが初めてピアノを習う場合「ド」の音や指の使い方から順を追って「ドレミ」を弾き「ドミソ」も弾けるようになる。ピアノ指導のための様々なアプローチからの数多くの指導法がある。そのためのテキストも豊富にある。どのメソッドであれ、学ぶ子どものその時の演奏

技術に即した最善の音楽を奏でながら順序だてて技術が向上するようにカリキュラムが組まれ音楽表現力も豊かに広がるように考えられている。成人の場合も効率よく、しかも音楽的に豊かに楽しく技術向上していくためには順序だてて学ぶことが不可欠であるとする。様々な教育現場等では必要なスキルで需要があるにもかかわらず確立された教育法、指導法がないため普及しない。コードネームをどの様に学習に組み込むか、その過程を追いながら有効性と指導手法を考察する。

3-1 コードネーム習得に際して

クラシック音楽では和声を学ぶ際、調性を理解した上で主に和音記号を用いる。各々の和声の機能的なはたらきを踏まえた上で和声間の繋がりを理解していく。和声を学んだ者には和音記号に置き換えることは楽曲を分析、把握する上で非常に便利で有効なことである。しかし和声進行が複雑になると和音記号で記されたものを演奏時に音に変換するには、あらゆる調で和音記号を即座に思い浮かばなければ難しい。一方コードネームは調性や和声の機能にはほぼ関係なく記されるので即応できる。これは使っていく上で調性や和声に関する裏づけとなる知識が乏しくても実践していきやすいということである。

コードネームは「ドレミファソラシ」の白鍵7音と黒鍵5音をルート音（根音）にして作られる色々な和音を記号で表したものである。例えばドの音をルートにした長三和音を「C」とし、短三和音を「Cm」とする。理論的には「ドレミファソラシ」7音の各音に対して#とbがつくので「C（ド）」「C#（ド#）」「Cb（ドb）」（譜例①）のようになり合計21通りのルート音がある。一つの種類の和音にルートが異なる21の和音がありそれぞれに名前をつけて区別する。例えば短三和音であれば、「Cm, C#m, Cbm, Dm, D#m, Dbm, Em, E#m, Ebm, ……」（譜例②）というように21の短三和音が存在する。実音としては例えばC#とDbは同じ音である様に表記は異なるが同じ音（異名同音）が含まれるので実際に奏するのは1種類の和音に対して12通りである（譜例③）。



(譜例③)

Cm Dm Em Fm Gm Am Bm

C[#]m (D^bm) E^bm (D[#]m) F[#]m (G^bm) G[#]m (A^bm) B^bm (A[#]m)

和音の種類は基本の三和音4種類〔長三和音 (major triad)、短三和音 (minor triad)、増三和音 (augmented triad)、減三和音 (diminished triad)〕(譜例④)の他に様々な付加和音がある。その数の多さにとても覚えきれないと躊躇される。成人は理論的な説明でその構造を理解するのは容易だが、それを覚えたり奏したりするには相応な時間がかかる。

(譜例④)

C Cm C^{aug} Cm^(b5)

長三和音 短三和音 増三和音 減三和音
major triad minor triad augmented triad diminished triad

理論的に和音を理解する場合、その前段階として音程やスケールの仕組みを理解しておく必要がある。ここが不確かなままコードネームを理解しようとする多様な付加和音には対応しきれなくなる。しかし、この楽典の部分がわからなければコードで弾けないというのであればコード奏までの道のりが遠すぎる。

3-2 音楽専門課程の学生のコードによる学び

音楽を専門に学ぶ学生たちにとってコードネームを理解してコード付きメロディー譜による演奏法を身に付けることは重要課題である。この学生たちは前述の和声感や楽典の知識やコードネーム自体の知識もある。特に鍵盤楽器が専門の学生は高度なピアノ演奏技術も持っている。しかし実践的にコード付きメロディー譜による演奏をする場合その知識と技術が直結しなければ音楽として流れない。演奏力向上のためには第1にコードに即応して弾ける、第2にアレンジ力を身に付ける必要がある。

ひとつのコードネームを見たときそれは和音の構成音のみ記されているわけであるから、そこからベース音、鳴らしたい和音の響きから考えるポジション、メロディーとのバランス、そしてリズムスタイル等、選択して構成する。そのコードから別のコードにチェンジする可能性も多々ある。一つの和音からたくさんのバリエーションが想像できて弾けることが望まれる。

まずは音楽の流れの中でコードネームを即座に変換して弾けるようになることである。そのためドリルを取り入れる。

コードネームは1種類の和音に対して実質 12 通りあり、基本の三和音は4種類と数多くの付加和音があると前述した。コードの知識を得て理論上理解しても即応できなければ演奏スキルとは直結しない。コードネームを見て即応する必要があるものと理論的に理解することで対応できるものとを分けたとき、前者は3種類「major triad」、「minor triad」、「dominant 7th.」に絞られると考える。まずこの3種類に即応できることで自由に演奏できる曲が広がる。そのために2つのドリルを課す。

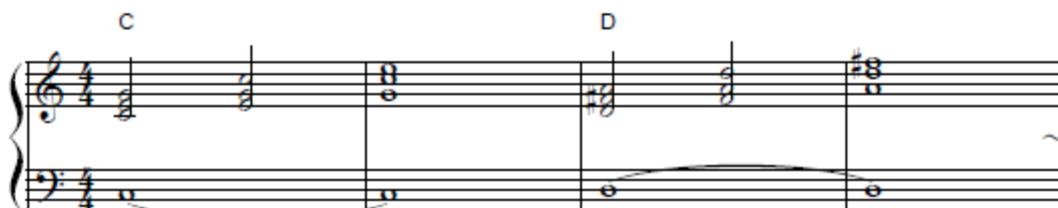
3-2-(1) 「両手奏による鍵盤順でのコード奏のドリル」

和音を確実に捉えて弾くドリル。一種類ずつ調性には関係なく楽譜を見ずに鍵盤を見て弾く。例えば major triad の場合「C D E F G A B」の順に7通り弾き（譜例⑤）、続いて黒鍵「D^b E^b G^b A^b B^b」の順に5通り弾く。左手はルート音を弾き、右手は和音を弾く。確実にできたことを確認した後、和音の転回形に進み同様に弾く（譜例⑥）。まずは両手ともに全音符で弾くがアレンジのスキルを同時に学べるように色々な種類のリズムスタイルでの伴奏パターンで弾く（譜例⑦ Ex.1~3）。鍵盤楽器が専門でない学生には転回形を即時に弾くことは難易度が高いので伴奏パターンは各自の習熟度に合わせて進む。3種類のコードとも、このドリルを積み重ねる。

(譜例⑤)



(譜例⑥)



(譜例⑦ 1～3)

(譜例⑦)

Ex. 1

Ex. 2

Ex. 3

3-2-(2) 「コードネーム速読変換ドリル」

コードネームを見てすぐに弾くドリル。調性は関係なく各和音は連結していない。左手はルート音、右手は和音の両手奏。20番までのコードを正しく、できるだけ速く弾く。20番まで弾き終えるタイムを計って記録することで自己の目標を明確にする。計測は90秒までとし20番に達しない場合はできた番号を記す。major triadのドリル [C-M.t.-1] (図表①) から minor triadのドリル [C-m.t.-1] (図表②)、その後 dominant 7th.のドリル [C-d.7-1] (図表③) へと進み各4回ずつ積み重ねる。前期期間中でこの3つの課題に取り組む。(後期履修の際には学生の習熟度により課題が変わる。このドリルが必要でない場合も多々ある。)

(図表①) [C-M.t.-1] (実際のドリルの表は5列4行で表記)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	D \flat	B	E	B \flat	E \flat	D	F	A	C \sharp
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
G \sharp	G \flat	E	B \flat	G	A	D	A \flat	F	F \sharp

(図表②) [C-m.t.-1] (実際のドリルの表は5列4行で表記)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gm	Am	C#m	Dm	Cm	Bm	Fm	F#m	B♭m	Em
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A♭m	E♭m	Em	G♭m	D♭m	Gm	Bm	G#m	Dm	E♭m

(図表③) [C-d.7-1] (実際のドリルの表は5列4行で表記)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D7	A7	F7	E7	B7	C7	G7	E♭7	A♭7	G♭7
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
B♭7	D♭7	F7	F#7	E♭7	D7	G#7	A♭7	C#7	B♭7

学生たちは毎時間この「両手奏による鍵盤順でのコード奏のドリル」と「コードネーム速読変換ドリル」を積み重ねながら、各学生のコード奏の習熟に応じリズムスタイルやメロディーフェイクなど他の様々なアレンジの素養や技術を学ぶ。ソロ演奏だけでなく伴奏や連弾やアンサンブルの中で色々なスキルを学習する。各専門に応じて最終目的（ソロピアノ演奏、弾き語り）と、そのクオリティーは異なるが、コード付きメロディー譜での演奏力はいずれも向上する。

3-3 一般の方々のコードの学び

ピアノレッスン経験あるがコードネームは全く、或いは、あまりわからないという一般の方々もコードネームを学びながらその中でアレンジの手法やピアノのメカニカルな奏法を含めて学ぶことで学習成果が上がる。コードネームの部分では、継続性等考慮し「コードネーム速読変換ドリル」は課さず「両手奏による鍵盤順のコード奏のドリル」を使う。ドリルの種類を増やして、どの場合も反復して積み重ねる。習熟に応じて minor 7th.、major 7th.、9th.等に進む。またその他の付加和音のコードネームは学習する様々な楽曲の中で随時習得する。コード付きメロディー譜を使うことで、すぐに連弾やキーボード・アンサンブルができる。ソロピアノだけではなく豊かな音楽体験を積むことができる。

3-4 保育者養成課程の学生のコードの学び

保育者養成課程の学生の場合、子どもの歌の弾き歌いや身体表現の音楽など子どもたちの様子や活動に即応したピアノ演奏が「望まれている楽曲」となる。この学生たちの鍵盤楽器経験は初心者から上級者まで様々である。

3-4-(1) 保育者養成課程の学生の現状の問題点

ピアノ奏の場合一般的には右手がメロディー、左手が伴奏という役割になっている。伴奏パートはベース進行と和音進行の両方を兼ねる。そもそも和声を考えるときベース音とその進行は重大な役割を果たすもので切り離しては考えられない。作曲者や編曲者は十分理解のうえ伴奏パートを楽譜にする。コードネームから伴奏パートを自由に考える際もその和声感と知識は欠かせない。保育者や指導者向けの「覚えやすい」や「弾きやすい」や「簡単な」とうたわれるコードネームを使った奏法では、ベースと和音の関係が成り立っておらず伴奏としての機能が果たせない場合がある。調性や和声感を無視したような伴奏でも弾きやすさを優先する考え方や楽譜もあるが音楽的ではないピアノ演奏になる。保育や教育に携わる方々の学びがこの状態で妥協された音楽を奏するのでは弊害が大きいと考える。

例えばC＝ドミソ、F＝ドファラ、G＝シレソ、D＝レファ＃ラと弾きやすいポジションで覚えて実践するとハ長調の曲には対応できるものが多いが、この覚え方ではト長調の曲の場合は主和音が第1転回形のポジションになり主和音のベース音が第3音となる。(譜例⑧)『うみ(井上武士作曲)』参照。

(譜例⑧)

The musical score for Example 8 is in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of four measures. The right hand (treble clef) plays a simple melody: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (half). The left hand (bass clef) plays a bass line with chords: G2 (quarter), C3 (quarter), G2 (quarter), D3 (quarter), G2 (quarter), C3 (quarter), G2 (quarter), D3 (quarter). The chords are labeled G, C, G, and D above the staff.

同様にヘ長調では主和音が第2転回形のポジションになり主和音のベース音が第5音となる。(譜例⑨)『はしのうで(フランス民謡)』参照。

(譜例⑨)

The musical score for Example 9 is in F major (no sharps or flats) and 2/4 time. It consists of four measures. The right hand (treble clef) plays a simple melody: F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter). The left hand (bass clef) plays a bass line with chords: F2 (quarter), C3 (quarter), F2 (quarter), C3 (quarter), F2 (quarter), C3 (quarter), F2 (quarter), C3 (quarter). The chords are labeled F, C, F, and C above the staff.

また、和音の転回形に触れず基本形でコードネームを説明してコード奏による伴奏付けをするとC＝ドミソ、F＝ファラド、G＝ソシレとなり、流れのない伴奏のポジションになってしまう。(譜例⑩)『はるがきた(岡野貞一作曲)』参照。

(譜例⑩)

上記のような誤った対応をせずにコードネームでピアノ伴奏パートを弾くためには、基本的な和声の進行を理解して弾けることが必須となる。

3-4-(2) 「カデンツ奏のドリル」の取り組み

そこで「カデンツ奏のドリル」を取り入れた（2013、2015年度「子ども学ゼミ A」、2014年度「子ども学ゼミ B」通年受講生）。受講資格に音楽経験の有無は問わない。ピアノ演奏技術は初心者から上級者⁵まで様々である。ピアノレッスン経験者であってもどの学生も特段ソルフェージュ教育を受けてはいない。授業の中で毎時間カデンツ奏を課した。#3つ、b2つまでの長調（ハ長調、ト長調、ニ長調、イ長調、ヘ長調、変ロ長調）を全員の課題（譜例⑪）とし、習熟した者は更に新たな調に進んだ。ここで調性とカデンツとコードネームを関係付けて覚えていくようにした。ハ長調の曲であればハ長調のカデンツで覚えたF（ドファラ）を弾き、ヘ長調の曲でFであればヘ長調のカデンツで覚えたF（ファラド）を弾くようになる。カデンツを数種類機械的に弾くだけでなく『こぎつね（外国曲）』など数曲を移調してカデンツ伴奏の練習にした（譜例⑫）。

(譜例⑪)

(譜例⑫)

ハ長調
C

ト長調
G

ヘ長調
F

3-4-(3) 「カデンツ奏のドリル」の成果

弾いて覚えたものを活用して更に弾いていく中で定着して和音感も育まれる。しかし和音感を育む時間を待てず、各和声進行の結びつきの意図や必然性を感じられないままに各調のカデンツを覚えるのは大変困難な学習過程となった。これまでのレッスンなどで和声感が十分に養われていない現状を目の当たりにした。音楽の中でも重要な要素である和音感をその学習の中でしっかりと或いは自然に身に付け育みながらの技術向上を目指さなければならない。一方上級者は、 \sharp 、 \flat 3つの長調のカデンツは容易に覚えられたがコードネームとの関連に苦戦した。コードネームに頼らずともカデンツが弾けるからである。カデンツ奏のドリルを通して \sharp ・ \flat の多い調でも頻出の和音が定着したので1年間で伴奏変奏の応用力は向上した。しかし最終の仕上げもコード付きメロディー譜の演奏をしたがコードネームに対応して演奏するというよりは、覚えた和音で演奏することになり、中級、上級者でもコードネームを活用するまでには至らなかった。カデンツ奏からのアプローチではコード付きメロディー譜からの自在な演奏に至るのは遠回りであると考えられる。

3-4-(4) 「両手カデンツ奏」の取り組みとその成果

本来、右手のメロディー奏と左手の伴奏という2つの異なる役割のパートを同時に奏することがピアノ演奏の難しいところである。初心者にとっては2つのパートを弾くのが難しいし、上級者でもメロディーを弾きながら左手でリズムカルな伴奏をするのは難しい。そこでメロディーパートは歌にして両手で伴奏するとよい。伴奏の中でも左手はベースのパート、右手は和音のパートを担う両手伴奏である。この時コードネームによる演奏ができると、楽譜から受け取る情報は例えば「C」というだけで、読譜の必要がなく自分の技量に合わせてバリエーションして弾くことができる。

子どものための曲も大人のための曲も一般に主要三和音で対応できる曲はリズムやメロディーが比較的易しい。したがって読譜も易しい。一方、作曲された年代が新しい楽曲は様々なポピュラー音楽の影響もあり主旋律や伴奏の音やリズムを記譜すると譜面が複雑になり読譜が難しい。派生音も含まれ和声も複雑になり非常に難解な楽譜になってくる。表記された音やリズムを正確に再生できる読譜力は高い水準を求められる。このような楽曲を望まれた場合こそコードネームを使った演奏が役立つ。記譜すると難解だが聴き覚えた歌に左手のベース音と右手の和音で伴奏を付ける。伴奏のリズムは聴き覚えたものを技量に合わせて使う。2017年度「保育内容・音楽表現Ⅰ」の学生たちの例をあげる。まずコードネームによる両手奏のコード伴奏を学習する。この両手伴奏のポジションに慣れるのに初心者、初級者は反復練習が必要であった。中級、上級者には容易であった。その後数種の楽曲に合わせて歌（メロディー）と両手伴奏で弾き歌いを学習した。仕上げの楽曲『草競馬（作曲 S.C.Foster1826～1864）』の弾き歌い奏では、ピアノ技術初心者から上級者までそれぞれの技量に合わせてリズムカルで表情豊かな伴奏での演奏が容易にできていた。（夙川学院短期大学教育実践研究紀要第11号⁶に詳細記載）伴奏パートを容易に自由に弾けることは「望まれる音楽」を弾けることの重大要素である。

3-4-(5) 2017年度「子ども学ゼミA」の授業での取り組みとその成果

音楽専門課程の学生全般に有効であった手法を音楽が専門課程でない保育者養成課程の学生にも取り入れた（2017年度「子ども学ゼミ」通年受講生）。即応に必要な3種類（「major triad」、
「minor triad」、
「dominant 7th.」）の確実な習得を定着するために「コードネーム速読変換ドリル」と「両手奏による鍵盤順でのコード奏のドリル」を実施した。音楽専門課程の学生とは到達目標が異なるので課題内容等は別になる。ドリル（課題例〔C1-1〕（**図表④**））は最終までに9種類の課題を各自の習熟度に合わせて学習した。このドリルに至るまでの準備段階もあり、このドリルと平行して学生の習熟度によって他のドリルを学習している。最終計測までの期間、自分の目標に合わせてそれぞれのドリル課題に取り組んだ。（「夙川学院短期大学教育実践研究紀要第12号⁷」に詳細記載。）3種類のコードが定着する中で流れのある音楽を自ら奏して様々な楽曲を経験するので演奏する楽しみを実感しながら学習できる。和声感を押し付けた形になってしまったカデンツ奏からのアプローチよりも、結局は早く確実にコードが弾けるようになった。

（**図表④**）〔C1-1〕（実際のドリルの表は4列5行で表記）

1 C	2 G	3 F	4 D	5 A	6 B	7 G	8 E	9 D	10 C
11 B	12 F	13 E	14 A	15 D	16 G	17 B	18 E	19 F	20 A

4 「コードネーム速読変換ドリル」結果

音楽専門課程の学生と保育者養成課程の学生の「コードネーム速読変換ドリル」の第1番目の課題「major triad」のドリルの計測結果を考察する。

4-1-1) 音楽専門課程の学生の計測結果

2008~2016年度 音楽大学のポピュラーコース「キーボード演習Ⅰ（ポピュラー）」前期受講生。専門の楽器はピアノ・キーボード、ギター、ベース、サックス、ポピュラーヴォーカル、ポピュラードラム。出席率80%以上の各平均的なタイムの推移の学生を抽出。受講資格は鍵盤楽器経験者。

〔C-M.t.-1〕（**図表①**）1番～20番までの基本形と第1転回形のポジションで弾いたときのかかった秒数（**図表⑤～⑧**）。どの年度も初回から1週間に1回、連続4週間の記録である。

（**図表⑤**）専門楽器がピアノ・キーボードの学生

	基本形				第1転回形			
	初回	2週目	3週目	4週目	初回	2週目	3週目	4週目
Pf.-A	14	14	13	13	33	33	23	21
Pf.-B	24	22	15	14	37	34	23	24
Pf.-C	20	18	18	16	40	26	32	23
Pf.-D	37	23	18	17	45	34	26	27

鍵盤楽器が主専攻のためピアノ演奏技術が高い。基本形は4週目では10秒台で弾け、第1転回形も20秒台で弾ける学生がほとんどである。

（**図表⑥**）専門がポピュラーヴォーカルの学生

	基本形				第1転回形			
	初回	2週目	3週目	4週目	初回	2週目	3週目	4週目
Vo.-A	60	36	33	30	19番	72	54	51
Vo.-B	43	57	34	30	67	63	61	46
Vo.-C	38	43	34	29	66	57	60	45
Vo.-D	67	64	53	42	85	80	74	58

ポピュラーヴォーカルが主専攻の平均的な学生の推移。コードネームは理解していても和音を弾くことに習熟していない学生が多く4週間での成果は上がりにくい。転回形はこの段階では難しい。

(図表⑦) 専門楽器がギターの学生

	基本形				第1転回形			
	初回	2週目	3週目	4週目	初回	2週目	3週目	4週目
Gu.-A	50	46	39	31	72	90	75	57
Gu.-B	22	27	28	23	58	41	41	31
Gu.-C	65	45	31	29	19番	59	54	42
Gu.-D	86	77	69	60				

ギターが専門楽器のためコードネーム自体には精通している。鍵盤楽器でのすばやいポジション移動が課題となる。Gu.-Bはピアノ演奏技術も高い。Gu.-Dは鍵盤楽器経験が少なく開講時には和音を弾くこと自体が難しかった学生。

(図表⑧) 専門楽器がポピュラーヴォーカル (Vo.)、ポピュラードラム (Dr.) の学生

	基本形				第1転回形			
	初回	2週目	3週目	4週目	初回	2週目	3週目	4週目
Vo.-A	23	25	20	14	40	32	27	28
Vo.-B	13	15	14	12	28	30	25	25
Vo.-C	32	18	17	16	44	31	30	24
Dr.-A	30	30	19	17	36	30	25	25

鍵盤楽器以外が専門で早いタイムで弾けた学生のタイムの推移である。全員ピアノ演奏技術が高い。鍵盤楽器が専門の学生と技能的に差はないという結果であった。

4-1-2) 音楽専門課程の学生の計測結果からの考察

鍵盤楽器経験の差異によって即応力は違ってくるがどの学生も回を重ねるとかかる時間は短くなる。少しずつでもその成長が自分で確認できるので達成感を感じることができる。ドリルを通じて的確にコードを弾こうというモチベーションが維持できる。ここで基礎を固めることで、どの専攻、どのレベルの学生も各自の演奏の伴奏パートの基礎となりアレンジの手法も広がる。

4-2-1) 保育者養成課程の学生の計測結果

2017年度児童教育学科「子ども学ゼミA」通年受講生の初心者、初級者、中級者、上級者の各平均的な学生のタイムの推移である。

ドリル [C1-1] (図表④) 白鍵がルート音のみの major triad の課題。1番～20番までの基本形と第1転回形のポジションで弾いたときのかかった秒数 (図表⑨)。実施スケジュール

は初回6月20日、2回目7月11日、3回目7月18日、4回目7月25日、最終1月23日。

(図表⑨)

	基本形					第1転回				
	初回	2回目	3回目	4回目	最終	初回	2回目	3回目	4回目	最終
初心者A	43	41	33	35	26	65	86	73	65	54
初心者B	33	57	39	39	27	84	76	81	不明	56
初級A	37	27	27	35	29	74	52	43	43	38
初級B	36	36	35	38	23	67	55	49	48	39
中級A	36	31	25	21	14	79	38	33	28	22
中級B	32	29	24	28	18	78	47	49	42	25
上級A	23	20	17	17	13	46	32	27	28	21
上級B	29	22	15	16	13	42	30	25	25	21

4-2-(2) 保育者養成課程の学生の計測結果からの考察

初心者から上級者まで一様に早く弾けるようになっている。最終段階で基本形では初心者と初級者、中級者と上級者は同レベルになっている。また第1転回形でも中級者と上級者は同レベルになっている。和音の転回形は、初級、中級、上級者の場合は基本形を弾かずに直接第1転回形を弾くことができるようになるが、初心者にはそれは難しいことで基本形を弾いてからポジションをチェンジするので基本形でかかった倍の時間がかかった。しかしこの速さでの確にポジションをチェンジできるようになったことは大きな成果である。初級、中級、上級者のこの速さでのポジションチェンジは大きな成果といえる。

4-3 比較結果からの考察

音楽専門課程の学生と音楽が専門でない学生の結果を考える。ドリルの難易度や学習期間や回数が異なるので秒数だけの比較はできない。しかし両学生ともピアノ演奏技術の高い学生はコードネームの即応力も高く身に付くのも早い。和音を弾く経験が少ない学生は苦戦し、和音を転回するのがとても難しい作業となる。どのコードにも即応してすぐに弾く時間を短縮していくのはピアノ演奏技術と比例する。しかし、「コードネーム速読変換ドリル」と「両手奏による鍵盤順のコード奏のドリル」を積み重ねることにより経験の有無にかかわらずどの学生も必ず成果が出てコードネームを覚えて弾くことができる。3種類のコード「major triad」「minor triad」「dominant 7th」を応用しながらの反復練習の積み重ねで確実に定着するので自分の演奏向上につながることを実感できる。また、鍵盤上で3種の和音を早く確実に把握できている

ので両学生ともこの他の数々の付加和音の習得が早くなった。

5 まとめ

成人のピアノ演奏技術向上のためにコード付きメロディー譜による演奏法は有効である。そのためにコードネームを効率よく習得する必要がある。それまでの音楽経験や楽典の知識が大きく影響することなく誰でもコードネームを習得することができることがわかり、この指導法の有効性が確信できた。コードの知識を得て理論上表記法として理解してもそれだけでは活用に至らず、指導者はコードネームを使った演奏の活用法の多様性を認識して学習に取り入れることが重要である。活用することを実感しながら学びを深めることで音楽の諸要素を統括的に学び演奏技術向上に繋がる。コードネームを使って自由な演奏ができることを早期に実感するためには3種類（「major triad」、「minor triad」、「dominant 7th.」）のコードに即応できる技能を早く定着させる必要がある。その手法として「コードネーム速読変換ドリル」と「両手奏による鍵盤順のコード奏のドリル」を積み重ねることが有効であることがわかった。

成人の方々のピアノ演奏技術をもっと活用し楽しい表現活動となるために、指導者はピアノ演奏者一人ひとりが積極的に自分の望む音楽を自己表現できるような学び方を研究していく必要があると考える。従来の指導法、いわゆる既成曲からの学び、大譜表に記された楽譜の読譜から始まる学びの重要性を尊重しながらも、新しい演奏法としてクラシック音楽、ポピュラー音楽というジャンルの垣根を越えて、コードネームを学び、コード付きメロディー譜を活用してピアノ演奏技術とアレンジ力を育みながら自由自在なピアノ演奏ができるスキルを身に付けていくことが、これからの成人の方々のピアノ演奏の学び方であると考え。本稿ではコードネームに関して述べたが、練習曲や色々な作品を順序だてて学ぶことが効率的な演奏技術向上に繋がるように、コードネームの学び方やアレンジの学び方を含んだ指導カリキュラムを確立して、広く誰でも学べるメソッドを構築していくことが必要であると考え。成人でピアノを弾く方々が自分の表現したい音楽を聴き奏でながら音楽に必要な諸要素を育みつつ演奏技術を効率的に向上させて生涯にわたって豊かな音楽活動をされる一助となればと考える。

<引用・参考文献>

- 1 井本英子 (2018) 『活用できるピアノ奏法～コードネームを用いたピアノ演奏法の実践と考察～』 夙川学院短期大学『教育実践研究紀要』第12号 p.12
- 2 L. チョクシー/R. エイブラムソン/A. ガレスピー/D. ウッズ 訳者板野和彦 (1994) 『音楽教育メソッドの比較』 全音楽譜出版社
- 3 4 L. チョクシー/R. エイブラムソン/A. ガレスピー/D. ウッズ 訳者板野和彦 (1994) 『音楽教育メソッドの比較』 p.65 全音楽譜出版社
- 6 井本英子 (2018) 『「草競馬」音楽教材としての活用法～音楽表現力育成と音楽技能向上のための考察～』 夙川学院短期大学『教育実践研究紀要』第11号 pp.24～36
- 7 井本英子 (2018) 『活用できるピアノ奏法～コードネームを用いたピアノ演奏法の実践と考察～』 夙川学院短期大学『教育実践研究紀要』第12号 pp.12～26

<注釈>

- ⁵ 本学では、ピアノ（鍵盤）レッスンの経験がなく本学で初歩から学ぶ学生を初心者、レッスン等での学習経験がありピアノ教材『ブルグミュラー25の練習曲』学習程度を初級者、『ソナチネアルバム』学習程度を中級者、『ソナタアルバム』学習程度を上級者とする。

童謡・唱歌を用いた生活科の合科的な指導法について

—歌によって植物や動物、人の暮らしを学ぶ—

片山 雅男

キーワード：生活科、合科的な指導、童謡・唱歌、植物、昆虫、労働

はじめに

大学での授業や講習、講演会等でパワーポイントが用いられることが多くなった。これにより、写真や図を多用して視覚的に解説することが可能となり、多くの情報を正確に提供できるようにもなった。その一方で、言葉のみで解説した場合に、聞き手が頭の中で想像して理解することが次第に難しくなっている。植物の巧妙な暮らしぶりの一つとして、その形態と機能の密接な関係を紹介する場合、身近な植物を例にとることが多いが、身近に例がないときには、少しでも親近感を持って内容を理解してもらうために、童謡や唱歌の中に出てくる植物を取り上げることも多い。例えば、サトイモ科の花には、小さな花の集団を引き立たせ、訪花昆虫を誘引するために葉がさまざまな色や形に変化した苞葉が見られる。コンニャクやサトイモもこの仲間で、身近な作物であるが花を見たことのある人は少ない。かつてこのようなとき、中学校で教えられていた夏の思い出の曲が役に立った。この歌は、群馬県と福島県の県境にある尾瀬ヶ原湿原の夏の情景を歌ったもので、その一節に「水芭蕉の花が咲いている、夢見て咲いている水のほとり」と湿原の水際に群生しているミズバショウの白い花（仏炎苞）が歌われている（図1）。かつては多くの人がこの歌を聞くと、水芭蕉の特徴的な白い花を思い浮かべた。白い花弁だと思っていたものが、苞葉と呼ばれる葉が変形したものだと言明すると、驚きの声があがったものである。近年、この歌は学校で教えられなくなったため、苞葉の説明でこの歌を例に出しても、歌自身になじみがなく、時には歌の解説が必要になってしまうこともある。これは単にその一例にすぎない。初夏の野外観察でウツギの説明をするとき「卯の花の匂う垣根に」として読み込まれた「夏は来ぬ」を例に出しても歌を知らなければ、単なる白い花としか映らない。

一方、一度覚えた歌の歌詞は、歳月がたっ

図1. ミズバショウの仏炎苞（長野県黒姫）



片山：童謡・唱歌を用いた生活科の合科的な指導法についても色あせることなく、記憶に残っている。言葉をメロディに載せて覚えることで、その文字情報は確かな記憶として脳に定着する。このため、歌は記憶に残りやすく、幼い頃に何気なく歌っていた童謡がいくつになっても忘れることなく口ずさむことができるのである。

生活科の授業の目的は、子どもたちが人として心身ともに生きていく力を身につけることである。本稿では、童謡・唱歌を教材として生活科の授業にどのように取り入れることができるかを考えたい。

1. 童謡は抒情的な疑似体験

歌の多くはそこに出てくるもののみを学習の対象とするだけではなく、それを取り巻く情景をも併せて記憶に封じ込めている。子どもたちの情緒的な発達を促す上でも歌は重要な役割を果たしている。閉じ込められた記憶の一部が解き放たれると、何もかもが堰を切って脳裏を埋め尽くす。とりわけ生活科の取り扱う内容は、子どもたちを取り巻く多様な事物で構成されており、それがさまざまに組み合わさって子どもたちに影響を与えている。情景や季節感、物事へのイメージとして定着している。その点でも童謡や唱歌・抒情歌は重要な働きをするものと思われる。

幼いころに繰り返して聞いた歌の内容は、たとえその事柄を体験していなくても懐かしく感じるものである。本稿ではこの歌のもつ不思議な力を借りて子どもたちの周りに繰り返されられるさまざまな生活の内容の理解と定着の可能性を探るものである。

2. 生活の内容と童謡・唱歌・抒情歌

童謡・唱歌・抒情歌と呼ばれるものは身の回りの事柄を題材にしたものが多く、子どもたちの生活を扱ったものが多く含まれている。この点で、生活科の9つの内容と密接な関係を持っている歌も多い。先に述べた歌の持っているさまざまな教育的効果を生活科の授業に活用することによって、子どもたちに単なる知識の伝授を行うのではなく、心情的な、情緒的な発達をも促すことが可能になると考えられる。

生活科が設置された背景には、かつての子どもたちが身につけていた事柄が、時代の変化とともに、現代の子どもたちの日常生活から欠落してしまったことにある。本来、子どもたちが経験してきた事柄が経験されなくなったために、さまざまな問題が生じているのである。このため、生活科の内容には、今では行われなくなった、昔の遊びなども含まれている。一方で、音楽科では、時代に合わないとして教えられなくなってしまった童謡や唱歌・抒情歌も多い。かつての日本人の生活の姿を情感豊かに歌った歌を学ぶことと、歴史を学ぶこととはどこに違いがあるのだろうか。歴史の多くは、支配者を中心とした政治・経済を取り上げていることが多い。一方、童謡や唱歌は庶民の暮らしぶりが題材になっていることも多く、その意味することを学ぶことの意義は歴史の学習に勝るとも劣らないものであろう。かつての童謡に歌われた

内容を教材にすることは単なる事物の解説にとどまることなく、子どもたちの情操教育面からも重要であるといえる。

3. 自然を学ぶための童謡の活用

生活の9つの内容の内、自然を取り扱った歌を生活科の教材として考える。生活科の自然を取り扱う上で、季節感を身につけることも重要な課題であり、その点でも有効な働きをするものと思われる。

表 1. 猿蟹合戦の歌詞

3-1. 種子の散布や播種、発芽に関する歌

幼児は4歳児後半から5歳にかけて、身の回りに見られる科学的な事象に興味を示すようになる。身近な動物や植物を観察し始めるのもこのころである。幼児が日常生活の中で植物に興味を抱くきっかけの一つに果物とその種子がある。いろいろな果実を食べているとその中に入っている種子に遭遇する。ウンシュウミカンを食べていた子どもがナツミカンやポンカンを食べたときに真っ先にその中に入っている種子に気付く。ウンシュウミカンではあまり見ないものだからである。種子を手にして「これなあに？」と聞く。「種だよ」と答えると、「食べられるの」と聞き返す。「食べられないけれど、お庭に播いておくと芽が出てきてナツミカンの木になるよ」と答えると、目を輝かせて「播こうか」という声が返ってくる。このようにして幼児の栽培活動がはじまる。これをきっかけに、カキやビワ、アンズやモモ、スイカの種子など何でも土に埋められていく。

猿蟹合戦のストーリーもカキの果実の中に見つけた種子を植えた経験があれば、物語の中に円滑に入り込むことが可能である。この民話は地域ごとにさまざまなバリエーションが

あるが、標準的な物語では、蟹が握り飯との交換で猿からもらった柿の種を播いて育てる手順が示されている。(片山雅男・清水義和他、2005)。2番の「芽を出せ葉を出せ 柿のタネ。出さぬとハサミで ちょんぎるぞ」という文句は農村の小正月に見られる成木責(注1)の呪文が採り入れられたものと考えられている。かつて、農村で年の始めに豊作を祈願して行う予祝の行事がモチーフになっている。4,5番では、蜂、栗、臼がずる賢い猿へ報復する情景が描かれている。勸善懲悪を主題にしながらも皆が力を合わせれば、困難なことを克服できる話になっている。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. サルが拾った 柿のタネ
カニが拾った にぎりめし
サルはほしくて 食べたくて
カニをだまして とりかえた2. サルにもらった 柿のタネ
カニは土ほり 水はこび
芽を出せ葉を出せ 柿のタネ
出さぬとハサミで ちょんぎるぞ3. やがて実った 柿の木に
サルはするする よじのぼり
見あげるカニに しぶがきを
これでも食べると 投げつけた4. カニがケガして 泣いてると
蜂、栗、臼が やって来て
サルを懲らせと 怒りだし
きりりとハチマキ たすきがけ5. クリがとびつく ハチがさす
上からウスが おしつけて
カニがはさみを ふりあげりゃ
とうとうサルも あやまった |
|--|

子どもたちの興味は果物の種子からさまざまな植物の種子へと広がりを見せていく。トトロの物語を見た後は、ドングリやクリも種子として認識されて播かれる。どんぐりころころの歌はドングリの種子散布をモチーフにしている。ドングリの仲間の種子は重力散布種子と呼ばれ、成熟後、母樹から落ちて転がって散布される(図2)。ころころは斜面を転がり落ちるさまを見事に表現しているが、原曲にはなかった3番の歌詞は重力散布型種子のもう一つの散布様式を示している。秋にリスはドングリを地面に開けた巣穴に持ち帰り、冬の食べ物として貯蔵する。巣穴に入りきらないドングリは巣の周りに埋められる。秋になると落葉に先駆けてドングリが母樹から落ちる。その後、黄葉が進み、秋の終わりに落葉が起きる。乾燥すると死んでしまうドングリはリスに埋めてもらうか、落ち葉の布団がドングリの上かけられることで乾燥から保護される。後で作詞された3番の歌詞にはドングリの種子散布の重要な担い手であるリスが登場し、ドングリを乾燥しないように落葉で包んで山に持ち帰る。これは奇しくもこの種子散布のメカニズムが表現されている。保育園、幼稚園で慣れ親しんだ歌の中に植物生態学の知識が織り込まれているのである。(片山雅男・清水義和他、2005)。

初夏にはタンポポの種子が成熟し、冠毛によって風に乗って遠くに運ばれる。この様子は国語の2年生の教科書にもとりあげられている。東京書籍新編新しい国語二上では「たんぽぽ ひらやまかずこ 文・え」として、短い文章の中にタンポポの生態が簡潔に述べられている(小森茂他、2015)。タンポポの綿毛についての種子が風で運ばれる様子が緻密な絵とともに示されていて、子どもたちの印象に残りやすいものとなっている。また、光村図書の国語二上にも「たんぽぽのちえ うえむらとし お文・せとあきら絵」として巧みなタンポポの生活戦略が述べられており、種子が風で遠くに運ばれていくしくみが描かれている(図3)(甲斐睦朗他、2015)。

図2. 重力散布種子

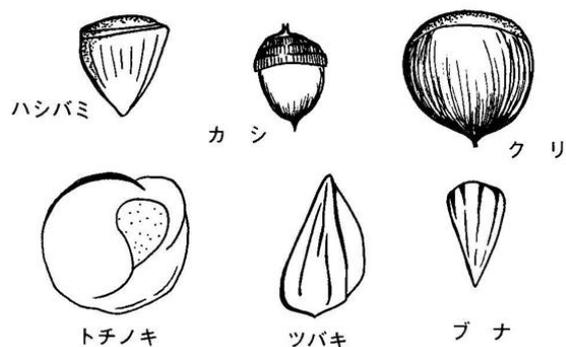
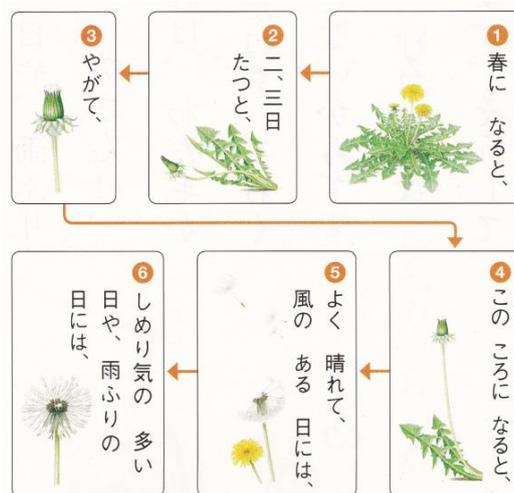


表2. どんぐりころころの歌詞

1.	どんぐりころころ どんぶりこ お池にはまって さあ大変 どじょうが出て来て 今日 ぼっちゃん一緒に 遊びましょう
2.	どんぐりころころ よろこんで しばらく一緒に 遊んだが やっぱりお山が 恋しいと 泣いてはどじょうを 困らせた
3.	どんぐりころころ 泣いてたら 仲良しこりすが とんできて 落ち葉にくるんで おんぶして 急いでお山に 連れてった

図3. たんぽぽのちえ (光村図書国語二上)



秋にはモミジの仲間の種子が熟す。モミジの仲間の種子は子房壁の一部が伸び出してプロペラ状になる。このプロペラを用いて、種子の落下する力を回転に変え、滞空時間を長くすることでより遠くへの散布が可能になっている。また、アメリカセンダングサやオナモミは動物に付着して運ばれる種子である。これらの散布様式は、子どもたちの手にかかって見事な秋の自然遊びに姿を変えている。

種子散布の様式の中で子どもたちになじみのないものに水散布がある(図4)。クルミやカキツバタ、ココヤシ、マンダローブ植物など水辺の植物にみられる様式である。このうち、ココヤシの実実はココナッツと呼ばれ、穴を開けて実の中心にある液状の胚乳をココナッツジュースとして飲んだり、殻の内側の固形胚乳を食べたりすることでは子どもたちもよく知っている。しかしながら、水散布する種子としては知られていない。明治31年に渥美半島の伊良湖岬に滞在した柳田國男が、浜辺に漂着している椰子の実を見つけた。彼はこの実から、南方海洋民族による文化の伝播を考え、帰京した柳田國男から話を聞いた島崎藤村は自らの境遇に照らして童謡「椰子の実」を詠んだ。椰子の実は30cmほどの楕円形で、その外側は厚く丈夫な繊維でできている。空気を多く含むため、海水によく浮かび、海流に運ばれて遠距離への種子散布が可能である。詠まれた実は生育地である南方の島々から月日をかけて伊良湖岬まで流れ着いたものであり、われわれ日本人の祖先が日本列島に住みついた過程を連想させる曲でもある。

情感豊かな曲ではあるが、残念ながら日本に漂着する頃にはココヤシの実はずでに枯死していることが多い。また、ココヤシの木は生涯分枝せず、単軸型の樹形を持つため、歌中にあるような枝は存在せず、また密生することはないので生い茂ることもない。

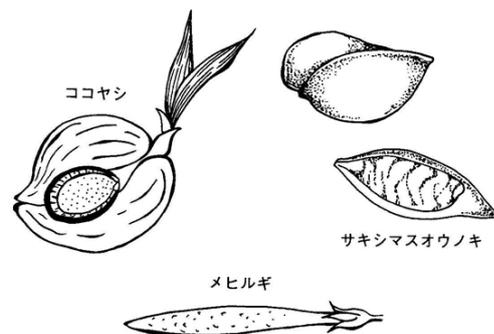
3-2. 昆虫に関する歌

自然の内容の中で、子どもたちの関心の高いものに昆虫がある。昆虫を題材とした歌で、誰もがよく知っているものは赤とんぼの歌である。

表3. 椰子の実の歌詞

- | |
|---|
| 1. 名も知らぬ 遠き島より
流れ寄る 椰子の実一つ
故郷の岸を 離れて
汝はそも 波に幾月 |
| 2. 旧の木は 生いや茂れる
枝はなお 影をやなせる
われもまた 渚を枕
孤身の 浮寝の旅ぞ |
| 3. 実をとりて 胸にあつれば
新なり 流離の憂
海の日 沈むを見れば
激り落つ 異郷の涙 |
| 思いやる 八重の汐々
いずれの日にか 国に帰らん |

図4. 水散布種子



1 番の冒頭部分、夕焼け小焼の赤とんぼは、夕焼けに染まった秋の空に赤とんぼが群れを成して飛んでいる情景を歌ったもので、2 番の歌詞の内容から、この赤とんぼはイネの水田耕作に適応したアキアカネだと推測される。春、水の抜かれていた水田に生みつけられた卵が、水田に水が張られることで孵化する。その後、稲田の水中でヤゴとして暮らしたのち、6 月には育ったイネの茎に捕まって羽化し成虫となる。しばらくの間は生まれ育った水田近くの里山の雑木林で小さな昆虫を空中で捕まえて過ごしているが、夏になると暑さを避けて高原に移住する。秋の気配とともに群れをなして山から里山へと戻ってくる。この歌は、子守の姐やに負ぶわれて過ごす幼子が赤とんぼを見ていることから里山の秋の夕方の情景を歌ったものと考えられる。

明治時代、生糸（絹糸）は日本の輸出産品として重要な位置を占めており、日本各地の農村部ではこぞって養蚕がおこなわれていた。カイコの餌となる桑の葉を大量生産するために、本来は畑にならないような山の斜面を切り開き、桑の木を植林して桑畑が作られた。大面積に植え付けられていたため地図にも桑畑が区分されている。地図記号は仕立てられた桑の木の樹形をもとにデザインされた（図 5）。

カイコの餌には大量の葉の付いた枝を切り取り、枝つきのまま与える。日々の作業を容易にするため、クワの木は、主幹を低く切り詰め、強く刈り込むことで、手の届く高さに勢いのいい徒長枝を伸ばして仕立てられた。

日当たりのいい山の斜面の桑の木には、前年伸びた枝にラズベリーに似た赤黒い桑の実が枝もたわわに実る（図 6）。背中に負ぶわれた幼子が、手の届く所に熟した桑の実を籠に摘んで持ち帰る。甘酸っぱい実はお菓子の乏しかったかつての農村部にあっては子ども達のおやつとして親しまれていた。幼子の口元が紫色に染まっている情景が思い浮かぶ。かつては小学校の教材としても飼育されたカイコは養蚕が衰退するとともに教材から姿を

表 4. 赤とんぼの歌詞

1. 夕焼、小焼の、あかとんぼ、
負われて見たのは、いつの日か。
2. 山の畑の、桑の実を、
小籠に、つんだは、まぼろしか。
3. 十五で、姐やは、嫁にゆき、
お里の、たよりも、たえはてた。
4. 夕やけ、小やけの、赤とんぼ。
とまっているよ、竿の先。

図 5. 桑畑の地図記号

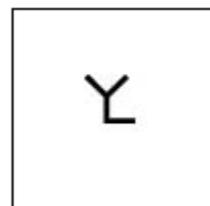


図 6. クワの実



図 7. 放置されたクワ畑（群馬県川場村）



消し、現在の大学生では約三分の一しか名前が答えられない状態である。(片山、2018)。また、農村部にあっては、生産者の高齢化も加わって、養蚕は今ではほとんど見られなくなった。このため、桑畑は果樹園等に切り替えられたり、桑の枝の伸長成長が年に 3mほどと速いこともあって、放置された桑の木は高木林化してしまった所も多い(図7)。2番の「山の畑のクワの実」は農村部でも見られなくなってしまった。園庭や校庭に桑の木を植えることで、より身近な教材としたいものの1つである

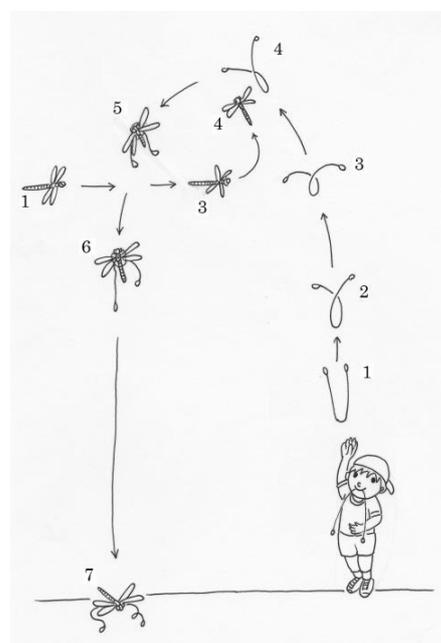
3番の歌詞では農村部で子守として奉公に出された少女の境遇が歌いこまれている。戦前、子どもの数が多かった時代に、口減らしのために小学校卒業前の女の子が、大きな商家や富裕な農家に子守や女中奉公に出された。同様に男の子は丁稚奉公に出された。子守の必要がなくなったころ女の子の多くは適齢期を迎え、嫁に行った。子守の姐やも数え年の15歳で嫁入りしたため、姐やの実家から届いていた手紙も来なくなってしまった。戦後、子どもの数が減少すると口減らしの必要がなくなり、子守の姐やの姿も見られなくなった。

4番では、姐やがいなくなった自分と、群れから離れ、竹竿に止まっている1匹のアキアカネを対比させ、残された幼子の心情を重ね合わせた曲である。郷愁を帯びたメロディーとともに秋の夕暮れの里山の情感は子どもたちの感性をはぐくむ好材料となっている。上記のような歌の背景に触れる事で、この曲は精彩を放つものになりうる。また、生活科の授業の中でこの曲を題材にして、かつての日本人の家族の姿と現在の家族の生活を対比することで、子どもたちに当たり前と思いがちな家族の大切さを理解させることができると思う。

トンボの飛ぶ姿は印象的で、子どもたちもよく観察している。例えば、オニヤンマが水路の上を行き来している姿を子どもたちは熟知していて、トンボ捕りの時には「まーれ、まーれ」と声をかけてオニヤンマが来るのを待っている。これは交尾のためにメスを待っている雄のオニヤンマの縄張り活動である。

また、空中を飛ぶ虫を餌としていることから、これを利用した「トンボ釣り」という捕獲方法が昭和40年代頃まで京都市内に伝わっていた。原紙(謄写版印刷の原版に用いる、蠟引きの薄い紙)をマッチ箱の大きさに切り、その中央に長さ1mほどの絹糸の一端を置き、その上に直径4mmほどの丸い小石を載せる。この糸と小石を原紙で包み込み、涙形によじて止める。もう一方も同じように加工する。夕方、トンボが虫を捕るために群れている所の真下に行って、この絹糸の中央を親指と人差し指でつまみ、上空めがけて投げ上げるのである。両端につけた涙形の原紙の包みが回転しながら上がって来るのを虫と見間違えたトンボが寄ってきて、その間に張られた絹糸に絡まって、地上へと落ちてくる。いずれも、トンボの習性を観察した中から生み出された

図8. トンボ釣



捕獲法である。

また、保育園や幼稚園で行われるリズム運動にトンボのメガネがある（表5）。子どもたちの大好きなリズム運動であるが、前奏の部分では、両手を水平に伸ばして足を揃え、腰をひねって体を左右に回す。歌の部分になると、トンボになりきった子どもたちが両手を大きく広げて駆けまわる。夕空に飛び交うアカトンボの群れのイメージである。曲の終わりに「とんぼのピ」の掛け声とともに、片足を後ろに上げ、体を上反りにして止まる。竿の先に止まった『とんぼ』の姿を現している。トンボの仲間は昆虫の中では原始的なグループで、その特徴の一つに、翅を重ね合わせる事ができない。竹竿に止まるときも翅の先端を斜め前方に伏せる形で止まっている。

なお、トンボの飛び方を見ていると、空中であたかも静止しているようにみえるときがある。これは他の昆虫の飛翔方法とは違って、前翅と後翅を個別に動かすことができるためであり、飛んでいる虫を捕獲してたべるのに有利な飛び方になっている。

表5. とんぼのめがねの歌詞

- | |
|--|
| 1. とんぼの めがねは
水いろ めがね
青いおそらを
とんだから とんだから |
| 2. とんぼの めがねは
ぴかぴか めがね
おてんとさまを
みてたから みてたから |
| 3. とんぼの めがねは
赤いろ めがね
夕焼雲を
とんだから とんだから |

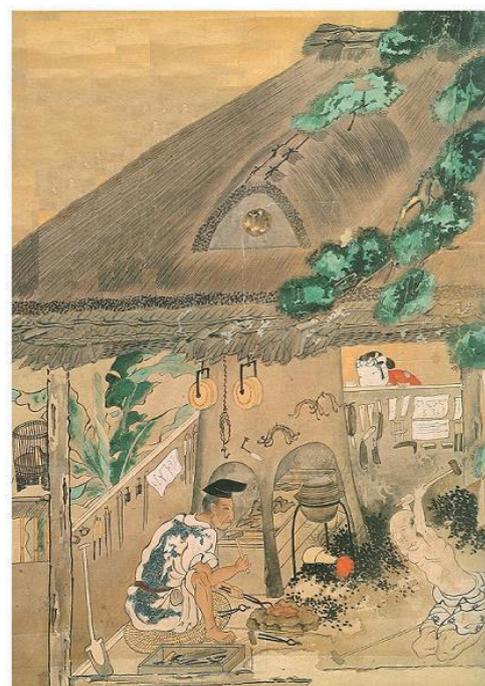
4. 人の暮らしぶりに関する歌

生活科の9つの内容の中で、児童の生活圏としての環境に関する3つの内容があり、その一つが「地域と生活」である。これは、自分たちの生活が、地域で生活したり働いたりしている人々やさまざまな場所とかかわっていることを理解することを目指している。ここでは、人びとの暮らしぶりや仕事に対する取り組み方を題材とした童謡・唱歌について学ぶことを考える。

4.1 村の鍛冶屋

鉄などを加工する職人を鍛冶もしくは鍛冶屋と呼んだ。加工品が刀剣である場合には刀鍛冶もしくは刀工（小鍛冶）と称したが、一方、包丁や農具、漁具、山道具などの生活刃物を製作する鍛冶屋は野鍛冶もしくは農鍛冶と呼ばれた。かつては日本各地の村々に数多くみられた。現在でも地方に行くと伝統的な野鍛冶が活躍している地域がある。「村の鍛冶屋」はこの野鍛冶の仕事ぶりを見事に歌い上げた唱歌である。作詞者・作曲者は明らかではないが、1912年（大正元年）の「尋常小学唱歌（四）」に初めて取り上げられた。その後、時代に合わせて歌

図9. 鍛冶屋（喜多院職人尽絵）



詞が書き換えられながら、そのリズムカルな旋律によって日本各地の小学校で愛唱されてきた。昭和30年代になって、農林業が機械化され、大量生産の農具が出回るようになって、需要が激減し、野鍛冶は次第に各地の農村から消えていった。身近に鍛冶屋が見られなくなったとして、昭和52年には小学校学習指導要領音楽では共通教材から削除され、以後順次、音楽の教科書から姿を消し、昭和60年以降は教科書から完全に消滅した。

野鍛冶はその地域の農家の人びとの注文を受けて農具を作る。使い手は自分にとっての作業のしやすい農具を求めため、結果としてその土地の土質や耕地の条件、栽培植物の種類や使用目的によって改良が加えられる。鋏を調べてみると、その種類の多様さと土地の名前の付いた鋏の多さに驚かされる。また、同じ種類でも使い手の体形や癖などによって、さまざまな形状のものが作られた。鍛冶屋はかつての農山村の農業にはなくてはならない存在であった。

生活科では自分たちの生活が地域で生活したり働いたりしている人々やさまざまな場所とかかわっていることを理解させることを目指している。この点で、鍛冶屋と村人とのかわり方は現代の生活が見失ってしまった人のかわり方を教える格好の教材となりうる。また、理科でも物の作り方を学ぶが、モノづくりの根底に流れているのは、このような野鍛冶のモノづくりに取り組む姿勢であろう。その点で、今は見られなくなったからといって教えなくなるのではなく、記録映像などを駆使してでも、その歌の持つ教育的価値を継承しなくてはならない。

1番では、一時も休むことなく日々の仕事に没頭している情景が描き出されている。野鍛冶の「丈夫で、使い勝手の良い農具になれ」という願いをこめて鉄を鍛錬する槌の音、真っ赤に焼けた鉄を打つ時に出る火花、水打ち作業（注2）で水が熱湯の玉となって飛び散るさまが臨場感豊かに歌われている。

また、火力を上げるため、絶え間なくふいごを動かして酸素を送り込むさまが描かれている。つづく2番では、職人氣質で自分の考えを曲げない野鍛冶を一刻老爺と表現している。早寝、早起きを励行し、そのため病気をしない。また、健康のために、規則正しい生活を身につける

表 6. 村の鍛冶屋の歌詞

1. 暫時も止まずに槌打つ響
飛び散る火の花 はしる湯玉
ふみごの風さへ息をもつがず
仕事に精出す村の鍛冶屋
2. あるじは名高きいつく老爺
早起き早寝の病知らず
鐵より堅しと誇れる腕に
勝りて堅きは彼が心
3. 刀はうたねど大鎌小鎌
馬鋏に作鋏 鋤よ鉋よ
平和の打ち物休まずうちて
日毎に戦ふ 懶惰の敵と
4. 稼ぐにおひつく貧乏なくて
名物鍛冶屋は日に繁昌
あたりに類なき仕事のほまれ
槌うつ響にまして高し

図 10. 大鎌、小鎌、鋸鎌（農具便利論）



ことも生活科で子どもたちが学ぶ重要な事項である。重い入れ槌を振り続けることで鍛え上げられた腕の筋肉よりも固い信念をもって仕事に打ち込んでいる気構えが歌われている。3番では、地位が高く見られる刀鍛冶に対して、低く見られる野鍛冶ではあるが、武具ではなく農民が平和に生産活動を行うための農機具を作っていることを誇りとし、怠けることの無いように自分自身を奮い立たせている姿が詠まれている。また、野鍛冶が注文に応じて作るさまざまな農機具が挙げられている。これは、農作業の多様さとその作業に合わせて農機具が作られてきたことを示している。大鎌は牛馬の飼料として草刈り場で草を刈ったり、作物を収穫するために用いられる大きな鎌で、長い柄に持ち手をつけて振り回しやすくしたものである(図10)。小鎌は草や芝を刈り取るために用いられる。稲刈りや麦刈りには鋸の歯の付いた鋸鎌が使われる。馬鍬は牛や馬に牽かせ、水田の代掻をする農具である(図11)。鍬は土を掘り上げる道具で、水田を荒起しするときや雑草を削り取るときや畝作りをするときなど広範囲な農作業で用いられる。このため、それぞれの用途に応じて作られた。また、土の粘度によって形状を変え、作業がはかどるように改良が加えられた。鋤は櫛の形をしており、地面を掘ったり、土砂をかき寄せたり、雑草の根を切ったりするのにつかわれた。また、鉋は杣師や樵、猟師など、山で働く人々が使う刃物で、枝打ちや木を削る、雑草の刈り払い、動物の解体などで使われる刃の厚い刃物である。

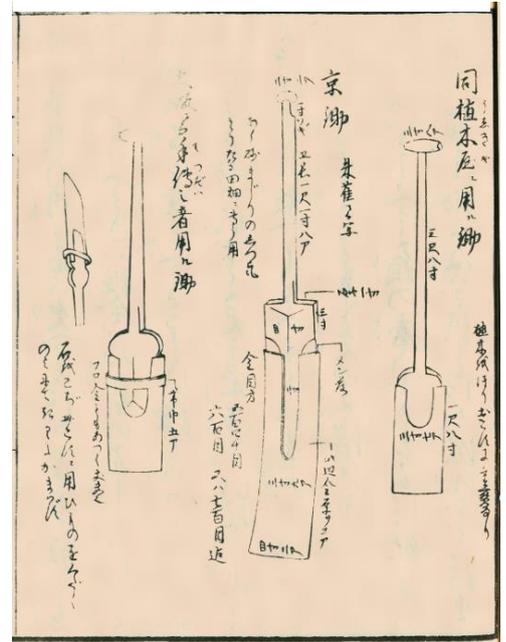
4番は仕事に励めば裕福になり、繁盛する。ひいては、高い評価が得られ、自信につながる事が歌われている。これは、まさに、生活科が目指すところの一つになっている。

この歌は戦時下にあっては、平和が歌われた3番、4番は国策に不相当として教科書から削除された。野鍛冶が農民のさまざまな求めに応じて農機具をつくり、その出来栄を誇りに思っていた部分が削られてしまった。また、戦後は文語調が口語調に改められ、難易な言葉が平易な言葉におきかえられてしまった。子どもたちが抵抗感なく文語調の言葉に触れるいい機会でもあるので、元の歌詞を用いた指導が望まれる。

図11. 馬鍬 (農具便利論)



図12. 鋤 (農具便利論)



おわりに

童謡、唱歌、抒情歌には、日本の四季とそこに暮らす人々の生活がやさしいメロディに載せて歌われているものが多い。子どもの頃に聞き、口ずさむことによって、子どもたちはさまざまな知識を得るとともに、日本人としての情感を身につけ、情緒的な発達を遂げて行く。生活科で子どもたちが学ぶ内容は、子どもたちの生活圏に起きているさまざまな事象であり、人とのかかわりである。従って、その内容の多くが童謡や唱歌、抒情歌の題材となっている。植物や動物に関するものも、それらの住処や暮らしぶりを観察し、丁寧に描かれているものが多い。幼少期にこれらの歌を習うことによって、それぞれに慣れ親しみが生じ、その後の理科や社会などの理解に役立つことも多い。また、村の鍛冶屋のような今は見ることの少なくなった職業の労働歌であっても、そこに歌われている製品を介した人と人のつながり、いいものを創っているという誇りを持つという点では生活科の教材として優れたものであると思う。これらの歌に多く見られる文語調の難解な言葉、語彙も、その意味を説明すれば、子どもたちの理解は容易であり、その後のさまざまな文学、古典を読み解く素養ともなりうる。また、成人したときにも、メロディを聞けば知らずにその歌詞を口ずさむことも多い。知識を記憶にとどめておくことは難しく、時とともに薄れていくが、歌になっていると記憶に残っていることが多い。これらの点で、童謡、唱歌、抒情歌を用いた合科的な生活科の授業を行うことは意義のあるものと考えられる。

引用・参考文献

- 片山雅男・清水善和他 (2002) グリーンセイバー—植物と自然の基礎をまなぶ 研成社 東京
片山雅男・清水善和他 (2005) グリーンセイバー・アドバンス 研成社 東京
小森茂他 (2015) 新編新しい国語2上 東京書籍出版株式会社 東京
甲斐睦朗他 (2015) こくご2上たんぽぽ 光村図書出版株式会社 東京
片山雅男 (2018) 生活科の実践的教材としての昆虫の育ち方カードに関する研究 夙川学院短期大学教育実践研究紀要 第11号

注釈

- 注1 成木責め：斧などで果樹（成り木）を叩いたり、軽く傷つけたり、「成るか成らぬか、成らねば伐るぞ」と脅かして秋の結実を約束させる小正月の予祝儀礼。柿や栗に行うことが多い。
注2 水打ち：鉄の表面の酸化皮膜をはがすために水で濡らした手鎚で、赤く焼けた鉄を細かく叩き、気化爆発を起こさせる。水が一瞬にして湯の玉となって、鉄の表面を走っていく。

2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうために

－「子どもをつなぐ」保育者の援助と配慮を中心に－

林 富 公 子

キーワード：2歳児、友だち、保育者の援助・配慮、エピソード記録

I. 問題と目的

①小規模保育所の増加

「子ども・子育て支援新制度」の施行、0～2歳児を中心とした保育所利用児童数の増加、子育て世帯における子育ての負担や孤立感の高まり、児童虐待相談件数の増加等保育をめぐる近年の状況¹⁾を鑑みて、保育所保育指針が10年ぶりに改定されることになった。

保育所等の利用率は平成20年では30.7%(1,2歳児の利用率27.6%)であったが、平成27年では37.9%(1,2歳児の利用率38.1%)と年々増加している。中でも、1,2歳児の保育所などの利用率は27.6%から38.1%と非常に増加している²⁾。この最も大きな理由は、厚生労働省の「保育所等関連状況取りまとめ」からも分かるように、特定地域型保育事業の急進である³⁾。

特定地域型保育事業とは、平成27年4月1日より施行された「子ども・子育て支援新制度」の待機児童対策の一環としてなされた小規模保育、家庭的保育事業、居宅訪問型保育事業、事業所内保育事業のことで公的給付の対象となっている保育施設のことである。この中でも小規模保育所の数は平成27年から平成28年の1年間で約1.5倍となっておりその増加は目覚ましい⁴⁾。

特に小規模保育事業A型⁵⁾は平成27年から平成28年の間に1.8倍と激増しており、1、2歳児の保育の増加には小規模保育事業A型が大きく貢献していると言える。

一方、小規模保育事業は「3歳の壁」⁶⁾の問題が話題になっている⁷⁾。この「3歳の壁」の解決策として、3歳児以降の保育の場が見つからないから小規模保育施設で3歳児以上を受け入れればよい⁸⁾という意見もある。しかし、そのような単純な事柄でこの問題は片付かない。

というのも、保育所保育指針では3歳児以上と3歳未満児では指導計画の作成⁹⁾や保育内容¹⁰⁾において違いがある。このため単に3歳未満児と同じような状況で受け入れればよいと言うわけではないからである。

また、現在の状況では小規模の3歳児が認可の保育所や幼稚園の3歳児と同程度の人数が在籍することはないこと¹¹⁾もあり、3歳未満児に対してごく少数の3歳児以上が在籍することが予想される。3歳児を小規模で預かる場合、小規模施設のキャパシティーでは、認可の保育所や幼稚園と同じような設置基準で保育室の広さを確保することは難しい。つまり、その場しのぎとして単に3歳児が3歳未満児と一緒に小規模に在籍しているだけでは子どもにとっての最

善の利益を考慮しているとは言えない。

このようなことから、小規模保育では適正かつ確実な保育の実施及び3歳以上での保育の継続的な提供のため、「保育内容の支援」、「代替保育の提供」、「卒園後の受皿」の3要件を満たす連携施設（認可保育所等）を確保することが小規模保育施設等には義務付けられている¹²⁾。保育内容においても保育所保育指針（平成29年3月告示）の中でも小規模保育を含む地域型保育事業において、それぞれの特性に留意しながら保育所保育指針の内容に準じて保育が行われるべきことが明記されている。特に3歳未満児の保育に関しては、その内容や計画作成上の配慮事項を丁寧に示すことで、その保育現場での具体的な保育実践の向上に繋がっていくことの重要性が述べられている¹³⁾。つまり、小規模保育所の2歳児にとって保育所保育指針の保育内容を鑑みながら保育を行うことは必然の事として考えられる。

ここまで見てきたように、小規模保育はまだ制度として考えなくてはならない問題を内包していることは事実である。しかし、小規模保育、認可保育所を問わずいずれの施設にあっても子どもたちにとって最もふさわしい生活の場を作り出していくことが保育に携わるものにとって大切な事柄である。

このようなことから、今回は次の事柄に注目する。

第一に、小規模保育の2歳児は3歳児以上になると認可保育所などに移動することが前提となっている。しかし、同一施設での移動ではないので同一施設以上に保育所保育指針に則った保育内容を吟味していかなくてはならないこと。

第二に、3歳未満児では保育内容においても保育者との関係が前面に押し出されているが、3歳児以上では仲間や友達との関係が重視されていること。

この2点から、小規模保育における3歳未満児から3歳児以上の保育内容への接続を考える必要がある。この為に、2歳児が保育者との1対1の関係をベースにして友達関係を構築していく為の保育者の援助について考察する。

②保育所保育指針（平成29年3月告示）における1歳以上3歳未満児の保育内容

次に、小規模保育における保育内容を考える上でも重要である平成29年3月に新しく保育所保育指針が告示されたことを踏まえ、「保育所保育指針（平成29年3月告示）1歳以上3歳未満児」の保育内容基本的事項について見る。

1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容

(1) 基本的事項

アこの時期においては、歩き始めから、歩く、走る、跳ぶなどへと、基本的な運動機能が次第に発達し、排泄の自立のための身体的機能も整うようになる。つまむ、めくるなどの指先の機能も発達し、食事、衣類の着脱なども、保育士等の援助の下で自分で行うようになる。発声も明瞭になり、語彙も増加し、自分の意思や欲求を言葉で表出できるようになる。このように自分でできることが増えてくる時期であることから、保育士等は、子どもの生活の安定

林：2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうために

を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある。

イ本項においては、この時期の発達の特徴を踏まえ、保育の「ねらい」及び「内容」について、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」としてまとめ、示している。

ウ本項の各領域において示す保育の内容は、第1章の2に示された養護における「生命の保持」及び「情緒の安定」に関わる保育の内容と、一体となって展開されるものであることに留意が必要である¹⁴⁾。

(下線筆者)

ここでは、子どもの心身の発達に伴いそれを支える保育士の姿と、保育内容の取扱いについて述べられている。まずここで「保育士等は、子どもの生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある」と記されていることは、ウでも述べられているように養護にかかわる「ねらい」および「内容」の「生命の保持」及び「情緒の安定」と深く結びついている¹⁵⁾。

また保育内容5領域についても書かれているが、この保育内容の5領域は小学校以上の教科のように保育者が子どもに教授するものではなく、保育を行う際に子どもの育ちをとらえる視点として示されたものである¹⁶⁾。つまり、1歳以上3歳未満児の保育において、5領域の保育内容は「養護」と結びつけて総合的に保育することが重要であると言える。

さらに1歳以上3歳未満児において「養護」と5領域を総合的に保育することの根幹は、ここで「子どもの生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる」と書かれていることから、保育者の子どもに対する愛情豊かで応答的な関わりであると考えられる。

このように1歳以上3歳未満児における保育内容を考えていくと、保育内容5領域とあるが子どもと保育者の人間関係を基礎においてそれが成り立っていく様子が伺える¹⁷⁾。このことから1歳以上3歳未満児における重要な事柄は保育士と子どもの安定した関係であることが改めて分かる。

次に本論文は2歳児の保育者との関係を中心とした人間関係の広がりについて考察するため保育所保育指針における1歳以上3歳未満児の保育内容「人間関係」を概観する。

③保育所保育指針（平成29年3月告示）における1歳以上3歳未満児の保育内容「人間関係」

1歳以上3歳未満児の保育内容「人間関係」では、子どもと保育者の安定した関係の重要性がまず書かれている。その関係を築いていくためにも子どもたちは保育者の応答的な関わりの中自らの欲求を出し、それが適切に満たされることの重要性があり、その上で、子どもは他の子どもたちに自ら働きかけていこうとすることが書かれている。

このことは「子ども・子育て支援制度なるほど BOOK」の中で、少人数できめ細かな保育を行うこと¹⁸⁾がうたわれている。小規模保育においても子どもと保育士の中に流れる温かい関係性をベースに置き友達の関係が広がっていく様子が想像出来る。ただ、友達とのかかわり方に関しては自分の思いが前面に出てしまうこともあるので保育者が子どもたちの間を取り持つことの必要性が伺える。

このように保育所保育指針（平成 29 年 3 月告示）の 1 歳以上 3 歳未満児の保育内容と保育内容「人間関係」を改めて確認した。自分自身で出来る事が増えてくる中で自分の思いもたくさん出てくる時期だからこそ、保育士との関係を基に、友だちと思いを共有したりぶつかったりする。この中で、自分の気持ちを整理したり、他の人に自分の思いを伝える術を体得していくことが分かる。

④ 2 歳児の友達及び仲間関係に関する先行研究の概略

保育所等保育現場における 2 歳児の友達及び仲間関係に関する先行研究は、「模倣」をテーマにしたもの^{19) 20)21)}、1 人の子どもの遊びと生活を通してクラスメートとかかわる実態と、それらに対する保育者援助の実態を明らかにしたもの²²⁾、保育者や友達などに対する「見て」という発言の考察²³⁾等がある。しかし、まだまだ数として少ない。また、これらの先行研究では 1 クラスの年度当初である 4 月から子どもたちの友達関係を観察したものはない。

しかし、子どもの友達関係は年度途中で突然始まるわけではなく子どもは、4 月や在園時からの保育士との安定した関係を基に、日々の保育の積み重ねの中で出来上がっていくものである。そこで、実際に小規模保育 A 型の 2 歳児クラスにおいて 4 月当初からエピソード記録を取る中で子どもたちが友達関係を築いていく姿と保育者の援助や配慮について考察する。

II. 方法

場 所：近畿府県下にある小規模保育所（A 型）2 歳児クラス

期間と時間：2017 年 4 月から同年 7 月までの月 2～4 回。時間は 9:30～12:30 頃。

倫理的配慮

調査は小規模保育代表者と主任保育士の許可を得て行った。在籍している子どもの保護者に研究目的、方法、個人情報保護、本人意思の尊重、研究協力の有無による利益、不利益はないことなどを文章で説明し、研究協力の同意を得た。

対象児：小規模保育に普段通っている 2 歳児 6 名（男児 3 名、女児 3 名）であった。それぞれの入所時期は次の

Table 1 の通りである。

Table 1 対象児について

仮名	性別	入所時期
あい	女児	1 歳児から
だい	男児	1 歳児から
まさ	男児	1 歳児から
みく	女児	2 歳児 4 月
ゆめ	女児	2 歳児 6 月

林：2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうために

観察方法

筆者が参与観察者として保育に参加する中で保育者が子ども同士の間関係に対して行った援助が見られた場面を基に、その時の子どもの様子（言葉、体の動き、表情など）を観察した。また、観察者がビデオを回すと子どもの普段の姿が見ることが出来ないことを想定し、筆記記録をし、それをエピソード記録にまとめた。

尚、子どもたちや保育者の日常の姿を観察する為に、参与観察をすることにした。ここでは、子どもや保育士が出来るだけ普段の姿を出すことが出来るように次のような配慮をした。

筆者自身がビデオではなく筆記記録を行う為に普段の保育の流れを把握する為に、2017年2月下旬から保育に入った。

分析視点

エピソードの中に見られる、こどもをつなぐ保育者の援助を基に考察をした。

Ⅲ. 結果と考察

エピソード① お友達と一緒に嬉しい（4月）

2歳児クラスの子ども（あい、みく）が午前中の自由遊びの後、排泄を済ませおやつを食べるためテーブルに着いた。絵本を見ながらアンパンマンのキャラクターの話になり、あい、みくと保育者の間に次のようなやり取りがあった。

みく 「カレーパンマン（好き）」

保育者「カレーパンマンって珍しいよね。カレーが好きなの？」

みく 「カレー好き。カレーパンマン！」

あい 「カレーパンマン好き」

保育者「え？あいちゃん、バイキンマンが好きじゃなかったっけ？カレー好きだから？」

あい 「カレーパンマン好き」

みく 「ドキンちゃん好き」

あい 「あいもドキンちゃん好き」

保育者「あいちゃん、みくちゃんと一緒に良いんだね。みくちゃんが入って来てくれてうれしいんだよね」

あいとみくが笑顔でうなずいた。

翌週、排泄後子どもたちは2歳児の部屋に入室しおやつを食べるため椅子に座った。最初、まさの横にあいが座り、その後しばらくしてみくが帰ってきた。みくは、あいとだいの間に座ろうとしたが椅子がなかった。保育者に椅子がある場所に座るように言われ、残っていたまさの前の席に座った。

おやつを食べ、製作をしようと保育者が教材を取りに行った。すると、だいが保育士の事が

気になって保育者の後についてその様子を見に行った。それを見て、みくの隣の席が空いたことが分かったあいは、だいが座っていた椅子、つまりみくの隣に移動した。その後、帰ってきた保育者が笑顔で「あいちゃん、みくちゃんの横が良かったの？」と聞いた。あいはその保育者の言葉を聞いてうなずいた。

あいが1歳児の時、1歳児クラスはあいを除き全員男児であり、あいが同じ部屋の子どもの発言に同調する姿は見られなかったように思う。

しかし、ここでみくの発言を聞き、あいは本当はバイキンマンが好きだったにもかかわらず、あいがみくと一緒にキャラクターが好きと言った。この姿をから、あいにとって本当に「みく」と一緒にうれしいというあいの思いが見られた。同時に、あいのこのような姿からみくが園に入所してくれてうれしいという思いが伝わった。

また、あいの思いを保育者が言葉で表すことによってあいとみく二人の気持ちをつないでいるように伺えた。

このようなあいの「みくと一緒にうれしい」という気持ちは翌週のエピソードでも見られている。この翌週のエピソードでは、あいだけでなくみくもあいと一緒に良いという思いが伝わってくる。この子と一緒に座りたいという思いがみくからあいに伝わって、あいもみくの隣の席に移動したのだろう。

このように何気ない「あいちゃん、みくちゃんと一緒に良いんだね。みくちゃんが入って来てくれてうれしいんだよね」という保育者のちょっとした一言が子どもたちの人間関係を繋いでいくように思われた。

エピソード② みーんなお休み（5月）

今日は、ゴールデンウィーク中日ということで、2歳児クラスもあい一人を除き全員お休みだった。朝の自由活動時も他の2歳児が休みだったことが理由なのか、集中しておらず、なんとなくおもちゃをもってフラフラしているようであった。

暫くすると、保育者のところに洗濯ばさみを持って行き「(洋服に)つけて」という。保育者が洗濯ばさみの1つをもち「何色の洗濯ばさみにする？」と聞いた。するとあいは「ピンク。ピンク好き」と言ったので、ピンクの洗濯ばさみを洋服に付けた。すると、自分の思いを聞いてもらえたのが嬉しかったのか「これ、ここに付けて」と思いを次々と伝え始めた。

排泄後におやつを食べ散歩に行くことになった。もともとあいは4月から「2歳児」だから頑張らなくては」と言う思いをもっていた。そして、今日のあいはいつも以上に「2歳児」であることを意識していた。靴を履くことも歩くことも片付けをすることもいつも以上に頑張っ取り組もうとする姿が見られた。そのせいか普段よりも、頑張りすぎていて会話が少なくなっているように感じた。

公園に着き、突然あいが「ママはシゴト。ママはシゴト。ママはシゴト。だいちゃんは…」と言いまるで、「お母さんは仕事だから、我慢しなくちゃ」と自分に言い聞かせているような様子であった。そして、名前が出たのは一人であったがいつも同じクラスにいる子どもが誰もいないのに、自分はここにいて寂しいという思いがあいから伝わってきた。

そこで、保育者はあいと十分に関わる必要性をととても感じ滑り台で踏切ごっこをした。保育者が「カンカンカン」とあい滑り台を滑る時にと踏切の真似をして手を上下にした。あいは目を輝かせ、滑り台を滑った。あいはこの遊びがとても楽しかったようだった。だからあいは「もう一回。カンカンカンしたい」と何度か言ったり、「アンパンマン（を描いて）」と言ったりし、保育者に甘える姿を見せた。そして、普段のあいの姿が見られるようになった。

公園から園への帰り道は、1歳児の男児、保育者、あいの3人で手をつないでいた。その中で、あいはお母さんと公園に行って滑り台を滑ろうとしたけど、濡れていて滑れなかったことなどを饒舌に話した。

園までもう少しのところ、1歳児の男児が歩くことに疲れてしまって座り込んでしまった。するとあいさつと、男児の手を取り、握りしめ目を見て「だいじょうぶ？」と言った。すると、男児はあいの言葉に励まされたのか立ち上がり、再び歩いて園まで歩いて行った。

ゴールデンウィークの中日ということもあり、2歳児クラスは4人中3人が休みであった²⁴。このような中、みくだけではなく同じクラスの子どもたちにも目が向いているからあいは「みんなお休みでない。自分のクラスは自分だけ…」という思いを抱えていた。だから「だいちゃんは…」と言う言葉が出てきたと思われる。

そして、「クラスみんなは休みで多分ママと一緒に過ごしているのに、自分のママは仕事だから一緒にママと過ごせない。だけど自分は2歳児クラスだから頑張らなくてはいけない」という思いから、「ママはシゴト、ママはシゴト」とあいは自分自身に対し言い聞かせて頑張っていたことが予想される。

その様なあいの気持ちを理解し、あいの思いを汲みとったから保育者はあいと1対1で丁寧に関わったと思われる。このような保育者のかかわりがあったからこそ、あいは、保育者と一緒に楽しい活動をすることで気持ちを切り替えたと考えられた。そして、年下の子ども困っている姿にも寄り添えるほど余裕が出てきたので、「だいじょうぶ？」という言葉が出てきたと考察された。

同じクラスの子どもに対し「友達」という思いを持っているからこそ、いつも以上に子どもの数が減る時は特に子どもの気持ちに寄り添う援助や配慮が大切であると感じられた。

エピソード③ボクガ！（5月）

給食前に保育者が「今日のお当番さんは…」と言うと、「あい」、「だい」、「まさ」、「みく」と

当番をしたくて自分の名前を言う子どもたち。「今日のお当番さんはまさ君です」という言葉の後、「〇〇ちゃんはどこでしょう？」の手遊びに合わせて、まさは自分の名前をみんなの前でちょっと緊張しながらも言い、給食を食べる机を拭いた。その後、もう一つ別の食器を置く机に向かった。

その間、保育者は給食を取りに行った。まさがテーブルを拭いていると、だいがまさの横に来て、ぴたっとくっついた。最初からまさはだいの行為が机を拭くのに邪魔だったので「イヤ」と言っていた。それでもだいはまさにはびたりとくっついた。

その後もまさは「イヤ」とだいに言ったり、手で払いのけるようなしぐさをしていた。しかし、それでもだいはびたりとまさは何度もくっついた。まさはだんだんと机を拭くことを邪魔するだいに腹が立ち、だいの胸を手で押した。すると、だいはしりもちをついてしまった。しりもちをついただいは急に起こったことに驚いてすぐにはびっくりして声も出なかった。しかし、暫くするとすぐに大きな声で泣き出した。

そこに保育者が帰ってきて、「痛かったの？」とだいに聞いた。だいは「痛かった」という思いを受け止められて少し気持ちの整理がついたようだった。だからだいは次に胸を指しここが痛かったと泣きながら訴え、そして、「まさ」と言った。「まさ君がしたの？」と保育者が聞くと、だいが頷いた。そこで、保育者は次にまさには話を聞いた。

まさは、だいを押したら泣いてしまったので、困ってしまったようであった。だから、自分自身の平静を保つために、無言で机を拭き続けていた。しかし、保育者の「だい君はまさ君がしたって言ってるよ」と言う保育者の言葉を聞き、保育者の方を見た。そして、保育者はだいに「まさ君がどうしたの？」と聞くと、だいはまさ自分が自分を押したことを伝えた。

保育者はまさには嫌だった気持ちは分かるけど押すのはダメな事であると伝えた。そして、だいは当番をしたかった気持ちは分かるけど当番でないときは椅子に座って待つ決まりになっている事を伝えた。

この様子を見ていた、あいやみくは「あいもしたかった」、「みくもしたかった」と言った。

園の中で一番の「お兄ちゃんやお姉ちゃん」だから「お手伝いをしたいし、お手伝いもできる」という思いを持っている2歳児。だから、2歳児クラスの全員⁵³が「当番に取り組みたい」と保育士に自分の名前を言ってアピールする姿があった。しかし、そのクラスでは当番活動を順番にすることが決まっていた。このため子どもたちは自分の順番でない時は当番活動を、我慢する必要があった。

これまで、まさとだいが関わっている姿はあまり見られなかった。例えば、散歩に行く時にだいは1歳児クラスの男児と手を繋いで歩きたくて保育者に訴える姿があった。まさはその時その時で手を繋ぐ子どもが変わっていた。庭で遊ぶ時も一緒に遊ぶというよりも自分たちが取り組みたい活動をそれぞれがすることが多く二人がそれほど関わっているように思えなかった。

林：2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうために

このようなまさとだいであったので、だいがまさに対してぴったりとくっついていった行動に少しばかり驚いた。この時のだいの表情はとても笑顔でニコニコとしておりまさに対して当番をすることに対しての嫌がらせや嫉妬という思いはあまり感じられなかった。保育者が給食を取りに行き部屋にいなかったため、だいがまさに対してふざけていたのではないかと思われた。だから、まさも最初はそれほど怒っていないような表情で「イヤ」と言っていたのだと考えられた。

だいはまさが本当に嫌がっているように思えなかった。この為、何度もだいがまさにくっついていった、このような事をだいがまさにも繰り返す中でまさも段々と腹が立ってきて、ついにはだいを強く押したのではないかと思った。

そこに保育者が給食を持って保育室に帰ってきた。保育士はその場の状況を見て、だいとまさの間に起こった事がなんとなく分かった。だから、保育者は「まさくんダメでしょう」というような一方的にまさ一人だけを怒ることはしなかった。そして、だいに「痛かったの？」と声をかけた。だいの気持ちを受け止めた上で、だいの「まさ」という声を拾い、「まさくんがしたの？」と聞いた。そのだいの思いを「だい君はまさ君がしたって言うてるよ」と代弁し、子ども同士のトラブルに向き合っていた。

このように子どもにとって保育者は思いを受け止められて話を聞いてもらえる存在であった。このため、あいもみくも「(当番を)したかった」と自分の思いを保育者に言ったと考えられる。

子どもを繋ぐ関わりをしていくからこそ、同じクラスの友達が気になりトラブルが起こる。そのような時でも、基本的な事は子どもの思いを受け止めることである。子どもを信じ、子どもが自分で相手に思いを伝えることができるように子どもの言葉で子ども同士を繋いでいく事が重要であると思われた。

エピソード④分かっているのだけど… (6月)

あいの登園時、保育者が「みくちゃんが待っていたよ」と声を掛けていた。一方みくもあいが登園してきたことを知ると「やったー」と喜びの声を上げていた。この1ヶ月、観察者が園に行った日はみくがお休みだった。だからこの日は、久しぶりにあいとみくが揃った日であった。

今日は少し曇り気味であったので、散歩には行かず園庭で遊んだ。虫を探す子ども、汽車の遊具で遊ぶ子ども、芝生の感触を楽しむ子ども、子ども一人一人それぞれに遊びを楽しむ姿があった。

あいは遊具で汽車を運転する真似をし、お客さんになって遊んでいた。汽車の遊具でする遊びが楽しくなってきたころ、あいは0歳児に突然、腕をつかまれた。0歳児はつかまり立ちをする為にあいにつかまったのだ。しかし、あいは0歳児が急に腕を引っ張ったと思った。楽しく取り組んでいた遊びを邪魔されたあいは腹が立ってその子どもを押した。するとその0歳は

泣いた。一瞬にしてあいは「しまった」と思い顔をひきつらせた。

0歳児のクラスの保育者が0歳児に悪気はなかったこと、つかまり立ちをする為につかまってしまったことをあいに伝えた。あいも保育者の思いや状況は分かった様子ではあった。でも、楽しんでしていた自分の遊びが突然中断してしまったあいは、気持ちの整理がつかず中々遊びに戻れなかった。

しばらくあいは遊具から園庭を眺めていた。そんなあいの目に、みくが多くの子どもたちと一緒に保育者との追いかっこを楽しむ姿が映った。あいもなんとなく楽しくなり、「みくちゃーん。みくちゃーん」と2回大きな声でみくを呼んだ。

別の保育者が「あいちゃんも入ってたら？」と声を掛けたが、みくの名前を呼ぶことが楽しかったのか返事はなく再度「みくちゃーん」と大きな声で叫んだ。その後、あいは「(みくちゃんとお友達)とお友達」とつぶやいた。そして笑顔で追いかっこをするあいの姿があった。

あいが園に登園した時の保育者の「みくちゃんが待っていたよ」とみくの「やったー」という言葉からあいとみくの関係が良好であることが伺える。

しかし、良好であると言ってもいつも一緒に遊ぶわけではなかった。お互いに自分のしたい活動をする中で一緒に関わる姿が多く見られた。この日もあいは遊具でみくは虫を探したり裸足で走ったりとそれぞれの遊びを楽しんでいた。

このように互いが夢中で遊んでいる中で、あいと0歳児の間にトラブルが起こった。0歳児が泣いた瞬間、あいは「(保育士に)怒られる」、「失敗してしまった」と言う思いもあり顔が引きつったと考えられる。あいからすると楽しく遊んでいたところ、急に0歳児に腕を引っ張られた。自分の気持ちを受け止め話を聞いてもらう前に0歳児担当の保育者に0歳児の行為の理由を聞いた為、その保育者に注意をされたと感じたのかもしれない。この為、あいは気持ちの整理がつかず再度遊びだすことが難しかったのではないかと思われた。

そんな時、みくが同じ2歳児クラスのまさ、だい、1歳児、保育者と楽しそうに声を上げ追いかっこをしている姿があいの目に入った。あいはみくちゃんに「自分はここにいるよ」と気付いてほしくて、「みくちゃーん」と大きな声で言った。しかし、みくは遊びに夢中になっており、あいの声に全く気付いていない様子だった。「どうして気付いてくれないのかな？」とあいの中であれこれ思いを巡らせていたから保育者の「あいちゃんも入ってきたら？」と言う声掛けに反応できなかったのだろう。みくが自分に気付いてくれなかった理由として「声が小さかったから」とあいは考え、再度「みくちゃーん」と大きな声で叫んだのだと思われる。

しかし、遊びに集中し声を上げて遊んでいたみくはそれに全く気付かず笑顔で追いかっこに没頭していた。そのみくの姿に「みくが夢中になるような遊びってきっと楽しいのだろう」と言う思いから段々と一緒にしてみたくなった。だから「お友達」という言葉であいは自分の気持ちを切り替えることができ、追いかっこを一緒にするようになったのではないかと思わ

れた。

エピソード⑤ 私の友達…（7月）

給食後、2歳児の部屋で遊び始めた子ども達。みく、だい、たかは絵本をそれぞれ読み、あいとゆめはそれぞれままごとで遊んでいた。

暫くすると、あいが机の上に2枚の青い小さなお皿を置いた。どうするのだろうと思って見ているとそのうちの1枚にいちごののったショートケーキとぶどうを置いた。

観察者はあいがいちごなどの果物が苦手だったことを思い出して、「あいちゃん、いちごとかぶどうって好きだったっけ？」と聞いた。すると、あいは「酸っぱいから嫌だ」と言った。どうしていちごのケーキとぶどうなのかな？と疑問に思っているとあいが「みくちゃーん」とケーキとブドウがのったお皿の置いてあるテーブルにみくを誘った。

みくは読んでいた絵本を直し、テーブルに来てお皿に乗っているぶどうといちごがのったケーキを食べ始めた。それを見てケーキにはお茶がいると思ったのかあいは小さな湯呑をみくに渡し自分はポットでみくにお茶を注いだ。

その様子を見ていたゆめは持っていた鍋の中に星の形をしたホットケーキをもってみくの所に来た。みくは自分の為にゆめがそれ持ってきてくれたことが分かったのでその鍋の中に入っていたホットケーキを食べた。

すると、あいが「それは食べないで」と言い、自分もみくの横に座って「あいちゃんのコップ」と言ってコップを持ちお茶を飲もうとした。しかしすぐに、ポットがないことに気付き、ままごとコーナーにポットを取りに行った。するとあいが取に行っている間に、あいがみくの横で一緒にお茶を飲むために使おうと思っていたコップをゆめがとってしまった。保育者は、子どもが自分の言葉で友達に自分の思いを表現して欲しいと思い、少し離れた場所からこの様子を見守った。

そこにあいがポットを持って帰って来た。しかし、みくの横においていた自分が使おうと思っていたコップはなかった。ふと、横を見ると自分が使おうと思っていたコップをゆめが持っていた。そしてこともあろうに、それを使ってみくにお茶を出そうとしていた。

それを見たあいはゆめに「あいの（コップ）！返して！」と言ったが、ゆめはみくにそのコップを出してしまった。保育者は、あいとゆめの間に入りこの問題を整理し、解決を図ろうと近づいていこうとした。しかし、みくが自分の気持ちを次のように表現したのもう少し様子を見守ることにした。

みくはゆめの渡したコップをゆめに無言でいらないと返した。そして、あいに自分が使っていたコップをひっくり返してお茶を抜く真似をし、しっかりとお茶を抜いた後、自分が使っていたコップをあいに差し出した。しかし、あいはそれを投げてしまった。そして、みくは悲しそうな顔になった。

この一連の様子を根気よく見守っていた保育者は、あいのコップを投げた行為に対して注意をした。

4月当初より保育者はあいとみくの2人を繋ぐ言葉がけをしていた。この為2人の間では「友達」という思いが芽生えていると思われるし、実際2人の仲もよく一緒に活動する姿も見られていた。

だから、あいは果物が苦手なのにお皿の上にみくが好きな果物を乗せてみくを遊びに誘っている姿からも分かるように、みくと一緒に遊ぶ時はみくと2人だけとする活動を望んでいたと推察される。

みくはあいだけではなく、自分の取り組みたい活動を通して友達と一緒に過ごすことが好きな子どもであった。みくがあいの誘いにのりあいの用意した果物を食べたのは、「(あい)誘われたから」だけではなく「その遊びに興味を持ったから」ということだったと考えられた。この時点において少しあいと女みくの間には「みくと遊びたいあい」と「あいに誘われたし遊びに興味を持ったみく」という点からお互いの思いに少しずれがあったのではないかと考察された。

一方ゆめは6月入園の子どもで、あいと一緒に関わりたいという気持ちもあるし、興味のある活動も今回のままごとのように似ている部分があると思われる。そして、保育者もあいとゆめをつなげるような言葉掛けもしていた。だから、ゆめからすると平衡遊びだったとはいえ最初にままごとをしていたのはあいとゆめであった。そして、ゆめはあいとみくのやり取りが面白そうだったこともあり2人の活動を自分もしてみたくくなって、みくに鍋に入った星型のホットケーキを持っていった。みくはお客さんになっていたので、ゆめが持ってきたホットケーキをあいの用意したケーキや果物と同じように食べた。

その一連の行為を見たあいは「私の友達のみくちゃんがゆめちゃんに取られてしまうのではないか」というおもいが頭をよぎったのだろう。併せて「私だけがみくちゃんと遊んでいるのだからゆめちゃんは違うでしょ」という気持ちもあったのだろう。そのような思いがみくに対する「それは食べないで」と言う発言や、自分もみくの横に座りみくを独占するためにもみくと一緒にお茶を飲もうとした行為につながった。

ところがこのようなあいの複雑な気持ちは、ゆめには当然伝わっていなかった。ゆめはあいと同じようにみくにお茶を出したくてあいが使おうと思った。だからコップを使ってあいと同じようにみくにお茶を出したのだろう。

この一連の流れに対し、みくはあいが使っていたコップをゆめが取ってしまいかなに対しコップを「返して」と言ったにもかかわらず「返してもらえなかった」ことやあいの泣きそうになっていた表情から、ゆめに対して「勝手にとったらダメでしょう?」、「これはあいちゃんが使っていたものだよ」という思いもあり、かなの出したコップを「いらない」と言い返したと

林：2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうために

考えられた。

さらに、みくにとってもあいは好きな友達であり、あいがお茶を飲みたいと思っていると考えた。そして自分の持っているコップのお茶を抜きそれを差し出した。しかし、あいはみくに差し出されたコップを投げてしまったので悲しくなってしまった。

この様子を保育者は丁寧にその状況や子どもの思いのゆれに目を配りながら、子どもたちでどのように解決していくかと根気よく見守っていた。保育者はみくが自分のコップをあいに差し出した姿を見て一瞬解決したのではないかと思ったのではないだろうか。しかし、あいの「みくと一緒に！」という気持ちは非常に強く解決には至らず、みくの差し出したコップを投げた。

コップを投げる行為は危険な行為である。だから保育者はまずあいがコップを投げた行為に対して注意をしたのだらうと思う。

このエピソードではゆめがあいの使っていたコップをとった時点で「ごめんねとってね」とゆめに謝らせる解決方法はとられなかった。その理由として、みくが「ゆめの渡したコップをゆめに無言でいらないと返した」という行為をすぐにしたからであると思われる。

保育者はみくの行動を無視したりそれに気づかないことはなかった。だから、保育士者はこのみくの行いを見てその後の展開を辛抱強く見守ったと思われる。

勿論、あいがした物を投げるなどの行為はいけないことであるのでそれは注意する必要がある。しかし、子どもが自分で解決しようという思いを持つときは子どもの様子を注意深く見ていく事が必要であると思われる。そして、それは今後子どもが自分たちでトラブルの解決をしていく時のきっかけになると考えられた。

IV. 総合的考察

小規模保育2歳児において保育者がどのように子どもたちの関係をつなぎ「友達」と一緒に活動する楽しさを味わうことができるのかという事について具体的なエピソードから考えてきた。

エピソード①では友達に目が向き始め、友達と一緒にがうれしいというあいの様子が描かれている。この時期は子どもによって何かの遊びに夢中になったり、他の子どもに興味を持ったりと様々な姿がある。そのような中であいは特定の子どもが気になる姿が見られた。友達に目が向いている子どもの発言に耳を傾け、「あいちゃん、みくちゃんと一緒に良いんだね。みくちゃんが入って来てくれてうれしいんだよね。」と子どもの気持ちを保育者が言語化して、子どもを繋ぐ様子が見られた。

このように子ども同士の名前を保育者がさりげなくつないで言った結果、小規模である為子どもたちはクラスの子ども全員に目が向いていった。だから、エピソード②にあるようにあいは、連休中日にクラスの友達が来ていないことに目が向き「ママはシゴト。ママはシゴト。ママはシゴト。だいちゃんは…」という言葉が発したのだと思われる。ここで保育者があいの思

いに寄り添い丁寧に一緒に遊ぶことで、あい自身の気持ちを立て直していった。このことからこの時期の子どもにとって保育士がよりどころになっていることが分かった。

エピソード③では、まさとだいのトラブルについて記載している。別の視点から見ると2歳児クラスの全員が最初「当番をしたい」とアピールしている所や最後にあいとみくが「自分たちも当番をしたかった」とつぶやいている姿がある。このことからこのクラスの子どもたちが普段からこの保育者からその発言を認められて話を聞いてもらえると思っている様子が分かり、保育者と子どもの関係が良好であることが伺えた。

エピソード④では、4月から保育者が子ども同士を繋ぎ、あい自身にとってみくが存在が大きなものであった。そして、その存在があいの気持ちの切り替える原動力になっている様子があった。子どもにとって「友達」という言葉が「好きな人」、「一緒にいたい人」、だけでなく「(存在が)励ましになる人」という意味を持つことが考えられた。

エピソード⑤では、あい「みくだけと遊びたい」、ゆめは「(楽しそうだから)自分も(その活動を)してみたい」、みくは「好きな遊びをしたい。あいと仲が良いし、あいに誘われたからあいとごっこ遊びを一緒にしよう。でも、ゆめも一緒にするのなら構わない」という三者三様の思いがあったことがトラブルの始まりだったように思われる。このように友達関係が少しずつ出来てきたのでお互いの気持ちや思いのずれが起こり、それが原因でこのトラブルは起こったと考えられた。

その中で、保育者は根気よく子どもの気持ちや思いに目を向け見守った。見守る中でみくがあいの気持ちを思って自分が使っていたコップを貸すという行為が出てきた。しかしそのみくの好意に対し、あい自身の感情を爆発させてコップをなげ落としてしまった。だから、このトラブルは単純なあいとゆめの物の取り合いで終わらなかった。

保育者として危険な行為は注意する必要がある。しかしそれ以前の段階では、保育者が子どもの様子を注意深く見守ったからこそ、子どもが自分で考えて問題を解決しようとする姿がでてきた。このように、子どもの安全に配慮することが前提ではあるが、保育者として子どもを信頼し根気よく見ていくことは、子どもが物事の解決方法を考えるきっかけになることが考えられた。

このように2歳児で友達に目が向いてきて、「自分の友達」という思いを持っている子どもや遊びに入りたいのだけど上手く入りきれない子どもに対し、その行為やその裏にある一人一人の子どもの思い、気持ち、感情を整理し伝えていく事は保育者が子ども同士を繋ぐ援助としてこれからも必要になってくると思われた。そして、それが子どもの友達関係を繋ぎ、子どもたち自身がお互いの思いを推し量れるような人間関係の構築に必要であると推測された。

このようにエピソード①～⑤から、「2歳児が友達と一緒に活動する姿」と保育士の援助や配慮について見てきた。ここから、以下の4点が分かった。

第一に、子どもが自分たちの気持ちを表現できるように保育士がその思いを受け止めている

林：2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうために

こと。

第二に、2歳児の子どもが友達と一緒に活動する為に近くで活動している子どもがお互いの子どもに気付けるようにさりげなく声を掛けていること。

第三に、子ども自身が友達に目が向き友達の存在がその子ども自身の励みになる場合、温かく見守ることが必要であること。

第四に、友達に対する思いが芽生えてきたからこそ起こるトラブルに対し、子どもの安全に配慮しながら丁寧にお互いの気持ちを繋いでいく必要があること。

今回、具体的事例を通し「2歳児が友達と一緒に活動する楽しさを味わうためにー「子どもをつなぐ」保育者の援助や配慮を中心にー」というタイトルで考察を加えてきた。保育者が丁寧に子どもたちの友だちの存在を繋いで行ったからこそ「自分の友達」という思いが生まれてきたことが伺えた。

V. 今後の課題

「保育者が単に子どもの存在をつなぐだけではなく、温かい目で子どもたちを見守る中で、子どもの気持ちも整理しながらつないでいくこと」により、「自分だけの友達」という「自分とあの子」という2人での関係から「自分と複数の友達」という「自分とあの子とあの子」という子ども自身の友達関係の広がりがいかにして生まれていくかについて検討したい。

謝辞：この論文の作成に当たってご協力いただきました小規模保育の園長先生、先生方、子どもたちに感謝いたします。

<注>

- 1) 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめの概要 2016 社会保障審議会児童部会保育専門委員会
http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/gaiyo.pdf 2017/05/08 アクセス
- 2) 厚生労働省 2015 「保育所等関連状況取りまとめ（平成27年4月1日）」p.3
<http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000098603.pdf> 2017/05/08 アクセス
- 3) 厚生労働省 2015 「保育所等関連状況取りまとめ（平成27年4月1日）」p.2
<http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000098603.pdf> 2017/05/08 アクセス
- 4) 厚生労働省 2016 地域型保育事業の件数について（平成28年4月1日現在）
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/tiiki.ninkakensu.20160401.pdf> (2017/02/21 アクセス)

5) 小規模保育所は3つの型（A型、B型、C型）があり、それぞれ認可基準が表のように異なる。

小規模保育所

		A型	B型	C型
保育士の数	0歳児	3:1	3:1	3:1
	1・2歳児	6:1	6:1	
	その他	※配置基準+1名		(補助者を置く場合 5:2)
資格		保育士 (当該事業実施区域に係る国家戦略特別区域限定保育士を含む)	保育士 (当該事業実施区域に係る国家戦略特別区域限定保育士を含む) 1/2以上と保育従事者(市町村長が行う研修を修了した者)	家庭的保育者 (市町村長が行う研修を修了した保育士又は保育士と同等以上の知識及び経験を有すると市町村長が認める者)
		保健師、看護師又は准看護師を、一人に限り、保育士とみなす		

厚生労働省 2016 家庭的保育事業等の設備及び運営に関する基準（平成二八年二月一九日厚生労働省令第二三号）より筆者が作成

<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H26/H26F19001000061.html> (2017/02/21 アクセス)

尚、当該事業実施区域に係る国家戦略特別区域限定保育士とは、国家戦略特別区域法（平成二十五年十二月十三日法律第七号）「第十二条の四、五の5」に記されているように、認定区域計画に定められた事業実施区域を管轄する都道府県の知事が行う国家戦略特別区域限定保育士試験に合格した者で、当該事業実施区域において、国家戦略特別区域限定保育士となる資格を有するものの事である。

- 6) 小規模保育はその性質上3歳未満児を対象とした施設である為、小規模保育における2歳児の3歳児以降の保育の場が見つからない事柄。
- 7) 総務省 2016 子育て支援に関する行政評価・監視—子どもの預かり施設を中心として—結果に基づく勧告> p.3 http://www.soumu.go.jp/main_content/000452626.pdf 2017/05/08 アクセス
- 8) 国は、小規模保育施設でも3歳以上の受け入れができるよう国家戦略特区を設けることで、「3歳の壁」に対応する方針を定めている。
- 9) 厚生労働省 2017 保育所保育指針 p.9~10
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> 2017/05/09 アクセス
- 10) 厚生労働省 2017 保育所保育指針 p.17,24,33,34
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> 2017/05/09 アクセス
- 11) 毎日新聞 2017 保育園に入りたい「3歳の壁が厚すぎる」の声
<https://mainichi.jp/articles/20170308/k00/00m/040/121000c> 2017/5/21 アクセス
- 12) 総務省行政評価局 2016 子育て支援に関する行政評価・監視—子どもの預かり施設を中心として—結果報告書 http://www.soumu.go.jp/main_content/000452634.pdf p123,124 2017/5/22 アクセス
- 13) 社会保障審議会児童部会保育専門委員会 2016 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ p.13 http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/k_4/pdf/s2.pdf 2017/2/23 アクセス

-
- 14) 厚生労働省 2017 保育所保育指針 p.24
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>
f_2017/05/09 アクセス
- 15) 例えば、「生命の保持」においては「子どもの生活の安定を図ること」、「情緒の安定」においては「自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わること」が密接に結びついている。
- 16) 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説書 p.58
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/youkaisetsu.pdf (2017/03/09 アクセス)
- 17) このような「保育内容人間関係」を保育の基礎に考える考え方は以前からある。例えば「保育者の子どもへの関わりとして人間関係を考えれば、保育内容のすべてが人間関係だと言える」や、「従来の保育内容「人間関係」のテキストを何種類か読んでみるとそこには保育に関するすべての事が書いてある」などが述べられている。
- 鯨岡峻 2010 保育・主体として育てる営み ミネルヴァ書房 31,257
- 18) 内閣府 文部科学省 厚生労働省 2016 子ども・子育て支援新制度 なるほど BOOK 改訂版
http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/event/publicity/pdf/naruhodo_book_2804/w_print.pdf
2017/5/11 アクセス
- 19) 竹下千春 菅眞佐子 2014 保育園 2歳児クラスに見られる模倣の特徴：仲間関係の発達との関連に注目して 滋賀大学教育学部紀要, 教育科学 (63), pp.97~110
- 20) 大桑萌 2014 0~2歳児の仲間関係における模倣の役割 保育学研究 52(2), pp.172~182
- 21) 齋藤多江子 2012 1~2歳児の仲間と物とのかかわり 保育学研究 50(2), pp.96~107
- 22) 丸山良平 2008 保育園女児ミホの他児とのかかわりと保育者援助の実態 上越教育大学研究紀要 27, pp.33~42
- 23) 中島寿子 2006 子どもの提示的呼びかけについての一考察(3): 保育所1・2歳児クラスの二人の子どもの事例をもとに 西南女学院大学紀要 10
<http://ci.nii.ac.jp/els/contents110004866400.pdf?id=ART0008051083>
- 24) これは2017年5月の出来事であり、まだかなとはるは在籍していない為、2歳児クラスは全員であり、まさ、だい、みくの4名である。

幼稚園の5歳児が人と関わる力を育むために

－「他の幼児」から「友達」へ－

林 富公子

キーワード：5歳児、人と関わる力、幼稚園

I. 問題と目的

1. はじめに

平成27年度より「子ども・子育て支援新制度」の実施により、①全ての子どもに質の高い幼児教育が提供されること、②保育の量的な拡大・確保と教育・保育の質的改善などが取り組まれていること、③幼稚園と小学校の接続や¹⁾国際的にも幼児教育の重要性への認識の高まりがあることなどから、平成29年3月に幼稚園教育要領が改めて告示された。

この改訂された幼稚園教育要領では新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」²⁾が示された。これは「①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活との関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現」³⁾の10の姿のことである。この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼稚園における子どもの活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものである。

同時に、幼稚園教育要領（平成29年3月告示）ではこれからの幼稚園には学校教育の始まりとして次のような三つのことが求められている⁴⁾。①学校教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識すること、②あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越えること、③豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることの基礎を培うこと、である。

つまり、幼児はこれからの世の中を生きていく為に、自分に自信を持って、他者と協働し、自分で人生を切り開いていく力の基礎を幼稚園で身に付けていく事が求められている。そして、その為に幼稚園の教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共により良い教育環境を創造することに努めること⁵⁾が必要であると言われている。

一方、幼児は教師との関係を基に幼稚園生活を楽しむ中で「他の幼児」や「友達」との関わりに目が向き始める⁶⁾。他の幼児がしていることに興味を持ったり、それを自分も真似してみようと取り組んでみたり、友達が園に来ていると嬉しかったり、一緒に遊んでみたり、時にトラブルがあったりと幼児は他の幼児や友達との関係を深めていく。

「友達」を辞書で調べると「親しく交わっている人」⁷⁾、「一緒に勉強したり遊んだりして親

しく交わる人」⁸⁾、「対等の立場で親しく付き合っている人」⁹⁾、「志や行動を一緒にしていて、いつも親しく交わっている人々」¹⁰⁾と出てくる。このことから「友達」と言うのは「対等の立場で、何か一緒にの志を持ち、相手の事を思いやりながら遊んだりする中で親しく関わる人」という事が考えられる。つまり、幼児は他の幼児と関わる中で対等な立場の友達と出会い、相手のことを思いやりたりするなど生きていくうえで必要な力を身に付けていく。

このようなことから学校教育の始まりとして幼児に求められていることは、教師との関係をベースに他の幼児や友達との関係の中で修得できるのではないかと筆者は考えた。

2. 幼稚園教育要領に見る「他の幼児」と「友達」との関係

幼稚園教育要領では「他の幼児」と「友達」を分けて記載している(Table1)。Table1からも分かるように、「他の幼児」の表記箇所は、教育課程編成上の留意事項や領域における内容の取り扱いである。内容の取扱いとは、教師が領域の意義づけを理解し、幼児の生活を通して総合的に適切な指導・援助・配慮をする際の視点のことである¹¹⁾。またその部分の内容を見ていくと「教師や他の幼児」、「他の幼児との関わり」、「他の幼児の考え（表現）に触れる」というように3つに分けることが出来た。

このように「他の幼児」の記載箇所は教師が教育課程の編成や内容の取扱いにおいて「教師や他の幼児」、「他の幼児との関わり」、「他の幼児の考え（表現）に触れる」事が出来るように幼児に指導する際の視点であることといえる。

また、「(1)幼児の生活は、入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ、安定していく時期から、他の幼児との関わりの中で幼児の主体的な活動が深まり、幼児が互いに必要な存在であることを認識するようになり、やがて幼児同士や学級全体で目的をもって協同して幼稚園生活を展開し、深めていく時期などに至るまでの過程を様々に経ながら広げられていくものであることを考慮し、活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにすること」にもあるように幼児は「教師」と関わる中で「他の幼児」に目が向く。そして、教師は幼児は「他の幼児と（実際に）関わる」ことや、「他の幼児の考えや表現に触れる」事が出来るように援助や配慮をすることが求められていることがいえる。

このことから、幼稚園教育要領における「他の幼児」に関する記載には「教師」が「幼児」と「他の幼児」を繋いでいく指導が含まれていると考えられる。

一方、「友達」は「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」、「ねらい」、「内容」の箇所に記されている。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は幼児が幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力¹²⁾を一体的に育むよう事が出来るように教師が努めるものである。「ねらい」とは幼児が生活を通して発達していく姿を踏まえ、幼稚園教育全体を通して幼児に育つことが期待される心情・意欲・態度などであり、内容とはねらいを達成するために教師が指導・援助・

配慮し、幼児が身に付けていくことが望まれるものの事である¹³⁾。

この「友達」の箇所でも「他の幼児」と同様に幼児が身に付けることが望ましい事柄に対する教師の指導・援助・配慮が書かれている。一方、「友達」の記載箇所はその内容を見ると「先生や友達」、「友達と楽しく関わる（活動する、触れ合う、食べる）」、「友達の様々な考えに触れる」、「友達と心を通わせる（関わりを深める）」の4つに分けることができた。

教師の指導・援助・配慮や「先生や友達」に関することは似ているがその内容を見ると「(1)先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする」のように幼児自らが主体的に「友達」に関わっていく様子が書かれていると思われる。さらに「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」とあるように幼児が主体的に「友達」と様々な体験を重ね、関わりを深めていっている様子が分かる。

このことから、「友達」に関する記載箇所は幼児の主体的な行動に繋がっていることが言える。

3. 幼稚園から小学校へ

一方、小学校との接続にあたっては、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が言われている¹⁴⁾。同時に最初にも述べたように幼稚園終了時の姿として「幼児期の終わりまでに育てたい姿」が幼稚園教育要領で表されている。このことから、小学校へ向けた繋がりには単なる教師間の連携や子ども同士における行事などの交流を通じたものだけでなくことが考えられる。つまり今回の幼稚園教育要領では、途中過程とはいえ幼児自身が小学校に向けて必要になってくる力が述べられていると思われる。

しかし、保育を学んでいる学生に小学校に向けて幼児はどのような力が必要か聞くと「椅子に座っていることが出来るようになる」や「ひらがなを書ける」、「計算が出来る」と言うことが多い。

誤解のないように記すが、ここで述べられている資質・能力は単に学生が考えるような、文字を書いたり計算をしたりすると言う小学校以上の学習を先取りするものではない。幼稚園で子ども達が育む資質・能力とは子どもが様々な教師や他の幼児との人間関係も含めた環境を通して様々な物事に会う中で、心動かされる体験をし、問題を見出したり解決したりする力のことである。

5歳児は、友達との活動の中で言葉による伝達や対話の必要性が増大し、友達との話し合いを繰り返しながら自分の思いや考えを伝える力や相手の話を聞く力を身に付けていく。そしてその中で起こるけんかや主張のぶつかり合いを通して集団としての機能が高まり¹⁵⁾、集団遊びの中で役割を担い協同しながら遊びを接続し発展させていきその中で社会生活を送る上で大切

な自主と協調の姿勢や態度を身に付けていく時期であるという¹⁶⁾。

Table 1 幼稚園教育要領に見る「友達」と「他の幼児」との関係

		他の幼児	友達
第一章 総則	わ2り ま 幼 稚 園 教 育 に お い て 育 み た い 資 質 ・ 能 力 及 び 「 幼 児 期 の 終	(3)協同性	友達 と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。
		(4)道徳性・規範意識の芽生え	友達 と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、 友達 の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、 友達 と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。
		(6)思考力の芽生え	身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、 友達 の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。
		(9)言葉による伝え合い	先生や 友達 と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。
		(10)豊かな感性と表現	心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、 友達 同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。
割第 と3 編 成 教 育 課 程 の 役	4 教育課程の編成上の留意事項	(1) 幼児の生活は、入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ、安定していく時期から、 他の幼児 との関わりの中で幼児の主体的な活動が深まり、幼児が互いに必要な存在であることを認識するようになり、やがて幼児同士や学級全体で目的をもって協同して幼稚園生活を展開し、深めていく時期などに至るまでの過程を様々に経ながら広げられていくものであることを考慮し、活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにすること。	
意成計3 事上画 項の指 留作導	5 教育課程の編成上の留意事項	(4) 幼児が次の活動への期待や意欲をもつことができるよう、幼児の実態を踏まえながら、教師や 他の幼児 と共に遊びや生活の中で見通しをもったり、振り返ったりするよう工夫すること。	
第二章 ねらい 及び 内容	健康	2 内容	(1) 先生や 友達 と触れ合い、安定感をもって行動する。 (5) 先生や 友達 と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ。
		3 内容の取扱い	(1) 心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や 他の幼児 との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。特に、十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。
			(4) 健康な心と体を育てるためには食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切であることを踏まえ、幼児の食生活の実情に配慮し、和やかな雰囲気の中で教師や 他の幼児 と食べる喜びや楽しさを味わったり、様々な食べ物への興味や関心をもったりするなどし、食の大切さに気付き、進んで食べようとする気持ちが育つようにすること。
		(5) 基本的な生活習慣の形成に当たっては、家庭での生活経験に配慮し、幼児の自立心を育て、幼児が 他の幼児 と関わりながら主体的な活動を展開する中で、生活に必要な習慣を身に付け、次第に見通しをもって行動できるようにすること。	

第2章 ねらい及び内容	人間関係	2 内容	(1) 先生や 友達 と共に過ごすことの喜びを味わう。 (5) 友達 と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (7) 友達 のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達 と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。 (10) 友達 との関わりを深め、思いやりをもつ。 (11) 友達 と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
		3 内容の取扱い	(2) 一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていくようにすること。その際、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や 他の幼児 に認められる体験をし、自分のよさや特徴に気付き、自信をもって行動できるようにすること。 (3) 幼児が互いに関わりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、 他の幼児 と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること。 (4) 道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が 他の幼児 との関わりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。
		3 内容の取扱い	(1) 幼児が、遊びの中で周囲の環境と関わり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心をもち、物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。また、 他の幼児 の考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしようとする気持ちが育つようにすること。
		1 ねらい	(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や 友達 と心を通わせる。
		2 内容	(1) 先生や 友達 の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
	言葉	3 内容の取扱い	(1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通じて次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や 他の幼児 と関わることにより心を動かされるような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。 (2) 幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や 他の幼児 などの話を興味をもって注意して聞くことを通じて次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること。
		3 内容の取扱い	(1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を 他の幼児 や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。 (3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、 他の幼児 の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。
	表現	3 内容の取扱い	(1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を 他の幼児 や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。 (3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、 他の幼児 の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

この様に見ていくと、5歳児がクラスの中で他の幼児と関わる中で友達関係を築き様々な活動を行うことが小学校との連携において必要な事ではないかと考えられる。

4. 幼稚園における5歳児の友達に関する先行研究の概観

幼児は様々な形で友達と言うものを捉えている事が5歳児に対する聞き取り調査で言われている。ここでは、5歳児が子ども一人ひとりによって仲の良い友達仲の良い友達が不在の時に拠り所になる友だち、仲の良い友達とは別の遊びをする時の友達、一緒に遊ぶ機会の多さ・少なさで友達と考えるのではなく強く相手に思いを寄せているという事が述べられている¹⁷⁾。

幼児が集団のルールのある遊びの中で友達同士のかかわりを深めていることとして次のようなものがある。幼児が最初はボールをけて友達同士遊んでいる中で既成のルールではなく自分たちなりのルールを幼児同士が納得や説得したりしながら合意を形成し「楽しくサッカーをする」と言う目的に進めている様子が描かれている¹⁸⁾。ルールのある遊びを通して5歳児が人とかかわる力を育むために必要な教師のかかわりとして、①ルールと自分の思いとのほぎまで葛藤をしている子どもの思いと一緒に遊んでいる友だちと共有できるようなきっかけをつくること、②教師が幼児の思いをしっかりと受け止めながらも、自分の言葉で周りの友だちに伝えられるように見守ること、③子どもが少しモヤモヤしている時に子どもが葛藤に向き合う時間を作ること、④上手く遊びがすすめられない状況ができたときに、みんなで一緒になって考えすすめていけるように支えていくこと、であると示している¹⁹⁾。

クラスの集団遊びとしては、協同的な活動を述べたものがある。幼児が力を合わせて一つの活動に取り組む中で、幼児一人一人が自分の持てる力を十分に発揮し友達と関わって活動することや、関わりあって学ぶことが言われている。そしてその喜びを実感する為に教師は、幼児一人一人の理解を深め、幼児が持てる力を十分発揮できる場を作っていくことが求められているとされている²⁰⁾。5歳児の生活が充実し子どもたちの世界がより豊かになるための協同的な学びに向かうひとつの方法として、テーマをもった保育を視点として「協同的な活動」を生み出すための保育のあり方が模索されている²¹⁾。

一方、幼児の協同的な活動を支える保育として次のようなものがある。①子どもの情緒面の安定、②少人数での協同に繋がる経験の蓄積、③ストーリー性や継続性のあるテーマへの発展、④協力状況を生み出す物的環境の提案、⑤友達との関係の構築とリーダーの育成の5つが必要である²²⁾。また子どもの協同的な活動に関する研究は行事などを通して協同性を育む遊びが展開されていく為の保育者の援助やそれらにおける子どもの学びに関する研究がある^{23) 24) 25) 26)}。

このように5歳児の友達に関する研究を概観していくと、友達と関わっていてその関わりを深めていくものや、クラスで協同的な活動をするものが多い。

ところで、幼稚園においては4歳児から5歳児になる時にクラス替えが行われることがある。

その為、4歳児で友達だった幼児と他のクラスになることや、教師も新たに変わることも出てくる。

最初の先行研究より幼児一人ひとりが持つ「友達」の概念が一人ひとり異なると言われていた。このような中、5歳児のクラスにおける一斉活動以外の活動の中で幼児の他の幼児との関わりや友達との関係について幼児の視点でしている研究は余りないのではないかと思われた。そこで、5歳児の4月～1月にかけてのクラスの様子を見る中で幼児にとって他の幼児から友達へと変化していく姿を観察し考察することを本研究の目的とした。

II. 方法

場 所：近畿府県下にある私立幼稚園5歳児クラス（ひばり組）

期間と時間：2017年4月から2018年1月までの月1～4回。時間は9:30～12:30頃。

倫理的配慮

調査は個人情報保護を遵守することを含め、協力調査園の園長及び保育者に文章を用いて許可を得て行った。本研究における調査対象は全て仮名で取扱い、対象者の人権に配慮した。

対象児：私立幼稚園に在籍する5歳児（24名）

観察方法：筆者が参与観察者として、保育に参加する中でひばり組で起こる他の幼児や友達に関する象徴的な場面を基にその時の幼児の様子（言葉、体の動き、表情など）を観察した。

また、観察者がビデオを回すと子どもの普段の姿が見ることが出来ないことを想定し、メモを取り、それをエピソード記録にまとめた。尚、子どもたちや保育者の日常の姿を観察する為に、参与観察をすることにした。

分析視点：子どもがそのクラスの中で起こる幼児の他の幼児や友達に関する象徴的な場面におけるその時の幼児の様子（言葉、体の動き、表情など）を観察した。そして、幼児にとってその幼児が「他の幼児」か「友達」であるかどうかについて考察した。

III. 結果と考察

エピソード① あの子、嫌いなんだ（5月）

進級当初、ひばり組には「本当は（隣の）つばめ組が良かったんだよね。仲良かった子つばめ組だし」や「ちょっと疲れちゃったんだよね」、「園に行きたくない」という女兒や、年中組からの友達と一緒にままごとをしたり、大型積み木で遊んだりする女兒や男児の姿があった。

そんな子ども達がいる5月の連休明けのある日の自由活動時。植物がとても好きなユキオは園庭でどんぐりの木を見ていた。ユキオはその下の方にいたカナブンを見つけた。ユキオはカナブンが逃げないように、カナブンが少しでも落ち着く事が出来るようにと緑色の深いバケツ

にそれを入れて眺めていた。しばらく見ていると、ユキオはプラスチックのバケツに入っているカナブンがなんだかかわいそうになってきたようだった。そこで他のバケツにカナブンを移した。そして、カナブンが入っていた緑のバケツにカナブンにとってそこが良い環境になるようにと、砂を入れたり葉っぱを入れたりカナブンの飼育環境を整え再度カナブンをそこに戻した。

そんな時、マイコとカナがやって来てユキオが見ているバケツの中にカナブンがいることを知った。二人にとってカナブンはとても珍しいものだった。だから、ユキオに「ちょっと見せて」と言い、ユキオからカナブンが入ったバケツをとった。さらに、マイコはおもむろにバケツからカナブンを取り手に乗せて「みてみて、カナブンなんだ。すごいでしょ」と教師や他の子どもたちの所に行き見せ始めた。

ユキオは悲しそうな顔をしてその2人を見た。そして、ユキオが「あの子たちの事。年中から嫌いなんだ。いっつも強引にするし、勝手にとっていきし。嫌って言ってもとって言っちゃうし。言っても無理だと思うし」と呟いた。

進級当初「本当は（隣の）つばめ組が良かったんだよね。仲良かった子つばめ組だし」や「ちょっと疲れちゃったんだよね」、「園に行きたくない」と言う姿から進級当初の5歳児の生活に不安を訴える幼児、自分の好きな遊びを見つけて複数の幼児で遊ぶ幼児、一人で遊ぶ幼児というように幼児はそれぞれ様々な姿を見せていた。

ユキオは普段から一人で自分の好きな活動をしていることが多かった。そこに2人の女兒が来て「ちょっと見せて」と言いながらユキオからカナブンを取っていった。

そこでユキオは「あの子たちの事。年中から嫌いなんだ。いっつも強引にするし、勝手にとっていきし。嫌って言ってもとって言っちゃうし。言っても無理だと思うし」と呟いた。これは近くにいた誰かに「代わりに取り返してくれないかなあ？言ってくれないかなあ？」という思いを伝えていたと考えられる。

しかし、とられた時、ユキオはマイコとカナに「嫌」とも「待って」とも「やめて」とも言っていない。さらに、ユキオは「カナブンを取られて嫌だから、取り返して欲しいのだけど」とか「カナブンをとられたからどうしたらいい？」という思いはその呟きから察することは出来るが直接誰にも言っていない。

このようにユキオは自分の気持ちや思いを主体的に言い出せない姿が見られた。また、マイコとカナもユキオに対してユキオの気持ちを積極的に考えていたわけではなかった。従って、この段階ではユキオにとってもマイコとカナにとってもお互いの関係は「他の幼児」である事が伺えた。

エピソード②先生に言いつけてやる（6月）

サキがチアリーディングに使うポンポンを朝の自由遊びの時に使っていた。そのサキの姿を見て、タクヤは「使っちゃだめなのに～」、「先生に言いつけてやる」と言った。するとサキは大きな声を上げて泣き始めた。

タクヤは泣いているサキに「ごめんね」と言って謝った。しかし、サキは泣き止まなかった。サキは泣きながら「タクヤは謝ったけど、タクヤが「先生に言いつけてやる」と何度か言ったことがとても嫌だった」と激しく泣いた。サキはなかなか気持ちを切り替える事が出来なかった。サキは気持ちが落ち着くまで「このクラスには嫌な子がいる」と何度か言い、教師にその思いを話し自分の中で気持ちの整理をつけていた。外遊びになりサキの気持ちも切り替わり、笑顔でアツヒロやハヅキらと鬼ごっこした。

外遊びからの帰り道、タクヤはコウジの手が自分にあたったことをアツヒロに伝えた。するとアツヒロはタクヤに「それ、先生にいったん？」と聞いた。タクヤは「ううん、コウジがごめんねって言ってくれたから良いんだ」と言った。するとアツヒロは「コウジってあかんやつやんな」と言った。タクヤはコウジの事を「許したからいいねん」とアツヒロに言った。

この「先生に言いつけてやる」と言う言葉は保育の様々な場面で聞かれた。そこでこの事に問題意識を持っていた担任のリカ先生はクラスの幼児に自分の気持ちを正直に伝えた。

リカ先生は「みんなは、先生に言うからって言うけど、先生に言ってほしいの？みんなはどうしたいの？自分で言うようにならないと……。それを言わないでね、と自分で言えるようになってほしい。先生、みんなが小学校に行っても誰かにみんなが嫌だなあと思う気持ちを代わりに言ってあげられるわけじゃないし……。勿論、先生はみんなが頑張ってる言ってもダメだった時はちゃんと話を聞いてあげる。ちゃんと受けとめる。でも、自分達で解決する力をつけていってほしい。」と話した。子どもたちはリカ先生の方をじっと見ながら話を聞いた。

今までの幼稚園の生活の中で、園で起こる様々なトラブルを教師が解決している姿を幼児は目にしてきたのかもしれない。また、幼児の中で自分の思っているネガティブな感情を教師に伝え、教師から言ってもらおうと相手の幼児が怒られたり注意をされたりするように感じる中で、自分の気持ちの整理をしていたことが今までにあったのかもしれない。

そのような積み重ねの中、「先生に言いつけてやる」という言葉が出てきたのだろう。リカ先生の中に「小学校に向けて子ども同士で自分の気持ちを伝え合うようになって欲しい」というねらいがあったので、クラスの幼児と向き合い真剣にこの話をしたと思われる。

一方、タクヤは「コウジがごめんねって言ってくれたから良いんだ」と言っている。ここから、サキにとってタクヤはトラブルにおいて教師の援助が必要となる「他の幼児」、タクヤにとってサキは話して解決できる「友達」、タクヤとコウジはお互いに「友達」という関係になると考えられた。このように、クラスの中でも幼児同士で一方は「他の幼児」と思っているが「も

う一方は友達」と思っている場合や、お互いに「友達」と思っているような場合があると考察できた。

また、クラスの幼児が謝っても「他の幼児」は許す事が出来ないが、「友達」は許す事が出来存在なのではないかと思われた。

エピソード③ぼくの座る場所（9月）

多くの男児がブロックをして友達と関わって遊ぶ中、ユキオは朝から一人、ブロックで花を作っていた。片付けの時間になると、「ぼく、一人で作ったから一人で片付けなきゃ」と呟き一人で自分の作ったものを片付けた。

片付けが終わり、朝の集いをする為に椅子を「ハ」の字型に列に並べた。ここで幼児は2列での自由席であった為か、男女に分かれて座っていた。このように男女でわかれて座る姿は最近、おやつや給食の時間などにも見られるようになっていた。

ユキオは女児の列から一番遠い男児の列の一番端に座っていた。多くの子どもが座る場所を決め椅子を順次置いていった。

そこに少し遅れてタケシがやって来た。タクヤの横に行き「隣に座りたいんだけど」とタケシは自分の思いをタクヤに伝えた。でも、タクヤの横は両隣とも埋まっていた座れない。そこでタクヤはタケシに「今はもう両方とも座れないよ」と言った。

タケシは空いているところを探すが男児の列ほとんど埋まっていた一番端に座っていたユキオの横だけ空いていた。そんな時、タケシは列の一番端に座っていたユキオの顔をじっと見た。ユキオの横には、タケシが良く遊ぶユウジが座っていた。その姿を見たユキオは何も言わず、さっと一つ分の席を空け、端によってタケシが座る場所を作った。タケシはその場所に何も言わず座り、ユウジとおしゃべりをした。ユキオは何も言わず座り続けていた。

朝の集いの後、おやつを食べる為に保育者が机を出した。ユキオは素早く男児が座っていた席を見つけて椅子を置いた。それを見たその場所に座りたかったアツヒロは「え！！また入っている」と言った。それを聞いたユキオは「男子は男子。女子は女子」と悲しそうに言った。

今回、タケシは一番一緒に座りたかったタクヤのところに行き、「隣に座りたいんだけど」と言った。それに対しタクヤは「今はもう両方とも座れないよ」と言った。タケシはタクヤからその言葉を聞いて納得した。タケシは空いている席を探した。2人でお互いに納得し問題の解決を図る姿からタケシとタクヤは友達であることが伺える。

次にユキオがタケシに何も言わずに席を譲り、タケシも何も言わずにユウジの隣に座った。タケシにとってその他の幼児であるユキオに対し、何も言わなかった。そして、タケシはユウジと楽しそうに二人でおしゃべりをした。この姿からタケシもユウジもユキオに対しては他の

幼児と思っているように感じた。

しかし、アツヒロの「え！！また入っている」という言葉からアツヒロにとってユキオは友達ではなく他の幼児であることが考えられる。それに対し、「男子は男子。女子は女子」と悲しそうに言ったことからクラスの男児と関わりたいけど上手く関わりきれないユキオの様子が伺えた。

これら一連の事から、ユキオは男児と関わりたいという思いや自分は男児であるという思いもあり男児の列に座ったり、男児が座っているテーブルに椅子を置たりしていることが予想された。つまり、ユキオはクラスの男児に関わりたいという思いはある。しかし、特定のこの幼児と一緒に良いという思いはないように感じた。その為、タケシ、ユウジ、アツヒロにその思いを伝えなくても良かったのではないだろうか。

このことから、少なくともユキオはタケシ、ユウジ、アツヒロが他の幼児であったし、三人にとってもユキオは他の幼児であったことが考察された。

エピソード④お前が座らなきゃ置けたのに（11月）

ユニバーサルスタジオのハロウィンのゾンビナイトに行ったコウジが両手を突き出してフラフラと歩きながら「ゾンビに噛まれたらゾンビになるぞー」と言いながらアツヒロ、タクヤ、タケシ、ユウジ、サトルを追いかけた。まず近くにいたタケシの肩を噛むフリをして「ゾンビになったぞ」と言った。

ゾンビになったコウジとタケシはゾンビのフリをしてさらに、アツヒロ、タクヤ、ユウジ、サトルを歩いて追いかけた。そこで、アツヒロ、タクヤ、ユウジ、サトルはブロックで作った武器を持って「ヤー」とコウジとタケシのゾンビに向かっていった。ユキオもその様子を見てゾンビごっこに入りたくなり、ブロックで作った武器を持ってその遊びに入った。

ゾンビのコウジは全く倒れる様子がなかった。そこで、コウジは「頭が弱点やで」といいながらゾンビになり、ゾンビごっこをした。

自由遊びの後、保育者が並べた4台の机に子ども達は各々好きな場所に椅子を並べていった。アツヒロとタクヤはユウジと同じテーブルに椅子を置きたかったのですが、二人はユウジがテーブルに椅子を置くのを待っていた。ユウジが机の端に椅子を置きそれを見たタクヤがユウジの横に、ユウジの横の角にアツヒロが椅子を置いた。

そこにユキオがやってきてアツヒロと向き合う形でタクヤの横の角に椅子を置いた。その後、タケシ、コウジ、サトルがやってきたが1テーブルは6人までしか座れない。その為、タケシ、コウジ、サトルの3人は他のテーブルに行って椅子を置いた。

それを見た、アツヒロは「ユキオがその場所に置けなかったら、(あの3人は)置けたのにな」と言い、それにタクヤも同調し「ホントにそうだよな」と言った。

ユキオは俯きながらじっと椅子に座っていた。そこに、ちょうど2席空いているテーブルを

見つけたワカバとナオミがやってきた。クラス全員が座った所で、朝の会が始まった。

ユキオは最近、砂場でトンネルを作ってそこに砂場のおもちゃを電車に見立てて、おもちゃをトンネルにくぐらせて遊ぶことが楽しかった。だから、ユキオはその日もまず砂場にトンネルを掘った。ユキオの近くではアキラとサトルと一緒に一生懸命スコップで山を作っていた。2人が協力して作っていた山はどんどんと大きくなっていった。

トンネルを1つ掘り終えたユキオがふと砂場から顔を上げると。ユウジとサトルが作っていた山が目に入った。それまでユキオは砂場に直接穴を掘っていたが、ユウジとサトルが作った山が大きかったのでその山にもトンネルを掘りおもちゃの電車をくぐらせたかった。そこで、ユキオはユウジとサトルに「トンネルを掘ろう」と誘った。その言葉を聞き、ユウジはユキオと一緒にトンネルを掘りだした。サトルはタクヤらが鬼ごっこをしているのを見てそこに行った。

ユキオとユウジは無言でどんどんトンネルを掘った。とても頑張って掘ったのでトンネルはすぐにできた。ユキオは何も言わず砂場のおもちゃを電車に見立てて山のトンネルに走らせた。ユウジはトンネルを掘り終わると、他の所に行った。

コウジはゾンビになって普段から一緒に遊ぶタケシの肩に噛むふりをした。そしてコウジとタケシは、アツヒロ、タクヤ、ユウジ、サトルを追いかけていた。それを見ていたユキオはその遊びを一緒にしたくて、ブロックで作った武器を持って入っていった。友達としてアツヒロ、タクヤ、タケシ、ユウジ、サトル、コウジと一緒に遊んでいるように見えた。

ユキオは男児と同じテーブルがよかったし、アツヒロ、タクヤ、ユウジ、サトル、コウジ、タケシと同じ遊びをしていたと思っていたので、同じテーブルに座りたかったと思われる。

しかし、アツヒロ、タクヤは自分達やタケシ、ユウジ、サトル、コウジという友達6人で同じテーブル座りたかった。アツヒロやタクヤにとって、ユキオと一緒に座りたい幼児ではなく友達でもなかった。だから、アツヒロは「ユキオがその場所に置かなかったら、(あの3人は)置けたのにな」という発言をし、タクヤの「ホントにそうだよな」と同調した。このことから、少なくともアツヒロやタクヤにとってユキオは「他の幼児」として捉えていると思われた。

外遊びでユキオは近くで山を作っていたユウジとサトルに「トンネルを掘ろう」と誘っている。そしてユキオとユウジは2人でトンネルを掘ったが、掘り終わるとユキオはユウジに何も言わずにそのトンネルに電車を走らせた。このトンネルを掘るという目的がユキオにとってはユウジやサトルと一緒に遊ぶことではなくトンネルに電車を掘ることであった。その結果、ユウジはほかの所へ遊びに行ってしまった。

ここでユキオはユウジと遊びを共有していなかった。またユキオはゾンビごっこの時にも一緒に遊んでいるようには見えなかったが、アツヒロ、タクヤ、ユウジ、サトル、コウジ、タケシと同

じ思いで遊んでいたかどうかは分からない。

このことから、アツヒロ、タクヤ、ユウジ、サトル、コウジ、タケシだけでなくユキオにとってもその6人は他の幼児であったと考えられた。

エピソード⑤それ、どうやったの？（12月）

朝の自由遊びの後、ユキオはブロックの片付けをし、椅子をコウジの横に置いた。コウジ、ユキオ、タクヤ、サトル、アキラ、ユウカの順で机に椅子を置いた。

クラス全員が椅子に座ったところで教師は墨流しをすること、しかし、クラス全員が一斉に墨流しをする事が出来ないので教師に名前を呼ばれた幼児から墨流しをすることと、墨流しを待つ間は粘土をしていることを伝えた。

粘土を机ごとに取に行く間、机に座ったユキオは早速昨日あった自宅での出来事を自分のその時の気持ちも踏まえて大きな身振り手振りをしながら同じ机と一緒に座っている幼児に伝えた。あまりに大きく手を動かしたのでコウジは「ユキオ、手が当たりそうやん。ユキオ、怒らしたら怖そうや！」と言いながら笑った。それを聞いたユキオが更に手を動かしたのでそのテーブルの幼児は笑った。そして、サトルは「僕は、ユキオが怖くないで」と言い、それを聞いたコウジは「あ、そうか、サトルは空手してるもんね」と言い、テーブルに笑いが広がった。

サトルは同じテーブルに座っていたユキオが細長く粘土を伸ばしていることに驚き、「ユキオのすごく長くない？どうやったの？」と聞いた。ユキオは粘土板の上で粘土を両手で転がしながら伸ばしその方法を伝えた。するととても粘土は細長くなった。それを見てサトルも同じように粘土を転がしてみたところ、粘土はとても細長くなった。サトルが伸ばした細長い粘土を見て、コウジはサトルにその作り方を聞いた。サトルは「ユキオに教えてもらったの」と言った。こうしてそのテーブルでは粘土を細長く伸ばすという遊びをした。

その後、外遊びに行くことになり、タクヤはユキオに「今日も砂場で遊ぼう」と誘い、ユキオも笑顔で頷いた。そこにアツヒロがやってきてタクヤを遊びに誘った。しかし、タクヤは「今日はユキオと砂場で遊ぶから」とアツヒロの誘いを断った。

この頃、ユキオはコウジ、タクヤ、サトル、アキラ、ユウカらに対して大きな声で楽しそうに自分のその時の気持ちも含めて自分が経験した話をする場面が見られるようになった。ユキオに対してコウジの「ユキオ、手が当たりそうやん。ユキオ、怒らしたら怖そうや！」やサトルの「僕は、ユキオが怖くないで」と言う発言にもあるようにユキオに対して自分の気持ちを伝える姿があった。

サトルはユキオが作っていた細長い粘土に驚き「どうやったの？」と聞き、コウジもサトルの細長い粘土を見作り方を聞いている。このことから、ユキオらがいたテーブルでは年度を細長く伸ばすという遊びが広がっていった。このことから、ユキオ、コウジ、サトル、タクヤ、ア

キラ、ユウカが教師の援助なく一緒に活動する楽しさを味わっていることが伺えた。

さらに、外遊びに行く時に、タクヤがユキオに「今日も砂場で遊ぼう」と誘い、ユキオが笑顔で頷いている姿から、タクヤにとってもユキオにとっても、一緒に遊んで楽しい幼児、すなわちお互いにとって友達と言えると考察できた。

エピソード⑥自分たちで問題解決（1月）

自由遊びの時にタクヤがブロックを持って歩いていた。そこに遊びが見つからず手持ち無沙汰にしている、タクヤと一緒に遊びたかったアツヒロがやって来た。その瞬間、アツヒロはタクヤが持っていたブロックをとった。タクヤは「返して!」と言ったがタクヤと関わりをもちたかったアツヒロは持ったまま返そうとしなかった。そんな時、教師が片付けの声掛けをした。

タクヤは自分の気持ちを切り替えるため、部屋の隅に行きおもちゃを触った。2分ほどすると気分が変わったのか片付けを始めた。片付けを終えたタクヤはクラスで1番に椅子を並べた。

タクヤは最近よく砂場で基地を作って一緒に遊んでいるユキオに「横に来て!」と誘った。そこでユキオはタクヤの横に座った。そこに、サトルとヨウコがやって来た。サトルとヨウコはタクヤの横に座りたかったので、ユキオとは反対側のタクヤの横に二人とも座ろうとした。

サトルとヨウコはタクヤの横にどちらが座るかで揉めた。そしてサトルとヨウコは椅子をガチガチとぶつからせた。ヨウコが強引にタクヤの横に椅子を入れようと椅子を大きく動かすと、ヨウコの椅子がユキオの足にあたった。ユキオはすぐにヨウコに対して「2回椅子があたった」と言った。ヨウコはバツの悪そうな顔をした。

ユキオはタクヤの横をめぐるサトルとヨウコの二人が揉めている姿を見て「(サトルとヨウコで)ジャンケンして決めたら?」と提案した。サトルとヨウコはユキオの案を受け入れてジャンケンをしてタクヤの横に座る人を決めることにした。ジャンケンをするとサトルがグーをだしヨウコとのジャンケンに勝った。ジャンケンに負けたヨウコは椅子を持って他の所に行きサトルはタクヤの横に座った。

タクヤ、サトル、ユキオは3人でおしゃべりをした。その中でタクヤの表情が少しずつ変わっていった。

同日、椅子並べで再びもめる姿があった。タクヤはサトルと一緒に座りたかった。ヨウコはタクヤと一緒に座りたかった。サトルはユキオとすわりたかった。タクヤがサトルに「一緒に座ろう」と誘うと、「無理、座りたい子がいる」と言った。すると、タクヤは「サトルが真ん中に座ったら座れるよ」と提案した。ユキオが椅子を置いた。サトルはユキオの横に行って座った。それを見て、タクヤもサトルの横に座り、ヨウコもその横に座った。

このエピソードの中で、ユキオは椅子並べにおいて以前のように黙って譲るだけではなく、

自分の場所も確保しながらサトルとヨウコに対し、「ジャンケンして決めたら？」と提案している。サトルとヨウコもその提案に従いジャンケンをしてタクヤの横に座る人を決め、負けたヨウコは気持ちを切り替え別の場所を探している。ここから、「友達」であるタクヤやサトルと一緒に座りたいという強い思いが感じられた。

その後の椅子並べではタクヤがサトル、ユキオ、ヨウコの気持ちが上手く解消できるようにタクヤはお互いの思いを尊重しながら座り方の提案をした。このように相手の立場になって行動できるようになってきていることからタクヤ、サトル、ユキオ、ヨウコに友達という気持ちがあるように思われた。

IV. 総合的考察

ユキオの姿から他の幼児から友達に変わっていく姿を考察する。

エピソード①で他の幼児からの行為に対し自分の気持ちを「言っても無駄だし」と呟くように言い、直接相手に伝えていない。そして、誰かが何とかして解決してくれるだろうという思いを持っているように感じられた。エピソード③でユキオはタケシに席を譲る姿があった。しかし、ユキオは自分は男児であるし男児と関わりたいという思いはあったものの、男児であればだれでも良かったのではないかと考察された。だから、アツヒロから嫌な事を言われた後も「男子は男子。女子は女子」と発言したと思われた。

エピソード④でユキオはエピソード③と同じように椅子並べにおいて男児と同じテーブルに座ろうとし、アツヒロやタクヤから嫌な事を言われている。しかし、エピソード③と大きく違うのは椅子並べ前の遊びの中で、ユキオはゾンビごっこに入ろうとしている。これはこの遊びを一緒にしたいというユキオの積極的な思いであった。このことから一緒に遊んだと思っていたので一緒に座りたいというユキオの思いが現れていたのではないかと感じた。

しかし、このゾンビごっこもトンネル掘りも一緒に遊んではいるが他の幼児と思いの共有も、それを補足する言葉のやり取りもなかった。だから、遊びが広がることはなかった。つまりユキオはその遊びはしたいと一緒に同じ気持や考えで遊んではいなかった。だから、同じ遊びをした他の幼児にとってもユキオは他の幼児であり、ユキオにとっても一緒に活動をした幼児は他の幼児であったように推察された。

エピソード⑤になると一転して、ユキオは饒舌に自分の気持ちを踏まえて大きな声で話をしていた。その中で、同じテーブルの幼児と教師の援助なく遊びや会話を共有し楽しむ姿やタクヤとユキオで砂場遊びを共有している姿が見られた。これらのことから、コウジ、ユキオ、タクヤ、サトル、アキラ、ユウカが友達関係を築いている様子が伺えた。

エピソード⑥でユキオは自分の座る場所を確保しながら時に自分の気持ちも伝え問題解決の提案をしているし、自分の座る場所を無言で譲ることはなかったことからタクヤやサトルに対して友達であると思っていた。エピソード③ではこの幼児の隣に座りたいという強い思いはあ

まり感じられなかった。このことから、一緒に座りたい、この幼児が良いという感情を友達に対して持つことが言えた。

このことから、ユキオの「他の幼児」から「友達」に変化していく過程において①この遊びを一緒にしたいという思いを持つこと、②同じイメージを持って遊びを行い、時に言葉で補足しながら遊びを共有すること、③自分の気持ちを言葉で表現すること、④この幼児がいいという感情を持つ様子が見られた。

この姿は平成20年の幼稚園教育要領解説の中の2教育課程の編成(4)入園から修了に至るまでの長期的な視野をもつこと²⁷⁾の中に記された幼児の姿とよく似ている。

①、②の姿は、ウ) 友達とイメージを伝え合い、共に生活する楽しさを知っていく時期、エ) 友達関係を深めながら自己の力を十分に発揮して生活に取り組む時期²⁸⁾と重なっている。

しかし、幼児にとって「他の幼児」が「友達」になっていく過程ではそれと結びつく「遊びを一緒にしたいという思い」や「同じイメージを持って遊びを行い、時に言葉で補足しながら遊びを共有すること」に付け加え、「自分の気持ちの表現」と「特定の幼児に対する思い」が出てくることが分かった。

V. 今後の課題

小学校との連携を考え、5歳児の友達に関する研究を見ると最初から友達と関わっている研究や協同性に関するものが多いように感じた。しかし、5歳児だからと言って友達関係をスムーズに作れるのか、5歳児だから友達同士協力できるのだろうか、5歳児にとっても「他の幼児」と「友達」の違いがあるのではないかと、思い今回の研究をした。

今回の研究では「友達」というキーワードに絞って見たが「仲間」という文言に関しては考えていない。保育所保育指針において「仲間」が使用されていることから「他の幼児」と「仲間」についても検討したい。

謝辞：この論文の作成に当たってご協力いただきました幼稚園の園長先生、先生方、子どもたちに感謝いたします。

<注>

¹⁾子どもや教員の交流は進んでいるが教育課程の接続が不十分であること、子ども自身が基本的な技能を身につけていないことなどが言われている。

²⁾ 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.3

³⁾ 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.4,5

⁴⁾ 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.2

⁵⁾ 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.3

⁶⁾ 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.6

-
- 7) 新村出 2008 広辞苑第六版 岩波書店 p.2036
- 8) 松村明編者 2006 大辞林第三版 三省堂 p.1835
- 9) 梅棹忠夫 金田一春彦 阪倉篤義 日野原重明 1995 カラー版 日本語大辞典第二版 講談社 p.1565
- 10) 佐藤宏 2006 精選版 日本国語大辞典第2巻 小学館 p.1861
- 11) 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説 p.59,60
- 12) ここでいう幼児が一体的に育まれる資質能力とは、(1) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」、(2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」、(3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」のことであり、領域のねらい及び内容に基づく活動全体によって育むものである。
- 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.3
- 13) 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説 p.58
- 14) 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.7
- 15) 厚生労働省 2008 保育所保育指針解説 p.44
- 16) 厚生労働省 2008 保育所保育指針解説 p.46
- 17) 金子亜由美 松延愛美 小谷宣路 2012 5歳児を対象とした「友達との関係」に関する聞き取り調査(第2報)保育内容としての「人間関係」を考える 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要 11 pp.47-54
- 18) 上田ますみ 高本洋 2003 友達とかかわり合いながら自分達が創る自分達の生活(5歳児):「つきほしかがやき隊」・「サッカー」を視点に(第2章事例研究)(第1部金沢大学教育学部附属幼稚園第49回教育研究会に向けて) 研究紀要 49 pp.45-63
- 19) 広兼陸 2016 ルールのある遊びを通して5歳児の人とかかわる力を育む 広島大学附属三原学校園研究紀要 6 pp.51-56
- 20) 林幸恵 2009 「伝えあいひびきあう」関係を育む協同的な学びの実践(5歳児「恐竜ランドを作ろう」) 福井大学教育実践研究 33 p.117-122
- 21) 小林功 高柳恭子 岩渕千鶴子 五十嵐市郎 原由美 前原由紀 稲川知美 星野さやか 2005 協同的な活動の模索 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 28 pp.197-206
- 22) 上林千秋 2013 5歳児の協同的な遊びの発達を支える保育のポイントについての一考察 群馬大学教育実践研究 30 pp.169-17
- 23) 小林功 高柳恭子 岩渕千鶴子 五十嵐市郎 原由美 前原由紀 稲川知美 星野さやか 2005 協同的な活動の模索 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 28 pp.197-206
- 24) 志村聡子 篠原直美 廣瀬由起子 成川陽平 石川悦子 2007 5歳児3学期の行事への取り組みにとらえる「協同的な学び」:子どもたちを支える保育者の援助 埼玉学園大学紀要人間学部篇 7 pp.115-126
- 25) 齋藤久美子 無藤隆 2009 幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析:保育者の支援を中心に 湘北紀要(30) pp.1-13
- 26) 志村聡子 2009 5歳児の「協同的な学び」を実現する援助のあり方をさぐる:多様な集団への関わりと個別の課題への配慮 埼玉学園大学紀要 人間学部篇 9 pp.165-178
- 27) ここでは幼児が入園から終了までの発達の時期のひとつの視点として、ア) 一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ、安定していく時期、イ) 周囲の人やものへの興味や関心が広がり、生活の仕方やきまりが分かり、自分で遊びを広げていく時期、ウ) 友達とイメージを伝え合い、共に生活する楽しさを知っていく時期、エ) 友達関係を深めながら自己の力を十分に発揮して生活に取り組む時期、オ) 友達同士で目的をもって幼稚園生活を展開し、深めていく時期が示されている。
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説 p.49
- 28) 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説 p.49

ひきこもりの実態と支援

—家族にとっての不登校・ひきこもり—

高田 さやか

キーワード：不登校、ひきこもり、家族会、セルフヘルプグループ

はじめに

大阪市城東区の発達障害児者相談支援事業で、自ら相談に出向けないひきこもりの状態にあるひとを社会資源につなぐ支援を約3年行った。その活動のなかで、長期にわたりひきこもっているひとたちであっても、決して積極的にひきこもっているわけではないということ、親戚づきあいも近所づきあいもないために孤立していること、そのために第三者の介入が非常に重要なカギを握る存在になること、親、それも特に母親がキーパーソンとなることがわかり、これまでの研究では、ひきこもりの実態や支援のあり方について考察してきた¹。

そして、ひきこもっているひとたちのうち、ひきこもりが長期化しているひとにも潜在的に多いと考えられるが、長くひきこもるには、健康、生活資金、家族の3要素²そろっていなければ維持できず、それが一つでも崩れるとひきこもり生活は成り立たなくなる。そしてひきこもりが長期化すると、ひきこもり当事者も家族も高齢化することで、さらなる深刻な問題につながり、それにより両者がさらに追いつめられること、公的な支援の年齢制限により、ひきこもり当事者が39歳を越えると、さらに支援の手から遠ざかってしまうことからますます社会復帰が難しくなってしまう。このことから、ひきこもり支援には早期の支援と柔軟で多様なアプローチと、長期にわたる支援が必要であると述べてきた³。

このように、これまでは不登校・ひきこもりの実態と支援を、筆者のひきこもり支援から得たひきこもりの実態を元に支援者の視点から考察してきた。

本論文では、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・ひきこもり親の会」での支援者として支援したなかで、家族の視点からみた不登校・ひきこもりの実態と親子関係、家族というひきこもりを取り巻く環境、家族のニーズから家族会での支援方法について考察する。

なお、親の会のルールでは、会で話した内容を外に漏らさないことを掲げているが、個人が特定されないよう配慮することを前提に論文作成に協力していただくことをそれぞれの会です承を得たうえで掲載している。

1. 不登校・ひきこもりとは

不登校とは、文部科学省の学校基本調査⁴では、不登校児童生徒を「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義している。不登校児童生徒数は、基本調査の長期欠席児童生徒数によると、2014 年度の不登校児童生徒数は、小学生中学生合わせて 12 万 2650 人である。このうち、小学生が 2 万 5864 人で中学生が 9 万 6786 人と中学生が圧倒的に多くなる。さらに病気、経済的理由、不登校を合わせると 18 万 4712 人で、小学生が 5 万 7962 人、中学生が 12 万 6850 人である。少子化で児童生徒数が減少しているにも関わらず、不登校児童生徒数は増加傾向にある。

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」（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」が一般的に使用され「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いとしている⁵。

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⁶。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⁷。（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ために、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ことから、今後は、39 歳以上のひきこもりを調査する方針を政府が打ち出している。

斎藤は、ひきこもりを「病気以外の理由で、半年間、所属や対人関係を持てなかったらひきこもり」と定義し、本人の内面を問題にせず、外的条件の記述だけに徹底したのは、ひきこもる人の内面の安定した記述が難しいことと、内面の記述が自己診断への誘惑につながってしまうことを避けるため⁸としている。

また、ひきこもることが、健全な人間にとって欠くことのできない能力の一つで、人間の創造性が発揮されるうえで、ひきこもることが重要な意味を持つ。ヴァレリーやブルースト、あ

るいは宮本武蔵や大山倍達の山籠もりの修行なども、ひきこもりの一種と言えなくもない。少なくとも、本質的な創造的行為（鍛錬も含めて）をなすには、ひきこもりの態勢が絶対に欠かせない⁹とひきこもりという行為の視点を変えて、時とひとによっては必要な行為であると広く許容する考え方を示している。また、ひきこもりの大多数を占めてるであろう、ごくありふれたひきこもり青年たちが周囲の状況や葛藤によって追い込まれ、ひきこもり状況が慢性化するとともに、病理性を高めていくような場合こそが問題だ¹⁰として、ひきこもった時点での周囲の環境が影響を及ぼし、当事者にとって好ましくない状況であれば悪化することを指摘している。

さらに、ひきこもりの治療については、治療の当否以外にも、たとえば支援や介入のあり方の倫理性や正当性についても、十分に議論されつくしたとは言えない。さしあたり共有されるべきは、「確信的にひきこもっている人には、直接手を触れるべきでない」という大前提である。ただ経験的には、「確信的に」「のびのびと」ひきこまれる人はかなり少数派であろう。

むしろ、ほとんどのひきこもりの人に共通する葛藤構造は、平たく言えば「ひきこもりたくないのにひきこもってしまう」というものである。システムティックな悪循環の構造の中に取り込まれ、抜け出したくても抜け出せないという状況がそこにある。そのことはわかっているが、だからといって、外からの強引な介入によって、想定される悪循環を壊す権利は、少なくとも治療者には支援者にはない。そもそも「抜け出したいのに抜け出せない」という葛藤の存在自体が、実際に関わってみてからはじめて見えてくることが多い。どうみても困っていることが明らかであっても、助けを求められない限りは、けっして手を出さない。こうした禁欲が守れない人は、ひきこもりの支援に関わるべきではない¹¹と、ひきこもりを支援する際に、ついでに引っ張りだそうとする支援の批判と抜け出したいのに抜け出せない状態への支援の難しさを述べている。これは、実際に支援をしてみるとわかることだが、働かないといけないことはわかっている、年齢を重ねると社会で適応することが難しくなることも十分わかっているが、どうしても外に出られないひきこもりのひとたちの苦悩がみえた。私たちが身を置いている社会にいるひとにとっては何ということのない環境であるために、簡単に踏み出せると思いがちであることを支援者は知っておかなければならない。

2. 不登校・ひきこもりの親の会

城東区社会福祉協議会の「不登校・ひきこもり親の会『ほっとタイム』」は2012年11月から毎月第3土曜日の午後1時半から3時半まで開催している。午前中に「発達障害について考える会『カラフル』」が開催されているので、その延長で残るひともいることから、発達障がい当事者でひきこもり経験もあるひとが参加することがあり、ひきこもり経験者側からの意見を聞くこともできる。

平野区社会福祉協議会の「不登校・ひきこもり親の会」は2014年12月から毎月第1土曜日の午前10時から12時まで開催している。午後から「発達障がいについて話し合う会」が開催さ

れている。こちらは、城東区と午前午後のプログラムが逆になっているために、残るひとが少ない。「不登校・ひきこもり親の会」に親が「発達障がいについて話し合う会」に子が参加している親子もいる。

城東区、平野区共に会での約束ごとは、

- ・会で話した内容は秘密厳守
- ・参加者全員が気持ちよく話ができるよう心がける
- ・ひとりで話を独占しないように心配りをする
- ・政治や宗教の布教および勧誘の禁止
- ・聞くだけの参加も可能

で、毎回の会の始まりに再確認する。

参加者は、会での自身の呼び名と子の性別と年齢を書いた名札を着用する。入り口付近には、不登校・ひきこもりに関する情報の資料や障がい者支援事業の資料やパンフレット等が置かれていて、自由に持って帰ることができる。

会の始めには、支援者や社会福祉協議会職員からの話題提供で始まり、参加者数や子の年齢層を確認しながら話し合いのグループ分けの希望を聞く。大抵は、学齢期（18歳未満）と青年期（18歳以上）に分けて、それぞれ支援者が入る。

グループでは、ひとりひとりの自己紹介と前月からの変化や現在の状況などを順に話す。聞くだけの参加も可能であるが、何から話していいのか戸惑いながらも子の状況について話をしている。特に初めての参加者は、話すことで課題を整理したり、再認識することができるように、聞くだけでなく話もしている。

参加者の居住区は、市区を越えて参加するひとも多く、隣接市に家族会がなく、情報も少ない場合には少々遠方でも参加する方もいる。また、城東区と平野区のどちらの会も女性が圧倒的に多く、男性である父親が参加することは希である。そのほかに、叔母や姉、祖母もいるがやはり女性ばかりである。他の家族会では男性の参加者がもっといるということであるが、主催者、の違いなのか立地の問題なのか、男性の参加者が少ない理由も今後の研究のテーマにしたい。

参加者数は、城東区が10人前後、平野区は20～30人の参加がある。午前中の開催の方が、足を運びやすいことと、城東区はひきこもりの親よりも不登校の親の方が多く、平野区は人数が多いため、毎回不登校とひきこもりに分かれて話をするが、およそ半数ずつに分けることができる。開催日時や地域性などによる参加者数等の違いについては、今後の研究の課題である。

3. 不登校・ひきこもりの親からみるひきこもり

図1 不登校の親の語りの分類
不登校

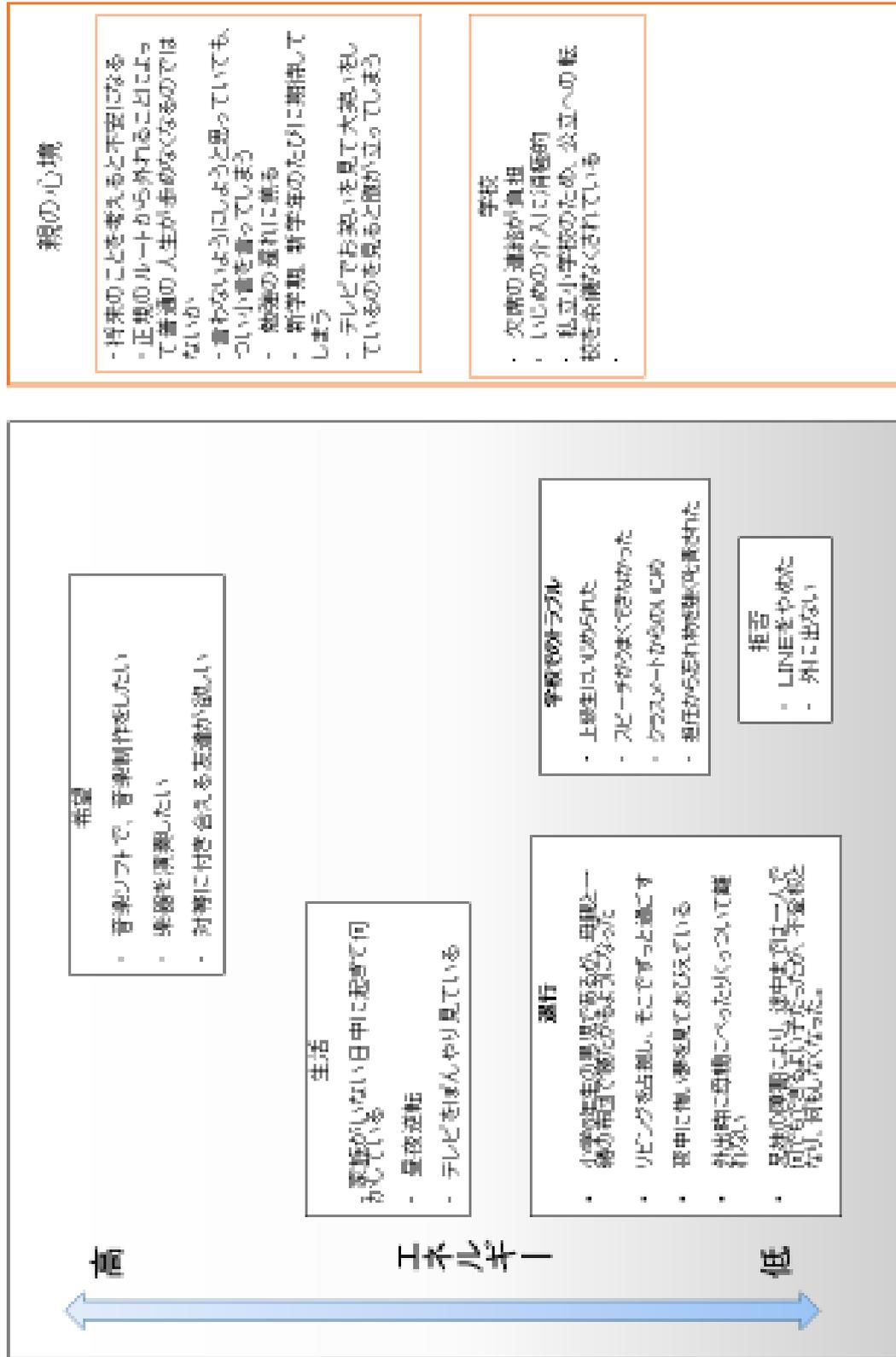
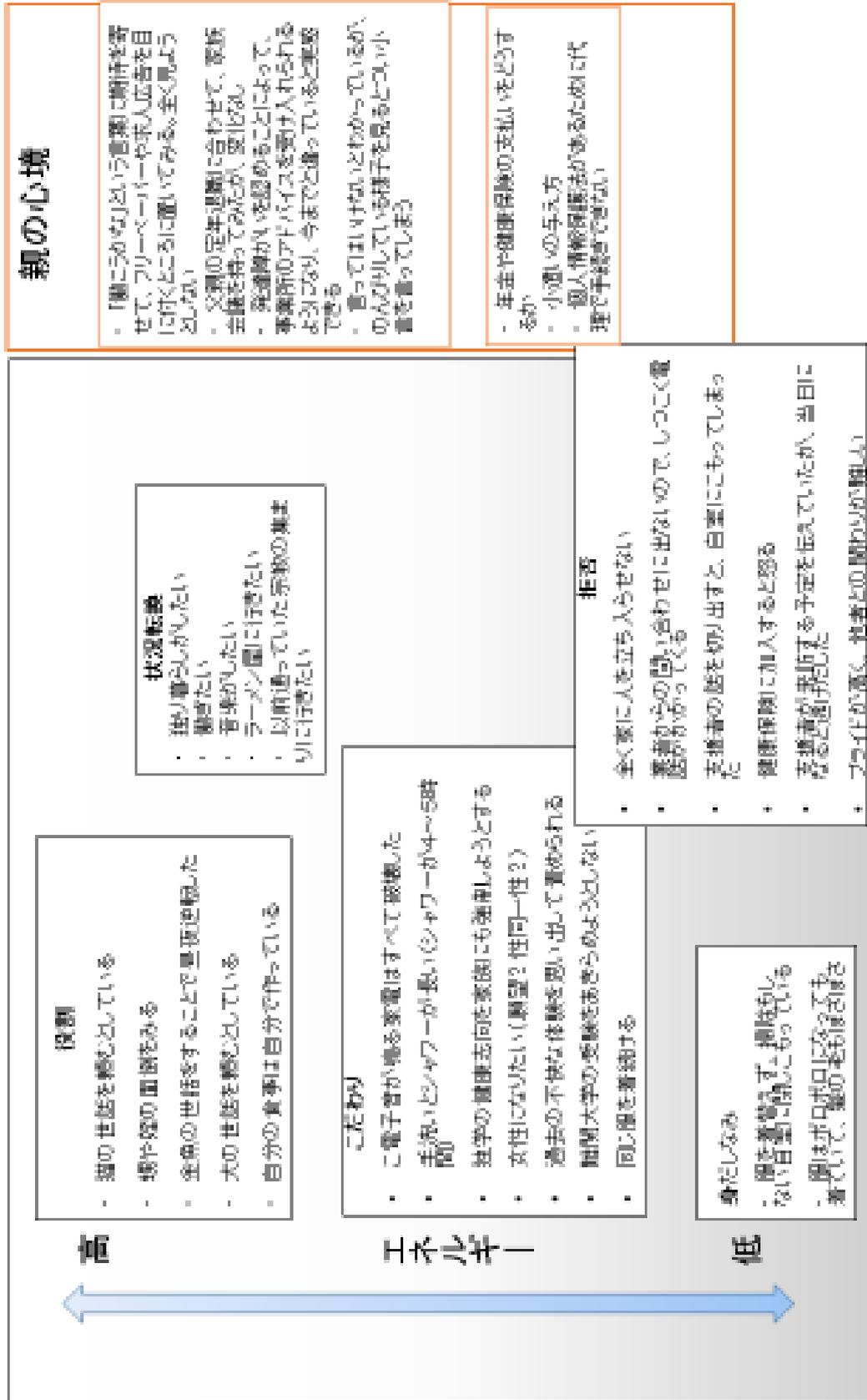


図2 ひきこもりの親の語りの分類
ひきこもり



親の心境

- ・ 「聞こえぬ」という言葉に期待を寄せて、フリーペーパーや求人広告を目につくところに置いてみる、全く見ようとしぬ
- ・ 父親の定年退職に合わせて、家族会議を持ってみたが、望むが、
- ・ 発達障がいや認めることによって、事業所のアドバタイズを動か入れられるよみになり、今までと違っていると感じ
- ・ 言っではいけないとわかっているが、のんびりしている様子をみると、つい、書を書いてしまふ

- ・ 年金や健康保険の支払いをどうする
- ・ 小遣いの与え方
- ・ 個人情報保護法があるため代理で手続きできない

不登校・ひきこもり親の会での親から語られる不登校・ひきこもりの状況と親自身の困りごとについて図1は、不登校、図2はひきこもりに分類して整理したものである。注意しなければならないのは、親からみた不登校・ひきこもりの状況であるということであるため、当事者思いや真のニーズ、親子関係等は親の主観的なものであることを踏まえておかなければならない。

親の会で出た話をカテゴリーに分け、不登校・ひきこもり当事者のエネルギーの高い状態から低い状態を示し、内容を配置した。親の心境はそれとは分けて、整理した。

不登校については、親自身の葛藤が多く語られており、進路選択や勉強の遅れが切羽詰まっているのに、当事者は家でゆったりしていることにますます焦りを感じるといったことが多い。義務教育であれば、こども相談センター（児童相談所）の教育相談、保健センター、といった相談機関にすでに相談に出向いているが、「本人が来ないことには話にならない」と言われ、家から出られない状況での相談は進まないことが多い。また、「家の居心地がいいから家から出ないので、居心地の悪い家にすべき」や「小学6年生になって親と一緒に布団で寝るのはおかしいので、別々に寝るように」とアドバイスされた話も出た。機関や職員によって不登校に対する誤った認識を持つひともし少なくないことがわかる。特に私立学校では、相談できるところが少なく、学校も不登校を排除（退学を勧める）する傾向にあり、親だけでも行ける相談機関が必要である。

ひきこもりについては、不登校から始まり、ひきこもり歴が長いケースが多く、万策尽きて、「とにかく、アルバイトでもいいから程度生計が立てられるようになってほしい」という話になる。しかし、ひきこもりが長いからか、こだわりや拒否が非常に強く出ていて、他者が介入できる余地はかなり狭く、精神疾患からくるものなのか、発達障がいの傾向からくるものなのか、家庭環境からくるものなのか、あるいはこれらの要因が複雑に絡み合っているのかの見極めが非常に難しい。

4. 不登校・ひきこもりの親のニーズ

家族会に参加する親が会に何を求めているのかについては、ないとわかっているにもかかわらず、不登校・ひきこもりに対する特効薬であるといえる。それだけ親が疲弊していることや定年退職を迎えて経済的に切羽詰まっていたり、子の年齢が30代後半を迎えて社会復帰が遠ざかっていく焦りが背景にある。

それと同時に、ひきこもりについて相談できるひとがいないことから、家族会で息抜きをしたいという思いも伺える。特に家族会終了後に残って他の参加者と話をしているひとが多数である。

会の開催に合わせて、臨床心理士や元ひきこもりの親、障がい児支援機関、ひきこもり支援事業者など様々な支援者が入るために、専門職からの解決の糸口を探ろうとしている。支援者

の中には、ひきこもり支援事業を立ち上げているひともいて、第三者が入り込めるようにひきこもり当事者に話を切り出すようにすることや親自身が変わることを求める支援を行っていたが、親自身が課題を突きつけられて、その課題を実行しようとしたときの影響におびえていて、すでに逃げ場のない状態からさらに追いつめられているように見える。このことから、支援者が課題を出すことで、親が支援者を頼る構図が形成されて、依存傾向となる。当事者同士がお互いの苦しさを分かち合ったり、互いにアドバイスするセルフヘルプの支援をサポートするのか、支援者のアドバイスを中心とするのかについて、支援者が共通認識を持つ必要がある。

5. 親からみた不登校・ひきこもり

不登校・ひきこもりの親の心境についてももう少し掘り下げてみる。

[不登校]

・焦燥感

正規のルール（皆と同じ）から外れることで、社会に出るのが遅れたり、進学に影響するので、今後の人生に大きく影響する前に何とかしたいという焦りとなかなか動こうとしない苛立ちを抱えている

・困惑

今まで、何の問題もなかったように思えるうえ、家の中ではこれまでと変わらないように見えるゆえに、なぜ学校に行けないのかが理解できない

・後悔

不登校の当初は、無理やり登校させようとあの手この手でしたものの効果がなかった。今思えば無理に行かせようとしたことでかえって頑なになったのではないか

・将来への不安

勉強の遅れが進路選択を狭め、職業選択にも影響するのではないかという不安

・自責の念

なぜ、もう少し早く変化に気づいてあげられなかったのか、ただ、思い出しても思い当たる節が見当たらない

[ひきこもり]

家族会での話し合いに出る内容から親が苦しんでいることは、

・ひきこもり状態の悪化

これまで様々な手を尽くしてきたが、効果がないばかりかこだわりがひどくなる、コミュニケーションが図れなくなるなどますます悪化していく。また、どうしても一緒に過ごす時間が長いために、親子の距離が近くなり、親子関係も悪化している。

・あきらめ

ひきこもり期間が5年 10年と長くなり、何をしても効果がみられないことと親自身の子に

向き合う体力の衰えによるあきらめ

- ・自責の念

自分の育て方に何が影響したのか、何が悪かったのか、もっと早くに変化に気付けたらという自責の念

- ・後悔

そのときはわからなくても、今振り返ってみると、あの時もっと何かできたのではないかと、もっと早く理解できれば、障がいに気付ければ、手が打てたのではないかと後悔

- ・期待

わずかな変化に「これでひきこもりが終わるのではないかと」と大きな期待を抱くが、期待が外れてしまう

親の会に参加することで、我が子に合った支援が見つかるのではないかと、何かが変わるのではないかと期待

- ・焦燥感

親と子が年齢を重ねることによって、「早く何とかしなければ」という焦りと変化の兆しのなさに苛立ってしまう

- ・過去、あるいは現在の子の家庭内暴力・暴言へのおびえ

現在は直接暴力を振るわれていないが、破壊はある。しかし、過去の一番状態の悪い時期に暴力があった場合には、いつ爆発するのかとおびえている

- ・将来への不安

ひきこもっている子と自分たち親自身の将来への経済的、生活の見通しへの不安

- ・困惑

子どもの頃の不快体験を思い出しては繰り返し言われ、覚えがないことや今更どうすることもできないという困惑

特に不快体験については、非常に細かい状況をえているようで、その時の不快感が処理できていないことや記憶の明確さに発達障がいの要素がうかがえる。さらにひきこもり当事者の焦りが親への攻撃へと形を変えているともいえる。

このように、不登校とひきこもりでは差があり、しかもそれぞれの思いが交差し複雑に絡み合っている状況である。

6. 不登校・ひきこもりの親への支援

吉田は、精神科医としてカウンセリングで、ケース・バイ・ケースとしながらも親は子どもの問題に悩んで悩み抜いた上でカウンセリングを訪れる。できれば自分で何とかしたいと考え、よかれと思って手を尽くす。ところが、事態は悪化する一方で、藁にもすがる気持ちで相談に来る。

しかし、万策尽きたと思っても、親ができることは必ずある。ポイントは親子関係だ。子どもの問題行動が長引くか、回復に向かうかは、親の子どもへの接し方にかかっている¹²と親子関係を指摘し、例に挙げたケースでは、母親に「下宿屋のおばさん」と思って接するようアドバイスしている。つまり、子から一歩離れて接することを言っている。

さらに、親の接し方が間違っていたら、子どもの問題行動はますます深刻な状態に陥りかねない。親は子どものためになると思っているのに、それが逆効果になることがある。万策尽きたと思ってカウンセリングを訪れるケースでは、実際にそういうケースが少なくない。相談に見えた親には頭を切り換えてもらい、子どもに対する接し方を変えるようアドバイスすると、子どもの問題行動がおさまりに、やがて回復に向かう。

大人同士なら、接し方を変えると相手の態度が変わることは当たり前なのに、自分の子どもになると、そうは考えようとしない。子どもが一人前の人格を持った人間であることを忘れて¹³いる。

そして、不登校やひきこもる子について、世間でいう素直な子は、親の言いつけを守り、周囲の期待に応えようとする子どものことで、人に逆らったり、そっぽを向いたり、自己主張したりしない。自分なりの考えや感情があっても、それを表に出すと親を悲しませるとか、教師の期待を裏切るといった気持ちから、自分を抑えているのだ。

これを心理学で「過剰適応」という。

人が周囲に適応することは必要だが、70パーセントぐらいは周囲に合わせ、30パーセントぐらいは自分の世界があって、ちょうどバランスがとれる。ところが、過剰適応は周囲に合わせようとする比率が、80パーセント、90パーセント、ときには限りなく100パーセントに近いレベルに上昇している。自分の考えや感情を抑えることで、周囲に合わせようとするのだ。

しかし、人は自分を抑えきれものではない。会社では上司に従順な社員が同僚と酒を飲めば上司に対するグチをこぼし、夫に貞淑な妻が友人との長電話で自分の夫の悪口を言うなどして、何とか精神的なバランスをとっている。

大人ならそうした知恵もあるが、過剰適応している子どもは吐き出し口がない。”素直な子”であればあるほど、友だちにグチをこぼしたりしない。そんな無理はいつまでも続かないから、いつかどこかで破綻する。それが不登校や引きこもり、親への反抗や家庭内暴力という形で現れる。

そういう意味で、素直な子ほど危ないのだ¹⁴と述べている。

親の会でも「成績がよかった」「下に兄弟の面倒をみないといけない親を気遣っている」「幼いころからなんでもできた」といた話がでて、手のかからない素直ないい子がある日突然不登校になったという話が出る。親からすれば、親の言うことをよくきく子だったのが、初めて言うことを聞かなくなると困っているという話である。不登校のなかでもこのケースは、親の対応の改善や時期がくれば比較的抜け出せると思われる。

7. 親支援へのあり方

不登校歴があつてひきこもりにつながっているひと、学生生活は目立った問題なく過ごしていたが、社会人になってからひきこもりになったひと、発達特性を抱えて不登校やひきこもりになっているひと、不安が増強されて暴力や暴言を家族に向けているひと、二次障がいを伴っていると推定されるひとと様々な過程を経て不登校・ひきこもりに至っている。

今回は親の視点から不登校・ひきこもりの実態を分析したが、親からみると、不登校やひきこもってから大きな出来事と捉えていることが多いが、「夜中に怖い夢を見て飛び起きる」「ひとの視線が怖い」といった当事者の訴えがあるように、実はそれ以前に小さな出来事がたくさん起こっており、違和感、不快な感情、失敗、叱責を受けるなどの体験が積み重なった結果であるといえる。

親の会に参加していると「学校に毎日通うべきだ」「難関大学に合格する」「私立小学校に通わせる」といった親の価値観を知らず知らずのうちに押し付けてしまっていて、子が親の期待やプレッシャーから抜け出せなくなっていることがわかる。必然敵に不登校になっている現状から「学校に毎日通うのが当たり前だと疑ったことがなかった」と顧みるものの、親が描いている子の人生設計をまだあきらめきれず、「こうでなければならない」「こうするべきだ」「今ならやり直して間に合うのではないか」といったわずかな望みを抱いている。

また、価値観だけでなく「これまで、失敗しないように親が先回りしてきた」という発言にその場の出席者が当然といったようにうなずいている場面もあった。日常の忘れ物はもちろん、中学の修学旅行の持ち物も親が用意して鞆に詰めたことに何の違和感も抱いていなかったのがある。他によく出る話題に、子が何か始めようとする「参考書、学校案内、求人広告などを見えるところに置いたりしたが、見向きもせず、がっかりきた」がある。量や内容を知ることができないが、相当なプレッシャーを感じる行動だといえる。おそらく、親が気づいていない先回りをもっとあつて、自由に動けず苦しんでいる子も多いのではないかと。

このように、親と子の関係や親の関わり方そのものを見直す必要もあるといえる。子の人生を慮ることは親として当然であるが、あまりに過干渉になっていたり、先回りをしすぎたり、過大な期待やプレッシャーをかけすぎたり、「いい子」だから親の期待を裏切らないようにしている子の本当の姿を見る力を養うことと、知らず知らずのうちに「子のために」と追いつめてしまっていることがあると自覚してもらえらるような支援が必要だといえる。

不登校やひきこもりになっている現状だけでなく、これからをどうするかが重要ではあるため、だからといって親だけを責めても何も変わらない。家族会に参加している時点で、家族の中で葛藤を経て、様々な相談機関に相談に行き、それでもどうしようもなくなって、藁をもつかむ思いで訪れる場所であること、これまでに夫や祖父母から責められたり、学校とのやりとりに疲れ果て、子育てに自信をなくし、子どもの心が読めなくなっている状態をねぎらいながら、新たな力を得て子に向き合う場として必要な場所である。

おわりに

不登校・ひきこもり親の会には、相談する相手も場所もない状態で途方にくれているひとが参加していることが多い。ところが、会が終わってさらに他の参加者と話をしていると、安心した表情が見受けられる。親の会がいかにか不安を吐き出し、気持ちを共有できることで、同じような状況にあるひとに出会えることがいかに重要かがわかる。このような会を持続させるために何が必要なのかについて、今後研究していく。

また、今回の研究対象が社会福祉協議会主催の親の会のため、臨床心理士やひきこもり支援者など様々な職種、時には障がい児者支援事業スタッフや若者自立支援事業のスタッフなどが支援に入ることが可能である反面、毎回支援者の人数が不安定となるところが欠点でもある。しかし、社会福祉協議会だからこそ活かせるネットワークによって、講演会や勉強会も開催できるところが利点でもある。

このことから、今後は、城東区と平野区の不登校・ひきこもり親の会に参加している親が何を求めてこの両会を選んだのか、区外なら会の情報をどのように手に入れたのかについて研究をさらに進めていく。

【参考文献】

- 池上正樹 (2010) 「ドキュメントひきこもり「長期化」と「高年齢化」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・厚生指標 増刊・第63巻第10号 通巻第992号」
- 岡田尊司 (2012) 「発達障害と呼ばないで」 幻冬舎
- 斎藤環 (2016) 「ひきこもり文化論」 筑摩書房
- 内閣府 (2015) 「平成27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
- 吉田勝明著 (2011) 「不登校カウンセリング」 IDP出版
- 齊藤万比古研究代表 「ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン」 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)」 (2018年2月25日アクセス) <http://www.zmhwc.jp/pdf/report/guidebook.pdf>
- 政府統計の総合窓口 e-Stat 学校基本調査 年次統計 14 理由別長期欠席児童生徒数 (昭和34年～平成26年) 総務省統計局 (2018年2月25日アクセス) <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&>

[tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001021812&second2=1](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001021812&second2=1)

<注>

- 1 高田さやか (2014) 「不登校・ひきこもり支援の一考察—城東区発達障害児者相談支援事業と不登校・ひきこもりの親の会の事例より—」 大阪市社会福祉研究第 37 号
- 2 長期ひきこもりにはこの 3 要素がそろっていなければ成り立たず、さらにそれぞれのバランスがとれていることも重要である。
- 3 高田さやか (2017) 「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—」 夙川学院短期大学『研究紀要』第 44 号
- 4 政府統計の総合窓口 e-Stat 学校基本調査 年次統計 14 理由別長期欠席児童生徒数 (昭和 34 年～平成 26 年)
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001021812&second2=1> 総務省統計局
- 5 齊藤万比古研究代表「ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン」 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)」 <http://www.zmhwc.jp/pdf/report/guidebook.pdf>
- 6 同上
- 7 内閣府 (2015) 「平成 27 年版子供・若者白書」 日経印刷 p.40
- 8 斎藤環 (2016) p.45
- 9 同上 p.24
- 10 同上 p.26
- 11 同上 p.36
- 12 吉田勝明著 (2011) 「不登校カウンセリング」 IDP出版 p.26
- 13 同上 p.27
- 14 同上 p.30

児童養護施設における特別支援が必要な児童の実態と

求められる支援

渡邊 恵梨佳

キーワード：特別支援、発達障害、

近年の子どもを取り巻く課題として、発達障害など特別な配慮が必要な子どもの増加が挙げられる。また、行動問題として表出されやすい子どもの背景要因の一つとして被虐待がある可能性も指摘される。発達障害者支援法が2004年12月に議員立法で成立し、近年では教育・福祉・司法などの多くの分野において子ども達を取り巻く様々な分野で「発達障害」に関する様々な研究が注目されている。なかでも、「被虐待児」と呼ばれる虐待を受けた子どもが見せる行動特性が、発達障害児の行動特性とよく似ているという関連性についても言われている。被虐待児が多く入所する児童養護施設には、虐待経験のある子どもや発達障害又はその疑いがある子どもたちの入所が増加している。しかし、子どもが抱える身体的、心理的な様々な課題に対し、施設現場では支援方法を模索している現状もある。

本稿では、虐待を受けた子ども、発達障害の子どもなど特別な支援が必要な子どもへの支援に焦点を当て、多くの要保護児童が措置される児童養護施設に着目した。児童養護施設で生活する児童における発達障害等に関する国内の文献を概観し、児童養護施設における実践の方向性について検討することを目的とした。

1. はじめに

近年、社会的養護に関わる子どもの中で何らかの障害（発達障害）を持っている、またはその疑いがあることが多くある。発達障害とは、発達障害者支援法には「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されている。発達障害のある幼稚園児、児童生徒への支援のために特別支援教育をさらに充実させるような取り組みが教育の場面では行われている。

社会的養護の施設では、様々な子どもに対する養育ニーズが多様化し、心のケアが必要な子どもたちや個々の発達の支援が必要な子どもが増えてきている。つまり、特別な配慮が必要な子どもの入所が増加しているということである。子どもたちの中には、家庭などで傷ついて入所してくる子どももおり、そのように虐待を受けた子どもたちは、心の奥深くに大きな傷（ト

渡邊：児童養護施設における特別支援が必要な児童の実態と求められる支援（トラウマ）を負っている場合がある。また、入所してくる子どものなかで、知的障害や発達障害など何らかの「障害あり」と考えられる子どもが4分の1近くいるのも現状である。児童養護では、社会においてすべての子どもの健全な成長発達過程を援助促進し、子どもたちが将来社会で活躍でき独立していけることを目的として、社会や大人の側から子どもたちに対して働きかける活動やサービスプログラムのすべてをさしている。家庭環境など何らかの事情により養護を必要とする子どもたちは身近な社会の中に存在しているということである。児童養護施設では、対人関係や感情コントロール等、養育上の様々な課題をもった子どもたちの心の内面を理解しつつ、専門的な支援を行っている。そしてまた、家族関係を修復し、再び家族とともに生活するための再統合に向けた支援も行っている。

社会的養護はこれまで様々な社会的理由による限られた人を対象としていたが、その対象者も年々拡大傾向にある。いわゆる家庭での養育困難という状況は、虐待、障害、経済的困窮、ひとり親家庭等の要因によるものだけでなく、家族関係・育児疲労などへと拡大し続けている。また、子育て不安・育児支援など保育・教育現場・行政機関・医療機関との連携を図りながら社会的養護の位置づけを考えていかなければならない状況でもある。また、そこで働く保育士や児童指導員等も子どもたちや地域にとっての良き人的環境となり影響していかなければならないのだろう。

2. 児童養護施設の役割

児童養護施設の役割として期待されるのは、虐待など窮地を脱した子どもたちの安全確保とトラウマの治療、家族再生化の取り組み、被虐待児以外の子どもへの発達の課題への試みや身体的援助を必要とするものなど、一人一人の生活習慣をはじめとするしつけ、将来的な自立へ向けての指導などである。保護者と分離された子どもたちの支援の在り方は幅広くある中で、養護問題を背景に抱える子どもたちが入所し、生活を営む施設として児童養護施設がある。その歴史は古く、家庭における養育が困難になった子どもたちを長く支えてきたが、社会の変化と養護問題の変遷に伴い、実親が存在していても適切な養育を受けられず入所に至る子どもが増加するなど、多くの課題を抱えた子どもたちへの入所に対し、施設での援助実践は困難さを極めている場合もある。たとえば、虐待を受けた子どもなどの心理的課題への関わりや子どもたちが表出する様々な行動への対応、分離後の親子関係の調整、家庭復帰が困難かつ問題を抱えた子どもの自立支援など、生活上の課題が多く生じている。これらの対応として、保育士、児童指導員という職種に加え、1999年からは「心理療法を担当する職員」の配置が可能となり、心理職員による心理面のケアの充実へ向けた援助が行われるようになった。さらに2004年には入所児童の保護者に対し、早期の家庭復帰や里親委託のための相談指導を行う役割を担う家庭支援専門員（ファミリーソーシャルワーカー）が配置される等、児童養護施設が抱える課題に対する一定の措置が取られてきた。このように、職員配置の整備がなされる一方、子どもた

ちの生活に直接的に関わる職員にとっては困難な現状が続いており、現場の疲弊した状況もある。

少子化、核家族化をはじめ昨今の社会経済状況の変化により家庭だけで子育てすることが難しくなっており、家庭養育機能の低下によって親による子ども虐待が増えてきているため、虐待の発生予防から再発防止といった取り組みは社会的な緊急課題であるといえる。この中で児童養護施設では、不適切な環境におかれている多くの子どもたちを受け入れ、心身の健全な成長を保障していく役割を担っている。また、虐待を受けた子どもたちの増加により、施設に入って生活支援を受けながら、心のケアを必要とする子どもが在宅に留めおかれるという問題もある。さまざまな課題を抱えている子どもたちに合った支援やケアを行うためには、今後も施設における手厚い援助が必要となってくるだろう。個々にあった環境や支援の幅を広めるために児童養護施設や里親といった、子どもたちを受け入れる場の拡大も必要である。

3. 特別な配慮が必要な子ども（被虐待児と発達障害）について

近年、被虐待児が見せる行動特性が発達障害児の行動特性とよく似ているという研究結果が出ていることから、児童福祉の分野において子ども虐待と発達障害の関係性が注目されている。児童福祉施設最低基準の課題などと絡め、今後の児童養護施設における発達障害児に関する課題について考えていかなければならない。

野津(2004)は児童養護施設入所児童を対象とした発達検査を実施し、虐待以外の理由で入所している子どもと比べ、被虐待児は発達指数が低く、認知面と言語面に差があること、加えて特にネグレクトの子どもが顕著に発達面の影響が出現することを明らかにした。また堤ら(1996)は、入所前に虐待経験を受けた子どもと不適応行動の関連について調査している。結果からは、入所後に示す子どものシンナー吸引や万引きなどの「逸脱的行動化傾向」、他者への暴力や威圧的な態度などの「暴力的行動化傾向」、学校や学習に対する無気力などの「意欲喪失」、自己中心的行動や欲求固執などの「自己中心的傾向」、身体症状や無気力状態などの「身体症状化傾向」、および大人びた態度や強迫傾向などの「不安に基づく偽成熟性」といった不適応行動と虐待体験に強い関係が見いだされたことが明らかになっている。このように、調査はまだ少ないが被虐待と発達障害や行動上の問題は関連するところがあることを指摘している。被虐待児が多く入所してくる児童養護施設は、何らかの問題を抱えた子どもが多いということが言えるのではないだろうか。そのため、問題を抱えた子どもたち一人一人を支えるために、特別な配慮を必要としている子どもたちを見落とさず、目を配らなければならないのである。

4. 児童養護施設における被虐待児と特別な配慮が必要な子どもの現状

(1) 児童養護施設における被虐待児の現状

児童虐待防止法が平成12年に成立してから18年経過する。近年は、虐待の関心や認知度も

渡邊：児童養護施設における特別支援が必要な児童の実態と求められる支援高まり、それも比較的短期間に児童虐待の社会的発見がされるようになり、社会的対策が進展してきたことがわかる。この児童虐待問題の発生要因に関しては、多様な議論が展開されているものの未だ統一的な見解を得るには至っていないのが現状である。そうした中で、いわゆる「精神障害のある保護者による児童虐待」問題がある。精神障害には多様な疾病や状態像が含まれており、それぞれの特性や対応も一様ではない。ところが、そうした精神障害の詳細を明らかにした上で児童虐待との関連性や、精神障害が児童虐待と結びつく可能性も視野に入れておきたい。さらに、精神障害のある保護者の支援を含めた児童虐待への介入・支援方法に関する検討も不十分であり、精神障害のある保護者の元で暮らした子どもの発達や情緒への影響も明らかにしていく必要があるだろう。単に障害の有無だけではなく、その人間関係や環境的要因、医療および福祉その他に渡る多様な社会資源やサポートの有無によっても大きく変化する。このため、精神障害のある親による児童虐待問題についても、同様の視点で捉えるべきだろう。家庭を営み子育てに取り組むときに、その保護者が精神障害と重なった場合、そこにはどのような支援上の課題が生じるのだろうか。精神障害を含むメンタルヘルス上の問題を抱える保護者による児童虐待の実態、不適切な関わりの中で暮らしてきた子どもへの影響、その支援課題をソーシャルワークの視点から明らかにすることも今後期待される。

(2) 児童養護施設における特別な配慮が必要な子どもの現状

児童養護施設に被虐待児の割合が増加する一方で、浮かび上がってくるのは疾病や発達障害を持つ入所児童の増加である。厚生労働省による「児童養護施設入所児童等調査」によれば、2003年の児童養護施設入所児童における「障害有」の割合は20.2%となっており、前回調査時(1998年)の結果である10.3%に比べて急増傾向にある事がわかる。特に「その他の障害等」の増加が著しく、前回調査時の3.2%から8.3%と2倍以上に増加している。

児童養護施設における障害等の割合推移		
調査年 (年)	「障害等あり」の割合 (%)	その他の心身障害 (%)
1987	8.3	2.6
1992	9.5	2.5
1998	10.3	3.2
2003	20.2	8.3

(出展：厚生労働省「児童養護施設入所児童等調査」)

他にも後藤(2008)は、栃木県内の6施設の児童養護施設に焦点を当て、その実態を調査している。調査からは、知的障害や発達障害の医学的診断を受けている子どもが7.8%存在したこ

と、また診断は受けていないが何らかの障害の疑いがあるとされた子どもを含めれば全体で38.8%の子どもに特別な配慮が必要であることを明らかにしている。

長谷川(2007)は、全国の児童養護施設を対象としたアンケート(有効回答数162施設)において「施設に何らかの障害をもった子どもがいるか」という問いに対し、159の施設が何らかの障害をもった子どもがいると回答している。これは数値にして約98%であり、ほぼすべての施設に何らかの障害を抱えた児童がいることになる」と述べている。

社会的養護施設の中には、入所型の障害児施設があるにもかかわらず何らかの障害を抱えた児童が児童養護施設に入所してくるケースが増えている。本来、児童養護施設が障害児のために支援機能を有した施設とは言えない。今後も施設のケア体制の充実は、重要な課題となっている。したがって、障害を抱える児童は本来であれば障害児施設の対象となる子どもであるはずなのだが、実際には今もたくさんの障害児が児童養護施設に措置され続けている。

(3) ある施設の特別な配慮の必要な児童の割合

A県のB児童養護施設での発達障害・特別な配慮が必要な子ども実態を調べると、知的障害や発達障害の医学的診断を受けている子ども(主に療育手帳を取得している子どもの人数)は、全体で6名(8%)である。医学的診断を受けていないが疑いがあるとされたのは、13名程であり合計19名(約28%)の子どもに知的障害か発達障害があるという結果になった。後者の、疑いがあるという子どもに関してはあくまでも、医学的診断にて可能性があるかもしれないという助言をもらったり、生活上支障はなく診断名をつけるほどではないが少し配慮が必要だと言われたりした人数である。しかしながら、1施設の実態だけが疑いがある子どもも含めると施設全体の約3割を占めており、約3分の1が何らかの発達障害または疑いがある子どもがいるという結果となった。

考察・まとめ

いま、社会的養護では高機能化・多機能化が求められる時代となっている。従来の、何らかの理由によって家庭から離れて生活しなくてはならない子どもたちを養育するだけの場ではなくなってきた。入所している子ども全員に対し、多面的理解が求められているといえる。

実践を担う職員は、子どもたちの抱える背景だけではなく、彼らの葛藤や、ストレス、コミュニケーションの質的障害から引き起こされる様々な行動に対する援助の困難さに直面している。しかしながら、どのような現状におかれたとしても、子どもたちの「生活」は止まることなく、児童養護施設において営まれているという現実がある。そして、それを第一線で支えるのは児童指導員、保育士をはじめとした施設職員である。未だ、大舎制が大部分を占める養護系施設の実態、施設の職員体制をはじめとした法的課題、入所している子どもたちが抱える課題など、背景要因の検討の必要性は後を絶たないが、いかなる場合においても、社会的養護の

渡邊：児童養護施設における特別支援が必要な児童の実態と求められる支援使命として子どもの権利、そして成長発達を支えられるべく援助実践が行われなければならない。では今後、子どもと向き合う際、どのような枠組みで子どもの抱える課題を理解していけばよいか、その基盤となる実践理論、また方法論とは何か。現場が疲弊し、混乱していることが指摘され続ける中、これらの問題について、現場の実践を通し、子どもと職員の間から生活上の課題を抱える子どもへの支援の在り方など、具体的な現場実践のありさまを追及していくことは意味深いと考えられ、学生の間イメージしておくことも必要なのではないかと考える。

また、何らかの障害をもった子どもの増加傾向に合わせて、児童養護施設の職員配置基準の問題も出てくるだろう。そもそも、児童養護施設の人員配置は昭和 51 年から 30 年以上変わらない職員配置基準でやってきていた。施設に入所した子どもたちの生活は職員がチームケアにより支えている。とくに虐待を受けた子どもは親との愛着関係が確立されていないため、職員との間に愛着関係を再形成し、信頼関係を築いていけるようきめ細やかな養育が求められる。しかし、現在の職員配置基準では、24 時間 365 日、こうした養育を安定的に実施していくことはきわめて困難。現状は、3 歳未満の幼児・子どもおおむね 2 人につき職員 1 人以上、3 歳以上の幼児・子どもおおむね 4 人につき職員 1 人以上の配置基準で遂行している施設が多いだろう。また、職員の多くは保育士や児童指導員であり児童養護施設の養育や発達支援の質を高めていくために、専門知識を持った職員の配置増加なども将来必要となってくるだろう。

そして、障害の有無や疑いのある子どもに対しては、ラベリングされた障害名にこだわらず、子ども一人一人の生育歴や背景を考慮し施設全体で多面的に理解していく必要がある。また、職員間で情報を共有し同じ方向性を持った支援を心がけ、様々なアプローチをしていけるよう、職員自身も研修等で学びを深める必要がある。児童養護施設においては、1999 年から心理療法担当職員の配置が可能となり、2006 年からは常勤化も可能となっている。常勤化されたのには、やはり問題や課題を抱えている子どもたちが多くいることと、それが施設内で表面化されることが多く、特別な配慮が必要だということが考えられるだろう。また、心のケアや発達に関する専門的知識と様々なアプローチ法（心理療法）を現場に取り入れていく必要性もあるからだろうとも捉えられる。個々の子どもたちに合わせた発達支援や心のケアを行うためには、アセスメントが重要となってくる。社会的養護を受ける子どもたちに知能面で課題が生じやすいことは多くある。また、知能は高いのに学業不振が顕著である子どもは社会的養護において非常に多いことがうかがえる。知的・発達を図るツールとしてはウェクスラー式の知能検査や新版 K 式発達検査 2001 が多く使われている。この検査は本人の認知機能を測定するものであり、知的能力という一側面で子どもをアセスメントしているに過ぎないが、知的障害として療育手帳の取得、それに基づく障害支援の枠組みを使うことは、社会的養護を受けている子どもたちに対する公的支援として使われやすい面がある。また、この検査結果により発達障害の診断などはできないが、この結果によりどういう具体的な支援をする必要があるのかを示すため

のアセスメントツールであるといえる。このようなツールを使いながら子ども一人一人に合った自立支援計画や発達支援や心のケアのアセスメントをしていくことが重要になってくるのだろう。そのために、生活支援をしている保育士や児童指導員だけではなく、心理療法担当職員や個別対応職員、児童相談所の職員と連携しながら作成していくことも必要だろう。今後このような機会が増えることも考えると、現場の保育士や児童指導員にも専門性を持った多角的な視点で子どもたちを見てアセスメントしていく力も必要となってくるのだろう。社会的養護に関わる子ども自身が持つ支援ニーズを第一に考えることが一番重要であることを忘れてはならない。まずは、一人一人の子ども自身が持っている支援ニーズを多面的にアセスメントし、職員間などで共有することが大事である。子どもたちの将来や今後を考えた視点を持ち、子どもの最善の利益を考えて、施設内や関係機関など多くの人と共有することが第一であるだろう。社会的養護で生活する子どもの発達支援には、日々の生活の中での治療的な関わりも重要となってくる。だからこそ、他機関・他職種による協働が大事でありチーム全体で役割分担をして子どもの支援にあたることが望ましい。

最後に、現状では社会的養護の現場では何らかの障害ありとされている子どもと、特に表面的な大きな問題のない子どもが混在している。まず、集団生活をしている施設がまだまだ多い社会的養護では、障害のある子どもにとっては刺激が多い環境といえるだろう。また、周囲の子どもたちに「障害のある子」の理解をしてもらうことも難しい課題である。職員で子どもを理解することも大事だが、施設全体で障害のある子どもの理解ができる環境や特別な支援を要する子どもへの配慮、体制作りも今後求められるだろう。社会的養護に関わる保育士や児童指導員には、発達障害あるいはその疑いがある子どもが増加している現状を踏まえて、実践に至っては障害特性への正しい理解、行動、生育歴、そして施設環境（人的、物的含む）等のアセスメントを行ったうえで、施設内での支援の在り方や、施設外との連携の在り方を構築していく必要があることを理解してもらいたい。発達障害のある子どもは、施設内で生じる人間関係のつまずき、言語コミュニケーションや身辺整理の難しさ、また施設退所後の進路や家庭復帰の問題など、多くの課題が挙げられる。しかし、現実にはこれらの課題に対する援助方法は十分に確立されているとはいえず、施設において集団生活に不応を起す子ども、心理面のケアを必要とする子どもが増加していることや職員配置数などの問題から、彼らへの対応や支援策は個々の施設の努力にゆだねられている現状であると考えられる。そのため、共通して言えることは、まず虐待経験を持つ子どもや発達障害の子どもが示す状態を理解し、それに応じた関わりをするということである。被虐待児に対する「治療的」な関わりの必要性もあるように、障害のある子どもに対しては「療育的」な関わりの視点を併せ持つ必要があるのではないかと考える。しかし、入所する子どもの場合、それぞれの抱える養護問題の個別性は高く、親子関係、虐待の状態、年齢、生育環境、障害の有無によって大きく異なる。しかも、児童養護施設という環境は大部分が大舎制であり、愛着形成など対人関係の細やかな配慮を必要とし、

渡邊：児童養護施設における特別支援が必要な児童の実態と求められる支援集団による生活のしづらさを抱える障害を持つ子どもにとっては、問題を拡大させる可能性もある。

子どもたちを取り巻く人的環境である職員の現状を理解し、そのあり方を追求する必要もある。虐待経験を持つ子どもが職員に示す試し行動をはじめとする特徴的な行動は職員を巻き込み、大きなストレスを与える。子どもの対応に加え、職員には子どもの身体的ケア、家族への支援、地域や学校などとの関係、事務作業など、あらゆる業務を担っているが、さらに特別な配慮が必要な子どもに関する専門性の向上が問われていくだろう。特別な配慮が必要な子どもの支援に、専門職だけが関わっていくのではなく、保育士や児童指導員も生活支援だけの関わりだけでなく、生活の中に細やかな配慮が導入できるように施設職員全体で専門性や質の向上をしていく必要があるだろう。今後、保育士や児童指導員に求められることや期待されることは増えていくだろう。

参考・引用文献

全国児童養護連絡協議会

長谷川真人 (2007) 『子どもたちのもう一つの家 児童養護施設における自立支援の検証 ―未来を担う子どもたちへの支援を目指して』 三学出版

松宮透 (2008) 『被虐待児童事例にみる親のメンタルヘルス問題とその支援課題 児童養護施設入所児童の調査を通して』 川崎医療福祉学会誌

後藤武則・池本喜代正 (2008) 『栃木県の児童養護施設における発達障害の実態と処遇』 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要

中川綾 (2010) 『児童養護施設に抱える今日的課題の検証 ―職員の労働環境に主眼をおいた群馬県内施設への実態調査―』

山本佳代子 (2011) 『児童養護施設における実践研究に関する一考察』 山口県立大学学術情報第4号 社会福祉学部紀要

新学習指導要領の下での小学校体育授業に関する実践的研究

—思考力・判断力・表現力の育成を目指した体づくり運動—

高田 佳孝

キーワード：小学校体育授業、学習指導要領改訂、体づくり運動、縄跳び教材

はじめに

1. 中央審議会答申の背景と経緯

学習指導要領改訂に向けて打ち出された今回の中央教育審議会（以下、中教審と表記する）答申（2016年）の背景および経緯について振り返る。「ゆとりの集大成」と言われた学習指導要領（1998年告示）から現行学習指導要領（2008年告示）まで、その当時の最大の課題は、学力低下や格差増大の指摘に対応して基礎学力の回復を図りつつも、これからの社会生活を見据えた資質・能力を育てるためのバランスのとれた教育を模索することであった。1998年の学習指導要領が全面実施されたのは2002年4月からであるが、その直前に「緊急アピール 学びのすすめ」が公表され、事実上「脱ゆとり」が起こっていた。この頃から文部科学省では「学力向上」「確かな学力」に方向転換している。しかし、もともと1996年の中教審答申で現れた「生きる力」という理念を生かしながら、人間力、習得・活用・探究、教科等横断的な言語力育成というようなものが現れてきた。つまり、かつてのようにペーパーテストに強いだけの学力を育てることでは困るということである。

ここで大きな区切りをつけることとなったのは、2005年に義務教育特別部会の審議を経て提出された中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」である。この時点で「……子どもたちの学力の状況を踏まえると、現行の学習指導要領については、基本的な理念に誤りはないものの、それを実現するための具体的な手立てに関し、課題があると考えられる」と指摘されるに至る。この答申内容と軌を一にするかたちで、2006年に改正された学校教育法では、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に取り組む学習態度という学力の三要素が明示された。2007年から全国学力・学習状況調査が導入され、基礎・基本の問題とともに、生活文脈での活用力を見る問題が取り入れられた。この流れは、2008年の学習指導要領改訂前後から、前倒し的に自治体や学校にも浸透し、その結果、OECDのPISA調査では、2009年度、2012年度にはV字回復と言われるような改善が見られた。また、全国学力調査では、都道府県間の格差は縮小傾向にあると分析されている。そして、2013年ごろから次期の改訂にむけての準備が始まるが、実際には、「学校教育では子どもの何をどう育てるのか」という教育の原点に立ち返った大改革が目指されることとなった。

2. 小学校体育科における学習指導要領改訂

学習指導要領改訂の中で学力だけでなく、子どもたちの運動能力および体力の低下も問題となり、現行の学習指導要領から、体育科、保健体育科における成果と課題について、中教審答申において次のように示された。

「生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現することを重視し、体育と保健との一層の関連や発達の段階に応じた指導内容の明確化・体系化を図りつつ、指導と評価の充実を進めてきた。その中で、運動やスポーツが好きな児童生徒の割合が高まったこと、体力の低下傾向に歯止めが掛かったこと、『する、みる、支える』のスポーツとの多様な関わりの必要性や公正、責任、健康・安全等、態度の内容が身に付いていること、子供たちの健康の大切さへの認識や健康・安全に関する基礎的な内容が身に付いていることなど、一定の成果が見られる。

他方で、習得した知識及び技能を活用して課題解決することや、学習したことを相手に分かりやすく伝えること等に課題があること、運動する子供とそうでない子供の二極化傾向が見られること、子供の体力について、低下傾向には歯止めが掛かっているものの、体力水準が高かった昭和60年頃と比較すると、依然として低い状況が見られることなどの指摘がある。また、健康課題を発見し、主体的に課題解決に取り組む学習が不十分であり、社会の変化に伴う新たな健康課題に対応した教育が必要との指摘がある。」としている。（文部科学省、2017）

また、次期指導要領での体育科改訂の要点として、運動領域においては、生涯にわたって運動やスポーツに親しみ、スポーツとの多様な関わり方を場面に応じて選択し、実践することができるよう、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の育成を重視し、目標及び内容の構造の見直しを図ること。「カリキュラム・マネジメント」及び主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を推進する観点から、発達の段階のまとまりを考慮し、各領域で育成することを目指す具体的な内容の系統性を踏まえた指導内容の一層の充実を図ること。運動やスポーツとの多様な関わり方を重視する観点から、体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるよう指導内容の充実を図ること。その際、共生の視点を重視して改善を図ること。生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うことを重視し、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の内容の一層の明確化を図ること。自己の健康の保持増進や回復等に関する内容を明確化し、「技能」に関連して心の健康、けがの防止の内容の改善を図るとともに、運動領域との一層の関連を図った内容等について改善すること。などが挙げられる。

これらのことは、中教審答申において、学校教育法第30条2項の規定を一層明確化するため、全ての教科等において、資質・能力を示す三つの柱を踏まえ、各教科等を共通した目標の示し方としたためである。

また、体育や保健の見方・考え方を働かせることを通して、「体育科、保健体育科においては、各種の運動がもたらす体の健康への効果はもとより、心の健康も運動と密接に関連している」ことを実感できるようにし、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育むことが大切であることを強調したものである。

なお、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」については、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して相互に関連させて高めることが重要である。

さらに、体育科、保健体育科においては、生涯にわたって運動に親しむこと、健康の保持増進及び体力の向上についての「学びに向かう力、人間性等」を相互に密接に関連させて育成する中で、現在及び将来の生活を健康で活力に満ちた楽しく明るいものにすることが大切であることを示した。

3. 改訂による体づくり運動領域

前述の改訂の考え方に基づき体づくり運動領域が、小学校1年生から高校3年生まで毎学年指導することを規定された現行指導要領と同様に次期指導要領でも踏襲されることとなった。

次期指導要領で示される改善の具体的事項の中に、体力の向上について、心身ともに成長の著しい時期であることを踏まえ、「体づくり運動」の学習を通して、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、様々な基本的な体の動きを身に付けるようにするとともに、健康や体力の状況に応じて体力を高める必要性を認識できるようにすると明確に位置付けされている。

今回の学習指導要領改訂では、体づくり運動領域でもいくつかの改変がなされている。運動領域の内容構成については、従前、(1) 技能（「体づくり運動」は運動）、(2) 態度、(3) 思考・判断としていたものを、(1) 知識及び技能（「体づくり運動系」は知識及び運動）、(2) 思考力、判断力、表現力等、(3) 学びに向かう力、人間性等の内容構成とした。このことは、中教審答申において、「体育については、『体育の見方・考え方』を働かせて、資質・能力の三つの柱を育成する観点から、運動に関する『知識・技能』、運動課題の発見・解決等のための『思考力・判断力・表現力等』、主体的に学習に取り組む態度等の『学びに向かう力・人間性等』に対応した目標、内容に改善する。」としていることを踏まえたものである。なお、各教科等の内容については、指導事項のまとめりごとに、児童が身に付けることが期待される資質・能力を三つの柱に沿って示すこととしているが、特に「学びに向かう力、人間性等」については、目標において全体としてまとめて示し、指導事項のまとめりごとに内容を示さないことを基本としている。しかし、運動領域においては、豊かなスポーツライフを実現することを重視し、従前より「態度」を指導内容として示していることから、「学びに向かう力、人間性等」に対応した内容を示すこととした。

体づくり運動系は、体を動かす楽しさや心地よさを味わい運動好きになるとともに、心と体

との関係に気付いたり、仲間と交流したりすることや、様々な基本的な体の動きを身に付けたり、体の動きを高めたりして、体力を高めるために行われる運動である。低・中学年においては、発達の段階から体力を高めることを学習の直接の目的とすることは難しいが、将来の体力の向上につなげていくためには、この時期に様々な基本的な体の動きを培っておくことが重要である。高学年では、低・中学年の「多様な動きをつくる運動（遊び）」において育まれた体の基本的な動きを基に、各種の動きを更に高めることにより体力の向上を目指すものとし、児童一人一人が運動の楽しさを味わいながら、自己の体力に応じた課題をもち、体の柔らかさ、巧みな動き、力強い動き及び動きを持続する能力を高めるための運動を行う。児童が自己の体力の向上を、新体力テストの結果等に見られる回数や記録ではなく、体の基本的な動きを高めることと捉えることができるよう、従前の「体力を高める運動」から、「体の動きを高める運動」とした。「体の動きを高める運動」では、体の動きを高めるための運動の行い方を理解しながら運動に取り組むとともに、学んだことを授業以外でも生かすことができるようになることを目指している。小学校高学年では児童の発達の段階を踏まえ、主として体の柔らかさ及び巧みな動きを高めることに重点を置いて指導することとする。高学年の学習指導では、児童が自己に適した課題をもって積極的に運動に取り組むことができるよう内容や進め方を理解するとともに、各自の課題に応じた運動を行ったり、児童相互に話し合ったりしながら体の動きを高めるための運動の行い方を身に付け、授業以外でも取り組むことができるようにする。また、体の動きの高め方について習得した知識や運動の行い方を基にしてより楽しく運動し、目標に迫っていくことができるよう運動の行い方を工夫したり、それを仲間に伝えたりするとともに、約束を守り仲間の考えや取組みを認め、自己の役割を果たしながら協力して活動したり、安全に配慮したりすることができるようにすることが求められる。

なお、体づくり運動系については、「体ほぐしの運動（遊び）」は、心と体の変化や心と体との関係に気付いたり、みんなで関わり合ったりすることが主なねらいであり、「多様な動きをつくる運動（遊び）」及び「体の動きを高める運動」は、体の様々な動きを身に付けたり高めたりすることが主なねらいであり、それぞれが特定の技能を示すものではないことから、従前どおり「技能」ではなく「運動」として示している。

4. 体の動きを高める運動の教材

運動課題の発見・解決のための「思考力・判断力・表現力」の育成は、現行の学習指導要領においても重視されてきた。これらは、身に付けた知識や技能を活用して、課題を発見し、課題解決を図るために必要な資質・能力である。新しく身に付けた「知識・技能」とこれまでの学習で習得してきた「知識・技能」を組み合わせ、必要な情報を選択して、課題の発見や解決の方向性や方法について思考・判断することが期待されている。（日野，2017）また、「思考・判断」に「表現」が加わり、伝える相手や状況に応じて分かりやすく表現する力も体育で育む

ことになる。これまでも、「言語活動の充実」は全ての教科で育成することになっていた。体育でも、思考・判断したことを他者に言葉や文字などで表現することが重視される。そこで今回、体育授業で求められる資質・能力の育成を目指した体づくり運動、特に「思考力・判断力・表現力」の育成を中心に授業実践し、検討を加えることとする。

しかし実際の学校現場において、従前のねらいも十分に理解せず、授業実践が行われている現状について指摘されている（内田，2009）。また鈴木（2011）は、体力向上や運動能力の向上を目的とした授業は、「子どもたちにとってやらされるだけのトレーニングの時間」になってしまう可能性についても言及している。教材開発についても、他領域に比してあまり積極的には行われておらず、実践の多くは、ただ単調な動きの反復に終始した内容になりがちである（近藤，2008・塚本，2009・山内，2010・栗原，2010）。また、単に動きを行えばよいといったことに留まらず、その動きの質が向上したかどうか、質の評価も大きなテーマとなってくる（近藤ら，2010）。何をもって児童の動きが改善されたのか、あるいは習得されたのかという指標が重要であり、その意味では、動きを見る際の観点や尺度づくりが、授業内容・方法とあわせて研究されていく必要がある（近藤ら，2010）。

内容の異なるプログラムを用意し、中学年で実施し比較検討した北村（2010）の実践では、縄を使った単元において、子どもたちの学習意欲を喚起するために、さまざまな技に挑戦した後でグループごとに演技をつくって発表するという流れを考えていたようだが、実際には、ターナーがうまく縄を回せなかったり、むかえ縄に入ることができなかったりする児童が多く見られ、基礎的な技を全員に身につけさせることを目指した提示・説明的な授業展開になった。結局この単元では、基礎目標に即した学習形態をとっており、そのことが態度得点の結果が低くなった要因の一つと考えられる。このことは、前述の内田（2008）の指摘や、鈴木（2011）の指摘と一致するものであった。

態度測定の得点については、梅野ら（1984）によって、「学び取り方」の能力の形成を目指した、いわゆる高次目標に即した学習形態（課題解決的—探求・発見的—小集団学習）と、いわゆる基礎目標に即した学習形態（系統的—提示・説明的—斉学習）を比較し、前者の学習形態の方が態度得点の高まる」ことが報告されている。また、子どもの学習意欲を喚起し、教材としての機能が十分に発揮されるために、成功裡の技術学習・具体的でわかりやすい認識学習場面や学習機会の平等性を確保していくこと、取り組む対象が挑戦的で、プレイ性に満ちた課題であることなどの視点に注目し、工夫がもとめられる（岩田，2007）。その中でも、今回のプログラムでは、男子の態度得点が伸びなかった要因として、プレイ性の確保が十分でなかったことが挙げられる。すなわち、「全身の動きをコーディネートする能力」を高めようとする大人の理論（内田，2008）で構成された授業では、児童らにとって活動している内容と高めようとして

高田：新学習指導要領の下での小学校体育授業に関する実践的研究
いる能力が結びつきにくく、「全身の動きをコーディネートする能力」は伸びているものの、その伸びは子どもたちには実感されにくく、態度得点が低くなったものと考えられる。このような結果は、必要充足の面を強調した「体づくり運動」の授業の成立が難しいことを表している。必要充足の運動であるとはいえ、現行学習指導要領では、運動を楽しむ結果として「全身の動きをコーディネートする能力」を育成することがねらわれており、興味関心をベースにした授業を組み立てる工夫や教師の働きかけ、教材づくりが求められる。今後、学ばれるものは何かといった内容的視点の検討を踏まえ、同時に子どもの学習意欲を喚起していくという方法的視点からも工夫されたプログラムの開発に取り組む必要があると考える。

「体づくり運動」は、「体の機能と形態の保持・増進」という目的に対する手段性が明確なものから、その手段性が弱められ、「運動の技術的・表現的達成」に大きな関心が向けられるものまでが存在している。体づくり運動は、これらの2つの極をもつ連続体として理解できる。それぞれの体づくり運動は、この連続体のいずれかのポイントに位置するが、その位置は固定的でなく、同一の運動であっても参加者の目的により、また、運動の条件や方法が変わることによって、「必要充足」の要素が強くなったり、「欲求充足」が強くなったりして、その位置は移動する（高橋，2009）。また、「多様な動きをつくる運動(遊び)」や高学年段階の体づくり運動でも「動きづくり」の要素が強調され、意欲を与えるものとして技術的・表現的課題への挑戦は必然的に生じる。具体的には「やさしい課題から難しい課題への挑戦」「記録(回数)への挑戦」「雄大で優美な動きへの挑戦」であり、このような課題への挑戦と達成(楽しさの追求)の結果として、基本的な多様な動きや巧みな動きの習得がめざされる(プレイ性の確保)。

「体の動きを高める運動」にも、学習者に習得させたい運動や動き・認識、そして社会的態度の内容が明確に盛り込まれている必要があると考える（岩田，2007）。したがって、学習者が非常に熱中し、楽しく取り組むといった理由から教材づくりを行ったとしても、意味のある内容が豊かに学習される見込みがないとしたら、それは教材としての前提を満たしていない。

このことから、先行研究で一定の成果を得た「体づくり運動」の授業実践を参考にし、仲間との関わりや集団的達成課題を意図的に組み込んだ授業実践を行い、その実態を明らかにしていく必要があるだろう。その研究結果が、今後の体づくり運動領域の資質・能力を身に付ける有用な知見となり得るであろう。

本研究では、先行研究を援用し縄跳びを使用した授業実践を行うこととした。この縄跳びの教材を用いた授業を通して、子どもたちが仲間との関わりの中で、どのように運動課題の発見や解決をし、思考力・判断力・表現力を身に付けていくのか明らかにしていきたい。

研究方法

1 対象

本研究の対象は、Y小学校第6学年1学級（25名、男子12名、女子13名）における体育授

業である。授業担当者は、昨年度まで県が大学院に研修派遣する小学校教員で、体育を専門とする対象学級の担任教諭（教職歴 23 年）である。

2 期間：単元計画（表 1）

平成 30 年 2 月 7 日～2 月 13 日（全 4 時間）

表 1 単元計画

	1	2	3	4
活動内容	長縄のいろいろな技を組み合わせたモデルの動きに挑戦し、連続して跳ぶ	長縄の逆回し（むかえなわ）の縄に入るタイミングをつかみ、連続して跳ぶ	長短縄跳びの行い方を知り、長縄の中で短縄を回して跳ぶ	縄跳びを使った運動をグループで相談してオリジナルな作品を即興的に作り、運動を楽しむ
	主な技：8の字跳び、2人跳び、交互8の字跳び	主な技：むかえ跳び（くの字跳びと表現）	主な技：長縄の中で短縄を使って前跳びをする	長縄（集団達成） 8の字跳び（むかえなわ）→ひょうたん跳び（むかえ&かぶり）→2人跳び→交互跳び→2人跳び→ポーズ 長短跳び（即興表現）
	まとめ			

*表中における横軸の数字は授業時数を、各数字の下部は各時間の授業の流れを示す。

3 教材について

本実践において高学年の体の動きを高める運動の中で、巧みな動きを高めるために縄跳び運動を取り上げた。縄や仲間の動きに対応してタイミングよく動けたり、楽しく運動を続けたりする運動を取り入れ、難易度に応じて、子どもたちが自分で工夫した動きに取り組んだ。

4 収集データ

本研究は、学習指導が効果的であったかどうか、資質・能力の育成と結びついているかどうかを明らかにしていく必要がある。単元前後に診断的評価（高田、岡澤ら，2000）としての状況把握と総括的評価（高田、岡澤ら，2000）としての成果把握を比較検討した。また客観的に授業を評価するデータとして、各授業時間において形成的授業評価（長谷川、高橋ら，1995）を実施し、収集した。

5 分析方法

診断的・総括的授業評価および形成的授業評価は、各項目・各次元・全項目について「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点をつけて平均点を算出した。そして、診断的・総括的授業評価については単元前後で比較、また、単元過程における形成的授業評価の各次元の推移を示す。

6 倫理的配慮

本研究は、研究計画及び調査内容についての説明を学校長に行い、その同意を得た。担任教諭から調査対象となった児童の保護者にも、同意を得て実施した。調査対象である児童たちには、研究目的や意図は伝えていない。

結果と考察

はじめに形成的授業評価について、結果は図 1-1、1-2 に示した通りである。

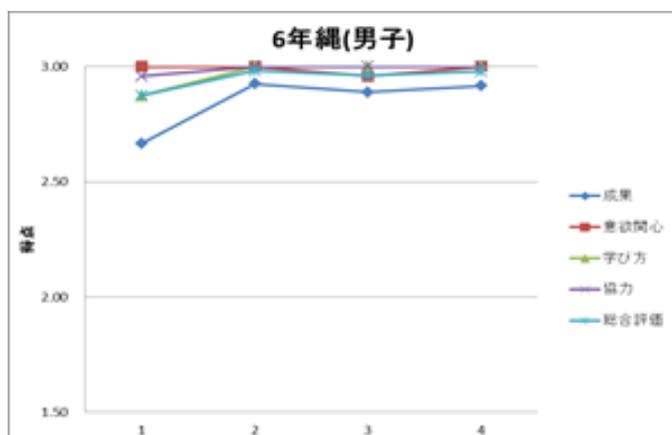


図 1-1 縄跳び男子

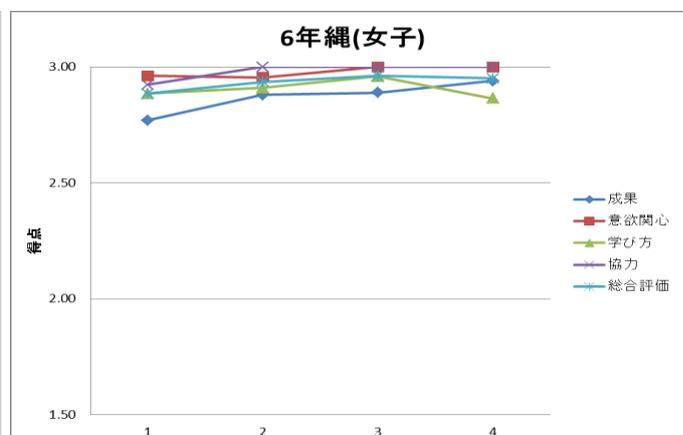


図 1-2 縄跳び女子

図 1-1、1-2 の形成的授業評価が示すように、男女とも単元後半にかけて少しずつではあるが、数値が伸びを見せた。これは、本単元が一定の成果を得たことを示している。元々各項目において高い数値を示し、体育授業に対して愛好的態度で臨む児童が多いことがうかがえる。また単元序盤から、意欲・関心の項目が高い数値で推移していることから、児童にとって縄跳び運動は、興味関心を抱く教材として受け入れられたことが理解できる。

本授業は、児童たちが周りの仲間と関わり、運動を楽しく続けることをねらいとして、単元構成を図った。そこで協力の項目に着目してみると、単元が進むにつれ数値が上昇している。これは、意図的に集団的達成課題を組み込んだことにより得られた結果だと考えられる。仲間と運動を楽しみ、協力して共通の運動課題を達成したりし、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、心と体に向き合っただことに気付くようにすることを目標とした本実

践の有効性を示すものとなったであろう。また技能レベルによる差をあまり児童たちが感じる
ことがなく、運動を苦手とする児童が進んで取り組めたことで、男女とも各項目の数値が上昇
していったと考えられる。運動の苦手な児童が進んで取り組むことができるという点は、長縄
の特性であろうと考える。集団と個人の運動課題を組み合わせることにより、項目の数値が上
昇したと推察できる。

表2 体育授業評価の単元前後の結果

項目名	単元前 6年A組全体		単元後 6年A組全体	
	Mean	SD	Mean	SD
Q2 心理的充足	2.52	(0.65)	2.62	(0.48)
Q7 楽しく勉強	2.81	(0.37)	2.81	(0.37)
Q11 明るい雰囲気	2.48	(0.58)	2.71	(0.44)
Q13 丈夫な体	2.90	(0.28)	2.90	(0.28)
Q17 精一杯の運動	2.67	(0.64)	2.86	(0.33)
たのしむ(情意目標)	13.38		13.90	
Q6 授業前の気持ち	2.33	(0.65)	2.43	(0.59)
Q9 運動の有能感	2.10	(0.67)	2.38	(0.51)
Q10 自発的運動	2.57	(0.57)	2.76	(0.41)
Q15 いろんな運動の上達	2.71	(0.52)	2.76	(0.50)
Q19 できる自信	2.57	(0.58)	2.57	(0.50)
できる(運動目標)	12.28		12.90	
Q3 工夫して勉強	2.67	(0.48)	2.76	(0.41)
Q5 めあてを持つ	2.90	(0.28)	2.90	(0.28)
Q8 他人を参考	2.76	(0.41)	2.90	(0.28)
Q12 時間外練習	2.14	(0.71)	2.29	(0.56)
Q16 友人・先生の励まし	2.95	(0.20)	2.95	(0.20)
まなぶ(認識目標)	13.42		13.80	
Q1 先生の話聞く	2.95	(0.20)	3.00	(0.00)
Q4 自分勝手	2.90	(0.28)	2.95	(0.20)
Q14 勝負を認める	3.00	(0.00)	3.00	(0.00)
Q18 約束ごとを守る	3.00	(0.00)	3.00	(0.00)
Q20 ルールを守る	3.00	(0.00)	3.00	(0.00)
まもる(社会的行動目標)	14.85		14.95	
総合評価	53.93		55.55	

また、単元前と単元後の体育授業評価の結果は表2に示したとおりである。

診断的評価として授業評価を行った結果、表2に示したような単元前の値が得られた。この結果を診断基準（高田、岡澤ら、2000）に照らすと「たのしむ」の項目で“0”の評価となった以外は全ての因子項目、総合評価において“+”の評価であった。この結果は普段の体育授業の指導が十分であることが考えられる。

次に単元後の結果をみると、情意目標である「たのしむ」が“+”の評価となり、総合評価を含む他の因子項目も全て“+”の評価となり、単元前に比べ向上した。ねらいとした教え合い活動が効果的に働き、学び方が身に付き、それによって円滑な人間関係を促したように考えられる。さらに授業の雰囲気もよくなり「たのしむ」因子も高まったことから、この授業実践はおおむね成功したといえる。

また、中教審答申に示された「運動や健康についての自他の課題を発見し、その解決に向けて思考・判断し、それを他者に伝える力を養う」ことも本研究の目的である。表現することが加わることで、思考し判断したことを動作や言葉で伝える活動場面の設定が大きく意味や価値をもつことが、この実践を通して見えてきた。今後の体育授業の中に少なくとも「自他の課題を発見する」という場面を設け、それを介して学習を展開させる場面を位置付けることが示唆された。これらの力を育むために以下のことが明らかとなった。

- ① 体育の授業場面で思考力・判断力・表現力を育むために、まず教材にした運動課題を繰り返し練習するプロセスに、「運動の仕組みやコツ」を言葉で理解する活動を取り入れる。
- ② 練習する運動課題のできばえを振り返って評価したり、問題点を見つけたりする活動（自他の課題を見つける場面設定）も必要で、それらを活用して問題解決する手立てを考え工夫する活動へ連動させていく。

縄跳びを教材とする運動課題の身体操作の「順序・方向・タイミング・テンポ・リズム感覚」といったキーワードを媒介にして運動のコツやポイントを言葉で整理し、他者に伝え合う活動を取り入れたことで、他者の動きに関心を持ち、「協力した達成感」について気付くことができたと思われる。さらに集団的達成課題として、グループやクラス全員で取り組む課題を授業に組み込んだことで、他者と助け合い、協力することで得られる運動の楽しさについても体験できた。他者と運動する楽しさや心地よさを感じることができたのではないかと考える。

今後の課題

今回の授業実践では、既存する体育授業評価により、体育で身に付けたい資質・能力の育成を判断する結果となったが、さらに、思考力・判断力・表現力を育むことができたのかどうかを検証する際、新たな授業評価方法や授業の評価基準が示されなければならないであろう。

また、今後引き続き授業実践を行っていく際、言葉を使って運動のコツやポイントを学ばせるには、次の4つの場面設定が有効とされる。① 動きの回数を数える場面、② 動きを比べる

場面、③ 動きを分類する場面、④ 動きを関係づける場面（山本，2017）、である。そこに子どもの内面をゆさぶり、学ぶべき内容や方法を方向づける教師の意図的な発問が必要となってくる事が予想される。そして体育においては、知識および技能の習得に仲間と協働する運動や活動で、技能を十分に獲得していない状況でも、それぞれが「できること」をうまく使って課題を解決する方法を考えることができる（三木，2018）。つまり、「思考力・判断力・表現力」で不十分な技能を補う方法を考えることで課題を解決できるのが、この「体の動きを高める運動」の特性となるのではないだろうか。上記のポイントを踏まえた授業実践を積み上げることで、今後の実践的研究により更に検討していく。

引用文献

- 日野克博（2017）「体育で育成を目指す資質・能力とは」 『体育科教育』 65(4) pp.30～31
大修館書店
- 内田雄三（2009）「体づくり運動をどう授業に仕組むか」 『体育科教育』 57(4) pp.20～29
大修館書店
- 鈴木秀人（2011）「体づくり運動と子どもをめぐる今日的課題」 『体育科教育』 59(1) pp.10
～13 大修館書店
- 近藤智靖（2008）「低中学年の体づくり運動への私案」 『体育科教育』 56(13) pp.34～37
大修館書店
- 塚本博則（2009）「おすすめは、おりかえしの運動・長なわとび・馬とび」 『体育科教育』
57(5) pp.40～44 大修館書店
- 山内弘文（2010）「小学校の体づくり運動の単元計画」 『体育科教育』 58(4) pp.48～52 大
修館書店
- 栗原知子（2010）「小学校3年生の「多様な動きをつくる運動」」 『体育科教育』 58(7) pp.30
～33 大修館書店
- 近藤智靖、佐野圭司、田村沙登美、松尾泰子（2010）「小学校体づくり運動領域における動き
の評価に関する事例的研究」 『白鷗大学論集』 25(1) pp.253～254
- 北村佳史（2011）「小学校体育科における体づくり運動領域の『多様な動きをつくる運動』の
教材内容に関する実践研究」 『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』 第14号 pp.117
～127
- 梅野圭史他（1984）「体育科の授業診断に関する研究—態度得点と学習形態との関係—」 『ス
ポーツ教育学研究』 3(2) pp.67～78
- 岩田靖（2007）『体育授業を創る』 pp.30～31 大修館書店
- 内田雄三（2008）「子どもの体力向上？体育授業でできること、できないこと」 『体育科教
育』 56(11) pp.20～23

高田：新学習指導要領の下での小学校体育授業に関する実践的研究

高橋健夫（2009）『新しい体づくり運動の授業づくり』 p.139 大修館書店

高田俊也・岡沢祥訓・高橋健夫（2000）「態度測定による体育授業評価法の作成」 『スポーツ教育学研究』 20(1) pp.31～40

長谷川悦示・高橋健夫ほか(1995)「小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み」
『スポーツ教育学研究』 14 (2) pp.91～101

山本悟（2017）「思考力・判断力・表現力」を育むポイント」 『楽しい体育の授業』 30(6)
pp.60～61 明治図書

三木ひろみ（2018）「体育科で育むべき思考力・判断力・表現力等とは」 『体育科教育』 66(4)
pp.18～21 大修館書店

『月の光～月～うさぎ』

—C. ドビュッシー作曲、文部省唱歌、わらべうた—

井本 英子

キーワード：ピアノソロアレンジ、『月の光』、『月』、『うさぎ』

はじめに

全国大学音楽教育学会 関西地区学会 平成 29 年度後期研究会（平成 30 年 1 月 7 日 於：三木楽器開成館 主催：全国大学音楽教育学会 関西地区学会）において、研究演奏発表を行った。フランスの作曲家ドビュッシー（Claude Achille Debussy 1862～1918）が 1890 年に作曲した『ベルガマスク組曲 第 3 曲 月の光』（Suite bergamasque 3rd Clair de lune）と日本の『月』（文部省唱歌）、『うさぎ』（わらべうた）を融合して編曲した楽曲をピアノソロ演奏で発表した。

研究発表要旨

ドビュッシー作曲の『月の光』を中心にして、月にうさぎの姿を映した日本らしいわらべ唄『うさぎ』と、「尋常小学唱歌」に半世紀近くにわたって掲載されてきた『月』を織り交ぜて編曲。『月の光』で始まりいつのまにか『月』になり、また『月の光』にもどる。次に『うさぎ』になり『月の光』に戻って終わる構成。完成されたピアノ曲を別のピアノ曲に編曲する意図は、児童や学生、広く一般の方々にクラシックのピアノ曲の演奏を楽しんで聴いて頂きたいというところにある。

音楽を聴く時、全体の雰囲気を感じその曲の気分を味わうことで幸せなひと時となる。更に音楽の諸要素を捉えて聴くことができるとその曲への理解が深まり豊かな楽しみに繋がる。例えば主題を捉えて更には対旋律との対比を味わう、様々なモチーフの使われ方やその展開の仕方を楽しむ、楽曲の構成を把握し作曲家の意図を汲み取る、和声の流れを感じ取ることにより音楽の色彩感を豊かにイメージする等、様々に散りばめられている音楽要素を発見或いは確認しながら聴くと曲への洞察が深まり、なお一層その曲への愛着や憧れを感じることができる。また、その上に演奏家それぞれの解釈を感じ取ると新たな世界が広がる。

この様ないわゆる鑑賞ポイントが明確になると音楽を捉えやすくなる。そこで原曲のイメージを損なわず楽しくわかりやすい鑑賞ポイントを挿入した編曲を試みた。この編曲のポイントは、原曲（『月の光』）の音は全く変えず、流れを止めずに 2 曲（『月』『うさぎ』）それぞれを完全に入り込ませてまた原曲に戻るという点である。諸要素の中でも比較的捉えやすいメロディ

井本：『月の光～月～うさぎ』

一に着目する聴き方を示唆。知っているメロディーを見つけながら聴くというわかりやすい指標を提示する手法を用いた。『うさぎ』も『月』もそれぞれ音域を変えてメロディーを2回繰り返す。どちらも1回目はメロディーの最初のフレーズではモチーフごとにフィルを入れて奏する。少し時間（流れ）を止めることによって「みつける」「考える」間を持たせている。またどちらも2回目は和音、和声の流れを変えて異なる色合いのメロディーにする。

この演奏から更にピアノ曲への興味が広がることに繋がっていく一助となればと思う。

制作概要

呼吸をするが如く、言葉を口から発するが如く、手で描く。その行為は既に自然発生なものであり、ましてや直観的衝動で描く行為は、どうしてそうしたのかと客観的に説明するのは大変難しい。他者がその行為を観察する方がより明確に説明できるかもしれない。鏡をみている「私」と他者が観ている私が違うのと同じように。

心理学者河合隼雄氏は著書「イメージの心理学」*でこう述べる。～絵画・粘土・箱庭、あるいは身体活動によって、自分の内的世界を自由に表現してみようとするときがある。このときは、ともかくできる限り自由に、ということをお大切に表現活動を行うのだが、作っているうちに自分でも思いがけない表現が生じてきたり、作ったイメージに刺戟されて、思いがけぬ発展や変更が生じたり、いったいなぜそうしたのかわけのわからぬうちに作品ができあがり、後で考えてみると、内界の表現として思い当たるところがある、という場合がある。これを外在化されたイメージと呼んでおく。～

会場である Space31 では、空間としてのテーマを「THE KAGAMI」とした。「鏡」とスペイン語「Ami (私にとって)」との言葉遊びである。

内容は、その外在化されたイメージの実験である。役者で友人の磯崎たまな氏に「鏡」という詩を作ってもらい、そこから生まれるそれぞれの「私」のもつ新しいイメージと既に生み出されたイメージとの融合で、空間をそのまた外在化されたイメージの結晶である絵画で構成し、その空間から発展したイメージで寸劇「梅子のはなし(磯崎たまな・作)」を鑑賞する場ともなった。

即興音楽のような作り方や小劇場のような空間だったかもしれない。直観のまま進めた結果、このような実験作品となった。

作る側の「私」、演じる側の「私」、観る側の「私」が持つ「鏡」のイメージはそれぞれで違うと思うが、同じ時間・空間を共有したことは間違いない事実である。

また、そのイメージたちが外的現実とどの程度一致するのかで「分かる」「分からない」という感想がうまれると思うが、観る側にもそれぞれ自身の「私」のイメージという主観性を求めた作品なので、芸術的には残念ながらその辺りはあまり重要ではない。

*イメージの心理学 河合隼雄著 青土社 1991
p.26

井ノ岡 里子

THE KAGAMI

Space31(神戸)

2017. 11. 1~11. 12

鏡

わたしは鏡にダイブした
それは鏡でなく
母の作った味噌汁だった
だし汁の水面にベタと紐 払げて
受刑者のごとき格好で 浮かぶ

わたしは鏡にダイブした
それは鏡でなく
恋人の眼球だった
彼が輪を上下させるから
私はひと廻りして
やむなく残滓となる

わたしは鏡にダイブする
すると 向こうの奴もすごい勢いでぶち当たってくる
頭と頭がゴチと鳴り
皮膜と皮膜がこすれ合い
腹と腹は 煮えたぎっている
もう逃げも隠れもすまい
窓外で 蝉が声高に啼いてをり

詩：磯崎たまな 空間構成：井ノ岡里子



磯崎たまな氏による詩と寸劇「梅子のはなし」踊り：平原るり



鏡Ⅰ「泳」の制作過程 漆喰を感覚のまま手で描く。



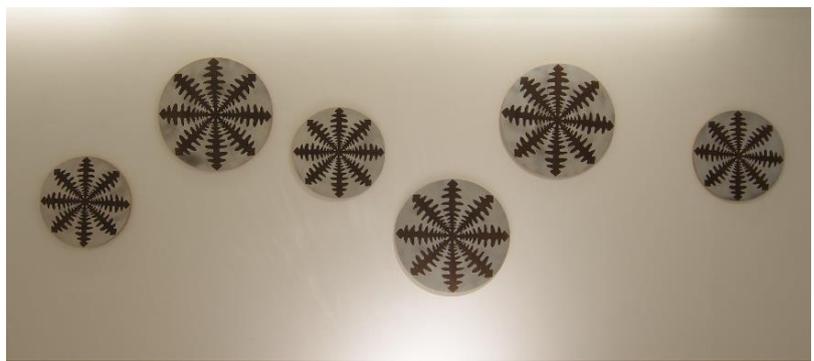
井ノ岡里子 泳 2015年 700×1000mm

木製パネル・漆喰・パステル



鏡Ⅱ「癒着」の制作過程 切り紙からの展開。

井ノ岡里子 癒着 2017年 柿渋・アクリル・板・油性塗料



鏡Ⅲ「鏡」の制作過程 錯視からの展開。





THE KAGAMI 2017年 Space31 (神戸)



井ノ岡里子 鏡 2017年 1800×2400mm 木製パネル・雲肌麻紙・墨・アクリル・柿渋・木炭

制作概要

『ずいずいずっころばし』は古くから伝わるわらべうたである。元来、江戸・東京地域に始まったらしく、岡本昆石編『あづま流行時代子供うた』（1894年薫志堂）に記録されているのが初見のようである。歌詞も変遷しながら今の形になった鬼決め唄。様々な説があり「宇治でとれた新茶を将軍に献上する御茶壺道中をうたったうた」という説（『わらべ唄風土記 下』1970年 塙書房）が有名。全国的に知られており現在の子どもたちにもあそびうたとして歌い継がれている¹。

素朴なわらべうたの旋律と西洋の和声を融合させて新たな魅力を探る。「ずっころばし」の濁音「ズ」と促音「ッ」のあとの「ころ」の音との組み合わせで発音される「ずっころ」というコミカルな響きがメロディーの付点音符のリズムで一層いかされる。この「ずっ」の発音のニュアンスと付点音符の微妙な間合いで様々な表情が出てくる。言葉（歌）で聴いた「ずっころ」の様々な表現をピアノの音だけで聴くとき、聴き手がピアノで奏でられる色々な「ずっころ」を想像豊かに楽しんでもらうことがねらいである。言葉の面白さをいかして歌曲として構成。中間部はピアノ曲としてモチーフを即興的に展開して両方の魅力を堪能できる作品にした。

丹波の森国際音楽祭シューベルティアードたんば実行委員会の招聘により『山南街角コンサート in 常勝寺』で初演。ソプラノ：田邊 織恵 ピアノ：井本 英子 演奏時間：6分

井本 英子

『ずいずいずっころばし パラフレーズ』

2017年11月4日

『丹波の森国際音楽祭シューベルティアード
たんば2017 山南街角コンサート in 常勝寺』
兵庫県丹波市山南町 常勝寺客殿

4分の2拍子 a moll I m—V m7 (Am—Em₇) のバンプによる4小節の短い前奏のあと、一般に知られているメロディーと歌詞で1コーラス目を歌う。素朴なコード進行とリズムでピアノが伴奏する(譜例①)。

(譜例①)

Vocal

ず いず いず ころば し ご まみ そ ずい

Piano

2コーラス目は8分の6拍子に変わる(譜例②)。フレーズとフレーズの間を長く取り、その間にピアノで言葉のモチーフ「ごまみそずい」(譜例②—M1)をいかしたフィル・インを入れる(譜例②—4小節目~)。同様に核になる言葉「とっぴんしゃん」「どんどこしょ」「ちゅう ちゅう ちゅう」のモチーフを歌やフィル・インでクローズアップする。

(譜例②)

Vocal

ず いず いず ころば し ご まみ そ

Piano

(M-1)

ずい (M1) sua (M1) (M1) (M1)

中間部「ちゅう ちゅう ちゅう」は拡大して展開。最高音F#に達するフレーズで歌い上げる(譜例③)。そのあと全音音階を使ったピアノの пассаージュをブリッジとして後半に繋がる。

(譜例③)

ちゅうちゅうちゅう ちゅうちゅうちゅう ちゅう ちゅう ちゅー ーう ちゅうちゅうー

後半の「おっとさんがよんでも」からはクリシェ・ラインをベースに使用し、リハモナイズした和声の伴奏でゆったりと叙情的な雰囲気奏する。(譜例④)

(譜例④)

Am G#aug CM7/G F#m7 (b5) FM7 F#m7 (b5) Am7/G G#aug

おとさんがよんでもー

3コーラス目はピアノ・ソロ。4分の4拍子で中庸の速さでテーマを奏でるが「とっぴんしゃん」からは2コーラス目のフレーズを使って8分の6拍子で展開。「ちゅうちゅうちゅう」の拡大したフレーズの中で「ずいずい」「ずっころばし」のモチーフを中心に拍子や調子を変えながら流動的に展開する。「おっとさんがよんでも」で2コーラス目の叙情的な雰囲気にもどる。4コーラス目は最初のテンポにもどり4分の2拍子で歌が入る。「ずいずいずっころばし」のフレーズを拡大して歌とピアノで「ずいずい」「ずっころばし」のモチーフを掛け合いしながらクライマックスとなる。

(譜例⑤)

ずっころばしずっころばし

「おっとさんがよんでも」から8分の6拍子で柔らかく奏でて、「いどのまわりで」から1コーラス目の素朴な歌と伴奏に戻って終結する。

制作概要

2017～2018 年秋冬のファッション・トレンドのひとつに『英国テイスト』がある。英国風ファッションが世界的に評価され、今シーズンにはブームといえるほどに盛り上がりを見せているが、このブームの背景には英国王室のキャサリン妃の存在がある。2011年4月ロンドンのウェストミンスター寺院で執り行われたウィリアム皇太子とキャサリン妃の結婚式以来、彼女はイギリス国民からファッションリーダーとして注目され、そして彼女のファッションは多くの国民達から愛されている。

キャサリン妃のファッションがイギリス国民に愛される理由として、“チェック柄”、“ツイード素材”、“セットアップ”というトラディショナルでクラシカルな雰囲気の英国らしい伝統的な要素を重んじながら、トレンドイナ商品を低価格で大量生産するハイストリート・ブランドを上手く組み合わせ、程よいモード感を取り入れる彼女独自の優れたファッションセンスにあるといえる。

また2017年11月27日、イギリス王室はヘンリー王子と米女優のメーガン・マークルの結婚を発表した。メーガンのファッションセンスもまた定評があり、イギリスのファッションサーチエンジン『Lyst』が、世界120か国8000万人を対象に行った1億件以上の検索データを元に、2017年に人気を集めたファッションアイテムやトレンド、ブランドなどを分析した結果の中で「ファッションに憧れるセレブ」というジャンルでメーガンが4位に入っている。今後一層、英国王室の2人の妃のファッションから目が離せなくなりそうである。

このようなトピックから、第85回NDKファッションショーでは、今季のファッショントレンドである『英国テイスト』を取り入れた英国モードの薫るウェディングドレスをデザイン・制作した。

上着のケーブは英国の伝統的要素である大柄のチェック柄を用い、トレンドアイテムである太ベルトでウエストをマークした。ケーブの中のドレスはシンプルでモダンなシルエットとし、胸には英国調リボン勲章＝“ロゼット”を付けた。またウェディングベールのかわりに乗馬キャップをベールに見立て遊び心をプラスするなど、英国のクラシックとモードを融合させたウェディングドレスを出品し、本作品は努力賞を受賞した。

白坂 文

『英国モードウェディング』 ウェディングドレス

NHK大阪ホール

●使用素材

チェック柄アムンゼン、白アムンゼン、えんじサテン、ハードチュール、接着芯、リボン、コンシールファスナー、カギホック、プラ板、フェルト、ブローチピン、ベルトバックル金具（6cm、2cm）

●付属品

乗馬キャップ、イヤリング、グローブ

●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、スカートのパターンを作成し、ラグラン切り替えのケーブとスリムラインのワンピースに展開

●仮縫い点検の様子

—フロントスタイル—



—バックスタイル—



<ケーブ>

- 1) 身頃の身幅を両脇で3cmずつ追加する
- 2) フロントネックポイント（FNP）を1.5cm下げる
- 3) 袖口幅を両端で20cmずつ追加する
- 4) ベルト幅を6cmに修正する

<ワンピース>

- 1) 身頃の身幅を両脇で1cm入れる
- 2) 前丈を5cm延長する
- 3) バックのトレーン部分を後中心で30cm延長する
- 4) 後中心の裾上がりと両脇に装飾を追加する

●縫製のポイント

- 1) ケーブに使用する大柄チェック生地のパターン裏面に、えんじ色の接着芯をアイロンを用い、全面に接着する。
- 2) ケーブの前身頃と後ろ身頃は縦地を使用。前身頃は二重仕立てとし、ラグラン線で右前ボタン留めとする。
- 3) 衿は3cm幅のスタンドカラーとし、大柄チェック生地のバイ

アス裁ちとする。

- 4) 袖も同じくバイアス裁ちとする。袖下は縫い合わせずパイピング処理し、袖下をあけることにより袖が腕を覆うケーブ風の形となるようにする。
- 5) ポケットは箱型手出し口を用い、ベルトでケーブ裾がブラウジングされることを考慮し、HL（ヒップライン）位置で左右に配置する。
- 6) ベルトは無地6cm×80cmの縦地を使用し、不織布の接着芯を貼り強度を付ける。片側にベルトバックル金具を取り付け、もう片側には半田鏝で4つ穴をあける。
- 7) ワンピースは白無地の縦地を使用。後ろ中心あきとし、コンシールファスナーを付ける。
- 8) えんじ色のサテン生地裏面を使用し、正バイアス裁ちで2.5cm幅のバイアステープを制作する。
- 9) ワンピースの衿ぐり・袖ぐりにえんじのバイアステープでパイピング処理を施す。
- 10) フリルは大柄チェック生地に直径60cmで円を描き、幅10cm内側に内円を描き裁断。内円・外円の両布端に巻きロック処理を行う。内円の1.5cm内側にギャザー取りを行い細かいフリルを制作する。
- 11) 裾のトレーン部分は、後中心の裾上がり60cmの位置を頂点とし、両脇からこの頂点に向かって対角線に結ぶ線にフリルを縫い付ける。
- 12) 乗馬キャップの頭頂部分にハードチュールを縫い付けるが、チュールの丈はモデルの肩にかかる丈とし、2重がさねのチュールを3枚にして縫い付ける。
- 13) ワンピースの胸に付けるロゼットは直径9cmと11cmの2個を制作し、表面には長くテールを垂らし、裏面にブローチピンを付けワンピースに留め付ける。
- 14) 乗馬キャップの側面にフェルトを使用して細ベルトを付ける。ベルトの片側にはベルトバックル金具を付け、もう片側には半田鏝で穴をあける。乗馬キャップの右側に付けるロゼットは直径5cmに制作し、裏面にはブローチピンを付け、乗馬キャップの右側に飾りとして留め付ける。

●リハーサルの様子





白坂 文
ウェディングドレス「英国モードウェディング」
2017年9月23日
第85回NDKファッションショー
NHK大阪ホール

あだにぞ思ふたはれじま浪のぬれぎぬいくよきつらん」（後撰集・羈旅・一三五・一・読人不知）のような地名でも同じことである。それが、歌枕表現へと繋がっていくのである。歌枕や歌ことばの表現性の中に、その実体の特質とそれがどのように表現されてきたのかという点と、その名がどのような意味を持っているかという点の二つの視点がある。「相坂山」（逢ふ）、「小倉山」（を暗し）、音羽山（音に聞く）などのように、名の視点も和歌表現として確立していくのである。

名は実体を現すものであると同時に実体（本質）を超えて実体（本質）を規定する。例えば、「女郎花」は花でしかないのに、「おみな」と呼ばれ、「女」の性質を持つように歌われていく。そのおもしろさ、名による実体との乖離への興味が、「女郎花」への特別な愛着に繋がるとしたら、ものの「名」が非常に重要であったことも首肯できる。

先の「宇多院物名歌合」では難題を詠むに際し、意味の通りにくいとところや無理な言葉続きもあったのだが、それでも「物名」が判明するように詠まれていた。それは、ある意味、「物名」には厳格であったということだろう。

平安初期には、「ものの名」を題として、ものに愛着を持つこと、それを表現すること、それが物名歌合の目的であったと思われる。とすれば、物名歌を詠むこと目的は、その名とそのものの実体への愛情を反芻して詠歌することを楽しむことで、隠題のルールを遵守することではなかったと考えられるのである。

*和歌の引用は『新編国歌大観』により、歌学書は特に断らない限り、歌学大系本による。適宜表記を改めた場合がある。
*本稿は、「物名を詠むこと——宇多院物名歌合・亭子院女郎花合を中心にして——」（『夙川学院短期大学 研究紀要』第43号 平成28（2016）年3月）に続くものである。

（注）

注1 『新編国歌大観』では、「宇多院歌合」とする。

注2 『八雲御抄』本文の引用は『八雲御抄 伝伏見院筆本』（片桐洋一監修・八雲御抄研究会編・和泉書院・平成17年）により、適宜濁点を付し、漢字・仮名表記を改めた。

注3 片桐洋一編（和泉書院 平成13年）

注4 『後撰和歌集』には「法皇とほき所に山ぶみしたまうて、京にかへりたまふにたびやどりしたまうて、御ともにさぶらふ道俗うたよませ給ひけるに」（羈旅・一三六二詞書）と宇多法皇の仏道修行の行幸に供したことが記される。

注5 注3『八雲御抄の研究』本文篇によれば、「声」は幽齋本では「音」、国会本・書陵部本・内閣本では「声」とある。

注6 「亭子院女郎花合」「宇和院物名合」の和歌解釈については、近く刊行する予定である。

【付記】

本稿は、二〇一五～二〇一九年度日本学術振興会研究費補助金・基盤研究（C）「平安初期歌合の研究」（課題番号15K0263）の研究成果の一部である。

めまし、 (23)

のように、沓冠に詠み込んだ名は「をむなてし」となった例があり、また、折句にして、

斧の柄はみなくちにけりなにもせでへしほどをだにしらずざりける (26)

のように成功した例もあるが、

折り持ちて見し花ゆゑに名残なく手間さへまがひ染みつきにけり (28)

と「をみなへし」を「をみなてし」と詠み替えてしまっていた例も散見する。折句の場合は、名の音が離れることもあり、それが揺らぐこともあるのだろうか。

『俊頼髓脳』が、「梨原の馬屋」という所の名を題にして、詠まれた物名歌で、

きみばかりおぼゆるひとはなしばらのうまやいでこむたぐひなきかな (生し腹の今や―出こむ)

は、和歌の意味からすれば、「今やいでこむ」と詠むべきところを、「音」を替えてしまっている。「うまやといへるはことだがひたるさまに聞ゆれど」として、藤原仲文と大中臣能宣の贈答歌の例を拾遺抄から引用する。

鹿をさしてうまといひける人もありければかもをもをしと思ふなるべし (拾遺集・雑下・五三五、詞書「能宣に車のかもをこひにつかはして侍りけるに、侍らずといひて侍りければ」なしといへばをしむかもと思ふらむしかやうまとぞいふべ

かりける (五三六、「返し 能宣」)

を、「これをみれば、いまといへることばをば、うまといふべしとぞみゆる。」(これを見ていれば「いま」という言葉はこの際は「うま」と言うべきだと思える)というのである。「これをよく心えてかやうによむべきなり」で解説を終えている。物名歌において、和歌の意味の通りより「名」が優先されると歌学書でも解釈していることが理解されよう。

三、物名を詠むこと

平安時代初期の「物名」歌が、隠すこと(主題を変える)に、その規定が緩やかであったのは、「物名」を詠むこと自体が主たる目的であったからではないだろうか。ここに、

名にめでてをれるばかりぞをみなへし我おちにきと人にかたるな (古今集・秋上・二二六・遍昭)

名にしおはばいざ事とはむ宮こどりわが思ふ人はありやなしやと (古今集・羈旅・四一一・在原業平)

の「名に愛ず」「名に負う」をはじめとして、その名を持つためにその実体が「名」によって規定されるという概念がある。それは、「名にしおはばなが月ごとに君がためかきねの菊はにほへとぞ思ふ」(後撰集・秋下・三九八・読人不知)のように、長月という「月」の名でも、「名にしおはば相坂山のさねかつら人にしられでくるよしもがな」(後撰集・恋三・七〇〇・藤原定方)や「名にしおはば

同じである。

『八雲御抄』が歌字書で踏襲された平安中後期の「隠題」という概念を「物名」の項目名で立てたのは、勅撰集の部立を尊重しようとする意識であろうというのは、前掲『八雲御抄の研究』の指摘であるが、『千載和歌集』巻十八の雑体には、「二条院御時、こいたじきといふ五字をくのかみにおきて、たびのこころをよめる」（二一六七・源雅重）、「なもあみだの五字をかみにおきて、たびの心をよめる」（一一六八・仁上法師）という折句歌や、物名歌があげられる。『新勅撰和歌集』や『玉葉集』も同様で、後者は「物名をかくし題により侍りけるに、月、すずむし、紅葉」（雑三・二二九二）という俊成の歌も入集し、平安後期には隠題の歌こそ物名歌であり、単に歌に物の名を入れるだけではないと区別されているのである。

平安中後期の物名歌は「隠題」にすることが趣向であったが、平安初期、「物名歌」は、その基準の緩やかさからみて、「ものの名の音」が歌詞に入ることが条件であると考えてよいだろう。それは、「折句查冠」が、「文字を据えて」と条件づけられることと比べると、「物名歌」は一続きの「ものの名」を歌詞の流れの中に沈めることで歌が詠まれ、掛詞として物名が浮かんで見えるという形式であることが見えてくる。

二、音の詠み替え

『俊頼髓脳』は、『古今和歌集』四四〇番歌については、「是はきちかうといへる花をかくせる歌なり。これらは常にいへるさまにはよみにくければ、まことにかける文字をたづねてぞそのままによめるなり。……その文字をたづねてよむべきなり」と述べている。これは、もともとの漢字表記を探して、字音で詠むことを説いているのだが、「宇多院物名歌合」で、「紅梅の花」を「ころはいのはな」、「こむはいのはな」と和歌に詠んでいたことを想起させる。字音で詠もうとして揺れているのは、当時は、漢音の物名の訓みの表記が定まりきれていないためと思われるが、ここでは、逆に文字（漢字）を尋ねて詠めというのが興味深い。

また、「亭子院女郎花合」では和歌も合わせられて、一番歌左、秋の野をみなへしるとも笹わけに濡れにし袖や花と見ゆらむ
(3)

のように、物名として詠んだ例もあり、多彩な女郎花歌が詠まれている。この歌合では、後宴で当座にも詠まれているが、物名として詠まれたものは、

惜しめども枝にとまらぬもみぢ葉をみなへしおきて秋の後見む
(30)

「くを、みなへし」とする詠み方は同じであるが、「経し」(3)、「押し」(30)と変えて(注6)、「をみなへし」の音は変わらぬように詠み込んでいる。一方、「あはせぬ歌」のなかに、「をみなへし」を查冠にして詠んだものがあるが、

折る花をむなしくなさむ名を惜しなでふにもなしてしひや止

ように、九世紀末から十世紀初頭は主題と詞が重視され、「言葉」や「音」が「文字」で表記されることも重要な要素であったと思われる。

ところで、『八雲御抄』は、続いて「物名」の記述に入る。

・物名 是はかくし題なり ものゝ名をかくしてよむ歌なり
この『八雲御抄』の「物名」とは「隠題」であるという説は先行歌学書の中で既に述べられている。『俊頼髓脳』では、

隠題といへるものあり。物の名をよむに、その物の名を歌のおもてにするながら、その物といふことをかくして、まどはせるなり。

くきも葉もみなみどりなるふかせりはあらふねのみや
白くなるらむ (拾遺集・物名・三八四・藤原輔相)

これは「あらふねのみやしる」といへる九文字をかくして、よしなき芹の歌よみなせるなり。

とあり、この和歌が題を「洗ふ根のみや白」（緑の芹は洗った根だけが白くなるのだろうか）と、全く別の言葉にしているといい、以下に四首の例をあげて「隠題」を解説している。そのうち、りうたむ童胆を題とした、

わが宿の花ふみちらすとりのうたむのはなければやここにしも
すむ (古今集・物名・四四二・紀友則)

古今本文「花ふみしだくくくる」

には、「これはりうたむといへる花をかくして、はなふみちらせる鳥を怨むるなり」といい、主題が鳥で童胆は隠れていることを評

価する。また、きちかう桔梗の花を詠む、

秋ちかうのはなりにけり白露のおけるくさばも色かはりゆく

(同・同・四四〇・同)

をあげ、主題は秋野の草で桔梗ではないことを言うのである。いずれも、『古今和歌集』物名部の歌であるので、隠題と物名は同義と捉えていることが解る。また、『八雲御抄』も、「あらふねのみやしる」は九文字もあり、能く隠しているが五文字以下は非常に簡単だろうと述べた後で、『古今和歌集』物名の、

煙たちもゆとも見えぬ草の葉をたれかわらびとなづけそめけ
む (四五三・詞書「わらび」・真静法師)

について、蕨を藁火と掛詞にした例は、「声（注5）こそかはりたれども同物名なり。これなどはかくしたるといふべきにあらず」として、蕨を主題とすることを批判し、古今、拾遺時代の「物名」を結果的に区別しているのである。

惣て古今、拾遺などにも少々かくれぬもある也。古今などに
はかくすものをやがて題にて多は其心をよめり。鶯はとりの
なくらんなどいふてい也。 (八雲御抄)

古今・拾遺の物名は、隠すべき物を題にして、内容もそのままその題で詠むものもある、「鶯」題を「心から花のしづくにそほちつづくひずとのみ鳥のなくらむ」（古今集・四三二・藤原敏行）と鳥の歌にしているという意見で、隠題になっている例もなっていない例もあるのだが、それが古今時代の物名歌の有り様であるとする。そして、この認識は『奥義抄』『古今集注（顕昭）』でも

つて考察する。

一、歌学書の物名

『八雲御抄』（注2）巻一正義部は、「六義事」「序代」から始まり、「短歌〔或号長歌〕反歌 旋頭 混本 廻文 無心所着 誹諧」と歌体の種類を述べる次に、「折句・杳冠折句・杳冠・物名」をあげる。

この四種の項目は、ここまで述べた歌体（句数、字数などからみた、和歌の形式）の列挙とは異なり、それぞれ、

・折句 毎句上物名を一文ずつつをきたるなり

（折句は各句の一字目に物名を一字ずつ置く「歌」―稿者注、以下同）

・折句杳冠 是は毎句上下に文字を入たるなり

（折句杳冠は各句の一字目と最後に〈その文字をたどれば物名や意味のある言葉となる〉文字を入れる「歌」）

・杳冠 はじめをはりに其字とさだめてをくなり 文字は一も二も三も心にまかせて詠之

（杳冠は一字目と最後に、決めた文字を置いた「歌」でその字数は一字でも二字でも三字でも良い）

と注していて、歌の中に文字を入れ込む詠み方をあげている。

ただし、『八雲御抄の研究 正義部・作法部』研究篇（注3）で指摘があるように、この『八雲御抄』の「杳冠」の概念は、他の

歌学書からみれば特殊なもので、『八雲御抄』のいう「折句杳冠」が一般的には「杳冠歌」と称されるものである。『古今和歌集』物名部にある、

はをはじめ、るをはてにて、ながめをかけて時のうたよ
めと人のいひければよみける 僧正聖宝

花のなか目にあくやとてわけゆけば心ぞともちりぬべらなる
（四六八）

を特に「杳冠」と意識して注した『八雲御抄』は、「杳冠」の「句ごと」の概念から離れ、「歌」一首の始めと終わりに文字を置く例に触れているが、この僧正聖宝歌は、物名部の巻末に置かれることもあり、注目に値する歌ではある。

その詞書にあるように、「は」から始めて、「る」で終わる歌（定めた文字は「はる」の二文字）で、春の「長雨」^{ながめ}を心に掛けて詠み込む。また、春という「時」をテーマにしている、これは、『伊勢物語』の在原業平歌が「かきつばたといふ五文字を句の上にするて、旅の心をよめといひければ、よめる」（第九段、古今集・羈旅・四一〇「かきつばたといふいつもじをくのかしらにすゑてたひの心をよまむとてよめる」と眼前の時・景物を「文字」として置くことが要求され、さらに詠まれるべき主題が出題されるといふ形と全く同じである。業平（八二五〜八八〇）とほぼ同時代の聖宝（延喜九（九〇九）年七十六歳で没）であるが、当時、注目される歌人（注4）が場を共有する人々の前で詠歌する際、折句が趣向となり、主題と同様に、詠み入れるべき文字にも要求が出る

物名を詠むこと(二)

—歌合と歌学書における「物名」—

三木 麻子

キーワード：物名歌 折句 沓冠 文字 音 詞

はじめに

『古今和歌集』巻十および『拾遺和歌集』巻七には「物名」の部立が見える。歌合の場においても、「宇多院物名歌合」(注1)(延喜五(九〇五)年までに成立か)を初めとして、「東院前裁合」(延長五(九二七)年成立か)や「近江御息所歌合」(延長八(九三〇)年以前の成立か)など、植物名を題として物名歌が詠まれたものもあり、また、「亭子院女郎花合」(昌泰元年(八九八)年成立)のように、物名歌を含み、「これはあはせぬうたども」と記された沓冠歌と折句歌まで詠まれた催しも行われている。

勅撰集の部立には『拾遺和歌集』以降、「物名」が現れることはないのので、『古今和歌集』成立直前からおよそ百十数年の間、盛り上がりを見せた詠歌方法であると思われる。以降、物名歌が詠まれないということでは決してないが、この「名」にこだわる意識

がある時期、時代を席卷し、その後、和歌は「こころ」(主題や詠歌内容を重視して詠まれるようになる。少なくとも「こころ」(詞)と「こころ」(心)が対等ではなくなると言えるのではないか。

貫之が「やまとうたは人のこころをたねとしてよろづのことはとぞなれりける」(古今集仮名序)と述べた「こころ」と「こと」のは、和歌の生まれる契機を述べるために出されたもので、「かくてぞ花をめでとりをうらやみ、かすみをあはれびつゆをかなじぶ、心ことばおほくさまさまになりける」を見ても、ここにいずれかを優先する意識はみえない。ところが、

凡そ歌は心ふかく姿きよげにて心にかしきところあるをすぐれたりといふべし。……心姿あひ具することかたくば先づ心をとるべし。
(新撰髓脳)

という公任の言は、「心」重視であることは間違いない。平安初期の和歌が「心」を重んじる詠歌の思想にとらわれるまでに、詞と心が同様に重んじられ、楽しまれた時代の一端が物名歌に現れているといえるのではないだろうか。和歌の「詞」について考えてゆきたい。いったん、平安期を締めくくる『八雲御抄』まで下が

投 稿 規 程

- 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 独創性に富み、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、1原稿につき別刷り各30部を無償供与する。なお、共著の場合は、30部を各著者にて分けるものとする。
- 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. 45

March 2018