



人間と文化

第1号

目次

(研究論文)

16世紀におけるランサン王国（ラオス）の遷都について	増原 善之	1
聞く力の育成をめざして－音読・朗読の学習指導を通して－	寺本 学	25
豊かな言語生活者を育てる学習づくり～指導と評価の一体化をめざして～	寺本 学	31
現代生徒指導と生徒理解	上代 裕一	37
キャリア教育と進路指導	上代 裕一	43
初等図画工作科における文化施策を活用した内容A表現とB鑑賞の立体的な学びのための一考察	福井 一尊	49
4年制大学の保育士・幼稚園教諭養成課程における ピアノ演奏技能の教育内容とその展望（Ⅰ）	白川 浩・白川 千春	57
4年制大学の保育士・幼稚園教諭養成課程における ピアノ演奏技能の教育内容とその展望（Ⅱ）	白川 千春・白川 浩	63
初等教育で必要な音楽技能と表現について	加藤 香織	69
小学校教育に必要とされる歌唱指導力－発声器官の理解と発達段階に応じた歌唱指導－	渡邊 寛智	75
幼児教育における子どものうた遊びの研究と課題	秦 昌子・梶間 奈保	81
小学校国語科における児童詩教育の課題と展望－歴史の変遷と教科書教材の検討から－	中井 悠加	89
小学校教育における情報教育・ICT活用に関する教育方法の検討 －幼児教育での活用の手がかりとして－	小山 優子	97
図形領域における児童の審美性認識に関する尺度開発	廣瀬 隆司・西澤 智	107
わが国における特別支援教育の展開－学校基本調査結果に基づく量的分析－	園山 繁樹・趙 成河	117
発達支援の必要な子どもたちの医療の動向と発達支援の課題 開業小児科医院の経験から	石井 尚吾	125
過疎地域におけるインクルーシブ教育システム構築の課題と展望	西村 健一	129
保育者をめざす学生の医療的ケアと障害者に関する意識調査 －科目「子どもの保健」の学びから－	前林 英貴	137

裏表紙に続く

2017

Contents

(Articles)

On the Relocation of the Capital of the Lan Xang Kingdom (Laos) in the Sixteenth Century	Yoshiyuki MASUHARA	1
Pursuing Listening Ability Development through Reading Aloud and Recitation	Manabu TERAMOTO	25
Designing Education to Cultivate Rich Language Users – Bringing together Instruction and Evaluation	Manabu TERAMOTO	31
Instructing and Understanding Modern Junior High School Students	Yuichi JODAI	37
Career Education and Career Counseling	Yuichi JODAI	43
A Study on Three-Dimensional Learning of “A Expression” and “B Appreciation” Utilizing Cultural Measures in Drawing and Craft Courses for Primary Education	Kazutaka FUKUI	49
Curriculum and Prospects for Teaching Piano Skills for Performance in University Courses for Nursery and Kindergarten Teacher Training (I)	Hiroshi SHIRAKAWA, Chiharu SHIRAKAWA	57
Curriculum and Prospects for Teaching Piano Skills for Performance in University Courses for Nursery and Kindergarten Teacher Training (II)	Chiharu SHIRAKAWA, Hiroshi SHIRAKAWA	63
Musical Skills and Expressions Necessary for Elementary School Education	Kaori KATO	69
Singing Leadership Qualities Considered Necessary for Elementary School Education – Singing Instruction Based on Understanding the Developmental Stages of the Vocal Organs	Hironori WATANEBE	75
Research and Problems of children play songs in Early Childhood Education	Masako HATA, Nao KAJIMA	81
Issues and Prospects in Teaching Poetry Writing for Primary School Children: Focus on Historical Transitions and Teaching Materials in Japanese Language Textbooks	Yuka NAKAI	89
A Study on Educational Methods Related to the Use of ICT/Computer Education in Elementary Schools – Clues for Utilization in Preschool Education	Yuko KOYAMA	97
Development of the Scale for Aesthetic Appreciation in Figure Domain of Mathematics Education : For Students in Elementary Schools	Takashi HIROSE, Satomi NISHIZAWA	107
The Development of Special Needs Education in Japan: Quantitative Analysis Based on Results from the School Basic Survey	Shigeki SONOYAMA, Sungha CHO	117
An Attitude Survey on Medical Care and Disabled People for Students Aiming to Become Childcare Workers – From Study on the subject of “Maintaining Child Health”	Shougo ISHII	125
Issues and Prospects for Creating Inclusive Educational Systems in Depopulated Areas	Kenichi NISHIMURA	129
An Attitude Survey on Medical Care and Disabled People for Students Aiming to Become Childcare Workers – From Study on the subject of “Maintaining Child Health”	Hidetaka MAEBAYASHI	137
The Significance and Educational Value of Handmade Toys in “Infant Childcare”	Hidetaka MAEBAYASHI	145

人間と文化

第 1 号

目 次

(研究論文)

16世紀におけるランサン王国（ラオス）の遷都について	増原 善之	1
聞く力の育成をめざして — 音読・朗読の学習指導を通して —	寺本 学	25
豊かな言語生活者を育てる学習づくり ～指導と評価の一体化をめざして～	寺本 学	31
現代生徒指導と生徒理解	上代 裕一	37
キャリア教育と進路指導	上代 裕一	43
初等図画工作科における文化施策を活用した内容A表現とB鑑賞の立体的な学びのための一考察	福井 一尊	49
4年制大学の保育士・幼稚園教諭養成課程における ピアノ演奏技能の教育内容とその展望（Ⅰ）	白川 浩・白川 千春	57
4年制大学の保育士・幼稚園教諭養成課程における ピアノ演奏技能の教育内容とその展望（Ⅱ）	白川 千春・白川 浩	63
初等教育に必要な音楽技能と表現について	加藤 香織	69
小学校教育に必要な歌唱指導力 — 発声器官の理解と発達段階に応じた歌唱指導 —	渡邊 寛智	75
幼児教育における子どものうた遊びの研究と課題	秦 昌子・梶間 奈保	81
小学校国語科における児童詩教育の課題と展望 — 歴史的変遷と教科書教材の検討から —	中井 悠加	89
小学校教育における情報教育・ICT活用に関する教育方法の検討 — 幼児教育での活用の手がかりとして —	小山 優子	97
図形領域における児童の審美性認識に関する尺度開発	廣瀬 隆司・西澤 智	107
わが国における特別支援教育の展開 — 学校基本調査結果に基づく量的分析 —	園山 繁樹・趙 成河	117
発達支援の必要な子どもたちの医療の動向と発達支援の課題 開業小児科医院の経験から	石井 尚吾	125
過疎地域におけるインクルーシブ教育システム構築の課題と展望	西村 健一	129
保育者をめざす学生の医療的ケアと障害者に関する意識調査 — 科目「子どもの保健」の学びから —	前林 英貴	137

「乳児保育」における手作りおもちゃの意義と学び	前林 英貴	145
母親の育児不安に対する父親の育児参加の影響	菊野雄一郎	153
保育者の援助がつかなく男／女の遊び集団間の人間関係： 保育者の構成する人・物・環境の関係に着目して	矢島 毅昌	159
保育内容「環境」の2事例の展開	山尾 淳子・山下由紀恵	167
保育内容「環境」と就学前の自然体験	山尾 淳子・山下由紀恵	175
幼児教育と小学校生活科との接続に関する研究 － 幼児期から小学校低学年の原体験とものづくりの現状－	高橋 泰道・清水 葉月	183
(研究ノート)		
翻訳の解剖－英語ブランド名の言語と文化を探る	田中 芳文	191
農村におけるアブラガリの栽培と販売－ 島根県松江市島根町を事例に－	中野 洋平	199
固有名詞を先行詞とする非制限的關係詞節とコンマについて	マユウ あき	207
イギリス文学史における歴史的文脈と作品の位置づけ－ 授業での実践と課題－	松浦 雄二	215
幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察 － 「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」記載事項の変遷を中心に－	園山 繁樹・藤原 あや	221
注意欠如・多動症概念の形成に関する一検討 ～ DSM・ICDの関連記述の変遷から～	内山 仁志	227
知的障害児に対する「見る力」の評価について	内山 仁志	233
(実践報告)		
読み聞かせの実践－ 授業の検証と今後の展望－	岡本千佳子・岩田 裕子・尾崎 智子・内田 絢子	241
中山間地域の地域資源再発見によるまちづくりのためのPBL	藤居 由香	249
アメリカ文学史の授業展開	渡部 知美	255
(研究論文)		
近代文学黎明期における小説観 － 逍遙・四迷・鷗外の理論と実践を通して－	岩田 英作	1

16世紀におけるランサン王国（ラオス）の遷都について

増原善之

(2017.4から総合文化学科講師予定)

On the Relocation of the Capital of the Lan Xang Kingdom (Laos)
in the Sixteenth Century¹

Yoshiyuki MASUHARA

キーワード：東南アジア，ラオス，ランサン王国，遷都，交易の時代
Southeast Asia, Laos, Lan Xang Kingdom, Relocation of Capital,
Age of Commerce

Abstract

This paper aims to clarify the changes in the economic environment surrounding the Lan Xang² Kingdom in the sixteenth century and to re-examine the significance of the relocation of its capital from Luang Phabang to Vientiane. The author argues that with the rapid expansion of international maritime trade in Southeast Asia, from the second half of the fifteenth century onwards, Ayutthaya and Cambodia's need for products from Laos escalated more and more in response to the increasing international demand for forest products³ and precious metals. This caused the center of the Lan Xang economy to move from Luang Phabang to Vientiane. The relocation of the capital was one of the most symbolic responses of Lan Xang to the changes of the economic situation in the then mainland Southeast Asia.

1. Introduction

According to the Lao chronicles, the Lan Xang Kingdom (Laos) came into being with its capital at Luang Phabang in the middle of the fourteenth century. It is generally known that Lan Xang greatly developed from the sixteenth century onwards. Under the reign of King Xetthathirat (1548-71) in particular the kingdom expanded its domain southeast, and shifted its capital from Luang Phabang to Vientiane. On the reasons for the relocation of the capital there have been many explanations given. For

example, Maha Sila Viravong, a pioneer in studies on the history of Laos, stated the reasons as follows: (i) Luang Phabang is too small for a capital, whereas Vientiane is a bigger city with a large area of cultivable land and an abundant supply of foodstuffs, and (ii) Luang Phabang is located on the invasion route of the Burmese [Sila 1964: 58].

On the first point, it goes without saying that the wide Vientiane plain has such a higher potential in producing foodstuffs than the narrow Luang Phabang basin, that the former can feed a far larger population than the latter. Whether or not the difference in the geographical conditions of the two areas was a vital matter in the historical context, however, is another issue to be seriously considered. Regrettably, we do not have enough data to examine whether in the first half of the sixteenth century the population in Luang Phabang had so greatly increased that it was difficult to locate new arable land. From my own investigations, involving a series of interviews with Lao Loum and Lao Theung people⁴ in Luang Phabang Province, March-April 1999, it was made clear that food production was not always a crucial issue for Luang Phabang residents. On this point, an ex-merchant of Lao Loum (76 years old then) in Luang Phabang told as follows:

Luang Phabang residents did not engage in agriculture very much. Many of the residents were merchants. If they needed rice, they could buy it from neighboring hill tribes (Lao Theung people — the author of this paper —). They did not have to buy it from Vientiane, because the population of Luang Phabang was not so great⁵.

Even though the farmers in the Luang Phabang basin could not meet the whole demand of Luang Phabang residents for foodstuffs, the latter still could get enough food through trade or exchange with neighboring hill tribes, namely, ancestors of Lao Theung people⁶. If this situation has continued for many centuries, it can be surmised that the difference in geographical conditions between the old capital and the new one is not the principal reason for the relocation of the capital.

Secondly, the news that the Lan Na Kingdom (the current northern Thailand) surrendered to the Toungoo Dynasty of Burma in 1558 must have shocked the Lao royalty and nobility in Luang Phabang. When the Burmese army first attacked Lan Xang in 1564, however, there were many members of the royal family still living in Luang Phabang [Lorrillard 1995: 157]. Why didn't they seek refuge in other places beforehand in order to protect their lives and properties from the impending danger? Furthermore, Burma was not the sole redoubtable foe of Lan Xang at that time. The Ayutthaya Kingdom, which was making rapid progress in the first half of the sixteenth century, must also have been a serious menace to Lan Xang. Actually, in 1533 the Ayutthaya armed forces, after capturing Meuang Viang Khuk⁷, crossed the Mekong

River and approached Vientiane (the Lan Xang army finally succeeded in repelling the enemy). If the military threat from the neighboring kingdoms was an important reason for the relocation of the capital, why did King Xetthathirat take the trouble to choose Vientiane, which was more liable to suffer an Ayutthaya's invasion than Luang Phabang, as a new capital?

By the way, when turning our eyes towards the whole of contemporary Southeast Asia, we can easily realize that it was in the midst of the "Age of Commerce" when international maritime trade in the region rapidly expanded⁸. If, as Anthony Reid states, inland trade also received a great stimulus from the boom in seaborne trade during the "Age of Commerce" [Reid 1993: 53], the unprecedented economic growth in Southeast Asia probably changed even the basic properties of the inland kingdom of Lan Xang. Though I have no intention of denying the views of Maha Sila Viravong, as will be later examined, it is likely that the changes of economic situation in the then mainland Southeast Asia is also related to the relocation of the Lan Xang capital. This paper aims to clarify the changes in the economic environment surrounding Lan Xang Kingdom in the sixteenth century and to re-examine the significance of the relocation of its capital from Luang Phabang to Vientiane.

2. Vientiane before the relocation of the capital

According to the Lao chronicles, King Fa Ngum established Lan Xang in 1353 with its capital at Luang Phabang. This ancient city, which lies halfway between the "northern inland area" with its center at Yunnan, China, and the "southern coastal area" consisting of port polities along the coast of the Andaman Sea and the Gulf of Thailand, had some economic relations with both areas at all times. The economic growth of Yunnan from the mid thirteenth century onwards and the incorporation of Lan Xang into the Chinese tribute system under the Ming Dynasty probably caused the Luang Phabang economy to connect with the "northern inland area" more closely than with the "southern coastal area". It goes without saying that the expansion of overland trade with the "northern inland area" is one of the most important factors contributing to the founding of Lan Xang in Luang Phabang and its growth in a later period. At any rate, we should not forget that Luang Phabang prospered as one of the centers of inland trade in northern mainland Southeast Asia⁹.

On the other side, Vientiane was also an ancient city situated on the Mekong River, about 430 km downstream from Luang Phabang. Though there are some historical remains left and chronicles referring to this city, the appearance of the ancient Vientiane is still vague. The oldest relic in the place, the founding period of which we can estimate to a certain extent, is generally accepted to be a stone Buddha image in the style of Dvaravati (Mon) art (founded in the 6th or 7th century), which was discovered in Thalath Village, Kaeo Udom District, Vientiane Province [Bunheng 1991: 37-38]. In addition, we can mention a few vestiges of Khmer culture left in Vientiane. For instance, there is a stone figure of King Jayavarman VII (1181-1218)

of the Khmer Kingdom, today installed in That Luang Temple, Vientiane Capital, and an inscription written in Sanskrit referring to the construction of the hospital by the same king, discovered in Sayfong District, Vientiane Capital [ibid.: 39-40]. The first inscription (1292) of the Sukhothai Kingdom also refers to Vientiane and Viang Kham¹⁰ [PMO 1978: 26]. These pieces of evidence show that long before the founding of Lan Xang there had already been some communities existing in the Vientiane plain and that in some periods these communities were under the cultural influences of the external world.

Some versions of the Lao chronicles refer to an interesting folk story entitled “*Canthaphanit*”, the synopsis of which is as follows:

There was a person in Meuang Vientiane named *Canthaphanit*, who frequently came up to trade in Luang Phabang. One day, on his way to Luang Phabang, silver and gold stuck to the end of his pole [for punting the boat], but he did not take it, on the instructions of an elder monk. When he arrived in Luang Phabang, he saw a lot of silver and gold on both banks of the Mekong River. He brought the silver and gold to give all the poor people and beggars. Luang Phabang citizens saw his excellent acts and crowned him king of Luang Phabang¹¹.

Though we can not verify this story, it probably reflects that Luang Phabang and Vientiane had held some commercial relations since the ancient period and those who engaged in trade inevitably had many opportunities to amass not only economic profits but also political powers.

Many versions of the Lao chronicles accordantly relate that King Fa Ngum, the founder of Lan Xang, descending from Luang Phabang, subjugated Vientiane and Viang Kham. Even though his military movement was a historical fact, it is not yet clear how successive kings in Luang Phabang ruled the Vientiane plain. A chronicle recounts that King Fa Ngum made six important cities “*Khuan Meuang* (cardinal cities)”, namely, Meuang Vientiane, Meuang Viang Kham, Meuang Viang Kae¹², Meuang Phra Nam Hung¹³, Meuang Pak Huay Luang¹⁴, and Meuang Xiang Sa¹⁵ [Sila and Nuan 1994: 46]. In a later period, King Xainyachakkaphat Phaen Phaeo (1442-79/80) served as a governor of Vientiane before ascending to the throne. King Phothisarat (1520-47) also changed his permanent residence to Vientiane from 1533 onwards [Sila 1964: 43, 50], even if Luang Phabang was still the capital of the kingdom. These accounts show that the ruling classes of Lan Xang had given great importance to Vientiane and its vicinities throughout since the founding of the kingdom. That is, Vientiane did not just start to grow with the relocation of the capital. On the contrary, by the first half of the sixteenth century at the latest it was already a prosperous and big city. If so, what brought such prosperity to Vientiane in that period? In order to

answer this question, we have to consider the economic environment surrounding Lan Xang from the second half of the fifteenth century through the first half of the sixteenth century.



Fig.1 Mainland Southeast Asia in the 16th Century

- ① Satchanalai ② Sawankhalok ③ Phichai
- ④ Sukhothai ⑤ Phitsanulok ⑥ Kamphaeng Phet
- ⑦ Phichit ⑧ Nakhon Sawan

3. The “Southern Coastal Area” and Lan Xang

While the early Lan Xang with its capital at Luang Phabang was growing by holding close economic relations with the “northern inland area”, the “southern coastal area” was also about to enter into the new economic situation generally known as the “Age of Commerce”. That is, many port polities came into being and rapidly grew all along the Southeast Asian coast. Most of them were both transit trade ports between the East and the West, and collecting centers of natural products from its hinterland. Ayutthaya and Cambodia, which were the principal port states in mainland Southeast Asia, particularly came to need Lao products more and more with the expansion of their foreign trade, as will be later considered.

1) Early Ayutthaya

The Ayutthaya Kingdom had possessed a high economic potential as a transit trade port since its founding period. Its foreign trade was related to China more firmly than to any other states, which would be a basic trend all through the Ayutthaya period. On the other side, the commercial relations between Ayutthaya and the inland states such as Lan Xang were then still restricted to certain limits [Masuhara 2003: 33-4]. In the second half of the fifteenth century, however, there appeared remarkable changes in the economic relations between Ayutthaya and its neighboring regions. That is, Ayutthaya came to take a more active part in the international maritime trade of the Bay of Bengal and the Indian Ocean, and at the same time started to spread its political and economic influence through the inland area.

Firstly, Victor Lieberman states on the international maritime trade of the Bay of Bengal and the Indian Ocean as follows:

According to the *Mon ya-zawin* (Mon chronicle), starting in the 1450s and 1460s merchants “from distant towns and cities arrived in great numbers [in Lower Burma], [hitherto] unusual wearing apparel became abundant, and the people had fine clothes and prospered exceedingly.” Mon and Burmese histories dwell at length on expanding diplomatic and commercial embassies in the second half of the fifteenth century. [Lieberman 1984: 26]

Ayutthaya’s seizure of control of the towns of Tenasserim (by the 1460s) and Tavoy (1488) on the Andaman coast seems to have been intended primarily to secure direct access to the international trade of the Bay of Bengal and the Indian Ocean [Wyatt 1984: 86]. Duarte Barbosa actually records the flourishing commerce of Tenasserim with the Bay of Bengal and the Indian Ocean in the beginning of the sixteenth century as follows:

There are many Muslim and pagan merchants in Tenasserim. They trade every kind of merchandise and have their own ships, by which they go to trade in Bengal, Malacca and the other places. Benzoin of high quality is widely cultivated in the interior [of Tenasserim], ... Many ships of the Muslims and ships coming from the other places come to gather in the port of Tenasserim and they bring various kinds of goods to sell ...¹⁶. [FAD 1985: 51]

On the other hand, Tomé Pires describes the foreign merchants in Ayutthaya in the same period as follows:

Siam is an extensive country, and is filled with a great number of people,

cities, lords and foreign merchants. Most of the foreigners are Chinese because the Siamese trade is conducted chiefly in China. ... There are very few Muslims in Siam and the Siamese do not like the Muslims. However, there are Arabs, Persians, Bengalese, many Klings¹⁷, Chinese, and other foreigners [in Siam]¹⁸. [Pires 1966: 212-214]

This account shows that in the beginning of the sixteenth century Muslim merchants probably came to settle in Ayutthaya one after another, but their number was still very few. Fernão Mendes Pinto refers to the number of houses in Ayutthaya in 1554 as follows:

Some people say that in the city of Ayutthaya there are 400,000 houses in all and 100,000 houses among them are those of foreigners from various places of the earth. ... There are about 30,000 houses of the Muslims in the city ...¹⁹. [FAD 1985: 75, 81]

If both accounts of Pires and Pinto are credible, it can be surmised that the number of Muslims in Ayutthaya rapidly increased in the first half of the sixteenth century. As Plubplung Kongchana explains, the occupation of Malacca by the Portuguese (1511) probably caused the Muslims, who had engaged in trade with their bases at Malacca, to flee to Ayutthaya [Plubplung 1995: 237]. Anyway, the increase of Muslims in Ayutthaya undoubtedly reflects that Ayutthaya came to have close commercial relations with the Bay of Bengal and the Indian Ocean.

The expansion of trade with the Bay of Bengal and the Indian Ocean must have caused Ayutthaya to call for more goods for the Indian and Middle Eastern markets than before. Though Tomé Pires describes that Ayutthaya traded in Tenasserim with Pasai, Pedir, Kedah, Pegu and Bengal and that Gujarati²⁰ merchants came to the port of Ayutthaya every year²¹ [Pires 1966: 219], he does not specify any merchandise which merchants from the aforementioned ports purchased in the Ayutthaya Kingdom. On the other side, he records the commercial activities of Aden²² and Gujarati merchants in the trading ports along the Andaman Sea as follows:

[Aden merchants] trade with Pegu, and take lac, benzoin, musk, jewelry, rice from Siam and Bengal, and Chinese goods coming via Ayutthaya, back home. ... Every year one of the Gujarati ships comes to the port of Martaban and the port of Dagon (Yangon), ... and takes large quantities of lac ... together with benzoin, silver and jewelry back home²³. [*ibid.*: 64, 209]

Merchandise seen in these accounts does not seem to be very different from the commodities which merchants from India and the Middle East purchased in

Ayutthaya. If so, where were such commodities brought to Ayutthaya from? As some European traders in that period describe, most of the aforementioned commodities, excepting rice and Chinese goods, seem to have been brought from the interior areas of mainland Southeast Asia, such as Lan Na and Lan Xang, to Ayutthaya. For instance, João de Barros refers to the commercial relations between Ayutthaya and its inland areas as follows:

Their (Siamese) commodities are silver and various kinds of jewelry coming from the kingdom of Chiang Mai (Lan Na). The kingdom exports its goods via Siam because Siam has direct routes to the coast. ... In the kingdom of Siam there are gold, silver and other kinds of minerals, which are sent to be sold in the various countries. But the silver actually comes from the mountains in Laos²⁴. [FAD 1985: 68-69]

In addition, Gaspar da Cruz also describes a similar case as follows:

Before that these Laos were subdued by the Burmese, they carried to Siam, and to Cambodia, and to Pegu some very good musk and gold, whereof is affirmed to be great store in that country. [Boxer 1953: 76]

Therefore, the more the international maritime trade of the Bay of Bengal and the Indian Ocean expanded, the more Ayutthaya's demand for goods from the inland area must have intensified as it sought to secure a continuous supply of important trading commodities. This probably accelerated Ayutthaya's success in spreading its political and economic influence across a wider range of the inland area than before. From its founding in 1351 onwards, Ayutthaya actually had attempted to assert its authority in three directions, namely the east (Cambodia), the south (Malay Peninsula) and the north (Sukhothai and Lan Na). In the case of the spread of power into the north, in the beginning of the fifteenth century an Ayutthaya's chief resident was installed in Sukhothai, and the status of the king of Sukhothai was reduced to that of a vassal ruler. In 1438, Sukhothai was finally incorporated as a province into Ayutthaya [Wyatt 1984: 69-70].

According to Yoneo Ishii, *Kotmai Tra Sam Duang* (Three Seals Code) includes three laws referring to the principalities to which Ayutthaya extended its authority. i.e. *Kot Monthianbaan* (Palatine Law, compiled in 1468), *Phra Ayakaan Tamnaeng Na Thahaan Huameuang* (Law of the Military and Provincial Hierarchies, 1466), and *Phrathammanuun* (Law on Official Seals, 1743)²⁵ [Ishii 1999: 127-129]. The second part of *Kot Monthianbaan* divides the provincial principalities into two groups, that is, *Phaya Maha Nakhon* and *Phratetsarat*. *Phaya Maha Nakhon* consisted of main local principalities that had been independent states but which had later been incorporated

as provinces into Ayutthaya. Though they were expected to be under the close control of the capital, in reality the rulers in each principality were succeeded one after another in their clan. Consequently, the principalities of *Phaya Maha Nakhon* had some free hands in managing the internal government. *Phratetsarat* were composed of principalities far away from the capital, which were almost never actually subjected to the control of the central government and only admitted the superiority of Ayutthaya by presenting gold trees and silver trees to the king of Ayutthaya every three years.

On the other side, *Phra Ayakaan Tamnaeng Na Thahaan Huameuang* divided the local principalities into four classes, that is, *Meuang Ek*, *Meuang Tho*, *Meuang Tri* and *Meuang Cattwa* (first, second, third and fourth-class principalities respectively). The former three classes were made up of the important local principalities, which were similar to those of *Phaya Maha Nakhon*. The principalities belonging to *Meuang Cattwa* stood in *Wong Ratchathani* (capital province) and were under the direct control of the king. Therefore, when examining the spread of influence to the provinces, we must pay attention to the status of the distribution of *Phaya Maha Nakhon* in *Kot Monthianbaan* (see Table 1) together with *Meuang Ek*, *Meuang Tho* and *Meuang Tri* in *Phra Ayakaan Tamnaeng Na Thahaan Huameuang* (see Table 2). H.G. Quaritch Wales explains that in the reforming process of the provincial administration system, King Naresuan (1590-1605) abolished *Phaya Maha Nakhon* and constituted the provinces outside the capital province in three classes, known as *Meuang Ek*, *Meuang Tho*, and *Meuang Tri* [Wales 1965: 109]. If so, Table 2 probably reflects the provincial administration system at some time after the end of the sixteenth century²⁶.

Table 1 *Phaya Maha Nakhon* in *Kot Monthianbaan*

Phitsanulok	Satchanalai	Sukhothai
Kamphaeng Phet	Nakhon Si Thammarat	Nakhon Ratchasima
Tanawasi (Tenasserim)	Thawai (Tavoy)	

Source: [Ishii 1999: 162]

Table 2 *Meuang Ek*, *Meuang Tho* and *Meuang Tri* in *Phra Ayakaan Tamnaeng Na Thahaan Huameuang*

<i>Meuang Ek</i>	Phitsanulok	Nakhon Si Thammarat	
<i>Meuang Tho</i>	Sawankhalok	Sukhothai	Kamphaeng Phet
	Phetchabun	Nakhon Ratchasima	Thanao (Tenasserim)
<i>Meuang Tri</i>	Phichai	Phichit	Nakhon Sawan
	Chanthaburi	Chaiya	Phattalung
	Chumphon		

Source: [Ishii 1999: 144]

One noteworthy point is that the northern principalities (written in bold type in the tables) form almost half of those in both tables, which probably shows the significance of the northern region for the provincial administration of Ayutthaya. When considering the economic relations between Ayutthaya and Lan Xang particularly, we should examine the economic role of Meuang Phichai (along the Nan River) and Meuang Phetchabun (along the Pa Sak River).

From olden times the routes between Luang Phabang, Nan and Sukhothai were main traffic routes connecting northern Laos and the lower region of northern Thailand [Masuhara 2003: 26-7]. In addition, we can assume another route descended from Luang Phabang to Phitsanulok as seen in the maps drawn by French explorers at the end of the nineteenth century [Pavie 1999: 29, 52]. Travelers probably went down from Luang Phabang to Meuang Pak Lai (in Xainyaburi Province, Laos) by boat along the Mekong River, descended southwest via Meuang Phichai (in Uttaradit Province, Thailand) and continued further downstream along the Nan River, finally arriving in Phitsanulok. Suttiphol Rattanasongthum also mentions the transportation in the upper reaches of the Nan River as follows:

The region around *Bang Pho* and *Tha It*, which was a dependency of Meuang Phichai, is an old port which transshipped goods coming from Sipsong Phanna, Luang Phabang, Phrae, Nan and sent them to be sold in the Chao Phraya River basin, because big boats could easily go upstream only to *Bang Pho* and *Tha It*, and north of the region the river was shallow and had lots of rapids. Therefore, transport ships from the south gathered in *Bang Pho* and *Tha It* ... from *Bang Pho* and *Tha It* there were land transportation routes for Nan, and from there they could go up to Luang Phabang and Vientiane by boat. [Suttiphol 1988: 28-29]

Though Suttiphol Rattanasongthum does not tell from which period this situation had actually existed, it is unlikely that the geographical conditions around Meuang Phichai would easily change. If Meuang Phichai was made to be *Meuang Tri* for its economic role in connecting the inland areas with the Chao Phraya River basin, the commercial relations between both regions had already been open long before the reform of the provincial administration system by King Naresuan. In addition, there is an inscription dated 1577 in Meuang Pak Lai [SMH 1977: No.704], which possibly reflects that town's importance as a connecting point between Luang Phabang and the lower region of northern Thailand. Therefore, it can be said that by the second half of the sixteenth century at the latest, there existed commercial relations between Luang Phabang and Ayutthaya with a connecting point at Meuang Phichai.

On the other hand, as Yoneo Ishii argues, one of the economic advantages of Ayutthaya is that it had easy access to various kinds of forest products, which were

highly sought after in foreign markets, from its rich hinterland through the Chao Phraya River and the Pa Sak River [Ishii 1999: 80]. Hence, Phetchabun made to be *Meuang Tho* in *Phra Ayakaan Tamnaeng Na Thahaan Huameuang* was also probably one of the important principalities as a center for collecting products in the Pa Sak River basin. In addition, Phetchabun possibly had another important role in connection with Lan Xang. Srisakara Vallibhotama also states as follows:

In the reign of the King Chakkraphat of Ayutthaya (1548-69)²⁷, Lan Xang probably greatly grew. ... [They] entered into the upper reaches of the Pa Sak River in the Lomkao District, Lomsak District, and reached the Phetchabun District. [Srisakara 1997: 264]

Furthermore, the “Phra That Si Song Rak Inscription” (founded in 1563) of Meuang Dan Sai (in Loei Province, Thailand)²⁸ implies that the powers of Lan Xang and Ayutthaya, which were both expanding their influences out then, collided with each other at a point between the Huang River (a tributary of the Mekong River) and the upper reaches of the Pa Sak River. The Pa Sak River was an important commercial route, which brought various kinds of forest products from the Mekong and the Huang River basin to Ayutthaya in times of peace. Phetchabun could be one of the important strongholds of Ayutthaya for holding back an invasion of Lan Xang²⁹.

To sum up, with the expansion of trade with the Bay of Bengal and the Indian Ocean from the second half of the fifteenth century onwards, Ayutthaya's need for various kinds of forest products and precious metals, which were highly sought after in the Indian and Middle Eastern markets, from the inland area of mainland Southeast Asia including Lan Xang escalated more and more. This probably accelerated Ayutthaya's success in spreading its political and economic influence through Lan Xang. In that process, Meuang Phichai and Meuang Phetchabun fulfilled important roles as connecting points between both kingdoms.

2) Cambodia after Angkor

It is generally accepted that the attack on Angkor in 1431 by King Borommara II of Ayutthaya is one of the main reasons that caused Cambodia to abandon the capital and to move it to Basan³⁰. According to a Chinese account, however, besides the king of Cambodia in Angkor there was another king in Basan who paid tribute to the Chinese Emperor in 1372 and 73. In addition, there remains laterite ruins in the Angkor period in Basan. That is, Basan did not just come into being after the abandonment of Angkor, but was probably one of the local powers having already existed since the Angkor period. As several versions of the Cambodian chronicles relate, in 1432 King Ponhea Yat of Basan moved the capital to Phnom Penh [Ishii and Sakurai 1999: 237-240]. Needless to say, Phnom Penh, which is located at

the confluence of the Mekong River and the Tonle Sap River, had an advantage in controlling riverine trade in the middle and lower reaches of the Mekong River together with the Tonle Sap Lake region. Therefore, the relocation of Cambodia's commercial center from the northern shore of the Tonle Sap Lake to the Mekong River basin in the fifteenth century was undoubtedly connected with the expansion of international maritime trade in Southeast Asia.

One of the noteworthy points is that the foreign trade of Cambodia was considerably dependent on procurement of goods from the Mekong River basin, particularly from Lan Xang, as described by Gaspar da Cruz in the mid sixteenth century as follows:

These Laos came to Cambodia down a river many days' journey, ... When these Laos do return to their country, it takes them three months, as they go against the stream. This river causes a wonder in the land of Cambodia, worthy of reciting. [Boxer 1953: 77-78]

In addition, Gabriel Quiroga de San Antonio refers to the importance of Lan Xang for the Cambodian economy in the late sixteenth century as follows:

In Cambodia, there are gold, silver, precious stones, lead, tin brass, silk, cotton, incense, gum, benzoin, lacquer, ivory, rice, elephants, buffaloes, horses, cattle, goats, deer, chickens and fruit as plentiful as it is savory. Besides, that country holds the trade for the whole of Asia and it is the necessary door which will open to the priceless wealth of the Kingdom of Laos. [San Antonio 1998: 87]

These accounts show that after the relocation of its commercial center, Cambodia started to deepen its economic relations with the Mekong River basin. By the mid sixteenth century at the latest, riverine trade between Lan Xang and Cambodia was already prospering. Some kinds of Lao products were sent to Cambodia along the Mekong River and were further exported to international markets. Lan Xang seems to have been an important producing district of valuable commodities for Cambodia. Thus, the same as in the case of Ayutthaya, the more the maritime trade in Southeast Asia expanded and the international demand for such merchandise increased, the more Cambodia came to need Lao products.

4. The Responses of Lan Xang to the New Economic Situation

As examined in the previous section, with the rapid expansion of international maritime trade in Southeast Asia, Ayutthaya and Cambodia came to need Lao products more and more in order to meet the increasing international demand for

forest products and precious metals. On the other side, what responses did Lan Xang show to this new economic situation? In this section, the responses of Lan Xang will be considered from two aspects, namely the reinforcement of political power and the expansion of the economic network.

1) Reinforcement of Political Power

Like other ancient kingdoms in Southeast Asia, the early Lan Xang was only a loose combination of various principalities having considerable political independency. Though the Lan Xang king tried to send his sons, younger brothers, and other relatives to govern important principalities in each place, he often encountered resistance from the local powers and was compelled to make a compromise with them. The domain directly governed by the king was probably limited to Luang Phabang and its vicinities. Under this conventional ruling system, it must have been difficult for the central government to collect local products from the extensive areas and to constantly export large quantities of merchandise to foreign markets. In other words, Lan Xang would have tried to improve its ruling system in efficiency and to reinforce its political power through increasingly wider areas in order to meet the growing international demand for Lao products.

On this point, Souneth Phothisane argues that the positions of *Meuang Saen* (the head of the military administration) and *Meuang Chan* (the head of the civil one) were probably separated from about the reign of King Xainyachakkaphat Phaen Phaeo (i.e. in the second half of the fifteenth century). The royal administration was first divided clearly into these two categories (military and civil) in the reign of King Xetthathirat [Souneth 1996: 447-448]. Martin Stuart-Fox also states that from the Lao chronicles we can gain some idea of the reorganization of Lan Xang carried out after the war with Vietnam (1479-80) during the reigns of King Suvanna Banlang and King La Saen Tai (i.e. in the end of the fifteenth century). That is, the increasingly complex central administration was in the hands of officials responsible for specific services, such as defense, finance, foreign contacts and trade. Other officials were in charge of the collection of taxes, and of the network of spies who informed on the activities of tributary rulers [Stuart-Fox 1998: 73]. Even though these reforms of the ruling system were actually put into practice, we do not know exactly, due to lack of historical record referring to the then political situation, how they contributed towards promoting the administrative efficiency. Instead of directly studying the changes of the ruling system, I would like to consider the reinforcement of the political power of Lan Xang through the examination of several cultural phenomena likely reflecting its political development.

Firstly, it is well known that Buddhist inscriptions written in Lao or Pali language are widely distributed throughout Laos and northeastern Thailand. The earliest one among them is that dated 1350, found on the site of the Rae Village

Nursery, Phangkhon District, Sakon Nakhon Province, Thailand [Dhawaj 1987: 225-227]. The second earliest one is that dated 1487, inscribed on the pedestal of a Buddha image, which is now kept in the Luang Phabang Museum (the ex-Royal Palace), Laos [SMH 1977: No.515]. The third one is that dated 1491, also inscribed on the pedestal of a Buddha image, which is enshrined in the Sisaket Temple, Vientiane Capital, Laos [Gagneux 1975: 81-83]. As will be later examined, from the beginning of the sixteenth century onwards the tradition of founding Buddhist inscriptions broadly diffused through the kingdom and the number of newly founded inscriptions also rapidly increased. Because Buddhism and political power were closely related to each other in those days, almost all founders of these inscriptions were ruling classes such as kings and nobles. In other words, where an inscription was founded, the political influence of its founder reached that place. Therefore, the widening distribution of newly founded inscriptions through the country from the beginning of the sixteenth century onwards probably reflects that the political power of the central government simultaneously started to reach much broader areas than before.

Secondly, Souneth Phothisane states that the oldest version of the existent Lao royal chronicles is that transliterated and printed under the title of Nangseu Pheun Khun Burom Raxathirat (the Story of Khun Burom)³¹. This was composed in the year of “*Tao-Yi*” under the reign of King Kham Kong of the Phuan Kingdom (the current Xiang Khvang, Laos), that is, the year 1422 [Souneth 1996: 29-30]. However, this version itself clearly tells that King Kham Kong and King Suvanna Banlang (1480-86) of Lan Xang decided the border between both kingdoms [LLD 1967: 59-60]. If so, King Kham Kong must be contemporary with King Suvanna Banlang. The year of “*Tao-Yi*” under the reign of King Kham Kong would be the year 1482, not 1422³². In addition, there are other old versions composed in 1479 under the reign of King Xainyachakkaphat Phaen Phaeo [Souneth 1996: 32-34]. Hence, it can be surmised that the tradition of composing royal chronicles in Lan Xang had already begun by the end of the fifteenth century at the latest. Then, what meaning does the introduction of this new tradition have in the historical context? It is generally explained that royal chronicles, which especially emphasize the royal genealogy and great achievements of the successive kings, were composed with the intention of claiming legitimacy of the king in succeeding to the throne and ruling his subjects. If so, the inception of the composing of royal chronicles possibly shows that a need for legitimating the ruling dynasty had arisen in that period.

Thirdly, it is generally thought that the earliest version of the existent Lao codes is *Ban Kotmai Thammasat Khun Burom* (the Code of Khun Burom)³³. Martin Stuart-Fox states that it was written in 1422 [Stuart-Fox 1998: 46], possibly because the Code of Khun Burom is appended to the aforesaid Story of Khun Burom. As explained above, however, the year 1422 would be 1482. On the other hand, Some scholars mention that the Code of Khun Burom was transmitted orally from generation to

generation before being formally recorded in the reign of King Visun (1501-20) [Mayoury 1996: 73]. Due to a lack of historical records, it is difficult to date the exact compiling year of the Code of Khun Burom. However, we can conclude at least that the traditional rules and teachings handed down from ancestors by word of mouth had started to be written down in the form of code around 1500. It likely shows that a necessity for a more efficient maintenance of the social order had arisen in that period.

Incidentally, is the fact that the diffusion of the tradition of founding Buddhist inscriptions, the composition of royal chronicles, and the compilation of codes, all began in Lan Xang at almost same time, i.e. around 1500, a mere accident? I deem, far from an accident, that these cultural phenomena are closely related to each other and are some by-products of the political developments in that period. As mentioned above, the widening distribution of newly founded inscriptions through the country probably reflects that the political power of the central government started to reach much broader areas than before. This means that those who had not hitherto been under the control of the Lan Xang king were newly incorporated as members of the kingdom on a large scale in that time. Some of these new members were likely various kinds of ethnic groups who were remarkably different from the dominant Lao people in language, religion, customs and so on. Under this situation, the Lan Xang king must have attempted to make them accept himself as their master and embrace Lao traditional customs as their standard. Needless to say, the composition of royal chronicles, claiming that the Lan Xang king was a direct descendant of King Khun Burom, was one of the most useful ways for legitimating the rule of the Lan Xang king. The compilation of codes was likely very helpful in maintaining the order in the new Lao society including various kinds of ethnic groups as well.

Through the examination of these three cultural phenomena, it has become clear that from the second half of the fifteenth century through the first half of the sixteenth century the political power of the Lan Xang king reached much broader areas than before. As a result, those who had not been under the control of the Lan Xang king were newly incorporated as members of the kingdom on a large scale. Is it probable that this political development of Lan Xang came from the need to collect local products from extensive areas and to constantly export large quantities of merchandise to foreign markets? If so, it can be said the reinforcement of the political power of Lan Xang in that period was one of the visible responses to the new economic situation in Southeast Asia.

2) Expansion of Economic Network

In addition to the political development of Lan Xang, the extensive expansion of its internal economic network from the beginning of the sixteenth century onwards should not be overlooked. In this section I would like to explore the expansion of the

network through the examination of the distribution of Lao Buddhist inscriptions. One of the important characteristics of Theravada Buddhism³⁴ is that monasteries can not help being economically dependent on the general public, because monks, who are prohibited by the precepts from producing food, can not live any way without alms from the laity [Ishii 1991: 87]. A town in which there were many Buddhist monasteries must have had economic basis enough to support them materially. Then if we examine the distribution of Buddhist monasteries in each period, we can follow the expansion of the distribution of towns of economical importance. Moreover by tying these towns together, we will be able to draw the outline of the internal economic network in the Lan Xang period. In reality, however, it is difficult to acquire reliable data on the precise founding year of each monastery as most of them are

Table 3 The distribution of Lao Buddhist inscriptions (founded before 1700)

Province Founding Year	Northern Laos		Central Laos			Northeastern Thailand					Total (Pcs.)
	Luang Prabang	Xaiyaburi	Vientiane Capital*	Vientiane Province*	Borikhamxai	Loei	Nong Khai	Udon Thani	Sakon Nakhon	Nakhon Phanom	
1341-1350									1		1
1481-1490	1										1
1491-1500	1		1								2
1501-1510	2						1			1	4
1511-1520											
1521-1530	3		1				1				5
1531-1540			4				1				5
1541-1550	1		2								3
1551-1560	3		2				4				9
1561-1570	1		5	1		1	3	1			12
1571-1580	1	1	2					1			5
1581-1590	3		4				1				8
1591-1600			5				2	2			9
in the 16 th c.**	2		5				1				8
1601-1610	1		6				2				9
1611-1620	2		5	1						1	9
1621-1630	1		2	1			2				6
1631-1640	1		7				2		1		11
1641-1650	1		9				1			1	12
1651-1660			14				2		1		17
1661-1670	1		3			1	1	2			8
1671-1680	1		8							2	11
1681-1690	1		9				1			3	14
1691-1700	1		1							1	3
in the 17 th c.**	4		11	1	1		1				18
Total	32	1	106	4	1	2	26	6	3	9	190

Source: The author made the table from data given in [Gagneux 1975], [Dhawaj 1987], [SMH 1977] and [Souneth et al. 1992].

* "Vientiane Capital" and "Vientiane Province" are separate provinces.

** "in the 16th c." and "in the 17th c." contain the inscriptions that do not have exact founding years, but are surmised to have been founded in the sixteenth century and in the seventeenth century respectively.

given in chronicles composed in later periods and oral traditions. Therefore instead of the distribution of Buddhist monasteries I will examine that of Lao Buddhist inscriptions³⁵ most of which clearly describe the founding year, and which were originally founded in the sites of monasteries.

As seen in Table 3, there are at least 190 Lao Buddhist inscriptions founded before 1700, including stone inscriptions, inscriptions on the pedestals of Buddha images, and other types of inscription. Through the examination of the distribution of these inscriptions, we can make some remarks upon the expansion of the internal economic network of Lan Xang. That is, from the beginning of the sixteenth century onwards the tradition of founding inscriptions broadly diffused through the kingdom and the number of newly founded inscriptions also rapidly increased. After 1560 when the capital moved from Luang Phabang to Vientiane, the founding of inscriptions prevailed beyond Vientiane through the upper region of northeastern Thailand³⁶. Up to 1700, inscriptions could be seen in Luang Phabang, Vientiane and their vicinities together with the upper region of northeastern Thailand. We can further surmise that in the sixteenth and seventeenth centuries the internal economic network prevailed in an area in the shape of a triangle. Its vertex was situated on Luang Phabang and the base consisted of a line connecting Meuang Dan Sai (in Loei Province, Thailand), Meuang Nong Han Noi (in Udon Thani Province, Thailand) and Meuang That Phanom (in Nakhon Phanom Province, Thailand). Each town above played an important role in trading with neighboring countries, namely, Luang Phabang was linked to Yunnan and the upper reaches of the Mekong River, Meuang Dan Sai and Meuang Nong Han Noi to Ayutthaya, and Meuang That Phanom to Cambodia and the central part of Vietnam.

One noteworthy point is that the relocation of the capital from Luang Phabang to Vientiane was carried out in the middle of the expansion of the internal economic network from the northwest to the southeast. As examined in the previous section, from the second half of the fifteenth century onwards Ayutthaya and Cambodia came to need Lao products more and more in order to meet the increasing international demand for forest products and precious metals. Under this situation, the one-time foreign trade of Lan Xang, with its commercial center at Luang Phabang, closely relating to the “northern inland areas”, was compelled to turn its eyes towards the trade with the “southern coastal area”. Several principalities, such as Meuang Dan Sai, Meuang Nong Han Noi and Meuang That Phanom, gradually grew in importance as connecting points between Lan Xang and the “southern coastal area”. It goes without saying that Vientiane, which was better situated than Luang Phabang with respect to the principal trade routes linking Lan Xang with Ayutthaya, Cambodia and the central part of Vietnam, became the most important commercial center of the kingdom³⁷. Consequently, the southeastward shift of the center of the Lan Xang economy, evidently seen in the expansion of the internal economic network together

with the shift of the commercial center, was another response to the new economic situation in Southeast Asia.

5. Conclusion

With the rapid expansion of international maritime trade in Southeast Asia, from the second half of the fifteenth century onwards Ayutthaya and Cambodia's need for products from Laos escalated more and more in response to the increasing international demand for forest products and precious metals. This caused the center of the Lan Xang economy to shift southeast. Whether or not there existed a military threat from the neighboring kingdoms and a geographical limitation in producing foodstuff, Luang Phabang had to hand over its position as a capital to Vientiane sooner or later.

For all that, it does not mean that Luang Phabang lost the economic role completely after the relocation of the capital. In reality, Luang Phabang kept its importance as a local collecting center of commodities throughout. As far as considering the distribution status of Buddhist inscriptions (see Table 3 again), we find that even after 1560 the ruling classes still supported Buddhist monasteries in Luang Phabang and its vicinities as before. This seems to indirectly reflect their intentions of securing political influence in the region in order not to allow the profit that they had gained from commerce to fall into the hands of the neighboring kingdoms. In other words, the relocation of the capital possibly showed the confidence of the ruling classes that they could control the economic activities in northern Laos, even though the central government stood in Vientiane.

Vientiane was not shaped into a new center of Lan Xang by an excellent leader. The changing economic situation in mainland Southeast Asia caused Vientiane to gradually grow in commercial importance. The ruling classes and large numbers of merchants were drawn toward this affluent city in order to substantially increase their profit from international trade. Even the Lan Xang king was merely one of those attracted to the wealth of Vientiane. The relocation of the capital from Luang Phabang to Vientiane was one of the most symbolic responses to the changes of the economic situation in the then mainland Southeast Asia.

References

- Boxer, C. R., ed. 1953. *South China in the Sixteenth Century*. London: The Hakluyt Society.
- Bunheng Buasisaengpasoe. 1991. *Pavatsat Silapa lae Sathapattanyakamsin Lao, Lem 1* [History of Art and Architecture of Laos, Volume 1]. in Lao. Vientiane.
- Dhawaj Poonotoke. 1987. *Silacharuk Isan Samai Thai-Lao* [The Northeastern Thai-Lao Inscriptions]. in Thai. Bangkok.
- FAD, see Thailand, Fine Art Department.

- Gagneux, Pierre-Marie. 1975. *Contribution à la Connaissance de la Civilisation Laotienne d'après l'Épigraphie du Royaume de Vientiane (XV^{ème} – XIX^{ème} siècles)*. 2 vols. Ph.D.thesis, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Hoshino, Tatsuo. 1990. *Dakuryū to Mangetsu: Tai Minzokushi eno Shōtai* [A Muddy Stream and a Full Moon: An Introduction to the History of Tai Ethnic Groups]. in Japanese. Tokyo: Kōbundō.
- Ishii, Yoneo. 1991. *Tai Bukkyō Nyūmon* [An Introduction to Thai Buddhism]. in Japanese. Tokyo: Mekon.
- _____. 1999. *Tai Kinsēshi Kenkyū Josetsu* [An Introduction to Studies of Thai Medieval History]. in Japanese. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Ishii, Yoneo; and Sakurai, Yumio, eds. 1999. *Tōnan Ajia Shi 1* [A History of Southeast Asia, Volume I]. in Japanese. Tokyo: Yamakawa Shuppansha.
- Laos, Literary Department. 1967. *Nangseu Pheun Khun Burom Raxathirat, Sabap Buhan Thae* [Khun Burom Legend, the Genuine Ancient Version]. in Lao. Vientiane.
- Laos, Service des Monuments Historiques. 1977. *Recueil des Inscriptions du Laos, Volume 1*. Vientiane.
- Lejosne, Jean-Claude. 1987. *Le Journal de Voyage de G. Van Wuysthoff et de ses Assistants au Laos (1641-1642)*. Metz: Centre de Documentation du Cercle de Culture et de Recherches Laotiennes.
- Lieberman, Victor B. 1984. *Burmese Administrative Cycles: Anarchy and Conquest, c.1580-1760*. Princeton: Princeton University Press.
- LLD, see Laos, Literary Department.
- Lorrillard, Michel. 1995. *Les Chroniques royales du Laos: Essai d'une Chronologie des Règnes des Souverains Lao (1316-1887)*. Ph.D. Thesis, Ecole Pratique des Hautes Etudes.
- Masuhara, Yoshiyuki. 2003. *Prawattisat Setthakit khong Ratchaanacak Lao Lan Xang Samai Kritsattawat thi 14~17* [The Economic History of Lao Lan Xang Kingdom in the 14~17th Centuries]. in Thai. Bangkok: Matichon.
- Mayoury Ngaosyvathn, 1996, An Introduction to the Laws of Khun Borom: An Early Prototype of the Organization of T'ai Society and Life. In *Thai Law: Buddhist Law: Essays on the Legal History of Thailand, Laos and Burma*, edited by Andrew Huxley, pp.73-80. Bangkok: White Orchid Press.
- Pavie, Auguste. 1999. *Atlas of the Pavie Mission; The Pavie Mission Indochina Papers 1879-1895 Volume.2*. translated by Walter E.J.Tips. Bangkok: White Lotus.
- Phetsarath, Tiao Maha Upahat. 1959. The Laotian Calendar. In *Kingdom of Laos*, edited by René de Berval, pp.97-125. Saigon: France-Asie.
- Pires, Tomé. 1966. *Tōhō Shokoku Ki* [Suma Oriental]. translated by Shigeru Ikuta *et al.* in Japanese. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Plubplung Kongchana. 1995. The Persians in Ayutthaya. In *Sheikh Ahmad Qomi and the History of Siam*, pp.233-241. Bangkok: Cultural Center of the Islamic Republic

- of Iran.
- PMO, see Thailand, Prime Minister's Office.
- Reid, Anthony. 1993. *Southeast Asia in the Age of Commerce 1450-1680 Volume 2: Expansion and Crisis*. Chiang Mai: Silkworm Books.
- San Antonio, Gabriel Quiroga de. 1998. *A Brief and Truthful Relation of Events in the Kingdom of Cambodia*. Bangkok: White Lotus.
- Sila Viravong, Maha. 1964. *History of Laos*. New York: Paragon Book.
- Sila Viravong; and Nuan Utensakda. 1994. *Tamnan Khun Borom Raxathirat* [Chronicle of King Khun Borom]. in Lao. Vientiane: Lao National Library.
- SMH, see Laos, Service des Monuments Historiques.
- Souneth Phothisane. 1996. *The Nidān Khun Borom: Annotated Translation and Analysis*. Ph.D.thesis, University of Queensland.
- Souneth Phothisane et al. 1992. *Bot Laai Ngan khong Khana Khonkhva Pavatsat thi Long Khvaeng Luang Phabang* [Report of the History Research Commission in Luang Phabang]. in Lao. Vientiane: Institute of History, Geography and Archaeology, Lao National Committee for Social Sciences. (Mimeographed)
- Srisakara Vallibhotama. 1997. *Aeng Arayatham Isan* [A Northeastern Site of Civilization]. in Thai. Bangkok: Matichon.
- Stuart-Fox, Martin. 1998. *The Lao Kingdom of Lān Xāng: Rise and Decline*. Bangkok: White Lotus.
- _____. 2008. *Historical Dictionary of Laos*. Maryland: Scarecrow Press.
- Suttiphol Rattanasongthum. 1988. *Meuang Phichai kap Kan Prap Ho, Pho So 2418-2431* [Phichai and the Suppression of the Haw Uprisings, 1875-1888]. in Thai. MA thesis, Silpakorn University.
- Thailand, Fine Art Department. 1985. *470 Pi haeng Mit Samphan rawang Thai lae Protuket* [470 Years of the Friendly Relations between Thailand and Portugal]. in Thai. Bangkok.
- Thailand, Prime Minister's Office. 1978. *Prachum Silacharuk Phak thi 1* [Collection of Inscription, Volume 1]. in Thai. Bangkok.
- Wales, H. G. Quaritch. 1965. *Ancient Siamese Government and Administration*. New York: Paragon Book.
- Wyatt, David K. 1984. *Thailand: A Short History*. Chiang Mai: Silkworm Books.

¹ This paper is a revised version of a part of my book, entitled *Prawattisat Setthakit khong Ratchaanacak Lao Lan Xang Samai Kritsattawat thi 14~17* [The Economic History of Lao Lan Xang Kingdom in the 14~17th Centuries]. in Thai. Bangkok: Matichon (2003).

² Transcription of Lao proper nouns into Roman script in this paper is based on [Stuart-Fox 2008]. Even though "x" is pronounced as "s", I have retained the

conventional distinction between “x” and “s” to indicate the Lao spelling.

³ “Forest products” in this paper mean non-timber forest products (NTFPs) which are defined as any biological resources obtained from forests except timber used as building material. They include wild game, bamboo, rattan, edible and medicinal plants, spices, resin, fragrant wood, and other things.

⁴ Ethnic groups in Laos have been classified into three broad categories, that is, Lao Loum (Lao of the lowlands), Lao Theung (Lao of the mountain slopes) and Lao Soung (Lao of the mountain tops). For details, see [Stuart-Fox 1998: 1-2]. Though this classification is not officially used at present, I would like to use it for the sake of convenience in this paper.

⁵ Interview with Mr. Singkham Inthavong, Luang Phabang District, Luang Phabang Province, Laos on April 5, 1999.

⁶ For details on the economic relations between Lao Loum people and Lao Theung people, see [Masuhara 2003: 136-8, 142-9].

⁷ Meuang Viang Khuk is an ancient town along the Mekong River, situated between Thabo District and Meuang District of Nongkhai Province, Thailand.

⁸ For details on the “Age of Commerce”, see [Reid 1993: 10-24].

⁹ For details on the economic relations between the early Lan Xang (in the 14-15th centuries) and the “northern inland area”, see [Masuhara 2003: 13-25].

¹⁰ Meuang Viang Kham corresponds to current Thulakhom District, Vientiane Province, Laos, standing about 60 km to the north of Vientiane Capital.

¹¹ For details of the story, see [Souneth 1996: 144-145].

¹² A chronicle relates that King Fa Ngum captured cities from Kaen Thao (in Xainyaburi Province, Laos) to Nakhon Thai (in Phitsanulok Province, Thailand) and all the frontier cities, and then appointed Ba Chi Kae to be *Mun Kae* (to rule these territories) [Sila and Nuan 1994: 42]. *Mun* is one of the titles for high-ranking officials. *Mun Kae* thus means a high-ranking official to Meuang Viang Kae. Therefore, Meuang Viang Kae was probably situated somewhere between the Huang River basin and the upper reaches of the Pa Sak River in Thailand.

¹³ Meuang Phra Nam Hung was situated in present Pakxan District, Borikhamxai Province, Laos [Souneth 1996: 182].

¹⁴ Meuang Pak Huay Luang corresponds to current Phonphisai District, Nongkhai Province, Thailand [Dhawaj 1987: 72].

¹⁵ Meuang Xiang Sa was a city near the mouth of the Sa River, to the south of the Kading River, Laos [Souneth 1996: 182].

¹⁶ My translation from Thai version.

¹⁷ Kling was a tribe of the Tamil ethnic group, who came from India [FAD 1985: 43].

¹⁸ My translation from Japanese version.

¹⁹ My translation from Thai version.

²⁰ The Gujarat Kingdom was located on the Gulf of Cambay, western India.

²¹ My translation from Japanese version.

²² Aden is a port city in Yemen, located on the southern tip of the Arabian Peninsula.

²³ My translation from Japanese version.

²⁴ My translation from Thai version.

²⁵ As Yoneo Ishii also states, there is still some doubt about the compiling periods of the aforementioned three laws and we have to admit possibilities that some corrections, deletions and revisions were made in the manuscripts in later periods. Nevertheless, they still have considerable value in concretely indicating the ruling areas of Ayutthaya [Ishii 1999: 129, 141-142, 152-154, 159-160].

²⁶ However, this inference would have a problem in connection with the compiling year of *Phra Ayakaan Tamnaeng Na Thahaan Huameuang* (1466). It is possibly that accounts concerning *Meuang Ek*, *Meuang Tho*, and *Meuang Tri* were added to the original text in a later period.

²⁷ This reign corresponds to that of King Xetthathirat (1548-71) of Lan Xang.

²⁸ It is generally understood that this inscription was founded as evidence for promising friendly relations and as a border stone between Lan Xang and Ayutthaya [Dhawaj 1987: 98].

²⁹ Tatsuo Hoshino argues that when the powers of Meuang Suwa (Luang Phabang) attacked central Siam, they usually went down along the Pa Sak River by boat and appeared around Saraburi and Lopburi. This was a common military route (of Lan Xang) from the Ayutthaya period to the reign of the third king of the Bangkok Dynasty [Hoshino 1990: 206].

³⁰ Basan is situated on the left bank of the Mekong River, about 45 km to the northeast of Phnom Penh.

³¹ The text of this version is given in [LLD 1967: 1-65]. Khun Burom, called Khun Borom in some versions, is widely believed to be the first Lao ruler.

³² According to the traditional Lao calendar, the names of the years are formed by combining two cycles called Mae Meu (Mother of days) and Luk Meu (Child of days). *Mae Meu* consists of ten years, each having a different number (from one to ten) so that each number recurs every tenth year. *Luk Meu* consists of twelve years, each having an animal name so that the name of each animal recurs every twelfth year. The complete combination gives sixty years with different names. Therefore, the year of “*Tao-Yi* (Nine - Tiger)” circles every sixty years. For more details on the cyclical years, see [Phetsarath 1959: 104-105]

³³ The text of this version is given in [LLD 1967: 66-147].

³⁴ Theravada Buddhism developed in Sri Lanka and spread to the mainland Southeast Asian countries except Vietnam.

³⁵ In the examination of the distribution of Lao Buddhist inscriptions in this paper, I owe all data to the materials as follows: [Gagneux 1975], [Dhawaj 1987], [SMH 1977] and [Souneth et al. 1992]. However, the only detailed studies on Lao Buddhist inscriptions apply to those in Vientiane and northeastern Thailand (See [Gagneux

1975] and [Dhawaj 1987]). Thus we cannot help admitting that for lack of data, the following analysis is restricted from the outset.

³⁶ The “upper region of northeastern Thailand” corresponds to the present five provinces of Loei, Nong Khai, Udon Thani, Sakon Nakhon and Nakhon Phanom.

³⁷ To be precise, Meuang Viang Khuk was the most important commercial center of Lan Xang. In the middle of the seventeenth century, Van Wuysthoff, a merchant employed by the Dutch East India Company, actually described that Meuang Viang Khuk was probably the principal commercial city [of Lan Xang] and merchandise flowed in [Viang Khuk] from every part [of the kingdom] in order to be sold in the market [Lejosne 1987: 128]. It can be said that Vientiane was the political center of Lan Xang, whereas Viang Khuk was its economic center. In this paper, however, the two adjacent cities are treated as a united capital area.

(受稿 平成29年 1月23日, 受理 平成29年 2月 7日)

聞く力の育成をめざして

— 音読・朗読の学習指導を通して —

寺 本 学

(総合文化学科非常勤講師)

Pursuing Listening Ability Development through
Reading Aloud and Recitation

Manabu TERAMOTO

キーワード：音読，朗読 二色読み 聞き手意識 話しことば

Keywords：reading aloud, recitation, two-color reading, listener awareness, spoken language

1. はじめに

NHK通信添削講座「明快話しことば」の受講を始めた。実際に人を目の前にして話すのではなく、レコーダー（機械）に向かって話すのだからどうしてもぎこちなくなる。その場には自分しかいないのだから、気楽にできそうなものだが、額に汗をにじませながらやっと録音した。一週間後、添削テープを聞く。まず第一声、目の前にアナウンサーの姿が浮かんでくる。今回、わたしが強烈に感じたのは、アナウンサーの相手（聞き手）意識である。わたしに向かって、まるで目の前にいるかのように語りかけてくるのである。

教室での話しことば（聞く・話す）学習の中で、学習者は目の前に相手がいるのにもかかわらず、本当にその相手を意識して話そうとしているのだろうか？

「話しことば」の指導というと、すぐに、話し合い・ディベート・対話・スピーチなどの言語活動が思い浮かんでくる。しかし、教室の中では、それら

の活動に至るまでの基礎作りの学習が用意されていないのではないかと。川島五郎氏が「どんな小さな音も聞き取り、声の響きに聞き入り、言葉を聞き分ける訓練が、丹念になされなければ、耳は育たない。」¹⁾と述べているように、まず、指導者自身が「聞くこと」への意識を育てなくては、話しことばの指導は空振りに終わるのではないだろうか。

話す活動には常に相手がある。話し手から出た刺激（言葉）が聞き手の反応を呼び起こし、この反応は逆に刺激となって再び話し手に反応を起こさせる。この刺激を生きたものにするためには、相手をしっかりにとらえ、自分を聞いてもらっている、自分は聞かれているという実感を学習者に持たせていかなければならない。

2. 音読・朗読と聞き手意識

1) 指導者の「聞くこと」への意識を高める

「…本当に読みこなして味わいきっていないその

声で読むと、未熟なわたしの声をわたしが覚えてしまうのだそうです。そうすると、そのだめ読みを克服することが容易でないのだそうです。つまらない読み、さらっと読んださらっとした読み、理解の足りない読みを耳から入れてはいけないのです。…²⁾ (傍線は引用者)

この大村はま氏の「わたしの朗読修業」という文章に出会ったとき、わたしはガツンと頭を打たれ、指導者として姿勢の厳しさと耳の力の大きさを思い知らされた気がした。

音読・朗読の指導というと、①文字を正しく音声化させる。②発音・発声・アクセント・イントネーションに注意させる。③速さや調子を考えさせる。など、どのように声に出し、表現させていくか(巧く読ませるか)に力点を置いて指導していく場合が多いのではないだろうか。しかし、表現させる方だけに気を取られていると、倉澤栄吉氏が音読法の弊害として述べているように、音読させられている場合には「発音、発声、姿勢、態度などが中心となって理会面が無視されてしまう。」³⁾ 表現行為になりかねない。もっと、声と耳の組み合わせを工夫して、自己の読みの深まりを耳で確認し、聞くことを楽しみながら学習していく、表現と理解が一体となった音読の手立てはないものであろうか。

2) 音読・朗読と聞き手意識

倉澤氏が「教室での音読は何かといえば、本質的には発表行動である。だから読の字に捉われずに、これをはなすこときくことの中へ含めるべきである。」⁴⁾ と述べているように、わたしは音読・朗読を「話しことば指導」の一つとしてとらえ、聞き手意識を育てていくことが重要であると考えている。

音読・朗読の指導とかかわらせながら、聞き手意識を育てるための「話しことばの指導」について考えてみよう。

人間の耳は、幼児期から唯一外に向かって開かれ続け、敏感に働き続けている。目を閉じていれば、声が自分に向かっているのか、そして、心の中に響いてくるのかは誰でも感じとる力を持っている。それなのに教室で行われる国語学習の中で、音読・朗

読を聞いて鳥肌が立つような、心の奥までことばが響いてきた経験があるだろうか。

「ことば」は、人と人をつなぐものであり、相手の心を開き、また、相手の心の中まで響かせていくべきものである。だから、なんとか学習者の心に心(ことば)が響いた経験を持たせたい。そのような経験の積み重ねが、相手を意識し、心に響く話のできる人、積極的に聞くことのできる人を育てていくことにつながっていくと考えるのである。

3. 音読・朗読の実践から

1) 声を出す場所(高低)を意識させて

—高低の声の響きを活用して「詩」の世界を楽しむ—

単元「わたしの好きな詩～相手の心に響かせる音読、目を閉じて聞く～」

この実践では、声を出す場所の工夫による詩の響き方の変化を考えた。

(1) 指導者の音読紹介を聞く。

国語学習便覧から、表現の工夫、内容の平易さ、新鮮さなどを考慮して、中学一年生が感じとれそうな13の詩を教材として選んだ。その中から「わたしの好きな詩」一編を生徒が音読紹介することにした。モデルとして、指導者が実際に教室の中で声を出す場所(位置)を変えながら、数編の詩を紹介し、場所と音読効果についてのイメージづくりをした。

(2) 自分の好きな詩を視写し、暗誦する。

(3) 選んだ詩によって、学習グループを編成する。

(4) この詩の声はどこから？

(音読紹介の方法を考える)

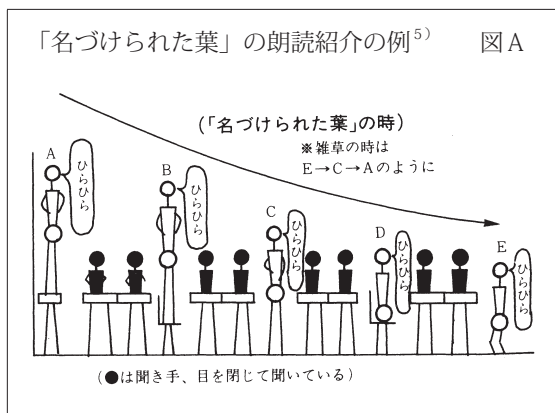
声の効果を考えながら、グループでどう紹介していくかについて相談タイムを持った。さまざまなアイデアを出して話し合っていく中で、自然に群読や分担読みが生まれてきた。

(「名づけられた葉」の朗読グループ)

今日は相談タイムがとてもスムーズにいったと思う。落ち葉の感じを高い位置から低い位置への輪唱によって効果を出すというのが、今回の一番のアイデアだと思った。

〔雑草〕北川冬彦の朗読グループ

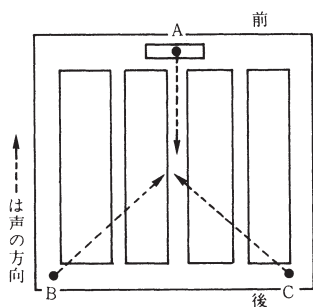
雑草の伸びていく様子を、低い場所から→中ぐらいの場所から→高い場所から、と声を出す人の高さ（位置）を工夫して朗読した。

「名づけられた葉」の朗読紹介の例⁵⁾ 図A

- (5) 練習タイム
- (6) みんなで、口の体操
- (7) 音読紹介の仕方
 - ①前に出る
 - ②鈴の音で準備
 - ③聞き手は目を閉じる
 - ④音読場所へ移動
 - ⑤音読紹介
 - ⑥鈴の音
 - ⑦目を開ける
 - ⑧振り返って印象メモ

「道程」の朗読紹介の例⁶⁾ 図B

・三人グループで三方向から中央に向かって声をぶつけるように音読した。



〔道程〕の紹介を聞いた印象メモから

・三人の声が真ん中でぶつかりあったのが印象的だった。(Y男)
 ・一人ずつの声は大きくて聞こえ易かったし、三人の時は本当にマイクで話している時みたいにすごく響いていた。(I子)
 ・読む場所を工夫していたし、声が良く通っていて良かった。目をつぶっていたら、途中でなんだかぞくぞくした。最後を強く読んだけれど、私だったらもう少し違う解釈をしたかなと思った。(M子)

三名が、「声¹⁾が真ん中でぶつかりあった」「マイクで話している時みたい」「途中でなんだかぞくぞくした」と印象を記している。これは、聞き手が耳に神経を集め、耳を主体的に「聞く」ために使ったからこそ、ストレートに心に声が響いてきたものだと考えられる。目を閉じることによって余分な心への刺激を消し去り、耳と心が通い合ったのである。

このとき、読み手は教室の中を自分達の声によって一つの世界に染め、目を閉じて聞いている仲間達の心に語りかけていたに違いない。聞き手をしっかりと意識していたのである。だから、読み手と聞き手が響きあって、聞き手は鳥肌が立つような、聞きながらぞくっとする経験ができたのだと考えられる。

2) 声を出す場所（前後）を意識させて

—前後の声の響きを活用して「詩」の世界を楽しむ—

生徒は、同じ読み手が教室の前で朗読したときと後ろで朗読したときでは、次のように異なる印象を持っていることがわかる。

- 前からの声…今のこと、誰か一人に向かって話している感じ、問いかける感じ、声がぶつかる感じ
- 後ろからの声…昔のこと、少し楽に聞ける、読み手が見えないので声だけが追ってくる感じ、視線を気にせず聞ける、押し寄せる感じ、覆いかぶさる感じ、自分を声²⁾が通りすぎていく感じ、心に響く、情景が浮かぶなど

お前の 今夜は 妹よ 私の	街は 星の中 お前が	妹よ お前と あんなに	「早く そして 木琴と 暗い家の中 学校へ お前は	お前の 今夜は 妹よ 金井直	「木琴」
------------------------	------------------	-------------------	--	-------------------------	------

(教室での板書)

この実践では、金井直の詩「木琴」を暗誦させた。完全に暗誦ができていた生徒は安心して声を出さることができるからである。しかし、中には覚えているが少し不安な生徒、どうしても間違えてしまう生徒もいる。そこで、今回は教室内の誰が音読しても安心して詩を紹介できるように、詩の行頭のことばを上のように板書しておいた。

後ろからの声の効果をねらって、まず初めに指導者が後ろに立って音読した。一人の声と複数の声の違いも感じとらせたかったからである。

次に、三名の生徒を後ろに移動させ、わたしも学習者の一人となって席に着き、身体の後ろから聞こえてくる三名による音読「木琴」を聞いた。

このように記した生徒の感想を読んでいると、読み手も聞き手も聴覚を通して、自分の心の中でイメージをふくらませ、詩の世界に浸らせるのに、ここで紹介したような音読の場の工夫は、かなり有効な手だてであるといえそうである。また、「聞くこと」の意外な力や効果を感じさせるのにもか有効な手だてであったと考えられる。

4. 「古典」を学習材とした実践から

1) 古典学習と手びきの工夫

今まで中学校での古典学習を進めていくために、大村はま氏の実践を参考にして、次のような古典学習理解のための手びきを作り、活用してきた。古文に対する苦手意識を持つ生徒たちもこの手びきを使うことによって、古文が読みやすくなり、同時に意味も理解できやすくなると考えたからである。

しかし、それでも生徒にとって古典の世界はまだ遠くにある。そこで、今回は八戸音読研究会・左館秀之助編著『授業を変える音読のすすめ』で紹介されている「文語文と口語文の照合音読」を参考に

(後ろからの音読を聞いての感想)

- ・今日読んだ三人の声はすごかった。作者の言いたいことが、自分に伝わってくるようだった。後ろの方から声が聞こえてくると心の中で声が響いてくるようだった。(M男)
- ・この詩を聞くと、耳から入ってきた声がか別なものに変わって、体の中に溜まって行くような気がした。(H子)
- ・…今日友達の朗読を聞いた時、何かぞくっと来るものがありました。本当に不思議で、その時の様子・音などが頭に思い浮かんできて、感動しました。(T子)
- ・Tさんの寂しいような、悲しいような話し方には、この詩が頭の中で浮かんでくるようで兄や妹の戦争に対する悲しみが伝わってくるようだった。(H男)

(読み手の一人であったTさんの感想)

- ・「妹の気持ちとか金井さんの気持ちを考えながら読んでいたら、なんか自分でもじーんときました。」

○ 翁いふやう
おきな (ウ) (ヨ)

○ われ朝ごと夕ごとに見る竹の中に
(ガ) (毎) (毎) (この方が)

○ おはするにて知りぬ。
いらっしやる わかった
(ウ)

(この方は) おなりになる はず(の) でしょう
子になり給ふ べき人なめり。
(タモウ) (チンメリ)

(大村はま氏を参考にした古文の手びき)

して、音読のための手びき作りに挑んだ。音読のための黙読と「二色読み」と名づけた文語文と口語文を重ねて音読していく読みを活用した学習である。

2) 音読のための黙読—五つの黙読の実践—

私たちは文章理解に句読点の助けを借りている。音読する場合にも、ついその句読点にこだわって読んでしまう傾向がある。本来、句読点は理解のためのものであり、音読のためのものではない。ならば、いっそ読点を取りはらって、学習者自身でどこへ読点をつけるべきかを考えさせることによって、内容理解を深めることができるのではないかと考えた。そのためには、音読までの準備段階で、繰り返し、学習者に古文を読ませる工夫をしていかなければならない。

そこで、わたしは、自己内部への語りかけの手段として「五つの黙読」を考え実践した。

「五つの黙読」

- ① 目で読む黙読
- ② 口で読む黙読（唇読…声には出さず口だけを動かす）
- ③ 一息黙読（句点までを一息で読む）
- ④ 口で読む一息黙読（音読したときにどこで息を継ぐかを考えて読む。これによって意味のブロックを心に留めることになる）
- ⑤ 息をぶつける黙読（音読に近い状態にさせるために、顔の三センチ前に息をぶつけ、自分の耳だけに聞こえる読みをする）

現代語訳と古文を適宜混ぜ合わせながら、約10回の黙読を実践した。時間にして15分程度である。

（黙読を練習した後の生徒の声）

- ・いろいろと変わった黙読をした。何回も黙読をやったので、どこで区切れればいいかと考えながら読めた。それに口を動かして読むと、それが考えやすいような感じがしました。（T子）
- ・10回も読むと自分が間違っているところ、自然に切りたいところなどが感覚としてでてきたような気がする。また、イメージが思い浮かび、古文を自然に記憶しているのがわかった。意味を頭に描くには10回の黙読は必要だと思った。（M男）

学習者たちには音読準備の黙読であることを意識させて実践したが、上の感想からもわかるように、音読のための「五つの黙読」によってそれぞれが何かを発見し、また、早く声に出したいという意欲を喚起させることにもなった。この「五つの黙読」の後で、一回、自分の担当の箇所を古文を音読した。

生徒は、記録の中に「黙読をした後に音読をする」と呼吸がとても楽だった。それに意味を深く理解することもできたので音読の表現が自然であったような気がする。黙読をしている間も少しずつ段階をあげていったので、音読する時にすんなりと入っていくような気がした。（H男）」と音読準備が整ったことを記している。

3) 「二色読み」への挑戦—手引きの工夫—

古文にはできるだけ注をつけず、音読のじゃまにならないようにして、『竹取物語』の原文に近い状態で【文語文の手引き】として生徒に示した。

また、【口語文の手引き】には読点をつけず、句点のみとして、音読準備の学習で生徒自身にどこで切るかを考えさせることにした。

現代語訳と古文の交互読みをグループ学習で行った。二人がペアになることによって、現代語訳と古文を交互に読み、

聞くことによって、古文を意味内容にそった自然なリズムで感じさせ、学習者に近づけていきたいと考

【文語文の手引き】 古文① A男担当
薬の壺に御文そへまゐらす。
つぼ おんふみ (五) (イ)
ひろげて御覧じて
ごろう
いといたくあはれがらせ
(ウ) (イ) 給ひて
たま (イ) (イ)
物もきこしめさず…

【口語文の手引き】 現代語A B子担当
(そして) 薬の入った壺に(かぐや姫の)
手紙をそえて差し出した。
(帝は) それを広げてご覧になって
とても身にしみて感動なさってお食事も
召し上がらす…

えた。

下のグループの役割分担によって、現代語訳担当者と古文担当者がお互いの息を合わせながらペア学習をしていくのである。例えば、現代語訳アの担当者B子は、古文担当のA男とペアを組み、上に示した二つの手びきを読み重ねていくのである。グループ内の二人の学習者が息を合わせて「二色読み」をしていくことになる。それぞれがペアになってグループで『竹取物語』を読み深めていくのである。

「二色読み」グループ (四人グループ)

- ・ア～エは現代語訳の担当部分
- ・①～④は古文の担当部分

現代語エ A男 古文①	現代語ア B子 古文②
現代語ウ D子 古文④	現代語イ C男 古文③

図C

(二色読みを聞いた後の生徒の声)

・「二色読み」を聞いていたら、きちんと意味ごとにかたまっているし、現代語訳の後にすぐ古文がきているので、「ああ、これはこんな意味なんだなあ」とよく理解できました。最初、古文の勉強をするときは本当に不安だったけれど、「二色読み」や黙読をしているうちに古典にどんどん近づいていくような気がして、とても楽しい学習でした。

5. おわりに

今回の実践から考えられることとして、まず、座学になりがちな教室を学習室として精一杯大きく活用していこうとしていることがあげられる。また、音読をする者、つまり、表現者が安心して声によるイメージ作りをする場、自分のイメージを話せる場を生み出していくことが大切になってくる。それは発表するときの心の負担を少なくし、聞き手を純粹にイメージの世界に誘っていく効果を持っているか

らである。

しかも、話し手は、聞き手が目を閉じていたり、場所を自由に工夫しながら音読することで、教室全体、聞き手全体の様子を感じながら表現していく態度が育っていくことにある。また、聞き手は目を閉じ、視覚から解放されて、少し楽な気持ちで、視線を気にしないで声の世界に浸っていきけるのである。

倉澤氏は「音読とは、本質的には聞いて読むことである。また、よく読んで人の読みを聞くことでもある。」⁷⁾と述べている。聞き手意識を育てる工夫をすることによって、「積極的に話し、聞く力」を育成していくことにつながっていくのである。

「話すこと」に意識が置かれがちな話しことば教育の中で、「聞くこと」に焦点をあてて学習を展開していくことは、地味だけれども、話しことば教育の根底にある教室の中の間人関係を育てていく力になるに違いない。紹介したような実践を重ねるごとに学習者がお互いを認め合い、一人ひとりを大切にしていこうとしているように感じている。

引用文献

- 1) 日本国語教育学会編 川島五郎 『月刊国語教育研究』N0,208 図書文化社 (1989,9月号) P.6
- 2) 日本国語教育学会編 大村はま 『月刊国語教育研究』N0,209 図書文化社 (1989,10月号) P.34
- 3) 倉澤栄吉 『倉澤栄吉国語教育全集 第2巻』 角川書店 1989.7.10 P.210
- 4) 倉澤栄吉 『倉澤栄吉国語教育全集 第7巻』 角川書店 1989.7.10 P.211～P.212
- 5) 6) 星沢 正 『月刊国語教育』東京法令出版 1990.12.25 (寺本氏) から再掲 P.37
- 7) 倉澤栄吉 『倉澤栄吉国語教育全集 第7巻』 角川書店 1989.7.10 P.154

参考文献

- 八戸音読研究会・左館秀之助 編著 『授業を変える音読のすすめ』 明治図書 1985.5
- 大村はま 『大村はま国語教室 第3巻』 筑摩書房 1983.5.30

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

豊かな言語生活者を育てる学習づくり

～ 指導と評価の一体化をめざして～

寺 本 学

(総合文化学科非常勤講師)

Designing Education to Cultivate Rich Language Users - Bringing together Instruction and Evaluation

Manabu TERAMOTO

キーワード：言語生活 絶対評価 帯単元学習 係活動

Keywords：linguistic behavior, absolute scale evaluation, study modules, leader activities

1. はじめに

2002年度から全面実施された教育課程の中で、絶対評価（目標に準拠した評価）の導入は、ややもすれば、子どもがどう育っていくかではなく、学習内容を子どもがどの程度理解したかを測ることに汲々としてしまう毎日を作りだす傾向にある。

田中耕治氏は「絶対評価」は、目標の子どもたちにおける実現状況に応じて、柔軟に教育課程を反省、改善する情報を提起する。」とし、「もとより、それは目標を固定しておいて、子どもたちに対して目標のつめこみ具合を点検する行為ではない。それこそ、教育課程としての教育評価という発想とは似て非なるものである。¹⁾」(傍線は引用者)と指摘している。

今、国語教師は、学習者一人ひとりの言語生活をどのようにして見つめ、学習者の言語生活を基盤にすえた必然性のある学習を生みだしていくことができるのかを問われている。

2. 言語生活を豊かにする場づくり

1) 言語生活から言語活動へ、そして言語の方向へ

言語生活については、桑原隆氏の次の考えを基盤にしていきたい。「言語は、日本語の場合には、日本語の文法・語彙・音韻等の体系である。これらは人間の活動や営みとは切り離して取り出すことができ、記述することができる。言語活動は、聞く・話す・読む・書くという人間の活動であり、その中に、言語体系が生きて働いている。聞く・話す・読む・書くという言語活動は、必ず、何らかの目的のもとに、具体的なコンテキストにおいて展開される。ここでいうコンテキストとは、場や状況のことである。したがって、『言語生活とは、具体的なコンテキストにおいて展開される主体的及び社会的な言語生活の営み』と、定義してみることができるであろう。言語が言語活動を、言語活動が言語生活を創り出しているというよりは、言語生活が言語活動を包み込み、言語活動の中に言語が生きて働いているのである。²⁾」

子どもたちを豊かな言語生活者に育てるためには、豊かな言語生活の場がなければならない。豊かな言語生活の場をつくり、子どもに経験させていか

ねばならない。一人ひとりの子どもの力を教師が感じ取ることでできる学習の場の工夫と子どもたちがたくさんのことばと出会い、広げ深めていく学習の工夫が計画的になされなければならない。

学習者を自ら話さなければならない場、聞かなければならない場、書かなければならない場、読まなければならない場に立たせたい。わたしは、そのような子どもの言語生活を豊かにする学習の場を、生徒自身が作り上げていく継続的な「帯単元学習」に生徒の「係活動」を組み込みながら、創造してこうと考えた。

2) 単元の構想

(1) 国語科における単元学習のとらえ方

学習は、学習者が学習の目的・意義・方法を自覚し、学習すべき状況に立って学習したとき初めて成立するといえる。わたしは「生きた言語能力は、学習者の生きた言語生活を基盤にして指導していくことによって育成される」ということを基本姿勢にし、その具体的な学習の場を「単元学習」とらえ、学習者が必要感を持って学ぶ学習の場を設定するように努めている。

絶対評価が導入されて、どの教科でも個々の生徒の姿をどう見つめ、とらえていくかが大きな課題となっている。わたしは、生徒一人ひとりが日々の学習を積み重ねてきている学習記録を活用し、子ども理解を深めていくことの重要性を改めて感じさせられている

(2) 言語生活者を育てるための学習の三つのポイント

①毎回の学習記録と係活動による学習者理解

学び手である子どもたちの言語生活の実態をよく観察し、とらえていく手だてとして、毎時間記録し提出する学習記録(ルーズリーフ)の活用を考えた。そして、帯単元での学習は、子どもの言語活動の場であるとともに、学習記録によってとらえることのできない「聞く・話す」を中心とした子どもの実態をとらえる手だてでもあると考えた。

②学習全体の見通しと責任

計画的に組織した20回から30回の帯単元学習を係活動によって進めていく。そのためには、全員にこ

の学習のねらいについて理解させることが大切になる。わたしは、授業予定と4つの係の生徒担当を一覧表にして、週刊の「国語教室通信」で伝えていた。そして、紹介係については短時間の事前相談をして、練習タイムを持つことにしていた。また、10回に一度は係として活動していくことになるので、自分がどんな場面でどんな役割で学習にかかわっていくのかを意識させ、責任を持って活動する意欲を喚起させる工夫が必要になってくる。

③仲間とのコミュニケーションの場＝「学び合う」場作り

係活動を、自分たちの手で作り出す「仲間と学び合う場」として考えた。そして、日々の継続的な学習の中で、友達の話聞いて気づいたり、話しながら自分の考えをはっきりさせていったりするコミュニケーション体験をする機会をたくさん作り出すことをめざした。

子どもたちは、自分たちが順番に担当して作っていく学習の中で、読書活動やことばの研究活動を通して、自分の中のことばを広げたり深めたり、人やものへの見方・考え方・感じ方を広げたり、自分自身を見つめたりしていく。成長を実感し、みんなの力で言語生活者として成長していく学習である。

3. 学習の実際

1) 係活動の進め方

仲間と学び合う「場」を自分たちの手で準備していくということは、日常の学習の中で、友達の話聞いて気づいたり、話しながら自分の考えをはっきりさせていったりするコミュニケーション体験をするチャンスが増えていくことにつながる。

3年生と始めた新しい帯単元では、4つの係が活動する。進行役は教師であるが、学習の初めの5～10分を使って、4つの係(板書係、紹介係、時間係、回収係)を毎回生徒が実践していく。この係活動の実践を通して、集団の中で自分のすべきことを考え、自らの活動で学習を創造していくことになる。

それぞれの係になった時、生徒は集団の中の一人を意識し、責任を感じながら自分の役割を果たしていくに違いない。自分の力と集団の関わりを実感し

ていく時間になるはずである。

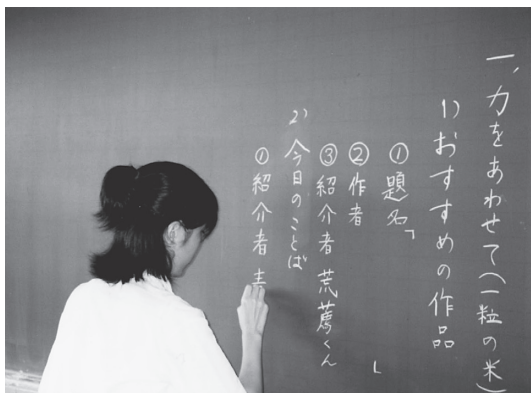
話し手は、全員を聞き手として「話す、読む、書く」（聞き手は、「聞く、書く、話す」）の言語活動を繰り返していく。教科の基礎・基本を培う学習であり、個の姿がはっきりと見える学習である。毎回、5分～10分の学習であるが、年間を通して合計すると、だいたい15時間ぐらいの学習になる。

こういう形の学習だからこそ、この中で、生徒一人ひとりの姿を積極的に捉え、指導にいかしていくことができると考えている。

2) 帯単元の内容とねらい

①「わたしの大好きな本」(20回の実践) … 2年生

- 「わたしの大好きな本」の音読紹介（これまでの読書生活を振り返って自分の大好きな話の一部を音読紹介する）と、自分の読書体験（なぜその本が心に残っているのか）について発表する。



(写真1 板書係の活動)

○「今日のこぼし (1)」

類義語についてその共通点と相違点をヒントとして紹介することで、こぼしへの理解を深め、こぼしを探しをする。

②「おすすめの作品」(24回の実践) … 2年生

- 岩波世界児童文学全集(全30冊)を使って、作品の冒頭の部分の紹介を2分間の朗読でする。

○「今日のこぼし (2)」

対義語について、意味や例文をヒントに

して、こぼしを探しをする。

③「この人だ〜れ」(31回の単元) … 2年生

- 「伝記」の一部（その人がみえる印象的な場面）を2分間で音読紹介して、その人物はだれかを考える。

○「今日のこぼし (3)」

本文に出てきた、あるこぼしの意味紹介をヒントにして、こぼしを探しをする。

④「短編の世界」(32回の単元) … 3年生

- 「短編」を2回の紹介で読み切り、短編の世界を楽しむきっかけを作る。



(写真2 授業風景)

○「今日のこぼし (4)」

本文に出てきたこぼし紹介をして、こぼしの意味を考える。

⑤「百人一首とともに」(24回の単元) … 3年生

- 「百人一首」の中の一首にまつわる話題を音読紹介して、百人一首の中のどの和歌かを考える。

○「今日の歌」

本文で紹介されている百人一首の中から、担当者の紹介や作者をヒントにしてどの和歌かをさがし、音読係が紹介する。

4. 子どもの可能性をひらく評価をめざして

国語科の授業の中で、1学級40人を一斉に評価し指導していくことは困難である。「自らの学習状況に気づき、自分を見つめ直すきっかけとなり、その

後の学習や発達を促す」評価をするためには、日常の学習活動を工夫し、学習指導を通して、計画的・継続的に現れる子ども一人ひとりの姿を積極的に評価していくことで、子どもの持つ力やよさや伸びを捉えていかなければならないと考えている。

人が育つということ、生きるということは、周囲から切りはなして考えることはできない。とりわけ育つということは育てるもののあり方と密接に関係している。つまり、人は他とのかかわりの中で自己を見つたり(自分探し)、育てたり(自分づくり)していくのである。小グループで周りの仲間の活動に常に小さな刺激を受けながら学習していくことは、友達の話聞いて気づいたり、話しながら自分の考えをはっきりさせていったりする自己の発見や深化につながっていくことだろう。

1) 学習記録の活用と評価

日々、ルーブリーフを活用した学習記録を作成している。毎回、学習後に提出させ、必ず目を通し、時にはコメントを書き加え、次時のはじめに係を通して返却していく。授業の後での160人の生徒一人ひとりとの対話の時間、指導であり評価である。

準備 ①ファイル () ②教科書 () ③国語辞典 () ④記録メモ ()	
番号	氏名
学習記録メモ (2)	1 文字 丁寧で濃い 丁寧である 薄いの残念 読みにくい 2 記録 工夫やメモもある 黒板の記録 書き残す努力を 3 適量 充実16行 10行程度 6行は書きたいね
3年 自学	漢字練習帳 新研究などを学習した 30分以内 30分以上 昨日は 読書ができた [] 30分以内 30分以上 新聞のコラムなどを読んだ 書き写した 感想も書いた
3年生の第2段階 ▼130字以上の感想にチャレンジしよう。16行を越して	

学習記録の評価は、上のチェック表で簡単に本人に示したり、次の学習のはじめに、みんなに広げたい考えや感想、提案性のある意見、自主学習から発見したものなどを、「みんなの声」という題で教師が紹介していく。

学級の中で、そして、学級をこえて一人ひとりの感想や意見が仲間に広がっていく場である。

このように、毎日の学習の中でできるところから評価活動を見直していくことが、わたしたち教師に求められているのではないだろうか。

今まで教師の記憶や印象の中で曖昧に捉えていた子どもの進歩やつまづきの状況、これまで見られな

かった細かな点や優れた点などが日々の学習記録として残され、この実践の蓄積によって事実を確認し、評価し、指導に生かすこともできるのではないだろうかと考えている。

2) 指導と評価の関係

大村はま氏は、評価についてこう述べている。「戦後、日本の国語教育を方向づけするために、各地の教師が集められてアメリカ人のオズボン先生のもとで勉強をしました。そこで私は随分いろいろなことを学んだわけですが、評価についても目を開かれた。評価とは、一般的な日本語としては、今「価値を認めてほめる」というような意味で使われますが、教育の世界ではまったく違うものだったはず。教師からすれば、今後どういことをどのように指導するとよいか、生徒からすれば、どこを向いてどう勉強していけばよいか、そういう指針を知るためのものだとわかったんです。³⁾

また、「評価というのはどれだけできるかという試験とは違う。教師として、このクラスではどんなふうな力を持った子供どもどのくらいいるかということを実に知る。どんな病気のある子が誰と誰とということをとらえてこれからの指導の方法を考える、それが先生の役目ですよ。⁴⁾」とも示している。

このような考えに立てば、もやもやとした子どもの認識を学習の中でとらえ、引っぱり出して、それをはっきりとした明確な認識としてその子に返してやる。おぼろにわかったような気がしていたことを、書かせ文章化させてみたり、友達に説明させてみたりして、明確化させ、自分自身に認識させていく。また、指導者が積極的にその部分にかかわって、認識しやすいように指導をしていく。新しい認識を育てていくために、鼓舞していく。

それは、その子のことばの力をその場で適切に評価していくことであり、その評価に立って、指導者はその子とかかわっていくことになる。

「今は、この部分がこういうふう曖昧だ。」だから、「次から、こんなふう考えて行動していけばよいのだなあ。」と思わせ、「つぎは、やるぞ!」という姿勢を作り、その子への前向きな認識を作ってやること。「認識を変えていく」こと、ここに指

導と評価の一体化があると考えている。

3) 学習を終えた生徒の「声」から

〈係活動から〉

- ・例えば、自分で調べるとか、「受ける授業」ではなく「する授業」になった。
- ・係活動をすることにより先生からの一方的な授業でなくみんなで作るものになった。
- ・ちょっとした緊張感を感じたり、うまく読みたいと練習したり…。

〈帯单元について〉

- ・たまに歴史の学習で「この人だ〜れ」に出てきた人が出てくるので、少しうれしくなります。
- ・今まで伝記というジャンルは好きじゃなかったけど、図書館でふっと足を止めたりするようになった。
- ・本屋に行くと「あれ、この人聞いたことあるな。」っていうふうに感じられるようになりました。
- ・その人について、詳しくもなくちょっとかじるくらいの紹介なため、続きが気になったり興味湧いたりして伝記を読むようになった。

これらの感想にみられるように、帯单元として構想した学習が少しずつではあるが子どもたちの「言語生活」の中に入り込み、言語生活をふくらませている部分が見え始めていると感じている。

5. おわりに

新学習指導要領の大きな改訂内容として「話すこと・聞くこと」という言語活動が一つの領域として示されたことがある。文字言語に重きが置かれがちであった過去の学習活動への反省と、自分の思いや考えを相手に自分のことばできちんと伝える音声言語能力の育成が求められている。

しかし、現実には、他者の理解と異質性の受容とを基盤とした「話し合い（討議・討論）の力」はなかなか育てるのが困難であり、ことばを通して、「ひとの心のわかる人」、そして「ひととかかわっていくことのできる人」を育てることは、大きな課題で

ある。

わたしは、そのような「相手とかかわり合い、通じ合おうとする力」が「生きる力」の基盤であり、その力を育てるためには、話しことばによるコミュニケーション能力を育てることが最重要であると考えている。

では、授業の中で、コミュニケーション能力をどうやって育てていくことができるのだろうか。

倉八順子氏は、学びの場に求められるものとして、「授業をコミュニケーションに開いてゆく。授業にかかわるものすべて——教師・学習者・それらを取り巻く環境——をコミュニケーションに向けて開かれたものにする。そうすることによって、授業空間を、対象世界にかかわり、他者にかかわり、自己について考える場——文化的実践の場——とすることができるだろう。そうすれば、対話が生まれ、創造性が生まれるにちがいない。⁵⁾」とし、コミュニケーション力習得への心理プロセスを、次のようにとらえている。「1 自己の考えを文章で表現する。

2 相手に向けて発信する 3 その内容に相手が音声で対話を行う。 4 コミュニケーションの空間が共有される。 5 コミュニケーション力がつく。⁶⁾」

また、安居總子氏は「コミュニケーション力をつけるには、仲間と学びあう「場」が設定されていなければならない。「学び合いの場」とは、仲間とともにいることで、他との違いに気づき、比べ、話し合いで考えを出し合って新しい視点や考えを発見でき、それらを整理して自分なりの結論（思想や心情）を出せる場である。⁷⁾」としている。

つまり、教室がコミュニケーションの場として機能するためには、日常の学習の中で、友達の話を聞いて気づいたり、話しながら自分の考えをはっきりさせていったりするコミュニケーション体験を十分させることが必要となってくる。そして、個人の考えや認識を深めていく書きことばの学習ではなく、他者との関わりの中で生きて働く話しことばの学習改善を図り、これらの力を総合的に発揮できる学習の場を作っていかなければならないことになる。

さらに安居氏は、教室は「関係を育て、言葉を育てる」場、「人と人とが関係を結んで学び合い共同

生活を営む所」である。だから、「伝え合う」「学び合う」「かかわり合う」の「合い」の基には、「「一—あう」」ことによって自己を知り、他者を知る。「学び」はここから始まる。(中略)「「一—あう」は「会う」であり、人と人が出会って、そこに新たなものが生まれる。⁸⁾」という「人と出会って学ぶ姿」があるとしている。

そして、「人間関係をつくることは人間理解でもあり、人と人がもの、こと、言葉を介して共同して仕事を進めていくことを体験すること、そこに人間が育つことを考えたい。⁹⁾」という共同の「学び合い」の力を自覚し、コラボレートする「場」を国語教室に立ちあげるべきだと今後の実践の方向を示している。

「学び」が広がりを持ち豊かなものとなるには、仲間との「学び合い」が必要である。しかし、「「学び合い」は、個人の自立した「学び」が前提となる。個の自立した「学び」が、伝え合い行動に支えられて共同（協働）の「学び合い」¹⁰⁾になるのである。

目の前の学習者から出発し、育てたい国語の力はどんなことかをとらえ、その力を育てるための学習材を工夫し、言語活動を考えていく。その基盤には常に学習者の言語生活をすえておきたい。

引用文献

- 1) 『月刊国語教育研究』 N0,362 (2002) P.1
- 2) 『月刊国語教育研究』 N0,370 (2003) P.40
- 3) 大村はま, 荻谷剛彦・夏子『教えることの復権』ちくま書房 (2003) P.154,P.155
- 4) 大村はま, 荻谷剛彦・夏子 (2003) P.114
- 5) 倉八順子『こころとことばとコミュニケーション』明石書店 (1999,3) P.113
- 6) 倉八順子 (1999,3) P.123
- 7) 安居總子『「学び」をひらく国語教室』東洋館出版社 (1997,3) P91
- 8) 安居總子『「伝え合い・学び合い」の時代へ』東洋館出版社 (2002,10) P27
- 9) 安居總子 (2002,10) P127
- 10) 安居總子 (2002,10) P2

参考文献

- 『子どもの言語生活に根ざした「ことば」の学習』東洋館出版社 東京都青年国語研究会編 (2001)
- 小宮孝之『授業で使える「五色百人一首」小話集』明治図書 (1999)
- 『豊かな言語生活のために』新「ことば」シリーズ
11 国立国語研究所 大蔵省印刷局 (2000)

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

掲載論文の取消について

「人間と文化」編集委員会

「人間と文化」に掲載された以下の論文は、著者本人の申し出により、論文の掲載が取り消されました。

取消論文名：現代生徒指導と生徒理解

掲載誌：「人間と文化」 第1号

掲載論文の取消について

「人間と文化」編集委員会

「人間と文化」に掲載された以下の論文は、著者本人の申し出により、論文の掲載が取り消されました。

取消論文名：キャリア教育と進路指導

掲載誌：「人間と文化」 第1号

初等図画工作科における文化施策を活用した内容

A表現とB鑑賞の立体的な学びのための一考察

福 井 一 尊

(保育学科 美術工芸研究室)

A Study on Three-Dimensional Learning of "A Expression" and "B Appreciation"
Utilizing Cultural Measures in Drawing and Craft Courses for Primary Education

Kazutaka FUKUI

キーワード：図画工作科 小学校学習指導要領 美術館 文化施策

Keywords: arts and crafts, education guidelines for elementary schools
art museum, policies for culture

1. はじめに

近年の我が国における子どもを取り巻く環境は大きく変化し続けている。とりわけ少子化による子どもの生活環境の変化は大きい。この少子化に起因する子どもの生活の変化として、友人と遊ぶ時間の減少、異年齢での生活体験の減少が挙げられる。人口が集中する都市部とそれ以外の地域では素因は幾分異なるが、全国的に同様の事象が起こっていると考えられる。これらが引き起こしている問題として、子どもの就学前から初等教育期における遊びによるコミュニケーションを含む経験の不足、自然物など様々な素材体験の不足、五感を使った各種活動の楽しさ体験の不足が挙げられよう。

一方で、急速な情報技術革新が進み、各方面においてITCの普及は顕著である。これはスマートフォンの利用状況や、子どもの使用方法¹⁾から地球上のコミュニケーション手段変動の早いことは明らかである。そしてAI(人工知能)の進歩により人

の働き方や教育の方法が変化してきている。野村総合研究所による「601種の職業ごとに、コンピューター技術による代替確率を試算」では、「日本の労働人口の約49%が、技術的には人工知能やロボット等により代替できるようになる可能性が高いと推計されました。」²⁾と公表されたように、AIの進歩によって生じる生活変化のスピードは携帯電話が普及してきたこれまでの25年間と比較し、今後の25年間での変化は大変早く、現時点では推測困難な状況になることが予想できる。その様な現在、文部科学省においては来るべき2018年には幼稚園教育要領を、また2020年に小学校、2021年に中学校、2022年には高等学校の学習指導要領改訂が予定されている。その改訂内容の主旨として各校種に共通して挙げられているのが、能動的な学びの重要性である。これは単にどのように学ぶのかということへの応えとしてアクティブラーニングの視点を取り入れるということだけではなく、生徒が得た知識や技能を活

用して思考する力を付けることが、これからの世界で活躍する上で必要不可欠であるという考えによるものである。この「能動的な学び」とは子どもが意欲を持って取り組むことを越えて、対話を用いて能動的に思考することを通して主体的に学ぶ姿勢を確立していくことである。このような考え方に基づいて図画工作科を見ると、すでにアクティブラーニングの視点を重要視してきた経緯があり、またこれまでに得た知識や技能をつないで集め、自分たちの考えを言い表したり、学んだことを振り返ったり、見通しを立てて学んでいく姿勢を大切にしてきた。つまり、これからの望ましい子どもの学習観を考える時、図画工作科の役割は大きく、図画工作科の学びを通して学校教育で得る子どもの力を考えることは優位性が大きいものと考えられる。

また、2016年8月に公表された文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会「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)のポイント」³⁾においては、インクルーシブ教育システムの構築を目指し、多様性を尊重する態度の育成や、障がいのある子どもたちとの交流及び共同学習を重視していくことの重要性が示された。そして近年の学校教育外の美術分野に目を向けると、障がい者による美術表現はアールブリュット(生の芸術)として国内外において高い評価を得ている。美術のオリンピックとも称されるベネチア・ビエンナーレ(イタリアで2年に一度開催され、近代オリンピックと同様、国が出品単位である)の日本代表として、2013年には障がいを持つ作者の立体作品が選出出品され、高評価を博した。このように、特定の障がい者による優れた作品の評価は認められつつある一方で、障がい者自身が美術作品を鑑賞する機会はほとんど無く、未だ整備が不十分である。特に国内ではそのあり方の模索が始まったばかりとあってよい現状であり、今後学校教育と美術館等文化施策との連携が望まれている領域である。

そこで本稿では、現在の小学校学習指導要領(以下、学習指導要領と記す)に記載されている図画工作「目標」にある「表現及び鑑賞の活動を通じて、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうよう

にするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う」⁴⁾に注目し、内容「A表現」と「B鑑賞」とを学校外機関を交えて充実させ、上述の諸課題における改善、解決の方策について、2014年10月から2015年4月に筆者と岡山県立美術館等が連携して行った実例を示し考察を深めることを目的とする。

2. 国や地方自治体の文化施策

すでに国や地方自治体において芸術家を各種学校に派遣し、小学生と芸術作品や芸術表現、また伝統文化の出会いの機会を創出する動きが広がっている。文化庁においては2014年より「小学校・中学校等において一流の文化芸術団体による実演芸術の巡回公演を行い、又は小学校・中学校等に個人又は少人数の芸術家を派遣し、子供たちに質の高い文化芸術を鑑賞・体験する機会を確保するとともに、芸術家による計画的・継続的なワークショップ等を実施することにより、子供たちの豊かな創造力・想像力や、思考力、コミュニケーション能力などを養うとともに、将来の芸術家や観客層を育成し、優れた文化芸術の創造につなげる」⁵⁾ことを目的として「文化芸術による子供の育成事業」を実施している。この事業では全国で毎年1,000校以上の小中学校等への派遣を行っており、学校現場において浸透し、教育活動において有用性が認められつつある。この事業は筆者が居住する島根県においてはしまね文化振興財団が実施窓口となり、毎年30件以上の派遣事業を実施している。そして、本研究での活動は岡山県と岡山県文化連盟が実施している「文化人材バンク・学校出前講座～おかやま子どもみらい塾～」を活用し、筆者が芸術家として小学校で図画工作科の授業を行い、そこで誕生した形を、再度筆者の手によって視覚以外の感覚でも楽しめる美術作品として構成し、岡山県立美術館の企画展「体感の向こうに広がる世界」(2015年3月14日～4月19日開催)の中で広く一般公開したものである。

3. 実施内容

1) 小学校における図画工作科の授業実施

2014年10月岡山県美咲町立柵原東小学校と同柵原西小学校の6年生（合計3クラス）の図画工作科において、筆者は生徒に「形」、「素材」、「人」との3つの出会いを仕掛ける授業を行った。まず生徒たちが日ごろ目にしていながら見逃しているであろう「手ですくった水の形」の面白さに気付かせるために、手の中ですくった石膏を硬化させ、できた形を鑑賞しあったり、言語化して発表し合ったりした。その気付きにより、生徒は見るという行為の不思議さと不完全さに直面することとなった。そして、子どもたちにとって初めての素材である石膏素材が、自らの手の中で変化することで、触覚による働きかけが立体造形表現に直結したものであることを実感することができた（写真1、2）。このことは学習指導要領図画工作〔第5学年及び第6学年〕の「1目標（2）材料などの特徴をとらえ、想像力を働かせて発想し、主題の表し方を構想するとともに、様々な表し方を工夫し、造形的な能力を高めるようにする。」の土台となる高度な発見といえ、また「2内容A表現（1）ア材料や場所などの特徴を基に発想し想像力を働かせてつくること。」に直結する活動であるといえる。



写真1

生徒たちが三つの出会いに驚き、楽しみ、発見することの結果として誕生した「手の中の形」を、筆者が美術作品として再構成し、公立美術館の展覧会において発表した（写真6）。生徒たちにとって、自らの体験活動によって形が生まれ、また美術家の手によって新たな表現に変化するということを実感

したことは、彼らの創造意欲を高め、自分なりの鑑賞の楽しみ方を編み出し、美術館を自分たちにとって能動的にかかわり、楽しむ場所として認識することにつながるものと考えられる。このことは学習指導要領〔第5学年及び第6学年〕の「2内容B鑑賞（1）ア自分たちの作品、我が国や諸外国の親しみある美術作品、暮らしの中の美術作品などを鑑賞して、よさや美しさを感じ取ること。」を高い水準で実現することにつながるといえる。



写真2

2) 美術館での参加型体験学習「ひたすら磨いて銅鏡を作る」

人間文化が進歩する過程の傍らには常に鏡の存在があり、人間文化の歴史と鏡の歴史はほとんど同じといってよい。現在我々が毎日眺めるガラス製の鏡が誕生する以前は、磨いた金属の特徴を用いた銅鏡が長く使われてきた。本研究では2015年3月29日岡山県立美術館にて、「ひたすら磨いて銅鏡を作



写真3

る」と題して岡山県備前市の古墳から出土した銅鏡をモチーフとしたオリジナル銅鏡を、筆者がブロンズ鑄造にて制作し、それを参加者が手で3時間かけて磨き、鏡にするという内容の参加型体験学習を実施した(写真3、4)。徹底的に金属素材に向き合い、変化させるという根気が必要な本体験活動では、小学校の様々な学年の生徒と視覚障がい者やその他大人と一緒に活動することで、異年齢同士の関わりや家族以外の大人との交流、工夫の伝達、また子どもの素材体験の不足の克服が素材への深い関わりによって発生させうることを実証した結果となった。



写真4

3) 博学連携シンポジウム「学校と美術館—ともに目指すビジョンについて考える—」

2015年3月14日に岡山県立美術館において学校と美術館の連携活性化のこれからのあり方を考えるシンポジウムが開催され、筆者は小学校への芸術家派遣事業等文化施策や図画工作科と美術館の連携の意義や可能性について、美咲町立柵原西小学校I教諭とF教諭らと口頭発表を行った。会場には小学校教諭をはじめ特別支援学校や中学校、高等学校の教員も多数参加し意見の交換を行ったが、全ての校種において学校教育と美術館等文化行政との連携が生徒の学習に有益性が認められることが確認された。特に小学校図画工作科においては、各学年における年間授業計画での位置付けや「ねらい」の明確化などの活用方法や美術館等の受け入れ態勢の工夫は必要であるものの学習指導要領の各学年「2内容B鑑賞」に記載される内容にとどまらず、「2内容〔共通事

項〕」の習得にも有用性が高いことが示された。

4) 岡山県立美術館 企画展「体感の向こうに広がる世界」

2015年3月14日～4月19日の間、岡山県立美術館において企画展「体感の向こうに広がる世界 ～目の目、手の目、心の目～」が開催された。その中で筆者は金属素材を用いて、視覚に併せてそれ以外の知覚(聴覚、触覚、錯覚)でも感じられる3つの空間を作り出した。鑑賞者が作品と立体的な関わりをしながらも平面を強く意識して楽しむ作品により会場空間を構成した。一つ目は、作品をたたいて音を出して楽しむ作品である。専用のマレット(バチ)で金属部分をたたくと、その場所や力加減によって異なる音色が響くものとした(写真5)。その聴覚で感じる様々な音の広がりを視覚的に補完し感覚的統合を経て楽しめるように、頭上に設置した「浮力」を感じられる「水面」の形へと鑑賞者の視線を誘導するものとした。ここで、小学生が作成した「手の



写真5

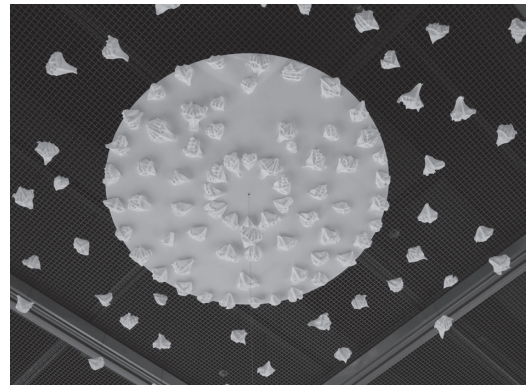


写真6

中の形」を用いたわけだが、たたく時の運動イメージと、音による聴覚イメージ、そして視覚イメージを統合させることにより、鑑賞者が空間や素材と同化していく感覚を楽しむ作品として成立させた（写真6）。

二つ目の作品では、一つ目の「浮力」によってできる平面と呼応させるように「重力」によって強調される「地面」に溶け出す形をブロンズ鑄造によって表現した。また、鑑賞者が作品を手で触れることで、金属特有の粘りのある優しい触感を手の中で楽しみながら、目の前の壁に設置したロウ素材による形と色彩を視覚的に捉え併せて作品全体を感じられるものとした（写真7）。

三つ目はアルミ鑄造形態に油彩を施したものと、鏡面状に磨かれたステンレス板の組み合わせによって壁面に作品構成した。鑑賞者は確かにそこにある作品部分と、鏡に映し出される自らの虚像を同時に捉えることになる。鏡面である「面」は、鑑賞者が



写真7



写真8

鏡の中の空間を感じた瞬間にその存在を認知されなくなり、存在するものと見えるものに対して我々の知覚の曖昧さを、金属特有の反射と輝きによって感じ取れるものとした（写真8）。

これらの作品は、視覚という特定の感覚のみで感じ取ることに主眼を置いた旧態依然の美術鑑賞の枠を飛び越え、その他の感覚も駆使しながら、鑑賞者固有の鑑賞の仕方を提供できたものと考えている。すなわち、特定の感覚器官に障がいを持つ鑑賞者や、大人と比較し知識や経験の少ない子どもにおいても、自らの持てる感覚を働かせて、自分なりの作品鑑賞を可能にするものとなったといえよう。

4. 考察

本稿では、小学校学習指導要領改訂の方向性をふまえながら、各種文化施策を現行学習指導要領に示される図画工作科「内容A表現」および「内容B鑑賞」とを連携させることで、子どもをとりまく諸課題の克服と、これからの学校教育に求められる生徒の習得する力がより高水準なものとなるのではないかという考えの下、岡山県立美術館、公立小学校、岡山県、岡山県文化連盟との連携の中で実施した活動について示してきた。

「3-1）小学校における図画工作科の授業実施」と「3-2）美術館での参加型体験学習」では、生徒が造形素材と出会い体験することを通して、自然素材体験、道具やコミュニケーションの経験不足、また五感を駆使することによる楽しい体験の不足を補う可能性を示した。また今日、生徒の家庭へのスマートフォンの普及や、教育現場へのタブレット型端末の導入が急速に進んでいる。そして諸外国では「AI教師」を大学教育に取り入れた例も報告されている⁶⁾。このことは現在教育現場で懸念が広がっている各種体験の不足を助長させる側面を含有するものとして危惧する必要もあろう。したがって、学習指導要領に書かれる図画工作科の「かたち」とは、平面的なものだけでなく、むしろ立体的なものへの気づきや、側面や裏面を感じながら自由に変形させる経験の充実こそが現在の図画工作科に与えられた責務であり、他の教科でも必要となる視点と力を習

得することを可能にするのである。

また、「3-3) 博学連携シンポジウム」では、改訂される学習指導要領に示されるように、これからの社会における学校教育ではアクティブな学習により得た知識や技能を活用して能動的に思考する力を付けることが求められるのであれば、学校と美術館等の文化行政が地域の実情に合わせて連携することもその与力となる可能性を示すことができた。また新学習指導要領では「教科と領域における教育双方の強みやよさを生かしつつ、教育課程総体の力を発揮させて資質・能力を育成できるよう、各学校における「カリキュラム・マネジメント」を促進⁷⁾することが明記される方向にある。各授業担当者が年間計画の中で他教科との関係性と位置づけを明確にし、各文化施策を活用することで生徒の現状に相応しい取り入れ方が可能となるであろう。また各地域によって子どもの生活・学習環境は異なることから、本シンポジウムのような多様な立場からの意見交換の場が各地域で行われることよりその地域に暮らす生徒に適した学校教育内容の展開につながられるであろう。

そして、「3-4) 岡山県立美術館 企画展」で実現したような視覚以外の感覚でも感じ、親しむことができるという特徴をもつ美術作品や展覧会の開催は、学習指導要領「第3指導計画の作成と内容の取り扱い」に示される「2(5)各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用したり、連携を図ったりすること。」の範疇で多様に活用できる可能性があるだけでなく、「2(1)個々の児童が特性を生かした活動ができるようにするため、学習活動や表現方法などに幅をもたせるようにすること。」においても、多様化する各生徒の実情に対応し高水準で実現することにつながられると考えられるのである。

5.おわりに

本稿では2014年10月から2015年4月に筆者と岡山県立美術館等が連携して行った実例を基に論考してきた。国や地方自治体の文化施策を活用した授業を通して、異年齢との交流の場を設けたり、多様な個

性を有する人とのかかわりを生み出したり、また美術作品や芸術の専門家と出会う機会を創出することの教育的意義を確認することができた。この交流や関わり(コト)、美術作品(モノ)、専門家(ヒト)との出会いの中で学ぶことで、近く改訂される新学習指導要領により示される知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性を螺旋的に習得することができるようになるのではないだろうか。学校教育の中に文化諸施策を取り入れようとする際、全体の年間カリキュラムの問題、また教科として評価の難しさなど課題も挙げられるが、生きて働く知識・技能の習熟、未知の状況でも対応できる思考力・判断力・表現力等を育成し、学びに向かう力・人間性を育むために図画工作科に与えられた責務と優位性は大きいといえる。今後も教科の持つ特性を生かし、時代の実情に即した初等図画工作科授業展開について研究を深めていくこととする。

〔註〕

- 1) 内閣府ホームページ,「平成27年度青少年のインターネット利用環境実態調査報告書」(http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h27/jittai_html/2-1-1.html) 2017年1月10日取得
- 2) 野村総合研究所ホームページ,「日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で代替可能に」(https://www.nri.com/jp/news/2015/151202_1.aspx) 2017年1月10日取得
- 3) 文部科学省ホームページ,「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)のポイント」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_1_1.pdf) 2017年1月10日取得
- 4) 「小学校学習指導要領」,文部科学省 2008年3月公告
- 5) 文化庁ホームページ,「文化芸術による子供の育成事業」(<http://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/shinshin/kodomo/>) 2017年1月10

日取得

6) 2016年1月にジョージア工科大学に、T Aとして就任したジル・ワトソンは、IBM社が開発した人工知能（AI）である。「Imagine Discovering That Your Teaching Assistant Really Is a Robot - The Wall Street Journal」(<http://www.wsj.com/>

articles/if-your-teacher-sounds-like-a-robot-you-might-be-on-to-something-1462546621) 2017年1月10日取得

7) 文部科学省ホームページ、「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）のポイント」（前掲）

（受稿 平成29年1月23日，受理 平成29年2月7日）

4年制大学の保育士・幼稚園教諭養成課程における ピアノ演奏技能の教育内容とその展望 (I)

白川 浩 白川 千春
(保育学科非常勤講師)

Curriculum and Prospects for Teaching Piano Skills for Performance
in University Courses for Nursery and Kindergarten Teacher Training (I)

Hiroshi SHIRAKAWA, Chiharu SHIRAKAWA

キーワード：グループレッスン、聴き取る力、自学自習力

Keywords : group lessons, listening ability, autonomous study ability

1. はじめに

先年、幼稚園実習の巡回指導で某市立幼稚園を訪れた際、筆者が理想とする場面に遭遇した。それは4歳児のクラスが午前の集団活動を終えようとするところだった。若い男性教諭が園児と向き合い、電子ピアノを自在に演奏しながら笑顔で歌っている。子供たちも先生を見つめ一つになって歌っている。皆の顔が輝いて、実に楽しさに溢れる幸せな光景であった。きっと充実した活動だったのだろう。ピアノの傍らにはギターもあった。時にはギターも使うのだろう。養成校の音楽担当教員として、まさにこういう保育者（保育士と幼稚園教諭の総称）を育てたいと心から思った次第である。

筆者は本学保育学科に音楽専任教員として18年間勤務し、平成26年3月に退職した後、同年4月からはピアノ指導の非常勤講師として勤務し3年間は経とうとしている。共同執筆者の白川千春氏は本学の非常勤講師として平成24年度からピアノ指導の任について5年が経つ。

本論では、平成30年度開学予定の島根県立大学人間文化学部保育教育学科の保育士・幼稚園教諭一種教育課程専門科目「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」の担当予定者として、これまでのピアノ指導の実践内容についてその概要を纏めるとともに省察を行い、それを踏まえて4年制におけるピアノ指導及び音楽科目全般の方向性について展望する。

2. 授業計画 (syllabus)

1年次開講科目「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」では、テーマを「保育所・幼稚園における幼児の音楽活動を具体的に想定しながら、保育音楽と音楽表現に関する基礎的なピアノ演奏技能を修得する」とし、達成目標は、1.バイエルピアノ教則本の100番までを修了する、2.表情豊かなピアノ演奏ができる、3.保育におけるピアノ演奏上の留意点が説明できる、としている。

2年次開講科目「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」では、テー

マを「保育所・幼稚園における音楽領域等の活動におけるピアノ演奏と弾き歌いの適切なあり方について説明できると共に、保育の実際に即応することのできるピアノと歌唱についての技能および豊かな音楽表現の修得」を目標とし、達成目標は1.前期修了時において年度開始時に課題とした弾き歌い楽曲7曲および行進曲2曲の全てを演奏する事ができる、2.保育における、弾き歌いに関する留意事項を説明できる、3.前期修了時には1～2曲のピアノ独奏曲を演奏する事ができる、4.後期修了時にはダンパーペダルを必要とするピアノ独奏曲を演奏することができる、としている。

以上、4年制教育課程の前半2年間で行うピアノ教育では、常に保育及び教育の現場を具体的に想定しながら、学習の動機付けを明確にし、学生の学ぶ意欲に働きかける指導をしていく。次項では、この2科目をとおして育成する能力について述べる。

3. 5つの音楽能力

音楽能力には、「読譜」「演奏」「歌唱」「創作」「鑑賞」の5つが挙げられる。

1) 読譜

本来、読譜とは楽曲分析を経て解釈に到る全ての工程を意味するが、ここでは単純に楽譜に記された音符を正確に読む力を指す。初歩では五線譜を指で数えながら音の高さをひとつひとつ判読するが、弾いた楽曲の数に比例して読譜速度と精度が向上する。また、読む力は楽譜を書く力にもなる。

2) 演奏

演奏とは、一般に楽器や人の声により音楽を奏する行為を指すが、ここでは「ピアノを弾くこと」に限定する。ピアノを学ぶことは、他の楽器を奏すること及び歌うことの基盤となる。その理由には以下の3点が考えられる。

(1) ピッチ (pitch)

ピアノは調律によって音の高さ (pitch) が固定されている。ピッチが固定されていることで、ピアノをとおして音程感覚が養われる。なお、音程とはA音とB音の隔たりを表わす概念であり、音程感覚は基本的に訓練によって養われる。一般にこの能力

は「絶対音感」として理解されているが、正確には、ピッチは周波数測定器によって決定されるものであり、音程感覚は相対的なピッチの隔たりを知覚する能力である。

(2) 音楽の三要素

ピアノは音楽を構成する三要素である「リズム」「メロディ」「ハーモニー」を包含する楽器である。これにより、音楽を総合的に感得しながら音楽能力を育てていくことができる。

(3) 最大音域

ピアノはパイプオルガンを除く全ての楽器の中で音域が最も広い楽器である。これにより幅広い表現を一人で行うことが可能となっている。

以上の特性により、ピアノは「5つの音楽能力」を総合的に育成する上で最も有効な楽器であるといえる。

3) 歌唱

歌唱とは、楽譜に記された旋律と歌詞を、正しい音程と発音によって歌うことを指す。

歌うこと、ピアノを弾くことの二つの演奏訓練をとおして、保育者に求められる音楽技能の基礎を養う。訓練の第一段階の目標は精確な技術による演奏ができることだが、これに留まらずさらに上位の目標として、表現の工夫を加味し、音楽的な演奏ができることを目指す。これはバイエル初歩の段階から実現可能な目標である。いかなる技術段階であろうと、常に音楽を奏する意識をもって取り組むことが大切なことと考える。なお、ピアノ練習の際には右手の旋律を音名で歌いながら弾くことを常に提唱している。それは上達に益するからである。

4) 創作

創作とは、作曲と即興演奏を指す。バイエルピアノ教則本 (以下、バイエル) の各曲に見られる基礎的で平易な和声進行を理解し、それをコードネーム進行に変換し、和声進行のパターンとそれに基づく旋律の仕組みを「音楽基礎 I (ピアノ)」で学ぶ。これにより、子供の集団活動を想定したピアノ伴奏を即興的に行うことができる力の基礎を養う。

5) 鑑賞

鑑賞とは、一般に対象を理解し味わう意味で用い

られるが、ここでは広い意味で「聴き取る力」として用いる。例えばピアノ教材の演習をとおして、楽曲の基本的な性格・質感などを言葉で説明できる力、或いは同じ楽曲であっても演奏速度や音量など演奏を成立させているさまざまな要素の違いによって生じる性質の変化などを聴き分ける力を指す。なお授業は少人数のグループレッスン方式を採っているが、音楽から受けた感覚的な印象を互いに言葉で表すことで、他者の感覚との違いを知ったり共有したりすることができるため、集団レッスンによる「聴き取る力」の学習効果は高い。

以上、読む、弾く、歌う、創る、聴く、の5つの音楽能力は単独に伸びていくというより、むしろ相互に連動することによって総合的な音楽能力として伸長する。なかでも「聴き取る力」は連動の要となる能力であるから、ピアノ指導では様々な方法を用いて常にその育成に努めたい。

4. 授業の仕組み

1) グループレッスン

はじめに現況を説明しておく。本学保育学科の入学定員は50名である。ピアノの授業は個人指導を中心としているため、必要最低限の時間数として週2コマが設けられている。1コマにつき学生25名の3分の1にあたる8～9名を3名の非常勤講師がそれぞれ担当し3室に分かれて指導する。さらにその8～9名を約半数の4～5名に分けて1グループとし、前半・後半の各45分に1グループが授業を受ける形となっている。

グループレッスン制を採っている理由を以下に挙げる。

(1) 共通の学び

基本的にグループのメンバーは同程度のピアノ学習歴を有する者で構成している。個別の指導時間は10分前後だが、指導内容には互いに共通点も多く、他者の受講を参観し自らの学びとすることがねらいの一つである。

(2) 教え合い、学び合い

子供の学び方の一つに、遊びをとおして互いに教え合い、学び合うことが挙げられる。そのことを学

生にはピアノ学習をとおして体験的に知ってほしいというねらいがある。共通の課題を乗り越えていこうとする際に、メンバー同士で教え合う、或いは上級グループの学生たちに助言をもらうなど、課題克服に向けた能動的な動きが生まれ、相互に刺激し合い、切磋琢磨することを期待したい。

(3) グループダイナミクス

ピアノ進度には個人差が顕著に出る。バイエル初心者同士でスタートし、同じ講師に指導を受けていても、わずか5回目で差がつくことも生じる世界である。そのことを互いが認めざるを得ないのがグループレッスンの場である。教え合い、学び合いがある反面、独りで練習を重ねることでしか乗り越えられない技術獲得への努力がある。こうした孤独な取り組みでは、自ら課題を見つけ、克服する手立てを工夫する力が必要となる。その力を育むのがレッスンの場である。そして克服していく姿を喜び合うところがグループレッスンの良さである。学生は、教師によって、また同僚によって、そして環境によって育てられているということを自覚の有無にかかわらず体験しているが、それはやがて保育者としての視点に繋がっていく。

ピアノ指導は、教師が生徒に一对一で教えるといった個人レッスン方式で行われるのが一般的である。これは西欧中世以来変わらぬ師弟的關係による指導方法であり、実際に音楽大学などでピアノを専門に学ぶ学生には合理的方法である。しかし、そうした個人レッスン制は保育者養成校の性格には適さない方法であろうと考える。なぜならば、学生は弟子ではなく、学科全体で教育していく対象だからである。全くの初心者が10ヶ月間でバイエルを弾きこなし、かつ平易なコード奏法による童謡の弾き歌いができるようになるという目標は、集団の力が大きく作用しているからこそ達成できているものと考えている。

2) 担当者のローテーション制

表1「授業実施計画」に示す通り、筆者らのピアノ指導は各期15回の授業を5回毎に担当グループを換えて実施している。これにより15回をとおして学年全員を個別に指導できる。その理由を3点挙げる。

(1) 客観性の確保

本科目の特徴は、ピアノ技術及び音楽表現を一体的に学ぶところにある。指導にあたり、特に留意しなければならない点は「客観性」をどう確保していくかにあると考える。教師は自らの主観的な趣味で学生の演奏や授業態度を判定してはならない。筆者らはそのことを十分に弁えて指導に臨んでいるが、その教育姿勢の一端を見える形にしたのがローテーション方式である。一人の学生への指導は、筆者ら三者で多くの場合異口同音になる部分と、個別の視点が発揮される部分がある。そうしたさまざまな助言や指摘は努めて客観的な姿勢から出ているということ、学生が感じ、謙虚に自分の成長の糧として受け止められることを目的としてローテーション方式を考案した。

(2) 平等性の確保

学生にとって教師との相性は、学習への取り組みに時としてマイナスに作用することがある。個別指導を中心とし、加えて短期間で技術を獲得し確実な成果を得ようとする本科目においては、そうした不幸を最小限に抑えることのできる仕組みの有無が極めて重要になってくる。指導担当者が一定周期で換わる本方式においては、たとえミスマッチを感じた学生がいたとしても、精神的な負担軽減に繋がるものとする。なお、こうしたミスマッチングが懸念されるのは初年次前期に集中していることを付記しておく。

個別指導でありながらも学生全員が3名の講師に平等に指導を受けるという形は、従来型の個別指導で生じがちな不公平感、密室性といった弊害を大きく改善した画期的な教育スタイルであろう。

(3) 指導スタイルに学ぶ

学生は授業時間内にグループと個別の両面からピアノ指導を受けることになる。即ち、本授業は各講師の直接指導を体験する場であり、他の学生に対する指導を参観する場でもあるということである。一つひとつの指導ポイントに対して、多様なアプローチがあることに接し、観て考えることが、自らの指導力を育てていく糧となることを期待する。

(4) 講師間の密接な連携の確保

筆者らは「指導記録簿」を作り、個々の学生に行った指導内容を毎回記録している。これにより引き継ぎが円滑に行われ、指導上の留意点や配慮といった事柄が遺漏なく報告される。このことが普通の指導態勢にも自ずと反映されており、毎回の授業後には三者間で忌憚のない意見交換がなされ、学生一人ひとりの現状を共有することができている。

以上、ローテーション方式による指導により、担当者3名が協力して一人ひとりの学生を育てる形ができているといえる。このことは、保育者養成課程の理念と目的に則った独自のピアノ教育体制を構築しているものと捉えている。

3) 教室のローテーション

ピアノ指導に使用する教室は、音楽室と研究室と比較的広い練習室の計3室となっている。音楽室ではグランドピアノを用いているが、広く天井も相当高いうえに吸音材質により反響が非常に少ないので、充実した響きを生むには相当の力量が必要になる。一方、練習室では保育で一般的に用いられているアプライトピアノを使っており、部屋は狭く小さな力でも十分に響く環境である。両者の中間的サイズとなるのが研究室で、グランドピアノを使用した最適なレッスン環境といえる。

以上の3室は毎週ローテーションして使用する。学生がさまざまな演奏環境に適応できるよう、訓練の一環としてこうした方法を採用している。授業方法

表 1

曜	グループ	授業回数		
		1～5回	6～10回	11～15回
火曜	A前	講師A	講師B	講師C
	A後			
	B前	講師C	講師A	講師B
	B後			
	C前	講師B	講師C	講師A
	C後			
金曜	D前	講師A	講師B	講師C
	D後			
	E前	講師C	講師A	講師B
	E後			
	F前	講師B	講師C	講師A
	F後			

に、担当者の変化と環境の変化を仕組むことで、常に新鮮な学習意欲を醸成していきたい。

5. まとめ

本論では、これまで本学保育学科の2年間の養成課程で行ってきたピアノ指導の概要及び教育内容について省察した。

現代社会が保育所・幼稚園に求める内容は広範に及び、なおかつ一つ一つの事柄が専門的に高度化してきている。養成校はそれに対応することのできる資質を備えた人材を育て、社会に送り出すことを使命としてきた。事実、学生全員が保育士資格と幼稚園教諭二種免許を取得して卒業するのが当然のようになって既に20年にはなるかと思う。しかし保幼併有により卒業時の取得単位数が90～100単位にも及ぶとなると、短大2年間の教育課程はすでに限界を超え、実質的には3年制にも匹敵する内容となっているのが実情であろう。

学生はそうした過密スケジュールの中でピアノに対しても精一杯取り組んできたところではあるが、本論で述べたとおり、すべきことは多く、未だ満足には及ばないのが実情と認めざるを得ない。

4年制教育課程においては1～2年次で5つの音楽能力の基盤を十分に築き、自学自習力をつけ、3年次以降の発展応用に繋がる力を育成したいと考える。発展応用科目については筆者らの担当する範疇ではないが、学びの連続性の観点から述べておきた

い。

まず、ピアノ以外の伴奏可能かつ携帯可能な楽器を修得することに期待したい。具体的には、ギター、アコーディオン、手の小さな者にはウクレレも良いだろう。こうした楽器に習熟するためにも「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」の担当者として十分な成果を求めている。また、歌唱については重唱、室内合唱、合唱、オペレッタなどいろいろな歌唱の表現形態を体験してほしいところである。こうした取り組みの先に器楽と声楽による総合音楽表現的な本学独自の演習科目が置かれることを期待したい。

音楽はその音楽が生まれた時代の社会、宗教、哲学、文化等々を包含している謂わばタイムカプセルのようなものである。音楽を学ぶということは総合的に学問することでもある。またそのような学び方こそが音楽を保育教育の場で活用する力に繋がっていくと考える。冒頭で紹介した男性教諭の姿はその一端を表していたように感じたからこそ心打たれたのだろうと思う。

保育士あるいは教諭としての高度な専門性や豊かな資質、それらを統合した力はそう簡単に身につくものではない。社会現場でのたゆまぬ研鑽によって少しずつ開花し結実していくのである。4年間の学びが10年後、15年後に社会の中核を確かに担う人材へと成長する礎になることを願う。

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

4年制大学の保育士・幼稚園教諭養成課程における ピアノ演奏技能の教育内容とその展望（Ⅱ）

白川 千春 白川 浩
(保育学科非常勤講師)

Curriculum and Prospects for Teaching Piano Skills for Performance
in University Courses for Nursery and Kindergarten Teacher Training (Ⅱ)

Chiharu SHIRAKAWA, Hiroshi SHIRAKAWA

キーワード：ピアノ指導、コード奏、弾き歌い、イメージする力

Keywords : piano instruction, code playing, playing while singing, ability to imagine

1. はじめに

音楽を体感しそれを表現しようと試みる際に、それを支えているのは情緒豊かな感性である。保育士及び幼稚園教諭（以下、保育者）を目指す学生の中には入学して初めてピアノに向かう者も多い。しかし、乳幼児と音楽遊びや歌唱をする中で豊かな音楽的環境を作り上げるために不可欠な要素は、たとえ初心者であろうと豊かな感性を持って音楽を楽しむことである。ピアノ教育をする上で重要なことは2本の支柱、いわゆる表現しようとする豊かなイメージ力とそれを実現するテクニックを初歩段階から育てることと考える。

保育所・幼稚園において、乳幼児の表現活動を支えるために保育者が用いる楽器としては主にピアノ、ギター、アコーディオンが挙げられる。中でもピアノは最も音域が広く、メロディー、和音、リズムを自在に駆使した豊かな音楽表現が可能である。そのため保育者を志す学生にとってピアノ演奏技能の習得は不可欠となっている。

本論では筆者の担当予定科目である「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」及び「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」で習得するピアノ演奏技能と高度な技術を要求される「弾き歌い」について、「最低限必要な演奏技術」を確実に習得するための指導内容と展望を述べたい。

2. 入学生のピアノ経験の実態

授業では同程度の技術をもつ学生をグループ編成して行うため、1年前期初回授業でピアノ指導に携わる講師3名が事前にピアノ学習歴についての調査を実施している。過去5年間の調査では、50名中ピアノ未経験者いわゆるゼロスタート者が約40%、5年未満の経験者が約40%、6年以上の者が約20%という結果であった。但し約6割(30名)の経験者の内、20名程度はほぼ初心者というのが実情である。このデータは年度により若干の変動はあるものの概ね同程度である。

3. 最低限必要な演奏技術

乳幼児期の成長にかかわる保育現場では登園から降園まで音楽が深く関わっている。特に表現活動を支えるピアノは日常的に使用されるため、子どもの感性に与える影響は少なからずあるものと推察する。歌やピアノは保育者が演奏する「生の音楽」である。メディアや音響機器から流れる音楽とは異なり、「生の音楽」からは演奏者の喜びや悲しみなどの感情や、音楽が作り上げるその場の雰囲気が直に伝わる。多くの幼児にとって保育者の歌とピアノは、母親が口ずさむ歌の次に会う身近な「生の音楽」となるのである。

学生は4年後には保育者として保育・教育現場に立つことになるが、「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」及び「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」を通してピアノ演奏技能の習得はもとより、「保育・幼稚園教育におけるピアノ演奏」のもつ意味を深く理解し研鑽を積むことが重要だと考える。

一般に十分なピアノ演奏技能の習得には古谷(2012)によると幼少時からの長期間にわたる学習の積み重ねが左右する。幼少時からレッスンを開始したケースでは、一般のピアノ教室で1回のレッスン時間30分~45分、年44回程度のレッスンを18才までのおよそ15年間で受講する。一方、大学入学後の18才からレッスンを開始したケースでは、1回90分の授業時間内で個人授業としてピアノを弾く時間は約10分、年30回を2年間で受講する。

技能習得には授業での注意点を踏まえつつ復習、予習となる練習時間が重要な要素となる。幼少時からピアノレッスンを始めた者の大半はピアノを自宅に所有しており、自宅通学の学生であれば任意に練習時間を確保することができる。一方、初心者の学生もしくは自宅を離れて居住する学生の多くはピアノを所有していないため、練習のためには限りのある練習室と練習時間を確保しなければならない。十分なピアノ演奏技能を習得するためには、レッスン時間と練習時間を含め多くの時間を必要とする。そのため18才からの2年間で習得できるピアノ技術内容は自ずと限られてくると言わざるを得ない。

そこで2年間で習得する「はじめに」で述べた保

育者に求められる「最低限必要な演奏技術」を考察し、以下の5項目にまとめた。これは2年間で学ぶ具体的な到達目標となる。

- ①初歩的な左右それぞれの手及び指の分離独立
- ②初歩的なデュナーミクとアーティキュレーション及びフレーズ技術の習得
- ③読譜と表現方法の基礎訓練
- ④主要三和音を使用した簡易なコード奏法
- ⑤簡易伴奏を使用した弾き歌いとする。

但し、保育現場で求められる自在な「弾き歌い」は、ピアノ経験者にとっても難易度の高い技術を要するため、ここでは限られた曲数の「弾き歌い」となる。

4. 「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」における授業内容

保育者に求められる「最低限必要な演奏技術」①~④については「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」及び「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」で、⑤については「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」で習得する。教材は「バイエルピアノ教則本」（以下バイエル）など既成のテキストを使用する。入学時には、全ての学生がバイエルを購入し、習熟度によって適切な段階から学習を開始する。なお過去5年間にわたり、筆者らはバイエルを精査し技術段階ごとにステップ形式にした習熟進捗表（表1）を作成し学生に配布してきた。進捗表は「BAYER STEP&CORD STUDY」と名付け、学生にとっては具体的な学習指標と学習動機のひとつとなっている。

「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」では初心者はバイエルを軸とし、併せてコード奏法を習得する。バイエルからは原曲106曲の中から53曲を選曲した。経験者は「ステップ応用」からレベルに応じた曲を復習した後、クラシック、ジャズ、ポピュラーミュージックの小品と併行して主要三和音を使用したコード奏法を習得する。コード奏法は「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」で演習する弾き歌いを視野に入れたカリキュラムになっている。

また、1年間でこれらのカリキュラムを習得するためには多くの課題を履修することが求められる。そのため、合理的な練習方法を会得するための詳細で丁寧な指導と、授業への意欲を高めるための

さまざまなモチベーション作りが重要であると考え

1) バイエルピアノ教則本の主な特徴

バイエルピアノ教則本はフェルディナント・バイエルFerdinand Beyerによって考案され、1850年頃にドイツで出版された教則本である。明治初頭、L.W.メイソンにより日本の音楽界へ紹介されて以来、現在でも多くのピアノ教育者が使用している。その特徴を以下に挙げる。

- ①平易な音階、重音、3連符、平易な装飾音、アーティキュレーション、強弱記号など基本的な技術と奏法が習得できる
- ②多くの楽曲がホモフォニー様式で、右手はメロディー、左手は和声を持った伴奏の型で作曲されている。
- ③和声進行はI→V→I、I→IV→V→Iといった機能と和声の基礎的な進行を多用している。
- ④1部形式、2部形式及び3部形式といった平易な音楽形式で出来ている。

⑤使用される調性はハ長調が最も多い。no.69までは派生音は使用されない。no.70以降は#系の調性ではト長調7曲、ニ長調2曲、イ長調2曲、ホ長調1曲、b系の調性ではヘ長調8曲、変ロ長調1曲である。

⑥長調の楽曲は106曲中103曲。短調はイ短調3曲のみである。

⑦原曲106曲の練習曲は通し番号のみ記され、標題は無い。

2) 保育者養成校におけるバイエルの特徴を生かした指導法

上述のとおり、バイエルの特徴は①ホモフォニー様式、②単純な音楽形式、③基礎的な和声進行の3点に集約される。保育者養成校でのピアノ指導に際しては、こうしたバイエルの特徴を十分に理解し、明確な根拠を持った指導をすることが重要と考える。

保育で使用される楽曲の多くは主要三和音で構成されているため、仮に既成の伴奏譜がなくてもバイ

表1 習熟進度表

BAYER STEP & CORD STUDY		
STEP	曲 目	各stepの修了時に弾く保育教材
基礎Ⅰ	STEP 1	7 8 10 16
	STEP 2	19 20 22 23 24
	STEP 3	29 30 31 36 37 39 40
基礎Ⅱ	STEP 4	46 47 48 49 50
	STEP 5	52 53 55 56 57 58 59
	STEP 6	60 61 62 65
	STEP 7	66 72 73 74
	STEP 8	75 76 77 78
応用	STEP 9	79 80 81 82
	STEP 10	88 90 91 93 94
	STEP 11	96 97 98 100

エルで体得した和声感覚を土台に、平易なホモフォニーを使って対応できる。和声感覚を、より体得し保育で活用できるようにするために、筆者らは初回授業よりバイエルと併行して主要三和音を使ったコード奏法を取り入れている。これは具体的に保育の歌唱伴奏も体感でき、次のステップへのモチベーションにもなっている。

また、楽曲は標題音楽ではないので、楽曲から受け取るイメージを練習の段階から探り、標題を付けるように指導している。そして授業ではそれをグループ内で発表し、他者の感じ方を知る。これにより、子供の歌唱指導においては保育者の一方的なイメージだけで指導することが無いよう学習している。

初歩段階よりイメージする習慣をつけるよう指導することにより「イメージする力」が養われ、保育で音楽活動をする際の土台となると考える。

3) コード奏法について

保育では既成の伴奏以外に主要三和音でのコード奏が必要となる。なぜならば、ピアノを使う場面は既成曲の伴奏だけでなく、リズム運動や体操・遊びといった場面で、即興的に活動を支えることがあるからである。

そのために1年前期の授業開始時より既成曲にコードを付けるコード奏法を併行して取り入れている。ゼロスタートの学生は当初は右手でそのメロディーだけを演奏していき、上達に合わせて左手で和音伴奏を習得し両手奏を目指す。その際の伴奏型は3種類とする。3種類の伴奏型はバイエルにあり、上達に沿って習得できるようになっている。さらには、各自の進度に合わせて移調演奏に取り組む。

学年末の試験では、バイエル未修者は「バイエルno90~100」から、バイエル修者は「ブルグミュラー25の練習曲」やギロックWilliam L. Gillockなどの小品から1曲演奏することを課題とし、加えて、事前に指定した複数の童謡曲の内、当日その場で指定する1曲をコード奏により演奏することを課題とする。

5. 「音楽基礎II (ピアノ)」における授業内容

本科目では主に簡易伴奏による弾き歌いと行進曲を習得する。ピアノ演奏技術はペダリングを習得する。

1) 弾き歌い及び行進曲の選曲について

季節の歌、手遊び歌など、童謡・唱歌から選曲することとし、テレビ番組及び軽音楽等の楽曲は除外する。

弾き歌い及び行進曲の選曲例

たきび (巽聖歌作詞 渡辺茂作曲)

どんぐりころころ (青木存義作詞 梁田貞作曲)

とんぼのめがね (額賀誠志作詞 平井康三郎作曲)

おつかいありさん (関根栄一作詞 團伊玖磨作曲)

ありさんのおはなし (都築益世作詞 渡辺茂作曲)

やきいもグーチーパー

(阪田寛夫作詞 山本直純作曲)

やぎさんゆうびん

(まど・みちお作詞 團伊玖磨作曲)

ふしぎなポケット

(まど・みちお作詞 渡辺茂作曲)

線路は続くよどこまでも (アメリカ民謡)

小犬のマーチ (外国曲) 等

2) 弾き歌い及び行進曲の指導

1年次の春季休暇で弾き歌い曲7曲及び行進曲2曲を通常の独奏曲に併せて課題とする。この時点では、これら楽曲は弾き歌いが目的ではなく、伴奏を演奏できることを目標としている。伴奏は1年次に習得した技術でおおよそ演奏できるレベルにある。

伴奏は既に春季休暇の課題で取り組んでいるため2年次4月からの授業ではその伴奏に合わせて歌うことが中心となる。しかし、ペダリングについては未経験者が半数以上を占めており、ペダルを使用する曲の中で技術を習得する。例えば「ふしぎなポケット」の第3節がそれにあたる。

歌唱は、明るい声で曲が求める情感に沿うように歌う。季節の歌には大正・昭和の時代に作曲されたものが多いため、学生の知らない情景や情感が曲の中に盛り込まれていることがある。そのため主に画像をとおして、日本の風景、暮らし、道具、遊び、等々を知ってイメージをふくらませたい。加えて、こう

した歌を幼児が歌うことが、父母や祖父母の世代と共感できる喜びが期待できるということも含んでいることを知る。

歌は暗譜し習得している伴奏と同時に歌う。その際には子どもと共にいることをイメージし笑顔で明るく歌う。

行進曲は子供の固有のテンポを参考にテンポ設定し演奏する。人にはそれぞれ固有のテンポがありそのテンポと音楽のテンポは密接な関係にある。固有テンポ（手拍子を打つなどの自発的発現時のテンポ）(佐治順子ら2008)は音楽のテンポに同期したり、音楽のテンポが固有のテンポに作用し活性化及び鎮静化を促す。固有のテンポは1日の生活の中で変化している。そのため弾き歌い及び行進曲では保育時間と子供の状況を想定し演奏テンポを決定することが望ましい。以上の事柄については、参考知識として提示するものである。

6. おわりに

ピアノ演奏指導は、演奏するための技術を指導す

ることだけに留まるものではない。音楽的な感性や想像力を併せて学ぶことで、保育者として望ましい音楽活動力に繋がるものと考え。保育者が乳幼児と音楽活動をする際の大切なことは、保育者自身が曲の性質や性格を具体的にイメージし、言葉で表し、子供と共に楽しさを味わうことにあると考える。

以上のことを初回授業から継続的に学生に伝え、これらを各自が明確に意識してピアノ演奏技能の習得に臨むように指導したい。

(参考・引用文献)

- 1) 古谷晋一：ピアニストの脳を科学する1(2)-1(4)2012
- 2) バイエルピアノ教則本Vorschule im Klavierspiel Opus 101音楽之友社出版
- 3) 佐治順子、阿部誠、川村武 [他]：第4回プロジェクト研究論文 音楽療法実践における固有テンポに関する行動学的・生理学的研究「固有テンポ」歌唱前・中・後における心拍数・血圧・呼吸との関係,音楽療法学会誌 8 (2).135-144,2008

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

初等教育で必要な音楽技能と表現について

加藤 香織
(保育学科非常勤講師)

Musical Skills and Expressions Necessary for Elementary School Education

Kaori Kato

キーワード：グループレッスン ピアノ演奏 歌唱伴奏 音楽活動

Keywords : group lessons, piano performance, singing accompaniment, music activities

1. はじめに

筆者自身が音楽活動をしていく上で、いつも原点に帰れるのは、高齢者施設で得た、松江プラバ少年少女合唱隊の幼児・児童たちとの慰問演奏時での体験にある。音楽を通じて、そこには当たり前のように笑い、悲しみ、懐かしさ、涙といった様々な感情表現が素直に溢れ出る。幼児・児童たちの歌声にのせたメッセージは、自然と高齢者を笑顔にする。それは「幼児・児童たちが昔の歌を歌うこと」で、高齢者との間に生まれる感動を双方が共有するからであろうか。そして発表を通じ、高齢者の素直な感情表現が幼児・児童たちにも直接伝わり、自ずと心の込もった音楽を表現することにも繋がっていく。そして日常の活動では得られない、貴重な感動体験を双方が味わうことになる。筆者自身もピアノ伴奏をしながら、音楽の持つ力、それを身体中で表現する幼児・児童たちの力（歌声）を、改めて認識する瞬間なのである。

三年次開講科目「音楽Ⅲ」は、一年次開講科目「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」および二年次開講科目「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」で得た「知識・態度・技能を統

合して学びを深化し」（本学保育学科シラバス）、ここではさらにそれを深めたいと考える。学生自身の二年間の学びを基盤に、初等教育における音楽技能と表現について、その展望を述べたい。四年制教育課程においては、学生自身の音楽技能をより強化し、また楽曲を分析することで、より豊かに音楽を表現することが出来るよう指導したい。そして発表会を通して、学生自らが音楽会の計画および運営についても学んでいく体制をとる。まず保育士・幼稚園教諭（以下保育者）、小学校教諭（以下教諭）を志す学生自身に、練習を含むたくさんの音楽活動、経験を積んでもらうことが必要不可欠と考える。

2. グループレッスンと授業の概要

1) グループレッスン

本学保育学科、2年間の養成課程では、グループレッスンを実践してきた。約50名の学生を同程度レベルの4～5名のグループに分け、前期15回、後期15回という回数で筆者を含む3名の講師ら^(注1)も5回ずつ担当を変えることで、全学生を指導することが出来た。学生もそれぞれの講師から多種多様な

指導法で学ぶことが出来、双方にメリットだったといえる。一人ひとりのレッスン時間は10分程度と決して長いわけではないが、互いの演奏を聴き合うことで切磋琢磨し合い、それが学生自身の練習意欲を高め、モチベーションへと繋げていけるのだと感じる。引き続き「音楽Ⅲ」においてもグループレッスンを実践していく。ただし、「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」「音楽基礎Ⅱ（ピアノ）」とは違い、半期15回ずつ同じ講師が担当することとなる。

2) 授業の概要

「音楽Ⅲ」では「ピアノ演奏」「歌唱」「器楽合奏」の3つの形態に分かれ、学生自身が1つを選択する。筆者を含む3名の講師^(注2)が、それぞれを担当することとなる。学生も各グループに分かれ、保育の実際に即応することのできる音楽技能および音楽表現を学んでいく。そして発表会を通して音楽会の計画および運営についても学ぶ。実際に発表会で演奏することは、幼児・児童たち自身が感じる緊張感を体験することにもなり、そのことは指導する上でとても重要なことである。その体験が音楽技能および音楽表現のみならず、幼児・児童たちへの励ましや適切な声かけへと繋がり、「保育者のあるべき姿や心構えなどを理解し、それらの職業を目指す学生としての態度やマナーを身につける」(本学保育学科シラバス) ことへも発展していく。

「豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかか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」(幼稚園教育要領)。保育者・教諭には、幼児・児童たちとの音楽活動を含む生活のかかわりの中で生まれた感動を共有できるよう、感じたことや考えたことを様々に表現する中で、子ども達の豊かな感性を育ててほしい。

3. 「音楽Ⅲ」における授業内容

本学保育学科、2年間の養成課程において、筆者ら^(注1)は計量器を用いた打鍵感覚の指導法を実践している。ピアノ演奏における多様な打鍵感覚を得させる方法として、第1指から第5指まで1本ずつ

順番に計量器に置く。具体例としては、500グラムの重量を針がぶれないよう持続しながら指を置き換えていく。そうすることで、学生らはレガート奏法を体得出来ることも学んだ。そして、300グラムの力、1000グラムの力等で、具体的に数字を指示し、実際に重量を変えていくことで、フォルテやピアノといった強弱を表現出来るようになるなど、大変役に立っている方法である。「音楽Ⅲ（演習）」においても、打鍵の速度、深度、重量について、物理的また視覚的にも再確認する必要があると考える。引き続きこの計量器を用いた指導法を実践していきたい。筆者は「ピアノ演奏」を担当するにあたり、その具体的な内容を提示する。

1) 「ピアノ演奏」における共通課題

(1) ハ長調、イ短調の音階

「ピアノ演奏」を選択した全学生に、2～4オクターブのハ長調、イ短調の音階(和声的短音階、旋律的短音階、カデンツ含む)を実践させる。教材は「全訳ハノンピアノ教本」第39番より抜粋とする。これは文部科学省「小学校学習指導要領」第6節音楽の中で、第3学年及び第4学年では、ハ長調の楽譜を見たりしての活動が求められ、また第5学年及び第6学年では、それに加えイ短調の楽譜を見たりしての活動が求められているからである。保育者・教諭になるための幅広い知識を得る上で、音楽の最も基礎となる「音階を学ぶこと」は必要であると考え。また高進度の学生については、フラット1つのヘ長調、ニ短調、シャープ1つのト長調、ホ短調の音階にも取り組ませたいと考える。

(2) コード奏法

2年間の養成課程の中で、学生は主要三和音(I, IV, V)によるコード奏法を学んだ。ハ長調、ヘ長調、ト長調、ニ長調の童謡、唱歌、手遊び歌などのメロディーにI, IV, V, V₇の和音付けをしながら演奏し、弾き歌いにも取り組んできた。「音楽Ⅲ(演習)」においても、引き続き学生らがコード奏法に柔軟に対応できるよう、適宜プリントを配布しながら実践していく。

(3) 音符、休符、記号や音楽にかかわる用語

『音符、休符、記号や音楽にかかわる用語』につ

いては、児童の学習状況を考慮して、次に示すものを取り扱うこと』(文部科学省「小学校学習指導要領」第6節音楽)。各学年に関して、図1を参照し、学生各自が取り組む楽曲の中で、「音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」を確認していくこととする。

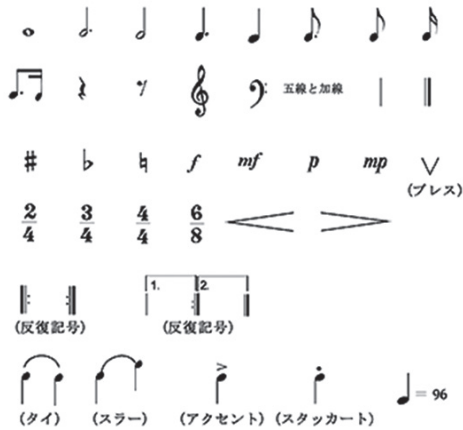


図1 「音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」
文部科学省 (2015) 「小学校学習指導要領」第6節音楽

2) 「ピアノ演奏」における選択課題

ピアノ演奏を選択した学生は、さらに「ピアノ独奏」「ピアノ連弾(1台4手)」「歌唱伴奏」の中から1つのグループに所属し、楽曲を選曲し、分析していく。何調であるか、転調の有無、形式、アーティキュレーション、強弱、リズムなど、あらゆる視点からその楽曲をどう表現すべきであるのか、その裏付けを持つことは、学生に限らず演奏する上で確固たる信念を持つこととなる。それが自信へと繋がり、堂々と人前で演奏出来る力を養えることになると考える。

(1) ピアノ独奏

学生各自のレベルに応じたクラシック、ジャズ、ポピュラーミュージック等の作品から選曲、分析し、音楽的に豊かに演奏する。

(2) ピアノ連弾(1台4手)

ある程度同レベルの学生同士でペアを組む。そのレベルに応じたクラシック、ジャズ、ポピュラーミュージック等の作品から選曲、分析し、音楽的に

豊かに演奏する。独奏とは違い、「相手がいる」ということは、強弱や曲想、アーティキュレーションなど、音楽をどう表現し演奏していくのかを擦り合わせていく作業が生じる。4本の手で一つの音楽を完成させるという、独奏時よりもより客観的な「聴く力」「創造する力」が必要とされる。

(3) 歌唱伴奏

文部科学省「小学校学習指導要領」第6節音楽に指定されている、第1学年から第6学年までの、各学年4曲ずつ、計24曲の共通教材のピアノ伴奏を演奏することとする。学生は曲が完成した頃、歌唱伴奏グループの他者に歌ってもらい、実際に演奏してみる。同時に他者の歌声を「聴きながら弾く」ことを養うこともねらいである。保育者・教諭はクラス合唱のみならず、時には独唱、重唱の伴奏を行うこともあるであろう。幼児・児童たちの声量を生かした音量調節が必要であり、無論かき消すようなことがあってはならない。そして、幼児・児童たちが歌いやすく、呼吸のしやすいテンポ設定や音色でピアノ伴奏をしてほしいと考える。また経験の浅い、なかなか声を出せない幼児・児童たちにおいては、メロディーラインを右手でなぞりながら、伴奏し支えてほしいと考える。

全24曲を修了した学生においては、各自が選曲した任意の声楽曲(独唱、重唱、合唱曲を含む)のピアノ伴奏を課題として取り組むこととする。

以下、授業で使用する共通教材

〔第1学年〕

「うみ」文部省唱歌 林柳波作詞 井上武士作曲

「かたつむり」文部省唱歌

「日のまる」文部省唱歌 高野辰之作詞 岡野貞一作曲

「ひらいたひらいた」わらべうた

〔第2学年〕

「かくれんぼ」文部省唱歌 林柳波作詞 下総皖一作曲

「春がきた」文部省唱歌 高野辰之作詞 岡野貞一作曲

「虫のこえ」文部省唱歌

「夕やけこやけ」中村雨紅作詞 草川信作曲

〔第3学年〕

「うさぎ」日本古謡
 「茶つみ」文部省唱歌
 「春の小川」文部省唱歌 高野辰之作詞 岡野貞一作曲
 「ふじ山」文部省唱歌 巖谷小波作詞 (作曲者不詳)

〔第4学年〕

「さくらさくら」日本古謡
 「とんび」葛原しげる作詞 梁田貞作曲
 「まきばの朝」文部省唱歌 船橋栄吉作曲
 「もみじ」文部省唱歌 高野辰之作詞 岡野貞一作曲

〔第5学年〕

「こいのぼり」文部省唱歌
 「子もり歌」日本古謡
 「スキーの歌」文部省唱歌 林柳波作詞 橋本国彦作曲
 「冬げしき」文部省唱歌

〔第6学年〕

「越天楽今様」日本古謡 慈鎮和尚作歌
 「おぼろ月夜」文部省唱歌 高野辰之作詞 岡野貞一作曲
 「ふるさと」文部省唱歌 高野辰之作詞 岡野貞一作曲
 「われは海の子」文部省唱歌

以上、計24曲。(文部科学省「小学校学習指導要領」第6節音楽)

4. 小学校歌唱教材について

「歌唱教材については、共通教材のほか、長い間親しまれてきた唱歌、それぞれの地方に伝承されているわらべうたや民謡など日本のうたを含めて取り上げるようにすること」(文部科学省「小学校学習指導要領」第6節音楽)。冒頭で述べたように、筆者は松江プラバ少年少女合唱隊のピアニスト兼指導者として加わり、26年の歳月が経つ。当合唱隊の年齢層は、3歳から卒隊生(30歳台の大人)まで計約70名と幅広い。幼児・児童たちを含む合唱隊は、日本の昔の歌を歌い継ぐ活動も行っている。童謡「仲

良し小道」(三苦やすし作詞、河村光陽作曲、昭和14年)、戦後を代表するラジオ歌謡「りんごの唄」(サトウハチロー作詞、万城目正作曲、昭和20年)、映画「青い山脈」(西條八十作詞、服部良一作曲、昭和24年)など、子どもたちは好きな曲として挙手をする。冒頭で述べたように、「幼児・児童たちが昔の歌を歌うこと」は、高齢者など異年齢の方との交流に繋がり、またそこで生まれる感動を双方が共有し、その喜びを共感するからこそ大切なのではないだろうか。ほんの一端ではあるが、子どもたちの豊かな感性を育む大切な場面に遭遇できたことを、筆者は誇りに思う。

保育園、幼稚園、小学校のカリキュラムの限られた時間の中では難しいのかもしれないが、保育者・教諭になる学生には、日本の昔の歌を少しでも知り、歌い継ぎ、次の世代へと残して行ってほしいと筆者は願う。

5. おわりに

「音楽基礎Ⅰ(ピアノ)」「音楽基礎Ⅱ(ピアノ)」において、学生は音楽の基盤を学び、「音楽Ⅲ」においてはそれを更に強化し発展させていくことになる。学生には大学の授業という限られた時間ではあるが、音楽技能や音楽表現、幅広い知識や学びを習得した上で、保育園、幼稚園、小学校それぞれの音楽活動において、幼児・児童たちと向き合ってほしい。そしてその子どもたちとの活動から生まれた感動を共有できることは、幼児・児童たちのみならず、保育者・教諭にとってもこの上ない喜びであるに違いない。

筆者が本学保育学科の非常勤講師として勤務し、4年が経つ。その間、のべ400名近くの学生にピアノを指導してきた。その4年間の経験を踏まえた上で、四年制教育課程においては、音楽技能のみならず、その曲の背景を知り、学生がまず豊かな感性、創造力を併せ持った音楽を表現出来るよう、引き続き指導したい。

大学での学びに加え、保育園、幼稚園、小学校という社会に出てからのたくさんの経験が、さらにその学びを深めていくに違いない。そしてそこは、幼

児・児童たちが安心して過ごせ、笑顔で音楽活動できる場であってほしい。

学生には素晴らしい資質を兼ね備えた、豊かな経験を積んだ保育者・教諭を目指し、四年制教育課程において取り組んでほしいと願う。

注1) 加藤香織 白川 浩 白川千春

注2) 加藤香織 梶間奈保 渡邊寛智

(引用文献)

- 1) 島根県立大学短期大学部保育学科平成28年度入学生授業計画書(シラバス)
- 2) 文部科学省(2008)「幼稚園教育要領」第2章 表現
- 3) 文部科学省(2015)「小学校学習指導要領」第6節 音楽

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

小学校教育に必要とされる歌唱指導力

— 発声器官の理解と発達段階に応じた歌唱指導 —

渡 邊 寛 智
(保育学科非常勤講師)

Singing Leadership Qualities Considered Necessary for Elementary School Education
— Singing Instruction Based on Understanding the Developmental Stages of the Vocal Organs

Hironori WATANEBE

キーワード：音楽、歌唱、発達、小学校教育

Keywords：music, singing, development, elementary school education

1. はじめに

小学校教育において「歌」は欠くことのできない音楽活動である。子どもたちは人間が持つ唯一の楽器「声」を活かし、歌うことで表現力、創造力、感受性を養うことができる。では、教育現場において子どもたちに歌うことをどのように教えるのか。歌唱指導については様々な指導法があるが、実際の教育現場では、その指導に苦勞している先生方の声をよく耳にする。例えば、元気よく歌わせようとすると怒鳴るような声になってしまう、また美しい声で歌わせようとすると声が細々とした声になってしまうなど、実際の教育現場でどのようにすればより良

い歌唱を子どもたちに伝えることができるのか。本論文では、小学生における発声器官の理解を深めるとともに、各年齢における歌唱能力を知ることで、個々の子どもたちにふさわしい指導と、より良い歌唱習得に繋がる考察を行ったものである。

2. 発達段階における発音可能な声域の理解

人は年齢によって発音できる音域が変化する。小学生は大人に比べると身体も小さく、声を発するための器官である声帯の長さも短い。そのため人は年齢によって話す声、歌う声の音域が変化してゆく「図1」。

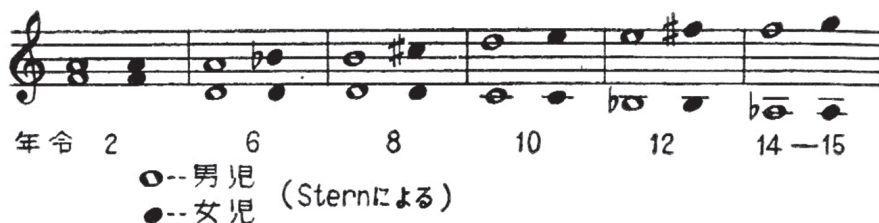


図1. 2歳から15歳までの発音できる音域¹⁾

幼児期では、声帯の長さは2～5ミリ程度である。そのため、発音できる音域も限られているので、幼児期の歌の教材は音域の幅が狭く設定されているものが多い。だが、小学生になると声帯の長さは成長とともに長くなり、発音できる音域も広がる「表1」。

表1. 各年齢の平均声帯長

年齢	男	女
	声帯の長さ(ミリ)	声帯の長さ(ミリ)
7	4.87	4.33
8	5.00	5.50
9	5.37	5.50
10	4.86	5.00
11	5.11	5.80
12	5.72	7.00
13	5.25	7.94
14	8.10	8.00
15	8.50	8.25
16	9.70	8.03
17	10.54	9.00
18	12.20	8.84

子どもに歌を指導する場合、年齢によって声帯の長さ、発音可能な音域が変化することをあらかじめ理解しておく必要がある。特に、選曲を行う際は、歌う音域を必ず把握しておかねばならない。必ずしも子どもが出せる音域内の曲ばかりを選曲する必要はないが、曲によっては歌うことが難しい曲もあるので注意が必要である。例えば、第2学年で共通教材として扱われ、春によく歌われる「春がきた」では、調性がハ長調の場合、最高音が二点ホ(ミ)の音になる。だが、子どもたちにとって二点ハを超えると声が出しづらくなる場合が多く見受けられるので注意が必要である。そのような場合は、移調を行うなど子どもに合わせた対応が必要である。出しづらい高音域が頻繁に出てくる曲を正しくない歌い方で歌い続けた場合、高い音を出す際に喉に力が入るなど、良くない癖がついてしまう。その一度覚えてしまった癖はなかなか治らないので、子どもたちにとって無理のない音域で歌わせることがなにより重要である。

3. 歌唱における呼吸法について

歌う際に大事なことはまず呼吸である。教育現場でも歌の指導を行う際に必ず出てくるキーワードである。しかしながら、腹式呼吸がどのようなものであるか、実態がよくわからないまま言葉だけが一人歩きしている状況が見受けられる。「お腹から声を出しなさい」、「お腹に息をためなさい」など、昔から指導の中で言われているが、空気そのものはお腹ではなく肺にしか入らないのである。それでは、歌唱における腹式呼吸とはどのようなものなのかを考えたい。

腹式呼吸とは、胸腔と腹腔の境にある横隔膜と呼ばれる膜状の筋肉を下に広げるようにして行う呼吸法である「図2」。それに対して、胸式呼吸という肋骨の間にある肋間筋を使って肋骨を広げ、肺に空気を取り込む呼吸法もある。通常の呼吸は胸式呼吸で、歌う時は腹式呼吸と思われがちであるが、実際は日常から胸式、腹式呼吸の両方を使って自然な呼吸が行われている。では、歌う時によく言われている腹式呼吸であるが、実はこちらも日常と同じように両方の呼吸法をバランスよく使って行うものである。歌唱指導を行う際に注意しておかねばならないのは、お腹だけを膨らませる指導法である。お腹だけを膨らませる誤った腹式呼吸の指導法は、歌声が

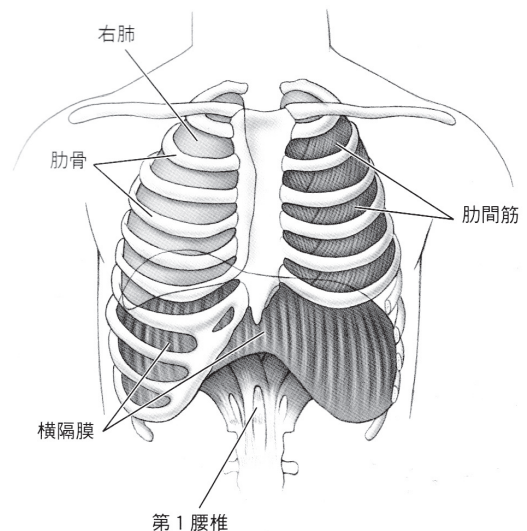
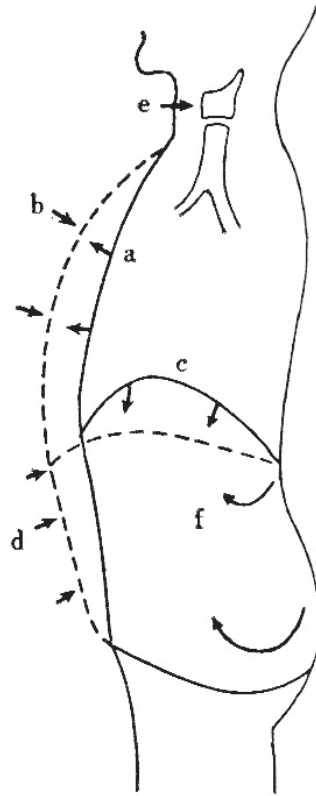


図2. 胸腔と腹腔の境にある横隔膜²⁾

固くなり、歌う時に窮屈な感覚を持たすことになってしまうので注意が必要である。

それでは、どのようにして子どもたちにより良い歌唱に必要な呼吸法を指導すれば良いのだろうか。著者自身、腹式呼吸はお腹に息をためるものと長年考えていたが、その考えはイタリアに留学した際に誤りであるということに気づいた。当時、指導を受けた先生からまず指摘されたのは呼吸法であった。まず受けた指導は、片方の手を胸にあて、もう片方の手をお腹にあててアパートの1階から6階まで2往復させられた。息が荒くなっている私に先生は「どちらの手が動いていますか？」との質問。当然、胸を押さえている方の手が上下に激しく動いていますと伝えると、先生は「その呼吸が正しい呼吸です」と言われた。問題は腹式呼吸を行う時に、読んで字のごとく、お腹だけを動かさなければならない錯覚にとらわれていたことであった。つまり、歌唱において理想的な呼吸法とは、胸式呼吸と腹式呼吸をうまく連動して声を支える呼吸を行うことなのである。

では、実際に子どもたちに指導する際、どのような言葉で指導すれば良いのだろうか。腹式呼吸を意識してしまうと、良くない時はお腹に息をためようとするあまり上半身が固くなってしまふ。そのような状態で歌を歌ってもなかなかいい声にはならない。下腹を膨らますことで腹式呼吸をおこなっていると誤解している子どもが多いので、「お腹に息を入れる」という言葉ではなく、単純に「深い呼吸をしてみよう」と声をかけイメージさせることが重要である。例えば、「花の香りをゆっくり嗅ぐように」であるとか、「高原で深呼吸するイメージで」と子どもにやわらかい言葉で声を掛けると、身体が固くなることのない状態で深い呼吸をさせることが可能である。先に述べたように、腹式呼吸というとお腹ばかり意識してしまうが、歌唱に必要な呼吸とは、腹式呼吸と胸式呼吸を使ってバランスよく息の流れを作ることである。ということは、お腹ばかりではなく、胸にも息が入るのであるから、胸が膨らむのは当然のことと言える「図3」。歌唱における呼吸の指導では、「腹式呼吸」という言葉にとらわれず、



※点線：息を吸った時

図3. 呼吸時における身体の動き³⁾

「腹式呼吸」と「胸式呼吸」の両方をバランスよく使い、うまく息が流れるようにすることを目標として子どもたちに指導することが大切である。

4. 共鳴について

歌唱の際に呼吸とやらんで大事なことは、声帯で発音された声を豊かに響かすことである。どのようにすれば、声が豊かに響くのかを考えたい。まず、人の目と鼻の周りにはピンポン球や蜂の巣ほどの大きさの共鳴腔と呼ばれている空洞が多数存在する「図4、5」。肺に入った空気が吐き出され、声帯を通過し、その声の元になる振動音が共鳴腔によって共鳴し人の声になる。

人は生まれた瞬間から産声をあげる。赤ちゃんの産声は見事に共鳴腔と腹式、胸式呼吸が使われている声で、離れた場所に母親がいても声が届くように

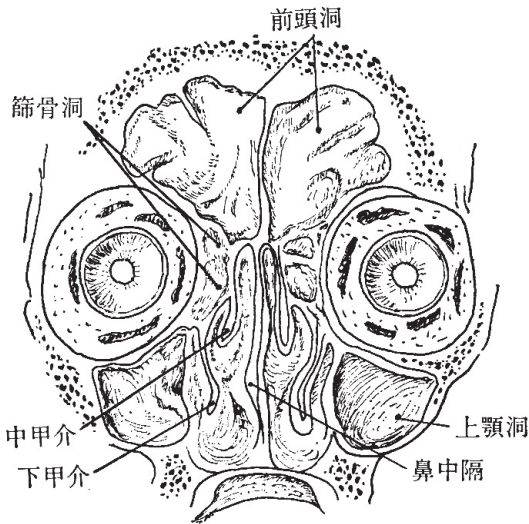


図4. 共鳴腔 (正面)⁴⁾

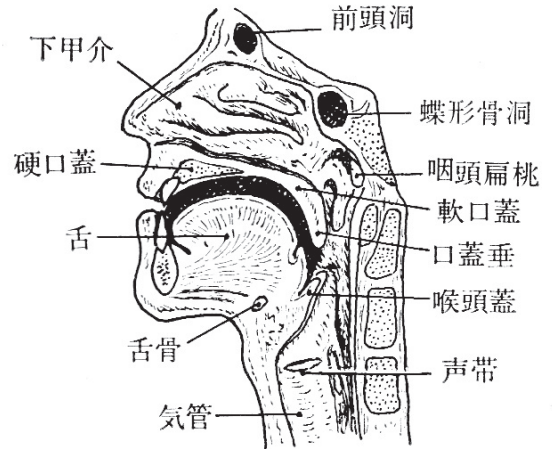


図5. 共鳴腔 (側面)⁵⁾

よく響く泣き声を出すのである。本来、人は他の動物と同じように遠くまで響く声を持っている。原始的な生活であれば人の祖先も大きな声が必要であったかもしれないが、現代社会においては大きな声は必要ではないので、人は成長とともに赤ちゃんの時におこなっていた見事な発声を使わなくなるのである。

子どもたちに歌を指導する際は、この共鳴腔を活かした声、いわゆる「頭声」を意識させることが重要である。先に述べた腹式、胸式呼吸をバランスよく使い、共鳴腔を意識させることで美しく響く声が生まれてくる。大きな声で元気に歌わせることは大事なことであるが、得てして「大きな声」＝「怒鳴り声」になってしまう傾向にある。大きな声で元気よく歌わせることはなにより大事なことはあるが、怒鳴ったような声になってしまうのは、間違った呼吸法、響かせ方が原因である。響きの豊かな声を出させるためには、子どもたちに「共鳴腔」という楽器が身体の中にあることを教えることも必要である。

実際に指導する際にこれまでもっとも効果的であったのは、手のひらを伸ばした状態で鼻の下あたりに垂直に近づけ、その状態で歌わせることであった。声を手のひらより下の方を意識させて歌わせる

と胸に響くため、頭声あまり使われない。手のひらより上を意識させて歌わせると、共鳴腔を活かした頭声を意識するので響きの豊かな声を出すことが可能になってくる。

人の声には声区というものがあり、頭部にある共鳴腔に響く頭声、胸に響く胸声、その中間にあたる中声の3つに区分することができる。歌唱の際は、共鳴腔を活かす頭声を響かせる声が良いとされている。しかし、あまり頭声を意識させすぎると鼻にかかったような声になってしまう場合もあるのでバランスを聞きながら指導することが大事である。

5. 音楽室の音響と授業における生徒の立ち位置

正しい呼吸、共鳴腔を使って頭声を用いた歌声はきれいに響くものであるかもしれない。だが、子どもたちにより良い歌唱を伝えるためにまだ必要なものがある。それは、歌声がよく響く場所である。日本の音楽室は多くの場合、床がカーペットで覆われていたり、壁に吸音材が張られていたり、音が外に漏れないように防音されている教室が多い。他の教室で他の授業が行われている、近隣の住民に迷惑をかけないようにするため、このような音を吸収するタイプの教室が多いのはやむを得ない。しかし、歌を歌う場合、自分が発した声が響かないと心地よく

歌を歌えないものである。お風呂場などで鼻歌を歌うとよく声が響いて心地よい経験をしたことがある人は多いだろう。あまり響きが良くない場所で歌うと、自分の声が出ているのかよくわからないために無理をして声を出したり、思ったほど声が出ていないものと勘違いをして伸びのある歌声にならない。

なぜこのように声が響かない場所で歌うことが良くないのかを考えたい。人が声を発して自分自身の声を聞き取る場合、自分が発した声を自身の耳で聞き取る声と、骨から耳に伝わる骨伝導という声の伝わり方がある。この二つの種類の声が混ざって自分自身に聞こえるため、自分の声を録音して聞いた場合に違和感を覚えた経験がある人も多いと思う。問題は、音響の良くない場所で歌を歌った場合、耳に入る歌声が聞き取りにくくなるため、自分の中に響く声を大きくし、頼ろうとするところである。そのような場合、無理に力が入って声を出そうとするため、怒鳴ったような力んだ声になる傾向になる。筆者自身、響きの良いホールで歌うと無理をすることなく歌を心地よく歌えるものであるが、響きの良くないホールで歌う場合、ホールに反響して聞こえてくる自分の声がないため、声を聞こうとするあまり余計な力が入りそうになった経験が幾度かある。子どもが歌う場合もまったく同じことである。とはいえ、音楽室を音響よく改装することは現実的に難しい。どうしても響きが良くない場所で音楽の授業を行う場合、子どもたちの立ち位置を変えることで響きの良くない部分を補うことができる。机を等間隔に並べた状態のまま歌わせるのではなく、ピアノの周りに子どもたちを並べたり、お互いの声が聞こえやすいように輪になったりするなど、その場所や子どもたちに合わせた最適な立ち位置を工夫することも、より良い歌唱を子どもたちから引き出す大事な要素である。

6. 「音痴」という言葉

「音痴」という言葉がある。辞書などでは、正しい音の認識や発声ができない、音程が外れて歌を歌う、あることに関しての感覚が鈍いなどの意味が書かれている。歌唱指導において一番の弊害は、こ

の「音痴」という言葉ではないだろうか。いくら正しく指導をおこなおうとしても「音痴だから」という意識が子どもの心にあるとき、または「音痴と言われたくない、思われたくない」という強迫観念があるようでは、純粋に歌うことを楽しむことができないし、正しい指導が伝わらない。そのクラスの状況にもよるが、先生が全体の雰囲気を読み取り、子どもたち一人一人の様子を観察することが必要である。そして、歌に対して苦手意識を持つ子どもには勇気を持って楽しく歌うことを、うまく歌えないことが良くないことと思う子どもには、みんなで元気よく歌を楽しむことが大切であると伝えることも必要である。いくら正しい歌唱指導の知識があったとしても、子どもたちの心の準備ができていなければより良い歌声は生まれてこないのである。

7. おわりに

小学生の歌唱指導において、発達段階における発音可能な声域を理解すること。また、歌唱における呼吸法、声の共鳴についての理解を深めることの重要性についての考察を行った。また、その上で音楽の授業、または活動を行う教室の音響問題と授業における生徒の立ち位置についての工夫についてまとめた。

小学校学習指導要領の各学年の目標の中に「音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。」という目標がある。歌唱においては、子どもたちが歌うことで生活の中に明るさや潤いを見いだす力を身につけることが最大の目標である。声は人が持つ唯一の楽器であり、多くの場合誰でもが歌を歌うことができる。指導者は「歌」を当たり前に行える行為と捉えるのではなく、歌唱についての正しい理解をする必要がある。その理解こそが子どもたちのより良い歌唱を引き出すことに繋がるのである。

小学校教育に必要とされる歌唱指導力とは、歌唱に対しての理想的な呼吸法や声の響かせ方などを知ることであり、発達の段階において指導法を変化させることである。また、歌うことを生かして子どもたちに生活を明るく潤いのあるものにする態度と習

慣を育てる姿勢が必要である。

図引用文献

- 1) 3) 4) 5) 林義雄（1979）「こえとことばの科学」p71,21,53,53
- 2) 片桐康雄、飯島治之、片桐展子、尾岸恵三子（2008）「ヒューマンボディ」からだの不思議がわかる解剖生理学p174

表引用文献

- 1) 林義雄（1979）「こえとことばの科学」p79

参考文献

- 林義雄（1979）「こえとことばの科学」鳳鳴堂書店
片桐康雄、飯島治之、片桐展子、尾岸恵三子（2008）
「ヒューマンボディ」からだの不思議がわかる解剖生理学 エルゼビア・ジャパン
メリッサ・マルデ、メリージーン・アレン、クルト＝アレクサンダー・ツェラー（2010）歌手ならだれでも知っておきたい「からだ」のこと 春秋社
小原光一（2015）「小学生のおんがく1～6」教育芸術社
文部科学省（2009）「小学校学習指導要領解説 音楽編」

（受稿 平成29年1月23日，受理 平成29年2月7日）

幼児教育における子どものうた遊びの研究と課題

秦 昌子¹ 梶間 奈保²
(¹松江市立揖屋幼稚園・保育園 ²保育学科音楽研究室)

Research and Problems of children play songs in Early Childhood Education

Masako HATA, Nao KAJIMA

キーワード：幼児教育，うた遊び，子ども，実践研究，音楽表現

Keywords：early childhood education, play songs, children, practical study, musical expression

1. うた遊びについての問題提起

子どもは日常の中で多くのうた遊びに触れる。友達と一緒に歌を口ずさんでお手合わせをしたり歌をうたいながら身体を動かして遊んだり、そういった行為の中で自然と歌と身体の動きが合わさり、音楽を介したいいきとした遊びが見られるのである。またうた遊びは、楽器がなくても歌声と身体だけでも遊ぶことができ、リズムや旋律を覚えやすいものも多い。そのため他者へと遊びが伝わりやすく保育現場においては身近な保育教材といえる。本研究の着目するこの「うた遊び」は、手遊び、指あそび、遊び歌といった類似の用語もあるが、本稿ではこれらについても歌いながら動きを伴う遊びとして同様に考え、それらについても本研究では「うた遊び」という用語を用いる。

笠井・久原（2015）らが実施した保育現場での手遊び歌の調査によれば、「トントンこぶじいさん」や「これくらいのおべんとうぼこ」、「やきいもグーチーパー」などが調査した園の半数以上の園で頻繁に歌われている手遊びとして報告されている。これらはうた遊びに関する出版物にも多く掲載されており、保育園や幼稚園で実習を行う学生の中でも認知

度も高く、実際に実習で実践したうた遊びの1つともいえるだろう。さらに、うた遊びは保育の中でもよく使われ、例えば、絵本を読む前や注目するための手段として保育活動の導入に取り入れられ、保育者と子どもたちの間でやりとりされることが多い。しかし、上述したような代表的なうた遊びであっても、全ての子どもの興味関心をひくとは言いがたく、子どもの年齢や発達、個人の関心によってうた遊びの在り方も違う。また、保育者個人の関心の高いうた遊びや出版物に掲載されている通りのうた遊びに留まってしまうなど、うた遊びが制限されてしまっているのではないだろうか。保育者はこういったうた遊びの課題を理解した上で、うた遊びを安易に導入時の手段として捉えるのではなく、子どもの発達や園の教育方針と関連させながら意識していくことが必要だと考えられる。

以上のような問題意識のもと、本研究ではうた遊びを保育に活かす教材として再認識するために、保育現場と大学でのうた遊びの実践課題について明らかにしていき、両者が連携してうた遊びについて研究を深めることのできる教材「うた遊び手帳」について検討を行う。

2. 保育におけるうた遊びの現状と課題

1) うた遊びの実態

保育現場では手遊び、歌、音楽に合わせて身体を動かすなど日常的にうた遊びが行われている。乳幼児の名前を呼ぶ時に「○○ちゃん」と何気なく節をつけたり、楽器やコンパクトディスク（以下、CD）等を用いて心地よい音楽を流したりと、子どもの生活には欠かせないものである。以下の表1は、本学の学生にボランティア先や実習先などの保育現場で行われていたうた遊びについて、思いつくものをあげてもらったうた遊びをまとめたものである。なお、ワークシートを研究で用いることについて、対象者からの同意を得た。うた遊びの曲名が分からず歌詞の内容を書いているものもあるが、わらべうたや季節のうた、テレビアニメのうたなど約150曲ものうた遊びがあげられた。中には聖歌や園独自で作られたうたを日常の中で歌っている園もあり、園の教育方針を反映させたうた遊びが行われているとい

える。

次に表1であげられたうた遊びの中から、うた遊びの内容が把握できるうた遊び89個を抽出し、それらを以下の5つのカテゴリに分別した。

- ①「生活習慣のうた」・・・生活習慣に関するうた遊び
- ②「指・手あそび」・・・主に指・手を使ったうた遊び
- ③「身体・顔あそび」・・・主に身体・顔を使ったうた遊び
- ④「ふれあいあそび」・・・主に相手とふれあうことを中心とした遊び
- ⑤「わらべうた」・・・わらべうたの遊び

上記のカテゴリに89のうた遊びを分別したところ「指・手あそび」に関するうた遊びが全体の37%、「身体・顔あそび」が全体38%であった（図1参照）。「生活習慣」や「わらべうた」のうた遊びにも手や身体を使ったうた遊びが含まれていることを考えると、

表1. 保育現場で見られたうた遊びのまとめ

あいさつの歌	一匹の野ねずみ	かごめかごめ	ころころおにぎり	月	パン屋に五つつのメロンパン	ようかい屋さん
アイスクリームの歌	イモムシ家族が目を見ます	肩たたき	ごんべさんの赤ちゃん	手のひらを太陽に	パン屋におかいもの	りんごのぼっぺ
アイスの漁獲のうた	浦島太郎	かなずりトントントン	さかながはねて	手をたたきましょう	ピカチュウ	ワニの家族(カバVer)
あかとんぼ	運動会のうた	かまきりじいさん	里の秋	トコトコちゃん	ひげじいさん(アンパンマンVer)	ワニの家族
上がり目下がり目	エビカニクス	かみなりどんがやってきた	さようなら	トマトはトントントン	ひげじいさん	山の音楽家
秋	おうま	貨物列車	さよなら	どんぐりころころ	ビリーブ	園独自のうた
秋だよ秋だ	オオカミさん	カレーライス	三匹のこぶた	どんな色が好き	ペンギンマークの百貨店	聖歌
あくしゅでこんにちは	大きくなったら	きいろいだまご	さんぽ	とんぼのめがね	ボンボコたぬき	園歌
あさのうた	大きな栗の木の下で	きのこのうた	幸せなら手をたたこう	納豆	まっかなあき	
あじ(いわし)のひらき	おおきかなつうネバネバ	キャベツの中から	証誠寺のたぬきばやし	虹	マッサージのうた	
あたまかたひざポン	おじいちゃんもおばあちゃんも	キラキラ星	スイスイペンギン	にんげんっていいな	松ぼっくり	
あなたのおなまえは？	お父さんがかけてくれたお名前	くいしんぼうおぼけ	ズンズンズンドコ	忍者のうた	まげうさぎブット	
アルプス一万尺	お寺のしょうさん	くだもの列車	世界に一つだけの花	ニンニンジャーのうた	魔法の指	
あんパン食パン	鬼のパンツ	グーチョキパー	せんせいおはよう	のぼるよコアラ	ミックスジュース	
アンパンマン体操	おぼけなんてないさ	元気いちばんパン	せんせいとお友達	はじまるよ はじまるよ	ミッキーマウスマーチ	
アンパンマンマーチ	おはよう	元気っけ体操	ソーラン節	バスごっこ	ミツ矢サイダー	
一たずーで忍者だよ	お弁当箱のうた	げんこつやあのだぬきさん	ソレソレソレソレ祭りだ！祭り	バスにのって	虫の声	
一丁目のウルトラマン	おもちゃのチャチャチャ	ゴーゴージャンケン列車	たいこのうた	八兵さんと十兵さん	むすんでひらいて	
一丁目のドラネコ	おやつ之歌	こおろぎ	たからじま	パッタ・カマキリ・ダンゴムシ	メリーさんのひつじ	
一と一を合わせたら	帰りの歌	ここです ここです ここにいます	たこやきの手遊び	ハッピーバースディ・トゥーユー	ももりんご・なし・パイナップル	
一と五で	かえるのうた	子どもと子どもがけんかして	たんじょうび	バナナくん体操	やきいもグーサーパー	
一本橋	かえるの体操	小鳥とぶどう	小さな畑大きな畑	はらぺこ青虫	やさいのうた	
一本指の拍手	かき水	こぶたのさんぽ	ちよちよあわわ	パンダうさぎコアラ	山小屋一軒(アンパンマンVer)	

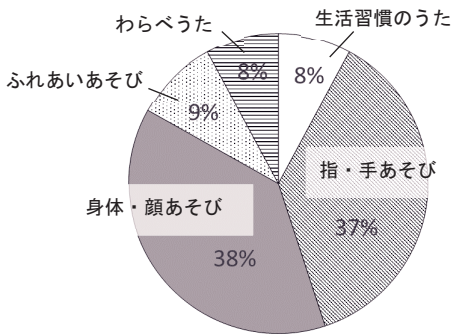


図1. うた遊びの種類別のグラフ

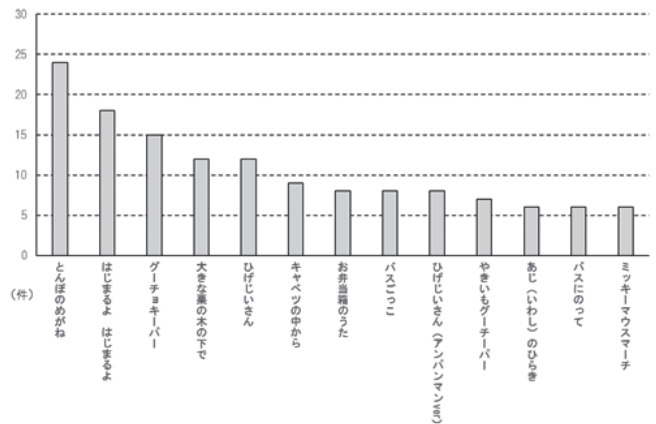


図2. 保育現場で見られたうた遊びの上位

うた遊びはうたを通して身体を動かしながら生活習慣を意識したり音楽感覚を育くむものなどといえる。次に図2は学生があげたうた遊びの中で多く取り上げられている上位をグラフにしたものである。「とんぼのめがね」や「やきいもグーチョキパー」、「大きな栗の木の下で」など季節が感じられるものや、「はじまるよ はじまるよ」や「キャベツの中から」といった絵本の読み聞かせ前に遊ぶうた遊びも多いということが分かった。また「ひげじいさん」のうた遊びの歌詞をアンパンマンバージョンに変えて楽しむように、1つのうた遊びが歌詞や仕草を変えながら親しまれている。

2) 保育現場におけるうた遊びへの考察

前節では、保育現場で親しまれているうた遊びの題材について中心に述べてきた。しかし、どの園でも多く親しまれているうた遊びが目の前にいる子どもに適しているわけではなく、子どもの生活環境や保育とつながりながらうた遊びを幅広く取り入れなければならない。うた遊びは、ごく自然と子どもたちの中から生まれ遊びへと発展していく場面もあれば、保育者自身がうた遊びのねらいを意識して行う場面もある。どちらにおいても、題材である楽曲を再現することが目的ではなく、子どもとのやりとりや日常生活との関連性を意識してうた遊びを行わなければならない。

(1) 日常生活の中でのうた遊び

保育現場では子どもの登園時が保育者と出会うと

でも大切な瞬間である。この一日の活動のスタートを心地よいものや、楽しさを感じれるための環境として音楽を流す場合もあれば、朝集まった時にうたう歌や手遊びなどに季節を感じられるもの、子どもの発達やその日の様子を保育者は意識して取り入れていく必要がある。例えば、朝の挨拶に合わせて歌う歌や手遊びは、年齢によってフレーズの長さや音域を考慮してうた遊びを選択及び変容しなければならない。少人数クラスの場合は、一人ひとりの名前を歌に入れることで子どもが自分の名前を呼ばれる喜びや自分が大切にされていることを感じる。さらに、子ども同士が名前を意識し、低年齢の場合でも自然と名前を覚えて仲間意識を持つこともできるといえる。また、朝に声をそろえて歌ったり友達と一緒に動いて楽しんだりすることは、他者とのコミュニケーションを育む土台となり、保育内容「人間関係」の項目と深く関連する。近年の子どもの課題にコミュニケーション不足があげられることが多いが、うた遊びは保育者や仲間と一緒に楽しむ活動であり、遊びを通して人とのつながりを実感できるものでもある。子どもの名前をAちゃんと呼ぶときも節をつけて呼んでみるなど、子どもとのコミュニケーション手段として用いることもある。集会の場でも「〇組さん」と節をつけながら呼び、「はい」と節をつけて答えるようにするとそれだけでも他者との関係が成立したことになる。またやりとりが上手くいけば保育者の話を聴く(聴ける)環境が整う。

一方、保育現場での生活は毎日同じ活動を繰り返して行く場面が多くある。例えば朝や帰りの挨拶、給食、歯磨き、絵本の読み聞かせ、掃除や片付け、昼寝などがあげられる。これらの活動に入るきっかけとして手遊びや歌が使われる場合も多く、一定の音楽やうた遊びに決めておくことで、活動の始まりや終わりを子どもたちに自然と伝えることができ、子ども自身が活動を楽しく自ら考えて行動する力へとつながってくる。

うた遊びは保育内容「環境」の項目ともつながりが強く、保育現場では特に、園外保育や絵本の読み聞かせの際にうた遊びの活動が生きてくる場面がある。例えば園外保育では、歩きながら見つけた生き物や自然物を題材としたうた遊びやそれらに触れて感じたことを歌につなげて楽しむこともある。また聞こえてきた音に気づいてそれらを子ども自らが言葉にしたり、どんな音がするか歩きながら一緒に探していく中で自然とうた遊びへと発展したりすることもある。これらは偶発的な要素もあるが、水のせせらぎや鳥の声などを保育者が事前に環境を知ったうえで出かけることにより保育のねらいをもって体験させることができる。自然現象や身近な環境の中での実体験は子どもの心を揺さぶる体験となるため、保育者としてどのような体験をさせたいか考え、関連するうた遊びについても把握しておくことが大切である。

(2) 題材としてのうた遊びの課題

保育者が意図して活動の中で取り入れるうた遊びには明確なねらいが必要であり、それらが子どもの心身の育ちにより有効な活動となってくる。しかしながら、保育現場の現状として若い世代の保育者が多く、うた遊びの題材にTVで話題になっているものやアニメなどメディアの影響を受けたものを取り入れる傾向が目立っている。現代に生きる子どもと関わる上で流行のものを取り入れることもあるが、保育者は幅広く豊かな教材の中から子どもの実態や発達にふさわしいものを選択していかなくてはならない。保育所・幼稚園は小・中学校のように教科書がなく、保育者自身が選択したものがそのまま子どもに伝わる教材となる。そのため、子どもの何を育

てていくのかという視点を明確にし、保育者は教材の提供者としての責任を自覚しなければならない。一方、同じ教材でも、取り入れ方や活動する内容によって、幅広い年齢の集団や音楽経験の違いがみられる集団の子どもでも遊べるものもある。例えば、『あめふりくまのこ』（作詞：鶴見正夫、作曲：湯山昭）は、歌を歌うことだけを目的とすれば、4、5歳児で使用される教材として扱われることが多い。しかし、この曲はストーリー性の高い歌詞の内容であるため、紙芝居やペープサート、パネルシアターなどにしてうた遊びとして行うことで低年齢の子どもから楽しむことができる。また、歌う時や聴く時に“くまのこ”の気持ちを考え心情面の育ちにつながったり、雨の音を意識することで雨の日が楽しいものとなったりと、うた遊び一つで子どもの心身に働きかけることとなる。うた遊びは新生児でも心地よさを感じることができる。

保育者は、各年齢で年間指導計画を立てて活動の位置づけをしていく中で何が目的かといったねらいをよく考えて題材を選曲していかなければならない。『かもつれっしゅ』（作詞：山川啓介、作曲：若松正司）を5歳児のクラスで行う場合、保育者は曲の速さを調整して、「走る」「電車になりきって動く」など子どもが経験する様々な要素を意識しながら軽快なリズムで遊びを進めていく。子どもは「ガッチャン」の場面で相手を見つけて手を合わせ、出会ったことを喜びジャンケンし、勝ち負けを決めそれを受け入れながら、また次のゲームへと進む。相手を探したり勝敗を瞬時に見極めて結果を受け入れたりすることを考えれば、5歳児ならではの活動と考える。では、5歳児以下の年齢の子どもではどうだろうか。4歳児の活動は図3に活動の例として示したように、遊びの内容をパネルシアターで説明し、子どもたちに楽しみながら活動を理解してもらえよう配慮が必要である。また、ジャンケンについても、子ども同士でスムーズに行える5歳児に対して、4歳児では子ども同士で進めるためには補助が必要な子もいる。しかし、実際の保育現場では3歳以上児のクラスでよく取り入れられている場面もあり、子どもが本当に楽しめるためにはどのような発達状況

○月○日	組(4歳児)	在籍 名(男 名・女 名)	
中心となる活動	"かもつ列車"で遊ぼう！		ねらい ○音楽を聴きながら歌に合わせて動くことを楽しむ。 ○相手を見つけてジャンケンをし、つながって遊ぶことでいろいろな友達とふれあう楽しさを味わう。
予想される子どもの活動			環境の構成と保育者の援助・留意点
<p>○集まって"かもつ列車"のパネルシアターを見る。 「シュッシュシュッ！」のところを口ずさむ。 「電車がつながったね」 「ジャンケンポン」と隣に座っていた友達とジャンケンをする。</p> <p>○パネルを見ながら少しずつ自分たちで遊べるのが分かります遊び出す子どももいる。一方でジャンケンや遊びのルールがわかりにくい子どももいる。</p> <p>○遊びのルールを確認をみんなでする。</p> <p>○パネルシアターでかもつ列車の遊びを楽しむ。 友達がパネルシアターでつながっていくのを見て喜ぶ子ども、「いいな」「やりたい」と言う子どもがいる反面、余り表情を変えない子どももいる。</p> <p>○立ち上がって列車に変身する子ども、戸惑ってあまり動かない子ども、すぐに走り出す子どももいる。</p> <p>○歌に合わせて喜んで遊び出す。</p> <p>○ジャンケンをする際相手が見つからず困っていたり、ジャンケンの判断がつかず泣いたりする。</p> <p>○つながってみんなで遊ぶ。</p> <p>○繰り返していくうちに遊びの面白さを味わうことができ、喜んで遊ぶようになる。</p>			<p>○かもつ列車の曲をかけ、歌を歌いながらパネルシアターを用いて列車をつなげていく。 ○「もう一回するよ」と今度は子どもの絵を見せながら曲をかける ジャンケンのところはジャンケンのカードを用意しておき、ジャンケンをした様子をパネルに貼って残しておく。</p> <p>○2回ほど歌ったあと、ジャンケンやルールの確認のためもう一度パネルシアターを使って友達を探してジャンケンをすること、ジャンケンで負けた人は勝った人の後ろに回って肩に手をやりつながら（連結する）ことを確認する。「連結するよ」などあえて難しい言葉を使ってつながることを印象づけていく。</p> <p>○「お手伝いして」と一人の子どもに頼みパネルシアターでかもつ列車をする。「もう一人お願い」と人数を増やしつつしていく。</p> <p>○「みんなでしてみようか」「かもつ列車に変身」と音楽をスタートする。「最初は一人列車だよ」「1両編成でお願いします」など元氣よく遊び始める。</p> <p>○走り出す子どもには「歌をよく聞いてね」と聞くことが大切であることが伝わるように繰り返し知らせる。</p> <p>○戸惑う子どもには個々に声をかけて話をし遊びに誘うようにする</p> <p>○楽しい雰囲気になってきたら繰り返し遊ぶ。</p> <p>○最後の列車が出た時には「○○ちゃんの列車出発！」と合図し、みんなで長い列車になってつながる楽しさを味わわせ遊びを終える。</p>

図3. 「かもつ列車」を取り入れた4歳児のうた遊びの活動例

の子どもたちが適しているのかをよく考えて取り入れなければならない。

このように、子どもの身体の動きと音楽の速さが一致できるような楽曲の検討だけではなく、歌詞の理解や歌の音楽的発達についても考える必要がある。例えば、修了式・育了式に合わせて、保育所・幼稚園での生活を振り返る様々な歌が歌われているが、歌詞の言葉一つひとつを大事にして子ども達に伝えたいものである。中にはリズムや音程をとることが幼児にとっては難しいものもあり、それを無理に歌わせている保育者も見受けられる。園行事は大人のためのものではなく全てが子どものためのものであることを忘れずに、子ども自身が感情移入できるわかりやすい歌詞の歌を選択しなければならない。

3) 幼児教育に向けた本学のうた遊び実践の取り組み

(1) 授業でのうた遊び実践の取り組み

本学では、保育学科1年生の前期授業科目「音楽IA」において、季節のうたやうた遊びに親しみながら、学生自身でうた遊びを取り入れた活動を計画

し発表する授業を行っている。授業の目的は、音楽の基礎的な知識である楽典を学びながら音楽に親しむ姿勢を養い、保育者の音楽表現の土台を築くことである。学生たちは14グループ（各グループ4人もしくは3人）に分かれ、うた遊び実践の発表内容についてグループでの話し合いを何度か行い、子どもに見立てた学生たちを相手にうた遊びを約15分の中で発表をする。2015年度のうた遊びの実践発表では表2にみられるように「やきいもゲーチーパー」や「さかながはねて」、「あおむしでたよ」などが発表され、中には歌う速度に合わせてうた遊びの歌詞の内容を変化させる工夫もみられた（図4）。

(2) 幼児教育に向けたうた遊び実践の課題

授業で行ったうた遊び実践の発表では、実際の子どもを対象としたわけではなく子ども役である学生たちと共にうた遊びを行う。そのうた遊びは書籍やインターネットなどの情報から得られたものがほとんどであり、発表内容としてはその内容を真似して練習する段階である。そのため、低年齢の設定であっても自分たちの話す内容に耳を傾け理解してもらい、うた遊びを1回説明するだけで身振りや遊び

表2. 保育現場で見られたうた遊びのまとめ

グループ	テーマ	うた遊びの内容
1	数字	ミッキーマウスの手あそび
2	食べ物	やきいもグーチーパー
3	動物	一丁目のドラネコの歌
4	人	ごんべさんのあかちゃん
5	わらべうた (乳児向け)	ちよちよちあわわ
6	わらべうた (幼児向け)	くまさん くまさん
7	植物や自然	小さな畑 大きな畑
8	生き物	さかながはねて
9	身体のふれあい	コケツコーダンス
10	指の動き	あおむしでたよ
11	楽器	ゴリラのおんがくかい
12	道具を使って	もみじ
13	ダンス性のあるもの	せみせみロック
14	ゲーム性のあるもの	はいポーズ

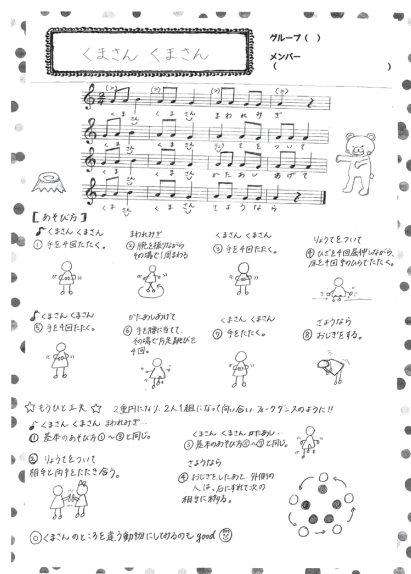


図4. 学生のうた遊びシート例

方も覚えてもらうことができる。しかし実際の保育現場では、子どもたちのその時の気分や発達状況、あるいは保育者との関係などが大きく影響し、自分たちがイメージしたようなうた遊びにならない場合もある。また、うた遊びを独立して行うのではなく、1日の保育の中でどのように位置づけるのか、または月間、年間を通したうた遊びの発展的な内容について検討していくことが、幼児教育に向けたうた遊びの在り方と考える。そこには、保育者の経験や嗜好でばらつきのあるうた遊びの選択ではなく、うた遊びを通して子どもの音楽的表現を育むことはもちろんのこと、心身の発達状況の確認や保育者同士の連携のツール、さらにはうた遊びを通して保護者と連携をとりながら子どもの発達や発育について検討する視点を持ち合わせておくべきではないだろうか。

4. 幼児教育におけるうた遊びの課題

幼児教育におけるうた遊びの課題としては、まず保育現場でのうた遊びの定型化ではないだろうか。それぞれのうた遊びの内容に慣れてしまい、子どもの表現を引き出すようなうた遊びを展開して活動へとつなげることが難しくなっているため、年齢

によって遊び方を変容させたり、題材を検討する余地が中々見当たらないといえる。また、うた遊びが子どもに着目してもらう手段として扱われることも多く、うた遊びのねらいである“子どもに何を感じてもらいたいか、子どもの何が育つのか”を意識した上で、うた遊びを取り入れる必要がある。次に、CD伴奏で行ううた遊びも大きな課題と考える。CD機器やインターネットの画像を利用する伴奏は、音楽表現が苦手な保育者であっても手軽にうた遊びを楽しめる一方で、子どもの動作に合ったうた遊びの速さではなかったり、CD通りの遊び方になってしまったりとうた遊びの自由さが失われてしまう。児島(2009)が指摘するように「どの園でも同じような表現活動が行われる」懸念や、インターネットの普及によってうた遊びが数多く出回り、人気のうた遊びや目新しいものを優先する傾向もある。そのため、子どもの発達状況や集団(クラス)の方針といった保育の中でのうた遊びの位置付けが不明瞭になってきていると考える。自然の中の音や生の歌声、そして保育者自身が演奏する行為が子どもの心をほぐし、人としての温もりや心の豊かさを与えてくれることにつながり、人が人を育てるうえで必要なものの一つとしてうた遊びを捉えていかなければならな

い。

一方養成校では、うた遊びのより実践的な表現が求められるが、うた遊びが子どもとどのように関連しているのかといった学術的な視点や音楽的発達のつながりについて曖昧にされていることも多い。特に、学生たちはうた遊びの習得といった“技術面”を取り入れることを重要視してしまい、子どもの年齢や発達を踏まえた視点が疎かになってしまっている。また、現場でも人気のうた遊びやわらべうたなどは「子どもに良いって聞くから」「みんな知っているから」という理由で取り上げられる場合もある。わらべうたについては乳児にとっていいものとして育児書などに掲載されているが、なぜいいのかといった部分を理解した上で実践しなければならない。

うた遊びでは、その活動のねらいや対象である子どもたちを意識した上で、発展的なうた遊びへとつながっていかなければならない。そのためには、うた遊び一つひとつを音楽的視点や発達の視点などを踏まえて分析し、保育内容との関連性やうた遊びを通した活動の観点、また年齢や人数に応じた遊び方の工夫などが網羅できる教材化を、養成校と保育現場で連携し、うた遊びについて探求していくことが必要なのではないだろうか。今後、うた遊びの研究

意義の重要性を学術的見地から示唆できるような教材化の検討を進めていきたい。

※本研究は、本学の平成26年度学術教育研究特別助成金より助成を受けている。

引用文献

- 笠井キミ子・久原広幸・坂田万代・横山浩平(2015)「保育教育における手遊び歌についての一考察」中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 第47号, pp.1-11.
- 児島輝美(2009)「保育教材としての手遊び歌の現状と課題—データベースの作成を通して—」徳島文理大学研究紀要, 第77号, pp.81-95.

参考文献

- 小川容子・今川恭子(2008)『音楽する子どもをつかまえたい 実験研究者とフィールドワーカーの対話』ふくろう出版.
- 文部科学省(2008)『幼稚園教育要領』.
- 厚生労働省(2008)『保育所保育指針』.
- 吉田愛子・奥田恵子(2008)「保育教材としての「手遊び」に関する一考察」岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 40, pp.37-47.

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

小学校国語科における児童詩教育の課題と展望

—歴史の変遷と教科書教材の検討から—

中 井 悠 加
(広島大学)

Issues and Prospects in Teaching Poetry Writing for Primary School Children:
Focus on Historical Transitions and Teaching Materials in Japanese Language Textbooks

Yuka NAKAI

キーワード：児童詩教育、国語科、想像力、教科書

Keywords：Teaching poetry writing, Japanese Language, Imagination, Textbook

1. はじめに

国語科の学習指導要領において「創作」が明示されるに伴い、国語科の教科書にも言語活動として物語や詩といった文芸の「創作」が提示されるようになった。同時に、学校現場において実践経験の少ない詩創作は明確な指導イメージが持てないという問題も顕在化している。その一方で、我が国は「児童詩教育」として発展してきた重厚な詩創作指導の歴史を有しているのも事実である。本稿では、その歴史と国語科教育における指導との関連の曖昧さに着目し、児童詩教育の歴史の変遷を踏まえた上で現在の国語科教育における詩創作指導の課題を明らかにし、今後の詩創作指導を展望することを目的とする。

2. 児童詩教育の歴史の変遷

1) 教育と芸術の狭間：児童生活詩と主体的児童詩
わが国では、大正時代に創刊された『赤い鳥』において、北原白秋によって「児童自由詩」が発見され、子どもたちが書く詩の価値を世に知らしめることと

なった。これは、それまでの主流をなしてきた「童謡」という定型あるいは空想主義からの決別という意味も込められており、「外在律を捨てて内在律」[弥吉、1989b:1326] という子どもたち自身のことばの呼吸や自然なつぶやき、声を尊重することにもつながる、詩教育における最大の転換期として大きな歴史的意義を持っている。

そしてその発見は、教室における児童詩教育の発展を促す契機ともなり、子どもたち自身の「内在律」への注目は、次第に子どもたちの生活への注目へと移行した。さらに生活と密に結びつけた表現としての「児童生活詩」として発展を続けた⁽¹⁾。その後も「児童生活詩」は、「日本作文の会が主導的な役割を担いながら、全国各地のクラス単位・学校単位・市区町村単位などで文詩集が編集発行され、すぐれた実践家も多数輩出し」[児玉、2010:67]、戦後日本の国語科教育において隆盛をきわめていた。子どもたちの生活・行動と密に結びつき、「内在律」を重んじる立場での「児童詩教育」の潮流は現在にい

たるまで多く支持され続けているものである〔弥吉、1989c:225〕〔日本作文の会、2011:42-45〕。

しかし、花盛りと言わんばかりの絶大な支持を得ていた「児童生活詩」は次第に「安易な実践活動に流され、非詩性・作文性・小道具性に埋没させられ、脱出をはかろうともせず、マンネリ化」〔弥吉、1989a:28〕していった。このような状況の中で、「児童生活詩」を軸とする児童詩教育に対する強い批判と否定をともなって提唱されたのが松本利昭による「主体的児童詩」である。松本は子ども向けの著書(1964)においても、「児童生活詩」を「古い詩」と呼び、「適当に行かえて、詩のかたちらしくまとめた、みじかい作文にしかすぎない」とはっきりと否定する記述を残している〔松本、1964:13-14〕。「主体的児童詩」は、「たいなあ」という願望をあらわすことばを用いることによって子どもの思考を意図的に飛躍させ、心の奥底に眠る心理を表出させることを出発点として詩を書くことをめざすものだった。「児童生活詩」が子どもの現実世界を志向するものならば、「主体的児童詩」は想像による虚構の世界を志向するものと位置づけられ、極めて明確な両者の対立構造を見ることができるといえる。しかし、「詩の本質」の強い追求によって児童詩の芸術性を志向しすぎたために「子ども不在」、教師である「おとな」の不在という、教育性の不在という傾向を持つものだった〔弥吉、1989a:28; 畑島、2001:149〕。つまり「児童生活詩」「主体的児童詩」の対立は、現実性と虚構性の対立であり、教育と芸術の対立を描き出しているのである。

「主体的児童詩」は、その芸術性を重んじる性格から作品主義に陥りやすいものとして捉えられてきた。しかし、一方で「児童生活詩」の立場においても、「みずみずしい感性の詩」〔日本作文の会、2011:96〕という〈子どもの詩の理想型〉を提示していることに着目するならば、それも同様に〈優れた子どもの詩〉を志向する作品主義となりうる。つまり両者は、どちらが子どもの詩として優れているかという、作品主義の土俵の上で互いに火花を散らし合っていたということになるのである。この事実は、日本における児童詩教育の源流であり発展を促す場と

なっていたのが文芸雑誌・少年雑誌への投稿とそこでの詩人による選評だったことに起因しているといえよう。冒頭で、日本の児童詩教育の発展の大きな契機となったのが『赤い鳥』だということはすでに述べた。さらにそこから明治初頭の詩と子どもの関係はその受容が主流だった時代において、子どもに書く機会を与えていたのは投稿欄を設ける子ども向けの雑誌であり、その流れの中から『赤い鳥』も登場した〔弥吉、1989a; 1989b〕。そうした地盤をもちながら発展してきた児童詩教育は、〈子どもらしさ〉を追求するにしろ〈詩の本質〉を追求するにしろ、互いに別の基準を抱きながら〈優れた詩〉をうみだすことをめざしてきたのだといえる。

2) 現代児童詩教育論：想像力を基盤とした創作指導

こうした対立構造によって、両者は決して互いに相容れることなく平行線をたどる様相をみせた。そもそもと大きな支持基盤をすでに獲得してきた「児童生活詩」はそのまま生き残り続けてきた。しかし、そうした教育性と芸術性の対立が全くの平行線をたどりそこから何も新しい論考がうまれなかったというわけではない。その2つの統合をめざすべく主体的児童詩の理念を「教科構造の中に位置づけ、教育性と芸術性の有機的統一の世界を志向した」〔弥吉、1989a:28〕現代児童詩教育論がうみだされた。

弥吉は、「現代児童詩派のグループ」は主に『現代児童詩』誌を発刊する、畑島喜久生を代表とする東京の現代児童詩研究会と『詩と教育』誌を発刊する、山際鈴子を代表とする大阪の大阪児童詩の会との2つに分かれると述べ、前者は理論に、後者は実践に重点を置くことを示す〔弥吉、1989a:22〕。大阪児童詩の会を牽引してきた山際鈴子は、「創造的想像力」を重視し、創造と結びついた「想像力」を「過去の認識を、いま目の前にあるがごとく心象としてえがき出し、ある時は直感的にももの本質にせまってものをとらえ、さらに本質をつらぬいた思わぬ結びつきから、創造を生み出していく力」「事実との間に、客観的な距離をおいた思考」と述べる〔山際、1977:39〕。このように「想像力」をキーワードとす

る点に、先の「主体的児童詩」との連関を見出すことができる⁽²⁾。児玉忠はそうした大阪児童詩の会の取り組みについて「子どもたちに生活事象からさまざまな題材を取材させながら、それを詩的に見つめるとらえ方（認識の方法・ものの見方）を与えることで想像力を発揮させ、ものごとの価値や意味を主体的につかみとらせる詩の創作指導」[児玉他、2011:206]と位置づける。それは、身のまわりのものごとやできごと、人とのかかわりといった〈生活経験〉のみを教材とする児童生活詩にかわる、「ことば遊び」や「少年詩」に含まれている「分かりやすく「ことば化」された「認識の方法(ものの見方)」」[児玉他、2011:199]という〈言語経験〉を教材としていることを意味する。

足立悦男が提唱する「異化の詩教育論」は、こうした「認識の方法」「想像力」をベースにした児童詩教育実践に共鳴しており、創作指導としての「異化の詩教育論」構築の多くに山際の児童詩教育実践が用いられている。その実践の分析においてキーワードとされているのはいうまでもなく「異化論」であるが、その理論は「ロシアフォルマリズムのシフロフスキーの「異化」という概念を中心に、プレストの異化論、バシュラルの想像力論、クリスティバの意味生成論などを取り入れて」[足立、2010:2]構築されたものであった。ここでは、「想像力」の定義としてバシュラルの論に拠っていることに注目したい。

ガストン・バシュラルは、現象的な詩学を追究し続けたフランスの文学哲学者である。彼は想像力について「想像力とは知覚によって提供されたイメージを歪形する能力」[バシュラル、1968:1]としている。バシュラルによって示された、「知覚によって提供されたイメージ」をもとにしてそれを「歪形する」という想像力の定義は、「生活をみつめる」ことを基盤としてそこから「虚構をうみだしていく」という構造と重なり合う。このように、「想像力」を基盤とした児童詩教育は、歴史的に対立してきた〈芸術〉と〈教育〉を結びつける日本の児童詩教育論の新たな展開を示唆するのである。

従来「イメージをふくらませる」[日本作文の

会、2011:96]「おもいをめぐらすちから」[松本、1964:93]というように捉えられてきた「想像力」を以上のように再定義することによって、「想像力」を用いた子どもたちの発見は、多様な広がりを持ち始める。児童生活詩を主流とする従来の児童詩教育では、「心に強く残ったりはっと感じたこと」という、〈発見ありき〉の指導法だった。それに対して、「想像力」を基盤とする児童詩教育論では、ことばの操作を介することによって何でもない日常に発見をもたらす〈ことばありき〉の指導法である。ことばの学びを司る国語科教育における児童詩教育として、これは極めて重大な発想の転換である。

このように、現代の日本における児童詩教育理論は、童謡から児童自由詩、児童自由詩から児童生活詩、児童生活詩から主体的児童詩、主体的児童詩から現代児童詩へ、という「否定に否定を重ねた混乱」[弥吉、1989a:28]の時期から、過去の理論と実践に学びつつゆっくりとしたペースで進みつつであると捉えることができる。

3) 歴史的変遷から見る国語科における詩創作指導の課題

しかし、そのように重厚な歴史を持ち、現在も理論的・実践的研究が緩やかに進められてきている一方で、「国語科学習指導の中で、創作が教育課程にきちんと位置づけられるのではなく、「プラスアルファ」的に指導されてきた傾向は否定できない」[三浦、2010:3]と指摘がなされているように、学校の国語科教育において児童詩創作は確固とした立ち位置を持つわけではない。佐倉(2001)も同様に、「全般的に見て、一部の熱心な指導者のクラスを除いて、児童詩の指導は低調である。教科書に詩の創作単元が出てきた時や学校行事、あるいは地域特集の締め切りに合わせて詩を書かせるなど、単発的な指導はなされているが、計画的、継続的に行われるケースは極めて少ないと思われる」[佐倉、2001:10-11]と指摘する。また足立(1991)は、学校教育における児童詩教育は「創作のプロセス」の指導を研究していく必要がある」[足立、1991:21]と述べる。

何を教えるか(何を教材とするか)ということや、それをどのように用いて指導したか、ということは

これまでも多くの実践報告として提出されてきた。しかし、その方法によって子どもたちが何から着手し、どのような道すじをたどりながら何を試行錯誤することで書き進めていったのかという「創作のプロセス」に及ぶ検討については、足立が述べるように現在においても手薄の状態だといえる。そうした試行錯誤、つまり未完成の状態、道半ばの状態を、どのように捉え何をほどこしていくのかという「創作のプロセス」を考慮した指導プロセスについて説明することは重要な課題である。

それは、子どもの詩をどのように捉えるかという、教室における児童詩観とも関わってくる。児童詩教育においては、すばらしい詩作品を書けるようになるという個人の〈詩人的才能〉とでも呼べるものを育てるわけではないという、教師の意識改革につながるものである。児童詩教育が行われる〈詩の教室〉には、個々の詩人の卵ではなく、子どもたちが存在しており、そして教師も確実に存在している。その教師の存在や教師の役割、また子どもたち相互が担う役割を、具体的なプロセスとともに明らかにすることが求められる。

3. 国語教科書に見る児童詩教育

現行の小学校国語教科書に児童詩教育の現在の姿を見たい。佐倉の指摘にあったように、「一部の熱心な指導者のクラスを除いて」児童詩教育が行われている場面のほとんどが、教科書に児童詩創作の単元が出てきた時である。そのため実際に教室で行われていると予測される児童詩教育の現状は、教科書教材の内容を強く反映していると捉えることができる。

平成27年度版検定教科書5社における児童詩教材として、①書くことの領域に位置づけられている②詩と示されている／教材が詩形となっている、という2項目を条件に、学年別に抽出した結果、〈表1〉のように整理することができた。

学年ごと・教科書会社ごとに、教科書に示されている単元名、教材とされている詩の題名と作者名、活動の概要を記した。G社・S社は詩創作が全学年で配置されており、M社・K社は、低・中・高の二

学年に1単元を基本としている。また全体的に、低・中学年で現代の自由詩を扱っていることに対し、高学年は俳句・短歌といった日本の伝統的な詩形を取り扱っている。G社第6学年・T社の第4学年に配置されている連詩創作は、子どもたちひとりひとりの書いたものがいくつかに関連性を持ちながらつながりあうことではじめて1つの詩を構成する。教室における子どもたちどうしの共通性を必要とするものであり、そこで生じる対話を重視した試みである。

全25単元中18単元において教材とされている詩歌は児童によって書かれたものである。それらに焦点を当てると、身の回りのできごと、ものごと、人々について取り上げ、その様子や感じたことなどの気持ちを書くようになっていく。その表現方法に関しては「くふうして」「みじかいことばで」「リズムよく」という項目が示され、教材の詩から表現の工夫を見つけ出す方法が多くとられている。子どもの詩として提示された教材の中から表現の工夫を見つけ用いていくことは、子どもの内在律をベースとしながらもそれに刺激を与え表現を促していくことにつながる。そこで中心となるのは子どもの生活であり、現実の域を出ることはないが、その生活の再現方法を学ぶものだといえる。

反対に、伝統的詩歌を含めて少年詩を用いる教材に目を向けると、五感を使う、名前を変える、書き出しを使う、話の続きを書く、連詩にする、と具体的にことばの形式を操作する指示があることが特徴的である。M社第4学年の「野原に集まれ」では、名前を変えることで子ども自身ではない語り手を設定し、虚構の世界へと入る仕掛けを強く持つ。T社第1学年、S社第3学年におけることばあそびやカルタ作りは、創作の後にさらに動的な活動を設けていることを特徴としている。

全体的に各教科書によってその単元構成の傾向が大きく異なることが分かる。前項において、主体的児童詩の手法を「想像力」を基盤とする児童詩教育の理論の中に組み込むことのできる可能性を示した。主体的児童詩のみならず、「ことば」を介することによって、児童生活詩の理念をも含みこむこと

表1 平成27年度版小学校国語教科書における詩創作単元一覧

学年別	G社	M社	K社	T社	S社
1	<p>■こころがうごいたこと</p> <p>「ばったつかまえたよ」(児童詩)</p> <p>・発見したことやびっくりしたことを書く</p>			<p>■ことばあそびうたをつくる</p> <p>「たべもの」「すきなたべもの」「どうぶつ」(児童詩)</p> <p>・音や様子を表す言葉を集めてことばあそびうたを作る</p>	<p>■おはなしをつくる</p> <p>「きよだいな きよだいな」(はせがわせつこ)</p> <p>・教材の書き出し、形式を使って詩を書く</p>
2	<p>■したことをいきいきと</p> <p>「サラダを作ったよ」(児童詩)</p> <p>・音や様子を表す言葉の有無による効果を比べて詩を書く</p>	<p>■見たこと、かんじたこと</p> <p>「ベンベン草」(さかたひろお)「つもやし」(まど・みちお)「きゅうり」「バスケットゴール」(児童詩)</p> <p>・わくわくしたり、どきどきしたり、はっとしたりしたことを詩にする。</p>	<p>■みじかい言葉で</p> <p>「むねのたいこ」(児童詩)</p> <p>・心が動いた時のことを思い出して短い言葉で書く</p>	<p>■心がうごいたことを</p> <p>「とびぼことべた」(児童詩)</p> <p>・見たこと、したこと、気づいたことを短い言葉で書く</p>	<p>■お話をそうぞうしよう</p> <p>「きぜつライオン」(ねじめしょういち)</p> <p>・詩の続きを書く</p>
3	<p>■見たこと、感じたこと</p> <p>「夕やけ」(児童詩)</p> <p>・五感を使って書く</p>		<p>■はっとしたことを詩に書こう</p> <p>「なべのようなおふろ」「ころころりん」(児童詩)</p> <p>・はっとしたことに目を向けて表現を工夫して詩を書く</p>	<p>■気持ちを言葉に書こう</p> <p>「きんもくせいに負けた」「とんぼ」(児童詩)</p> <p>・感じたことや発見したことをもとに詩を書く</p>	<p>■くふうして楽しく書こう/カルタを作ろう</p> <p>小学生によるカルタ</p> <p>・カルタ形式(語頭の文字が決められている)でリズムのよい言葉を書く</p>
4	<p>■心に残っていること</p> <p>「メガネをかけた自分」(児童詩)</p> <p>・同じ内容の日記(文章)と並べて表現の違いを比較し、心に残っていることを思い出して詩を書く</p>	<p>■野原に集まれ</p> <p>のはらうた(工藤直子)4編</p> <p>・野原の誰かになって考えたことや感じたことを詩に書く</p>		<p>■言葉をつなげて</p> <p>「花」「鳥」(児童詩)</p> <p>・1人1連ずつ書いて隣に回して連詩を作る</p>	<p>■感じたことをくふうして書き表そう/みんなの詩、わたしの詩</p> <p>「手紙」「水の音」「散ばつ」「うちゅう旅行に行く?」(児童詩)</p> <p>・心が動いた出来事を思い出して工夫して詩を書く</p> <p>・五感を使う</p>
5	<p>■短歌・俳句を作ろう</p> <p>短歌(良寛)、俳句(小林一茶)</p> <p>・短歌・俳句の穴埋め・季語を使って書く</p>	<p>■日常を十七音で</p> <p>俳句6首(松本たかし、日野草城、河東碧梧桐・小林一茶・阿波野青畝)小学生の俳句3首</p> <p>・言葉の選択、順序、文字、助詞の使い方など表現を工夫して俳句を作る</p>	<p>■俳句・短歌を作ろう</p> <p>小学生の俳句5首 小学生の短歌2首</p>	<p>■一つの言葉から</p> <p>「桜」(児童詩)</p> <p>・一つの言葉から連想して言葉をつなげて詩をつくる</p> <p>■五・七・五で表そう</p> <p>5年生による俳句4首</p> <p>・発見したり感じたりしたことを俳句にする</p>	<p>■表現のよいところを見つけ合おう/句会を楽しむ</p> <p>小学生の俳句2首</p> <p>・取り合わせの技法を使う</p> <p>・俳号をつけ、句会を開く</p>
6	<p>■心と言葉をつなげよう</p> <p>宇宙連詩(毛利衛・新藤涼子・高橋順子) 連詩公募作品(高校1年生・小学3年生)</p>	<p>■たのしみは</p> <p>短歌1首(橘曙覧)</p> <p>・「たのしみは」で始まり、「～時」で結ぶ短歌の形を借りて自分の「たのしみ」を短歌に表す</p>			<p>■表現のくふうを楽しもう/短歌を作る</p> <p>短歌4首(俵万智、正岡子規、良寛、与謝野晶子)</p> <p>・題材、言葉の使い方の工夫</p> <p>・短歌の発表会</p>

ができるはずである。そうすることによって児童詩教育に蔓延してきた対立構造を解消し、また偏りのない児童詩教育を構築していくことにつながる。そのためにも、ことばの操作と「想像力」との連関構造をより深く追求することは国語教育における児童詩教育の意義と役割についての共通理解を形成していくために必要不可欠な仕事である。教科書教材の傾向の違いは、こうした課題がまだ残されていることを我々に語りかける。

4. おわりに：日本における児童詩教育についての展望

本稿では、日本の児童詩教育の課題について、その理論的な対立構造、実際の学校教育との関連、国語教科書の特徴を手がかりとしながら考察を行ってきた。今回の考察によって見いだされてきた児童詩教育の課題は大きく分けて以下の5点に整理することができる。

(1) 作品主義からの脱却の必要性

児童生活詩と主体的児童詩という日本の児童詩教育において最も大きく対立した2つの立場は、それぞれが国語科における詩の教育として意味と価値を持っていたにも関わらず、〈すぐれた子どもの詩〉という独自の基準によって抱いていた作品主義的性格によってお互いに相容れることなく平行線をたどることになっていた。

そのように、子どもたちの詩そのものの優劣をつけていくような態度は、理論上の対立を生み出し、それは授業において優れた詩を生み出せないことに対する恐怖心を、教師にも子どもにも生じさせるという事態の引き金となってきた。教師に必要なのは、子どもたちの作品に優劣を見いだす審美眼ではない。書かれた詩や詩を書いている姿から、子供たちが何を学ぶことができているか、何に迷っているのか、ということをつぶさに捉える、ことばの教育における専門的力量であろう。作品主義を脱し、「ことば」をつかさどる国語科教育の中で詩を書くという営みにおいて、子どもたちが何を学び何に迷っているのかということを教師側が今一度認識しなおすことは第一に肝要であり、そのための理論構築は急

ぐべき課題である。

(2) カリキュラムの構築

学校教育において、系統的な児童詩教育を行うためにはカリキュラムの構築は必要不可欠である。今後は、そうした子どもたちの言語的発達の様相をより詳細に明らかにし、精緻化していく必要がある。また、その言語的発達を軸にしながら、どの段階で何をめざすのかということについても明らかにしていくことが求められる。それはすなわち、児童詩教育の目標だけでなく評価体系の形成の必要性をも意味する。

(3) 創作プロセスをふまえた指導法の解明

これまで、重厚な児童詩教育の歴史と現場教師の実践によって、様々に豊かな指導法や表現方法がうみだされてきた。そうして培われてきた実践知を構造化していくことに加えて、学びが生じる場を作るための指導法の解明が求められる。教師が詩の書き方を教えるための準備をするだけでは、子どもたちはそうした詩の書き方を知るのみであり、表面的な活動として終わってしまいかねない。教室における詩の創作は子どもがひとりで自分の才能を頼って進めていく行為ではなく、そこで共に書き合うクラスメイトの存在、さらに教師自身の存在の重要性を再認識し、特に教師がその場においてどのような役割を担っていくのかという教室の社会的機能を具体的に解明していくことの重要性は大きい。

(4) ことばを介した「想像力」の姿のさらなる追究

今回の考察によって、現代の児童詩教育論における鍵となる概念として「想像力」に光を当てることができた。ことばを拠り所とする「想像力」を基盤とすることは、これまでの児童詩教育の対立を解消する可能性を持つとともに、国語科教育における児童詩教育の意義を改めて位置づけ直すことにもつながる。ことばをどのように選びどのように配列するかという思考は、それまで子どもたちが経験してきた現実を認識する方法、そして虚構へと飛躍させていく方法へとつながっていく。そこでのことばの機能と「想像力」の連関構造を解明することは、前項の「創作プロセス」の解明やカリキュラム構築とも

つながりを持ち、児童詩教育の具体的な方法を発展させていくことに必要不可欠な課題である。

(5) 子どもたちの生活経験・言語経験の時代的変容

日本における児童詩教育興隆期の「少年誌」は、自作の詩や俳句、短歌、漢詩などの作品を発表する場として、子どもたちの心をつかんでいた。現代の子どもたちの心をつかむ「少年誌」といえば、コミック本やファッション誌が中心であり、全国的に売れる〈子どものための文壇〉としての「少年誌」は姿を消した。「作品」として投稿する機会を失った「作品主義的」児童詩教育が低調になるのも当然だといえる。もちろんここでは、そうした「少年誌」の復活を希望しているのではなく、そうした場を失ったことで〈子どものための文壇〉への依存状態が明らかとなった今、求められるのはやはり根深い「作品主義」の一扫である。

また、時代の急激な移り変わりは、そのような「少年誌」の消失だけではない。1980年代以降、世界的に情報化が進み、日本もその例外ではなかった。それまであらゆるできごと、ものごとを直接経験することによって世界と対峙してきた子どもたちは、ふと立ち止まって身の回りに目を向けることそのものがすでに非日常を意味していた。「ふと通り過ぎてしまう日常の生活経験」は、文字通り自分の目や耳で見たこと、聞いた直接的な知覚そのものだった。

情報化が進み続ける現代にあっては、あらゆるものごとやできごとを、情報として言語を通していてもたやすく経験することができるようになっていく。そのような、言語を通じた経験がすでに日常化している今、子どもたちの日常の生活経験には直接的な知覚だけでなく、むしろその大部分を、言語を通じた経験が占めるようになっていく。ふと立ち止まって見つめ直すべき対象に「身の回りのこと」だけでなく「言語」も含まれていくのは当然である。ことばそのものを対象とする児童詩教育の方法と意義の解明およびその体系化は、これからの国語科における詩創作指導の発展を支える重要な手がかりとなるはずである。

【註】

- (1) その発端は稲村謙一(1933)の提唱だとされている。また、そこから派生したものとして妹尾輝雄の提唱や吉田瑞穂の実践による「児童生活行動詩」が挙げられるが、ここでは詳しく取り上げない。
- (2) もともと山際の児童詩教育実践は、学生時代に「その頃の児童詩が、面白くなかった」「それは、作文のためのメモでしかないように、わたしには思われ」たという、当時の児童生活詩の実態への違和感から出発している。[山際、1977:34] その点においては、「主体的児童詩」と類似した問題意識を抱いていたといえる。

【参考文献】

- 足立悦男 (1991) 「異化論と児童詩教育—岡原和博氏の実践を中心に—」『国語科教育』第38集、全国大学国語教育学会
- 足立悦男 (2010) 「異化の詩教育学—ことば型の創作指導」『島根大学教育学部紀要 教育科学』第44巻、島根大学教育学部
- 稲村謙一 (1933) 『生活への児童詩教育』(非売品)
- 児玉忠 (2010) 「読む 再考・「子供に詩を作らせるな」—児童詩教育への異論を受けて」『日本文学』59号4巻、日本文学協会
- 児玉忠・大阪児童詩の会編 (2011) 『見つめる力・発見する力を育てる児童詩の授業—山際鈴子の授業を追って—』銀の鈴社
- 佐倉信義 (2001) 『児童詩創作指導の理論と実践に関する研究』兵庫教育大学大学院学位請求論文
- 日本作文の会編 (2011) 『子どもの人間的発達と生活綴方』本の泉社
- G.バシュラール著／宇佐見英治訳 (1968) 『空と夢—運動の想像力にかんする試論』法政大学出版局
- 畑島喜久生 (2001) 『弥吉管一と児童詩教育』リトル・ガリヴァー社
- 松本利昭 (1964) 『たのしい詩のかきかた「たいなあ方式」たいなあであこう』少年写真新聞社

- 三浦和尚（2010）「本パネルディスカッションの意
図（コーディネーターの言葉、短詩型の創作指導
の意義と方法、秋期学会 第117回愛媛大会）」『国
語科教育』第68集、全国大学国語教育学会
- 山際鈴子（1977）『児童詩の世界—詩を覚えてくれ
た子どもたち—』くろしお出版
- 弥吉管一（1989a）『日本児童詩教育の歴史的研究
第一巻』溪水社
- 弥吉管一（1989b）『日本児童詩教育の歴史的研究

第二巻』溪水社

- 弥吉管一（1989c）『日本児童詩教育の歴史的研究
第三巻』溪水社

【付記】

本研究は、JSPS科学研究費補助金若手研究（B）（一
般）「国際化時代におけるリテラシー教育モデル構
築のための基礎的研究」（研究代表者：中井悠加）（JP
16K17448）の助成を受けている。

（受稿 平成29年 1月23日，受理 平成29年 2月7日）

小学校教育における情報教育・ ICT活用に関する教育方法の検討

— 幼児教育での活用の手がかりとして —

小 山 優 子
(保育学科)

A Study on Educational Methods Related to the Use of
ICT/Computer Education in Elementary Schools
— Clues for Utilization in Preschool Education

Yuko KOYAMA

キーワード：小学校 学習指導要領 情報教育 ICT コンピュータ
elementary school, course of study, informatics education,
ICT (information and communication technology), computer

1. はじめに

平成9年7月の文部科学省教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の中で、21世紀を展望した我が国の教育の在り方は、国際化・情報化の進展、科学技術の発達の中で子どもに「生きる力」を育成する必要がある、幼児・児童・生徒の教育に直接携わる教員の資質能力の向上が求められている。今後、特に教員に求められる資質能力の1つに変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力があるが、これは「社会の変化に適応するための知識及び技能」として自己表現能力（外国語のコミュニケーション能力を含む）、メディア・リテラシー、基礎的なコンピュータ活用能力が挙げられており、「学校教育に情報化の波が押し寄せている現実を踏まえると、教員に

とってコンピュータの基礎的な操作能力は不可欠であり、養成段階において教員を志願する者全員に必要な内容を適切に修得させることが必要である」とされるものである。この答申を受け、平成10年6月に「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」が公布され、第66条の5により教員養成において「情報機器の操作（2単位）」が必修化され、教員免許を取得するには情報機器操作の知識・技能の習得が必須とされた。

このように、平成元年の学習指導要領の改訂以降、学校教育現場においては、子どもや教員に情報教育やICT（Information and Communication Technology）を活用することが求められる現状にある。ICT活用とは、学校教育現場において教師が情報機器を使用し、子どもに情報機器を活用した教

育を推進していくことであるが、この教師には幼稚園教諭も含まれている。しかし幼児教育においては保育者自身の情報機器の活用や乳幼児への情報教育をどう考えるかについて、小学校以上の学校教育現場での積極的導入の方針とは異なった状況にある。本研究では、小学校での情報教育やICT活用の実際を国の方針としてどのように進めてきたのかという歴史的な変遷から見直し、それらを踏まえて幼稚園や保育所などで情報機器をどのように捉えればよいかを検討しながら、幼児教育におけるICT活用の手かがりとするを本研究の目的とする。

2. 小学校における情報教育の目標

1) 小学校学習指導要領改訂による情報教育の変遷

小学校における情報教育導入のきっかけは、昭和40年代後半に高等学校の専門教育において情報処理教育が行われるようになったことに端を発しており、元は高校での専門教育としての情報教育が学校教育の中に取り込まれたことによる¹⁾。児童生徒の情報活用能力の育成という観点からの情報教育の始まりは、昭和60年代以降の臨教審答申や教育課程審議会において情報教育の必要性が示されたことによる。昭和61年4月の臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」では、情報及び情報手段を主体的に選択して活用していくための個人的な資質（情報活用能力）を、読み、書き、算に並ぶ基礎・基本に位置づけるなど、今日の情報教育の基本となる考え方を示し、昭和62年12月の教育課程審議会答申では、社会の情報化に主体的に対応できる基礎的な資質を養う観点から、情報の理解、選択、処理、創造などに必要な能力及びコンピュータ等の情報手段を活用する能力と態度の育成が図られるよう配慮することが掲げられた。これらの答申を受け、平成元年3月の学習指導要領の改訂では中学校の「技術・家庭」に選択科目として「情報基礎」が新設され、中学校・高校の社会や公民、数学等に情報に関する内容が取り入れられるとともに、各教科等の指導において情報機器を活用することとされた。この学習指導要領改訂に伴い、学校教育での教育実践の参考となるよう文部省は平成3年7月に『情報教育の手引』を刊

行し、情報教育のあり方や学習指導要領で示された情報教育の内容、情報手段の活用、コンピュータ等の条件整備のあり方、特殊教育における情報教育、教員研修のあり方などを解説した。

平成8年7月の中央教育審議会の第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」では、①情報教育の体系的な実施、②情報機器、情報通信ネットワークの活用による学校教育の質的改善、③高度情報通信社会に対応する「新しい学校」の構築、④情報化の「影」の部分への対応について提言され、平成10年の学習指導要領の改訂では情報教育の重要性が小学校にも波及し、小・中・高校の各段階を通じて、教科や総合的な学習の時間においてコンピュータや情報通信ネットワークの積極的な活用を図ること、中学校技術・家庭科における「情報とコンピュータ」が必修化されることとなった。また平成14年6月には『新・情報教育に関する手引』が刊行されるなど、この時期から小学校から高校までの連続性を意識した情報教育の体系化が始まった。

平成20年1月の中央教育審議会答申では、「情報活用能力をはぐくむことは、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とともに、発表、記録、要約、報告といった知識・技能を活用して行う言語活動の基盤となるもの」として情報教育の重要性が指摘されるとともに、情報化の影の部分であるインターネット上の誹謗中傷やいじめ、個人情報の流出やプライバシーの侵害、有害情報やウイルス被害に巻き込まれるなどの問題への対応として、家庭と連携して情報モラルの指導を行うことも指摘された。これを受けた平成20年3月の学習指導要領改訂では、小・中・高等学校を通じた各教科におけるコンピュータや情報通信ネットワークの活用、情報モラルの指導の改善など、情報教育や教科指導におけるICT活用の「教育の情報化」が示された。教育の情報化とは、従来からの子どもへの教科教育などにおける情報機器の活用を中心に、昨今の教員の事務負担の軽減などの観点も含めてICT活用を通しての教育の質の向上を目指すものである。また平成22年10月に文科省は『教育の情報化に関する手引』を刊行し、各教科におい

表1. 初等中等教育における情報教育の目標の3観点

(「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」第1次報告より)

A. 情報活用の実践力	B. 情報の科学的な理解	C. 情報社会に参画する態度
課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力	情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解	社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

表2. 小学校において身に付けさせたい情報活用能力

小学校学習指導要領総則(H20)	児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、コンピュータで文字を入力するなどの基本的な操作及び情報モラルを身に付け、情報手段を適切に活用できるようにするための学習活動を充実		
情報教育の目標の3観点	A. 情報活用の実践力	B. 情報の科学的な理解	C. 情報社会に参画する態度
児童に身に付けさせたい情報活用能力	基本的な操作 ・文字の入力・電子ファイルの保存・整理 ・インターネットの閲覧・電子メールの送受信など 情報手段の適切な活用 ・様々な方法で文字や画像などの情報を収集して調べたり比較したりする ・文章を編集したり図表を作成したりする・調べたものをまとめたり発表したりする ・ICTを使って交流する	情報手段の特性と情報活用の評価・改善 ・コンピュータなどの各部の名称や基本的な役割、インターネットの基本的な特性を理解 ・情報手段を活用した学習活動の過程や成果を振り返ることを通して、自らの情報活用を評価・改善するための方法を理解	情報モラル(情報社会で適正に活動するための基となる考え方と態度) ・情報発信による他人や社会への影響 ・情報には誤ったものや危険なものがあること ・健康を害するような行動 ・ネットワーク上のルールやマナーを守ることの意味 ・情報には自他の権利があることなどについての考え方と態度

て教員のICT活用や児童によるICT活用の双方での充実、児童のICT活用を通じた情報活用能力の育成機会の増大、教員自身のICT活用による公務の効率化や学校経営の改善を図ることを示した。

2) 小学校における教育の情報化の目標と学習内容

平成9年10月の「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」の第1次報告で整理された情報教育の目標の3つの観点を表わしたものが表1である。平成20年3月の小学校学習指導要領の改訂では、総則において、各教科等の指導にあたって児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、コンピュータで文字を入力するなどの

基本的な操作や情報モラルを身に付けるとともに、情報手段を適切に活用できるようにするための学習活動を充実すること、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ることとされた。この教育目標を実際の児童への教育方法として例示したものが平成22年の『教育の情報化に関する手引』に掲載されており、平成9年10月の「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」の第1次報告で整理された情報教育の目標の3つの観点と小学校における児童の学習目標を示したものが表2である。また各教科等においては、国語科における言語の学習、社会科における資料の収集・

表3. 平成20年小学校学習指導要領における教育の情報化に関する主な記述

総 則	<p>第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項</p> <p>(9) 各教科等の指導に当たっては、児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、コンピュータで文字を入力するなどの基本的な操作や情報モラルを身に付け、適切に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。</p>
国 語	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(2) 第2の各学年の内容の「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に示す事項については、(中略)児童が情報機器を活用する機会を設けるなどして、指導の効果を高めるよう工夫すること。</p> <p>〔第3学年及び第4学年〕〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕</p> <p>(1)ウ 文字に関する事項</p> <p>(7) 第3学年においては、日常使われている簡単な単語について、ローマ字で表記されたものを読み、また、ローマ字で書くこと。</p>
社 会	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(3) 学校図書館や公共図書館、コンピュータなどを活用して、資料の収集・活用・整理などを行うようにすること。(以下略)</p> <p>〔第5学年〕2内容</p> <p>(4) 我が国の情報産業や情報化した社会の様子について、次のことを調査したり資料を活用したりして調べ、情報化の進展は国民の生活に大きな影響を及ぼしていることや情報の有効な活用が大切であることを考えるようにする。</p> <p>ア 放送、新聞などの産業と国民生活とのかかわり</p> <p>イ 情報化した社会の様子と国民生活とのかかわり</p> <p>〔第5学年〕3内容の取扱い</p> <p>(5) 内容の(4)については、次のとおり取り扱うものとする。</p> <p>ア については、放送、新聞などの中から選択して取り上げること。</p> <p>イ については、情報ネットワークを有効に活用して公共サービスの向上に努めている教育、福祉、医療、防災などの中から選択して取り上げること。</p>
算 数	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(5) 数量や図形についての感覚を豊かにしたり、表やグラフを用いて表現する力を高めたりするため、必要な場面においてコンピュータなどを適切に活用すること。</p>
理 科	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 観察、実験、栽培、飼育及びものづくりの指導については、指導内容に応じてコンピュータ、視聴覚機器などを適切に活用できるようにすること。(以下略)</p>
道 徳	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>3 道徳の時間における指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(5) 児童の発達の段階や特性等を考慮し、第2に示す道徳の内容との関連を踏まえ、情報モラルに関する指導に留意すること。</p>
外国語活動	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(6) 音声を取り扱う場合には、CD、DVDなどの視聴覚教材を積極的に活用すること。その際、使用する視聴覚教材は、児童、学校及び地域の実態を考慮して適切なものとする。</p>
総合的な学習の時間	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(5) 学習活動については、学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動、職業や自己の将来に関する学習活動などを行うこと。</p> <p>(8) 情報に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、情報を収集・整理・発信したり、情報が日常生活や社会に与える影響を考えたりするなどの学習活動が行われるようにすること。</p>

活用・整理、算数科における数量や図形の学習、理科の観察・実験、総合的な学習の時間における情報の収集・整理・発信や日常生活・社会への影響を考えるなどの学習活動でコンピュータや情報通信ネットワークを活用するほか、道徳において情報モラルを取り扱うことになった。教育の情報化の目標を踏まえ、小学校学習指導要領の各教科等別の学習内容をまとめたものが表3である。

3. 小学校における教育の情報化の教育方法

小学校における教育の情報化は、平成22年の文部科学省『教育の情報化に関する手引』²⁾に教育方法の考え方とその具体例が挙げられている。以下、まとめて示すこととする。

1) 小学校の情報教育で活用するICT機器

教科指導などで活用するICT機器は、コンピュータやインターネット、校内LANが情報提示を支えるための基本インフラとして位置づけられるが、情報提示のためのICT機器としては出力系（プロジェクタ、大型ディスプレイ、電子黒板など）と入力系（教科書準拠デジタルコンテンツ、実物投影機、インターネット、デジタルテレビ放送、CD-ROM及びDVDなどによる教育用コンテンツ、デジタルカメラなど）の2種類がある。また児童が教科などの学習において情報を収集したり、わかりやすく表現・伝達する場合や、知識の定着を図るために各自がドリル学習を行う場合などには、児童のための教育用コンピュータ、インターネット、学習用ソフトウェア、デジタルカメラ、デジタルビデオカメラなどもICT機器に含まれる。

教員によるICT活用は、1つは授業で使う教材や指導事例資料を収集するために、インターネット、百科事典のDVD、デジタルテレビ放送などを活用したり、授業で活用する写真や映像、動画をデジタルカメラやデジタルビデオカメラなどで撮影し、社会科学や理科での見学や観察、演示実験などの場面で活用することである。2つは授業に必要なプリントや提示資料を作成するために、ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを活用し、作成した提示資料を印刷して配布したり、プロジェクタ、大型ディス

プレイなどで大きく映し提示することである。これらにより教員は創意工夫を凝らした提示資料を作成できるとともに、提示資料を再利用・共有化しやすく、授業準備の時間を短縮できるメリットがあるとされている。

2) 授業におけるICT活用の実際例

(1) 教員による授業でのICT活用

学習に対する児童の興味・関心を高めるための教員によるICT活用の例は、小学校第6年理科「月と太陽」において、月の表面の様子をデジタルテレビの大画面で鮮明な映像として拡大提示したり、児童一人一人に課題を明確につかませるための教員によるICT活用の例として、小学校体育においてデジタルビデオカメラなどで自分の動きを撮影し、模範演技と比較したり、演技や運動での課題を見つけたり、よりよい動きを考えさせるようにすることが挙げられる。わかりやすく説明したり、児童の思考や理解を深めたりするための教員によるICT活用は、小学校第3～6年国語の書写で大型ディスプレイや実物投影機などを活用して毛筆書写の模範を提示し、穂先の動きや点画のつながりを意識して書かせるようにしたり、小学校算数でプロジェクタや実物投影機などを活用して、分度器やものさしなどの計器を拡大提示して、正しい使い方を指し示しながら説明する例である。教科の学習内容をまとめたり児童の知識の定着を図るための教員によるICT活用は、小学校社会で日本地図をプロジェクタや実物投影機などで拡大提示して繰り返し読ませたり、フラッシュ型教材などを用いて47都道府県の名称と位置を確実に理解できるようにする、である。

(2) 児童による授業でのICT活用

教科などの学習目標を達成するために児童がICTを効果的に活用する例としては以下の4つが挙げられる。1つは、情報を収集したり選択したりするための児童によるICTの活用で、最新の資料やデータなどから教科や学習に必要な情報を収集したり、収集した多くの情報から課題解決に必要な情報を選択するためにコンピュータやインターネットなどを活用することである。2つは、自分の考えを文章にまとめたり、調べたことを表や図にまとめたりするた

めの児童によるICTの活用で、教科等の学習で学んだことや図書やインターネットなどで調べたこと、調査結果やそれらに対する自分の考えなどを文章や表、図にまとめ、ワープロソフトや表計算ソフトなどで作成することである。3つは、わかりやすく発表したり表現したりするための児童によるICTの活用で、教科等の学習で学んだことや自分の伝えたいことを他の児童にわかりやすく発表したり、絵図や表、グラフなどを用いて効果的に表現するために、コンピュータやプレゼンテーションソフトなどを活用することである。4つは、繰り返し学習や個別学習によって、知識の定着や技能の習熟を図るための児童によるICTの活用で、知識の定着や技能の習熟、繰り返し学習や個別学習として、児童が個々にドリルなどに取り組んだり、教員が一人一人の達成度や正答率などを把握できたりする学習用ソフトウェアなどを活用する、である。

また総合的な学習の時間などでは、ウェブカメラやテレビ会議システムを使用して、学校外の様々な地域や国の人々と交流したり、インタビューにより知りたい情報を聞き出したり、相互に情報交換をしたり、メールのやりとりをし、それらを資料にまとめたり発表したりするなどの実践³⁾も報告されている。

(3) 教員による校務の情報化のためのICT活用

校務の情報化は、効率的な校務処理とその結果として生み出される教育活動の質の改善を目的とするものである。校務の効率化により教職員が児童の指導により多くの時間を割くことができ、また各種情報の分析や共有により、今まで以上に細部まで行き届いた学習指導や教育活動が実現できる。校務の情報化のための条件は、教員1人に1台のコンピュータが配備され、出欠・成績・時数・給食・保健などの管理ができる校務システムやグループウェア（校内LANを活用して情報共有やコミュニケーションの効率化を図り、グループによる協調作業を支援するソフトウェアの総称）などが整備されていたり、学校ウェブサイトが簡単に更新できるシステムが稼働する状態が前提となる。具体的には、グループ内のメンバー間及び外部とのコミュニケーションを円滑

化する電子メール機能、メンバー間の打合せや特定のテーマについて議論を行うための電子会議室機能、グループ全体に広報を行う電子掲示板機能、メンバー間でスケジュールを共有するスケジューラ機能、アイディアやノウハウなどをデータベース化して共有する文書共有機能、稟議書など複数のメンバーで閲覧される文書を電子化して流通させる機能などが提言されている。望ましい校務の情報化の姿を示したものが図1である。

3) 小学校における教育の情報化に関する考察

小学校においては、教師が学習内容を分かりやすく提示・説明するためにICTを活用したり、児童自身がICTの使用に慣れ、ICTを活用して情報検索をしたり、写真や映像などで記録したり、写真などをワークシートや壁新聞、模造紙などに貼り資料としてまとめたり、ワードやエクセル、パワーポイントなどを使用して資料を作成したり、プレゼンテーションとして様々な方法で掲示・発表したり、くり返し学習や個別学習においてパソコンを使用したドリル学習や学習用ソフトウェアを使用し、知識の定着や技能の習熟のために活用するなどの教育方法があることが分かった（表4）。また、校務の情報化の推進により、教師自身が学校内や学校外と連携を図り、ICTを活用した校務の効率化を図ることができると分かった。

4. 幼児教育における教育の情報化の教育方法

1) 幼児教育における情報教育・ICTの捉え方

乳幼児の集団保育の場である幼稚園、保育所、認定こども園などでは、従来から情報教育やICT活用については消極的な立場をとっている。その理由は、幼児教育では遊びと生活を通じた直接体験を重視するからであり、コンピュータやICTは間接体験を増やすものとして否定的に捉えられてきたからである。2008年の越後市内の幼稚園におけるパソコン利用や保育者の関心に関する調査⁴⁾では、保育者がパソコンを事務機器と利用してはいるが、園児自身が使っているのは19園中2園(11.8%)であった。「コンピュータにより子どもの実体験がなくなってしまうか」という質問には、「実体験が減る」と答えた保

育者が47%と多く、減少する理由として「体を動かし遊ぶ時間の減少」「人とふれあいが少なくなる」「間接体験ばかり増える」などと6割以上の保育者が答えていること、「幼児期には特に自然の中での実体験を重要視する」「幼児期にしかできないことをさせるべき」「子どもたちは家庭でテレビやテレビゲーム、インターネットに触れている」などの回答から、幼児期の情報教育に関する批判や懸念がうかがえる。また保育者養成校の学生を対象としたコンピュータへの意識調査⁵⁾でも、コンピュータに対する賛否とその理由が多岐に渡っており、否定的意見の理由としては「幼児期には早すぎる」「他の遊びや外遊びをすべき」「健康への不安」「人間関係への不安」「学生自身の苦手意識・操作の不安」と保育現場の保育者と同様の結果が挙がるなど、幼児教育においては乳幼児の情報機器の使用については批判的な見解が多いのが現状である。

2) 幼児教育における情報教育・ICTの実際

上記のように、幼児教育においては情報教育やICT活用に消極的ではあるが、その中でも、遊びや生活を大切にしたい幼児教育の基本を損なわない形で保育者自身のICT活用の例と、幼児たちのICT活用の例を以下に挙げてみることにする。

(1) 保育者自身によるICT活用の例

①校務の情報化・効率化

学校教育ほどではないが、幼稚園や保育所などでも校務についてはコンピュータ使用が増えている。園で編成する教育課程や保育課程、保育者が作成する必要のある年間計画や学級経営案、月案や週案などの指導計画、子どもの経過記録や幼稚園幼児指導要録・保育所児童保育要録、保育日誌、保護者に向けてのクラスよりの作成では現在も使用されており、効率化の面から今後も使用が増えていくであろう。指導計画や保育日誌などは従来から手書きで文書作成をすることが多いが、行政・教育現場での校務の情報化が押し進められることで幼児教育にも波及する可能性があると思われる。

②子ども・保育の写真のスライドショー提示

子どもの日々の保育や行事などの写真をスライドショーやパワーポイントで示し、子どもたちと見な

がらその成長を実感したり、保護者会や卒園式などの行事、園の保育方針を説明する入園説明会や広報資料として、保護者や地域などに見せることも実践されている。

③子どもに提示する保育教材としてのICT活用

保育現場では絵本の読み聞かせをよく行うが、パワーポイントを使用した電子紙芝居の実践が挙げられる。伊藤⁶⁾は、紙粘土で指人形や画用紙で背景を作成し、デジタルカメラで撮影したデータをパワーポイントのスライドショーで示し、セリフをつけてお話を展開するという方法を示している。また塚田・増澤⁷⁾は、電子紙芝居を大型画面に映像を映し出し、保育者が園児の反応を確認しつつ場面転換や抑揚、間の取り方を工夫して伝えるという実践を行っている。

(2) 子どもたち自身の表現活動としてのICT活用の例

年長5歳児の生活発表会などでは、子どもたち自身が考えた活動を発表することがあるが、人形劇やペープサート、影絵劇と同じように、電子紙芝居のような形で子どもが作成・準備し、発表するということも考えられる。その際、子どもたち自身が作成した絵や造形作品をデジタルカメラで撮影し、映像に合わせて子どもたちがセリフを言いながら発表することもできるだろう。また星野・岩田⁸⁾は、年長児がキーボードで音遊びをしたり、お話に音楽をつけて表現する活動を実践しているが、子どもの行う人形劇や電子紙芝居などの視聴覚教材に音響効果をつけるなど、ICTを活用した子どもの表現活動を広げる取り組みの可能性はあると思われる。

4. おわりに

近年、国や文科省が進めてきた小学校における情報教育やICT活用についての動向をまとめ、幼児教育への導入について検討した。小学校では、児童がコンピュータやデジタルカメラ、インターネットなどのICTの操作に慣れ、それらを活用して調べたり、まとめたり、発表したり、交流したり、知識技能を養う学習の定着のために役立てていることが分かった。幼児でも4.5歳児であれば、その発達に合わせたICTを使用した調べ方や表現・発表の仕方がある

かもしれないこと、今後地域での交流が難しくなる中、ICTを使った様々な人との交流活動も現実味を帯びる時代が来るのかもしれない。幼児教育ではICTに対する賛否両論があるが、どのような活用方法であれば幼児教育で重視してきた遊びや生活を通した学びが保障でき、かつ幼児教育ならではのICTの有効な活用ができるのかを検討する余地はあるように思われる。保育者自身が年々進化する情報機器の使用方法を理解した上で、保育者自身と子どもにとって有益な教育方法と活用方法を考えていく必要があるだろう。

引用文献

- 1) 文部科学省『情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引」～』平成14年6月
- 2) 文部科学省『教育の情報化に関する手引』平成22年10月
- 3) 加藤幸次, 石坂和夫『情報教育をめざした総合学習』黎明書房, 2000年, 大平睦美「総合的な学習の時間におけるICT活用教育:テレビ会議システムを用いた小学校3年生の交流学習」学校図書館第773巻, 2015年, 60-63頁
- 4) 宮川祐一「幼稚園教育現場でのパソコン利用と課題ー越後市内の幼稚園を対象とした実態調査(2008年)と2000年の実態調査の比較からー」仁愛大学研究紀要第7号, 2008年, 99-111頁
- 5) 田爪宏二, 西山修「保育者養成課程の短期大学生における保育にコンピュータを用いることに対する認知ー保育観および情報機器に対する適応との関連からの検討ー」鎌倉女子大学紀要第9号, 2002年, 77-86頁
- 6) 伊藤昭博「視聴覚教材及び情報機器を活用した授業の方法についての考察」別府大学短期大学部紀要第35号, 2016年, 111-120頁
- 7) 塚田慶一, 増澤文徳「幼児教育へのパソコンの展開ー幼稚園での教材としての電子紙芝居の有効性とその展望ー」日本教育情報学会第24回年会, 2008年, 266-267頁
- 8) 星野英五, 岩田尚子「保育の一環としての情報機器活用の試み」日本保育学会大会発表論文集第55巻, 2002年, 668-669頁, 「子どもの情報機器への取り組み方の変化と表現活動について」日本保育学会大会発表論文集第56巻, 2003年, 760-761頁

55巻, 2002年, 668-669頁, 「子どもの情報機器への取り組み方の変化と表現活動について」日本保育学会大会発表論文集第56巻, 2003年, 760-761頁

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

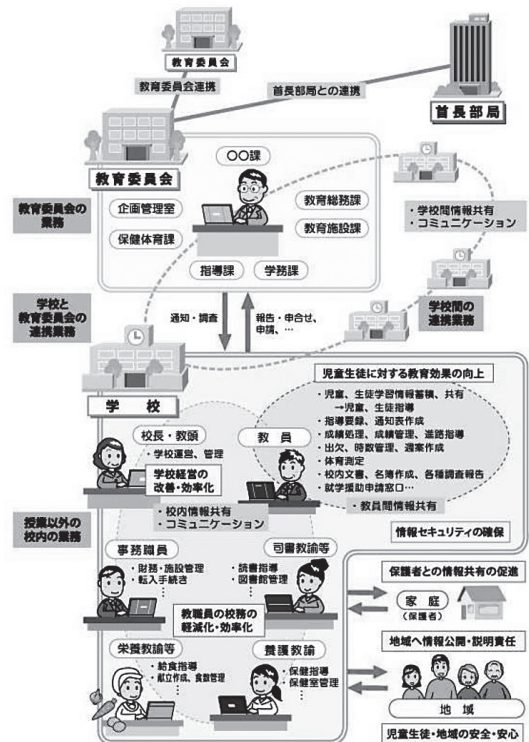


図1. 校務の情報化のあるべき姿

表4. 小学校におけるICT機器を活用した児童の学習・活動例

ICT機器の操作に慣れる	調べる	交流する	表現・発表する	学習の定着に活用する
<ul style="list-style-type: none"> ・パソコンやインターネット、デジタルカメラ、実物投影機やプロジェクターなどの機器の操作に慣れる。 ・パソコンの文字入力に慣れる。 ・ワードやエクセル、パワーポイント等の操作や、情報検索やメール送受信などに慣れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館の書籍や図鑑等と同様、インターネットやデジタルコンテンツなどを使用して調べる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ウェブカメラやテレビ会議システムを使って、学校外・遠方の様々な地域や国の人々と交流したり、情報交換をしたり、インタビューによる聞き取り調査をしたり、メールのやりとりをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・調べたこと（調査・観察）や表現したいこと（芸術）をデジタルカメラやデジタルビデオカメラで記録する。 ・調べたことを踏まえ、写真や文章をワードやエクセル、パワーポイントなどにまとめ資料を作成し、掲示・発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・くり返し学習や個別学習において、知識の定着や技能の習熟のために、パソコンを使用したドリル学習や学習用ソフトウェアを活用する。

図形領域における児童の審美性認識に関する尺度開発

廣瀬 隆司¹ 西澤 智²

(¹四天王寺大学, ²四天王寺大学生)

Development of the Scale for Aesthetic Appreciation in Figure Domain
of Mathematics Education : For Students in Elementary Schools

Takashi HIROSE, Satomi NISHIZAWA

検索語：算数教育, 児童, 審美性認識, 尺度

KeyWords: Mathematics Education, Students, Aesthetic Appreciation, Scale

1. はじめに

「美しい」及び「美しさ」という言葉は、日常生活においてしばしば使用される。それにもかかわらず、算数・数学教育において、「美しい」及び「美しさ」に関する論文は、筆者達が調べたところ、余り多くない。そして、文部省・文部科学省の出版物では、次のような「美しい」及び「美しさ」に関する記述が認められる。

昭和26年の中学校高等学校学習指導要領数学科編(試案)における数学科の一般目標に、「1. 数学の有用性と美しさを知って、真理を愛し、これを求めていく態度を養う」(文部省, 1951, p.1)という記述がある。その後の学習指導要領の改訂に伴い、目標から、数学の美しさという言葉は、姿を消したが、文部省(1969, p.3)では、「算数のもつ簡潔性, 論理性, 統合性などに基づいた構成の美しさを感じ、それに満足感をおぼえるところまで発展させることが望ましいのである」と述べられている。また、文部省(1989, pp.13-14)では、「さらに、もっと広く数量や図形のもつ美しさ, あるいは、その処理の仕方の「手際よさ」といったものにも目を向けさせることが望まし

い。それは将来, 形式の美, 簡潔さの美といったものを感じ取る基礎となるものだからである」と述べられ、そして、文部省(1999, p.19)では、「算数には、どのようなよさがあるか」についていえば、有用性, 簡潔性, 一般性, 正確性, 能率性, 発展性, 美しさなどの諸点が挙げられる」と記されている。さらに、平成20年の小学校学習指導要領解説算数編において、「良さについては、数量や図形の知識及び技能に含まれるよさがあるし、数学的な思考, 判断, 表現等に含まれるよさがある。どのようなよさかといえば、有用性, 簡潔性, 一般性, 正確性, 能率性, 発展性, 美しさなどの諸点があげられる」(文部科学省, 2008, p.22)と記載されている。したがって、図形領域における児童の審美性認識に関する尺度開発は、意義があると考えられる。

2. 研究の目的

本研究においては、数学における図形の美しさに特化し、「図形領域における児童の審美性認識に関する尺度開発」を目的とし、研究を進めることにした。

3. 研究の方法

1) 調査対象

神戸市内の5校11クラスの第6学年の児童325名を調査対象とした。なお、調査結果を公表することについては、各校の校長に、科学研究費助成金の倫理規定を説明し、同意を得ている。

2) 手続き

算数・数学教育における先行研究を調べ、算数教育の図形領域における審美性の定義付けを行う。算数教育の図形領域における審美性の定義と算数教育の図形領域における審美性に関するカテゴリー事項に基づき、算数教育の図形領域における審美性に関する調査項目を設定する。それをを用いて調査を行い、調査結果の分析及び考察を通して、図形領域における児童の審美性認識に関する尺度を開発する。

4. 算数教育の図形領域における審美性の定義に関連して

1) 数学の定義・数学の本質・数学の特性の関係

算数の背景には、数学があるのは言うまでもない。そこで、廣瀬他3名(2009)の見解に従い、数学の定義・数学の本質・数学の特性の関係を図1のように捉えた。

図1から分かるように、先に述べた文部省・文部科学省の審美性に関連する内容は、数学の本質と数学の特性に関連する。

2) 算数教育の図形領域における審美性の定義

新村(1964, p.1123, p.1174)によると、審美は、「美と醜を識別すること」、また、性は、「心の作用」と述べられているので、算数の背景には数学があること

を考慮すると、算数教育の図形領域における審美性とは、「数学における図形に対する美と醜を識別する心の作用」と定義し得る。

3) 算数教育の図形領域における審美性に関する具体的な内容

算数教育の図形領域における審美性に関連する具体的な内容として、先に示した昭和26年の中学校高等学校学習指導要領数学科編(試案)では、次のような記述が見られる(文部省, 1951, pp.122-132)。ただし、下線は、図1の数学の本質と数学の特性に関連した内容であり、筆者達による。

(1) 図形による表現

ものの形・位置・繋がりなどを適切な図を用いると、言葉で言うよりも分かりよく、複雑な関係も明確に示すことができる。

(2) 簡単な図形

日常に用いているものの形や位置関係には、目的に応じて、美しさ・安定性・扱いやすさ・作りやすさなどの点を持っており、これらは、図形についての簡単な数量的な関係に基づいている。また、形の美しさや有用性の指導において、次のような事柄を理解させていくとよい。

- ① 物の安定性を考えるには、重力に対して平行や垂直の方向を採ってみればよい。
- ② 直方体や立方体のように、垂直な面で囲まれた物体は、積み重ねたときに隙間なく並び、安定性があり、且つ製作やさしい。
- ③ 正多角形や円のように、まとまりのある図形は、美しい感じを与える。
- ④ まとまった美しい形のものを平行に配列したも

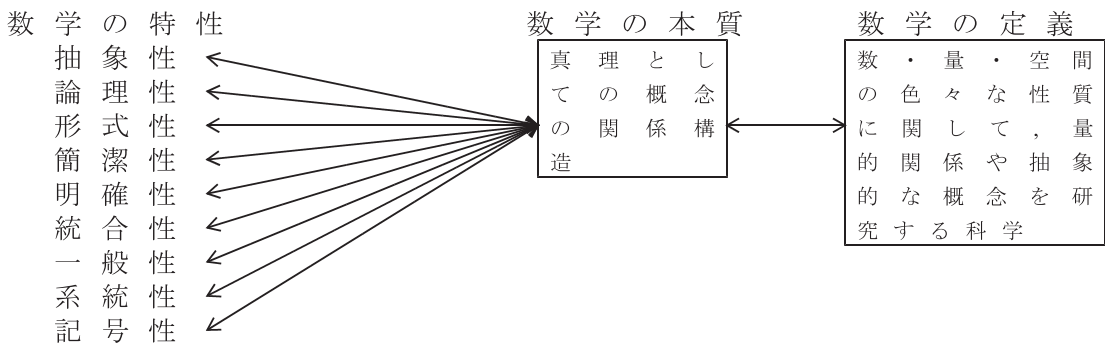


図1 数学の定義・数学の本質・数学の特性の関係

のも、美しい感じを与える。

- ⑤ 円錐や円柱のような回転体は、機械製作に適しているし、また、美しい形でもある。
- ⑥ 単一な図形を相似に拡大・縮小しつつ、一定の比で平行に配列したのも美しい感じを与える。
- ⑦ 面対称・線対称な図形は、まとまった美しい感じを与える。

特に、③～⑦に関して、中島（1981）は、「広い意味で、規則性、正常性、対称性に視点を置いているとみられるが、この他、整合性、双対性などの視点も考えてよかろう」と述べている。

4) 算数教育の図形領域における審美性に関する一般的な見解

それでは、児童を含め、人は、数学のどのような具体的な側面を美（または醜）とするのか。これに対して、中島（1981）は、「一般的には、図形のような「形」を持ったものに関する直観に基づく「美しさ」というよりは、むしろ、簡潔、明確、統合といった視点に価値を認め、次々に追求してその実現を図っていく過程とか、その結果として、できた数学が抽象性、論理性、形式性さらには完全性といった面により洗練された特性を備えたものになっていること、こうした点に「美しさ」を感じるとということに重点を置いて考えてみたい」と述べている。そして、最近の算数・数学教育に関する審美性についての論文において、白石（1996）は、審美感の働く対象として、「デザイン、リズム、調和、統一性、理想性、対称性、漸進性、双対性、解法の簡潔性、解法の道筋、解法の多様性、視

覚的な美、一般性、最小性」を採り上げている。

5. 図形領域における児童の審美性認識に関する調査項目の設定

1) 図形領域における児童の審美性認識に関する事項の設定

先に述べた昭和26年の中学校高等学校学習指導要領数学科編（試案）の具体的な内容「(1) 図形による表現、(2) 簡単な図形」及び中島健三（1981）・白石利夫（1996）の見解から、事項として、「安定性、特殊性、完全性、対称性、規則性、連続性、遠近性」を設定した。なお、個々に採り上げる図形に関して、例えば、鋭角二等辺三角形においては、安定性・特殊性・対称性というように、設定した事項が重なる場合も考えられるが、この図形の特徴をよく表した対称性・特殊性という事項を採り上げることにした。また、正三角形・正方形・円・立方体・円柱・球・円錐に対しては、より簡潔な形に統合されたものとして、完全性という事項を採り上げることにした。

2) 図形領域における児童の審美性認識に関する調査項目の設定

7つの事項を様々な視点から5～6回に亘り検討・吟味し、その結果として、それぞれの事項に対する具体例を案出し、表1に示したような39項目を設定した。そして、各調査項目は、図2のような5段階評定とした。また、その評定値を各調査項目の得点と見なした。

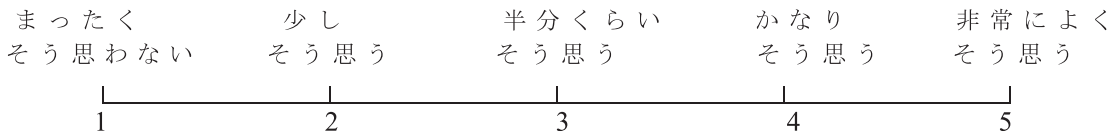


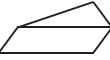

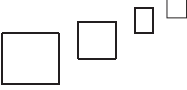

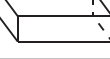
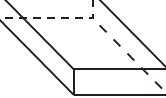
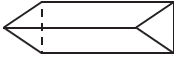

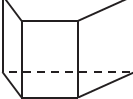

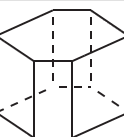








図2 各項目の5段階評定

表1 図形領域における児童の審美性認識に関する調査項目

項目番号	事項	調査項目
1	安定性 (不等辺三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
2	特殊性 (直角三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
3	特殊性・安定性 (直角三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
4	対称性・特殊性 (鈍角二等辺三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
5	対称性・特殊性 (直角二等辺三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
6	対称性・特殊性 (鋭角二等辺三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
7	完全性 (正三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
8	安定性 (鈍角三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
9	安定性 (不等辺四角形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
10	安定性 (不等辺四角形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
11	安定性 (不等辺四角形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
12	対称性 (たこ形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
13	特殊性 (台形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
14	対称性・特殊性 (等脚台形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
15	対称性・特殊性 (平行四辺形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
16	対称性・特殊性 (ひし形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
17	対称性・特殊性 (長方形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
18	完全性 (正方形)	 左の図のような四角形は、整った形だ。
19	完全性 (円)	 左の図のような円は、整った形だ。
20	対称性・特殊性 (正五角形)	 左の図のような五角形は、整った形だ。

21	対称性・特殊性 (正六角形)		左の図のような六角形は、整った形だ。
22	連続性 (敷き詰め)		左の図のようなしきつめられた図形は、きれいだ。
23	特殊性 (複合図形)		左の図のような図形は、きれいだ。
24	特殊性 (複合図形)		左の図のような図形は、きれいだ。
25	遠近性・連続性 (拡大・縮小)		左の図のような図形は、きれいだ。
26	完全性 (立方体)		左の図のような「立方体」は、美しい。
27	対称性・特殊性 (直方体)		左の図のような「直方体」は、美しい。
28	対称性・特殊性 (直方体)		左の図のような「直方体」は、美しい。
29	対称性・特殊性 (正三角柱)		左の図のような「三角柱」は、美しい。
30	安定性 (四角柱)		左の図のような「四角柱」は、美しい。
31	安定性 (四角柱)		左の図のような「四角柱」は、美しい。
32	安定性 (五角柱)		左の図のような「五角柱」は、美しい。
33	安定性 (六角柱)		左の図のような「六角柱」は、美しい。
34	完全性 (円柱)		左の図のような「円柱」は、美しい。
35	完全性 (球)		左の図のような「球」は、美しい。
36	対称性・特殊性 (正三角錐)		左の図のような「三角すい」は、美しい。

37	対称性・特殊性 (正四角錐)		左の図のような「四角すい」は、美しい。
38	対称性・特殊性 (正五角錐)		左の図のような「五角すい」は、美しい。
39	完全性 (円錐)		左の図のような「円すい」は、美しい。

6. 図形領域における児童の審美的認識に関する尺度開発

1) 調査結果の分析と考察

(1) 各調査項目の平均値と標準偏差

表2に示したように、各調査項目に関して、それぞれ平均値と標準偏差を求め、天井効果とフロアー効果を診断するために、「平均値±標準偏差」の値が1～5の範囲であることを調べ、表2の各調査項目において、項目3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39を不良項目として削除した。

(2) 探索的因子分析結果

探索的因子分析において、因子抽出法には幾つかあるが、ここでは、データが多変量正規分布から無作為標本であると仮定し、データから因子得点や因子パターンといったパラメータ(探索的因子分析で求めたいもの)に関する情報を伝達する尤度が最大に

なるように因子を取り出し、適合度の検定が可能な最尤法を使うことにした。また、抽出する因子間に相関が見られると考えられるので、プロマックス回転を利用することにした。表2から不良項目を削除した14項目に関する最尤法プロマックス回転による探索的因子分析において、因子負荷量は、調査項目への回答に対する因子の影響力を表すので、当該の因子の影響が高く、他の因子の影響が少なくするために、因子負荷量が0.35以上の調査項目を採択した。なお、因子負荷量の値に関して、「特に決まりがあるわけではない」(松尾・中村, 2005)ので、抽出された各因子における各項目の因子負荷量の値という観点から、0.35以上とした。表3は、プロマックス回転後の調査項目についての因子行列を表す。なお、プロマックス回転により、14の調査項目において、項目1, 27は、因子負荷量が0.35未満であるので、不良項目として削除した。この結果、図形領域における児

表2 各調査項目の平均値と標準偏差

項目番号	平均値	標準偏差	項目番号	平均値	標準偏差	項目番号	平均値	標準偏差
1	2.446	1.320	14	3.520	1.361	27	3.738	1.256
2	3.326	1.398	15	3.314	1.347	28	3.695	1.304
3	2.237	1.332	16	4.006	1.217	29	3.213	1.419
4	3.775	1.368	17	4.258	2.518	30	2.298	1.303
5	3.695	1.364	18	4.357	1.134	31	2.018	1.225
6	3.600	1.365	19	4.028	1.304	32	2.068	1.235
7	4.065	1.321	20	4.182	1.212	33	3.803	1.360
8	1.908	1.127	21	4.215	1.161	34	3.892	1.316
9	1.732	1.077	22	3.400	1.377	35	4.028	1.304
10	1.742	1.136	23	1.865	1.103	36	3.469	1.395
11	1.726	1.120	24	2.151	1.321	37	3.689	1.396
12	2.705	1.480	25	3.726	1.408	38	3.662	1.430
13	2.272	1.247	26	4.037	1.209	39	3.665	1.382

童の審美的認識に関する項目総数は、12となった。

表3から、各因子を次のように特定した。

因子1：因子を構成する項目番号は、29, 28, 25, 22, 36, 33であり、これらの項目に関する事項は、それぞれ、項目番号28, 29, 36が立体図形における対称性・特殊性、項目番号33が立体図形における安定性、項目番号22が平面図形における連続性、項目番号25が平面図形における遠近性・連続性に関する事柄である。したがって、平面図形における遠近性を含む連続性と立体図形における安定性・対称性・特殊性に関する児童の審美的認識の因子と見なすことができる。

因子2：因子を構成する項目番号は、14, 12, 6, 13, 15, 2であり、これらの項目に関する事項は、それぞれ、項目番号6, 14, 15が平面図形における対称性・特殊性、項目番号2, 13が平面図形における特殊性、項目番号12が平面図形における対称性に関する事柄である。したがって、平面図形における対称性・特殊性に関する児童の審美的認識の因子と見なすことができる。

因子分析を行い、GFI (Goodness of Fit Index : 適合度指標), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index : 修正適合度指標), CFI (Comparative Fit Index : 比較適合度指標), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation : 残差平方平均平方根) の値を求め、因子モデルの適合度を検討した。「GFIとAGFIは、データの共分散行列と推定されたモデルの共分散行列との類似度をもって適合のよさを判断する。GFIは、通常0から1での値をとり、1に近いほど、説明力のあるモデルとされている。AGFIは、値が1に近いほど、データへの当てはまりがよい。CFIは、分析しているモデルが独立モデルから飽和モデルまでの間のどの辺りに位置するかを表し、1に近いほどよいモデルとされている。一般的に、GFI, AGFI, CFIも、0.9以上であれば当てはまりがよいとされている。GFI ≥ AGFIである。また、RMSEAは、モデルの複雑さを考慮に入れて、1自由度当たりの真の母集団とモデルとの間の乖離度の大きさにより適合のよさを判断する。一般的に、RMSEAは、0.08以下であれば、当てはまりがよいとされている」(朝野・鈴木・小島, 2005)。各項目において、上述したそれぞれの値は、GFI=0.942, AGFI=0.914, CFI=0.954, RMSEA=0.067であった。これらの値は、上述した条件を満たすので、表3において、各項目は、高い妥当性を示していると判断した。なお、表4は、各項目の標本相関であり、図3は、検証的因子分析のモデルである。

(4) 調査項目の信頼性

調査結果の安定度を調べるために、表1に示した調査項目による1回目の調査を受けた神戸市内の小学校の児童65名に対し、表1で示した調査項目を用いて、1週間後に再調査を行った。表3の抽出された各因子に属する各調査項目に関して、65名の児童の2回の調査の相関係数の値は、0.852と表され、高い安定度を示した。

表3に示した12項目全体の内部整合性を調べるために、信頼性を表すCronbachのα係数の値を算出した。Cronbachのα係数の値は、「学力検査では0.8以上、性格や態度などの心理特性を測ろうとする場合は、概ね0.7以上である」(鎌原・宮下・大野木・中澤, 1998: 104) のとき、高い内部整合性を示すとされ

表3 プロマックス回転後の調査項目についての因子

項目番号	因子	
	1	2
29	0.793	-0.044
28	0.772	0.031
25	0.744	-0.012
22	0.697	0.094
36	0.683	0.016
33	0.667	0.084
14	-0.146	0.986
12	0.005	0.563
6	0.202	0.538
13	0.029	0.534
15	0.207	0.529
2	0.161	0.441

3) 調査項目の妥当性

表3において、児童の審美的認識に関する因子1、因子2に属する各項目の妥当性については、検証的

表4 各項目の標本相関

項目番号	2)	6)	12)	13)	14)	15)	22)	25)	28)	29)	33)	36)
2)	1											
6)	0.476	1										
12)	0.326	0.400	1									
13)	0.325	0.313	0.377	1								
14)	0.458	0.585	0.508	0.468	1							
15)	0.327	0.424	0.288	0.489	0.519	1						
22)	0.429	0.476	0.299	0.333	0.431	0.505	1					
25)	0.287	0.429	0.322	0.273	0.363	0.438	0.614	1				
28)	0.373	0.451	0.287	0.275	0.456	0.415	0.591	0.590	1			
29)	0.334	0.385	0.330	0.319	0.368	0.415	0.555	0.544	0.637	1		
33)	0.334	0.438	0.273	0.303	0.430	0.435	0.512	0.508	0.593	0.553	1	
36)	0.317	0.409	0.293	0.284	0.366	0.398	0.528	0.476	0.524	0.542	0.569	1

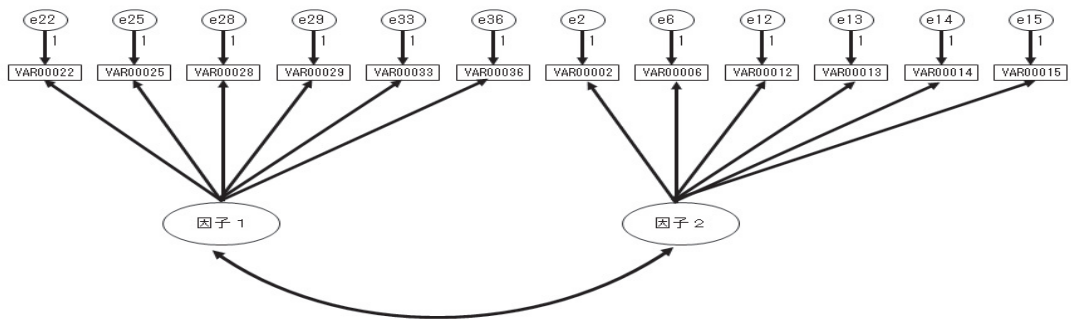


図3 検証的因子分析のモデル

ている。12項目全体の信頼性を表すCronbachの α 係数の値は、0.898と表され、高い内部整合性を示していると考えられる。

2) 図形領域における児童の審美性認識に関する尺度開発

調査結果の分析と考察から、表5に示した12項目からなる図形領域における児童の審美性認識に関する尺度を開発した。また、この尺度において、各項目は、次のような5段階評定とし、その評定値を得点と見なす。

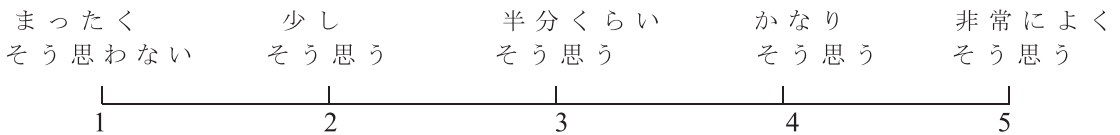
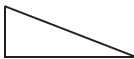


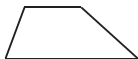


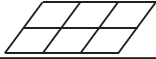
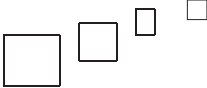
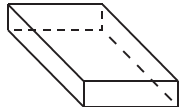
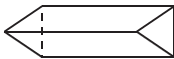
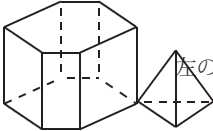



表5 図形領域における児童の審美性認識に関する尺度

項目番号	事項	調査項目
2	特殊性 (直角三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。
6	対称性・特殊性 (鋭角二等辺三角形)	 左の図のような三角形は、整った形だ。

12	対称性 (たこ形)		左の図のような四角形は、整った形だ。
13	特殊性 (台形)		左の図のような四角形は、整った形だ。
14	対称性・特殊性 (等脚台形)		左の図のような四角形は、整った形だ。
15	対称性・特殊性 (平行四辺形)		左の図のような四角形は、整った形だ。
22	連続性 (敷き詰め)		左の図のようなしきつめられた図形は、きれいだ。
25	遠近性・連続性 (拡大・縮小)		左の図のような図形は、きれいだ。
28	対称性・特殊性 (直方体)		左の図のような「直方体」は、美しい。
29	対称性・特殊性 (正三角柱)		左の図のような「三角柱」は、美しい。
33	安定性 (六角柱)		左の図のような「六角柱」は、美しい。
36	対称性・特殊性 (正三角錐)		左の図のような「三角すい」は、美しい。

7. 結語

本研究では、第6学年の児童325名を対象に実施した調査により、図形領域における児童の審美性認識の尺度を開発した。これらの尺度の利点として、次のようなことが考えられる。

1) 図形領域における児童の審美性認識に関する評価を行うことができる。

2) 審美性に関して、個々の児童への指導上の対策を図ることができる。

今後の課題として、調査項目の結果を踏まえて、児童をどのように指導するかがある。また、今回の調査結果から特定化した児童の審美性認識に関する尺度が、本当に児童の審美性認識を評価する尺度になっているといえるのかどうかについて、授業参観などを通じた研究の継続が必要であると考えられる。

付記

本研究は、平成26年度～平成28年度科学研究費助成金・基盤研究(C)・課題番号26381237(研究代表者：廣瀬隆司)の支援による研究の成果の一部である。

【引用文献】

朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢：『入門共分散構造分析の実際』、119-122、講談社サイエンティフィック、2005。

廣瀬隆司・齋藤昇・長谷川勝久・坂井武司：「算数教育における数 学的価値の測定尺度の開発—小学校教師と児童を対象にして—」、『科学教育研究』、日本科学教育学会、Vol.33、No. 3、277-287、2009。

鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤：『心

- 理学マニュアル質 問紙法』, 104, 北大路書房, 1998.
- 松尾太加志・中村知靖:『誰も教えてくれなかった 因子分析』, p.163, 北大路書房, 2005.
- 文部省:『中学校高等学校学習指導要領数学科編 (試案)』, p.1, pp. 61-132, 大日本図書株式会社, 1951.
- 文部省:『小学校指導書算数編』, p.3, 1969.
- 文部省:『小学校指導書算数編』, pp.13-14, 1989.
- 文部省:『小学校学習指導要領解説算数編』, p.19, 1999.
- 文部科学省:『小学校学習指導要領解説算数編』, p.22, 2008.
- 中島健三:『算数・数学教育と数学的な考え方』, pp.51-67, 金子書房, 1981.
- 新村出:『広辞苑』, p.1123, p.1174, 岩波書店, 1964.
- 白石利夫:『学校数学における審美感に視点をおいた 教材開発に ついての研究—表現の道具としてのテクノロジーを利用して—』, 『筑波数学教育研究』, Vol.15, pp.129-130, 1996.

(受稿 平成29年 1月23日, 受理 平成29年 2月 7日)

わが国における特別支援教育の展開

—学校基本調査結果に基づく量的分析—

園山 繁樹¹ 趙成河²

(¹筑波大学人間系 ²筑波大学大学院人間総合科学研究科)

The Development of Special Needs Education in Japan:
Quantitative Analysis Based on Results from the School Basic Survey

Shigeki SONOYAMA, Sungha CHO

キーワード：特別支援教育，インクルーシブ教育システム，学校基本調査

Keywords：special needs education, inclusive education system, School Basic Survey

1. 問題と目的

平成17(2005)年12月8日の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中央教育審議会, 2005)の提言を踏まえ、平成18(2006)年6月21日に「学校教育法の一部を改正する法律」が公布され、平成19(2007)年度よりわが国の「特殊教育」は「特別支援教育」体制に転換した。この法律改正の要点は、従来の盲学校・聾学校・養護学校の区分がなくなり特別支援学校になったこと、特別支援学校にセンター的機能が付加されたこと、幼稚園、小学校、中学校、高校等において特別な教育的ニーズを持つ児童生徒に特別支援教育を行うために個別の指導計画や個別的教育支援計画を作成すること、特別支援教育コーディネーターを指名し、校内委員会を設置すること、などである。これは、通常の学級に在籍する児童生徒も特別支援教育の対象に拡大した点で、画期的であったといえる。

また平成18(2006)年12月に国連総会で「障害者

の権利に関する条約」が採択され、平成26(2014)年1月20日にわが国はその条約を締結した。条約締結に向けて、障害者基本法改正(平成23(2011)年)、障害者総合支援法成立(平成24(2012)年)、障害者差別解消法成立と障害者雇用促進法改正(平成25(2013)年)など、様々な国内法の整備が行われた。特別支援教育に関しても、これらの国内外の動向を背景にして平成24(2012)年7月に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)において、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」ことが提言されたこと等を踏まえ、平成25(2013)年に

学校教育法施行令の一部が改正された。この改正の最重要点は、「市町村の教育委員会は、就学予定者のうち、認定特別支援学校就学者（視覚障害者等のうち、当該市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、その住所の存する都道府県の設置する特別支援学校に就学させることが適当であると認める者をいう。）以外の者について、その保護者に対し、翌学年の初めから2月前までに、小学校又は中学校の入学期日を通知しなければならないとすること。」であった（文部科学省，2013；下線著者）。すなわち、「学校教育法施行令第22条の3の表に規定される程度の障害を有する児童生徒は原則として、特別支援学校に就学し、例外的に認定就学者として小中学校へ就学することを可能としていた規定を改め、市町村の教育委員会が、個々の児童生徒等について、その障害の状態等を踏まえた十分な検討を行った上で就学先を判断・決定する仕組み」に改正された（文部科学省，2014）。この改正により、わが国の特別支援教育はインクルーシブ教育システム構築へと展開したといえる。

インクルーシブ教育システムとは、「障害者の権利に関する条約第24条によれば、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012；一部略、下線著者）。

このようにわが国の特別支援教育は法令改正により平成18年から平成25年にかけて様々な制度改正がなされ、インクルーシブ教育システム構築に向けて進んでいる。本論文では特別支援教育の現状を把握し、インクルーシブ教育システム構築の観点から考察するために、文部科学省によって毎年取りまとめ

られている「学校基本調査結果」¹⁾、及び一部「特別支援教育資料」²⁾に基づく年次推移により量的な分析を試みた。

2. 方法

学校基本調査結果と特別支援教育資料から以下のデータについて、一部を除いて昭和40年度から平成28年度までの年次推移を求めグラフ化した。特別支援教育体制が始まった平成19年度以降とそれ以前の推移を比較した。また、養護学校の就学及び設置の義務制が実施された昭和54年度も比較点とした。

- 1) 学校基本調査結果に基づく、養護学校・盲学校・聾学校及び特別支援学校の学校数、及び在籍児童生徒数（学校別、部別、障害別）。
- 2) 学校基本調査結果に基づく、特殊学級及び特別支援学級の学級数（小学校・中学校別、障害別（縦軸名は一括して特別支援学級とした））、及び在籍児童生徒数（小学校・中学校の障害別）。ただし、昭和53年度以前は在籍児童生徒数の集計カテゴリーが異なるため、昭和54年度以降のデータを用いた。
- 3) 特別支援教育資料に基づく、通級による指導の利用児童生徒数（小学校・中学校別、障害別）。ただし本データは、自閉症等の発達障害が調査項目に加えられた平成18年度以降のものを主とした。
- 4) 学校基本調査結果に基づく、就学免除と就学猶予の対象児童生徒数と就学免除の理由別児童生徒数。
- 5) 特別支援教育資料に基づく、小学校・特別支援学校就学予定者（新1学年）として市区町村教育支援委員会等の調査・審議の対象となった者の指定された就学先等の状況。ただし本データは、記載のある平成21年度から平成26年度までとした。

3. 結果

- 1) 養護学校・盲学校・聾学校及び特別支援学校の学校数と在籍児童生徒数

図1に、養護学校・盲学校・聾学校及び特別支援学校の学校数と在籍児童生徒数の年次推移を示し

た。平成19年度以降も特別支援学校の在籍児童生徒数は増え、特に知的障害児と重複障害児、及び高等部での増加が顕著である。一方、全体的に聴覚障害児は減少傾向にある。また養護学校が義務化された昭和54年度は、知的障害児（前年度比1.3倍）と重複障害児（前年度比1.9倍）が増えている。

2) 特殊学級及び特別支援学級の学級数と在籍児童生徒数

図2に、特殊学級及び特別支援学級の学級数と在籍児童生徒数の年次推移を示した。平成19年度以降も特別支援学級数、在籍児童生徒数とも増加している。平成28年度の児童生徒数を平成18年度と比較すると、小学校で2.1倍、中学校で1.9倍に増加している。

3) 通級指導教室の学級数と障害別利用児童生徒数

図3に、平成19年度以降の通級指導教室の学級数と障害別利用児童生徒数の年次推移を示した。学級数、利用児童生徒数とも増加傾向にあり、言語障害が最も多いものの、発達障害（自閉症、学習障害、注意欠陥・多動性障害）と情緒障害の増加が顕著である。

4) 就学免除と就学猶予の対象児童生徒数と就学免除の理由別児童生徒数

図4に、就学免除の対象児童生徒数と就学免除の理由別児童生徒数の年次推移を示した。養護学校が義務化された昭和54年度は前年度と比べ、就学免除（3,614人から960人）、就学猶予（6,258人から2,424人）は急減したが、平成25年度から調査項目に加えられた「重国籍のため」の対象児童生徒の増加が見られる。

5) 特別支援教育資料に基づく、小学校・特別支援学校就学予定者（新1学年）として市区町村教育支援委員会等の調査・審議の対象となった者のうち就学基準に該当すると判断された者の指定された就学先等の状況

図5に、平成21年度以降の対象児童の指定された就学先の年次推移を示した。平成26年度は公立小学校の指定（入学）者数（3,420人）が増加し、平成25年度（2,274人）と比べ、1.5倍に増加している。

4. 考察

学校基本調査と特別支援教育資料のデータからは、特別支援教育に移行した平成19年度以降も特別支援学校数と在籍児童生徒数の増加が顕著であった。特に知的障害と高等部の増加が顕著であった。インクルーシブ教育における可能な限り障害を有しない子どもと障害を有する子どもの教育の場を同じにするという原則とは逆の傾向にあるといえる。しかし高校は義務教育ではないことから、中・重度の知的障害のある生徒は入学試験のある高校入学が困難であり、特別支援学校高等部での職業準備教育を広く受けるようになってきていると考えることができる。

同様に、平成19年度以降の特別支援学級数と在籍児童生徒数も増加傾向にある。これらの増加の理由は明確ではないが、平成17年の中央教育審議会答申（中央教育審議会、2005）において、「特殊学級担当教員の活用によるLDやADHD等の通常の学級に在籍する児童生徒への支援を行うなど、特殊学級の弾力的な運用を進める」とされていることから、特別支援学級の役割・機能が拡大していることも反映しているかもしれない。

通級による指導の利用児童生徒数の増加はきわめて顕著であるが、このことは、通常の学級に在籍し、特別な教育ニーズを有する子どもたちのニーズに応じた教育の機会が広まっていることを意味すると考えられる。

以上の年次推移からわかることは、特別支援学校と特別支援学級の在籍児童生徒数、及び通級による指導利用児童生徒数の増加が顕著であることである。特に特別支援学校と特別支援学級は障害を有しない児童生徒との学びの場が異なることを意味しており、インクルーシブ教育システムの構築に向けては、学びの場の違いを最小限にする支援体制の構築を再検討する必要がある。すなわち、小学校と中学校、及び幼稚園や高校も含め通常の学校という場で、特別な教育ニーズに対する手厚い支援ができる構想が求められているといえる。

本論文で取り上げたデータの中で、わが国のインクルーシブ教育の広がりを端的に示すのは図5の

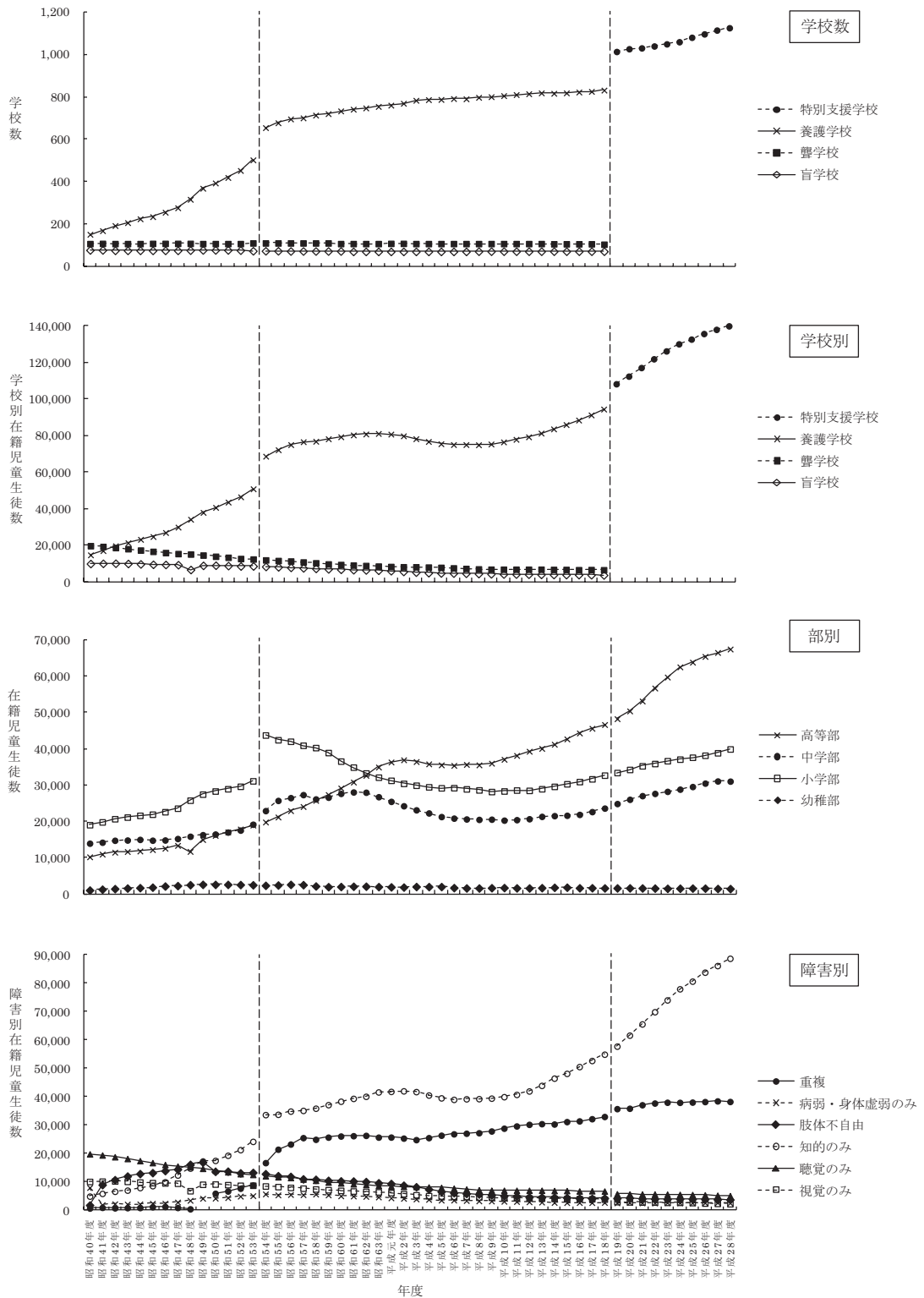


図1 特別支援学校（養護学校・盲学校・聾学校）数と在籍児童生徒数の年次推移

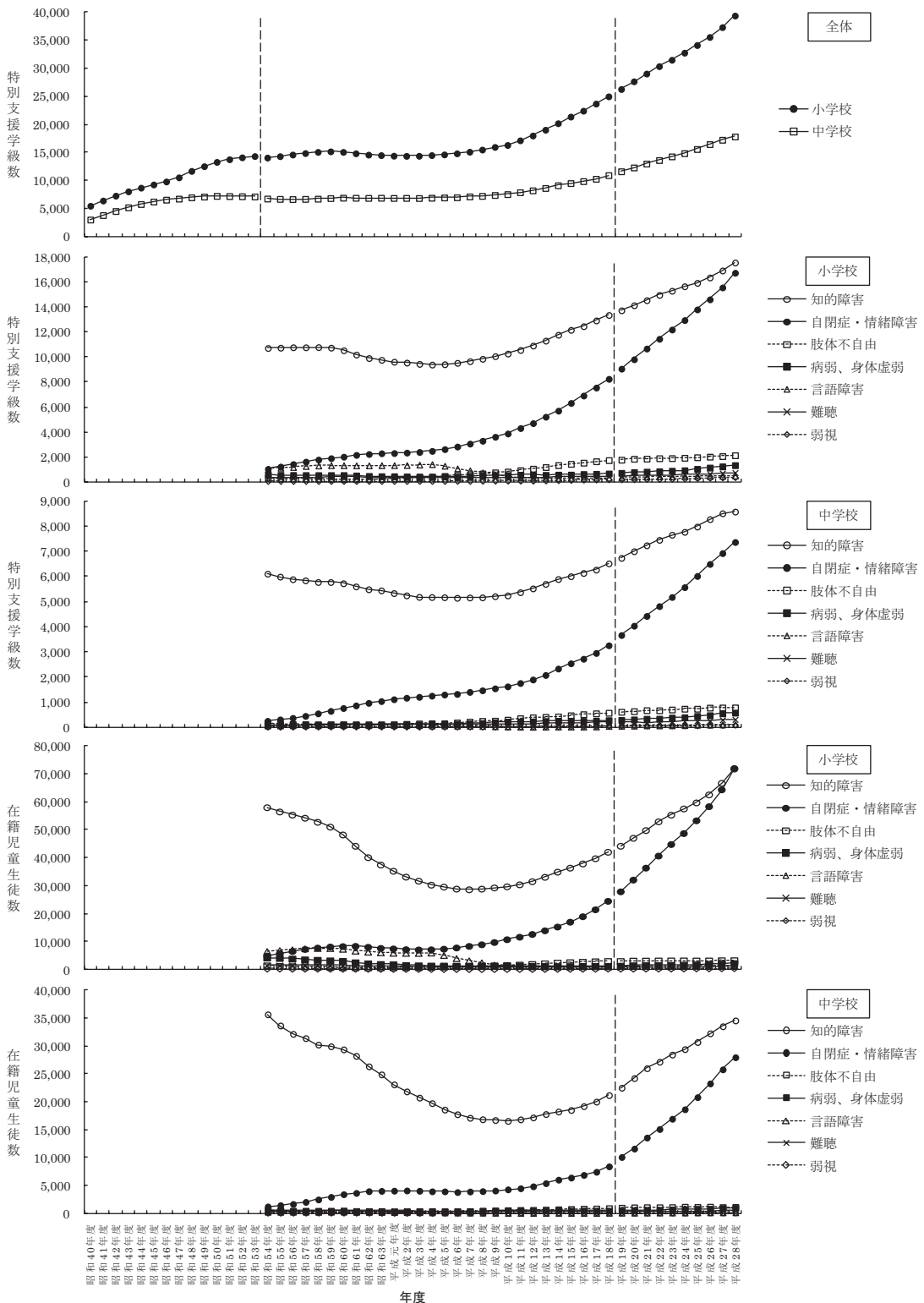


図2 特別支援学級（特殊学級）数と在籍児童生徒数の年次推移

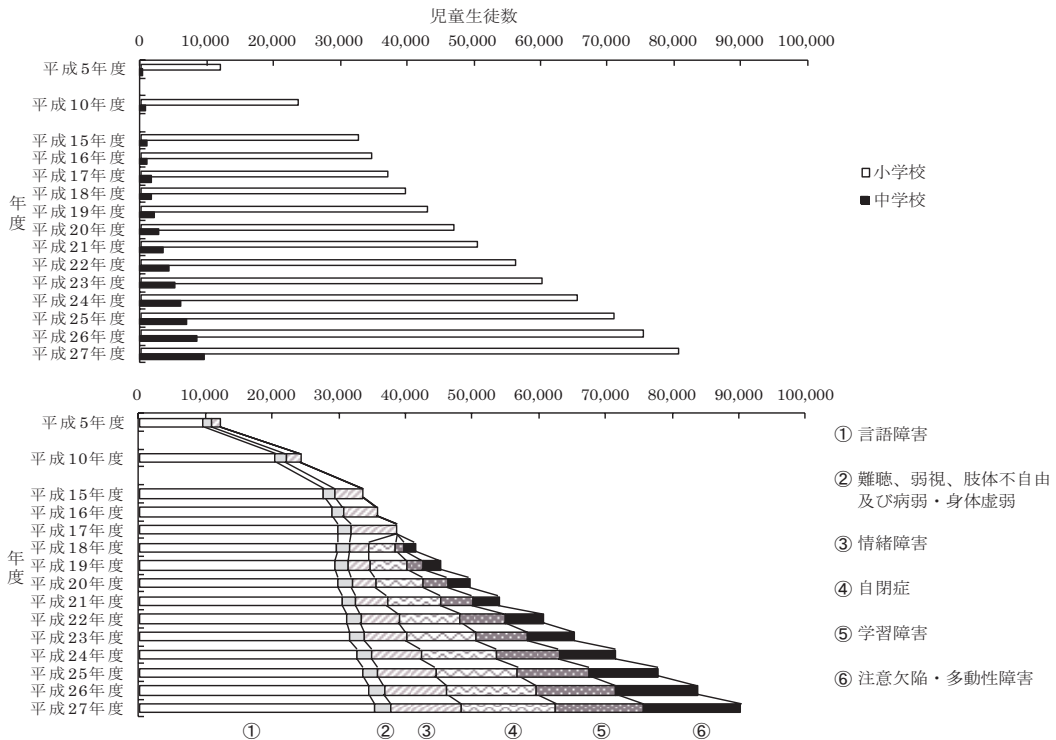


図3 通級による指導の利用児童生徒数の年次推移

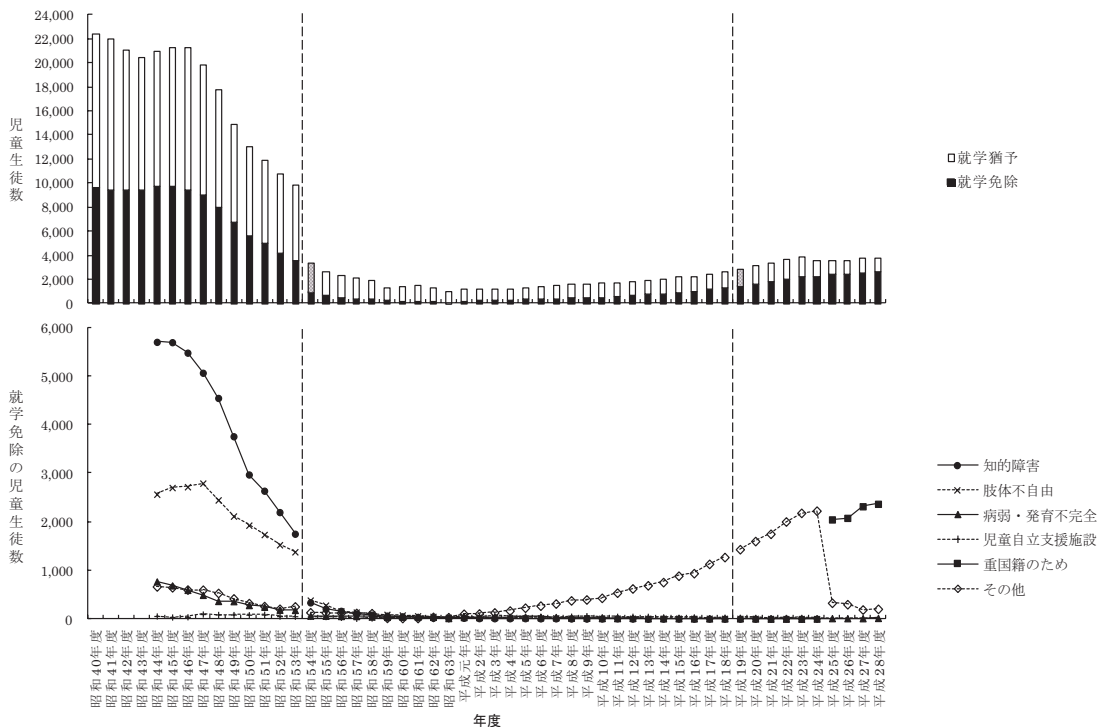


図4 就学猶予と就学免除の対象児童生徒数の年次推移

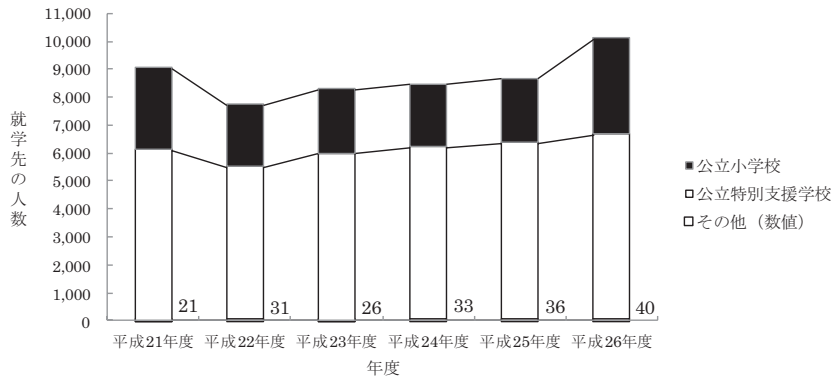


図5 小学校・特別支援学校就学予定者（新1学年）として市区町村教育支援委員会等の調査・審議の対象となった者のうち就学基準に該当すると判断された者の指定された就学先等の状況

「第1学年への就学にあたって就学支援委員会で調査・審議の対象となった者のうち就学基準に該当すると判断された者の指定された就学先が小学校であった者の割合」であると考えられる。図5からは、就学先を小学校と指定された児童の顕著な増加は認められないが、データの最終年度の平成26年度については前年比1.5倍と増加し、今後一層増加する可能性がある。

一方、図4は、就学免除者数が近年増加し、それは重国籍者の増加によることを示している。インクルーシブ教育は障害に限らず差異からの差別が生じる諸問題を教育によって解決しようとする教育的・社会的運動である」（中村・岡，2007）ことから、グローバル化した今日においては、国籍の違いや母語の違いによって教育上の不利益が生じないようにすることも（奴久妻，2014）、今後のインクルーシブ教育システム構築の課題となってきたといえる。

インクルーシブ教育は国の歴史や実情に応じて様々な在り方が考えられ（韓・小原・矢野・青木，2013；三好，2009；高橋・松崎，2014；由岐中・園山，2000）、最終的な目的である共生社会の実現に向けてわが国独自のインクルーシブ教育システム構築が求められる。

註

- 1) 学校基本調査結果は文部科学省の次のwebサイトを参照した。http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm
- 2) 特別支援教育資料は文部科学省の次のwebサイトを参照した。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm

引用文献

- 中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）。
- 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵（2013）日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察—現状分析と国際比較分析を通して—。琉球大学教育学部紀要，83，113-120。
- 三好正彦（2009）特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探究—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性—。人間・環境学（京都大学），81，27-37。
- 文部科学省（2013）学校教育法施行令の一部改正について（通知）25文科初第655号（<http://>

- www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm 2017年1月15日閲覧)
- 文部科学省 (2014) 学校教育法施行令の一部を改正する政令の解説 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/06/13/1340247_04.pdf 2017年1月15日閲覧)
- 中村満紀男・岡典子 (2007) インクルーシブ教育の国際的動向と特別支援教育. 教育, 741, 75-81, 教育科学研究会.
- 奴久妻駿介 (2014) 日本における外国人児童生徒「不就学」の実態調査—都道府県教育委員会への質問調査より—. 多文化関係学, 11, 87-98.
- 高橋純一・松崎博文 (2014) 障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題. 人間発達文化学類論集, 19, 13-25, 福島大学.
- 由岐中佳代子・園山繁樹 (2000) 米国におけるインクルーシブ教育の動向と課題. 西南女学院大学紀要, 4, 69-81.

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

発達支援の必要な子どもたちの医療の動向と発達支援の課題

開業小児科医院の経験から

石井尚吾
(社会福祉法人つわぶき)

An Attitude Survey on Medical Care and Disabled People for Students Aiming to Become Childcare Workers
– From Study on the subject of “Maintaining Child Health”

Shougo ISHII

キーワード：発達障がい、特別支援教育、薬物治療

Keywords : developmental disorders, special support education, drug treatment

1. はじめに

近年、発達支援の必要な子どもたちの中で自閉スペクトラム症(以下、ASDと略)や注意欠如多動症(以下、ADHDと略)と診断される「知的には大きな問題はないが学校適応や生活習慣の困難」が目立つ子どもたちが教育指導上の大きな課題となっている。著者は平成10年に小児科医院を開設して以来、このような困難のある子どもたちの医療支援を試みてきた。この間に医院を受診した子どもたちの変化を分析し、子どもたちを取りまく社会的・医療的状況の変遷と幼児期の特別支援教育の今後の課題を考察する。

2. 方法

発達懸念や心理的問題を主訴に医院を受診した患者数を診断および受診時年齢でまとめ、経年変化を検討した。また、ADHDに関しては薬物治療の選択の経年的変化を確認した。

3. 結果

1) 対象患者

2005～2015年の11年間にいしいクリニックを発達懸念や心理的問題を主訴に受診し、知的障がい、ASD、アスペルガー症候群、ADHD、限局性学習症と診断された患者 951名。主訴は、ことばの遅れ、オウム返し、視線が合いにくい、興味の偏り、過敏、集団行動が苦手、人の気持ちや場面の意味が理解できない、多動、学校にいけない、授業中に立ち歩く、興奮しやすいなどである。

一定の病像・症状は認められなかった。行動パターンは多様で、学校や家庭で攻撃的な行動を示すこともあれば逆に引っ込み思案でいじめられる行動を示す子もいる。

2) 受診患者の変化

受診数の変化を図1に示した。2005年以降受診数は徐々に増えている傾向があったが2012年以後の増加が目立ち、毎年100件をこえる初診がある。図2に疾患別の受診数を示した。顕著に増加しているの

はASDおよびADHDであった。知的障がい、限局性学習症の増加は僅かであり目立たないものであった。

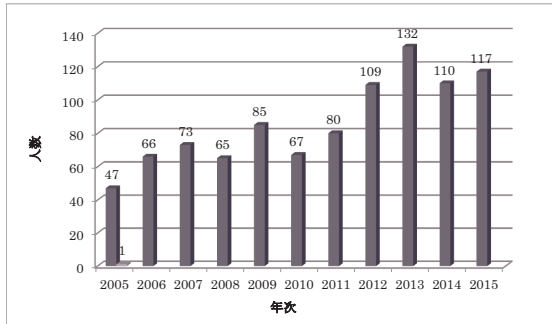


図1. 受診数

など診断書需要での受診が多いと思われる。

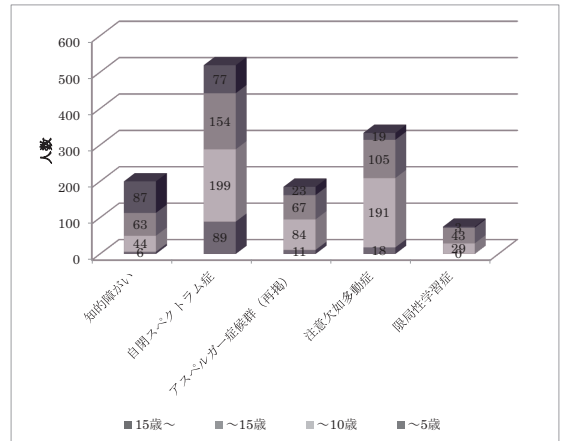


図3. 年代別の受診数

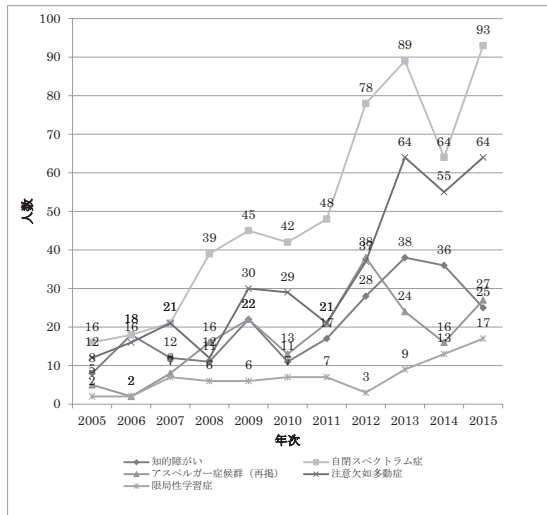


図2. 疾患別の受診数

ASDの中に含まれるが知的障がいと言語発達遅滞がないアスペルガー症候群を再掲しているが、増加は僅かであった。知的正常とは言い切れないグループの増加が目立つようである。

図3にはそれぞれの初診時年齢を区分して示した。知的障がいについては低年齢からの受診もあるが年齢が高くなってから受診する例も多い。幼児期には大きな問題として認識されず医療受診の必要性が少ない事例では成人期に至って福祉的制度的利用

ASDでは5歳以下から受診が多く小学校低学年での受診行動が一番多い。行動、集団適応の問題は就学以前から出現することが多く就学以前からの受診につながっているように考えられる。一方、ASDに含まれていてもアスペルガー症候群では低年齢での受診は少ない。低年齢では行動的な異常が目立たない傾向があるのであろう。

ADHDでも低年齢では受診が少なく小学校低学年での受診が目立つ。保育園幼稚園では問題がないかあっても許容されているが就学後適応障害が目立ち始めるものと思われる。いわゆる「小1プロブレム」などの要因かと考えられる。

ASDでもADHDでも小学校高学年から中学校での受診が多くみられるのも特徴である。

限局性学習症では小学校高学年での受診が多く、学習成績の問題が顕著になってからの受診を示唆している。

3) ADHDの薬物治療

ADHDの薬物治療はメチルフェニデート (MPH) とアトモキセチン (ATX) で行われる。薬物治療の適応と希望は年々増加しているが、現状ではMPH使用が多い。(図4)、小学校年齢での使用開始がほとんどであるが、中学校卒業後に使用開始になることもある。(図5)

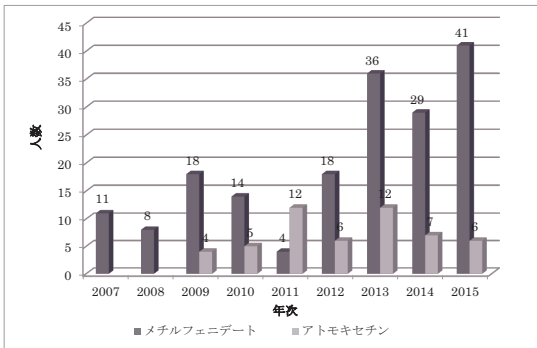


図4. 注意欠如多動症の薬物治療

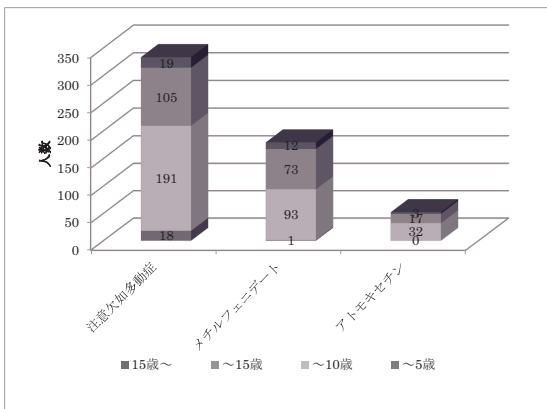


図5. 注意欠如多動症と薬物療法

4. 考察

1) 小学校高学年から中学校での受診増加

受診数の増加はこのような疾患の実数が増えたためではなく、社会的な要因が働いている。従来、「軽度発達障がい」と呼ばれていた障がいは知的障がいがなく軽微である社会適応障がいであるが、社会適応の状況は知的障がいよりよくないことが知られていた。

2004年、発達障がい者支援法が成立し発達障がい者支援センターが各都道府県に設置されることになり、引き続いて2006年に学校教育法が改正され従来の「特殊教育」が「特別支援教育」と呼ばれることになった。これを契機に「軽度発達障がい」も「特別支援教育」の対象となり、「発達障がい」という用語が一般化し社会的に認知されることになった。

この結果、2007年ごろからASDやADHDの受診が増加することになり、小学校年齢での発達障がいの理解は進んでいるように思われる。

2012年以降中学校年代での受診が増加しているのは、それまで「なまけている」「乱暴」「素行が悪い」と評価されていたこどもたちが「発達障がい」として再評価され、生活指導の対象から障がい治療の対象へと移行しつつあるためではないかと思われる。

実際、小学校高学年から中学校で適応障がいを起こしその後触法行為のため指導を受けているこどもたちと接触する機会が増えている。明らかなASDやADHDの所見があるのに支援を受けた記録がないことに気づくことがしばしばある。支援が早期に十分行われなければこの状況は改善されないと思われる。

今後、支援や治療の機会がより低年齢で提供されるための認知や療育の場を拡げ、早期に適応障がいを軽減する努力とともに中学校領域での支援を充実する必要がある。

2) ADHDの薬物療法の認知

ADHDの薬物療法の導入率は69%に達している。何よりも保護者の困り感と薬物療法の効果が認知された結果であろう。症状が重度である場合は就学前からの服薬も選択されるようになった。特にMPHは効果発現の速さと有効性の高さ、副作用が発現しても速やかに消失する安全性から受容度が高い。ATXも有効度は十分なものがあるが効果発現が遅いため比較的には使用する対象が少なくなっている。最近、第3の治療薬の発売が伝えられ、従来の薬物の作用機序も解明されてきた。今後、薬物の作用機序と症状によって使い分ける試みが行われ、薬物治療の幅が広がるものと期待される。

今回の集計では取り上げなかったがASDでも衝動性やこだわり行動の軽減に薬物治療が有効であり用いる機会が増えている。しかし、低年齢での薬物治療には保護者の違和感は強くより安全で有効性の高い薬物や使用法の確立が必要である。

5. まとめ

社会的な課題もあって発達障がい領域の受診数は

増加傾向が続いている。小学校高学年以降になって適応障がい顕著になった状態での受診が増えており、その対応は後手に回っているのが現状である。幼児期・低学年での支援指導が不十分であることの表れであり、今後の幼児期からの支援治療体制の充

実が急がれる。幼児期から小学校低学年での指導支援を行える人材の育成が必要とされる。

また治療的な対応がより充実し適切な薬物療法、心理療法が実施できる知見と人材が必要である。

（受稿 平成29年1月23日，受理 平成29年2月7日）

過疎地域におけるインクルーシブ 教育システム構築の課題と展望

西村 健一
(香川県立高松養護学校)

Issues and Prospects for Creating Inclusive Educational Systems in Depopulated Areas

Kenichi NISHIMURA

キーワード：インクルーシブ教育、合理的配慮、過疎地域、知的障害、ICT
Keywords：inclusive education, reasonable consideration, depopulated area, Intellectual disability, ICT

1. はじめに

日本は障害者の権利に関する条約の批准に伴い、障害者等が積極的に参加・貢献していく共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築を進めることとした¹⁾。インクルーシブ教育とは、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられることになる。また、障害のある人が排除されることなく同じ場で共に学ぶことを追求するうえで、合理的配慮を適切に実施していくことが肝要となる。

わが国には、特別支援教育の場として、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校がある。小・中学校においては、校内委員会などの組織が整備され、特別支援教育コーディネーターを中心として特別支援教育が推進されている。例えば、知的発達に遅れのない発達障害の児童生徒は、合理的配慮を受けながら小・中学校の通常の学級に在籍しているはずである。

しかし、小・中学校から特別支援学校に転入学しているケースは多い。熊地(2012)は、全国313校の約半数にあたる141校の知的障害及び知肢併設校において、小・中学校や高等学校等から知的発達に遅れのない発達障害児が転入学してくる実態を明らかにしている⁸⁾。転入学の理由としては、学業不振・学習困難と学校生活での対人関係の不適応行動、それに不登校・引きこもりなどが挙げられており、これらの3つで全体の6割を占めていた。

また、近年では知的障害のある子どもの増加も指摘されている。厚生労働省(2007)は知的障害児(者)が増加傾向にあり、知的障害児(者)が平成2年には385,100人であったが、平成17年には419,000人に増加したと報告している⁷⁾。実際、島根県では分教室等を含めると、知的障害養護学校11校に対して盲学校1校、ろう学校2校、肢体不自由養護学校4校、病弱養護学校3校であり、知的障害養護学校数が全体の約半数を占めている。

インクルーシブ教育の理念を体現化していくため

には、発達障害や知的障害等の児童生徒への合理的配慮を実施していく必要がある。しかし、合理的配慮を実施するためには、実態把握や支援方法などについて専門的な知見が必要となる場合がある。合理的配慮を円滑に実施するために、特別支援学校や教育センターなどの専門性の高い社会資源を活用する必要性も出てくるだろう。

しかし、社会資源は全国一律ではなく、都市部と地方、特に離島やへき地などでは社会資源において全く条件が異なる。たとえば、都市部であれば多くの専門家の中から相談先を選ぶことが可能であるが、離島やへき地では専門家自体が存在しないこともあり、まずは相談先を確保できるかどうか課題となる。また、離島やへき地は、特別支援学校や教育センターから遠方であることが多く、円滑な連携を図ることは容易ではない。

人口減少の局面において、地方は急速に過疎化する。増田(2014)によると、特に地方の人口は急減していき、日本の自治体の総数1800のうち、約半数にあたる49.8%の自治体が2040年までに消滅状態になる¹⁰⁾。過疎化した地域では、公的機関である学校や病院の統廃合が進められ、それに伴い特別支援教育関係の専門機関や専門家が減少することになる。実際、原田(2006)は長崎県の離島地域において学校の統廃合が進み、平成元年までは4校あった中学校が平成15年には1校になり、現在も生徒数が減少していると報告している²⁾。

人口増加と経済成長を前提とした国家モデルが機能しなくなり、今や地方の多くの自治体では人口減少に伴い社会資源も不足する現実が近づいている。過疎化する地域においてインクルーシブ教育を構築していくためには、専門家や専門施設が少ない状況でも合理的配慮を実施するための新たな方略が求められる。

離島やへき地は、我が国における共生社会の先進地である。ここは障害者の権利に関する条約を批准する前から、社会資源の少ない条件のもとインクルーシブの理念に近い教育が行われてきた。離島やへき地には特別支援学校がないことが多く、障害の有無にかかわらず幼少期より同じ場で学ぶ機会が

多い。離島やへき地の教育において合理的配慮の視点を加える方略が構築できるのであれば、まさにインクルーシブ教育の先進地となるのではないだろうか。そして、離島やへき地で新たに構築された新たな方略は、近い将来急増する過疎化した地域においても適用が可能である。

そこで、本論ではこれから過疎化する地域のインクルーシブ教育を展望するために、離島やへき地における特別支援教育の現状と課題を把握する。また、専門家の少ない状況で特別支援教育を実施している現状と、その現状を改善するための方略について分析をする。最後に、数十年後には過疎化する全国の多くの地域におけるインクルーシブ教育の在り方について展望をする。

2. 離島やへき地における特別支援教育

1) 離島やへき地における特別支援教育の実情

離島やへき地においては様々な特別支援教育が行われている。例えば離島においては、隠岐圏域に島根県立隠岐養護学校が設置されており、平成28年度には20名を超える生徒が在籍している。しかし、一般的に離島は人口規模が小さいため、全国的に見ても離島に特別支援学校が存在しているのは珍しく、沖縄県立宮古特別支援学校や鹿児島県立大島養護学校など数校を数えるだけである。また、分校という形も存在しており、たとえば因島には広島県立尾道特別支援学校しまなみ分校がある。また、離島やへき地においては訪問教育も行われており、香川県の小豆島には訪問教育と地域における特別支援教育のセンター的機能の拠点として小豆分室がある。

離島やへき地において就学や進学は大きな課題であり、義務教育後に進学するために遠方の学校での寄宿舎生活を余儀なくされる場合もある。たとえば、平田(2008)は「中学校卒業後、進学希望があっても通学可能な学校がないため、進学を断念するか親元を離れて寮生活をするかを選ばなければならない」という離島の教師の声を上げている⁵⁾。その上で、離島地区の課題・不安について以下の四点を挙げている。

(1) 地理的条件から専門機関と連携するうえで不便

さ、困難さを感じる事が多く、近くに相談できる専門的機関も少ないので巡回相談を充実させてほしい。

- (2) 小規模校では教員数が限られ、児童生徒のニーズに対応できない。
- (3) 中学校卒業後の進路先など、将来的に地域の中で生活するための具体的な支援策が必要である。
- (4) 離島ということで研修の機会が少なく、保護者への啓発活動も遅れている。

離島やへき地においてインクルーシブ教育を推進するためには上記の課題に取り組むことが必要となる。(2) (3) については即時的な対応策を提案することは難しいものの、(1) (4) については後述するICTを活用した方略で解決が可能となる。

2) 離島やへき地における障害種

文部科学省(2012)は、小・中学校の通常の学級に約6.5%の発達障害が疑われる子どもがいる可能性を示している¹²⁾。従来の特殊教育対象児は1.6%であるため、離島やへき地においても障害種としては発達障害が一番多いであろう。しかし、内田(2008)は、ある離島の小学校では、全校児童224名のうち知的障害に準ずる支援が必要な児童は22名であり、情緒障害に準ずる支援の10名や言語障害に準ずる支援の12名と比べても突出して多いことを報告している¹⁷⁾。また、牧野(2013)はへき地の幼稚園や保育所における障害の種類について、幼稚園では診断名等がないものの気になる「グレーゾーン」が41.4%、自閉症(広汎性発達障害)が23.6%、知的障害が16.4%であることを明らかにしている⁹⁾(表1)。また、保育所では「グレーゾーン」が55.6%、自閉症が15.7%、知的障害は10.2%であったと報告をしている(表2)。グレーゾーンの幼児は診断名がついていないことから、診断された障害種としては、自閉症と知的障害が主な障害種であるといえる。以上のことから、離島やへき地においては、発達障害が一番多いものの、知的障害も比較的大きな割合を占めていることが分かる。

なお、離島やへき地における特別支援教育に関す

る論文には、発達障害を扱ったものが多い。内田(2008)は離島やへき地の発達障害児に対する巡回指導を行い、校内のコンサルテーション力を上げる試みをしている¹⁷⁾。また、後藤(2006)は「へき地小規模校における特別支援教育」の中で軽度発達障害児に関する報告をしている¹⁾。

知的障害ではなく発達障害のある子どもが研究として取り上げられやすい理由としては、発達障害の総数が知的障害よりも多いこと、特殊教育から特別支援教育への転換に伴い発達障害に注目が集まったことなどがあるだろう。

表1 へき地の幼稚園に在籍する幼児における障害種(牧野2013)

障害名	数	%
グレーゾーン	58	41.4%
自閉症(広汎性発達障害)	33	23.6%
知的障害	23	16.4%
言語障害	9	6.4%
ADHD	5	3.6%
肢体不自由	3	2.1%
学習障害	1	0.7%
その他	8	5.7%
計	140	

表2 へき地の保育所に在籍する幼児における障害種(牧野2013)

障害名	数	%
グレーゾーン	60	55.6%
自閉症	17	15.7%
知的障害	11	10.2%
言語障害	7	6.5%
ADHD	5	4.6%
学習障害	2	1.9%
肢体不自由	1	0.9%
病弱	1	0.9%
その他	4	3.7%
計	108	

3) 離島やへき地の教員の専門性向上について

離島の学校は概して少人数であるため、どの子にも目が行き届きやすい。原田(2006)は離島における教育の課題として、「離島は少人数教育が行われるため教員の目が行き届きすぎて、もっと子どもに任せた方がいいのではないかと感じることもある」ことを挙げている²⁾。手厚い支援環境は、一見すると障害のある子どもにとって快適なことが多く、望ましい環境であるように思われる。しかし、少人数の環境で先回りの支援を繰り返すことは、将来の自立ではなく周囲への依存を助長することになりかねない。離島やへき地の教員にとっても、児童生徒の自立に向けた課題に気づき、合理的配慮を実施できる特別支援教育に関する専門性の向上は必要となる。

しかし、地理的に不利な条件にある離島やへき地において、専門性を高めていくことは容易ではない。牧野(2013)は、北海道のへき地にある幼稚園では「地域で勉強会をしている」ものの「札幌などで大変よい研修の機会があっても、地方からはなかなか参加できない」という実情があることを明らかにしている⁹⁾。田中(2009)は、沖縄県の離島では特別支援教育に関する研修機会が少なく、一年間島外の研修会に参加していない教師は51.4%と過半数を超える状況を明らかにした上で、地理的な問題ゆえ沖縄本島での研修参加には消極的な教員が多いと述べている¹⁶⁾。

これらのことから、離島やへき地の教員は地域で受けられる研修自体が少なく、時間的距離的に不利な条件のため遠方の研修を受けにくい現状が明らかとなった。そのため、合理的配慮を実施するうえで不可欠な専門性の向上の機会に恵まれない現状も明らかとなった。

4) 離島やへき地におけるICTの活用

地理的に不利な条件を解消する方略の一つに、ICT (Information and Communication Technology) の活用がある。吉光(2010)は、離島やへき地において地理的不利を解消するために、ICT利用が積極的に進められていると報告している¹⁹⁾。また、教育現

場においても、ICTは積極的に取り入れられている。例えば、橋本(2006)は携帯電話のカメラ機能やGPS(全地球衛星測位システム)機能を活用し「携帯deマッピング」システムを構築し平和教育の実践を行っている³⁾。

特別支援教育においてもICTが積極的に活用されるようになってきた。石原(2007)は離島の難聴児通級指導教室を支援するために、テレビ電話やインターネットを利用した遠隔授業を行った実践を報告している⁶⁾。

近年では、特別支援教育の専門性向上につなげるためにICTを活用した研修も実施されている。西村(2015)は離島の5校をインターネット会議システムで結び、特別支援教育に関する研修を実施した結果、専門性向上の効果が認められたことを報告している¹⁴⁾。また、西村(2016)は離島にある幼稚園や保育所5園に対してタブレット端末を活用した研修の実践を行い、研修の成果が上がっただけでなく、「遠くに行かなくても職場にしながら全員で研修が受けられる」などの感想があったことを報告している¹⁵⁾。

3. 離島・へき地におけるインクルーシブ教育の可能性

西村の二つの研究は、ICTを利用することで離島やへき地の研修機会を確保することを可能とした。それでは、ICTを活用した研修を行うことが、離島やへき地におけるインクルーシブ教育の実施につながるのだろうか。

肥後(2003)は、これから我が国が進むべき特別支援教育の在り方について考察を行っている⁴⁾。これまでわが国では地域のサービスの形態として、地域に専門施設や専門家を配置する施設中心型(institution-based rehabilitation: 以下IBR)が採用されてきた。IBRは、主に先進国において発展してきたものであり、専門性の高いサービスを期待できるものの、コストの高さ、サービスを受けられる対象者の範囲の限定性といった課題を抱えている。今後の我が国の見通しを考えると、経済発展と人口増加を前提としたIBRを推進することは現

実的ではないだろう。そこで、IBRの対極にある地域社会に根差したリハビリテーション(Community-based rehabilitation:以下CBR)の重要性が増してくる。CBRは、すべての障害のある人の機会の均等と社会への統合を目指す地域社会開発のための戦略であり、共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育の理念と通ずるものがある。過疎地域におけるインクルーシブ教育を実現していくためには、CBRを実践していくことが必要である。

CBRを実施する過程では、地域の実情に応じて社会的・人的資源を掘り起こしながら、新たな地域システムの再構築が行われる。過疎化した地域の学校においては、特別支援教育コーディネーターや管理職のリーダーシップのもと、社会資源を取り込みながら合理的配慮を実施できる教育環境を整えていく必要があるだろう。

しかし、社会資源が少ない地域において、合理的配慮の実施に必要な専門的な知見や技術が不足する場合が出てくる。そこで、IBRとCBRの両方にも属さないサービスの提供形態である、巡回(outreach)という方略が必要となる。現在は、特別支援教育において巡回相談という仕組みが整備されており、要請に基づいて各種専門家が幼稚園や保育所、小・中学校に赴いて助言等を行っており成果を上げている。

しかし、この巡回相談には利点だけではなく欠点もある。中西(1997)は巡回の特徴を「利点は、質の高いサービスが提供できること、専門家が地域社会のニーズを直接感じて啓発されることであり、欠点はサービス受益者の数が限られていること、経費が高くつくこと、地域社会が関与する場面がほとんどないので社会的変革を期待できないことにある」と述べている¹³⁾。実際に離島やへき地に巡回相談を実施する場合、目的地までの移動だけでも時間を要することが多く、派遣元においても負担が大きい。そこで、巡回の利点を継承し欠点を補う新たな方略が必要となってくる。

西村(2015)(2016)が報告したICTを活用した研修システムは、IBR、CBR、巡回のいずれにも属さないものである^{14) 15)}。しかし、ICTを活用した研

修システムは、巡回サービスと同じ利点があり、質の高いサービスが提供できるだけでなく、専門家が地域社会のニーズを直接感じて啓発されることも可能である。近年は、ICT教育の隆盛に伴い、学校のインターネット環境は整備され、学校教員のICTスキルも向上している。また、ICTを活用した研修システムは、巡回サービスにおいて指摘された欠点も解決することが可能である。すなわち、インターネット会議システムを利用すればサービス受益者の数は増加し、経費は既存のインターネットシステムを活用することで格安になり、研修の参加者同士でやりとりを行う仕組みを作ることで関与を引き出すことができるのである。西村(2015)は必要に応じてインターネット等を活用して地方が遠方の専門家とつながるシステムをDBR(district-based rehabilitation)と定義している¹⁴⁾。

ただ、このDBRにおいても課題がある。たとえば、DBRにおいては、助言をする専門家においても慣れが必要である。また、実際に対面ではないという状況から、コミュニケーションにおいてもやりにくさを感じる場合があるかもしれない。ICTに関するスキルの修得が必要なのである。さらに、小・中学校側と専門家のスケジュール等を調整するコーディネーターの役割も増加するであろう。西村(2015)(2016)の場合は、地域の教育委員会がリーダーシップを発揮し、コーディネーター役を果たすことでDBRを実現していた^{14) 15)}。関係機関の綿密な連携がDBRの実現には必要である。

今後、DBRを地域に定着させるためには、協力してくれる専門家の確保や研修の仕組みや意義を共通理解するなど、一定の準備期間が必要になるだろう。逆説的というならば、将来、過疎化する見通しの地域においては、DBRを早期から取り組むことが望まれる。

過疎地域においてインクルーシブ教育を実現するためには、まず既存の校内委員会や特別支援教育コーディネーターを活用しながら、学校自体の特別支援教育力を伸長していくことが大切である。同時に地域の社会資源を見直し、実情に応じて新たなシステムを構築している必要性もあるだろう。また、

巡回相談など既存のシステムを利用ながら、専門的な知見を活かした合理的配慮を実現していくことが望まれる。それらに加えて、インターネットなどを活用したDBRを併用していくことで、過疎地域における研修や社会資源の不足という現状を解決することが可能となるであろう。これら、複数の方略を組み合わせることができれば、過疎地域におけるインクルーシブ教育の理念を体現化することに近づくと考えられる。

4. おわりに

本論では、専門施設や専門家の少ない離島やへき地の特別支援教育の現状や課題を明らかとしたうえで、社会資源の少ない地域におけるインクルーシブ教育の推進の展望を行った。

山崎 (2016) は、「これからの日本において過疎化していく地域は縮小していくのではなく、縮充していくべきである」と述べたうえで、今後地域を活性化していくためには一人ひとりが参加することが重要であるとしている¹⁸⁾。特に過疎化している地域においては、障害の有無にかかわらず参加可能な共生社会の実現が求められているのである。

これからの特別支援教育においても、関係者が参加しやすい仕組みを整えていくことが大切になる。仕組み作りにおいては、近年普及したICTを活用することは必須であろう。共生社会の実現に向けて、時代の趨勢をふまえた仕組みを作ることが、過疎化する地域のインクルーシブ教育を推進することになるであろう。

文献

- 1) 後藤守・阿部弘典他 (2006)：へき地小規模校における特別支援教育. へき地教育研究, 61, 37-46.
- 2) 原田純治・村田義幸他 (2006)：離島における教育の実情と課題. 南太平洋海域調査研究報告, 45, 1-5.
- 3) 橋本健夫・山口剛史他 (2006)：離島及び僻地の小さな学校から始める平和教育. 南太平洋海域調査研究報告, 45, 11-19.
- 4) 肥後祥治 (2003)：地域社会に根ざしたりハビリテーション (CBR) からの日本の教育への示唆. 特殊教育学研究, 41, 345-354.
- 5) 平田勝政・三浦一也 (2008)：長崎県離島地区の小・中学校における特別支援教育に関する調査研究. 長崎大学教育学部紀要, 教育科学72, 29-36.
- 6) 石原保志・堀之内恵司他 (2007)：離島の難聴児通級指導教室に対する遠隔支援. 筑波技術大学テクノレポート, 14, 125-129.
- 7) 厚生労働省 (2007)：平成17年度知的障害児 (者) 基礎調査結果の概要.
- 8) 熊地需, 佐藤圭吾他 (2012)：特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題：全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育学部門67, 9-22.
- 9) 牧野誠一・二通論他 (2013)：特別な対応が必要な子どもに対する機関連携をめぐる諸問題：就学前幼児療育機関と学校教育の連携 (その4) 過疎地域における幼稚園・保育所と特別支援学校との連携の実情と課題. 札幌学院大学人文学会紀要, 93, 127-153.
- 10) 増田寛也 (2014)：地方消滅: 東京一極化が招く人口急減. 中央公論新書.
- 11) 文部科学省 (2012)：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) 概要.
- 12) 文部科学省 (2012)：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果.
- 13) 中西由紀子・久野研二 (1997)：障害者の社会開発：CBRの概念とアジアを中心とした実践. 明石書店.
- 14) 西村健一 (2015)：離島における特別支援学校のセンター的役割の新システム：ICTを活用した「瞳ランドプロジェクト」の取り組みを通して. 臨床発達心理実践研究, 10, 4-10.
- 15) 西村健一・越智早智 (2016)：離島の早期教育における特別支援学校のセンター的機能の新システム：モバイル端末を利用した「瞳 (アイ) ランドプロジェクトモバイル」の取り組みを通して.

- 発達障害支援システム学研究, 15,9-15.
- 16) 田中敦士 (2009): 沖縄県内離島勤務の現職教員における特別支援教育に対する研修ニーズ. 琉球大学教育学部紀要, 75,147-153.
- 17) 内田芳夫・片岡美華他 (2008): 離島僻地の発達障害児に対する巡回指導・支援に関する研究. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要特別号, 4,87-96.
- 18) 山崎亮 (2016): 縮充する日本「参加」が創り出す人口減少社会の希望. PHP新書.
- 19) 吉光正絵 (2010): 離島における地域SNSの利用. 長崎県立大学国際情報学部研究紀要, 11,331-340.

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

保育者を目指す学生の医療的ケアと障害者に関する意識調査

—科目「子どもの保健」の学びから—

前 林 英 貴

(保育学科 小児保健学研究室)

An Attitude Survey on Medical Care and Disabled People for Students Aiming to Become Childcare Workers
—From Study on the subject of “Maintaining Child Health”

Hidetaka MAEBAYASHI

キーワード：医療的ケア、障害者、共生、子どもの保健、保育者

Keyword：Medical care, disabled people, symbiosis, child-health, childcare person

1. はじめに

近年、国際的に障害者の権利擁護に関する関心が高まり、日本においてもノーマライゼーションという言葉が耳にするようになった。わが日本においても、障害の有無によって隔たれることなく互いに尊重し合う共生社会の実現に向けて、様々な法整備が行われてきた。特に2016年4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下「差別解消法」と呼ぶ）は、平成16年の障害者基本法改正で差別の禁止が明示されて以降、国際条約である障害者の権利に関する条約の署名など、様々な過程を経て誕生した法律である。この法律は、障害者基本法の理念に基づくものであるが、差別的な取扱いの禁止と合理的配慮の不提供の禁止を二本柱としている。まさに、2016年は障害者にとって「差別禁止の元年」となり、共生社会の幕開けとなる年といえるだろう。

この差別解消法の施行により、地域の保育所に入所を希望する障害児はさらに増加すると予想でき

る。平成25年度に障害児を受け入れている保育所は15,087箇所であり、障害児総数が年々増加する中、受け入れ保育所数も増加傾向にある¹⁾。さらに、平成28年6月に各都道府県・教育委員会に出された「医療的ケア児の支援に関する保健、医療、福祉、教育等の連携の一層の推進について」の通知で、保育所等においては医療的ケアの必要な障害児のニーズを受け止めて、これを踏まえた対応を図ることが重要であるとしている²⁾。また、平成24年度から始まった「保育所等訪問支援」により、障害児が安定して保育所を利用できるよう専門的な支援が行われるようになった。平成27年3月現在で、利用者数は1,670人、施設・事業者数は312施設となっている³⁾。訪問支援員は、障害児施設で障害児に対する指導経験の豊富な児童指導員・保育士で構成されることから、今後障害児支援の現場においても、保育士の活躍が期待される。このように、保育士の活躍の場は健常の子どもを預かる施設にとどまらず、様々な疾患や障害を有する子どもへと対象を広げる。そのため、

保育士養成課程においても障害児に関する知識や理解を深めることが重要であり、そのニーズに応えることができる保育士を養成するため、今後教育内容の見直しが必要になってくるのではないだろうか。そこで今回、保育者を目指す学生を対象に、障害者に対する意識と医療的ケアの必要性についてアンケートを用いて調査したので報告する。

2. 研究目的

研究目的は以下の2点である。

- ・保育者の医療的ケアの必要性について調べ、今後の障害児ニーズに保育者がどう対応していくかを検討する。
- ・子どもの保健を学び、保育者を目指す学生が障害者にどのようなイメージを抱いているかを明らかにする。

3. 研究対象および方法

1) 研究対象

平成28年度入学の保育学科一年次の学生 54名
(男子0名、女子54名)

2) 研究方法

後期授業(子どもの保健 I B)の講義中にアンケートを実施した。質問内容は、【医療的ケアについて】に関する質問を7項目、【障害者(児)について】に関する質問を7項目、【その他】として、差別解消法に関する質問、[しょうがい]の表記方法、障害者(児)との関わり、イメージに関する質問を6項目の計20問とした。質問方法はリッカート法を採用し、【医療的ケアについて】と【障害者(児)について】に関する質問の回答を「非常に同意できる」「同意できる」「どちらともいえない」「同意できない」「全く同意できない」とした。「非常に同意できる」5点から「全く同意できない」1点としてスコア化し、IBM SPSS Statistics24を用いて各質問間の相関を調べた。また、【その他】では「はい」「いいえ」の2件法、[しょうがい]の表記方法は5項目からの選択、障害者(児)のイメージに関しては自由記述とし、【その他】と【医療的ケアについて】【障害者(児)について】との関連を調べた。

3) 倫理的配慮

研究の実施及び研究成果の発表に関して、学生全員の同意を得た。また、アンケート協力の有無が成績に影響しないこと、アンケートは無記名式であるため、個人名が特定されない形でデータを公表する旨の説明を行った。

4. 結果

1) 医療的ケアについて

質問事項は7項目あり、保育士の医療的ケアに関する質問や保育所の看護師設置に関する質問、保育士養成校の教育体系に関する質問を行った。質問1から質問7のアンケート結果を表1に示す。

表1 質問1から質問7のアンケート結果

		回答数	パーセント
1			
保育所は医療的ケアが必要な児を積極的に受け入れるべきである	非常に同意できる	3	5.6
	同意できる	26	48.1
	どちらともいえない	22	40.7
	同意できない	3	5.6
	全く同意できない	0	0.0
	合計	54	100.0
2			
医療的ケアが必要な児を持つ親は保育所に通わせたいと思っている	非常に同意できる	7	13.0
	同意できる	36	66.7
	どちらともいえない	10	18.5
	同意できない	1	1.9
	全く同意できない	0	0.0
合計	54	100.0	
3			
保育所で医療的ケアが必要な児を受け入れるためには看護師の設置が必要である	非常に同意できる	40	74.1
	同意できる	14	25.9
	どちらともいえない	0	0.0
	同意できない	0	0.0
	全く同意できない	0	0.0
合計	54	100.0	
4			
保育所で医療的ケアが必要な児を受け入れることは難しいことだと思う	非常に同意できる	4	7.4
	同意できる	26	48.1
	どちらともいえない	22	40.7
	同意できない	2	3.7
	全く同意できない	0	0.0
合計	54	100.0	
5			
医療的ケアを保育士が担うことに賛成である	非常に同意できる	0	0.0
	同意できる	14	25.9
	どちらともいえない	34	63.0
	同意できない	6	11.1
	全く同意できない	0	0.0
合計	54	100.0	

6	保育士にも医療的	非常に同意できる	9	16.7
	ケアを行うための	同意できる	31	57.4
	専門資格を設ける	どちらともいえない	13	24.1
	べきである	同意できない	1	1.9
		全く同意できない	0	0.0
		合計	54	100.0
7	保育士養成校にお	非常に同意できる	12	22.2
	いても今以上に医	同意できる	33	61.1
	療的知識を習得す	どちらともいえない	9	16.7
	るような授業を行	同意できない	0	0.0
	うべきである	全く同意できない	0	0.0
		合計	54	100.0

質問1で「保育所は医療的ケア児を積極的に受け入れるべきだ」と考える学生が53.7%、どちらともいえないと考える学生が40.7%であったが、質問4の「保育所で医療的ケア児を受け入れるのは難しい」と考える学生もほぼ同じ割合であった。質問2では、「医療的ケア児の保護者は保育所に通わせたい」と考えている学生が79.7%と高い割合であった。質問3では、全ての学生が「医療的ケア児を受け入れるためには看護師が必要だ」と考えていた。質問5では、「医療的ケアを保育士が担うことに賛成である」にはどちらでもないと回答する学生が多かったが、質問6と質問7では医療的ケアの専門資格の設置や今以上の医療的知識を養成校に求めている学生が多いという結果が出た。

2) 障害者（児）について

質問事項は7項目あり、障害者（児）への意識や理解に関する質問、障害者（児）との共生、インクルーシブ教育、差別意識に関する質問を行った。質問8から質問14のアンケート結果を表2に示す。

質問8の「障害者（児）を理解することは難しい」では、どちらともいえないと回答した学生が35.2%と最も多く、そのほか同意できる・同意できないと意見が分かれた。質問9と質問10で、「障害者（児）との共生は必要」であり、「保育・教育の場を分けるべきではない」と考える学生は多かったが、質問11の「差別はなくなるならない」では、どちらともいえないと考える学生が51.9%、同意できるとする学生が同意できないとする学生より多い傾向にあった。また、障害の区別が曖昧であるとする学

生は74.1%と多く、障害者（児）にとって今の世の中は住みやすいとは思っておらず、障害者（児）に接することにも怖いと感じている学生が多いことがわかった。

表2 質問8から質問14のアンケート結果

		回答数	パーセント
8	障害児（者）を理解することは難しいことだと思う		
	非常に同意できる	3	5.6
	同意できる	18	33.3
	どちらともいえない	19	35.2
	同意できない	12	22.2
	全く同意できない	2	3.7
	合計	54	100.0
9	障害児（者）との共生は必要である		
	非常に同意できる	36	66.7
	同意できる	17	31.5
	どちらともいえない	1	1.9
	同意できない	0	0.0
	全く同意できない	0	0.0
	合計	54	100.0
10	保育・教育現場において、障害者と健常者は分けるべきである		
	非常に同意できる	0	0.0
	同意できる	2	3.7
	どちらともいえない	15	27.8
	同意できない	30	55.6
	全く同意できない	7	13.0
	合計	54	100.0
11	障害児（者）差別はなくなるならないと思う		
	非常に同意できる	2	3.7
	同意できる	16	29.6
	どちらともいえない	28	51.9
	同意できない	7	13.0
	全く同意できない	1	1.9
	合計	54	100.0
12	障害である、障害でないという区別が曖昧であると思う		
	非常に同意できる	5	9.3
	同意できる	35	64.8
	どちらともいえない	12	22.2
	同意できない	2	3.7
	全く同意できない	0	0.0
	合計	54	100.0
13	今の世の中は、障害児（者）にとって住みやすい社会だと思う		
	非常に同意できる	0	0.0
	同意できる	3	5.6
	どちらともいえない	19	35.2
	同意できない	29	53.7
	全く同意できない	3	5.6
	合計	54	100.0
14	障害児（者）と接することに怖いと感じることがある		
	非常に同意できる	0	0.0
	同意できる	27	50.0
	どちらともいえない	8	14.8
	同意できない	14	25.9
	全く同意できない	4	7.4
	欠損値	1	1.9
	合計	54	100.0

3) その他について

【その他】での質問事項は6項目あり、差別解消法に関する質問、障害者(児)との関わりに関する質問、[しょうがい]の表記に関する質問、障害のイメージに関する自由記述を行った。そのうち質問15から19のアンケート結果を表3に示す。

表3 質問15から質問19のアンケート結果

		回答数	パーセント
15			
「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(障害者差別解消法)について聞いたことがありますか?	はい	38	70.4
	いいえ	16	29.6
	合計	54	100.0
16			
「合理的配慮」という言葉を聞いたことがありますか?	はい	51	94.4
	いいえ	3	5.6
	合計	54	100.0
17			
「しょうがい」という意味の言葉を表す場合、どの表記が適切だと思いますか?	障害	2	3.7
	障害	0	0.0
	障がい	44	81.5
	チャレンジド	2	3.7
	要支援者	6	11.1
	合計	54	100.0
18			
貴方の身近に障害を持った人がいますか?	はい	19	35.2
	いいえ	35	64.8
	合計	54	100.0
19			
障害児(者)のボランティアに参加したことはありますか?	はい	16	29.6
	いいえ	37	68.5
	欠損値	1	1.9
	合計	54	100.0

質問15と質問16では、差別解消法の認知度が70.4%であったにも関わらず、合理的配慮という用語を知っている学生がほとんどであった。質問17では、[障がい]が適切であると回答した学生が81.5%、次いで[要支援者]が11.1%、[障害]と[チャレンジド]が3.7%、[障害]と回答した学生はいなかった(図1)。質問18と質問19では、「身近に障害を持った人がいる」と回答した学生が35.2%、「ボランティアに参加したことがある」と回答した学生は29.6%であった。障害者(児)に関するイメージは、positiveなイメージでは「明るい・元気・前向き・

笑顔」など、negativeなイメージでは「大変・困難・育てにくさ・時間が掛かる」など、neutralなイメージでは「車椅子・先天的・バリアフリー」などが挙げられたが、negativeなイメージが60.5%と最も高かった。その割合を表4に示す。

質問17 [しょうがい]という意味の言葉を表す場合、どの表記が適切だと思いますか?

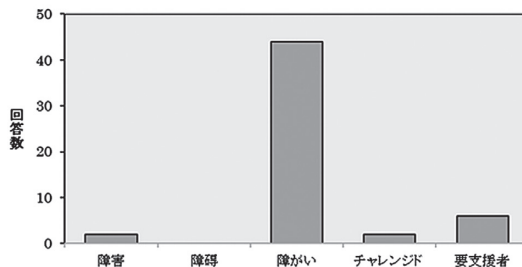


図1 [しょうがい]の表記について (N=54)

表4 障害者(児)のイメージの回答 (N=54)

	回答数	パーセント
positive	30	18.5
negative	98	60.5
neutral	20	12.4
欠損値	14	8.6
合計	162	100.0

4) 医療的ケアと障害者についての質問間における相関

【医療的ケアについて】と【障害者(児)について】の質問14項目において、Pearsonの相関係数を用いて検定した。その結果を表5に示す。

【医療的ケアについて】の質問では、質問5と質問7、質問6と質問7に有意な正の相関がみられた。このことから、保育士養成校において今以上に医療的知識を習得するような授業を行うべきだと考えている学生は、保育士が医療的ケアを担い、その行為を行うための専門資格を設けるべきだと考えている傾向にあった。

【障害者(児)について】の質問では、質問8と質問14、質問11と質問14に有意な正の相関、質問9と質問11、質問12と質問13に有意な負の相関がみられた。このことから、障害者(児)と接することが怖いと考えている学生は、障害者(児)を理解する

表5 質問1から質問14の相関行列 (N=54)

	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14
質問1	—	-.014	-.091	-.087	.215	.009	.191	-.207	.063	.097	-.239	-.087	.047	-.232
質問2		—	.117	.042	-.064	.019	-.035	-.040	.364**	.005	-.192	.138	.002	.041
質問3			—	.018	-.066	.151	-.015	.003	.170	-.053	-.117	-.055	.044	.052
質問4				—	-.080	.101	.229	.122	.014	.340*	.471**	.064	-.281*	.088
質問5					—	-.097	.331*	-.270*	-.011	-.034	-.106	.030	-.012	-.282*
質問6						—	.406**	-.003	.257	-.139	-.027	-.217	-.062	-.118
質問7							—	-.077	.177	.014	-.023	-.156	-.229	-.212
質問8								—	.069	.143	.234	-.041	-.065	.333*
質問9									—	-.039	-.283*	-.104	-.172	.025
質問10										—	.052	.058	-.263	-.131
質問11											—	.155	.088	.322*
質問12												—	-.357**	.206
質問13													—	-.053
質問14														—

**P<0.01

*P<0.05

ことは難しく、差別はなくなると考えていることがわかった。また、障害者（児）との共生が必要と考えている学生は差別はなくなるものだと考えており、障害の区別が曖昧だと考えている学生は今の世の中は障害者（児）にとって住みにくいと考える傾向にあった。

【医療的ケアについて】の質問と【障害者（児）について】の質問では、質問2と質問9、質問4と質問10、質問4と質問11に有意な正の相関、質問4と質問13、質問5と質問8、質問5と質問14に有意な負の相関がみられた。このことから、共生が必要と考えている学生は医療的ケア児を持つ保護者が保育所に通わせたいと考えている。また、保育所で医療的ケア児を受け入れることが難しいと考えている学生は今の世の中は障害者（児）にとって住みづらく、かつ差別はなくなると、保育・教育の場で障害者と健常者は分けるべきだと考えている。さらに、医療的ケアを保育士が担うことに賛成であると考えている学生は障害者（児）を理解することは難しい

とは考えておらず、障害者（児）と接することに怖いと考えていない傾向にあった。

5) その他の質問と医療的ケア・障害者についての質問との関連

差別解消法についての質問15・16、障害者（児）との関わりについての質問17・18と質問1から質問14との関連を明らかにするため、Man-WhitneyのU検定を行った。

その結果、差別解消法について聞いたことがある学生とそうでない学生の「障害者（児）を理解することは難しい」という考え方に有意差がみられた (U=199, P=0.037)。その回答結果を図2に示す。

また、身近に障害を持った人がいる学生とそうでない学生の「保育所は医療的ケア児を受け入れるべき」という考え方に有意差がみられた (U=434.5, P=0.041)。さらに、「今の世の中は障害者にとって住みやすい社会」という考え方に有意差がみられた (U=433, P=0.042)。その回答結果を図3、図4に示す。

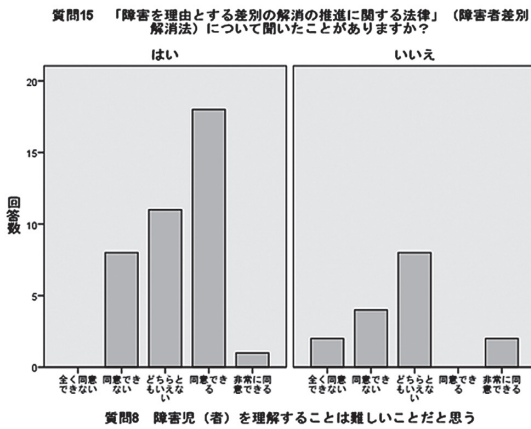


図2 質問15と質問8の回答結果

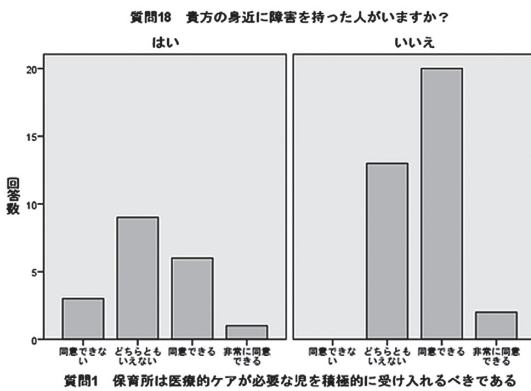


図3 質問18と質問1の回答結果

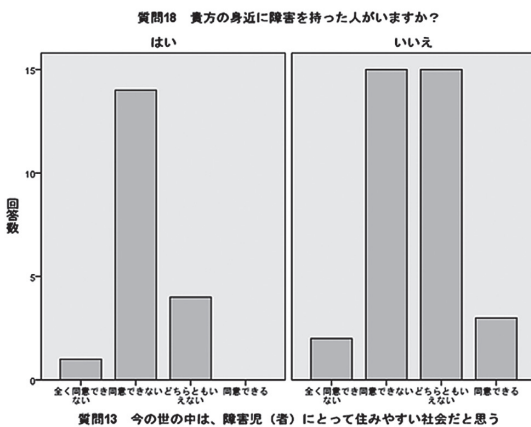


図4 質問18と質問13の回答結果

5. 考察

今回、保育者を目指す保育学科一年次の学生を対象に、医療的ケアと障害者についての意識調査を行った。科目「子どもの保健」では、医療的な観点からの知識や技術に関する講義内容を含むため、本学の保育学科学生の医療的知識やケアに対する関心は高いものであった。その反面、将来学生らが保育現場において医療的ケア児を受け入れることができるかどうかに関しては、不安を感じている学生も多いと思われる。その不安を軽減させるためにも、保育所における看護師設置は早急の課題であり、今回のアンケートでも保健業務の教育的な立場となる看護師の設置を必要と感じている学生も多かった。

障害者に関しては、「身近に障害を持った人がいますか」という質問で「はい」と回答した学生が35.2%であった。20歳以上の男女を対象とする2006年に行われた国際調査⁴⁾では、日本人の85.5%が身近にいたと回答している。また、「障害のある人を前にした時の意識」では、6割が「意識する」と回答し、「精神障害のある人の近隣への転居」についても、7割以上が「意識する」と回答していた。今回の研究でも、50%の学生が障害者と接することに怖いと感じていることから、障害者に対する偏見や誤解、理解不足は根深く、特にマスメディアなどによる影響は大きい。しかし、国際調査において「障害者支援や交流活動への参加」は、「機会があれば参加したい」と65.7%が回答したように、障害者理解を深めるためにも、本学の学生には障害者交流の機会を更に増やしてもらいたいと感じる。

冒頭で、2016年は障害者にとって「差別禁止の元年」となり、共生社会の幕開けとなる年であると述べたが、2016年7月に起こった相模原障害者施設殺傷事件は、障害者との共生社会の始まりに大きな衝撃を与えた。この事件は単なる大量殺人事件ではなく、障害者の存在意義に関して大きな波紋を投げかけるものである。9月に開催されたリオパラリンピックは世界が注目し、また世界中の人々に感動を与えるなど、2016年は障害を持つ者にとって忘れられない年であったといえる。このような様々な社会情勢を受け、学生に対するアンケート結果にも多少

の影響を及ぼした可能性は否定できない。

〔しょうがい〕の表記に関しては様々な議論が交わされている。内閣府の「障害」の表記に関する作業チームが実施したアンケート調査⁵⁾によると、「障害」の「害」の字を改めるべきとの質問に「そう思わない」との回答が43.0%と最も多く、「そう思う」と回答した人にどのような表記に改めるべきかという質問では「障がい」が40.9%と最も多かった。また、あなたの考えに最も合っている表記はなにかという質問には、「障害者」27.5%、「障害のある人」21.6%、「障がい者」19.6%となっていた。各自治体などでは、障害者団体関係者の意見や要望に配慮して、「がい」の字の表記の取扱いを検討する都道府県市も増加しており、平成26年度では23の都道府県市が表記を改めている⁶⁾。本学が設置されている島根県においても、平成22年度より「障がい」と表記を改めていることから、今回のアンケートで学生の8割以上が「障がい」とすべきと回答したことにも納得がいく。

保育士養成課程において、「子どもの保健」は、講義形式の「子どもの保健Ⅰ」と演習形式の「子どもの保健Ⅱ」があり、さらに本学においては「子どもの保健Ⅰ」を、総論としてのⅠAと各論としてのⅠBに分けている。そして、ⅠAとⅠBで学んだ知識を応用し、実践力を身に付けるために内容に関連させた演習を行っている。「子どもの保健」では、子どもの発達や健康に関わる保健活動や子どもに特有の疾患や生理機能・運動機能についても学ぶが、子どもを取り巻く社会問題や健康問題、生命倫理に関する講義も取り入れている。特に、保育業界を取り巻く社会問題は早急に解決すべき事案も多く、行政や自治体のみならず、保育現場や保育士養成校が取り組むべき課題も多いと考える。

6. まとめ

保育業界を取り巻く問題の一事案として、保育関係における医療的ケア児の受け入れの問題がある。保育所において医療的ケアを行うためには看護師の設置が望まれるが、2009年の研究調査でも全国の保育所の29.7%しか配置が進んでいない⁷⁾。その背景

には単に保育所の経済的な理由だけではなく、働く保育士と看護師の意識の違いや業務内容の不明確さなど、様々な要因が存在する⁸⁾。保育所看護師の業務は主に保健的な業務を担うが、保育現場においてはその業務割合は高くなく、看護師であっても保育業務が中心となる。看護師は医療専門職であっても保育専門職ではないため、働く看護師のジレンマや困難感は容易に想像できる。そのため、保育所において単に看護師を増やすのではなく、国家資格である保育士資格を階層化し、特に子どもの解剖学や保健・医療に精通し、医療的ケアを行うことができる特別な保育士資格を新たに制度化することが必要ではないだろうか。看護師資格を持つ者が、保育士の仕事をしながら一部の看護業務をするより、保育士が保育業務を行いながら一部保健的業務を担当する方が業務の割合や職場内の職員の関係性から考えてもスムーズである。

介護業界の変遷により、介護職員等による喀痰吸引等の実施が始まって4年が経過したが、制度の対象の中に保育所で働く保育士があることはあまり知られていない。保育士における医療的ケアのニーズはこれからかもしれないが、保育士の保健分野に関しては先行して保育士養成校の教育の見直しをしていく必要があるのではないだろうか。

7. 今後の研究課題

今回のアンケート調査において、5件法によるリッカート法を用いたが、調査によって得られたデータを今回は間隔尺度として扱った。リッカート法に関しては、データを間隔尺度として扱うか順序尺度として扱うかには議論があるが、データ分析の柔軟性の観点から本研究では間隔尺度を採用した。このことについては、今後も検討していきたい。

また、今回の調査では「子どもの保健」の講義を受けている学生を対象としたため、入学時など保健的知識のない学生への調査も検討していきたい。

引用文献

- 1) 厚生労働省(2015)「障害児支援について」
p12<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai->

- 12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000096740.pdf 2017年1月16日閲覧
- 2) 内閣府 (2016) 「医療的ケア時の支援に関する保健、医療、福祉、教育等の連携の一層の推進について」
http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/h280603/renkei_suishin.pdf
2016年8月31日閲覧
- 3) 厚生労働省 (2015) 「現状・課題と検討の方向性」
http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000103581.pdf 2016年1月16日閲覧
- 4) 内閣府 (2006) 「平成18年度障害者の社会参加促進等に関する国際比較調査」, p1
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/hikaku/gaiyou.pdf> 2017年1月11日閲覧
- 5) 内閣府 (2010) 「平成22年5月10日推進会議資料5 『障害』の表記について」, p19-20
http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/k_10/pdf/s5.pdf 2017年1月19日閲覧
- 6) 内閣府 (2014) 「『障害』に係る『がい』の字に対する取扱いについて」
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/h26jigy/pdf/toriatsukai.pdf> 2017年1月19日閲覧
- 7) 日本保育協会 (2009) 「保育所の環境整備に関する調査研究報告書 ー保育所の人的環境としての看護師等の配置ー」, p14
- 8) 稲毛映子 (2007) 「福島県内の保育施設における看護職の現状に関する調査 ー期待される役割に関する一考察ー」福島県立医科大学看護学部紀要 第9号, p37-39

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

「乳児保育」における手作りおもちゃの意義と学び

前 林 英 貴

(保育学科 小児保健学研究室)

The Significance and Educational Value of Handmade Toys in “Infant Childcare”

Hidetaka MAEBAYASHI

キーワード：乳児保育、手作りおもちゃ、3歳未満児、学び

Keyword：infant childcare, handmade toys, children under 3 years of age, educational value

1. はじめに

2016年9月に厚生労働省より発表された保育所等関連状況取りまとめでは、保育所等を利用する児童の数は246万人と前年比8万5千人増となり、同時に保育所等定員も263万人と前年比10万3千人増となった¹⁾。2013年4月から進められた「待機児解消加速化プラン」により、2013年度から2015年度までの3年間で保育拡大量は約31万4千人まで増え、2017年度までには5年間で約48万4千人の保育拡大量を見込んでいる。保育所等の利用する児童の内訳では、3歳未満児の利用率が3歳以上児と比較すると年々増加する傾向にあり、核家族化や女性の社会進出などにより3歳未満児を対象とした乳児保育のニーズが年々高まっていることが考えられる。その反面、待機児童数は2016年4月1日時点で23,553人と前年比386人増加しており、中でも3歳以上児が減少しているにもかかわらず、3歳未満児では顕著に増加していることがわかっている²⁾。待機児童数の推移を表1に示す。

表1 待機児童数の推移 (厚生労働省2015～2016)

	2016年待機児童	2015年待機児童
低年齢児(0～2歳)	20,446人(86.8%)	19,902人(85.9%)
うち0歳児	3,688人(15.7%)	3,266人(14.1%)
うち1・2歳児	16,758人(71.1%)	16,636人(71.8%)
3歳以上児	3,107人(13.2%)	3,265人(14.1%)
全年齢児計	23,553人(100.0%)	23,167人(100.0%)

子育ては3歳までは家庭で母親によって行われるべきであるという、いわゆる「3歳児神話」は過去のものとなり、このように保育現場に求められる乳児保育は社会情勢と密接な関係にあり、3歳未満児の待機児童解消のためには、乳児保育の実施率が継続的に上昇することが望まれる。しかしながら、乳幼児突然死症候群(SIDS)の危険性やアレルギーを持つ児の増加など、近年乳児保育を取り巻く問題も多く、乳児保育の難しさを感じる保育者も多いと考える。

乳児保育を実践するにあたり、3歳未満児の活動を3つに分けることができる。勅使(2007)によると、保育内容の構造図には、生活習慣の形成や生活技術を獲得する活動、遊び、人々の分化やスポーツの基礎的な分野の活動を指す課業の3つがあると述べている³⁾。3歳未満児においては、食事や睡眠、排泄、

清潔、衣類の脱着といったような基本的な生活習慣を身に付ける活動は、保育のなかで最も時間をかけるべきものであるが、遊びの活動の占める時間は年齢とともに多くなり、その種類や質も高くなっていく。そのため乳児保育では、子どもの遊びは大切なものとして位置付けることができ、遊びの中で用いる遊具や道具によって、子どもの遊びが一層豊かなものに変化するのである。

2. 保育学科の学生の意識

筆者は本学において科目「乳児保育」を担当しているが、授業内で学生に尋ねた「乳児保育のイメージ」では、「可愛い」「個別性に配慮する」「大切」「成長を感じることができる」などのポジティブなイメージが多かった。しかしその反面、乳児保育は「大変」「責任重大」「難しい」「意思疎通ができない」などのネガティブなイメージも多くみられた。本学において乳児保育を受講する学生は、短期大学の2年生であるため、既に保育所実習を経験しており、実習での体験からネガティブなイメージを持つ学生もいるかもしれない。乳児保育では普段から触れ合う機会の少ない0歳から2歳児を対象としており、保育学生が卒業までの実習などでも、その機会がないまま卒業して現場に出ることも多い。さらに、自分の過去の経験を考えてみても、0歳から2歳頃の記憶はほとんど憶えておらず、自身の経験や体験からそれをイメージすることは難しい。しかし、乳児保育に対する不安を持ちながらも、その必要性を学生に感じてもらうためには、乳児保育に対する不安を少しでも軽減できるような授業内容の構成が求められる。菊池(2014)の研究によると、保育を学ぶ学生にとって乳児保育の魅力と困難さは何かという質問に対して、魅力については「体の小ささ」「未熟な会話力」「未熟な表現力」といった子どもの発達に関することが多く、困難さについては「健康管理」「安全確保」といった保健的な対応が最も多かった⁴⁾。また野中(2008)によると、「乳児保育」を履修しようとする学生は「乳児との接し方・関わり方」について学びたいと回答した学生が多く、「乳児保育」を履修した学生では「0・1・2歳児の遊

びの特徴と保育者の援助」についてもっと学びたかったと回答した⁵⁾。

このように乳児保育に関して、保育を学ぶ学生は困難さを感じながらも、乳児の発達や関わり方について興味を持っており、特に科目としての「乳児保育」に対しては、意思疎通が難しい乳児との遊びと、保育者の援助について学びたいと感じている。保育士養成課程の中での「乳児保育」の学習方法は「演習」であり、保育士を目指す学生には保育実践力の育成が求められる。そのため、今回科目「乳児保育」の授業の中で、グループワークとして3歳未満児の手作りおもちゃの作成を実施したので、その結果と成果を報告する。

3. 乳児保育の位置づけ

1947年に制定された児童福祉法では、保育所を「保護者の委託を受けて、保育に欠けるその乳児又は幼児を保育することを目的とする施設」とし、当初から乳児を対象とした保育が行われていた。児童福祉法が定める乳児とは、満1歳に満たないものと定義されているが、保育現場では長年にわたり「乳児保育」を3歳未満児保育と捉えてきた。また、保育所保育指針でも同様に、3歳児未満と3歳以上児の発達過程は大きく異なることから、保育の内容や方法を分けている。保育士養成課程の科目「乳児保育」においても、学習目標を3歳未満児の発達・保育について学ぶこととし、「6か月未満児」「6か月から1歳3か月未満児」「1歳3か月から2歳児未満児」「2歳児」の4区分に分けているため、本研究においても「乳児保育」を3歳未満児として位置付ける。

4. グループワークの概要

手作りおもちゃの作成は、90分の授業を2コマ使用してグループワークを行った。

1) 手作りおもちゃのテーマは以下の5点とした。

- ・乳児の月齢（発達段階）を考慮する
- ・運動機能や認識機能、情緒を考慮する
- ・手軽で誰でも作成できる（廃材を利用）
- ・安全性に配慮する
- ・実習や就職後にも活用できる

2) グループ分け

学生52名に対してくじ引きを行い、1グループ3～4名の少人数グループとしてA～Qの計17グループに分けた。また、A～Eの5グループを「6か月未満児」、F～Jの5グループを「6か月から1歳3か月未満児」、K～Nの4グループを「1歳3か月から2歳児未満児」、O～Qの3グループを「2歳児」と4区分に分けた。

3) 企画書の作成

手作りおもちゃ作成前に、グループごとに企画書を作成した。

4) 手作りおもちゃの作成

学生はグループごとに用意した廃材を利用し、企画書に沿って手作りおもちゃを作成した。作業場所として、事前に美術担当教員に依頼して保育学科内の絵画制作室を使用してもらい、工作で必要となる道具も準備した。

5) プレゼンテーション

完成した手作りおもちゃを展示し、グループごとに発表を行った。各グループ2分程度で作品名、作成にかかる時間、ねらい、セールスポイント、発達段階に留意した点などをプレゼンテーションした。

6) 学生による講評

発表しているグループ以外の学生は、評価シートを使って自分のグループ以外の作品を全て評価した。評価シートにはミシン目が付いており、良い点と改善点を記入した後、切り離してグループごとに集計を行い、その結果を各グループで企画書に記入をした。

7) 作品集の作成

全ての作品を画像データとして保存し、要点をまとめた内容とともに作品集を作成し、配布をした。

5. グループワークで作成された手作りおもちゃ

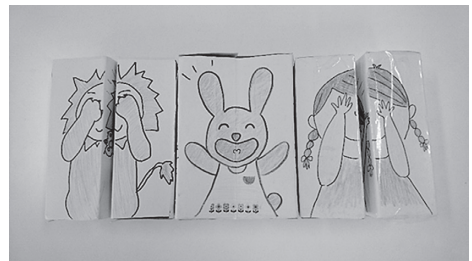
学生が作成したおもちゃは、大きさや形、材料、作成にかかる時間など様々であった。音の出るものから、色のついた水を使用したもの、今にも走り出しそうな車、大型のパズルなど、学生が主体となり作品の企画から作成、発表を行うことができた。また短時間の演習であったが、学生同士が協力し合う

ことで全てのグループが作品を時間内に作成し、計17の作品が完成した。その作品名と対象月齢・年齢区分を表2に示す。

表2 手作りおもちゃの作品名と対象月齢・年齢区分

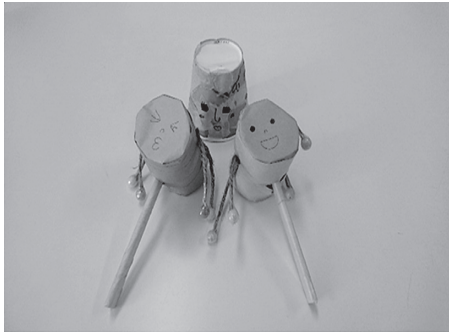
対象年齢	グループ	作品名
6か月未満	A	キャップマラカス
	B	たまごガラガラ
	C	いないいないばあ！！
	D	ガラガラ
	E	イモムシ
6か月から1歳3か月未満	F	デンデンデンデデンDAICO
	H	かたぬきおもちゃ
	I	わくわくタワー
	J	ガラガラ
1歳3か月から2歳未満	K	ペットボトルカー(ブタさん号)
	L	それいけ!アパンマンパズル
	M	ペットボトルマラカス
	N	コロコロロボット
2歳	O	紙コップのパクパク人形
	P	牛乳パックブロック
	Q	いれたらボン!

全グループが作品を完成させた後に、作品集用に手作りおもちゃの画像をグループごとに撮影した。各発達段階から手作りおもちゃの企画書と作品例の一部を図1から図4で紹介する。



企画書	作品名		
	対象年齢・年齢区分	作成にかかった時間	制作のねらい
	6か月未満	約15分	発達段階に留意した点
	6か月未満	約15分	発達段階に留意した点
	6か月未満	約15分	発達段階に留意した点
制作過程	評価	集計結果(良い点・改善点)	
<ul style="list-style-type: none"> ・材料の選定 ・制作のねらい ・制作の過程 ・制作の時間 ・制作の場所 ・制作の協力 ・制作の発表 ・制作の感想 	<ul style="list-style-type: none"> ・制作のねらい ・制作の過程 ・制作の時間 ・制作の場所 ・制作の協力 ・制作の発表 ・制作の感想 	<ul style="list-style-type: none"> ・制作のねらい ・制作の過程 ・制作の時間 ・制作の場所 ・制作の協力 ・制作の発表 ・制作の感想 	

図1 6か月未満児の手作りおもちゃ (Cグループ)



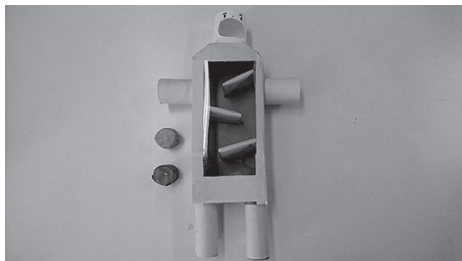
図案		作品名	
	対象年齢・年齢	制作にかけた時間 2週間	
	発表の場	グループ名	
	ねらい	テーマ/気づき	発達段階に留意した点
	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。
材料・道具	発想	発想の元(良い点・改善点)	
・紙コップ ・テープ ・紙 ・クレヨン	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	

図2 6か月から1歳3か月未満児の手作りおもちゃ (Fグループ)



図案		作品名	
	対象年齢・年齢	制作にかけた時間 2週間	
	発表の場	グループ名	
	ねらい	テーマ/気づき	発達段階に留意した点
	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。
材料・道具	発想	発想の元(良い点・改善点)	
・紙コップ ・テープ ・紙 ・クレヨン	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	

図4 2歳児の手作りおもちゃ (Oグループ)



図案		作品名	
	対象年齢・年齢	制作にかけた時間 2週間	
	発表の場	グループ名	
	ねらい	テーマ/気づき	発達段階に留意した点
	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。
材料・道具	発想	発想の元(良い点・改善点)	
・紙コップ ・テープ ・紙 ・クレヨン	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	・リズムが大好き。 ・音が好き。 ・笑顔が好き。	

図3 1歳3か月から2歳未満児の手作りおもちゃ (Nグループ)

完成した作品を展示し、各グループが順番にプレゼンテーションを行った。プレゼンテーションでは、作品に使用された材料やセールスポイント、発達段階に留意した点などを中心に発表を行った。作品全体を通して、6か月未満児を対象とした作品では音の出るおもちゃが多く、6か月から1歳3か月未満児ではブロックなど積み上げて楽しむおもちゃ、1歳3か月から2歳未満児では、パズルや動く車など形やキャラクターがはっきりしているおもちゃ、2歳児では大型で目的がはっきりしているおもちゃが多かった。各グループのプレゼンテーションを聞いて、他の学生はその作品に対する感想や意見を評価シートに記入をした。評価シートでは、自分たちのグループにはない発想や工夫について賞賛するコメントが多かったが、乳幼児の安全面を指摘する意見もみられた。

このように、手作りおもちゃに関して作品の企画から作成、発表、評価までの一連の流れを学生主体で行ったが、最終的にその要点をまとめた作品集を

筆者によって作成し、後日学生に配布をした。その作品集の例の一部を図5で紹介する。

作品の概要	
Nグループ	
作品名	コロコロボット
作成日	7月12日
対象月齢・年齢	1歳6か月
材料	ティッシュ箱、トイレットペーパーの芯、紙コップ、蓋等
作成までの所要時間	90分
おすすめポイント	食べて出ることを学ぶ、シロとリコで親しみやすく
おもちゃの効果	コロコロする楽しさ、入れる出す作業を楽しむ
改善点	スムーズに転がるように、口が狭い、壊れやすそう

図5 作品集の例

6. 考察

今回、科目「乳児保育」の授業内で学生による手作りおもちゃの作成を行った。今回の授業で手作りおもちゃを作成する際、発達段階に応じた子どもの感覚機能や認知機能、運動機能、社会性の発達などについて考慮するだけではなく、手作りおもちゃを通して人と人との触れ合いや情緒的な感情を育む大切さを学ぶことが重要であると感じた。また、おもちゃの作成を通じて学生同士が協力し、意見を出し合い、最終的に他のグループとおもちゃを評価し合うことが、短時間であっても良い作品を作ることができるという自信につながったのではないだろうか。今回短い授業時間内で手作りおもちゃを作成するという制約を課したが、その理由は実習中に手作りおもちゃを作成しなければならなくなった場合や、保育者として働き始めた時に手早くおもちゃを作れるようにするためである。時間と費用をかければ、かなり凝ったおもちゃを作成することはできるが、今回のように廃材を使用することで誰でも簡単におもちゃが作れ、また子ども達が遊ぶだけでなく、保育者や保護者と一緒におもちゃを作ることができる。こうした手作りおもちゃを通じて、子どもはものを作る喜びや達成感を感じ、また創作意欲をかき

立て、感性を育み、友達とコミュニケーションを交わし、自己を表現することができる機会になるのではないだろうか。

科目「乳児保育」の達成目標では、「3歳未満児の発育・発達について学び、3歳未満児の生活や遊びについて理解することができる」としている。3歳未満児は、ヒトの人生の中でも成長・発達が著しい時期である。心身はまだ未熟であっても、ハイハイからつかまり立ち、歩行の確立といった運動機能から、喃語から初語、一語文からの語彙の爆発的な増加といった言語機能まで、基本的な発育がこの時期にみられる。また、集団生活の中で自我を育み、体験や経験から人への思いやり、社会性などを学ぶようになる。そういった発達段階を理解することは重要だが、発達段階だけに注目するのではなく、子ども一人ひとりの個性にも目を配り、子どもが十分に遊べるためには、保育者も心から遊びを楽しまなくてはならない。今回の授業後のアンケートでも、「作る作業がとても面白かった」「簡単に作れるので保育現場に出たら作ってみたい」「実際に作ったおもちゃで子どもに遊んで欲しい」などの意見もあり、短時間ながら内容の濃い演習になったのではないと思う。その一方で、「もう少し安全面に配慮すれば良かった」「発達に気を付けながら作るのが難しかった」といった反省コメントもみられた。発達段階を考えると、0歳児では感覚と運動を中心とした遊びが適している。見るもの全てに興味を示し、音が鳴る方へ耳を傾ける。そして手を伸ばし、ものを掴もうとするが、届かない時は這ってでもものに近づこうと体を動かす。見て、聞いて、触って、五感を使って遊びを楽しむが、何でも口に入れてしまうなど、衛生面や安全面にも配慮が必要となる。今回の作品でも、材料が外れてしまわないような工夫や間違っても誤飲しないような大きさにするなど、改善が必要な点もあった。1歳以上になると指の巧緻性が発達してくるため、小さいものを掴んだり、回したりするようになる。また、この頃から模倣遊びをするようになり、食べるまねをしたり、積み木をおうちにするなどの見立て遊びも盛んになってくる。図3の作品のような、ロボットが果物を食べて、お

腹を通して体の外に出るといった食事と排泄を見立てた遊びができるものも楽しいし、図4のような動物の口を動かして、まるで動物に成りきって会話を楽しんでいるような遊びも面白いと感じた。

このように、科目「乳児保育」では、低年齢である0歳から3歳未満児を対象とした手作りおもちゃの作成をしたが、学生が演習を通じて発達段階を理解し、未熟でありながらも著しい発育をする子どもの心をより豊かにし、月齢・年齢にふさわしい遊びを通じて援助できる方法が学べたのではないかと考える。

7. 今後の研究課題

この作品は夏に開催された本学のオープンキャンパスの保育学科ブースにて展示した(図6)。展示ブースのスペースの関係で全ての作品を展示することはできなかったが、オープンキャンパスに訪れた高校生や保護者らが、実際に手に取ったり、作品集に目を通したりしていた。この作品の展示にあたり、科目「乳児保育」という授業において、どのような意図でこれらの作品を作成したのかについては説明していなかった。そのため、来場者には短時間で作成した作品が物足りない出来映えに映ったかもしれない。廃材を使用し、短時間で作成できる手作りおもちゃをテーマとしたことを、より強調した展示の仕方を工夫したい。また、作品集を学生に配布したが、その作品集を活用することができたかどうかのフィードバックを行っていなかったため、次年度は作品集の活用方法についても検討したい。



図6 オープンキャンパスでの展示の様子

8. 最後に

今の世の中には既製品のおもちゃに溢れている。近年では、国内で作られたおもちゃ以外に、海外製品のおもちゃも多く、シンプルなものから、色や形、機能など凝ったおもちゃまで多種多様である。そして、そういったおもちゃがインターネットなどで気軽に閲覧し、画面をクリックするだけで購入でき、翌日には手元に届く時代である。また、子ども向けのアニメや番組を観て感じるのは、その番組に登場する主人公やキャラクターが使用するアイテムが、ひと昔前に比べるとおもちゃとして商品化しやすいような形状や構造になっていることである。子どもはその主人公が使用しているアイテムを近所のおもちゃ屋などで購入することができる。まるで、自分がその主人公と同一のアイテムを使用しているような気分になれるのである。このように商品化されたおもちゃは非常にクオリティが高く、購買者である子ども(時に大人を巻き込んでいることもあるが)の気分を高揚するが、どこか愛着に欠けるといふか、購入する時が感情の最大のピークであり、その後気持ちが冷めていくように感じてしまう。しかし、今回のような手作りおもちゃには、既製品のおもちゃにはない製作者の温かみがある。既製品のおもちゃは非常に完成度が高いが、誰でもお金を払えば手に入れることができるものであるため、子どもにとっての「オンリーワンなおもちゃ」にはならない。それはそのおもちゃを作る人が子どもに見えるわけではなく、作る人の思いが遊ぶ子どもに伝わることは難しい。決して高価なおもちゃでなくても、作る側の思いが伝わるような温か味のあるおもちゃであれば、子どもがそのおもちゃを大切に思い、また子どもの心を豊かなものにしてくれるのではないだろうか。

引用文献

- 1) 厚生労働省(2016)「保育所等関連状況取りまとめ」, p1
http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000098603_2.pdf 2016年12月20日閲覧

- 2) 同上, p5
- 3) 勅使千鶴 (2007) 『子どもの発達と遊びの指導』
ひとなる書房, p16
- 4) 菊池篤子 (2014) 「『乳児保育』に対する学生の
意識調査 ～魅力と困難さに関する一考察～」,
小田原女子短期大学研究紀要 第44号, p28
- 5) 野中千都 (2008) 「『乳児保育Ⅱ』の教授内容に
関する一考察 ～学生によるアンケート調査より
～」, 西南女学院大学紀要 第12号, p166-169

(受稿 平成29年 1月23日, 受理 平成29年 2月 7日)

母親の育児不安に対する父親の育児参加の影響

菊野 雄一郎
(長崎大学)

The Influence of Paternal Participation in Childcare on Maternal Childcare Anxiety

Yuichiro KIKUNO

キーワード：母親の育児不安、父親の育児参加、支援

Keywords：Maternal Childcare Anxiety, Paternal Childcare Participation, Support

1. 要約

本研究では、父親による育児参加が母親の育児不安にどのように影響しているのかを検討した。その結果、低年齢の母親では、育児行動を多くする高育児参加の父親に比べ育児行動の少ない低育児参加の父親において、育児不安が有意に高かった。しかし、高年齢の母親では、高育児参加の父親と低育児参加の父親で有意差は見られなかった。さらに、父親による「食事」と「入浴」の育児参加行動が、低年齢の母親の育児不安の低減に有意な関係性があることが示された。これらの結果は、父親が積極的に育児に参加することにより、母親の育児不安が低減する可能性を示唆している。

2. 問題・目的

子育ては、母親にとって精神的、肉体的に負担が大きく、それ故、母親の育児不安が強くなると考えられている（例えば、大日向, 1999）。また、育児不安の低減は、子育てや子どもの健全な発達を考える上で喫緊の課題である。大日向（1999）は、日本の社会では、育児負担が母親に大きくなる一方で、父親の育児参加環境の構築が難しく、それが母親の育

児不安の軽減を妨げていることを示唆している。以上の報告を踏まえると、母親の育児不安解決の糸口として、父親の育児参加がクリティカルであると考えられる。

子育てにおける父親の役割についての研究が多く行われている（日垣, 2006; 石原, 2006; 近藤, 2007; 正高, 2002; 清水, 2005; 汐見, 2003）。これらの研究では、父親の役割や機能とは何かについて議論され、家庭や社会において父親が何をすべきなのかについても多くの論議が絶えない。また、父親の育児参加と育児不安との関連についての研究も多く見られる（本保・八重樫, 2003; 河野, 2011; 京須・橋本, 2007; 大日向, 1999; 大元, 2010; 前田, 2007; 住田・藤井・田中・中田, 1999; 住田・田中・溝田, 2000; 関根・間・室, 2000）。これらの研究から、父親の育児参加が母親の育児不安の軽減にとって、重要な役割をすることが明らかになっている。

日本の父親は、育児や家事にどの程度参加しているのだろうか。大日向（1999）によると、日本の父親は、欧米をはじめ、アジアにおいても、子どもと一緒に過ごす時間が短く、父親が子育てに参加する行動が少ないことを示唆している。埴・深谷（2001）

は、父親の育児行動のうち、体力や特別な技術が必要なこと(大仕事など)はするが、炊事、洗濯、掃除などは母親が行っていることを示している。これらのことから、日本の父親の育児参加は少なく、これが母親の育児不安の要因の一つであると考えられる。

それでは、父親の育児参加の少なさが、母親の育児不安にどのように影響しているのであろうか。父親の育児態度と育児不安の関係について、住田・藤井・田中・中田(1999)は、父親の育児態度が過剰型や不安型の場合、母親の育児不安が高いことを明らかにしている。同様に、河野(2011)も父親の育児参加と母親の育児不安が関与することを示している。本保・八重樫(2003)は、家事・子育てに頻繁に参加している父親ほど、母親の子育て不安が低くなることを明らかにしている。さらに、父親の家事や子育ての参加の最も大きな要素は「妻を精神的に支えること」であることを示唆している。また、子どもの年齢が低いほど、父親の家事・子育て参加は高くなっていること、子どもの人数が少ないほど父親の家事・子育て参加は高くなっていることが明らかにされている。このように、父親の育児参加は、年齢や子どもの数などにも関係する。

それでは、ただ単に父親が育児に参加すればいいのであろうか。この点について、住田・田中・溝田(2000)は、父親の育児参加があるほど母親の育児不安が低くなるが、父親の育児参加を満足している方が母親の育児不安が低下することを明らかにしている。これは、父親の育児参加は重要であるが、父親の育児参加について積極的な関与や意識が重要であることを示している。そこで本研究では、父親による育児参加が母親の育児不安の低減にどのように影響しているのかを検討した。特に、(1)父親の育児参加によって母親の育児不安が低減するのか。(2)父親の育児参加による母親の育児不安の低減の大きさは、母親の年齢によって異なるのか。(3)父親の育児参加によって、母親のどのような育児不安を低減させるのか。(4)母親の育児不安を低減させるのに、有効な父親の育児参加行動は何かを明らかにすることを目的とした。

3. 方法

1) 研究協力者

本調査に協力した研究協力者は、保育園に子どもを預けている母親80名であった。母親の年齢範囲は25歳から45歳であり、平均年齢は36.13歳(SD = 4.99)であった。

2) 調査内容

本調査では、母親の年齢、父親の育児参加、母親の育児不安について質問した。父親の育児参加と母親の育児不安の質問項目は以下の通りであった。

(1) 父親の育児参加

父親の育児参加については、「食事」、「洗濯」、「買物」、「入浴」、「掃除」、「就寝」の6つの育児行動に父親が参加しているのかを質問した。

(2) 育児不安テスト

母親の育児に対する不安の傾向を測定するため、以下の10項目の質問から構成された育児不安テストを用いた。

- (1) 子育てから離れたたいことがある
- (2) 子どもと一緒にいると楽しい気分になる
- (3) 子どもを育てることは楽しい
- (4) 子どもを育てることがつらくなることもある
- (5) 子どもの顔を見たくなくなる
- (6) 子どもが泣いたらどうしようかとパニックになる
- (7) 自分の子育てがこれでよいのか不安になる
- (8) 子どものことがわずらわしくてイライラする
- (9) 子育てで、したいことができなくてあせる
- (10) 母親としての自信がない

これらの項目について、研究協力者は、「全くそうである」、「そうである」、「そうでない」、「全くそうでない」の4段階尺度で回答するように教示された。

3) 調査手続き

本調査では、保育園の保育者から母親に配布する留置調査法を採用した。調査用紙を配布し、数日後に保育園で回収した。調査は無記名で実施された。なお、研究協力者は、調査目的、方法、調査結果の取り扱い、について十分な説明を受け、同意した上で調査に参加した。

4. 結果

1) 母親の年齢と父親の育児参加による分類

本調査では、収集した80名分のデータのうち、年齢など未記入のデータ18名分を分析から除外した。その結果、62名の母親のデータを分析の対象とした。さらに、母親の年齢と父親の育児参加に基づき、低年齢・低参加群、低年齢・高参加群、高年齢・低参加群、高年齢・高参加群の4群に分類した。

母親の年齢区分については、研究協力者の平均年齢を基準とした。すなわち、35歳以下の母親27名を低年齢群、36歳以上の母親35名を高年齢群とした。また、父親の育児参加については、「食事」、「洗濯」、「買物」、「入浴」、「掃除」、「就寝」の各養育行動を1点として、父親がどの程度参加したかの基準とした。本研究では3項目以下の養育行動に参加している父親を低参加群、4項目以上の養育行動の参加の父親を高参加群とした。これらの基準に基づき、低年齢・低参加群9名、低年齢・高参加群18名、高年齢・低参加群18名、高年齢・高参加群17名に分類した。

2) 育児不安における母親の年齢と父親の育児参加

(1) 育児不安における母親の年齢と父親の育児参加要因の分析

図1は、母親の年齢と父親の育児参加の2要因に基づき、低年齢・低参加群、低年齢・高参加群、高年齢・低参加群、高年齢・高参加群の4群に分類した育児不安の総点の平均値及び標準誤差を示す。「母

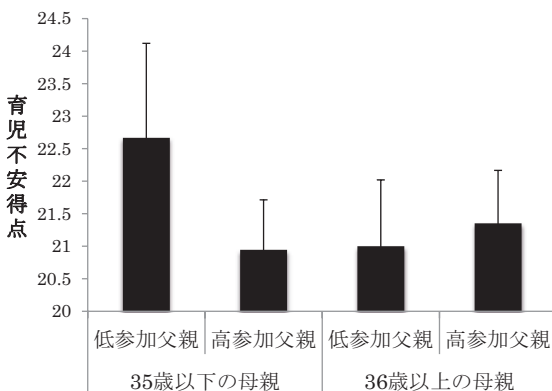


図1 「母親の年齢」と「父親の育児参加」に基づく4群の育児不安の平均値、エラーバーは標準誤差を示す。

親の年齢」と「父親の育児参加」を要因とした2要因分散分析を行った。その結果、母親の年齢と父親の育児参加の両主効果は有意でなかった ($F_s < 1$)。また、交互作用についても、有意でなかった。

(2) 父親の育児参加・母親の年齢と育児不安特性の分析

育児不安テストの項目ごとに、「母親の年齢」と「父親の育児参加」を要因とする2要因分散分析を行った。多重比較では、Holm法を用いた。その結果、「子どもが泣いたらどうしようかとパニックになる」と「母親としての自信がない」において、有意な主効果及び交互作用が見られた ($p_s < .05$)。まず、「子どもが泣いたらどうしようかとパニックになる」では、「母親の年齢」と「父親の育児参加」の交互作用が有意であった ($p_s < .05$)。年齢の若い母親では、高育児参加の父親よりも低育児参加の父親における育児不安が高かった。一方、年齢の高い母親では、高育児参加の父親と低育児参加の父親で有意な差は見られなかった。「母親としての自信がない」の項目では、母親の年齢の主効果が有意であった ($p < .05$)。これは、高年齢の母親よりも、低年齢の母親の方において、有意に育児不安が高いことを示している。

3) 父親の育児参加行動と母親の育児不安の関係性

父親の育児参加が、母親の育児不安にどのように影響しているのかを検討するために、父親の育児参加行動と母親の育児不安との相関係数を算出した。図2左は、父親の育児参加行動と母親の育児不安との相関係数を示したものである。各相関係数の有意性を調べるためにF検定を行ったところ、全質問項目の相関係数が有意ではなかった。

母親の年齢に基づいて、父親の育児行動と母親の育児不安との相関係数を求めた。図2中央は、35歳以下の母親における育児不安と父親の育児参加との相関係数を示したものである。F検定を用いて有意性を求めた。育児不安項目ごとに、有意に関連している父親の育児参加行動の数を調べたところ、以下の結果が得られた。「子どもが泣いたらどうしようかとパニックになる」、「自分の子育てがこれでよいのか不安になる」の母親の育児不安については、父

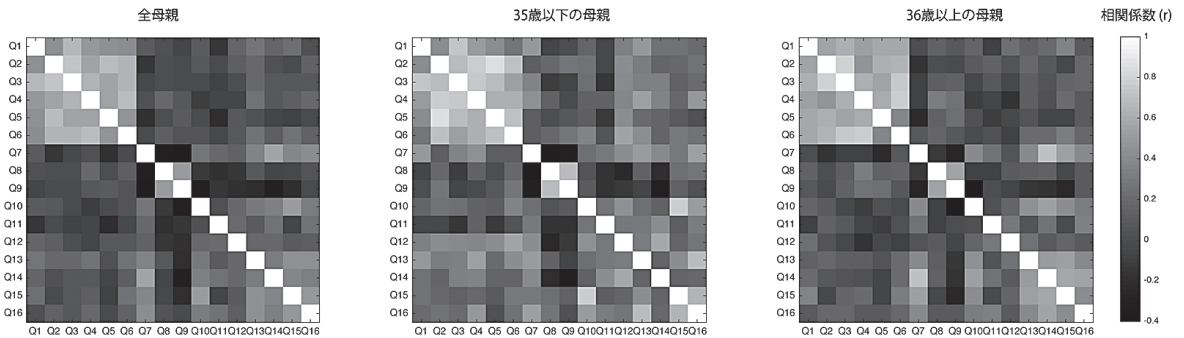


図2 全母親(左)、35歳以下の母親(中央)、36歳以上の母親(右)の育児不安と父親育児参加及びその他質問項目との相関係数マトリックス。白色に近いパッチは、強い正の相関を示す。Q1~16は本調査に用いた以下の項目と対応する。Q1:食事、Q2:洗濯、Q3:買物、Q4:入浴、Q5:掃除、Q6:就寝、Q7:子育てから離れたいことがある、Q8:子どもと一緒にいると楽しい気分になる、Q9:子どもを育てることは楽しい、Q10:子どもを育てることがつらくなることがある、Q11:子どもの顔を見たくなくなる、Q12:子どもが泣いたらどうしようかとパニックになる、Q13:自分の子育てがこれでよいのか不安になる、Q14:子どものことがわずらわしくてイライラする、Q15:子育てで、したいことができなくてあせる、Q16:母親としての自信がない。

親の3つの育児参加行動(前者:洗濯、掃除、就寝、後者:食事、入浴、就寝)と相関係数が有意であった。次に、「子育てから離れたいことがある」の母親の育児不安では、父親の2つの育児参加行動(食事、入浴)で相関係数が有意であった。「母親としての自信がない」の母親の育児不安については、父親の1つの育児参加行動(入浴)との相関が有意であった。

図2右は、36歳以上の母親における育児不安と父親の育児参加との相関係数を示したものである。これについても、育児不安項目ごとに、有意に関連している父親の育児参加行動の数を調べたところ、以下の結果が見られた。「子育てから離れたいことがある」の育児不安においてのみ、父親の1つの育児参加行動(掃除)との相関が有意であった。

5. 考察

本研究では、以下の結果が得られた。第一の主な結果として、高年齢の母親よりも低年齢の母親の育児不安が有意に高かった。第二の主な結果として、低年齢の母親では、高育児参加の父親よりも低育児参加の父親で育児不安が高かった。しかし、高年齢の母親では、高育児参加の父親と低育児参加の父親で有意差は認められなかった。第三の主な結果として、低年齢の母親では、「子どもが泣いたらどう

しようかとパニックになる」、「自分の子育てがこれでよいのか不安になる」、「自分の子育てがこれでよいのか不安になる」、「子育てから離れたいことがある」、「母親としての自信がない」の育児不安で、父親の育児参加行動との相関が有意であった。他方、高年齢の母親では、「子育てから離れたいことがある」においてのみ、父親の育児参加行動との相関が有意であった。以上の結果に基づき、本研究の結果を考察する。

本研究では、高年齢の母親よりも低年齢の母親の育児不安が有意に高いことが明らかになった。この理由として、低年齢の母親の方が、育児経験が少ないことや育児について話せる知人が少ないことが考えられる。それでは、低年齢の母親の育児不安は、夫である父親の育児参加によって低減されるのだろうか。本研究では、低年齢の母親では、高育児参加の父親よりも低育児参加の父親で育児不安が高かったが、高年齢の母親では、高育児参加の父親と低育児参加の父親で有意差は認められなかった。この結果は、これまでの研究結果とも一致する(本保・八重樫, 2003; 河野, 2011; 住田・藤井・田中・中田, 1999; 住田・田中・溝田, 2000)。これらの結果は、高年齢の母親に比べ、低年齢の母親にとって、父親の育児参加が重要であることを示唆している。

父親の育児参加によって、母親の育児不安のど

の側面を低減するのであろうか。本研究の結果では、「子どもが泣いたらどうしようかとパニックになる」、「自分の子育てがこれでよいのか不安になる」について、育児不安がより低減されることが明らかになった。父親の育児参加によって、育児中の不測の事態での対応、自分の育児の仕方への不安が低減することが示されている。すなわち、母親が子育て対応が困難なことがあっても、父親が育児に参加することで、母親は不安が低減することを示唆している。最後に、父親がどのような育児に参加することが、母親の育児不安を低減させるのに有効であろうか。本研究では、「食事」、「入浴」といった育児参加行動が、母親の育児不安を低減することを示している。この結果は、子どもの食事や入浴など母親一人では難しい育児に対して、父親が育児に参加することで、育児不安が低減されることを示している。

引用文献

- 塙和明・深谷昌志（2001）育児不安の構造に関する考察（2）：父親の「育児関与」に関連させて日本保育学会大会研究論文集（54）, 194-195.
- 日垣隆（2006）父親のすすめ 文藝春秋
- 石原壮一郎（2006）父親力検定 岩崎書店
- 近藤卓（2007）お父さんは子どもを守れるか！？ 日本文教出版
- 河野順子（2011）母親が抱える育児不安に関する要因：子どもの育てにくさー母親の認知様式、父親の育児参加をめぐる一、東海学園大学研究紀要 人文科学研究編 16、55-64.
- 京須希実子・橋本鉦市（2007）「おやじの会」と父親の育児参加（2）－B会を事例として－ 東北大学大学院教育学研究科研究年報 55、13-25.
- 正高信夫（2002）父親力 中央公論新社
- 本保恭子・八重樫牧子（2003）母親の子育て不安と父親の家事・子育て参加との関連性に関する研究、川崎医療福祉学会誌、13、1-13.
- 小日向雅美（1999）子育てと出会う時 NHKブックス 日本放送出版協会
- 大元千種（2010）父親の育児参加とその支援について、筑紫 女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 5、187-196.
- 前田由美子（2007）子育て支援は父親支援－性別視点による児童虐待予防のための子育て支援再検討一、共愛学園前橋国際大学論集 119-138.
- 関根剛・間三千夫・室みどり（2000）父親の育児支援に影響を与える要因について 和歌山信愛紀要 40、35-40.
- 清水克彦（2005）父親力で子どもを伸ばせ 子どもの未来社
- 汐見稔幸（2003）おーい父親 大月書店
- 住田正樹・藤井美保・田中理絵・中田周作（1999）父親の育児態度と母親の育児不安 日本教育社会学会大会発表要旨集録（51）, 113-114.
- 住田正樹・田中理絵・溝田めぐみ（2000）父親の家事育児参加と母親の育児不安 日本保育学会大会研究論文集（53）, 640-641.

（受稿 平成29年1月23日、受理 平成29年2月7日）

保育者の援助がつなぐ男／女の遊び集団間の人間関係： 保育者の構成する人・物・環境の関係に着目して

矢 島 毅 昌
(保育学科)

Improving Personal Relationships within Male/Female Play Groups through Assistance from the Teacher:
Focusing on the Relationship of People, Things, and Environment that the Teacher Constructs

Takaaki YAJIMA

キーワード：保育者の援助 保育内容人間関係 環境構成

Key words : Support of Teacher, Contents in Early Childhood Care and Education about Human Relationships, Environmental Construction

1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、子どもたちが男／女の集団に分かれて遊んでいる保育において、どのように保育者が子どもたちの人間関係をつなぐ援助を実践しているのかを、保育者による人・物・環境の関係の構成に着目して考察することである。

幼児期の子どもの遊びについての研究では、男女間の分化や差異は重要なテーマの一つとなっている。たとえば発達とジェンダーの研究においては、しばしば女の子／男の子が好んで遊ぶ玩具の違いや、女の子同士／男の子同士で遊ぶ傾向が明らかにされ、またその背後にあるメカニズムが明らかにされてきた(相良 2000, 武田・笹原・松葉口 2005)。

このテーマは保育の場をフィールドとした研究においても重要であり、保育者がもつジェンダー意識、保育環境や遊び道具における男女別の色分け・区分け、保育者の集団統制や言葉がけによる子どものジェンダー分化など、多くの知見が蓄積されてきた。

たとえば結城は、保育者が主導してゲームを行う際、便宜的に子どもを性別ごとにグループ分けすることによって、男女間での競争意識が生まれる様子を明らかにしている(結城 1998 : 96-97)。また青野は「創作活動や遊びにおいて男女の興味関心にくらかの差異が見られたが、保育者はそれを自然の姿として認める傾向があった」(青野 2008 : 19) ことや、「遊びの場面で女兒同士、男児同士に分かれるなど、同性同士でかたまる光景が多く観察された。これに対して保育者が介入することはなく、子どもの自由に任されていた」(青野 2008 : 30) ことを明らかにしている。

これらの研究は、「子どものジェンダー化を推進する主要な担い手(エイジェント)として保育と幼児教育に焦点を当て、子どもをとりまく物的環境と人的環境に潜んでいる隠れたカリキュラムを明らかにすること」(青野 2008 : 19) を目指したものである。つまり、保育の場で既存のジェンダー・バイア

スが強化・再生産されていること、あるいは新たなジェンダー・バイアスがつくられていることに主たる関心が向けられている。それゆえ、保育者はジェンダー・バイアスのかかった知識や価値を明示的／暗示的に子どもへ伝える存在として描かれる傾向があった。他方で、子どもの遊びに対する保育者の援助や、そのために保育者が行なう環境の構成については、あまり関心が向けられてこなかった。「『遊び』という問題が投げかけられると、焦点は子どもに向けられることが多く、保育者のあり方と遊びとの関係を問うという視座は薄くなる」(秋田 2007: 11) 傾向が表れていると言えるかもしれない。

近年の子どもの社会学研究の見解により「社会化」概念が問い直されたことで、子どもは大人から一方通行的に伝達された知識を単に受動的に学習しているのではなく、大人や環境との相互作用を通して自ら価値を選び取り学んでいる、という視点が提示されるようになった。幼児期の子どもは大人の価値観を受動的に獲得することによって発達あるいは社会化すると考えられてきたが、その視点により、子どもも自らを形成する主体であると考えられるようになってきている(藤田 2008, 115-116)。このような研究は、保育者から子どもへ一方的に知識や価値が伝達されるわけではないことを示す点で、きわめて重要なものである。ただ、主な関心は子どもの主体的な発達や社会化であり、やはり保育者による援助や環境の構成にはあまり関心が向けられていない。

そもそも実際の保育の場では、たとえジェンダー・フリー保育を標榜していないとしても、保育者は子どもへジェンダー・バイアスのかかった知識や価値を一方的に伝達するばかりでもなければ、子ども自身のジェンダー・バイアスを当たり前のように見做すばかりでもないだろう。そこで本研究では、これまで保育の場をフィールドとした遊びとジェンダーの研究ではあまり関心が向けられてこなかった保育者の援助に着目することにより、ジェンダー・バイアスのかかった知識や価値を明示的／暗示的に子どもたちへ伝える存在とは異なる保育者の姿を描き出すことを試みたい。

2. 研究方法

1) 保育者の援助と環境の構成に着目した子どもの「社会化」研究

近年の子どもの「社会化」研究の中心となっている方法は「ディスコース」の分析である。たとえば藤田(2008)による幼児の「家族ごっこ」の分析では、「本稿では、幼児が主体として社会的世界を構築するという視点より、遊び内容の詳細な分析を行う。それにより、子どもたちがいかにして多角的な「ジェンダー」に関するディスコースを取り扱い、自らの生活世界を構築しているか、明らかにする」(藤田 2008: 116) と説明されている。

子どもの生活や遊び場面を分析する際の「ディスコース」とは、当該の相互行為場面における会話のやりとりによって成立する会話シーケンスが中心である。こうして、相互行為場面の精密な会話分析を通じたジェンダー研究が広く展開されている。ただ、本研究の焦点となるのは、「保育者のあり方と遊びとの関係」ならびに「保育者の援助によって構成される人・物・環境の関係」であり、その研究のために、相互行為場面における会話のやりとりによって成立する会話シーケンスに着目する方法は最適とは言い難い。自由遊びの大きな特徴の一つが「環境を通して行われる」ことである以上、保育環境における子どもたちの一日の動きを俯瞰するような分析も展開していく必要があるだろう。

そこで本研究では、集団での自由遊びに対する保育者の援助と環境の構成に着目するために、河邊(2008)による「保育マップ型記録」の視点を援用する。

2) 「保育マップ型記録」により見えるもの

本研究が「保育マップ型記録」の視点を援用することで目指すのは、男／女集団に分かれた子どもたちの遊びとそれに対する保育者の援助を、「一つ一つの遊びは独立して展開しているのではな」く「空間的・時間的に共存しながら展開して」おり、「互いの遊びは一見つながりをもっていないように見えながら、他の遊びからの刺激を次なる遊び課題として潜在的にため込んでいる場合もある」(河邊 2008: 116) ことに留意して記述することである。

まず河邊は、「保育マップ型記録」が求める考え方と視点として、以下の6点を挙げている（河邊2008：116）。

- ア 各インフォーマルグループの遊びの経過を可能な範囲で持続的に注視すること。
- イ それぞれの遊びの関係性を空間俯瞰的に視野に入れていること。
- ウ 幼児の言動から「遊びのどこに面白さを感じているのか」「何を経験しているのか」など志向性を読み取ろうとしていること。
- エ その際「他者との人間関係」「モノを含んだ空間との関係」を視点にしていること。
- オ 幼児の志向性の延長上に「次に必要な経験は何か」を読み取ろうとしていること（＝保育者の願い）。
- カ 「願い」に向けての具体的援助の可能性を示していること。

また、「保育マップ型記録」の結果として深められる幼児理解の視点として、以下の3点を挙げている（河邊2008：116-117）。

- ① 幼児の遊びがモノや空間の影響を受けていることへの理解が促進されること。
- ② 幼児の志向性を「個別性」と「共通性」¹⁾という二重構造で読み取るようになること。
- ③ 複数の同時進行の遊びのどこに今かかわるべきか、援助の優先性の判断を促すこと。

以上の視点を通じて、保育者の援助によって構成される人・物・環境の関係が、男／女集団に分かれた子どもたちの遊びの硬直化を崩して互いを新たにつなぎながら遊びを発展させていくうえで、どのような有効性を持っているのかを明らかにする。

3. 事例：男／女の遊び集団がつながる「お店屋さんごっこ」

1) 事例の概要

本研究の事例は、大学が研究目的で設置した幼稚園型の機関（3年保育の幼稚園と同様の形態であるが幼稚園として認可された機関ではない）において、2008年10月から同年11月にかけて保育現場で観察された「お店屋さんごっこ」の中から一日を選ん

だものである。観察対象者は年中クラス（4～5歳）の子どもと担任保育者である²⁾。筆者は観察・記録を行う研究者として保育現場に立ち会っていた。現場ではカメラによる写真および動画の撮影のみを行い、文章による記録は後で写真と動画を見ながら行った。

分析に入る前に、この「お店屋さんごっこ」の概要を述べておきたい。10月下旬に、施設内のホールで年長クラスと年中クラスが大きな積み木で遊んでいた時、ある年長クラスの男児が、積み木を搬入するのに使った台車を気に入って、子ども達を乗せて遊び始めた。そこから「バスごっこ」が始まり、さらにバスの運行ルートに合わせてカフェや病院など様々な施設がつくられ、それらの施設を利用するのに必要なお金と財布もつくられ、ごっこ遊びが次々と子どもたちの間に広がっていった。

2学年が一緒になっての遊びが数日続いた後、あらためて年中クラスの子どもたちの間で「お店屋さんごっこ」で遊ぶグループがいくつか見られるようになった。その中でも特に初期段階から継続的に実施された遊びが、女児主導による「サンドウィッチ屋」と男児主導による「お寿司屋」である。つまり、子どもたち自身によりつくられた遊び集団が男／女に分かれる傾向を示していたのである。

事例の前日の時点で、「サンドウィッチ屋」は遊びの流れがほぼ出来上がり、保育者からの援助も受けながら着々と準備を進めていた。他方で「お寿司屋」は、遊びを進めていこうとする気持ちがあることは会話から窺えるものの、具体的な準備が進まない状態が続いていた。そこで前日に、保育者が小道具である寿司ネタを男児たちの目の前でつくったところ、男児たちは楽しそうな様子で作業に取り組むようになった。

そうした経緯を経て迎えたこの日は、図1のマップに示した配置や移動が見られた。

2) 女児の様子

- ・女児A、女児B、女児Cは、①で保育者にエプロンをつくってもらい、その後は②で店舗をつくりつつ、主に④でサンドウィッチの食材をつくる作業を担当する。

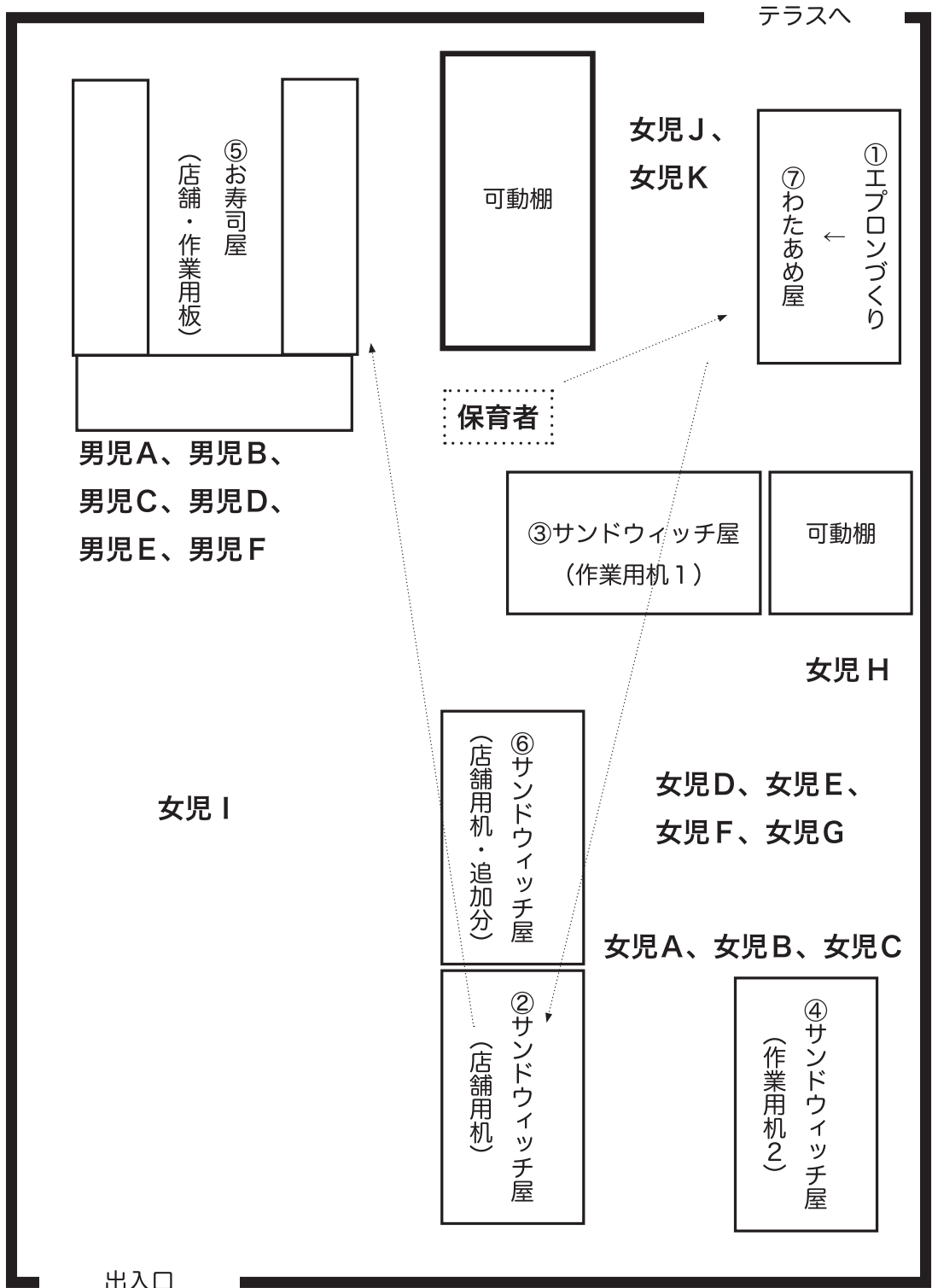


図1

- ・ 女兒D、女兒E、女兒F、女兒Gは、①で保育者にエプロンをつくってもらい、その後は③で店舗用の装飾をつくり、②の店舗に設置する。店舗をつくり終えると、④で女兒A、女兒B、女兒Cと合流する。
- ・ 女兒Hは、しばらく「サンドウィッチ屋」の様子を見ていたが、保育者に①でエプロンをつくってもらい、「サンドウィッチ屋」グループに合流。
- ・ 女兒Iは、「サンドウィッチ屋」と「お寿司屋」の様子を見ているが、特にどちらにも加わる様子はなく、別室の様子を見に出掛けたりもしている。だが、「サンドウィッチ屋」が開店すると、お客さんとして遊びに加わるようになった。その後、保育者が「お寿司屋」で寿司ネタづくりの援助を始めると、⑤に定着して他の男児と一緒に寿司ネタづくりに集中するようになった。
- ・ 女兒J、女兒Kは、当初は別室で遊んでいたが、やがて前日も行っていた「わたあめ屋さん」を⑦で実施。

3) 男児の様子

- ・ 男児A、男児B、男児C、男児D、男児E、男児Fの集団は、男児Aの主導で前日につくった小道具である寿司ネタを使い「お寿司屋」を始めようとしている。だが、お寿司の並べ方で男児Aと男児Dが議論している一方で、他の男児たちは何か作業するわけでもなく話をしているのみである。
- ・ 男児Bと男児Eが「いらっしゃませ〜」「お待ち〜」と叫びながら、③で製作をしている「サンドウィッチ屋」の女兒グループへ一方的に寿司を押し付ける。遊びに流れがないまま単発的で突発的な動きをするばかりである。
- ・ 男児Aが一人で、③にまき散らされたお寿司を回収し、そのまま③で「お寿司屋」を始めようとする。そこに保育者が「お店をつくってからだよ」と声を掛けると、⑥に戻り、積み木と板を組み合わせで店舗をつくりはじめる。
- ・ ⑤の店舗がある程度できあがったところで、男児Aが④に出向き、女兒グループに「準備完了」と声を掛けるが、女兒グループは全員が作業中で、手を休める様子もない。女兒Aは対抗するような口調で「こっちはパンもサンドウィッチもある」「看板つきましたよ」と応じる。
- ・ さらに開店の準備を進めた男児Aだが、お客さんが誰も来ない。保育者に「誰も来ないんですけど」とつぶやくと、保育者は「お客さんが食べるところをつくれば？」とアドバイス。
- ・ 保育者からのアドバイスを受けて、男児Aがグループの他の男児とともに店舗の改修作業を始め、「お客さんが食べるところ」をつくる。使用した積み木が小さく手狭な様子だったので、保育者がより大型の積み木を搬入して援助する。これまであまりまとまっていなかった「お寿司屋」グループの全員が、作業をしながらスペースに定着するようになった。
- ・ 男児のもとへ女兒Aが「サンドウィッチ屋」の開店を知らせに来る。「お寿司屋」の男児たちは「サンドウィッチ屋」の店頭でふざけた様子を見せていたが、サンドウィッチを購入した後は、自分たちがつくったお客さん用のスペースに戻り落ちて食べていた。
- ・ 保育者が⑤に腰を据えて小道具である寿司ネタづくりの援助を始めると、男児Aを中心に「お寿司屋」の男児たちも一緒に寿司ネタづくりに集中するようになった。その寿司ネタを見て⑤に買いに来た女兒Aと女兒Bに應對していた男児Bは、その役割で遊びに定着した。

4) 保育者の様子

- ・ ①でビニール袋を使い「サンドウィッチ屋」の女兒にエプロンをつくる。
- ・ それが終わると、②③④で「サンドウィッチ屋」の店舗づくりを手伝う。その際、テラス側を向いて③に定着して作業するなど⑦も視野に入れ、そこで作業する女兒との関係もつないでいる。
- ・ ⑤で男児の「お寿司屋」の店舗づくりを手伝う。
- ・ 手狭になっていた「サンドウィッチ屋」にテーブルをもう1台運び入れて⑥を拡張する。
- ・ ⑤での店舗づくりが軌道に乗ったのを見て、寿司ネタづくりを手伝う。

4. 考察

この一日の遊びの中で、男／女の遊び集団はそれぞれのような動きをしていると読み取ることができるだろうか。また、保育者は子どもたちに対し、どのように人・物・環境の関係を作りながら援助をしているだろうか。

まず、遊びの始まりの時点では、遊び集団が男／女に分かれる傾向が明確に示されていた。女兒による「サンドウィッチ屋」は、前日までに遊びの流れがつくられており、それを土台としてさらに遊びが発展していた。他方で、男児による「お寿司屋」は、前日に保育者の援助を受けて小道具である寿司ネタをつくっていたが、次に何をするのがまとまらない様子で話をするのみであるなど、まだ遊びの流れまではつくられていなかった。つまり、遊びの始まりの時点では、男女ともに「お店屋さんごっこ」で遊んでいたにもかかわらず、それぞれの進行状況に大きな差が存在していたことで、遊び集団が男／女に分かれていたと考えられる。

男／女間にそのような差が存在する中で、男児Bは③の女兒たちにふざけた様子で絡んでいく。だが女兒たちは、男児たちよりも多くの準備をしているという自負を持って、ふざけた様子には構わず自分たちのやるべき遊びに集中する。また、男児Bの振る舞いを嫌がる男児Aは他の男児から距離を置いて一人で遊びを展開しようとする。この時点では、ますます男／女の遊び集団は分かれ、しかも男児の側では温度差が拡大し、「お店屋さんごっこ」で遊ぶ集団として機能しなくなりそうな状況であった。

こうした状況に対する保育者からの一連の援助は、男児の「お寿司屋」と女兒の「サンドウィッチ屋」の「共通性」を強化することで、両者をつなぐようとするものであった。そのために、まず遊びの始まりの時点で存在していた進行状況の差を小さくする援助を、「個別性」に即して実践している。まず保育者は、男児Aに「お寿司屋」の店舗をつくるよう促すことで、男児集団が揃って関われる遊びのアイデアを提示し、自分たちの遊びに集中できる拠点をしっかり築かせる。それにより期待される効果は、「サンドウィッチ屋」の开店準備に集中してい

る女兒に対する男児からの干渉を防ぐという、ネガティブな感じのする効果だけではない。女兒と同様に男児も自分たちの开店準備に向けた遊びを楽しむこと、「サンドウィッチ屋」の开店まで「お店屋さんごっこ」の一体感をつくりあげることが期待できる。男児が店舗づくりの場に定着した後、当初のふざけた様子が薄れたことから、一緒に遊んでいる意識が強くなってきたことが窺えよう。そして、女兒の「サンドウィッチ屋」の开店時に男児がお客さんとして遊びに積極的に参加できたのも、これらの援助の結果であろう。その際、あらかじめ女兒に対しては「サンドウィッチ屋」の店舗拡張を援助することで、店員側・客側ともに多数が遊びに参加する状況にも対応できる環境を整えている。

女兒による「サンドウィッチ屋」が开店して遊びの流れがつくられた後、保育者は「お寿司屋」に定住し、小道具である寿司ネタづくりを援助する。自分たちがつくった店舗を遊びの拠点にしつつ、お客さんとして「お店屋さんごっこ」に参加するようになっている男児たちに対し、そのタイミングで保育者が「お寿司屋」を充実させるための援助をしている。この時、これまで興味を示しつつも、どちらの集団にも加わらなかった女兒も参加しており、人間関係の広がりや深まりが見られる。

保育者の援助は、遊びの流れに乗りきれていない子どもが新たに参加しやすい状況をつくりながら、男／女に二分化していた遊び集団の構成を少しずつ崩すものとなっていた。その過程では、それぞれの「個別性」が強められることで「共通性」も同時に強まっていたと言える。ここには、自由遊びという活動形態の利点を生かして育まれる、子ども集団の人間関係が見えるのではないだろうか。

5. まとめ

従来、保育のジェンダー研究における保育者は、ジェンダー・バイアスのかかった知識や価値を明示的／暗示的に子どもへ伝える存在として描かれる傾向があった。しかし、本研究の事例から見えてくるのは、保育現場で人だけでなく物や環境も含めた諸々の関係を構成し、それらを用いて自然に男／女

の遊び集団をつなぐ保育者の姿である。

従来、保育者が「子どものジェンダー化を推進する主要な担い手（エイジェント）」と見做される傾向にあったのは、保育者の仕事内容や役割とその重要性を考慮すれば自然な流れであろう。そうなると研究者の関心も、保育者により子どもが男女間の差異を社会化されていく実践に向きがちになると考えられる。また、指導や介入ありきではなく子どもの姿を認めて見守ることを大切にする保育では、男女間の差異や男女別集団への分化を解消するよう保育者が介入する場面は多くないであろうことを考えると、研究者からすれば保育者がジェンダー化を推進するよう見えることも想像に難くない。そのことは同時に、研究者がまず子どもを男／女の性別カテゴリーで理解しようとしていた姿勢の表れでもある。しかし、このような研究者の関心や立場こそ、保育者がジェンダー・バイアスのかかった知識や価値を明示的／暗示的に子どもへ伝える存在として描かれる傾向をつくってきた側面も無視できない。

サククス（Sacks）の「成員カテゴリー化装置（membership categorization device）」の概念によれば、ある母集団の成員がカテゴリー化することによって特徴づけられる時、その母集団の第一の成員をカテゴリー化する際に用いられるカテゴリーと、同じ母集団の次の成員をカテゴリー化する際に用いられるカテゴリーとは、同じ「カテゴリー集合」のものだとする「一貫性規則」が存在する（Sacks 1972=1995：99-100）。ただし、多くのカテゴリーは「母集団のすべての成員をくまなくカテゴリー化できる装置」ではないのであるが、その中において、そのように利用可能なものの一つが「性別 {男性、女性} の集合を含む装置」（Sacks 1972=1995：98）である³⁾。

この概念を用いて従来の研究を捉えるならば、実は研究者が幼児期の子どもの遊びを研究する際に、意図的にもしくは所与の前提として「性別」という「カテゴリー集合」を適用することによって、子ども同士の間関係が〈男性〉と〈女性〉というカテゴリー対で理解されていたのではないかと考えることもできる。その一方で保育者は、所与の前提とし

て「性別」という「カテゴリー集合」を優先的に適用しておらず、あくまで子どもの遊びの内容を焦点としながら各集団をカテゴリー化していると言えよう。そして、男／女の遊び集団の間関係に対し所与の前提として「性別」という「カテゴリー集合」を適用することで見えにくくなっていた人間関係を可視化する方法の一つとして、「保育マップ型記録」が考えられる。

保育者は、複数の遊び集団をつないで遊びを展開させる際、空間的・時間的に共存する遊びの「個別性」を強めることで確立される物や環境からの刺激を生かし、それぞれの遊びの物や環境や進行状況に「共通性」がつけられるような援助をしている。この時、保育者は男女別集団への分化の解消を目的とした、子どものジェンダーへ介入する実践を必ずしも明示的に行わなくとも、遊びの場に共存する物や環境面での援助を通じ、男／女に分かれた遊び集団をつないでいくことが可能である。

「保育マップ型記録」による人・物・環境の関係への焦点化と、そこから見えてくる人間関係が、子どもの育ちを理解するために重要であると言えるのではないだろうか。本研究で提示した方法的な枠組みを、今後も保育実践を分析する研究で試み、その効果や意義を検証したい。

注

- 1) 「個別性」とはそれぞれの遊びに必要なモノの取り込みやイメージのやりとりのことであり、「共通性」は異なる遊びに共通していると推察できる経験の把握である（河邊 2008：118）。
- 2) この担任保育者と筆者は研究センターの同僚であり、基本的には保育現場か事務室で毎日顔を合わせる間柄であった。また、子ども達に対する筆者の立場は、保育者から「研究のお仕事をする先生」や「みんなが遊んでいるのを見ていてくれる先生」というように説明されていた。ただし、日常的に引率補助や農作業の手伝いなどをしていたこともあって、他にも数名在籍していた「研究のお仕事をする先生」と比べると、保育現場に姿を見せない方が珍しい先生として子どもたちから認

知されていた。そのため、参与観察に携わる研究者としてはかなり特殊な立場であったことをお断りしておきたい。

- 3) ここでサックスは、そのように利用可能な装置が「少なくとも二つあることは明らか」としており、「性別 {男性、女性} の集合を含む装置」とともに「年齢 {若者、年配層} の集合を含む装置」を挙げている。なお、そのような装置がこれらだけではないことも同時に言及している(Sacks 1972=1995: 98)。

引用文献

- 秋田喜代美, 2007, 「遊びと発達(総説)」『保育学研究』45-1, 8-11.
- 青野篤子, 2008, 「園の隠れたカリキュラムと保育者の意識」『福山大学人間文化学部紀要』8, 19-34.
- 藤田由美子, 2008, 「子どもの遊びにおけるジェンダー・ディスコースの錯綜——幼児の『家族ごっこ』の分析より」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』57, 115-124.
- 河邊貴子, 2008, 「明日の保育の構想につながる記録のあり方: 『保育マップ型記録』の有用性」『保育学研究』46-2, 109-120.
- Sacks, Harvey, 1972, "An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology", Sudnow, David (ed), *Studies in Social Interaction*, New York: Free Press, 31-73, note, 430-431, (=1995, 北澤裕・西阪仰訳「会話データの利用法: 会話分析事始め」北澤裕・西阪仰編訳『日常性の解剖学』マルジュ社, 93-174.).
- 相良順子, 2000, 「幼児・児童期のジェンダーの発達」伊藤裕子編著『ジェンダーの発達心理学』ミネルヴァ書房, 14-29.
- 武田京子・笹原裕子・松葉口玲子, 2005, 「幼児のジェンダーアイデンティティ形成過程とその要因」『保育学研究』43-2, 142-154.
- 結城恵, 1998, 『幼稚園で子どもはどう育つか——集団教育のエスノグラフィ』, 有信堂.

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

保育内容「環境」の2事例の展開

山尾 淳子¹ 山下 由紀恵²
(¹保育学科非常勤講師 ²保育学科 児童心理研究室)

Two Cases of "Environment" in Nursery Education Content

Junko YAMAO, Yukie YAMASHITA

キーワード：保育内容「環境」、指導計画、イメージネーション

Keywords: "environment" in nursery education, education programs, imagination

1. 目的

本研究は幼稚園教育要領（文部科学省，2008）・保育所保育指針（厚生労働省，2008）に基づく養成課程の科目のひとつ「保育内容『環境』」のための、教材としての2事例をまとめ、分析するものである。執筆者1は、長年松江市立幼稚園で実際の指導に当たり体験してきた事例をもとに、講義演習のための資料を作成してきた。本研究において、事例として取り上げた2つの実践内容を振り返り、「保育内容『環境』」の実践に必要な、子どものイメージネーションをかきたてる展開のあり方について、分析・考察する。保育実践の写真は、園だよりなどで既に公表されたものを再掲載する。判別できる個人については、本論文掲載について事前に了承を得た。

2. 自然遊びの展開「だいこんさん」

1) 自然遊びの展開の留意点

保育内容「環境」領域の教育目標は、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」ことであり、以下の3つのねらいにより内容が構成されている（文部科学省，2008；厚生労働省，2008）。

(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。

(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。

(3) 身近事象(事物)を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

子どもたちが、遊びの中で何に気付き、どんな発見ができるか、指導計画はこの観点で構成されなければならないが、子ども達を取り巻く環境の変化とともに、自然環境が減少し家庭でのあそびもメディアの影響を受けて変化している。幼児期の直接的な自然体験の不足、体験の偏りは、大きな課題であり、自分で何かを考えて作ったり、様々な物を使って工夫して遊ぶことなどもしにくくなった幼児が、環境とかかわり、発達に必要な体験を積み重ね、豊かな心情や思考力を身につけていけるよう、幼稚園・保育所等の生活を見直していくことがますます重要になっている。

自然の美しさや大きさ、不思議さに触れる体験を子どもたちに保育内容として提供するには、まず自

然環境を教材としての価値を見だし、保育に活かす感性が保育者に求められる。子どもの視点で自然環境に出会い、共に感動し、不思議に思うことから、養成課程においても感性を高めていきたい。子どものつぶやき・表情・動きから子どもの視点を見取る姿勢が、保育者に何より重要である。

子ども達が自然と親しむために、保育者も身近な自然に目を向け、その特性をとらえ、出会う機会を意図的につくる必要がある。それぞれの地域(環境)によって出会える自然は異なることを知る、季節感を意識しその季節ならではの保育を考える、その時期にしか体験できないことを大切に、それを子ども達が身をもって体験できるような環境づくりと、計画、また、臨機応変な対応が必要となる。「園庭の草花」を例に挙げると、「四季の変化(サイクル)

が体験を通して感じられるようにする」「におい・形・色・感触・蜜の味などの違いに気づかせる」「飾ったりつぶしたりして色水を作ることを伝える」「色の違いを楽しむために工夫する」など、子どもの経験を豊かにさせるために大切な保育者の役割はいくつも上げることができる。このような日常的な「園庭の草花」との関わり経験が促される保育が実施されている場合、子どもの気づきや感性は、草花との交流を生み出すことがある。図1の事例は、ある年長児(A児)を中心にした「だいこんさん」との交流を示したものである。

2) 事例1の展開 (2年保育・年長組33名)

保育者は年少児からの持ち上がりの担任である。年少担任の時から子ども達が自分の好きな活動をやゆくまで楽しむ事ができることを願い、一人一人の



1. 冬の雪遊びシーズン



2. Aちゃんがプランターの雪を払いのける



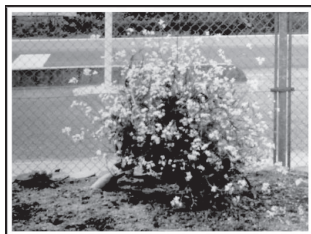
3. クラスみんなで育てた野菜を助ける



4. Aちゃんとはとなりの畑の大根に気づく



5. 友だちと一緒に大根を掘り出して白菜の畑に引越させる



6. 春、「だいこんさん」が花を付ける頃、卒園、そしてまた秋には次の子どもたちが種をまき育てる。

図1. 園庭の「だいこんさん」との交流

子ども達としっかり向き合い、保育者と子どもや子ども同士の温かい心のつながりがもてるような雰囲気や学級経営をめざした。特に四季の自然環境に興味を持ち、身近な自然物に触れて自分達の遊びを工夫できるよう周りの環境に気づかせるような言葉かけや、保育者がともに遊ぶ中で自然の変化や不思議さに子ども達自ら気づかせるような工夫を心がけた。また、子ども同士の関わりの中で、友達のやさしさや、がんばり、良さを知らせ、表情やしぐさ等から友達の気持ちを受け止められるようなことばかけをしていくことで、子ども達が友達を温かく受け止め、わかろうとする心育てにつながったと考えた。

栽培活動は子ども達と共に種まきをする活動から大切に位置づけ、季節の野菜や植物の生長に期待を持たせながら変化を楽しんだ。また、成長過程で育てている栽培物にちなんだ絵本の読み聞かせも畑の前で行う等子ども達の気持ちが途切れない工夫を行った。

本事例のダイコンも9月に子ども達と一緒に種をまき、水やりやまびき、草取り等をしながら大切に育て、大きく育ったダイコンは味噌汁やおでんにして美味しく食べた。また、ダイコンの葉も干して、飼育しているうさぎやクジャクのごはんとして大切にした。

このようなダイコンの活動の流れが終わったと思っていた冬、雪遊びをしていたA児が雪に埋もれている白菜を見つけ「寒そう」とつぶやき次々と雪を払いのけていった。そして一本だけ残っているダイコンを見つけた。A児はダイコンが一本だけ残っている様子を「だいこんさん、さみしそうね」と声をかけ、友達と一緒に白菜畑の中にそっと移し変えた。保育者は移し替えたダイコンは育たないと思っていたがその場面をA児の大きな心の育ちとして捉え、学級だよりで伝えた。するとA児はもちろんのこと、他の保護者も送迎の時にそのダイコンをのぞき込む姿が見られた。そしてA児達が修了した4月にはダイコンに驚くほどの花が咲き、入学式の帰りに訪れたA児達と喜び合った。ダイコンの花は種になり、「やさしいだいこんさんの種」として在園児

の栽培活動につながった。

3) 事例1からわかること

事例1から、保育内容「環境」のねらいのうち、「(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」は、このような日々の繰り返しの交流から実践されることがわかる。「触れ合う」とは、幼児期の子どもにとっては命を感じて交流することであり、その交流のために、「(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活取り入れようとする」が成立する。「だいこんさん」を育てる中で、交流を通じてさまざまな自主的な発見があり、協力や工夫が生まれている。結果的に、子どもの中に植物の生態についての原体験が記憶として残り、小学校の理科につながる。これがねらいの「(3) 身近事象(事物)を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」へと繋がっている。

3. イマジネーションからの展開「きよだいな、きよだいな」

1) 子どもの1年間と指導計画

子どもの環境との交流がいきいきと展開するとき、このような「環境」領域の実践が、年間指導計画をとおして実現することもある。次の展開は、年長児クラス担任としての実際の1年間の展開事例である。

子ども達が大好きな絵本との出会いをきっかけに、「きよだいな きよだいな」という子ども達の言葉との出会いから、子ども達のイマジネーションをかきたてる保育の工夫が繰り返された。子ども達が自分にイメージする巨大なものに出会った喜びと同時に、それを絵に描き表現することで、体験を表現イメージに移行させていくことが繰り返された。

2) 事例2の展開(2年保育・年長組39名)

保育者は年少児からの持ち上がり担任である。年少の時から読み聞かせの時間を大切に位置づけ、季節や子どもの興味関心、保育者の願いを伝える手段として絵本や物語を選択し、子どもの興味に応じて繰り返し読み聞かせをすることもあった。

年長児 39名 1年間の展開

担任 学級経営の一環として毎日絵本の読み聞かせを行う

5月頃 月刊絵本「きょだいなきょだいな」の読み聞かせをする

子どもたちが絵本のページを開くと音読するようになる

◎子ども達 「あったとさー あったとさー ひろーい のっばら どまんなか
きょだいな ○○ があったとさ ……」

担任 ★ 今年度は「巨大な」をキーワードに活動をしよう

身の回りの巨大なものは何だろう？

1・カボチャ

そんな時、保護者から巨大なカボチャの苗をいただく（園で栽培できる、大きくなっていく過程が見える喜び、収穫する喜び・感動、絵画表現につながる）

担任 ★ 子ども達には「ふしぎな苗」として畑の隅っこに埋める

「大変！！ 穴があいてる！！」事件 数日後、雨が穴に入りカボチャは黒くなり、腐ってしまい学級で話し合う

担任 ★ 「カボチャを守るためにどうしたらいいのかな？」

◎子ども達 「かかしを作ろう」「田んぼにキラキラしたりボンがかけてある」「おじいちゃんはペットボトルの風車してる」「参観日に親子でペットボトル風車を作り畑に立てる。子どもは絵を描く」

*夏休み中も保護者と一緒にカボチャの様子を見に来る子どもが多かった

9月 2学期 ★ 始業式をカボチャの前で行ってもらう

10月頃 収穫 ★ 玄関まえに飾る

◎子ども達 みんなで運ぶ・重さを実感する・驚き〔子どもは絵を描く〕

2・話し合い★「みんなはどんな巨大なものがほしい？」

◎グループで全紙にほしい巨大なものの絵を描く

◎それぞれの絵の〔おはなし作り〕をする

3・◎生活発表会で作った〔お話〕の発表をする

4. その他の巨大をキーワードにした活動

(1) 巨大なホットケーキ作り

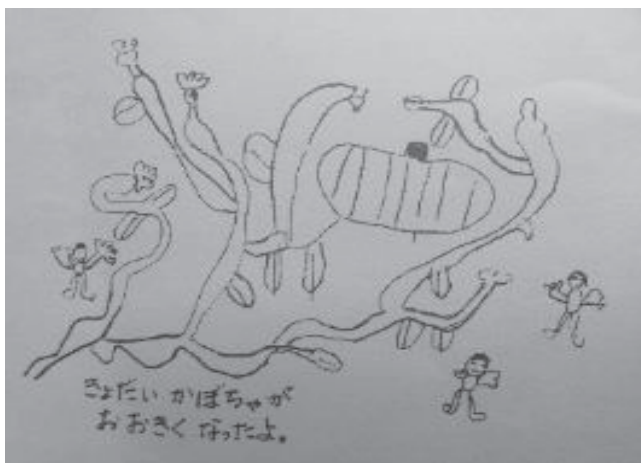
(2) きょだいな鯉のぼりの中に入ってあそぼう

(3) トウモロコシがきょだいにでっかくなーれ！！

(4) 桜島大根栽培

(5) 「おおきなおおきなおいも」の絵本の読み聞かせから〔劇あそび〕に展開

(6) 大きな雪だるま作り



始業式



カボチャの収穫



修了式まで玄関前に展示する

図2. 「きよだいな きよだいな カボチャ」栽培体験

「きよだいなきよだいな」の絵本は年少の時から親しんだ絵本であり、ことばの繰り返しや想像力を広げる楽しさから子ども達はページをめくると音読できるようにまでなっていた。そんな子ども達の様子から、「きよだいな」をキーワードにした学級活動の展開をしていこうと考え、そのことを学級だよりも伝えたとこ保護者から巨大なカボチャの苗をいただいた。保育者も初めての栽培であり、育て方もわからない状況であったため、子ども達には「ふしぎな苗をいただいたよ。何が育つのかな？」と一緒に成長を楽しむ姿勢で栽培活動を行った。カボチャの苗の生長は早く、蔓が伸びていくと目印をつけて前日との長さの違いを比べたり、大きな花が次々と咲くと数を数えたりして成長を楽しんだ。そのうち三つの実が大きくなると子ども達の興味は

益々大きくなり、降園時には保護者も一緒にのぞき込む姿が見られるようになった。そんなある日、一つのカボチャに穴があいているのを見つけ「たいへんだー！あながあいているー！」と大騒ぎになった。数日後、その穴に雨が入り、黒く腐っていった。家に帰ってからも大事件として話題になったようで、翌日畑を持つお爺さんが見に来てくださった。穴の原因がカラスであることを聞き、子ども達と話し合いの時間をもった。「カラスがおいしそうなかぼちゃで食べに来たんだね。」と話すと、「他のカボチャも食べられたら大変だよ。」「カラスが来ないようにしよう！」と言うことになり、田んぼで見られるかかしや、キラキラしたテープを作る事になり、畑のお爺さんにペットボトルで作るカラスよけ風車の作り方を教えていただくことにもなった。ペット

ボトル風車はカッターを使うため、参観日に保護者と一緒に作り畑に立てた。

夏休みに入ると、保護者と一緒にカボチャの様子を見に来る子どもも多く、子ども達の思いの深さを感じた。二学期の始業式はカボチャの前で行い、大きくなったカボチャを喜び合った。

「きよだいな」の取り組みは、ホットプレート一面に広げたホットケーキ作りをしてパン食い競争をしたり、桜島大根の種をまいてきよだいな大根作りを楽しんだりした。また、「きよだいなきよだいな」の絵本から子ども達に「みんながほしいきよだいなものは何かな？」という問いかけに、「ランドセル」「クジャク」「クリームパン」等様々な「きよだい」をイメージして物語を作り、きよだいな絵本にした。この活動は三学期の生活発表会で“子ども達の手作り絵本の読み聞かせ”として発表した。

3) 事例2からわかること

一年間の「きよだいな」をキーワードにした事例2の取り組みにより、栽培活動、制作活動、自然観察、地域の人との関わり、表現活動、当番活動、身体を動かす活動、親子活動等、多様な共同した活動を心から楽しむ日々が子ども達の大きな育ちと学びにつながった。

子どもが心を動かしたり、いろいろなことに気付

いたりする活動は、子どもと身近な環境とのかかわりが中心となる。子どもが自然と触れ合い、豊かな体験をするためには、子どもの身近なところに自然があることが大切であるが、さらに、保育者が自然の変化に敏感になり、子どもに気付かせるかかわりや声かけ、自然の変化が感じられやすい環境の構成、子ども達の中に環境と交流するためのイメージーションが展開していることが重要になる。

このような、子ども中心のイメージーションの共感から、保育内容「環境」の長期、短期の指導計画を構成し、計画の中に「環境」からの視点を位置づけていくことが、子どもの探究心・好奇心の育成には重要になる。保育者自らが自然環境の特性（良さ）をとらえつつ、飼育物や栽培物の配置、道具の用意などに、興味が持てるような環境の構成はどのようにすればよいのか、「どうしてかな?」「ふしぎだね・・・」など、子ども自身が考えたり、調べられたりできる教材を用意するなど、興味や関心が高まるようにする工夫をどのように展開するか、常に子ども中心の子ども達のイメージーションの中で検討され続けられなければならない。子どもが感じていることに共感し、その思い・イメージーションと一緒にあたためていく姿勢から「保育内容『環境』」の指導計画は実現されるものと考えている。そして

小学校「生活」目標：第1学年・第2学年

- (1) 自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心をもち、地域のよさに気づき、愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、安全で適切な行動ができるようにする。
- (2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然のすばらしさに気づき、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。
- (3) 身近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活することができるようにする。
- (4) 身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの方法により表現し、考えることができるようにする。

それらの子どもの心の動きを、子ども達自らが「言葉」や「表現」の領域で振り返ることができる、そのような保育内容の実践が幼児教育には求められている。そして、このような幼児期の教育は、全て小学校学習指導要領「生活科」の教育目標（文部科学省，2009）に繋がるものとして重要であると考えている。

4. 考察

2つの事例で共通していることは、どちらも2年保育の年長クラスであり、担任は年少児からの持ち上がりであることである。1学年が複数クラスあると進級時にクラス替えをしたり担任が替わったりすることが多い。すると年長児でも戸惑いを感じ、緊張した様子を見せる子どもが多く学級の基盤作りからのスタートとなる。しかし、事例のように学級も担任もそのまま進級すると新学期のスタートから活動に活気があり、入園してきた新しい友達にも自信をもって、優しく接する姿が多く見られた。事例のような活動はそのような「途切れない発達に応じた生活の流れ」や「共同して楽しむ活動の繰り返し」が子どものもつ力を引き出していったと思われる。

また、同じ環境であってもその年々によって子どもの興味や関心の向くものは異なる。例えば、ある子どもが「お弁当に入れてきたビワが美味しかったので学級のみんなにも食べてもらいたい」と食べた後の種を植木鉢に埋めたところ芽が出た事から「種」に興味をもち、それぞれの子も達が自分の種探しをして蒔いて育てる活動をした年もある。その時には種の形、大きさ、色の違い、出てくる芽の形の違い、芽が出る早さ（時期）の違い等に気づき、大切に育てる活動があった。数年後、ビワは実が付き、

ドングリやシイの木も電線に届くほどに大きく育った。どろんこ遊び、砂遊び、どろだんご作り等のように毎年伝承される活動も多くあるが、事例の様に「子ども自ら好奇心を持った場面」を見逃さず、「一人一人の興味や関心」を広げ、子どもの思いを叶えるために保育者は環境の準備や工夫、そしてその活動の良さを学級全体の事として共有する姿勢が大切である。

子ども達は様々な自然環境に触れ、遊びを通して自分達なりの想いを広げながら活動を展開していく。そこに友達の発想が加わることで更に活動は広がり共同的な活動として展開されていく。学級の中で「共通の意識」をもって活動が展開されるとその内容は豊かになり、子ども達の意欲は高まり充実していく。

保育者は、特に事例のような年長児の活動は小学校の学習に「何がつながるのか」という視点をもちながらことばかけや環境の工夫が必要である。夢中になって遊び込み、そのものの本質や面白さに気づき、その中から豊かな感性や多様な学びが得られていることを意識し、更に意欲を高めるためにつなぐための環境の工夫を常に考えていくことが保育者の重要な役割であると考えている。

引用文献

- 厚生労働省（2008）保育所保育指針—平成20年告示、フレーベル館。
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領—平成20年告示、フレーベル館。
- 文部科学省（2009）小学校学習指導要領第4版—平成20年3月告示。東京書籍。

（受稿 平成29年1月23日，受理 平成29年2月7日）

保育内容「環境」と就学前の自然体験

山尾 淳子¹ 山下 由紀恵²
(¹保育学科非常勤講師 ²保育学科 児童心理研究室)

“Environment” in Nursery Education Content and Nature
Experience Events before Entering Elementary School.

Junko YAMAO, Yukie YAMASHITA

キーワード：保育内容「環境」、自然体験、命の教育

Keywords : “environment” in nursery education, nature experience events , life education

1. 目的

幼児の発達は様々な側面が絡み合って相互に影響を与え合いながら遂げられていくものである。保育内容「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の各領域に示されている「ねらい」は幼稚園生活の全体を通して幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであり、「内容」は幼児が環境に係って展開する具体的な活動を通して総合的に指導されなければならないものである。幼児教育に携わる教育者には、各領域のねらいを踏まえて「子どもの育ち(学び)を総合的にみる力」をもつことが求められている。この中で、保育内容「環境」は、子どもと身近な環境とのかかわりに関する領域であり、幼稚園教育要領(文部科学省, 2008) 環境 内容(5)において「身近な動植物に親しみをもちて接し、生命の尊さに気付く、いたわったり、大切にしたりする。」ことが示されている、また、保育所保育指針 環境 内容 ⑦において、「身近な動植物に親しみをもち、いたわったり、大切にしたり、作物を育てたり、味わうなどして、生命の尊さに気付く。」ことが示されているとおり、この領域の内容には、「生き物や植物、自

然の事象に関心をもつ」ことが含まれている。

本研究では、執筆者1が実際の保育実践の中で取り上げてきた「生き物や植物、自然の事象に関心をもつ」実践を取り上げ、幼児期の生命教育としてのあり方・位置づけを検討する。保育計画や保育実践の写真は、園だよりなどで既に公表されたものを示しつつ、その位置づけを再検討した。

2. 園外活動の実践から

日本には四季があり、季節の変化とともに園内外の環境も変化する。特に花壇に咲く花や街路樹の様子などは季節に応じて変化するので、子どもが季節の変化を直接感じ取れる。従って、安全性の確保・安全点検を第一に行いつつ、「散歩」などの園外活動を保育計画に取り入れることが重要になる。

1) 「散歩」から

日常的な保育で行われる「散歩」は、歩いて子どもの身体発達を促すだけでなく、自然に触れて様々な事象に興味・関心を引き起こすための重要な活動であることを意識する必要がある。指導計画上、保育のねらい・内容につながることを確認したうえで指導案を作成すると、「街路樹や咲いている花の変

化」「草花の名前」「虫や鳥の声」「虫の名前」「花の咲く木」「実のなる木」「畑の野菜の名前」「畑・田んぼなどの変化」に子ども達の関心・興味が繋がるよう、配慮が必要になる。事前に図鑑等で調べておくことも大切であり、子ども達の「あれ?」「なんだろう?」から知的好奇心につながる活動になるよう、準備が行われる必要がある。

幼稚園教育要領(文部科学省, 2008) 環境 内容(9)において、「日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。」ことが示されているように、子ども達が「散歩」で出会った標識が意味やメッセージをもっていることに気付くことも重要である。また、幼稚園教育要領 環境 内容(10)において、「生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ」ことが示されているように、園外の施設の利用時などに公共心の芽生えを培うことも重要になる。

図1に示す草花は、身近に「散歩」でよく出会う草花であり、子ども達はその場で遊びを展開することができる草花である。「環境」領域のねらいに相応しい保育実践では、これらの草花との触れあい体験を子どもが繰り返し持つことが望まれる。

2)「栽培活動」から

保育実践としての栽培活動の良さは、植物が「季節に応じて変化していく」ことを体験できること、「短い期間で一生活を観察できる」こと、さらに「自分で育てたものを食べることができる」こと、収穫した植物が「遊びや制作の材料となる」こと、なによりも「育てる楽しさ・うれしさ」を体験できることである。

保育者は、「栽培活動」を指導計画に取り入れ、日当たり・風通し・土・水・肥料などに配慮しながら、自然物を教材に取り入れていく。

次ページ表1と次々ページ表2は、松江市立K幼稚園で作成した実際の保育実践「栽培活動」の年間指導計画である。

事例の幼稚園は開園当初から身近な自然環境の中での子どもの育ちを願い、四季折々に実のなる木(ブルーベリー・クリ・柿・ザクロ・ドングリ・シイ)香りのする木(ボダイジュ・キンモクセイ・ウメ・クチナシ) 四季を感じる木(サクラ・モミジ・アジサイ)等を植栽して環境作りをしてきたことがわかる園庭である。さらに、畑には子ども達と様々な野

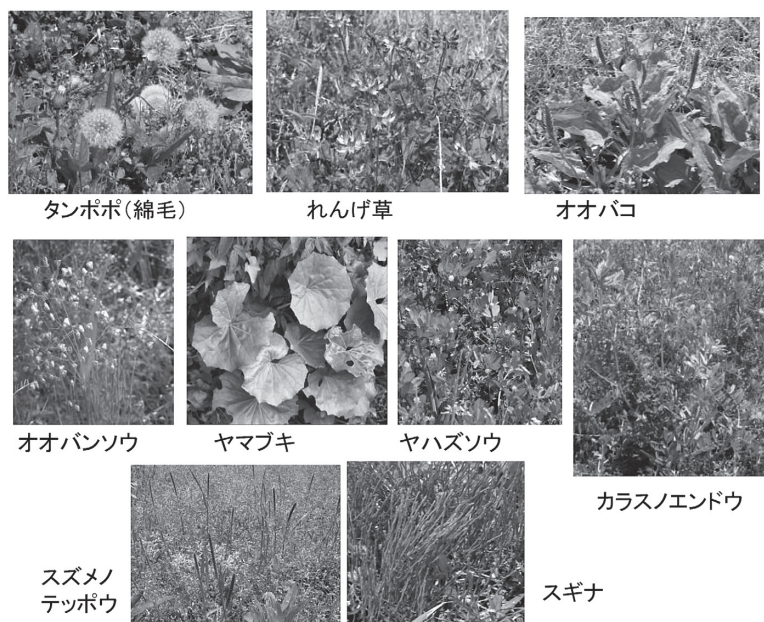






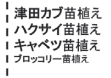










図1. 身近に出会う遊べる草花

表1. 年間栽培計画 4月～9月

月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	
畑 な ど の 裁 培 計 画 画		<p>きゅうり苗植え トマト苗植え なすび苗植え ピーマン苗植え</p> 	<p>えんどう豆収穫 スナップ豆収穫</p> <p>そらめめ収穫 ツタンカーメン収穫</p> <p>芋苗植え</p> 	<p>ブルーベリー収穫</p> 	<p>ハマ茶収穫</p> 	<p>ラデッシュ種蒔 大根種まき 白カブ種まき</p> 	<p>津田カブ苗植え ハクサイ苗植え キャベツ苗植え フロッキー苗植え</p> 
	<p>たまねぎ収穫</p> 	<p>小豆種まき</p> 	<p>ブルーベリー</p> 	<p>ハマ茶収穫</p> 	<p>じゃがいも収穫</p> 	<p>ハマ茶収穫</p> 	
収 穫 後 の 取 組		<p>えんどう豆ご飯 スナップ塩茹で ツタンカーメンご飯 そらめめ塩茹で</p>	<p>サラダ(トマト・ きゅうり) ピーマン塩っぱ炒 カレーパーティー (じゃがいも、玉葱) ブルーベリーカナッペ なすび塩もみ</p>				

菜を植え、花壇も観賞用の花壇の他に遊びに使うための花壇も作り、子ども達は花びらをごちそうに飾り、色の美しさや形の違いを意識しながら遊んだり、蜜の甘さや香りの違いを感じたりしながら活動を豊かに膨らませることができた。

保育者は、園庭が子ども達にとって最も身近な自然環境であることを意識して「環境構成」を行うこ

とが重要であり、それが子どもの育ちにつながると言える。

表1・表2のとおり、子ども達に収穫の喜びを感じとらせるために年齢に応じた細やかな計画を立て、肥料や水やり、支柱やマルチ張り、害虫の駆除、収穫のさせ方、クッキングの参加のさせ方などを工夫した。

表2. 年間栽培計画 10月～3月









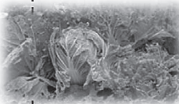



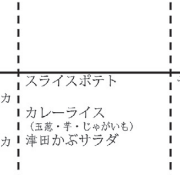


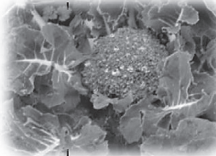
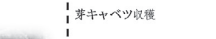
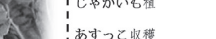

月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
畑 な ど の 裁 培 計 画	<p>芋収穫</p>  <p>フデッシュ収穫</p>  <p>芽きゃべつ苗植</p>  <p>フライトイト収穫</p>  <p>ざくろ収穫 栗収穫</p> 	<p>えんどう豆種植え スナップ豆種植え</p> <p>そらまめ種植え</p> <p>ツタンカーメン種植</p> <p>大根収穫 白カブ収穫 小豆収穫</p> <p>あずっこ苗植え</p> <p>柿収穫</p>   	<p>津田カブ収穫 ハクサイ収穫</p> <p>たまねぎ植え</p> <p>スライスポテト</p> <p>カレーライス (玉葱・芋・じゃがいも)</p> <p>津田かぶサラダ</p>     	<p>キャベツ収穫</p> <p>ぜんざい(小豆)</p>  	<p>ブロッコリー収穫</p> <p>芽キャベツ収穫</p> <p>じゃがいも植</p> <p>あずっこ収穫</p> <p>キャベツ(お好み焼) ブロッコリー(サラ) あずっこ(茹でてサラ)</p>    	
	収穫の取組	<p>フライトイト (染物・ひたし) 栗ご飯 蒸かし芋 味噌汁(玉葱・じゃが)</p>	<p>焼き芋 サラダ(大根・白カブ・デッシュ) 味噌汁(大根・白カブ・じゃがいも)</p>	<p>ぜんざい(小豆)</p>	<p>キャベツ(お好み焼) ブロッコリー(サラ) あずっこ(茹でてサラ)</p>	

表1・表2の指導計画は、年間の見通しをもって活動する上で保育者だけでなく子ども達にも示すことで、イメージが持ちやすく身近な環境への新たな気づきにもつながった。

3. 生き物とのかかわり

1) 動物や昆虫とのかかわり

子どもは動物や昆虫が大好きであり、ダンゴムシを例にとると、園庭の片隅にいるダンゴムシはどの園でも子どもの興味の対象である。ダンゴムシを探して落ち葉をめくったり、石をどけたり、植木鉢の下を探したりする中から自然に観察眼が養われていく。捕まえたダンゴムシは一瞬に体を丸めて動かなくなり、死んだように見えるが、しばらくたつとま

た歩き出す。このダンゴムシとのかかわりを繰り返す中で、子ども達はダンゴムシの変化に気づいていく。生き物の変化は子どもに驚きを与え、「あれ?」「なぜだろう?」「ふしぎだな?」という探究心の芽生えとなっていく。

「見る」体験が「発見の喜び」につながり、変化への「驚き」が「探究心の芽生え」へと繋がっていく。「生き物への親しみ」が「観察力」へとつながり、生き物の姿への「感動」が絵や言葉に「表現」されていく。このように、幼児教育における生き物とのかかわりは、「豊かな感受性」「探究心」を育て、「生命の大切さ」に子ども達が気づくための重要な体験となっている。

幼稚園で育てやすい生き物には、昆虫では、「青虫（モンシロチョウ）」「カタツムリ」「ダンゴムシ」「カブトムシ」「コオロギ」「スズムシ」「バッタ」などがあり、小動物では、「ウサギ」などがある。魚類では、「メダカ」「金魚」「ドジョウ」「カワエビ」などがあり、その他、「イモリ」「ザリガニ」なども子ども達にとっての大切な「環境」になる。

2) 水族館の体験

松江市立H幼稚園は目の前が中海に面した豊かな環境の中にあつた。しかし、保育者自身が身近な自然界や動植物についての知識を持たず体験にも乏しいことから豊かな自然の中から生まれる子ども達の多様な気づきや疑問、柔らかな感性でとらえている姿を見過ごし、より豊かな遊びへと発展させることが出来ないのではないかと考えた。そこで、子ども達と一緒に生き物をつかまえたり育てたりするなど多様な直接体験の中で自然界の仕組みや生き物の生態などを生きた知恵として教えてくださる方K氏（島根県野生生物研究会会員）が隣接する小学校におられ、協力を仰ぐことにした。そうすることで、子ども達の捉えたものを広く受け止め、疑問を解いたり体験の幅を広げたり、遊びを深めることにつながると考えた。

(1) K氏の協力を基にした援助

K氏との連携により、保育の中で「興味や発見ができるような言葉かけ」「気づきが膨らんでいくような言葉かけ」「友だちの気づきを知らせ、共に

不思議に感じたり話し合ったりできるような場の設定」などの、探究心の育成に繋がる援助が広がった。また、「生命のサイクルに気づいていけるように、誕生や死の取り扱いの配慮」を行った。

(2) 環境の工夫

環境の工夫としては、「繰り返し出かけることによって、自然を身近に感じ、喜んで遊べるようにする」「生きたものを捕まえやすい場所、時期、用具や飼育用の水槽の大きさ、数、場所、安全上の配慮などを幼児期の発達段階を考慮しながら準備する。」などを行った。

K氏や小学生と一緒に活動することで、「自然の大きさや仕組みを遊びの中で実感したり、驚きや疑問を体験する中で自分の知恵として身につけたりすることが出来るようにする。」といった成果も上がった。また生き物とのかかわりとして、「生き物を見たり触れたり愛着を持って飼育したりすることで、興味を持続させ、発展させることが出来る」ことを目標に工夫を行った。

(3) 活動の経過

月	活動内容	環境の工夫	◎Kさん □保育者の援助
5	川に行こう 「Kさん魚がないよ!」	・園外保育の時期 ・たもの種類 ・場所の選定	◎「もっと上流に行ってごらん」 ◎「足でタモにおびき出すといいよ」
	本庄川に行こう	・2年生との交流 ・場所の選定	◎「ヤゴの仲間だよ」 □「今日は何がいるかな?」
6	2年生の生き物発表会を聞かせてもらおう	・授業参加 ・小学校の水の生き物の飼育環境を見る	□「みんながつかまえた生き物とおなじだね」 □「別々に育てるとよく見えるね」
7	本庄川に出かけよう 中海に何がいるかな	・小学校の生き物クラブとの交流 ・場所の選定 ・魚礁の設置	□「お兄さん、お姉さん魚釣り上手だね」 □「中海には何がいるかな」

9	魚をつかまえるぞ!	<ul style="list-style-type: none"> ・仕掛けの工夫 ・仕掛ける場所 ・餌の種類 ・子どもの活動できる環境 	<input type="checkbox"/> 「魚はどの辺にいるのかな」 <input type="checkbox"/> 「今度はどこに仕掛けようか?」 <input type="checkbox"/> 「みんなで考えるといい考えが出るね」
10	水槽の準備をしよう	<ul style="list-style-type: none"> ・魚の種類別に分類 ・飼育観察しやすい場の設置 (廊下) ・生き物が死なない環境の工夫 	<input checked="" type="checkbox"/> 「〇〇は別にした方がいいよ」 <input type="checkbox"/> 「ブクブクさせると死なないんだって、なぜかな?」
	タツノオトシゴを捕まえよう	<ul style="list-style-type: none"> ・場所の選定 ・安全上の配慮 	<input checked="" type="checkbox"/> 「岸壁の藻をすくうと掴まっているよ」
	本庄中海水族館だね	<ul style="list-style-type: none"> ・興味をもたせる工夫 餌やり当番 観察 絵を描く 造形表現 劇遊びに取り入れる 	<input checked="" type="checkbox"/> 「何を食べるかな?」 <input type="checkbox"/> 「どんな顔してる?」 <input checked="" type="checkbox"/> 「よく似ているけど違う魚だよ、どこが違うかな?」

11	ゴズつりしよう	<ul style="list-style-type: none"> ・釣り竿準備 ・場所の選定 ・生き物クラブとの交流 	<input type="checkbox"/> 「何で死んじゃったのかな?」 <input checked="" type="checkbox"/> 「ゴズは海のどの辺にいるのかな」 <input type="checkbox"/> 「お兄さんの餌の付け方見てごらん」
----	---------	---	---

経験豊かなK氏の協力を仰ぎ一緒に行った様々な活動の中で、子ども達は五感を働かせて自然の素晴らしさや色々な仕組みに気づいたり、水の汚れが魚の死につながるという物事を関連づけて考える力が育ったりした。

生き物を飼育するにあたって、つかまえる場所や時期の選定、水槽や用具の数や大きさの工夫、安全上の配慮、また、自分達で見たり飼育したり試したり出来る活動内容の構成など、様々な環境の工夫が子どもの興味や意欲を膨らませ、遊びの広がりにつながっていった。生き物を飼育する上で「死」の問題は避けられないが、「かわいそうだったね。」と感

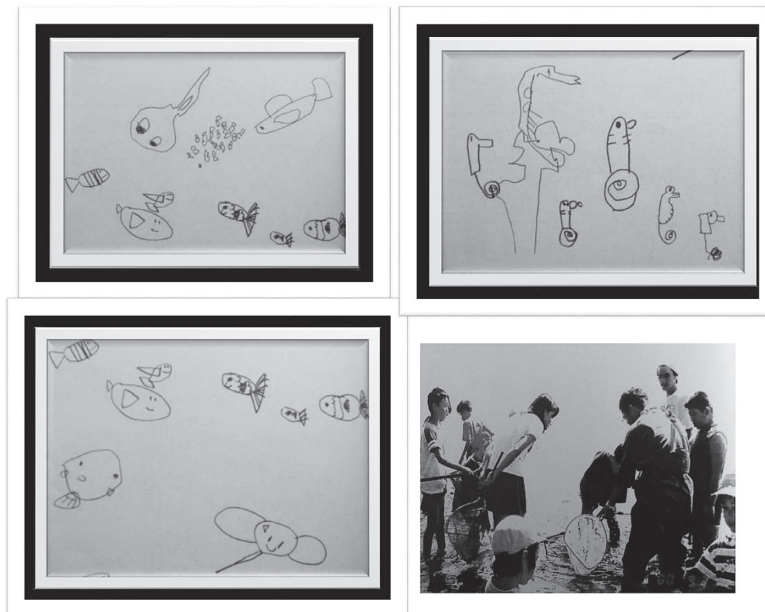


図2. 中海水族館での体験後の子ども達の魚の絵

情に訴える援助だけでなく、自分達の活動に原因がなかったのかを振りかえったり、K氏の指導で死んだ魚が他の生き物の食べ物になるといった生命のサイクルを感じさせる援助をしたりしたところ、それを意識した活動に変わっていった。

これらの経験から、保育者自身が豊かな感性を育みながら好奇心や探究心を膨らませ、遊びを広げ深めていくための環境の工夫と援助を行っていくことの重要性を学んだ。

4. 生き物に向き合う教育

このような保育実践において、子ども達が生き物に向き合ったとき、保育者が伝えていきたいことは何だろうか。子ども達は、生き物に興味・関心を持ち、その変化に気づき、探究心・意欲をもって生き物と関わろうとする。交流の繰り返しのなかから、生き物への愛着が生まれ、長い期間の出会いの継続のなかから、出会い方の一つとして「死にであう」こともある。大切に交流した生き物の死に出会ったとき、子ども達の「「しんじやった・・・」という気づきと感情に、どのようなかかわり方をするかでその後の思いや動きが大きく違ふと思われる。生き物とのかかわりの最終的な教育の意味が、この死との「出会い方」であろう。ここでどのような言葉かけ保育実践での振り返りを行うかが、幼児期の命の教育の重要な分岐点であると考えている。

このような生き物との出会い方は、就学前児の認知の力が、ピアジェとインヘルダー（1969）のいう「前概念的思考」から「直観的思考」への移行段階

にあるからこそ、アニミズムにより擬人化され、友人と出会い、友人が亡くなったかのような心からの交流となりつつ、自然のメカニズムへの理解へと繋がっていく。命ある動物や植物との心からの交流は、幼児期ならではの未分化な心情の中で深い記憶となり、自然界の生命と向き合う人格の基礎を形成するものと思われる。このような、生き物との交流を原体験として、小学校学習指導要領（文部科学省、2009）の「生活科」における、目標の（2）「自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然のすばらしさに気づき、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする」、目標の（3）「身近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活することができるようにする。」が達成されると考えられる。高等教育において生命倫理教育が取り上げられる時代にあっては、全ての子ども達の幼児期の、保育内容「環境」領域の指導計画における「生命に向き合う教育」の体験的な重要性が、検討される必要があるのではないだろうか。

引用文献

- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領一平成20年告示。フレーベル館。
- 文部科学省（2009）小学校学習指導要領第4版一平成20年3月告示。東京書籍。
- ピアジェ, J.・インヘルダー, B.（1969）波多野完治・須賀哲夫・周郷博(訳)新しい児童心理学。白水社。

（受稿 平成29年1月23日，受理 平成29年2月7日）

幼児教育と小学校生活科との接続に関する研究

—幼児期から小学校低学年の原体験とものづくりの現状—

高橋 泰道¹ 清水 葉月²

(¹広島文教女子大学 ²広島県海田町立海田南小学校)

Research on the Connection between Education during early
Childhood and the Elementary School Living Environment Studies
—The Current State of Craft Activities and Formative Experiences
from Infancy until the Lower Grades of Elementary School—

Taidoh TAKAHASHI, Hazuki SHIMIZU

キーワード：幼児教育，環境，生活科，幼小連携，原体験，ものづくり

Keywords: early childhood education, environment, lifestyle studies, small child coordination, formative experiences, making things by hand

1. はじめに

この度、文部科学省より、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)」が公開された。

生活科においては、これまでの現状について、「活動や体験を一層重視するとともに、気付きの質を高めること、幼児教育との連携を図ることなどについて充実が図られており、身近な人々、社会及び自然等と直接関わることや気付いたこと・楽しかったことなどを表現する活動を大切にする学習活動が行われて、言葉と体験を重視した改訂の趣旨がおおむね反映されている」と述べられている。

また、更なる充実を図る課題としては、「活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに

育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。思考力等の検討。幼児期に育成する資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要性」などが挙げられている。

現行の小学校学習指導要領解説生活科編(文部科学省,2008)では、生活科改訂の要点において、「③自然の不思議さや面白さを実感する指導の充実」が挙げられ、科学的な見方・考え方の基礎を養う観点からは、「自然の不思議さや面白さを実感する学習活動を取り入れ、学年の目標に(2)『自然のすばらしさに気付き』を加え、内容(6)自然や物を使った遊びにおいて、身近な自然や物を使って、遊びや遊びに使うものを工夫して作ること、自然の不思議さに気付くこと」が明示され、「科学的な見方や考

表1 原体験の種類と具体的事例

原体験の種類	具体的事例
火体験	・火をおこす ・物を燃やす ・熱さを感じる ・けむたさを感じる ・火を消す ・いろいろな物質の焦げるにおいを嗅ぐ
石体験	・石を投げる ・石を積む ・きれいな石をさがす ・石で書く ・石器をつくる ・火打ち石で火をおこす
土体験	・素足で土に触れる ・土のぬくもりと冷たさを感じる ・土を掘る ・土をこねる ・土器づくり
水体験	・雨にぬれる ・自然水を飲む ・水かけ遊び ・浮かべる ・海や川などで泳ぐ ・川を渡る
木体験	・木に触れる ・木のおいをかぐ ・木の葉, 実を集める ・棒を使いこなす ・木, 竹, 実でおもちゃをつくる
草体験	・草むらを歩く ・草を抜く ・草をちぎる ・草のおいをかぐ ・草を食べる ・草で遊ぶ
動物体験	・捕まえる ・さわる ・においをかぐ ・飼う ・見る ・声を聞く ・食べる

小林・雨森・山田 (1992)

え方の基礎を養うこと」が挙げられている。

また、幼稚園教育要領(文部科学省,2008)においても、科学的な見方や考え方の基礎を養うことに関わって、3身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」のねらいに基づいて、「内容(1)自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。(2)生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。(3)季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。(4)自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。(7)身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。」などが挙げられている。

しかし、現状において、科学的な見方や考え方の基礎が、幼児期から低学年においてどのように培われてきたのかについては、明らかにされていない。

一方で、幼児期から小学校低学年において、科学的な見方や考え方の基礎を培うことに関わるものとして、小林・雨森・山田(1992)が提唱した原体験が挙げられる。

原体験とは、「生物やその他の自然物、あるいはそれらによって醸成される自然現象を触覚・嗅覚・味覚の基本感覚を伴う視覚・聴覚の五官(感)で知覚したもので、その他の事物・事象の認識に影響を及ぼす体験」と定義されている。原体験の内容は、「自然物や自然現象を、火・石・土・水・木・草・動物の7つの類型に分けて考えられている。これら7つは、現在でも日常的に接することができるものであり、豊かな原体験は、これらの組み合わせでなされるものである(表1参照)」と述べられている。

また、小林らは、原体験について、「単に自然認識を深めることだけを目的としたものではなく、好奇心等、人間として生きる力を身につけさせることを目的とした根源的な体験であり、体験に裏づけされた知識や概念は、生きて働く力になる」と述べており、豊かな原体験は、科学的な見方や考え方の基礎を培うだけでなく、今まさに求められている思考力、判断力、表現力、創造性などの資質・能力の育成にもつながるものであると考える。このような観点からも、幼児や小学校低学年の時期において、原

体験を豊富に行わせることが必要であると考え。

以上のことを踏まえて、本研究では、科学的な見方や考え方の基礎を養う原体験についての幼児期から小学校低学年の現状について把握し、今後の幼児教育（特に「環境」領域）と小学校教育（生活科・理科）の接続の在り方について考察することを目的とした。

2. 研究の目的と内容

本研究は、幼児期から小学校低学年における原体験の現状、及び生活科における科学的な見方や考え方の基礎を養う内容にかかわる「物を作る活動」についての現状を明らかにするとともに、科学的な見方や考え方を養うための幼児教育（特に「環境」領域）と小学校教育（生活科・理科）の接続の在り方について考察することを目的とする。

本研究では、幼児期から小学校低学年の原体験、

及びものづくり活動の現状をとらえるために、アンケートを用いて、その結果を分析・考察する。

3. アンケートの概要

1) 調査の目的

- ・3歳児以上の幼児と小学校低学年の原体験の実態を明らかにする。
- ・3歳児以上の幼児と小学校低学年のものづくり活動の実態を明らかにする。

2) 対象

- ・幼稚園教育実習、保育実習を終えた大学生（3・4年生92名）、3歳児以上の幼児を担当する保育士（5名）計97名
 - ・小学校教育実習を終えた大学生（3・4年生25名）、小学校低学年担任教諭（22名）計47名
- ※対象者には、調査の目的、参加自由、不参加による不利益は生じない事、プライバシーの

表2 幼児・低学年児童の原体験の平均値

	幼児	低学年		幼児	低学年		幼児	低学年
ものを燃やす	1.13	1.53	草花で遊ぶ	2.82	3.09	ゴムで遊ぶ	2.45	2.85
たき火をする	1.16	1.47	草のにおいをかぐ	2.52	2.81	紙を折る	3.63	3.74
火の暖かさを感じる	1.31	1.94	草むら进行	2.34	3.06	あやとりをする	2.92	2.53
いろいろな物の焦げる匂いを嗅ぐ	1.20	1.68	木の葉や木の実を集める	2.81	3.34	粘土を使って遊ぶ	3.62	3.28
火を消す	1.18	1.55	木の実を捕って食べる	1.56	2.00	絵をかく	3.85	3.79
石を投げて遊ぶ	2.04	2.30	木・竹・実などでおもちゃを作る	1.67	2.55	色を塗る	3.73	3.72
いろいろな色や形の石を集める	2.31	2.49	木に触れる	2.81	3.19	文字を書く	3.26	3.89
地面に石で文字や絵をかく	2.78	2.74	虫取りをする	3.22	3.23	紙を丸める	3.22	3.36
石を積む	2.13	2.26	虫の飼育をする	3.23	3.06	手遊びをする	3.65	2.98
雨に濡れながら遊ぶ	1.60	2.40	虫の声に耳を澄ます	2.55	2.49	ひもや糸を通す	2.98	2.62
湧水を飲む	1.21	1.38	木に登る	1.89	2.21	はしやスプーンを使う	3.71	3.79
水かけ遊びをする	3.04	2.40	木や枝を切る	1.85	2.00	爪を自分できる	1.29	2.19
物を浮かべる	2.68	2.17	身近な廃材でおもちゃや物を作る	2.84	2.45	洗い物をする	1.74	2.30
海や川で泳ぐ	1.40	2.40	ハサミでものを切る	3.67	3.77			
川を渡る	1.31	2.23	のりで物を付ける	3.67	3.83			

保護について、調査結果は論文発表をもって報告する予定と説明し、同意を得た。

3) 調査期間

平成28年12月

4) アンケートの内容

(1) 幼児、低学年児童の原体験の実態について
(表1の原体験の具体的事例を基に43項目を作成した)

(2) 幼児、低学年児童のものづくり活動について

5) 調査方法

質問紙法(選択式, 記述式)

選択式は、それぞれの活動の頻度について、「よくあった・見られた(4点)」「少しあった・見られた(3点)」「あまりなかった・見られなかった(2点)」「全くなかった・見られなかった(1点)」の4件法で回答を求めた。

4. アンケートの結果と考察

1) 幼児・低学年児童の原体験の実態について

それぞれの活動の平均値は下表2の通りである。

これらの結果から、平均値が3点以上の「よく行われている」活動として、「砂場遊び」「絵をかく」「はしやスプーンを使う」「色を塗る」など、手先を使う活動が幼児・低学年児童ともに多いことが分かる。また、「ハサミで物を切る」「のりで物をつける」など、身近な道具を使う機会も多く、生活科におけるものづくり活動につながる活動が幼児教育でも行われていると考える。

低学年児童では、平均値が3点以上のよく行われている活動として、「草花で遊ぶ」「木の葉や木の実を集める」など、草や木の実などで遊ぶ活動が多い。また、「虫取りをする」「虫の飼育をする」など昆虫など生き物との関わりも増えている。このことから、生活科において、身近な植物や動物との関わりが増えていることが窺われる。

一方、平均点が2点以下の活動を見ると、幼児、低学年児童ともに火や水、身の回りの自然などに触れる体験活動の機会が少ないことが分かった。これらは、学校教育では体験できない活動が多く、家庭や地域での活動が期待される。

2) 幼児・低学年児童のものづくり活動について

(1) ものづくり活動の実態

設問「身近にある物を使って、ものを作る活動は、設定保育、或いは授業として行われていましたか。園児児童の自主的な活動でしたか?」に対して、下図1, 2の結果が得られた。

この結果から、幼児期では身近にある物を使ったものづくり活動が設定保育として行われることが多いのだが、それだけでなく、自主的な活動として行われている。

その具体的な内容としては、「お面」「ひな人形などの季節の人形」をつくる活動が多く、「空き箱」「空き容器」「折り紙・画用紙」など身近にある材料を組み合わせた簡単なものづくりが行われていることが分かった。しかし、「車(3名)」「紙コップロケット(1名)」という結果から、生活科におけるおもちゃづくりのような、動くおもちゃづくりは、ほとんど作られていないことが分かった。これらの結果から、幼児教育でのものづくりは、“試行錯誤しながら作る”活動ではなく、様々な材料に触れることによって得た、園児の自由な発想を生かしたものづくりを重視していると考えられる。

小学校低学年でも、ものづくりの活動が授業を中心に行われている。しかし、授業としては、生活科、図画工作科と限定されてしまうため、ものづくりの活動の時間としては、幼児期に比べて少なくなっていると予想される。このことは、設問「身近にある物を使って、何を作る活動を行っていますか」に対しての下図3の結果からも、活動の時間が減っていることが窺われる。

(2) ものづくり活動における交流活動について

設問「何かを製作する活動を行うとき、どのような活動形態でしたか?」に対して、下図4, 5の結果が得られた。

幼児期におけるものづくり活動は、自主的な活動における「一人で自由に作る」という形態が多くとられ、ペアやグループなど、友だち同士で協働して作る機会は少ない。

これに対して、低学年では、授業の中で、一人で

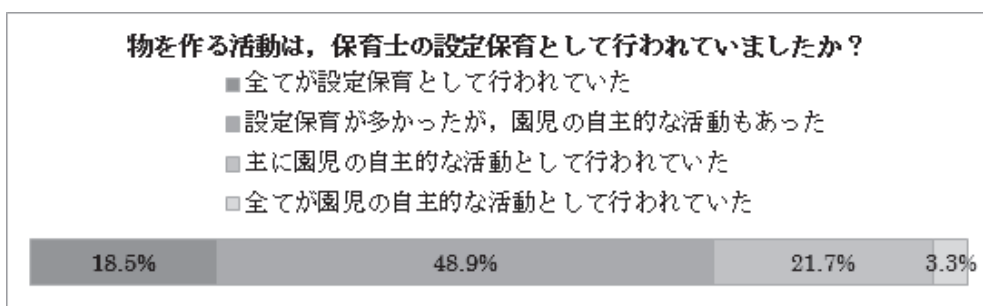


図1 幼児のものづくり活動

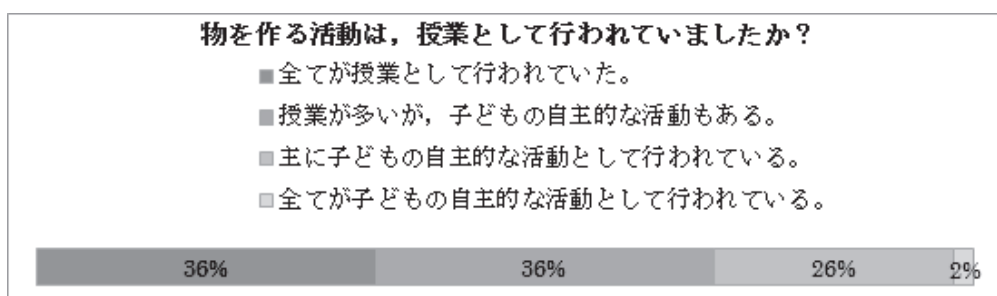


図2 小学校低学年のものづくり活動

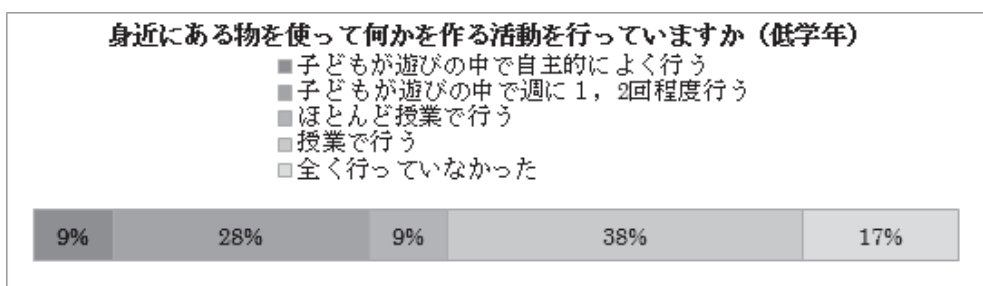


図3 小学校低学年の身近にある物を使ったものづくり活動

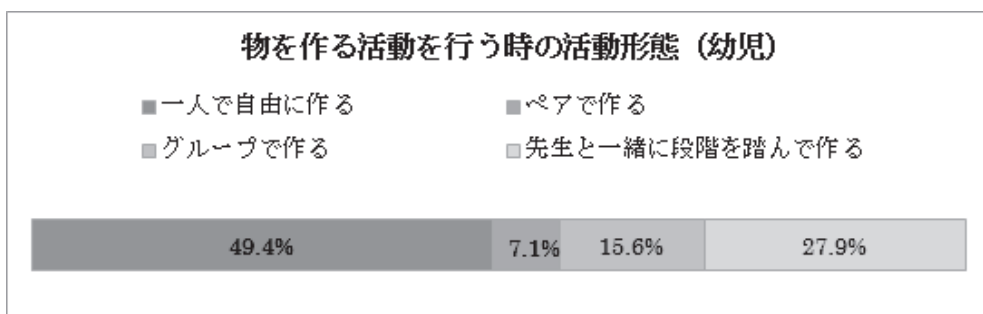


図4 ものづくり活動における活動形態（幼児）

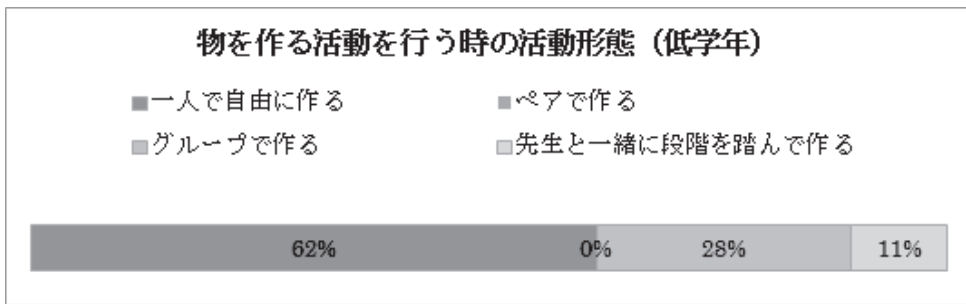


図5 ものづくり活動における活動形態 (幼児)

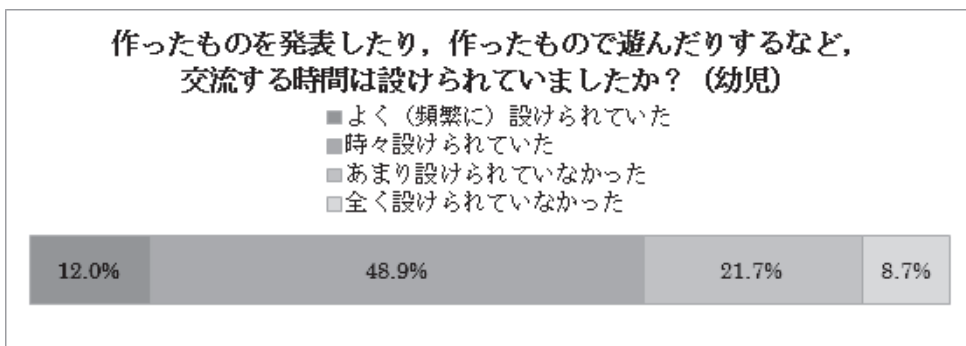


図6 交流の時間 (幼児)

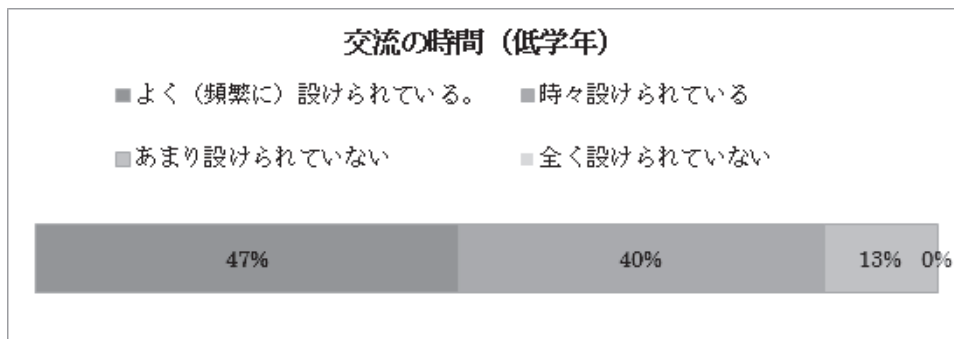


図7 交流の時間 (小学校低学年)

自由に作る活動が多い。これは、年齢が上がり、より独創的に製作活動に取り組むようになったためと考察される。また、グループ活動も増えていることから、みんなで一つの物を作るというか度も増えていることが窺われる。

これに関わって、設問「作ったものを発表したり、作ったもので遊んだりするなど、交流する時間は設けられていましたか」に対しては、下図6、7の結

果が得られた。

幼児期では、全体の約30%が、「あまり設けられていなかった」「全く設けられていなかった」と答えていることから、園児の工夫や気付きが、交流活動によって広がったり、深まったりする機会が失われているということが窺われる。

低学年では、言語活動の充実という観点から、交流活動が設定されているが、さらなる充実が望まれ

る。

5. まとめ

本研究では、アンケート調査を基に、幼児期から小学校低学年の体験活動の実態について、原体験と物を作る活動から考察した。

幼児期においては、手先を使った活動が充実しており、その活動が園児の手先の器用さにつながっていることから、幼児教育においても生活科におけるおもちゃづくりのような、動くおもちゃづくりを行うことが可能であるのではないかと考える。さらに、ものづくり活動での園児の工夫や気づきを、周りの友だちと共有し、深めていくために、気づきを発表したり、保育者が紹介したりするなどの機会を十分に設けることも大切であると考え。幼児教育においてこのような活動がさらに具体的になり、発想を広げるだけでなく、試行錯誤できるような活動を取り入れた保育を設定していくことができれば、生活科にも生かされ、さらには、理科における問題解決能力などの資質・能力なども養うことができるのではないかと考える。

以上のことから、幼児教育と生活科をつなげるための具体的方策を以下のように整理した。

- ①自然に触れる活動の充実
- ②小学校での授業との関連性を持たせる

③理科的な体験や遊びを取り入れる

④子どもの気付きや考えを支える

⑤表現、交流の機会の充実

⑥幼小連携を強める

今後さらに、幼小の接続のあり方について、保育・教育現場に即して、この具体的方策を検証していきたいと考える。

<参考・引用文献>

- ・小林辰至・雨森良子・山田卓三（1992）.理科学習の基盤としての体験の教育的意義.日本理科教育学会編「日本理科教育学会研究紀要」第33巻第2号,pp.53-59
- ・小林辰至（2012）.問題解決能力を育てる理科教育—原体験から仮説設定まで—梓出版社
- ・文部科学省（2008）.小学校学習指導要領解説生活科編.日本文教出版
- ・文部科学省（2008）.幼稚園教育要領解説.フレーベル館
- ・文部科学省（2016）.幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）
- ・山田卓三・秋吉博之（2009）.理科教育法—理論を踏まえた理科の授業実践—.大学教育出版

（受稿 平成29年1月23日，受理 平成29年2月7日）

翻訳の解剖—英語ブランド名の言語と文化を探る

田中芳文

(島根県立大学大学院看護学研究科・看護学部)

Anatomy of Translation:
A Linguistic and Cultural Study of Brand Names

Yoshifumi TANAKA

キーワード：ブランド名, 言語と文化, 翻訳

Keywords : Brand Name, Language and Culture, Translation

1. Prolog

米国の作家Gregg Hurwitzの最新作とその邦訳に次の場面がある。

He munched fresh-baked almond cookies, pulling them from their neat stack inside the *Baggie*. Though he'd covered his fingertips with a thin sheen of *superglue*, he could still distinctly feel the crumbly texture of the baled flour.

-*Orphan X*, p. 188

エヴァンは焼きたてのアーモンド・クッキーを頬張り、ビニール袋にきれいに重ねられたクッキーを次々に取りだした。指先は強力接着剤を薄く伸ばして覆っているが、焼いた小麦粉の崩れやすい手触りがはっきりと感じられる。手袋より強力接着剤が好みだ。

-三角訳, p. 254

邦訳を読んだだけではわからないが、この場面には固有名詞の1つ、ブランド名についての興味深い2つの現象がある。

まず、邦訳で「ビニール袋」と訳出されている

部分は、原文では*Baggie*が使われている。正確には*Baggies*である。米国Reynolds Consumer Products製Hefty冠ブランドの食品保存袋 (food storage bag) の登録商標で、米国の日常生活ではごく普通に目にするブランド名である。このような複数形のブランド名は言語上の混乱をもたらすことがある。ブランド名は名詞ではあるが、自由に複数形にすることはできない。ところが共通名詞の可算名詞と同様に考えてしまい、異分析 (metanalysis) をして単数形を作り出すことがある (Rivkin and Sutherland 2004, 山田 2015)。次の例でも、原作者はブランド名*Cheetos*の単数形*Cheeto*を使ってしまっている。

The child clutches a *Cheetos* bag between her chest and folded knees and watches the scene wordlessly. Claire smiles at her, too, but the girl's face looks frozen, either because she is shy, or totally absorbed with trying to figure out the mask. Without moving her eyes she plucks an electric orange *Cheeto* out of the foil bag and

pops it in her mouth, shedding dust like bright pollen down her chin and shirt. -*Healer*, p. 81

また、次の例の訳者はブランド名を *Wheaty* だと考えてしまったのかもしれないが、正しいブランド名は *Wheaties* である。

Ben Raven flipped the channel on his TV from national to local news while he ate his bowl of *Wheaties*. -*Blow Out*, p. 94

ベン・レイバンは全国放送からローカル放送まで、テレビのニュースを次つぎと切り替えながら、ウィーティーを食べていた。 -林訳, p. 130

いま一つは *superglue* である。米国 Super Glue Corp. 製の瞬間接着剤のブランド名に *Super Glue* がある (山田・田中 2011)。このブランド名が一般化して同種の接着剤を指すのに使われる。一般化したブランド名 (generic trademark) で、小文字表記も起こる (山田 2015)。「～を瞬間接着剤でくっつける」という意味の動詞として使われることもある。社名のロゴは The Original Super Glue Corporation のように “The Original” が付けてある。それだけ米国の社会や文化に浸透したブランド名である。

“... Some *Super Glue-like* dog shit that you can't clean off?”

-*Depraved Heart*, p. 123

「〔前略〕強力接着剤みたいに2度とはがせない犬の糞がくっついたか」 -池田訳 (上), p. 173

本論の目的は、田中 (2015) に引き続き、米国の現代小説とその邦訳を比較対照することにより、英語ブランド名をその言語と文化的視点から明らかにすることにある。¹⁾

2. ブランド名の言語と文化—個別研究

1) Ativan

Mia's expression stayed frozen, but somehow

she managed answer her son. “The *Ativan* should kick in soon, sweetheart. It'll help you settle down. It's been a horrible night.”

-*Orphan X*, pp. 315-316

ミーアの表情は凍りついたままだったが、なんとか息子に返事をした。「抗不安剤がすぐに効いてくるわよ。きっとそれで落ち着ける。ひどい夜だったものね」 -三角訳, p. 420

「抗不安剤」(anxiolytic) にもいろいろある。原文に出てくる一般名がロラゼパム (lorazepam) の *Ativan* だけでなく、アルプラゾラム (alprazolam) の *Xanax*, ジアゼパム (diazepam) の *Valium* もあるわけで、薬の効能や副作用などに違いがあることを考えれば、単に「抗不安剤」では不適切である。

2) BCBG

... I'm wearing my fourth and final purple getup, a lilac silk sheath I picked up at a *BCBG* sample sale ...

-*Pretty in Ink*, p. 17

着ているものは4番目にして最後の選択肢、ライラック色のシルクのシースワンピ 〔後略〕

-中谷訳, p. 32

この場面で主人公が身に着けているのはシースワンピ (sheath) だが、邦訳ではどこでそれを入力したのかが無視されてしまった。原文を見ると、*BCBG* の sample sale で入手したものであることがわかる。*BCBG* とは、正確には米国 California 州 Vernon を本拠地とする *BCBG Max Azria Group, LLC* が展開するファッションブランド *BCBGMAXAZRIA* のことである。パリ生まれのチュニジア系フランス人 Max Azria (1949-) が1989年に立ち上げたブランドで、*BCBG* とは、フランス語の “bon chic, bon genre” (‘good style, good attitude’) の頭文字。この主人公が高級ブランドを好む人物であるということを表している。²⁾

3) Botox-riddled

“Again with the doorframe,” *Botox-riddled* Lorilee said. “I thought your son was handling that for you.”
-*Orphan X*, p. 268

「またドア枠の話なの」顔にボトックス注射をしているローライリーが言う。「息子さんが修理してくれるって話じゃなかったのかしら」

-三角訳, p. 361

この場面に登場する処方薬*Botox*には、頸部の緊張異常を治療するための*Botox*と、眉間の皺 (frown line) や目尻の皺 (crow's feet) を取るための*Botox Cosmetic*がある (山田・田中 2011)。この場面の*Botox*は後者であるが、*Botox-riddled*という複合語を形成している点に注目しなければならない。連結形 (combination form) の *-riddled* は “combines with nouns to form adjectives that describe something as being full of a particular undesirable thing or quality” (CCAAED) であることから、米国社会におけるこの薬に対する評価がわかる。³⁾

4) Capri Sun

“Exactly alike,” Stephanie DeMarco joined them, setting a small cooler between the boys to help defuse their spat. “Who wants a *Capri Sun*?”

-*Deadline*, p. 63

「そう、まったく同じ」ステファニー・デマルコがやってきた。ふたりの争いを鎮めるため、小型の冷水器を子どもたちのあいだに置いた。「カプリソーネを飲む人は？」

-林訳, p. 75

ヨーロッパ、米国、中国、中東などで製造・販売されているフルーツジュースに*Capri-Sun*がある。米国ではKraft Foods, Inc.が製造・販売しており、例文にあるようにハイフンなしの*Capri Sun*である。1969年にこの製品を発売開始したドイツでは*Capri-Sonne*である (山田・田中 2015)。舞台は米国であるから、「カプリサン」の方が適切である。なお、

邦訳の「冷水器」は誤訳と考えられる。

5) Dumpster

She checked as something stirred along the edge of the lot. A fat possum with a long pink tail waddled out of the shadows and headed fearlessly for the trash *Dumpster* at the far end.

-*Corpse Pose*, p. 2

駐車場の隅の方でなにかがサッと動いたので、スージーはそちらを見た。ピンク色の長い尻尾の太ったオプスサムが暗がりからよたよたと歩み出てきて、反対側のゴミ箱に向かって悠然と歩いていく。

-仁木訳, p. 8

この場面では、オプスサム (possum) という動物が歩いて向かっていたのが「ゴミ箱」と訳出されているだけで、具体的にどのような形・大きさ・材質のものなのかは原文を見なければわからない。*Dumpster*は、米国製の金属製大型ごみ収集箱である (山田・田中 2011)。大型であるからこそ*Dumpster diving*のような表現が生まれるのである (田中 2013)。

6) Georgi vodka

Open pint bottle of *Georgi vodka* on the dresser next to the cell phone. Her prints on the bottle, nobody else's.

-*Hope to Die*, pp. 230-231

封の開いたウォッカの壺が鏡台の上に携帯電話と一緒にのっけていて、壺自体には彼女の指紋しか残っていなかった。

-田口訳, p. 340

邦訳では、この場面に登場する「ウォッカ」が、ロシアやヨーロッパで製造されたものではないことはわからない。*Georgi vodka*は、米国New York州SyosettのStar Industries (1934年創業) 製のウォッカである。⁴⁾

7) Hardigg Storms Case

After grabbing a blocky *Hardigg Storm Case* from the trunk, he took her up a rear stairwell, and they made it to the fifth floor and into his loft without crossing paths with anyone.

-*Orphan X*, p. 173

エヴァンのごついハーディングのストームケースをトランクから取りだし、彼女を裏の階段へ連れていき、誰とも顔を合わせずに5階まであがってロフトに到着した。

-三角訳, p. 235

この場面でまず問題となるのは、「ハーディング」である。原文には*Hardigg*とあるので「ハーディグ」が正しい。米国*Hardigg Industries, Inc.*製の、輸送などで使用するプラスチック製の回転成形法による保護ケース (roto molded protective case) のブランドで、そのケースを*Storm Case*と呼んでいる。同社は1954年にJames S. Hardiggが創業。2009年にPelican Products, Inc.に買収された後も*Hardigg*のブランドは継続している。⁵⁾ *Hardigg*と*Storm Case*は、現在 Pelican Products, Inc. の商標である。⁶⁾

8) Jack and Coke

A half hour earlier, he'd been pouring himself a *Jack and Coke* when the two bodyguards— for lack of a better word—shouldered their way through his back door into his kitchen.

-*Friction*, p. 122

いまから30分前、パットがジャックダニエルのコーラ割りを作っていると、ふたりのボディガード—としか表現のしようがない—がキッチンにある裏口から押し入ってきた。

-林訳, p. 154

この場面で登場人物が作っている「ジャックダニエルのコーラ割り」は、原文では*Jack and Coke*となっている。カクテルの名称である⁷⁾ *Jack*はウイスキーのブランド*Jack Daniel's*のニックネームで、*Jack D.*, *Jackie D.*, あるいは*Jack's*とも言う (Green 2008)。ニッ

クネームを使うことによってそのブランド名に対する親近感が強まる例として次のものがあげられている。⁸⁾

Let's go to *Mickey D's*.

How about a *Jack & Coke*?

Hop on my *Harley* and we'll go for a spin.

Let's take the *Vette* instead.

9) Night Train

Two guys buy a bottle of *Night Train* and argue over the change, and one stabs the other.

-*Even the Wicked*, p. 277

ふたりの男が安酒を買ってその釣り銭のことで口論になり、ひとりがもうひとりを刺し殺す [後略]

-田口訳, p. 374

この場面では、ふたりの男が「安酒」を買ったとあるが、どんな種類の酒なのかかわからない。原文に登場する*Night Train*は安価なワインのブランド名である (Cf. 山田・田中 2014)。正確には、米国California州ModestoのE. & J. GALLO WINERY (1933年Ernest GalloとJulio Galloの兄弟が創業) 製のワイン*Night Train Express*である。⁹⁾ 原作者にも直接確認した (Lawrence Block. Personal communication. December 20, 2016)。

10) Yoo-hoo と Pop-Tarts

These days A. J. practically lived on junk food. *Pop-Tarts* and *Yoo-hoo* had become staples.

-*Corpse Pose*, p. 60

AJは最近文字通りジャンクフードで生きていた。トースターであたためたポップタルトを食べながらチョコレートドリンクのヤッホーを飲むのが定番になっていた。

-仁木訳, p. 91

この場面で訳者がわざわざ「チョコレートドリンク」とした*Yoo-hoo*は、1920年代に食料雑貨店主の

Natale Olivieriがフルーツジュースにチョコレート風味を付けて作り出したのが起源。しかし、厳密には、チョコレート味だけではない。1980年代からはストロベリー味も発売されている。「ユーファー」と読む。Mott's LLPの登録商標 (Cf. 山田・田中 2011)。¹⁰⁾

また、「ポップタルト」と訳されているブランド名は、*Pop-Tarts*であり*Pop-Tart*ではないので、「ポップターツ」が適切である (山田・田中 2011)。

11) Pepto-Bismol

With that in mind on his first night in Savannah, he'd shut down his laptop, washed down a sleeping pill with a slug of **Pepto-Bismol** to neutralize the Tabasco, and gone to bed.

-*Deadline*, p. 32

サバンナでの初日の夜、ドーソンはそんなことを思いながらノートパソコンを閉じ、睡眠薬とタバスコを中和せさせるべく胃腸薬をのんで、ベッドに入った。

-林訳, p. 40

この場面では2種類の薬を飲んでいるが、睡眠薬といっしょに飲んだのはただの「胃腸薬」ではない。原文には*Pepto-Bismol*とある。米国Procter & Gamble製の下痢止め (antidiarrheal) や制吐薬 (antinauseant) として使われる市販薬である (山田・田中 2011)。このブランド名を使った*Pepto-Bismol pink*という言い方があるほど米国文化に広く浸透しているブランド名である (山田 2006)。

12) Posturepedic

My bed at home with its plush **Posturepedic** mattress, its high-thread-count lines and down-filled duvets, is one of my most cherished luxuries.

-*Depraved Heart*, p. 5

シーリー社のポストチャーペディック・マットレスに織り目の細かい柔らかなシーツや枕カバー、それに羽毛入りの掛け布団。自宅のベッドは、私

にとって何より大切な贅沢品だ。

-池田訳 (上), p. 16

この場面に登場する*Posturepedic mattress*は、米国Sealy Corp.製のマットレスで、*posture* (姿勢) と*orthopedic* (整形外科) を合成して命名したもの (山田・田中 2011)。このように混成 (blending) という語形成によって命名されるブランド名は多い。いわゆる「かばん語」(portmanteau) ばかりを収録した辞典のThurner (1993) にはブランド名も含まれているが、そのなかに米国Bell-Horn製の背もたれ (back rest) のブランド名*Posturest*が収録されている。*posture* と *rest* からである。ただし、同社のホームページを見ても現在は製造されていない。

13) Whataburger

Pat Connor nodded a greeting to another police officer as he walked past carrying **Whataburger** sack. Once the cop was out of earshot, he whispered into the burner phone.

-*Friction*, p. 236

パット・コナーはハンバーガーの袋を持って通り過ぎた警官に会釈した。警官が行ってしまうのを待って、プリペイド携帯にささやきかけた。

-林訳, p. 299

邦訳を読んでも、この場面に出てくる警官が持っていたのがただの「ハンバーガー」が入った袋だったのかわからない。原文には*Whataburger*とある。Texas州San Antonioを本拠地とするハンバーガー中心のファストフードレストランチェーンで、客が思わず“What a burger!”と叫ばずにはいられないほど美味しいハンバーガーを提供することをめざしたのが語源である (田中 2016)。Texas州を中心に、Alabama, Arizona, Arkansas, Florida, Georgia, Louisiana, Mississippi, New Mexico, Oklahoma州に約900店を展開している。*McDonald's*のように全米に店舗が存在するブランド名ではないということは、この小説の舞台がTexas州であるということと密接に関係しているわけである。

3. Epilog

ブランド名であるかどうかについての見極めが重要であることを示す例がある。

“Thanks, Morrie,” Lilly said as she rose. “Lieutenant Dobbs thinks you’ll be out sometimes this afternoon. He’s agreed not to tell your lawyer. My advice to you—*get the hell out of Dodge*. . . .”

-*Hemlock Bay*, p. 229

「ありがと、モリー」リリーは席を立った。「ドブズ警部補は午後のいつかに、あなたを出すそうよ。弁護士には言わないって。あたしからひとつ忠告しとく。いま乗ってる車は捨てなさい。[後略]」

-林訳, p. 309

この場面で「いま乗っている車は捨てなさい」と訳出された部分に出てくる*Dodge*を、訳者は自動車のブランド名と考えたと思われるが全くの誤訳である。この*Dodge*は固有名詞ではあるがブランド名ではなく、米国Kansas州のDodge Cityのことである。西部劇のセリフからで、*get (the hell) out of Dodge*で「急いで出て行く」の意味で使われる (Green 2008)。次の例にあるように *run ~ out of Dodge* で「~を追い出す」の意味で使われることもある。

“Until they *ran me out of Dodge*,” she says

-*Depraved Heart*, p. 122

「向こうがあたしを追い出すまではね」ルーシーは言った。

-池田訳 (上), p. 172

注

- 1) 引用した例文中の太字イタリック体と邦訳中の太字はすべて田中による。
- 2) <http://nyfw.com/bcbgmaxazria>
- 3) *Botox*については、山田 (2016) を参照。
- 4) <http://www.star-indust.com/>
- 5) <http://www.pelican.com/us/en/about/press-releases/article/pelican-products-acquires-hardigg-industries/>
- 6) <http://www.trademarkia.com/>

- 7) https://en.wikipedia.org/wiki/Jack_and_Coke
- 8) <http://adage.com/article/al-ries/names/145225/>
- 9) <http://www.trademarkia.com/night-train-express-73075036.html>
- 10) <http://www.yoo-hoo.com/>

Texts ([] 内は本稿で使用した略記)

Block, Lawrence, *Even the Wicked*. Avon Books, 1998. (田口俊樹 訳, 『処刑宣告』二見書房, 2005) [*Even the Wicked*]

_____ *Hope to Die*. HarperTorch, 2001. (田口俊樹 訳, 『死への祈り』二見書房, 2006) [*Hope to Die*]

Brown, Sandra, *Deadline*. Grand Central Publishing, 2014. (林 啓恵 訳, 『死線の向こうに』集英社, 2016) [*Deadline*]

_____ *Friction*. Grand Central Publishing, 2016. (林 啓恵 訳, 『偽りの襲撃者』集英社, 2016) [*Friction*]

Cassella, Carol Wiley, *Healer*. Simon & Schuster, 2010. [*Healer*]

Cornwell, Patricia, *Depraved Heart*. William Morrow, 2016. (池田真紀子 訳, 『邪悪』(上)(下)講談社, 2015) [*Depraved Heart*]

Coulter, Catherine, *Hemlock Bay*. Jove Books, 2002. (林 啓恵 訳, 『袋小路』二見書房, 2004) [*Hemlock Bay*]

_____ *Blow Out*. Jove Books, 2005. (林 啓恵 訳, 『追憶』二見書房, 2009) [*Blow Out*]

Hurwitz, Gregg, *Orphan X*. St. Martin's Press, 2016. 三角和代 訳, 『オーファンX 反逆の暗殺者』KADOKAWA, 2016) [*Orphan X*]

Killian, Diana, *Corpse Pose*. Berkley, 2008. (仁木めぐみ 訳, 『死体はヨガのポーズ』早川書房, 2016) [*Corpse Pose*]

Palmer, Lindsey J., *Pretty in Ink*. Kensington Books, 2014. (中谷友紀子 訳, 『スキヤンダラスー女たちの編集部一』早川書房, 2016) [*Pretty in Ink*]

参考文献

- Collins *COBUILD Advanced American English Dictionary*. 2nd edition. Glasgow: Collins. 2016. [CCAED]
- Green, Jonathon (2008), *Chambers Slang Dictionary*. Edinburgh: Chambers.
- Rivkin, Steve and Fraser Sutherland (2004), *The Making of a Name: The Inside Story of the Brands We Buy*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, Dick (1993), *Portmanteau Dictionary: Blends Words in the English Language, Including Trademarks and Brand Names*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc.
- 田中芳文 (2013), 「英語ブランド名の言語と文化を探る—米国のミステリー小説に登場するブランド名—」『英語の言語と文化 研究論叢』第20巻, pp. liii-xlv.
- _____ (2015), 「翻訳の解剖—ブランド名の場合」『英語の言語と文化 研究論叢』第23巻, pp. 422-451.
- _____ (2016), 「現代アメリカ英語の諸相：ブランド名と背景文化を探る」『英語の言語と文化研究』第28号, pp. 1-11.
- 山田政美 (2006), 『英語の言語と文化研究—実践編—』英語の言語と文化研究会.
- _____ (2015), 「ブランド名の言語学」『英語の言語と文化 研究論叢』第20巻, pp. 376-421.
- _____ (2016), 「“Botox”: その言語特性を探る」『英語の言語と文化研究』第27号, pp. 29-46.
- 山田政美・田中芳文 (2011), 『英和ブランド名辞典』研究社.
- _____・_____ (2014), 『パトリシア・コーンウェル英語表現辞典』第3版. 英語の言語と文化研究会.
- _____・_____ (2015), 『英和ブランド名辞典・新補遺版』英語の言語と文化研究会.

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

農村におけるアブラギリの栽培と販売

—島根県松江市島根町を事例に—

中野 洋平

(島根大学地域未来戦略センター)

The Production and Transaction of Tung-oil tree in Japanese rural Communities.
- The Case of Shimane Town, Matsue City, Shimane Prefecture

Yohei NAKANO

キーワード：油桐、桐油産業、農家の副業

Keywords : tung oil, tung oil industry, farmer's side job

1. はじめに

初夏、島根県北部の島根半島では、白い花をつけ、青々と葉を繁らせたアブラギリ（油桐）の木々をみることができる。トウダイグサ科のアブラギリは秋に無数の丸い実をつけ、人々はその種子から「桐油」を絞り、燈明や油紙製造、インク、木材の塗布剤等として利用してきた。

現在の我が国における桐油産業は中国産の流通によって下火であるが、かつては、規模の差こそあれ各地で生産が行われていた。桐油の製造は、アブラギリを栽培し、実を採集して種子を取り出すところから始まる。ここまでの作業を農家が行い、後は種子を専門業者が買い取って精油していた。現金収入に乏しかったかつての農村において、アブラギリの栽培・販売活動は重要な副業だったのであり、生業の一つとして生活のなかにとけ込んでいた。



写真1：アブラギリの実（上）と種子（下） 筆者撮影

桐油産業史に関するまとまった研究はなく、現在確認している限りでは福井県や島根県等の自治体誌で地場産業の一つとして紹介されている程度である。まして、生業論の視座から農村における実態を取り扱った研究は皆無である。そこで筆者は、平成27年度より全国でも桐油産業の盛んだった島根県松江市の農村において、かつて行っていたアブラギリ栽培・販売活動の調査を実施している。対象となる地域は、島根半島日本海側の旧島根町域に含まれる、大芦、加賀、野波の各集落であり、対象となる時期は桐油産業最晩期の昭和20年代である。

この調査は農村、特に島根半島の村々の複合的な生業を知るうえで重要であるとともに、地域の資源を理解しこれを活用しようとする地域づくりに対しても、有益な知見を提供できると考える。

そこで本稿は、農村における生業としてのアブラギリ栽培・販売活動研究へ向け、我が国の桐油産業史を整理し、これまで実施した若干の調査報告を行うこととしたい。

2. 桐油産業史概略

まず桐油産業史の全体を大正期を中心に整理し、そのなかでの島根県の位置を確認しておこう。

1) 地域別生産額

明治35年(1902)では、全国の生産高が4,616石で、販売額が137,956円であった。そのうち、1位が福井県1,868石/56,279円、2位が島根県1028石/32,026円、3位が千葉県656石/19,264円であり、全体の約6割が福井・島根両県で生産されていたことがわかる¹⁾。この状況は昭和8年(1933)でも同様で、全国429,831トン/184,428円のうち、福井県が217,381トン/104,438円、島根県186,781トン/68,594円だった²⁾。

2) 呼称

アブラギリの呼称は、地域によって異なっていたらしい。大正元年(1912)の調査をまとめると、次のようになる³⁾。

どくえー千葉県全域

あぶらきー石川、福井、島根、静岡

ころびー福井県若狭地方、島根県出雲地方

やまぎりー石川県加賀地方、島根県出雲地方

ごろたのきー島根県出雲地方

だまのきー三重県伊勢地方

島根県に関してみれば、あぶらき、ころび、やまぎり、ごろたのきと複数の呼称があったことがわかる。種子も同じく、あぶらみ、ころび、ごろたのみ等と呼ばれた。

3) 用途の変化

江戸時代において桐油は唐傘、雨合羽、油団の撥水剤としても用いられたが、主には燈明用だった。

一方で、農村では防虫剤として重要な役割を果たした。周知のように「いなご」や「うんか」の大量発生は、しばしば農村に深刻な作物被害をもたらしてきた。人々は「虫送り」に代表されるような呪術的要素を伴う防虫対策を試行錯誤してきた。

19世紀に入ると農業技術を記した「農書」が数多く出版され、全国に普及していく。そのなかの文政9年(1826)に農学者の大蔵永常が記した『除蝗録』は、従来の篝火を用いた虫送りとは異なる害虫駆除方法を記したものである⁴⁾。すなわち鯨油を水田に張り害虫を落として駆除するという方法であるが、ここで鯨油を用意できない地域では桐油を用いることが提案されている。

明治時代に入り石油が輸入、活用され始めると、桐油は燈明用としての役割を減じることとなる。防虫剤としても、近代農法の普及により同様であった。一方で、近代的工業の発達により、工業用塗料としてペンキ、ニス、印刷用のインク等の需要が生じた。軍需工業への利用も多かつたらしく、昭和初期の段階では国内生産だけでは間に合わず、中国から大量に輸入していたことがわかる⁵⁾。

4) 産業の管理と奨励

福井県若狭地方は国内最大の桐油生産地であった。『福井県史』によると、17世紀中頃の承応2年(1652)に若狭地方を領有していた小浜藩の藩主、酒井忠勝が領内に「桐之木」の植付けを命じたという⁶⁾。我が国の産業としての桐油生産は、徳川政権下における諸藩の殖産政策が端緒だったといえるだろう。小浜藩の桐油産業は18世紀中頃から軌道に乗り、自藩で採れた種子のみならず石見や越前に至る

日本海側各地より種子を集積して搾り、精油して京や大坂へ販売するようになった。

一方、国内生産第2位の島根県出雲地方では、松江藩が木実方を置いて生蠟の原料となる櫨とともにアブラギリの管理を行っていた。桐油生産の端緒は7代藩主松平治郷による藩財政改革の一環であったといわれる。ただ小浜藩と異なるのは、桐油を藩外に流通させなかった点であろう。若狭・越前産の桐油を購入し藩内に備蓄し、藩内で生産される桐油は油座に管轄させ、藩内にのみ流通させていたのだという。

明治以降では、大正元年（1912）に農商務省山林局が桐油産業の振興を狙って『油桐ノ造林法並桐油ノ調査』を刊行していることや、昭和7年には農林省が省令第十五号「漆、油桐及び櫨樹増殖奨励規則」で栽培を奨励していることから、全国的に政府が後押ししていた。太平洋戦争後は、冒頭で述べた通り中国産の桐油が大半となり、国内生産は下火になっていったと考えられる。

3. 近世・近代における島根半島での採集活動

次に島根の農村の側からアブラギリの栽培と販売をみていこう。

1) 産地と栽培場所

大正元年の調査によると、島根県内のアブラギリ種子の産地は、宍道湖・中海周辺の八束郡、能義郡、大原郡、飯石郡、簸川郡、石見地域東部の安濃郡、邇摩郡、邑智郡と、県東部に集中していたらしい⁷⁾。ほぼ松江藩域と重なっており、藩による殖産政策の影響を見て取ることができる。

松江藩時代にアブラギリを植え付けていた場所については、文化13年（1816）に作成された、島根郡上講武村（現、松江市鹿島町上講武）の山絵図が参考になる⁸⁾。この絵図は自村の腰林（個人所有の山林）を示したものである。上講武村は島根半島の山間に位置し、中央を東西に貫く多久川に沿って田圃が展開して南北を囲む山々の谷筋に人家が散在している。腰林はこの谷筋に沿った山々が該当する。現在でいう里山で、人々はここから日々の燃料や肥料となる下草を得ていた。

さて、この谷筋に展開した腰林と人家・田圃の間に、無数の赤い丸印と三角印が記されている。凡例によると丸印が「油木」、三角印が「櫨木」とある。油木はアブラギリであり、上講武村ではこのような場所に栽培されていたことがわかる。山絵図にはアブラギリと櫨だけが特別に記されており、村にとっても藩にとっても重要な資源であったことがわかるだろう。

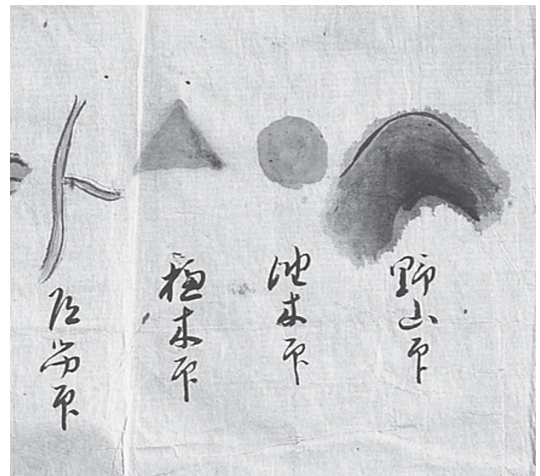


図1：上講武村山絵図（一部）

2) 松江藩時代の村とアブラギリ

松江藩時代の村々では、このアブラギリをどのように取り扱っていたのだろうか。『島根町誌』を参照しながら概要をみてみたい⁹⁾。まず、村々においてアブラギリの数量は細かく把握されていた。島根郡大芦浦（現、松江市島根町大芦）では、「油木改帳」

を作成して、村中の誰が、何本のアブラギリを所有しているか管理している。文化6年(1809)の帳簿をみると、大芦全体では7,684本が栽培されていた。天保7年(1836)の記録ではここから66石8斗3升9合(約120俵≒7.2トン)の種子が採れている。アブラギリを栽培している山地を、油木畑と呼んだ。

種子には生産高に応じて税である運上が掛けられ、その割合は不明であるが、相応分が松江藩に上納された。島根町加賀には、上納する種子を保管する「木の実蔵」があり、加賀港より船にて城下へ運搬されたという。

手元に残った種子は農家の取り分で、問屋や油屋を介して販売された。販売価格は年によって異なるが、明治5年(1872)に加賀別所(現、松江市島根町加賀別所)の種子は、1俵約46.2貫文で取引されており、当時の米1俵は約44貫文であるから、米価を上回っていた。このため、当時の油木畑は質草としても扱われている。

種子は村方や城下の油屋で製油され、桐油として販売された。村方の油屋としては、例えば島根町大芦には「油屋喜助」がいた。城下には複数の油屋があり、これが先述した油座を形成していたと考えられる。

3) 共同事業

さらに具体的な採集と販売の方法をみていこう。昭和11年(1936)の『中外商業新報』に、八束郡野波村(現、松江市島根町野波)での実態が記されており、当時を知る貴重な資料であるので該当箇所を以下に引用する¹⁰⁾。

七、島根県の栽培販売事例

島根県八束郡野波村では桐実の共同造林並に販売統制に就いて藩政時代から今日に至るも何等変る所なく継承されている。産業組合制度がない時代に既に統制ある販売法及び共同事業が行われると共にその生産を奨励し更に年末一斉に代金を配分し取引を円滑にしているという事例は、わが農政史上並に経済上からみるも特記すべき事項と思われるから左にその大要を紹介しよう。

(イ) 共同造林

野波村に於ける桐樹林は始め共同で開墾造林したものである、大体二十五戸を標準に一組とし一定の地区を分割し、年々造林して来た。組合全体の共同作業をして造林されたものを大仲間といい、造林面積が最も多い。又組合内の一部三戸又は四戸共同して造林したものを小仲間と称している。しかし後になり個人でも開墾が行われ、時によっては造林地の売買も行われたので、個人有(全面積の約四割)に帰したのもあるが、現在大仲間七組、地区七箇所、小仲間地区十五ヶ所が残っている。前記桐実林は各組長において管理し、造林、手入、植栽、下蒔、収穫(当日収穫したものは男女同様に取扱い秤量し平等に分配する)等は区長が命令し、各組長の指揮によって日を定め同時に共同作業によってこれを行い、収穫したものは各自宅に持ち帰って臼で搗いて殻と実とに分けることは藩政時代から今日迄変ることなく続けられている。

(ロ) 販売統制

- (1) 桐実の販売に就いては村問屋之を取扱い、生産者中より数名の役員を選び問屋と協議の上販売に関し価額の協定、販売の方法、取引契約等一切を専行し個人の関与を許さない。
- (2) 桐実は問屋において各生産者各戸につき調整検査を行い、合格したものは直ちに量立をして俵装し荷票をつけ生産者が保管する
- (3) 桐実の調製については、着手及び終了の期間を定め、この期間内にこれを行い、調製の終了した者は問屋に届出、問屋は届順によって量立てる。端数が出た時は他の端数と合して一俵とする。
- (4) 桐実は、前後二期に分けて収納し、後期後のものは小樹量といって問屋で適宜に処理する。
- (5) 出荷日は問屋から生産者に通知し生産者は所定の場所に運搬して船積を了る。出荷は、通例数回に分けて之を行うが、個人の都合によって出荷を拒む事が出来ない、出荷の順序は量立の順序による。
- (6) 代金は当局にて保管し前後二期に分ち、生

産者に配分し、後期のものは年末取引に於て一斉に配分する。

(7) 桐実の生産者は一定の手数料（一俵五銭内外）を負担する、問屋はその手数料により一切の費用を支弁す。

大体斯様な販売が行われた、これはいう迄もなく大量取引共同出荷の有利を目的としたものである。しかして個人量立を禁じたのは調製の良否を検分すると共に容量の正確を期し、一面不正を防ぐためである。随って野波村の桐実は調製品質等において特に信用を得、村問屋は桐実に関し総ての事務を取扱っていたが、明治十年頃から事務は区長が取扱うことになり、今日に至る迄統制ある販売法が行われている。なお同地方における桐実の取引価格は年により、時期により異なることはいう迄もないが、初期には四五十銭より一円位高価に取引される（油の含有量が多くなるため）今後産業組合で搾油する場合は組合から桐実代の仮渡を行い製油販売後清算を行う。

以上から野波では、大仲間、小仲間、個人という単位でアブラガリを管理し、松江藩時代では「村問屋」が、明治以降では野波区長が収穫された種子を集約して販売していた実態がみえてこよう。

4. 採集活動間書

最後に、筆者らが平成28年9月に行った聞き取り調査の結果をまとめる。調査は松江市島根町在住の話者6名に対して、凡そ昭和20年代の自身が体験したアブラガリに関する活動についてヒアリングを行ったもので、話者の住居地、生年、性別は以下の通りである¹¹⁾。

島根町加賀別所—昭和11年生（男性）、
昭和8年生（女性）
島根町野波 —昭和6年生（男性）、
昭和12年生（男性）
昭和19年生（男性）
島根町大芦別所—昭和10年生（女性）

以下、3地域の事例を項目に分けて記述する。

1) 呼称

野波では、多く実をつけ生育の良いアブラガリをチョボ、実のつきが悪いアブラガリをダラと呼んで区別していた。栽培の際は、ダラを間引いていたという。

実と種子を区別する呼称は聞かれなかった。双方をまとめて、キリミ（桐実）、キノミ（木の実）と呼んでいた。桐油については、野波ではゴロタ油と呼んでいたが、加賀と大芦では聞かれなかった。これは後述するように、自身の地区で桐油を精製していた野波と、そうではない加賀・大芦との地域差と考えられる。

2) アブラガリ栽培地と管理者

アブラガリを植えている場所を、加賀別所では桐実畑と呼び、谷間の黒ボク土が多く選ばれたという。加賀別所と大芦別所ではそれぞれの家が所有する山林のアブラガリを管理していたが、野波では7つの組が管理していた。組とは鎌屋・下手・上手・西・東・中・道之下で、これらは野波地区内の地縁組織に相当する。この地縁組織はアブラガリに関するだけでなく、例えば野波の神社祭祀においてトウヤ（祭礼担当）を担う単位である等、生活に密着した共同体であった。

3) 作業形態の差

桐実畑の管理形態が、家主体（加賀別所、大芦別所）と地域主体（野波）で異なっていることと関連して、作業の形態も異なっていた。加賀別所と大芦別所では、基本的に稲作を主とした農家が個別に作業している。人手が足りなければ手伝いを雇用した。加賀別所では、手伝いの報酬として男性は1日米3升、女性は1日米2升が支払われたという。

一方の野波は、農家が組ごとにまとまり、共同作業として取り組んでいた。この差が、以下に見る作業行程に影響している。

4) 下草刈り

アブラガリの実は9月から10月に落ちるため、それまでに桐実畑の下草を刈っておく必要がある。そうしなければ落ちた実が草に紛れて拾うことが困難になるためである。下草刈りの時期は、6月から8月中（大芦別所）、お盆過ぎから9月中（加賀別所）、10月から（野波）と差がある。

下草刈りには何れの地区も柄が1 m50cmほどの長い鎌が用いられた。野波は組ごとの共同作業であったので、約4、50本の鎌を持って山に入り、総出で刈った。

5) 実の採集

下草刈りの後、落下した実を採集する。時期は10月の稲刈り前と、暖かくなってきた春の2期に大別できる。

加賀別所と大芦別所では、稲刈り前に一家総出で採集に出かける。その際、取り残しが必要があるので、稲刈りが始まると、雨などで作業が中断した際に幾度か拾い直しを行う。冬期は実が水分を含んで重くなるので避け、春に再開するという。

野波では、10月に下草刈りと同時に採集も集中して行ってしまう。追いかけていって、草刈りの1 m後ろに続き、実を拾って行く。その後12月に拾い直しを行う。人手をかけられる共同作業だからこそ、作業時期の選択と集中が可能なのである。

実は基本的に手で拾い、藁で編んだツキヤ又はツキヤと呼ばれる小籠に入れる。大芦別所ではこれを手提げバック状にして用い、野波では前掛け状にして用いている。小籠がいっぱいになると、筵で作った背負籠に移す。これを大芦別所ではカマスと呼んだ。半日でこれも一杯になったという。加賀別所では、深さ60cm、直径40cmほどの竹籠に拾い集め、一杯になるとタジセと呼ばれる縄で編んだ袋に移す。

実を拾う仕事は主に子供や女性の役割で、それを山から各家に運搬するのが男性の仕事だったという。ただし、山の奥から集落までは距離があるため、加賀別所では途中何箇所かに共同の小屋を建て、そこに一旦運び込んで、順次集落まで下ろしていった。

6) 種子の取り出し

収穫した実は各戸の納屋で保管する。稲刈りを行っている間に実が腐って黒く柔らかくなるので、11月から12月にかけて足踏み式の臼で実を潰し、ふるいにかけて種子を取り出す。この臼は、野波の歴史民俗資料館に保存、展示されている。稲刈り後に採集した実については、保管しておき春に出荷したという。

7) 出荷

加賀別所と野波では、5斗の種子を1俵に詰めた。ここまでを各戸で行い、加賀別所、大芦別所では業者に売った。加賀別所では1軒で年間約60俵出荷し、価格は1俵約4000円だったという。

野波では地区共有の精油工場があった。里路川沿いの現在は平石工業がある場所で、野波で収穫された種子の多くは、地区としてまとめられ、この工場に精油した。桐油は、ほぼ大阪へ出荷されたのだという。

野波に精油工場が建設された時期は昭和3年から8年頃で、ある男性が石川県で精油の技術を身に付け持ち帰ったのが端緒だという。8人が勤務し4人ごとの昼夜2交代制で、冬期は休みなく営業していた。種子の搾り粕は再度搾ったり、俵で売ったりした。

8) その他

昭和30年前後にはアブラギリ種子の採集と出荷を止める家が続出した。安価な中国産桐油に圧され、需要が減ったためである。アブラギリは伐採され、代わりに杉が植林された。しかし杉も手入れが行き届かず、結局は建材として利用できなかった。現在、島根町の各所では山林の荒廃が問題視されている。

5. おわりに

以上、桐油産業史の概略と、農村におけるアブラギリ栽培、販売の事例をみてきた。18世紀終わり頃から20世紀初頭にかけて、島根県の農家では現金収入を得る重要な副業（農間稼ぎ）としてアブラギリが位置付けられていた。農家は、稲作とアブラギリ栽培・販売を組み合わせ、生業としていた。稲作は田の仕事、アブラギリは山の仕事である。また、野波の事例からわかるように、アブラギリの栽培には地域共同体の在りようが大きく関連していた。

全国的にみて、桐油産業には地域的なムラがある。もちろんアブラギリが生育しやすい／しにくいという自然環境の背景もあるが、直接的な原因は江戸時代の藩政によるものと考えられる。福井、島根両県に桐油産業が栄えた背景について、小浜藩と松江藩の政策を詳細に検討していく必要があるだろう。

近年、アブラギリや桐油を地域づくりのための資

源として注目する動向もあり、これからの有効活用がさらなる課題である。

-
- 1) 農商務省山林局『油桐ノ造林法並桐油ノ調査』11頁, 1912
 - 2) 神戸大学経済経営研究所 新聞記事文庫 油脂工業 (03-069), 『中外商業新報』1936.2.29-1936.3.6
 - 3) 前掲注1, 8頁
 - 4) 国立国会図書館デジタルライブラリー, <http://dl.ndl.go.jp>
 - 5) 前掲注2
 - 6) 福井県編『福井県史』通史編4, 近世2, 1996

- 7) 前掲注1, 5頁
- 8) 島根県立図書館しまねデジタル百科, <http://www2.library.pref.shimane.lg.jp/webmuseum/>
- 9) 島根町誌編纂委員会編『島根町誌』本編, 島根町, 1987, 727頁
- 10) 前掲注2
- 11) 本調査は、島根大学地域未来戦略センターが島根大学生を対象として企画した「地域分析のためのフィールドワーク入門—観察と聞き書き—」(平成28年9月29日実施)のなかで行われたものである。

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

固有名詞を先行詞とする非制限的關係詞節とコンマについて

マユー あき
(総合文化学科)

Non-restrictive Relative Clauses with a Proper Noun Antecedent and the Usage of Commas

Aki MAHEU

キーワード：非制限的、關係詞節、固有名詞、コンマ

Keywords : non-restrictive, relative clause, proper noun, comma

1. はじめに

關係詞節は、伝統的に制限的關係詞節 (restrictive relative clause) と非制限的關係詞節 (non-restrictive relative clause) の2つに分けられる。制限的關係詞節は、先行詞である名詞句の指示範囲に制限を加えるように機能する。

(1) a. They only take overseas students who they think have lots of money.

b. She was offended by the letter that accused her of racism.

(Huddleston and Pullum 2002:1064)

(1a) では、who they think they have lots of money という關係詞節が overseas students という集合のうち、「お金を多く所持していると彼らが思っている留学生」という部分集合を形成するように働き、(1b) では、that accused her of racism という關係詞節は彼女が腹を立てた手紙を同定するように機能する。このように制限的關係詞節は意味的に主節に従属し、文全体としては1つの事柄を述べることになる。これに対し、(2a,b) の關係詞節は先行詞の

指示範囲を制限するのではなく、先行詞に新たな情報を付け加える働きをする。

(2) a. They only take overseas students, who they think have lots of money.

b. She was offended by the letter, which accused her of racism. (*ibid.*)

(2a) では、關係詞節は「留学生たちがたくさんのお金を所持していると彼らは思っている(ので)」という新たな情報を主節の表す情報に追加する。(2b) においても、文脈からすでに特定された先行詞 the letter について、關係詞節が追加情報を付け加えるように働く。このように、非制限的關係詞節は意味的に主節から独立し、主節とは別個の情報を追加するように機能するので、文全体としては二つの事柄が述べられていると感ぜられる。

この制限的關係詞節と非制限的關係詞節の区別は、書かれた場合には、通例、コンマの有無によって示される。制限的關係詞節ではコンマの挿入はないが、非制限的關係詞節では文末に位置する場合はその前に、文中に位置する場合はその前後にコンマ

が置かれる。しかし、実際には意味的に非制限的關係詞節としか解釈できないにもかかわらず、形態上は制限的關係詞節のようにコンマを伴わない場合がしばしば見られる。小論では、先行詞が固有名詞やそれに準じる名詞句の場合に見られるこのような現象を取り上げている吉田 (1985b) と中山 (2010) を概観し、固有名詞を先行詞とする非制限的關係詞節とコンマの有無の関係をどのように説明できるか考えてみる。

2. 吉田 (1985b)

固有名詞は、「こう言っただけで誰 (何) を指すかが一義的に決まる」(長原 1990:29) という唯一的な指示性 (unique reference) を備えているので、制限的關係詞節をとることができないとされる。しかし、(3a) のように同名の人物が複数存在しているため区別する必要がある場合や、(3b) のように一人の人物が持つ複数の異なる側面を比較・対照する場合には、制限的關係詞節によって修飾することができ、先行詞の固有名詞には冠詞が伴う。

- (3) a. Which White are you referring to, the White who is a singer or the White who is a doctor?
 b. She was not quite certain that the Edward who wrote to her now was the same Edward that she had known.
 (吉田 1985b:213(16))

このように固有名詞は普通名詞化することで制限的關係詞節によって修飾されることが可能になるが、吉田はそれとは異なる現象として、現代英語 (小説) から集めた (4) を示している。

- (4) a. Innes relayed the news to Wainwright who covered his face with a hand as if in a prayer.
 b. Meanwhile she had dialed the office number of Mr. Wainwright who answered personally.

- c. She glance at Nolan Wainwright who shrugged and said quietly:
 d. "You naughty girl," Marjorie waggled her finger at Jennifer who looked first at her mother, then at her nanny, then back to her mother.
 e. He showed it to O'Malley who got up at once and hurried to the phone.
 f. She placed it (= the large roast of beef) on the table in front of Mike who stood up and carved it (*ibid.* :211(18))

吉田は、(4) のような現象はコンマを伴わないものの、(5) の典型的な非制限的關係詞節の継続用法と同じであると言う。

- (5) He had seen my aunt give this person money outside the garden rails in the moonlight, who then slunk away and was seen no more. (*ibid.* :210-209(19-20))

(4) のいずれの文においても、(5) と同様、關係詞節の表す出来事が主節の表す出来事の後に起こることは明らかであるため、コンマが無くても意味の曖昧さを引き起こす危険がない文脈では、言葉の経済学に従ってコンマが省略された可能性があるとして述べている。

さらに、吉田が現代英語から収集した固有名詞を先行詞とするコンマを伴わない非制限的關係詞節の93例の中には、(4) のように非制限的關係詞節の継続用法と意味的にも統語的にもパラレルな関係にあると捉えることができない (6) の例も含まれる。

- (6) a. I owe a special gratitude to Rena Somerville who, as my secretary in the last few years, has typed so many versions of certain sections of my manuscript that she could probably reproduce at least the gist of them from memory!

- b. I am especially grateful to Paul Neubauer who worked with me through every inch of the dissertation.
- c. The author wishes to express his gratitude to Noam Chomsky and Paul Postal who, giving freely of their time, influenced virtually every aspect of this book.
- d. She was talking to Mr. Symmington who, huddled in a chair, was looking completely dazed.
- e. Heads turned to Jerome Patterton who had the decisive vote.

(*ibid.* :211-210(18-19))

(6) のような現象が起こる理由について、吉田は納得のいく説明はできないと断りつつも、これらの関係詞節が文末の位置を占めていることに注目する。文の情報構造の観点から見ると、一般に文末は文の焦点 (focus) となりやすく、新情報 (new information) を表す位置となる。このことから、吉田は (6) の関係詞節は文の主張 (assertion) を表しているとみなすことができ、そうすると (6) の各文における関係詞節は一見、制限的關係詞節のようではあるが文の主張という観点から見直すと、実質上は新たな情報を付け加える非制限的關係詞節と変わらないことになると言う。そして、コンマの有無は文法性に影響を及ぼすほどではなく、(4) と同様、言葉の経済学に従ってコンマが省略された可能性を示唆している。

吉田の固有名詞を先行詞とするコンマを伴わない非制限的關係詞節についての考察は、コンマの有無という違いを除けば、意味的・統語的に、または文の主張の観点から、典型的な非制限的關係詞節と実質的に変わらないものと見なすことができるとし、コンマは言葉の経済学に従って省略されたとまとめることができる。しかし、ここで気になるのは、吉田が考えるように、コンマには意味解釈上の曖昧さを生じる危険がなければ省略できてしまうほどの働きしかないのかということである。コンマの持つ意

味合いを少し過小評価しているのではないだろうか。さらに、(6) のような現象は、目的語を先行詞として関係詞節が文末に来る場合だけではなく、(7) のように主語の後に来る場合もある。

- (7) The father who had planned my life to the point of my unsought arrival in Brighton took it for granted that in the last three weeks of his legal guardianship I would still act as he directed.

(Huddleston and Pullum 2002:1064)

(7) における先行詞は固有名詞ではないが、それと同等に唯一的な指示を持つ固有名詞に準じる名詞句である。したがって、その先行詞に続く関係詞節は意味的には非制限的と解釈されるが、コンマを伴っていない。このように主語の後にくるコンマのない非制限的關係詞節については、文末に關係詞節が位置する (6) についての吉田の考え方では説明ができない。

3. 中山 (2010)

中山は、コンマを伴わない非制限的關係詞節を説明するために、制限節を含めて關係詞節全体と関連付けた考察を試みている。その足掛かりとして注目したのは、(8) に示す中島 (1971) の關係詞節の4分類である。

- (8) a. Restrictive (制限的)
ex) Any book which is about linguistics is interesting.
- b. Descriptive (記述的)
ex) I bought a book which was about linguistics.
- c. Appositive (同格的)
ex) This book which is about linguistics, is interesting.
- d. Continuative (連続的)
ex) I bought a book yesterday, which I will give to you later.

(中島 1971:25)

中島 (1971) の分類の特徴は、従来、制限的關係詞節と考えられていた (8b) のような關係詞節を、新たに「記述的」(Descriptive) 機能として区別している点である。中島 (1971) が、(8b) の關係詞節は a book を制限するというより、a book の説明、記述をしているとしたのは、不定名詞句 (indefinite noun phrase) の a book が特定の本の存在を含意している特定の指示 (specific reference) を持つ表現と解釈されることによる。つまり、話し手はすでにある特定の本を頭の中に思い浮かべ、続く關係詞節でその本について記述的に説明を加えていると解釈することができるからである。

中山は、先行詞の名詞句が特定のことは (8c) の「同格的」な場合にもあてはまり、また (8c) は統語的には挿入文の形を取ってはいるが、(8b) と同じく意味的には先行詞の名詞句を修飾していることから、(8b) と (8c) を同じ「記述的」カテゴリーにまとめることが可能ではないかと述べている。ただ、コンマの挿入により、(8c) は主節に対する補足的な情報の追加という談話上の機能が明示されている点で (8b) と異なるので、同一のカテゴリーにまとめた上で、(8b) と (8c) を談話機能の観点からさらに2つに下位分類することを提案する。

中山がこのように提案する根拠として挙げているのが、次の文である。

- (9) We became friendly with some nurses that John had met in Paris.
 (OR We became friendly with some nurses, whom John had met in Paris.)
 (Swan 2005:485)

(9) は、先行詞の名詞句が特定の不定表現と解釈される場合、制限用法の關係詞節も非制限用法の關係詞節もどちらも従えることができることを示している。これについて、Swan (2005) は、両者の間の違いはわずかな強調の違いであるとし、關係詞節が伝える情報が文全体の意味にとって中心的と感

じられる場合に制限的に用いられ、そうでない場合は非制限的に用いられると述べている。つまり、どちらの關係詞節で修飾するかは、書き手がどれだけの情報を先行詞の特定表現に入れ込もうとしているかによるということだろう。(9) の關係詞節を中島 (1971) の (8) の分類で捉え直すと、some nurses に説明を加えるために用いられているので、Descriptive となる。そこから、中山は (9) のような關係詞節はまず記述的な機能を持つことが基本となり、Descriptive か Appositive のいずれの解釈になるかは、書き手の關係詞節の情報に対する重要性の意識によって決まると言う。

以上の考察を経て、中山は (8) の中島 (1971) の關係詞節の機能の4分類を (10) のように修正する。

- (10) a. 制限的 (中島 (1971) と同一)
 b. 記述的 i. 中心的 (直接的)
 ii. 周辺的 (間接的)
 c. 継続的 (連続的) (中島 (1971) と同一)
 (中山 2010:21)

中山によると、(10bi) の〈中心的〉な場合は、書き手にとって關係詞節が伝達の中心であると意識されていることを意味し、關係詞節は先行詞とともに1つの情報として提示される。そのため、關係詞節と先行詞の緊密度は高く、接続關係はより直接的となる。それに対し、(10bii) の〈周辺的〉な場合は、書き手にとって關係詞節が追加的な情報として意識されていることを意味し、關係詞節が表す内容は主節の情報とは別個の間接的な情報として提示される。その場合、關係詞節と先行詞の間の緊密度は低くなり、接続關係も緩くなる。中山は、その關係を明示するのがコンマの挿入であると言う。

(10) の中山の分類は、意味的・統語的観点から分類を行った中島 (1971) をもとにしながらも、より意味的機能を重視することで記述的機能の枠を拡張、それをさらに關係詞節の情報が先行詞との關係でどのようにまとめられて提示されるかという情報構造の観点から下位分類したものとなっている。そ

ここでは、吉田（1971）のコンマの機能についての考え方と異なり、コンマの有無は関係詞節の情報に対する書き手の重要度の意識を反映しており、コンマは情報構造を明示する機能を持つものとして捉えられている。

さて、従来の二分法の枠の中にとどまる吉田（1971）では、(6) と (7) の両方を納得のいくように説明することができないことを前節において指摘した。それでは、(10) の分類はそのような説明を可能にするだろうか。それができるのがこの分類の利点であると中山は言う。固有名詞を先行詞とする関係詞節を (10) にもとづいて分類すると、継続的な場合を除けば、記述的な関係詞節となる。中山によれば、先行詞が固有名詞であっても、関係詞節の情報が伝達の中心と意識されると、先行詞との緊密度が高くなり、コンマを伴わずに単一の情報として提示される。(6a) の文で具体的に見てみよう。(6a) の主節において、書き手はRena Somervilleに特別に感謝していると述べているが、その理由はRena Somervilleを先行詞として続く関係詞節が伝える情報によってはじめて読み手に理解される。このことから、(6a) の関係詞節は文全体の意味にとって重要な情報として書き手に意識されたと考えられる。加えて、前後の文脈を確認するとわかるが、Rena Somervilleはここで初めて出てくる人物名で、固有名詞であっても先行詞自体が持つ情報量は少ないため、その意味でも関係詞節の情報価値は高まる。以上の理由により、先行詞と関係詞節との結びつきが強くなり、コンマを伴わずに一体化し、単一の情報として提示されたと説明できる。(7) についても、同様の説明が成り立つであろう。先行詞the father自体が持つ情報よりも関係詞節が伝える情報の重要度が高く、伝達の中心と意識されたと考えられる。関係詞節で表される内容は主節の内容を解釈する際に必要な背景的理由にあたる情報を提供しているという点でもその情報の重要度は高くなる。その結果、コンマ無しで関係詞節が先行詞と一体化しているであろう。

筆者が見つけた (11) の例についても、同様な説明があてはまると思われる。

- (11) The mother understood that the father had divorced her as a way of divorcing himself from the misshapen broke-backed son with the teary, yearning eyes who would never grow up, would never marry, would spend the rest of his life in the fevered execution of eccentric and worthless “art.” (J. C. Oates, “Fossil-Figures” in *The Corn Maiden and Other Nightmares*)

先行文脈から、先行詞the misshapen broke-backed son with the teary, yearning eyesは夫婦の双子の息子のうちの一人であることは明らかであるので、固有名詞と同様に特定のである。よって、関係詞節は記述的であるが、コンマを伴っていない。ここでの先行詞はそれ自体、前後の修飾語句により一定の情報量は備えている。しかし、関係詞節で表される内容をみると、この関係詞節が従属する節の内容（父親が母親と離婚したのは、その息子と縁を切るためだったこと）を解釈する上で必要な理由に相当する情報となっていることがわかる。このことから、関係詞節の情報の重要度はより高いものと意識され、先行詞との結びつきが強くなり一体化し、コンマを伴わなかったと考えられる。

4. 継続的關係詞節とコンマの有無

第2節で見たように、コンマを伴わない(4)のような継続的關係詞節については、吉田（1971）は言葉の経済学に従ってコンマは省略されたと考えている。一方、中山（2010）は、主節で表される事態と関係詞節で表される事態との間に高い予測可能性が認められる場合に、コンマ無しで生じる傾向があると言う。

- (12) a. I gave the book to Bill, who sold it to Betty, who read it and then gave it to me for my birthday.
b. Devlin took a large envelope from his inside breast pocket and held it out.

(…) Garvald nodded to his brother who took the envelope, opened it and checked the contents. (中山 2010:22)

(12a) と (12b) の関係詞節はともに継続的であるが、(12b) はコンマを伴っていない。中山 (2010) は、これら 2 つの継続的關係詞節は、主節で述べられる事態から関係節で述べられる事態を読み手として予測することが可能かどうかという点で異なっていると言う。(12a) ではそのような予測は不可能であるのに対し、(12b) では容易に予測可能であるとし、「予測可能な、必然的な事態は、先行する事態をきっかけに即座に呼び起こされるものであるから、その性質を反映して形式的にもコンマを伴わない場合が生じていると言えるだろう。」(2010: 23) と述べている。

(12a) のようにコンマが挿入されると、読み手側にとって一時的に主節の事態の次に何が起こるか分からないことから、一種のサスペンスが生じる。それによって、関係詞節では予測しにくい事態が続くことがあるとも言えるかもしれない。しかし、(12b) のようにコンマを伴わない場合では、主節で表される内容から関係詞節で表される内容を予測することが常に可能であろうか。(4) は (12b) と同様、コンマ無しの継続用法の関係詞節を含む文である。例えば、(4d) で子守り役のメイドの Marjorie がもうすぐ 3 歳になる Jennifer に向かって指を立てて振りながら「いたざらっ子ちゃん」と言った時点で、次に Jennifer がとる行動を予測することができると思われぬ。予測可能性の概念でコンマの有無を説明することは難しいと思われる。

(12a) と (12b) では、主節が表わす事態と関係節が表わす事態が時間の流れに沿って起こったまま記述されており、2 つの出来事の間には福地 (1995:116) の言う「物語的 (narrative) なつながり」がある。しかし、そのつながりの強さ、緊密さには違いが感じられる。(12a) では、物語的なつながりがあるとはいえ、先行する事態が契機となって後続の事態が生じるという関係にはなっていない。それぞれ独立したものと捉えられる事態が時間軸に沿

て記述されているだけである。それに対し、コンマを伴わない (4) や (12b) では、先行する事態が契機となって後続する事態が生じていると解釈できる。このことが 2 つの事態の間の物語的なつながりを強めることになり、先行詞と関係詞節を一体化させ、コンマを伴わずに述べられているのではないだろうか。

5. まとめ

固有名詞やそれに準じる名詞句を先行詞とするコンマを伴わない非制限的關係詞節は、継続的用法の場合を除くと、中山 (2010) が提案する関係詞節の再分類によって、関係詞節の情報が伝達の中心と書き手に意識されることで先行詞と関係詞節が緊密につながり一体化した「記述的で中心的な関係詞節」として説明できる。しかし、継続的關係詞節とコンマの有無を説明するための予測可能性という概念については、検討の余地が残されていることがわかった。

【参考文献】

- 荒木一雄・安井稔 (編) (1992) 『現代英文法辞典』三省堂。
- 福地 肇 (1995) 『英語らしい表現と英文法—意味のゆがみをともなう統語構造—』研究社。
- Huddleston, R. D. & Geoffrey K. Pullum (2002) *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press.
- 中島文雄 (1971) 「Relative Clause の分類」『英語展望』33, 25-28, ELEC.
- 中山 仁 (2010) 「コンマを伴わない非制限的關係詞節に関する意味的・語用論的考察」『英語表現研究』27, 15-26.
- 長原幸雄 (1990) 『関係節』新英文法選書, 第 8 巻, 大修館書店。
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman.
- Swan, Michael (2005) *Practical English Usage*, 3rd. ed., Oxford University Press.

吉田正治 (1985a) 「固有名詞と關係詞節」『英語青年』
131(1), 8, 研究社.

113/114号,
228(1)-198(31).

吉田正治 (1985b) 「限定詞と關係詞節」『成城文藝』

(受稿 平成29年 1月23日, 受理 平成29年 2月 7日)

イギリス文学史における歴史的文脈と作品の位置づけ

— 授業での実践と課題 —

松 浦 雄 二
(総合文化学科)

How Should Historical Context be Referred to for the Japanese Students
in an Introductory Course on British Literary History?:
A Review from the Classroom

Yuji MATSUURA

キーワード：文学、文学史、歴史的文脈、多様な文化

Keywords：literature, literary history, historical context, cultural variety

1. はじめに

筆者は、勤務校の前身である島根県立島根女子短期大学文学科英文専攻で8年間（「英米文学講読Ⅰ」ならびに「英米文学講読Ⅱ」、名称は「講読」であるが、イギリス文学史を含む）、島根県立大学として統合法人化による再編が行われたのちは、総合文化学科（英語文化系）で10年間（「英米文学入門」のち「英文学入門」）、イギリス文学史を扱う授業を担当している。かつてはいわゆる「英文科」の学生が、再編ののちは、総合文化学科1年生が対象である。

学科生全体に提供する科目として、この教科をどのように位置づけるかは、常に課題となる。なぜなら、この授業は、かつての英文科の学生が履修した専門科目的なイギリス文学史の要素だけでなく、すなわち英米文学や英語文化を中心に学ぶ学生だけが履修する科目というだけでなく、専門領域の違う学生も多く履修するからである。

総合文化学科は専門系統によって、文化資源学系、

英語文化系、日本語文化系の三つの系に分けられており、それぞれに「教育課程編成・実施の方針」すなわちカリキュラム・ポリシーが定められており、それらは、図書館資格に関わるものを除くと、次の通りである（総合文化学科『平成28年度授業計画書』より。説明の便宜上同書には無い通し番号が振ってある）。

文化資源学系

1. 地域の文化資源に関する基礎的な知識を身に付ける。
2. 学んだ知識を踏まえて、地域課題の探求および解決に向けた思考力と、観光・まちづくりへの活用力を培う。
3. 地域の人々の営みと出会って感動することができる五感力を身に付ける。
4. フィールドワークを通して文化資源を発掘する力と、その情報を発信する総合的な力を培

う。

英語文化系

5. 英語に関する理解を深めるとともに、読む・聞く・話す・書くの各技能をレベルアップする。
6. グローバル社会における文化の多様性に関する基礎的な知識を身に付ける。
7. 様々な文化に触れることを通して、物事を複眼的に考える力を身に付ける。
8. 実践の場で英語を用いることによって、生きた英語コミュニケーション力を身に付ける。
9. 異文化交流の体験を通して、グローバル社会で活動するための態度および行動力を培う。

日本語文化系

10. 日本語について理解を深め、確かな日本語力と豊かなコミュニケーション能力を身に付ける。
11. 文学を通してさまざまな生き方や考え方を知り、自己洞察力と他者への想像力を培う。
12. 日本人の美意識や生活様式など、日本文化の諸相について理解を深め、心豊かに生活する力を身に付ける。
13. 日本の歴史について理解を深め、現在や将来について広い視野で考えることができる力を身に付ける。

文化資源を(再)発見・継承しながら、地域文化と日英の言語・文化に関する学びを基軸にして、有機的な総合文化学の達成ならびに社会の求める知識・技能・実践力の養成を目指している総合文化学科¹⁾では、学生は上の三つの専門領域(系)の中から、各自が重点を置きたい系を選び履修することになっていて、カリキュラム・ポリシーは全体から見ると極めて多様なものになっている。英語英米文学の専門領域外の学生から見たイギリス文学史は、どのように展開されるべきか、イギリス文学の歴史的要素においては、どの時代のどの部分が当該授業においては強調されるべきか、小論は勤務校におけるイギリス文学史関連授業の展開についての報告である。

2. 「英文学入門」の目標

筆者の「英文学入門」授業では、次の二つの達成目標を設定している。

1. 英文学が展開していく歴史や思潮の流れを、自分なりに把握している。
2. 各時代を代表するような、あるいは各時代に特徴的であるような、作家、詩人、作品、ジャンルについて整理できる。

(総合文化学科『平成28年度授業計画書』より)

前後するが、まず達成目標の2について述べたい。目標設定に当たり、H. G. ウィンドソンの言葉は大変示唆的である。

教育において詩が果たす役割とは何か、私が述べて来た意味において、詩が個人の様々な経験を表象することを認めたとしても、人生において果たすべき実務に対し、詩はたしかに周辺的な重要性しか持たない。(中略) そうだとすれば、カリキュラムに詩を期待するのは不合理だということになる。(中略) カリキュラムは、社会の必要に応えるサービスを提供し、教育機関に在籍中、子供たちの学習が最大限効果的に実施されるように計画されたものでなければならない。子供たちの夢を実現し、共同体の要求に応えるためである。この目的を達成するためには、第1に個人の成長に注意を払うことが不可欠であろう。しかし、それは目的のための手段としてであって、それ自体が目的となるべきではない。つまり、注意を払う目的は個人の成長であって、最終的には、物質的利益や制度上の見返りを期待するような投資であってはならない²⁾。

言語教育にも業績のある文体論研究者ウィドソンのこの言葉は、「詩」とある部分をそのまま「文学」や「虚学」と変えても成立するであろう。実学系で無い限り、大学で学んだことが直接すぐに実生活の目先の役に立つことは無い。そもそも、学問の多くの部分はすぐにたちまちには実生活には役に立たな

い。学生たちは、卒業すれば、「、、を勉強したんでしょう？」という、素朴な、だが場合に拠れば意地の悪いことさえある「社会」の期待に、晒されることになる。卒業しても在学中でも、総合文化学科生が社会に出て、イギリス文学史を学びましたと人に伝えた場合、その証しとして先ずどの時代にどんな詩人・作家が生きていてどんな作品を書いたかをスラスラ並べることができるのであれば、おそらくそれだけでも学生としての自負が感じられるはずである。だが、教育の目標は、そのようなささやかな自負をさらに進めた先の、大学で得た知識を契機としての人間の成長である。それは卒業後にさらに続いていくのである。続いていくための燃料となるものを、学生の時に提供できるか、そのことが文学教育が成功するか否かの大きなポイントであり、また文学（日本語で書いてあるかどうかにかかわらず）は、実学系の学問ではカバーできない独特の領域を持っていると言える。そのような要素を踏まえた上で、改めて考えれば、「虚学」であるのだから、すぐ役に立つか立たないかは中心的なことではなく、学生自身の、自分が学んだという自信につながるものが重要視されるべきである。実学であろうが、虚学であろうが、学生が自ら学び、学び得たという自覚を持ち、社会生活を自信をもって送る、上記授業目標2は、そのような、日常の中の学生の姿を想定したものである。暗記が中心となるはずで、とかく「丸暗記」というだけで安直に否定的な考え方で結びつきやすいが、例えば丸暗記を通してでも、自分がどのように習得しようとしたかの自覚、特にそのような自覚を得させることが学生には必要と思う。

3. 総合文化学科のカリキュラムとイギリス文学史における歴史的な文脈把握の重要性

上述の達成目標2における、暗記が重点となる文学史的事実の修得を、それではどのような歴史的な文脈の中に位置づけるか、どのような文化的動向、社会的動向と結びつけて覚えるか、このことは、総合文化学科の各系のカリキュラム・ポリシーを考えるとき、いっそう重要となり、達成目標1に反映している。

総合文化学科のカリキュラム・ポリシーには、どの系にもあてはまる、あるいは通底する三系共通の認識が反映している。

その一つは、「多様性」である。「様々な文化に触れることを通して、物事を複眼的に考える力を身に付ける」（上記カリキュラム・ポリシー7、以下CP+番号で略記する）という英語文化系のポリシーは、「文学を通してさまざまな生き方や考え方を知り、自己洞察力と他者への想像力を培う」（CP11）という日本語文化系のポリシーと共通項を持つ。また、総合文化学科は、学科全体としてフィールドワークを重視しているが、特に文化資源学系では、CP4に見られるように、学科の中でも地域へのフィールドワークを重要視する系であり、他の二系とは一見毛色の違うこの系においても、実際に地域に出かけていって、人々の中にある様々な考え方、それをもとにした様々な生のあり方を、五感を通して体験することで、もののありようの様々なあり方、すなわち多様性を理解することを重視している。これら人間と人間の住む世界の多様性の理解は、また上記CP9に謳うような、「グローバル社会で活動するための態度および行動力を培う」という考え方とも通底するものである。すなわちこれらは、「文化」への様々なアプローチを通じて学科のディプロマ・ポリシー³⁾に謳う「知識」と「技能」と「実践力」を養成するために不可欠なものとなっているのである。筆者の担当授業「英文学入門」において、上のディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーを踏まえてイギリスにおける文学史的な内容を扱うとするならば、社会の大きな変化・変質を生じた、まさしくエポック・メイキングな事柄・事件・事象の起こった時代の流れの中における文学作品生成の歴史とメカニズムを、強調すべきと考えている。すなわち人間の考え方なり、行動原理なりは常に変容を遂げ、さらにそのことが社会的な動向となって人間の社会のあり方や行動様式をも変えてしまう可能性が常にあるのは、そのような時代においてであり、そのような時代はつねに人間の様相、「あり方」に影響を与え、現代の社会や人の動きにも通じているからである。人間の様々なあり方への理解、それはすなわ

ち多様性への理解に通ずるものである。

4. 授業で強調している時代・内容と授業計画

上に述べた考え方から、筆者は次の①～⑤の時代の動向の中に、イギリス文学史的事実を位置づけようとしている。すなわち、①中英語の成立、②中央集権化から絶対王政への動き、③17世紀から18世紀にかけての市民社会の形成、④産業革命のあと人間の身の丈を超えた生産・流通システムをつくり、⑤その果てに人類が未曾有の世界大戦を経験するに至る19～20世紀にかけての、5つの時代の動き・流れである。授業ではこの5つの流れを強調し、それぞれの流れに合わせて、①英詩の父チョーサーの登場、②ルネッサンスにおける英詩の発展と劇場の隆盛、③ジャーナリズムと小説の勃興、④小説の発展、⑤20世紀初頭の詩と実験的小説、以上の5項目のイギリス文学史的事実を歴史の流れに位置づけて解説することに力点を置いて授業を行っている。すなわち①は、一地方の方言であったものがイングランドの母語として広まる中で、母語を用いて作品を書いていることとする気持ちは、いづれ確固たるものとなるnationalityの意識形成にも結びつくであろう。②は、国が中央集権化されていく過程で初期資本主義経済も発達させながら国力を高める中で成立し得るものであろう。③のジャーナリズムと小説は、絶対王政を否定した新しい「市民」が力を得て、政治的には立憲君主制のものの議員内閣制度が整えられていくのと並行して、文学が新しい読者を獲得する中で成立したジャンルである。④については、小説が娯楽と教養を求めるさらに多くの読者を獲得しながら、一方で人間が、身の丈の力以上の動力や流通・生産の手段を得、技術革新を経て、いわば人間と人間社会が身の丈で持つことができる以上の自信を得て、環境や人権の観点などからは一種暴走して行き、社会を根本的に変質させていく。その中で小説は、変質する社会とともに、内容・形式を発展させていくのである。⑤では、イギリス文学は、19世紀の過剰な自信が生み出した「荒地」の世界について語らざるを得ないのである。人間がしでかす業の痕跡としての歴史、その動向の中で生まれる文学という位置

づけを強調することが、これからを生きる若い学生たちには、生きるための「教養」となるのではないだろうか。

5. 授業の進め方・今後の課題

授業では上のような5つの流れを強調するのであるが、もちろん、例えば16～17世紀ではトマス・モアやフランシス・ベイコンの散文などに触れないとか、19世紀では詩のことを扱わないなどということではなく、上の①～⑤を特に強制的に取りあげて歴史の流れを履修者に強く意識させようとする、ということである。以下は、筆者の「英文学入門」16回の授業計画である。

1. イントロダクション
2. 古英語・中英語の文学
3. ルネッサンスの散文と詩
4. 演劇の誕生
5. シェイクスピアの演劇
6. 清教徒革命までの文学
7. 王政回復期の文学
8. 18世紀の散文と詩
9. 小説の誕生と成長
10. ロマン主義時代の詩
11. ヴィクトリア時代の詩と散文
12. ヴィクトリア朝時代の小説
13. 第2次大戦まで
14. 戦後の文学
15. まとめ[補説]
16. レポート

(総合文化学科『平成28年度授業計画書』より)

この計画に合わせ、授業計画1～2回目の間で上の①、3～6回目の間で②(この中で、後の時代の作品理解にも必要な英詩の形式や隠喩についてなどの説明を、併せて詳しく行っている)、7～9回までの間で③、10～12回までの間で④、13～15回までの間で⑤を、それぞれ強調しながら進めている。

現在の授業においては、テキストに載っているものを中心に作品をできるだけたくさん取りあげ、時

には声に出して一緒に読みながら、詩や劇や小説の中の世界は、学生の日常世界といかにリンクするものであるかを示すことができるような解説ができることを目指している。上に達成目標2として挙げた習得させたい項目については、PowerPointを用いた空所補充式の補助教材を作成し、煩雑な作業になり過ぎないように注意しながら、できるだけ学生の手作業を与えるようにしている。授業で読む詩・劇・散文作品の原文にはしかるべき訳をつけているが、タッチパネル式のパソコンでMetaMoji Note画面を投影し、電子黒板的に用いて、英詩の英語原文の構造を説明する時や、簡単な韻律分析的な作業を学生に行わせる時の同時解説に利用している。

課題として、先ず、イギリス文学史は千年以上の歴史を持つので、どの詩人・作家、どの作品を取りあげるかは、常に迷うところである。上で述べた、歴史の流れとリンクさせて説明する箇所は、一つの絞り込みの方法であるが、これとても十分に膨大なものである。選別の原理を確立するための研究は常に怠らず行わなければならない。特に、19世紀以降の「科学」に対する人間の楽天的な礼賛的な捉え方、対し方に対して、やっと一般にも「再考」の気運が理解されようとしている現代の日本にあっては、科学の源泉・萌芽について大きな示唆を与えてくれるだろう16～17世紀のルネッサンス精神史と呼ばれる領域は、現在の筆者の授業では手薄になっており、今後にもっと盛り込んでいきたい。

注

¹⁾ 総合文化学科のディプロマ・ポリシーは、「島根、

日本および世界の文化について、有形・無形の文化資源や言語文化についての幅広い「知識」と国際化・情報化に対応した「技能」を身に付けるとともに、地域社会の活性化や地域文化の継承と発展に貢献できる「実践力」を培う」となっている。

²⁾ ウイドソン、p.96。

³⁾ 総合文化学科ディプロマ・ポリシーについては、注1)を参照。

引用・参考文献

- ウィドソン、H. G.著、箕壽雄監修、川端彰監訳『文学と教育—詩を体験する—』（英宝社 2005）
- 川崎寿彦『イギリス文学史』（成美堂 1988）
- 齋藤勇『イギリス文学史』改訂増補第五版第四刷（研究社 1979）
- 坂本完春編『英文学を学ぶ人のために』（世界思想社 1987）
- サンプルソン、ジョージ著、R. C. チャーチル補筆、平井正穂監訳『ケンブリッジ版イギリス文学史Ⅰ』（研究社 1976）
- 『ケンブリッジ版イギリス文学史Ⅱ』（研究社 1977）
- 『ケンブリッジ版イギリス文学史Ⅲ』（研究社 1977）
- 『ケンブリッジ版イギリス文学史Ⅳ』（研究社 1978）
- 杉本龍太郎、内田能嗣『イギリス文学を読む』（創元社 1994）

（受稿 平成29年1月23日，受理 平成29年2月7日）

幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察

—「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」記載事項の変遷を中心に—

園山 繁樹¹ 藤原 あや²

(¹筑波大学人間系 ²筑波大学大学院人間総合科学研究科)

An Inquiry on Inclusive Education and Childcare During Infancy: Focusing on the Content Transitions
in the “Nursery School Guidelines” and “Kindergarten Education Guidelines”

Shigeki SONOYAMA, Aya FUJIWARA

キーワード：インクルーシブ教育・保育，幼稚園教育要領，保育所保育指針，障害

Keywords：inclusive early childhood education and care,

Kindergarten Education Guidelines, Nursery School Guidelines, disability

1. 問題と目的

幼稚園や保育所における障害児保育の歴史は古く、昭和60年代から障害児を受け入れた保育実践が報告されている（水野，2012；澤田，2009；末次，2011）。昭和49(1974)年には、厚生省から「障害児保育事業実施要綱」を含む通知「障害児保育事業の実施について」が出され、文部省からは「心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱」と「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」が出され、幼稚園と保育所における障害児保育は国の事業となった。

その後、幼稚園でも保育所でも障害児の受け入れが拡大していった。例えば、厚生労働省の会議資料（厚生労働省，2010，2015）によれば、特別児童扶養手当対象児を受け入れた保育所数と受け入れ児童数は、平成6（1994）年度4,381か所（6,373人）、平成16(2004)年度7,200か所（10,428人）、平成26（2014）年7,260か所（10,719人）と増加傾向にある。平成6年から平成26年までの20年間で、受け入れ保

育所数、受け入れ児童数とも約1.7倍に増加している。また近年は、発達障害や障害の診断を受けていない特別な配慮を要する幼児に注目されている（例えば、松下・田中，2014；佐藤・七木田，2013）。これらの幼児を含めた幼稚園での在籍状況について、佐久間・田部・高橋（2011）は公立幼稚園を対象に調査を行い、その結果、平成21(2009)年に44都道府県の公立幼稚園273園から回答を得、214園（85.6%）に在籍が認められ、そのうち障害の診断のある幼児の割合は39%であった。

昭和49(1974)年の「障害児保育事業実施要綱」では、「一般の幼児とともに集団保育する」とされ、以来、国の事業としての幼稚園や保育所における障害児の教育・保育は、原則として「一般の幼児とともに集団保育する」形態であり、当時の障害児通園施設や特殊教育諸学校幼稚部における障害幼児集団による教育・保育とは異なる形で進められてきている。現在においても学校教育法上、幼稚園には特別

支援学級は設置できないとされている(学校教育法第81条2項)。これらのことから、幼稚園と保育所における障害児の教育・保育は、一般の幼児と同じ場で行われることを原則としており、教育・保育の場としてはインクルーシブ教育・保育であると考えることができる(石井, 2013)。

従来の統合保育とインクルーシブ保育の違いについて、山本・山根(2006)は「これまでの統合保育は、「障害のある子ども」と「障害のない子ども」というように二元的に論じられてきた。一方、インクルーシブ保育は最初から障害の有無を前提とせず、すべての子どもを対象とし、一人一人が異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育を行なうことを意味しており、一元的に論じられるものである。ニーズに応じるということは、単に多様な子どもが同じ環境に置かれるのではなく、子どもそれぞれに適切なサポートを伴わせることを意味している。」ことを指摘している。さらに浜谷(2014)は幼児期のインクルージョンの基本的要件として、「どの子どもも人権が尊重されている。子どもは主要な活動において、子ども間でも、子ども・保育者間でも、つながっている。どの子どもも、主要な活動に参加している。子どもそれぞれの多様性・複数性が前提とされて活動が創られている」ことを挙げている。

現在、わが国では共生社会の実現を目指したインクルーシブ教育システム構築に向けて、特別支援教育の拡充をはじめとした様々な施策が実施されている(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)。先述のように幼稚園や保育所でのインクルーシブ環境での障害児教育・保育実践の歴史は古く、これまでもその有効性を高めるための様々な検討がなされてきた(松原, 2010; 園山, 1994)。集団の中での障害を有する幼児への具体的な個別的・計画的支援として、金・園山(2010)は幼稚園の通常の活動を障害児のニーズに合わせて改変し、それぞれの場面ごとに特別な支援手続きを明確にした「埋め込まれた学習機会の活用」を実践している。

本論文では、これまでに策定・改訂されてきた「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」を中心に、平成26年に策定された「幼保連携型認定こども園教育・

保育要領」を加えて分析対象とし、障害に関連してどのような記載がなされているかを整理し、幼児期におけるインクルーシブ教育・保育に係る基本的配慮等について考察することを目的とした。国立情報学研究所のCiNiiで検索したところ、幼稚園教育要領と保育所保育指針の記載内容の変遷を考察した論文はいくつかあったが(例えば、高橋, 2015; 余公, 2010)、障害に関するものは見当たらなかった。

2. 方法

1) 分析対象

(1) 幼稚園教育要領

文部省(現・文部科学省)により初めて「幼稚園教育要領」として策定された昭和31年版、及びそれ以降の改訂版である昭和39年版、平成元年版、平成10年版、平成20年版を分析対象とした。

(2) 保育所保育指針

厚生省(現・厚生労働省)により初めて「保育所保育指針」として策定された昭和40年版、及びそれ以降の改訂版である昭和39年版、平成2年版、平成11年版、平成20年版を分析対象とした。

(3) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

内閣府・文部科学省・厚生労働省により初めて「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」として策定された平成26年版を分析対象とした。

2) 分析方法

各年度版について、著者2名の協議によって「障害」に関連すると判断された記述を抜粋した。

3. 結果

「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の各年版について、「障害」に関連すると判断された記載を抜粋し、表1にまとめた¹⁾。

1) 幼稚園教育要領について

最初に策定された昭和31年版には、障害に関連する記載は見られなかった。昭和39年版では、「問題行動」「身体虚弱」「知恵遅れ」のある幼児が取り上げられているが、原因究明、適切な指導、専門家への相談であった。平成元年版では、「家庭・専門機

関との連携」「集団の中で生活」「障害の種類、程度への配慮」が新たに記載された。平成10年版では「特に留意する事項」として2項目が記載され、新たに「盲学校、聾学校、養護学校等の障害のある幼児との交流の機会」が記載された。平成20年版では、「特別支援学校などの助言または援助の活用」「関係機関と連携した支援のための計画を個別の作成」「計画的・組織的な実施」などが新たに記載された。

2) 保育所保育指針について

最初に策定された昭和40年版では、「問題行動」「心身の発達に軽度の遅滞」のある子とともについて、専門家の助言を受けるなどの適切な指導について記載された。その他に、「運動機能の発達の遅れ」「精神発達の遅れ」「身体的欠陥」「虚弱」が取り上げられている。平成2年版では、「発達の遅れ」等について個々の子どもの発達の特性や課題に十分留意することが記載された。また、初めて「障害児に対する保育」の項目が設けられ、柔軟な保育や家庭・主治医・専門機関との連携、保護者の障害に関する正しい認識などが明記された。平成11年版では、「障害のある子どもを受け入れる教育機関等との連携を図り、障害のある幼児・児童との交流の機会」が新たに記載された。また障害児通園施設などとの併行通園に関する記載もなされた。そして「虐待などへの対応」が項目として新たに加えられた。平成20年版では、「障害のある子どもの保育」として特に留意すべき事項が(ア)から(エ)の4項目に整理され、「家庭や関係機関と連携した支援のための計画の個別の作成」「保護者との相互理解」等が新たに記載された。また嚙下の困難などから、特に食育についての記載がなされた。さらに保護者への支援が明記された。

3) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領について

平成26年版で、障害に関連した食育における配慮、保護者への支援の他、「特別支援学校などの助言や援助の活用」「計画的・組織的な実施」「障害のある子どもとの活動を共にする機会」が明記された。その他に、「特別に配慮を要する園児」の記載がなされ、障害だけでなく健康状態や発達の状況、家庭環境等から特別な配慮を要する園児一人一人の状況把握や専門機関との連携などが記載された。

表1 「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」における障害に関連する記載 (下線は著者)

幼稚園教育要領	
昭和31(1956)年 策定	記載なし
昭和39(1964)年 改訂・告示	第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項 (3) 幼児の個人的特徴や生活環境などを観察し、調査してよくこれを理解し、その行動や態度などを適切に指導すること。 <u>特に問題行動のある幼児、身体の虚弱な幼児、知恵の遅れた幼児などに対しては、その原因を究明し、適切な指導を加え、また、必要に応じて専門家に相談して適切に取り扱うようにすること。</u>
平成元(1989)年 改訂・告示	第3章 指導計画作成上の留意事項 2 特に留意する事項 (5) <u>心身に障害のある幼児の指導に当たっては、家庭及び専門機関との連携を図りながら、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促すとともに、障害の種類、程度に応じて適切に配慮すること。</u>
平成10(1998)年 改訂・告示	第3章 指導計画作成上の留意事項 2 特に留意する事項 (2) <u>障害のある幼児の指導に当たっては、家庭及び専門機関との連携を図りながら、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促すとともに、障害の種類、程度に応じて適切に配慮すること。</u> (3) 幼児の社会性や豊かな人間性をはぐむため、地域や幼稚園の実態等により、 <u>盲学校、聾(ろう)学校、養護学校等の障害のある幼児との交流の機会を積極的に設けるよう配慮すること。</u>
平成20(2008)年 改訂・告示	第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項 2 特に留意する事項 (2) <u>障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。</u> (3) 幼児の社会性や豊かな人間性をはぐむため、地域や幼稚園の実態等により、 <u>特別支援学校などの障害のある幼児との活動を共にする機会を積極的に設けるよう配慮すること。</u>
保育所保育指針	
昭和40(1965)年 刊行	第1章 総則 3. 指導の基本方針 <問題行動のある子ども> (11) 集団生活その他の面で特に問題行動のある場合には、所長と相談し、必要に応じて専門家の助言を受けるなど適切な指導が行なえるようにすること。この場合、 <u>問題行動の有無の判定については、特に慎重に配慮すること。その他心身の発達に軽度の遅滞のある子どもが入所した場合においても、これに準じて指導すること。</u>
第2章 子どもの発達上の特性	1. 身体的生活 (2) 運動機能の発達 (略) 平均より早く発達する子どもは、一応心身に障害のない子どもをみなすことができるが、例外もある。また、 <u>運動機能の発達に遅れを示す子どもは、精神発達に遅れや何らかの身体的欠陥をもっていることもあるので精密検査を必要とする場合もあるが、発達の個人差による場合も少なくない。</u>

第11章 保健、安全管理上の留意事項
 1. 保健管理上の留意事項
 (3) 健康診断に関すること
 オ. 定期健康診断につきその結果を記録し、医師によって指摘された障害を家庭に連絡して治療をすすめ、また、保育にあたって注意することを守る。
 (6) その他
 ア. 虚弱児に対しては、それぞれの虚弱の程度や性質に応じて、所長と協議し、健康管理および指導上特に留意する。

平成2(1990)年 改訂・通達

第2章 子どもの発達
 3. 子どもの生活と発達の援助
 また、様々な条件により、子どもに発達の遅れや保育所の生活に慣れにくい状態がみられても、その子どもなりの努力が行われているので、その努力を評価して、各年齢別の発達の一般的な特徴を押しつけることなく、個々の子どもの発達の特性や発達の課題に十分に留意して保育を行う必要がある。

第11章 保育の計画作成上の留意事項
 (6) 障害児に対する保育については、個々の子どもの発達や障害の状態を把握し、適切な環境のもとで他の子どもとの生活を通して、両者がともに健全な発達が図られるように努めること。
 また、特に指導を要する子どもについては、指導計画の展開にとらわれることなく柔軟に保育すること。
 これらの子どもを保育するに際しては、家庭との連携を一層密にし、必要に応じて専門機関からの助言を受けるなど適切に対応すること。

第12章 健康・安全に関する留意事項
 5. 障害児に対する保育
 個々の障害の種類、程度に応じた保育ができるように配慮し、家庭、主治医、専門機関との連携を密にする。また、他の子どもや保護者に対して、障害に関する正しい認識ができるように指導する。

平成11(1999)年 改訂・通達

第2章 子どもの発達
 3 子どもの生活と発達の援助
 また、様々な条件により、子どもに発達の遅れや保育所の生活に慣れにくい状態がみられても、その子どもなりの努力が行われているので、その努力を評価して、各年齢別の発達の一般的な特徴を押しつけることなく、一人一人の子どもの発達の特性や発達の課題に十分に留意して保育を行う必要がある。

第11章 保育の計画作成上の留意事項
 9 障害のある子どもの保育
 障害のある子どもに対する保育については、一人一人の子どもの発達や障害の状態を把握し、指導計画の中に位置づけて、適切な環境の下で他の子どもとの生活を通して、両者が共に健全な発達が図られるように努めること。
 この際、保育の展開に当たっては、その子どもの発達の状況や日々の状態によっては指導計画にとらわれず、柔軟に保育することや職員の連携体制の中で個別の関わりが十分とれるようにすること。また、家庭との連携を密にし、親の思いを受け止め、必要に応じて専門機関からの助言を受けるなど適切に対応すること。

第12章 健康・安全に関する留意事項
 7 虐待などへの対応
 (1) 虐待の疑いのある子どもの早期発見と子どもやその家族に対する適切な対応は、子どもの生命の危険、心身の障害の発生の防止につながる重要な保育活動と言える。
 イ 虐待が疑われる子どもでは、次のような心身の状態が認められることがある。発達障害や栄養障害、体に不自然な傷・皮下出血・骨折・やけどなどの所見、脅えた表情・暗い表情・極端に落ち着きがない・激しい痙攣・笑いが少ない・泣きやすいなどの情緒面の問題、言語の遅れが見られるなどの発達の障害、言葉が少ない・多動・不活発・乱暴で攻撃的な行動、衣服の着脱を嫌う、食欲不振・極端な偏食・拒食・過食などの食事上の問題が認められることもある。

第13章 保育所における子育て支援及び職員の研修など
 今日、社会、地域から求められている保育所の機能や役割は、保育所の通常業務である保育の充実に加え、さらに一層広がりがつある。通常業務である保育においては、障害児保育、延長保育、夜間保育などの充実が求められている。

1 入所児童の多様な保育ニーズへの対応
 (1) 障害のある子どもの保育
 障害のある子どもの保育に当たっては、一人一人の障害の種類、程度に応じた保育ができるように配慮し、家庭、主治医や専門機関との連携を密にするとともに、必要に応じて専門機関からの助言を受けるなど適切に対応する。
 また、地域の障害のある子どもを受け入れる教育機関等との連携を図り、教育相談や助言を得たり、障害のある幼児・児童との交流の機会を設けるよう配慮する。なお、他の子どもや保護者に対して、障害に関する正しい認識ができるように指導する。
 さらに、保育所に入所している障害のある子どものために必要とされる場合には、障害児通園施設などへの通所について考慮し、両者の適切な連携を図る。
 (3) 特別な配慮を必要とする子どもと保護者への対応
 保育所に入所している子どもに、虐待などが疑われる状況が見られる場合には、保育所長及び関係職員間で十分に事例検討を行い、支援的環境の下で必要な助言を行う。
 また、子どもの権利侵害に関わる重大な兆候や事実が明らかに見られる場合には、迅速に児童相談所など関係機関に連絡し、連携して援助に当たる。保護者への援助に当たっては、育児負担の軽減など保護者の子育てを支援する姿勢を維持するとともに、その心理的社会的背景の理解にも努めることが重要である。

平成20(2008)年 改訂・告示

第2章 子どもの発達
 2 発達過程
 子どもの発達過程は、おおむね次に示す八つの区分としてとらえられる。ただし、この区分は、同年齢の子どもの均一的な発達の基準ではなく、一人一人の子どもの発達過程としてとらえるべきものである。また、様々な条件により、子どもに発達上の課題や保育所の生活になじみにくいなどの状態が見られても、保育士等は、子ども自身の力を十分に認め、一人一人の発達過程や心身の状態に応じた適切な援助及び環境構成を行うことが重要である。

第4章 保育の計画及び評価
 1 保育の計画
 (3) 指導計画の作成上、特に留意すべき事項
 ウ 障害のある子どもの保育
 (ア) 障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。
 (イ) 保育の展開に当たっては、その子どもの発達の状況や日々の状態によっては、指導計画にとらわれず、柔軟に保育したり、職員の連携体制の中で個別の関わりが十分行えるようにすること。
 (ウ) 家庭との連携を密にし、保護者との相互理解を図りながら、適切に対応すること。
 (エ) 専門機関との連携を図り、必要に応じて助言等を得ること。

第5章 健康及び安全
 3 食育の推進
 (4) 体調不良、食物アレルギー、障害のある子どもなど、一人一人の子どもの心身の状態等に応じ、嘱託医、かかりつけ医等の指示や協力の下々に適切に対応すること。栄養士が配置されている場合は、専門性を生かした対応を図ること。

第6章 保護者に対する支援
 2 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援

- (4) 子どもに障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領

平成26(2014)年 制定・告示

第1章 総則

- 第3 幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項
- 5 園児の健康及び安全は、園児の生命の保持と健やかな生活の基本であることから、次の事項に留意するものとする。
- (3) 食育の推進
- エ 体調不良、食物アレルギー、障害のある園児など、園児一人一人の心身の状態等に応じ、学校医、かかりつけ医等の指示や協力の下に適切に対応すること。栄養教諭や栄養士等が配置されている場合は、専門性を生かした対応を図ること。
- 6 保護者に対する子育ての支援に当たっては、この章の第1に示す幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標を踏まえ、子どもに対する学校としての教育及び児童福祉施設としての保育並びに保護者に対する子育ての支援について相互に有機的な連携が図られるよう、保護者及び地域の子育てを自ら実践する力を高める観点に立って、次の事項に留意するものとする。
- (1) 幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育ての支援
- カ 園児に障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること。

第3章 指導計画作成に当たって配慮すべき事項

第2 特に配慮すべき事項

- 6 障害のある園児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、適切な環境の下で、障害のある園児が他の園児との生活を通して共に成長できるよう、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の園児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。
- 7 園児の社会性や豊かな人間性を育むため、地域や幼保連携型認定こども園の実態等により、特別支援学校などの障害のある子どもとの活動を共にする機会を積極的に設けるよう配慮すること。
- 8 健康状態、発達の状況、家庭環境等から特別に配慮を要する園児について、一人一人の状況を的確に把握し、専門機関との連携を含め、適切な環境の下で健やかな発達が図られるよう留意すること。

4. 考察

表1から、新しい各年版で障害に関連する記載が少しずつ増えていることがわかる。初めて幼稚園教育要領が策定された昭和31年版には障害に関する記載は全くなく、障害に関する記載が初めてなされた昭和39年版幼稚園教育要領でも、昭和40年版保育所保育指針でも、幼稚園や保育所における具体的な支援方法につながるような記載ではなかった。

一方、最新版の平成20年版と平成26年版では、特別支援教育に係る新しい体制が幼児期の教育・保育においても取り入れられていた。例えば、特別支援学校等の専門機関の助言や指導の活用は、特別

支援学校のセンター的機能や個別の教育支援計画に關係して、地域の資源を活用した連携ネットワークの中での障害幼児の教育・保育が意図されていると考えられる。現在の幼稚園や保育所の人的資源には障害の専門家はほとんどおらず、地域資源の活用や連携が不可欠であると言える（園山・由岐中、2000）。

最新の平成26年版の認定こども園教育・保育要領では「特別に配慮を要する園児」という表現が用いられ、その解説（内閣府・文部科学省・厚生労働省、2014）では、「こうした園児が集団の中で自己肯定感を持って楽しんだり、満足感を味わったりできるように、他の園児と同じ活動を同じようにすることのみを願うのではなく、その園児なりに自己発揮したり、挑戦したりする気持ちが味わえるような教育・保育の内容や教材等を工夫したり、環境の構成を考えたりすることが大切である。」とされ、集団の中での活動のみではなく、園児一人一人が自己発揮できるよう保育内容、教材環境構成の工夫をすることが強調されている。また平成元年版と平成2年版以降では、「集団の中での生活」（幼稚園）、「他の子どもとの生活を通して」（保育所）が明記され、障害を有しない幼児の集団の中での生活を通して、一人一人の幼児の健全な発達が図られることが期待されているが、集団の中での個別の配慮や個々の幼児の自己発揮を促す集団のあり方そのものの工夫が求められるようになってきているといえる。このような考えは、浜谷（2014）の提示した「インクルーシブ保育（統合・参加型）」の要件「子どもがそれぞれの違いが尊重されて協働的に活動している。どの子どもも相互に関心をもち、肯定的な影響を与えている。どの子どもも自立して創造的に交わっている」にも近似していると考えられる。

本論文では「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」における障害に関連する記載内容の変遷を考察したが、それぞれの策定・改訂された当時の教育や保育、あるいは障害者施策に関する国内外の動向と関連づけての考察や、それぞれの解説を分析することで、実際の教育・保育場面での配慮事項をより明確にするこ

とが期待される。

註

1) 幼稚園教育要領と保育所保育指針における障害に関連した記載内容については、石井(2013, pp.21-24)も対照表を作成している。表1では関連した記載の抜粋を増やし、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記載を加えている。

引用文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)。
- 石井正子(2013)障害のある子どものインクルージョンと保育システム。福村出版。
- 金珍熙・園山繁樹(2010)統合保育場面における「埋め込まれた学習機会の活用」を用いた外部支援者による支援の検討。特殊教育学研究, 48, 285-297。
- 厚生労働省(2010)平成22年度全国児童福祉主管課長会議資料(<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0225-9b.pdf> 2017年1月15日閲覧)
- 厚生労働省(2015)平成27年度全国児童福祉主管課長会議資料(<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000113640.pdf> 2017年1月15日閲覧)
- 浜谷直人(2014)インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談。障害者問題研究, 42, 178-185。
- 松原豊(2010)発達障害のある幼児の特別支援教育に関する研究—幼児教育における自立活動の指導について—。こども教育宝仙大学紀要, 1, 65-74。
- 松下浩之・田中裕梨(2014)幼稚園における発達障害のある幼児への支援に関する研究—保育者による主観的評価の調査から—。鶴見大学紀要, 51, 3, 35-39。
- 水野恭子(2012)障害児保育の歩みとこれからの障害児保育実践に向けて。愛知教育大学幼児教育研究, 16, 77-82。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2014)幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/s-youho-k.pdf> 2017年1月15日閲覧)
- 佐久間庸子・田部絢子・高橋智(2011)幼稚園における特別支援教育の現状—全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題—。東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ, 62, 153-173。
- 佐藤智恵・七木田敦(2013)保育所・幼稚園における障害児・気になる子の保育支援に関する研究の変遷—特別支援教育への転換がもたらした影響を中心に。広島大学大学院教育学研究科紀要(第三部), 62, 171-178。
- 澤田英三(2009)制度化以前の保育所における障害児保育についての事例報告。安田女子大学紀要, 37, 169-178。
- 園山繁樹(1994)障害幼児の統合保育をめぐる課題: 状況要因の分析。特殊教育学研究, 32(3), 57-68。
- 園山繁樹・由岐中佳代子(2000)保育所における障害児保育の実施状況と支援体制の検討: 療育のある統合保育に向けての課題。社会福祉学, 41(1), 61-70。
- 末次有加(2011)戦後日本における障害児保育の展開—1950年代から1970年代を中心に—。大阪大学教育学年報, 16, 173-180。
- 高橋弥生(2015)幼稚園教育要領・保育所保育指針における基本的な生活習慣の取り扱いの変遷。目白大学総合科学研究, 11, 1-18。
- 山本佳代子・山根正夫(2006)インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察: 専門的知識と技術の観点から。山口県立大学社会福祉学部紀要, 12, 53-60。
- 余公敏子(2010)我が国における幼児教育課程に関する考察—幼稚園教育要領と保育所保育指針との比較を中心に—。教育経営学研究紀要, 13, 29-35, 九州大学。

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

注意欠如・多動症概念の形成に関する一検討

～ DSM・ICDの関連記述の変遷から～

内山 仁志

(国際医療福祉大学)

A Study on the Formation of the Concept of Attention Deficit Hyperactivity Disorder
- From Transitions in Related Descriptions in the DSM and ICD Standards

Hitoshi UCHIYAMA

キーワード：注意欠如・多動症、ADHD、ADD、DSM、ICD

Keywords：attention-deficit / hyperactivity disorder, ADHD, ADD, DSM, ICD

本稿では「注意欠如・多動症：attention deficit hyperactivity disorder (以下「ADHD」と略)」の概念がどのように形成されていったかについてその歴史を振り返りつつ、医学的診断基準の変遷をまとめる。医学的診断基準については最も広く用いられている「精神疾患の診断・統計マニュアル：Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (以下「DSM」と略)」および「疾病及び関連保健問題の国際統計分類：International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (以下「ICD」と略)」の関連記述をとりあげる。

1. はじめに

ADHDは本邦では「年齢あるいは発達に釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機

能不全があると推定される(文部科学省, 2003年)。」これはICD-10やDSM-IV/IV-TRの診断基準を受けて作成されたものであるが、日本独自の定義である。海外でのADHDの概念については年代によってさまざまな経過をたどってきた経緯がある。本稿ではその歴史的な変遷について、まずADHD児を想起させる絵本や記録などから繙き、学術的な記載からその疾患概念の変遷を概観する。

2. 絵本や記録から繙くADHD

ADHDと思われる報告については西洋では1844年、ドイツの児童精神科医であるハインリッヒ・ホフマンによって描かれた「ぼうぼう頭(1936年邦訳出版)」に含まれる「落ち着きのないフィリップのおはなし」と言われている。登場人物のフィリップは食事中に終始体をゆすぶり、そわそわしてちっとも食卓に着ていることができないなど、典型的なADHD症状を有する多動児として描かれている。また同作の中では「ぼうぼう(もじゃもじゃ)頭パー

ター」は自分の髪を整えない、爪を切らないなど身なりを整えることの苦手さ、「うわの空ハンス」は不注意型の症状が描かれ、どれもADHDの特性をとらえているように思われる。また日本では大野雅山が「文吉行作日記帳 (1863年)」の中で一例をあげると「4月3日、この日も一字も習わず読まず、ただ机や文庫の上を歩き回って、教室中を騒がせ、止めればののしる。」などいたずらの限りを尽くし、全然いうことを聞かない寺子屋の問題児について記述している。

3. 医学的診断基準が確立する前の疾患概念

疾患概念として医学的に初めて記載したのはWeikardであり、自身の教科書の中でADHD様症状の不注意を呈する症例について記述している (Barkleyら, 2012)。その後もCrichton (1798) や Albutt (1892)、Clouston (1899) らの報告を経て、英国の小児科医であるSir George Frederick Still (1866-1941) が1902年にLancet誌にADHD症状を有する子供の症例を43例報告した。この文献が歴史的には最も有名で、医学的記載の最初であると紹介されることもある。Still以前の文献報告に関しては表1に示す通りである (Martinez-Badiaら, 2015)。

表1 Still以前の疾患概念

関係人物	年代	疾患概念
Weikard	1775	不注意 Attention Deficit ("Mangel der Aufmerksamkeit")
Crichton	1798	注意の病氣 Disease of attention
Rush	1812	注意を向けることの不安定さが関与する症候群 A syndrome involving inability to focus attention
West	1848	神経質な子供 The nervous child
Neumann	1859	変成 Hypermetamorphosis
Bourneville	1885	精神不安定 Mental instability
Albutt	1892	不安定な神経系 Unstable nervous system
Clouston	1899	単なる異常興奮性 Simple hyperexcitability

(Martinez-Badia J et al., 2015を改変)

Stillはこの43例の症例について道徳的統制の欠如と抑制意志の欠陥と表現した。その後、英国人のTredgoldは1908年の「心理的欠陥」の中で反社会的行動について考察し、道徳的抑制の欠如は「脳障害

に起因する」とした。この当時、社会ダーウィニズムの観点から発達障害をとらえる機運があった中で、こうした行動特徴を示す症例群を医学的原因による疾患であると位置づけたこれらの報告は意義深い。

1917~18年に北米大陸で爆発的に流行したエコーノモ (嗜眠性) 脳炎による後遺症研究を通じて、脳炎後の行動障害として多動、衝動性、不注意や攻撃性が起こることが報告された。これにより落ち着きがなく、易興奮性で攻撃的な行動は中枢神経系の障害によって引き起こされ得ることが明らかとなり、ADHDは脳損傷が背景にある病態であると考えられるようになった。1942、1947年にはStraussらが出生前後に脳の損傷を受けた小児が多動などの様々な障害を呈すると報告し、「脳損傷児：brain-injured child」の概念を提唱した (Strauss症候群と呼ばれていた)。しかし脳損傷について確固たる証明ができず、議論となった。そこでKnoblockとPasamanickが「微細脳損傷：minimal brain dysfunction」という概念を1958年に発表した。1962年には損傷の明確な根拠がないとして「微細脳機能障害：minimal brain dysfunction (以下、MBDと略す)」が用いられるようになった。MBDは本邦でも一時、広い概念としてよく用いられていたが、病態として様々な症状があるにもかかわらず、十把一絡げ的にまとめることへの批判が生じ、1970年代頃には疾患概念として徐々に衰退していった。その代わりにMBDの内の認知的障害を学習障害、不器用な病態を発達性協調運動障害、対人的なコミュニケーション障害を自閉症スペクトラム、行動障害をADHDなどというように主な障害の症状に着目した概念の整理がなされていき、診断名としてのADHDが登場するようになる。

MBD概念が提唱されていたのと同じく、1957年にLauferにより「多動症的衝動障害」、1960年にChessにより「多動症候群 (The hyperactive child)」という主症状に着目した概念が提唱された (表2)。

表2 DSMとICD以前の疾患概念の変遷

関係人物	年代	疾患概念
Still	1902	道徳的統制の欠如と抑制意志の欠陥
Tredgold	1908	「心理的欠陥」の中で反社会的行動について考察
エコノモ 脳炎の後遺症 研究者	1917 ～ 1918	「脳炎後の行動障害」として考察
Strauss	1942 1947	「脳損傷児：brain-injured child」の概念を提唱
Laufer	1957	「多動症的衝動障害」として考察
Knoblock、 Pasamanick	1959	「微細脳損傷：minimal brain dysfunction (MBD)」という概念を提唱
Chess	1960	「多動症候群 (The hyperactive child)」として考察
小児神経学領 域国際研究フ ループ	1962	「微細脳機能障害：minimal brain dysfunction」という概念を提唱

これらの研究成果が基礎となり、DSMへ引き継がれ1968年に精神医学的診断のための概念として初めてDSM-IIに「児童期障害の多動性反応 (Hyperkinetic reaction of Childhood disorder)」が記載された。このうち1977年にICD-9に「児童期の多動症候群 (hyperkinetic syndrome of childhood)」としてDSM-IIと同様に多動を前面に出した分類がなされ、ようやく概念化された。これ以降の医学的診断はICDとDSMによって疾患概念が規定されていく。以後の変遷をたどる前にICDとDSMについて述べる。

4. ICDとDSMについて

DSMは米国精神医学会が精神障害の診断・治療を体系的に記述した国際的な診断基準である。1952年にICD-6を改訂して出版され、ADHDに関してはDSM-IIIから日本でも翻訳出版され、精神科領域で徐々に浸透してきた。2013年に出版されたDSM-5では「神経発達症候群：neurodevelopmental disorders」という概念が登録され、本邦の発達障害の概念に通じる疾患群分類になったことが特徴である。

一方でICDは世界保健機関 (WHO) が死亡原因の調査や疾病データの体系的記録と分析のために作成した医学分類である。1900年の初版 (この時はILCD-1と呼ばれていた) から10年毎に改訂されている。1948年のICD-6でILCDからICDと名称が変更され、28項目の性格、行動、知能障害の登録とともに

に精神疾患が章立てされた。精神医学会に影響を与えたのは1977年出版のICD-9である。このときは自閉症スペクトラム症が精神科領域から外れた。1992年には現在日本でも公的に採用されているICD-10が出版されている。ICD-10ではDSM-IIIを参考に臨床診断と研究用診断を両立した基準が設けられているのが特徴である。なおICD-10ではDSM-5のように神経発達症候群という視点での診断分類がなされていないことを問題とする声も多く、次版のICD-11での改訂が待たれる。

5. 疾患概念確立後の変遷 (DSMとICDの記述より)

1980年米国精神医学会が作成したDSM-IIIでは「注意欠如障害：Attention deficit disorder (以下ADDと略す) として①多動を伴うもの (ADD with hyperactivity)、②多動を伴わないもの (ADD without hyperactivity)、③注意欠陥障害残遺型 (ADD, residual type：ADD-RT) の3つに分類され、多動の面が後退し、不注意の面が前面に出され、定義の中核をなす分類となった。しかし1987年のDSM-III-Rでは「注意欠如多動性障害：Attention deficit hyperactivity disorder」として修正して多動と不注意と衝動性を区別しない14項目の症状リストが採択された (表3-1)。

表3-1 DSMとICDの疾患概念

DSM/ICD	発行年	疾患概念	下位項目
DSM-II	1968	児童期の多動性反応 (疾患概念として初めて登場)	多動が 前面の分類
ICD-9	1977	児童期の多動症候群として初めて概念化	
DSM-III	1980	通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害。 注意欠陥障害の中で、1) 多動を伴うもの、2) 多動を伴わないもの、3) 注意欠陥障害残遺型を規定。	不注意が 前面の分類
DSM-III-R	1987	行為障害、反抗挑戦性障害とともに破壊的行動障害の中の位置づけ。 1) 注意欠陥多動性障害、2) 鑑別不能型注意欠陥障害を規定。 14項目の症状リスト。	不注意、 衝動性、 多動を 区別しない

1992年に出版されたICD-10では「多動性障害：hyperkinetic disorders」を規定するものとして「様々な状況を通じて、広範かついつの時点でも持続する

ような不注意、多動、落ち着きのなさ、衝動性などが異常なレベルで明らかとなっている」状態であり、これが自閉症や感情障害などといったその他の障害に起因するものではないと規定されている。また、それとは別に多動性障害の亜型として「多動性素行障害:hyperkinetic conduct disorder」を規定し、多動症状が生物学的素因を背景に発症する可能性を含ませている。

DSM-IVではADHD(注意欠陥多動性障害)となり「多動-衝動」と「不注意」の2つの概念の両者を中核とした定義に変更されている。その後の2000年に出版されたDSM-IV-TR(※TRは解説(text)部分の改訂(revision)を意味する)で「不注意および/または多動-衝動性の持続的な様式で、同程度の発達にある者と比べてより頻繁に見られ、より重症なもの(APA, 2000)」と定義されている。不注意の9項目中6項目以上が該当した場合を「不注意型」、多動性6項目と衝動性の3項目、計9項目中6項目以上が該当した場合を「多動-衝動型」とし、さらに両者を満たす「混合型」の3つの下位分類が設定された。また7歳以前でいくつかの症状があり、障害を引き起こしていたことを確認する必要があった。このようにDSM-IVではDSM-IIIのように不注意が再び疾患概念の中核を担うことになった。

そして2013年にDSM-5が出版される。翌2014年にADHDの日本語訳は「注意欠如・多動症」とする用語の統一も行われ、より広く用いられている。「注意欠如・多動症/注意欠如・多動障害」と記載される場合もある。DSM-5での最も重要な変更点は神経発達症候群という診断カテゴリーが設けられ、ADHDが発達障害のカテゴリーに位置づけられたことはすでに述べた。その他に下位分類が撤廃されたことが主な変更点である。症状一覧の基準「A」に該当するものとして、不注意症状(A1)と多動性-衝動性(A2)症状の状態像を把握し、固定的な下位分類のニュアンスを避け、あくまで現在何が問題となっているのかを重要視する。また7歳未満であった症状の発現が12歳未満に変更され、かつ年齢によらず6項目かそれ以上の該当で診断基準を満たしていたものが17歳未満ではDSM-IVと変わらず6項

目であるが、17歳以上では「不注意型」、「多動-衝動型」ともに5項目というように該当項目数が緩和されている。このことは小児期から成人期にいたるこれまでに蓄積された研究知見により、優勢な症状が変化していくことが明らかとなったためである。またDSM-IV/IV-TRではASDをADHDの上位概念、あるいは対立概念としていたがDSM-5では自閉症スペクトラム障害(ASD)との合併を認めている(表3-2)。両者の関係性についてはまだ不明な点も多く、今後も医学的、神経科学的な研究知見をもとにした整理が必要である。

表3-2 DSMとICDの疾患概念

DSM/ICD	発行年	疾患概念	下位項目
ICD-10	1992	小児期および青年期に通常発症する行動および情緒の障害。その中の多動性障害として 1) 不注意、2) 過活動、3) 衝動性を規定。 ・症状の該当項目: 不注意症状は6/9項目、 ・過活動は3/5項目、衝動性は1/4項目で該当。	
DSM-IV	1994	注意欠如および破壊的行動障害。その中の注意欠陥/多動性障害として 1) 不注意優勢型、2) 多動-衝動性優勢型、 3) 混合型の下位項目に分類。 ・症状の発現: 「7歳未満」 ・症状の該当項目数: 「6項目」	3つに分類
DSM-IV-TR	2000	ASDと併存の場合は自閉症を優先的に診断(ASDをADHDの上位概念、対立概念として捉える)	
DSM-5	2013	神経発達症/神経発達障害。その中の注意欠如・多動症として ・症状の発現: 「12歳未満」に変更 ・症状の該当項目数: 「17歳以上は5項目」に軽減 自閉症スペクトラムとの併存を認める	下位項目を撤廃

6. さいごに

本稿ではICDとDSMを中心にADHDの疾患概念の変遷についてまとめた。2017年にはICD-11が発表予定である。すでにBeta Draftが公開されている。

(<http://apps.who.int/classifications/icd11/browse/l-m/en>)。

ICD-11でもDSM-5で導入された概念である神経発達症候群とほぼ同様のカテゴリーが新設される予定である。ADHDは知的発達症や自閉症スペクトラム症、発達性学習症(学習障害)とともに神経発達症候群の1つとして規定されている。ADHDには5つの下位分類があり、より細かく設定されている。疾患概念のさらなる変革が生じるかもしれない。

参考文献

- Barkley, RA; Peters, H “The earliest reference to

- ADHD in the medical literature? Melchior Adam Weikard's description in 1775 of attention deficit (Mangel der Aufmerksamkeit, *Attentio Volubilis*)". *J Atten Disord* 16 (8): 623-30, 2012
- Martinez-Badía J, Martinez-Raga J. Who says this is a modern disorder? The early history of attention deficit hyperactivity disorder. *World J Psychiatry*. Dec 22;5(4):379-86, 2015
 - American Psychiatric Association (2013)、日本精神神経学会 (監修). *DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル*. 医学書院. 2014
 - 日本LD学会 (編). *発達障害事典*. 丸善出版, 2016
 - 齊藤 万比古 (編). *注意欠如・多動症—ADHD—の診断・治療ガイドライン 第4版*. じほう, 2016

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

知的障害児に対する「見る力」の評価について

内山 仁志

(国際医療福祉大学 保健医療学部)

On the Evaluation of “Perception Ability” in Intellectually Disabled Children

Hitoshi UCHIYAMA

キーワード：知能障害、視機能、視覚認知機能、視力検査、WAVES

Keywords：intelligence disorder, visual function, visual cognitive function, visual acuity test, WAVES

1. はじめに

特別支援教育の枠組みの中で障害児の特性を正しく把握して評価することはその児童の生活面や学習面における個別の指導計画や指導内容を作成する上で最も基本的事項となる。知的障害児において視機能異常の発生率は健常児と比べて高いことが知られている (Evenhuis, 1995; 佐島, 2009)。見る機能については入力系の主体が視覚である以上、正確な評価が求められるが、運動機能、認知・言語機能の評価に比べ、視覚面の評価は不十分である場合が多い。

その原因として視覚系の検査は児童の自覚的反応が乏しいと実施困難のことが多く、かつ検査法や評価が難しく、経験と修練を要するためと考えられる。本稿では知的障害児の視覚面の教育的支援を行う上で基礎となる「見る力」(視機能、視覚認知機能)に関する知識を整理し、知的障害児に対する検査法について説明する。

2. 視覚に関連する機能「見る力」について

一般的に「見る力」とは視力に限らず、様々な見ることに関係する機能がある。大きく分類すると、1)目から情報を取り込むための自の機能(入力系)、

2)目から取り込んだ情報を理解する機能(視覚情報処理系)、3)他の感覚機能や運動後能との連動(出力系)に分類される(竹田ら, 2014)。

1) 入力系の機能

視力、調節(ピント合わせ)、両眼視・立体視、視野、色覚がある。それぞれの機能について簡単に説明を行う。

(1) 視力

物体を識別できる能力のことで、静止しているものを見極める力を静止視力とよび、最も重要な視機能である。(動いているものを識別する動体視力は測定方法が普及しておらず、一般的ではない。)視力は生後早期から発達しはじめるが新生児の視力は0.01~0.02でその後徐々に向上していき、3歳頃までに0.8~1.0となる。3歳で1.0(30cycle/degree: cpd)が確実に出るのは約60%と言われている。そのため3歳児健診における視力の基準値は0.5程度とされている。知的障害児では屈折異常や視力低下が生じることが知られており、視力の発達は遅延し、図1で示す通り、暦年齢ではなく発達年齢で評価するのがよいとされている(笠井ら, 1995)。

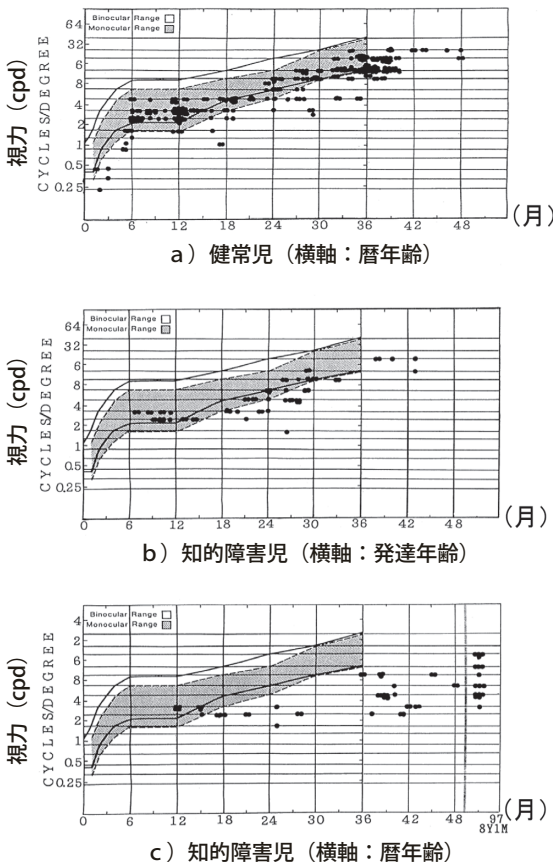


図1 健常児と知的障害児の視力の発達

健常児では暦年齢42か月（3歳半）ごろに小数視力1.0（30cpd）となるが知的障害児では暦年齢を取ると視力発達は遅れるが発達年齢を取ると正常範囲になる。（笠井ら,1995）

視力の低下が生じている場合の多くは屈折異常（遠視や近視、乱視）が生じている。遠視は自分で調節しない限り結局どこにもピントが合わない状態で、弱視になりやすい。近視は遠くにピントが合わず見えないが、近くにはピントが合うため見えるので弱視にはなりにくい。乱視は物体の像が一点で結ばれずにズれてしまう。調節が不安定に働くために疲れやすい眼である（図2）。屈折度数が強い場合や左右差の強い場合は早急に矯正すべきである（表1）。

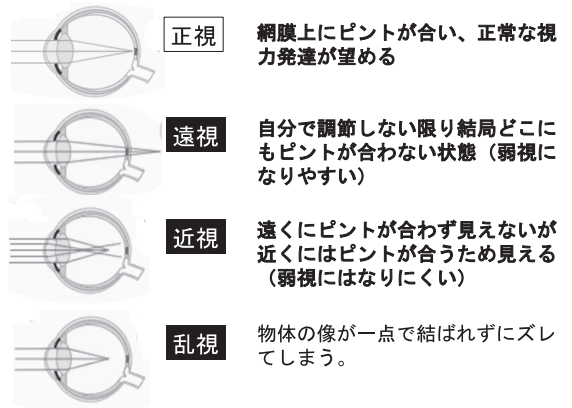


図2 屈折異常とその種類

表1 弱視予防のために矯正しておくべき屈折異常

遠視	+3.0 D以上
遠視性単乱視	cyl+2.0 D以上
遠視性複乱視	+2.25 D ≒ cyl+1.0 D以上
雑性乱視	cyl 2.0 D以上
不同視	
遠視	2.0 D以上
遠視性乱視	1.0~1.5 D以上
雑性乱視	2.25 D以上
近視	強度近視眼-5.0 D以上
	不同視差5.0 D以上

（佐島, 2009）

屈折異常がある場合、ほとんどは眼鏡などの屈折矯正によって良好な視力が得られる。しかし、発達期に生じる医学的弱視（斜視や不同視、眼瞼下垂、角膜混濁、先天白内障などによる形態覚遮断が原因で屈折矯正をしても視力が出ない）の場合があり、注意が必要である。眼内に器質的疾患（腫瘍や網膜症など）による視力低下も考えられるため、眼科での眼底検査は必須である。医学的弱視が生じた場合は感受性期間（図3）内に視能訓練により視力と両眼視機能の向上、改善を図る（栗屋, 1987）。

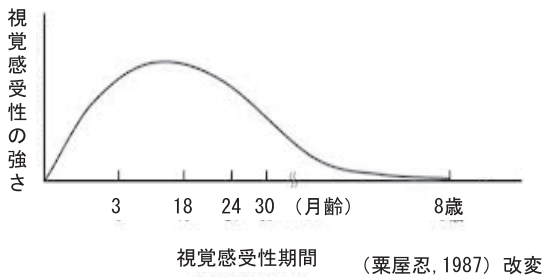


図3 視覚感受性期間

感受性が強い期間内に弱視治療を開始しないと視力が向上することは難しい。

(2) 調節

目の中の水晶体が働くことによって遠くや近くなど任意の場所にピントを合わせる機能のこと。自動的に焦点を合わせてはっきりものを見ることができる。遠視では遠くを見るときも近くを見るときもピント合わせをしなくてはならず、眼精疲労や集中力の低下を来すことがある。また過剰な調節がかかり、目が内側に寄るなどの目の位置異常（斜視）が生じることがある。近視視力を測る、あるいは視標にピントを合わせたままどこまで近づけられるかで評価する。

(3) 両眼視・立体視

2つの目で見たものを脳で1つにまとめ、認識する能力である。広い空間の中で対象の位置関係（遠近感や立体感）を正しく把握する。左右の視力差がある場合や屈折度に左右差がる不同視、目の位置異常のある斜視などでは両眼視の異常が見られる。

(4) 視野

ある一点を注視して知覚できる範囲。視路に腫瘍や出血など障害が起きると視野障害が生じる。夜盲や緑内障などでは徐々に視野障害が進行し、視野の中心部分しか見えない求心性視野狭窄が生じ、主に戸外での移動に支障をきたす。また視神経炎などでは中心が見えない中心暗点が生じ、主に読み書きに支障をきたす。

(5) 色覚

網膜にある3つの錐体で処理され、大脳の視覚中枢に伝達されることによって起こる感覚である。ヒトの場合、長波長光（赤）に感度が高いL錐体、中波長（緑）に感度の高いM錐体、短波長（青）に感度の高いS錐体の3種類の錐体があり、それらの反応の割合で色を感じる。これらの錐体がうまく機能していない場合、色覚が生じる。矯正や治療の手段はなく、重篤な場合は社会生活上の問題もしばしば生じる。2014年から学校での色覚検診を実施するよう通達がなされ、色覚異常者が自身の色覚特性を把握し、進学や就職で不利益を被ることがないように適切な対応が必要である（日本LD学会, 2016）。

2) 視覚情報処理系の機能

形態知覚・認知、空間知覚・空間認知、視覚的注意がある。

(1) 形態知覚・認知

見た形を頭にイメージする力であり、物体の輪郭や背景などの周辺の要素を段階的にとらえる情報処理能力。

(2) 空間知覚・空間認知

ものの位置関係や空間関係をとらえる力で、目で見て位置、方向、大きさ、感覚などを三次元空間で素早く正確に判断する能力。

(3) 視覚的注意

目に入る情報を取捨選択し、大切な部分に注目する力。また不要な部分を無視することができる。知的障害児では様々な活動場面において注意力が低下したような徴候が目立つ。特に話しかけられた時に聞いていないような徴候の時には、周囲からの言葉かけに対して曖昧な応答を示すことが多い。また了解したようにうなずくが、実際には理解していない場合がしばしばある。一方で同じく不注意症状が目立つADHDでは話しかけられた内容についてきっぱりと「わからない」という返答が目立つ。また嫌な活動や宿題などの努力を要するものに取り組んでい

るときに注意力が低下する (齋藤, 2016)。

3) 出力系

注意を目標物に向ける衝動性眼球運動、物体を追視する滑動性追従運動、頭が動いても視線を空間内にて一定に保ち、網膜像を安定させるための前提眼反射がある。また手の運動とともに働く目と手の協応動作や聴覚、触覚、前庭感覚などは運動機能との連関が密接であるといわれている。知的障害児の場合、不器用なことがおおく、定められた範囲内に書いたものが収まらないなどの症状が見られることがある。

3. 評価方法

行うべき評価を1) 入力系、2) 視覚情報処理系、3) 出力系に分けて説明する。

1) 入力系

入力系の評価として視力検査、屈折検査。両眼視検査がある。屈折検査、両眼視検査は眼科での精査を基本とするため、ここでは視力検査について述べる。知的障害児の場合、言語的応答が難しいことも少なくない。その場合は反射や反応を注意深く観察してどの程度見えているかを把握する。具体的な方法として乳幼児で行われる定性および定量検査の一部が有用である。

(1) 定性的視力検査

①固視検査：視標を10秒程度注視することができるかを判定する。固視は生後まもなくできる。生後4～5週で単眼での固視が可能とされている。頻繁にキョロキョロしてしまう場合は視力がよくないことが予測できる。片眼を遮閉して単眼ずつ行えるとよい。

②瞬目反射：眼前に手を突然差し出した時に瞬目をするかを見る。見えていない場合は瞬目が起こらない。

③嫌悪反射：片目を隠すのを極端に嫌がる。被検児が泣いてしまう場合もある。視力に左右差がある場合にしばしば生じる。単に触れられるのが嫌な場合もあるので判断には注意を要する。

④指眼現象：眼をこすったり、突いたりする動作で

ある。全盲あるいは極端に視力が悪い場合に生じる現象である。この場合、手の刺激で生じる眼内閃光で、ある種の視知覚を得ていると考えられている (丸尾ら, 2011)。

(2) 定量的視力検査

①視運動眼振 (Optokinetic nystagmus : 以下、OKNと略す)

眼前に白黒の縦縞模様を一定速度で水平に動かすと、縞が見えている間は視運動性眼振がおこる。縞の動きと反対方向に速い動き (急速相) が律動的に観察できる。縞の幅を変えて眼振が認められなくなった閾値を求める。その縞の幅は視力に換算できる (図4)。



図4 視運動性眼振 (OKN) による視力検査

②PL (Preferential looking) 法：対象児の前のパネルに2枚の刺激図形を並べて提示し、見えているかを判断する。

a) Forced choice PL法…対象児の反応や態度から見えているかを判定する方法

b) Pointing法…縞模様の視標を指で指させる方法

c) Operant PL法…正解すると音やおもちゃのようなごほうびが出る方法

③Grating Acuity card 法 (Teller acuity card) (図5) 乳幼児の特性を利用した検査で、被検児は無地より縞模様を好んで見る特性を利用したもの。

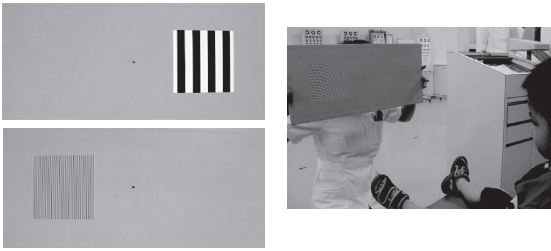


図5 Teller acuity cardによる視力検査
 検査者は中央ののぞき穴から被検児の反応を観察する。

④森実式ドットカード

近用のおおまかな視力が測定できる検査である。最小視認域を測定している。視力の左右差を見るには有用である。動物（うさぎ、くま）の目の位置をこたえてもらう。目の大きさを視力換算が可能である（図6）。

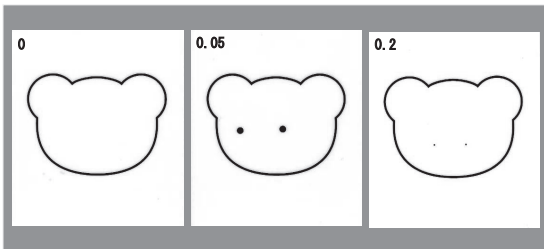


図6 森実式ドットカード（くまversion）

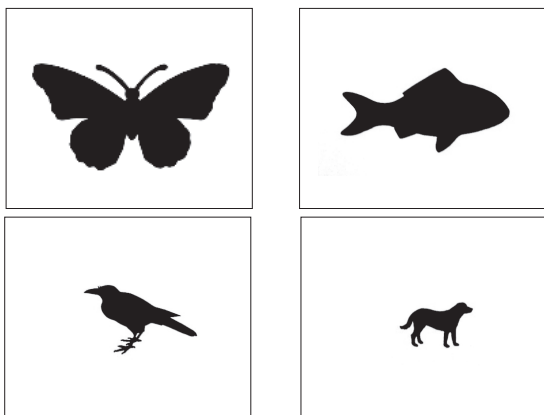


図7 絵視標（ちょうちょ・おさかな・とり・いぬ）

⑤絵視標

ちょうちょ、さかな、とり、いぬの4種類から構成される（図7）。検査制度に限界があるが視力の左右差を見るには有用である。絵の名前が言えないときは応答用の見本を差させて確認する。

⑥ランドルト環（単一視力検査法）

ランドルト環の「切れ目」の方向を答えてもらう。5個提示して3個正解すればその視力は見えていると判断する。右や左が口頭でいえない場合や指でさせない場合はランドルト環ハンドルを持たせて向きをマッチングさせて答えさせるとよい。なお小児では就学前は字ひとつ視力表（図8a）を用いて検査する。これはこの時期の小児が視覚の発達過程にあり、生理的特性として学校検診で用いる字づまり視力表（図8b）で測定した視力は字ひとつ視力表で測定した視力よりも不良となる。この現象を読み分け困難 separation difficultyあるいは混み合い現象 crowding phenomenonと呼ぶ。この現象は8歳ごろまで続くとされている。先に述べた通り、知的障害児は暦年齢と発達年齢に差があるため、発達年齢に応じて字ひとつ視力か字づまり視力で視力を評価する。

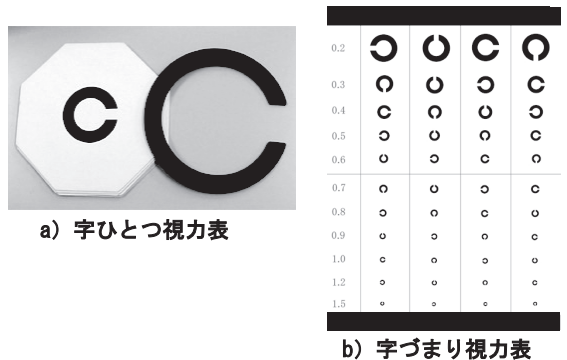


図8 ランドルト環による視力検査

a) 字ひとつ視力表、b) 字づまり視力表

①～③は自覚的応答がなくてもできる検査であり、④～⑥は自覚的応答が必要な検査である。被験児の発達年齢によって視力検査を選択するとよい。

2) 視覚情報処理系の検査、3) 出力系

これまで広く用いられてきたのは図9に示すRey-Osterrieth 複雑図形 (ROCF) (Osterrieth PA, 1944) やフロスティック視知覚検査であったが、2014年に竹田・奥村らによって作成された『見る力』を育てるビジョン・アセスメント: Wide-range Assessment of Visual-relation Essential Skills (以下、WAVES) (表2) が今後用いられるものと思われる。小学1年から6年までの計3713名のデータをもとに標準化された検査であり、視覚に関する視覚情報処理および出力系の全般的な評価が可能である。実際の検査は10個の下位項目からなり、それらをまとめて①目と手の協応 (ECI) (全般指数 (ECGI) と正確性指数 (ECAI) を含む) と②視知覚指数 (VPI) が算出される。手引きが手元があれば修練を要さずにできる検査である。

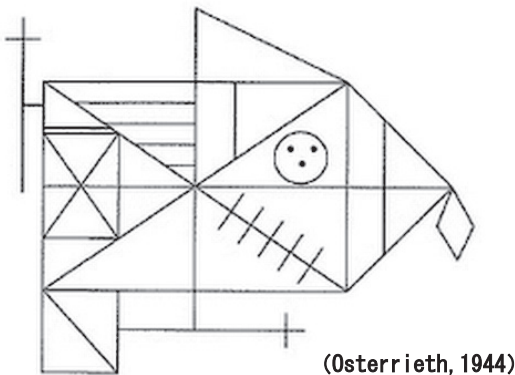


図9 Rey-Osterrieth 複雑図形 (ROCF)

知的障害児ではまだ十分な知見はないが、全般あるいは特定の低位項目の評価点が低く出る可能性がある。出力系の検査として、眼球運動検査は簡便にできる検査である。松久らは学校現場などで発達障害児などのスクリーニングに用いているが、知的障害児にも適応が可能と思われる。滑動性追従運動(図10a)と衝動性眼球運動(図10b)である。

表2 WAVESの10個の下位項目

WAVES	下位検査名	関連する視覚関連スキル	評価に使われる項目
基本検査	線なぞり	目と手の協応	合格得点比率
	形なぞり		
	数字みくらべ	視覚的注意 眼球運動	正答数
	形あわせ	視知覚(速度): 弁別	
	形さがし	視知覚(速度): 図と地	
	形づくり	視知覚(速度): 視覚形態完成	2分正答数 5分正答数
	形みきわめ	視知覚(分析)	
補助検査	形おぼえ	視覚性記憶	粗点
	形うとし	図形構成	粗点
	大きさ・長さ・位置・傾き	要素的視覚分析	正答数

滑動性追従運動では、眼前40cmに視標を提示して、直径20cmの円を描くようにゆっくりと視標を動かして、追従ができるかを観察する。衝動性眼球運動は眼前40cmに2つの指標を提示し、交互に見るように促し、眼球運動を観察する。2つの指標の間隔は20cmとする。

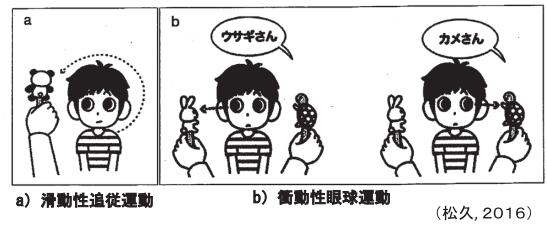


図10 滑動性追従運動・衝動性眼球運動のみかた

4. まとめ

知的障害児の視機能、視覚認知機能の評価に必要な知識と実際の方法を述べた。入力系の評価は眼科診療の中で行われることが多いが、見えているかどうかの視力検査や視覚情報処理、および出力系のWAVESによる検査は教育場面でも評価が可能である。視覚に関連した能力の評価と支援は特別支援教育士や学校教員、眼科医、作業療法士、視能訓練士などの医療職、臨床心理士などが必要に応じて連携しながら対象児にアプローチしていくことが重要である。

参考文献

- Evenhuis HM. Medical aspects of ageing in a population with intellectual disability: I. Visual impairment. *J Intellect Disabil Res.* 1995;39 (Pt 1):19-25.
- 佐島毅. 知的障害幼児の視機能評価に関する研究. 風間書房.2009
- 竹田 契一 (監修)、奥村智人、三浦朋子.『見る力』を育てるビジョン・アセスメント 「WAVE S」.学研.2014
- 笠井 景子、村井 亜実、古川 理子、杉本 早紀、初川 嘉一. 発達遅延のある子供の視力評価. *日本視能訓練士協会誌*(23) 171-176, 1995
- 栗屋忍. 形態覚遮断弱視. *日本眼科学会誌* (91)519-544, 1987
- 日本LD学会(編). 発達障害事典. 丸善出版,2016
- 齊藤万比古.注意欠如・多動症-ADHD-の診断・治療ガイドライン. じほう, 2016
- 丸尾敏夫、久保田伸枝、深井小久子編. 視能学第2版. 文光堂,2011
- Osterrieth PA. Filetest de copie d'une figure complex: Contribution a l'etude de la perception et de la memoire [The test of copying a complex figure: A contribution to the study of perception and memory]. *Archives de Psychologie.* 1944, 30: 286-356.
- 松久充子. 発達障害児の眼科診療における他領域との連携について. *MB OCULL*(40)68-74, 2016

(受稿 平成29年 1月23日, 受理 平成29年 2月7日)

読み聞かせの実践

— 授業の検証と今後の展望 —

岡本千佳子¹ 岩田裕子¹
尾崎智子² 内田絢子²
(¹松江キャンパス非常勤講師・²司書)

Implementing Reading stories Aloud
— Course validation and Future Prospects —

Chikako OKAMOTO, Yuko IWATA
Satoko OZAKI, Ayako UCHIDA

キーワード：読み聞かせ、演習型授業、人間力

Keywords：reading to someone, practical lessons, personal character

1. はじめに

島根県立大学松江キャンパスでは、平成18年度より絵本の読み聞かせを取り入れた教育を行い、この取組を総称して「おはなしレストラン」¹⁾と呼んでいる。この取組は平成27年度で10周年の節目を迎えた。平成28年度は新たな一歩目である。

本稿では、おはなしレストランの取組のひとつである「読み聞かせの実践」の授業の現在を検証し、その目的である、知識・技能・実践の総合学習による、人間力の育成に貢献しえているのかを振り返り、今後の取組を展望したい。

授業の核であり、この振り返りの手掛かりとするのは、以下に記す「おはなしレストラン10か条」である。

1. 絵本よ、きょうもありがとう
2. 絵から文へ、文から絵へ

3. 自分の心で、子どもの心で

4. 聞き手にあった本選び

5. 季節に合った本選び

6. 絵本の持ち方、たいせつに

7. 絵本の読み方、たいせつに

8. チームワークも味のうち

9. あいさつ身なりも味のうち

10. みなさん、きょうもありがとう

※各条項の下位項目は省略した。

2. 概要

「読み聞かせの実践」は現在、前期は総合文化学科・健康栄養学科、後期は保育学科の1年生を対象とした専門科目（選択）である。各期の受講人数には、ばらつきがあり、最少6名、最多57名だが、おおよそ30～40名で推移している。

この授業は、以下の3か所での学びで構成されて

いる。

- ・学内「おはなしレストランライブラリー」
読み聞かせについての基本の講義・選書・実践準備・模擬実践等
- ・幼保園のぎでの実践
授業時間内に、ペアで、30分間、2冊の絵本の読み聞かせ（つなぎとよばれる手遊び等を含む）
- ・乃木小学校での実践
授業時間外に、単独で、10分間、1～2冊の絵本の読み聞かせ
実践の回数は、いずれの実践先も、一人当たり3回ずつである。

3. ライブラリーでの取組

1) 絵と文

絵本の主となるのは、絵である。特に読み聞かせの場合は、聞き手である子どもたちは、まず開かれた絵本の絵を見、つぎに音として言葉を聞き、その両方を融合させて自分の中でお話を構築する。しかし、大人は絵本を読むとき、どうしても文章を重視し、絵は添え物のようにして読みがちである。授業では、まず「絵本とは何か」を考えさせ、つぎに実際に絵の読み聞かせをして、絵と文の持つ意味や、その補完作用・相乗効果と一緒に考える。その上で、まず絵本の絵を読み解く。絵だけでお話が浮かんでくる力があるか。そして、文章を読んだ時に、絵とお話にイメージの大きな開きや違和感はないか、文章がきちんと語りかけてきているかを大切な視点としている。

2) 自分の心で

絵本を選ぶ時、「おすすめの本」リストなどを手掛かりに選ぶ人は多い。子どもに選ばれ続けてきた本を集めたリストは、非常に有用だ。しかし、読み聞かせはそこに読み手の感情が加わる。「読み聞かせの実践」では、まず自分の心に響く本を選ぶことを、とても大切にしている。このことは読み聞かせの質を大きく左右すると考えているからだ。そのため、この授業では、あえて「おすすめの本」のようなリストを用意していない。学生が実際に手に取っ

た絵本の中から、「この本が好き、だから読んであげたい」という思いをもって、読み聞かせできるよう、選書から実践までをサポートする。

その一つとして、選んだ本について「あらずじ」「好きなところ 子どもに伝えたいところ」「読み聞かせをする際に工夫したり注意したりする点」をまとめる「作品解釈ノート」がある。このノートを書くことが、自分の気持ちと絵本に向かう姿勢を明らかにする助けとなる。

実践では、自分が選んだ絵本の読み聞かせに、子どもたちが目を輝かせて聞き入る姿を見て、子どもと絵本の世界を共有できた、という実感を得る。そして「自分の好きな絵本を読んでいいんだ」と気づく。好きな絵本を読むことで、学生と子ども、どちらも読み聞かせの楽しさを知るのだ。

3) 子どもの心で

異年齢との接点が少ない学生たちに、子どもの心をイメージすることは難しい。そこで、前述の「作品解釈ノート」をもとに、絵本とその向こう側にいる子どもについて考えることで、一定の効果を上げている。しかし、学生が子どもならではの視点を強く感じるのには、やはり実践である。「模擬では（学生たちが）みんなすごく笑ってくれたのに、子どもたちは最後まで真剣に聞いていた」「わたしたちが当たり前と思っているところで、思ってもいない突っ込みがあった」など、学生たちは戸惑い、原因を考え、生きた子どもの心に触れる。これはスタッフ（担当教員・司書）が、学内でどんなに一生懸命説くよりも大きな学びになる。

ここで大切になるのは「なぜ」という問いかけとその深め方だ。せっかく子どもたちから学びにつながる反応があっても「子どもたちが落ち着かなくて、聞いてくれなかった」「つまらなそうだった」という感想で終わっては、深まらない。「なぜ、どうして」と実践を振り返ることで、子どもならではの絵本の受けとめ方を学んでいくのだ。

子どもに伝えたいこととして、道徳的な視点を挙げがちな学生も、このようにして、子どもの心に響くとはどういうことか、理解を深めるにつれ、子ど

もが受けとるであろう、お話の面白さ、中に秘められた力や希望、成長の喜びや、絵本の芸術性などに気づく。

4) 聞き手にあった本選び

子どもに楽しんでもらえる本を選ぶためには、対象の子どもをよく知ることが重要だ。しかし、学生には、読み聞かせの対象となる子どもの発達・考え方を推測するのは困難である。選書の際に一番多い質問は、自分が選んだ本が、実践の対象に合っているかどうかだ。この質問は、特にライブラリーでは年齢別の配架方法をとっていない、3歳から小学校の中学年までの選書の際に多い。これに対しては、基本的に学生の「読みたい」という姿勢を重視している。実践で、合うか否かを感じ取るのも、大切な学びだからだ。

ただ、開館時2,317冊だったライブラリーの蔵書²⁾は、現在14,610冊に増えた。選択肢が増えたのはよいが、限られた時間の中で大量の本を目の前にし、選びきれないまま模擬実践を迎えたり、選書をスタッフに頼ろうとする学生もいる。「自分の心で」選ぶことの妨げにならないようにしながら、子どもたちの心身の発達に合う本を、納得して選ぶためには、どうしたらよいか模索中である。

5) 聞くこと

読み聞かせをする上で、非常に大切になるのが「聞くこと」である。聞き手である子どもたちは、どのように絵本を受け止めているのか。学生が互いに読み聞かせを聞くことにより、子どもの追体験が可能となる。

「読み聞かせの実践」開講時の授業では、学生の実践の回数・間隔が不定期で、幼保園と小学校の実践日が連動していなかった。そのため、学内での実践準備が煩雑で、学生同士で読み聞かせを聞き合う時間が十分確保しづらかった。そこで、H28年度から、受講人数にかかわらず、実践回数を3回ずつに定め、実践日も連動させることにより、学内での活動が整理され、聞く時間を確保できた。

模擬実践を聞いている学生から「森の中を歩いて

いる気がした」「すごく寒かったのに、おひさまが出てきたところでぽかぽかした」などという声を聞くことがある。この「読み聞かせの体感」は、前述の「子どもの心で」読み聞かせするための貴重な体験である。

6) 読むこと

学生が納得した選書ができたら、その本を生かすための読み方や、持ち方などの技術が必要となる。これは、模擬実践でその意識を高めることができる。

読み方については、ゆっくりはっきり読むことで、お話が確実に子どもたちに届けやすくなる。また、お話を自分の中できちんと消化し、絵とお話に即したイメージを豊かに持つことも重要である。それができれば、読む速さや表現の仕方、間の取り方が自然と変わってくる。

子どもたちから見やすく、読み手が読みやすい高さや持ち方、ページのめくり方などは実際に見せることにより、学生たちはその方法を吸収し、自信をもって子どもたちの前に立てるようになる。

また、子どもの様子を見ながら読み聞かせをすることも重要だ。読み聞かせ初心者の学生にとって、子どもの様子を見ながら読むのは難しく、本ばかり見ながら読みがちになる。模擬実践で「自分だけの世界で読んでいる」と指摘されたある学生は、「人に読もう、子どもに読もう」と意識し続けた。このように意識することで、少しずつ前進が見られる。これができるようになると、つぶやく、笑う、といった反応はもとより、声に出ない反応もつかめるようになる。

4. 小学校での取組～実践を中心に

1) 「声を発する反応」と「声に出ない反応」

実践を重ねていくにつれ、笑う、つぶやくなど「声を発する反応」が返ってくるような、楽しい絵本ばかりを読みたがる学生が出てくる。そのような絵本は、聞いてもらえたという実感があるため、学生の満足度も大きい。「子どもが反応してくれて嬉しかった」「他の学生が楽しかったと言っていたから、自分もそういう絵本を読みたい」と言う学生もい

る。しかし、学生には、子どもの「声に出ない反応」にも目を向けてほしい。絵本の中には、じっくりと聞かせるお話も多く、子どもは大抵静かに聞いている。子どもは、決して退屈しているわけではない。真剣な眼差しを絵本に向け、集中している姿が多く見られる。子どもは、自分の心でお話を受け止め、「声に出ない反応」を読み手に返しているのだ。そのことに気づいた学生は、子どもの「声を発する反応」も「声に出ない反応」も受け止め、子どもと一緒に楽しんで絵本を読むことができるようになる。

2) 評価用紙の是非

H24年度まで、小学校の実践では、実践の度に担任の先生に書いていただく「評価用紙」を導入していた。これは、「読み聞かせについて」「子どもに向かう姿勢について」「態度・マナーについて」の3項目に対して「◎・○・△」の3段階で評価してもらい、簡単なコメントを書いてもらうものである。多面的評価を目的として導入していたが、H25年度に取りやめた。小学校の先生からは、時に「道徳的な絵本を読んでほしい」「朝から暗い内容の絵本は読まないでほしい」といった意見が寄せられた。「評価用紙」があることで、読み聞かせを楽しむより、学生への評価を重視してしまう先生もいた。しかし、先生には、まず子どもと一緒に読んで読み聞かせを楽しんでもらいたいと考えたからである。

「評価用紙」をなくしてから、クラスの様子に変化が見られた。子どもと一緒に、リラックスして読み聞かせを聞いてくださる先生が増えたのである。先生の読み聞かせに対する姿勢は、子どもの聞く姿勢にも影響する。先生が楽しんでいると、子どもも自然と集中してお話を聞くのである。これは、学生にとっても、大きな励みとなる。

一方、幼保園では、現在も「評価用紙」を採用している。保育学科の学生にとって、保育現場からの意見は、参考となるものも多い。しかし、小学校での読み聞かせの様子を見ると、評価用紙の是非を問わざるを得ない。今後、幼保園と、評価用紙の是非について検討していく必要がある。

3) 実践で育つ社会性

小学校の実践は、水曜日の朝8時20分から10分間、授業時間外に行っている。早朝、現地集合であるにも関わらず、ほとんどの学生が時間通りに集合する。ライブラリーで行う授業では遅刻しがちな学生も、例外ではない。また、初めは、自分から挨拶をすることができなかった学生が、実践を重ねるごとにできるようになるなど、変化が見られることも多い。実践を通して、先生や子どもたちと関わる中で、「おはなしレストラン」の一員としての、自覚や責任感が育ってきていると考えられる。

また、ある学生は、実践を振り返って「一人前ではない私たちの読み聞かせを聞いてくれた子どもたちや、実践の場を与えてくださった先生方に対して、きちんと準備をした上で読み聞かせを行うことも感謝を伝える方法だった」と述べていた。学外で活動することや、人前に出ることの意味を考えて行動することによって、責任感や感謝の念が芽生えるのである。これは、実践の場に限らず、日常生活を送る上でも必要だ。人との関わりを通して、こうした社会性を身につけることも、実践での重要な学びだと考えている。

5. 幼保園での取組～実践を中心に

1) ペアで育つ人間力

幼保園のペアは、くじで決定する。そのため、ほとんどの学生が、普段接することのない相手と、選書から実践までを協力して行う。

準備、実践と順調に進むペアもいるが、「意見が合わない」「意見を出してくれない」など、相手に不満を持つペアもいる。そこで、お互いを尊重しながら、いかに自分の意見を積極的に出せるかが、重要である。実践は1人ではできない。子どもたちの前に立つために、お互いにやりとりをしながら、どうすれば、実りのある実践ができるかを、準備と実践を繰り返す中で学んでいく。

この授業では、全員が、ペアの変更もなく、最後まで授業をやり遂げてきている。「1人でやるより2人でやる方が大変だった。でも子どもたちの笑い声を聞くと、頑張ることができた」「実践は楽しかった

たけど、準備をするのが面倒だった。でも、ペアの子が声をかけてくれて、私もちゃんとしようと思った」これは学生の感想である。ペアと向き合い、子どもたちに支えられ、実践をやり遂げた力は、これから生きていく上での人間力にも、大きく関わっていくだろう。

2) 学生の苦手意識の変化

この授業には、人前に出るのが苦手な学生も、少なくはない。それを克服するために、この授業を受講する学生もいる。

ある学生は、人前に出ると緊張し、声も小さく、人と目を合わせることも苦手だった。幼保園の実践では、「つなぎ」と呼んでいる、手遊びやクイズもする。その学生は、初回の実践に、手作りのクイズを用意して実践に臨んだ。子どもたちは、学生の問いかけに、わざと違う答えや反対語を返してきて、学生の思っていた通りに進まなかった。学生は、その原因を考えながら、他のペアの模擬実践や、実践をしっかりと見て、学んだ。そして、初回の実践でうまくいかなかった原因は、人前に出ることの苦手意識にあったのではないかと考えた。その学生は、最後の実践で、最初の実践クラスへの変更を希望した。人前に出るのが苦手で、しかも、実践で子ども達の反応に落ち込んでいた学生が、うまくいかなかったクラスでの実践を希望したことで、その意識を克服できたのである。

最後の実践では、まず、子どもたちと目を合わせるよう心掛けた。すると、子どもたちの笑顔を見ることができ、自分も自然と笑顔になり、子どもたちと楽しい時間を過ごすことができた。

最後の記録には、「今でも人前に出る事は得意ではないが、少しは自信がついた」といった内容を記している。

このようにして、多くの学生に、「読み聞かせの実践」を通して、人前に出ることへの意識の向上が、はっきりと見られるのである。

3) つなぎも含めた「読み聞かせの実践」

前項に出てきた「つなぎ」とは、絵本と絵本の間

の小休憩という位置づけだった。しかし、年々、子どもたちは、つなぎを含めて読み聞かせを楽しんでいることがわかってきた。一方、学生にとって、限られた時間の中で、つなぎに何をするのかを、考えるのは難しい。

そのため、多数のペアが、子どもの年齢を問わず、「はじまるよ はじまるよ」に始まり、「むすんでひらいて」「とんとんとんひげじいさん」など、同じ内容のものを、取り入れる傾向にある。また、手遊びだけでは、子どもたちに楽しんでもらえないと考え、クイズ等の工作に時間をかけ、せっかく作ったものを生かしきれずに終わってしまうペアもいる。

絵本の読み聞かせもつなぎも合わせて、まるごと実践である。どちらも大切にしてほしい。今後のつなぎの方向性について後述する。

6. 今後の可能性～つなぎとしての「わらべうた」の提案

おはなしレストラン10か条の8条の中に、「お互いの意見や考えを率直に出し合ってよく話し合う」、「つなぎの歌や手遊びは、ペアの二人の息が合うまでしっかり練習する」という項目がある。「絵本の読み聞かせ」「つなぎ」すべてが実践であり、子どもと心をつなぐ大切な時間・空間である。とはいえ、多くの情報の中から子どもの発達年齢を考えて、つなぎの内容を考えたり調べたりできる学生は、少ない。普段、小さい子どもと関わることの少ない学生に、それを求めるのは難しいのかもしれない。学生が、主体的につなぎを考える手掛かりとなる、具体的な手立てをスタッフが示してはどうだろうか。

そこで、覚えやすく子どもになじみやすいつなぎとして、「わらべうた」の導入を提案したい。「わらべうた」は、子どもの遊びや生活の中で生まれ、歌い伝えられてきたものといわれている。子どもの共感度は大きいと考える。「わらべうた」のよさとしては、①日本の慣習や文化などに触れられる。②地域の特色がある。③生きていくために必要な知恵が詰まっている。④子どもの声帯に無理のない、半音のない5音階（ラドレミソ）が多い。⑤リズムは2

拍子か4拍子が多く、歌や動作に合わせて拍をとりやすい。⑥人と人との関わりなくして遊べない。(社会性)⑦繰り返すことで、遊びが安定する、などが挙げられる。

近年、「わらべうた」のよさが、あちこちで取り上げられている。絵本になるものも増えてきている。絵本とあわせて、ぜひ子どもと向かい合って、じっくり、遊びとしての「わらべうた」も共有したいものである。

実践の中では、絵本の読み聞かせの流れの中でのつなぎとなるため、「わらべうた」の内容は絞られてくる。しかし、季節のものや生活に根ざしたものなど、子どもと楽しめる遊びは豊富にある。ぜひ、この機会に、郷土の「わらべうた」も取り入れたい。まずは、スタッフが、毎回授業の中で紹介し、一緒に遊び、学生自身に「わらべうた」を心と体で感じてほしい。あわせて、参考図書の紹介も行うなどして、意欲喚起につなげたい。

みんなが自然と一つにつながり、笑顔になれるのが「わらべうた」の最大の魅力だといえる。学生にとっても、日本の豊かな「わらべうた」に出会い、一緒に遊ぶことで、子どもの発達を見る(知る)ことができるのも、これからのよい学びになると考える。

7. おわりに

「読み聞かせの実践」という授業は、対象に合った絵本を、上手に読み聞かせることだけを教える授業ではない。何歳にはどんな本をどう読むべきか、という正解もないと考えている。学生たちは、絵本とはどういうものか、読み聞かせとは何かを考え、自分と、子どもという存在を見つめ直すことで、その時々で自分が読む本を見つける。そして、楽しみながら実践を重ねることで、選ぶ力、読む力などの知識・技術を身につける。また、読む・読んでもらうという関係を超越して、誰かと一冊の絵本を共有したという実感は、大きな喜びになる。また、いろいろな立場の人に支えられながら、読み聞かせをすることは、確かな社会性を身につける手立てとなっていることを再確認した。

授業で行う実践の回数は限られている。授業終了後、学生が読み聞かせをする機会も、あるかどうかは分からない。しかし、読み聞かせをする喜びを知った学生は、どこかできっとまた絵本を開くに違いない。

「おはなしレストラン」の取組開始から10年の間に、たくさんの変化があった。「読み聞かせの実践」においても、対象となる学科・開設時期・スタッフの交代など、いくつもの緩やかな変更点があった。さらに平成30年度には、当松江キャンパスの四大化という、大きな局面を迎える。状況に合わせて、様々な調整が必要になってくるだろう。

一方、「おはなしレストラン」の学生の読み聞かせを聞いて育った児童が、成長してこの授業を受講するという、うれしい循環が始まっていることに、この10年の重みを感じる。

変わりゆく時流の中で、これからも「おはなしレストラン」の理念を根幹として、変えていくべき点、変えてはならない点を考え、スタッフそれぞれの知識・技術・経験を活かし、「読み聞かせの実践」のあるべき姿を模索し、実りある授業を目指していきたい。

注

1) おはなしレストランの教育活動については、以下を参考にされたい。

マユアキ・岩田英作(2007)「学びの仕掛けとしての『読み聞かせの実践』—小児病棟におけるボランティア活動からのはじまり—」島根女子短期大学紀要

マユアキ・岩田英作(2009)「読み聞かせ活動を通した<交流力>の育成」島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要

岩田英作(2012)「おはなしレストランライブラリーの取組—読み聞かせ活動を通した地域との交流拠点として—」(『近代文学試論』50号、広島大学)

2) おはなしレストランライブラリーの蔵書は、開館時：H22年4月1日学内開放スタート時、現在：H28年12月31日時点のデータである。

参考文献

- 畑玲子・知念直美・大倉美代子『幼稚園・保育園の
わらべうたあそび 春・夏』(1994年、明治図書
出版)
- 畑玲子・知念直美・大倉美代子『幼稚園・保育園の
わらべうたあそび 秋・冬』(1995年、明治図書
出版)
- たかぎとしこ『わらべうたでいきいき保育 一年中
うたって遊ぼう「いろはにこんぺいとう」』(2009
年、明治図書出版)
- 木村はるみ『CD付き すぐ覚えられるわらべうた
あそび』(2010年、成美堂出版)
- たかぎとしこ『わらべうたですくすく子育て みんな
いっしょにうたって遊ぼう「うめぼしすっぱい
な」』(2012年、明治図書出版)

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

中山間地域の地域資源再発見によるまちづくりのためのPBL

藤 居 由 香

(総合文化学科)

Project Based Learning for Community Planning
by Rediscovering Local Resources in Mountainous Regions

Yuka Fujii

キーワード：地域資源・まちづくり・PBL

Keywords：local resources・community planning・project based learning

1. はじめに

島根県では、中山間地域を「産業の振興、就労機会の確保、保健・医療・福祉サービスの確保その他社会生活における条件が不利な地域」と定義している。島根県条例及び規則による中山間地域指定地域以外に該当するのは、松江市の一部、出雲市の一部、安来市の一部、益田市の一部である。つまり、島根県内においては、全ての市町村において、全域または一部に中山間地域が存在している。この社会生活における諸条件が不利な地域において、今後のまちづくりを進めていく上での好転材料を探すために、本報では学生が地域資源を再発見するという視点から検討を行った。

国勢調査の結果から、島根県の平成22年段階の人口が714,397人に対し、大正9年の人口は714,712人という90年前と比べて人口が減少した唯一の県である。このことがテレビ番組で全国的に報じられた。この人口減少社会でまちづくりを進めるには、マンパワーとコストを極力抑えた方策が求められる。成功するかわからない新規開発に人材と財源を投資す

るよりも、現有の地域資源でできるまちづくりに先に取り組む必要があると考えた。本学学生の実情をみると、中山間地域外に立地する国宝出雲大社や国宝松江城のように人の賑わいのある場所のことは知っているが、中山間地域に住んでいながら地元既に存在している価値ある地域資源に気付いていないことがわかってきた。

そこで、地域資源の再発見によるまちづくりの授業カリキュラム構築にあたり、本学においても導入したのがPBLである。大学と地域社会との連携推進やアクティブラーニングの拡大により、学習方法の一つとしてPBLが普及してきたのは周知の通りである。PBLには、課題解決型や課題探求型と呼ばれる“problem based learning”と、プロジェクト学習と呼ばれる“project based learning”があり、両者の混合型も含まれる。

PBL教育の実践がどのような効果をもたらすかについて、私立大学情報教育協会主催の平成25年度教育改革ICT戦略大会PBL分科会の4大学の報告内容からは、共通項として次の4点が見出された。

- ①PBLは学生のリーダーシップ育成が重要
- ②キャリアデザインのためにPBLが必要
- ③自律学習を促す仕組みとしてPBLを活用
- ④PBLは学生自身が達成感を抱き、学生が育つと
教員が実感

これらの有効性を意識しながら取り組んだ本学の平成28年度実習科目「歴史的建造物の検証」で展開した“project based learning”について報告する。

尚、平成27年度に初年次ゼミでPBLに取り組んだ成果については、既報¹⁾の通りである。

2. 歴史的建造物の検証

本学総合文化学学科文化資源学系で開講している1年前期選択実習科目「歴史的建造物の検証」では、これまで手描き及びCADによる製図と模型製作を扱い、歴史的建造物や町並みへの理解のために、教科書には「歴史に学ぶ減災の知恵 建築・町並みはこうして生き延びてきた」²⁾を用いている。トレース課題には、前年度まで木造住宅への理解を深めるために、東京江戸たてもの園に移築されている前川國男邸³⁾を題材としていた。

今年度は、建造物の実物を見て確かめられる住宅として、岡山県津山市にある登録文化財旧梶村邸に平面図のトレース課題を変更した。旧梶村邸(城東むかし町家)を選択した理由は、岡山県津山市城東地区の重要伝統的建造物群保存地区内にあり、尚且つ中山間地域であること、地区内には箕作阮甫旧宅、昨州城東屋敷と複数の伝統的住宅が内部公開していることから、学習環境に適していると考えた。比較対象地として、中山間地域ではない重要伝統的建造物群保存地区の鳥取県倉吉市白壁土蔵群と、同地区にある旧牧田家住宅(淀屋)を取り上げた。

さらに、鉄道会社のプロジェクトに参加するため、各自の地元別に担当駅を決めて、ゴールデンウィークの帰省時に現地を調べてきて、駅の施設整備を観察し、良い所と改善すべき内容をまとめる課題及びその発表会を実施した。続いて、水戸岡鋭治氏による鉄道車両内のインテリアデザインの事例学習を行った。

3. プロジェクト学習の概要

今回の対象プロジェクトは、JR西日本米子支社主催「第2回山陰みらいドラフト会議」である。第1回同様に4大学が参加し、ゼミや授業などのチーム単位で、山陰両県において取り組み可能な地域活性化につながる提案を発表するものである。民間企業と大学との連携により、単独イベントや単独コンテストとは異なり、本学の場合は筆者の担当授業を踏まえた調査や準備の学習プロセスと、当日発表の両方が含まれているのが特徴である。

今年度の本学からの参加学生は授業履修者1年生11名である。期間は、平成28年4月22日の「歴史的建造物の検証」の授業時間から、平成28年11月13日開催の米子市内ガイナックスシアターでの公開プレゼンテーションまでの7ヶ月間であり、途中に中間ヒアリングという進捗状況と内容確認の日が設定されている。また、授業及びプロジェクトの両方を兼ねた現地調査は、平成28年7月23日に岡山県及び鳥取県の重要伝統的建造物群保存地区(以下、伝建地区と表記)で実施した。尚、この調査の交通費に企業側から支給された費用を充てた。

前述のPBLの効果①PBLでは学生のリーダーシップ育成が重要という点から、リーダーとサブリーダーを学生達の互選により選出した。PBLの効果②キャリアデザインのためにPBLが必要という点については、プロジェクト自体が企業担当者と学生が接する機会があることを活用し、キャリア教育の一環も兼ねて、昨年に比べ、今年は企業担当者前で学生が発表をする時間を長く複数回設けた。さらに、企業担当者の来学時に業務紹介やキャリア形成についての講話をしていただく時間を設けた。PBLの効果③自律学習を促す仕組みとしてPBLを活用については、教員が解答を示すのではなくファシリテーターに徹し、調べてくる課題を出した後、発表の場を設けることの繰り返しで、学生自身が自発的に提案できる力をつけることを目指した。また、グループの班分けを替えることにより、メンバーが変わっても集団で学習できる自律性の養成を意識した。PBLの効果④PBLは学生自身が達成感を抱き、学生が育つと教員が実感するという点については、学生

自身が目に見える達成感が得られ、教員には学習記録が残るように、昨年のプロジェクト以上に報告書の作成に力を入れ、学習ポートフォリオ化を狙った。

4. 歴史文化資源の再発見と提案

今回のプロジェクトで本学チームは「私たちは縁結び隊～歴史と未来をつなげる～」というテーマを掲げ、地域資源に関する「歴史文化資源」、「生活文化資源」、「環境文化資源」の3つの提案を行った。山陰の魅力や地域特性を話し合い、地域の鉄道少年団の活動を学び、さらには、各自の子供時代の様子を振り返り、地域のつながりが濃いこと、現在の短大生は小学生とは接点が少ないことから、ターゲットは小学生に絞り、地域のつながりを生かして、小学生たちとの交流の場を増やす提案を検討した。

授業内容とプロジェクトの連携を図るために、歴史文化資源の再発見の題材として、伝建地区を取り上げた。寝台特急「瑞風」の予定運行ルートと停車駅が公表されており、授業では、そのルート沿いにある島根県を除く中国地方及び兵庫県の伝建地区の特徴と魅力を各自1カ所担当し調べて発表する課題を出した。また、島根県の中山間地域内にある伝建地区の津和野町、大田市大森銀山、温泉津の3カ所については、グループ分けをして調べ学習と発表を行った。教科書学習からは、学生それぞれが小学生に伝えたいと思う歴史的建造物及び町並みの知恵と工夫についてまとめた。

現地調査では、鳥取県倉吉市と岡山県津山市の伝建地区に加え、「津山まなびの鉄道館（旧津山扇形機関車庫）」という校外学習施設に行き、展示内容だけでなく展示の工夫についても観察し、人に伝えるという視点で見学を行った。蒸気機関車・ディーゼル車・特急車両が集積している場合は、インフラ整備の歴史を学ぶ上でも貴重であり、地域資源として歴史遺産的価値がある。実際の来客者は、鉄道マニア以外に、家族連れで幼児から高齢者までの幅広い層が見学に来ており、室内展示コーナーを見るのに順番待ちが必要なほど混雑していた。

津山市の伝建地区は格子のある住宅中心の町並み景観で一部本瓦葺きがみられ、クランク状の街路が

残っており、倉吉市の伝建地区の蔵と商業施設中心の水路がある町並み景観との違いや、両者とも歴史的建造物を大切にしている居住文化の共通項を理解する機会となった。また、授業課題で手描きとCADトレース図面を描いた旧梶村邸の外観及び内部見学を行った際の学生の感想には、縮尺のスケール感が理解できた点や、通り側の江戸時代の外観と奥側の大正時代の外観の比較から様式美の違いが印象に残ったことを記述していた。

「小学生と短大生と一緒に遊べる」提案は、親しみやすく印象に残りやすいゲームとして、誰もが遊んだことのあるトランプで歴史的建造物を知ってほしいと53枚を考案した。ダイヤには運行ルート沿いにある伝建地区の紹介というように一枚ずつコメントが入っている。例えば、スペードのカードの一つには、歴史的建造物の豆知識をわかりやすく伝えるように、「五重塔は地震で倒れたことがない!？」と書き込んである。ハートは一人一人が想う歴史的建造物の魅力と見所を記述した。例えば、「伝建地区は地区全体を見ることも大切。それぞれの地域を巡ることで、当時の様子を感じることができて、まるで昔にタイムスリップした気分になる」、「壁の色を統一したり室外機を隠したりする外観の工夫だけでなく、襖の絵や梁の組み方などの内観にもたくさんの魅力が詰まっている」等の学生なりに気付いた町並み景観保存修景計画の記述を大型トランプに貼り付けた。

5. 生活文化資源の再発見と提案

地域資源と類似した言葉に地域産業資源があり、中小企業庁が事業実施を行っている。その定義には、都道府県が指定する「地域の特産物として相当程度認識されている農林水産物又は鉱工業製品」とあり、島根県内及び各市町村内の農林水産物が指定されている。例えば、米の場合は、島根県の島根米、奥出雲町の仁多米のように、県内全域と市町村別に分けてある。

山陰の自慢できる事柄として学生達が捉えていた中に、農業をする人が多い、食べ物が美味しい、豊かな自然というのがあったため、生活文化の中でも

特に食生活文化と消費生活文化に注目した。例年ゼミ生には、家庭では祖父母が野菜や果物等を作っていると話者が含まれており、日頃の農作業手伝い経験のある学生もいる。「ベジタべるBBQ」と題し、農家の方と一緒に野菜を収穫し、調理をすることで、農作業の大変さやありがたみと山陰の野菜のおいしさを、小学生に知ってほしいと考えた。

バーベキューは、島根産の野菜を7種類（とうもろこし、かぼちゃ、にんじん、ピーマン、たまねぎ、ナス、キャベツ）、焼く順番や、一人分の分量まで、学生達で話し合っただけで決めた。調味料は島根県産では揃わなかった。バーベキュー終わりに混ぜる麺も準備し、調理及び試食会を実施した。野菜が苦手な子供達のために、野菜を子供が喜ぶ形に切り、色々な味を用意し、バーベキューを楽しんでもらおうという企画の提案で、野菜を切る体験を小学生にもらった後の残り野菜は、最後の焼きそばに使うという無駄の無い工夫に至るまで考案していた。

6. 環境文化資源の再発見と提案

本学ではこれまで、材料特性を実習から学ぶ「環境資源リノベーション」という科目を開講しており、材料資源の価値を知る上で、どのような加工性を持つのか、鑑別試験を行ってきた。特に風土素材への理解は、地域文化の環境形成を知る上で重要であり、昨年度は環境文化資源として土を焼く瓦を取り上げた。他にも、石材は石灯籠や瑠璃など島根特有の特徴があり、多様な材料資源に目を向ける機会は、島根県内の地域資源の学習には欠かせない。

前述の地域産業資源では、島根県内の林産物として、木材は、スギ、ヒノキ、マツ、鋳工業品の生産に係る技術では、木芸品や木工品が挙げられている。学生達は、今回のプロジェクトで使用する材料資源として、島根の特産で軽いという理由で杉材を選んだ。

小学生と一緒にものづくりをするブレインストーミングでは、小学生のための木工クラフトのようなものが提案できないかと話し合った。そのグループディスカッションの中で学生達自身が生み出したのが、島根県の杉材を使った絵馬であった。

どのような絵馬を提案するかをチーム全員で追加検討を行った上で、一人ずつ試作品をスチレンボードで作成した。絵馬は一般的には五角形の一枚板であるが、学生達の考案は、図形のパターンのアイデアだけでなく、部分的に2枚板を重ねる立体化を施したものがあり、住宅の立体感覚養成を目指した授業の成果もみられた。また、学生同士で反響の大きかったアイデアとしては、2枚の絵馬をジグソーパズルのように噛み合わせるタイプのものであった。実際に学生自身の今の願い事も書き込んだ。

学生達が話し合いながら捻出したオリジナルのアイデアの絵馬であったが、その後、既に出雲空港2階に絵馬コーナーがあることが判明した。既に類似のものが無いかの検討をしていなかった点は反省しなければならない。絵馬自体は、もともと一般化しているものであるが、その形状や使用方法の部分に、どのような独創性を付加していくかが、真似と言われないためには必要となる。

7. 中山間地域の地域資源によるまちづくりのPBL

今回の3種類の地域資源に関する提案では、中山間地域にある歴史的建造物、農産物、木材を題材とし、PBLをポートフォリオ化するにあたり、繋がりからLINKという言葉が学生が連想し、それに沿ってまとめた。頭文字を取ってLをlong（長い歴史：建造物と町並み）、Iはimagine（想像：自他の想像力）、Nはnatural（自然：景観）、Kはkeep（保つ：住宅保全事例）の視点から学習記録を行った。

最終的に、導き出した結論として、「環境文化資源」、「生活文化資源」、「歴史文化資源」の3つの地域資源について、山陰の衣食住ならぬ「木・食・住」に絞った提案で発表会に臨んだ。練習、リハーサルを経て、「縁結び隊」になりきって、本番の他大学との合同発表の場では堂々と発表を行った。

前述のPBLの有効性別に今回の成果をみると、「①PBLでは、学生のリーダーシップ育成が重要」については、リーダーとサブリーダーが責任感を持ち率先して取り組んでおり、短大生としては例年以上のリーダーシップを発揮していた。「②キャリアデザインのために、PBLが必要」についての学生達の

コメントは、「社会人の方に、普段の授業ではなかなか話せないことを話すことができてとても良い機会になった」、「鉄道会社や旅行会社を受験したい」、「自分の将来のことを考えるきっかけになった」等であった。

「③自律学習を促す仕組みとしてPBLを活用」という点については、個々の取り組みの差が少なく、チームワークの良さがあり協調性を基盤とした自律性が育まれた。チーム貢献度に学生間の差がほとんどみられないのは、これまで20年間にわたり短大で担当した授業の受講生の中でも屈指である。学生個人の自律性として、個々の得意な部分でチームに貢献しようという姿勢が見られ、ある学生はCG技能のパワーポイント作図でスキルを発揮していた。

「④PBLは、学生自身が達成感を抱き、学生が育つと教員が実感」について、学生達からはプロジェクト終了後に、頑張れた自分を誇り、自己肯定する感想が多かった。教員の立場から見ると、平成28年4月22日の授業段階での「山陰の自慢できる魅力と元気とは？」という問いかけへの反応は、「松江城周囲の景観」、「災害が少ない」、「緑が多い」、「伝統的な文化がある」というものであったのが、100日後の平成28年7月29日の授業での同じ問いかけには、「地域のつながりが一つのコミュニティになっている」、「地区ごとの行事や運動会がある」「人と人とのつながりが深い」、「自然や伝統文化を大切に

する」というように、直感的なものから考察的なものへと深化しており、はっきりとした成長の跡が見られた。

今後の課題として、提案までで終わっており、実現性が確かめられていないことが挙げられる。思いつきでは無く、実際にできるものだという証明の場づくりが必要である。そのためには、実証の場を先に確保し、そこから逆算したPBLカリキュラムを構築することが重要であると考えられる。

謝辞

教育実践にあたり、J R西日本米子支社の皆様にご尽力賜りましたことに感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 1) 藤居由香：「初年次PBL教育における伝統的町並み景観を活用したまちづくり—J R西日本による地域活性化学生プロジェクトを通して—」島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要、(2016)、pp.107-112
- 2) 大窪健之：「歴史に学ぶ減災の知恵 建築・町並みはこうして生き延びてきた」学芸出版社、(2012)、pp.1-198
- 3) 藤木庸介・中村潔・林田大作・村辻水音・山田細香：「名作住宅で学ぶ建築製図」学芸出版社、(2008)、pp.1-94

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

アメリカ文学史の授業展開

渡部 知美
(島根大学法文学部)

A Report on an American Literary History Course

Tomomi WATANABE

キーワード：アメリカ文学史

Keywords：American Literary History

1. はじめに

島根大学法文学部のアメリカ文学講義の授業でアメリカ文学史を担当した経験を踏まえて、専門課程の2年次に初めてアメリカ文学史を学ぶ学生を想定した授業の展開について、どのような方針性・内容で臨むべきか、担当者としての管見を述べてみたい。

2. 授業構築の基本的考え方

紀元前から北米大陸に住んでいたネイティブアメリカンの口承文学にアメリカ文学の起源があるが、当該授業では、17世紀初頭にヨーロッパ人が移住して作った植民地時代以降を扱う。正典とみなされる文学者を中心に扱い、時間が許す限り、女性作家やアフリカ系、日系アメリカ人作家等による文学も扱う。それが多民族社会アメリカの特徴でもある。

また、文学的特徴の誕生には、歴史的必然性がある場合、伝統の無いアメリカ文学独自の特徴でもあるが、実験的試みによる偶然性が関わっている場合もあるが(渡辺2011)(Horton 1974)、歴史に片寄り過ぎない程度に歴史的考察を付け加える。

授業は、受講人数が少数(35人程度まで)であれば、講義と演習両形式で行う。この程度の人数であれば十分演習が可能であり、演習形式を取り入れることで、学生の授業への参加意識を高める。

3. 授業の構成

当該授業科目は、アメリカ文学史の流れを辿りながら、各時代における代表的な作家や作品に触れ、それぞれの特質や時代背景を理解し、知識を深めることを目的とし、図表1のシラバスに示したような内容で授業展開を図っている。

400年のアメリカの歴史の中において、どのような時代がどのような順序で現れたのか、それぞれの時代にどのような文学者がいるのか。時代背景、時代ごとの文学的特質、さらにその時代を代表する作家と作品を取り上げ、講義をする。その後、作品からの抜粋を原文で読み、文学思潮、作家と作品、文学技法についての理解を深め、英語を読む力を伸ばすと共に、文学作品の鑑賞力を身につける。

ヨーロッパとは異なり、広大な空間で、文化的空

白の中で、社会的慣習、制度、常識といった媒介無しに、社会、神、宇宙といった問題に直面せざるを得なかったのである。言わば、素手で、裸で、自らと向き合わざるを得なかったのであり、ここから強烈な自己意識、孤独感、疎外感が生まれた。そして、一方では、伝統を持たないアメリカ人の夢に生きる未来指向性、楽観性という特徴もアメリカ文学は持っている(渡辺2011)。自己と格闘をし、伝統や

前例にとらわれず、自らの運命を選び取っていくという、言わば若者の文学なのである。アメリカ文学の特徴であるこの厳しい自己意識、自我との孤独な格闘(平石2010)を講義の一つの柱とする。

4. 授業の工夫

当該科目は、2年次の開講科目で、2単位30時間の想定である。アメリカ文学の流れを体系的に学ぶ

アメリカ文学史講義の内容

1. 植民地時代 (17C-18C後半)

1) ピューリタニズム (神を中心とした信仰の世界)

- (1) アメリカ文学の出発
- (2) 人間の魂の問題

Anne Bradstreet (詩), Cotton Mother (説教)

2) 啓蒙思想 (自然の法則と人間の理性に信頼を置く人間中心の世界)

(1) 大覚醒時代

Benjamin Franklin (自伝)

Jonathan Edwards (大覚醒運動指導者、ダーク・ロマンティズムに繋がる伝統)

2. 独立戦争からアメリカン・ルネッサンス (18C末-19C半ば)

1) 職業作家の出現 (←独立宣言・社会の安定)

Charles Brockden Brown, Washington Irving

2) 文明対自然というテーマ

James Fenimore Cooper, Edgar Allan Poe

3) アメリカ・ロマン主義の開花 (アメリカン・ルネッサンス)

(産業の発達・西部開拓の進展→楽観主義)

Ralph Waldo Emerson (アメリカの知的独立宣言)

Henry David Thoreau (→20世紀後半のエコロジー運動)

Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne, Herman Melville (人間への懐疑、ダーク・ロマンティズム)

3. リアリズムから自然主義へ (19C後半)

1) リアリズム (急激に変化するアメリカの現実にリアリスティックな目を向ける)

Mark Twain (アメリカの知的独立宣言を大衆レベルで達成)

Henry James (心理主義リアリズム)

2) 地方色の文学 (ニューイングランド・南部・西部)

3) 自然主義 (1890年代) (人間を支配する社会の法則に抵抗)

Stephen Crane, Theodore Dreiser

のも初めて、抜粋であれ、原文で読むのも初めてという学生がほとんどである。

そこで、アメリカ文学の大まかな流れが捉えられるよう、ある特徴の文学的傾向が生まれる必然性を、時代背景も絡ませて考察する講義をしていく。それはアメリカの歴史・社会・文化に触れることでもあり、異文化理解に繋がると考えられる。

文学史の授業は、学生がテキストに頼るという傾向があり、演習形式を取り入れることで学生の授業への参加意識を高め、能動的姿勢を育む。

暗記に頼るのではなく、学生がアメリカ文学の時代ごとの特徴や文学作品の特徴を肌で、心で感じ取れるように、原文からの抜粋を精読する。

5. 今後の課題

女性文学や黒人文学といったマイノリティ文学についての講義も効率的に入れていくことが今後の課題である。また、18世紀・19世紀の英語は学生には難しく、英々辞書を活用し、古い英単語に慣れ親しむようにさせることも今後の課題である。

文献

渡辺利雄 (2011) 『講義 アメリカ文学史』 第1巻
研究社

平石貴樹 (2010) 『アメリカ文学史』 松柏社

Rod W. Horton and Herbert W. Edwards (1974)
Backgrounds of American Literary Thought,
Prentice-Hall, Inc. (Englewood Cliffs, N.J.)

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

人間の内面を中心としたこのような近代文学の流れは、むしろ、明治以降の個人主義の風潮と軌を一にするものであるが、他方で、それとは異なる傾向の文学が存在したことも忘れるわけにはいかない。小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）は、松江での生活を通して、民間信仰や怪談につよい関心を持ち、前近代的な日本の中に特色を見出そうとした。八雲が来日して松江に到着したのが明治二三（一八九〇）年八月のことである。同年の一月には森鷗外の『舞姫』が発表されており、西洋と日本を股にかけて両者が同じ時期に存したことは興味深い。そしてもうひとり、宮沢賢治について、その童話を人間を中心に置いて読もうとすると、そこからこぼれ落ちるものがあまりに多いことにすぐさま気づく。なぜ

なら、賢治の童話の中心にあるのは、人間ではなく、人間もその中に包括する自然だからである。賢治が童話を書いたのが人間の個性の主張が高らかになされた大正期に重なっていたことを考慮に入れれば、賢治の文学的スタンスの独自性はいつそう顕著である。

本論では、人間を世界の中心に据えて、その心を描くことを第一とした近代の小説観を確認するとともに、小説というカテゴリーからはいささか外れるが、近代文学史の流れの中で異なる傾向の存することも諒解できた。そこには、中央と地方という地理的構図も透けて見え、地方も含めた文学史の見直しが継続的に必要である。

（受稿平成二九年一月二三日、受理平成二九年二月七日）

ればにや、心のうちなにとなくおだやかならず、奥深くひそみたりしまことの我は、ようよう表にあらわれて、きのうまでの我ならぬ我を攻むるに似たり。

この青く清らにて物問いたげに愁いを含める目の、半ば露を宿せる長き睫毛におおわれたるは、何故に一顧したるのみにて、用心深きわが心の底までは徹したるか。

第一の引用では、友人である相沢謙吉に対する「恨み」の情について、それが「心の奥」にあるものとして語られている。第二の引用では、日本における受け身の学びにより「所動的、器械的の人物」になつていた「余」が、ドイツの大学で学ぶうちに「まことの我」に目覚め、その「まことの我」について、「心のうちなにとなくおだやかならず、奥深くひそみたりし」と表現していることに注意したい。第三の引用では、エリスと初めて遭つた時に、エリスに強く惹かれるさまを、「用心深きわが心の底までは徹したる」と表現している。いずれも、自分自身で制御しえない感情、意識しないうちに自然と生じた感情について、心の「奥」や「底」という表現を用いて表現している点が特徴的である。そしてこのことは、先の「小説論」において、理屈では割り切れない心の領分について鷗外が言及していたことと重なる。

さらに『舞姫』では、これに類する事柄として、次のような特徴的な心についての表現が見られる。

エリスとの関係を「余」から知らされた相沢謙吉は、情交を断つよう「余」に勧め、「余」はその勧めに応じる約束をする。その際の決断について、「余は守るところを失わじと思ひて、おのれに敵するものには抵抗すれども、友に対しては否とはえ対えぬが常なり」とある。天方大臣からロシア行の随行を求められた際に、「余」はすぐさま応じるわけだが、その時のことについて、「余はおのれが信じて頼む心を生じたる人に、卒然ものを問われたるときは、咄嗟の間、その答の範囲をよくもはからず、ただちにうべなうことあり」とある。さらに、天方大臣よ

り共に日本に帰国し力になつてくれるよう促された「余」は、かたや妊娠したエリスから見捨てないように繰り返して懇願しながら大臣の意に従い、その折の自身の心を、「ああ、なんらの特操なき心ぞ」と語っている。相沢や大臣に対して、「余」がよく考えぬままに彼らの意向に従うのは、その根底に、彼らに対する篤い信頼があるからである。その篤い信頼が、一方では「余」自身があきれるほかない「特操なき心」を生み、エリスからの信頼を裏切るといふ皮肉な結果をもたらしているのである。ここに見られる「余」の心の不思議にも、やはり、鷗外の心の捉え方がよく表れているだろう。

おわりに

以上、坪内逍遙、二葉亭四迷、森鷗外の小説観について、理論と実践の両面から、やや駆け足ながら見てきた。逍遙は「脚色」よりも「人情」こそ重要であると主張し、四迷は「現象（形）」と「情態（意）」の相関性に着目し、鷗外は分析の届かない心の領域を描くことに小説の本領を見ていた。このように、小説の捉え方は三者三様であるものの、人間の内面を描くことに小説の主眼を置いている点については三者に共通している。

近代文学の黎明期において打ち出された、小説とは人の心について書かれるべきものであるという考え方は、小説のもっとも簡潔素朴な定義として、今日においても根強く息づいているように見える。

私たちは、子供の頃から、国語教育などを通じて、物語の登場人物の心を読むことを覚えてきた。兵十に撃たれた時のごんの気持ちはどんなだったろう、エーミールから侮蔑を受けた「僕」が、集めた標本箱の蝶を粉々にした時の気持ちはどんなだったろう、丸善の本棚の書籍を積み上げ、その上に檸檬を置いた時の「私」の気持ちはどんなだったろう、というように。そして、さらに私たちは登場人物の〈心〉の向こうに作者の〈心〉を見ようとし、いわばそれが、作品論から作家論へという近代文学研究のベイシックなパターンとして、大学での学びにおいても確立されてきたわけである。

と考えることもできそうである。語り手は、「文三」と登場人物のことを三人称で呼びながら、いつしか語り手自身が文三の視点を持ち、本田に仕事のお願いすべきかどうかをまずはお勢に相談するのがよからうと文三になりきって語っているように見える。三人称の一人称化と言ってもよい。いわゆる「半独白」と呼ばれる手法であるが、登場人物の「情態(意)」に肉薄するために、「言葉の言廻し、脚色の模様」の具体的な工夫として、四迷はこの手法を手に入れたのである。

三、森鷗外「小説論」と『舞姫』

それでは、森鷗外の「小説論」から次に引用する。

小説家は果して此の如き事実の範囲内を彷徨して満足すべきや若し然りと曰はゞ何の処にか天来の奇想を着け那の辺にか幻生の妙思を施さんや分析、解剖の成績は作家の良材なり之を運転使用するの活法は独り覚悟(イントユイション)に依て得べきのみ宜なるかな「ドイスレリー」の英吉利に於ける「ドーデー」の法蘭西に於ける其実験の成績を使用するや変幻靈活、固より「ゾラー」の比に非ず筆墨の間、時に水花鏡月の韻を存ず之を華実兼収むるものと謂ふも可なり(中略)余は医なり一把解体の刀、久く拳を離れず一条煮薬の筒、屢々指に触れども事実を捜究するの熱心は未だ嘗て無何有の郷に遊ぶの夢を妨げず

鷗外の場合も、小説が人の内面を描くものであるという点においては、逍遙や四迷の考え方と変わりはない。しかし、鷗外の人の内面の捉え方は、他のふたりには見られない特徴がある。それは、右引用における「天来の奇想」「幻生の妙思」「水花鏡月の韻」「無何有の郷」の語句によく表れている。「天来の奇想」「幻生の妙思」は、出自や因果の明確でない、今日の言葉で平たく言えば、ふとした思いつきや夢想に近い思いのことであろう。「水花鏡月の韻」とは、水に映った花、鏡に映った月のように虚ろなもの醸し出す雰囲気の意であり、「無何有の郷」もまた虚無

の世界を指す言葉である。いずれも、右引用にある「事実の範囲内」から逸脱したところにあるもので、鷗外はそこにこそ小説の描くべきものがあると言うのである。この主張は、引用にある通り、当時の日本の文学界に大きな影響を与えつつあったゾライズムの批判として展開されていることも興味深い。ゾライズムの根底には言うまでもなく遺伝に関する発見など近代自然科学の成果があるが、そうした科学では割り切れない人の心の領分をこそ、鷗外は小説の材料とすべきだと認識していたのである。心理学の道理に基づけば内面を深く描くことができると考えていた逍遙とは、ずいぶん大きな隔たりがある。

『舞姫』が発表されたのは、「小説論」発表の翌明治二十三年のことである。「小説論」に見られた鷗外の小説観、もしくは人の内面の捉え方が、『舞姫』の創作にいかにか反映しているだろうか。

『舞姫』は、太田豊太郎の一人称「余」が語り手として設定されていて、読者はそこに「余」の内面を主として読み取ることになる。次に挙げる三つの引用には、いずれも「余」の「心」が描かれている。

この恨みは初め一抹の雲のごとくわが心をかすめて、スイスの山色をも見せず、イタリアの古蹟にも心をとどめさせず、中ごろは世をいとい、身をはかなみて、腸日ごとに九廻るすともいふべき惨痛をわれに負わせ、いまは心の奥に凝り固まりて、一党の翳とのみなりたれど、文読むごとに、物見るごとに、鏡に映る影、声に応ずる響きのごとく、限りなき懐旧の情を喚び起こして、いくたびとなくわが心を苦しむ。

かくて三年ばかりは夢のごとくにたちしが、時来れば包みても包みがたきは人の好尚なるらん、余は父の遺言を守り、母の教えに従い、人の神童なりなど褒むるが嬉しさに愈らず学びしときより、官長のよき働き手を得たりと奨ますが喜ばしさにたゆみなく勤めしときまで、ただ所動的、器械的の人物になりてみずから悟らざりしが、いま二十五歳になりて、すでに久しくこの自由なる大学の風に当りた

二・二葉亭四迷「小説総論」と『浮雲』

次に、二葉亭四迷の「小説総論」の次の一節を見てみよう。

抑々小説は浮世に形はれし種々雑多の現象(形)の中にて其自然の情態(意)を直接に感得するものなれば、其感得を人に伝へんにも直接ならでは叶はず。直接ならんには、模写ならでは叶はず。(中略)模写といへることは実相を仮りて虚相を写し出すといふことなり。前にも述し如く、実相界にある諸現象には自然の意なきにあらねど、夫の偶然の形に蔽はれて判然とは解らぬものなり。小説に模写せし現象も、勿論偶然のものに相違なけれど、言葉の言廻し、脚色の模様によりて、此偶然の形の中に明白に自然の意を写し出すこと、是れ模写小説の目的とする所なり。

二葉亭四迷の場合、小説についての考え方の軸となるのが、「現象(形)」と「情態(意)」の二つの概念である。「現象(形)」は「実相」、「情態(意)」は「虚相」とも言い換えられている。逍遙の論と比較した場合、逍遙の言う「人情」と四迷の言う「情態(意)」（虚相）、逍遙の言う「脚色」と四迷の言う「現象(形)」（実相）がそれぞれ近い関係にある。厳密には、四迷の「情態(意)」は人物の感情に限定されないの、「情態(意)」は逍遙の「人情」を包摂する関係にある。同じく、四迷の「現象(形)」は表象された物事全般を指示していると考えられるから、「現象(形)」は逍遙の「脚色」を包摂する関係にある。このような差はあるものの、逍遙も四迷も、二項の概念を駆使して小説論を組み立てている点と同じである。しかし、逍遙における「人情」と「脚色」の関係、四迷における「情態(意)」と「現象(形)」の関係には大きな違いが見られる。逍遙にとって、「人情」を描くことと「脚色」を考えることは別物で、どちらかというに対立することとして捉えられていた。しかし、四迷の場合は、「小説に模写せし現象も、勿論偶然のものに相違なけれど、言葉の言廻し、脚色の模様によりて、此偶然の形の中に明白に自然の意を写し出す」とあるように、「情態(意)」と「現象(形)」は補完し

あう関係にあるものとして捉えられている。

この四迷の考え方について具体的に考えてみよう。例えば、夏の夕暮れ、一對の若い男女が海辺にたたずんでいるとする。今述べたこの「現象(形)」について、「言葉の言廻し、脚色の模様」といった表現の仕方を工夫することによって、男女の心情を含む「情態(意)」を生じさせることが出来るというわけである。このことから翻って、逍遙の「小説神髓」を振り返ってみると、そこでは「人情」の重要性は繰り返し強調されていたが、「人情」をいかに描き出すかという点については考えが熟していなかったようである。

さて、逍遙が「小説神髓」の実践として『当世書生気質』を書いたように、四迷は「小説総論」の実践として『浮雲』を書いた。次の『浮雲』からの引用は、人員整理のために下級官吏の職を失った内海文三が、恋敵である本田昇に頼んで復官の運動をしようかどうかどうしようか迷っている場面である。文三の心理描写に注意して読んでみたい。

然うだく、文三の病原はお勢の心に在る。お勢の心一ツで進退去就を決しさへすればイサクサは無い。何故最初から其處に心附かなかつたか、今と成つて考へて見ると文三我ながら我が怪しまれる。／お勢に相談する、極めて上策。恐らくは此に越す思案も有るまい。若しお勢が、小挫折に逢つたと云つてその節を移さずして、尚ほ未だに文三の智識で考へて、文三の感情で感じて、文三の息氣で呼吸して、文三を愛してゐるならば、文三に厭な事はお勢にもまた厭に相違は有るまい。文三が昇に一着を輸する事を屑と思はぬなら、お勢もまた文三に、昇に一着を輸させたくは有るまい。

『浮雲』は三人称で語られている。しかし、引用した箇所では、ある不思議な現象が起きている。「然うだく、文三の病原はお勢の心に在る。」の一文の、「然うだく」と思つたのは、いったい誰であろうか。通常であれば、この物語の語り手と理解できる。しかし、この場合、語り手ともとれるが、登場人物である文三の思いつきを伝える「然うだく」

るを見るなり。和漢に名ある稗官者流は、ひたすら脚色（しくみ）の皮相にとどまるを拙しとして、深く其骨髓に入らむことを力めたりしも、主脳となすべき人情をば皮相を写して足れりとせり。豈憾むべきことならずや。稗官者流は心理学者のごとし。宜しく心理学の道理に基づき、其人物をば仮作（つく）るべきなり。苟にもおのれが意匠を以て、強ひて人情に悖戻（はいれい）せる、否、心理学に戻れる人物などを仮作りいざさば、其人物は已に既に人間世界の者にあらで、作者が想像の人物なるから、其脚色は巧なりとも、其譚（ものがたり）は奇なりといふとも、之を小説とはいふべからず。物にたとへて之をいはゞ、機関（あやつり）人形といふ者に似たり。

逍遙の小説観は、「小説の主脳は人情なり、世態風俗これに次ぐ。」の一文に集約されている。「人情」は、「情慾」あるいは「百八煩惱」と言い換えられていて、もつと平たく言えば、人の心の意と言ってよからう。この「人情」なるものと対比されるかたちで論じられているのが「脚色（しくみ）」の語である。「和漢に名ある稗官者流」、すなわち過去の物語作者は「脚色」に凝って「人情」を軽んじてきたというのである。過去の物語作者にはたとえば紫式部や近松門左衛門らが挙げられようが、それでは「源氏物語」や近松の戯曲が「人情」を深く描いていないかとなると、そこは議論の余地が大いにあろう。その是非はともかく、逍遙が小説という新しい文学形態にかける意気込み、すなわちこれからは物語の「脚色」（筋）ではなく登場人物の「人情」（心）を描くのだという思いは伝わってくる。

「人情を描くにあたって、逍遙が高く評価して取り上げているのが「心理学」である。「小説神髓」が発表された明治一〇年代後半は、ヨーロッパやアメリカにおいて心理学が提唱されはじめてからまだ間もない時期である。逍遙の心理学の受容がどの程度の内容を持つものであったかは詳らかにしないが、心のはたらきを科学の対象とした学問が当時の知識人を強く刺激したことは想像に難くない。この心理学と対比して語られるのが「おのれが意匠」、すなわち作者の考えである。心理学に基づく

ことなく、作者の考えのままに人物を描いてしまうと、そこに出来上がるのは心を持たない「機関人形」であるとす。むろん、これは理屈であって、心理学に基づいて人の心を描くとは具体的にどうということなのか、その実践として逍遙が書いたのが『当世書生氣質』である。

題名の『当世書生氣質』には、「一読三歎」の文字が冠してあって、すなわち一度読むと三回泣けるというわけである。当時から読者を惹きつける要素として「泣ける」という事柄が取り上げられていたことは興味深い。それでは実際に『当世書生氣質』を読んで泣けるかとなると、そこに描かれているのは当時の学生の日常生活の様子であって、例えば次のような次第である。

折しも聖堂の方よりして。急ぎ来れる一個の書生と。出逢がしらに兒見合せ。以前の書生ハ声をかけ（書）ヤ須河。君も今帰るのか（須）ヲ、宮賀か。君ハ何処へ行つて来た（宮）僕かネ。僕ハいつか話をした。ブック「書籍」を買ひに。丸屋までいつて。それから下谷の叔父の所へまはり。今帰るところだが。尚門限ハ大丈夫かネエ（須）我輩のウヲツチ「時計」でハまだテンミニツ「十分」位あるから。急いで行きよつたら。大丈夫じやらう（宮）それじやア一所にゆかう

書生二人が道でばったり出くわした場面で、当時の学生たちの英語かぶれの様子が会話を通してよく描かれている。逍遙はここで、学生の会話をできるだけ忠実に再現しようと試みており、これは、先の引用にあった「おのれが意匠」によって「機関人形」を作ってはならぬという逍遙の考え方に沿うものである。しかしながら、それによって『当世書生氣質』によって「人情」が深く描写されているかという点、実際には逍遙が「小説の主脳は人情なり、世態風俗これに次ぐ。」と記したうちの「世帯風俗」とどまっていると言わざるを得ない。

近代文学黎明期における小説観

— 逍遙・四迷・鷗外の理論と実践を通して —

岩田英作

(総合文化学科)

The Perception of Novels in the Dawn of Modern Literature

— through Shouyou, Shimei and Ogai's Literary Theory and Practice

Eisaku Iwata

キーワード：近代文学史・小説・人間の内面

Keywords : modern literary history, the novel, the inner life of humans

はじめに

明治に入って、日本の近代文学がたちまちをあらわしはじめるのは、明治一〇年代の後半になってからである。小説という新たな文学形式をめぐって、様々な考え方や実践が試みられた。中でも、その頃に書かれた重要な小説論として、坪内逍遙の「小説神髓」（明治一八（一八八五）年～一九（一八八六）年）、二葉亭四迷の「小説総論」（明治一九（一八八六）年）、森鷗外の「小説論」（明治二二（一八八九）年）の三編を挙げることができる。この三名は、小説に対する理論を展開すると共に、その実践として小説の創作にも挑戦した。逍遙の『当世書生気質』（明治一八（一八八五）年～一九（一八八六）年）、四迷の『浮雲』（明治二〇（一八八七）年～二二（一八八九）年）、鷗外の『舞姫』（明治二三（一八九〇）年）である。

本論では、逍遙、四迷、鷗外の理論と実践を考察し、日本近代文学の

黎明期における小説の概念について、その一端を明らかにしたい。

一．坪内逍遙「小説神髓」と『当世書生気質』

まずはじめに、坪内逍遙の「小説神髓」について、中でも逍遙の小説に対する考え方が端的に表れた次の一説を引用する。

小説の主脳は人情なり、世態風俗これに次ぐ。人情とはいかなるものをいふや。曰く、人情とは人間の情慾にて、所謂百八煩惱是れなり。（中略）此人情の奥を穿ちて、賢人、君子はさらなり、老若男女、善悪正邪の心の中の内幕をば洩す所なく描きいだして周密精到、人情を灼然として見えしむるを我が小説家の務めとするなり。よしや人情を写せばとて、其皮相のみを写したるものは、未だ之を真の小説とはいふべからず。其骨髓を穿つに及び、はじめて小説の小説た

2017年2月28日発行

人間と文化

第1号

発行所 島根県立大学短期大学部
松江キャンパス
〒690-0044 松江市浜乃木7丁目24番2号

印刷所 有限会社松陽印刷所
〒690-0826 松江市学園南2丁目3番11号

The Influence of Paternal Participation in Childcare on Maternal Childcare Anxiety	Yuichiro KIKUNO	··· 153
Improving Personal Relationships within Male/Female Play Groups through Assistance from the Teacher: Focusing on the Relationship of People, Things, and Environment that the Teacher Constructs	Takaaki YAJIMA	··· 159
Two Cases of "Environment" in Nursery Education Content	Junko YAMAO, Yukie YAMASHITA	··· 167
"Environment" in Nursery Education Content and Nature Experience Events before Entering Elementary School.	Junko YAMAO, Yukie YAMASHITA	··· 175
Research on the Connection between Education during early Childhood and the Elementary School Living Environment Studies – The Current State of Craft Activities and Formative Experiences from Infancy until the Lower Grades of Elementary School –	Taidoh TAKAHASHI, Hazuki SHIMIZU	··· 183
(Research Notes)		
Anatomy of Translation: A Linguistic and Cultural Study of Brand Names	Yoshifumi TANAKA	··· 191
The Production and Transaction of Tung-oil tree in Japanese rural Communities. – The Case of Shimane Town, Matsue City, Shimane Prefecture	Yohei NAKANO	··· 199
Non-restrictive Relative Clauses with a Proper Noun Antecedent and the Usage of Commas	Aki MAHIEU	··· 207
How Should Historical Context be Referred to for the Japanese Students in an Introductory Course on British Literary History?: A Review from the Classroom	Yuji MATSUURA	··· 215
An Inquiry on Inclusive Education and Childcare During Infancy: Focusing on the Content Transitions in the "Nursery School Guidelines" and "Kindergarten Education Guidelines"	Shigeki SONOYAMA, Aya FUJIWARA	··· 221
A Study on the Formation of the Concept of Attention Deficit Hyperactivity Disorder – From Transitions in Related Descriptions in the DSM and ICD Standards	Hitoshi UCHIYAMA	··· 227
On the Evaluation of "Perception Ability" in Intellectually Disabled Children	Hitoshi UCHIYAMA	··· 233
(Practical Report)		
Implementing Reading stories Aloud – Course validation and Future Prospects –	Chikako OKAMOTO, Yuko IWATA Satoko OZAKI, Ayako UCHIDA	··· 241
Project Based Learning for Community Planning by Rediscovering Local Resources in Mountainous Regions	Yuka FUJII	··· 249
A Report on an American Literary History Course	Tomomi WATANABE	··· 255

(Articles)		
The Perception of Novels in the Dawn of Modern Literature – through Shouyou, Shimei and Ogai's Literary Theory and Practice	Eisaku IWATA	··· 1

表紙から続く

「乳児保育」における手作りおもちゃの意義と学び	前林 英貴	145
母親の育児不安に対する父親の育児参加の影響	菊野雄一郎	153
保育者の援助がつかなく男／女の遊び集団間の人間関係： 保育者の構成する人・物・環境の關係に着目して	矢島 毅昌	159
保育内容「環境」の2事例の展開	山尾 淳子・山下由紀恵	167
保育内容「環境」と就学前の自然体験	山尾 淳子・山下由紀恵	175
幼児教育と小学校生活科との接続に関する研究 － 幼児期から小学校低学年の原体験とものづくりの現状 －	高橋 泰道・清水 葉月	183
(研究ノート)		
翻訳の解剖－英語ブランド名の言語と文化を探る	田中 芳文	191
農村におけるアブラガリの栽培と販売 － 鳥根県松江市島根町を事例に －	中野 洋平	199
固有名詞を先行詞とする非制限的關係詞節とコンマについて	マユー あき	207
イギリス文学史における歴史的文脈と作品の位置づけ － 授業での実践と課題 －	松浦 雄二	215
幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察 － 「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」記載事項の変遷を中心に －	園山 繁樹・藤原 あや	221
注意欠如・多動症概念の形成に関する一検討 ～ DSM・ICDの関連記述の変遷から ～	内山 仁志	227
知的障害児に対する「見る力」の評価について	内山 仁志	233
(実践報告)		
読み聞かせの実践 － 授業の検証と今後の展望 －	岡本千佳子・岩田 裕子・尾崎 智子・内田 絢子	241
中山間地域の地域資源再発見によるまちづくりのためのPBL	藤居 由香	249
アメリカ文学史の授業展開	渡部 知美	255
<hr/>		
(研究論文)		
近代文学黎明期における小説観 － 逍遙・四迷・鷗外の理論と実践を通して －	岩田 英作	1
