

# 高田短期大学紀要

第 35 号

平成 29 年 3 月

---

## 研究論文

- 軽度知的発達障害者の地域生活支援に必要とされるものとは何か  
— 非行問題および累犯行動者支援との関わりの過程から考える — …………… 植 木 是 (1)
- チャータースクールをめぐる保護者の学校選択行動…………… 寶 來 敬 章 (15)
- 表現運動における「場」の生成に関する研究…………… 柳 瀬 慶 子 (27)
- 段ボールを素材とした手作りおもちゃ教材の提案…………… 林 蘇 韓 燮 (37)  
蘇 珍 伊
- 保育者養成校における表現領域授業のあり方—保育現場の表現活動を通して— 福 西 朋 子 (47)  
柳 瀬 慶 子  
林 韓 燮
- 児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画実践における保育者養成課程学生の学び(1)  
— 学生の実践の振り返りをもとに — …………… 山 本 敦 子 (59)
- 選科出身者に関する覚書…………… 伊 藤 彰 男 (73)
- 保育者養成課程の女子学生の食生活に関する実態…………… 鷺 見 裕 子 (85)
- 「流通革命」に関する考察(3) — 主体・方法・組織間関係 — …………… 岡 田 一 範 (97)

## 実践報告

- ITコンシェルジュ 実践報告 その2 …………… 川喜田 多佳子 (105)

## 資料・文献紹介

- 授業・ゼミナールでのICT活用法…………… 畠 山 義 啓 (111)

## 調査報告

- 仏教教育の意義 親鸞における三宝観の考察…………… 松 山 智 道 (一)

# 軽度知的発達障害者の地域生活支援に必要とされるものとは何か —非行問題および累犯行動者支援との関わりの過程から考える—

## What is the Support Required for Persons with Mild Intellectual Disabilities to Enable Local Life?

-A Social Care Work Case Study from the Process of the Relationship  
between the Person of Issue of Delinquency and the Cumulative Offense Action Support-

植 木 是

Nao Ueki

(要約)

本稿では支援実践の事例研究を通して、軽度知的発達障害者の暮らしをささえる地域生活支援に必要とされるものとは何か、実践論のあり方について検討する。その支援実践の過程では、当事者が暮らす地域で求められてきている生活支援の方法として「見守り」や「つながり」という支援が、当事者を支える活動として役割・機能していることが、考察の中から明らかになってきた。結論として、「支援を展開する活動」(3点)を実践的課題として提起し、支援関係者が支援実践を積み上げ暮らしやすい地域を創造していく過程で大切にしたい活動展開とその実践の貢献性・可能性のヒントにつながるものについて課題整理した。今後の課題として、当事者とともに歩む実践と運動の発展を目指す現場の課題意識へとつなげていきたいと考える。

(キーワード)

知的発達障害、地域生活、支援

### I. 研究目的

支援を必要とする当事者が、地域で主体的に健康で文化的な暮らしを営むためには、介護・福祉に従事する専門職には、当事者及び現場からは、何が期待されてきているのであろうか。その専門職が、専門職としての実務としてあたる介護とその目的を達成する手段・方法である生活支援技術には、何ができるのであろうか。また、それらの活動を支えるために、必要な実践としての「生活支援」には、何が必要とされてきているのだろうか。実践と研究を統合化する、社会福祉実践の活動と運動の流れは、非常に重要であると考え。例えば、地域包括支援ネットワークの「見守りの方法」の担い手の一員として「見守り」という支援も、専門職としての役割機能として期待されてきている。そして、専門職としての介護福祉士には、「生活支援」の担い手として「見守り」という介護、支援が必要とされてきている。これらは、現場実践的にも地域政策的にも、明らかになってきている。また、生活支援のなかにおける「見守り」介護(支援)の重要性についても、地域における実践の中から、明らかになってきている。<sup>1</sup>

より良い地域生活支援を実現していくためには、地域にそれを支えるネットワークを構築していくことが大切である。そこで、当事者本人が主体的にそういった福祉土壌の基で、地域でいきいきと暮らししていくことが実現可能となるためには、どのような支援とネットワークが必要とされてきているのか。

こういった支援現場の問題意識を具体的に支援実践の中から明らかにしていくことを目的とし、とりわけ本稿では「軽度の知的発達障害者の支援現場における非行問題および累犯行動者支援との関わり」に関する実践研究を通して、考察の中からみえてくるものを素材にし、当事者のくらしをささえる地域生活支援に必要とされる実践論のあり方について検討していく。そして、今後の課題（実践的課題）、展望として、実践と運動の発展を目指す現場の課題意識（支援システム構築へ向けてのソーシャルワークアクション・実践的提言）へとつなげていきたいと考える。

## Ⅱ. 研究方法

実践研究（質的研究）とする。本稿では、地域生活支援ケースを事例研究方法により分析する。具体的には、相談支援事業所に勤務する相談支援専門員と精神科病院及び精神科デイケアに勤務する精神保健福祉士・介護福祉士、訪問看護ステーションに勤務する看護師、及び作業所（就労継続B型・生活介護）の地域の支援関係者による実践事例を総括・検討し分析していく。そして、次の4点の支援ポイント（表1）に着目して、当事者支援に必要な介護すなわち介護方法としての生活支援技術として求められる「支援＝連携に必要な介護、見守り介護」とは何か、その支援経過を確認しつつ、その特徴を明らかにすることを試みた。

【調査研究対象期間：20XX年X月～20XX+1年X月〔約1年6ヶ月〕】

【調査研究方法：事例研究方法〔実践研究（質的研究）〕】

表1. 「地域生活支援に必要な支援ポイント」

1. 本人中心支援の <u>介護実践</u>
2. 専門関連機関との連携体制の強化に向けた <u>見守り介護実践</u>
3. 非行問題や累犯行動を伴う軽度知的発達障害者にも特別に配慮していけるために、地域支援関係者への啓発活動と連携強化に向けた <u>ネットワーク介護実践</u>
4. 本人が安心して暮らせる居場所と仲間づくりに向けた <u>地域介護実践</u>

## Ⅲ. 倫理的配慮

事例に関するデータの管理は、十分な秘密保持の配慮を行った。また、事例使用にあたっては、社団法人日本社会福祉士会の倫理綱領と事例を取り扱う際のガイドラインに基づき、事例の内容についてその本質や分析の焦点が損なわれない範囲において、特定の事例として判別できないように大幅に修正もしくは改変し、またリアリティを損ねない範囲で匿名化し、本人及び所属関連機関に了承を得たうえで、加工したものである。

## Ⅳ. 事例紹介

1. 事例に関するデータを以下、表2～4に整理して示す。

表2. 事例紹介（本人との対話と生活支援の現場から）

<p>【事例概要】・Bさん、男性、30代前半。知的障害（軽度・てんかんあり）。          ・右足指リウマチ、ぜんそく発作あり。知的障害による二次的障害としては、パニック発作、うつ症状、不眠症状などの「知的障害による心因反応」あり）          （初回面接当時、手帳未取得〔紛失？再発行？〕〈蒸発生活が長いめか？〉）          ⇒手帳等の取得支援の必要性から、専門職支援として、継続的につながる。</p>
<p>I. ・中学校までは地元の普通学級に通う。父母、きょうだいとその子どもで最大13～16人ほどの大家族で暮らす。主に市内の借家、公営住宅、文化住宅、等々を転々としてきた様子。小学校のときには父母は別居や離婚を繰り返していたようだが、中2の頃には、再び家に戻ってきた父（当時既に離婚）は仕事が安定せず生活習慣も乱れ、主に母へのDVやアルコールやギャンブル、そして母以外の異性などへの依存傾向がみられた生活で繰り返し、結果的に闇金や知人友人も含めて借金をつくり、完全に蒸発し、血縁者とは完全に絶縁状態となっている。</p>
<p>II. ・高校より県内の大学附属養護学校（特別支援学校）にバスと電車、自転車で1時間30分ほどかけて通学する。が、本人曰く「めんどくさくなって」、「うっとおしいやつばかりやから」「おもしろくないし」、等々の理由で入学当初から休みがちであり、1学期の中頃から通学しなくなり、そのまま除籍となった様子（学校・教育委員会にはほとんど情報が残っていない。そのため、本人とごく限られた地域の関係者からの聞き込みで、わかる範囲での生育歴・生活歴に関する情報となる）。</p>
<p>III. ・特別支援学校高等部中退後、本人曰く「重たいダンボールをたくさん運んだ」、「フォークソフトの免許とって、クレーンで働いた」、「屋台で全国まわった」、等々の口どもりの口調で、腕をまくり、目つき鋭く、口を尖らせながら、勇ましい男っぷりをみせつけようと思わせるかのような、大胆なしぐさで語る発言場面からと、母そして当時を知る地域の人からの話では、期間工や日雇い労働、露天商などで地元から次第にその周辺から全国各地を転々としていた様子。</p>
<p>ー1. ・その間、街の不良グループや暴走族として活動していた時期もあった（ある？）ようで、スリ、詐欺、万引き、喧嘩、道路交通法違反、等々の対人トラブルなど繰り返すうちに、不況で親方や親類からも見離されるようになる。</p>
<p>ー2. ・その後、しばらく、仕事にもつくことができず、どこかのコミュニティで、女性の家を転々としていたような気配も見え隠れする。が、困ったときに、たまに相談センターと名前がつく看板を見て支援機関につながったり、また、日常生活自立支援事業を利用している母からの悩み相談から、本人の存在も見え隠れするようになる。</p>
<p>ー3. ・各地を転々とする生活と相談支援事業所の支援を経てから、障害福祉サービス（居場所としての障害者相談支援センター、就労継続B型）などにつながるまでの間に何度かホームレス生活歴あり。</p>
<p>ー4. ・[これまでの生活歴から] 多少のぎこちなさはあるものの、持ち前の明るさと度胸でADLとIADLともになんとか自立して乗り切ってきており、何とか放浪生活をしてきた。が、自分自身で健康管理が難しい環境のなかでの、本人曰く「やりたい放題」のくらしが続いてきた結果として、食生活リズムの崩れの蓄積からか、不眠やぜんそく発作、パニック発作のほか、右足指リウマチも専門職支援につながり始めたなかで、次第にわかってきた。</p>
<p>ー5. ・[現在の状況] 頬はこけた状態で体重も明らかに身長に相応しいものではなく、明らかに体力も疲弊してきており、知的機能にもうつ症状の悪化に伴ったアンバランスさが長期に継続して見られ始めてきている（うつ⇒知的障害による心因反応⇒ぜんそく発作、パニック発作（自傷他害の暴力あり））。規則正しく思った通りにしたいと思う生真面目さがある反面、これまでの養育過程と生活環境からか、いわゆる「不良」や「悪い」であることが、本人にとっては格好良いと考える傾向もあり、元来の頑固な性格もあって、他人の話をあまり聞かないことで、常に対人トラブルが繰り返されてきた様子である。</p>
<p>【支援ニーズ】          ⇒「地域生活支援」を引き受け、つなげ、本人・家族とともに支援を積み上げてきている相談支援事業所とその関連専門機関の現場の実際においても「当事者の声」には「青年期」「障害者」の実践的課題としての「援助システムの開発要求」があることがわかってきた（クライアントとの対話分析から：参照、表6）。</p>



表 3. 生活アセスメント I [生活歴/関係機関補導歴] (本人との対話と生活支援の現場から)

生活歴	
幼児期	約7人きょうだいの5番目。祖父母もいたらしいが、家庭内に親族の出入りも多く、よくわからない。住まいも市内外を点々とする。
小学校前半	母曰く「読み書き計算がうまくできない。勉強はできないが、陽気な性格でなんとか普通学級で」過ごす。
小学校後半	母曰く「小学校5年生頃から、不良交友が始まり、自転車窃盗や万引き等の触法行為を繰り返していたらしい」。本人曰く「中学生の不良仲間と」の交流も始まる。
中学時	本人曰く「シンナー、万引き、窃盗など」の非行を頻繁にしていたようだが、確かなことはよくわからない。
特別支援学校高等部 (1ヶ月で中退)	大学付属の特別支援学校に約1時間かけて電車通学するが、なじめずに、すぐに行かなくなり、一ヶ月ほどで中退へ。 ⇒その後、特に学校側からは、フォローアップ、つなぎの支援等もなし。
社会人	自分で探してきた職や知人の紹介で、フォークリフト、トラック運転手、引越し屋、配送整備作業員、電子工場のライン作業員など、職を転々とする。住まいも実家を離れ、会社の寮、知人宅等を転々としながら、不良グループ、街の闇組織とかかわりながら生活する。
初発非行時期	小学校5年生頃
関係機関指導歴	
・地域の交番では何度か補導歴・指導歴はあるようだが、「また、あの子か」「あの子はちょっと頭が遅れている子やから」とその場でのかわりとなり、結果として継続性がない指導(本人にとっては意味がわかっていない)となっている。	
性格・行動傾向	
・父やきょうだいとその仲間をみながら、悪いことが格好良いと思ってしまう環境に育つ。 ・反面、まじめに勉強や仕事に取り組むことができてきた妹、弟をみながら、コンプレックスを抱く。 ・何か困ったことがあると、最終的には母のところに来てくる(主に、金銭トラブル) ⇒弟曰く「きょうだいで面倒をみてきた」	

表 4. 生活アセスメント II [生活歴/関係機関補導歴] (本人との対話と生活支援の現場から)

非行	
非行の時期	小学校5年生頃。
態様	万引き
動機	「それくらいは軽いから」
共犯者	中学生の不良仲間と友達と一緒に
被害	地域の商店
家族関係	
家族構成	祖父母、父母、きょうだいで、最大約12-15名ほど。親族が出入りする。支援がつながった時点では、母と本人、そして、きょうだいの子どもなどが出入りしている。
保護者	母(加齢に伴う認知症のため、社協の権利擁護担当SWが生活支援をしている〔日常生活支援事業〕) ⇒妹(介護福祉士)、弟
監護態度	母は、基本的には放任的ではあるものの、本人の細かな生活能力のなさから心配は尽きない。妹、弟も心配ではあるものの、自分たちにもできることは限界があるため、これ以上のことがあれば、法による裁きもやむをえないとも考えている。が、法による裁きは出来る限り避けてあげたいとも考え、福祉的な支援が入ることで落ち着いてくれればとも願っている。
その他	家族・親族の間では、主たる住人の本人と母が要支援の状態にあるため、家〔すまいの場、家庭〕のあり方と支援の方法等をめぐって、常にコンフリクトの状態にある。

## 2. A氏の生活の場における支援時期区分ごとの特徴

(1) A氏に関する約1年半の関わり支援とその支援経過の記録を分析した結果、A氏のこれまでの生活における変化を以下の5つ、Ⅰ期～Ⅴ期に区分することができる(表5)。なお、1～6は、主に福祉事業所による保健医療・福祉サービス支援によるもの、( )内は、サービス管理責任者・相談支援専門員・介護福祉士、等による専門的支援である。

表5. クライアントへの見守り介護(支援過程)の分類と内容

Ⅰ期 (～1ヵ月半)	生活基盤：・知人宅を転々とする、ホームレス生活⇒実家へ。 ・無職。
住居及び就労・所得不安定期	1. 定期訪問(自宅)、2. 定期面談、3. 精神科通院 (この間、療育手帳、障害基礎年金の申請。障害支援区分の申請。それに伴う精神科医療機関への連携支援[この間、刑余者支援に理解のある知的発達障害専門の精神科Drへのつなぎ支援])
Ⅱ期 (～3ヵ月)	生活基盤：・実家生活、・障害基礎年金(2級)
住居不安定期	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 救急入院[一般HP:夜間、心因反応に伴うぜんそく発作] (この間、障害者福祉サービス利用へ向けた支援を開始。療育手帳申請⇒軽度。障害支援区分認定申請⇒区分3。)
Ⅲ期 (～4ヵ月)	生活基盤：・自宅、・障害基礎年金(年金)
保健医療サービス(精神科)、福祉サービス体験利用開始期	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 精神科通院、4. 精神科デイケア、5. 精神科救急入院、6. 入院時地域連携、7. 退院後精神科訪問看護、8. 障害者職業人材支援センター、9. 訪問看護 (この間、健康管理面での支援体制強化に向けた支援を展開。保健医療関係者への顔なじみの関係づくり、かかりつけ医へのつなぎ支援、障害者年金申請、など。)
Ⅳ期 (～6ヵ月)	生活基盤：・実家生活、・精神科入院治療生活
福祉サービス利用開始期	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 精神科通院、4. 精神科デイケア[利用から1ヶ月経たずに、他利用者から所持品・原付バイクを恐喝・盗等を繰り返すことにより、精神科デイケアDrより利用中止のペナルティ指示⇒精神科Dr(主治医)へ本人「なんとかしてくれ!」と支援センター職員の通院同行支援の際に頼み込むが、結果は利用中止に。]、5. 精神科救急入院[日中、在宅時に家族と口論の末、心因反応に伴うぜんそく発作]、6. 入院時地域連携、7. 退院後精神科訪問看護、8. 障害者職業人材支援センター、9. 社会福祉協議会、10. 地域定着支援、11. 訪問看護
Ⅴ期 (～1年6ヵ月)	生活基盤：・実家生活、・精神科入院治療生活
福祉サービス利用継続期	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 精神科通院、4. 精神科救急入院[日中、在宅時に家族と口論の末、心因反応に伴うぜんそく発作]、5. 入院時地域連携、6. 退院後精神科訪問看護、7. 就労継続B型[利用から1ヶ月経たずに、異性利用者に交際をほめかしつつ預金通帳カードを騙し取り、口座番号を聞き出そうと携帯電話をかけているところ、作業所所長の介入により利用中止のペナルティ指示⇒利用中止]、8. 日常生活自立支援事業利用、9. 障害者職業人材支援センター、10. 社会福祉協議会、11. 地域定着支援 (この間、書類申請代行支援[住所地変更等の行政・福祉サービス手続き類等]、地域定着支援に向けた地域連携支援。)

## 3. クライアントとの見守り介護関係(対話分析)からみる必要な支援・ニーズ

上記の表5の支援過程で、主にみられたクライアントの発言内容の抜粋から、「当事者の声」を聴いていく過程で必要とされる支援・ニーズとは何かを情報共有会議、ケース会議等の場で検討し整理した

ものを以下に示しておく(表6)。

表6. ((1) ~ (3)) : クライアントへの見守り介護 (対話分析) からみる必要な支援・ニーズ

<p>(1) : (Ⅱ期) 長い放浪生活の果て、疲弊した自分の心身の変化の気づき、できていたことができなくなってくることからの漠然とした・・・「不安感」 1) 「どうでもいい・・・」、2) 「わからん・・・」、3) 「えらっそうに」、4) 「ほっといてくれ・・・」、5) 「体がだるい」、6) 「(身体が) しんどい」、7) 「もうだめや」、8) 「あかんわ」、9) 「もうやばい」、10) 「病院連れてってくれ」</p>
<p>⇒必要なニーズ・支援 ①見守り支援、②健康管理支援、③スケジュール管理支援、④生活をわかりやすく構造化するための支援、⑤ゆっくりと自分のペースを大切にしながら取り組むための支援</p>
<p>(2) : (Ⅲ期) 就職への焦り。保健医療・福祉サービス利用における、他とは異なる生活歴・生活習慣からくる疎外感、集団からの孤独感・孤立化を背景とした心理的・精神的不調からくる問題行動・・・「行動問題」 1) 「うっとうしい」、2) 「(精神科入院中) はやく、帰りたい」、3) 「(精神科入院中) 退院させてくれ」、4) 「(精神科デイケア) はやく、はたらかなあかん」、5) 「(精神科デイケア) こんなところに、いる暇はない」、6) 「(精神科デイケア) アホなやつらの相手は、したくない」、7) 「(精神科デイケア) はらたつ!」、8) 「(精神科デイケア) もうどうでもいい!」</p>
<p>⇒必要なニーズ・支援 ①見守り支援、②健康管理支援、③スケジュール管理支援、④生活をわかりやすく構造化するための支援、⑤ゆっくりと自分のペースを大切にしながら取り組むための支援、⑥他者との関係性の中で自分を見つめ直すための支援、⑦自分自身の時間を持つことができるような支援、⑧心を落ち着けるための支援</p>
<p>(3) : (Ⅳ期) 就職への焦り。他の精神・知的障害者との生活歴・生活習慣や障害種別・障害程度の違いからくる戸惑い、不安・・・「孤立感」 1) 「みんなアホ! バカ! そんなやつばっかり!」、2) 「ダメなやつら!」、3) 「やかましいやつばっかり!」、4) 「俺はあいつらとはぜったいちがう!」</p>
<p>⇒必要なニーズ・支援 ①見守り支援、②健康管理支援、③スケジュール管理支援、④生活をわかりやすく構造化するための支援、⑤ゆっくりと自分のペースを大切にしながら取り組むための支援、⑥他者との関係性の中で自分を見つめ直すための支援、⑦自分自身の時間を持つことができるような支援、⑧心を落ち着けるための支援自尊心を回復させるための支援、⑨他者と同じ時間を過ごすことができるための支援</p>

(\*表6 (1) ~ (3) の分類: (～期) は表1の支援過程。1) ~ 5) はクライアントの発言 (内容抜粋)。①~③は必要とされるニーズ・支援 (支援経過から抽出)。支援過程の中で主にみられた対話内容から分析。)

## V. 結果

見守り介護とその関係性、そして働きかけ (介入) の中で

【周囲の人たち・援助者との関係性の中での成長過程 (生活の変化) がみられること】

IVでみてきたように、クライアントAへの支援実践事例を総括・検討していく中では、約1年半という限られた支援期間内における支援経過の分析にあっても、Aとその環境を取り巻く環境と周囲の人たち・援助者の関わり (介入) によって、クライアントの生活にはある程度の変化の兆しがみえることがわかる (表7)。

軽度知的発達障害者の地域生活支援に必要なものとは何か

表7. クライアントの生活の変化と援助者との関係性

支援時期区分	生活の場	日中活動の場	主な援助者（専門機関）とその関係性（専門的援助関係）	主な専門的支援
I 期 （～1ヵ月半） 住居及び就労・所得不安定期	放浪生活。知人の家を転々としながら、実家に徐々にもどってきた。 ⇒街の不良グループ【闇の組織】（万引き、空き家への不法侵入、窃盗など）とのかわり。	無職。 ⇒何もする気がない。かまっていられない。 ⇒焦燥感から、本人「はたらくたい」と、自分からつながりそうな支援センターにアクセスする。	・地域生活支援センター相談支援専門員(±)、 ・社協職員(±)、 ・生活保護CW(―)、 ・精神科 Dr (主治医)；約4名	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 精神科通院支援（この間、母を担当の生活保護CWと社協職員を通じて、家族背景など情報共有・連携し、本人の障害
II 期 （～3ヵ月） 住居不安定期	・実家生活、・救急入院（一般HP） ⇒街の不良グループ【闇の組織】（万引き、空き家への不法侵入、窃盗など）とのかわりを周囲には隠しながら生活基盤を実家としてきている	無職。 ・相談支援事業所、地域生活支援センターでのたまり場を利用（個別支援）。 ・障害者職業人材支援センター、・社協相談窓口；3ヶ所 ⇒気の向いたときは、本人「男らしく自分で仕事をみつけない」とはいいながら、愚痴を言いにくくなり、生活の困りごとを相談に来るようになった。	・地域生活支援センター相談支援専門員(±)、 ・生活保護CW(―)、 ・社協職員(±)、 ・障害者職業人材支援センター(±)、 ・精神科 Dr (主治医) (±)、 ・総合病院 Dr (内科医) (±)、 ・訪問看護 Ns 長(±)；約7名	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 精神科通院支援、4. 救急入院【一般HP：夜間】（この間、障害者福祉サービス利用へ向けた支援を開始。療育手帳申請⇒軽度障害支援区分認定申請⇒区分3。）
III 期 （～4ヵ月） 保健医療サービス（精神科）、福祉サービス利用開始期	・実家生活、・精神科入院治療生活 ⇒実家を生活基盤に置き始めて、支援センターや訪問看護による、生活基盤を整える支援により、ある程度の規則正しい生活リズムが馴染んでくる。が、この生活が馴染むにつれて、これまで仲間（不良グループ）と疎遠になってきたためか、何らかのつながりを求めて、次第に、周囲に、体調不調、体調不安を漏らすようになってくる。救急車を呼ぶように家族に言ったり、支援センターに電話するように家族に言ったり、これまで強がっていたことから一転して、病院や支援センターなどの治療・支援機関に依存的になってくる。 ⇒入院先精神科から、心因反応が落ち着いてくると、支援センターに、本人「看護師がいじめてきます。看護師長が退院してくれるように、支援センターに電話しろといってきました。はやく退院させてください。お願いします。」「はやく、しごとをみつめて、出て行ってください。看護師長からいわれました。はやく、しごとを探してください。」、など、妄想ではなく（精神科Dr、PSW、Nsによる判断）、支援関係者との関係性を複雑にし、自分本位に利用しながら、なんとか退院して解放されたいという内容の入電が頻繁に入るようになる。	・相談支援事業所、地域生活支援センターでのたまり場を利用（個別支援）。 ・精神科デイケア、・精神科入院病棟デイルーム、・障害者職業人材支援センター、・社協相談窓口；5ヶ所 ⇒気の向いたときには、仕事を探すための生活をつくっていくうえで、愚痴を言いにきたり、生活の困りごと、うれしかったことなどを話すため、コーヒーやお茶を飲みにくるようになった。	・地域生活支援センター相談支援専門員(±)、 ・社協職員(±)、 ・障害者職業人材支援センター(±)、 ・生活保護CW(―)、 ・市障害福祉課(―)、 ・精神科デイケア職員(±)、 ・精神科デイケア Dr (±)、 ・精神科 Dr (主治医) (±)、 ・救急入院先精神科 Dr (―)、 ・救急入院先 PSW (―)、 ・訪問看護 Ns 長(±)；約11名	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 精神科通院支援、4. 精神科デイケア、5. 入院時地域連携、6. 退院後精神科訪問看護、7. 訪問看護、8. 障害者職業人材支援センター（この間、健康管理面での支援体制強化に向けた支援を展開。Dr(主治医) (±)、保健医療関係者への顔なじみの関係づくり、かかりつけ医へのつなぎ支援、障害者年金申請、など。）
IV 期 （～6ヵ月） 福祉サービス利用開始期	・実家生活、・精神科入院治療生活 ⇒街の不良グループ【闇の組織】（万引き、空き家への不法侵入、窃盗など）とのかわりが、訪問看護ステーション等による草の根支援ネットワークの情報により水面下で明らかになってきた。精神科デイケアを利用から一ヶ月経たずして、利用者から所持品・原付バイク等を恐喝・盗難を繰り返す、精神科デイケア Dr より利用中止の警告を受ける⇒利用中止へ（精神科 Dr (主治医) へ本人「なんとかしてくれ！」と支援センター職員との通院同行支援の際に頼み込むが、結果としては、利用中止に。） ⇒入院先精神科から、心因反応が落ち着いてくると、支援センターに、本人「はやく、退院してくれるように、頼む！」、「はやく、しごとをみつめてくれ！」、「院長が支援センターに電話したら、しごとでも退院もできるっていった！」など、自分本位な、支離滅裂な入電が頻繁に入るようになる。 ⇒退院後は、落ち着いたり、どこかへ出て行って帰らないなど。	・相談支援事業所、地域生活支援センターでのたまり場を利用（個別支援）。 ・精神科デイケアの食堂、デイルームを利用（自由利用）。 ・精神科入院病棟デイルーム、・障害者職業人材支援センター、・社協相談窓口；5ヶ所	・地域生活支援センター相談支援専門員(±)、 ・社協職員(±)、 ・生活保護CW(―)、 ・市障害福祉課(―)、 ・精神科デイケア職員(―)、 ・精神科デイケア Dr (―)、 ・精神科 Dr (主治医) (―)、 ・救急入院先精神科 Dr (―)、 ・救急入院先 Ns 長(―)、 ・救急入院先 PSW (―)、 ・訪問看護 Ns 長(±)；約12名	1. 定期訪問、2. 定期面談、3. 精神科通院支援、4. 精神科デイケア、5. 入院時地域連携、6. 退院後精神科訪問看護、7. 訪問看護、8. 障害者職業人材支援センター（この間、非行問題に理解のある知的発達障害専門的精神科 Dr へのつなぎ支援。）
V 期 （～1年6ヵ月） 福祉サービス利用継続期	・実家生活、・精神科入院治療生活 ⇒街の不良グループ【闇の組織】（万引き、空き家への不法侵入、窃盗など）とのかわりが影響しているのか(？)、就労継続B型【利用から1ヶ月経たず、異性利用者に交際をほめかきつつ預金通帳カードを騙し取り、口座番号を聞き出そうと携帯電話をかけているところ、作業所所長の介入により利用中止のペナルティ指示⇒利用中止】 ⇒一日中ふて寝。どこかへ出て行って帰らないなど。	・相談支援事業所、地域生活支援センターでのたまり場を利用（個別支援）。 ・精神科デイケアの食堂、デイルームを利用（自由利用）。 ・精神科入院病棟デイルーム、・障害者職業人材支援センター、・社協相談窓口；5ヶ所	・地域生活支援センター相談支援専門員(±)、 ・障害者職業人材支援センター(―)、 ・社協職員(―)、 ・生活保護CW(―)、 ・市障害福祉課(―)、 ・作業所指導員(±⇒―)、 ・作業所所長(±⇒―)、 ・精神科 Dr (主治医) (―)、 ・救急入院先精神科 Dr (―)、 ・救急入院先 Ns 長(―)、 ・救急入院先 PSW (―)、 ・訪問看護 Ns 長(±)；約12名	

(\*関係性について；(++)とても良い、(+)良い、(±)ふつう、(―)良くない、(--)悪いの評価、及び例えば(±⇒)は期間内における関係性の変化。；支援経過記録、ケース会議、情報共有会議等より筆者作成)



また、本人と支援関係者との関係性が深まるにつれて、さまざまなトラブルや課題を常に抱えながらも、実践と本人の変化についてもある程度の進展がみられることがわかってきた（表8）。

表8. 実践的に必要とされてきた支援課題と支援経過との関係性

実践的に必要とされてきた支援課題	支援経過・ネットワーク会議からの記録・要点（抜粋）
(1) 専門職としての「見守り」支援のネットワークの必要性。	本人「わからんときは、助けて欲しい」 母「家族ではわからんし、不安」 妹（介護福祉士）「どこで何をしてきたのかわからんし、母の対応では不安」 社協「突然こられてもわからない、日頃の情報があれば、対応できることもあると思う」
(2) 本人の度重なる行動問題により、日中活動の場の調整ができなくなるなかで、支援のつながりと本人の居場所づくりの必要性。	本人「（仕事は、人材センターや広告求人、ハローワークなどみながら、自分なりに）いろいろ考えている」、「トラック運転手のしごとを探してきた」、「なんとかしてくれ！」 母「すぐに、あちこち行っては、やめたり、迷惑かけたりして、帰ってくる」 妹（介護福祉士）「本人は焦って（色々なところに入りしている）いるのかもしれないけど、勝手にいろいろやってくるから、迷惑もかけているし、これ以上は家族も限界です。でもどうして良いのかわからない」 弟「いいかげんにしてもらいたい」、「てんかんがあるから、トラック（運転手）は絶対やめてもらいたい」 精神科 Dr「約束が守れなかったら、デイケアは利用できない」 作業所所長「作業能力は確かにある。しかし、約束を破る、お金の貸し借り、人のものを盗むのでは、即中止です」
(3) 各事業所、各支援機関のみではうまく解決できない問題をチームとして協働で対応したい。	本人「もうどこにもいけへんのか」、「次はパン屋がいい」、「トラックはなんであかんのや」 母「出て行けといっても、行くところもないし」、「どうしたらいいのか助けて欲しい」 妹（介護福祉士）「何かあれば、すぐに連絡をください。できることはします」 弟「今までも散々迷惑かけられてもう散々です。あまりかかわりたくない。でも、できることはします。連絡ください」
(4) 利用支援、同行支援、フォローアップ支援は地域生活支援センター（相談支援専門員）が継続的に協働で対応していく。	本人「どうやったらいいのかわからん」、「助けて欲しい」、「頼んで欲しい」 母「センターの職員さんのところに行きなさいといっています」 精神科 Dr. デイケア PSW「あとは、フォローアップをお願いします」 作業所職員「他人に迷惑をかけぬよう生活指導と、あとは、よろしくをお願いします」
(5) 体験的理解を共有化することによって、自分自身が行動問題を支援者とともに乗り適える発達の原動力として、体験値を捉え直すことができるようになる。	本人：一日中ふて寝をしている様子。本人「・・・」 母「ずっと寝ています」、「ショックなんでしょうね。前もそうでした」
(6) 専門援助的コミュニケーションの構築	・支援者と一緒に悩み、一緒に考え、一緒に行ってみるようになる ・本人のやりたいことを少しずつ見通しを立てながら、なりたいモデルをイメージしながら、支援者とともに共有していく安心感

(\* 支援経過記録、ケース会議、情報共有会議等より筆者作成)

## VI. 考察

本事例では、本人が特別支援学校中退後、特に福祉的支援などのフォローアップやアフターフォローを受けずにきたなかで、①結果として本人は不安定な生活を継続してきたため心身ともに疲労困憊の状態であること、②本人をなんとかしてつなぎとめ支えてゆこうとねがう家族や知人がいること、③周囲は本人以上に疲労困憊していくこと、等の経過を確認してきた。その経過においては、本人が家族や知人のねがいや期待とは相反する形で周囲とのトラブルを常に抱えながら、なかなか安定的に継続的に、地域で福祉サービス等につながらない状況がみえてきた。そのなかで、本人の声や本人を見守り支えたという、家族からのねがいや要求の中からうまれてきた、支援としての「見守り支援のネットワークを創っていく過程」では、①家族以外にも本人が頼れると思える場所、②困ったときに駆け込みが出来る場所、③ふだんから居場所として感じられる支援機関、を地域にどれだけ創っていけるのかが、ひとつの着目点（事例を視る眼）として、実践的に求められてきたことを確認してきた。また、支援実践は支援経過とその記録の中から、支援ポイント（支援の着眼点）となるべきものを探り出そうとしてきた。

知的発達障害者を支援する現場では、生活の質の保障の取り組みと同時に、障害特性へ配慮した支援の質を保障していくものとして、当事者のいわゆる「問題行動」と向き合っていくなかでいわゆる「行動問題」への取り組みが、ひとつの大きな支援課題のテーマとして長年の支援実践から積み上げられてきている。ここでは、そのなかでも本事例で取り扱ういわゆる「非行問題」を抱える知的発達障害者に関連して、少し整理をしておきたい。一般的には「非行」とは、「違法行為、あるいは違法ではなくても習慣的規範に照らして反社会的とみなされる行為」をさすことが多いとされている。広い意味での「非行」では、成人もしくは不良行為少年の行為についても使われるが、法律的な意味では青少年における「非行」をさすことが多い。非行の原因や背景の理解に必要な知識としては、機能不全家庭（家庭問題）による環境的要因だけではなく、特に障害者に関わる地域生活支援の現場では、知的発達障害やパーソナリティ障害といった本人が抱える基礎的な障害や疾患・疾病による要因（二次的障害）が影響している場合が少なくないといわれてきている。いじめなどをきっかけとして周囲との折り合いがつかない孤独さ（地域における社会的排除の問題）から、いわゆる「ヤンキーや暴走族」（本人談）へのかっこよさや憧れとしての青少年期のモデルの対象として、いわゆる「不良」として問題とされる行動にのめり込んでいくケース（居場所探し）も少なくない地域生活支援の現場ではいわれてきている。

そういった当事者性への配慮を深め、当事者理解と専門性を深めながら現場性を育てていくためには、支援として何が必要とされているのか。ともに地域でくらししていくために必要な支えとは何か。「支援＝連携に必要な介護、見守り介護」とは何か。具体的に地域生活支援における介護実践の事例を、支援経過記録、ケース会議、サービス担当者会議、自立支援協議会等でのケーススタディとその支援実践の積み上げ経過をふまえて明らかになってきたことを、表1。「地域生活支援に必要な支援ポイント」に着目しながら分析していく中で、「社会福祉は何をめざすか」（加藤直樹、2005）という社会的使命の観点からみて、考察を深めてみた。具体的には、QOLをめざすための2点（加藤直樹、2005）、あるいは「社会的発達」の2つの系（加藤直樹、2004）として示された、①目標・希望・展望、②信頼・共感・連帯、を考察の視点とする。



## 1. 本人中心支援の介護実践

家庭問題に加えて非行問題や累犯行動、及び放浪生活（ホームレス歴含む）をこれまでの生活歴として背景に持つ軽度の知的発達障害者を支援する現場においては、自分自身を否定されることから始まるような関わりにしか恵まれない環境下で育ってきたことはないかどうかに着目し、それへの配慮をした特別な支援が必要である。特に、成人として自分らしく成長発達していく過程にある青少年期において、自尊心が十分に育まれない中で、必死に自分なりに置かれた環境や条件のもとで、何とかして自分なりには生き抜いてこようとしてきている生活過程に着目することが重要である。

そして、その生活過程においては、度重なる危険や失望・絶望場面の遭遇により、蓄積された精神的・心理的ダメージや度重なるマイナス体験に加えて、特に孤独感や疎外感を持つ当事者としての特徴があるといえよう。そのため、ゆっくりと丁寧な関わり支援を着実に積み上げながら、他者との関わりの中で支援者とともに協働で創り上げていく応援協力者が必要である。そして、協働で創り上げていく生活構造及びそのプロセス作業そのものが介護実践である。

そのためには、①目標・希望・展望を持ちながら、②信頼・共感・連帯をベースとした協働作業、実践努力が必要である。

## 2. 専門関連機関との連携体制の強化に向けた見守り介護実践

いわゆる「障害の理解」（「介護福祉士」専門科目）を支援に必要な技術の基礎知識としながら、不眠、うつ、ぜんそく発作、パニック発作、知的障害による心因反応（せん妄状態）等のほか、自傷・他害や非行、触法などの深刻な行動問題にも実際的にかかわっていく手立てを、支援者・地域でしっかりと身につけていくこと。地域で長い目で支援環境を創っていくための見守り介護実践が必要である。

そのためにも、連携を深め、ネットワークへとつなげていくためにも①目標・希望・展望、を持ちながら、②信頼・共感・連帯、による協働作業、実践努力が必要である。

## 3. 非行問題や累犯行動を伴う軽度知的発達障害者にも特別に配慮していただけるために、地域支援関係者への啓発活動と連携強化に向けたネットワーク介護実践

1で述べた応援協力する仲間に加えて、地域住民への適切な障害者・非行問題、累犯行動への支援への理解を深めていくため、精神科通院中の者及び非行問題や累犯行動、ホームレス歴などがある障害者等の支援に関する研修「地域生活支援・地域定着支援に関わる研修」等を企画・実施する。

そのためにも、2でつなげてきたネットワーク構築を深めていき、地域で機能的に企画・運営・協議し、実施していくことが求められる。連携を深め、ネットワークへとつなげていくため、①目標・希望・展望、を持ちながら、②信頼・共感・連帯、による協働作業、実践努力が必要である。

## 4. 本人が安心して暮らせる居場所と仲間づくりに向けた地域介護実践

1で述べた応援協力する仲間に加えて、自己肯定感が育まれるような地域での交流が必要である。そのため、かけがえのない自分自身としての存在自体が決して否定されることのないような、たまりばと

しての居場所が必要である。

そのためにも、さまざまな地域住民や同じような障害や境遇を持つ仲間とがお互いに交流し、ふれあい、ささえあうことができるような、サロンやまちかど喫茶、文化教室など、社会的交流の機会の保障が必要である。

## VII. 結論

上記を踏まえ、支援には、どういった役割・機能が求められてきているのかを考察の中から検証してみた。

1. 作業所や相談支援事業所などの『つながり』のきっかけ支援機関を経て、地域でひとりの成人として、自分なりに、自分らしく、自立して暮らすことが求められる「青年期」「障害者」の地域生活支援現場には「支援＝連携に必要な介護、見守り介護」が必要である。

2. 実践的課題：「支援＝連携に必要な介護、見守り介護」とは、①目標・希望・展望、②信頼・共感・連帯に向けた社会福祉活動の営みである（表9、図1、参照）。

表9. 「支援を展開する活動」3つの実践的課題の提起：「時間」「空間」「仲間」＝「三間の保障」

<p>1. 「<u>時間</u>」：見守りと支援。支援関係・信頼関係をつくっていくための連携支援。</p> <p>(1) 地域啓発と地域支援に関する研修会の実施： 1) 「[非行問題・行動問題を抱える]（医療観察法に基づく通院中の者及び刑務所等から出所した）障害者等の支援に関する研修」等の実施。 (2) 協力体制機関との連携の充実強化： 1) 事業所と協力体制をとっている保護観察所、2) 指定医療機関、精神保健福祉センター等の専門関連機関</p>
<p>2. 「<u>空間</u>」：居場所づくり（個別ケアと集団ケア）</p> <p>(1) 当事者が利用しやすい障害福祉サービスの開発： 1) 高齢期の障害者でも、安心して利用できる「居場所」としての作業所、デイ・アクティビティセンター（例＝きょうされん、2003）（就労継続B型、生活介護、多機能型など）が必要。 2) 共同生活住居（グループホーム・ケアホーム）あるいは一人暮らしアパートを支援する障害者ヘルパー派遣のシステム保障が必要。 ①個室ケア（個）、ユニットケア（小）、全体ケア（中・小）の中で、「個人は集団を媒介にして社会発展に寄与する、集団化する中で社会発展にかかわる」（加藤、2006）</p>
<p>3. 「<u>仲間</u>」：仲間づくり（当事者の仲間づくりと支援関係者の仲間づくり）</p> <p>(1) 当事者が気軽にたちよれるサロンやたまりばを地域に創り広げる： 1) 当事者会、SST教室、障害者青年学級、たまりば支援活動、文化教室、市民サロンなど ①（特に生きづらさを抱えた現代社会特有のおにぎり一個や乾電池一個レベルの窃盗や万引きなどでの犯罪で、加害者や被害者になる可能性の高い知的障害者には、）「社会の矛盾は直接に個人を直撃することがないわけじゃない。しかし『支える集団』があると直接個人に与える影響は緩和される。」（加藤、2006）</p>

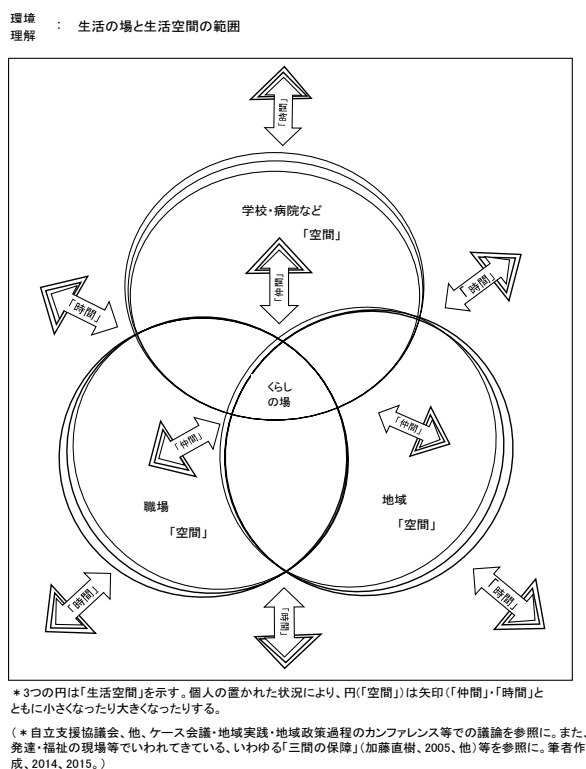


図 1. 支援イメージ：環境理解「生活の場と生活空間の範囲」

### VIII. 本稿における限界と残された課題

継続的な活動研究が必要とされる地域の実践研究において、本稿においても本事例・実践研究を総括・検討する中で、支援を必要とする当事者が地域で主体的に文化的なくらしや健康生活を営むために、それらの活動を支えるために必要な実践としての「生活支援」とは何か、現場の実践的課題として掲げ、今後の課題につなげていきたいと考えてきた。

未だ本稿ではその研究経過にはあるが、そのひとつとして、例えば地域生活支援ネットワークの草の根ネット（障害者ヘルパーや障害者相談支援専門員、そしてサービス提供責任者として期待される介護福祉士の活躍の場である「地域生活支援センター」〔相談支援事業所〕、「居宅介護事業所」を含む）のほか）のひとつである「訪問看護ステーション」による実践としても、「見守りの方法」の担い手の一員として「見守り」という支援が専門職としての役割機能として期待されてきていることがわかる（\*表 6 の実践過程を参照（特にⅣ期）<sup>2)</sup>）。また、一般の福祉職のほか、地域生活支援の担い手の一員である医療専門職としての訪問看護師と同様に、あるいはそれ以上に、福祉専門職として介護福祉士が担う「生活支援」の役割・機能の中には、「見守り」という介護、支援が必要とされてきていることが、事例の中から現場実践的にも、自立支援協議会における地域実践あるいは地域生活支援システムの構築過程においても、明らかになってきた。

本事例・実践研究の中からは、生活支援のなかにおける見守り介護（支援）が大切であることについては明らかになってきたが、事例研究とともに実践概念として更に深めていくことが紙面の都合上にお

いても十分にできなかったことが、本稿の限界点でもある。より良い地域生活支援とそのネットワークを構築していくためにも、もちろん本人が主体的にそういった福祉土壌の基で地域で生き生きと暮らしていくことが実現可能となるためにも、本稿で明らかにしてきたその必要性和実践イメージをより具体化し明確化し、実践的に深めていくことが今後の活動研究の課題（ソーシャル・サポートネットワークの構築過程）でもある。

#### [謝辞]

本研究にあたりご協力頂きました、支援関係者のみなさまに感謝申し上げます。

\*本研究は、学会発表[植木是、口演発表「軽度の知的発達障害がある人の地域生活支援のあり方についての一考察——非行問題や累犯行動を『見守り』続ける『支援』との関わりから——」第13回日本介護学会 研究発表論文集・日本介護福祉士会（千葉県・千葉市）、2015(b)年10月]等、その他筆者による継続的な活動研究を基に展開／加筆／修正したものである。

#### [註]

1, 2. 見守りを支援する専門職の必要性：

・「生活支援」の専門職には例えば「見守り」という支援の必要性が求められてきているということがあげられる。対象者に関わり、介入し、必要な専門機関や専門職への連携・支援につなげていくために必要とされる「見守り」という介護、支援とは「対象者の異変への気づきと安否確認を行うこと」である（植木、2015(a)(b)）。

・そのような現場の中からも考えられてきたものとして、求められるものは、例えば「見守り」とは、利用者の心身状態とそれを取り巻く状況を専門的に観ながら、(実践的にこれまでにいわれてきている、)いわゆる「待つ」「見守る」「関わる」「つなぐ」という支援の輪をチームで形成していく実践主体ではないだろうか。つまり、地域包括支援や地域生活支援の現場では、見守りとその支援（介護）ネットワークが支援ツールとして、人材育成とサポートネットワークの形成には欠かせない社会資源としても育ってきているのではないだろうか。また、生活支援の最前線で活動することが期待される介護福祉士にも、表10の①②をバックアップする「③専門職としての『専門的見守り』」が役割機能として、実践的にも専門性としても必要とされてきているのではないだろうか（植木、2015(a)(b)）。

表 10. 「見守り」支援の方法

①住民や事業者による日常の中での「緩やかな見守り」	地域住民は、緩やかな見守りと担当による見守りを実践、異変に気づいた際には専門職・機関に連絡し、その対応を任せることができる
②町会やボランティアによる定期的な「担当による見守り」	地域住民は、緩やかな見守りと担当による見守りを実践、異変に気づいた際には専門職・機関に連絡し、その対応を任せることができる
③専門職（福祉専門職など）が直接対応し見守る「専門的見守り」	介護福祉士など福祉専門職による個別支援

（東京都福祉保険局、2013、等参照により筆者作成。植木、2014、2015）

## [文献]

- ・植木是「高齢知的障害者の支援現場からの一考察～刑余者支援との関わりから～」『介護福祉士 20号』公益社団法人日本介護福祉士会、30-43、2015(a)
- ・植木是「軽度の知的発達障害がある人の地域生活支援のあり方についての一考察－非行問題や累犯行動を『見守り』続ける『支援』との関わりから－」『第13回日本介護学会抄録集』公益社団法人日本介護福祉士会、86-87、2015(b)年10月（千葉市）
- ・小野木義男『きみが必要だⅡ 非幸少年と共に生きて』文芸社、2006
- ・介護福祉士養成講座編集委員会『介護の基本Ⅱ（第二版）』中央法規、2014
- ・加藤直樹ほか編著『講座青年・成人期障害者の発達保障：集団と人格発達』第3巻、人間発達研究所、1989
- ・加藤直樹、峰島厚、山本隆編著『人間らしく生きる福祉学』ミネルヴァ、2005
- ・『国立のぞみの園福祉セミナー 2014～福祉サービスを必要とする罪を犯した知的障害者の地域生活支援に向けて～Part6『相談支援の役割』～地域の実践から今後を考える』独立行政法人 国重度知的障害者総合施設のぞみの園、高崎シティギャラリー、2014年2月20～21日
- ・野崎瑞樹「高齢者の見守りにおける専門職の支援実践と困難の検討－東京都の見守り専門職に対する質問紙調査－」『社会福祉学』55号(2)、66-78、日本社会福祉学会、2014
- ・柳誠四郎「みんなでくらす」『れんげの里便り第2号』社会福祉法人おおすぎ、2010年10月

# チャータースクールをめぐる保護者の学校選択行動

## Parental School Choice: Case for Charter Schools

寶 來 敬 章

Takaaki Horai

### (要約)

本稿は、チャータースクールを事例として保護者の学校選択行動から、制度として期待されている学校選択の特徴や学校間競争の課題を明らかにすることを目的としている。関係者のインタビューデータの分析から、学校選択の拡大や学校間の競争を活性化させることが期待されているチャータースクールをめぐる学校選択行動は、積極的に学校選択を利用する、いわば制度に沿うような意識を持ち、教育意識が高いと思われる保護者や生徒がチャータースクールの経営戦略などにより、排除されてしまうという逆説的な現象を明らかにした。

### (キーワード)

チャータースクール、学校選択、学校間競争

## 1. はじめに

本稿の目的は、筆者が2007年にカリフォルニア州で行ったフィールドワークにおいて収集したデータに基づいて、チャータースクールに通う生徒・保護者の学校選択の実態とチャータースクールの競争意識の有無を検討することである。そして学校選択をめぐる課題についての知見を提供することである。

長い間アメリカの公教育は批判され、改善が要求されてきた。公教育改革の必要性が高まり、公的機関による学校運営の非効率性や生徒の低達成が改善されないことを契機として、1991年にミネソタ州で全米初のチャータースクール法が制定された。2016年現在では、チャータースクールは全米で6800校(40州とワシントンD.C.)運営され、約300万人が在籍している<sup>1</sup>。

チャータースクールがその制度上で期待されている役割の一つに、学校選択の拡大と公立学校間の競争の活性化による公立学校教育全体の質の向上が挙げられている<sup>2</sup>。具体的には、チャータースクールは公立学校でありながら、他の公立学校とは異なり居住区によって学校が割り当てられることはない。例え既存の学区を越えた地域に居住していても、保護者や生徒が希望する学校を選択することが可能なのである。そのように保護者や生徒が自由に学校を選択する中で、それぞれの学校に対して生徒獲得に関する危機意識を与える。そして結果として、学校間での生徒や資金獲得の競争を通じた教育全体の質を上げようとする役割を担っているのである<sup>3</sup>。

それでは、チャータースクールの学校選択に関する議論においては、どのようなことが問題関心となっているのか。チャータースクールの学校選択をめぐる議論において主に注目されるのが、これまでの学校選択の議論と同様に、それが生徒の利益(benefit)になるのかどうかという点である。そしてその利益とは、これまで恵まれない環境から抜け出すことが困難だった生徒達の学業達成の向上であるとされている。つまり学校選択の拡大や学校間競争が質の向上を実現しているかどうかという点である。もちろ



んこの議論には多数の先行研究があり、賛否両論分かれているのが現状である<sup>4</sup>。これらの先行研究におけるチャータースクールの評価に関しては、主に学業達成に関する試験の結果や保護者や生徒の満足度などに関して、様々な指標や方法などを用いながらチャータースクール自身を対象にしている。また、それらの数値化されたデータは、量的方法を用いながら他の公立学校などと比較検証され、重要な知見を提供している。

表1 調査対象者プロフィール

対象者番号	身分	性別	年齢	人種
<b>A 学校</b>				
01	校長	女性	52 歳	アジア
02	保護者(第 2 学年男子)	女性	34 歳	ヒスパニック
03	保護者(第 4 学年女子)	女性	38 歳	ヒスパニック
<b>B 学校</b>				
04	第 3 学年担任	男性	33 歳	黒人
<b>C 学校</b>				
05	校長	女性	44 歳	白人
06	保護者(K 男子, 第 4 学年男子)	女性	33 歳	白人
07	保護者(K 男子, 第 3 学年女子)	女性	35 歳	白人
08	保護者(第 3 学年女子)	女性	39 歳	白人
<b>D 学校</b>				
09	校長	女性	36 歳	ヒスパニック
10	生徒(第 8 学年)	男性	14 歳	アジア
11	保護者(第 6 学年男子)	女性	42 歳	ヒスパニック

調査期間に入手したデータをもとに作成

しかしながら、その「出口」部分に注目することの意義を承認しながらも、それとは異なる視点を持つことの重要性を主張している研究もある。例えば Betts et al.(2006)<sup>5</sup>は、学校選択や競争の効果、教育全体の質の向上をめぐるこれまでの議論が、過度に数値化された学業達成の結果や変動に注目しており、学校選択や競争の活性化の過程が「ブラックボックス(black box)」のまま(p. 6)であると指摘する。また、Andre-Bechely (2005)<sup>6</sup>は、学校選択に関わる保護者のあらゆる活動を「チョイスワーク(choice work)」(p. 269)と呼び、それらの検討の必要性を主張している。これらの研究が主張する学校選択や競争をめぐる議論において重要なことは、「出口」部分への注目だけでなく、「入口」部分への注目も同様に必要であるということである。

つまり、学校選択に関わる保護者や生徒、学校関係者などの具体的な学校選択行動(選択理由や入学の実現など)に注目してそこから学校選択の現実を描き出すという視点の重要性を示唆しているのである<sup>7</sup>。このように、学校選択をめぐる「入口」部分へ注目することで、「出口」評価を重要視する新自由主義的教育改革に対して新たな視点を提供できるものとする。

そこで本研究は、学校選択に関わる人々の現実や社会的文脈を詳細に検討するためには質的方法による調査が適当であると判断し、学校選択をする側である保護者を中心に行なったインタビュー調査から、学校選択を行う上での保護者や生徒の背景や実態行動を描き出す。また同時に、選択される側である学校関係者へのインタビュー調査から、政策意図として期待される他校との競争意識や生徒獲得に対して

の活動の有無を明らかにする。そして、学校を選択する側である生徒・保護者の具体的な学校選択行動と選択される側であるチャータースクールの競争に対する姿勢を明らかにした上で、チャータースクール制度での学校選択の問題を指摘することを目的とする。なお、本稿で分析するデータ<sup>8</sup>は、チャータースクールの学校関係者と保護者、州教育省と連邦教育省のチャータースクール部局職員らのインタビューデータもしくは発言を書き留めたフィールドノーツである。フィールドワークは2007年3月12日から同年5月14日までの間、主にカリフォルニア州のロサンゼルスとサンフランシスコにて実施した。本稿で分析したインタビュー対象者概要は上の表1の通りである。

## 2. チャータースクール法

周知のとおり、アメリカは様々な制度や規定が州や地域によって大きく異なっている。つまり教育制度や学校教育を取り巻く環境も州や地域で大きく異なっている。チャータースクールも同様に、州や地域により認可可能な学校数やチャーター授与機関のタイプ、資金配分の経路、教員の身分などあらゆる項目で差異が確認できる<sup>9</sup>。ここでは、調査対象地域として設定されたカリフォルニア州のチャータースクール法を概観する。具体的に学校選択や生徒の選抜に関する項目に注目して、カリフォルニア州のチャータースクールがどのような制度設計により設置・運営されているのかを確認する。

カリフォルニア州チャータースクール法の学校選択に関する項目は下の表2で示した。

表2 チャータースクール法における学校選択項目(2012年4月現在)

項目	内容
<p>教員・生徒</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学資格</li> <li>・入学の優先順位</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問わない。</li> <li>・各学校の自由であり、身内がすでに入学している場合や近隣住民を優先的に入学の許可をしてもよい。当該地域の人種の比率と同等にする。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・危機的状況(at-risk)にある生徒の入学</li> <li>・定員超過時の選抜方法</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積極的に受け入れる</li> <li>・学力や経済的状況などで選抜してはいけない。くじ引きが一般的であり、公平性を保つこと。</li> </ul>

Center for Education Reform ホームページより筆者作成

チャータースクール法の中での学校選択に関する規定では、入学資格に関して州内のあらゆる生徒が制度上では、全てのチャータースクールを選択可能となっている。そして生徒の選抜に関して、アメリカの公立学校は基本的に生徒の選抜をすることは許されていない。したがって、入学希望者を可能な限り入学させなければならない。しかし、入学希望者が超過した場合に、どのような生徒が入学の許可が降りるのか、または降りないのかを学校が決定する際の優先順位を設定することは可能となっている。カリフォルニア州チャータースクール法では、近隣(通学区域内)に居住する生徒、兄弟の有無、人種バランスの調整などという規定がある。また、経済的に恵まれない家庭の生徒や学習において特別なニーズが必要だと判断された生徒も優先順位が高いといえる。入学希望者が当該学年の定員を超過しなければ

ば、全ての生徒の入学が許可されるものの、超過すれば上記の優先順位にしたがって入学者が決定される。その際に入学許可が降りなかったものに対して次年度以降の入学の可能性を残す待機者リスト(waiting list)が作成される。これは、対象学年において空きが出た場合に、学校が待機者リストより入学希望者を無作為に抽選で選び入学者を補填するというものである。一般的に待機者リストの人数は、その学校に人気を示す一つの指標とされている。

### 3. 保護者・生徒の選択行動

上述したように、チャータースクールには学校選択に関する生徒や保護者の積極的な関与や、公立学校間競争を活性化することを通して、教育の質を向上させていくということが制度上期待されている。それでは、調査校に通う生徒や保護者は、実際にどのような意識の下で学校を選択しているのだろうか。調査の結果、調査対象者は、チャータースクールを選択した理由を以下のように挙げている。

「この学校を選択した際は、最も近くにあったので選択しただけだったと思います。……おそらく他の保護者の多くも同じだと思いますよ。」(対象者 03 インタビュー記録 2007年3月15日)

「自分がこの学校を選んだというより、親がこの学校を選んだ。近所の子どもも通っているし、家の近くにあるから。」(対象者 10 フィールドノート 2007年4月10日)

「一般的には、多くの人は最も近隣にある学校を選択する傾向があると思います。もし自分の子どもにふさわしいと思う学校が家から何マイルも遠くにあつて、送り迎えに車で片道1時間以上かかるような学校だとしたら、その学校を選択する人はほとんどいないと思いますよ。……優先順位としては、まず家からの距離だと答える人が最も多いでしょう。」(対象者 11 インタビュー記録 2007年4月10日)

1、2番目の発言からは、保護者が自分の子どもが通う学校を選択する際には、交通の利便性が最も大きな理由となっていることがわかる。さらに、3番目の発言からは、学校を選択する際には最も近隣にある学校を選択する傾向があることに加えて、たとえ自分の子どもにふさわしいと思える学校があつた場合でも、一定程度家からの距離が遠くなると、結果的には近隣にある学校を選択することが多いということを指摘する。これらは、学校が提供する教育が子どもにふさわしいという理由で学校を選択するというチャータースクールが制度上で期待されている役割とは異なり、多くの学校選択者が交通の利便性を重視する傾向があることがわかる。

しかしながらその一方で、近いという交通の利便性だけではなく、近所の評判を参考にするという保護者の意見もある。

「数年前にこの地域に引っ越してきました。……この学校を選択したのは家から最も近くにある小学校であることと、他の保護者の方からこの学校の評判を聞いて選びました。」(対象者 06 インタビュー記録 2007年4月18日)

## チャータースクールをめぐる保護者の学校選択行動

「このチャータースクールに関しては特に知りませんでした。……長女が以前この学校に在籍していたことがあるのですが、そのときは家から近かったからですね。それと近所の人からもこの学校はとても良い学校だと聞いたことが主な理由だったと思います。」(対象者 08 インタビュー記録 2007年4月18日)

「近所に住む友人の子どもが以前通っていて、その友人にこの学校を勧められました。……自分の子どもを入学させるまではどんな学校なのか良く知りませんでしたね。」(対象者 02 インタビュー記録 2007年3月15日)

「基本的に保護者が自分の子どもの学校を選択する際に最も重要視することは、家と学校との距離だと思います。……または周りの人がその学校が良いと言っているのを聞いたからなど。……良い学校と言われたから自分の子どもにも良い学校と思うのです。」(対象者 07 インタビュー記録 2007年4月18日)

上述の4つの事例で取り上げた保護者の発言で共通して特徴的なのは、自分の子どもが通う学校を選択する上で、交通の利便性だけでなく近所の評判も一つの理由となっていることである。つまり、家から学校までの距離だけでなく、少なくとも近所の評判という形で学校が提供する教育を考慮した上で、自分の子どもが通う学校を選択しているということである。しかし、4番目の事例の発言の後半で指摘されているように、評判はあくまで評判であって、具体的に学校が提供する教育のどの部分が、またはどんなカリキュラムが自分の子どもにふさわしいのか、などという点までは深く追求しないという保護者の姿も一部で確認できる。

以上のことから、学校選択に関して学区制を採用しないことによる、生徒や保護者の学校選択に関する積極的な行動はそれほど確認することはできない。具体的には、調査校の保護者は、家から近いという交通の利便性や、交通の利便性に加えて近所の評判などが理由になっている。そしてその中で全て共通していることは家から近いということである。つまり調査校では、生徒や保護者が学校を選ぶ際に近隣にある学校を選択する、または希望する学校が遠すぎれば選択しないという前提が存在しており、チャータースクール制度による学校選択の自由化はあまり関係がなく、生徒や保護者が学校を選択する際には、選択可能な範囲に限界がある。

もちろん、これらの結果は先行研究での指摘とおおむね合致する。自分（または自分の子供）にとって、ふさわしいと思う学校があっても、選択可能な範囲を超えている場合、結局は近い学校に通う傾向が強いということである。調査校の事例からは、生徒や保護者が学区を越えたり遠方からの通学を決めたりすることで、よりふさわしいと思う学校を選択するだろうという制度上の期待とは必ずしも沿ってはいないと考えられる。

#### 4. チャータースクールの競争意識

それでは生徒や保護者に選択される立場にある学校は、より多くの生徒を獲得する、または当該地域からの生徒の流出を防ぐために何かしらの活動を実施したり、ほかの学校に関する情報を収集したりす

るのだろうか。つまり、制度で期待されているように、学校同士の(特に近隣にある学校間で)競争関係が構築されているのかという点に注目する。調査の結果、学校を運営していく立場にある学校の校長や管理者は、生徒獲得に向けた活動や他の学校に関する情報の収集、または競争意識の有無について以下のように指摘する。

「遠方に住む人たちに対して、本校を選んでもらうために特別な活動をするということはほとんどしません。実際彼らが本校に入学しようとしても、残念ながらおそらく不可能だからです。」(対象者9 インタビュー記録 2007年4月11日)

「そもそも他の公立学校と生徒獲得の競争に関して、それほど重要視してはいません。……生徒を奪い合う？実際はそのような感覚はあまりありません。」(対象者05 インタビュー記録 2007年4月17日)

まずはじめの発言をした対象者9によれば、学校が学区を越えて生徒獲得に向けた特別な活動を実施していないと話す。Ascher et al.,(2005)は、チャータースクールが生徒を獲得するには、チャータースクール側が地域社会に積極的に出向いて「選択されるための活動<sup>10)</sup>」を実施することが必要だと指摘する。しかし、D学校(対象者9の学校)では「選択されるための活動」をほとんど行っていない。

また、2番目の事例の対象者05は、他の学校と生徒を奪い合っている感覚があまりないと指摘する。これらの発言より、調査校では必ずしもより多くの生徒を獲得してその結果として配分される公的資金の獲得額を増やしていくことや他の公立学校を競争相手として認識しているわけではないことがわかる。

ではなぜ調査校は、より多くの生徒を獲得して公的資金を増やしていくことを学校運営上の重要な課題として位置づけていないのか。この点に関して調査校の学校運営に関わる校長や管理者は、待機者リスト(waiting list)の実態を挙げる。

「実際ほとんどすべての生徒はこの学校の近隣から通う生徒です。95%以上はそのような生徒でしょう。ですから、他の学区や遠くからこの学校へ入学を希望しても難しいでしょう。」(対象者01 インタビュー記録 2007年3月16日)

「対象学年はKから12学年まで提供している学校。全学年を通じての待機者リストは約3,000人に上り、多くが学区外からの希望者……実際に毎年そこから抽選で選ばれる生徒は数人程度。」(対象者04 フィールドノート 2007年4月17日)

「具体的には今年度の第1学年生の場合では、3人の空きが出たので待機者リストから抽選で決定しました。……今はどの学年の定員も近隣から通う生徒でほぼ埋まっているので、待機者リストから選ばれる生徒はほとんどいません。」(対象者05 インタビュー記録 2007年4月18日)

これらの発言では、ほとんどの調査校において、入学希望者が定員を上回っており、待機者リストが作成されていることがわかる。そしていずれの学校でも、学校経営に関わる校長や財団職員は学校の近隣に住む生徒で定員枠が埋まってしまい、生徒獲得に向けた特別な活動をする必要がないと考えている。

以上のことから調査校では、制度上で期待されているように、より多くの生徒を獲得して公的資金を増やそうとしているわけではないことが窺われる。学校を運営していく立場にある調査校の校長や学校運営機関である財団職員は、例年各学年の定員数(特に最小学年)が満たされているが故に、より多くの生徒を獲得して公的資金を増やしていくことや他の公立学校を競争相手として認識することを重要視していないと考えられる。

## 5. 考察と今後の課題

本研究では、調査校での学校選択に関しての生徒と保護者側、また学校側の具体的な意識や活動などの実態を主に検討した。そこで、以上のような調査校の現実と、制度で期待されている学校選択に関する役割とを照らし合わせるとどのようなことが明らかになるのか。それらを踏まえて、学校選択をめぐるチャータースクールの政策意図と調査校の実践との関係性を検討する。

まず、調査校の生徒や保護者が必ずしもそれぞれの生徒に見合った学校を学区に囚われずに選択しようとしているわけではないことを明らかにした。彼らは学校を選択する際、まず交通の利便性が最優先にあり、それを踏まえた上で生徒や保護者が移動可能だと考える範囲の中で学校を選択しているのである。それと同時に、調査校では、必ずしも地域住民に対して生徒獲得に向けた特別な活動を実施しているわけではないことも明らかにした。また、調査校の関係者の多くは学校存続に対する危機意識、他の公立学校に対しての競争意識をあまり持っていない。そしてその背景として、待機者リストの現状が挙げられる。つまり調査校では、そのほとんどで、多くの生徒が常に順番待ちの列を作っているという現実があるということである。

しかしながら調査校において、多くの名前が記載されている待機者リストが存在しているということは、学校側が、生徒の獲得という側面をそれほど重要視する必要がないことを意味しているだけではない。調査校の校長や保護者らのインタビューで指摘されていたように、待機者リストに記載されている人の多くは、学区外や遠方に住む人であると考えられる。つまり、学区外や遠方に居住している入学希望者は、選択した学校への入学が実現していないということである。そこで具体的に調査校に通う生徒や保護者の学校選択のパターンを検討すると、下の図のように分類できる。



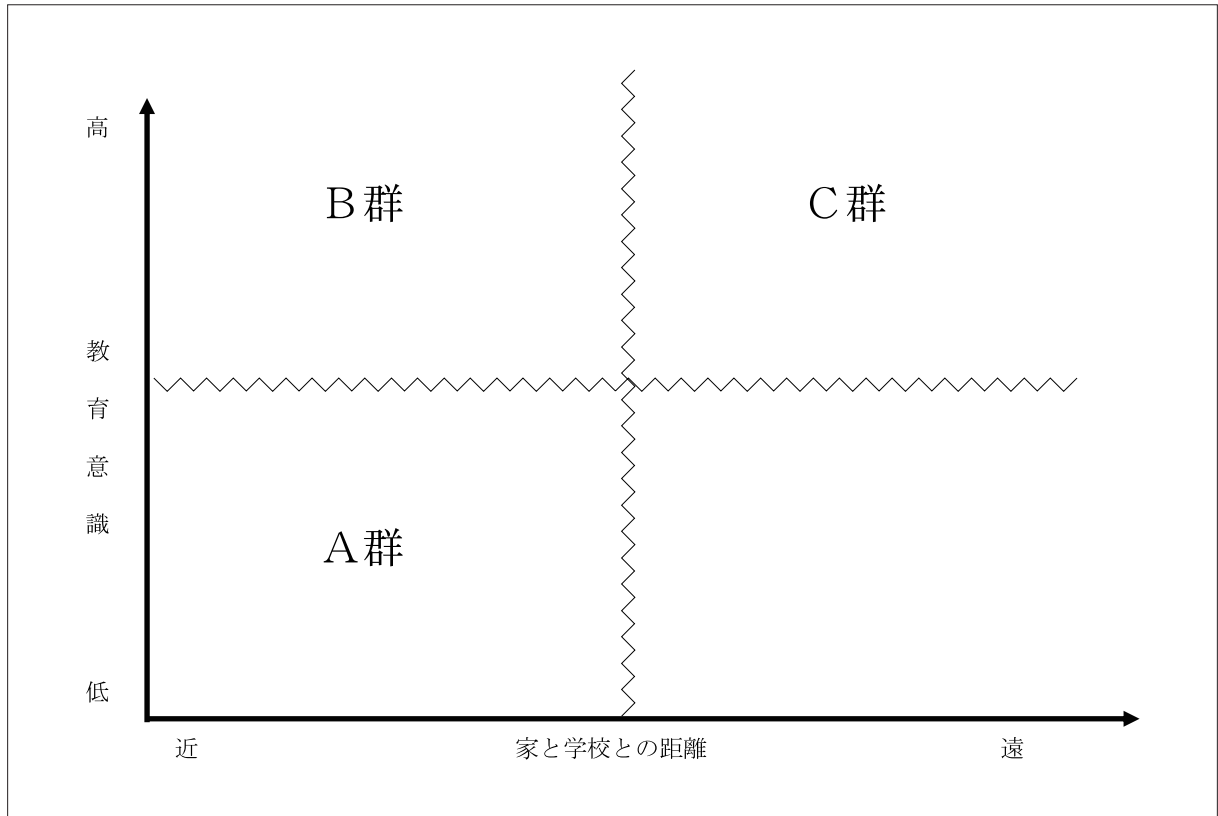


図 1. 調査校における保護者の学校選択のパターン

図 1 の直線縦軸は、各層が抱く教育意識の高さであり、上昇すればするほど学校を選択する際に学校が提供する教育内容を優先しているということである。一方直線横軸は、家と学校との距離を表しており、右側に行けば行くほど学校を選択する際に家からの距離が遠くても学校へ通うことを優先するということである。さらに、波線縦軸は、家から近隣の学校を選択するか遠方の学校を選択するかという境界線であり、学校を選択する際における距離の限界を示している。この境界線は同時に、左側の学区内(近隣)であるか、右側の学区外(遠方)であるかという、学区の境界線としても想定できる<sup>1)</sup>。そして波線横軸は、学校が提供する教育内容を考慮する度合いの境界線であり、境界線より上側が制度で期待されているように学校が提供する教育内容を他校と比較したり、自分の子どもにふさわしいかどうかを検討するなど、学校選択において教育内容を意識している層であり、境界線より下側は、学校選択においてそのような意識が希薄である層といえる。

この図の中での A 群の学校選択者とは、学校を選択する際に教育的関心がそれほど高くなく、家から近いという理由が最も大きな理由になっているという特徴を持つ(対象者 03,10,11)。つまり、この群の学校選択者は、学校が提供する教育内容が具体的にどのような内容なのか、また自分の子どもにふさわしいのかなどを特に意識せずに、単純に学校と家との距離が、学校を選択する際のインセンティブになっているのである。

また、B 群の学校選択者は学校が近所にあることと、学校が提供する教育的側面の両方がある程度重視した上で学校を選択しようとする(対象者 02, 06, 07, 08 など)群であるといえる。この群の学校選択者は、学区内(または近隣)という前提の下で学校を選択することを希望しているということから、上述

の対象者 11 が指摘するように、移動可能な範囲が限定されている。また一方で、その範囲を超えた場合には、希望する学校を選択しない可能性を秘めていることも特徴である。

そして本調査において、A 群と B 群の学校選択者で共通している点は、家から近い学校を選択しているということだけではなく、結果として入学が実現しているという点である。

また、C 群の学校選択者は、家から学校までの距離が遠いにも関わらず、学校が提供する教育内容を重視している。この群の学校選択者は、学区内(近隣)に希望する学校が無い可能性が高く、また学区外(遠方)からでもふさわしいと思う学校への入学を強く希望する、いわば制度で期待されている役割通りの行動をしている学校選択者であるといえるだろう。

さらに図 1 からは、状況に応じて、学校選択者による群間での移動可能性が指摘できる。つまり何らかの理由により、学校を選択する上でのインセンティブが変更するという点である。具体的には、家から近いことを重視していたものの、学区内(近隣)にある学校の教育内容や成果を近所の評判を通して知ること、よりふさわしい学校を選択するようになるという、A 群から B 群への移動の可能性は大いに考えられる。また、教育内容を重視しているものの、C 群のように学区外にしか希望する教育内容を満たす学校が無い場合には、当初の学校教育に対する目標を多少下げながら学区内の近隣にある学校を選択する場合(C 群から A 群)や、学区外に住む学校選択者が、そこから通うことよりも学区内から通うことを希望して、居住地を変更する(希望する学校がある学区内に引っ越してくる)場合(C 群から B 群)も同時に考えられる。実際にこれらの群間の移動は、本調査では確認できなかったものの、大いに可能性が考えられるだろう。

以上のことから、各群の特徴と調査校の学校選択の実態とを検討すると、家から近いという条件を学校選択する上で重要視する A 群と B 群の学校選択者が、特に入学の実現可能性が高いといえる。一方、C 群の学校選択者の場合では、A 群と B 群の学校選択者によって学校が設定する定員に達してしまうことで待機者リストに加えられているので、入学の実現可能性は低いということになる。しかし上述したように、C 群の学校選択者の場合では、希望する学校が学区内に無いことが前提となっているため、住む地域の変更をすることで B 群の学校選択者として希望する学校への入学を実現する場合もあれば、希望する学校が無いながらも学区内の学校のどれかを選択する場合もある(調査段階では多くがこのケース)。つまり、A 群、B 群、C 群のそれぞれが、学校選択をする際に重要視することが異なっているものの、学校選択がどのように実現しているのかという点に注目すると、どの群にいる学校選択者も、それが望んだ学校であろうとそうでなかろうと、家から近いということが結果的に必要条件となっている可能性が高い。

調査校の生徒や保護者は、基本的に家から近いという理由によって通学する学校を選択する傾向が強く、これはチャータースクールが期待する学区外や遠方からふさわしいと思う学校を選択するという生徒や保護者像とは異なっている。調査校では、期待されているような生徒や保護者が、実際は選択できていないという逆説的な現象が起きている。また、調査校の多くは待機者リストを作成しており、これはその学校の人気を示す一つの指標になる。だが、これにより、生徒と公的資金獲得の競争を強いられないということ、チャータースクールが期待することとは異なっている。つまり、市場原理の特

徴である選択と競争という両側面は、調査校ではそれほど助長されていないという現実がある。

これまでのチャータースクールの学校選択に関する先行研究で主に問題関心とされてきた、学業達成や学校関係者(生徒、保護者、教育者など)の満足度などといった「出口」に注目すると、調査校は優秀な成績を修めている。学業達成に関しても高得点を維持し、インタビューした保護者だけでなく学校関係者側の当該学校に対する満足度も大変高いものだった。そのような意味では確かに、調査校は「出口」に関しては大変成功している事例といえる。しかしながら、「出口」に注目すると、実際は調査校における消極的な学校選択者の行動も学校側の競争意識の欠如もそれほど明らかにならなかったかもしれない。

チャータースクール改革は、優秀な生徒のみをすくい上げ、高い学業達成を実現するような恩恵を受けているのは階層の高い一部の人間であるという批判は、これまで数多く主張されてきた<sup>12</sup>。結果的にチャータースクールは、以前よりも人種間や階層間の学業達成の格差を生み出し、擬似的な市場化を促進しているだけであると。だが、調査校での「入口」への注目から、積極的な学校選択者が排除されてしまっていることなどを鑑みると、その「入口」部分においても、擬似的な市場化という現象が起きている可能性は高いといえる。

チャータースクールは学校運営において公的機関から自由を得ることが大きな特徴である。そして自由であるがゆえに自分たちの基準を作り、結果として政策意図通りの学校選択行動をする層が最も入学が実現することが困難になり、排除されている可能性はないだろうか。いわば、「学校選択のパラドクス」とでもいえる現象が政策意図と実践の間で生じているのではないだろうか。

最後に今後の課題として、以下4点を挙げる。

まず、1点目は、現在多様化するチャータースクール実践の中で、取り上げた学校が非常に限定的であること。チャータースクールは制度上独自の教育目標を設定・採用したり、財政的自律性も有している。したがって、多様な教育実践を実施しているチャータースクールにおける学校選択行動を検証する必要がある。その際に、質的方法を用いたアプローチだけでなく、質問紙調査などのような量的調査による実証が必要であると思われる。

2点目は、学校選択者の属性である。学校選択者に関して具体的な意識や活動にのみ注目したので、彼らの教育的背景や経済状況、社会経済的地位などを考慮した上での多面的な検討がなされていない。これらの属性や特徴を踏まえた上での検討によって「出口」だけでなく、「入口」に注目した研究が必要である。

3点目として、チャータースクールが獲得する資源についてである。アメリカの公立学校は生徒一人当たり配分される公的資金の額が決まっている。この公的資金をめぐる具体的な財政的な面での競争の様相を検討する必要がある。それと同時に、公的資金の獲得に加えて私的資源(金銭的、物的)の獲得の実態も検討する必要がある。これは、財団や企業などによる寄付や後援会からの支援などを獲得するチャータースクールがかなり多く、そのような私的資源と公的資金との関係性も学校選択や学校間競争にどのように影響しているのかを明らかにしなければならないだろう。

[註]

- 1 Center for Education Reform ホームページ (<https://www.edreform.com/home-page/>) より。アクセス日時 2016年10月23日。
- 2 Thomson West 2006, CALIFORNIA EDUCATION CODE : 2006 Desktop Edition, Thomson West.
- 3 Hassel, Bryan C. 1998, “Charter School: Politics and Practice in Four States”, Hassel, Bryan C, and Peterson, Paul E, Learning from School Choice, Brookings Institution Press.
- 4 Booker, Kevin, Scott M. Gilpatrick, Timothy, Gronberg, and Denis, Jansen, 2004, Charter School Performance in Texas, Texas A&M University. Sass, Tim R. 2004, “Charter Schools and Student Achievement in Florida”, Education Finance and Policy, American Education Finance Association, Vol. 1, No. 1, pp. 91-122. Holmes, George M., DeSimone, Jeff, Rubb, Nicholas G., 2003, Does School Choice Increase School Quality?, NBER Working Paper, No. 9683, Cambridge : National Bureau of Economic Research など。
- 5 Betts, Julian R, Loveless, Tom 2006, Getting Choice Right: Ensuring Equity And Efficiency in Education Policy, Brookings Institute Press.
- 6 Abdre-Bechely L. 2005, “Public School Choice at the Intersection of Voluntary Integration and Not-So-Good Neighborhood Schools: Lessons from Parents’ Experience”, Educational Administration Quarterly, Vol. 41, No. 2, pp. 267-305.
- 7 これまでの日本でのチャータースクールの学校選択に着目した研究としては、佐々木(2000)による『カリフォルニア州学校選択制度研究』風間書房、や湯藤定宗(1998)「チャータースクールにおける父母の学校選択と学校参加」『教育学研究紀要』44(第1部)pp.368-373 中国四国教育学会がある。
- 8 本稿で提示するインタビュー記録及びフィールドノートから引用は、以下の凡例に基づいている。  
凡例：下線部は筆者による強調。[=]は補足説明、発言中の…前後の発言の省略、引用後の（ ）は対象者、データの出所、記録した年月日である。
- 9 Gill, Brian P., Timpane P. Michael, Rose, Karen E., Brewer, Dominic J. 2001, Rhetoric Versus Reality What We Know and What We Need to Know About Vouchers and Charter Schools, Rand.
- 10 Ascher, Carol and Wanba, Nathalis 2005, “An Examination of Charter School Equity”, Scott, Janelle T. ed, School Choice and Diversity What the Evidence Says, Teachers College Press, pp. 77-92. 具体的には、学齢期の子どもがいる各家庭に対してダイレクトメールの送付や地元の新聞に広告の掲載、地域で催される行事(フェスティバルやフリーマーケットなど)での宣伝活動をなどが挙げられる。
- 11 カリフォルニア州チャータースクール法の中で言及されているように、チャータースクールは、入学許可の優先順位を設定することが可能である。その一つに、学区内に住む生徒が優先されることから、この境界線の左右を学区内と学区外とに区分することは可能であると思われる。
- 12 Scott, Jenelle, and Holme, Jennifer, Jellison 2002, “Public Schools, Private Resources : The Role of Social Networks in California Charter School Reform”, Wells, Amy S, Where Charter School Policy Fails The Problems of Accountability and Equity, Sociology of Education Series, Teachers College, pp. 102-128. Wells, Amy Stuart, 1998, Beyond The Rhetoric of Charter School Reform A Study of Ten California School Districts, UC

LA Charter School Study. など。

# 表現運動における「場」の生成に関する研究

## A Study on Creation of “Ba” in Dance

柳 瀬 慶 子

Keiko Yanase

### ( 要 約 )

本研究は、「場」の概念に基づき、表現運動において生成する「場」が、どのような構成要素や状況から生成するかを、運動者を対象とした質問紙調査を通して見極め、今後の表現運動の授業デザインに向けて「場」を生成させる視座を提出することを目的とした。その結果、①表現運動における「場」の生成には他者（人・モノを含む）とのかかわりが不可欠である ②「場」の生成と「みる」ということは関連があり、題材世界の中に自己を位置づけて全体を「みる」ことによって、他者の表現と「比較してみる」ことが促される ③題材世界のイメージとの整合性から個々の「役割」が規定されることが「場」の生成に関連している、という点が考察された。

### (キーワード)

「場」、表現運動、「イメージ・表現の変容」

## 1. はじめに

近年、刺激と反応に基づく「行動主義的学習観」や知識獲得の「認知主義的学習観」から、学習を文化的実践への参加と捉えた「状況主義的学習観」への転換が進んでいる。学習とは、「子どもに知識・技能の習得を求めてそれをどう獲得させるかという考え方ではなく、他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していく社会的行為」<sup>1</sup>である。こうした「人間の存在と行動の基本的な原理を個人に還元する考え方を離れ、環境との関係のなかにこれをもとめる動き」<sup>2</sup>は、大きな流れとなっており、その中に「場」の概念が挙げられる。「場」の概念は、広く人間を含むモノとその環境との関係を取り持つ原理として、物理学をはじめとする自然科学、社会科学や哲学など様々な分野で広く取り上げられている。

では、「場」の概念とは一体何か。「場」とは、単に物理的空間を示しているのではない。古くはギリシャ哲学に見られる学問上の中心的なテーマで、「空間・時間・身体といった人間の実存に関わる概念と関連づけられ展開されてきた」<sup>3</sup>。露木によれば、アリストテレスは「場所（トポス）論」において、「場所」を「包み込んでいるものと包みこまれているものがそこにおいて接触しているところの、包み込んでいる物体の境界」と定義しているという。<sup>4・5</sup> 河野によれば、西田は「対象、そして対象間の関係をも包みこむことでその存在を成立させるようなある実在を想定し、これを〈場所〉と名付けた」とされている。<sup>6・7</sup> 社会心理学者のレヴィンは、「場」を人と環境とが相互関連している構造として捉え、人間の行動（B）は、個人の特性（P）とその人を取り巻く環境（E）との関数（F）として表されるといふ  $B=F(P, E)$  という法則を打ち出した。<sup>8</sup> 清水は生命科学分野から、「生命は関係論的存在」と捉え、多くの要素（部分）からなる生命体は、要素間の様々な関係の生成や消滅によって成り立つと同時に



に、生命体自身が他の生命体ともかかわり、生命体間でも関係がつけられるとしている。そこで「場」は、生命体の方向性を示す「拘束条件」として、要素の働きをまとめる役割を果たし他の生命体と調和的な関係を生み出し維持する、秩序の自己組織として生成していくものであると定義されている。<sup>9</sup>

以上のように、様々な分野において「場」の定義がなされている。河野によると、これらの概念の間に整合性を求めることは難しいが、「場」の共通の成立要件として、次の3点が挙げられるという。<sup>10</sup> 1つ目は「場」の構成要素間に自己組織的な関係性の枠組みが存在すること、2つ目は「場」における関係性を結ぶための情報が非線のかつ非記号的に伝達されていること、3つ目は「場」における関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与え、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら「場」の意味を再構成していくという循環のプロセスが存在することである。つまり、「場」とは、言語のような記号的なものではなく、より身体的なレベルでの成員間の関係性を通じ、成員自らが生み出し、またそれによって個々の成員が位置づけられるものであると考えられる。

教育における「場」の概念の価値は、学んだ事柄を個別的な状況から切り離して、普遍的な状況下で使うことができる知恵に変えることであり、学習者が知識に従属する立場から、自由自在な自己表現を行う立場に変わることができる場所にあると考えられる。<sup>11</sup>

表現運動において、提示された題材の中で子どもがイメージするもの（物事に対する像）は、本来子ども一人ひとり異なっているであろう。その異なるイメージを表現した時には、違いがより明確化されると考えられる。それこそが自己表現であると考えられる。舞踊における「場」について、舞踊家の木佐貫は、踊っている具体的な場所である現実の“ココ”という意味の「トポス」と、踊っている時に立ち上がる抽象的な「トポス」の2つがあるという。<sup>12</sup> 抽象的な「トポス」は実態がなく、常に揺れ動いていて捉えどころがなく、踊って見ないとわからないものであり、この抽象的な「トポス」は具体的な「トポス」によって支えられているという。つまり、具体的な「トポス」とは、表現運動でいうところの「題材」（例：忍者）や「音楽」などがある、運動者が存在する物理的空間であり、抽象的な「トポス」とは、運動者が踊っている最中にイメージするもの（はじめのイメージからの変容）であると言い替えることができるであろう。抽象的な「トポス」、つまり「場」が運動者の中で生成することは、運動者にとっての自己表現の芽生えであり、表現運動に夢中になっている状態とも言える。そこで本研究における「場」は、「イメージ・表現の変容」と捉えることとする。「イメージ・表現の変容」とは、運動者がはじめにイメージしたもの（像）や表現したもの（動き）をベースとして、そこから移り変わることである。

本研究は、「場」の概念に基づき、表現運動の授業で子ども一人ひとりが豊かな自己表現をする姿を目指して、表現運動において生成する「場」がどのような構成要素や状況から生成するかを見極め、今後の表現運動の授業デザインに向けて「場」を生成させる視座を提出することを目的とする。

## 2. 研究方法

T短期大学子ども学科2年生後期授業「身体表現指導法」（Iクラス）の第7回「なりきり遊び②—イメージの交流—」終了後に、受講生48名に対して質問紙調査を行った。質問紙調査の目的は、表現

運動において運動者の中で生成する「場」が、どのような構成要素や状況から成り立つのかを明らかにするためである。調査日、授業内容、質問紙調査項目、倫理的配慮については、以下の通りである。

【調査日】平成28年11月23日（水）

【授業内容】

〈題材名〉「忍者参上！」（表現運動領域「表現」に該当）

〈使用音楽〉「忍者」『ダンスミュージック100% Vol.2 創作ダンス（Ⅱ）Universe』より

〈活動〉

① ペアでイメージカルタ遊び

- ・ペアで忍者のイメージカルタを次々にめくっていき、イメージカルタに書かれている忍者になりきって遊ぶ。イメージカルタは、手裏剣で戦う場面や忍法七変化の術などがそれぞれイラストと文字で示された計17枚である。
- ・ペアで、体験したイメージカルタをもとにして、忍者参上の「起・転・結」のストーリーをつくって踊る。

② 「主役・脇役形式」

- ・ペア同士で主役ペアと脇役ペアをつくり、主役ペアは①で考えた「起・転・結」のストーリーを基本的に踊る（脇役ペアとの「掛け合い」などによって即興的にイメージや表現が変わってもよい）。脇役ペアは、主役ペアの「起・転・結」のイメージがより深まるように、主役ペアの表現を遮るなどの邪魔はせず、盛り上げるように周りで踊る。主役ペアと脇役ペアの役割は後で交替する。

③ 「参加型踊り合い形式」

- ・運動者を踊り手ペアと参加者ペアの2グループに分ける。踊り手ペアが①で考えた「起・転・結」のストーリーを踊り、参加者ペアは、踊り手ペアの踊りを見て、一緒に踊りたいペアの踊りに参加し一緒に踊る。踊り手ペアと参加者ペアの役割は後で交替する。

【質問紙調査項目】

〈問1〉「主役・脇役形式」「参加型踊り合い形式」で踊っている時、新たな忍者のイメージが湧きましたか？

「湧いた」「湧かなかった」の2つの選択肢から選ぶ。

\*以下、「湧いた」と回答した人のみ質問。

〈問2〉新たな忍者のイメージが湧いたのは、どの時ですか？

「主役・脇役形式」主役時、「主役・脇役形式」脇役時、「参加型踊り合い」踊り手時、「参加型踊り合い」参加者時の4つの選択肢から選ぶ。複数回答可。

〈問3〉どんなイメージが湧きましたか？また、湧いた時の状況を詳しく書きましょう。（記述）

〈問4〉新たなイメージが湧いた時、自身が影響を受けたと思われる順に（ ）に番号を書きましょう。影響を受けていないものは無記入とする。

「授業者の声掛け」「授業者の動き」「友だちの動き」「イメージカルタ」「音楽」「体育館という場所」「その他」の7項目から選ぶ。

## 【倫理的配慮】

研究対象者である T 短期大学子ども学科 2 年生後期授業「身体表現指導法」(I クラス)の受講者 48 名に対して、研究の目的を口頭で説明し、研究の中で個人の特定がされないことや学修評価にかかわらないことなどの倫理的配慮項目を文書にて提示し、承諾と署名を得た。

## 3. 結果及び考察

## 3-1. 結果

〈問 1〉の結果は、「新たな忍者のイメージが湧いた」が 46 名、「湧かなかった」が 2 名であった。「湧かなかった」2 名の理由としては、「ペアでつくった 3 つの場面（「起・転・結」）がすべてイメージカルタからの選択で、自分たちのオリジナル場面を入れる自由性がはじめになかったため（最後まで自由なイメージが湧かなかった）。」「自分が持っているイメージ通りだったため（変容はなかった）。」という 2 点である。そこで、この 2 名を除いた「新たなイメージが湧いた」46 名を対象に詳細を考察していくこととする。なお、ここでいう「新たなイメージ」とは、はじめにペアで考えた「起・転・結」がすべて変化して新しいイメージになったり、新しい表現がでてきたりすることだけを指すのではなく、ペアで考えた「起・転・結」をもとにした「イメージ・表現の変容」も含めることとする。

〈問 2〉の結果で最も回答が多かったのは「主役・脇役形式」主役時の 28 回答、次いで「主役・脇役形式」脇役時の 19 回答、「参加型踊り合い形式」参加者時の 18 回答、「参加型踊り合い形式」踊り手時の 9 回答となった。但し、無記入 1 名の回答を除く。「主役・脇役形式」主役時では、脇役ペアの動きの働きかけによって変容したペアが多い。「主役・脇役形式」脇役時では、主役ペアの動きを「みる」ことや主役ペアの動きに沿うように動きを合わせることで変容したペアが多い。「参加型踊り合い形式」参加者時では、踊り手の動きを「みる」ことや動きの「まね」をすることで変容したペアが多い。「参加型踊り合い形式」踊り手時には、参加者との「掛け合い」によって変容したペアが多いという結果になった。

〈問 3〉の結果は、相手ペアとの動きの「掛け合い」によってイメージや表現が変容したが 26 回答、相手ペアの動きを「みる」ことでイメージや表現が変容したが 14 回答、相手ペアの動きの「まね」をすることでイメージ・表現が変容したが 8 回答となった。但し、回答表記不正の 4 回答を除く。なお、回答は記述のため複数回答あり。

一番多かった「掛け合い」による「イメージ・表現の変容」の内訳をみると、『主役・脇役形式』の主役時に、風のように走る場面で、脇役ペアが風の役をしてくれたため、雲の上を走るようなイメージや強風の中を走るイメージが加わった。」や、『主役・脇役形式』の主役時に、最後は音をたてずにひっそりと逃げる（予定）が、（脇役が）追いかけてきたので音をたてて全力で逃げた。」などの回答があった。他者との「掛け合い」によって、よりイメージが明確になったという回答は 11 回答あり、イメージが変容すると同時に表現が変容したという回答は 13 回答あった。他には、『主役・脇役形式』の主役時に、屋根裏をのぞく場面で、脇役ペアがおじいさん役を表現したため、（脇役ペアに）見つかってしまったという表現が生まれた。」など、「掛け合い」の中でそれぞれの役割が生まれてイメージや表現

が変容したという回答が1回答あった。また、『主役・脇役形式』の主役時に、屋根裏からのぞいている時に、脇役ペアが私たち（主役ペア）に気づいたという表現をしたため、その後屋根裏から落ちて見つかっただけという場面が生まれた。」という、他者との「掛け合い」からイメージが継続して生成し、次の場面に展開したという回答が1回答あった。

次に多かった「みる」ことによる「イメージ・表現の変容」の内訳をみると、『主役・脇役形式』の脇役時で、走っている人をみた時に、“周りに敵がいる” “風が吹いている”などの具体的なイメージが湧いた。」や、『参加型踊り合い形式』の参加者時で、集団で表現した時に周りをみて、忍者ならではの動きや技をイメージした。」などの回答があった。他者の表現をみて、イメージが明確になったり深まったりしたという回答が14回答あった。中には、『主役・脇役形式』の脇役時に、主役ペアが空を飛んでいたのを見て、自分たちも飛びたいと思った。同じように飛ぶのもよいが、“（忍法変化の術で）鳥になって飛ぶ” “主役ペアにつかまって飛ぶ”など違う飛び方を思いついた。」という、みた表現をそのまま取り入れるのではなく、アレンジを加えたイメージが生まれたという回答が1回答あった。また、『主役・脇役形式』の脇役時に、はじめの屋根裏からのぞく場面の表現が主役ペアと同じで、自分たちは立ってのぞく表現だったが、主役ペアは座ってのぞいていて、座った方がのぞいているイメージに合うと思った。」という、他者ペアとの比較から、「イメージ・表現の変容」が生まれたという回答が2回答あった。さらに、『主役・脇役形式』の脇役時や『参加型踊り合い形式』の参加者時に、主役や踊り手の表現をみることによって、手裏剣を投げる表現は1つではなく、投げる役の人とそれを受ける役の人がいてどちらの表現もできる。」という、役割に気づいて「掛け合い」の活動になったという回答も2回答あった。

他者の動きの「まね」をすることによる「イメージ・表現の変容」の内訳をみると、『参加型踊り合い形式』の参加者時に、まねをすることによって、新しい表現を知ることができた」などの回答があった。動きの「まね」をすることによって、他者の表現を取り込んだという回答が6回答あった。他には、『参加型踊り合い形式』の踊り手時に、後からついてきてくれる子（参加者）がいたので、もっと軽やかにくるくる回りながらすばやく飛ぶイメージが湧いた。」という、集団で一緒に表現することによって、その場面のイメージがより明確にダイナミックになったという回答が2回答あった。

〈問4〉の結果は、表1の通りである。回答表記不正の1名を除く。運動者が最も影響を受けたと思われる構成要素は、「友だちの動き」であった。次いで影響を受けたと思われる構成要素は、「イメージカルタ」、3番目は「音楽」であった。4番目には「授業者の声掛け」、5番目には「授業者の動き」、6番目には「体育館という場所」という結果になった。なお、順位算出方法は、影響順第1位を6点、第2位を5点、第3位を4点、第4位を3点、第5位を2点、第6位を1点として、各回答数に掛けて合計点数を出して確定した。〈問3〉の「新たな忍者のイメージが湧いた時の状況」記述の中では、ほとんどの運動者が「友だちの動き」に影響を受けたと回答している。〈問4〉の結果も「友だちの動き」が最上位であるが、影響順第1位に他の構成要素も入っていることから、〈問3〉の回答とのずれが若干生じた結果となった。

表 1. 「イメージ・表現の変容」を促す構成要素と影響順

構成要素\影響順	1番	2番	3番	4番	5番	6番
授業者の声掛け	3	5	6	11	5	0
授業者の動き	4	2	6	3	8	2
友だちの動き	33	6	5	1	0	0
イメージカルタ	6	16	9	6	2	0
音楽	0	10	12	8	8	0
体育館という場所	0	3	1	1	0	11
その他	0	0	1 (雰囲気)	0	0	0

(回答数)

### 3-2. 考察

問1~4の結果より、以下の3点に着目して考察を行った。

#### ① 他者とのかかわりが「場」を生成する

忍者のイメージや表現の変容には、他者とのかかわりが欠かせない。ここでいう他者とは、〈問4〉の回答にもあるように、友だちや授業者など人的他者と、イメージカルタや音楽など物的他者の両方を指す。こうした他者と、〈問3〉の回答で挙げられているように、表現を相互にみたり、表現のまねをしたり、掛け合って表現をしたりすることによって、イメージが明確になったり、アレンジが加わってイメージが広がったり深まったりしている。また、他者の表現を取り込み、集団で一緒に表現することによりダイナミックな表現になっている。他者とかかわることにより、自己のイメージや表現が形づくられていると考えられる。

これは、私たち人間の脳の働きからみても頷ける。脳の左頭頂葉は、他者の動作を自己の動作に置き換える、あるいは自己が行う動作のイメージをつくる時に働くといわれている。右頭頂葉は、自己の運動・動作をもとにして他者のイメージをつくったり、他者に投影したりということを行っているという。<sup>13</sup> つまり、左頭頂葉は他者から自己へ、右頭頂葉は自己から他者への投射になっており、人間の発達から捉えると、左頭頂葉が先に機能し、その後に右頭頂葉が機能し始めるのではないかと考えられているのである。

表現運動では、運動者がそうした身体の仕組みをフル活用し、他者の表現をみて働きかけられてまねをしたり、今度は自分が他者に働きかけたりするという他者とかかわる行為が、イメージや表現を変容させていると考えられる。

#### ② 「みる」ということと「場」の生成

他者とのかかわりの中でも「みる」ことに着目すると、表現運動における「場」の生成、つまり「イメージ・表現の変容」は、お互いの表現を「みる」ことから始まると考えられる。〈問3〉の回答から、「主役・脇役形式」で主役と脇役が、または「参加型踊り合い形式」で踊り手と参加者が、互いに「みる」ことによってイメージや表現が変容するだけでなく、「みる」ことから他者の動きの「まね」がはじまったり、「みる」ことによって役割の違いに気づいて「掛け合い」の活動がはじまったりするなどの様子が見られた。〈問4〉の回答からも、影響を受けたと思われる上位の構成要素は「友だちの動き」「イメージカルタ」といった視覚的な要素が挙げられている。



では「みる」ということはどういうことか、ここで少し掘り下げて考察してみたい。清水は、「みる」ということに関連して、「空間的に限定された対象に関する情報」を捉えるのではなく、「自身と物体を取り巻いている周囲の関係に関する情報」を捉えることが重要であると述べている。<sup>14</sup> 場所的關係の中に自己と他者を置いて、主客を超越した関係という観点から場所全体の状況を捉えようとする、自ずと他者の意図が明らかになるとも述べている。これを宮本武蔵の『兵法三十五箇条』から、対象化して正確に捉える「見の目」と、場所の中において据える「観の目」で説明している。つまり、みようとする対象物を詳細にみるのではなく、自己も状況の中に位置づけて全体を「みる」ことによって、他者も自己もよくみえてくるということであろう。こうした、状況の中に自己を置いて、自己を客観的に他者との関係の中で「みる」捉え方により、〈問3〉の回答にもあったように、他者ペアとの表現の「比較」というみかたが生まれ、それが自己のイメージや表現の変容を促すなど、自己の表現を規定することになるとも考えられる。

「みる」ということに関して、脳の仕組みで大変興味深いことがある。「みる」という行為は、一般的には、運動指令信号を脳が出して眼球が動くことによって可能になる。しかし、これでは随分と時間がかかってしまうため、私たちの身体は「予測的処理」を行っているといわれている。<sup>15</sup> 私たちが目を動かそうとするだけで、運動指令信号のコピー＝随伴発射が脳に伝わり、目が動いた後のことを予測して処理を進めることができるという。つまり、実際に「みる」という行為の前に、人間はその運動を予測してみたり動いたりしているということになる。乾は、これがイメージ生成の基礎になると考えられると述べている。表現運動の中では、「みる」とこととイメージすること、もしくは表現することが一体となって行われている。みて、予測して動くというサイクルを即興表現において行うことにより、イメージや表現が途切れることなく変容し続け、「場」が生成していくのではないかと考える。

### ③ 「役割」と「場」の生成

〈問3〉の回答に、「屋根裏をのぞく場面で、脇役ペアがおじいさん役を表現し、(脇役ペアに)見つかってしまったという表現が生まれた。」や、「手裏剣を投げる表現は1つではなく、投げる役の人とそれを受ける役の人がいてどちらの表現もできる。」などという、「役割」に関する記述がいくつか挙がっている。まずは忍者というイメージの世界を大きく全体的に捉えた中で、どのような振る舞い(役割)が合っているのかを模索したり、友だちの振る舞い(役割)に応じることで自然に自己の役割が決まってきたりすると考えられる。

この「役割」にかかわることとして、清水は「拘束条件」という言葉を用いている。各個人の表現はそれぞれ個別的なものであるが、即興劇に例えると、それを劇のストーリー(拘束条件)に合うように一つの方向性に沿って創っていくことが必要であると述べている。<sup>16</sup> つまり、個人の表現と題材世界のイメージが整合するように振る舞い(役割)を創出していく必要があるという。

このような題材世界とのイメージの整合性をとるために、どのような振る舞い(役割)がふさわしいかということが、友だちの動きによって、特に「掛け合い」の活動ではより明確に自己の役割が規定されると考えられる。そして、お互いが規定された役割になりきることによって、イメージや表現はさらに広がったり深まったりして「場」は生成されていくと考えられる。



#### 4. おわりに

本研究は、「場」の概念に基づいて、表現運動の授業で運動者に生起する「場」が、どのような構成要素や状況から生成するかを見極め、今後の表現運動の授業デザインに向けて「場」を生成させる視座を提出することを目的としてきた。

表現運動において、「場」の生成が促された形態としては、「主役・脇役形式」の主役時が最も多く、次いで「主役・脇役形式」の脇役時、「参加型踊り合い形式」の参加者時、「参加型踊り合い形式」の踊り手時の順となった。「場」が生成された時の状況としては、「掛け合い」による「イメージ・表現の変容」が最も多く、次いで他者の表現を「みる」こと、他者の動きの「まね」の順となった。最も「イメージ・表現の変容」に影響を受けた構成要素としては「友だちの動き」が挙がり、次いで「イメージカルタ」、「音楽」の順となった。

表現運動における「場」の生成には、他者（人・モノを含む）とのかかわりは欠かせず、関係の中で「場」が創出し生成するということが考察された。また、「場」の生成と「みる」ということは密接にかかわっており、表現運動において「みる」ということは、題材世界の中に自己を位置づけて全体を「みる」ことであり、「みる」ことによってその先の展開を予想するなど、「みる」とイメージすることや表現することが一体となっていて行われていると考えられた。全体を「みる」ことによって、他者の表現と自己の表現を「比較してみる」という見方も促された。さらに、題材世界のイメージとの整合性から個々の「役割」が規定されることと、「場」の生成がかかわっていることも考察された。特に「掛け合い」の活動の中では、互いの「役割」が明確に規定され、「場」が生成されやすいと考えられた。

今後の課題として、「場」の生成を見極める方法論が挙げられる。「場」について考える際に、観察者は研究対象者が生成する「場」の外側から眺めるのではなく、観察者も研究対象者と共に「場」が生成する関係の中に位置づきながら、観察者からみえる世界を記録していく必要があると考える。河野も『「場」とは自分自身がその中に入ることで初めてその全容の描写への扉が開かれる』<sup>17</sup>と述べている。今後、「場」の生成を見極める方法論の開発が課題である。

#### [註]

1. 岡野昇（2009）『「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向』『三重大学教育学部紀要. 自然・人文・社会・教育科学』三重大学教育学部 第 60 巻 pp.197 - 205
2. 河野秀樹（2010）「〈場〉とはなにかー主要な理論と関連する概念についての学術的考察ー」『目白大学人文学研究』目白大学 第 6 号 pp.39 - 60
3. 露木恵美子（2003）「場と知識創造：現象学的アプローチによる企業の知識創造活動における『場』の研究」北陸先端科学技術大学院博士論文 p.15
4. 露木恵美子（2003）著 前掲書 p.31
5. アリストテレス（2014）『アリストテレス全集 3 トポス論 ソフィスト的論駁について』山口義久・納富信留訳 岩波書店

6. 河野秀樹 (2010) 著 前掲書 p.44
7. 西田幾多郎 (1998) 『西田哲学選集 第四巻「現象学」論文集』大橋良介編 燈影舎
8. Kurt Lewin (1956) 『社会科学における場の理論』猪股佐登留訳 誠信書房
9. 清水博 (1999) 『新版 生命と場所 創造する生命の原理』NTT 出版
10. 河野秀樹 (2010) 著 前掲書 p.56
11. 清水博 (2010) 『生命知としての場の理論 柳生新陰流に見る共創の理』中公新書
12. 木佐貫邦子 (2008) 「シンポジウム報告 立ち上がるトポス」『舞踊學』舞踊学会 第31号 pp.93 - 94
13. 乾敏郎 (2013) 『脳科学からみる子どもの心の育ち 認知発達のルーツをさぐる』ミネルヴァ書房
14. 清水博 (2010) 著 前掲書 pp.95 - 96
15. 乾敏郎 (2013) 著 前掲書 pp.60 - 97
16. 清水博 (2010) 著 前掲書 pp.100 - 112
17. 河野秀樹 (2010) 著 前掲書 pp.57 - 58

# 段ボールを素材とした手作りおもちゃ教材の提案

## A Suggestion of Handmade Teaching Materials by Corrugated Fiber Board

林 韓 燮  
Hanseop Yim  
蘇 珍 伊  
Jinyi So

### (要約)

本研究では、手作りの良さを生かしたおもちゃ教材に着目し、子どもの遊びを豊かにするおもちゃ教材を提案することを研究目的とし、段ボールを素材とした手作りおもちゃ教材を考案し、試作、体験までの展開事例を紹介した。手作りおもちゃ教材は、大人と子どもが一緒に作ることを前提とし、牛乳パックとカプセルトイをイメージした動く仕組みの立体構造型としてデザインした。また、制作体験は、組み立て、自由表現遊び、遊び方の検討の順で行われた。その結果、手作りおもちゃ教材を親子の制作体験に適用することで子どもの成長が期待できることと、保育現場や家庭での遊びに活用することができると考えられる。

### (キーワード)

手作りおもちゃ教材、段ボール、遊び

## 1. はじめに

子どもにとって遊びは何か。「幼稚園教育要領（平成20年3月告示）」の第1章総則第1幼稚園教育の基本2では、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」ということが記されており、遊びを「自発的行動」でありながら、「発達の基礎を培う重要な学習」として捉えている。また、保育所保育指針解説書においても、「子どもにとっての遊びは、遊ぶこと自体が目的であり、子どもは時が経つのも忘れ、心や体を動かして夢中になって遊び、充実感を味わっていく。遊びには様々な要素が含まれ、子どもは遊びを通して思考力や想像力を養い、友達と協力することや環境への関わり方などを体得していくが、何よりも今を十分に楽しんで遊ぶことが重要である」と記されており、子どもが成長していく上で遊びが非常に重要であるといえる。そのため、保育や教育現場においては、子どもの遊びを豊かにする一つの教材としておもちゃに注目している。中谷(2010)は、遊びとおもちゃについて、遊びは子どもに必要不可欠な仕事であり、遊びを通して多くのツール(道具)の使い方を習得し、できることの範囲を広げようとする。道具は時には最高のおもちゃと考えてよいと述べている。また、おもちゃとは、遊びの存在を実証する「物体」としての「形・重さ・材質」という知覚と、遊びの機能や仕組みを持たせた「媒体」、言い換えれば「遊び教材という創意工夫のための媒体」であるとした。つまり、「おもちゃ」の存在は、子どもの楽しみや創造的世界を作り出す媒体として大きな意義を持つ(中谷 2010)という点で保育教材として有効であると考えられる。

一方、時代の変遷とともに、保育教材の大量生産化が進み、画一的教材があふれる中、保育現場においても既製品が教材として使われることが多く、保育者の個性が発揮された手作り教材は少ないのが現

状である。細野ら（2008）は、幼稚園・保育所の保育者を対象とした調査結果から、保育者は手作り教材を志向しているものの、保育現場ではごく限られた一部の教材についての手作りがなされ、大半の教材は、市販されている既製品に依存している実態が浮き彫りになっていると指摘している。よって、保育現場で実践できる手作り教材の制作について提案することは非常に意義のあることであると考えられる。なぜならば、手作り教材には、既製品では感じられない手作りの温かさがあり、様々な創意工夫ができるという良さがあり、手作り教材の制作に子どもと一緒に参加することによって、さらに高い効果が期待できるからである。平松（2009）は、手作りおもちゃについて、作っているときにこそ、作者なりの感性や創意性が存分に発揮される。そして、失敗をしたり、それを乗り越えたりして、作るおもしろさを体感する。また、子どもがおもちゃ教材づくりに参加することによって、「自分で作ったよ」という「作る喜び」や自信を実感でき、苦労して作ったからこそ、作品に対する愛着も感じるようになり、ものを大切に作る心が自然に育つと述べている。おもちゃ教材を子どもと一緒に作ることで、子どもの感性、知性、創造性が育まれるとともに生き生きとした遊び方も工夫できると考えられる。

以上のことから、本研究では、子どもの遊びを豊かにする手作りおもちゃ教材に着目し、大人（保育者や保護者）と子どもと一緒に制作し、様々な遊び方を工夫することができるように検討をすることにした。手作りおもちゃ教材の素材としては、身近な素材であること、子どもが加工するにもやさしい素材であることを条件とし、段ボールを採用した。段ボールを素材として選んだ理由は、軽いわりに硬さ・厚さがあり、折り加工や接着・接合、着色が可能であり、温かくて手ざわりがよく、材料として入手が容易なため、ものづくりに適した素材であると判断したからである。

そこで、本研究では、手作りおもちゃ教材とその活用方法について提案することを研究目的とし、段ボールを素材とした手作りおもちゃ教材を考案し、試作、体験までの展開事例を紹介することとする。

## 2. 研究方法

本研究では、次のような三つの方法で段階的に研究を行った。

（1）手作りおもちゃ教材の提案：子どもの遊びの特性、手作り教材として有効なおもちゃの種類、機能等について検討し、手作りおもちゃ教材のデザインおよび試作をする。

（2）手作りおもちゃ教材の制作体験および改良：現職の保育者と保育者養成校の学生による制作体験を二回実施した。一回目は2015年11月、現職保育者研修会に参加した50名の保育者が制作体験を行った。その結果を踏まえ、一部改良を行い、二回目は、T保育者養成校学生18名が制作体験に参加した。

（3）手作りおもちゃ教材の活用方法の検討：制作体験の参加者に行ったアンケートの結果を中心に手作りおもちゃ教材の遊び方について検討した。また、アンケート調査は、参加者に調査趣旨と倫理的配慮について説明し、了解を得た上で行った。

## 3. 手作りおもちゃ教材のデザインの提案およびプロトタイプの制作

前述したようにおもちゃは、遊びの存在を実証する「物体」としての「形・重さ・材質」という知覚と、遊びの機能や仕組みを持たせた「媒体」であり、手作りおもちゃ教材は、創意工夫のための「モノ」

であるといえる。このようなおもちゃ教材を手作りにすると、制作プロセスのとおり手を動かしながら、形を整えていくことによって「モノ」とのかかわりが始まる。さらには、対話を通して創意工夫を重ねていく中で構成感覚が養われるのである。そのため、本研究で提案する手作りおもちゃ教材は、制作プロセスを大切に、同時に完成後の遊びの展開まで視野に入れ検討を行い、手作りおもちゃ教材の考え方を図1のように示した。まず、体験者に安心感を与えるため、制作プロセスの最初の段階で「プロセスモデル」を提示する。プロセスモデルを提示することによって、体験者が無理なく、組み立てることができ、組み立てたものに自由表現を加えていけると考えられる。また、制作体験を通して自分で作ったという「作る喜び」や「達成感」を味わうことができると考える。さらに、完成後は様々な遊びにつなげていくことが可能であると考えられる。特に、自ら手を動かして五感を研ぎ澄ますことができるように、素材の形・重さ・材質などを体感することと、組み立てたものに遊び機能を付与し、遊び方にも様々な創意工夫ができる教材を提案する。

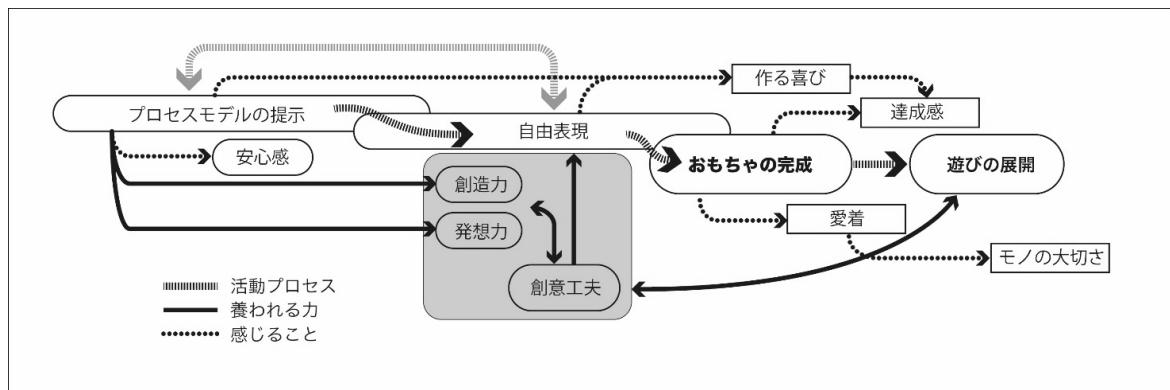


図 1. 手作りおもちゃ教材の考え方

### 3-1. 手作りおもちゃ教材デザインのコンセプト

手作りおもちゃ教材をデザインするにあたり、次の3つのコンセプトを立てた。

一つ目は、大人と子どもが参加することで子どもの感性や創意性を高められる組み立て式の立体構造型の手作りおもちゃを提示する。組み立てのプロセスの中、パーツの形状、重さ、材質などを通して、五感を最大に生かして体験することと、子ども自らの経験を生かして遊びにつなげ、遊びの可能性を広げることをねらいとする。

二つ目は、組み立てたものに自由表現遊びを広げることである。組み立ての体験から得られた「モノ」を遊びの素材、表現活動を行うための台紙という視点で活用する。今回素材として採用した段ボールは、軽いわりに丈夫であり、パルプで作られたため、着色をしたり紙などを貼り付けたりすることが可能である。組み立てたものに自由表現遊びをすることで子どもの自己表現力が向上できると考えられる。

三つ目は、完成した手作りおもちゃを介して様々な遊びが広がることである。様々な遊びを展開するための手作りおもちゃ教材であり、親子が手作りおもちゃ教材の制作プロセスを体験し、完成物を遊びの道具として活用することにつなげていくことをねらいとする。

### 3-2. デザイン

デザインの条件は、子どもの遊びを第一に考えることと、子どもがイメージしやすいデザインにすることである。そのため、牛乳パックのイメージをデザインとして導入した。リサイクル素材である牛乳パックは、保育現場において欠かせないものであり、非常に活用価値が高く、多くの場面で使われている。子どもは、牛乳を飲むことが多いため牛乳パックの形状に馴染んでおり、構造を理解するのに適していると考えられる。牛乳パックのイメージをデザインとして導入したもう一つの理由は、牛乳パックの注ぎ口の構造にある。牛乳パック注ぎ口は開閉することが可能であるが、これは、遊び、保管、移動のことを勘案した場合、非常に有効な構造であると考えられる。遊びが終わった後は注ぎ口を折りたたみ、取っ手として使うことができる。

また、組み立て完成イメージは、子どもがゲームセンターでよく見かけるカプセルトイをベースにしている。そのため、カプセルトイの特徴である回転軸の表についているレバーを回すことでカプセルが外に出るという動く仕組みを取り入れたものである。この動く仕組みは、子どもに興味・関心を引き付けることができると期待する。なお、子どもにとってカプセルトイは様々なものが当たる宝くじのようにワクワク感を与えるものであり、遊び方法を自由に設定することができるという利点もある。手作りおもちゃ教材のデザインイメージと本体の図面を図2に示した。

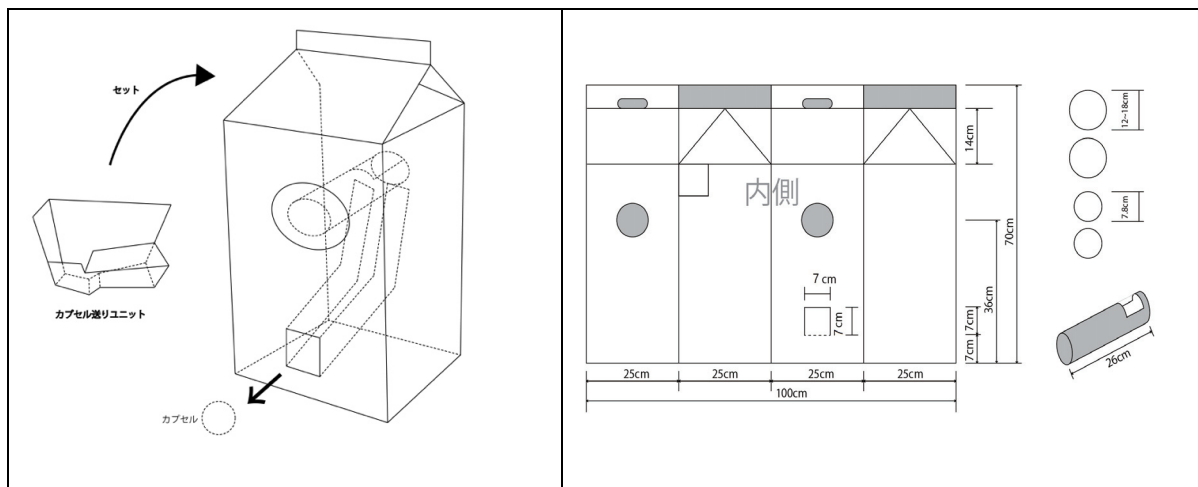


図 2. デザインイメージ（左）と本体の図面（右）

### 3-3. 使用素材の検討

本研究で提案する手作りおもちゃ教材の素材は、体験する人が無理なく組み立てられる素材であることが条件であり、使用素材の検討条件を具体的にまとめると、次のとおりである。

- ① 加工のしやすさ（組み立てやすさ）
- ② 準備や片付けの負担がかからないこと（使う道具が最小限であること）
- ③ 親子で作業ができること（子どもが積極的に参加できること）
- ④ 身近にある素材であること

これらの四つの条件を満たすことと、同時に組み立て体験における安全性を確保できる素材として



段ボールが最も適していると判断した。段ボールは、もともと段ボール箱をはじめとした梱包材として使われている材料であるが、デザイン分野においても制作を試みられている素材である（伊藤、2012）。また、段ボールは、柔らかいという特徴があるため、壊れるやすい印象もあるが、構造特性を理解した上でデザインすると安全かつ強度の高い造形物を作ることができる。なお、図3に示した段ボールの構造のように、中芯の長手方向へ垂直にかかる荷重に対して堅牢であり、水平方向に荷重がかかると曲がりやすい特性を持つ。その他、軽いわりに丈夫であり、折り加工や接着・接合、着色が可能なこと、手ざわりが良いこと、材料として入手が容易であるなどの特性がある。このような段ボール素材の特徴をまとめると表1のようである（伊藤 2012；河村ほか 2009；長谷川 1986）。

これらの特性を持つ段ボール素材は、近年子どもの遊びキットや室内遊具を始め、家具、建築の素材まで広く使われるようになり、今後のものづくりにおいてマルチ素材として注目を浴びると考えられる。

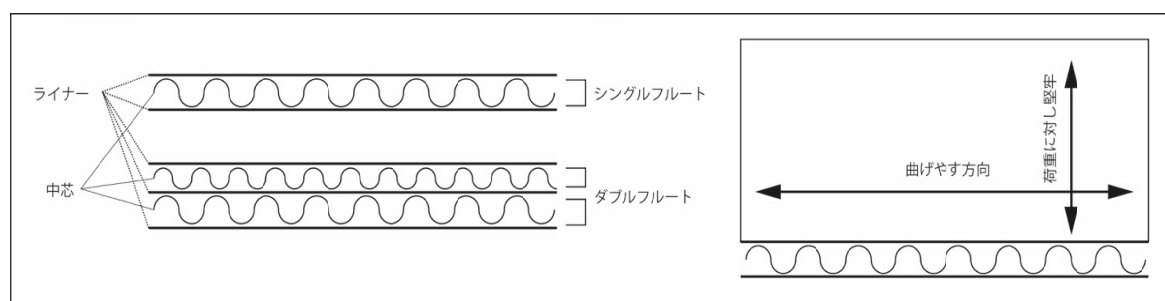


図 3. 段ボールの構造

表 1. 段ボール素材の特性

長所	短所
<ul style="list-style-type: none"> <li>・暖かく手ざわりがいい</li> <li>・軽量・堅牢性</li> <li>・硬さ・厚さがある</li> <li>・加工性がよい（折る、切るなどが簡単）</li> <li>・接着・接合しやすい</li> <li>・着色が可能</li> <li>・様々なサイズがある</li> <li>・材料として入手が容易、安価</li> <li>・リサイクルができる、使用後の廃棄・回収が容易</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・可燃性である</li> <li>・耐水性に欠ける</li> <li>・耐久性に欠ける</li> <li>・精密なモデリングには適していない</li> <li>・縦横で強度に差がある</li> </ul>

### 3-4. プロトタイプモデルと組み立てプロセス

カプセルトイデザインの条件に見合う形状の図面を作成し、段ボールの種類は、大人も子どもも無理なく制作できるようシングルフルートを採用してプロトタイプモデルを制作した。プロトタイプモデルは、本体、回転軸ユニット、カプセル送りユニットで構成されており、具体的なイメージおよび組み立てプロセスは、図4、図5、図6のようである。



図 4. 手作りおもちゃ教材のプロトタイプ



図 5. 組み立てプロセス①本体

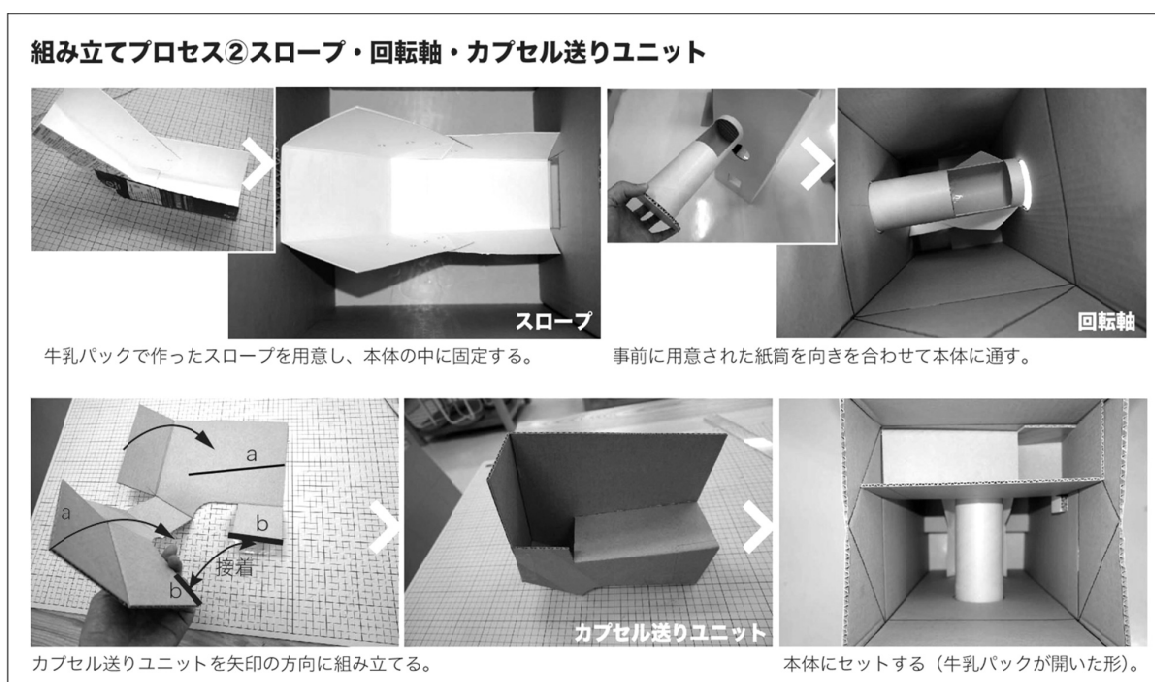


図 6. 組み立てプロセス②スロープ・回転軸・カプセル送りユニット

#### 4. 手作りおもちゃ教材の制作体験および改良、活用方法の検討

本研究で提案した手作りおもちゃ教材の適用可能性を検証するために、制作体験を行い、カプセルトイの制作における反省点を明らかにし、改良を経て再び制作体験を行った。また、二回の制作体験後、参加者にアンケート調査を実施し、手作りおもちゃ教材の活用方法について検討した。

一回目の制作体験は、2015年11月に開かれた現職保育者研修会の参加者50名を対象に行った。制作体験のプロセスは、まず、体験活動の目標とカプセルトイの概要について説明し、プロセスモデルを提示した。次に、大人4人が1グループとなり、組み立て手順に沿って組み立て体験を行った。主な活動の流れは、「一部のパーツの制作→組み立て→自由表現活動→遊び方の検討」であった。制作体験で明らかになった反省点は、次のとおりである。一つ目は、子どもが組み立て活動を行うにあたり、本体に折り目を入れたり、カッターを利用して切り込みを入れるなど、難易度が高い部分があったため、事前に子どもが作業しやすいように施しておく必要があること、二つ目は、本体の組み立てはテープで固定するのではなく、ロックダウンが可能な組み方を検討し、移動の利便性を高める必要があること、三つ目は、親子で気楽に組み立てることができるよう組み立てプロセスを簡略化すること、四つ目は、組み立て後の自由表現活動がスムーズに行えるよう表現素材の確保が必要であること、その他、カプセル送りユニットの斜面、カプセルの詰まりなどが指摘された。

この反省点をもとに次のように組み立て設定を見直し、一部のパーツの改良を行った。主な改良点としては、自由表現活動と組み立ての順番を自由選択できることである。組み立ての前に大きい段ボール面に表現活動を行えることは、表現する人の視点では全く異なる感覚での活動であると考えられる。また、カプセル送りユニットの斜面の角度とカプセル詰まりの改善のため、使用するカプセルの大きさを

限定することとカプセルの大きさにあったカプセル送りユニットに改良した。

改良したカプセルトイの制作体験を2016年1月にT保育者養成校学生18名を対象に行った。二回目の制作体験を行うことで、一回目の制作体験で明らかになった反省点が解消されたことを確認することができた。

最後に、二回の制作体験後、参加者に実施したアンケート結果について述べる。調査対象者は、二回の制作体験に参加した68名であり、調査内容は、「制作した手作りおもちゃを用いた遊び方」について自由記述式で尋ねた。有効回収率は、61票(89.7%)であった。多く取り上げられた意見として、「保育所・幼稚園のクラス運営において、当番、役割、順番等を決めるときに活用する」「遊びの種類、遊びのルールなどを決めるときに使う」、「メッセージや、小物、おやつなどを入れてやり取りする」、「宝探しやものまねなど、遊びの指示を出すときに使う」、「様々なものを入れて何が出るか当てたり、出たものを持って遊ぶ」などがあつた。

## 5. 考察

本研究で提案した手作りおもちゃ教材のデザイン、プロトタイプモデルとプロセス、制作体験および改良、活用方法の検討について、考察を加える。

まず、手作りおもちゃ教材のデザインは、大人と子どもが参加すること、組み立てたものに自由表現遊びを行うこと、完成した手作りおもちゃを介して様々な遊びを広げることという三つのコンセプトと、子どもの遊びを第一に考えることと、子どもがイメージしやすいデザインにすることを条件に検討された。子どもが一人で作るのではなく、親や保育者などの大人と一緒に作るという設定にすることによって、制作可能なレベルが上がったことで動く仕組みを取り入れた立体構造型のおもちゃを制作することが可能になった。そのため、子どものモチベーションが刺激され、おもちゃ作りに積極的に取り組むことができ、大人との共同作業を行うことで良い親子関係の形成につながる効果が期待できると考えられる。また、組み立てをはじめ、子どもの主な仕事である自由表現という遊びを取り入れたことによって、子どもの自己表現力の向上だけではなく、作る喜びや達成感、おもちゃに対する愛着も高まると考えられる。その結果、手作りおもちゃ教材を用いた遊びの展開も活発に行われると期待できる。

また、子どもがイメージしやすいデザインにすることという条件のもとで、牛乳パックやカプセルトイイメージを取り入れたことによって無理なく組み立てをすることができると考えられる。子どもに馴染みのあるイメージを採用したことで、おもちゃの図面をみてどのようなイメージに仕上がるのか想像しやすく、立体構造や動く仕組みを理解しやすくなるからである。さらに段ボールを素材として採用したことも適切な判断であったと考える。段ボールの特性を十分に検討した上で用いたため、素材の長所を最大に生かす形でおもちゃをデザインすることができた。

次の段階として、手作りおもちゃデザインをもとに、プロトタイプを作り、制作プロセスの検証を行った。プロトタイプの制作を通してデザイン条件に合う手作りおもちゃ教材の形状を具現化していき、制作プロセスを確認し、確定することができた。ここまでの結果を踏まえ、実際に制作体験を行うこととなった。手作りおもちゃ教材の制作体験は、体験する人が手作りおもちゃ教材を実際に活用することを



前提に、二回行われ、一回目の制作体験で明らかになった反省点の一部を改良し、もう一回制作体験を行うことにした。二回の制作体験を通して、手作りおもちゃ教材の適用可能性を確認することができた。体験者が楽しく組み立てや自由表現遊びを展開することができたことと、一部改良後の制作体験では、反省点が改善され、さらに取り組みやすくなったことが確認された。なお、活用方法の検討においても保育現場だけではなく、家庭でも親子で楽しめる多くのアイデアが出されたことから、子どもが手作りおもちゃ教材を用いて遊びを無限大に広げることができると考えられる。一方で、制作体験を通して課題も浮き彫りになった。改良を経て制作難易度の高さは多少改善されたものの、段ボールのカットや折りたたむための筋を入れるプロセスなど、制作の難易度がまだ高いことが課題であると考えられる。また、大人と子どもと一緒に作るおもちゃの提案であるから、親子を対象とした制作体験を行うべきであるが、二回の制作体験とも現職の保育者、保育者養成校の学生という大人を対象としたものであった。親子を対象とした検証および改良は今後の課題としたい。

## 6. おわりに

本研究では、手作りおもちゃ教材とその活用方法について提案することを研究目的とし、段ボールを素材とした手作りおもちゃ教材を考案し、試作、体験までの展開事例を紹介した。手作りおもちゃ教材として、大人と子どもと一緒に作ることを前提に、牛乳パックとカプセルトイをイメージした動く仕組みの立体構造型おもちゃ教材を提案し、制作体験をとおして適用可能性および改善課題について検討した。その結果、子どもが本研究で提案した手作りおもちゃ教材の制作を体験し、遊びを展開することで、想像力、創意工夫、自己表現力、達成感、モノの大切さ等を養えることができると考えられる。また、制作したおもちゃ教材は、保育現場や家庭での遊びに活用することができると考えられる。なお、制作難易度の問題や親子への適用等の改善課題も明らかになった。今後、親子を対象とした制作体験や改良を重ねて改善していく必要があると考えられる。

## 引用文献

- 伊藤千織 (2012) 「造形ワークショッププログラムの教材開発—段ボールを素材としたスツール制作の実践—」『道都大学紀要』美術学部 38, 33-46.
- 今泉岳雄 (2012) 「保育における遊びの概念について」『東北文教大学短期大学部紀要』2, 1-16.
- 河村暢夫他 (2009) 「段ボールを素材とする軽量日用品の研究」『名古屋学芸大学メディア造形学部研究紀要』2, 69-72.
- 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.
- 厚生労働省 (2008) 『保育所保育指針解説書』フレーベル館.
- 中谷陽子 (2010) 「再評価される『おもちゃ』 : 21 世紀、個の支援教育に不足する『共通教材』の認識」『白鷗大学教育学部論集』4(1), 95-112.
- 長谷川総一郎 (1986) 「教師教育におけるデザイン教材の研究 : 小集団による段ボールの大型遊具製作の展開」『美術教育学 : 美術科教育学会誌』8, 159-171.

平松清美 (2009) 「『手作りおもちゃ』の製作で育つ力と教師の役割」『岐阜女子大学紀要』 38, 115-126.

細川修・柴崎幸次 (2007) 「幼児のためのダンボール遊具」『愛知県立芸術大学基礎デザイン研究会』 3~4.

細野一郎・西方毅他 (2008) 「手作り教材の現状と保育者の意識」『目白大学短期大学部研究紀要』 44, 113-125.

文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領—平成 20 年 3 月告示』 フレーベル館.



# 保育者養成校における表現領域授業のあり方 — 保育現場の表現活動を通して —

The Future of Expression Instruction Methods for Childcare Worker Training Courses

福 西 朋 子  
Tomoko Fukunishi  
柳 瀬 慶 子  
Keiko Yanase  
林 韓 燮  
Hanseop Yim

( 要 約 )

保育現場における表現活動への課題意識や活動実践に対する考察を機とし、養成校での表現領域授業教授法の視座を得ることが本研究の目的である。保育者はどのように子ども主体の活動を展開し、何を活動の成果とするか、と課題を掲げ考察した結果、活動は「参加・対話型」の保育形態による展開であること、その活動過程に成果を見出すことが、子どもの表現を豊かにしていくと意義づけた。したがって教授法の視座は、そのような活動を生み出すためにどのように表現技術を捉え、その技術により表現を生み出す対話をいかに創るのかという方法である、と導いた。

(キーワード)

表現、指導法、保育現場

## 1. はじめに

近年、幼児期から大学までの学びとしてアクティブ・ラーニングが提唱されている。アクティブ・ラーニングとは、「教師による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」ことを目的としている<sup>1</sup>。幼児教育においても、「幼児期の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」として位置付けられており、アクティブ・ラーニングの3つの視点である「主体的な学びの過程」「対話的な学びの過程」「深い学びの過程」を大切にしたい<sup>2</sup>。『アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程のイメージ』がたたき台として示されている<sup>2</sup>。領域「表現」においても例外ではなく、他者（人・モノ）とのかかわりによって自己が感じていることや考えていることを伝えることが大切になってくる。筆者らは、子どもが他者（人・モノ）とのかかわりながら豊かな感性や表現する力を養い創造性を豊かにするために、保育者に何が求められ養成校では何を教授するのかという問いのもと、身体・言葉・音楽・造形の各「表現指導法」授業から共通の課題と今後の授業のあり方を探ってきた<sup>3</sup>。共通の課題としては、保育者としての創造力・表現力の不足、表現遊びの過程を重視するという視点の不足、子どもの表現を引き出す指導方法の修得不足という3点が挙げられた。今

後の授業のあり方としては、他者（人・モノ）からの情報を受信して自己の表現を発信する力の育成、子どもの表現する姿を描くことができる表現観・保育観の構築、「表現遊びのおもしろさ」の明確な設定力と保育デザイン力の養成、という3点が挙げられた。

そこで今回は、保育現場と連携を図りながら、保育現場で行われている表現活動を通して保育者に求められるものを検証し、養成校において必要な教授の考察を試みる。保育現場で行われている表現活動として、運動会など行事にかかわった表現活動が多く挙げられる。しかし、このような発表をゴールとする表現活動では、ややもすると見せることに保育者の意識が偏り、出来栄を重んじるあまりに保育者の指導性が強くなり、子どもの学びが育まれにくいという報告がある<sup>4 5 6 7</sup>。発表日が決まっている表現活動では保育者の負担感も増え、発表のための「練習」に疑問を持ちつつも保育展開の難しさなどもあり、発表までの完成の道筋を明確にしたいという保育者の気持ちが教え込みにつながる恐れがある。そうした保育の考え方が保護者にも伝わるのか、我が子の出来栄を気にしたり、他の子どもと比較したりするという保護者の「子どもの見方」を生み出してしまっている可能性もある。子どもの表現の結果ではなく、表現活動の過程をいかに充実させるか、活動過程で子どもがどのような他者（人・モノ）とのかかわりや気づきを生み出し、どう自己表現をしていくのかということが大切になる。

そこで本研究は、まずは保育者の表現活動に関する課題意識を把握し、保育現場の表現活動実践で見える保育者の支援や子どもの姿と表現活動関連の文献から、保育者養成校における表現領域授業のあり方についての視座を得ることを目的とする。

## 2. 研究の方法

保育現場における表現活動に対する課題とその実践のようすの把握をT市内A保育園にて行った。

<時期> 2016年6月

<方法>

### ①参与観察

5歳児クラスにおける活動の観察を行った。活動における子どもの表現、保育者の支援の姿の記録は、筆記と写真・動画撮影により行った。

### ②ヒアリング

園として、また5歳児担任保育者としての表現活動に対する課題について聴取し、観察前には担任に活動目的等の聞き取りを行った。

<倫理的配慮>

事前にT市及びA保育園の両者に対し、倫理的配慮事項について文書提示し了承を得た。

## 3. 保育現場の表現活動の現状

### 3-1. 保育現場の表現活動の現状

A保育園は、2016年度園内研修テーマを「子どもの興味から始まる表現遊び～子どもたちが主体的に進めていく表現活動とは～」と設定した。研修のキーワードは、「表現活動」「子ども主体」である。こ

のテーマは、園の目指す子ども像を「のびのび表現ができる」「いろいろな発見ができる」子どもであることを共有した上で、現状の保育活動はどうであるのか、との省察から浮かび上がった。それは、年度当初に計画される「行事」と日常の保育のあり方からであり、「行事」に向けて保育者主導の保育を行っているのではないかと、そして、このことは保育者が子どもの姿を見ることなく進めるといった危険性を孕んでいるのではないかと、ということからである。運動会や発表会の行事の目的としては、日々の表現活動の成果を発表する、披露するということが自ずと目的に含まれてくる。しかし、何を持って活動の成果とするのか行事当日の子ども姿に何を求めるのかによって、行事までの日常の保育のあり方は大きく変わる。

そこで、当保育園では、子どもの思いや主体性を大切に環境を通じた保育を行うことは大前提とした上で、日頃の生活や遊び、経験活動の見直しを行うこと、そして、それら日々の保育が無理なく行事につながることを、そのために行事内容の見直しも行うことを目指し、保育活動、研修を始めることとなった。5月の園内研修を経て、まずは、7月行事「夏祭り」を見据えた活動の計画・実践が行われた。

次の2事例は、年長クラスにおける活動からである。担任保育者は、子ども発信の活動内容とすること、その活動は子どもたち同士で進めていくことを核と据えた。まずは、保育者から「夏祭りでの年長クラスの作品展は、何をテーマとするのか、何を作りたいのか」を子どもたちに問うた。すると「遊園地」がテーマとなり、展示物が7つ挙がり、その展示物はグループで制作することを決め、それぞれの活動が始まった。

### 3-2. エピソード 子どもが表現をする「時」

レストラングループは、女兒7名である。保育室の中央で、製作活動を行っている。材料は、子どもたちが自由に選べるように傍らに置いてある。4人の女兒たちが向き合い、ハサミで色紙を切る役、ペットボトルにペンで色を付ける役など役割分担して進めたり、一人で黙々とペットボトルに色紙をちぎって入れたりしている。それぞれに自分たちのイメージを形に表そうと手や道具を使い材料に変化を加えていく。そして、ペンで色を付けた紙皿や紙コップ、皿の上に色紙などで作ったオムライス、色紙やビニールを入れてジュースに見立てたペットボトルが女兒たちのイメージした形として並んでいく。

すると、自分たちで作ったジュースを飲む女兒2名の姿が表れた。



図1. 「レストラングループ」の活動シーン

関わりたいグループを自分で決めた時から自己のイメージは描かれる。そのイメージを形として表すための材料と道具、イメージを交わし共有するグループの友だち、そしてイメージを表すための時間と場により、子どもの表現は、その時々、次々に表に現れるのである。その時の経過の果てに現れた形、いわゆる「作品」だけでは子どもの表現は物語れない。それは、イメージと表現の世界に身を置いているからこそ、自分たちでジュースを作ることで終わらず飲む行為にまで及んだ姿がそのことを示している。つまり、作った形と対話する子どもの姿も表現と捉えられるからである。

この活動は、行事前日には、園児たちを客に見立てレストランに招待をするという「ごっこ遊び」となる。ごっこをするためにレストランの玄関が作られ、招待状も作成された。行事当日はというと、園児たちはダンス披露などがあり、ごっこ遊びに使ったモノの展示のみとなった。

以上が活動過程であるが、子どもたちは保育者が設定した行事という日を見据えての活動というより、行事がきっかけとなり、その日までの過程において子どもが「主体」となりレストランごっこの世界を創出し楽しんだと言えよう。従って、行事に参加した保護者に子どもたちが受容してほしいのは、作った料理等の「形」の出来栄ではなく、それら作ったものに囲まれ浸った世界での楽しさであることが窺える。

### 3-3. エピソード 友だちとの対話

コーヒーカップという乗り物制作グループは男児4名である。大きい段ボールを丸い形でカットし、好きな色を選択し色塗りをしながら楽しんだり、別の段ボールに2名の男児がペンで線を描くなど順調に進んでいるように見えた。また、一人の男児が保育者に作り方について聞いたが、納得していないようであった。男児グループは一旦コーヒーカップの制作を中断し、ジェットコスターグループやレストラングループの活動を覗く姿もみえた。しばらくすると、自分たちの制作場所に戻り、それぞれを並べ、友だちとの対話もなくじっと止まったまま動かない。その先のイメージや作り方が思い浮かばず、つまづいたよう。担任保育者が何をどのようにしたいのか聞くために声掛けをするが、思い通りに話が進まないのか段ボールに鉛筆を突き刺している。



図2. 「コーヒーカップ」の活動シーン

このエピソードでは、子どもたちが保育者に制作物の作り方を求める多くの質問があった。例えば、「カップを立体にしたいから段ボールを立体にする方法を教えて！」のような質問がその一つである。



子どもたちは制作物に対してどのようなイメージにするのか、なぜこの制作をするのか、その目的が明らかになっていないまま制作に取り組んでいた。まさに、見たものをそのまま再現しようとする意識が働き、自分なりに試したり、試行錯誤したりすることが見えなかったため、自分らしい制作活動を進めることができなかった。なお、保育者は子どもがイメージしていることを言葉で引き出すことに苦戦しており、制作過程の重要さに焦点をあてることより、行事に展示する作品という意識が優先されたと考えられる。グループ活動は友だち（人）と素材（モノ）との対話を通して共感することで表現の幅が広がる。友だちとの対話、素材との対話が始めると無数のアイデアがグループ活動を盛り上げ、イメージを共有することができる。そのアイデアはじっくりと素材に親しみ、素材を味わい、試行錯誤を重ねて思う通りの形にたどり着くことである。表現することの楽しさは、友だちや素材との対話を形にしていくプロセスの中で感じられるものである。つまり、友だちとイメージを共感し、共有することで主体的な表現活動が展開できる。それには、子どもたちの興味・関心に添って多様な素材や道具を使いやすく配置することで、子どもたちのセンスが高まり、より豊かな表現ができる。また、友だちとの対話が途切れることなく、メンバーが一つになって協力しながら想像したイメージにしていく、それが表現の楽しさであると考えられる。「描く」「作る」そのものが表現というのではなく、「描く」「作る」ための試行錯誤や創意工夫などの過程を経て「描く」「作る」ことにつなげていくことが表現であるといえる。

### 3-4. 考察

保育現場でのエピソードを基に、子どもの豊かな表現活動を支えるために必要な保育者の視点について対話、プロセス、ドキュメンテーションの3つに分けて考察を行う。

#### ① 対話

子どもの遊びは、かかわることから始まる。つまり、遊びの中で自分と他者（人・モノ）と積極的にかかわり、対話を通して共感・共有できる新たなアイデアを生み出すことが子どもの遊びの楽しさであろう。表現者である子どもは自分の経験を最大に生かして友だちやモノと対話を通し、思い通りのアイデアにたどり着く。このプロセスの中で、自己イメージに変容が起こり、変容されたイメージがより豊かな表現として現れることである。子どもの主体的な表現活動を広げるためには、子どもの遊びについての見通しを持って環境設定をする必要がある。また、バランスの良い人的環境と物的環境を整えることで理想と考えている子どもの主体的な遊び、遊びの物語が始まると考えられる。

#### ② プロセス

子どもの遊びにおける保育者のあり方はどうであろうか。行事での制作物の展示を目指して計画された活動であったが、保育者が、展示物という「形」に現れるまでのプロセスをどのように意義づけるのか、「形」に現れたものをどのように捉え、保護者や保育者及び子どもたちに何を伝えようとするのかによって、その活動や行事当日のあり様は大きく変わる。子どもの遊びは最初から目的を持ち、具体的に作りたいものが決まっていない。興味・関心のある物事に対し、遊びたがるのが子どもである。それから創意工夫を重ねて目的や作りたいことが決まるのである。つまり子どもの遊びは、興味・関心のあることを楽しい時間を過ごすための活動であり、計画に子どもを乗せて行うものではない。遊びには「形」が

ないことを認識し、「形」を求めないことが必要である。

### ③ ドキュメンテーション

子どもの遊びにおいて保育者は、「子ども主体」の取組みにするべく、そのかかわりを模索したと考えられる。子どもたちの意見により決めた「テーマ」から保育者として子どもたちに投げかける表現活動の探求課題をどのように設定するのか、その活動の成果の場をどう作るのか、という点は課題となったのではないだろうか。成果の場としては、制作物の展示とともに活動過程のドキュメンテーションによる伝達も行っていった。このドキュメンテーションは、制作過程を可視化するものであり、表現活動の成果物を裏付ける重要な役割を果たしている。そのため、今回の行事における展示物そのものの意義についての課題が浮かび上がる。また、本エピソードは、前述したように、その過程は「ごっこ遊び」であった。このことが想定されれば、例えば、行事当日は「ごっこ遊び」の場でもいいし、今回のドキュメンテーションによる保護者への伝達という形も考えられるのではないだろうか。

## 4. 表現活動における保育形態

保育及び教育は、環境を通して行うものであること、そして、そのことは子どもの主体性と保育者の意図がバランスよく絡み合うことで成立するものであることが、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園各々の要領、指針共通に謳われている。様々な活動はこのことを基とし、各領域のねらいを踏まえて展開していくものである。では、領域「表現」における活動のあり方はどうであろうか。

図3は、子ども主体と保育者の意図の比重の違いによる形態を表したものである。図の上部は、表現活動の表し手であり、主体である「子ども」と、その子どもが自らかかわり働きかけ、自分なりの表現をするための基となる「環境」の人的環境、物的環境を表している。それは、認定こども園教育・保育要領解説書(2015)に「環境の中に教育的及び保育的価値を含ませながら、園児が自ら興味・関心を持って環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしいかかわり方を身に付けていくことを意図した教育及び保育」と著わされている通り、保育者がその活動を見通し、その活動が生まれやすく、展開しやすいように構成するものでなければならない。表現活動においては、領域「表現」の「2 内容」に示された、生活の中での様々な音、形、手触り、動きや美しいもの、心動かす出来事や保育者や友だちなどのかかわりの機会が、その「環境」となる<sup>8</sup>。

表現活動における保育形態として、「放任型」「伝達・指示型」、そして子どもと保育者のかかわりからなる「参加・対話型」の3つが考えられる。図3は、それぞれの保育形態の特徴を「活動の主導」「活動のねらい」「活動形態」「活動方法」の4つの視点から考察したものである。

「放任型」とは、「活動の主導」は子どもであり、「活動のねらい」は子どもの興味・関心・意欲の育成となる。そのため、比較的自由度が高くなり、「活動形態」は子どもが自ら取り組む自由活動が多くなる。「活動方法」としては、表現活動の題材や素材と子どもとの対話が主である。

「伝達・指示型」とは、「活動の主導」は保育者であり、「活動のねらい」は保育者の意図に基づいて進められ、保育者が教授する内容の習得・獲得となる。そのため、比較的自由度は低くなり、「活動形態」は一斉活動が多くなる。「活動方法」としては、保育者が提示する完成モデルを再現する試みが主



である。

「参加・対話型」とは、「活動の主導」は子どもと保育者とのかかわりから、時に子どもになったり保育者になったりして役割が交替する。「活動のねらい」は、保育者の意図に基づいて表現したり、自分なりに表現したりする力の育成となる。そのため、「活動形態」は一斉活動と自由活動の両方が設定される。「活動方法」としては、保育者の提示する表現モデルをまねたり、子どもが自由に題材や素材と対話したりする。

「放任型」は保育者の意図が欠けた保育となり、反対に「伝達・指示型」は保育者の意図通りに行動することが求められる保育になると考えられる。「参加・対話型」は、保育者の意図に誘われて子どもが表現活動に参加し、子どもと保育者とのかかわりを中心として、子どもが題材や素材と対話し、さらには子ども同士の対話にもつながり、子どもの表現を豊かにしていく可能性があると考えられる。

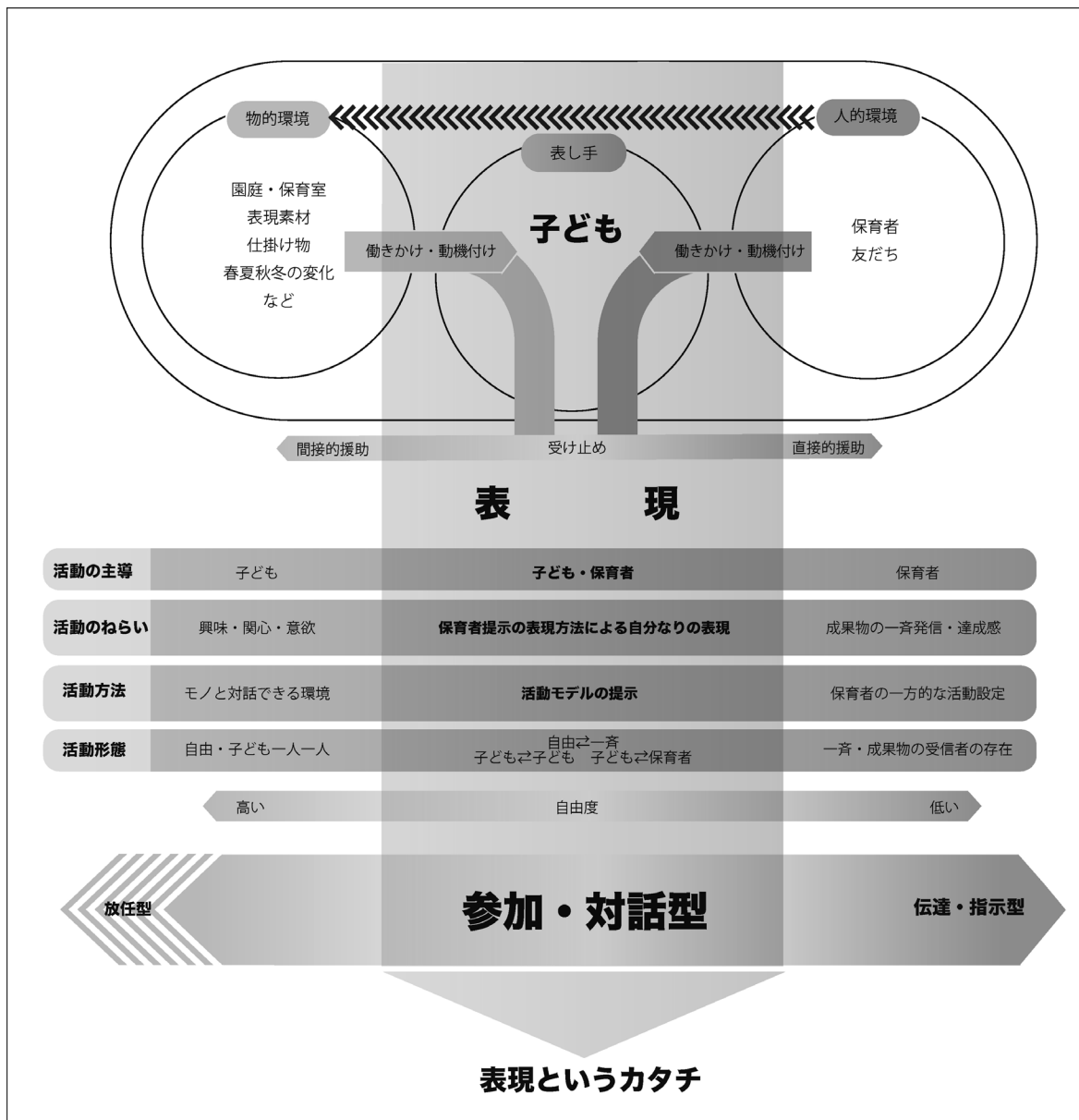


図 3. 表現活動における保育形態<sup>9</sup>

## 5. 表現領域授業のあり方

第4章までの考察をもとに、身体・音楽・造形の各表現領域授業のあり方について、さらに考察を深めていく。

### 5-1. 身体表現

子どもの表現遊びの過程を創るために、身体表現授業において次の2点について考察する。

#### ① 取り上げる身体表現活動の魅力を設定する

身体表現活動を設定する際に、保育者は、子どもに身体表現遊びのどんな魅力に触れてほしいのか、最終的に保育者は子どものどんな姿を描いているのかを明確にしておくことが必要である。

ロジェ・カイヨワの遊びの分類では、表現遊びは「ミミクリー」に分類され、模倣・変身の遊びと言われている。また筆者は、後に『『体育における対話的学び』の三位一体論』を提唱した岡野の考え方をベースに、身体表現活動（リズムダンス・表現運動）の「文化的な価値」である「中心なおもしろさ」を歴史的視点と現象的視点から、それぞれ「リズムにのるということ」・「なりきるということ」であると明らかにした<sup>10</sup>。しかし、身体表現の遊びの過程をデザインしていくためには、「リズムにのるということ」「なりきるということ」がどういうことなのか、その意味についても保育者が理解していなければならない。そこで、筆者は「リズムにのるということ」は、「自分の動きをリズムに『合わせる』ことと、それを『くずす（変化させる）』ことの往還である」ことを明らかにした<sup>11</sup>。保育学生が、こうした取り上げる身体表現活動の魅力を明確にしておくこと、その内容について深く理解しておくことが、子どもの表現遊びの過程を創るために欠かせないであろう。

#### ② 対話の対象を明確に設定する

子どもは他者（人・モノ）との対話を通して、表現を発現させていくことがエピソードより明らかとなった。そこで、身体表現活動の魅力を中心に据えながら、子どもがどんな他者（人・モノ）とどのように対話することが大切であるかを明確にしておくことが必要である。

保育者が提示する動きをリズムに「合わせる」ことだけでは、子どもなりの自由な発想に基づいた表現が出来ず、身体表現活動の魅力に触れられない。反対に、子どもの自由な表現だけでは、「くずす（変化させる）」ものがないために、かえって不自由で子どもの不安感につながる恐れがある。まずは、保育者や友だちの簡単な動きをまねすることで、くずした後で戻る動きを創り、子どもなりの表現を発現する基盤を創ることにつなげる。これは、保育者による身体表現遊びへの誘いかけであり、保育者の豊かな表現力が求められる理由はここにある。次に、「くずし（変化）」は、保育者や友だちとの対話である踊り合いや掛け合いから、ずれや想定外の動きが生みされることで自然に生じると考えられる。ずれや想定外の動きが生み出されやすいように、保育者は他者（人・モノ）とのかかわり方を理解しておく必要がある。例えば、ペアでまねっこ・ペアで反対の動き・ペアやグループで掛け合い・全員でリーダーのまねっこ（リーダーは交替制）などがある。また、音楽や題材との対話としては、音楽のリズムを変化させたり（速-遅、明-暗など）、題材をストーリーにして起・転・結を創るなどイメージに変化を持たせたりすることで生じると考える。保育学生は、このような子どもと他者（人・モノ）との対話の方法についても修得しておくことが必要であろう。

## 5-2. 音楽表現

音楽表現授業に関しては、楽譜や発表会等の行事に捉われず、音・音楽を介した自分と他者との表現が往還するその時に価値を見出す教授内容が必要であることが明らかになった。また、この表現の過程に関し吉永ら(2016)は、幼稚園教育要領解説「表現」[内容の取扱い](3)に記述された「表現する過程を大切にする」の記述に対し、「単に音楽をアウトプットする方法論についてのみ言及したのではなく、『感じる・気づく・感情を抱く』営みと『考える・創造する・イメージする』営みとを結びつけたときに成立する循環について統合的に言及するもの」と述べている<sup>12</sup>。これらから、物的・人的環境により音・音楽を感じることから始まり、それを音・音楽を介して自分なりに表すこと、その表現は他者とのかかわりによることを授業の柱とするための課題を以下に挙げる。

### ① 音・音楽やモノから発信されたものを受信し感じたことを表すこと

物的・人的環境と自身が対話し、何かを感じることから始める演習を重視している。『音の探検隊』とネーミングし、身の回りの音を「きく」ことにより音に気づき感じ、表現へとつなげていく活動や形、色、音(言葉)のある絵本を「みる、きく」、音によるリズム・メロディー・ハーモニーと楽器の音色により奏でられる音楽を「きく」、色、動き、触感のあるモノを「みる、さわる」ことを始まりとし、それらから感じ表したことを他者とかかわり、対話することによって表現する活動にすべく取り組んでいる。グループ演習であり、他者はどう感じるのかが意識できる環境である。同じ音を聴いたのに自分と他者とは感じ方が違うこと、自分とは違う他者の表現を受容することで自分の表現が広がっていくことの経験と認識ができる場である。課題は、学生自身がいかにかこのような表現活動に価値を見出していくかである。それには、学生が「主体」となりその活動に興味・関心をもって取り組めること、そのために授業者が何を発信し、学生の表現による対話はどのような方法で導くか、にある。

### ② 「参加・対話型」の音楽表現活動

グループ演習のまとめとして、指導案作成と模擬保育実践を行っている。領域「表現」のねらいに基づくことを条件にねらいと方法、教材を考え、グループで保育者役はもちろん子ども役も担い実践する。

平成28年度の本演習を今後の取り組み課題を見出す目的で考察した。まず、27グループの指導案を前章の保育形態に大別すると、「伝達・指示型」と捉えられる実践が9グループ、その他18グループは「参加・対話型」の試みであると捉えた。「伝達・指示型」は、主に発表会での演奏を目的としたもの、リズム楽器を使い、決められたリズムや奏法を伝達するもの、歌の歌詞に合わせて保育者が考えた振りを伝達するものであった。いずれも、子どもが物的環境である音・音楽とどのようにかかわり、あるいは人的環境である保育者の表現(発信)をどのように感じる(受信)のかという予想はされておらず、保育者の引いたルールにいかにか子どもをのせるのかという方法に苦心する内容であったといえる。「参加・対話型」は、指導案には子どもたちの表現を引き出そうとする意図が読み取れたものの、実践からは、前者の型でも窺えた物的・人的環境とのかかわりによる子どもの興味・関心が描けていないため、子どもが感じたことを自分なりの表現としてどのように引き出していくのかという方法の工夫がない実践が多かった。方法としても「子ども⇄子ども」よりも「保育者⇄子ども」の構図が多かった。これらから、自由度はあるが放任でもなく、保育者の指示は強くないが対話でもなく、というグレーゾーンと

もいえる型であったと考える。このことは、保育現場においても「子ども主体」と謳いながら陥りやすい実践のあり方ではないだろうか。したがって、今後の課題は自ずと、環境となる教材（音・音楽）の研究、教材を介する保育者としての表現力・発信力、子どもの自分なりの表現を生み出すための方法、と挙げられる。子どもがどのように感じるかということは、子どもの音・音楽と対話する姿の記録の積み重ねと模擬実践での子ども役を演じることでその理解に近づくのではないかと考える。

### 5-3. 造形表現

造形表現授業では子どもの造形遊びの過程を重視する観点で以下の2点を挙げた。

#### ① 友だちや物との対話を通して交流を深めていくことで自己表現を発信する力を養う。

友だちや保育者そしてモノからの情報を活発に受信することで自己表現へ発展させることができる。人的な環境と物的環境がバランスよく整えた上で、その環境に仕掛けている要素と対話を通して交流を深めていくことで可能であると考えられる。授業では、グループ学習を多く取り入れることで対話が始まり、この対話は共同・協調する力を養うことができる。また、教師主導型の完成モデルではなく、学生主導型であるプロセスモデルを提示することによって創意工夫しながら新たな方法への発展、そして自己表現にたどり着く。さらには、素材・題材選択型の環境構成をすることによって、モノとの対話が生まれ、個性が出やすい環境になる。友だちやモノなどとの対話を深めることは、多様な造形遊びを導き出せる土台となり、友だちとの関係性を深めていく非常に大切な条件となる。最終的には、子どもたちが遊びやすい「場」作りをすることが主体的遊びにつながり、「主体的な遊びのための環境構成」に関する学習を通して身につけていく必要がある。

#### ② 造形遊びの魅力を感じさせるためにアトリエ型の制作・展示コーナーを設ける。

子どもは、展示した作品に触ったり遊んだりしたがる者である。触ったり遊んだりすることができる展示コーナーを設けることによって子ども自らがその作品に手を加える、遊ぶなどの行為を通して「造形遊びのおもしろさ」を感じることができると考えられる。また、美術にあまり親しみのなかった子どもが常時展示や創作展示を通して様々なかたちでアプローチできるよう工夫することである。美術と親しみを持つことは、造形遊びに直結することであると考えられる。アートをすることの意識ではなく、異なるカタチのものを集める、色を混ぜる、積むという遊びの流れ自体がアートになるのである。最初からアートにする意識ではなく、様々な観点から子どもの作品を解説できるよう大人は固定観念を破り、子どもに柔軟なアドバイスすることが重要である。その意味でも保育者自身が芸術に親しむ必要があるため、多様な創作作品と触れることのできるアトリエ型の制作・展示コーナーの設定が必要である。

このように友だちやモノとの対話、造形遊びの魅力を感じることで、造形遊びに対する苦手意識をなくすことができる。多くの保育者は、「絵を描くことが苦手である」という意識を持っている。保育者は、造形遊びのアドバイスの中、特に描画遊びに対して苦手意識を持っていることが多く、子どもにアドバイスをするためにどのような手助けが必要なのか、子どもが楽しく取り組める「描画遊び」はどのようなものなのかなど「絵を描く」ことに対する悩みが多い。子どもも保育者も得意・不得意とする領域があるものの、絵を描くことは造形遊びの中で欠かせない。むしろ「造形遊び」は「絵を描く」であるという意識が高い。しかし造形遊びは、絵を描くことが主ではなく、絵を描くことは遊びの一つであ

ることを理解してもらいたい。子どもたちのスキルアップのために行う遊びではなく、自分の考えをどのように出していくのか、つまり出し方を友だちやモノとの対話を通して自分で選ぶこと、これが造形遊びである。造形遊びは、作り方や描き方が決まっているものではなく、むしろいくつかの条件の中、対話を通して新たな形を作り出す、描き出すことが真の造形遊びであろう。

## 6. おわりに

本研究は、保育現場における表現活動の課題と活動事例の考察を機とし、まず、子どもの表現活動と保育者の指導・援助・支援について論じた。そして、それら現場から得た視点を踏まえた表現領域授業の教授のあり方を探った。子どもの表現活動については、A 保育園の研修テーマ「子どもの興味から始まる表現遊び～子どもたちが主体的に進めていく表現活動とは～」に基づく実践が成り立つために必要なことは何であったかを挙げ、まとめる。まず「子どもの興味から始まる」ためには、その興味が持てる物的・人的環境（教材・素材・モデル）が必要であること、その環境は保育者が活動を見通し、子どもの興味をある程度予測して設定するものであること、そして、「子どもたちが主体的に進めていく」ためには、保育者の一方向の促しではなく、「子ども－子ども」「保育者－子ども」の対話から表現が生まれるよう「参加・対話型」の実践を行っていくこと、であった。また、「行事に無理なくつながる活動」の模索が事例から窺えたが、子どもたち自身が「形」を追い求めることよりも、行事までの過程その時々で表すことにおもしろさを見出していたことから、表現活動は成果よりも過程に意義を持つべきであることも改めて明らかとなった。そして、このことに関する各領域授業のあり方や課題から表現領域授業における視座を①保育者としての保育表現技術の捉え方、②表現を生み出すための対話の創り方・繋ぎ方、と据え教授すべきであることが見出された。①は、「形」を作るための技術ではなく、表現する過程を生み出すための技術として実践に活かすという捉え方、②は、①における技術を活かし、どのように素材や教材などかかわり、どのように他者との対話を創れば表現が生起する過程を生み出せるのか、という方法である。

今後は、この視座に基づいた授業の方法・内容の改善を喫緊の研究課題としながらも、益々、進展するであろう認定こども園における「0歳から就学前までの一貫した教育及び保育」に関連し、乳幼児からの領域「表現」をねらいとするあり方について、保育現場との連携により研究を進めていくことも視野に入れていきたい。

## 註

- 1 文部科学省（2012）「用語集」『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』文部科学省
- 2 文部科学省（2016）「アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程（5歳児後半の時期）のイメージ【たたき台】」『教育課程部会幼児教育部会資料8』文部科学省
- 3 福西朋子・柳瀬慶子・林韓燮・藤重育子（2015）『『表現指導法』授業における現状と課題－保育学生の学びから－』『高田短期大学紀要』高田短期大学 第34号 pp.71 - 82



- 4 北村恵子（1998）「幼児教育における表現活動について—劇ごっこの実態調査をもとにして—」『上田女子短期大学紀要』上田第女子短期大学 第21号 pp. 57 - 72
- 5 北村恵子（2001）「幼児の劇表現活動に関する一考察」『児童文化研究所所報』上田女子短期大学児童文化研究所 第23巻 pp. 57 - 69
- 6 湯澤美紀・山崎晃・芝崎良典・寺上並歩（2004）「幼児期教育カリキュラムにおける行事の位置づけと今後の課題」『幼年教育研究年報』広島大学教育学部附属幼年教育研究施設国立情報学研究所 第26巻 pp. 115 - 122
- 7 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希（2009）「運動会における身体表現遊びの実際」『武庫川女子大学大学院教育学研究論集』武庫川女子大学 第4号 pp. 35 - 42
- 8 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2015）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 p 42
- 9 槇英子（2012）『保育をひらく造形表現』萌文書林 pp. 88-94
- 10 柳瀬慶子（2008）「『他者関係の変容』としての表現運動に関する研究」三重大学大学院教育学研究科教科教育専攻保健体育専修保健体育科教育学分野修士論文
- 11 柳瀬慶子（2014）「表現運動における『文化的な価値』に関する研究—『リズムにのるということ』に着目して—」『高田短期大学紀要』高田短期大学 第32号 pp. 77 - 86
- 12 吉永早苗（2016）『子どもの音感受の世界』萌文書林 p26

## 参考文献

- 大豆生田啓友（2016）『「対話」から生まれる乳幼児期の学びの物語』学研
- 岡野昇・山本裕二（2012）「関係論的アプローチによる体育の授業デザイン」『学校教育研究』日本学校教育学会 pp. 80-92
- ハワード・ガードナー（2010）『MI：個性を生かす 多重知能の理論』松村暢隆（訳）新曜社 pp. 264-269
- ロジェ・カイヨワ（1980）『遊びと人間』講談社
- 渡辺一洋（2015）『幼児の造形表現』協友印刷 p13

## 付記

本研究は、平成28年8月23日に行われた「第55回全国保育士養成協議会研究発表」をもとに、加筆・修正したものである。

児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画実践における保育者養成課程学生の学び（1）  
—学生の実践の振り返りをもとに—

A Study on the Early Childcare Students' Learning by Planning and Practicing the Activity of  
Making Musical Instruments and Playing them in a Children's Recreation Center (1)  
—Focusing on Students' Reflections on their Practice—

山 本 敦 子  
Atsuko Yamamoto

（要約）

本稿では、平成27年度に実施した保育者養成課程学生対象の授業実践「児童館における子どもや親子を対象とした手作り楽器制作と演奏活動の企画実践」の取り組みについて、学生の学びや授業の成果を把握するための質問紙調査から、学生の実践の振り返りをもとに結果考察を行った。興味付け、制作援助、演奏活動進行の各場面のうち、特に制作援助の場面では、「(作り方の)理解を促す」「発達に応じた作業をさせる」「意欲・自信・達成感を持たせる」ことを意図した対応がなされ、学生は子どもの心情や育ちを読み取り、知識や技能に配慮しながら共感的な態度で個に応じた援助が行えるように努めていたことがわかった。このことは保育を実践する際に必要な行動的側面の力量にも通ずる部分があり、本授業実践の意義の一つとして見通しを得ることができた。

（キーワード）

手作り楽器、制作・演奏活動、児童館での企画実践、学生の学び

## 1. 課題の所在と本研究の目的

手作り楽器とは、自然物や人工の材料、家庭の廃材などを利用して、音が鳴るように自ら考えて作る楽器のことである。子どもたちの身の回りにある材料でも簡単に作れることから、保育や幼児教育の現場で取り入れているところも多い。保育者養成校においても同様に、音楽や造形、保育内容「表現」等の各授業の中で、学生の資質や能力の向上、教育要領や保育指針への対応を図ることなどを目的として様々な方法で実践されている。前研究（山本2016）ではそれらの先行研究に焦点を当て、手作り楽器の授業実践が保育者養成の学生にどのような学びをもたらすのか、また授業に取り入れる意義などについて考察を行った。結果、先行研究での授業実践においては、①音楽体験に関する学び（音の質、音色、楽器の奏法と構造、音楽への希求と探求心などの新しい認識や態度）、②創作体験に関する学び（表現の幅、創造性、意欲、達成感、イメージ、発想、個性など、創造過程において立ち現れる人間の様々な能力や精神面への気づき）③自己や他者への気づき（自分を見つめること、自己開発、仲間とのコミュニケーション、助け合い、思いやり、共有すること、リーダーシップなど、他者との関わりの中でこそ培われる能力）、④保育・教育実践としての学び（音や楽器に親しむ音楽的な体験、友達との協同的な体験、自由な発想による創造的な体験など、保育・教育実践上子どもたちの育ちに意義があることの理解）をもたらすものとして、手作り楽器による授業実践は一定の成果を得ていることがわかった。

前研究での考察を受けて、筆者は平成27年度に、保育者養成課程の学生を対象とした演習科目「ゼ

ミナールⅡ」において、学生たちに手作り楽器の制作と保育の観点からの分析に取り組み、この学内での学習体験を、地域の児童館で子どもや親子を対象とした楽器制作と合奏活動を企画、実践させる活動へと発展させた。この一連の取り組みに関して、実践後、学生の学びや授業の成果を把握するために記述または質問紙調査を通して学生に振り返らせた。質問紙調査は、「自身の実践の振り返り」「手作り楽器の再検証」「幼児教育・保育・子育て支援への展開」についての3つの内容で構成されている。これらの回答記述結果のうち、本論では「自身の実践の振り返り」に焦点を当てて分析を行い、保育者養成課程における本授業実践の意義と課題について考察を行うこととする。なお、調査実施と結果考察に際しては、関係者に研究趣旨の説明と研究への協力依頼、個人情報保護の倫理的配慮を行った。

## 2. 授業概要

A短期大学の保育者養成課程では、卒業必修科目として1・2年次ともにゼミナールを設置している。平成27年度2年次のゼミナールⅡでは自らの関心に応じた保育の専門性を養うことを主なテーマとし、筆者担当のゼミナールでは2年生17名を対象に、「音楽」「表現」という側面から保育や幼児教育への知識・関心を深め、「感性豊かな保育、保育者」について課題研究を行うこと、またゼミ生との共同ワークや地域の方々との交流を通して「自分気づき」「自分づくり」を行うことを概要とした。手作り楽器に関する授業実践は表1のとおり、前期に5回、後期に9回行い、各回での学びが後期第12回目の児童館での実践につながるように計画した。前期第9回目の授業では、手作り楽器の作り方や材料の可能性について実際に先輩学生が制作した手作り楽器に触れながら探求し、「たたく」「振る」「はじく」「こする」「吹く」の5つの奏法に分類したり、既成の楽器と比較したりして、手作り楽器の特徴を多角的につかませることとした。その直後の授業において、本来ならば学生の創意工夫による自由な手作り楽器を制作する活動を設けるのが学習上望ましかったが、時間の都合により、今回は前期第10～12回の授業で風船太鼓、ウォータースティック、プラカップ太鼓の3種を共通課題として制作・分析に取り組ませた。

表1 ゼミナールⅡ（A前期・B後期）における手作り楽器に関する授業実践の内容

期	授業回	年月日	テーマ	内容
ゼミⅡA (前期)	第6回	平成27年5月19日	糸電話を作って話そう	糸電話の制作実演、最も効果的な材料や方法を検討。
	第9回	平成27年6月23日	手作り楽器とは	手作り楽器の作り方や材料の可能性について探求。
	第10回	平成27年6月30日	共通課題（風船太鼓）	「たたく」楽器の試作と保育実践の観点からの分析。
	第11回	平成27年7月7日	共通課題（ウォータースティック）	「傾ける」楽器の試作と保育実践の観点からの分析。
	第12回	平成27年7月14日	共通課題（プラカップ太鼓）	有音程楽器の試作と保育実践の観点からの分析。
ゼミⅡB (後期)	第2回	平成27年10月7日	卒業課題（学外実践）提示	3つのグループ・リーダー・制作楽器を決める。
	第3回	平成27年10月14日	企画・企画書作成	各グループに分かれ実践企画を考案し、記録する。
	第4回	平成27年10月21日	企画・企画書作成	各グループに分かれ実践企画を考案し、記録する。
	第5回	平成27年10月28日	材料準備、企画内容発表	各グループで材料を準備し、企画内容を発表する。
	第6回	平成27年11月18日	模擬実践と内容調整	制作・音遊び・合奏活動を模擬実践し、調整を図る。
	第7回	平成27年11月25日	模擬実践と内容調整	制作・音遊び・合奏活動を模擬実践し、調整を図る。
	第11回	平成28年1月13日	実践に向けて最終確認	音遊び・合奏活動の最終調整と材料搬の確認。
	第12回	平成28年1月17日	県内大型児童館での実践	13:00～15:00の2時間、親子を対象に実践。
	第13回	平成28年1月20日	実践の振り返りと課題	実践場面の録画、質問紙調査による実践の振り返り

### 3. 児童館での手作り楽器制作と合奏活動の企画の考案

後期に入り、計7回の授業において学外実践に向けての企画考案と模擬実践による内容調整を行った。制作する楽器は前期に共通課題として取り上げた風船太鼓、ウォータースティック、プラカップ太鼓の3種である。学生たちが3つの楽器グループごとに考案した企画書をまとめたものが表2である。「手づくり楽器をつくろう&みんなでアンサンブル」とのタイトルのもと、前半の1時間15分を制作時間として「興味づけ」「作り方の説明」「制作」の各段階に分けて作業内容や援助方法を検討した。休憩15分をはさんだ後半30分は「制作楽器による音遊びと歌に合わせた合奏の活動」を一斉に行えるよう企画した。実践先である児童館では、日ごろから子どもや親子を対象とした様々なイベントが行われており、制作活動も月に一度行われて定着している。本企画の実践日はちょうどその制作活動の日当たっており、事前からある程度の人数の参加者が見込まれたため、参加者全員が可能な限り3種類の楽器を作れるように各グループ50セットずつ材料を用意しておくこととした。

表2 親子を対象とした手作り楽器制作と合奏活動の企画書

楽器	風船太鼓	プラカップ太鼓	ウォータースティック
制作例			
担当学生数	6名	6名	5名
準備物	①直径20cmの円筒型缶 50個 (切り口はガムテープを貼る) ②缶の側面を巻く色画用紙 (形に合うように切っておく) ③色ガムテープ ④マスキングテープやシール ⑤マジック ⑥はさみ ⑦中に入れる米など	①【本体】プラスチックカップ 50個 ②【本体】マスキングテープ ③【マレット】割り箸 ④【マレット】マスキングテープ ⑤【マレット】ウッドビーズ 50個 ⑥【マレット】綿 ⑦【マレット】ボンド ⑧【マレット】はさみ	①空き缶 100個 (洗って乾かしておく) ②瞬間接着剤 ③ガムテープ ④包むための不織布 50名分 ⑤模様のための不織布 ⑥カラー輪ゴム
興味づけ 13:00～ (5分)	・制作する楽器を見せる ・「これはなんという楽器かな?」「どんな音がするかな?」 ・実物の太鼓とマラカスの紹介	・制作する楽器を見せる ・素材や奏法を考えさせる ・学生が模範演奏をする ♪きらきら星 ♪かえるのうた ・音の鳴る仕組みを説明する	・制作する楽器を見せ、音を聞かせる ・大きさの異なるもので聞き比べ ・材料に興味を持たせる ・似たような楽器の紹介(レインスティック、オーシャンドラム)
説明 13:05～ (5分)	・材料、作り方の説明 ・缶の扱いを注意させる ・缶の底や側面を叩いたり、耳を近づけて音を聞いたりする	・太鼓、マレットの2種類を制作 ・マレット制作では目を突いたりしないように注意を伝える	・包んでいる布を取り、素材や音の鳴る仕組みを教える ・作り方の説明 ・缶の取り扱い、接着剤の注意
制作 13:10～ (65分)	・用紙に描く、シールを貼る ・お米を入れる ・風船を伸ばす/切る/張る →風船を貼るのが難しい子どもを手伝う ・用紙を巻く ・テープなどで最後の仕上げ	先にマラカスから制作し、ボンド乾燥中に本体を制作する 【マレット】 ・割り箸をマスキングテープで巻いたり、ペンで模様を描いたりする ・割り箸の先に綿を巻き、ボンドをつけ、ビーズの穴にねじ込む 【本体】 ・マスキングテープを巻く。シールを貼る	缶を一人2つずつ配る ・片方の缶に水を2/3ほど入れる ・飲み口が合うようにもう一つの缶を水の入った缶の上に置く ・瞬間接着剤で2缶を付ける →保護者・学生が手伝い子どもは缶をかぶせる ・15分ほど時間を置いた後、ガムテープでさらに固定する ・不織布を巻き、輪ゴムで両端をしぼる ・不織布の模様をボンドでつける
休憩・準備 14:15～(15分)	・机、道具を片付ける ・歌詞カード準備(ホワイトボード) ・ピアノ準備		
音遊び・合奏 14:30～ (10分×3楽器)	・たたく(膜面、底面) ・つまんで放す ・振る(上下、左右、膜面を底) ・膜に口を近づけて声を出す ♪大きなたいこ ♪アイアイ	・打つ ・リズムをまねっこ ・音程の作り方を伝える(ド～ソの練習) ♪きらきら星 ♪かえるのうた (全員orグループで音程を担当) ・リクエスト曲を皆で演奏する	・「どんな音がするか」子どもたちに問いかけ、音の鳴り方や感じ方に違いがあることに気付かせる ・だれが一番早く鳴り止むか、最後まで鳴らすことができるか、聞き比べる ♪あめふりくまのこ ♪しゃぼんだま
終了 15:00～	(当日決定)最後に全員合奏 「おもちゃのチャチャチャ」に合わせて自由に音を鳴らして楽しむ		

#### 4. 活動実践における学生の学び—自身の実践の振り返りをもとに—

実践後第13回目の授業において、当日の録画を見ながら、教員作成の質問紙を通して学生たちに「自身の実践の振り返り」「手作り楽器の再検証」「幼児教育・保育・子育て支援への展開」の3内容について考察させた。本稿では「自身の実践の振り返り」についての回答記述結果を分析する。活動の進行順に沿い、次の(1)～(3)の質問項目を「とてもできた」から「できなかった」までの4件法で自己評価させ、その理由や状況を自由に記述させる方法をとった。

##### (1) 手作り楽器に対する参加者への興味付けは効果的にできたか

今回の活動における導入や興味付けは保育での活動展開と同様、子どもたちが主体的、意欲的に活動に参加できるようにするために重要となる。この質問に対する評価は図1に示すように、全体では肯定的評価(とてもできた・できた)が14名(82%)、否定的評価(あまりできなかった)が3名(18%)であり、参加者への活動への興味付けは概ね効果的にできたことがわかる。

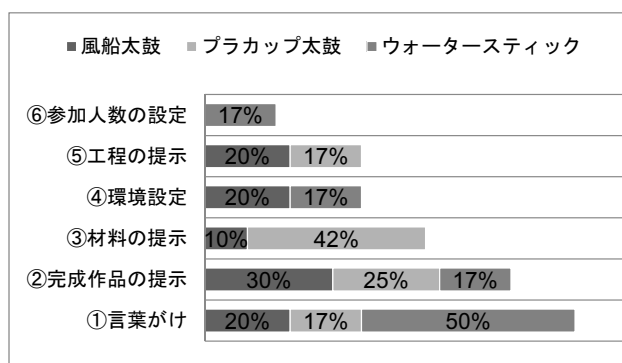
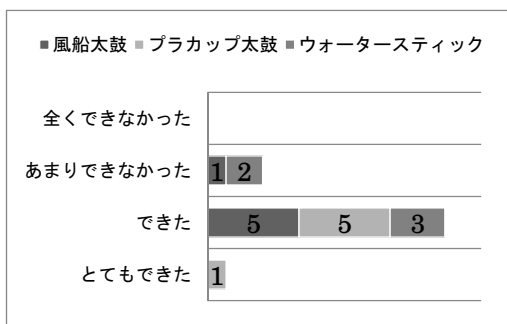


図1 興味付けの自己評価の回答(回答人数) (n=17) 図2 参加者への興味付けに効果的な方法(回答比率) (n=28)

両評価の理由や状況に関する記述を読み取り、趣旨をキーワードごとに分類すると、図2のとおり、参加者への興味づけに効果的な方法として6の対応例を確認することができた。表3(1～3)は対応方法ごとに抽出された意図と記述例(反省事項も含む)を示したものである。全体を通して割合が最も高かったのは「①言葉がけ」による興味づけであった。当日は親子で来ている方が多く、年齢層は幼児や小学校低学年の子どもたちが多く参加していた。3種類の楽器を各コーナーで制作できることを伝えて活動を開始したが、どのコーナーに参加しようか迷っている子どもも多かった。そのような状況の中で学生は子どもたちに「活動の楽しさを感じさせる(音・楽器・奏法への興味を促す)(発音・本体・装飾の材料への興味を促す)(手作りする楽しさを示す)」「安心感して活動に参加させる」ことを意図した言葉がけを行うことにより、活動参加へ興味を持たせようとしたことがわかる。次いで「②完成作品の提示」では、「完成作品を展示しておく」「実際に見せる」「実際に鳴らす」「鳴らし方を見せる」ことにより、音・楽器への興味を促し、完成へのイメージや目標を具体的に持たせようとしたことがわかる。「③材料の提示」では、風船太鼓の場合は普段なかなか手に入らないような大きめの風船、プラカップ太鼓の場合は家庭でもよく飲まれている乳酸菌飲料のカップや色鮮やかなマスキングテープを使用した。これら発音・本体・装飾の材料を事前に見せることで子どもたちに活動の楽しさを感じさせ、興味や意欲を促すことができたとしている。ウォータースティックの場合は空き缶を伝う水の音が魅力的



な楽器であるが、外側を布で覆うため、本体材料や内部構造がなかなか想像しにくい。本体が空き缶でできていることをもとに興味付けすることもできたであろうが、今回はそれには触れられていない。後述するように、ウォータースティック制作は工程に大人の援助が必要な箇所がいくつかあった。そのため「④環境設定」では親子でも作業できるスペースの確保が課題に挙がっており、また「⑥参加人数の設定」に関しても、活動開始時に来場者が集中したことへの対応に追われたことから、興味づける間もなく作業に突入してしまったことへの反省がうかがえる。一方、風船太鼓の場合は予め4つの工程別に作業スペースを設置していたことにより各作業に参加しやすい環境を提示できたことから、見本作品の展示の仕方も興味喚起のための環境構成の一つに挙げている。また「⑤工程の提示」でも、風船太鼓は「自分で絵を描く」「好きなシールを貼る」、プラカップ太鼓は「好きな模様のテープを貼る」などの工程があったが、完成までの工程に「自主性が発揮できる」部分が含まれていることを事前に伝えることで活動参加への興味を持たせられたとしている。

表3-1 風船太鼓作りにおける参加者への興味づけに効果的な方法と意図

対応例	意図	記述例
①言葉がけ	活動の楽しさを感じさせる (音・楽器への興味を促す)	子どもたちが楽器に興味を持っている姿を見て、実際に見本の風船太鼓を自分が持ち、音を鳴らしながら「こんなふうにするんだよ」と言葉がけをし、それに対して子どもも鳴らし方も真似するようになり、さらに興味を持ち取り組むような姿が見られた。
②完成品の提示・音を聞かせる	活動の楽しさを感じさせる (音・奏法への興味を促す)	風船を引っ張って音を鳴らしたり、米や小豆などを中に入れて振って音を出すことを伝え、とても興味を持った様子だった
③材料の提示	活動の楽しさを感じさせる (発音材料への興味を促す)	参加者に作例を見せるときに、風船が張ってあることを強調して見せたら、難しそうだけど面白そうという反応に見えた。
④環境設定	意欲・目標を持たせる 安心して活動に参加させる 目標を持たせる	環境設定の際、完成作品をわかりやすく並べておき、イラストを描く場所やお米を入れる場所を作り、参加しやすいようにした。 私たちの風船太鼓を置く場所も、もう少し高いところだったら良かったと思った。
⑤工程の提示	活動の楽しさを感じさせる (装飾材料への興味を促す) 自主性を発揮させる (手作りする楽しさを示す)	子どもたちに絵を描いてもらったり、シールで好きなように装飾できる自由性があることで、子どもたちの興味が高まった。

表3-2 プラカップ太鼓作りにおける参加者への興味づけに効果的な方法と意図

対応例	意図	記述例
①言葉がけ	安心して活動に参加させる	作りたいけどなかなか勇気が出ない子に対し「一緒に作ろう」と笑顔で声掛けし、一緒に作れた。
②完成品の提示・音を聞かせる	活動の楽しさを感じさせる (音や奏法への興味を促す) 意欲・目標を持たせる	完成した見本を展示しておくことでどんなものを作るのかや、どのように出来上がるのかを見ることができ、子どもたちの「作ってみたい」という気持ちを引き出したと思う。また近くにいる子どもたちに「この楽器はこうやって叩くんだよ」と見せることでプラカップ太鼓への興味を持たせることができたと思う。
③材料の提示	活動の楽しさを感じさせる (本体材料への興味を促す) 活動の楽しさを感じさせる (装飾材料への興味を促す)	ヤクルトで作られていることを最初に伝えるようにしたら「ヤクルト飲んだことある」と親近感を持ってくれた。家にもあるもので簡単にできるということを保護者の方にもわかってもらうことで、家でもヤクルト飲んだらやってみようかなという気持ちになってもらえたと思う。 プラカップ太鼓を選んで周りに座って待っている子どもたちに、いろいろな種類のマスキングテープを紹介して、好きな色や柄のマスキングテープを選んでもらうことで、作るまでに楽しみな気持ちが増えるように声掛けを行った。
⑤工程の提示	自主性を発揮させる (手作りする楽しさを示す)	身近な物であるヤクルトにマスキングテープでかわいくすることで、子どもたちや保護者の方から「かわいい」や「作りたい」という言葉をもらった。

表3-3 ウォータースティック作りにおける参加者への興味づけに効果的な方法と意図

対応例	意図	記述例
①言葉がけ	活動の楽しさを感じさせる (音・楽器への興味を促す) 活動の楽しさを感じさせる (手作りする楽しさを示す) 安心して活動に参加させる	「どんな音がするかな？」と子どもたちが音に興味を持てるような言葉がけができた。そうするとはじめはあまり集まってこなかったのが、作ってみたいと言って寄ってきてくれる子が増えてうれしく思った。 楽器を作る際にできる場所はなるべく進んでするように声かけをして、作ることも楽しめるように工夫した。できたら必ず褒め、できないところは援助しながら言葉がけするなどした。
②完成品の提示・音を聞かせる	活動の楽しさを感じさせる (音・楽器への興味を促す)	【反省】最初に前で説明をしたが音が小さいため音が聞こえなかった人もいたと思う。何人かの子どもの耳元で音を聞いてもらったが、微かな表情であったので興味付けとしては弱かったと感じた。

④環境設定	自主性を発揮させる (手作りする楽しさを示す)	【反省】作る場所が狭く、親子でしっかり楽しめているかと言われると、親がほぼ作ってしまっているところが見られた。
⑥参加人数の設定	活動の楽しさを感じさせる (音・楽器への興味を促す)	【反省】指導者に対し参加人数が多く、完成というゴールにただ素早くたどり着くように促してしまったため、楽器に対する興味を持てるような声かけは少なくなった。

(2) 手作り楽器を制作する場面で参加者への援助は効果的にできたか

この質問に対する評価は図3に示すように、全体では肯定的評価（とてもできた・できた）が14名（82%）、否定的評価（あまりできなかった）が3名（18%）であり、手作り楽器を制作する場面で参加者への援助は概ね効果的にできたことがわかる。

両評価の理由や状況に関する記述を読み取り、趣旨をキーワードごとに分類すると、図4のとおり各楽器の制作過程での援助における効果的な方法として11の対応例を確認することができた。表4（1～3）は対応方法ごとに抽出された意図と記述例（反省事項も含む）を示したものである。

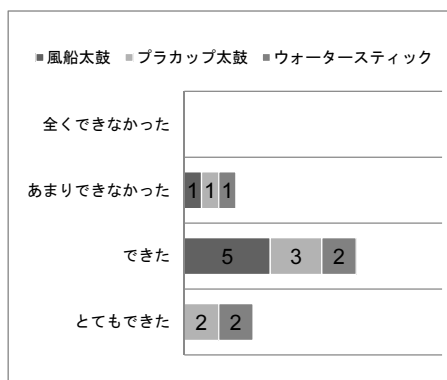


図3 援助の自己評価の回答 (回答人数) (n=17)

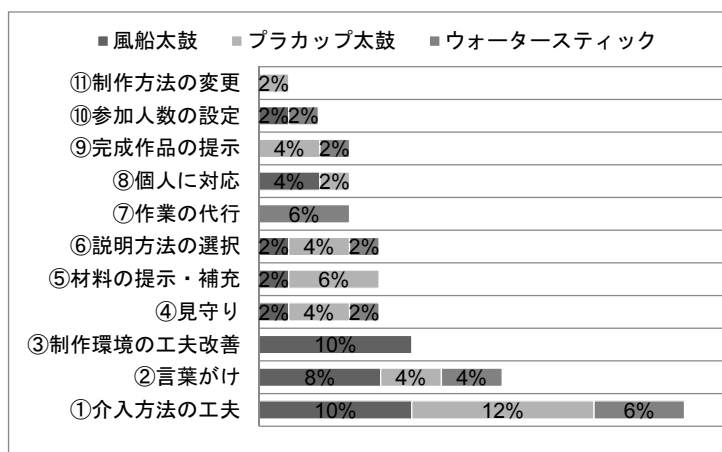


図4 制作過程での援助内容 (回答比率) (n=51)

風船太鼓制作の援助方法には、「①介入方法の工夫」「③制作環境の工夫・改善」「②言葉がけ」等が挙げられた。風船太鼓の工程は大きく5つに分けられるため、学生たちは実践計画の段階から工程別に担当を決めて準備を進めていた。それにより、作り方の説明や作業援助も比較的行き届き、個人の進捗に対応したり、自ずと子どもたち同士で理解させ合ったりする環境を作ることができたとしている。各工程では、学生たちは子どもたちの作業状況と心理状態を読み取り、「②言葉がけ」を通して評価・提案などを行い、「自身・意欲を持たせる」「安心して活動に参加させる」「自主性を発揮させる」ように対応している。特に風船太鼓は風船を缶にかぶせるという作業が音質を決める上で最も重要となるが、風船を引っ張るときに手指の強い力や大人の支えが必要となる。そのような場面に際し、学生は、子どもが作業するときには力を込めるときの一助になるような掛け声や応援の言葉をかけることにより、「意欲を持たせる」「作業のコツをつかませる」ように工夫している。学生が代わりに作業を行う場合も完全に代行せず、「子どもの作業を補助する」「学生の作業を子どもに補助させる」「子どもと学生で共同作業する」という立場を取り、何らかの形で子どもが作業に関わっている状態を作り出している。あくまでも子ども主体の活動であり、「発達に応じた作業をさせる」「達成感・自信を持たせる」「共同作業

の楽しさを感じさせる」ことができるように「①介入方法の工夫」を図っていることがわかる。

プラカップ太鼓制作の援助方法には、「①介入方法の工夫」「⑤材料の提示・補充」を筆頭に「②言葉がけ」「④見守り」「⑥説明方法の選択」が同率で挙がっている。当初の予定ではプラカップ太鼓はマレット作りと太鼓作りの2工程があったが、作業場所をあまり広くとれないことや参加人数を考慮して予定を変更、学生がマレットの基礎部分を作り、その飾り付けと太鼓作りを子どもたちに行わせていた。カップや割り箸をテープで巻くというだけの単純な作業であるが、どの色や模様のテープで巻くのかによって作業の楽しさや楽器への愛着度が変わってくる。学生はこのテープ選びも楽器作りの大事な工程の一部であると考え、「②言葉がけ」や「⑤材料の提示」を通して、子どもたちが自分の気に入ったテープを選べるような働きかけを重点的に行っている。テープを巻く作業では、その動作を子どもたちに見せ、真似させることにより作り方を伝え、年長児以上の子どもたちはその後の作業を自主的に進めることへと効果を得たが、子どもによってはカップの凹凸部分へテープを貼る作業が意外に難しいということを経験し、事前に予測できておらず、ふさわしい対応が即座にとれなかった学生もいたことがうかがえる。テープを切る場面では、まだはさみを使うことができない子どもたちに対して意欲づけ、作業の簡易化、補助などを行い、子どもの意欲や達成感を削がないような「①介入方法を工夫」している。

ウォータースティックの制作は、先述の通り工程に大人の援助が必要な箇所がいくつかあった。特に楽器の本体は水が漏れないように確実に作らなければならない、前半の「1.缶に水を入れる」「2.接着剤で付ける」「3.ガムテープで固定する」の作業は、これまでの2楽器に見られたような「①介入方法の工夫」のみでは成し遂げられず、学生や大人が「⑦作業を代行」するほかない難しさがあったことがわかる。援助方法についても「⑦作業の代行」に関する記述が複数見られ、幼児～小学校低学年の子どもたちを対象とした活動内容・工程としては適していなかった可能性がある。そのような状況に際し学生は、本体制作を主に自分たちや保護者が行うようにし、子どもには完成した本体を不織布で巻いたり飾りを付けたりする作業に関わらせる、という対応を図った。その際に1名の学生が大人に任せる理由を子どもたちに伝え、制作への意欲を損なわないように留意していたこともわかった。大人が作業を進める姿をうれしそうに見守っていた子どももいたということである。また飾り付けの作業では、子どもたちが動作を楽しく進められるように比喻表現を用いながら動作のイメージを伝えたり、指先の発達に応じて援助したりすることで、「理解を促す」「達成感・自信を持たせる」「意欲・集中力を促す」ための工夫が図られている。

表4-1 風船太鼓の工程における参加者への援助方法

工程	対応例	意図	記述例
作り方を説明する	③制作環境（工夫）	親子の理解を促す	絵を描く、風船を張る、絵を側面に巻き付ける所など、制作過程に合わせてコーナーを作ることで、親子にわかりやすく説明ができたと思う。
	⑧個人への対応	子どもの理解を促す	作り方をわかりやすく、今からその子が何をしたらよいかも伝えて一緒に作業した。
	⑩参加人数の設定	子どもの理解を促す	【反省】参加者が予想よりも多く、作り方を丁寧に説明できなかった。
1.用紙に描くシールを貼る	②言葉がけ（評価）	自信・意欲を持たせる	絵を描いている子どもに「○○だね上手だね」と声をかけ関わりを持つ。
	②言葉がけ（提案）	活動の楽しさを感じさせる	何を描こうか迷っていきそうな子どもにシールなどを持ってきて、「どれか貼る？」と声をかけ、活動に参加できるようにする。
	⑤材料の提示・補充	（自己選択の楽しさ）	机が足りずに床で描いている子どもにはペンやシール等を渡して、どの子も楽しめるように動く。

2. 米を入れる			記述なし
3. 風船を張る	②言葉がけ (応援)	意欲を持たせる 作業のコツをつかませる	「よいしょ」などの掛け声や「がんばれ～、ひっばれ～」と応援するなど、子どもがすぐに反応できるような声かけを意識した。
	①介入方法の工夫 (補助する)		子どもが風船をかぶせるときに、缶を押さえながら一緒に作業して、子どもが「できた！」という気持ちを味わえるようにした。
	①介入方法の工夫 (共同作業)	発達に応じた作業をさせる 達成感・自信を持たせる 活動の楽しさを感じさせる (共同作業の楽しさ)	「一緒に引っ張って手伝ってね」と声をかけ、一緒に作業を行う。 子どもに風船を引っ張ってもらい (学生も一緒に引っ張る)、かぶせるところは主に学生が行った。
	①介入方法の工夫 (補助させる)		風船をかぶせるのが難しく、ほぼ私たちがしていたが、子どもには手を添えてもらい、ガムテープで巻いてもらうことで、子どもも一緒に作っていると思うことができたのではないと思う。
4. 用紙を巻く	②言葉がけ (提案)	活動の楽しさを感じさせる (装飾の楽しさ) 自主性を発揮させる	「どんな感じで画用紙貼る?」「こっちが上で大丈夫かな?」「好きな色を選んでみて」など、作業の状況に合わせて言葉がけを行った。
5. 最後の仕上げ	①介入方法の工夫 (補助する)	達成感・自信を持たせる	マスキングテープを貼る際は、私が缶を回し、子どもがマスキングテープを持って貼っていた。
	④見守り	自主性を発揮させる	マスキングテープの色や張る位置などは子どもたちで決めて、それぞれ好きなように仕上げができていたので良かった。
その他	②言葉がけ (会話)	意欲を持たせる 安心して活動に参加させる	援助だけでなく子どもとの会話を楽しむ等、活動を楽しいと感じ取れる雰囲気づくりも行った。
	⑧個人への対応	意欲・集中力を持続させる	子どもの数を把握し、作業が止まってしまうような子どもがいないように、一人一人把握しながら言葉がけをした。
	③制作環境 (工夫)	安心して活動に参加する	各場所で作業を終えると次の作業場所に案内して連携するようにした。 【反省】作る場所を3つに分けたが、場所がばらばらだったので、円で順番に行けるようにし、しっかりと声かけする必要があると感じた。
	③制作環境 (改善)		



写真1 風船太鼓の制作場面  
(左から 1. 用紙に描く 2. 米を入れる 3. 風船を張る (学生・子・親) 4. 用紙を側面に貼る)

表4-2 プラカップ太鼓の工程における参加者への援助方法

工程	対応例	意図	記述例
作り方を説明する	⑨完成作品の提示	子どもに理解を促す	最初にテープの巻き方を見本に見せると、子どもも真似をしてくれた。
	⑥説明方法の選択		初めにすべてを説明せず、一緒に作りながらゆっくりとわかりやすく説明できた。
1. テープを選ぶ	②言葉がけ (提案) ⑤材料の提示・補充	活動の楽しさを感じさせる (自己選択・装飾の楽しさ)	「自分が貼りたいテープを選んでね」「どんな色が好き？」など子どもが使いたいテープをできるだけ多く使えるように声をかけた。
2. テープを巻く	②言葉がけ (応援)	意欲を持たせる	テープを巻く作業も一緒に行き、「きれいに巻けてるよ!あと少し!」と声をかけた。
	②言葉がけ (助言)	作業のコツをつかませる	【反省】ヤクルトの容器は凹凸があり、テープを貼るのが子ども達には難しく、「うまく貼れない」という子どもにうまく貼れるようなアドバイスはできなかった。
3. テープを切る	②言葉がけ (提案)	意欲・自信を持たせる	「はさみ使える?使ってみる?」と聞いて自分でやってみるように勧めた。
	①介入方法の工夫 (作業簡易化)	発達に応じた作業をさせる	手で切れるものは「手で切ってもいいよ」と声をかけ、簡単にできるようにした。
	①介入方法の工夫 (補助する)	達成感・自信を持たせる 活動の楽しさを感じさせる (技術・道具を使う楽しさ)	はさみを使えない子どもにはテープを適度な長さに切り、渡すことで、貼る作業を楽しめるようにした。
	①介入方法の工夫 (補助する)		はさみが見えるがテープがぐちゃぐちゃになってしまう子どもには、テープを持つことで自分がテープを切ったと思えるようにした。
4. マレット制作	①制作方法の変更	発達に応じた作業をさせる	割りばしにビーズを付けるのは難しそうだったので、予めつけておき、子どもたちにテープを巻いてもらうだけにした。
その他	④見守り	発達に応じた作業をさせる 達成感・自信を持たせる 自主性を発揮させる	年齢の低い子どもには一対一でずっと付きっきりで作業を進めていたが、年長さんや小学生ぐらいになると全部自分たちで作業を進めていけていたのであまり援助ができなかった。
			一つのマスキングテープでプラカップも棒も制作する子どももいれば、貼りたいと思った様々なマスキングテープを貼っていた子どももいた。





写真2 プラカップ太鼓の制作場面  
 (左から 1. テープを選ぶ 2. テープを巻く 3. テープをはさみで切る 4. マレット制作)

表4-3 ウォータースティックの工程における参加者への援助方法

工程	対応例	意図	記述例
作り方の説明	⑨完成作品の提示	理解を促す	説明は完成形を見せてこんな音がするんだよと子どもたちに声かけをした。それを見て子どもたちは自分でウォータースティックを持って横に揺らしたり、音を聞いたりしていた。
	⑩説明方法の選択	理解を促す	【反省】子どもに説明するには言葉が難しいところがあり、工夫がいたと思った。
	⑩参加人数の設定	理解を促す	【反省】参加者が予想していたよりも多く、作り方を丁寧に説明することができなかった。
1. 缶Aに水を入れる	⑦作業の代行	発達に応じた作業をさせる 安全配慮を行う	参加者の年齢が全体的に低く、子どもは難しく学生が行った。
2. 缶Bを接着剤で付ける	②言葉がけ(説明) 作業の代行	発達に応じた作業をさせる 安全配慮を行う	なぜ瞬間接着剤を触ったらいけないかをきちんと伝え、大人に任せる場面への納得へと繋げていった。
3. テープ固定	⑦作業の代行		参加者の年齢が全体的に低く、子どもは難しく学生が行った。
4. 不織布を巻く	②言葉がけ(説明)	理解を促す	「キャンディみたいに」と子どもにもわかりやすい言葉を使った。
	⑦作業の代行	達成感・自信を持たせる	【反省】まっすぐ布を巻くことができない子どもはほとんど保護者が作っていたので残念に思った。
5. 輪ゴムで両端をしぼる	⑦作業の代行	達成感・自信を持たせる	【反省】輪ゴムを縛ることができない子どもはほとんど保護者が作っていたので残念に思った。
6. 模様付け			記述なし
その他	④見守り	達成感・自信を持たせる	なるべく自分で制作できるようにやり方を伝えて見守るようにした。
	①介入方法の工夫(共同作業)	意欲・集中力を持続させる	指先をうまく動かすことが難しい子どもには一緒にしてあげて、あきらめてしまわないように援助した。
	②言葉がけ(会話)	意欲・集中力を持続させる	子どもが飽きずに集中できるように会話をはさみながら作業を進めた。



写真3 ウォータースティックの制作場面  
 (左から 2. 接着剤で付ける 3. ガムテープで固定 4. 不織布で巻く 6. 模様をつける)

(3) 手作り楽器を用いた音遊びや合奏活動の進行は効果的にできたか

制作後は皆で片づけを行い、子どもたちに中央に集まらせて演奏活動を開始した。活動の構成は、楽器ごとに「音遊び」と「子どもの歌に合わせた合奏」を学生がリードし、子どもたちがそれに応じる一斉活動を行い、最後に子どもたちのそれぞれ好きな楽器で、歌に合わせて自由に演奏する活動を行うというものであった。この活動の進行についての評価は図5に示すように、全体では肯定的評価（とてもできた・できた）が11名（61%）、否定的評価（あまりできなかった）が7名（39%）であり、前節（1）（2）の結果と比べると否定的評価をした学生がやや多くなった。とくにプラカップ太鼓は「とて



もできた～あまりできなかった」の3段階にわたって評価が点在している。

両評価の理由や状況に関する記述を読み取り、趣旨をキーワードごとに分類すると、図6のとおり各楽器の音遊びと合奏活動に効果的な方法として8の対応例を確認することができた。表5（1～3）は対応方法ごとに抽出された意図と記述例（反省事項も含む）を示したものである。

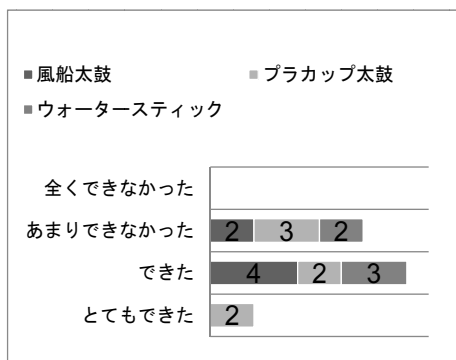


図5 演奏活動の自己評価の回答  
(回答人数) (n=17)

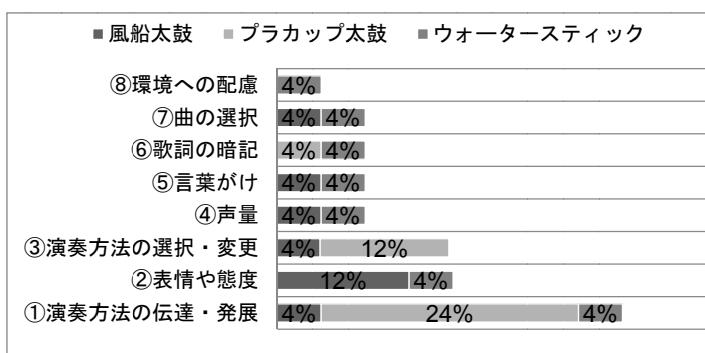


図6 演奏活動の進行に効果的な方法 (回答比率) (n=24)

演奏活動は、3つの楽器の中で最も音の鳴らしやすい風船太鼓から始めた。音遊びの活動では、「たたく・つまむ・振る」などいろいろな奏法で実際に音を鳴らし、自分たちの作った楽器がそれぞれどのような音が出せるのかを聴いてみた。続いて歌に合わせた合奏活動では、「大きな太鼓」の歌に合わせて「たたく・つまむ」奏法で音の強弱を表現し、「アイアイ」の歌に合わせて「振る」奏法で腕を上下左右に動かす動作も楽しむ活動へと展開した。制作後初めての合奏活動であり、子どもたちは学生たちの指示や模範演奏に興味を示し、動作を真似ながら音を鳴らして楽しむ様子が見られた。また中にはカップ太鼓のマレットを使って風船太鼓をたたこうとする子どもも見られた。活動を効果的に進行するための方法として、学生の記述からは「②表情や態度」を筆頭に「①演奏方法の伝達・発展」「③演奏方法の選択・変更」「④声量」「⑤言葉がけ（話し方）」「⑦曲の選択」の6項目が挙げられ、それらを通して子どもたちが「安心して活動に参加する」「合奏方法を理解する」「活動の楽しさを感じる」「感性を引き出す」「一体感を共有する」ことができるように意図し、留意しながら進めていったことがわかる。

次に行ったウォータースティックの活動では、最初に、耳を澄まして音を聞く体験として「だれが一番早く鳴り止むか」「だれが最後まで鳴らすことができるか」を聴き比べる活動を予定していたが、会場的人数も多く、静寂した環境を作るのは難しかったので、この活動を断念することとなった。活動を始めるにあたって、進行役の学生が子どもたちの中に分け入り「どんな音がするかな」と問いかけると「波の音」「海の音」などの答えが返ってきて、進行役の学生も「すごいね、波の音、海の音だって」と子どもたちに応答したことで、場の緊張感が少し解かれた様子であった。歌に合わせた活動では「あめふりくまのこ」と「しゃぼんだま」の歌をピアノ伴奏に合わせて歌いながら、ウォータースティックの音を鳴らし、耳を澄ませて音を聴いた。学生の記述からは、活動を効果的に進行するための方法として「①演奏方法の伝達・発展」「②表情や態度」「④声量」「⑤言葉がけ（発問）」「⑥歌詞の暗記」「⑦曲の選択」「⑧環境への配慮」の7項目が挙げられ、子どもたちが「安心して活動に参加する」「感性を引き出す」「感じ方を共有する」「活動の楽しさを感じる」ことができるように、そして「活動の楽しさを増

させる」ことができるように意図し、留意しながら進めていったことがわかる。

プラカップ太鼓は上下を逆にして持ち、マレットで底を叩いて音を鳴らす、利き手でないほうの手で飲み口の幅（空気の通り道）を調節すると音高が作れる仕組みとなっている。ただし音高はそれぞれの手のふさぎ方によって相対的に作っていくことになり、全員での合奏となるとなかなか音程を合わせるのが難しい。学生たちが事前に試した結果5～6度までの音程が作れたので、その範囲内のメロディを持つ歌として「きらきら星」「メリーさんのひつじ」を演奏曲として用意していたが、当日参加してくれた子どもたちの年齢を配慮し、最終的にプラカップ太鼓は旋律楽器としてではなくリズム楽器として扱い、合奏活動を進めていくことにした。音遊びの活動「リズムまねっこ」では、学生の叩くリズムを子どもたちが真似る遊びを行い、1回目は譜例1のようなリズムで、2回目は譜例2に示すようなリズムで活動を行った。学生一人終わるごとに仕切り直して活動を進めていたが、仕切り直さず連続的に進めていくと子どもたちも拍子に乗りやすく楽しさがより増したと思われる。また2回目のリズムは難しくなると予告していたのにも関わらず、3人目までは1回目とほぼ同等であったが、4人目以降によりやくシンコペーションのリズムや8拍のリズムへと発展し、子どもたちも一生懸命真似をしようと意欲的になる様子が見られた。歌に合わせた演奏活動では旋律のリズムに合わせて楽器をたたくのみとしたが、音程による演奏に向けて説明方法や実践方法を工夫できたのではないかと記述する学生もおり、以上のことから、プラカップ太鼓の音遊びと合奏の進行に効果的な方法については、「活動の楽しさを増させる」「子どもたちの意欲を引き出す」ための「①演奏方法の伝達・発展」が課題となった。また、プラカップ太鼓においては、全員での演奏活動の場面のみならず、それ以前の制作過程で学生が個人的に子どもたちと音遊びを行った場面での気づきも記述されていた。制作過程では、子どもたちができたばかりのプラカップ太鼓を自由に鳴らして演奏方法を探求する姿や、学生の見本を真似て歌に合わせてリズムを楽しむ姿も見られたことから、演奏方法の伝達・発展の一方法として、自由な時間の中で子どもが自分なりに楽器を探求できるように見守ったり、音楽的な楽しさへと少しずつ先導したりすることも、演奏活動を進行する上で効果的であることがわかる。

表5-1 風船太鼓を用いた演奏活動の進行に効果的な方法について

場面	方法	意図	記述例
合奏	⑤言葉がけ（話し方）	子どもの理解を促す	なるべく子どものわかりやすい言葉遣いでゆっくりと話すようにした。
	⑧演奏方法の伝達・展開	子どもの理解を促す	歌詞に合わせて鳴らし方にも変化をつけ、それが見えやすいように工夫した。
	⑧演奏方法の選択・変更	子どもの感性を引き出す	プラカップ太鼓のばちを使って風船太鼓を本物の太鼓に見立てて遊ぶ姿があった。
	②表情や態度	活動の楽しさを感じさせる	子どもと視線を合わせて体を揺らしながら一緒に演奏を楽しんだ。
		安心して活動に参加させる	【反省】見本演奏で戸惑ってしまう場面があったので、もう少し事前に打ち合わせしておくべきであった。
	④声量	活動の楽しさを感じさせる	マイクがなくても大きな声で歌い、雰囲気作りを積極的に行った。
	⑦曲の選択	活動の楽しさを感じさせる	興味を持ってじっと見つめている子どもの様子も見られたので、様々な曲で合奏をしてよかったなと思った。

表5-2 ウォータースティックを用いた演奏活動の進行に効果的な方法について

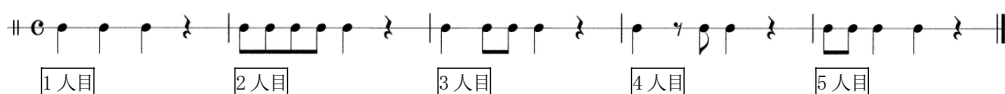
場面	方法	意図	記述例
音遊び	⑤言葉がけ（発問）	子どもの感性を引き出す 感じ方を共有する	どんな音がする？と子どもたちに問いかけると、「波の音」「海の音」など様々な感じ方が聞けてうれしかった。
	④声量	活動の楽しさを感じさせる	ウォータースティックは他の楽器より音が小さいので、楽器としての面白さが薄れていたように思う。マイク等を使っても良いと思った。
	⑨環境への配慮		

合奏	②表情や態度	安心して活動に参加できる活動の楽しさを感じさせる	【反省】もう少し楽しそうに立って、楽しそうに演奏できていたらよかった。
	①演奏方法の伝達・展開	活動の楽しさを増させる	【反省】鳴らし方が同じ動き（ゆっくり傾ける）ばかりだったので、ときどき激しく振ってもいいと思った。
	⑥歌詞の暗記	安心して活動に参加できる	【反省】前で見本を見せるのに、歌詞を忘れてしまった。
	⑦曲の選択	活動の楽しさを感じさせる	子どもになじみのある歌で楽器を鳴らすことで、楽しそうに合奏をしていた。

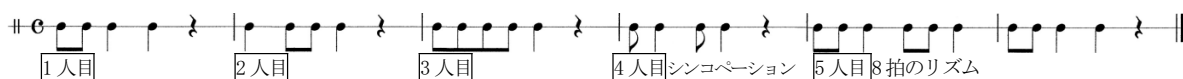
表5-3 プラカップ太鼓を用いた演奏活動の進行に効果的な方法について

場面	方法	意図	記述例
場面	①演奏方法の伝達・展開	子どもの感性を引き出す活動の楽しさを感じさせる	容器の後ろを叩いたり、横を叩いたりなど様々な叩き方を一緒に探しながら楽しむことができた。
	①演奏方法の伝達・展開	子どもの理解を促す活動の楽しさを感じさせる 子どもに理解を促す	子どもと一対一でキラキラ星を歌いながら一緒にプラカップ太鼓をたたくと、音程は作らなくても歌のリズムに合わせて楽しそうにたたき姿が見られた。 【反省】ヤクルト太鼓の音の仕組みを子どもに理解してもらうことはすごく難しかった。完成した子に対してじっくり鳴らし方を教える時間もなかったため、あまり伝えることができなかった。
制作	①演奏方法の伝達・展開	子どもに理解を促す 活動の楽しさを増させる	リズムを真似する活動では、一回目にもう少し簡単なリズムから始めるべきだった。 様々な年齢の子どものがいたのもっと難易度に幅を持たせるとより楽しんでもらえた。
	①演奏方法の伝達・展開	意欲を持たせる	リズムを真似るとき、もう少しレパートリーを増やしたほうが良い。
音遊び	③演奏方法の選択・変更	子どもに理解を促す 子どもの感性を引き出す活動の楽しさを感じさせる	【反省】音階を演奏するのは難しそうだったのでメロディに合わせて叩くだけにしたが、音階はバラバラになってしまったので、もう少し簡単に鳴らせる方法を一緒に考えてやってみてもよかった。
	⑥歌詞の暗記	安心して活動に参加できる	【反省】歌詞に迷いがあり、その迷いが子ども達にも伝わってしまったと思う。

譜例1 リズムまねっこ (1回目)



譜例2 リズムまねっこ (2回目)



3つの楽器の演奏活動が終了した時点でまだ時間が余っていたので、最後に「おもちゃのチャチャチャ」の歌とピアノ伴奏に合わせて自由に楽器を鳴らして楽しむ活動を即興的に行った。子どもたちは「チャチャチャ」の部分のリズムに合わせて、自分たちの制作した楽器を気持ち良さそうに鳴らしていた。その姿から「曲に合わせて自由に音を鳴らす」「立って体を動かしながら演奏する」活動は子どもたちの心身を解放し、音を皆で鳴らすことの楽しさをより実感できるものとして効果的であることがわかった。



写真4 演奏活動の様子  
(左から、活動進行の学生の様子、子どもたちの様子(風船太鼓、ウォータースティック、プラカップ太鼓))

## 5. 考察と今後の課題

本稿では、平成 27 年度に実施した保育者養成課程学生対象の授業実践「児童館における子どもや親子を対象とした手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践」の取り組みについて、学生の学びや授業の成果を把握するための質問紙調査から、学生の実践の振り返りをもとに結果考察を行った。興味づけから演奏活動までの進行順序に従い、学生の自己評価とその理由や状況に関する記述を読み取った結果、楽器により多少の差は見られるものの次のことが明らかとなった。自己評価では興味付け、制作援助は概ね効果的に行えたが、演奏活動進行では効果的に行えた学生と行えなかった学生に分かれた。自己評価の記述では、興味付け、制作援助、演奏活動進行の各場面で学生は状況を読み取り、意図を持って必要な対応を子どもたちに図っていることがわかった。どの場面においても基本的に「活動の楽しさを感じさせる」「安心して活動に参加させる」ことを意図した対応が行われており、1日限りのイベントではあったが、可能な限り活動の趣旨に近づけるように配慮しながら対応を図っていたことがわかる。また制作援助の場面においては、「(作り方の)理解を促す」「発達に応じた作業をさせる」「意欲・自信・達成感を持たせる」との意図による対応が特に見られ、子どもの心情や育ちを読み取り、知識や技能に配慮しながら、共感的な態度で個に応じた援助が行えるように努めていたことがわかった。このことは保育を実践する際に必要な行動的側面の力量にも通ずる部分があるだろう。今後は、同取り組みにおける質問紙調査から「手作り楽器の再検証」「幼児教育・保育・子育て支援への展開」に焦点を当てて結果分析を行い、保育者養成課程における本授業実践の意義と課題について継続して考察を行うこととする。

### [参考文献]

- ・山本敦子（2016）「保育者養成校における手作り楽器の授業実践に関する研究動向からの一考察」『高田短期大学育児文化研究第 11 号』高田短期大学育児文化研究センター：53-64
- ・上村晶（2016）「保育現場が求める保育実践力の形成段階—保育者への移行プロセスに期待する保育の専門性とは—」『高田短期大学育児文化研究第 11 号』高田短期大学育児文化研究センター：11-20

# 選科出身者に関する覚書

## A Note on a Graduate from a Nonregular Course of the Imperial University in Pre-War Japan

伊 藤 彰 男  
Akio Ito

### ( 要 約 )

本稿は、近代大学が発足して直ちに創設された選科制度について、その出身者を分析することによって、これまで解明されてこなかった実態を明らかにすることを目的とする。未だその全貌を検討しえるところまで考察しえなかったが、しかし、考察の結果、次の三点を導き出すことが出来た。(1)選科生の学歴は、「卒業」ではなく「修了」であること。(2)「資格試験制度」の活用により、本科(正科)への転入が可能であること。(3)大学の定員又は収容人員と選科の関係については、収容能力による柔軟さがあったこと。これらより、選科制度の実態を一定程度明らかにすることができた。

### (キーワード)

選科制度、高等(中)学校、帝国大学、傍系ルート

### はじめに

1872(M5)年『学制』が発布され、我が国の近代教育が発足することになる。小学校から大学に至る教育制度構想は気宇壮大であり、いかに新しい国家建設における人材育成に力点が置かれていたかを如実に示すものであった。そのもとに整備されていくことになった大学は、人材育成の為の最高の教育機関としての機能と、同時に文部行政を司る行政機関としての機能を併せ持つものとして構想されていた。

その具体化として創設されたのが、1877(M10)年の東京大学であったことは周知の通りである。創設された明治10年代は、大学としての整備過程にあり、1886(M19)年の「帝国大学令」によりただ一つの高高等教育機関としての位置をえて、「国家須要」の教育機関として名実ともに我が国唯一の高高等教育機関となった。従って、近代的な高高等教育機関としての大学が歩み始めるのは、1886(M19)年(東京)帝国大学創設以降ということになる。その後は大学の発展拡充が図られ、1945年までに帝国大学の創設拡充と私学の大学認可がなされ、展開されていったのである。

こうした過程において、帝国大学には特異な制度として撰科制度(最初の使用語、その後選科となる。本稿では選科と表記する)が存在していた。戦後の学制改革により新制大学が発足するまで続いた「選科制度」とは、どのような制度であったのであろうか。天野郁夫『試験の社会史』(東京大学出版会)や竹内洋『学歴貴族の栄光と盛衰』(講談社学術文庫)において触れられてはいるが、未だ検討の余地が残されているように思われる。

本稿は、天野・竹内等の先行研究での捉え方や見方を踏まえながら、選科制度とそこで学んだ出身者を対象に、性格・機能や実態に迫ってみようとするものである。とはいえ、全体把握を試みるには資料



的にも困難を伴うが故に、出身者について限られた人たちを対象者としてとりあげるにすぎず、又、東京・京都の両帝国大学の文科系学部限定して考察を試みるものである。

## I. 選科制度の開設とその意味するもの

東京大学は、1877(M10)年、法学部、理学部、文学部、医学部をもって開設された。法・理・文の三学部の修業年限は4年、医学部は5年であった。この翌年に選科が設けられた。『明治以降教育制度発達史第一巻』は、「明治十一年九月法理文三学部に選科を置き、各学科の全課目を学び得ざる者の為、願により一二課目を選択聴講せしむるの途を開いた。選科生は丁年已上たるべきものとした。」(P.751)と始まりを指摘している。初代総理加藤弘之により申請され、文部省が准允し設けられた制度であったが、加藤の申請書は、次のようである。なお、但し書きは省略する。

「從來本部者所定ノ学科課程中ニ載スル全科目ヲ履践スヘキ者ニアラサレハ入学ヲ許サトル成規ニ候処内外生徒中或ハ事故アリ全課目ヲ履践スル能ハスト雖モ一ノ課目ノミ専修致度志望之者有之或ハ所定ノ学期間勤学難致者有之或ハ全課目ヲ履践シ得ヘキ能力ナキ者等モ有之ニ付此等ノ徒ニシテ年齒既ニ丁年ニ達シタル者ニ限り願ニ寄り其学力調査之上一ノ課目ヲ専脩スルヲ許シ度スノ如クセハ本部ノ教導畜ニ全課目ヲ履行シ得ル者ノミニ止ラス又傍ラ衆人ニ及ホスヲ得ヘク存候但シ所定ノ全課目ヲ履践セサル者ハ固ヨリ学資ヲ給セス又卒業證書ヲモ与ヘサル儀ニ有之候条此段相伺候間急速裁可相成度候也

東京大学三学部総理

明治十一年七月十二日

加藤弘之

文部卿西郷従道殿

(『東京大学百年史 資料一』東京大学出版会、1984年、P.605)

こうして設けられた選科についての規定は、「東京大学法理文学部規則改定」(1879(M12)年11月18日)において、全9条からなる条文で示された。初発の規定であり、且つ、その後の改定にも拘わらず、基本的な骨子(位置づけと機能)に変更はなく、さらに、後発の帝国大学における選科規定のモデルともなったものである。それ故、煩を厭わず全文を引用しておきたい。

### 撰科

- 第一条 各学部第二年級已上ノ諸課目中一課目又ハ数課目撰ヒテ専修セント欲スル者ハ各級正科生欠員ノ数ニ応シテ之ヲ許ス但シ英仏独語和漢文学並ニ日本支那法律ハ之ヲ撰フコトヲ得ス
- 第二条 撰科生ハ丁年已上タルベシ
- 第三条 撰科生ハ其課目受持ノ教授先ツ学力実ニ所撰ノ課目ヲ学修スルニ堪フルヤ否ヲ査定スルヲ俟テ許否スルヲトス
- 第四条 所撰ノ課目ハ学年ノ終マテ履修スルカ又ハ学期ノ課業ヲ卒ルニ非サレハ他ノ課目ニ転スルヲ許サス
- 第五条 撰科生ハ正科生ト共ニ試業ヲ受ケ同一ノ処分ヲ受クヘシ而シテ合格ノ者ニハ願ニ依リ本部ヨリ證書ヲ与フヘシ

## 選科出身者に関する覚書

第六条 入学ノ時期受業料ノ金額保証人ノ規則等皆正科生ト同シ

第七条 教科書ハ渾テ自弁タルヘシ尤本部所蔵中余剰アル者ハ貸附スルコトアルヘシ

第八条 本部卒業生ハ保証人ヲ設ケ及受業料ヲ納ムルヲ要セス

第九条 其他ノ諸規則ハ渾テ正科生ト同ク遵守スベシ

(『東京大学百年史 資料一』P.605)

1886(M19)年に「分科大学撰科生規定」が制定される。上の規定との異同は、①医科大学の規定が入ったこと。文部大臣認可の医学校卒業生、同等の学力ある者(医科大学に於ての試問による)。②「英語、仏語、独語を撰ぶことできず」は変わらず、所撰の課目の専修に必要な場合は兼修を認めたこと。③「丁年已上」を「年齢 19 年以上」としたこと。④二課目以内の兼修が正科并撰科主管教授の保証により許可するとなったこと。これ以降も選科生に関する規定が改定され、重要な追加がなされていく。その主たるものを挙げれば、「研究したる事績を詳記して主管教員の検閲に供すべし」であり、これは「修了論文」(「卒業論文」と称する人もいるが)と捉えられるものである。又、1893(M26)年 8 月 29 日の「入学退学在学規程中改正増補」は、選科生の本科転入に関わるという意味で重要である。

そこでの改正増補は次のようである。

「分科大学第一年級ニ入ルヲ得ルニハ高等中学校若クハ文部大臣ニ於テ之ト同等ノ学科程度ヲ具備スルト公認シタル学校ノ卒業証書ヲ受領シタル者若クハ高等中学校ニ於テ分科大学ノ通告ニ依リ試験ヲ行ヒ高等中学科卒業ト同等ノ学力アリト認定シタル者ニ限ル」(『東京大学百年史 資料一』P.647)

この最後に示された「分科大学の通告による試験」の合格が入学の条件として規定されたことである。「高等(中)学校卒業学力検定試験」といわれるものであり、これが規定として明記された最初であった。従って、選科在学中にこの試験に合格しなければ、本科転入は不可能ということになったのである。

1918(T7)年「大学令」が制定され、翌年分科大学制が学部制に切り替わり、東京帝国大学学部は、1920(T9)年「学部通則」を制定する。そこでの「選科生」規定は、要約して示せば次のようである。第 25 条:「一科目又は数科目を選択して学修」しようとする者に入学を許可する。第 26 条:「選択科目と履歴書」を学部長に願ひ出る。第 27 条:入学条件は、学力のある者に限る。第 28 条:入学制限に関する事。第 29 条:試験合格者に対する証明書付与。第 30 条:学生に関する規定の準用。この 6 条から成り立っている。注目すべきは、第 27 条と第 28 条であり、以下に全文を示す。

第 27 条 選科生トシテ入学ヲ許可スヘキ者ハ満十九年以上ノ男子ニシテ其ノ選択スル科目ヲ学修スルニ足ルヘキ学力アルモノニ限ル

前項ノ学力ハ学部ニ於テ入学試験ヲ行ヒ若クハ無試験検定ニ依リ之ヲ認定ス

入学試験及無試験検定ニ関スル規則ハ各学部ニ於テ之ヲ定ム

第 28 条 選科生ノ入学ハ学生ノ学修ニ妨ナキ限り之ヲ許可ス

(『東京大学百年史 資料一』、1984 年、PP.671~672)

注目すべき第一は、男子に限ると規定したことである。女子の選科入学は東京帝国大学では認められ

なかったのである。第二は、これまでの規定にあった定員に欠員がある場合という表現が、「学生の学修」に「妨げない限り」許可するとなった点である。前者つまり「男子に限る」という点については、「女子の入学」が明治23年の評議会にて否決されたことによるが、女子の正科生のことといわれる<sup>1</sup>。この点は、後の東北帝国大学が正規学生としての入学許可、北海道帝国大学農学部が選科生として入学許可したのとは異なり、女子への門戸は閉ざされたのである。後者について、定員とは関わりなく「学力」判定によって受け入れるとなったことである。『全国上級学校大観』では、「学部として支障なき限り之を許すことゝなつてゐるが、實際上入学志望者多きため特殊の場合の外殆んどゆるされぬ」と紹介しているように、極めて厳しいものであった。それを裏付ける指摘が『東京大学百年史部局史一』にある。「選科生としての入学には学力検定試験が課されたが、不合格者となる者がきわめて多かった。大正14年度からは選科生の募集が中止され、昭和2年からは学力検定試験による本科編入も制限された」と<sup>2</sup>。

京都帝国大学はどうであつたらうか。創設時の1897(M30)年の「京都帝国大学分科大学通則」には選科生に関する規定はなかった。1904(M37)年9月に大改定の「京都帝国大学通則」において、選科生の規定が示される。その二か条についてのみ以下に引用しておこう。

第27条 分科大学所定ノ科目ヲ選択シテ之ヲ修メントスル者アルトキハ之ヲ選科生トシテ学生ニ欠員アル場合ニ限り之ヲ許可スルコトアルヘシ

前項ノ志願者ハ8月31日マテニ入学願書ヲ差出スヘシ

第28条 選科生ノ入学ニ関スル規程ハ各分科大学ニ於テ之を定ム

(『京都大学七十年史』昭和42年、P.41)

「欠員ある場合」との規定は、東京帝国大学の場合と基本は変わらない。経済学部では、1929(S4)年11月に選科生に関する規定が削除され、選科生の採用は終りをつけた。又、文学部では、1925(T14)年「文学部規程」を改正し、「選科生ニ対シテハ試験ヲ行ハザルコトヲ得」との一条が追加された。その翌年の1926(T15)年1月「爾後入学すべき選科生に対し学年試験を廃す従つて修了証書を授与せず」と規定した<sup>3</sup>。このことから、明治から大正期において選科修了が可能であつたが、戦前昭和期にはこの制度は無くなってしまったということになる。戦前昭和期に入り両帝国大学では選科の位置づけが大きく変わったのである。両帝国大学規定に示された「学生の欠員」がある場合に選科生の受け入れを許可するという点は、旧制高等学校と旧制高等学校の整備過程との関係から見ておかなければならない。高等学校は、森有礼の学制改革により、1886(M19)年に五校の高等学校が創設された。その整備は一挙に進展したわけではなかった。笈田知義が作成した表1で示しておこう。

表1 高等学校本科生徒数一覧表

	一高	二高	三高	四高	五高	山口	鹿児島	合計
明治 19	413							413
20	344		11	6				361
21	381		22	17				420
22	377		49	29		6	4	465
23	385	13	117	40	15	22	5	597
24	413	24	150	44	55	34	9	729
25	366	25	190	63	83	34	16	753
26	384	50	196	60	107	37	28	862

(出典)笈田知義『旧制高等学校教育の成立』ミネルヴァ書房、1975年、P.17。

従って、「学生の欠員ある場合」というのは、高等中学校の未整備から避けられない状況であったと捉えられる。「すべての高等中学校が本科の卒業生をだすのは明治 25 年になってから」と天野は指摘している<sup>4</sup>。大学定員と高等中学校定員との関係は、対応関係にあるといわれているが、実際は必ずしもそうではなく定員概念そのものが曖昧であったといえるのではないだろうか。天野は二帝大制となった頃の大学と高等学校の関連を問い、「入学者の数はかなり変動的」で「入学定員という考え方が弱く収容能力のほうが優先していたためではないか」と思われると捉え、「入学定員の存在を前提にした、その意味で合理的に説明可能な数字の動きを読み取ることはできない」と指摘している<sup>5</sup>。『東京大学百年史通史二』が特色として挙げた点、「未だ整備途上にある学校系統の状況の中での調整という問題とも関連していたため」との評価・位置づけは首肯しえよう。こうした点からいえば、選科生の許可は、人材養成と確保にとって意味を有するものであった。その端的な実態は、表 2 に示す後発の京都帝国大学文科大学の本科入学者数と選科生数の推移から、読み取ることが出来るであろう。

表 2 京都帝国大学文科大学定員・入学者数・選科入学者数・選科修了者数

	定員				哲学科			史学科			文学科		
	哲学科	史学科	文学科		入学者	選科入学	選科修了	入学者	選科入学	選科修了	入学者	選科入学	選科修了
1906 年	開設70			1906	16	17							
1907 年	70	開設70		1907	25	10		11	2				
1908 年	70	70	開設70	1908	13	4		3	4		13	8	
1926 年	85	40	85	1909	23	8	8	3	5		10	7	
以降、定員は変更なし 文科大学の全体定員は、 210 名。				1910	21	9	6	3	6	2	12	8	
				1911	22	9	4	2	3	2	13	6	4
				1912	25	7	1	7	3	5	20	6	4
				1916	12	10	3	6	1		13	9	9
				1921	21	12	1	2	2		5	6	4
				1926	101	21	12	63	9	5	117	19	4
				1930	105	5		46	3		109	9	
				1935	75	5		54	2		86	1	
			1940	52	6		38	3		31	4		

(注)『京都大学文学部五十年史』昭和 31 年より作成  
入学者・選科入学・選科修了は、開設から明治末迄各年、大正期以降は 5 年ごとに掲載する。  
資料では選科卒業となっているが、修了に変更する。

1929(S4)年の東京・京都両帝国大学の文学部の収容人員は、東京が 400 名、京都が 210 名であった。この点から捉えれば、京都の 1926 年及び 1930 年の入学者増は、目立った現象である。だがそれにして選科生の数の多さは特徴的であろう。京都帝国大学は後発であるが故に、旧制高等学校以外の学校出身者へ門戸を開かざるをえず、又、選科生を受け入れざるをえなかった結果の現れと捉えてよいだろう。とはいえ、選科修了者数が限られていたことに留意しておかなければならない。

以上より明らかなことは、帝国大学への進学の本系ルート＝高等(中)学校を入学資格原則とする施策は、学力基準の画一化を図るものであり、と同時に「自由市場」の原理が明治 20 年代以降に於いて作動し、定員充足の観点から、この原則から外れた優秀な人材確保の便法策として選科制度が活用されたのではないかと捉える<sup>6</sup>。

## II. 選科出身者の群像と特徴

そこで、選科制度の下で選科出身者は、いかなる過程を経て選科生となったのかを検討することによろ。対象者は、後年、専門分野において優れた業績を挙げ、又、社会的に貢献した知識人として知られる人たちである。これまであまり光を当てられてこなかった「学歴エリート」とは異なった道から、優れた知識人として形成されていった一つの途として考察するに値すると考える。時期は1945年まで、帝国大学の文科系を主たる対象とする。対象者は、選科制度が変化する昭和期以前の明治・大正期に偏らざるをえない。選科出身者の全貌を把握することは、資料等を含め今後の課題としなければならない。

検討対象とした人物については、各人の活動や業績、さらには思想といった面を考察しようとするものではなく、選科入学までの学修履歴とそこから捉えられる特徴はなんであるか、に焦点を当て検討したい。本稿では、これらの群像を「苦学立志型知識人」と措定し、さらにこれを「立志型」「立志学歴型」「探究型」「知の普及型」の四つに類型化して検討することにした(表3-1及び表3-2<sup>7</sup>で示す)。

表3-1 対象人物の学修履歴概略

	学 修 履 歴	帝国大学選科入学・修了
嘉納治五郎 (1860～1938)	1873年育英義塾入学、1874年官立外国語学校英語部入学、1875年外国語学校卒業—開成学校入学、1877年開成学校改称し東京大学となり、文学部第一年に編入、1881年東京大学文学部政治学及び理財学卒業(第二回文学士)	1881年文学部道義学・審美学選科入学(学士入学)、1882年選科在籍一年間、
新渡戸稲造 (1862～1933)	1871年築地外人英学校、1872年共慣義塾(旧南部藩校)、1873年東京外国語学校(大学予備門の前身)入学、1877年7月大学予備門依願退校、10月札幌農学校入学(第二期生)、1881年札幌農学校(四年課程)卒業、	1883年東京大学文学部選科(英文、理財、統計)入学、1884年8月東京大学退学、9月アメリカ・アレゲニー大学入学、10月ジョンズ・ホプキンス大学に転校—三年間経済学・史学・文学等修業
高根義人 (1867～1930)	1883年東京専門学校(後の早稲田大学)入学、1886年東京専門学校卒業 高等学校を経ておらず。	1889年東京帝国大学法科大学選科入学、1891年高等学校五か年の全科目(予科三年、本科二年)受験合格—本科三年に編入、1892年7月法科大学英法科卒業、
三浦周行 (1871～1931)	1878年松江師範学校附属小学校入学、1883年9月松江中学校入学—1887年尋常中学科三年履修、四年の課程修業、1888年神田英語学校・早稲田専門学校入学—11月東京英和学校(現在の青山学院)に転学、1890年9月東京英和学校卒業、	1890年東京帝国大学文科大学国史科選科入学(選科この年に新設、第一期生)、1893年12月修了(病気の為)
田岡嶺雲 (1870～1912)	1877年小学校入学—1882年退学、自由党の共立学校に入る、1883年大阪官立中学校(後の第三高等中学校)入学、1886年中学退学し帰郷(病気の為)、1890年水産伝習所(後の水産講習所、現東京海洋大学)入学(就学期間一年半制)、1891年水産伝習所卒業、	1891年9月東京帝国大学文科大学漢文科選科入学、1894年選科修了、
西田幾多郎 (1870～1945)	1875年小学校入学—1882年卒業、1883年石川県師範学校入学—1884年2月石川県師範学校予備科卒業—8月本科6級卒業—10月チフスの為退学、1886年9月石川県専門学校附属初等中学科第二級補欠入学—1887年2月初等中学科第二級卒業、7月初等中学科卒業、9月石川県専門学校改称し第四高等中学校となり、同校予科第一級に編入学、1888年7月第四高等中学校予科卒業—9月第四高等中学校第一部一年生となる、1889年落第—1890年退学	1891年9月東京帝国大学文科大学哲学科選科入学、1894年選科修了、



表 3-2 対象人物の学修履歴概略

	学 修 履 歴	帝国大学選科入学・修了
鈴木大拙 (1870～1966)	1875年本多町小学校入学—卒業せず塾に学び、1882年石川県専門学校附属初等中学校に入学、1887年石川県専門学校附属附属初等中学校卒業、石川県専門学校、第四高等中学校と改称、同校予科に編入、1888年第四高等中学校本科入学—中退、	1892年東京帝国大学文科大学哲学科選科入学、1895年哲学科選科修了
岩波茂雄 (1881～1946)	1887年尋常小学校入学、1891年高等小学校入学、1895年諏訪実科中学校入学—1899年実科中学校四年修了—日本中学校(杉浦重剛校長)五年に編入、1900年日本中学校卒業—7月第一高等学校受験・不合格、1901年9月第一高等学校第一部甲(英法)入学、1904年2年続けての落第により除名、	1905年東京帝国大学文科大学哲学科選科入学、1908年選科修了、
小倉金之助 (1885～1962)	尋常小学校尋常科・高等科卒業、1899年荘内中学校(鶴岡)入学、1902年3月東京に出る—東京物理學校入学、1905年物理學校卒業、この間、大成中学校、独逸語専修学校に学ぶ。	1905年東京帝国大学理学部化学科選科入学、1906年3月選科退学(在学期間半年)、
菊池 寛 (1888～1948)	1895年高松尋常小学校入学、1899年高松高等小学校入学、1903年高松中学校入学—1908年中学校卒業—推薦にて東京高等師範学校入学、1909年東京高等師範学校除名、一時早稲田大学に籍を置く、1910年9月第一高等学校文科に入学、1913年第一高等学校退学(卒業三か月前)、	1913年9月京都帝国大学文学部英文科選科入学、1914年本科に転入、1916年京都帝国大学文学部英文科卒業、
城戸幡太郎 (1893～1985)	松山第一尋常小学校(四年制)—松山高等小学校(二年間)を経て、松山中学校に入学、第一高等学校の受験に失敗、1911年早稲田大学予科入学、1913年予科試験落第、	1913年東京帝国大学文学部心理学科選科入学、1916年選科修了、

## 1) 「立志型」選科生

嘉納治五郎と新渡戸稲造の二人である。両人は、東京大学創設前後の時期に、開成学校、東京大学予備門において学修している。まさに高等教育機関創設を控えての学校系統の構築と整備の時代に学んだのである。嘉納は、東京大学創設の基盤となった開成学校であり、新渡戸は、東京大学予備門から札幌農学校に進学した。この学修履歴から導き出せることは、嘉納にあつては初期の「学歴エリート」であり、新渡戸にあつては東京大学が高等教育機関として頂点に位置づく以前の、司法省法学校、工部大学校、札幌農学校等と並立状態にある時期に、札幌農学校に入学した「エリート」であった。そして、嘉納は選科規定にある学士から選科に入学する。卒業生であるから、自身の関心事の探究の為の入学であり、又、新渡戸は、卒業後、母校の教授に就くも退職し、選科に入学をしている。他の人たちとは異質な選科入学であったといわねばならないだろう。両者とも短期間の在籍であり、これまた特異な形での学修履歴であったといえる。筆者は、「立志型」選科生と捉えることにしたい。

## 2) 「立志学歴型」選科生

高根義人、菊池寛の二人は、ともに選科入学後、本科に転入した群像である。これを「立志学歴型」選科生と捉えておきたい。京都帝国大学教授高根は、東京専門学校(M15年創設、現在の早稲田大学)に学び卒業。専門学校卒業後教職に就くも帝国大学法科大学の選科に入学し、選科二年目に高等中学校予科・本科の全科目試験合格、直ちに本科三年次に転入、卒業した。高等中学校全科目試験合格は、厳しいものであり、その受験の様子について『東京大学百年史通史二』は詳述している。試験準備のため、教

学塾、私立体操学校で学び、二か月にわたる試験に合格するという過酷なものであった<sup>8</sup>。

菊池の場合、高等小学校四年間、中学校を経て、高等師範学校に推薦入学、その後除名、明治大学、早稲田大学に在籍し受験勉強を行い、第一高等学校に入学し卒業直前に退学。そして、京都帝国大学文科大学英文科選科に入学、「高等学校卒業検定試験」に合格し本科転入し卒業した。両者には本科転入時の試験に違いはあるが、いずれも旧制高等(中)学校卒業が条件であることは共通している。年代が異なるにもかかわらず、帝国大学の入学資格条件において旧制高等(中)学校卒業が原則とされることから、選科在学中にその資格を検定試験で獲得しなければならなかったからである。「試験制度」を活用した「立志学歴型」選科生と捉えてよいだろう。

### 3) 「探究型」選科生

三浦周行、西田幾多郎、小倉金之助、城戸幡太郎は、選科入学前の学修履歴(西田は違っている)において、いずれも選科入学・修了後学問探究に生涯を賭けた人物たちであることから、「探究型」選科生と捉える。三浦は、松江中学校に入学。1888(M21)年6月上京し、神田英語学校・東京専門学校に入学。東京英和学校(現在の青山学院大学)に転学し卒業。東京帝国大学文科大学国史学科選科に入学。三浦は、新設選科の第一期生であった。修了後、京都帝国大学文科大学教授として日本史研究において貢献した。小倉金之助は、傍系の東京物理學校に学び卒業するが、我が国における数学研究、数学教育研究において貢献した人物である。その学修履歴は、物理學校在学中に独逸語専修学校(独逸学協会学校附属)でドイツ語を学び又旧制大成中学校に編入し卒業。受験のため正則英語学校で英語の準備を行い、帝国大学理科大学化学科選科に入学、この時、化学科の入学者本科4名、選科2名であった。西田は、石川県専門学校が第四高等中学校と改称、その予科第一級に編入学し、第四高等中学校予科を卒業。第四高等中学校第一部一年の時、哲学者になろうと決意する(19歳)。その後落第退学。東京帝国大学文科大学哲学科選科に入学し、修了する。後述の友人鈴木大拙(本名貞太郎)も東京帝国大学文科大学哲学科選科に入学する。心理学・教育学研究の発展に尽力した城戸は、小倉と同年代である。松山中学校に入学。第一高等学校の受験に失敗し、1911(M44)年早稲田大学予科に入学。1913(T2)年予科試験落第し、東京帝国大学文学部心理学科選科に入学し、選科を修了した。ここでの群像は、選科修了で学問の道に突き進んだ、その意味で、「探究型」選科生と捉える。

### 4) 「知の普及型」選科生

田岡嶺雲、鈴木大拙、岩波茂雄の三人である。三人を括って捉えることは、必ずしも妥当ではないかもしれない。選科修了後の歩んだ道を考えるならば、「知の普及型」選科生として捉えることもあながち不当とも言えないだろう。田岡嶺雲は、1883年、大阪官立中学校(後の第三高等中学校)に入学—その後病気の為退学し帰郷。1890(M23)年、水産伝習所(後の水産講習所、現在東京海洋大学)に入学し、卒業。東京帝国大学文科大学漢文科選科に入学し、選科を修了する。岩波茂雄は、1895(M28)年諏訪実科中学校に入学し、1899(M32)年四年を修了、日本中学校(杉浦重剛校長)五年に編入。日本中学校卒業後、第一高等学校を受験し不合格。二度目の試験で第一高等学校第一部甲類(英法)に入学。試験放棄により落第・除名。東京帝国大学文学部哲学科選科に入学し、選科を修了する。岩波書店を創業し、後に岩波文化と称される知の普及に貢献した。鈴木大拙は、西田の友人であり、その学修履歴も同様である。哲学科選

科修了後、禅の研究と普及に世界的に活躍したことは周知の通りである。西田と同様、「探究型」選科生と重なるところがあるが、ここでは禅の普及活動に重点を置き、この範疇で括ることにした。

以上、群像の選科入学前の学修履歴を捉えてみたが、以下のような特徴を導き出せるように思われる。第一に、明治20年前後は森有礼が文部大臣として学制改革を行った時期であり、在学生の立場からすれば揺れ動く時代だった。西田の退学は、そうした背景の下での学制改革への批判的行動が理由となったのであり、正系のコースからはずれてしまった。夏目金之助(漱石)はほぼ同じころ、同じような道を歩んでいた。1886(M19)年東京大学予備門が第一高等中学校と改称され、その最初の生徒となり、1890(M23)年7月に卒業、9月に東京帝国大学文科大学英文科に入学。そして1893(M26)年卒業と正系のコースを辿っていった。それに対して、西田や鈴木の場合は、改称後の第四高等中学校を退学したことにより、正系の大学本科ではなく選科以外に進む道はなかったのである。第二は、岩波が諏訪実科中学校を卒業せず、東京に出て日本中学校の五年に編入学する件は、当時の中学校における教育が、束縛と制約の強化が進行することに対する生徒側の反発の中で、岩波自身自由を求めたことによる。その結果として、杉浦重剛の学校への渴望が高まったことによるという<sup>9</sup>。「請願書」を出し、なんとか編入試験に合格して入学、そして卒業した。二度目の第一高等学校入学試験に合格して、高校生活を始めるが、煩悶(藤村操の自殺も一因)し、その結果落第・除名となり、従って、彼も帝国大学入学の資格条件を満たさず、選科入学の道しかなかったのである。選科修了後、教師となるがそれも辞し、古書店を開業、岩波書店の創業者として、岩波文化と称される出版界での地歩を固めたことは知られるとおりである。そこには、旧制高等学校を除名されたとはいえ、旧制高校文化が息づいていたといえよう。田岡も又、森学制改革による自由束縛に対する痛烈な批判を行っているが、退学にいたらず、その代わりに胃病患者となり、屈折した学修遍歴を辿ってしまった経緯を記している(『数奇伝』PP.44~45)。

第三は、選科入学、本科転入に関わる資格試験である「高等学校卒業学力検定試験」という壁である。小倉は、次のように述べている。「私は愛知先生(愛知敬一:引用者)に、自分は卒業後に物理学を研究したいのであるが、何とかして大学に入れぬものだろうか、と伺いましたところ、東大教授長岡先生に紹介して下さいました。私は愛知先生といっしょに長岡先生にお願いしたのでありますが、長岡半太郎先生頑として聞きいれません。「選科生のようなものは絶対におかぬ。とにかく物理学校を卒業してから物理学をやりたいというなら、高等学校の卒業試験を受けてからこい」—こういう調子でした。」「ドイツ語など語学の難しい学校の卒業試験に合格するという事は、相当に長い間の準備をしない限り、全く困難なこと」と回想している<sup>10</sup>。資格試験は外国語能力の重視であり、その意味では、高等学校中退者には有利に働いたのではないかと推察される。

### Ⅲ.選科生の悲哀と苦学

本科生は学生、選科生は生徒と、呼称においても違いがあったが、大学内における待遇においても相違があった。西田幾多郎の「或教授の退職の辭」、「明治二十四五年頃の東京文科大学選科」と菊池寛の『半自叙傳』、田岡嶺雲『数奇伝』から、その様子についての描写から、選科生の悲哀が理解できる。

西田は、「当時の選科生といふものは、誠にみじめなものであった」「選科生と云ふものは非常な差別

待遇を受けてみたものであった」と記し、次のように指摘する。「選科生はその閲覧室で読書することができないで、廊下に並べてあった机で読書することになってみた」「三年生になると、本科生は書庫の中に入って書物を検索することができたが、選科生には無論そんなことは許されなかった」「私は少し前まで、高校で一緒にみた同窓生と、忽ちかけ離れた待遇の下に置かれる様になったので、少からず感傷的に私の心を傷つけられた」「三年の間を、隅の方に小さくなって過した」。本科生とは違い、ある意味で屈辱的な処遇に、いいしれぬ悲哀を感じ取ることができる。西田はこの一文の最後を次のように記し、「大学時代には先生にも親しまれず、友人と云ふものもできなかった。黙々として日々図書館に入り、独りで書を読み、独りで考へてみた。大学では多くのものを学んだが、本当に自分が教へられたとか、動かされたとかいふ講義はなかった。その頃は大学卒の学士に就職難といふものはなかったが、選科と云へば、あまり顧みられなかったので、学校を出るや否や故郷に帰った」と結んでいる<sup>11</sup>。

菊池寛もまた、「京都の英文科としては前後にないほど、多くの学生がはいった年である。だが、半分は選科生であった。本科生の中にも半分は高師の卒業がまじって来た。……(略)……その上、僕は選科生であるから、一隅に小さくなってある外はなかった。自分は、学問には自信があったから、選科生たることに絶えず屈辱を感じて来た」と『半自叙傳』に記している<sup>12</sup>。菊池は、既に述べたように選科生の期間中に「高等學校卒業検定試験」を受験・合格し本科生に転じた。田岡嶺雲も、「大阪で自分と同級であった人々が金釦の制服を着けて揚々としているのに比べて、一種の継子根性でもいふのであろう何となく肩身狭く感じた」と漏らしている<sup>13</sup>。これらから、選科生が大学内外でどのような存在であり、いかに見られていたのかを知ることが出来よう。しかし、すべての学科の選科生が西田・菊池のような処遇であったかどうかは、今すぐに断定することはできない。屈辱感を抱いたことは、共通する感情であり、彼らの苦学の活力源となったことは間違いなからう。志を立て苦心しながら取り組む勉学の特徴は、次のようになる。第一に、外国語習得のため正則学校や独逸語専修学校、あるいは東京専門学校といった学校で、英語、ドイツ語を学ぶ。第二に、漢籍の学習と素養である。第三は、原書・翻訳本をはじめ各種本の多読であり、幅広い教養を培ったのである。

以上の検討から、(1)旧制高等(中)学校の在学経験があり、そこを退学することによって正科(本科)に進みえなかったという群像。(2)選科入学後資格試験を活用して正科(本科)へ転入する道を歩んだ群像。(3)資格試験を活用せず選科生として修了する群像。学歴重視の社会にあって自らの学力(実力)により、「屈辱感」をバネにして苦難の道を歩みながら、「学歴」を取得しようとする姿や自らの志に邁進していく姿を捉えることができよう。

## むすびにかえて

帝国大学における選科出身者は、「淘汰の原理」が強く支配し「学歴社会」へと転換する教育制度下で、傍系ルートからの挑戦であったところに注目しなければならない。

旧制高等(中)学校の在学経験者であれ、選科在学中に試験合格し本科生へ転入した者であれ、ベースには旧制中学校在学経験が共通項としてあることは見逃しえない。彼らはこれを基盤に上級学校、すなわち、「正系のルート」である旧制高等学校→帝国大学の道を歩むことが期待されていた。だが、家庭



の経済的事情、病気、落第等による除名による挫折から、傍系のルートである選科制度の活用による大学での学修により、道を切り開いていったのである。「一定の一般開放」「希望する青年に大学教育課程を開放」との評価<sup>14</sup>は、この「選科」に学ぶ青年の社会的階層の吟味がないまま道が開かれたことをもって「開放」と捉え、特色として描き出す結果となっていることに疑問を呈せざるをえず、再考する必要があるだろう。

中等教育に学ぶ生徒たちの社会階層基盤を見るならば、中産階級以上に属する家庭の子弟であったことは明らかである。「青年」とはこれらを指すと捉えなければならない。さらに付け加えるならば、「学力」が厳しく問われたことである。小学校から旧制高等学校に及ぶ厳しい「試験制度」の存在、それは「淘汰の原理」に貫かれたものであり、経済的理由や病気等による以上に、試験によって落第者、中途退学者を生み出したのである。選科入学の際の試験や「高等学校卒業学力検定試験」がどのようなものであったか。その一端は、小倉の場合の選科入学時の試験科目:「化学の理論と実験、物理、英語」であったことから伺えるが、専攻学科により違いがあろう。又、波多野完治は、「選科入学」者について、「正規の高等学校生活をへて心理学科へ入ったのではないのである。ふつう、こういう人は、東大の内部にもうけられた「本科転入」の試験を受ける。つまり、高等学校卒業と同等の資格ありとの認定を受ける。そうすると、そこではじめて「文学士」の称号を受けられるというしくみであった。」と述べている<sup>15</sup>。選科入学試験や「高等学校卒業学力検定試験」(外国語+ $\alpha$ と推測される)の検討は、今後の課題としなければならない。

大学教育の開放という今日的課題に関わり、歴史的教訓を導出する上で、学歴主義とは異なる姿とあり方を示した選科出身者を分析することは今日的意義を有していよう。未検討である「試験制度」の実態分析の課題は、機会を改め考察することにした。

#### [註]

- 1 麻生誠「官公立の大学」(寺崎昌男・成田克矢編『学校の歴史』第4巻、第一法規、1979年所収)P.35。寺崎昌男『東京大学の歴史』講談社学術文庫、2007年、PP.193~199。女子入学について詳述してる。
- 2 欧文社編集部編纂『全国上級学校大観』欧文社、昭和13年、P.997。及び『東京大学百年史部局史一』1986年、P.425。
- 3 京都帝国大学『京都帝国大学史』昭和18年、P.784及びP.1045。
- 4 天野郁夫『大学の誕生』(上)中公新書、2009年、P.114。
- 5 天野郁夫『大学の誕生』(下)中公新書、2009年、PP.49~50。
- 6 潮木守一は、両帝国大学法科大の定員もしくは収容定員を検討し、「少なくとも明治30年代には、各高等学校の大学予科法科の卒業生は、両方の法科大学を自由に選択できたのであり、大学側も志願者をことごとく受け入れる政策をとっていた」「完全な自由市場」と指摘している(『京都帝国大学の挑戦』講談社学術文庫、1997年、P.160)。
- 7 対象人物に関しては、次の文献に依拠する。嘉納治五郎:『近代日本の教育を育てた人びと(上)』東洋館出版社、1965年、『気概と行動の教育者嘉納治五郎』筑波大学出版会、2011年。新渡戸稲造:東京女子大学新渡戸稲



造研究会『新渡戸稲造研究』春秋社、1969年、齊藤兆史『英語達人列伝』中公新書、2000年。高根義人：『東京大学百年史通史二』東京大学出版会、1985年、潮木守一『京都帝国大学の挑戦』講談社学術文庫、1997年。三浦周行：『京大東洋学の百年』京都大学学術出版会、2002年。田岡嶺雲：『数奇伝』（『日本人の自伝4』平凡社、1982年所収）、家永三郎『数奇なる思想家の生涯—田岡嶺雲の人と思想—』岩波新書、1955年。西田幾多郎：『日本の名著47』中央公論社、1970年、『西田幾多郎全集 第12巻』岩波書店、1966年。鈴木大拙：『日本の名著43』中央公論社、1984年、齊藤兆史：前掲書。岩波茂雄・村上一郎『岩波茂雄と出版文化』講談社学術文庫、2013年、中島岳志『岩波茂雄リベラル・ナショナルリストの肖像』岩波書店、2013年。小倉金之助：『数学者の回想』（『日本人の自伝14』平凡社、1982年所収）、阿部博行『小倉金之助』法政大学出版局、1992年、『小倉金之助著作集4』勁草書房、1973年。菊池寛：『現代日本文學全集27』筑摩書房、1955年。城戸幡太郎：『教育科学七十年』北海道大学図書刊行会、1978年。

- 8 『東京大学百年史通史二』 PP.127～128。
- 9 中島岳志が、詳述している(『岩波茂雄リベラル・ナショナルリストの肖像』岩波書店、2013年)。
- 10 小倉金之助『数学者の回想』、PP.40～41。
- 11 『西田幾多郎全集第12巻』、PP.241～244。
- 12 菊池寛『半自叙傳』（『現代日本文學全集27』所収）P.202。
- 13 田岡嶺雲『数奇伝』（『日本人の自伝4』平凡社、1982年所収）P.67。
- 14 『東京大学百年史通史二』 P.123。
- 15 波多野完治「一門下生のみた城戸先生」（『教育科学七十年』所収）P.209。

# 保育者養成課程の女子学生の食生活に関する実態

## The Reality about the Diets of Female College Students in the Nursery Teacher Training Course

鷲見裕子

Hiroko Sumi

(要約)

保育者養成課程女子学生を対象に1週間食事記録をもとに食物摂取頻度と食習慣の調査を行った。その結果、栄養素摂取ではビタミン・ミネラル等で摂取不足があり、推定平均必要量を下回る者が多く、食塩過剰、食物繊維不足、脂肪へのエネルギー比率の偏りがあった。副菜や主食・主菜・副菜の揃った食事は少なく、欠食・孤食などが栄養バランスに関与していた。食行動や食態度、食品摂取意識では食への関心の有無との関連が示された。

(キーワード)

女子学生、食生活、実態調査

### 諸言

平成17年に「食育基本法」が制定され、国により作成された「食育推進基本計画（平成18年度～22年度）」、「第2次食育推進基本計画（平成23年度～27年度）」に基づき、学校・保育所等では次世代を担う子どもたちに向けての食育が進められてきた。また行政や様々な関係機関・団体等により地域においても多様な食育が推進されてきた。その結果、国民の食育への認知や関心が増すなど、一定の成果がみられ、家庭・学校・保育所等での食育は着実に進展した<sup>1)</sup>。しかし、現在も我が国の食生活は社会環境の変化やライフスタイルの多様化に伴い著しく変化しており、エネルギーや食塩等の過剰摂取と野菜の摂取不足等の栄養の偏り、偏食、欠食、孤食、不規則な食事等の食習慣の乱れとそれに起因する肥満、痩身等多くの課題が山積している<sup>2)</sup>。さらに、家族との共食、家庭内調理の減少等により家庭での食文化の伝承の喪失が懸念されている<sup>1)</sup>。また、情報社会における食に関する正しい情報の選別・活用の困難や食料自給率・食糧廃棄にみられる食糧問題等多くの課題がみられる<sup>1)</sup>。

そのような状況をふまえ平成28年3月に新たな「第3次食育推進基本計画」<sup>3)</sup>が作成された。その基本的な方針の重点課題の1つとして「若い世代を中心とした食育の推進」が掲げられた。これは20歳代、30歳代の若い世代では健全な食生活を心がけている人が少なく、食に関する知識がないとする人が多い。また、他世代に比し、朝食欠食率が高く、栄養バランスに配慮している人が少ないなど、健康や栄養に関する実践状況の課題を受けたものである。このような若い世代の現状から、食育を担う保育の専門職である保育士・幼稚園教諭を目指す学生は、子どもたちや子育て家庭に対して食生活の指導を行う立場となるため、子どもの栄養や食に関する知識・技術を習得することだけでなく、学生自身が好ましい食習慣を身につけることができるような教育が必要といえる。筆者は食に対する正しい知識や技術を身につけ、食生活に問題意識を持ち、食を自己管理できる学生が多くない現状や教育内容の検討を

報告<sup>4-8</sup>してきた。前報までに食意識を向上させる学習取り組みとして知識や技術の習得だけでなく、調理等実践学習の有効性や、欠食習慣や食生活・栄養摂取の自己評価との関連から自身の食事状況が正確に把握できる必要を示した。

本研究では、保育者を目指す女子学生を対象とし、食事調査や食生活調査により栄養素摂取量の分布をもとにした集団としての栄養評価を行った。また、食習慣と栄養・食事への関心との関連を検討し、食生活状況把握と若い世代が望ましい食生活を確立するための食育推進の基礎資料とすることを目的とした。

## 研究方法

### 1. 対象

2014、2015年にA短期大学保育士養成課程に在籍する1年生306人を対象として食生活調査を行い、今回は男子と社会人、記入不備を除いた262人（有効回答率：85.6%、年齢：18.1±0.7歳）を分析対象者とした。

### 2. 方法

学生が連続する1週間に摂取した朝食・昼食・夕食・間食の食事環境（時間・場所・共食者）と食事内容（料理名および食品名、概量）を記録した1週間食事調査票と、それを基にして回答した食物摂取頻度調査と食生活に関する意識調査を回収し、学生の食生活実態として喫食状況、栄養素摂取状況、食品摂取状況、食生活に関する意識（以下、食習慣）を調査した。

喫食状況は1週間食事調査票より食事環境や食事構成（主食・主菜・副菜・汁物・その他）の集計を行い、全体および朝・昼・夕食別（以下、3食別）と平日・休日別（以下、平休日別）について分析した。また、栄養素摂取状況として食物摂取頻度調査は解析ソフト「FFQg-エクセル栄養君 食物摂取頻度調査 Ver.4.0」（建帛社）<sup>9</sup>を用いて栄養素摂取量を求め、平均値と標準偏差、摂取量の5、10、25、50、75、90、95パーセンタイル値を算出した。さらに栄養素摂取の評価のために、基準値として「日本人の食事摂取基準（2015年版）」<sup>10</sup>の推奨量（RDA）もしくは目安量（AI）、目標量（DG）を用いて充足率を算出した。また、「日本人の食事摂取基準（2015年）」<sup>10</sup>に示された、集団の栄養素摂取不足の評価としている、推定平均必要量（EAR）を下回る者の割合を、そして、目標量の範囲を超えた者の割合も算出した。

食習慣は調査より健康と運動（7項目）、食行動（9項目）、食態度（11項目）、食品摂取頻度（5項目）を集計した。また、「自分の健康のために栄養や食事について考えるか」について4カテゴリーでの設問で、「①よく考える」および「②ときどき考える」と回答した群（食関心あり群）と、「③あまり考えない」および「④まったく考えない」と回答した群（食関心なし群）に分類し、各調査項目間でクロス集計し $\chi^2$ 検定を行った。

各項目の集計および分析には統計ソフト spss19.0 を用い、有意水準は5%未満とした。

### 3. 倫理的配慮

本調査は、A 短期大学保育士養成課程 1 年前期に開講される「子どもの食と栄養 I」の授業の一部として実施し、研究の主旨およびデータ整理のため学籍番号の記載は求めるが、調査結果は統計処理を行い個人を特定するものでないこと、回答内容は成績評価に関連せず対象者が不利益になることはない等を調査用紙面に明記し、さらに実施前および回収時に口頭にて説明し、同意を得て行った。なお、本研究は本学倫理委員会の承認（高短第 956-2 号）を得ている。

## 結 果

### 1. 対象者について

対象者の身体的特性を表 1 に示した。BMI (body mass index) は  $20.4 \pm 2.4$  で、体格区分割合はやせが 20.6%、肥満 4.6%であった。身体活動レベルは低い 11.1%、ふつうは 78.2%、高い 10.7%であった。

表 1 対象の身体的特性

	平均値	標準偏差	食事摂取基準参照値
身長 (cm)	157.5	5.2	158.0
体重 (Kg)	50.6	7.4	50.0
BMI (Kg/cm <sup>2</sup> )	20.4	2.5	
身体活動レベル	1.8	0.4	

体格 (BMI) 区分	人数	%
18.5Kg/cm <sup>2</sup> 未満 (やせ)	54	20.6
18.5以上 25.0未満 (ふつう)	196	74.8
20.4 以上 (肥満)	12	4.6

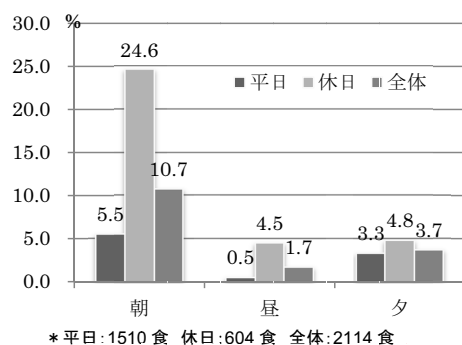


図 1 欠食割合

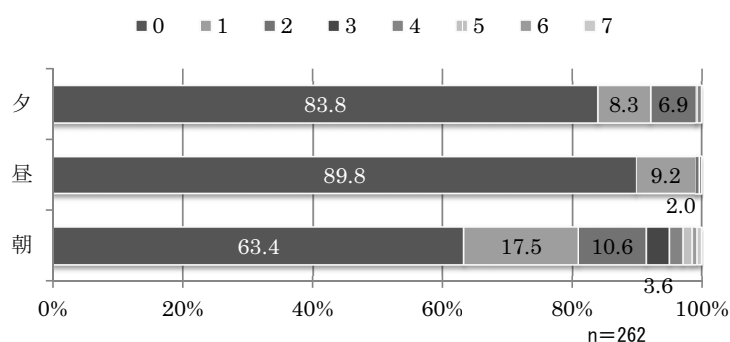


図 2 欠食回数

### 2. 喫食状況

#### 1) 食事の摂り方

欠食割合を図 1 に示した。朝食欠食者は全体で 10.7%おり、平日に比べ休日は 24.6%と 1/4 の食事が欠食であった。昼食は低い値であるが休日が平日より多かった。夕食は休平日で差がなかった。

図 2 は 3 食別で 1 週間 7 回の食事での対象者の欠食回数を示した。欠食が 1 回でもあった者は朝食で 36.4%と 1/3 で、昼食と夕食の欠食者は 10.2%と 16.2%であった。全体 21 回の食事

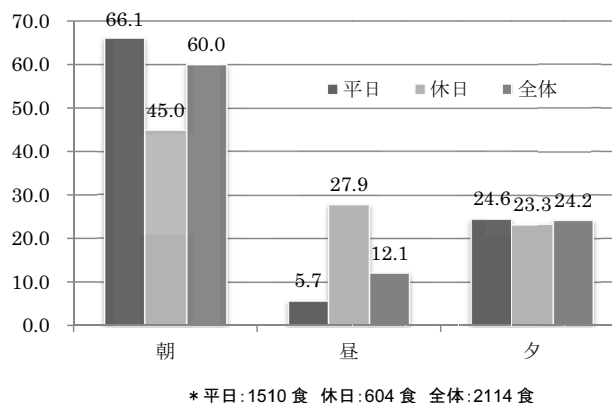


図 3 孤食割合

でもあった者は朝食で 36.4%と 1/3 で、昼食と夕食の欠食者は 10.2%と 16.2%であった。全体 21 回の食事

と半数であった。

食事を一緒に食べる共食者の調査から、孤食の割合を図3に示した。欠食と同様に3食別では朝食が高く、6割が朝食を一人で食べていた。平休日では朝食は平日が66.1%と高く、昼食は平日学校での食事のため5.7%で、休日は27.9%と孤食割合が高くなった。夕食では平休日の差はないが、1/4の食事が孤食であった。

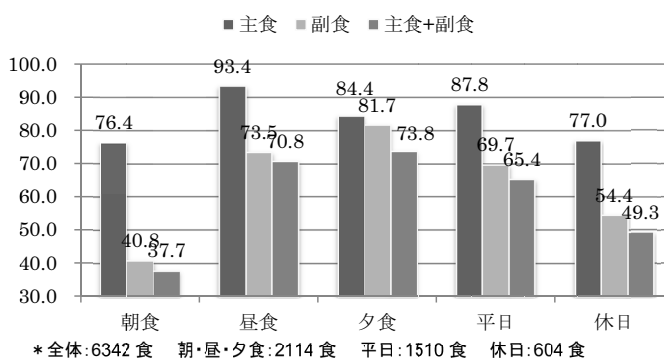


図4 主食・副食摂取割合

## 2) 食事構成

主食と副食（おかず）の摂取は全体で、84.8%の食事で主食を摂っており、副食は65.3%と、1/3の食事は副食なしであった。図4に示した3食別、平休日別は差があり、特に朝食での副食は40%の食事でしか食べられていない。対象者の21回の食事での平均回数は主食が17.8±3.2回、副食13.7±3.7回であった。また、21回すべてで摂った者は、主食で24.5%、副食は3.6%であった。副食の主菜と副菜について図5に示した。どちらも全体の半数の食事でしかとられていなかった。3食別では特に朝食は1/3であった。さらに主菜と副菜の揃った食事は全体では42.3%で、昼・夕食は半数で、朝食は17.1%であった。主食、主菜、副菜の揃った食事は図6より39.0%と4割ほどであった。対象者21回の食事では平均8.2回であった。朝食は14.2%、休日は29.5%であった。

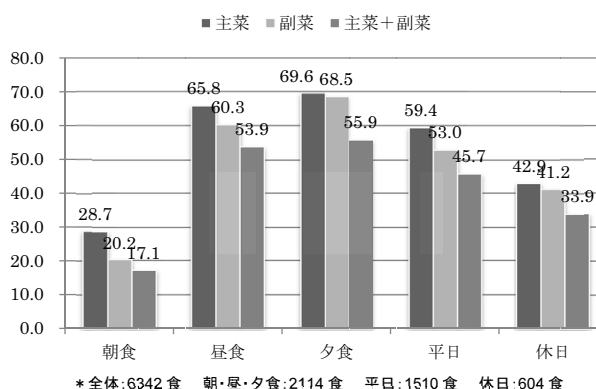


図5 主菜・副菜摂取割合

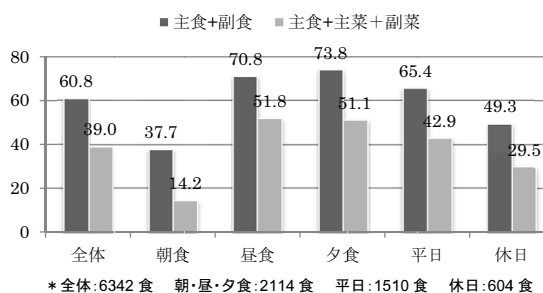


図6 主食・主菜・副菜の揃った食事の割合

汁物のついた食事は35.4%しかなく、3食別では夕食が他より多く、休日が平日より少なかった。半数の学生が1週間21回で汁物付きの食事は5回以下であった。また、主食・副食がなく飲み物や菓子だけの食事は全体で6.7%であり、朝食と休日が顕著に高かった。

間食は全体で70%が摂っていた。1週間1日も間食を摂らない者は4.6%で、週4日以上が76.2%、32.8%の者は毎日間食を摂っていた。



### 3. 栄養素摂取状況

栄養素摂取量と食事摂取基準を表2に示した。摂取エネルギー量は1672±408Kcalで充足率は85.7%、基準値（1950Kcal）以下の者は77.1%であった。三大栄養素はタンパク質摂取量の充足率は109.0%と基準を満たしてはいるが、基準値以下が43.6%あった。脂質エネルギー比率は32.78±4.82%と基準中間値(25.00)を上回り、基準上限30%以上を超える者が76.7%であった。炭水化物エネルギー比率は54.21±5.80%と中間値（57.50）であるが、基準値下限50%以下が22.9%であった。

ミネラルでは、食塩摂取量がDG（7.0g未満）以上の者が55.0%と半数以上が摂取過剰であった。EAR以下の者の割合は、カルシウム81.7%、マグネシウム85.5%、鉄98.9%、亜鉛80.2%、カリウム71.8%、リン60.0%と多くが摂取不足であった。

ビタミンでは、ビタミンEとビタミンK、ビタミンB12は充足していた。EAR以下の者はビタミンA89.7%、ビタミンB189.3%、ビタミンB282.8%、ビタミンB91.6%、葉酸78.6%、ビタミンC92.7%であった。

その他の項目では、食物繊維は全員が基準以下で摂取不足であった。n-3系多価不飽和脂肪酸は基準以上58.0%、n-6系多価不飽和脂肪酸の基準以上が65.3%であった。

表2 エネルギー・栄養素摂取量およびPFC比率と食事摂取基準

(n=262)

栄養素	単位/日	平均値	標準偏差	パーセントイル値								EAR <sup>1)</sup>	RDA <sup>2)</sup>	AI <sup>3)</sup>	DG <sup>4)</sup>	基準値充足率	EAR以下の割合
				5	10	25	50	75	90	95							
エネルギー	kcal	1672	408	1081	1159	1390	1589	1920	2274	2397	—	—	—	—	85.7		
たんぱく質	g	54.5	16.1	32.6	36.0	43.5	51.7	62.0	75.8	84.0	40	50	—	—	109.0	16.8	
カリウム	mg	1691	569	863	1047	1250	1615	2057	2476	2635	—	—	2000	2600以上	84.6		
カルシウム	mg	393	569	173	203	273	370	501	617	694	550	650	—	—	60.5	81.7	
マグネシウム	mg	174	53	105	111	134	168	207	245	271	230	270	—	—	64.4	85.5	
リン	mg	784	230	481	527	615	739	913	1114	1204	—	—	800	—	98.0		
鉄	mg	5.8	1.8	3.4	3.7	4.5	5.5	7.0	8.1	8.6	8.5	10.5	—	—	55.2	98.9	
亜鉛	mg	6.7	1.9	4.1	4.5	5.4	6.5	7.6	9.3	10.1	6	8	—	—	83.8	80.2	
銅	mg	0.82	0.21	0.51	0.54	0.67	0.78	0.97	1.10	1.17	0.6	0.8	—	—	102.5	54.2	
マンガン	mg	1.87	0.45	1.16	1.27	1.58	1.85	2.15	2.44	2.6	—	—	3.5	—	53.4		
ビタミンA レチノール当量	μg	420	171	177	214	298	390	517	651	730	450	650	—	—	64.6	89.7	
ビタミンD	μg	4.2	1.8	1.2	1.5	2.3	3.7	5.5	7.2	8.7	—	—	5.5	—	76.4		
ビタミンE トコフェロール当量	mg	6.7	2.2	3.7	4.2	5.2	6.5	7.8	9.8	10.5	—	—	6.0	—	103.1		
ビタミンK	μg	142	60	56	71	99	133	179	226	256	—	—	150	—	94.7		
ビタミンB1	mg	0.78	0.25	0.42	0.49	0.60	0.74	0.91	1.15	1.24	0.9	1.1	—	—	70.9	89.3	
ビタミンB2	mg	0.89	0.27	0.52	0.57	0.69	0.84	1.05	1.29	1.40	1.0	1.2	—	—	74.2	82.8	
ナイアシン	mg	11.7	4.7	5.8	7.0	8.6	10.7	14.0	17.0	21.3	9	11	—	—	106.4	52.7	
ビタミンB6	mg	0.79	0.29	0.42	0.48	0.58	0.74	0.95	1.18	1.30	1.0	1.2	—	—	65.8	91.6	
ビタミンB12	μg	4.4	2.7	1.5	1.8	2.5	3.9	5.5	7.4	8.9	2.0	2.4	—	—	183.3	22.9	
葉酸	μg	188	68	87	106	138	180	227	280	312	200	240	—	—	78.3	78.6	
パントテン酸	mg	4.48	1.24	2.69	3.03	3.60	4.23	5.28	6.23	6.89	—	—	4	—	112.0		
ビタミンC	mg	56	29	18	23	32	51	74	95	112	85	100	—	—	55.6	92.7	
食物繊維総量	g	9	3	4.6	5.5	7.0	8.9	11.3	13.3	14.4	—	—	—	18以上	51.1	0.0 <sup>5)</sup>	
食塩	g	8.1	3.5	3.8	4.5	5.7	7.5	9.5	13.1	14.5	—	—	—	7.0未満	115.7	55.0 <sup>5)</sup>	
n-3系多価不飽和	g	1.83	0.72	1.00	1.09	1.35	1.70	2.15	2.69	3.14	—	—	1.6	—	114.4		
n-6系多価不飽和	g	9.55	3.01	5.42	6.32	7.50	9.01	11.36	13.49	14.61	—	—	8	—	119.4		
P：たんぱく質E比	(%)	13.02	1.95	9.93	10.47	11.82	12.87	14.11	15.31	16.81	—	—	—	13~20 (16.50)	—		
F：脂質E比	(%)	32.78	4.82	24.50	26.51	30.28	32.92	35.68	38.58	40.30	—	—	—	20~30 (25.00)	—		
C：炭水化物E比	(%)	54.21	5.8	45.51	46.98	50.97	54.39	57.75	61.82	64.11	—	—	—	50~65 (57.50)	—		

1)EAR : estimated average requirement 推定平均必要量

2)RDA : recommended dietary allowance 推奨量

3)AI : adequate intake 目安量

4)DG : dietary goal 目標量

5)DG以上の割合

表3 運動や健康と食関心

		人数 n=262		食関心あり <sup>1)</sup>		食関心なし <sup>1)</sup>		検定 <sup>2)</sup> (p値)
		人数	%	人数	%	人数	%	
健康維持のため日常生活で体を動かしているか	している	106	40.5	68	44.4	38	35.2	0.039 *
	していない	79	30.2	37	24.2	42	38.9	
	どちらともいえない	76	29.0	48	31.4	28	25.9	
	無回答	1	0.4					
自身を運動不足だと思うか	思う	196	74.8	119	77.8	77	72.0	0.265
	思わない	29	11.1	13	8.5	16	15.0	
	どちらともいえない	36	13.4	21	13.7	14	13.0	
	無回答	2	0.8					
定期的に運動をしているか	している	59	22.5	30	19.7	29	27.4	0.176
	していない	200	76.3	122	80.3	77	72.6	
	無回答	3	1.1					
自分の適正体重を知っているか	知っている	155	59.2	99	65.1	55	50.9	0.029 *
	知らない	106	40.5	53	34.9	53	49.1	
	無回答	1	0.4					
睡眠が困難になることはある	よくある	11	4.2	6	3.9	5	4.6	0.673
	ときどきある	60	22.9	38	25.0	22	20.4	
	ほとんどない	190	72.5	108	71.1	81	75.0	
	無回答	1	0.4					
目覚めても起床することが困難なことはあるか	よくある	62	22.7	36	23.5	26	24.1	0.411
	ときどきある	96	37.4	53	34.6	45	41.7	
	ほとんどない	102	38.9	64	41.8	37	34.3	
	無回答	0	0.0					
ストレスや疲れを感じるか	よくある	70	26.7	41	26.8	28	25.9	0.641
	ときどきある	148	56.5	89	58.2	59	54.6	
	ほとんどない	44	16.8	23	15.0	21	19.4	

1) 食関心(栄養と食について考える) 2群 : あり「よく考える+ときどき考える」(153人、58.6%)、なし「あまり考えない+全く考えない」(108人、41.4%)

人数 : 262-無回答数

2)  $\chi^2$ 検定 : \*\*\* P<0.001 \*\* P<0.01 \* P<0.05

#### 4. 食意識調査

対象者の食関心として「自分の健康のために栄養や食事について考えるか」の回答は、食関心あり群「①よく考える」が13人(5.0%)、「②ときどき考える」140人(53.4%)で、食関心なし群「③あまり考えない」は99人(37.8%)「④まったく考えない」9人(3.4%)、そして無回答が1人(0.4%)であった。

##### 1) 運動や健康と食関心の関連

健康と運動の習慣と食関心について表3に示した。運動では日常的に体を動かしている者は40.5%で、定期的に運動しているのは22.5%であった。74.8%が運動不足と思っていた。食関心なし群に比べあり群は「日常生活で体を動かす」「適正体重を理解している」(p<0.05)が多く、有意な差がみられた。

健康では、起床が困難なことが60.1%、ストレスや疲れを感じるものが83.2%の学生でみられた。食意識の有無での差は認められなかった。

##### 2) 食行動と食関心の関連

食行動と食関心の関連を表4に示した。「主食・主菜・副菜を整えた食事」「多種類の食品を組み合わせて食べる」「調理方法が偏らないようにする」(p<0.001)が食関心なし群に比べあり群は有意な差があり、食事内容への意識が高い傾向がみられた。また、食意識あり群は「健康や栄養に関する情報の取得」「食品購入時や外食時に栄養成分表示確認」「調理や保存の無駄や廃棄を少なくする」(p<0.001)、「食品購入時に期限表示確認」「地域の特産物や料理を知っている」(p<0.01)が高く、有意差があった。

##### 3) 食態度と食関心の関連

保育者養成課程の女子学生の食生活に関する実態

食態度について結果を表5に示した。食関心あり群となし群の間に有意差の認められた項目は、「食事作り（調理）をする頻度は」（ $p<0.001$ ）、「食事を味わって食べているか」「インスタント・調理済み・冷凍食品を利用する頻度は」（ $p<0.01$ ）、「現在の自分の食事状況は良いか」（ $p<0.05$ ）であった。

表4 食行動と食関心

		人数		食関心あり <sup>1)</sup>		食関心なし <sup>1)</sup>		検定 <sup>2)</sup> (p値)
		n=262	%	人数	%	人数	%	
主食、主菜、副菜を整えて食事をするか	いつもしている	7	2.7	7	4.6	0	0.0	<0.001 ***
	していることが多い		27.9	53	34.6	20	19.0	
	ときどきしている	117	44.7	73	47.7	41	39.0	
	ほとんどしていない	65	24.8	20	13.1	44	41.9	
多種類の食品を組み合わせて食べるか	いつもしている	8	3.1	7	4.6	1	0.9	0.001 ***
	していることが多い	92	35.1	66	43.7	26	24.5	
	ときどきしている	113	43.1	60	39.7	53	50.0	
	ほとんどしていない	45	17.2	18	11.9	26	24.5	
	無回答	4	1.5					
調理方法が偏らないようにするか	いつもしている	10	3.8	10	6.5	0	0.0	<0.001 ***
	していることが多い	74	28.2	58	37.9	16	15.0	
	ときどきしている	110	42.5	60	39.2	50	46.7	
	ほとんどしていない	67	25.6	25	16.3	41	38.3	
	無回答	1	0.4					
食品購入時や外食時に栄養成分表示を見るか	必ず見る	16	6.1	11	7.2	5	4.6	<0.001 ***
	ときどき見る	99	37.8	72	47.1	26	24.1	
	見ない	147	53.1	70	45.8	77	71.3	
食品購入時に期限表示を見るか	必ず見る	150	57.3	100	65.4	50	46.3	0.002 ***
	ときどき見る	87	37.8	37	24.2	49	45.4	
	見ない	25	9.5	16	10.5	9	8.3	
食事から必要な栄養素はとれていると思うか	充分取れている	7	2.7	6	3.9	1	0.9	0.25
	大体とれている	179	68.3	106	69.7	73	67.6	
	とれていない	75	28.6	40	26.3	34	31.5	
	無回答	1	0.4					
健康や栄養に関する情報の取得することを	心がけている	92	35.1	71	48.0	20	19.0	<0.001 ***
	心がけていない	162	61.8	77	52.0	85	81.0	
	無回答	8	3.1					
地域の特産物や料理を知っていますか	知っている	177	67.6	114	76.0	63	59.4	0.006 **
	知らない	80	30.5	36	24.0	43	40.6	
	無回答	5	1.9					
調理や保存の無駄や廃棄を少なくすることを	心がけている	181	6.9	123	82.6	58	56.9	<0.001 ***
	心がけていない	71	27.1	26	17.4	44	43.1	
	無回答	10	3.8					

1) 食関心(栄養と食について考える) 2群 : あり「よく考える+ときどき考える」(153人、58.6%)、なし「あまり考えない+全く考えない」(108人、41.4%)

人数 : 262-無回答数

2)  $\chi^2$  検定 : \*\*\*  $P<0.001$  \*\*  $P<0.01$  \*  $P<0.05$

表5 食態度と食関心

		人数 n=262		食関心あり <sup>1)</sup>		食関心なし <sup>1)</sup>		検定 <sup>2)</sup> (p値)
		人数	%	人数	%	人数	%	
食事を楽しんでいるか	はい	227	86.6	135	88.8	92	87.3	0.215
	いいえ	2	0.8	0	0.0	2	0.9	
	どちらともいえない	32	12.2	17	11.2	14	13.0	
	無回答	1	0.4					
食事を味わって食べているか	はい	228	87.0	14	92.1	88	81.5	0.007 **
	いいえ	6	2.3	0	0.0	5	4.6	
	どちらともいえない	27	10.3	12	7.9	15	13.9	
	無回答	1	0.4					
食事を一人ですることは	いつも一人	5	1.3	11	7.2	5	4.6	0.593
	ときどきある	290	74.6	116	75.8	87	80.6	
	ほとんどない	79	20.3	26	17.0	16	14.8	
	無回答	15	3.9					
食事作り(調理)をする頻度は	ほとんど毎日	10	2.6	23	15.0	7	6.5	<0.001 ***
	ときどき作る	170	43.7	79	51.6	36	33.3	
	ほとんどない	190	48.8	51	33.3	65	60.2	
	無回答	19	4.9					
普段欠食をする頻度は	ほぼ毎日する	11	2.8	4	2.6	2	1.9	0.278
	週3~4回程度	30	7.7	15	9.8	4	3.7	
	週1~2回程度	116	29.8	44	28.6	36	33.6	
	ほとんどしない	232	59.6	90	58.8	65	60.7	
夜9時以降に食事をする頻度は	ほぼ毎日	4	1.0	1	0.7	2	1.9	0.918
	週4~5回	15	3.9	6	3.9	5	4.7	
	週2~3回	85	21.9	44	28.8	30	28.0	
	週1回以下	82	21.1	28	18.3	20	18.7	
	ほとんどない	199	51.2	74	48.4	50	46.7	
間食はどのくらいの頻度ですか	ほぼ毎日	96	36.6	49	32.5	46	43.0	0.276
	週3~4回	71	27.1	44	29.1	27	25.2	
	週1~2回	70	26.7	46	30.5	24	22.4	
	ほとんどない	22	8.4	12	7.9	10	9.3	
	無回答	3	1.1					
外食(市販弁当を除く)をどのくらいの頻度ですか	ほぼ毎日	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0.456
	週4~5回	8	3.1	3	2.0	4	3.7	
	週2~3回	61	23.3	39	25.5	22	20.4	
	週1回以下	166	63.4	93	60.8	73	67.6	
	ほとんどない	27	10.3	18	11.8	9	8.3	
コンビニ弁当や持ち帰り弁当を利用する頻度は	ほぼ毎日	3	1.1	0	0.0	3	2.8	0.210
	週4~5回	4	1.5	3	2.0	1	0.9	
	週2~3回	21	8.0	14	9.3	6	5.4	
	週1回以下	95	36.3	5	35.8	4	20.8	
	利用しない	137	52.3	80	53.0	57	52.8	
家庭外で調理された惣菜等を利用する頻度は	ほぼ毎日	7	2.7	4	2.6	2	1.9	0.610
	週4~5回	13	5.0	6	0.9	7	6.5	
	週2~3回	55	21.0	32	21.1	23	21.3	
	週1回以下	106	40.5	67	44.1	39	36.1	
	利用しない	80	30.5	43	28.3	37	34.3	
インスタント・調理済み・冷凍食品を利用する頻度は	ほぼ毎日	17	6.5	5	3.3	11	0.2	0.009 **
	週4~5回	34	13.0	14	9.2	20	18.5	
	週2~3回	70	26.7	43	28.3	27	25.0	
	週1回以下	98	37.4	67	41.6	31	38.7	
	利用しない	42	16.0	23	17.6	19	17.6	
現在の自分の食事状況は良いか	大変良い	5	1.9	5	3.3	0	0.0	0.039 *
	良い	48	18.3	31	20.3	17	15.7	
	どちらともいえない	116	44.3	73	47.7	43	38.6	
	少し問題がある	71	27.1	35	22.0	35	32.4	
	問題が多い	22	8.4	9	5.9	13	12.0	

1) 食関心(栄養と食について考える) 2群 : あり「よく考える+ときどき考える」(153人、58.6%)、なし「あまり考えない+全く考えない」(108人、41.4%)  
人数 : 262-無回答数

2)  $\chi^2$ 検定 : \*\*\* P<0.001 \*\* P<0.01 \* P<0.05

表6 食品摂取頻度と食関心

		人数 n=262		食関心あり <sup>1)</sup>		食関心なし <sup>1)</sup>		検定 <sup>2)</sup> (p値)
		人数	%	人数	%	人数	%	
乳製品(牛やヨーグルト、チーズなど)を食べるように	いつも心がける	78	29.8	49	32.0	29	26.9	0.017 *
	時々心がける	111	42.4	73	47.7	37	34.3	
	あまり心がけない	64	24.4	28	18.3	36	33.3	
	全く心がけない	8	3.1	3	2.0	5	4.6	
	どちらともいえない	1	0.4	0	0.0	1	0.9	
豆類や豆加工品を食べるように心がけていますか	いつも心がける	29	11.1	19	12.6	9	8.3	0.016 *
	時々心がける	130	49.6	86	57.0	44	40.7	
	あまり心がけない	84	5.3	39	25.8	45	41.7	
	全く心がけない	14	5.3	5	3.3	9	8.3	
	どちらともいえない	3	1.1	2	1.3	1	0.9	
野菜を食べるように心がけていますか	いつも心がける	130	49.6	92	60.5	38	35.2	>0.000 ***
	時々心がける	112	42.7	56	36.8	56	51.9	
	あまり心がけない	13	5.0	3	2.0	9	8.3	
	全く心がけない	5	1.9	0	0.0	5	4.6	
	どちらともいえない	1	0.4	1	0.7	0	0.0	
果物を食べるように心がけていますか	いつも心がける	37	14.1	24	15.7	13	12.1	0.003 **
	時々心がける	112	42.7	78	51.0	33	30.8	
	あまり心がけない	95	36.3	41	26.8	54	50.5	
	全く心がけない	14	5.3	8	5.2	6	5.6	
	どちらともいえない	3	1.1	2	1.3	1	0.9	
塩分を控えるように心がけていますか	いつも心がける	28	10.7	20	13.1	8	7.5	>0.000 ***
	時々心がける	93	35.5	70	45.8	23	21.5	
	あまり心がけない	122	46.6	55	35.9	66	61.7	
	全く心がけない	14	5.3	6	3.9	8	7.5	
	どちらともいえない	4	1.5	2	1.3	2	1.9	
	無回答	1	0.4					

1) 食関心(栄養と食について考える) 2群 : あり「よく考える+ときどき考える」(153人、58.6%)、なし「あまり考えない+全く考えない」(108人、41.4%)  
 人数 : 262-無回答数  
 2)  $\chi^2$ 検定 : \*\*\* P<0.001 \*\* P<0.01 \* P<0.05

#### 4) 食品摂取と食関心の関連

食品摂取の意識と食関心について有意差の認められたものを表6に示した。食関心2群で差のあったものは、「野菜」「減塩」(p<0.001)、「果物」(p<0.01)、「乳製品」「豆・豆加工品」(p<0.05)、であった。残差分析の結果、食関心あり群がなし群に比べ、「乳製品」「豆・豆加工品」「果物」「減塩」は「時々心がける」が多く、「あまり心がけない」が少なかった。また、「野菜」は「いつも心がける」が食関心あり群が多く、「時々心がける」「あまり心がけない」が少なかった。

#### 考 察

日本人の食事摂取基準(2015年版)<sup>10)</sup>では、エネルギーの指標として目標とするBMIの範囲が示された。18~49歳では18.5~24.9(Kg/cm<sup>2</sup>)とされ、18.5以下は低体重(やせ)、18.5以上25.0未満は普通、25.0以上は肥満と判定される。対象者の結果20.4±2.5は目標範囲内であり、平成26年国民健康・栄養調査<sup>2)</sup>の15~19歳・女性(以下、国民調査)の身体状況調査結果の平均BMI20.42±2.24と同じであった。近年、20歳代女性のやせの者が増加しており、やせは貧血や月経不順、無月経、摂食障害、低出生体重児の出生に起因しており問題とされている。本調査のやせ20.6%、肥満者4.6%は国民調査のやせ19.3%、肥満者3.6%とも同様の結果であり、やせや体型、適正体重に対する取り組みが必要である。



対象の喫食状況からは、欠食や孤食、食事構成の整っていない食事等課題がみられ、3食では朝食が、平日より休日での問題が顕著であった。欠食の有無は主食・主菜・副菜を整えた食事、多種類の食品を組み合わせた食事などの栄養バランスへの配慮と関連していた。また、共食は食の楽しさを実感し、食生活の知識やマナー等の習得機会となり、精神的健康との関連も報告<sup>11-12</sup>されている。欠食、孤食ともに健全な食生活、食習慣のためにはその割合の改善が求められ、第3次食育推進基本計画<sup>2</sup>の目標には、朝食欠食者減少として子どもとともに若い世代の目標値が、また、朝食または夕食での家族との共食頻度増加の目標が定められた。また、日本人の長寿を支える健康な食事<sup>13</sup>として提唱されている主食・主菜・副菜を整えた食事は、エネルギー比率や栄養のバランスもよい食事構成である。本調査では主食・主菜・副菜の整った食事は全体で4割しかなく、主食のみで副食のない食事が1/3みられる結果であった。栄養バランスに優れたご飯を主食とした一汁三菜献立に代表される日本型食生活の実践を促す取り組みの強化を必要とする。

前報<sup>8</sup>においても、女子学生の栄養素摂取の充足率は栄養素24のうち16が摂取不足で、エネルギー、ビタミン、ミネラルは低率であったが、本調査でもタンパク質、銅、ビタミンE、ナイアシン、パントテン酸は充足していたが、多くのビタミン、ミネラルが不足していた。また、今回は摂取状況を詳細に評価するために対象者の摂取量分布より推定平均必要量を下回る者の割合を算出したところ、8割以上で多くのミネラル、ビタミンが平均必要量を下回り、また、食物繊維は目標量を上回る者はひとりもいなかった。一方、食塩、脂肪エネルギー比率が目標量の範囲を超えている者の割合が高かった。国民調査の結果<sup>2</sup>と比較するとビタミンC、D、K、葉酸が8割以下の摂取であった。栄養・食生活の状況としてエネルギー摂取量の減少傾向と、エネルギー比率に占める炭水化物割合の減少と脂質の増加、食塩の過剰摂取と野菜の摂取不足が挙げられているが、本調査も同様の結果であり、喫食状況もふまえると、食事構成で副菜が少なく、野菜、きのこ、海藻類の摂取が少なく、栄養バランスが整っていない食事内容に起因することが推察される。

栄養・食事について課題のある対象が、望ましい食生活を身につけるために、自分の食事について関心を寄せることが重要と考え、食習慣と食事・栄養への関心による関連を検討した。食への関心が高い学生は食事の構成や食品の組み合わせ、調理法など食事の内容だけでなく、食情報の取得や食品表示の活用、食品ロスなどへの食行動は良好であった。食事への自己評価や食事を楽しむ実感も高くなっていた。しかし、欠食や孤食、遅い時間での夕食などには差がみられなかった。食品摂取への意識では前述の栄養・喫食結果と関連がみられ、食に関心のある学生の方が摂取されにくい野菜、果物、乳製品、豆などの摂取や減塩の意識が高かった。また、食と運動は健康の両輪であり、平成28年改定された食生活指針<sup>14</sup>には運動や適正体重の維持が掲げられている。運動習慣者は20歳代女性が最も低いとされているが、本調査では、食に関心が高いと食事だけでなく、運動や適正体重への意識も高くなることが示された。

食事や栄養について関心を寄せることで、健全な食生活を築いていく行動変容を期待できると考えられる。今後は、学生が自身の食生活向上をめざし、より望ましい食生活にむけての意欲、行動を起こし、さらに、保育者として次世代の子どもたちの食生活習慣確立のための食育実践力を高められる取り組み

に努めたい。

## 結 論

保育者養成課程の女子学生を対象に食生活調査を行い、喫食状況、栄養摂取、食習慣について検討した。その結果、女子学生の日常の食事の喫食状況、食事構成、栄養素摂取における課題を把握するとともに、食事や栄養への関心の重要性を明らかにした。保育者として子どもの食育を担う学生に対して自身の食意欲を向上させ、食育実践力育成とつながる取り組みを検討したい。

なお、本研究の一部は、日本食生活学会第 53 回大会（東京）において発表した。

## 参考文献

- 1 内閣府：食育に関する意識調査報告書 [http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokui-ku/more/research/h28/pdf\\_index.html](http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokui-ku/more/research/h28/pdf_index.html)
- 2 厚生労働省：平成 26 年度国民健康・栄養調査報告書, <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyoudl/h26-houkoku.pdf>
- 3 厚生労働省：第 3 次食育推進基本計画 <http://www.malf.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-kenkoukyoku/000129496.pdf>
- 4 鷺見裕子：介護福祉士養成教育における調理実習の取り組み—基礎技術習得と食意識向上をめざして—高田短期大学人間介護福祉学科年報 2, 32-37, (2007)
- 5 鷺見裕子：女子学生の食生活の研究, 高田短期大学紀要, 27, 161-169, (2009)
- 6 鷺見裕子：女子学生の汁物調理に関する研究, 高田短期大学紀要, 28, 113-122, (2010)
- 7 鷺見裕子：女子学生家庭料理に関する検討, 高田短期大学紀要, 29, 153-163, (2011)
- 8 鷺見裕子：女子学生の食事状況と食意識, 高田短期大学紀要, 34, 115-123, (2016)
- 9 吉村幸雄, 高橋恵子：エクセル栄養君—食物摂取頻度調査 FFQ g Ver.3.0, 建帛社, (2010)
- 10 佐々木敏他監修：日本人の食事摂取基準〈2015 年版〉, 第一出版 (2014)
- 11 赤利吉弘他：成人における年代別・性別の共食頻度と生活習慣、社会参加および精神的健康状態との関連, 栄養学雑誌, 73, 243-252, (2015)
- 12 大野佳美他：青年男女の健康観と食生活に関する研究, 食生活学会誌, 14, 177-184, (2003)
- 13 厚生労働省：日本人の長寿を支える「健康な食事」のあり方に関する検討会報告書, <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-10901000-Kenkoukyoku-Soumuka/0000070498.pdf>
- 14 文部科学省、厚生労働省、農林水産省：食生活指針の解説要領 <http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/attach/pdf/shishinn-2.pdf>

# 「流通革命」に関する考察（3）

— 主体・方法・組織間関係 —

## A Study of “Distribution Revolution” (Part 3)

— Subject・Method・Inter-organization Relations —

岡 田 一 範

Kazunori Okada

（ 要 約 ）

本論文は「流通革命」を主体・方法・組織間関係の3つの観点からの考察を行い、現代の流通を分析するための基礎作りを企てるための基礎研究である。現代の視点で1960年代後半から70年代以降にかけての流通論パラダイムをレビューし、受け継がれているもの、捨象されたものを主体・方法・組織間関係の3つの観点から分析した。その結果、現代の流通を分析する上で重要な視点は大規模小売業のコンビニエンス・ストアにおけるPB商品の生産力、および生産委託する製造業と小売業の関係性である。中小製造業へ生産委託する場合は対抗関係で捉え、大手製造業へ生産委託する場合は協調関係で捉えなければならないことが明らかになった。

（キーワード）

流通革命 大規模小売企業 関係性

### 1. はじめに

現代の小売業の動向に着目すると小売企業各社が製造・販売するプライベート・ブランド（以下PB）商品がその存在感を強め、新しい形態を作りつつある状況を確認することができる。そのPB商品も過去のような「安かろう悪かろう」といったものではなく、質を高めナショナル・ブランド（以下NB）商品と同等になってきているものや、プレミアム化されたものが多い。そのように考えると、小売業を従来のように再販売購入を生業とする小売商業という捉え方ではなく、商業機能と力強い生産的労働も行う小売企業と捉えることができる。このように流通機能に注目すると過去に議論された「流通革命」を再び研究し、現代の流通を分析する基礎とする必要が生じる。

本研究においては流通革命の主体、方法、大規模製造企業と大規模小売企業の関係性、これら3つの分析を通じて流通革命論という過去の議論を捉え直し分析し、現代の流通を分析する基礎作りを企てている。拙稿『「流通革命」に関する考察（1）—佐藤肇の見解をめぐって—』<sup>1</sup>および『「流通革命」に関する考察（2）—林周二の見解をめぐって—』<sup>2</sup>を通じて初期における流通革命論の課題を摘出した。これらからの課題である、流通革命の問題や、製造業と小売業の関係性等を分析することを通じて、現代の流通を分析する基礎作りとしたい。題名からも明らかなように、本論分は先述した2本の拙稿の続きである。

### 2. 流通革命の主体

まず流通革命を推進する主体から考える。初期の流通革命論者である林周二は当時の日本の小売業の

大多数が中小零細規模であることを問題とした。生産面では大規模製造企業が成長し大量生産体制が整っていても、流通面がそのような状況では大量生産された商品を効率良く消化することが困難である。従って小売業が大規模化し大量販売体制を整える必要があった<sup>3</sup>。

大量販売が可能な大規模小売業が誕生することで、中小零細小売業が多数存在する「細いパイプ」が乱立した状態ではなく、「太いパイプ」が少数育つ状態になる<sup>4</sup>。その少数の太いパイプこそ流通革命の担い手になるとし、スーパー・マーケットを指定した<sup>5</sup>。スーパー・マーケットが発達し大量販売体制が整い、製造業と小売業が直接取引するようになれば、問屋機能は排除され短い流通経路が出来上がり、低価格販売が可能となる<sup>6</sup>。

スーパー・マーケットを推進する主体は、中小小売商による共同、大規模小売業による単独業態、問屋、メーカー、総合商社、鉄道会社、消費者集団など様々な可能性が挙げられ、この中の誰もが高い可能性を持っているが、現実的に考えられるのは大規模小売業による単独展開ないし問屋が推進することである<sup>7</sup>。

このような初期の流通革命論を批判したのが佐藤肇である。佐藤は経路の短縮化を誰が行うのかという主体を問題にした。太くて短い生産＝流通システムの構築が望まれるとしても製造企業が主体となるのか流通業が主体となるのかで結果が異なると批判した。製造企業が主体となり流通経路を短縮することは問屋を排除して多数の小売業に商品を押し込む流通系列化も流通経路の短縮化に貢献し、大規模製造企業も流通革命の主体に含まれる。大規模製造企業が流通経路を短縮化することは大規模製造企業の市場＝流通支配の強化を擁護することになっても、流通機構全体の流通近代化や合理化のためにはならないとしている<sup>8,9</sup>。

またスーパー・マーケットのような大規模小売商業では大量仕入は可能ではあるが、生産と消費の間に介在して、製造企業の生産した商品を受動的に受けとめ、これを最終消費者に媒介する機能を果たすだけである。これ自体、流通において消極的受動性という特質を克服できていないことになる<sup>10</sup>。

佐藤は流通革命の主体を小売商業ではなく小売企業に据えた。単独の小売商業がいかにか大型化しても仕入量、販売量への限界はある。たとえ一つの店舗が小規模であったとしても、それが多数分散され、複数の店舗が統一的に管理されたチェーン・ストア経営となり絶対的企業規模が実現されることで小規模分散的な小売商業から大規模小売企業へと成長する。この大規模小売企業は産業資本と資本の運動法則を貫徹する<sup>11</sup>。

小売業が小売商業から小売企業となり、流通革命の主体となる。主体が決まったことで次の論点が浮かび上がる。それは小売企業がどのようにして持続的な低価格販売と大量販売を行う低コスト経営の経営的・産業的基盤を築き上げるかという方法である。

### 3. 流通革命の方法

林はマクロ的な立場から流通機構の構造変化を、大型小売商業の実現、それによりもたらされる流通経路の短縮化と主張した。つまり商業技術における革命である。流通革命の初期段階においてはNB商品を大量仕入することで起こる価格破壊と、小売業が大手製造企業に交渉力を高めることが求められて

いた。その後、時代の流れにより小売業態も変化した。「業態とは、その時期に適切と考えられる販売方法や販売形式を具現化したもの」<sup>12</sup>であり、時代により求められる業態も異なれば、革命の方法も異なる。

佐藤はミクロ的な立場から小売商業が産業化することの必要性を主張した。すなわち大規模小売企業がチェーン・ストアを築き上げ、店舗数を増加し、その結果、兼ね備えた大量販売力を持つことができれば、その力で生産段階まで介入することも可能になる。つまり、小売企業が生産機能を保有する経営革命の実現である<sup>13</sup>。

小売業が低コストで商品を提供するためには低価格で仕入れる必要がある。周知の通りチェーン・ストアは単一資本の所有と計画の下に、同一様式の多店舗が組織、管理され、商品を大量集中し、多店舗販売における大量販売を兼ね備えて、高収益を獲得する企業形態である。チェーン・ストアが近代小売業最大の革新となるのは、小売商業の問題であった小規模分散性の克服だけでなく、再販売購入が生業であった小売商業から、自らが生産、流通の主導権を握って垂直的統合を推進し、生産過程を保有する産業化を実現しているからである<sup>14</sup>。

チェーン・ストア経営を確立することで低コスト経営による低価格=大量販売を実現する。それはNB商品の仕入れにおいても交渉力の強化を表す。その大量販売力が大量仕入力となり、計画仕入まで高めることで自らが商品のデザイン、品質、価格、数量を決定し、製品計画に基づいて製造企業に生産させることも可能になる。これがPB商品として表れる<sup>15</sup>。このように生産段階まで統合する生産=流通システムが出現すれば、単なる再販売購入という受動的な小売商業ではなく、生産に対して積極的・能動的な役割を果たす産業的な小売企業が出来上がる。このチェーン・ストア経営原理と生産段階まで介入することで生まれるPB商品が流通革命の方法である。

そのような佐藤の主張に批判的考察を加えたのが矢作敏行である。矢作はチェーン・ストア経営を展開している小売商業が新規事業の開拓に積極的な点を挙げ、小売商業の革新は1.経営の管理や組織2.店舗形態や販売技術の2つの側面から捉えなければならぬとしている。また商業技術や営業活動の革新とした小売業態は、チェーン・ストア革命の付属物ではなく、別物であることに注目した。

先述した小売商業の革新の前者がチェーン・ストアであり、この理論はいつの時代においても不変である経営管理である。一方、後者が様々な小売業態の発展であり、時代環境に応じた可変的なものである<sup>16</sup>。

林や佐藤が議論したころの小売業は総合量販店やスーパー・マーケットが想定されていたが、1980年代になるとコンビニエンス・ストアやディスカウントストアなど様々な小売の業態が誕生している。現在の日本でチェーン・ストア経営を展開し、発展した小売業態の代表的なものの一つはコンビニエンス・ストアである。

チェーン・ストア経営原理を展開することで小売業が生産段階へ介入し、PB商品を生産するのであれば、もう一つの分析対象が発生する。それは大手製造企業と大手小売企業の組織間関係である。NB商品もPB商品も製造企業の工場生産され最終消費者への販売は小売業の店舗で行われる。ここに共通点はあるのだが、NB商品は製造企業が製品デザイン・品質・価格・生産ロットなどの生産計画を行う。一



方、PB商品は小売企業が商品デザイン・品質・価格・生産ロットなどの生産計画を行い、製造企業へ生産委託する。NB商品とPB商品は生産における主体が異なっており、小売企業がPB商品を生産するためには、それを受託する製造企業が必要となる。

#### 4. 組織間関係

流通革命の方法としてPB商品が挙げられるのであれば、大手製造企業と大手小売企業の関係性を分析しなければならない。それは2つの理由から考えられる。1つ目は生産委託の関係からである。PB商品は小売企業が企画する商品ではあるが、日本の小売企業は工場を保有していない場合が多く、製造企業に生産委託している。つまり生産計画を受託する製造企業が必要である。2つ目はPB商品の性質上の関係からである。現在の日本のPB商品を見渡した場合、大手小売企業が大手製造企業に生産委託したPB商品と大手小売企業が中小製造企業に生産委託したPB商品の二種類が存在している。これらの商品は分析上、明確に分けて考えなければならない。中小製造企業に生産委託されたPB商品を便宜上「自社商品的PB商品」と呼ぶ<sup>17</sup>。

佐藤、矢作、田村などがこの関係性を研究している<sup>18,19</sup>。PB商品の開発は米国の食品チェーン・ストアであるA&P(Great Atlantic and Pacific Tea Company)が起源である<sup>20</sup>。寡占的製造企業とチェーン・ストアとの流通システムにおける衝突において、大手小売企業が寡占的製造企業に対する対抗力<sup>21</sup>として、PB商品が位置付けられた。

佐藤は小売企業がPB商品を開発することで、大規模製造企業者が主導する生産=流通システムと、大規模小売企業が主導する生産=流通システムの二つが出来上がり、この大規模小売企業が生産=流通システムを主導することは大規模製造企業の流通支配に対する対抗力となるとしている<sup>22</sup>。この対抗力を実現する方法はチェーン・ストア経営により小売企業が有した大量販売力と大量仕入力である。この大量販売力と大量仕入力を持って、自らが主導的に中小製造企業を組織し、生産計画を与えることでPB商品を開発することを可能にする。中小製造企業にPB商品を製造させることは大規模製造企業に対しての対抗力の発揮を表す<sup>23</sup>。

それに対して矢作は、PB開発に関しては対立だけでなく、共同開発などを通じて協調的な関係が実現しているとして、衝突と協調が繰り返されると指摘した<sup>24</sup>。協調関係はどのような状態か。協調関係とはPB商品の開発において大手製造企業と大手小売業が共同開発を行うなど様々な形の戦略提携、コモディティ化されたセグメントでのPB商品、特定の小売企業向けのPB商品などの形で展開される<sup>25</sup>。本来は対抗関係の両者だが、共同開発となることで衝突回避をもたらし、民主的に協力する方法ともなる<sup>26</sup>。

このように大手小売企業と大手製造企業の関係性は時代や商品別に変化してきたことがわかる。次章ではこれまでの学説整理を通じて明らかになったことを基にしながら、現在の流通を分析するための現状分析と若干の考察を加える。

## 5. 現状分析と若干の考察

主体、方法、関係の3つの観点から学説をレビューしてきたが、現在の流通機能を分析する上で必要となる視点はどこなのだろうか。

主体になるのは小売企業の中でも、コンビニエンス・ストアであると考えられる。チェーン展開されたコンビニエンス・ストアの中央集権的な仕入の仕組みは低価格かつ大量販売を確立する<sup>27</sup>。コンビニエンス・ストアはその力を仕入力としてのみ活かすのではなく、生産力に転化している。企業規模の大小に関係なく、様々な製造企業との商品の共同開発を行っていることを鑑みると、この生産的労働は従来の小売業とは異なる新たな分析対象として魅力的である。

小売企業の生産的労働が色濃く現われているのがPB商品である。それは大規模小売企業に対して新しい品揃えの創造を可能にもした。現在の小売企業はNB商品の品揃に加え、力強い生産的労働も有している。小売企業の生産的労働は、小売業が本来から有している購買代理機能に加え、さらに高度な機能に昇華したものとみなすことができ、能動的購買代理機能とも呼ぶことができる<sup>28</sup>。

日本のPB商品研究には様々な学説があるが、Galbraithによる「対抗力（Countervailing Power）」<sup>29</sup>概念を中心に対抗関係で分析されてきた<sup>30</sup>。しかし、先述した矢作の見解や、向山のNBに対抗する存在としてのPBは見直される段階にあるという見解<sup>31</sup>からも明らかのように、現在のPB商品は商品別に対抗関係と協調関係の二つの側面で捉えることができるのではないかと考えられる。

大手小売企業による自社商品的PB商品の生産は、大手製造企業と大手小売企業の対抗関係と捉えられる。自社商品的PB商品の生産受託をする中小製造企業の商品は、一般的に考えて全国規模の流通過程を使えない<sup>32</sup>、またはそれだけのパワーや資金力を有していない。しかし、大手小売企業という強い売手の力を借りることにより中小製造企業という弱い売手は強い売手に転化される<sup>33</sup>。

商品の魅力では大規模製造企業に引けを取らない中小製造企業は多く存在する。ただ、大規模製造企業に比べて生産性が低く市場が不安定であるので明確な生産計画を立てられず、生産コストが高くなる。それを克服することができれば、魅力的な商品を市場に力強く導入することが可能になる。その方法のひとつが自社商品的PB商品の受託生産である。大規模小売企業が流通機能を担当し、自社商品的PB商品を販売することで、大手製造企業が製造したNB商品とも競合商品になる<sup>34</sup>。自社商品的PB商品とNB商品が同時に棚に並べば、それらは棚割をめぐって競合する。

以上のように自社商品的PB商品において大手小売企業と大手製造企業は対抗関係となると考えられる。

一方、大手小売企業と大手製造企業のPB商品開発は協調関係から捉えられる。

大手製造企業からみても大手小売企業が持つ全国的な販売チャネルは非常に重要であり、棚割に占める自社のシェア拡大も期待できる。またNB商品だけでなくPB商品も供給することで棚割確保も含めて大手小売企業との継続的取引関係の構築や自社商品の価格改定、消費者情報のフィードバックなど川下の商品情報を自社の生産計画に反映することも期待できる。

大手小売企業が大手製造企業に生産委託をするのは以下3点の理由が挙げられる。特定の品目ではあるが高品質な商品を大量に安く販売できるようになること。PB商品の中に大手製造企業名を表示する

ことで信頼性を高める効果があること。生産ラインの安定している大手製造企業からの商品供給を受けることで、商品の安定供給と品質の安全性が確保できること。

以上のように大手製造企業と大手小売企業の双方の立場にとって生産を委託すること受託することにメリットがある。したがって大手小売企業と大手製造企業と商品開発を行うときの組織間関係は協調関係となる。

## 6. おわりに

流通革命を主体、方法、関係性という3つの視点から捉え学説の整理と若干の考察を行った。特に現在の小売企業の生産的労働は重要な分析対象となりうる。生産設備を保有しない小売企業が生産的労働を行うためには委託先が必要である。生産委託をする小売企業と受託する製造企業の関係性の分析を深めていかなければならない。特にこの関係性は年代別、業種別、企業別等、様々な観点で捕らえることで、新しい問題や分析対象が生まれてくる可能性が考えられる。このことは今後の研究課題としておきたい。

## 註

- 1 拙稿「流通革命」に関する考察(1)－佐藤肇の見解をめぐって－『高田短期大学紀要』第33号
- 2 拙稿「流通革命」に関する考察(2)－林周二の見解をめぐって－『高田短期大学紀要』第34号
- 3 林周二『流通革命 製品・経路および消費者』中公新書、1962年、p.54
- 4 同上書、pp.55-56
- 5 同上書、p.106
- 6 同上書、pp.150-151
- 7 同上書、pp.106-109
- 8 佐藤肇『流通産業革命 近代商業百年に学ぶ』有斐閣選書、1971年、pp.260-262
- 9 佐藤肇『日本の流通機構』有斐閣大学双書、1974年、pp.18-19
- 10 佐藤肇(1971年)前掲書、pp.102-103
- 11 同上書、pp.96-99
- 12 渥美俊一『流通革命の真実』ダイヤモンド社、2007年、p.63
- 13 佐藤肇(1971年)前掲書、p.262
- 14 佐藤肇(1974年)前掲書、p.35
- 15 同上書、p.33
- 16 矢作敏行『現代小売商業の革新－流通革命以降－』日本経済新聞社、1981年、pp.58-65
- 17 PB商品の分析対象については以下を参照。松井温文・岡田一範「プライベート・ブランド商品の概念－我が国の現状を鑑みて－(研究ノート)」『追手門経営論集』第20巻第2号、2014年
- 18 矢作敏行「対抗力概念の再検討と多面的流通システムの展開」『これからの流通産業：佐藤賞入賞論文集』1976年、pp.1-29

「流通革命」に関する考察（3）

- 19 田村正紀『マーケティング力』千倉書房、1996年、pp.307-309
- 20 大野尚弘「プライベート・ブランド製品の歴史的発生の経緯」『経済情報学論集』姫路獨協大学経済情報学会、第13号、1999年、p.193
- 21 対抗力の概念は以下を参照。J. K. Galbraith, *American Capitalism: The Concept of Countervailing Power*, Houghton Mifflin Company, 1952.
- 22 佐藤肇（1974年）前掲書、pp.41-43
- 23 佐藤肇（1971年）前掲書、p.100
- 24 矢作敏行（1976年）前掲書、pp.1-29
- 25 田村正紀（1996年）前掲書、pp.307-309
- 26 戸田裕美子「流通革命論の再解釈」『マーケティングジャーナル』第35巻1号、2015年6月、p.26
- 27 佐藤肇（1974年）前掲書、pp.33-35
- 28 向山雅夫「プライベートブランド開発の新構図と商業者機能」『同志社商学』第53巻1号、2001年、p.48
- 29 J. K. Galbraith, *op.cit.*1952.
- 30 秋川卓也、戸田裕美子「プライベートブランドのサプライチェーン・マネジメント セブンプレミアムの事例考察から」『一ツ橋ビジネスレビュー』61巻2号、2013年、p.144
- 31 向山雅夫（2001年）前掲書、p.50
- 32 大野尚弘、「有力メーカーがPB生産を受託するのはなぜか」『金沢学院大学紀要経営・経済・情報・自然科学編』第11号、2013年、pp.4-5
- 33 J. K. Galbraith, *op.cit.*1952.
- 34 佐藤肇（1971年）前掲書、p.163

# IT コンシェルジュ 実践報告 その2

## IT Concierge Practice Report Part2

川 喜 田 多 佳 子

Takako Kawakita

### ( 要 約 )

情報科目の教員との兼務で IT コンシェルジュとしてのサポートを継続中である。

前稿その1では、持ち込まれる相談のほとんどが配布パソコン本体の環境設定やトラブル、保存ファイルの管理、本体や周辺機器設定や Windows の基礎知識への対処などであろうことを指摘した。本稿では、対応内容を集計した結果、その1での指摘が具体的な問題として表面化した。その集計結果を受けて、学生が社会でも困らないための IT 利活用力を高めることを目的とした指導のあり方について検討している。

### (キーワード)

IT コンシェルジュ パソコンサポート Windows 基礎知識

## 1. はじめに

### 1-1 現状

2016 年度入学生には、Windows10 搭載のタブレット型 PC が配布された。スマートフォンを意識した操作性の Windows10 とタブレットの組み合わせは、スマホネイティブ世代の学生は直感的に使いこなせるのだろうという期待があった。学生が授業課題やレポート作成も学内 PC ルームと同等に行うことができるよう、脱着式のキーボード、Office ソフトが搭載されたモデルである。また、本年度は全教員にも同型のものが配布された。学生・教職員が同じ環境となり、双方での利活用を高める取り組みをスタートさせた。ネットワークドライブからの教材、資料配付やペーパーレス化、これまで難問となっていた学科・コース間の利活用への隔たりが減少、これにより学生のスキルが例年以上に向上、IT コンシェルジュに求めるサポート内容にも質の向上が期待された。また、2 年生においてはノート型 PC 配布から 1 年経過し、授業やゼミ活動から経験値を増やし、より発展的な活用に向けたサポートを期待した。

また、学科・コースの内容に合わせて置かれている 1 年次開講の共通教養科目、「情報基礎演習」では PC 教室据え置きデスクトップパソコンも活用し、Office ソフトを活用しながら文書作成・プレゼンテーション能力を身につけることが中心となっている。必修ではないが 1 年生はほぼ全員がこの科目を履修している。

### 1-2 サポート状況

#### (1) 相談者の内訳

対象期間は平成 27 年 4 月 8 日～平成 28 年 7 月 31 日である。図書館ラーニングコモンズで記帳して



いる対応した相談件数はグラフの通りである(図1)。  
 グラフが示すとおり、教職員へのサポートも数多く行っている。また、学生時代にやり残した検定試験を希望する卒業生が訪れるケースも出始めている。

(2) 相談内容

機種固有の電源 ON・OFF のトラブル回避や Wi-Fi 再接続が目立ったため、タブレット PC が多く持ち込まれた。続いて授業課題や習熟度の低い学生対応などの授業支援、Excel、Word の操作方法への対応となった(図2)。

相談者別にみると、Excel へのサポート件数に大きな差がみられた。学生が少ない理由の1つは、表計算を教科科目と位置づけるオフィスワークコースでは Excel をしっかり学ぶことができていること、2つ目は、子ども学科、介護コースのカリキュラム内に Excel が盛り込まれていないことにより、利用する機会が少ないことが考えられる。

教職員からの相談は、事務業務での Excel 活用が多くを占めた(図3)。

2年生に対しては、メーカー・OSが異なる Windows8.1 搭載のノート PC が配布されていること、Windows10 への無償アップグレード終了があったこともあり、対応作業や、作業にはいたらない Windows10 へのアップグレード方法、アップグレード後の不安定な動作に対するアドバイスも行った。機種固有のセキュリティソフトウェアの設定変更トラブルから、USB フラッシュメモリーに制限をかけてしまい、ファイルが開けないなど学修以前のヘルプを求めて駆け込んでくるケースの割合が多く、PC によってはその対応に数日預からなければならないなど、その対応には大変手間をかけた。2年生後期の卒論時

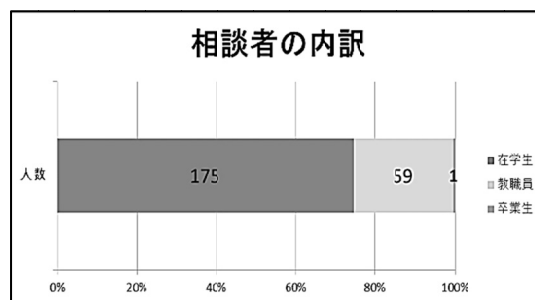


図1 相談者の内訳

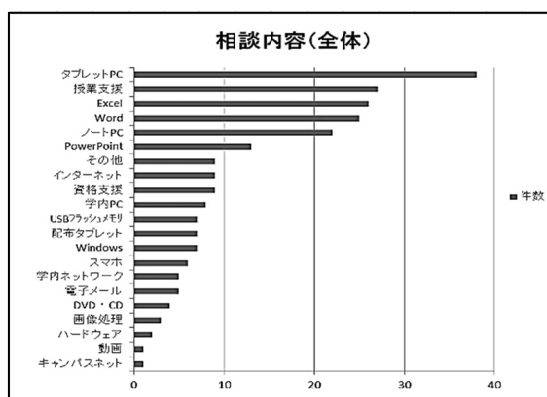


図2 すべての対象者の相談内容

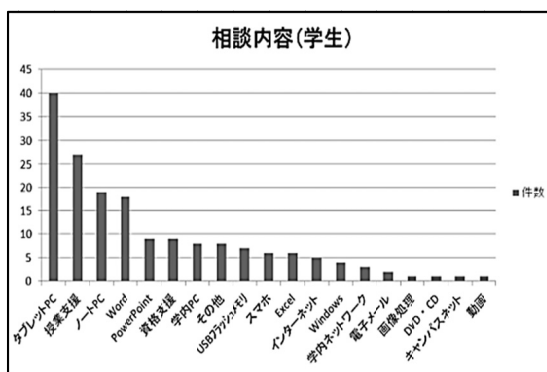
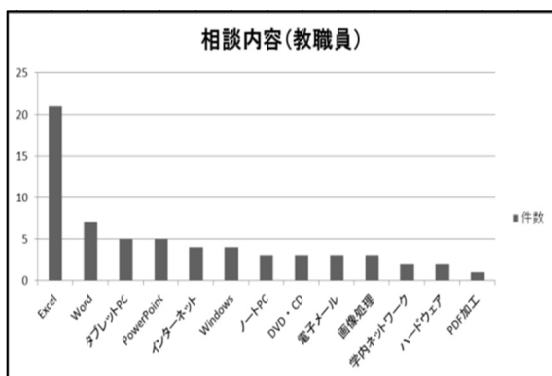


図3 相談者別の相談内容

期からノート PC を本格的に使い始める学生が多いため、この作業は卒業直前まで継続されると予想される。

## 2. 実践を通じて

### 2-1 学生の PC スキル向上への検討

学生から求められた相談内容は、PC の取り扱いに関するものが中心であった。その具体的な内容は、Windows の知識があれば解決できる内容がほとんどであった。PC トラブルに対処できるスキルは仕事でも必要となる。卒業後、職場で学生が困ることなく PC を使いこなすことが求められる。IT コンシェルジュはそのような人材育成を担わなければならない。サポート実践の中、学生が卒業前に知っておくべきである感じた Windows の機能を以下に示す。

### 2-2 コントロールパネル

OS の設定を行うための機能が、1 つにまとめられた画面である。コントロールパネルを弄る所から始めることが Windows を理解する第 1 歩であると筆者は考える。コントロールパネルのデフォルト画面は、「カテゴリ表示」で詳細を折りたたまれた状態で起動されるが、Windows95 タイプの「クラシック表示」に切り換えれば、初学者の学生でも直感的に必要な項目の選択で操作を進めることが可能となる。(図 4)

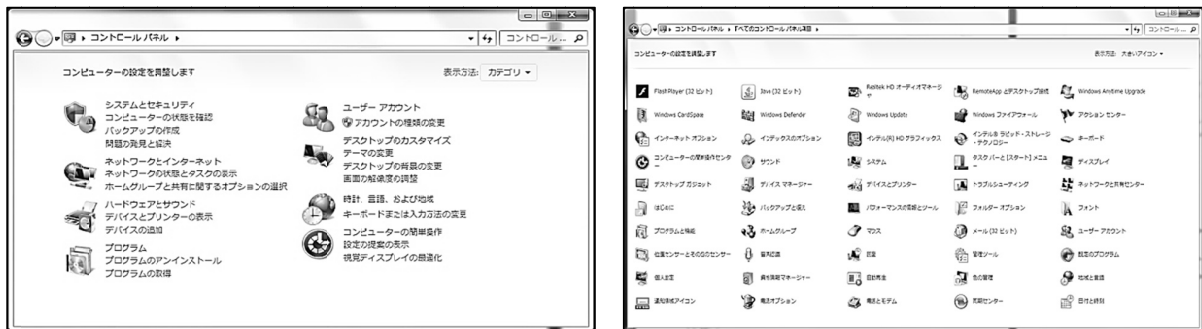


図 4 コントロールパネルウィンドウ (カテゴリー表示画面とクラシック表示画面)

ドライブアクセス制限により、USB フラッシュメモリーを開くことができず、課題に着手できないというトラブル原因となったセキュリティソフトのアンインストール方法は、その方法を筆者や科目担当教員が授業内で説明を行ったが、Windows の仕組みが理解できていない学生は自力で対処できず、多くの作業を筆者が行う結果となった。筆者は平成 12 年～13 年末に行われた市町村住民対象の IT 講習<sup>1</sup>の講師も担当していた。マウスも触ったことがない中高年の方に向けたカリキュラムは、フォルダ作成やファイル管理、マルチタスク機能やコントロールパネルでのカスタマイズ、プラグアンドプレイを意識した周辺機器の接続知識など、Windows パソコンの管理法からのスタートであった。そのようなことを学ぶことができたからこそ、一般家庭に PC が急速に普及したと考える。パソコンを弄る楽しみを感じながら慣れ親しめることで、パソコン離れを食い止めることができると考える。

Windows8 以前からのユーザーからは、「画面が変わり、どこからどのように起動するのか」というへ

ルプを求められるが、筆者は新旧バージョンを問わない起動方法を推奨している。Windows8 以降のアプリケーションの起動は検索ボックスにアプリケーション名を入力する方法が一番効率がよい。授業では Windows8.1、10 だけでなく、Windows7 からも検索ボックスからのアプリケーション起動方法を学生に演習させている。

### 2-3 システムツール

サポートを行う中で、「配布パソコンをほとんど使っていない」という学生にその理由を聞くと、「動きが遅い」など少しの不調で自分の PC を放置している声が多い。そのような学生には活用頻度を上げてもらえるよう個人の PC を預かり、ディスククリーンアップやデフラグを行い返却している。戻ってきたパソコンを使用した学生は、「パソコンの動きが比べものにならないくらい快適になった」、「課題や課外活動がはかどるようになった」という。これらの作業は難しい作業ではなく、自ら行えることが必要であるのではないかと感じている。

平成9年に三重県行政 WAN が整備され、それに伴い職員一人1台パソコン体制となった際、本庁を中心に各庁舎で開催された職員対象のパソコン講習講師を担当した。平成7年に Windows95 がリリースされたばかりであった。本庁で毎日行われた講習内容は Windows 基礎1日講座のみで Office ソフトの講習は少し先だったと記憶している。講習の目的は、配布されたパソコンを管理し、かつ自分なりに使いやすく快適に使い続けるためであった。配布されたパソコンを Windows の仕組みを理解しつつ、コントロールパネルからファイルの最適化をするためのディスククリーンアップやデフラグ、ウィルスソフトの自動スキャンスケジュール設定方法を行った。両機能も検索ボックス入力で容易に起動させることができる。OS のバージョンが異なっても起動する画面インターフェイスは同じであるため、異なる環境でも演習することは可能である(図5)。

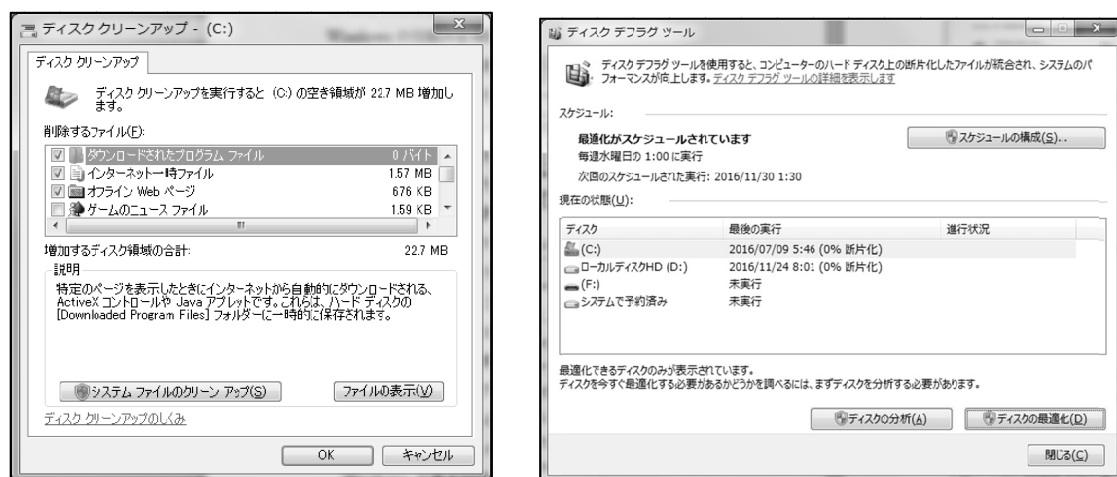


図5 ディスククリーンアップウィンドウとディスクデフラグツールウィンドウ

### 2-4 記憶媒体

USB フラッシュメモリーでのファイル管理や、CD・DVD メディアへの記録やトラブルへのサポート

は学生・教職員から求められる。インターネットやWi-Fiは必ずしもどのような環境でも整っているとは限らない。データ渡しが必要になる経験は今後も発生しうる。また、PCのバックアップや起動ディスクが必要な場合もある。筆者が担当する科目、「コンテンツデザイン」では作成したコンテンツ課題の数々を、記念ディスクとしてCDにバックすることを予定している。またディスクへのラベル印刷へのヘルプも入る。PCでのラベル作成方法と、必要機器の知識を教授しながらサポートしている。

USBフラッシュメモリーの破損や、誤ったデータの消去にも対応した。誰もが不覚をとることがある。大切なデータ救済のため、筆者個人が所有するファイル復元ソフトで救済処置も行った。PC活用の知識としてこのようなソフトウェアがあることも知っておくべきだろう。サポートの際にはただ復元したファイルを返すだけではなく、ファイルの保存は学内の個人用ネットワークドライブにもバックアップファイルを保存するよう、注意と指導も行う。担当科目内でもファイル保存への指導には力を入れており、重要度に応じて自らバックアップファイルを保存する習慣がつくよう、課題の提出方法などで工夫をしている。ファイルの復元については元に戻せないのが基本なので、対象サポートとして大々的なアナウンスをすることは望ましくないと考えている。

### 3. おわりに

IT コンシェルジュとして卒業生に対しても積極的にサポートを行っているが、尋ねてきた卒業生に、日々のパソコン業務の中で本学での授業カリキュラムが役に立っているかを問うと、「短大授業で学んだことは、大変役に立っていることもあるが、必要とされないこともあった」という意見も少なくない。短期大学では2年で必要課程を学修しなければならない。卒業後に異なる業種・業界で働く学生にとってはパソコン利活用方法が異なるため、同じ科目でも学科・コースでカリキュラム内容に変化をつけている。しかし、学生がIT コンシェルジュに求めるサポート内容は、作成しているレポートやプレゼンテーションの中身へのヘルプはまだ少なく、「どのようにソフトを起動させるのか」、「どこからスタートさせるのか」、「どこに保存するのか」、「どこに保存したかわからない」、「シャットダウンの方法がわからない」の声が多く聞こえてくるのが現状である。このような問題を解決するために、学生の目線から基本の学びに欠落のない、基盤の上に確実に積み上げていく授業カリキュラムを組み立て直していきたい。IT コンシェルジュとして、指導教員としてよりよい相談窓口を提供したい。卒業後の学生が、目の前のトラブル問題に慌てることなく対処し、本来の業務を快適にこなして就業できる人材育成するために尽力していきたい。

#### 註

- 1 総務省 平成14年版情報通信白書 2002

#### 参考文献

- 川喜田 多佳子 「IT コンシェルジュ 実践報告 その1」 『高田短期大学紀要』第33号 2016

# 授業・ゼミナールでの ICT 活用法

## How We Teachers Can Use ICT in Classes

畠 山 義 啓

Yoshihiro Hatakeyama

### ( 要 約 )

Windows タブレット、iPad Pro といった端末で電子手書きペンであるデジタイザーペンを使って積極的に授業に活用する方法について検証した。配布する資料の製作、資料の提示の仕方については、オーバーヘッドスキャナ、ポータブル書画カメラの使用を解説した。そして、Cloud Storage (クラウド) の活用方法、デジタイザーペンを有効に使用できるアプリケーション、マイクロソフト オフィスでのデジタイザーペン使用について検証した。

(キーワード)

ICT、タブレット、デジタイザーペン (電子手書きペン)

### はじめに

英語学習にコンピュータを道具として活用することを長年研究してきた。授業、ゼミナールにはできるだけ ICT を取り入れるよう努力し、実際、ほとんどの授業では iPad + Apple TV を組み合わせてオーディオ・ヴィジュアルコンテンツの提示を行ってきた。本年度に入って、学生、教員が Windows 10 のタブレット型 PC を持つことになった。デジタイザーペン (電子手書きペン) が付属しており、従来の PC としての使い方ではなく、より幅の広い使い方が検討できるようになり、授業でも教師から学生への一方向での提示だけではなく、教師、学生、学生間といった双方向、多重方向的な使い方の可能性が出てきたといえる。

また、Apple は、従来の iPad に加えて、iPad Pro を発売し、デジタイザーペンである Apple pencil との組み合わせで、従来にはなかった新たな使い方が検討できるようになった。

Windows タブレット、iPad Pro の共通点はこのデジタイザーペンが使用できるようになったことである。デジタイザーペンといくつかの OS との組み合わせが、今後、教育の分野での活用を広げていくことになると考えられる。そこで、今回、授業の中でどのようにデジタイザーペンを使っていくことができるのかということについて検証することにした。

授業での活用を考えると、まず、教材の制作をどのように行うのか、また、制作した教材をどのような形でどのように配布あるいは共有するのかを検討しなければならない。そして、教材をどのような形で提示することができるのかも考えていかなければならない。また、教員、学生がどのようなアプリケーションを使って効率的かつ効果的に授業を展開していくことができるのかも課題である。さらに、Windows タブレットと iPad との違い、あるいは相互に共有し活用できることがあるのか。以上の課題について検討していくこととする。



## 1. 教材制作と教材資料の提示

授業で活用する、あるいは学生に配布して活用するための教材制作をどのように進めていくのかについて検討する。ここでは、教材あるいは資料をファイル化する手法を扱うことにする。スキャナー、書画カメラが適切なツールであるが、今回検証したのは、Scan Snap SV600<sup>1</sup>と iZiggiHD<sup>2</sup>の2機種である。

### (1) Scan Snap SV600

SV600 (図1) スキャナーは、書籍をスキャンしファイル化することに特化しているといえる。読み取り装置がオーバーヘッド形式で、書籍を置いて上からスキャンするのである。また、透明アクリル製のブックプレッサー (図2) を使用して両手で書籍を押さえながらできるだけ平面にしてスキャンすることができる。また、スキャンした後は、添付されているソフトウェアで書籍の曲がりの歪を修正 (図3-1、図3-2) し、見やすいPDF資料 (図3-3) とすることができる。さらに、作成したファイルは、Scan Snap のソフトウェアによりコンピュータに保存する以外に、Google Drive あるいはモバイル機器に送信すること、Word、Excel、Power Point 文書への変換が可能となっている (図4)。

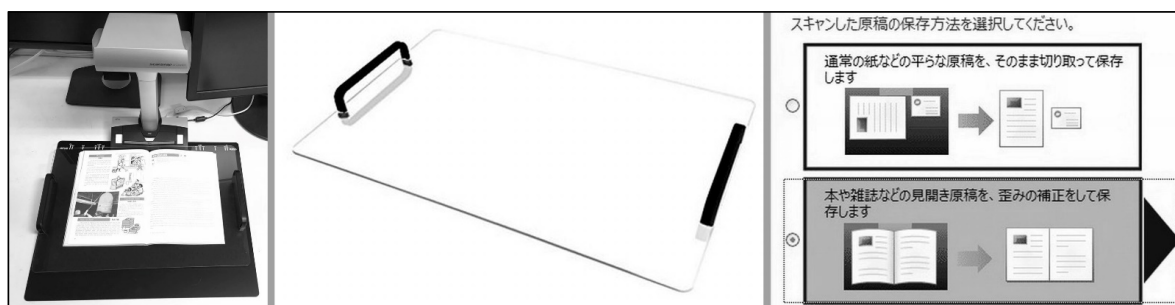


図1 SV600

図2 ブックプレッサー

図3-1 歪の修正

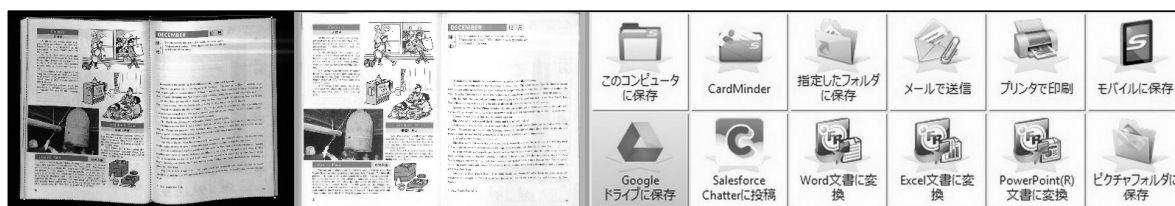


図3-2 補正時の状態

図3-3 歪補正後の状態

図4 作成したファイルの扱い方

### (2) iZiggiHD

iZiggiHD (図5) は、書画カメラであるが、従来の書画カメラは、単に資料を提示するだけのものがあった。この機種に限らず、最新の書画カメラは、撮影した画像をWi-Fiを使ってタブレット、コンピュータに送信する機能を持つようになってきた。iZiggiHDは、価格的にも安価でエントリーモデルとして位置づけられるが、充電式で小型ということもあり、教材制作、教材提示といった教師側の利用だけでなく、学生が教室で発表する、あるいは画像を共有して共同学習をすることに向いているといえる。

iZiggiHDをiPad、Windows、Macで使用するには、専用のアプリケーションをダウンロードする必要がある。iPad用のアプリケーションはWhiteboardであり、WindowsおよびMac用のアプリケーション

は Presenter である (図 6)。これらのアプリケーションでは、図 7 に示すようにデジタイザーペンで画像の上書き込みことができ、教室内での説明、情報共有などに活用することができる。また、USB ジャックを備えており、USB フラッシュメモリーに撮影した画像を保存することも可能である。

iZiggiHD 自身が独自の Wi-Fi を出しており、iPad、Windows PC をこの Wi-Fi に接続することにより、画像を直接それぞれの端末に映し出すことができる。しかし、この状態では従来存在しているインターネット、イントラネットの Wi-Fi 電波を受けているわけではないので、それぞれの端末では、インターネットを利用することはできない。このことは、図 8 に示すとおりである。そこで、iZiggiHD を従来のインターネット、イントラネットの Wi-Fi に接続し、iZiggiHD をとおしてそれぞれの端末は iZiggiHD を使用しながらインターネットに接続できるようになる。さらに、Apple TV、Miracast<sup>3</sup> も iZiggiHD の Wi-Fi に接続することで、iPad、Windows PC のスクリーンを TV あるいは、プロジェクタで大型スクリーンに映し出すことができる。図 9 は、iPad - iZiggiHD - Apple TV - TV、図 10 は、Windows PC - iZiggiHD - Miracast - TV - TV で接続した状況を示している。

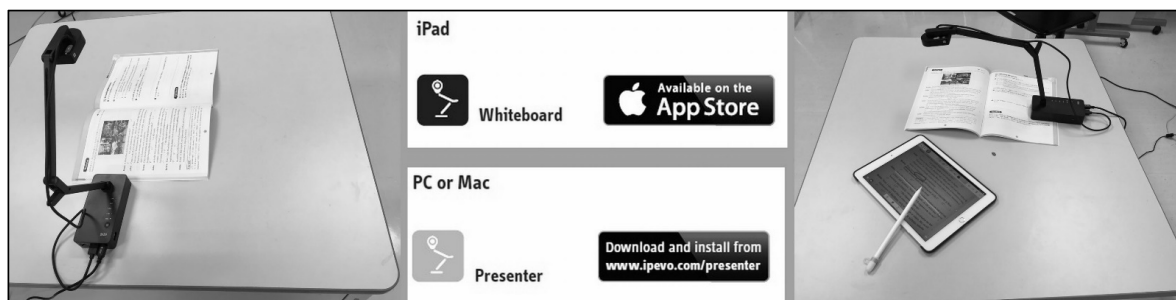


図 5 iZiggiHD

図 6 アプリケーション

図 7 iPad とデジタイザーペン

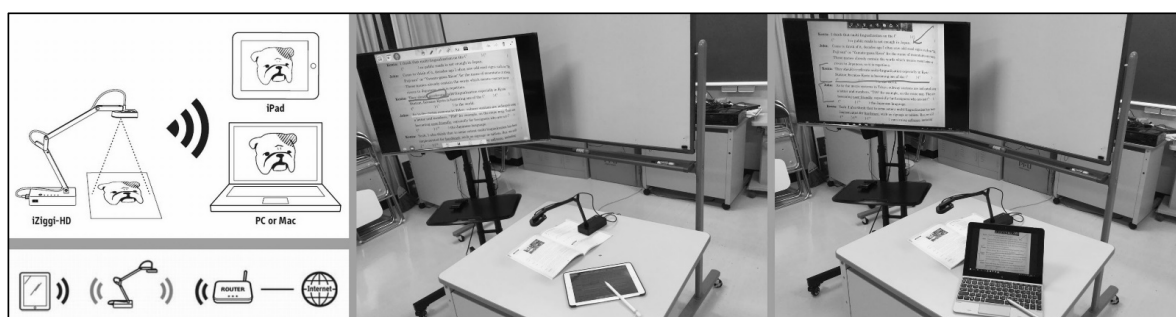


図 8 Wi-Fi の仕組み

図 9 iPad + Apple TV

図 10 Windows PC + Miracast

## 2. Cloud storage (クラウドストレージ)

従来ファイルを保存し、他の PC などでも利用する場合は、USB メモリを活用することが一般的であった。しかし、Cloud storage (クラウドストレージ、以下クラウドと記述する) が一般化し、教室内での積極的なファイルの共用、協働作業、クラウドに対応したアプリケーションの使用を考えると、クラウドを標準的なファイルの保存先ととらえることが妥当といえる状況になってきた。また、タブレットなどでは、USB のプラグ形状が従来の PC と異なることがある、iPad はもともとから USB のプラグは持ってい

ないということもその根拠になっている。

無料で提供されているクラウドの多くは、OSに関係なく使用でき、オフラインでの作業が必要な場合は、オンライン状態のときに必要なファイルをそれぞれの端末にダウンロードしておくことになる。どのクラウドを選択するのは、①使用するアプリケーションとのマッチング ②ファイルをグループで共有するのかなど ③保存できるファイル容量、といったことで決定することになる。なお、現在の無料のファイル容量は、図 11 に示すとおりである。



図 11 One Drive 5 GB      Dropbox 2 GB      Google Drive 15 GB      Box 10 GB

### 3. アプリケーション

#### ①MetaMoji Note Lite

今回は、iPad、Windows タブレットで、デジタイザーペンを使うことを前提にしているので、アプリケーションについても、デジタイザーペンが活用できるという視点で検討していく。従来は、PDF ファイルに書き込みをすることは、一般的にはできないことであったが、タブレットとデジタイザーペンの組み合わせで、容易に行うことができるようになった。iOS と Windows では、圧倒的に iOS に提供されているアプリケーション数が多いというのが現状である。ここでは、両方の OS で使える MetaMoji Note Lite の使い方について紹介していく。

MetaMoji Note Lite は、無料のアプリケーションで iOS は App Store、Windows は Store からダウンロードする。使い始めるには、ID、パスワード、メールアドレスの登録が必要になる。

最初に、活用する資料を、PDF ファイルで用意しておく。OneDrive、Dropbox、Box といったクラウドとともに、ネットワークドライブからもファイルをダウンロードできるので、学内で活用するには都合がよいといえる。では、Windows 版を使って、その実際について順を追って説明していく。「ファイ

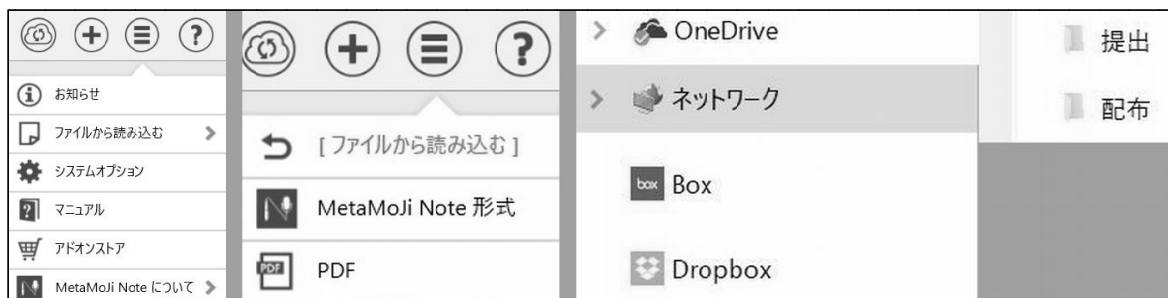


図 12 「ファイルから読み込む」を選択

図 13 「PDF」を選択

図 14 保存先を指定する。「ネットワーク」から「配布フォルダ」を選択し、対象のファイルをダウンロードすることが可能である

ルから読み込む」(図 12) - 「PDF を選択」(図 13) - 「ネットワーク (配布フォルダ)、OneDrive、Dropbox、Box から対象のファイルを選択してダウンロードする」(図 14)。以上の操作で、MetaMoji Note Lite の編集画面にファイルを配置することができる。ここで、画面の拡大縮小と配置の移動、デジタイザーペンでの記入、消しゴム、テキストの挿入ができる (図 15)。

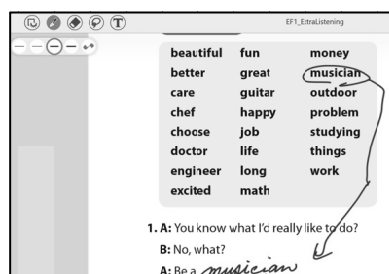


図 15 編集画面

編集したファイルは、ファイルのダウンロードと同様にネットワーク、各種クラウドに保存することができる。これらの機能を使って、教室内でファイルを共有して授業を進めることができ、タブレットとデジタイザーペンを有効に使えるといえる。MetaMoji Note には有料版があるが、Lite との大きな相違は、音声が入力できることである。英語版ではあるが、MetaMoji Note Lite と同様の機能を備えて、音声を入力できる無料のアプリケーションは、

Explain Everything である。このアプリケーションは、他の OS では有料であるが、Windows 版は無料となっている。状況によって、使い勝手の良いほうを選ぶということになる。

なお、OneNote というアプリケーションも iOS、Windows とともに同じ ID、パスワードで使用することができ、共有機能を使うことで、学生間の協働作業も可能である。

## ②マイクロソフト オフィス

デジタイザーペンの活用は、マイクロソフトの主要アプリケーションでも有効である。Word、Power Point、Excel の編集時に、デジタイザーペンでメモ書き、マーカー等の挿入を行うことができる。教室

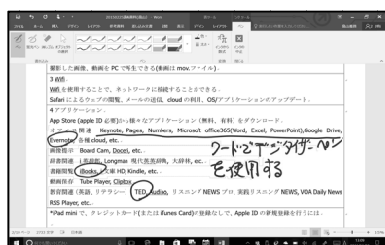


図 16 ワードでの使用

での提示資料への書き込みが PDF ファイルではなく、それぞれのアプリケーションのファイルに直接できることがまた新たな可能性を持っているといえる。それぞれのアプリケーションの「ツールバー」「インクツール ペン」をタップすることで、ペンの色と太さ、マーカーの色の選択、消しゴムを使用することができる。図 16 は、Word デジタイザーペンを使っているところを示している。

## おわりに

現在のクラウドおよびアプリケーションは、グループ内でのファイルの共有を積極的に進めようとする傾向にある。このことは、教室内での ICT 活用にとって追い風とも言える。ただし、教師も学生も以下のことを理解して使える状態になっていないと、貴重な授業時間をアプリケーションのダウンロードと設定で費やすことになり、まともな授業は成立しない。そういった意味では、以下に挙げることは、新たなコンピュータリテラシーとも言える。

- ① ID とパスワードの大切さを認識すること。
- ② クラウドの使い方を熟知すること。

③ ファイルの共有方法を理解すること。

また、今回、ハードウェア、ソフトウェアの両面から教育現場の ICT の可能性について検証してきたが、タブレットを教育現場で使いこなすためのアプリケーションの豊富さといった点で、圧倒的に iPad の使い勝手の良さが際立っていると言える。このことは、iPad が長年教育向けタブレットとして認知されてきたこと、タブレット市場において、iPad と Android が先行し、Windows タブレットが後発であったことも一因と言える。そして、iPad、Android タブレットは OS が携帯電話、タブレットに特化しているので、スリープからの起動が一瞬で行われ、時間的な無駄がなく、教室で活用していくという点では、PC ベースから発展した Windows OS で動作する Windows タブレットよりも有利といえる。iOS、Android に無料で Word、Excel、Power Point がアプリケーションとして提供されている状況を考えると、今後の ICT を導入した教育環境では、以上述べたそれぞれのタブレットの特性と使用できるアプリケーションを考慮してタブレットを選定していく必要がある。

註

- 1 富士通 Scan Snap SV600 / FI-SV600A 動作環境 Mac & Windows
- 2 IPEVO (<http://www.ipevo.jp/>) 動作環境 iPad、Android、Mac & Windows
- 3 iPad は、Apple TV、Windows PC は Miracast (ミラキャスト) で Wi-Fi を利用してスクリーンを TV、プロジェクタ等に送信する



## 仏教教育の意義 親鸞における三宝観の考察

The Significance of Buddhist Education : A Study on Shinran's View of the Three Treasures

松 山 智 道

Chido Matsuyama

(要 旨)

仏教教育の仏教的立場は、釈迦牟尼仏(釈尊)という歴史上のブツダの教えを学び、一人一人がひとえに成仏を目指す実践道である。その学びの内容とは、八正道であり、「七仏通戒の偈」に示された「諸悪莫作、衆善奉行、自浄其意、是諸仏教(もろもろの悪を作すことなく、もろもろの善をつつしんで行い、みずからそのこころを浄める、これが諸仏の教えである)」である。しかし、親鸞はその学びの限界性を指摘し、阿弥陀仏の本願力による念仏成仏道を明らかにした。これが仏教教育の真宗的立場である。成仏を目指す親鸞は、「底下の凡愚」の人間観より、「仏宝」を阿弥陀仏、「法宝」を「念仏法」、「僧法」を「真の仏弟子」と位置付けるが、その厳粛な選びの内実に真宗の教育理念を学ぶことができる。

(キーワード) 仏教 教育 親鸞 三宝 三願

### はじめに

仏教とは、ブツダ(釈尊)の教えであるとともに、この私がブツダ(「真実に目覚めた者」)に成る教えでもある。釈尊は、三十五歳で悟りを得た後、五人の者に教えを説いたと言われている。「初転法輪」とも言われ、

ここに仏教教育の始点を見ることが出来る。つまり、教える者(「仏」)、教える内容(「法」)だけではなく、教えを受ける者、教えを学ぶ者、ブツダに成るべき者(「僧伽」)が誕生したのであった。いわゆる「仏法僧の三宝」と呼ばれているものであるが、この「仏法僧」の三宝が成立することこそがまさに仏教教育である。そして、「縁起」の教えから言えば、僧(「学ぶ者」)の誕生によって初めて、仏が仏として、法が法として成り立つのである。しかし、親鸞は「末法五濁の有情の 行証かなわぬと きなれば 釈迦の遺法ことごとく 竜宮にいりたまいにき」と述べて、釈尊によって説かれた教え(「法」)を学び実践しようとしても、末法五濁の時代に生きる有情(「凡夫」)にとっては、その教えが教えとして成り立たないことを言及している。そして、親鸞は「ひそかにおもんみれば、聖道の諸教は行証久しく廃れ、浄土の真宗は証道いま盛りなり<sup>2</sup>」、「念仏成仏これ真宗 万行諸善これ要門 権実真仮をわかずして 自然の浄土をえぞしらぬ。」と明かし、仏教教育の究極的目標である「私がブツダに成る、成仏する」道(「証道」)は、阿弥陀仏による救済道であり、私が念仏の教えを学び実践することによって達成される、と述べている。ここに三宝の「阿弥陀仏」と「念仏の法」が見られ、さらに、念仏成仏道を正しく学び歩む者たちを親鸞は「真の仏弟子」と呼び、ここに親鸞

にとつての「僧宝」が示されている。

以上のような道筋において、本来の仏教教育のあり方を親鸞の念仏成仏思想より考察してみたい。

## 一、親鸞における「仏宝」

念仏成仏道における三宝の「仏宝」を「阿弥陀仏」と見るとき、親鸞において釈尊はどのような仏として位置づけられるのであろうか。

この点について信楽峻磨氏は次に述べられている。

親鸞においては、阿弥陀仏と釈迦仏の関係について、両者二尊を別立する立場においては、阿弥陀仏とは彼土成仏の仏であり、釈迦仏とは此土成仏の仏であると捉えて、両者が彼此に呼応して、われらを発遣招喚し、また慈悲の父母として、われらを調熟し、摂取しようというのである。

そしてまた、その両者二尊を統合する理解においては、その釈迦仏を中心とする立場からは、釈迦仏によつてこそ、よく阿弥陀仏の大悲は開示されたのであり、阿弥陀仏とは、釈迦仏によつてその命名されたのであるという論理をもつて両者を統一する発想がある。

そしてまたその逆に、阿弥陀仏を中心とする立場からは、彼土なる阿弥陀仏が、此土世俗に応現したものが釈迦仏であるという見方があり、より徹底的には、釈迦仏とは阿弥陀仏にほかならないといつて、釈迦仏をただちに阿弥陀仏に重層統一する理解までみられるのである<sup>1)</sup>。

この「釈迦仏とは阿弥陀仏」については、親鸞が「久遠実成阿弥陀仏五濁の凡愚をあわれみて 釈迦牟尼仏としめしてぞ 迦耶城には応現す

る。」と述べるところに見られるのであるが、このように歴史上の人物を阿弥陀仏と重ねる発想は、親鸞の「阿弥陀如来化してこそ 本師源空としめしけれ 化縁すできぬれば 浄土にかえりたまいき。」にも見られるところである。ここでは源空（法然）が阿弥陀仏として語られている。法然は親鸞を念仏成仏道へ教え導いた師であるが、それは単なる師ではなく、親鸞にとつては阿弥陀仏であった。釈尊も法然も阿弥陀仏であればこそ、この私が仏に成る道を教え示されたのである、という親鸞の確信（真実信心）であったのである。

阿弥陀仏とは、釈尊が『無量寿経』において、法蔵菩薩が阿弥陀仏と成ると説かれているのであるが、親鸞は『一念多念文意』の中で、

一如宝海よりかたちをあらわして、法蔵菩薩となりたまいて、無碍のちかいをおこしたまうをたねとして、阿弥陀仏となりたまうがゆえに、報身如来ともうすなり。これを尽十方無碍光仏となづけたまつれるなり。この如来を南無不可思議光仏ともうすなり。この如来を方便法身ともうすなり。方便ともうすは、かたちをあらはし、御なをしめして、衆生にしらしめたまうをもうすなり。

と述べているように、親鸞における阿弥陀仏とは、究極的には「一如（真如）」であつて、それを私たちに教え示すために阿弥陀仏というかたちとなつているものであつた。

このように、親鸞における「仏法僧」の「仏」とは、「阿弥陀仏」であつて、その阿弥陀仏の「念仏の法」によつて私が教え育てられるものであつた。

## 二、親鸞における「法宝」

では、私が仏となる法、つまり阿弥陀仏による救済法とはいかなるものであろうか。親鸞は、「正法の時機とおもえども 底下の凡愚となれるみは 清浄真実のころなし 発菩提心いかせん。」と語り、自身を「底下の凡愚」と位置付けている。そしてまた、「大聖おのおのもろとにも 凡愚底下のつみびとを 逆悪もらさぬ誓願に 方便引入せしめけり。」と述べて、「底下の凡愚」が救われる道を述べている。この誓願こそが阿弥陀仏の誓願であり、『無量寿経』に説かれているところの救済法である。

『無量寿経』には阿弥陀仏の四十八願が説かれ、その願文はすべて「設我得仏」で始まり「不取正覚」で結ばれている。つまり、阿弥陀仏が阿弥陀仏となるためには、四十八の願いが実現されねばならないのである。それは先に述べたように、「三宝」に即して言うならば、真にその教えを受ける者が成り立つことにおいて、仏が仏として存在が成り立つのであった。そして、この四十八願の中で、第十八願、第十九願、第二十願こそが、「十方衆生」と呼びかけられている願であり、教えを受ける者がどのようなして仏となるか、その法が示されているのである。この三願を親鸞はどのように学んだのかと言え、それは『教行証文類』に記された次のいわゆる「三願転入の文」と呼ばれている文言より知ることができる。

ここをもつて愚禿積の鸞、論主の解義を仰ぎ、宗師の勸化に依りて、久しく万行諸善の仮門を出でて、永く双樹林下の往生を離る。善本徳本の真門に回入して、偏に難思往生の心を発しき。しかるに、いまたに方便の真門を出でて、選択の願海に転入せり。すみやかに難思往生の心を離れて、難思議往生を遂げんと欲う。果遂の誓、良に由あるかな。ここに久しく願海に入りて、深く仏恩を知れり。

つまり、この文に出てくる「万行諸善の仮門」が第十九願の成仏道で

あり、「善本徳本の真門」が第二十願の成仏道であり、最終的に「願海に転入せり」と語られるものが第十八願の成仏道であった。この三つの願の内容、および三つの願の関連について、その詳細を述べることはしないが、結論から言えば、親鸞は『一念多念文意』において、

およそ八万四千の法門は、みなこれ浄土の方便の善なり。これを要門という。これを仮門と名づけた。この要門・仮門というは、すなはち『無量寿仏観経』一部にときたまえる定善・散善これなり。定善は十三観なり、散善は三福九品の諸善なり。これみな浄土方便の要門なり、これを仮門ともいう。この要門・仮門より、もろもろの衆生をすすめこしらえて、本願一乗 円融無碍 眞実功德 大宝海におしえすすめいれたもうがゆえに、よろずの自力の善業をば、方便の門と申すなり。

と明かしているように、八万四千の法門、つまり釈尊一代の教えは、第十八願の成仏道に教えすすめ入れるための方便の成仏道であったのである。そして、「三願転入の文」によって語られているように、親鸞自身が方便の成仏道、自力による成仏道を歩まれたからこそ、他力（阿弥陀仏の本願力）による第十八願の成仏道が「底下の凡愚」の成仏道であったと見いだされたのであった。

仏教教育において、釈尊の教えを学ぶことは当然であるが、親鸞の視点に立つならば、それらはすべて阿弥陀仏の本願力に出遇うための学びとして必要なものであったのである。

このように親鸞においては、阿弥陀仏が説き示された「十方衆生」の三願によって、その選びの中で第十八願が「大宝海」であり、「法宝」であると明かされたのであった。

## 三、親鸞における「僧宝」

親鸞にとつての「僧宝」とはいかなるものか。まず想起されるのは「七高僧」である。親鸞が著した「正信偈」には、龍樹、天親、曇鸞、道綽、善導、源信、源空（法然）の七人から親鸞が学ばれた内容が記され、その結びには「唯可信斯高僧説（ただこの高僧の説を信ずべし）」<sup>12</sup>と述べられている。親鸞によって選ばれた「僧宝」である。それは当然、念仏成仏道を歩まれた方々であった。

さらに親鸞が明かす言葉には、「真の仏弟子」がある。『教行証文類』には、

真の仏弟子というは、真の言は偽に對し仮に對するなり。弟子とは釈迦諸仏の弟子なり、金剛心の行人なり。この信行に由りてかならず大涅槃を超証すべきがゆえに、真の仏弟子という<sup>13</sup>。

と述べられている。先の七高僧も親鸞にとつては「真の仏弟子」であるが、ここで注目されるのは、「真の言は偽に對し仮に對するなり」の言葉である。信樂峻磨氏によれば、「仮の仏弟子とは、聖道教の人々と、浄土教の仮門、真門を生きる人々をいい、偽の仏弟子とは、非仏教的な外道を信奉する人々をいうわけです。そのことは、当時、すでに末法濁世の時代にあつて、行証の廢れた聖道教にいまなお固執する人々、本願の真意に徹しえずして、定散の自心に迷う浄土教の人々、さらにはまた、仏法を学ばないで、異教、邪道を奉持する人々が多かつたことによるものと思われます<sup>14</sup>」と説明されているが、親鸞における「僧宝」、つまり「真の仏弟子」とは、当然「偽の仏弟子」ではなく、「仮の仏弟子」でもないという選びであつた。

そして、この「真の仏弟子」について信樂峻磨氏は、

親鸞は、そういう真の仏弟子になつたものには、二種の利益が身にそなわると、『無量寿経』に説かれる阿弥陀仏の四十八願の中の、第三十三願の文と、第三十四願の文を引いて、その利益について明かしております。

はじめの第三十三願の文は、「触光柔軟の願」と呼ばれるもので、阿弥陀仏の光明に触れ、その教法を学んで、真実の信心をえたものは、その利益として、身と心が柔らかくなるということです。このことは、真宗の念仏、信心に生きるものは、その人生において、いかなるできごとにも遭遇しても、つねに心が柔らかく、身も柔らかく、いかなる他人に對しても、いかなる状況においても、いつもその身を避けることなく、心を大きく開いて、他者を、またその状況を、よく受容することができるということの意味します<sup>15</sup>。

と述べられているが、ここに「真の仏弟子」の成長内容を見ることができ。つまり、親鸞が明かすところの「僧宝」とは、仏になるべき身としての確かな歩みを実現されるものであつた。

それは先に述べた「法宝」としての「大宝海」について親鸞が、

「大宝海」はよるずの善根功德みちきまを海にたとえたもう。この功德をよく信ずるひとのころのうちに、すみやかにとくみちたりぬとしらしめんとなり。しかれば、金剛心のひとは、しらすもとめざるに、功德の大宝その身にみちみつがゆえに、大宝海とたとえたるなり<sup>16</sup>。

と述べているように、「法宝」と「僧宝」が即一して成り立っているのであつた。

## まとめ

仏教教育とは成仏を目指すものではあるが、以上のように、私（および一切衆生）の成仏が実現されるものでなければ、仏教教育とはならない。それは、その成仏道を学ぶ者にとって、私における「仏法僧の三宝」が見い出されることもある。親鸞が明かす成仏道から教えられることは、選びが徹底されていることである。仏教系列学校での仏教行事では、三帰依文を唱和することが多いが、帰依三宝、つまり三宝に帰依することが仏教教育の根幹でもある。「帰依」とは「すぐれたものに対して自己の身心を投げ出して信奉すること」（『岩波 仏教辞典』）であり、絶対的信頼を意味する言葉である。その絶対的信頼の中身を厳しく吟味されたのが親鸞であった。親鸞が『教行証文類』の中で引用している善導の言葉に「自信教人信（自ら信じ、人を教えて信ぜしむる）」<sup>17</sup>とあるが、親鸞は自分の成仏道がいかにして成り立つか、その「仏法僧」の選びの中で親鸞自身が教え育てられ、それは同時に親鸞に関わる人々を教え育てることになったのである。ここに仏教教育の意義があるとともに、現代に生きる私においても、ブツダ（真実に目覚めた者）と成る道を学ぶということとは、つねに私にとっての「仏法僧」の選び、その内実が問われるのである。

註

- 1 『正像末法和讃』・『真宗高田派聖典』六三六頁
- 2 『教行証文類』・『真宗高田派聖典』四三五頁
- 3 『浄土和讃』・『真宗高田派聖典』五三五頁
- 4 信楽峻磨「親鸞における釈迦仏と弥陀仏」『日本仏教学会年報』第五十三号

- 5 『諸経意弥陀仏和讃』・『真宗高田派聖典』五四〇頁
- 6 『浄土高僧和讃』・『真宗高田派聖典』五七七頁
- 7 『一念多念文意』・『真宗高田派聖典』七二三頁
- 8 『正像末法和讃』・『真宗高田派聖典』五八二頁
- 9 『浄土和讃』・『真宗高田派聖典』五三七頁
- 10 『教行証文類』・『真宗高田派聖典』三八八頁
- 11 『一念多念文意』・『真宗高田派聖典』七一二頁
- 12 『教行証文類』・『真宗高田派聖典』二三〇頁
- 13 『教行証文類』・『真宗高田派聖典』二六六頁
- 14 信楽峻磨『教行証文類講義・第六卷』二〇六頁
- 15 信楽峻磨『真宗の大意』一九〇・一九一頁
- 16 『一念多念文意』・『真宗高田派聖典』七三四頁
- 17 善導『往生礼讃』・『真宗高田派聖典』二六九頁



執筆者紹介（50音順）平成29年3月現在

伊藤 彰 男（子ども学科非常勤講師）

林 韓 燮（子ども学科講師）

植木 是（介護福祉研究センター研究員）

岡田 一 範（キャリア育成学科オフィスワークコース助教）

川喜田 多佳子（キャリア育成学科オフィスワークコース講師）

鷺見 裕 子（子ども学科教授）

蘇 珍 伊（中部大学現代教育学部幼児教育学科准教授）

畠山 義 啓（キャリア育成学科オフィスワークコース教授）

福西 朋 子（子ども学科教授）

寶來 敬 章（子ども学科講師）

松山 智 道（子ども学科特任講師）

柳瀬 慶 子（子ども学科准教授）

山本 敦 子（子ども学科准教授）

---

編 集 委 員

鷺尾 敦 柳瀬慶子 野呂健一  
岡 晃史

---

高田短期大学紀要 第35号

平成29年3月1日 発行

発行者 高田短期大学  
三重県津市一身田豊野195  
電話 (059) 232-2310

印刷所 筒井印刷有限会社  
三重県津市栗真小川町720番地1  
電話 (059) 231-3300

# BULLETIN OF TAKADA JUNIOR COLLEGE

VOL. 35

## Research Papers

- What is the Support Required for Persons with Mild Intellectual Disabilities to Enable Local Life?  
—A Social Care Work Case Study from the Process of the Relationship between the Person of  
Issue of Delinquency and the Cumulative Offense Action Support—  
.....Nao Ueki ( 1 )
- Parental School Choice: Case for Charter Schools  
.....Takaaki Horai (15)
- A Study on Creation of “Ba” in Dance  
.....Keiko Yanase (27)
- A Suggestion of Handmade Teaching Materials by Corrugated Fiber Board  
.....Hanseop Yim, Jinyi So (37)
- The Future of Expression Instruction Methods for Childcare Worker Training Courses  
.....Tomoko Fukunishi, Keiko Yanase, Hanseop Yim (47)
- A Study on the Early Childcare Students’ Learning by Planning and Practicing the Activity of  
Making Musical Instruments and Playing them in a Children’s Recreation Center (1)  
—Focusing on Students’ Reflections on their Practice—  
.....Atsuko Yamamoto (59)
- A Note on a Graduate from a Nonregular Course of the Imperial University in Pre-War Japan  
.....Akio Ito (73)
- The Reality about the Diets of Female College Students in the Nursery Teacher Training Course  
.....Hiroko Sumi (85)
- A Study of “Distribution Revolution” (Part3)  
—Subject•Method•Inter-organization Relations—  
.....Kazunori Okada (97)

## Reports

- IT Concierge Practice Report Part2  
.....Takako Kawakita (105)

## Research Materials

- How We Teachers Can Use ICT in Classes  
.....Yoshihiro Hatakeyama (111)

## Reports of Investigation

- The Significance of Buddhist Education :A Study on Shinran’s View of the Three Treasures  
.....Chido Matsuyama ( — )