

ISSN 2187-1477

保育・教育・福祉研究

第16号

2018年3月

宇都宮共和大学子ども生活学部
宇都宮短期大学人間福祉学科

保育・教育・福祉研究 第16号

目次

目次	1
----------	---

論文

幼児の「表現」する力を育てる「森・樹木・木材」導入の意義と課題 荒井 一成	3
--	---

幼稚園教諭・保育士の養成課程における障害関連科目の授業実践 ：単一事例の継続活用による単元間の関連付けと障害理解の促進 白神 晃子	21
---	----

ライフコース理論からみた一女性の人生 ～長期家計簿分析結果から得た生活史から～ 中川 英子	29
---	----

研修実践報告

保育内容 表現（音楽）の実践と考察 －幼稚園児との交流活動「打楽器あそび」を通して～音から音楽へ～ 山口 晶子	43
---	----

質問づくりの演習についての実践報告 勝浦 美智恵	59
-----------------------------------	----

研究ノート

音楽が与える幼児教育 坪山 恵子	69
---------------------------	----

敬意表現の文化差についての研究ノート 堀 圭三	79
----------------------------------	----

社会福祉政策における社会福祉協議会の活動に関する一考察 －宇都宮市社会福祉協議会による福祉協力員システムの実態調査を通して－ 平賀 紀章	87
--	----

幼児の「表現」する力を育てる「森・樹木・木材」導入の意義と課題

Significances and Emergent Tasks of Touching the Forest, Trees and Woods for Cultivating Kindergarten Child's Expression Ability

荒井 一成

1. はじめに

ピアジェ (Piaget, J.) は、ヒトが生まれてから2歳までの『感覚-運動期』の思考に関して、触れたものを握る吸う声を出すという原始反射を繰り返す第1段階 (0～1ヶ月)、手や足に興味を持ち楽しい活動を繰り返す第2段階 (1～4ヶ月)、自分の手や足ではなく外の対象物に偶発的に繰り返し働きかける第3段階 (4～8ヶ月)、手段と目的が分化し意図的な行動ができる第4段階 (8～12ヶ月)、目的のために様々な手段を試す第5段階 (12～18ヶ月)、手段の組合せや変化による新しい手段を発明できる第6段階 (18～24ヶ月) を示した。図1にピアジェの知能の発達段階をイメージ化した。

この段階区分を「大脳皮質」の発達という視点から考えると「思考」や「認識」の発達と捉えることができるが、「感覚器と運動 (身体)」の発達という視点から考えると、原始反射による「追従」、目と手足との「協調」、耳と目、手、舌、鼻での「検証」、大脳と感覚器の「連携」、大脳と感覚器の「ズレ修正」、「PDCA」といった、決して大脳皮質の「思考」や「認識」の発達だけでは図り得ない、感覚器直近の脊髄-脳幹-間脳および小脳と、駆動する『考えるセンサー』によってもたらされる処理技術の発達と捉えることもできよう (図2)。たった2年間で獲得するこの高度な処理技術は、ヒトがヒトとして生命維持に重要な基盤 (根っこ) であり、さらには心の発達とともに乳児期に留まらず、幼児期～老齢期まで継続して発達できる主根になると考えられる。この主根とともに大脳皮質における運動野と体性感覚野がその面積を大きく広げ、ヒトを創っている。この「感覚器と運動 (身体)」の発達が脳皮質を充実させると考えられる。

2歳をすぎると、ヒトは積極的に道具との出会いを求める。その道具は、音が出るものであったり、ものを変形・変色させるものであったり、物体を動かすものであったりする。あそびという好奇心が、感覚器と身体を休みなく動かし、感覚器～脊髄-脳幹-間脳・小脳～大脳皮質のネットワークをより高度なものにするために道具を使い、あそびを広げようとする。

大脳でどんなことをやろうかとあれこれ思考するよりもはやく、手指と目が連携しネットワーク内で考えて記憶し行動する。もはや反射ではない。たとえば、泥んこあそびをするために手指と胴体をつなぐ腕を巧みに操る一方で、手指を延長する棒を操って、泥を効果的にかき混ぜようとする。あるいは、太鼓を手でたたくよりバチを使った方が良い音、大きい音が出ることに振動と耳で直感的に気がつく。いつしかはさみを使うことが前提の

創作が始まる。新たに出会うあそびが『感覚-運動期』の第2段階「協調」から始まるものであったり、いきなり第6段階「PDCA」から始まるものであったり、経験やパターン認識力の大小にもよるが、乳児期2歳までに限らず、ヒトはその後もセンサーおよびネットワークの高性能化をはかろうとするものと考えられる（図2）。

ただし、このあそびを活発に行う幼児期では、自分本体に付いている手指ではなく、外の対象物に積極的に働きかけることから、室内に取り残された子ども単体では道具や素材を得ることができず、好奇心が消化不良のままその活動を実現できない。親あるいは保育者が積極的に環境、たとえば野外に放つことやあそび道具を豊富に与えることが必要であろう。

また、ヒトが得る2歳児以降の『感覚-運動』におけるセンサーとネットワークの高度化の度合いは、より低次の段階から出発した方が大きく強く、第1段階からの出発がもっとも大きく強いと考えられる。なぜならば、ヒトがもつ無数の感覚（例えば手指で得られる感覚は、触覚の他に温覚、冷覚、圧覚、痛覚、深部覚があり、さらにはそれらが複雑に組み合わせられた感覚）の多くは、生まれてはじめて持った道具で初めの反射体験「追従」を出発とし開拓されることにより、パターン認識による思い込みに邪魔される¹⁾ことなく、センサーとネットワークの高度化を積み上げられるからである（図2）。また、より高次の段階で、パターン認識による思い込みでなんらかの失敗を経験した場合、今後と同様な環境に出会った際に拒否行動をおこすことも考えられる。よって、親あるいは保育者が積極的に環境を与える場合は、安全性を十分に配慮すると同時に、より低次の段階から出発できるように日常的な体験済の環境よりも未体験な、非日常的な環境、さらには失敗しても何度も挑戦できる環境の提供を考慮するとよいと考えられる。

こうして与えられた環境における経験から、獲得した感情がこちよいいピークを迎えた

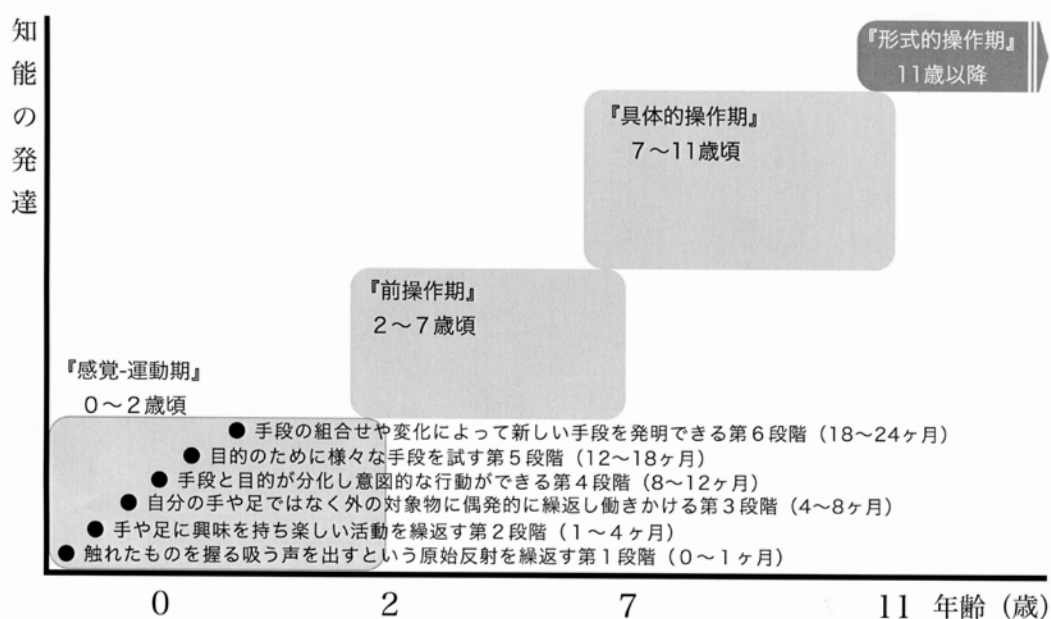


図1 「ピアジェによる知能の発達段階」のイメージ図

時に感動が生まれ、親あるいは保育者、またはいっしょにあそんでいる友人に、感動を發する。つまり表現する。また、他者が發するその表現に共感する。さらに感動したあそびを他者に公開して共有したり、他者と協働したりすることで、大腦による「手段の組合せや変化によって新しい手段を發明できる」第6段階が感覚においても「PDCA」サイクルに至り、第6段階を超えようとする。大腦からの指令により、思いついた手段を各センサー単位で試そうとし、考える手指、考える目、考える耳、考える舌、考える鼻が、センサー直結のプロセッサとメモリ、そして脊髄-脳幹-間脳・小脳までの高速ネットワークでその処理技術を磨こうとする。直感的でより豊かな表現力を生みだせるようになると思われる。

そこで本考察では、『感覚-運動』におけるより低次の段階からの出発を得るために、そして非日常的な経験から表現することの楽しさを実感できるヒントを提示するために、さらには日常では作動できないコンビネーションセンサーのスイッチを入れるために、保育現場として取り入れにくい「森」および「樹木」および、保育現場で素材として取り入れにくい²⁾ 三次元の素材である「木材」に絞り、これら非日常的な経験から、手指とその延長である道具を使った音楽・身体・造形の表現方法を分類・検討した。

2. 検討方法

まず「森・樹木・木材」導入が幼児教育の場で行われ、そのことが幼児の「表現」する力を育てるふさわしい積極的な価値があるかを、筆者のこれまでの教育活動から得られた技術と知見から述べた。次に、「森・樹木・木材」に関わる実践をした現場の保育者から「工夫点および悩み」を聴取りし、その評価および表現力の基盤となる様々な技術的問題の解決や、幼児に適切な道具・環境の提示を試みた。また、宇都宮共和大学長坂キャンパスにある「こどもの森」で保育活動を行なった幼児たちの反応や活動を示し、非日常であるか

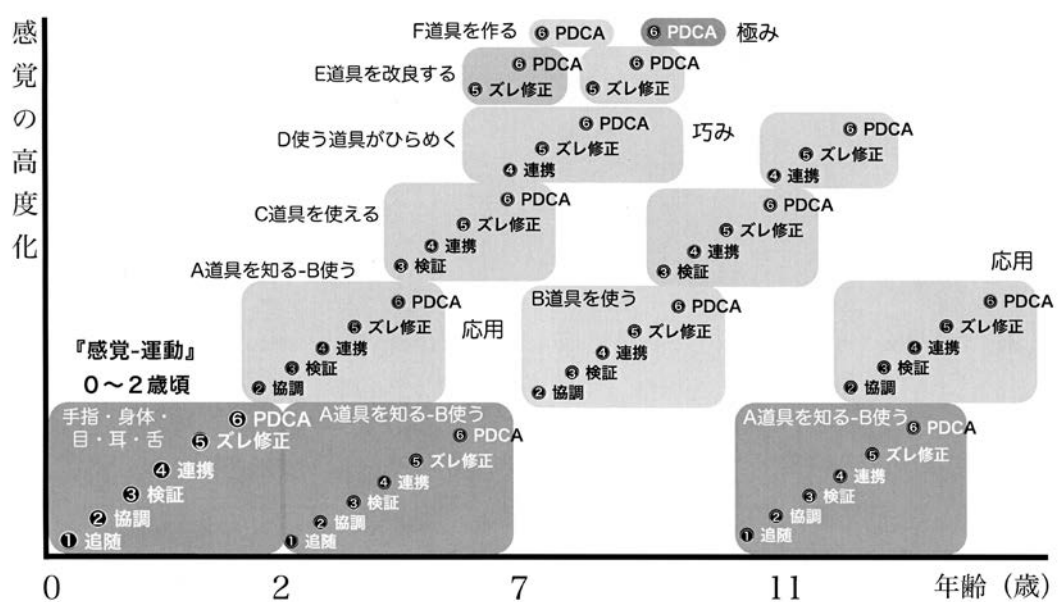


図2 「ピアジェによる知能の発達段階」に合わせたセンサー高度化の積み重ねイメージ図

からこそ作動した複数の感覚器のスイッチが入る（楽しさを生み出す）要因および、可能であれば日常として積極的に取り入れるためのヒントを考察した。

2.1 森の中での表現活動

原始の森の中は、生命維持に重要な基盤をもつ自然物のみで構成される。自然物そのものが自然界の偶然によって表現された作品であり、光のさし方、風の吹き方、水の流れ方、動物の鳴き声によって各生物のセンサーが複雑に作用しながら刻々と変化・再構成される完璧な作品である。この環境にヒトが身をおき、触れ、感じることで、ヒトの『考えるセンサー』がアンテナを伸ばし、より多くの情報をヒトの脳に送り続ける。お腹が空いていれば食物を得るために、視覚センサーと嗅覚センサーが活動し、のどが渴いていれば水を得ようと嗅覚センサーと振動センサーと聴覚センサーが複合して働きはじめる。あそびという憩いの場である以前に、「追隨」から始まる生きる場であることを感じさせる究極の環境である。よって同時に、知恵と武器を持たない人間にとって他の生物に襲われる（食べられる）危険をはらんだ環境ともいえる。しかし、乳幼児期にその環境に入る機会を得られるならば、この環境で生まれる「追隨」からの好奇心は、他の人間がつくる環境では得難い貴重な体験となろう。また多くの動物の糞が土壌に多く含まれる森ならではのエンドトキシン (*endotoxin*) や、樹木が発散するフィトンチッド (*phytoncide*) の効果により、ヒトが心と身体健康の基盤を得る重要な環境となろう。

世界自然遺産である白神山地や屋久島の散策路は、まさに幼児も入ることが出来る貴重な環境である。核心地域に入らなくてもバッファ地域でも森の鼓動を十分感じることが出来る。野生生物は、ヒトを生物の一員として迎え入れてくれ、歌を歌えば確実に応えてくれる。人が（現在は）手を加えていない土壌には、菌類のwebによる樹木同士の高速で親密なネットワークがあり、老木を腐らせ若木にその栄養を渡す菌類（図3）、危機迫る環境変化を森全体で発信する姿を直感的に感じ取ることが出来る。多くの虫が死に森にキチン・キトサン (*chitin・chitosan*) を提供する様子を知ることが出来る。刻々と変化する景観の美しさに、命のつながり（図4、図5）の視点が加味されると、より大きな感動が生まれ、表現力の礎になろう。

世界自然遺産に限らず国立公園内においても、原生林や天然の二次林を堪能できる。栃



図3 樹木-菌糸ネットワーク
(白神山地)



図4 樹木-他植物の共生
(屋久島)



図5 散策路に現れた
ヤクシマザル

木県であれば、日光国立公園、特に奥日光戦場ヶ原周辺、那須高原内の那須平成の森に、ほぼバランスのとれた森林生態系が存在する。数十名のクラス単位での入山は安全管理上のハードルが高くなるが、自然環境への安全対策がとれる家族単位、あるいはネイチャーガイド同伴の少人数ツアーなら、美しく逞しい自然の姿を体感できる。

2.2 都市部の緑地での表現活動

原生の森の生物レベルを数段下げると、都市に隣接し整備・保全された里山や県（都道府）立自然公園、鎮守の森、社寺林、古墳の森などがある。里山や県立自然公園へは数十名のクラス単位でも比較的アクセスしやすく、キャンプやハイキング、ネイチャーゲーム等を楽しむことができる。幼児にとって比較的身近に、ビオトープ（生きもののすみか）を体験できる環境にある。

里山は、もともと人の生活・文化の場であった地域であり、自然的環境であった。かつて人々は川のある山あい、森からの恵みを頂きながら、水田を作り、収穫を得ることによる喜びを直に感じる事ができていた。その営みの中で、二次的な自然的環境ならではの中で育まれる生態系を有していた。

現在は、生活様式や産業構造の変化から里山に住む人々がいなくなり、その自然的環境の維持を、都市部のボランティアに託されるケースが増えてきたが、もし幼児もそれらの維持活動に参加するあるいは維持された里山にふれあうこと（図6）ができるならば、この自然的環境からの多くの恵みを直に感じる貴重な体験になろう。

もし里山で使っていた農具（例えば鍬）や林業用道具（例えば枝切り鋸）を体験することができれば、生活・文化を築いてきた知恵の塊である道具を手にする事になり、知恵を学ぶことにもなる。

勤の良い幼児であれば、里山から得られる山菜やキノコばかりでなく、イノシシやニホンジカ、キジ等のジビエも、人の生活・文化に欠かせなかった言葉を発するだろう。さらに勤の鋭い幼児であれば、その当時のオオカミの存在を言葉にするかも知れない。絵本ではオオカミは悪者扱いされることばかりだが、里山に暮す人たちにとってはオオカミ＝狼（良い獣）＝「大いなる神」であった事実を保育者は話すべきであろう。そういったヒトと自然との関わりを幼児たちに正確にかつ純粹に伝えていくことが、幼児の感受性を高め表現力を高める、小さいが確実な一歩になると思われる。



図6 高尾保育園・年長児が参加した「お日の森くらぶ」主催の「森の保育園」
（東京都八王子市 高尾・お日の森）

2.3 都市部の樹木での表現活動

樹木のある一般的な公園でも、限定された自然環境ではあるが、自然物に触れる、感じる、味わうことは可能である。以下に示すような視点で感覚機能を高度化することができる。

ヒトによって植栽された緑地は、都市部において断片化されていることが多く、しかも植栽された樹木の種子から発芽した実生は、下草とともに刈られてしまう。エコロジカルネットワークや緑の回廊をつくらうにも、管理しなければならないヒトが、樹木より上位という前提で行なっている³⁾。

こうした樹木から得ることができる素材は、枝打ちされた際に入手できる枝である。また、トチノキやカシワ、ホオノキなどの大きな葉っぱがあれば、例えばお面が作れる。樹皮の観察ではフロッタージュや形探し、昆虫の観察では昆虫になりきりごっこを楽める。セミが大発生する季節になったら、セミの抜け殻を大量に集め、小枝に掴ませて並べたり、ふわっと投げたり描いた絵の上に貼り付けたり、重ねて接着して例えばゴジラを創ったり、セミの抜け殻に絵の具で色を塗ったりビーズを貼ったり、セミの幼虫の外郭がきれいに象られている素材として大いに活用できる。素材が非日常的な自然物そのものだからこそ得られる好奇心（気持ち悪さも含む）が、より低次の「追随」「協調」「検証」段階からの出発を生む。

注意すべき点は、公園の樹木や街路樹に、毛虫が発生する時期があること、そしてその病害虫を管理するために、各自治体が毛虫の発生する時期に薬剤散布する時期があることである。各自治体に問合せをし、幼児が安全に樹木に接せるようにしたい。なお、枝、葉、木の実については後述する。

一方、都市部においても、人の意思に反して活発に発芽し樹体を形成しようとする樹木もある。外来種であるニセアカシア（ハリエンジュ）がそのひとつであり、繁殖力は凄まじい。1873年に北米から日本に街路樹、公園樹、砂防・土止め用途として、植栽され、現在は国内至るところに繁殖し分布を拡大している。『日本の侵略的外来種ワースト100』⁴⁾にリストアップされている。しかしその白い花にはミツバチが集まり、良質の蜜を集めることから、養蜂業者にとっては駆逐されては困る樹木である。またその花は甘く、てんぷらとして、スイーツのトッピングとして食できる。幼児にも好まれる樹木の味覚であり、みためのかわいらしさから、もし園庭や園の近くでニセアカシアを見つけたら積極的に活用したい。

ニセアカシアはマメ科植物であるため成長が早く、また根本から伐採してもすぐに萌芽更新を果たし、樹体を形成しようとする。材は非常に硬く、幼児が様々なあそびに使う材としても優れ、また、乾燥後は火もちの良い薪としても有用である。ただし数センチまでの幼木、小枝には鋭いトゲがあるので、あらかじめ保育者がゴム手袋をはめてそのトゲを小型の鋸（後述するクラフトのこ等）やカッター等で落としてから、幼児による伐採・剪定体験の方が安全である。なぜトゲがあるのか。それは北米山麓で、ヤギに新芽を食べられない（近づけない）ように進化した（トゲのあるこの種が食べられずに生き残った）

からである。こうした樹木の生命力、植物のしたたかさを幼児に話すことにより、獲得した感情が感動に変わり、表現力、イメージ力のアップにつながると思われる。

2.4 丸太や枝を取り入れた表現活動

丸太や枝は、刈ってすぐの状態と、乾いた状態（気乾状態：湿度50～60%のヒトが生活する空気のもとでは、木材は約15%前後の水分を含んでおり、湿度によって水分を吸ったり吐いたりしている）では、その特性が違ってくる。生き物が材料になる過程を観察できる点で非常に興味深い素材である。

小径（10～20cm）材（図7。スギ、ヒノキ、サワラ等の針葉樹材：人工林で育った針葉樹の幹はおおむね通直であり、乾燥すると比重が小さく比較的軽量なので扱いやすい）のあそびへの用途は広い。小径とはいえ幼児にとっては大きな塊であり、小片を釘で打ち付けたり、踏み台にしたりする。長短様々用意しておくといよい。伐採直後の樹皮は、一番外側の瑞々しい形成層より容易に分離できる。樹皮をむくと、樹木特有の生きた匂いがする。丸太が乾燥を始めると、たたいた時に出る音が濡れていた時と違うことに気づく。針葉樹材は、その細胞組織の構造上、乾燥しにくい材ではあるが、小径の丸太がやや急激に不均一に乾燥すると、「ミキミキミキ、パッカーン」という音とともに乾燥したエリアが長さ方向に割れる。園内に響くその音は、はじめて聴く時はびっくりする。しかし、理由がわかるととても心地よい響きとなる。例えば割れた音といっしょに森の妖精が出てくるというストーリーのもと、割れた箇所には妖精の小さなペープサート（爪楊枝ベース）をつけていくと、小さな音も逃がしたくない幼児が毎時こころを弾ませる。また乾燥が進んだ丸太をたたくと、「コンコンコン」という澄んだ音がする。丸太の直径、長さ、乾燥具合で、音程が異なり、パーカッションとしても“丸太木琴”としても、演奏を楽しむ幼児が登場すると考えられる。

スギ、ヒノキ、サワラ等の小径間伐材の入手には、里山を管理する団体や近くの営林局に相談すると、入手可能な場所と日付の情報を提供してくれる。間伐材が放置された山の斜面で丸太を玉切りしたり、斜面から丸太を引き出して運搬したりする作業は重労働ではあるが、幼児の『感覚-運動』におけるセンサーとネットワークの獲得および高度化、直感的でより豊かな表現力を生み出す環境として利用価値は高い。

枝を利用する場合は、どんな樹種でも手軽に利用できる。樹皮内側の形成層に水分が潤っているまでの期間、可能な限り樹皮剥きを楽しみたい。入手には、自治体に街路樹や公園の木の枝打ち日を聞いておくといよい。枝打ちされた木を園庭に運ぶと、幼児は樹皮をむいたり、むいた皮を編んだり、香りを楽しんだり、パチパチ折って並べたり、二股に分れた枝でパチンコをつくったり、枝の束に飛び乗ったり枝の束を越えたり、身体・音楽・造形あそびを自らの好奇心から発見する過程を応援したい。

2.5 木の実での表現活動

木の実、特に手に入れやすくかわいい形の木の実はドングリである。ドングリはブナ科のカシ、ナラ、カシワ、コナラ、ブナ等の果実であり、クリもドングリのひとつである。ドングリは、形として造形物を表現するだけでなく、シェイカーの中で音を出す、でんでん太鼓の腕にして音を出す、やじろべえの錘にしてバランスをとる、数十粒を空に向かって投げてビニル傘でパラパラパラッと受ける等の多くの表現にも使え、すでに多くの園で実践されている。

一方でこの果実は、ペットボトル等を利用して水に浸しておくで発根・発芽する（図8）。発根が先か、発芽が先か、また、どこから芽が出て、どこから根が出るか、幼児は観察することで、生命を感じることができる。発芽するときの匂い、水に入れているときのドングリの表面の触感、ドングリの殻が剥けて現れる中身はなんだろう、根っこ（主根）ってどうしていぼいぼしてるのだろう、かしわもちの葉っぱと同じ形だね、紅葉するのかな、どこまで伸びるのだろうと幼児の五感を刺激、空想を広げる。自らひろってきた愛着のある「種子」でもあり、水耕栽培ならではの手軽さがいちばんの観察教材であり、幼稚園での3年間の成長も楽しめる作品（図9）でもある。時間の流れをストーリーとともに演出してくれる。

ドングリは食料でもある。食べてみたい。栄養価に富み、ビタミンAやCをはじめアミノ酸を多く含んでいる。スダジイ、ツブラジイ、マテバシイの果実は渋味が少なく甘味もあるので美味しく食することができる。フライパンやオーブントースターで殻の一部が焦げて割れるまで熱すると殻から果実を取りだしやすく、香ばしくいただける。

また、アカマツやクロマツの松ぼっくりも保育の現場で広く利用されている。焦げ茶色の多くのかさ（鱗片）があり、塗れた時には閉じて小さくなり、乾かすとかさ広がって大きくなる。乾燥して広がった松ぼっくりを水に浸ける実験をすると1時間ほどで閉じる様子が観察できる。さらに松ぼっくりのお尻や先っちょからかさの並び方を見ると、かさが主軸にぐるぐる巻き（螺旋状）にしかも規則正しく（フィボナッチ数列）並んでいるね、などの豆知識も、大脳と感覚器の「連携」を生み、幼児の表現力を高める。

さらにアカマツやクロマツの松ぼっくりのかさひとつずつの内側をみると、タイミングがよければ（茶色になりたての松ぼっくりのかさが開いた時）、翼状をつけた種子を見るこ



図7 玉切・樹皮剥きされたサワラの丸太



図8 カシワの水耕栽培



図9 ミズナラ稚樹（2歳）の紅葉

とができる。翼の先に焦げ茶色の胡麻のような種子が付いている。この種子をおもりに翼がくるくる回る。とてもきれいに回る。風に乗せてみるとくるくと飛んでいく。また松ぼっくりが10～15cm程になるチョウセンゴヨウの大きな松ぼっくりの種子には翼はないが、実に美味しい種子（松の実）が入っている。リスやネズミやカラスに遠くに運んでもらおうと考えての構造である。

アカマツやクロマツの松ぼっくりも食べることができる。茶色になる前の緑色の松ぼっくり（松の芽、みどり）は、果肉が柔らかく、ジャムにして食することができる。ビタミンやミネラルが豊富でロシアではこのジャムが食卓にかかせないほどの食材である。

日常的に食べていないものをはじめて食べるという味覚の冒険から、自然物から食材をつまみ出し（収穫し）、味わい、評価をし、他者に感動を表現する姿を育てることにつながられよう。

2.6 板材や角材での表現活動⁵⁻⁸⁾

板材や角材を用いての木工あそびを保育現場で取り入れる場合、安全第一を考えて、①よく見通せる場所、②木工具の整理整頓、③しっかりした作業台と固定具、④より安定した作業のための治具の準備、⑤複数の保育者の5点は、環境整備として準備したい。よってクラス単位で行うのはやや難しく、少人数のグループ活動、横割り、縦割りオープン保育などの工夫を要する。

また釘打ちや鋸びきは集中力や忍耐力をつけるものとはいえ、興味のない子どもに強制することは望ましくない。危険さを最小限にするためにも、内発的な動機づけが必要である。

例えば、木工班、粘土班、小枝班、ダンボール班など他の素材班も同時に用意して、好きな素材であそびながら、必要に応じて木を使わせるとよい。また縦割り保育で行うと、3歳児は5歳児のやっていることを真似し、一方5歳児は3、4歳児にすでに習得した技術を教えて面倒を見る。技術は、無理やりではなく自然に獲得することになる。この場合、保育者は5歳児の助手に徹し、より高度な技を求めてきた時にのみ教えるようにする。

木工あそびは、保育者にとって、もっとも指導しにくいあそびであり、準備も後片付けも大変なあそびである。しかし大きな固まりの形を変化させる本格的な道具との出会いは、感覚器～脊髄－脳幹－間脳・小脳～大脳皮質のネットワークを初めて結びつけ『考えるセンサー』を磨き、かつ感覚器と身体を休みなく動かし音を聞き香りを楽しみ、ネットワークをより高度なものにする表現あそびといえよう。またできあがったものは造形表現に限らず、楽器としての音楽表現、その音楽に合わせて踊る身体表現にもつながる。

3. 表現活動の実践例

「森・樹木・木材」を実践した現場の保育者から「工夫点および悩み」を筆者が聴取りし、筆者のこれまでの教育活動から得られた技術と知見からその解決の糸口を示した。また、

宇都宮共和大学長坂キャンパスにある「こどもの森」で保育活動を行なった幼児たちの反応や活動を示し、非日常だからこそ作動した複数の感覚器スイッチが入る（楽しさを生み出す）要因および、積極的に取り入れるためのヒントを検討した。

3.1 木の枝での表現活動での実践例⁹⁾

青森県藤崎幼稚園の中村綾子教諭は、木材（自然素材）に触れる経験をさせたいとの思いから、幼児が写真額をつくる実践を行った。幼児がまず数樹種・多数の枝の中から自分の好きな色・質感の枝を選び、その枝を基盤（段ボールに布を貼り付けた板）の四辺に合うよう長さをのこぎりで切り、木工用ボンドで基盤に貼り付けた。次に絵の具で染めた麻ひもを基盤と枝をつなぐように巻きつけ、最後にサワラの実で枝に装飾する作業を行った（図10）。

実習後の評価として、「木材を加工するという点では、十分に経験することができなかったように思う」、「加工した木材をあらかじめ用意したが、今回の作品は長さをそろえて切るという単純なものだったので幼児でもできたのではないか」の2点が挙げられた。

実習時の悩みとして、Q1「基盤に木を木工ボンドで接着したが、接着が悪く、麻ひもを巻いている時に取れてきてしまった。木工ボンドの他に適した接着剤はあるのか」、Q2「私の担当するクラスは少人数なので、ゆっくりと時間をかけて個々にじっくりと関わることができる。その利点を生かして、のこぎり等を使った木材加工も経験させたい。幼児でも安全にかつ簡単にできる木材加工、素材加工の方法がないか知りたい」の2点が挙げられた。

Q1の回答として、Q1-A1「円筒状の枝と平面の基盤が、乾くと薄膜になる木工用ボンド（酢酸ビニル樹脂）で接着されようとした。この場合接着される面積がほとんどなく、線状になった。接着される面積を増やすために枝にヤスリやカンナをかけるか、接着剤が盛り上がったまま固まるゴム系、シリコン系、エポキシ系の接着剤を選べばよい」ことが説明された。

また、Q2の回答として、Q2-A1「コリントゲーム：釘打ちばかりではなく、小さな枝（木口面）やビーズや小石を木の板にどんどん貼り付けて創作する。（ビーズや小石の接着にはゴム系のボンドを用いる）」、Q2-A2「木の皮を剥いて編む：（枝打ちしてすぐの枝の皮はすぐ剥ける。スイカの香りがする）」、Q2-A3「かんなくずを木工所からもらってきて、吹き流し、髪の毛、くらげ、おばけ等に名づけられ、紙ひもやすすらんテープとは違った触感のひも材となる。枝にくくりつけて、リボン新体操への表現活動に発展が期待される」、Q2-A4「ホームセンターで販売されている端材や野路板（カンナがけがされていない厚約10×幅100×長1820の針葉樹の板）が手ごろな価



図10 小枝を枠にした写真額

格で手に入る」Q2-A5「壁掛け時計：時計のユニットを、100円ショップで売っている時計をばらして、得る。2.3mmの合板を適当な大きさに切って、時計の針を出す穴をあける。合板には、小さな枝やビーズや小石を好きなように貼り付ける。数字を意味するように貼り付けたり、おやつの時間だけ、盛大につけたり、子どもの工夫がおもしろい」の5点が説明された。

3.2 釘うちあそびでの表現活動の実践例⁹⁾

弘前大学教育学部附属小学校の堤司教諭からは、市販教材のコリントゲーム（小学校中学年）と幼稚園での釘うちあそびを比較し、以下の疑問点が挙げられた。

Q3「市販教材のコリントゲームの部品である釘の長さ25mmは、入門期に適切な長さなのか。なぜなら、釘打ちがほとんど初めての子や、経験したことはあっても不慣れな子が多く、恐る恐る作業している光景が見られたからである。製作するのは、ビー玉を使ったゲームなので、そのゲームの特性から考えれば25mmは適切かもしれないが、子どもの実態からするともう少し長いほうが良いのではと思った。また10年以上前、息子の幼稚園で、親子で釘打ちを楽しむ学習があった。その際に使ったのは、30～40mm程の釘頭が平らな丸釘だった。釘打ちがほとんど初めての息子も楽しんで作業した。幼児と小学校中学年でかなりの年齢差はあるが、いかかがなものか」が挙げられた。

Q3釘をまっすぐに打つためのコツとして、Q3-1A「洗濯ばさみで釘を挟み、洗濯ばさみにあたる直前まで打つ。釘はまっすぐに固定され、かつ怖くないので、まっすぐ打てる。大人でもこの方法がよい。小さい釘も打てる」ことが説明された。

また、青森市立泉川小学校の中野宝子教諭からは、Q4「『小学生が釘をまっすぐに打つためのコツ』で、洗濯ばさみで釘をはさむ方法で打たせたが、それでも釘は曲がってしまう。力を入れる方向がずれてしまうためなのかもしれない。何かいい方法はあるか」Q5「釘うち作業時の音」が、板と机から高い音がすごく響いてしまう。ダンボールを下に敷いたりしてみたが、それほど効果がない。何かよい対策を知りたい」の2点が挙げられた。

Q4とQ5の回答として、「Q4とQ5から予想できることは、作業台がしっかりしたものではなかったことが、しっかりと釘うちができなかった原因と思われる。作業台の天板が中空のもの（フラッシュ構造、太鼓張り）だった可能性がある。釘うちする時に使用する台の板が中空の場合、釘うちをすると、跳ね返りによって、バンバン音がでて、釘は打ち込まれず、それでもムリに釘を打つと釘は容易に曲がる。しかも危険である。さらに段ボールを敷くと衝撃のクッションになりより釘が打ち込めなくなる。衝撃をしっかり受け止める作業台が得られない時は、床（しっかりした板の間かコンクリート床）で釘うちをするとよい。ただし床で釘うちをする場合の注意として、釘を踏みつけないこと、とくに膝で釘を踏みつけてしまうと大ケガをする。磁石つきの鉄皿（空き缶の底に磁石をつけたもの）を用意し、釘はその中に入れ、散在しないように十分注意する。保育者は、先端に磁石を着けた棒（指示棒の先端に磁石がついたものが100円ショップで販売されている）を用意し、

釘が散らばったら磁力ですぐに回収する。釘うちの練習方法として、げんのうの一端に20cmくらいの細いスズランテープを付けて、スナップの練習をすると、自身の目でげんのうがまっすぐ振り下ろされているかどうか確認できる」ことが説明された。

また、釘うちで創るコリントゲーム用の板には、異方性が少なく釘が打ちやすい、棘が少ない「シナ合板」が適当である。

3.3 輪切り材と小枝を用いた表現活動の実践例⁹⁾

青森県黒石乳児保育園の工藤静香教諭からは、「①実習時の工夫点として「幼児は木工用ボンドをその都度容器から絞り出すのが困難なため、紙などに適量を絞り出しておき、指につけて使用するよう指導する（図11）、②手拭き用タオルを用意し、指についた木工用ボンドをその都度拭きとるようにし、作業しやすいようにする、③作業終了後の手洗い用として、洗面器に水ではなくぬるま湯を用意し手に付いたボンドがとれやすいようにする」の3点が挙げられた。

また、実習時の悩みとして、Q6「木工用ボンドは乾きが速いため、ゆっくり作業しすぎると接着効果がなくなってしまうので、目の届く範囲内の人数ずつに分けての作業となってしまう、一斉で行うことが困難なこともある」Q7「糊に比べ木工用ボンドは伸びが悪いためか、必要以上の量をつけてしまいがちで指がボンドまみれになってしまう子が少なくない」Q8「もう少し高レベルな内容を考えたくても、幼児のレベル的に木工作业となるとボンドでくっつけて作品を仕上げる程度しかできない（図11）」の3点が挙げられた。

Q6-Q8の回答として、「幼児用には木工用ボンドを小さなタッパに入れて用意する。紙に載せたボンドは紙に水分を次第に吸い取られ、樹脂濃度が高くなり（超速乾ボンドになり）、非常に使いにくくなる。タッパなら、水分を吸い取られず、残ったらフタを閉めれば、次回も使える。また、面積のある箇所への塗布には、歯ぶらしによる塗布がベターである。木工用ボンドは水で薄める事ができる。水で薄めると乾きにくくなり、伸びもよくなる」ことが説明された。

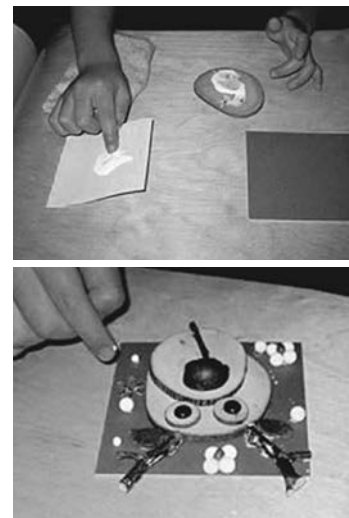


図11 輪切材と小枝による表現

3.4 小鳥の巣箱づくりの実践例⁹⁾

青森県黒石保育園の齊藤悠夏子教諭からは、小鳥の巣箱づくり（図12、13）実践時の工夫点として「①幼児への工具の使い方の説明、②ものづくりへの興味・関心を持ってもらえるような教材、③実習時間の確保」および「木工を通じて（木工とまではいかないかもしれませんが…）、道具の正しい使い方や、ものづくりの楽しさを感じてもらえるように考えたが、まだまだ工夫できることがあったと思う」が挙げられた。

また実践時の悩みとして「①幼児のため工具が制限される、②教材の確保、③十分な時

間の確保」の3点が挙げられ、Q9「対象が幼児のため、電動工具が使用できず使用する工具が制限される。幼児の希望通りに製作活動が出来ない場合もあり、さらに限られた工具で楽しんでかつ安全に活動ができるようにするにはどうすればいいのか」が挙げられた。

Q9の回答として、Q9-A1「幼児でも使える作業および工具として、切断には小型で背金の付いた、例えばミニパネルソー（岡田金属株）やクラフトのこ（OLFA株）（図14）の使用がお勧めであり、その切断方法として、Q9-A2 まな板切のように、板の上で切断する（図14）ことをお勧めする。Q9-A3 接合には洗濯ばさみで釘をつかみ、200gのげんので打ち込む。キリによる穴開けは、道具管理が十分にできない幼児には危険である。Q9-A4 接着には、屋内用では木工用ボンド（酢酸ビニル樹脂）、屋外用では、ゴム系およびシリコン系ボンドあるいは屋外用の超強力両面テープを使う。Q9-A5 ゴム系のボンドの使い方は、Q9-A5-1 接着する両面にへら（水羊羹のへらやプリンのスプーンが便利）で薄く塗布する。Q9-A5-2 指で触っても着かないくらいに乾いてから、部品同士をつける。Q9-A5-3 部品の上から げんのでトントンとたたくと、強く接着する。Q9-A6 木材の種類としては、比重が小さく加工しやすく価格も安い県産スギ材がお勧めである。Q9-A7 釘うちする場所には、保育者があらかじめ電動ドリルで下穴をあけておくと割れにくい。また、釘うちには、丈夫な机が必要だが、丈夫な机がない場合は、実践されているように床で行う方がよい」の説明が行われた。

幼児の活動としてとても素晴らしい小鳥の巣箱づくりの実践である。その場限りではなく、野鳥の観察や樹木の観察等につながる。そして観察による発見が合った時、親あるいは保育者、またはいっしょにあそんでいる友人に感動を返し、または、他者が発するその表現に共感することが期待される。さらに感動したあそびを他者に公開して共有したり、他者と協働したりできると、もっとも高次の第6段階で、脳による「手段の組合せや変化によって新しい手段を発明できる」とともに、感覚においても「PDCA」サイクルに達することができる実践といえる。製作してあそぶだけでなく、本実践のようにできるだけ長期にわたる木工あそびになることを期待したい。

3.5 人工林から森に変遷する環境での表現活動の実践例¹⁰⁻¹²⁾

宇都宮共和大学長坂キャンパス内にある「こどもの森」は、平成27年度より同大学の桂木、



図12 巣箱の側板を接続するための釘うち



図13 幼児が作った巣箱



図14 クラフトのこを使ってまな板切

大久保らが、「幼児が自然とふれあえる環境」作りを目指し、整備しつつある約2haの林地である。整備前はしばらく未利用だった里山と思われる環境であり、ウワミズザクラ、リョウブ、アオハダ、ミズキ、シラカシ、クリなどの広葉樹の林が約1/3と、サワラ（針葉樹）の人工林が約1/3、ほぼアズマネザサに覆われた領域約1/3の環境であった。この敷地全体を「幼児が自然とふれあえる環境」になるよう、遊具やしかけを作りつつ、特にほぼ全領域に広がっているアズマネザサを刈り進めて、できるだけ自然の力で天然の森に導こうとしている。3年かけてササを丁寧に刈る作業を繰り返したところ、長い間、地中で眠っていた植物や菌糸類が復活しつつあるというファンタスティックな環境にある。この森は、平成27年秋から宇都宮市内のこども園や幼稚園に開放している。平成27年度50名、平成28年度8日間のべ349名、平成29年度4日間のべ274名の幼児が「こどもの森」で、森の環境づくりを実施している大学生と一緒に、自然とふれあった。

「こどもの森」には、「ゆりちゃん」をはじめ「おどりんぼう」「れいんぼう」「くいしんぼう」「おこりんぼう」等の妖精が住んでいるとされる¹⁰⁾。森のマップに示される各所にはこれらの天使たちのストーリーが創られている。ふかふかコーナー、おやま、制作コーナー、落ち葉プール、どろだんご場、カブトムシハウス、ビオトープ、ななめの木とロープ、探検コースなどがあり、かなり充実した環境である。春は広葉樹の新緑につつまれ、秋には多くの落葉や木の実が地面を覆いつくし、タヌキ、ウサギ、コゲラ、カケスなどの小動物も現れる。

「子どもの森」に放たれた幼児たちは、最初から自分のやりたいことが決まっていたかのよう（図15）に、分散しあそび始める。不規則な枝の輪切りを森のあちこちから見つけてきては、切株の上に積み重ねた。市販の成形された積み木をする時とは全く違う手指の触



図15 自分のしたいことが決まっている



図16 大枝の輪切りでの積み木



図17 丸太渡り



図18 みんなで丸太のぼり



図19 木の枝を立て掛けてお家作り



図20 探検ツアーの説明を聴く幼児

覚、温覚、冷覚、圧覚、痛覚、聴覚、視覚を駆使して、身体全体で集中して積み上げた（図16）。切り倒された丸太はぐらぐらと揺れる一本橋（図17）になり、挑戦意欲を高めた。

また切り倒し、枝払いされた元口直径約30cm、長さ10mのサワラの丸太は、二股に分れたシラカシの幹に立て掛けられた。その後、ロープブランコやロープネットが設置された。幼児らはブランコやネットであそぶことはもちろんであるが、もっとも人気のあるあそびは、このななめの木にまたがって上へ上へ目指す丸太のぼり（図18）である。丸太の樹皮は幼児たちのお尻ですっかり剥がれ磨かれて美しくなった。頂上は高さ約2.5mある。恐怖感を感じながらも挑戦し、のぼれた時の大きな感動は表情や言葉に変わった。1つのオブジェとして活動の場として幼児たちが協働で表現した大きな作品になった。また、木の枝を立て掛けて三角錐のお家がつくられた（図19）。探検ツアーを聴く幼児たち（図20）の目は輝き、あそびを発見する喜びに満ちあふれていた。限られた年間行事のひとつではあるが、野外で得られた自然物を道具とし、自然物を加工して、目的の形にしていく体験は、より低次の「追随」「協調」「検証」段階からの出発を生み、他者と協働による、豊かな表現活動そのものである。そして、保育者が準備した環境は、活動を重ねるごとに「子どもが作った環境」に変わっていく。「ゆりちゃん」「おどりんぼう」「れいんぼう」がその表現を優しく見守っている。

4. 考察

本考察では、保育現場で取り入れにくい「森・樹木・木材」に関わる保育活動の導入が、幼児の「表現」力の育ちにふさわしい積極的な価値があるかどうか検討され、すでに実践された「森・樹木・木材」に関わる保育活動が、表現力を導くために必要な基礎知識と技能（「追随」「協調」「検証」「連携」）のつまずきの解決を目指す観点から評価された。一方で、以下の2つの課題が見えてきた。

- (1) 木材を使った製作の場合、木工あそびとしての造形表現に限定されてしまいがちである。身体表現、音楽表現の視点から検討されていない。
- (2) 非日常的な活動ならではの充実した表現活動が見込まれるが、いつときの体験で終わってしまうと、『考えるセンサー』が休止し、表現力の積み重ねが得られない。

1点目の課題には、保育者の各表現を意識した保育目標の設定によって改善が期待され、また2点目の課題は、年間行事や季節案の中で自然的環境に関わりを意識することと「森・樹木・木材」系列をつないでいくことで日常化に近づくとと思われる。そこで、まず保育者が直感的に、音楽表現、身体表現、造形表現を関連づけて導入しやすいように「森・樹木・木材」におけるそれぞれの「感じるあそびから始まる音楽・身体・造形の表現方法」の図を作製した（図21-25）。なお木材は、含水率（樹木～形成層の細胞が生きている木材～細胞がすべて死んだ木材）によって、生き物が材料になる過程を観察できることから、右表内の横軸に含水率を表現した。

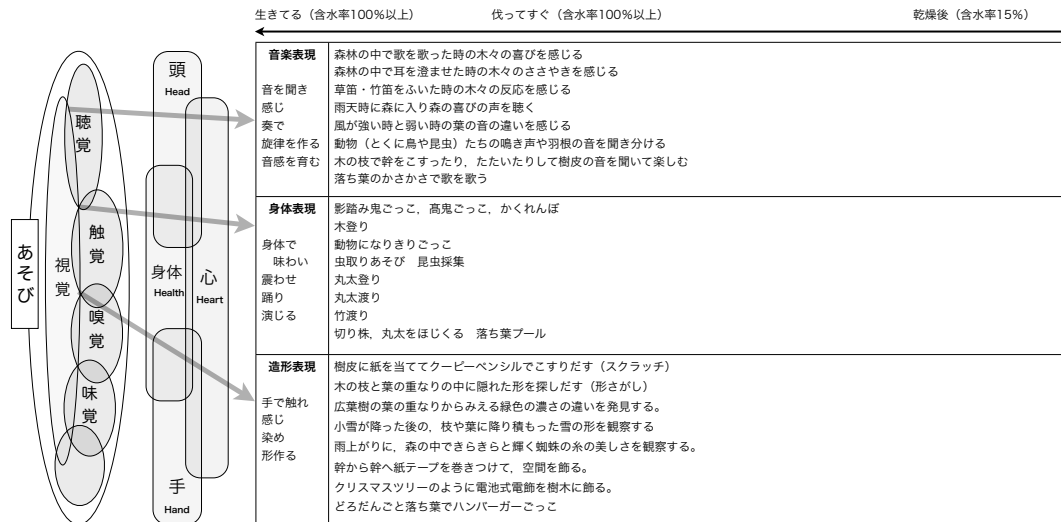


図21 森・樹木を感じるあそびから始まる音楽・身体・造形の表現方法

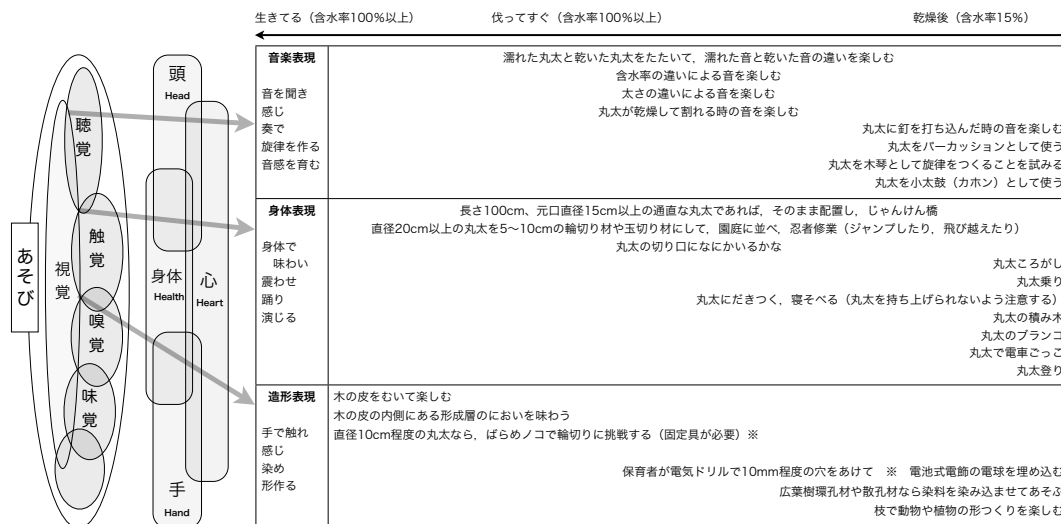


図22 丸太を感じるあそびから始まる音楽・身体・造形の表現方法

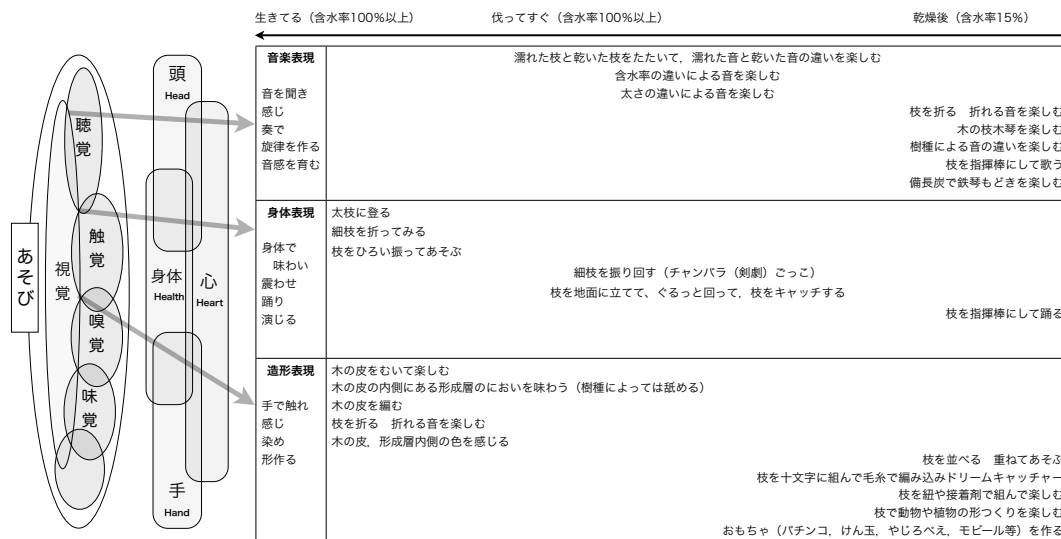


図23 枝を感じるあそびから始まる音楽・身体・造形の表現方法

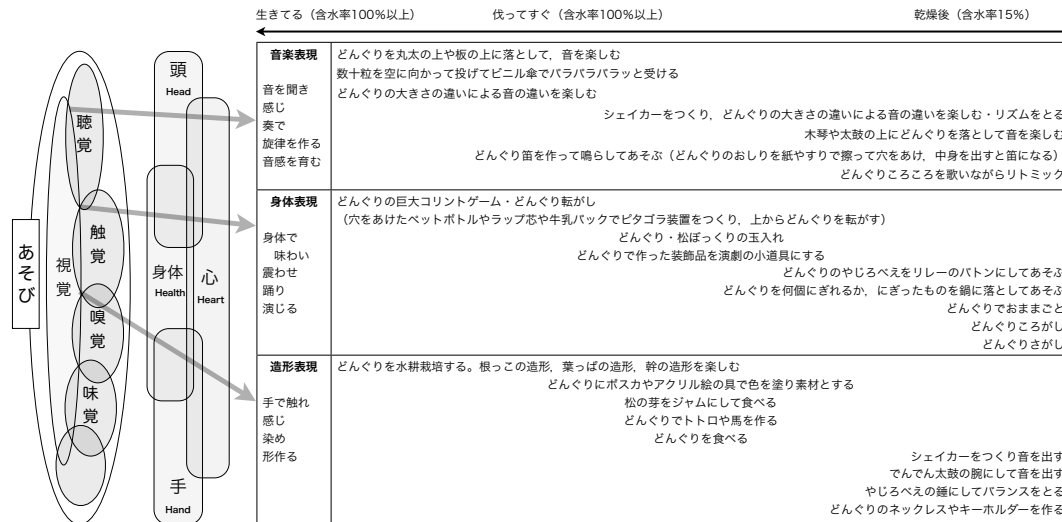


図24 木の実を感じるあそびから始まる音楽・身体・造形の表現方法

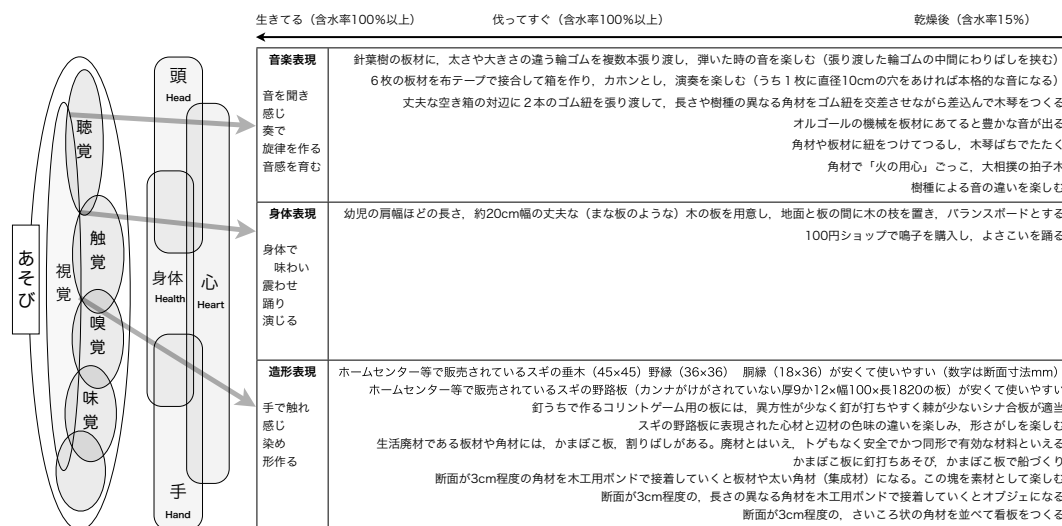


図25 板材・角材を感じるあそびから始まる音楽・身体・造形の表現方法

以上、図21から図25によって、保育者が各表現を意識した保育目標の設定がしやすくなり、また年間あるいは年少・年中・年長の3年間にわたって「森・樹木・木材」系列をつないでいきやすくなると期待される。今後の課題として、実践協力園を募りこれらを検証するとともに、①図2における「応用」「巧み」「極み」への積み重ねに導くための『感覚・運動』における『考えるセンサー』とネットワーク獲得および高度化を可視化できるツールを開発すること、②音楽、身体、造形の各表現につながる道具との触れあい基準を、図2における「A道具を知る」→「B道具を使う」→「C道具を使える」→「D使う道具がひらめく」→「E道具を改良する」→「F道具を作る」という6段階に設定し各幼児がどの段階かを瞬時にチェックできるツールを開発すること、そして③幼児があそびを広げるために「D使いたい道具がひらめく」ようになることを目標に実践を重ねること、の3点が挙げられる。これらの成果を通して「森・樹木・木材」における直感的でより豊かな表現力を生み出す、

日常的な環境づくりの検証が望まれる。

ドイツの哲学者であるカント（Immanuel Kant, 1724～1804）は1770年頃「手は外部の脳である」と語ったと言われている。また、カナダの脳神経外科医ペンフィールド（Wilder Graves Penfield, 1891～1976）が表したペンフィールドマップ（運動野・体性感覚野の体部位局在の地図）に対応した人の形をつくると、運動野の人形、体性感覚野の人形とも、特に手、親指、人差し指、唇、舌が大きく強調され、鼻、耳、目がはっきりしたホムンクルス（小人）が表現される。つまり、各センサーを活発に使うこと、自在に使えるようにすることが、大脳を活発に自在に使う（表現力が育つ）ことにつながっているといえる。「ピアジェによる知能の発達段階」で分類された0～2歳の『感覚-運動期』は非常に大きい一歩であるが、それ以降の幼児期の「感覚器と運動（身体）」の発達も大切な一歩ずつであると思われる。

文 献

- 1) ルディー和子, 2015, 『合理的なのに愚かな戦略』日本実業出版社.
- 2) 清水郁太郎, 2017, 「幼児の木材を使った制作について」札幌大谷大学札幌大谷大学短期大学部紀要 Vol.47, 101-105頁.
- 3) 国土交通省 都市・地域整備局 公園緑地・景観課, 2010, 『都市と生物多様性』1-13頁.
- 4) 村上興正, 鷲谷いづみ監修, 日本生態学会編, 2002, 『外来種ハンドブック』, 地人書館, 付録資料.
- 5) 室蘭ピノキオ幼稚園, 1992, チーム活動保育実践記録『風と大地と樹と』.
- 6) 荒井一成, 1992, 「木を学ぶ幼児の木工遊び」技術教室N0.483, 民衆社, 16-21頁.
- 7) 荒井一成, 1994, 「14章 保育での木工指導のポイント」鯉坂二夫監修・林林男編『表現・幼児造形<理論編>』保育出版社, 106-109頁.
- 8) 荒井一成, 古川香, 堤司, 蝦名敦子, 2012, 「図画工作科における木工作題材の検討と課題」弘前大学教育学部紀要 Vol.108, 99-106頁.
- 9) 荒井一成, 2016, 『木工の基礎から応用』（弘前大学教育学部 免許状更新講習テキスト）, 1-139頁.
- 10) 宇都宮共和大学子ども生活学部, 2016, 『子どもと作る森・フェアリープロジェクト』報告書（平成27年度大学・地域連携プロジェクト支援事業（栃木県））, 1-88頁.
- 11) 宇都宮共和大学子ども生活学部, 2017, 『子どもと作る森・フェアリープロジェクト』報告書（平成28年度大学・地域連携プロジェクト支援事業（栃木県））, 1-96頁.
- 12) 桂木奈巳・大久保忠旦, 2016, 「子どもの生物多様性理解のための「大型生態ピラミッド・マット」の制作と活用」保育・教育・福祉研究 第14号, 1-9頁.

幼稚園教諭・保育士の養成課程における障害関連科目の授業実践 ：単一事例の継続活用による単元間の関連付けと障害理解の促進

Practical Studies on the Class of "the Care for Children with Special Needs"
for Students of Childcare Training

白神 晃子

はじめに

幼稚園教諭・保育士の養成課程においては障害関連科目の充実がはかられている。そのため、養成校には障害に関する膨大な知識・スキルを教えることが求められている。加えて、障害に対する共感的態度の育成も重要である。本実践は、障害関連科目で扱うべき要素の学習と障害理解を両立させること、要素（単元）間の連続性を持たせることを目的に、グループ・ワークショップによる単一事例の継続的な検討と事例当事者による特別講義を連続させた授業を行った。

本論では、幼稚園教諭・保育士の養成課程における障害関連科目充実の背景、および授業設計上の課題について論じ、課題に対応しうる「障害児保育論」の授業計画の概要、アクティブ・ラーニング型のプログラムを含む各単元の実施内容、実践の成果について述べる。

I. 背景

1. 幼稚園教諭・保育士の養成課程における障害関連科目の充実

教育職員免許法の改正により、平成31年度（2019年度）から教員養成課程において、特別支援に関する科目「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1単位以上）」が必修科目として新たに設置されることとなった。これにより、教職課程を履修するすべての学生が、特別支援および障害のある幼児、児童、生徒について基礎的な事項を学ぶこととなる。そもそも、平成10年（2008年）の免許法改正で、教職課程を履修するすべての学生が「障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達および学習の過程」を含む科目を履修することが明記されていた。しかし、独立した障害関連科目はなく、実際には8割以上の大学で特別支援に関する学修が行われていないなどの課題があったため、平成31年度改正で特別支援を学ぶためにより実効性のあるシステムに修正したと考えられる（加藤、2016）。

同時に、保育士養成課程全体についても見直しが行われている（保育士養成課程検討会、2017）。見直しの観点として6項目が挙げられ、その5つ目に「社会的養護や障害児保育の充実」が挙げられている。障害児保育に関する内容の充実の手立てとして、現行の科目「障害児保育（演習2単位以上）」に新たな内容を加えること、現行の「社会福祉（講義2単位）」

において障害に関する理解や制度を扱うことなどが示されている。

2. 障害関連科目の充実が求められる背景

障害関連科目の充実が求められる背景には、(1) 特別な支援を必要とする幼児への対応に困難を感じている現場からの要請と、(2) 障害の理解が進み地域生活の理念が浸透したこと、(3) 特別支援の知識・スキルの有用性が認められるようになったことなどがある。

保育の現場では、近年「気になる子ども」が増加しているとの報告があり（池田ら、2007）、医療の進歩により医療ケアを必要とする児も集団生活を送ることが可能となった。加えて、法律が整備されたことで一般にも障害児・者への合理的配慮や地域参加などの理念が浸透し、保育・幼児教育分野でも統合保育やインクルージョンの考えが浸透してきた。こうした背景から、自然と地域で生活する障害児が増えることになるが、一方で特別な支援を必要とする幼児への対応に困難を感じている現場は多く、特別支援の知識とスキルを持った人材がよりいっそう求められるようになった。

障害関連科目を学ぶ意義は、障害児に対応することだけではない。特別支援の知識やスキルはすべての子どもたちに有用である。例えば、特別支援の手法として開発された環境構成の工夫や用具は障害のない子どもたちにも活用され、ユニバーサルデザインとして取り入れられている。

以上の背景から、幼稚園教諭・保育士の養成課程で、障害関連科目をより充実させる方向性に至ったと考えられる。

3. 障害関連科目における授業設計上の課題

障害に関する基礎知識は膨大であるため、授業計画に盛り込むべき内容は多岐に渡っている。

例えば、『教職課程認定申請の手引き』（文部科学省、2017）に示された「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の教職課程コアカリキュラムでは、属性に関するキーワードとして視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・発達障害・軽度知的障害などが提示されており、加えて、障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児として母国語（の異なる児）や貧困などが提示されている。また、授業で扱う要素として、特別支援の制度の理念や仕組み、心身の発達、学習上または生活上の困難、支援方法、個別計画、関係者・機関の連携などが示されている。授業全体の構造としては、これらの要素や障害種別が、授業の単元となることが想定される。

一方、対人援助を行う人材を育成するためには、知識や技術だけでなく態度の育成も重要となる。『平成24年 障害者に関する世論調査』（内閣府、2012）では、「障害者と気軽に話したり手助けをしたりした経験のある者」は70.0%であり、「障害者に対し差別や偏見があると思う者」は89.2%であった。障害児者との接触は増えているものの、障害理解は進んでいない現状がある。

障害児者と関わる専門家としての態度育成の第一歩は、障害理解を進めることである。障害児者と家族についての知識を得て、イメージを膨らませ、体験学習を行うことで、共感的態度が養われる。こうした取り組みは「交流教育」「共同教育」「障害理解教育」として実践されてきた（金丸・片岡、2016）。障害理解教育の方法として、障害児者の生活や思いを知る、障害を疑似体験する、当事者と交流する、コミュニケーションや支援技術を修得する、などがある。

すでに述べたとおり、特別支援教育や障害児保育の授業では扱うべき要素が多いため、定められた課程内でいかに障害理解を進めるかは課題である。

また、現場での実践に際しては、授業で扱う複数の要素を統合し、目の前の幼児と家族の理解および支援の展開に結実させる必要がある。実践につなげるためには、単一事例を具体的なモデルとして、複数回の授業を通して継続的に提示するなかで、授業で扱う要素（単元）ごとのつながりを理解することが有効と考えられる。

4. 大学教育に求められるアクティブ・ラーニング

近年、アクティブ・ラーニング（以下、AL）の重要性と有効性が指摘されている。新学習指導要領では、ICTの活用と並び、ALの導入が明確に位置づけられた。ALとは、文部科学省の用語集によると「教員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」である。大学教育においても、ALを積極的に導入することが求められている。よって、授業設計においては、ALを積極的に取り入れる工夫が求められる。

少子化の進行に伴い大学への進学率が高まると同時に、大学においてもリメディアル教育がさかんに行われるようになってきた。このことは、大学がきめ細かい教育や学習環境の向上に取り組んでいる成果でもあるが、一方、学力面で大学での学びに困難をきたす学生が増加していることも示している。こうした学生に対しては、ALなどを活用して能動的あるいは体験的に理解し、興味関心をもたせることが必要である。この特徴は、先述の障害理解教育の方法とも一致している。

ゆえに、幼稚園教諭・保育士の養成課程における障害関連科目では、体験や経験を通じた障害理解や、ALを取り入れることにより、知識やスキル、態度の定着を図ることが有効だと想定される。

II. 目的

以上を踏まえ本実践では、幼稚園教諭・保育士の養成課程において、障害関連科目で扱うべき要素の学習と障害理解を両立させること、要素（単元）間の連続性を持たせることを目的に、単一事例の継続的な検討と事例当事者による特別講義を連続させた授業を計画し、実践した。

Ⅲ. 実践

1. 授業計画の概要

本実践を取り入れた授業「障害児保育論」は、幼稚園教諭一種免許取得のための必修科目として開講されている。授業の目的は「特別なニーズのある子どもたちの保育を実践するための基礎的な知識を学ぶ。保育者として、インクルーシブ保育を進めるための障害の理解、関係者との連携、保育実践の方法について学ぶ。講義では障害のある子どもの生活や障害児保育の事例を取り上げ、個別の障害の特性や生活ニーズについても理解する」とした。授業は全15回の構成で、原則として3年次履修である。当該授業では、グループやペアでの学習、ワークショップや討論などのALを積極的に取り入れており、ワークショップでのグランドルールや参加者の役割について、複数回共有をはかっている。

特に本実践と関連している単元（授業回）は、第4回「ライフステージと障害」、第5回「障害児を支える専門職と制度」、第14回「障害児と家族の心理（2）」（事例当事者である障害児の母親による特別講義）である。各単元のテーマと目的、取り入れたALを表1に示した。一連の事例学習のまとめとして、特別講義を実施した講師に宛てて手紙を書くことを課した。

表1 本実践と関連する単元のテーマ、目的、取り入れたAL

回	単元のタイトル	目的	ALの種類
4	ライフステージと障害	ライフステージ別にみた障害の原因と特徴、生活上の困難さを学ぶ。	グループ・ワークショップ
5	障害児を支える専門職と制度	障害児を支える専門職とその役割、関係者間の連携、障害児を支える制度について学ぶ。	グループ・ワークショップ
13	障害児と家族の心理（1）	障害児の父親・母親・きょうだい・祖父母の直面しやすい課題と心理変容過程について学ぶ。	事例Aについてのワークのふりかえり
14	障害児と家族の心理（2）	事例を基に、障害児と家族の思いを理解し、保育の専門職に求められる役割を考える。	当事者講師の話

本実践で取り上げた事例は、『障害のある子が育つということ—10家族の体験』（野辺ら、2008）に掲載された母親の手記「娘には障害を好きになってほしい」（西田、2008）を引用したものである。このうち、出生から告知を受け新生児に面会するまでの出来事、母親の心理などが記された冒頭の2ページ分を事例として用いた。本事例を用いた理由として、当事者による講義が可能であったこと、当該児が学生らと同年代の大学生であり学生が自身と比較して理解しやすいこと、当該児は外表性の障害であるためネガティブなイメージを持たれやすいが予後良好で充実した生活を送っていること、そのために学生の障害イメージを好転させることが期待されたこと、などがある。

特別授業の実施にあたっては、特別講義を依頼した母親だけでなく、児本人にも承諾を得て、写真や映像の提供を受けた。

2. 各単元の実施内容

次に、本実践における各単元の実施概要を説明する。

第4回の授業では、まず、胎児期からの発達期ごとにどのような障害が起こりうるのかを示したうえで、障害児者はライフステージによって生活上・学習上の課題が異なってくること、障害の状態が似ている場合は似たような課題が生じること、同時に個人差もあることなどを解説した。

次に、4～5人のグループを構成して事例Aの読解を進め、どのような障害であるかイメージを膨らませるよう指示した。テキストでは、児の障害は「左手は肘から先が欠損しており、肘にあたる部分から指の骨が二本合指の状態が残っています。右足は大腿骨を欠損しており、膝から下の部分しかありませんでした。」(p.130)と表現されているが、学生は最初に、この状況を視覚的に理解することが困難であった。一方で、四肢の欠損は自身の身体感覚と結びつけて理解することが出来るため、発達障害や内部障害などの目に見えにくい障害種別よりも動作や困難さがイメージしやすかったようである。

その後、A0サイズの模造紙に出生時から高齢期までの時間軸を描き、ライフステージごとにどのような困難が想像されるかを付箋に書いて貼り出す作業を行った。教員は教室を巡回し、他の学生が気づきにくい視点や発想の発展につながる意見などは積極的に共有し、作業が進まないグループには新たな視点を与える等の助言を行った。グループワークの結果の一例を写真1に示した。学生がイメージした困難は、身辺動作や集団生活での活動が“できない”、学校や社会でいじめや差別を受ける、それにより心理的な困難を経験する、などであった。最後に、学生は教室を自由に周り、他のグループの結果を見て成果物の共有を図った。

第5回の授業では、障害児を支える専門職について各専門職の仕事内容を解説し、障害児を支える制度について現行の障害福祉サービスを中心に解説を行った。続けて、医療ケアの必要な重症心身障害児の映像資料を提示し、一人の障害児に多くの専門職が連携して関わっていることを確認した。

次に、第4回で作成した模造紙を再度用いて、第4回のワークショップで挙げたライフステージごとに予想される困難に対応できる専門職と制度・サービスを考え、付箋に書いて貼り出す作業を課した。このワークショップでは、医師や看護師、保育士等の学生自身が関わりをもつ経験の多かった職種については挙げる事ができたが、相談員や心理士、ヘルパーなど学生が直接関わった経験の少ない職種はあまり挙がらず、前半の講義内容を応用することに困難が認められた。また、福祉職・教育職よりも医療職が多く挙げられた。

当事者による特別講義に先立ち、第13回の授業では「障害児と家族の心理(1)」をテーマに、障害児の親やきょうだい、祖父母等の家族の心理と必要なケアについて解説した。また、第4・5回で実施したワークの成果を配布し、当該事例について学生自身がどのように理解していたかを振り返った。

第14回の授業では「障害児と家族の心理(2)」テーマとし、当該事例の当事者である母

親を講師に迎え、「障害のある娘の子育てを振り返って」と題して約1時間の特別授業を実施した。この特別講義では、講師から、児の誕生から現在までの成長の様子、集団生活において課題となったこと、身体の不自由さに対してどう工夫や努力をしたか、保育園や学校での保育士や教員とのかかわり、入学拒否等の社会的課題、現在の生活の様子、自身の経験から専門職に望むことなどが、写真や映像を交えて語られた。母親が出生直後に抱いた疑問や不安は、学生がライフステージでの困難をイメージしたワークショップの結果と共通した点が多く、その後母親の疑問や不安が払拭されていった経過が語られたため、学生の障害理解が進んでいる様子が伺えたⁱ。



写真1 ワークショップの結果例



写真2 当事者による特別講義

3. 実践の成果

事後課題では、特別講義を実施した講師に宛てて手紙を書くことを課した。学生の手紙に多く記載されていた内容は、当該児が充実した生活を送っていることへの驚きや、事前のイメージと実際に成長した児の姿が大きく異なっていたこと、周囲が見守り後押しをする姿勢の大切さ、保育者としての自身の抱負、人間的成長のために努力したいという抱負などであった。学生の手紙に記載が多かった内容を表2に引用した。

表2 特別講義の講師に対する学生の手紙（記載が多かった内容を引用）

<p>【当該児が充実した生活を送っていることへの驚き】 私たちと同じように進学をし、アイドルのコンサートに行ったり、反抗期を迎えたり、おしゃれをしたり、、、私たちと何ら変わりのない人生を送っていると知り、私の中で“障害”というものの見方がとても大きく変化しました。</p>
<p>【事前のイメージと実際に成長した児の姿が大きく異なっていたこと】 私は、事前の授業ではどんな心配が予想できるのか考えた際、ハイハイができないのではないか、自転車のがれないのではないか、と沢山出来ないことがあるのではないかと考えました。ですが、実際は全く違い、できない事はほぼありませんでした。</p>
<p>【周囲が見守り後押しする姿勢の大切さ】 保育園でのエピソードを聞いて、私も安全を心配してやってあげるかもしれないと思いました。でも、この話を聞いて、こどもの「やりたい」という気持ちをもっと大切にしたいと思いました。</p>

【保育者としての自身の抱負】

Sさんの話を聞いていなかったら、もし自分の勤めた保育園にそういった子どもがいても手をかしていたと思います。できないだろうと決めつけずに、これやってみる？と声を掛けてその子のやる気を支えてあげるような保育士になりたいなと思いました。

【人間的成長のために努力したいという抱負】

私はいつも挑戦することが怖く、あきらめてしまうことが多くあります。失敗して何かを失ったりすることがとても怖いからです。ですが、私たちは元から失うものなんて何も無く、出来ない事などないと思わせる力を今回のお話から感じました。これからは、挑戦することを恐れず生きていきたいです。

ワークショップの成果物と事後課題から、当初の目的であった障害関連科目において扱うべき各要素の学習と障害理解を両立させることについては、一定程度達成できたと考えられる。すなわち、障害に関する各要素の学習をベースに設計したワークショップによって、障害理解を副次的にすすめることができた。

要素（単元）間の連続性を持たせることについては、第4回と第14回の異なるテーマで行った講義内容の比較から気づきが得られたという点では一定程度達成できたものの、第5回と第14回のつながりは不十分であった。その理由として、専門職について応用的な理解をするために必要な基礎知識が身につけていなかったことが考えられる。

一方本実践は、学生が自身の障害理解の偏りに気づく、障害をポジティブに捉える、事例を身近に感じる、当事者の体験から学ぶといった、障害理解の促進に一定の成果が見られた。一事例を継続的に扱い、ALを導入して深い理解と想像を促したこと、また当事者から直接話を聞く機会を設定したことが、共感的な障害理解につながったと考えられる。

IV. まとめ

本実践では、幼稚園教諭・保育士の養成課程において、障害関連科目で扱うべき要素の学習と障害理解を両立させること、単元間の連続性を持たせることを目的に、単一事例の継続的な活用と事例当事者による特別講義を連続させた授業を実践した。その結果、次のように一定の成果が得られた。

1. 障害関連科目で扱うべき要素の学習と障害理解を一定程度両立させることができた
2. 単一事例の継続的な検討によって要素（単元）間の連続性を持たせることができた
3. 1および2を達成するためのAL型プログラムを考案した
4. 事例当事者による特別講義を連続させた授業により、学生の当事者理解が深まった
5. 学生は全講義を通じて障害理解に繋がる気づきを得られた

一方、学生の基礎知識の理解が不十分であった場合、当然ながら応用的な理解は困難であることが確認された。

本実践により、態度育成につながる障害児者への共感的理解を進めるにあたって、大学の講義に当事者が関与することの成果は大きいことが示唆された。近年、対人援助職の養成・教育において、対象者理解のツールとして闘病記の活用（小平・伊藤、2009；門林・

真部・小濱、2006) や、アーカイブ・コンテンツの活用 (的場・後藤、2017; 井手口・高木、2010)、当事者と連携した授業 (柴田、2010) の有効性が報告されている。こうした方法は、保育・教育分野の大学教育におけるALの手法やツールのひとつとして有用と考えられる。

今後の課題として、次の3点が挙げられる。

1. 本実践では扱った事例については深く理解をすることができたが、同一事例の分析に時間を割くため、科目全体で扱う事例が限られてしまう。
2. より多くの要素 (単元) で関連性を持たせる授業設計が望ましく、具体的な支援方法の学習や特別支援の制度や理念の単元などでも、他の単元と関連付けた授業設計を組み立てられる可能性がある。
3. 障害理解、単元の連続性、主体的で深い学びの成果について量的な検討を行う必要があり、その方法論やツールの開発が求められる。

以上をもとに、今後も同様の実践を行い、プログラム修正と評価を繰り返し行っていく。

V. 引用文献

文部科学省, 2017, 教職課程認定申請の手引き

加藤宏, 2016, 教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの, 筑波技術大学テクノレポート, 23 (2), 27-32

保育士養成課程等検討会, 2017, 保育士養成課程等の見直しについて

池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子, 2007, 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究, 小児保健研究66 (6), 815-820

内閣府, 2012, 障害者に関する世論調査 (平成24年)

金丸彰寿・片岡美華, 2016, 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性: 1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して, 特殊教育学研究, 53 (5), 323-332

文部科学省「用語集」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf

西田早苗, 2008, 娘には障害を好きになってほしい in 野辺明子・横尾京子・藤井和子・加部一彦 (編), 2008, 『障害をもつ子が育つということ—10家族の体験』, 中央法規

小平朋江・伊藤武彦, 2009, ナラティブ教材としての闘病記: 多様なメディアにおける精神障害者の語りの教育的活用, マクロ・カウンセリング研究, 8, 50-67

門林道子・真部昌子・小濱優子, 2006, 看護学生が闘病記を読む意味について: 成人看護論での闘病記を用いた授業 5年間の報告, 川崎市立看護短期大学紀要, 11 (1), 13-18

射場典子・後藤恵子, 2017, 患者の語りの教育的活用, フェルマシア, 53 (2), 131-133

井手口直子・高木彰子, 2010, 「患者の語りデータベース」を活用した薬学生へのコミュニケーション教育の試み, Journal of pharmaceutical communication, 8, 31-41

柴田貴美子, 2010, 病や障害を抱えた当事者が語る「当事者参加型授業」の現状と教育効果に関する文献レビュー, 文京学院大学保健医療技術学部紀要, 3, 23-31

ⁱ 学生の事後課題には「私が最初に考えたことをSさん (講師、母親) は、Aさん (当該児、娘) が生まれた時に考え、不安を抱えたことがわかりました。」などの記載があった。

謝辞

本実践にご協力を頂きました特別講師の先生、丁寧な査読を頂きました査読者に感謝申し上げます。

ライフコース理論からみた一女性の人生 ～長期家計簿分析結果から得た生活史から～

Life of a Lady Explained by Life Course Theory
～Life History as the Result of the Long-term Household Account Book Analysis～

中川 英子

I はじめに

人びとは、一つとして同じ人生を辿ることはないであろう。人びとの人生が様々な個別的要因や社会的要因によって影響されるものと考えられるからである。個別的要因によってもたらされる人生が個々に異なることは言うまでもない。しかしながら、社会的要因によってもたらされる人生については、特定の出来事を経験したすべての世代の人びとの間では個々に異なるが、同世代・同年齢で特定の出来事を経験した人びと（以下、コーホート（年齢集団）という）の間では、その後の人生にある程度共通した人生が観察できるという。このことを理論化したのが、後述するライフコース理論といわれるものである。

大久保は、ライフコースを、「個人の生涯にわたる生活構造の変動過程である。」と定義し、その訳語として、「人生行路」という言葉をあてている。¹

ライフサイクルからライフコースという概念にとって代わられたのは、人々が同じような人生を送る社会から、多様な人生を送る社会へと変化していった時代からのことで、日本では高度成長期の1970年以降のことである。²この頃までは、人の一生を観察しようとするとき一般的に行われてきたのは、ライフサイクル分析法によるものであった。このライフサイクル分析法は、ある時代、ある社会における加齢による効果を観る場合には有効な分析方法であったが、人びとの多様な人生に当然、影響したであろう時代による効果がとらえにくいという性質があった。そこで、ライフコースという概念が出てきたものである。

ここで筆者がライフコースについて取り上げたのは、このライフコース理論から導き出されたライフコースに影響する要因から、一人の女性の人生を説明できるのではないかと考えたからである。なぜならライフコース理論では、個別的要因のほかに社会経済的要因によって影響された人生をより現実的に把握することができる（前述）はずだからである。

一方、大久保は、「ライフコース理論には、分析の焦点を個人に置くミクロ理論と、分析の焦点をコーホートにおくマクロ理論がある。」³また、「ライフコース論を支える分析方法論の一つは、コーホート分析である。コーホート分析は、コーホート間で比較分析を行うことによって、社会の変動構造にアプローチする視点を提供するものである。」⁴と述べている。

本稿では、前者の個人の観点から、一人の女性が辿った人生についての分析を試みていくことにする。

II 先行研究

1. ライフコース論とコーホート分析

大久保は、「コーホートとは、特定の出来事を同時期に経験した人びとからなる統計的集団である。特定の出来事が出生であれば、それは出生コーホートと呼ばれる」として、このコーホート・モデルには、次の3つの利点があると述べている。①構成されたライフサイクルが、現実のライフコースをより反映してうること、②同じ出来事の経験年齢の歴史的变化が把握しやすいこと、③ある出来事の経験年齢だけでなく、その経験時期（時代）も同時に把握できることである。⁵

和田・大久保⁶は、①「イヴェント・ヒストリー分析」(event history analysis) と「コーホート分析」(cohort analysis) の視点から「ライフコース論」(life course perspective) を考案した。また、②コーホート分析の視点から実際に行った分析例（今時の戦争が人びとのその後の生活に及ぼした影響のコーホート間比較）を示した。とりわけ、後者のライフコース論を支える分析方法論として、コーホート分析法を用いて、太平洋戦争がそれを経験した日本人の人生にどのような影響を及ぼしたかについて明らかにした。その結果、戦争体験を契機とした転機とは、敗戦前後の日本の社会構造の非連続性が個人のライフコースに反映したものであること、また、その反映の程度と内容にはコーホート間で違いがあることを明らかにしている。

2. ライフコースに影響をもたらす要因

(1) ライフコース分析の基礎概念から

大久保⁷は、ライフコースのコーホート間比較を行なうと、ライフコースの歴史的变化と持続性が見えてくるとして、それらの変化や持続性の原因について、ライフコース論では、3種類の効果（①年齢効果（例えば、定年退職や引退による就業率の低下、配偶者の死亡による有配偶率の低下など）、②時代効果（社会状況の変化による影響、例えば、不況による就業率の低下、配偶者の戦死による女性の有配偶率の低下など）、③コーホー効果（特定の年齢で特定の社会状況を経験したことによる影響、例えば「昭和1ケタ世（代）」の高い自殺率など））に求めているとした。ただし、純粋に1つの効果しか作用していない変動というのは稀で、ほとんどの変動はこれらの結果3つの効果の干渉作用によって解釈されるものだと述べている。

(2) エルダールのライフコース研究から

森岡・青井⁸は、ライフコース論の考え方は、既にエルダールが1974年その代表的著書である「大恐慌の子供達」の中で示されたもので、それが、アメリカ人にとって大恐慌意味を明らかにしたものだ述べている。さらにエルダールのおこなった研究内容について、以下のように述べている。エルダールはその分析対象を、1931年オークランド北東部の中学生（11歳の子供達）が、40歳近くになるまでの約30年間の大量追跡（それ以前にバークレイの

カリフォルニア大学児童研究所が行っていた「青少年に関する調査研究」において収集された資料)に求めた。それは1930年代の大恐慌という歴史的出来事の直前に始まり、その最中の子供達と家族の生活を記録し、さらにその後の生活まで年齢縦断的に追跡したものである。また、エルダーはその分析軸として①大恐慌による経済的困窮の有無、②断層差の2つを用いて、ここから導き出された4類型を比較しながら、子供時代の体験が、その後のライフコースをいかに形作っているか示した。また、個人レベルと集団レベルをコーホート分析を基礎として、①生涯にわたる個人の発達と家族の相互作用と、②歴史的变化や特定の社会的脈絡との相互作用との関連を中心テーマとして、歴史的事実がいかに個人、家族の生活行動に影響しているかを分析したと述べている。

(3) レビンソンのライフコース研究

大久保はライフコースについて、個人は一生の中で多様な移行を経験するが、そこには一定の規則性が働いていると考える学者もいるとして、その代表としてレビンソン(Levinson, n.J.)をあげている。このレビンソンは、個人は一生の中で多様な移行を経験するが、そこには一定の規則性が働いていると述べている。

さらに、大久保は、このレビンソンが述べた規則性については、「アメリカ人の中年男性40人の時代を共有する出生コーホートの人生の行動から分析したもので、ライフコースの諸時期をすべての個人が同じ順序としかも似たような年齢で経験するとしたものであることから、限定的なものかもしれない」が、その規則性の「不在の証明は、存在の証明よりはるかに難しい作業である」として、否定できないものであるとしている。⁹

一方、嶋崎は、レビンソンが、個人は一生の中で多様な移行を経験するが、そこには一定の規則性が働いていると述べている(前述)として、産業社会におけるライフコースは個人の目的や活動を一番よく表している役割に焦点を定めることによって最もよく理解できるとしている。¹⁰

(4) クローセンのライフコース研究

クローセンはその著書「ライフコースの社会学」¹¹の中でライフコースの発展とそのコースを形作るさまざまな役割の遂行に影響を与える要因として、①個人の資源、②人生を通じて社会的、感情的に支えてくれる人々、③個人の年齢、性、人種、社会的地位、所属コーホートなど、④個人の目的志向性などをあげている。

(5) 大久保のライフコース研究

クローセンに近いと考えられる研究では、大久保¹²が朝日新聞コラムの「私の転機」から男性170人、女性70人の手記(400字4~5枚)を大量観察のデータとして用いるという方法で、ライフコース上の出来事を“個人の生活構造の変化=転機”とらえ、そのメカニズムの視点から人生の“転機”のきっかけが、①身体的異変、②役割移行、③歴史的事件の

出来事の経験、④出会いなどによることを明らかにしている。

以上、これらの先行研究からは、本稿が目的とした一女性の生涯をライフコース理論から分析して、説明することは可能だと考えられた。これらの先行研究のうち、とくに筆者が注目したのが、レビンソンの考え方（ライフコースは個人の目的や活動を一番よく表している役割に焦点を定めることによって最もよく理解できるとした）とクローセンの考え方（ライフコースの規定要因の一つとして、役割遂行と目的志向性という二つの観点を示した）である。

そこで、本稿では、レビンソンやクローセンが示したライフコースに影響する要因から、人の人生を説明できるのか、事例の長期家計簿分析結果から得られた一女性の人生から分析していくことにしたい。

Ⅲ 研究方法

前述のように、本稿の目的は、一女性の人生をライフコース理論、レビンソンやクローセンの理論から分析することであった。一方、本稿で分析対象とする一女性の人生は、既に長期家計簿分析の結果から得ていた一女性の生活史である。この事例から、その一女性が辿った人生を説明できるのか、この2人の研究者が示したライフコースに与える要因から分析していくことにする。

なお、本稿で分析対象とする一女性の生活史は、全国から一家計が長期（20～50年）にわたって記録した家計簿を収集・分析・研究を手がけたプロジェクト「長期家計簿研究会」による研究成果のうちの1件である。この事例は、本研究会の成果として発表された中村隆英編「家計簿からみた近代日本の生活史」（東大出版会）（24件）において筆者が担当した5件のうちの1件である。¹³

また、A女の生活史については、A女の長期家計簿からの分析という客観的な資料だけでなく、本人の生活史エッセイ集の本¹⁴ ¹⁵という主観的資料、さらにA女の長男へのヒアリング調査からの口述筆記という客観的な資料を加えたことにより、信憑性の高いものであるといえる。

なお、倫理的配慮については、ヒアリング調査時、A女の唯一の身寄りであった長男から、A女の家計簿に関する記述を論文化して、書籍の出版や雑誌に掲載するなどして公表することについて、了解を得ている。

Ⅳ 分析結果

1. A女の生活史

前述の長期家計簿分析から得られたA女の生活史は、表1の通りである。

表1 A女の生活史

家族周期	昭和/年	家族構成(歳)			家族のできごと
		夫	妻(A女)	長男	
育児期	18	53	43	8	夫、戦時下の航空機製造メーカー(下請)に勤務(常務)
	19		44	9	母子で新潟(地主である夫の実家)へ疎開する(9月)。
	20	55			夫の勤務先、持ち家(借地)とも空襲で焼失、新潟へ引き揚げる。
	21	56			夫、無職、家族で農家に間借りして住まう。
	23	58			夫、農業会(専務理事)へ就職する。
	25	60			夫、農協専務となる。
教育期	26			16	長男、高校入学
	29	64		19	夫、入院、長男、大学入学
	30	65	55		夫、他界(2月)、妻、教育委員会立候補・当選(8月)
	31		56		A女、読書会等趣味の会で活躍する。
	33			23	長男、大学卒業。
成熟期	34			24	長男、農協中央会に就職。
	35		60		A女、両親看病のため実家(東京)に滞在(1年間)する。
	36		61	26	隣町に土地購入(新潟県S市)
	37		62	27	長男、N氏に転勤、母親(A女)も同行する。
	38		63	28	S市に実家の離れを移築して住まう(5月)。
	39			29	長男、結婚(5月)
老年期	60		85		A女、他界

注) 中村隆英編、1993、家計簿からみた近代日本生活史、実家からの移転収入に助けられた家計、p 209、東大出版会より作成

2. ライフコース理論(役割移行)から見たA女の生活史

前述のように、産業社会におけるライフコースは個人の目的や活動を一番よく表している役割に焦点を定めることによって最もよく理解できるという。¹⁶

以下、この役割という観点からA女の生活史をライフコース理論、女性としての役割移行という観点から区分してみたい。

(1) A女のライフコース ～女としての役割移行の観点から～

1. 生まれてから女学校卒業まで“恵まれた娘時代”

A女は、33年(1900年)山口県で7人兄弟の長女として生まれた。その後一家で東京に移住したのが明治40年。彼女が7歳の時である。大正2年、A女が女学校に入学した年から父親は当時、日本でも有数の劇場として知られた創設当初の帝国劇場の支配人になり、以後、演劇界では知名人となり晩年まで勤め上げる。その父の職業柄、娘時代、帝国劇場にはよく芝居を観に連れて行ってもらったという(それは劇場の玄関正面に車を横づけにして送り迎えされるというような贅沢なものであったという。当時の日本には、まだ大劇場が少数しかない時代で、文明的に恵まれていた環境にあったといえる。このころからA女の演劇に対する知識や関心が養われていったものと思われる。同時に父親が日本の歌舞伎、新劇から、世界的名演奏家まで招請するという仕事を手掛けていたことから、父親の来客としての当時の文化人に娘として会う機会も多かったという。このようにA女は、この父親や母親の寵愛を一身に受け、当時の先端の文化に身近に肌で触れながら、大正7年東京の女学校を卒業、何一つ不自由のない恵まれた娘時代を過ごした。

2. 結婚以後

(1) 夫婦二人きりの時期“16年間”

A女が高校を卒業した翌年、A女は大阪の銀行員であった新潟の地主の次男（明治23年（1890年）生まれ）と結婚。夫は実家より農地10町歩を相続（不在地主として）、分家にして芦屋に居を構え、経済的には恵まれた結婚生活を送る。

しかし、その後の“昭和の大恐慌”によって夫の銀行が倒産したため昭和4年、夫は東京の百貨店に就職する。さらに数年後、夫は肺結核にかかり辞職を余儀なくされるが、当時まだ毎年夫の郷里の小作地より米二百俵の収入があったため生活に困ることはなかった。

このころA女は娘時代の父親の影響からか演劇作家を志し、一流の師について昭和14年ころまで演劇作家の勉強をするようになる。その初期の作品は愛宕山時代のNHKラジオで放送される（昭和6年）などということもあって、それ以降、何本かの脚本を世に出している。

(2) 子どものいる生活

① 戦中期

昭和10年、A女35歳、結婚16年目にして長男に恵まれる。その後、夫は回復して昭和14年から終戦まで航空機の下請け会社に常務として勤務する。「贅沢は敵」という時代にあつて、A家は当時“女中さん”と呼ばれた住み込みのお手伝いを雇う一方、まだ閉鎖されていなかった歌舞伎座へ芝居を観に行ったり、たまの外食にうなぎを食べるなど、当時としては、かなり裕福な生活を送っていた。

② 戦中期一戦後期

昭和19年、空襲の危機感が次第に増す一方で、政府からも疎開が奨励され、8月には第一次の学童疎開が始まった。これに従う形で、A女も東京に勤め先のある夫を残して、当時9歳だった長男をつれて、夫の実家のある新潟県へ疎開した。

昭和20年、東京の夫の会社は戦災で消失、夫もやむなく郷里へ引き上げてくるが数年間は無職の生活が続くことになる。

ここでの生活は、東京での裕福な暮らしとは一変して、手持ちの財産（主に、装飾品や衣料）を処分して生活にあてるといふいわゆる“竹の子生活”を余儀なくされた。

例えばそれは昭和20年の白金、ダイヤの提出からはじまって、昭和25年頃までつづいているが、そのほとんどの売り物がA女の着物であった。これはA女が東京の実家へ度々帰り蔵に保管してあった自分の着物を持ち帰りその都度近所の農家の人々に売っていたものである。しかし、それらの着物は娘時代や婚礼支度として親からすべて買い与えられたものであったことから、自分自身の着物を売ることは惜しくはなかったとのことである（長男談）。また、その代金は農家から現金のほかは物々交換の形で食料（米、味噌など）と換

え生活に充てている。

③ 夫の再就職～他界まで

このような中、昭和22年、夫が地元の農業会専務理事として再就職したことにより、次第に暮らし向きも落ち着きを取り戻すようになる。住居も実家の離れから、近所の一軒家を借りて移り住み、娯楽もこのころから浪花節の公演をたまに観に行くようになり、映画もこの年、戦後以来、初めて観に行っている。以後、頻繁に浪花節や映画を観に行くことになる。またA女の演劇脚本の勉強も再開されている。また当時この地方には前進座の公園があってその都度、バスに乗って観に行くことがしばしばあった。

一方、昭和25年頃までにA女が東京の実家に行っては着物を持ってくるという“竹の子生活”は次第になくなっていくが、相変わらず東京に年に1、2度は往復するという生活は続いていた。東京でのA女の生活は、彼女の帰りを楽しみにしていた両親がまだ裕福で、娘を連れ立っては芝居小屋や買い物をするというように、彼女に取っては田舎の生活から解放されたように楽しい日々を過ごしている。また帰りには必ず両親から娘の生活を察して小遣いを持たせている。

このA女の里帰りは、東京の最新情報をA女から直に聞ける村の青年団の人々にとって魅力的な事であつたらしく、A女の自宅には、いつも村の若い人たちが集まっていたという。そのような時、A女は、食事を振る舞うことも度々あつたが、小川で取れた小魚でも東京風のモダンな料理法（唐揚げあんかけ等）に村の若い人々は喜んだという（長男談）。

さらに若い人々を魅きつけたと思われるのは、A女が日ごろから新聞を読むことが何より大好きで、度々地元新聞の投稿欄に掲載されたり、また、社会の出来事に対して彼女なりの関心を持つような人柄だったこともあげられる。しかもその関心は当時としては斬新な社会主義国へ向けられていたことは、前述の前進座の観劇や、毛沢東の本や共産党の機関誌赤旗新聞の購入などからも推察できる。

④ 一時的空の巣期

夫はその後、昭和25年に農協の専務に就任。以後、昭和29年間まで5年間勤めたが、その間は、安定した生活が続く。一方、長男は高校から（昭和26年から）寮生活をするようになるが、さらに昭和29年には東京の私立大学に入学する。当時A女は50歳代になっているが、地域での活動にも活発に参加し、婦人会の幹事を務めたり、文化活動にも積極的に参加するなど、東京での生活への思いは打ち切れないながらも、一方で地方の生活に次第に定着していった姿がうかがえる。

⑤ 寡婦の時期

昭和29年夫は入院し翌年30年2月病気のため65歳で他界する。A女55歳の時である。この同じ年の8月、A女は教育委員会の委員に立候補し選挙運動のため自転車で村を走り

回ったが見事に当選を果たした。翌年からは、夫の収入がなくなり、年金生活となって再び着物を売ることになるが、他方、教育委員の手当てや、放送局や新聞社などからの原稿料が少しずつ入ったり、着物の仕立てなどをして、東京の息子に仕送りをしている。

その一方で、文化活動は、このころ最も盛んで“読書会”や“新聞投稿者の会”など、三つの会に所属して、その費用を支出している。

昭和34年長男が大学を卒業し、地元の農協に就職してからは、息子からの収入が入るようになったが、翌年からA女は、父の看病のため東京の実家にいることが多くなり、同年父の死を看取ることになる。しかし、その後も母親が娘のA女を手放したがらず新潟と東京の往復を頻繁に行うという不安定な生活を強いられる。

その母親も父の後を追うように2年後の昭和37年に他界する。ちょうど同じ年に長男も長岡市に転勤、一時息子の下宿先に身を寄せるが、A女は、精神的に不安定な日々が続き、夫の実家や彼女の東京の実家を転々としたという。(長男談)

翌年38年、2年前から手付金を支払ってあった隣町の新発田市に百坪の土地を、A女の実家からの援助と長男の貯金を合わせ購入。かつて住んでいた夫の実家の離れ(茶室)を移築して住むことになる。

⑥ 長男夫婦との同居

翌年の昭和39年に長男が結婚してからは長男夫婦と同居。45年、47年に相次いで2人の孫にも恵まれて、共働きの息子夫婦の手助けをしながら、幸せな老後を送っている。このころ、実費出版による自伝的エッセイ(戦後の30年間)ともいえる“茶の間にて”を書いている。

その後、長男の結婚から21年後の昭和60年、脳出血のため85歳で他界した。同年に発行された2冊目の随筆集“野の子”はA女が74歳から他界する前年まで書かれたものである。

V 考察

1. A女のライフコース ～経済的变化という観点から～

A女のライフコースを、特に戦後の暮らし向きの変化という観点からみると次のように4期に区分することが出来る。

第1期 昭和18年～昭和22年 “夫の失業期＝戦後一変した暮らし”

戦後まだ裕福な暮らしをしていたA家が、疎開や失業極度のインフレによって妻の実家から援助を受けても、その実質的収入は戦前の3分の1以下に激減した時期である。

暮らしは、手持ちの財産によって補われたもので、いわゆる“竹の子生活”であった。

第2期 昭和23年～昭和30年 “夫の再就職期＝少しずつ潤いの出てきた暮らし”

夫が地元で再就職して、実質収入は夫が死去するまでに昭和19年の水準まで戻り全期間中最も安定した時期と言えるが、それでも収入は実質昭和18年の水準の半分程度であった。

第3期 昭和31年～昭和33年

“夫の他界後＝実家滞在の長い暮らし” →持ち家を建てる

長男が就職して比較的安定した時期である。しかし、妻が実家の両親の看病のため特に東京にいたことが多かった時で、実家からの援助もまだ相変わらず続いているが、両親が相次いで死去すると遺産相続によるまとまった金が入り持ち家の資産に充ちている。

以上がA女のライフコースの役割移行を中心とした観点からの概観したものである。

2. ライフコース理論から説明するA女のライフコース

前述のクローセンの著書「ライフコースの社会学」の中で述べられているライフコースモデルや理論がどのくらいA女の生活に適合しているであろうか？

以下、ライフクローセンが示したライフコースの規定要因の一つとされる役割遂行と目的志向性という二つの観点からみていきたい。

(1) 役割遂行の観点から (表-2)

役割の遂行という観点からA女を各発達段階に分け、ライフコース理論で言われているところのライフコースを規定する要因、それに対するA女の状況（個人的、社会的環境）、およびそして最後にライフコースがそれらに対応していたものがどうか、表1に示した。

表-2 ライフコースの規定要因(1)～役割遂行の観点から～

	規定要因	A女の状況	予想される・実現した ライフコース
乳幼児期	社会階級	上層階級	恵まれた家庭環境
児童期	家庭環境	経済的裕福な家庭	将来ある程度以上
青年期	学歴 感受性の高さ *政治的志向 *文化的志向	高学歴(高女卒) 1917年(A女17才) ソ連革命の影響 父親の影響による演劇 への関心	生涯続く社会主義思想への憧れ 劇作家志望、作品創作
成人期	家事に制約される 女性のキャリア	結婚ご夫婦2人だけの生活 15年間	子供がない間、 脚本の勉強ができた
中年期	生きがいの喪失感	両親の相次ぐ他界により 一時ノイローゼ状態に	翌年家を建て再び長男と同居 することにより回復
老年期	回顧と人生の再検討	自分史的随筆集の実費出版	随筆集を執筆した最終日は 他界した前年にあたる

(2) 個人的資源によってライフコースが規定される

ライフコースの規定要因の要因とされるA女の乳幼児期から児童期の個人的資源（上層階級出身、富裕な家庭）は、その後のA女の経済的、社会的生活がある程度以上であろう

ことを予想させるものであった。しかし実際にはA女の中年期以降の生活は社会経済的なものの代表であるような戦争によって大きく変わらざるを得なくなり、戦前とは一転したような経済状態になっていることが分かる。ここでは、ライフコースの規定要因の一つとされる個人資源は、A女の場合、社会経済的要因には劣勢であったといえる。

半面、A女の個人資源でもある実家の経済力は戦後のA女の経済状態を長期にわたり援助することにはなる。

3. 感受性の強い意青年期に受けた影響がその後のライフコースを規定する”

(1) 社会主義思想へのあこがれ

A女の青年期がちょうど1917年のロシア革命の時期にあたっており、A女の学歴の高さ（当時義務教育は99%に近く既に高かったが、高等女子学校以上の進学率は1%にも満たないものであった。）や青年期独特の感受性の高さは当時の先端的な思想であった社会主義思想に感化され、その後の彼女の政治的な思想に影響を与えた。それは戦後「赤旗」などの機関誌の定期購読や「前進座」の観劇といったものにも現れている。また晩年は新聞を読むことが何より好きで新聞への投稿を盛んにしたりするなど社会的批判の目を持つような女性として生きている。

(2) 演劇への関心

A女は女学生時代よく父親の仕事から帝劇に連れられて行くことはしばしばあったが、他にも当時の世界的芸術家を自宅に招くこともあって、その演劇に関する影響は特別なものであった。父親から受けた演劇という文化的志向は、その後彼女を劇作家に志すまでに影響している。

(3) 成人期の女性のキャリア、育児に制限される

A女の場合、結婚後15年間子供が生まれなかったことで、育児のために自分のキャリアを制限されることはなく、むしろこの時期に当時著名な劇作家について勉強することが出来、数本の作品を世に出している。

しかし、やはり子供が生まれてからはその活動はその後ずっと途絶えてしまっている。

(4) 中年期の危機

中年期の生きがいの喪失感や危機的状況を生むと言うが、A女の場合、夫の死よりもその後の実家の両親の相次ぐ死に喪失感がより強かったようで、その後心の支えをなくしたように一年間ノイローゼ状態が続く。

(5) 老年期～回復と人生の再点検

老年期に自分の人生を解雇したり再点検したりして自分なりに人生を納得するという作

業をするというが、A女の場合、老年期に自分の人生の解雇や再点検の作業をするように自分史のエッセイ集を2冊実費出版している。特に最後に書いたと思われる文章はなくなる前年のものである。

4. “目的志向の観点から”（表－3）

A女の目的志向性は演劇に対する関心であったと言ってもよいが、それが生涯続いたというわけではなかった。

表－3に見るように、その目的志向性が中断している時期が育児による時間余暇のない時、また戦後の経済余暇のない時と重なっていることが分かる。また、特に中年の危機的状況を経験してからは、その目的志向性の阻害要因として、ここでは時間的、経済的、精神的な余裕の無さを挙げることもできる。

表－3 ライフコースの規定要因（2）

～A女の目的志向性＝“劇作家志望”についてみられる生涯の一貫性の検討～

時代区分	影響を与えた事柄	目的志向性
娘時代 結婚後	父親の影響	演劇に対する関心
夫婦二人きりの生活	時間的、経済的余裕 父親の影響	高名な演劇作家に師事して勉強。 作品が世に出る機会を得る。
子供が生まれてから	育児に専念	中断する。
疎開生活	戦争による経済的影響	中断する。
夫の安定期 一時的空の巣期	時間的、経済的安定	演劇鑑賞、演劇本の購入
夫の死後	東京の実家との往復 時間的余裕、経済的必要性	歌舞伎鑑賞、ラジオドラマ放送等
両親の死後	ノイローゼ状態	劇作家の道断念？

VI おわりに

以上、ライフコース理論からA女の人生（ライフコース）を説明できるのか見てきた。その結果、ライフコースの規定要因とされる要因（個人の役割移行や役割遂行、目的志向性）は、ここで見る限りほぼA女の人生を説明できるものであった。

しかし、A女の個人的資源が戦争という社会の大変動の前には無力に近かったことから、人生には個人的要因よりも社会経済的な規定要因が優位に働くのではないかと考えられた。

また、ライフコースにおける目的志向については、その阻害要因としてA女の時間的、経済的、精神的余裕の無さを挙げる事が出来た。

本稿から導き出された結果は、あくまでA女一人の場合であって、当然、ここから一般論を導き出すことには無理がある。ライフコース理論からコーホートに共通した人びとの人生を説明しようとするならば、時代を共有するコーホートの人びとの個々のライフコース事例を対象として、ある程度の数、分析することが必要だと考えられる。

これについては、今後の研究課題としていきたい。

以上

【注・参考文献】

- 1 大久保孝治、1990、「ライフコース分析の基礎概念」、教育社会学研究、第46集、p55・62
- 2 南育広、1988、「ライフサイクル論とライフコース論」、甲子園短大紀要 No8、p 21-28
- 3 大久保孝治、1990、前掲書、p62
- 4 和田 修一、大久保 孝治、1991、「ライフコース論とコーホート分析」6 卷 1 号 p 61 (要旨)
ジャーナル理論と方法, https://www.jstage.jst.go.jp/browse/ojjams/6/1/_contents/-char/ja より
- 5 大久保孝治、1990、前掲書、p60-61
- 6 和田 修一・大久保孝治、1991、前掲書、p61-87
- 7 大久保孝治、1990、前掲書、p53-58
- 8 森岡清美・青井和夫、1985、『ライフコースと世代 一現代家族論再考一』、垣内出版株式会社
- 9 大久保孝治、1990、前掲書、p62
- 10 嶋崎尚子、2008、『ライフコースの社会学』、学文社
- 11 John A.Clausen, The life course: a sociological perspective、1986、『ライフコースの社会学』、1990、佐藤慶幸、小島茂訳、早稲田大学出版部
- 12 大久保孝治、1992、「ライフコースと転機」(放送大学集中面接授業)；自伝からライフコース研究の分析枠組みを用いて転機のメカニズムについて講義されたもの。
- 13 中川英子、1993、「実家からの移転収入に助けられた家計」、中村隆英編、『家計簿からみた近代日本の生活史』、東大出版会

本稿で分析対象とする一女性の生活史は以下にのべるような経緯から入手したものである。

平成元年5月、大学の卒論として、自分自身の家計簿(家庭創設以来20年間の記録)の分析を終えた筆者は、恩師の紹介で長期家計簿研究会のお手伝いをさせていただくことになった。当時、この研究会は、その2年前よりお茶の水女子大学において発足したもので、昭和史の権威である中村隆英氏(東大名誉教授・お茶の水女子大学教授)が主宰したものであった。この研究会は中村氏が新聞の全国紙に呼びかけて蒐集した20~50年にわたる長期家計簿から庶民の生活史を明らかにすることが目的としたものであった。

今日に至るまで、この種の研究はほとんどなく(数件のみ)、その希少性からいっても非常に意義のある研究会であった。この研究会で筆者は、5本の事例家計の長期家計簿の分析を担当させていただくことになり、その成果は、のちに中村隆英編『家計簿からみた近代日本の生活史』(東大出版会)¹⁵に25件の事例研究のうちの5本の研究として集録された。これらの事例研究のうちの1件が本研究で対象とする長期家計簿から分析したA女の生活史である。この家計簿は、A女が昭和18年から38年まで、戦前

から高度成長までの20年余りにわたり記帳し続けてきた貴重な資料である。

A女の20年という家計簿の集計作業には、約8ヶ月を要した。こうして家計簿の数字を時系列に集計してみると、数字からだけでは説明のつかないことが多く出てきた。そのため、平成2年8月、新潟の実家に住んでいたA女の長男を訪問（当時、既にA女は他界（昭和60年）していた）して、ヒアリング調査を実施した。ヒアリング調査にあたっては、あらかじめ家計簿から推測したA女の生活史を表にしたものを持参、その資料に基づいて長男の口述を記録していったものである。また、幸運なことに、面接調査の前日、私の宿泊先まで長男のA氏が、母親のA女が実費出版という2冊の本を届けてくれたことにより、翌日の面接は昨晚一気に読んだ本の内容から話が進んだ。以上がA女の生活史を知ったきっかけである。

また、このようにA女の生活史は、本人の生活史エッセイ集の本¹⁵ ¹⁵という主観的資料からだけでなく、一方に家計簿、もう一方に長男の口述という客観的な根拠に基づいた事実を加えたことにより立体的かつ信憑性の比較的高いものになったのではないかと考えている。

¹⁴ 細野多知子、1974、茶の間にて、草の実会

¹⁵ 細野多知子、1985、野の草、実費出版

¹⁶ J.Aクローセン、1990、前掲書、p 287

【その他の参考文献】

1. 中川英子、1998、「高齢者がたどった長期家計—明治から昭和初期生まれの人々の実収入の推移」、季刊家計経済研究、通巻37号、p74-85、
2. 中川英子、2006、「大正期から戦前期の一養蚕農家の生活史—夢を実現した小作農の家計記録から—」、クォータリ—生活福祉研究、第59巻、p14-29
3. 中川英子、2015、「長期家計簿からみた生活史」、季刊家計経済研究、WINTER.No15、p 78-83
4. 日本銀行統計局、1966、「明治以降 本邦主要経済統計」日本銀行統計局

保育内容 表現（音楽）の実践と考察
 - 幼稚園児との交流活動「打楽器あそび」を通して～音から音楽へ～

A Practice of Music Expression in the Area of "Expression"
 ; based on Free Play with Percussion Instruments

山口 晶子

1. はじめに

本研究では、大空間で、幼児が「音から音楽へ」活動を広げる「打楽器あそび」（音を作り鳴らす工夫）を考案、実践した。

対象とした幼児は、みどり認定こども園（宇都宮市）の園児である。理由は、園児たちが、学生と教員による交流活動で毎年3～4回、当大学を訪れ、環境にも人にも慣れ親しんでおり、この活動の検証をするにふさわしいと考えたことによる。

会場は大学内の通称アリーナと呼ばれる円形の体育館である。この場所を選択した理由のひとつは、園児たちのこれまでの交流活動の拠点の多くが此处であり安心できる場所であること、もうひとつの理由は、整然とした取り組みを求めがちな音楽活動に反し、大空間ならではの自由でダイナミックな体験を考案できるのではないかと考えたことである。

そこで、基本的には体育館として使用しているアリーナという、反響、残響が多く、音楽にふさわしいとは言えない空間を生かす活動を考案することが一つ目の課題となった。

活動のテーマは「打楽器あそび」であるが、一口に打楽器と言っても、幼児向けや教育楽器だけでなく、オーケストラで使う専門家使用のもの、世界中の民族楽器など、その種類や奏法は多種多様である。どのような楽器をどのように子どもたちに提供するか、これが二つ目の課題であった。加えて、楽器に触れることに気後れすることなく取り組めるよう、日用品を打楽器に見立てる、創作打楽器を作成するなどの教材研究と製作を行った。

日程は、年少児、年中児、年長児を3日に分けた。同じ環境と教材で年齢の異なる子どもたちの取り組み方や反応の違いを学生が学ぶことが三つ目の課題である。

これら三つの課題解決を含めた活動の考案、実践は、リトミック教育の理念と学習方法を基に行った。筆者はリトミック（ダルクローズ・ユーリズミクス）の理念の基、音楽教育を行ってきた。創始者であるエミール・ジャック＝ダルクローズ（1865-1950）がこの教育法を考案したきっかけは、技術は持っているものの音楽性を持たない多くの音楽大学の学生たちとの出会いであった。そこで、音楽を学ぶ者の能力を伸ばすためにこの教育法を考案し研究を進めた。教育家であるのみならず作曲家、音楽家である彼がリトミック教育で目指したものは、広く音楽芸術に対する深い理解である。しかし、それは、専門家を目指す者や選ばれた者だけに向けられたものではない。『世界中の音楽学校における音楽教育が、常に優れた音楽愛好家のかわりに巨匠の育成を目指しているのは、何たる不幸なこと

か!』とダルクローズは述べている。

日本には音楽だけでなく、舞踊、演劇など、様々な分野に導入されたが、幼児教育にもリトミック教育は広く求められている。幼稚園教育要領には表現について、「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。」、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりするなどの楽しさを味わう。」、「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」とある。音楽と身体運動の結び付き、教師の即興演奏による学習者の即時反応、個性を重視した想像的・創造的な活動など、リトミックを特徴付ける要素が、幼児の音楽表現にふさわしいと捉えられているのであろう。

音楽表現の可能性を探すべく本研究に取り組んだ。大空間ならではの躍動的な「打楽器遊び」を通して、子どもたちが「音」を体験し、それが「音楽」となる、或いは子どもたち自身が「音楽」へと進化させていくという試みの検証を行う。

2. 検証方法

まず、「音から音楽へ」という目的に叶った打楽器の選択と開発、大空間を生かす活動の考案をした。

次に、みどり認定こども園（岩本眞砂枝園長）の協力を得て、年長、年中、年少それぞれ49名、50名、41名を、2017年11月24日、2017年11月29日、2017年11月30日の3日間に分け、10:50~12:20で検証を行なった。また、本検証は、宇都宮共和大学長坂キャンパスの円形の体育館（名称：アリーナ）で行われ、実践には、子ども生活学部2年生40名と、打楽器奏者の梶山理子氏が加わった。

3. 「音から音楽へ」活動を広げられる打楽器の選択と開発

打楽器の開発は、ホームセンター・100円ショップなどで売っている日用品からの選択、キッズパーカッションや民族楽器からの選択、手作り楽器の3つの方法で行った。

3.1 ホームセンター・100円ショップなどで売っている日用品からの選択

条件として欠かせないことは、音色、音質、である。音を奏でるために作られたものでない物の中からふさわしいものを探すには、ひとつひとつを鳴らして確かめるしかない。材質は勿論のことであるが、物の大きさが必ずしも音量に反映するわけではなく、また同じ商品でもそれぞれに鳴り方が違う。様々な試行錯誤を繰り返しながら選択した。

もうひとつの条件は、見た目、である。楽器の形は、音を出すためのパーツを整える、演奏するにふさわしいなどの必然性を持っている。手作り楽器について、ヨイサの会は、『手作り楽器』を「既成の楽器の代用品」として扱うのではなく、つくる過程や特徴あるその「音」をおおいに楽しんで下さい。そして、つくった楽器にはぜひ素敵な飾りつけをして楽しんで下さい。飾りつけをしているときの「ワクワクドキドキ感」も音楽する心の

大切な『耕し、になるのですから。』と述べている。優れた道具は目的に叶った端正な形を持っている。楽器も音楽を奏でるための道具である。そして、見た目が魅力的であれば、愛着を抱き、取り組む意欲が湧くと考え、色、形、大きさのバランスを考え選択した。

選択したものは、プラスチック製品ではポリバケツ大中小と盥・洗濯板・湯たんぽ・マッサージグッズ、金属製品ではゴミ箱・缶、木製品では木箱（写真1・2・3）である。

さらに考慮しなければならないことは、楽器を鳴らすための子どもの身体能力である。叩いたり擦ったりする動作に必要な腕や手首などの柔軟性が幼児期には十分に育っていない。マレットやスティックを使えば鳴らしやすいが、プラスチック製品は耐久性が弱く壊れることが考えられる。また、バケツは床に置くと空気の出口が無くなり響かなくなる。片手で抱えて、もう一方の手で叩く方法が最良であるが、子どもには難しい。この問題については以下のような工夫をした。

- ・プラスチック製品は手で叩き、金属製品、木製品はマレットを使う（写真2）。
- ・ポリバケツの下部に四足の洗濯バサミをはさみ空洞を作った（写真4左）が、強く叩くと洗濯バサミ自体が壊れてしまい、植木鉢カバーを使用した（写真4右）。



写真1 ポリバケツ大中小



写真2 金属製バケツ・木箱



写真3 プラ製洗濯板・湯たんぽ



写真4 バケツの下に空洞を作る工夫

3.2 キッズパーカッションや民族楽器からの選択

キッズパーカッションは子どもが安心して使えるよう自然素材にこだわり、子どもの手の大きさや運動能力を考えて使いやすいサイズに、本物の楽器も作っている熟練された職人の手によって仕上げられている。色の鮮やかなものや動物の形をしているものなど、子どもにとって魅力的な楽器が多く販売されている（写真5）。

また、特定の民族との結びつきが強いことから、民族楽器には、材質・形状など、その国・その土地ならではの珍しいものも多くある。本物の楽器でもジャンベ、カホンなどを紹介するが、ここでは主に小物楽器を用意した（写真6）。



写真5 キッズパーカッション



写真6 民族楽器

3.3 手作り楽器の開発

3.3.1 釘チャイム

五寸釘を紐で吊るし揺らすとその形状からは想像できない繊細な音を奏でる。ウインドチャイムを模して製作した（写真7）。

釘に結ぶ紐を麻紐で試みたところ、麻紐の太さが釘の響きを弱め、揺れ方も荒く、鳴り方が不十分であることがわかった。タコ糸と手芸用の糸に変えたところ、どちらも狙い通りの音を奏でることができた。

釘を吊るすためには、カゴなど輪状のもの、ハンガーなど棒状のものが考えられる。今回は2メートル30センチの竹竿を2本使用し、竹竿1本につき釘60本吊るした。それを、バドミントンのポールに載せ、子どもたちが走って鳴らし体中で音を鳴らすことを経験したり、下に寝そべって聴いて音の流れを感じたりということも計画したが、子どもはこの形状を怖いと感じるのではないかと考え、釘先が目線の下になるよう台には椅子を使用した。

3.3.2 クイイカー

クイイカーは、ブラジルの楽器で、木または金属の胴の片側に皮を張り、胴の内側に摩擦棒を取り付け、それをぬらした手や湿った布でこすり振動させることにより、独特の音を出す。さらに、棒を挟む指の力を調節したり、もう一方の手で皮の張力を調整したりす

ることで、音の高低を作ることができる。これをポリバケツと竹ひごで作成した（写真8）。ポリバケツに穴をあけ棒を刺し固定するには専門的な工具や知識が必要であり、製作は梶山氏に一任した。竹ひごの先端の危険を避けるためビーズをはめたところ、安全性と見た目の良さを確保することができた。手を湿らすためにウェットティッシュを用意した。

3.3.3 マリンカン

マリンカンは、ヨイサの会が提案した手作り楽器のひとつで、2つの空き缶のプルタブを取り、片方に水を入れ、ビニールテープでつないだものである（写真9）。上下に傾けて聞く水の流れが心地よい。アルミ缶は子どもが持つと潰れてしまうのでスチール缶がふさわしい。色紙や毛糸・紐などを巻き装飾をほどこしても良いが、音量が弱まってしまうので、今回は比較的見た目のよい缶を揃え、何も装飾せずに作った。

3.3.4 ジャンビー（Jam-Bee）

今回の活動に向けて考案した創作楽器ジャンビー（写真10）は、ポリバケツに首飾り状にしたビーズをはめたものである。ビーズが響き線（スナッピーsnappyまたはスネアワイアーsnare wire）の役割を持ち、様々な音色を奏でることができる。

- ・底を叩く（太鼓を叩くような音）＝トン
- ・左右を叩く（ビーズの音が加わる）＝カッ
- ・左右を擦る（擦った時特有の音がする）＝シャカ
- ・持ち上げ下ろす（バケツの落下音にビーズの音が加わりダイナミックな音がする）
＝ボン

ビーズにゴムを通すにあたり針状のゴム通しを使う、使用中にゴムがのびてしまうことを想定し、ゴムの長さを調整できる器具（ストッパー）をつける工夫をした。



写真7 釘チャイム



写真8 クイーカー



写真9 マリンカン



写真10 ジャンビー

3.4 本物の楽器

子どもたちに、本物の楽器の「見た目」の魅力や音の力強さをも体験して欲しいと考えた。楽器の扱いで子どもたちの意欲や取り組みを極力制限しないで済むように、ボンゴ、カホン、ジャンベ、スネアドラム、クラッシュシンバル、スプラッシュシンバル、ウインドチャイムの7点を準備した（図1下）。

4. 環境構成

幼児が、学生による「音のおはなし」を通して、音の鳴る仕組み（反響や残響、物体の振動、空気の流れや物体の急速移動など）を知り、学生と共に楽しむ「音のおさんぽ」では音を鳴らす工夫（①叩く、②擦る、③不思議な音、④本物楽器 ⑤シェーカー作り＝年少児のみ）を体験し、最後に「リズムアンサンブル」の世界（ジャンビーを鳴らして遊ぼう）にとびこめるよう環境を整えた（図1）。

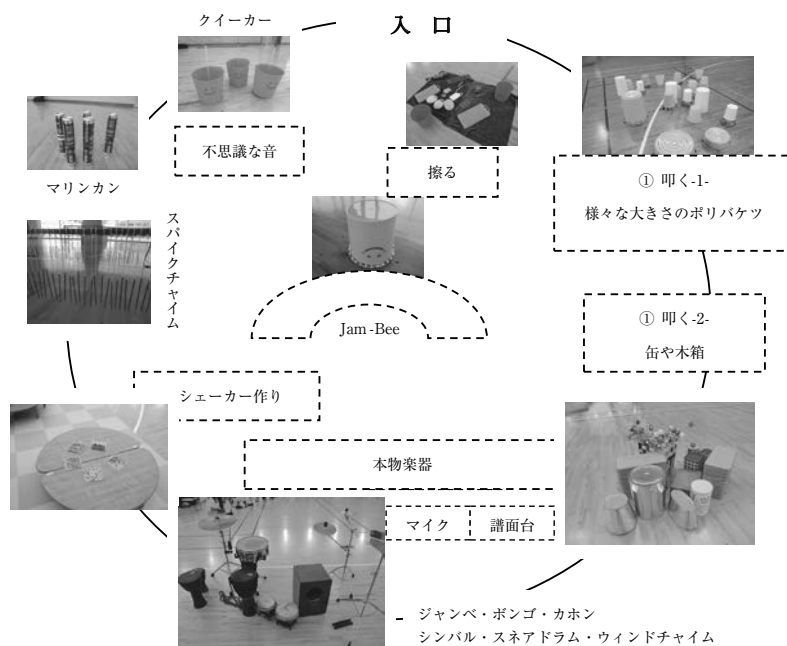


図1 環境構成

5. 活動の実際

活動の実際を表1、2に示す。

表1 年少児/平成29年11月24日（金）

時間	子どもの活動	学生の動き
10:50	○挨拶（アリーナ中央に集まる）	・初めての来校なので大学のことや交流活動についての話などをして子どもを安心させ、今日の活動の内容を説明する
11:00	○音のおさんぽ ・初めてのアリーナを体験しつつ各コーナーをまわる（10分ずつローテーション） ①叩く ②擦る ③不思議な音 ④本物楽器 ⑤ヤクルトシェーカーを作る どんぐり ビーズ アイロンビーズ クリップ ストローを切ったものから選び、ビニールテープで接着後、リボン、折り紙シールなどで装飾する	・各コーナーの紹介をする ・子ども1～2名を学生1名が案内する ・自由に遊ばせながら関心を引き出す ・シェーカー作りをサポートする 中に入れるもので音が変わること、楽器の振り方などを伝え、音への感想を引き出す
11:50	○リズムアンサンブル 鳴らして遊ぼう『おもちゃのチャチャチャ』 ・作ったシェーカーを持って中央に集まる ・シェーカーを振りながら歌をうたう	・子どもたちをアリーナ中央に誘導する ・子どもたちと一緒にうたう

表2 年中児/平成29年11月29日（水） 年長児/平成29年11月30日（木）

時間	子どもの活動	学生の動き
10:50	○挨拶（アリーナ中央に集まる）	
10:55	○音のおはなし ・音が鳴る仕組みを知る 1) アリーナの残響を聴く アリーナならではの反響、残響を体験する 2) 空気の振動や、圧縮→膨張で音が鳴ることを体験する 3) 音が鳴っている場所当てクイズ ・目をつむり音が鳴っている場所を当てる	・ウッドブロックを鳴らす 一つの音が5～6回反響することを示す ・ビリビリ体験 ・ラケットを振る音、スプレーの音など ・アリーナ1Fと2Fの3箇所に待機 ①鈴 ②タンバリン ③カスタネット 音がどこで鳴っているかを問う
11:15	○音のおさんぽ 音が鳴る仕組みを体験（5分ずつローテーション） ①叩く	・各コーナーの紹介をする ・子ども1～2名を学生1名が案内する ・自由に遊びながら音への関心を引き出す

	②擦る ③不思議な音 ④本物楽器	・子どもが各コーナーを体験中に中央にジャンビーを弧状に並べる
11:35	○鳴らして遊ぼう ・一人一人ジャンビーの前に座る ・ジャンビーでリズム遊びをする ○『なんでもがっきディピディピワトウトウー』 ・歌を聞く ・リズムパターンを覚える ・歌に合わせてリズムアンサンブルをする	・ジャンビーの前に座るよう誘導する ・まねっこリズム（梶山先生） ・歌を紹介する ・リズムパターンを伝える（梶山先生） ・歌（学生）ピアノ（山口）ジャンベ（梶山）
12:00	○まとめ	・次の活動への期待を伝えつつ挨拶をする

5.1 音のおはなし～音が鳴るしくみを知る～（年中・年長）

「音」は「振動（=ゆれ=）」が空気（気体）や金属（固体）、水（液体）など様々なものを介して伝わるということへの理解の基に、以下の活動をした。

5.1.1 残響体験

拍手や楽器（クラベス）を一回鳴らし、その後に続いて響く残響を聴く。凹型の湾曲に音が多重反響する現象は日光東照宮の鳴き竜と同じものである。アリーナ中央では多く（5～6回）響き、壁際ではほとんど響かない。子どもたちは耳を澄まし、残響を数え、「4つかな」「5つ聞こえたよ」などと答え、新鮮な音の体験をすることができた様子だった。

5.1.2 振動体験

音が鳴る時、物体が振動していることを体で体験するプログラムである。

まず、声を出すと喉仏が震えていることを体験した。自身の体も楽器であるという気付きである。次に、スネアドラムやトライアングルなどで、音を鳴らした後すぐに楽器に触れるとビリビリという細かい振動を感じた後に音が止むこと、また、トライアングルを鳴らしながら、頭のまわりで廻したり、近づけたり遠ざけたりすることで、音が空間で鳴っていることも提示し、この後のコーナー巡りでそれぞれに体験した。子どもたちは、振動の感覚や空間の認識と共に、自分の行動で音を止められることに驚きと喜びを覚えていた。

5.1.3 空気の流れや物体の急速移動による音の体験

テニスのラケットを振る音、制汗スプレーの音を聴くなど、空気の流れや、物体の急速移動による音の体験をした。聞いたことはあっても意識して聴くことは稀であろう。ラケットを振るスピードによって音が変わったり、スプレーの蒸気という視覚的な感覚や清涼感と音の関連を感じたりできる活動である。

5.1.4 音が鳴っている場所当てクイズ

ピロティ（アリーナ2階回廊）の2箇所と1階の1箇所、子どもたちからは見えない場所で音を鳴らし、どこで音が鳴っているかを、フロア中央に座っている子どもたちが当てる遊びである。楽器は、子どもたちがよく知っている鈴、タンバリン、カスタネットを選んだ。アリーナという空間特有での反響を含む音の響き方は、準備した私たちでも答えに迷うようなものであった。子どもたちは迷いながらも好奇心を持って取り組んだ。その集中力は、体中を耳にして聴いているという例えがふさわしいものだった。子どもたちが此処だと思ふ場所を指差し、「鈴さーん」などと楽器の名前を呼ぶと、学生が楽器を持って笑顔で姿を現わすという段取りは、子どもたちを大いに喜ばせた。

5.2 音のおさんぽ ～音を鳴らす方法を体験する～

音を鳴らす方法（①叩く ②擦る ③不思議な音 ④本物楽器 ⑤シェーカー作り＝年少のみ）ごとに、それぞれのコーナーを体験した。

5.2.1 叩く

年少児は体中を使って道具と戯れることを楽しみ、年中・年長はバケツの配置を工夫したりマレットを使ったりと音を鳴らすための様々な工夫をしていた。（写真11・12）

5.2.2 擦る

擦る動作には、摩る・撫でるに比べて強い力が必要なので幼児には難しい。そこで、手作りのクイーカーを鳴らす際には、子どもが竹ひごを引く動作に合わせて学生がバケツを動かすという工夫をすることで、子どもたちはクイーカー独特の音を楽しむことができた（写真13）。またギロ、洗濯板、湯たんぽなど、凹凸が一方向なものではなく、足つぽマッサージ器具のように様々な方向に自由に動かしても音が鳴るものが鳴らしやすいという発見もあった（写真14）。

5.2.3 不思議な音

マリンカン体験（写真15）では、子どもたちは自分の耳で聞くだけでなく、友だちや学生にも聞かせたりしていた。「ジュース?」「コーラ?」など何が入っているか、また作り方を聞く子どもが多くいた。「オルゴールみたい」「水がお話している」と言う子ども、缶を積木のように積み上げたり、橋のように並べる子どもなど、思いがけない反応もあった。

釘チャイム体験（写真16）では、年少児は初め敬遠していたが、学生のサポートで美しい音が鳴ることを知り、徐々に取り組んでいった。年中、年長児は怖がることなくダイナミックに音を鳴らしていた。また、釘を吊るす紐がからむと、「私、こういうの得意なの」と言って丁寧にはどく女子がいた。演奏するだけでなく、楽器のメンテナンスという取り組み方もあるのだと気付かされた微笑ましい出来事だった。

その他、【振動体験】や【民族楽器】を楽しんだ。

5.2.4 本物楽器

ボンゴ、カホン、ジャンベ、スネアドラム、クラッシュシンバル、スプラッシュシンバル、ウインドチャイムなどの本物の楽器には、年中児が特に興味を持ち、自由に奏でることを楽しんでた。また、年長児は音の出る仕組みや鳴らし方に興味を抱き、学生や梶山氏のサポートの元、積極的に取り組んでいた。(写真17)



写真11 叩く



写真12 叩く



写真13 擦る-1



写真14 擦る-2



写真15 不思議な音-1



写真16 不思議な音-2



写真17 本物楽器

5.2.5 ヤクルトシェーカー作り

～リズムアンサンブル鳴らして遊ぼう『おもちゃのチャチャチャ』（年少児）

年少の子どもたちは自ら作った楽器に愛着を持った。馴染みのある『おもちゃのチャチャチャ』の歌に合わせてシェーカーを振り、体中で音楽を楽しんでいた。`おもちゃのチャチャチャ、のリフレインを楽しんで、「もっとやりたい」「あと5回」などと言ってアンサンブルを堪能した。(写真18・19)



写真18 シェーカー作り



写真19 シェーカーでのアンサンブル

5.3 リズムアンサンブル（年中・年長児）

リズムアンサンブルの世界には、手作り楽器ジャンビーを使い、～鳴らして遊ぼう（『なんでもがっきーディピディピワトウトゥー』作詞・作曲 坂本真理子）～の環境が準備された（図1中央）。

5.3.1 楽器と親しむ

準備段階でビーズをバケツの中に入れておくと、幼児たちは、まず、バケツの前に座り、ビーズを取り出して首にかけたり、バケツを使って自由に遊んだりしていた。また、バケ

ツに描かれているスマイルの絵柄と会話をする、バケツの中に向かって声を出しその響きを楽しむ子どもなどがいた。

5.3.2 4つの奏法の体験

ビーズをバケツにはめ、梶山氏と学生の指導の基、以下4つの奏法を経験した。

- ・上部を叩く（太鼓を叩くような音）＝トン
- ・左右を叩く（ビーズの音加わる）＝カッ
- ・左右を擦る（擦った時特有の音がする）＝シャカ
- ・持ち上げ下ろす（バケツの落下音にビーズの音が加わりダイナミックな音がする）
＝ボン

5.3.3 まねっこリズム（模倣リズム）体験

4つの奏法を組み合わせ、梶山先生と2拍のまねっこリズム（模倣リズム）、例えば、「トントン」「カッカッ」「シャカシャカ」「ボン-」などを体験した。

5.3.4 『なんでもがっきーディピディピワトウトゥー』の試聴

学生が歌う『なんでもがっきーディピディピワトウトゥー』を聴いた。

5.3.5 歌に合わせたリズムパターンの体験

歌に合わせた4拍のリズムパターン4種類、「トントントントン」「カッカッカーカッカッカー」「シャカシャカシャカシャー」「トントンボン-」を経験した。



写真20 ジャンビーでのアンサンブル

6. 活動のふりかえりと考察

一つ目の課題、基本的には体育館として使用しているアリーナという空間の特徴を活かすことによって、子どもたちは、反響、残響など日常では意識しにくい音を聴き、音が耳からだけでなく空間を伝わって全身に響くことを体験した（「音のおはなし」）。加えて、大空間ならではの解放感を感じることで、萎縮することなく体中を使って自由に音を鳴らす活動をすることもできた。

二つ目の課題、どのような楽器をどのように子どもたちに提供するかについては、日用品、手作り楽器、本物の楽器をコーナーごとに準備することで、子どもたちは多様な打楽器と戯れながら「音を作り鳴らす工夫」を試みることができた。「音のおさんぽ」の計画段階ではグループごとに時間を区切ってまわることにしていたが、これも大空間ならではの効果か、子どもたちはまるでお祭りの屋台を巡るように思い思いに各コーナーを行き来していた。活動後、「園児たちは、身近なものを鳴らしたり、歯磨きをする音など日常的な音に興味を示したりしている。」という報告がこども園からあった。

しかし、自由に様々な音を鳴らす経験をできたメリットと共に、子どもたちが一斉に鳴らす音が騒音とも受け止められるというデメリットがあった。

この問題を考察しつつ、活動後二度、同じ内容で保育者対象の研修を行ったところ（リトミック研究センター月例研修特別コース ①11/3 茨城第一支局 ②12/17 宮城第一支局）、保育者も子どものように自分が取り組んでいる音に熱中し、予定を越える体験の時間を望んだ。煩いと感じないかという問いに対しては、「賑やかで楽しい」、「自分がやっていることに夢中で周りのことは気にならなかった」などの答えがあり、さらに、こども園の教員からも、「園では楽器の扱いを制限してしまうことが多いので、普段ではできない体験ができた。」との報告があった。傍観者として音が聞こえてくる状態と、自発的に音に向かい合う状態では、同じ音でも聞こえ方や感じ方、捉え方に違いが生まれるのではないか、これは本研究から得たひとつの考察である。しかし、音の体験の方法に合わせペースで仕切る、音響を工夫する、活動の流れを調整するなど、改良の余地は多くある。

三つ目の課題では、3回に分け同じ環境と教材で活動を行ったことで、年齢の異なる子どもたちの取り組み方や反応の違いを知ることができた。子どもの発達段階への理解と、それに適した活動の計画と実施の重要性を学生は学ぶことができた。

「音から音楽へ」の主活動である、ジャンビーを使ったりリズムアンサンブルと歌への取り組みについては多くの自省がある。初めて見る楽器に親しみ自由に楽しむ、新しい歌やリズムパターンを覚えるなど、子どもたちがこの活動を十分に経験し達成感を得るためには時間不足であった。子どもたちはジャンビーやまねっこリズムに興味を持った様子だったが、「音のおさんぽ」を終えた時点で、この日の活動を感覚的にも身体的にも十分に堪能しており、それ以上取り組むには、気力、体力ともに無理があったと感じた。

また、年少児が行った『おもちゃのチャチャチャ』のように慣れ親しんだ曲ではなく、初めて知る歌であったことにも戸惑いがあったかもしれない。学生からも、子どもたちが

「自由でないと思った」「やらされているように感じた」「知っている歌を使えば良かった」などの意見があった。

『なんでもがっき』の作詞作曲をし、活動を提案した坂本氏は、自由な表現を想定し、『リズムにのって楽しく動ければ、どんな動きでもOKです。』、『自分の体のいろいろな部分を自由にたたいて音を出します。』、「ヤヤヤ ヤヤヤ ディピディピワトゥトゥ」のフレーズについては『「何かいいことが起きる`おまじない、だよ。いっしょに言ってみよう！」などと声かけをして、言葉遊びを楽しんでから始めるとよいでしょう。』と記している。

短時間に多くの活動を盛り込み、このように豊かな時を子どもたちと共有できなかったことは悔やまれる。しかし活動後こども園から、子どもたちがこの歌を何度も歌っているという報告があった。知っていることを繰り返す喜びもあるが、知らなかったことに出会う感動もあり、知らなかったが知っているに変わることは次の成長の足掛かりとなるであろう。

子どもたちが新しい歌や楽器と出会い、それらと親しみ、刺激や喜びを堪能した後、子どもたち自身から生まれてくる発想を受け止め活かしていくためには、指導計画の立案・実施の後、子どもたちが経験したことを反芻し発揮するための十分な時間と、保育者の柔軟な対応の積み重ねが必要であろう。年齢によっては、幼稚園教育要領にある『協同性』を鑑み、即興のリズムで会話をする、演奏法や動きを創作する、そのアイデアを友だちと交換するなどの活動の後、生活発表会などでそれらの成果を披露することでもできる。

子どもの発達段階、活動の目標に適した方法で、大空間だけでなく中・小・様々な空間で、動的なだけでなく静的な体験をも伴い、子どもたち一人ひとりの自由な表現が周囲と合致し協働できる喜びに到達することで、パーツであった音は音楽を形成するものとなるであろう。本研究を続け検証を重ねることでそれを実現したい。

7. まとめ 子どもの表現（音楽）～音から音楽へ～

子どもにとって良い楽器とは何か。音がよい、見た目がよい、扱いやすい、丈夫であるなど、様々な条件があろう。しかし、子どもたちはいつ扱いにくく繊細な楽器と出会い、それらを奏でることに憧れるのであろう。その見極めと取り組みは、音が音楽につながっていくための道筋のひとつとなるのではないか。

さらに、子どもにとって良い音楽表現とは何か。子どもの音楽表現において、物体の振動という現象である「音」が「音楽」に変わるには、偶発的であれ自発的であれ子どもたち一人ひとりの言行に応答し調和する環境や存在が必要だと考える。それによって、赤子の産声は生まれて初めてうたう歌として受け止められ、まだ言語とは言えない音声や拙い言い回しも伝達の手段となる。さらに成長に伴い幼児期には、歌をうたい、音楽遊びを楽しむようになる。しかし、子どもの音楽表現はそこにとどまるものではない。また、その取り組みが画一的なものであれば、音楽を享受することにつながってはいかない。小さな歌であれ、易しい遊びであれ、そこには、時間・空間・エネルギーの関係性、拍や拍子、

テンポやニュアンス、音の高低や和声など、リトミックの学習項目にあるような様々な音楽の要素がちりばめられているべきであり、音楽が包有する調和を体験できるものでなければならない。表現の場での個性重視と協同性、自由な表現と技術重視、援助と指導など保育者が抱く葛藤や、子どもたちが感じている自分の存在と社会のルールの隔たりへの戸惑いにも、音楽の要素を活かした音楽による解決の方法が用いられるべきである。そして、それらの体験の積み重ねが常に子どもたちの意欲と喜びを伴っているものであるべきことは言うまでもない。

ダルクローズは、『リトミック教育の目的は、学んだあと、生徒たちが「知っています」ではなく、「やりました」といって——そのあと、自分を表現したいという欲求を自分の内に生み出すようにすることである。なぜなら、強い感動を味わえば、人は、自分なりの仕方、他の人々にそれを伝えたいという欲求を感じるものなのである。』と述べている。これは、リトミック教育に携わる者にとって、ダルクローズの残した数々の論文の中で最も知られた言葉と言って差し支えない。

体験と感動と次への意欲の繰り返しは螺旋を描き、繰り返しの度ごとにその渦を子どもたちはさらに大きく広げていくことであろう。音が音楽に変わっていく過程も、その螺旋の中、子どもたち自身の成長と共にあると結論する。

8. 謝辞

この活動の実施に伴い、立案、打楽器の知識や奏法の指導、教材の準備や制作など、梶山理子先生から多くの助言と協力を頂いた。長きに渡りリトミック教育を共にしてきた先生と、また新たな音楽表現の可能性を求めていく道程を共にしたいと願いつつ、謝辞とする。

【引用文献】

- 1) エミール・ジャック＝ダルクローズ著,2003,リズムと音楽と教育,全音楽譜出版社, p5
- 2) ヨイサの会(横川雅之, 池田邦太郎, 斉藤明子) 著,2001,授業にすぐ役立つ! 「音」を「楽」しむ『音楽』の旅 「聴く」「つくる」で心を育てる,音楽之友社, p37
- 3) 坂本真理子著,2003,こんにちは! リトミック,オブラ・パブリケーション, p80-83
- 4) エミール・ジャック＝ダルクローズ著,2003,リズムと音楽と教育,全音楽譜出版社, p77

【参考文献】

- 1) L.チョクシー/R.エイブラムソン/A.ガレスピー/D.ウッズ 共著,音楽教育メソードの比較, 1994,全音楽譜出版社
- 2) 平成20年度告示『幼稚園教育要領・保育所保育指針<原本>』,2008,株式会社チャイルド本社
- 3) 網代景介 岡田知之 共著,1981『打楽器辞典』,音楽之友社
- 4) ヨイサの会(横川雅之, 池田邦太郎, 斉藤明子) 著,2001,授業にすぐ役立つ! 「音」を「楽」しむ『音楽』の旅 「聴く」「つくる」で心を育てる,音楽之友社
- 5) 小林美実慣習・指導 高野雅子編著,1994,表現 幼児音楽① 幼児の表現活動と保育者の援助,保育出版社

質問づくりの演習についての実践報告

A practical report on question-making seminars

勝浦 美智恵

はじめに

教育・学習方法のなかで、新聞を読み質問をつくるグループワーク「ハテナソン」が、教育現場や地域学習で注目を集めている。授業では、新聞記事を取りあげ意見を共有する、教員が質問をして学生が答えるという形式はよくみられる。学生が質問をつくるという授業は、筆者自身、教員・学生どちらの立場どちらにおいてもあまり経験がない。そこで、社会福祉を学ぶ学生を対象とした授業で新聞記事を素材に「質問をつくる」演習を取り入れた。本稿ではその内容について報告したい。

I 「ハテナソン」とは

「ハテナソン」とは、疑問を表す「はてな」と「マラソン」を組み合わせた佐藤賢一・京都産業大学教授の造語である。2020年度から始まる次期学習指導要領の柱「アクティブ・ラーニング（自ら問い、学ぶ）」を実現する新たな教育として注目されている。進め方は、米国の住民運動の指導者ダン・ロスステイン氏著の『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』（新評論社刊）を参考にしている。ダン・ロスステイン氏は、貧困層の大人が、必要な情報と社会的支援を得られるような問いを発する力を身につけるために開発した¹⁾。読売新聞では、この「ハテナソン」を実践している中学校での授業、大学の「新聞カフェ」や「フレッシュャーズセミナー」などの取り組みを紹介している。また、学生だけでなく、教員研修でも活用されていることが記載されている。その背景として、若い世代が「質問」をしないことに対する懸念が挙げられていた。

学生が授業等で質問をしないことは、学生の問題だけではなく、教育のあり方にも問題があるという指摘がされている。確かに、自ら授業を行う時、教員として質問をして学生が応えるという形式は多い。また、学生の立場としてもその形を多く経験してきたように思う。「質問をつくる」行為の効果について考察するために、新聞記事を使った質問づくりを授業に取り入れた。今回授業で行った演習も、ダン・ロスステイン氏の書籍を参考に進めた。

II アクティブ・ラーニングについて

「ハテナソン」が、アクティブ・ラーニングを実現する新たな方法と注目されているということはすでに述べた。ここで、アクティブ・ラーニングについて少し触れておきたい。

アクティブ・ラーニングとは「教員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。学習者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的な能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。』²⁾ これは、文部科学省の用語集のアクティブ・ラーニングの説明である。アクティブ・ラーニングの定義や説明については多様に存在している。

また、アクティブ・ラーニングの近年の動向については、次期学習指導要領に向けての検討があげられる。2014年11月に、文部科学大臣が「初等中等教育における教育課題の基準等の在り方について（諮問）」を発表した。主に高等教育の分野で議論と実践が重ねられてきたアクティブ・ラーニングが、この諮問により初等教育の分野におりてきた。2014年の文部科学省の諮問に対して、2015年8月に初等中等教育分科会の教育課程企画特別部会による答申の案では、アクティブ・ラーニングについて以下のように述べられている。

次期改定が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要である、子どもたちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆるアクティブ・ラーニング）」について、これまでの議論も踏まえつつ検討を重ねてきた。³⁾

ここでいう「育成すべき資質・能力」とはどのようなものなのだろうか。学校教育法第30条第2項において、学校教育において重視すべき3点は、「基礎的な知識及び技能の習得」「課題解決するための思考力・判断力・表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」⁴⁾とされている。

これをもとに、次期学習指導要領において、育成すべき資質・能力を以下の3点で整理されると考えられ、「3つの柱」と呼ばれている⁵⁾。

- ・何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）
- ・知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）
- ・どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）

これらの資質・能力を培うためには、思考・判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決をする場面の設定が必要となる⁶⁾。そこでの経験により既存の知識や技能と関連づけられ体系化し資質・能力が身につく。また、学びに向かう力を引き出すためには、身近な生活に関連した課題などを通じて動機づけを行う必要がある。これらを実現する学習方法としてアクティブ・ラーニングの意義を挙げていると考えられる。

Ⅲ 「質問づくり」の方法について

今回の授業での演習は、ダン・ロスステイン氏の提唱する「質問づくり」の方法で進めた。この方法は、市民活動から誕生し、現在は企業や学校教育など様々な場面で活用されている。その手順は、以下の通りである⁷⁾。なお、宇都宮短期大学研究倫理要綱に遵守し、倫理的配慮を踏まえ実施した。

質問づくりの方法

- ① 「質問の焦点」は教師によって考えられ、生徒たちがつくる質問の出発点となる。
- ② 単純な質問のルールが紹介される。
- ③ 生徒たちが質問をつくり出す。
- ④ 生徒たちが「閉じた質問」と「開いた質問」を書き換える。
- ⑤ 生徒たちが優先順位の高い質問を選択する。
- ⑥ 優先順位の高い質問を使って、教師と生徒が次にすうことを計画する。
- ⑦ ここまでしたことを生徒たちが振り返る－学んだことは何か？どのようにして学んだか？学んだことをどのように応用できそうか？

教師と生徒の役割はそれぞれ以下の通りである。(表1 表2)

表1 「質問づくり」の教師の役割

7つの段階	教師の役割
質問の焦点	質問づくりを使うにあたっての目標を設定し、質問の焦点を考える。
質問づくりのルール	質問をつくる際のルールを紹介し、全体を進行する。
質問をつくる	生徒たちにやり方を説明し、質問の焦点を提示し、やりとりを観察しながら必要に応じてサポートする。
質問をつくる改善する	閉じた質問と開いた質問を簡単に説明し、それらを相互に変換する際のやり取りを見守り、サポートする。
質問に優先順位をつける	生徒たちにやり方を説明し、やり取りを観察しながら、必要に応じてサポートする。
次のステップ	質問の使い方についてのやり方を指導する。
振り返り	振り返りのプロセスを進行する。

引用 ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ 2017 『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』 新評論 p41の表を筆者が「教師の役割」を抜粋して作成

表2 「質問づくり」の生徒の役割

7つの段階	生徒の役割
質問の焦点	なし
質問づくりのルール	質問づくりのルールを使う際の難しさについて話し合う。
質問をつくる	小グループになって、質問の焦点から思い浮かぶ質問を出し合う。
質問をつくる改善する	閉じた質問と開いた質問、それぞれの長所と短所を出し合ったうえで、相互に質問を書き換える。
質問に優先順位をつける	出された質問を比較し、評価し、話し合っ、最も重要な三つの質問を選び出す。選んだ理由も言えるようにする。
次のステップ	その質問を使って、教師が設定した目標を達成する計画を立てる。
振り返り	学んだことは何か?どのようにして学んだか?今は何を知っていて、それについてどう感じているか?学んだことをどのように応用できそうか?について話しあう。

引用 ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ 2017 『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』 新評論 p41の表を筆者が「生徒の役割」を抜粋して作成

概ねこの流れに沿って授業で実践したが、「次のステップ」、つまりグループで出した質問を使って次の計画ということについて今回は行わなかった。代わりに、質問づくりの過程で作成したワークシートをお互いみながらその内容を共有し、振り返りを行った。

Ⅳ 授業での質問づくりの演習について

今回の質問づくりは、2017年7月12日、7月19日の社会福祉演習Ⅳの授業で実施した。相談援助演習Ⅳは、ソーシャルワーカーとしてコミュニティワークについて学ぶことを目的とし、事例検討やリサーチワークなどを活用しながら理解を深めている。その中で、地域でのワークショップの方法の1つの試みとして紹介した。具体的には、「ハテナソン」について掲載されている新聞の記事（読売新聞2016年6月15日）の内容を共有し、参加者としての経験をしてみるという形とした。10名の学生を2グループに分けて行った。

1. 2017年7月19日の授業

(1) 質問づくりの方法の提示

まず、質問づくりにおける大まかな流れと質問づくりにおけるルールを以下のようにレジュメで提示した。

提示した内容

質問づくりの流れ

- 1 自分たちの質問をつくりだす
- 2 作り出した質問を改善する
- 3 質問に優先順位をつける

質問づくりのルール

- ・できるだけたくさん質問を出す。
- ・質問について話合ったり、評価したり、答えたりしない。
- ・質問は発言のとおり書き出す。
- ・意見や主張は疑問文に直す。

質問づくりのルールは、質問づくりの活動を促進するうえで重要視されていて、それぞれのルールに意味がある。

(2) 学生たちが質問をつくる

質問づくりの素材として、社会福祉法人の新事業に関する記事を提示した。5名ずつ第1グループ、第2グループに分け、質問づくりを15分間行った。

第1グループは、最初は戸惑う様子がみられ、なかなか「質問がでてこない。」などの言葉がきかれる。一旦質問がでてくると、それに関連してあまり時間がかからず、質問がいくつかでてきた。第2グループも、新事業に対する素朴な疑問について発言していた。どちらも、10個程度の質問がでてきた。

この場面の様子から、「ルール1：できるだけたくさん質問を出す」「ルール2：質問について話し合ったり、評価したり、答えたりしない」というのが難しいと感じた。通常

のグループワークでは、メンバーの発言に反応し、お互いの意見を交換しながらグループの意見としてまとめていくことが多い。また、ブレインストーミングで、他者の意見を批判せずに進めていくことには慣れているが、そのやりとりは、メンバー間の意見に反応しながら進めることが多い。そのため、1人のメンバーが質問を提示すると、それにつながる意見を言うなどの反応がでてしまう。「ルール3:質問は発言のとおり書き出す」「ルール4:意見や主張は疑問文に直す。」についてはスムーズに遂行できていた。

(3) 質問を書きかえる

「質問を書き換える」段階では、具体的には次の流れで行った。

- ① 教員から「閉じた質問」「開いた質問」の定義をレジюмеにより紹介した。
- ② 学生はグループで出した質問リストを見て「閉じた質問」「開いた質問」に、それぞれ○、△をつける。
- ③ 学生は、「閉じた質問」「開いた質問」に対し、それぞれの長所と短所を話し合う。
- ④ リストの中の1つの質問を、それが開いた質問であったら閉じた質問に書きかえる。また、閉じた質問であったら、開いた質問に書きかえる。

両グループとも変換作業に苦戦している様子がみられた。しかし、「難しいねー」という言葉がありつつ、発言に対し「それいいね。」など和気藹々と変換作業を行った。どのように言い換えようか試行錯誤し対話をするなかで、「これについてはどうなんだ」など新しい疑問等が言葉としてでてきていた。

社会福祉を専攻する学生は、面接の方法などを学ぶ過程で、「閉じた質問」「開いた質問」に関してすでに知識はある。そのため、①②については、スムーズに作業ができた。③に関しては、それぞれの質問について考える機会があまりなかったのか、「あらためて長所、短所を聞かれると難しいねえ」という会話がきかれた。しかし、「色々なことを聞きたいから開いた質問がいいなあ」などと話し合いながら、それぞれの長所・短所について出すことができていた。

この作業の意義としては、「閉じた質問」と「開いた質問」には、それぞれ長所と短所があることを知ることはほかに、「質問のつくり方と言ひ回し（表現法・言葉使い）が、受け取りたいと思う情報の質を決定づける」⁸⁾ことを理解することである。すでに、「閉じた質問」「開いた質問」について知識のある学生であっても、改めて考察をしたり、話し合いながら、ワークシートに書き込む過程で、理解がより深まっている様子であった。

(4) 7月12日の質問づくりにおける振りかえり

「質問づくりの方法の提示」「学生たちが質問をつくる」「質問を書きかえる」の工程で、授業終了近くの時間となり、一旦ここで終えた。ここまでの活動の学生の感想を共有した。その内容は以下のとおりである。

学生の感想

- ・ 社会に出て、答えがないことを考えることが必要な時のために、いいトレーニングだし、効果ある取組みではないか。
- ・ 意見を出し合う経験はあるが、質問を出し合うというのは初めてで新鮮だった。ただ、難しくも感じた。
- ・ 開いた質問を閉じた質問に変換することが難しかった。
- ・ 振り返ると、開いた質問がほとんどであった。
- ・ 質問を考えると、自然とその回答を考えていた。
- ・ 質問を考えたり話し合うと、多様な考えがあることに気がつく。
- ・ 今までは新聞記事を読むときは第三者的な視点でみていたが、質問を考えることでより当事者的な視点をもつことを感じた。
- ・ 新聞記事に対する意見を書く時よりも、質問を考える時のほうが、新聞記事をより読み込む必要性を感じた。
- ・ 「質問を考える」という教育はされていない。今までは質問を受け考える立場だったが、社会に出てこちらから質問をしたり、物事を捉える立場になった時に効果的だと思った。
- ・ 質問を考えると、自然とその回答を知りたくなるし、さらに深めてみたい気持ちになった。

参加している学生の姿からは、興味を持ち取り組んでいるように感じた。また、上記の意見からも、この質問づくりについて効果を感じている者、また、質問を考えることで提示された情報に対しさらに探求したい気持ちがでてくる者もいることがわかった。

2. 2017年7月19日の授業

先週の授業（7月12日）の流れ、「質問づくりのルール」→「質問をつくる」→「質問を作り改善をする」までを振り返り、本日行う内容について説明をする。なお、グループは前回と同じメンバーで構成している。

（1）質問に優先順位をつける

前回グループで出し合ったいくつかの質問に優先順位をつけるという作業を行った。その流れは以下のとおりである。

- ① リストから3つの質問を選ぶことから始める。この時、今回は「もっとも重要な3つの質問を選ぶ。」という基準を示した。
- ② 学生は、グループで出し合った質問を眺めてどれを選ぶのかを話しあい、合意を得る。それをワークシートに記入する。
- ③ 優先順位の高い質問を選んだ理由を説明する。今回は②と同じワークシートに記入する。
- ④ 選んだ質問に関してさらに話し合う。

⑤ 全員で、両グループのワークシートを共有する。

両グループとも、「新聞に掲載されている事業の内容、主に実施主体や利用料金などに関して知りたい」また、「利用する際に必要な情報だから」という理由が挙げられた。また、今回の演習では、質問を使って次の計画をたてる代わりに、選んだ質問3つに関して話し合うことを行った。しだいに、事業の安定性、苦情解決対応、事業所名に関してなどの他、「実習に行ってみみたい」など、利用する側から専門職としての視点へ意見が転化していった。

学生は日常に様々な場面で優先順位をつけることを行っていると思うが、意識して行っていることはあまりない。「優先順位をつける行為、つまり適切に重要なものを選び出すという力は、比較、分類、分析、評価、統合などを含めた多様なスキルを駆使する極めて知的な行為」⁹⁾であり、一生涯に様々な場面で必要とされる。そのため、教育の場で効果的に優先順位をつける力、判断の基準を身につける機会が必要である。

(2) クラスでの学びの共有

2つのグループのレジュメを並べて掲示し、お互いの質問づくりの内容を共有した。学生は、興味深そうにお互いのレジュメを閲覧し、「同じ新聞記事で作業をしたのに、違いがある」などの感想を話していた。

(3) 学びの振り返り

学びについての振り返りを行った。今回の新聞記事に対する質問づくりのこれまでの流れからの学びを一人ずつ発表するという形式にした。

学生の振り返りの発表

- ・共感しながら話し合い、「合意」ということを体験できた。
- ・2つのグループのレジュメを見て、(同じ記事について話あったのに、) いろんな視点があり面白いと思った。グループの数の増やすとさらに違うものがでてくるのか興味深い。
- ・他の人の意見を聞き共有できた。
- ・日常ではそもそも質問や疑問をもつこと自体あまりないので新鮮な経験となった。
- ・短い新聞記事であるが、これ以上質問はないのではとっていたが、他のグループには違う意見がでていた。価値観の多様さを感じた。
- ・1つの疑問・質問について考えると、他にも色々考えが広がってくる経験をした。
- ・日常的な場では意見とか言う雰囲気とかもあまりないが、このように少数でのグループだと自分の考えを話すことができた。周りから批判されそうなことでも話すことができた。
- ・「質問」を「疑問」となんとなくすり替えて、無意識に批判になってしまっていたような気がする。質問を別な捉え方で議論してもよかったと思う。

お互いのグループの経過を共有したこともあり、多様な考え方があることに気がついたという意見が多かった。また、質問づくりという行為を通して、自分の中でも考えが広がっていく感覚を持った学生もいた。そして、「質問」というものの捉え方について振り返っていた学生がいた。意見には、感じたことや今後に向けてしたいことが含まれていた。

この振り返りプロセスでは、「自分たちが学んだことや、それらが自分の考えや感情にどのように影響したのかを挙げ」、「自分たちが学んだことを使って将来何ができるか」¹⁰⁾ などについて話す機会ともなる。学んだことの継続的な活用を促進する効果も考えられる。

そして、「日常では意見とかいう雰囲気はあまりない」という学生の意見からも、本音に近い自分の考えを周り人々と共有する機会があまりないことが示唆される。日常的に対面で言葉をやりとりしながら活動する機会が少なくなっていることについては、教育においても注視すべきことだと考える。

V 質問づくりの意義についての考察

この質問づくりの過程では、3つの思考力が必要とされている。それは、発散思考（多様なアイデアを考えだし、幅広く創造的に考えられる能力）、収束思考（答えや結論に向けて、情報やアイデアを分析したり、統合したりする能力）、メタ認知思考（自分が考えたことや学んだことについて振り返る能力）¹¹⁾ である。これらの思考力は、それまでの学生生活の学びでも培われる機会があったと考えられる。例えば、レポート作成・授業での発表やその準備・実習の記録など、個人でもこれらの思考力は使われると考えられる。では、複数のメンバーで質問づくりする意義は何か、今回の学生の様子や意見から振り返ってみた。

1つめは、「対話をする」ということを効果的に経験できるということが挙げられる。「対話」とは、単なる意見の出し合いではなく、「相互作用による新しい意味の創造」¹²⁾ という意味である。質問づくりの取り組みの過程では、「質問つくる」の後に、「質問を改善する」という段階がある。自由に意見を出したあと、その質問を検討し書き変える作業が入る。ある意味意図的な協同作業が入ることで、対話が促進されたと考えられる。また、学生の発表で「初めて合意を実感した」という感想があった。「グループで出た質問に優先順位をつける」段階では、対話の過程で、自分の考えを表明する、多様な考えを知る、考えを再検討することがおこる。そして、「選び出した質問について話し合う」段階では、新しい視点の意見がでてきていた。学生から意見として挙がっていたが、社会では答えが得られない状況で解決を模索しなくてはならない場面は多くあり、その際、「対話する力」は必要となる。それを身につける機会として質問づくりは効果があると考えられる。

2つめは、質問をつくるという行為が、より興味や関心を高めるとのことだ。学生の意見には、「質問を考えることでより当事者的な視点を感じた」「質問を考える時のほうが、新聞記事を読み込む必要性を感じた」「質問を考えると自然と回答を知りたくなり、深めたい気持ちになった」などがあった。これらの意見から「質問を考える」ことが、視点を変

え捉える、情報をさらに知る必要を感じ探求をしたい気持ちにつながってくるということがいえるのではないか。今回は、グループで「選んだ質問についての話し合い」という形にしたが、リサーチワークなど学習目標に合わせ様々な使い方を考えてみるということもできる。

3つめは、質問するスキルを身につける機会となる。学生からは、「(これまで) そもそも質問・疑問を持つことがなかった」といった意見があった。また、日常生活では、浮かんできた質問を表明することを躊躇っていることも考えられる。しかし、質問づくり過程の様子や「新鮮な経験になった」「言いにくい本音を言えた」の言葉からも、前向きにとらえていることが窺える。このように「質問をつくる」ことを前提とした機会にすると、当然、質問を意識する、他者の質問を聞く、自分の質問を客観的に捉えてみることもおこる。良質な質問ができるということは、様々な場面での学びの効果を高めると考えられるし、社会生活でも必要とされているのではないか。

おわりに

今回の質問づくりの演習は、ダン・ロススタイン氏の提唱する「質問づくり」の方法で進めた。その著書は、質問づくりが様々な具体例で示され、実践方法や意義が詳しく書かれていてとても勉強になった。「ハテナソン」を紹介している新聞記事からもその効果は伝わってくる。本などで得た知識を実践することでより深い学びにつながることは、今回の授業で自らも体験した。学生の活動の様子や言葉を拾い上げながら、学ぶ意味を考え、次の授業につなげていくことはとても有意義だと感じた。今後も、様々な学習・指導方法を学び、実践と振り返りを積み重ね、学生にとって効果的な演習について考えていきたい。

引用文献

- 1) 読売新聞 2017年2月2日 『自ら問う力 育む やってみよう! 「新聞でハテナソン」』 19面
- 2) アクティブ・ラーニング 文部科学省 用語集 p 37
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf 閲覧日時 2017年11月24日 15:00
- 3) 文部科学省2016年8月26日 「教育課程企画特別部会 論点整理」 p 17
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
閲覧日時 2017年10月26日 18:00
- 4) 参考 学校教育法 文部科学省HP
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07070908/004/002.htm
閲覧日時 2017年10月27日 18:30
- 5) 文部科学省2016年8月26日 「教育課程企画特別部会 論点整理」 p 10-11
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
閲覧日時 2017年10月26日 18:00

- 6) 文部科学省2016年8月26日 「教育課程企画特別部会 論点整理」 p 17
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
閲覧日時 2017.年10月26日 18:00
- 7) 引用 ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ. 2017.『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』 新評論 p 10
- 8) 前掲書7) p 154
- 9) 前掲書7) p 159
- 10) 前掲書7) p 216
- 11) 前掲書7) p 33
- 12) 前田康裕, 2017, 『まんがで知る教師の学び2 アクティブ・ラーニングとは何か』, さくら社, p 57

参考文献

- ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ. 2017.『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』 新評論 p 154
- 須長一幸, 2010, 「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題－activeness概念を中心に－」『関西大学高等教育研究, 1:1-11』 p 1-11
- 合田哲雄, 2015, 「これから求められる教育のグランドデザイナー－時期学習指導要領のねらい－」, 『教育展望 特集これから求められる「教育のデザイン 2015 7・8合併号』』 p 4-10
- 白水始, 2015, 「アクティブ・ラーニングのねらいと指導法」, 『教育展望 特集これから求められる「教育のデザイン 2015 7・8合併号』』 p 4-10

註

- ・ハテナソンを紹介する際に、読売新聞 2016年6月15日 『新聞と対話「知」磨く』 25面 を使わせていただいた。
- ・今回の質問づくりの際の素材として、下野新聞, 2017.3.13 「県内社会福祉法人が新事業 多様ニーズ対応へ連携」の新聞記事を使わせていただいた。
- ・表1 表2は、ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ. 2017.『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』 新評論 p 41の表を筆者がそれぞれ「教師の役割」「生徒の役割」を抜粋して作成

音楽が与える幼児教育

Early Childhood Education Given by Music

坪山 恵子

1. はじめに

幼稚園や保育所における音楽活動は、子どもの生活と様々な活動を支える役割を果たしている。生活の歌や季節の歌、行事の歌などはおそらく全ての幼稚園や保育所で、重要な教育・保育アイテムとして取り入れられているだろう。

保育において音楽はなくてはならないものとして、園生活の様々な場面で当たり前のようには用いられている。それは音楽が乳幼児の発達や生活に何らかの影響を与えるからであろうと考える。単に「楽しいから」などといった表面的な理由ではなく、意図的で明確なねらいを持って保育をすることにより、保育の質の向上にもつながるだろう。

今回、この研究ノートでは、音楽が子どもにどのような影響を与えているかについて、音楽的能力の発達や、音楽的指導の考え方を基にまとめたいと思う。

また、実体験を通して、音楽によって子どもがどのように成長しているかについても触れたいと思う。

2. 幼児期について

幼児期とは乳児期以後、小学校入学までの期間をいう。人生80年～100年と考えると、その長い期間において、幼児期とはわずか6～7%にすぎない短い期間だ。この時期に子どもは、話し言葉の獲得や生活習慣の確立がなされ、個性が明確になってくる。また、自分の才能・能力を発見することになる。だからこそ、幼児期の子どもの1日は大人「一ヶ月分の価値」がある、とさえ言われている。

この乳幼児期、特に0歳～3歳ごろまでの記憶は、ほとんどと言ってよいほど子どもの表面上の意識には残らない。いわゆる「潜在意識」として一人ひとりの脳裏に残る時期なのだ。この潜在意識は、普段は自覚されていないものだが、とても大きな役割を果たしていくことになる。幼児期のこの時期は、全て「受身」で愛情・教育・環境を吸収していくもので、これらを潜在意識の中に蓄えていく。子どもは成長していくにつれ幼児期の記憶は薄らいでいくが、大人になり、普段の何気ない行動や何らかの出来事があったり緊迫したことが起こった拍子に、その意識が表れ影響を及ぼすこととなるのだ。

子どもはそれぞれの環境の中で、生活や文化の基本となる言語を習得し成長をしていく。「幼児期の重要性」について常に関心に向け、子どもの健やかな発達を促す幼児教育を考えていく必要がある。

3. 幼児教育の重要性

人の一生を考えたときに、幼児期は生涯にわたる人間形成の基礎・能力や才能の芽が培われる極めて重要な時期だ。その短い期間に、子どもは自分の人生を左右する様々な経験を積み重ねていく。生活や遊びなど様々な体験や経験を通して、情緒的な発達・運動能力の発達・言語の発達・知的な発達・社会性や生活力といった人間として、そして社会の一員としてよりよく生きていくための基礎を獲得する時期である。

また、幼児期は、知的な発達・心の発達・社会性の発達において「臨界期」という一生の中で物事を最も効率よく吸収できる時期がある。この臨界期は一生のうちで一回限りといわれている。

この時期、子どもは急速に成長する時期でもあるため、この時期にこそ経験しておかなければならないことを大に行なわせることが、その子どもの将来、一人の人間として充実した生活を送る上で不可欠なのだ。幼児は、身体を使って遊び、学び、考え、経験することによって、豊かな感性を養うとともに生涯にわたり必要となる学習意欲や学習態度の基礎となる好奇心や探究心、やる気を習得していく。

大人は、幼児期における教育が、その後の人間としての生き方を大きく左右する重要なものであることを認識し、子どもの教育について常に関心を持つことが必要なのだ。

4. 乳児期の発達と音楽経験のかかわり

音楽教育の分野では、赤ちゃんを対象にした研究はまだ多くはない。0歳～1歳の乳児に対する音楽教育自体が、幼児や児童に対するものほどは実施されていないためだ。

しかし、赤ちゃんの周りには音楽があふれている。それらの音楽をただ聞き流すだけでも音楽経験と呼ぶことができるだろう。

生まれたばかりの赤ちゃんは視力が0.02ほどしかないといわれている。生後、数年をかけながら視力を伸ばしていく。その一方で、聴力の方はもっと早いスピードで成長している。

お母さんの胎内は無音の世界ではない。心臓の鼓動、血流の響き、動作に伴う全ての音が、小さな生命にとって大きな意味を持っている。胎内は脈動する音に満ちていて、胎児は母親の体を通してリズムを感じとっている。なので、妊娠28週頃から胎児は音を知覚し始めるそうだ。生まれたときには、既にしっかり周囲の音を聞くことができ、生後10ヶ月くらいまでは、視力より聴力に頼っている状態「聴覚優位」にあるといわれている。

言葉を理解するよりもずっと前から、赤ちゃんの生活において、音や音楽は大きな意味を持ち続けている。心を育む第一歩として、音の世界、音楽の世界がとても大切なことも理解できると思う。

5. 幼児の発達と音楽

【幼児の音楽的成長】⁽¹⁾

①音楽的反応の起源

音楽的成長とは、音楽に対して詩的に感応し、音楽の詩的価値を美しく且つ的確に表現する能力の発達を意味する。それはまた、音のリズムや旋律などによって表現されている音楽的メッセージに対する感性的認識が育っていく過程でもある。

音楽的成長において、子どもが最初に示す音楽的反応は、リズムやメロディーに対してではなく、たぶん音そのものに対してであるかもしれない。原始音楽のかもしれないリズムと旋律は、人々の心に深く侵入し、揺り動かすものがある。もしかしたら、これがいつからか母胎内で遠く潮騒を聴くかのように、無意識のうちになじむようになった最初の音楽であるかもしれない。

②音とリズムの気づき

音はリズムを伴ってあらわれる。お母さんの心臓の鼓動音、呼吸によって生じる気流音、脈管の血流音のような体内音は、いつも一定のリズムと強さを持って絶え間なく与え続けられる。

胎内は意外に静かであるといわれている。特に、妊娠末期になると、お母さんが体を動かしたときの体内音や周囲の人々の声などは、胎児によく聴こえているようである。妊娠後期での音楽的環境の設定には積極的に意を用いるべきであろう。

胎児期から新生児期にかけてのお母さんの優しい話しかけと歌いかけの快い響きは、やがて音楽や言葉の響きへの美的な情操を育てていく上での揺籃となる。

③音の連想とイメージ

幼児は身近な事物、動物、人間に愛着を持ち、自己のイメージの世界に引き入れる。聴覚的イメージはより視覚的映像に変えられやすい。幼児は音楽から即座にいろいろな物の姿を再現したり、様々な情景の表現をすることが出来る。

音楽的鑑賞能力は、幼児が本来そなえている直観能力と、多様な生活経験からもたらされる豊かな感受性とに支えられながら、楽しい音楽的实践の中で育まれるものであろう。

6. 音楽的能力の発達について

①音楽的能力について

音楽的才能があるというとき、歌や演奏が上手である、作曲ができることをいい、音感がよかったり、鑑賞能力が高いと音楽性があるといわれることがある。また、音楽的表現能力と音楽鑑賞能力をあわせて「音楽性がある」や「音楽的である」という場合もある。そのような芸術性を創造する能力のことを音楽的能力または音楽的才能としよう。さらに音楽的能力を音楽的認識能力と音楽的表現能力とに分けることにする。シーショアによる

音楽的能力の分類を以下に記載する。

I 音楽的感受性

単純な印象形（音高、強弱、時間、音色等の感覚）

複雑な印象形（リズム、音の特性、協和、音量等の感覚）

II 音楽的行動

音声や楽器による正確な音楽的に表現豊かな音の創造の技能に対する自然的な能力

（音高、強弱、時間、リズム、音色、音量の調整）

III 音楽的記憶と想像（聴覚表象、運動表象、創造的表象、記憶範囲、学習能力）

IV 音楽的知性（音楽的自由連想、音楽的反省力、一般知能）

V 音楽的感情（音楽的好悪、音楽に対する情緒的反応、音楽における情緒的自己表現）

②リズムと旋律（誕生～5歳児）

ダウリングは、高音、メロディーの輪郭、調性、音程の順序で音楽的認識能力が発達するとしている。リズムや旋律についての音楽的学習が年齢にともなってどのように進むかをダウリングの文献より引用したいと思う。

誕生が過ぎた頃、1歳児は音楽に合わせて体で調子を取り、歌うようになるが、旋律は調子はずれで、音域は狭く限られている。幼児期は運動のリズムとが一体となっている。リズムの表現は子どものうちに時間的、空間的秩序を創り出し、音楽美を創造していく上でのひとつのモーメントになるのだ。

1歳半になると、自己的にハミングしたり、体全体で情動表出をし、表情豊かに喜びの表現をする。いくつかの分節を歌い、好きな曲をくりかえし歌う。太鼓や、笛、ラッパなどを与えると興味を持つ頃である。

2歳では、まだ調子もうまく合っていないが、歌の数句を歌う。ゆれるもの、ボート、ブランコなどのようなリズムカルな運動を好み、このような遊びのうちに自然に歌い出すことが多い。腕を振ったり、頭を動かしたり、足踏みをしたりするようになりリズムカルな反応をする。

2歳半になると、楽器やCDなどを聞くことに強い関心を持つようになる。いくつかの歌の旋律を全部または部分的に知っていて、よく歌う。何人かのグループの中にいると、音楽に合わせて、他の人たちを見ながら走ったり、体をゆすったりする。他人のまねをしたがったりもする。ラヴェルの「ボレロ」など特別なリズムを喜ぶ。

3歳では、初めから終わりまで歌を歌える子が多くなる。音程は不十分ではあるが、簡

単な音の調子に合わせられるようになる。歌や音楽についての興味が増して、楽器を触ったり、いろいろな音楽経験を楽しむようになる。たくさんの種類のリズムも遊びに加わるようになる。音楽に合わせて、上手に跳び上がったり、歩いたり、走ったり出来るようになる。

4歳では、さらに音域の広がりが見られ、正しいピッチやリズムに近づき、声の調性が増す。1つの歌を初めから最後まで正確に歌える子どもが多くなり、歌のレパートリーも増える。また、楽器を触るのが好きで、ピアノの鍵盤をたたいて調子を合わせたり、旋律を聞き分けたりして喜ぶようになる。音楽を自己流に表現してみようとする。そしてリズムに自発性が増す。

5歳の年長幼児になると、正しい調子で短い旋律を歌える子どもが多くなる。音楽に合わせて手拍子をとったり、足踏みをしたりすることが出来るようになり、生き生きとした表現が見られるようになる。たいていの幼児は音楽に合わせてスキップや、片足跳びをやるようになり、リズムカルにダンスをすることが出来るようになる。

7. 音楽的指導の考え方

①わらべうたと幼児音楽教育

伝承遊びの中で「うた」を伴うものがわらべうたである。わらべうた遊びは幼児教育の自由遊びや「表現」「健康」等の領域で積極的に取り上げられているだけではなく、自然発生的なうた、心を動かす遊びによる生きたリズムの体験は、音楽教育の基礎として重要である。

従来の音楽教育の矛盾は楽譜に支配された学習であったといっても過言ではない。それに対して、わらべうたは、正に「遊び」であり、「遊び」が「うた」を誘発するものである。まずは自由な遊びの場で、遊びのおもしろさを伝えることから始めるのが大切で、そこに生きた表現が生まれるだろう。

「遊びには美学的領域に相通ずる緊張、対照、変化、解決等の認識がある」、「音楽的活動の本質的なあり方は“遊ぶ”ということに尽きている」と、ホイジンガ（オランダの文化史家）⁽²⁾は言っている。

その意味で、わらべうたを日本の音楽や伝統音楽への導入というようにだけ考えるのではなく、心を解放し、主体的に自分の表現を獲得する芸術教育の第一歩としての意義があると考えべきだろう。

わらべうた遊びは、音楽教育や表現指導のためだけに大切なのではなく、子どもの心と体の全面発達にとっても、重要である。

保育の場では、保育者自身が、まず遊びを体得する必要がある。

②リトミック

リトミックとは、スイスの作曲家で音楽教育家のエミール・ジャック＝ダルクローズに

よって考えだされた音楽教育法である。「ダルクローズ音楽教育法」⁽³⁾とも呼ばれる。

それまでの音楽教育は、楽譜の読み方や楽器の弾き方などを幼児期から習わせ、その技術や能力を向上させることが目的だったが、ダルクローズが提唱したリトミックにおいては、まずは音を聞き、それを感じ、理解することが第一である。それから楽器に触れ、親しみ、音楽を作ることの楽しさを体全体で味わい、音楽へのさらなる興味や音感を育てていこうという考え方である。

【一般的な習い事にはない魅力】

リトミックでは、音楽に合わせて手遊びをしたり歌ったり、楽器や、身近な生活用品で音を鳴らすなどして、音楽そのものと表現を楽しむ。また音から感じ取ったニュアンスを言葉に例えたり、動物の真似をしてみたりする。子どもが音楽に接し、そこから感じ取ったことを表現すること、それを通して情操や音感を育み、より良い生活習慣とそのために知識を身につけ、豊かで可能性溢れる人格形成に役立てようというのが、リトミックの目的である。

音をいきなり楽しめること、自分なりに自由に音と触れ合えることは、他の習い事にはないリトミック独自の魅力である。

【乳幼児に対するリトミック効果】

リトミックは赤ちゃんのうちから始められ、子どもの成長に役立つことが多いといわれている。具体的にはどんな効果が期待できるのかを以下に記載する。

①音感やリズム感を育み音楽性を養う効果

音やリズムをふんだんに使用した活動をしているので、何よりも音楽教育として役立つ。楽しく遊びながら育んだ音感やリズム感、音楽性は、楽器を習い始めた際に大いに発揮されるだろう。また、リズム感を養うことで基礎的な運動能力も上がる。

②集中力や注意力が向上する。自己肯定感を高める効果もある。

リトミックレッスンを受けると、集中力と注意力が上がり、自己肯定感も高くなる効果が期待できる。

即時反応力とは、音やリズムの変化にすばやく反応する力のことを言う。リトミックでは「音が聞こえたら動く」、「音がなければ止まる」など、即時反応力を使ったレッスンを行う。音にすぐ反応するべく常に音に耳を傾けているので、集中力と注意力が養える。

最初のうちは、ルールが分からず、いろんな刺激に惑わされてできない子がほとんどだが、繰り返すうちにできるようになってくる。そして、できたことを褒めてもらうことで自信を持ち、自己肯定感の向上につながる。

リトミックは遊びの延長のような活動が多い。子どもは楽しみつつ取り組むことができ

る。そして、できたら達成感を得られ、なおかつ褒めてもらえる、こうした繰り返しが子どもの集中力と注意力を更に高めていく。

③想像力と表現力を広げる効果

リトミックでは音や旋律を聴きながら、動物の真似をすることがある。ゆっくりとした低音でゾウの足音をイメージしながらゆっくり歩いたり、せせらぎのような旋律に合わせて、魚の真似で泳いでみたりなど。時には夜や朝をイメージした音を聞いて、自分なりの表現を試みるレッスンなどもある。

このように、それぞれが音のイメージを自由に感じ取り、それを尊重することで、豊かな想像力や表現力を培っていくことができる。

子どもの想像力は素晴らしい。ただ、感じたこと、考えたことを表現できる子はあまり多くはない。自分の世界を思う存分表現できるようになる効果も、リトミックの効果の一つである。

④社会性や協調性が身につく効果

リトミックのレッスンは子どもの名前を呼ぶことから始まり、端から順番に活動を行うこともある。これを繰り返すことで、赤ちゃんであっても「順番がある」ということをほんやりと意識するようになり、「待っていれば自分にも順番が回ってくる」と理解し、社会性を身につけられる。

また、常に周りの音を聞いて動くのがリトミックであり、自分ではなく「相手の出す音」を意識し、その音に合わせて活動しようとすることで、相手に合わせようという協調性が身につく。

これらは1対1の関係では身につけにくいもので、一緒に活動してくれる仲間がいるからこそ、自然と学べ、発揮できる力なのだ。

【リトミックレッスンの特徴】

リトミックのカリキュラムは、年齢ごとに細かく分けられている。

①0歳～1歳未満

お母さんが赤ちゃんを抱っこしながら、手足を優しく動かしてあげるレッスンがメインになる。スキンシップをしながらリズムに合わせて動くことで、赤ちゃんも機嫌良く過ごせる。この時期はただ音楽を聴くだけでも素晴らしい刺激になるが、お母さんが手足を撫でたり、肌の上でトントンとリズムを指で刻むことで、たくさんのプラスの効果期待できる。

② 1歳～2歳未満

1歳を過ぎると、お母さんの真似を好んでするようになる。音楽に合わせて、お母さんが動くとき子供も真似をして身体を動かしてくれるので、一緒に楽しくレッスンを受けることができる。

③ 2歳～3歳未満

3歳ぐらいまでの子どもは、集中力が途切れやすいものの、できることを何度も繰り返すという特徴がある。親と一緒に繰り返しながら楽しめる、リズム遊びなどが中心のカリキュラムが組まれていることが多い。また、お母さんから離れ、友達と交流できるようになる年齢なので、自分なりに感じたことを表現するレッスンも始まる。

④ 3歳～4歳未満

自発的に新しいことを試したくなる4歳前後になったら、主体性を持って表現する活動や、同年代の子と一緒に協力しながら行う活動が増え、親と一緒にいる機会は減っていく。リズム打ちやお絵かきを取り入れたレッスンを通じ、自分のイメージを膨らませることを覚える。

⑤ 4～5歳未満

自分の考えを身体で表現することをメインに学ぶ。自立心が芽生える年齢なので、この時期にリトミックを行うことで、表現力や想像力が飛躍的に伸びる。楽器や楽譜について学ぶレッスン、文字や数字の概念を活用するレッスンを行うこともある。

⑥ 5歳～6歳未満

社会性を身につけられる年齢なので、仲間同士で協力して表現することを学ぶレッスンも増える。一人で表現する喜びはもちろん、他の友達と一緒に表現する楽しさも経験する年齢である。表現の幅が広がる時期だ。

8. 子育てを通しての乳幼児の成長とまとめ

現在、2歳児と0歳児を育てているが、その中で2歳児の成長の速さは目に見えて感じられる。

先にまとめてきたように、誕生した瞬間から、音や声に敏感に反応し泣き声を上げたり、体を動かしたり、また、泣き止んだりすることもあった。まだ視覚は発達していないが、音や声を聞くことにより、笑ったり、泣き顔になったりしていた。

音というのは、音楽だけでなく、声、物音すべての事柄が音と関わりがあると思う。人は母親の胎内にやどった瞬間から、音楽そのものに関わり合っているのだろう。母親の胎

内から、外の世界に来た瞬間から、より多くの音に触れ、長い人生、音、音楽と共に歩んでいくのだと思う。

0歳児の頃から、クラシック音楽を流したり、テレビで流れる子ども番組をかけたりしていた。視覚的には入ってこなくても、音に反応し、音が聞えてくる方へ顔を向けたり、表情を変えたりしていた。

1歳くらいになると、馴染みのあるクラシック音楽等が流れると、実際に体を動かしたり、ピアノを弾くまねをしたり、または心地よくなり眠ってしまった。子ども番組では、体を動かすまねはまだなかなか出来なかったが、何らかのメロディーを口ずさんだり、まねしようと動いたりしていた。

2歳になり、テレビに映っている動作をよくまねするようになった。それも、リズムや音に合わせてうまくできるようになっていた。また、子どもの歌など、1曲最初から最後まで歌えるようになり、レパートリーも日に日に増えていっている状況である。

耳の発達により、より言葉を理解できるようになっていったのだと思うが、その原点は音そのものにあると思う。

生まれた瞬間から、音による教育は始まっていることとを感じる。なので、この幼児期には音楽的教育がとても重要になってくると思う。

音を聞き分け、体を動かし、人に何かを伝える。成長していく過程で、自然に音に触れ、体を動かし、人に何かを伝えていく、人間の原点だと感じる。

私は、自分の経験をこれからも積み、音楽教育と幼児教育をどのように関わらせていくとよりよい教育になるのか、研究をし、活かしていきたいと思う。

参考引用文献

- (1) 井口 太, 2015, 『新・幼児の音楽教育』, 朝日出版社
- (2) Huizinga, J., 1938, *Homo Ludens*, Haarlem. (=高橋英夫訳, 1973, 『ホモ・ルーデンス』, 中央公論社)
- (3) Vanderspar, E., 1984, *Dalcroze handbook :Principles and Guidelines for Teaching Eurhythmics*, The Dalcroze Society. (=石丸由理訳, 2012, 『ダルクローズのリトミック』, ドレミ楽譜出版社)

敬意表現の文化差についての研究ノート

A research note on Cultural Differences of Deference

堀 圭三

1. はじめに

本稿は、平田オリザの『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』(平田 2002) のなかで指摘された、「長距離の列車に乗り合わせた際に話しかけるか?」という問いに対する検討である。¹⁾

本稿では、ある状況で他者を居合わせたときに、話しかけるのか、あるいは、話しかけないのかを、一つの例として中国人と日本人の表現の違いとして捉え、「話しかける」行為も「話しかけない」行為も、同じく「敬意表現 (deference)」であることを示す。

敬意表現とは、E. ゴッフマンが『儀礼としての相互行為』(Goffman 1982=2002) のなかで、日常の状況における対面での相互行為を分析する際に使用した概念である。ゴッフマンはこの本の冒頭で自身の研究について、「ある状況のなかで人びとは、意識してか否かは別として、ちらっと見る、身ぶりを見せる、立場を決める、発言する、といった動作を連続的に行うわけで、それらの動作こそが、この研究の素材としての行為にほかならない」(Goffman 1982: 1=2002: 1) と述べている。そして、「人が儀礼的に繊細な存在でなかったなら、会話をする状況は通常のように成立しないだろう」(Goffman 1982: 31=2002: 29) と指摘するように、人と人とが共在 (co-presence) にあるときの、お互いが自己の尊厳を保ち、他者に対する敬意を、ゴッフマンのいう「ささいな行為 (small behaviors)」として表現するという、相互行為としての儀礼について言及する。

2. 問題の所在

「長距離の列車に乗り合わせた際に、話しかけるか?」との問い対して、「日本国内でこの質問をすると、だいたい『話しかける』に手を挙げるのは一割程度になる。…。半分以上が『自分から話しかけない』という人びと。そして残り二、三割が『場合による』となる」(平田 2002: 140) と平田は指摘する。筆者自身で考えても、「自分から話しかけない」に手を挙げそうである。当然これには文化差があり、アメリカやオーストラリアでは五割以上の人が「話しかける」に手を挙げるという。²⁾

それでは、中国ではどうか。井上優によれば、「中国では、人が集まればおしゃべりが始まる。列車も同じである。…。同じボックス席の人とは、初対面でも話をする。大きな声でもうるさい感じはしない。自然なにぎやかさだ (井上 2013: 2)。」

同様に、相席で、一つのテーブルに向かい合っている場合も、日本人である井上は話さないことに何の抵抗もないが、向かい側に座る中国人の何とも落ち着かない様子を紹介し

ている。そして、中国人の方から話しかけられ、言葉のやりとりが続いたのち、「あとはビールと料理のおごりあいである。中国語で会話するのに苦労したが、やはり話をすると場がなごむ。料理がさらにおいしくなる」（井上 2013：23）と述べている。ちょうどレヴィ＝ストロースが『親族の基本構造』のなかで、ワインの交換によって「互酬性の原理」を説明する「レストランの一場面」にそっくりである。

それでは、このような表現の文化差はどのように説明できるのか。井上の指摘とゴッフマンの出会い・集まりという対面的な相互行為のなかで行われている儀礼的相互行為理論と比較しながら検討していきたい。

3. 場に参加するために話す

中国人を妻にもつ井上は、日本語文法の研究者でもあり、また、自身の中国人との交流の経験から、日本と中国の表現の違いを次のように説明する。

妻にとって、「話す」ことと「場を共有する」ことは表裏一体なのだろう。だから、妻は「同じ場所にいる」と思った人とは話をしようとするのだ。

一方、「黙って隣でいっしょに聞いてくれるだけでいい」というのは、「話す」ことと「場を共有する」ことは一応別の話という感覚である。お互い存在を感じるだけで、場を共有しているという感覚になれる。だから、私は同じ場にいる人と話をしなくても平気なのだ（井上 2013：26）。

しかし、中国人はいつでもどこでも話しかけるわけではなく、エレベーターなどでは無言でいることがあるという。これは日本の場合と似ている。欧米人がエレベーターに乗り込んだり、降りたりするときは、声をかけてきたりするのは、早い段階で悪意がないことを相手に示す必要がある文化の宿命であると平田は指摘する。ただし、アメリカにおいても、これはエレベーターの中の話ではないが、「相手をちらっと見ることは見るが、その時の表情は相手の存在を認識したことを（そして認識したことをはっきりと認めたことを）表わす程度にとどめる」（Goffman 1963=1980:94）という、ゴッフマンが「儀礼的無関心」と名づける礼儀作法も存在する。³⁾

井上は、中国人がエレベーターにおいて無言でいるのは、「基本的に会話をすることを念頭に置いている」（井上2013：32）からであって、一瞬しか接触しない人、すなわち、エレベーターや登山道などですれ違う場合には声をかけることはないと指摘する。また、お土産においても、中国人はお土産に込める思いとお土産の豪華さ・高価さは比例し、場合によっては、お土産に値札をつけたままのこともあるという。それに対して日本人は、小さな気の利いたお土産を渡す。当然値札を外すことは必要不可欠である。一見、「おしつけ」と「ひかえめ」に見えるこの行動にも、「話す」こと同様に、日本のことも中国のことも、ともに自然なこととして理解できる見方として、「相手との距離感覚」の違いを指摘する。

中国人は、「自分と相手は離れている」という感覚を基本とする。遠くにいる相手にボールを投げるときは、「えい！」と力を入れて投げないと相手に届かない。…。

一方、日本人は「自分と相手は領域を接している」という感覚を基本とする。目の前にいる相手にボールを渡すのに、「えい！」と力を入れて投げたりはしない。相手の目の前にさしだすくらいがちょうどよい（井上 2013：124-125）。

双方とも「相手が受け取りやすいように」行動しているが、距離感覚の違いで表現が異なるという。「相手のためにしっかりとと言わないと、思いが相手に伝わらない」という中国人に対して、「そこまで言わなくても思いは通じる」という日本人の表現である。

日本人のコミュニケーションは、天秤と同じく、すでに成立しているお互いの関係を崩さないようにする。相手が友人でも、人に何か頼むときには遠慮して頼む。…。

（中国では＝筆者補足）身内や友人どうしは「頼り頼られ」が基本である。シーソーやキャッチボールと同じで、適度に「貸し」「借り」のやりとりがあったほうが、お互いに「関係あり」という気持ちになる（井上 2013：131）。

井上は、中国では、“熟不拘礼”（親しければ礼儀にはこだわらない）や“一家人不説两家話”（親しい間柄では他人行儀なことは言わない）という言葉があることを紹介しているが、日本の「親しき仲にも礼儀あり」とは対照的である。

「話をしないと相手に気を使っていることにはならない」中国人の表現の仕方と「相手に気を使って話しかけない」日本人の表現の仕方は、ともに、「相手に気を使う」表現の仕方である。

したがって、「長距離の列車に乗り合わせた際に話しかけるか？」との問いに対する井上の答えは、中国人の場合は積極的に話しかける。しかし、日本人の場合、「ことばによるやりとりがなくても、お互いの存在を意識し、それなりに気をつかうことで、最低限のコミュニケーションは成立する」（井上 2013：137）と考え、話しかけないことを選ぶと指摘するのである。そして、この表現の仕方の違いは、ゴッフマンの「敬意表現」としての「回避儀礼」と「提示儀礼」として捉えることもできる。

4. ゴッフマンの儀礼的相互行為

ゴッフマンは、「個人的な礼儀正しさを見極めて分析する場所が、その礼儀正しさを維持できないところに押し込められている人びとのいる場所であるという前提に立って」（Goffman 1982:48=2002:48）、すなわち、ある病院の精神病患者が行う礼儀違反の研究が、個人的な礼儀正しさを見極める前提となり、そうしたルールを一般社会に適応して考察しようとする。次の指摘がこの立場を端的に示す。

法的秩序を乱す者が刑務所に拘置されるのと同様に、不適切な行為をする者は精神病院に収容される。前者はわれわれの生命と財産を守るための施設であり、後者はわれわれの集まりと社会的場面を守るための施設である (Goffman 1963=1980:227)。

そして、「行為の記号的成分を通じて、行為者は自分がいかに敬意を受けるに値するかを示し、また他人たちが敬意を受けるに値するとその行為者がどれほど考えているかを示す」(Goffman 1982:19=2002:18) 行為を「儀礼 (ritual)」として捉え、人と人とが共在するときの、お互いが自己の尊厳を保ち、他者に対する敬意を表現する儀礼的相互行為と秩序の関係を探ろうとする。ゴッフマンによれば、礼儀正しい行為とは、礼儀正しさに欠ける行為、または、適切さに欠ける行為と表裏の関係にあり、儀礼としての均衡が侵される危険性をはらみつつ、相互行為が行われていく。本稿で取り上げる「話しかける」ことや「話しかけない」ことでいえば、過剰に話しかけることになってしまうことや傍若無人な態度で相手を見捨てることになってしまう危険性をはらみつつ、また、ときにはその均衡が破られた場合には、修正をほどこしながら相互行為が進められる。そのためには「ときに名誉、ときには不名誉とおもいつつ、また、ときに社交上手に、ときには社交べたに、偶発事の状態判断をやってゆく自己」が、すなわち、「儀礼としてのゲームをするプレイヤーとしての自己」(Goffman 1982:31=2002:30) が必要になるというのである。

ゴッフマンは、日常的な相互行為儀礼の領域において、敬意表現 (deference) と品行 (demeanor) が重要であると指摘する。社会において、すべての人が適切に行為できること、受けて当然の権利を受けることを保証するためには、実体的なルールと実体的な表現を取り仕切っている規範と儀礼的ルールと儀礼的表現を取り仕切っている規範があり、敬意表現と品行は後者にあたる。⁴⁾

敬意表現とは、「相手についての高い評価を適切に当の相手に対して伝える手だてになる行動」(Goffman 1982:56=2002:56) である。さらに、敬意表現は、回避儀礼 (avoidance ritual) と提示儀礼 (presentational ritual) に分類される。

回避儀礼とは、「敬意表現があっても、行為者が受容者から距離をとって、ジンメルの言う受容者のまわりにある『仮想の領域』を侵さない場合の儀礼」であり、「『近くに寄りすぎるな (coming too close=引用者補足)』という言葉が人の名誉に対する侵害を鋭く指摘している (Goffman 1982:62=2002:63)」とゴッフマンは述べている。逆に、行為者が相手の個人的領域を侵害 (たとえば、プライバシーに踏み込んだ話題を口にする) したりできるのは「親密な関係」を示していることになる。⁵⁾

提示儀礼とは、「行為者が受容者をどう見ているのか、これから生じる相互行為において受容者をどう扱うか、について行為者が受容者に具体的に明示する結果なる行為を指す」(Goffman 1982:71=2002:71)。行為者は相手に対して自分の評価を具体的に示すことが求められる。たとえば、挨拶をすることや相手の外見などのちょっとした変化に気づいて発言することなども含まれる。

最後に、品行とは、「身のこなし、着衣、ふるまい、を通じて伝えられる個人の儀礼的行為という要素」(Goffman 1982 : 77=2002 : 77) である。その場にいる人たちに対して、自分がまわりから見て望ましい性質をもっている人間であること、あるいは望ましくない性質をもった人間であることを表現することである。立派に正しく振舞う人とは、分別のある誠実さ、自己主張の慎み、言葉と物腰の自制、スポーツ精神、感情・嗜好・願望の抑制、緊張状態での落ち着きなどを示す人である。

よい品行こそが行為者としてぜひ必要とされるものである。コミュニケーションのための用意ができている相互行為者としての自分を保持し、他人たちがその人を相手に相互行為を行う立場に自分を置いても、他人たちが危険に陥らないようにその人が行為するために、信頼される人間になっていくべきなら、よい品行はぜひ必要になるわけである (Goffman 1982 : 77=2002 : 78)。

そして、個人間の相互行為だけではなく、集団間の儀礼的相互行為に対してもゴッフマンは言及している。

集団どうしの接触において、儀礼がぎくしゃくしてうまくゆかない場合が多々ある。さまざまな社会や文化が敬意表現と品行を伝える伝え方はそれぞれ異なり、同じ行為でもその儀礼的意味は社会や文化によって異なり、自制心やプライバシーなどの事柄にかんする関心の度合いもそれぞれ異なる (Goffman 1982 : 85=2002 : 86)。

この点について井上も、「私の経験では、日本人と中国人の相違と思われていることの多くは、基本的な気持ちの部分で違うのではなく、その表し方が違うだけだ」(井上 2013 : 156) と指摘している。

ここまで見てきたように、列車で居合せた場合に話しかけるかについて、日本では回避儀礼として相手を慮る表現として「話さない」を選択し、中国では提示儀礼としてこれも相手を慮るものとして「しゃべるのが礼儀」であった。本稿では、その違いの理由を井上が指摘する「相手との距離感覚」の違いによって説明してきた。この「相手との距離感覚」を別の視点から説明しているのが金谷武洋である。金谷は日本語の成り立ちから次のように指摘している。

(英語を含む近代西洋語の場合は=引用者補足) <話し手>は、「対話の場」から我が身を引き離して、上空から<話し手>と<聞き手>の両者を見下ろすような視線を持つように私には思えます。

これに対して日本語の<話し手>の視点は常に「いま・ここ」にある状況の内側にあり、

その「ここ」が「対話の場」なのです。それは、生活人としての、つまり庶民にとっての「居場所」が他のどこよりも「世間」にあることと並行しています（金谷 2010：16）。

つまり、日本語は「主体と客体が切り離されていない状況」で表現する言語であり、英語は「主語（私）と目的語（相手）を切り離して対立する」（金谷 2014：199）世界観で表現する言語である。

（「行って来る」や「買って来る」の表現にあるものは=筆者補足）、英語では「行った」「買った」など<聞き手>と関係性を持たない<話し手>の行為を聞かされるだけなのに対して、日本語のほうには「そうやってここに帰ってきましたよ」という「対話の場」を大切にする、ひいては相手への気配りがうかがえます（金谷 2010：40）。

また、横山雅彦も「主体」と「客体」を明確にわかる英語に対して、「日本語は『主客一体』です。いわば『私はあなた、あなたは私』の世界」（横山 2016:48）と指摘するように、少なくとも日本語の表現には、英語と比べても「自分と相手との距離のなさ」を示している。

金谷は「英語や中国語の母国話者は、自己を強く打ち出す自己主張（いわゆる『自己チュー』ですね）が強いのにに対して、日本人は、驚くほど自己主張しません」（金谷 2014：99）と指摘しているが、井上は『相手の発話に見合った内容の発話をする』ために、『こうだ』と言い切ることも多い」（井上 2013:11）と述べ⁶⁾、日本人感覚からすると自己チューに感じるものが、中国人では『もっと何かを言ってくれないと釣り合いが取れず、分かったと言えない』という程度感覚」（井上 2013:9）であるとも指摘している。井上が『二つのことばや文化がともに自然なものとして見えてくる説明は、基本的な部分では間違っていないはずだ』と考えることが、『比べて考える』側の価値観である」（井上 2013：182）述べるように、どちらかが間違っている、あるいは、理解できないと諦めるのではなく、両者を公平に見るといふ指摘はとても重要である。

5. 今後の課題

本稿では「敬意表現」について、ゴッフマンの「儀礼」の概念をもとに考察してきたが、敬意表現そのものについては言及しなかった。敬意表現としては、言葉で発せられる場合もあるし、言葉以外で発せられることもある。たとえば、日本語で話す場合、敬語で話すことは提示儀礼であると同時に、相手と自分との関係（上下関係）を規定している。

G. バイトソンは、人間のコミュニケーションを、コトバによるverbalコミュニケーションと、体部の動きkinesicsや非言語的発声paralinguisticsによるコミュニケーションに分け、それらは「根本的に異なったコードcodingの装置を備えている」（Bateson 1972=2000：550）と指摘し、「アイコンによるコミュニケーション（身振りやトーンによるアイコン性強いシステム=筆者補足）が果たしている役割をコトバはうまく肩代わりすることができない」

(Bateson 1972=2000 : 551) ので、「ノン・バーバルなコミュニケーションにおいて伝えられるのは、直接対面している相手もしくは環境世界と自分自身との関係にかかわる事柄—愛情、尊敬、不安、依存など—であるように思われる」(Bateson 1972=2000 : 551) と述べている。これは、コミュニケーションを調整・規定する「メタ・コミュニケーション」における、ノンバーバル・コミュニケーションの優位を示すものである。

また、「相手を安心させる、なだめる、懇願するといった社会関係の調整」(大井 2008 : 58) を重視するコミュニケーションとして、大井玄は、認知症患者の「偽会話」を取り上げる。ここには実際に身振りやトーンについては記述されていないが、和気あいあいとした雰囲気をつかかわせる。

「主人なんてやっかいもんです。でもいないと困るし……」

「そうそう、うちの息子が公認会計士になりましたんで忙しくてね」

「あら、いいじゃないとっても。浴衣を着ればステキに見えるよ」

「〇〇さん辛かったらうに。いつも△△さんって言ってましたよ」

話は快調に進んでいるようでも論理的なつながりはなく、相手の話を理解するより、子どもたちがゲームをしながら勝手におしゃべりしているみたいです(大井 2008 : 59-60)。

これもまた、「メタ・コミュニケーション」における、ノンバーバル・コミュニケーションの優位を示す一例である。「敬意表現」や「偽会話」を含む人間のコミュニケーションについては、ベイトソンの用いる「メッセージ」「メタ言語的」「メタ言語的メッセージ」「メタ・コミュニケーションメッセージ」「モード」などの概念とともに、もう一度整理して検討したい。

注

- 1) 平田は、コミュニケーション教育とは、人格教育ではなく、慣れの問題であり、また、多数派の、いわば欧米の表現がこれからの時代に必要になるとの認識から、彼自身が主催するワークショップで、いろんな場面での「話しかけ方」の実践を行っている。
- 2) 平田のこの指摘は、自身のワークショップでのものである。また、以下、日本人と中国人の表現について言及するが、井上が指摘するように、「『日本人は』『中国人は』と言うのは、あくまでも便宜的なものであり、日本人・中国人がすべてこうだというわけではない(井上 2013 : 3)。」
- 3) 相手を過剰に見る「凝視」も、相手を人間と見なさない「無視」も、同様に、相手を傷つける行為、つまり礼儀違反である、とゴッフマンは指摘する。
- 4) ゴッフマンによれば、「実体的ルールとは、それ自体として重要であると感じられる事柄に関連して行為を導くルール」(Goffman 1982:53=2002:53-54.) であり、法律、道徳、倫理などの規範である。儀礼的ルールの規範は、エチケットと呼ばれるもののなかに組み込まれている。

- 5) ゴッフマンは、地位が同等な場合は、対称的な親密さ（お互いにプライバシーに踏み込んだ会話など）があるが、地位が異なる場合は、目上の人からは目下の人へ親密さを示すことが出来るが、その逆は出来ない、という親密さの非対称的な関係にも言及している。
- 6) 誘われたときの断り方の違いについて、日本の場合相対的に理由を述べてから結論（「だから行けない」）を述べる（場合によっては結論を述べない）のに対して、「中国人がまず『行けない』と答えるのは、『行くか行かないか』を聞かれているので、それに合わせて答えている（相手が提示した選択肢の一方を指している）だけである。また、結論を先に言えば『なぜ?』と続くので、会話の量が増える」（井上優 2015：9）という中国人の表現方法について説明している。

引用文献

- Erving Goffman, 1963, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, The Free Press of Glencoe. (=1980. 丸木恵祐・本名信行訳『集まりの構造』誠信書房.)
- Erving Goffman, 1982, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Pantheon Books, New York. (Reprint. Originally published: New York: Anchor Books, 1967.) (=2002. 浅野敏夫訳『儀礼としての相互行為』法政大学出版局.)
- Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of mind*, Institute for Intercultural Studies, c/o Brockman, Inc., New York. (=2000. 佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- 井上優, 2013, 『相席で黙ってられるか—日中言語行動比較論』岩波書店.
- 井上優, 2015, 「対照研究について考えておくべきこと」『一橋日本語教育研究』(3)：1-12.
- 大井玄, 2008, 『「痴呆老人」は何を見ているか』新潮社.
- 金谷武洋, 2010, 『日本語には敬語があって主語がない』光文社.
- 金谷武洋, 2014, 『日本語が世界を平和にするこれだけの理由』飛鳥新社.
- 平田オリザ, 2002, 『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』講談社.
- 横山雅彦, 2016, 『「超」入門！論理トレーニング』筑摩書房.

参考文献

- 奥村隆, 2013, 『反コミュニケーション 現代社会学ライブラリー11』弘文堂.

社会福祉政策における社会福祉協議会の活動に関する一考察
 -宇都宮市社会福祉協議会による福祉協力員システムの実態調査を通して-

A report of research relating to the social services with personal assistance services
 system in Utsunomiya city, Tochigi

平賀 紀章

はじめに

これまで、数年間、栃木県社会福祉政策及び宇都宮市を中心とする市社会福祉協議会の活動実態及び利用者の利用実態等について、調査・研究を進めてきた。

今回は、初めて、福祉サービス提供者に関する実態調査を意図し、その一端である福祉協力員の調査を実施した。宇都宮市社会福祉協議会他栃木県内の社会福祉協議会の活動及び高齢利用者の利用実態に着目し、調査に着手したのが、2012年6月頃であった。それから、ほぼ、毎年、宇都宮市以外の市レベルの社会福祉協議会の高齢利用者の調査を進め、多くの高齢利用者の利用実態に関する調査を実施することができた。利用実態は、刻々と変化するものであるから、終わりということはないが、2017年度からは、サービス提供者の調査を試みることになった。調査対象は、まず、宇都宮市社会福祉協議会が実施している福祉協力員制度である。福祉協力員のシステムについては、折あるごとに、その活動に注目してきた。ある時は、現役福祉協力員から、相談をうけ、短大のゼミに参加して頂いたこともあった。福祉協力員の方々が、地域活動のため、何を行ったらよいかと悩みながら、その方法を模索した末、短大のゼミを訪問されたりしている実態を知り、その活動については、よりよい方法がないものかと考えはじめ、まず、栃木県、および、宇都宮市の福祉事情の把握が必要であると考え、実態調査を進めてきたというのが実情である。福祉協力員は、栃木県でも、自治体ごとに、差異はみられるが、試行錯誤の後、宇都宮市は、福祉協力員を制度化されたと推察できる。足利市が福祉協力員を制度化しているほか、似たような制度が、いくつかみられるが、まず、定着している宇都宮市に注目し、今回の調査の実施に至ったのである。

1. 宇都宮市社会福祉協議会における福祉協力員制度に関する実態調査の概要

1-1 調査の目的

当該調査の目的は、栃木県における社会福祉制度・政策提供機関、および提供者に関する実態を明らかにすることである。先に、栃木県における社会福祉制度・政策の利用実態について、調査を続けてきたが、今回は、福祉制度・政策の提供者にかかわる実態調査を意図するものである。社会福祉制度・政策は、介護保険制度成立後、ますます、自助・互助・共助への重心が高まり、公助への関心が低くなりつつあり、公助による法制化の割合が少

なくなりつつある。そのため、民間の活力の活用への期待は、大きくなるばかりである。栃木県についても、高齢化の進行により、自助、互助、共助に限界が見え始めていることも明らかになっている。家族相互の互助の限界の結果、家族間の事件も増加している。

そんな中、宇都宮市では、市社会福祉協議会により、福祉協力員制度を実施していることが明らかになった。福祉協力員制度は、互助、共助を実現するものであると期待されているが、その実態は、“知る人ぞ知る”の状況である。福祉協力員への調査を通して、その実態の一端を明らかにすることが、本調査の第一の目的である。また、福祉協力員に対する活動の補助や研修の充実等によっては、より成果がえられるものと期待できる。どのような研修が有効であるか、どのような活動の補助が、効果的であるか等を確認することが、当該調査の第二の目的である。

1-2 調査の背景

宇都宮市では、平成17年度に「宇都宮市地域福祉活動計画」、平成22年度に「第2次宇都宮市地域福祉活動計画」、平成25年度に、「第3次宇都宮市地域福祉活動計画」を策定した。その計画に基づき、市が策定した「第3次宇都宮市やさしさをはぐくむ福祉のまちづくり推進計画」との連携を図りながら、地区福祉協議会、自治会、民生委員児童委員協議会、地域包括支援センター等関係機関、団体が連携・協議し、ともに支えあう“向こう三軒両隣”の地域社会を目指す」と、宇都宮市社会福祉協議会会長は、「地域福祉活動計画」平成25年度版に明記した。福祉協力員制度は、介護保険法成立前に、すでに、成立していたようであるが、平成25年度当時の宇都宮市の地域社会を取り巻く生活・福祉課題の中には、「福祉協力員制度の促進」が、残された課題として、取り上げられており、以下のような評価が明記されていた。「・地区社会福祉協議会や関係機関・団体等で、福祉協力員の活動や課題、また、担ってほしい役割などについて情報交換・意見交換を行い、相互の理解が深まりつつあります。・福祉協力員の意義や活動などについて、福祉協力員自身や関係機関・団体等の理解が深まり、すべての住民を対象とした「ふれあい・いきいきサロン事業」や生活に不安を抱える高齢者等を対象とした「安全情報キット配布事業」等に、多くの福祉協力員の参画が促進されました。福祉協力員は、目標としている約50世帯に一人の割合にはいたりませんでした」という状況が、平成25年度の状況であった。その後の状況を確認するため、今回の調査を実施することになったが、平成29年11月に実施された宇都宮市社会福祉協議会が実施した福祉協力員の研修会への参加者は、500人を超えていた。

1-3 調査対象者に関わる宇都宮市社会福祉協議会の概況

1-3-1 社会福祉協議会とは

社会福祉法第109条（市町村社会福祉協議会及び地区社会福祉協議会）に規定されている組織で、地区社協は、自治会、民生委員、児童委員連絡協議会、ボランティア団体等や住民によって組織されている各団体等および学校関係、児童、障がい、高齢者関係の社会福

社施設等の各機関など、様々な組織や団体、個人等によって組織されている。

宇都宮市内に39地区社協が組織され、市内を5ブロックに分けている。

＜宇都宮市の社会福祉協議会のエリア区分＞



資料：宇都宮市社会福祉協議会ホームページ

図1 宇都宮市社会福祉協議会のブロック区分

1-3-2 宇都宮市の福祉協力員数（平成28年度末）

以下に、福祉協力員の平成28年度の員数を紹介する。5年ほど前に、福祉協力員の任命式に参加した福祉協力員の方から頂いた資料によれば、2,200人となっていたから、平成28年度における2,424という人数は、増加していることを示している。

表1 福祉協力員数

○地区別 福祉協力員数

地区	協力員数	地区	協力員数	地区	協力員数
中央	41人	清原	94人	五代若松原	40人
東	59人	桜	54人	戸祭	69人
西	47人	宝木	72人	御幸	38人
築瀬	13人	富士見	69人	御幸ヶ原	43人
西原	40人	明保	33人	細谷	67人
昭和	51人	城山	51人	篠井	11人
錦	38人	姿川	179人	富屋	17人
城東	38人	陽南	57人	国本	59人
今泉	46人	緑が丘	71人	豊郷	156人
泉が丘	51人	陽光	50人	上河内	48人
峰	43人	宮の原	41人	河内	165人
平石	14人	横川	115人	合計	2,424人 (前年比 +40人)
石井	169人	瑞穂野	40人		
陽東	45人	雀宮	90人		

資料：宇都宮市社会福祉協議会「平成28年度事業報告書」22頁

1-4 福祉協力員制度の概況

1-4-1 福祉協力員制度の趣意

福祉協力員制度は、昭和54年にスタートした日本型福祉社会構想に関係すると想定する。日本型福祉社会構想は、オイルショック後の日本経済が停滞する中、老人医療無料制度を廃止した。昭和57年には、老人保健法を制度化、老人医療費の自己負担化を再制度化した。平成元年には、老人保健福祉10カ年戦略（ゴールドプラン）を提案、平成2年には、老人福祉法等の一部を改正する法律を制定、在宅福祉が合法化された。その後、平成6年には、新ゴールドプラン、エンゼルプラン等が次々に政策化され、自助、互助、共助、公助が推奨された。老人福祉法等の一部を改正する法律においては、公助が、著しく後退しつづけ、自助、互助、共助に重心がおかれ続けた。社会福祉協議会への期待は、ふくらみ続け、ボランティア活動組織化の中核的存在としての機能がふくらみ続けた。多くの福祉活動から、国は、手をひき、社会福祉協議会へと、その機能を移行し続けた。ただ、社会福祉協議会の置かれた位置は、期待されるほどの人材に恵まれるわけでもなく、半官半民で、地域社会の自助、互助、共助のリーダーシップを、一手に引き受ける体制はなかった。地域それぞれに、出来ることを実践するという状況が続き、栃木県では、いくつかの市社会福祉協議会に、福祉協力員のシステムを取り入れたと考えられる。宇都宮市の社会福祉協議会が福祉協力員制度を取り入れたのは、平成4年、ゴールドプランが制度化されて、間もなくであったと考えられる。

1-4-2 福祉協力員の役割

福祉協力員の役割は、以下に宇都宮市社会福祉協議会が作成した「社会福祉協力員」とはに、のべられている通りであるが、ひたすら、地縁、血縁を中核とするもので、守秘義務以外に、制限はかけられていない。専門職としての資格も問われないし、社会福祉協議会への興味やボランティアへの興味があれば、一層、ありがたいということのようである。

主として、一人暮らしの高齢者や障がい者の見守りが、重要任務である。安全キットを配布する作業によって、見守りの開始と、きっかけをつかむことになっているようである。安全キットの中には、一人暮らしの当事者等が、一人で、体調を悪くしたときなど、救急隊員等が訪問した時、本人確認の情報等が記入された用紙が収められている。その安全キットの手渡しと、説明が、第一の福祉協力員の仕事になるようである。頻繁に、訪問するわけではないが、日常生活の中で、安全キットを届けた世帯については、各福祉協力員は、気に掛けることになるようである。ちなみに、安全キットは、直系5センチ、縦20センチほどのピンク色のボール紙できており、取扱は、厳重である。数年前、市社会福祉協議会を学生共々、訪問した折、教材のため、安全キットを、一つ頂けないかとお願いしたところ、お貸ししますということであった。お預かりした安全キットは、短大の社会福祉専攻の教員が大切に保管している。以下に、社会福祉協議会が規定した福祉協力員の役割を紹介しておきたい。

1-4-3 宇都宮市における福祉協力員制度の実態

宇都宮市の福祉協力員制度の実態は、以下のように、推進されている。

福祉協力員制度

同じ地域で暮らす住民として、見守りや声かけなどを行う『地域住民相互の支えあい』を進める活動を目的とした制度であり、自治会や民生委員児童委員協議会などの関連機関と連携を図りながら福祉のまちづくりを進めていきます。



※ 現在、地区社協に福祉協力員制度を設置

市内に約2,424人（H29.3.31現在）の方が地域の中で活動しています。

① 選出方法

地域の中の関連団体の代表者・学識経験者・福祉に関心があり理解と熱意のある市民の中から約50世帯に1人の割合で自治会長より推薦していただいています。

② 福祉協力員の役割

- 受け持ち地域における福祉ニーズの把握と福祉問題の早期発見（見守り・声かけ・訪問活動）
- 把握した福祉ニーズを関連機関に伝達する。
- 福祉サービス等の情報を必要な方に伝達する。
- 近隣のボランティア協力者を発掘する。
- 地域で実施している事業や行事への参加・協力を行う。
（例えば、敬老会・ふれあい会食会・地区文化祭・地区まつりなど）



（ホームページ）

安心・安全情報キット配付事業

ひとり暮らしの高齢者や高齢者のみの世帯、障がいのある方などに、かかりつけ医や持病、緊急連絡先などを記入できる情報シートを入れた専用のプラスチック容器（＝安心・安全情報キット）を配付する事業を、地区社会福祉協議会が主体となり、実施しています。



万一来に備え、キットをご自宅の冷蔵庫等に保管していただくことで、緊急時の迅速な連絡手配・情報提供を図るとともに、キットを配付した後も、自治会や民生委員児童委員、福祉協力員など地域住民の方々の協力により、日ごろからの見守り・声かけ活動を行うことで、誰もが安心・安全に生活できるまちづくりに役立っています。

（福祉協力員の手引き）

資料：宇都宮市社会福祉協議会「ホームページ」「福祉協力員の手引き」

図2 「福祉協力員制度の実態」

2. 調査方法と調査経過

2-1 調査対象者の構成

宇都宮市の福祉協力者で、下記のブロック別研修会参加者

2-2 調査方法と調査票の作成

調査票の作成は、2017年10月に着手、調査会社と共に検討、作成後、宇都宮市社会福祉協議会の意見を取り入れ、変更しながら、調査対象機関の了解を得られた段階で、調査開始に至った。

2-3 調査期間と調査経過

2-3-1 調査期間：2017年10月23日～11月2日

2-3-2 調査の経緯

今回の調査は毎年実施されている「ブロック別福祉協力員研修会」の中で実施をした。

この研修会は、福祉協力員全員に参加を呼びかけ、5ブロック別に、毎年実施されている。参加者は500名を超えて一同に会せる最大の機会。

<日程と参加者数、調査票の回収率>

表2 開催日程と回収数

No	ブロック	開催日 (14時～16時)	参加者数 (調査票配布者)	調査票 回収数	回収率 (%)
1	中央	10月23日 (月)	61	56	91.8
2	南部	10月25日 (水)	126	116	92.1
3	東部	10月26日 (木)	133	123	92.5
4	北部	10月31日 (火)	100	95	95.0
5	西部	11月2日 (木)	144	133	92.4
合 計			564	523	92.7

<調査の実施環境と経過>

研修会の参加者に、調査票を配布し、調査協力の呼びかけ、研修プログラムの合間や終了後回答してもらい回収した。会場により、天候や会場の都合で回答しにくい条件があり、今後、事前のチェックを重視し対応策の必要性を感じた。

2-4 調査実施者

平賀紀章、白神晃子（調査協力者）、天野マキ（宇都宮短期大学名誉教授）

3. 調査結果の概要

3-1 分析の焦点

これまで十分な把握がなされていない、宇都宮市の福祉協力員の基本的な属性、本制度に参加した経緯、本制度における活動状況、および制度に対する意識の実態を量的データで分析し、福祉協力員像を明らかにするとともに、彼らの意識を踏まえた本制度の課題を把握することにある。

3-2 サンプル構成

性別では、女性が78%を占める。

年齢構成は、60歳以上が95%、平均年齢は69歳と高い。70代が43%、70歳以上で約半数を占める。

福祉協力員の経験年数は5年未満と5年以上で2分されるが10年以上も23%と多い。

尚、この構成は研修会参加者の属性であり、福祉協力員全体の実態を示すものではないことに留意したい。

3-3 調査結果

3-3-1 福祉協力員の基本属性

1) 性別

78%は女性である。

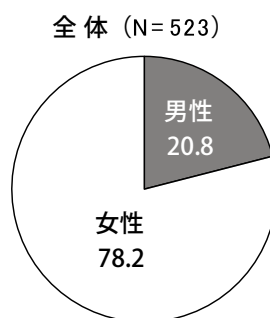


図3 性別

2) 年齢構成

約8割は65歳以上の高齢者。平均年齢は69歳であり、70歳を境に2分される。

平均年齢は、男性が73歳、女性は68歳で男性の高齢者が多い。

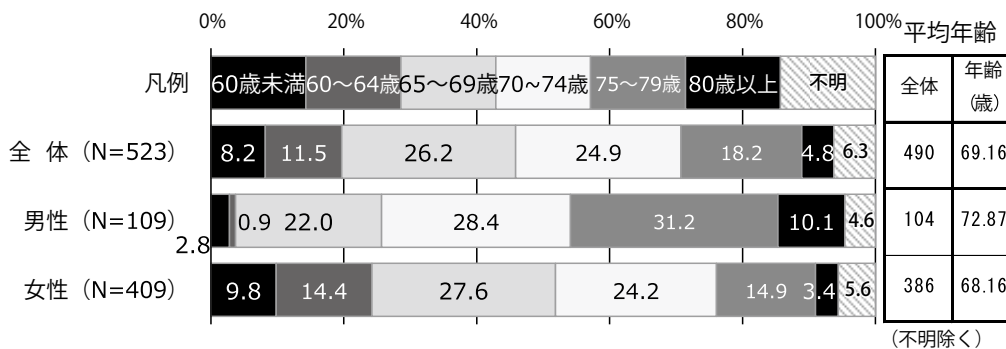


図4 年齢構成

3) これまでの福祉に関する職業や活動経験 (MA)

約半数は「福祉協力員」であるが、その他では「福祉関係のボランティア」関係が多い。男女の大きな違いは、男性は、「地区社協の役員」経験者が4割と多いことである。

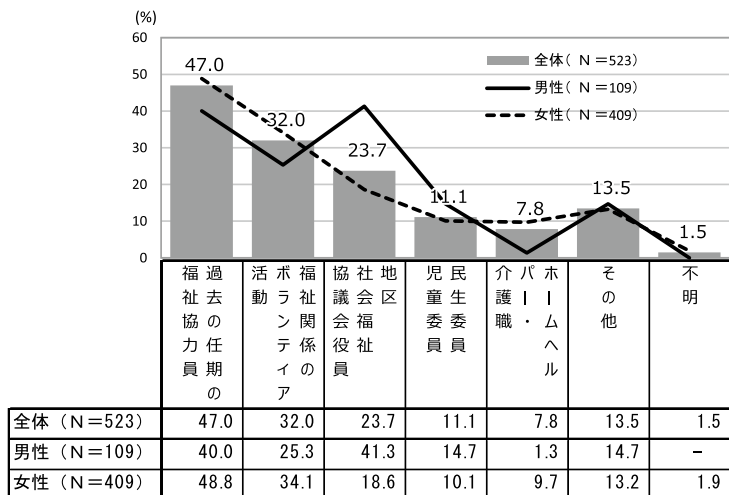


図5 福祉関係の職務経験

4) 現在の職業 (MA)

現在の職業は、女性は自由時間が多い「家事専業・手伝い」が多く、男性は「ボランティア関係」、「団体の代表・役員」、「その他（自営等）」など多様であるが、何らかの社会での活動をしている人たちが多く。「無職」は16%であるが「ボランティア活動」を行っている人もおり、ここでは「職業」や「無職」の意味にこだわらないものとする。

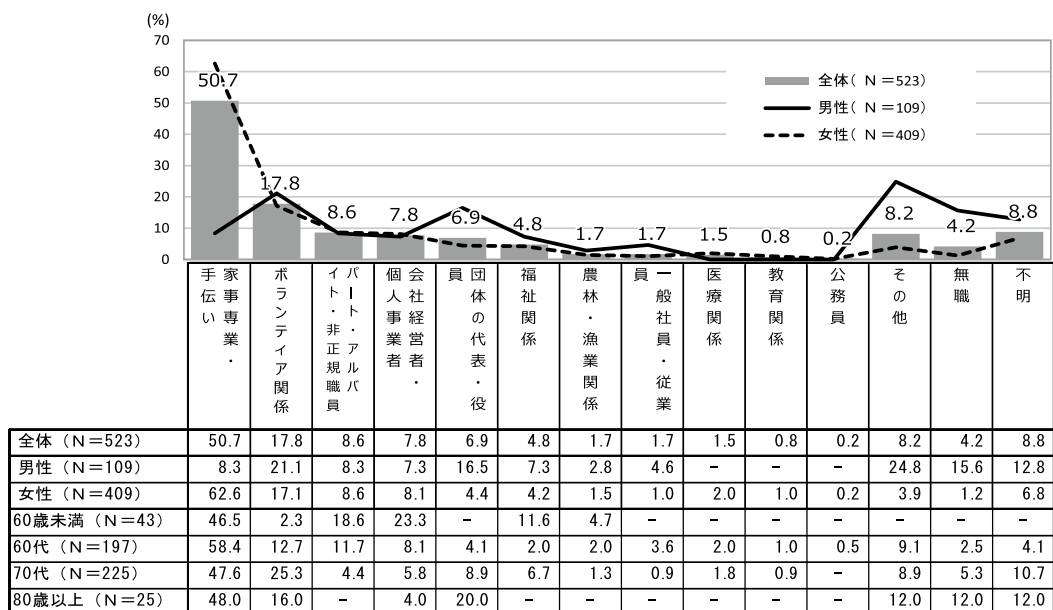


図6 現在の職業

5) 福祉協力員の経験年数

全体の経験年数の平均は5.87年であり、女性は男性より1年多い6.07年である。

「1年未満」が約2割であるが、男性は1、2年で辞める人が多い。しかし、男女とも3年以上は継続者が多いといえる。

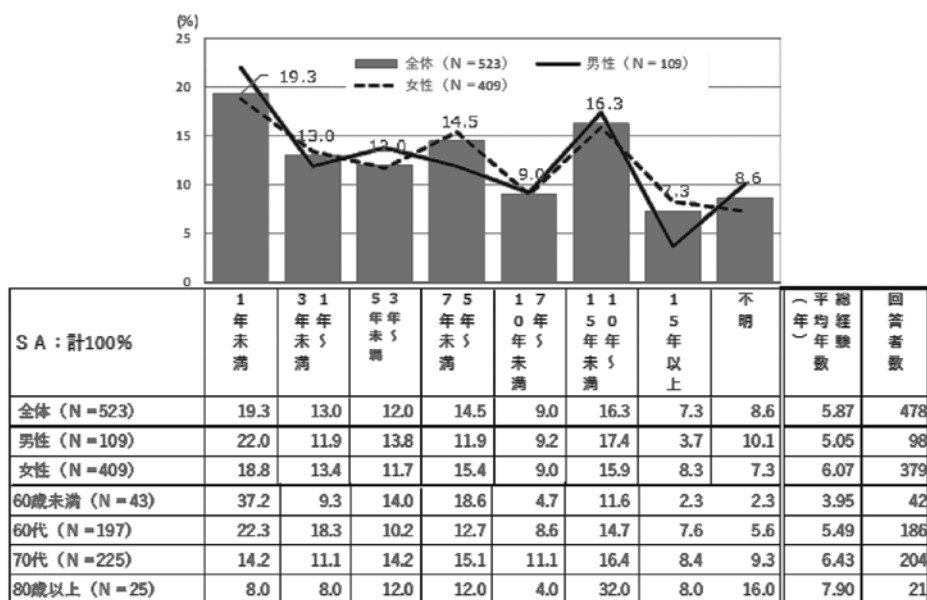


図7 経験年数

6) 平均的な1週間の活動日数

回答した福祉協力員の1週間の平均の活動日数は、男性で1.77日、女性で1.40日と男性がやや多くなっている。多くは1日の活動である。半数以上は回答がなかったが、定期的な活動ではない人や月に数回など1週間という単位では答えにくいと思われる。

質問5の「福祉協力員の活動内容」で行っているのは12項目中の平均1.12項目である。

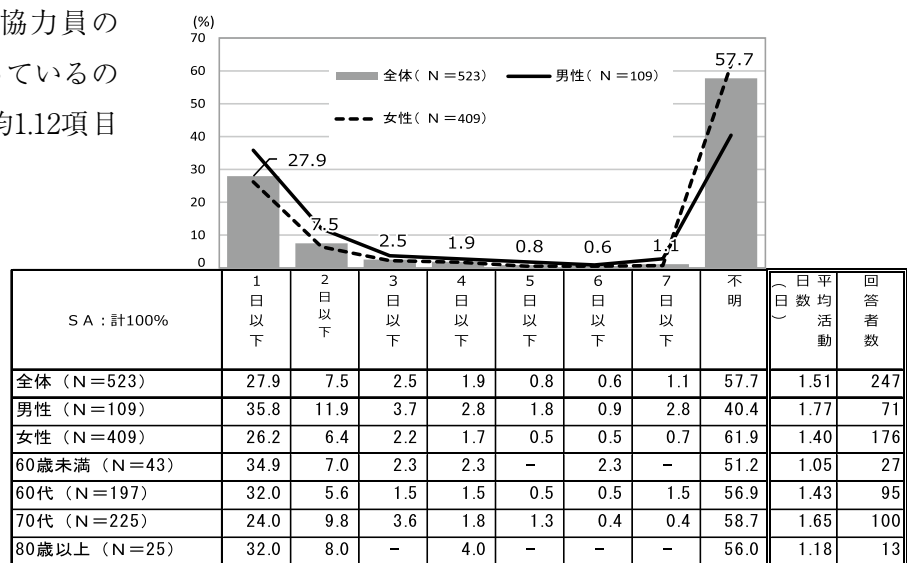


図8 平均的な1週間の活動日数

3-3-2 福祉協力員制度との関係について

1) 福祉協力員の選出方法の認知程度

推薦方法の認知程度は、全体では「よく知っていた」は15%と少ないが「知っていた」の35%を合わせ、半数の人はある程度の知識は持っていた。

性別では「男性」、年齢では「70代」の認知が高く直接福祉に関与した人が多いと考えられる。

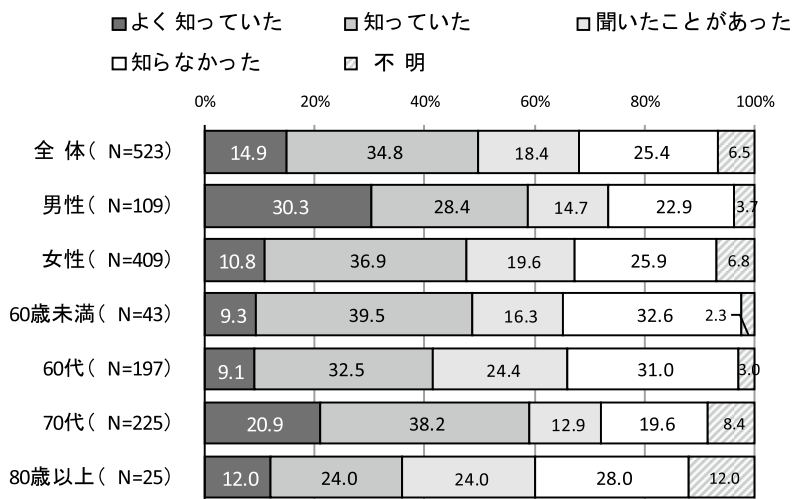


図9 選出方法の認知程度

2) 推薦される前の福祉協力員制度の理解・認知程度

1) の認知程度の状況と同じ傾向であるが、「福祉協力員制度」の事前の理解は低く、それは市民の認知状況はそれ以下と考えられる。それは、「福祉協力員」が活動する場合、個人情報や人権の尊重を重視するようになってきた社会では、スムーズな活動の大きな妨げになることが大いに予想される。

高齢者などの福祉を共助の意識を高めるためにも制度の根本的な課題であるとして取り組むことが必要である。

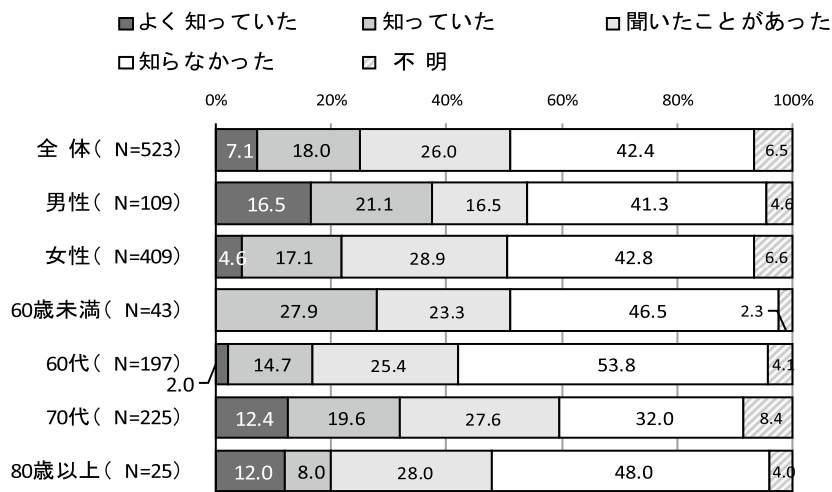


図10 推薦される前の福祉協力員制度の理解・認知程度

3) 福祉協力員を引き受けた動機 (MA)

引き受けた動機では、3つの意向が特に多い。一番多いのは、「ボランティア活動に参加してみたかったから」(34%)で、福祉サービスが必要な人々の支援活動に参加してみたかったから(25%)次いで「福祉協力員の活動に共感したから」(25%)であり、社会活動への参加意向によるものである。一方「自分の経験や専門知識を役立てたかったから」という具体的な戦力としての意識を持つ人たちは10%と少ない。また、「家族に高齢者や障がい者がいるので、助け合いたい気持ちから」や「家族や身近な人への福祉サービスが十分でないと感じていたから」といった福祉サービスの切実な問題にかかわる意識を持つ人も少ない。

そのような傾向からは、「福祉協力員」の「意識の質や対応力」をどう固めていくことも重要な課題と考える。

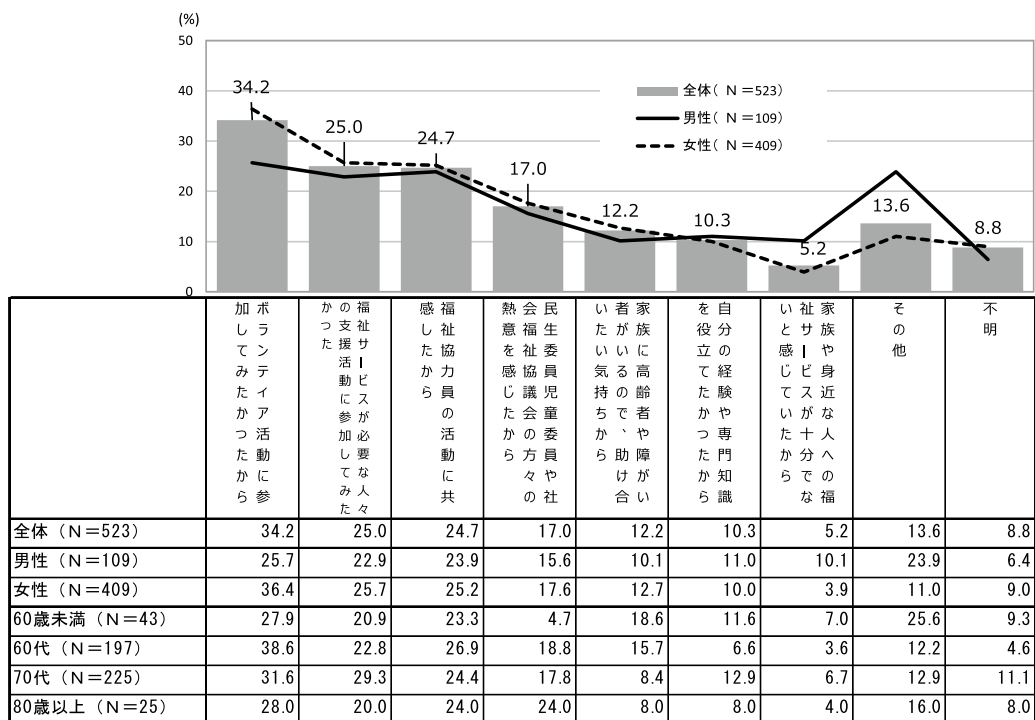


図11 引き受けた動機

4) 活動内容 (MA) 活動内容で多いのは、基本的な項目の「受け持ち地域での見守り・声かけ・訪問活動」(51%)や、「『ふれあい会食』への協力」(49%)の二つである。次いで、「『ふれあい・いきいきサロン』の運営支援」(38%)、「地域で実施している福祉事業やイベントへの参加・協力の呼びかけ」(33%)が30%以上の活動項目であるが、2番目以降は「イベント関係」である。

一方「福祉サービスが必要な方の把握」、「福祉サービスの情報を必要な方々に伝える」「福祉サービスが必要な方の状況を関連機関に連絡する」といった直接「福祉サービス関連する項目の活動は少ない。性別で見ると、女性に比べて男性の活動範囲が非常に広いことも

特徴となっている。

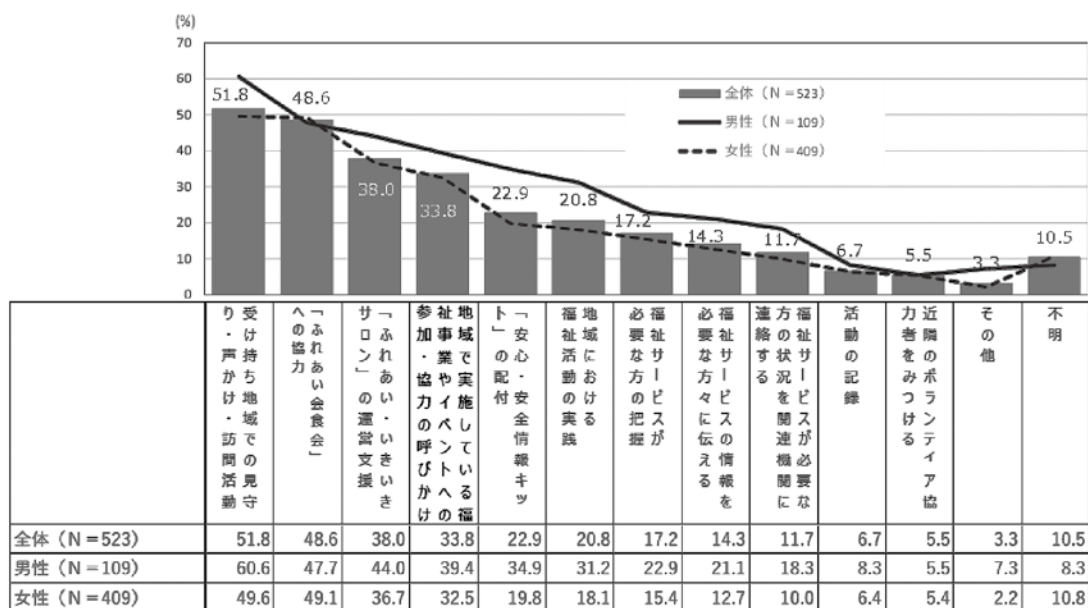


図12 活動内容

5) 一人が行う活動の項目数

これらの活動の一人当たりの活動項目数を分析すると、12項目中、「2項目」(25%)と「1項目」(24%)がほぼ同数で、「3項目」(21%)を含め「3項目」以下が69%を占める。

平均すると約3項目 (3.07) 項目である。

表3 一人が行う活動の項目数

項目数	N=468	構成比%	累積%
1項目	112	23.9	23.9
2項目	115	24.6	48.5
3項目	98	20.9	69.4
4項目	56	12.0	81.4
5項目	34	7.3	88.6
6項目	21	4.5	93.1
7項目	7	1.5	94.6
8項目	8	1.7	96.3
9項目	8	1.7	98.0
10項目	4	0.9	98.9
11項目	4	0.9	99.8
12項目	1	0.2	100.0
平均	3.07項目		

6) 苦手を感じている事 (MA)

全体の多くの人が苦手になっている項目は少ないが、そのような中で、苦手意識が高いものは、「近隣のボランティア協力者を見つける」(23%)、「福祉サービスが必要な方の把握」(15%)、「受け持ち地域での見守り・声かけ・訪問活動」(12%)「活動の記録」(10%)などである。それらの事柄を十分果たすためには、日常的に地域などで交際範囲が広い人や、自分から積極的に懐に入り込む努力ができるなどの性格や行動の要件や、また福祉に対する関心と貢献の想いなど社会的な意識の要件が必要である。

そうした難しい活動を「福祉協力員」にどこまで成果を期待し、応えてくれるのかという現実的な状況を調べることも今後の研究課題であると考えられる。

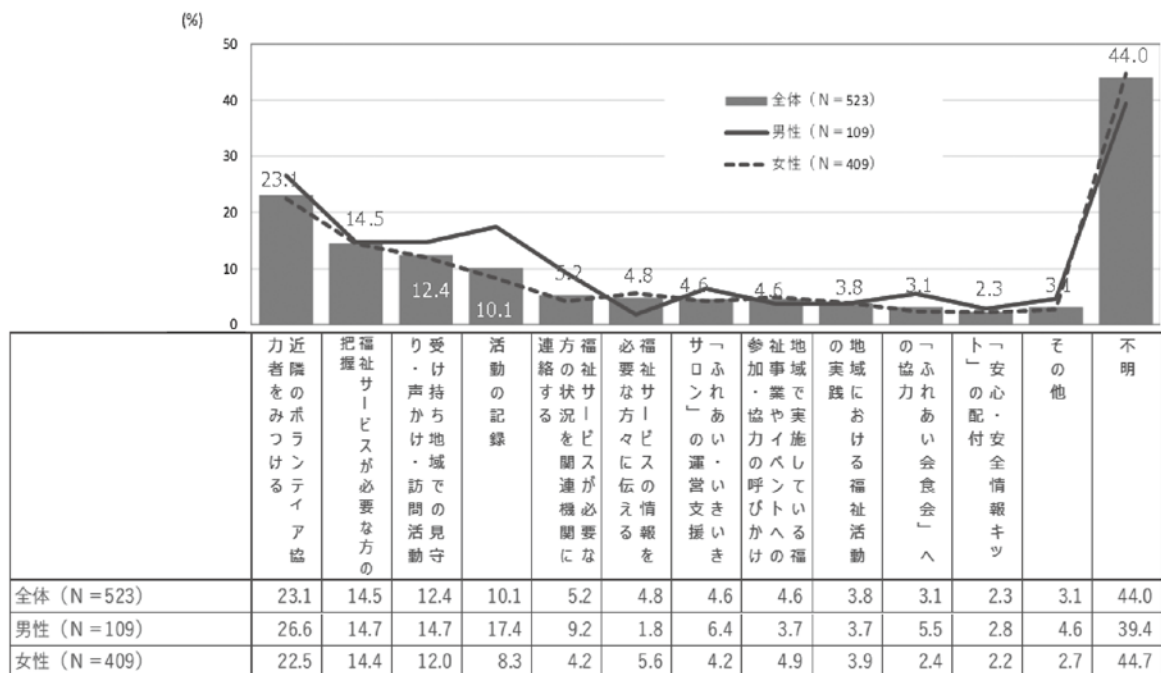


図13 苦手に感じていること

7) この地域での福祉協力員制度の必要程度

「福祉協力員」の必要性について、「絶対に必要」と考えているのは31%程度であるが、「ある程度必要」は52%で、合わせて「必要」は83%と大多数はその役割の重要性を理解している。

性別では、男性は46%が「絶対に必要」と考えているが、女性は28%と低い認識である。また、年齢別では高齢になるほどた「絶対に必要」の構成が多くなっている。

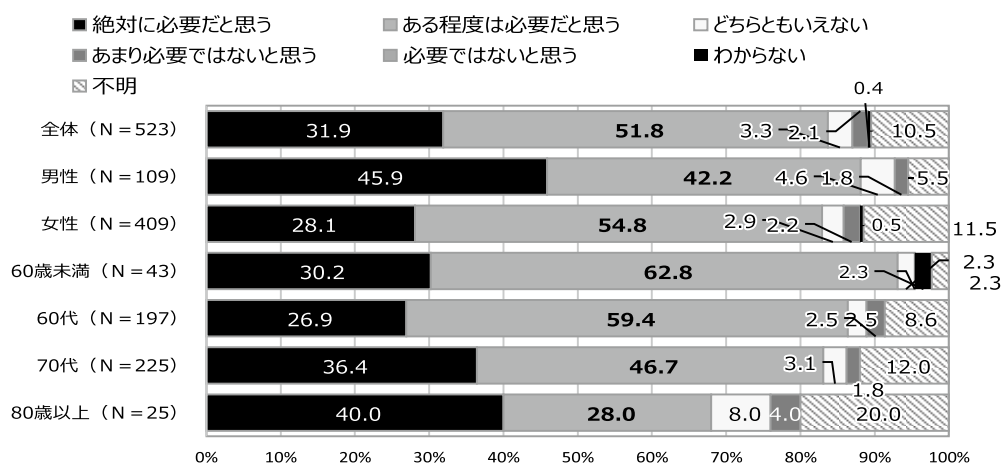


図14 福祉協力員制度の必要程度

8) 福祉協力員の活動参加の評価

「福祉協力員」の活動に参加した評価はよく、全体では「参加してとてもよかった」が42%、「ある程度よかった」の39.6%を合わせて81.5%と大多数がよかったと感じている。評価は男性より女性が、年齢が高いほどそれぞれ評価がよい。

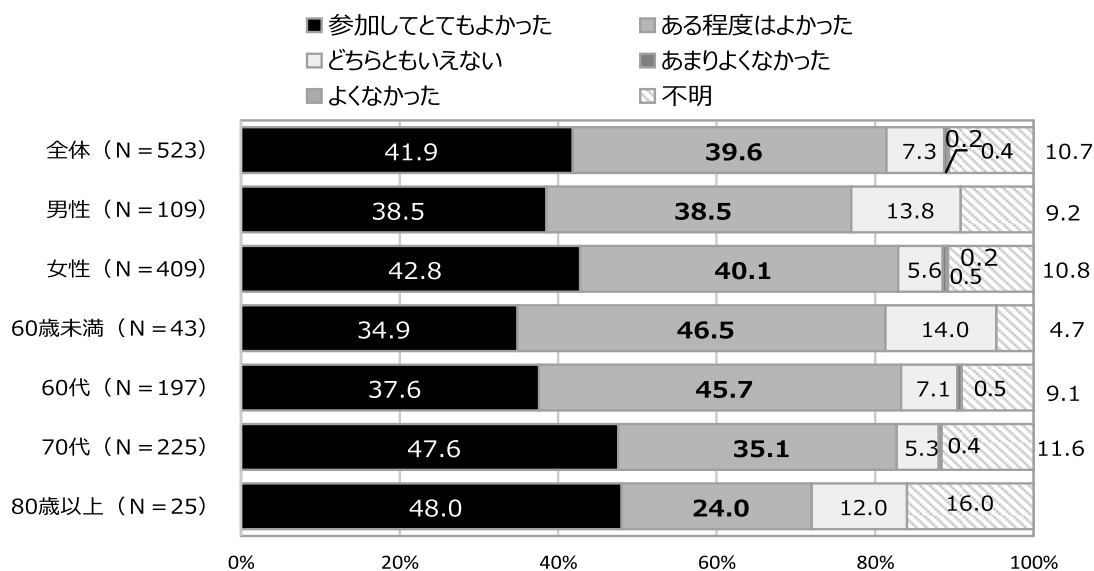


図15 活動の評価

9) よかった人の評価要因 (MA)

福祉協力員として活動してよかったと感じた理由として2つの大きな要因があげられている。最も多いのは「福祉に関する情報・知識が得られた」(53.5%)と、「一緒に活動する仲間が増えた」(50.0%)である。それに対して、「地域貢献」や「対象者との信頼関係構築」などの活動の成果ともいえる項目の要因は少ない。最初から「福祉協力員」の効果の目的設定がそうしたものであるか、またはそうせざるを得ないものなのかは今後の研究としていきたい。

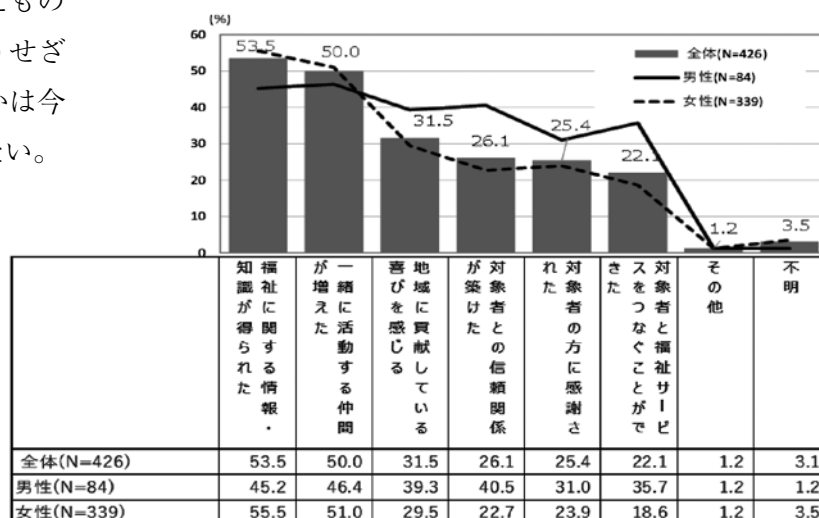


図16 評価要因

10) 福祉協力員として不安に感じること

不安に感じることとして、特に多く挙げられたのは、「利用者の生活状況・家庭環境の把握が難しい」(39.8%)である。背景には、個人情報の秘匿性や、必要な情報をうまく引き出すのは専門的な知識や技術が必要であることが考えられる。そうしたことができないことが「福祉協力員」自身が不安に感じていることは、積極的な活動を行うことに支障にあるのではないかと考える。

その他の不安は20%未満であるが同様なレベルで上がられている。

性別では、男性が「民生委員児童委員との連携体制が不十分」「情報提供が不十分」の意見が女性より多い。

しかし、こうした状況について、同じ「福祉協力員」でも活動内容が異なっているので不安が分散していることにも留意した不安対策を考える必要がある。

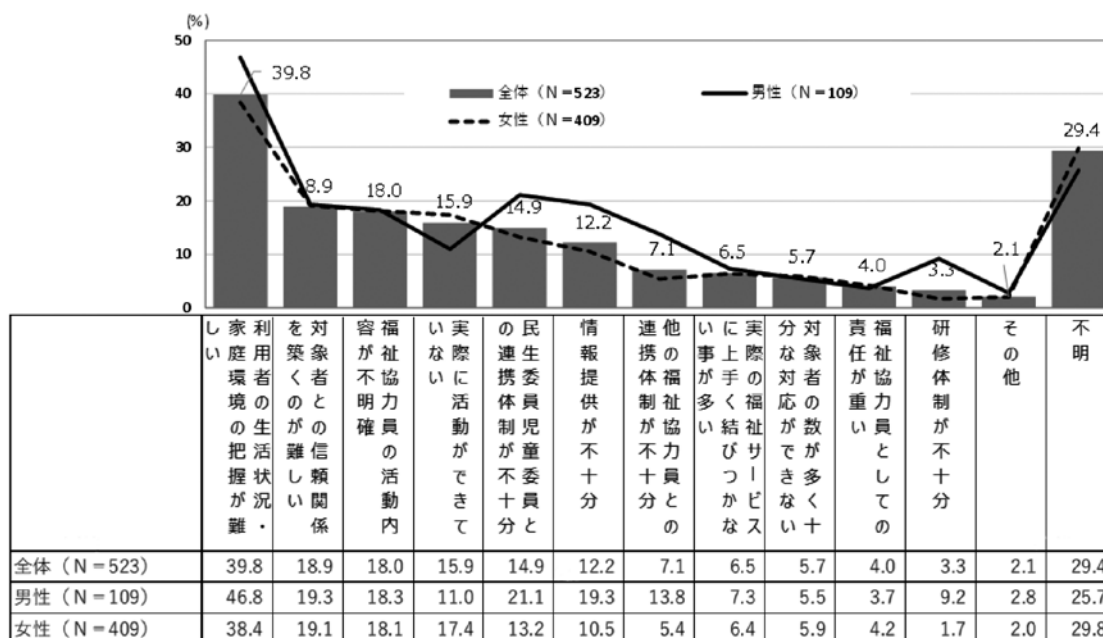


図17 不安なこと

11) 福祉協力員制度についての要望

要望は比較的少ない中で、特に他より多い項目は二つあり、一つは「活動・役割の明確化」(29.3%)、他は「民生委員児童委員や自治会との連携強化」(26.0%)である。要望の少ない項目では、「活動・役割の軽減」が2.1%、とほとんど挙げあげられていない。それは悪いことではないが、それだけ「福祉協力員」にとっては負担感のない程度のものであるのか、それとも彼らが社会貢献の意識で頑張っているのかによって、今後の「福祉協力員」の効果の向上のための改善策が変わると考える。

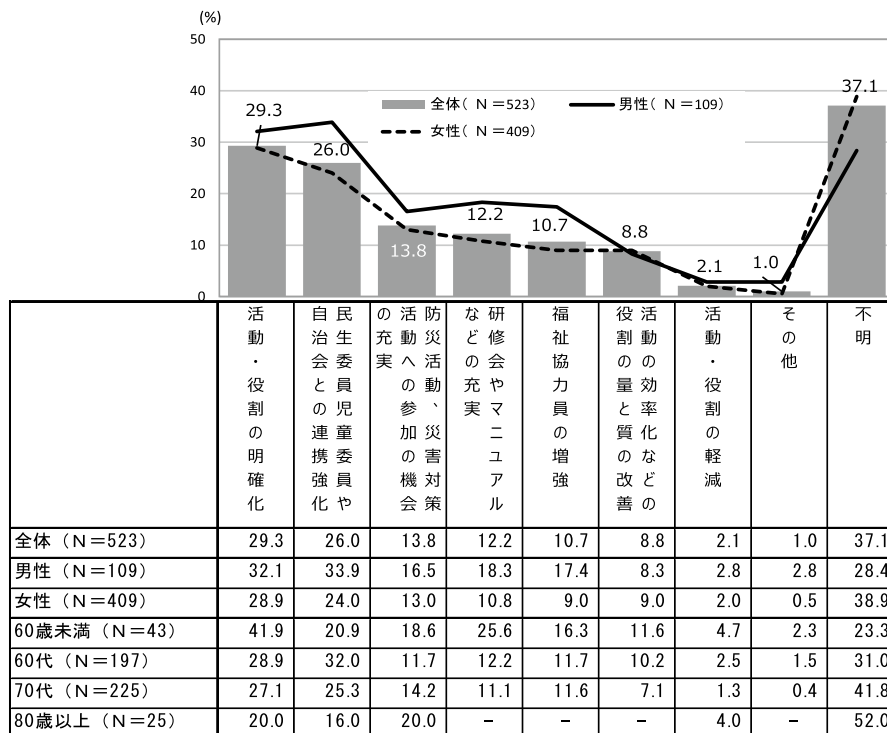


図18 今後の福祉協力員制度についての要望

12) 今後の福祉協力員の継続意向

継続意向として「ぜひ続けたい」は男性では22.9%、女性で10.3%と差がみられる。最も多いのは「特に支障がなければ続けたい」(40%程度)であり、「任期中は続けたい」30%を合わせた70%程度の方は、積極的ではないがやってもよいという意見である。

背景には、特に時間を取られることもなく、負担感や義務感もなく、仲間と福祉への貢献が少しでもできればよいという考え方の人が多いと考えられる。

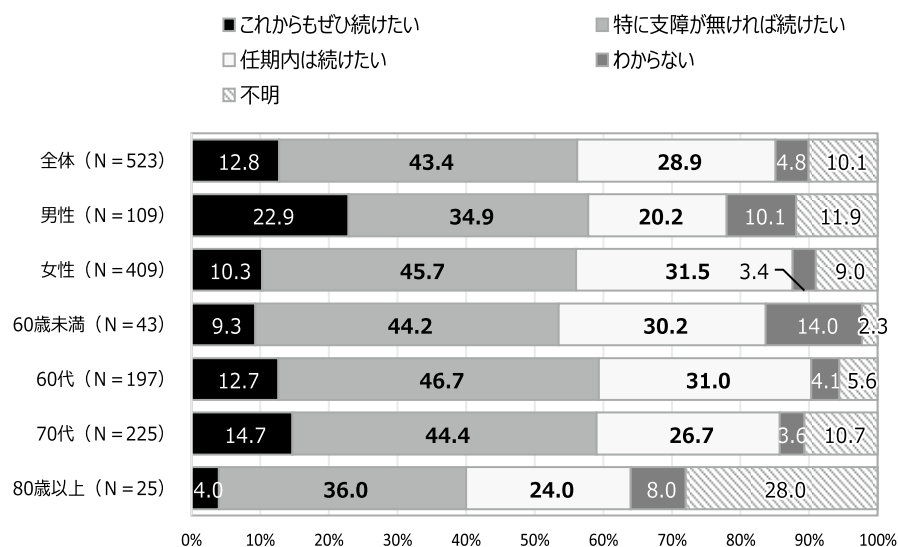


図19 今後の福祉協力員を継続意向

考察

当該調査の結果をふまえて、福祉協力員の実態と今後の課題について、以下に、考察を進めたい。福祉協力員制度は、宇都宮市社会福祉協議会独自の福祉活動であるが、平成28年度事業報告によれば、2424人の福祉協力員が任命されている。その中の560人が、今回の実態調査にご協力頂いた。

1. 調査対象者の特性

宇都宮市社会福祉協議会が実施した、5日間の研修会に参加した560人の福祉協力員の特性は、60歳以上が95%、平均年齢は、69%と高く、70歳以上が約半数をしめていた。また、福祉協力員の経験年数は、5年未満と5年以上に二分されるが、10年以上も23%であった。職業については、女性は、家事手伝い等が目立つが、現職の方も意外に多いことも意外であった。男性は、団体の代表・役員が多かった。平均的な一週間の活動は、男性で、1.77日、女性は、1.40日であった。福祉協力員の選出方法の認識度については、「よく知っていた」は、15%と少ないが、「知っていた」は、35%で、70代の男性に認知度が高いことがわかった。そのような認知度の高い男性は、福祉関係の職員だった経験があることも判明した。福祉協力員を引き受けた理由は、「福祉サービスが必要な人々の支援活動を試してみたかったから」に続いて、「福祉協力員の活動に共感したから」等であった。

2. 福祉協力員の活動内容と課題

活動内容は、「受け持ち地域での見守り、声かけ、訪問活動」が51%、「ふれあい会食への協力」が49%で、「ふれあい・いきいきサロン」の運営の支援等、市社会福祉協議会の活動に関する支援が多かった。女性に比較して、男性の活動範囲が非常に広いことが注目された。福祉協力員の苦手を感じていることを聞いたが、「近隣のボランティア協力者を見つける」が23%、「福祉サービスを必要としている人の把握」「受け持ち地域での見守り・声かけ・訪問活動」(12%)、「活動の記録」(10%)など、研修の課題も発見された。福祉協力員制度の必要性については、「絶対に必要、「ある程度必要」をあわせて、83%であった。性別では、男性の方が必要と考え、また、年齢が高いほど、必要と考えていることが分かった。活動参加に関する評価については、「参加して良かった、「ある程度、参加してよかった」を合わせて、81.5%、また、良かった人の評価要因については、「福祉に関する情報・知識が得られた」、53.5%、「一緒に活動する仲間が増えた」50.0%であった。「福祉協力員として、不安を感じていること」については、「利用者の生活状況・家庭環境の把握が難しい」(39.8%)、「民生委員・児童委員との連携体制が不十分」「情報提供が不十分」等の回答が、男性の方に多かったことが、注目される。

3. 調査対象者の今後について

今後の活動に関する継続傾向については、「是非、続けたい」は、男性22.9%、女性、10.3%であるが、「特に支障がなければ続けたい」40%、「任期中は続けたい」30%を合わせると、70%の人々積極的ではないが続けても良いと理解できた。福祉協力員制度への要望については、「活動・役割の明確化」、「民生委員・児童委員との連携強化」などが挙げられ

た。要望としては、少ないが、「活動・役割の軽減」2.1%も注目される。

4. 宇都宮市福祉協力員制度の課題と展望

以上、福祉協力員制度に関する調査結果をまとめてきたが、調査項目に、経費についての質問を、意図的に削除していた。福祉協力員制度は、ボランティア活動が前提であるから、報酬の項目は、なじまないと考えたからである。また、日本型福祉社会構想における自助、互助、共助、公助の理念からすれば、ボランティア活動が、無報酬であることは、前提であろうと洞察した。幸い、今回の調査対象者は、働いている人々が多かったことも、報酬には、なじまなかったかもしれない。ただ、70歳以上の福祉協力員については、多少の報酬があれば、活動がより活性化されたかもしれないと考えた。また、福祉協力員の今後について、積極的ではない継続が気になったが、多少の報酬があれば、積極的継続になったかもしれないと考えた。今後の課題としたい。これについては、スウェーデンの障害者福祉政策に注目したい。スウェーデンでは、重度の障害者（障害高齢障害者も含む）に、有償ボランティアを4人まで、活用することができる。有償ボランティアの資格は、問われない。車いすを押すだけのボランティア、寝る前の着替えだけ手伝うボランティア等、業務は、多彩である。

介護施設等では、人手が不足し、海外に、人手を求めざるを得ない状況下において、福祉協力員制度は、貴重なシステムであると考ええる。ただ、福祉協力員の活動環境については、経済的配慮も必要であると考えた。

参考文献

図1：宇都宮市社会福祉協議会「ホームページ」

図2：宇都宮市社会福祉協議会「ホームページ」および「福祉協力員の手引き」

表1：宇都宮市社会福祉協議会「平成28年事業報告書」

アドルフD・ラツカ著 河東田 博/ 古関・ダール 瑞穂訳

「スウェーデンにおける自立生活とパーソナルアシスタンス」現代書館 1991年

執筆者一覧

荒井 一成	宇都宮共和大学子ども生活学部
白神 晃子	宇都宮共和大学子ども生活学部
中川 英子	宇都宮短期大学人間福祉学科
山口 晶子	宇都宮共和大学子ども生活学部
勝浦 美智恵	宇都宮短期大学人間福祉学科
坪山 恵子	宇都宮共和大学子ども生活学部
堀 圭三	宇都宮短期大学人間福祉学科
平賀 紀章	宇都宮短期大学人間福祉学科

宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科 研究紀要編集委員会

荒井	一成	宇都宮共和大学子ども生活学部
蟹江	教子	宇都宮共和大学子ども生活学部
駒場	利男	宇都宮共和大学子ども生活学部
畠山	祥正	宇都宮共和大学子ども生活学部
益川	順子	宇都宮短期大学人間福祉学科
百田	裕子	宇都宮短期大学人間福祉学科

保育・教育・福祉研究 第16号

平成30年3月31日発行

発行者 宇都宮共和大学・宇都宮短期大学

学長 須賀 英之

編集 宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科研究紀要編集委員会

〒321-0346 宇都宮市下荒針町長坂3829

TEL 028-649-0511

FAX 028-649-0660

印刷 (株)松井ピ・テ・オ・印刷

Journal of Child Care, Education and Welfare

Vol. 16

Contents

ARAI Kazushige

Significances and Emergent Tasks of Touching the Forest, Trees and Woods for Cultivating Kindergarten Child's Expression Ability

SHIRAGA Akiko

Practical Studies on the Class of "the Care for Children with Special Needs" for Students of Childcare Training

NAKAGAWA Eiko

Life of a Lady Explained by Life Course Theory
~Life History as the Result of the Long-term Household Account Book Analysis~

YAMAGUCHI Akiko

A Practice of Music Expression in the Area of "Expression"
; based on Free Play with Percussion Instruments

KATSUURA Michie

A practical report on question-making seminars

TSUBOYAMA Keiko

Early Childhood Education Given by Music

HORI Keizo

A research note on Cultural Differences of Deference

HIRAGA Noriaki

A report of research relating to the social services with personal assistance services system in Utsunomiya city, Tochigi

**Utsunomiya Kyowa University Faculty of Child Studies
Utsunomiya Junior Collage Department of Human Welfare**