

Meisei University
Distance Education Graduate Course

**Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION**

Vol. **19**
2020 / 3

明 星 大 学
通信制大学院研究紀要
教育学研究

目 次

修士論文

石田健太郎 准教授指導

父親の子育てと親支援プログラム

－父親による参加の語りと支援者による省察－……………青柳 秀雄 …… 3

板野和彦 教授指導

イギリスの学校音楽教育へのリトミックの導入と普及の要因についての研究

－J＝ダルクローズのレクチャー・デモンストレーションに関する記事を中心に－ ……福田 明子 …… 13

齋藤政子 教授指導

ジュディス・バトラーのパラダイムに基づく男性保育者成長のプロセスについて

……………古 谷 淳 …… 17

樋口修資 教授指導

道徳科の特質を踏まえた授業づくりの研究

～一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展する道徳授業の実践から～…長谷 博文 …… 27

星山麻木 教授指導

中学校特別支援教室担任を対象とした研修の在り方に関する研究

－教員へのインタビュー調査より－……………美 濃 翼 …… 35

修士論文概要

板野和彦 教授指導

大正期における新体育教育観「美育」についての研究

－遊戯教材におけるリズムの必要を目的として－……………橋本 知子 …… 45

今野貴之 准教授指導

看護の質向上とキャリア発達に必要な支援環境モデルの構築

～卒後6年以内の規模の大きな病院で働く看護師を対象とした事例～…小野崎 哲子 …… 47

ビジュアル・オーガナイザーをもちいた小論文の作文教材の開発と評価

～小学校4年生国語科の作文指導を事例として～……………村 野 聡 …… 49

齋藤政子 教授指導

「片付け」から「集まり」までの活動における保育者の援助方法のあり方

－わらべうたはどう使用されているか－……………泉 澤 文子 …… 51

廣瀬由美子 教授指導

通常学級における授業参加行動を高めるためのクラスワイドな

巡回相談内容の効果……………尾 岸 純 子

※ 本人の希望により論題のみ掲載

星山麻木 教授指導

「自閉スペクトラム症児の音楽療法」

－子どもとセラピストの相互作用に焦点をあてた分析－……………杉山志津枝 …… 53

特別支援学校教員による座談会

～その効果と現場の支援ニーズを探る～……………羽 生 菜 実 …… 55

自閉スペクトラム症当事者の語りから考察する

幼児期の集団生活における適切な支援……………小 林 千 鶴 …… 57

発達に多様なニーズを抱える母親が安心できる学びの場につながるために

－「特別支援サポーター講座」受講者の記述回答と語りの分析から－ ……八 木 愛 子 …… 59

吉富芳正 教授指導

小規模校における効果的なカリキュラム・マネジメントに関する研究

～カリキュラムマネジメント・モデル論を手がかりとして～……………野 神 和 之 …… 61

博士論文概要

齋藤政子 教授指導

「国際結婚」と外国人母の日本への適応行動に関する研究 ……………浅 井 直 子 …… 67

投稿論文

父親の子育て参加と男性保育者の影響／役割

欧州、北米、オセアニア 8 カ国の研究から……………古 谷 淳 …… 73

「児童養護施設の入所児童の現状と課題」……………松 原 由 美 …… 87

領域「環境」のねらいからみた自然体験の意義

－「里山保育」に関する保育者の語りから－……………渡 邊 宣 明 齋 藤 政 子 …… 97

『ダルクローズ・ソルフエージ』で用いられる数字による記譜に関する一考察

……………古 閑 真 実 ……111

Meisei University
Distance Education : Graduate Course
Research Bulletin of Science of Education

Contents

Essays :

A Study on Fathers' Parenting and Fathers' Parenting Program. -Qualitative Study using Interpretation of Program Participants' Narratives-.....	Hideo Aoyagi	3
A Study on the Introduction and Spread of Eurhythmics in School Music Education in England: Based on Articles about Lecture-Demonstrations of Jaques-Dalcroze	Akiko Fukuda	13
About the process of male nursery growth -From the Judith Butler paradigm-	Atsushi Furuya	17
Study about the moral lesson on the characteristics as a subject -Practice of moral lesson that develops from 'one-sided view' to 'multifaceted view'- ...	Hirofumi Hase	27
Study on a teacher education for special class teachers in junior high school-from the interviewing with teachers	Tsubasa Mino	35

Abstracts of Master's Theses :

A Study on "Aesthetic Cultivation" of New Physical Education in Taisho Period: -Focusing on the Need of Rhythm in Teaching Materials for Dance Play-	Tomoko Hashimoto	45
Development of a support environment model for improving the quality of nursing and career development ~ Case studies: Nurses working in large hospitals within six years after graduation ~ ...	Tetsuko Onozaki	47
Development and evaluation of composition essay materials of essay using visual organizer ~ Case Study of Writing Composition of Elementary School 4th Grade Japanese Language Course ~	Satoshi Murano	49
How the Preschool Teachers Support Children during Clean-Up Time and Circle Time -Focus on the way of using Warabeuta-	Fumiko Izumizawa	51
Consideration of Class-wide Itinerant Consultation for Positive Class Participation in Regular Classes	Junko Ogishi	
※ 本人の希望により論題のみ掲載		
Music Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders	Shizue Sugiyama	53

Discussion by special support school teachers ～ Exploring the effects and on-site support needs ～	Nami Haniu	55
Considering from the story of the autistic spectrum disorder speaker's Appropriate support in collective life in early childhood	Chizuru Kobayashi	57
A study on the Story of Mothers with Special Needs of Development reach to the Support which provide them Comfortable Place for Study -Analysis of answers and narratives of participants in the lecture of Special Needs of Dvelopment-	Aiko Yagi	59
A Study on Effective Curriculum Management in Small Scale Schools ～ Key for Curriculum Management・Models ～	Kazuyuki Nogami	61
Abstracts of Doctor's Theses :		
Study on “ International Marriage” and Foreign Mothers’ Adaptive Behaviors toward Japanese Society and Culture	Naoko Asai	67
Articles :		
Father's Participation in Child Care and the Influence and Role of Male Child Careers Research from eight countries in Europe, North America and Oceania	Atsushi Furuya	73
Current Situation and Issues of Children in Child care Centers	Yumi Matubara	87
Significance of Experience through Nature focusing on the aims of the Childcare content “Environment” : Interview with a Kindergarten Teacher about Early Childhood Education and Care in village-vicinity mountain	Noriaki Watanabe Masako Saito	97
A Study of the Numerical Notation in Jaques-Dalcroze's Solfège	Mami Koga	111

修士論文

父親の子育てと親支援プログラム

－父親による参加の語りと支援者による省察－

青柳 秀雄

父親の子育てや子育て支援の課題を解決する手段として様々な「父親支援プログラム」が提供されている。本稿では、参加型の親支援プログラムである「Nobody's Perfect (NPプログラム)」に参加した父親に対してインタビューを試み、その語りを解釈することで、育児の困難性や悩みを抱える「父親の子育て」と「父親支援プログラム」について描き、あわせて筆者が企画した父親支援プログラムの実施の経験を通じた省察によって、「父親支援プログラム」の機能や役割、効果、社会的意味について考察した。

その結果、「父親支援プログラム」には、①父親同士が出会い・繋がり、互いに安心して会話する場の提供、②悩みを共有し、共感や安心感を得る、③自分とは異なる他者の意見や価値観に遭遇することで自己の価値観を再認識し、自分の子育てを客観的に振り返り、次の行動の方向性を判断するのに役立つ、などの機能や役割があることが示唆された。

キーワード：父親の子育て 父親支援プログラム Nobody's Perfect (NPプログラム)

1. はじめに

近年、子育てに積極的に関わりたいと考える父親が増加しているが、根強い性別役割分業意識、長時間労働、身近なサポートや子育て仲間の不在など、父親をとりまく環境は厳しい。父親の子育てや子育て支援の課題を解決する手段として、講演会やイベント、父親子育てサロン、NPO等の各団体が開発するプログラムなど、様々な「父親支援プログラム」が提供されている。これらの効果や意義については、「多くでパートナーシップに関する講座内容が取り扱われているため、〔パートナー間の関係が〕向上した」(〔〕内筆者)¹⁾、「父親の養育性と役割形成に有効」²⁾、「具体的な意義として『参加者への変化』『ネットワーキング』『参加それ自体』『心理的意義』があがっている」³⁾などが報告されている。一方で課題も報告されている。増井は、単発の講座に参加するだけでは、十分なコミュニケーションが取れず、父親同士の輪を広げることは極めて困難、と述べている¹⁾。また寺見らは、父親の参加が少ない理由について、講座自体のあり方、父親だけで出てくることが子どもと長時間一緒にいることの限界、そうした場に出向く抵抗感や緊張感、不慣れさを挙げている²⁾。

以上、父親支援プログラムの効果と課題についての報告はいくつか見られるものの、これらはプログラム提供者がその実態を主観的に評価したものであることや、参加者の簡単なアンケート記述をまとめたものであることが多い。斎藤によると、全国市区町村への質問紙調査の結果、プログラムで参加者への効果が上がっていることが実施者側に認識されているが、それらは実施者側の主観的判断であり、客観的な方法論によって評価がなされている例は非常に少ない³⁾。また斎藤は、父親教室の効果を検証することは、(中略)事後にアンケートをおこない、参加者の満足度や感想などを選択式の項目あるいは自由記述式でたずね、参加者のインフォーマルに語る「よかった」「面白かった」などの一声を拾うにすぎず、これはほぼすべての場所に共通していた、とも述べている⁴⁾。一方で、参加

型親支援プログラムに参加した父親に対し、実際にインタビューを試み、参加者自身の省察や意味づけから、「父親の子育て」や「父親支援プログラム」の意味を論じた研究は管見の限りまだ少ない。

そこで本研究は、父親を対象として、国内で実施されている代表的な参加型親支援プログラムの一つである「Nobody's Perfect (N Pプログラム (以下N P P))」^{注1)}を実施した後、(1)参加した父親に対してインタビューを試み、その父親のプログラム参加についての語りを中心に解釈していくことによって、育児の困難性や悩みなどを抱える「父親の子育て」と「父親支援プログラム」としてのN P Pについて描き、(2)その結果と筆者のプログラム実施の経験を通じた省察によって、父親支援プログラムとしてのN P Pの、機能や役割、効果、社会的意味について考察することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象者

筆者が企画者・ファシリテーターとして関わったN P P (2008年から2012年の間に4回行った)の参加者32名のうち、調査への協力が得られそうな父親8名^{注2)}に対しインタビューを行った。

(2) インタビューの手続き

インタビューは2016年10月から12月にかけて行った。また、インタビューに先立って、協力者の基本属性確認のためのアンケートを依頼した。インタビューでは、(1)導入として、「育児生活」全般(子どもが生まれる前の「育児生活」のイメージ、生まれて嬉しかったこと・良かったこと、困ったこと・ストレスだったこと)について質問し、(2)コアになる質問として、N P Pに参加したことに関連して、影響を受けたこと、印象に残ったこと、良かったこと・役立ったこと、実際の「育児生活」で試してみたこと、他の参加者と話してみた感想、自分を振り返ってみての感想、変化したこと、パートナーとの関係など、(3)締めくくりとして、思いなど伝えておきたいことを、できるだけ自由に話してもらった。これらの質問は、インタビュー対象者の様子や話の流れに応じて、質問の順番を変えたり、より深い語りを促す質問をおこなったりした(半構造化質問法)。また、事前に対象者に質問内容を提示することもなかった。インタビューの時間は、およそ60～120分であった。インタビュー実施後は、録音内容を逐語録化し文章化されたインタビューデータを作成した。

(3) 倫理的配慮

本調査の実査にあたっては、明星大学研究倫理委員会の審査・承認を受けた。また、インタビュー開始時には、研究の目的、プライバシーの保護、拒否及び協力取り消しの自由、ICレコーダーを用いた録音記録、結果の公開について、文書を提示しながら口頭で説明し、文書による同意を得た。

3. 結果

インタビューでの父親の語りのデータを、本研究のテーマである「父親の子育て」や「父親支援プログラム」に繋がりそうな部分に着目して読み、分類した結果、以下の12個のテーマが浮き彫りになった。それらは、①父親同士の出会い・繋がり、②他者との会話、③悩みの共有・共感・安心感、④完璧を求めない・気楽に考える、⑤意見や考えが参考になる、⑥異なる意見・価値観との遭遇、⑦パートナーとの関係、⑧子どもとの関係、⑨父親の変化とグループの成長、⑩父親の繋がりとの継続と緩やかな父親ネットワーク・地域の繋がり、⑪仕事など子育て以外の場面への影響、⑫保育・子どもを預けること、である。本稿では、このうち4つのテーマ(①、②、③、⑥)に焦点をあて、インタビューでの父親の語りとその解釈についてその一部を示していく。

(1) 父親同士の出会い・繋がり

多くの父親が、日常生活で、あるいは地域で父親同士の繋がりをつくることについての利点を認識しつつも、その難しさを語っていた。ここでは、子どもの就学前に、子育て中の親同士、顔を合わせ

る機会が比較的多いと思われる保育園や幼稚園を利用している父親たちの語りを中心に紹介する。

お父さんはとにかくしょっちゅう〔保育〕園で会っても、お互い何々さんだっというのはわかって、あんまり会話することないんですけど、お母さんの方が「ちょっとちょっと」って呼び止めてくれて話をすることはあります。僕、趣味で家庭菜園をやってますけれど、野菜が沢山できちゃって困って、早く食べないともったいなくて園でお母さんに配ったりするんですけど、その時会話を長くしたりしますね。お母さんの方がよく会話しますね。(〔〕内筆者)(Eさん)

うちの幼稚園もなんか父親の繋がりを重視してというところじゃなくて、父の日のイベント1個、あとは運動会、入学式、卒業式とかだけなんで。こんなもんなあって感じです。あえて友達作りたと思って行動起こせばできるかもしれないけど、皆さんそこまで思っていないでしょうし。ちょっと挨拶してその場かぎりで終わるので。(Bさん)

幼稚園も結局、お父さん連中の繋がりもほぼないですし。お母さんたちは送り迎えしょっちゅうで、ママ友みたいなものがあるみたいですけど。私はたまに送りはしてましたが、本当に送ってそれじゃあって言うだけですからね。幼稚園は無かったですね。(Dさん)

これらのように、他の父親との深い付き合いや子育てについて踏み込んだ話ができるような関係にならないことが語られた。Bさんの言うように、そもそも園が父親同士の繋がりを作ることを重要視していない可能性もある。また、「お母さんの方がよく会話します(Eさん)」や「ちょっと挨拶してその場かぎりで終わる(Bさん)」というのは、父親(C)がインタビューで「男は恥ずかしがり屋が多い(Cさん)」と語っていたのと同様、男性の内気な一面や、それが父親同士の繋がり形成を難しくする理由の一つである可能性を示しているかもしれない。もちろん、他の父親が単に忙しかったり、父親同士の繋がりを求めていなかったりという理由だけのこともあるだろう。インタビューで、人との繋がりやコミュニケーションの重要性を繰り返し強調し、積極的に他の父親と繋がることに関心がある父親(A)も、幼稚園については、「何か目的をもっておやじたちが集まるっていう訳じゃないんで、絶対輪を作ろうっていうことにはなんなかったと思います(Aさん)」と語っており、出会い・繋がることを目的として設定したプログラムのような機会が無いと、たとえ父親が意識的あるいは潜在的に繋がりを強く求めていたとしても、それを実現するのは容易ではないようである。

(2) 他者との会話

父親同士で話ができ良かったということが多く語られるなか、父親(C)は次のように語った。

やっぱり話すことによって人間って救われることは多少あるじゃないですか。そういった意味でみんなとそういう話をするっていうことは貴重なことだったなと思うんですよね。それが一番のメリットっていうか。結局あの場で一番盛り上がるのって雑談だったじゃないですか。終わってもなかなか帰らないとかですね。そういった場があるっていうことが一番うれしかったですよね。(Cさん)

Cさんの「話すことによって人間って救われる」というのが、「単に人と会って会話ができる」ということの嬉しさを語ったものであるか、「自分の話を真剣に聞いてくれることによって救われる」というより深い意味を持つのかはわからないが、ここで「一番盛り上がるのって雑談だったじゃないですか。終わってもなかなか帰らないとかですね」という語りからすると、ここでは、同じ父親とい

う立場の者同士で会話をするということそのものが、Cさんには喜びであったのではないだろうか。

(3) 悩みの共有・共感・安心感

インタビューで、父親たちは次のように語っている。

一番役に立ったのは、みんながそうなんだ、みんなも同じようなことを抱えているんだっていうことを知ることによる安心感とかストレス解消とかですね。自分だけじゃないって思えるのは一番大きかったですね。(Cさん)

自分もそういうのを言える場、そういう意味ではそういう場っていうのがなかなか日常的には無いので。うん、そのさっき言った「時間がなくなるみたいな話」(中略)をパパさん同士だと共有して共感して話せるっていう。(Gさん)

父親同士が話をする中で、「他の皆も同じような境遇にあって、同じような悩みを抱えているのだ」というように「悩みの内容を共有」し、他の父親に共感している。悩みが解決できるのに越したことはないが、必ずしも解決できなくても、他人と共有し共感することで、「安心感」は得られたということであろう。Gさんは、インタビューでの語りから、毎日仕事で遅くなりながらも積極的に家事や育児を分担していこうと考え、実行している印象であった。そうであれば、「時間がなくなる」という悩みは例えば家庭のなかでパートナーに話しても共感を持ってもらえるかもしれない。しかし、もし妻が「夫より自分の方が大変だ」と感じているか、あるいは、妻がそう思っていると夫の方で予想したならば、なかなか家庭内でも本心を語れるとは限らない。こうした状況から、やはり父親にとっては、同じ父親同士という仲間のなかで、悩みを話せることに意味があるのだろう。またGさんは、「共感」や、職場や保育園での父親との話の「質」という視点から、以下のようにも語っている。

結構、男の人って女の人に比べると、あまりその子どもがなんだとか育児がどうだ、みたいな話ってしないと思うんですね。女性に比べると、お互いに共感して「そうだそうだ」みたいなのは、ちょっと薄いのかなって思っていて。まあ、ああいう、こういうテーマですよっていう場だと、まあみんなそれぞれ安心して話すっていうのがあって、そういう意味での場に参加させてもらったっていうのは良かったかな。職場とか、あと保育園のパパさん間でもですね、そんなに。そうですね、保育園のパパ会とかたまにあるんですけど。(中略)うちの子は最近どうとかっていうそんな話はほぼ無いですね。(中略)今家でちょっと子どもが具合悪くてとかっていう話はちょっと二言三言したら、「ああそれは大変ですね」って言ってそれで終わりっていうか。仕事に近いですよ、変な話。(Gさん)

Gさんは、「父親は母親に比べて、子育てに関して共感を得るような話はあまりしない」という感触を持っている。Gさんは比較的保育園での活動が活発であり、他の父親との繋がりも相当にある。しかし、催しの準備など他の目的で集まっている場合、その目的に沿った内容の話はできるが、父親同士の会話のなかで子育ての悩みに近い話にはならないという。しかし、本当に男性である父親は「お互いに共感して『そうだそうだ』みたいなのは、ちょっと薄い(Gさん)」のであろうか。前述のように、場が設定されると父親たちも話すことが好きで、肯定的に捉えているとすると、単に場の性質によるのかもしれない。保育園の場合、普段からお互いに顔を合わせ、近い存在であるという見方もできるがゆえ、プライベートな側面をもつ子どもや妻のことなどに関する何気ない話や深い話は、逆に話題にしにくいという感覚をもつというのも想像できる。これらから父親たちの気持ちの変化を描くと、「悩みも含む自分の感じていることを話したい」という潜在的欲求がありながらも、職場や保

育園では、話したいことの内容や質が場の環境と合わないために、「ここでは話せない」と感じてしまい話せず、N P Pで他の父親と出会い、安心して話せる場や環境が設定されたことで、「パパさん同士だと共有して共感して話せた」ということだったのではないだろうか。

(4) 異なる意見・価値観との遭遇

ここでは、セッションで、仕事が休みのときの過ごし方について他の父親たちと話をするなかで、他人と異なる価値観や意見を持つことに気づき、自他の考えや価値観のあいだで行ったり来たりしながら気持ちが揺れ動くさまがみられた父親（D）の語りを紹介していく。

ちょっと私の世代の感覚からすると、ずいぶん子育てにすごい積極的な方が多かったですかね。で、「えっ、そこまでやるの」みたいな感じがありましたけどね。（中略）例えば〇〇さんとかは、土日のどちらかはママを全部解放してあげて、ずうっと面倒見るみたいなね。「えっ、一緒じゃないの」みたいな。でも、「土曜日そうだとしたら、日曜日は、〇〇さんはフリーになるんですかね」って言ったら、「いやいや日曜日は〔母親と父親の〕ふたりで〔子どもを〕見るんです」って。「じゃあ、〇〇さんのプライベートの時間ないじゃないですか」って言ったら、何で〔そうした時間が〕いるんですかみたいな感じだったんで。（〔〕内筆者）（Dさん）

ある父親（〇〇さん）が、土日のどちらかは自分ひとりで子どもをみることで妻を子育てから解放し、もう1日は妻と一緒に子どもを見ている、ということを話した。その状況を聞いて、Dさんは、〇〇さんに、自分の時間が無いのではと感じ問いかけてみたのだが、〇〇さんは、そもそも「なぜ必要なのかわからない」という気持ちであったようだ。つづいて、Dさんは次のように語った。

すべてを子どもにささげるのはありだとは思うんですけども。う～ん、まあ土日のうちの半日は好きなことさせてねとかね、それはお父さんにもあってもいいのかなとは思ってたんで。ただ、そういう意見が比較的通らない感じの雰囲気でしたね。そういうことを言うとか考えていること自体が「えっ」っていう感じの雰囲気のメンバーだったんで。（中略）「例えばスポーツでも趣味でもいいじゃないですか。2日間まるまる自由にさせてくれとは言わんけど、半日ぐらいあってもいいんじゃないですか」って言ったら、不思議な顔されたっていう。あの当時の感じは。（中略）イメージとしては、いいパパとしてこうあるべきだ、みたいな雰囲気はあったかなあ。まあ、たまたまそういう方達が多かったのかもしれないですけど。（Dさん）

Dさんは、〇〇さんの「子どもに全ての時間を使おうとする」という考え方や価値観を尊重し理解しつつも、自身は「2日間のうち半日くらいは、父親も自分の時間をもっても良いのではないか」と考えている。自分の考え方がその場では少数派だったことについて戸惑いつつも、偶然にも自分とは異なる価値観の父親達が集まっていた可能性がある、と、当時の状況を解釈している。Dさんは続ける。

まあ、さっき言った〇〇さんの考え方も、「おうなるほど」、よく本とかでもそういうことありますけれど、「ああなるほどなあ」っていう。「でも毎週か、それはきついなあ」っていう。でもまあ、そういう考え方がある、で、私たちの年代より上はどちらかというと、「まあ仕事してるんだから、ずっと奥さんが面倒みて、土日遊んだっていいじゃないか」みたいなね。そういう部分はゼロではないんですけども。そういう感覚は、そういう話を聞くと、「なるほどそういう考えもあるんだな」っていうのは、参考になったというか理解できたというか。もしうちの奥さんが少しでもそれを求めているんだしたら、あんまり俺が、プライベート、プライベートみたいなこと言っちゃいけないんだなあみたいな。（Dさん）

多分、自分の父親がこうしてた、土日でも自分の好きにどこか遊びに行っていたみたいな、それであんまり遊んだ記憶はないという部分もあるんでしょうね。父親を見てて、そういう父親像があって、で、周りの上司とか結婚している同僚とかの話も聞いてても、そんなに育児育児していなかったんですね、私の場合、周りは比較的。そんなに育児集中みたいな感じは。(Dさん)

Dさんは、他の父親らの考え方について、「本で示されるような『模範的な父親の態度』」を見つつも、「それは望ましいことかもしれないけど、自分にとっては、それは厳しすぎる」という自分の感覚を意識できている。そして、Dさんが影響を受けていると思われる、どちらかというとグループの他の父親らとは対極にある考え方をもった自分の父親の「仕事が休みの日には好きなのところに遊びに行っていて、自分とあまり遊んでいなかった」記憶や、職場における周囲の「平日は仕事で時間を費やしているので、仕事の休みの日には遊んだっていい」という考え方を示している。そのなかで、自分の自由な時間を優先にしすぎず、妻の状況や希望も考慮して、しかし自分の考え方も尊重してバランスをとりながら妥協点を探ろうと努力している様子が見てとれる。

そういう意味では、例えば土日ずっと家族と一緒にどこかに行かなくちゃいけないとか、何かしなくちゃいけないとかいうイメージはあんまり無かったんですけれども。で、結局この講座を受けて、「あっ、そういう考えがあるんだ」と。どっちが正しい、どれが正しいとかはそれぞれだと思うんですけれど。「ああ、そうなんだ」というのは思いましたかね。比較的上の人といることが多かったんで、土日遊びに行ったりいいじゃないかっていう雰囲気だったんで。かと言ってそれをやってた訳じゃないんですけど。特に赤ん坊だったんで。「ああ、そうなんだ。そこは奥さんが偉いんだな。(中略)」みたいな、一般的には違うんだらうなって、手伝わなくちゃいけないんだらうなっていう感覚はありますか。だから講座を受けて、まあいろんな方の、若い方の意見が聞けて良かったですね。(Dさん)

Dさんの語りはその後も続いたが、このNPPで、「模範的な父親の態度」を持つ父親の価値感に初めて遭遇しながらも、そこに良否の価値判断はせず、その時の子どもの月齢や妻の状況を冷静に見極めて、他人の考えの活かせそうな部分を活かせそうな範囲で取り入れ、自分のものにして行動に移そうという意識がみられる。一方、Dさんはこのトピックの最後に、「まあいろんな方の、若い方の意見が聞けて良かったですね」と話している。あくまで筆者の推測であるが、当時はそこまで割り切って考えられず、「普段から仕事で忙しくて時間が無いのだから、本当はもっと自由な時間をもちたいのに」という気持ちだったのかもしれない。また、自分が家庭のなかで、すでに多くの役割を果たしていて、時間的にも余裕が無い生活をしているのであれば、他の父親の意見を聞いてすぐに「そうですか」と心から納得がいくものではなくても不思議ではないと思われる。

4. 考察

前章ではNPPに参加した父親の語りを紹介し、解釈を加えてきた。本章では、オートエスノグラフィ的研究を採用し、筆者の企画者・ファシリテーターとしてのプログラムの実施経験を根拠として自己省察をしながら記述をすすめる。NPP実施時の気づきや振り返りなどから、父親支援プログラムとしてのNPPの内容、機能、役割、効果など、社会的意味を考察する。

(1) 父親同士が出会い・繋がり、会話・交流をする場の提供

孤独感や育児不安につながりやすい母親の「アウェイ育児⁵⁾(自分の育った市区町村以外での子育て)」が問題となっている。父親の場合も、仕事や結婚によって自分が育った場所から移動し、行動

範囲が自宅や職場に限られてしまえば、「母親以上に地域で行動する機会は少なく、友人ネットワークは皆無に近いと推測⁶⁾」され、地域での繋がりや助け合いが少ないなかで子育てをすることになる。さらに、子育てに対して積極的に関わっている父親であれば、孤独感や育児不安をより多く感じるであろうことは容易に想像できる。したがって、子育て中の父親同士が出会い・繋がるきっかけや場の存在が重要と考えられるが、はたしてどのような機会があるだろうか。父親が多く時間を過ごすと思われる職場は、プライベートの話ができない雰囲気だったり、上下関係や利害関係のある場では個人的な話をしたくないという理由だったり、難しいようである。

子育て当事者が多く集まりやすい場所として、保育園や幼稚園が候補となる。しかし本研究の父親の語りからは、それは困難であることが示唆された。送りや迎え、行事などで父親同士が顔を合わせたとしても、その場の挨拶のみでそれ以上の話にならないことが多い。行事の準備などによって話す機会が比較的多くなった場合でも、なかなかそれ以上の深い話にならない。積極的に繋がりを求める父親がいても、出会った父親が繋がりを求めている場合や、潜在的な欲求に気づかない場合には、園は父親同士の出会い・繋がりを目的にした場所ではないので、関係を深めるのは難しいだろう。

また、父親が母親にくらべて内気な一面を持っていて、何気ない話をすることや、繋がりを形成することが難しいということがあるかもしれない。ここでは男女差の有無の可能性については深く議論はしない。しかし、男性のこの特性について多くの父親が指摘していたのは前章で示した通りである。さらに父親の印象については、以下のように指摘されている。下村は、「父親同士が地域で繋がることは、意外と難しいものです。(中略) 運動会や参観日など父親が顔をあわせる行事もあります(中略) たとえ父親同士が集まっても、共通の話題もなく、きっかけもないので、井戸端会議が始まることはありません⁷⁾」と述べる。久留島は、「母親の多くは、共通の話題があるとコミュニケーションがどんどん広がっていきませんが、父親はどうでしょうか。保育者として保護者と関わっていると、父親の多くが共通の話題があっても会話が生まれにくいのを感じます⁸⁾」と言う。また斉藤は、「子育てについての話題を共有するという形の交流は多分不得手で、支援者等の仲介が必要⁹⁾」と指摘する。これらのように、父親は何気ない会話から始まりコミュニケーションを拓けるのが苦手であると、多くの当事者である父親や、複数の支援者によって指摘されている。

子どもが幼稚園や保育園に通う前の段階で父親同士が繋がることは、父親が自ら地域子育て支援拠点などの支援の場を利用するのでなければ、さらに困難であろう。だが、孤立感や育児不安を感じやすいこの時期にこそ、父親もお互いに知り合い、繋がる機会を持つことが重要である。

こうした背景があるなかで、N P Pに参加した父親の多くは、他者の話を聞いたり、自分が話したり、父親同士で会話、交流できることについて肯定的評価をしていた。セッションでの子育てに関連したテーマに沿った話し合いがよかったという意見もあれば、ティータイム(セッション間の休憩のようなもの)やセッション終了後の雑談が盛り上がってよかったとの声もある。会話によって情報を得るだけでなく、「人と会って会話ができること」そのものに嬉しさや価値を感じている様子も見られた。育児で子どもとだけ向き合っていると息がつまり、大人同士の会話がしたくなるという母親の例は頻繁に聞くことであるが、これは乳幼児と接する時間の多い父親にとっても同様である。

父親がN P Pに参加した動機は、おおよそ半数が、妻が申し込んだか、妻に強く押し出されてたことである。しかし、妻の勧めがきっかけであり、当初はプログラムへのイメージがわからず、参加に積極的ではない場合でも、初回のセッションで多くの父親の緊張が解け、N P P終了後には参加して良かったと評価していた。それは、父親たちのなかに、程度の差はあるにしろ、職場以外の場で子育てを通した父親同士の繋がりや交流を求めているという共通の基盤やニーズが存在し、最終的には父親自身がN P Pへの参加を決定し集まったからであろう。

以上から、積極的に子育てをする親同士が繋がって、安心した環境で話をする事を志向するNPPは、0歳から未就学の子どもを持つ父親に対し、出会い・繋がり、会話・交流をする場、言い換えれば、『パパ友』『父親仲間』の入口』を提供する重要な役割を果たしたのではないかと考えられる。

(2) 悩みの共有・共感・安心感

父親の語りから、会話をするなかで、他者も同様に悩んでいて悩みが自分だけのものではないことに気づき、すなわち「悩みを共有」し、互いに共感し合うことで悩みや不安が和らぐことも、悩みの解消にとっては効果的であることがわかった。いわゆるピアサポートの効果である。そのためには、父親が会話をする場が必要だが、前述のように、自然に集まり何気ない会話の中で子育てに関する話をする難しさもある。普段は、同じような環境にある他の父親と悩みについて話したいという潜在的欲求に気づいていない父親も多い。そこで、安心して同じような悩みや関心について話し合い、考え、共感を生む工夫がされた、たとえばNPPのような機会が提供されることに意義がある。

今回筆者が企画したNPPでは、初回セッションのグループワークで、父親たちにこれから話したいこと、関心事項、困っていることなどを付箋紙に書いてもらい、それをグループ化して、気づいたことを話し合ってもらった。具体的なテーマに沿った話し合いに入る前の段階なのだが、他の父親が書いた内容が自分にもあてはまるのを確認した父親たちは、「そうそう、あるある。うちも同じです。」と共感していたのである。共感によって父親相互の距離感を縮めたいというプログラム企画者としての意図もある。こうして、その後のセッションのなかで子育ての当事者である父親同士が、同じ目線で、子育てという共通の関心をもって、子ども、パートナー、自分自身など様々なことを話しあうという経験を通して、さらにはセッション以外の場面での打ち解けた雑談へも繋がり、ピアサポートがさらに効果的なものになったと評価している。この時点で必ずしも悩みや不安が解消されたとは言えないが、「悩みを共有」し「共感」することによって、父親は「安心感」が得られた。

「共感」は、悩みなどネガティブな感情の共有と解消のプロセスに限らない。会話のなかで、他の父親の積極性や子育てに対する前向きさに触れ、頑張っている自分の姿と照らし合わせることで、共感するという例も見られた。ポジティブな感情の共有によって、お互いを認め合うという肯定的作用も生じ、他者との共通点を認識しつつ「安心感」を感じている父親もいたようである。

(3) 異なる意見・価値観との遭遇

NPPでは父親同士の話し合いのなかで、他の父親の考えや意見に頻繁に接する。父親の語りでは、他の父親の意見を聞くことで参考になり、子育てについての考え方や選択肢の幅が広がり、余裕をもって子育てができるようになりストレスが減っていると感じている、などの声があった。他者の考え方を知り、これを自分のものとして取り入れることができれば、自分の考え方や子育てにおける対処方法の幅を拡げるのに効果的である。

一方で、話し合いを進めていけば、他者の意見は、必ずしも自分の意見に近いものばかりではない。前章で示したように、ある父親は、子育て中のパートナーへの意識や休日の過ごし方という場面に於いて、子育て環境が自分とは全く違う父親の、自分とは異なる考えや正反対ともいえるような価値観に遭遇した。しかし、その後の過程では、普段は自分の一部となって意識していない自己の価値観に改めて気づき、それに対峙しながら自己を振り返っていた。そして、相手の考えと自分の考えの間を行き来しながら考えをめぐらせ、自分やパートナーの置かれている状況を客観的に見極めながら、結果的に考え方を拡げることができ、最終的には他人の考え方のうち活かせるようなものは取り入れ、自分の行動の方針を決めていた。「父親はこうあるべき」という固定的な考えをもっていることが、父親

たちの子育てにおける出番を失わせている¹⁰⁾」ことにならないよう、他者の価値観は他者のもの、自分の価値観は自分のものとして吟味した上で、自分の考え方に自信をもって行動の方向性を決められるようになるというのも効果のひとつかもしれない。ここで重要なのは、N P Pは、決して親の価値観を変えようとはしていないし、どうした方がよいかなど行動の変容を示唆するものではないということである。N P Pとファシリテーターの役割は、参加者である父親が自分の価値観に気づき、向き合い、それを肯定したり、場合によっては見直したりして、父親自身が具体的な判断や行動に結びつける機会を提供することだけである。

5. まとめと今後の課題

親支援プログラムの一つであるN P Pに参加した父親のインタビューでの語りを丁寧に解釈することで、育児の困難性や悩みなどを抱える「父親の子育て」と「父親支援プログラム」としてのN P Pについて描いた。さらに、筆者のN P P提供者としての実施の経験を通じた省察によって、「父親支援プログラム」としてのN P Pについて、下記の機能や役割があることが示唆された^{注3)}。

- (1) 父親同士が出会い・繋がり、お互いに安心して会話する場の提供
- (2) 父親が、悩みを共有し、共感や安心感を得る
- (3) 自分とは異なる他者の意見や価値観に遭遇することが自己の価値観を再認識するきっかけとなり、自分の子育てを客観的に振り返り、次の行動の方向性を判断するのに役立つ

N P P実施直後に父親が記述した振り返りやアンケートでは、「子どもとの関係」や「具体的な育児の方法についての学び」についても肯定的評価があったが、本研究のインタビューでは、あまり父親によって多く語られなかった。したがって、これらの記述内容を詳細に分析し、プログラムの機能や役割を明らかにすることが今後の課題である。また、本研究で用いた語りのデータを、別の質的データ分析手法を用いて分析をすることで、多角的に検証を進めることも、今後の研究課題である。

謝辞

本研究を進めるにあたり終始変わらぬ御指導と御鞭撻を賜りました、明星大学教育学部石田健太郎准教授および明星大学垣内国光名誉教授、また本研究の対象とした父親支援プログラムを実施し、インタビューデータの収集をする上で多くのご協力を頂いた関係者の皆様に、深く感謝申し上げます。

注

(注1) N P P^{11) 12)}は、1980年代はじめに、カナダ保健省と大西洋4州の保健部局により開発された、0歳から未就学の子をもつ親のための、親業教育、親へのサポートを目的とした参加者中心型親支援プログラムである。日本では、2002年にカナダの親向けテキストとファシリテーター向けガイドが翻訳、出版され紹介された。1回約2時間のセッションを週1回、連続して6回以上開催することで構成され、保育つきとして親だけのグループで実施することが原則である。プログラムのゴールは「複数の親が集まり、自分たちの生活のことや子どものこと、親としての役割などについて安心して話し合い、考えられる場所と機会を提供すること¹³⁾」である。プログラムは、「価値観の尊重」と「体験を通して学ぶこと」を、二つの「鍵となる概念」として進められる。

(注2) インタビュー対象者8人(便宜的にA~Hとした)のプロフィールは、年齢、子の月齢、同居家族、就業状況、妻の就業状況の順に次の通りである。(年齢、子の月齢はN P P参加時、他はインタビュー実施時である。)

- A (32歳/8か月/妻・子/会社役員/自営業)
- B (31歳/1歳8か月/妻・子(2人)/正職員/無職)
- C (35歳/1歳2か月/妻・子(2人)/会社役員/自営業)
- D (40歳/7か月/妻・子/会社役員/アルバイト)
- E (40歳/9か月/妻・子/正職員/正職員)
- F (46歳/3歳0か月/妻・子・義父・義母/正職員/自営業)
- G (39歳/7か月/妻・子(2人)/正職員/正職員)
- H (38歳/2歳10か月/妻・子/正職員/無職)

(注3) 修士論文では、本稿で示した父親支援プログラムの機能や役割のほかにも、「NPPのタイトルである『Nobody's Perfect』というメッセージが、子育てに完璧を求めようとする父親にとっては、自身やパートナーが自然体で子育てするのを後押しする」「パートナーとのコミュニケーションを促進し、共感的なコミュニケーション態度を意識させる」「父親自身の成長と合わせて父親グループも成長し、緩やかな父親ネットワークが形成され、それが地域との繋がりに発展する場合もある」「プログラムを通して子育て生活が充実し、仕事など子育て以外の部分に波及しよい影響を与える可能性がある」「NPPにおける保育の利用は、子どもの成長機会、自身やパートナーのリフレッシュの機会、他の父親の子育てに接する機会を与える」などが示唆されている。これら本稿で紹介できなかった内容についての報告は今後の課題としたい。

引用文献

- (1) 増井秀樹 (2017) 「パパスクールの学びと意義 (家族・働き方・社会を変える父親への子育て支援：少子化対策の切り札) - (支援制度・プログラムの実際)」『別冊発達 (33)』ミネルヴァ書房、114-119
- (2) 寺見陽子・南憲治・松島京・及川裕子・寺村ゆかの・伊藤篤 (2016) 「父親の養育性・役割取得を促す教育プログラムのための観点導出」神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要、第9巻 第2号
- (3) 斎藤嘉孝 (2016) 「『親力』向上にむけた行政の取組み：父親や祖父母も対象にした包括的な親支援のあり方」科学研究費助成事業研究成果報告書、2016年6月
- (4) 斎藤嘉孝 (2013) 「父親・祖父母対象の公的プログラムのあり方についての検討-家庭教育支援事業における父親教室・祖父母教室-」法政大学キャリアデザイン学部紀要、第10号
- (5) NPO法人子育てひろば全国連絡協議会 (2016) 『地域子育て支援拠点事業に関するアンケート調査2015 地域子育て支援拠点における「つながり」に関する調査研究事業報告書』
- (6) 斉藤進 (2006) 「日本における父親支援のあり方に関する一考察 (父親プロジェクト調査研究報告)」『父親プロジェクトHealth Canada's national project on Fathering "My Daddy Matters Because..." 調査研究レポート』NPO法人新座子育てネットワーク、16-24
- (7) 下村一 (2009) 「児童館を活用した父親ネットワークづくり (特集 父親の子育てとその応援)」『チャイルドヘルス』第12巻 第8号、572-574
- (8) 久留島太郎 (2014) 「保育の場における父親参加の取り組みの可能性 (特集 子育て支援のこれから) - (保育の場における子育て支援)」『発達 (140)』ミネルヴァ書房、59-64
- (9) 斉藤進 (2010) 「児童館が父親ネットワークづくりをする意義 (児童館での父親ネットワークづくり)」こどもの城企画研修部『みんなで子育てDaddy's Net』こどもの城、24-26
- (10) 松田茂樹 (2009) 「家族の変化と父親の子育て-家族社会学の視点から (特集 父親の子育てとその応援)」『チャイルドヘルス』第12巻 第8号、544-547
- (11) NPO法人こころの子育てインターネット関西 (2010) 『NPPセッション計画の作り方とセッション事例集』
- (12) 原田正文 (2007) 「レクチャー編 親支援プログラム "Nobody's Perfect" とは?-日本の親にぴったり! 虐待予防にもなるプログラム (特集 母子保健活動におけるポピュレーションアプローチ; Nobody's Perfect)」『保健師ジャーナル』第63巻 第9号、774-777
- (13) Health Canada (2002) 『Working with Nobody's Perfect - A Facilitator's Guide -』Health Canada, Third ed. ((11) から重引)

付記

本稿は、明星大学大学院人文学研究科に提出した修士論文「父親の子育てと親支援プログラム-父親による参加の語りと支援者による省察-」の一部を再構成したものである。修士論文での「結果と考察」(3章構成)と本稿との対応関係は次に示す通りである。修士論文の第3章「NPPプログラムとその実践」では、NPPの概要と父親を対象としたNPPの実践例を報告したが、本稿での実践例の報告は省略した。また修士論文第4章「父親の語りにもみる子育てとNPPプログラム」の一部を本稿の「3. 結果」に示し、つづいて、第5章「父親を対象としたNPPプログラムの機能と役割」の一部を「4. 考察」に示した。

(石田健太郎准教授指導 2018年度修士学位取得)

イギリスの学校音楽教育へのリトミックの導入と普及の要因についての研究

－ J = ダルクローズのレクチャー・デモンストレーションに関する記事を中心に－

福田 明子

(サマリー)

本研究では、20世紀初頭から1930年頃にかけてイギリスで刊行された、音楽教育ジャーナルや新聞記事に掲載されたJ = ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Emile 1865 - 1950) のレクチャー・デモンストレーションに関する記事を中心に、リトミックの学校音楽教育への受容について考察した。その結果、イギリスの中央教育機関が学校音楽教育においてリズム教育を重要視する方針を打ち出したこと、及び、当時の教育家たちがリトミック教育法に、全面的な人間の発達を促すことができる新教育を求めたことが要因となり、リトミックの学校教育への導入と普及が図られたことを明らかにすることができた。また、ダルクローズ・リトミックの中でも特に「リズム体操」が称賛を浴び受容された一方、「ソルフェージュ」に関しては視唱法の違いもあり自国の指導法を継続するという方策が取られ、19世紀からの歌唱教育の伝統を持つイギリスならではの独自性のあるリトミック受容であったことが明らかになった。

(キーワード)

リトミック 音楽教育 イギリス ダルクローズ

リトミックは、スイスの作曲家であり音楽教育家のエミール・J = ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Emile 1865 - 1950) が20世紀初頭に創案した、身体の動きを介在させた音楽教育法である。イギリスでは、1912年に初めてJ = ダルクローズと彼の生徒たちによるレクチャー・デモンストレーションが行われ、それをきっかけに、飛躍的にリトミックの知名度と関心が高まった。本研究では、リトミックが人々の理解を得て学校教育で取り入れられ広く普及したという事実と、リトミック受容の要因や歴史的経緯を、当時の刊行物の記事に基づいて明らかにすることを目的とした。本稿では、音楽教育専門誌『学校音楽評論』(*School Music Review - A Monthly Periodical Devoted to the Interests of Music in Schools*, 1892-1930)の記事を中心に、『ミュージカルタイムズ』(*The Musical Times*, 1844-)や『ミュージカルヘラルド』(*The Musical Herald*, 1891-1920)などの主要な音楽専門誌や新聞記事を主な資料として使用した。

レクチャー・デモンストレーションの内容と、学校教育への受容に関する記述の変遷を検討し考察した結果、イギリスでリトミックが求められたことには2つの要因が見出された。まず、指導カリキュラムの改正が、第一の要因として考えられる。イギリスのそれまでの音楽教育は、視唱法や歌唱法を中心に教える歌唱教育であり、リズム教育には焦点が当てられていなかった。ところが、国の教育機関である教育院 (Board of Education) により初めて教員向けに出版された『学習手引書』(*Suggestions*

for the Consideration of Teachers and Others Concerned in the Work of Public Elementary Schools, 1905)¹で、「リズムミカルな身体の動きの訓練」という新しい概念が提案された。しかし、手引書にはその具体的な指導方法は記載されておらず、そのような折にリトミックが台頭してきたことが、多くの教員の注目と関心を集めたと考えられる。

第二に、新教育運動の高まりが挙げられる。これらのレクチャー・デモンストレーションに関する記事からは、実に多くの教員や教育家、教育機関の関係者たちがリトミック教育に関心を寄せ、レクチャー・デモンストレーションを見学していたことがわかる。J＝ダルクローズは、リトミックの理念が、学びへの自発性を高め、思考力、創造性を養い、個性を発揮しながらも他者との協調性を保ち、幸福でより良い社会生活を営む調和の取れた人間陶冶にあることを、毎回のレクチャーで繰り返し述べていた。そのような全面的な人間の発達を促すことができるリトミックは、進歩的な教育を目指す人々の思惑に値するものであったのであろう。デモンストレーションで実際にその教育法から得られる結果を目の当たりにした教育家たちが、学校教育にリトミックの導入を検討したのも、当然のことであったと考えられる。

ところが、初回のレクチャー・デモンストレーションに関する記事からは、教員の指導力やピアノの技術不足、当時の学校の設備やカリキュラムといった人的・物的環境の不十分さといった理由で、リトミックを学校教育に取り入れるのは難しいという見解に至っていたことがわかる。しかし、それらの問題は、スペースや時間割といった設備や環境を整え活動内容を工夫することや、ダルクローズ・リトミック・ロンドンスクール（London School of Dalcroze Eurhythmics、以降ロンドンスクールと記す）の助力のもとに次第に解決されていく。さらに、行政が積極的にリトミックの効果を計る研究に携わり、その結果を教員や教育関係者たちに公開していったことも、学校教育にリトミックが浸透していった要因の一つと考えられる。

また、イギリスでは極めて独自性のあるリトミックの取り入れ方であったことも明らかになった。リトミック教育は、「リズム体操」「ソルフエージュ」「即興」を3本の柱としてカリキュラムが構成されている。ダルクローズ・ソルフエージュでは固定ド唱法を用いるのに対して、イギリスでは自国で創案され発展してきた移動ド唱法に基づくトニック・ソルファ法が一般的であったため、ダルクローズ・ソルフエージュに対しては批判的な意見が多数見られる。そのため「ソルフエージュ」に関しては、自国の方式を継承していくことで、大筋の意見は一致している。この方策は、“視唱世紀”とも呼ばれた19世紀からの伝統的な歌唱教育を受け継ぐ、イギリスならではのリトミック受容であったと言えるよう。

次に、レクチャー・デモンストレーションの継続的な実施が、リトミックが学校教育で受容される経緯において、重要な役割を果たしたことが明らかになった。レクチャー・デモンストレーションを年代ごとに追っていくと、その変遷に伴い人々の意識も変わっていることがわかる。初めの2回のイギリス訪問では、J＝ダルクローズが大陸から率いてきた生徒によりデモンストレーションが行われたが、ロンドンスクールが1913年に開校したことで、自国の生徒によるデモンストレーションや、ロンドンスクールで学んだ学校教員による小学生のデモンストレーションなどが開催されるようになる。そして、J＝ダルクローズは、イギリスの子どもたちを実際に指導することにより、イギリスではどのようなリトミック指導が有効であるかを分析している。デモンストレーションで起用した生徒の移り変わりは、リトミックがイギリスの子どもたちに十分適用し得るものであるということを人々に認識させ、イギリス人の気質を考慮したリトミック教育が示唆されたという点において、意義のあることだったと言えるだろう。

また、デモンストレーションの構成が変化していることも明らかになった。初期の頃は、「リズム

体操」と「ソルフェージュ」の2部構成であったが、1922年に「即興」が初めて独立した部として登場し、それ以降は「即興」を含めた3部構成で記載されている。これは、イギリスの音楽教育の変遷とも関連性があると考えられる。イギリスでは、リトミックの台頭とほぼ時期を同じくして、音楽鑑賞の教育を取り入れようとする動きが出始め、1920年代には即興活動をともなう音楽鑑賞教育が学校で広く実践されるようになった。そして1927年には、教科名が「歌唱」から「音楽」へと変更され、1928年に改訂された『学習手引書』²では、新たに「音楽鑑賞 (music appreciation)」と即興活動の「旋律作り (melody making)」の項目が追加されることになる。Cox (1993) は、音楽鑑賞推進派の省察的実践に基づく音楽教育の考え方は、正確な音程やリズム等の技術的な側面を重視した聴音の指導に疑問を呈し、もっと子どもの“反応”に目を向けることを訴えた、J = ダルクローズの影響を受けたものであると述べている³。「即興」の部が、1922年以降に登場するようになったのは、人々が「即興」領域の重要性を認識するようになってきたことを反映しており、それには少なからず、J = ダルクローズの影響があったと考えられる。

また、1924年に披露された「ランゲージ・リトミック」は、J = ダルクローズ自身が行ったことではないとはいえ、少なくともリトミックを語学教育に応用することを認めていたということを明らかにする貴重な事実であると同時に、リトミックの原理が、語学教育を含め、様々な分野で応用され得るものであるということを改めて証明するものであろう。

本研究により、イギリスではリトミックにリズム教育と新教育の要素が求められ学校教育への導入が図られたこと、及び、J = ダルクローズが継続的に行ったレクチャー・デモンストレーションがその普及に大きな役割を果たし、19世紀から続く歌唱に偏重した音楽教育が総合的な音楽教育へと歩を進めるにあたり、大きな推進力となったことが明らかになった。

注

- 1 Board of Education, *Suggestions for the Consideration of Teachers and Others Concerned in the Work of Public Elementary Schools* HMSO, 1905
- 2 *Ibid.*, rev. ed., 1928.
- 3 Gordon Cox, *A History of Music Education in England 1872-1928* Scolar Press, 1993, P.125.

(板野和彦教授指導 2018年度修士学位取得)

ジュディス・バトラーのパラダイムに基づく 男性保育者成長のプロセスについて

古谷 淳

要旨

本研究は、ジェンダーの視点から男性保育者の成長プロセスを明らかにすることを目的とした。先行研究「男性保育者の保育職に対する意識（青野,2012）」の「男性保育者は経験年数とともに、保育職を性別とを分離して考えるようになる」とする見解に対して、シモーヌ・ド・ボーヴォワール、ジュディス・バトラーらの文脈から、「男か女かに振り分ける社会、男か女かを問われ続けられる社会において、性別と職業とを分離して考えることは不可能である」と判断した。

調査の結果、男性保育者は女性保育者との違いを性差によって読み取り、「自らにはないもの」として位置付けたのちに、それらを吸収していることが明らかになった。男性保育者は「男性性」構築をきっかけとし、「女性との協働」を通して、「アンドロジナス性」を獲得していくメカニズムが、「男性保育者成長のプロセス」であると結論づけた。「性別にとらわれない」という青野（2012）の主張から、「性別に基づきながらも、異性の良いところを吸収する」という新たな見方の提示となった。

キーワード：ECEC 男性保育者 ジェンダー 成長プロセス

はじめに

本研究は、ジェンダーの視点から男性保育者の成長プロセスを明らかにすることを目的とした。日本では1990年代から、社会における男女平等を実現させるためには、幼児期からの教育が必要であるという認識が生まれ始めた。1995年頃から保育環境のジェンダーバイアスを是正し、ジェンダーにとらわれない保育を実践するという意味で、ジェンダーフリー教育という言葉が使われ始めている。そして、2000年代にはジェンダーフリー教育の実践も報告されるようになった。

ジェンダーの視点を保育に取り入れるという研究は、金子（2006）、三村ら（2006）青野（2012）など数多く存在する。それらは、文中で生物学的性を本質的性と言い換えているように、性別を生物学的性（セックス）と社会文化的性（ジェンダー）とに分けて考えている。これは、医学博士ジョン・マネーによる理論である。

マネーの理論は、最新のジェンダー研究において過去の理論となっている。マネーによるセックスとジェンダーの区別は、「生物学的宿命論」という公式を論破するために持ち出されたものであり、セックスの方は生物学的で人為操作が不可能であるが、ジェンダーの方は文化の構築物であるという理解を助長するものである。つまり、ジェンダーはセックスから因果的に導き出される結果などではなく、またセックスのように固定して見えるものでもない、という理解だ。この理論を突き詰めるならば、セックス/ジェンダーの区別は、性別化された身体と、文化的に構築されるジェンダーとの間の、根

本的断絶を示唆することになる。

アメリカの哲学者ジュディス・バトラーは、「セックスの普遍性に疑問を投げかけるとするならば、おそらく「セックス」と呼ばれるこの構造物こそ、ジェンダーと同様に、社会的に構築されたものである。実際おそらくセックスは、つねにすでにジェンダーなのだ。(バトラー,2018)」と述べ、セックスとジェンダーの区別は、結果として区別などではないことを明らかにした。

先行研究にある青野(2012)は、男性保育者の成長をジェンダーの視点から捉えることを目的とし、グラウンデッドセオリーに基づくカテゴリー分析を行なっている。その考察において、「男性保育者の存在意義」が変容し始めるのは、男性保育者が保育経験を積み重ねた場合である」とし、その理由としては「保育経験を積むに従って、以前は自分では難しいと考えていた部分に対する自信、余裕が出てきたためだと考えられる」と述べている。しかし、「男性保育者はただ単に女性保育者と同じになりたいと考えているわけではなく、今まで女性保育者が行なっていなかった保育内容や男性としての経験を活かせる領域があることに気づいている」としその結果「男性保育者は、これまでの自身の保育者イメージを変容させ、男性的役割も女性的役割も越えた男性保育者、つまり「性別を越えた保育」を行える保育者をイメージできるようになるのではないかと述べている。

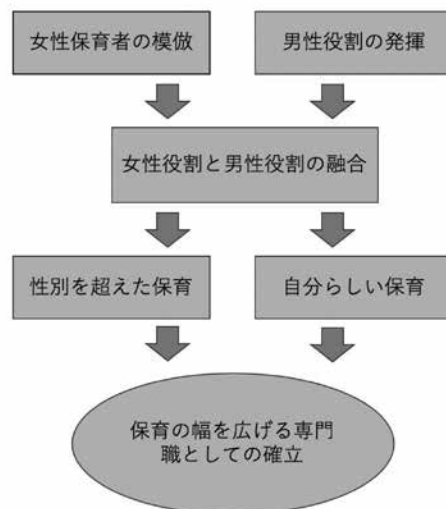


図1 男性保育者の役割構造 (青野,2012)

青野の主張は「女性であろうが男性であろうが必要条件は職業専門性が高い保育者であり、高度な職業専門性は、性別をも凌駕する」という主張である。職業専門性と性別との相互作用について考察する。

人間は、生まれた瞬間から何らかのバイアスに働きかけられている。例えば、赤ちゃん用品の揃っている小売店に行ってみると、男の子向け商品は水色、女の子向け商品はピンク色と性別によって色分けされている。幼児期に入ると、男児は進んで寒色系を選び、女児は暖色系を選ぶようになる。これらを大人からの刷り込みだと判断した青野(2012)は、『ジェンダー・フリープログラムの考案』と題して、男女の特徴的なモチーフから離れることを目的とした保育活動を提案していた。

しかし、子どもの色の選択傾向は、果たして“刷り込み”によるものだけののだろうか。「卵が先か鶏が先か」という因果性のジレンマもある通り、子どもの好みの発露が先か、子どもの好みの傾向をリサーチした商品開発による影響が先か、は循環する命題であるため、ある意味では形而上学的問題をはらんでいる。しかし、一つ言えることは、ある時点において、好みの色があるということを周囲に明らかにし、自ら進んで選ぶという行為は、「子どもの自由意志」である。

子どもに限らず、私たちはその自由意志が及ぶ範疇において、己の好みを反映させている。そして、その積み重ねがその人、個人の味わいとなって浮かびあがってくる。つまり、「アイデンティティ」

である。色の好みもアイデンティティの一つであるし、好きな食べ物、好きな歌手、好意を抱く相手に至るまで、その人のアイデンティティが反映される。バトラーが言うように、「ジェンダー」が性別化された身体が身にまとう文化的意味だとすれば、アイデンティティはある一つの道筋から導き出されるものとは言えなくなる。つまり、青野（2012）の「男性保育者は経験年数とともに、保育職を性別と分離して考えるようになる」とは、「男性保育者は経験年数を重ねるにつれて、アイデンティティとは別のところにプロフェッショナリズムを形成するようになる」と解釈することができる。

他方シモーヌ・ド・ボーヴォワールの「ひとは女に生まれ、女になる」という言葉は、その著作『第二の性』において述べられ、「ひとが女に「なる」、しかもつねに文化の強制のもとで女になる」という文脈で語られている。ボーヴォワールが言うように「身体は状況である」ならば、「男性保育者は社会や文化、もしくは自分自身からつねに「男性」の「保育者」であることを強いられている」と言えるだろう。男性保育者は本人が望む、望まないに限らず、「男性」の「保育者」として認識され続けるのである。

以上から、「男か女かに振り分ける社会、男か女かを問われ続けられる社会において、性別と職業とを分離して考えることは不可能である」と判断する。よって、青野（2012）と同様の研究を行い、再調査・再検証を行う。

表1 男性保育者6名への面接内容から生成されたカテゴリー（青野,2012）

グループカテゴリー	上位カテゴリー	下位カテゴリー	言及数
子どもへの関心	子どもが好き	子どもが好き	1
		子どもに励まされている	2
		子どもと遊ぶのは楽しい	1
		子どもが生きているのを見るのが嬉しい	1
		子どものことが好きな人が理想	1
		子どもに携わる仕事をしたかった	1
	子どもへの共感	子どもをひきつけることが大切	1
		子ども以上に楽しむことが大切	1
		子どもの気持ちに寄り添うことがたいへん	2
		子どもと一緒に育ち合うような保育者が理想	1
		子どもに好かれるような存在が理想	1
		子どもの目線で保育を行う	1
		子どもに感じが近い人が理想	1
男性保育者の ハンディ	女性保育者の必要性	乳児は男性に対して抵抗がある	1
		乳児は母親の存在が必要だと思う	2
		乳児の保育には女性の助けが必要だと思う	2
		女の子のトイレのお世話は女性が行う	3
		乳児の中には男性に慣れていない子もいる	2
	苦手意識	ピアノが苦手	3
		子どもの状態の把握が遅れる	1
		がさつと評価される	1
		言葉遣いが荒い	2
		気配りについて注意される	1
男性保育者の 存在意義	男性的役割	後輩（女性）を育てることへの不安	1
		周囲から好奇の目で見られる	1
		力仕事を期待されている	3
		父親的役割をおこないたい	1
		大きな動き・活発な動きを期待されている	1
		（子ども）の遊び相手であると感じている	2
		男の子の方が関わりやすい	1
		園の防犯面での活躍を期待されている	1
	男性保育者の地位	男性独自のやり方があると思う	1
		活発な遊びを女の子にも教えたい	1
		保育者は続けられるという認識を作りたい	1
		長年勤務している男性保育者との出会いがない	1
		周囲から男性保育者山友による変化を期待されている	2
		他に男性保育者がいる方が環境に入りやすい	3
		男性が入っていける入り口を作りたい	1
		男性保育者を続けていくことに不安がある	1
		賃金が低い	4
		（女性より）男性に言われたことの方が受け入れやすい	1
		育児休暇を取りたい	3

性別を越えた保育	専門家としての視点	保育者が自分に合っていると思う	1
		保育者に性別はない	3
		女性にも力もち、男らしい人が	2
		保護者から良い評価を受けている	1
		自分の子どもと園の子どもに対してとでは接し方が異なる	1
		男性も細かい配慮を行わなければならない	1
		やりがいのある仕事だと思っている	1
		(自分の) 個性を活かした保育を行なっている	2
		あまり自分が男だということを感じない	1
	ジェンダー・フリー保育	女性的な遊びに対する挑戦	1
		子どもに対して、個人の性別より性格を重視	3
		男女それぞれに、お互いの遊びを経験して欲しい	1
		(男性でも) 乳児の世話は難しい	1
		乳児の保育を行いたい	1
		(男性であっても) 生まれたての子どもと関わりたい	1

研究の方法・分析

この調査では、青野（2012）の再調査から、ジェンダーの視点で男性保育者の成長プロセスを明らかにすることを目的とした。そして東京近郊の公立・私立で働く男性保育者6名から個人的な協力を得ることができた。対象者の属性は、表2の通りである。インタビュー時間はおよそ1時間で、許可を得てICレコーダーに録音したものを後日テープ起こしを行い分析した。インタビュー内容は青野（2012）に加え、順次関連した質問を行なった。

分析方法は、青野（2012）と同様のグラウンデッドセオリー（ウィリッグ,2012）に準じたカテゴリー分析を行なった。

表2 対象者の属性

対象者	年齢	保育歴	所持資格	役職	公私	配偶者の有無	子どもの有無
A	44 歳	20 年	保育士, 幼稚園一種	主任	公立	○	○
B	32 歳	14 年	保育士, 幼稚園一種	－	私立	－	－
C	45 歳	15 年	保育士, 幼稚園一種	－	私立	○	○
D	30 歳	10 年	保育士, 幼稚園一種	－	私立	－	－
E	28 歳	7 年	保育士, 幼稚園一種	－	公立	－	－
F	29 歳	7 年	保育士, 幼稚園一種	－	公立	－	－

分析の結果

分析の結果、「男性保育者アイデンティティ」「男性保育者の学びと教授」「男性保育者であるがゆえに存在するトラブルへの戸惑い」「男性保育者と同僚性」「社会と男性保育者」の5つのカテゴリー・グループを生成することができた。カテゴリー内容は、表3の通りである。

まず、対象となった男性保育者の全てが、働きがいをもちながら保育の仕事に従事されていた。保育職参入後、壁に突き当たり、「男性保育者アイデンティティ」という命題に否応なく対峙していくことになる。その中で、「自分らしくが一番」や「気負わずに保育するのが一番」といった答えにたどり着いたり、「保育園での父親の役割を担っていると感じている」や「男性的要素を出していくようにしている」のように、自身の職場での立ち位置に「男性性」を絡めて考えたりするようになる。これらから、男性保育者は、意識的に「男性性」を構築していることが明らかになった。

次に、対象とした男性保育者は、それぞれが同僚から学ぶべき点を取り入れようと努力していることもわかった。「女性保育者は細かいエピソードを捉えている」や「男性同僚の声かけの姿を見て真似するようになった」のように男性女性問わず見習いたい点を取り入れ、またそれらを保育職に入職された方や後輩に向けて還元していきたい気持ちがあることもわかり、男性保育者と女性保育者との関係性に絞るならば、女性保育者との協働を繰り返す中で、女性保育者から女性的要素を学び、自ら

の保育に取り入れていることが明らかになった。

一方、男性保育者は、「男性保育者であるがゆえに存在するトラブルへの戸惑い」を抱えていることも分かった。「ステレオタイプな男性保育者像の押し付け」や「同僚からいじめにあった」という少数派への圧力や排除の論理が働き、働きづらさを感じたり、「女児のトイレ対応に戸惑う」ことや、「女児に男性保育者がシャワーをかけてほしくないという要望」があったりしたことも男性保育者と保護者との緊張関係が身近にあることを感じさせる。

しかし、それらの緊張関係については男性保育者側も対策を練っており、「性別の垣根を越えるために、積極的なコミュニケーションをとっている」とする回答では、保護者との積極的なコミュニケーションによって、保護者との信頼を得ようと努力したり、「場を和ませるムードメーカーでいようと思っている」としたり、保護者間との関わりだけにかかわらず、同僚間との関わりにおいても、積極的なコミュニケーションの姿勢を見せることで、職場での自身の立場を良くしようと努力している様子が伺えた。

最後に、「社会と男性保育者」というカテゴリーでは、保育職継続の理由を知ることができた。「子どもの面白いエピソードを見つけるのが面白い」や「子どもの成長が楽しみ」と言った「子どもへの関心」はそれらが全てポジティブに作用していた。また、保育職継続の要因は子どもだけではなく、「自分のことを認めて伸ばしてくれる保護者がいた」や「保護者からの言葉で自分の存在価値を見出せた」のように、保護者からも保育職継続のきっかけとなるエピソードを得られた。

表3 男性保育者6名への面接内容から生成されたカテゴリー

グループカテゴリー	上位カテゴリー	下位カテゴリー	言及数
男性保育者 アイデンティティ	専門家になるための 心構え	自分らしくが一番	2
		気負わずに保育するのが一番	1
		保育園での父親の役割を担っていると感じている	1
		男性と女性では役割が異なると感じている	1
		男性的要素を出していくようにしている	3
	専門家としての 立ち位置	子どもに新しい視点を提示する保育者になりたい	1
		男性保育者として男性らしく振る舞いたい	6
		多様性を体現する者として自己を位置付けている	2
		子どもが育つ環境において、男性と女性の両性が必要	4
		男性保育者は全体を引きつけることを得意としている	2
男性保育者の 学びと教授	同僚からの学び	女性の保育者は細かいところをよく見ている	3
		男性同僚声かけの姿を見て真似するようになった	1
		女性保育者は細かいエピソード捉えている	2
		男性同僚から学ぶこともある	2
		保育のアドバイスをもらった	3
		性差を気にしない同僚の出会い	2
	学びを還元したい 気持ち	先輩男性保育者への感謝の気持ち	1
		素敵な同僚に恵まれた	4
		男性が就きたいと思える職業になってほしい	1
		男性同僚の自信をつけさせてあげたい	2
男性保育者であるが うえに存在する トラブルへの戸惑い	人間関係から生じる 戸惑い	男性同僚との会話によって癒されていた	3
		同僚からいじめにあった	3
	「男性保育者」像への 戸惑い	同僚から保育実践の教養があった	1
		ステレオタイプな男性保育者像の押し付け	2
	性別に違いによって 生じる戸惑い	ステレオタイプな男性保育者像への疑問	5
		女児に男性保育者がシャワーをかけないようにしてほしいとの要望があった	1
		女児のトイレ対応に戸惑う	2
		「女児のオムツを替えて欲しくない」という要望への疑問	1
		免罪で男性保育者が捕まったら知り戸惑う	1
		女性保育者にセクハラと思われることへの恐れ	3

男性保育者と同僚性	良好な人間関係の構築を促進する相互作用	男性保育者は周囲からリーダーシップを求められる	1
		男性が保育現場にいることが自然だと思う	3
		場を和ませるムードメーカーでいようと思っている	1
		同僚の保育を受容する保育者でいたい	2
		性別による差はあるが、目指すべきところは同じ	2
		相手の良いところを認められる保育者になりたい	1
		保育者の性別にこだわりを持っていない	2
		性差の垣根を越えるために、積極的コミュニケーションをとっている	4
	良好な人間関係の構築が交代する相互作用	男性保育者の評価を下げる「男性保育者」への苛立ち	1
社会と男性保育者	子どもへの関心	子どもからパワーをもらっている	1
		子どもとの関係が築けた時が嬉しい	1
		子どもの面白いエピソードをみつけるのが楽しい	1
		子どもは保育者のことをよく見てみると感じている	1
		保護者とのトラブルが子どもによって救われた	1
		子どもの成長が楽しみ	2
		子どもと関わるのが楽しい	2
	保護者とのやりとり	自分のことを認めて伸ばしてくれる保護者がいた	1
		女兒のオムツ替えも保護者から嫌がられない	1
		保護者からの言葉で自分の存在価値を見出せた	1
		母子家芸の母親から感謝された	2
		子どもが喜んでいると保護者から伝えられた	2

結果と考察

本研究では、「男性保育者は経験年数とともに、保育職を性別とを分離して考えるようになる」とする見解に対して、最新のジェンダー研究から、「男か女かに振り分ける社会、男か女かを問われ続けられる社会において、性別と職業とを分離して考えることは不可能である」とであるという仮説に基づき、再調査・再検証をするために、青野（2012）と同様の調査と研究を行なった。その結果、男性保育者の「男性性」構築のメカニズムと男性保育者成長のらせん型モデルのふたつの理論を提唱した。

男性保育者の「男性性」構築のメカニズム

男性保育者の「男性性」構築のメカニズムとは、インタビュー対象者のFさんの保育中の振る舞いによって明らかになった。喉が渴いたと保育者に訴えた子どもに、Fさんは、「そこ上向けてジュジュジュって飲んできちゃいな」とか「蛇口に口つけんなよ」と声をかけていた。その意図について、小学校に行ったら蛇口ひねって自分で飲んだり、トイレに行きたかったら自分で行ったり、自分で考えて行動することの大切さを伝えていきたいという生活上のねらいが存在し、その狙いを通して、自己判断できる子どもに育てたいという願いがあった。つまり、Fさんは、子どもの生活上のねらいから、あえて「大雑把」や「ガサツ」と捉えられがちな、「男性性」を構築させていることが分かった。図2にあるように、男性保育者が「男性性」を構築させている理由は、量、質の条件が満たされているからこそ構築させていると言えるだろう。男性保育者の「男性性」の構築は、既存の研究では、ジェンダーステレオタイプの再生産と捉えられかねない否定的であり、また中田（2004）では、3段階のシークエンスの初期段階に位置づけられ、男性保育者が就労して初期に芽生える過程と考えられていたが、「男性性」の構築も、子どもへ向けられた「大人モデル」として面、生活上のねらいという面から、保育者の専門性に資するものであることが明らかになった。

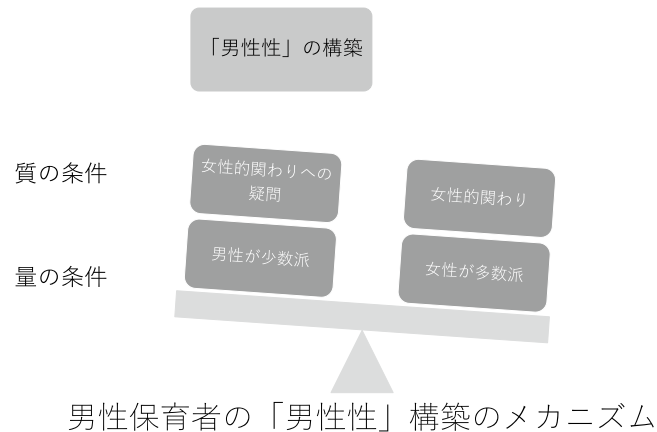


図2 男性保育者の「男性性」構築のメカニズム

男性保育者のらせん型モデル

男性保育者のらせん型モデルでは、AさんBさんの語りから、女性保育者からも学びを受けていることがわかった。AさんとBさんはそれぞれの言葉で、子どもの動作・感情の汲み取り、繊細さ、細かい配慮、言葉かけ、といった点で女性保育者から学んでいる。Bさんは、これらの得意なところを、女性特有の母性という言葉を使ってひとまとめにしている。Aさんは、連絡帳を通して女性保育者から学んだことを挙げている。

「男性性」の構築を経た男性保育者は、その共同作業である女性同僚との協働を通して、新たな学びを得ようとしている。子どもの動作・感情の汲み取り、繊細さ、細かい配慮、言葉かけといったキーワードはAさん、Bさんともに共通し、それぞれが女性保育者のもつ「女性性」と結びつけて考えていた。

これらの細かい配慮や言葉かけというキーワードと、女性保育者との相関を考えてみる時、細やかさや言葉かけは、女性が女性らしく生きていく上で、周囲から働きかけられて築かれた重層的なものであることに気がつく。ボーヴァワールの「人は女に生まれない、女になるのだ」という主張が的を射ているといえるだろう。そして、男性保育者は、女性保育者から見習うべき点を目の当たりにし、自己の職業意識に照らして取り入れようとする。この女性との協働を通して、男性保育者はその専門性を高めていく。そして、「女性的要素」を取り入れた男性保育者は、自身の「男性性」への揺り戻しの葛藤を経て、男性でありながらも、女性の良いところを取り込んだ、「アンドロジナス性の獲得」をした男性保育者となる。これが、図3の「男性保育者成長のらせん型モデル」である。

「男性保育者成長のらせん型モデル」が理想とする男性保育者像は、自身が積み重ねてきた「男性性」を保ちつつ、女性同僚からの学びを通して、一般的に女性が得意とすることもカバーできる人材である。女性との協働を通して、「男性性」への揺り戻しが生じても、女性との協働を経た学びにより、一段階進展したと言えるだろう。一段、また一段行きつ戻りつを繰り返して、行き着く先は、「アンドロジナス性」を備えた男性保育者である。「アンドロジナス性」とは、ギリシャ語の両性具有の意である。

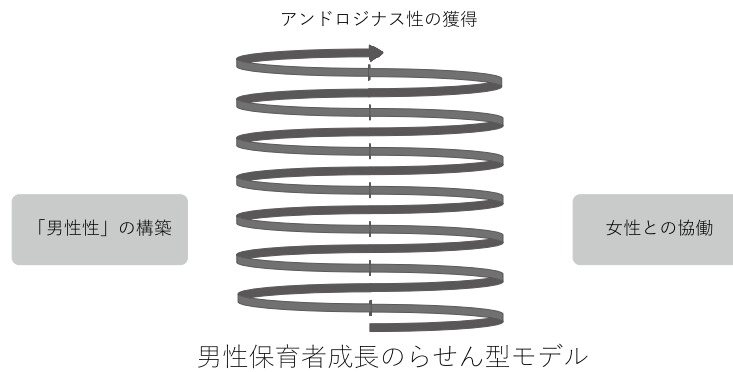


図3 男性保育者成長のらせん型モデル

まとめ

男性保育者は「男性性」構築をきっかけとし、「女性との協働」を通して、「アンドロジナス性」を獲得していくメカニズムこそが、「男性保育者成長のプロセス」とであると結論づけた。図4にあるように、「性別にとらわれない」という青野（2012）の主張から、「性別に基づきながらも、異性の良いところを吸収する」という新たな見方の提示となった。これは、「男や女といったジェンダーが、進行中の言葉であり、なかったり、作られたりするものであって、始まったとか終わったというのは適切な表現ではない。」や「ジェンダーとは、身体をくりかえし様式化していくことであり、きわめて厳密な規制的枠組みの中でくりかえされる一連の行為である。」というバトラー流のジェンダー論に通じるところがある。

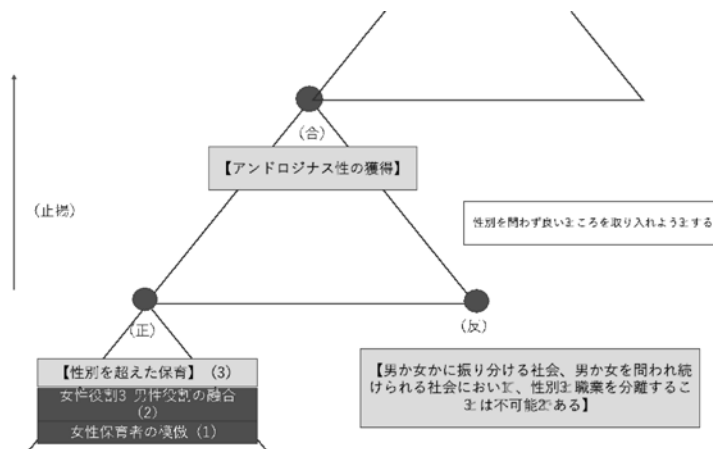


図4 青野（2012）と本研究の位置付け

本稿では、「男性性」という言葉を用いたが、「男性性」という言葉は危うさも孕んでいる。ひとつめは、単一の「男」というカテゴリーを総体的なものとして取り扱うことで、その一貫性や統一性に固執すれば、具体的な種々の「男性性」が構築される際の、文化的、社会的な交錯の多様性を結果的に無視することになる、という点である。そのため、私が用いた「男性性」という言葉は、あくまで本稿を解説する上で用いた狭義の「男性性」と解釈していただきたいと思う。後年になれば、さらに適した言葉が生み出されると考えるため、暫定的に用いることとする。

ふたつめは、「男性性」や「女性性」という言葉が持つ言葉の定義が向かう先は〈生物学的宿命論〉である、という点である。〈生物学的宿命論〉を打ち破るために生まれたセックスとジェンダーの分離についてここでは述べないが、安易な二分法と捉えられかねない点についても断りをいれなければ

ならないだろう。

男か女かに振り分けられる社会に私たちは属し、それは男性保育者も同様である。「男性保育者は経験年数とともに、保育職と性別とを分離して考えるようになる」とする命題の裏には、「経験年数を経ても性別を超えられない保育者は、程度の低い保育者なのか」と考える素朴な疑問である。第4章にて、Fさんは、あえて子どもたちの前で「男性性」を構築し、大人の多様性を子どもたちに隠れたカリキュラムとして提示していた。AさんBさんは女性からの学びをフィードバックし、自らの保育に活かしていた。つまり、男性保育者は女性保育者との違いを性差によって読み取り、「自らにはないもの」として位置付けたのちに、それらを吸収していることが明らかになった。そして、揺り戻しを繰り返しながら、らせん状に成長を重ね、「アンドロジナス性」を備えた男性保育者になっていくことが予想されます。この論理をもって、青野（2012）の枠組みを進展させたとと言えるだろう。

参考・引用文献

- 青野篤子. (2000) 『フェミニズムと教育』 児童心理学の進歩, 金子書房.
- アルチュセール, L. (2010) (西川長夫ほか訳) 『再生産について』 上・下, 平凡社.
- オースティン, J. L. (坂本百大訳) (1978) 『言語と行為』 大修館書店.
- 金子省子・青野篤子 (2006) 『ジェンダー・フリー保育に及ぼす保育者・親のジェンダー観の影響 平成15年度～17年度科学研究費助成金(基礎研究(C))(研究代表者: 金子省子)』, 研究成果報告書.
- 金子省子・青野篤子 (2008). 『ジェンダーの視点で捉えた保育環境と保育者のジェンダー観』, 日本家政学会誌, (59), pp.363-372.
- 厚生労働省 (2011) 『母子健康手帳に関する検討会報告書』
- コピラント, J. (村井智之訳) (2005) 『ブレンダと言われた少年』, 扶桑社.
- サール, J. R. (坂本百大・土屋俊訳) (1986) 『言語行為』 桂草書房.
- 千田有希 (2009) 『ヒューマニティーズ女性学/男性学』, 岩波書店
- 千田有紀・中西祐子・青山薫, (2013) 『ジェンダー論を掴む』, 有斐閣.
- 中田奈月 (2004). 『男性保育者による「保育者」定義のシークエンス』, 家族社会学研究, (16), pp.41-51.
- 日本学術会議・学術とジェンダー委員会 (2006) 『対外報告. 提言: ジェンダーの視点が拓く学術と社会の未来』
- 長谷川真理子 (1993) 『オスとメス=性の不思議』, 講談社
- バトラー, J. (竹村和子訳) (2018) 『ジェンダー・トラブルーフェミニズムとアイデンティティの攪乱ー(新装版)』, 青土社.
- 三村保子・力武由美 (2006). 『保育・子育て実践における「個の尊重」ージェンダーの視点から再考するー』, 西南女学院大学紀要, 10.
- 山梨県立女子短期大学ジェンダー・フリー教育プロジェクト研究会 (2001). 『乳幼児期のジェンダー・フリー教育ー問題提起と地域での実践に向けてー (1), (2)』, 山梨県立短大紀要, 34
- ラセット, C. E. (1998) (上野直子・富山太佳夫訳) 『女性を捏造した男たち』 工作舎.

(齋藤政子教授指導 2018年度修士学位取得)

道徳科の特質を踏まえた授業づくりの研究

～一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展する道徳授業の実践から～

長谷 博文

本研究では、「道徳の時間」から「特別の教科 道徳」の変遷を整理するとともに、授業分析を通して、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展する道徳授業の要素について考察することを目的とした。

プロトコルによる分析では、生き物を大切にするのが当たり前だと思っている児童が多いクラスで、教師が挑発的な発問を行ったことで、ヤゴの気持ちになって考え、ヤゴを救出することの重要性を述べるなど、読み物教材への自我関与をしていることが分かった。さらに、教師が補助発問を用いることで、学級の中で少数派である虫嫌いの児童の気持ちを考えさせたり、虫嫌いの児童が意欲的に参加できないことに気付かせたりしていた。また、KH Coderによる解析では、教師が児童の心を揺さぶる中心発問を行ったことにより、これまで以上に自然環境や生き物を守ろうとする気持ちが高まっていることが明らかになった。

【キーワード】道徳授業、教科化、多面的・多角的、質的転換、授業改善

はじめに

教育基本法第1条には、教育の目的として、人格の完成を目指し、心身ともに健康な国民の育成を期すること¹が示されている。人格の完成については、中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」において、「人格の基盤となるのが道徳性であり、その道徳性を育てることが道徳教育の使命である。」²とある。人格の完成を目指すには、その基盤を育成することが必要であり、その役割を道徳教育が担っているといえる。道徳教育は学校の全ての教育活動で行うことになっているが、道徳教育の要³となるのが昭和33年に設置された「道徳の時間」⁴である。「道徳の時間」については、昭和33年の設置から近年に至るまで、道徳授業に前向きに取り組んでいる学校が少なく、道徳教育の要が揺らいでいる状態が続いていた。東京学芸大学による「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査」（2012）では、「道徳の時間」の実施状況について「十分に行われていると思う」と回答したのは、小学校で33.6％、中学校で25.0％であった⁵。この要因として、「道徳の時間」を設置する際に、教職員への丁寧な説明がなかったこともあり、教職員団体を中心に反対運動が起こるなどの歴史的経緯に影響されていることや、「道徳の時間」が教科ではなく領域であるため、教科教育よりも軽視されてきたことが考えられる。

このような状況の中、2015年3月に学校教育法施行規則を改正し、「道徳」を「特別の教科である道徳」⁶とするとともに、学習指導要領の一部改正の告示を公示した。2018年4月からは小学校で、2019年4月からは中学校で検定教科書による道徳授業が実施されることになる。

道徳の教科化により、中教審答申で指摘された「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」や「望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書いたりする授業」⁷を克服するため、様々な授業実践が取り組まれている。しかし、心情理解の授業を回避するために、葛藤教材を用いて

児童同士の活発な議論を仕掛けているが、主人公の望ましい行動のみを追求するだけの授業実践⁸も見られる。主人公の行動や言葉を考えるだけの授業では、道徳的価値の理解や内面的資質を養う授業には結びつかない。

道徳授業では、「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」という）の特質を生かした授業づくりを行うことが重要である。「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」では、「道徳科は、児童一人一人が、ねらいに含まれる一定の道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、内面的資質としての道徳性を養う時間」⁹と道徳科の特質を説明している。つまり、答えが一つとは言えない道徳的な課題に対して、児童一人一人が自分ごととして考え、自分と異なる考え方に触れることで、多面的・多角的な見方・考え方を広げ、深めていくような授業を行うということである。

そこで本稿では、「道徳の時間」から「特別の教科 道徳」の変遷を整理するとともに、授業分析を通して、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展する道徳授業の要素について考察する。

1 「道徳の時間」から「特別の教科 道徳」への変遷

教科化の流れは、1958年に特設した「道徳の時間」が多くの学校の教員に肯定的に受け止められず、約60年間、道徳授業を形骸化してきた学校が多かったことが影響している。その間、文部科学省は、2002年に「心のノート」を発行し全国の小・中学校に配付¹⁰した。さらに、2008年改訂学習指導要領では、道徳教育推進教師を中心に道徳教育を展開¹¹することとし、2014年には「心のノート」を全面改訂した「私たちの道徳」を発行し配布¹²した。

このように文部科学省も道徳授業を充実させるため、様々な施策を行ってきたが、学校で道徳授業に熱心に取り組んでいる学校とそうでない学校との指導レベルの差は埋まらなかった。そのため、教科化への移行は、教員の意識を変革する上で必要な施策であった。

道徳教育及び道徳科の目標は、道徳教育の充実に関する懇談会の報告や中教審答申で指摘された「使用されている語句の分かりづらさ」を解消し、より平易な言葉で示された。道徳科の目標では、道徳教育の目標で示した道徳性を養うために、道徳的諸価値の理解やどのような学習をしていくのかという学習の流れを明記し、道徳性の諸様相（道徳的判断力、心情、実践意欲と態度）を育てることを示した。これは、道徳性の定義が道徳教育の目標と同じであり、道徳教育を専門的に学んでこなかった教員にとっても分かりやすい記述であるといえる。

また、道徳的諸価値の理解を基にして、①自己を見つめ、②物事を多面的・多角的に考え、③自己の生き方についての考えを深める、という学習の流れは、道徳授業をつくる際に、教員がイメージしやすい内容である。また、「道徳の時間」の目標には「多面的・多角的」という語句はなく、この語句が道徳科の特徴的なワードであるといえる。物事を多面的・多角的に考えるための授業づくりや指導過程、教師の働きかけ等を考察していくことが、道徳科で目指している新しい形の授業スタイルを明らかにすることになると考える。

2 多面的・多角的な見方を促す道徳授業

（1）一面的な見方に終始する授業

一面的な見方に終始する道徳授業とはどのような授業であるか。中教審答申（2014）では、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある」、「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例がある」¹³とあり、いわゆる「登場人物はどんな気持ちか」という「気持ち発問」を繰り返す授業や、児童生徒がすでに知って

いることを発表させるだけの授業である。このような授業では、道徳的価値に対する児童生徒の新たな気づきが生まれず、自己の生き方についての考えを深めることはできない。

(2) 多面的・多角的な見方へと発展する授業の要素

一面的な見方に終始する授業から多面的・多角的な見方へと発展する授業となるための授業を構成する要素として、指導方法と発問に視点を当て考察する。

指導のバリエーションとしての授業スタイルは、これまで多くの実践が発表されており、1単位時間の指導過程を示しているものから道徳的实践を重視したスキルトレーニングのようなものまで幅広く存在している。道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）』では、道徳教育の質的転換のための質の高い多様な指導方法として、①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習の3つが例示¹⁴されており、それぞれの特徴や具体的な発問等が解説されている。指導方法は、道徳科の目標を達成するための手段ではあるが、道徳的価値を理解し、深めていく上で重要な視点であると考ええる。

発問については、読み物教材を使用して授業を行うことから、児童生徒の思考を促す際に大きな影響を与えることになる。道徳科における発問について、木下（2016）は、「学習の『ねらい』の達成のために、教師が意図的に発する児童生徒の道徳的思考を促し、道徳的見方・考え方・感じ方を拡充させる問いかけである」と定義¹⁵している。これは、教師の発問により、児童生徒が自分の見方を広げたり、他者の考え方や感じ方に触れたりして、本時の目標に迫っていくということである。反面、教師が道徳科の授業にふさわしい発問をしなければ、本時の目標に迫ることはできない。また、道徳科では教科書を使用する義務が発生したことにより、「教科書を教えるのか」それとも「教科書で教えるのか」という教師のスタンスも、発問の構成により決まってくる。

3 一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展する道徳授業の分析

(1) 調査対象

調査対象として、学年は異なるが内容項目がDの視点（主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること）を扱った4つの授業（事例的分析Ⅰ～Ⅳ）を抽出した。なお、本稿では表1の事例的分析Ⅳの分析結果を掲載する。

表1 事例的分析において調査対象とした授業（小学校）

事例	学年	内容項目	教材名	授業者	実施時期
I	2年	D-(17) 生命の尊さ	「ゆうたとザリカ」(東京書籍)	教師A	2018年1月
II	5年	D-(19) 生命の尊さ	「命の詩－電池が切れるまで－」(光村図書)	教師B	2018年6月
III	4年	D-(18) 生命の尊さ	「生きているしるし」(光村図書)	教師C	2018年5月
IV	3年	D-(19) 自然愛護	「ヤゴ救出大作戦」(光村図書)	教師D	2018年7月

(2) 分析方法

道徳授業の分析については、調査対象とした授業のビデオ記録により教師と児童の会話のやり取りを記録し、プロトコルによる分析を行うこととする。分析を行う際には、45分間の授業のうち、教師が基本発問や中心発問、補助発問を発している場面のうち、児童が活発に発言している場面を抽出し、その効果を検証する。

さらに、授業中の教師と児童の会話だけでは、教室内の全ての児童の考えを取り上げることはでき

ないことから、児童が授業中に記入したワークシートや道徳ノートの内容を分析し、検証することとした。記述内容の分析には、自由記述のテキストデータを効率よく整理できるテキストマイニングソフト「KH Coder」¹⁶を用いた。「KH Coder」の機能は、頻出150語のリストと共起ネットワークを使用した。

(3) 道徳授業における事例的分析Ⅳ

①授業実践の概要

(学級) 公立小学校3年生9名

(授業のねらい) トンボを守るために、プールからヤゴを救出している小学校の取組を通して、自然の大切さや環境を守るには様々な努力をしていく必要があることに気付かせ、自分たちでできることを考えて実行しようとする実践意欲と態度を育てる。

(授業の概要)

導入	*動物の写真を提示する。(パンダ、ゾウ、ラッコ、ヒグマ、トンボ) ○5つの生き物に共通点があるが、それは何でしょうか。 *教師の説明(5つの動物は絶滅危惧種である。絶滅危惧種とは何か) ○絶滅危惧種を守っている人たちがいますが知っていますか。
展開	*教材「ヤゴ救出大作戦」を範読する。 (基本発問1) ○この話を読んで、「ヤゴ救出大作戦」をどう思いましたか。 (基本発問2) ○この3年生の子どもたちはどんな気持ちでこの活動をやっているのでしょうか。 (基本発問3) ○写真に写っている子どもはどんな気持ちでしょうか。 (中心発問) ◎3年生の中には、「私、虫好きじゃないんだよね」という人もいますよね。そういう人にとっては、ヤゴは絶滅しても構わないですよね。 △虫を触りたくないという人は、悪い人ですか。 (基本発問4) ○なぜ生き物の命を守るの大切なのか。 (ノートに記述⇒全体発表)
終末	○本時の感想をノートに書く。

②中心発問でのプロトコルの抜粋

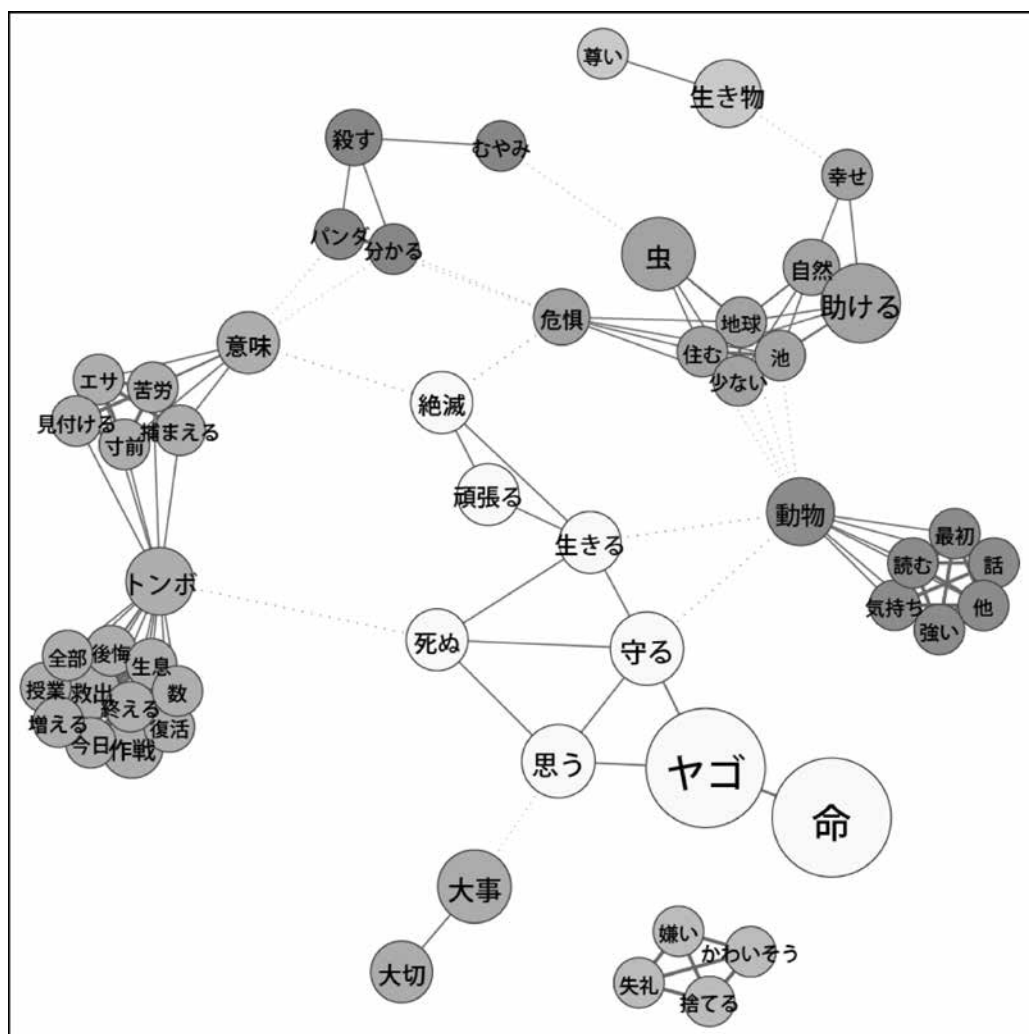
T 1	でもさ、ちょっと考えてほしいんだけど。これだけたくさん3年生がいるんだよね。中にはさ、「私、虫好きじゃないんだよね」「トンボとか気持ち悪いから触りたくない〜」「嫌なんだけど〜」っていう子はきつといますよね。そういう人にとってはさ、別にヤゴなんて絶滅したってかわらないんじゃない。虫が好きな人がやればいいことでしょ。①
(全員)	ダメです。
T 2	先生も虫を触るのが得意じゃないので、できれば触りたくないんですけど。ダメ?②
S 1	虫が好きな人もいるけど、嫌いな人がいても、でもこの絵を見ると、ヤゴを殺したくないから。虫にも命があるって道徳でやりましたよね。③虫にも命があるから、嫌いな人も命をなくさないよう頑張ってやっている。④
T 3	虫にも命があるから、嫌いな人も頑張った方がいい、ということだね。
S 2	ぼくは、虫にも命があるにつけ足しなんですけど、自分がもしヤゴだとしたら、嫌いな人とヤゴを反対にしたら、ヤゴの自分は死んじゃうから、それが自分のことだと思って頑張ったらいいと思う。⑤そうしたら、ちゃんと頑張れると思う。
T 4	こういう気持ちがあったら頑張れるの?⑥
T 5	さっき、S 3 (虫嫌いの子)は先生が話をしたら納得してくれたよね。いいよね、絶滅しても。⑦
S 3	別にやってもいいけど、触りたくはない。⑧
T 6	こう思うS 3は悪い子ですか?⑨
(全員)	ノー、悪いとはいきれない。
S 4	(S 3は)ヤゴ救出大作戦はいいけど、別に触りたくないと言っている。⑩
T 7	だから、やりたい人だけやればいいということですよ。⑪
S 5	誰が良かったですか、そんなこと。⑫
T 8	違うの?今、S 3は困っているね。
S 6	絶対嫌いな人でもやる。なぜかという、ヤゴが死んでもその人は構わないということだから⑬、ヤゴ死ねということになってしまいうので、ヤゴ救出大作戦はできなくなる。
T 9	S 7さんがヤゴの気持ちになって話をしてくれるそうです。
S 7	ぼく(ヤゴ)は自然から来ていますよね、それでヤゴを救出して家で飼ったり、学校で飼ったりすると言っていましたよね。(ヤゴは)帰りたいのに、ヤゴも我慢している。ヤゴも我慢しているのに、自分だけ我慢しなければ、ヤゴの我慢がなくなってしまいます。⑭
T 10	そもそも何でヤゴが絶滅してしまうんだっけ?⑮
(全員)	木が少なくなった、森がなくなった など
T 11	それって誰が原因なの?
S 8	都会のせい。札幌とかビルがいっぱいで、ヤゴが住む場所がなくなる。
S 9	なんでかという、人間が住む前は森になっていたから、学校も立てる前はそうだったんだけど、それを全部人間が壊して、学校を建てた。だから森がなくなったから、ヤゴが住むところが減っている。
T 12	「なぜ生き物の命を守るの大切なのか?」を書いてください。⑯
(ノートに記入)	

③道徳ノートの記述内容の頻出150語のリスト

順位	語	出現回数	順位	語	出現回数	順位	語	出現回数
1	助ける	6	16	自然	2	20	住む	1
2	思う	5	20	かわいそう	1	20	少ない	1
2	守る	5	20	むやみ	1	20	数	1
2	大事	5	20	エサ	1	20	寸前	1
2	虫	5	20	バンダ	1	20	生息	1
6	トンボ	4	20	気持ち	1	20	全部	1
6	生き物	4	20	強い	1	20	増える	1
6	動物	4	20	苦勞	1	20	尊い	1
9	意味	3	20	嫌い	1	20	他	1
9	頑張る	3	20	見付ける	1	20	地球	1
9	作戦	3	20	後悔	1	20	池	1
9	死ぬ	3	20	幸せ	1	20	読む	1
9	生きる	3	20	今日	1	20	復活	1
9	絶滅	3	20	最初	1	20	分かる	1
9	大切	3	20	失礼	1	20	捕まえる	1
16	危惧	2	20	捨てる	1	20	話	1
16	救出	2	20	授業	1			
16	殺す	2	20	終える	1			

総抽出語数は427、異なり語数は120である。「ヤゴ」「命」という語を除いて抽出している。

④道徳ノートにおける共起ネットワーク



語の取捨選択に関しては最小出現数を1に設定し、描画する共起関係の絞り込みについては描画数を120に設定した。

⑤事例的分析Ⅳの検証

本時のねらいは、「(略) 自然の大切さや環境を守るには様々な努力をしていく必要があることに気付かせ、自分たちでできることを考えて実行しようとする実践意欲と態度を育てる。」である。実践意欲と態度について、道徳科解説では「道徳的实践意欲と態度は、道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する」¹⁷とある。したがって、本時のねらいは、授業を通して自然環境を守るために行動しようとする意欲や態度を高め、実際に行動しようとする傾向性を育てることにある。

プロトコルによる分析では、生き物を大切にすることが当たり前だと思っている児童が多いクラスで、教師が挑発的な発問を行い、児童が真剣に自分の考えを伝えようと発言している姿が見られた。「自分がヤゴだとしたら…」という発言から、自分ごととして考え、ヤゴを救出することの重要性を述べており、読み物教材への自我関与をしていることが分かった。

さらに、補助発問を用いて、学級の中で少数派である虫嫌いの児童の気持ちを考えさせたり、虫嫌いの児童が意欲的に参加できないことに気付かせたりしていた。この補助発問を取り入れたことで、自分たちの主張だけを述べているという状態から、虫嫌いの児童の立場からも考えさせることができた。これは、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと思考が広がった状態であり、補助発問が効果的に作用していたといえる。

KH Coderによる解析では、共起ネットワークが8つのグループに分かれていたが、どの記述も、自然を守るために行動してきたいという意志や、自然環境の保護の重要性について述べていた。この記述から、これまで以上に自然環境や生き物を守ろうとする気持ちが高まっていることが分かり、「自分たちでできることを考えて実行しようとする実践意欲と態度を育てる。」という本時のねらいを達成した姿であるといえる。

また、虫嫌いの児童は、「ヤゴは嫌いだけど、ヤゴにも命がある！と思うと、捨てたり、大事にしなかったりしたら、ヤゴに失礼だし、ヤゴがかわいそうだから。」と記述しており、ヤゴは好きになれないが、生命尊重の考え方を基に、ヤゴを大事にしていこうとする気持ちをもつことができた。

本事例では、教師が児童の心を揺さぶる中心発問や補助発問を行ったことにより、児童が本気になって自分の考えを述べるだけでなく、自分とは反対の考え方をもっている人の気持ちになって思考するなど、道徳的価値について深めていく授業となった。中心発問や補助発問の有効性を検証することができた。

4 道徳科の特質を踏まえた授業づくりの考察

(1) 多面的・多角的な見方へと発展するための授業構成

事例的分析Ⅳでは、本時のねらいに迫りながら、本時で扱う道徳的価値を深める授業となっていた。特に、児童が一つの考え方に固執するのではなく、児童同士で話し合いや意見の交流をしたり、教師が適切な補助発問を行ったりすることで、考える視点を移動させながら、多面的・多角的に思考していたことが分かる。したがって、道徳授業では、児童が一つの方向だけで考えるのではなく、教師の適切な発問や働きかけにより思考の視点移動が伴うことになる。

(2) 教科化により求められる道徳授業の質的転換

2018年4月から小学校で教科化が始まり、検定教科書による道徳授業が行われ、児童の成長を認め励ますための評価が実施されている。しかし、現実には、道徳の時間で使用していた副読本を教科書

に変えて、これまでと同様の指導方法で授業を行っている教員も存在している。今後は、教員が教科化になった経緯を踏まえ、道徳科の目標である児童の道徳性を養うことのできる道徳授業を実践するなど、質的転換を図らなければならない。

また、教員は一つの指導方法にとらわれることなく、様々な指導方法を身に付け、児童の実態に合った効果的な指導を行うことができる指導技術を身に付ける必要がある。その際、指導スタイル（型）だけを身に付けるのではなく、確かな指導観に基づいた指導方法や指導技術を修得しなければならない。

道徳科における指導観について、橋本(2017)は「学習指導要領の一部改正以降、『問題解決的な学習や道徳的行為に関する体験的な学習』という方法論への関心の高まりが際立っているが、実は『考え、議論する道徳』、『主体的、対話的で深い学び』、『道徳科の評価』の全ての鍵は『指導観』にある。」¹⁷と述べている。橋本の主張する道徳科における指導観は、価値観・児童観・教材観の3つで構成されており、道徳授業における教師の姿勢や考え方を表しているといえる。

本論文では、一面的な見方に終始する授業や、多面的・多角的な見方へと発展する授業などタイプの異なる授業実践を分析し、道徳科の特質を踏まえた授業づくりについて検討することができた。多面的・多角的な見方へと発展する授業は、児童の心を揺さぶる発問（中心発問・補助発問）があり、読み物教材の特徴を生かした活用が見られるなど、明確な指導観をもった指導であるといえる。

おわりに

優れた実践を行っている教員がどのように指導観を身に付け、児童理解を基にした発問や指導方法を考えることができるようになったのかということについては、研究対象とするには至らなかった。今後は、確かな指導観と多様な指導方法との関連など、様々な視点から道徳授業について研究を進めていきたい。

最後に、ご指導いただきました樋口修資教授には、テーマの設定や論文の構成、研究内容・方法など全てにわたり熱心な指導をいただきました。厚くお礼申し上げます。

【引用文献】

- 1) 教育基本法第1条「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」
- 2) 中央教育審議会（2014）「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/fieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf（2018/08/12）、pp.1-2.
- 3) 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領」,東京書籍, p13
- 4) 赤堀博行（2015）「学習指導要領の変遷と道徳教育」, 初等教育資料9月号臨時増刊『特別の教科 道徳』の実施に向けて,東洋館出版社,pp.204-207.
- 5) 東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部（2012）「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査－道徳の時間への取組を中心として－」, p22
- 6) 学校教育法施行規則第50条「小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。」
- 7) 前掲書2, pp.11-12.
- 8) 長谷博文（2016）「道徳の教科化における新たな指導方法に関する研究」, 北海道教育大学紀要教育科学編, 第67巻, 第1号, pp.71-79.
- 9) 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」, 廣済堂あかつき, pp.89-90.
- 10) 江島顕一（2016）「日本道徳教育の歴史」, ミネルヴァ書房, pp.277-290.
- 11) 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説 道徳編」, 東洋館出版, pp.63-64.
- 12) 前掲書10, pp.307-320.

- 13) 前掲書 2, pp.11-12.
- 14) 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (2016)『『特別の教科 道德』の指導方法・評価等について (報告)』, PP.6-7.
- 15) 木下美紀 (2016)「発問の方法－多様な考えを表出させる発問の工夫－」,「道德教育を学ぶ重要事項100」, 教育出版, pp.124-125.
- 16) 樋口耕一 (2014)「社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－」, ナカニシヤ出版, pp.101-201.
- 17) 前掲書 9, p20
- 18) 橋本ひろみ (2017)「明確な指導観に基づく指導－道德科における指導観の重要性－」, 道德と特別活動, 4月号, Vol.34No1, ふんけい, pp.16-19.

(樋口修資教授指導 2018年度修士学位取得)

中学校特別支援教室担任を対象とした研修の在り方に関する研究

－教員へのインタビュー調査より－

美濃 翼

本論文では、中学校特別支援教室担任を対象とした研修の在り方について、中学校通級指導学級担任を対象としたアンケートとインタビューを行い考察した。

中学校における特別支援教室の制度は、東京都で2018年度から始まった。そのため本論文では中学校特別支援教室担任と指導対象を同じくする中学校通級指導学級担任を調査対象とした。

アンケートから、担任が求めている研修の要素として、「生徒理解の視点（アセスメントの方法に関する研修）」が挙げられた。また、インタビューから、「On the job Training（以下、OJT）による、ケースに基づいた発達特性の解説」が求められていることが分かった。東京都では、特別支援教育未経験の教員を対象とした研修制度の一環として、OJT実施体制の構築に取り組んでいる。このことから、OJTを用いた研修の在り方を考えることが課題であることが明らかとなった。

キーワード：中学校 特別支援教室 特別支援教室担任 OJT

はじめに

2012年に出版された文部科学省「通級による指導の手引き」によると、中学校通級指導学級担任には「限られた時間の中で1対1の個別指導が中心になり、担当教員は専門的な指導力を強く求められることになる」^[1]とされ、「新任の教員をこの担当に充てることは一般的に不適當であると思われる」^[1]と述べられている。しかし、東京都公立学校情緒障害教育研究会の調査によると、中学校通級担任には大学を卒業し、初めて教育職に携わる初任者や、通常学級で勤務したのちに異動で通級担任を任されている教員が少なくない^[2]。

東京都では2018年度から中学校特別支援教室での指導が始まっている。特別支援教室とは、通常の学級に在籍する発達障害又は情緒障害の児童・生徒に対して、発達障害教育を担当する教員が各学校を巡回して指導することにより、これまで通級指導学級で行ってきた特別な指導を児童生徒が在籍校で受けられるようにする制度である。制度上は国の通級による指導に位置づけられるものであり、対象者及び指導内容はこれまでの情緒障害等通級指導学級と同様である^[3]。

指導対象を中学校通級指導学級と同じくする、中学校特別支援教室を担当する巡回指導教員の経験年数の実態も、中学校通級担任と同じく初任者や、特別支援の経験の浅い教員が少なくない^[2]。

通級指導学級は、発達障害のある生徒の支援を行う場であり、通級担任には、コミュニケーションや自己コントロールの力、自己理解を促す支援を中心課題として取り組むことが求められる^[4]。このことは、指導対象を同じくする特別支援教室においても同様である。そのため、特別支援教室を担当する巡回指導教員には、教科の指導力に加え、子どもの特性を理解する力や、社会自立に必要な力を伸ばすことを目的に行われる「自立活動」の授業を組み立てる力など、高度な専門性が求められる。

しかし、研修にあてることができる時間には限りがある。担任に求められる多岐にわたる専門性を、研修を通して全て身につけさせることは難しい。

そこで、本論文では、東京都内の中学校通級指導学級担任にインタビューを行い、その結果から、中学校特別支援教室担任が必要としている研修について明らかにし、その結果を基に、実現可能な研修方法について考察する。

I 章 問題と目的

I-1 東京都の特別支援教室

特別支援教室は、東京都特別支援教育推進計画第三次計画（2010年11月）及び東京都発達障害教育推進計画（2016年2月）に基づき、都内の公立小学校には、2016年度から設置が開始され、2018年度には都内の公立中学校で設置される見込みである^[3]。

中学校への特別支援教室導入の目的は、発達障害のある生徒の学習上・生活上の困難さの改善・克服及び在籍学級における障害に適した指導・支援の工夫が進むことで、対象生徒が障害の状態に応じて可能な限り多くの時間、在籍学級で他の生徒と共に有意義な学校生活を送ることができるようになることである^[5]。東京都では、2018年度から準備の整った区市町村において特別支援教室を導入し、2021年度までに全ての中学校での設置を目指している^[6]。2016年度に導入された東京都公立小学校の特別支援教室での指導には小学校通級の担当教員があたり、巡回指導を行った^[7]。2018年から導入される東京都公立中学校での特別支援教室においても、小学校特別支援教室と同様に、中学校通級の担当教員が巡回指導を行うことが考えられる。

I-2 特別支援教室担任の経験年数

2012年に出版された文部科学省「通級による指導の手引き」によると、中学校通級指導学級担任には「限られた時間の中で1対1の個別指導が中心になり、担当教員は専門的な指導力を強く求められることになる」とされ、「新任の教員をこの担当に充てることは一般的に不適當である」と示されている^[1]。また、中学校の通級指導学級担任について小林（2016）は、「中学生の発達段階を理解し、学校生活の日常を理解できなければ、適切な指導・支援は難しい。したがって、担当教師は、実際に学級経営や生活指導を経験してきた中堅以上の教員がふさわしいと考えている」と述べている^[8]。このように、中学校通級指導学級担任として求められている人材像としては、発達障害をもつ生徒への指導経験があることに加え、特別支援学級（通級指導学級も含め）や通常学級で教員としての経験を積み重ねた人材が求められている。

しかし、2018年度の東京都公立学校情緒障害教育研究会（以下、「都情研」）の調査^[2]によると、東京都中学校（通級）情緒経験年数の割合は、初担任22%：経験年数1～2年28%：経験年数3～5年29%と、初任から経験年数5年以内の者が79%である。

また、教職経験年数の割合では、初任者7%：経験年数1～2年15%：経験年数3～5年18%：経験年数6～9年13%と、初任から経験年数9年以内の者が53%である。

都情研の調査から、都内通級指導学級担任の8割近くは特別支援教育の経験年数が5年以下であり、5割が教職経験10年以下であることがわかる。

文科省は、通級指導学級を担当する教員に新任の教員を充てることは一般的に不適當であるとしている^[1]。しかし、東京都の現状（2018年度）を見ると^[2]、通級指導学級担任の内、東京都中学校（通級）情緒経験年数の割合は、初任から経験年数5年以内の者が79%である。また、教職経験年数の割

合では、初任から経験年数9年以内の者が53%である。

I-3 本研究の目的

通級指導学級は、発達障害のある児童・生徒の支援を行う特別支援学級であり、児童・生徒のコミュニケーション力や自己コントロールの力、自己理解を促すなど、児童生徒の社会自立に必要な資質、能力を伸ばすことを支援の中心課題として取り組む場である^[4]。そのため、通級学級担任には、教科の指導力に加え、子どもの特性を理解する力や、社会自立に必要な力を伸ばすことを目的に行われる「自立活動」の授業を組み立てる力など、高度な専門性が求められる。このことは、対象生徒及び指導内容を情緒障害等通級指導学級と同じくしている東京都公立中学校特別支援教室においても同様である^[3]。

教職経験の浅い教員や、特別支援を担当したことの無い教員が巡回指導教員になることは、一般的には不相当であると言われるが、支援を必要とする生徒や児童が増加している東京都の現状から考えると、教職経験の浅い教員や、特別支援を担当したことの無い教員の専門性を向上させるための手立てが求められる。

特別支援教育担任の専門性を向上させるための研修について緒方（2017）は、竹林他（2014）が実施したアンケート調査^[9]の結果を取り上げ、特別支援学級担任が求めている研修について述べている^[10]。

しかし、インタビューを用いて中学校通級指導学級担任が求めている研修内容について調査した論文は現時点では見つけることができなかった。

そこで、本研究では、東京都内の中学校通級指導学級担任にインタビューを行い、その結果から、中学校特別支援教室担任が必要としている研修内容について明らかにし、その結果を基に、実現可能な研修方法について考察する。

Ⅱ章 研究・分析方法

①対象：中学校通級指導学級担任

1群：初任者・2名 2群：通級経験者・1名 3群：経験年数30年以上の教員・2名

②方法

- i. 基本情報表（氏名・年齢・性別・経験年数・職種・これまでの経歴）を作成する。
- ii. インタビューの事前に、基本情報表を用いてアンケートを行う。
事前アンケートを基に、半構造化インタビューを行う。
- iii. インタビューを逐語化し、求められている研修について明らかにする。

○インタビュー対象者

インタビューは2018年2月～3月に実施した。インタビュー対象者は、インタビュー実施当時に筆者が勤務していた都内通級指導学級の教員を対象者とした。実際にインタビューをとることのできた教員は、初任者2名（経験年数10年未満・インタビュー当時勤務していた学校が初任校）、経験者1名（経験年数20年未満）、ベテラン教員2名（経験年数30年以上）の5名であった。

1 郡	A教諭	年齢	経験年数	性別	職種
		24歳	1 年11ヶ月	男	教諭
	これまでの教育に関わる経歴	・大学1年から4年まで、個別塾のアルバイト ・教育実習 3年生で中学、4年生で高校 ・大学時代に、何回か外部指導員として部活指導 ・期限付き教諭1年＋正規採用11か月（共に通級）			
	B教諭	年齢	経験年数	性別	職種
		29歳	7 年	女	教諭
	これまでの教育に関わる経歴	・大学卒業後、カフェ店員を経て小学校支援員を半年。			
2 郡	C教諭	年齢	経験年数	性別	職種
		51歳	18.5年	女	教諭
	これまでの教育に関わる経歴	・高校教諭（普通科）→専業主婦→中学理科講師→ 聾学校中学（理科：産休代替）→中学（理科：産休代替）→ 不登校対応通級：産休代替→知的固定学級：専任→ 通級指導学級：専任			
3 郡	D教諭	年齢	経験年数	性別	職種
		58歳	33年	男	非常勤講師
	これまでの教育に関わる経歴	・私立2年→入都→2校経験後、特別支援学校へ異動→通級指導学級開設→知的固定学級→ 通級指導学級→通級指導学級開設→通級指導学級非常勤講師			
	E教諭	年齢	経験年数	性別	職種
		29歳	7 年	女	非常勤講師
	これまでの教育に関わる経歴	・通常学級：国語教諭 8年（中学） ・通常学級：国語非常勤講師 13年（中学・高校） ・特別支援学級：国語、非常勤講師 10年（中学） ・通級指導学級：国語、自立活動、非常勤講師 15年（中学）			

Ⅲ章 基本情報表によるアンケートの結果と考察

インタビュー実施前に、アンケート調査を行った。アンケートの質問項目は以下のとおりである。

○質問項目

1. 学生の頃、特別支援教育や障害のある児童・生徒への支援指導について学んだ経験はありますか？
2. 通級着任後、職務上の課題を感じたことは、どのようなことですか？
3. 現在、通級での職務上で課題を感じていることはどのようなことですか？
4. 3.で挙げた課題に対して、必要と思われる研修の内容はどのようなことですか？
5. 初任者の方：現在、学ぶ必要があると感じることは、どのようなことですか？
6. 通級経験者の方：初任者・経験の浅い教員に必要と思われる資質・能力は、どのようなことですか？

基本情報表の結果と考察

インタビューための基本情報表による事前アンケートから、通級指導学級担任が求めている研修の要素として以下の結果が得られた。

- 生徒との関わり方について
- 連携について
- 生徒理解の視点（アセスメントの方法に関する研修）
- 他学級の実践について（実際の指導方法について）

○通常学級の生徒を対象とした、障害理解教育の方法について

Ⅳ章 インタビューの結果と考察

インタビューのまとめ

5人の教員へのインタビューから、現職の通級指導学級担任が求めている研修について以下の結果が得られた。

○OJTによる、ケースに基づいた発達特性の解説

1郡のA教諭から、着任当初して欲しかった研修として、OJTによる、ケースに基づいた発達特性の解説が挙げられていた。

本で読んだ知識や研修で学ぶ概説では、目の前の生徒像と学んだ発達特性象の間に差が生じてしまい、実際の指導場面で研修での学びをいかすことが難しい。目の前の生徒への理解を深めるために、OJTによる、ケースに基づいた発達特性の解説生徒の実態を把握する視点を得ることが必要であり、その視点を得るためには、発達検査によるアセスメントを読み解く力が必要になる。

○ケース会議を通して「本来、この子が伸ばすべき力は何だろう？」と生徒の課題に迫る

1郡のB教諭は、「本来、この子が伸ばすべき力は何だろう？」と個別指導計画に記載されているアセスメントや行動観察に基づき、生徒が通級指導学級で伸ばすべき力は何かを考え、その課題に対してのアプローチするための自立活動の手立てを検討することの大事さを語っていた。

B教諭の「個別の学習指導を通しての自立活動を行う」という実践は、通級指導学級初任者や特別支援教育への経験の浅い教員にとって、生徒と関わる上で大きなヒントになると考えられる。B教諭の実践と同じ方針で指導を行うためには、「自立活動」についての理解を深めることと、生徒の実態を客観的に把握する「アセスメント力」を身につけることが必要である。

初任者が自分1人の力だけで、生徒の課題に即した指導方法を考えることは負担が大きい。そのため、通級指導学級内の複数の教員でケース会議を行い、「自立活動の知識」と「アセスメント力」に関して初任者をフォローすることで、初任者が「何を指導して良いか分からない」と悩む事態を少なくすることができるのではないかと考える。

○生徒理解の手立て（WISCなど発達検査の読み取り）

2群のC教諭は、初任者が「通級のやりがい、楽しさ」を感じるためのヒントとして、「（通級は）週一回だからこそ変化が分かる。生徒の変容がわかりやすい」と話してくれた。

初任者にとって、週に1回の指導でしか会うことができない生徒の変容を見て取ることは難しい。生徒の変容に気がつくには、生徒の実態を見取る視点が必要である。その際の視点を得るためには、生徒の実態を客観的に把握する「アセスメント力」が必要である。

「アセスメント力」を身につけるには、WISCなど発達検査を読み取るための知識が必要である。

○通常学級担任との連携方法

2群C教諭から、職務上の課題として、「（通級の）同僚や通常学級担任との連携」が挙げられた。

3群のD教諭は、（通級の）同僚や通常学級担任との連携の方針として「科学的根拠に基づいて個々の分析をすること」「医学、心理学的見地も含めたアセスメント資料を用意して根拠を示しながら話

をすること」「経験則によらず、客観的資料に基づいて生徒の実態を把握し、支援策を考えること」の3点を挙げていた。

○自立活動の指導方法

3群のE教諭は、通級指導学級での指導方法を考える上での方針として、「得意なものを教材に変える」という発想法について語ってくれた。

E教諭は特別支援教育での授業づくりに悩む初任者に向け、以下のように話してくれた。

「通級って何かこう、勉強教えるところじゃないって私は思っていて。

若い先生たちは、勉強教えないっていう部分もあって教員になったと思うけど、通級はそれだけじゃないし。

むしろそういうことでなく、何かこう、生活するって楽しいとか、あの人と話すって嬉しいとか、何かこう、やり遂げた時に、何か本当に幸せになるっていうか、なんかそういうことを味あわせてあげることが、自分の力になるじゃないですか。

だから、そういうことを学ばせてあげるところじゃないかなって、私はずっと思っていて。そうなると、どうしても教員って、ほら、私は国語の免許ですよ。で、数学の免許とかを、いろいろ皆さん持ってらっしゃると思うんだけど。まあ、それも教えたいですよ。私も。

教えたいけど、その、それだけじゃなくて、まあ国語なら国語でいいんですけど、自分の得意なものを使って、その良さを、こう楽しく、工夫して。在籍で教えるような教え方じゃない教え方ですけどね。「楽しいんだよ」「面白いんだよ」「わかるとすごいよ」っていうような感じの切り口で、社会科の先生は社会科、音楽なら音楽っていうふうにならなくて、私はいいんじゃないかなって。

まあ、そんなのも全然取り払って、さっきの話じゃないけど、趣味のことでいいですし、料理とかそういうことで、何でもいいんですけど、そういうのでやっていくっていうのが、う～ん、ま、通級の、なんていうんだろう、醍醐味っていうかね。

教える側にも、その何か楽しさが出てくるっていうかね。う～ん。じゃないかなあって、ようやく最近思えるようになってきたんですけど。」

E教諭は通級指導学級での非常勤講師を始めた当初、通常級での授業との違いに戸惑い、指導方法に悩んでいた。試行錯誤の中、上手くいった手応えがあった最初の授業は、自分の趣味をいかした授業だった。E教諭は自身の趣味である、絵手紙、習字、書道を用いた自立活動の授業を実践した。生徒と一緒に作品を作る中で、活動自体の楽しさを共有することができた。そして、「これ、楽しいよ」「おもしろいよ」「ここを工夫したんだよ」と生徒と語り合えた時が嬉しかったと話してくれた。E教諭の実践は、「得意なものを教材に変える」という授業を組み立てる上での発想法を示していると考えている。

○情緒障害通級指導学級の初任者、経験の浅い教員に必要な資質・能力

2群のC教諭、3群のD教諭・E教諭のインタビューから、情緒障害通級指導学級の初任者、経験の浅い教員に必要な資質・能力として、以下の3点が挙げられていた。

- ・生徒の実態把握ができること→生徒理解
- ・指導方法を生徒に合わせて工夫できること→指導方法
- ・自分の仕事の社会的意義が分かっていること→社会貢献、やりがい、教育の意義

V章 今後の課題

On the job Trainingを用いた研修

本論文Ⅰ-4「本研究の目的」で述べたように、Ⅳ章「インタビューのまとめ」から得られた結果を基に、中学校特別支援教室における実現可能な研修の在り方について考えたい。

現場の実態として、本論文Ⅰ-2「特別支援教室担任の経験年数」で述べたように、特別支援教育の経験の浅い教員が特別支援教室の担任を担わなければならない現状がある。

東京都教育委員会「中学校における特別支援教室の導入ガイドライン」によると、巡回指導の実施に当たっては、巡回指導教員の専門性向上を図る観点から、既に通級指導学級で指導に当たってきた教員など特別な指導の経験がある教員と、教職経験の浅い教員、特別支援学級等を担当した経験の少ない教員などを組み合わせ、専門性の高い教員が実際の指導の場面で指導・助言できるOn the job Training（以下、OJT）の実施体制を構築することが重要である^[11]とされている。

今後の課題として、本論文のインタビュー調査で明らかになった現職教員が求める研修要素を踏まえて、特別支援教室の指導現場で実施可能な研修として、OJTを用いた研修の在り方について考えたい。

引用・参考文献

- [1] 文部科学省, 改訂第2版 通級による指導の手引き ●解説とQ&A●, 佐伯印刷株式会社, 2012 P.108.
- [2] 東京都公立学校情緒障害教育研究会, 平成30年度 都情研 教室・学級実態調査, 東京都公立学校情緒障害教育研究会, 2018 P.7.
- [3] 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 中学校における特別支援教室の導入ガイドライン, 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 2018 P.7.
- [4] 上野一彦・渡辺圭太郎, ケース別 発達障害のある子へのサポート事例集 中学校編, ナツメ社, 2012 P.164.
- [5] 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 中学校における特別支援教室の導入ガイドライン, 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 2018 P.9.
- [6] 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 中学校における特別支援教室の導入ガイドライン, 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 2018 P.22.
- [7] 柘植雅義&『インクルーシブ教育の未来研究会』編 小林玄, 特別支援教室の到達点と可能性 2001～2016年: 学術研究からの論考 2-5-2 「通級による指導」の未来を考える ハードウェアとしてのシステム整備とソフトウェアとしての人材育成, 金剛出版, 2017 P.221.
- [8] 柘植雅義・小林靖, [中学校] 通級指導教室を担当する先生のための指導・支援レシピ 今日から役立つ! 基礎知識&指導アイデア, 明治図書出版株式会社, 2016 P.136.
- [9] 竹林地毅, “小学校特別支援学級担任者の専門性向上に関する調査,” 広島大学特別支援教育実践センター研究紀要, 第12号; 75-82, 2014.
- [10] 柘植雅義&『インクルーシブ教育の未来研究会』編 緒方明子, 特別支援教室の到達点と可能性 2001～2016年: 学術研究からの論考 2-6-1 特別支援教育と教員の専門性, 金剛出版, 2017 P.230.
- [11] 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 中学校における特別支援教室の導入ガイドライン, 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課, 2018 P.32.

(星山麻木教授指導 2018年度修士学位取得)

修士論文概要

大正期における新体育教育観「美育」についての研究

－遊戯教材におけるリズムの必要を目的として－

橋本 知子

第1章 研究の目的

大正期における新体育教育改革運動の中で新たな教育「美育」を実現するにあたり、遊戯の導入を目指し著されたとされる3冊の著作『理論実際競技と遊戯』『小学校に於ける遊戯教授の真髓』『理論実際大正幼年遊戯』を取り上げ、その中で採用されている遊戯教材において、音楽と身体運動の調和がどれほど図られていたのかを明らかにする。

第2章 研究の対象と方法

1章で紹介した3冊の著作より、『理論実際競技と遊戯』及び『理論実際大正幼年遊戯』の著書において採用されている遊戯教材の音楽と動きの結びつきを研究の対象とし、その教材においてエミール・ジャック＝ダルクローズ（1865-1950）が著書の中に示している音楽と身体造形の共通要素と関連付け検証する。

第3章 3冊の著作について

本研究で取り上げた3冊の著作にどのような関連性が見られるのか、また歴史的に見てどのような位置付けにあったのか、そしてこの3冊の著作を取り上げざるを得ない事由を検証している。

第4章 著者ら各々の教育理念及び功績

3冊の著作の著者4名「可児徳（1874-1966）・石橋藏五郎（1875-1964）・寺岡英吉（1881-没年不詳）・宮原義見（生年没年不詳）」各々の体育教育及び体育教材における理念や功績について、著作及び資料をもとに検証している。

第5章 教育における遊戯の位置付け

本研究で取り上げた3冊の著作を比較し、教育における遊戯の位置付けをそれぞれの著作における教育的見解及び理念をもとに検証している。

第6章 遊戯における音楽と動き

2章において先述した研究の対象『理論実際競技と遊戯』及び『理論実際大正幼年遊戯』それぞれの著作において採用されている遊戯教材の旋律に付された振りをもとに、エミール・ジャック＝ダルクローズが示す音楽と身体造形の共通要素（音の高低・音の強弱・時価・拍子・リズム性・休止・メロディ・フレージング・構成）を見だし、文章にて1曲ずつ検証している。

第7章 考察

6章においての検証結果を踏まえ考察している。検証の結果、遊戯教材においてエミール・ジャック＝ダルクローズの音楽と身体造形の共通要素は、拍子やリズム性及びフレージングと動きにおいて

多くの教材に見られたのに対して、音の高低や強弱及びメロディにおいては殆ど見られなかった。また、ほんの一部ではあったが「美育」を連想させる曲線的な動きが付された教材が見られた。

【主な引用・参考文献】

- 1) 可児徳、石橋藏五郎、寺岡英吉『理論実際競技と遊戯』中分館、1919年
- 2) 石橋藏五郎、寺岡英吉『小学校に於ける遊戯教授の真髓』中分館、1919年
- 3) 石橋藏五郎、宮原義見『理論実際大正幼年遊戯』中分館、1925年
- 4) エミール・ジャック＝ダルクロズ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年

(板野和彦教授指導 2018年度修士学位取得)

看護の質向上とキャリア発達に必要な支援環境モデルの構築

～卒後6年以内の規模の大きな病院で働く看護師を対象とした事例～

小野崎 哲子

1. 研究の背景

看護職が生涯にわたって最新で信頼性の高い情報を取り入れながら、問題を解決していくことができ、専門職業人として成長を続けるためには、看護師の継続教育やキャリア発達は、看護の質の向上のために欠かせないものであり、継続教育とキャリア発達を支援することが重要となる。

日本看護協会では、継続教育の基準を作成し、概念や動向そして、キャリア発達に関わる看護における継続教育の意義と継続教育の範囲や継続教育の課題を示した。さらに、実践のためのツールとして、クリニカルラダーを作成し、推進した。しかし、キャリア発達に必要な支援環境づくりが課題となっている。そこで、キャリア発達支援モデルの構築による、看護師のキャリア発達支援が必要となる。

2. 研究の目的

本研究は、クリニカルラダーのレベルⅠ・Ⅱ（新人～6年目）の看護師を対象に違う環境の病院で働きながら、質の高い患者援助のために文献や教科書を活用している状況と、キャリア発達に影響する要因とその支援要素を明らかにし、求められる支援モデルの構築を目的とした。

3. 対象と方法

日本看護協会のクリニカルラダーを始めて1年以上経過し、キャリア発達に取り組んでいる病院で、電子カルテが導入された施設で働く、継続教育の必要性の高い看護師160名を対象に質問紙調査を実施した。

分析の方法は以下の4つの観点別にすすめた。質問紙の集計結果は記述統計で、表計算ソフトを用いて、クロス集計後に施設間・養成課程毎・卒後年数毎に比較、平均の差・相関係数の検定を行った。キャリア発達項目については、前述同様の検定後に自由記述内容をカテゴリー分類し、具体的な支援項目として抽出した。

支援環境のモデル化は、看護基礎教育における文献活用経験と現在の教科書や文献活用状況についてとキャリア発達の意識と行動について、分析結果を基にキャリア発達に影響する要因の抽出と、その支援項目を明確化し、モデルを構成した。

4. 結果と考察

分析の結果、キャリア発達に影響する要因には、4つのステップとその支援要素が見出され、それらをもとに看護師のキャリア発達支援モデルを構成した。4つのステップ（支援要素）は、（1）目標立案から看護師の省察的実践家としての主体的な取り組みによる継続教育の実現による目標達成（ゴール）（2）キャリア発達についての意識と行動の低下に対する認識と具体的な支援要素（意識改革）（3）基礎教育における文献検索経験による違いと現在の継続教育としての教科書や文献検索の頻度

に影響する環境要因（情報リテラシー）と具体的な支援要素（文献検索等能力の向上）（4）文献検索における困難要因と文献検索を容易にする支援要素（学習環境整備）とした。

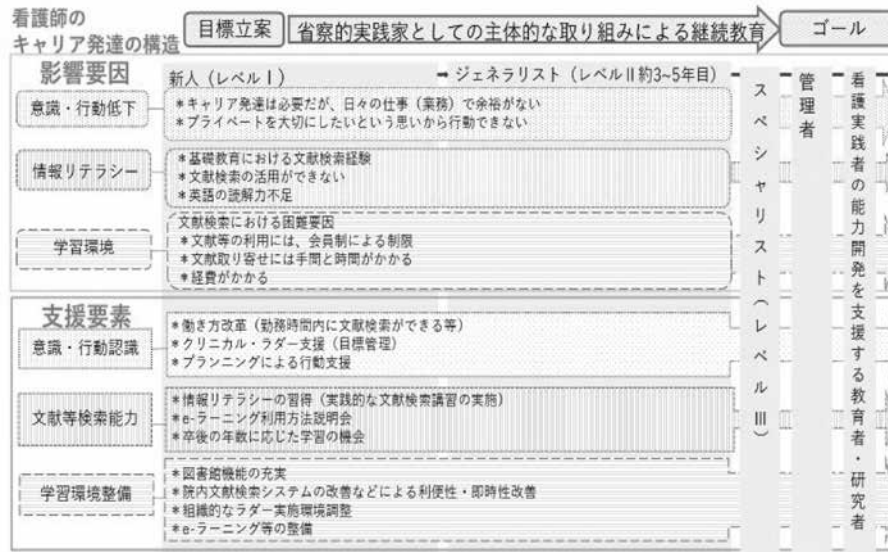


図 キャリア発達に影響する要因と支援モデル

5. 今後の課題

調査の対象は、調査期間に継続教育やキャリア発達のツールとしてのクリニカルラダーが取り入れられている規模の大きな病院で働く看護師であった。同県内で働く看護師総人口から考えると、一部の看護師に限られた調査となった。本研究における調査結果を基にさらに対象を拡大し、様々な施設で働く看護師の継続教育とキャリア発達支援の指標を築いていきたい。

引用文献・参考文献

- 馬場貞子（2014）看護実践における文献活用の状況調査，医学図書館，61（2）：187-191
- ドナルド・ショーン著，佐藤学・秋田喜代美監訳（2001）専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える－ゆりみ出版
- 河井亨，溝上慎一（2012）学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析，日本教育工学論文誌，36（3）：217-226
- 水野暢子，三上れつ（2000）臨床看護婦のキャリア発達過程に関する研究，日本看護管理学会誌，4（1）：13-22
- 日本看護協会（2012）継続教育の基準ver.2.4 <http://www.nurse.or.jp/nursing/education/keizoku>（参照日 2019.1.31）
- 日本看護協会（2016）看護師のクリニカルラダー <http://www.nurse.or.jp/nursing/jissen>（参照日 2019.1.31）

（今野貴之准教授指導 2018年度修士学位取得）

ビジュアル・オーガナイザーをもちいた小論文の作文教材の開発と評価

～小学校4年生国語科の作文指導を事例として～

村野 聡

今の社会的状況においては大学入試制度改革による小論文試験の導入等、「自分の意見を伝える技術」としての作文力が求められている。本研究では単純で合理化されたアメリカの5-Paragraph Essayを参考にした小論文の型をもちいた。本研究における「小論文」とは5-Paragraph Essayを指す。

本研究の目的は、小学生に小論文の型を身に付けるビジュアル・オーガナイザー（以下「V・O」と略す。）をもちいた作文教材の開発と評価である。本研究では、教材の正しい使い方を児童に理解させる指導言（発問・指示・説明等）も扱った。

先行研究を批判的に検討したうえで、「作文の設計図」という3つのV・Oを組み合わせて構成した作文教材を開発した。3つのV・Oとは、イメージマップ、エッセイ・ピラミッド、4スクエアである。これをB4版1枚のワークシートに配置し、小論文の全体構造を一覧できるようにした。さらに、この教材を授業でもちいるための教師の指導言を設計した。

研究対象者は論理的な作文構成で書き始める小学校4年生の学級A（担任の教職歴33年目・筆者）と学級B（担任の教職歴4年目）の児童57名とした。

事前授業、介入授業、事後授業を実施し、作文データと介入授業時における両学級の教師の指導言を録音し文字に書き出した記録を分析データとした。

研究の方法は以下の手順で進めた。

まず、分析データから平均総字数・平均総文数の事前、介入、事後における推移を分析した。作文の得意な児童、苦手な児童による階層毎の推移も分析した。

次に、アメリカの5-Paragraph Essay for Rubricを参考に小論文の評価規準を作成し、児童の書いた小論文を得点化した。より詳しく実態を捉えるために階層別の得点も分析した。

そして、作文の構成要素である主題文、論述文、描写文、締めくくり文が作文教材の使用前後でどう変化したのかを捉えた。

最後に、これまでの分析により、教師の指導言が児童の小論文の評価に影響を与えることが明らかになった。介入授業での授業記録を修正して作文教材をより有効に運用できる指導言を確定した。

本研究で、小学生に小論文の型を身に付けるV・Oをもちいた作文教材の開発と評価について明らかになったのは次の4点である。

第1に、開発したV・Oをもちいた作文教材は児童の総字数や総文数を一定量伸ばす。

第2に、「作文の設計図」による小論文の型は、5-Paragraph Essay for Rubricを参考にした評価規準で児童の作文を得点化した結果、平均得点や9点満点を獲得した児童が増えた。

第3に、「作文の設計図」を使った作文指導は繰り返し行うことでよい小論文の要件を満たしていくことが分かった。

第4に、作文教材はピラミッド・エッセイで論理構造を組み立て、4スクエアで詳細な論述を引き出し児童の小論文に一定の論理性をもたせ、詳細な記述を可能にした。

今後の課題を研究の課題と実践の課題とに分けて示す。

研究の課題は、「作文の設計図」の修正、教師の修正指導言の論証、描写文の指導法の確立である。

実践の課題は、本教材を組み込んだ年間指導計画の作成、「作文の設計図」をどの程度繰り返すと小論文が自力で書けるようになるのかの実証、本教材を広く認知させ活用できるような環境作りである。

主たる参考文献

清道亜都子（2010）高校生の意見文作成指導における型の効果，教育心理学研究58（3）：361 - 371

国立国語研究所（1964）小学生の言語能力の発達，明治図書，pp.379-389

樋口直弘（2013）グラフィック・オーガナイザーを用いた思考指導ースウォーツらの理論を中心にー，学校教育学研究紀要6，pp.1-17

渡邊雅子（2004）日・米・仏の国語教育を読み解くー「読み書き」の歴史社会的考察ー，日本研究第35，国際日本文化研究センター：573-619

渡邊雅子（2004）納得の構造ー日米初等教育に見る思考表現のスタイル，東洋館出版社.

（今野貴之准教授指導 2018年度修士学位取得）

「片付け」から「集まり」までの活動における保育者の援助方法のあり方

－わらべうたはどう使用されているか－

泉澤 文子

I 問題と目的

幼稚園において、幼児は多数の同年代の幼児と関わり、気持ちを伝え合い、時には協力して活動に取り組むなどの体験をする。そのような体験をする過程で、幼児は他の幼児と支え合って生活する楽しさを味わいながら、主体性や社会的態度を身に付けていくのである。その主体性や社会的態度を身に付けているにあたって、園生活における「片付け」や「集まり」は大きな役割を果たしていると考えられる。保育の中で日常的にわらべうたを取り入れている保育者が、「片付け」と「集まり」活動の中もわらべうたのリズムを取り入れていることに着目し、「片付け」から「集まり」までの活動の中で、保育者はどのようにわらべうたを取り入れ、子どもはどのような行動を示しているのか、わらべうたは子どもたちの行動の変容にどんな役割を果たしているのかについて明らかにすることを目的とする。

II 研究の方法

保育者の保育の中での室内保育に限定して環境の構成と保育者の援助と遊びの発展との関係を継続的に追跡し、VTRを視聴し、文字記録化して分析し、幼児の行動が保育者の援助によってどうかかわるかを明らかにする。

III 研究の結果と考察

園生活の中では、「片付け」は集団での活動となることが多い。みんなで協力して「片づいた状態」をめざして作業することになる。自分の（使った）物を「片付け」ることのほかに、自分のモノでなくても友達の分を「片付け」たり、友達と一緒に物を運んだりすることで仲間意識を強めたり、ある物を「片付け」る役目やそれにかかわる人数の調整などでもめたりという経験をすることもある。また、直接的でなくても、次に使う人のことを考えて物をしまうという形でも、人とかかわりを経験する。

「片付け」から「集まり」までの活動を保育者は指示的な言葉かけでなく、わらべうたのリズムやかけ声で、一緒にモノを運んだり集まったりすることを繰り返すうちに保育者と子どもたちの関係が親密になり、子ども同士の関係も親密になりノリが合い、安定した学級になってきたと考えられる。

IV まとめと今後の課題

わらべうたや手遊びを保育に取り入れる目的は、わらべうたや手遊びをスムーズに行うことではなく、わらべうたを通して、友達と触れ合い、かかわる喜びやルールを守って遊ぶ楽しさを味わい、人とかかわり方や社会性を身に付けていく。特に、特別な配慮を必要とする幼児には、勝敗がなく、ルールも簡単で分かりやすいわらべうたは、取り組みやすい。わらべうたを通して、学級の友達とノリを共有し、互いの心が響きあう体験をすることは、健常児のみならず、特別な配慮を必要とする幼児も人とかかわる楽しさを味わうことができる活動だと言える。

「片付け」や「集まり」の活動にもわらべうたのリズムを取り入れることで、わらべうたのリズムや調べについての感覚を共にすることによって、ノリの共有という方法を体験させ、幼児の活動の中

に、「気を合わす」場面を作り出すことができるのではないだろうか。

現代社会は核家族化・地域との関係の希薄化・効率化・省力化・情報化・消費の拡大等が進んでいる。子どもたちには同調・応答して人との関係を深めたり、見てまねる・試行錯誤したりするといったか機会がほとんど失われている。保育の中で重要なのは、幼児との信頼関係を築き、一人一人に寄り添いながら、幼児が友達とかかわり合いながら、自立していけるように援助していくことである。

引用文献・参考文献

- ・文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説
- ・小川博久（2010）保育援助論、萌文書林、159
- ・松田純子（2006）子どもの生活と保育-「かたづけ」に関する一考察-実践女子大学生生活科学部紀要、43.61-71
- ・砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2012）幼稚園の「片付け」における実践知-戸外と室内の「片付け」場面に対する語りの比較-発達心理学研究、23（3）、252-263
- ・永瀬祐美子・倉持清美（2012）集団保育の「片付け」場面における保育者の対応.保育学研究、51（2）、87-96
- ・横井志保・野田美樹・村岡眞澄（2009）保育者の実践的指導力の育成・向上に関する研究.愛知教育大学、幼児教育研究14.27-34
- ・小川博久（2010）遊び保育論、萌文書林、145
- ・永瀬祐美子・倉持清美（2011）集団保育における遊びと生活習慣行動の関連-3歳児学級の「片付け」場面から-保育学研究49（2）、189-199
- ・保木井啓史（2017）保育施設におけるサマータイムに関する海外の研究動向-「集まり」場면을対象とした日本の先行研究課題への示唆-幼年教育研究年報39.43-52
- ・横山文樹（2010）幼児にとって「集まる」ことの意味.幼稚園の「お帰し」からの考察.昭和女子大学学苑836.33-44
- ・本岡美保子、七木田敦（2018）乳児の情動調整とわらべうたとの関係性-他者関係の発達に課題があった乳児の経時的検討-幼年教育研究年報40.73-82
- ・尾見敦子（2001）幼児教育におけるわらべうたの教育的意義.川村学園女子大学12（2）、69-92
- ・野口知英代（2017）わらべうたあそびの教育的意義からの一考察-保育・教育課程と継承の関係性から-大阪国際大学大阪国際短期大学・国際研究論叢31（2）、191-206
- ・菊池里映（2008）保育場面におけるわらべうたの存在-同調の表現としての出現-音楽教育実践ジャーナル.vol6.28-39
- ・岩田遵子（2007）現代社会における「子ども文化」成立の可能性-ノリを媒介とするコミュニケーションを通して-、風間書房
- ・小川博久（2001）「遊び」の探求-大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか-生活ジャーナル10-22、（伝承遊びについての再考-集合的記憶の視点から-）
- ・松永愛子、大岩みちの、岸本美紀、山田悠莉（2012）3歳児の規範意識の生成過程における保育者の役割-身体的同調を生成する環境構成-岡崎女子短期大学研究紀要45.99-116
- ・小川博久、中山昌樹（2011）遊び保育の実践、ななみ書房

（齋藤政子教授指導 2018年度修士学位取得）

「自閉スペクトラム症児の音楽療法」

－子どもとセラピストの相互作用に焦点をあてた分析－

杉山 志津枝

1. 研究の背景（問題の所在）・目的

乳幼児と母親の間で相互に行われる「前言語コミュニケーション」¹⁾と、音楽療法場面で行われる音楽による非言語の相互作用には共通性があるとされる（松山1998）。また音楽療法においては、対象者とセラピストによる音楽の相互作用の過程に多くの臨床的な意味があり、対象者とセラピストの両者を分析対象とした手法が模索されている。

本研究では「インリアル・アプローチ」の会話分析の手法である継時的記録（トランスクリプト）を基にした「スクリプト表」を作成し、前言語段階の自閉スペクトラム症A児への音楽療法場面における子どもとセラピストの相互作用を前言語コミュニケーションの視点を用いて分析し、音楽療法と前言語コミュニケーションとの共通性を検証する。併せて音楽療法を客観化するための分析手法を述べる。

2. 研究・分析方法 「自閉スペクトラム症児への音楽療法」の実践

対象者：A児5歳 診断名：自閉スペクトラム症 実施期間：201X年7月～201X+1年11月（全10回）全セッションでVTRに録画されたハンドドラム・シンバル活動の場面を抽出し、セラピスト（Th.）とA児の相互作用の変化を以下の手順で分析する。

- 1) VTRによる映像記録を時間の経過にそって書き起こす。Th.及びA児の行動をすべて記述する。
- 2) 分析の視点としてTh.とA児の音のやり取りにおけるTh.による音楽的な働きかけ・A児の楽器操作、及び前言語コミュニケーションにおける共同注意・活動の開始・動きの同期・情動表出を取り上げた。

セラピストに関する項目－①視線②動作③言葉かけ・歌いかけ・楽器による働きかけ

A児に関する項目－④視線⑤動作⑥表情⑦言語表出（サイン・発声・発語）の7つの分類項目を設定。Th.とA児の行動を上記の項目に分類し、継時的に記述して「スクリプト表」を作成する。

- 3) Th.とA児との相互作用部分に（→）を付けて表記する。
- 4) 「スクリプト表」に表記されたTh.とA児の相互作用について前言語コミュニケーションの視点で分析し、その「意味づけ」を行う。

3. 結果・考察

「スクリプト表」ではセラピストとA児両者の分析項目が設定されており、相互作用が→によって表記されている。音楽療法場面の子どもとセラピストの相互作用の変化が可視化され、客観的に表すことが可能となった。

「スクリプト表」を用いた分析によって、A児が情動の共有・聴覚的共同注意²⁾・三項関係の成立・意図と行為の共有、等の前言語コミュニケーションを、セラピストとの音楽の相互作用を通して経験していたことが明らかになった。またA児の「社会的認知」³⁾の発達によって音楽活動中で行われた「フォーマット」⁴⁾の構造が変化していたことが明らかになった。

4. 結語

本研究では自閉スペクトラム症児への音楽療法の実践について「スクリプト表」を用いた分析を行った。音楽はそれ自体が構造を持っており理解しやすく楽しんで何度も繰り返して行うことができる活動である。音楽療法における音楽の相互作用は自閉スペクトラム症児に働きかける有効な支援手法である、と考える。

〈専門用語解説〉

注1)「前言語コミュニケーション」…乳幼児は言語が獲得される前段階ですでに様々なコミュニケーションを経験している。

(例－乳児と母親の間で行われる相互作用)

注2)「聴覚的共同注意」…音・音楽への共同注意行動。目に見えない音楽に対して“注視すること”はできない。2人の人が1つの共通の“もの”に注視するように、“同じ曲のメロディ”に注意、意識を向けること。

注3)「社会的認知」…他者の情動や意図の理解、模倣、共同注意等、対人的な情報あるいは社会集団に関する情報を認知すること。

注4)「フォーマット」…遊びや生活における行為の型である。繰り返しのある短い行為の系列化。

〈引用・参考文献〉

- (1) 松山久美 (1989)「音楽療法における母子相互作用関係の臨床的応用」19頁15-18
音楽療法研究Vol.8 19-24頁
- (2) 稲田雅美 (2016)「ところをつなぐミュージックセラピー」第4章96頁16-17 ミネルヴァ書房
- (3) 長崎勤ら (2009)「自閉症児のための社会性発達支援プログラム」210頁213頁 日本文化科学社
- (4) 阿部万里子・星山麻木 (2004)「即興による音楽療法における相互作用の表記法の検討」
日本特殊教育学会第42回大会論文集169頁
- (5) 竹田契一 (1994)「インリアル・アプローチ」第3章4節71-76頁 日本文化科学社

(星山麻木教授指導 2018年度修士学位取得)

特別支援学校教員による座談会

～その効果と現場の支援ニーズを探る～

羽生 菜実

【目的】

（頭川、安田 2011）⁽¹⁾によると、「育児の悩みを抱える母親の座談会は、参加者が座談会で語り合うことを通して育児の苦しさが解消された。参加者自身を認めることができた。」と言及されている。

（水野2015）⁽²⁾は、「発達障害のある親の座談会では、参加者と立場が似た他者が語り合うことで、同じ悩みを抱えていた子供の発達障害に関して気づきがあった。」と述べられている。

先行研究によると、座談会の効果として、参加した当事者が悩みを軽減させ、悩みに対する気づきが生まれたことが明らかにされている。これらの効果は特別支援学校教員の座談会でも、同様の効果が生まれるのだろうか。また、座談会を通して特別支援学校教員のニーズを本研究で明らかにする。特別支援学校の現状にいて、「障害の重度・重複化、多様化が進み、高い専門性が求められている」（文部科学省）⁽³⁾と言及されている。一方で、（文部科学省2018）⁽⁴⁾によると、「特別支援学校教員における特別支援学校教諭等免許状の保有状況77.7%である」と述べられている。

このことから特別支援学校教員が高い専門性を求められる現状と、それに対する専門的な知識技術の獲得が追い付いていないことが明らかである。

これらを踏まえて本研究では「特別支援学校教員の座談会の効果とそのニーズを探る」ことを目的とする。

【方法】

特別支援学校に勤務する教員（2年目、3年目、5年目、6年目の教員）4名を対象とし、月に1回の座談会を3回、事前事後アンケートを実施した。本研究では、アンケート内容や座談会での特別支援学校教員の悩みや座談会での気づきに着目し、そこから共通キーワードを抽出してエピソード記録で分析をおこなった。

【経過および結果】

・座談会の効果について3点が明らかになった。(1) 参加者が悩みを共感し、安心感が生まれた。(2) 悩みが具体化され、参加者自身の指導方法を振り返るきっかけができた。(3) 肯定的な話し合いを通して、特別支援教育に関しての学びや、現場での指導支援に対する意欲を得ることができた。

・特別支援学校教員が求めるニーズについて、具体的な支援指導方法の手段に関しての惑い、教員間での指導方法の違い、知識の獲得要求が挙げられた。例えば「ASD児のコミュニケーション手段」、「障害特性、発達段階に応じた関わり方」等であった。

【考察】

座談会と現場実践を交互に繰り返すことで、特別支援学校教員の悩みに関して変化があった。参加者の中には、座談会を通してでた具体例を実践することで、同僚との関係が上手いき、クラスの子供たちが落ち着いたという事例が挙げられた。また、肯定的な話し合いを重ね、専門家のアドバイスを頂いた結果、「専門知識を学ぶことができた。」、「学びや指導支援に対する意欲がわいた。」という

意見が多く挙げられた。教育現場において、座談会のような環境づくりや、その中で参加者のニーズの共有、専門的知識の習得が重要なのではないかと考察した。

【引用 参考文献】

- (1) 頭川 典子、安田 貴恵子「育児の悩みを話し合うグループに参加した3人の母親の経験」『日本地域看護学会誌』13巻2号、2010年
- (2) 水野 智美, 西館 有沙, 安心院 朗子, 西村 実穂, 枝野 裕子, 徳田 克己 「発達障害傾向のある幼児の保護者との座談会の効果－保護者の障害受容の視点か－」『日本教育心理学会 第57回総会発表文集』PC059、2015年
- (3) 文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/07092808/002.htm
- (4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2018年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/__icsFiles/afieldfile/2018/03/26/1402731_1.pdf

(星山麻木教授指導 2018年度修士学位取得)

自閉スペクトラム症当事者の語りから考察する 幼児期の集団生活における適切な支援

小林 千鶴

問題と目的

幼児期は養育者との愛着を基盤に、保育者と新たな愛着関係の形成により集団で安心感が生まれる。しかし自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：以下ASD）児は、愛着形成に遅れや困難が生じる可能性が指摘されている。つまり、集団生活においても保育者との愛着関係を形成し、安心感をもつための支援が重要である。幼児期は、児の教育的支援に関わる大人が児の状況を把握・検討するアセスメントが行われている。しかし近年、当事者の手記・語り等により当事者の感じ方と実施される支援にズレが生じているという研究が進められている。これらは成人を対象としたものが多く、幼児期に支援を受けた児が感じたことに着目した研究は見られない。乳幼児期に支援を受けたASD当事者の語りにより、当事者のニーズを理解することは、ニーズに合った支援の検討に有効であると考えた。

本研究では幼児期の集団生活における適切な支援を検討するために、ASD当事者の語りから幼児期の集団生活において①当事者の感じ方と保育者の児の理解、②求めていた支援と行われていた支援にみられる差異を明らかにすることを目的とした。

研究方法と分析方法

本研究では「幼児期の集団生活で感じていた事と、求めていた支援」について、幼児期に集団生活で支援を受けたASD当事者を対象に半構造化インタビューを実施した。インタビューの語りから逐語録を作成した。得られたデータから具体的なエピソードを抽出し、質的分析を行うこととした。

結果と考察

ASD当事者であるA児の語りから、「A児の感じ方と保育者の理解や支援の差異」に関する6つのエピソードと、「A児の集団生活が安定する過程」に関する4つのエピソードを抽出した。A児と保育者の児の理解に差異が見られたのは、「感情の表出」「パニックを起こす理由」「印象に残っている感情」「パニックの理由を理解することの必要性」「事前予告の有効性」「気持ちの切り替え」に対する認識であった。求める支援に関しては、「パニックが起きた時」「感情が落ち着いていく過程」「場面の切り替え」「活動への興味・関心」において認識の違いが明らかになった。また、「A児の集団生活が安定する過程」では、安定する過程で感じ方が変化した4つの時期があった。その結果、A児が集団生活で安定するには、「リソースルーム」「パーソナルスペース」「小集団」などの環境的支援と、「支援員により共感・受け止め」「個のペースの保障」等の人的支援が有効であった。

総合考察

本研究ではASD当事者であるA児の語りより、幼児期の集団生活において児と保育者の間には、求める支援において差異があることが明らかになった。この結果から、A児の集団生活における適した支援の検討・実施には、支援者側からのアセスメントと、当事者の感じ方や求める支援と支援者の理解や計画をすり合わせる必要があると示唆された。

次に、A児が安定して集団に所属する過程において4つの時期を経ていた。⁽¹⁾ 初めての環境に強い

不安を感じた時期、⁽²⁾ 環境には慣れることができたが、大人数の集団の中で人とのつながり、自己の充実を感じにくい時期、⁽³⁾ リソースルームを利用し、自己の感情や人とのつながりに関して多様な体験をした時期、⁽⁴⁾ 大人数の集団に興味・関心が拡大した時期があった。この中で⁽³⁾ リソースルームを利用した時期が、集団で安心感をもつ過程において重要だったといえる。そしてA児の支援においては、リソースルームや小集団の設定などの環境的支援と、支援員による共感、受け止めや個のペースの保障という人的支援、好きな事や得意な事を中心とした活動内容の設定による支援が適切であると考えた。これらの支援により、社会性の発達に困難を示すとされるASD当事者のA児が、人間関係の広がりや安心、ポジティブな思考、葛藤の体験による自己の感情の広がり、自信の積み重ねなどが発達し、所属クラスなどの大きい集団への興味・関心が拡大していったと推察した。

結語

今回の調査は一事例であるが、A児が幼児期に求めていた支援の詳細な結果である。しかしASD当事者の感じ方や支援のニーズは多様であり、個別性がある。個々のニーズに適した支援の検討を行うために、より多くのASD当事者の体験の語りを集め、ASD児の感じ方や求める支援の共通性や個別性の検討をすることが今後の課題である。

〈参考・引用文献〉

- (1) 野澤祥子 (2018)「保育の場におけるアタッチメント (特集 最新・アタッチメントからみる発達: 養育・保育・臨床の場における“愛着”をめぐる) - (アタッチメントを実践に応用する)」、『発達』39 (153), 55-60, ミネルヴァ書房
- (2) 田中康雄 (2007)「発達障害のある子どもと愛着 (子育てとところ - 養育と愛着) - (愛着と養育のライフスタイル)」、『こころの科学』134, 79-84, 日本評論社
- (3) 楠凡之 (2016)「発達障害に対する理解と支援: 自閉症スペクトラム障害に視点を当てて (第4回) 自閉症スペクトラム障害 (ASD) と愛着障害」、『みんなのねがい』(600), 34-37, 全国障害者問題研究会出版部
- (4) 熊谷晋一郎・綾屋紗月 (2014)「共同報告・生き延びるための研究」、『三田社会学』19, 3-19, 三田社会学会

(星山麻木教授指導 2018年度修士学位取得)

発達に多様なニーズを抱える母親が安心できる学びの場につながるために

－「特別支援サポーター講座」受講者の記述回答と語りの分析から－

八木 愛子

問題と目的

昨今、特別な支援を必要とする子どもの母親は子育てに対する困難感やストレスを強く抱えていることが明らかとなっており、そのような母親が抱える心理的不安や葛藤を和らげる包括的なサポートが必要であることは周知の事実である。しかし現在、子育て支援のための社会資源の多くは、母親が自ら出向き、選択することが前提となっており、一方で、自ら積極的に社会資源にアクセスできない母親も存在する。そこで、本研究では、発達に対して多様なニーズを抱える母親がサポートにつながる時にはどのような背景やきっかけが存在するのか、また、母親自身がサポートを受ける中でどのような思いをもつことが精神的な不安を和らげたり、サポートに対して満足感を得たりする一助となるのか、について明らかにすることを目的とした。

研究・分析方法

対象は、診断の有無や子どもの年齢等、対象者を限定しない先駆的な支援プログラムとしてA市で開講されている「特別支援サポーター講座」（以下、「講座」）の20XX年度受講者（100名）と修了者（6名）とした。方法は、受講者に対する質問紙調査と修了者に対する半構造化面接により、受講につながった経緯（【研究Ⅰ】）、受講中の思い（【研究Ⅱ】）について調査・分析を行った。分析は、質問紙については書かれた記述回答の内容を類似内容ごとにグループ化し、さらにカテゴリー化を行った。半構造化面接についてはICレコーダーに記録した発話内容から逐語録を作成し質的に分析を行った。

結果

【研究Ⅰ】から、受講に至った「背景」として「子どもに特性がある」、「自分や夫に特性がある」、「自己啓発」、「既に講座を知っていた」という4つのカテゴリーを抽出した。また、このような背景をもつ母親を受講へと後押しする「きっかけ」として、「紹介や案内」のカテゴリーと「その他」のカテゴリー内の《講師の評判を聞いた》《タイミング》《ホームページや本》の3つのサブカテゴリーを抽出した。【研究Ⅱ】から、受講中の思いは「内的変化」、「周囲とのかかわり」、「学び」のカテゴリーに整理できた。

総合考察

本研究において、調査協力者である母親からは子どもに対する具体的な支援方法や支援技術を求める声は見当たらなかった。しかし、【研究Ⅰ】の結果で明らかとなった背景ときっかけに加え、母親らは「今、困っている私」を助けてほしいという切実な心情を根底に持ち合わせていることが明らかとなった。さらに、知人や友人など自分と同じような境遇にある身近な他者による勧めがあると、支援の場につながりやすいということが明らかとなった。また、【研究Ⅱ】の結果より、「内的変化」、「周囲とのかかわり」、「学び」は発達に多様なニーズを抱える母親が「安心できる場」の構成要素と考えることができた。

結語

今回の研究において、発達に多様なニーズを抱える母親に必要なのは、母親自身の感情に焦点を当て、安心感を得たり、同じ思いをもつ仲間と出会えたりする場である、という一つの知見を得ることができた。そして発達に多様なニーズを抱える母親がサポートにつながるとき、そこには彼女らの背中を一押しするような「きっかけ」となる者や情報などの存在が大きく寄与していることがわかった。母親自身が抱える多様なニーズや感情に焦点を当て、精神的な安心感や周囲とのつながりをもたらすサポートを研究、実践していくことは、精神的な孤独感や不安、悩みをもつ母親に手を差し伸べることのできるような、温かなつながりを地域に生み出すことに寄与していくものと考えられる。

〈引用・参考文献〉

- 1) 星山麻木「子育て支援における人材育成という視座」『保健の科学』第53号第7巻、2011
- 2) 星山麻木『この子は育てにくい、と思っても大丈夫 生まれてきてくれて、ありがとう 子どもに伝えたいあなたのために』河出書房新社、2017
- 3) 中川信子「発達障害のある子を育てる保護者のためにできること」『発達障害の子を育てる親の気持ちと向き合う』金子書房、2-10頁
- 4) 佐野智世「発達が気になる子の母親の気づき、悩み、納得の過程－母親の語る悩みと納得できる子育て、そして求める支援－」『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』第18号、2012、95-111頁
- 5) 本田真大・三鈴泰代・八越忍・西澤千枝美・新井邦二郎・濱口佳和「幼児をもつ母親の子育ての悩みに関する被援助志向性の探索的検討－身近な他者と専門機関に相談しにくい理由の分析－」『筑波大学心理学研究』第38号、2009、89-96頁
- 6) 稲垣真澄「発達障害児を持つ家族の支援ニーズに基づいたレジリエンス向上に関する研究.厚生労働科学研究費補助金 障害者対策総合研究事業（障害者政策総合研究事業（身体・知的等障害分野））平成24～26年度 総合研究報告書」2015

（星山麻木教授指導 2018年度修士学位取得）

小規模校における効果的なカリキュラム・マネジメントに関する研究

～カリキュラムマネジメント・モデル論を手がかりとして～

野神 和之

1 問題の所在

日本は、「人口減少社会」に入り、児童・生徒数も大きく減少し、今後も更に初等中等教育対象人口は減少を続けると推計される。しかし、学校数の減少は緩やかであり、結果として小学校の小規模化が進行している。文部科学省（2015）「少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて」の中で示された、小規模校のデメリットを最小化し、メリットを最大化する方策を計画的に講じていく必要性に迫られてくる。また、小規模校に関する研究を通して、学校経営及びカリキュラム開発、教育課程やカリキュラム・マネジメントについて明らかにする必要性がある。

2 研究の目的

本研究は、小規模校の実態や教育目標と明確な関係を持つカリキュラム・マネジメントへの取組への意識について調査し、小規模校におけるカリキュラム・マネジメントの現状把握と課題の抽出を行う。そして、小規模校のデメリットを最小化し、メリットを最大化する方策を計画的に講じるためにカリキュラムマネジメント・モデル（以下CMモデル）を手がかりに効果的なカリキュラム・マネジメントのあり方を明らかにする。特に（1）小規模校のメリットをCMモデルの要素にあてはめることで、メリットを最大化する方策を計画的に講じるカリキュラム・マネジメントのあり方、（2）学校規模がより小さくなることとCMモデルの項目や要素との関係、（3）検討シートの実施を繰り返すことで、カリキュラム・マネジメントの実態把握の継続と学校評価の評価シートとして活用が可能であることを明らかにすること、の3つをこの研究の目的とする。

※ CMモデルとは、田村（2005）が、教育課程経営論とカリキュラムマネジメント論の関係性が明示するために開発したモデルであり、田村（2011）は、カリキュラムマネジメントのプロセスや要素間の関連性を考察するための枠組みとして適用できるとした。

3 研究の方法

- （1）長野県人口の変化と学校規模の分析と分類
- （2）学校規模によるカリキュラム・マネジメントへの質問紙調査（アンケート）の実施
- （3）検討シートの改変と定期的（継続的）な活用
- （4）小規模校のカリキュラム・マネジメントの評価

4 研究の成果

- （1）小規模校のメリットをCMモデルの要素にあてはめることで、メリットを最大化する方策を計画的に講じるカリキュラム・マネジメントの必要性が示唆された。
- （2）学校規模がより小さくなると、学校全体の実態や課題が共有でき、評価や改善に全教職員が関わることでき、児童の成長の喜びを共有でき、管理職やリーダーのビジョンが伝わりやすいことが明らかになった。
- （3）検討シートを繰り返すことで、カリキュラム・マネジメントの実態把握の継続と学校評価の評価シートとして活用が可能である。

5 研究の結論

小規模校においてメリットを最大化する方策を計画的に講じるためにCMモデルを手がかりにした効果的なカリキュラム・マネジメントの在り方について考察した。学校規模がより小さくなると、全教職員が関わり学校全体の実態や課題が共有でき、学校教育目標も適切に設定ができる。また、学校教育目標や重点目標を意識して全教職員が関わることで、児童の成長の喜びを共有でき、管理職やリーダーのビジョンも伝わりやすい。

学校の目標等が適切に設定されればよりよい教育が展開されるといえるが、学校外の家や地域社会の支援や教育行政からの支援を積極的に得よう留意する必要がある。そのためには、検討シートやチェックリストなどを活用し状況の把握・評価を継続的に進める必要がある。

今後の人口減少社会を踏まえ、地域の実情に応じて、少子化に対応した活力ある学校教育を推進するため、小規模校における教育環境の充実を図りデメリットを克服し、メリットを最大化する努力をし、人数の多い少ないということが問題なのではなく、教師の子どもに対するかかわり方、見方や視点などのメリットをいかし、CMモデルを手がかりとしたカリキュラム・マネジメントの実施が重要であることが示唆された。

6 研究の課題

- (1) 学校規模の違いにより検討シートを継続して活用することで、カリキュラム・マネジメントの実態把握や意識の変化を明らかにしていく。
- (2) 小規模校におけるCMモデルの要素間の有効な関係について検証していく。
- (3) 小規模校の学校教育目標とカリキュラム・マネジメント関係と資質・能力を育成について明らかにしたい。

〈主な引用・参考文献〉

- ・天内純一『へき地複式教育の現状と課題』弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要第9号 2011
- ・天笠茂『少子時代の学校経営・学校規模の二極化』教育展望第60巻第1号,教育調査研究所,2014,pp.11-16
- ・石川英志『小規模校における教師の力量形成に関する予備的研究－岐阜県東濃地区の小中学校を中心に－』岐阜大学教育学部 教師教育研究 10 2014
- ・猪熊直樹『カリキュラム・マネジメントによる学校改善に関する研究－小・中学校におけるカリキュラムの計画 (P)、実施 (D)、評価 (C)、改善 (A) の取組』神奈川県立総合教育センター研究集録26 2007
- ・太田貴幸・笠井稔雄『カリキュラム・マネジメントによる学校改善の関する一考察』北海道教育大学大学紀要 教育科学編2015年
- ・国立教育政策研究所 研究代表者 徳永 保『人口減少社会における学校制度の設計と教育形態の開発のための総合的研究』2014
- ・国立教育政策研究所『学級規模及び学年・学校規模による教員間相互交渉の状況の違い－学力に与える影響が大きいと考えられる形成的評価に着目して－』2017
- ・佐賀県唐津市立馬渡小中学校『小規模学級のデメリットをメリットに変える、指導方法の工夫改善についての実践的研究』2012
- ・島田・貞広『「学校の小規模化」に対応した教育経営に関する研究動向』日本教育経営学会紀要第56号,2014,pp.220-229
- ・田島興久・村上浩一郎「少人数指導のあり方に関する一考察へき地・小規模学校及び中・大規模学校における取り組みの工夫」北海道教育大学学校・地域教育支援センター編『へき地教育研究61』2006
- ・田村知子『カリキュラムマネジメントの構成要因の研究－国際理解教育を事例として－』九州大学大学院教育学2004
- ・田村知子『カリキュラムマネジメントのモデル開発』日本教育工学会論文誌29 2005 pp.137-140
- ・田村知子『カリキュラムマネジメントへの参画意識を促進する校内研究の事例研究』カリキュラム研究 第15号2006 pp.57-70
- ・田村知子・本間学『カリキュラムマネジメントの実践分析方法の開発と評価』カリキュラム研究 第23号2014 pp.43-55
- ・田村知子・本間学・根津朋美・村川雅弘『カリキュラムマネジメントの評価手法の比較検討－評価の構築に向けて』

カリキュラム研究 第26号2017 pp.29-42

- ・田村,本間,吉富,村川『カリキュラムマネジメントの自己評価ツールの開発と検証』岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 第66巻第1号2017
- ・長野県教育委員会事務局教学指導課『学校自己評価の手引ーよりよい学校づくりを目指してー』2003
- ・広島県立教育センター『主体的な学びを推進するカリキュラム・マネジメントに関する調査研究（二年度）～中学生に求められる資質・能力育成のための提案を通して～』2016
- ・文部科学省『公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～』2015
- ・田村智子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい 2016

（吉富芳正教授指導 2018年度修士学位取得）

博士論文概要

「国際結婚」と外国人母の日本への適応行動に関する研究

浅井 直子

1. 研究の背景と目的

日本では、1990年以降、「ニューカマー」と呼ばれる新規外国人が激増してきた。そのなかには、日本人男性と国際結婚した中国、フィリピン、韓国・朝鮮などからのアジア人女性たちが含まれる。多くの外国人妻たちは、日本で育った子どもとのコミュニケーション・ギャップや、母国と日本間の経済格差に由来する日本人家族や地域からの差別意識、そして日本社会・文化への同化圧力のなかで、エスニック・アイデンティティの喪失感など、多くのストレスとプレッシャーを経験している。

本研究の目的は、日本人と外国人の国際結婚の実態を歴史的に考察し、そのうえで、日本人男性と国際結婚をした外国人女性の「語り」から分析を試みるという、社会言語的解釈によるアプローチを用い、外国人母の異文化適応行動の全体像を明らかにするものである。

本研究では、日本人男性と国際結婚をし、日本で子育てをした外国人女性（中国人2名、フィリピン人2名）を研究対象とした。彼女たちがどのように母国と文化・習慣・価値観の異なる日本で子育てをしてきたのかを聞き取り、いかなる行動が、日本での生活・子育ての苦勞を乗り越えていく原動力となったのかをグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析し、「日本への適応プロセス・フレームワーク」を構築することを目指した。更に、異国である日本で生きてきた人生の有り様を複線径路等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: TEA）を用いて描き出すことを試みた。

2. 研究方法

1) 調査方法

本研究は、日本人男性と国際結婚をした、日本に在住する外国人母を対象として調査研究を行ったものである。東京近郊のX県で暮らす中国人女性2名およびフィリピン人女性2名に対して、それぞれ個別に半構造化面接と2回の追加面談を実施した。（尚、本研究は、明星大学研究倫理委員会の承認を得て実施している。）

2) 調査対象者

- ① Tさん：中国・雲南省出身の47歳。高校卒。工場でパート勤務。国際交流ボランティア活動。夫（55歳）、中1長男、小5長女。
- ② Mさん：中国・上海市出身の52歳。旅行会社経営。日本に留学、修士号取得。夫（54歳）、高3長男、高1次男、小6長女。
- ③ Gさん：フィリピン・セブ島出身の49歳。四年制大学卒。フィリピン人児童の学習指導員、病院・法律相談の通訳などのボランティア活動。夫（65歳）、長男（23歳・会社勤務）、長女（専門学校生）。
- ④ Lさん：フィリピン・セブ島出身の45歳。二年制ビジネス系専門学校卒。工場勤務。夫とは離婚、現在は一人暮らし。元夫（59歳）、長男（専門学校生）、長女（高校生）。

3) 分析方法

データ分析の方法として、グラウンデッド・セオリー・アプローチと複線径路等至性アプローチ（TEA）の2つを使用した。本研究ではまず、グラウンデッド・セオリーの「データ分析の流れ」に従っ

て、「データの読み込み」、「コーディング」、「ラベリング」、そして「理論的飽和」を行った。具体的な分析手順としては、まず録音したインタビュー内容を、すべて逐語録に起こし、分析データとした。次に、インタビュー対象者が語ったデータ内容に変化を加えることなくコーディングを行った。コーディングによって概念化された“グループ”は、コアカテゴリー、サブカテゴリー、そして下位カテゴリーへと分類された。それぞれのカテゴリーは、その後ラベリングされ、5つのメインカテゴリーが形成された。分析結果はその後、ストーリーラインを通して分析を行った。最後に、カテゴリー間の相関関係を考慮しながら、適応プロセス・フレームワークを構築していった。

次にTEAの分析手順としては、グラウンデッド・セオリーの分析で得られた「下位カテゴリー」を分析単位として、4名の外国人母のTEM図を描き、時系列に彼女たちの適応へのプロセスを導き出した。さらに、TEM図で抽出された「分岐点」から「発生の3層モデル（TLMG）」を描き出し、外国人母4名の日本適応までの意識の変容を可視化した。

3. 分析結果

1) 異文化適応した外国人母4名のグラウンデッド・セオリーによる分析結果

分析の結果、日本人男性と国際結婚をし、日本で暮らす中国人母2名の日本への適応を構成する要素として、5つのコアカテゴリー、13のサブカテゴリー、500の下位カテゴリーが抽出された。また、フィリピン人母2名では、5つのコアカテゴリー、11のサブカテゴリー、124の下位カテゴリーが抽出された。本研究では、「中国人母2名の日本への適応プロセス・モデル」と「フィリピン人母2名の日本への適応プロセス・モデル」を構築し、この2つのプロセス・モデルを比較分析した上で、統合型フレームワーク「中国人母2名・フィリピン人母2名の日本への適応プロセス・フレームワーク」を構築した。統合型の【コアカテゴリー】および〈サブカテゴリー〉は、以下の通りである：

〔1〕【日本という異国での暮らしの中で多くの戸惑いや苦労を経験する】

- ① 〈自尊感情の喪失・半人前/周辺化〉、② 〈日本人夫・家族の外国人妻への期待・要求〉
- ③ 〈日本語という「言葉の壁」・日本語習得の苦労〉

〔2〕【日本社会へ自ら飛び込んでいき、自身の成長と進化を遂げる】

- ④ 〈日本語上達・習得のカギ〉、⑤ 〈日本社会へのアプローチ〉、⑥ 〈同胞コミュニティとの繋がり〉

〔3〕【日本の社会に溶け込み、自信と余裕を持って子育てをしていく】

- ⑦ 〈子どもへの教育観〉、⑧ 〈子どもの中国人・フィリピン人アイデンティティ〉、⑨ 〈日本人夫の子育て・家事への不参加・無関心〉

〔4〕【母としての責任を果たし、充実と安定した時期に入る】

- ⑩ 〈日本での生活・人生への満足感〉、⑪ 〈将来と老後の設計〉

〔5〕【日本へ異文化適応した外国人母から見た異文化不適応を起こしている外国人母たち】

- ⑫ 〈外国人母たちの問題〉、⑬ 〈日本不適応を起こしている外国人母たちへのアドバイス〉

2) 異文化適応した外国人母4名の複線径路等至性アプローチ（TEA）による分析結果

分析の結果、外国人母4名のTEM図では、以下の要素が抽出された：必須通過点（OPP）には「来日・結婚する」、「妊娠・出産する」、「子どもが就園・就学する」；分岐点（BFP）には「日本語教室に通う」、「子どもの幼稚園・学校には積極的に顔を出す」、「PTA役員を引き受ける」、「子どもの教育に関心をもっている」、「子どもに自分の母国について伝える経験をもつ」、「日本人と共に仕事・ボランティア活動をする」；そして等至点（EFP）には「日本語を身につけ、日本社会に自分の居場所をもちながら子育てをする」。さらに、分析の最終段階として、「発生の3層モデル（TLMG）」を描き出し、外国人母

4名の深層を探った。第1層では、外国人母の行動レベル、第2層では、意識レベル、そして第3層では、信念・価値観レベルを表した。その結果、外国人母4名は、日本社会において日本への適応のプロセスを歩みながら、「日本で生きていくのだから、日本語を学び、そして日本のことを知ろうとする姿勢や日本人と交流しようとする気持ちをもち続けることが大切」という意識を自身のなかに獲得していったことが見出された。さらに、外国人母4名が、等至点（EFP）へ向かううえで、何が彼女たちを「阻害・抑制する要因」となり、そして何が「促進・後押しする要因」となったのかを、より明瞭化するために、「中国人母2名・フィリピン人母2名の統合型TEM図」の社会的方向づけ（SD）と社会的助勢（SG）に着眼し、「外国人母4名の日本への適応プロセスにおける『SDとSGのせめぎあい』図」を描いた。この図により、外国人母たちが日本における人生の径路を歩むなかで、「多様性への無理解」、「日本社会・学校教育の単一文化主義」、「外国人家族への支援体制の未整備」などの「阻害する力（SD）」により苦労や困難を経験しながらも、「外国人母に寄り添う教師・保護者」、「セルフコンフィデンス」、「行政のサポート」などの「後押しする力（SG）」によって困難を乗り越えていったことが見えてきた。

4. まとめ

外国人母4名の「語り」をグラウンデッド・セオリーで分析した結果、彼女たちが「積極的行動」を取ったことで、「戸惑いと苦労」、「成長と進化」、「自信と余裕」、「充実と安定」の4つのステージを経験していったことが導き出された。さらに、グラウンデッド・セオリーで抽出されたカテゴリーを用い、複線径路等至性アプローチ（TEA）の分析も行った。その結果、きめ細やかでクロニカルな外国人母4名の人生の径路が描き出され、彼女たちが、さまざまな支援に後押しされながら、また、彼女たちを周辺化しようとする日本社会の価値観や意識に苦労しながらも屈することなく、妻として母として、一人の女性として生き抜いていく姿を浮き彫りにすることができた。

外国人母の日本社会への異文化適応のプロセスを、本研究のように一人ひとりの詳細なライフストーリーを使って研究したものは日本では非常に稀である。複雑化する現代社会において、実証主義的なあるいは演繹的な研究アプローチのみでは、社会が直面する、深刻な待ったなしの問題の解決を遅らせるだけになりかねない。その社会問題の当事者や経験者、さらに言えば「サバイバー」の生の声、経験の「語り」を丹念に分析することの意味は、今後ますます求められるものになると信ずるところである。

主な引用文献

- 石河久美子（2009）『異文化間ソーシャルワーク：多文化共生社会をめざす新しい社会福祉実践』川島書店。
 賽漢卓娜（2011）『国際移動時代の国際結婚：日本の農村に嫁いだ中国人女性』勁草書房。
 安田裕子・サトウタツヤ（2016）『TEMでわかる人生の径路－質的研究の新展開－』誠信書房。 他

（齋藤政子教授指導 2018年度博士学位取得）

投稿論文

父親の子育て参加と男性保育者の影響／役割

欧州、北米、オセアニア 8 カ国の研究から

古谷 淳

要旨

本稿は、欧州、北米、オセアニア 8 カ国の文献を対象として、諸外国における男性保育者が父親に与える影響/役割について調査した。その結果、(1) 第一印象、(2) 男性保育者は父親にとって窓口となる、(3) 子どもとのやりとりにおける男性的ロールモデルの提供、(4) 移民の父親とのつながり、(5) 父親向けの活動のリーダー、(6) 新たな仕事探しの際のロールモデル、から男性保育者は、父親が子育て、保育現場に主体的に関わる際の呼び水となりうる事が明らかとなった。

「幼児教育への父親の関与」という言葉の持つ意味は比較的広く、Janssen & Vanden broeck (2018) が示しているように、教育的な連携についての概念はそれぞれの国で「わずかだがそれなりの違い」がある。「幼児教育への父親の関与」についての研究は、親としての関与に対するそれぞれの姿勢に即した状況にあてはめて行われなければならないため、本稿で挙げられた 6 点がそのまま日本に当てはまると考えるのは早計である。

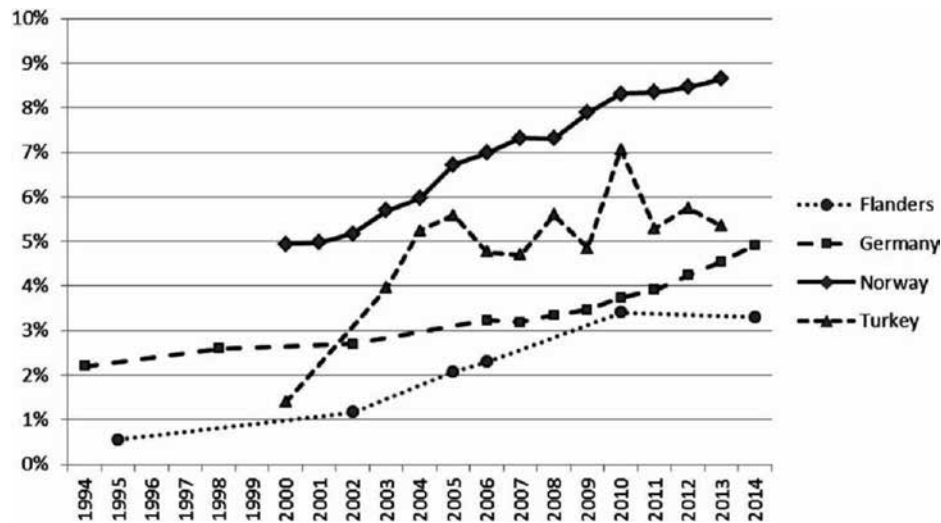
キーワード

父親 子育て 男性保育者 ドイツ ノルウェー トルコ ベルギー

I. 幼児への男性の関与

子どもの子育てにおいて、「父親が重要な役割を果たす」という社会の意識は日に日に高まっており、日本、オーストラリアのみならず、発展途上国とされるロシア、ブラジルにおいても受け入れられ、幼少期から子どもの生活にかかわろうとする父親も増えている¹⁾²⁾。しかし、昨今の異文化間研究では、父親が積極的にその役割を果たそうとする「熱」は、社会や個人によって差があることが示唆されている³⁾。本稿では、家庭と幼児教育という、2つの領域における男性の関わりについての議論を結びつけることを意図するものである。そのため幼児教育専門職の男性と父親との関係に焦点を当て、男性保育者が父親に及ぼす影響とそれに伴う相互作用について明らかにすることを目的とする。また、本研究にあたり、ドイツ、ノルウェー、トルコ、ベルギーの文献を中心にレビューを行う。ドイツ、ノルウェー、トルコ、ベルギーは2000年から2014年にかけて、男性保育者の割合が(相対的に)急速に高まった国である⁴⁾。社会学、心理学的側面からも注目され、研究が盛んに行われている。

表1 ヨーロッパ諸国における男性保育者の割合のタイムライン (Peeters,et,al.2015)



父親は社会の中でも実に多様な存在である⁵⁾ 一方、Roopnarine (2013) は、父親が子どもの成長や家庭生活にどのようなかわりを持つかということについては、異文化間の共通事項や普遍的な重要原則が見られる⁶⁾ と述べている。Shwalb and Shwalb (2014) は、父親が積極的に関与するという西洋の考え方は世界的に注目を集めてはいるが、「この事象がどの程度浸透し、男性が反応しているかはさまざまである⁷⁾」と述べ、それぞれの社会の背景因子によってその認識/浸透は異なることを示唆している。

「組織として」という点に着目すると、現状はこれらの変化を反映しているとは言い難い。子どもの成長について父親の関与の重要性は広く受け入れられているものの、「組織による子どもの保育」は、いまだに女性が多数を占めている世界的な現状があり、幼児教育従事者における男性の割合は、多くの国で3%を下回る⁸⁾。西側諸国のいくつかは、この議論を数十年にわたって続けており、近年では世界各国でこの課題に対する関心が高まっている⁹⁾。文化的な要素は、幼児教育にかかわる男性や、ECEC (Early Childhood Education and Care) を仕事とする男性の経験知に対する姿勢に影を落とす。

「家庭に関与する男性」と、「教育的な状況に携わっている男性」との関連性は、幼児教育研究の潮流の只中にある。2008年に発行された「Early Child Development and Care」特別号の特集は「男性が行うケア・しつけ・教え¹⁰⁾ (Evans & Jones, 2008)」であった。そこには幼児教育の仕事に携わる男性や、幼児期の子どもを対象とした活動をしている組織で開催されるプログラムに参加する男性がおかれている状況を調査した研究もあった¹¹⁾。Honig (2008) は、「男性の積極的なかわり、幼児期の子どもの最良の発達には重要である¹²⁾」と主張している一方、同時に「男性の関与と子どもの発達の関連性は複雑であり、家庭や社会における男性と女性の役割に対する旧来の考え方が、保育や幼児教育への参加推進を妨げる要因となっている¹³⁾」とも述べている。

教育にかかわる「男性」の議論は、2つの理論的解釈の上に成り立ち、それは役割において、対照的であり、相反している¹⁴⁾。1つは、男性と女性は根本的に性質が異なるとするもの。もう1つは、性別は関係なく子どもの保育や教育は、男性も女性も能力的には変わらないとするものである¹⁵⁾。この問題については、研究分野だけでなく社会でも広く議論されてきた。本稿はこの問題を掘り下げることを目的とはしていない。ただし、男性と女性の子育てに対する一般的な姿勢が、文化的伝統としての性差に深く根差しているという事実は留意しておかねばならない。「柔軟で配慮の行き届いたしつけの技術は学習できるものであり、しつけは生得的な技術ではないことは明白である¹⁶⁾」ことは研究が裏付けているところである。Warin (2018) は、「子どもを育てるということは「女性の仕事」で

あるという認識は世界各国にはびこっており、乳幼児期の子どもともなればなおさらである¹⁷⁾」という概論を述べている。

子どもの生活に男性がより寄与できるよう環境を整えることは、世界中の専門家や政策立案者に課せられた重要な責務である。その文脈では、父親の関心を高めたり、家庭への関与を促進したりするアプローチや方法は、これまでも数多く考案されてきた。父親とともに活動することは、教育や心理の専門職にとっては重要な領域になってきている。本稿は男性保育者が、父親の関与に対して果たす役割に焦点を当てるものである。男性の参加機会増加のための政策について、そしてECECにおける男性の参加機会の増加に関する相反する議論についての概説を始めるにあたり、本稿は男性教員と父親の関係の研究による論拠を示す。また、幼児教育が多様化する状況下で男性の専門職が果たす役割についても論じたい。

そして、本稿において「父親」という言葉は「社会的父親」を内包するということも言及しておかねばならない。社会的父親とは、義理の父親やシングルマザーの新しいパートナー、祖父、そして新しい家族形態で子どもに責任を負っている男性などがその例である。それぞれの国による幼児教育システムが多様化している点については、資格を持っている保育士や就学前教師を「幼児教育専門職」「男性保育者」という言葉に包含することとする。

II. 男性の関与に対する政策

1990年代、欧州委員会の作業部会は乳児のケアと教育への男性の関与についての議論を始めた。それは父親だけではなく、幼児教育専門職の男性も対象としていた^{18) 19)}。この作業部会は、男性の関与についての対策を提唱し、ECEC分野の男性職員の割合を20%まで引き上げる提案をした²⁰⁾。これ以降、乳幼児の生活に父親が関与することへの考え方は大きく変化した。子どもの発達と父親の関わりについての研究成果によるものである^{21) 22) 23) 24)}。また、世界各国で、父親の権利や家庭への父親の関与を後押しする政策の策定がなされたことも要因となっている。「Children need Men²⁵⁾（子どもには男性が必要）」という多くの人に歓迎されている言葉は、今日では家庭における父親の役割や、教育関係組織への男性の受け入れにまで当てはめられて使われている。男性的な「父親像」の重要性は、数が増えつつあるシングルマザーの家庭で育った子どもに関する事柄において特に強調される。

男性保育者を増やすことは、学校の子どもたちにとっても良いことだとする仮説にほとんど論拠がないとしても、幼児にかかわる男性を増やすことが望ましいと考えている研究者や政策立案者（それぞれ異なる文脈から）は多い。それでも、そうした研究者や政策立案者が多いからといって、男性保育者の割合がそれなりに増える結果にはつながっていない。ECECの分野ではもっと男性を増やすべきだと幾度も主張しているヨーロッパの組織はいくつもあるが^{26) 27)}、男性保育者の数が少ないままにある国がほとんどである。この状況に変化がみられるようになったのは、ここ10年のことである。男性保育者が少ないという課題は世界的なテーマとなり、少なくとも数カ国では、性別の不均衡を是正しようという運動は一定の成果を生んだ^{28) 29)}。

北欧やドイツにおいて「Children need Men」運動が成功した背景を理解するには、様々な国々の男性の関与について、どのような考え方や法的枠組みを持っているのかということを精査する必要がある。特に北欧地域では、子どもの生活に男性が参加する重要性が、社会的に広く認識されている。男女平等は法律、法令、カリキュラムの文章でも謳われている。幼児教育対策は男女平等の社会を実現するために欠くことができないものだと考えられている。その一環として、育児休暇の法律によって家庭生活に父親が関与できるような環境が作られている。スウェーデンとノルウェーでは10年以上も前に、父親の育児休暇期間を母親に譲渡できない仕組みを取り入れていた。その結果、育児休暇を

取る父親の割合は劇的に増加した。

同じような対策が2006年にドイツでも採用されている。育児休暇に2ヵ月の「父親月間」を含めるという新たな法律を制定したのである。それ以降、短期の育児休暇を取得する男性の割合は目に見えて増加した。改革前は2%以下だった短期育児休暇の取得率が、2015年には35%を上回るようになった³⁰⁾。近年の研究では、国が主体となり父親の子育てへの関与に対策を行うことについて、賛成している人は80%に上るという結果が出ている。また、父子関係における父親の短期育児休暇に関してさえも、見逃せない事実が研究によって明らかになっている。積極的に父親が役割を果たすことの効果の1つとして、幼稚園に足を運ぶことが増えるようになる³¹⁾、ということがある。これは乳児期からECECへと移行する時期にとりわけ意味を持つようになる。この間に父親が育児休暇を取得し、母親が復職するからである。

III. 男性への期待と矛盾

幼児期の子どもとかかわる仕事に男性が参加することには、さまざま意見が見られる。もっとも一般的な意見としては、男性は男子のロールモデルとなるべきだというものである^{32) 33) 34)}。また、男性はECECに「新しい」何かをもたらしてくれるのではないかという期待を持っている人も少なくない。例えば、子どもと一緒にサッカーをしたり作業台を使う工作をしたりするような「男性らしい」活動の機会が増えるのではないかというものである。その一方で、男性も女性と同等な人として、同じ仕事や業務を行うものだという見方もある。「女性」の活動としてみなされていた事実を目に向け、子どもの保育は「女性」だけの役割ではないのだという点を明らかにする目的もあるのかもしれない³⁵⁾。こうした展望の数々は、ジェンダーについてのさまざまな理解の仕方に立脚していることは間違いない。男性と女性を対極的な概念から理解するものもあれば、男女平等の概念から理解するものもあり、場合によってはジェンダーを脱構築的な考え方でとらえようとするものである。

幼児専門職の男性にとっては、相反する期待にバランスよく応えるのは至難の技であるのが実際のところだろう。女性が多数を占める環境で自分たちは「男性の得意分野」を見つけるべきだ、と主張する男性もいれば、そうではなく一般的に求められる特性に素直に向き合おうとする男性もいる。このことから、男女双方がいる集団では、伝統に基づいて性別によって振り分けていた仕事や活動が促進されるという研究結果がいくつかあるのも不思議はなく、意図していなくてもこうした状況になるのだという^{36) 37)}。

しかし、近年の研究では、子どもとの間のやりとりや専門的なふるまいについて、幼児教育専門職の男性と女性の間に大きな差は見られないとされている^{38) 39)}。ただ同時に、ECECの特定の事象については性差が出るという研究もある。Brandes et al. (2015) は、「子どもたちの遊びへの関心に対するとらえ方や対応の仕方が、男性と女性では異なる反応を示す⁴⁰⁾」としている。Sandseter (2014) は、「男性は子どもが荒っぽい遊びや危険な遊びをすることについてそれほど神経質ではない⁴¹⁾」という報告をしている。男性は、男児と騒々しく転げまわるような遊びをしようとする傾向があり。それは父親だけでなく、男性保育者にも当てはまる^{42) 43) 44) 45)}。

こうした背景から、幼児教育専門職の男性と父親には何らかの関連性があると考えられる。幼児教育機関において、女性と同等の存在としての男性を父親は必要としているのだろうか。家庭生活にかかわる父親が増え、幼稚園に足を運ぶ機会が増えることは、幼児教育にもっと男性を増やすべきだという論調の中で実際に言及されている内容である^{46) 47) 48) 49)}。ECEC分野からは、父親との日常のやり取りや、父親のための特定の活動においても、男性保育者は重要な接点になりうるという報告がある⁵⁰⁾。男性職員の中には、父親との協調関係を築くことに、専門職の仕事の中でも重点を置いている人

もいる。お迎え時に父親と話をする時間を設けたり、父子の活動を計画したりすることが挙げられる。他方、父親への働きかけを拒む男性職員もいる⁵¹⁾ ため、単純に男性だからといって、必ずしも父親が親近感を持つとは限らない。

IV. 父親と男性保育者に関する調査結果

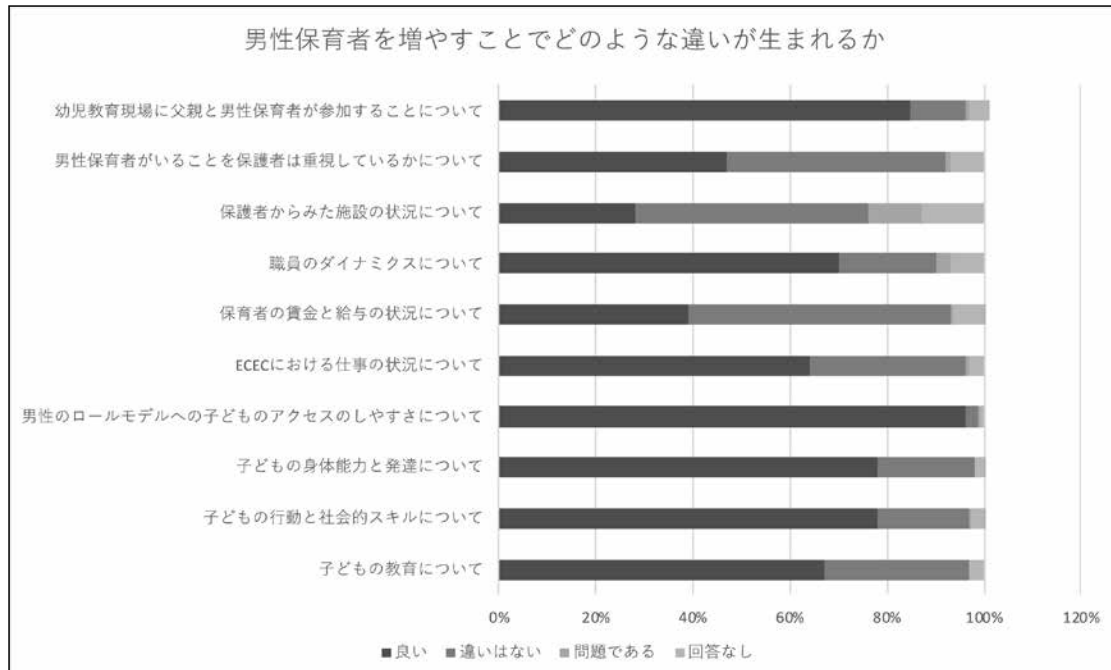
いくつかの研究によると、男性保育者の存在を歓迎している親がほとんどであるという^{52) 53) 54) 55)} 56)。旧来の性別による役割分担が社会の優勢を占め、幼児教育に男性職員がほとんどいない国でさえ、親が好意的な反応を示すケースが確認されている^{57) 58) 59) 60) 61)}。ただ、こうした研究は男性職員への姿勢を母親と父親で分けておらず、特に父親に対する専門職の男性の役割が言及されることはまれである。父親の子育てへの姿勢や幼児教育組織への関与を確かめる研究はいくつかあるが、男性職員の父親との協調に視点を向けた研究は2、3あるのみである。

イギリスが行なっている「Sure Start」プログラムには、1990年代から行われている男性保育者研究が背景にある。Cameron、Moss、Owen（1999）は保育職がジェンダーに束縛されていない、すなわち母性的な役割に基づかない専門職業主義を発揮する場合、男性の就労意欲が高まることを示唆していた⁶²⁾。上述の研究を背景に、Lloyd、O'Brien、Lewis（2003）らによって試験的な研究が行われている。この研究では、彼らが推奨する「父親の関与に焦点を当てたプログラム」がほとんど存在しないという状況を浮き彫りにし、彼らはMossらと同様に男性保育者の必要性を説いている。幼児プログラムに参加する父親の調査がアメリカでは行われている⁶³⁾ が、これは父親が自分の子どもにより関与した方がいいという意識の上に実施されたものである。こうした関心があるにもかかわらず、幼稚園の日常に父親がもっといい形で関与できるようになるには、障害となるようなものもいくつか存在する。幼児教育専門職の大多数（91.6%）が父親の関与は「非常に大切である」と認めていて、幼稚園の集まりや活動にも声をかけていた。しかし、先の調査と比較すると、実際に参加する父親は非常に少ない。時間が取れず集会日に用事が入っていたというのが主な理由であると、保育者（87.3%）と父親（84.0%）は答えている。しかし、保育者の43.2%と父親の37.9%が、男性職員の少なさが父親の参加率が低い理由であると答えている。興味深いことに、「父親が関与することに母親が難色を示している」ために、父親があまり保育所・就学前学校の集会に参加できないと答えている保育者も26.4%存在する。男性保育者が少ないこと、そして父親に時間的余裕があまりないことが、幼児教育への父親の関与が低い大きな理由であると示唆されている。男性保育者そのもの、そして父親向けのプログラムに適した男性職員を増やすことは、よりよい環境を作る重要な要素であると考えられる。「男性保育者や男性ボランティアの存在は、男性にも優しい居場所づくりのカギとなる。そうした所では、新たな男性の参加が歓迎され、期待される⁶⁴⁾」

父親は男性保育者に対して積極的な反応をするという事実が、ドイツ、オーストリア、ニュージーランドの調査で確認されている^{65) 66)}。オーストリアの男性保育者は次のように言っている。「父親たちは男性の存在をありがたいと思っています。ここは女性専用の会ではない、と言っても構わないでしょう。なにせふつうは男性がとんでもなく疑心暗鬼になる場所なのだから」。同性と話せるというのは、双方にとって望ましい状況である。また、男性保育者と父親のいずれもが、男性として、子どもの保育者として尊重されていると感じている。ドイツでは、幼児教育事業経営者の56%が男性専門職員は父親との協調に重要な存在であると答えているが、施設長（40%）や親（31%）はそれよりも低い数字となっている。幼児教育事業経営者や教師教育者を対象に行ったニュージーランドの調査によると、施設にいる男性職員の数が増えれば、父親や他の男性の関与も増加するはずだと答えた人の割合は85%に上っている。質問に答えた人の声に以下のようなものがある。「彼を初めて目にし

たお父さんたちは、まっすぐそちらに足を向けました。お父さんたちはいつもより長くとどまり、おしゃべりをしています。子どもと一緒に彼のことを見ていて、どんなことにでも以前より関わるようになりました。男性保育者が来る前は、子どもを置いていくとお父さんたちはいつもさっといなくなっていたんですけどね⁶⁷⁾」。

表2 男性保育者が増えることでどのような違いが生まれるかFarquhar (2012) をもとに作成



父親の関与がうまくいったケースでは、男性職員の個性とむすびつけられることもある。Warin (2007) は地元のミュージシャンに参加してもらって父親たちで童謡のバンドを組み、レコーディングを行った施設の例⁶⁸⁾ を挙げている。同様にPotter and Carpenter (2008) はECECに父親が参加するようになった地域のシュアスタートプログラムについて言及しており、それは「“父親職人” が高度な技術を粘り強く教えてくれた⁶⁹⁾」こともある程度の要因になっているとしている。それでも、ECECの作業に男性が参加することに否定的な父親もいるのも事実で、乳幼児のケアに関しては顕著である。これは家庭で子どものケアを妻にさせている父親に見られることである。

母親と男性保育者との関係については研究によって結果はさまざまである。Sak et al. (2015) はトルコ人女性の就学前教師は、男性保育者よりも親と良好な関係を築けること⁷⁰⁾ を明らかにした。また、これは文化的な要因と関係しているという。そして「トルコでは学校行事に参加するのはほぼ母親であり、彼女たちは女性の保育者とやりとりすることを好む」としている。それとは対照的に、ドイツやオーストリアでは男性保育者が母親、特にシングルマザーにとって重要な存在となるという研究結果がある。男性と話せる機会があることを歓迎してのことである⁷¹⁾。Aigner and Rohrmann (2012) は、施設にとどまり男性保育者に自分の思っていることや感じていることを率直に話す母親とは、良好な関係を築けるという現場の声を紹介している。これは、男性保育者は、シングルマザーの子どもの「代役の父親」になりうる存在だという考えと関係があるからかもしれない。本稿で挙げた筆者たちは、こうした考えの男性保育者と母親が批判的で、保護者と専門職員の職業的な関係性であると指摘する。それでもこの考えを歓迎する男性保育者もいる。「シングルマザーと生活する子どもには、男性のロールモデルが必要です。私たち男性保育者は、その役割を十分果たせるのではないのでしょうか⁷²⁾ p.427」

このような発言は、男性保育者が子どものみならず、母親や父親への役割を考慮しなければならない状況を浮き彫りにしている。

V. 西洋社会における移民の父親との協調

このテーマの裏付けとなる研究の数は限られているが、男性保育者が移民という背景を持つ父親との関わりを対象としたヨーロッパの研究者は何人が存在する。こうした父親は男性保育者に対しての方がよりオープンな態度をとるという現場の声が聞かれている。また、彼らとの関係が改善されると、同僚の女性職員も仕事がしやすくなるケースがあるという。オーストリアの施設庁である女性は、トルコからの移民である父親たちについての経験をこのように話している。「そう、間違いなく彼（男性職員）のところになるべく行こうとしてました。彼と話すのが好きで。トルコの家族だったから私も困っていたんですけど。トルコ語を話す人たちだし。それに彼らの方は女性と話すのが苦手で。（男性職員が来てからは）やりやすくなりました。それに保護者会に参加する男性の数も増えました⁷³⁾ p.324」また、女性保育者が権威を持つことに抵抗がある男性もいるという現場の声も聞かれる。

同僚の男性が積極的にしかかわることで、こうした状況を和らげることができる。保育者には男女の差はないと父親に理解してもらい、同僚女性の立場を強化しようとする試みである。ドイツの施設長は、トルコ系にルーツを持つ男性保育者の存在についてこの様に述べている。

「ふつうに考えて、この場所に来るトルコ人の父親は増えるきっかけになるのは間違いありません。相談事や話し合いは彼に持ちかけていますし。自分たちの言語などを理解してくれる人がいるのだと気づいたんです。そして何よりも、同じ男性がいるんだと。驚いたことも何度かあったみたいです。それというのも、彼は実際のところはこちら側の人間なのですから。でもそれこそが双方をつなぐ架け橋となっていたのですね⁷⁴⁾ p.52」。こうした発言は現場の経験を映し出している。しかし、同時に移民家族の間では、ジェンダーに対する彼らの伝統的な見解が広範に支配していることがうかがえる。こうした状況は、部分的であるが確実に存在する。先進国に移民が多くあつまりつつある現代社会であってはなおさらである⁷⁵⁾。

移民である「新しい」父親もいれば、父親の役割に対して昔ながらの考え方を持つドイツ人の父親もいる⁷⁶⁾。それに加え、幼児教育の役割やECECにかかわることへの解釈は、地域レベルでも異なる。しかし、世界的に見ても、多くの文化圏で家庭や社会における男女の役割や仕事は区別されている。責任を共有するやり方が西洋諸国ではある程度浸透しているのと比べると、そうした傾向は強い。つまり、移民である親の中には、「公の場」で異性に個人的な問題を話すことに抵抗を感じる人もいるかもしれないのである。逆に、プライベートな育児の詳細について、男性と話すことに違和感を感じる人も考えられる。保育者の文化的背景は、ジェンダー問題への考え方を理解したり変化させたりする能力にも関係している。

トルコから来た親の考え方について調査した研究では、この事実と一致する結果が出ている。Saket al. (2015) によると、「就学前の子どもの活動に参加するのは母親がほとんどで、彼女たちは施設の同じ女性と話すことを好む⁷⁷⁾」という。一方、男性保育者は権威的な存在で、家族の中での父親の役割と同種であると母親たちは考えている。家庭内で男性と女性が持つ役割は異なるという見方は、ECECに対しても存在し、親と保育者の間で誤解や相反する期待をお互いが抱いてしまう可能性がある。

そして男性保育者は、父親が新たな仕事を探そうとするときのロールモデルになる可能性がある。母親が子どもを持つと今の職種を変えることを考えるようになり、養育期間が過ぎると幼児教育の分野で新たな職歴を始めるケースはよく見られる。上記で紹介したニュージーランドの報告によると、

幼稚園の日常に男性がかかわる機会が増えると、父親も職業の選択肢としてECECを視野に入れるようになるという。イギリスでは同様の経験から、Warin (2018) は子どもがいる男性を対象とした雇用対策の必要性を訴えている⁷⁸⁾。

VI. 男性保育者と父親との作業

これまでに述べてきたように、男性保育者たちは女性が多数を占める環境で、自分たちの役割を見つけ出すことに苦勞させられていることが多い。そういった意味では親との協調において、父親と行う作業は重要な仕事になる。また、このことにかかわることで、男性保育者が仕事に積極的な役割を果たせるようになる。具体的には父子と、でかけたり午後に遊んだりする活動が挙げられるが、父親を対象とした保護者会も考えられる。そこでは教育の話題や父親としての役割について、個人的な見解を交えて意見交換をする。幼児教育分野で働く男性を増やすドイツのプロジェクトの数々で、現場の男性に父親との作業をさせているのはそのような点でも意味がある。ドイツの調査では、男性保育者を支援するグループでこのプログラムがみられるという。父親との作業は定期的なテーマなのである⁷⁹⁾。

「私見ですが、現場の人間の性別は非常に重要だと思います。もちろん男性と言っても人それぞれですが、性別は1つのくくりとして人の考え方に影響を及ぼしています⁸⁰⁾」。インタビューに答えているこの人は、現場の男性のことを父親に対する「ドアオープナー」であると考えている。別の人は全く逆の意見を述べている。

しかし現場の男性保育者たちは父親との作業において、自分たちの性別が関係するとは思えない主張する人もいます。

「我々の経験知に性別は関係ありません。そもそも現場にいる人間の専門性というものを考慮する必要があります。父親と（もちろん母親とも）対等な立場にあり、共感を持って接することができるような現場でなければなりません⁸¹⁾」。このような例は幼児教育分野で働く男性の役割についての考え方に広く見られる。このことは、ジェンダーについての理解の違いや、専門職として子どもの保育や教育を選んだ男性たちそれぞれの自己概念と、強い結びつきがある。

VII. 議論

男性保育者たちは父親的な存在との関係において、2つに分岐した議論の前に立たされている。1つは、父親不在の状況にある家族に対して、男性保育者がかかわっていくことについての議論である。もう1つは、父親との作業は、男性保育者にとって重要な仕事なのだという議論である。これは同性の方が関係を築きやすいという考え方に基づいている。これらの仮説はわかりやすくはあるが、今日のジェンダーに対する理解にはそぐわない。男性職員と父親には類似点があるのは確かである。しかしあくまでもそれに対応する存在としての仮説であるという点を考慮しなければならない。また、個人差を考慮し、男性や女性というのは「生得的な」人格であるという考え方に對抗する学習経験のアプローチも開発すべきであろう。

Warin (2018) は、柔軟な配慮の行き届いたしつけの技術は学習できるものであり、性差に基づくものではない⁸²⁾と主張している。父親や男性保育者にとってこれは間違いのない事実であり、男性保育者が父親やECECとかかわることについての重要な議論となっている。その一方、体格や身体的な容姿を含めた違いが、男女間に存在することは軽視されてはならない。特にジェンダーリフレキシビティが始まった時点や男女平等の社会が発達している点に注意する必要がある。それぞれの違いを受け入れれば、新たな視点が切り開かれるだろう。また幼児教育の包括的な概念化の基礎にもなるはずである。

VIII. 結論

ジェンダーリフレキシブな男性保育者は、幼児教育組織への父親の関与について大きな役割を果たす。これは必ずしも、父親には男性保育者が対応しなければならない、というわけではない。すべて女性で構成されている施設であっても、父親の関与について素晴らしい成果を出すことは可能である。逆に男性スタッフがいるからと言って父親との協調がうまくいく保証もない。しかし、先行研究の裏付けによれば、男性は幼児教育組織の中でさまざまな方法を使って父親との協調を改善することができるといえる。

1. 第一印象

職員に男性を向かい入れることで、保育所・幼稚園・就学前学校は「女性の」場所であるという印象を薄める。また、男女等しくいるのが当たり前で歓迎されるのだという表明につながる。

2. 男性保育者は父親にとって窓口となる

現場の男性職員は父親にとって同性の対応した存在という重要な役割を果たす。少なくとも、会話や専門的なコミュニケーションが促進される父親は存在する。男女双方がいるならば、両親と「男女混合」の話し合いもできるだろう。母親と父親の間でしつけの方針でもめている場合、特にこの話し合いは重要な意味を持つ。

3. 子どもとのやりとりにおける男性的ロールモデルの提供

現場の男性は父親としてのロールモデルを果たすことができる。子どものケアややりとりを見せられるからである。父親自身が男性保育者の関わり方を目の当たりにした時、もっと子どもといい関係を築きたいと思う父親は多い。

4. 移民の父親とのつながり

移民の家族の中には、宗教的な差異により、男女が一緒になって教育的な問題について話し合うことに違和感を覚える人たちもいる。父親がそうした考え方の場合、男性保育者がいれば、男性保育者を窓口にしやすくなるだろう。文化の違いに橋を架けるには、文化への配慮とジェンダーへの配慮を合わせて持つ必要がある。

5. 父親向けの活動のリーダー

父子向けや父子との活動は女性職員が主体となって仕切ってもうまくいくだろうが、父親向けの集まりや話し合いの場は男性が主導した方がメリットは多い。男性職員なら男性に「安心できる場所」を提供でき、職員自身も男性的なアイデンティティを頭に置きながら活動に参加することができる。これはしつけのあり方に関する議論とも関連性があることが示唆される。具体的には、ワーク・ファミリー・バランスに特定した男性の悩みや、自身の父親との経験についての意見交換をテーマとした議論である。

6. 新たな仕事探しの際のロールモデル

男性保育者の存在は新たに仕事を探そうとする際のロールモデルになる可能性がある。父親が幼児教育に関心を持った時、施設の日常やボランティア活動に参加するようになるかもしれない。これは新たなキャリアや、特定の活動のサポートスタッフやフリーランススタッフとしての第一歩にもなりう

る。

家族内のジェンダー的な関係性や、父親と保育者との関係性において、文化的な要因が重要な役割を果たすことが本稿によって明らかになったが、提示された研究結果は、数ヵ国で行われた数個のプロジェクトによるものだということを忘れてはならない。子どもの生活への男性の関与に対する考え方と関係する個別の文化的要因を特定する研究はさらに必要である。概括して単純化してしまうことを避けるため、社会間、そして社会内の父親という存在が持つ文化的な多様性について、注目する必要がある。よりよいジェンダーバランスを実現するための方策は、男性保育者に対する考え方が考慮されなければならない。この方策は家族のさまざまな文化的な背景によって形を変えるものだからである。

研究の限界を示す別の例としては、「幼児教育への父親の関与」という言葉の持つ意味が比較的広いということである。Janssen & Vandenbroeck (2018) が示しているように、教育的な連携についての概念はそれぞれの国で「わずかだがそれなりの違い⁸³⁾」がある。ECECへの父親の関与についての研究は、親としての関与に対するそれぞれの姿勢に即した状況にあてはめて行われなければならない。そのため本稿で挙げられた6点がそのまま日本に当てはまると考えるのは早計である。

本稿を締めくくるにあたり、父親との作業はジェンダーの配慮を合わせた文化的な配慮がされたアプローチが必要であると考えます。そしてこの問題を扱う研究に対しても同様のことが言える。それを念頭に入ると、ジェンダーに配慮できるECEC専門職に従事する男性の参加は、より広い社会でもジェンダー間の関係性の変化を促進する手段となるはずである。

最後になったが、現在の日本では入国管理法の改正(2018)により、在留資格「特定技能1号」「特定技能2号」の創設され、「特定技能2号」には資格更新により事実上の永住ができる「移民」として位置付けられた。「移民大国」へと舵を切った日本において今後増加が想定される移民保護者とのやりとりは、ドイツにおける、トルコ系移民との関係性と類似しているといえよう。

その意味では、男性保育者と父親との構造を通して、ECECと移民というテーマへの近接可能性を提示したといえよう。

References

- 1) FatherhoodInstitute. (2013).Fathers' impactontheirchildren' slearningandachievement.FIRResearch summary. London. Retrieved
- 2) Shwalb,D.W.,&Shwalb,B.J. (2014).FatherhoodinBrazil,Bangladesh,Russia,Japan,andAustralia. Online Readings in Psychol- ogy and Culture, 6 (3). doi: 10.9707/2307- 0919.1125
- 3) Potter, C., & Carpenter, J. (2008). 'Something in it for dads' : Getting fathers involved with Sure Start. Early Child Development and Care, 178, 761-772. doi: 10.1080/03004430802352152
- 4) Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: Why is there so little progress? European Early Childhood Research Journal, 23 (3), 302-314. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043805
- 5) Shwalb, D. W., & Shwalb, B. J. (2014). Fatherhood in Brazil, Bangladesh, Russia, Japan, and Australia. Online Readings in Psychology and Culture, 6 (3). doi: 10.9707/2307- 0919.1125 6)Roopnarine,J. (2013). Fathersacrosscultures.SantaBarbara:ABC-CLIO.
- 7) Shwalb,D.W.,&Shwalb,B.J. (2014).FatherhoodinBrazil,Bangladesh,Russia,Japan,andAustralia. Online Readings in Psychology and Culture, 6 (3). doi: 10.9707/2307- 0919.1125
- 8) J. Peeters, T. Rohrmann & K. Emilsen. (2015). Gender balance in ECEC: why is there so little progress?, European Early Childhood Education Research Journal. (5) .pp.302-314.
- 9) Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Special Issue: Gender balance in the ECEC work force. Editorial. European Early Childhood Education Research Journal, 23, 295-301. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043804

- 10) Evans, R., & Jones, D. (2008). Men in caring, parenting and teaching: exploring men's roles with young children. *Early Child Development and Care*, 178, 659–664. doi: 10.1080/03004430802351998
- 11) Evans, R., & Jones, D. (2008). Men in caring, parenting and teaching: exploring men's roles with young children. *Early Child Development and Care*, 178, 659–664. doi: 10.1080/03004430802351998
- 12) Honig, A. S. (2008). Supporting men as fathers, caregivers, and educators. *Early Child Development and Care*, 178, 665–687. doi: 10.1080/03004430802352020
- 13) Honig, A. S. (2008). Supporting men as fathers, caregivers, and educators. *Early Child Development and Care*, 178, 665–687. doi: 10.1080/03004430802352020
- 14) Warin, J. (2007). Joinedup services for young children and their families: Papering over the cracks or re-constructing the foundations? *Children & Society*, 21, 87-97. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00036.x
- 15) Warin, J. (2018). *Men in Early Childhood Education and Care: Gender balance and flexibility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 16) Warin, J. (2018). *Men in Early Childhood Education and Care: Gender balance and flexibility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 17) Warin, J. (2018). *Men in Early Childhood Education and Care: Gender balance and flexibility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 18) European Commission Network on Childcare. (1993). *Men as carers: Report on an international seminar*, Ravenna, Italy, May 21- 22, 1993. Brussels.
- 19) Jensen, J. J. (1996). *Men as workers in childcare services: A discussion paper*. London. Retrieved from European Commission Network on Childcare website: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403080.pdf>
- 20) European Commission Network on Childcare. (1996). *Quality targets in services for young children*. Brussels.
- 21) Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 22) Fatherhood Institute. (2013). *Fathers' impact on their children's learning and achievement*. FIRE research summary. London. Retrieved
- 23) Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). Hoboken, N.J.: Wiley. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10375606>
- 24) Walter, H. (2002). *Männer als Väter: Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- 25) Aigner, J. C., & Poscheschnik, G. (Eds.). (2015). *Kinder brauchen Männer: Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- 26) OECD. (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care policy*. Paris.
- 27) European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Communication from the commission. Brussels.
- 28) Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: Why is there so little progress? *European Early Childhood Research Journal*, 23 (3), 302–314. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043805
- 29) Rohrmann, T. (2019, submitted). *Men as promoters of change in ECEC? An international overview*. *Early Years*, 39.
- 29) Rohrmann, T. (2019, submitted). *Men as promoters of change in ECEC? An international overview*. *Early Years*, 39.
- 30) Statistisches Bundesamt. (2009-2017). *Statistiken zum Elterngeld: Beendete Leistungsbezüge*. Berlin. Retrieved from <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/Elterngeld/ElterngeldGeburtenVj.html>
- 31) Statistisches Bundesamt. (2009-2017). *Statistiken zum Elterngeld: Beendete Leistungsbezüge*. Berlin. Retrieved from <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/Elterngeld/ElterngeldGeburtenVj.html>
- 32) Brownhill, S. (2014). 'Build me a male role model': A critical exploration of the perceived qualities/characteristics of men in the early years (0–8) in England. *Gender and Education*, 26, 246–261. doi: 10.1080/09540253.2014.901723
- 33) Brownhill, S. (2015). The 'brave' man in the early years (0–8) : Defining the 'role model' . *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, (3), 370-379.
- 34) Wright, D., & Brownhill, S. (2019). *Men in the early years: Building a gender balanced workforce*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 35) Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 36) Cremers, M., Krael, J., & Calmbach, M. (2012). *Male Educators in KITAS. A Study on the Situation of Men in Early Childhood Education*. Berlin: Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.

- 37) Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 38) Brandes, H., Andrae, M., Roeseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference?: Results of the German tandem study on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (3), 315–327. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043806
- 39) Van Polanen, M., Colonnese, C., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2017). Is caregiver gender important for boys and girls? Gender specific childcaregiver interactions and attachment relationships. *Early Education and Development*, 28, 559–571. doi: 10.1080/10409289.2016.1258928
- 40) Brandes, H., Andrae, M., Roeseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference?: Results of the German tandem study on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (3), 315–327. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043806
- 41) Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play: Examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184, 434–449. doi: 10.1080/03004430.2013.794797
- 42) Flanders, J. L., Leo, V., Paquette, D., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2009). Rough and Tumble Play and the Regulation of Aggression: An observational study of father child play dyads. *Aggressive Behavior*, 35, 285–295. doi: 10.1002/ab.20309
- 43) Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577–598. doi: 10.1111/j.14678624.1998.tb06226.x
- 44) Richartz, A. (2015). Raufen und Toben – Was Spielkämpfen ist und wozu es dient. In C. Blomberg & N. Neuber (Eds.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport: Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen*, 165–184. Wiesbaden: Springer VS.
- 45) Storli, R., & Sandseter, E. B. (2017). Gender matters: Male and female ECEC practitioners' perceptions and practices regarding children's rough and tumble play (R&T). *European Early Childhood Education Research Journal*, 838–853. doi: 10.1080/1350293X.2017.1380881
- 46) Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 47) Rohrmann, T. (2016a). Männliche Fachkräfte in Kitas – Wozu? In W. Weegmann & J. Senger (Eds.), *Männer in Kindertagesstätten: Theorien - Konzepte – Praxisbeispiele*, pp. 55–64. Stuttgart: Kohlhammer.
- 48) Rohrmann, T. (2016b). Men and women as professionals in early childhood education. An issue of inclusion? *La Nouvelle Revue De l'Adaptation Et De La Scolarisation*, n° 73 (Avril 2016), 201–219.
- 49) Warin, J. (2018). *Men in Early Childhood Education and Care: Gender balance and flexibility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 50) Rohrmann, T. (2013). *Arbeitskreise für männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Bestandsaufnahme, Strategien und Impulse. Handreichung für die Praxis*. Berlin. Retrieved from http://www.koordinationmaennerinkitas.de/uploads/media/05_Broschuere_Fachkraefte.pdf
- 51) Rohrmann, T. (2013). *Arbeitskreise für männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Bestandsaufnahme, Strategien und Impulse. Handreichung für die Praxis*. Berlin. Retrieved from http://www.koordinationmaennerinkitas.de/uploads/media/05_Broschuere_Fachkraefte.pdf
- 52) Cremers, M., Krael, J., & Calmbach, M. (2012). *Male Educators in Kitas. A Study on the Situation of Men in Early Childhood Education*. Berlin: Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.
- 53) Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 54) Rolfe, H. (2005). *Men in childcare: EOC Report No. 35*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- 55) Lyons, M., Quinn, A., & Sumsion, J. (2004). *Gender, the labour market, the workplace and policy in children's services: Parent, staff*.
- 56) Sak, R., Rohrmann, T., Şahin Sak, İ. T., & Schauer, G. (2019). Parents' views on male ECEC workers: A cross-country comparison. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27. doi: 10.1080/1350293X.2018.1556535
- 57) Akman, B., Taskin, N., Ozden, Z., Okyay, O., & Cortu, F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish preschools. *Education as Change*, 18 (1), 21–32. doi: 10.1080/16823206.2013.847009
- 58) Ho, D., & Lam, H. (2014). A study of male participation in early childhood education. *International Journal of Educational Management*, 28, 498–509. doi: 10.1108/IJEM-02-2013-0024
- 59) Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. *Early Years*, 31, 135–147. doi:

10.1080/09575146.2010.530247

- 60) Toth, A. (2009). Men as nursery school teachers (Unpublished BA thesis). University of Budapest, Institute of Sociology and Social Policy, Budapest.
- 61) Tsigra, M. (2016). Parents' views on male EC educators in Greek preschools. Paper presented on the 4th SIG Gender Balance Research Conference, 31.8.2016, Dublin, Ireland. Retrieved from http://www.siggender.eu/forschung/2016_research/Tsigra_2016_SIG_parents_views.pdf
- 62) Cameron, C., Moss, P. and Owen, C. (1999): Men in the nursery (London: Paul Chapman Ltd).
- 63) MFFN Minnesota Fathers & Families Network. (2011). Linking fathers: Father involvement in early childhood programs. Early Childhood Sector Analysis. Plymouth, MN. Retrieved from <http://www.mnfathers.org/Resources/Documents/Early Childhood Sector Analysis Final 09-2011.pdf>
- 64) MFFN Minnesota Fathers & Families Network. (2011). Linking fathers: Father involvement in early childhood programs. Early Childhood Sector Analysis. Plymouth, MN. Retrieved from <http://www.mnfathers.org/Resources/Documents/Early Childhood Sector Analysis Final 09-2011.pdf>
- 65) Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 66) Cremers, M., Krael, J., & Calmbach, M. (2012). *Male Educators in Kitas. A Study on the Situation of Men in Early Childhood Education*. Berlin: Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.
- 67) Farquhar, S. (2012). Time for men to be invited into Early Childhood teaching. The Findings of a National Survey of Early Childhood Education Services and Teacher Educators. New Zealand. Retrieved from <http://www.childforum.com/policy-issues/surveys-and-ece-sector-a-family-data/787-are-men-wanted-in-ece-why-what-action-should-be-taken-a-2012-survey-of-ece-services-and-teacher-educators.html>
- 68) Warin, J. (2007). Joinedup services for young children and their families: Papering over the cracks or reconstructing the foundations? *Children & Society*, 21, 87-97. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00036.x
- 69) Potter, C., & Carpenter, J. (2008). 'Something in it for dads' : Getting fathers involved with Sure Start. *Early Child Development and Care*, 178, 761-772. doi: 10.1080/03004430802352152
- 70) Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female preservice early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 185, 1629-1640. doi: 10.1080/03004430.2015.1014353
- 71) BVZ Beratungsund Verwaltungszentrum e.V., & Kress, B. (2006). *Mehr Männer in die pädagogische Arbeit! Dokumentation der Fachtagung vom 24. Juni 2006 in Frankfurt am Main*. Frankfurt a.M. Retrieved from http://www.balancing-consult.de/doku_fachtagung.pdf
- 72) Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 73) Aigner, J.C. & Rohrmann, T. (Eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- 74) Cremers, M., Krael, J., & Calmbach, M. (2012). *Male Educators in Kitas. A Study on the Situation of Men in Early Childhood Education*. Berlin: Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.
- 75) Jantz, O. (2013). Väter (-arbeit) – Heterogenität als Prinzip. In Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, *Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten: Handreichung für die Praxis* (pp. 9-14). Berlin. Retrieved from http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/04_Broschuere_Vaeterarbeit_Handout.pdf
- 76) Tunç, M. (2013). Engagierte Väter in der Migrationsgesellschaft. Gleich und anders!? In *Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten: Handreichung für die Praxis* (pp. 14-20). Berlin. Retrieved from http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/04_Broschuere_Vaeterarbeit_Handout.pdf
- 77) Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female preservice early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 185, 1629-1640. doi: 10.1080/03004430.2015.1014353
- 78) Warin, J. (2018). *Men in Early Childhood Education and Care: Gender balance and flexibility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 79) Rohrmann, T. (2013). *Arbeitskreise für männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Bestandsaufnahme, Strategien und Impulse. Handreichung für die Praxis*. Berlin. Retrieved from http://www.koordinationmaennerinkitas.de/uploads/media/05_Broschuere_Fachkraefte.pdf
- 80) Koordinationsstelle „Männer in Kitas“. (2013). *Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten: Handreichung für die Praxis*. Berlin. Retrieved from http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/04_Broschuere_Vaeterarbeit_Handout.pdf
- 81) Koordinationsstelle „Männer in Kitas“. (2013). *Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten: Handreichung für*

die Praxis. Berlin. Retrieved from http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/04_Broschuere_Vaeterarbeit_Handout.pdf

82) Warin, J. (2018). Men in Early Childhood Education and Care: Gender balance and flexibility. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

83) Janssen, J., & Vandenbroeck, M. (2018). (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 813–832. doi: 10.1080/1350293X.2018.1533703

(2018年度修士学位取得)

「児童養護施設の入所児童の現状と課題」

松原 由美

児童養護施設に入所している児童たちは、入所に至るまでの成育環境が不十分であることなどから、発達上のさまざまな困難を抱えている。そのなかでも学校生活に関わる問題がとりわけ重要であり、問題の解決には施設と学校との連携が欠かせない。そうした意味での施設と学校との連携はどのように行われ、どのような課題が解決を求められているのだろうか。このことを明らかにするため、全国の児童養護施設を対象にアンケート調査を行った。その結果、施設入所児が円滑に学校生活に溶け込み学習に取り組めるようにするため、施設側の意志にもとづき、あるいは学校からの要請に応じて、登下校時や授業のさいに施設職員が付き添うケースが多数に昇ることがわかった。他方、学校における施設入所児の不適応行動として授業妨害や友だち関係のトラブルが起ることがちだが、これらの問題が起こった際に施設職員と学校教員との間の連絡協議が行われていることがわかった。また、施設入所児に学力を身に付けさせるため、施設では職員の手で学習支援がなされているが、条件が不十分なため困難を抱えていることがわかった。さらに、施設入所児が必要不可欠な学力を身に付け、施設退所後、希望を持って人生に踏み出せるようにするためには、施設の側の物的、人的条件についても改善すべき課題が少なくないが、それ以上に学校側の施設入所児に対する理解と対応をめぐって解決すべき問題が山積していることがわかった。

Key Words：児童養護施設 学校 施設職員 入所児童

I. 研究の背景と目的

児童養護施設（以下「施設」）は、児童福祉法に定められた児童福祉施設の一つで、保護者のない児童、虐待されている児童など、環境上養護を要する2歳から18歳までの児童を入所させ、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設である。2017年現在、全国615ヶ所の施設に26,449人の児童が生活している。歴史的には戦後孤児対策に端を発し、その後は保護者の死亡・離婚・入院や貧困を措置理由と変化してきた。しかし、社会の変化と時代の流れに伴って、家族の子どもの養育機能が損なわれていることを背景に、今日では、子どもを含む家族を支援の対策とし家族に代わって養育することが主な措置理由となっている。施設に入所している児童の約60%が被虐待児であり、社会性や外交尺度などに深い困難を抱えている問題行動児であるとされている（杉山、中村 2001）。近年では、虐待を受けた子どものほか、PDD（広汎性発達障害）、ADHD（注意欠損多動性障害）などの子どもの入所が増加しているといわれている。

施設入所児は様々な困難を抱えているが、その中でも特に幼稚園や学校における不適応が大きな問題になっている。施設入所児の多くを占める被虐待児の70%が発達遅滞を示しており、諏訪（1995）によれば小児科受診した117例の被虐待児の半数に知能低下が認められたという。

他方、東京都福祉保健局（2011）によると、児童養護施設退所者のうち最終学歴が中卒のものの割合が23.4%、高卒が58.3%、大学・短期大学・専門学校卒であるものが15.1%となっている。2011年の学校基本調査によれば、高校等への進学率は98.0%で、大学などへの進学率が65.4%だから、両者の

間に大きな開きが確認される。この低学歴は、施設入所前の不安定な養育環境の中で学習保障がなされなかったことと関係している。厚生労働省は、養育などにより十分な学習機会が確保されていなかったような子どもたちに対する学習支援を推進している。榊原ら（2005）は、「学習指導に力を注ぐことは、最優先の課題である」とし、生活指導や心理的ケアも大事であるが、それ以上に学習のアプローチの重要性を説いている。しかし、このような子どもたちに対する学校の対応について盛満（2011）は、「特別扱いしない」学校文化の特徴が影響して、施設の子どもたちの困難に対して、組織的対応ができておらず、個々の教師による対応に止まっていることを明らかにしている。

このような学校側の十分であるとは言い難い現状を施設側はどのような対応をしているのか、そして、学校側にどんな配慮を望んでいるのか、さらに施設と学校とのコミュニケーションはどのような状況にあるかアンケートによって、明らかにすることを本研究の目的とする。

Ⅱ. 調査の方法

全国608ヶ所の施設^(注1)を対象とし、アンケート調査（質問紙法）を行った。調査票は、専任の施設職員に回答を依頼した。アンケートの内容は、回答者の属性、施設所在地、入所児童数をについて尋ね上で、①学校生活、②学習状況、③学校内の子どもの行動の3点にわたって全25問の質問と3つの自由記述という形式で回答を求めた。2018年7月10日にアンケートを郵送し、8月31日を期限に郵送により回収した。

なお、本研究は九州保健福祉大学倫理委員会の承認を得て実施した（受理番号 18-017）。

Ⅲ. 結果

返送された回答済みの調査票は256通（回収率42.1%）であった。そのうち無記入の多い1通を除いた255通を有効回答とした（41.9%）。回答者の属性を表1、施設の所在地を表2、各施設の入所児童数を表3に示す。

表1 回答者の属性

職 名	数	%
施設長	90	35.3
児童指導員	87	34.1
保育士	20	7.8
心理職員	8	3.1
事務職員	4	1.6
その他（主任）	41	16.1
不明	5	2.0
合計	250	100.0

表2 回答者の地域

地 域	数	%
北海道	6	2.4
東北	30	11.8
関東	56	22.0
中部	33	12.9
近畿	48	18.8
中国	5	2.0
四国	12	4.7
九州・沖縄	65	25.5
合計	255	100.0

全体の入所児童総数在籍数は、9,594人で、1施設当たり平均37.7人であった。また、その中で虐待を措置理由としている入所児童総数は5,256人で、全体の54.8%であった。さらに、発達障害と診断を受けている児童は、2,211人で23.0%であった。年齢（学年）別の内訳は、幼児が992人、小学生が3,069人、中学生が3,198人であった。小学生、中学生の合計6,267人の内、特別支援学級に在籍もしくは通級しているのは、18.6%の1,147人で、高校に通っているのは、1,961人であった。さらに、特別支援学校は、374人であった（図1）。

表3 回答施設入所児童数

入所児童数（人）	施設数	%
1～19	10	3.9
20～29	47	18.4
30～39	68	26.7
40～49	51	20.0
50～59	39	15.3
60～69	27	10.6
70～79	7	2.7
80～89	5	2.0
90以上	1	0.4
計	255	100.0

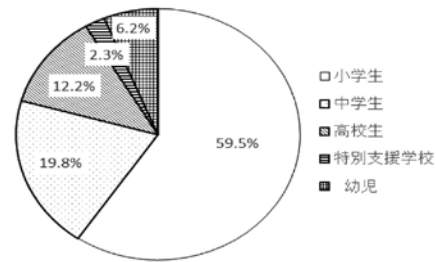


図1 在籍している子どもの学校内訳

1. 学校生活をめぐる問題と施設の対応

学校における施設入所児の様子を、①登下校や授業中の職員の付き添いの状況、②宿題の量、③学習の遅れに対する施設の対応、④学習時間、⑤学習する場所等について質問した。

①の登下校の付き添いについては、施設は一人でも必要な児童がいる場合は、付き添いは行われる。従って、本調査においては、対象児の人数に関係なく「付き添い」対応の実態を調査した。

また、施設側は学習支援でどのようなことに困り感を抱いているのかを自由記述で質問した。

1) 学校生活にかかれる施設職員の付き添い状況

施設の職員が、入所児童生徒の登下校の付き添いをしているかどうかを尋ねた結果は、図2と図3に示す通りである。

登校時の付き添いをしている施設は64.7%、していない施設は34.5%であった。下校時の付き添いをしている施設は50.6%、していないのは49.4%であった。全体の約半数が送迎時に付き添いをしていることがうかがえる。

登校時の付き添いは通常、1回で済むが、帰りは、下校時間が異なるため複数回にわたると想像され、施設職員の負担は相当大きいものと推測される。なお、登下校時の付き添いは、子どもが一人であってもなされていること、子どもの数が多い場合は複数職員で当たっていることが、自由記述回答からわかった。

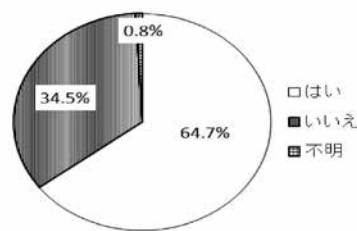


図2 登校の付き添い

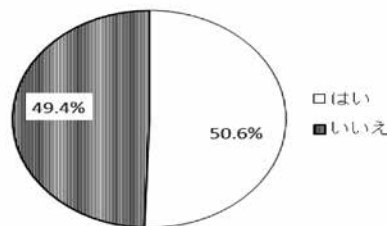


図3 下校の付き添い

次に、この付き添いは、施設が自主的に行っているのか、学校からの要請によるものかを聞いたところ、約半数が学校からの依頼で行っていることがわかった（図4）。

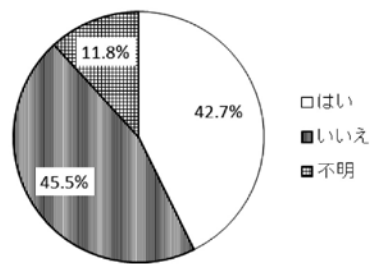


図4 登下校の付き添いの学校の要請の有無

学校からの要請がなくても、登下校の付き添いを実施している理由は大きく次の5つからなることが自由記述からわかった。①登下校の安全確保に関しては、通学路の交通量が多いことや道が狭いこと、学校までの距離が遠く、子どもだけでは危険であると施設側が判断して実施している。②迷子になってしまうことについては、1年生や低学年だけではなく、中学生でもどうしても通学路が覚えられない子どもが多いことが理由として挙げられていた。③トラブルが頻繁に起きることに関しては、施設の子も同士や同じ学校の児童、地域の大人や子どもとのトラブルが頻繁であることが挙げられている。地域の大人や一般家庭の子どもたちが、施設の子どもの特質などについて十分理解していないこともトラブルの原因であることの記述が多く見られた。地域の住人や一般家庭の子どもから信じがたい言葉を投げかけられることも少なくないようである。④子どもの不安傾向に関しては、③のトラブルと重複するところであるが、コミュニケーションに問題を抱えている子どもが多く、地域の住民から声をかけられるだけで不安になってパニックを起こしてしまうとか、外の様々な雑音が不安傾向の子どもにとって恐ろしいものになっていることなどが挙げられている。⑤予測できない危険な行動をとることについては、不適応行動や地域の中での問題行動等が繰り返し生じるため、その事故を回避することが付き添いの理由とされている。しかし、下校時間が学年により異なるため職員の担当を決めることなどに施設は特に苦勞しているようである。この理由は、職員の人手不足と勤務時間8時間を守るため勤務を変則化していることで職員が勤務していない時間帯であるという回答が多くみられた。

次に、人数に関係なく学校側から要請があれば授業の付き添いを行っているかを調査した。回答総数中、20%の施設で行われている（図5）。これは、①学級崩壊のクラスがある、②担任教員への反抗や入所児に対する担任の理解不足、③授業中、教室を抜け出したり床に寝そべったり、大声を発したりする、④集団に入れない、⑤様々な問題に対して学校側が対応できない、⑥集中力がないためほかの児童に迷惑をかける等の6点が学校から付き添いを要請されている主な理由となっている。確かに、施設の子どもには問題行動が見られることが少なくないが、施設の子どもに対しての理解不足による言葉がけや行動が原因により子どもたちの反発も一定数あることが自由記述からうかがわれる。

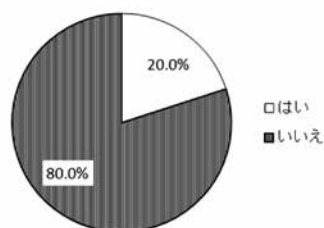


図5 授業の付き添い状況

2) 学習をめぐる問題と対応

厚生労働省の「児童養護施設入所児童等調査結果」(2015)によると、2013年時点で、施設入所の児童は、その70%が発達遅滞を示しているものの、入所児童の80%が高校進学を希望しているという。しかし、高校入学後1年未満の退学者が7.6%と全国平均の3倍以上に昇っている。施設入所の状況に対して施設はどのような対応を行っているのだろうか。

学習の遅れに関しては人数等の基準なしで遅れがあるか否かを尋ねた。その結果では、施設に入所してきた子どもの学習をめぐる何らかの遅れが認められた(図6)。

今回の調査では、その原因および人数について調べていないが、西田(2012)によればその原因は、施設入所前の生まれ育つ家庭だけではなく、入所後の施設の不備からくるものであり、「放置された」結果であるという。生まれ育ってきた環境の中で、不登校であったり、学用品がそろっていない状況の中で生活してきたり、さらには障害があったりで、落ち着いて学習ができない状況にあったことは間違いないと西田は言っている。

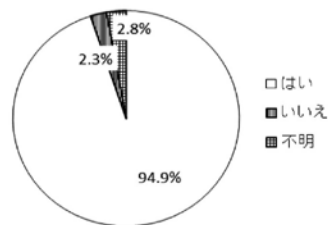


図6 学習に遅れのある児童の状況

こうした状況に対して施設はどのように対応しようとしているのだろうか。調査結果によれば、ほとんどの施設において、子ども一人ひとりの学力に関心を持ち、様々な工夫を行っていることがわかる(表4)。例えば、宿題以外の学習を夕食後に実施するなど、学習の習慣化を図ったり、児童の学力に合わせたテキストを備えたり、担当職員が問題を作成したりしている。さらに、希望する子どもには通塾させ、塾との連携も大切にしている。しかし、高校生の通塾費は措置費では見合えないので、大学受験を考えている子どもには施設費で支払っているという問題も5施設から回答(自由記述)があった。

表4 対応方法(複数回答)

対 応 方 法	数	%
時間を決めて学習に取り組むように指導している	159	62.4
学習時間は、指導員がそばについて学習の援助をしている	178	69.4
家庭教師やボランティアに指導してもらっている	100	39.2
通信教育のプリントの活用	19	7.5
指導員が問題を作成して取り組んでいる	56	22.0
通塾している	128	50.2
不明	3	1.2
全体	225	100.0

個別指導の必要性を感じながらも職員配置の制約から、思ったように対応できていないと回答している施設が多い。外部資源を活用したいとしながら、コミュニケーションに問題を抱えている子どもが多いし、ボランティアなどを依頼するための打ち合わせ時間を取るのさえ難しい状況にある。しかし、標準的な学力を備えさせ、退所後の自立支援に向けて学習支援の充実を図ることが重視され、学習指導費加算の対象に小学生も追加されるようになったことから、通信教育のプリントを活用することができるようになるなど一定の改善がなされている。

表5 学習場所

場 所	数	%
学習室	80	31.4
居 室	136	53.3
その他	39	15.3
合計	255	100

表6 宿題にかかる時間

時 間	数	%
30分程度	81	31.8
1 時間	113	44.3
1 時間30分	28	11.0
2 時間以上	21	8.2
その他(人による)	4	1.6
不明	8	3.1
合計	255	100.0

学習が行われる場所としては、学習室が整備されている施設は3割に過ぎず、居室が過半数を占めているが、居室には机がなかったり、職員の目が届かなかあったりなど、決して恵まれた環境にあるとはいえない。

施設では、子どもたちが宿題をきちんとやるように心を配っているが、勉強に向かう気持ちを持たせるのに時間を要するようである。集中することが苦手な子どもが多く、通常の子どもの家庭なら、20分程度でできる宿題が、施設の子どもは1時間以上かかる状況にある（表6）。また、宿題の量を減らしてもらって、遅れている部分の学習に充てたいと思っているが、そのような対応は難しいようである。施設としては担任教員や学校側と宿題の量に関して話し合いをもつなどの対応をしていることが自由記述からうかがわれる。ただし、宿題の量の現状については、施設間での意見が分かれている（図7）。

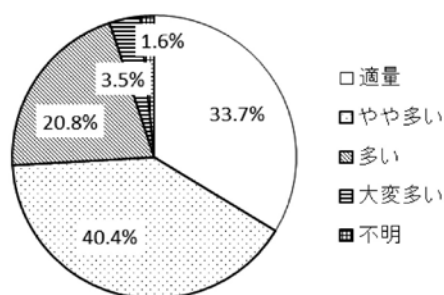


図7 宿題の量に関する意見

2. 施設入所児の学校生活にかかわる困難とその対応

施設の子どもは、コミュニケーション能力不足や社会的に不適応など様々な困難を抱えていると言われているが、実際にはどのような状況にあるのだろうか。

施設入所児の行動面をめぐってどのような困難があるか、その具体的内容については自由記述で回答を求めた。それによると、施設の子どもは、学校で友人関係をめぐって多くの困難を抱えていることが示されている。友達になりたい、仲間に入りたいがその方法がわからず暴れてしまう等、学校での問題行動が担任教員より報告されている。さらに、授業妨害をしたり、人のものと自分のものの区別がつかなかったり、相手が嫌がることを平気で言いながら、謝らないなどのトラブルが頻繁に起きていた。人が嫌がることをして、相手が顔色を変えたり、逆上したりする様子を楽しむことがたびたびあるとの記述もあった。また、授業妨害は学級崩壊を引き起こす一因となるとの記述もあった。子どもたちが学校内で起こしたこれらの問題については担任の教員から直ちに施設に連絡されているようである（図8、図9）。

また、施設入所児の学校生活における困難について、施設側は手を抜いているわけではない。具体的な対応としてもっと一般的なものは、施設と学校との間で連絡を密にすることであるが、調査では

学級担任と施設側との意見交換が94.5%の施設で実施していることがわかった（図10）。

意見交換の実施頻度は、月に1回または2回の施設がいずれも18.0%、学期に1回が41.2%であることが分かった。さらに、多数というのではないが、毎日の連絡帳の交換や登下校の送迎の時に一日の状況の報告を受けるなどして、子どもの行動の変化を出来るだけ早い時期に把握しようとしている施設の姿勢が自由記述からうかがえた。

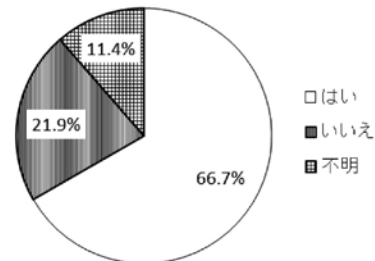


図8 友人関係のトラブルに関する学校からの施設への連絡

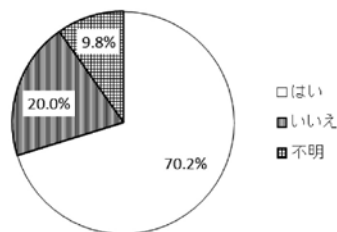


図9 授業妨害に関する学校から施設への連絡

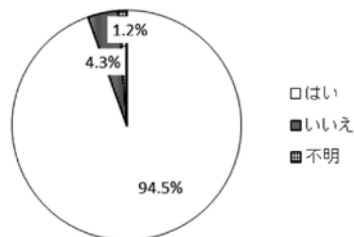


図10 担任との意見交換の有無

施設入所児が、学校でしばしばトラブルを起こすのは、彼らの多くが虐待されて育ったことが大きな背景要因をなしている。したがって、学校で彼らが起こすトラブルは教員が適切に対応するには、児童虐待についての教員の理解が求められる。この点は現状でどうなっているだろうか。調査では、この点について学校教員に直接訪ねることはできないので、施設側がどのように見ているかを尋ねることとした。その結果、「理解している」とみている施設が10.2%「ある程度理解している」とみている施設が56.5%で、あわせて全体の3分の2（66.7%）を占めることがわかった（表8）。学校教員の間に子ども虐待についての理解が一定程度浸透しているといってよいだろう。しかし、理解が十分でない教員が3分の1いることをどうとらえるかは一つの論点となるだろう。さらに、一定度理解している3分の2の教員についても、その理解が施設入所児に適切に対応することとむすびつくほどに十分なものであるかが問われるが、今回の調査ではこの点を明らかにすることができなかった。

表7 施設と学校(学級担任)との意見交換の頻度

頻 度	数	%
月に2回ほど	46	18.0
月に1回ほど	46	18.0
学期に1回	105	41.2
半年に1回	7	2.7
年に1回	10	3.9
ほとんどなし	2	0.8
不定期	10	3.9
毎日	7	2.7
その他	7	2.7
不明	15	5.9
合計	255	100.0

表8 施設から見た児童虐待に関する学級担任の理解度

理 解 度	数	%
理解している	26	10.2
ある程度理解している	144	56.5
ほとんど理解していない	77	30.2
全く理解していない	0	0.0
その他	8	3.1
合計	255	100.0

IV. 考察

調査結果から浮かび上がってくるのは、まず、施設の子どもたちには、学習面と行動面のいずれでも困難を抱えている子どもが少なくないということである。特に、学習の遅れには、深刻なものがある。そのため、施設職員は学習指導に力を注ぐことの重要性を認識しているために努力している。しかし、施設に入所する前の段階で、すでに不登校であったり、学習習慣が身につけていないとか、学習教材が不足しているとかという生活を送ってきた子どもたちに継続的な学習習慣を身につけさせることは並大抵のことではないことが回答からうかがわれる。

2012年に発表された厚生労働省の「児童養護施設運営指針」では、入所児に対する学習支援の重要性が改めて強調されているが、もとより施設ではそのための取り組みがなされてきている。しかし、職員数が、限られていることなどから学習時間を設定し、教材をそろえ、学習のために職員がそばについて宿題をこなすことで精一杯という。もちろん、施設入所児の学習支援が現状のままでよいわけではない。なぜなら、どんな事情があるにせよ子ども期に学習権が十分に保証されないと、将来深刻な困難を抱えることになる恐れがあるからである。例えば、2010年に特定非営利活動法人ビッグイシュー基金が50名のホームレスを対象に行った調査では、12%の6人が施設出身者であり、施設出身者は一般家庭出身者に比べてホームレスになりやすい傾向がある。井出ら(2015)によれば、施設から巣立った子どもたちは、社会的貧困の底辺に位置付けられ、社会的弱者として生きていかなければならないというリスクを抱えていることが多いという。これらは、施設入所児にとって学習支援がいかに重要であるかを示すものといえよう。施設職員が、登下校の付き添いをするほか子どもたちの授業参観や学校行事の際には、休日返上で学校へ出向き、子どもの様子を見守っているということが自由記述からうかがえたのは、このような問題の意識の表れであるといえよう。しかし、人員の増員がない現状のままでは、職員に過度の負担(加重労働)が生じ、離職問題にもなりかねない恐れがある(谷口2017)ことを重く受け止められなければならない。学校教員や同級生の保護者に対して虐待を受けた子どもの特質についての理解を得るために、PTAの役員や評議員になるなどの工夫をしながら努力している施設の声も見受けられた。

以上のような施設側の努力に対して、学校側の取り組みは必ずしも十分とは言えないようである。そのことは、調査で次のような意見が寄せられたことからうかがえる。すなわち、「担任の先生方に、虐待を受けた子どもや施設の子どもへの理解を深めて欲しい」という意見が多く寄せられ、他に、「学年に応じた行動は出来て当たり前といった前提の上での指導が非常に多く、宿題の量の配慮がない」、「子どもに発達に即した支援は学校現場でもあって欲しいと訴えても理解して頂けないことが多い」などといった不満の表明も見られた。また、「教員によって理解度に相違があるため指導がまちまちで、

子どもにとって決して良い状況とは言えない」、「『先生、怖い』『先生、嫌い』『学校、嫌い』という子どもたちの言葉の意味を受け止めて欲しい」という意見もあった。教員の中には、施設入所児が学校に適応し、学習への取り組みや、級友との人間関係の構築がスムーズにできるようにする手立てをとらない教員がいることへの不満も見られた。あろうことか、「あなたは税金でいきているのよ。」と子どもに向かって放言する教員さえいるとのことであった。施設側が、学校の対応に対して要望が示している課題の根底には、施設の子どもや虐待にあった子どもに対する学校教員が十分とは言えないことが一因となっているかもしれない。

おそらく、問題は一人ひとりの教員の問題認識の有様という個人的事情だけではなく、教員の多忙化という、つまり、制度上の問題を見落としてはならないだろう。ただ、それにしても施設入所児に対する学校側の眼差しには問題が多いと言わざるを得ないだろう。

V. まとめ

以上の考察で明らかになったことをまとめれば、次のようになるだろう。第1に、施設入所児が円滑に学校生活に溶け込み学習に取り組めるようにするため、施設側の意志にもとづき、あるいは学校からの要請に応じて、登下校時や授業のさいに施設職員が付き添うケースが多数に昇っている。こうした付き添いは施設職員の本来の職務とはいえず、いわば本務の時間を割愛するような形で、献身的に行われているのが実情と思われる。第2に、学校では施設入所児による授業妨害とか友だち関係のトラブルなどの問題がしばしば起こることから、施設職員と学校教員との間で連絡協議が行われることが多い。こうした連絡協議に施設職員が参加するのは、いわば親代わりとしての対応にほかならないが、本務の範囲を越える業務として重い負担となっていることが推測される。第3に、施設入所児はそれまでの発育環境の不適切さのせいで学習に遅れが見られることから、施設では子どもたちが学習に積極的に取り組めるよう職員が熱心に支援しているが、学習室などの物的条件が十分整えられていないこと、子どもの学習の面倒を見る職員の時間が限られていることなど、さまざまな制約に直面している。第4に、施設入所児が最低限必要な学力を身に付け、施設退所後、希望を持って人生に踏み出せるようにするためには、施設職員の献身的な努力に過度に依存しなくてもすむよう、施設の側の物的、人的条件について改善すべき課題が少なくない。しかし、それ以上に学校側の施設入所児に対する理解と対応が必ずしも十分とはいえず、この問題を解決することが喫緊の課題となっている。以上のように、施設と学校との連携をめぐるのは、施設の側の取り組みがかなりの程度行われている反面、施設側の条件整備や学校側の理解と対応の促進などを含めて、解決すべき問題が山積している。

(注1) 児童養護施設は、本稿作成の2018年現在では全国に615施設が設置されているが、2014年4月の施設名称及び住所を記載されていた全国児童養護施設一覧の608施設にアンケートを送付した。

参考文献

- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知(2012)「児童養護施設運営指針」
https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/dl/yougo_genjou_04.pdf#search(2019年6月3日最終閲覧)
 厚生労働省雇用均等・児童家庭局(2013)「児童養護施設入所児童等調査結果」<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11905000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Kateifukushika/0000071184.pdf>(2019年6月23日最終閲覧)
 社会福祉法人 全国児童養護施設協議会ホームページ「全国の児童養護施設」
<http://www.zenyokyo.gr.jp/list/list.htm>(2014年4月2日最終閲覧)
 榎原裕進・長島大介・大村美樹(2005)「施設における学習指導の考察—我が施設での改革への取り組み—」『児童研究』84、90-98.
 諏訪城三(1995)「被虐待児117例の検討—臨床所見及び虐待の背景について—」『日本小児学会誌』99-12、2069-2077.

- 杉山登志郎・中村素子（2001）発達の視点から見た子ども虐待の後年への影響とその治療－被虐待児の年齢による症状の違いと治療的対応を巡って－『研究助成論文集』37、53-62
- 諏訪誠三（1995）「被虐待児の117例の検討－臨床所見および虐待の背景について」『日本小児科学雑誌』99、2069-2077
- 高橋正彦（2000）「施設における被虐待児の理解と援助」『子どもの虐待トネグレクト』2-2211-218
- 谷口純世（2017）「施設における生活支援に関する課題」『愛知淑徳大学論集』7、1-17.
- 東京都福祉局（2011）児童養護移設等退所者へのアンケート調査結果
- 西田芳正（2012）『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会
- 特定非営利活動法人ビッグイシュー基金（2010）『若者ホームレス白書 当事者の証言から見てきた問題と解決のための支援方策』
- 保坂亨（2011）「施設と学校の連携をめぐって」『季刊 児童養護』42、NO3、4-5.
- 西田芳正（2012）『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会.
- 盛満弥生（2011）「学校における貧困の表れとその不可視化－生活保護世帯出身の生徒の学校生活の事例に－」『教育社会学研究』88集、273-294.

謝辞

アンケートにご協力いただいた全国の施設の施設長をはじめ職員の皆様に深く感謝いたします。

付記

本研究は、九州保健福祉大学QOL研究機構社会福祉学研究所の研究助成を受けて実施した研究報告を元に加筆したものである。

(2013年度修士学位取得)

領域「環境」のねらいからみた自然体験の意義

－「里山保育」に関する保育者の語りから－

渡邊 宣明 齋藤 政子

I 問題の所在と目的

1. 子どもを取り巻く環境と領域「環境」

高度経済成長期以降、日本の子どもたちを取り巻く環境が急速に変化し、子どもたちが仲間と群れて遊ぶ時間・空間（三間）が失われていると指摘されてきた。特に、「自然との触れ合い」は、子どもが対象を見て、触って、嗅いでというように直接関わって知性や感性を豊かにする体験として重要であるが、近年の家庭の子育ての中ではこれを保障できているとは言い難い。

独立行政法人国立青少年教育振興機構が定期的に行っている調査¹によれば、1998年調査では「チョウやトンボ、バッタなどの昆虫をつかまえたこと」があると答えた比率が81%だったのが2009年調査では59%へ、「海や川で泳いだこと」は90%から70%へと減少し、2009年度調査では4割近くの児童・生徒が「太陽が昇るところや沈むところを見たことがない、またはほとんどない」と答えている。その一方で同機構による2016年度調査（青少年の体験活動等に関する意識調査、2019年2月公表）では、自然体験の多い児童は、自律性・積極性・協調性といった「自律的行動習慣」が身に付いている傾向があると指摘している²。さらに、永島他（2018）は、このデータを二次利用する許可を得て分析を行った結果、青少年の生活体験の現状（生活体験、自然体験、お手伝いの現状、生活習慣の現状）は、4項目それぞれの間で有意に相関がみられ、また、青少年の意識（道德観・正義感、自律的行動習慣、自己肯定感）の3項目は、「生活習慣の現状」項目からの影響が強くみられること、特に小学6年生の場合は「自己肯定感」と「自然体験」に相関があることを報告している。つまり、これらの先行研究から言えることは、生活体験の中でも「自然体験」や「生活習慣」が、児童期の「自律的行動習慣」や「自己肯定感」の育ちに影響を与える可能性があるということである。

このように、子どもの自然体験の減少が、自律的行動や自己肯定感の低下に何らかの影響を及ぼしている可能性が示唆されてきている中で、児童期だけでなく、幼児期からの自然体験をどのように位置づけるのかを考えることは今日的な課題となっている。その理由は2つある。第一に、幼児期の特徴は、与えられて学ぶのではなく人やモノなどを主体的・能動的に探索し始めることである（無藤、1997など）。また、自然そのものを身体で感じとる直接体験は、幼児の心を開き、幼児の「きれいだな」「おもしろいな」「こわいな」「ふしぎだな」などといった基本的な感情である情動を活性化させる（汐見、2012など）。自然と出会う体験が、多様で豊かで感動的であることによって、情動がますます活性化され、幼児の直感的に判断する力を鍛えられると考えられる。第二に、自然体験や生活習慣は、児童期のイベントではなく、日常的な生活の積み重ねの中で身に付けられるものだと考えられるからである。

ところで、日本の保育のミニマムスタンダードとして掲げられている幼稚園教育要領は、1989年の改訂から、子どもの発達をみる側面（視点）として5領域をおき、そのひとつに、領域「環境」を位置づけてきた。そのねらいと内容は以下の通りであり、これらは保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」でも同様である。

領域「環境」のねらい（傍線筆者）

周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。

1 ねらい

- (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
- (2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

各領域のねらいは、その領域に関連する側面で、保育者がもつべき保育の目標である。領域「環境」においては、ねらいの最初の項目で、「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」ことを挙げ、「自然と触れ合う」活動を重視している。そして、それを方法として、**①**「事象への興味・関心をもつ」という姿をねらいとして掲げ、さらに、自然を含めた身近な環境に**②**「自らかかわり、発見し、楽しみ、考え、生活に取り入れようとする」、**③**「物の性質、数量、文字などに対する感覚を豊かにする」という乳幼児期に必要な三つの姿を生み出そうとする領域ではないかと読み取れる（なお、ねらいの**①②③**は結果と考察で関連を検討するためこの表記を用いる）。さらに、下記の領域「環境」の内容として挙げられている項目のうち、最初の五つは、「自然」と関連する活動が入っており、「自然体験」がどうしても必要な項目だと考えられる。

「自然」とかかわりのある項目に下線を記す（傍線筆者）。

- (1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。
- (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
- (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
- (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
- (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。
- (6) 身近な物を大切にすること。
- (7) 身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。
- (8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
- (9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
- (10) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。
- (11) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

さらに、「内容の取扱い」の中では、「(2) 幼児期において自然のもつ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然とのかかわりを深めることができるよう工夫すること。」とあるように、「直接触れる体験」が強調されている。その取り入れ方は、園の方針や考え方、地域の実情や保護者の理解によって様々であるが、大人が教えるのではなく子どもが自らかかわろうとする意欲と主体性が大切であるという点においては、幼稚園・保育所を問わず保育の中で一致して重視されているところである。

それでは、そうした子ども自身の意欲がおのずと引き出されるような環境とは、どのような環境な

のだろうか。嘉数・富山・石橋ら（1999）は、ゆとりをもった能動的な探索活動が、乳幼児の実行力や自信などの獲得において重要であると述べている。ゆとりをもった能動的な探索・探究活動を行っている実践としては、自然の中での活動を重視して保育を行う「森のようちえんネットワーク」の会員園でもあり「信州型自然保育認定制度」（特化型）に認定されている里山保育実施園の実践が、自然体験において有効を示している。

以上のことから本研究では、この実践は幼児に何をもたらすのか、どのような環境が幼児期に必要なのかを明らかにし、領域「環境」における「自然との触れ合い」の内実を検討していく。

2. 子どもに対する自然保育（「森のようちえん」の保育）の影響と本研究の目的

「信州型自然保育認定制度」とは、長野県知事が県内にある「森のようちえん」に対し、県の一定の基準を満たした場合に「認定」を行い、その社会的認知や信頼性を高めることによって、県外の「森のようちえん」入所希望者へのアピールをねらった制度である。長野県の定義によれば、「自然保育」とは、「豊かな自然環境や地域資源を積極的に活用した、様々な体験活動によって、子どもの感覚が豊かに刺激され、子どもの主体性、創造性、社会性、協調性が育まれ、心身ともに健康的に成長することを目指した保育等」³を指している。

そもそもは、「森のようちえん」は、デンマークで1950年代に始まった自然の中でのびのびと子どもを遊ばせたいという母親たちの運動に端を発しており、1990年代から2000年代にかけてヨーロッパに広がった取り組みで、今村・水谷（2011）によれば、2010年度ドイツ国内の幼稚園総数の50分の一である488園が「森のようちえん」という形態をとっており、百合草（2014）によれば、その後2013年には650園に増加したと述べている。日本でも、2005年に「第1回森のようちえん全国交流フォーラム」が開催されたのをきっかけに、2008年には「森のようちえん全国ネットワーク」（代表：内田幸一）が設立され、2017年11月には約200の団体が入会しており、その年には「NPO法人 森のようちえん全国ネットワーク連盟」が設立された。また鳥取県は、2015年度から独自の条例によって日本で最初の認定制度を始め、長野県も2015年度から信州型自然保育認定制度を開始している。

日本における「森のようちえん」の保育内容については、実践者の立場から森のようちえん全国ネットワークの代表である内田（2012）が、森の中や野原などあまり人工的でない自由な空間の自然の中でゆったりとした時間を過ごす機会を増やすことで、子どもたちが自ら気づき、発見し、不思議に感じるなど自分が興味をもった自然と五感を通してたくさん繋がりをもてるようにすることであると述べている。そしてそれを支える環境としては、①幼い子どもたちでも足を踏み入れることができる一定程度整備された森林や、森や川、山や野原、湖や海岸などの多様な場所を提供することや、調理、大工仕事、野菜作り、田植えや稲刈り、お泊り会や野外キャンプ、登山、雪遊び、スキーなど様々な体験の機会を提供すること。②子どもたち一人ひとりの様子を保育者が十分に把握できるだけの少人数であること。③子ども同士の間で年齢の違いにより様々な影響を生み出すことのできる異年齢のグループ構成であることが大切であり、特徴であると述べている。

Miklitz（2001）の分析をもとに心理学的な面から分析した百合草（2002）は、「森のようちえん」では子どもたちは教師の評価を気にすることなく内発的動機にもとづいて行動することが可能になると述べている。また、内田（2013）は、「森のようちえん」の教育効果は運動能力の向上、精神面の安定、言葉の表現力、発想力、集中力、子ども同士の人間関係、さらには意欲的で前向きであり、素直に気持ちを表し、自分の気持ちを言葉にするなど、その子の成長全般につながっていくと語っている。さらにペーター・ヘフナー（2009）によれば、「森のようちえん」出身の子どもは小学校の授業中の特に協働の場面において優れ、「動機付け・忍耐・集中」および「社会的行動」において一般的

な幼稚園出身の子どもよりも高い評価を得たと報告している。さらに、金子（2015）は、「森のようちえん」の保育実践の特徴として、（１）感性、（２）自由の中の規範意識、（３）時間と自由の保障を挙げ、五感を刺激する素材が多様にある自然とかかわりながら生活することで、子どもが危険回避能力などの知恵を身につけ、感謝や驚き等の体験を通して畏敬の念をもつこと、主体的に遊びにかかわることにより積極的に行動する意欲を身につけ、友だちとの共同的なかかわりを通した人間関係の構築を行うことができるなど幼児に生きる力の基礎を身につけていくと示唆している。このような取り組みは、日本では他にも野外保育や里山保育と呼ばれる保育においても行われている。野外保育とは、天候にかかわらず、四季を通じて自然とつながりをもちながら過ごし、自発的に創造的な活動ができることをねらいとした保育であり、里山保育とは、人と動植物が共生している里山の中で、実体験を通じて子どもたちが自分に必要な刺激を選び、主体的に活動できるようにしている自然体験を重視する保育である。例えば、森のムッレ教室を行う日本野外生活推進協会に加盟している園、自然環境を求めてビニールハウスの園舎で始まった札幌トモエ幼稚園、週末宿泊型自然体験のキープ森の幼稚園、各地の自主保育グループなどがある。その1つとして有名である2007年にNHKで放映された千葉県木更津市にある木更津社会館保育園は、森・里山保育と称して、年間を通して定期的に1時間ほど歩いて、里山にある体験したことのない空間のある森の中へ行き、子どもたちを自由に遊びまわらせている。里山の広大な余裕空間が子どもの心を試し揺さぶるチャンスを与えてくれ、じっくりと心と心が繋がり合い、引き合い、時にずれたり、ねじれ合ったりして、子どもの精神を成熟させてくれるとしている。「森のようちえん」をはじめとする園に共通していることは、子どもたちに乳幼児期から自然体験の機会を保障していることである。なぜならば、乳幼児期における子どもの育ちにとって、自然体験が重要であることを、保育者が実感しているからである。

つまり、自然体験を重視し、「自然との触れ合い」を大切にしている保育においては、単なる動植物との触れ合いだけでなく、自然と真正面から向き合う取り組みを通して、領域「環境」の内容を実施していこうとしているともいえるだろう。

それに加えて、自然体験は、保育内容として意味があるだけでなく、その活動が子どもの発達そのものに直接影響を与えていることも報告されている。たとえば、集中力、意思、意欲や感情という人間的な心は、大脳新皮質の「前頭葉」の働きであることを、時実利彦は『脳の話』（1962）の中で詳述している。正木健雄ら（1971,1981,1996,1997,2000）の報告によれば、近年、その日本の子どもの大脳新皮質の「前頭葉」における“活動の強さ”すなわち高次神経活動の発達に大きな遅れと発達の歪みが見られるようになり、幼児期においても不活発型が非常に多くなり興奮型の出現が遅れていることや抑制型が出現してきたという高次神経活動の発達の問題も指摘されている。しかし、このような高次神経活動の発達の遅れや歪みに対して「自然保育」が好影響をもたらす可能性も報告されている（渡邊，2017）。保育における日常の自然体験活動が、不活発型や抑制型の子に対して物事に集中するのに必要な興奮過程の強さと気持ちを抑えるのに必要な抑制過程の強さを順調に発達させるだけでなく、興奮過程と抑制過程のバランスや切り替えのよさも発達させるのではないかということである。これは、近年心配されている子どものやる気、意志、集中力といった高次神経活動の型の発達不全を解決させることにある程度効果があることを示しているものと考えられる。

このように、自然体験の重要性が指摘され、その発達の意義が明らかになる中で、保育者自身は自然体験の意義をどう捉えどのように保育を行っているのだろうか。特に自然体験を重視する保育者は保育の中で何を重視して日々の取り組みを実施しているのだろうか。それは、保育内容の領域「環境」の視点とどのように関連しているのだろうか。

本研究では、自然体験を重視する保育をおこなっている保育者の語りの分析を通して、（１）自然

体験を重視する保育、いわゆる里山保育はどのような特徴があると保育者は考えているのか、(2) そうした保育は子どもにとってどのような意義があると考えているのかを明らかにし、領域「環境」のねらいに結びつく自然体験の意義やその位置づけについて検討することを目的とする。

Ⅱ方法

(1) 対象

調査対象は信州型自然保育認定制度(特化型)に認定された長野県B市にある古い養蚕農家を拠点にした里山保育の実施園(年少5名、年中7名、年長8名、計20名)の保育者A氏である。A氏は、「自分を生きる力」を育むことを教育理念とし、教育目標として、①自然に対する畏敬の念をもつ(自然と人間との関係)、②一人ひとりが輝いて過ごす(子どもの権利の保障、個性の尊重)、③人と人がつながる喜びを感じる(人間関係づくり)の三つを掲げている。具体的には、幼児が日常的に里山生活を経験し、里山生活そのものが活動であり、あそびであり、学びであると考えて教育することで、子どもにとっては日々の生活が原風景となり、親にとってはコミュニティの場になり、子も親も保育者も共に響き合い育ちあう場になると考えている。

保育者は、人的環境として、子どもたちのモデルとなるよう大人の仕事をしながら、子どもたちの様子を見守り、必要な支援をしている。保護者には、参加したい時に参加してもらい、保育者と同様、人的環境として見守ってもらったり、保育者と子どもの姿を共有してもらったりしている。このように、日々子も親も保育者も共に育ちあうことができる環境づくりを行っている園である。

通常の保育時間は9～14時、6月～9月の夏季は、8:30～13:30。1日の流れ、1週間の流れ、1年間の流れについては次の表のとおりである。表1は、ある月曜日の1日の様子である。朝の会は、15分程行い、にじみ絵は一斉に行わないので、朝の会の終了とともに子どもたちのそれぞれの活動が同時進行し、昼食後も子どもたちはそれぞれの活動を行う。

A氏を選定した理由は、前述した教育理念のもと、このような自然体験を重視した里山保育を10年以上続けている保育者であり、長野県野外保育連盟事務局長や日本野外生活推進協会「森のムッレ教室リーダー養成講座」講師を務められる等、自然体験を重視した里山保育に詳しく、調査に協力的な保育者であることという条件にあてはまったからである。

表1 1日の流れ

8:30～9:00	登園
9:00～9:15	朝の会
9:15～	にじみ絵
10:30～	色水あそび 洗濯ごっこ ままごと などそれぞれの遊び
12:00～	昼食
13:00～	片付け おはなしの時
13:30～14:00	降園

表2 1週間の流れ

	4～6月	7・8月	9～11月	12～3月
月曜日	にじみ絵	プール遊び	にじみ絵・木工	山道を歩く生活
火曜日	散歩	田・畑	遠出	
水曜日	遠出	プール遊び	遠出	
木曜日	野外調理	野外調理	野外調理	
金曜日	畑・田	プール遊び	遠出	

表3 1年の流れ(主な行事)

4月	はじめの一步式 よぎ団子作り お花見 畑作り	10月	長峰山登山 お月見会 おはぎ作り バジャマパーティー (年長のみ)
5月	端午の節句 かしわもち作り 長峰山登山 田植え ほう葉もち作り	11月	十日間夜 七五三参り
6月	夏至 田の草とり 桑の実とり 桑の実ジャムづくり	12月	忘年会 冬至 蜜ろうそく作り ロウソク立て作り
7月	七夕 川遊び プール	1月	新年会 三九郎
8月	川遊び プール 流しそうめん	2月	豆まき スキー遠足
9月	川遊び プール 稲刈り 芋ほり 焼き芋	3月	ひな祭り会 巣立ちの日

(2) 手続き

調査は、2019年5月に保育者A氏に対して氏が在住する町の喫茶店内において筆者2名がインタビューを行った(2時間36分間)。その内容は、A氏の同意を得てICレコーダーに録音した。インタビューを文書化したデータは、KJ法(川喜多1967/2018)で示される分析手続きを参考にしながら分析を行った。KJ法は、異質なデータをなんらかのまとまりに統合して表札をつけていく分類法であるが、偏りのない記録を用意し、そこから「正直に現場をうけとめて」、「問題をつかみだしてることが必要」(川喜多1970/2017)な方法論である。そのため、保育者の語りの分析を通して、ひとつひとつの語りから図解化して個々のデータの関係性や関連性を把握し、ボトム・アップで積み上げながら鍵を握るコア(核)の存在を明らかにすることで、保育者の考えていることを明らかにしていくという本研究目的を果たすために最適な方法と考えた。

具体的な手続きは1から5の順で行った。1. データを逐語録に起こし、保育者のすべての語りを1つの内容を含む語りを1文として番号をつけた。複数の内容が含まれる語りについては内容を分割し、それぞれを1文とした。2. 研究目的にそって意味のある内容を「語りの中の重要な語句」として抽出した。3. 質的に内容が類似している文をグルーピングし、カテゴリを抽出した。4. これらの作業を繰り返し、抽出したカテゴリをさらにグルーピングして抽象度をあげて中カテゴリと大カテゴリを抽出した。抽出した順番に①～⑧まで番号を振った。5. 最終的に抽出されたカテゴリをそれぞれの関係性を考えながら配置し、カテゴリ同士の関係性について矢印などの記号を用いて図式化した。分析は筆者2名がそれぞれ行い、その方法と結果を検討し合い、一致した内容を表にまとめた。なお、分析結果はA氏に閲覧を求め齟齬がないかを検討してもらった。

(3) 倫理的配慮

インタビュー実施前に、保育者A氏に研究目的、方法、研究参加の自由意思、データの匿名性・守秘義務の厳守、録音の許可、結果の公表についての説明を文書と口頭にて行い、同意書に署名を得た。研究は『保育学研究倫理ハンドブック』(日本保育学会倫理綱領ガイドブック編集委員会)にもとづき、個人情報の管理等配慮した。

Ⅲ結果と考察

分析の結果、語りから抽出されたカテゴリは95、中カテゴリは14、大カテゴリは8で表4の通りである。表4では、紙幅の関係で語りの例を省略した。語りから抽出されたカテゴリを〈〉で、中カテゴリを《》で、大カテゴリを【】で表す。以下に示す大カテゴリは、自然体験を重視する保育の特徴として抽出したものである。

一つ目は〈子どものやりたい活動を子どものペースで実現〉や、〈個々の発見を追求できる時間の保障〉などのカテゴリをまとめて①【**子どものペース・時間軸**】とした。二つ目は、《年長としての誇りと自覚》、《異年齢集団の中での学び》の中カテゴリをまとめて、②【**自己の存在意義を感じる異年齢・異世代の暮らし**】とした。三つ目は自分たちの暮らしに直結しているからこそじっくりと話し合うことが重要であるという意味で、③【**みんなが納得して暮らせる話し合い**】とした。四つ目は、〈主体的な活動が意欲を育む〉や〈納得して行動〉などのカテゴリをまとめ、④【**子どもが生き抜く力**】とした。五つ目は、《山道を歩くことで自信がつく》と《暮らしの中に子どものやりたいことがたくさんある》の中カテゴリをまとめて、⑤【**暮らしの中で引き出される意欲と自信**】とした。六つ目は、〈自然の中での静けさ、心地よさは精神的安定をもたらす〉や〈自然には多種多様な刺激がある〉、〈生き物の死を体験する〉、〈自然は循環していることを理解できる生活〉、〈自分のやりたいようにやるだ

けではだめ」などのカテゴリをまとめて、⑥【自然のもつ心地よさと厳しさ】とした。七つ目は、《環境問題を自分のこととして考えられる》と《暮らしの中に学びがある》の中カテゴリをまとめて、⑦【暮らしの中に存在する学び】とした。八つ目は、《自然の中ではコミュニケーションなしでは成り立たない》や《見えるものにつながる見えないものが大事》、《自然の恵みを得ながら季節にあった暮らしをする》の中カテゴリをまとめて、⑧【人と自然がつながった暮らしの原風景】とした。

さらにこれらの関連を調べ、カテゴリの関係を図1に示した。その際、保育者の語りの内容にある別のカテゴリとの関連を参考に矢印を用いてカテゴリ間の関係性を表した。これらの中に、領域「環境」の三つのねらいと内容がどのように関連しているのかを記入した。

まず、自然体験を重視する保育の土台にあるのは、「自然」のもつ「心地よさと厳しさ」(⑥)である。これは、「人と自然がつながった暮らし」(⑧)としての保育に影響を与えている。その「暮らし」には、目に見えないものを大切にする生活や生物の「生と死」など多種多様な刺激があり、子どもたちは、「自分たちのペースや時間軸」(①)で暮らすことができる。また、「異年齢・異世代の暮らし中で自己の存在意義を感じる」ことができ(②)、みんなが「納得する」まで話し合って暮らすことができる(③)。こうした暮らしは、子どもたちの「意欲」や「自信」(⑤)を引き出すとともに、文字や数、物事の因果関係などの「学び」を深めていく(⑦)。このような保育全体を通して、子どもは「生き抜く力」(④)を育てていく。この関係性が記入されたのが図1である。

表4

大カテゴリ	中カテゴリ	逐語録番号	抽出できたカテゴリ
⑥自然のもつ心地よさと厳しさ	自然には心地よさと厳しさがある	45	里山のような自然
		46	自然に対する畏敬の念
		47	自然の循環というものを理解する
		68	自然の厳しさと自然の心地よさを知っている
		69	自然の中での静けさ、心地よさは精神的安定をもたらす
		70	発達刺激を求めるスイッチが自然の心地よさ
		71	発達するために新しい刺激を求める
		72	自然は精神的に安定する環境
		73	自然は精神的に安定する環境
		74	自然の中で過ごす重要性
		75	多種多様な感覚刺激の必要性
		76	自然には多種多様な刺激がある
		77	自然の中で自分の発達に必要な刺激を主体的に選び取る
		79	自然の中の刺激は欲求を満たす機会
		92	秘密基地には、それぞれのお気に入りの場所がある
		94	自信がつくと行動が変わる
	生き物の気配を感じ、生き物の生と死を感じられる生活がある	50	普段の生活で動物の気配や存在を感じている
		51	自然は循環していることを理解できる生活
		52	生き物の死を体験する
		53	自分のやりたいようにやるだけではだめ
		54	生き物の観察の仕方を知っている

⑧人と自然がつながった暮らしの原風景	自然の中ではコミュニケーションなしでは成り立たない	21	自然の中での暮らしはコミュニケーションなしでは成り立たない
		22	昔ながらの家庭生活を経験することが子どもにも大人にもよかった
		40	人間は自然の一部
		41	
		95	里山生活とは、人と自然が繋がった暮らし。
		101	一昔前の長屋の暮らし
	見えるものにつながる見えないものが大事	38	見えるものにつながる見えないものが大事
		86	保育は暮らしがベース
		87	学校の勉強は自信の根拠になる
		88	暮らしは、根拠のない自信がもてる
		89	暮らしには、多様な役割があり、個性が生かされる
	自然の恵みを得ながら季節にあった暮らし	65	日常的に使うものは作れることを知っている
		66	子どもの育ちに必要環境設定
		80	季節にあった暮らし（伝統行事）
		81	よもぎ団子づくりは、原風景づくり
		82	季節にあった暮らしをする生き方
		83	自然の恵みを得るという心を育む
		84	自然を基軸にした生活
		85	心の豊かさや持続可能な生活につながる
		99	人間としての基盤をつくる幼児期にこそ、原風景とか原体験というものが大事
		103	生活の原風景の重要性
①子どものベース・時間軸	子どものベース・時間軸を大事にする	1	子どもたちのやりたい活動を子どもたちのベースで実現
		12	保育者は子どもを見守る
		27	個々の発見を追求できる時間の保障
		28	子どもたちのベースの保障
		29	子どもたちの時間の過ごし方が大事
		42	子どもの時間軸
		78	自然の中は一人ひとりに必要な刺激を得る時間の保障が可能
		90	自分で決めた時間に活動する
②異年齢・異世代の暮らしの中で感じる自己の存在意義	年長としての誇りと自覚	2	年長は、より主体的に活動できる時期
		7	稲刈りは、年長としての自覚を養う
		9	年長同士の関係、絆が深まるバジャマパーティー
		10	自ら行動し生活する
		13	共通の目的をみんなが達成したと思える経験
		91	友だちと一緒に何かをやってみたくなる時期が来る
	異年齢集団の中での学び	8	異年齢集団での生活
		14	普段の生活の姿から頼る相手を決める
		49	自分の存在意義を感じる
		55	小さい子の思いがわかる
③みんなが納得して暮らせる話し合い	みんなが納得して暮らせる話し合い	56	自分が成長したことの優越感
		102	異年齢・異世代での暮らしの中の学び
		3	やりたいことは自分から行動する
		5	自分たちで考えたり話し合ったりして結論を出す
		6	全員が納得する話し合い
		11	力を合わせ、子ども同士で解決
		30	みんなが納得するまで話し合う
		31	自分の意志を聞いてもらえる経験
		32	
		33	子どもたちが意見をまとめる
⑤暮らしの中で引き出される意欲と自信	山道を歩くことで自信がつく	34	自分の意見をみんなに伝える場がある
		39	自分の意見を出すことが大事
		15	子どもの興味でその日に歩く道を決める
		19	山道を歩くことが日常
		23	歩くことの重要性
		24	
		25	
		93	山道の途中にある3mぐらいの崖を登れると、自信がつく
	暮らしの中に子どものやりたいことがある	16	生活の中に子どものやりたいことがある
		17	大人のコミュニティーの中で子どもを育てる
		18	大人が生活している中で子どもたちが主体的に活動するということを大事にしている。
		20	生活の一部

⑦暮らしの中に存在する学び	暮らしの中に学びがある	48	自然環境破壊について、自分の問題として考える
		67	環境を受け入れながら自分の考えを創る
		57	生活の中で言葉や数を理解する
		58	生活の中で言葉や数量概念を理解する
		59	生活の中で言葉や数量概念を理解する
		60	どんなものでもみんなまで分け合って食べる
		61	生活の中で言葉や数量概念を理解する
		62	遊びの中で文字を獲得していく
		63	生活の中の因果関係を学びながら言葉の意味を理解していく
		64	生活の中の因果関係
		96	暮らしは、言葉や数に対する感覚を豊かにする
		97	季節の遊びの中で文字や数を目にする
		98	生活の中で興味があることは尋ねる
④子どもが生き抜く力	子どもが生き抜く力	100	暮らしが遊びであり学び
		4	草をかき分けて秘密基地までたどり着く
		26	納得して行動
		35	言ったことが実現できれば、意欲が高まる
		36	主体的な活動が意欲を育む
		37	プロセスを大事にして思いを吐き出させ、意欲を育む
		43	“自分を生きる力”を育む
		44	生き抜く力

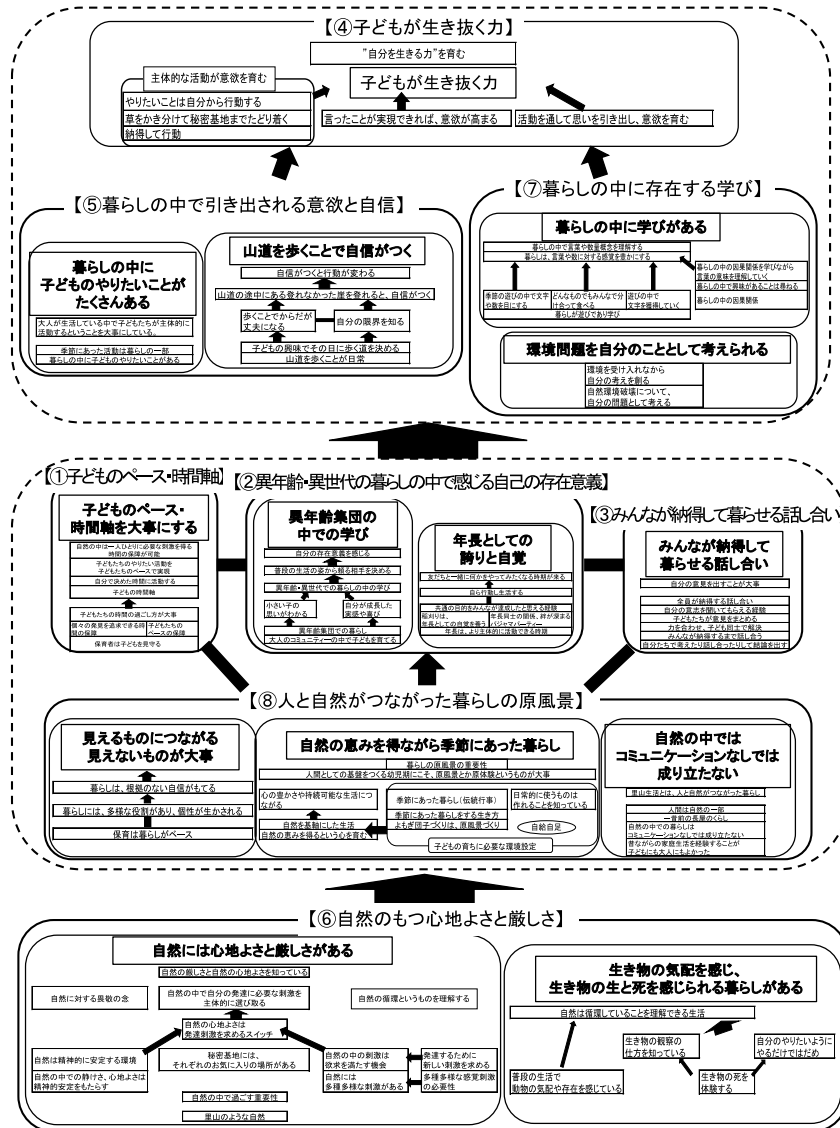


図 1

以下、それぞれの項目について、どのような語りからこれらのカテゴリが抽出されたのかについて説明する。

⑥【**自然のもつ心地よさと厳しさ**】の中の自然とは、原生林のような環境ではなく里山のような生活環境である。「里山のような環境で自然の恵みを得て暮らすことは、自然に対する畏敬の念をもつだけでなく、人間も自然の一部ということを感じ、自然の循環ということを理解することになるんです。」という語りや「子どもたちが興味・関心が旺盛なのは、子どもたちは発達するために新しい刺激を求めているからなんですよ。自然の中には、人間が用意しきれないほどの多種多様な刺激があり、いろんな感覚の刺激を求める人間本来の欲求を満たす機会がたくさんあるため、それが一人ひとりのお気に入りの場所になり子どもたちのおもしろさにつながるんです。」という語りの中では、自然の中の静けさ・心地よさは精神的安定をもたらすだけでなく、豊富な刺激が発達を促すと考えていることがわかる。

生き物の「生と死」に接することができるのも自然保育の特徴である。「山道を歩くなど普段の里山的な暮らしの中で、子どもたちは動物の気配や存在を感じており、それぞれの生き物がそれぞれの場所でしか生きられないことも知っているんですね。山道を歩いている中で動物の死骸を目にしたり、自分がただやりたいようにやるだけでは小さな生き物を死なせてしまったりという体験を通して生き物の死について学んでいます。それは教えることではなくて自分で感じ取ることであり、里山的な暮らしをしているからこそ、自然の循環を理解していくんです。」といった語りの中には、生き物の生死を自分ごととして考えられるようになっていく子どもの姿が浮き彫りになっていく。⑥【**自然のもつ心地よさと厳しさ**】を知ることで、自らかかわり、発見し、楽しみ、考え、生活に取り入れていこうとするのではないかと考えられる。

こうした園環境には、⑧【**人と自然がつながった暮らしの原風景**】が存在している。そのため、「子どもたちは教師の評価を気にすることなく内発的動機にもとづいて行動することが可能になる」（百合草, 2002）。さらにこうした①【**子どものペース・時間軸**】で保育をしていくことが、⑤【**暮らしの中で引き出される意欲と自信**】につながっていく。自然を基軸にした暮らし、すなわち季節に合わせた自給自足の里山的な暮らしをすることは、「自然の中で人間が生かされていることだけでなく、大人を含めた多くの人とのコミュニケーションが必要不可欠である。」という語りや、「子どもたちに大人への憧れを抱かせるとともに自然の恵みを得て生活しているということを感じさせるのだと思います。」という語りのように、心の豊かさや持続可能な社会につながっていくのだとA氏は感じている。また、「このような暮らしには、多様な役割があるため一人ひとりにあった役割があり、個性が生かされるので、一人ひとりが自分なりに自信をもち、自己肯定感を高めている。」と暮らしの中の子どもの育ちを肯定している。里山的な暮らしは、「日常的に五感を通して自然からの刺激をたっぷり受け、やりたいことや興味を引くことの発見の機会を増やし、冒険心を喚起させる」、「日常的に子どもが歩きたい山道を1日に1万歩以上歩くため、持久力がつき、土踏まずの形成や骨密度が高くなるなどバランスの取れたからだづくりができる。」「体力的にも精神的にも自信がつくだけでなく、できることとできないことなどの自分の限界に挑戦するタイミングや方法を自ら決めることができるため、限界を超えられたときに揺るぎない自信がつき、自己肯定感を高めることができる。」と語るように、里山の暮らしの意義を感じている。

自然体験を重視する保育の中で特徴的なのは、危険と隣り合わせの野山の中で行われる体験であるため、①【**子どものペース・時間軸**】を保障する必要があるということである。自然体験を重視する保育は、「教師は子どもたちが危なくないようにそれぞれの場所に配置し子どもたちの遊んでいる様子を見守るように配慮する」（金子, 2015）というように、時間と空間が重要なのであり、子どもた

ちに自信をもたせ、意欲を引き出しながら、ペースに合わせて見守り認めていくところに特徴がある。その際大事なものは、子どもたちの暮らしを傍で見守り、認めていく保育者や保護者の存在や仲間の存在であろう。

つまり、こうした危険と隣り合わせの活動を円滑に有意義に行う際に大事なものは、②【**自己の存在意義を感じる異年齢・異世代の暮らし**】の中で、③【**みんなが納得して暮らせる話し合い**】を大事にした保育だということである。異年齢・異世代での暮らすことは、憧れを抱くだけでなく、必要な刺激を年齢に関係なく個々のペースで得ることができ、自分が通ってきた過程の小さい子の思いがわかり、自分が成長したことを実感し、喜びを感じることができ、自分の存在意義を感じられる。夏堀(2007)は異年齢保育の教育的意義について、「正統的周辺参加論」(レイヴとウェンガー,1993)に依拠しつつ論じている。それによれば「学習とは何らかの実践共同体への参加」であり、子どもたちはグループの成員として、「周辺の参加」から「十全的な参加」へ移行していきながら、自らのアイデンティティを獲得していると述べ、それが意味「学習」であると述べている。里山の暮らしでは、保育者や保護者などの大人が年長児を助けながら共同体の中で衣食住を回していく役割を担っている。その実践共同体に年少児が入園して周辺の参加をし始め、年中、年長と年齢が上がるにつれて十全的な参加へと移行していく形態がとられ自らのアイデンティティを確立していく。特に年長児は、年長としての自覚と誇りを養うとともに、共通の目的をみんなで達成したと思える経験の積み重ねにより、自ら行動するようになるだけでなく、友だちと一緒に何かをやってみたい気持ちが高まり育ってくる。「個人が真に尊重されるコミュニティで、子どもはむしろ『他者』への関心を開く」(川田,2018)と言われるように、自分自身が大切にされていると実感する中でこそ自己肯定感が高まり、子ども自身が周囲を意識し、取り入れることができるのではないだろうか。そして、一緒に暮らしていくために、どんなことでも自分の意見をみんなに伝え、受け止めてもらい、自分たちで意見をまとめていくようになるのではないだろうか。

このような暮らしを行うことは子どもたちにとって遊びであり学びである。暮らしの中で言葉や数量概念も理解している。たとえば、『あの看板にはなんて書いてあるの』など興味があることを尋ねたり、ごっこ遊びの準備のために『ここにこの前書いてあったような“立ち入り禁止”っていう看板を立てたいから、板に書いて。』などと言ってきたり、かるたやすごろくなどの季節の遊びをしたりしながら、文字や数などの概念を獲得していったり、収穫した果物や野菜などを「みんなが納得いくように分け合って食べるため、『足りる一足りない』や『多いー少ない』、『分ける』、『余る』などの言葉や数量に対する感覚を日々の経験から豊かにしていく」ような保育の中に、⑦【**暮らしの中に存在する学び**】があるのである。

以上のような里山的な暮らしにより、子どもたちは自分の言ったことが実現していくプロセスを経験することになる。A氏は次のように語っている。「今の子どもたちは物質的には恵まれているけれども、なにか生きにくさを感じているように感じる。でも、どんな状況でも生き抜いていってほしい。」どんな環境であっても受け入れながら自分の考えを創り出し、意欲的に納得して行動できる④【**子どもが生き抜く力**】を育てていこうと考えていると考えられる。

これらの考察を通して、自然体験を重視する里山保育の特徴が明らかとなった。本研究で対象とした里山保育は、自然との触れ合いが十分に存在する保育である。その保育の中には、自然と人とが繋がり合う暮らしが存在し、それが子どもの生きる時間と空間を豊かにしている。自然の中でゆったりとした時間を過ごすことを通して、同年齢の仲間と異年齢の仲間、さらに保育者や保護者を交えて社会性の発達を促している。その中では実行力や自信だけでなく、興味・関心を持って対象と関わり、生活に取り入れて生活を変えていく力が育っていると考えられる。

次に、領域「環境」のねらいと自然体験を重視する保育はどのように関連があるのかについて考察する。領域「環境」は、前述のように、幼児期に「自然との触れ合い」を通して、①「事象への興味・関心をもつ」、②「自らかかわり、発見し、楽しみ、考え、生活に取り入れようとする」、③「物の性質、数量、文字などに対する感覚を豊かにする」の三つの姿を生み出すことをねらいとする領域だが、三つすべての姿が保育者の語りから十分語られたといえるだろう（表5）。③のねらいは、特に大カテゴリ⑦【暮らしの中に存在する学び】の中に、①と②のねらいは、すべてのカテゴリの中に含まれていた。また、領域「環境」の内容は、(2)(4)(7)がすべてのカテゴリと関連があり、その他の内容もいずれかのカテゴリに関連している。自然体験を重視する保育は、子どもの主体的活動を示す領域「環境」のねらいと関連していることがわかった。

これらの考察を通して、人間としての基盤をつくる乳幼児期には、大人から提供される自然体験ではなく、必要に迫られ自分たちで創り出す暮らしとしての自然体験が重要なのではないかと考えられる。「自然との触れ合い」は欠かせないものであると言えよう。

表5 領域「環境」との関連

大カテゴリ	ねらい	内容
①子どものペース・時間軸	①②③	(1)(2)(3)(4)(5)(7)(8)(9)(10)(11)
②自己の存在意義を感じる異年齢・異世代の暮らし	①②③	(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)
③みんなが納得して暮らせる話し合い	①②③	(2)(4)(7)
④子どもが生き抜く力	①②③	(1)(2)(3)(4)(5)(7)(8)
⑤暮らしの中で引き出される意欲と自信	①②③	(1)(2)(3)(4)(6)(7)(8)(9)(10)
⑥自然のもつ心地よさと厳しさ	①②	(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)
⑦暮らしの中に存在する学び	①②③	(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)
⑧人と自然がつながった暮らしの原風景	①②③	(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)

Ⅳ結論

本研究では、自然体験を重視する保育をおこなっている保育者の語りを分析し、自然体験を重視する保育、いわゆる里山保育の特徴や意義について保育者はどのように考えているのかを明らかにした。保育者の語りをKJ法によって分析した結果、8つのカテゴリ－①【子どものペース・時間軸】、②【自己の存在意義を感じる異年齢・異世代の暮らし】、③【みんなが納得して暮らせる話し合い】、④【子どもが生き抜く力】、⑤【暮らしの中で引き出される意欲と自信】、⑥【自然のもつ心地よさと厳しさ】、⑦【暮らしの中に存在する学び】、⑧【人と自然がつながった暮らしの原風景】－にまとめられた。これらの分析のプロセスでは、領域「環境」が、「自然との触れ合い」を通して乳幼児期に育てたい三つの姿①「事象への興味・関心をもつ」、②「自らかかわり、発見し、楽しみ、考え、生活に取り入れようとする」、③「物の性質、数量、文字などに対する感覚を豊かにする」が、カテゴリの中に含まれていたことがわかり、領域「環境」のねらいを達成する点からみても里山保育は重要な意義をもつことが明らかとなった。里山保育は、領域「環境」だけでなく、他の「健康」「人間関係」「言葉」「表現」の全ての領域で育みたい資質・能力の育成にも重要な意義をもつものではあるが、大豆生田(2018)が述べるように「春夏秋冬のあるこの国では、自然の中で沢山の経験を積むことができ(中略)環境を通して行う保育において、主体的・対話的で深い学びに最適な環境とは、まさに自然である」と言える。自然と繋がった暮らしの中で行う里山保育は、2018年に改訂告示された「学習指導要領」が目指す、変化が激しく未来の予測が難しい社会においても、自ら課題を見つけて解決策を考え、行動することができる「生きる力」を育むのに適した環境と考えられる。ただ、時間や場所の保障や、

自然の中での実体験がどこまで可能か、また、少人数異年齢のグループ編成の良さをどこまで取り入れられるのかなど、園や地域によって配慮しなければならない点は多く、普遍化の範囲は考えざるを得ない。しかしながら、幼児期の主体的な学びを支える環境として、自然と向き合う暮らし、自然とつながる暮らしの意義は子どもの非認知能力を育てる意味でも、あるいは持続可能な社会のための教育（ESD :Education for Sustainable Development）を今後考えていくうえでも重要な示唆を与えているといえよう。

今後は、こうした自然を取り入れた保育を受けた幼児の発達に関する調査の分析も進めつつ、自然体験の発達の意義についても検討していきたい。

附記及び謝辞

本研究においてご協力くださいました、長野県B市にある里山保育の実施園の保育者A氏に心より御礼申し上げます。

引用文献

- (1) ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー（佐伯胖，訳）（1993）. 状況に埋め込まれた学習. 産業図書
- (2) ヘフナー,P.（2009）.（佐藤竺，訳）. ドイツの自然・森の幼稚園—就学前教育における正規の幼稚園の代替物—公人社.
- (3) 今村光章・水谷亜由美（2011）. 森のようちえんの理念の紹介—ドイツと日本における発展とその理念を手がかりに—. 環境教育, 21（1）. 68-75
- (4) Ingrid Miklitz（2001）. Der Waldkindergarten, Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. Luchterhand
- (5) 嘉数朝子・富山りえ・石橋由美（1999）. 探索活動と乳幼児保育. 琉球大学教育学部紀要, 第一部・第二部.（54）. 501-513
- (6) 金子仁（2015）. 自然体験が育む幼児の生きる力の育成—森の幼稚園での活動を通して学ぶこと—. 育英短期大学幼児教育研究所紀要,（13）. 23-31
- (7) 川喜多二郎（1967/1980）. 発想法 改版中央公論新社, 200
- (8) 川喜多二郎（1970/2017）. 続・発想法—KJ法の展開と応用. 中央公論新社
- (9) 川田学（2018）. 日本発達心理学会・関東甲信越地区シンポジウム「異年齢教育と発達」発表資料 「異年齢」のなかで何を見るか. 12
- (10) 大豆生田啓友. 公益社団法人 国土緑化推進機構（編）（2018）. 森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック. 風鳴舎, p34
- (11) 正木健雄（1996）. “荒れ”につながる体の問題—教育生理学からの一考察—. 現代と教育, 35. 69-78
- (12) 正木健雄（1997）. 今日の子どもの「荒れ」と身体の問題—身体の変化の総点検から—. 教育, 47（13）. 42-49
- (13) 正木健雄・森山剛一（1971）. 人間の高次神経活動の型に関する研究. 東京理科大学紀要, 4. 69-81
- (14) 無藤隆（1997）. 認識と文化に協同するからだとは：幼児の相互交渉の質的分析. 金子書房, 205
- (15) 永島昇太郎・千足耕一（2018）. 青少年の体験活動等に関する実態調査から見た「青少年の生活体験の現状」と「青少年の意識」の関係についての学年特徴と影響の検討. 帝京大学スポーツ医療研究,（10）. 21-30
- (16) 夏堀睦（2007）. 正統的周辺参加論の視点による異年齢保育の効用. 富士常葉大学研究紀要, 7. 171-184
- (17) 西条修光・森山剛一・熨斗謙一・熊野晃三・杉本和世・阿部茂明・正木健雄（1981）. 子どもの大脳活動の変化に関する研究. 日本体育大学紀要, 16. 61-68
- (18) 汐見稔幸（2012）. 特集子どもたちのセンス・オブ・ワンダー：マイクロコスモスを形成するものとしての自然体験. 美育文化, 62-6. 12-16
- (19) 寺沢宏次・西條修光・柳沢秋孝・篠原菊紀・根本賢一・正木健雄（2000）. go/no-go実験による日本の子どもの大脳活動の変化について. 文理シナジー学会誌, 5（1）. 14-27
- (20) 時実利彦（1962）. 脳の話. 岩波書店
- (21) 内田幸一（2012）. 子どもたちの教育のための森林. 森林科学, 64（0）. 8-11
- (22) 内田幸一（2013）. 日本型？森のようちえん. 今村光章（編）. ようこそ！森のようちえんへ. 解放出版, 107-116
- (23) 百合草禎二（2002）. ドイツ「森の幼稚園」の実践と子どもの発達：森の中で育つ子ども. 常葉学園短期大学紀要, 33. 135-165
- (24) 百合草禎二（2014）. ドイツ「森の幼稚園」：その20年後. 常葉大学保育学部紀要, 1. 39-52
- (25) 渡邊宣明（2017）. 森のようちえんにおける子どもの自然体験と高次神経活動の発達：「K園」（長野県）を事例に. 明星大学通信制大学院研究紀要, 18. 43-44

- (26) 渡邊宣明 (2017). 森のようちえんにおける子どもの活動と高次神経活動の発達:「K園」(長野県)の調査より.
日本保育学会第70回大会発表要旨集, 1257

注¹ 1998年度調査は、青少年教育活動研究会が実施した「子どもの体験活動等に関するアンケート調査(文部省委託調査)」であり、2009年度調査は、国立青少年教育振興機構が実施した「青少年の対決活動等と自立に関する実態調査」である。

注² 独立行政法人国立青少年教育振興機構による調査報告「青少年の体験活動等に関する意識調査(2016年度調査)」2019年2月公表,
調査対象は、全国の公立小学校1年、2年、3年の保護者と4年、5年、6年とその保護者、中学校2年、公立全日制高等学校の2年であり、調査時期は2017年2月から3月
http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/130/File/0_report.pdf

注³ 信州型自然保育認定制度実施要項 <https://www.pref.nagano.lg.jp/kodomo-katei/kyoiku/kodomo/shisaku/documents/h30jisshiyokou.pdf> (閲覧日2019年6月9日)

注⁴ これらのように、「森のようちえん」を通した自然体験により、小学校現場で問題になっている「小1プロブレム」の解決にもつながってくるのではないかと考えている。小学校1年生の教室において、集団行動がとれない、授業中に座ってられない、先生の話を受けない子どもなどが現れ、授業が成立しにくい状態が数ヶ月にわたって継続することもある。東京都教育委員会が2009年に実施した東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査「公立小学校第1学年の児童の実態調査」の結果によると、小学校の4校に1校で「小1プロブレム」が発生していることが明らかにされている。

(2017年度修士学位取得)

『ダルクローズ・ソルフエージュ』で用いられる数字による記譜に関する一考察

古閑 真実

ジャック＝ダルクローズは、1892年にジュネーヴ音楽院の教授職に就き、学生たちに対して音楽的聴覚の育成が必要であることを認めた。しかし当時、そのための学習課程や教本は存在しなかったことを、ジャック＝ダルクローズは1894年に作成された教本『イントネーションの実践的練習』の「緒言」に記している。そして1906年に「5部8巻から成る、聴取感覚と調性感覚からリトミクの直観を発達させるための、ジャック＝ダルクローズ・メソッド」が出版された。「音階・調性」等を学ぶ『ダルクローズ・ソルフエージュ』はその第3部であるが、数字による記譜が特徴の一つとなっている。数字による記譜は、遡るとルソーの数字譜、ガラン・パリ・シュヴェ法、そして『ダルクローズ・ソルフエージュ』のもの、と辿ることができる。本論文では、ジャック＝ダルクローズが数字による記譜を用いたことの意図を明らかにすることを目的とし、更に、ジャック＝ダルクローズのソルフエージュ教育について考察する。

キーワード：ジャック＝ダルクローズ、数字による記譜、ソルフエージュ、
ルソーの数字譜、ガラン・パリ・シュヴェ法

はじめに

ジャック＝ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Émile 1865-1950) は、1894年に出版したソルフエージュに関わる著書『イントネーションの実践的練習 *Exercices pratiques d'intonation*』¹の「緒言」で、「特に調性の観点において、もし自分がその不備を識別すると思わなかったら、私は以前に出版された全てのソルフエージュのメソッドに新たな教本を加えることはしなかったのであった」と述べている。すなわち、調性感覚を育成することは、ジャック＝ダルクローズのソルフエージュ教育において当初からの目的であったといえる。

『ダルクローズ・ソルフエージュ』²は、5部8巻から成る「ジャック＝ダルクローズ・メソッド *Méthode Jaques-Dalcroze*」³の第3部として1906年に出版された。『ダルクローズ・ソルフエージュ』では、数字による記譜はその特徴の一つとなっている⁴。その数字による記譜は、大きく分けて2種類用いられている。一つは音階の各音度を示すローマ数字による記譜であり、もう一つは音列等を表すアラビア数字による記譜である。

『ダルクローズ・ソルフエージュ』の原著が出版された1906年以前に行われていた数字による記譜には、通奏低音のための数字譜、ルソーによる数字譜、ガラン・パリ・シュヴェ法等がある。『ダルクローズ・ソルフエージュ』全3巻及び、上記のそれぞれの数字譜に関する書籍等を比較し、研究を進める。大瀬戸 (2017)⁵に詳しいが、ジャック＝ダルクローズはルソーの数字譜から発展したガラン・パリ・シュヴェ法に対し、批判的な指摘をしている。従ってガラン・パリ・シュヴェ法を問題視しながらもなお、数字による記譜を取入れたことになる。その理由も考慮し、ジャック＝ダルクローズが数字による記譜法を用いたことの意図を明らかにし、更にジャック＝ダルクローズのソルフエージュ教育について考察したい。

山下・井上 (2015)⁶は、音階音をローマ数字によって記譜しそれを数字唱することについて「単なる音程感覚のための練習に留まらず、音楽表現に至る過程として位置づけられている」とし、移動ド唱法・固定ド唱法の混乱を避けることができ、機能と声に基づく音楽理論へと導くことを可能にする」と述べている。関口 (2003)⁷は『ダルクローズ・ソルフエージュ』とペスタロッツ主義音楽教育との関連性についての研究において、プファイファーとネーグリの『唱歌教育論』において数字を用いた練習を行わせていること、また同氏の著書『近代スイス・ドイツの音楽基礎教育と唱歌活動』⁸においては、ナトルプの『民衆学校教師のための唱歌指導の手引き』では『唱歌教育論』以上に数字譜を重視していたとし、ジャック＝ダルクローズのローマ数字による記譜との共通性を指摘している。これらはいずれも音階音の各音に数字をあてて音度を示す数字譜に関する研究、すなわち『ダルクローズ・ソルフエージュ』においてはローマ数字の記譜に関する研究である。本研究では、主として音列等を表すアラビア数字による記譜について考察する。ジャック＝ダルクローズの音列等の記譜に使用される、アラビア数字による記譜を中心とする研究は、管見の限り見当たらない。

1. 『ダルクローズ・ソルフエージュ』について

ジャック＝ダルクローズは1892年に、ジュネーヴ音楽院において最上級の和声理論の教授職に就き、翌年には上級ソルフエージュの授業も持つようになった。音楽院の学生たちのために出版されたテキストも含む形で、「ジャック＝ダルクローズ・メソッド」が出版された。『ダルクローズ・ソルフエージュ』(全3巻)は邦訳タイトルであり、原著タイトルは『音階と調性、フレーズとニュアンス *Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances*』である。

全3巻の内容は以下の通りである。第1巻では総ての種類長の音階を、その構成音を様々なりズム等で学ぶ。第2巻では音階中の隣り合った連続した音を「音列」と名づけ音階の断片として捉え、2音列から7音列までを、第3巻では7音列と7音列の四分、短音階、転調の法則等について学ぶ。全巻を通し、「ニュアンスの法則」「フレーズの法則」、「アクセントの法則」、「即興の法則」等に則り表現し、学ぶように作られている。

先述した通り、『ダルクローズ・ソルフエージュ』では数字による記譜は大きく分けて2種類ある。一つ目は、音階の各音度を示すローマ数字による記譜である。各音階音を主音から順に「Ⅰ、Ⅱ・・・」と記しそれを数字唱するもので、移動ド的に扱われ、第1巻から学ぶ。二つ目は、音列等を表すアラビア数字による記譜である。これは「音列」に関わるものであり、ローマ数字による記譜と併用もされ、第2巻から学ぶ。

『ダルクローズ・ソルフエージュ』の特徴として、板野 (1992) は「①トノメモリー (Tono Memory 音の記憶) による固定ド唱法を中心的に使用するが、音階音の番号の使用などにより、調性感の養成も行う。②音程・音階・和音などの練習のための斬新なアイデアを含む。③ニュアンスの法則、フレーズの法則等の表現の法則 (音楽学者マティス リュシーによる) を含む」⁹としている。「数字による記譜」は①と②に含まれる内容といえる。

2. 数字による記譜について

「最も古い鍵盤楽器に関する史料のほとんどすべてが、特殊な楽器譜であるタブラチュアで記されている」¹⁰とされる。「タブラチュア」とは数字や記号による楽譜のことである。タブラチュアは古くは音楽そのものを抽象的に表現するのではなく、特定の楽器の演奏上の身体的所作を指定していたが、中世末期以降のドイツ式オルガン・タブラチュア等では、指の位置ではなく音高を指定するために用いられている¹⁰。ここでは、ジャック＝ダルクローズの数字による記譜と関連のあるもの、また同時

代に使われていた数字による記譜について述べていく。

2.1 スエティ神父の数字譜

パリで活躍したスエティ (Souhaitty, Jean-Jacques 1650年頃生) というフランスの理論家である神父が、グレゴリオ聖歌の歌唱と指導法を単純化することを意図した新しい記譜法を考案し、2冊の書籍^{11,12}を出版した。長音階を表すために1から7までの数字を用いる体系を作ったとされる¹³。「2.2 ルソーの数字譜」において後述するが、ルソーは自身が考案した数字譜について科学アカデミーで発表した¹⁴が、その約1世紀前に既に、スエティ神父によって数字による記譜が発案されていたのであった。この数字譜では、ラテン語聖歌の上部に数字を付し、音高を示している。オクターヴの区別は、例えば「ut」であれば「I,」「I」「I.」「I:」の表記により、低い方から高い方へ順次4オクターヴにわたる「ut」を示す。この4オクターヴの音域は「聖歌の記譜のためには十分な範囲であった」¹⁴と考えられる。スエティ神父の数字譜では、音高の変化のみを数字で表し、音の長短等、リズムや拍節は示されていない。言葉の上部に数字で音高が示されているのみである。1声で記されている聖歌が多いが、2声部、4声部の表記のものもある。スエティ神父による数字譜は、聖歌のための、音高を示す記譜となっているといえよう。

2.2 ルソーの数字譜

ルソー (Rousseau, Jean-Jacques 1712-1778) の数字譜は、その曲の調 (長調) の主音を「1」とし、音階音を順に「2、3…」として表す。

ルソーは『告白*Les confessions*』¹⁵第一部最後で、読譜に苦労したという自らの経験から「数字譜」を考えついたことを述べている。続けて『告白』第二部には、1742年にパリの科学アカデミーで数字譜に関する草案『音楽のための新記号案』を読み上げたこと、しかしアカデミーの学者たちから、既にスエティ神父による数字譜が存在しているとの批判を浴びたことを記している。そしてルソーは、批判した一人であるラモー (Rameau, Jean-Philippe 1683-1764) からの反駁に対しては納得したという。ラモーは「音価を簡単明瞭に決定していること、音程をはっきりと表し〔中略〕大変優れている」と述べ、「しかし、数字を頭の中で音に置き換える作業が必要である」ことと、音符による記譜の様に「一瞥で音程を捉えることが全くできない」ことを指摘したのである¹⁶。

ルソーは『音楽のための新記号案』の最後の部分で、数字譜の利点の三点目として「音符の記号自体がそこで、それらの音程および関係とを表す」¹⁷と述べている。また『音楽辞典 *Dictionnaire de musique*』の「Notes」の項¹⁸において、数字譜について「このメソッドによりすべての音程は比類を見ない程に明白になる。オクターヴはいつも同じ数字であり、単音程は常にそれ自身において複音程、言い換えれば音の配置を認識する」とし、続けて「I³あるいは1³は、まず最初に10度と認めるが、これはオクターヴと長三度であり、この長三度は短三度と混同し得ない」と記し、更に「2 4は常に短三度であり、4 6は常に長三度である」¹⁹と説明している。これらの言葉から、ルソーの数字譜はその数字が「その音自体」を表すと同時に「短音程・複音程」の読み替えが可能なこと、また「縦の関係であるその調の主音との音程関係」そして「数字の音同士の決まった音程関係 (「1 3」が長三度である等)」を表すことができることがわかる。

2.3 ガラン・パリ・シュヴェ法

ガラン・パリ・シュヴェ法は、フランスの視唱指導法の体系であり、この指導法の基礎を成すのは、ルソーが1742年に提唱し、その後ピエール・ガラン (Galín, Pierre 1786-1821)、エメ・パリ (Paris, Aimé 1798-1866) とその妹ナニヌ (Paris, Nanine ?-1868)、およびナニヌの夫エミール・シュヴェ (Chevé, Emile-Joseph-Maurice 1804-1864) が修正を加えた数字譜である²⁰。また、東川の『退け、暗き影「固定ド」よ!』²¹にある、エミール・シュヴェとその夫人による『初歩の音楽教本』(1844)の

序文でエミール・シュヴェが述べている内容から、ガラン・パリ・シュヴェ法は五線譜使用の導入を目的としていることがわかる。

松本(1981)は「つまり数字譜では、対位的な音楽や和声を中心とする器楽音楽は、その対象からはずれ、メロディーを中心とした比較的簡単な音楽が対象となる。これはガランが数字譜の使用を声楽曲に限定したことからも理解できる」、「すなわち数字譜は、それが準拠する移動Do方式という基本原理が着目され、〔中略〕それは相対的な音感覚を養い、読譜へと発展させていくという枠組の中に位置付けられている」²²と述べている。つまりガラン・パリ・シュヴェ法は、和声ではなく、横の線であるメロディーの学習を目的としていたこと、および相対的な音感を養うことがわかる。

更にこの論を進めて大瀬戸(2017)は、「ガラン・パリ・シュヴェ法の旋律の概念は、『音高の連なり、つまり音程を中心とした概念』である」²³とし、「旋律の学習というよりは、やはり音高の付いたりリズム分割であり、拍子の練習である。したがって、ガラン・パリ・シュヴェ法の旋律は、音高を持つ一つひとつの音の集まりと言ってよいだろう」²⁴と述べている。この点は、様々なソルフェージュの課題においても「ニュアンス」等の表現を同時に学ぶ『ダルクローズ・ソルフェージュ』とは、異質なものとなっている。

2.4 通奏低音奏法のための数字による記譜(数字付き低音)

通奏低音奏法は、1600年頃からおおよそ2世紀にわたりヨーロッパ全土で、あらゆる鍵盤楽器によってさまざまな合奏形態のなかで実践された技法であり、低音に数字を付して、演奏すべき和音を鍵盤楽器奏者に示すものである²⁵。

テシュネ(2004)によると、1795年のパリ音楽院創設時に導入されたソルフェージュ教本『イタリアのソルフェージュ(*Solfège d'Italie*)』(1772)は、1822年にパリ音楽院でその使用が推奨された²⁶。この教本の各課題は数字付き低音を伴っている²⁷。数字付き低音の記譜を見て課題の伴奏をしたと考えられる。この後の教本の殆どは、例えばダンノーゼルらによる『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ(*Solfège des solfèges*)』(1881)は、数字付き低音を伴わず、伴奏譜はピアノ伴奏用の大譜表の楽譜となっている。

ジャック＝ダルクローズと同時代である、イギリスの作曲家モリス(Morris, R.O. 1886-1948)は、『鍵盤による数字つき和声(*Figured Harmony at the Keyboard*)』²⁸を著している。現在も出版されている数字付き低音の課題集である。

通奏低音のための数字譜は主旋律を支えるパートのための記譜法であり、低音からの音程をアラビア数字で表記することで和音の構成音が決められる。すなわち横の線である旋律を読みとるものではなく、数字から縦の線である和声を読み取る記譜法である。しかしその数字は固定した音高ではなく低音との和声的な音程関係を示している。従って、奏者は高さや和音の配置を主旋律や他の楽器とのバランスを考慮して決定し演奏するという、即興性も伴う演奏となる記譜法である。

3. ジャック＝ダルクローズとガラン・パリ・シュヴェ法

ジャック＝ダルクローズは、18歳の時にジュネーヴ大学で「ガラン・パリ・シュヴェ法」(数字による記譜)の授業を受けた。その時の印象を、「しかし、ああ、それは、幻滅だった。その教育はガラン＝パリ＝シュヴェの方法にもとづいており、彼らの先生はジャン＝ジャック・ルソーである！音楽は数字で表され、リズムは「タ」「トゥ」「ティ」などの言葉によって音節に区切って発音され、常に反復される。音楽の響き、旋律、和声、活発なアクセント、テンポ等についてはひと言も述べられず、感動もなく〔後略〕」³⁰と記している。ジャック＝ダルクローズは当時、「ガラン・パリ・シュヴェ法」の授業に対して好ましい評価をしていなかったのである。先述した大瀬戸(2017)によると、「ガラン・

パリ・シュヴェ法」はメロディーの学習ではあるが、その音は横の線としての繋がりではなく、個々の音程の集まりとして捉えられているという。この点は、ルソーの考えとも大きく異なるといえよう。これについては、ガラン・パリ・シュヴェ法が取り入れている「リズム名 (リズム呼称)」の使用も関わっているのではないだろうか。「タ」「トゥ」「ティ」などのリズム名によって音節に区切り、リズムを分割することは、「リズムは生命である」³¹と自身の著書で述べているジャック＝ダルクローズにとっては相容れないことであろうと推し量ることができる。

それにも関わらず自身のソルフェージュ教本において数字による記譜を使用したことは、ジャック＝ダルクローズが、数字による記譜に音楽的な見地から有効性を確信していたといえるであろう。

4. 『ダルクローズ・ソルフェージュ』における数字譜

板野 (2006)³²は『ダルクローズ・ソルフェージュ』における「3 音列」と「増 4 度音列」の練習について取り上げ、「これらの音列を聴きとる練習は、和声の学習に含まれるもの」と述べている。また、板野 (2008)³³は「〔前略〕ルソーの考案した新記号案とジャック＝ダルクローズの数字による旋律の翻唱は、そのリズムに関する表記の側面は大きく異なるが、音の高さを数字で表すという点においては共通している。〔中略〕そしてこれは、ルソーらが示した方法をジャック＝ダルクローズが応用・発展させたものであるということもできる。ルソーは数字を旋律を表すために用いたが、ジャック＝ダルクローズはそれを音階、音程、和声を表す方法とした」と述べている。また続けて、「旋律の読譜や聴き取りなどを和声と結びつける試みと捉えることもできる」としている。これらの研究を踏まえ、以下に更に詳しく検討していく。

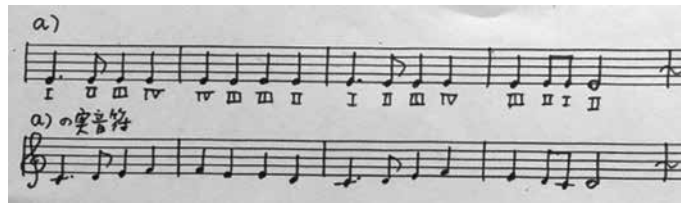
4.1 数字による記譜の種類

『ダルクローズ・ソルフェージュ』では、「数字による記譜」は、2 種類使用されている。一つは第 1 巻から扱われているローマ数字による記譜である。もう一つは第 2 巻以降での「音列」を表すアラビア数字による記譜であり、「数字つき旋律」という課題練習で使用されている。このアラビア数字による記譜には、更に、一つの数字のものと、縦に二つの数字で表わされるものの、2 種類がある。

(1) ローマ数字による記譜

「ローマ数字による旋律翻唱」の記譜で使用されるローマ数字は (譜例 1)、ある音についてその調における音度を表す、即ちその調における第何音かを表している。主音を「I」とし、続けて「I、II、III…」とする (なお、ローマ数字の右上に付されている小さいアラビア数字の 8 は、1 オクターヴ高い音を示している)。この「ローマ数字」による記譜は、先述したスエティ神父、ルソーおよび「ガラン・パリ・シュヴェ法」におけるアラビア数字による記譜と類似した記譜法といえる。

日本語では「イチ、ニ、サン」という数字唱により、「移動ド唱法」を行う。この学習により、様々な調において音階内での音程に対する感覚を養うことになる。これは、次に述べるアラビア数字による記譜と併用し、他の調にかえて音列・音群等を学ぶことも行う。『ダルクローズ・ソルフェージュ』では、短調もその主音 (並行長調における「ラ」) を「I」とする。ルソーおよび「ガラン・パリ・シュヴェ法」では「VI」とする。このことから、ジャック＝ダルクローズのメソッドでは、音階におけるその音の機能を、より重視していると考ええる。



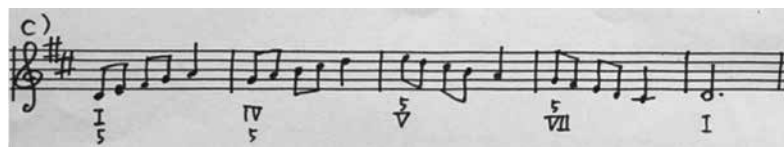
譜例1 『ダルクローズ・ソルフェージュ』第1巻 p.24.「数字による旋律の翻唱-do調で」
a) より (部分)、上段はローマ数字による数字譜、下段はその実音符。(写譜：古閑)

(2) アラビア数字による記譜

「音列」の学習では、音符（あるいはローマ数字）の上または下にアラビア数字を付すことによって課題練習をおこなう。数字の付されている音に対して、数字で示されている音程分上行・下行する音列・音群を表している。この表記による練習を行うことにより、その数字の付された音の、その音が含まれる音列・音群に関わる関係性の感覚が養われると考える。アラビア数字による記譜には、以下の2種類がある。

①一つの数字による表記

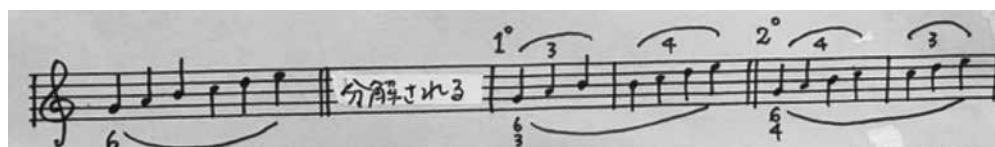
ある音（単音）あるいはあるローマ数字（すなわち、ある音階上の音度）の上部、または下部に一つの数字を付す。下部に付した場合は、その音から数字の度数分上行する。なお、上部に付した場合は、音に付す場合とローマ数字に付す場合とで、異なる音列・音群を意味する。音に付した場合は、その音から数字の度数分下行する。ローマ数字に付した場合は、ローマ数字の表す音から数字の音度数分上からローマ数字の表す音まで下行する（譜例2）。



譜例2 『ダルクローズ・ソルフェージュ』第2巻 p.78.「5音列の連続」c)、(写譜：古閑)

②二つの数字による表記

二つの数字による表記は、「36」、「46」、「56」等（ここでは数字が横に並んで印字されているが、実際には二つの数字は縦に記す。例えば「36」は、下に「3」、上に「6」）である。アプローチの仕方は違うが実際に表す音群（アクセントによりあるいは、リズムのまとまりにより辿る音）の意味するところは、「数字つき低音」のリアリゼーションされた音とほぼ同じとなる。例えば音符の下に「36」と付されていれば、その音符から3度高い音と6度高い音を辿る音列を表し、三和音の基本形の構成音を辿る（譜例3）。「56」であれば四和音の第一転回形の構成音を辿ることになる。また、「音列の分解」では、何調の何度になるのか、変化記号を判断し内的に調性を捉えることを並行して行う課題等がある。



譜例3 『ダルクローズ・ソルフェージュ』第2巻 p.142.「6音列の、3音列と、4音列への分解」、(写譜：古閑)

4.2 『ダルクローズ・ソルフェージュ』で用いられる数字による記譜が意図すること

『ダルクローズ・ソルフェージュ』における数字による記譜は、ルソーの場合のように譜読みを簡単にするためのものではない。また先述したように、ジャック＝ダルクローズは「ガラン・パリ・シュヴェ法」については、その「リズム名」の使用を取り上げ、批判的な言葉を語った。『ダルクローズ・ソルフェージュ』におけるリズムの学習は、あくまで従来通りの音符による記譜であり、様々な音階音の練習あるいはニュアンス等の練習とともに行う。『ダルクローズ・ソルフェージュ』における数字による記譜は、調性感覚すなわち音階における音の動きをより感じ取ることができるようにするための、ソルフェージュの学習の方法である。

ここまで述べてきたように、『ダルクローズ・ソルフェージュ』における数字の使用は、アラビア数字一つによる表記では、その音からの音階的な音列・音群を表している。すなわち旋律としての動きの可能性を表すことに繋がると考える。またアラビア数字二つによる表記では、その音から和声音を辿りながら「数字」の表す音までの軌跡を表している。すなわち旋律としての動きの可能性に加えて、和声的な関係性をも表していると考えられる。加えて、ローマ数字とアラビア数字による記譜の併用により、様々な調における各音のその場での役割およびその音の動きの可能性を感じ取ることができるようになると思われる。

この方法に至り、ジャック＝ダルクローズは、ルソーの数字譜および「ガラン・パリ・シュヴェ法」の数字による記譜法に、数字から和声を想起させるという通奏低音奏法と似通った要素を組み合わせ、発展させた、といえよう。つまり『ダルクローズ・ソルフェージュ』におけるアラビア数字による記譜は、数字の付された音を、和声を含む縦横の音の繋がりと関連させ、音そのもののみならず更に、その音の動きの可能性の軌跡を表すことを可能としたのである。従って『ダルクローズ・ソルフェージュ』における数字による記譜で課題練習を行うとことにより、音階を基とする周囲の音群である「音列」を学び、横の関係であるメロディーの動きの可能性、つまりその音に至るあるいはその音から始まる周辺の音群を感じ取り、それとともに、縦の関係であるその音の和声に関わる動き、つまり和音や和声的な緊張・弛緩の動きの可能性も想像するような力が育まれる、と考える。このように、数字による記譜で音階を用いることにより、音の動きを感じ取ることが学び、調性感を養い、様々な音程を取ることを容易にしていくものと思われる。

音楽の本質は「リズム」と「調性、音階」であることについて、とジャック＝ダルクローズは彼の著書でたびたび記している³⁴。1915年に書かれた「リトミックと作曲」において、「ところで、音楽は、リズムと音響〔la sonolité〕の二つがあって成り立つものである」³⁵と、「調性、音階」を「音響」と言い換えている。続けて、いみじくも「どうして、ベートーヴェン以降、音楽家たちは和声と音色に進歩を求め、フランドル楽派やヨハン・セバスチャン・バッハの時代に比べ、今では音響の動きには優位を与えなくなっているのでしょうか」³⁵と述べている。ジャック＝ダルクローズのいう「調性、音階」は音や和音の音楽における役割・縦横の関係性であるが、それは「動き」を同時に意味している、あるいはその意味は「動きを伴っている」、ということができる。そしてそれを感じ取ることのできる聴感覚の育成が、彼が考えるソルフェージュ教育の目的とするところである。

一方、ジャック＝ダルクローズは「調性・音階」の要素を「音程、和音、解決、転調、……メロディーやハーモニーに関すること」としている。それは以下の「音階を理解してしまうと、〔中略〕生徒は、音階中に、その音楽的解釈を見出すことができるので、遊びでしかないであろう。音程－中間音のない音階の断片。和音－音階音の重複。解決－不安定な音階音が安定した音階音へ進行して協和する快感。転調－ある音階から他の音階への連繋。……旋律や和声に関することは、すべて、音階の学習中に続けられ〔後略〕」³⁶という文章に示されている。

この文章に照らし、数字による記譜による練習方法を検討すると、正にその一つひとつが、「音程、和音、解決、転調、……メロディーやハーモニーに関すること」とする「調性・音階」の要素を学ぶことと密接に関わっているといえよう。すなわち、数字による記譜で学ぶことは『ダルクローズ・ソルフエージュ』の目的とする内容・要素そのものに直結している。ジャック＝ダルクローズは、調性感の育成をなすべく数字による記譜を用いた、といえる。

5. 考察

ジャック＝ダルクローズは『ダルクローズ・ソルフエージュ』の中で何種類かの数字を用いた方法を考案しているが、これはペスタロッチ主義の音楽教育からの歴史的流れ・影響の他に、数字はアルファベットとは違い直接音名を示すことなく、音符では表記することができない音階の断片である「音列」を、すなわち「音の軌跡を表す」といった音の動きを表すことが可能であることが関わっている。つまり、音列を意味するアラビア数字を用いることにより、例えばハ音（do₃）を単純に中央のハ音として点的に内的に聴取するのみでなく、その周辺の音、すなわち音階を基とする「音列」や和声的な音群と共に内的に辿る作業を行えるといえる。すなわち、「内的聴取力」を更に深めることを可能にすると考えられる。

ジャック＝ダルクローズは「最も大事な点は、正確な耳をもつこと〔後略〕」³⁷であると述べている。続けて「音楽の教育法であるからには、まず第一に、この内的聴取を呼び覚ますことを目指すべきである。それはまた、人格の発達、思考と感覚の連携機構の完成—要するに、経験と記憶、経験と想像、（無意識のうちに）自動的に達成されるものと意識して行われるもの、意識されているものと気質や夢の指令によるもの、などのあいだの相互関係を円滑にすること—へと自然につながっていくものと私たちは信じている」³⁸と述べ、ここに彼の音楽教育に対する考えが示されている。これこそがリトミックに発展していった内容であると考えられる。

ジャック＝ダルクローズが述べる「調性、音階」、「音響の動き」は、音や和音の音楽における役割・縦横の関係性であり、この調性感の育成が、彼が考えるソルフエージュ教育の目的である、ということが明確になった。加えて、『ダルクローズ・ソルフエージュ』で用いられる数字による記譜は、それら縦横の音の動きの可能性を表し学習することができること、とりわけアラビア数字による記譜は音階との関わりの中で調性を学ぶための記譜法であること、そして「調性感の育成」という目的に直結するものである、ということが明らかになった。

更に、『ダルクローズ・ソルフエージュ』において、数字による記譜を用いてソルフエージュを学ぶことは、内的聴取力を深めることにも繋がっていると考えられ、その目指すところは、ジャック＝ダルクローズがその先に考えている「人格の発達、思考と感覚の連携機構の完成」³⁹である、と考察する。

註、引用および参考文献

- 1 Jaques-Dalcroze, E., *Exercices pratiques d'intonation dans l'étendue d'une dixième et solfèges avec paroles destinés aux élèves de chant*, JOBIN & C^{ie}, 1894.
ジャック＝ダルクローズ著、『イントネーションの実践的練習 10度の範囲の歌詞つきソルフエージュ』。
- 2 ジャック＝ダルクローズ著、板野平・岡本仁共訳『ダルクローズ・ソルフエージュ』第1巻～第3巻、国立音楽大学出版部、1986.原著タイトルは『音階と調性、フレーズとニュアンス』
Jaques-Dalcroze, E., *Méthode Jaques-Dalcroze pour le développement de l'instinct rythmique, du sens auditif et du sentiment tonal en 5 parties 8 volumes, 3me partie Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances, 3 volumes*, Jobin & Cie, Editeurs, Lausanne, 1906.
- 3 Jaques-Dalcroze, E., *Méthode Jaques-Dalcroze pour le développement de l'instinct rythmique, du sens auditif et du sentiment tonal en 5 parties 8 volumes*, Jobin & Cie, Editeurs, Lausanne, 1906.

- 4 山下薫子・井上恵理「ジャック＝ダルクローズ・ソルフェージュにおける数字唱の意義と課題」『ダルクローズ音楽教育研究』第40号、2015、pp.38-39.
- 5 大瀬戸美穂「ジャック＝ダルクローズが指摘したガラン・パリ・シュヴェ法の問題点に関する研究」明星大学修士論文、2017.
- 6 山下薫子・井上恵理「ジャック＝ダルクローズ・ソルフェージュにおける数字唱の意義と課題」、前掲書、pp.38-49.
- 7 関口博子「ジャック＝ダルクローズ・ソルフェージュとベスタロッツ主義音楽教育」『リトミック研究の現在』開成出版、2003、pp.40-49.
- 8 関口博子著『近代スイス・ドイツの音楽基礎教育と歌唱活動』現代図書、2017、pp.151-170.
- 9 板野和彦「幼児教育者養成コースにおけるキーボードハーモニー導入としてのダルクローズ・ソルフェージュ」『青森中央短期大学研究紀要』第12号、1992、p.129.
- 10 「記譜法」『ニューグローヴ世界音楽大事典第5巻』講談社、1994、pp.321-322.
- 11 J.-J.Souhaitty, *Nouveaux élémens de chant, ou L'essay d'eune nouvelle découverte qu'eon a fait dans l'eart de chanter*, 『新しい歌唱の基本原則、或は歌唱芸術を行う人々への新たな発見の試論』, Paris 1677.
Gyan Books Pvt.Ltd. (books@facsimilepublisher.com) リプリント書籍.
- 12 J.-J.Souhaitty, *Essai du chant de l' église par la nouvelle méthode des nombres, contenant, outre la clef, les principes et les tables de cette méthode*, 『音部記号に加え基本原則とこのメソッドの一覧表を含む、数の新しいメソッドによる聖歌についての試論』, Paris, 1679.
Source gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France2618 (2018年8月20日閲覧) .
- 13 「スエティ、ジャン＝ジャック」『ニューグローヴ世界音楽大事典第9巻』講談社、1994、pp.115-116.
- 14 海老澤敏著『ルソーと音楽』白水社、1981、pp.208-209.
- 15 Rousseau,Jean-Jaques, *Les confessions* ,Texte du manuscrit de Genève,1782,
《Ebooks libres et gratuits》 .
- 16 Rousseau,Jean-Jaques,ibid.,pp267-268.
- 17 Rousseau,Jean-Jaques,*Projet concernant de nouveaux signes pour la musique* ,Geneve.,1742,p23.
<https://archive.org/details/traitssurlamusiq00rous> (2018年8月28日閲覧) .
- 18 Rousseau,Jean-Jaques, *Dictionnaire de musique.tome secondo.*,chez Emiler Frères,Libraires,Paris,1767,pp.8-25.
<https://archive.org/details/dictionnairedem02rous> (2018年8月28日閲覧) .
- 19 Rousseau,Jean-Jaques,1767,ibid.,p.19.
- 20 「ガラン＝パリ＝シュヴェ方式」『ニューグローヴ世界音楽大事典第5巻』講談社、1994、p.35.
- 21 東川清一著『退け、暗き影「固定ド」よ！』音楽之友社、1983、p.122.
- 22 松本正「読譜に関する研究（3）－P.ガランの方法をめぐる－」『教育学研究紀要』第26号、中国四国教育学会、1981、pp.405-408.
- 23 大瀬戸美穂、前掲、pp.25-26.
- 24 大瀬戸美穂、同上、p.16.
- 25 「通奏低音」『ニューグローヴ世界音楽大事典第5巻』講談社、1994、p.72.
- 26 テシュネ、ローラン、関根敏子訳「ソルフェージュ：明日のための教育法（1）－19世紀フランスのソルフェージュ－」『東京藝術大学音楽学部紀要』第30集、2004、p.44.
- 27 リアリゼーション（実際の音符として表す作業）は行われていない.
- 28 <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96260139/f24.image.r=solfeges%20d> ' Italie (2018年8月12日閲覧) .
Levesque, Pierre,/ Bêche, Jean-Louis, *Solfêges d' Italie*,Cousineau,Paris, 1772,p.4.
- 29 Morris, Rreginald Owen, *Figured Harmony at the Keyboard, 2 volumes*, Oxford University Press,London, 1931.
モリス,R.O.著、今井園治訳『鍵盤による数字つき和声』音楽之友社、1961.
なおこの著書の前書きには、この教本が出版された当時、数字付き低音は机上の作業のようにになっている等の理由で批判されていた、と記されている。それに続き「しかし数字つき低音が、五線のノートから鍵盤（決して離れるべきではなかったその鍵盤）に移されるやいなや、事態は完全に変化させられた。記号は音になる、すなわち目と耳と手の相互関連が確立される。そして演奏している間しっかり聴き続けている学生は、内的に聴く能力と正確さが着実に増していることを見出す。結局これは、いわゆる『音楽を読む』力となるのである」とモリスの考えが述べられている。ここでの目的は通奏低音の演奏であるが、内的聴取力に注目しているところは興味深い。教育法が変遷していく時代であるという、時代性も考えられる。
- 30 Jaques-Dalcroze,Emile,*Notes bariolées*,Genève-Paris,Édition Jeheber,1948,p.22.
- 31 ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳『リトミック・芸術と教育』全音楽譜出版社、1986、p.112.
- 32 板野晴子「ソルフェージュにおける聴きとりの練習に関する一考察－ジャック＝ダルクローズとコダーイのメソッドの比較を視点として－」『ダルクローズ音楽教育研究』第31号、2006、pp.15-26.

33 板野和彦「ジャック＝ダルクローズの音楽教育観の変遷に関する研究」博士論文、2008、p.35.

34 ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003、p.118.

35 ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳、同上書、p.100.

括弧内は、原著からの筆者による引用.

36 ジャック＝ダルクローズ著、板野平・岡本仁共訳『ダルクローズ・ソルフェージュ』第1巻、前掲書、p.3.

37 ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳、前掲書、p.121.

38 ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳、同上書、p.122.

39 ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳、同上書、p.122.

(博士後期課程在学中)

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員

編集委員長 板野和彦

編集委員 今野貴之

明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

- 第1条 本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』と称する。
- 第2条 本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
- 第3条 本紀要は当分の間、年1回刊行する。
- 第4条 本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
2. 原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
- 第5条 本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
2. 上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
- 第6条 本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会（以下、「研究科委員会」と称する）の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会（以下、「編集委員会」と称する）を設ける。
2. 編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は1年度間とし、再任を妨げない。
3. 編集委員会に委員長1名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
- 第7条 本規程の改廃は研究科委員会で行う。

本規程は平成26年6月1日から施行する。

編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第19号をお届けします。

本号は、修士論文5編、修士論文概要10編、博士論文概要1編、投稿論文4編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものにしたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

(板野和彦)

明星大学通信制大学院研究紀要 —— 教育学研究 —— 第19号

2020年3月31日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）
研究科長 板野 和彦

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員会
編集委員長 板野 和彦

発行所 明星大学通信教育部
東京都日野市程久保2-1-1
TEL 042-591-5115

印刷・製本 大日本印刷株式会社

