

東京成徳大学

2 0 1 3

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第2号

平成25年3月

東京成徳大学 子ども学部紀要 第2号

目次

論文

金野細雨の生涯と『赤い実』の発行

—誕生期児童文化活動の担い手の諸相— …………… 加藤 理 …………… 1

実習経験が養護性に及ぼす影響

—保育・幼児教育系学部における縦断的研究— …………… 富山 尚子 …………… 21

子ども学部1年生における

新体力テストと生活習慣に関する調査研究 …………… 原 信一 …………… 35

私立文系大学入学時の算数・数学に関する学習状況の実態と課題

—「大学生数学基本調査」の結果とその分析— …………… 増田 有紀 …………… 43

音楽授業における若手教師の学習過程の検討

—「授業省察」に焦点を当てて— …………… 市川 恵 …………… 53

実践報告

保育実習指導Ⅰ(保育所実習)における実習のエピソード共有の効果

～子どもと保育を現象から学ぶ一方法として～ …………… 塩谷 香 …………… 65

平成24年度東京成徳大学子ども学部公開講座

子ども学部シリーズ2『本当に子どもは変わったのか 子どもの成長と学習』講演録

感情の発達と学習

富山尚子(東京成徳大学子ども学部)

認識の発達と学習

—学びを支える子どもの楽天主義

中島伸子(新潟大学教育人間科学部)

平成24年度課題研究題目一覧 …………… 111

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.2

Contents

Articles

- Life of Konno Saiu and Publication of "Akai Mi"
–Pioneer of Children's Cultural Activities in Early Days– Osamu Kato..... 1
- Influence of Nurturing Experiences on Nurturance
: A Longitudinal Study of Students who Major in Childcare Naoko Tomiyama 21
- Survey and Analysis of Freshmen's New Physical Test and Lifestyle
at the Department of Children's Studies..... Shinichi Hara 35
- Freshmen's Mathematical Understanding and Problems at a Private College
: Results and Analysis of an Achievement Test for High School Graduates
Yuki Masuda 43
- Examination of a Young Teacher's Learning Process in Music Classes
Focusing on the Teacher's Self-evaluation of her Teaching ... Megumi Ichikawa 53

Reports

- Effect of Sharing Experiences
the Student Had at the First Nursery School Teaching Practice
..... Kaori Shioya 65

2012 Open Class on Children's Studies

- Lecture 1 : Learning and Emotional Development Naoko Tomiyama
Associate Professor of Tokyo Seitoku Univ.
- Lecture 2 : Learning and Cognitive Development..... Nobuko Nakashima
Associate Professor of Niigata Univ

-
- The Titles of the Graduation Theses 111

金野細雨の生涯と『赤い実』の発行 ——誕生期児童文化活動の担い手の諸相——

加 藤 理

はじめに

日露戦争(1904-1905)後に日本では産業革命が起こり、それに連動して産業構造と経済構造の変動が起こる。その中で、土地を離れて都市に流入する人々が増大し、都市中間階級と呼ばれるサラリーマン階層の人々が社会の中に増大する。生活基盤としての土地を持たない彼らは、教育によって社会階層の移動を図ろうとするいわゆる「教育家族」であり、彼らは教育に対して高い意識と関心を持っていた。

教育に高い関心を寄せる人々が増大したことにより、明治30年代後半になると学校教育と家庭教育への関心が社会的な高まりを見せていく。実践女学校を創設して女子教育家として活躍していた下田歌子が1901(明治34)年に『家庭教育』を博文館から出版、明治36年には、児童研究会の中心的存在だった高島平三郎と松本孝次郎が、それぞれ『家庭教育講話』(静岡市教育会)と『家庭教育』(金昌堂)を出版、1908(明治41)年には雑誌『家庭之友』の主宰者羽仁もと子が『家庭教育の実験』(家庭之友社)を出版するなど、教育への社会的関心の高まりを反映した出版物の刊行が相次ぐ。

こうした状況の中で、「教育家族」を主な顧客にしながら、三越をはじめとするデパートメントストアでの子ども用品の販売が展開されたり、『赤い鳥』や『金の船』『おとぎの世界』といった児童文芸誌が発売されたり、森永ミルクキャラメルやカルピス、グリコキャラメルといった今日にも残るお菓子の販売が開始されたりしていく。

また、教育の世界では、国定教科書を用いた注入主義的な教育に飽き足りない教師たちの間で、子どもの内発性を重視した自由主義的な教育が勃興し、芸術教育による真善美聖の実現を目指しながら精神の陶冶を図ろうとする動きも活発になる。綴り方の時間に童謡や自由詩を書かせ、『赤い鳥』や『金の船』などに子どもたちの作品を投稿する教師が全国に多数出現するようになる。

さらに、新カント派が知識人の中で流行し、文化主義と呼ばれる現象が社会的に蔓延していく。「文化」という言葉が称揚され、様々な言葉の冠に文化が付けられるようになっていく。文化住宅、文化鍋、文化包丁など、これらの言葉の例は枚挙にいとまがない。

これらの社会の動向を背景に、1921年(大正10)頃に「児童文化」という用語が誕生¹し、小学校の教師、日曜学校の僧侶、民間の童謡詩人、文庫活動をはじめとする児童文化活動家、児童文芸誌の発行・編集者など、様々な人物が誕生期児童文化活動に関わっていくことになる。

本稿では、そうした様々な児童文化活動に携わった人々の中で、学校相手に児童文芸誌を販

売したり、学用品を取り扱ったりした業者による児童文化活動を取り上げる。特に、仙台市を中心に東北6県の学校を対象に様々な事業を展開した金野細雨を中心に論述する。

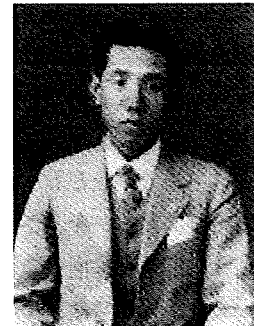
学校相手に事業を展開した人物たちの児童文化活動は、先行研究の中で全くその存在に触れられることがなかった。だが、これまでの研究の中で埋もれてきたこうした人物たちの活動を明らかにすることによって、誕生期児童文化活動の解明が大きく前進するものと思われる。

1 金野細雨の幼少期

誕生期児童文化活動に関わった人物の経歴や職業は多様であり、実に個性的な人間像に遭遇することができる。そうした人々の中でも、学校を顧客とする商業活動に従事し、その一環として児童文化活動を展開した人々は、ひと際異彩を放つ存在である。その異彩のゆえに、これまでの研究では異端者として位置づけられ、児童文化研究の中でまともに顧みられることはなかった。

だが、彼らが児童文化活動に残した足跡は、無視するにはあまりにも大きい。そこで、そうした人物が、どのような環境に育ち、どのような意図と思惑の中で児童文化活動に入り込んでいったのかを確認する。このことを通して、当時の児童文化活動がどのような人々のどのような思いの中で展開されていたのか、今まで知られていなかった事例を明らかにすることができる。同時に、明らかにされてこなかった児童文化活動の実態を発掘できるものと思われる。

大正時代の終わりから昭和のはじめにかけて、学校を顧客として事業を展開し、『赤い実』や『教育民報』を発行するかたわら、エスペラント語を勉強し、終生詩作を続けた人物に金野細雨(本名巖男、1901-1984)がいる。細雨は手作りのものや自費出版も含めて、詩集『傷める葦』(自主製本)、『ポプラの並木』、『夢の舞踏』、『山育つ』、『麦』、『年輪』、『雑草は生きている』を制作・出版している。その他に、宮城県各紹介した『我が陣容を語る』、妻の追悼記『白菊集』、『竹』、県内各地の奇談を集めた『魚眼洞奇談集』、童話集『虎の裁判』などを出版している。



昭和6年頃の金野細雨

細雨は、岩手県東磐井郡大津保村大籠字保登子三十六番地に金野徳四郎・つね夫妻の長男として、1901年(明治34)4月10日に誕生している²。幼い日の様子を伝える資料はほとんど残されていない。だが、自ら編集した『詩文集 ポプラの並木』に収録された「彼等の誓」(初出は『傷める葦』)という詩の最後に、「破産した一家の為に母は慣れぬ駄菓子屋を僅かの間ではあつたが開いてみたつた」と記され³、決して裕福な家庭でなかったことがわかる。むしろ、厳しい生活の中で幼少期を過ごしたと言えよう。

貧しかったことが関係していたと思われるが、細雨は十分に学校に通うことができなかった。1931年(昭和6)に結婚を祝して自ら編集した『寿』の中に、細雨の知人鈴木如楓による次のような文章がある⁴。

私が、失礼だと思ひながらも、細雨さんに学歴をおき、したら、「尋常小学を出たことだ

けは確かだから小学校卒業といふことにしておいてくれ。」つて笑つてられた。だから、私は今でも、細雨さんの学歴も経歴も知らぬ。

細雨は、『『小僧時代』の詩集の序に就いて』と題した文章の中で、「十三歳より約十年の間、即ち二十二歳の春まで、番頭としてといふよりは一呉服店の小僧として、岩沼町作間呉服店」に勤めたことを記している⁵。また、「自分の店員生活は大正二年五月四日より始まる」とも記している⁶。

1913年(大正2)5月4日は、細雨満12歳になって間もない時である。尋常小学校が6年間だった当時、満12歳は、本来ならまだ尋常小学校就学中の年齢である。細雨の「主人の前に座して」という詩には、細雨と小学校のことを示す次のような一節がある⁷。

貧しい一人の門出を祝してくれる為に
わざわざ見送つてくれた多くのクラスメート、
御親切に家を訪うてくれた先生方、
自分を信じてくれる友人、

細雨は、多くのクラスメートに見送られて小学校を後にし、先生方も何らかの事情のために細雨の家を訪れているのである。

こうしたことを考え合わせると、細雨は、尋常小学校に通っているはずの年齢で商家に働きに出たのではないかと考えることができる。つまり、尋常小学校を終了することができない境遇に陥り、先生たちの心配も空しく尋常小学校を途中で退学することを余儀なくされ、クラスメートたちに見送られて一人学校から出たのである。「尋常小学を出たことだけは確かだから小学校卒業といふことにしておいてくれ」という細雨の言葉は、尋常小学校を何らかの事情によって途中で「出た」ということを暗示しているのであろう。

細雨は十分に学校で勉学できなかったものの、勉学意欲は並外れたものがあつた。小学校時代の恩師佐藤広治は細雨の小学校時代の思い出を次のように記している⁸。

氏の八九歳頃の写真、学生帽に袴、パツチリした双眸は何物をも透視する鋭さがあり、引締つた唇には退かぬ気魄と、さかしさが見える。

写真が物いふ様に実際さうであつた。(中略)一年での課程二年での学科、それ等は余りに簡単過ぎて此の神童を満足させ得なかつた。

「先生話をきかして下さい」

宿りがてらに夜一夜せがまれる受持教員の余は幸ひに多少の話材を有つて居つたが、忽ちに種切れとなる。已むなく新しく求めなければならない。(中略)

尋常二年のあとけない子供が、小波編の日本歴史譚をすらすらと読破したのである。

「先生、あと読む本ないのか」

こんどは本の選択に閉口、

「そんなに読んでも覚えてゐなくては無駄じゃないか」

実に苦しい言ひ分だ。

「皆書いて置くんです」。

常時、氏は一冊のノートを持つて居た。話し帳といつて話題を書き並べ、而かも其の大意を略記して居つたのである、材料を与へられて之を組織し、整備し、分類し、表化し、系統づけ、要点を抽出することは尋常容易の仕事ではない、創造的頭脳がなければ到底不可能事である。

尋常一二年の頑是ない子供が、五六年或は高等科の子供に相応はしいかの日本歴史譚の要点を書き取るに至つては只異数といふだけでは物足りない、神童の名にそむかぬものである。

読むだけの神童ではなかつた、小さい頭脳から繰り出す文章の糸は縊りのか、つた立派なものだつた。どこで覚えてどこで考へるのだらうとさへ思はれる。

一体に天才な発露は覚えた習つたに関係しないものであらう。二年の当時展覧会出品の図画が額縁に入れられて陳列された、見る人或は子供の作ではないと評するものもあつた〔。〕
図画にも尋常ではなかつた。

〔。〕=引用者

人並み外れた勉学意欲と向上心、そして明晰な頭脳を持った子どもだつたことがわかる。『日本歴史譚』を読んでその要約を小学校1年生や2年生で行っていたという事実は、細雨の意欲と能力が人並み以上だつたことを伝えてくれる。

細雨自身も、少年時代の自らの旺盛な読書について、「家に帰らうか」という詩の中で「ざつしりと本の並んで居る母校の図書室で/OとSと自分の三人は/よく灯のともるまで読んで居たものだ。/『君達はよく読むね…』/かう云つて先生にはげまされるのが嬉しくて/大冊のインツプ物語や/種々の偉人伝やらを/手当たり次第に読み漁つた少年時代」と回顧している⁹。

このような旺盛な読書意欲であつたにもかかわらず、それを十分に満たすことができなかつた経験と幼少期の記憶が、後に子どもたちのための読物出版事業として結実していったことが考えられる。

溢れるほどの才能に恵まれ、人並み外れた意欲を持っていた細雨にとって、勉学を諦めて商家に勤めなければならないことは人生の大きな蹉跌であり、自己の運命を受け入れることには大きな苦悩が伴つたことは想像に難くない。

こうした不遇に負けず、細雨は商家に勤めてからも強い意志を持って独学を続けていく。18歳だつた1919年(大正10)5月に、貧しい小僧時代を送っていた細雨は、「フランネルを包んできた古い包装紙の白いところを一枚々々ひろひ集めて、人々の寝てしまつた深更、かくれるやうにして起き出して、その一枚々々に火のしをあて、一冊に綴つて、ペンで書いて製本した詩集」『傷める葦』を作る¹⁰。その中に、「寝過した朝」という次のような詩がある¹¹。

ピン、ピーン……

もう六時か、

糸で引き寄せて置いた

五燭の電燈を見上げて

つぶやいた時
枕下の洋書が
バタリ音を立てて崩れた。

そして、この詩を再録した『ポプラの並木』には、この詩を作った当時の状況について次のような説明をしている。

此の小僧時代の僕は、毎朝六時には起きて店を開けねばならないので、毎朝四時前後に起きて六時までを独学してみたものであつた

洋書を枕下に置きながら、早朝四時に起きて独学する日々だったのである。中学の講義録などを取り寄せながら語学を習得し、洋書も読んでいたのであろう。この頃の細雨の気持ちと気魂は、『傷める葦』に書きつけた次の歌から読み取ることができる。

我を励ます歌
更に良き人とならまし
苦しみて
我自らに鞭打ちて行き。

こうして「苦闘悪戦して勉強」¹²を続けた後、細雨は17歳から詩作を始める¹³。「或る時は疾駆する自転車留めて、或る時は店の一隅に坐して涙ぐみながら、又ある時は街路を歩み乍ら、又はしんしんと更けゆく夜半に一人眼覚めつゝ、ノートに」詩を書きつけたという¹⁴。

高い意欲と向上心の中で「苦闘悪戦して勉強」していた細雨だったが、自分の境遇への嘆きや人生の不条理への嘆き、そして人生や自分の存在への懐疑は、この頃の細雨を間断なく襲っていた。そうした中で、自らの境遇を運命のしからしめるものとして受け入れようと格闘していた様子が次の詩に表現されている¹⁵。

運命
成功した者が
偉いんだらうか…。

失敗して
路傍にうづくまる
寂しい人々は
愚かなんだらうか。

いやいや、
決してそうではない。

運命…
そうだ、
みんな運命なのだ。

運命として受け入れようとしても、自身が抱く高い人生への理想と現実との懸隔は如何ともしがたかった。そこで感じる苦悶を表現したのが次の詩である¹⁶。

我は何者ぞ
偉いものにもなり得ず
馬鹿にもなれず
さりとして利巧にもなれず
苦悶の中にその日を送る
我はそも何者。

幼少期から神童として期待され、自負も抱き、意欲も旺盛だった自分が、商家の小僧としての境遇に沈む中で、そうした環境に順応して商人に徹することもできず、運命のしからしめるところと諦めることもできず、苦悶する様子が赤裸々に表現されている。

こうした苦悶の中で商家での奉公時代を過ごしながら、細雨は自分の人生を切り開くべく勉強と詩作を続けていく。次の詩に込められた思いの中で、細雨は22歳までの約10年間の商人としての修行時代を過ごしたのである¹⁸。

行人
学者が行く
学生が行く
宗教家が行く
皆、急がしように
人生の深奥を指して歩み続ける。

俺は一人で路傍に座して
黙つて歩いて行く人々をヂツと眺めてゐた。

俺も歩き出さなければなるまい
だが、用意が充分でない…
出掛る前には仕度が肝要だ。

歩んで行く人々の群を
ヂツと一人で眺めて居る…
一生かうして居るのかも知れない。

然し、それでもいい
俺はそれをも神に感謝する。

歩いて行く彼等の中、幾人が
目的地に達するだらう？
俺も足ごしらへする為に
今、語学の教科書を繙いたところだ。

2 細雨の思想

詩作のかたわら語学の勉強を行い、洋書も読んでいた細雨は、エスペラント運動にも関わっている。

細雨のエスペラント運動への関わりを伝える資料は少ないが、1924年(大正13)6月に出された「大日本基督教徒エスペラント協会趣意書」には、仙台基督教青年会主事・仙台ボーイスカウト主事羽田宗平、仙台メソヂスト教会日曜学校長・東北帝国大学工学部助手飯沼一精、仙台バプテスト教会日曜学校長・第二高等学校教授吉井正敏らと並んで、大河原日本基督教会委員・『あかしや』発行者金野細雨の名前が掲載されている。

また、細雨が発行した『赤い実』第2巻第6号(大正14年8月発行)の巻末には、エスペラント講習の依頼を募集する広告を掲載している。

細雨の長男徳郎氏は、細雨とエスペラントについて次のように証言している。

エスペラントは、現東北学院大学の第二代学長シュネイダー(神学)先生に教えられた、と聞きました。辞典のようなものもあったようです。父は学生ではないので、啓蒙普及の会か何かがあり、その場でシュネイダー先生から直接学んだものと思います。

シュネイダー先生のことを話す時は楽しそうで誇らしい様子でした。

D. B. シュネーダー(1857-1938)は、1887年末に来日している。アメリカ・ドイツ改革派教会宣教師で米国ランカスター神学校卒。1888年に仙台に着任し、創立直後の仙台神学校(現東北学院)教授に就任。初代学長の押川方義が仙台を離れると、第二代院長に就任して東北学院発展の基盤を作っていく。

細雨とシュネーダーは、岩沼の教会で知り合ったものと思われる。細雨の主人作間萬吉は、熱心なクリスチャンだった。「主人の前に座して」と題した細雨の詩には、萬吉の信仰を伝える一節が次のように記されている¹⁹。

「私がお前に求むるのは
金持になつて呉れといふのでも
偉い人間になつて呉れといふのでもない
唯、キリストの顔を

真心から仰ぎ得る
正しい人間になつて欲しいのだ。」

しみりと言葉静かに
山上の垂訓の一節を引用して
教へて下さる……。

「人生の旅路は苦しいものだ……
六十年の永い間
信仰の生活を続けて来た自分は
数々の苦しみを
如何に忍び堪て来たであらう。

教会の会員も
二人添へては一人去り
ああ、教会創立以来
どんなに変わった事であらう。」
主人の話をきいてみると
何時の間にか頭が下がる……。

こうした主人の影響もあり、細雨も教会に通うようになる。「大河原基督教青年会に寄す」をはじめとして、キリスト教の教義に関わる内容や信仰について表白した詩を、細雨は何編か残している。細雨は、シュネーダーに、岩沼の教会で出会ったようである。シュネーダーのことを指していると思われる「S先生」について、細雨は次のような逸話を詩に残している²⁰。

数日来堪て来た感情の昂りを
S先生の説教が終わるや
末席に突然立上つて
激し切つた口調で
感想を述べ来た一時間前の姿を
思ひ浮べずには居られない。

萬吉が深く関わっていた岩沼の教会にシュネーダーも説教等でしばしば訪れ、そうした機会を通じて、細雨はシュネーダーに親しく接する機会を持ったのであろう。

細雨の長男徳郎氏は、「クリスチャンではありませんでした」としながらも、「父は、よく讃美歌を口ずさむことがありました」と述べ、さらに「キリスト教の布教を紙芝居でやっていたことを、以前に村田町の老人に聞いた」ことがあると述べている。

また、「フィレモン夫婦」という童謡劇の脚本と演出を、岩沼教会のクリスマスに試演してい

る。その中に使用した童謡は全て細雨の作で、「童謡劇と銘打つての演出は地方に於けるものの始めてでした」と細雨は自負を述べている²¹。

洗礼を受けないまでも、熱心に教会に通い、キリスト教と深く関わっていたことは間違いないだろう。細雨の思考と思索、行動にとって、キリスト教の影響は大きかったのである。

キリスト教の他に細雨の思想形成と人生に影響を与えたのは、ロシアの文豪トルストイである。徳郎氏は、トルストイ全集を細雨が読んでいたことを証言している。細雨は、自分とトルストイを比較した次のような詩を残している²²。

ああ、何故現在の生活を感謝する事が
私には出来ないのだらう。

貴族の生活を
古草履のやうに投げ捨て、
ウラル・リアザン鉄道の小駅アスタボウオの駅長室に
重い肺炎の身体を横たへたトルストイ
死ぬ迄 罪を感じて居たトルストイ。

「地上に苦しんで居る
幾百万の人々を思はずに
なぜ、私の事ばかりを考へて居るのだ。」と
枕頭の息女に教へたといふトルストイ。

「人生の問題の為に悩む時は
福音書を開いて読むがいい。」
常に教へて居た
ヤスナヤ ポリヤナの百姓の父

ああ、不思議にも、今はつきりと
労働服を着た彼の姿が
ありありと眼に浮ぶ。

すゝり泣きながら
悲惨な貧民の生活に同情し
自分自身の行に深く反省し指摘して
酷く苦しんだトルストイの偉大さを思へば
何といふ、みすばらしい自分だらう。

こうした詩から、トルストイを尊敬し、人生の指標としていた様子がわかる。

独学での勉学に励んで様々な本を読破しながら、キリスト教に出会い、トルストイを人生の指標とした商家での奉公時代を細雨は過ごしていたのである。

3 細雨の仕事と『赤い実』の発行

3-1 独立後の細雨

岩沼の作間呉服店から独立を果たすのは、1923年(大正12)、細雨22歳の春である。その頃の生活について、細雨は次のように回想している²³。

番頭から卒業したものの、貧しい自分であることには何の変りもなかつたのです。十円か二十円位額の反物を仕入れて来ては背負つて売つて歩く貧しい呉服の行商人でした。

此の貧しい生活の中にあつて、裏長屋の貧しい二階の窓辺に倚つて、「今に見ろ」といふ意気に燃えながら、勉強もするし努力もするといふ生活でした。

呉服屋で修業していた細雨が、独立後に選んだのが反物の行商だったということは、細雨にとって現実的な選択だった。だが、独立を果たして商人としての道を本格的に歩み始めたものの、細雨は商人としての自分の人生を受け入れることに煩悶していた。第二詩集『ポプラの並木』に収録された「物売る人」という詩文には、この頃抱いていた商人としての自分の境遇への誇りと同時に感じる憤りとやるせなさが次のように表現されている²⁴。

物売る人

商人なるが嬉し、されど、商人なるが悲し一。物売る人の尊さを思へども、
物買ふ人に対する時、我は堪へがたし。何を云はんや。ああ。

此れが我が

なりはひなりと思へども
など、我が心、かくも侘しき。

細雨の心中には、呉服の行商を行いながらわずかな利益を求める生活とは異なる望みが芽生えていた。細雨のささやかな望みは、次の詩に表現されている²⁵。

何時も思ふのは
子供らしい空想や
名利を追ふ儂いあこがれを
すつかりすててしまつた
おつとりした此の落ちつき。

今、しみじみと思ふのは
温い太陽の下で幼い子供等と

お伽話をしたり
童謡をうたつたりしてみたいこと。

もしも許されるなら
華やかな友禪を縫ふてゐる
優しい妻の側で
抒情詩でも静かに誦したり
時折は小説でも読んでやりながら
清い生活を送りたいこと。

温かな家庭を築き、妻が針仕事をする傍らで子どもたちに童話を語ったり、童謡を歌ったりすることが、細雨のささやかな夢となっていたのである。

こうした望みの一方で、細雨は詩作と短編小説を書き続け、様々な雑誌に投稿していた。17歳から詩作を始めた細雨の作品が初めて雑誌に掲載されたのは、『新国民』に載った「或老人の話」という小品である。その時の喜びを細雨は次のように記している²⁶。

十七歳の時の作品なり。没書が続くこと十一ヶ月、ヤツト十一ヶ月目に十八点の成績で「新国民」（二十点が最高点といふわけだつた）に載つたときには、一晚中眠れなかつた程であつた。

また、『赤い鳥』の1922年（大正11）1月発行の第8巻第1号には、「今夜のお月様」と「鶴鶴」の童謡二作品が掲載されている。

今夜のお月様
寝ころんで見ても、
坐つて見ても、
今夜のお月様
ゆがんでる。

鶴鶴
岸から川瀬へ
ちよんちよんちよん。

お菓子をやらうぞ、
黒石もつて来い。

童謡は、作間呉服店で働きながら詩作をするようになって間もなく作り始めている。細雨が詩作を始めた17歳の年は1918年（大正7）であり、この年7月の『赤い鳥』の創刊を機に、以後

『お伽の世界』『こども雑誌』『金の船』などの児童文芸雑誌が次々に創刊されていく。その中で、童謡は詩作を志す人々の中で新たな表現形態として注目されるようになる。

細雨も、こうした時代の流れの中で、童謡創作に意欲を燃やしていく。1921年(大正10)5月にまとめた第一詩集『傷める葦』には、「雪の夜」「唾の鳥」といった童謡が収録されている。童謡新たな表現形態として注目されるようになって間もなく、細雨も童謡を作り始めたのである。習作とはいえ、童謡詩人としての才能の片りんが垣間見える作品になっている。「雪の夜」は次のような作品である²⁷。

雪の夜

坊や、ねんねよ
雪の夜は
コンコン狐も
寒そうに
軒のつららも伸るだろ。

また、番頭というよりは、丁稚奉公の小僧のように働いている自身の境遇を作品にした次のような童謡も作っている²⁸。

唾の鳥

私の好きな籠の鳥
可愛い可愛い籠の鳥
なぜにお前は啼かないの…。

あかい夕陽に暮れて行く
森のお家が恋しうて
お前は今日も啼かないの…。

唄もうたはでコツコツと
蒼い御空を見上げては
小さな籠を飛びめぐる
唾の小鳥は可愛相…。

詩作を続ける一方で、反物を売る商人としての自身の生活に懐疑の念を抱いていた細雨の苦悩が率直に表現された童謡である。

だが、独立して間もない時期に、細雨は商人としての自分と、文芸を志向する自分、そしてキリスト教に影響を受け、トルストイを信奉しながら人々のためになることを求めている自分との間で折り合いをつけることができる仕事を見つけることになる。子どものための文芸誌、『赤い実』の発行である。

3-2 『赤い実』の発行と口演童話

『赤い実』は、児童自由詩、自由画、綴り方、童話などからなる児童文芸雑誌である。構成内容は、『赤い鳥』や『金の船』などの児童文芸雑誌と近似である。タイトルが似ていることもあり、『赤い実』が取り上げられる時には、宮城県で発行されていた『赤い鳥』の類似雑誌、という扱いをされてきた。例えば、宮城県図書館が2011年(平成23)1月に「宮城に眠る玉手箱～のぞいてみよう児童資料の世界」という小展示を行った際には、「『赤い鳥』と『赤い実』」というコーナーを作って両者の類似性を強調した展示を行っている。

宮城県図書館の小展示以外で『赤い実』が先行研究で取り上げられたり言及されたりしたことはほとんどない。『赤い実』の現物で確認できるものが少なく、その存在がほとんど知られていないことが原因である。管見の限り、保存されているのは、スズキヘキ旧蔵資料に10冊と国会図書館に2冊、大阪国際児童文学館に4冊残されているのみである。巻数と号数は表1の通りである。

表1 『赤い実』書誌データ

スズキヘキ旧蔵資料	第2輯(大正13年2月)、第3輯(大正13年3月)、第2巻第4号(大正14年5月)、第2巻第6号(大正14年8月)、第2巻第8号(大正14年11月)、第3巻第5号(大正15年5月)、第3巻第6号(大正15年6月)、第3巻第7号(大正15年7月)、第4周年記念特輯号(大正15年9月)、第4巻第2号(大正15年11月)
国立国会図書館	第3巻第6号(大正15年6月)、第5巻第11号(昭和3年8月)
大阪国際児童文学館	第3巻第3号(大正15年3月)、第3巻第4号(大正15年4月)、第3巻第5号(大正15年5月)、第4巻第5号(昭和2年3月)

第3巻第5号と6号は2冊ずつ確認できるので、残されているのは14冊分ということになる。

創刊号は未確認であり不明である。ただし、第2輯が1924年(大正13)2月に発行され、第3輯が1ヶ月後の同年3月に発行されていること、また、1926年(大正15)9月発行の号を4周年記念号としていることを見ると、第1集の発行日は大正13年1月で、制作を開始し印刷納本した日が大正12年12月だった可能性が高い。

終刊年月日も不明だが、1931年(昭和6)に出版された『寿』の中に収録された様々な人の随想から、『赤い実』はすでに廃刊されていることが確認できるので、確認できる最後の号の昭和3年8月以降から昭和5年の間に廃刊になったと考えられる。

定価は、第2輯は5銭、第2巻第8号は6銭、第4巻第2号は7銭、第四周年記念特輯号は10銭となっている。

残されているもので内容を確認すると、第3輯までは子どもたちの投稿童謡、自由詩のみであり、第2巻第4号から綴り方も掲載されている。第2巻第8号から童話も掲載されるようになる。

童謡、童話、綴り方が掲載され、構成が類似しているとはいえ、『赤い鳥』とは内容についても発行意図についても、大きな隔りがある。編集内容の定型がほぼ定まった『赤い鳥』第1巻第5号の場合、北原白秋と西條八十の創作童謡、野上豊一郎、小島政二郎、高濱虚子の童話がそれぞれ1編、鈴木三重吉の童話が2編、小山内薫の絵話、松居松葉の子供芝居、その他に推奨童謡と入選創作童話、創作童謡、入選綴り方と多彩な内容の計80ページで構成されている。そ

れに対して『赤い実』第2巻第8号の場合、推奨童謡、綴り方、入選自由詩の他に細雨の童話1編の計32ページで構成されている。

こうした違いの最も大きな要因は、『赤い鳥』が白秋や芥川龍之介、菊池寛など、三重吉の旧知の文学者たちを動員し、彼らの作品で構成されているのに対して、『赤い実』は細雨一人で編集と発行を行っていたことによる。『赤い鳥』が投稿童謡は白秋、投稿綴り方は三重吉、投稿自由画は山本鼎が選者となっていたのに対し、『赤い実』は全ての投稿の選を細雨一人で行っている。

投稿作品の選も行い、童話も書き、編集発行、販売も全て一人で行っていたことを考えると、同時代の他の児童文芸雑誌と比較しても遜色ない美しい表紙画や挿絵を持つ活版の雑誌が、少なくとも5年以上継続発行されたことは驚異的である。同時代の児童文芸雑誌は、18年続いた『赤い鳥』と10年続いた『金の船』は例外として、3年半で廃刊した『おとぎの世界』（文光堂発行）、わずか11ヶ月で廃刊した『こども雑誌』（女子文壇社発行）など、短期間で廃刊に追い込まれたものが少なくない。

『赤い実』の発行がここまで継続できた理由の一つは、商人としての細雨の販売戦略の巧みさに負うところが大きい。他の児童文芸雑誌が書店での販売を中心にしていたのに対して、『赤い実』は書店での販売は一切行っていない。

『赤い実』の販売方法は、発行時期によって微妙な変化を見せているが、第3巻第7号には、『赤い実』は営利本位の商品ではありませんから、十冊以下の御注文は謝絶致します。尚『赤い実』は書店に販売を依たく致しません。直接又は共同で、もしくは学校、団体等にてお申込み下さい」と販売方法が説明されている。書店での販売をしないことで爆発的な売り上げは期待できないものの、主に学校相手に10冊以上の複数冊ずつ購入してもらうことで、一定の範囲で安定した売り上げが見込めたのである。

学校相手に『赤い実』を販売するために、細雨は宮城県を中心に東北各県の小学校を回っていた。第2巻第6号の巻末には、「日曜以外の日には大底旅に在ります」と自身の行動について記している。そうした日常を裏付けるように、第2巻第8号に記載された「本誌賛助小学校」一覧には、宮城県の114校をはじめとして、岩手県51校、福島県3校、青森県17校、秋田県13校の計198校の校名が記されている。秋田県の花輪や小坂、青森県の大鰐、岩手県の江釣子、岩屋堂、宮城県の志波姫、遠刈田など、交通の不便な辺境にある小学校にも足を運んで『赤い実』の定期購読先を開拓していたのである。

この他にも、第4巻第2号に「一学級十名以上の購入者に対しては教師用として一冊宛を寄贈します」「半ヶ年以上継続購入の小学校に対しては『児童文庫購入費』として現金を寄附致します」という告知を出すなど、小学校での大量一括購入を促す販売戦略を立てていたことが確認できる。

『赤い実』の発行と販売に、並々ならぬ熱意を細雨が傾けていたのは、商売上の理由からだけ



『赤い実』第3巻第5号
(大正15年5月)

ではなかった。東北地方の小学生の文化環境や教育環境、教育の現状に対する細雨の思いが『赤い実』発行の根底に存在していた。精力的に詩作を行いながらも、商人として生きることを余儀なくされる中で自身の人生に折り合いをつけることは、細雨にとって終生の課題だったが、細雨80歳の時に、鉛筆でわら半紙に書いた遺言のような文章が子息徳郎氏の手元に残されている。そこには、自身が書いた詩が掲載されている雑誌の保存を頼みながら、次のように続けられている。

商人のまねなんかしないでものかきに専念して生きてくればよかったなあと今になって考えてもう駄目[。]八十年を無駄にすぐして残念でした[。]

[。]=引用者

こうした思いの中で生きていた細雨が、高い勉学意欲に加えてトルストイのように人々のためになろうとする意志と、商人としての人生を歩まなければいけない自分との間に見出した折り合いが、東北地方の子どもたちのために『赤い実』を発行することだったのである。

第2巻第4号の巻末には、「賛助諸校の先生に」と題した次のような細雨の思いが述べられている。

『赤い実』は東北の小学生の為に、その良き成長の資にして発行したものですから何卒、十冊でもいいから、東北の総ての小学生に読んでいただき度思ふものです。

そして、綴方の或る時間の為には、参考として御利用もいただき度いものです。(中略)

兎もあれ、東北児童文化の進展の為に何分の御力添へとお教導とをお願い申上ます。

「東北の小学生の為」「綴方の或る時間の為には、参考として」「東北児童文化の進展の為」という言葉に、細雨の思いを読み取ることができる。また、第3輯の綴方の「選後に一」で、細雨は東北の子どもたちに次のようなメッセージを送っている²⁹。

今月も沢山な綴り方が集りました。

けれども、びつくりするやうな良い作がひとつとしてなかつたといふ事は残念な事です。

『赤い実』は今月から、ぐんと気品を高めました。

何時までも、ぐずぐずしては居られません。

東北の小学生諸君も、みつしりと勉強して中央の小学生に負ぬ心掛が大切です。

此んな事ではとても駄目です。

どしどし読んで、どしどし書かねばなりません。『赤い実』は純粹の小学雑誌です。

面白いや可笑しいといふものではなく、東北小学生諸君の勉強室です、

『赤い実』から秀れた優等生が生れるやうに各々の先生達にも、綴方の時間には生かして用つていただき度ひものです。

事業のためだけではないとする『赤い実』発行に対する細雨が考える意義がストレートに表白

された文章である。また、勉強意欲を十分に満たすことができなかつた自身の境遇とも照らし合わせた上で、東北地方の子どもたちに、『赤い実』を使って熱心に勉強することを熱く呼びかけた文章ともなっている。

細雨が『赤い実』発行に込めていた思いと、その一方で『赤い実』発行の過程で細雨を襲っていた苦境について、細雨の知人の中畑暁の次の文章は雄弁に物語っている³⁰。

赤い実時代、学校から学校へと童話の行脚、無慮幾千回、其の売行何万冊、漸く世間注目の一焦点となり、君の多角的な才は益々円熟し童話を以て相当立派に意義ある仕事が出来た様になつた。

けれ共私として君の生涯の仕事として赤い実を発行しながら童話の行脚は、あまり聡明な行き方ではないと思つて居つた、業績の上から見たら無論失望することはない。詩人的素質を多量に含有と社会的、道徳的方面にも関心した視望の広い君が、児童の教育に志し相当の興味を持つて精進したことは、たしかに意義ある仕事であつた。

しかしながら君を財政的に解剖して見た時に失望することが多い。財産家でない君が毎月の決算に於て多少の不足を招き、如何に努力するも避くる事の出来ないあの売残り返戻雑誌の山を見る時に何とか方向を転換しなければ行詰りのどん底に早晚到達することを予期していた。

『赤い実』の発行は、恵まれない境遇の中で勉強に励み、トルストイを人生の指標にし、詩作に励んできた細雨のアイデンティティを充足させる仕事として、周囲の人々からも評価されていたのである。

だが一方で、同時代の児童文芸雑誌と比べても遜色のない『赤い実』の発行を個人の力で続けることには無理があつた。細雨はやがて『赤い実』を廃刊して『教育民報』を創刊し、さらに『北辰民報』を創刊する。細雨の小学校時代の恩師佐藤広治の回想では、昭和6年頃には「専任氏の経営を助けるもの数多、社員外として活動するもの数十名を算し、將に事業の本筋に入らう」³¹としている状態であり、『北辰民報』の発行と事業は順調であつた。

事業内容は何度か変化したもの、細雨が長期にわたって続けていた活動が、学校での口演童話である。細雨の子息徳郎氏は、「父の異色の活動は、『口演童話』です。小学校全校児童の前で、勿論、マイクなしで、何も持たず飽きさせることなく話していました。得意の動物の声が入つたと、老人達から聞きました」と述べている。

細雨が口演童話を学校で始めた頃の様子は、宮城県登米郡視学を務めた、かなのや生なる人物が次のように回想している³²。

確大正十一年であつたと思ふ、吾輩が登米郡視学の時であつた、或日紅顔の一美少年が郡役所に僕を訪れて来たことがあつた、赤い実といふ雑誌を持つて來られた。

此雑誌は誰が編輯されたかね。

僕がやつてゐます。

は、君がね。

そうです、それから僕は童話もやります、どうぞ御紹介を願ひます。

僕も驚いた、装丁検査も終つたかどうかと思はれる年輩の若人が独力で雑誌を編輯したり童話をやつたり果して出来るもんか、と半信半疑でならなかつたが佐沼小学校長に紹介して童話をやらせて見ることにした、所がなかなか甘いもんだ、実に堂に入つてゐる、克くこんなに研究したもんだ、実に不思議な怪青年だと思つた。

大正11年というのは、おそらく大正13年の記憶違いだと思われるが、東北6県の小学校を「赤い実を発行しながら童話の行脚」³³を行う日々を続けていた細雨の様子がよく理解できる回想である。

細雨は、日常の会話でも「話術に長じて何でもない世間話をも面白く味はせ、君の話は何時も小説の便概でも聞いて居るよう」で、「多少の身振『コハイロ』まで交へて、人物を眼前に躍出させる程頗る巧みを極めた」という³⁴。また、「得意な鳥と犬の疑声をやつてきかせて」³⁵くれることもあったという³⁵。

「克くこんなに研究したもんだ」と評価された細雨の口演童話の技術は、おそらく、岩沼のキリスト教会の日曜学校やクリスマス祝会で鍛えたものと思われる。細雨の第2詩集『ポプラの並木』には、1923年(大正12) 12月27日の夜に岩沼教会のクリスマス祝会で試演した童謡劇「フィレモン夫婦」の台本が掲載されているが、キリスト教教会の日曜学校やクリスマス祝会で、様々な児童文化活動に関わっていたのである。

こうした場で鍛えた口演童話の技術を各地の小学校の子どもたちに披露しながら、『赤い実』を販売していったのである。事業として『赤い実』を発行し、その販売戦略のために口演童話を行ったとはいえ、それらの活動の根底には、事業という言葉では割り切ることのできない、金野細雨という人物のアイデンティティに関わる意志や願いが存在していたことを認めなければいけない。

おわりに―『赤い実』と学校教材

細雨は、『赤い実』4周年記念号の巻末に、「印刷物引受広告」を出している。そこには、「各小学校にて発行する児童文集の印刷を実費にして御引受致します」と書かれ、『赤い実』に使用した挿絵は無料で貸し出し、編集の相談に応じることも告げられている。『赤い実』の発行で培った印刷技術や編集のノウハウを生かしながら、事業の転換と拡大を図っていた様子を読み取ることができる。

『赤い実』の発行が行き詰まりを見せ始めると、細雨は素早く事業を転換していくが、『赤い実』で行っていた子どもたちの綴り方や童謡の募集と表彰は、『赤い実』廃刊後も継続していく。2010年9月23日付『大崎タイムス』には、次のような随想が掲載されている。

私は昭和7年に小学校に入学した。(中略)たしか3年生(4年生かも)、北辰民報社発行の「綴方」に応募され、5人が入選だった。私は「ホイホイ(鳥追い)」の題。そのため北辰民報社長金野細雨(雅号)の名の表彰状。学校では臨時集会。全校児童の前で私たち5人が並び、一

一人社長さんから表彰状をいただいた。社長さんは運転手付きで黒色箱型の自動車であつた。

『赤い実』は昭和7年にはすでに廃刊している。ここに書かれている『綴方』という雑誌は未見だが、事業形態を変化させようとも、商人として生きる自己のアイデンティティとして、トルストイのように人々のためになろうとする意志に基づいた事業を捨てることはなかつたのである。

大正時代は『赤い鳥』や『金の船』『童話』などに代表される児童文芸雑誌が数多く出版された時代として記憶されている。だが、都市中間階級の子どもたちなど一部の子どもたちや、教師が『赤い鳥』の熱心な読者である子どもたちなど、『赤い鳥』を手にする事ができる子どもたちは一部の子どもたちに限られていた。

そうした中で、『赤い鳥』や『金の船』などを手にする機会にさほど恵まれていない東北地方の多くの子どもたちが、学校で一括購入した『赤い実』を手にした意味は大きい。『赤い実』を通して、童謡や童話といった児童文化に初めて触れる機会を持つ事ができた子どもたちも多かつたはずである。

また、口演童話に接する機会を子どもたちに提供したことも大きな意味がある。1919年(大正8)に仙台市に生まれた富田博は、学校を巡回する業者について次のような回想をしている³⁶。

口演童話の業者もやってきました。「子供たちに話してさせてください。謝礼はいくらで…」と持ち込んだようです。こういったものは正道の口演童話と違って質が落ちていましたね。頼んだ学校の評判を落としたこともあつたようです。

富田が開いた口演童話が細雨のものかどうかは不明である。細雨のように学校を回って口演童話やレコードを聞かせたり、活動写真を上演したりする業者は、同時代に複数存在していた。中には、富田が評価するように質が落ちる業者も存在していたのであろう。

だが、文化環境が貧困な地域の子どもにとって、口演童話やレコードを聴く機会はきわめて貴重なものである。業者が提供するそうした文化が、貧困な文化環境の子どもたちにとってきわめて貴重な機会になったことも、あらためて評価してよいであろう。

これまでの研究で顧みられることがなかつた、金野細雨に代表される学校を対象に事業を展開した人物が提供した児童文化について、あらためて児童文化史の中に位置づける必要がある。そして、童謡・童話を中心とした児童文化活動が空前の盛り上がりを見せた大正時代から昭和の初めにかけて、学校を対象に事業を展開した人々による児童文化活動の実態を解明し、彼らの活動が子どもたちにとってどのようなものであつたのか再評価しなければならない。

今まで見落とされてきたこうした人々の活動も児童文化の歴史の中に位置づけていくことによって、「児童文化」という用語が誕生した当時の児童文化の実態と全体像が正確に再現されることになるのである。

注

- (1) 拙稿「大阪の誕生期『児童文化』活動と後藤牧星」（大阪国際児童文学館『国際児童文学館紀要』第22号、2010年）参照のこと。
- (2) 金野細雨のご長男で、元宮城県白石高等学校教諭の金野徳郎氏から戸籍抄本等を見せていただき、貴重な資料も拝借させていただいた。
- (3) 金野細雨『詩文集 ポプラの並木』、1939年、北辰民報社出版部、38ページ
- (4) 佐藤広治「記念帳に刻む」（金野細雨『寿』、1931年、北辰民報社所収）
なお、『寿』はページ番号が付されていない。
- (5) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、1ページ
- (6) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、4ページ
- (7) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、147～148ページ
- (8) 前掲佐藤広治「記念帳に刻む」
『日本歴史譚』は大和田建樹編であり、巖谷小波編ではない。細雨が読んだものが小波編だったとすると、『日本昔噺』の可能性もある。
- (9) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、149ページ
- (10) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、1ページ
- (11) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、112ページ
- (12) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、1ページ
- (13) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、4ページ
- (14) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、3ページ
- (15) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、190ページ
- (16) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、114ページ
- (18) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、55ページ
- (19) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、134～135ページ
- (20) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、135～136ページ
- (21) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、446ページ
- (22) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、150～151ページ
- (23) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、547ページ
- (24) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、267ページ
- (25) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、113ページ
- (26) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、214ページ
- (27) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、117ページ
- (28) 前掲『詩文集 ポプラの並木』、180ページ
不適切な表現が含まれるが、原文のままとした。
- (29) 『赤い実』第2巻第4号、1925年5月、あかしや社、9ページ
- (30) 中畑暁「細雨君を洗ふ」（前掲『寿』所収）
- (31) 佐藤広治「記念帳に刻む」（前掲『寿』所収）
- (32) かなのや生「熱血男子金野君の結婚を祝ふて」（前掲『寿』所収）
- (33) 前掲「細雨君を洗ふ」
- (34) 同前
- (35) 鈴木如楓「旅の細雨さん」（前掲『寿』所収）
- (36) 鈴木楯吉・加藤理編『富田博が語る一みやぎの児童文化と国語教育の軌跡』、2010年、建設プレス、5～6ページ

実習経験が養護性に及ぼす影響 ——保育・幼児教育系学部における縦断的研究——

富 山 尚 子

問 題

育児不安や子どもへの虐待など、近年、子育てに関わる問題は社会問題として取り上げられてきている。このような問題の原因のひとつとして、親としての意識や行動の未熟さが指摘されている。大家族や近所付き合いの中で子育てをしていた状況では、実際に親になるまでの間に、「親になること」について必要な資質（「育児性」、「養護性」、「親準備性」など）を発達させるような経験をする事ができたと考えられる。しかし、核家族化が進み、社会で子育てをするといった意識が薄れていく状況の中で、親としての準備が整わないままに親になり、追い詰められている母親が増えている。

「母性」は本能のようなものであるという考え方、母親は子どもができれば自動的に「母親」になるはずであるといった考え方は社会に根強く残っていると思われ、女性自身もそのような考えをもっていることがこれまでの研究でも確認されている（富山, 2010）。しかし、実際には母親になればすぐに適切な対応ができるというわけではなく、親としての準備の上に、子どもとの様々な経験を重ねることによって、「親」として成長していくと考えられる。

親としての準備を整えることの重要性については、「育児性」や「親準備性」、「養護性」といった視点からの研究が行われており、子どもの健全な発達に関わる重要な資質であると指摘されている。中でも、「養護性(nurturance)」は、「相手の健全な発達を促進するために用いられる共感性と技能」（小嶋, 1989）と定義され、幼児期から発達させていくものであると考えられている（榎沢・福本・岩立, 2009）。そして、Fogel, Melson & Mistry（1986）は、自分たちの考える「養護性(nurturance)」は、エリクソンが成人期の発達課題としてあげている次世代育成能力(generativity)の考え方と似ているとしており、大人としての養護性は、子ども時代からの長い経験を通して形成されたものと考えられ、子どもの世話以外の場面で獲得した一般的な養護能力は、小さい子どもと直に接する体験が与えられることにより、子どもの世話をすることに転移するとしている（Fogel & Melson, 1989）。

Fogel & Melson（1989）でも言及されているように、養護性の発達に関連する要因としては、性別、兄弟の有無、愛着、両親との関係などに加えて、乳幼児との接触経験が指摘されている。たとえば、岩治(2009)は、自分よりも小さい子どもの世話をした経験が、子どもや赤ちゃんへの関心や動植物への関心、奉仕的な志向を高め、ひいては親になることへの積極的な志向を引き上げる要因になるとしている。そして、自分より年下の子どもと関わる経験や保育や養育に関する学習経験、これまでに会った多くの人との関係が、養護性を高める要因であることを

示している。また、棚沢・福本・岩立(2009)の研究では、女子大学生においては過去の被養護・養護体験が現在の養護性の形成に強く影響していることが示されている。さらに、安積(2008)の、看護系・福祉系大学生を対象にした養護性の形成に関する研究では、乳幼児接触体験が高い女子学生は養護性のすべての尺度得点が高かった。

この他にも、礪波(2011)は、中学校・高校時代の保育実習経験のある群の方がいない群よりも、養護性の「技能」が高いことを、中川・松村(2010)の研究は、乳児との接触経験有群の方が経験無群よりもあやし行動のレパトリー数が多く、乳児のぐずりも少なかったという結果を示している。

大学生以外を対象とした研究でも、乳幼児との接触経験の影響がみられ、中野(2008)は、中学2年生を対象に、生育体験が次世代育成力に与える影響について検討し、短い保育体験実習でさえも幼児へのマイナスイメージを減少させたことを明らかにしている。また、中学生の養護性を高める教育プログラムも試みられている(藤後, 2007)。

しかし一方で、子どもとの接触経験や保育や養育に関する学習経験の影響がみられない場合もある。岡野(2005)は、大学に入ってからのおふれあい体験による子ども理解には、小・中・高における「保育体験実習」の影響がみられなかったことを示しているし、岩治・井森(2011)の研究では、女子大学生の入学時と2年生進学時の養護性の変化について検討しているが、「子ども・赤ちゃんへの関心」「親になることへの積極的志向」「奉仕的な志向」など7つの養護性の下位尺度の得点に変化はみられなかった。この2つの研究に共通するのは、過去の経験の影響ではなく、経験をリアルタイムで追いながらその影響を検討している点であるが、たとえば、大学生になってからの経験と過去の経験の影響力の違いなどについては、明らかになっていない。

「子どもに寄り添いながらその健全な発達を促す」ためには、何が必要なかを考える上で、リアルタイムの日常的な子どもとの接触体験の影響について検討することは非常に重要であると考えられるが、現在進行形の接触体験について、条件を統制した研究を行うことは非常に難しい。一方で、子どもとの接触体験である「実習」の具体的な効果について詳細に検討した研究はほとんどみられない。

そこで、本研究では、実習による乳幼児との関わりの影響について、縦断的な変化の視点から検討することを主な目的とする。具体的には、保育・幼児教育系学部在籍する女子大学生を対象に、入学直後、2年次保育実習前、2年次保育実習後、3年次幼稚園実習後、3年次保育実習後、4年次幼稚園実習後の6つの時期における養護性の変化と、実習による乳幼児との関わりの経験の影響について検討する。また、多くの母親が子育ての中で子どもの“泣き”にとまどい、悩んでいる現状を、これから母となる可能性があり、母親たちを援助する仕事を目指している女子大学生は、どの程度理解しているのか、理解の程度は実習経験を重ねることで変化するかといった点についても検討を加える。

方法

1. 調査対象

4年制大学保育・幼児教育系学部の女子大学生を調査対象とした。調査時期ごとの回答者数

はTable1に示す通りである。

2. 調査方法

集団または個別でのアンケート調査を実施した。

3. 調査時期

2009年から2012年の間に、合計6回の調査を行った。各調査時期はTable1の通りである。

Table1 調査時期および回答者数

		調査時期	回答者数(人)
第1回調査	2009年4月	入学直後	91
第2回調査	2010年9月	2年次保育園実習直前	81
第3回調査	2010年10月	2年次保育園実習後	72
第4回調査	2011年12月	3年次幼稚園実習後	67
第5回調査	2012年4月	3年次保育園実習後	73
第6回調査	2012年6月	4年次幼稚園実習後	63

4. 調査内容

- (1) 養護性に関する質問項目(24項目)：安積(2008)が使用した養護性の中心をなす3つの尺度、(a)「赤ちゃん・子どもへの興味」(12項目)、(b)「子どもをうまく扱える自信」(6項目)、(c)「積極的な養護的役割の受容」(6項目)を使用し、「5全くそう思う～1全くそう思わない」の5段階評定での回答を求めた。
- (2) 子どもの泣きについての母親の理解と不安に関する質問(3項目)：(a) 母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるものだと思うか。(b) 母親は、赤ちゃんが泣いても理由がわからないと不安になると思うか。(c) 赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい母親とは言えないのかもしれないと思うか。それぞれ、「5全くそう思う～1全くそう思わない」の5段階評定での回答を求めた。
- (3) 母親の子どもの泣きの原因の理解に関する質問(7項目)：母親は、泣き声で赤ちゃんの「おなかがすいた・のどがかわいた」「眠い」「おしっこをした・ウンチをした」「甘え泣き」「どこかが痛い・具合が悪い」「人見知り・怖い」「暑い・寒い」(神谷(1999)および根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸(2005)を参考に7種類を選択)が、どの程度理解できると思うかについて、「5かなりわかると思う～1ほとんどわからないと思う」の5段階評定での回答を求めた。尚、この質問については、第1回調査および第6回調査でのみ実施した。
- (4) 大学入学以前の、乳幼児との接触経験について確認するために、保育園や幼稚園での実習やアルバイト、ボランティアの経験、中学校の体験授業および、高校の体験授業の経験の有無について、第1回調査時に尋ねた。

結果と考察

1. 分析対象者

今回の研究は、保育園および幼稚園での実習の影響を検討するものであり、分析対象者の条件をできる限り均一にするために、6回の調査すべてに完答であった28名を主な分析対象とした。第1回調査時の平均年齢は18歳6ヶ月、第6回調査時の平均年齢は21歳8ヶ月であった。尚、これらの28名は、6回の調査すべてにおいて現在希望する職業が保育士もしくは幼稚園教諭であった。

2. 養護性尺度について

養護性に関する質問項目(24項目)については、6回の調査への回答すべて(のべ432名分)を分析対象とし、主因子法・Promax回転による因子分析を行った。安積(2008)では、3つの尺度として扱われていたが、本研究では、固有値の変化および因子項目の傾向を考慮し、4因子構造が妥当であると考えられた。そこで、因子数を4に仮定して、再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った結果、3項目については十分な因子負荷量が示されなかったため、それらを除外した上でさらに主因子法・Promax回転による因子分析を行い、最終的に、4因子21項目が抽出され、全分散の53.8%が説明された(Table2参照)。尚、逆転項目については、得点が高いほどその項目に当てはまらないように得点化した。

Table2 養護性尺度の因子分析結果(主因子法・Promax回転)

項目	I	II	III	IV
I 赤ちゃん・子どもへの興味(9項目) $\alpha=.85$				
子どものこころの動きに興味がある	.73	-.08	.00	-.04
子どもが遊んでいるのを見るのはおもしろい	.72	.09	-.05	-.04
子どもって面白い存在だと思う	.70	-.06	.02	-.16
保育所の前を通りかかると、中をのぞきたくなる	.62	-.01	.11	-.19
幼い子どもの瞳にひきつけられるものを感じる	.60	-.13	.02	.20
テレビに赤ちゃんが出てくると興味をもって見る	.58	.17	-.01	-.01
幼児の姿をつい目で追っていることがある	.54	.14	-.02	.14
幼い子どもが泣いていると何とかしたいと思う	.51	.11	-.04	.10
小さい子どもに頼られるとうれしい	.46	.00	-.05	.24
II 子どもに対するネガティブな感情(5項目) $\alpha=.73$				
赤ちゃんの鳴き声を聞くとイライラする*	-.02	.77	-.13	-.05
遊んでいる子どもの歓声をうるさいと感じる*	-.03	.64	.02	-.02
赤ちゃんを見ても別にかわいいとは思わない*	.06	.51	.00	-.04
子どもはあまり好きにはなれない*	.15	.48	.01	.15
小さい子どもの相手は苦手である*	.05	.43	.30	.06
III 子どもをうまく扱える自信(4項目) $\alpha=.66$				
幼児の相手をうまくやれると思う	.04	-.03	.87	.02
小さい子どもの世話には自信がある	-.03	-.03	.71	.10
小学生の遊び相手になれそうである	.15	-.15	.50	-.01
将来、子どもをうまく育てられるか心配である*	-.21	.24	.39	-.16
IV 親への準備性(3項目) $\alpha=.69$				
自分は子どもを育て、よい親になろうと思っている	-.12	.01	-.14	.98
できれば自分も親となって子供を育てようと思う	.02	-.01	-.13	.65
自分は将来、わが子に慕われる親になれる気がする	-.02	-.04	-.27	.40
*は逆転項目				
因子間相関	I	II	III	IV
I 赤ちゃん・子どもへの興味	1.00			
II 子どもに対するネガティブな感情	.59	1.00		
III 子どもをうまく扱える自信	.41	.30	1.00	
IV 親への準備性	.58	.33	.31	1.00

第1因子は、“子どものこころの動きに興味がある”などの9項目から成り、「赤ちゃん・子どもへの興味」因子と命名した(以下「興味」)。第1因子は、安積(2008)が小嶋(1991)の分類に従って命名した「赤ちゃん・子どもへの興味」の項目を多く含み(8項目)、残る“子どもって面白い存在だと思う”についても、岩治(2009)の研究では「子ども・赤ちゃんへの関心」の項目として抽出されている。第2因子は、“赤ちゃんの鳴き声を聞くとイライラする”などの5項目から成り、「子どもに対するネガティブな感情」因子と命名した(以下「ネガティブ感情」)。第3因子は、“幼児の相手をうまくやれると思う”などの4項目から成り、安積(2008)が使用した「子どもをうまく扱える自信」の中の3項目を含んでいる。第3因子は、子どもにうまく対応する自信の程度を表していると考えられ、「子どもをうまく扱える自信」因子と命名した(以下「自信」)。第4因子は、“自分は子どもを育て、よい親になろうと思っている”などの3項目から成り、将来親になって子どもを育てることの準備をしていることを示していると考えられ、「親への準備性」因子と命名した(以下「親準備性」)。第4因子の3項目はすべて、安積(2008)が使用した「積極的な養護的役割の受容」に含まれている。

各因子の信頼性係数(α 係数)は、それぞれ、「興味」: $\alpha = .85$ 、「ネガティブ感情」: $\alpha = .73$ 、「自信」: $\alpha = .66$ 、「親準備性」: $\alpha = .69$ であった。若干係数が低いものもあったが、概ね内的整合性があるといえる。そこで、本研究では、これらの養護性の4つの因子について、各因子の尺度得点として、それぞれに分類された項目の得点を合計し、実習経験の影響について検討した。

3. 養護性と実習経験の関連

養護性の4つの因子の尺度得点について、入学直後、2年次保育園実習直前、2年次保育園実習後、3年次幼稚園実習後、3年次保育園実習後、4年次幼稚園実習後の6つの時期における変化と、実習による乳幼児との関わりの経験の影響について検討した。Table3は、各時期における4因子の尺度得点の平均値および標準偏差を示したものである。第3因子のネガティブ感情については、得点が高いほど当てはまらない(ネガティブ感情が弱い)ことを示す。

Table3 養護性の尺度得点

調査時期	興味(Max=45)		ネガティブ感情(Max=25)		自信(Max=20)		親準備性(Max=15)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1回 入学直後	41.75	2.59	23.25	1.60	12.75	2.29	12.46	1.48
第2回 2年次保育園実習直前	41.36	2.86	23.04	1.43	12.18*	1.96	12.96	0.79
第3回 2年次保育園実習後	41.43	3.58	22.82	1.52	12.82	2.13	13.04	1.00
第4回 3年次幼稚園実習後	41.39	3.71	23.11	1.52	12.82	1.57	13.00	1.36
第5回 3年次保育園実習後	41.00	4.52	23.29	1.65	13.32*	2.04	12.82	1.44
第6回 4年次幼稚園実習後	41.11	4.40	23.00	2.16	13.21*	1.83	12.86	1.60

*については本文を参照のこと

(1) 「赤ちゃん・子どもへの興味」について

「興味」因子の尺度得点について、調査時期(6:被験者内要因)を要因として、反復測定によ

る分散分析を行った結果、調査時期の効果 (F(5, 135)=41, ns.) はみられなかった。今回の対象である保育・幼児教育系学部の女子大学生は、元々子どもへの興味が非常に高く、実習の影響がみられなかったことが考えられる。

(2) 「子どもに対するネガティブな感情」について

「ネガティブ感情」因子の尺度得点についても、同様の反復測定による分散分析を行った結果、調査時期の効果 (F(3.24, 87.54)=48, ns.) はみられなかった。今回の対象者は、子どもに対するネガティブな感情が最初からかなり低く、実習による変化もみられなかったといえる。

(3) 「子どもをうまく扱える自信」について

「自信」因子の尺度得点についての、反復測定による分散分析の結果、調査時期の効果 (F(5, 135)=2.91, p<.05) が有意であった。Bonferroniによる多重比較 (p<.05) の結果、2年次保育園実習直前と3年次保育園実習後の間、および2年次保育園実習直前と4年次幼稚園実習後の間にそれぞれ有意な差がみられた。このことから、初めての实習直前(第2回調査)には、一旦子どもを扱うことへの自信が低下するが、その後実習を重ねることで自信が回復し、それぞれ2度目の保育園実習(第5回調査)、幼稚園実習(第6回調査)の後では、実習経験の影響が有意な差となって表れたと考えられる。

(4) 「親への準備性」について

「親準備性」因子の尺度得点についても、同様の反復測定による分散分析を行った結果、調査時期の効果 (F(3.18, 85.87)=1.62, ns.) はみられなかった。つまり、将来親になって子どもを育てることの準備に関しては、実習の影響はみられなかった。

4. 母親心理の理解：子どもの泣きについての母親の理解や不安に関する考え方の変化

それぞれの質問に対する回答の平均値および標準偏差は、Table4に示す通りである。得点が高いほどその項目に当てはまることを示す。

Table4 子どもの泣きについての考え

調査時期	母親は泣き声で泣いている理由がわかる		母親は泣いている理由がわからないと不安になる		泣いている理由がわからないのはよい母親とは言えないのかもしれない	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1回 入学直後	3.79	0.79	4.43	0.69	2.07	0.81
第2回 2年次保育園実習直前	4.04	0.79	4.11*	0.88	2.00	0.67
第3回 2年次保育園実習後	4.07	0.72	4.64*	0.56	2.07	0.81
第4回 3年次幼稚園実習後	3.79	0.74	4.36	0.73	1.89	0.63
第5回 3年次保育園実習後	3.93	0.60	4.46	0.69	2.14	0.59
第6回 4年次幼稚園実習後	4.11	0.57	4.36	0.73	2.00	0.82

*については本文を参照のこと

(a) 母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるものだと思うか。

母親がわかると思う程度について、「全くそう思う(5点)～全くそう思わない(1点)」として得点化し、調査時期(6:被験者内要因)を要因として、反復測定による分散分析を行った。そ

の結果、調査時期の効果(F(3.40, 91.75)=1.81, ns.)はみられなかった。

(b) 母親は、赤ちゃんが泣いても理由がわからないと不安になると思うか。

母親が不安になると思う程度について、(a)と同様に得点化し、調査時期を要因として、反復測定による分散分析を行った。その結果、調査時期の効果(F(3.44, 92.93)=3.02, p<.05)が有意であった。Bonferroniによる多重比較(p<.05)の結果、2年次保育園実習直前と2年次保育園実習後の間に有意な差がみられた。つまり、初めての实習直後(第3回調査)には、それまでよりも母親の不安の程度を高く予想した。実習で子どもの泣きを具体的に体験したことで、母親の不安を推測する程度が高くなったと考えられる。

(c) 赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい母親とは言えないのかもしれないと思うか。

よい母親とは言えないかもしれないと思う程度についても、同様に得点化し、分析を行った結果、調査時期の効果(F(3.55, 95.95)=.67, ns.)はみられなかった。

5. 母親心理の理解：母親の子どもの泣きの原因の理解(母親データとの比較)

母親は、泣き声で赤ちゃんの「おなかがすいた・のどがかわいた」(空腹)「眠い」「おしっこをした・ウンチをした」(排泄)「甘え泣き」「どこかが痛い・具合が悪い」(苦痛)「人見知り・怖い」「暑い・寒い」(不快)が、どの程度理解できると思うかについての回答を、「かなりわかると思う(5点)～ほとんどわからないと思う(1点)」で得点化した。

この質問については、第1回調査および第6回調査で実施しているが、富山(2010)の母親データの一部(子どもが1人のみの母親25名)との比較も行う。母親への質問では、お子さんの生後12ヶ月までのことを思い出してもらい、各項目について、「5かなりわかった～1ほとんどわからなかった」の5段階評定で回答を求めた。

母親が泣き声で理解できると考える程度については、Figure1に示す通りである(Table5も参照)。得点が高いほど、理解できると考える程度が高いことを示している。

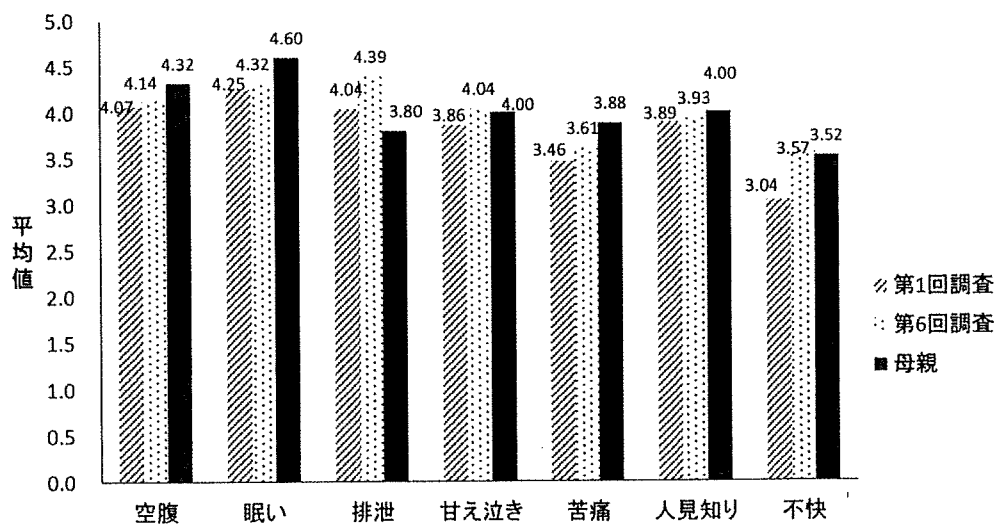


Figure1 母親が泣き声で理解できると考える程度

Table5 母親が泣き声で理解できると考える程度の比較

	N	空腹		眠い		排泄		甘え泣き		苦痛		人見知り		不快	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
①第1回調査	28	4.07	0.66	4.25	0.59	4.04	0.69	3.86	0.71	3.46	0.64	3.89	0.63	3.04	0.92
②第6回調査	28	4.14	0.71	4.32	0.55	4.39	0.57	4.04	0.74	3.61	0.79	3.93	0.60	3.57	0.79
③母親	25	4.32	0.75	4.60	0.50	3.80	0.96	4.00	0.91	3.88	0.73	4.00	1.08	3.52	1.16
①と②	F値(1, 27)	0.18	n.s.	0.24	n.s.	4.23	*	1.20	n.s.	0.79	n.s.	0.06	n.s.	9.45	**
①と③	F値(1, 51)	1.65	n.s.	5.41	n.s.	1.07	n.s.	0.41	n.s.	4.93	*	0.20	n.s.	2.86	†
②と③	F値(1, 51)	0.79	n.s.	3.71	†	7.72	**	0.03	n.s.	1.71	n.s.	0.09	n.s.	0.04	1.16

**<p.01 *p<.05 †p<.10

理解できる程度について、まずは女子大学生データについて、泣きの種類ごとに調査時期(2:被験者内要因)を要因として、反復測定による分散分析を行った。その結果をTable5に示す。また、泣きの種類ごとに、それぞれの時期の女子大学生データと母親データの比較を、被験者の種類(2:大学生と母親(被験者間要因))を要因とする1要因の分散分析を行った。その結果についても、Table5に示す。

調査時期の効果がみられたのは、「おしっこをした・ウンチをした」(排泄)と「暑い・寒い」(不快)であった。一方、被験者の種類の効果がみられたのは、入学直後の女子大学生と母親の間では、「眠い」、「どこかが痛い・具合が悪い」(苦痛)、「暑い・寒い」(不快)(傾向差)の3種類、4年次幼稚園実習後の女子大学生と母親の間では、「眠い」(傾向差)と「排泄」の2種類であった。

これらの結果を総合して考えてみると、女子大学生は、実習を経験した後の方が、実習前よりも、「排泄」は泣き声でわかるはずだと考えているが、実際の母親の認識と比較すると、母親が「わかる」と考えた程度は低かった。また、「苦痛」や「不快」に関しては、母親の方が女子大学生よりもわかると答えた程度が高かった。

6. 養護性と過去の乳幼児との接触経験の関連

第1回調査時に、これまでの乳幼児との接触経験について、保育園や幼稚園での実習やアルバイト、ボランティアの経験、中学校の体験授業および、高校の体験授業の経験の有無について尋ね、経験有の回答が0または1であったものを「経験少群」(16名)、2以上あったものを「経験多群」(12名)とした。入学直後の養護性の4つの因子の尺度得点について、過去の接触経験の多少(2:多い/少ない・被験者間要因)を要因として、それぞれ1要因の分散分析を行った(Table6参照)。その結果、「興味」因子(F(1, 26)=.00, ns.)と「ネガティブ感情」因子(F(1, 26)=.07, ns.)については、有意な効果はみられなかった。しかし、「自信」因子(F(1, 26)=2.99, p<.10)と「親準備性」因子(F(1, 26)=4.11, p<.053)については、有意な傾向がみられた。つまり、高校時代までの乳幼児との接触経験が多かった学生ほど、大学入学直後の「自信」や「親準備性」の得点が高い傾向がみられた。

Table6 養護性と過去の乳幼児との接触経験の関連

人数	過去の接触経験の多少	興味(Max=45)		ネガティブ感情(Max=25)		自信(Max=20)		親準備性(Max=15)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
12	多い	41.75	2.38	23.00	1.81	13.58	1.73	13.08	1.00
16	少ない	41.75	2.82	23.44	1.46	12.13	2.50	12.00	1.63
	F値(1, 26)	0.00	n.s.	0.50	n.s.	2.99	†	4.11	†

7. 養護性と母親心理の理解および過去の乳幼児との接触経験の関連

Table7は、第1回調査時点および第6回調査時点の、養護性の4因子と母親心理の理解(3項目)および過去の乳幼児との接触経験の相関を示したものである。

Table7 養護性と過去の乳幼児との接触経験の関連

	興味(1)	ネガ感情(1)	自信(1)	親準備性(1)	興味(6)	ネガ感情(6)	自信(6)	親準備性(6)	経験	泣き(1)	泣き(6)	不安(1)	不安(6)	よい母(1)	よい母(6)
興味(1)	1.000														
ネガティブ感情(1)	.614**	1.000													
自信(1)	.545**		1.000												
親準備性(1)	.592**	.403*	.474*	1.000											
興味(6)	.558**				1.000										
ネガティブ感情(6)	.417*			.441*	.592**	1.000									
自信(6)			.508**				1.000								
親準備性(6)	.419*			.388*	.532**	.706**		1.000							
経験									1.000						
泣きの理解(1)										1.000					
泣きの理解(6)							.547**				1.000				
母親の不安(1)												1.000			
母親の不安(6)												.566**	1.000		
よい母親でない(1)										.430*				1.000	
よい母親でない(6)						-.462*			-.400*						1.000

** 相関係数は1%水準で有意(両側)

* 相関係数は5%水準で有意(両側)

(1)は第1回調査、(6)は第6回調査

ネガティブ感情は得点が高いほど、ネガティブ感情の表出が低いことを表すように得点化されている。

入学直後の養護性の「興味」因子および「親準備性」因子は、他の養護性の3つの因子との間に有意な相関がみられた。また、入学直後の「興味」因子は、4年次(第6回調査)の「自信」以外の3つの因子とも有意な相関がみられた。入学直後の「親準備性」因子は、4年次の「ネガティブ感情」および「自信」との間に、有意な相関がみられた。

入学直後では、「母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるものだと思う」と

いう考えと「赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい母親とは言えないのかもしれない」という考えの間に、有意な相関がみられ、入学直後の女子学生は、社会に根強く残っている母親に対するイメージを持ち、母親を評価していたことがうかがわれる。

4年次の「ネガティブ感情」の表出が低いことと「赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい母親とは言えないのかもしれない」という考えの間には、負の相関がみられ、子どもに対するネガティブ感情が表出されることと、母親としての能力を低く評価することの関連が考えられた。また、4年次の「親準備性」因子は、「母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるものだと思う」という考えとの間に有意な相関がみられ、将来親になって子どもを育てることの準備性が高いひとは、根強く残る母親に対するイメージ(「母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるはず」)を持っていることがうかがわれる。さらに、過去の乳幼児との接触体験と4年次の「赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい母親とは言えないのかもしれない」という考えの間にも有意な負の相関がみられ、経験を重ねている学生ほど、赤ちゃんが泣いている理由がわからないことと、母親としての能力が低いことは結びつかないことを理解していると考えられる。

全体的考察

本研究は、実習による乳幼児との関わりの影響について、縦断的な変化の視点から検討することを主な目的とし、保育・幼児教育系学部 に在籍する女子大学生を対象に、入学直後から4年次幼稚園実習後までの間の6つの時期における養護性の変化と、実習による乳幼児との関わりの経験の影響について調査を行った。

具体的には、(1) 実習経験を重ねることと養護性の発達に関連、(2) 「母親になれば赤ちゃんが泣いている理由がわかるはず」といった社会に根強くあるとされる母親についての考えを持っている程度とその変化、(3) 子どもの泣きの原因をどの程度理解できると考えているかについての、母親と女子大学生の認識の比較とその変化、(4) 過去の乳幼児との接触体験と現在の養護性との関連、について縦断的に検討した。

その結果、まず養護性については、主因子法・Promax回転による因子分析を行い、「赤ちゃん・子どもへの興味」(以下「興味」)・「子どもに対するネガティブな感情」(以下「ネガティブ感情」)(ネガティブ感情については、得点が高いほどネガティブな感情が低いことを意味する)・「子どもをうまく扱える自信」(以下「自信」)・「親への準備性」(以下「親準備性」)の4因子21項目が抽出された。養護性の4つの因子の尺度得点について、入学直後、2年次保育園実習直前、2年次保育園実習後、3年次幼稚園実習後、3年次保育園実習後、4年次幼稚園実習後の6つの時期における変化と、実習による乳幼児との関わりの経験の影響について検討した結果、調査時期の効果がみられたのは、「自信」についてのみであった。2年次保育園実習直前と3年次保育園実習後の間、および2年次保育園実習直前と4年次幼稚園実習後の間にそれぞれ有意な差がみられたことから、実習を重ねることで子どもをうまく扱える自信がついていくことが推測された。「自信」以外の因子で、実習による変化がみられなかった理由のひとつに、今回の対象者の女子学生が、保育系・幼児教育系学部 に所属していることが考えられる。中西・粟津(1996)は、将来

子どもと関わる職業に関連した専攻を選んだ女子学生の方が母親群よりも養護性が高いことを示しており、今回の対象者も、もともとの養護性がかなり高かったことで、天井効果になってしまった可能性がある。今後は、子どもと関わることのない職業に関連した専攻の大学生の入学直後の養護性との比較を行ったり、定期的に子どもと関わるボランティアなどを行っている大学生の養護性との比較をおこなったりすることで、養護性の高さの要因を明確にしていく必要があるだろう。

次に、「母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるものだ」「母親は、赤ちゃんが泣いても理由がわからないと不安になると思う」「赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい母親とは言えないのかもしれないと思う」という、社会に根強く残っているといわれる母親に関する考え方の変化についての分析を行った。その結果、「母親は、赤ちゃんが泣いても理由がわからないと不安になると思う」についてのみ調査時期の影響がみられ、初めての実習直後（第3回調査）には、実習の直前よりも母親の不安の程度は高く予想された。実習で子どもの泣きを実際に体験したことで、泣きを上手く処理できないときの母親の不安を推測することができるようになったと考えられる。

また、母親が泣き声で子どもの泣きの原因（「おなかがすいた・のどがかわいた」（空腹）「眠い」「おしっこをした・ウンチをした」（排泄）「甘え泣き」「どこかが痛い・具合が悪い」（苦痛）「人見知り・怖い」「暑い・寒い」（不快））を、どの程度理解できると思うかについては、第1回および第6回調査の結果と母親のデータとの比較を行った。その結果、調査時期の影響がみられたのは、「排泄」と「不快」であった。一方、入学直後の女子大学生と母親の間で差がみられたのは、「眠い」、「苦痛」、「不快」（傾向差）の3種類、4年次幼稚園実習後の女子大学生と母親の間で差がみられたのは、「眠い」（傾向差）と「排泄」の2種類であった。つまり、女子大学生は、実習を経験した後の方が、実習前よりも「排泄」は泣き声でわかるはずだと考えているが、母親が「わかる」と考えた程度は低く、認識には差がみられた。また、「苦痛」や「不快」に関しては、母親の方が女子大学生よりも「わかる」と認識していた。「排泄」に関しては、布おむつが主流だった時代には、泣きの判断が今よりも容易だったといわれているが、紙おむつの質の向上によって「排泄」による不快感が低減したことが、かえって「排泄」に関わる泣きの理解を難しくさせているのかもしれない。

さらに、第1回調査時に乳幼児との接触経験について尋ね、入学直後の養護性との関連について検討した。その結果、「自信」因子と「親準備性」因子については、有意な傾向がみられた。つまり、高校時代までの乳幼児との接触経験が多かった学生ほど、大学入学直後の「自信」や「親準備性」の得点が高い傾向がみられた。ただし、保育・幼児教育系学部の学生の場合、「子どもが好き」「子どもに興味がある」と答える学生が多く、中学校・高校時代に職業体験などで保育園・幼稚園を体験している場合も多い。乳幼児との接触経験の影響についてより正確に検討するためには、子どもと関わることのない職業に関連した専攻の学生と比較することなどが必要である。

最後に、養護性と母親心理の理解および過去の乳幼児との接触経験の間で推測された関連についてあげておく。入学直後の女子学生では、「母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるものだと思う」という考えと「赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい

母親とは言えないのかもしれない」という考えの間に、有意な相関がみられ、社会に根強く残っているといわれる「母親」に対するステレオタイプなイメージを持っていることがわかれた。4年次では、子どもに対してネガティブな感情を持つことと、母親としての能力が低いと考えることとの関連がみられ、「親準備性」と、「母親になれば、子どもの泣き声で泣いている理由がわかるものだと思う」という考えとの間にも有意な相関がみられた。このことから、将来親になって子どもを育てることの準備性が高いひとは、依然母親に対するステレオタイプなイメージを持っていることがわかれたが、一方では、過去の乳幼児との接触体験と「赤ちゃんが泣いている理由がわからないのは、よい母親とは言えないのかもしれない」という考えの間には有意な負の相関がみられたことから、「泣き声で赤ちゃんが泣いている理由がわかる」というステレオタイプな母親イメージを持ちながらも、自らの接触経験によってそれが難しいことを実感すると、できないことを直接的に母親としての能力が低いことと結びつけることは減ってくるのではないかと考えられる。

本研究では、保育・幼児教育系学部の女子大学生を対象に、4年間の実習による乳幼児との関わりの影響について、養護性の変化との関連を中心に検討した。特に、「実習」の具体的な効果という点に注目したこともあり、非常に限られた数の被験者についての限られた範囲の結果しか得られていないため、今後より一般的な議論を進めていくためには、子どもと関わることのない職業に関連した専攻の学生との比較など、改善すべき点が多く残されている。しかし、本研究は、これまでほとんどみられなかった「実習」の具体的な効果について縦断的に検討した研究であり、親への支援、教員への支援などに有効な具体策を探求するための基礎となる知見を得られたと考えている。「子どもに寄り添いながらその健全な発達を促す」ことが求められる、子どもと関わるすべての人々にとって、「実際に子どもと関わった経験」は重要であり、経験を重ねることの影響についての具体的かつ有益な知見が必要とされている。研究方法のさらなる工夫によって、保育や教育の現場で役立つ資料を提供することができるような研究を今後も進めていきたい。

引用文献

- 安積陽子 (2008). 看護系・福祉系大学生の養護性の形成に関する一考察—性別と乳幼児接触体験との関連から— 甲南女子大学研究紀要看護学・リハビリテーション学編, 創刊号, 23-28.
- Fogel, A. & Melson, G.F. (マカルピン美鈴訳) (1989). 子どもの養護性の発達 小嶋秀夫 (編) 乳幼児の社会的世界 (pp.170-186) 東京: 有斐閣.
- Fogel, A., Melson, G.F. & Mistry, J. (1986). Conceptualizing the determinants of nurturance: A reassessment of sex differences In A. Fogel & G.F. Melson (Eds.), *Origins of nurturance: Developmental, biological, and cultural perspectives on caregiving* (pp.53-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 岩谷まとか (2009). 大学生における養護性の検討 東京家政大学研究紀要, 49, 133-142.
- 岩谷まとか・井森澄江 (2011). 女子大学生における親準備性の発達 (4) —2年進学時の養護性について— 東京家政大学研究紀要, 51, 121-128.
- 神谷哲司 (1999). 乳児の泣き声に対する親の認知と対処行動 家族心理学研究, 13, 103-114.
- 小嶋秀夫 (1989). 養護性の発達とその意味 小嶋秀夫 (編) 乳幼児の社会的世界 (pp.187-204) 東京: 有斐閣.

- 小嶋秀夫 (1991). 養護性の概念化とその発達過程の推論 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 205-206.
- 棚沢令子・福本俊・岩立志津夫 (2009). 大学生における過去の被養護・養護体験が現在の養護性(nurturance)へ及ぼす影響 教育心理学研究, 57, 168-179.
- 中川愛・松村京子 (2010). 女子大学生における乳児へのあやし行動：乳児との接触経験による違い 発達心理学研究, 21, 192-199.
- 中西由里・粟津幹子 (1996). 「養護性(nurturance)」に関する一研究—幼児を持つ母親と未婚大学生の専攻別による比較— 椋山女学園大学研究論集 社会科学篇, 27, 9-18.
- 中野由美子 (2008). 生育体験の次世代育成力への影響—性差と保育実習体験の効果— 目白大学総合科学研究, 45, 119-128.
- 根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸 (2005). 保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き—保育士による観察記録を手がかりに— 保育学研究, 43, 179-186.
- 岡野雅子 (2005). 乳幼児とのふれ合い体験についての考察—大学生の省察資料による検討— 教育実践研究：信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 6, 1-10.
- 藤後悦子 (2007). 子どもへのナチュラルス(養護性)を育む発達教育プログラムが中学生の学校生活、地域関係に与える効果 保育学研究, 45, 122-132.
- 礪波朋子 (2011). 女子大学生の乳幼児との接触経験と育児イメージ及び養護性との関連 京都光華女子大学研究紀要, 49, 13-25.
- 富山尚子 (2010). 母親による乳児の泣きの理解と不安 乳幼児教育学研究, 19, 73-81.

子ども学部1年生における、 新体力テストと生活習慣に関する調査研究

原 信 一

I. 序論

1. 大学生における健康・体力に関する調査の意義

子どもの体力低下は、現代の指導現場において大きな課題となっており、幼稚園・保育所に通う就学以前の幼児、小中学校・高等学校における児童・生徒における体力テストの全国的な結果を見ても、1985年から1986年頃をピークとして25年以上経過した現在でも、ほとんどの項目において低い値を示している。^{14) 16)}それとは反対に、子どもの身長は30年前と比較するとすべての年代で大型化しており、いわゆる「体格は良くなったものの、体力や運動能力はほとんどの種目で横ばい、もしくは低下の傾向にある。」ということが問題視されている。^{14) 16)}「健康日本21」¹⁵⁾という健康政策では、生活習慣病や外科的な傷害に陥らないための一次予防的な活動が推進され、そこでは年々運動習慣を持たなくなるのが低年齢化しており、17歳以降の女性で運動習慣がない者は、体力の著しい低下がみられ、成人以降では筋力の低下が顕著であるため、筋力などの体力のピークをできるだけ高めておくことが重要であるとされている。また文部科学省の「体力・運動能力調査結果」¹⁹⁾では、週1～2回程度の運動習慣や運動部・スポーツクラブに所属している者と運動を実施していない者と比較すると、9歳ごろから新体力テストの合計点数の差が明確になり、発育とともにその差は開く一方であることを示している。これまでの報告^{2) 3) 5) 8) 9) 11) 13) 21)}の通り、子どもから成人するまでの間だけでなく、老人に至るまでの生涯にわたる生活習慣や運動習慣が重要であることは言うまでもない。将来教諭・保育士を目指す学生は、子どもの健康や運動に対する態度・知識・技能を育成させることが一つの使命であるので、まずは大学生自らの生活・運動習慣を見直し作り直すこと、更には子どもに正しい健康教育を実践できるような知識・技能を育成することが急務である。

2. 本研究の目的

本研究は本学子ども学部の学生に対し、わが国で広く行われている新体力テストを実施し、生活習慣の実態を調査することから、今後の学生へ適切な健康指導や運動指導を実施する際の基礎的な知見を得ることを目的とした。

II. 本論

1. 研究の方法

(1) 対象者

対象者は、本学子ども学部にて平成24年度に入学した1年生学生である。新体力テスト・生活に関するアンケート調査⁴⁾¹²⁾を、1年A組(男子5名、女子43名)、B組48名(男子3名、女子45名)、C組48名(男子6名、女子42名)、学年合計144名(男子14名、女子130名)に対して実施した。

(2) 実施期間

新体力テストの測定・生活に関するアンケート調査は、前期授業期間中における「健康と生涯スポーツI」の授業内で実施した。

(3) 調査・測定項目とその方法

1) 新体力テスト

新体力テストの実施項目は、ア)上体起こし、イ)長座位体前屈、ウ)反復横跳び、エ)20mシャトルラン、オ)50m走、カ)立ち幅跳び、キ)ハンドボール投げ、ク)握力であった。また、新体力テストと同時に、ケ)身長、コ)体重、サ)BMI、シ)体脂肪率についても測定し、合計12の項目について分析した。なお、体脂肪率は家庭用体脂肪測定機能付きの体重計を使用した。

2) 生活に関するアンケート調査

生活に関するアンケートは、①運動・スポーツの好嫌度、②就学前、小学校期における運動習慣、③中学校・高校における部活動への参加の状況、④生活習慣の4項目について調査を実施した。

2. 新体力テストの結果から

(1) 体格・体力測定における全国平均との比較⁷⁾¹⁹⁾

表1は、本学1年生の体格および、体力測定の結果と平成23年度の全国平均値を男女別に比較したものである。全国平均と比較すると、男子では体重、長座位体前屈、50m走で全国平均値を上回り、身長、立ち幅跳び以外の種目で有意に下回る結果となった。女子では体重、長座位体前屈、50m走、立ち幅跳びで全国平均値を上回り、身長、反復横跳び、ハンドボール投げ、総合得点以外の種目で有意に下回る結果となった。男女ともに、身長は全国平均と比較しても差は見られなかったものの、体重が全国平均と比較して重く、柔軟性、短距離の疾走能力が高いことが示された。反対に、男子では立ち幅跳び以外の筋力、敏捷性、持久力、投能力の

表1 平成24年度本学新入生の体格・体力の測定結果と全国平均値(平成23年度)との比較

	本学学生					全国(10歳)					有意差
	平均値	標準偏差	n数	max	min	平均値	標準偏差	n数	有意差		
男子											
身長	171.6	6.7	14	186.4	160.0	171.4	5.7	1040			
体重	66.4	10.0	14	84.9	54.3	61.8	8.5	1034	※		
BMI	22.6	3.4	14	30.4	19.8						
%	15.6	5.5	13	26.7	8.7						
握力左右平均	39.3	5.2	14	50.5	30	42.89	6.97	1019	※		
上体起こし	26.5	3.1	13	34	22	29.68	5.46	1024	※		
長座位前屈	50.5	7.9	14	63	35	48.3	11.29	1025	※		
反復横跳び	55.9	4.9	13	63	46	56.38	7.36	1014	※		
20mシャトル	67.6	19.9	13	95	29	79.93	23.23	708	※		
50m	7.1	0.4	12	7.8	6.5	7.4	0.56	1005	※		
立ち幅跳び	225.9	21.1	13	260	180	226.42	21.88	1006	※		
ハンドボール	25.0	5.3	14	33	14	26.21	6.17	1018	※		
総合得点	60.5	5.9	12	62	41	53.16	9.71	963	※		
女子											
身長	157.9	6.1	115	174.0	145.7	157.8	5.1	1009			
体重	51.9	7.7	109	84.0	37.5	50.6	6.2	979	※		
BMI	20.8	2.8	109	36.4	16.9						
%	24.2	4.7	104	38.3	15.0						
握力左右平均	25.0	4.3	117	34.5	14	29.3	4.7	1005	※		
上体起こし	20.9	6.1	117	35	0	22.7	6.0	1011	※		
長座位前屈	49.7	10.2	117	83	19	47.7	10.1	1010	※		
反復横跳び	46.4	5.7	117	57	22	46.9	6.2	896	※		
20mシャトル	40.4	14.6	115	89	8	45.4	17.7	891	※		
50m	8.8	0.9	112	15.4	7.4	8.2	0.8	990	※		
立ち幅跳び	168.0	22.5	117	212	97	166.4	22.9	994	※		
ハンドボール	13.7	4.0	118	25	7	13.9	4.1	998	※		
総合得点	48.2	10.6	107	73	19	46.6	10.7	944	※		

5%: ※
1%: ※※

ほとんどの項目で全国平均を下回っており、体力の総合指標となる総合得点でも下回る結果となった。女子は、筋力、持久力、跳躍力で全国平均を下回ったもの、総合得点では全国平均と差が見られなかった。また、男女の得点を混合したクラス毎の結果は下記の通りで、有意な差は見られなかった。

A組：平均48.3点(標準偏差10.9)

B組：平均47.1点(標準偏差10.4)

C組：平均49.9点(標準偏差9.2)

これらのことから総合すると、本学子ども学部平成24年度1年生の体力は、全国的に見ると、男子はやや劣り、種目によって多少差があるものの女子ではほぼ平均的な体力水準であることが言え、各クラス学生間の体力的な値には差がないと考えられる。以上の結果に基づいて、これからの体育系授業において、一つの指標とし指導していきたい。¹⁰⁾

(2) 体格・体力測定における項目間の相関から

表2は、今回測定した体格と体力項目間における相関を男女別で示したものである。男子の項目では、n数が14ということもあり、項目間で有意な結果があまり見られなかった。しかしその中でも、体脂肪率と体重(r=0.875、p<0.01)・BMI(r=0.918、p<0.01)、反復横跳びと握力(r=0.635、p<0.05)、20mシャトルランと体脂肪率(r=-0.701、p<0.01)、体力テストの総合点数と上体起こし(r=0.666、p<0.05)・反復横跳び(r=0.741、p<0.01)・ハンドボール投げ(r=0.654、p<0.05)では高い相関が見られた。女子の項目では、多くの項目間で有意で高い相関が見られ、BMIと体重(r=0.860、p<0.01)・体脂肪率(r=0.786、p<0.01)、体脂肪率と体重(r=-0.634、p<0.01)、50m走と立ち幅跳び(r=0.634、p<0.01)、総合点数と上体起こし(r=0.618、p<0.01)・反復横跳び(r=0.733、p<0.01)・20mシャトルラン(r=0.647、p<0.01)・50m走(r=-0.648、p<0.01)・立ち幅跳び(r=0.806、p<0.01)・ハンドボール投げ(r=0.645、p<0.01)の間では高い相関があった。

これらのことから、まず体格面では、これまで広く行われてきた形態、体格指数、体組成を表す計測方法や指標の間には有意で高い相関関係がこれまでの報告^{2) 8) 19)}の通り見られたが、

表2 体格・体力測定における項目間の相関

男子	身長	体重	BMI	体脂肪率	握力	上体起こし	長座体前屈	反復横跳び	20mシャトル	50m	立ち幅跳び	ハンドボール	総合得点
	身長	--	0.272	-0.239	-0.095	0.275	-0.038	-0.117	0.223	0.063	-0.358	0.147	0.428
体重		--	-0.239	0.875 **	0.563 *	-0.262	0.193	0.113	-0.395	0.033	-0.200	0.289	0.068
BMI			--	0.918 **	0.418	-0.371	0.245	0.004	-0.448	0.215	-0.314	0.078	-0.125
体脂肪率				--	0.452	-0.366	0.193	-0.684	-0.701 **	0.142	-0.330	0.136	-0.179
握力					--	0.192	0.345	0.635 *	-0.067	-0.665	0.016	0.273	0.563
上体起こし						--	0.396	0.382	0.072	-0.351	0.289	0.315	0.666 *
長座体前屈							--	0.365	0.029	0.254	0.281	0.390	0.446
反復横跳び								--	0.628	-0.285	-0.119	0.559 *	0.741 **
20mシャトル									--	0.388	-0.325	0.388	-0.184
50m										--	0.065	-0.071	-0.448
立ち幅跳び											--	0.062	0.434
ハンドボール												--	0.654 *
総合得点													--
女子	身長	体重	BMI	体脂肪率	握力	上体起こし	長座体前屈	反復横跳び	20mシャトル	50m	立ち幅跳び	ハンドボール	総合得点
身長	--	0.460 **	-0.064	-0.041	0.417 **	-0.073	0.169	-0.183	0.022	-0.007	0.101	0.229 *	0.169
体重		--	0.860 **	0.834 **	0.410 **	-0.193 *	0.272 **	0.064	-0.209 *	0.139	0.070	0.332 **	0.122
BMI			--	0.786 **	0.198 *	-0.174	0.219 *	-0.049	-0.239 *	0.150	0.042	0.229 *	0.052
体脂肪率				--	0.044	-0.139	0.157	-0.148	-0.198 *	0.187	-0.037	0.147	-0.093
握力					--	0.319 **	0.281 **	0.293 **	0.080	-0.213 *	0.424 **	0.390 **	0.552 **
上体起こし						--	0.198 *	0.379 **	0.361 **	-0.351 **	0.411 **	0.204 **	0.618 **
長座体前屈							--	0.235 **	0.169	-0.144	0.277 **	0.202 *	0.418 **
反復横跳び								--	0.453 **	-0.413 **	0.562 **	0.441 **	0.733 **
20mシャトル									--	0.531 **	0.369 **	0.369 **	0.647 **
50m										--	-0.634 **	-0.399 **	-0.648 **
立ち幅跳び											--	0.491 **	0.806 **
ハンドボール												--	0.645 **
総合得点													--

5% ※
1% ※※

これでは体重やBMIから体脂肪率を正確に推定することはできず、これまでどおり生活習慣病の第一次的な予防の一つの方法として、体重と体脂肪率の双方を継続的に計測していくことがこれからも重要であることが言える。また、体力項目では、これまでの報告^{1) 2)}の通り項目間で種々の相関が見られ、男女ともに、総合得点と種々の項目との間において、有意で高い相関が見られたことから、これらは体力測定項目としてとして有効であることが示唆された。

3. 子ども学部1年生における生活習慣

(1) 運動・スポーツへの好嫌度について

「あなたは体を動かしたり、スポーツをすることが好きですか?」という問いに対し、1) 大変好きであると答えた学生が47名(34.7%)、2) 好きな方であると答えた学生が50名(36.5%)、3) ふつうと答えた学生が25名(18.2%)、4) あまり好きではないと答えた学生が14名(10.2%)、5) 嫌いであると答えた学生が1名(0.7%)であった。(有効回答数137) また、1) 大変好きである、2) 好きな方であると答えた者と、3) ふつう、4) あまり好きでない、5) 嫌いであると答えた者の新体力テストの総合点数を比較すると、1) と2) と答えた者たちの点数の平均点は52.2点(標準偏差7.9, n = 80)で、3) と4) そして5) と答えた者たちの平均点が41.0点(標準偏差10.4, n = 36)となり、1) と2) と答えた者たちの点数が0.1%水準で有意に高かった。このことから、運動・スポーツに対する取り組みへの好嫌度と、実際の体力レベルとの間には明らかな関連性があることが示された。運動・スポーツが嫌いな子どもがいる背景には、これまでの体育授業や中学・高等学校における部活動の実施状況が大きく影響しているものと考えられるが、運動やスポーツを楽しんで自ら進んで行えるように、就学前からの子どもに対する指導や場づくりについて、これからの我が国の喫緊の課題として取り組んでいくことで、中高年以降の体力維持・向上や生活習慣病の予防に反映していくと考える。^{14) 15) 19)}

(2) 就学前、小学校期における運動習慣について

表3・表4は、就学前と小学校期における園(小学校)以外の場所での過ごし方をまとめたものである。表3では、月曜日から金曜日までの園(小学校)がある日の一斉活動後(放課後)の活動の様子を日数毎にまとめ、表4では休日における活動の様子を多い順にまとめてある。これらの表を見ると、本学学生が子どもの頃には学習塾・スポーツ教室・運動遊び・室内での遊びなどを友達もしくは親と楽しむなど種々の活動に取り組んでいた様子が見られる。学習塾・スポーツ教室への参加状況はウィークデー・休日ともに、就学前よりも小学校期の方が増加していることは明らかで、小学校期からの教科学習の開始やより幅広い専門的な指導のできるスポーツ指導員を求めていることなどがその要因として考えられる。しかしその中でも、「何もしない」と答えた学生が、就学前・小学校期におけるウィークデー・休日ともに存在する(ウィークデー合計それぞれ45、31人、休日合計それぞれ15、23人)。10年以上前のことであり、記憶が曖昧で想起しづらかった事も原因と考えられるが、就学前に週のほとんどを「何もしない」で過ごした学生が一部存在するのは特に問題であると考えられる。また、一方では、「スポーツ教室」・「友達」もしくは「親と運動遊びをしていた」という、運動・スポーツに取り組んでいた学生が最も多く存在することが確認されたが、小学校期になると「親」から「友達」とより多く遊ぶというような遊びの様相が変化する傾向があることを示している。

表3 月曜日から金曜日における一斉活動後(放課後)の過ごし方(複数回答可)

就学前	1日					計
	1日	2日	3日	4日	5日	
①学習塾	6	5	2	0	0	13
②スポーツ教室	28	13	1	0	0	42
③友達と運動	9	29	22	6	17	83
④友達と室内遊び	23	32	17	3	5	80
⑤勉強	1	2	0	0	0	3
⑥何もしない	11	14	7	1	12	45
⑦その他	21	5	4	1	4	35

小学校	1日					計
	1日	2日	3日	4日	5日	
①学習塾	22	28	8	1	4	61
②スポーツ教室	28	16	11	0	6	61
③友達と運動	17	29	27	11	13	97
④友達と室内遊び	29	22	15	3	2	71
⑤勉強	3	1	0	0	0	4
⑥何もしない	22	9	1	0	0	31
⑦その他	22	7	2	6	3	40

⑦その他…ピアノ、ダンス、書道、英会話、スイミング、お昼寝など

表4 休日における過ごし方(複数回答可)

就学前	1番目					計
	1番目	2番目	3番目	4番目	5番目	
①学習塾	1	0	1	8	0	10
②スポーツ教室	6	11	7	3	5	32
③友達と運動	44	23	11	10	8	91
④友達と室内遊び	15	33	22	11	4	85
⑤自分一人もしくは友達と勉強	1	1	3	2	3	10
⑥何もしない	3	2	5	3	2	15
⑦親と運動遊び	28	9	10	9	3	59
⑧親と室内遊び	9	24	15	10	4	62
⑨遊び以外の外出	18	19	23	12	10	82
⑩その他	6	2	2	0	1	11

小学校	1番目					計
	1番目	2番目	3番目	4番目	5番目	
①学習塾	2	5	7	8	1	23
②スポーツ教室	22	4	10	8	2	46
③友達と運動	59	29	21	2	0	110
④友達と室内遊び	15	56	17	10	2	100
⑤自分一人もしくは友達と勉強	0	4	3	3	7	17
⑥何もしない	4	4	10	1	4	23
⑦親と運動遊び	7	2	12	10	6	37
⑧親と室内遊び	1	3	7	4	5	20
⑨遊び以外の外出	15	16	16	18	8	73
⑩その他	7	1	0	0	1	9

⑩その他…ピアノ、ダンス、スイミング、など

(3)中学校・高等学校・大学における(部活動)サークル活動の様子

表5は、中学校・高等学校・大学における、部活動(サークル)への所属についてまとめたものである。今回の調査から、本学1年生の高校期における、文化部への所属人数は一時的に増加するものの、部活動(サークル)に所属する合計人数は中学校、高等学校、大学と年齢が上がるにつれて減少していること、部活動(サークル)に参加しない人数が増加していることが明らかになり、これまでの報告²²⁾とほぼ一致する結果となった。また、調査を実施した時期が5月であったため68名(51.5%)であったが、サークルに所属している人数は現在まで増加していることが考えられる。これからもサークル所属人数を増加させるための施策を講じ、それを継続的に実施していくことが重要である。

表5 中学校・高等学校・大学における、部活動(サークル)所属人数

	中学	高校	大学
運動系	109	68	53
文化系	34	46	24
無所属	2	26	64
兼部人数	7	4	9
回答数	138	136	132

※一人複数のクラブに加入する兼部者がいる。
 ※高等学校における運動部メンバーは、運動部にも記入した。
 ※大学サークル所属人数は、5月のアンケート実施時期の数値。

表6 中学校・高等学校・大学における部活動(サークル)活動日数(週あたり)

週あたりの活動時間	中学		高校		大学	
	運動部	文化部	運動部	文化部	運動系	文化系
2時間未満	0	0	0	3	2	4
2時間以上5時間未満	1	7	6	14	43	12
5時間以上10時間未満	10	1	6	6	1	0
10時間以上20時間未満	55	7	28	7	1	0
20時間以上30時間未満	18	9	13	2	0	0
30時間以上	17	1	16	3	0	0
合計	101	25	69	35	47	16

表6と7は、中学校・高等学校・大学における、部活動(サークル)の活動日数・活動時間である。今回の調査結果から、運動部参加者において週あたりの活動日数・週あたりの活動時間ともに、中学校・高等学校では週5日間以上(中学校79名・78.2%、高等学校52名・

表7 中学校・高等学校・大学における部活動(サークル)活動時間数(週あたり)

週あたりの活動時間	中学		高校		大学	
	運動部	文化部	運動部	文化部	運動系	文化系
2時間未満	0	0	0	3	2	4
2時間以上5時間未満	1	7	6	14	43	12
5時間以上10時間未満	10	1	6	6	1	0
10時間以上20時間未満	55	7	28	7	1	0
20時間以上30時間未満	18	9	13	2	0	0
30時間以上	17	1	16	3	0	0
合計	101	25	69	35	47	16

72.2%)、10時間以上(中学校90名・89.1%、高等学校57名・82.6%)の活動が大多数を占め、文部科学省の報告¹⁹⁾とほぼ同様の結果が得られた。大学においては、週あたりの活動日数が2日間、活動時間が5時間未満であるサークルがほとんどであることが分かり、中学校・高等学校の活動量と比較すると激減している。¹⁷⁾

表8は、運動部参加者における、週あたりの活動日数と体力測定総合得点の関係を表したものである。中学校、高等学校ともに週5日以上のグループ(上位群)、中学校もしくは高等学校で週5日以上のグループ(中位群)、中学校、

表8 運動部における週あたりの活動日数と体力測定総合得点の関係

	平均値	標準偏差	n数
中学・高校ともに週5以上	55.8	7.6	37
中学か高校で週5以上	47.5	9.5	44
高校で週5以上	53.6	6.7	17
中学で週5以上	45.5	9.6	33
中学・高校ともに週4以下	43.6	9.6	48

* : 5%
 ** : 1%
 *** : 0.1%

高等学校ともに週4日以下のグループ(下位群)、そして中位群を中学校で週5日以上のグループ(中下位群)と高等学校で週5日以上のグループ(中上位群)に分割して総合得点の比較をした結果、上位群と中位群・中下位群・下位群、中上位群と中下位群・下位群の間に有意な差が見られた。これらの結果から、大学入学時における体力テストの値は中学校から高等学校における運動部での継続的な活動が大きく影響していることが明らかで、特に大学入学と直近の高校期における運動部での活動は特に大きな効果を与えていることが分かった。平成19年度、文部科学省から報告された「運動部やスポーツクラブへの所属の有無と体力」⁶⁾では、学校体育以外の運動への取り組みをしている子どもと、運動の取り組みがない子どもを比較すると、幼少期から中学校・高校期まで徐々に体力テストの値の差が大きく開き、老年期に至るまでその傾向が見られるとしており、生涯にわたり高い体力水準を得るためには、運動実践の習慣を持ち、継続していくことの重要性が述べられている。今回の調査からも、少年期における体育授業以外の運動・スポーツへの取り組みは、青年期での高い体力水準の維持に大きく貢献することが明らかになったが、大学入学後における運動・スポーツ活動への参加状況は先述の通り、運動系サークルへの所属、週あたりの活動日数・時間が減少することから、これからは運動系サークルへの活動参加状況も併せて日常生活を改善していくような学生への指導が必要である。

(4)生活習慣について

表9は、月曜日から金曜日、また休日における睡眠時間を比較したものである。本学1年生のいわゆる、ウィークデーの睡眠時間は5.8時間で、休日における睡眠時間は8.1時間と約2時間の有意な差が見られた。また、ウィークデーは6から8時間以上の睡眠をとれている学生は88名(64.2%)であったが、休日は128名(93.4%)にも上った。また、ウィークデーには6時間

表9 月～金曜日と休日の睡眠時間の比較

睡眠時間(時間)	月曜日から金曜日	休日
4未満	4	0
4以上6未満	45	9
6以上8未満	84	42
8以上10未満	4	62
10以上	0	24
平均	5.8	8.1
標準偏差	1.0	1.9

*** : 0.1%

未満が49人(35.8%)であるのに対して、休日には9名(6.6%)に減少している。これらのことから、ウィークデーにおける慢性的な寝不足を休日に補っている様子が見られる。また、朝食を「毎日摂っている」学生が103名(75.2%)、「1、2回抜く」が20名(14.6%)、「3、4回抜く」が8

名(5.8%)、「5、6回抜く」が5名(3.6%)、「毎日食べない」が1名(0.7%)であった。本学の学生は、多くの学生が毎日朝食を摂る習慣があることが分かったが、その一日の生活リズムや食事内容など総合的に評価することや朝食を抜く学生に対する総合的な指導がこれからは必要と考えられる。

Ⅲ. まとめ

成果

1. 体力測定、体力・生活習慣のアンケートから本学子ども学部1年生における、体力特性、運動・スポーツに対する意識、生活習慣に関する実態を明らかにすることができ、これからの体育関連授業への展開に有用な知見を得ることができた。
2. 中学校、高等学校、大学における部(サークル)活動の様子と体力的な数値との関連性について明らかにすることができた。ここでは中学校、高等学校での体育授業以外の運動経験がその後の体力的な数値に影響を与えていることが分かり、特に高校期における継続的な運動経験は特に大きな影響があることが示された。
3. 子ども学部1年生の就学前・小学校期の頃の、一斉活動後(放課後)の生活の様子から、幼少期における運動遊びの様相を明らかにすることができた。

課題

1. 青年期における運動・スポーツへの好嫌度と幼少期からの運動遊びやスポーツへの取り組みについての関連性に関する意識調査を行うことから、生涯にわたって自ら体力を高め、健康を保持増進することができるような態度と知識・技能の育成を図るための方法を探ること。
2. 運動・スポーツへの好嫌度は、部活動などの体育授業以外の運動・スポーツにおける経験と必ずしも正の関係性にあるとは限らないことが分かった。いわゆる「運動部には所属していたが、部活動以外の運動・スポーツ種目は好きでない。」「運動部は経験がないが、運動・スポーツは好きである。」など、複雑な様相を示すことが予想される。好きな運動・スポーツ以外にどのように興味を持たせ、取り組ませるか、また運動嫌いの発生の検証など、これからの学生が運動・スポーツに取り組み、自らの健康度を高めていけるような知見を得ること。
3. 本学の拙い施設で新体力テストを実施するのは非常に困難を極めた。東京都障害者スポーツセンターにおいて、50m走の測定を無償で行うことができたが、学生の健康や体力の維持・向上のためには体力測定以外にも体育授業が屋外でできるような施設や用具の整備の必要性がある。
4. 学生の生活習慣について、睡眠と朝食の摂取について調査をしたが、栄養や学校外における生活の様子も含めた幅広い視点から考察することが求められる。

IV. 参考文献

- 1) 中学校における陸上競技者のためのコントロールテスト活用に関する考察、原信一、東京学芸大学附属竹早中学校研究紀要50号、pp.39-48、2012.
- 2) 大学新生における体格・体力と生活習慣、高橋正則、日本大学文理学部人文科学研究紀要65号、pp.101-115、2003.
- 3) 大学生の健康度・生活習慣に関する研究（第5報：新学期開始時のアンケート調査成績）、川崎晃一他9名、九州産業大学健康スポーツ科学研究7号、pp.1-12、2005.
- 4) 学生の健康度・生活習慣に関する診断検査の開発、徳永幹雄、橋本公雄、九州大学健康科学23号、pp.56-63、2001.
- 5) 八戸大学学生の体力・運動能力測定に関する予備調査、渡辺英次、三本木温、竹宮隆、八戸大学紀要34号、pp.195-206、2007.
- 6) 平成19年度運動部やスポーツクラブへの所属の有無と体力、文部科学省、2008.
- 7) 平成23年度体力・運動能力調査、独立行政法人統計センター、2012.
- 8) 本学学生の体格、形態に関する追跡的研究（第2報）、川和田毅、東京家政大学研究紀要第27集、pp.191-199、1987.
- 9) 本学学生の体力診断テストと生活習慣の相互関係、小谷恭子、帝塚山学院大学研究論集第40集、pp.53-61、2005.
- 10) 本学学生を対象とした体力づくりの意識に関する研究、木村博人、青木和浩、東京家政大学研究紀要46集(1)、pp.19-24、2006.
- 11) 本学入学生の最近5か年の体力について、若松美恵子、河鍋嵩、白梅学園短期大学紀要21号、pp.17-25、1985.
- 12) 女子大学生の体力測定に関する一考察（形態測定との分析から）、平野泰宏、益川満治、大妻女子大学家政系研究紀要47号、pp.127-137、2011.
- 13) 女子大学生の体力テストと生活体力テストの関連、栗林徹他9名、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第6号、pp.85-90、2007.
- 14) 子どもの体力向上のための取組ハンドブック、文部科学省、pp.8-14、2012.
- 15) 21世紀における国民健康づくり運動、厚生省、2000.
- 16) 1960年代から2000年代にいたる幼児の運動能力発達の時代変化、杉原隆ほか、体育の科学57、pp.69-73、2007.
- 17) 私立大学学生生活白書2011、(社)日本私立大学連盟学生委員会、2011.
- 18) 体育関連科目受講男子学生の体力診断、小谷恭子、帝塚山学院大学研究論集第41集、pp.85-92、2007.
- 19) 体力・運動能力調査結果、文部科学省、2011.
- 20) 短期大学生に対する「保健体育授業」の動機づけに関する研究、湯山香織、川和田毅、東京家政大学研究紀要27集、pp.53-60、1987.
- 21) 東京情報大学学生の体力と健康に関する調査（第1報）～体育実技中における測定およびアンケートの結果から～、石井政弘、杉下和夫、原朗、馬場進一郎、経営情報科学44、pp.311-318、1991.
- 22) 運動部活動の在り方に関する調査研究報告（中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究者会議）、文部科学省、1997.

私立文系大学入学時の算数・数学に関する 学習状況の実態と課題

——「大学生数学基本調査」の結果とその分析——

増 田 有 紀

I. はじめに

近年、小学校教諭免許課程を新たに設置する動向が国内の私立文系大学においてみられるようになった（文部科学省，2012a）。本学の子ども学部においても、小学校教諭免許課程の設置により、学生の進路決定時の選択肢が増えるとともに、より幅広い視野から子ども学をとらえる学生を育成・輩出することが期待される。その一方で、本格的な始動を1年後に控え小学校教員を養成するための大学での支援体制を多面的に精練していくことが課題にある。

その一面として、数学教育に関する課題が考えられる。すなわち、小学校での算数に関する学習指導に耐えうる算数・数学の基本的な知識を備えていることを前提に、実践的指導力をも兼ね備えた教員を養成するための大学4年間での学習支援を確立することである。この課題は、算数・数学の学習に不安を覚える学生が多い傾向にある私立文系大学特有の課題といえよう。

小学校教員養成課程における数学教育については、主に国公立大学の小学校教員養成課程の改善を図るための実証的研究や、教材レベルでの実践報告がこれまでもなされてきている一方で（例えば、正田，2002）、学生の多くが数学の学習に不安を覚えているとみられる私立文系大学を対象とした小学校教員養成における数学教育学のカリキュラムや教材、指導法を理論的かつ実証的に提唱し、改善を図ることを試みた研究は、管見の限り十分になされてきていない。

先述のように私立文系大学では、義務教育修了程度の数学の学習に不安を覚える学生が少なからず存在し、結果的に進路を変更せざるおえない現状があることを鑑みれば（小野，2004）、従来の小学校教員養成に関する研究を基盤に、私立文系大学の学生を対象とする実践的指導力の獲得に不可欠な算数・数学の知識を備えることを視野に入れた研究がなされるべきである。そのためには、彼らの大学入学時における算数・数学に関する学習状況を把握することが先決であると考えた。

そこで、本学の子ども学部第1学年の在学学生を対象に、日本数学会が作成した「大学生数学基本調査」を入学直後に実施した。本稿では、その結果を明らかにするとともに、高等学校までの履修状況や大学入試での使用率と記述問題の解答を関連付けながら分析する。

2. 「大学生数学基本調査」の実施の背景と調査結果

(1) 「大学生数学基本調査」の実施の背景

「大学生数学基本調査」とは、日本数学会が2011年4月から7月に全国の国公立大学28校(5,934名)に在学する第1学年を対象に実施した質問紙調査である(詳細は日本数学会、2012を参照)。調査対象校は任意に抽出されている。

この調査が実施された背景には、センター試験が導入された1990年を機に、様々な学力調査から大学入学時の数学の学力低下が浮き彫りになり、2000年頃には大学で講義の補習や就職支援のための高校卒業程度の数学の授業が必要とされるまで状況が深刻化したことがある。特に、数学の学習において必須な論理的文章を理解する力や、必要な情報を読み取り論理を組み立て表現する力の低下が危惧されている。

上記のような状況を鑑み、「高等教育の前提となる数学的素養と論理力を大学生がどの程度身につけているのかを把握し、大学教育の改善に活用するとともに、初等中等教育に対する提言の材料とすること」を目的として、「大学生数学基本調査」が実施された。実際、この調査は記述式の問題を中心に構成されており、記述解答における誤答の具体的内容や解答に至る背景を分析していることに特徴がみられる。

(2) 「大学生数学基本調査」の問題と結果

①調査問題の構成

調査問題は、3つのステージからなる大問3問(各ステージにつき大問1問であり、小問を含めて合計5問、計25分)で構成されている。さらに、小学校から高等学校までの得意・不得意科目や大学入試での数学の選択率などを問うためのアンケート調査(5分)が調査問題の前に含まれ、合計30分で実施される調査である(表1)。

②調査対象者の内訳

調査では、調査対象者が所属する大学及び学部・学科系統を表2、表3のように難易度上位順に分類している。

表1 調査問題の構成

問題	出題意図	
アンケート調査(5分)		
第1ステージ(選択式)	1	文章に含まれる論理を的確に読み取ることができるか。
	2	
第2ステージ(記述式)	1	整数や関数の性質について論理的に正しい記述ができるか。
	2	
第3ステージ(記述式)	平面図形と相似を利用した基本的な作図ができるか。	

表2 調査対象者の内訳(大学)

難易度順別群	対象者数	割合
国公立大S群	1,041名	17.5%
国公立大A群	2,203名	37.1%
国公立大B群	698名	11.8%
私立大S群	230名	3.9%
私立大A群	823名	13.9%
私立大B群	596名	10.0%
私立大C群	343名	5.8%

表3 調査対象者の内訳(学部・学科系統)

学部・学科系統	割合
理学・工学系統	42.2%
文学・外国語系統	3.4%
法学・経済・経営・社会学系統	14.4%
教員養成・教育学系統	19.9%
医学・歯学・薬学・保健衛生学系統	6.6%
学際系統(環境学・博物学など)	4.2%
混合(複数系統混合)	8.9%

③調査問題と結果

ア. 第1ステージの結果

第1ステージの調査問題は以下の通りである。

<p>(問1-1) ある中学校の三年生の生徒100人の身長を測り、その平均を計算すると163.5cmになりました。この結果から確実に正しいと言えることには○を、そうでないものには×を、左側の空欄に記入してください。</p> <p>(1) 身長が163.5cmよりも高い生徒と低い生徒は、それぞれ50人ずついる。 (2) 100人の生徒全員の身長をたすと、$163.5\text{cm} \times 100 = 16350\text{cm}$になる。 (3) 身長を10cmごとに「130cm以上で140cm未満の生徒」「140cm以上で150cm未満の生徒」…というように分けると、「160cm以上で170cm未満の生徒」が最も多い。</p> <p>(問1-2) 次の報告から確実に正しいと言えることには○を、そうでないものには×を、左側の空欄に記入してください。</p> <p>公園に子供たちが集まっています。男の子も女の子もいます。よく観察すると、帽子をかぶっていない子供は、みんな女の子です。そして、スニーカーを履いている男の子は一人もいません。</p> <p>(1) 男の子はみんな帽子をかぶっている。 (2) 帽子をかぶっている女の子はいない。 (3) 帽子をかぶっていて、しかもスニーカーを履いている子供は、一人もいない。</p>

図1 第1ステージの調査問題

今回の調査対象者(2011年または2012年4月大学入学者)の大半は、現行(平成21年度より実施)ではなく、旧課程の小・中・高等学校学習指導要領に基づいて算数・数学を学習してきている。1-1は、平均の定義とそれに関する初歩的な推論であり、旧課程では小学校第6学年での学習内容である。また、1-2は、命題と条件の論理的な読み取りを問う問題であり、この問題を解答するために必要とされる論理的思考の育成は小学校から高等学校までの各学校段階に応じて学習指導がなされる内容である。これらの正答率を以下に示す。

表4 難易度順別群による正答率(%) (1-1)

国公S	国公A	国公B	私S	私A	私B	私C	全体
94.8	80.4	73.8	83.0	64.8	56.0	51.2	76.0

表5 難易度順別群による正答率(%) (1-2)

国公S	国公A	国公B	私S	私A	私B	私C	全体
86.5	66.8	60.6	66.8	56.9	44.5	41.6	64.5

また、系統別の正答率(教育系統)は、1-1は70.8%、1-2は58.9%であり、理工系・社会学系に比べて10%以上低い。なお、日本数学会の分析では、アンケートでの不得意科目の選択率と併せ、論理を正確に解釈する能力について、群間、系統間の差が顕著にみられることが指摘されている。

イ、第2ステージの結果

第2ステージの問題は以下の通りである。

(問2-1) 偶数と奇数をたすと、答えはどうなるでしょうか。次の選択肢のうち正しいものに○を記入し、そうなる理由を下の空欄で説明してください。

(a)いつも必ず偶数になる。
 (b)いつも必ず奇数になる。
 (c)奇数になることも偶数になることもある。

(問2-2) $y = -x^2 + 6x - 8$ のグラフは、どのような放物線でしょうか。重要な特徴を、文章で3つ答えてください。

図2 第2ステージの調査問題

1問目は、整数の性質に関する論証、2問目は、2次関数の性質を列挙するいずれも記述式の問題である。正答率は以下の通りである。

表6 難易度順別群による正答率(%) (2-1)

国公S	国公A	国公B	私S	私A	私B	私C	全体
41.2	21.9	10.2	13.5	10.6	4.3	1.4	19.1

表7 難易度順別群による正答率(%) (2-2)

国公S	国公A	国公B	私S	私A	私B	私C	全体
54.9	44.3	42.2	31.4	33.0	20.1	12.4	39.5

2-1は、平成22年度に実施された全国学力・学習状況調査の「連続する3つの奇数の和が奇数である」を論証する問題(H22B②-(2))と類似しており、その正答率は26.4%であった。

本調査においても、全体の正答率は2割を下回り、同じ文字を用いて偶数と奇数を定義する解答（例えば、偶数を $2n$ 、奇数を $2n+1$ と表記する）や、例示を論証とする解答（例えば、 $1+2=3$ になるなど）が多くみられた。また、 $2-2$ の2次関数の特徴については、原点、座標、上に凸、など数学の学習で特有の数学用語の誤った使用が多い結果であったことが報告されている。

ウ. 第3ステージの結果

第3ステージの問題は以下の通りである。

(問3) 右の図の線分を、定規とコンパスを使って正確に3等分したいと思います。どのような作図をすればよいでしょうか。

作図の手順を簡条書きにして分かりやすく説明してください。なお、説明に図を使う場合は、定規やコンパスを使わずに描いてもかまいません。

図3 第3ステージの調査問題

この問題は、相似の利用場面の事例であり、中学校第3学年での学習内容である。正答率を表8に示す。垂直二等分線の作図と結びつける解答が多くみられ、平行線問題解決場面で比や相似を利用することに困難を示す学生が多い結果であった。

表8 難易度順別群による正答率(%) (3)

国公S	国公A	国公B	私S	私A	私B	私C	全体
13.0	3.7	2.5	2.2	2.0	0.5	0.3	4.4

3. 本学における「大学生数学基本調査」の実施と結果の考察

(1) 調査の実施

上述の結果から、多くの問題において国公立大学と私立大学に正答率の差がみられることや、私立大学S群及びA群とB群及びC群の差が顕著であることがわかる。その一方で、難易度順別群間の回答の比較など正答率の差に関する検討は公表されていない。大学入学時における算数・数学に関する学習状況を把握するためには、記述回答やアンケートから解答に至る背景をより詳細に調べる必要がある。そこで、本学に入学してまもない第1学年の学生を対象に同一の調査を実施することとした。

調査の目的は、私立文系大学の小学校教員志望者の大学入学時における算数・数学に関する学習状況を把握し、実践的指導力の獲得に不可欠な算数・数学の知識を備えることに考慮した大学での学習支援の確立に活用することである。対象は、本学子ども学部第1学年に在籍する139名であり、2012年5月の授業時間内に実施した。調査問題は「大学生数学基本調査」と同一の問題を用い、解答時間は、アンケートを含め30分間であった。

(2)調査の結果：記述式の問題を中心に

①アンケートの結果

調査問題の解答前に行うアンケートの質問事項は、図4の5問である。

(質問1) 小学校で得意だった科目には○を、不得意だった科目には×を、どちらでもなかった科目には△を、カッコのなかに記入してください。
国語 算数 理科 社会

(質問2) (中学校の場合：質問文は質問1と同様)
国語 数学 理科 社会 英語

(質問3) (高校の場合：質問文は質問1, 2と同様)
現代国語 古文 数学 英語 生物
化学 物理 地学 歴史 地理 公民

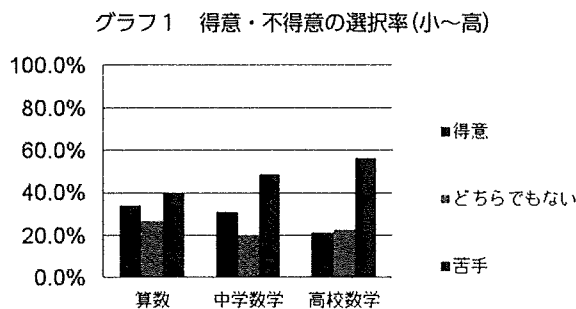
(質問4) あなたはこれまでに、塾や予備校(家庭教師も含みます)で算数や数学の指導を受けたことがありますか。ある場合は、通っていた期間を下の欄に記入してください(例:「中学3年の2学期と3学期」)。通ったことがない場合は「なし」と記入してください。

(質問5) あなたは大学受験で数学の試験を受けましたか。該当するものに○を記入してください。
数学の試験は受けなかった。
センター試験などのマークシート方式の試験のみ受験した。
数学の記述試験を受験したことがある。

図4 アンケートの質問事項

ア. 得意科目・不得意科目の選択率

グラフ1に、質問1から質問3における算数・数学の得意・不得意の選択率を示す。



算数・数学を「得意」と回答する割合は他教科に比べ低い結果となった。例えば、現代文を得意とする割合は52.5%であった。また、理科(高等学校では生物、化学、物理)や社会(高等学校では歴史、公民、地理)は学校段階「得意」とする割合と「苦手」とする割合が学校段階に関係なくほぼ同じであるのに対し、算数・数学では、学校段階が上がるにつれて「苦手」と回答する割合が増える傾向が著しくみられ、特に中学校と高等学校との差が大きいことがわかる。この

ことから、大学受験での数学の選択率が低いことと関連していることが予想される。

イ. 大学入試での数学の受験経験

大学入試での数学の受験経験を表9に示す。

表9 入試での数学の受験経験の割合(%)

	受験せず	マーク	記述	両方あり	無回答
割合	74.1	10.1	3.6	3.6	8.8

本学は、難易度順の分類では私立大C群に相当し、センター試験利用入試を除く全ての入試において数学を必修あるいは選択科目として課していない。センター試験利用入試においても数学は選択科目である。実際、7割以上の入学生が大学入試において数学を一度も受験することなく、入学してきており、質問1から質問3の得意・不得意の選択率との関連性がうかがえる。本調査は入学して間もない学生を対象としていることから、上記のような受験科目としての選択率は算数・数学の学習状況の現状に少なからずに影響することが予想される。

②第1ステージ(選択式)の結果

1-1及び1-2の正答率(上段：各設問，下段：完全正答率)を表10に示す。

1-1の平均に関する問題では、選択肢(3)の平均値と各値の分布の関係をヒストグラム状のイメージでとらえることを苦手とする学生が半数以上みられた。すなわち、平均値とはあくまでも合計値を標本数で割った値(相加平均)であり、ある平均値に対して考えられる分布(標本の散らばり具合)は必ずしも1通りとは限らないことをイメージする必要がある。実際、(1)の正答率が他に比べ高く、完全正答でない学生の約3割が(3)のみを誤答していた。また、合計値と平均の関係についても半数近くが誤答しており、私立大C群全体の平均正答率(51.2%)を大幅に下回る結果となった。

表10 第1ステージの結果

1-1			1-2		
(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
84.2%	54.0%	44.6%	80.6%	81.3%	80.6%
25.2% (完全正答)			64.0% (完全正答)		

また、1-2の命題と条件の論理的な読み取りについては、設問間の正答率の差はみられず、私立大C群全体の平均正答率(41.8%)を上回る結果となった。また、誤答者の6割以上がいずれか1問を誤り、その割合に大差はなかった。集合(共通部分、補集合)や命題(逆、裏など)に関する基本的な概念は多くの学生が定着しているとみられる。

③第2ステージ(記述式)の結果

ア. 2-1「整数の性質に関する論証」の結果

2-1は、「偶数+奇数が常に奇数になること」を示す問題である。本問を正答した学生はわずか1名(0.7%)であった。誤答者の約4割は例えば、「 $2+3$ は5となり、 $4+5$ は9となるから」など、複数の例をあげることに止まった。また、文字を使用することを試みる一方で、同一の文字を用いて偶数と奇数を表す解答が記述試験の経験の有無にかかわらず過半数を占めた。その一例を表11に示す。

表11 誤答にみられた偶数・奇数の表現例

偶数	奇数
n	$n+1$ または $n-1$
$2n$	n または 1
n	$1n$ (偶数 n に 1 を足すことを意図する)

この結果から、平成21年度の全国学力・学習状況調査(H21B[2])で指摘されているように、文字式が表す数量の意味や関係を理解することは大学生にとっても困難であることがわかる。

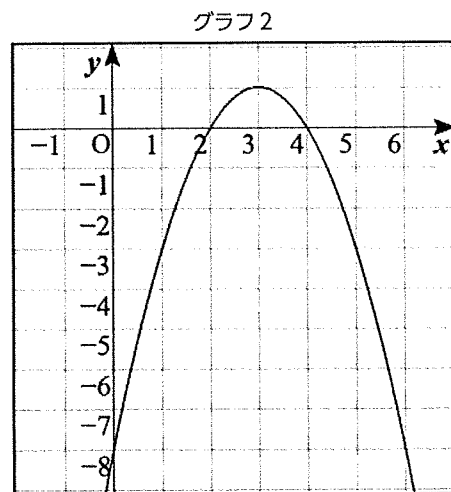
また、文字を用いずに説明する誤答では、「奇数は2で割ると1余り、偶数は2で割れるから足せば1余るから奇数」と同語反復しているもの、「偶数+偶数=偶数、奇数+奇数=偶数だから」と別の性質を用いて説明するもの、「偶数は完全体で奇数は未完成」などのあいまいな言葉を用いるものがみられ、文字式を用いて事柄が一般的に成り立つ理由を説明することに抵抗を示す大学生がみられることが明らかになった。

さらに、無回答率は20.9%と他の設問に比べて高く、全員記述式での数学の受験経験のない学生(または無回答)であった。

イ. 2-2「2次関数の性質の列挙」の結果

2問目は、2次関数「 $y = -x^2 + 6x - 8$ (グラフ2)」の性質を3つ列挙する問題であり、現在は数学Iの学習内容である。正答例として、上に凸である、頂点の座標は(3, 1)である、y軸と(0, -8)で交わる、 $x = 3$ を軸とする、などが考えられる。

調査の結果、3つともに列挙できた学生は5名(3.6%)であり、数学の受験経験との相関はみられなかった。また、5名ともに、放物線が上に凸であること、および頂点の座標を解答しており、これらについては、2つ列挙できた学生にも同様の傾向がみられた。正答者の3つ目にあげる性質はy軸との交点を指摘するものや、 $x = 3$ を軸とするものがあつた。



さらに、上に凸の放物線を想定しているとみられる一方で、表12に示すような我流の言葉による放物線の形状の説明(主に上に凸に関するもの)が多様にみられた。

表12 $y = -x^2 + 6x - 8$ の形状に関する記述例

下向き	6名	・逆U ・上に山が向く	・弧を描く ・おわん形	2名
下(上)に開いている	4名	・ゆるやかなUでx軸から伸びる ・冪みみたいな感じ		1名
下に広い	3名	・均等な放物線		

このほか、「0(中心)に接しない」、「yの中心を通る」、「2つの点を通る」などの解答をはじめ、原点、軸、交点、傾き、切片など関数の場面で用いる数学用語を誤ってとらえているとみられる誤答も多く存在した。

また、本問は無回答率が30.2%と調査問題の中で最も高く、うち45%が選択式や作図の問題に解答する一方で、記述式問題は全て無回答であった。本問の結果から事実を整理しながら、数学の問題解決場面で独特にみられる数学用語や文字を用いて記述する力を困難とする学生が存在することが明らかになった。

(3) 調査結果にみる大学における具体的な学習支援のあり方

①具体的な場面の提示による問題のイメージ

調査の結果、大学入試における記述試験の経験の有無は、無回答率に少なからず影響がみられたが、解答の内容については大きな差はみられなかった。彼らは問題場面に応じて数学用語や文字を使用しながら説明することに困難を示す一方で、問題場面に関わる具体的な事例を想定し、それらを我流の言葉で説明していた。実際、○や人間の絵を用いてグループ分けの場면을説明する解答(2-1)や、2次関数の代表例である $y = x^2$ のグラフを想定して特徴を記述する解答がみられた。

既習の知識や経験の個人差はあるが、具体的な場面に基づいて我流の表現を用いながら問題場면을イメージすることは、数学の学習に抵抗のある大学生にも有効であると考えられる。

②数学用語や文字を使用する場面の提供

さらに、数量の関係を確認しながら必要に応じて文字を使用することや、場面ごとに必要となる数学用語を問題場面のイメージで用いた我流の表現を利用し、類似場面(例えば2次関数と1次関数を同時に示し比較するなど)と比較しながら確認することも重要である。

5. 今後の課題

今回は、「大学生数学基本調査」の調査問題を使用しながら、学生の学習状況の実態を把握したが、これらの結果については、高等学校までの算数・数学の学習内容のごく一部からの検討にすぎず、また結果の考察を十分ではない。

今後は、今回の調査では図ることのできなかった学習内容も視野に入れながら、大学生の算数・数学に関する学習状況をより詳細に把握するための方法を検討することが先決である。すなわち、学習状況を概観するために不可欠な学習内容を選別し、その内容に関する調査問題を自ら作成・実施する必要がある。

また、その結果に基づきながら、教職指導を前提とした算数・数学に関する教材、指導法を具体的に提案・実践し、最終的には私立文系大学で小学校教員を養成するための数学教育に関するカリキュラムを提示することを通して、学習支援のあり方を探究していく必要がある。

主要引用・参考文献

- 小野英喜(2004)「教員養成における自然科学教育の改善」, 立命館高等教育研究, 第5号, pp.45-58.
- 平林一栄(1994)『算数指導が楽しくなる小学校教師の数学体験』, 黎明書房.
- 正田 良(2002)「教員養成関連学部学生の数学に対する情意面の状況－平成元年学習指導要領によって形成されるコホートに関する調査－」, 三重大学教育学部研究紀要, Vol.53, pp.9-18.
- 文部科学省(2012a)「平成23年度課程認定に係る申請及び認定大学等数について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/03/02/1317122_01.pdf
- 文部科学省(2012b)「教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定に関する審査について(報告)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1317122.htm (2012年10月30日確認)
- 日本数学会(2011)「『大学生数学基本調査』に関する報告書(概要版)」http://mathsoc.jp/comm/kyoiku/chousa2011/report6_25.pdf (2012年10月30日確認)

音楽授業における若手教師の学習過程の検討

——「授業省察」に焦点を当てて——

市 川 恵

1. はじめに

教師は、授業の際に既存の方法論やあらかじめ準備した指導計画を単に進めているだけでなく、子どもたちや音楽とのかかわり中で授業を作っている。その授業実践においては、子どもたちだけでなく、教師自身もその相互作用の中で変化し、成長していると考えられる。

では、教師というものは、どのような経験を通して、成長していくのだろうか。

坂本(2007)は、教師の学習のひとつに「授業経験からの学習」を挙げ、授業実践の場が教師の成長の契機であることが述べられている。また、瀧川(2006)は、「教師は相互作用的な授業の創造、授業で起こる出来事に対して反省することを通して、授業や子どもについての知・知識をひろげ、技術・技能を高めている」と述べている。さらに、藤江(2010)も、教師の学びの契機が「授業の振り返りにある」ことを指摘し、教師は、「授業実践の事実」を通して、複雑で多様な状況の把握や判断、対処のあり方の可能性を「事例として」学ぶと述べている。教師は、日々の実践の中で、知識を蓄積し、自らの「授業省察」を通して、力量を高めているといえるだろう。なお、藤江(2010)は、教師のもつ知識の特徴として、「身体化された実践知」であることを挙げ、言葉として頭で分かるだけでなく、目の前の子どもに応じて、時々刻々と変化する授業の中で知識を活用し、判断し、行動することが、教師には求められるとも述べている。いわゆる学問的な知識とは異なる、実践の場で蓄えられていく知識というのが、教師を成長させていくと考えられる。

そこで、本研究では、成長の著しい一人の若手教師の授業省察に着目し、3年間にわたる各年度の同一教材、同一内容の2クラスの授業比較を行い、教師が授業から何を学び、どのように成長していくのか考察したいと考えた。

2. 研究の目的

本研究の目的は、教師の「授業省察」の内容とはどのようなものであるのか、具体的な視点を考察するとともに、教師の学習過程の検討を行うことである。

3. 研究の方法

3-1. 対象

3-1-1. 若手教師T

T教諭は、2008年度より音楽専科として杉並区立S小学校に勤務しており、今年度で5年目となる。

T教諭は、積極的に研究会などに参加し、さまざまな音楽活動の中でも特に、合唱活動に関する知識を蓄積し、よりよい実践を創出しようと日々、試行錯誤の授業が続いている。

T教諭は、新任～3年目まで、4年生を2クラス受け持っており、インタビューの中で、「いつも2組目の授業の方がうまくいく」という実感をもっていることを述べていた。その要因としては、もちろん、クラスの実態や性格、雰囲気なども考えられるが、そのようなクラスごとの特性も把握し、授業という実践の中でT教諭自身も何かを学習し、省察し、次の授業に生かしているからこそうまくいくという実感が持てるのではないかと考えられる。

筆者は、2008年度の新任当時から5年目である現在に至るまで継続的に授業観察を行ってきた。また、授業を共に構想、展開するなど、T教諭の実践への参与度も高く、教室での文脈を共にしながら、観察を行ってきた。その中で、T教諭の授業の変容というものを目の当りにしてきたのである。

3-1-2. 杉並区立S小学校

S小学校は、閑静な住宅街に位置し、全校児童300名程の中規模校である。音楽の授業は、1学年は学級担任が受け持ち、2学年から音楽専科であるT教諭が担当している（本研究の対象となる2008～2010年度当時）。

学校全体の音楽に関する取り組みとしては、約3ヶ月に1度、音楽集会が行われている。異学年交流なども取り入れながら、低学年と高学年で異なる旋律を歌ってハーモニーを楽しむなどの活動が行われている。

T教諭が着任して以来、合唱教室も開かれ、2010年度で創設3年目を迎える。4年生以上の児童の有志が50名程集まっており、学年によって人数にばらつきはあるものの、クラスの約3分の1が集まるという人気の教室である。コンクールなどを目指す活動ではなく、授業以外でももっと歌いたいという意欲的な子どもたちが集まり、地域の音楽会などに参加している。

本研究では、2008年度～2010年度の各第4学年2クラスの授業を対象とする。

3-1-3. 教材

本研究での授業実践に用いられた教材は、《もみじ》（文部省唱歌 作詞：高野辰之／作曲：岡野貞一）である。

この教材は、教科書の中では、二部合唱の導入に用いられるという側面と、日本の四季を代表する楽曲として歌詞に着目させる側面の両面をもった教材として位置づけられている。

合唱の導入という側面に関しては、《もみじ》は、前半はカノン風の二部合唱、後半は3度の響きを保った和声的な二部合唱に続いて、対位的な合唱でまとめられており、合唱のさまざま

な形式を体験できることから導入に位置づけられていると考えられる。

特に合唱活動に熱心に取り組んでいるT教諭自身にとって、二部合唱の導入という明確な位置づけをもった教材を定点とすることで、その授業の変化や成長の過程がより浮き出ると考え、この教材を分析の対象とした。

3-2. 調査

本研究では、2008年度～2010年度の各年度に行われた第4学年の2クラスの授業の参与観察により、授業のVTR、音声録音、文字記録の採取を行った。

筆者は、T教諭から「大学時代に一緒に勉強していた仲間で、みんなの歌う姿を見に来ていた人」と紹介され、最初は、観察者という位置づけから教室でのできごとを書き留めていた。子どもたちにとって、筆者は「外部者」、「異文化者」（秋田：2008）という存在であった。

しかし、休み時間の子どもたちとの自然な触れ合いなどを通し、子どもたちとの距離感が変化していった。特に、T教諭の発案により、授業の中にア・カペラによる重唱を組み込んで、筆者が、T教諭と共に子どもたちの前で演奏をしたことをきっかけに、何らかの役割を持って授業に「参加する者」（秋田：2008）という位置づけへと変化していった。

このことにより、筆者の「場への参与度」も高まり、子どもたち側の視点も含んだ場の自然な理解へとつながったのである。

3-3. 分析

分析にあたっては、T教諭が実施した3年間にわたる各年度の同一教材、同一内容の2クラスの授業を、①授業のビデオ記録、②教師へのインタビュー、③教師自身の授業ノートの3つの資料から比較した。そして、事例分析を中心に、省察内容のカテゴリーを抽出した。さらに、3年分の記録を縦断的に比較することにより、その省察内容の質的な変化について考察した。

3-3-1. ビデオ記録

子どもたちには、「先生たちの勉強のため」と事情を説明し、なるべく違和感のない形で、教室の前方にビデオを配置した。ビデオでの記録は、毎時間行われた。

3-3-2. インタビュー

授業後には、インフォーマルな形で、授業の感想、反省などの聞き取り調査を行った。この場では、筆者が授業展開の中で疑問に思った点を質問したり、逆に、T教諭から子どもたちの技能的な課題に関して質問を受けたりすることもあった。子どもたちの実態や課題をお互いに把握し、共有する場であったといえよう。そして、T教諭自身の毎時間の授業に対する手応えを直接確かめられる場でもあった。

3-3-3. 授業ノート

T教諭は、新任以来、授業の構想、実際の展開、その日の反省と修正を毎時間記録した「授業ノート」というものをつけていた。T教諭の省察内容を裏付ける根拠として分析を行った。

4. 授業の概要

《もみじ》は、「ハーモニーを感じよう」という題材のもとで、初めての二部合唱に挑戦する教材として位置づけられた。4年生の子どもたちは、《もみじ》を通して、初めて「声」での音の重なりを経験した。今までは、《かえるのがっしょう》などの簡単な輪唱をしたり、全校集会の中で、高学年が副次的旋律を歌い、音を重ねてもらったりという経験はしているが、ハーモニーを自分たちだけでつくり、それを意識的に感じようとする活動は、どの年度の4年生にとっても初めての経験であった。

この実践の大きな流れは以下の通りである。

表1 《もみじ》の授業展開

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">➢楽譜を見ながら、教師の範唱を聴き、歌う。➢歌詞について理解する。情景を思い浮かべる。➢重唱の範唱を生で聴き、音の重なりを感じる。➢アルトパートの旋律を歌う。➢クラス全体を半分に分けて、二部合唱を行う。パートを決める。➢各パートに分かれて、音を聴き合って歌う。➢ソプラノとアルトの混合でのグループを分ける。➢グループ活動を行う。➢発表会に向けて、自分たちの頑張りたいことを決める。➢発表会を行い、お互いの演奏を聴き合う。自己評価を行う。 |
|---|

5. 事例及びインタビューからの検討

各年度の2クラスの授業の中から、1時間目と2時間目の授業の比較をし、違いが見られた場面、各年度の授業展開で差があった場面を取り上げ、事例分析の対象とした。授業後に、それらの場面についてT教諭にインタビューを行った。

5-1. 《もみじ》の歌詞に関する指導場面

5-1-1. 事例①

事例①は、T教諭が子どもたちに《もみじ》の歌詞について発問している場面(2008年度)である。1時間目の授業の後、T教諭は発問に対する反応が良くなかったことを振り返っていた。そして、発問後の授業展開が、T教諭が予期していた方向には進まず、授業の進行が円滑にいかなかったことを省察している。

【事例①】《もみじ》の歌詞について発問した場面①(2008年度)

T教諭が、「この歌詞を読んでどのように感じましたか」と発問したが「もみじはきれいなと思った」という発言が出て以降、子どもたちの手は挙がらず、沈黙が続いた。

【授業後のインタビュー】

- >「思うように意見が出なくて焦った。活発なクラスなのに…答えにくいのかなあ」
- >「あそこで反応がないと、次どうやって進めればよいか悩んでしまう。授業のテンポも良くなって一人で話しているような感じがした」
- >「毎回、授業の導入って悩むなあ。どう流れをつかんだらよいか分からない」

5-1-2. 事例②

事例②は、同一内容の授業を行った2時間目の別のクラスでの一場面である。2時間目では、より具体的な意見を引き出せるように、発問の仕方を変換している。授業後に、T教諭は、発問の仕方がその後の授業展開を大きく左右することを省察していた。子ども側に立った発問の仕方というものが授業の質を高めるといえる。また、授業の導入がうまくいくと、その日の子どもたちの授業に対する集中の仕方が異なることも述べていた。

これらの事例からは、「発問の工夫」や「導入の仕方」を省察しているといえる。

【事例②】《もみじ》の歌詞について発問した場面②(2008年度)

T教諭が、「この歌詞を読んでみて、みんなの頭の中には、何色が浮かびましたか。なぜそう思ったかも教えてください」と発問すると、子どもたちからは、「紅葉して、真っ赤になっているの見える」、「川が流れているから、水色だと思う」などの答えが返ってきた。

5-2. 《もみじ》のカノン部分の指導場面

5-2-1. 事例③

次の事例は、《もみじ》の前半のカノン部分を歌っている場面である。T教諭は、子どもたちのつまずきに気づいてはいるが、「もう一度歌いましょう」という指示の繰り返しになってしまっ、適切な助言を出せずにいる。また、「もう一度歌ったこと」に対する評価はないので子どもたちも良かったのか、悪かったのかよくわからないでいる状況である。さらに、インタビューにもあるように、授業を進めることに精いっぱい、子どもたちの授業の中での反応をくみ取れない様子である。

新任当時のT教諭の授業ノートは、「アルトパート2回練習」など、活動の羅列になっており、あらかじめ計画した活動をこなしていくという慎重な様子が見られた。一見、授業は上手く流れているようであったが、T教諭は、子どもたちの表現を深められてはいないのではないかと、この悩みを口にするこもあった。

【事例③】《もみじ》のカノン部分の指導場面①(2008年度)

教室前方の中央にピアノが置かれており、T教諭は子どもたちと対面する向きで伴奏を弾くという位置関係で、T教諭の左方にソプラノ、右方にアルトの子どもたちが座っている。前半部分では、副次的旋律を歌っているアルトパートは、とても自信がなさそうで、音量が小さい。また、「かずあるなかに」の部分でタイミングが合わず、バラバラになってしまう。歌い終わると子どもたちは顔を見合わせたり、座り出したりしている。「よくわかんない」という声が聞こえてくる。T教諭は、「もう一度歌ってみましょう」と言って、伴奏を弾き始めるが、同じところをつまずいてしまう。T教諭は、「最後がバラバラだから、アルトさんも一度どうぞ」と言って、もう一度歌うが、乱暴に歌う子どもや下を向いて歌わない子どもなど、なかなか合わせて歌えない。後半部分に入っても、音程が不安定でアルトパートはだんだん歌わなくなってしまう。

【授業後のインタビュー】(2008年度)

- > 「歌い終わった後に子どもたちに何を言えばよいのかわからない…とりあえず、ほめてはみるけれど、ただ歌っているという感じ…活動はしているけれど、目標は達成されないっていうか…」
- > 「授業を進めることに必死で子どもたちとうまくやりとりできない」
- > 「自分も合唱をやってきたのに、指導となると、何から教えればいいのか…難しい」

5-2-2. 事例④

授業内容がほぼ同じのこれらの場面からは、T教諭の教師としての成長が読み取れるものであった。

T教諭は、子どもたちが姿勢良く歌えるようにと黒板に拡大楽譜を作り、そこに書き込みを入れながら、授業を行うようになった(下線①)。ここに「掲示物の工夫」が見られる。

教室の配置も左右にソプラノとアルトを配置するだけでなく、アルトパートがピアノでサポートする音が聞こえやすい位置になるように、前後にソプラノとアルトが配置されたり、円になって歌ったりすることもあった(下線②)。これは、何度か授業を重ねるうちに子どもたちの実態を踏まえ、活動形態を変化させていると思われる。ここに、「場の工夫」が見られる。

また、録音できるキーボードを上手く利用して、状況に合わせて伴奏の形態を変えたことにより、T教諭が子どもたちの間をまわれるようになるという変化がみられた(下線④)。ここに「教具の工夫」が見られる。

そして、教師と子どもの関係性というものは、教える一教えられるという一方向的なものだけでなく、教師は、あるときは身振りや伴奏で子どもたちに自らの感じている音楽を伝える指揮者になったり、子どもたちに練習方法を提案するトレーナーになったり、子どもたちと共に合唱を楽しむ共同参加者となったりと「教師の授業における役割」もさまざまに変化しているといえる。

2008年度の指導場面では、指導言の中でも「指示」が多かったのに比べ、2010年度の指導場面では、子どもたちのつまずきに対して、「助言」を与え、それに対する「評価」をし、授業を一定の方向へと導いていた(下線④)。これは、T教諭の中で、合唱活動を行うにあたってのポイントや学習段階のようなものが、より具体的に明確に見えるようになってきたのではないかと考えられる。

また、「指導方法」に関しては、範唱をする際、子どもたちの方を向いて、例えば、手で音高を示しながら歌ったり、テンポを落として歌ったりなど、多岐にわたるようになった。以前であれば、「ここはもっと大きくしよう」とか「言葉をはっきりと」と言葉でのみで指導をすることが多かったが、手を開く動作でクレッシェンドを表したり、手を口に当てながら子音を立ててしゃべる動作を加えたりするなど、子どもたちに教師の意図をより伝えようとする姿が見られたのである。教師の手立ては子どもにとって音楽表現のツールとなる。子どもたちにも、音程を手で示すことを覚えたり、身体を使って自分の思いを伝えたりしようとする姿が見られた。子どもたちの表現を変えようとするには、まずは教師自身が自分の思いや意図を子どもたちに伝えることが大切であろう。教師自らも、想像力を働かせる者、それを表現する者となって、子どもたちとかがわっていることが読み取れる。

「指導内容」に関しても、歌うことに集中していた指導が聴くことや合わせることの指導も含まれるようになった。子どもたちの音に耳を開いたり、個々の子どもを捉えたりする余裕が出てきたのである。あらかじめ決められた言葉を述べるのではなく、今、子どもの音を聴いて自分がどう感じたのかをまずは素直に述べた上で、さらに、もっとこうしてみようという助言ができるようになっていったのである。これは、教師自身の子どもたちを評価する力に変化があったとあってよいだろう。子どもの音を判断し、評価するという教師には欠かせない力量が形成されているのである。

【事例④】《もみじ》のカノン部分の指導場面②(2010年度)

①教室には、《もみじ》の拡大楽譜が貼られている。教室前方の中央にピアノが置かれており、T教諭は子どもたちと対面する向きで伴奏を弾くという位置関係である。②前方にアルトパートを配置し、後方にソプラノパートを配置した席順で子どもたちは座っている。前半部分では、ソプラノが後方に位置していたがよく声が聴こえてくる。③T教諭は、「ソプラノさん、よく声が飛んできてよいですね。アルトさん、最初の部分はバランスが大切です。もう少し声を響かせましょう。」と言って、アルトパートの方を見ながら、範唱する。そして、もう一度全員で歌うと、T教諭は、「アルトさん、声が出てきました。今度は、ソプラノさん、アルトさんが追いかけてくるのをよく聴いて。最後の『かずあるなかに』はひとつになるよ。」と助言をし、もう一度全員で歌った。その際、T教諭はピアノでアルトパートをサポートしていた。その後は、④あらかじめアルトパートと伴奏、伴奏のみが録音されたキーボードを使って、音を流し、T教諭は子どもたちの間をまわって一緒に歌ったり、子どもたちの声を聴いたりしていた。

【授業後のインタビュー】(2010年度)

- > 「子どもたちのつまずきにもっと対応できる力をつけていきたい」
- > 「やっぱり斉唱のときに声を合わせる意識とか、聴くことの意識が持てるようにしたい」
- > 「子どもたち一人一人の声を把握しながら、何を指導したらよいか考えたい、クラス全体を見る目と子ども一人一人を見る目が必要だな」

5-3. 考察

2008年度の授業後のインタビューでは、反省的な省察が多かったが、2010年度には、現在の自己の状況を踏まえつつ、授業の改善点やなりたい教師像を自分なりに語るように、省察のあり方も変化している。

そして、以上の分析から、教師の行う省察内容は、導入の方法、発問の工夫、指導言の選択、場の設定、指導内容の多層性、指導方法の多様性、授業における教師の役割の変化、学習環境の設定、教具の効果的な使用、子どもたちの実態把握、教室の状況判断の11項目のカテゴリーを抽出することができた。教師の「省察内容」はこの11個の具体的な視点から成り立っていると見える。

表2 省察内容のカテゴリー

カテゴリー	内容
①導入の方法	曲の提示方法の工夫, 学習内容・学習目標の提示の工夫
②発問の工夫	抽象的発問から具体的発問への変化
③指導言の選択	発問, 指示, 助言, 説明, 評価
④場の設定	目的意識をもった学習形態の選択(集団, 小グループ, 個)
⑤指導内容の多層性	聴くこと・歌うこと・合わせることの指導
⑥指導方法の多様性	指示, 説明, モデリング, 比喩表現, 発問, 評価表現
⑦授業における教師の役割の変化	指揮者, モデル, トレーナー, コーディネーター/プロデューサー, 共同参加者, 評価者
⑧学習環境の設定	教室の配置の工夫, 教具の設置
⑨教具の効果的な使用	視覚的効果(掲示物, イラスト, 写真, 映像), 授業の効率化(キーボード, ピアノ, 視聴覚資料)
⑩子どもたちの実態把握	子どもたちのつまずきや疑問への気づき, 集団から個への把握
⑪教室の状況判断	子どもとのコミュニケーション, 即興的な判断, 柔軟な対応

6. 「授業ノート」からの検討

6-1. 「授業ノート」から見える変容

6-1-1. 2008年度の「授業ノート」

2008年度の「授業ノート」には、毎時間の授業の指導計画が綿密に記されていた。T教諭は、「アルトパート2回歌ったら交代」など、歌う回数まで細かく決めた上で、授業を進めていた。T教諭が、「活動が並んでいて、順番にこなしていくという感じ」と当時のインタビューで述べていたように、この頃の「授業ノート」は、授業のための綿密な段取りがメモされたものだったのかもしれない。T教諭の中で、授業は活動の羅列として構想され、展開されていたことが窺える。

「授業ノート」に残された省察内容には、「忘れ物をなくすように注意する」、「授業中の私語をなくす」など、教室のルールに関する内容や、「子どもの発言を授業の中にどう取り入れたらよいか?」などの授業の進め方に関する内容、「2組、『まつをいろどる』から音が取れない」な

と集団の学習状況に関する内容が記されていた。

6-1-2. 2009年度の「授業ノート」

2009年度の「授業ノート」には、2008年度の程の綿密さはなく、活動のおおまかな流れが示されるようになった。特に、大きな変化は、「発問」で授業の流れが描かれていることであった。T教諭が「発問」というものにこだわりを持って、授業展開を構想していることが窺える。

そして、あらかじめ「助言」や「手立て」をいくつか準備し、メモしていることも特徴的であった。活動の流れを組み立てる際に、次の活動を展開するための足場をどのように作るかということが、T教諭の中でイメージされていたのである。

「授業ノート」に残された省察内容には、「時間配分を考え直す」、「表現の工夫にこだわると聴き合うことの意識がかけてしまう」、「活動のメインを子どもたちに意識させる」など、授業をどのように組み立てれば子どもたちにとってよりよい学習が積み重ねられていくかという授業設計の修正に関する内容が多く見られた。「子どもたち」というフィルターを通して省察していることが読み取れる。

また、子どもたちの学習状況に関する内容も見られた。2008年度は、クラスの全体的な課題について記されることはあったが、2009年度では、子どもたちの実態把握は、集団としての把握だけでなく、より個の把握へと変化していった。T教諭の経験の中で、教師の子どもを捉える視点が、多層的なものへと変化したのである。これは、子どもたちの声を聴いて授業をしようというT教諭自身の意識の変化の現れであろう。また、T教諭が教具を上手く活用し、斉歌唱の際にも子どもたちの間を周って、一人一人の歌声を聴くことが可能となったことも要因として考えられる。

6-1-3. 2010年度の「授業ノート」

2010年度の「授業ノート」には、活動の流れのみならず、1つ1つの活動の中で、「具体的な目標」というものが記されるようになった。それは、子どもたちに何を達成させたいのかという、子どもたちにとっての学習目標であると同時に、子どもたちに何を理解させるのかという、教師にとっての指導目標でもあった。1つ1つの活動の位置づけや、それぞれの指導のポイントというものがT教諭の中で明確になってきたことが窺える。

「授業ノート」に残された省察内容には、「ユニゾンで音をしっかり合わせる意識をもっと持つるようにする」、「つぶれた『あ』の響きも例として挙げる」など、それぞれの「具体的な目標」に対する達成の度合いや、指導の修正方法の提案が記されていた。これは、教師の指導目標と子どもたちの学習の度合いとの「ずれ」と言えるかもしれない。

また、省察内容からT教諭の《もみじ》に対する楽曲としてのこだわりのようなものも見えてきた。例えば、「フレーズの終わりを丁寧に」、「音が下がるときに言葉を乱暴に扱わない」など、《もみじ》という楽曲を歌い上げようとする際の表現の工夫に踏み込んで省察していることが窺える。これもT教諭自身が子どもたちの歌声をよく聴くことによって生まれてきた省察内容であろう。

6-2. 考察

「授業ノート」の分析を通して、省察内容の質的な変化を捉えることができた。教師は、授業実践を積み重ねていくことにより、学習を積み重ねていく子どもたちの姿を具体的にイメージすることが可能となる。その背景には、子どもたちの実態や課題の把握と同時に、学習段階の綿密な把握が存在する。また、楽曲に対する教師自身の理解の深化も関わっているだろう。「子ども」というフィルターを通して、『もみじ』という楽曲をどのように提供しようかという視点で授業を常に組み立て直しながら、日々実践を行っている。

教師の学習過程には、「子どもとのかかわり」、「音楽(教材)とのかかわり」、「学習内容/学習目標とのかかわり」の3つの要素が複合的に絡み合っており、それらが教師としての成長を促す要素であるといえる。

7. おわりに

本研究では、二部合唱の導入という学習内容を定点として授業比較を行ったが、合唱指導そのものに関する検討や考察は充分ではなかったため、T教諭の指導を今後も長期的に参与観察を行い、その成長過程を追いたい。また、教師が学ぶ機会というものを音楽の授業だけに留めず、集会や発表会などの行事や校内研修、同僚たちとのかかわりなどを含めた学校内でのできごと、個人レッスンや研究会への参加など学校外での文脈まで教師の成長の契機となる場を拡大し、分析を行っていききたい。

今後は、一層緻密な授業研究を継続し、事例研究のレベルを量的にも質的にも上げていきたい。

引用文献

- 秋田喜代美 藤江康彦 2010『授業研究と学習過程』, 放送大学教育振興会232頁
坂本篤史 2007『現職教師は授業経験から如何に学ぶか』『教育心理学研究』55 584-96頁
瀧川淳 2006『音楽教師の行為を解釈するための方法—反省的実践の概念を援用して—』『音楽教育研究ジャーナル』第26号 12頁

参考文献

- 秋田喜代美 藤江康彦 (2008)『改訂版 授業研究と談話分析』, 放送大学教育振興会
市川恵 (2011)『「かかわりを開く力」を育む合唱指導に関する実践研究—音楽専科との協働を通して—』
東京藝術大学大学院修士論文
市川恵 (2012)『教師との協働による合唱活動に関する実践研究—「かかわりを開く力」を育てるために—』
『音楽教育研究ジャーナル』第37号
稲垣忠彦 佐藤学 (2006)『授業研究入門』岩波書店

付記

本稿は、「音楽授業における若手教師の学習過程の検討——「省察」に焦点を当てて——」(日本音楽教育

学会第43回大会口頭発表, 2012年)一部を修正, 加筆, (再構成)したものである。

謝辞

本研究にあたりまして多々なご協力をいただきました杉並区立S小学校の皆さま及びT教諭に心より御礼申し上げます。

保育実習指導Ⅰ(保育所実習)における 実習のエピソード共有の効果 ～子どもと保育を現象から学ぶ一方法として～

塩 谷 香

Ⅰ はじめに

(1) 保育実習指導とその課題

平成23年4月1日より、周知の通り指定保育士養成施設の新しいカリキュラムが適用されることとなった。「保育者論」「保育の心理学Ⅰ・Ⅱ」「保育課程論」「保育相談支援」などのような新設科目が規定され、名称変更、単位数変更が行われた科目も多くある。保育士という業務への社会からの要請が大きくなりつつあること、保育の質ひいては保育士という資格そのものの専門性の向上が求められていることなどが背景にある。しかしながら、どの養成校においても学生の基礎的な学力や生活力の低下が問題になっており、課題が山積していると思われる。保育士養成におけるどの科目においても、より効果的な授業内容が必要になっていると考えられる。

筆者の担当する保育実習においても、「保育実習指導Ⅰ」が単位数変更により演習2単位に、さらに「保育実習指導Ⅱ」演習1単位が新設された。実習指導では、実習時期との関連で、特に事後指導において難しさがあり、一人一人の学生の実習の成果については実質的に実習日誌を担当教員が内容を確認し、実習先からの評価票と合わせて実習評価(成績)としている。

しかし、昨今の学生の状況から、担当教員として、年々実習指導の難しさを感じている。子どもとかかわる仕事や活動に興味を持って大学に入学してくる学生ではあるが、入学前に継続的に子どもと接したことのある学生は数少ない。最近では、中高生の頃の職業体験やボランティア体験がきっかけとなって、子どもについて学びたいと入学してくる学生が多くなっているようである。しかしそれは一時的なものに過ぎず、いざ実習を体験してみると抱いていたイメージとは違い、挫折を体験する学生も多い。

以下は平成24年度保育所実習Ⅰの事後、比較的早い時期に学生に「保育士として仕事をしてみたいと思うか」という質問に授業後のメモで学生が回答した記述である。

- ・とても迷っています。今回の実習で、子どもの人間形成の根っこに携わるというやりがいとともに怖さを感じたからです。
- ・子どもたちと接するのは、楽しいし、笑顔で近寄ってくれたり頼りにしてくれるのはとてもうれしかった。でも、命を預かっているのだということをこの実習で改めて実感して、自分にその責任を持つことができるのだろうか少し考えてしまった。
- ・保育士の仕事の大変さを実感した。他人の子どもの命を簡単な気持ちでは預かれないし、

何より自分が子どもたちを集団でまとめるということに不安しか感じないから。

- ・今の時点で保育士になろうという気持ちはやはりあまりない。保育時間が長く大変だし、乳児は可愛いのが、教えていくのが大変だと感じたから。やりがいはあると思うが、自分が先生となるとまた違うと思った。

以上のように、実際の保育士という仕事が予想以上に大変であったことが理解され、将来の選択を迷うケースが多くなっているようである。それは、本学の学生に限らず、家庭や地域の生活における「子どもとかかわる体験」が少ないこと、現実の問題として多くを求められる保育現場が忙しくなっていることなどが原因として考えられる。

もちろん保育士の仕事の大変さとともに喜びややりがいを見出した学生も数多くいる。

- ・実習に行く前はあまり考えてはいなかったが、行ってみて思っていたより楽しかったので、保育士になろうと思った。
- ・子どもとかかわることが楽しく良い思い出となったので、保育士になりたいと改めて思いました。
- ・先生の大変そうな姿も見ただけで、それ以上に楽しい時間があったと思うので、また自分は子どもが好きだと実感したからです。
- ・たくさん大変なこと、辛いこともあったが、子どもの気持ちを理解でき、通じ合えたときの喜びがとても大きかったので、やりがいのある仕事だと思い、保育士になろうと思いました。

実習はあくまで資格取得のために必要なものであり、必ずしも仕事とするかは確実ではない。しかしながら、実習生といえども子どもにとっては「先生」という指導者であり、頼りにすべき大人の一人である。それなりの責任を感じて実習を行うことも求められる。子どもにとって楽しく安心できる場である園において、実習生もその環境の一部となっていることを自覚しなければならない。前述の学生の回答や実習日誌の内容からも、まだまだそこまで到達しているものは見当たらない。

つまり、挫折を経験した学生だけではなく、そうではない学生においても、実習の体験が自身の体験というところに止まっており、子どもの立場に立って考えることや自分の言動は子どもにとってどのような意味があったのかというような省察には至っていないものがほとんどであることが、保育実習指導の担当教員である筆者の反省点であり、解決を図るべく課題でもある。

保育者として実習生として園から求められることに応えようとすることは大切ではあるが、そのことだけに終始してしまうと、子どもの思いに気づくことや大切にすべきことを見失ってしまう。省察なくしては、保育者としての専門性そのものが成り立たない。授業でそのことを学んでいるにもかかわらず、実習においてはその学びがなかなか生かされていないのが実態である。実習日誌が学生にとって、実習の義務ということではなく、自身の実践を振り返り、次の実践に生かすという意味あるものにして行くためには、事前事後学習にもさらに工夫が求めら

れるところである。

(2)子どもや保育をより理解するためのエピソード記録の活用

保育者は通常、保育を行なう際に必ず「記録」をすることが義務付けられている。それは日誌、連絡帳など毎日の業務としても多岐に渡っている。その他に自身の保育を振り返り、評価を行ない、次の保育をより良いものとするための資料とするために、保育の記録をさらに考察を加えて書き起こす場合がある。自己評価としても有効ではあるが、保育者集団においてはカンファレンスを行なう際の資料とすることで、1人1人の保育者の力量の向上が期待できると共に、課題が共有でき、園のチームワークにも大いに貢献するという効果もある。

保育所保育指針解説書⁽¹⁾によれば、自己評価の視点として「子ども一人一人の育ちをとらえる視点」と「自らの保育をとらえる視点」があるとしている。そしてその意義としては「自らの保育実践と子どもの育ちを振り返り、次の保育に向けて改善を図り、保育の質を向上させることが目的」としている。幼稚園教育要領においてもほぼ同義の内容が記載されている。

保育の記録からは、その場面の状況、子どもの様子、保育者の援助の詳細、関わりややりとり、保育者が子どもの行動をどのように読み取ったか(解釈したか)、また保育者がその場面でどのような思いを持ったのかを知ることができる。つまり、子どもの育ちの記録と保育者としての育ちの両面を窺い知ることができるということである。

実習においても実習日誌の記録は、同様の意義がある。授業で学んできた、子どもの生活の中に見えてくる発達の様、保育者の役割、保育の基本的な考え方などを実践の中で実感し、生きた学びとするためにはやはり記録は欠かせない。子どもの実態と自身のかかわり、働きかけが保育者として有効なものであったのか、記録無くして省察は不可能である。実習記録の重要性については、実習の事前事後に渡って十分に強調しながら、適切に行えるような指導がさらに必要である。

ところで、保育者の間で保育を省察するための手段として保育場面のエピソードを活用することが、注目されている。例えば加藤ら(2002)は、保育者のエピソード記録をカンファレンスや研修の機会の活用することで、「子ども一人ひとりとゆったり話を聞いたり、気持ちも汲み取ろうという姿勢が、今まで以上に感じ取ることができるようになった。」⁽²⁾とその効果について述べている。

こうした保育を省察するための保育場面におけるエピソード記述を活用する方法が注目される契機となったのは、鯨岡(2005)の研究である。ちなみに鯨岡はエピソード記録と記述とは違うものであり、その違いは、前者がちょっとした場面の短い客観的な活動の記録であるが、後者はその記録を他者に伝えようとする時に自身の体験がどのようなものであったかをわかるように書き直したものである、と提唱している。つまり、単なる事実経過だけではなく、保育者である自分が子どもの行動をどのように解釈したか、思いをどのように読み取ったか、結果としてどのようにかかわったのかがはっきりとわかるものでなければならない。これは、自分の保育実践の振り返りに他ならないのではないかと考える。また、そのことを保育者集団が共有することで、「その場面での保育者の子どもの思いの受け止め方の是非、受けとめた後に、保育者が自分の思いを子どもに伝えたその伝え方や伝えた内容(働きかけの中身)の是非、それが

子どもに及ぼした反響など、読み手と語り合うなかで、自分の保育を多面的に振り返ることが可能となる。」と述べている。

さらに「読み手は他の保育者の描いたエピソードを読むことを通して、共感できたこと、共感できなかったこと、自分だったらどうしたかを考え、それを書き手に伝えると共に、自分の保育の振り返りにも役立てることができるだろう。」としている。⁽³⁾

岡花ら(2010)は、エピソード記述を活用した保育者のカンファレンスのプロセスを明らかにし、その特性を検討している。興味深いことは、読み手(カンファレンス参加者)が「保育観や子ども観に対する違和感を表明することで話題提供者の描き手の保育の枠組みに揺らぎを与え存在として機能していた」ことである。さらに「参加者は描き手の保育の枠組みに、違和感を抱いたとしても、相手の枠組みを認め、その場面に身を置こうと努めることで二重の保育体験をしていた。」⁽⁴⁾としている。

このようにエピソード記述を保育者集団が共有することで様々な効果が期待できる。鯨岡は、「子どもの主体としての心の育ちに直結するのが保育者の対応のあり方」が「保育の質そのものである」としているが、そうであればエピソードを共有することが保育の質を向上させるとも言えるのではないか。

実習記録の記述方法においては、大別すると「時系列」記録とエピソード記録がある。園の生活の流れや保育の仕事等を理解するためには時系列記録も欠かすことはできないが、詳細に書き込むことは難しいので、その日の実習目標に合わせて定めたポイントに沿って書くように指導を行なっている。また、子どもの姿や保育者の援助を深く理解するためにはエピソード記録も不可欠である。実習生本人が書くことで、その場面を振り返って考えるよい機会になるからである。

しかし、必ず指導者が目を通して指導を行なうためのものでもあるために、学生は自分がかかりそのものやその時に抱いた率直な気持ちをそのまま書いてはいることも多い。しかし逆に、経験がないだけに素直にその場面をとらえることはできているようである。どうすれば良かったのかと指導保育者に尋ねることも必要になるので、対応に困ったり迷ったりした場面は特に多く記録になっている。そのような様々な場面のエピソード記録を事後指導において、教員が資料として書き起こし、実習を経験した学生たちが共有することで、実習の振り返りが有効なものとなるのではないかと考えた。実習の成果を改めて1人ひとりの学生がとらえ直しを行ない、次の実習に向けて前向きに取り組むことができるように、つまり実習の「質の向上」に向けての効果を期待したい。

II 授業報告

(1) 保育所実習(I)事後指導におけるエピソード共有の経過及び方法

学生が提出した保育所実習Iの実習日誌から、個人が特定できないような形で、エピソードを抽出した。それらの記録を次のように分類し、書き起こした上で授業の資料として学生に配布した。

① 「困った体験」

- ②「うまく行った！体験」
- ③「先生はすごい」
- ④「子どもっておもしろい」

以下は配布した資料の内容である。

資料①

実習の事例発表「みんなで共有しよう」2012.

困った体験

その1

①1歳児クラスで、一度に何人もの子どもたちに「せんせーこれ読んで」「これやって」と頼まれてしまった。「今〇〇ちゃんが使っているよ」「順番だよ」「ちょっと待っててね」と言うが、うまく伝わらなかつたり、泣き出してしまった。こんな時はどのように対処すればよかったのだろうか。

②同じく1歳児クラスで、Rくんと絵本を見ていたら、Tくんが他の絵本を持ってきた。しかしRくんも途中だったので、「ちょっと待っててね」と言って待ってもらっていたのだが、「これ読んで」というふうにも本を差し出してきてきた。それに対してRくんもまだ途中なので、ここ1と本の絵を指さしていた。そのような状態の後、Tくんが本を投げ出して怒り出した。どうしたの？と聞いても答えてはくれず、しばらく怒っていた。待っててということを引きちんと伝えていればよかったのかなと思った。

その2

①戸外遊び終了後2歳児クラスは階段を上って2階の保育室に移動する。その時Aちゃんが「抱っこして」と自分で歩こうとしなかった。担当の先生は「ちゃんと自分で歩いて登っておいで」と声をかけた。しかしAちゃんは泣いているばかりで階段を上ろうとはしなかった。最終的には実習生の私が抱っこして保育室まで移動したが、この行動はわがまま？甘え？どのように保育者として対応すればよかったのか疑問に思った。

②2歳児クラスで、Eくんが友だちのものを取ってしまったので、「貸してって言わなきゃダメだよ」と声をかけた。Eくんは、何も言わずにすぐに返してどこかに行ってしまった。するとまた違う子が別の場所で「これ〇〇ちゃんの！」と言っている。取っていたのはEくんだった。「さっきも言ったよね、貸してって言えた？」と聞くと、また何も言わなかった。注意をしても同じことを繰り返してしまう子の対応をどうすれば良いのかと思った。

その3

朝の外遊びで、4歳児の女の子6人くらいに「鬼ごっこしよう」と声をかけてもらった。私は快く「いいよ」と言って遊び始めたが、それぞれの意見が飛び交い、困ってしまった。そこで「鬼ごっこの次はかくれんぼで、その次は色鬼で・・・」と順番に遊ぶことを決めた。楽しく遊び始めたが、Mちゃんは気に入らないことがあると「もうやらない！」と怒ってしまうことが多々あった。どうすれば良かったのだろうか。思い通りにならない

気持ちに共感し、励ますようにしたら良かったのか？

その4

4歳にもなると友だち同士でおしゃべりをしていてなかなか寝ようとしなない。男の子2人はずっとおしゃべりをして足を蹴りあって遊んでいたため、「もう寝なくちゃいけない時間だから早く寝ましょう。」という「やだよー」と舌を出しながら反抗してきた。「寝ている子もいるから、静かにしていなくちゃ起きちゃうでしょう？先生が戻ってきて、かっこよく寝ているって思われたくないの？」という「戻ってこないよ。」という具合だった。今度は女の子が「〇〇くんがちょっかい出してくる」というので、そちらに向かった。

その5

4歳児のAちゃん、私にくっついてくる。わざと活動に遅れたり、すわっているときも集中せずに私の近くによって来たりした。その都度「ちゃんとしてね」と声をかけたが、変わらない。「ちゃんとしてもらわないと先生困っちゃうよ」というと「なんで、そうやって怒るの」と言われてしまい、返しに困ってしまった。(Aちゃんは家庭の環境が複雑な子どもらしい・・・)

その6

絵本のコーナーで4歳児BちゃんとCちゃんが絵本を読んでいた。するとCちゃんが「Bちゃんが本を見せてくれない」と言ってきた。Cちゃんは「Bちゃんはいつも見せてくれないんだもん」と言う。私はCちゃんに「Cちゃんが見せてあげたら、Bちゃんも見せてくれるよ」と言った。Cちゃんは「Cも見せるから見せて」と言ったが、Bちゃんは首を振り続け、最後はCちゃんと私の話を聞こうとせず本に集中してしまった。「Bちゃんは一人で見たいの？」という「うん」と答えた。一人で読みたいBちゃんの気持ちもわかるが、Cちゃんは納得がいかず、本を見ることができなかった。子ども同士が相手の気持ちに気づけるような援助をするにはどうしたらよいのだろうか？

部分実習で・・・

その1

1歳児クラスで読み聞かせを始めたが、子どもがみんな前に出てきてしまい、たちあがってしまう子もいた。どうすれば？

その2

3歳児クラスで紙芝居を始めた。子どもたちはみんな静かに聞いてくれていたが、途中で2人の男の子がケンカを始めてしまい、お互い手を出して、結局中断してしまった。どうすれば？

資料②

実習の事例発表[みんなで共有しよう] 2 2012.

うまくいっただ!

その1

遊びの時間から次の行動に移るとき、「終わりにしようか?」と声をかけても1歳児のB君は、「まだ遊ぶの!」と言い、なかなか遊ぶのをやめない。そこで、「もうおしまいだからね。」と言って連れて行こうとしても「イヤー!」と言って遊びをやめなかった。その時、先生が「あと1回だけ遊んだらいいかな?」と声をかけをしていたのを思い出して、「まだまだ遊びたいんだね。でも終わりの時間だからあと少しだけ遊んだら行こうか?」と言ってみた。するとちょっとしたら自分でその場を離れていった。子どもの気持ちをつぶさずに理解して声をかけることが大事なことだとわかった。

その2

トイレに行かせたとき、自分で脱いでおしっこをして帰ってくるとパンツを「はけない」と言ってきた2歳児のFくん、自分ではくのがいやになってしまったようだ。「上手にはけるの先生知ってるよ」と言ってみるとニコニコしながら一人ではくことができた。言われてすぐにやっしまわずに少し待ってあげるといことも大事だと感じた。

先生はすごい

その1

1歳児クラスでブロック遊びをしていると、子ども同士手をつないでいる場面があった。それを見た保育者が、「さんぽ」を歌い始め、保育室の中を回り始めた。すると他の遊びをしていた子どもたちも手をつなぎはじめて、お散歩気分になっていた。一気にクラスに一体感が生まれたような気がした。

その2

4歳児クラスで先生が椅子を並べて、バスごっこを始めた。「運転手さん、どこまでいくんですか?」「ガイドさん、何か歌でも歌ってください。」「じゃあ、がんばりまんの歌でも歌いますか?」とどンドン子どもたちの想像力を拡げていた。そして最後に「帰るので、絵本を読んだら帰りますよ。絵本が終わるころにはちょうど保育園に着きますよ。」とさらに盛り上げていた。

その3

給食の際メニューはうどん、ヨーグルト、キュウリだったが、うどんに入っているにんじんをAちゃんは食べることができなかった。しかし給食室の先生が、「特別にハートのにんじんをあげます!」というAちゃんはとても喜び、苦手ににんじんを頑張って食べること

ができた。このような工夫は大切であると感じた。

子どもっておもしろい

その1

3歳児クラスでおままごと遊びをした。お皿に野菜や果物、ケーキなどをのせて、それを囲むように2、3人の友だちと楽しんでいた。Mちゃんは、「食べて」とお皿にパンや果物をのせて、何度も私のところまで持ってきてくれた。「ありがとう」と言って食べたふりをすると「おいしい?」とたずねられ、「おいしい」というとMちゃんも食べたふりをして楽しんでいた。私のエプロンについているぞうさんの名札にとっても興味を持ってくれ、ぞうさんにも「おいしい?」と聞いていた。

その2

最初は私とHちゃんと一緒ににおままごとをして遊んでいた。途中でMちゃんとRちゃんが「Hちゃん一緒に遊ぼう」となり、4人で家族ごっこが始まった。「私は小6のお姉さん」「じゃあ、私は小5」「私は小4」「先生はお母さんね」と言って役が決まった。子どもたちは「学校へ行きます」と言ってお弁当と本を持って行った。学校から帰ってくると、「テスト100点だったよ」ということばが飛び交っていた。他にも「お姉ちゃんはしっかりしてなくちゃいけないだよ」「お姉ちゃんの言うこと聞いて」ということばが聞かれた。年上のお姉さんに憧れを持っていたり、なりたいという気持ちがあるのだと思った。

その3

グラウンドにいた毛虫を殺してしまった子どもたちが、生きている同じ種類の虫と殺してしまった場所に向かって「ごめんさい、痛かったかな?でも僕たちも怖かったから・・・でももうやりません、ごめんさい」と話しかけていた。「お話し終わったかな?みんな待ってるからもう行けるかな?」と聞くと「先生、僕たちちゃんと謝ったからもう大丈夫だよ、練習行ってくる!」と走っていった。

子どもたちと一緒に

今日は夕方から雨が降ってきましたが、そのおかげで、子どもたちと虹を見ることができました。子どもたちは大はしゃぎでした。ふだんなら、雨が降ってくると嫌な気持ちになりますが、子どもといるとそんな雨もまったく嫌ではなく、自分でも不思議な気分でした。今日子どもたちと見た虹が、いままで一番きれいでとても感動しました。子どもたちと自然に感動しながら過ごせる、この仕事は本当に素敵な仕事だと思いました。

以上のような資料を各自が読み込んだ後、グループに分かれて討議を行なった。グループ討議の内容は①「困った体験」については主に「自分であったらどのように対応したか」ということである。その後、教員から問題提起をした。主に困った体験の事例から、問題解決に迎えるよう論点の整理をし、提示した上で、グループのメンバー同士で対応を考え合えるような機会にしてほしい旨を伝えた。提示した論点は、以下の2点である。

- (1)子どもの思いを受け止めるとはどのようなことなのか
- (2)みんなが楽しく気持ちよく、納得できる園の生活を送るためにはどうしたらよいか

②～④については、感想と共に各自が体験したエピソードを披露しあうことを主な目的とした。

グループ討議については、それぞれのグループで記録を行ない、授業の中で代表者が発表を行なった。また、グループ討議の最終日には、グループで実習期間中の「ベストエピソード」を決めて全体に披露した。その後各自「実習後にこれらのエピソードを共有することで、何を学ぶことができたか」というテーマでレポートを作成し、担当教員に提出した。

(2)事後指導におけるエピソード共有の効果

学生が提出したレポートの内容はもちろん、多岐に渡っている。しかし多くの共通点もある。以下は実際に提出された学生のレポートの内容の一部である。誤字脱字は修正を行ったが、ほとんど原文のままである。

①みんな同じなんだと安心する・共感する

- ・みんなのエピソードを聞いて、私たちが困ったことの内容はだいたい同じようなことだし、対応の仕方も似ているものばかりでした。
- ・初めての实習で何もわからず、不安でいっぱいになり、自分は何でこんなに実習を楽しめないのだろうと思うことがたくさんあったのですが、不安で困った経験などはみんなしていたんだと今更ながら実感し、少しほっとしました。
- ・みんなのエピソードの話を聞いて、自分と同じような体験をしている人たちもいて、自分だけじゃないんだと感じ、どのように対応すればよかったのかなどがわかりました。
- ・エピソードでは、私も実習で経験した事例がほとんどで、すべてに共感することができ、困ったエピソードではみんなもこうだったのかと安心し、良いエピソードではほっこりし、保育者はやっぱりいいなと思った。
- ・私より困った場面に出会った人やつらい経験をした人もいとわかり、みんな頑張っているのだから、私も頑張らなくてはと思いました。

他の学生の経験をもグループ討議の中で話し合い、聞くことで、苦しかったのは自分だけではなかったと実感したという内容が非常に多かった。エピソードについても、「そうだよね、ある、ある！」というように非常に実感を伴った感想を抱いた学生も多く、レポートに反映されていた。

②自分の対応を振り返る

- ・実習中は先生に迷惑をかけたくない、という気持ちが大きく、子どもを急かしてしまうことが少なからずあったと思います。「今はやりたくない」「今日はできない」などの子どもの気持ちをもっと受け止められるようになりたいと思います。

- ・実際に保育の現場に入った時、不慣れな環境で冷静さを失くして、子ども気持ちを受け止めることができなかったこともあったが、慣れてきて冷静になれた時、子どもの気持ちを受け止めることができ、子どもとの距離が近くなったと思えた。このことはいくら講義を受けてもわかることではないととても思った。
- ・先生なら少し強く言えることでも、実習生だからという理由でうまく指導できないというのはみんなと共通していたと思います。でもそういう面から子どもたちは実習生だから甘えていたということにも気づきました。

実習に戸惑った体験や、辛かったことをエピソードとしてまず紹介することで、詳細が説明しやすくなり、相互理解することが容易になったのではないかと考えられる。

③子どもの思いを読み取ろうとする(受け止める)ことの大切さに気づく

- ・みんなの実習でのできごとを聞いていても、本当に様々な子どもがいると改めて感じた。自分の思いを先生に言える子、合図はしてくるけど言えない子。でもそんな子どもたちの気持ちを感じとれる先生が素敵な先生なのだと思う
- ・子どもは、わがままなときもあるけれど、それは構ってほしいというサインだったり、「できない」という子もほめて待つてあげることでその子自身に達成感を味合わせてあげることが大切なのだと感じた。
- ・子どもは単に行動しているだけではなく、その子なりの考えがあってそのために行動していると思う。その子の本当の気持ちをすべて理解することは、今の私にはまだ難しいかもしれないが、なるべく子どもの気持ちをくみ取ってあげられるようにしていきたい。

実習の中で、であった子どもの行動に振り回されてしまった実習生も多くいるようではあったが、子どもの行動には必ず意味があり、目には見えてこないその子どもの思いを受け止めることがまず必要なことだと実感した内容が非常に多かった。

④保育者の対応の意図に気づく

- ・話し合いの中で、先生方が子どもにどのように工夫して援助していくのか、このような援助・対応は良くないのではないかという点について話し合い、解決策も見つけることができました。何でも自分や先生方がやってあげるのではなく、できるまで待つてあげるこの大切さ、受け止めると受け入れるは違うということを改めて学びました。
- ・子どもとかかわっている保育者のエピソードを聞いて、保育者はやはり子育てのプロなのだと感じました。子どもがぼろっともらした言葉や何気ないしぐさをしっかりとくみとり、遊びに発展させていくことは、学校の授業だけではできません。保育の現場に行き、実際に自分の目で見るとこそ吸収できることができると思います。

目の前で起きることについていくことで精一杯になってしまうと子どもからだけではなく、保育者の援助や働きかけの意図もとらえる余裕を失くしてしまう。エピソードを聞くことで、

改めて気づいたという内容も多くあった。

⑤次回に向けて目標を持つ

- ・自分も保育者の立場に立った時に、「しょうがない」という大人の都合だけで子どもの思いをつぶすのではなく、子どもの期待に応えられるように、引き出しを多く持ち、視野を広げ、成長に携われる保育者になりたいと考えています。そのために今勉強はもちろんのこと、様々な体験を積んでいきたいと思っています。
- ・実習のエピソードをみんなで話し合い、共有することで今自分にはない考えを見つけることができ、自分の持っている考え方を互いに高め合うことができ、実習だけでは身につくことはできなかったことを共有することで身につけられたりと、また一つ保育者としてレベルを上げることができたのではないかと思います。

学生はこの事後指導における実習のエピソード共有によって、自分の実習体験を改めて振り返る機会になったことは確かであろう。悩んだり苦しんだりしたのも自分だけではなかった、と安心するとともに自身の成果についても気づいたようだ。そして子どもの立場に立って思いを推し測り、それをくみ取って保育者が言葉や行動で返していくことの重要性を、エピソードを通して感じたようである。

再び鯨岡の言葉を借りれば「読み手は他の保育者の描いたエピソードを読むことを通して、共感できたこと、共感できなかったこと、自分だったらどうしたかを考え、それを書き手に伝えると共に、自分の保育の振り返りにも役立てることができるだろう。」(3)学生も同様に岡花の言う「二重体験」の中で、このことを実現していたということができよう。最後にこの学生のレポートを載せてこの章の終わりとしたい。

「実習が終わって2か月が経って、改めてみんなで実習で起きたできごとについて気持ちを共有してみて、大変なこととか自分の想像していた保育士という仕事が少し違って思っていたりしたけど、やっぱりこの仕事がしたいなと思うことができました。・・・(中略)・・・実習中や実習後すぐは何となく自分に向いているのかな?と考えていましたが、2か月が経って、美化されているのかわかりませんが、困ったこと、うまく行ったことなどの話を聞いて、実習を思い出して楽しかったな・・・とか子どもたちに会いたいなと思っている自分がいて、保育士になりたいという気持ちが前より強くなった気がします。そしてこの授業を受けて思ったことは、子どもから学ぶことはとても多いということです。子どもから学び、自分も何かを与えることのできる、そんな保育士になりたいです。」

Ⅲ 今後の課題

(1)他の養成科目内容との関連性

今回保育実習指導という一養成科目での効果的な指導方法について考えてきた。言うまでもなく実習は資格取得のためのものであるが、学生にとっては様々な学びを自分の中で統合させ

ていく絶好の機会であることは間違いのない事実である。実習で出会う様々な現象を理解していくためには、それまでの学びが何より力になるはずである。実習事前指導では、いままでの学びを整理し復習しておくことを指導はするが、それは「心構え」の枠に止まらざるを得ない。実習後の感想には「もっと子どもの発達について勉強しておけばよかった」のような記述も目立つ。

しかし、この小論の冒頭に述べたように、学生の基礎的な学力や生活力の低下が問題になっており、課題が山積している。保育士養成におけるどの科目においても、より効果的な授業内容が必要になっていると考えられる。特に実習という生きた現場で出会える現象から、学びを深めるための策を学生に明示する必要があると思われる。それぞれの科目で、関連性を確認し、効果的に進めていくことが必要であることは十分に理解できるところではあるが、あくまで「各論」の学習に止まっており、その統合は学生本人に任せられている現状である。このことは現在の保育者養成において、実に大きな課題であると考ええる。学生の学びの集大成として、実習という機会を生かすことを今後養成の段階で検討していくことを期待したい。

(2) 保育所実習Ⅱに向けて連続性を考慮した指導

保育士資格取得を目指す学生は、保育実習Ⅰ(保育所、施設)を履修後、さらに保育実習Ⅱ(保育所)または保育実習Ⅲ(施設)を選択し、履修する必要がある。2回目の実習となる機会では、さらに深い学びが必要とされる。最も大きなところでは、保育に関する知識や技術が実際に試されるということであろう。いわゆる「責任実習」と呼ばれる実習形態である。それには、保育実習Ⅰで学んだ「保育の根幹に触れる」内容に加え、保育者としてさらに身につけておかなければならない知識や技術を習得しておく必要がある。

改めて実習の目的を確認したい。以下は本学の「実習の手引」より引用した。

保育実習Ⅰ(保育所実習)においては、

目標：保育所の生活に参加し、乳幼児への理解を深めるとともに、保育所の機能とそこでの保育士の職務について学ぶこと

具体的なねらいは、

- ① 保育所の役割と機能、すなわち、乳幼児の保育と子育て支援について理解する。
- ② 保育所の1日の流れを理解し、参加する。
- ③ 子どもの観察や関わりを通して、乳幼児の発達を理解する。
- ④ 保育計画・指導計画を理解する。
- ⑤ 生活や遊びなどの一部分を担当し、保育技術を習得する。
- ⑥ 職員間の役割分担とチームワークについて理解する。
- ⑦ 記録や保護者とのコミュニケーションを通して家庭・地域社会を理解する。
- ⑧ 子どもの最善の利益を具体化する方法を学ぶ。
- ⑨ 保育士としての倫理を具体的に学ぶ。

⑩安全および疾病予防への配慮を理解する。

では保育実習Ⅱ(保育所実習)

目標：①保育所の保育を実際実践し、保育士として必要な資質・能力・技術を習得する。

②家庭と地域の生活実態にふれて、子ども家庭福祉ニーズに対する理解力、判断力を養うとともに、子育てを支援するために必要とされる能力を養う。保育所を利用している子どもと家族、子育て支援の実態を知り保育所の役割についての理解を深める。

具体的なねらいは、

- ①保育全般に参加し、保育技術を習得する。
- ②子どもの個人差について理解し、対応方法を理解する。特に発達の遅れや生活環境にもなう子どものニーズを理解し、その対応について学ぶ。
- ③指導計画を立案し、実際に実践する。
- ④子どもの家族とのコミュニケーションの方法を、具体的に修得する。
- ⑤地域社会に対する理解を深め、連携の方法について具体的に学ぶ。
- ⑥子どもの最善の利益への配慮を学ぶ。
- ⑦保育士としての職業倫理を理解する。
- ⑧保育所の保育士に求められる資質・能力・技術に照らし合わせて、自己の課題を明確化する。

IからⅡへの流れとして、概論的な理解や学びから、より深い学び、実際の方法論を習得することが必要になる。

Iでは、エピソード記録の共有から子どもや保育への基本的な理解を深めることはできた学生も多いが、Ⅱでのより高い専門的な知識や技術の習得については、この方法が妥当とは考えにくい。

岡花ら(2010)も保育者のカンファレンスにおいても同様な点を指摘している。「『エピソード記述』を用いたカンファレンスは、子どもとどのように対峙するかという保育者の問題をテーマとして取り上げる点では有効に機能するが、環境構成をどうするのか、「遊びの内容」をどう組み立てるのかという具体的な保育方法を考えるテーマの際には適切ではないと思われる。」と述べている。

今後はIとの連続性を十分に踏まえた上で、Ⅱの内容をどのように効果的に学生に教授していくのか、検討をさらに行っていかなければならない。

(3) 結び～保育者養成を考える

こども園構想をはじめとする幼保一体化の動き、またそれに伴い、幼稚園教諭免許と保育士資格の一本化も検討が始められている。止まらない少子化、待機児問題をはじめとする保育制度の問題など保育をめぐる問題は、ますます複雑化している。家庭の養育力低下に伴い、家庭

への支援も重要な課題である。子育て支援全般においては、地域との連携も求められるなど、保育者に求められるものも年々大きくなるばかりである。

保育者養成においてもそれは重い課題である。何度も繰り返すようだが、学生の学力・生活力の低下、コミュニケーション力の不足など学生の現状も踏まえると、今後は保育者養成の質が問われるということであろう。

保育者養成は、保育現場へ人材を送ることだけが目的なのではなく、将来にわたってすこやかな子どもの育ちを可能にしていくための手助けをも担っているはずである。そのためには、喫緊の課題である保育の質の向上に養成校教員が積極的に関与し、自身の課題として捉えていくこと、そしてその成果を養成教育に生かすことが必要であると考え。現場の現状を学生に伝えることをはじめ、現状に即して今必要な知識や技術を教授する必要がある。

保育学の研究者である以上、その責任として研究が保育現場全体の保育の質の向上に寄与できなければならない。保育者養成もその一環であると考え。次の世代の人材を育成することが実は何より重要であることは言うまでもない。それは養成校でも保育現場でもまったく同様なことであり、共通の課題である。「養成教育と現職教育」の両立という視座に立ちながらその具体化を目指し、今後提言したいと考えている。

注

- (1) 保育所保育指針解説書 2009
134-135頁 厚生労働省
- (2) 加藤和成他 2002
「保育記録を通じた保育の見直し」
日本保育学会第55回大会発表論文集284-285頁
- (3) 鯨岡 峻 2009
「エピソード記述を通して保育の質を高める」
保育学研究 47(2) 237-238頁 日本保育学会
- (4) 岡花祈一郎他2010
「エピソード記述を用いた保育カンファレンスに関する研究」
広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要
131-136頁

参考文献

- 鯨岡 峻(2005)「エピソード記述入門」東京大学出版
鯨岡 峻・鯨岡和子(2007)
「保育のためのエピソード記述」ミネルヴァ書房
鯨岡 峻・鯨岡和子(2009)
「エピソード記述で保育を描く」ミネルヴァ書房
岡花祈一郎(2010)
「エピソード記録による幼児理解に関する研究」広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部第59号
奥山陽子他(2006)
「保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向」
秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第28号

執筆者紹介

加藤 理	教授	児童文化学・子ども史
富山 尚子	准教授	認知発達心理学
原 信	准教授	運動学
増田 有紀	助教	算数・数学教育学
市川 恵	非常勤講師	音楽教育学
塩谷 香	教授	保育学

東京成徳大学 子ども学部紀要 第2号

発行日 2013年3月12日
編集 年報・紀要委員会(○は委員長)
味府美香 ○小原由美子
加藤 理 塩谷 香
富山尚子
発行者 東京成徳大学子ども学部
〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13
電話 03-3908-4530(代表)

印刷・製本 大日本印刷株式会社