

# 兵庫大学短期大学部研究集録

No,46



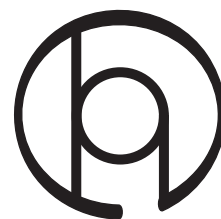
HYOGO University

平成24年 3 月

ISSN 1344-9397

# 兵庫大学短期大学部研究集録

No,46



HYOGO University

平成24年3月

ISSN 1344-9397



# 目 次

## 論 文

幼稚園における未就園2歳児を対象にした

子育て支援に関する一考察 ..... 青 木 好 代 ..... 1

女子学生の身体組成とダイエットに関する一考察 ..... 宮川 和三・徳田 泰伸 ..... 9  
片岡 瑞希・平井 美月  
藤本 真愛・藤本 真葵

幼児教育における「表現」の意義に関する研究

—フレール幼稚園の実践を通して— (その3) ..... 藤 井 恵美子 ..... 19

幼児の咀嚼習慣に関する研究

—咀嚼態癖、母親の食意識との関連性— ..... 井上真美子・米野 吉則 ..... 33  
西口 純子・大平 曜子

フィンランドとアメリカにおける

知的障がい者の就業支援に関する一考察 ..... 杉山貴要江・田中 博一 ..... 43

絵本の挿絵の分析アプローチの一例 ..... 佐 竹 邦 子 ..... 55

保育士をめざす学生のソーシャルワーク業務に

関する意識および意欲についての一考察 ..... 丸目 満弓・立花 直樹 ..... 63

音楽教育における和太鼓演奏に関わる一考察

—「音楽教育B」受講生の調査結果をふまえて— ..... 大 串 和 久 ..... 79



## 幼稚園における未就園2歳児を対象にした子育て支援に関する一考察

### A study on the child caring support for 2 year-old prenursery school children at the kindergarden

青木好代\* (平成24年2月14日受理)

#### 要約

幼稚園において行われている未就園児親子登園は、今日、親子が安心して集える場として多くの園で実践されており、その有効性も示唆されているところである。本研究では幼稚園での未就園児親子支援を取り上げ、幼稚園就園前の2歳児親子登園に着目し、幼稚園が担う子育て支援としての2歳児保育の意味やその在り方を教師の記述を手掛かりとして考察していく。

キーワード：幼稚園、子育て支援、2歳児

keywords : kindergarden, child caring support, 2 year-old children

#### 1. はじめに

近年、社会の中で子育て家庭を支えていくシステムが構築されてきた。その背景には、核家族化や少子化、女性の社会進出の増大等により、家族の機能、家族の在り方が大きく変化してきたことが影響していると考えられている。核家族の進行や地域の希薄さは、子育てを困難と感じる養育者をより増加させることになり、特に家庭で子どもを育てる専業主婦に育児不安がより高いことが示されている。

こうした社会状況に対応していくために国はこれまで様々な方策を打ち出してきた。

幼児教育の分野においては2001年に「幼児教育振興プログラム」がまとめられている。その活動の中に「未就園児の親子登園、園庭開放、園舎の開放」が明記されたことにより、子育て支援の一環として多くの幼稚園では未就園児の親子登園が行われるようになってきている。その実態をベネッセ次世代育成研究所(2007)のデータで見ると、幼稚園における未就園児の親子登園は、0～2歳児では、国公立の40.6%、私立の59.7%となっており、3歳児では、国公立の52.4%、私立の63.2%と過半数の幼稚園で実施されている。さらに、幼稚園への積極的な受け入れ、すなわち「2歳児

保育」を行っている幼稚園も多く見られるようになってきた。これもデータで見ると、国公立は0.7%と低いですが、私立では26.4%となっており、その71.9%が「平日に毎日」行われている。その体制としては、受け入れている園の57.7%に「2歳児だけの学級」があり、24.9%が「3歳児学級」に入っている。こうした幼稚園での2歳児保育の広がりを見据えて、2007年文部科学省初等中等局幼児教育課(2007)から「幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受け入れに係る留意点」が提示された。その基本的な考え方は1)大人への依存度が高い2歳児について、幼稚園児としての集団的な教育を行うのではなく、幼稚園内の人的・物的環境を適切に活用し、個別のかかわりに重点を置いた子育て支援として受け入れる際には、幼児に主体的な活動を前提として行われる満3歳児以上の幼児を対象とする幼稚園教育をはめていくのではなく、2歳児特有の発達を踏まえた受け入れに配慮し、その成果を3歳児以降の幼稚園教育につなげていくことが大切である。2)幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受け入れについては、保育所とは異なり、幼児教育への円滑な接続の観点から行うものである。2歳児の発達を踏まえ、その基本的な考え方については、次

(\*あおきたかよ 保育科兼任講師 保育内容言語)

の通りである。①2歳児の受け入れに従事する者は、幼児と一対一の関係を大切にして信頼関係を築き、幼児が安心して自分の気持ちを表したり、自分の思いで行動したりするように援助することが大切である。②幼児一人一人が、食事、排泄、衣服の着替えなどの健康で清潔な生活の習慣を身に付け、自立しようとする意欲を持つようにすることが大切である。2歳児の受け入れに従事する者は、幼児の世界を広げていくようにすることが大切である。③2歳児の動き方や遊び方を踏まえ、健康や安全に十分に配慮した園舎内外の環境を整備することが大切である。④親子で一緒に活動したりして、保護者が子育ての喜びや楽しさを味わう機会を作りながら親として成長できる場を提供していくようにすることが大切である。以上のように、幼稚園で子育て支援の一環として実践していくことを前提として、2歳児の受け入れについて述べられている。

子育て支援の一環として2歳児を積極的に受け入れている幼稚園では、現在入園までに本来経験してきてほしいことが未経験のまま集団生活に入ってくる子どもが増えており、そうした子どもたちを見ていると幼稚園入園がスタートではなくそれ以前の生活の様子や子育ての考え方を知ることが重要だと感じられる。その上で、これからの幼稚園教育を充実していくためには、幼稚園入園前の2歳児からの連続した発達を探り、3歳からの幼稚園教育に活かしていく必要があるのではないだろうか。

しかし、幼稚園にとって2歳という年齢は未経験の領域であり、保育技術を持たない分野である。今まで幼稚園では自立や自律が芽生え、集団という人と人のかかわりの中で生活し、教育を受けることが可能な3歳以上の子どもたちを扱っている。ところが2歳はそれ以前である。自立と甘えの間を激しく揺れ動く2歳児の育ちは家族に見守られ、温かい安全な家庭という小さな集団で育つことに意義があり、家庭は来たるべき外の集団社会への備えを学ぶ場である。そこで、従来の3歳以上の集団生活というイメージを取り払い、じっくり自分のしたい活動を楽しませるという2歳児

としての保育展開を具体的に進め、その生活と育ちの意味や支え合えるところはどこにあるのか考えていかなければならない。

義務ではないが2歳から6歳までの子どもすべてが無料で幼稚園への入園が可能であり、学校教育の最初の段階に組み込まれているフランスの幼児教育についてザゾ(1989)は2歳半という年齢は集団生活が可能で最低年齢であり、十分な条件を整えているならば、幼児の発達にとってむしろ自然な環境を補い形づくるものであるとしている。しかし、「就園」の是非については判断を保留している。

今日、幼稚園という教育機関の中で様々な形態で2歳児保育をしている園が増えている実態にある。

本研究では、筆者が勤務する幼稚園の子育て支援の一環である2歳児親子登園クラスに焦点を当て、2歳児クラスに在園して3歳児就園した子ども、及び2歳児クラスに在園せずに3歳児就園した子どもを対象に、子どもの姿を教師の行動記録を通して明らかにし、幼稚園で行う2歳児保育の意味やその在り方を考察していく。

## 2. 2歳児クラスの概要

**【2歳児クラス】**満3歳の誕生日を過ぎ3歳になった子どもとまだ3歳の誕生日を迎えていない2歳の子どものクラスを指す。

**【登園日】**週2回(火・木)を登園日とし年間保育日数は90日程度である。

**【保育形態】**子育て支援の一環として、未就園児の2歳児を対象に2歳児クラスとして次のような実践をしている。

- ①1学期は親子一緒に登園して一緒に活動する親子登園とし、保育時間は9:30~12:00としている。
- ②2学期は可能な子どもから一人で登園して園で過ごすことを前提にして、保護者には迎えの際に園庭遊びに加わってもらい、子どもの様子について教師と話し合う時間を設けている。
- ③3学期は週2回の内1回はお弁当日とし、保育時間は9:30~13:00としている。

- ④定員は10組の親子としている。
- ⑤教師は1名が担当し、一人登園となる2学期から補助教師1名が加わる。

**【保育内容】** ねらい

- 1学期……親子で色々な遊びに興味を持ち自分から好きな遊びをみつけて喜んで遊ぶ。
- 2学期……お母さんに手伝ってもらいながらも、身の回りのことはできるだけ自分で行うようにする。
- 3学期……友だちと遊びの中で、言葉を交わしたり、関わりを持って遊んだり楽しく生活する。

**【日課】**

(1学期・2学期)	
9:30	登園 身支度(母と一緒に) 室内遊び
10:30	お片付け おやつ(主に果物・小魚) 設定保育(手遊び・歌・絵本・わらべ歌) 降園準備
11:20	外遊び(母と一緒に)
12:00	各自降園

3学期は週一回お弁当日で、降園が13:00となる

**【主な活動】**

<p><b>1学期</b> 親子一緒に楽しめるプログラムを用意</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・室内遊び……積み木、机上遊び、お絵かき 絵本、わらべ歌</li> <li>・体育遊び……マット、巧技台、鉄棒、平均台 ボール</li> <li>・外遊び……砂場、固定遊具</li> <li>・水遊び……プール、アクアプレイ</li> </ul> <p><b>2学期</b> 一人一人が主体的に遊べるように室内環境を設定</p> <p><b>3学期</b> みんなで一緒に楽しめる遊びを取り入れる。二人で楽しむわらべ歌やリズム遊びを取り入れる。時々3歳児クラスへ参加する</p>
--

**【幼稚園行事への参加】**

- ・講演会、フェスティバル、コンサート、クリスマス礼拝、お楽しみ会など

**【家庭との連携】**

- ・送迎時、外遊び時
- ・毎月、クラス通信を作成し、月のねらいや主な活動(キリスト教保育に基づいて)、子どもたちの様子を記載して発行
- ・誕生日会は保護者に簡単な調理をお願いし、皆で祝い会食する。

上述のような2歳児クラスに在園することは2歳児の成長にとってどのような意味を持つものであるのか。また、その在り方を2歳児クラス在園児と2歳児クラスに在園しないで就園した子どもの行動記録を比較しながら考察していく。

**3. 方法**

**(1) 調査対象**

2006年度と2007年度に愛の光幼稚園の2歳児クラスに在園し、同園の3歳児クラスに就園した子ども(以下、2歳児就園児)17名、及び2歳児クラスに在園しないで2007年度と2008年度に3歳児就園した子ども(以下、3歳児就園児)27名(双子が1組在園)を対象とした。また、2009年度に愛の光幼稚園2歳児クラスに在園し、2010年度に3歳児クラスに就園した子ども8名、及び2歳児クラスに在園しないで3歳児就園した子ども9名を対象とした。

**(2) 調査手続き**

2006年度と2007年度の2歳児クラスにおける2歳児就園児の行動記録及び2007年度と2008年度の3歳児就園児の行動記録を担当教師の日課から取り出した。なお、個人が特定できる記録のみを取り上げている。その他、途中入園した子どもの記録は取り上げていない。また、2010年度に3歳児就園した子どもの行動記録(週案)については、個人記録(週案である為に)を取り出すことが困難なために教師への聞き取り調査をしている。



### (3) 行動記録の対象とした子どもの内訳

表1) 2歳児クラス在園児とその後3歳児就園した子ども

	2歳児クラス在園児数	3歳への就園児数	他園へ就園した子供	就園しなかった子供
2006年	11人	9人	1人	1人
2007年	8人	8人	0	0
2009年	13人	8人	2人	3人

表2) 3歳児から就園した子ども

年度	3歳児就園児
2007年度	14人
2008年度	13人
2010年度	9人

## 4. 結果と考察

2歳児就園児の行動記録（2歳児クラス在園時と3歳児クラス就園時の行動記録）及び3歳児就園時の行動記録を「母子分離」「教師との関係」「排泄の自立」「遊び」「友だち関係」と5つの側面に分けて考察を試みた。ここでは、「母子分離」を一人で幼稚園に登園することとして捉え、「排泄の自立」はトイレで用が足せることとして捉えている。「遊び」は子どもの姿から表現や行動を通して環境への積極的な関わりとして捉え、「友だち関係」は言動や行動を通してクラスで一緒に過ごす子どもたちと関わっていく姿から捉えている。それらを分析して幼稚園が担う子育て支援としての2歳児保育の意味やその在り方を考察していく。

### (1) 母子分離

母子分離とは、「お母さんの姿が見えなくても、強い不安をもたずに遊んでいることができる。あるいは、友だちと一緒に、ときには一人で、戸外に出かけて行って遊んでこられること」と依田(1979)は述べている。ここでは「母子分離」という言葉を依田が述べていることも含めて、園児が一人で幼稚園に登園することを意味するものと

して使っている。2歳児就園児は定期的に登園することにより幼稚園の環境や生活に慣れ親しんでいた。また、親自身も親子登園時に幼稚園の様子がわかり、幼稚園に対する安心感と信頼感が芽生えており、就園への不安が軽減されていたと思われる。その結果、3歳児就園時に母子分離が容易になり、就園が円滑であったと捉えることができた。教師の日課記録からも2歳児就園児は3歳児就園当初に「元気に登園」との記録が約8割の子どもに伺えた。しかし3歳就児就園児の日課記録には「表情が硬く笑顔がない」等、ほぼ6割の子どもが入園当初に困難な姿が伺える結果であった。

### (2) 教師との関係

「集団の中で自分の立場を得ていく場合、普通子どもたちは、大人との関係ができて、安心感が持てるようになってから、個々の子どもたちとの関係が進展していく」とリード(1978)が述べているように、教師との関係が出来上がることは、子どもたちが集団での自分の立場を一步一步得ていくための第1段階として、とても重要な役割を担っていると言える。

2歳児就園児は在園中に教師は自分に対して親愛的であることを体得しており、その経験から3歳児就園時にも容易に教師を受け入れることができた。また3歳児クラスの担任も昨年度の登園時に子どもたちを少なからず把握していた。こうしたことが相乗効果となり2歳児就園児が短期間に教師との信頼関係が構築され、就園間もない時期から担任教師に対し素直な自己表現をしていたと思われる。教師の日課記録にも「保育者へ自分の方からおしゃべりをしてくる」や「友だちと先生ごっこを盛んにする反面、反抗的な態度も目立つ」等に教師に対して積極的に関わろうとする姿や3歳児らしい自己表現から教師に対する信頼感が伺えた。中には「担任とのかかわりが少ないと不安になる」と進級したことで不安になる子どもの姿も見られている。一方3歳児就園児は「保育者にスキンシップを求め、手をつないだり、抱っこしてもらったり、一緒に遊ぶことを好む」や「自分の思いを伝えられず、我慢する姿が見られたが、

声かけをしていく中で、次第に自分の思いを伝えることができる」等と入園当初、教師を受け入れ、信頼関係が構築されるまでに約7割の子どもたちに困難な姿が見られた。このような「教師との関係」の日課記録は2歳児就園児が13.3%、3歳児就園児は35%であり、3歳児のクラス担任は3歳児就園児に対しより心を配っていたことも伺える。子どもたちが教師に対して心を開くまでには多少の時間を要する結果であった。

### (3) 排泄の自立

乳幼児期の子どものにとって、トイレトレーニングが完了できたということは自立への第一歩として捉えることができる。しかし、子どもにとって、決められた場所で自分の意思で排泄できるようになるということは、おむつの中に排泄するという、慣れ親しんだ古い習慣をすてて、新しい行動の仕方を学習しなければならないために、なかなか困難なことである。エリクソン(1977)は「コントロールに失敗したときには、子どもは自分の能力や存在価値に対して疑惑の念を抱いてしまう」と述べており、幼児前期における排泄のしつけは重要な課題であり、特に配慮が必要と思われる。

「排泄の自立」は、入園間もない時期から援助が行われ、担任教師にとってはこうした行為を通して、子どもの状態や体のリズムを掴むことができる。また、子どもへの配慮の積み重ねが子どもとのよい関係を作り、子ども自身も排泄の自立が促されると考えられる。しかし、自立していても、またある時期、再び失敗があることもみられており、排泄の自立には心的要因が関わっていることも伺えた。2歳児就園児は2歳児クラス在園中の3学期には、ほぼ全員が自立できていたという結果を得ており、3歳児就園児についても1学期の間にはほぼ全員が自立できていたことから、集団生活を通して排泄の自立は促されることが示唆された。

### (4) 遊び

子どもが「遊ぶ」ことは、幼児期における仕事であり、好ましい環境にいる健康な子どもは、自

分が起きている時間のほとんどを遊びに費やしており、子どもの遊ぶ姿は当然のこととして捉えることができる。ところが、幼い子どもたちがその環境に馴染み、受け入れ、楽しく遊び始めるには時間を要する結果が得られた。

2歳児就園児は2歳児在園中にその土台ができていたと考えられ、3歳児就園当初から積極的に遊ぶ姿が9割の子どもたちに見られている。ところが3歳児就園児は、「いろいろな遊びに興味を示すが、ひとつの遊びが長く続かない」と初めての環境に戸惑いや興奮の中で遊びをじっくり楽しめずにうろうろする姿や「常に遊びたい思いが優先し、遊ぶことで頭がいっぱいで、他のことは気がそれてしまう」等の日課記録がみられた。3歳児就園児の約4割に当初から積極的に遊ぶ姿が見られているが、2歳児就園児と比べると低いものであった。

### (5) 友だち関係

遊びを介して始まる「友だち関係」についても同じクラスにいる子どもたちを仲間として受け入れ、共に遊ぶまでには時間を要することが示された。友だちと一緒に遊びたい気持ちに反して自己中心的な振る舞いをしてしまう2歳児にとっては、さまざまな体験を通し葛藤を繰り返しながら自己抑制力やコミュニケーション力が育まれていくと考えられるが、そこには傍にいる母親や教師の適切な援助を要すると思われる。1年を通してこうした体験をしている2歳児就園児が3歳児就園時には、「毎回好きな友だちと一緒に座りたがるのでトラブル発生」や「自我が強くて友だちと口げんかが絶えない」等、友だちと関わる中で否定的な日課記録が約3割に見られた。一方3歳児就園児においては、「自分が気に入らないと、泣いたり相手をぶったり、かむことがある」や「遊びの中で、自分の思い通りにいかなかったり、嫌なことがあると一人で隅の方に座る」等、初めて経験する集団生活での否定的な日課記録が6割に見られている。

肯定的なものでは、2歳児就園児には「自分をおねえちゃんと呼び、3歳児就園児の面倒をよく

見る」や「持ち前の明るさと、優しさで皆から好かれている」等、慣れない新入園児に優しく接したり、明るく振る舞ったり、面倒を見ていることが読み取れた。また、3歳児就園児においても、「社交的で自分から友だちに話しかけることができる」や「不安定になっている友だちがいるとすぐに寄っていき、声をかけたり優しく気遣う姿が見られる」とした日課記録が見られている。しかし、1年早く集団生活を経験することは、子ども間の関係が頻度や持続時間においても増加し、また、コミュニケーションも増し遊びや活動が変わってくるのが示唆された。

## 5. まとめと課題

今日、以前のように自然な生活のなかで育まれていた社会性の発達、集団生活の場において培われることになると考えられ、現在社会の中で育つ子どもたちにとって未就園児親子登園は大切な機会として捉えることができる。さらに2歳児が集団として定期的に登園することは、比較的短期間の間に新しい環境に慣れ、親しみを持って言葉を交わしたり、喜んで遊びに取り組む姿がみられ、継続して登園することで仲間として良好な効果が生じていたと思われる。

就園前に1年早く幼稚園の「2歳児クラス」へ通園することは集団生活を通してさまざまな体験や葛藤を繰り返しながら、子どもの成長が助長される結果が得られた。その上、幼稚園生活への移行が円滑であったとその有効性が得られた。

一方、こうした子どもたちを受け入れる保育現場では、家庭での子育ての困難さに伴い以前のような保育が成り立たなくなっている現実も見逃せない。その背景として家庭の養育の中身が大きく変化した結果、その生活に難しさを抱えるようになってきていることが考えられる。鯨岡(2001)は「一昔前なら、そこにはかなり共通する姿があり『人さまの迷惑にならないように』といった配慮がどの保護者にもおのずから働き、それが家庭での子育てを平均化するのに役立ち、巡り巡っては、保育の土台を形づくるのに一役買っていた」と捉えている。

これからの幼稚園教育の在り方を考える時、幼稚園は3歳が集団生活のスタートであるが、それ以前の生活や子育ての考え方をすることが重要であり、3歳からの教育を捉えている幼稚園は、こうした背景を熟知し今後の課題として考えていかなければならない。

近年、家庭が抱えている子育ての困難さを思う時、集団社会への第一歩を踏み出そうとする3歳児やまたその母親にとっては、緩やかな助走期間が必要ではないだろうか。就労支援ではなく、自分の手で我が子を育てたいという気持ちを持っている保護者に寄り添った支援がより充実していかねばならない。母親を子育てから完全に解放する時間の手助けをするのではなく、これから成長していく我が子と共に成長し、喜びを分かち合い、家庭での親子関係や親子の絆を築きあげる手助けとなる家庭支援への充実が今後、幼稚園が担う子育て支援の課題ではないかと考える。

## 〈参考文献〉

1. 文部科学省 幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受け入れに係る留意点(2007)
2. 青柳 宏(2007)自我とかかわりを育む 宇都宮大学 幼稚園研究紀要51
3. 伊東明彦, 高柳恭子, 岩渕千鶴子, 五十嵐一郎, 前原由紀, 稲川知美, 星野さやか(2008)今求められる幼稚園像 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要31
4. K.H.リード 宮本美沙子, 落合孝子訳(1978)幼稚園 フレーベル館
5. 無藤 隆, 今井和子(2007)幼稚園の2歳児保育と子育て支援 小学館
6. 佐々木 和, 佐藤正枝, 畑山みさ子(2006)幼稚園が担う子育て支援方策の検討(6) 宮城学院女子大学発達科学研究6
7. ベネッセ次世代育成研究所(2007)幼稚園における子育て支援の実施 第1回幼児教育・保育についての基礎調査(幼稚園編)
8. 依田 明(1980)3歳児 朱鷺書房
9. ビアンカ・ザゾ 久保田正人, 高橋洋子 足立二郎訳(1989)2歳児の幼稚園教育は是か非

か 大槻書房

10. E.H.エリクソン 仁科弥生訳（1977）幼児  
期と社会 みすず書房
11. 鯨岡 峻, 鯨岡和子（2001）保育を支える発  
達心理学 ミネルヴァ書房



## 女子学生の身体組成とダイエットに関する一考察

### A Study on Female Students' Physical Constitution and their Diet

宮 川 和 三\*・徳 田 泰 伸\*\*  
片 岡 瑞 希\*\*\*・平 井 美 月\*\*\*  
藤 本 真 愛\*\*\*・藤 本 真 葵\*\*\*  
(平成24年2月14日受理)

#### 要約

日常生活に運動習慣を取り入れ、生活習慣病などの予防また健康な心身の育成、科学的な知識と実践力を身に付けることは、「健康・スポーツ科学」を担当する指導者にとって責務である。今回、本学短期大学の女子学生を対象に、身体活動の現状と青年期女子にとって関心事であるダイエットおよび姿勢の意識を調査することによって、今後の有効な活用方策の知見を得ようとした。

キーワード：ダイエット、健康、スポーツ

keywords : diet, health, sports

#### 1. はじめに

本学においても、他大学同様に学生の体力や運動能力測定を実践し、報告をしてきた<sup>1) 2) 3) 4)</sup>。学生の身体的・体力レベルを把握し、健康・スポーツ科学への関心を深めることは、大学世代には指導者にとってFD (Faculty Development) 活動への推進にも深く関与するものである。

日常生活に運動習慣を取り入れ、生活習慣病などの予防、また健康な心身の育成、科学的知識と実践力を身に付けることは、「健康・スポーツ科学」を担当する指導者にとっての責務である。今回、本学短期大学の女子学生を対象に、身体活動の現状と青年期女子にとって関心事であるダイエットおよび姿勢の意識を調査することによって、今後の有効な活用方策の知見を得ようとした。近年、ウェルネス (wellness) と呼ばれている、より積極的に創造的な健康を獲得するために目指すものはWHO (世界保健機構) が規定したウェルネスの三要素である「運動・栄養・休養」のバラ

ンスのとれた生活習慣である。なかでも、特に運動は重要な要素の一つではある。しかし、学生らの運動実施程度や、習慣としての状況は、いまだ社会全体としても低い傾向にあるといえる。

#### 2. 方法

##### (1) 調査対象

平成23年度入学生の本学短期大学部保育科学生の女子143名の18・19歳の学生を調査対象とした。

##### (2) 調査時期

2011年6月～7月にかけて授業中に実施した。授業開始後、調査の趣旨及び目的を理解するための期間を設け、その後2週～3週を利用した。

##### (3) 調査項目

身長・体重・標準体重・BMI・肥満度・体脂肪率を算出した。体脂肪率はタニタ DC/320を使用した。

---

(\*みやがわかずみ 保育科教授 体育学)  
(\*\*とくだやすのぶ 兵庫大学健康システム学科准教授 健康スポーツ科学)  
(\*\*\*かたおかみずき 兵庫大学健康システム学科学生)  
(\*\*\*ひらいみずき 兵庫大学健康システム学科学生)  
(\*\*\*ふじもとまお 兵庫大学健康システム学科学生)  
(\*\*\*ふじもとまき 兵庫大学健康システム学科学生)

アンケート調査は、無記名の記入方式で行った。問1は所属学科を質問した。ダイエットの取り組みについての調査として、現在の身長・体重・胸囲、理想とする身長と体重にそれぞれの値を記入する(問2、問3)。体型についての自己評価の問いは、今の体重が良い、痩せている、太っているに○印をつける(問4)。ダイエットの経験があるか否かとの問いに対し、ない、ある、現在もしている、過去にしたことがある(問5)のそれぞれに○印を記入させた。問6ではその方法、実施時期、期間、成果の方法の評価については、体重の減少、体調の変化にある、ない、あるに○印をつけた学生の内容についてその理由を記入させた。問7では問6で体調の変化はありましたかの質問に対して「ない」と答えた学生にその理由を記入させた。また、ダイエットの目標は何かの問いには、体重・体脂肪率・見た目・全身の痩せにそれぞれの該当に○印をつけさせた。問8は各人の体型満足度を5段階に分けて質問した。①多いに満足している②やや満足③現在のままで良い④やや不満⑤たいへん不満に分類した。

次に、ダイエットの成功とは何ですかとの問いに、(問9) 体重への到達、目標体脂肪率への到

達、見た目の満足、他者からの満足、ダイエットの失敗とは何か、その理由を記入(問10)。以上10項目の質問を行った。

次に、各人が身体活動を行っているか、行っていれば何か月程度か、身体活動をするつもりはあるかないか、また定期的に行っているか、していないか、行っていれば一週間に何日しているか、何時間しているか、その強度についての質問を追加した。

### 3. 結果と考察

#### (1) 体格

表1は身長、体重において全国値と比較するため平成21年度・体力・運動能力調査報告書<sup>5)</sup>より学校段階別体格測定結果を参考にした。短期大学の女子18歳の身長は157.5cm (SD 5.20)、19歳の身長は157.6cm (SD5.55)、体重は18歳では50.8kg (SD5.86)、19歳は51.0kg (SD 6.19)である。本学女子学生と比較して身長では、158.3 cm (SD6.37)、体重では 56.0 kg (SD 9.75)であり身長では全国値と顕著な差は認められない。18歳では体重は全国値と比較して本学学生の方が5.2kg重い。19歳は身長、体重とも全国

表1) 体格

	本学18歳		本学19歳		全国値18歳		全国値19歳	
	身長	体重	身長	体重	身長	体重	身長	体重
N (標本数:人数)	98	98	28	28				
M (平均値)	158.3	56.0	157.5	51.5	157.5	50.8	157.6	51.0
SD (標準偏差)	6.37	9.75	5.69	8.28	5.20	5.86	5.55	6.19

注) 全国値は2010年度 文部科学省「体力・運動能力調査報告書」<sup>5)</sup>より引用

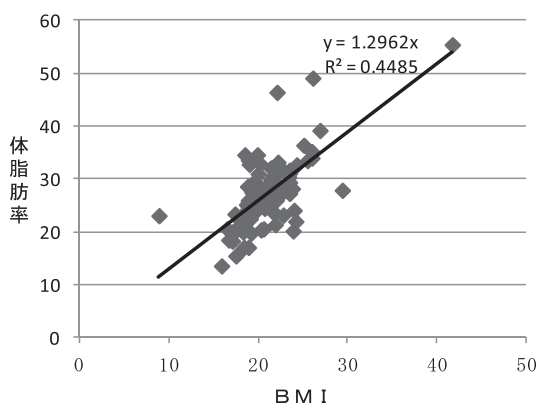
表2)

	BMI			体脂肪率			肥満度		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
瘦 せ	16	17.5	0.76	16	19.7	2.50	16	20.3	3.42
標 準	75	20.7	1.69	75	27.4	4.36	75	8.3	4.83
肥 満	7	28.3	5.50	7	40.4	7.87	7	28.8	25.05
全 体	98	22.2	2.65	98	29.2	4.91	98	19.1	11.1

表 3) BMI と体脂肪率の割合 N97

		体脂肪率								
		痩せ			標準			肥満		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
B M I	痩せ	11	18.6	2.18	5	22.1	0.94	0	0	0
	標準	4	19.4	1.37	70	27.6	3.38	1	46.4	0
	肥満	0	0	0	2	33.8	0.25	5	43.1	7.87

図 1) BMI と体脂肪率の相関



値と比較して顕著な差はない。

## (2) BMI 値の分類

表 2 から BMI 値を痩せ、標準、肥満に分類した。「痩せ」は98名中16名 (16.3%)、標準のグループは75名 (76.5%)、肥満は7名 (7.1%) である。なお判定は日本肥満学会の基準に準拠した。「痩せ」の16名は平均17.5であり、体重は44.0kgであった。標準のグループ75名は BMI 値20.7であった。また身長においては156.1cmと「痩せ」のグループより2.1cm低い値である。肥満グループ7名は28.3の値である。身長、体重においても高い値であった。なお BMI と体脂肪率との有意差は、痩せ、標準、肥満のグループにおいて認められた。

## (3) 体脂肪率から見た分類

表 3 は BMI を痩せ、標準、肥満に分け体脂肪率を BMI 同様に痩せ、標準、肥満に分類した。その人数と割合をクロス集計した。その結果70名が BMI、体脂肪率が共に標準であった。しかし、

BMI が痩せ、体脂肪率が標準であった者5名が属していた。BMI が標準で、体脂肪率が肥満に判定した者1名がいた。BMI と体脂肪率の間には相関が認められるが (図 1)、BMI と体脂肪率との分類には不一致することも認められた。

## (4) アンケート調査

### ① ダイエットに関する項目

問 1 は「保育科の所属」であることを質問した。問 2 では「現在の身長、体重」を記入させ、問 3 では「理想とする身長と体重」を記入させた。なお記入漏れ等の項目においては、対象外とした。表 4 は「現在の身長、体重」と「理想とする身長と体重」の平均値をそれぞれ算出した。現在の身長は156.7cmである。体重は48.0kgである。理想とする身長は159.7cm、体重は45.2kgである。身長では約3.0cm高くありたい、体重では2.8kg減量したいという女子学生の願望がみられる。

問 4 は「自分の体型の自己評価」をした。体重は今のままで良いが、71名中17名 (23.9%)、痩せている3名 (4.2%)、太っている51名 (71.8%) であった。問 3 の質問においても、同様に72%近くが太っているとの回答である。

問 5 の「ダイエット経験はありますか」の質問に対して、74名中34名 (46.0%) が経験しており、現在も続行している者は9名 (12.2%)、過去に経験した者は11名 (14.9%) であった。

問 6 においては、その「方法や実施時期、期間」等を問いその成果や、目標は何であったかを質問した。それに対して、方法は食事制限11名、間食を摂らない7名、運動17名、断食6名、食事制限+運動6名、計47名が回答した。また、実施時期



表 4) 現在の身長・体重と理想とする身長・体重の比較

	現在の		理想の	
	身長	体重	身長	体重
1	163.0	59.0	165.0 (+ 2)	56.0 (- 3)
2	165.0	49.9	165.0 (± 0)	48.0 (-1.9)
3	159.0	49.0	160.0 (+ 1)	45.0 (- 4)
4	155.0	42.0	158.0 (+ 3)	40.0 (- 2)
5	162.0	48.0	167.0 (+ 5)	43.0 (- 5)
6	153.0	52.0	160.0 (+ 7)	50.0 (- 2)
7	155.0	40.0	160.0 (+ 5)	40.0 (± 0)
8	160.0	40.0	160.0 (± 0)	44.0 (+ 4)
9	160.4	45.0	160.0 (-0.4)	40.0 (- 5)
10	147.0	46.0	155.0 (+ 8)	40.0 (- 6)
11	150.0	50.0	170.0 (+20)	55.0 (+ 5)
12	155.0	55.0	166.0 (+11)	45.0 (-10)
13	153.0	54.0	156.0 (+ 3)	43.0 (-11)
14	152.0	48.0	155.0 (+ 3)	45.0 (+ 7)
15	158.0	46.0	160.0 (+ 2)	40.0 (- 6)
16	156.0	50.0	157.0 (+ 1)	49.0 (- 1)
17	156.0	49.0	158.0 (+ 2)	45.0 (- 4)
18	162.0	60.0	165.0 (+ 3)	55.0 (- 5)
19	156.0	45.0	157.0 (+ 1)	43.0 (- 2)
20	148.0	45.0	158.0 (+10)	46.0 (+ 1)
21	168.0	48.0	168.0 (± 0)	48.0 (± 0)
22	156.0	40.0	156.0 (± 0)	40.0 (± 0)
23	157.0	42.0	157.0 (± 0)	40.0 (- 2)
24	163.0	53.0	160.0 (- 3)	48.0 (- 5)
25	162.0	52.0	162.0 (± 0)	45.0 (- 7)
26	156.0	58.0	165.0 (+ 9)	55.0 (- 3)
27	162.0	50.0	160.0 (+ 2)	43.0 (- 7)
28	163.0	48.0	165.0 (+ 2)	46.0 (- 2)
29	150.0	40.0	155.0 (+ 5)	43.0 (+ 3)
30	158.0	47.0	157.0 (- 1)	41.0 (- 6)
31	160.0	46.0	162.0 (+ 2)	40.0 (- 6)

32	157.0	47.0	156.0 (- 1)	45.0 (- 2)								
33	156.0	52.0	160.0 (+ 4)	47.0 (- 5)								
34	162.0	54.0	158.0 (- 4)	43.0 (-11)								
35	148.0	39.0	150.0 (+ 2)	39.0 ( $\pm$ 0)								
36	157.0	52.0	155.0 (+ 2)	40.0 (-12)								
37	153.0	51.0	155.0 (+ 2)	48.0 (- 3)								
38	156.0	48.0	156.0 ( $\pm$ 0)	41.0 (- 7)								
39	150.0	47.3	163.0 (+13)	43.0 (-4.3)								
40	158.0	50.1	160.0 (+ 2)	50.0 (-0.1)								
41	154.0	41.0	158.0 (+ 4)	40.0 (- 1)								
42	158.0	48.0	158.0 ( $\pm$ 0)	45.0 (- 3)								
43	153.8	44.7	160.0 (+6.2)	45.0 (+0.3)								
44	160.0	48.0	160.0 ( $\pm$ 0)	45.0 (- 3)								
45	148.0	40.0	160.0 (+12)	37.0 (- 3)								
全体	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
	45	156.7	4.86	45	48.0	5.12	45	159.7	4.05	45	45.2	3.58

が高等学校1年生から始めたのが16名、2年生から始めた者が6名、3年生から4名、大学から4名、中学校から2名、計32名の回答を得た。ダイエットの結果について詳しくみると、体重が1kg～3kg減少した者17名、4kg～7kg減少した者6名、8kg～10kg減少した者3名、11kg以上減少した者2名であった。

問6についてみると、体調の変化が、「ある」と回答した者は7名であった。すべてが体調の不良を訴えた。一方、体調の変化が「ない」と答えた者は32名であった。ダイエットが成功するには、十分な知識と指導者のアドバイスがなければならない。ダイエットをすることによる身体への障害は避けなければならないと考える。

問7は問6において「ない」と答えた32名の学生のうち、我慢ができなかった者は15名、リバウンドが怖いと思った者は14名、興味がなくなった者は13名という結果であった。「ない」と回答した学生も体調の不良を訴えた7名同様にダイエットの方法について専門的な面から指導していか

なければならない。

問8では、「自分の体型（各部位について）」の自己評価を体型満足度として5段階評価を示したのが表5である。「大いに満足」は、各部位ごとにみると、プロポーション5名(7.2%)、バスト5名(7.2%)ともに同じ満足度を示した。脚5名(7.0%)、肩4名(5.7%)、ヒップ4名(5.6%)、腕4名(5.6%)、ウエスト3名(4.4%)であった。「やや満足」では、肩が6名(8.5%)、姿勢3名(4.2%)、腕と顔の大きさとバストがともに2名(2.8%)である。次に、お腹、ウエスト、ヒップの順に満足度がつづいている。「現状のままで良い」とする答えには、肩21名(30.0%)、顔の大きさ15名(21.4%)、バスト13名(18.5%)、ヒップ12名(12.6%)、腕11名(15.4%)、姿勢9名(12.6%)、ウエスト6名(8.8%)、プロポーション5名(7.2%)、脚5名(7.0%)、お腹3名(4.2%)であった。「やや満足」と「現状のまま」をみると、脚とプロポーションは同一であり、他の部位は顔の大きさにおいて、現状のままと、や

表5) 体型満足度の自己評価

N (%)

	大いに満足	やや満足	現状のまま	やや不満	大いに不満
バスト	5 (7.2)	2 (2.8)	13 (18.5)	24 (34.2)	26 (37.1)
お腹	4 (5.7)	1 (1.4)	3 (4.2)	21 (29.5)	42 (59.1)
ウエスト	3 (4.4)	1 (1.4)	6 (8.8)	22 (32.4)	36 (52.9)
ヒップ	4 (5.6)	1 (1.4)	12 (12.6)	19 (26.7)	35 (49.2)
肩	4 (5.7)	6 (8.5)	21 (30.0)	13 (18.5)	26 (37.1)
腕	4 (5.6)	2 (2.8)	11 (15.4)	21 (29.5)	33 (46.4)
脚	5 (7.0)	0 (0)	5 (7.0)	19 (26.7)	42 (59.1)
顔の大きさ	4 (5.7)	2 (2.8)	15 (21.4)	15 (21.4)	34 (48.5)
姿勢	4 (5.6)	3 (4.2)	9 (12.6)	23 (32.3)	32 (45.0)
プロポーション	5 (7.2)	0 (0)	5 (7.2)	19 (27.5)	40 (57.9)

表6) ダイエットの目標・成功・失敗の一覧

ダイエットの目標	成功	失敗
体重 19名 (34.5)	体重の到達 23名 (30.7)	リバウンド 35名 (76.1)
見た目の満足 15名 (27.3)	見た目の満足 40名 (53.3)	続かない 8名 (17.4)
痩せ 18名 (32.7)	体脂肪率への到達 6名 (8.0)	体調不良 3名 (6.5)
体脂肪率 3名 (5.5)	他人からの評価 6名 (8.0)	
55名	75名	46名

複数回答 ( ) 内はパーセント

や不満に同一の数値を示した。

表5から分かるように、「やや不満」とする部位ではバスト24名 (34.2%)、姿勢23名 (32.3%)、ウエスト22名 (32.4%)、お腹と腕がともに21名 (29.5%)、プロポーション19名 (27.5%)、ヒップと脚がともに19名 (26.7%)であった。

「大いに不満」では、お腹と脚がともに42名 (59.1%)と高く、プロポーション40名 (57.9%)、ウエスト36名 (52.9%)、ヒップ35名 (49.2%)、顔の大きさ34名 (48.5%)、腕33名 (46.4%)、姿勢32名 (45.0%)、バストと肩はともに26名 (37.1%)の者が自己の体型に不満が高い数値を抱いている。(無回答を含む)

問9の「ダイエットの成功とは何ですか」との問いに対して、75名がアンケートに答えた。見た目の満足40名 (53.3%)、体重への到達23名 (30.7%)、目標体脂肪率の到達6名 (8.0%)と他者からの満足6名 (8.0%)である。見た目の満足が40名 (53.3%)と高い数値を示した。問6で「体重の減少は」という問いに示した通り1kg~3kg減少した学生が17名いた。その値が体重の減少と体重への到達という目標が一致したものと考えられる。目標の体脂肪率への到達、他者からの評価満足は各々6名 (8.0%)で低い値を示した。

最後に、問10では「ダイエットに失敗した理由」について質問した。リバウンドが35名、諦めが8名、体調不良が3名の46名が回答した。ここにおいても、ダイエットへの知識と指導者の適切な個別指導が重要な要素になっている。表6はダイエットの目標、成功、失敗を一覧にまとめたものである。

ダイエットの目標は現在の時点では、体重を目

表 7) 1週間の身体活動の内訳

0日 54名 (37.8%)	1日 19名 (13.3%)	2日間 23名 (16.1%)	3日間 10名 (7.0%)
4日間 8名 (5.6%)	5日間 13名 (9.1%)	6日間 6名 (4.2%)	7日間 7名 (4.9%)

表 8) 1回あたりの身体活動時間

10分未満 46名 (32.2%)	10～20分 20名 (14.0%)	21～30分 10名 (7.0%)	31～40分 13名 (9.1%)
41～50分 3名 (2.1%)	51～60分 12名 (8.4%)	61～90分 19名 (13.3%)	90分以上 16名 (11.2%)

標へ増減させることが第1である。次に痩せること、見た目となっている。ダイエットの成功とは、見た目の満足が53.3%と体重の減少ではなく、第1位となっている。ダイエットの失敗はやはりリバウンドが1番に高い、76.1%に挙がっている。女子学生にとって、体重へのこだわりの表れであると考えられる。

## ②身体活動に関する項目

次のアンケートは、「学生自らが日常生活の中で身体活動をしているか否か」の質問内容である。(注：身体活動はジョギング、ウォーキング、水泳や各種のスポーツが含まれる) 143名が回答した。クラブに入っているか、同好会に入っているか、民間スポーツクラブに入っているか、またその他としてグループ分けを行った。

1. 身体活動はしていないし、始めるつもりもない。80名 (55.9%)
2. 身体活動はしていないが、始めようと思っている。16名 (11.1%)
3. 身体活動はしているが、不定期に行っている。14名 (10.0%)
4. 身体活動は定期的に行っているが、まだ3か月以内である。13名 (9.0%)
5. 身体活動は定期的に行っていて、3か月以上継続している。20名 (14.0%)

1. 身体活動はしていないし、始めるつもりもない。と回答した80名 (55.9%) の学生が素直に身体活動をすることの必要性を認めることなく答えている。身体を動かすスポーツをすることの必要性を生涯体育や運動生理学、栄養学等の関連性を含め指導していかなければならない。将来に渡る半病人的人間の拡大になりかねない。また、16名 (11.1%) は始めようと思っていると回答している。その動機付けが出来れば実行するタイプと考える。すでに14名 (10.0%) は不定期ではあるが身体活動をしている。また、定期的に行っている者13名 (9.0%) 定期的に3か月以上継続している者20名 (14.0%) が存在していることは他の学生にとってモデルになると考える。次に、身体活動をしている学生はどのように取り組んでいるのか、その現状について質問した。一週間のうち何日間身体活動をしましたか (表7)。

上記のような結果であるが、一週間に2日間身体活動をしている学生は23名 (16.1%) であり、1日のみが19名 (13.3%) である。また、13名 (9.1%) が5日間行っている。次に3日間10名 (7.0%)、4日間8名 (5.6%)、ほぼ毎日が6日間7日間合わせると、13名 (9.1%) の学生が存在する。その身体活動が平均して一回あたり何分間行っているのかを質問した。

表7、表8の様に、「身体活動をしているが運動の効果とダイエットの関連」については問6で質問したが、ダイエットの方法として運動と答え

表9) 身体活動の強度

非常に楽である 39名 (27.3%)	かなり楽である 13名 (9.1%)	楽である 36名 (25.2%)	ややきつい 33名 (23.1%)
きつい 10名 (7.0%)	かなりきつい 4名 (2.8%)	非常にきつい 1名 (0.7%)	

表10) 身体活動－3か月以内

	何日間	1回あたりの時間	運動のきつき(強度)
A	2日間	90分以上	楽な運動をしている
B	3日間	90分以上	ややきつい運動をしている
C	3日間	90分以上	ややきつい運動をしている
D	2日間	90分以上	楽な運動をしている
E	3日間	90分以上	楽な運動をしている
F	2日間	41分～50分	ややきつい運動をしている

た学生は17名、食事制限と運動を加えた学生は6名であった。身体活動を10分未満で終えることはトレーニング効果として問題であろう。理論を教えることは当然であるが、継続することは精神面、心理面からも重要なことである。

身体活動の強度(きつき)はどの程度ですかの質問をした(表9)。

「非常に楽である」と「かなり楽である」と回答した者は計52名である。トレーニング効果や身体活動への影響については、専門家は否定的な考えになるのではないか、今後は心拍計を加えた測定値を使って、明確な身体活動にともなう運動効果を示していく必要がある。ダイエット効果を高めるためにも、これが、学生らにとって明確な指標となるよう指導していく必要がある。身体活動の継続やダイエットへの取り組みにも質的に向上するものとする。楽であると答えた36名(26.0%)や、ややきつい33名、きつい10名、かなりきつい4名らのグループにおいても運動科学的に測定をし、数値を示して指導していく必要がある。今後は測定機器の充実を図ることも課題である。

アンケートに答えた4番目の身体活動は定期的に行なっているがまだ3か月以内である。5番目

の身体活動は定期的に行っている(3か月以上継続している)以上のアンケートに答えた各グループを質問ごとに追って調べた結果、クラブ(運動部)に入っている学生は4番目の身体活動は、定期的に行っているが、まだ3か月しか経っていない者6名を追ってみた。一週間に何日間、また1回あたりの運動時間、そして強度の程度を質問し、表10に示した。A学生は一週間のうち2日間身体活動はしている。1回あたり、90分以上行っている。きつき(強度)は楽な身体活動である。B学生は3日間、90分以上行っている。ややきつい運動である。C学生は3日間、90分以上ややきつい運動をしている。D学生は2日間、90分以上楽な運動をしている。E学生は90分以上、楽な運動をしている。F学生は週に2日間、40分～50分ややきつい運動をしている。

また身体活動を3か月以上定期的に行っている学生を調べた(表11)。G学生は週2日間、90分以上身体活動を行い、楽な運動量である。H学生は2日間、90分以上の活動をし、ややきつい運動量である。I学生は3日間、90分以上の身体活動をし、きつい運動量である。J学生は3日間、90分以上の身体活動を行い、ややきつい運動量である。K学生は1日で60分～90分身体活動を行い、

表11) 身体活動－3か月以上

	何日間	1回あたりの時間	運動のきつき(強度)
G	2日間	90分以上	楽な運動をしている
H	2日間	90分以上	ややきつい運動をしている
I	3日間	90分以上	きつい運動をしている
J	3日間	90分以上	ややきつい運動をしている
K	1日	61分～90分	きつい運動をしている
L	3日間	90分以上	楽な運動をしている

その運動量はきつい強度である。L学生は3日間90分以上運動し、楽な運動量を継続している。

問6において「ダイエットの方法は何か」の問いに対して運動と答えた17名のうちクラブ(運動部)に入部している学生で3か月以内に身体活動をしている者6名、3か月以上身体活動をしている者6名を対象に考察した。1週間に何日間1回あたりの時間、運動のきつき(強度)を表10、表11に表した。A～Lの学生はKを除き、すべて2日間～3日間は身体活動をしている。運動のきつきはややきつい運動を90分以上継続していることが伺える。ジョギングやウォーキングは日常生活に取り入れやすい運動であり、ダイエットの方法として容易に実行できるものとの考え方があることから、今後とも増加傾向にあると言える。

同好会に入っている学生については、5名の学生は1週間に2日間身体活動を行い、その内4名が61分～90分活動をしている。また、強度は楽な運動は1名、ややきついが3名、1名がきつい強度でもって身体活動をしている。

学外のスポーツクラブに入っている学生は現在、1名のみである。毎日90分以上かなりきつい運動をしている。

その他のグループ学生の内訳は、身体活動は現在していない。また、はじめるつもりもない。当然、1週間にジョギングやウォーキング等の運動はしていない者6名、身体活動はしているが不定期に行っている者2名、身体活動は1週間に4日間1回あたり30分程度楽な運動をしている者1名、60分程度している者1名がややきつい運動を行っ

ている。また、3か月以上定期的に身体活動をしている者5名のうち3名は1週間に1日60分程度の運動を行い、1人は楽な強度で、1人はややきつい強度で、もう1人はきつい強度の運動を行っている。2名は1週間のうち3日間90分程度の楽な運動を継続している。

#### 4. まとめ

学生らの理想とする身長は平均159.7cm、体重は45.2kgで2.8kg減量したい願望がみられた。体型の自己評価では、71.8%が太っていると回答した。ダイエット経験は46%が経験している。また、ダイエットの経験がないと回答した学生は、我慢が出来ない、リバウンドが怖い、合計25名がその理由として挙げている。自分の体型の5段階評価についての満足度では、やや不満の%はバスト、姿勢、ウエスト、お腹と腕の順位となっている。大いに不満では、お腹と脚が59.1%と高い値を示した。ダイエットの成功とは何かの質問には見た目の満足と半数が回答した。失敗では、リバウンドが76.1%となっている。追加のアンケート質問に対して、80名が身体活動の必要性を認めないと回答している。1週間の身体活動にもバラツキがある。また、身体活動の時間も10分程度が33%で、他は顕著な差はみられない。運動強度は、楽な運動の方向に傾いている。ダイエットの方法として、運動と答えた学生17名、食事制限と運動を加えた学生6名であった。今後、学生らのダイエットに対する取り組み方法について具体的な質問項目を今回の結果から選定する必要がある。また、体

力との関連性についても測定をし、分析することによって、健康で健全なダイエットの在り方を提供できるシステムを作り上げることが課題である。例えば、女性の理想的なプロポーションは、ウエストとヒップの比率（WHR Waist Hip Ratio）に表れることから実証研究を行うことも今回の調査から重要な要素として取り組むべき課題である。

本研究を進めるにあたっては、調査に協力いただいた保育科学生の皆さんに感謝申し上げます。また、調査資料の整理、データ入力等において、健康システム学科学生大内晴菜さんに多大な協力を頂いた。ここに記して感謝の意を表します。

#### 〈参考文献〉

- 1) 柳本有二・徳田泰伸・宮川和三・井上真美子：女子学生の体力・健康意識と大学体育との関係について，兵庫女子短期大学研究集録（第30号），26-31 1997年
- 2) 徳田泰伸・柳本有二・宮川和三・三宅一郎・井上真美子：本学学生の体格・体力の遍船，兵庫女子短期大学研究集録（第35号），163-168 2001年
- 3) 徳田泰伸：本学学生の体格・体力に関する研究（その6）兵庫女子短期大学研究集録（第25号），39-46 2002年
- 4) 黒木則信・杉本隆視・徳田泰伸：体組成及び体力・身体状況からみた新入学生の授業への取り組み 兵庫大学論集13，175-188 2008年
- 5) 文部科学省：体力・運動能力調査報告書 2010年
- 6) 厚生労働省：国民健康・栄養調査結果の概要 2009年
- 7) 黒川由美・土田幸恵・東根裕子・三村寛一・朝井均・奥田豊子：市民対象ダイエット教室における減量要因の検討—食行動変容と歩数，減量との関連性，大阪教育大学紀要 VOL,56, NO1, 15-28, 2007年
- 8) 上田真未・吉良恵子：本学女子学生の食生活の現状—肥満度別低体重者について—大阪薫英女子短期大学研究紀要 第39号 45-49, 2004年
- 9) 相川りゑ子他：女子大生の栄養摂取と生活時間—体脂肪率と栄養摂取・生活時間・自覚的症狀—大妻女子大学，家政系研究紀要 第40号 123-131, 2004年
- 10) 森一雄他：大学生食生活事態調査（1）1998年度と2004年度入学生（栄養士養成学科）の食生活の比較 兵庫大学論集10, 143-154, 2005年
- 11) 松尾千鶴子・福本恭子：保育士を目指す学生の食生活に対する意識 兵庫大学論集 第9号 75-82, 2004年
- 12) 三谷川和子：保育科学生の健康意識及び実践に関する一考察 兵庫女子短期大学研究集録 第24号, 1991年

幼児教育における「表現」の意義に関する研究  
—フレーベル幼稚園の実践を通して— (その3)

A Study on The Meaning of “Expression” at Kindergarten Education (3)  
—Based on Focusing The Practice at FROEBEL KINDERGARTEN—

藤 井 恵美子\* (平成24年2月14日受理)

要約

フレーベルの『人の教育』の中から表現に関する論説を手がかりにし、幼児期の表現を探り、ドイツのフレーベル幼稚園の実践を表現の視点から考察した。このことを踏まえ、幼児教育における保育内容「表現」の意義と今後の課題と展望について明らかにしたいと考える。

キーワード：フレーベル、表現、恩物 (Gabe)

keywords : Froebel, Expression, Gift

1. はじめに

フレーベル幼稚園における表現の意義について、前々号ではフレーベル幼稚園のヘーン園長に、前号ではフレーベル博物館のロックシュタイン館長にインタビューを行い、考察を行った。

子どもたちはものや出来事を媒介にし、また人とのかかわりにおいて理解力を深め、表現力を高めていくのである。子どもたちの表現しようとするものがおぼろげだったりする場合には教師が適切な言葉かけをして、子どもたちの表現の過程を支え、子どもたち自身が表現する喜びを見出し、いけるようにすべきである。そのためには教師は子どもと共に生活をし、子どもの表現を支える力量を持たねばならない。

本号ではフレーベル幼稚園の保育実践を観察し、子どもたちが遊びの中でどのように表現活動をしているか、また教師の援助がどのようになされているのかを検証していきたい。

2. フレーベル幼稚園の実践から

フレーベルの思想を今も尚、継承発展させながら保育に取り組んでいるフレーベル幼稚園の実践を観察した。遊びの中でどのように子どもが表現活動をし、教師がその表現に関する援助(支援・指導)をしているのかを検証した。

3月末、バートブランケンブルクはまだ寒く、前々日の夜には雪が降り、明け方まで雪が残っている天候であった。バートブランケンブルクにあるフレーベル幼稚園は長い歴史にも支えられ、地域に密着した幼稚園である。

保育参観については下記の通りである。

- |       |   |
|-------|---|
| 1 日 時 | 平成21年3月27日(金)<br>午前8時~10時<br>8:00 随時、登園<br>朝食<br>自由に遊ぶ<br>9:15 朝のあつまりにおける遊戯<br>9:30 積木遊び<br>10:00 外遊び |
| 2 場 所 | ドイツ チューリンゲン州 バートブランケンブルク市 フレーベル幼稚園(5・6歳児 22名)   |
| 3 内 容 | 現在のドイツでのフレーベル理論に基づいた保育について、その実践方法と理論の具体化と課題について、特に「表現」の観点からまとめ考察した。<br>保育観察と担任の保育観について質問              |

(\*ふじいみこ 保育科准教授 幼児教育学)



4 方法 保育観察をビデオに収録し、その後文字化し要約した。担任教諭の説明を交えて分析をおこない考察をすすめた。

5 指導者 Hannelor Beyerlein 先生

(1) 朝のあつまりにおける遊戯

フレーベル幼稚園での朝のあつまりの保育観察及び担任の Hannelor Beyerlein 先生へのインタビューから遊戯に関する分析を試みた。

フレーベル幼稚園の5歳と6歳の子どものクラスを観察した。子どもたちは折り紙あそびや絵を描いて遊んでいる。机の上の小瓶に花が飾られている。窓際の棚には、鉢植えの花がいろいろ並んでいる。自然との関わりを大切にしている現れであろう。

8時30分に朝ごはんをとる時間である。それまでの時間を子どもたちは自分のしたいことをして遊んでいる。朝のあつまりでは身体表現をする場面を観察することができた。

<事例1> 朝のあつまり

- ・ 子どもと先生と一緒に手をつないで輪になる。①
  - ・ 「今日は、多くの子どもたちが病気でお休みしています。」②
  - ・ 先生と子どもと一緒に歌を歌う。「フレーベルの歌」③
- (以下参照) AWO-Kindergarten “Froebelhaus” 児玉 斗訳 要覧<sup>1)</sup>より

## Kommt Lasst uns unseren Kinderen Leben

さあ 私たちの子どもらに生きようではないか

### わたしたちはフレーベルの子どもたち

わたしたちはみんな月曜日の朝に  
ここに集まることが嬉しいんだ  
愉快地遊ぶことは  
大きな子にも小さな子にも  
楽しいんだ

火曜日は遊戯の日だ  
難しく思えるかもしれないけれど  
ステップが上手くいったら  
拍手喝采なんだ

水曜日はビートの木を育てるんだ  
わたしたちはもういっばしの庭師なんだ  
雑草を引っこ抜き掘り返し水をやり  
こうすることで実りは豊かになるんだ

わたしたち フレーベルの子どもたち  
わたしたち フレーベルの子どもたち

木曜日は スポーツの日だ  
みんなで体育館に行って  
トゥルネンをする  
遠くはないよ

金曜日はサウナに入ったり  
ハイキングをしたりする あるいは  
工作したり組み立てたりよじ登ったり  
ここでは何でも素晴らしい

週末が再びやってきて  
私たちは がまんできないんだ  
月曜日が待ち遠しい  
わたしたちの  
フレーベルハウスが待ち遠しい

わたしたち フレーベルの子どもたち  
わたしたち 楽しいんだ！

T 「おはようございます。」④

T 「遠い国 日本からお客様が来られました」⑤

- ・ 子どもたちは少し離れたところで参観していた筆者の方を向いて、挨拶をしたりなにやら子どもたち同士で話す姿があった。

(Tは教師、Cは子ども)

### <考察>

①については、子どもと先生と一緒に手をつないで輪になって、歌を歌ったり、しゃべったりすることで、子どもと先生を結びつけ、そのことが与え、与え返される関係であるととらえた。まさしくロックシュタイン館長が「円がすべての基本であって、円は最重要なのです。みんな一緒に動くと言明しなくてもできるでしょう。」といった言葉通りである。子どもたちは落ち着いてまた、自分で思ったり考えたりしたことを表現し、他の子どもたちも先生も聞きあう姿が見られた。

②については、先生がお休みの子どものこと、そして先生方もインフルエンザでお休みのことを子どもたちに話をする。輪になって先生が話すことで、子どもたちも先生の話す言葉の意味をよく理解し、また、先生が、休んでいる子どもの心配をしている様子から、子ども自身も相手がどんな気持ちであるかがよくわかっているのである。

③については、毎朝子どもたちはフレーベルの歌を歌い、先生も一緒に手をたたいて動作をしながら、一週間の歌を歌っている。歌詞の中に「火曜日は遊戯の日」と子どもの生活の中に位置づけられていることがわかる。また、水曜日は植物を育てることの喜びを唄っている。

フレーベルの歌はまさしくキンダーガルテンでの生活がよくわかるものである。特にリフレインでは幼稚園の子どもであることの喜びがよくわかる。この歌を子どもたちは先生と輪になって楽しげに歌っていた。

④については、輪になってフレーベルの歌を歌い、動作(遊戯)で示すことで、きょうもフレー

ベル幼稚園でお友達と楽しく遊ぼうと表情が生き生きしている。先生からの温かい呼びかけや挨拶で遊びが始まるのである。

⑤については、先生が参観者のことを子どもたちに紹介し、「遠い国日本」は、どこまで子どもにわかっているのかは定かではない。しかし、今、わからなくても日本という国を知ったときに、遠いという意味がわかるのであろう。朝の先生と子どもの会話は、家庭のこと、幼稚園のこと、友達のこと、そして日常の出来事などを話し、先生と子どもの関係そして両者を通じて周辺の人々との関係をつないでいる。

朝のフレーベルの歌から幼稚園生活は始まるのである。子どもたちが先生と一緒に遊戯を交えて歌い心を開放して遊びに入っているようであった。

遊ぶこと、または遊戯は、幼児期における人間の発達、すなわち子どもの生活の最高の段階であり、遊戯とは子どもが自己の内面を自ら自由に表現したもの、自己の内面的本質の必要と要求とに応じて内面を外に表したものであり、遊戯は、幼児期に於ける子どもの純粋な精神的生産であり、また同時に、人間全体の規範ともいべきものであるとフレーベルは述べている。

### (2) 積木遊び

朝のあつまりの後、子どもたちは思い思いの場所遊びはじめた。遊びが見つからない子どもはいない。レーゲンマテリアルやトランプやゲームなどで遊ぶ子ども(写真1)、積木遊びをする子ども(写真2)に分かれた。

積木は、保育室の隣の部屋にある。担任の先生



写真1) 先生と一緒にトランプ遊び



写真2) 積木遊び

と子どもたちとの積木遊びを観察し、それに基づいて、積木遊びの30分を分析し、考察した。

じ共通のイメージを持って構成遊びをすることについてはやや疑問を持つところである。

### <事例2> 話し合い

- 先生と一緒に数人の子どもが窓の外を見に行く。①
- T 「家の前に何が見える？」
- C 「塔が見える。」
- 子どもと先生がその場で話し合っている。少し離れたところで観察していたため、やりとりの内容はこの時点ではわからない。
  - 話し合いの結果、積み木の部屋へ先生と子どもが移動（女の子一人、男の子4人）する。
  - みんなで窓から見えるグライフェンシュタイン城を作ることになる。（写真3）

### <考察>

子どもたちは、今日遊びたいことを自ら選び、作りたいものを自ら考えて遊びをはじめた。保育室の窓から毎日見ているグライフェンシュタイン城を作ることになったのである。このお城は、子どもたちが、日頃、散歩によく出かけている。また地域に親しまれたお城でもある。

①については、教師が本日のねらいを持って、子どもと話し合いその中で子どもが遊びたいことを自己決定している姿が見られた。グループで同

### <事例3> 積木遊び（長い積木・短い積木）

- 積み木を出し遊びは始める。
- T 「場所がないから・・・なさい」
- ①
- 長さを比べている。長いのと短いのを合わせて作り出す。②
- T 「横にするとぴったりするよ」③
- 長方形にきちんと並べる。④
- T 「塔を作っていきましょう。」⑤

### <考察>

①については、子どもたちは教師の声かけで積木の長短に気づき、工夫しながら長さの調節をしていた。計数の能力を子どものうちに発達させるには、日常生活のなかにその要求が子どもの中にあられるのに応じて伸ばしていくべきである。計数の能力が形成発達すると子どもの知識範囲は広がってくる。子どもの生活の世界、その内部的生命の本質的要求、憧憬などは満足させられるのである。まさしく今、子どもたちは積木の長さを調節して、お城を構成していく喜びを感じている。そのためには教師も一緒に積み木遊びをしながら子どもに気付かせていくことが重要であることがわかった。

#### <事例4> 表現を見直す

- T 「窓から見た塔ですよ」①  
 T 「丸いのは塔ね」  
 T 「ちょっと よく考えてごらんさい。  
 塔(入口?)はどっちが上にあったの?」  
 T 「よく考えてごらんさい」②  
 T 「入口はどっちにあったの?」「入口は  
 どこにあるの?」
- ・ 先生と子どもとのやり取りがしばらく続く。
  - ・ 子どもたちは作り直すことになる。

#### <考察>

①については、今日は窓から見たお城をみんなで作る、ということ子どもたちに再度、意識させている。そこには、建物を注意深く見ることが幼稚園生活の今までの遊びの中で子どもの心に届いているように見えた。

②については、「よく考えてごらんさい」という教師の言葉かけで、子どもたちは実際見たお城を思い返している。塔がどちらの方向にあったのかを思い起こし間違いに気がついている。子どものおぼろげなる記憶を呼び覚まし、確かな真実を見る目をここでも育てられている。そのことで、子どもたちは表現を見直し、子ども自身で自己決定し、やり直すことになった。子どもの思いのままの表現をそのままにしておくのか、または先生



写真3) 幼稚園の窓から見えるグライフェンシュタイン城

の言葉かけで子どもが思い返し表現を見直すかは、みんなでお城を造る過程においては重要なことになる。なぜなら、それぞれが思い思いに作っていると共同作業は成り立たないからである。みんなでイメージを共有し、互いの表現を見ながらさらに、自分らしさを出して表現することになるのである。

#### <事例5> 教師のヒント

- ・ 先生が門を2本立てる。①
  - ・ 子どもたちはそこから積木をつなげて、また積みながらお城を造り始めた。
- T 「ちょっと高く積み上げてごらん」②  
 子どもたちはそれぞれ塔を積み上げる子ども、部屋を積み上げる子どもがいる。
- T 「窓をどうするか考えてごらんさい」③
- ・ 子どもは窓を作る。
- T 「窓を作ってごらん」  
丁寧に積み上げるよう先生が行動で示す。
- ④
- T 先生が積木の箱を持ってくる。⑤

#### <考察>

①については、教師が門を2本建てるという具体的な行動を示し、子どもにヒントを与えている。そのヒントから子どもたちはお城を思い起こし、また空間のイメージを拡げて表現をし始めている。教師が子どもと一緒に活動することでの的確なヒントを子どもに提示しているのである。

②については、教師は横の広がりから高さへの気づきを今度は言葉でヒントを提示している。教師自身がお城のイメージを把握できているからこそ、的確なヒントを与えられるのである。教師のヒントを受けて子どもたちは横への広がりから次にお城の高さに気づき上へ高く積木を積み重ね始めた。

③において、教師が次への課題を子どもと共に遊びながら自然に言葉をかけることで、「ああ、そうだ窓があった」と自然に気づかせていた。決

して強要したり、強制したりする言葉ではない。

④については、窓をつくる難しさを教師はよくわかっているため、まず教師自身が慎重に窓の周辺を積み始めた。子どもたちも教師が行動で示したヒントを見て、慎重に積み始める姿が見えた。みんなでつくっているお城なので、崩してしまわないように考えているのである。

⑤については、子どもたちが本当に真剣に一生懸命お城を造ることに専念している。時々、子ども同士で話し合ったり、相談していたりしている姿が見られる。それぞれの子どもが、塔、窓の周辺、それぞれの部屋など、自分でつくりたい箇所を黙々と楽しんでつくっている様子が見られた。

すべて子どもの思うがままに活動している様子であるが、教師のヒントで子どもたちはお城を造る過程を楽しんでいる。このように教師のヒントが子どもの表現を豊かにすることができるのである。また、表現する過程で子どもたちが思考すること、観察すること等、表現の意義が明らかになった。

#### <事例6> 自然について気付かせる

T 「ほら見てごらん、太陽がさしてきましたよ」①

- 子どもたち、一斉に少し高い位置にある窓から射す太陽の光に気付く。

#### <考察>

①については、朝はどんより曇っていたが、太陽が窓からさっと射し込んだその瞬間、教師が発した言葉は子どもの心に届いたようである。このように、その場、その瞬間に起きた自然の出来事を捉える教師の感性が、日々の生活の中で子ども一人一人が感じ表現することに繋がっていることがわかった。

#### <事例7> 教師の認め

C 「先生できたよ」

T 「よくできたわね」①

- 長さがうまく合うようにさりげなく先生は短い積木と長い積木を入れ替える。②
- 積み木を壊すことなく上手に積み上げる。
- 四角い部屋と塔、窓、入り口

T 「最後の一行ですよ。どっちからも一行ね」③

T 「屋根をどうするか考えようね」④

- 子どもが長さを比べている。すこし足りない長さの積木と少し長い積木の長さを教師は比べてちょうど合うのを子どもに気付かせる。そして屋根上をうまくふさぐことができた。⑤
- 塔のほうも小さい積木をうまく円筒にして積み上げていく。⑥
- 先生は部屋の中へ入る太陽を調節し、子どもにいいかたずねる。⑦
- お城のようにうまく積み上げていく。子どもたちはお互いにしゃべりながら作っている。何かを木曜日は遊ぶ日だ、など話している。⑧
- 頂上が高く素晴らしい塔が出来上がる。

#### <考察>

①については、子どもが完成した喜びを伝えていた。それを受けて教師は認めの言葉を子どもに言っているのである。認められた子どもは満面の笑みを浮かべて得意そうにまた教師に認められたことでさらに次への表現の喜びと自信を持ったことと考える。

②については、教師も一緒にお城作りに参加することが、次の活動（表現）、つまり子どもの表現をさらによりよくするための手助けをしていることがわかった。今は教師が手助けをしている段階であるが、このことが子どもたちにとっては次の遊びへ繋がるものなのである。そして、ポイントを教師が手助けをすることで、子どもたちは積木を壊すことなく、上手く積み上げていく喜びを

実感している。

③について、子どもたちは教師の言葉かけで目標を明確にし、慎重に、壊さないように積み上げている姿が見られた。

④については、教師の認めへの支えの上に、さらに屋根の部分はどうするか次の課題に向かって考えている。

⑤において、表現していく過程で長い積木と短い積木をどのように組み合わせ屋根を表現していくか子どもたちは試行錯誤を繰り返しながら取り組んでいる。教師は積木の長短を比較することでちょうど長さが合うものを子どもに気づかせていた。そして、屋根が上手くふさがったことを教師はしっかり認め子どもたちは次への表現活動へ取り組んでいた。

⑥については、円筒の難しい屋根は子どもたちが小さい積木を重ねながら自分たちで工夫して作り上げる姿があり、教師の手助けはあまり見られなかった。

⑦については、朝から曇り空だったが、急に少し高い窓から太陽が射してきたのを教師が気づき、積木遊びに熱中し気づいていない子どもたちに、声をかけていた。何気ない日々のこのような自然の気づきを保育の中で意識することが重要なことと考える。

⑧については、子どもたちは難しいことに挑戦し、完成も近くなった頃、日常的なことを友だちと話しながら積木遊びを楽しんでいる姿が見られた。毎日朝のあつまりで歌っている「フレーベルの歌」が子どもたちの中に根付いていることが確認できた。

## <事例8> お城の周辺をつくる

### —遊びを広げる—

- お城の周辺を作り出す。先生とやり取りをしながら作っている。塔を積み上げている。木を置く。たくさん木。先生と話しながら友達と話しながら実によくしゃべる。

T 「お城の周囲に何がある？」① (写真4)

C 「ベンチがあって、まわりに橋があって、動物がいて」

などと話しながら、それらのものを置きます。

- 塔がだんだん高く積みあがってきた。お城の周辺を作っている子どもと分かれて完成へと向かっている。② (写真5)
- 子どもたちはお城をよく知っている。塔の上から下を見ている人をおく。③
- そこへもう一人の先生がグランフェンシュタイン城のできあがりを見て感心する。
- 違う遊びをしていた子どもたちも、みな驚きの声を上げ感心する。④
- 教師同士が何やら話している。子どもに質問をしている。
- 積木を始めてから30分ほど経ち、子どもたちの集中力が切れてきた。教師が子どもたちに話す。引出しから人形をもってくる。お城のあちらこちらに置く。⑤
- 出来上がった作品を教師と子どもたちが話し合いながら見ている。⑥
- 残りの積木をそれぞれ片付ける。

### <考察>

ここでは、教師や友だちとイメージを共有しながら一つのものを作っていく過程でものや人や出来事との関係の中から表現する力が培われている。

①において、教師の言葉かけで子どもたちの遊びは、お城のみならず、お城の周辺のことを思い浮かべ表現を豊かにするきっかけとなる。そして、教師の言葉かけからお城周辺のことを子どもたち



写真4) 教師からのヒント

みんなで話し始めている。このことは、表現することで、子どもたちの地域のお城をよく知ることとなり、社会の広がりにもなったと考える。いかにお城を立派に建てるかということではなく、その過程で様々なことを気づかせより正確にものを見る力が養われていることとなる。そのことが子どもの社会を拓げることにもなる。

②については、子どもたちは、お城をみんなで造っていたが、お城の周辺へと表現が広がってくると、お城を造る子どもと周辺を作る子どもに別れてきた。誰にも指示されず、黙々と遊びに没頭している。思い思いにイメージを拡げて表現している。教師の言葉かけで子どもたちの表現する意欲をさらに高める一助となっている。

③では、子どもたちは日頃からよくお城へ散歩に行くことで、塔の上から街並みを見下ろしている人々の光景を目にしているのだろう。また、子ども自身の姿として人形をおいてもいるようである。表現とは子どもが経験したことを表すことであり、また、よく見て理解し認識することであると改めて捉えることができた。

④については、ほぼお城が完成する頃、他の遊びをしていた教師と子どもたちがやってきた。子どもたちは、驚きの声をあげ見ていることを嬉しそうにしていた。人に見てもらおうという行為は、子どもたちが次のものへ挑戦する表現意欲を高めることとなるのである。満足そうな子どもたちの表情からそれは窺えるものであった。

⑤については、「完成！」と実感できることを



写真5) 完成に向けて分担作業して遊ぶ子ども

教師は子どもに味わうことを大切にしている。集中力が切れてきてはいたが、もう少し頑張ろうとする子どもの気持ちが見えた。その気持ちが達成感や充実感につながることとなり、表現する喜びにもつながっている。このことはまさしく人として生きる源になり、表現の意義であると考えられる。

⑥については、話し合いは、子どもたちと先生が共に作り上げた喜びと、作り上げるまでのプロセスでの出来事を個々に振り返る場と時間であった。作品への個々の思いが表現することの意義にもなると考える。

子どもたちの遊びを観察し、その中で疑問に感じた点について、保育が終了後、担任の先生に質問したことを以下述べる。

### 質問1 積み木遊びは、このあと子どもたちはどうするのですか？

- 今日、作ったものは帰りに片づけるわけでもなく、来週まで置いておいても構わない。①  
しかも子どもたちだけでさらに発展させたり、さらにほかの子どもたちに見せたり、結構自慢しているので、さらに発展することができるでしょう。②
- 十分満足したら、完全に新しく新しいものを作ったりもします。③  
ちょっと時間がかかりましたが、一つ建物が完成しました。④

#### <考察>

①については、片付けることも子どもの自己決定である。積木の部屋があるためそのままにして、帰っても支障がない施設環境になっているのである。

②については、今日の遊びから明日の遊びへ連続性があり、表現を豊かなものにしていくことと捉えられる。さらに、表現したものを教師や友だちに見てもらうことは表現力を高め、自信につながっていくのである。

③については、子どもは満足感を持つことが大切であること、つまり十分遊び、教師や友だちに認めてもらうことで、さらに次への意欲を持つことになるのである。

④については、教師自身が今日のねらいを持ち保育したことへの自己評価の一助であり、日々の保育の振り返りとなり、教師自身も次の子どもの遊びへの見通しを持つこととなる。教師の保育の省察の重要性と捉える。

### 質問2 なぜ、今日の遊びなのですか？

- 今日、朝のあつまりの後で今日は積木遊びをしたいですか、レーゲンマテリアルやトランプで遊びたいですか、と聞いて子どもたちが自分で遊びを選んだのです。
- 今日は何かを建てることを学ぶ。長さを図ること、さらにたんに積み重ねるだけではなく接合部を重ねておいていく。さらに長い積木と短い積木とを組み合わせていく、ということを今日は「ねらい」として保育をしました。①
- 窓から外を見たときに子どもたちが、今日はグライフェンシュタイン城を建てようと言ったのです。②
- いろいろな指示は与えるけれども、何を作るかという決定は子どもたち自身が決めるのです。③

#### <考察>

①については、今日の保育の「ねらい」は何かを建てることを学ぶことである。その「ねらい」を達成するため指導する内容として、長さを測ることや接合部を重ねておいていくことさらには長短の積木を組み合わせていくことであった。保育計画の重要性を明らかにした保育実践であったと考えられる。

②については、子どもたちが幼稚園の外の社会を認識していることがわかる。それらを保育の中へ取り入れている。また、社会を取り入れると言うことはものを見る観察力が育っていることと捉える。

③については、教師はただ子どもを見守るだけではなく、いろいろな指示、言い換えれば教師がいろいろなことを提案はするがあくまで決定するのは子どもであり、自己決定することの重要性を教師は強調している。ただし、教師の説明で理解はできたが、説明なしでは教師自身が指示していると捉えられかねないと思う。



### 質問3 ねらいについて

- 今日の課題は大勢の子どもが現実の建物を建てるというのが課題であった。他の日には、一人とか二人の子どもたちだけで何か作る。たとえば、作る対象は、今日は現実の建造物だけれども、空想上の冒険のなかに出てくる冒険物語の中のお城を作ったりということもある。ただ、今日の課題はあくまで現実の建造物であって、そこを見てグランフェンシュタイン城を選んだのです。①
- 助けを与えて、子どもたち自身が作っていくのです。それは相互作用です。②
- 今日の課題はこれ、あくまで今日の課題は大勢でやることです。また、別の日は何かを作るのではなく、折り紙をしたり、切り紙をしたり、大勢ですることもあります。一人で活動することもあります。一人が折り紙をして、その隣で積み木遊びをすることもあります。基本的には先生は子どもが自分でやることを助けること、導いて、助長する、援助する、促進する。子どもたちをその方向へ導いてやる。それが教師の仕事です。③
- 今日は先生がいましたけれども、難しいものを作るので先生が教えなければならぬ。今日の課題がそういう風なものだからそうであって、常に先生がいるとは限りません。④
- 子どもたちが一人で遊んだり、二人で遊んだりするのをときどき見たりします。子どもたちはこの廊下を自由に行き来して自由に好きな遊びをしています。ただ、それはあくまで子どもたちが5歳6歳児であって、3歳児やそれより小さい子どもは、一人先生が常に見ています。⑤  
そうなると、小さい子どもたちの場合は大きな部屋が一つなのでそれは可能です。しかし、大きな子どもたちの部屋はいく

つにも分かれています。

今日はお客様のために見せなければいけない、という面もありました。(先生笑う)

何か大きなものを建てる。何らかの助言を与えて教えなければならぬ。ここに窓がある。長さを、高さをなど、そう示したのです。⑥

#### <考察>

①については、今日の遊びの課題が明確である。前後の遊びの流れから、建物を建てるという課題になったと考えられる。

②については、教師は確かに遊びの流れの中でヒントを与えたり、子どもに考えさせたり、さらに手助けをしたりしてお城を造っていた。これらの教師と子どもとのやりとりをし、積み木遊びを展開する様子は、まさしく相互作用といえるであろう。子どもだけに任せていたならば、今日のねらいは達成できなかったであろう。

③も同様に、教師が子どもたちを導くそれが教師の役割であると述べている。ここに表現の教育の意義が見出されると考える。つまり、教師は子どもが自分でやりたいことを助けること、導いてやることこそが大切であると考えられる。

④については、今日の遊びのように、教える必要があるときには教師と一緒に遊び、手助けをしているのである。

⑤については、5・6歳児は遊びによっては常に教師がついているわけではない。今日の遊びのように、教える必要があるときには教師と一緒に遊び、手助けをしているのである。

⑥については、重ねて教師の役割について、今日の保育を振り返りながらの言葉であった。教師が今日の保育を反省評価し、明日の遊びへと予想をたてられるのは、日々の保育はもちろん第二章のヘーン園長のインタビューからもわかるように、フレーベルの思想に基づいて、教師が保育を展開していることがわかる。

以上、フレーベル幼稚園の保育参観ならびに担

任の Hannelor Beyerlein 先生へのインタビューから、表現の意義について三つのことが明らかになった。

第一に、幼児期における遊戯の大切さである。子どもたちと先生が輪になって、幼稚園の歌をうたい、動作をつけて歌うこと、ただそれだけで楽しい気持ちが伝わってくる。園歌の歌詞の意味からも、楽しい幼稚園生活からも、一週間の子どもたちの様子が見えてくるものであった。幼児期は特に先生と一緒にということが大事であると捉える。

第二に、子ども自らが遊びたい遊びを自己決定することである。子どもが自己決定することの重要性は、周知のところである。しかし、人が人になるために、より高いところを目指すこと、それが教育である。子ども自身の生まれもったものみに任すのではなく、子どもがやりたいことに向けての方向性を、先生が示すことは重要なことであると考えている。

第三に、教師の役割の重要性である。教師は保育の「ねらい」を明確にし、子どものやりたいことを助けること、ヒントを与え導くこと、助長すること、援助すること、そして促進することが大切である。そして、子どもたちをその方向へ導いてやるのが教師の役割であると再確認をした。そのためにも、教師の資質が大きく問われることになるのであろう。

教師の認めについては、子どもの成長や発達を見極めながら、教師も手助けをし、その都度、認めることで、子どもたちはさらに表現することの喜びやまた、挑戦してみようとする気持ちを沸き立たせるのである。そして、遊びを拡げ、完成へと向かっていくのである。

さらに、他の教師や子どもたちが、お城のできあがりを見て感心すると、子どもたちは完成への喜びと、ほめられる喜びで得意げであった。今日作ったお城はそのまま片付けることなく、雪解けの園庭へ飛び出していった。誰一人、積木を壊したり、壊そうとする子どもはいない。遊びが満足できるものであったからであろう。

担任教師への質問から、積木で十分遊び、教師

や友だちに認めてもらうことで、さらに次の表現する意欲を高めることを再確認した。

ねらいについては、遊びの課題が明確である。子どもと教師とのやりとりをし、積木遊びをする様はまさしく相互作用といえる。子どもだけに遊びを任していたならば、今日のねらいは達成できなかったであろう。担任教師は、教師の役割について、何らかの助言を与えて教えなければならない。ここに窓がある。長さを、高さを、など、教師は示していくことが大切であると述べた。

今回の保育参観は、一日のみのそれも限られた時間のものであった。その上に、インフルエンザの流行で子どもも教師もお休みが多く、この参観がフレーベル幼稚園の全てとは言い難い。しかし、担任教師は保育のねらいをもって、遊びを展開し、その後、保育を省察し、明日への遊びの予想がたてられるのである。日々の保育は勿論フレーベルの思想に基づいて、教師が保育を展開しているのがわかる。

### 3. おわりに

本研究では、「人の教育」の中から表現に関する論説を手がかりにし、フレーベル幼稚園の実践を通して、幼児教育における「表現」の意義を明らかにしたいと考え研究に取り組んだ。

フレーベルの「人の教育」に示された表現の教育については、事物の本質を表現させ、自然の事物の生命や意義を知ろうと努力することこそが教育であり、生涯の人生を決めるべく幼児期の表現がいかに生活の中で育まれるかが重要であると捉えた。本質を表現させることがまさしく表現の根源的な意義であると考えている。さらに、子どもが外界に働きかけ自己を表現するには素材が必要であり、教育的遊具 (Gabe) を使って子どもの活動、形成、表現衝動を育むことと捉えた。

幼児教育は「与え」「与えられる」関係、まさしく恩物 (Gabe) といえるだろう。なぜなら Gabe は Gift つまりプレゼントだからである。プレゼントとは「与え」「与えられる」ものであると解釈する。教師と子どもの関係は Gabe の関係でありたいと考える。そこから、より高い表現の

意義も見出されるのではないかと考える。

日本ではフレーベルの幼児教育思想は明治初期に伝えられた。一定の時期には日本の幼児教育界に多大の影響を与えたのは確かである。しかし、フレーベル思想の批判が巻き起こり、フレーベルはもう古いという風潮になったことは否めないだろう。

筆者はフレーベルが幼児教育思想を構築し、実践したバートブランケンブルクを訪ねた。そこで、フレーベル博物館、現在のフレーベル幼稚園、そしてフレーベルゆかりの地をつぶさに見てきた。するとそこでは、フレーベルの著作そのものを実践しているのではなく、フレーベル思想の根幹を現代の状況に合わせるように、つまり、継承発展させながら、現代も実践が行われていることがわかった。

我が国では、フレーベル思想を原理主義的にそのままやろうとして、フレーベルは過去の人だと捨ててしまった向きがあるのではなかろうか。しかし、フレーベルの地に行き、フレーベルの思想をそのまま保育に取り入れるのではなく、彼が目指したことを少しでもより現在に即して実践活動をしているフレーベル幼稚園があることに驚きを感じた。

フレーベルが目指そうとしたその先を、フレーベルに導いてもらいながら、新しくフレーベルを見つめ直し実践していきたい。

そこで、現在のその実践化として、フレーベル幼稚園ヘーン園長並びにフレーベル博物館ロックシュタイン館長へのインタビューから、ものや出来事を媒介にし、また、人との関わりにおいて子どもは表現していくこと、そして、表現するまでの過程が大切であること、さらに、子どもが表現することの意味を理解すること、つまり、教師の資質が問われていることが再確認された。

本号では、前号、前々号を踏まえ、フレーベル幼稚園の保育実践を観察して、表現の意義は次の3点にあると考える。第一に、自己決定である。積木遊びで教師が本日のねらいをもって子どもと話し合い、その中で子どもが遊びたいことを自己決定している姿が見られた。遊びの中においても

教師の助言やヒントなどから子どもが自ら気づくことができるのである。

第二に、自己発見・自己認識である。子どもは、自分自身の力で自己の内面を自分の外にある遊具や自然物や物を通して表現し、形造ろうと努力することであり、自分を知らうとする、つまり、自己を発見し、自己を認識しようとする。さらに、教師の助言やヒントなどから物をしっかり見ようとする力や、真実を知ろうとすることとなる。つまり、子どもが表現したものを意識化させ、子ども自身が何を造ろうとしているかを確認している。また、教師の言葉かけで、子どものおぼろげなる記憶を呼び覚まし、確かな真実を見る目を育てている。これらのことは保育を通して、子どもに自己を認識させることとなるのである。また、友だちとイメージを共有し、友だちとの関わりや一緒に協力し合ってお城を造る中から、互いの表現を見ながらさらに自己を認識し、自分らしさを出して表現することになるのである。

第三に、自己の世界を拓げ、人間として成長していくことである。積木遊びの中で、教師は何度となく認め言葉子どもたちにかけていた。認められた子どもたちは、次の課題へと意欲を持って遊びを拓げていく姿が見られた。長さや高さそして接合部分をも意識してお城を造っていた子どもたちは、教師の言葉かけやヒントからお城の周辺にある人やベンチや草や木そして動物などへ認識を拓げ自己の世界を拓げていくのである。

以上のことから、自己を決定し、自己を発見し、自己を認識し、また、社会を認識し、さらに世界を認識することとなり、これらがらせん的に循環していくことで、子どものさらなる成長へと導くのである。表現の意義を踏まえた上で、子どもの表現する力をいかに培うかを考えることが、表現の過程を大切にしていくことともつながるのである。

ドイツのフレーベル幼稚園を訪問し、フレーベルの理念を継承しながら幼児の「表現」、つまり、「人の教育」は「表現の教育」と捉えて実践している保育を観察した。フレーベル幼稚園ヘーン園長並びにフレーベル博物館ロックシュタイン館長

が今も、フレーベル理論を継承流布していることの意義を深く考えさせられた。今後の幼稚園の方向を見据えながら、保育内容領域「表現」に掲げられている「ねらい」を深く受け止め、それぞれの幼稚園がより工夫をこらす時期ではないかと考える。

#### 〈引用文献〉

- 1) Gisela Hoehn, 児玉 斗 訳, AWO – Kindergarten “Froebelhaus” 要覧. 2009,

#### 〈参考文献〉

1. Joachim Liebschner, A CHILD’S WORK – Freedom and Play in Froebel’s Educational Theory and Practice –, 1992, The Lutterworth Press
2. Margitta Rockstein, Kindergarten, 2004, Herausgeber: Vereinigung der Freunde des Kindergartens e.V., Förderverein des Friedrich-Froebel-Museums und Margitta Rocktein
3. H・ハイラント小笠原道雄・藤川信夫訳, 『フレーベル入門』, 1991, 玉川大学出版部
4. 岩崎次男, 『フレーベル教育学の研究』, 1999, 玉川大学出版部
5. 小原國芳, 荘司雅子監修『フレーベル全集』第一巻～第五巻, 1976, 玉川大学出版部
6. 小笠原道雄, 『フレーベルー人と思想―』, 2000, 清水書院
7. 菊池ふじの監修・土屋とく編, 『倉橋惣三「保育法」講義録―保育の原点を探る―』, 1990, フレーベル館
8. 柴田義松・斉藤利彦編著, 『近代教育史』, 2000 学文社
9. 名須川知子, 『唱歌遊戯作品における身体表現の変遷』, 2004, 風間書房
10. フレーベル著・荒井 武訳, 『人間の教育』, 1964, 岩波書店
11. 文部科学省, 『幼稚園教育要領解説』, 2008, フレーベル館



幼児の咀嚼習慣に関する研究  
— 咀嚼態癖、母親の食意識との関連性 —

A Study on Mastication Habits of Preschool Children: About Correlation  
with Their Mastication Behaviors and Mothers' Dietary Awareness

井上 眞美子\* ・米野 吉則\*\*  
西口 純子\*\*\* ・大平 曜子\*\*\*\*  
(平成24年2月14日受理)

要約

3～5歳児の母親を対象に幼児の咀嚼習慣についての質問紙調査を実施した。結果、幼児の硬い食べ物の摂取は片噛み、食べ物を口の中で溜めるなどの咀嚼態癖、硬いものを食事に入れるや食事をゆっくりした時間とするなどの母親の食意識とそれぞれ関連が認められた。幼児期における咀嚼を促す食材の選択と母親の食事環境の肯定的な介入の重要性を示唆した。

キーワード：幼児、咀嚼、母親の食意識

keywords : preschool children, mastication, mothers' dietary awareness

1. はじめに

幼児の「食」の現状は、朝食の欠食や孤食、外食の増加に加え、加工食品の利用など、その食環境の変化とともに咀嚼する機会を減少させている。大林ら(2003)は、「よく噛まない」幼児の割合が2倍に増加し<sup>1)</sup>、咀嚼能力が食行動や咀嚼における態癖と関連することも報告している<sup>2)</sup>。岡崎ら(2009)は、「態癖」とは「歯を移動させたり、歯軸、歯列弓、下顎位を変えたり、顎顔面系、さらには全身において大きな影響を及ぼしている日常生活習慣の中で、無意識に行うさまざまな習癖のこと」と定義し、態癖のようなよくない生活習慣から生まれる外力も度を超すと、形態面や機能面にも影響し、健康にも支障をきたすと示唆している<sup>3)</sup>。

また、日下部ら(2004)はHiimeaeの咀嚼過程モデルの提唱される中で、6～7カ月頃から食物の取り込みができ認知がされ、7～8カ月頃から舌と口蓋による咀嚼ができ、9～10カ月頃から舌などによる食塊形成がされ、1歳半頃から奥歯

による咀嚼ができるとしている<sup>4)</sup>。つまり、咀嚼は獲得性の随意運動であり、基本的機能は離乳期及び幼児期前半に獲得され、幼児期後半及び学童期に育成されるものである。さらに、日下部ら(2004)は成人が摂食経験のある食品を食べる場合にその食材に応じた一定した咀嚼挙動が見られるが、小児ではばらつきが大きく不安定であると報告している<sup>5)</sup>。望ましい咀嚼機能を獲得するためにも咀嚼の育成段階において「よく噛んで食べる」「硬いものを食べる」といった咀嚼習慣を身につける必要がある。また、咀嚼の育成を規定する要因として母親の生活行動、養育、しつけに影響が大きいと考えられる。

そこで本研究では幼児の咀嚼習慣が咀嚼態癖や健康状態に影響するか、また母親の食意識が幼児の咀嚼習慣に影響しているかを検討することで、幼児の食に関する指導の基礎資料を得ることを目的とした。

(\*いのうえまみこ 保育科教授 舞踊学)

(\*\*こめのよしのり 兵庫大学附属須磨幼稚園養護教諭)

(\*\*\*にしぐちすみこ 兵庫大学附属須磨幼稚園長)

(\*\*\*\*おおひらようこ 兵庫大学健康システム学科教授 教育心理学)

## 2. 方法

### (1) 対象者及び調査期間

兵庫県の日幼稚園に通う3～5歳児267人の母親を対象として、質問紙調査を記名式で実施した。表1に示す通り、有効回答を得た225名に対して分析を行った（有効回答率84.2%）。なお、本調査は事前に趣旨説明を行い、倫理的配慮として個人情報漏洩しないようにデータを慎重に扱い、かつ厳重に保管することを伝えた。質問用紙の提出をもって、調査の同意を得たものとした。調査期間は、2010年1月であった。

### (2) 母親への質問紙調査

幼児の「噛む習慣」、「硬い食べ物の摂取」の咀嚼習慣の2項目とともに、咀嚼時における態癖や気になる行動について項目が7項目（咀嚼態癖）、さらに健康状態と生活行動について5項目（健康状態）、母親自身の食行動や食事への意識について8項目（母親の食意識）も加えた。回答方法は、それぞれ選択式設問で4件法とした。

### (3) 統計学的処理

分析方法は、各項目の割合を確認した上で、それぞれの項目で2群に処理し、項目の関連性についてクロス集計し $\chi^2$ 検定を用いた。統計ソフトはPASW (SPSS) Ver18を使用した。

表1) 対象の基本属性

	3歳児	4歳児	5歳児	合計
男児	26	43	44	113
女児	25	41	46	112
合計	51	84	90	225

## 3. 結果

### (1) 幼児の咀嚼習慣、咀嚼態癖及び食行動、健康状態及び母親の食意識の実態

質問紙の内容と回答の割合について表2に示す。幼児の咀嚼習慣について、噛む習慣では「よく噛んでいる」と評価している割合は24.0%であった。一方、「あまり噛んでいない」「全く噛んでいない」を合わせた割合は11.6%であった。大林ら（2004）の幼児の咀嚼に関する調査の結果によると「お子

様は食事をよく噛んで食べていますか」では「よく噛んでいる」10.7%、「噛んでいない」16.4%という結果であり<sup>6)</sup>、大林らの調査と比べ今回の調査の方が良好であった。硬い食べ物への摂食については、「よく食べている+まあまあ食べている」65.3%、「あまり食べていない+全く食べていない」34.7%であった。

幼児の咀嚼態癖及び食行動について、早食い行動は「よくある+まあまあある」23.5%、「あまりない+全くない」76.5%であった。片噛みをする態癖は、「よくある+まあまあある」20.4%、「あまりない+全くない」79.5%であった。口を開けて食べる態癖は、「よくある+まあまあある」23.5%、「あまりない+全くない」76.4%であった。食べ物を口の中で溜める態癖は、「よくある+まあまあある」30.2%、「あまりない+全くない」69.8%であった。水分と一緒に飲み込む行動は「よくある+まあまあある」17.3%、「あまりない+全くない」82.6%であった。以上、2～3割の保護者が幼児の咀嚼態癖の各項目において対象児に態癖や気になる食行動があるという評価をしている結果であった。偏食については、「よくある+まあまあある」44.4%、「あまりない+全くない」55.6%であった。食欲については、「よくある+まあまあある」91.1%、「あまりない+全くない」8.9%であった。

幼児の健康状態について、運動と活動性の傾向では「とても好き+まあまあ好き」95.1%、「あまり好きではない+全く好きではない」4.9%であった。集中力は、「よくある+まあまあある」82.2%、「あまりない+全くない」17.8%であった。肥満傾向は、「とても思う+まあまあ思う」11.6%、「あまり思わない+全く思わない」88.5%であった。腹痛頻度は「よくある+まあまあある」14.7%、「あまりない+全くない」85.3%であった。口呼吸では、「よくある+まあまあある」38.6%、「あまりない+全くない」61.3%であった。

母親の食に関する意識について、母親自身の噛む意識は「よく噛んでいる」41.4%、「噛んでいない」58.7%であった。硬いものを食事に入れる

表2) 質問紙内容と回答の割合

質問紙内容	回答の割合 (N=225)			
よく噛んで食べていますか	よく噛んでいる 24.0%	まあまあ噛んでいる 64.4%	あまり噛んでいない 11.6%	全く噛んでいない 0.0%
硬いものを進んで食べていますか	よく食べている 18.2%	まあまあ食べている 47.1%	あまり食べていない 31.1%	全く食べていない 3.6%
まるのみしている様子(早食い)はありますか	よくある 1.3%	まあまあある 22.2%	あまりない 63.6%	全くない 12.9%
片方でよく噛んでいる様子がありますか	よくある 4.4%	まあまあある 16.0%	あまりない 72.4%	全くない 7.1%
ぺちゃぺちゃ音がしたり、口が開いて食べる様子はありますか	よくある 3.1%	まあまあある 20.4%	あまりない 57.3%	全くない 19.1%
口にためたままで、飲み込まない様子はありますか	よくある 8.0%	まあまあある 22.2%	あまりない 50.7%	全くない 19.1%
のみこむときに、水分と一緒にのみこむ様子はありますか	よくある 2.2%	まあまあある 15.1%	あまりない 56.4%	全くない 26.2%
好き嫌いは多い方ですか	よくある 15.1%	まあまあある 29.3%	あまりない 46.7%	全くない 8.9%
食欲がありますか	よくある 45.8%	まあまあある 45.3%	あまりない 8.9%	全くない 0.0%
運動やからだを動かすことは好きですか	とても好き 67.1%	まあまあ好き 28.0%	あまり好きではない 4.0%	全く好きではない 0.9%
集中力はありますか	よくある 19.1%	まあまあある 63.1%	あまりない 16.9%	全くない 0.9%
肥満気味だと思いますか	とても思う 2.7%	まあまあ思う 8.9%	あまり思わない 29.8%	全く思わない 58.7%
腹痛をよく訴えますか	よくある 1.8%	まあまあある 12.9%	あまりない 44.4%	全くない 40.9%
よく鼻が詰まったり、口で呼吸する様子はありますか	よくある 10.2%	まあまあある 28.4%	あまりない 46.2%	全くない 15.1%
30回程度噛んでいますか	よく噛んでいる 3.6%	まあまあ噛んでいる 37.8%	あまり噛んでいない 52.0%	全く噛んでいない 6.7%
硬いものを食事に入れるようにしていますか	よくする 3.6%	まあまあする 31.6%	あまりしない 51.1%	全くしない 13.8%
ゆっくりとした時間のなかで食事をとるようにしていますか	よくする 56.9%	まあまあする 24.4%	あまりしない 17.3%	全くしない 1.3%
食事中、姿勢よく座るように意識していますか	よくする 22.7%	まあまあする 58.7%	あまりしない 18.2%	全くしない 0.4%
日ごろより調理方法の工夫をしていますか	よくする 24.9%	まあまあする 27.1%	あまりしない 43.1%	全くしない 4.9%
食事中、テレビの視聴状況はどうですか	よく見る 24.0%	まあまあ見る 39.6%	あまり見ない 32.4%	全く見ない 4.0%
朝食は家族でとるようにしていますか	よくする 40.0%	まあまあする 26.7%	あまりしない 14.7%	全くしない 18.6%
夕食は家族でとるようにしていますか	よくする 58.2%	まあまあする 28.0%	あまりしない 8.9%	全くしない 4.9%



表 3) 幼児の嘔む状況と早食い傾向

		まるのみしている様子（早食い）はありますか		合 計
		全くない あまりない	まあまあある よくある	
よく嘔んで食べていますか	よく嘔んでいる	165	34	199
	まあまあ嘔んでいる	82.9%	17.1%	100.0%
	あまり嘔んでいない	7	19	26
	全く嘔んでいない	26.9%	73.1%	100.0%
合 計		172	53	225
		76.4%	23.6%	100.0%

$\chi^2=40.036$

$p < 0.001$

意識は、「よくする+まあまあする」35.2%、「あまりしない+全くしない」64.9%であった。食事をゆっくりした時間とする意識は、「よくする+まあまあする」81.3%、「あまりしない+全くしない」18.6%であった。姿勢の意識は、「よくする+まあまあする」81.4%、「あまりしない+全くしない」18.6%であった。調理の工夫は、「よくする+まあまあする」52.0%、「あまりしない+全くしない」48.0%であった。テレビ視聴は、「よく見る+まあまあ見る」63.6%、「あまり見ない+全く見ない」36.4%であった。朝食の共食は、「よくする+まあまあする」66.7%、「あまりしない+全くしない」33.3%であった。夕食の共食は、「よくする+まあまあする」86.2%、「あまりしない+全くしない」13.8%であった。母親自身の食意識の評価では、嘔んでいないと自覚している母親が6割であり、対象児の嘔む習慣よりも低い評価であった。また、母親は、夕食の共食、姿勢、食事をゆっくりした時間の意識が高いという結果が得られた。

(2) 幼児の咀嚼習慣と咀嚼態癖との関連性

幼児の嘔む習慣と咀嚼態癖の項目との関連性について検討した。その結果、表3に示す通り、早食い行動と関連が認められた。幼児の嘔む習慣の「よく嘔んでいる+まあまあ嘔んでいる」（嘔んでいる群）と「あまり嘔んでいない+全く嘔んでいない」（嘔んでいない群）別にみれば、嘔んでいる群は早食いでない児（82.9%）が多く、嘔んでいない群は早食いである児（73.1%）が多いことが認められた。よく嘔んでいる幼児は、まるのみ

せず、早食いしていない。反対に、よく嘔んでいない幼児は、食べものをまるのみにして早食いしてしまうということが明らかになった。

幼児の硬い食べ物の摂食と咀嚼態癖の項目との関連性について検討した。その結果、表4、5、6、7に示す通り、片噛みをする態癖、食べ物を口の中で溜める態癖、偏食、食欲との関連が認められた。幼児の硬い食べ物の摂食の「よく食べている+まあまあ食べている」（食べている群）と「あまり食べていない+全く食べていない」（食べていない群）別にみれば、食べている群は食べていない群に比べ片噛みでない児（83.7%）が多く、嘔んでいない群は食べている群に比べ片噛みである児（28.2%）が多いことが認められた。同様の結果が食べ物を口の中で溜める状態、偏食、食欲との関連についても確認できた。要するに、硬いものを進んで食べる幼児は、片方で噛み続ける癖がなく、口に食べ物を溜めずにある程度の咀嚼をすれば飲み込み、食べ物に好き嫌いもなく、食欲もある。反対に、硬いものを食べない幼児は、片方で嘔む癖があり、口に食べ物を溜めてなかなか飲み込めず、食べ物に好き嫌いもあり、食欲もないということが意味される。

(3) 幼児の咀嚼習慣と健康状態との関連性

表8に示す通り、幼児の硬い食べ物の摂食と腹痛との関連が認められた。幼児の硬い食べ物の摂食の「食べている群」と「食べていない群」別にみると、食べている群は食べていない群に比べ腹痛がない児（89.1%）が多く、食べていない群は食べている群に比べ腹痛がある児（21.8%）が多

表 4) 幼児の硬い食べ物の摂食と片噛みをする態癖

		片方でよく噛んでいる様子はありますか		合 計
		全くない あまりない	まあまあある よくある	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	123	24	147
	まあまあ食べている	83.7%	16.3%	100.0%
	あまり食べていない	56	22	78
	全く食べていない	71.8%	28.2%	100.0%
合 計	179	46	225	
		79.6%	20.4%	100.0%
$\chi^2=4.421$				p < 0.05

表 5) 幼児の硬い食べ物の摂食と食べ物を口の中で溜める傾向

		口にためたままで、飲み込まない様子はありますか		合 計
		全くない あまりない	まあまあある よくある	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	110	37	147
	まあまあ食べている	74.8%	25.2%	100.0%
	あまり食べていない	47	31	78
	全く食べていない	60.3%	39.7%	100.0%
合 計	157	68	225	
		69.8%	30.2%	100.0%
$\chi^2=5.132$				p < 0.05

表 6) 幼児の硬い食べ物の摂食と偏食

		好き嫌いが多い方ですか		合 計
		全くない あまりない	まあまあある よくある	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	95	52	147
	まあまあ食べている	64.6%	35.4%	100.0%
	あまり食べていない	30	48	78
	全く食べていな	38.5%	61.5%	100.0%
合 計	125	100	225	
		55.6%	44.4%	100.0%
$\chi^2=14.129$				p < 0.001

表 7) 幼児の硬い食べ物の摂食と食欲

		食欲がありますか		合 計
		よくある まあまあある	あまりない 全くない	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	141	6	147
	まあまあ食べている	95.9%	4.1%	100.0%
	あまり食べていない	64	14	78
	全く食べていない	82.1%	17.9%	100.0%
合 計	205	20	225	
		91.1%	8.9%	100.0%
$\chi^2=12.100$				p < 0.001

表 8) 幼児の硬い食べ物の摂食と腹痛

		腹痛をよく訴えますか		合 計
		全くない あまりない	まあまあある よくある	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	131	16	147
	まあまあ食べている	89.1%	10.9%	100.0%
	あまり食べていない	61	17	78
	全く食べていない	78.2%	21.8%	100.0
合 計		192	33	225
		85.3%	14.7%	100.0%
$\chi^2=4.847$				p < 0.05

表 9) 幼児の口を開けて食べる態癖と口呼吸

		よく鼻が詰まったり、口で呼吸する様子はありますか		合 計
		全くない あまりない	まあまあある よくある	
べちゃべちゃ音がし たり、口を開いて食 べている様子はあり ますか	全くない	116	56	199
	あまりない	67.4%	32.6%	100.0%
	まあまあある	22	31	26
	よくある	41.5%	58.5%	100.0%
合 計		138	87	225
		61.3%	38.7%	100.0%
$\chi^2=11.489$				p < 0.001

表10) 幼児の硬い食べ物の摂食と母親の硬いものを食事に入れる意識

		硬いものを食事に入れるようにしていますか		合 計
		よくする まあまあする	あまりしない 全くしない	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	69	78	147
	まあまあ食べている	46.9%	53.1%	100.0%
	あまり食べていない	10	68	78
	全く食べていない	12.8%	87.2%	100.0%
合 計		79	146	225
		35.1%	64.9%	100.0%
$\chi^2=26.037$				p < 0.001

いことが認められた。

次に表 9 に示す通り、幼児の口を開けて食べる態癖と口呼吸との関連が認められた。幼児の口を開けて食べる態癖の「全くない+あまりない」(口を開けていない群)と「まあまあある+よくある」(口を開ける群)別にみれば、口を開けていない群は口を開ける群に比べ口呼吸でない児(67.4%)が多く、口を開ける群は口を開けていない群に比べ口呼吸である児(58.5%)が多いこ

とが認められた。

#### (4) 幼児の咀嚼習慣と母親の食意識との関連性

表10、11、12、13に示す通り、幼児の硬い食べ物の摂食と母親の硬いものを食事に入れる意識、食事をゆっくりした時間とする意識、姿勢の意識、調理の工夫との関連が認められた。幼児の硬い食べ物の摂食の「食べている群」と「食べていない群」別にみると、食べている群は食べていない群に比べ硬いものを食事に入れる母親(46.9%)、

表11) 幼児の硬い食べ物の摂食と母親の食事をゆっくりとした時間とする意識

		ゆっくりとした時間のなかで食事をとるようにしていますか		合 計
		よくする まあまあする	あまりしない 全くしない	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	127	20	147
	まあまあ食べている	86.4%	13.6%	100.0%
	あまり食べていない	56	22	78
	全く食べていない	71.8%	28.2%	100.0%
合 計		183	42	225
		81.3%	18.7%	100.0%
$\chi^2=7.155$				p < 0.01

表12) 幼児の硬い食べ物の摂食と母親の姿勢の意識

		食事中、姿勢よく座るように意識していますか		合 計
		よくする まあまあする	あまりしない 全くしない	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	125	22	147
	まあまあ食べている	85.0%	15.0%	100.0%
	あまり食べていない	58	20	78
	全く食べていない	74.4%	25.6%	100.0%
合 計		183	42	225
		81.3%	18.7%	100.0%
$\chi^2=3.825$				p < 0.05

表13) 幼児の硬い食べ物の摂食と母親の調理の工夫

		日ごろより調理方法の工夫をしていますか		合 計
		よくする まあまあする	あまりしない 全くしない	
硬いものを進んで食 べていますか	よく食べている	84	63	147
	まあまあ食べている	57.1%	42.9%	100.0%
	あまり食べていない	33	45	78
	全く食べていない	42.3%	57.7%	100.0%
合 計		117	108	225
		52.0%	48.0%	100.0%
$\chi^2=4.493$				p < 0.05

ゆっくり食事をする母親（86.4%）、姿勢を意識する母親（85.0%）、調理を工夫する母親（57.1%）がそれぞれ多く、食べていない群は食べている群に比べ硬いものを食事に入れない母親（87.2%）、ゆっくりした食事を意識していない母親（28.2%）、姿勢を意識しない母親（25.6%）、調理を工夫していない母親（57.7%）がそれぞれ多いことが認められた。

#### 4. 考察

本調査の実態は、幼児の噛む習慣で「噛んでいる」と評価された割合が9割弱と高い評価であったが、硬い食べ物の摂取は3割以上が「食べていない」という結果であった。

また、母親は我が子に対して、咀嚼態癖や食行動に2～3割が問題意識をもっている結果であった。母親自身の食行動や意識では、噛んでいないと自覚している母親が6割であり、対象児の噛む

習慣よりも低い評価であった。朝食の欠食や孤食、外食の増加、加工食品の利用などで咀嚼機会が減少する食の現状を考えると、幼児期における咀嚼を含めた食指導や母親への食に関する指導など何らかの取り組みが必要であると言える。

次に、本研究は、「よく噛んで食べる」噛む習慣、「硬いものを食べる」硬い食べ物の摂取といった咀嚼習慣に着目して、幼児期の咀嚼態癖や食行動、健康状態等との関連性について検討した。幼児の噛む習慣については早食い行動と関連があったが、硬い食べ物の摂取は片噛みをする態癖、食べ物を口の中で溜める態癖、偏食、食欲、腹痛と多くの関連が認められた。大林ら（2004）は、保護者と学級担任の対象児の咀嚼状態への評価が異なる傾向が認められ、幼児へのよく噛んでいるかどうかという評価は困難であると示唆している<sup>7)</sup>。日下部ら（2011）は、咀嚼は食材のテクスチャー（歯応え、舌触り）に規定されるとし、口に入れた食材はそのテクスチャーに合わせて、噛み砕かれ、唾液と混ざり、食塊になり、最終的に嚥下されると説明している<sup>8)</sup>。このことが意味するのは咀嚼過程で噛む作用が必要とされる高硬度、高粘度の食材には自然と噛む作用が多くなり、低硬度、低粘度の場合は噛む作用が少なくなる。したがって、本研究において噛む習慣よりも硬い食べ物の摂取の方が他の項目と関連性が認められたことを踏まえると、幼児の咀嚼を評価するにあたって、「よく噛んで食べる」よりも、噛む作用の多くなる食材をとう「硬いものを食べる」方が妥当であると考えられる。さらに硬い食べ物の摂取と関連性のあった項目を概観すると、腹痛は咀嚼が不十分であることによる消化不良を起し痛みを起す可能性があることとされ、片噛み態癖では顎のゆがみや口腔機能障害をもたらす誘因のひとつであり、食べ物を口の中で溜める態癖では口腔機能が未熟であるとされる。また偏食では噛み応え・舌触りなどのテクスチャーが好き嫌いの要因のひとつであり、食欲は生命を維持するエネルギーの取り入れるために必要なものであるなど、咀嚼することにより幼児期の健康や口腔の発育、食行動に良好性を示す項目であった。幼児期の望ましい咀嚼習慣

として、ただ単にたくさん噛むのではなく、咀嚼を促す食材を選択する中で噛んで食べるということが、幼児期の咀嚼機能の獲得・育成および健康面において重要であることが示唆された。

次に、幼児の口を開けて食べる態癖と口呼吸との関連が認められた。岡崎ら（2009）は、口呼吸は原因として鼻詰まり・慢性的な鼻炎があげられ、習慣化すると口輪筋が弱まり、口が閉じにくくなり、無意識的に口を開けてしまうと示唆する<sup>9)</sup>。口呼吸であると、食事場面でも口を開けて食べてしまったと考えられる。幼児の咀嚼において、口腔のみに焦点をもつのではなく、耳鼻疾患にも配慮し、咀嚼形成に関与する必要がある。

次に、幼児の咀嚼習慣にとって、母親の意図的な働き掛けが重要であることから、母親自身の食行動や食意識について考察を進める。調査結果から、幼児の硬い食べ物の摂取と母親の硬いものを食事に入れる意識は関連することから、母親が意識的に硬い食べ物を食事やおやつに入れるといった工夫が、幼児自身が硬い食べ物を食べる機会になり、咀嚼習慣が得られることが推察された。加えて、食事をゆっくりした時間とする意識、姿勢の意識、調理の工夫とも関連があった。伊東ら（2010）は、幼児は親の与えられた食事を通して、食べるスキルや社会的スキルのみならず自分や親への評価を形成および調整をしているとされ、親に対する食事環境への評価が肯定的であれば、幼児自身に対する肯定的評価を促進させると示唆している<sup>10)</sup>。ゆっくりとした時間で食事する配慮や姿勢におけるしつけ、食事がよりよいものになるための調理の工夫といった母親の食事環境への努力が、幼児自身が食事そのものを肯定的に捉えて、硬いものを進んで食べるという咀嚼習慣の獲得の基礎となったと考えられる。食に関わる様々な場面における母親の肯定的な行動や意識が、幼児期の咀嚼習慣の形成において、重要な意味をもつことが示唆された。

## 5. まとめ

本研究は3～5歳児の母親を対象にアンケート調査を実施し、幼児の咀嚼習慣が咀嚼態癖や健康

状態に影響するか、また母親の食意識が幼児の咀嚼習慣に影響しているかを検討した。その結果から、幼児の咀嚼や食に関する指導の基礎資料が得られたので以下に3点示す。①咀嚼を促す食材を選択し食べるということが、幼児期の咀嚼機能の獲得・育成および健康面において重要である。②幼児の咀嚼形成において、耳鼻疾患にも配慮する必要がある。③母親の硬いものを食事に入れる意識のみならず、食に関わる様々な肯定的な行動や意識そのものが、幼児の咀嚼習慣に影響を及ぼしており、教育機関などの家庭への働きかけや教育と家庭の連携の中で、母親が肯定的に食事環境を整えられるように教授、支援することが必要と考える。

今後の課題として、咀嚼に関する実態把握は先行研究において多く報告されているが、幼児の咀嚼状態を向上するような実践報告は少ない。よって、幼児の硬い食べ物の摂取を中心とする咀嚼習慣の定着や家庭への介入などの実践研究が必要であると考える。

#### 〈引用文献〉

- 1) 木林 美由紀、大橋 健治、森下 真行、奥田 豊子：幼児の咀嚼と健康との関連性 第52巻 第1号 p14 2003 大阪教育大学紀要
- 2) 木林 美由紀、大橋 健治、森下 真行、奥田 豊子：幼児の咀嚼と健康との関連性 第52巻 第1号 p19 2003 大阪教育大学紀要
- 3) 岡崎 好秀、武井 典子：歯と口から伝える食育—「食べ方」からの食育推進をめざした理論・実践・教材集— p34~35 2009 東山書房
- 4) 日下部 裕子、和田 有史：味わいの認知心理学—舌の先から脳の向こうまで— p105~106 2011 勁草書房
- 5) 日下部 裕子、和田 有史：味わいの認知心理学—舌の先から脳の向こうまで— p106 2011 勁草書房
- 6) 木林 美由紀、大橋 健治、森下 真行、奥田 豊子：幼児の咀嚼と食行動および生活行動との関連性 第54巻 p551 2004 口腔衛生会誌
- 7) 木林 美由紀、大橋 健治、森下 真行、奥田 豊子：幼児の咀嚼と食行動および生活行動との関連性 第54巻 p554 2004 口腔衛生会誌
- 8) 日下部 裕子、和田 有史：味わいの認知心理学—舌の先から脳の向こうまで— p105~106 2011 勁草書房
- 9) 岡崎 好秀、武井 典子：歯と口から伝える食育—「食べ方」からの食育推進をめざした理論・実践・教材集— p42 2009 東山書房
- 10) 伊東 暁子、竹内 美香、鈴木 晶夫：食べる・育てる心理学—「食育の」基礎と臨床— p104 2010 川島書店

#### 〈参考文献〉

1. 木林 美由紀、大橋 健治、森下 真行、奥田 豊子：幼児の咀嚼と健康との関連性 第52巻 第1号 2003 大阪教育大学紀要
2. 木林 美由紀、大橋 健治、森下 真行、奥田 豊子：幼児の咀嚼と食行動および生活行動との関連性 第54巻 2004 口腔衛生会誌
3. 日下部 裕子、和田 有史：味わいの認知心理学—舌の先から脳の向こうまで— 2011 勁草書房
4. 岡崎 好秀、武井 典子：歯と口から伝える食育—「食べ方」からの食育推進をめざした理論・実践・教材集— 2009 東山書房
5. 伊東 暁子、竹内 美香、鈴木 晶夫：食べる・育てる心理学—「食育の」基礎と臨床— 2010 川島書店



## フィンランドとアメリカにおける知的障がい者の就業支援に関する一考察

### A Study on Employment Support for People with Intellectual Disabilities in the United States and Finland

柚山 貴要江\*・田中 博一\*\*  
(平成24年2月14日受理)

#### 要約

フィンランドとアメリカにおける現地調査から、障がい者就業支援は、前者では教育体系の中で実施しており、後者では非営利団体に公的資金を投入して行っていることがわかった。その結果、わが国の障害者手帳制度を基準にした就業支援は、ICFを活用した支援へと変えていく必要があるという結論を得た。

キーワード：特別支援職業専門学校、ランターマン法、国際生活機能分類

keywords : vocational college for special needs, The Lanterman Act, ICF

#### 1. はじめに

わが国の障がい者雇用政策の中核には割当雇用制度があり、近年大企業を中心に実雇用率は伸長している。しかし、過去一度も法定雇用率は達成されることがない中で、政府は2010年7月より、障がい者雇用納付金制度の適用を従業員201人以上規模の企業へと拡大し、障がい者の就業支援を強化した。

本稿は、知的障がい者に焦点を絞って、教育の場から就労の場へ移行する取組みについて、フィンランド、アメリカ（カリフォルニア州）における調査結果に基づき、知的障がい者雇用の改善策を展望しようとするものである。

また、2006年国連総会にて採択された「障害者権利条約」においては、アフーマティブアクションとして認められた割当雇用制度ではあるが、この制度を採用していないこれらの国の知的障がい者雇用について調査することにより、わが国の今後の検討課題を明確にしようとするものである。

#### 2. フィンランド調査<sup>\*1)</sup>

(1) 障がい者<sup>\*2)</sup>（身体障がい者、知的障がい者及び発達障がい者のこと、以下、障がい者）の特別支援職業教育

フィンランドでは義務教育から高等教育に至るまで、教育は無償で提供され、義務教育修了後、普通教育コース（図1左コース）と職業教育コース（図1右コース）のいずれかを選択することになる。ただし、両コース間の移動は可能である。

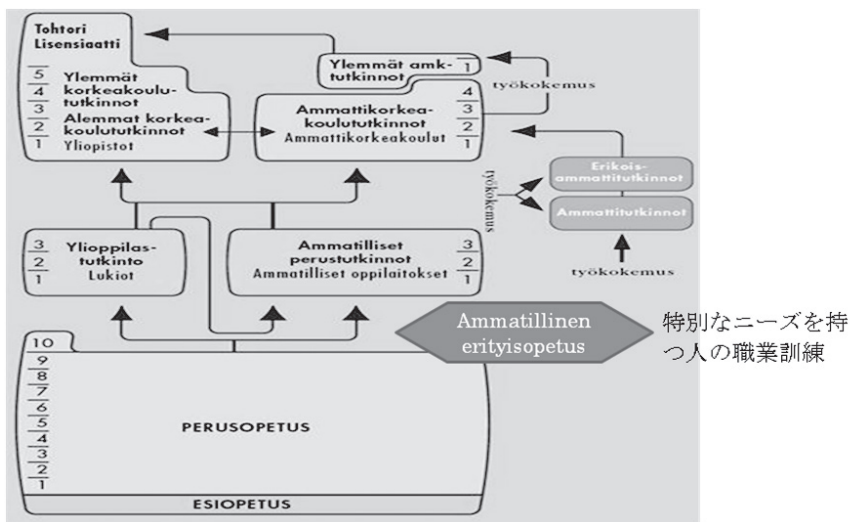
障がい者の場合、「義務教育修了後『就業に特別なニーズのある人』としての職業教育訓練校」（以下、特別支援職業専門学校）に入学し、本人の希望と能力に応じて就業の準備を行う。図1において、特別支援職業専門学校は9年間の義務教育修了後の職業教育コースとの間に位置づけられている。フィンランドでは、障がい者が義務教育を修了した後、引き続き教育の機会とは与えられなければならないとされ、教育文化省の方針に沿って教育・訓練が行われる。訪問したケスクスプイスト校（Keskuspuiston Vocational College 1940年設立のオルトン身障者財団の傘下にある特別支援職業専門学校）の仕組みと職業訓練の実態について説明する。

(\*そまやまきよえ 保育科教授 社会福祉)

(\*\*たなかひろかず びわこ学院大学教授 社会福祉)



図1) フィンランドの教育制度



出所：Liisa Metsola（聞き取り調査時の説明資料）より作成

①特別支援職業専門学校の概要

2010年、オルトン身障者財団全体（病院、リハビリセンター、装具製作、医学リサーチセンター、特別支援職業専門学校）で働く職員は約1000名、そのうち465名がケスクスプイスト校の教職員である。本校の生徒数は1999年425名から増加傾向にあり、2010年9月1日現在、1021名に達した。

本校への入学に際して、生徒が順応できるかどうか入学前に1週間学校を訪問し、心理士と特別教諭とで入学希望生徒の読解力に関する試験をし、報告書を提出することになっている。入学した生徒は、最初在学期間半年から3年の「準備コース」に入るが、そこでは2コースが用意されている(図2)。2010年在籍生徒1021名のうち、916名が「準備コース」に在籍し、そのうちの502名が「職業教育と訓練」を目的にした「準備コースⅠ」に所属し、残りの399名は「就労と自立の訓練」を目的とした「準備コースⅡ」に所属する。さらに、本校ではフィンランド語を含めた学習訓練ができる移民を対象にしたクラスがあり、15名在籍している。

「準備コースⅡ」は重度の障がい者、自閉症や知的障がいのある人を含み、1クラス8名程度、介助者3名の個別指導を基本とし、自立した生活

に向けた訓練が重視される。就労訓練には、国語、外国語、体育が組み込まれ、買い物、調理、掃除等の生活訓練もできるようになっている。本校は南スオミ州に10か所の拠点を持ち、生徒が居住地から通学できるように配慮し、居住やどのような職業に就くかなど、地方行政と連携を取り、卒業後の自立生活に向けての支援も行っている。この「準備コース」を修了した生徒の中から、本人の要望と能力に応じて資格を取得するための職業訓練に進む生徒がいる。

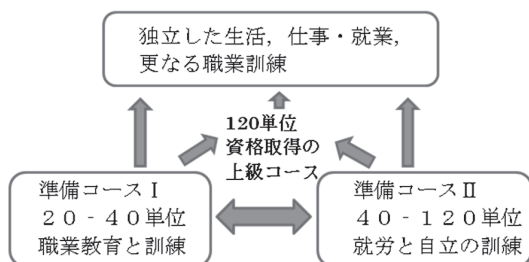
「準備コースⅠ」では、就業に必要なマナーの習得と基本的な職業訓練を行い、20-40単位を修得するのだが、個人の能力意欲等により、半年でこのコースを修了する生徒もおれば、2年間の訓練を要する生徒もおり、「柔軟なカリキュラム」を用意し、個別教育計画を作成している。本コースを修了するのは約85%で、そのうち約60%は就業する。修了者の中には「上級の資格取得コース」(以下、上級コース)に進む者もいる。現在105名が資格取得の訓練を行っている。「準備コースⅡ」では、40-120単位の取得を目指し、「日常生活と仕事生活に必要な知識と技能の習得」を目指している。選択科目には手工芸や音楽等も設定されており、生徒の中には他の学校で技術を学ぶ準備を

することもある。

上級コースでは、資格取得に必要な基準120単位の修得が課され、「職業研究及び作業上の学習」90単位、「仕事上の補完的研究」20単位（必修16、選択4）、自由選択科目10単位で構成されており、職業上の学習90単位には20単位の実習が含まれている。学習期間は個人差があるが、約3年間を予定している。資格を取得するための学習は18プログラム用意されている。知的な障がいのある人の場合、クッキングに関心を持つことが多く、病院や保育所等の厨房に就職する例、レストランの配膳といった部分的仕事に就く例がある。その他、家事とクリーニングサービス資格やガーディニングの資格など、個人の志向や能力、家族の助言等により進路を決めていくことになる。

「準備コース」というのは、障がい者のための就業、独立した生活、更なる職業訓練をするための「準備とリハビリ教育指導」の場ということがいえよう。

図2) 障がいのある人のための準備コース



出所：Liisa Metsola（聞き取り調査時の説明資料）より作成

## ②就労訓練士（ジョブコーチ）の役割

本校には教員と就労訓練士がおり、就労訓練士3名は約100名の生徒の就労支援を行っている。就労訓練士は準備コースにおいて、約20単位（生徒の状況により必要に応じて20単位を超えることもある）を担当する。企業等に実習に行く場合、実習先を決めるのは教員であるが、実習先を訪問し支援するのは就労訓練士の仕事になっている。

就労訓練士の実習に関わる仕事は、実習先との契約時から始まる。生徒に同行し、通勤訓練を行

う。また、対人関係に困難がある生徒の場合、就業規則等の説明には同席し、支援を行う。企業側の従業員に対して、生徒への指導方法を伝えるため、週に一度は実習先を訪問し、実習中の生徒の精神的サポートも行う。仕事が適当ではないと判断した場合は、実習先を変更することもある。教員は実習先に行くことはないが、就労訓練士と協力関係を保ち、実習を遂行する。

聞き取り調査に応じてくれた就労訓練士の一人 Hanna Lankinen 氏は、社会福祉専門大学を卒業したソーシャルワーカーだが、支援が最も困難な事例として、本人が何をやりたいか見つけられないというケースをあげた。現在22名の生徒を担当し、そのうち知的障がいのある生徒は2名で、昨年は知的障がいのある生徒3名が、上級コースで住宅関連の資格を取り、ガードナーとしての職を得たことを紹介してくれた。

企業に就職するためには、就労訓練士が生徒のことを一番よく知っているという立場から、生徒の能力、具体的に何ができるか見極め、そのできるところを職場で実証し、企業に認めてもらうことしかないという姿勢には、就労訓練士としての自信と責任が窺えた。企業が障がい者を雇用する意味に関しては、企業イメージの向上という答えが返ってきた。

## ③教育に関する国庫負担

特別支援職業専門学校では、医師の診断書により生徒のサポートレベルを知り、予算の申請を行う。資格の取得を目指さない、職業生活訓練のみの重度の生徒は、サポートレベルが高いため、予算が多く配分されることになる。生徒一人当たりの予算額は、普通職業訓練校（図1右コース）は1年間一人約1万ユーロ、一般高校（図1左コース）は同じく約5000ユーロであるのに対して、特別支援職業専門学校は1年間一人約2万8000ユーロで、障がいのない人の職業訓練校の約3倍、35億円（1ユーロ＝¥115）が国家から支出されている。

#### ④就業に関する国庫負担

企業に雇用された場合、職場にサポートが必要かどうかの検討が行われる。サポートが必要と判断された場合は、雇用経済産業省から費用が支給される。

また、雇用経済産業省の就労支援として、医師の診断書を要件にして、最長2年間、最大給与の75%が雇用主に支給される制度がある。つまり、この制度は最初の2年間は100%の仕事ができないという判断によるものであるが、2年後には100%の仕事ができるという判断でもある。現実にはこの最長2年間という期間が妥当かどうかの検討が必要という意見もある。

#### ⑤就業支援策

特別支援職業専門学校を卒業する前に、職業紹介所の特別支援専門部門の就労訓練に登録することにより、生活保護の受給を回避するため、または失業手当が支給されることになる前に、特別支援給付がなされる制度がある。ただし、学校を卒業すると教育文化省の所管ではなくなるので、訓練費用はヘルシンキ市が支弁することとなる。

障がい者雇用を促進するための立法のひとつに2003年改正の“Decree on Public Labour Service Benefits”がある。職業紹介所に就労訓練士を配置するようにして、障がい者の職場環境の改善とその補助金の支給額の引き上げを定めたもので、障がい者の雇用の定着を図るものである。本校では就労訓練士を職業紹介所に派遣する計画を立てており、具体的には就労訓練士による障がい者支援により、研修生としての地位から正規職員として契約できるようにしようとするものである。

#### (2) 障がい者の就労支援－1

フィンランド国民は528万人、その約5.1%にあたる26万7000人（2006年12月31日現在）が障がい年金を受給しており、失業中の障がい者で求職しているのは6万6743人（2009年）である\*<sup>3)</sup>。就業年齢にある約30万人の障がい者のうち、15-20%が就業している。また、失業中の障がい者の約

半数は、就業を希望しており、そのうちの3分の1は十分な就業能力を持っていると考えられる。

雇用、リハビリテーション、職業訓練に関しては、雇用経済産業省、社会問題保健省、教育文化省が管轄し、戦略的国家計画、ガイドライン、サービス支給のための地方自治体への予算配分を行っている。個別のサービス提供に関しては、地域住民の要求に応える形で地方自治体が決定する。

今回の調査で訪問した VATES 財団は1993年に創設され、職業訓練はケクスプイスト校等特別支援職業専門学校が、就労支援は本財団及び財団のバックグラウンド組織が行うという関係にある。

#### ①VATES 財団の概要

障がい者の就職は困難なことが多く、就業について専門に取り組む機関が必要であるとの認識から、VATES 財団は19の団体や組織により設立され、現在では35のバックグラウンド組織を有している。財団の使命は「障がい者の雇用機会均等を促進すること」であり、「雇用モデルの開発、専門サービスの設置、リハビリテーションシステムや労働市場を啓発することによって障がい者の就業促進を図ること」にある。特に広報活動を活発に行い障がい者の就業の理解に力を注いでいる。

#### ②VATES 財団の新しい取り組み

##### a. 社会的企業の創設

障がい者雇用に貢献している企業を優秀企業として表彰し、協力企業を広くマスコミで取り上げ、企業にとって利点となるような催しを行っている。その一環として、社会的企業を推進することになった。社会的企業成立の要件は2つで、職員の30%以上は障がい者（職業紹介所に登録している長期失業者、軽い病気を有する人を含む）であることと、利益をあげることである。起業することが認められるのは、個人、第3セクター、一般企業、公的機関等、基本的に問わない。要は、福祉的就労になることを避け、障がい者に一般企業同様の所得を提供できるという経済的要件を重視している。

国家による助成金は3種類である。一つは賃金

助成で、賃金の50%、最大1300ユーロまでと決められている。この助成金を応用すると、給与を1500ユーロ（17万2500円）に設定した場合、社会的企業の支払い分は750ユーロ（8万6250円）となる。数字の上では、2600ユーロ（29万9000円）の給与まで半額助成されることになる。ただし、給与補償期間は3年、一般企業が2年であることから、優遇されてはいるものの、期限付きであくまで利益集団という位置づけが堅持される。2つ目は就業状況を改善するための助成で、最大2500ユーロ、重度の障がい者の場合は3500ユーロまで支給される。具体的には就労環境に要する経費への助成である。3つ目は研究開発助成といわれるもので、社会的企業を創設した時に係る費用を助成するものである。障がい者雇用に対する経費で、最大75%が支給される。

#### b. 障がい者雇用の課題

2009年末では208社の社会的企業において600名の障がい者が雇用されていた。しかし、2010年9月6日現在、152社に減った。社会的企業が倒産に追い込まれたというのではなく、社会的企業の要件を満たせなくなり、一般企業に戻ったというのが実情であった。つまり、雇用していたのは零細企業であり、社会的企業の多くは従業員3-5名の零細企業が多く、100名の従業員がいる社会的企業は1社のみであった。雇用されている障がい者の一人が辞めてしまうと社会的企業の要件を満たさなくなるということから、社会的企業の激減になったというのが実情のようである。

1万人の雇用を目標にしていることから、VATES財団は社会保健省と協議し、支援期間を長期化することや、就業中の障がい者が罹患しないように、また必要に応じてリハビリを継続するために財団は支援していくようにすること、障がい者を雇用している一般企業に、特別産業医を置くようにするなど対策を打ち出している。

#### ③障がい者雇用の意義

VATES財団の最高経営責任者 Marjatta Varanka氏は長期的展望として、障がい者雇用政策の方向性と考え方を次のように語った。

2010年春の調査で、フィンランドの労働者は病気等を理由に早期定年退職をしていることが分かった。この病気による退職を予防すると同時に、労働市場の外にいる障がい者を労働市場に取り込む必要があることが明らかになった。そのためには障がい者の就業支援に欠かせない役割を果たす就労訓練士が注目されるようになったが、このことは就労訓練士の職業紹介所への派遣が実施されることとも連動する。

そもそも障がい者雇用が注目される様になった背景には、国民経済に影響を及ぼす少子高齢化の問題がある。労働力不足を解消するために、就労訓練士による障がい者への就業支援が注目されることになったのである。職業紹介所の職員が障がい者のことをよく知らないために、企業とのマッチングができないのではないかという視点から、障がい者が何ができるかを熟知している就労訓練士を配置することになったともいえよう。

ところで、Varanka氏は、日本が障がい者割当雇用制度を採用していることについて、次のように批判した。企業にとって障がい者を雇用することを強制はしない方針であること、つまり、企業に障がい者として雇用するという姿勢をとってもらいたくないことと、障がい者が働きたいという思いを持っていることを重視し、企業にとっても雇用される障がい者にとっても自由であることが大切だと語った。大陸欧州の障がい者割当制度に触れて、軽度障がい者のみを雇用する実態に疑問を投げかけ、あくまで自由意思が大事であることを強調した。また、隣国スウェーデンの障がい者雇用の中核にある Samhall社についても、完全雇用政策遂行のためとはいえ、障がい者の自由意思が貫かれているかどうかを疑問視し、利益をあげていることに関しても認めがたいという意向を示した。

#### (3) 障がい者の就労支援－2

VATES財団のバックグラウンド組織のひとつでもある The Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities (FAIDD：知的障がい、発達障がいフィンランド

協会)は、知的障がい者の理解とコミュニケーション、学習にサポートの必要な人々の参加と平等を図り、より良い人生を送られるようにすることを目指している。主に障がい者の調査、制度開発、物の生産等を行っている。例えば、特別支援職業専門学校では、様々な仕事を経験することにより適性を見つけること、社会生活、人生をどう歩んでいくのか、コミュニケーションの取り方、通勤方法、お金の使い方、スケジュール管理等を身につけるのだが、FAIDDではこの生活の基本を身につけるためのテキストを開発している。

### ①知的障がい者の実態

フィンランドの人口は約500万人、そのうち知的障がい児・者は約8%の4万人で、そのうちの約半数は家庭で生活している。18歳以上(成人扱い)の1万2000人から1万3000人は公的施設(グループホーム)、2500人は精神科の病院等で生活している。

### ②就業の問題点

4万人の知的障がい者のうち、就業年齢にあるのは約2万3000人で、そのうちの約1万4000人が仕事か日中活動(デイサービス)に参加している。1万4000人の内訳は、3800人がデイサービスに通い、7700人が作業所に通い、2300人が雇用契約も給与もない職場で働いている。雇用契約をして給与が支払われる仕事に就労支援付きで働いているのは約300人である\*4)。実際に行っている仕事としてあげられるのは、棚卸、清掃、レストランのバックヤード、保育所・老人ホームでの仕事、倉庫の仕事、アパートの管理、ヘルシンキ交通局バス電車の車庫の清掃等である。

知的障がい者の大半が無償で働くことになるのは、法律の壁ともいえる障害年金の支給要件に関わる。障害年金588ユーロ(=老齢年金)を受給すると、給与は600ユーロまでに留めて、1188ユーロ(最低賃金に等しい)にしないと、年金が支給されない。例えば、公園の清掃作業の人で1500ユーロぐらいの給与を得ると、障害年金は支給されないことになるが、実際この給与での生活には厳し

いものがあるといわれる。

FAIDDの職員80名のうち知的障がい者6名が働いている。所長は、その働きから1400ユーロは支払っていいと考えるが、それをすると法律の壁で年金の支給がされなくなることの影響が大きくて実行できないと話す。

### (4) 障がい者の就労支援-3

自閉症・アスペルガー協会(The Finnish Association for Autism and Asperger's Syndrome)は、1997年に設立された民間の非営利組織で、約3400名の会員、27の地方組織から成っている。自閉症スペクトラム症候群等の個人と家族に様々なサービスを提供している。

協会の目的は、障がいのある人の最善の状態を生み出すことで、セミナーや訓練を通して障がいによる困難を取り除くための知識や方法を情報として提供している。具体的には教育、住居、日常生活を支援するサービス提供や、専門家や両親を含めて経験と知識の情報を交換し、あらゆる機会を獲得している。年4回の雑誌の発刊、障がいを理解するための啓発活動としての視聴覚教材の作成などを通して、教育・就労支援を行う。

### (5) フィンランド調査まとめ

フィンランドの教育の特徴は「無償性」と「柔軟性」にあり、「フィンランドは教育にやさしい社会」\*5)といわれる。特別支援職業専門学校では、障がいのある生徒一人ひとりの個人教育計画が作成され、訓練期間においても画一的ではなく、個人の意向と能力等に合わせた柔軟な対応が特徴的であった。ただし、ケクスプイスト校の知的障がいのある生徒の職業訓練という点では、極めて少数の事例しかなく、特別支援職業専門学校を修了した知的障がいのある人が、「雇用契約をして給与が支払われる仕事に就労支援付きで働いている約300人」に合致するののかについては疑問が残る。つまり、知的障がいがあり、特別支援職業専門学校を修了し、例え上級コースにおいて資格を取得したとしても、企業と雇用契約をすることは難しいと考えられる。知的障がいがある場合、

教育の機会均等を保障する一環として職業訓練がなされ、障害年金による生活保障が優先される就業が多く占めるものと推定できる。

障害年金の支給と就業との両立を認めない実情により、特に知的に障がいのある人の収入が増加できないことを指摘し、Heikki Seppälä は「法律の壁」と評したが、最低賃金保障はされている。個人の意向を重視して決められていく、徹底した個人の尊重は、満足のできる人生を創造するものであることを、FAIDD で働く知的障がいのある若者に会い、職場の一員として、尊重されていたことから窺えた。

また、障がい者就業支援にはジョブコーチの果たす役割が重要であることに注目し、近年「就労訓練士」として資格化された。障がい者への支援方法の共有化は、FAIDD が開発製作したテキスト、ケーススタディ校での障がい者が理解しやすい写真や図を多用したテキストにその功績が見られる。ICF 採択<sup>6)</sup> 以前の1996年ごろから、個人の能力をアセスメントしてランキングし、自立支援に役立っているという FAIDD の教材開発は、さらに就労訓練士の専門性を培うことになると考えられた。

わが国においても、2004年よりジョブコーチ（職場適応援助者）の養成が「職場適応援助者助成金（ジョブコーチ助成金）」を創設し実施されている。それまでの経緯からジョブコーチの知的障がい者への支援が、障がい者全体の約7割と高く、その効果が期待されることである。

### 3. アメリカ、カリフォルニア州調査<sup>7)</sup>

カリフォルニア州での知的障がい者福祉に関しては、故定籐丈弘・北野誠一の長期にわたる調査研究がよく知られる。1977年制定の「ランターマン法」により、知的障がい者の地域移行は進み、1993年の法改正においては、本人中心の自立生活支援計画（PC-IPP: Person Centered Individual Program Plan、以下 IPP）による地域生活支援の権利が保障されるまでになった。

カリフォルニア州の知的障がい者支援の展開は、「ランターマン法」に基づき、行政機関である発

達障害局（DDS: Department of Developmental Services）が非営利民間団体の地域センター（RC: Regional Center、以下 RC）と委託契約をし、サービス供給主体となるベンダー（Vendor）とサービス購入契約を結ぶ。ベンダーは提供するサービスを RC が購入してくれるよう、IPP に基づいた良質のサービス提供に努めることになる。ベンダーには3年ごとにレポートを連邦政府に提出する義務付けがある。

#### (1) 発達センター（Developmental Center：州立入居型施設のこと、以下、DC）の閉鎖

カリフォルニア州においては、「障害をもつアメリカ人法」（Americans with Disabilities Act、以下、ADA）成立以前から「ランターマン法」により、知的障がい者福祉が進められており、就業に関しても非営利団体が主体となって活動している。活動の総まとめをしている RC のひとつ、「East Bay エリアの地域センター」（以下、RCEB）の最近の活動を見てみることにしたい。

カリフォルニア州には6か所の DC があったが、随時閉鎖を予定している。閉鎖が決まった Agnews Developmental Center（San Jose）で生活していた知的障がい者の地域社会での生活をいかに保障するかについて、RCEB は知的障がい者の生活と就労の保障を一体的に捉え、一定の成果を上げた。2009年3月に施設は閉鎖したが、計画から9年間の歳月を要した。

#### ①住居の確保

結果的に AgnewsDC から約400人の知的障がい者が地域で生活することになった。基本は小さい単位での生活とし、そのために必要な家をベイエリアに61軒（うち1軒は実質空き家）を購入した。家として認められる規模を、2人部屋が3部屋確保できる程度とし、障がいの程度、行動形態等状態によっては、ひとり部屋も用意された。実際に25人は24時間の看護を必要とし、special day service が提供された。

## ②世話人の確保

閉鎖された AgnewsDC で働いていた州の職員が、その地位を担保され地域での生活の世話人となった。DC が閉鎖された時、職員にはいくつかの選択肢があり、世話人になったのは職員の選択によるものである。風光明媚、良好な環境のベイエリアの家に無償で住めることは、州の職員にとってかなり魅力的な選択になることが調査時に RCEB の所長から付け加えられた。

世話人には子どもがおり、子どもの成長が進むと「ビッグファミリー」になるという、RCEB 所長の説明には、自助の精神と地域の問題は地域で解決するという民主的助け合いの精神文化の延長線上にある、創意工夫の結果の地域移行といえよう。就労の場の確保については、ベンダーと呼ばれる非営利組織が担当する。具体的なベンダーの活動には次のようなものがある。

### (2) vendor-1「East Bay Innovations」

(以下、EBI)

EBI が提供する知的障がい者の雇用に関するサービスのひとつに、1996年、シンシナティ小児病院メディカルセンター（以下、CCHMC）が、ダイバーシティの一環として立ち上げた「プロジェクトサーチ」(Project SEARCH) プログラムがある。

CCHMC が13人の障がい者を雇用した際に問題となったのが、個々が所属するサポート機関が単一ではなく、いくつかの機関に分かれていたため管理が煩雑になっていることであった。そこで、CCHMC は Project SEARCH を立ち上げ、EBI が障がい者のサポートをすることになった。EBI はジョブコーチを雇用し、障がい者の IPP を作成し、具体的に仕事がし易いように支援を行っている。CCHMC では、60名の障がい者を雇用することとなり、企業とベンダーと学校とが協力して行う、Project SEARCH モデルは、RCEB に高く評価されることとなった。

RCEB を訪問した際、EBI のこのモデルについては上手くいっている例としてあげ、ジョブコーチよりも高い給料を得ている障がい者の事例をあ

げてくれた。つまり、基本姿勢として、各ベンダーは障がい者の居住サービス、移動サービス、日中サービス、レスパイトサービス等を提供するが、公的資金の投入には成果方式を採用しているので、ベンダーは競って効果のあるサービスの開発に挑むことになる。

### (3) vendor-2「California Autism Foundation」

(以下、CAF)

CAF は、自閉症と発達障がいのある人々に、5事業を展開し生活全体を支援している。5事業は、①3か所のグループホームでの「住宅提供」、②特別な支援が必要な児童生徒への「基礎教育学校」③リッチモンド地区での「職業訓練とデイサービス」④CAF 利用者が自立を目指して主体的に生きるための「日常生活支援」、⑤「カスタムアンセンブリ&パッケージング」を運営し、利用者に職業訓練を通して就業を支援する「産業部門」である。

訪問した A Better Chance Industries は、「ワークアクティビティプログラム (WAP)」を開発し、「カスタムアンセンブリ&パッケージング」事業を運営する非営利組織である。30年間にわたって北カリフォルニア州の企業の箱詰め、ラベル貼り、電気部品組み立てなどの仕事を請け負っている。また、利用者はこれらの仕事に参加するために、WAP の一部門であるいくつかの成人教育クラスにおいて、日常の基本を学ぶ。教育するのは、資格のある教員であり、利用者は自らの目標達成を目指す。様々な企業のオフサイトでの仕事をするようになる利用者への支援も行っている。ジョブコーチは職業訓練、仕事をしやすくするための支援、利用者与企业との間に入ってのサポートを行う。サービス利用者の通勤方法は、2人のバイクでの通勤以外は、公共交通機関を利用しているか、各利用者の家を回る迎いの車を利用することになっている。

### (4) カリフォルニア調査のまとめ

カリフォルニア州の知的障がい者福祉に関しては、「ランターマン法」の存在が重要であり、乳

幼児期から様々なベンダーがサービス提供を行い、自立に向けての支援を行っている。とりわけDCの廃止を実現させたことによる、障がい者の地域での住居の確保と廃止されたDCの職員のマンパワーの活用とを一体化させて進めていったRCEBの計画は、所長自ら自信をもって語ってくれた成功例といえよう。地域社会における自助努力と相互扶助が制度として機能していることと、RC、ベンダーともに民間非営利団体の運営であるところに、特徴があると思われた。もう一点は、RCが成果を上げ将来性のあるサービスを積極的に購入することにより、各ベンダーを競わせ、ベンダーの開発的機能をさらに高めるようにしていることが有用に働いていることがあげられる。

#### 4. 結びに代えて

障がいのある人の雇用を拡大していくための取組みには、国情により特徴がある。フィンランドでは、教育制度の中に職業訓練を位置づけ公費を投入している。アメリカ、カリフォルニア州では、民間非営利団体に公的資金を投入し、障がい者雇用に関する有用なアイデアを引き出し、地域社会の中での解決を目指していた。これらの状況からわが国の今後について考察してみたい。

本研究は、障がいを知的障がいに限っているものであるが、調査ではそういった区別はなく、「何らかの障がいのある人」という区分のみであった。わが国においても、2006年障害者自立支援法が施行され、「三障害一元化」によるサービスの提供が始まることになったが、実際には障がいの種別ごとに手帳が、療育手帳、身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳と3種類存在し、割当雇用制度による雇用率算入にはこの手帳が使われている。手帳によってサービス提供に差があり、特に近年問題になっているのは、発達障がい者への手帳の交付問題<sup>\*8)</sup>である。また、「ひきこもり」の人たちの問題もある。「全国引きこもりKHJ親の会」の代表は、「制度的な支援やスキルを積み上げていくためには、障がい者制度の中に入っていかざるを得ない<sup>1)</sup>」との見解を示すまでになっている。

今回の調査において、わが国の障がい者手帳の存在について話すと、異口同音に差別的であるという意見が聞かれた。フィンランドでは、障がいがあるということの判断の指標は、医者診断であり、隣国のスウェーデンにおいても、医者診断をもとに労働条件が決定される。わが国の手帳制度については、よく矛盾点が指摘されるが、一考する必要があると考えられる。例えば、割当雇用制度における雇用率のカウント方法を手帳から、何らかの障がいがあり生活に支障が生じる人に対しては、雇用割当制度を適用するといったように、個別性を重視した、柔軟な姿勢を示す時期に来ているように思われる。その時に有用になる指標として、ICFを用いた活動の制限、参加の能力を基準とした方式を提案したい。身体障害者手帳の障がいの等級や、学校教育法施行令に見られる障がいの程度による区分けは、障害者権利条約の趣旨に沿わないものになっている。要は、実質的に生活のどの部分に支援が必要かを見極めていくことであって、就業においてもカウントが主になり、種別ごとの障がい者手帳に人を当てはめていくというやり方は改めることが求められよう。

今回割当雇用制度を採用していない国の現状を調査し、フィンランドでは障害年金支給制限という法律の壁があり、就業の難しさが問題として指摘された。わが国では企業が障がい者雇用を社会的責任として捉え、障害者雇用促進法による法定雇用率の遵守に努力している大企業の実態がある。フィンランドの調査では、企業に障がい者雇用を強いること自体に嫌悪を示した財団経営者の意見があった。アメリカではかつて人種間の雇用差別を是正するために採用した割当雇用の弊害を経験しており、ADAが拠り所となっている。しかし、「障がい者のための差別禁止法を持つアメリカでは日本の障がい者就業率より低い」という事実を踏まえて、差別禁止の重要な要件として企業に合理的配慮を強制することに触れ、「障がい者差別禁止法と割当雇用制度の相互補完的な関係の確立<sup>2)</sup>」を求める意見がある。そして、「障がい者手帳を所持しているか否かだけでなく、活動／参加の制限からも障がい者を見ていくこと<sup>3)</sup>」が



示され、ICF 基準の活用が示唆される。

今後、障害者権利条約の批准に向けて、法律の改正と職場における合理的配慮を遂行するための様々な工夫がもたえられることになろう。

#### 〈脚注〉

- \* 1) 調査場所及び訪問日等
- FAIDD : 2010年2月24日 Helsinki  
Director Heikki Seppälä
  - Keskuspuisto Vocational College : 2010年9月2日 Helsinki  
Development Director Liisa Metsola  
Job Coach Hanna Lankinenn  
同席 Finnish National Board of Education  
Counsellor of Education Juhani Pirttiniemi
  - The Finnish Association for Autism and asperger's Syndrome : 2010年9月6日 Helsinki  
Excutive Director Mirjami Hagman  
Training Secretary Katriina Saari
  - VATES Foundation : 2010年9月6日 Helsinki  
Managing Derector Marjatta Varanka
- \* 2) 本稿は障がいの種別として、知的障がいのある人を対象としたものであるが、北欧調査等において、「何らかの障がいにより特別の支援を必要とする人」という表現が用いられており、知的障がいといった分類はなかった。そのため本稿において、障がい者と表現する場合、知的障がいのある人に限定していないことを断っておきたい。
- \* 3) 2009年12月31日現在、フィンランドの失業中の求職者は約28万1400人、失業率8.2%である。
- \* 4) 出所：“Europe in Action 2009: Full Participation and Equality” Tampere, Finland, 24-27 June 2009, Full Participation in the Working Life-workshop において、FAIDD の職員 Marika Ahlsthén の発表資料
- \* 5) Liisa Metsola 作成資料のうちの「一般的な教育の特徴」より
- \* 6) 2001年5月、WHO 総会で「国際生活機能分類 (ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health)」が採択された。これは、1980年に国際疾病分類の補助分類として発表された「WHO 国際障害分類 (ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps)」の改訂版である。ICF の評価には「環境因子」「個人因子」が加えられて、それまでの医学レベル中心の評価から、生活レベルの評価に移行したところが特徴となっている。
- \* 7) 調査場所及び訪問日等
- Regional Center of the East Bay :  
2010年3月16日 Oakland  
Executive Director James M. Burton  
Director/Finance & Administration Nancy Kubota  
Associate Director/Case Management Services John Rodriguez
  - Calofornia Autism Foundation (A Better Chance Industries) : 2010年3月19日 Richmond  
Director of Rehab Department Jeannette Miranda
  - East Bay Innovations : 2010年3月19日 San Leandro  
Director of Supported Employment Services Lori Kotsonas
- \* 8) 総務省は厚生労働省に対して、都道府県によって異なる発達障がい者の療育手帳の交付取り扱いを改善し、発達障がい者の特性を踏まえた支援のあり方を検討するよう通知した。これは、手帳交付の基準となるIQの値に柔軟性を持たせている地方公共団体とそうでない場合とがあり、行政相談が増加したためといえる(福祉新聞2010年9月20日付)。企業の人事担当者からも、手帳の取得を保護者に

強制することはできないが、お願いすることはあり得ると聞いたことがある。手段化されている現実である。

#### 〈引用文献〉

- 1) 池上正樹 [2010] 『ドキュメント引きこもり：「長期化」と「高齢化」の実態』、宝島社、175。
- 2) Kudo, Tadashi [2010] *Japan's Employment Rate of Persons with Disabilities and Outcome of Employment Quota System*, Japan Labor review, 7(2), 21.
- 3) 同上 22.

#### 〈参考文献〉

1. 朝日雅也・大曾根寛・工藤正・指田忠司・澤邊みさ子ほか [2007] 『EU 諸国における障害者差別禁止法制の展開と障害者雇用施策の動向』独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 調査研究報告書81。  
<http://www.nivr.jeed.or.jp/research/report/houkoku/houkoku81.html> 2011.10.12
2. 朝日雅也・大曾根寛・指田忠司・澤邊みさ子・春見静子ほか [2008] 『諸外国における障害者雇用施策の現状と課題』独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 資料シリーズ41。  
<http://www.nivr.jeed.or.jp/research/report/shiryou/shiryou41.html> 2011.10.12
3. カリフォルニア州発達障害局編著、田川康吾訳 [2004] 『障がい者福祉実践マニュアル：アメリカの事例・本人中心のアプローチ』、明石書店。
4. 池上正樹 [2010] 『ドキュメント引きこもり：「長期化」と「高齢化」の実態』、宝島社。
5. 高齢・障害者雇用支援機構編 [2009] 『2009年度版 就業ハンドブック』大誠社。
6. Kudo, Tadashi [2010] *Japan's Employment Rate of Persons with Disabilities and Outcome of Employment*

- Quota System*, Japan Labor review, 7(2).
7. 森戸秀行・水町雄一郎編著 [2008] 『差別禁止法の新展開：ダイバーシティの実現を目指して（成蹊大学アジア太平洋研究センター叢書）』、日本評論社。
  8. OECD 編 [2004] 『図表で見る世界の障害者政策』明石書店。
  9. 定籾丈弘・北野誠一監修、田川康吾・村田陽子・安原佳子訳 [2002] 『アメリカの発達障害者権利擁護法：「ランターマン法」の理論と実践』、明石書店。
  10. 指田忠司・引馬知子・川島聡・石川球子・澤邊みさ子ほか [2008] 『障害者雇用にかかる「合理的配慮」に関する研究：EU 諸国及び米国の動向』独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 調査研究報告書87。  
<http://www.nivr.jeed.or.jp/research/report/houkoku/houkoku87.html> 2011.10.12
  11. 障害者福祉研究会編 [2002] 『ICF 国際生活機能分類：国際障害分類改定版』、中央法規出版。
  12. 所浩代 [2010] 「アメリカの障害者雇用政策：障害者差別禁止法（ADA）の成果と課題」『海外社会保障研究』171：62-71。

\* 本稿は、独立行政法人日本学術振興会科学研究費補助金（課題番号21530646）による研究成果の一部である。



## 絵本の挿絵の分析アプローチの一例

### An Attempt on Analysis Approach to the Children's Book Illustrator

佐竹 邦子\* (平成24年2月14日受理)

#### 要約

絵本の中の一連の挿絵を分析し、読み手の意識をどのようにひきつけているかを明らかにすることを目的とした。試料として絵本「The Tale of Peter Rabbit」を用いた。構成色、遠近法、主人公たちの視線が効果的に用いられていることが判明した。

キーワード：絵本、挿絵、絵本分析

keywords : picture book, illustration, picture book analysis

#### 1. はじめに

絵本は挿絵と物語の文章から構成されており、言葉がまだ理解できない乳幼児から大人まで、実に幅広い年齢層が読み楽しむことができる。古くから多くの絵本が作成されてきたが、情報機器を用いた絵本も作成されるようになってきた。パソコン上で動作する電子絵本や3D電子絵本<sup>[1]</sup>などである。これらの絵本は、「動的」であり、音声やアニメーションなどによって読み手の意識を目的の場所に集めることが容易である。これに対して、従来の紙を使った平面の絵本は、「静的」であり、「動的」な絵本ほど、読み手の注目を容易に集めることはできない。

本稿では、挿絵の連続性に着目し、挿絵がどのように読み手の意識をひきつけているかを明らかにすることを目的とする。試料として有名な絵本「The Tale of Peter Rabbit<sup>[1]</sup>」を用い、絵本の挿絵の分析アプローチの一例とする。

#### 2. 方法

絵本の中でも広く知られている「The Tale of Peter Rabbit」の中にある挿絵26枚を対象とした。画像は、書籍をパブリックドメインで公開する電子図書館である Project Gutenberg<sup>[2]</sup>において公開されているものを用い、画像のノイズの低減のために画像の背景部分を白 (RGB=

(255,255,255)) に塗った。

画像の構成色をHSB色空間およびHSB色空間を上から見たHS平面上にマッピングした。HSB色空間とは、色相(H)、彩度(S)、明度(B)により色を表現する円柱状の色空間である。HS平面へのマッピングでは、彩度が大きいほど円の中心から離れて表現される(図1)。

画像分析ソフトとして、アメリカ国立衛生研究所で開発され医療画像分析などでよく利用されて

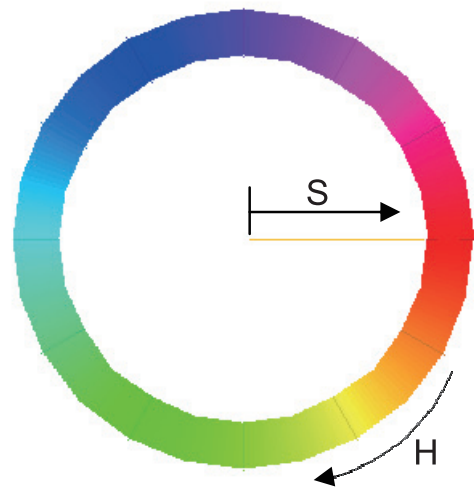


図1) HS平面

(\*さたけくにこ 保育科准教授 数理科学)

いる ImageJ 1.45s<sup>[2]</sup> を用いた。画像の減色処理には ImageJ 上で動作するプラグイン群である IJ Plugins Toolkit ver.1.6.0<sup>[3]</sup> を、また、画像の HSB 色空間へのマッピングには同ソフト上で動作するプラグイン Color Inspector 3D ver.2.3<sup>[4]</sup> をそれぞれ用いた。HSB 色空間から HS 平面への投射にも同プラグインを用いた。このプラグインでは HSB 色空間の色相 (H) 表示は反時計回りであり一般的によく用いられている時計回りでないため、HS 平面への投射後の画像を垂直反転した。

画像の構成色の把握を容易にするため、減色を行った。減色処理には、クラスタリングを行う K-means 法を採用した<sup>[5]</sup>。K-means 法では、色数を指定した後に減色処理が始まる。画像中の全色を指定色数で置き換える際に誤差が最小となるようクラスタリングが行われる。今回は色数を32とした。図2に減色前の原画像と K-means 法による32色への減色後の画像を示す。このように、画像そのものは、減色後も原画像との印象の違いは気にならない程度である。各画像の構成色の分布 (HSB 色空間) では、減色後のほうが構成色をとらえやすくなる。HSB 色空間を上から見た HS 平面では、構成色の色相 (H) がとらえやすくなる。

### 3. 構成色の分布

図3に、減色後画像26枚と、それぞれの構成色を HS 平面に示す。図3にある26枚それぞれの構成色の分布から、いずれの画像でも構成色の多くが茶系であることがわかる。画像によっては、茶系に加え、緑系や赤系、そして青系が見られる。図4に示す26枚全体の構成色分布からも同様のことがわかる。

ここで、構成色のうち、青系に注目する。図5から分かるように、青が出現する画像は画像番号②③、⑥～⑩、⑫～⑭、⑳～㉑である。図3から分かるようにこれらの画像番号の画像には、ピーターのジャケットと母親のいずれかまたは両方が必ず描かれている。ピーターのジャケットは、この絵本の中で象徴的なアイテムであり、特に重要

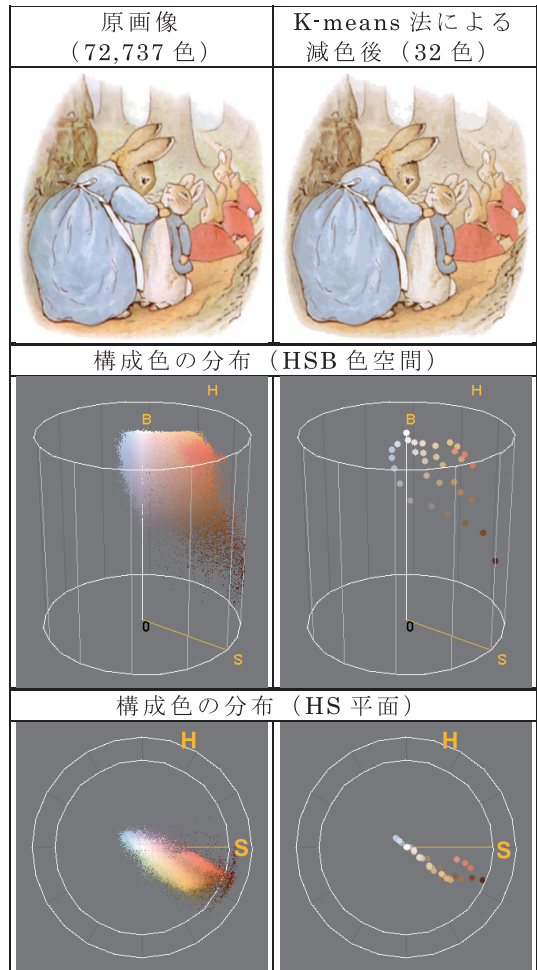


図2) 原画像と減色後画像

原画像の出典：

Beatrix Potter, 「The Tale of Peter Rabbit」,  
Frederick Warne & Co., 1902<sup>1)</sup>。  
Project Gutenberg, Project Gutenberg Literary  
Archive Foundation<sup>2)</sup>。

な役割を持つ。この絵本の物語は、ピーターが母親の言い付けを守らなかったために、危険な目に遭い、ジャケットと靴を失う、というものである。ピーターが失ったジャケットは、ピーターを追いかけた男性(⑩)が拾い、カカシに着せられてしまう(㉑)。ジャケットを失ったピーターが悲しみながら自宅へ戻ると母親は温かく見守る(㉒㉓)。

青系の構成色が用いられている部分は、ピーターのジャケットと母親の服だけである。前述のよう



図3) 各画像の構成色分布

原画像の出典：Beatrix Potter, 『The Tale of Peter Rabbit』, Frederick Warne & Co., 1902<sup>1)</sup>。  
Project Gutenberg, Project Gutenberg Literary Archive Foundation<sup>2)</sup>。

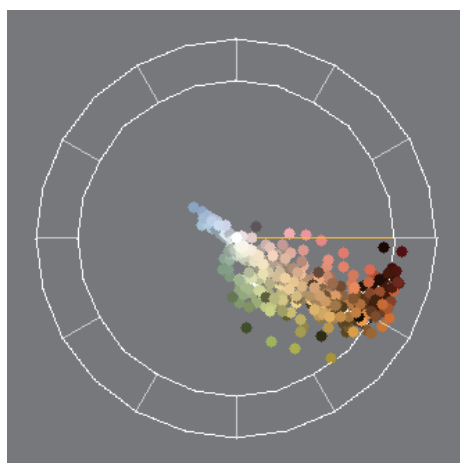


図4) 26枚全体の構成色分布

にピーターのジャケットは重要なアイテムである。この重要なアイテムと、母親の服だけが、同色で描かれている。

図4からは、青系以外の構成色の殆どが、青系の補色の位置に分布していることがわかる。このことから、26枚の一連の画像の中で、青が特に目立つ配色になっていることがわかる。

また、人間は色を白・黒・赤・緑・黄・青・茶・橙・紫・桃・灰の11色のカテゴリーに分けて記憶する<sup>[6]</sup> ことから、ピーターのジャケットと母親の服を他の色と独立したカテゴリー色で描き特に印象を与えたかった様子が読み取れる。ジャケッ

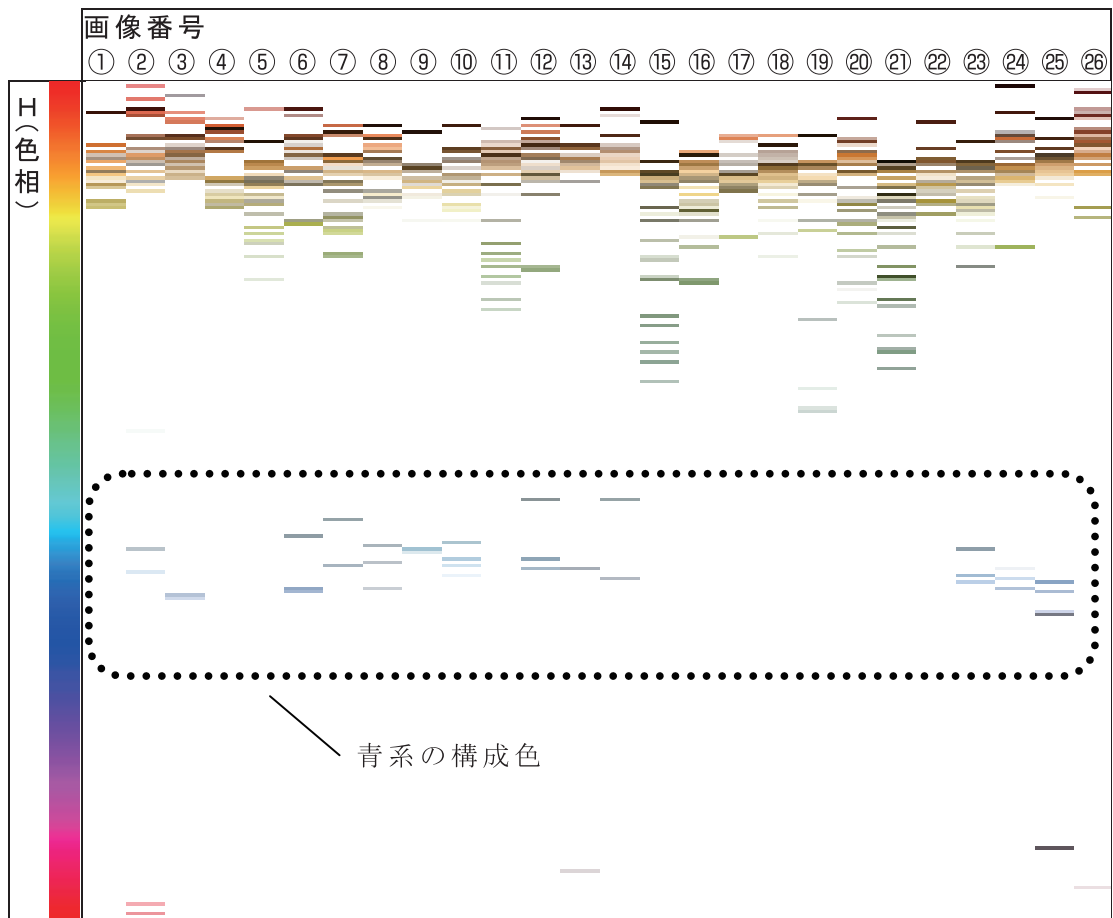


図5) 26枚の構成色分布 (H (色相) の垂直表示)

トと母親の服を同じカテゴリー色にすることにより、ピーターと母親の繋がりを読み手の意識に訴えかけている様子を感じられる。

#### 4. RGB 値の差による強調箇所抽出

ここでは、隣接するピクセル間の色の差に着目する。一般に、ぼやけたように描いている箇所では、色の差は大きくはならず、くっきりと描いている箇所では色の差が大きくなりやすい。この鮮明さの違いは、大気遠近法と呼ばれる遠近法の一つとして古くから用いられている<sup>[7]</sup>。

図3の③について、最もくっきりと描きたかったものは何かを、色の差を調べることによって抽出する。物語中では、③はピーターが母親から言

いつけを言われている場面である。

色の差を求めるため、ここでは RGB 値の差  $\Delta s$  を用いる。 $\Delta s$  を次の方法で求めた。

横  $N$  ピクセル、縦  $M$  ピクセルの画像において、横  $i$  ピクセル目、縦  $j$  ピクセル目の RGB の値をそれぞれ  $r(i,j)$ 、 $g(i,j)$ 、 $b(i,j)$ 、( $i=1,2,\dots,N$ 、 $j=1,2,\dots,M$ ) であらわす。 $2 \leq i \leq N-1$ 、 $2 \leq j \leq M-1$  の各セルについて、隣接する上下左右のセルとの RGB 値の差をそれぞれ  $\Delta r_{ij}$ 、 $\Delta g_{ij}$ 、 $\Delta b_{ij}$  とし、次式により求める。

$$\Delta r_{ij} = |r(i-1,j)-r(i,j)| + |r(i+1,j)-r(i,j)| + |r(i,j-1)-r(i,j)| + |r(i,j+1)-r(i,j)|$$

$$\begin{aligned}\Delta g_{ij} &= |g(i-1,j)-g(i,j)|+|g(i+1,j)-g(i,j)|+ \\ &\quad |g(i,j-1)-g(i,j)|+|g(i,j+1)-g(i,j)| \\ \Delta b_{ij} &= |b(i-1,j)-b(i,j)|+|b(i+1,j)-b(i,j)|+ \\ &\quad |b(i,j-1)-b(i,j)|+|b(i,j+1)-b(i,j)|\end{aligned}$$

$\Delta s_{ij}$  を次式により求める。

$$\Delta s_{ij} = \Delta r_{ij} + \Delta g_{ij} + \Delta b_{ij}$$

図6は $\Delta s$ をグレースケールで表現したものである。色が濃いほど、値が大きいことを表している。図7は、 $\Delta s$ が20,000以上のピクセルを抽出しグレースケールで表示した。

図7から、母親の輪郭部分が特に強調されていることが分かる。大気遠近法の手法の特徴から、この絵では、強調されている母親が最も近くに描かれていることが分かる。この物語の主人公はピーターであるが、この絵からは、母親の存在感を読み手の意識に印象的に示そうとしていることが感じられる。

## 5. 視線

子と母親の視線が直接合うときと、両者が共通する第三者を見ているとき、両者の親密度が高い

と感じられるという実験結果が得られている(Miura 2004)<sup>[8]</sup>。その実験では、子が母親を見ず、かつ母親と共に第三者も見ないとき、「子は自立している」と感じられ、母親が子や同じ第三者を見るときは、「母親の愛着が高い」と感じられることが示されている。

ここで、ピーターと母親の視線を見てみる。ピーターと母親が同時に描かれている画像は、図3の②③④⑤の4枚である。それぞれの画像について、両者の視線を表1に示す。

表1からわかるように、母親は子どもたちに対して常に愛着の程度が高い。これに対し、ピーターは、ジャケットを失う前(②③)は自立度が高いが、最後(⑤)には自立度が低くなっていることが分かる。恐怖や悲しみを感じて心細くなり、母親のもとで慰められている様子うかがえる。

④ではピーターは母親以外を見ているため、自立度が一見高いように思われるが、ぐったりと寝そべっている絵であり、言いつけを守らなかった気まずさと、追いかけられた恐怖やジャケットを失った悲しめで、自立しようとしながらも葛藤を感じている様子を感じられる。

## 6. 結論

絵本中の26枚の挿絵の構成色の分布から、この



図6) RGB 値の差

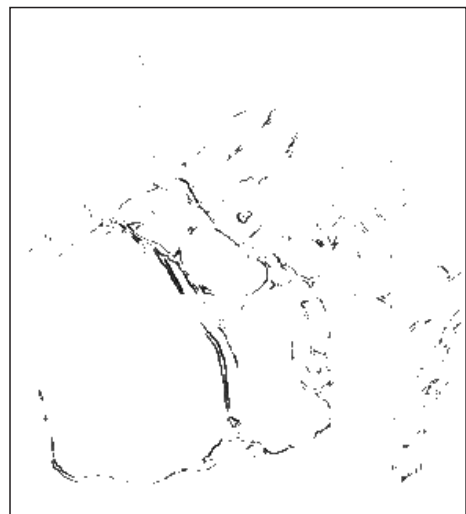


図7) RGB 値の差 (≥20,000のみ)



画像番号	視線		実験結果から推測される相手への態度	
	ピーター	母親	ピーターの自立度	母親の子への愛着度
②	母親以外	ピーターの兄弟	高	高
③	母親以外	ピーター	高	高
④	母親以外	ピーター	高	高
⑤	共通する第三者 (暖炉)	共通する第三者 (暖炉)	低	高

表1) ピーターと母親の視線

絵本で重要なアイテムであるピーターのジャケットと、母親の服だけが青で描かれていることが分かった。RGB 値の差による強調箇所の抽出により、この絵本の挿絵は大気遠近法を用いており、主人公のピーターだけが目立つのではなく、母親の存在感を読み手の意識に印象的に示そうとしていることが読み取れた。また、視線の分析から、ピーターの自立度は高いが恐怖や悲しみの後は自立度が下がっていることが分かった。母親は、常に子への愛着が高いことが分かった。

この絵本の主人公はピーターであり、ピーターが自立していこうとする姿が描かれている一方、共通する青系色で唯一描かれている母親との一体感も表現されている。

絵本の物語（テキスト）では、言いつけを守らなかったピーターが恐怖や悲しみを感じる部分が印象的になりがちと思えたが、挿絵ではピーターの自立心や母親との一体感や愛着が読み取れる結果となった。

この絵本では、構成色の分布の工夫や、色の差を用いた強調、主人公たちの視線を用いた表現によって、読み手の意識を効果的につかんでいることが明らかになった。

## 7. おわりに

本稿では、絵本中の一連の挿絵の分析の一例として、「The Tale of Peter Rabbit」の挿絵を取り上げた。子の自立心や母との一体感、母の愛着など、挿絵の分析により絵本に込められている複数の情報が得られた。「動的」でない「静的」な絵本の中に、読み手の意識をひきつける効果的な

工夫がなされている。

構成色の青が重要な役割を持つと言えることが分かったが、青という色が、創造性を高める色であるという研究 (Mehta, *et al.* 2009)<sup>[9]</sup> も興味深い。今回は一冊の絵本のみを取り上げたが、様々な絵本の中で青色がどのように効果的に用いられているか、今後の研究が望まれる。

また、絵本の作者によって用いている工夫は異なると考えられるため、芸術・心理学・神経科学・数理学など複数の方面からの研究がさらに進むことを期待したい。

## 〈引用文献〉

- 1) Beatrix Potter, 「The Tale of Peter Rabbit」, Frederick Warne & Co., 1902
- 2) Project Gutenberg, Project Gutenberg Literary Archive Foundation, <http://www.gutenberg.org/> (2011年12月5日閲覧)

## 〈参考文献〉

1. 荒井 智華・岡 哲資 (2011)、「英語学習用 3D電子書籍の試作」、日本大学第44回生産工学部学術講演回概要、1003-1004
2. ImageJ 1.45s, National Institutes of Health, USA, <http://rsb.info.nih.gov/ij/> (2011年12月10日閲覧)
3. IJ Plugins Toolkit, Jarek Sacha, [http://sourceforge.net/projects/ij-plugins/files/ij-plugins\\_toolkit/v.1.6.0/](http://sourceforge.net/projects/ij-plugins/files/ij-plugins_toolkit/v.1.6.0/) (2011年12月10日閲覧)

4. Color Inspector 3D Plugin ver.2.3, Kai Uwe Barthel,  
<http://rsb.info.nih.gov/ij/plugins/color-inspector.html> (2011年12月10日閲覧)
5. 小林 光夫 (2006)、「絵画の色彩美の数理的分析に向けて」、電気通信大学紀要、19(1)、57-63、電気通信大学
6. 苧阪 直行 (編著) (2008)、「ワーキングメモリの脳内表現」、京都大学学術出版
7. 塩入 諭 (編) (2007)、「視覚Ⅱ」、朝倉書店
8. Miura, K. (2004), 「Interpretation and Impression of Ambiguous Eye Gaze of a Mother and Child in a Japanese Traditional Picture」, Journal of PHYSIOLOGICAL ANTHROPOLOGY and Applied Human Science, 23(6), 299-301, 日本生理人類学会
9. Mehta, R. and Zhu, R. J. (2009), 「Blue or red? Exploring the effect of color on cognitive task performances」, Science (New York, N.Y.), 323(5918), 1226-9



保育士をめざす学生のソーシャルワーク業務に関する意識  
および意欲についての一考察

A Study on Students' Attitudes and Motivation for Social Work Duties  
—Based on a Survey for Students to be Nursery School Teachers—

丸 目 満 弓\*・立 花 直 樹\*\*  
(平成24年2月14日受理)

要約

近年、児童を取り巻く問題が複雑化する中、保育現場でソーシャルワークを効果的に用いることに対して社会的期待は高まっているが、実際の保育現場ではそれに十分応えられていない“期待と実践における乖離”の現状がいくつかの先行研究で示唆されている。

本研究ではその原因を(1)保育現場、(2)保育士をめざす学生、(3)その他の3つに分けて論じ、あわせて保育士養成課程に在籍する学生に調査を行った結果から、(2)を中心にそれらの一部を検証するとともに、養成課程の立場を中心に、ギャップを改善するための課題について考察した。

キーワード：保育士、ソーシャルワーク、学生

keywords : nursery school teachers, social work, university & junior college students

1. はじめに

(1) 保育を巡る動向

厚生労働省の保育士養成課程等検討会によって、2010年3月に「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)」を受けて、2011年度より「社会福祉援助技術」が分割される形となった。これまでと同様に相談援助の基礎的な理論や知識・技術・価値を学ぶための「社会福祉援助技術」を踏襲した科目である「相談援助」に加え、保護者に対する保育指導を学ぶための演習科目として「保育相談支援」が新設された。「児童の保育」、すなわちケアワークのみならず、「児童の保護者に対する指導」を行うソーシャルワークの側面をあわせもつ保育士への必要性と期待が高まっていることの表れである。

その背景の一つに、「子どもをとりまく環境のめまぐるしい変化」がある。経済の悪化、厳しい雇用情勢等の様々な状況も相まって、子どもの育つ家庭は不安定な基盤の上になりたっており、何かをきっかけにもろく崩壊する危険を孕んでいる。また少子化、核家族化が叫ばれて久しいが、核家

族からさらに進んだひとり親世帯の増加や、転勤等による“核分裂”世帯<sup>1)</sup>も多く、家庭における育児機能の弱体化は進む一方である。したがって保育士は子どもに目を向けるだけでは不十分であり、家族や地域をはじめ子どもをとりまく環境そのものにも目配りをし、場合によっては働きかけていくことが求められているからである。

(2) 保育ソーシャルワーク

2000年度に「保育所保育指針」が改訂され、子どもの保育だけでなく、保護者に対する子育て支援・助言指導が規定された。さらに、2008年3月の「保育所保育指針」第3次改訂では、「地域の子育て支援」が保育所の役割であることも明記された<sup>1)</sup>。

厚生労働省は『保育所保育指針解説書』の中で「保育所においては、子育て等に関する相談や助言等、子育て支援のため、保育士や他の専門性を有する職員が相応にソーシャルワーク機能を果たすことが必要になる」「ソーシャルワークの機能は、現状では主として保育士が担うこととなる」

(\*まるめまゆみ 保育科兼任講師 医療ソーシャルワーク・産業ソーシャルワーク)  
(\*たちばななおき 関西福祉科学大学専任講師 ソーシャルワーク)

「保育所や保育士は、ソーシャルワークを中心的に担う専門機関や専門職ではないが、ソーシャルワークの原理（態度）、知識、技術等への理解を深めた上で、援助を展開する必要がある」<sup>2)</sup>、「地域支援においても、ソーシャルワークの原理を踏まえることが非常に大切である」<sup>3)</sup>としている。

そして2003年の児童福祉法の一部改正により、保育士の定義が児童福祉法に規定された際、「保護者への保育に関する指導」が保育士の業務として新たに追加され、児童福祉法18条の4において「保育士とは、第18条の18第1項の登録を受け、保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」と定められた。

この流れを受け、保育ソーシャルワークに関する研究も数多く行われるようになってきた。しかし、明確に「保育ソーシャルワーク」の定義を示している文献は多くない。今堀は、「何らかの特別な取り組みでなく、日々の保育実践の意識的な積み重ねを保育ソーシャルワーク」と定義しており<sup>4)</sup>、柏女が示唆する「ソーシャルワーカーが行うソーシャルワークや臨床心理士が行うカウンセリングと異なる、独自の専門性を有する『保育指導』を規定・確立する必要性」<sup>5)</sup>を受けて、鶴は「保育所保育指針に照らし合わせたソーシャルワークに基づく保育指導を保育ソーシャルワーク」と定義している<sup>6)</sup>ものの、保育ソーシャルワークの捉え方については、研究者によって様々に意見が分かるところである。この点については、2の(3)でも詳述したい。

なお、本稿における保育ソーシャルワークの定義としては「ソーシャルワークの理論・技術を用いて、保育士が実践する保育指導」とする。

### (3) 保育現場における「期待」と「実践」の乖離

実際の保育現場での実践が社会的な期待に十分応えられていない現状について、既にいくつかの先行研究では指摘が行われている。

大津は、児童福祉施設入所児が抱える問題の多様化、さらに障害児保育、長期療養が必要とされ

る子どもの保育等、保育士に求められる専門性が高度化・多様化しているにも関わらず、保育士不足が大きな問題となっていることを指摘している<sup>7)</sup>。宮里も、各保育施設において既に子育て支援を積極的に取り組んでいるが、保育所保育指針が求めている「地域における支援機能（保護者への直接支援、保護者の組織化に向けた支援、地域における子育て家庭への他機関連携による包括支援）」については、特に課題が多いことを示唆している<sup>8)</sup>。

これらの隔たりを生み出しているのは、保育士不足等の問題も大きいものの、一方で保育士自身の意識や取り組み方についても問題を呈している先行研究は少なくない。鈴木敏彦・横川剛毅は、保育所保育士の保護者支援のマインドの高さと保育所保育指針が求める支援が、内容によっては必ずしも噛み合っておらず、保護者に対する保育指導については、児童福祉法に定められた保育士の業務であるのに認識や取り組みには保育士によって温度差があることを指摘している<sup>9)</sup>。

また土田が保育所保育士に対してアンケート調査を行った結果、「子育て支援に保育所が積極的に関わるべきである」と回答している保育士が92.3%である一方で、「地域の保育に欠ける子どもを見つけて援助したことがない」と回答している保育士が56.7%となっており、理念と意識・実行面が一致していないことをうかがわせる結果となっている<sup>10)</sup>。この結果は、地域子育て支援・保護者支援・他機関との連携の必要性について、理念としては保育所の役割と捉えているが、実際に対応する段階の意識・実行面では揺れがあることを示唆している。さらに土田の調査結果からは、「複雑な問題を抱えた保護者への支援は所長（園長）の役割である」と考えている保育士が82.5%と非常に多い<sup>11)</sup>ことが明らかとなっている。そして、施設長は保育所の運営・職員集団の管理的立場にあるためか、「地域連携・保育者の相互理解」を保育所の必要な役割であると保育士より強く意識しているのに対し、保育士は実際に日々保育で接する子どもの支援である「保育所内の保育業務」を保育所の役割としてより強く意識してい

ることも明らかとなった<sup>12)</sup>。

このように、現状において期待されている新たな役割、特に「ソーシャルワーク」の部分については、いくつもの先行研究が示すように、まだまだ多くの保育士にとって日々の業務がケアワーク中心にとどまっており、保育現場で十分に機能しているとは言い難い。つまり保育現場における期待と実践には、乖離があるといえる。

## 2. 問題の所在

以下では社会的期待と実践の乖離にギャップが生じる原因として、以下のように分類を試みた(図1)。

### (1) 保育現場の問題

保育現場において、「現代社会における保育士の業務内容は、非常に広範囲かつ質の高さが求められる一方で、現状ではその要請に応えられていない」ことが問題であるが、その理由として以下に3点を挙げる。

#### ①保育士をとりまく環境

厚生労働省によると、2008年4月の時点で19,550人、2009年4月の時点で待機児童は25,384人、2010年4月の時点で26,275人と年々増加している<sup>13)</sup>。保育現場は、保護者サイドからの多様なニーズに対応すべく、シフト勤務とはいえ早朝から夜間までの長時間労働に加え、週末に行事が集

中する等、常にケアワークを主とする業務に追われているのが現状である。そのためソーシャルワーク業務にまで取り組む余裕がない。また、主にソーシャルワークを行ったとしても自身の業務の振り返りを行う時間や、質の向上をはかるための研修に参加する余裕もない。さらにこれらの専門性を高める取り組みは保育士個人ではなかなか実現しにくく、園長をはじめとする管理的立場の考え方や、職場全体の雰囲気にも大きく左右される。このような慢性的な施設・人的不足状態の中で、業務の質的向上、拡大を図ることは非常に困難を極めている。

一方で、その保育現場を担う保育士の労働条件については、2010年の賃金構造基本統計調査によると、公立も含めた保育士全体の平均給与は218,600円で全産業平均の323,000円を大きく下回っている<sup>14)</sup>。過酷な労働条件に加え、低い賃金の結果、離職率は高い。島根県社会福祉協議会福祉人材センターの調査では、正規職員の自己都合退職の場合、勤続年数が1年以上3年未満が25.7%、勤続年数が3年以上5年未満が19.8%で、5年以内の退職者が45.5%と半数近くを占める。さらに非正規職員の場合、勤続年数が1年以上3年未満が46.8%、勤続年数が1年未満が30.2%と、3年以内の退職者だけで全体の77%を占めており<sup>15)</sup>、大津も「離職率が高いことが保育現場での保育士不足の要因のひとつとなっている」としている<sup>16)</sup>。

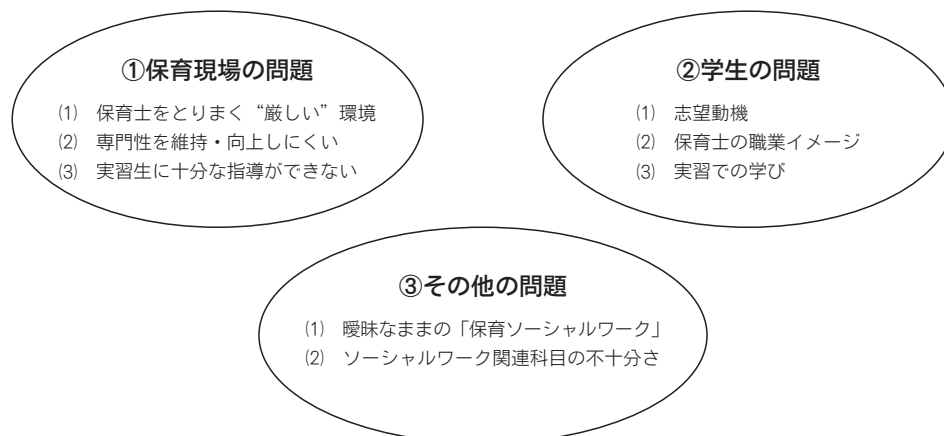


図1) 保育士に求められる役割と実際の業務にギャップが生じる原因 (筆者作成)

また、中堅層が定着せず、若年層に大きく偏っているアンバランスな年齢構成は、現場で専門性を育てる土壌が整っているとは言い難い。

### ②専門性の維持・向上のはかりにくさ

一方で、養成カリキュラムの変更がなされることは、現場で従事する保育士にとっても、専門職として新たに身につけなければならない内容が、その都度増えることを意味している。しかし教員免許については、2009年4月から更新制が導入されているのに対し、保育士資格は一度資格を取得すると、専門性の維持・向上には強制力がなく、制度的な動向や、社会が保育士に求めている事柄を学んだり、最新の専門知識・技術等を日々の業務に取り入れたりするかどうかは、個々人や所属機関の意識や取り組みに委ねられているのが現状であり、保育現場全体としてその内容を迅速に業務に反映させることは困難である。鈴木・横川は「多くの養成校において学び直しの機会、リカレントや卒後支援体制の構築が図られている」と指摘するが<sup>17)</sup>、日々の業務をこなすのに精一杯の職場環境や、離職率が高く、キャリアを十分に積み重ねる前に職場を離れていることが多い現状では、十分に活かされているとは言い難いであろう。

### ③実習生を受け入れる場としての保育所

「実習は学生の進路選択に大きな影響を与えるが、一方で指導や受入体制とともに職場の魅力自体も問われることになる」と指摘されるように<sup>18)</sup>、指導する側の職員がソーシャルワークに対する意識や意欲に乏しい状況や、また意識や意欲はあったとしても十分に組み組めない状況であれば、後に学生が現場に出た際の仕事ぶりにも大きな影響を与えることが予想される。実際に「保育士自身は日頃の子どもの保育に専念しなければならないため、地域の子育て家庭の支援は主に保育所長や主任保育士が中心になって対応しなければならないのが保育所の現状である」状況では<sup>19)</sup>、実習中に学生がソーシャルワークを目にする機会はほぼないに等しい。つまり、実習を通して「保育士としてのソーシャルワーク機能を学ぶ」意味では十分な指導ができないことが予想される。

## (2) 保育士をめざす学生の問題

保育士をめざす学生において、「ソーシャルワーク業務の部分における意識および意欲が乏しいまま、養成課程を修了している」との問題に対して、その理由として以下に3点を挙げる。

### ①学生が保育士をめざす動機

長谷部が行った調査では、志望動機として子どもに関わる仕事に自らの適性があると考え「適性」、幼稚園教諭・保育士への憧れや自分の幼稚園・保育園の先生との良い思い出、小さい頃からの夢である「憧れ」等が、志望動機の構成要因として高い値を示している。また、一生続けることができる職業である、経済的に安定している等の「専門職志向」、体験学習やボランティア等保育現場での体験や、職業としてやりがいのある点に魅力を感じる「やり甲斐」は低い値を示していることから、学生が自らのめざす職業が専門職であるとの認知は低いとしている<sup>20)</sup>。さらに、保育職を続けたいと考えている年数としてもっとも多いのが「1～3年」(全体の31.2%)と、早期離職を予定している学生が非常に多いことも示されており、3の(2)の①保育士をとりまく環境で述べる保育士の高い離職率は、保育士をめざす段階とも密接に関連しているといえる<sup>21)</sup>。

### ②学生が保育士に抱いている職業イメージ

吉村啓・添田・吉村英が行った調査においても同様に、幼稚園教諭をめざす学生に比べて、保育職を選択した学生には、子どもが好きで、愛情にあふれており、明るく表情豊かに子どもに関わろうとする「子どもへの関わり」の因子が最も高く自己認知されている<sup>22)</sup>。このことから、保育士としてイメージする職業像が、子どもへの関わりである「ケアワーク」の部分に大きく偏っていることがわかる。

一方で、久利の調査結果からは、社会福祉科目を主な専門科目の中で「最も関心が低い科目」と回答する学生が多いことや、当該科目を履修する前は「なぜ社会福祉を必修で学ぶのか」について半数を超える学生が「分からない」と回答する等、ソーシャルワークへの関心が極端に薄いことが明確に表れている<sup>23)</sup>。

言いかえると、保育士をめざす段階で、学生が保育士に抱いている職業イメージは「子どもの世話をする」「子どもの役に立つ仕事」と限定的である。つまり、単に子どもと関わるケアワークだけでなく、ソーシャルワークの側面も含む専門性の高い仕事であるとの認識のもとに養成課程に入学するわけではないこと、長い年月をかけて専門性を深めていく意志を持つ学生が極めて少ないことも明らかになっている。

しかし、2年～4年の養成課程の中で、子ども以外にも保育士として関わる対象は様々であること、やりがいに満ちた専門性の高い仕事であること等、授業を通して認識させることは、困難であっても不可能ではない。また、他の学部・学科に比べて実習が多いことも特徴の一つであるため、現場で実際に働いている保育士と接することで学生の職業イメージに強く影響を与えることも予想される。これらの過程で、当初の職業イメージに追加されたり、もしくは新たな捉えなおしができたりすることが望ましい。

### ③保育所実習における学び

しかし、学生は実習に出た時にも、当然「ソーシャルワークでの視点」による学びはほとんどないことが予想される。なぜなら、(1)の③で述べたように、受け入れる保育所側の受け入れ体制によるものだけではなく、保育所実習の目的や実習で学ぶべき事柄の中にも、ソーシャルワークやソーシャルワークに関連する具体的事項が見当たらないからである。アンケート調査を行った短期大学における保育実習実施要項の中においても、強いて言うなら実習目的の「保育所の設備・機能や社会的役割に関する現状と課題を学ぶ」という部分にソーシャルワーク的機能を見いだせないこともないが、このような漠然とした表現で、学生の積極的な学びを期待する方が無理である。

### (3) その他の問題

その他の問題としては、「卒業後、現場ですぐにソーシャルワークが実践可能なレベルまで教育できていない」要因について、以下の2点を挙げる。

#### ①曖昧なままの「保育ソーシャルワーク」

1の(2)保育ソーシャルワークで述べたように、多くの先行研究で、保育ソーシャルワーク、すなわち保育実践(ケアワーク)と保育相談支援・助言・指導(ソーシャルワーク)については論じられてきた。しかし、保育士にとって従来から行ってきたケアワークとソーシャルワークはどのような関係にあるのか、保育ソーシャルワークとは何か、さらに言えば保育士はソーシャルワーカーかそうではないのか、という議論については、厚生労働省の明確な見解もなく、厳密な意味においてそもそも保育士とソーシャルワークを関連づける公的な文書は存在しない。2008年に改訂された新保育所保育指針の中において、ソーシャルワークという用語は使用されておらず、解説書において記述があるのみである。しかも「ソーシャルワーク的機能」と、甚だ曖昧な表現がなされている。上村は「保育とソーシャルワークに関する一考察」の中で、「指針においては既存の保育の枠組みをこえない中(その特性をいかした)で、ソーシャルワーカーの知識・技術を用いた保護者・地域支援を積極的に取り入れていくことをめざすことが強調されているが、実践の場では、誰が、どのようにという部分が曖昧になるのではないかの疑問は残る」としている<sup>24)</sup>。井上も保育所保育指針や解説書、およびその中のコラム等を取り上げて分析した上で、「結局、保育士等が、「ソーシャルワークとは？」で示されているソーシャルワーク機能のどの部分を担うのかは不明確なままである」としている<sup>25)</sup>。一方で、土田による「保育ソーシャルワークについての各論点」<sup>26)</sup>を見ても分かるように、各研究者の見解も実に様々であり、おそらく今後も、学問上において統一された見解が見出されることは難しいと考えられる(表1)。

しかし学生への教授内容も、当然これらの点が明確になっていないと、学生に対してソーシャルワークの「何を」「どこまで」「どの程度まで」教えるべきかについては、担当教員がどの考えをとるかにより大きく異なってくる。しかしそれでは専門職として一定の質やレベルを確保することは不可能である。



表 1) 保育ソーシャルワークについての各論点

	石井哲夫	民秋 言	野沢正子	網野武博	山本真美	柏女霊峰
保育ソーシャルワークの主体	保育士	園長、主任保育士	社会福祉士資格をもった保育士	社会福祉士資格をもった保育士	ソーシャルワーカー	家族ソーシャルワーカーが、地域単位で実施
ケアワークとの関係	ケアワーク自体がソーシャルワークの一分野、ケアワークの基盤の上でソーシャルワークが可能	ケアワークとソーシャルワークは異なる専門性であるが、研修によりケアワークがソーシャルワーク技術を習得することが可能	保育技術は、音・図・体の保育技能を手段としてもつ、ソーシャルワークの援助技術とケアの技術という二重構造をもった援助体系	保育士のソーシャルワーカーとしての基盤整備は進んではいるが、ソーシャルワークとケアワークの専門性は異なる	ソーシャルワークとケアワークの専門性は異なる	ソーシャルワークとケアワークの専門性は異なる
保育士の位置づけ	ソーシャルワークの一部である、児童の生活実態を理解するケアワークを実施	現状の保育士の専門性に加え、研修によりソーシャルワークの技術を習得	ソーシャルワークを実施するには、保育士が社会福祉士の資格を取ることが望ましい	一般保育を行う保育士と、社会福祉士資格をもちソーシャルワークを実施する保育士	今後は対人援助職として地域子育て支援の主体となることが望まれるが、ソーシャルワーカーとはいえない	子育て支援の担い手、地域と連携して、子育て環境の改善に努める
保育士の実施するソーシャルワークの機能	個人と社会との適切な結びつきを形成する	社会福祉援助技術を用いた援助	子ども・保護者・保育者のトライアングル関係を基に社会福祉援助を行う	問題をもった保護者への支援・問題をもった児童へのトリートメント・保護者に対する相談・援助	地域子育て支援	保育士に求められるのは、子育て支援（ソーシャルワークではない）

出典 土田美世子「エコロジカル・パースペクティブによる保育実践」『ソーシャルワーク研究 第31巻第4号』p35、2006年

現在、幼保一体化の流れのもと、「幼稚園教育要領と保育所保育指針を統合し、小学校学習指導要領との整合性・一貫性を確保した新たな指針（『こども指針（仮称）』を創設する）」<sup>27</sup>、動きも存在することから、保育ソーシャルワークに関する何らかの記述が今後新たに出現する可能性を期待したいところであり、国が何らかのよりどころとなるものを示すことが、教育内容の一定化につながる一つの方法ではないかと考える。

②養成課程における不十分なソーシャルワーク教育

保育士養成課程におけるソーシャルワーク教育については、社会福祉関連科目の担当教員をはじめとする研究者によって、様々な面から論じられてきた。安藤のように「少なくとも現行の養成カリキュラムでは、期待される役割を全面的に担えるような理想的な保育士の養成は難しいと言わざるをえない」「2年制の養成課程では、ソーシャルワーク的機能を学習する機会を増やすことはで

きるであろうが、習得するレベルまで達しないと危惧を筆者は感じてしまう」といった時間数の不足をあげる声<sup>28</sup>、鈴木・横川のように「教育内容に相当のばらつきがある」とする声<sup>29</sup>、上村のように「従来ソーシャルワークの専門領域で重視されてきたこの科目を、いかにして保育士養成教育のなかで応用していくのか」との模索<sup>30</sup>等、多くは現行の教育体制、内容に対してさらなる改善が必要とする意見である。

養成課程の修業期間が変わらない以上、現実的にできることとすれば、前項とも関連するが、ソーシャルワークの教育内容についてある程度の標準・統一化を試みることや、カリキュラムを俯瞰的に捉え、関連科目間での教育内容の分担・調整を行うこと、等が先決である。そして何より保育分野ならではのソーシャルワークのあり方を現場とともに作り上げることであり、それをまた現場・養成校が共有していくことが大切である。というの

も、ソーシャルワーク科目の担当教員の全員が保育現場を経験しているわけではない。ソーシャルワークの理論は教えられたとして、保育現場で具体的にどう機能させていくのか教員自身の実感が伴わないままでは、学生に具体的なイメージをつかさねさせることは不可能である。鈴木・横川による調査の中で、現場の保育士が社会福祉援助技術に対する意見として“机上の理論”“現場では役立たない”“難しい”との言葉で表現した<sup>31)</sup>のは、案外そこに起因するかもしれない。演習や事例検討を豊富に取り入れ、しかも実習と連動させることにより、学生にソーシャルワークに対する意識づけを行い、拙いながらも実際に現場で実践ができる最低限のレベルまで知識・技術を身につけさせることができるのではないかと考える。ひいては、実習の受け入れを通じて保育現場にも問題提起を行い、現場保育士の意識・意欲の喚起につながるかもしれない。

### 3. 調査

#### (1) 目的

問題点として列挙したうち、主に2の(2)に対して検証を行うために、調査を行った。その結果が2の(3)に挙げた「その他の問題」を解決するべく、例えば養成施設が学生に対してどのような関わりが足りないのか、重点的にどのような指導を行うことが望ましいか等、改善を行うための何らかの示唆が得られるのではないかと考えたからである。

#### (2) 調査方法

調査対象：京阪神の保育士養成校に在籍している学生 273人

大学（2・3年次生）…2校、  
短期大学（2年次生）…1校

調査方法：質問紙を用いた集合調査（授業中に質問紙を配布し、その場で記入、回収する）

調査期間：2010年11月10日～11月12日

調査項目：

①基本属性：性別、年齢、乳幼児期に利用した保育・児童教育サービス、社会福祉援助技術

の履修の有無、児童福祉関連施設への実習状況

②保育者としての適性を問う49項目、ソーシャルワーカーとしての価値志向性を問う10項目の合計59項目

③ソーシャルワーク業務に対する問題意識についての質問項目（12項目）および問題に取り組む意欲についての質問項目（12項目）、さらに保育士がソーシャルワークに取り組むべきではないと回答した場合、そう考える理由、そして保育現場においてソーシャルワーク業務を行うことが最も適任と考える職種・立場についての質問2項目を含めた、合計24項目

倫理的配慮：センシビリティな内容を含むため、調査は無記名で実施し、調査協力は任意とした。個人を特定できないように集合調査は40名以上で実施し、回答者の座席間隔を空けてプライバシー確保に努め、回答を終えた者から、教室前部の回収袋に自由に投入できるよう配慮した。

#### (3) 調査結果

##### ①調査対象者の属性

性別については、女性249人（91%）、男性24人（9%）であり、言うまでもなく圧倒的に女性が多い。年齢についても2年次生、3年次生を調査対象にしているため19歳92人（35%）、20歳144人（53%）、21歳29人（11%）、22歳3人（1%）、23歳、24歳…各1人（1%）と、19歳～21歳で99%を占めている。なお学校種別は、短期大学123人（45%）、4年制大学150人（55%）となっている（表2）。

表2）回答者の属性

単位（人）

		性別		合計
		男性	女性	
学校種別	短期大学	5	118	123
	4年制大学	19	131	150
合計		24	249	273

②乳幼児期に利用したサービス

乳幼児期に利用した保育・児童教育サービスでは、保育園88人(32%)、幼稚園130人(48%)、保育園と幼稚園の両方53人(19%)、その他1人となっており、幼稚園出身者が一番多く、次いで保育園出身者、保育園と幼稚園の両方を経験した者の順になっている(表3)。

表3) 乳幼児期に利用したサービス

	度数(人)	パーセント(%)
保育園(保育所)	88	32%
幼稚園	130	48%
保育園・幼稚園の両方	53	19%
その他	1	0.4%
無回答	1	0.4%
合計	273	100%

③社会福祉援助技術の履修状況

保育士の養成課程で必須科目となっている「社会福祉援助技術」は273人(100%)全員が履修中であった。

④児童福祉関連施設への実習状況

児童福祉関連施設への実習状況は表4の通りである。なお、実習とソーシャルワーク科目との関連について、例としてアンケート調査を行った短期大学では、最初の保育実習Ⅰ(保育所での見学観察実習)を1年次後期の前半に2週間、2回目の保育実習Ⅰ(児童福祉施設等での観察参加実習)を1年次後期の後半に10日間、保育実習Ⅱ(保育所での参加指導実習)を2年次の前期中盤で2週間行う。その後、2年次後期にソーシャルワーク科目が始まる流れになっている(表4)。

⑤学生の希望する進路

学生の希望する進路は、表5の通りである。保

育士をめざしている171人(63%)、保育士をめざしていない32人(12%)、どちらともいえない・検討中52人(19%)、その他(幼稚園教諭、小学校教諭等)13人(5%)となっており、63%の学生は明確に将来的に保育士として働く希望を持っていることがわかった(表5)。

表5) 学生の希望進路

	度数(人)	パーセント(%)
保育士をめざしている	171	63
保育士をめざしていない	32	12
どちらともいえない・検討中	52	19
その他	13	5
無回答	5	2
合計	273	100

⑥ソーシャルワーク業務に対する意識と意欲

ソーシャルワークに対する意識と意欲に高い相関があることは、表6の通りである。ソーシャルワーク業務に対して、「ぜひ取り組むべきである」は、273人中140人と半数を超えている。「できれば取り組むべきである」110人(40%)を合わせて92%を超えることから、保育士としてはソーシャルワークに取り組むべきであるとの意識は全体的に高い。一方で、自分自身がソーシャルワークに取り組む意欲については、「ぜひ取り組みたい」は、273人中61人(22%)となり、意識に比べるとその半分にも満たない。「必要があれば取り組みたい」169人(62%)消極的な考えや、「あまり取り組みたいとは思わない」37人(14%)を合わせると、「ソーシャルワーク業務に対する意識は高いが、意欲は低い」図式が見える(表6)(図2)。

表4) 児童福祉関連施設への実習状況

	実習済み		未実習		実習予定なし		無回答
保育所実習1回目	124人	45%	146人	54%	3人	1%	0人
保育施設実習	221人	81%	47人	17%	3人	1%	2人
保育所実習2回目	120人	44%	148人	54%	3人	1%	2人

表6) ソーシャルワークに対する意識と意欲の相関係数 (Pearson)

		ソーシャルワーク に対する意識	ソーシャルワーク に対する意欲
ソーシャルワークに対する意識	相関係数	1	.753**
	有意確率	/	
ソーシャルワークに対する意欲	相関係数	.753**	1
	有意確率	/	

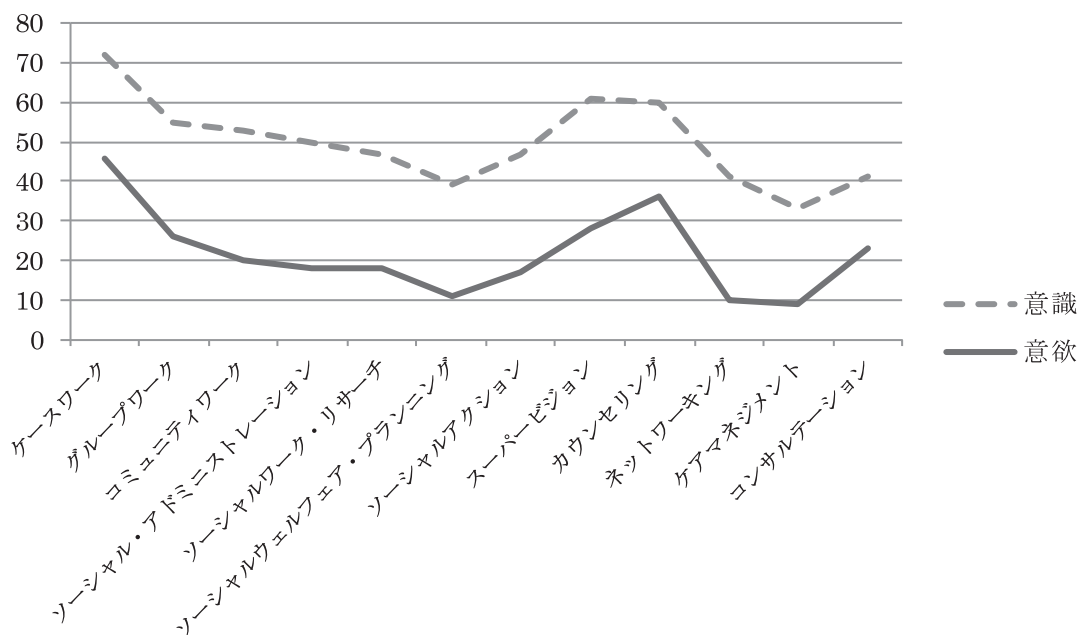


図2) ソーシャルワークに対する意識と意欲

## ⑦個々の援助技術に対する意識と意欲

個々の援助技術に対する意識では、上位3項目は、ケースワーク、スーパービジョン、カウンセリングとなっている。下位3項目は、ネットワーク、ソーシャルウェルフェア・プランニング、ケアマネジメントである。意欲についても、順位は違うものの同様の結果であった。

鈴木・横川の調査でも、保育士が必要と感じているソーシャルワーク技術の中で、ケースワークが高い値を示したのに対し、ケアマネジメントについては必要性を感じていないことが確認されており<sup>32)</sup>、今回の調査でも同じ傾向が認められる。

ケースワークやカウンセリング、スーパービジョンは具体的に援助内容がイメージしやすく、クラ

イアントやスーパーバイザーに対して、個別の関係を結んで援助を行う(受ける)特徴がある一方で、意識・意欲ともに低い項目については、ネットワーク、ケアマネジメントが共に、保育士以外の職種、または所属機関の外部との連携が必要とされることが、敬遠する理由であるとも推測される(表7、8)(図3)。

## ⑧ソーシャルワークは保育士が行うべきではないと考える理由

ソーシャルワークは保育士が行うべきではないと考える理由は表9の通りである。ソーシャルワーク業務を保育士が「あまり取り組むべきだとは思わない」「全く取り組むべきだと思わない」と回答したのは、273人中20人であった。その20人に

表7) ソーシャルワークに対する意識

単位 (人)

	ケースワーク	グループワーク	コミュニティワーク	ソーシャル・アドミニストレーション	リサーチ	ソーシャルワーク・プランニング	ソーシャルワーク・エフェクティブ	スーパービジョン	スーパージョブ	カウンセリング	ネットワーキング	ケアマネジメント	コンサルテーション
ぜひ取り組むべきである	72	55	53	50	47	39	47	61	60	41	33	41	
できれば取り組むべきである	26	41	43	43	46	47	38	31	31	44	43	44	
あまり取り組むべきだとは思わない	1	3	4	6	5	12	11	6	6	11	20	11	
全く取り組むべきだと思わない	0	0	0	1	0	0	3	0	1	1	3	1	

表8) ソーシャルワークに対する意欲

単位 (%)

	ケースワーク	グループワーク	コミュニティワーク	ソーシャル・アドミニストレーション	リサーチ	ソーシャルワーク・プランニング	ソーシャルワーク・エフェクティブ	スーパービジョン	スーパージョブ	カウンセリング	ネットワーキング	ケアマネジメント	コンサルテーション
ぜひ取り組むべきである	46	26	20	18	18	11	17	28	36	10	9	23	
できれば取り組むべきである	51	63	69	64	63	62	56	60	52	59	60	58	
あまり取り組むべきだとは思わない	2	10	10	14	15	23	22	10	10	25	25	16	
全く取り組むべきだと思わない	0	0	0	0	2	4	3	1	1	5	4	2	

対して、そう思う理由を複数回答にて尋ねたところ、「業務に余裕がないと思うから」14人、「保育士の業務範囲ではないと思うから」6人、「他職種が行うべきであると考えから」3人、「養成カリキュラムの中での学習が不十分だから」3人と回答した(表9)。

最も多い回答は「業務の余裕のなさ」を挙げており、保育現場の問題として“保育士をとりまく環境”で述べた通り、実習を通して、実際に保育士の業務を目の当たりにする中で、ソーシャルワークを行う時間的余裕、精神的余裕が感じられない

と判断した可能性がある。また、「保育士の業務範囲ではない」、「他職種が行うべき」との回答は、これも保育士をめざす学生の問題として、「2-(2)-①学生が保育士を目指す動機」、「2-(2)-②学生が保育士に抱いている職業イメージ」で述べたように、保育士の業務内容がケアワークの域を出ていないことを反映したものと考えられる。

そして「養成カリキュラムの学習内容が不十分である」との回答からは、その他の問題として“養成課程における不十分なソーシャルワーカー教育”を裏付けたものであり、これは反対に考え

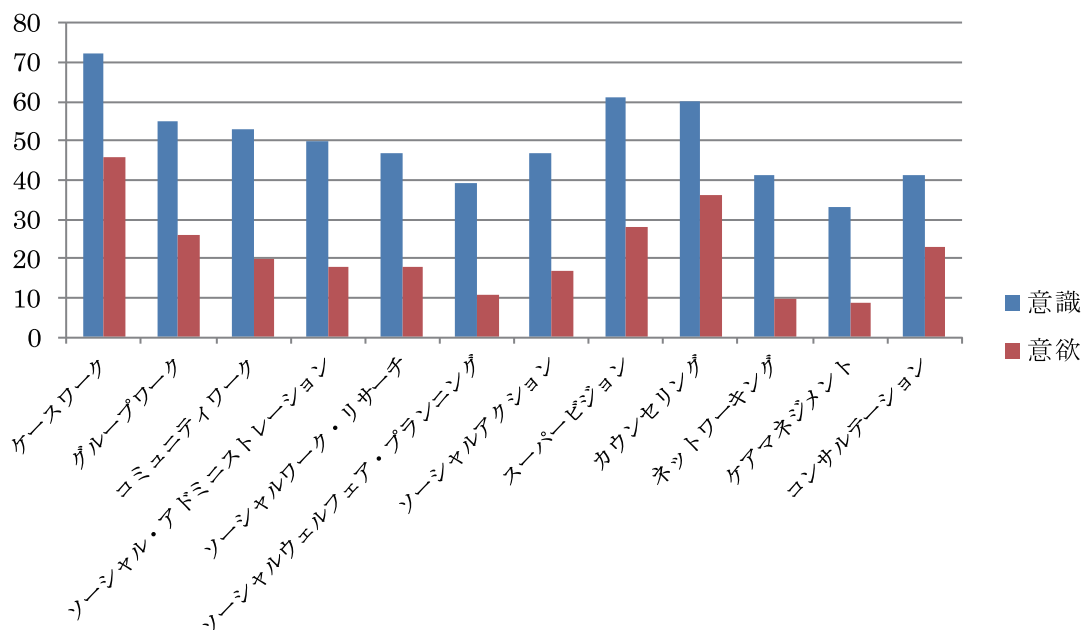


図3) ソーシャルワークに対する意識と意欲

ると、養成カリキュラムの学習が充実すれば保育士もソーシャルワークを担えるという意味にも判断可能である。

表9) ソーシャルワークは保育士が行うべきではないと考える理由

業務に余裕がないと思うから	14人
保育士の業務範囲ではないと思うから	6人
他職種が行うべきであると考えから	3人
養成カリキュラムの中での学習内容が不十分だから	3人

#### ⑨保育現場において、SW業務を行うべき人間とは（複数回答）

全員に保育現場におけるSW業務を担う適任者について尋ねた結果は以下の通りである（表10）。現場の保育士143人、ソーシャルワーカー（専門職）124人、主任クラスの保育士66人、園長65人、という回答結果になった。このことから、保育士がソーシャルワーク業務を担う第一人者としての自覚がある一方で、保育士が担当するとしても、経験や役職のある保育士が行うべきであるという

“他力本願的な”見方もできる。ソーシャルワークに対する意識は高いが、意欲が低いという結果とも関連するものである。一方で、ケースによっては専門職であるソーシャルワーカー等、より高い専門性を持つ職種、あるいは経験豊かであったり、権限や責任がともなう管理職にバトンタッチしたり、共同でケースに携わるという、いわば二段階の体制をイメージしているようにも感じられた。

表10) 保育現場において、ソーシャルワーク業務を行うべき人間とは

現場の保育士	143人
ソーシャルワーカー（専門職）	124人
主任クラスの保育士	66人
園長	65人

#### ⑩乳幼児期に利用した施設とSW業務への意識および意欲との関連

学生自身が乳幼児期に利用した施設（幼稚園または保育所）とSW業務への意識および意欲との関連については、相関はないという結果が出た

表11) 乳幼児期に利用したサービスと SW 業務への意識および意欲との相関  
(Pearson)

		ソーシャルワークに 対する意識	ソーシャルワークに 対する意欲
乳幼児期に利用した施設	相関係数	0.082	0.019
	有意確率	0.178	0.749

表12) 保育所での実習経験の有無と SW 業務への意識および意欲との関連  
(Pearson)

		ソーシャルワークに 対する意識	ソーシャルワークに 対する意欲
保育所での実習経験あり	相関係数	-0.114	-0.043
	有意確率	0.061	0.478

(表11)。これは、既に述べた「自分の幼・保育園の先生との良い思い出」が保育者をめざす高い志望動機となる(長谷部)<sup>33)</sup> ことから考えても、もっぱら「ケアワーク」の部分のみによるもので、当然のことながら「ソーシャルワーク」については含まれていないからであると考えられる。

⑩保育所での実習経験の有無と SW 業務への意識および意欲との関連

保育所での実習経験の有無とソーシャルワーク業務の意識および意欲との関連についても、相関はないという結果が出た(表12)。やはり、当初の推測通り、実習に行くことで、現場におけるソーシャルワーク業務を学ぶことは少なく、学生の意識づけや意欲向上につながっていない結果の表れと推察される。

4. 考察

今回は、全員が社会福祉援助技術の授業を受講中だったため、比較することはできなかったが、個々の援助技術によって、意識や意欲の差が比較的明確に表れたことで、少なくとも養成課程に入ってからソーシャルワークが何であるかを学び、具体的な内容についても理解した上で、個々の援助技術に対して保育士として取り組む必要があるかどうかについて、一定の判断ができていたように感じた。おそらくソーシャルワーク業務に対する意識の高さについても、ある程度は受講の結果によるものと言えるかもしれない。

一方のソーシャルワーク業務に対する意欲が低いという結果に対しては、養成課程においても何らかの取り組みが必要である。既に述べたように、現場を具体的にイメージできる演習や事例検討を豊富に取り入れる他にも、例えば実習の前後に「社会福祉援助技術」科目を配置する等、カリキュラム上の工夫をすることで、大きな改善が可能であると考えられる。実習前に保育所においてソーシャルワークが必要となる背景を教え、実習中に目にする可能性が高い「保護者と保育士の関わり」について、どのようなことに注意して観察実習を行うか等の意識づけを行ったり、実習後に学生が「実習中に感じた気づき」や「問題意識」に対する丁寧な振り返りを行ったりすることで、学生の意識や意欲を高めることは可能である。実際、最終学年の後期に社会福祉援助技術が配置されている学校も見られるが、保育所実習が全て終わっている段階からの学びは、現場におけるソーシャルワークの必要性といっても実感の伴わないものになってしまうおそれもある。

もっとも、「意欲が低い」理由については、他にもそもそも興味・関心がもてないのか、あるいは自分自身が関わる自信がもてないといった、異なる理由も予想される。今後、さらに詳細なリサーチが必要である。

そして、今回は主に学生の側に焦点をあてて論じてきたが、やはり本質的な問題解決としては、2の(3)の①で述べた「曖昧なままの保育ソーシャ

ルワーク」に対して、行政が何らかのよりどころとなるものを明らかにすること、そして保育現場でのソーシャルワーク業務に対する具体的な“位置づけ”を行うための制度的枠組みを設けることが必要である。なぜなら、現状では例えば学生や保育現場で働く保育士が高い意識と意欲を持っていたとしても、具体的に何をめざすのか、現場でどう動いたらよいかが見えない。クラス担任を持ち、ケアワーク業務に追われる中で、緊急の相談やじっくりと関わりが必要なケースに遭遇した際に対応できる業務体制が、そもそも存在しないからである。

厳密に言えば、確かに「保育士はソーシャルワーカーである」とはいえない。なぜなら、ソーシャルワークを専従として行う社会福祉士とは、養成課程で相談援助について学ぶべき専門知識や技術、周辺分野の知識にも歴然の差があり、またソーシャルワーク実習の時間数も比較にならないからである。しかし、ケアワークを本来業務としながら、ソーシャルワーク的視点が求められるという関係性でいえば介護福祉士と保育士は似た部分もあるが、介護福祉士の場合はソーシャルワークを専門で行う社会福祉士が所属機関内において協働しているのに比べ、現状では保育現場においてソーシャルワークを担う職種は存在しない。それゆえに、ソーシャルワーク的視点をもって、児童が抱える生活の背景に目を向け、問題の芽に気づき、予防的もしくは初動的な関わりができること、必要に応じてより高度な専門機関につなぐことは、今の段階では現場の保育士にしかできない役割である。

本来であれば、制度的枠組みを作り上げるべく、学問上の議論から結論を導き出したり、あるいは保育現場における保育士としての関わるべきソーシャルワークの具体的内容、そして現体制での限界と、本来担うべき職種やポジションの創設等、現場サイドからの提案を行ったりすることが理想的であるが、「制度的枠組みがないために動きにくい現場」と、「現場実践の積み上げがないゆえに、制度的枠組みを提示できない厚生労働省」の、双方の悪循環のようにも感じられる。

現在、厚生労働省では、より専門性を高めるた

めに4年制保育士資格の創設やその養成の方向性が模索されており<sup>34)</sup>、養護・障害・保育サービス等いくつかの領域の一つに相談援助も含まれていることから、相談援助に関する高度な専門性をあわせもった保育士が誕生する可能性もある。その際にも、やはり現場で実際にどう活躍できるか、位置づけも合わせて考える必要がある。

## 5. おわりに

2001年に国家資格化されて以来、今年で11年となる保育士であるが、「保母」と呼ばれていた時代から含めると、社会福祉領域では歴史的に最も古い資格である。ケアワーク中心の業務から、関わる対象や内容がこれまでとは異なるソーシャルワークへ業務の広がりは、保育現場においても、そこをめざす学生にとっても、発想の転換が容易でないことは理解できる。まだまだ保育ソーシャルワークの領域全体が手探りの段階であるだけに、そして厳しい労働環境から考えても、意識に対して意欲がついていかないことも、ある意味において仕方がないことといえる。

しかし保育士は子どもの権利擁護を行える第一人者であり、次世代を担う子どもたちが成長するうえで、一番早い時期に関わる重要な存在である。しかも0歳から18歳までの幅広い年齢に関わりの範囲としていることも、保育士ならではの独自性を発揮できる点と考えられ、長い期間の育ちを見据えられるという専門的視野のもと、小学校の“小1プロブレム”<sup>\*2)</sup>や学級崩壊、中学・高校のいじめや不登校、また大人になってもニートや引きこもり等、原因は単純ではないものの、乳児期に福祉的な関わりを行うことの意義が大きいことは、想像に難くない。

また最近では、学会やNPO法人による独自の認定資格ながら、医療保育士<sup>\*3)</sup>や学童保育士<sup>\*4)</sup>等、既存の枠を超えて保育士が活躍する例も見られるようになってきている。当事者が中心になり、地道な実践から専門性を積み重ね、徐々に社会的認知を確立していく動きは、保育士全体の将来的な専門職志向を考えるうえでも有用かもしれない。保育ソーシャルワークにおいても、当事者



である現場の保育士が置き去りにされたまま議論だけが先行して進み、理想と実態がますます大きくかけ離れることのないように、まずは養成課程の段階から、学生を保育士の本来あるべき職業イメージに近づけられるよう、教育体制を捉え直すことが必要である。

#### 〈脚注〉

- \* 1) 核家族とは、「これ以上分割できない家族の最小単位」として、1947年、米国の人類学者 G.P. マードックによる概念であり、元々「一組の夫婦と未婚の子」から成る家族をさしていた。しかし、離婚等によるひとり親世帯の増加をはじめ、転勤等により、家族が別々に暮らすケース、また同じ家庭に暮らしていても生活リズムの違い、家族関係の悪化等から実質は生活実態が分かれているケース等のように、さらなる世帯の細分化がみられる傾向がある。
- \* 2) 小1 プロブレムとは、小学校に入学したばかりの小学校1年生が「集団行動が取れない」「授業中にじっと着席できず、勝手に席を離れる」「授業中に騒ぎ出す」等の状態が一定期間継続し、授業等のクラス運営に支障がある状態をいう。
- \* 3) 医療保育士とは、資格認定を行っている日本医療保育学会によると、医療を要する子どもとその家族を対象とし、その QOL の向上を目指す保育（養護と教育）と支援を行う保育士をいう。
- \* 4) 学童保育士とは、資格認定を行っている NPO 法人学童保育指導員協会においても明確な定義は見られなかったが、学童保育そのものは、児童福祉法の「放課後児童健全育成事業」による児童福祉事業であり、「10歳未満の小学生で、昼間保護者が家庭にいない者に、適切な遊び・生活の場を与える事業」である。学童保育士の資格は、そこで事業を担う者に、保育士資格をベースとして、スクールソーシャルワーク関連科目等60時間余りの独自科目を修めた者に付与されるシステムと

なっている。

#### 〈引用文献〉

- 1) 西村重稀 他「保育所長の資格及び資格取得方法とその後の研修のあり方に関する研究」『保育科学研究 第1巻』p22、2010
- 2) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課「保育所保育指針解説書（平成20年4月）」厚生労働省、p180、2008
- 3) 同上「3）」p190
- 4) 今堀美樹「保育ソーシャルワーク研究：保育士の専門性をめぐる保育内容と援助技術の問題から」『神学と人文：大阪基督教学院・大阪基督教短期大学研究論集』第42号 p186、2002
- 5) 柏女霊峰『次世代育成支援と保育』全国社会福祉協議会、p105、2005
- 6) 鶴宏史「保育ソーシャルワークの実践モデルに関する考察（その1）：保育ソーシャルワーク試論(3)」『福祉臨床学科紀要』第3巻、神戸親和女子大学、p66、2006
- 7) 大津泰子「保育士の専門性を高めるための課題—保育士養成の動向から—」『近畿大学九州短期大学研究紀要』第40号、p23、2010
- 8) 宮里慶子「保育における子育て支援の課題—求められる新しい理念と技術」『保育研究』36、p21-22、2008
- 9) 同上「5）」p12
- 10) 土田美世子「保育所によるソーシャルワーク支援の可能性：保育所へのアンケート調査からの考察」『龍谷大学社会学部紀要』第37号、p20-21、2010
- 11) 同上「14）」p22
- 12) 同上「14）」p25
- 13) 雇用均等・児童家庭局保育課「保育所入所待機児童数（平成22年10月）」厚生労働省、2011
- 14) 厚生労働省「賃金構造基本統計調査」2010（2011年12月1日確認）  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001028607&cycocode=0>
- 15) 島根県福祉人材センター「保育士確保に関する実態調査」【事業所】（概要版）島根県社

- 会福祉協議会、2009（2011年12月1日確認）  
<http://www.fukushi-shimane.or.jp/jinzai/investigation/pdf/investigation02.pdf>
- 16) 同上「10）」p24
- 17) 同上「5）」p12
- 18) 島根県社会福祉協議会 島根県福祉人材センター「『保育士確保に関する連絡会』における議論の整理（平成21年11月）」p4、2009（2011年12月1日確認）  
<http://www.fukushi-shimane.or.jp/jinzai/investigation/pdf/investigation01.pdf>
- 19) 同上「2）」p38
- 20) 長谷部比呂美「保育者をめざす学生の志望動機と資質能力の自己評価」『淑徳短期大学研究紀要』第45号、p124-125、2006
- 21) 同上「24）」p125
- 22) 吉村啓子・添田久美子・吉村英「保育者養成課程在学生の幼稚園教諭資質と保育士資質に対する認識の違い：保育者適性自己診断をてがかりとして」『京都光華女子大学短期大学部研究紀要』第43号、p73、2005
- 23) 久利要子「ソーシャルワーカーとしての保育士の役割：学生の意識調査から」『子ども学論集 第1号』p27、2008
- 24) 上村千尋「保育士養成課程におけるソーシャルワーク教授法(1)：学生主体（learner-centered）の演習プログラムの展開」p29、2005
- 25) 同上「6）」p128
- 26) 土田美世子「エコロジカル・パースペクティブによる保育実践」『ソーシャルワーク研究 第31巻第4号』p35、2006
- 27) 少子化社会対策会議決定「子ども・子育て新システムの基本制度案要綱（平成22年6月29日）」内閣府、p8、2010（2011年12月1日確認）  
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/kaigi/kettei10/pdf/s1.pdf>
- 28) 安藤健一「保育士養成課程における保育ソーシャルワークの可能性」『清泉女学院短期大学研究紀要第28号』p1・p8、2009
- 29) 同上「5）」p1
- 30) 同上「28）」p43
- 31) 同上「5）」p13
- 32) 同上「5）」p10
- 33) 同上「24）」p124
- 34) 厚生労働省第5回保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等検討会資料【4年制養成課程等】2010年2月26日」2010（2011年12月1日確認）  
<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0226-5e.pdf>



音楽教育における和太鼓演奏に関わる一考察  
—「音楽教育B」受講生の調査結果をふまえて—

A study on playing the “wadaiko” in musical education  
—Based on a survey of a “Music Education B” class—

大 串 和 久\* (平成24年2月14日受理)

要約

幼稚園や保育所でも扱われる和太鼓演奏の基礎技能を習得するために、入門用の簡易曲を口唱歌により伝承する方法と楽譜を用いて演奏する従来の西洋音楽で扱う方法に分けて授業展開し、事後調査結果を比較し考察する。

キーワード：和太鼓、音楽教育、口唱歌

keywords：“Wadaiko”, musical education, “kuchisyouga”

1. はじめに

実習巡回先の保育施設や幼稚園で園児たちの活発な和太鼓の演奏に出会うたびに、その接続先である小学校の学習指導要領で日本の伝統音楽の取り扱いについて重視されてきている<sup>\*1</sup>ことが実感される。本学開講で筆者の担当する器楽Aや音楽教育Bの受講生からも自身の幼稚園・小学校在学時に和太鼓に触れた話を聞くことがある。今後は中学校・高等学校でも日本の伝統音楽を取り扱う機会が以前よりも多くなり、和太鼓をはじめとして箏曲や三味線、尺八等の演奏を経験して入学してくる学生が増えるものと思われる。

そこで、専門の和太鼓奏者の如く素晴らしい演奏を仕上げるために基礎から丹念に積み上げていくという徹底した練習時間は取れないまでも、バチを振り下ろせば音が鳴り、音色そのものにも日本人にとってどこか懐かしい情緒を感じる魅力がある「和太鼓」に今回は的を絞って考察を進める。

2. 本学授業での取り扱い

本学の教育課程の中で音楽に関する授業のうち筆者が担当している「音楽教育B（第一部・1年Ⅱ期＝4講座／第三部・2年Ⅱ期＝3講座）」15回授業のうち4回、1回90分中の20～30分を用いて展開する。授業に使用する教室には長胴太鼓7

張、締太鼓2張、バチ10組を所蔵しており、一講座30数名が一斉に演奏することは不可能なものと、西洋音楽のみで歌唱・器楽の表現活動を続ける中、突如日本の伝統音楽を取り扱うことへの違和感を避けるために、以下のような教材・教具使用とローテーションを用いた授業展開を実施した。

(1) ラップの芯と空き箱を用いた『紙太鼓』

市販のラップ・ホイル等の芯（直径2～3cm、長さ30～40cm）を2本（可能な限り同サイズの物）と30cm四方程度の段ボール小箱（ティッシュケースに古新聞紙を詰めても可）を『マイバチ』『マイダイコ』と称して使用するため7回目の授業までの間に各自収集しておくことを開講1回目に表示する。

(2) 「風になりたい」の演奏（『紙太鼓』のみ）

第7回目の授業で西洋音楽を基調として歌いながらリズム演奏が多用される「風になりたい」<sup>\*2</sup>を取り扱い、『マイバチ』で楽譜に記されたリズム通りに『マイダイコ』を打つ。この時、後日実際に手にする本物の和太鼓のバチを打ち易くするために「前へならえ」の基本姿勢を徹底する。

(\* おおぐしかずひさ 保育科講師 音楽)

表 1)

《調査のお願い》  
 この調査は、音楽教育Bの授業中に扱った和太鼓の演奏にかかわる、みなさん自身が理解していること、感じたことなどをおききするものです。調査の結果は統計的に処理し今後の授業展開の向上に役立てたり、学術目的（論文や学会等での発表）で扱うのみですから、**みなさん個人の成績には全く影響しません。また「無記名」回答なので発表等の中で個人を特定することも全くありません。**率直な回答をぜひお願いします。  
 調査者 兵庫大学短期大学部 大串和久

(平成23年12月\_\_\_\_日 調査実施)

## 平成23年度 和太鼓演奏に関わるアンケート調査

A. あなた自身のことについて質問します。該当する番号に○をつけてください。

0 1) 性別 ; 1. 男      2. 女

0 2) 学科 ; 1. 保育科第一部      2. 保育科第三部

B. 今回の音楽教育Bで和太鼓を演奏する以前に、和太鼓演奏の経験がありますか。下記の該当する番号に○をつけてください。

1. 全く無し      2. 1～5回程度ならある      3. 授業や課外活動等で半年～2年程度、定期的に経験した      4. 同左、3年以上

C. 下記の項目について、最も当てはまる、または近いもの**ひとつ**に○をつけてください。  
 注；統計上、空欄（未記入）があるとデータ集計ができないので**全問に答えてください。**

0 1) 楽譜について①；右手が上、左手が下、という見方は演奏に役立つと思いますか。

1. とてもそう思う      2. そう思う      3. あまりそうは思わない      4. 全然そうは思わない

0 2) 楽譜について②；「どん、どどんこ、どん、カカカ、そらこい！」のように歌詞の如く歌って覚えるのと、楽譜の音符を読んでその通り演奏するのでは、どちらの方が演奏しやすいと思いますか。

1. 楽譜なしで歌詞の如く歌って演奏するだけの方がよいと思う      2. 歌詞の如く歌って演奏して、あとからわからないところを楽譜で確認すればよいと思う      3. 楽譜でまずは練習して、わからないときに歌詞を付ければよいと思う      4. 楽譜だけで十分だと思う

0 3) 和太鼓音楽と西洋音楽における太鼓演奏について；「みのり」のような和太鼓だけの演奏と、「風になりたい」のような西洋音楽と打楽器（紙ドラム）の演奏とでは、どちらの方が次の各設問に対する気持ち強いですか。和太鼓の方より近ければ1を、西洋音楽の方より近ければ4を、中間の場合はどちらか少しでも近い方を2または3へ○をつけてください。

	和太鼓	え(ど)ち(ら)か(と)い(は)和(太)鼓	え(ど)ち(ら)か(と)い(は)西(洋)音(楽)	西(洋)音(楽)
①演奏をしているとスカッとする(気分が晴れる).....	1	2	3	4
②演奏をしていると楽しい.....	1	2	3	4
③演奏する方法(技術)が難しい.....	1	2	3	4
④音色が好き(和太鼓と声⇄西洋音楽の歌唱と紙ドラム).....	1	2	3	4

0 4) 取扱い時間について①；1コマ90分の中で20～30分枠はどう思いましたか。

1. ちょうどよい      2. やや短いと思う      3. やや長いと思う      4. かなり長いと思う

0 5) 取扱い時間について②；15回授業のうちの4回枠はどう思いましたか。

1. ちょうどよい      2. やや少ないと思う      3. やや多いと思う      4. かなり多いと思う

0 6) 今後について；今後、授業以外で和太鼓演奏の機会があったら、どう思いますか。

1. ぜひ参加したい      2. 都合がいたら参加したい      3. たぶん参加しないと思う      4. 全く参加しないと思う

D. 和太鼓演奏について、裏面へ自由に意見・感想を書いてください。

♪以上で調査は終了です。ご協力ありがとうございました。

### (3) 「みのり太鼓」の演奏（『紙太鼓』と和太鼓）

第8回目の授業で「風になりたい」を復習したのち、和太鼓オリジナル曲の「みのり太鼓（初級用）」\*<sup>3</sup>に挑む。前述の通り、一講座受講の学生全員一斉演奏分の和太鼓を所有していないので、指導者の演奏提示用締太鼓（1）を除いた、長胴太鼓（7）と締太鼓（1）の計8張を交代（ほぼ4ローテーション）で演奏する。待機中は『マイバチ』『マイダイコ』を用いて同時に打ち練習時間に充当し最後には1張の和太鼓を3～4名で取り囲み強弱や振り付けも加え全員で臨む。

さらに演奏の「伝え方」について、第一部・1年4講座を2講座ずつ、第三部・2年3講座を2講座と1講座に分け、計7講座の中を西洋音楽で用いられる手法である事前楽譜配布4講座と、歌詞付けの如く（「どん、どどんこ、どん、カカカ〜」等）口唱歌のみによる3講座に展開方法を変えて実施する。通常は和太鼓演奏には楽譜を用いないが、西洋音楽において読譜の習慣がついている受講生にとって、どのように受け止められるのか、事後アンケートを実施し集計・分析・考察したい。

## 3. 平成23年度 和太鼓演奏にかかわるアンケート調査

第8～11回の4回にわたる和太鼓の授業を終え、楽譜使用の有無や表記の仕方、実際に演奏をしてみたの感想、取扱い時間等、調査を実施した。具体的な質問や表記については表1の通りである。

### (1) 対象

平成23年度「音楽教育B」は、学期当初第一部124名、第三部63名が履修登録し、第11回の授業出席者166名を対象に『平成23年度 和太鼓演奏に関わるアンケート調査』を実施した。

### (2) 方法

無記名によるアンケート調査であり、調査結果を学術目的で扱うこと、成績に全く影響ないことや発表の中で個人特定のないことを明記し口頭でも説明を加えた。

### (3) 有効回答数

全回答数166のうち未記入によるデータ欠落があった回答（2名分）を無効とし、164の有効回答をデータ元として集計・分析を行った。

### (4) 調査内容及び結果と考察

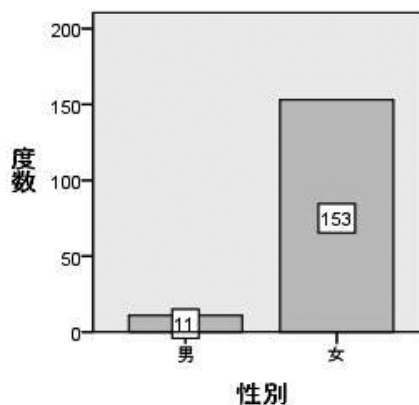
※集計・分析には IBM SPSS Statistics 20を使用した。

各グラフの度数は人数を示す。

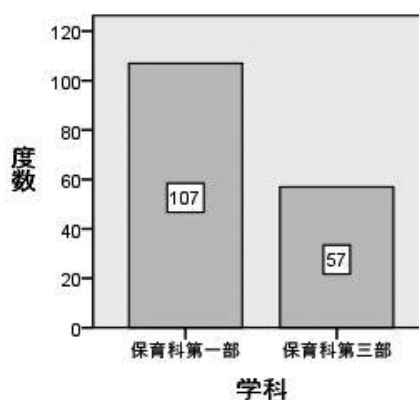
#### ①質問A（基礎情報項目）

結果はグラフ1-1、1-2の通りである。

グラフ1-1)

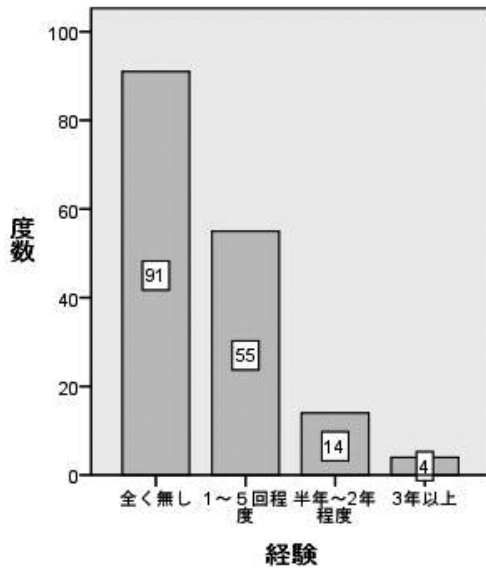


グラフ1-2)



②質問B（和太鼓経験項目）

グラフ 2)



結果はグラフ 2 の通りで、未経験は91 (55.5%)、1 回以上の経験者数は73 (44.5%) で半数近くの受講者が和太鼓に触れていたことがわかる。

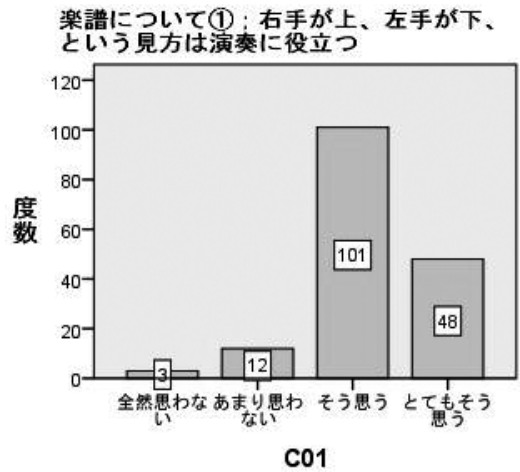
③質問C（実演に関わる項目）

質問Cは、もっとも当てはまる、または近いものひとつに○をつけるもので、特にデータ集計不能となる空欄（未記入）の無いよう口頭でも注意を加えた。以下、各設問は [ ] 内に、集計結果はグラフに記す。

01) 楽譜について①；右手が上、左手が下、という見方は演奏に役立つと思いますか。

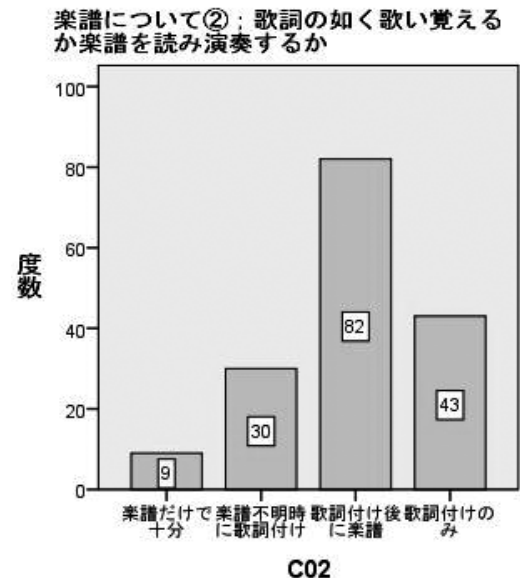
グラフ 3-1 から、一段譜による左右のバチ遣いの表記が演奏に役立つと149 (90.9%) の回答があり、日常よく使用する五線譜との違いに戸惑うことなく譜読みができていくことがわかる。

グラフ 3-1)



02) 楽譜について②；「どん、どどんこ、どん、カカカ、そらこい！」のように歌詞の如く歌って覚えるのと、楽譜の音符を読んでその通り演奏するのとでは、どちらの方が演奏しやすいと思いますか。

グラフ 3-2)



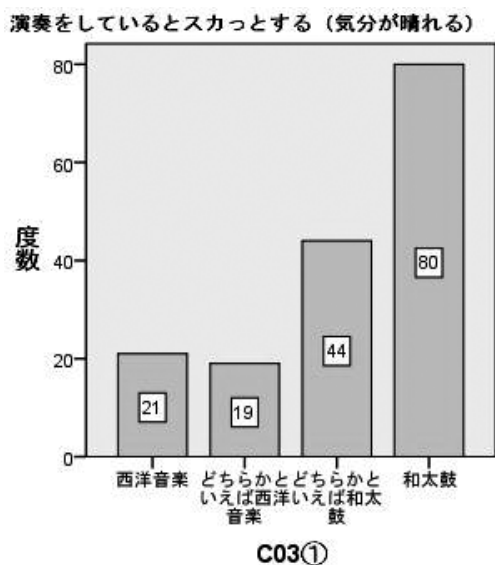
グラフ 3-2 から、歌詞付けのように「どん、

どどんこ、どん、カカカ〜」等の口唱歌のみで十分、または口唱歌のあとで楽譜により不明な部分を確認する、の計が125 (76.2%) であり、西洋音楽の様な楽譜の譜読みから始める (計39=23.8%) よりも演奏しやすいと回答している。現在、筆者が定期的に講習会へ参加している講座\*4でも入念な基礎打ちから楽曲に至るまで楽譜は殆ど使用せず展開し、和太鼓演奏、特に入門編としては親しみ易い方法と言える。

03) 和太鼓音楽と西洋音楽における太鼓演奏について；「みのり」のような和太鼓だけの演奏と、「風になりたい」のような西洋音楽と打楽器（紙ドラム）の演奏とでは、どちらの方が次の各設問に対する気持ちが強いですか。和太鼓の方により近ければ1を、西洋音楽の方により近ければ4を、中間の場合はどちらか少しでも近い方を2または3へ○をつけてください。

03-①「演奏をしているとスカっとする（気分が晴れる）」

グラフ 3-3 a)

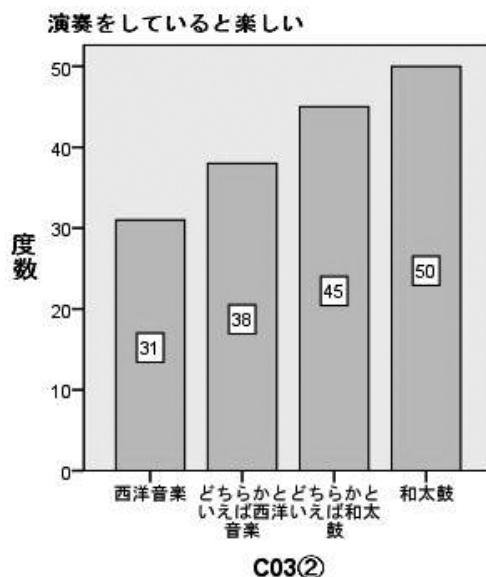


グラフ 3-3 a) には和太鼓の方を挙げる数が計

124 (75.6%) と示されているが、今回は「風になりたい」で従来西洋音楽で用いる打楽器を使用していないことから単純比較はできないまでも、実演に爽快感を得る意見が多数寄せられている。

03-②「演奏をしていると楽しい」

グラフ 3-3 b)



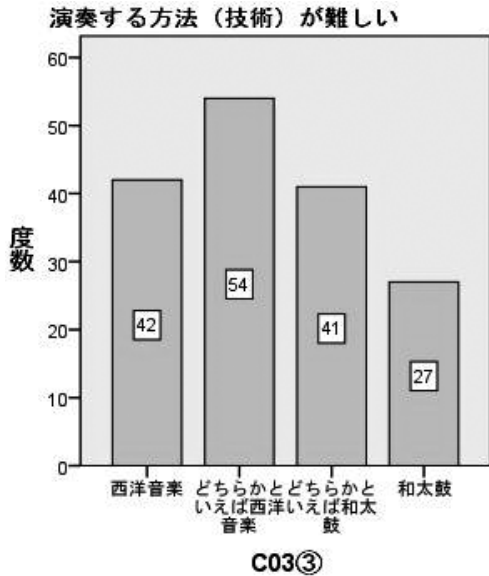
グラフ 3-3 b) に和太鼓の方を挙げる数が計95 (57.9%) とあり、前項目より29 (17.7ポイント) 減少していることから、爽快感と楽しさとは必ずしも一致するとは限らないことを示している。ローテーション待機や、配当時間等との関わりも考えられる。

03-③「演奏する方法（技術）が難しい」

グラフ 3-3 c) には西洋音楽の方を挙げる数が計96 (58.5%) と示され和太鼓をやや上回っているが、「風になりたい」では歌唱部分が多いことや扱うリズムパターンに16分音符を多用している等との関わりも考えられる。

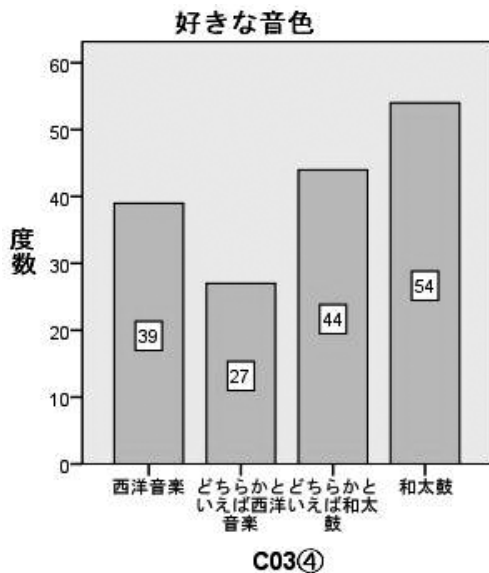


グラフ 3-3 c)



03-④「音色が好き（和太鼓と声⇔西洋音楽の歌唱と紙ドラム）」

グラフ 3-3 d)

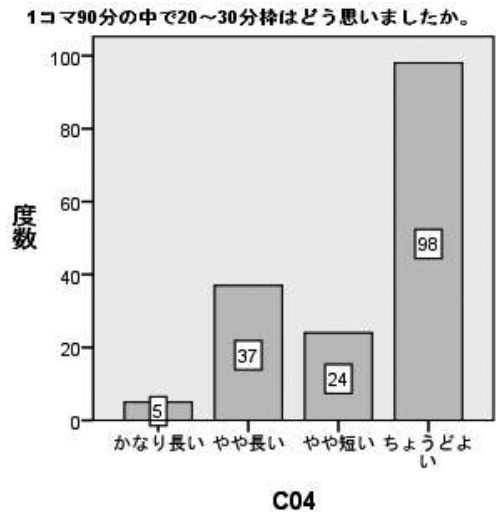


グラフ 3-3 d)には和太鼓の方を挙げる数が計 98 (59.8%) と示され、短い曲の演奏の中にも音

色に好意を寄せる声が 6 割近く挙がっていることがわかる。

04) 取扱い時間について①；1 コマ90分の中で 20～30分枠はどう思いましたか。

グラフ 3-4)



グラフ 3-4 に、「ちょうどよい」が 98 (59.8%) で 6 割近くに達している反面、「やや長い」「かなり長い」の計は 42 (25.6%) で 4 分の 1 が長いと感じている。ローテーションによる待機時間を効率よく半減できるよう今後展開方法を改善していくことが必要である。

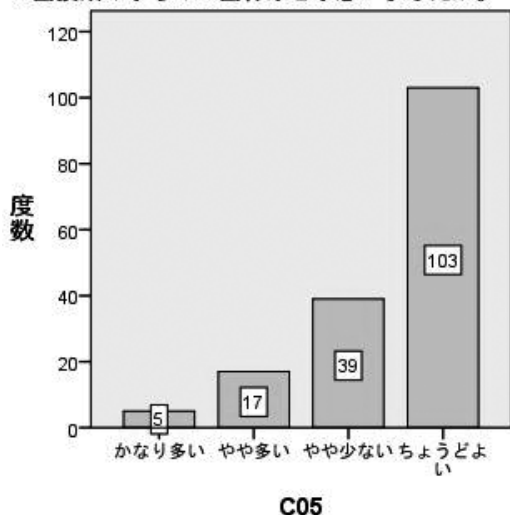
05) 取扱い時間について②；15回授業のうちの 4 回枠はどう思いましたか。

グラフ 3-5 で「ちょうどよい」は 103 (62.8%) で、「やや多い」「かなり多い」の計 22 (13.4%) を大きく上回っていることがわかるが、逆に「やや少ない」が 39 (23.8%) で 4 分の 1 程度が扱い回数の増加を望んでいるようである。音楽教育では、子どもの歌の弾き歌いをはじめ、呼吸法・発声をふまえた歌唱、合唱、器楽合奏（和・洋）、創作を限られた時間・施設の中で展開するため、これらをバランスよく配当している。今後

は1回目のシラバス説明時にこの点をわかりやすく説明する必要がある。

グラフ 3-5)

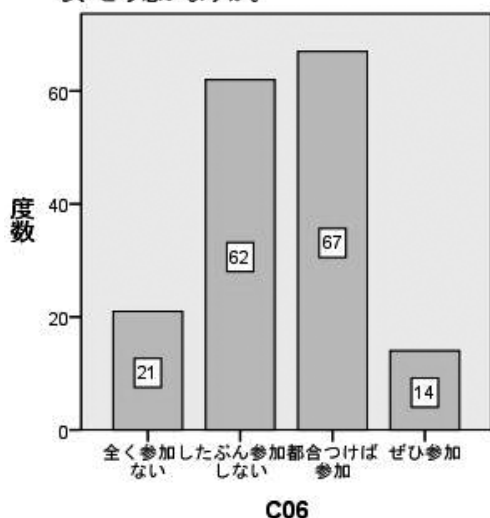
15回授業のうちの4回枠はどう思いましたか。



06) 今後について；今後、授業以外で和太鼓演奏の機会があったら、どう思いますか。

グラフ 3-6)

今後、授業以外で和太鼓演奏の機会があったら、どう思いますか。



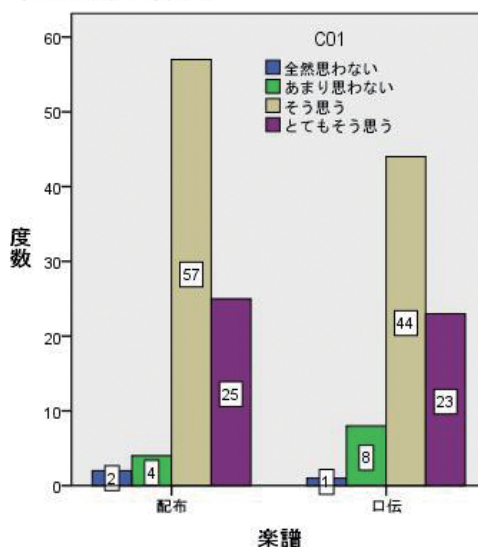
グラフ 3-6 から、「参加の意向あり」は81 (49.4%)、「なし」は83 (50.6%) とほぼ互角となっている。今後、一層参加の意向が高くなるよう研鑽を重ねたい。

通常、和太鼓演奏は楽譜を用いずに口唱歌によって伝えられる。しかし、音楽に触れる多くの時間を西洋音楽が占める昨今、楽譜によって記録を伝えていくことが当たり前になり、口唱歌のみで展開していくことに戸惑いをもつことはないか、または問題なく展開できるのかを7講座のうち4講座を事前楽譜配布、3講座を口唱歌のみ(全配当時間終了後に楽譜配布)の2通りの展開方法に分け実施した。この2つのグループ(楽譜事前配布=以下「配布」表記、口唱歌による伝え=以下「口伝」表記)のC項目に対するクロス集計=配布グループ4講座88名と口伝グループ3講座76名のC項目クロス集計結果を以下へ記す。

01) 楽譜について①；右手が上、左手が下、という見方は演奏に役立つと思いますか。

グラフ 4-1)

楽譜について①；右手が上、左手が下、という見方は演奏に役立つ



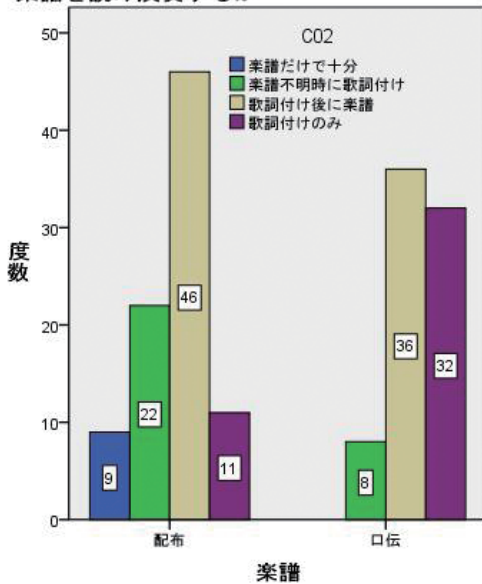
グラフ 4-1 から「とてもそう思う」「そう思

う」の計が、配布グループは82 (93.2%)、口伝グループは67 (88.2%) で、どちらのグループも役立つと思う受講生が大半を占めていることがわかる。

02) 楽譜について②; 「どん、どどんこ、どん、カカカ、そらこい!」のように歌詞の如く歌って覚えるのと、楽譜の音符を読んでその通り演奏するのとでは、どちらの方が演奏しやすいと思いますか。

グラフ 4-2)

楽譜について②; 歌詞の如く歌い覚えるか楽譜を読み演奏するか



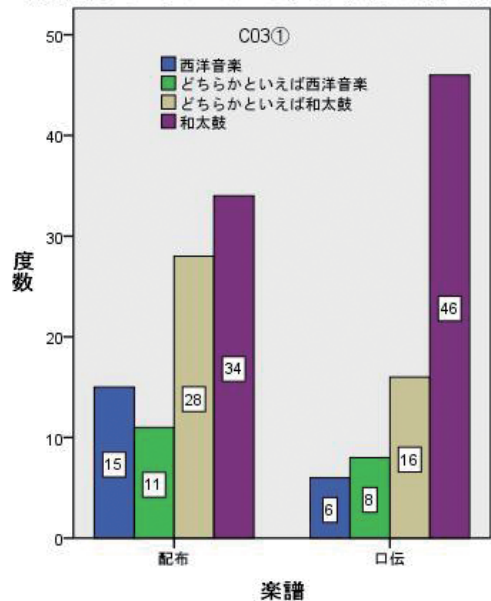
グラフ 4-2 には、「歌詞付けのみ」「歌詞付け後に楽譜配布」の計が配布グループは57 (74.8%)、口伝グループは68 (89.5%) となり14.7ポイントの差が生じていることが示されている。口伝グループでは最初から口唱歌を積み重ねていくうちに「歌詞」を声に出しながら太鼓を打つことで実演の太鼓打ちと歌詞との一致が演奏のしやすさにつながっているということを実感しているものと思われる。

03) 和太鼓音楽と西洋音楽における太鼓演奏について; 「みのり」のような和太鼓だけの演奏と、「風になりたい」のような西洋音楽と打楽器(紙ドラム)の演奏とでは、どちらの方が次の各設問に対する気持ちが強いですか。和太鼓の方により近ければ1を、西洋音楽の方により近ければ4を、中間の場合はどちらか少しでも近い方を2または3へ○をつけてください。

03-①「演奏をしているとスカッとする(気分が晴れる)」

グラフ 4-3 a)

演奏をしているとスカッとする(気分が晴れる)

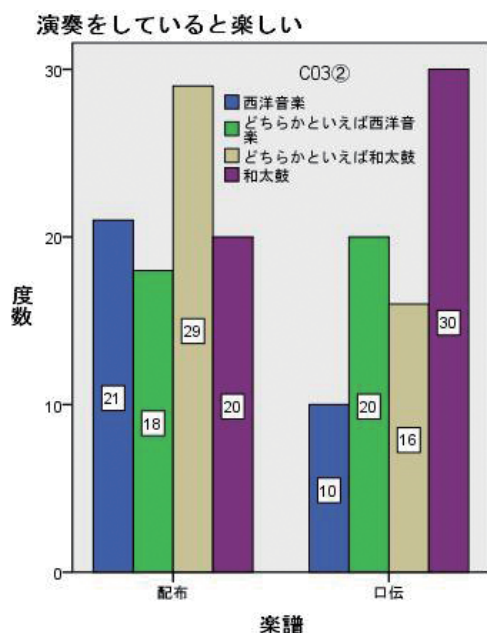


グラフ 4-3 a には、「和太鼓」「どちらかといえば和太鼓」の方を挙げる合計数が、配布グループは62 (70.4%)、口伝グループが62 (81.6%) ということ、和太鼓演奏の方がスカッとした気分を味わえる(11.2ポイントの差)と回答している。特に「和太鼓」のみに絞ると、配布グループは34 (38.6%)、口伝グループは46 (60.5%) となり21.9ポイントもの差が生じていることが示されている。「西洋音楽」のみを見てみると、配布グループは15 (17.0%)、口伝グループは6

(7.9%)となっており、これら各々の「西洋音楽」を選んだ値を1として「和太鼓」を選んだ値がどうなっているか見てみると、配布グループは2.27、口伝グループは7.67となり3倍を超える大きな差が生じていることがわかる。演奏のリズムを覚えるという行為が歌詞を覚えることだけでそのまま演奏につながり爽快感へと結びついているものと思われる。

### 03-②「演奏をしていると楽しい」

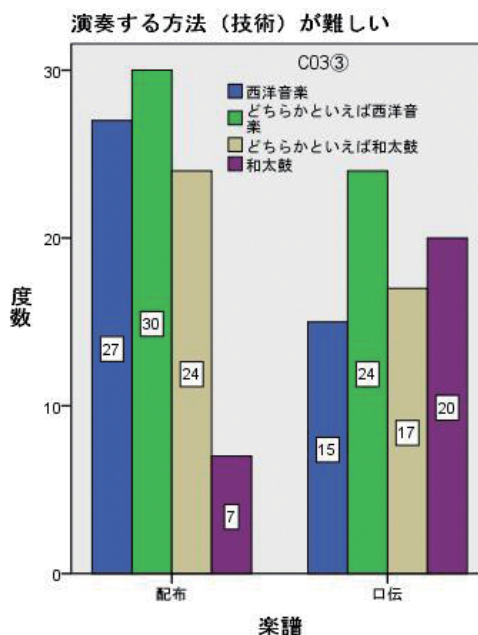
グラフ4-3 b)



グラフ4-3 bで、配布グループは「西洋音楽」が21 (23.9%)、「和太鼓」が20 (22.7%) でほぼ互角であることに対して、口伝グループは「西洋音楽」が10 (13.2%)、「和太鼓」が30 (39.5%) ということ、3倍の値を示していることがわかる。譜読みをせずに歌い覚えながら演奏できることが楽しいと感じる受講生が多いものと思われる。

### 03-③「演奏する方法(技術)が難しい」

グラフ4-3 c)



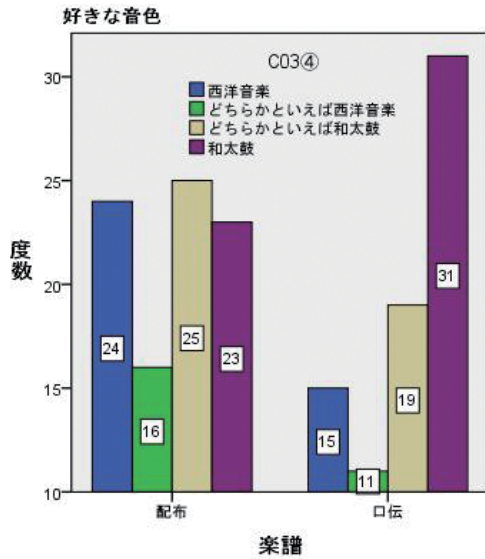
グラフ4-3 cにおいて、配布グループは「西洋音楽」が27 (30.7%)、「和太鼓」が7 (8.0%) で23ポイントの差、4倍近い値を示し「西洋音楽の方が難しい」と回答していることに対して、口伝グループは「西洋音楽」が15 (19.7%)、「和太鼓」が20 (26.3%) ということ、7ポイントの差があるが、「どちらかといえば」をそれぞれ加えると「西洋音楽」は29 (51.3%)、「和太鼓」は27 (48.7%) となりほぼ互角となっている。1線譜で音符の上向き下向きによりが右手左手を明記してある和太鼓の楽譜を読んだの演奏が演奏方法も易しくできることにつながっているものと思われる。

### 03-④「音色が好き(和太鼓と声⇔西洋音楽の歌唱と紙ドラム)」

グラフ4-3 dで、配布グループは「西洋音楽」が24 (27.3%)、「和太鼓」が23 (26.1%) でほぼ互角であることに対して、口伝グループは「西洋音楽」が15 (19.7%)、「和太鼓」が31 (40.8%) ということ、21ポイント増、2倍の値を示して

いる。譜読みをせずに歌い覚えながら演奏できる和太鼓の音色そのものにも好意を寄せていることがうかがわれる。

グラフ 4-3 d)

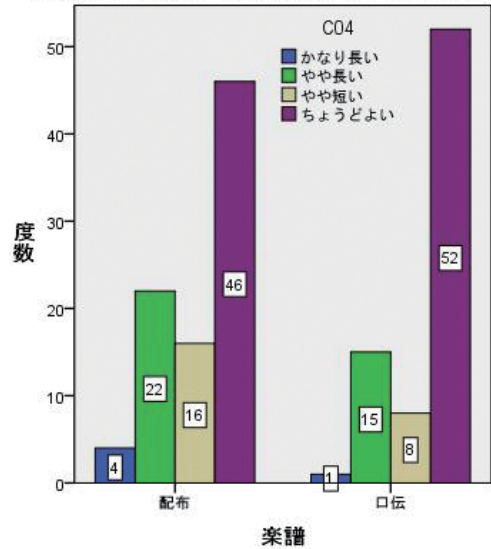


04) 取扱い時間について①；1コマ90分の中で20～30分枠はどう思いましたか。

グラフ 4-4 において、「ちょうどよい」は配布グループが46 (52.3%) でほぼ半数が時間的には適していると答え、口伝グループは52 (68.4%) で配布グループよりも16.1ポイント多い7割近い賛同が寄せられた。一方で「かなり長い」「やや長い」の合計は配布グループが26 (29.5%) でほぼ3割が「長い」と回答し、口伝グループは16 (21.0%) で配布グループよりも8.5ポイント少ないものの約2割が長いと感じている。実時間は変わらなくとも長いと感じないような授業展開につとめていきたい。

グラフ 4-4)

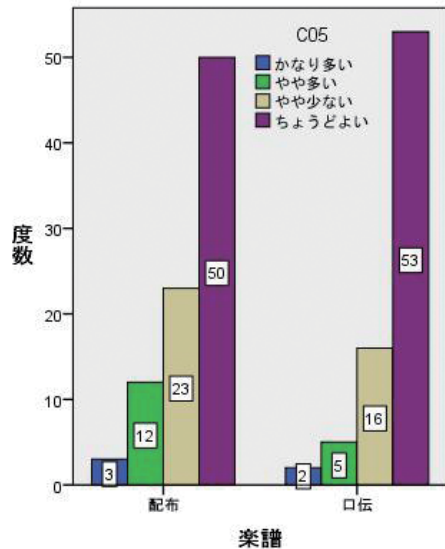
1コマ90分の中で20～30分枠はどう思いましたか。



05) 取扱い時間について②；15回授業のうちの4回枠はどう思いましたか。

グラフ 4-5)

15回授業のうちの4回枠はどう思いましたか。

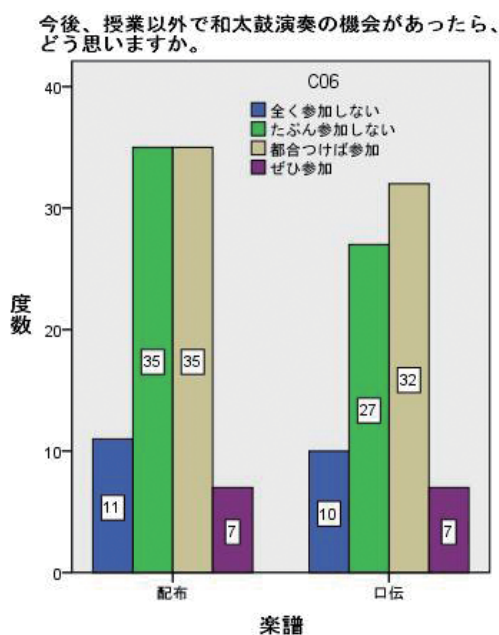


グラフ 4-5 には、「ちょうどよい」が配布グ

ループで50 (56.8%)、口伝グループは53 (69.7%) で配布グループよりも12.9ポイント多い7割近くが回数に適していると答え、一方で「かなり多い」「やや多い」の合計は配布グループが15 (17.0%)、口伝グループは7 (9.2%) で配布グループよりも7.8ポイント少ない1割弱が多いと感じている。前問の「時間」と比較すると「回数」に関しては適しているとの回答が多い。限られた回数の中で充実した内容にて展開できるよう今後も進めていきたい。

06) 今後について；今後、授業以外で和太鼓演奏の機会があったら、どう思いますか。

グラフ4-6)



グラフ4-6から「ぜひ」「都合が付けば」参加すると回答した数は、配布グループが42 (47.8%)、口伝グループが39 (51.3%) で両グループの間に大きな差はないことがわかる。

この設問を除いては口伝グループの方が高い値を示すことから、今後和太鼓の演奏に関しては口唱歌による伝え方を徹底し、充実した授業体験をきっかけに一層和太鼓演奏の輪がひろがっていく

よう尽力していきたい。

#### ④質問D (自由記述)

自由記述欄は「和太鼓演奏」について受講者からの意見や感想を自由に記入してもらった。「なし (未記入=113)」「肯定し好意を寄せる感想 (=44)」「意見 (=3)」「否定的感想 (=1)」「その他 (=3)」の5つに分類し、誤字脱字等を一切修正せず原文そのままに以下へ記す。

#### 肯定し好意を寄せる感想

- ・たいこ、楽しく参加できました。たいこなんて本当に小学低～中学年にしたらいでひさしぶりとか本当にもうなんだかなつかしかったですが、とても楽しかったです。機会があればまたチャレンジしたいです。
- ・和太鼓に触れたのは保育園の運動会で演奏した以来だったので懐かしくて楽しかったです。やっぱり楽器で音楽をすることはおもしろいです。
- ・和太鼓にふれる事がなかったのでよい体験ができてよかったです。
- ・楽しかったです。
- ・初めて和太鼓をして楽しかったです。
- ・保育園の時以来だったので久々でたのしかったです。
- ・和太鼓はとても楽しかった。毎回おまつり気分でした。もっとしたかった。
- ・小さい頃から地元の祭りで和太鼓に触れた経験があり、和太鼓の音がとても好きなので、楽しんで取り組むことができました。
- ・たのしいです。
- ・楽しかった。
- ・興味があったので楽しかったです。
- ・授業を通して貴重な経験ができてよかったです。
- ・たのしく講義をうけられた。
- ・みんなで一緒にするのが楽しかったです。
- ・たのしかった
- ・たのしかったです。
- ・和太鼓すき
- ・楽しかったよ！またしたい
- ・和太鼓をしたことがなかったので経験出来て良

かったと思いました。また和太鼓の音がとても良かったです。

- はじめて和太鼓をしてリズムがいっぱいでむずかしかったけどスッキリでき気晴らしになりました。
- 初めて和だいの経験ができた。よかったと思う。
- 楽しかったです。
- 保育園以来にしたので楽しかったです。
- 全員で演奏できてたのしかったです。
- たのしかったです☆和太鼓をちゃんと演奏するのは初めてだったので、またしてみたいです。
- 太鼓をたたくことで、スッキリ出来る。強くたたいたり、弱くたたいたり楽しかった。
- たたいていてスカッとします。
- 和太鼓楽しかったです。
- 和太鼓はリズムが大切だと思った。演奏は聞いたことがあって、初めて聞いた時は鳥肌が立ちました。
- たのしかったです。
- 皆で楽しくできたので良かったです。
- 久々にしたからたのしかったです。
- 和太鼓は難しそうなイメージだったのですが、ちゃんと練習すれば上手にできるし、とても楽しかったです。
- 和太鼓たのしかったです。
- 楽しくできた！！
- はじめの方はラップのしんとかでやったのが太鼓への興味がわくきっかけになったと思うので良かったですと思います。
- 楽しかったです。
- 初めての和太鼓でとても楽しくすることができ、さらに興味を持ちました。
- とっても楽しくストレスはっさんって感じでした！！
- 決められたリズムをたたくのは難しかった。でも、先生が最初にリズムをぬき出してやってくれたから分かりやすかった。楽しかったです。
- 大きな音でスカッとて楽しかったです。
- はじめのほうは、右左のたたき方がむずかしかったけど、慣れてくると楽しかった。

- 振り付けが楽しかった。
- リズムが難しいし、手の動きも難しいけど慣れてきたらやっていて楽しかったです。

#### 意見

- どうせやるならしっかりとやりたいので、時間も回数ももう少し多い方が良いです。
- もう少し和太鼓の授業をしてほしい。
- おもいきり大きい力でたたきたいなあと思いました。

#### 否定的感想

- しんどかったです。1人ずつするのは時間ももったいないです。15分1回で良かったと思いました。

#### その他

- 和太鼓は全くしたことがなかったから楽しかったけど、あまり興味はわかenかったです。  
(・和太鼓とバチのイラスト)
- たたくことは楽しいが、もっと音楽に合わせて太鼓をしたい。

#### 5. 最後に

多くの受講生は日本に生まれ日本に育ち現在に至っているが、音楽経験のほとんどを西洋音楽で過ごしてきている。このような環境の中、日本の伝統音楽を受け入れられるのか、和太鼓演奏を通して考察してきた。近年、日本音楽に接する機会が増えてきているとはいえ、音楽の基礎的な学習や実践は圧倒的に西洋音楽に軍配が上がる。であればこそ、西洋音楽で培ってきた読譜能力やリズム感、アンサンブル能力を日本音楽に応用できるものか、初心者向けの簡易曲を用いて、従来の西洋式楽譜を読むグループと本来の伝承法である口唱歌のみによる演奏グループに分け進めた結果、やはり口唱歌を用いる方が効果の上がることを示していた。自由記述の中にも、楽しいだけにとどまらず、もっと時間をかけて取り組みたいと積極的な意見もあり、これからも限られた時間、設置条件の中、より充実した授業内容となるよう研究

を深めるとともに自身の演奏技術を高める努力も惜しまず継続していくべきであることを実感している。

今後、受講生がこの授業を終えて卒業した後、就職する保育所・幼稚園等の現場で、いきいきと活躍してくれる姿につながることを切に願い、今後よりもより一層研鑽を深めていきたい。

#### 〈脚注〉

- \* 1 文部科学省 小学校及び中学校学習指導要領（1998年告示）、同新学習指導要領（2008年告示）
- \* 2 『歌のミュージックランド』（2008年）掲載 教育芸術社
- \* 3 太鼓集団輪田鼓講師・樫原みな子が初心者用にアレンジしたものを筆者が聴取作譜（2011）
- \* 4 こうべ和太鼓センター（神戸市兵庫区）太鼓集団輪田鼓講師による保育士・教員対象の和太鼓講座 月2回開講





# CONTENTS

## Original Papers

- A study on the child caring support for 2 year-old prenursery  
school children at the kindergarden ..... Takayo Aoki ..... 1
- A Study on Female Students' Physical Constitution and their Diet  
..... Kazumi Miyagawa, Yasunobu Tokuda ..... 9  
Mizuki Kataoka, Mizuki Hirai  
Mao Fujimoto, Maki Fujimoto
- A Study on The Meaning of "Expression" at Kindergarten Education (3)  
—Based on Focusing The Practice at FROEBEL KINDERGARTEN—  
..... Emiko Fujii ..... 19
- A Study on Mastication Habits of Preschool Children: About Correlation with  
Their Mastication Behaviors and Mothers' Dietary Awareness  
..... Mamiko Inoue, Yoshinori Komeno ..... 33  
Sumiko Nishiguchi, Yoko Ohira
- A Study on Employment Support for People with Intellectual  
Disabilities in the United States and Finland  
..... Kiyoe Somayama, Hirokazu Tanaka ..... 43
- An Attempt on Analysis Approach to the Children's Book Illustrator  
..... Kuniko SATAKE ..... 55
- A Study on Students' Attitudes and Motivation for Social Work Duties  
—Based on a Survey for Students to be Nursery School Teachers—  
..... Mayumi Marume, Naoki Tachibana ..... 63
- A study on playing the "wadaiko" in musical education  
—Based on a survey of a "Music Education B" class—  
..... Kazuhisa Ogushi ..... 79



HYOGO University

THE JOURNAL OF HYOGO COLLEGE No, 46

March, 2012