

兵庫大学短期大学部研究集録

No,47



HYOGO University

平成25年 3 月

ISSN 1344-9397

兵庫大学短期大学部「研究集録」投稿規程

- 第1条 投稿できる者は、本学の専任教員及び兼任教育職員とする。
- 2 共同研究の場合は、前項に規定する者を主たる研究者とし、前項に規定する者以外を含むことができる。
- 第2条 投稿は、1人2編以内とする。
- 第3条 原稿は、「論文」、「ノート」、「美術関係の作品写真」及び「その他」とする。
- 2 原稿（「美術関係の作品写真」を除く）は学会誌等に未発表のものとする。
- 第4条 原稿（「美術関係の作品写真」を除く）は、1編について、図表及び写真を含めて400字詰原稿用紙で40枚（これに相当する字数）以内とする。欧文の場合は、6000語以内とする。
- 2 投稿の詳細については、投稿の手引きによる。
- 第5条 投稿者は、著作権のうち、「複製権」及び「公衆送信権」の行使を本学に委託するものとする。
- 第6条 原稿は、研究集録編集委員会において、その掲載の採否を決定する。
- 第7条 投稿期間は、毎年度、研究集録編集委員会が定める期間とする。

附 則

この規程は、昭和56年7月1日から施行する。

附 則

この規程は、昭和58年7月5日から施行する。

附 則

この規程は、昭和61年9月1日から施行する。

附 則

この規程は、昭和62年7月14日から施行する。

附 則

この規程は、平成3年7月2日から施行する。

附 則

この規程は、平成4年7月14日から施行する。

附 則

この規程は、平成5年7月20日から施行する。

附 則

この規程は、平成7年3月10日から施行する。

附 則

この規程は、平成8年2月13日から施行する。

附 則

この規程は、平成10年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成20年4月1日から施行する。

附 則

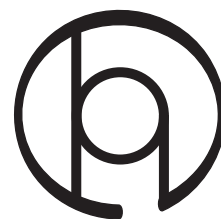
この規程は、平成21年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成22年4月1日から施行する。

兵庫大学短期大学部研究集録

No,47



HYOGO University

平成25年3月

ISSN 1344-9397

目 次

論 文

女子学生のBMI・メッツから見た体力に関する研究…………… 宮川 和三・徳田 泰伸 …… 1
井上眞美子・柴田 小夏
新ノ居郁未・山下 真衣

スリランカ・ハプタレー地区幼稚園の教育現場から、
幼児教育における環境についての一考察 …………… 三 井 圭 子 …… 11

諸外国の小学校における総合芸術教育の取り組み …………… 井 上 朋 子 …… 25

地域子育て支援センターを利用する保護者が持つ
育児不安に関する一考察 …………… 丸目 満弓・立花 直樹 …… 39

フレーベル幼稚園における子どもたちのための園庭
—フレーベルの菜園計画の発掘とその検討— …………… 藤井恵美子・石川 道夫 …… 53

ノ ー ト

A study on Japan's government policy to raise a global leader
…………… Tsuyoshi Koizumi …… 65

女子学生の BMI・メッツから見た体力に関する研究

A Study on Female Students' Physical Fitness From the Viewpoints of BMI and Mets

宮川 和三* ・徳田 泰伸**
井上 眞美子*** ・柴田 小夏****
新ノ居 郁未***** ・山下 真衣*****
(平成25年2月6日受理)

要約

学生生活に限らず、日常生活において健康を保持増進することは、自らが自己の体力や健康度を理解し、運動を取り入れていくことは健康への意識改革を達成させていくために重要である。今回は、女子学生の体格・体力と BMI を 3 群に分類し、体力比較を行った。また、運動習慣についての調査を行い、生涯にわたる取り組みへの資料を得ることも目的とした。

キーワード：体力、BMI、メッツ

keywords : Physical strength, BMI, Mets

1. はじめに

入学時に女子学生の体力を把握し、体力向上のためにも健康・スポーツ科学（実技）の授業は極めて重要である。学生の体力低下がよく知られている現状から体力や健康維持増進を図るために、大学生活を健康に過ごす意義がある。今日、女子学生にとって「肥満」、「痩せ」という言葉が特に日常的に問題提議されて久しい。若年女性の痩せ傾向と志向は、本学学生においても同様である。前回の兵庫大学短期大学部研究集録（No.46）においては身体活動の現状と青年期女子のダイエットについて調査した。今回、これらの現状を踏まえて新入学生の体力の現状と日常生活での運動習慣について今後の健康増進への取り組みとして、実践させていくことを促すための資料を得ることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査方法

平成24年度入学生で、健康・スポーツ科学Ⅱ（実技）を履修した学生である。本学短期大学部保育科18歳の女子121人を対象とした。ただし、男子学生と20歳以上の女子学生は統計処理から除外した。また、測定種目を全種目実施した者のみを対象とした。

(2) 調査期間

2012年6月～7月にかけて、授業担当者の授業中に実施した。

授業開始2週間を利用し主旨説明を行い、6月から7月にかけて実施した。

(3) 調査項目

文部科学省・スポーツ青年局規定「新体力テスト実施要項」に従って次の8種目で実施した。

(*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)
(***いのうえまみこ 保育科教授 舞踊学)
(****しばたこなつ 兵庫大学健康システム学科学生)
(*****いのいくみ 兵庫大学健康システム学科学生)
(*****やましたまい 兵庫大学健康システム学科学生)

握力・上体起こし・長座体前屈・反復横跳び・20m シャトルラン・50m 走・立ち幅跳び・ハンドボール投げ。さらに、図1に掲げている質問を、「新しい運動基準 運動指針普及定着ガイドブック」を一部加筆し、質問紙により同時に実施した。体格は、身長・体重・標準体重・BMI・肥満度・体脂肪率・基礎代謝量を表した。体脂肪率はタニタの320を使用した。

質問紙は図1に示す通り、1エクササイズに相当する身体活動を週何回実施しているか、また、何ヶ月継続しているかを回答させた。

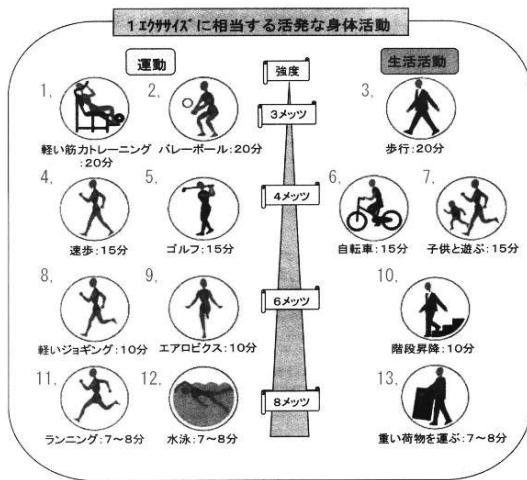


図1 メッツから見た身体活動調査

編著：FYPE autumn diary
木内敦詞・中村友浩・荒井弘和
大阪工業大学健康体育研究室他, p13,
2008年3月

3. 結果と考察

(1) 体格

表1は本学学生18歳の身長・体重を示したものである。身長では、156.7cmであるが、全国の短大生女子は158cmであり、1.3cm本学学生は低い。また、体重では53.3kgであるが、全国の短大生女子は51.6kgであり、1.7kg多い。

(2) 身体組成

BMIは身長・体重の値を元に算出することで、肥満の判定には簡便な方法として次の式によって

表1 体格および身体組成の一覧

	身長 (cm)	体重 (kg)	BMI	体脂肪率 (%)	基礎代謝量 (kcal)
N	12	12	12	12	98
M	156.7	53.3	21.5	28.5	1168.3
SD	28.58	13.40	10.88	12.43	198.52

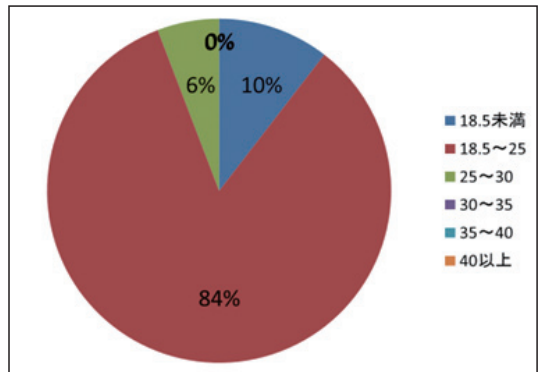


図2 BMIから見た肥満判定

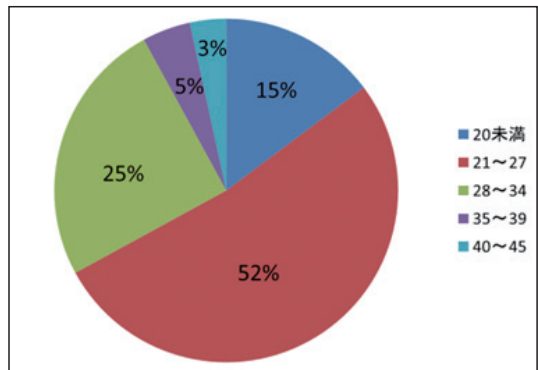


図3 体脂肪率から見た肥満判定

求められる。 $BMI = \text{体重 (kg)} \div \text{身長 (m)}^2$

BMI=22を標準値として、25以上になると肥満と評価される。本学学生の肥満を判定すると次のようになる。

図2および図3から女子学生の肥満傾向は、BMIから見れば84%（102人）の学生は標準値（18.5~25）の範囲に属している。また、10%（12人）の学生は痩せ（18.5未満）の範囲にある。6%（7人）は肥満（25~30）の範囲に属している。痩せ、及び、肥満傾向の学生においては、個別指

導を持って対応を図る必要があると考える。本学研究集録 (No.46) において、「女子学生の身体組成とダイエットに関する一考察」の中でもふれたように、運動と栄養摂取の指導には、十分な時間と個別指導が必要である。

次に、体脂肪率から見た肥満傾向は図3に示すように本学平均値は28.5であるが、「+標準」(21~27)の範囲でやや高めの数値である。103人の割合は、52% (63人) が21~27で標準の部類に属している。25% (30人) は28~34の「+標準」の範囲を越えている。3% (4人) は40~45の「肥満」の範囲に属している。残り5% (6人) は35~39の「軽度肥満」に属している。8%の肥満とされる学生においては、個別指導を含め、生活リズムと栄養指導、及び、運動という面を習慣化するように指導していくことが必要である。15%の痩せに分類された学生についても、身体面、精神面からも専門家と協力しながら指導していくことが必要である。

基礎代謝量 (kcal/kg/日) については、「平均的な日本人成人の基礎代謝量は、男子は1.0kcal/分、1400kcal/日で、女子はその約80%の0.8kcal/分、1100kcal/日とされている。本学学生は1189kcal/日 (±131.18) である。

(3) 体力測定

体力測定の結果を、表2に示す。本学学生の平均値と全国学生の平均値と比較すると、握力は本学平均値23.9kg (±4.81kg)、全国平均値27.0kg (±4.71kg) と、全国値との差は3.1kgで全国値より劣っている。

上体起こしでは、本学平均値21.1回 (±6.07回)、全国平均値21.7回 (±5.57回) であり、筋持久力の要素の観点からみれば差はない。

長座体前屈では、本学平均値41.3cm (±10.18cm)、全国平均値45.4cm (±9.99cm) であり、4.1cmの差で本学が劣っている。

反復横跳びでは、本学平均値42.3回 (±5.15回)、全国平均値45.6回 (±5.34回) を比較すると、全国平均値の方が優れた結果であった。

20mシャトルランでは、本学平均値42.2回 (±

表2 本学学生と全国値の体力測定値一覧

		本学平均	全国値	max	min
握力	N	121	300	36.00	11.75
	M	23.90	27.04		
	SD	4.81	4.71		
上体起こし	N	121	298	43.00	2.00
	M	21.10	21.74		
	SD	6.07	5.57		
長座体前屈	N	121	300	68.95	19.00
	M	41.30	45.43		
	SD	10.18	9.99		
反復横跳び	N	121	297	56.50	24.00
	M	42.3	45.64		
	SD	5.15	5.34		
20mシャトルラン	N	121	298	101.00	15.00
	M	42.2	39.47		
	SD	14.67	15.69		
50m走	N	121	296	7.75	13.64
	M	9.70	9.35		
	SD	0.97	1.27		
立ち幅跳び	N	121	294	215.50	1.38
	M	160.10	170.72		
	SD	26.54	22.54		
ハンドボール投げ	N	121	299	19.00	6.50
	M	11.8	13.77		
	SD	3.03	3.58		

14.6回)、全国平均値39.4回 (±15.69回) であり、全身持久力の能力を見る種目において、本学学生の能力は優れている。20mシャトルラン (往復持久力) は、最大酸素摂取量による有酸素性能力を測定するフィールド (パフォーマンス) テストとして、1999 (平成11) 年から施行され、文部科学省の新体力テストでも実施されている。20mシャトルラン最大酸素摂取量 (1分間当たりの酸素摂取能力 (Vo²max)) との間には、高い相関関係があると考えられるので、本学学生に対してもこ

のテストを実施した。その結果、本学学生の平均値35.7 (±3.36) である。女子での有酸素能力は、12、13歳でピークに達して徐々に減少すると言われている。

50m走で見る敏捷性は、本学平均値9.7秒 (±0.97秒)、全国平均値9.3秒 (±1.27秒) であり、0.4秒の差で本学学生が劣っている。

瞬発力を測定する立ち幅跳びは、本学平均値160.1cm (±26.54cm)、全国平均値170.7cm (±22.54cm) であり、その差10.6cmであり本学学生が劣っている。

ハンドボール投げは、本学平均値11.8m (±3.03m)、全国平均値13.77m (±3.58m) である。1.97mの差であり、本学学生の投能力は劣っている。

全種目の合計点、平均は、本学平均値41.0 (±9.84)、全国平均値47.2 (±9.95) であった。8種目のなかで、1種目のみ (20mシャトルラン) で優れていた。今回の結果からだけでは、本学学生の体力は劣っていると判定できない。今後、本学学生の全体的な体力の低下を改善するためにも、「健康・スポーツ」の関連科目と連携を図り、充実させていくことが重要であると考えられる。

文部科学省の種目別得点表から総合評価基準に本学学生の体力測定結果を当てはめると (表3)、121人中、A段階2人 (2%)、B段階12人 (10%)、C段階40人 (33%)、D段階49人 (40%)、E段階18人 (15%) である。全体的にD、E段階に55%存在しているということは、体力充実に向けて改善を図る必要があることを表している。

また、全国値と比較した標準偏差からも、上体起こし、20mシャトルラン以外は本学学生の体力は劣っている。筋持久力のみ優れた結果となった。本学学生に対して行った8種目から算出して偏差値を求めたものが、図4である。

表4はBMI値の基準より、3群に分けて体力測定項目を分析し比較したものである。BMI値の標準値22を基準として (日本肥満学会)、標準区分、痩身区分、肥満区分とし分類から見た。身長は痩身群は90名存在し、平均値157.4cm (±

表3 総合評価基準表

	A	B	C	D	E
パーセント	2%	10%	33%	40%	15%
人数	2	12	40	49	18

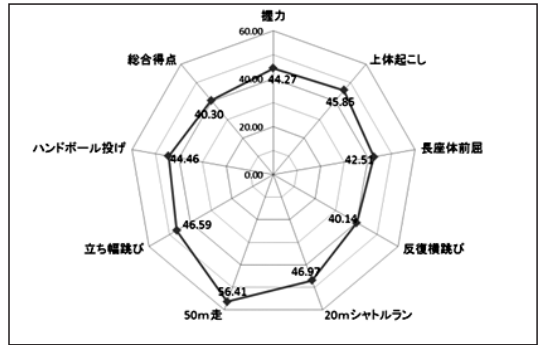


図4 本学学生体力偏差値

5.43)、標準群は19人存在し、平均値159.1cm (±5.98)、肥満群では12人がその群に入っていて、平均値158.4cm (±5.78) であった。体重では痩身群に90人で平均値48.2kg (±4.34)、標準群に19人で平均値58.7kg (±5.30)、肥満群に12名で平均値71.1kg (±5.49) である。身長では痩身群が他の2群より低く、体重では軽く、肥満群との差は29.9kgである。標準群とは10.5kgの差で顕著に表れている。BMIは、痩身群90人、標準群19人、肥満群12人とそれぞれ存在している。

握力では、121人中90人が痩身群に存在し、25.0kg (±4.85) の値を示した。標準群は19人で平均値24.4kgであり、肥満群は12人で平均値は28.1kg (±5.67) と、他の2群と比較して有意な値を示した。上体起こしは、標準群において他の2群と比べ22.8回 (±5.75) と、やや優れた値を示した。長座体前屈では、標準群において上体起こしと同様に他の2群と比較して、46.7cm (±11.21) の値を示し優れている。反復横跳びでは、痩身群が44.4回 (±5.23)、標準群が44.1回 (±5.41)、肥満群が41.9回 (±3.82) の順になっている。痩身群と標準群には差は見られないが、肥満群とは41.9回 (±3.82) と、痩身群との差は3回で顕著に劣っていると言える。痩身群は、20mシャトルランにおいても反復横跳び共に優れ、44.5回

表4 BMI 値から見た各項目の割合

		身長	体重	BMI	体脂肪率	握力	上体 起こし	長座体 前屈	反復 横跳び	20mシャ トルラン	50m走	立ち 幅跳び	ハンド ボール 投げ
痩せ	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	M	158.3	44.3	17.7	20.6	23	23	43.9	44	43	9.48	159.4	11.9
	SD	5.84	3.72	0.56	5.77	3.32	3.54	9.29	4.02	6.70	0.91	41.09	3.15
標準	N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
	M	156.1	51.5	20.7	28.3	24	20	40.3	42	41	9.78	158.5	12.0
	SD	15.67	5.78	1.59	5.81	5.0	5.91	10.03	5.07	14.33	0.88	22.63	3.91
肥満	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	M	158.2	71.7	28.7	40.5	27	26	44.4	45	53	9.67	172.6	12.6
	SD	5.58	7.48	2.37	4.96	3.83	7.29	11.31	6.15	20.82	1.47	20.30	2.45

(±14.24) の値を示した。肥満群とは12.8回と折返し数に顕著な差が見られた。50m走では、痩身群は9.60秒(±0.99)と速く、標準群9.79秒(±0.92)、肥満群9.86秒(±0.69)と、スピードが遅くなっている。本学平均値は9.7秒であり、標準群と同じ数値であるが、全国平均値とでは0.35秒の差がある。痩身群と肥満群の差は0.26秒である。立ち幅跳びは、標準群において170.7cm(±22.30)であり、全国値と平均値で同じ値を示している。しかし痩身群では167.2cm(±20.78)であり、本学の平均値160.1cm(±26.54)とでは7.1cmの差で痩身群が優れた結果となっている。

また、肥満群は149.8cm(±19.37)で、本学平均値との差は10.3cm、全国値との差は20.9cmもの開きがあり、肥満群の劣化が目立つ。ハンドボール投げでは、標準群が12.6m(±2.92)と、やや優れた値を示した。痩身群は12.5m(±13.14)、肥満群は12.3m(±3.35)の順になっている。本学の平均値は14.7m(±3.30)、全国の平均値は13.7m(±3.58)であるが、3群は全国平均値と比較して微弱ながら劣っている。

以上、痩身群、標準群、肥満群と、BMI から分類してみると、筋力系においては肥満群、柔軟性、筋持久力においては標準群、敏捷性、持久性においては痩身群が優れている。瞬発力を見る立ち幅跳びでは標準群が、ハンドボールにおいても

標準群が、他の2群に比べ優れた結果を示した。

統計処理はBMIの平均値より3グループに分け、それぞれの種目においてt検定を施した。シャトルランの痩身群と肥満群において有意差が見られた(P>0.05)。肥満群の方が有意に高かった。

立ち幅跳びでは、痩身群と肥満群、標準群と肥満群において、それぞれ有意差が見られた(P>0.05)。

次に、女子学生が1週間のうち日常生活でどのような身体活動を行っているか、アンケート調査した。172名を対象(資料1)とした。資料に示すように、1エクササイズに相当する活発な身体活動の種目に印をつけさせた。また、これらの運動を何ヶ月継続しているのかを質問した。

メッツは身体活動の強さ(酸素摂取量)が、安静時酸素摂取量の何倍に相当するのかを表す単位である。座っている状態(安静)が、1メッツである。図5~11は、何メッツの身体活動を週何回行ったかを示したものである。ただし、重複回答を可とした。女子学生らは、週2回3メッツから8メッツの身体活動を63人(36.6%)の学生がこれらの運動を行っている。

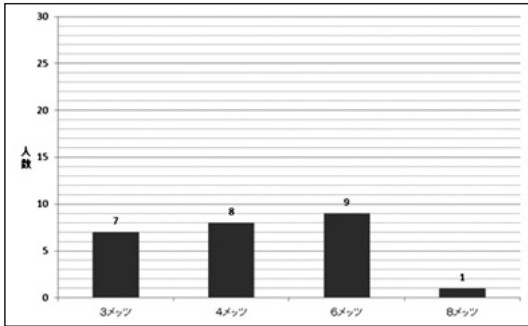


図5 週1回

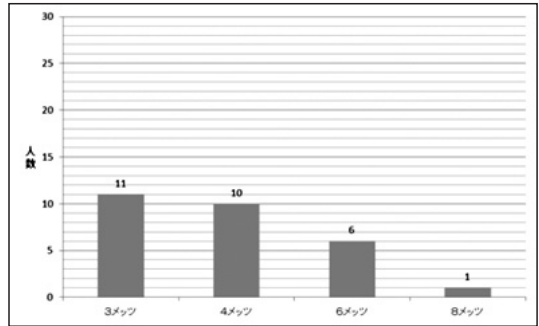


図9 週5回

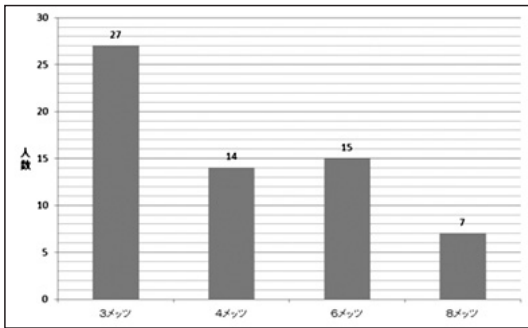


図6 週2回

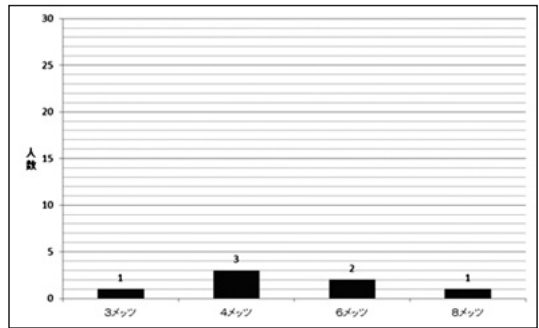


図10 週6回

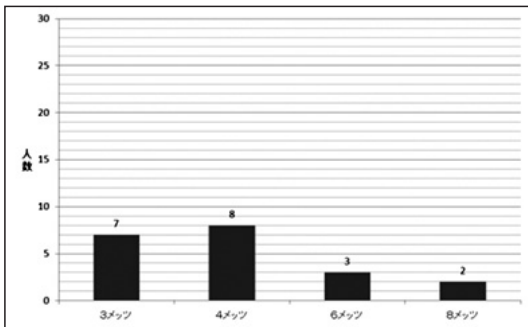


図7 週3回

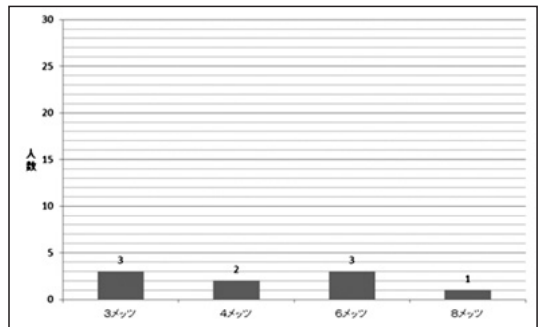


図11 週7回

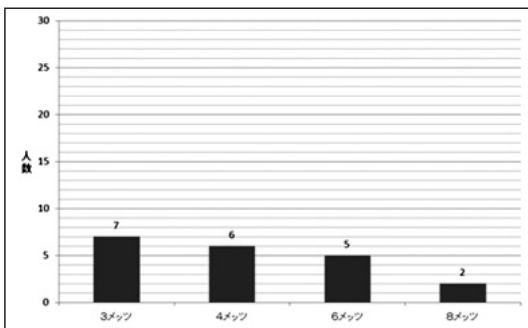


図8 週4回

次に、週5回28人（16.2%）の学生らが身体活動を行っている。25人（14.5%）の学生が週1回の身体活動を行っている。

次に、3メッツから8メッツの各種の運動を1ヶ月以上から1年以上にわたり継続して身体活動をした学生を、図12～23に示した。3ヶ月継続の者が62人（36.6%）、4ヶ月継続の者が42人（24.8%）であり、3ヶ月、4ヶ月継続して身体活動を行っている者は、半数以上、61%存在していると

言える。また、1年以上継続している学生で、週2回8人、週3回7人、週5回3～6メッツ強度の運動を継続している学生は12名である。他の学生らに対しても、取り組みやすい運動プログラム

を提供することによって、生活の中での習慣化を計っていく必要がある。今後、具体的な調査をし、より実践できる運動の習慣化へとつなげていきたい。

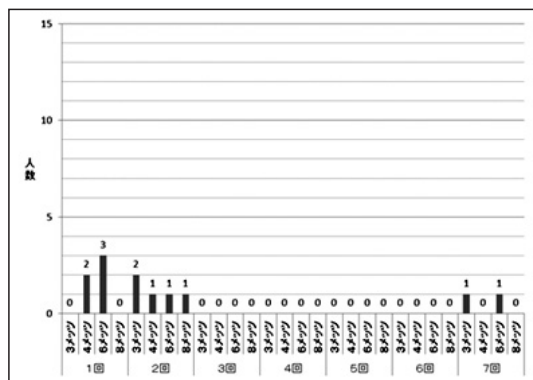


図12 1ヶ月

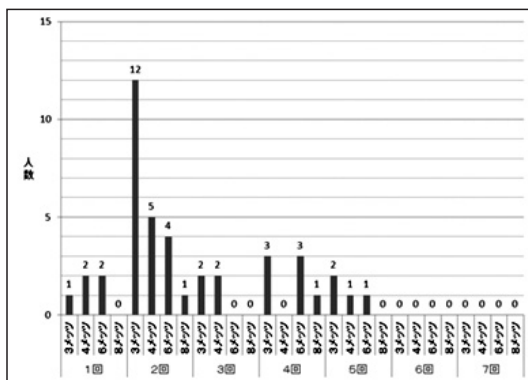


図15 4ヶ月

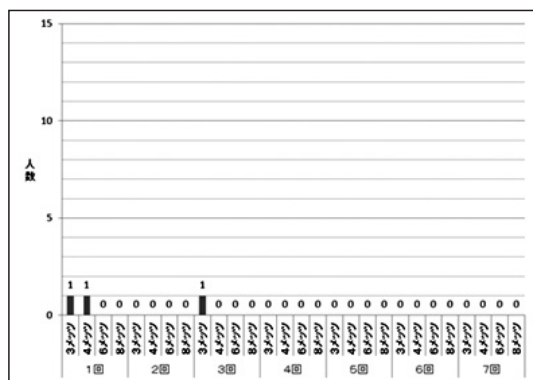


図13 2ヶ月

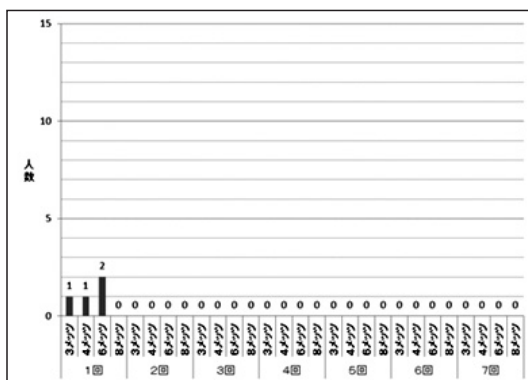


図16 5ヶ月

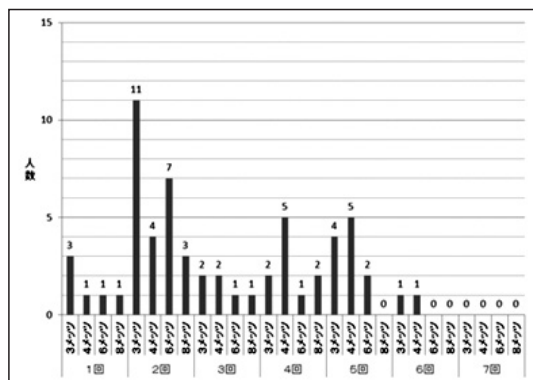


図14 3ヶ月

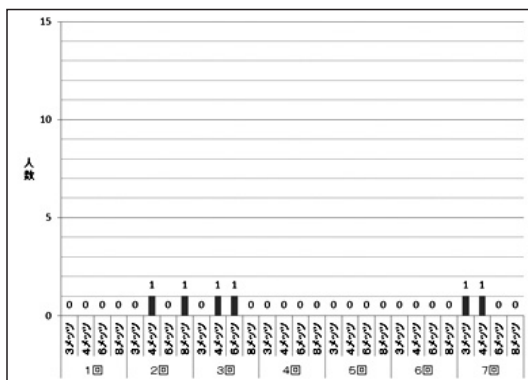


図17 6ヶ月

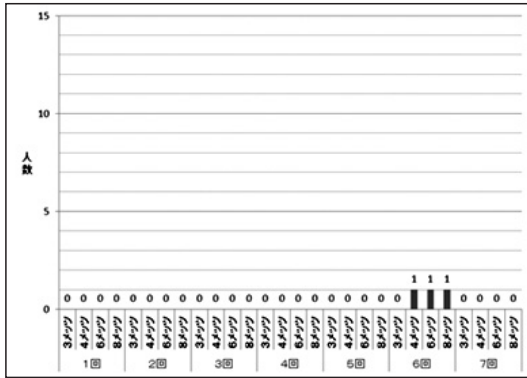


図18 7ヶ月

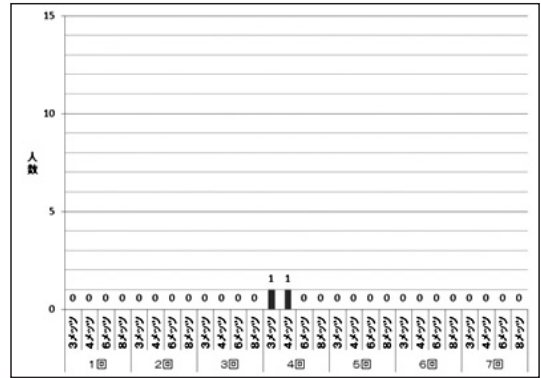


図21 10ヶ月

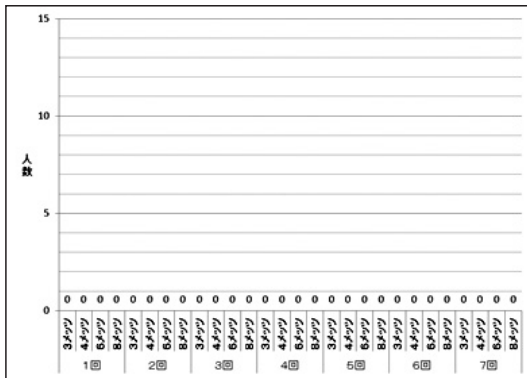


図19 8ヶ月

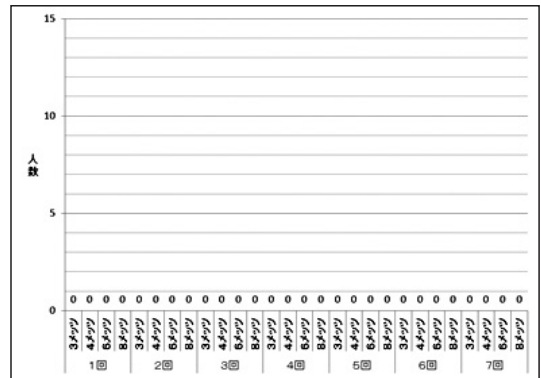


図22 11ヶ月

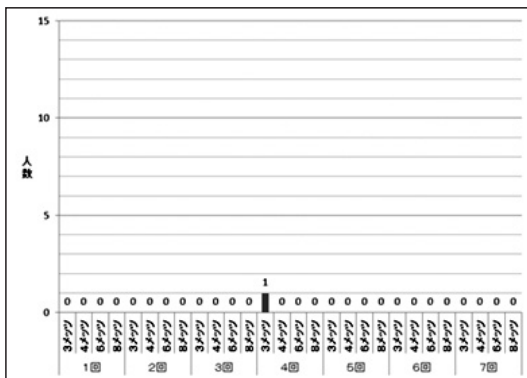


図20 9ヶ月

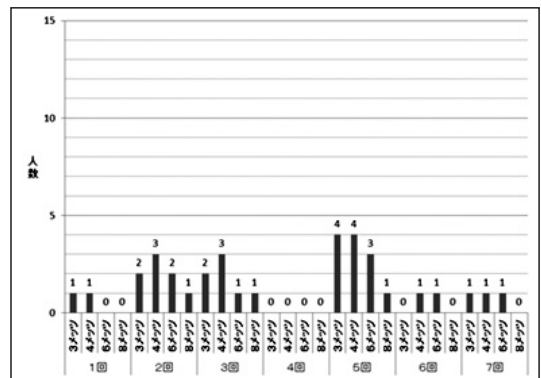


図23 1年以上

おわり

学生生活のみならず、今後、健康を保持増進するために、生涯にわたり運動を継続、維持へと運動習慣を身につける過程が重要となってくる。そのためにも、自己の体力や身体的特徴を知り、健

康の理論と実践を通して、意識改革へと導いていくことが重要である。今回の研究において、学生のBMI値および体力測定値から得た結果から分析した。今後得られた資料から、学生の体力向上に向けたプログラムの作成、栄養指導にも取り組

む必要がある。体育担当者のみならず、専門のチームを組織し、全学的に学生の健康維持・増進に向けた改革が重要となる。

本研究の調査資料の整理、データ入力等に協力頂いた保育科学生並びに健康科学部健康システム学科学生大内晴菜さんに感謝の意を表します。

〈参考文献〉

- 1) 角南良幸・村上清英・中山正剛・大隈節子：大学体育実技のためのSAQ関連体力測定および評価法の検討～過去の運動経験が及ぼす影響と標準値の作成～，p33～42，大学体育学，第6号，社団法人全国大学体育連合，2009年3月
- 2) 木内敦詞・橋本公雄：大学体育授業による健康づくり介入研究のすすめ，p3～22，大学体育学，第9号，社団法人全国大学体育連合，2012年3月
- 3) 宮川和三・徳田泰伸・片岡瑞希・平井美月・藤本真愛・藤本真葵：女子学生の身体組成とダイエットに関する一考察，兵庫大学短期大学部研究収録，第46号，2012年
- 4) 文部科学省：体力・運動能力調査報告書，2010年
- 5) 黒木則信・杉本隆視・徳田泰伸：体組織および体力・身体状況から見た新入学生の授業への取り組み 兵庫大学論集13，2008年
- 6) 宮崎義憲：日常に生かす健康とスポーツの科学 不味堂，1998年

〈引用文献〉

- 1) 木内敦詞・中村友浩・荒井弘和：FYPE autumn diary，大阪工業大学健康体育研究室，大阪人間科学大学健康心理学科，p13，2008年3月

資料 1

あなたは下の図に相当する運動を週何回していますか。番号に○印を入れてください。
 している運動には 2 つ以上印をつけてもかまいません。

週 () 回

提出は、

幼児体育 A 担当：宮 川 和 三
 保育科リズム担当：井 上 真美子
 幼児体育 B 担当：徳 田 泰 伸

までお願いします。



資料 1 の 1 エクササイズに相当する活発な身体活動のイラストは、
 編著：木内敦詞・中村友浩・荒井弘和による FYPE autumn diary の
 p13より引用した。

また、これらの運動は何ヶ月続けていますか。番号に○印を付けてください。

- ① 1ヶ月 ② 2ヶ月 ③ 3ヶ月 ④ 4ヶ月 ⑤ 5ヶ月 ⑥ 6ヶ月
 ⑦ 7ヶ月 ⑧ 8ヶ月 ⑨ 9ヶ月 ⑩ 10ヶ月 ⑪ 11ヶ月 ⑫ 1年以上

ご協力ありがとうございました。

スリランカ・ハプタレー地区幼稚園の教育現場から、
幼児教育における環境についての一考察

A study on the environment at infant education Based on a case on
kindergartens in Haputale area, Sri Lanka

三 井 圭 子* (平成25年2月6日受理)

要約

スリランカ・ハプタレー地区の幼稚園を視察、保育交流の機会を得て、幼稚園が経済的、立地的に厳しい環境と乏しい教材の中で幼児教育がなされている実情から、改めて環境を通して行う幼児教育について考察をする。

日本で実践を経験した者として、支援を必要とするスリランカ・ハプタレー地区幼稚園の現状のなかで環境を活かし環境を通して行う幼児教育をどのように進めるか、その環境に視点を当て、現場の保育を考察すると共に、今後の支援と保育交流を考えていく。

キーワード：環境、スリランカ・ハプタレー地区、幼稚園支援と保育交流

keywords : environment, Sri Lanka・Haputale area,
support for kindergartens and friendly exchange of kindergartens

1. はじめに

スリランカ・ハプタレー地区の幼稚園について、2回の現地視察と保育交流を行った。2011年3月^{*1)}と2012年2月にその機会を得た。現状から学び、自分の経験から、その地域の幼稚園教育の環境について考察する。

スリランカの国の事情、文化、国民性、教育環境等様々の課題はある。しかし、ハプタレー地区の幼稚園の現状を知って自分なりに述べたい。自然は豊かであるが、丘陵地域で交通の便も悪く、経済面では厳しい環境である。幼稚園の建物も古く、園庭もないところが多い。乏しい教具、用具である。そのような環境の中で幼児教育が展開されている。その現状の中で、どのように保育が展開できるかを考えたい。

2. スリランカの情勢

スリランカは歴史のある国である。幾つかの王国が支配していた時代から、オランダ、イギリスの植民地時代を経て、1938年2月4日に独立した。

シンハラ人 (82%) タミル人 (9.4%) マラッ

カラ人 (8.2%) 等で宗教は仏教76%、イスラム教8.5%、ヒンドゥー教7.8%、キリスト教6.1%であり¹⁾、多民族国家である民主社会主義共和国として国政をとっている、日本の北海道より少し小さな島国である。

少数民族のタミル人の分離独立運動から、30年来の内戦状態が続き、政治が不安定で、政治家の暗殺なども頻繁に起こり、国が混乱状態であった。2005年12月には巨大津波で東北部沿岸地域は被害が膨大であった。北部の地域では、戦争の影響で貧困家庭、孤児と問題を抱えている。まだ危険地域に指定され、観光客が入ることができない。

2009年5月19日に当時の大統領マヒンダ・ラージャパクサ氏がイーラム解放のトラ“LTTE”から勝利宣言を行い、内戦終結となり5月21日を国民の祝日と定めた。第三者国の仲介で第1回～第6回の和平交渉もあり、戦争の終結にいたっていたのである。また多くの国際社会からの支援が行われたりしたのである。国の産業は、農業、漁業、製造業などあるが、他の国への出稼ぎ労働者もあり、経済成長はまだ低い。しかし現在は観光事業にも力

(*みつけいこ 保育科講師 幼児教育)

を入れ、経済発展に力を注ぎ出している。日本のテレビコマーシャルには、スリランカ観光局の名があり、スリランカ航空の宣伝も見られる。しかしまだ発展途上国である。内戦終結後、安定が続いている。観光事業の就業者は、出稼ぎで得た資金を基にマイクロバスを購入し、言語力を活かし観光ガイドをしている人も多い。現地の移動や案内はその人々である。

国土は熱帯温暖地域で、高地は、気温差があり、濃い霧に恵まれ、お茶の栽培に適している。目を覚ますとホテルの窓からは毎日のように濃霧で、肌寒く、外界は見えない状態である。日が差し込むと、見事に晴れる。この気候が農産物の特質を活かしたものとなっている。稲は二期作であり、果物、農作物などは豊富で、現地の人は、食べることはあまり困らないと言う。人々の表情は意外と大らかである。

長年、スリランカの水利、灌漑事業を研究されている龍谷大学教授の中村尚司先生のお話だと、イギリス領時代から、紅茶栽培が盛んで、世界での有数の輸出国になった。紅茶、ゴム、ココナツが三大作物を占めていた。しかし国の混乱期が長く、また他国の生産量の増加、輸出の進出もあり、近年は輸出が伸び悩んでいる状態である。社会資本は相対的に充実し、福祉社会に力を入れ、食糧の無料配布、入院、手術を含む医療の無償化、小学校から大学までの無償教育、農民への各種補助金などがある。しかし財政への負担も大きく、政策の課題となっているということである。幼稚園は学校ではなくそのような支援が行き届かない現実がある。物質的な支援や教員の研修等の支援が必要となる。

スランガニ基金の馬場繁子氏^{*2)}が現地で20年間も幼児教育支援をされている。

3. スリランカの教育

スリランカの教育²⁾は、5歳児からの入学で5学年修了時に Graide5 の試験を受け、National School か 1 A、1 B という学校に入る。成績優秀な児童は奨学金も受けられ、有名校に行くことができる。

義務教育は10年である。中学校（10年生）の卒業試験の成績により、40%が高校に入り2年間勉強する。ここで、将来の進路が決定する者もいる。高校で2年間勉強し、試験を受ける。45%が高校卒業と大学入学資格試験となり、約13.6%のトップレベルの学生が大学進学できる。

国立の大学は13校しかない。競争が厳しいのである。イギリスの植民地時代が長く、教育もイギリスの制度に影響されている。教育施設の差もあり、中央政府の文部省の管轄の学校（National Schools）と州政府の教育省の管轄の学校（タイプ1 A B、1 C、Status2）とがあり、施設面、教育内容の違いが顕著である。

中央政府の管轄の施設は充実し、教育課程もそろい質の高い学校であり、そこに子どもを入れるのに非常に激しい競争になっている。

1978年の小学校の入学年齢が6歳から5歳となり、5歳児の1年間は幼児教育として小学校で教育を受けることとなる。

州政府は財政難で学校設備の充実、幼稚園の園舎の建設などがなかなかできない実態で設備の遅れ、教育の質の遅れがある。国際社会からの支援を受けている現実もある。

しかし教育熱心な国民であり、識字率も高く、就学率も他のアジア諸国と変わらない。

4. ハプタレー地区の幼稚園

ハプタレー地区は南部の丘陵地域で、良質の紅茶を栽培し、有機栽培も盛んであるが、生活水準は低い。女性労働者も多く、子どもを預ける、託児所（デーサービス）と幼稚園とがある。幼稚園の就園率も年々高くなっている。

どの地域でも Pre-School（幼稚園）の園児は、3歳児、4歳児である。1月が1学期の始まりである。ハプタレー地区の幼稚園には公的な支援がほとんどなく、劣悪な施設が多い。

ハプタレー地区幼稚園の現状の環境から、この地域の幼児教育について考え、子どもがその環境の中で遊び、学び、どのような保育を展開すればいいのか考察する。

日本の NPO・JIPPO^{*3)} が貧困問題と国際貢

献に取り組みとして、スリランカ・ハプタレー地区の茶農園労働者（主にタミル人）を支援するため、有機栽培紅茶のフェアトレードを始めた。国際貢献として、茶農園労働者の子どもたちの幼稚園の園舎の改築、遊具の新設を進めた。さらに幼稚園教員のための研修事業を計画し実施してきている。

筆者の1回目のスリランカの訪問では、ハプタレーの幼稚園の先生方の研修を行った。

4か所の幼稚園の視察と保育交流を行った。2回目には3か所の幼稚園の視察と保育交流した。訪問した6園の現状³⁾を述べ、特に各幼稚園の環境に視点をおき、その地域の環境を活かした保育を考えることとする。

(1) Haputale Montessori Pre-School

(2011年3月・2012年2月訪問)

園の概要を表に示す。(以下5園も同様)

運 営	ハプタレー市立（公立）
園 児	30人 制服着用
教 員	2人
屋内設備	保育室1 トイレ1 手洗い場1 フロアー1 倉庫1 休憩室1
園庭遊具 (固定遊具)	滑り台1 シーソー1 ブランコ（大小）2 吊り輪1 ジャングルジム2
そ の 他	園庭が広い

唯一の公立の幼稚園であるが、NPO・JIPPOによる支援が行われた。園舎の改築、園庭整備、遊具の新設があり、敷地の拡張、周辺の水路の整備もされた。この地区で一番恵まれた施設である。地域の中心地、高地の街の中にある。周辺の高台の斜面には草花が咲いている。コミュニティーセンターが隣接している。

保育室内は教員の机、椅子、園児の机、椅子の数は人数分があり。写真1)でもわかるように、ベンキ1色で塗られている。

園庭では、大きな木々の落ち葉がきれいに集められている。コミュニティーセンターとの敷地の



写真1) 保育室



写真2) 園庭の遊具

境界に花壇があり、花が咲いているが有刺鉄線がめぐらされ、子どもにとっては危険な状態である。保育者としての気づきが必要である。

園庭に段差があり、遊具設置場所と区別してあるが、石等むき出しになっている場所がある。土が雨で流され、土の補充がなされていない。保育室は窓が周囲にあり、薄い布のカーテンがしてある。日差しは差込み、天気の良い日は明るい。

電灯は見当たらない。ガラスはない。鉄製の面格子のみで、雨の日は吹きぶる状態である。湿気対策として、壁面の作品にはビニールカバーがしてある。この地域の幼稚園はどこともこのような状態である。

シンハラ人、タミル人の教員の2人、それぞれ同じところで、タミル人の先生にはタミルの子ども、シンハラ人の先生にはシンハラ人の子どもと別れて机、椅子が並び向かい合っている。

言葉の問題だろうか、宗教の違いもあるが同じ部屋である。

シンハラ人とタミル人とが普通に幼稚園で生活している自然な姿はとても良い。

また、子どもたちは園の周辺の草花にも目をとめるであろうし、手をさしのべるであろう。遊具で十分に遊べる。園庭も駆け回ることができる。しかし運動遊びをより楽しくする運動用具は見当たらない。

豊かな自然、広い園庭を活用する保育の展開ができる。園庭の段差は高さがあるので、3歳児にはどうであろうかと思うが、運動遊びが有効にできる。

飛ぶことを楽しむ、狭い石の上を歩く等、安全を考慮し、スリルを楽しむこともできる。運動遊び、ゲーム遊びができ、今ある環境を子どもと一緒に発想し、創造することで、遊びが広がる。

(2) Nawalar Pre-School (2012年2月訪問)

運 営	プランテーション経営者 (私立)
園 児	22人 制服着用
教 員	1人
屋内設備	保育室1
園庭遊具 (固定遊具)	なし
そ の 他	トイレ、手洗い場なし 園庭なし

保育室内は南側にガラス窓があり室内は明るい。北側の窓は木の板で塞がれていた。

室内の半分は広いスペースがある。園児の机、パイプ椅子、教師の机はある。

掲示物が貼られている。電灯はない。壁は白く塗られている。床は土間で土が光り固められている。天井は木材がむき出しである。

園庭は建物の周辺が、集落の広場であり、村の人々と共有している。

2000m近い山々の谷間にあり、四方がお茶畑である。そのお茶畑の広いくぼみの土地に家屋が密集している集落である。電線は周辺に回らせてある。電気の使用家庭が何程あるかは定かではない。交通の便として、山の中腹にはバスが通る道がある。



写真3) 教員と子どもたち

園までの道のりは、自動車を降りて、集落へは2kmの道を徒歩で進む。道端には花が咲き、集落の近くでは川が流れ、周りは草が生い茂るが、そこで洗濯をする姿もあり、身近に日常の生活が見える。子どもが生活を真似て楽しむごっこ遊びの展開になるだろう。

道路周辺の山肌にも色々な花が咲いている。ランタナ、カンナ、朝顔、ダリア、他色鮮やかな赤、黄色と日本の春、夏の花である。豊かな自然は目の前にある。交通の便がある道路まで、20分以上急な斜面を登るので、人の生活にとっては不便さがあるが、子どもにとっては、脚力がつき、持久力も身に付くのではと思う。

草原へ意図的に出かけ、草花を摘む、水の流れの中で遊ぶ、川には生き物もいるだろう。日本では散歩、園外保育があるように、子どもたちと周辺に出かけ、体で自然を感じ、自然の中での遊びを経験すると豊かな心の育みとなり、同じ経験を共有できる。子どもが発見したこと、共通の遊びへ広がる。

保育室は清潔感があり、天井にカラフルな布を張ると、子どもたちも、心が和らぎ、落ち着く。作品を吊る、揺れるおもしろさ、吊るす紐の長い、短いと子どもが興味を示し楽しむ。そこに、教員の環境構成の必要性が出てくる。

周囲の壁面には、教師の手作りであろう教材が多く貼ってある。高地で急に雨が降り、朝夕は濃い霧のため、室内の子どもの作品、先生の手作りの教材が湿るので、同じようにビニールカバーがしてある。



写真4) 支援の遊具

動物の名前、色彩、文字、数、量等知的教材である。

教員が研修の効果を示し、工夫していることがわかる。

貴重な教材の紙類なのである。

どこかの国のNPO、NGOからの支援の遊具が少し机の上にある。写真4)で、まだ新しく、使っているのかは定かではないが大事に置いている。遊び用ではなく教員側からの教材としてではないかと思われる。

遊び中心の日本の保育との違いである。おもちゃとして使用して欲しい。

室内の床は土間で、半分のスペースに机、椅子がきれいに並べられて、園児が座っている。子どもが座って遊ぶ時は、板、シートがほしい。その広い空間はおもちゃなどで遊べるスペースになるであろう。使い方と言わなくても、そこにケースから出すなど置いておくだけで、子どもは手に取るし遊び始めるであろう。並べる、積む、何かに見立てる等工夫し、想像するであろう。自ら物に興味を示し遊びへと進む。自主的に遊べる空間を作り出すのである。

地域の人々は、日本からの客ということで、保護者と共に大勢集まり園児の後ろで、交流を静かに見守り、物珍しさから、興味津々である。

幼稚園という場所に大人も集まる事は、幼児教育に関心を示し、自分たちに何ができるかを考える機会になる。訪問者のリーダーである中村教授が、何の目的で、どのようなことをするか、保育の交流の説明をされた。保護者、近所の人々も熱

心に聞いていた。

日本語をシンハラ語にそしてタミル語への通訳で英語も入る。いくつもの言葉が聞ける。子どもたちも、初めての日本人との関わりである。自分たちの国以外の人々との出会いは新鮮であるし、驚きを持ち、心に強く残るであろう。小さな子どもにとっては大きな経験になる。人とのかかわりが広がり、日常と違う体験ができることで、色々な思い、人、言葉への関心が深まる。子どもの成長にとって良い刺激となる。

園舎の外は、集落の共通の広場である。遊具は設置されていない。室内での保育が中心であり、机の前に座り、色々な物を作ったり、描いたり、見たりという保育内容である。何かを教え、学習するところとして位置付けられている。

ハプタレー地区の幼稚園では、知的教育が主流である。

手洗い場はなく、遊んだ後、おやつ前の手洗いはできない。保育室だけの建物である。それすらなく、民家の軒下で、青空のもとで行われている幼稚園もあると聞く。

給食はない。衛生面を考えて、お弁当の持参もなくPM1時30分～2時に降園して、家での昼食となる。お客様が来ると必ず、お菓子(パウンドケーキ)飲み物(ジュース)のもてなしがある。来客への接し方もその場で見て学べる。

その後、それを子どもたちも一緒にいただく。おやつとして昼食まで口にするという。みんなでおやつを食べる楽しさも味わえる。それは子どもにとっては大いに喜びになり、また少し空腹を和らげる。

(3) Saraswathi Pre-School (2012年2月訪問)

運 営	プランテーション経営者(私立)
園 児	29人 制服着用
教 員	2人
屋内設備	保育室1
園庭遊具 (固定遊具)	シーソー2 ジャングルジム1
そ の 他	トイレ、手洗い場なし 園庭狭い



写真5) 保育室

窓は開いてない。入り口のみ。電灯はない。

マーケットの建物の一角を間借りしている。マーケットは意外と広いスペースがあるが保育室内は4畳半程の広さである。園庭も生け垣で囲まれ狭い場所である。その中に2台の遊具が設置されている。

JIPPO が支援をするということで、話が進められていた。しかし、プランテーションのオーナーの反対でできなかった。ここに現地の意向が入り難しい面がある。茶農園ではオーナーの意見が支配的であり、階級制もある。

狭い保育室、園庭での日頃の子どもの姿はどのようなのかと思う。大勢の子どもを広いところで学ばせたい、園庭でのびのび遊ばせたいと思いは誰もが一緒であるが、支援を待っている状態である。再度のNPO・JIPPOの訪問を歓迎された。

ベテランの園長先生で、子どもに対してのお話はわかりやすいのか、子どもが静かに聞き入っている。日本語から、英語、シンハラ語からタミル

語への通訳であった。

壁面の展示物は、動物、鳥、果物などの絵、丸の形の色紙を同じ数を並べ貼っている。

生き物の名前、数量、大小、形の違い等、知的学習である。先生は教える立場、幼児は学習するという学校式である。

先生の手作りの教材、幼児の作品と全面に貼っている。



写真6) 子どもの作品

画用紙等の用紙類、筆記道具等必要なものが不足している為、作品全てが大事な教材である。また雨天の場合の保育はどのようになるのであろう、室内には全員入って活動できない状態である。伸び伸びと遊ぶという姿が想像できにくい。

また遊具での遊びは29人の子どもが順番待ちで遊ぶであらう。トラブルもおこる。狭い所ではなかなか、子どもらしい活動ができにくいだろうが、そこに、友だちとのかかわりが生まれてくると知恵も出てくる。

室内の机ではグループ毎に絵画や制作をし、他の子は外遊びや他の活動と、それなりの工夫が毎日続けられていると思う。

集落の中の広場がないが、周辺には木々や草花はあり、自然を活かすことはできそうである。

保護者は綺麗な服で園の周りを取り囲み様子を物珍しく、静かに見ている姿があった。

小学生も集まり、大勢になる。子どもたちは安心し、落ち着いている。日本人へは、好意的だと聞く。

子どもは宗教的な儀式で出迎えてくれた。儀式の流れは大人からの指示であらう。

人を招く心を伝える大事さを思うし、行動するとそこから学ぶのである。

文化の伝承という大事な環境がそこにある。

(4) Omi Annal Pre-School (2011年3月訪問)

運 営	プランテーション経営者 (私立)
園 児	55人 制服着用
教 員	2人
屋内設備	保育室1 電灯2
園庭遊具 (固定遊具)	なし
その 他	園庭、トイレ、手洗い場なし



写真7) 教員と子ども

近隣に紅茶の製造工場、コミュニティの建物もあり、集落の中央である。

建物の周辺は狭く、隣接している建物との間を子どもの活動の場として、利用している。下水が直接に流れ、ぬかるみになり、人の通路である。犬の糞尿があり、段差で石がむき出しになっている。

保育室内は狭く、教師の机、子どもの机、椅子が並べてある。広いスペースはない。

各自持参の水筒がある。

室内の周囲の壁、窓には子どもの制作、数字、形、写真、動物の絵とぎっしりと貼っている。また天井から数量、形等色々な教材がぶら下がり楽しい。教員の手作りの教材用も多く貼っている。ただ展示し、子どもが手にとって使うということはない。

手にして、それで遊ぶ事よりも、全員の前で見せて話す事に使用している。教師用の教材で、子どもが自ら遊びを発見し、学ぶというところまではいかない。この園も画用紙類、クレパス類、ペン類等すべて貴重品である。2009年度の初めてのタミル人教員研修、ティチャートレーニングで⁴⁾受けたことを熱心に保育内容として取り入れている事がわかる。研修の内容をどの幼稚園も大事にしている。

普段通りの保育をということで、広場に出て先生の前に並び、先生が拍子木のようなものでリズムをとり、リズム体操をする。体を動かすことはやはり大好きなようであるが、先生と同じようにすることを要求されている。初めのうちは覚える喜びがあり、みんなと一緒にする嬉しさがある。そこからどう子ども自身が楽しみ、子ども同士で普段の遊びの中にそのリズム体操が広がる。やらされる事から、やってみる、やって面白いとなるとよい。CDプレイヤーもなく、歌も教員の口移しで覚えるのである。音楽的な教具はほとんどないが、歌やリズムを楽しむ。手拍子、声を出して歌う、拍子木の音から歌を歌ったり、体を動かしたり、子どもの喜ぶ姿がある。日本でも、手作り楽器を作る。廃材を利用し、木の実、植物の種、小さな石ころ等、音を出すもの、リズムをとる等、工夫し作り出すことができる。そして素朴な音楽が楽しめる。教員にそんな技が必要となる。園児に作る喜び、それを使っての音、リズムで遊ぶおもしろさを感じることができるよう保育を進めると、表現の保育に繋がる。

(5) Little Rose Pre-School (2011年3月訪問)

運 営	プランテーション経営者 (私立)
園 児	20人
教 員	2人
屋内設備	保育室1 トイレ1
園庭遊具 (固定遊具)	なし
そ の 他	保育室は小学校と共有 園庭なし

小学校が試験ということで幼稚園は休み。子どもの姿はない。

保育室は一角に机、椅子が積まれてある。屋根と窓の間から日が差し込んでいるが暗い。電灯は見当たらない。

園舎の外にトイレはあるが、便器は枯草がいっぱいで、使用されていないし手洗い場もない。

室内は掲示物も少なく、数の掲示物が天井に10枚ある。閑散とした状態である。

保育室内は荒れた状態であるが、建物があるというだけである。

山の斜面に建てられて園舎周りには空き地はない。人が通るだけのスペースはある。

上方に少し新しい小学校が1棟建っている。下方には密集している集落が見える。

茶畑以外の狭い土地を耕し農作物を植えている、家々の周りにはバナナの木などもある。

室内は小学生が使用している机、椅子がとても乱雑に散らばっている様子なので、内容のある保育が展開されているかは疑問である。

ヒンドゥー教の集会場はとても立派で、広場もあるが、そこで園児たちが遊ぶことができない。遊具もなく、やはり外遊びは急な斜面を上り下りすることであろう。

教員は無償で、保育料の徴収が困難な状況である。経済面、物質面の支援を待つ状態で、教師自ら何かをするというところまで行かない。手当があっても意欲が持てる。まだまだ若い教員が幼児教育への情熱を持つための何らかの支援の必要性を強く感じた園である。



写真8) 園児が使用している一角



写真9) 園舎裏の坂道

小学生(1、2年生)と同じ建物で、生活している。異年齢交流、遊びの共有、人のかかわりの広がり、年上の子どもから教えられる喜びが持てるであろう。

そこに小学校教師との共同作業も必要になり、連携ができる。人的環境の効果的なねらいで、保育の展開ができる可能性がある。

新しい校舎から小学生の子どもたちは手を振り、笑顔を見せる。少し心が和むと共に、園児たちの日頃の生活が楽しいことを願う。

小学校の敷地の運動場での運動遊びも可能であろう。多くの斜面を自然の滑り台にし、安全に配慮して段ボール等で滑り降りることもできるであろう。

この地形を活かす方法を子どもと一緒に考えると、楽しい遊びの創造ができる。また周辺のお茶畑が広がり、自然は豊かである。

茶農園で働き、畑を耕す大人たちの働く姿は毎日見ているであろう。

そこに勤労の大切さを肌で感じるのである。

(6) Bahradi Pre-School (2011年3月訪問)

運 営	プランテーション経営者 (私立)
園 児	63人 制服着用
教 員	2人
屋内設備	保育室 1
園庭遊具 (固定遊具)	シーソー 1 ジャングルジム 1
そ の 他	園庭は狭い トイレ、手洗い場はなし



写真10) 馬場さんと手遊び

保育室内は、周囲の窓を雨戸で閉めてあるので暗い。屋根との間から日が差し込む。

室内は広いが、多くの子ども、1つの机に数人座り、いくつかのグループに分かれている。子どもの椅子は、木製、パイプ製と混在している。机、椅子は子どもの身長に合わせているものではない。

掲示物もすべてナイロンカバーがしてある。数字、動物の絵等の制作物である。

窓の下にフックがあり、リュック等の各自のカバンが掛かっている。

降園の時間であった。

通常2人の教員だがこの日は1人であった。帰る支度をしているところで、子どもも落ち着かない。馬場さんの“ココナツ”の手遊びで自分の場所に座り、注目してきた。やはり前で先生がすると一緒にしようとする。保育の導入である。ココ

ナツのスペルを手の指で表しながら、みんなで歌い、手遊びを楽しむ、笑顔も出てくる。知っているのか、やろうとする姿がそこにある。子どもの遊びたいという思いがある。

教員が研修で学んだ手遊びを日ごろしていたことが、子どもの姿に現れた。

室内に犬も侵入し、誰も出そうとしないので驚きを感じる。生き物とのかかわりは子どもたちにとっては、大切なことだがやはり安全面、衛生面を考慮しなくてはならない。

園庭はあり、遊具が2台設置しているが、ごみ、石等が目立ち整備されていない。園舎と高い段差があり、その段差も石積みであるが、子どもが通るところは、コンクリートの階段が設置されて、降りやすくして配慮が見える。

園庭整備、園舎内の整頓等、私たちがあたりまえだと思っていることが、そうではない状態である。国民性によるものなのかもわからない。ゴミは土にかえるものとし、また掃除する人がいるとの考えがある。階級制はあまり厳しくないが、職業の区別がある。

この集落は、いたるところに、ゴミがあった。清潔にする、見た目をきれいにすることは、気持ちの良いことだと幼児期からの感覚として育てる。ある程度の風習、慣習を改める努力も、これからの子どもたちには必要となり、大人、保育者の意識改革にある。

文化的な生活という事からも、初めの一步である。

このように、ハプタレー地区の幼稚園6園の施設、設備を見ていくと、この地域はわずかな支援もあるが、まだ厳しい現状である。保育室内の掲示物などは、どの園も同じ掲示物だが、研修の成果が出ていてそこには教員の努力がある。

茶農園の集落は、その農場内に製茶工場、診療所、小学校、ヒンドゥー教コミュニティセンターがある⁴⁾。そこで母親も働き、幼稚園を必要としている。小学校に隣接し、小学校へ行く前の教育と捉えている。迎える側としては学習する姿勢が養われ、授業にすぐに入りやすいと小学校の先生

の話である。就学前教育としての位置づけがされている。

茶園農園のタミル人の労働者の生活向上と児童福祉施設、教育施設の充実が、公的な支援が必要と声をあげてもなかなか届かない。公立の幼稚園でさえ、支援が必要なのである。

プランテーション経営者や、子どもを預けている保護者、現場の教員の努力しかないのだろうか。

この厳しい現状の中で、未来ある子どもたちの幼児教育をどう進めるのか、教員研修のあり方はどうするのか、いったいこれから、関わった者は何ができるのか考えると共に、その地域の現場の教師が工夫し、考える機会がもてるよう支援が必要である。

5. 地域の環境を活かす保育

スリランカの幼児教育カリキュラム National Action Plan⁵⁾ の具体的なものが11項目ある。その中で「1. 感覚的経験を得るために好ましく、充実した環境を与える。」「4. 良い習慣を身につけるために好ましい環境を与える。」「6. 知的、創造的能力を育てる。」「8. 環境を大切に、よく理解し、評価し、守ろうとする。」「10. 共同生活の場に慣れるために好ましい雰囲気をつくり出す。」と5項目を抽出してみたが、目的、目指す事柄が示される事は大切なことだと思うが、現場の保育者がどのように意識をするかである。

環境とは、人、物、事と言われ、様々な環境が総体的に子どもの育ちに影響する。

そこで、スリランカ・ハプタレー地区の幼児を取り巻く環境を、自然環境、宗教的環境、人的環境から考える。

(1) 自然環境

豊かな自然があり、亜熱帯気候で、作物、果物は豊富で、各家庭の庭にはバナナやココナツの木があり、畑（山岳地帯は狭いが）には野菜ができ、食べるものは豊富である。

丘陵地で土地は狭く、交通も不便である。しかし山肌には、日本の春、夏、初秋の花が一斉に咲

いているのである。それを活かす保育があるはずである。

我が日本は、四季が有り、春には桜前線で、全国に桜の花が順に満開になり、幼稚園の園庭で咲く所も多い。夏には木々の緑が眼に入り、園庭では夏野菜の世話と収穫の喜びを感じる。秋には紅葉、木の実拾い、冬には、雪に喜び、霜柱を見つける、入れ物に水を張り、一晩で氷を作り朝になるのを楽しみに待つ等、遊びが豊かな内容になる。

園内にビオトープの手作りで自然環境をより充実している園が多い。筆者が勤務した園は池もあり、3匹のウツガエルがその池の主として、子どもの興味を引く。

そのカエルたちは子どもが静かな時は、池の淵でうずくまり、池の中では目だけを水面に出し、人が来ると池の底にもぐる。午後は散歩に出かけ、廊下まで飛び出している事もある。それを子どもたちに話すと熱心に聞くのである。興味を持ち、カエルを見るために静かにのぞきこむ姿がある。またお話ができ、子どもの表現遊びへ広がる。話し合いが盛り上がり、カエルのごっこ遊びが展開するのである。

また紅葉する大きな木々、実のなる木もあり、花壇も四季折々に花を植え豊かに咲く。

周辺には低い登れる山、神社、お寺、日常生活の人の営みも身近に感じられた。その環境を活かし保育を進め、心の豊かな子どもたちの成長を願って日々の保育の充実を図る。自然が少なくなった住宅街の幼稚園を自然豊かにしているのは、今までの保育者たちが努力した結果である。

ハプタレー地区の幼稚園も、教師が意識的に園庭に花を植えようとするれば、野山に咲いている花を園の片隅にも植えられるであろうし、花が咲けば小虫が寄ってくる。

花を摘み、花瓶に入れ飾って楽しみ、見て楽しむ。子どもの手作りの生け花である。

空き瓶等、水が入る物を見つければいい。摘む花々は豊かに、身近にあるのだから、きっと子どもはそのような姿を見せるであろう。綺麗と感じる。

土を入れ、地面をならし、少しでも空き地を子

どもの安全な遊び場にできないだろうか、山の斜面があるのなら、自然の滑り台ができないか、登ったり、降りたりの遊びが展開できる。

手作りの遊具はできなだろうか、山の木々の組み合わせ、小さな土の山、泥んこ遊びのスペース等、生活の中から何か工夫と努力が必要である。

そこに、子どもが興味を示し、遊びが始まる。遊びが始まるとファンタジーの世界が広がる。自然物にはそんな力がある。

コロンボへの道中、木々にリスが飛び交っている様子が見えたり、オオトカゲがのっそりと歩いている姿を見かけたり、木の茂みにカメレオンを見つける。鳥類もいるし、ウサギもいると聞く。スリランカには多くの自然公園、サファリーがある。

なかなかハプタレー地区の子どもはそこへ出かけられないだろうが、保育者の話を聞くことはできる。そこで、動物になったつもりで、身体表現遊びもできる。

そんな生き物たちのお話が作れるであろう。お話作りの遊びとなる。

自然環境から子どもの目線での物語の世界が広がる。絵本が少なく、園ではあまり見かけなかったが、子どもと一緒に作れるのである。豊かな自然を大切にしながらそれを活かした色々な遊びが、そこでしかない遊びが子どもと共に創造できる。子どもの生活そのものがファンタジーの世界であると良く言われている。絵本、お話がなければ作り出せる。造形表現、言葉表現となる。

子どもの絵が絵本になる、子どもの遊びがお話になる。そこから保育の内容が生まれてくる。身の回りの自然から感性が育つのであり、子どもの学びが得られるのである。

(2) 宗教的環境

訪問した幼稚園ではやはり、ヒンドゥー教の儀式でお客様を迎える。

訪問者の一人一人の額に赤い紅をつける。(写真11)

子どもたちも行儀よく椅子に座り、神妙に見守る。

次の園では、2人男女の子どもが正装し、2列に並んで迎え、訪問者に一人一人、大きな葉っぱを渡す。厳かな時間が流れた。その園長先生は、キリスト教信者であるが、タミル人の宗教儀式を子どもとともにされた。

迎えられる側、迎える側もとても良い緊張の時間であり、ありがたさを感じる。日常の中で、人を迎える儀式であるが、子どもの心に影響する。日本で言う“おもてなし”に通じるようで、人を歓迎する心が培われる。

また、宗教の場では、女性は決して腕を出さない服装とし、お寺内はだれもが素足である。身だしなみ、礼儀等日常生活の中にある。大人の行動を見ながら身につける事になる。

このように、ハプタレー地区の子どもたちは、タミル人はヒンドゥー教、シンハラ人は仏教と宗教が違ってても親から、或いは周囲の大人から宗教の心を育まれている。

ハプタレー地区のコミュニティーセンターは宗教の建物だが幼稚園よりきれいな建物である。どの村の中でも1番の建物である。信仰心の強さを感じる。

鈴木正崇氏がスリランカの宗教を、「スリー・パーダの山が四大宗教の聖地であり、共存する民族で、仏教、ヒンドゥー教、イスラム教、キリスト教等の宗教の違いを超えて人々が共有して、そこに巡礼するという。3月の満月の日はご来光を仰ごうと人々が数珠つなぎになる⁶⁾」と述べている。

訪問した時も、月の満月の日は全土お休みとなり、お寺への巡拝を大勢の人々がしていた。家族



写真11) 儀式

で、手には花束を持ちお祈りをしている姿がある。満月の日なので、月に1、2回ある。生活の中に神仏に祈る事が普通なのである。挨拶も手を胸の前で合わせ、「アーユボワーン」という。手を合わせる事が自然な姿で、信仰心に通じる。

日常の生活の中で、自然に小さな子どもは、大人の姿をまねて、心に取り込むのであろう。言葉で言わなくても手を合わせ、礼拝する姿から宗教心が育つと思う。

お国柄ではあるが、日本の日常生活の中に少なくなつたものである。

宗教は人を大切にす、感謝する心を育てる力があり、子どもの心の成長に大きく影響する。

(3) 人的環境

保育者について述べると、日本の幼稚園教育の基本には、幼稚園教育の目的を達成するために幼児の特性を踏まえ、環境を通して行うものとする。このためには教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする⁵⁾。

教師の存在がとても重要になってくる。だからプロとしての資格、免許の取得となる。

スリランカでは、教員養成制度はあるが、幼児教育者の養成に対しては政府の政策がはっきりしていない⁵⁾。

最近になって、半年間の講習を受け、資格が与えられ、幼稚園の教員になる。しかし中卒、高卒と誰でもができる状態であった。

ハプタレー地区の幼稚園のタミル人教員は2009年度に初めて研修を受けた。

日本のNPO・JIPPOの資金援助と現地のNGO・スランガニ基金の協力で実施できた。2回目は2011年3月に実施し、シンハラ人教員の研修であった。そこで、2回の研修を合わせて70数人の参加者だった。研修への意欲が強い。

2日間のティーチャートレーニングで、プログラムがぎっしり組まれてあった。

手遊び、リズム遊び、ゲーム、パネルで形、大小、数、動植物の名前等目で見えて教える教材の講義であった。保育室の環境を日本の幼稚園の保育

室の写真を展示し、物の片付け、整理の仕方、手洗いの様子等整理整頓、清潔の大切さを話されている。

救急箱の配布、救急の方法等、実技の研修である。

スリランカの教員研修としての実施は1～3日間の短い期間で、児童局が行うが、現地のNPO、NGO等の主催も多い⁵⁾。

タミル人教員の第一回研修会のスランガニ基金とJIPPOとのアンケートでは、回答を寄せた教員の全員が研修は大変良い、もっと研修を受けたいとある³⁾。

技術を身につけたい、知識を得たいとの思いが強い。この熱意は子どもに通じる。

一生懸命に子どもとかわる、熱心に色々な知識を子どもに伝えたい、その思いは保育者に必要である。

教員養成は国の重要な政策として充実させて、地方にも行き渡る事を願う。

日本では、養成校が充実しているし、環境は整っている。また豊富な教材、保育専門の様々な本がある。そこで、知識も、技術も身につけて専門家として保育現場に立ち、子どもとかわるのである。最初は未熟でも、経験を積み、現場での学びもあり、研修の機会も多い。

ハプタレー地区の教員も毎日が試行錯誤である。しかし経験はある。出会った教員は優しく、笑顔で、一生懸命さが伝わり、人柄の良い人々である。

先生と子どもの関係はそこで培われる。安心して、先生のしていることをまねる、一緒に歌う、体操をする、教えを受け入れる等信頼し合っている姿こそ保育現場には大切なことである。教員も貴重な研修で受けたことを即実行し、どこの幼稚園にも実践した研修の教材が壁に展示してあったのである。カラフルな作品であり、指導を受け、取り組んだ作品である。丁寧に仕上げている。教材も貴重品である。どこの園も湿気を防ぐためにビニール袋で覆っている。大切に教材、作品を扱うその先生の姿こそ、側でいつも子どもは見ているのである。

子どもが手に取って遊ぶ物であるが貴重なものゆえ、壁に貼り飾っているのである。

その気持ちも大切にしながらも、遊びとして考えると、手にとって触って欲しいと思うと、複雑さを感じる。

ある園での保育交流で、折り紙、紙風船、ゴム風船等手渡すと、うれしさが伝わる。

遊び方を説明するがなかなか理解できないが触る事がうれしいのである。そこから、子どもなりの使い方の工夫をする。音の出るカスタネットも歌に合わせて鳴らすと驚きと、楽しさを感じている事が伝わってくる。子どもが手にして、遊びが始まるのを待ってみる。そこに子どもの気持ちの動きがわかる。

興味を示し、動かす、鳴らす、その活動がある。その姿から、その子なりの工夫と思いがわかる。幼児を理解することとなる。

カラフルさはないが自然物の木切れ、葉っぱ、実、石等から何回も使用できる教材を教員の工夫で作れる。

ココナツの殻も十分利用できる。楽器、入れ物、おもちゃ等、創造、工夫があれば身近なものを活かせる。スリランカのお土産にはココナツの殻を加工した製品が多くある。その利用もできる。

ハプタレーの幼稚園教員がより自信を持ち、幼児の支えになり、子どもと遊びを楽しみ、共有し創造することである。

家族、地域の人々、友だちも小さな村なので親密な関係がある。何かといえば集まると聞く。同じ茶農園労働者の仲間意識が強い。地域で貧しくても支え合い、家族を大切に、協力的で信仰が深いその良さをいつまでも持ち続けることである。

これから経済発展し、豊かな社会になる事を望むが、同時に人の心の豊かさも培うことは大切で、幼児期の育ちに人の影響を受け、人として成長する。ゆえに人的環境が重要になる。

6. まとめ

環境を通して行う幼児教育として現状の環境に視点をあて、ハプタレー地区の幼稚園教育を考えたが、その国、地域にしかできない事がある。

保育交流で感じたが、今の現実を受け入れて進まなければならない。決して日本の教育のやり方を押し付けるものでもない。

しかし目の前の小さな子どもたちは、見る目、感じる心、聞く力、考える力は同じである。いつも子どもは前進し、新しい事に挑戦する気持ちを持つ。

将来を担う子どもの心身とも健全な成長発達を保障し、学びの保障をするのは大人の責任であり、それを実践して示すことが重要である。このことは日本も、スリランカも同じである。戦後の日本も本当に貧しさからの出発であったはずである。今は見事に物が豊かになり、文化的な生活を営んでいる。人の心の豊かさが感じられるように我々も責任を持ち、一層努力することである。

スリランカでは、都会では随分と幼児教育現場の施設、保育内容が充実しているところもあるが、一地方のハプタレー地区には、公的な経済支援と教員の養成等の施策はまだまだ行き届かない。しかし将来に期待したい。

このように考察していくと、子どもの心を育てるために今ある物を活かし、環境を整え、人として育つ為の豊かな環境を与えていく努力をしなければならないのである。

物質的な幼稚園支援も必要だが、現場の保育にヒントとなる具体的な遊びを伝え、保育交流をする事である。

ハプタレー地区の地域の人々と幼児教育現場の教員が共に努力し、広い視野を持ち実践していくと、様々なことが可能になる。厳しい現実があるが、あらゆる環境を活かしながら、子どもの心を豊かにすることを常に目指し、創意と工夫を子どもと一緒にし続けることが、充実した幼児教育となる。

今後も、自分ができる支援をしていきたいと思う。

〈脚注〉

- * 1) スリランカ・ハプタレー地区幼稚園支援第2回幼稚園教員研修実施 (JIPPO 支援事業)
- * 2) スリランカ幼児教育支援 NGO 代表 馬

場繁子氏

- * 3) 特定非営利活動法人 JIPPO (十方)
事務所 京都本願寺内
- * 4) JIPPO の資金援助とスランガニ基金主催
で教員研修 2009年度と2010年度
- * 5) 幼稚園教育要領 幼稚園教育の基本

〈引用文献〉

- 1) 中村尚司 「スリランカ社会の動向」 辛島昇・他監修 『新版 南アジアを知る事典』 平凡社 2012年 p911
- 2) S.M.Punchi Banda (JICA) 「スリランカの幼児教育における日本の技術協力 いくつかの事例を中心に」 お茶の水大学子ども発達教育センター第6回国際セミナー資料 2005年
- 3) 三井圭子 「スリランカ・ハプタレー地区幼稚園教員研修についての報告」 JIPPO 会報 第6号 2011年
- 4) 杉本良男編 「もっと知りたいスリランカ」 弘文堂 1987年 p238
- 5) 清水由紀・坪川紅美 「スリランカにおける幼児教育」 お茶の水大学 『幼児教育分野におけるアジアの途上国の実態調査とネットワーク形成活動報告』 http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed_old/eccd/site1_p3_srilanka.pdf 2007年 (参照2012年10月01日)
- 6) 鈴木正崇 「スリランカの宗教」 地球の歩き方編集室編 『スリランカ』 ダイアモンド社 2009年 p323

〈参考文献〉

1. 文部科学省 「幼稚園教育要領解説」 2008年
2. 中村尚司著 「スリランカ水利研究序説」 論創社 1988年
3. 地球の歩き方編集室編 「スリランカ」 ダイアモンド社 2009年
4. 荒川哲郎著 「スリランカの教育の現状と課題」 三重大学教育学部研究紀要 1999年
5. 上笠一郎・山崎朋子 編著 「日本の幼稚園」

理論社 1981年

6. 大澤力 編著 「自然が育む 子どもと未来」 フレーベル館 2009年
7. 塩美佐枝 新澤誠治 小林研介著 「保育環境 プラニングブック 2」 チイルド社 2005年
8. 無藤隆 柴崎雅之 秋田喜代美 編著 「幼稚園教育要領の基本と解説」 フレーベル館 2008年
9. 穴戸健夫著 「保育の森 一子育ての歴史を訪ねて」 あゆみ出版 1996年
10. 中村尚司 「スリランカ社会の動向」 辛島昇・他監修 『新版 南アジアを知る事典』 平凡社 2012年

諸外国の小学校における総合芸術教育の取り組み

A study on integral art education at elementary schools in some foreign countries

井 上 朋 子* (平成25年2月6日受理)

要約

近年、諸外国では、音楽科と図画工作科（美術科）を総合的・横断的に学習するためのカリキュラムや教材が開発されている。本論では、アメリカ、ドイツ、台湾、中国における総合芸術教育の現状について把握するため、各国の教育課程及び教科書を調査し、この4カ国と日本における総合芸術教育の取り組みとを比較した。そして、日本における総合芸術教育の展望を明らかにした。

キーワード：総合芸術教育、音楽教育、美術教育

keywords : integral art education, music education, visual art education

1. はじめに

近年、芸術教科では「表現力の育成」がしばしば指摘されている。それは技術指導に偏らず、児童の感性や想像力を働かせ、思いや意図を表現することが重要視されてきたからである。その結果、他領域と関連付けたり、複数の感覚を統合的に用いたりする学習が多く見られるようになった。例えば、音楽科では、図形譜や手作り楽器の製作といった造形領域と関連をもつ学習、また図画工作科においても、音や音楽の印象を絵画表現する等の音楽領域と関連をもつ学習が行われている。しかし、音楽科と図画工作科の教科書において同類の教材が掲載されていたり、他学年と重複していることも多く、教科間の連携があまり取られていないのが現状である。

一方、諸外国では、音楽科と図画工作科とを総合的・横断的に学習するためのカリキュラムや教材が開発されている。例えば、アメリカの『全米芸術教育標準』の内容標準では、「芸術領域や他教科との関連性に関する事項」が記され、また、ドイツ、バイエルン州の教授プランには教科間の関連性が具体的に示されている。そして、中国では、音楽科と美術科の教育課程とは別に、音楽科と美術科を総合的に扱った内容が「芸術課程」と

して示される等、総合芸術教育の実践が目指されている。一方、近年アジア各国では教科の統廃合が進んでおり、台湾では2001年に音楽科と美術科が統合され、教育課程も音楽科と美術科とを総合・統合的に扱った内容で記されている。

このように音楽科と美術科の関連性を重要視したり、また教科の統廃合によって、音楽科と美術科の内容を総合・統合的に示している国々がある。そこで、本論ではアメリカ、ドイツ、台湾、中国を取り上げ、各国における総合芸術教育の教育課程及び教科書について把握するとともに、この4カ国と、前稿^{1) 2)}において調査した日本の取り組みとを比較し、今後の日本における総合芸術教育の展望を明らかにすることにした。なお、本研究は、音楽科と図画工作科の統廃合を推進するものではなく、あくまでも既存の教科学習を行いながら、同時に総合芸術教育（音楽領域と造形領域を関連付けた学習）を段階的に行うことができるプログラム構築を目指すための基礎的調査にあたるものである。

各国によって、教科の呼び方が異なるが、本論では音楽科にあたる教科を「音楽科」、図画工作科にあたる教科を「美術科」、さらに音楽科と美術科を総合的に扱った教育内容を「総合芸術教育」

(*いのうえともこ 保育科講師 音楽教育)

と呼称することとする。

における総合芸術教育の内容を表1のように整理した。この表を基に、詳細を述べていくこととする。

2. 各国における総合芸術教育の実際

まず、アメリカ、ドイツ、中国、台湾、日本に

表1) 諸外国の小学校における総合芸術教育の取り組み

	アメリカ	アメリカ (オハイオ州)	ドイツ (バイエルン州)	台湾	中国	日本
教育課程の基準に関わる法令	全米芸術教育標準	教学内容標準	バイエルン小学校用の教授プラン	97年國民中小學九年一貫課程綱要	義務教育課程設置実験法案	学習指導要領
施行年	1994年	2003年	2000年	2011年	2001年	2008年
1 対応する教科等の名称	「音楽」「美術」芸術分野はダンス、音楽、舞台芸術、美術の4領域で構成。	「音楽」「美術」芸術分野はダンス、音楽、舞台芸術、美術の4領域で構成。	「音楽教育」「美術教育」	「生活」「芸術と人文」音楽、美術、表演芸術が統合的に扱われている。	「音楽」「美術」	「音楽」「図画工作」「美術」
2 教育課程上の位置づけ (1)学年	(1)幼稚園-12学年	(1)幼稚園-12学年	(1)初等(1-4学年)中等(5-10学年)	「生活」(1-2年)「芸術と人文」(3-9年)	1-12学年	「音楽」(小学1-高校3年)「図画工作」(小学校1-6年)・「美術」(中学・高校)
3 構成 (1)示されている項目 (2)区分	(1)教科内の領域別目標は、「内容標準」と「達成標準」で示されている。 (2)「内容標準」は音楽9項目、美術6項目、「達成標準」は、3段階(幼稚園-4年、5-8年、9-12年)で示されている。	(1)教科内の領域別目標は、「内容標準」と「達成標準」で示されている。 (2)「内容標準」は音楽と美術ともに5領域、「達成標準」は、各学年毎に示されている。	(1)各教科、領域別に学習内容が示されている。 (2)学習内容は、各学年別に、音楽教育が4領域、美術教育が6領域で示されている。	(1)音楽、美術、表演芸術を共通とする①基本理念、②課程目標、③段階能力指標、④段階能力指標と10大基本能力の関係、⑤実施要点、⑥付録-教材内容で構成。 (2)「②課程目標」は3項目、「③段階能力指標」は課程目標の3項目を基準とする。⑥付録-教材内容は4項目別に示されている。段階は、4段階(1-2、3-4、5-6、7-9学年)。	(1)音楽課程、美術課程、芸術課程のそれぞれが、①前言、②課程目標、③内容標準、④実施提案で構成される。 (2)音楽課程は4領域、美術課程は4領域で示される。段階は、音楽課程と芸術課程が3段階(1-2、3-6、7-9学年)、美術課程が4段階(1-2、3-4、5-6、7-9学年)。	(1)音楽科と図画工作科とともに、①総説、②教科の目標及び内容、③各学年の目標及び内容、④指導計画の作成と内容の取扱い、で構成されている。 (2)音楽科と図画工作科とともに2領域で構成されている。目標や内容は、各教科ともに、5段階(1-2、3-4、5-6、中1、中2-3)で示されている。
4 内容 (1)内容の区分 (2)内容及び配列の特色 (3)その他、内容の特色	(1)内容標準 ●音楽 ①歌唱 ②器楽 ③即興 ④作曲と編曲 ⑤読譜と記譜 ⑥鑑賞 ⑦評価 ⑧音楽と他の芸術、芸術以外の教科との関連性 ⑨音楽と歴史・文化との関連性	(1)内容標準 ●音楽 ①歴史的、文化的、社会的背景 ②創造的な表現とコミュニケーション ③分析と応答 ④芸術や美的な影響の価値付け ⑤連携、関連と応用	(1)領域(1~4学年) ●音楽教育 ①音楽を演奏する ②音楽を創作する ③音楽を聴く ④音楽を転換し、創作する	(1)内容標準 ●芸術と人文 ・課程目標 ①探索と表現 ②審美と理解 ③実践と応用 ・十大基本能力	(1)内容標準 ●音楽課程 ①感受と鑑賞 ②表現 ③創作 ④音楽と関連文化	(1)領域 ●音楽科 ・表現(歌唱・器楽・音楽づくり) ・鑑賞 ・共通事項

	アメリカ	アメリカ (オハイオ州)	ドイツ (バイエルン州)	台湾	中国	日本
	<p>●美術</p> <p>①材料、技法、過程の理解と応用</p> <p>②構成と機能に関する知識の使用</p> <p>③主題、象徴、構想の選択と評価</p> <p>④歴史・文化と美術</p> <p>⑤鑑賞と評価</p> <p>⑥美術と他教科の関連性</p> <p>(2)上記の内容標準が各領域、3段階(幼-4年、5-8年、9-12年)で目標、内容、評価別に示される。</p> <p>(3)幼稚園から12年生まで、共通の領域や事項が用いられ、一貫性がある。</p>	<p>●美術</p> <p>①歴史的、文化的、社会的背景</p> <p>②創造的な表現とコミュニケーション</p> <p>③分析と応答</p> <p>④芸術や美的な影響の価値付け</p> <p>⑤連携、関連と応用</p> <p>(2)上記の内容標準が各領域、学年別で示されている。さらに、各領域は到達度項目別に、2～5項目に区分されている。</p> <p>(3)幼稚園から12年生まで、共通の領域や事項が用いられ、一貫性がある。</p>	<p>●美術教育</p> <p>①芸術家としての自然</p> <p>②世界のデザイナーの人々</p> <p>③私と私の仲間</p> <p>④メディアの画像</p> <p>⑤イメージの世界</p> <p>⑥芸術の世界</p> <p>(2)上記の領域ごとに、学年別の学習内容が記されている。</p> <p>(3)各学習内容には、他教科のどの学習内容と関連しているのかが記されている。</p>	<p>・付録一教材内容(領域別)</p> <p>①表現試探</p> <p>②基本概念</p> <p>③芸術と歴史文化</p> <p>④芸術と生活</p> <p>(2)音楽、美術、表演芸術の3領域が統合され、総括した目標が設定されている。内容も3領域の関連が図られている。</p> <p>(3)各領域の学習は、3つの芸術領域が一体となって行われる。また、9年間のカリキュラムに一貫性がある。</p>	<p>●美術課程</p> <p>①造形・表現</p> <p>②設計・応用</p> <p>③鑑賞・評述</p> <p>④総合・探索</p> <p>●芸術課程</p> <p>①芸術と生活</p> <p>②芸術と情感</p> <p>③芸術と文化</p> <p>④芸術と科学</p> <p>(2)「音楽課程」、「美術課程」とは別に、音楽、美術、演劇、舞踊、映像等の芸術を幅広く総合的に学習することが目指されている</p> <p>(3)9年間のカリキュラムに一貫性がある。</p>	<p>●図画工作科</p> <p>・表現(①材料を基に造形遊びをする活動、②表したいことを絵や立体、工作に表す活動)</p> <p>・鑑賞</p> <p>・共通事項</p> <p>(2)表現及び鑑賞の各活動を通して、共通に必要な資質や能力が、「共通事項」として示されている。</p>
5 総合芸術教育の取り扱い	<p>・「内容標準」に、他教科との関連性を示す領域がある。そこでは、諸芸術との関連性と他教科との関連性を示す項目に分けられ、具体的な内容が示されている。主に、他の芸術形式との共通点や相違点に気づいたり、理解したりすることが目的となっている。</p>	<p>・「内容標準」に「連携、関連と応用」がある。さらに「芸術教科と他の芸術との関連性」、「芸術教科と他教科との関連性」、「芸術と生活及び文化の関連性」等に整理されている。主な目的は他の芸術との共通点や相違点に気づき、理解することである。</p>	<p>・各学習内容には、他教科のどの学習内容と関連しているかが示され、その中に他の芸術教科との関連性も含まれている。</p> <p>・教科を関連させることによって、他教科の学習に活かしたり、理解をさらに深めることができるとしている。</p>	<p>・2001年から音楽、美術、表演芸術が統合され、各領域の特性や内容が希薄化したため、2011年改訂により、各領域の特性や相違点を基にした芸術領域の統合が求められた。領域別の学習内容を段階ごとに示した「付録一教材内容」も付記された。</p>	<p>・音楽課程標準の「④音楽と関連文化」、美術課程標準の「④総合と探索」に、他の芸術領域との関連性に関する記述がある。また、音楽課程、美術課程とは別に、芸術課程が設定され、芸術学科の総合性と関連性を学習することが目指されている。</p>	<p>・音楽科学習指導要領中には、絵や造形、また図形譜などを用いた活動について記載されている。図画工作科学習指導要領中にも、音などを用いた行為や活動が記載されている。</p>
6 教科書上における総合芸術教育の取り扱い	<p>・音楽科教科書『Spotlight on Music』の指導書では、各Lessonの中で、他の芸術教科及び他教科と関連性をもつ教材がある場合に、その教材例が紹介されている。美術科教科書『Art Connections』の指導書では、全Unit、全Lessonにおいて、音楽、ダンス、舞台芸術と関連のある教材例が紹介されている。特に、音楽科との関連性として、同出版社『Spotlight on Music』との連携が取られている。そして、教材内容についてであるが、音楽科は、要素間の関連性だけでなく、音楽に関連する絵画作品を通して、作家、また絵画の見方や技法を知ったり、造形活動を行ったり、同地域や同時代の美術について学んだり等、多岐にわたっている。美術科は、造形要素と音楽要素の関連性を用いて、共通要素や関連する要素を学習することを旨とした教材が多い。</p>	<p>・音楽科『Fidelio』と美術科『Farbe, Form und Fantasie』ともに、他の芸術教科との関連教材が掲載されている。音楽科では、歌詞に合う絵を描いたり、絵や写真から音楽を創作したり等、多種多様である。美術科では、共通テーマを基にした教材が見られる。また、美術科指導書には、他教科と関連性をもつ単元名が教科別に整理されている。</p>	<p>・旧教育課程中に出版された教科書によると、1、2学年では『生活』、3-6学年は『芸術と人文』の中で、音楽と美術の学習が取り入れられている。『生活』では、テーマを中心に音楽領域及び造形領域の活動を取り入れた教材がほとんどである。3-6学年では、様々なタイプの総合芸術教材が取り入れられている。</p>	<p>・音楽科教科書『音楽』、美術科教科書『美術』ともに、音楽領域と造形領域を横断した教材が掲載されている。手作り楽器、絵のイメージから音楽を作ったり、音楽のイメージを絵にする教材、絵画作品と音楽作品との関連を学習する教材、舞台芸術に關する教材等、教材の内容は多岐にわたる。</p>	<p>・近年、各出版社の教科書ともに、音楽領域と造形領域を横断した教材が増えてきている。しかし、教科領域を横断する上での目的や意義、及び手順等に関する具体的な記載はあまり見られない。</p>	

(1) アメリカにおける総合芸術教育

①現在のアメリカにおける芸術教育

アメリカでは「目標2000：アメリカ教育法」(1994)により各教科に全米共通の基準が示され、同年芸術教科には『全米芸術教育標準』が作成された。『全米芸術教育標準』は、舞踊、舞台芸術、音楽、美術で構成されているが、この4領域は連携が取られ、共通の形式によって示されている。また序文には、芸術教科間または芸術教科と他教科を関連させるための2つの方法として、「関連」(主に2つまたはそれ以上の芸術様式を、文章化、解釈、分析することを通して、比較したり対照化したりする方法)と、「統合」(相互に強化したり、根底にあるものを明らかにするために、2つあるいはそれ以上の領域を用いる方法)が紹介されている³⁾。ここからも芸術領域の関連性を重要視していることが分かる。

そして、「内容標準」(獲得すべき知識及び技能)が、音楽科は9項目、美術科は6項目で構成されるが、両教科ともに他教科との関連性を示す項目がある。音楽科では「⑧音楽と他の芸術、芸術以外の教科との関連性」⁴⁾、美術科では「⑥美術と他教科の関連性」⁵⁾、がこの内容に該当する。さらにこれらの項目を基に、段階別の「達成標準」(各段階の最終学年までに獲得され、それらの知識及び技能を使いこなす能力)が示されている。

音楽科と他の芸術教科との関連性については、幼稚園～4学年では、様々な芸術に共通する用語の意味、類似点と相違点が分かること、そして5～8学年では二つ以上の芸術を取り上げ、出来事、場面、感情、考えを表現する際にはどのように各芸術の特徴的な素材が用いられているのかを比較することへと展開されている。一方、美術科と他の芸術教科との関連性については、幼稚園～4学年では類似点や相違点を理解すること、5～8学年では同じ主題、歴史的な区分または文化的背景をもつ様々な芸術形式の作品の特徴を比較することが達成標準となっている。

②オハイオ州における総合芸術教育

アメリカの各州は『全米芸術教育標準』を基に

カリキュラムを公表しているが、本論では、総合芸術教育を重視し、芸術教科間の関連性に関する内容標準や達成標準を提示しているオハイオ州を取り上げる⁶⁾。

オハイオ州の教育課程は『教学内容標準』の中で示され、芸術教科は舞踊、舞台芸術、音楽、美術の領域別に「内容標準」と「達成標準」が記されている。内容標準は5項目あり、「⑤連携、関連と応用」において、芸術教科とその他の芸術領域や他教科との関連性に関する内容が記されている。音楽科と美術科ともに「⑤連携、関連と応用」では、主に「芸術教科と他の芸術との関連性」、「芸術教科と他教科との関連性」、「芸術と生活及び文化の関連性」、「芸術と職業」に関する観点を中心に構成されている。表2、3は音楽科及び美術科の「連携、関連と応用」の中から、「芸術教科と他の芸術との関連性」の内容標準を抽出し、整理したものであるが、各学年で習得すべき内容が明確に示されていることが分かる。

③アメリカの教科書教材

アメリカで用いられている音楽科教科書『Spotlight on Music』の指導書では、全Lessonではないが、各Lessonの中で他の芸術教科又は他教科と関連する教材が紹介されている。一方、美術科教科書『Art Connections』(指導書)では、全Unit、全Lessonにおいて、音楽、ダンス、舞台芸術と関連する教材例が紹介され、特に音楽科は同出版社『Spotlight on Music』との連携が取られている。音楽科では、要素間の関連性だけでなく、音楽に関連する絵画作品を通して、作家、絵画の見方や技法を知ったり、造形活動を行ったり、同地域や同時代の美術について学んだりする活動等、様々な美術科との関連教材が挙げられている。例えば、2年「Pitches in Asia」では、アヒルをイメージした音楽に関連して、安藤広重の絵画《2羽の首を振る鴨》が紹介されている⁷⁾。そこでは、安藤広重と木版画の技法について学習し、最後にはジャガイモを用いてスタンプをつくる活動になっている。一方、美術科教科書では、造形要素と音楽要素の関連性を用いて、

表2) 音楽科『教学内容標準』

(⑤連携、関連と応用)より抜粋

1年	1. ダンス、演劇、美術と一緒に音楽を用いたり、その中の音を見つけたりする。 2. 芸術の中の共通用語を理解する(例:パターン、テクスチュア)。
2年	1. ダンス、演劇、美術を用いて音楽に反応する。 2. 音楽、ダンス、演劇、美術を含む芸術の共通点や相違点を認識する。
3年	1. ダンス、演劇、美術を通して、音楽を解釈する。 2. 音楽やその他の芸術形式の中における共通要素(例:形式、リズム)の使われ方について理解する。
4年	1. ダンス、演劇、美術を通して、音楽を解釈する。 2. 音楽やその他の芸術形式の中における共通要素(例:形式、リズム)の使われ方について理解する。
5年	1. ダンス、演劇、美術を通して音楽を解釈する。 2. 音楽やその他の芸術形式の中で共通している要素の使われ方を理解し、同じ要素が使われている各芸術形式では、どのように構想や感情が表現されているかを比較する。 3. 様々な芸術形式と関連している基本的な用語(例:テクスチュア、色、形式、動き)の意味を明確にし、音楽活動で説明する時に用いる。
6年	1. 音楽と他の芸術の関連方法について説明する。 2. 音楽やその他の芸術において、同じような出来事、状況、感情、構想を表現する際に、各芸術の特徴的な素材(例:音楽の中の音、ダンスの中の動き)がどのように用いられているかを比較する。 3. 音楽表現を考えていく際に、他の芸術形式を用いる。

表3) 美術科『教学内容標準』

(⑤連携、関連と応用)より抜粋

1年	1. 美術、音楽、動きの間のつながりをつくること。 3. 芸術間にある関係性を示す(劇の衣装や場面をつくる)。
2年	1. 美術の素材を使って、歌や詩、劇、物語から得たアイデアを表現する。
3年	1. 動きや音楽を通して、お気に入りの絵画を解釈する。
4年	1. 芸術教科を横断している共通テーマ、主題、アイデアを理解したり、説明したりする。 2. 1つまたは複数の芸術教科で使われている要素や原理(例:色、調和、変化、対照)が、美術ではどのように用いられているかを説明する。
5年	1. 音楽、演劇、ダンスの中で美術がどのように用いられているかを比較、対照化し、例を挙げる。
6年	1. 19世紀のある10年の間に起きた主要な出来事を表現するために、仲間と共同作業を行う。

共通要素や関連する要素を学習する教材が多く見られる。例えば、3年「Expressive Lines」では、音楽科との関連性として、『My favorite Thing』を聴きながら、この曲に合う線(縦線、

横線、ジグザグ線、曲線等)を描き、美術と音楽における線の概念を比較する活動が挙げられている⁸⁾。

(2) ドイツにおける総合芸術教育

①現在のドイツにおける芸術教育

ドイツでは、1960年代～70年代にかけて行われていた科学技術志向の教育から、1980年頃に「教育の人間化」を目指した教育に移行され、発達段階に応じた教育内容への適正化や、教育内容の量的縮小化が行われた。そして、直観や体験との結びつきを重視した授業、諸教科横断的な授業の充実等が取り組まれた。初等教育の教育課程に関する内容は、州ごとに設定されているが、本論では、教授プランに音楽科と美術科の関連性が多く見られるバイエルン州を取り上げる。

②バイエルン州における教授プラン

バイエルン州の小学校における教授プランでは、他教科との関連を示す領域及び内容に、科目名とその項目番号が記されている。例えば、1年「音楽を転換し、創作する」は、音楽に合わせたり、また音楽を用いずに体を動かしながら、様々な動きを見つめる活動(音楽科)が、美術科における、相手の顔の表情や体の動きからメッセージを読み取ったり、様々な動きから物語を創作したりする活動(美術科)と関連付けられている⁹⁾。

各学年を具体的に見てみると、小学校4学年中3学年においては、劇場面の音楽創作や衣装作り、舞台装置作りを行う活動が組まれている。学年間の系統性については、イメージを音楽即興及び創作する活動として、1年生では声や簡単な打楽器、身の回りのものを使って、様々な音色の可能性を探りながら音にして楽しむ活動、そして拍子や調性、特定のテーマをもたない音遊び、3年生では、ポスターや広告をつくって、それに拍子や調性、特定のテーマをもたない音楽を創作する活動、4年生では映像に音楽を付ける活動へと展開されている。楽器製作に関しては、美術科の2年生では、紙と糊またはプラスチック材料を用いた楽器作り、3年生では、木を用いた楽器作り、4年生では金

属を用いた楽器作りへと、学年間に素材の違いによる発展性が見られる。音楽科の方では、2年生は身の回りのものを用いた簡単な楽器作り、3年生では、ガラガラ、ドラム、ラッパ等、奏法の違いに視点を置いた楽器作りとなっている。

今回取り上げたのは一部であるが、このようにバイエルン州の教授プランでは他教科との関連性が明確に示され、また発達段階に応じて学習内容が深まるように設定されている。

③バイエルン州における教科書教材

両教科の教科書には関連する他の芸術教科の活動内容やその手順が掲載されている。音楽科教科書では、歌詞に合う絵を描いたり、絵や写真から音や音楽を創作したり、楽器を作ったり等、多種多様な教材が掲載されている。4年生の単元「雨のメロディ」では、雨をモチーフとした音楽と、その音楽をモチーフとして描かれた絵を鑑賞するとともに、音楽を参考に雨上がりの場面の絵を描く活動が紹介されている¹⁰⁾。美術科教科書『Farbe, Form und Fantasie』(指導書)では、他教科と関連性をもつ単元名が教科別に整理され掲載されている。共通テーマを用いて関連性をもたせ、学習した素材を用いて音を出したり、学習したテーマを楽器で即興演奏したりする教材がある。例えば、1・2年生の「虹」をテーマとした学習では、虹が描かれている絵画作品を鑑賞したり、ホース等を使って実際に虹をつくったりする活動が示され、「木琴で虹のメロディを演奏してみよう」という活動も記されている¹¹⁾。アメリカの教科書に多く見られた音楽と造形の共通点や相違点を学ぶ活動は見られないが、例えば美術科の学習であれば造形活動を通して、関連する音楽活動、身体活動も総合的に学ぶ形態が多い。

(3) 台湾における総合芸術教育

①「92年國民中小學九年一貫課程綱要」

台湾では、2001年の教育課程改訂「92年國民中小學九年一貫課程綱要」において、小学校では11教科から7領域へと再編され、音楽と美術は「芸術と人文」に統合された。これは、知識偏重や教

科中心カリキュラム等への反省によるもので、教科数を減らし統合的な教育課程へ、また生活経験を中心としたカリキュラムへと変更された。授業時数も領域毎に示され、各学校が弾力的に決定できるようになった。小学3～6年の「芸術と人文」は、従来の音楽と美術に舞台芸術を加えた内容をもつ。小学1、2年生は「社会」、「芸術と人文」、「自然と生活科学」が「生活」の領域に統合されている。目標も、2学年毎に、「探求と表現」、「審美と理解」、「実践と応用」の3項目で示され、例えば3、4年生の「探求と表現」では、「視覚、聴覚、身体感覚の創作要素を運用して発表活動を行い、自分の感情や考えを表現する」というように美術、音楽、身体活動の内容が総括された目標となった。

②「97年國民中小學九年一貫課程綱要

(100学年度実施)」

2011年からは「97年國民中小學九年一貫課程綱要(100学年度実施)」が施行され、新しい教育課程が随時実施されている。この綱要では、特に21世紀を生き抜くための競争力や創造力が謳われた。「芸術と人文」においても、教育課程が再度見直され、主に芸術の統合的な取り扱いについて修正された。旧課程では美術、音楽と表演芸術が統合され、各教科内容が希薄化してしまったことから、各教科の特質や相違点が重要視されることとなった。

本論では、「97年國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域修正草案對照表」の「(5)実施要点」と「(6)付録—教材内容」の中から芸術の総合的な取り扱いに関する部分を述べる。表4の「新」は、新課程「97年國民中小學九年一貫課程綱要(100学年度実施)」を指し、下線部は追記された部分、または修正された部分である。「旧」は、旧課程「92年國民中小學九年一貫課程綱要」を指す。下線部は、修正以前の部分である。

まず、「1. 課程設計」の新課程に「美術、音楽と表演芸術の個々の特質に基づいて授業を行う」が付加され、旧課程からは大単元及び統合テーマの学習に関する文が削除された。美術、音楽と表

表 4) 「97年國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域修正草案對照表」¹²⁾ より抜粋

<p>1. 課程設計</p> <p>(2)</p> <p>新) 美術、音楽と表演芸術の個々の特質に基づいて授業を行う。あるいは、美術、音楽と表演芸術を統合の原則に基づいて行う。統合の原則は、以下のように運用することができる。共通の美学概念、共通のテーマ、共通のプロセス、共通の目的、補完的な関係、段階的プロセス等、知識と<u>美育意義</u>の学習単元を<u>関連</u>させる。さらに、「探索と表現、審美と理解、実践と応用」の<u>融合課程方法</u>も統合の原則とみなす。</p> <p>旧) 各学校が学習時間数の基本原則の下、領域を横断した学習を行い、学科及び時間数を弾力的に調整すること。大単元あるいは統合テーマを中心として実施する。学習活動が2つ以上の学習領域になる時は、その学習時間数を個別にし、関連学習領域を記入する。・・・(全文削除)</p> <p>2. 教材選択</p> <p>(1)</p> <p>新) 教材範囲：本学習領域の教材は、美術・音楽・表演芸術またその他の総合形式の芸術等を鑑賞、創作することによって個々の特質と総合性を学習することを含む。また芸術と歴史、文化的関係を知ること、批評、反省と価値付けすること、また生活の中の芸術で実践と応用を行ったり、その他の学科等の範囲と関連させる。</p> <p>旧) 教材内容と範囲：芸術と人文領域の教材は、美術・音楽・表演芸術またその他の総合形式の芸術等を鑑賞、創作することを含む。また芸術と歴史、文化的関係を知ること、批評、反省と価値付けすること、また生活の中の芸術で実践と応用を行う。<u>及び</u>その他の学科等の範囲と関連させる。・・・(一部修正)</p> <p>その技能を以下に示す。</p> <p>①美術：メディア、技術とその過程の理解と応用。造形要素・構成をしようするための知識等を含む。</p> <p>②音楽：音感、読譜、歌唱、楽器、演奏等を含む。</p> <p>③表演芸術：身体と声の表現と<u>芸術発表</u>を含む。</p> <p>④その他の総合芸術の<u>基本技能</u>等。・・・(一部修正して(2)へ移行)</p> <p>(2)</p> <p>新) A. 美術：視覚審美の知識、メディア、技術とその過程の理解と応用。造形要素・構成をしようするための知識等を含む。 B. 音楽：音楽知識、音感、読譜、歌唱、楽器演奏、創作、鑑賞等を含む。 C. 表演芸術：表演の知識、声と身体表現、創作、発表と鑑賞を含む。 D. その他の総合形式の<u>芸術</u>を鑑賞するときの<u>基本技能</u>等。</p> <p>旧) (1)の後半部分。</p> <p>3. 教材選択の原則</p> <p>新) C. 児童が<u>美学</u>の概念と系統的な<u>芸術学習</u>が習得できるように、児童の<u>発達段階</u>に応じた<u>芸術美感教育</u>の特質を把握しておく必要がある。</p> <p>旧) ③ 教材選択の際、児童が<u>統合</u>の概念と系統的な情報が習得できるように、<u>統合の原則</u>を把握しておく必要がある。・・・(一部修正)</p> <p>新) D. 教材を配列するときには、<u>各芸術形式の個別の特質</u>、特にその<u>基本概念</u>、<u>芸術と社会文化</u>、<u>芸術と生活環境</u>の<u>関連性</u>の<u>統合</u>を考慮し、本学習領域は<u>芸術を専門とする教師</u>が児童に学習を指導する必要がある。</p> <p>旧) ④ 教材を選択し、配列する際、<u>内容の適切性</u>、<u>基本技能の順序性</u>、及び<u>各学期の教材の関連性</u>を考慮する必要がある。・・・(一部修正)</p> <p>4. 学習方法</p> <p>(3) 学習概念方面</p> <p>新) 本学習領域の能力指標は、3つの軸(探索と表現、審美と理解、実践と応用)を強調し、<u>芸術能力</u>を育成することである。<u>教材範囲</u>と<u>内容</u>は、教師が<u>芸術</u>の4つの方面(表現試探、基本概念、芸術と歴史文化、芸術と生活)を運用し、<u>学習を統合</u>する。<u>学習活動の組織と計画</u>によって児童の<u>芸術能力</u>を育成することができる。それゆえこの能力指標の三大軸と教材内容の4つの方面の間を、密接に関連させ、<u>因果関係</u>をもたせる。</p> <p><u>芸術学習</u>は段階に応じて児童の<u>感受性</u>と<u>興味</u>、<u>能力</u>と<u>経験</u>、<u>生理発展</u>と<u>学習心理</u>を考慮する。第一段階(低学年)自発性と自由な試行、<u>芸術の楽しさ</u>を発見する学習、第二段階(中学年)基本と具体的かつ実用的な概念、<u>芸術の基本知識</u>の習得、第三段階(高学年)具体的な<u>美感概念</u>の応用の強調、第四段階(国中)次第に<u>抽象的概念</u>を育成する。前学年までの<u>芸術課程</u>と<u>学習</u>に関連付ける。</p> <p>旧) 児童の能力、経験と発達段階、前学年までの<u>芸術学習</u>と<u>学習精神</u>に関連付けることを考慮する。第一段階(低学年)自発性と自由な試行と発見、第二段階(中学年)特定の内容、具象的かつ実用的な概念の理解、第三段階(高学年)具象的な<u>美感概念</u>の応用の強調、第四段階(国中)次第に<u>抽象的概念</u>を導入する。(・・・一部修正)</p> <p>(4) 美感態度の育成</p> <p>新) 美的な視覚、聴覚、触覚、運動感覚の感受と知覚、同時に児童の個々の要求の違いを大切に。そして、<u>審美的態度</u>を育成する。教師独自の<u>芸術の専門性</u>、<u>熱心さ</u>、<u>感性</u>、<u>積極性</u>、<u>人間性</u>、<u>開放的な学習指導態度</u>を児童に大きく影響を与える。児童が学習に困ったとき、<u>適宜指導</u>し、児童が<u>努力</u>し続けるように励ます。<u>各児童の独創性</u>、または<u>独特の表現</u>を尊重し、<u>児童相互の努力</u>を認め、<u>誠実な返答</u>をするようにする。</p> <p>旧) 教師独自の、<u>熱心さ</u>、<u>積極性</u>、<u>開放的な学習指導態度</u>を児童に大きく影響を与える。児童が学習に困ったとき、<u>適宜指導</u>し、児童が<u>努力</u>し続けるように励ます。各児童の<u>独創性</u>、または<u>独特の表現</u>を尊重し、<u>具体的かつ誠実な返答</u>をし、<u>児童の努力</u>を認める。(・・・一部修正)</p>
--

表5) 第2段階 (小学3～4年生)「芸術と生活」

統合	方面	美術方面	音楽方面	表演芸術方面
芸術と生活	(四) 芸術生活と自分との関係 1. 環境装飾：様々な芸術創作作品を利用し、祭りの雰囲気を出したり、生活環境を装飾したりする（教室、学校を含む）。 2. 生活の美学：生活における様々なメディア、広告、情報（テレビ、コンピューター、ネットワーク等を含む）を観察したり鑑賞したりする。また、生活の中の様々な美的な活動や内容を発見する。 3. 文化と生活：博物館、文化、教育機関に参加したり訪れたりし、様々なお祭り等から都市農村、民族や文化の違いを感受する。そして、記録し、共有する。	(四) 音楽と生活 1. 生活の中の様々なものや音の特性を見つけたり、認識したりする。そして、特に気に入ったものを選び、共有する。例：体から出る音、動物の鳴き声、楽器の演奏姿勢。 2. 様々な音楽演奏を、正しく、また敬意をもって聴く態度を育成する。例：時間を守る、服装、自制、焦点。	(四) 表演芸術と生活 1. 表演芸術活動の計画、自分と他人のアイデアや工夫を共有する。 2. 実際に社会的なパフォーマンス活動に参加する。社会と芸文活動の特質との関連性を理解する。 3. 身の回りの表演芸術活動に関する資料収集と応用。 4. 表演芸術学習の成果と経験。実際に生活の中で実践する。	

演芸術の各教科の本質的な特性や学習内容を強調したこと、各教科の相違点を重視し、その相違点を基にした芸術教科の統合が目指されたことが分かる。また「2. 教材選択」については、新課程により、鑑賞や創作活動を通して、美術、音楽、表演芸術、その他の総合形式の芸術を学習する際の事項に、「個々の特質と総合性」という語が付記され、学習内容が具体化された。ここでは、各芸術の特質を知ることにより、芸術を総合的に捉える力の育成も目指されている。また、今回の改訂で「美感」という語が数多く付記されたが、統合の概念の習得以上に、美学の概念の習得及び美的感覚や感性、人間性の育成が重要視されたことが分かる。「3. 教材選択の原則」も同様のことがいえる。そして、「4. 学習方法」では、新課程の(3)学習概念方面に、学習指標に関する文が付記された。旧課程の3つの目標「探索と表現、審美と理解、実践と応用」の軸を強調すること、さらには新課程において設定された4つの学習項目「表現試探、基本概念、芸術と歴史文化、芸術と生活」の内容を統合的に用いることが指示され、学習内容の具体化が目指された。さらに新課程では「(6)付録一教材内容」が付加され、美術、音楽、表演芸術の3教科に分類し、発達段階別に学習内容が示されることで、各領域の特性と具体的な学習内容が把握できるようになった。本論では、小学校3、4学年の「芸術と生活」のみ記載

する(表5)。

③台湾における教科書教材

台湾では、芸術教科が統廃合されたため、教科書においても1～2学年は『生活』(上・下)、3～6学年は『芸術と人文』(上・下)として、図画工作科と音楽科は総合的に取り扱われている¹³⁾。1、2学年では、「社会」、「芸術と人文」、「自然と生活科学」を統合した「生活」の中で、芸術教育が行われているため、教科書を見ても生活をテーマとした単元の中に様々な領域の活動が取り入れられていることが分かる。音楽領域と造形領域に関する活動は生活テーマに関連した絵を描いたり、歌を歌ったりする活動がほとんどである。例えば、1年生の単元「わたしたちが一緒にいるとき」では、シャボン玉を作ったり、泡を身体で表現したりする活動が見られる。その中に、木の表面を触って、こすり出しをしたり、落ち葉や花で仮面を作ったりする造形活動やシャボン玉の歌を歌ったり、木に耳を当て木の音を聴くといった音楽活動が含まれている。

3年生以降の「芸術と人文」の教育課程では、美術と音楽の他に、表演芸術が含まれているが、教科書を見ると、1、2年生とは異なり、造形要素と音楽要素の関連性を学んだり、舞台芸術について学習したり等、様々なタイプの総合芸術教材が含まれている。例えば、3年生の単元「注意深

く聴こう」では、写真から聞こえてくる音をイメージしたり、単元「反復の美」では、造形要素と音楽要素の関連性についての学習であり、様々な模様が使われているデザインを鑑賞したり、デザインを考えたりする活動、そして音楽の中の反復を見つけたりする活動が示されている。また5年生の単元「わたしたちの物語」では、プロコフィエフ作曲《ピーターと狼》等の音楽物語、また絵本等の物語を鑑賞する活動、そして好きな物語を絵本にしたり、劇にして発表する活動が見られる。

しかし、今回対象とした教科書は、前教育課程の「92年国民小中学九年一貫課程綱要」に基づいて作成された教科書であるため、新教育課程に基づいた教科書において、どのような改訂が行われたのか再調査する必要があるだろう。

(4) 中国における総合芸術教育

①中国における教育課程

中国では、2001年「義務教育課程設置実験法案」により、教科の再編・統合が進められ、「美術」及び「音楽」も「芸術」として統合された。しかし、「美術」と「音楽」の教科名は統合されたものの、標準課程は美術、音楽それぞれ明示されており、台湾のような教科内容の統合ではなく、芸術教科の教科内容及び時間数が弾力的に扱えるようになったことを意味する。しかし、「音楽課程標準」¹⁴⁾と「美術課程標準」¹⁵⁾の中では、教科間の関連性についての記載があり、総合芸術教育が非常に重要視されている。また、この改訂では、美術と音楽の各標準課程とは別に「芸術課程標準」¹⁶⁾が新設された。この「芸術課程標準」は、美術、音楽、舞踊、映像、書道等の様々な芸術を総合的に取り扱うための教育課程である。

まず、「音楽課程標準」は、「①感受と鑑賞」、

「②表現」、「③創造」、「④音楽と関連文化」の4領域で構成され、総合芸術教育は「④音楽と関連文化」中の項目「音楽と姉妹芸術」の中で記述されている。1、2学年では、色彩やパフォーマンスを用いて、音楽との類似点や相違点を知る活動、3～6年生では、芝居、舞踊、映画等の中での音楽の役割を考える活動となっている(表6)。一方、「美術課程標準」中の「④総合・探究」が、美術の各学習領域の総合化、美術と他教科との総合化、美術と社会との総合化を意味し、この中で総合芸術教育に関する内容も取り扱われている。主に物語等の話を基に、造形活動(風景や衣装づくり、楽器づくり等)、音楽活動(楽器づくりや歌唱等)、身体表現を関連付けるといふ、いわゆる総合芸術と呼ばれる活動が取り入れられている(表7)。音楽科と美術科とで、総合芸術教育の内容は、多少異なっており、音楽科では、音楽と他の芸術表現形式との類似性や相違性を考えたり、各芸術形式の特性を認識する活動、美術科では、いわゆる総合芸術に関する活動が目指されている。

次に「芸術課程標準」についてであるが、序文では現代社会と芸術との関係性を強調し、メディア社会に生きる人間として芸術教育で培う感受性、想像力や創造性が重要であるとしている。また現代社会では、様々なメディアを審美的に鑑賞する能力、造り出す能力が必要とされ、音楽と美術の2領域にとどまらず、演劇、舞踊、映画等を含めたり、生活と結び付いた幅広い芸術学習が目指されている。さらに、この芸術課程は芸術教育だけではなく、感受性や想像力及び創造力を豊かにし、全人教育になるとしている。芸術課程標準の特質には、①人文性、②総合性、③創造性、④愉悦性、⑤古典性が挙げられ、「②総合性」では、芸術学科の知識、創作技能、文化背景、様式や流派等の

表6) 音楽科「音楽課程標準」の内容

第1・2学年	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単な動きを用いて、音楽リズムに合わせることができる。 ・簡単な表現動作を用いて、音楽情緒を表現することができる。 ・色彩あるいはパフォーマンスを用いて、音楽との類似点、相違点を表現する。
第3～6学年	<ul style="list-style-type: none"> ・芝居、舞踊等の芸術の表現形式に触れ、理解する。そして、音楽がその中でどのような役割をしているかを認識する。 ・映画と関連させ、音楽がその中でどのような役割をしているかを簡単に描述する。

表7) 美術科「美術課程標準」の内容

第1・2学年	教学活動の建議	<ul style="list-style-type: none"> ・国語、音楽等の課程内容と関連させ、美術創作を行う。表現方法を話し合い、美術作品展の会場を飾り付けしたり、教室、或いは学校環境を美化したりする。 ・童話、故事成語あるいはある一場面を基に、簡単な人形、楽器、影絵等の作品を考え、製作する。合わせて、舞踊、童話劇、影絵芝居を演じ、集団の誕生日祝い等の活動を開催する。
	評論建議	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に取り組み、国語、音楽等の学科内容を関連させ、材料をうまく利用し、創造的に進めることができる。 ・自分の創作意図や他人の作品に対して意見を述べるができる。 ・活動の準備をしたり、活動が終わった後には、整理整頓ができる。 ・仲間と協力することができる。
第3・4学年	教学活動の建議	<ul style="list-style-type: none"> ・国語、音楽等の学科内容と関連させ、美術創作を行う。美術作品展の会場を飾り付けしたり、教室を美化したりする。 ・子どもの歌、童話を基に、衣装、仮面等を設計したり、製作したりする。合わせて舞踊、童話劇等も演ずる。
	評論建議	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に取り組み、国語、音楽等の学科内容を関連させ、材料をうまく利用し、創造的に進めることができる。 ・自分の感じたことを表現することができる。 ・活動が終わった後、整理整頓ができる。 ・仲間と協力することができる。
第5・6学年	教学活動の建議	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の好きな脚本を準備し、衣装や、影絵、ふさわしい風景、小道具を製作し、演ずる。
	評論建議	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に取り組み、美術とその他の課程の知識を関連させ、独自の表現を行うことができる。 ・製作中、積極的に取り組んでいる。 ・討論をして、自分の意見を言うことができる。 ・仲間と協力して共同作品をつくることができる。

表8) (一) 芸術と生活

生活は芸術の源であり、児童は芸術と日常生活との関連性を通して、自己の芸術体験と感受を豊かにし、芸術を感じる能力を向上させる。そして芸術の視点から生活を観察し、芸術の方式を用いて生活を表現し、生活を美化し、生活の質を高める。			
		内容標準	活動提案
第一段階 (1・2学年)	1-1-1	自然環境と社会生活に関心を持ち、その中で用いられている芸術要素を見分ける。	自然環境、社会生活の中の芸術要素(例:点、線、色彩、リズム、音高、音色等)を聴いたり、見たりして判別する。その中の簡単な芸術要素を用いて、自分の思いや感じたことを表現する。
	1-1-2	身の回りの芸術を見つけ、その芸術から社会や自然について考える。	討論する。例えば、私たちはどこで音楽を聴くことができるか。絵画、彫塑、演劇、舞踊をどこで見ることができるか。なぜ芸術はここで表現されるのか。そして、初めて音楽会に行ったり、あるいは展覧会に行ったりしたとき、生活や自然に対してどんな気持ちがあるか等話し合い、他の人と意見を共有する。
	1-1-3	自分の生活経験と芸術経験を相互に関連させ、芸術を用いて、身の回りの生活環境を美化する。	自分の生活と自然現象における感情や体験と、芸術家がそれらに対して表現したものとを関連付けたり(例:天気に対する自己体験と天気を描写した童話、絵画、舞踊とを関連付ける)、自分のお気に入りの芸術方式を用いて自分の体験や感じたことを表現したりする。
第二段階 (3・4・5・6学年)	2-1-1	自然環境と社会生活の中から芸術要素とその組み合わせを見つけ、感知できる。	自分が見た自然現象と経験した生活情景を思い出し、例えば、聞いた機械の音、見た様々な建築物、木の葉の形等から、芸術要素及びその組み合わせを見つける。
	2-1-2	社会生活と自然情景を表現した芸術を感じ取り、生活の面白さを体験する。	郷土芸術を見たり、聴いたりする。例えば、切り絵、粘土彫刻、民謡、童謡、伝統的な音楽等を鑑賞し、自然あるいは生活情景を判別し、それらに対する新しい見方と考えを獲得する。
	2-1-3	生活と芸術の相互の関連性の中で、芸術を用いて、生活を美化し表現する能力を獲得する。	《采茶舞》と《孔雀舞》等、生活と自然に密着した作品を鑑賞し、芸術の再現と日常生活との類似点及び相違点を討論する。そして、自分の生活と芸術に対する理解を芸術成長記録帳に記述し、自分のお気に入りの芸術方式で表現する。

内容を総合的に扱うだけでなく、音楽、美術、舞踊、メディア等、多様な芸術学科の総合、及び芸術学科とその他の学科の総合でもあること、芸術課程の目標、構造、内容は、総合的に探究された

新しい課程であると述べられている。また、芸術課程標準の基本理念では、人間の幼少期と人類が誕生した時期には、話す、歌う、踊る、描く等の芸術活動を常に自然と融合かつ一体的に行われて

表9) 児童の芸術能力発展水準参照表 第2段階(3~6年)

音楽	美術	演劇と舞踊
<ul style="list-style-type: none"> ・自然界と生活の中で快く聞こえてきた様々な音の響きを模倣したり、探索することに関心をもつ。 ・音楽作品を専門的に鑑賞し、様々な情緒を感じたり、分別したりする。また、自分の感じたことを簡単な言葉を用いて述べたり、体を用いて様々な情緒を表現したりする。 ・美的な音楽作品を聴くことに関心をもつ。よく見る民族楽器と西洋楽器を認識し、リズム、拍子、旋律、速度、強弱の識別を通じて、作品の表現の特徴を感受及び理解する。 ・音楽の主題、楽句、楽節の変化を感じ取り、鑑賞能力を向上させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大自然と人工物を観察することに興味をもち、その形、色、質感の特徴を感知し、簡単な言葉を用いて所見を記述したり、自分の感情を表現したりすることができる。 ・美術作品や美術展の鑑賞を親しみ、美術活動に積極的に参加する。題材や芸術様式を次第に拡大し、自分のアイデアを表現する。 ・1つまたは2つの地域の美術に関心をもつ。地域の風景写真を収集したり、撮影したりすることに興味をもち、誇りに思うところを簡単に紹介することができる。 ・様々な造形材料に触れ、潜在的に美しさを感じ取る。人類が発見したり使ってきたものが非常に創造的であることを認識する。このような創造的な活動を行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・よく見るテレビドラマ、舞踊、バラエティ番組を、選択する。自分の好きな番組、劇場の演出や大衆の文芸演出を鑑賞することに興味をもつ。 ・舞踊公演を鑑賞し、主要な踊り方を区別することができる。舞踊作品についての表現内容と情感を感じ取る。中国の様々な民族舞踊に興味をもつ。 ・演劇の演出を見て、人間関係を理解することができる。また演劇とオペラの区別ができ、さらに興味を膨らませる。

いたこと、また中国の伝統音楽、舞踊、演劇、ダンス、西洋のオペラ、舞踊等は、芸術活動の中に様々な芸術能力が相互に介在していることから、音楽、美術、演劇、舞踊、映像等は学科相互に連携し補充できる芸術学習環境にすべきであると謳っている。

「芸術課程標準」の「(2) 課程目標」では、総目標に「芸術能力と人文素養の統合と発展」と掲げられ、部分目標では「芸術と生活」、「芸術と情感」、「芸術と文化」、「芸術と科学」の4項目毎に発達段階に応じた具体的な目標が立てられている。ここでは「芸術と生活」のみを掲載する(表8)。

また、巻末には「児童の芸術能力発展水準参照表」が掲載され、「音楽」、「美術」、「演劇・舞踊」の領域別の目標が記されている。総合的な芸術教育を実施するにあっても、各教科の特質や共通点、相違点、また学習内容が明確にできるように配慮されている。本論では第2段階の「感受と鑑賞」の部分のみ掲載している(表9)。

②中国の教科書教材

音楽科教科書『音楽』は、学年別に見ると、1~3学年で造形領域と関連のある教材が掲載されていることが多い。最も多く見られたのが、図形譜を用いた教材である。どの学年においても、旋律の動きを表した図形譜を見ながら音楽鑑賞をす

る場合に用いられていた。5学年では音楽を鑑賞しながら旋律の動きを線で表し、音楽の起伏を感じる教材も見られる¹⁷⁾。また、絵に合う音や音楽を創作したり、音楽教材に関連する絵画を音楽教材と関連させて鑑賞したりする教材も見られた。

中国の教科書『美術』における総合芸術教材は、3、5、6学年の教科書中に5題材見られた。例えば、5年生「舞台背景」¹⁸⁾では、京劇や歌劇等の様々な舞台背景及び舞台を鑑賞した後、クラスや班で舞台背景をデザイン、製作し、演目を演出する活動が掲載されている。6年生「動く影絵」¹⁹⁾では、影絵芝居は、美術、表演、音楽等の様々な芸術が一体となっている総合芸術であるとし、伝統的な劇や故事を影絵で演じる活動となっている。そして、3年生の「音の鳴るおもちゃ」²⁰⁾では、学習目標に「音の仕組みを考える、紙や廃材を使ってつくる」とあり、カスタネットやモビール、マラカス等の音の出る楽器の作品例が掲載されている。6年生の「手作り楽器」²¹⁾は、手作り楽器を使って楽曲を演奏することや、さらにより音がでよう工夫することが目標とされ、色水を使った音階づくり、竹筒、鉄管、缶等を使った様々な音程の出る楽器づくり等が紹介されている。中国の美術の教科書上に掲載されている総合芸術教材の数は少ないが、様々なタイプの総合芸術教材となっている。

3. 日本の小学校における総合芸術教育の展望

前章では、アメリカ、ドイツ、中国、台湾の4カ国の総合芸術教育の現状について取り上げたが、まず音楽科と美術科の両教科の視点から、各国における総合芸術教育の現状について把握できたことが本研究の成果といえる。そして、本研究の主な結果は次のようにまとめられる。

本論で取り上げた諸外国では、各国によって目的や方法は少しずつ異なるものの、総合芸術教育は公的なカリキュラムの中に組み込まれ、また教科書においても発達段階に即した教材例を見出すことができた。

そこで、日本における総合芸術教育であるが、教科の統廃合や教科の新設ではなく、各教科を残したまま図画工作科に音楽領域を取り入れたり、音楽科に造形領域を取り入れたりすること、また音楽科と図画工作科が一体となって行う活動を行うことが望まれているだろう。なぜならば、教科の統廃合は、台湾の例からも分かるように各教科の特性が希薄化してしまう問題がある。また中国のような新教科の設置は、現状として非常に難しいであろう。アメリカやドイツでは、カリキュラム及び教科書に他教科や他領域と関連する項目や教材例が掲載されていたが、日本では音楽科と図画工作科に限定し、芸術教育の中で音楽領域と造形領域を関連付けた学習を段階的に行うことができるプログラム及び教材の開発が適切であると思われる。このような総合芸術教育は芸術経験や理解を深めるだけでなく、両教科の特質、共通性及び相違性を再認識することにつながる。さらに、このような学習は小学校6年間で継続的に行われてこそ、感覚をひらき、想像力、感受性、表現力や集中力といった人間的な能力の育成につながるだろう。最後に、学習内容を精選することもでき、合理的かつ効果的な芸術教育を導くことにもなる。これまで、指導者間の連携が必要になることから、役割分担や時間配分、評価方法の困難さが挙げられてきたが、具体的なプログラムを提示することで、これらの多くの問題が解決できるであろう。

以前にも音楽領域と造形領域を関連付けたカリ

キュラムや教材の開発は行われてきたが、音楽科と図画工作科の両教科の内容が十分には踏まえられておらず、またカリキュラム構造の構築と教材開発が別個に行われている場合が多かった。そこで、音楽科と図画工作科の中で、音楽領域と造形領域をどのように関連付けるのか、音楽科と図画工作科の連携の仕方、学年間の発展性、そして総合芸術教育に関する教材の目的や内容を具体的に提示する必要があると考えたのである。

本論では、教育課程と教科書を対象として研究をしてきたが、今後の課題としては、実際に各国の学校教育現場に出向き、総合芸術教育の実施状況を調査する必要がある。その上で、総合芸術教育における教材開発の観点、そして単元例や教材例を発達段階別に提示していくことである。さらには、幼稚園教育要領における表現領域と関連付け、幼小連携を踏まえたプログラムへと展開していきたいと考える。

〈引用文献〉

- 1) 井上朋子, 「図画工作科と音楽科の合科的な指導に関する研究」『美術教育学』(第31号), pp.76-81, 2010, 美術科教育学会.
- 2) 井上朋子, 「図画工作科と音楽科における合科的な指導の類型化とその可能性」『美術教育』(293号), pp.8-17, 2010, 日本美術教育学会.
- 3) National Association for Music Education, *National Standards for Arts Education*, p.13, 2011, Rowman & Littlefield Education.
- 4) 同書, p.107.
- 5) 同書, p.127.
- 6) 「アメリカ」『図画工作・美術のカリキュラムの改善に関する研究 —諸外国の動向—』 pp.15-16, 2003, 国立教育政策研究所.
- 7) 2年, *Spotlight on Music* (Teacher edition), pp.98-101, 2005, SRA/McGraw-Hill.
- 8) 3年, *ART Connections* (Teacher edition), pp.35B-39A, 2005, SRA/McGraw-Hill.

- 9) 「Lehrplan für die bayerische Grundschule」, p.133, 2000, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).
- 10) 4年, 児童用『Fidelio』pp.64-69, 2001, Schroedel Verlag GmbH.
- 11) 1・2年, 教師用『Farbe, Form und Fantasie』pp.27-28, 1999, Schroedel, Verlag GmbH.
- 12) 「97年國民中小學九年一貫課程綱要藝術與學習領域修正草案對照表」Word, p.1, 2010, 國民教育司.
(http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326) pp.1-27. (2012.1.31アクセス)
- 13) 1・2年『生活』, 3～6年『人文と芸術』, 2001, 康軒文教事業.
- 14) 「国家课程标准专辑音乐课程标准」
(<http://www.being.org.cn/ncs/music/music.htm>)
- 15) 「国家课程标准专辑美术课程标准」
(<http://www.being.org.cn/ncs/fine-arts/arts/fine-arts.htm>) (2012.1.31アクセス)
- 16) 「国家课程标准专辑艺术课程标准」
(<http://www.being.org.cn/ncs/art/art.htm>) (2012.1.31アクセス)
- 17) 5年下『音乐』pp.18-19, 2004, 全国中小學教材審定委員會.
- 18) 5年下『美术』pp.28-29, 2004, 人民教育出版社.
- 19) 6年上『美术』pp.6-7, 2004, 人民教育出版社.
- 20) 3年上『美术』pp.26-27, 2002, 人民教育出版社.
- 21) 6年上『美术』pp.12-13, 2004, 人民教育出版社.

地域子育て支援センターを利用する保護者が持つ育児不安に関する一考察

The Anxiety about Bringing up Children by Parents that are Using Community Parenting Support Center

丸 目 満 弓*・立 花 直 樹**
(平成25年2月6日受理)

要約

本研究では、地域子育て支援センター（以下、センター）を利用する保護者の育児不安に着目し、とりわけその解消方法について当事者の解決に対する姿勢が積極的か否か、解消のために必要とする知識が専門的か否かを軸に4つのパターンに分類したうえで、アンケート調査による検証を試みた。その結果、地域子育て支援センターが育児不安の解消に果たしている一定の役割が確認できたと同時に、育児不安を解消しようと当事者が行動しても、育児不安が解消されないままになっている結果も少なくないことが明らかになった。また、当事者の解決に対する姿勢が消極的な際のアウトリーチの視点など、今後のさらなるセンターの機能強化が必要な領域も合わせて、地域子育て支援センターが今後質的な拡充を考えるうえで課題の明確化につながった。

キーワード：地域子育て支援センター 育児不安、解消方法

keywords : community parenting support center (child care support center),
anxiety for child care, solution

1. はじめに

(1) 子育て支援政策の時代的な流れ

第二次世界大戦等の影響で減少した出生数は、戦後第一次ベビーブーム（1947～1949年）を迎え、昭和24（1949）年には269万6,638人と過去最高となった。この第一次ベビーブームの時期に生まれた世代が結婚・出産する第二次ベビーブーム（1971～1974年）の際には、昭和48（1973）年には209万1,983人の子どもが出生したが、以降出生数は年々減少し、平成17（2005）年には106万7,000人と大きく減少している。子育ては、長きにわたり「夫婦や家庭の問題」であると捉えられてきたが、このような出生数の減少は少子高齢社会を急激に促進させるだけでなく、国の将来を背負う労働者人口の激減に繋がること等から、少子化の問題を社会全体で検討し、対策を行うという風潮に変遷してきた。

このような状況下の中で、厚生労働省は、平成

5（1993）年度から地域の子育て家庭に対する育児支援を行うため、保育所において「地域の子育て家庭等に対する育児不安についての相談指導」「子育てサークル等への支援」を行う地域子育て支援センター事業（モデル事業）を開始した¹⁾。

平成6（1994）年12月16日、文部、厚生、労働、建設の4大臣の合意により、少子化対策の柱となる「エンゼルプラン（今後の子育て支援のための施策の基本的方針について）」が策定され、国や地方自治体、企業や地域社会の子育て支援社会の構築に向けた役割が提唱された。エンゼルプランは、10年計画で約600億円の予算が計上され、「緊急保育対策等5か年事業」として数値目標が設定され、「多様な保育サービスの充実（低年齢児受け入れ保育所の倍増、延長・休日保育の整備、学童クラブの普及など）」「母子保健医療体制の充実（母子保健医療体制の整備、乳幼児健康支援サービス事業など）」等と並んで「子育て支援の

(*まるめまゆみ 保育科兼任講師 ソーシャルワーク)

(**たちばなおき 関西福祉科学大学 ソーシャルワーク)

ための基盤整備（地域子育て支援センターの整備・拡充）」が推進されることとなった²⁾。

また、これまで「保育所」については、入所枠拡大や延長保育等による保育内サービスを基盤とした子育て支援政策を進めてきたが、平成9（1997）年の児童福祉法改正においては、保育所に「子育て支援センター」としての役割を付加し、保育所が保育所外の所在地域における子育て支援の支援を行うことを推進した。

さらに、平成11（1999）年12月19日に少子化対策推進関係閣僚会議において、当時の大蔵・文部・厚生・労働・建設・自治の6大臣の合意で「新エンゼルプラン（重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について）」が策定された。「エンゼルプラン」とその数値目標を引き継ぎ、「仕事と子育ての両立のための雇用環境の整備」「母子保健医療体制の整備」等と並んで「保育サービス等子育て支援サービスの充実（子育て支援センターの整備など）」が推進されることとなり、平成12（2000）年度からの5年間で重点的に取り組むべく、次の8つの子育て支援施策目標が示された³⁾。

- ①保育サービス等子育て支援サービスの充実
- ②仕事と子育ての両立のための雇用環境の整備
- ③働き方についての固定的な性別役割分業や職場優先の企業風土の是正
- ④母子保健医療体制の整備
- ⑤地域で子どもを育てる教育環境整備
- ⑥子どもがのびのび育つ教育環境の実現
- ⑦教育に伴う経済的負担の軽減
- ⑧住まいづくりやまちづくりによる子育ての支援

そして平成14（2002）年9月に、少子化対策の一層の充実に関する提案として取りまとめられた「少子化対策プラスワン」では、これまでの少子化対策で中心的な柱として推進されてきた「女性の仕事と子育ての両立支援」「待機児童の解消」のみならず、「男性の働き方の見直し」「社会保障における次世代育成」「子どもの社会性向上や自立の促進」「地域における子育て支援」をバラ

スよく推進していく重要性が指摘された⁴⁾。さらに平成15（2003）年の「次世代育成支援対策推進法」「少子化社会対策基本法」の制定を受け、平成16（2004）年12月の「子ども・子育て応援プラン（少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画）」では、平成17（2005）年度から平成21（2009）年度までの5年間の目標（整備計画）が定められた⁵⁾。この「子ども・子育て応援プラン」は、エンゼルプラン（1994年）、新エンゼルプラン（1999年）の流れを汲んだものであり、「新エンゼルプラン」とも呼ばれた。その流れを経て平成19（2007）年度からは、より柔軟な対応を図るため、前述した「地域子育て支援センター事業」は「地域子育て支援拠点事業」へと名称が変更され、「地域子育て支援センター事業（センター型）」のほか「つどいの広場事業（ひろば型）」「児童館における事業（児童館型）」の3種類に再編が図られ、市町村の行動計画策定の中に具体的な実施目標として示されることとなった。そして平成20（2008）年の社会福祉法並びに児童福祉法の改正で、これまで大臣合意や閣議決定でなされてきた「地域子育て支援センター事業」が「地域子育て支援拠点事業」として、第2種社会福祉事業の中に位置付けられたのである⁶⁾。

（2）地域子育て支援センターとは

地域子育て支援センターとは、平成5（1993）年度からモデル事業として開始され、平成6（1994）年より本格的にスタートした「地域子育て支援センター事業」に基づき、地域の子育て家庭に対する育児支援を行うため、保育所等において地域の子育て家庭等に対する育児不安についての相談指導、子育てサークル等への支援を行う実施機関をさす。地域子育て支援センターでは、次の5事業から地域の実情に応じて3事業（小規模型では2事業）を選択して実施することとなる⁷⁾。

- ①育児不安等についての相談指導
- ②地域の子育てサークル等への育成・支援
- ③地域の保育需要に応じた保育サービスの積極的実施・普及促進の努力

④ベビーシッターなど地域の保育資源の情報提供等

⑤家庭的保育を行う者への支援

また、核家族化や都市化等により地域のつながりが希薄化しつつあり、子育て中の親等からは、「身近なところでいつでも気軽に親子で集える場所」の整備が求められていたため、「地域子育て支援センター事業」に加えて、平成14（2002）年度から、おおむね3歳未満の乳幼児とその親が気軽に集まり、相談、情報交換、交流ができる「つどいの広場事業」が実施されてきた⁸⁾。

平成19（2007）年度からは、「地域子育て支援拠点」の量的確保の充実を図ると共に、より柔軟な支援体制を地域で整えるため、「地域子育て支援センター事業」から「地域子育て支援拠点事業」へと名称や内容が変更された。これまでの「地域子育て支援センター事業（センター型）」に加え、公共施設や商店街の空き店舗、民家などを活用し、気軽に集うことのできる常設のつどいの広場を設け、地域の子育て支援機能の充実を図る取組を実施する「つどいの広場事業（ひろば型）」を地域子育て支援拠点に位置付け、新たに民営の児童館内において、学齢期の子どもが来館する前の一定時間、つどいの場を設け、子育て支援活動従事者による地域の子育て支援のための取組を実施する「児童館における事業（児童館型）」が加えられた⁹⁾。

なお、これらの地域子育て支援拠点である「センター型」「広場型」「児童館型」の3種類のうち、本研究における地域子育て支援センターとは、「センター型」を指す。

2. 育児不安とは

福成（2004）によると、「育児不安はそれぞれの時代背景により、その内容を変えて存在」するものであるという¹⁰⁾。牧野（1982）によると、「子の現状や将来あるいは育児のやり方や結果に対する漠然とした恐れを含む情緒の問題」をさし¹¹⁾、相良（2007）は「育児不安は、母親を囲む育児環境の要因、子ども側の要因、そして母親の性格などの母親側の要因が関連する要因として共通して指摘されている」としている¹²⁾。また阿部（2009）によると、育児不安には（1）子供の授乳や排泄などの具体的な育児のやり方に対する心配事として捉える立場、（2）母親の育児困難感、育児に関する不安や心配、自信のなさ、育児意欲の低下、母親が育児に関して感じる疲労感として捉える立場、（3）育児に限らず家事や生活の総体から産み出される母親の生活ストレスとしてとらえる立場がみられるとされている¹³⁾。このように様々な視点から育児不安の内容や発生要因などについての研究は行われてきており、冬木（2000）や前田・宮菌・大野・池田（2009）のように当事者の対人関係やソーシャルサポートに焦点をあてた研究をはじめとして、育児不安を解消するための関わりをテーマにした実践報告も数多く存在するが¹⁴⁾ ¹⁵⁾、当事者が育児不安の解消を行っているか、またその解消方法についての研究は特に見られなかった。

3. 育児不安を解消する4つのパターン

吉見（2002）の「同じ情報であっても、どのような情報がどのような状況で子育て中の親に伝えられるのが一番、必要とされ、また安心できるのか検討する必要がある」との言葉からも¹⁶⁾、当

表1 地域子育て支援拠点数の推移

単位：カ所

	1999年度	2002年度	2005年度	2008年度	2011年度
センター型	997	2,168	3,167	3,470	3,219
広場型	0	28	488	1,253	2,132
児童館型	0	0	0	168	371
地域子育て支援拠点（計）	997	2,196	3,655	4,891	5,722

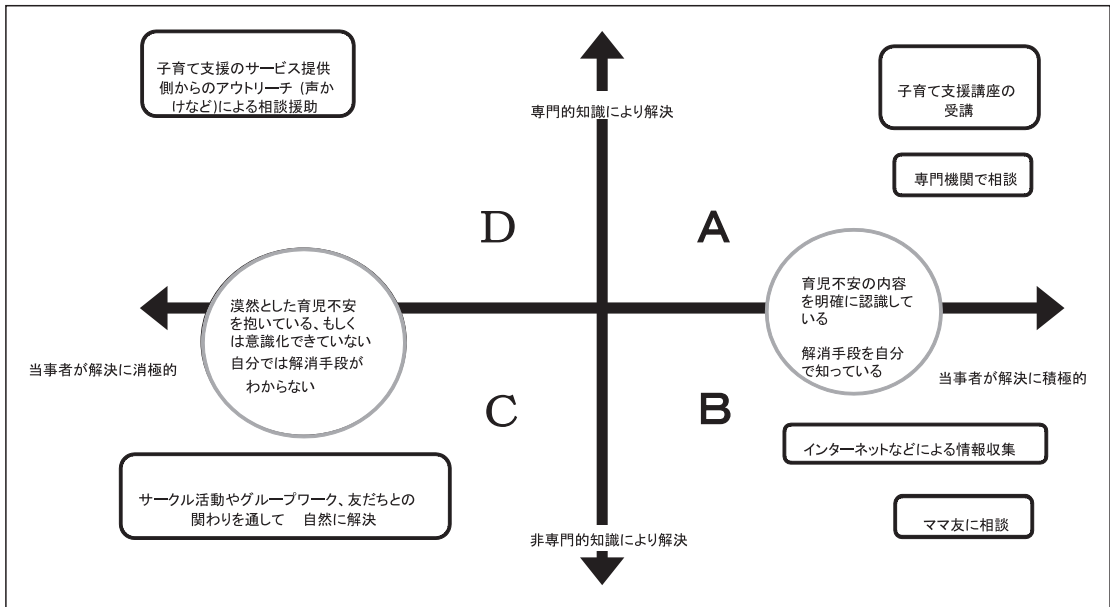


図1 育児不安を解消する4つのパターン

事者における育児不安を解消する方法として、当事者の解決に対する姿勢が積極的か否か、解消のために必要とする知識が専門的か否かを軸に4つのパターンに分類したのが図1である。

A 専門的知識による解決が望ましく、当事者は解決に積極的である

最も解決に向かいやすく、解消の有無が目に見えるやすいパターンである。当事者が解決に向けてどのように動いたらよいか、ある程度明確にイメージできているため、必要とする保育や福祉、保健、医療などの子育てに関連する専門的知識を手に入れることにより、抱えている育児不安を解決することができる。具体的には、個別のケースについて小児科医、助産師、保健師、保育士、ソーシャルワーカーなど子育てに関連する専門職に直接相談することでアドバイスを得て、育児不安が解消するなどのパターンがある一方で、徳広（2004）によると、「利用者の多くは能動的に行動するより、既存のものへ受動的に参加する傾向にある」ことから¹⁷⁾、疑問に思っている事柄がテーマとして扱われている講座を受講することにより、求

めていた知識が得られ、解決につながるケースもある。

センターにおいて行っている事業で本パターンを考えると、「育児不安等についての相談指導」のほか、「子育て及び子育て支援に関する講習等の実施」に該当し、金子（2007）が全国の子育て支援センターを対象とした調査結果によると、実に93%のセンターが実施している¹⁸⁾。

B 非専門的知識による解決が望ましく、当事者は解決に積極的である

Aと同じく、比較的不安が解消しやすいパターンである。当事者は解決に向けて積極的であり、身近な存在であるパートナーや当事者の親、パートナーの両親、さらには友だち、中には育児を通して知り合った“ママ友”等に相談して不安を解決するケースが多い。他にもインターネットを通じて、匿名という間柄ではあるが、育児という共通項をもつ母親から情報を得る場合もある。

センターが行っている事業では、「子育て親子の交流の場の提供と交流の促進」に該当する。実際、相良（2010）の調査によると、子育て支援セ

ンターを訪れる母親が、子育て支援センターに求める支援で最も多かったのが「保護者同士の交流」であることから¹⁹⁾、センターの利用者同士が積極的にコミュニケーションをとりながら、相談をしあうことで問題が解決できるパターンも多いと推測される。いずれにしても前述したAとBの場合ともに、母親は育児不安の内容について明確に認識できており、解消手段を自分で考え、選択しているということが出来る。

C 非専門的知識による解決が望ましいが、当事者は解決に消極的である

後述するDと同じく、当事者は解決に消極的、もしくは具体的に意識できておらず、漠然とした不安にとどまっているパターンである。すなわち、困りごとや問題を抱えている保護者によっては、援助者と援助される者という関係性よりも、むしろ当事者間（ピア）の関わりの中で、問題が解決できていく方が望ましい場合もある。子育てサークルやグループワーク活動へ参加する中で、育児不安が解決される場合もあるし、子供の月齢や母親の年齢、または同じ悩みを持つなど、何らかの共通項をもつ者同士の交流を通して、解決に向かうパターンもある。その際、問題解決に消極的な当事者に任せるというより、間接的であってもスタッフによる意図的・積極的な支援・関わりが必要である。

センターが行う事業としては、「子育てサークル及び子育てボランティアの育成・支援」のほか、前述の「子育て親子の交流の場の提供と交流の促進」の一部が該当する。

前述の金子（2007）の調査において、67.2%のセンターが子育てサークルの育成・支援を行っているものの、具体的には場や情報の提供、活動状況の把握が多いという結果が出ており²⁰⁾、センター職員によるグループワーカー的な関わり、グループ支援が今後の課題として挙げられる。

D 専門的知識による解決が望ましいが、当事者は解決に消極的である

大別して、当事者が抱えている育児不安が漠然

としており、意識化、明確化できていない、さらに意識していたとしても、性格的な要素や、育児環境など事情的な要素から解決に向けて自ら動きにくいパターンと明確に関わりを拒否するパターンが想定される。

育児不安が明確化・意識化できない問題に関しては、受容的・共感的態度をもって信頼関係を結びつつ、丁寧に不安や問題を掘り起こしていく作業や、解決に向けて妨げとなっている要素についてはソーシャルワーク的な関わりにより、周辺的な問題解決を先にはかかっていくこと等が必要であるが、後者の関わりを望まないパターンが一番困難である。場合によっては育児不安から具体的な事象、例えば児童虐待につながるようなケースもこの中には含まれると考えられる。

いずれにしても、援助者側による気づきが重要であり、「1/4のセンターが受けている育児不安のケースの場合、保護者は援助を受けることへのためらいや負担感がある」（金子 2007）ことから分かるように²¹⁾、当事者の気持ちや事情に配慮しながらも、援助者側による早期発見、早期介入を行うことが望ましい。

センターにおける関わりとしては、「育児不安等についての相談指導」に該当するが、この場合はアウトリーチ的な関わり、そしてソーシャルワーク的なスキルを必要とする関わりが必要である。

4. 調査

(1) 目的

本研究では、上記で提示した育児中の保護者が不安を解消する方法として4つのパターンについてアンケート調査を行い、とりわけ地域子育て支援センターが育児不安の解消に向け、実際に担えている役割、反対に取り組みが必要な課題などを確認することを目的とする。そのためにも、まず前段階として地域子育て支援センターを利用する保護者の育児不安の有無や育児不安の具体的内容、また解消するための手段や、相談相手などについても明らかにすることを試みた。

(2) 調査方法

調査対象：

A市地域子育て支援センターを利用する保護者150名にアンケートを配布

そのうち回収60名（回収率40%）であった

調査方法：

自記式調査票を用いた郵送調査

質問紙は子育て支援センターの講座やイベントを通じて、日頃から子育て支援センターを利用している保護者に配布し、回答は郵送によって回収した

調査期間：

平成21（2009）年11月28日～12月12日

調査項目：

- ①基本的質問項目：性別、年齢、子供の人数、子供の年齢
- ②センター利用についての質問項目：これまでに利用したことのあるプログラム
- ③育児全般に対する質問：育児を行う上での孤独感、育児に対する楽しさ、育児に対する自信のなさ
- ④センター職員との信頼関係に対する質問項目：センター職員への相談の有無、センター職員

との信頼関係の有無、信頼関係の構築への意思の有無とその理由

- ⑤育児不安および解消方法に関する質問項目：育児で不安だと感じる項目とその解消理由について、センターに通うことで不安になった項目、育児不安を解消するためのセンターへの要望（自由記述）

(3) 調査結果

①基本的質問項目（対象者の属性）

今回の調査対象者は、表2のとおりである。性別については、女性59人（98%）、男性1人（2%）であり、言うまでもなくセンターの利用はほとんどが女性である。年齢については、20歳代が13人（22%）、30歳代が45人（75%）、40歳代が1人（2%）、50歳代が1人（2%）であった。

また子どもの数については、1人が42人（70%）、2人が16人（27%）、3人が2人（3%）であり、子どもの年齢は3か月未満が4人（5%）、6か月以上9か月未満が6人（8%）、9か月以上1歳未満が5人（6%）、1歳以上1歳半未満が19人（24%）、1歳半以上2歳未満が7人（9%）、2歳以上2歳半未満が10人（13%）、2歳半以上

表2 対象者の属性

人（%）

対象者の性別			子どもの数		
男性	1	(1.7)	1人	42	(70.0)
女性	59	(98.3)	2人	16	(26.7)
			3人	2	(3.3)
合計	60	(100.0)	合計	60	(100.0)
対象者の年齢			子どもの月齢		
20歳代	13	(21.7)	3か月未満	4	(5.1)
30歳代	45	(75.0)	3か月以上6か月未満	0	(0.0)
40歳代	1	(1.7)	6か月以上9か月未満	6	(7.7)
50歳代以上	1	(1.7)	9か月以上1歳未満	5	(6.4)
			1歳以上1歳半未満	19	(24.4)
			1歳半以上2歳未満	7	(9.0)
			2歳以上2歳半未満	10	(12.8)
			2歳半以上3歳未満	8	(10.3)
			3歳以上4歳未満	14	(17.9)
			4歳以上5歳未満	3	(3.8)
			5歳以上6歳未満	1	(1.3)
			6歳以上7歳未満	1	(1.3)
合計	60	(100.0)	合計	78	(100.0)

表3 A市子育て支援センターが行っているプログラム

親子広場	月～金の10時～16時・土曜日の10時～12時の間に、乳幼児と保護者（親子）が、子育て支援センターを利用し、保育をしたり遊んだりする中で、子ども同士・保護者同士が自由に交流できる場である。その際、子育て支援センターに常駐のベテラン保育士が保育室内におり、子育て相談を随時受け付けている
赤ちゃんサロン	毎月1回、固定曜日の13:00～14:00に、1歳未満の乳児と保護者（親子）が保育をしたり遊んだりする中で、子ども同士・保護者同士が自由に交流できる、いわば“乳児に特化した”親子広場といえる。その際、子育て支援センターに常駐のベテラン保育士が保育室内におり、子育て相談を随時受け付けている
赤ちゃんクラブ	1歳未満の親子を対象に、6回シリーズの親子交流・遊びクラブを実施。1年を2期に分け、年に2回のクラブを開催している
エンゼルクラブ	2～3歳の親子を対象に、6回シリーズの親子交流・遊びクラブを実施。1年を3期に分け、年に3回のクラブを開催している
子育て講座	親子広場、赤ちゃんサロン、赤ちゃんクラブ、エンゼルクラブに参加した親子のニーズをもとに、親子、父親、母親のみ（子どもは一時保育を行う）など、様々な対象に応じた講座を開催している

3歳未満が8人（10%）、3歳以上4歳未満が14人（18%）、4歳以上5歳未満が3人（4%）、5歳以上6歳未満が1人（1%）、6歳以上7歳未満が1人（1%）であった。

このことから、最も多いパターンとして、“第一子をつれた30歳代の母親”がセンターを利用している実態が見えてくる。さらに子どもの年齢から、子どもが活発に動くようになる1歳以降から、幼稚園に入園する4歳までの間に全体の74.4%が集中していることが推測された。

②センターで利用したことのあるプログラム

調査を行ったA市における子育て支援センターが提供しているプログラムは表3の通りである。子育て講座を除き、多くのプログラムは同じ月齢の子どもを持つ母親や子ども同士が交流できるように構成されている。

そして調査の結果、回答者がセンターにおいて利用したことのあるプログラムは表4の通りである。年齢や月齢を限定しない「親子広場」の利用が一番多く利用されており、予め企画された内容に沿ってプログラムが提供される「赤ちゃんクラブ」「エンゼルクラブ」が続き、講座形式である「子育て講座」、親子広場よりもさらに1歳未満の乳児に限定した交流の場である「赤ちゃんサロン」

表4 センターで利用したことのあるプログラム

回数（%）

親子広場	56	(45.2)
赤ちゃんクラブ	20	(16.1)
エンゼルクラブ	14	(11.3)
子育て講座	13	(10.5)
赤ちゃんサロン	18	(14.5)
その他	3	(2.4)
合計	124	(100.0)

の順に利用されている。

③育児を行ううえでの孤独感、自信のなさ、楽しさについて

育児を行ううえでの孤独感、自信のなさ、楽しさについては、表5の通りである。育児不安につながる孤独感については、「あまり感じない」「全く感じない」を合わせると53.3%と半数を超える一方で、「かなり感じる」「少し感じる」を合わせると36.6%と4割近くの人が孤独を感じると回答している。同じく育児不安にもつながる自信のなさについては、「よくある」「時々ある」を合わせると71.7%の保護者が、育児に関して自信がないと回答している。次に育児を行う楽しさについては、「とても楽しい」「少し楽しい」を合わせると70%の保護者が育児を楽しんでいることがわかる。その一方で「少し辛い」「とても辛い」

表5 育児を行ううえでの孤独感・楽しさ・自信のなさ

		人 (%)	
孤独感	かなり感じる	5	(8.3)
	少し感じる	17	(28.3)
	どちらともいえない	6	(10.0)
	あまり感じない	26	(43.3)
	全く感じない	6	(10.0)
合計	60	(100.0)	
自信のなさ	よくある	10	(16.7)
	時々ある	33	(55.0)
	あまりない	15	(25.0)
	全くない	2	(3.3)
	合計	60	(100.0)
楽しさ	とても楽しい	29	(48.3)
	少し楽しい	13	(21.7)
	どちらともいえない	12	(20.0)
	少し辛い	4	(6.7)
	とても辛い	2	(3.3)
合計	60	(100.0)	

表6 保護者の年齢、子どもの数、年齢と孤独感、育児不安の相関

		育児に対する孤独感	育児に対する自信のなさ
保護者の年齢	Pearson の相関係数	.130	-.166
	有意確率 (両側)	.323	.210
子どもの数	Pearson の相関係数	.035	.059
	有意確率 (両側)	.792	.660
子どもの年齢	Pearson の相関係数	.252	.050
	有意確率 (両側)	.052	.708

と回答している保護者も10%存在していることは看過できない。

神田・山本(2001)が、「支援センター事業に参加することによって、個々の不安(子育て疑問)が減ったとしても、子育てや生活についての全体的な不安やイライラ感(子育て時代の不安)を一掃するというのは、参加者全体から見ればそれほどたやすくは達成できない高い課題であるといえるかもしれない」と述べているように²²⁾、子育て全体に対する感情ということもあり、漠然とした育児不安を抱えている利用者が一定数以上存在するということをイメージしながら、センター職員は関わりを考えることが必要である。

④保護者の年齢や子どもの数、子どもの年齢と育児不安に関する相関関係

保護者の年齢や子どもの数、さらに子どもの月齢と育児を行ううえでの孤独感や自信のなさの関係について相関については、特に有意なものは見られなかった(表6)。

⑤育児に自信がない時の相談相手

育児に自信がない時、相談相手としてセンター職員を選ぶかについての質問は、表7のとおりである。「相談する」に回答したのは約半数の30人であった。「相談しない」と回答した人も32%おり、その他の相談相手として、自由回答欄に「自分の母」「友達」「ママ友達」「助産師」「市役所」「育児相談」があがった。

表7 育児に自信のない時の相談相手

	度数 (%)	
センター職員に相談する	30	(50.0)
センター職員に相談しない	19	(31.7)
その他	11	(18.3)
合計	60	(100.0)

半数の利用者が、他の相談相手を選ぶ理由としては、後述する「育児不安の内容」と合わせて考えても、保育以外の専門職のアドバイスを必要としている場合、センター職員が相談相手として不適格なのではなく、むしろ自分が求めているアドバイスを的確に得られる相談相手を選択している傾向が見えた。また、それ以外の内容については、専門職ではなく、非専門職者である身近な存在からアドバイスを得る方が育児不安を解消できるとした、当事者の判断がはたらいっているようにも推測できる。

⑥センター職員との信頼関係

センター職員との信頼関係が築けているかどうかについては、表8のとおりである。「とても築けている」「どちらかといえば築けている」が86.7%と、9割近くが信頼関係を築けていると回答し、「築けているとあまり思わない」と回答した人は13.3%の8人であった。一方で、センター職員に対して「信頼関係を築けていると思わない」8人は、続けて行った「センター職員と信頼関係を築きたいか」という質問には、全員が「築きたい」「どちらかといえば築きたい」と回答し、築けていない理由については、1人が「何を話したらよいか悩む」と答えた他は、全員が「まだセンターをあまり利用していないから」「初めての利用だから」と、センターの利用回数の浅さを理由にあげていた。言い換えると、利用を重ねるごとに信頼関係も深まっていく可能性があるともいえる。

⑦育児に関して不安を感じる項目と不安解消の有無

育児に関して不安を感じる項目は表9、不安解

表8 センター職員との信頼関係が築けている

	度数 (%)	
とても思う	16	(26.7)
どちらかといえば思う	36	(60.0)
あまり思わない	8	(13.3)
合計	60	(100.0)

消の有無は表10のとおりである。不安を感じる項目として多かったのが「子どもの食事」31人(20.5%)、次に「自分のしつけの仕方が不安」21人(13.9%)、「子どもの病気や怪我をしたときの対応」15人(9.9%)と続いた。

次に、これらの育児不安が解消できたかについては表10の通りである。育児不安が「解消できた」とするのは、57.6%と約半数を超える一方で、「解消できていない」の18.7%、「不安の一部は解消できたが、完全には解消できていない」の23.7%を合わせると、42.4%は解消に至っていないという結果となった。

繰り返しになるが、上位の回答からも、食事や栄養など内容によっては、地域子育て支援センターに勤務する保育士より、専門知識がある栄養士や医療職である保健師や看護師が相談相手として望ましいと考えても不思議ではなく、またそれらの内容は性質上、情報やアドバイスが得られると、比較的不安が解決したかどうかの判断がつきやすい。反対に、それ以外の多くの内容については、すぐに解決に至る性質のものではなく、情報の提供とともに、継続的・情緒的な関わりが必要であると考えられる。

⑧不安が解消できた理由

不安が解消できた理由については、表11の通りである。3割近くが「自らセンターに相談した」(32人)とするほか、ほぼ同じ割合で「他の子どもの保護者に相談した」(31人)と回答している。次に多かったのは、「各講座や広場等で、講師や職員等からいろいろな話を聞けたから」の14%(14人)であった。また少数ではあるが、「センター職員から声掛けがあったことがきっかけで、話したから」(4人)とする回答もあった。

表9 育児不安の内容（複数回答）

度数（％）

子どもの食事（離乳食も含めて）	31	(20.5)
自分のしつけの仕方が不安	21	(13.9)
子どもの病気や怪我をしたときの対応	15	(9.9)
子どもが犯罪や事故に巻き込まれることへの不安	12	(7.9)
子どもの落ち着きのなさ	9	(6.0)
言語や身体の発達に遅れがあるように感じる	7	(4.6)
ミルクを飲まない、食欲がない	6	(4.0)
排泄の問題（オムツがとれない、便秘等）について	6	(4.0)
子どもが誰にでも暴言や暴力をふるう	4	(2.6)
アレルギー、花粉症、アトピーについて	4	(2.6)
子どもを虐待してしまいそうだ	4	(2.6)
子育ての大変なことを身近な人が理解してくれない	4	(2.6)
子どもとの接し方がわからない	3	(2.0)
おねしょ、おもらしをよくする	3	(2.0)
他の子どもと上手く関わっていない気がする	3	(2.0)
あなた自身が孤独だと感じる	3	(2.0)
表情が乏しく、反応が少ない	3	(2.0)
子どもの気持ちや行動が理解できないこと	2	(1.3)
視線があわない	1	(0.7)
子育てについて周りの目が気になる	1	(0.7)
幼稚園などで友達がすぐにできるか心配	1	(0.7)
子どもがかawaiiと思えない	1	(0.7)
不安はない	7	(4.6)
合計	151	(100.0)

表10 育児不安の解消の有無

度数（％）

不安は解消できた	80	(57.6)
不安は解消できていない	26	(18.7)
不安の一部は解消できたが、完全には解消できていない	33	(23.7)
合計	139	(100.0)

表11 解消できた理由

度数（％）

自ら、センターに相談したから	32	(31.7)
他の子どもの保護者に相談したから	31	(30.7)
各講座や広場等で、講師や職員等からいろいろな話を聞いたから	14	(13.9)
保育所で相談したから	9	(8.9)
親子広場等で、普段みることのない子どもの姿（我が子や他の子ども）の姿を見て安心したから	7	(6.9)
センター職員から声掛けがあったことがきっかけで、話したから	4	(4.0)
保健センターで相談したから	2	(2.0)
育児情報や本を読んだから	2	(2.0)
合計	101	(100.0)

ほとんどが積極的な姿勢により何らかのアプローチをした結果、解決に至っていることが分かる。しかし中には援助者からのアプローチにより不安が解消されているものもあることは、利用者に対するセンターの関わりが、単に「交流の場の提供」にとどまらず、相談支援体制にも重点をおくべき

であるという示唆を含んでいると考えられる。

⑨ 育児不安を解消するためにセンターへ希望すること

自由記述にて育児不安を解消するためにセンターへ希望することについて尋ねたところ、表12の通

表12 育児不安を解消するためにセンターへ希望すること 回答数

プログラムの開催時間を増やしてほしい	4
プログラムの開催回数を増やしてほしい	3
母同士の交流の機会を増やしてほしい	3
講座を増やしてほしい	3
親子同士の交流を増やしてほしい	2
家の近く・公民館などで集まる場がほしい	2
声をかけてほしい	1
困ったことに対して、具体的な対処を教えてください	1
同じ月齢の子どもでも集まる機会がほしい	1
先輩ママさんの体験談が聞きたい	1
妊婦時代から参加できたらよい	1
市外の人も利用できるようにしてほしい	1

りとなった。多かった意見としては、「プログラムの開催時間を増やしてほしい」という意見が4件と最も多く、次に「プログラムの開催回数」「母同士の交流の場」「講座」の増加を希望する意見が3件と続いた。その他、プログラムの時間数や回数を求める声が多かった。他には、母同士、子ども同士、親同士など交流を深めるためのきっかけづくりを望む意見が多かったほか、講座など専門的な知識を得られるチャンスへのニーズもみられた。

全体的に利用者同士の接点を増やしたい・深めたいというニーズが多い印象があるが、少数意見ではあるものの、声かけを望む意見、具体的に対応してほしいというのは職員に向けられたものであった。

5. 考察とまとめ ～育児不安を解消する4つのパターンの視点から～

上記の調査結果から、センターにおける育児不安の解消パターンとして最も多いのは、B「非専門的知識による解決が望ましく、当事者は解決に積極的である」パターンであることは明らかである。元来、子育てそのものは至って専門的なものでなく、世代を超えて受け継がれてきた、人間の営みであると考えれば自然のことかもしれない。センターとしては、できる限り、利用者同士のコミュニケーションがスムーズにとれるための場面設定や、場合によってはマッチングなども有効で

あると考えられる。⑨のセンターに対するニーズにおいても、現状のサービスに満足感を抱いているからこそ、時間数や機会の増加など、さらなる拡充を求めていることにつながり、利用者の満足感とともに、センターが一定の大きな役割を果たしているという表れではないかと考える。

次に多いのは、Aの「専門的知識による解決が望ましく、当事者は解決に積極的である」パターンである。時代の変遷とともに、家庭や地域の中で子育てを目の当りにする機会も少なくなり、子育てに必要な知識や情報は、意識的に得る必要が出てきたことを考えると、利用者のニーズにかなった講座の提供や、気軽に相談しやすい体制、また必要に応じて他の専門機関に連携できる体制づくりなどは、センターの重要な役割である。

一方で、パターンA・Bの領域に比べて、ニーズ、実際の関わりともに薄いのがパターンC・Dの領域である。

ただし、当事者が解決に消極的である以上、ニーズが低いのは当たり前であるが、一方で⑨で見られたように同じ共通項をもった利用者や交流したいというニーズが高いこと、しかしながら⑦で明らかになったように、4割近くの育児不安が解消されていない結果を考え合わせると、同じ悩みをもっているなどの共通項のもと、グループ形成を行い、グループワーク的な関わりを行うことで育児不安の解消を図る余地は十分にあると考えられる。

前出の金子（2007）の調査においても、「子育てサークルの育成・支援には67.2%のセンターが取り組んでいるが、その具体的な方法を見ると、場や情報の提供、活動状況の把握が多い²³⁾」という記述からも、単なる場の提供にとどまらず、一歩進んだグループワーカーとしての専門的な関わりには程遠い現状がうかがえる。この領域については、センター職員が取り組むべき、将来的な課題として挙げられる。

またDの「専門的知識による解決が望ましく、当事者は解決に消極的である」パターンが、最もセンターとしては、関わりやすく、しかし最も専門的支援が発揮できる領域である。利用回数が重

なるにつれて信頼関係が深まっていくこと、センター職員の声かけにより、不安が解決できたケースや、またニーズの中に「声かけを行ってほしい」という部分からも、全くニーズがないのではないことは明らかである。問題の早期発見という観点からも観察力、コミュニケーション能力を高く持ち、職員も介入できるだけの高い能力を身につける必要があり、さらにはケースによっては、外部と連携を持てるような、ソーシャルワーク的なスキルも必要である。センターを利用する保護者たちにとって、もっとも身近な専門職として、今後取り組む意義は大きい。

<引用文献>

- 1) 厚生労働省「第2部第4章第3節地域における子育て支援の拠点等の整備及び機能の充実を図る」平成20年版少子化社会白書、p119、2008、佐伯印刷
- 2) 厚生労働省「今後の子育て支援のための施策の基本的方針について」1994（2012.12.1確認）
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/angelplan.html>
- 3) 厚生労働省「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について（新エンゼルプラン）の要旨」1999（2012.12.1確認）
http://www1.mhlw.go.jp/topics/syousika/tp0816-3_18.html
- 4) 厚生労働省「少子化対策プラスワン」2002（2012.12.1確認）
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/09/h0920-1.html>
- 5) 厚生労働省「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について（子ども・子育て応援プラン）」2002（2012.12.1確認）
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/12/h1224-4.htm>
- 6) 日本保育協会「みんなで元気に子育て支援—地域における子育て支援に関する調査研究報告書—」p17、2010
- 7) 厚生労働省「第2部第4章第3節地域における子育て支援の拠点等の整備及び機能の充実を図る」平成17年版少子化社会白書、p152、2005、ぎょうせい
- 8) 厚生労働省「第2部第4章第3節地域における子育て支援の拠点等の整備及び機能の充実を図る」平成18年版少子化社会白書、p147、2006、ぎょうせい
- 9) 厚生労働省「第2部第4章第3節地域における子育て支援の拠点等の整備及び機能の充実を図る」平成21年版少子化社会白書、p135、2009、佐伯印刷
- 10) 福成真規子「母親の育児不安に関する一考察」武庫川女子大学発達臨床心理学研究所紀要（6）、p165、2004
- 11) 牧野カツコ「乳幼児をもつ母親の生活と〈育児不安〉」家庭教育研究所紀要（No. 3）、p34、1982
- 12) 相良順子「育児不安の発生プロセスの検討—母親の自己注目を一要因として—」家族問題相談研究（5）、p7、2007
- 13) 阿部範子「育児不安を持つ母親が求める子育て支援サービス」日本赤十字秋田看護大学・日本赤十字秋田短期大学紀要（14）、p26、2009
- 14) 冬木春子「乳幼児をもつ母親の育児ストレスとその関連要因—母親の属性及びソーシャルサポートとの関連において—」現代の社会病理（15）、2000
- 15) 前田愛、宮菌夏美、池田絵美「母親の育児不安要因の検討—対人関係とソーシャルサポートに焦点をあてて」鹿児島大学医学部保健学科紀要 19、2009
- 16) 吉見昌弘「地域における子育て支援システムに関する研究—地域子育て支援センターの現状と連携・情報システムのあり方について—」県立新潟女子短期大学研究紀要第39号、p42、2002
- 17) 徳広圭子「子育て支援事業に関する今日的課題の所在について—地域子育て支援センター利用者の意識調査より—」岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要36、p131、2004
- 18) 金子恵美「地域子育て支援拠点におけるソーシャルワーク活動—地域子育て支援センター

- 全国調査から一」日本社会事業大学研究紀要54、
p134、2007
- 19) 相良順子「乳幼児をもつ母親の育児不安とその
関連要因 一保育所と子育て支援センターの
利用者を対象に一」児童学研究：聖徳大学児童
学研究紀要12、p4、2010
- 20) 金子恵美、同上、p139
- 21) 金子恵美、同上、p145
- 22) 神田直子、山本理絵「乳幼児を持つ親の地域
子育て支援センター事業に対する意識に関する
研究 一子育て支援事業参加者と非参加者の比
較から一」保育学研究39(2)、p219、2001
- 23) 金子恵美、同上、p139

フリーベル幼稚園における子どもたちのための園庭
—フリーベルの菜園計画の発掘とその検討—

A study on the garden for children at Froebel's Kindergarten
—Based on digging out the gardening plan by Froebel and its study—

藤井 恵美子*・石川 道夫**
(平成25年2月6日受理)

要約

現在、日本において幼保一体化の方向に向けて、様々な形態の保育、幼児教育施設が混在している。そのような中で、子育て支援の一環として建てられている幼稚園・保育所には、園庭のない施設が少なからず存在している。子どもが屋外で自由に遊び、自然と触れ合う空間のない幼児教育施設は、幼稚園の祖フリーベルが理想としたものとは、かけ離れたものである。幼児の発達にとって園庭の意義を再発見するべく、フリーベル幼稚園の誕生の地を訪ね、子どもたちの園庭について調査、資料収集を行った。従来、未報告の資料の発掘もあり、新資料を加えて、子どもたちの健やかな発達のためにフリーベル幼稚園の生活の中で子どもたちにとっての園庭の意義とその中でも特に菜園の計画について検討と考察を試みた。

キーワード：フリーベル、幼稚園、子どもたちの庭

keywords : Froebel, kindergarten, a garden for children

1. はじめに

フリードリッヒ・フリーベル (Friedrich Fröbel, 1782年-1852年) は、1840年、バート・ブランケンブルクの地に、同じチューリンゲンの同郷人のランゲンタールとそのベルリン大学時代の知人でマルク伯爵領出身の神学徒ミッデンドルフと共に世界で最初の幼稚園 (Kindergarten) を開設した。その際、その幼児教育施設に「子どもたちの庭」という意味の「幼稚園」(キンダーガルテン) という呼称が発案されたことは非常に意味深いことである。

フリーベルは、元来幼児教育に携わるべく教員養成の課程を修めた人ではなく、23歳で小学校の教師になり、ペスタロッチーのもとで学び、兄嫁から兄の遺児3人の教育を託されることで、初めて1816年、34歳でカイルハウ学園を開いたのが最初の学校創立になる。その後、ブルクドルフの孤児院院長を経て、新しい時代の教育は家庭教育と幼児教育を中心としなければならぬと痛切に感

じ、「1836年は生命の革新を要求する」(Erneuerung des Lebens erfordert das neue Jahr 1836.) という著名な論文を発表して、1837年、ウィルヘルミネ夫人の提案で、カイルハウ近くの水車小屋を借りて、「自己教授と自己教育とに導く直観教授のための教育所」を56歳で創設する。

その後、フリーベルは教育遊具、後に「恩物」(Spielgaben) と呼ばれるようになるものの開発に没頭し、その発売に合わせて教育所の名称を、「幼少年の作業衝動を育むための教育所」と改称した。ここまで、「教育所」は、名前こそ教育施設のようなものであるものの、実態は遊具の製作と販売のための工房のようなもので、それが1839年にバート・ブランケンブルクに「幼児教育指導者講習科」という名称のもとに、世界初の保育者養成機関を開設する。この機関の講習生に保育の実習をさせるために、近在の6歳以下の幼児たちを集めて保育体験をさせることになった。これが、「世話、

(*ふじいえみこ 保育科准教授 教育学)

(*いしかわみちお 藤田保健衛生大学教授 教育学)

遊び、および作業の教育所」(Pflege-, Spiel- und Beschäftigungsanstalt)と名付けられ、これが1840年に改名されて、かのキンダーガルテンとなるのである。

この幼児のための教育施設にふさわしい名前をというのが、その後フレーベルの懸案となり、1840年の春の日、フレーベルがミッデンドルフらとチューリングゲンの森をカイルハウからブランケンブルクに向かって帰路の途中、スタイゲル山の山道から眼下に広がるブランケンブルクの美しい風景が、大きな花園のように見えて¹、その美しさにフレーベルが思わず、

「見つかった!見つかった!その名はキンダーガルテンでなくてはならない」と叫んだことは、よく知られている²。

荘司泰弘は、フレーベルがそのキンダーガルテンを、「天国の園、もちろん、子どもの園、子どもたちに再びお授けになり、与えたもうた天国」とも呼んでいることを指摘しながら、「キンダーガルテン(子どもの園)は、名称の示す通り、園や庭という豊かな自然環境による人間教育を意図している。自然環境に内在する神の摂理によって、環境に関わる力(自己教育力)が建設的な方向(生命合一)に調整されることになる³」という。

合わせて、荘司は、フレーベルのキンダーガルテンが日本に紹介された時に、三つの大きな勘違いが生じ、それによって、フレーベルの幼児教育の思想と実践は間違った仕方、日本に導入されてしまったという。

それは、第一に、教師が、大人としての権威で持って幼児を指導する場にしてしまったこと、第二に、保育が「授業」の一環として教室という室内で行われたこと、第三に、園庭ではなく運動場が作られたこと。

これらによって、荘司は、本来幼児の創造的な活動を元として、子ども同士が互に関わりあう事によって自ら成長していくのを援助するための施設として意図されたものが、小さな子どもたちに権威ある大人が授業を与えるものに変質してしまったのではないかというのである。子どもたちは、教室という室内に押し込められるべきでもな

いし、授業されるべきでもない。生活の中での遊びや、教育玩具としての恩物、そして、「園庭」が「子どもの園」の中で与えられていたはずの意味を再発見するべきというのである⁴。

ところで、生活の中の模倣遊びを導入する「母の歌と愛撫の歌」、また恩物については、既に数多くの論文や研究が発表、刊行されているが、フレーベル幼稚園の園庭については、あまり研究が発表されていない。フレーベル自身のものでは、邦訳の全集第4巻に収録されている『幼稚園教育学』の中の第17章「幼稚園における子どもたちの庭」とそれに添付された菜園の造園計画のスケッチが、ほとんどすべてといってもいい。

ところが、ハンス＝ヨアヒム・シュムツラーの“Fröbel und Montessori Zwei genial Erzieher — Was sie unterscheidet, was sie verbindet” 2Afl. 1991の中でのフレーベルについての章の最後の部分が、母の歌と愛撫の歌、恩物、運動あそびと続いて、最後が「庭仕事と動物の世話」で結びとなっており、その庭仕事についての叙述が、フレーベルの「幼稚園における子どもたちの庭」の幼稚園で園庭の一角に、子どもたちの菜園を設ける場合の一般的な注意といった叙述とは異なり、非常に具体的な助言が引用されている。

「秋になってほとんどの花が枯れてしまうと、子どもたちは翌年に備えて種の採取と収集をする。その後で花壇は鋤返されて翌年に備えて準備される。子どもたち総出で花壇の植物はしっかり根に近いところを持って根から抜かれて、花壇の隅に用意された堆肥の山の中に投げ込まれ、肥料にされる。落ち葉や雑草も乾燥させられてこの中には、・・・」⁵

といったふうに詳細なフレーベルの助言が紹介されている。これは、フレーベルの女性の弟子であったマーレンホルツ＝ビューローが、聞き書きしたフレーベルの「園芸教育学」(Garten-Pädagogik)の一端⁵だとして引用されているものであるが、こういう資料がもっと他にもあるのなら、ひょっとしたらフレーベルの園庭と子どもたちのための菜園は、彼の幼稚園教育学の中でもっと異なった様相を見せているのではないかと考えた

わけである。

また合わせて、今日の日本においては、子ども・子育て新システムでさまざまな議論と試行錯誤が進んでおり、幼保一体化の傾向に進みつつある。その中で、昨今、様々な形態、業態の保育所、幼稚園が混在している。その中で、子育て支援の一環として駅前保育所、或いは高層住宅に新規参入した幼稚園など、庭のない保育所・幼稚園が少なくないという現状がある。フレーベルが自然から学ぶことを説いていることから離れている状況といえよう。

そこで、筆者（藤井）は、2012年3月、8月の2回フレーベルの地を訪ね、子どもたちのための庭について調査研究をした。さらに、このあと日本においては、明治時代に初めて幼稚園として、創立された現お茶の水女子大学附属幼稚園、大阪市立愛珠幼稚園、並びに西脇市立西脇幼稚園の現在の庭を調査し、子どもたちのための庭の意義について検討して行きたいと考えている。

今回は、フレーベル提唱の幼稚園の名称の中の「園庭」と、実際の幼稚園の園庭との関連について考察してみたいと考えた。また、フレーベル博物館ロックシュタイン館長にインタビューをし、資料を基にフレーベルが子どもたちのために考えた庭について明らかにしたい。

フレーベル博物館に、日本から持参した造園計画案について、子どもたちのための庭をなぜ考え、どこにどのように計画をしていたのか、などの質問を試みた。さらに、新たな資料の発掘を試み、フレーベルの造園計画案が今の幼児教育に引き継がれている幼稚園の庭の意義について明らかにしたいと考える。

2. AWO フレーベルハウス幼稚園を訪問

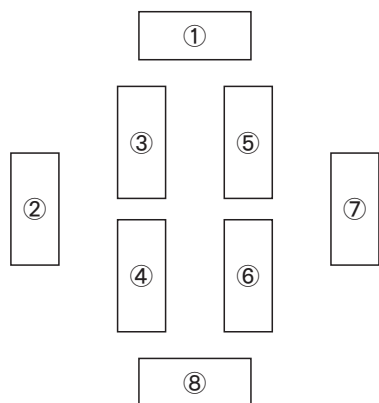
(1) AWO フレーベルハウス幼稚園における庭

バート・ブランケンブルクでフレーベルの名前を冠して運営されているフレーベル幼稚園を訪問した。正式名称は、Der AWO-Kindergarten “Fröbelhaus” Bad Blankenburg で、AWO「フレーベルハウス」バート・ブランケンブルク幼稚園ということになる。AWOは、Die

Arbeiterwohlfahrt（勤労者福祉組合）の略称で、日本で言うと、「生活協同組合」にあたるもので、幼稚園、学童クラブ、障害児施設、高齢者のデイケア、老人ホームなどまで生涯発達の全年齢段階を通してその教育、福祉サービスを網羅している。幼稚園は、ザールフェルト＝ルーデルシュタットの各地域に限らずネットされ、それぞれがAWO幼稚園として、その設置地区の地名の他に愛称を持っていて、このフレーベル精神を引き継いでいることを特徴とする幼稚園は、「フレーベルハウス」という。他の近在の施設は、「カラフルなお家」、「小人の国」、「お日様王国」、「雀の巣」、「お花畑」といった愛称をつけている。

フレーベルハウス幼稚園のベルグマン園長（2012年現在）に、園庭の花壇についてお話を伺ってみた。フレーベルハウス幼稚園の広大な庭の一角にフレーベルの造園計画の一部が子どもたちの花壇として設けられている。花壇の配置は、第4恩物の8つの積木を模して作られている。畳一枚ほどの花壇が8つあった。なぜ、この大きさなのか、と質問すると、「もっと大きくすると子どもたち同士のやりとりができない。また、ガイドラインがあってこの大きさではない。フレーベルは一人一花壇であり、どれだけきちんと育てるか、結果として明らかになる。しかし、この園では8つのグループで栽培活動をしているため、全員が取り組んでいるのではなく、残念ながら数人が主として活動しているとのことであった。

花壇の意義について、一つは、種をまき、芽が出て、花壇に植え、大きくなって実がなる。そのプロセスを大切にす。球根より種であることが重要であると強調した。なぜなら、種からより大きなものが育ってくるからである。また、二つめとして、世話をしたり、水をやったりして植物を育てることである。つまり、水やりや雑草取りなど、それらを体験させることに意義がある。フレーベルが主張しているように、現在のフレーベル幼稚園においても、世話をしないで枯れてしまっても、先生方はフォローをしないとのことであった。世話をしないで枯れてしまった、ということ子ども自身が自ら体験し、次への教訓としてつなげ



- 1 くま組（4歳児） 収穫済み ツッカーエルプセ他
- 2 てんとう虫組（4歳児） ツッカーエルプセ他
- 3 ねずみ組（2歳児） カボチャ・ヒマワリ（大小）
- 4 ちょうちょ組（4歳児） キュウリ・パセリ・ヒマワリ
ダリア
- 5 はりねずみ組（2～3歳児） マリーゴールド他
- 6 はち組（5歳児） ツッカーエルプセ他
- 7 あひる組（3歳児） ツッカーエルプセ・ニンジン
- 8 ひつじ組（1～2歳） ハーブ（2・3種類）

図1 クラスの花壇

ることを大切にしている。さらに、植物の再生については、カボチャの栽培の例をあげ、カボチャの種から実がなり、収穫したカボチャを切ると種が再び出てくる。その種をまく。これらの循環から生命を尊重することを学ぶ。つまり命の循環である。のみならず、育たなくなることも体験する。

ベルグマン園長は、これからもフレーベルの理念に基づいて、ただし、（権威主義に依拠しているのではなく）今日の生活事情に即して、フレーベルの理念を大切に教育をしていきたいと結んだ。

(2) 幼稚園フレーベルハウスの庭

再度、8月にフレーベルハウス幼稚園を訪問した際には、3月に何もなかった花壇（図1）に花や野菜が植えられていた。また、すでに収穫をしておえた花壇もあった。3月に先生方が花壇について話し合いをし、4月に子どもたちと何を植えるか一緒に考えるのである。10月には霜がおりるため、最初の霜がおりるまでに収穫をする。そして、ガーデニングの季節は終わるのである。花壇は元通りにして、自然のままにしておいて、次のクラスが使うのである。ドイツのチューリンゲン州は、日本のように四季折々に栽培活動をする事ができない。なぜなら、山間部の寒冷地で10月には霜がおり、それ以降は雪が降り積もり栽培活動は休止せざるを得ないからである。

花壇は「子どものための花壇」であるため、全



写真1 フレーベルハウス幼稚園の園庭

ては教師と子どもで栽培し、保護者はあまり関与しない。ただ、早春の3月から4月に庭仕事の始まりの日が決まっている。その時は、保護者にきてもらい、いろいろ手伝ってもらうが、その日1日のみである。収穫した後、保護者を招いてサラダやカボチャやニンジンスープにして子どもと一緒に食べたり、ジャムなどに加工し、それを保護者に売り、子どもたちのためのものを購入したりしているとのことであった。

「庭」は子どもたちの自由な空間である。意義としては、フレーベルが「ブランケンブルクの小さな子どもたちのための庭<練習場>」に掲げられている内容である。身体を動かしたり走り回ったりして遊ぶ庭であること、自分たちで世話をするための、子ども達の庭であること、真心事（ま



写真2 子どもたちのための庭の模型図
幼稚園の建物と運動場、園庭、花

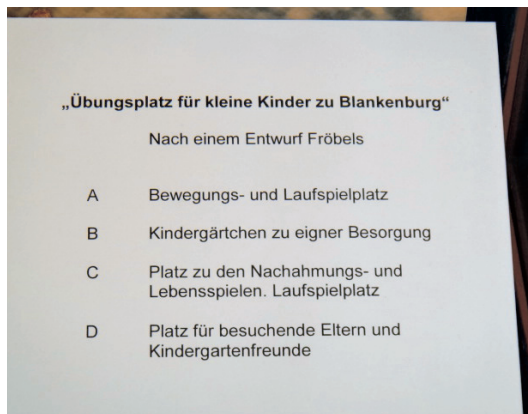


写真3 模型図の説明
フレーベル博物館展示

ロックシュタイン館長による解説である。
Plan IIには、子どもたちが一つの花壇を持っている。取り囲んで大きな花壇があるのは大人達のものであり、お母さんや教師の花壇である。その思想背景は、子どもたちは大人達が守る。つまり一つの哲学の基に作られているのである。外側の世界から共同体が一人一人を守るという哲学の基に作られているのである。キンダーガルテンを庭として捉えれば、子どもの中には全ての要素があって、それぞれがひとつの種のようなものである。それを育てるように、しかも植物を育てるときに守ったり、世話をしたり、という子どもたちの自己活動と合わせて、象徴的な意味合いも含めて庭をフレーベルは造ったのである。
自然の中に生きていく、我々の自然に対して責任もある。自然は、だからといって秩序だったものではない。栽培活動を行っている子どもたちは、その時、その場で全てを理解するとは限らない。その後、いつか、いつか（強調して）子どもたちは思い当たることがある。そのために子どもたちのための庭を造っているのである。現代の問題とも絡むのである。
キンダーガルテンという表現は、いい言葉である。子どもたちの中には、あらゆる可能性が潜在的に秘められている。それを庭師が庭を育てるように庭の植物を栽培するように開花させていく。

そういう思いがキンダーガルテンである。庭の植物を子どもたちが自分自身で世話をする。そのことに意味があるのである。たっぷり水をやったり、少なく水をやったりする。そうすると、それにちゃんと答えが返ってくる。それを子どもたちは理解するのである。
花壇に一人一人名札を立てている。例えば、カリちゃんが世話をしなかったら植物は駄目になる。だからといって、教師がそこに一緒に水をやるわけではない。教師は横で見ている。「あー駄目だった。」パウロ君はちゃんと世話をして育てることができた。教師は彼を褒めてやるのである。
名札の幅は4 cm半、厚みは6 mmと決まっているが、長さは好きにしてよいのである。名札は書くより、恩物である一つの教具（棒状のもの）を折ったり、長さを変えたりして子どもが自分で作ることに意味がある。
周囲の大人達が、子どもたちの可能性や天分そして才能を育ててやると開花するのである。つまり、自然とのふれあいの中で開花させるのである。子どもたちが自然に自らかかわって何かをする。それによって子どもたちは育つのである。庭師が来て植物を育てるのでなく、子どもが自分で育てることに意味があるのである、とこのような説明を頂いた。

(2) 菜園の計画の検討

まず Plan I であるが、こちらは、邦訳『フレーベル全集』第4巻に掲載されているものである⁶⁾。

中央に島状に子どもたちの花壇が配置されている。それぞれに名前が付されて、Paul、Anna、Fritz、Loise、Ernst、Molli、Marie、Karl、Tony、Franz、Emma、Peter の12名の名がある。苗字はない。

大きく表記されている“KAROLINA.”(カロリーナ)、“GERSTE.”(大麦)は、子どもの花壇、野菜畑に立てる名前の標識のサンプルで、庭の配置計画とは別のもの。

左側に菜園、花壇とあり、ここには個々の草花、植物の具体的な名前はなく、右の側に29品種の野菜、草花が挙げられている。畑作物で、飼料、菜葉、アブラナ科、マメ科、穀類、油をとる植物という見出しがある。29品種の野菜、草花のうち野菜、穀類が圧倒的に多く、草花ではひまわりが入っているだけ。上の方から順番に便宜的に番号を振って、それぞれの植物を確認した。しかし、19世紀後半の呼称で、日本で言うと幕末から明治にかけての園芸作物が今日の何に当たるかを確認するようなもので、はっきりとは確定できないものも少

なくない。

またこの造園計画は、館長の説明によると実現しなかったものである。Plan I が、1850年の発表であれば、亡くなる2年前で、彼自身が手がけて実現にこぎつけるまでの時間的余裕がなかったのかということ、そうではない。その後も今日に至るまで、この計画は実現できていないというか、実は実現不可能だったのだという。フレーベルが、豆類が好きで、かなりいろいろな豆が挙げられているが、寒冷地のためその一部がこの地では根付かなかったとのこと、ひまわりも油を採取するのに適した品種は育たなかったとのことで、計画通りの品種で菜園は作れなかったというわけである。Plan II の方では、スイスの山岳地など特有の花や植物もリストされていて、これが高緯度の山間部の寒冷地の園庭であることが、改めて確認させられる。

さて、今回、ロックシュタイン館長から示されたもう一つの造園計画が、Plan II である。これは菜園だけでなく、幼稚園の園舎以外の全空間を網羅している。国内では、まだフレーベル研究の中で一般に紹介されたことのないもので、既出の荘司泰弘の幼稚園の園庭に関する論文の中にも出

「表1」 Plan I 菜園の植物名

- | | |
|---|---|
| 1. Spanischer Klee — 文字通りだと、スペインクローバー。一節には、トルコクローバーのこととも、Eparsette (むらさきうまごやし) のことともいう。 | 14. Bohnen — 大豆。 |
| 2. ■Eparsette — イガマメ。Plan II では、Eparset の表記。 | 15. ■Wicken — カラスノエンドウ。 |
| 3. ■Luxern — むらさきうまごやし。 | 16. ■Linsen — レンズ豆。 |
| 4. Blattekohl — 葉キャベツ | 17. ■Erbsen — えんどう豆。 |
| 5. ■Wirsing — ちりめんキャベツ | 18. ■Hirsen — キビ。 |
| 6. Braunkohl — 赤キャベツ | 19. ■Spelt — スペルト麦。Plan II では、Dinkel として登場。 |
| 7. Weißkraut — 白キャベツ | 20. ■Hafer — カラス麦。 |
| 8. Rankelraben — 甜菜(てんさい) | 21. ■Gerste — 大麦。 |
| 9. ■Kohlrabi — カブキャベツ | 22. ■Roggen — ライ麦。 |
| 10. ■Kohlruben — かぶら葉ボタン | 23. ■Waizen — 小麦。 |
| 11. ■Kartoffeln — ジャガイモ。Plan II では Erdbirne、Erdäpfel として表記。いずれかがジャガイモではない可能性あり。 | 24. Leindotter — アマナズル。 |
| 12. Puffbohnen — Saubohnen、Schweinbohnen、Dicke Bohnen、 | 25. Raps — 菜の花。 |
| 13. Viehbohnen、Ackerbohnenとも表記し、そらまめのこと。 | 26. Bühsaat — 菜種。 |
| | 27. ■Hanf — 麻 |
| | 28. ■Lein — 亜麻。Plan II では、Flachs として登場。 |
| | 29. ■Mohnen — 芥子。 |
| | 30. ■○Sonnenblumen — ひまわり。 |

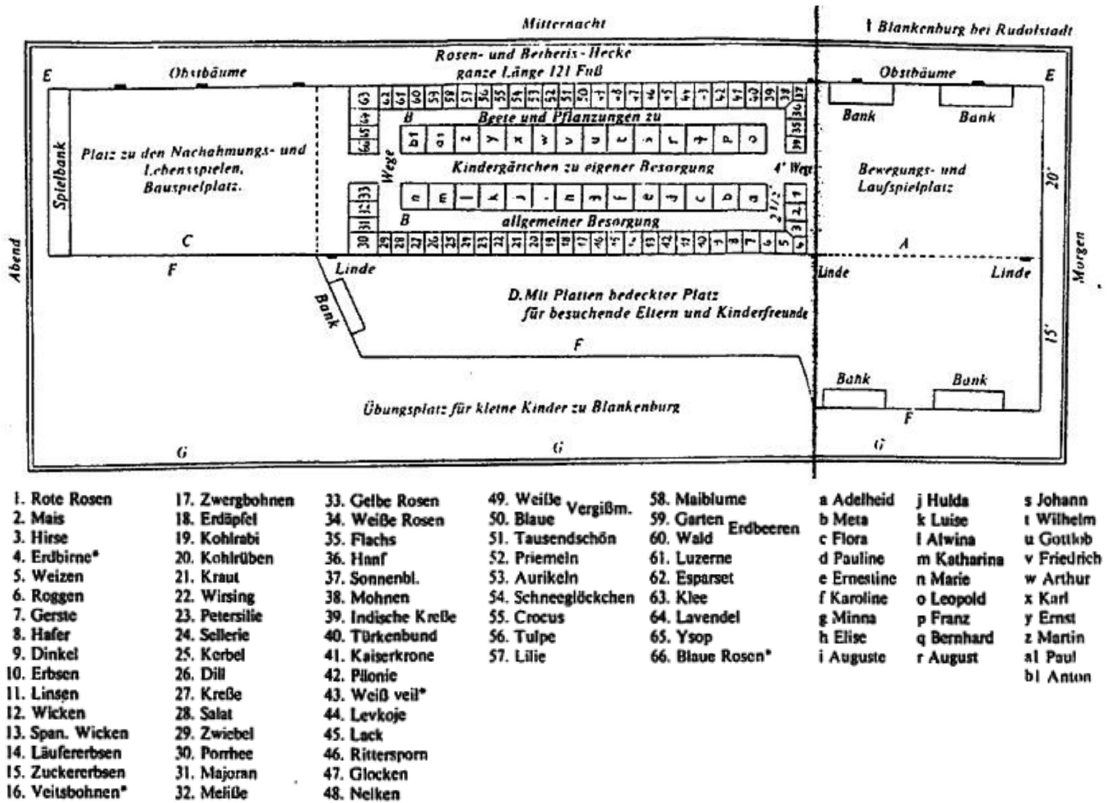


図4 Plan II

ベアテ・ハーン著 “Der Kindergarten ein Garten der Kindern.” より

てこないものである。

これはベルリン遺稿の中にあったもので、ベアテ・ハーンが自著 “Der Kindergarten ein Garten der Kindern.” (1936) の中で紹介しているもので、タイトルとして「ブランケンブルクの幼児たちの活動場所の配置のための基とするための一時的に書き留めたスケッチ」という記載がある。Plan I をもとに更に詳細に検討を加えたものと考えられる。

では、庭の園芸作物一覧（園芸作物66品目、他に子ども用の花壇スペース28人分が花壇の中央部に島のよう配置されている。）花壇の島（B）の左手（C）は模倣遊びと生活遊びや建築遊びのための場所、右手（A）は運動や駆けっこのための場所。いずれも北側には果樹が植えられている。花壇の島の下方は、見学の親御さんや子ども好き

な人たちのための板張りになった部分で、ベンチがある。遊び場との間には、菩提樹が配されている。中央の花壇の長さは、121歩とあり、北側にはバラとメギ（目木）の生垣がある。メギは、産地や丘陵地になどに生える落葉の低木で、秋の終わりになると実が赤くなる。枝や葉の付け根に鋭い棘があり、「ヒトサワレズ」、「コトリトマラズ」、「ヘビノボラズ」などの別名がある。これは侵入者防止の有刺鉄線代わりのものであろう。

更に設計図全体の外側に、右端に Morgen（午前）、中央上部に Mitternacht（真夜中）、左側に Abend（午後）の文字が書き込まれている。Plan I よりも、様々な意味合いでより精緻に描かれている。一日の様々な時間というつもりであれば、Mittag（真昼）がない。真昼を書き込もうとすると、それは下の枠線の G の位置辺りにな

り、時計回りに一日の時間が円を描くように配列される。ただし、真昼はこの園庭の中にはない。書き足すとしたら幼稚園の園舎があるあたりになる。昼間、幼稚園の中で過ごす時間は、真昼の時間になるわけである。左右が午前午後、中央が真夜中という意味かと思われる。おそらくドイツロマン主義の画家たち、カスパー・ダヴィット・フリードリヒやフィリップ・オットー・ルンゲたちが好んでテーマとして取り上げた、一日の4つの時間や人生の四季といったモチーフ^{7, 8}を、子どもたちが幼稚園の中で過ごす時間を、一日の中の4つの時間として重ね合わせるようなのではないかと思われる。なお、メギの生垣に隔てられたその先は、山になっており、その大きな自然を「真夜中」と考えることが出来ないかという提案も頂いたが、生垣がメギということもあり、子どもたちがそこから頻繁に出入りするということは、フレーベルの念頭になかったのではないかというこ

「表2」 Plan II 菜園の植物名

- Rote Rose - 赤いバラ。一般には、赤いバラは愛の象徴。テオドール・シュトルムに「赤いバラ」(Roten Rosen)という詩がある。ロマン主義の「青い花」と対置されて、血、炎、燃えるような情熱の象徴。33、34、66に「黄色い」バラ、「白いバラ」、「青い」バラがある。66. Blaue Rosen は、矢車草かもしれない。「黄色い」バラ、「白いバラ」が、額面通りバラなのかどうかは不明。
- Mais - トウモロコシ。イネ科の一年草で、背丈は2~3mにも及ぶ。4月に蒔いて8月に収穫。
- Hirse - 「キビ」のこととも言われるが、広く小規模に栽培されている11~12種類の穀類の総称、雑穀。アワ、キビ、ヒエ、ハトムギ、オーツ麦など。生物学的な名称ではなく、農学的な名称。
- Erdbirne - 「地面の中の梨」ということで、ジャガイモの別称。(原注: マメ科の植物もしくは菊芋の可能性もある。)
- Weizen - 小麦
- Roggen - ライ麦
- Gerste - 大麦
- Hafer - カラスムギ
- Dinkel - スペルト麦。スペルト麦なら、Spelz、もしくはSpeltと現在は表記。日常的には、Schwabenkornという言い方もされる。
- Erbsen - エンドウ
- Linsen - レンズ豆
- Wicken - カラスノエンドウ
- Span.Wicken - そらまめ
- Läufererbsen - えんどう豆の一種の古名。現在のどれに当たるのか不明。
- Zuckererbsen - 英語でSugar Pea、さやえんどう。茹でると甘みを増すことからの呼称。
- Veitsbohnen (原注: 一般的なGartenbohneのこと。) - いんげん豆。Grüne Bohnenのこととしてネット上では料理のレシピなどが紹介されている。
- Zwergbohnen - Krupbohnenともいい、ドワーフ豆の意。日本では、つるなしインゲン(てなしインゲン)。
- Erdäpfel - ジャがいも、Kartoffelのこと。4. Erdbirneと別物かどうかは不明。
- Kohlrabi - カブキャベツ
- Kohlrüben - かぶら葉ボタン
- Kraut - ハーブ、野菜のこと。もしくは、南ドイツではGemüsekohlrabi、ハナカンランのこと。
- Wirsing - ちりめんキャベツ
- Petersilie - パセリ。
- Sellerie - セロリ。
- Kerbel - セリ科ジャク属の植物。ノハラジャク、チャービル(Chervil)など。
- Dill - イノンド、セリ科の一年草。英名は、ディル。種子や葉が香辛料、生薬として用いられる。カレーやピクルスにも使われる。日本でも、最近ハーブ関連書籍では、ディルと表記されている。
- Kresse - オランダカラシ属のクレソン(Gartenkresse)。クレスとも呼ぶ。

とで、今回はその解釈は取らないこととした。

Plan II 菜園の植物名「表2」草花や園芸作物についての通しナンバーは、フレーベル博物館の資料にあるものをそのまま転記させてもらっている。

子どもたちの名前は、a Adelheid、b Meta、c Flora、d Pauline、e Ernestine、f Karoline、g Minna、h Elise、I Auguste、j Hulda、k Luise、l Alwina、m Katharina、n Marie、o Leopold、p Franz、q Bernhard、r August、s Johann、t Wilhelm、u Gottlob、v Friedlich、w Arthur、x Karl、y Ernst、z Martin、al Paul、bl Anton。Plan I の中の子どもの名と重複する名前が6名含まれている。ファーストネームのみなので同一人物との保証はないが、2つの計画は近い時期のものではないかと推測される。

28. Salat - サラダに使用する低カロリーのサラダ菜、キャベツ、レタスその他の総称。
29. Zwiebel - 玉ねぎ。
30. Porree - 現在の表記は、Porree で、ポレ、和名はポロ葱。
31. Majoran - シソ科の多年草。マジョラム。ハーブとして香辛料や精油など用途に用いられる。オレガノと同属。
32. Meliße - レモンバーム。
33. ○Gelbe Rosen - 黄色いバラ。
34. ○Weiße Rosen - 白バラ。この2つの色指定されたバラは、花言葉以上に意味不明。
35. ■Flachs - Lein と同じ。亜麻。
36. ■Hanf - 麻。
37. ○Sonnenbl. - ひまわり (Sonnenblumen)
38. ■Mohnen - 芥子。
39. ○Indische Kreße - Kapzinerkresse (文字通りでは、カプチン派修道士の草)ともいう。のうぜんはれん、金蓮花。花や若葉はサラダに入れて食用にされる。クレソンを思わせる辛味がある。熟す前の種を塩漬けにしてケッパーの代わりに使うこともある。
40. ○Türkenbund - トルコキャップユリ (Lilium Martagon)。
41. ○Kaiserkrone - オウカンソウ。インペリアルクラウン (ヨウラクユリ)。
42. ○Päonie - Paeonia、これは古代ギリシアの医の神 Paeon に由来する名で、中国原産の牡丹。
43. ○Weiße veil (原注: Weißveilchen - 白スマイル、おそらくは Märzenbecher - 黄色の水仙に似た植物でアマリス科の花のことではなからうか)
44. ○Levkoje - アラセイトウ。アブラナ科の属の一つ。
45. Lack - 漆。
46. ○Rittersporn - 飛燕草 (ひえんそう)。
47. ○Glocken - Glocken Blume のことなら、つりがね草。
48. ○Nelken - なでしこ。
49. ○Weiß Vergißm - Vergißmännchen のこと。忘れな草。春の花。淡青が本来の色で、園芸種には白、薄ピンク色のものもある。
50. Blaue - これだけでは、「青い」の意。ノヴァーリスの「青い花」、美術史の「青騎士」など連想されるものは多数。ロマン主義の象徴的な色。花の名前として特定は困難。
51. ○Tausendschön - ひなぎく。
52. ○Priemeln - サクラソウ。
53. ○Aurikeln - プリムラ・アウリクラ、白い粉に覆われた葉に、明るい黄色の花をつける。ヨーロッパの山岳部に分布。オーリキュラの原種のひとつ。
54. ○Schneeglöcken - スノードロップ、マツユキソウ。
55. ○Crocus - クロッカス。
56. ○Tulipe - チューリップ。
57. ○Lillie - ユリ。
58. ○Maiblume - Löwenzahne、Butterblume、Kettenblume、Pferdeblume ともいい、タンポポのこと。
59. Garten Erdbeeren - いちご
60. ○Wald - Wald Gebstern のことなら、ユリ科の Gagea fistulosa ガゲア・フィストロサ。和名キバナノアマナ。ヨーロッパの山間部に植生。黄色の星のように花卉の開いたユリ的一种。
61. ○■Luzerne - ムラサキウマゴヤシ、アルファルファ。
62. ■Esparsset - イガマメ。
63. Klee - クローバー、シロツメグサ。
64. ○Lavendel - ラベンダー。
65. Ysop - 地中海の東から中央アジアの地域に植生する半樹木。ヒソップ。高さは60cmくらい、夏の間先端に小さな青い花が咲く。10-12の種があるが、最も知られたものがヤナギハッカ。
66. ○Blaue Rosen (原注: Kornblume か、Ackerwitwenblume かもしれない。) - Kornblume なら、ヤゲルマソウ。Ackerwitwenblume は、学名 Knautia arvensis、マツムシソウ科のヨーロッパ原産の花。秋に咲く花、寒さには強いが、暑さに弱い。野草として分布。

凡例

- Plan I と Plan II の両方に出てくるもの。20品種。ただし、Plan II にジャガイモと見られる品種が2つでてくるので、Plan II には21品種になる。
- 観賞用の草花には野菜、穀類と区別するために○を付した。

フレーベル自身の見解は、既に触れた「幼稚園における子どもたちの庭」(“die Gärten der Kinder im Kindergarten”) にあり、その出典は、Friedrich Fröbel's Wochenschrift. Nr.15. Montag, den 15. April. p.1-5. 1850になる。

4. おわりに

芸術史家のハンス・ゼードルマイヤーに19~20世紀の造形芸術の中で、自律性、純粋性を追求するあまり、その中の象徴性、価値の表象が失われ、人間像が混乱し、カオスの中に投げ込まれていくかのように推移していくさまを造形芸術史として

叙述した『中心の喪失 危機に立つ近代芸術』(Verlust der Mitte. Die bildende Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts als Symptom und Symbol der Zeit) という有名な著作があるが、フレーベルの幼稚園においては、ある意味、園庭こそがその中心の一つだったのではないかと思える。

園庭は、まさに子どもたちの自己活動の作業場であり、また生活遊びや運動あそびの場とも隣接している。自然の草花や動物たちとも触れ合え、ここには大人たちの権威もその主張を強くせず、教室の縛りからも開放される。運動場ではない、「母の歌と愛撫の歌」の「花かご」の絵にあるような園庭が、その意味を取り戻すなら幼稚園は今あるものとはまた違った意味を見出すかもしれない。

脚注

- 1 何気ない表現ではあるが、フレーベルはなぜ「花園」という表現にこれほどまでの愛着を感じたのか。自伝から教育論的著作を含めて、教育思想の歴史の中で自らの著作の中に彼ほど花や植物、樹木の名前を登場させた人物はいない。今回、フレーベルの生誕の地オーベルヴァイスバッハを中心とするチューリンゲン地方が、ハーブなどから抽出した塗油薬 (Ölität、ガマの油のようなもの) の一大生産地だったことが分かった。近年は、メディカルハーブオイルという呼び方もされる。薬を入れるガラスの瓶の生産もこの地に根付いた産業だったとのこと。知識と技術はフランシスコ会の修道士により伝えられたという。彼らは、日本の富山の薬売りのように、背中に背負ってここからヨーロッパ中に売り歩いてきたとのこと。Buckelapotheker というのが、こうした旅の薬売りの呼び名であった。フレーベルの家は、牧師でそのような事業には関与していなかったが、幼少期の思い出の中に既に花や花壇、庭が出てくる。「この建物は他の建物や壁や生垣の有刺鉄線にびっしりかこまれ、さらに通り抜けを厳禁されていた中庭や、草や野菜の植わった庭にかこまれていまし
- た。」(フレーベル全集 第1巻、p.63)、他にハシバミの花の思い出など。彼が花や草花が癒しや慰めとなるという場合、こうした背景も考慮する必要があるはずである。
- 2 荘司雅子：「解説」『フレーベル全集』第4巻 玉川大学出版部 1981年 p.805-806
- 3 荘司泰弘「フレーベルの恩物研究(第18報) 一園庭について一」研究論叢. 芸術・体育・教育・心理51(3), p.228 2001年
- 4 荘司泰弘：前出 p.227-229
- 5 Marenholz=Bülow, B von; Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre, 2 Teile, Kassel 1886
- 6 前出 p.551

A study on Japan's government policy to raise a global leader

Tsuyoshi Koizumi* (平成25年2月6日受理)

Summary

We examine Japan's government policy to raise a global leader and propose our better policy to raise a global leader. We focus to improve English ability. According to a study on TOEFL Score ranking (ETS, 2010), Japan's ranking is 135th out of 163 countries in the world. It is 27th out of 30 countries in Asia. We propose a policy to improve this score: to introduce English education at nursery schools and kindergartens and explain this by the recent brain studies and our empirical English teaching experiences.

keywords : Global leader, English education, Brain study

Introduction

Now we have faced a global economy since Berlin's Wall breakdown in 1989. We have one economy rather than two economies (capitalist worlds and communist ones) before. The main type of international economic dealings has shifted from trade to FDI (Foreign Direct Investment). The new phenomenon of this shift is people's movement. When people move among countries, they need to speak a common language, which is English now. However, Japanese English ability is so low, based on TOEFL ranking, "in the world 135th out of 163, in Asia 27th out of 30", (ETS, 2010). According to Swiss IMD, 2012 International Competitiveness Ranking, Japan's weak point is English education (IMD, 2012).

In this paper (1) we explain problems of Japan's government policy to raise a global leader, (2) we propose to introduce English education at nursery schools and kindergartens and explain the reason by the recent brain studies, (3) we also explain the reason by our empirical teaching English experiences. (4) We explain conclusion and

future research.

(1) The problems of Japan's government policy to raise a global leader

Japan's government decided to have the strategy to raise a global leader at the Promotion Committee to raise a global leader on June 4, 2012 (Japan, 2012). This shows factors which a global leader should have as follows: factor 1 (language ability and communication ability), factor 2 (positive attitude, challenge spirit, cooperation, flexibility, responsibility and commitment) and factor 3 (cross-cultural understanding and Japanese identity). In order to raise a global leader who has above factors, this strategy asked the educational societies and the industrial ones to solve their problems. In the educational societies, this strategy shows the first group (from elementary to senior high school) and the second group (colleges and universities). In the first group, this strategy states to strengthen English education. Here is a problem. This strategy does not include nursery schools and kindergartens. English education should

(* こいずみつよし 保育科准教授 英語教育)

start from nursery schools and kindergartens. We explain why, based on recent brain studies and our empirical teaching English experiences.

(2) Why we should start English education from nursery schools and kindergartens?

Any language consists of sounds and letters. When a baby is born, the baby starts to get sounds from mothers rather than letters. The baby's listening ability is very good.

The recent brain studies show this. For example, OECD project group (OECD, 2007) shows brain studies are important to learn foreign languages.

Tokyo University Professor, Kuniyoshi Sakai (Sakai, 2002) shows brain science is important to learn English. If we can learn both Japanese and English by the age of 6, we can learn both languages.

President Nakajima of International Liberal Arts University in Akita (Nakajima, 2011) shows "Multilingual Language Policy in Europe" and "Chinese Translator in Edo Period). According to "Multilingual Language Policy in Europe", if we learn plural languages, they stimulate each other and improve mother tongue. According to a material of "Chinese translator in Edo period", Chinese translators should be raised by the age of 9. This is related to brain studies and critical period hypothesis.

Critical period of English (Modern Chemistry, 1997) is said to exist during 6 to 9 years old. Thus we propose to teach English sounds to students at nursery schools and kindergartens.

(3) Our empirical teaching English experiences

We proposed to start teaching English

from nursery schools and kindergartens. Here we show this reason, based on our empirical teaching English experiences.

While I was studying at Ph.D Program, University of Hawaii at Manoa from late 1970s to early 1980s, I and my wife had four children. I and my wife were Japanese from Japan, not local Hawaii; so, we spoke Japanese at home. However, our children played outside with friends in Hawaii; they spoke English. When they went to nursery schools and kindergartens, they were taught in English. They spoke more English than Japanese.

We came back to Japan in 1984 for teaching at Hyogo college. From now on, we mainly show the eldest child who was a 7-year-old daughter. She was in the 1st grade in Hawaii. She was admitted to the 1st grade in Japan. She faced a lot of cross-cultural problems at a Japanese school. In 3 months she started to speak Japanese. We wanted to keep her English; so, we started to listen to English songs and stories at breakfast each day. This was just like background music. Then we encouraged them to take English Proficiency Test (Eiken).

When they went to the junior high school, they started to learn English. They got good scores for mid-term and final exams; they had confidence in English, especially listening test. We asked them to listen to the tape of the textbook. They naturally memorized all lessons of the textbook. Then they were admitted to the English Course at Akashi-Nishi high school. While the eldest child was at the high school, she went to study in Hawaii for 1 year. This experience improved her English ability and cross-cultural understanding. After she graduated from the high school, she was

admitted to the University of Hawaii at Manoa. Her TOEFL score was enough to enter; however, most Japanese students' TOEFL scores are not enough and they should take ESL classes. She majored in journalism and finished the university within 4 years. After that, she was admitted to Kobe University Graduate school (MA) to teach English. While she was at Kobe University, she worked for NHK's morning drama as program staff of Hawaiian English tutor. She also passed Eiken 1st. She got perfect score at the interview test; so, she was awarded by President of Japanese Chamber Commerce. After she had several working experiences at private companies, she was admitted to Kyoto University Graduate School (Ph.D) to teach English. She is presenting her papers at several academic conferences now. When we compare my learning with her learning, she has more sense of English. From her learning experience, she is a native speaker of English. This shows we can make native speakers of English if we start to teach English from nursery schools and kindergartens.

(4) Conclusion and future research

We propose to raise ranking of Japanese English ability from starting teaching English from nursery schools and kindergartens. The recent brain studies show this validity. My empirical teaching English experience to my daughter verified this brain studies. Next question is "how we teach English to students at nursery schools and kindergartens?" Thus we want to contribute to raise a global leader.

"References"

1. ETS-Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests January 2010-December 2010 Test Data (ETS, 2010)
2. Swiss IMD, 2012 International Competitiveness Ranking, 2012 (IMD 2012)
3. Japan's Government Policy to raise a global leader, Japan's Government Committee To raise a global leader, June 4, 2012 (Japan, 2012)
4. OECD, Understanding Brain, 2007 (OECD, 2007)
5. Kuniyoshi Sakai, Brain Science on Languages, July ,2002, Chuou Koron new publishing (Sakai, 2002)
6. Mineo Nakajima, "What is real English?", The extra volume of Treasure Island, No.1759, May 2011, Treasure Island Publishing (Nakajima, 2011)
7. "Why cannot we master a foreign language?" Modern Chemistry, November 1997 (Modern Chemistry, 1997)

CONTENTS

Original Papers

- A Study on Female Students' Physical Fitness From the Viewpoints
of BMI and Mets
..... Kazumi Miyagawa, Yasunobu Tokuda 1
Mamiko Inoue, Konatu Sibata
Ikumi Niinoi, Mai Yamashita
- A study on the environment at infant education Based on a case on
kindergartens in Haputale area, Sri Lanka
..... Keiko Mitsui 11
- A study on integral art education at elementary schools
in some foreign countries
..... Tomoko Inoue 25
- The Anxiety about Bringing up Children by Parents that are Using
Community Parenting Support Center
..... Mayumi Marume, Naoki Tachibana 39
- A study on the garden for children at Froebel's Kindergarten
—Based on digging out the gardening plan by Freobel and its study—
..... Emiko Fujii, Michio Ishikawa 53
- Note**
- A study on Japan's government policy to raise a global leader
..... Tsuyoshi Koizumi 65

「研究集録」編集委員会

人文科学 三浦 摩美 松田 信樹

社会科学 笹田 哲男 小林 洋司

自然科学 井上 靖 佐竹 邦子

平成25年3月31日印刷

平成25年3月31日発行

(非売品)

兵庫大学短期大学部 **研究集録** 第47号

装訂デザイン 上原 正和

編集・兵庫大学短期大学部研究集録編集委員会

編集委員長 佐竹 邦子

発行・兵庫県加古川市平岡町新在家2301

兵庫大学短期大学部

TEL (079) 424-0052(代)

〒675-0195

印刷・株式会社ティーン・エム・ピー



HYOGO University

THE JOURNAL OF HYOGO COLLEGE No, 47

March, 2013