

園田学園女子大学

論文集

第56号

論文

- 音楽系大学の学生と「大学」の意味
 ——学生・卒業生への聞き取り調査をもとに—— …………… 喜 始 照 宣 (1)
- オノマトペ表現の言語対照について …………… 吉 永 尚 (21)
- 保育者養成校における「表現」指導に関する実践的研究
 ——音楽表現に焦点を当てて—— …………… 中 村 愛 (31)
- 3次救急外来における心肺停止患者の家族に対する
 看護実践 …………… 八尾みどり・吉永喜久恵・江川 幸二 (41)
- ニューノーマル時代における消費
 ——メタバースと仮想消費—— …………… 鄭 舜 玉 (55)
- 幼児の「遊びを通じた主体的な活動」を体験するための試み①
 ——5領域の科目連携「お化け屋敷製作」を通して—— …………… 田窪 玲子ほか (71)
- 青年期における Family System Test (FAST) の評価基準の検討Ⅱ
 ——力関係の測定と精神的健康度との関連から—— …………… 中見 仁美・桂田恵美子 (85)
- 外国語教育におけるナーサリー・ライムやことば遊びの活用 …………… 衣 笠 知 子 (93)

研究ノート

- 主体的に出産に関与したとらえた予定帝王切開の体験 …………… 竹 内 佳寿子 (103)
- 教育実習生における動機づけに影響を与える原因帰属と情動知能との関係性
 ——教育実践におけるコーチング技法の活用—— …………… 足立 邦子・小林美沙子 (117)
- 養護教諭志望学生の「保健室ボランティア」に関する研究
 ——学生と養護教諭のインタビュー調査結果から探る—— …………… 江 寄 和 子 (125)
- 咀嚼運動と骨密度、骨成長との関わり …………… 河上 俊和ほか (135)
- 教職課程における造形表現関連科目の教材開発
 ——子どもの表現過程を多面的に捉えるための題材の提案—— …………… 大野木 位 行 (143)
- 保育における臨床心理的活動
 ——附属園での子育て相談について—— …………… 近藤 綾・中見 仁美 (153)
- 小学校歌唱共通教材に関する一考察 …………… 中 野 圭 子 (163)

調査報告

- 本学女性アスリーートのアンチ・ドーピングの
 知識とサプリメント使用に関する調査 …………… 松本 範子ほか (173)

令和4年1月

人間健康学部 人間教育学部 経営学部 短期大学部

SONODA JOURNAL

Volume 56

Articles

- How Do Music Students Give Meaning to Their University Experiences? :
Based on Interviews with University Students and Graduates of Music Schools in Japan
..... KISHI Akinori (1)
- On the Contrastive Study of Onomatopoeia Expression YOSHINAGA Nao (21)
- A Practical Study on Teaching Methods of “Expression” in Preschool Teacher Education Programs :
Focusing on Music Expression NAKAMURA Ai (31)
- Nursing Intervention for the Family of the Patient
with Cardiopulmonary Arrest in the Emergency Room
..... YAO Midori, YOSHINAGA Kikue, EGAWA Kouji (41)
- Consumption in the New Normal Era :
The Metaverse and Virtual Consumption JUNG, Soonok (55)
- An Attempt to Experience “Independent Activities through Play” for Young Children :
Through the Collaboration of Subjects in Five Areas, OBAKEYASHIKI production
..... TAKUBO Reiko et al. (71)
- Examining the Categorization System of the Family System Test (FAST) :
The Association with the Hierarchy and Mental Health
..... NAKAMI Hitomi, KATSURADA Emiko (85)
- On the Use of Nursery Rhymes, Riddles and Sayings in Foreign Language Education
..... KINUGASA Tomoko (93)

Research Notes

- Experience of Planned Caesarean Section Recognized as the Subject TAKEUCHI Kazuko (103)
- A Study of the Causal Attribution on Motivation and
the Emotional Intelligence in Students of the Teaching Practice :
Suggestion for Using Coaching Techniques in Educational Practice
..... ADACHI Kuniko, KOBAYASHI Misako (117)
- A Study on “Volunteering in a School Health Room”
of Students in the Yogo Teacher Training Course :
An Investigation from Interviews with Students and Yogo Teachers EZAKI Kazuko (125)
- The Relationship between Masticatory Movement and
Bone Mineral Density in Bone Development KAWAKAMI Toshikazu et al. (135)
- A Study of Teaching Materials for Classes on Subjects Related to
Art and Handicrafts in the Teaching Profession Course :
Proposing Activities that Capture the Child’s Expression Process from Multiple Perspectives
..... ONOGI Takayuki (143)
- Clinical Psychological Activities in Childcare :
Childcare Counseling in the Kindergartens Attached to Sonoda Women’s University
..... KONDO Aya, NAKAMI Hitomi (153)
- A Study on Common Teaching Materials for Singing in Elementary Schools ... NAKANO Keiko (163)

Research Report

- A Survey of Anti-doping Knowledge and Use of Supplements among
Female Athletes at Sonoda Women’s University MATSUMOTO Noriko et al. (173)
-

2022

SONODA WOMEN’S UNIVERSITY

【論文】

音楽系大学の学生と「大学」の意味

——学生・卒業生への聞き取り調査をもとに——

喜 始 照 宣

1. はじめに

本稿の目的は、音楽系大学・学部¹⁾(以下、「音大」という)の学生および卒業生への聞き取り調査をもとに、かれらが「大学」という場に対してどのような意味を与えているのかを検討し、その上で、音大における学生生活の特徴について考察することにある。

文部科学省の学校基本調査によると、令和元(2019)年5月1日現在、「芸術」関係学科の学部学生は72,920名であり、そのうち15,323名が「音楽」関係学科(以下、「音楽科」とする)において学んでいる。図1に示したように、音楽科の学生数は、平成8(1996)年度の23,344名をピークに減少しており、学部学生全体に占める割合も、一時期は約1.2%を超えていたが、現在では約0.6%にまで低下している。こうした動きは、学生割合が微増している「芸術」関係学科全体とは異なる傾向となっている。また、学生数の減少と並行して、音楽科の男女比も変化して

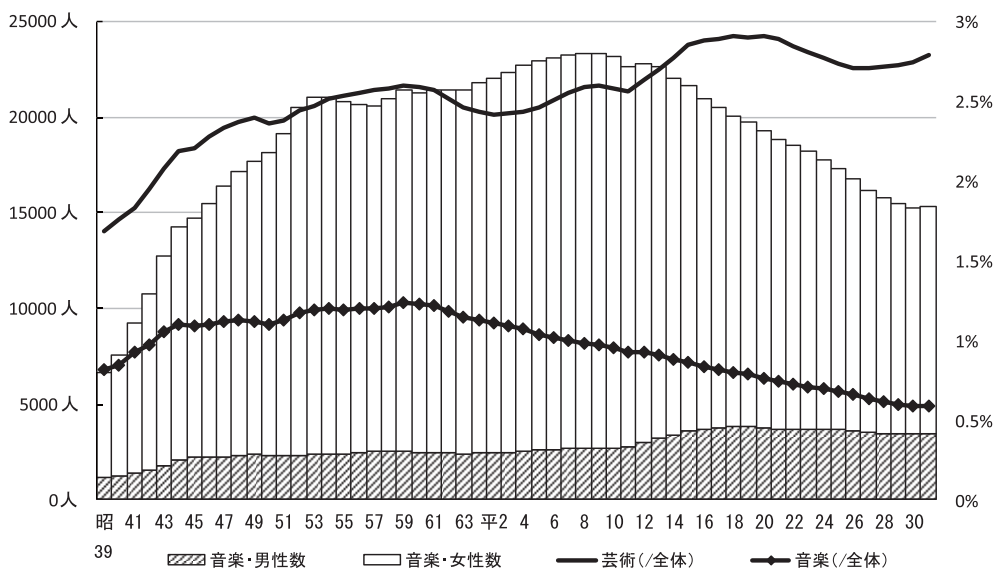


図1 音楽関係学科の学生数と学部学生全体に占める割合の推移(学校基本調査)

注:各年度学校基本調査の「関係学科別 学生数」をもとに筆者が作成。

おり、平成2（1990）年度に88.9%であった女性割合は、令和元（2019）年度には77.2%まで下がっている。音楽科に入学する女性数が減少する中、男性の割合が高まっているのである。

こうした数値上の変化からは、厳選された少数精鋭の音楽家の養成に主眼を置きつつも、幅広い音楽ジャンルを配置し、多様な社会的属性の学生を受け入れるようになった音大の現代的様相を想像することもできるが、実際はそうとは言えない状況がある。久保田（2017）が指摘するように、「音楽大学で学びたい、将来クラシック音楽の分野で仕事をしたいという人の減少」（久保田2017, p.50）の問題が、こうした変化の背景にあると考えられるからである。例えば、学生の入学状況について、学校基本調査をもとに見てみよう。表1に示したように、国立大学・音楽学部（東京藝術大学音楽学部）では現役以外の入学者の割合も継続して高いが、公私立を含めた音楽学部全体では、1984年度時点ですでに現役入学者の割合は80%を超えており、2014年では88.2%に達している。これは学部学生全体の傾向と比べても顕著に高いことがわかる。浅井（2006, p.16）によると、近年、私立の音大を中心に、「音楽基礎力の強化」、「専攻に伴う専門科目の充実」、「幅広い音楽ジャンルの実践教育」、「社会と音楽大学とのつながり」といったビジョンのもと、個性化・特色化を図った教育改革が行われてきたとされるが、その一方で、（特にクラシック音楽の道を志し）音大を受験する若者が減少するに伴い、音大は音楽に関する基礎的な知識・技術の点で多様なレベルの学生を今まで以上に受け入れることになっている現状がここから推測される。

表1 学生の学部別入学状況の推移（学校基本調査）

	年度	入学状況					合計	
		現役	1浪後	2浪後	3浪以上	その他	%	N
全体	1984	63.0	28.6	5.8	2.1	0.5	100	416,002
	1994	64.3	26.1	5.8	2.3	1.5	100	560,815
	2004	76.9	15.6	2.7	1.7	3.0	100	598,331
	2014	83.9	10.9	1.6	1.2	2.4	100	608,247
音楽学部	1984	81.7	13.6	2.4	1.9	0.4	100	4,784
	1994	81.9	13.3	2.3	2.1	0.5	100	5,048
	2004	84.2	9.9	2.0	2.7	1.3	100	4,416
	2014	88.2	7.1	1.7	1.9	1.1	100	3,372
国立大学・ 音楽学部 (東京藝術大学)	1984	49.6	26.1	11.5	12.8	0.0	100	234
	1994	50.4	27.3	8.2	13.7	0.4	100	256
	2004	57.6	20.2	7.3	14.1	0.8	100	262
	2014	68.8	19.4	5.5	5.9	0.4	100	237

注：各年度学校基本調査の「学部別高校卒業年別入学者数」をもとに筆者が作成。表中の「その他」には、「外国の学校卒」「専修学校高等課程卒」「その他（検定等）」が含まれる。

それでは、このように音楽という共通性のもと多様な背景の人びとが集結する音大という場を、まさにそこで学ぶ学生たちはどのように経験しているのだろうか。また、どのように意味づけているのだろうか。

児島（2013）が指摘するように、日本の高等教育研究は、「どのような背景をもつ若者が大学

進学しているのか、就職活動を含む〈大学から仕事へ〉の職業的移行はどうなっているのかという、『入口』と『出口』をめぐる研究に集中して」（児島 2013, p.248）きたと言える。学生の大学生活をテーマとする研究はもちろんあるが、それらの多くは授業や課外活動に関する量的な把握が中心であり、学生への聞き取りや観察などの質的方法をもとに、「大学がいかなる経験の場として意味づけられているのか」（児島 2013, p.249）を明らかにした研究はごく少数に限られている。

高等教育における芸術・音楽分野に関する先行研究でも、いまだ十分な知見の蓄積はないが、上記と同様の傾向があり、「入口」と「出口」に関わる研究が多い。音大の学生や経験者を対象とした研究においては、具体的なテーマとして、音大への進学理由（佐藤 2001, 佐藤 2005, 西島 2009）、音楽の専門技能習得や音楽家を目指すに至った経緯（相澤 2018）、卒業後進路や音楽家としてのキャリア形成（西島 2009, 武知・森永 2010, 高橋 2019 など）がおもに扱われてきた。

他方で、音大での学生生活については、佐藤（2001, 2005）、西島（2009）、相澤（2019）などの研究があるが、以下の点で限界がある。まず、音大の女子学生を対象とした心理学的研究である佐藤（2001, 2005）では、積極的動機による進学が大学での適応を導くこと、家族のサポートは積極的な進学理由に影響を持つことが見出されているが、学生が音大をどのような場として経験しているからこそ、そうした進学理由と適応の関係性が成り立つのかについてまでは検討されていない。つぎに、音大の学生や教員養成大学・学部で音楽を専攻する学生を対象とした質問紙調査をもとにした西島（2009）では、専攻や課程による違いはあるが、概して学生たちは「専門のレッスン・授業の学習を中心にした学生生活」を送っていることが示されている。しかし、より詳細な分析はなされておらず、音大の学生文化とその影響の解明にまでは至っていない。そして最後に、これらの量的研究とは異なり、音大経験者への聞き取り調査をもとに、かれらが悩みながらも音楽家として「卓越化」していく過程を、「名門」と私立音大を分けた上で具体的に描いているのが相澤（2019）である。この研究では、結論として、「職業音楽家としてキャリアを築く上では、『自分の能力のなさに打ちひしがれる勉強』のなかで自分への劣等感に向き合いつつ、『自分の才能に気づく』ことにより、自分のポジションのポジティブな意味付けを考えるバランスが必要である」（相澤 2019, p.64）ことが主張されている。だが、これはあくまで音大での教育機会を生かした職業音楽家としての「卓越化」の条件を抽出したものである。職業音楽家としてのキャリアにおける音大の位置づけを考察する上で、こうしたアプローチの仕方は重要だと言えるが、必ずしも職業音楽家になることのみを展望していない学生たちも含め、かれらにとっての音大の意味を多層的に理解するには限界があると考ええる。

以上を踏まえ、本稿では、音大の学生・卒業生の語りをもとに、かれらがどのような環境設定のもとで学生生活を送ってきたのか、またそうした環境設定がなされた音大という場をどのように意味づけ経験してきたのかについて分析を行う。そして、音大という場の特性がそこで学ぶ者の生活のあり方やディスポジション（disposition：性向）形成に与える影響の一端を明らかにすることを試みたい。

2. 調査の概要

本稿で使用するデータは、2011年5月から11月にかけて筆者が実施した、音大の学生および卒業生を対象とした聞き取り調査より得られたものである。

聞き取り形式はフォーマルな状況での半構造化法を採用した。聞き取り内容は大学入学以前の諸経験、音大への進路選択、音大での教育・学生生活、卒業後進路や将来展望等多岐にわたる。調査時の会話は許可を得た上ですべてICレコーダーに録音され、その音源をもとに逐語記録を作成した。

調査協力者の募集は、おもに筆者の知人を起点としたスノーボールサンプリングにより行った。その結果、調査協力者は、音大2校の学生13名（うち院生5名）、卒業生4名となった（なお、修士課程1年生は、学部時代の所属でカウントした）。2校ともに首都圏に所在しており、国内の音大の中では入学時点の選抜度が高い大学である。

ただし、本稿では専攻分野を絞り（作曲・邦楽等除外）、鍵盤楽器2名、声楽4名、弦管打楽器3名、音楽学・音楽教育5名の計14名（うち女性11名）のデータを分析する。分析対象者の基本情報は、表2に記した通りである。

以下、語りを引用する場合、学生・卒業生の名前は仮名表記とした。また、語りを引用する際、その一部を省略する場合は（中略）とし、筆者による補足は〔 〕内に記した。

表2 調査協力者の基本情報

No.	名前 (仮名)	所属大学 (学部時)	専攻分野	性別	学年 (調査時)	備考
1	前田	A 大学	鍵盤楽器	女性	M2	高校・音楽科
2	青木	A 大学	鍵盤楽器	女性	B4	
3	藤田	A 大学	弦楽器	男性	B4	高校・音楽科
4	遠藤	A 大学	弦楽器	女性	B2	高校・音楽科
5	太田	A 大学	管楽器	女性	B4+	高校・音楽科
6	後藤	A 大学	声楽	女性	卒後2年目	近藤と合同で聞き取り
7	近藤	A 大学	声楽	男性	卒後2年目	高校・音楽科
8	福田	A 大学	声楽	女性	M2	
9	小川	A 大学	音楽学	女性	M1	
10	斉藤	A 大学	音楽学	女性	卒後3年目	
11	西村	B 大学	声楽	女性	M1	高校・音楽科、他大学院へ進学
12	藤井	B 大学	音楽教育	女性	B4	
13	岡本	B 大学	音楽教育	女性	B4	高校・音楽科
14	藤原	B 大学	音楽教育	男性	B4	

3. 音大における環境設定

本節では、学生・卒業生の語りをもとに、音大においてはどのような環境設定がなされてお

り、学生は其中でどのような学生生活を送っているのかについて検討する。

まず、音大は、美大と同様、実技重視の教育体制が保たれており²⁾、音楽的な知識・技術を幼少期から蓄積している者が数多く集う場となっている。こうした環境ゆえに、大学入学までの音楽的な背景や経歴の違いによって、入学当初における学生の大学という場への適応に差がみられるようである。例えば、高校では英語の専門学科に通っており、部活動等で音楽に関わる取り組みもしていたが、高校3年生の秋に音大受験を決心したという藤井（女性 B 大学・音楽教育 B4）は、以下のように語っている。

藤井：いつも、大学にいると色んな音が聴こえて、普通の学科の勉強してても、「あっ」て上からピアノの音が聴こえて。とかそういう環境にいることは、嬉しかった気がします、最初は。でも、自分は結構、大変な思いをちょっとしつつ入ったんですけど、入ったら全然そんなことはない人もいて。でもなんとなく音楽が好きだから入った人とか。逆に、本当に高校も音楽科で、コンクールとかバリバリ受けてた人とかもいて、本当色んな人がいて。1度、ずっと音楽をやってきた友達で、一緒にレッスン受けたときに自分との差を感じて、私遅すぎるのかなって思って、凹んだことはありました。

音大は基本的に音楽に興味・関心を抱き、愛好する人びとのコミュニティであると考えられるが、専門的知識・技術や音楽——特にクラシック音楽——に親和的なディスポジションを入学時点でどの程度身体化しているかについては学生内部で多様性があると言える。そして、この語りに見られるように、音大受験を機に本格的な取り組みを始めた学生の場合、早期から専門的知識・技術の獲得に時間を費やし研鑽してきた学生——例えば、高校・音楽科出身で、コンクールへの出場経験も豊富な学生——との比較から、音大という界（field）において「ハビトゥスのくい違い（habitus dislocation）」を体感している可能性が考えられる³⁾。進学校である普通科の高校から1浪して大学入学した斉藤（女性 A 大学・音楽学 卒業生）も、周囲の学生を見る中で、音楽的な知識・技術の面で、劣位性の感覚や不安を抱いた経験を語っている。また、彼女の場合、語りの前半部にあるように、他の学生との出身階層の違いも感じとっている。音大の学生の場合、大学入学時における、専門的知識・技術や音楽に親和的なディスポジションの違いは、出身階層から直接的な影響を受けた結果生じている可能性がここから示唆される⁴⁾。

——[大学に]入ってからギャップがあったとか、驚いたみたいなことってあります？

斉藤：音楽学部の人、とかくヒラヒラフリフリの洋服の人が多くて「うわ、やば、ついていけない」ってまず思いました。なんか、華やかでお金がかかってそうな女子が多くて「うわっ」て思ったのと、あと周りにすごい人しかいないので、この中で自分ができることってあのかかと思って、入ったはいいけど、変なところに来ちゃったと思って、1カ月ぐらい放心状態になりました。

—すごいつてどういう？

斉藤：なんかもう技術的にも持ってるものが高い人しかいないし、できて当たり前だし。例えて言うなら、「のだめカンタービレ」観たことありますか？

—ああ、はい。

斉藤：のだめちゃんが、フランスに行ったときに、みんな子どもでも音楽学みたいなやつをバリバリできて「うわっ」みたいな。そういう状態でした、まさに。みんな勉強も大好きだし、音楽大好きだし。(中略) ついていけるのかなってというのが、非常に、不安でいっぱいになった。

以上から、学生内部で音楽的な背景・経歴の違いは大きく、大学へのコミットメントの度合いも多様であると考えられるが、学生は、実技重視の教育体制のもと、専門的な知識・技術を基礎として習得し、その上で音楽を通じた表現を自ら深化させていくことを期待された大学生活を送っている。特に演奏系の学生の場合は、レッスンや成果発表会に向けて日々与えられた課題の練習に励み、それを可能とする生活を組み立てている。例えば、高校・音楽科出身の前田（女性 A 大学・鍵盤 M2）は、高校時代から変わらず、大学進学後も実技を優先した、レッスン中心の生活を送っていた様子を以下のように語っている。

— [通っていた音楽系] 高校ってどういうところだったっていうか、どういう雰囲気のところなんですか？

前田：もう、みんな実技を一番に考えていて、生活、大半が練習っていうか。授業じゃない、帰ってからの過ごし方とか、本当に楽器のことばかりに専念してる感じで、だから学科の授業とかはそんなに重要視してないっていうか、和気藹々と、なんかやってみましたけど、で、コンクールに出たりとか海外の講習会に行ったりとかしてました。

(中略)

—大学入ったからって驚くようなことはなく、スムーズにっていうか。

前田：そうですね。やっぱり、レッスンを中心にした1週間の生活の仕方っていうのは変わらないので、そんなに、ギャップがあったっていうのはないかなと思います。

4. 「大学」への意味づけ (1) : 技術の高度化と「音楽的なもの」の継受の場

このように音大の学生は、音楽的な知識や技術の鍛錬を中心に生活を組織化するよう期待された大学環境のもとに置かれている。それでは、そうした環境設定がなされている「大学」という場に対して、かれらはどのような意味を付与しているのだろうか。第4節および第5節では、その点を検討する。

(1) 技術の高度化と「音楽的なもの」の継受の場

第1に、学生は、音大を「技術の高度化と『音楽的なもの』の継受の場」として意味づけている。例えば、青木（女性 A 大学・鍵盤 B4）は、「音楽は大学で教えられるのか」という質問の流れの中での、筆者の「音楽って、美術とかに比べて、言われて気づく感じが強いのかなと思って。」という語りに対して、つぎのように応答している。

青木：美術の人って自分が生み出してますけど、[音楽演奏の場合は、] その曲ができた時代背景とか、その作曲家の特徴とか、弾く前からもう決まってる、ある事実があるので、その知識がなかったときに、その知識を補ってまわったり、例えば、その時代の特徴に沿った演奏法とかタッチとか（中略）あと、それに合ったアーティキュレーションって、弾き方があるので、それを習ったりすることがあると思います。自分が知らないことで。

——その時代のように弾けるっていうのがいい？そういう訳じゃない？再現するみたいな。

青木：最低限、それを知った上で自分がその曲をどう表現するかっていうのは個人の自由だと思いますけど、あまりにもかけ離れたことをすると、聴いてる人が、この人はその曲の知識を持ってないんじゃないとか、そういう風に思うことはあります。

ここから、特に学部段階では、基礎的な知識・技術の伝授がより重視される傾向があり、学生もそのための場として大学を捉えていると推測される。大学院在学中の前田（女性 A 大学・鍵盤 M2）の場合も、学部と大学院では実技系教員の指導の仕方に違いは出てくるが、基本的には音楽的な知識・技術を高度化する期間であり場として音大を位置づけている。

前田：実技に関しては、レッスンはもう本当に、私は教えてもらおうっていう感じで行きますけど、でも大学院ぐらいになって、先生もちょっとずつ接し方が違ってきてる気がするんですけど、自分である程度作って行って、というか、完成させて、じゃないですけど、それにアドバイスしていただくっていうぐらいな感じに変わってきたなと思って。でも大学までは、（中略）私の先生は結構色んなこと教えてくださってたなと思います。私も教えてもらおうっていうスタンスで実技に関してはやってみましたし。

——教えてもらった感じが強いですか？

前田：そうですね。

——その場合、どういうところを学んだとか、教えられたとか。

前田：奏法だったりとか、あと楽譜の読み方とか。

——そうなんだ。

前田：中学までは、先生が違ったせいもあるかもしれないですけど、先生の演奏をコピーするっていうか、全く同じように、こういうふうに弾くっていうか、歌い方だったり、そういうのをコピーすることを教え込まれてた感じはするんですけど、[音楽系] 高校に入って

[から現在まで]、自分で表現したいものを表現できる技術を、とか、奏法を教え込まれたと。それができれば、習得すれば、自分の表現したいものを表現できる演奏家になれるっていう、そういう感じで教えられてきたのかなと思いますね。

また、岡本（女性 B 大学・音楽教育 B4）の語りに見られるように、そうした知識や技術を獲得する過程は、「より深く音楽を感じるために」必要な経験として、音楽に対する「ニュアンス的なことだとか、感じ取り方」、すなわち音楽的なものを身体化する作業でもあると実感されている。

——教えられるとしたら、どういうことを教えられるかとか。教えられてきたかとか。

岡本：ああ、大学で？なんかもう知識の面ですね。

——知識っていうのは、音楽史とか？

岡本：そうですね。専門的なこととか、そうですし。私の場合は、高校のときから [音楽科だったので、] 音楽にすごく関わってきたので、大学でっていうのがあまり感じてないんですけど、普通科から上がってきて大学で音楽をやってる人からすれば、かなりインパクトがあるんじゃないかな、インパクトというか。音楽に対して、ニュアンス的なことだとか、感じ取り方をやっぱり。しかも意識するだけで、感じ取り方が全然違うんですよ。理論をやった上で音楽をやると、またなんか変わるというか。そういう面で、大学はより深く音楽を感じるために理論を勉強するところなのかな。

同様に、後藤（女性 A 大学・声楽 卒業生）も、後述する「レッスン」における講師の指導の仕方について説明する中で、技術的なことの修得だけではなく、表現方法（強弱法など）や曲の解釈といった、音楽的なことを継受することも、レッスンにおける重要な側面であることを語っている。

——先生とかレッスンのときってどういうことを言ったりするんですか。

後藤：たぶん大きく分けて、発声、技術的なことと、あと音楽的なことっていう言い方をするんですけど、ここはこういう歌い方なんじゃないの、とかどういう気持ちなの、とか。ピアノで歌うかフォルテで歌うかとか、速く歌うか遅く歌うか、そういうこと、色付けたりとか解釈とか。たぶん2種類、主にあります。

ただし、後藤と近藤（男性 A 大学・声楽 卒業生）のつぎの語りにあるように、例えば声楽科では、多くの学生が技術的に「未熟な状態」で入学してくるため、技術面で教わることは大いにあるが、音楽的なものを教えるということが音大において、より正確に言えば、学部段階でのレッスンという限られた時間の中だけでは、十分に機能しているとは言い難いことが同時に指

摘されてもいる⁵⁾。

——結構美術の人に聞いたら、大学って制作場所であったり、人と会える場所だったりって
いうので、あんまり教えられてるって感じがないって話をしてて。

後藤：美術はそうだと思う。

——で、音楽の人だと、逆に教えられてるって感じだったんで。そこは違うのかなって
思ってた。

後藤：そうですね、美術と音楽は本当そうだと思います。私も美術の子は教えられてない
て聞いてたし、ただ美術って結構逆に基礎力できてる人たちが入ってきてるんだと思うん
ですよ、音楽に比べると。(中略) だからそこから先は教えるんじゃなくて、(中略) 自分が何
を表現するかってことになるから、それは良い悪いっていうよりも(中略) 好き嫌いのカテ
ゴリとかに入ってきてるのかなって私は思ってるから。でも、音楽でこと歌科 [=声楽科]
とかにおいては(中略) 未熟な状態で入ってきてる。技術的にできてない状態で入ってきて
るんですよ、ほとんど。だから、そういう意味では技術的な面では教わってると思います、
それはもう本当に、いっぱい。

——じゃあ、教えられるとしたら技術的な面がおもに？

近藤：そうだと思いますね。

後藤：逆にその感性的な面とか、音楽的な面を教えてもらえてるかとか、教えることが機能
してるかっていうところが、ちょっとはてな。(中略) まあ技術も多少あれだけど、一応歌
に関してはね。レッスンがあるから。

(2) 「レッスン」を通じた高度化・継受

音大の学生にとって、大学は第一義的には「技術の高度化と『音楽的なもの』の継受の場」で
あることをここまで見てきたが、そうした高度化・継受は、特に演奏家でもある教員との密な相
互関係が形成されている「レッスン」という場を中心に展開されている。もちろん、教員によっ
て指導方法や音楽的嗜好には多様性があり、学生への影響の度合いも異なるが、声楽を専攻する
福田(女性 A 大学・声楽 M2)や弦楽を専攻する遠藤(女性 A 大学・弦楽 B2)が語る
ように、担当教員との相互行為の中で、自分自身の演奏表現が演奏家の先達である他者からど
のように聞こえるのかを知り、今後どのような方針で表現を深化させていけばよいのかを考
えるための「道標」を提供する場として、レッスンは機能している。それゆえに、個人レッス
ンの機会は限られているものの、学生にとってレッスンは大学生活における中心的な位置を
占めるのである。

福田：[大学で音楽が教えられるかは] 難しい問題ですね、でも声楽に限っていうと、教え
られないと困ると思う、教えてもらえないと困ると思う、学生が。

——そうですか。

福田：(中略) 自分で聞いている声って、実際聞こえている声って違うので、客観的に見てどうかっていうふうに判断しないと、だからやっぱり、先生との一对一のレッスンっていうのはすごい重要。週に1回しかないですけど、すごい重要で。人によってその感覚が違うし、その先生が言っていることが必ずしもあっているかって言ったらわからないけれども、言い回しが違うにしても、表現が違うにしても、結局は言っていることは同じなことが結構あるし。何か道標じゃないですけど。やっぱり段階ってあるんですよ、歌で。今このときにこんな大曲を歌うときじゃない、今はこの曲を歌うとき。やっぱりレベルに合ったものを選ぶっていう、それは先生がその人の状態とかを見て判断して、伸ばしていくから。やっぱり、大学で教えられると思います、私は。

遠藤：[レッスンでは] 技術的な、まだ足りない点はもちろん指摘されますし、先生の音楽性を見せていただいて、それでそれをとりあえずやってみて、自分でやってみて。で、そこから自分がやりたいものを作っていく。だから、先生にもよるんですけど、すごい先生のご自身のスタイルを押し付ける方もいらっしゃると思います。

(中略)

——何も言われずに弾いてたい、っていうのってありますか、自由というか。それともやっぱり先生の言うことは大事ですか？

遠藤：先生の言うことだから大事っていう訳ではなくて、やっぱり経験も、今まで弾いた曲数も、全てがずっとずっと上な人たちですから、例えば先輩とか、もちろんそうですし、どうしても1人で考えてると偏るんですよ。だから、毎回のレッスンで、こういう考え方もあったんだ、って思えるのは [大事なことだと]。

このようなレッスンの重要性は、演奏系学科の学生だけではなく、音楽学・音楽教育系の学生からも指摘されることであり、講義科目と同様に、あるいはそれ以上に、「レッスン」を中心とする実技科目に注力している者が多いという。例えば、音楽教育学科で学ぶ藤井（女性 B 大学・音楽教育 B4）は、自身の大学生生活を振り返る中で、レッスンを取らず楽をすることも出来るが、「やっぱりみんなそれぞれ、もっともっと上手になりたいって気持ちがあるので、レッスンにはかなり力を入れてる人が多い」と語っている。

藤井：3年生のときは本当に忙しくて、1限りトミックして、2限ピアノを弾いて、3限、お昼にヴァイオリンがあるんですけど、4限合唱して、5限も、って全部丸々つまってる日とかあったり。基本お昼休みないです。最近はどうんと減らしてるんで、ですけど、お昼は結構たいていの友達が練習室として練習して、午後のレッスンに備えたり、次の日のレッスンに備えたりっていう感じで、練習室取るのは結構争奪戦に。

——そうですか。結構課題がいっぱい出てたり。

藤井：はい。1週間で言われたこと全部直して、新しい課題見つけて。イタリア語をちゃんと喋れるようにして、とか。やっぱりみんなそれぞれ、もっともっと上手になりたいって気持ちがあるので、レッスンにはかなり力を入れてる人が多いと思います。

——なんか音大の人、みんな忙しそうだから、大変だな。

藤井：そうです。でも本当その人次第で、楽にやろうと思えば、[音楽教育学科では] レッスン取らなくてもいいし。でもやっぱりやってる人は多いです。

(3) 専攻分野による相違

しかし、音大受験時における実技の水準や内容が異なるように、演奏系と音楽学・音楽教育の専攻分野を比較すると、レッスン等において学生に期待される技術の高度化と「音楽的なもの」の継受の度合いには差がみられるようである⁶⁾。例えば、小川（女性 A 大学・音楽学 M1）は、自身が所属する音楽学科は「広く浅く音楽を、実技もできるし、勉強もできる」ところであると表現しており、特に学部時代は音楽に対する様々なアプローチが体験できる「カルチャースクールみたいな感じ」であったと語っている。また、高校も音楽系で、当時ピアノを専攻していた岡本（女性 B 大学・音楽教育 B4）は、より具体的に、彼女が所属する音楽教育学科では、グループレッスンが主であり、一人当たりのレッスン時間が短く、担当教員から求められる実技面での要求水準はそれほど高くなかったこと、それゆえに自身の実技練習にかかる時間も短くなっていったことを語っている。

岡本：[大学に入って] 驚いたことは、レッスン時間なんですけど。音楽教育学科はグループレッスンなんですね。(中略) 時間内に4人レッスンをしてくれるっていう。

——ああ、順番に。

岡本：順番でレッスンをしてくれるので、割りふりが決まってて、1人が15か20分ぐらいしかレッスンを受けられないっていう感じで、もっと、音楽をやりに音大に入ったのに、レッスンがこんなに短くてって思ったのがすごくつらいなと感じたところですね。音楽教育学科っていったら、音楽も大切だけでも、やっぱり学科の勉強もできて、総合的な人を育てるみたいな感じなので、(中略) レッソンの時間も少なかったですし、自分の練習する時間も少なくなっていたので、全然練習もしなくなってしまう。先生の方もそこまで求めてこない。音大生なんですけども「まあ、ある程度弾けてたらいいんじゃないかな」みたいな雰囲気があって。ビシバシっていう感じじゃないですね。それがちょっと [入学以前の音大のイメージとの] ギャップでした。

さらに、演奏系の学科の中でも「楽器」や演奏形態の特性に応じて、演奏家養成として重視される要素や学部教育の位置づけにはヴァリエーションがある。ここでは、特徴的な例として、声

楽科を取り上げる。例えば、西村（女性 B 大学・声楽 M1）は、自らの身体そのものが「楽器」となる声楽の場合、大学の学部時代は「歌を始める段階」であるため、大学において特に基礎的な知識や技術を習得することが必要になるとしている。

——大学っていうのはどういう場所になるんですか。

西村：ああ、でも知識的なことは勉強できるし、技術を教えてもらうこともできる。歌の場合は20歳から始まるっていうんですよ、歌の人生。体ができて、声が安定してくるのが20歳らしいんですよ。だから私なんかまだ勉強始めたばかりみたいな感じなんですよ。だから歌を始める段階として技術とか知識を学ぶのは、それは必要だと思うので。だから大学はいいと思う。そこがスタートになるんですけどね。

後藤（女性 A 大学・声楽 卒業生）と近藤（男性 A 大学・声楽 卒業生）も同様に、声楽科の入学時の選抜では技術よりも「素材を見て入らせてもらえてる感じ」が強いため、学部時代は、コンクール等で成果を発表することに重点を置くのではなく、基礎的なことを積み重ねていく段階であると捉えている。近藤が担当教員の言葉を引用し述べるように、声楽科での学部教育は、今後の表現者としての可能性や方向性を見極めるための機会としての側面が強いようである。

後藤：やっぱり、他 [の学科] はね、[コンクール受けるの] 早いから。弦でもピアノでも。だけどやっぱり歌って、それこそ技術が、体ができてないとか、発声があってとこがあるので、やっぱり大学入った時点でまだ全然できてない状態。未熟な部分のほうが圧倒的に多いんですよ。素材を見て入らせてもらえてる感じのとこが強いので。

近藤：そうだね。

後藤：だから本当学部時代にもうどんどん基礎的なことをしっかりやっていって、たぶんコンクール、それこそ3年生とかで受けてたら早いね、みたいな感覚なんですよ。

近藤：早い。僕の先生は、学部なんて予備校だって言っていましたから。

——そうなんですか。

近藤：声楽が、今後できるかどうかを見極める場でしかないです、みたいなことをおっしゃってたぐらいなので、たぶん本当にそういうことなんでしょうね。

また、声楽科では、音楽面での基礎的な知識・技術の獲得に加えて、何らかの言語による詞を歌う場合が多いという音楽行為の特性から、イタリア語やドイツ語といった言語の習得も、大学での演奏家養成の一環として重視されている。そのため、後藤（女性 A 大学・声楽 卒業生）が述べるように、実技だけでなく、語学に関わる科目もカリキュラム上多く設定されており、学生は特に自らが演奏曲で歌う言語の学習にも注力しなければならない。こうした点は、他の演奏

系学科とは異なる声楽科の特徴である⁷⁾。

後藤：ソルフェ [ージュ] と合唱は逆に1、2年生でやっというて、実際にソロの歌手としてみたいものの勉強は後半、3、4年生って感じですかね。あと語学。たぶん他の科と違うのは、語学が多い、歌は。やっぱり外国もの歌わなきゃいけないので、普通に文法とか会話とかが、他の科に比べてかなり、必修っていうか取らなきゃいけないのが多いです。

5. 「大学」への意味づけ(2)：多様な存在・哲学が交錯する場

第2に、学生は、音大を「多様な存在・哲学が交錯する場」としても意味づけている。同じ場において音楽的表現を追求する他者との相互作用を通じて、学生は表現者としてのディスポジションや将来展望を形成していく。例えば、藤原(男性 B 大学・音楽教育 B4)は、レッスンだけであれば音大に通わずとも受講できるし、技術の修得も個々人で行うことはできるが、音楽の世界でいかに生きていくのか、自身が音楽とどのように向き合っていくのかについて、教員や他の学生といった他者の姿勢を見て考える機会が得られることを、音大に通う意味の一つとして見出している⁸⁾。

——大学で音楽とかがって教えられるのかなって(中略)それどう思いますか？

藤原：ある程度の方法論っていうか、こういう風に勉強したらいいとか、そういうのは教えられると思うんですけど、あとは完全にもう自分でやりたい音楽とかのあれが色々人によってあると思うので(中略)音楽を総合的に捉えるというのでは大学の勉強ってすごい有効だと思うんですけど。そうでなくて、自分の技能とか、単純にそれだけだったら、別に大学行かなくてもレッスンちゃんと受けてというのはできるので。音楽を教えるってというのが、音大で一応音楽って世界の端っこに入って食べていくってものを先生とかを通して見て、音楽と自分がどうやって行くのかなっていうのを考える場だと一応僕は思っているの

小川(女性 A 大学・音楽学 M1)も、表現者のコミュニティである大学に身を置く中で、周囲から刺激を受け、表現者としてのアイデンティティを自覚しえたこと、そして今後も音楽を探求する者としての道を歩みたいという覚悟ができたことに大きな意味を見出している。また彼女が語るように、様々な専攻分野で切磋琢磨する人びとが周囲にいることは重要であり、その中で学生たちは、自らのポジションや方向性を見出し、それぞれの状況や展望に応じて、表現者としてのディスポジションを形成・変容していくと考えられる⁹⁾。

小川：[将来の仕事として]演奏は全然[考えてない]。(中略)消去法ではないけど、ピア

ノを弾いて「これは極められない」っていう感覚を覚えたからこそ、この大学に入ってこの学部でいっぱいものを書かされて、初めて自分がそういう風に文章書いたりすることにアイデンティティがあったんだなみたいなことは感じる。あとはやっぱりこの、作曲家もいるし、ここにいっぱい作家もいるし、演奏家もいっぱいいるって環境もあって、やっぱり自分もそうやって表現者になりたいって思うことに恐れを感じない環境にいるのはすごい。私が例えばみんなが就職する中で物書きになりたいんですとかって言ってたら結構中二病みたいな響きがたぶんしちゃうだろうし、親も心配したと思うけど、こんなところではそれこそもうフリーター覚悟で表現する、していく人間の方が（中略）インスピレーションっていうかまあ刺激は受けてます。作曲家とか特にすごいなと思うし、（中略）何かみんな創る人間なのでやっぱりそうやって表現する、作る、創造するっていうのは、するんだって思えるのはこの環境があるからかな。だから、その意味で本当にただ音楽を勉強するっていうだけじゃなくて、表現していきたいっていう、そういう衝動とか、それに対する覚悟みたいなのを、この大学に来たから養えたっていうのは感謝というか大きい、一番大きいかもしれない。

また、このように音大が「多様な存在・哲学が交錯する場」として捉えられ、そこに表現者としてのディスポジション形成にとって有意義な要素が見出される背景には、音楽には人生経験や人間性が反映されるため、レッスンの受講や個々での練習の積み重ねだけでは、その達成は難しいという共有された前提があると推測される。例えば、管楽を専攻しており、海外の音楽学校への留学経験もある太田（女性 A 大学・管楽器 B4+）は、「人間の成長イコール音楽の成長」であり、ただ楽曲を練習するだけではなく、様々な人や事物との関わり中で「自分の感性を豊かにしていく」ことも同等に必要であると語っている。

——人と出会う場所っていうのが一番大きいですかね、大学っていうのは。

太田：そうですね。やっぱり（中略）音楽とか、生きていく上で人脈っていうのが一番キーワードになってるものだと思うし、音楽、美術もそうだけど、芸術っていうのはやっぱりその人の人間がすべて出るもの。だから人間の成長イコール音楽の成長なんですね、要は。やっぱりそれによって音楽も形を変えていく。演奏も形を変えていくものなんで、やっぱり練習してるだけじゃだめなんです。曲を練習してるだけじゃ、やっぱり人と話しているんなおいしいもの食べて、いいもの見て、本物知って、自分の感性を豊かにしていく、っていうのが一番重要なんで、そういう人間的に深めていく、大人になっていく場所、っていうことなんじゃないかな、大学って。

近藤（男性 A 大学・声楽 卒業生）も、レッスンだけではなく、多様な表現者で構成されたコミュニティである大学での生活全体を通じて、個々人が表出する感性や音楽に触れることで、自らの視野が拡張できたという感覚を抱いている。ただし、そうした他者から得られる気づ

きの重要性は、大学生活後半になってから徐々に自覚されるようになったという。それゆえに、学生自身がある程度の水準の知識・技術を修得した段階になってこそ、多様な存在・哲学から刺激を受け、自分自身とは異なる新たな表現行為の可能性を知ることが自らの感性や「音楽的なもの」を深化させる上で重要だと考えられるようになるのではないかと推測される。

近藤：色々なその、感性とか音楽が触れられたのは大きいかな。(中略) いっぱい人がいるので、それぞれが持つてる音楽が、感性があり、じゃあどういった、歌いたいのか、どういう音楽をしたいかっていうのは人それぞれある。もちろんそれに気づくのは入ってから2年3年経ってから、3年4年経ってからじゃなきゃ、ああそうだったんだなって思えないんですけど、その長い年月をかけて、ああこの人はこういう音楽もあるんだとか、色々な可能性がある、視野が広がる感じが、やっぱ大学生活だと学べるかなって気がしますよね。

(中略)

近藤：あと、このクラシックの世界で生きていくために、どういう風な方向で生きていけるかっていうのを、先生方のこととか、みんなを見ていたらできるから、まあ現実を突きつけられるって感じですけど(中略) その辺はレッスンだけだったらちょっと厳しいのかなって感じがします。

6. ま と め

以上本稿では、音大の学生・卒業生への聞き取り調査データをもとに、かれらが「音大」という場に与える意味を検討してきた。その結果、おもに以下の知見が得られた。

第1に、学生は、音楽的な知識・技術の鍛錬を中心に大学生活を組織化するよう促される環境のもと、音大を第一義的には「技術の高度化と『音楽的なもの』の継受の場」として捉えていることが見出された。また、そうした高度化と継受は、特に「レッスン」を中心とする、演奏家でもある教員との相互作用の中で展開されることが示された。ただし、専攻や「楽器」、演奏形態といった条件によって、技術の高度化や「音楽的なもの」の継受がどの程度期待されるのか、何が学部教育において重視される要素となるのかには違いが見られた。

第2に、学生は、音大を「多様な存在・哲学が交錯する場」としても意味づけしており、その中で表現者としてのディスポジションや将来展望を形成していること、そしてレッスンの機会だけでは不十分な、感性や「音楽的なもの」の深化を多様な他者との関係性の中に期待している様子がうかがわれた。もちろん学生の音大へのコミットメントの度合いによって学生生活の様相は異なるだろうが、今回の分析結果からは、大学時代という限られた期間において、他の表現者や音楽と向き合う中で、「演奏家」としての技量を磨きつつ、「音楽家」して独自のアイデンティティを構築しようと模索する学生の姿が浮き彫りとなった¹⁰⁾。こうした「表現すること」の模索を大学生活の中心に位置づける学生の姿は、喜始(2020)における美大の学生と共通しており、芸術

分野の大学生生活の特徴を表すものであると言える。

このように、本稿では、「大学」への意味付与の観点から、音大の学生・卒業生の語りを分析することで、音大で学ぶ者たちが、実技重視の教育体制のもと、技術面の修練だけでなく、表現者としてのあり方や音楽との向き合い方を苦悩しながらも深化させていく様子を具体的に描き出すことができた。これは、欧米と比して研究蓄積が少ない日本の芸術・音楽分野の高等教育研究に新たな知見を付け加えるものである。さらに、本稿で音大の事例をもとに、1) 学生にとっての「大学」という場の意味は、専攻分野ごとの環境設定による制約の中形成されるものであり、2) 学生は「大学」を一意的ではなく、多層的な意味を有した場として解釈している可能性を示したことは、大学生研究において大学生生活を捉える新たな視点の導入を示唆するものだと考える。なぜなら、「大学」とは学生にとってどのような経験の場であるかを問うた、数少ない先行研究の一つに児島（2013）があるが、そこでは「大学」という場の意味が、専攻分野の違いに関係なく、「勉強の場としての大学」、「自治的活動の場としての大学」、「模索の場としての大学」の3つに分類され、大学生生活の構造とその意義について議論がなされているからである。しかし、専攻分野による特性に違いや学生による多層的な意味づけを等閑視してしまえば、「若者が『社会』に出ていくうえで意義のある学習・成長の場としての大学を構想する手がかり」（児島2013, p.248）は得られたとしても、そこから具体的で有効な策を講じるまでには至らないのではないだろうか。それゆえに、大学生生活の構造を把握し、その水平的多様性を理解するには、上記の視点の導入が必要であることを提示できたことも本稿の意義の一つである。

ただし、本稿の知見は、都市部にある入学選抜度の高い2大学出身者の語りにもとづくものであり、音大の中でも、『コンクールやオーディションに勝つ!』といういわゆる『王道』のようなキャリアプラン」（輪湖・坂本2020, p.203）を抱く学生が支配的である、「トッププレイヤー至上主義社会」（輪湖・坂本2020, p.189）においてのみ妥当なものである可能性がある。また、専攻分野のバランスにも偏りがあった。そのため、今回の知見がどの範囲（地域や入学難易度、専攻分野）の音大まで展開可能かについて今後検討する余地がある。さらに、分析において、大学入学以前の諸条件（家庭の諸資源など）が、大学生生活の送り方や音楽活動への注力に与える影響についても十分に描き出せていない。今後は、質的データだけでなく、量的データも組み合わせながら、入学以前の家庭や学校での状況も考慮した上で、音大における学生の大学生生活の構造やその問題点を明らかにし、さらには大学時代に形成されたディスポジションが、大卒後の進路選択やその後の仕事・生活に与える影響についても検討していきたい。

付記

調査にご協力いただいた音大関係者の皆様に深く感謝申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費 JP 18K13087 の助成を受けた成果の一部です。

注

1) 本稿では、音楽学部あるいは「芸術」を冠した学部の中に音楽系学科を設置する大学を「音大」とす

る。音楽之友社による2018年度『音楽大学・学校案内』（2017）を参照すると、国公立大学50校、私立大学37校が掲載されている。ただし、この中には教員養成課程音楽専攻等も多数含まれる。それらを除き、芸術・音楽系学部設置の大学に限定すると、国公立大学が4校（東京藝術大学、愛知県立芸術大学、京都市立芸術大学、沖縄県立芸術大学）、私立大学が27校（札幌大谷大学、東邦音楽大学、尚美学園大学、聖徳大学、武蔵野音楽大学、国立音楽大学、上野学園大学、桐朋学園大学、東京音楽大学、日本大学芸術学部、玉川大学、桜美林大学、昭和音楽大学、洗足学園音楽大学、フェリス女学院大学、名古屋音楽大学、名古屋芸術大学、大阪音楽大学、大阪芸術大学、相愛大学、武庫川女子大学、神戸女学院大学、くらしき作陽大学、エリザベト音楽大学、徳島文理大学、活水女子大学、平成音楽大学）となる。地域別には、北海道1校、東北0校、関東15校、北陸・甲信越0校、東海3校、近畿6校、中国2校、四国1校、九州・沖縄3校と、関東地方や近畿地方に偏在している。

- 2) 「音楽専門教育における実技教育は基本であり、伝統的なクラシックであろうがポピュラー系であろうが、音楽は実践を抜きにしては音楽学部の存在そのものに疑問が生じる」（立神2014, p.46）と言われるように、音大の教育体制は実技教育を中心に構成されている。
- 3) Bourdieuによると、「ハビトゥス」とは「持続性を持ち移調が可能な心的諸傾向〔筆者注：諸ディスプレイポジション〕のシステム」（Bourdieu 1980=1988, p.83）を意味する概念である。また、「ハビトゥスのくい違い」とは「古いハビトゥスと新たに発展しているハビトゥス——それらは階層的に位置づけられ、劣等感と優越感の含意がある——との間の痛みを伴ったくい違い」（Baxter & Britton 2001, p.99）のことである。例えば、Lehmann（2009）は、労働者階級出身で第一世代の大学生が、文化的部外者（cultural outsider）として大学入学後に直面する構造的不利さを「ハビトゥスのくい違い」の観点から捉え、かれらがその克服のために道徳的境界（moral boundaries）を引く様子を描き出している。他方、美大の学生を対象とした喜始（2013）は、現役入学生が美大という界との不和ゆえに入学当初浪人経験者に対して抱く劣位性の感覚——現役コンプレックス——を「ハビトゥスのくい違い」として解釈し、かれらがそれを自己表現の追求によって乗り越えていく様子を見出している。
- 4) 吉原真里は、アメリカで活躍するアジア系クラシック音楽家を対象とした研究において、「たいていのアジア人音楽家は、経済資本だけでなく、かなり高度な教育資本や文化資本をもつ中産階級の家庭の出身であり、そのような環境がクラシック音楽に触れる機会やそれを本格的に学ぶという選択を可能にしたのである」（吉原2013, p.178）と述べている。しかし、日本の音大の学生について、かれらの家庭背景（経済・文化資本の多寡など）を調査したデータは管見の限り見当たらない。美大の学生を対象とした喜始（2020）の結果を参考にすれば、同じ芸術分野で学ぶ音大の学生の場合も、大学生全体と比べて、高学歴の父母を持つ割合が高い一方で、経済階層はそれほど上方に偏っていないのではないかと推測される。ただし、辛酸なめ子がありがちな印象として語るように「音大生は財力が必要、というイメージ」（辛酸2020, p.14）は根強くある。また、実際に私立大学の場合、年間学費（授業料、施設費、維持費などの合計）の平均は美大よりも音大で高い傾向がある（久保田（2017, p.133）によると、音大の学費は年間約200万円～250万円の間である）。そのため、音大志望者／進学者の出身階層や幼少期の経験については、具体的なデータをもとに詳しく検討する必要がある。さらに、専攻分野や地域の差を考慮した上で、家庭背景と大学生活のあり方、その後の音楽活動の継続可能性との関係について議論することも今後の課題としたい。
- 5) 東京藝術大学音楽学部器楽科（ピアノ）教授（当時）の江口玲は、「音楽家というのは感性というか、テクニクではない部分が大切ということでしょうか。」という質問に答える中で、ピアノ科の学生と声楽科の学生の入学時点における違いについて、こう述べている。「そう。両方ですね。作曲家が考えていたことを再現するために必要なのがテクニク。だから、切り離して考えてはいけなし、情感や感情とかを表現するためにテクニクは必要なんです。でも、テクニクだけ持っていても何にもならない。以前、声楽の先生と、このことについて話したことがあるのですが、声楽は歌を始めるのが遅いじゃないですか。身体や声ができてきた高校ぐらいから始める。一方、ピアノは二歳、三歳から楽器に触れている。そんな人たちが同じ大学を目指す。声楽は始めた時期が遅い分、しっかり

した意識をもって言葉の意味を理解して音楽的解釈ができた上で、声をのせていく。一方で、ピアノは、幼い頃から学んできたテクニックが先にきてしまって、表現や解釈が未熟でも隠されてしまう。だから、本来の音楽家としてどうあるべきかを意識せずにきてしまう」（国谷・東京藝術大学 2021, pp.103-104）。

- 6) 「楽器」や演奏形態の違いは、日常的な音楽に関わる学生間の相互関係のあり方にも影響しているようである。例えば、鍵盤楽器を専攻する青木（女性 A 大学・鍵盤 B4）は、つぎのように語っている。「例えば、アンサンブルだと、（中略）他の楽器と何か合わせをして一つの曲を作るときは、お互いの曲のアプローチ法とかをバーって言い合って「もっとこここうだよ」とか「もっと息を合わせて」とか「ここあけて」とか言うんですけど、[私が専攻している鍵盤楽器などの]独奏楽器の場合は、あんまり悪いことっていうか「厚かましい弾き方だよ」とかそういうことは、一切言わないですね。お互いに面と向かってはそういうことは言わないです。尊重する感じですね。彼女の演奏はこんなかみたいな感じで、みんな」。
- 7) ただし、語学は声楽科に限らず重要であるという意見もある。例えば、オーボエ奏者・指揮者である茂木大輔は、音大生・音大志望者の「夏休みの過ごし方」について、「まず語学。将来留学しようがするまいが、独仏伊英のどれかが、あるいは複数が理解・会話可能であることは、クラシック音楽家として非常に重要であるどころか、もはや不可欠であると言える能力だ。まずは現地で当たって砕けてこい」（茂木 2008, p.55）とアドバイスをしている。
- 8) この点について、フェリス女学院大学音楽学部長（当時）の立神粧子も、大学という教育機関で音楽を学ぶことの意義は、音楽による自己形成にあると述べている。「実技の習得のみのことで言うならば、大学の環境を必要としないかもしれないが、教養ある音楽人を育てる、あるいは音楽的な訓練を通じて人間の心を育てる、という視点から考えると、大学のような教育機関において音楽を学ぶことは非常に意義深いことである」（立神 2014, p.42）。
- 9) 例えば、国立音楽大学出身である茂木大輔（以下、「もぎぎ」と同じ）も、自身の経験から、以下のように語っている。「同じ夢を持ち、自分の目標となりライバルとなる人々との出会いの素晴らしさは、音大生活の最大の幸福のひとつである。／一方で、そうした素晴らしい演奏をする先輩たちでさえ、なかなか仕事という世界には食い込めないでいる、という現実、『こんなうまい人でも、仕事がない。なら自分は……?』という、青ざめるような現実も入学後すぐにアンタを待っていることになるだろう。／音大生のうちから仕事があるようであればまず先行きでプロにはなれないこと、しかし、仕事をしている音大生は本当に少ない、まったく特別な存在であるということ、現実の音大という世界に飛び込んでみて、もぎぎも知るようになった」（茂木 2008, pp.32-33）。
- 10) しかし、「音楽家」としてのアイデンティティの構築は、音大での学生生活のみで完結するものではない。フルート奏者で、東京藝術大学音楽学部准教授（当時）である高木綾子が、あるインタビューにおいて、テクニシャンとしての「演奏家」よりも「音楽が気持ちに寄り添う人」としての「音楽家」になりたいと語っているように（国谷・東京藝術大学 2021, p.246）、それは卒業後も続く、人生を通じた追求の過程であると推測される。

参考文献

- 相澤真一, 2018, 「職業芸術家はいかに専門技能を身につけるか——海外在住芸術家のキャリア形成の教育社会的分析」『中京大学現代社会学部紀要』第 12 巻第 1 号, pp.183-224.
- 相澤真一, 2019, 「職業音楽家を目指して『卓越化』しようとする過程——音大修学経験者たちの語りから」『中京大学大学院社会学研究科 社会学論集』第 18 号, pp.41-65.
- 浅井郁子, 2006, 『音大志願——音楽大学受験ハンドブック』ロコモーションパブリッシング.
- Baxter, Arthur, and Carolyn Britton, 2001, "Risk, Identity and Change: Becoming a Mature Student," *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), pp.87-104.
- Bourdieu, Pierre, 1980, *Le Sens pratique*, Minuit. (=1988, 今村仁司・港道隆訳『実践感覚1』みすず書

房.)

- 喜始照宣, 2013, 「美術系大学生と予備校——大学生活における現役／浪人の差異に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 52 巻, pp.137-146.
- 喜始照宣, 2020, 「現代日本における専門美術教育を通じた作家養成——美術系大学・学部における学生の文化獲得過程に着目して」東京大学大学院教育学研究科博士論文.
- 児島功和, 2013, 「若者は大学生活で何を得たのか? ——大学生活の構造とその意義」乾彰夫編『高卒 5 年 どう生き、これからどう生きるのか——若者たちが今〈大人になる〉とは』大月書店, pp.247-279.
- 久保田慶一, 2017, 『2018 年問題とこれからの音楽教育——激動の転換期をどう乗り越えるか?』ヤマハミュージックメディア.
- 国谷裕子+東京藝術大学, 2021, 『クローズアップ藝大』河出新書.
- Lehmann, Wolfgang, 2009, "Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries," *Sociology*, 43(4), pp.631-647.
- 茂木大輔, 2008, 『音大進学・就職塾』音楽之友社.
- 西島央, 2009, 「音楽系大学生の学生生活と進路形成に関する教育社会学的研究」日本教育社会学会第 61 回大会発表資料.
- 音楽之友社編, 2017, 『音楽大学・学校案内〔短大・高校・専修・大学院〕2018』音楽之友社.
- 佐藤典子, 2001, 「音楽大学への進学理由の認知と進学後の適応について」『教育心理学研究』第 49 巻第 2 号, pp.175-185.
- 佐藤典子, 2005, 「音楽大学への進学理由と進学後の適応に影響を与える諸要因の検討——音楽経験と家庭の音楽環境および家族のサポートについて」『教育心理学研究』第 53 巻第 1 号, pp.49-61.
- 辛酸なめ子, 2020, 『愛すべき音大生の生態』PHP 研究所.
- 高橋かおり, 2019, 「芸術に関わり続ける工夫——在外芸術家の経験の分析を通じて」『中京大学大学院社会学研究科 社会学論集』第 18 号, pp.67-89.
- 武知優子・森永康子, 2010, 「職業的音楽家に向けての課題——音楽家を目指してきた若者の語りから」『音楽教育学』第 40 巻第 2 号, pp.13-24.
- 立神粧子, 2014, 「リベラルアーツとしての音楽専門教育」『大学時報』No.359, pp.42-47.
- 輪湖里奈・坂本光太, 2020, 「音大卒業生のその先」相澤真一・高橋かおり・坂本光太・輪湖里奈『音楽で生きる方法——高校生からの音大受験、留学、仕事と将来』青弓社, pp.187-204.
- 吉原真里, 2013, 『「アジア人」はいかにしてクラシック音楽家になったのか? ——人種・ジェンダー・文化資本』アルテスパブリッシング.

[きし あきのり 教育社会学]

【論文】

オノマトペ表現の言語対照について

吉 永 尚

1. はじめに

オノマトペは日本語特有のものではなく他の言語にも広く見られ、語としての性質の相違はあっても、日本語と同等、あるいはそれ以上に発達した言語も存在する。

コロナ禍において医療福祉分野での海外人材養成のための日本語教育は急務であるが、オノマトペの体系的指導については殆ど研究されていない。現場での使用頻度が高い割に、指導や習得の難度がかなり高く、一般常用語彙の指導が優先されるからである。

本稿では、オノマトペ教育における効率的指導の一助とするため、日本語オノマトペと他言語オノマトペを対照し、日本語教育的観点から考察を加える。言語固有の習慣によって、日本語オノマトペのような単一語彙ではなく、複数の語の組み合わせによって表現する言語も多い。したがって、オノマトペの言語対照においては語だけでなく文レベルまで含めて考えることとし、総称してオノマトペ表現と呼ぶ。言語対照について言及している先行研究を踏まえ、いくつかの言語のオノマトペ表現の特徴を概観し、習得の難度、文法的側面から考察を加える。最後に、言語による表現差を考慮に入れた指導方法について考察する。

2. 言語対照に関する先行研究

オノマトペ表現をめぐる多くの論考において、日本語では実際の音を表す擬音語・擬声語に加えて事態の様子や人の感覚・感情を表す擬態語も非常に発達しており、多くの説明を要する物事でもオノマトペを使えば一語で表現できるという語彙特徴を持つことが指摘されている。また、公的な場面や学術的文章にはあまり用いられない一方で親しい人との会話などの非公式な場面では多用される傾向にあり、品詞も副詞、動詞、形容詞、名詞と多岐にわたっていることは多くの先行研究で指摘されている。いずれも日本語固有の言語習慣に結び付いたものであり、各言語のオノマトペ表現も、同様に固有の言語習慣の影響を受けていると思われる。以下、オノマトペの言語対照に言及している最近の研究を挙げ、言語による表現の相違について考察する。

2.1 平田 (2021)

平田 (2021) では、オノマトペが言語獲得や医療におけるユニケーション、漫画や文学の表現

の現場において特に重要視される要因を、他の単語と比べ音と意味の間に強い関係性を保っていること、つまり言語音が聴覚以外の感覚イメージを喚起する「音象徴」（「ブーバキキ効果」¹⁾）の機能を持つことと無関係ではないとしている。

オノマトペにおいては、語の音の持つ感覚的な情報（音象徴的意味）が語の意味に大きく影響するとし、意味の直感的わかりやすさに注目されることが多いという。しかし、一方で、外国語話者にとって日本語オノマトペの学習はかなり困難であるという報告が多数あるとして、オノマトペの直感的な意味理解は日本語話者の中にしか存在しないのではないかと結論付けている。平田（2021）によると、オノマトペは、言葉と音の間に立つような存在でありながら、意味の確立された言葉としても機能しており、それゆえに各個別言語の性質の影響を大きく受ける。よって、個別言語を超えてオノマトペの比較をする場合、各言語においてどのようなオノマトペが存在し、当該言語においてどのような分類をされ、どのような状況で使用されているかを調査した上で比較分析する必要があるとし、オノマトペの対照研究の難しさを指摘している。

2.2 秋田（2017）

秋田（2017）では、世界の言語のオノマトペの語数や守備範囲の広さを比較対照し、語数が多い言語として西アフリカ諸語（無制限）、韓国語（5000語以上）、バスク語（5000語）、日本語（2000語以上）、語数が少ない言語として印欧語族の英語（数百語）などを挙げている（表4-1「世界の言語のオノマトペ数」, p 68）²⁾。守備範囲を比較する際の指標として、オノマトペが表す概念を表しやすいものから順にレベル区分し、各言語のレベルを比較している。

レベル1：声・音－（例：英語）

レベル2：動き・形・模様・手触り－（例：バスク語）

レベル3：身体感覚・感情・味・匂い・色－（例：日本語・エウエ語・韓国語）

レベル4：論理的関係（レベル4に該当する言語は挙げられていない。）（図4-2「世界のオノマトペの守備範囲」, p 75）

秋田（2017）は、日本語はレベル3、英語を含む大多数の西欧諸語はレベル1に該当し、日本語より語数が多いにも関わらずレベル3のオノマトペが殆ど確認されないバスク語を例に、語数とレベルの高さは必ずしも一致しないとしている。この理由として品詞の相違を挙げ、レベル1の声・音など具象的なオノマトペは副詞という品詞の脇役らしさと相性がよいが、レベルの高い感情など抽象的な内的感覚はそれ自体が中心命題となりやすく付随的な表現がそぐわないため、動詞・形容詞（述語）として表れやすいことに起因するとしている。この仮説に従えば、日本語ではレベル2、3のオノマトペに「する」や「だ」を後接し動詞・形容詞（述語）に派生するもの（レベル2「ざらざらする」、レベル3「そわそわする」など）が多いため、守備範囲が広がっている（レベルが高い）と考えられる。また、オノマトペの評価性、口語性、性差を比較対照し、言語間の相違は文化的・社会的背景に起因するとし、日本語でオノマトペが一般的な会話と文学の両方で用いられることについては「口語性と共に修辞性も発達させた例」と述べて

いる。

2.3 小野（編）（2007）

小野（編）（2007）では、擬音語は多くの言語に見られるが、言語特有の音声条件に従った形態で表現するので違った形になり、擬態語は欧米語に少ないので理解しにくく、日本語の習得や翻訳において困難さが生じるとし、「頭がズキズキする」「歯がシクシク痛む」「ときどきキュッと痛む」などの痛みの表現の外国語での説明の困難さを挙げている。また、注釈でオノマトペ表現の品詞の相違に言及し、欧米語では擬態語は少なく、動詞の形をとることが多いので、擬態語がその形のままで副詞的に用いられる日本語に比べ、どうしてもオノマトペ効果は減少している。また、言語による表現の相違として、「雷がゴロゴロのような表現はフランス、インドネシアにはない。タイでは日本のザーザーに当たる強い雨「サーサー」はあるが、シトシト降る雨はない。強いて言えばポツポツに似ている「ポバポバ」だ」（佐々木（1997））という留学生の言葉を挙げ、表現習慣の相違と共に畳語形態の共通性を指摘している。

2.4 グエン（2018）

グエン（2018）では、アニメーションを用いた21語のオノマトペの誘出調査により、中国人日本語上級学習者における日本語オノマトペの使用状況、未知のオノマトペを算出する際の傾向を同等の日本語学習歴と日本語能力を持つベトナム人学習者と比較し、一般的に中国人学習者にとって日本語オノマトペの習得が難しいことを指摘している。調査結果によると、日本語オノマトペの正答率は中国人学習者は27.9%、ベトナム人学習者は55.1%であるという。

また、学習者への日本語オノマトペ使用状況と学習方法の調査において、中国人学習者は日本語オノマトペに対する興味とその学習意識が必ずしも高くないのに対して、ベトナム人学習者では積極的にオノマトペを使用しようとする意識が高いことが述べられている。「できるだけ日本語オノマトペを使おうと思っているか」という調査で、中国人学習者では「あまり使っていない」が70%、「全然使わない」が15%であるのに対し、ベトナム人学習者では「できるだけ」が20.8%、「時々」が25%であり、半分弱が使う傾向にあるという。

グエン（2018）によると、中国人学習者の正答率がベトナム人日本語学習者に比べて低い要因として、先行研究（中石他（2014）、吉永（2011）など）を根拠に、中国語ではベトナム語に比べオノマトペが少ないこと、中国語では擬態語によって様々な状況を表現し分ける言語習慣がないという要因の他に、オノマトペに対する興味と学習意識の低さを挙げている。従って、中国人学習者にオノマトペを導入する際には、オノマトペの表現効果や面白さを実感させる指導方法を考案し、興味と学習意識を高める必要があると結論付けている。

3. 言語によるオノマトペ表現の特徴と習得の際の問題点

言語によるオノマトペ表現の特徴を、各言語のオノマトペの先行研究や母語話者へのインタビューにより概観し、日本語教育の観点から、各言語話者の日本語オノマトペ習得の難易度について考察する。中国語、英語、ベトナム語、インドネシア語、タイ語を考察対象とする。

3.1 中国語

中国語（普通話）では、一般的に、動物の鳴き声、物音などの「擬声詞」（擬音語）はあるが、擬態語に当たるものは非常に少ないとされている。前節で述べたように様々なオノマトペで微細なニュアンスの違いを表現する日本語に対して、動詞句を中心に概括的に表現する傾向があると言える³⁾。

「きりきり」「ずきずき」などの痛覚のオノマトペの選択調査において、中国語話者は他言語の話者に比べ上級レベルでも誤用率がかなり高い。擬態語などオノマトペによって心身状態を細かく表出する習慣が中国語にはあまりないことに加え、日本語オノマトペは名詞、副詞、形容詞、動詞など複数の品詞で現れるのに対し、中国語オノマトペの機能は比較的単純であり、文法的な相違にも起因していると考え⁴⁾。これについては、4章で英語と比較しながら再度述べることにする。

中石他（2014）では、中国語話者のオノマトペの誤用原因について、日中語間の音象徴の相違の他に、中国語話者がオノマトペを一般語彙が豊語化したものと捉えることを指摘している。中国語には語彙を豊語化することによって意味の描写性を高める強調用法があり、日本語のオノマトペの意味・形態と似通っているために誤用が起るとし、「もじもじ」を「文字を書く様子」とした誤用を例に挙げている。

日本語の場合、同じ音形が反復する「●○●○」型（豊語型）に「する」がついたオノマトペ動詞は、一般的に豊語形態によって動作・状態の反復や継続を表わす⁵⁾。しかし、中国語の豊語型オノマトペ表現は、豊語化することにより意味が強められた強調形態であり、形態により継続的事態を表すというような性質は基本的に見られない。

中国語オノマトペ表現は、日本語と比べて擬態語を中心に語彙としての存在数が少なく、細かいニュアンスまで表し分ける言語習慣がないうえ、オノマトペ表現の品詞や形態的意味、音象徴が異なるので、日本語オノマトペは難度の高い学習項目であると結論付けることができる。

3.2 英語

英語のオノマトペの数は、日本語に比べかなり少ないが、代替表現として様態まで含意する動詞が数多く存在する。例えば、「ずきずき」「きりきり」などの痛みも‘throb’（ずきずきする）‘tingle’（きりきりする）など動詞形態で表し、日本語のように細かくはなく大約的に表現する傾

向がある。英語のオノマトペは、動物の鳴き声など擬音語に匹敵するものを中心に分布し、動詞形態で現れることが殆どである。

日本語学習者にとって、日本語オノマトペに対応する英語オノマトペの絶対数が少ないこと、オノマトペの対応語の品詞が動詞に偏ることなどから、難易度は高いと言えるだろう。

3.3 ベトナム語

ベトナム語ではオノマトペがかなり豊富であり、日常生活以外でも文学作品などに多用される。擬音語・擬態語が確立し、大部分は形容詞を中心に反復形を持ち、反復形特有のリズムがあるという。また、日本語では幼稚で公的な場では用いないという語彙イメージがあるが、ベトナム語では修辭的な効果が高い語彙として、学術的、専門的分野を除いた多様な場面で用いられるという。

ベトナム語話者が日本語オノマトペを習得する際、対応するベトナム語オノマトペを媒介言語として用いることができるため習得に有利であり、他の言語話者と比較してオノマトペの必要性に関するビリーフが高いという。これらの点で、習得は他の言語話者に比べ比較的容易であると思われる⁶⁾。

3.4 インドネシア語

インドネシア語ではオノマトペの語彙数は相対的に見てそれほど多くない。自然界の音を表象する擬音語を中心に存在するが、擬態語は少なく、オノマトペの助けを借りて細かい説明をする日本語と表現習慣の違いが見られる。また、オノマトペで容態を表す場合、副詞ではなく容態の意味を含む動詞表現を使うことが多く、‘lebat’（雨がざあざあ降る）、‘gerimis’（雨がぼつんぼつんと降る）のように、ある程度細かい動詞の使い分けも見られる。

インドネシア語のオノマトペには整然とした音韻的規則性が見られ、また、地域により豊富なオノマトペを持つ方言が存在するという記述も見られるが、やはり対応語が少なく文法的性質も異なることから、習得は困難と思われる⁷⁾。

3.5 タイ語

タイ語のオノマトペは、擬音語・擬態語ともに存在するが日本語ほど発達しておらず、公的な場面では殆ど用いられないという。しかし、反復形の形態を持つものが多く、語形と意味に関連性があり、文法的には副詞として修飾語になるものが多いという共通点がある。

日本語は動詞や形容詞に派生する際、「する」や「だ」などが後接するが、タイ語ではそのままの形で動詞、形容詞位置に置かれてオノマトペ述語として機能し、子音による音象徴では、日本語では頭子音のみ影響を受けるが、タイ語では頭子音、末子音がともに音象徴に関わるという相違点が見られる。痛みを表すオノマトペに関しては、日本語では痛みの特徴とともにレベルや継続性も細かく表現し分けるのに対し、タイ語では「重い、軽い」など、大まかな痛みの程度だ

けを表すという。「ヌアーンヌアーン」は押された重い感じの痛みを、「ジートジート」は刺されたような軽い感じの痛みを、「イップイップ」はかゆい感じを表すが、いずれも部位や痛みの種類、継続などの使い分けはあまりないという。

文法や音声で共通点が見られることは習得に有利であると思われるが、細かいニュアンスの相違までは対応していないので、難度が低いとは言えない⁸⁾。

4. 文法的観点から見た言語対照

言語によりオノマトペ表現が出現する際の品詞に相違が見られたが、品詞そのものについても文法的な働きは異なる。例えば、オノマトペが動詞形態で現れる場合でも、動詞としての文法的性質は同じではない。

日本語・中国語・英語で、「イライラする（させる）」というオノマトペ動詞表現を対照し、文法的な相違について観察する。

「全ての子供は彼の母親をイライラさせる」という文を、それぞれ日本語（1）、英語（2）、中国語（3）で挙げる。

- (1) 全ての子供は彼の母親を イライラさせる。
- (2) Every child irritates his mother.
- (3) 所有孩子让他的母亲 感到烦躁。

下線の「すべての」は、主語の複数解釈を表すが、この複数解釈の作用域は、主語がc統御する範囲内にある要素、つまり、斜体字で表した動詞（他動詞）の目的語に及ぶ。

日中英語において、動詞が他動詞であるならば、ともに目的語（彼の母親）は「彼らの母親たち」と複数で解釈できるはずである。

- (1)' 全ての子供は彼の母親（彼らの母親たち）を イライラさせる。
- (2)' Every child irritates his mother (their mothers).

では、ともに目的語は複数解釈でき、「イライラさせる」、「irritate」は他動詞であると見なされる。しかし、

- (3)' 所有孩子让他的母亲 感到烦躁。

では、「他的母亲」の解釈は単数解釈（彼の母親）も複数解釈（彼らの母親たち）も可能である。「感到烦躁」は本来、自動詞であるが「让」が持つ他動詞要素（使役性）によって初めて他動詞として機能する。中国語では「イライラさせる」という擬態語的な意味を持つ他動詞に対応するものがないため、(3)では「感到烦躁」（わずらわしさを感じる）という意味に近い自動詞表現を当てて訳出しているが、英語の「irritate」のように一語で「イライラさせる」という他動詞の明確な意味は持たず、〈「让」+目的語〉の構造によって他動詞の意味を付与されているので他動詞性が弱く、複数解釈の作用域が揺れる。また、自動詞「イライラする」の場合も、英語では同形の自動詞「irritate」が存在するが、中国語では、自動詞がなく「焦急」という心理形容詞で一

般的に表現される。このように、日本語のオノマトペ表現に対応すると思われる英語、中国語では、それぞれの表現習慣により現れる品詞は異なっている。

中国語を始め、殆どの日本語学習者の母語はオノマトペ表現の語彙が少ないので意味が近いもので訳出する機会が多いが、品詞の相違や品詞そのものの文法的性質の相違が原因となって誤用につながる可能性が高い。オノマトペ表現の言語対照を日本語教育に利する際は、個別の文法を考慮に入れることも重要であると思われる。

5. おわりに

オノマトペ表現の言語による相違を概観し、それぞれの言語話者の習得の難易度について考察した。日本語学習者の大半は中国語話者が占めるが、中国語では擬態語を中心に語彙数が少なく、細かいニュアンスまで表し分ける言語習慣がないうえ、オノマトペ表現の品詞や形態的意味、音象徴が異なるので、学習者にとってはかなり難度が高い学習項目である。英語オノマトペでは、絶対数が少ないこと、日本語オノマトペの対応語の品詞が動詞に偏ることなどから難度は高く、インドネシア語についても同様に絶対数が少ないことから難度が高いと言える。

ベトナム語、タイ語は比較的日本語オノマトペとの共通点が多く、対応語も多く見られる。しかし、ベトナム語では細かい表現の違いをオノマトペで表すことができるのに対し、タイ語ではあまり細かい違いまでは表すことができない点でベトナム語より難度が高いと言える。

母語を媒介言語にオノマトペを習得する際、近似した表現を当てて理解することは可能であるが、それぞれの言語でのオノマトペ表現の文法的ふるまい方が異なるため、それぞれの文法も考慮に入れる必要がある。

オノマトペ教育においては、導入時に個別の文法的性質を考慮に入れて指導することが望まれ、絶対数が少ない言語の話者には、それぞれのオノマトペ表現が表すイメージを、文字教材だけではなく映像やイラストなど具体的なビジュアル教材で導入し、理解を助ける必要があると思われる。また、社会的な使用状況もそれぞれの言語により異なるため、オノマトペの言語対照は多面的な視点が必要であると考えられる。

従来の日本語教育では、体感を表わす擬態語オノマトペは習得面での難易度が高い分野とされてきたが、喫緊の課題として注目されている医療福祉人材の養成においては、使用頻度の高い感覚・感情のオノマトペを中心に初級からの教育の必要性が提唱されている。オノマトペの効率的な指導に向けて、言語ごとの特徴を踏まえた詳細な言語対照を続けて行くことを今後の課題としたい。

(本稿は学術研究助成基金基盤研究 (C) 「心身の状態を表すオノマトペの形態と意味の相関について－医療福祉分野への貢献を目指して－」(課題番号：19K00725 (2019-2021)) の助成を受けています。)

注

- 1) 音象徴の別名。平田（2021）の記述に従うと、概要は実験参加者に「曲線で書かれた図形」と「直線で書かれた図形」を見せ、「『ブーバ』と『キキ』という名前を図形に付けるとするならば、どちらにどの名前を付けるか」尋ねると、高い確率で「ブーバは曲線で書かれた図形」であり「キキは直線で書かれた図形」であると答え、この回答の偏りを以てヒトが音と形に何らかの関係性を見出していると結論付けられるという。音とその他の感覚経験のつながり（音が何かを象徴するという事態）は形との間だけでなく、様々な感覚との間で起こることが多数報告されているとし、例として「共感覚」を挙げている。
- 2) 秋田（2017）では、各言語のオノマトベ数については「諸説あり」の段階とし、研究が進んでいない原因として、個別言語でのオノマトベ研究が進んでいないことを挙げ、「文法書や辞書が出版されている言語であってもオノマトベは丸々とりこぼしているというケースも少なくない」と述べている。原因のもう一つにオノマトベの定義の不統一を挙げており、「各言語でどれをオノマトベとしてどれをオノマトベとしないかについては、一筋縄ではいかない」としている。従って、表4-1はこれらの但し書きを踏まえた上での暫定としている。
- 3) 角岡（1993）では、日本語が豊富なオノマトベで細かい違いを表現しているのに対し、中国語では副詞などオノマトベ語彙ではなく、動詞の結果補語など他の品詞で表現することが多く、また、日本語ほど細かく表現する習慣がないので、オノマトベ固有のニュアンスが表現できない場合も多いとしている。また、「茫茫、悠悠」など中国語起源の擬態語は、意味や形態が保存され日中同義のもの、借用時から変化し異なってしまったものがあるとしている。
- 4) 吉永（2021）（2011）、吉永他（2012）を参照されたい。
- 5) 吉永尚（2020）を参照されたい。
- 6) ハノイ国家大学外国語大学ナン氏、ミー氏私信及びグエン（2017）による。
- 7) インドネシア教育大学ダヒディ氏私信及び稲垣（2017）による。
- 8) 大阪大学大学院コッチャコーン氏私信及びバンニパー（2005）による。

参考文献

- 平田佐智子（2021）「オノマトベが巻き起こす議論と新たな観点」早稲田文学春号，14-23，早稲田文学会。
- 秋田喜美（2017）「外国語にもオノマトベはあるの？」窪菌晴夫編『オノマトベの謎』岩波科学ライブラリー 261, 65-84, 岩波書店。
- 浅野千鶴子（編）（1978）『オノマトベ辞典』角川書店。
- 稲垣和也（2017）「インドネシア語のオノマトベ」インドネシア言語と文化 23 号，43-63，日本インドネシア学会。
- 今村かほる（2011）「医療のことば」日本語学 vol.30-2, 明治書院。
- 小野正弘（編）（2007）『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトベ辞典』小学館。
- 影山太郎（2005）「擬態語動詞の語彙概念構造」第2回中日理論言語研究会発表要旨。
- 角岡賢一（2007）『日本語オノマトベ語彙における形態的・音韻的体系性について』くろしお出版。
- グエン・ティ・タイン・トゥイ（2017）「日本語オノマトベの習得におけるベトナム語母語話者の強み」一橋大学国際教育センター紀要（8），69-80，一橋大学国際教育センター。
- グエン・ティ・タイン・トゥイ（2018）「中国人日本語学習者による日本語オノマトベの使用実態と産出傾向－ベトナム人日本語学習者との比較－」一橋日本語教育研究 6 号，41-50。
- 杉村泰（2017）「日本語のオノマトベ「ヒリヒリ、ヒリッ、ヒリリ」、「ビリビリ、ビリッ、ビリリ」、「ピリピリ、ピリッ、ピリリ」の記述的研究」ことばの科学 31, 111-130。
- 田守育啓（1993）「日本語オノマトベの統語範疇」笈壽雄・田守育啓編『オノマトピア擬音・擬態語の楽園』勁草書房。

- 沈力（1995）「談漢語的使役句和被動句的結構」日本言語学会第 110 回大会予稿集, 75-84
- 中石ゆうこ・坂本沙織・酒井弘（2014）「「はらはら」は「元気な様子」？」『中国語話者のための日本語教育研究』第 5 号, 31-46.
- 浜野祥子（2014）『日本語のオノマトペ』くろしお出版.
- バンニパー・スントーンムニー（2005）「日タイ両語における擬音語・擬態語について」日本語・日本文化研修プログラム研修レポート集 18, 1-23.
- 三原健一・高見健一（2013）『日英対照英語学の基礎』くろしお出版.
- 吉永尚（2011）「中国語話者における心理表現上の母語干渉について」園田学園女子大学論文集第 45 号, 167-180.
- 吉永尚・宮田久枝・鈴木庸子（2012）「心身の状態表現に関する日本語教育の諸問題－医療従事者のグローバル化に向けて－」園田学園女子大学論文集第 46 号, 125-132.
- 吉永尚（2020）「体感のオノマトペの形態と意味の相関」第 106 回第 2 言語習得研究会発表レジュメ.
- 吉永尚（2021）「心身の状況を表すオノマトペの習得について－中国語話者の言語データをもとに－」早稲田文学春号, 146-160, 早稲田文学会.

[よしなが なお 日本語教育・日本語学]

【論文】

保育者養成校における 「表現」指導に関する実践的研究

——音楽表現に焦点を当てて——

中 村 愛

1. はじめに

本稿は、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の、ねらい及び内容として記されている5領域のひとつである領域「表現」に関して、保育者養成校の授業内容について検討するのが目的である。保育内容の指導法に関して、どのような授業内容がふさわしいか考察する研究は、その関心の高さから、多数見受けられる。幼児教育における領域「表現」のあり方と、領域「表現」が他の領域とどのように関連しているのかを考察し、その中で、音楽の果たす役割はどうあるべきなのかを、実践例を取り上げて検討していきたい。

2. 領域「表現」について

現在の幼稚園教育要領（平成29年3月告示）に至る経緯を振り返り、領域「表現」の成り立ちを、小林・砂上・刑部（2019）、岡本・花原・汐見（2020）を参考にしてみたい。

1899（明治32）年の「幼稚園保育及設備規程」によって、保育の4つの項目「遊嬉、唱歌、談話、手技」が定められ、1926（大正15）年の「幼稚園令」において「観察」が加わり、「遊嬉、唱歌、観察、談話、手技等」の5項目となった。そして、戦後の1948（昭和23）年には、「保育要領」で、「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「製作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」の12項目となった。1956（昭和31）年、「幼稚園教育要領」において、「健康」「社会」「自然」「言語」「絵画製作」「音楽リズム」の6領域となったが、1989（平成元）年に、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」の5領域となり、2017（平成29）年に告示された現在の幼稚園教育要領でも、この5領域は変わっていない。また、同じく2017（平成29）年に告示された保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても、3歳以上児の5領域に関しては、幼稚園教育要領とほぼ同じ内容となり共通していることから、5領域につ

いて考察することは、幼児教育全体の保育内容について検討することに繋がると考えられる。

1956年に6領域とされた領域を、なぜ5領域に変更しなくてはならなかったかについては、特に領域「表現」において注目すべき点がある。6領域のうち、現在の「表現」に近いと思われる領域は、「絵画製作」と「音楽リズム」である。それを裏付けるかのように、杉原ら（2016）が、どのような専門性をもつ教員が、保育者養成校において、現在の領域「表現」の授業を担当しているか分析した結果、担当者の専門領域が1つのみの場合、「音楽」を専門とする教員が最も多く、次に「造形」の教員が担当しており、2つの専門性で教員を組み合わせている場合は、「音楽と造形」の教員の組み合わせが最も多くなっている、と明らかにしている。「絵画製作」と「音楽リズム」を融合したものが領域「表現」であるかのように見えるが、小林・砂上・刑部（2019）は、

「1989年の幼稚園教育要領の改訂以降は、保育内容が6領域から5領域になったことから、領域「表現」は、ともすると「絵画製作」と「音楽リズム」を合わせたものと捉えられがちですが、そうではありません。「絵画製作」「音楽リズム」と関連をもちながらも、そもそも何を子どもの表現として捉えるのか、という「表現観」がそれらの間で大きく異なっているのです。（pp.95-96）」

と述べている。また、岡本・花原・汐見（2020）も、「「表現」は「絵画製作」と「音楽リズム」を併せたもの、ではない（p.8）」と述べている。「音楽」と「造形」の教員が授業を担当することの多い「表現」であるが、その専門性を追求するだけでは、「表現」の指導を担当することにおいて、十分とは言えないことがうかがえる。

3. 本学の現状

筆者の勤務校である短期大学の幼児教育学科では、「保育内容指導法 表現（A）」（以下、「表現（A）」）と「保育内容指導法 表現（B）」（以下、「表現（B）」）の2科目が開講されており、どちらも半年間、15コマの卒業必修の授業となっている。各科目の概要は、「表現（A）」は、領域「表現」のうち、歌や器楽合奏など、音楽の表現にかかわる内容であり、「表現（B）」は、工作や製作など、造形の表現にかかわる内容となっており、それぞれ、音楽と造形を専門とする教員が担当している。本学の短期大学部は、2年で卒業する2年コースと、3年で卒業する3年コース（長期履修コース）の2つのコースに分かれているため、履修時期の関係で、「表現（A）」、「表現（B）」の2科目間の連携を直接的にとることは難しいのだが、幼児教育学科の学生全員が、1年生で履修する「図画工作」において製作されたペープサートを、「表現（A）」において活用するという方法で連携を図っている。

4. 科目連携の取り組み

「図画工作」と「表現 (A)」の、科目連携の取り組みについて、2021 年度前期に行われた、幼児教育学科 3 年コースの 2 年生、B クラスと C クラスの 2 クラス (各 31 人)、計 62 人の実践をまとめる。

1 年次に、1 年間履修する「図画工作」の授業内で、あらかじめ決められている 8 曲の童謡を課題曲 (表 1) として示し、その中から、学生自身が好きな曲を選択し、ペープサートを製作する。表 2、表 3 は、学生の選択状況である。

表 1 ペープサート製作のための課題曲

	曲名	作詞・作曲者
課題曲	1 おもちゃのチャチャチャ	野坂昭如・吉岡治作詞、越部信義作曲
	2 こぶたぬきつねこ	山本直純作詞・作曲
	3 ミッキー・マウス・マーチ	Jimmie Dodd 作詞・作曲／漣健児日本語詞
	4 おはなしゆびさん	香山美子作詞、湯山昭作曲
	5 かわいいかくれんぼ	サトウハチロー作詞、中田喜直作曲
	6 コンコンクシャンのうた	香山美子作詞、湯山昭作曲
	7 とんでったバナナ	片岡輝作詞、桜井順作曲
	8 はたらくくるま	伊藤アキラ作詞、越部信義作曲

表 2 2 年生 B クラスの選択曲

曲名	人数
こぶたぬきつねこ	12
かわいいかくれんぼ	9
おはなしゆびさん	4
おもちゃのチャチャチャ	3
コンコンクシャンのうた	1
とんでったバナナ	1
ミッキー・マウス・マーチ	1
はたらくくるま	0

表 3 2 年生 C クラスの選択曲

曲名	人数
こぶたぬきつねこ	10
かわいいかくれんぼ	8
おもちゃのチャチャチャ	7
おはなしゆびさん	2
とんでったバナナ	2
コンコンクシャンのうた	1
はたらくくるま	1
ミッキー・マウス・マーチ	0

学生は、「図画工作」の授業で楽譜が渡されたときには、製作したペープサートを用い、今後の授業でどう活用するのか、はっきりとは理解できていない。そのため、図画工作の課題の一つとして、製作しやすいものを選ぶ傾向にある。製作する前に、歌唱指導についての詳細な説明を加えることも考えられるが、ペープサートを使った歌唱指導の発表の取り組みの中で、難しさや面白さを感じてもらうために、製作前には説明をしすぎないように配慮している。

ペープサートの発表では、まずグループ発表を経験してから、個人の発表を行っている。グループ発表では、他の学生の多様な意見を取り入れてほしいという思いと、自分が製作したペー

プサートの曲以外に、もう1曲加わることで、計2曲の歌唱指導を考える機会となるようにするためである。グループとしての役割分担を考えながら、どのペープサートを使うのが効果的かなど、人数が多いからこそ可能になる様々な表現を模索する中で、緊張が緩和され、学生も積極的に取り組んでいる。グループ発表の組み合わせは、それぞれが選択した曲の人数と、曲の難易度を考慮し、筆者が2曲のグループを組み合わせている（表4、表5）。

表4 2年生Bクラスのグループ発表の組み合わせ

こぶたねきつねこ6名+コンコンクシャンのうた1名
こぶたねきつねこ6名+とんでったバナナ1名
かわいいかくれんぼ4名+おはなしゆびさん2名
かわいいかくれんぼ5名+おはなしゆびさん2名
おもちゃのチャチャチャ3名+ミッキーマウス・マーチ1名

表5 2年生Cクラスのグループ発表の組み合わせ

こぶたねきつねこ5名+コンコンクシャンのうた1名
こぶたねきつねこ5名+はたらくくるま1名
かわいいかくれんぼ4名+おもちゃのチャチャチャ3名
かわいいかくれんぼ4名+おもちゃのチャチャチャ4名
とんでったバナナ2名+おはなしゆびさん2名

5. 歌唱指導の実践

歌唱指導の具体的な実践について、主に、「幼稚園教育要領」の領域「表現」のねらい及び内容との関連を、1曲ずつ順を追って述べていきたい。

1曲目の「おもちゃのチャチャチャ」については、筆者が唯一、幼児への導入の例を学生に示している。幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に共通して、領域「表現」の項目の冒頭に「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とある。幼児だけでなく、保育者を目指す学生自身にも、自分なりの表現をみつけてもらいたいという思いから、学生が個々に持っている考えや意見を尊重しながら、幼児の自由な表現を導くための導入方法について、基本的なことのみを示している。特に配慮していることは、他の4領域とのつながりである。幼児にとって、はじめて知る、新しい歌に親んでもらうための導入において、曲に関連した絵本の読み聞かせをする場合には、領域「言葉」の内容にある「先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。」や、「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。」などが当てはまる。領域「環境」には「日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。」という内容があるが、先生の話を通して、絵本の絵だけでなく、文字にも興味を持つように促すことができると考えられる。また、手遊びや、簡単な動きのあるダンスなどを取り入れた場合には、領域「健康」の内容にある「いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。」や、「様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。」が当てはまるだろう。そして、領域「人間関係」には、「先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。」という内容が含まれているが、先生や友達と同じ歌と一緒に歌い、喜びを共有することで経験することができるだろう。「おもちゃのチャチャチャ」は、リズムカルで軽快な曲ということもあり、手作りで作成した楽器を用いて、リズム遊びを行い、手作り楽器の素材の違いからくる音の変化を感じてもら

楽しみもある。領域「表現」の内容としては、直接的には、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。」が当てはまるが、他にも「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」など、領域「表現」の内容の多くの部分に当てはまる。ただ、領域「表現」のねらいとして「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」や、「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。」とあるが、「楽しむ」という言葉は、幼児が楽しむのであって、活動が幼児主体になっているか、常に問われていると言えるだろう。

2曲目の「こぶたぬきつねこ」は、ペープサート製作のイメージがしやすいこともあり、例年、最も学生に選ばれる曲である。こぶた、たぬき、きつね、ねこ、の4匹の動物のペープサートを製作して、動物の鳴き声を模倣し、動物になりきって身体表現をするなどの工夫が見られた。4種の動物で思い出されるのは、R. マリー・シェーファーによって書かれた「音さがしの本(2009)」に出てくる、動物の鳴き声を使ったゲームではないだろうか。クラスを4種の動物のグループに分けて目を閉じて、お互いに鳴き声だけで同じ動物になりきった友達を探し出す。「音さがしの本」では、日常に、さまざまな音が溢れていること、そして、その音に耳をすますことを楽しみながら実践できる100のワークが紹介されている。音楽の時間は、一般的に、大きな音に溢れているものと捉えられる傾向にあるが、音に耳をすますと全員が静かになるということが新鮮に感じられる。保育者が動物を演じている、その鳴き声に、幼児たちも耳をすまして楽しむことになるのではないだろうか。音を聴くことの大切さを、幼児が感じられるような発表を目指して学生が取り組むことで、領域「表現」の内容である「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」ことにつなげていけるのではないだろうか。

3曲目の「ミッキーマウス・マーチ」は、最も選択する学生が少ない曲である。幼児だけでなく、学生の間でも人気の曲だが、歌詞の中に、ミッキーマウス以外に製作すべきキャラクターが直接でてこないことが原因である。この曲を選択した学生がいたグループは、ディズニーのキャラクターが出てくる手遊びからはじめて、ミッキーマウスが夢の国に帰っていく物語を考え、役割を分担して演じ、発表していた。映画やテレビから受けた感動や、テーマパークで遊んだ思い出を語り合う幼児の姿をイメージしており、領域「表現」の「様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。」という内容にもつながっていく発表になっていた。

4曲目の「おはなしゆびさん」は、家族が主題になっているため、現代の多様なライフスタイルを考えたときには、配慮が必要だと考えられる。学生らも、そのことに自分なりに配慮し、数を覚える手遊びなどを中心に楽しめるような発表が多かった。また、手の指を使う「キャベツのなかから」の手遊びを組み合わせて、身体表現の中でも、大きな動きだけでなく、小さな動きの面白さを体験してもらえるように工夫していた。

5曲目の「かわいいかくれんぼ」は、オノマトペが印象的な曲である。「かわいいかくれんぼ」に出てくるオノマトペは、「ぴよこぴよこ」、「ちょんちょん」、「よちよち」の3種であるが、こ

の3種のおノマトペを幼児の身体表現につなげていきたいと考えることには理由がある。下釜(2013)によれば、「おノマトペはグループで行った際も幼児のイメージを引き出すための有効な手段として機能していると考えられた。また、幼児は友だちの動きを認め合うことや模倣することにより、自分の動きを見つける手掛かりになっていることがわかった。」とある。青山ら(2020)も、「子どもの表現意欲を高め、楽しくいきいきとした表現活動に発展させるのは、保育者の適切な言葉かけであろう。その際、動きをイメージするような擬態語・擬音語・擬声語(おノマトペ)を使い、また、声の大きさや調子を変えて、子どもが自然に動けるように工夫することも必要である(p.30)」とし、「子どもの身体表現で「イメージして動く」際には、他者とのイメージの共有も大切になってくる。(p.35)」と述べている。また、前述のように、杉原ら(2016)によれば、領域「表現」を担当している教員の専門領域が1つの場合、最も多いのは「音楽」であり、次いで、「造形」だが、その次に多いのが「身体」で、3つの専門性がある場合の組み合わせについては「音楽+造形+身体」が最も多くなっている、と明らかにしている。身体表現を取り入れることで、表現活動にも良い影響が現れるのではないかと考える保育者養成校が多いことと、おノマトペが、幼児のグループでの活動に幅を持たせ、イメージを引き出すために有効であるという研究報告があるのであれば、この「かわいいかくれんぼ」において、学生と身体表現について考える機会を持つことにも意味があると考えられる。また、「かわいいかくれんぼ」は、ペープサートで、動物たちがかくれんぼをしている様子を表すことが可能で、幼児の想像力をかき立てる要素がある。学生も強くそれを意識しており、絵本とは違った表現方法について考えるきっかけとなっている。1951年に発表された「かわいいかくれんぼ」は、半世紀以上も前の曲だが、宮本ら(2019)の、2018(平成30)年に行われた短期大学の幼児保育学科の学生(計207名)の調査では、約7割の学生に認知されている。新しい曲が生まれ、以前の曲が様々な理由で歌われなくなっているが、表現の観点から、歌い継がれていくことが望まれる曲の一つと言えるのではないだろうか。

6曲目の「コンコンクシヤンのうた」は、2021年現在のコロナ禍の状況では、マスク着用を少しでも楽しくするため、欠かせない曲になった。「はをみがきましょう」「おかたづけ」「おててをあらいましょう」のように、子ども達にマナーや、日常生活において守らなければならない決まりを示唆する曲は多い。「コンコンクシヤンのうた」も、風邪やアレルギーで咳やくしゃみが出たときのマナーのために歌っている園が多かったが、コロナ禍でますます需要が高まることが予想される。ただ、この曲の注目すべき点は、それだけではなく、前奏部分の印象的な表現ではないだろうか。作曲者の湯山昭は、「こどもの国」「こどものせかい」「お菓子の世界」など、こどものためのピアノ曲集を数多く作曲している。保育者養成校の学生であっても、ピアノ曲は音符の羅列で、退屈なものと考えていることも多い。その気持ちのまま保育者となって、音楽の楽しさを子ども達に伝えられるだろうか。ピアノ曲集「お菓子の世界」は、シュー・クリーム、バウムクーヘン、柿の種など、21種の子ども達が大好きなお菓子を、歌詞は入れずに、ピアノの音だけで表現している。音のイメージや音色、リズムや拍子、調性、強弱、速さ、ピアノの可能

性など、音楽の勉強として学んできたことが結果となって、音だけで表現されている。同様に、「コンコンクシヤンのうた」の前奏も、それぞれの動物たちにふさわしい音楽で、子ども達に、りす、鶴、豚、かば、象の登場を、音楽だけで感じられる工夫がされている。越山・吉永ら(2020)も、領域「表現」の教科書とシラバスのテキストマイニングを行った結果、「平成期には「感性」や「イメージ」という内的な営みを示す語が見られ、昭和期と平成期で領域の考え方が変わったことが改めて確認できた。」と述べているように、感性の領域である「表現」の大きな流れとして、イメージを大切に感性を育むことの重要性が増してきていると考えられる。「コンコンクシヤンのうた」には、そのきっかけとなる可能性があると言えるのではないだろうか。

7曲目の「とんでったバナナ」は、「表現」の内容にある、「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」という部分が、歌詞の中に多く含まれている。例えば、音は「ゲーゲーおひるね」、色は「あおいみなみのそらのした」「しろいしぶきのすなはまで」、手触りは「ポンポコツルリン」「バナナはツルンと」、動きは「とんでった」「とびこんだ」「にげだした」「とんできた」などである。この曲のグループ発表では、ペープサートだけではなく、バナナを製作し、子ども達が直接触れることのできる物を使いながら、歌詞を元にした身体表現につなげていた。

8曲目の「はたらくくるま」は、子ども達にとって身近な乗り物である、車が主題になっている。グループ発表では、はしご消防車やタンクローリーなど、普段は乗ることのできない乗り物の紹介がされた。消防署、郵便局などの生活に関連する施設や仕事について話し合うことで、領域「環境」の内容である「日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。」や、「生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。」にも触れることができるのではないだろうか。

6. 考 察

今回の研究では、ペープサートを使った発表を通して、領域「表現」だけでなく、他の4領域のねらいや内容を意識しながら、1つの活動を深めていく方法について検討してきた。学生にグループ発表の感想を書いてもらったところ、保育者と子ども達(ここでは、子ども役の学生)のコミュニケーションに注目が集まり、コミュニケーションをとることができているグループの発表が、評価が高くなる傾向にあった。また、子ども達が楽しめているかを重視したグループに良い印象を持っていることが分かった。発表した2曲に関連させるために、自分たちで手遊びや物語を考えたグループには、実習で参考にしたいという声があがった。

逆に、反省すべき点としては、子ども達とのコミュニケーションが図られず、保育者間のみで進行するなど、保育者だけが楽しんでいる様に見えてしまったり、話をする人が決まっていたり、グループの全員が役割をしっかりと果たしていないことが感じられたりした場合に、多くの学生が、良くないこととして捉えていることが分かった。また、子ども達が楽しめているかどうかを

しっかり考えていないと思われる所に、多くの学生が注目していたので、学生は、子ども達が楽しめているかが最も重要と感じていることが明らかになった。

グループ発表を経験した学生は、グループ発表の反省会に続いて、個人の発表を行った。グループでは力を発揮できなかった学生も、自分のペースで、自分なりの方法を考え、実習を想定した発表を行った。グループ発表と違い、個人の発表では、歌をしっかりと練習していたことが印象に残った。グループ発表では、全体の流れに気をとられ、最も大切な歌を届けることが疎かになっていると感じた学生が多かったため、個人の発表では、歌の練習にしっかりと取り組んだ様子が目立った。また、始めから終わりまで、自分1人で責任を持つことの難しさと面白さを感じており、個々の長所と、改善すべき点が分かりやすくなっていた。グループ発表の曲と同じ曲なので、個人の発表でも同じような導入や展開が予想され、新しい発見はあまり出てこないのではないかという意見が学生から出されていたが、個人の発表を終えた後の感想では、個人の発表も楽しかったという肯定的な意見が多く聞かれた。グループ発表で、子ども達を楽しませることが大切であると感じた学生らは、グループ発表と全く同じ事をしていたら楽しんでもらえないという事に気づき、手遊びや導入で様々な工夫をしていた。また、子ども達役の学生から出てくる反応に対して、グループ発表よりも柔軟に、臨機応変に対応することもできていた。

7. まとめと今後の課題

2019（平成31）年4月からの新しい教職課程では、領域「表現」に関する専門的事項を学ぶための講義が開設されることとなり、越山・吉永ら（2020）が、その「専門的事項」の教授内容の検討を行い、「子ども理解」と「表現する過程」を重視する視点のもとに展開されるべきであることを確認している。

本稿では、学生の表現する過程を追っていき、越山・吉永ら（2020）が「専門的事項」に含むべきキーワードとしてあげている「子ども理解・事例・身体の諸感覚・感性・感じる・考える・楽しむ」につなげたいと考え、実践の経過を述べてきた。学生は、発表に至る過程を丁寧に見ていく実践を通して、発表のまとめや結果を気にすることなく、子ども達に楽しんでもらうことが最も大切であると感じる事ができたのではないかと考えられる。しかし、子ども理解の面では、子どもの年齢に合わせた具体的な実践を考える必要性を感じた。越山・渡邊ら（2020）も、

「領域「表現」の授業では、学生自身の活動や発表が主になることが多い。しかし、その活動は、やはり子どもの表現を理解するための活動でなければならないだろう。事象を分化して知覚する大人（学生）にとっては、子どもの内面の営みや表出が混在し未分化であることを理解するために、自身の表現活動を分析し、再構築する必要があるだろう。」

と述べている。

また、今回の実践を通して、音を聴くことの大切さを再確認した。吉永（2016）も、

「音楽表現の活動は、子どもたちにとってたいへん興味深く、感性の育ちに直接結びつくものでもある。だが、子どもたちが、音楽やピアノの音をともなう活動や、楽器演奏の練習に際し、90～100 dB というような高い騒音レベルに常時さらされるのは、感性を育む表現活動とはいえないのではないだろうか。（p.55）」

と、音環境への配慮の重要性を述べている。「小学校学習指導要領（平成29年告示）の第2章第6節 音楽」の内容も、大きく分けて、「表現」と「鑑賞」に分かれているように、聴くことを大切にす姿勢が求められているのではないだろうか。

保育者養成校の教員が、学生の助けとなるような授業内容を考え検討していくことは、これからますます重要になっていくことだろう。特に、感性や感じること、という、具体的にどうすればよいのか分かりにくい領域だけに、学生への指導は難しい。ただ、教員自身も、感性をどのようにして敏感にしていくのか、いろいろな可能性が考えられ、楽しく学べる領域でもある。教員自身が楽しみながら、学生とともに子ども達に思いを馳せ、科目連携だけではない、様々な試みを実践していきたい。

引用・参考文献

- 青山優子・井上勝子・蛭原正貴・小川鮎子・小松恵理子・高原和子・瀧 信子・宮嶋郁恵・矢野咲子（2020）『乳幼児のための豊かな感性を育む 身体表現遊び』ぎょうせい。
- 岡本拓子・花原幹夫・汐見稔幸編著（2020）『アクティバート保育学⑩ 保育内容「表現」』ミネルヴァ書房。
- 越山沙千子・吉永早苗・那須信樹・渡邊佐恵子・赤津裕子・倉原弘子・齊藤崇・島田由紀子・新開よしみ・中村光絵・深尾秀一・光井恵子・吉岡亜砂美・吉田昌弘・和田美香（2020）「領域「表現」における「専門的事項」の教授内容の検討－教科書目次及びシラバスのテキストマイニングをもとに－」『乳幼児教育・保育者養成研究』第1巻 第1号， pp.47-65。
- 越山沙千子・渡邊佐恵子・吉永早苗・新開よしみ・立川泰史（2020）「領域「表現」科目（専門的事項）の授業構成に向けての提案－専門性の融合を目指した授業実践の分析から－」『現代児童学研究』第3巻第1号， pp.13-25。
- 小林紀子・砂上史子・刑部育子編著（2019）『新しい保育講座⑩ 保育内容「表現」』ミネルヴァ書房。
- シェーファー，R. マリー・今田匡彦（2009）『音さがしの本 リトル・サウンド・エデュケーション』春秋社。
- 下釜綾子（2013）「身体表現活動におけるオノマトペを用いた動きとイメージ」『長崎女子短期大学紀要』第37号， pp.78-83。
- 杉原真晃・相澤千枝子・赤津裕子・東ゆかり・大西頼子・岡澤陽子・木村充子・斉木美紀子・新開よしみ・長井覚子・村上康子・山原麻紀子・山本直樹・吉永早苗・今川恭子（2016）「保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究－幼稚園教諭と保育士の養成課程における領域「表現」にかかる科目のシラバス分析－」『保育教諭養成課程研究』第2号， pp.17-30。
- 宮本智子・矢作千秋・大野琴絵（2019）「保育現場で歌い継ぎたい童謡についての考察－歌の導入法についての検討－」『国際学院埼玉短期大学研究紀要』第42号， pp.111-140。

- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社.
- 文部科学省・厚生労働省・内閣府（2017）『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（原本）』チャイルド本社.
- 湯山昭（1977）『こどものためのピアノ曲集 こどものせかい』河合楽器製作所.
- 湯山昭（1974）『ピアノ曲集 お菓子の世界』全音楽譜出版社.
- 湯山昭（1967）『ピアノ曲集 こどもの国』音楽之友社.
- 吉永早苗（2016）『子どもの音感受の世界－心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探求－』萌文書林.

[なかむら あい 音楽教育学]

【論文】

3次救急外来における心肺停止患者の家族に対する 看護実践

八尾みどり¹・吉永喜久恵²・江川 幸二³

¹ 園田学園女子大学

² 元神戸市看護大学

³ 神戸市看護大学

I. 緒 言

心肺停止 (CPA ; cardio pulmonary arrest) 患者は全国で年間 12 万人の病院搬送件数を越え、特に 80 歳以上の傷病者が 6.3 万人と著しく増加している (消防庁、2020)。高齢化を背景に救急の現場では、救急隊が心肺停止患者の家族等から心肺蘇生の中止の意思を示されるケースが生じており、2019 年の総務省消防庁による「傷病者の意思にそった救急現場における心肺蘇生の実施に関する検討部会報告書」において、リビングウィルや医師の指示書などの書面の提示があれば救急隊は救命処置をしないことが許容されることが示された。しかし、書面を記載しているのは国民の 8.1% にすぎず (日本蘇生協議会、2021)、依然として心肺蘇生を実施しながら搬送され、初療室で亡くなる患者が大多数であるという現状は変わらない。

患者の背景となる情報が少ない救命センターでは、まずは、患者の救命が最優先されることとなり、その際、突然の出来事で動揺する家族への援助は、マンパワー不足や時間のなさにより後回しにされがちで、看護師が家族と有効な関わりをもつ環境にない。そのため、初療室で死別となった場合、家族の悲嘆過程が障害されやすく、その後もケアを受けることなく遅延した悲嘆の中で生活している遺族が多く認められることも問題視されている (朝香、2007)。

CPA 患者の家族のニーズの研究では、中谷は看護師が重要と認識してもニーズを満たすケア実践ができない心肺停止状態にある患者の家族ニーズを明らかにしている。また、黒川は、心肺停止状態で搬送された患者の遺族のニーズとその満足度を明らかにし、受けた医療については満足していた人が多いことが報告されている。しかし、看護師は、家族のニーズを認識しているにも関わらず、家族に関わることに對して不安な感情や覚悟が出来ていないような感覚をもっており、その要因として、経験不足、訓練や教育の不足、ケアに対する負担感などが挙げられていた (Isaak, 1996)。マニュアルを作成したとしても、背景の異なる患者・家族に対して、マニュアル化された項目で家族を看護することには限界があり (外山ら、2005)、また、そこには看護師個人の信念や価値、哲学 (Isaak, Peterson, 1996 ; Socorro, 2001)、そして、看護師個々の意識やコミ

コミュニケーションの差が影響をおよぼしていると言われ看護介入は非常に難しい。

このように、CPA 患者の家族に対する看護については、家族のニーズや看護師の困難感やその要因については明らかにされているが、看護実践の実態を明らかにしたものは見当たらない。

その実態を明らかにすることは、3次救急外来で CPA 患者の家族に介入を行うために必要と考える。

II. 研究目的

本研究の目的は、3次救急外来における CPA 患者の家族に対する看護実践を明らかにすることである。

III. 用語の定義

1. 看護師：3次救急医療施設において、救急看護経験年数が3年以上の看護師で、そのうち救急外来での経験年数が2年以上を有する者とした。
2. 家族：婚姻、血縁、同居を問わず、CPA 患者に付き添って来院するか、患者搬入後に連絡を受け来院した者、もしくは看護師がその患者にとって重要他者であると判断した者を家族とした。
3. 看護実践：看護師が家族に働きかける際の一連のプロセスで、ケアの実施前後の情報収集、アセスメント、計画、評価を含むものとした。
4. CPA 患者：本研究においては、外傷および急性疾患により CPA 状態となり救急外来に搬入された患者とした。小児事例は含まない。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン

質的記述的研究

2. 調査の対象

1) 研究参加者

救急領域での経験が3年以上の看護師で、そのうち救急外来での経験が2年以上あり、CPA 患者の家族に対して看護実践を行う看護師。日本救急看護学会が呈する救急看護クリニカルラダー（2009）において、患者や家族の心理を理解し適切な対応がとれるスタンダードレベル（ステップⅢ）に相当するレベルとして選定した。

2) 研究参与者

本研究では、研究者は、直接患者・家族に対して介入や看護行為は行っていない。家族は直接的な研究対象ではなく、研究参与者となる。参加観察において、家族は観察範囲に含まれるが、看護師の看護実践内容を中心に観察し、家族の状況に応じた看護実践内容は、看護師のインタビューの中から看護師の認識した状況として情報を得ることとした。

3. 調査手順

1) 研究参加者の選定と依頼の手順

(1) 3次救急医療施設の看護部長に、本研究の目的と方法・意義を含めた概要を文書を用いて説明し、研究協力の検討をしていただき同意を得た。

(2) 看護部長に救急外来の看護師長を紹介していただき、研究に関する説明を聞く意思の確認をしていただいた。説明を聞くことの承諾が得られたため、救急外来の看護師長に本研究の趣旨を文書を用いて説明し、研究協力の同意を得た。

(3) 救急外来の師長により研究への協力が得られたため、看護チーム全体への説明の場の設定を依頼した。

(4) 看護チームに対し、研究の目的・方法等に加え、参加観察については、協働場面も含まれるため、CPA患者の搬入に関わるすべての看護師を対象に、同意をいただきたい旨を文書を用いて説明した。趣旨説明の後、チームとして協力するか否かの決定をしていただき同意を得た。その際、インタビューに参加していただける看護師の方は、参加観察後に改めて依頼することを説明した。

(5) インタビューに参加していただける看護師の方への同意については、参加観察後に文書を用いて改めて説明し、書面で同意を得た。

4. データ収集方法

1) 観察法

救急外来において、CPA患者の搬入から退室後までの間に、その家族に関わりをもつ全ての看護師の家族への看護実践場面を観察した。観察内容は、看護師の表情や行動、言動、家族に接するタイミング等を観察した。なお、参加観察時は、研究者の存在を家族に不自然に感じさせることがないように、研究者は、研修看護師として看護師に指示された範囲で実践を行いながら参加させていただき、参加看護師が家族に関わる場面に自然と同行できるようにした。

2) 面接法

面接は、観察場面で得られたデータをもとに、研究参加看護師の勤務終了後できるだけ早期にインタビューを行った。インタビューの内容は、①研究参加者の基本属性（年齢、看護師経験年数、救急部経験年数、救急外来経験年数、ローテーション歴がある場合は、他部署での経験年数とその部署名）②救急外来の役割分担および家族看護の教育体制③参加観察内容にもとづき、

看護師の行動、言動とそのときの看護実践の意図について質問を行った。インタビューの場は、プライバシーの保持できる個室で実施した。また、インタビュー内容については、研究参加看護師の許可を得て IC レコーダーに録音し、すべてを文字に起こし、逐語録を作成した。

5. データ収集期間

2008 年 12 月から 2009 年 5 月

6. データ分析法

- 1) インタビューと参加観察で得られた内容を逐語録に起こし、データを繰り返し読み全体像を把握した。
- 2) 3 次救急外来における CPA 患者の家族に対する看護実践に焦点を当て、データの意味内容を解釈しコード化した。
- 3) 抽出されたコードを比較検討し、コードの類似性を見出しその中心的意味を抽出し、サブカテゴリを見出した。
- 4) 何度もコードに戻りサブカテゴリ、カテゴリの生成を行った。

7. 分析結果の厳密性の検討

インタビューはプレテストを行い、インタビューガイドの項目の妥当性を確認した。研究によって見出されたカテゴリが、他の状況でどの程度利用可能かを判断するために、できる限り詳しい記述を行い、他の研究者が適応可能かを判断できるようにした。また、確証性の確保のためには、指導者と定期的にディスカッションし、研究結果が研究者の偏見や歪みにより影響を受けないように、スーパービジョンを受けた。

V. 倫理的配慮

本研究の倫理的配慮については、神戸市看護大学倫理審査委員会の承認を得た。

3 次救急医療施設の看護部管理者および救急外来の看護責任者に対して、研究の目的、調査方法、内容および自由意思による参加であること、途中辞退が可能であり不利益は生じないこと、匿名性の確保、機密性確保の保証について記載した文書を用いて説明し同意を得た。次に、看護チーム全体に対し、同様に文書を用いて口頭で説明した。その後、チームとして協力するか否かを決定していただき研究参加の同意を得た。インタビュー対象者には、参加観察後にあらためてインタビューへの同意について文書を用いて口頭で説明し書面で同意を得た。得られたデータは、匿名性を保持し個人が特定されないよう配慮し、USB に保持、厳重に管理した。

VI. 結 果

1. 研究対象医療施設

研究参加の同意が得られた医療施設は2施設であった。A施設は全次型救急体制をとる大規模型の総合病院で、救急部は、救急外来と救急病棟からなる。A施設におけるCPA患者の搬入は、消防隊から救急外来に直通電話による連絡が入り、救急部医師が電話対応し患者の受け入れを決定していた。患者搬入決定後、救急外来担当看護師に口頭で情報が伝達され受け入れ準備を行っていた。搬入場所は、救急車到着後3次救急患者専用の搬入口より処置室に搬入されていた。3次救急患者用処置室には4つのストレッチャーが併設され、重症度に応じて場所が決定されていた。各ストレッチャーはカーテンで仕切られていた。来院した家族は、救急外来受付で手続きをした後、3次救急患者用処置室とカーテンで仕切られた廊下で待機していた。医師からの病状説明は、主に廊下、ベッドサイド、もしくは1次救急患者診察室で行われていた。CPA患者の蘇生処置の結果、死亡した場合は、3次救急患者用処置室の4つのストレッチャーのうち主に待機場所として使用されている場所に移動させ、清拭後寝台車もしくは警察の搬送車が到着するまで家族と共に待機していた。

B施設におけるCPA患者の搬入は、消防隊からの直通電話により情報が入り、外来担当医師が電話対応を行い患者の受け入れを決定していた。搬入場所は、救急車から直接救急外来処置室に搬送が行える専用出入り口がある。処置室は最大2名まで処置が行えるように準備されており、同時に処置を行う場合は、スクリーンで処置室を仕切っていた。CPA患者が死亡された場合は霊安室に移動後、検死を行い寝台車専用出入り口から死亡退院となった。来院した家族は、患者搬入口とは別の出入り口から施設内に入り、窓口で手続き後、救急処置室とは壁を隔てたロビーで待機していた。医師からの病状説明は、処置室とロビーの間に設けられた個室の相談室で行うか、患者のいる救急外来処置室で行っていた。

2. 研究対象者の背景

研究参加の協力を得た看護師は、救急病棟もしくはICUで看護実践経験をもつ看護師で、職位はスタッフ看護師が3人、管理職が5人、うち救急認定看護師が2人含まれた。A施設の看護師は、救急部配属後、救急病棟の経験を積み経験1年目の後半を目安に救急外来での看護実践に入る。救急外来は2～3人で担当し、リーダーがトリアージ業務を行いながら主に1、2次救急患者の対応を行い、1～2人の看護師が3次救急患者を担当していた。他にドクターカー担当看護師が、出動する以外の時間は救急外来業務を行っていた。いずれの看護師も患者の来院状況に応じて流動的に対応していた。救急外来のリーダー業務は経験4年目を目安に入るため、3次救急を担当する看護師は、一人で実践が行えるようになった2年目から3年目の看護師が行う場合が多かった。夜間帯は他部署の応援看護師2名とともに救急外来の対応を行っていた。家族看護

についての教育は、院内外の講義やセミナーに参加している看護師もいるが救急外来での家族対応については、教育は受けていなかった。

B 施設の救急外来を担当する看護師は、OP・外来部門のスタッフ看護師 1~2 人と管理職 1 人で行っており、家族に対しての援助は管理職が担当していた。家族を担当する管理職は、いずれも ICU または救急病棟での看護実践経験をもち、うち 2 人の看護師は救急看護認定看護師であった。家族看護についての教育は、認定看護師はその受講の中で教育を受けているが、その他の看護師は特別な教育は受けていなかった。

3. 参加観察場面と観察時間

参加観察は、救急外来のリーダーもしくは事務職員から CPA 搬入の情報がいった時点から救急外来退室まで、可能な場合は霊安室への移動、病院を死亡退院する場面まで行った。参加観察した CPA 搬送件数は 12 件で、1 人の看護師に対し 1~3 回の参加観察を行った。参加観察時間は 1 件に対し 29 分~480 分であった。

4. 3 次救急外来における CPA 患者の家族に対する看護実践

観察された看護実践からは、143 コード、38 サブカテゴリ、12 のカテゴリが抽出された（表 1）。対象者の語り「」、コード〈 〉、サブカテゴリ《 》、カテゴリを【 】で表した。

表 1 3 次救急外来における心肺停止患者の家族に対する看護実践のカテゴリ

カテゴリ	サブカテゴリ
1) キーパーソンを見極める	(1) キーパーソンを見極める
2) 他の家族に連絡をとり、サポートを得る	(1) 他の家族についての情報を得る (2) 動揺する家族に代わって、家族に連絡をとる (3) 他の家族やサポートが得られる人への連絡を促す
3) 家族の動揺や受け止めの程度を判断する	(1) 搬入前の情報から家族の動揺の強さを予測する (2) 家族の動揺を予測して、医師より先に家族の状態をアセスメントする (3) 説明に同席し、状況の理解と受け止めの程度を判断する (4) 霊安室に案内した後、動揺がないか観察する
4) 支援が必要なタイミングを見計らいながら関わる	(1) 家族の精神状態が落ち着いたと判断し、その場を離れる (2) 家族同士で支え合う力を見守る。 (3) 家族に関わるタイミングを見計らい待機する
5) 家族の気持ちに配慮し、そばで支える	(1) 動揺する家族のそばに付き添う (2) 質問が受けられるように家族のそばにいる (3) 医師からの説明の後、検死について家族の疑問に答える (4) 家族の気持ちに配慮しながら、移動場所に誘導する (5) 家族の気持ちを察して言葉をかける (6) 動揺する家族に、今、何をしなければならぬかを伝える

6) 突然の死を告げられた衝撃で、激しく混乱する感情を受け入れ、対応する	(1) 動揺が激しく攻撃的に質問する家族に逆らわずに訴えを聞く (2) 家族に巻き込まれないように自分の動揺する感情を抑えて冷静に対応する (3) 患者の死を認めたくない家族に、患者の状況を繰り返し説明する (4) 患者の死を認められない家族に、気持ちの整理ができるだけの時間と場所を提供する
7) お別れのときを作り、感情を表出させる	(1) 患者と家族を近づけ、患者に触れられるようにする (2) 家族の気持ちを表出させる機会をつくる
8) 家族の安全を守る	(1) 倒れる可能性を考え、支えられる位置で見守る (2) 動揺が激しく、歩けない家族を支えて一緒に歩く (3) 処置による危険が家族におよばないように守る
9) 患者の死を目の当たりにした家族の衝撃を和らげる	(1) 面会前には患者の環境を整え、家族の衝撃を和らげる (2) 家族のつらい気持ちを配慮し、亡くなった患者の痛々しい場面を見せない (3) 霊安室で対面する前に、患者の状態を家族に伝える (4) 子供をどこまで立ち会わせるべきか、保護者と相談しながら対応する (5) 患者が苦しまなかったということを家族に伝える
10) 家族の意思を尊重し希望に添う	(1) 家族の希望を叶えられるようにする (2) 家族以外の人と患者との対面は、家族に確認をとる (3) 家族の辛い気持ちに配慮して、居る場所を選択させる
11) 家族への対応がスムーズに行えるようにチームで連携をとる	(1) 家族にとってよい方法をチームで検討する (2) 事務職と情報を共有する (3) 家族の情報を他の看護師と共有し、役割分担しながら家族に対応する
12) 誠意のある態度で接する	(1) 誠意のある態度で接する

1) 【キーパーソンを見極める】

このカテゴリは、1つのサブカテゴリから構成された。

看護師は、搬送後に来院した家族の様子を観察しその中でリーダーシップ機能が発揮できそうな家族員に検討をつけ、家族全体の顔を見渡ししながら、一番よく聞いている家族を中心に、今後の段取りについて説明するといった実践をしていた。

「一応キーパーソンは、たててるじゃないですか、～中略～ やっぱり、あ、ちょっと違う人に変えないといけなくなっただけのは、表情とかを結構見えますね。」「一番しっかりとした返答だとか、顔をみて話してる中で、一番うなずかれてたりとか、そういうのを見て、どなたですかっというのを聞いたり」

2) 【他の家族に連絡をとりサポートを得る】

このカテゴリは、3つのサブカテゴリから構成された。

救急外来の看護師は、最初に到着した家族に《他の家族についての情報を得る》ことで代理意思決定者の確認や死亡宣告時に立ち会う家族の確認をしていた。1人で来院している家族に対しては、《他の家族やサポートが得られる人への連絡を促す》実践をしていた。さらにその際、極度なストレス状況に陥り、電話がかけられない、電話番号が思い出せないなど通常行っていた行動ができないような反応がみられると判断した場合、《動揺する家族に代わって、家族に連

絡をとる》支援をしていた。

3) 【家族の動揺や受け止めの程度を判断する】

このカテゴリは、4つのサブカテゴリから構成された。

搬入前から霊安室の場面まで家族の動揺や受け止めの程度を継続的に判断するという実践で、特に CPA 状態になった現場を家族が見ていない場合や患者の年齢が若い場合に、家族の動揺が激しいだろうと《搬入前の情報から家族の動揺の強さを予測》していた。搬入後は、患者に面会する前や医師からの病状説明の前に家族の様子を観察することで、《家族の動揺を予測して、医師より先に家族の状態をアセスメント》し、《説明の場に同席し、状況の理解と受け止めの程度を判断》していた。さらには、家族を《霊安室に案内した後、動揺がないか観察する》といった実践をしていた。

4) 【支援が必要なタイミングを見計らいながら関わる】

このカテゴリは、3つのサブカテゴリから構成された。

看護師は、家族がすこしずつ落ち着きを取り戻していく過程を観察し、《家族の精神状態が落ち着いたらと判断し、その場を離れる》や、家族内の話し合いや感情を共有できる場所と機会を作るために、看護師はその場を離れて《家族同士で支え合う力を見守る》実践をしていた。しかし、離れた際も、今は援助の必要はないがいつでも必要であると判断した時は関わられるよう《家族に関わるタイミングを見計らい待機する》という実践を行っていた。

5) 【家族の気持ちに配慮しそばで支える】

このカテゴリは、6つのサブカテゴリから構成された。

看護師は、〈安心感を与え、落ち着いてもらう〉ために《動揺する家族のそばに付き添う》ことや態度や表情から《家族の気持ちを察して言葉をかける》実践を行っていた。また、家族が現実を正確に認識するために、《質問が受けられるように家族のそばにいる》ことや医師から検死の必要性について説明された後は、家族の心理状況を判断しながら、《医師からの説明の後、検死について家族の疑問に答える》援助を行っていた。

さらに、かかりつけの病院ではない初めての病院に搬送された患者の家族が、動揺しているうえに施設の構造もわからず冷静に行動できない状態であることを察し、《家族の気持ちに配慮しながら、移動場所に誘導する》ことや死亡宣告を受け《動揺する家族に、今、何をしなければならないかを伝える》実践を行っていた。

6) 【突如の死を告げられた衝撃で、激しく混乱する感情を受けいれ対応する】

このカテゴリは、4つのサブカテゴリから構成された。

対処出来ないほどの強いストレスをうけたことにより、激しく感情を露わにする家族に対して

は、衝撃による感情を表出している段階であると受け止め、《動揺が激しく攻撃的に質問する家族に逆らわずに訴えを聞く》という実践をしていた。その際、看護師は、自分の感情や言動で家族の動揺を増幅させないように、《家族に巻き込まれないように自分の動揺する感情を抑えて冷静に対応する》ように努めていた。また、感情を露わにし《患者の死を認めたくない家族に、患者の状況を繰り返し説明する》、《患者の死を認められない家族に、気持ちの整理ができるだけの時間と場所を提供する》といった実践をしていた。

7) 【お別れのときを作り、感情を表出させる】

このカテゴリは、2つのサブカテゴリから構成された。

予期しない突然の死別で患者を看取ることの出来なかった家族が、遺体となってしまった患者に近づくことができず遠巻きに対面する状況に対して、《患者と家族を近づけ、患者に触れられるようにする》、《家族の気持ちを表出させる機会をつくる》という実践をしていた。

8) 【家族の安全を守る】

このカテゴリは、3つのサブカテゴリから構成された。

家族が、動揺により失神や過換気など身体的変化を起こすことを予測し《倒れる可能性を教え、支えられる位置で見守る》ことや《動揺が激しく、歩けない家族を支えて一緒に歩く》援助を行っていた。これは、特に患者に面会する場面や移動場面、死亡宣告を受ける場面で実践された。また、家族が処置中の患者に近づこうとするために、家族の背中に手を回ししっかり支えることで《処置による危険が家族におよばないように守る》という実践をしていた。

9) 【患者の死を目の当たりにした家族の衝撃を和らげる】

このカテゴリは、5つのサブカテゴリから構成された。

看護師は、処置によって騒然となった救急外来の環境や患者に苦痛を与えたと思わせるような状況により、家族が患者に対面した際、想像以上の状態にショックを受けないように《面会前には、患者の環境を整え家族の衝撃を和らげる》や《家族の辛い気持ちを配慮し、亡くなった患者の痛々しい場面を見せない》ようにしていた。また、《霊安室で対面する前に、患者の状態を家族に伝えておく》ことで、心構えが持てるようにすることや《患者が苦しまなかったということ》を家族に伝える》ことで突然の死という衝撃を緩和できるようにしていた。さらに、家族に子供が含まれている場合には、《子供をどこまで立ち会わせるべきか、保護者と相談しながら対応する》ことで子供の心の衝撃にも配慮していた。

10) 【家族の意志を尊重し希望に添う】

このカテゴリは、3つのサブカテゴリから構成された。

看護師は、患者が亡くなるまでの短時間や亡くなった後であっても、可能な範囲で《家族の希望

を叶えられるようにする》実践を行っていた。また、死亡退院するまでの間、患者と共に過ごす《家族のつらい気持ちに配慮して、居る場所を選択させる》ことや、患者にとって近い関係であっても《家族以外の人と患者との対面は、家族に確認をとる》ことで家族の気持ちを尊重した実践を行っていた。

11) 【家族への対応がスムーズに行えるようにチームで連携をとる】

このカテゴリは、3つのサブカテゴリで構成された。

看護師は、《家族の情報を他の看護師と共有》することや《家族にとってよい方法をチームで検討する》こと、《事務職と情報を共有する》ことで、チームで家族に関わり対応がスムーズに行えるように連携していた。

12) 【誠意のある態度で接する】

このカテゴリは、1つのサブカテゴリから構成されており、患者の生命の尊厳を尊重した態度で接することを心がけようとする行為であった。

5. 3次救急外来における心肺停止患者の家族に対する看護実践の関連図

図1に、3次救急外来における心肺停止患者の家族に対する看護実践の関連図を示した。横軸は、左端をCPA患者が搬送され家族が来院した時点、右端が死亡退院される時点とし時間経過を表している。縦軸については、下部三段の四角の枠で示したカテゴリと上部の下向き矢印の枠で示したカテゴリは、看護実践の基盤となる実践で継続的に行われていた看護実践として

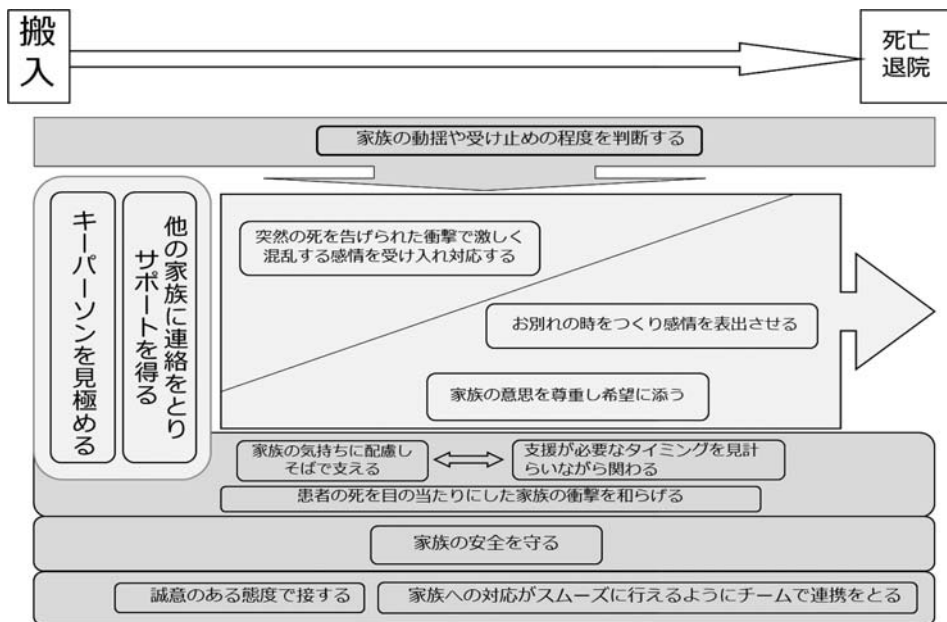


図1 3次救急外来における心肺停止患者の家族に対する看護実践

示した。中心に位置する実践は、搬入の初期段階に必要とされる看護実践と家族の反応によって必要とされる看護実践を時間軸に沿って示した。

Ⅶ. 考 察

3次救急外来における心肺停止患者の家族に対する看護実践の特徴を考察し、CPA患者の家族に対する看護実践の今後の課題について述べる。

1. 危機状況にある家族に社会的サポートを提供する看護実践

3次救急外来の看護実践において、看護師は、家族に最初に接触した段階で即座に【キーパーソンを見極める】実践をしていた。家族が危機状態に対する対処を行う時、家族内のリーダーシップ機能が重要な役割を果たすが、リーダー役を務めていた家族が患者となりリーダーが不在となる場合や、家族員自身が情緒的に危機状態にあることでリーダーシップ機能を発揮できない場合がある（渡辺、2001）。そのため看護師は、来院した家族の関係性を探りながら、現時点で一番その家族に影響をおよぼせる人物としてキーパーソンを見極めていた。危機的状況では、家族に求められている対応を適切に認識したうえで、その役割を果たすのに最も適任なのはだれかを判断し、その局面ごとにキーパーソンを柔軟に捉えていく必要がある（渡辺、2001）。看護師は、医療者が心肺停止患者の家族のキーパーソンに求めている役割は、動揺する家族を支え、その家族が患者をきちんと見送れるようにすることであると見え、その役割に最も適任である人物を来院した家族の中から捉え見極めていたと考えられる。

そこで、キーパーソンになりえる人物がいない場合、看護師は、家族が早期に何らかの社会的サポートが得られるように、【他の家族への連絡を促す】【他の家族に連絡をとりサポート得る】支援を行っていた。

搬入の初期段階に行われるこれらの看護実践は、家族が社会的サポートを得て、家族セルフケア機能をうまく活用し危機に対処できるようにするための重要な看護実践であると考えられた。

2. 患者の死の衝撃を受けた家族の反応に応じた看護実践

家族の状況を観察・判断しながら、家族が表わす反応に応じて行なわれる看護実践で【家族の動揺や受け止めの程度を判断する】、【突然の死の衝撃で激しく混乱する感情を受け入れ対応する】、【お別れのときをつくり感情を表出させる】援助である。

看護師は、激しい混乱状態の家族や攻撃的に感情を表す家族には、その言動を否定することなくひたすらその感情と行動を受け入れるという【突然の死の衝撃で、激しく混乱する感情を受け入れ対応する】実践を行い、また、事実を冷静に受け止めている家族に対しては、【家族の意志を尊重し希望に添う】、【お別れのときを作り感情を表出させる】実践を行っていた。これらは、悲嘆反応として表れた怒りや悲しみ、悔いや自責の念に対する援助であり、グリーフケアとして

の看護実践であると考えられる。死に至る原因やプロセスが十分に理解できない突然の死別は、悲嘆過程が複雑化しやすく精神疾患への罹患率が高い。この段階での危機介入は悲嘆過程を取り扱う過程の出発点となり、突然の死の際にどのような機会が得られるかは、遺された人々が危機を受け止めて対処していけるか否かを大きく左右する (Wright, 2002)。そのため初療の段階で家族の悲嘆反応を的確に捉えその反応に応じた援助することは、家族がその後のグリーフワークを行っていく上で重要な看護実践になると考えられる。

3. CPA 患者の家族に対する援助の基盤となる看護実践

この看護実践は、家族の動揺の強さには関係なく患者の搬入から死亡退院まで継続して行われていた看護実践で、【家族の同様や受け止の程度を判断する】【家族の安全を守る】、【患者の死を目の当たりにした家族の衝撃を和らげる】、【家族の気持ちに配慮しそばで支える】、【支援が必要なタイミングを見計らいながら関わる】、【家族への対応がスムーズに行えるようにチームで連携をとる】、【誠意のある態度で接する】からなる。

静かな落ち着いた環境をつくり、誠実な思いやりのある態度でそばにいることは、危機にある人への具体的な励ましとなり安心感を与える (鈴木, 1988) と述べるように、【家族への対応がスムーズに行えるようにチームで連携をとる】ことや【誠意のある態度で接する】ことで、家族が安心して患者を見送れる環境を作る看護実践となり、そのうえに、継続的に家族の【家族の同様や受け止めの程度を判断する】ことで、強度なストレスによる身体的・精神的变化を捉え【家族の安全を守る】実践や、【家族の気持ちに配慮しそばで支える】実践を行っていた。また、その衝撃によるストレスを少しでも緩和させるよう働きかける看護実践として【患者の死を目の当たりにした家族の衝撃を和らげる】実践を行っていた。このように患者を安心して見送れる環境や家族のストレスを心身双方から守り支える実践を基盤として行った上で、患者の死の衝撃を受けた家族の反応に応じた看護実践を行っていると考えられる。

4. CPA 患者の家族に対する看護実践の今後の課題

本研究の結果から CPA 患者の家族に対する看護実践では、「危機状況にある家族に社会的サポートを提供する看護実践」および「突然の患者の死の衝撃を受けた家族の反応に応じた看護実践」「CPA 患者の家族に対する援助の基盤となる看護実践」が、家族が危機を対処していくために重要な看護実践であるということが見出された。これらの看護実践を適切に家族に提供していくためにはいくつかの課題があると考えられる。

CPA 患者の家族の援助に関わる看護師は、救急外来という短時間の関わりのなかで動揺する家族の心理的反応を的確に捉え、その情報により危機的状态であるか否かを判断し援助の方向性を見極めていくことが必要である。さらに、短期間の間に揺れ動く家族の心理反応に応じた対応をその場で判断し援助することも求められ、看護師には CPA 患者の家族の援助が行える知識と技術が要求される。しかし、Socorro (2001) によると、救急看護師は、看護師間で援助につい

て語り合い意見を求めた経験はなく、特別な教育や指導を受けていない看護師がほとんどであり、このような看護師は、他の看護師の実践を見聞きすることがないために自分の経験のなかで自分なりの援助を確立している。そして、自分自身で適切に家族を支援する備えができていないことに気づき、準備が不十分なために CPA 患者の家族への援助に対し怯えのような感覚や不安定な感情を抱き、有効な関わりができなくなるという。このことから、まず看護師の教育を充実させ、看護師自身が教育を受けたという感覚をもった上で家族に関われる基盤を作るべきではないかと考える。

2つ目にはマンパワーの問題がある。救急外来を担当する看護師は、搬入される患者の対応に追われ、たとえ CPA 患者の家族の動揺が激しくても、患者の救命優先であることには変わりはなく限られた時間でしか家族への援助は行えない。

「危機状況にある家族に社会的サポートを提供する看護実践」では、キーパーソンの存在と他の家族からのサポートの重要性を述べたが、現社会は単家族の増加や家族関係の複雑化、関係性の悪さなどの理由で、すべての家族が早期に家族による社会的サポートを得られるわけではなく、動揺する家族自身がすべてを対処していかななくてはならないこともある。そのような家族に対しては、やはり看護師が社会的サポートの代替としてその家族にじっくり向き合い支えて行くことが必要だと考えられる。動揺の激しい家族への対応や死を認められない家族が現実と向き合うことには時間が必要であり、時には救急外来を離れて待合室や霊安室での対応を行うこともある。家族の感情に向き合い支援していくためには、他の業務に左右されない家族専門の看護師を配置し、継続してその家族に関われるようにすることが望ましいと考えるが、人員上専門の配置が困難であれば、チームで連携をとりながら役割分担を行うことで、看護師が少しでも早期に家族に対応することが可能となるのではないかと考える。

VIII. 結 論

1. 3次救急外来における CPA 患者の家族に対する看護実践からは、12 のカテゴリが抽出された。
2. CPA 患者の家族に対する看護実践では、搬入の初期段階で危機状況にある家族に社会的サポートを提供する看護実践を行う事が、家族のセルフケア機能をうまく活用し危機を対処していくために重要な看護実践であると考えられた。
3. 患者の死の衝撃を受けた家族の反応に応じた看護実践は、悲嘆過程への援助として重要な看護実践であると考えられた。
4. CPA 患者の家族に対する援助の基盤となる看護実践は、患者を安心して見送れる環境や家族のストレスを心身双方から守り支える実践であり、家族の動揺の強さには関係なく患者の搬入から死亡退院まで継続して行われていた。

Ⅸ. 本研究の限界

本研究の限界は、1つは対象者のデータ数が少ないことにある。研究に協力が得られたのは8名であり本研究での抽出内容の一般化には限界がある。また、研究者は危機状態である家族に対しての倫理的問題を回避するために、参加観察においては純粋な観察者として参加せず、研修看護師として看護師の指示する一定の業務を遂行しながら看護実践場面に参加した。そのため、参加観察内容は、家族への対応が終了したのちにフィールドノートに記載したため測定用具としての研究者の限界があると考えられる。

謝辞

心肺停止という厳しい場面の中、協力してくださったチームの皆様、そして研究参加者の皆様に深く感謝申し上げます。

なお、本論文は2009年度神戸市看護大学研究科博士前期課程に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものであり、その論旨は日本クリティカルケア看護学会第6回学術集會にて報告したものである。

引用文献

- Bob, Wright/若林正 (2002), 突然の死 (1), 医歯薬出版株式会社, 5.
- Isaak, C., Paterson, B. L. (1996), Critical care nurses' lived experience of unsuccessful resuscitation, *Western Journal Of Nursing Research*, 18(6), 688-702.
- 一般社団法人 日本蘇生協議会 (2021), JRC 蘇生ガイドライン 2020, 医学書院, 458.
- 外山順子, 廣瀬はるみ, 平井恵, (2005), CPAOA 患者の家族への援助－看護師のアンケート結果からみた家族援助マニュアルの効果－, *日本救急看護学会誌*, 7(1) 155.
- Socorro, L. L., Tolson, D. & Fleming, V. (2001). Exploring Spanish emergency nurses' lived experience of the care provided for suddenly bereaved families, *Journal Of Advanced Nursing*, 35 (4), 562-570.
- 総務省消防庁, (2020), 令和2年度版 救急・救助の現況. https://www.fdma.go.jp/publication/rescue/items/kkkg_r02_01_kyukyuu.pdf
- 鈴木和子, 豊田淑恵, 長瀬雅子 他, (2003), 救命救急センター搬送者の家族の体験と援助－家族の認識と行動の特徴から－, *東海大学健康科学部紀要*, 9, 11-18.
- 渡辺裕子, (2001), 救急医療・集中治療の場における家族看護, *家族看護学*, 日本看護協会出版会, 170-194.

[やお みどり 急性期看護学]
[よしなが きくえ 急性期看護学]
[えがわ こうじ 急性期看護学]

【論文】

ニューノーマル時代における消費

——メタバースと仮想消費——

鄭 舜 玉

1. はじめに

メーカーにとって消費動向や市場環境など、市場状況を把握することは、企業の存続や成長において重要な課題である。大量生産・大量消費という市場環境においては、作れば売れると言われ、メーカーは市場にそれほど目を向けなくても成長し続けていた。しかし、成長期・成熟期と言った市場ステージの変化とともに、競争の激化と消費者ニーズの多様化・複雑化に直面した。また 2000 年の「IT 革命」以降、デジタル化 (digitalization) やモバイル化の進展は「いつでもどこでも仕事や消費ができる環境」をもたらすなど、現代の経済社会活動および消費市場環境を大きく変革させた。さらに第 4 次産業革命が生み出した AI やブロックチェーン、仮想物理システム (Cyber-Physical System) などの産物に加え、新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) という世界的なパンデミックの影響を受けるニューノーマル時代の到来においては、「人が集まらず仕事と消費が行われる環境」というような従来の消費とは異なる消費パターンが予想されている。企業にとって、ニューノーマル時代にはどのような消費パラダイム・シフトが起こり、どれほどのスピードでシフトするのかに注目しなければ、成長どころか存続さえも危うくなる。変化する市場状況、変化する消費者に合ったマーケティング戦略が切実に必要な時期である。

そこで本研究では、今 Facebook が「メタバース (metaverse)」に積極的に取り組む姿勢を示すなど、多くのグローバル企業および諸外国の消費者が関心を寄せている「メタバース」および「仮想消費」に着目し、ニューノーマル時代の消費動向の解明を試みる。この分野に関しては、諸外国に比べ日本ではあまり積極的に研究されず、数少ない先行研究や報道も映像や言語などのコミュニケーション手段に中心をおいたテクニカルな観点のものに留まっているが、本研究では、マーケティングと消費の観点からアプローチし、「メタバース」が今後の新たな消費活動の大変革であり、企業にとって大きなビジネスチャンスであることを明らかにする。

2. ニューノーマル時代と仮想消費

ネット社会が到来した 2000 年代の初頭、以前のビジネスモデルや経済論理は通用しなくなる

という考えから「ニューノーマル（New Normal）時代」という用語が導入された。そして2009年のリーマンショック後、世界は第2のニューノーマル時代を経験した。その後、ブロックチェーン（BlockChain）やAI、仮想物理システム（Cyber-Physical System）、自動運転カーなどの発展を目のあたりにしながら、第4次産業革命による第3のニューノーマル時代の到来を予想していた。しかし、第3のニューノーマル時代の到来は、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）という世界的なパンデミックの形で訪れた。マスクをつけた生活、外出自粛、学校の臨時休校、多くのイベントの中止、商業施設の運営などが規制され、在宅勤務、Web会議、オンライン教育、遠隔でのスポーツ観戦など、新たな働き方、学び方、楽しみ方が工夫された。

ツイッター（Twitter）のCEO ジャック・ドーシー（Jack Patrick Dorsey）は、コロナ終息後の在宅勤務（Work-from-home Model）の継続と不必要になったオフィスなどを売却し、在宅勤務に必要とされる機器購入に充てるよう、1,000ドルの支給を宣言した。また、フェイスブック（Facebook）のCEO マーク・ザッカーバーグ（Mark Zuckerberg）も、今後5～10年以内に従業員の50%を在宅勤務にすると宣言するなど、シリコンバレーのIT起業家たちは異口同音に、これから在宅勤務がニューノーマルになると発言している。在宅勤務がニューノーマルになると、従業員たちは通勤の大変さから解放され、比較的に住居費の安い郊外へ移り住むし、企業は維持費の高い都心部のオフィス費用の節約を決定する。したがって、郊外住宅需要の増加による価格の回復または上昇と、都心部の需要減による価格の安定および下落が期待できる。

ニューノーマル時代には、大学の事情も変わるだろう。従来、大学選びにおいては、教授陣の研究業績はもちろん、ビジネス界で活躍する先輩たちや洗練された大学施設・研究環境なども選択の基準とされてきた。しかし、新型コロナウイルス感染症により、大学授業の多くは遠隔講義に切り替えられ、施設や研究環境、人脈づくりなど、キャンパスライフのメリットがほとんど得られない状態になっている。授業から得られる知識だけならば、無料で公開されているムーク（MOOC）などによる世界的な碩学の講義や、コースラ（Coursera）などの遠隔教育プラットフォームの教育プログラムの代替可能性が高く評価されつつある。

また、航空や空港、観光ビジネスの縮小傾向や小売業におけるオンラインショッピングへの急速なシフト、自宅での映画・公演の鑑賞など、今後のウィズコロナを見据えた様々な方針が経済・政治・行政の各分野で検討されている。いずれにせよ、このパンデミック以前のような社会・経済・消費パターンには戻れず、新たな秩序が定着するだろう。

それゆえ、ニューノーマル時代の消費動向を推論するためには、現在おかれている新型コロナパンデミック状況に加え、デジタル化という現代消費環境をも視野に入れ、それらが消費環境にどのような変化をもたらしているのか、更に今後どのような変化をもたらすのかを確認する必要がある。

「デジタル社会と消費環境」の分析において久保田氏¹⁾は、デジタル化が促す今日の消費環境の変化を集約的に説明するために、バルディとエックハート（Bardhi & Eckhardt, 2017）の「リキッド消費（Liquid Consumption）」²⁾に基づいて、「脱物質消費」という観念を援用している。彼

は、その論旨として、デジタル社会においてはさまざまなコンテンツへのアクセスが容易に実現され、消費対象は「モノ」から「コト」へ、つまり物質的な消費より経験を重視する「リキッド消費」の傾向がもたらされたという。確かにデジタル社会では、その瞬間を楽しむタイプの経験的消費³⁾が多く、今後もその傾向は加速されると思われる。

しかし本研究では、物質的消費の減少といった脱物質的消費の「リキッド消費」の概念には疑問を持つ。バルディとエッカートの「リキッド消費」概念の背景には、バウマン (Z. Bauman) の「リキッド・モダニティ (Liquid Modernity)」論がある。バウマンは、現代社会には明確な構造ないしメカニズムが存在していないとし、その状態を「液状化」と名付けた。これに対し、バルディとエッカートは、現状はバウマンが希求したような一義的に定義されるものではないと考え、社会構造は存在するものの、それぞれの実態に応じて異なるとし、多様なコンティンジェンシーを用意する方法を選択している。

もともと難解なバウマンの思想は、センセーショナルな「液状化」という表現とともに、その難解さの度合いを一段と増すことになり、その表現に感覚的に魅せられた多くの語り手の勝手な用語法と結び付けられるというスパイラルに陥っている。そして、バウマンの思想を比較的忠実にフォローし、その核心にあたる考えを現代の消費に適用しようとチャレンジしたバルディとエッカート (Bardhi & Eckhardt) の分析視点、すなわち「リキッド消費」という概念もまた同様に、多くの人々によって、いわば単なるキャッチとして都合よく解釈され使われてしまうようになっていと言えよう。

デジタル社会での消費というと、一般的にソフトウェアなどのサービスやコンテンツ商品の消費が多く、有形財の消費、つまり物質的消費は減少すると思われがちだが、本研究では、物質的消費が減るのではなく、別の次元の物質的消費にシフトするのだと解釈する。それは「仮想世界」における「バーチャルなモノ」、つまり「仮想消費」へのシフトであり、その消費規模は、上述したメタバースの先駆者たちによって、近未来において無限大に拡大するとさえ予見されている。

ちなみに「仮想消費」とは、仮想体験を楽しむためにバーチャルなモノが消費されることである。例えば、ネット上でアバターの衣装を購入し着用させたり、アバターの住む部屋の家具を購入し設置したり、あるいは自分で制作したり、それらを友人にプレゼントしたりというような、仮想体験での「バーチャルなモノ」、つまり「仮想世界の財」の消費である。それらはCGによるデジタル画像の衣装や家具の消費であり、ネットコミュニティ上で利用する消費である⁴⁾。有名ブランドのグッチ (Gucci) やナイキ (Nike) も、アバター用の衣装や鞆などを仮想世界で制作し販売するなど、D2A (Direct to Avatar) 市場の規模は2022年に500億ドル (5兆6400億円) に達すると見込まれている。

既に老若男女を問わずネットコミュニティの手段として使用されているLineやカカオトークの場合、そのプロフィール写真やイモティコン (絵文字) も、アバターの範囲に含まれる。プロフィール写真を飾ったり、イモティコンを使いより多くの意味と感情を伝えたり、そのためにア

アバターを飾る服や小道具など、より表現力のあるイモティコンをコミュニケーションの道具として消費する。これが仮想世界の財（バーチャルなモノ）の消費であり、仮想消費である。2021年4月時点で、グローバルに1億6,900万人の利用者を保有するLineの場合、イモティコンの累積販売総額は1,060億円で、なお1,100万セットのイモティコンが販売中である。上位10位のイモティコン・クリエイターの平均年収は、11億8,262万円であり、今後も市場規模の拡大が予想され、Facebook、バイバー（VIBER）、ウィーチャットなどもイモティコン市場に参入している⁵⁾。他の人々とのリアルな交流が必ずしも安全でなくなった今日、人々の経験への欲求はニューノーマル時代の生活様式に求められ、仮想消費はますます加速するだろう。

3. メタバース

アメリカのジョー・バイデン大統領が、若者層へのアプローチとして、メタバースの「あつまれどうぶつの森」や「フォートナイト」でアバターを用いて大統領選挙のキャンペーンを行ったニュース⁶⁾を聞いて、人々はどのように受け止めたのだろうか。おそらく、ほとんどの人が「メタバース」を子供のゲームの世界だと思っていたのではないだろうか。しかし、そこ（メタバース）では、ビジネスの会議やコンサートのようなイベントはもちろん、新入生のオリエンテーション、さらにアイテムの取引や投資までもが行われている。

メタバースという用語は、「Meta」+「Universe」、つまり「仮想」や「超越」を意味する「メタ（meta）」と「世界」や「宇宙」を表す「ユニバース（universe）」の合成語で、一般的には「仮想世界」とか「仮想空間」と訳され、現実を超越した世界を意味する言葉として使われている。メタバースでは、基本的には「アバター」と呼ばれる分身を通じて他の参加者との交流や移動が行われる。そのため、一般的に「インターネット上に構築された仮想の3次元空間」「アバターを通じて活動する空間」「アバターを通じて社会・経済・文化・コミュニケーション活動が可能なインターネット上の3次元世界」などと定義される。

2018年アメリカで公開されたスティーブン・スピルバーグのSF映画「レディ・プレイヤー1（Ready Player One）」には、環境汚染や気候変動、政治の機能不全などが起きている2045年を舞台に、人類の多くがメタバースの中でコンサートを楽しんだり、財（アイテム）の取引を行ったり、メタバースの概念や仮想世界での消費活動の様子、メタバースと現実の世界とのつながりが詳細に描かれている。映画では革新的に進化した形のメタバースが映し出されるが、実際現時点では、VR機器やアバターを使わず体験できるメタバースが多く、2次元のメタバースも少なくない。

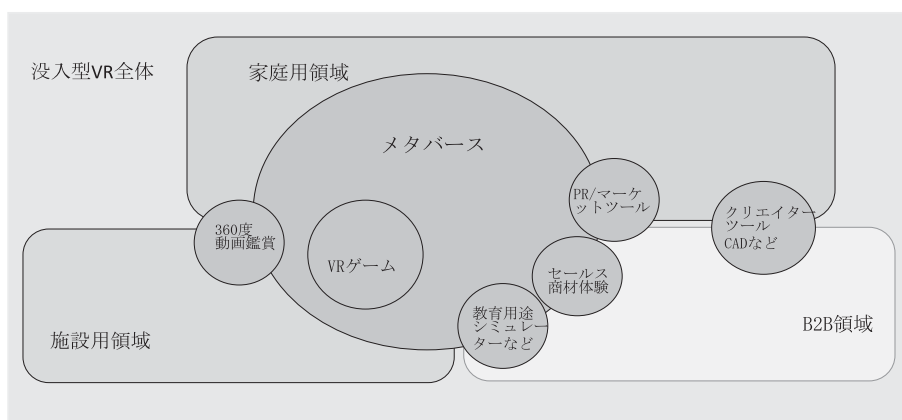
メタバースは、アメリカのセカンドライフ（Second Life）⁷⁾を先頭走者として発展してきたが、その由来は、1992年にニール・スティーブenson（Neal Stephenson）の小説「スノウ・クラッシュ（Snow Crash）」に発する。「彼らはビルを建てたり公園をつくったり、広告版を立てた。それだけではなく、現実世界では不可能なものまでも創り出した。例えば、空中に浮いている照

明、時空間法則が無視される特殊地域、互いを探索し打ち殺す自由戦闘地区など、1つだけ異なる点があるとすれば、それはこれらが、物理的に建てられたものでないという点である。ストーリー自体が実在するものでなく、ペーパー上に書かれたコンピューターコードに過ぎない。いいえ、それらは光ファイバーネットワークを通じて全世界に公開されたソフトウェアのピースに過ぎない”⁸⁾、と。小説の中では、コンピューターによって生成された世界にアクセスし、他にアクセスした人たちと対人コミュニケーションをしながら、現実世界よりも長い時間をそこで使う様が描かれている。また、2010年に映画業界の話題になった「アバター (Avatar)」の用語もこの小説で初めて使われた。

仮想世界やメタバースと言われると、つい最近はじめたイメージだが、実は20年前の日本の mixi や韓国のサイワールド (Cyworld)⁹⁾などの SNS がメタバースとしてスタートした最もシンプルな形だったといえよう。その後、デジタル技術の進歩が生み出したゲームとして、スマートフォンの GPS 機能を使用しながらキャラクターを捕獲、育成、交換する任天堂の「ポケモン GO」は、日本だけでなく世界的に話題になり、2016年には9億5千万ドル(約1,090億円)、2018年度には7億9千500万ドル(約860億円)、累計22億ドル(約2,380億円)を売り上げるなど、現実と非現実が共存する形として進化したメタバースといえる。

過去、利用者側の操作性や動作環境などの技術的な問題、企業側の投資対効果などでメタバース市場の沈滞もあったが、今後のブルーオーシャンとしてその経済的価値は2030年に1兆5,400億ドルの規模になると予想されている。ところが、日本国内ではメタバースが「あくまでもVR体験における一つの形だが、メタバースの中でゲームを楽しんだり、商材体験をすることもできる」¹⁰⁾という狭い範囲で捉えられ、VRヘッドセットの利用やロールプレイングゲームに限定する傾向がある。確かに現段階では、パソコンやスマートフォンでの利用が主流で、ロブックス (ROBLOX)¹¹⁾や「リネージュ」¹²⁾のようなロールプレイングゲームの人気の高いことがこのようなイメージに影響していると言えよう。

図1 メタバースの領域



出所：「未来ビジネス図解－仮想空間とVR－」p 103の図に筆者が加筆

図1のように、メタバースの潜在的可能性を考慮すると、VR体験やVRゲームなどはその一部分に過ぎず、ヘルスケア、教育、医療、流通など幅広い分野での活用が期待されている。例えば、教育の分野においては、状況学習、経験拡張、問題解決など、システムの思考が学べる機会とされ、年齢別に知識を効果的に拡張させることに使用されているとともに、社会活動が難しい人たちにも遠隔授業による学習を可能にする。文化や芸術分野では、空間・時間的に制約を乗り越え、メタバースで展示や公演を提供しているケースも増えている。韓流のSMエンターテインメントではメンバーとアバターをコラボさせた「エスパー」というグループを結成させるなど、芸能分野でも存在感を現してきている。

表1 メタバースの種類

	VR (Virtual Reality)	AR (Augmented Reality)	MR (Mixed Reality)	SNS (Social Networking Service)
意味	仮想現実	拡張現実	複合現実	ソーシャル・ネットワーキング・サービス
内容	現実をそのまま複製するか、または現実とは全く異なる仮想世界にいるかのような感覚が体験できる	現実の世界にCGなどで作った仮想物体を重ねて見せる	ARをさらに発展されたもので、仮想世界と現実世界の情報を組み合わせての融合	Web上での社会的ネットワーク
例	Second Life、 ROBLOX、 ZEPETO Minecraft	ポケモン Go、 スノー (SNOW)	Microsoft の HoloLens	Cywould、 Facebook、 Instaram、 twitter

出所：近畿経済産業局「『VR・AR等の先進的コンテンツを活用した取組実態及び知的財産権活用に関する調査』報告書」を参照し筆者作成

ここで、表1のメタバースの種類で取り上げたメタバース・プラットフォームの中から、アメリカの16歳以下の若者55%が利用しているロブロックス (ROBLOX)をはじめ、それぞれ2億人のユーザー数を誇っているゼペット (ZEPETO) やマイクラフト (Minecraft) のシステムを分析し、ユーザーを引き寄せるメタバースの魅力について考察しておこう。

まず、第一のメルクマールとしては、メタバースの中でユーザーが自由に探検しながら構成要素を自由に変えられるようにデザインされた「オープンワールド (Open World)」システムを採用していることが挙げられる (表2参照)。それによって、メタバースの中で各種ソーシャルミーティングやイベントはもちろん、制度的な枠組から自由な経済活動が可能になる。ゲームの場合、基本的なミッションは与えられるものの、従来のRPGゲームのようにプログラミングされた決まったルートを辿る閉鎖的なシステムではなく、広いメタバースの中を自由に探検しながら行動できるため、ユーザーによって全く異なる結果が生まれる。マイクラフト (Minecraft) の場合、その広さが39億km²で、5億km²の現実の地球の7倍の広さを提供しているので、多様な体験が可能になる。従来のゲームが、ゲームコンテンツの消費だけに留まっているのに対し、オープンワールドシステムでは、ユーザーが主体的にイベントを創れるので、メタバースの

中の滞在時間が自然に長くなり、打ち込む度合いが高くなるなど、関与度が高くなる。

表2 人気メタバース・プラットフォームのシステム

	ROBLOX	ZEPETO	Minecraft
Version	PC・Mobile	Mobile	PC・Mobile・console・VR equipment
System	Open World、Sandbox、Creator Economy	Open World、Sandbox、Creator Economy	Open World、Sandbox、Creator Economy
Number of User	2 million people	2 million people	2 million people

出所：各ホームページや新聞記事を参照し、筆者が作成

第二のメルクマールとして挙げられる「サンドボックス (Sandbox)」システムは、ユーザーに高い創作可能性を与えることで、プラットフォームが提供するツール機能を利用して地形や財をつくり上げることもでき、アイデアさえあれば独自のゲームや空間を創ることができる。例えば、ゼペットでは、自分だけのワールドや空間をつくり、友達を招待しパーティーを開いたり、ゼペットスタジオでアバターのオリジナル衣装をつくって販売するなどの経済活動も行われる。

このように「オープンワールド」や「サンドボックス」システムは、メタバースを豊かにするコア要素であり、プラットフォームとして優れたツールを提供するだけで、ユーザーによって絶え間なくコンテンツが生産され、さらにその豊富なコンテンツが新たなユーザーを引き寄せる循環を生み出す。

第三のメルクマールとしては、つくられた完成品やコンテンツの消費に留まっている現実の消費に対し、ユーザーが自ら生産し共有するという「クリエイター・エコノミー (Creator Economy)」システムを採用していることがある。

ロブックスやゼペットでは、それぞれ固有の仮想通貨¹³⁾が設けられ、ユーザーは他のユーザーが創り上げたゲームやイベントを利用する際に入場料を支払ったり、有料アイテムを購入したりして、一定の金額がゲームやイベント、アイテムを創った開発者に支払われる。そして、一定の金額になると現金化することが可能になる。既に、ロブックスの中でゲームを開発した経験があるユーザーは800万人を超え、開発されたゲームも5,500万件、利用者数106億人に達している。開発者に支払われた金額は、累積2億5,000万ドル(日本円280億円)にのぼる。またゼペットでは、アバターの衣装を販売し150万円を売り上げるユーザーや、専門家の衣装デザイナーたちが集まりアバター衣装会社をゼペット内に設立するなど、ユーザーは消費者でありながら生産者にもなれる、プロシューマー (prosumer) として収益が得られる世界で活動することになる。

このように、無限の可能性が潜んでいるメタバースにおける消費は、既に世界的なパンデミックの下でプラットフォームの収益やユーザー数の増加が報告されているが¹⁴⁾、ニューノーマル時代においては、さらに加速することが予想される。

写真1 ZEPETO でファッションショーを行った GUCCI



出所：GUCCI ホームページ

今後、5年以内に事業の中心軸をメタバースへ大転換させると発表した Facebookをはじめ、Google、Microsoft、Apple、Samsung、Naver など、多くのグローバル企業がメタバースに力を注いでいるのは、消費活動の新たな大変革が起こる兆しがあるからである。さらに、メタバースでは全ての消費データが集約・活用されるため、誰が先に次世代プラットフォームをつくり上げるのかが消費者動向や消費者情報の完全なる分析データの獲得につながる。いつの間にかスマートフォンのない生活が想像できなくなったのと同様に、ニューノーマル時代にはメタバースのない生活が想像できなくなる環境がつくられていく。

4. メタバース不動産プラットフォーム

「ニューヨークマンハッタンのセントラルパークやホワイトハウス、ドバイの高級ホテル、東京駅の土地の持ち主になりたい」というのは現実では叶わない夢だが、第2の地球「アース2 (earth 2)」ではそれほど難しい話ではない。基本的に10セント (10円) を支払えば欲しい建物や土地の持ち主になれる。「アース2 (earth 2.io)」は、2020年11月オーストラリアのスタートアップが Google アースを基盤として現実の地球をそのままメタバースの中につくり販売し始めたもので、購入し所有権を有する土地は自由に売買ができ、メタバースにおける不動産プラットフォームとも言われている。2020年サービス開始の当初は、10m² (10×10m) 大きさのタイルが0.1ドル (10セント) で販売され、例えばバチカン市国の場合10セントで所有権を持つことができていたが、需要の増加とともに2021年6月には、790倍の79ドルで売買された。ニューヨークのマンハッタンの土地は396倍の39.6ドル、オーストラリアのシドニーの土地は125倍の12.5ドル、韓国の狎鷗亭 (アックジョン) という富裕層町は、2020年末に4.4ドルで取引されていたが2021年6月には900ドルで取引されるなど、価格高騰がみられる。

メタバースの世界は、国や国境、距離を超越する。例えばアース2において、ニューヨークマンハッタンの土地や建物の所有者の国籍は様々である。このような流れから、アメリカをはじめ、ヨーロッパ、中国と韓国ではメタバースの人気上昇とともにアース2の不動産需要が高まっ

ている。しかし、日本ではメタバースと同様にあまり注目されず、先行研究はもちろん本格的な議論も見当たらない。

それでは、なぜアース2というメタバースにおける土地、言い換えれば仮想世界の不動産を人々は購入するのだろうか。本論文では次に、アース2の発想の善し悪しではなく、消費者がメタバースの不動産を購入するその理由について検討する。

まず、本来の趣旨とは異なり投資の対象になった仮想通貨「ビットコイン (Bitcoin)」のように、アース2が「バーチャルな地球の不動産投資」として「第2のビットコイン」だとする見方もあれば、ゲームの世界でアイテムを獲得するための「課金」という見方もある。

例えば、多くのメタバース・プラットフォームが、ほぼ無限に近い仮想空間の提供を謳っているのに対し、現実の地球を基盤としたアース2は仮想通貨ビットコインのように数量に限りがあることから価値の上昇が予想され「投資」の対象にされている。www (world wide web) の公開当初、誰が先にドメイン名を登録するのかが人気ドメインの価格が高騰したことと同じく、誰が先に所有するのか、所有しておけばいつかは価格が上がるだろうという期待感の働きがそこにはある。次に、ホワイトハウスや皇居のように、現実の世界では所有できないものが10セントという安価で所有できるというゲーム感覚での「課金」だが、それはメタバースでは何でも可能になるというファンタジーに対する支払いである。

いずれにせよ、その背景にはプラットフォームとしての発展可能性が見込まれているからに他ならない。現時点におけるアース2の場合、土地の売買の他に利用できるコンテンツは提供されていない。しかし、アース2は3つのステージに分けられ、ステージ1では「タイル (土地や建物) の購入」ステージ2では「土地に埋もれている資源を活用し道路や建物の建設」、そしてステージ3では「VR や AR を通じた仮想世界の体験」が設けられている。つまり、単なる土地の取引だけではなく、今後はその土地に百貨店やコンサートホール、クラブなどを建て、商品を販売したりイベントを開催したりして利用料を徴収するなど、社会・経済・文化・コミュニケーション活動が始まる。今はステージ1の段階のため開拓までもう少し時間が必要とされるが、クリティカルマスに達するとユーザー数は一気に跳ね上がるだろう。それから、メタバース・プラットフォームの成功要因とされる「オープンワールド」「サンドボックス」「クリエイター・エコノミー」システムがうまく機能し、ユーザーによる自由な創作、豊富なコンテンツ、創作に携わったクリエイターへの収益還元などが可能になる。消費者はこのような期待からメタバース・アース2の不動産を買い続けることになる。

5. MZ 世代の消費者とメタバース

メタバースでの仮想消費に対し、主な消費者になるのは現実世界であまり満足できない人たちなのではないかと思われるかも知れないが、この疑問に対しては、消費者世代の特徴を解析する必要がある。例えば、マイクラフトが発売された2011年以降に生まれた世代は、現実でのプ

ラスチックのレゴ・ブロックではなく、メタバースのマイクラフトの中でオンライン上のブロックを組み立てながら楽しむ。デジタル化以前の世代が本を通じて見聞を広めたり、電話で友人とコミュニケーションをとったり、絵を描きながら趣味活動をしたことと同じく、デジタル環境で育った世代にとってメタバースは、見聞を広めたり、友人とコミュニケーションをとったり、創作したりするという趣味活動をする手段である。そこに現実と非現実という意識はない。

現在の消費市場には6つの世代が混在する。1928年から1945年生まれの「沈黙の世代」、1946年から1964年生まれの「ベビーブーマー」、1965年から1980年生まれの「X世代」、1982年から1997年生まれの「ミレニアル世代（M世代）」、1998年から2016年生まれの「Z世代」、そして2017年以降に生まれた「アルファ世代（α世代）」。それぞれの世代は社会構造や経験した時代が反映された固有の特徴を持ち、消費においても本質的に異なる動向がみられる。

上述した6つの世代の中で、現在、購買力が最も高いM世代と、いずれ世代交代が予想され消費市場の担い手とされるZ世代に、メーカーからの関心が寄せられている。デジタルパイオニアのM世代とデジタルネイティブと呼ばれるZ世代は、デジタル環境で育てられ高いデジタルスキルを有し、欲しいものがあるとすぐにスマートフォンやノートパソコンを取り出しモバイルでオンラインショッピングを行うなど、デジタル消費が顕著であると言われている。

特に、世界人口の3分の1、アメリカ人口の4分の1を占めるZ世代-Criteoの調査によると、Instagram, Facebookを一日に複数回利用するとともに、YouTubeやTikTokをはじめとする動画コンテンツを週に23時間以上利用している¹⁵⁾は、音声よりもビデオ通話が好きで、文字よりもイモティコンを、長編のドラマや映画よりも一口サイズのコンテンツを楽しんで、俳優よりもインフルエンサーに憧れるという。

例えば、最近アメリカのZ世代が最も憧れる存在の、19歳のモデル兼R&Bやポップ音楽家の「リル・ミケーラ（Lil Miquela）」が象徴的存在である。カリフォルニア州ダウニー出身とされる彼女は、プラダ、グッチ、シャネルなどのブランドモデルとして活躍しながら、300万人を超えるインスタグラムのフォロワー、TikTokとYouTubeを合わせると500万人を超えるフォロワーを持つメガ・インフルエンサーである。彼女の2019年の収入は、13億円で、毎年10億を超える収入を獲得している。ところが驚くことに「リル・ミケーラ」は、メタバースで活躍する実在しない「バーチャルヒューマン（仮想人物）」であるということだ。

そして、リル・ミケーラに続くバーチャルヒューマン imma が日本のパラリンピックの閉会式に登場し話題になっている。モデル兼クリエイターとされる彼女は、Porsche、IKEA、SK-II、PRADAやCalvin Kleinなどの有名ブランドのグローバルキャンペーンの他、中国の全国TV・CMに起用されるなど、インスタグラム上で35万人のフォロワーを持っているインフルエンサーでもある。メタバースのゼベットに夢中になっているという彼女は、2020年8月に3日間、IKEA原宿店のショッピングウィンドウで暮らしの様子を世界に公開し多くの国から注目を浴び、台湾発アジア最大級のグローバル通販サイト・ピンコイ（Pinkoi）のキャンペーンキャラクターと

して起用されるなど活発に活躍している¹⁶⁾。

写真2 バーチャルインフルエンサー（左：リル・ミケラ、右：imma）



出所：Instagram@lilmiquela, and instagram@imma.gram

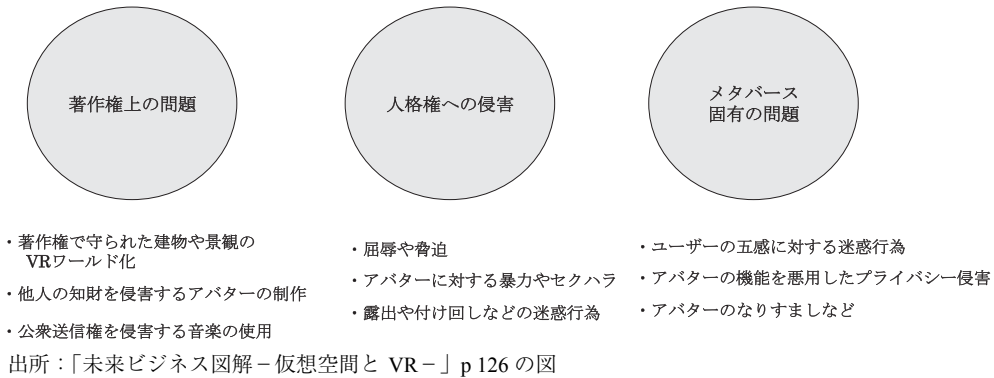
他にも、韓国で100社以上の企業とスポンサー契約を結び活躍する、Z世代のバーチャルインフルエンサー「ロジ（Rozy）」¹⁷⁾など、MZ世代の好みを反映させたバーチャルヒューマンの登場が増えている。最早、デジタル世代へのアプローチはメタバースというバーチャルな空間に限られたものではない。デジタル世代にとって、メタバースにおける仮想消費は自己表現と主体的に新しいコンテンツを生み出し楽しめる、無限の可能性を意味している。

6. メタバースにおける課題

メタバースでは、現実で不可能なことが容易に実現できる。例えば、性別や人種、身体条件などにおいて、メタバースではアバターの性別や年齢、人種などを自由に選ぶことができる。また体が不自由な人でも、アバターを使いスポーツを楽しんだり、自由に行動したりすることが可能になる。しかし、ユーザーが顔を出さずにアバターを用いて自由に行動できるため、それに付随するトラブルも発生する。実際に、メタバースの中で男性が女性のアバターを使い、多くの男性を金銭目的で脅迫したり奴隷化したりした事件や、自分のアバターがブロックされたことに腹を立て、ブロックした人に障害を加えた事件も起きている。

メタバースは現実の延長にあるため、現実のトラブルがメタバースの中のいじめや暴力につながったり、メタバースでのトラブルが現実のいじめや暴力につながったりするなど、現実世界以上に多くの問題が起きる可能性を考慮しなければならない。図2は、メタバースで起こりうる法的問題を大きく3つに分けて整理したものである。

図2 メタバースで起こりうる法的問題



まず、漫画やアニメのキャラクターをそのまま自分のアバターに利用したり、著作権のある建物や背景を許可なく使用したりするなどの著作権の問題¹⁸⁾、アバター同士での暴力や暴言、いじめ、セクシャルハラスメント行為などの人格権の侵害問題、そしてハッキングによる個人情報の漏れや犯罪に悪用される可能性など、メタバース固有の問題が挙げられる。

また、メタバースが現実の世界と類似しているため、日常生活として認識してしまい多くの時間を費やすことで現実の生活に支障をきたす恐れがあり、オンラインゲームと同じくメタバース中毒も社会問題になる。

このようなメタバースで起こりうる様々な問題に対し、メタバース・プラットフォームでは自主規制もしている。例えば生活型メタバースとして代表的な「セカンドライフ」では、以下のような「ビック 6」¹⁹⁾というコミュニティルールをつくり、何度も違反するユーザーを追放するなどの「規律」を設けている。

1. Intolerance－人種や宗教、性別などへの差別行為
2. Harassment－脅迫やいじめ、セクシャルハラスメントなどの行為
3. Assault－非戦闘エリアでの、相手の同意なしで攻撃する行為
4. Disclosure－公開されていない個人情報の暴露行為
5. Indecency－アダルト表現が制限されているエリア²⁰⁾での裸で歩き回るなど破廉恥な行動
6. Disturbing the Peace－スパムの送信、イベントの妨害などの居住者の平和を妨害する行為

他にも、メタバースの中で不法取引、脱税、ギャンブルや詐欺のような犯罪が起きた場合、物理的な概念が妥当しないため、どちらの国の法律が適用されるかなどの基準も明確でないのが現状である。消費活動の新たな大変革とされるメタバースは、ニューノーマル時代の活用可能性にも高い期待が寄せられているが、必然的に仮想消費に伴うトラブルやモラル問題など、今後予想される様々な課題について正式な機関を設けて議論しなければならないだろう。

7. 終わりに

デジタル化やモバイル化の進展は、さまざまなコンテンツへの容易なアクセスを実現させ「いつでもどこでも仕事や消費ができる環境」とともに、ソフトウェアなどのサービスやコンテンツ消費の増加をもたらした。そこで、いくつかの研究では、このようなデジタル社会の消費変化を「リキッド消費」に結び付け、有形財消費の減少という「脱物質的な消費」を議論し始めた。しかし、以上の考察は、物質的消費は減るのではなく、別の次元の物質的消費にシフトされ、それは「仮想世界」の「バーチャルなモノ」、つまり「仮想消費」へのシフトであるという基本認識を出発点にすべきことを示唆している。

また、第4次産業革命が生み出した AI や仮想物理システムなどにより「仮想消費」へのさらなる進展が予測されている中、そこに世界的なパンデミックが起り、ニューノーマル時代をもたらした経緯からは、多くのグローバル企業および諸外国の消費者が関心を寄せている「メタバース」および「仮想消費」に着目し、マーケティングと消費の観点からニューノーマル時代の消費動向の解明と共に、「メタバース」のビジネス可能性を考察する必要性を指し示している。

ここまでの考察で、既にアメリカを中心に多くの諸外国にはメタバース市場が形成され、デジタル環境で育った MZ 世代を中心に仮想消費への急速なシフトが明らかになっていること、またメタバースの開発当初はゲームの分野で活性化されていたが、ソーシャルディスタンスの影響により、既にユーザーの多くを Z 世代が占めるロブックスにおいては、メタバースの中でユーザーの誕生日パーティーが行われ、メタバースをコミュニケーションのツールとして使用している²¹⁾など、今はメタバースが教育・経済・社会・文化など多くの生活領域を包摂し、消費と生産が循環するメタバース・プラットフォームと言うべきものにまで進展していることが確認できた。

しかし、アメリカをはじめ、ヨーロッパ、中国、韓国を中心にメタバースの議論が進んでいるとは言え、それぞれの専門や経験を背景に別々に議論されているだけで未だに統一された定義も無く、高度な理解を共有するためには明確な定義や概念の確立が不可欠であり、さらにはメタバースの中での犯罪や格差への対策など実務上のルールづくりも今後の課題となるだろう。

また、5G・6G、クラウドシステム、ブロックチェーン、ビッグデータセンターという4つの分野の成長など、メタバースのインフラ整備などの課題もある。それにも関わらず、自由な創作、豊富なコンテンツ、消費者でありながら生産者にもなれ収益が得られるというメタバースの世界は、既に社会の多数を占めている MZ 世代にとって、自己表現と主体的にコンテンツを生み出せる無限の可能性を意味している。しかも「人が集まらず仕事と消費が行われる環境」への関心が高まるニューノーマル時代には、メタバースがバーチャルコミュニティとして活用されるなど、仮想消費への消費パラダイム・シフトはさらに加速化されると考えられる。

寡聞ながら、今年（2021年）4月、世界経済フォーラム（WEF）はインサイトレポートを發

表し、今後の技術的発展がもたらす光と陰に関する警鐘を鳴らした。そこでは情報技術の重要性と情報の過剰が人々に何をもたらすことが期待できるのかという検討を始めている。そして、その文脈の中でメタバースが不可分な構成要素として取り上げられていることは注目に値するだろう。

注

- 1) 青山学院大学経営学部教授、専門はブランドおよび広告コミュニケーションを中心としたマーケティングである。
- 2) リキッド消費とは、短命 (ephemeral)、アクセスベース (access based)、脱物質 (dematerialized) な特徴をもつ消費とされる。
- 3) 製品またはサービスの消費経験を価値認識の拠り所とする消費で、その本質は、即時的に促される満足から得られる、「満足の即時性」にあるという。
- 4) 西川英彦「ネットコミュニティにおける創発的プロセス—コミュニケーションと仮想消費—」ネットコミュニティ白書、2009、p 114.
- 5) 毎日経済&mk.co.kr, 2021. 5. 13 および、2014. 10. 28 記事を参照。
- 6) 2020年11月4日、人気バトルロイヤル FPS「フォートナイト」で、選挙キャンペーンを展開。専用のカスタムマップ「Build Back Better with Biden」を公開した。また、2020年9月には、任天堂のゲーム「あつまれどうぶつの森」内で使用できる、公式マイデザインをリリース。これらは、若年層を取り込むためのアプローチと言われている。
- 7) 2003年、リンデンラボ (Linden Lab) が開発した仮想世界で「ユーザーによって創られた、インターネット最大の3D仮想世界」利用者 (居住者) は、他のアバターと相互作用しながら、3D物体を制作する道具を備え、利用者 (居住者) はセカンドライフで建物や衣装、オブジェクト (アイテム) の制作が可能で、自分が欲しいオブジェクトを創造でき、所有権を持ち、多様な製品の制作と販売が可能である。
- 8) ニール・スティーブenson (Neal Stephenson)、Kim Jang Hwan 訳、「スノークラッシュ (Snow Crash)」、鳥と魚、1996、p 50.
- 9) 韓国最大の SNS。各個人がそれぞれミニ・ホームページを持ち、ブログのように自由にアレンジすることが可能。パーツを購入したり音楽を購入して BGM にすることができる。
日本では2005年12月5日にサービスが開始され、今はサービスが終了されたが、韓国、アメリカ、中国、台湾、ベトナム、ドイツでも運営されていた。
- 10) 「未来ビジネス図解—仮想空間と VR—」 pp.102-105 参照。
- 11) ユーザー数2億人以上、アメリカの16歳未満の半数以上がユーザーで、1日利用者数4,200万人とされる、メタバースで代表的なプラットフォーム。ユーザーが新たなゲームを開発したり、他のユーザーが開発したゲームを利用したり、消費者でありながら生産者にもなれるシステムで運営している。
- 12) Lineage は、韓国の NCsoft が制作した中世ファンタジーの大規模多人数同時参加型オンラインゲーム (MMORPG) で、1998年9月からサービスを開始し、韓国、中国、香港、台湾、日本、北アメリカで利用可能。韓国で初めてゲーム中毒を生み出し、社会から批判がある。
- 13) ロブックス (ROBLOX) では、「Robux」、ゼペット (ZEPETO) 「Zem」という仮想通貨が使われ、19.99ドル1,700 Robux とレートで交換される。10 Robux で14円程度。
- 14) Perez, Sarah (2020. 7. 1). "Global app revenue jumps to \$50 B in the first half of 2020, in part due to COVID-19 impacts". «Tech Crunch».
Hetfield, Malindy (2020. 7. 22). "Roblox is now the game of choice for over half of all US kids". «PC

Gamer)。

- 15) Criteo ショッピングストーリー 2017、米国、回答数 430 人。
- 16) 「バーチャルヒューマン imma 運営が1億円調達、独自の基礎技術活用し IP 開発加速へ」DIAMOND SIGNAL ニュース 2020. 9. 4 および「パラ閉会式で話題のバーチャルモデル・imma がグローバル通販サイト「Pinkoi」のキャンペーンキャラクターに就任」WEB ザテレビジョン 9.13 記事 参照。
- 17) 2020 年 8 月に韓国で誕生され、インスタグラム上で 6 万人のフォロワーを持っているバーチャルインフルエンサーで、将来編集者を目指している。
- 18) 「未来ビジネス図解－仮想空間と VR－」pp.126-131 参照。
- 19) Big 6 を登録しているセカンドライフユーザーのウィキペディアおよび、SecondLife in Japan のホームページ参照。
https://wiki.secondlife.com/wiki/User:Johnson_Pinion/Big_Six
https://secondlife.fandom.com/ja/wiki/Big_six
- 20) General (“Parental Guidance” 健全なコンテンツのみを表現できる地域、一般企業の会議の場、教育機関の利用に適するエリア) Moderate (“Mature” 比較的に自由度の高い地域、バー、クラブ、戦闘エリア) Adult (幼児ポルノやギャンブルを除く全ての表現が可能な地域、エスコートクラブエリア)
- 21) Takahashi, Dean (2020. 6. 29). “Roblox: How teens are using games to cope with the pandemic”. «VentureBeat»
Kharif, Olga (2020. 4. 15). “Kids Flock to Roblox for Parties and Playdates During Lockdown”. «Bloomberg»

参考文献

- Bauman, Zygmunt. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press (森田典正訳、『リキッド・モダニティ：液状化する社会』大月書店、2001)
- Bardhi, E., & Eckhardt, G. M. (2017). Liquid Consumption. *Journal of Consumer Research*, 44(3), 582-597.
- Miquela (@lilmiquela) · Instagram 写真と動画
- Ruth Hickin, & Mike Bechtel (2021) *Technology Futures: Projecting the Possible, Navigating What’s Next. Insight Report of World Economic Forum.*
- 石井淳蔵、水越康介「仮想体験のデザイン－インターネットマーケティングの新地平」有斐閣、2006
- 石井淳蔵、厚美尚武「インターネット社会のマーケティング」有斐閣、2002
- 株式会社往来「未来ビジネス図解－仮想空間と VR－」エムディエヌコーポレーション、2021
- 川口高弘「価値共創時代におけるマーケティングの可能性－消費と生産の新たな関係」ミネルヴァ書房、2018
- 川本倫子、南知恵子「リキッド化する消費－脱物質化と所有概念－」国民経済雑誌、第 217 巻、第 3 号、(2018)、31-44
- 久保田進彦「消費環境の変化とリキッド消費の広がり－デジタル社会におけるブランド戦略にむけた基盤的検討－」日本マーケティング学会、Vol.39.No.3 (2020) 52-66
- 久保田進彦「デジタル社会におけるブランド戦略－リキッド消費に基づく提案－」日本マーケティング学会、Vol.39. No.3 (2020) pp.67-79
- 近藤淳也「ネットコミュニティの設計と力」KADOKAWA. 2015
- 西川英彦「ネットコミュニティにおける創発的プロセス－コミュニケーションと仮想消費－」ネットコミュニティ白書、2009
- ニール・スティーヴンソン「スノウ・クラッシュ上・下」早川書房、2001
- 米大統領選、バイデン陣営は「フォートナイト」でマップを作成して宣伝していた Mogura VR News
<https://www.moguravr.com/build-back-better-with-biden/>
- 박영숙「세계 미래보고서 2021－포스트 코로나 특별판」2021 비즈니스북스

박요ンスク 「未来世界報告書 2021－ポストコロナ特別版」ビジネスブックス
한상열 「메타버스 플랫폼현황과 전망」 과학기술정책연구원 (2021) 제 49 호. 19-24
ハンサンヨル 「メタバース・プラットフォームの現状と展望」 科学技術政策研究院 (2021)、第 49 号
pp.19-24
한송이, 김태종 「메타버스 뉴스 빅데이터 분석 토픽모델링분석을 중심으로」 디지털학회논문지 (2021)
Vol.22(7), pp.1091-1099
Songlee Han, Taejong Kim (2021) News Gig Data Analysis of ‘Metaverse’ Using Topic Modeling Analysis.
Journal of Digital Contents Society 22(7). 1091-1099
<http://www.ttimes.co.kr/index.html>

[ちよん すんおく 商学]

【論文】

幼児の「遊びを通した主体的な活動」を 体験するための試み①

——5領域の科目連携「お化け屋敷製作」を通して——

田窪 玲子・大野木位行・黒木 晶
中野 圭子

1. はじめに

2017年告示の幼稚園教育要領（以下、教育要領）、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に、小学校以降の教育活動への連続性を意識した「育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新たに加えられている。それらは、保育内容の5つの領域におけるねらい及び内容に基づいて示されている。5領域は、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」から成り、幼児の発達の側面から捉えられたものである。現行の教育要領においては、第2章ねらい及び内容で「各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること、内容は、幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない。」と記載されている。5領域はそれぞれが独立したものでなく、相互につながりをもちながら展開されているのである。各園、子どもが遊びを通して学ぶことを基本とし、子ども自身が「～したい」と思える主体的な活動を行えるように、それぞれ創意工夫して保育している。

保育者養成段階でも、学生が5領域に関する基本的な知識を身につけ、5領域の関連性について理解することが求められる。しかしながら、それぞれ指導法の授業の中で、領域間の関連性について教授することは可能であるが、学生が実体験を通して学ぶことは難しい。

神垣・伊藤・尾崎（2010）は、領域「言葉」と領域「表現」の造形分野の授業で、学生が領域間の関連性や領域をまたいだ総合的視点の重要性について理解することができるかどうか検討している。その際に、紙芝居制作を題材とし、科目間で連携して授業を行い、学生のフィードバックをもとに学生の理解度を確認している。学生のフィードバックは領域「表現」に関するものが多く、領域「言葉」に関するものが極端に少ない結果となっている。それを踏まえ、次年度に向けて、相互の授業の役割や、連携授業の意義等の共通理解項目を定めるために、より密な話し合いが必要であることを課題としている。塩崎・小口・長谷川（2020）は、保育者養成課程の学生

が領域「表現」に関わる総合的な活動を経験することで、保育者に求められる資質能力の育成が期待できるかについて調査している。その結果、表現の楽しさや、仲間と協働して取り組むことの大切さについて気付いた学生が多くいたことが明らかになっている。一方で、より深い学びと理解を目指すために、授業内容を再構築する必要性についても見出している。このように、神垣他（2010）や塩崎他（2020）の研究では、学生自身が総合的な学びを理解することの難しさについて言及されている。また、原井・重村・弘中・久光・當銘（2019）は、保育内容の各科目についての現状と課題についてシラバスを元に検討し、保育内容の指導において、科目間連携の必要性が共通の課題であるとしている。

本学では、2年次1・2学期それぞれに保育内容指導法の授業が開講されており、2年次2学期に初めての保育実習Ⅰ（保育所）を経験する。2年次1学期の時点では、子どもたちと触れ合う経験が少ない中で授業を行うため、学生が体験を通して学べるような工夫がより必要になる。また、前年度は、新型コロナウイルスの影響で遠隔授業が多く、学生同士でコミュニケーションをとりづらい状況であったため、学生同士の関係作りを助ける授業内容の検討も重要である。

そこで、本研究では、保育内容指導法の科目連携を行い、学生が体験を通して5領域の関連性について理解できるような授業内容の検討を行い、学生自身が主体的な活動と総合的な学びのつながりを感じとることを目的とする。

2. 研究方法と実践

(1) 対象者

園田学園女子大学人間教育学部児童教育学科で保育内容指導法のうち2021年度1学期に開講され、なおかつ専任教員が担当する人間関係Ⅰ（以下、人間関係）、環境Ⅰ（以下、環境）、表現AⅠ（以下、表現A）、表現BⅠ（以下、表現B）の全てを履修している学生46名を対象とした。

(2) 研究方法の概要

先述のように、学生は5領域が関連しあうことは保育内容指導法の各授業で教授されており、理論上は理解していると思われる。科目をまたいだ授業を実践することで、学生が幼稚園教育要領等に示される「様々な経験をとおしてねらいが総合的に達成される」ことを実体験として理解してほしいというねらいをもち、専任教員が担当する保育内容指導法の授業を用いて実践を行うことにした。実践に先立って教員間で製作日程や準備物の購入、実践記録の方法等について検討し、準備を進めた。履修学生には図1について2021年6月初旬に保育内容指導法人間関係Ⅰ第8回授業で科目間連携授業の趣旨について説明を行った。

実際に保育現場でお化け屋敷を製作する場合、2つの場面が想定される。1点目は幼児たちが作品展等で取り組む「お化け屋敷製作」である。この場面での保育者の役割は幼児の協同的な活

動場面を想定し準備物を含めた環境構成を整えることから始まるものである。授業で学生には実際に幼児が協同的な活動として取り組んだお化け屋敷の写真や映像を見せることで、イメージをもちやすいようにした。2点目は夏まつり等の園行事で保育者が協働し「子どもたちが楽しむためのお化け屋敷コーナー」を作る場面である。学生には保育者が活用する月刊の保育雑誌に掲載されているものを紹介し、イメージがもてるようにした。このように、現場では2つの場面が想定されるが、保育内容指導法の授業としては1点目の場面について学習することになる。しかし、今回の取り組みは発表の場が幼児に対してではなく、7月と8月に開催予定のオープンキャンパスになるため次の2点を条件として付け加えた。1点目は使用する材料は保育者の援助を受けながら、できるだけ幼児が取り扱うことができるもので製作することである。2点目は体験する対象者が幼児ではないので、発想の幅を広げ高校生が怖がったり楽しんだりできるものでも可能とすることである。この2点を踏まえ保育の視点をもちながら高校生も楽しめるものになるように計画を立てるよう授業の導入を行った。

保育内容指導法人間関係Ⅰ(第8回)

保育内容指導法の授業のうち、人間関係Ⅰ、環境Ⅰ、表現AⅠ、表現BⅠの4科目で、科目横断で授業を行います。
 ＊今回は人間関係の授業を使って説明をします。

【目的】

- ・幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示されている、幼児期における教育の在り方を体験的に学習する。

各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること、内容は、幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない。
 (幼稚園教育要領より抜粋)

- ・実際に製作したものを7月と8月のオープンキャンパスで展示し、発表する。(保育に興味のある高校生に体験してもらう。)

【方法】

- ・幼児が園で「お化け屋敷を作る」ことを想定し、必要な準備や援助の方法を体験しながら学ぶ。
 (5歳児 11月)
- ・体験しながら、教育要領等の5領域の内容と照らし合わせていくことで5領域の関連性を理解する。
 ＊今回は領域「健康」、領域「言葉」の授業コマは使っていないが、関連していることを理解する。

図1 授業の目的と実践方法

また、この「お化け屋敷製作」を行うにあたり、活動は図2のように4科目の授業を横断した3週間に渡るグループ活動になる。活動グループは事前に教員が学籍番号順に5～6名に分けておき、趣旨説明とともに学生に伝えた。なお、再履修の学生・編入生は4科目履修している学生とは別のグループとし、少ない授業回数でも取り組める内容にした。

【授業予定】						
2021		7月		科目横断授業（お化け屋敷製作）の日程		
日曜日	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日
27	28	29	30	01 1限 表現A1A 3限 表現A1B	02 1限 環境1A 2限 環境1B	03
04	05	06 3限 表現B1B 4限 表現B1A	07	08 1限 人間関係1B 1限 表現A1A 3限 表現A1B	09 1限 環境1A 2限 環境1B	10
11	12	13 2限 人間関係1A 3限 表現B1B 4限 表現B1A	14	15 1限 表現A1A 3限 表現A1B *人間関係1Bは20日	16 1限 環境1A 2限 環境1B	17
18	19	20 2限 人間関係1A・B 3限 表現B1B 4限 表現B1A	21	22	23	24 オープンキャンパス

図2 授業日程

以上の説明を行い、グループで製作物を考えた後、お化けの種類に偏りが出ないように教員を中心に調整をした。決定後イラストでの図解・必要なもののリスト・工程表を作成して提出させ、教員が購入の必要な材料を調達する等の作業を行った。これらのグループでの検討から製作開始までは1ヶ月間とした。

活動を通しての学びの定着を図るため、学生には毎回授業終了後グループ毎に用意されたファイルにその日の作業内容・反省・次回の作業予定・次回の準備物を記録するように指示した。また、科目間連携に関して以下の通り、3回のアンケートを実施した。

製作前アンケート 2021年7月1日 46名 うち、回答者45名

中間アンケート 2021年7月9日 46名 うち、回答者44名

製作後アンケート 2021年7月20日 46名 うち、回答者39名

本研究では学生の記録と3回のアンケートのうち製作物完成後のアンケートを基に考察した。製作後のアンケートでは、今回の活動を通して「充実感や楽しいと感じたこと」「つらい・しんどいと感じたこと」「気づいたことや考えたこと」「幼稚園教育要領を見て5領域の『内容』とつながっていると実感できたものを、上位から順に5つ選ぶ」の4項目について尋ねたが、本研究では「幼稚園教育要領を見て5領域の『内容』とつながっていると実感できたものを、上位から順に5つ選ぶ」のみ用いて考察している。

(3) 倫理的配慮

調査については任意であり、成績と一切関係がないこと、途中で回答をやめることができること、結果は統計的に処理され、個人が特定されることがないことをあらかじめ説明をし、同意を得たうえで実施した。

3. 事例検討

以下の表1はグループで検討し教員が調整した後、実際に製作をしたお化け等をまとめたものである。本研究ではA-4グループが製作したろくろ首を中心に教育要領等の各領域の視点で考察していく。

表1 製作物の一覧

グループ	製作物	備考
A-1	呪いのお墓地	
A-2	恐怖箱	
A-3	からかさおばけくん	
A-4	ろくろ首	
A-5	顔はめパネル（入り口前）	
B-1	さだ子（出口）	
B-2	ビニールおばけ	
B-3	くるくるおばけ	
B-4	人魂	
B-5	お墓・井戸・お化け	
再履修生	入り口の看板と装飾	1科目・2科目再履修の学生
編入生	出口の看板と装飾	短大（他分野）からの編入生
編入生・過年度生	記録（写真）	短大（保育系）編入生と過年度生



写真1 着物の採寸



写真2 胴体の製作過程①



写真3 胴体の製作過程②



写真4 ろくろ首完成①



写真5 ろくろ首完成②

(1) 人間関係

領域「人間関係」の視点からは、計画段階から製作中、完成に至るまでを考察する。領域「人間関係」の方向目標は、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」とされている。お化け屋敷製作は、他者と一緒と同じ目的を持って取り組む活動であり、領域「人間関係」の「内容」のほとんどに関連する。中でも、内容(5)、(6)、(7)、(8)については特に体験を通して感じとることができたのではないかと考えられる。

まず、(6)「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」と、(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」について見ていく。グループ構成は、学生が自由にグループメンバーを決めるのではなく、教員側が指定した。普段よく関わっている相手であってもそうでなくても、同じ目的を持って行動する中で、相手のことを知り、他者に働きかけたり、葛藤したりすることを学生自身に経験してほしいという教員側の願いがあったためである。製作物を考える段階から学生同士で考えを出し合って進めた。時にはイメージの共有がうまくいかないことや、意見の食い違いが起ることもあり、葛藤する経験をしたことだろう。実際に、ろくろ首グループは、友達と話し合いをしながら一つのものを作っていく楽しさを感じる一方で、自分の思っていることを上手く伝えられず、意見の食い違いが起る経験をしていた。しかし、その経験を通して、学生同士が折り合いをつけることをくり返し、協力し進めていくことができ、最終的には、グループで活動する楽しさや、相手に伝える方法を工夫する大切さに気づいている。これは、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の「協同性」とも関連している。「協同性」の「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したり、充実感をもってやり遂げるようになる」姿について、学生それぞれが身をもって感じたことが、学生自身の気づきにつながったと言えよう。

次に、(7)「友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう」について見ていく。この項目について幼稚園教育要領解説（以下、教育要領解説）には、「友達と様々な心を動かす出来

事を共有し、互いの感じ方や考え方、行動の仕方などに関心を寄せ、それらが行き交うことを通して、それぞれの違いや多様性に気付いていくことが大切である」と示されている。共通の目的に向かって活動を共にするグループ内のメンバーとは、3週間密に連携をとって進めるため、相手の考えに触れる機会が多くあった。うまくいかないことを乗り越えられた時の達成感や喜びも共有できたことだろう。

最後に、(5)「友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う」についてである。この項目について、教育要領解説に「顔を見合わせて笑う、一緒に製作していた物が完成し、喜びを分かち合う…友達と一緒に様々な体験を重ねていく」と示されている。学生が製作する過程で、ろくろ首の胴体を何でどのように作るか、また着物をどうするか、首を動かす細工について等、うまくいかないことがあっても、その都度相談し合い、試行錯誤をくり返し、協力することで一つ一つ形にしていく様子が見られた。最終的に自分達の納得したものができ、作り上げる喜びを感じていた。今後の課題は、学生が感じたことや体験したことを子どもの姿とつなげ、保育者としてどのように援助していけばよいかを、学生自身で考えていくことができるようにすることである。

(2) 環境

ここでは「試行錯誤して活動する経験」について領域「環境」の視点から取りあげたい。試行錯誤する経験は、現行の教育要領において「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」ことの重要性を示していることから、幼児期の教育において試行錯誤することが必要な経験であることが明白である。また教育要領等の幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の「協同性」は領域「人間関係」に分類され、内容の取扱い(3)では「幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため…他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことが…」と試行錯誤する体験の必要性が示されている。このことから「試行錯誤して活動する経験」について、領域では「人間関係」の視点で学生にも教授されることが多くなると考える。しかし、先述のように子どもの育ちには環境に関わりながら試行錯誤することが大切であり、領域「環境」の目的である「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」との関連性も読み取ることができる。また内容(2)「生活の中で、様々なものに触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ」の解説にも「…多様な見立てや関わりを楽しむ、試行錯誤をする、仲間と情報を交流する…」と示されており、領域「環境」の視点からも見ることができる。このように教育要領を読み解くと領域の関連性を理解することができるだろう。

本研究が対象とした「ろくろ首」製作グループの学生の姿から考察したい。学生はいかに人間らしいものを作るかを検討し、頭部には風船を用いる計画であった。この点の試行錯誤については表現Bで考察することし、ここでは胴体部分についてのみ考察する。胴体部分はダンボール

2枚を前面・背面にし、その間に箱を挟むことで立体感を出し、なおかつ頸部を収められるよう計画していた。そこで側面、特に首から肩のラインをどのようになめらかに表現するか、メンバー同士で相談していた。始めはダンボールをそのまま貼り付けようとしていたが角張ってうまくいかず、様々な素材を試し、最終的には画用紙に切り込みを入れながらダンボールに沿わせ、着色することで段ボールと一体化するように工夫する姿が見られた。先述の領域「環境」内容(2)に示される幼児に経験してほしい「試行錯誤して活動する経験」を学生自身が追体験でき、製作物完成後の振り返り内容から領域の関連性を理解できたものと考え。

(3) 表現 A

表現 A では、様々な表現領域の中でも、音楽表現を中心に授業を実施している。領域「表現」に明記されている「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」を子どもたちに体験してもらうためには、保育者となる学生自身も色々な音と関わり、総合的な表現活動を通して自分の感性や創造性を育てていってほしいと考えている。今回の「お化け屋敷製作」では、初回授業で、様々な音楽から自分が受けるイメージについて考え、最終的には各グループの製作物のイメージに合う BGM や効果音について意見交換を行った。領域「表現」内容(2)「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする」と内容(8)「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう」を踏まえ、授業を計画していた。以下、授業時に展開した内容を簡単にまとめる。

1. 雰囲気が大きく異なる4曲を1分程度聴き、その音楽から自分が感じた世界観(イメージ)をまとめ、周囲の人と意見交換を実施。その後、各音楽の特徴を簡単に解説し、音楽の世界観(イメージ)を構成する要素として、特徴的な音階や楽器が使われていることを確認。
2. 日本の伝統音楽でよく使われる五音音階と楽器を紹介。
【紹介した五音音階】律音階(レ・ミ・ソ・ラ・シ・レ)／「君が代」
沖繩音階(ド・ミ・ファ・ソ・シ・ド)／「花」
【紹介した楽器】和太鼓、琴(箏)、三味線、篠笛、尺八等
3. 一般的に怖いイメージのある3曲を聴き、3曲の実例から怖い音楽の特徴として、短調の音階、不安定な音程(減5度等)、不規則なリズム(変拍子)、不安定な和音(ドミ♭ソ♭シ♭)等が挙げられることを紹介。その後、「おばけなんてないさ」や「さんぽ」を怖く聞こえるように変奏したものを実演し、どのように自分のイメージが変化したかをまとめた。
4. 「ひとだま」「お化け屋敷」「四谷怪談」の一部を鑑賞し、楽曲の雰囲気を表している和楽器や曲中での効果音(風の音や水の音を楽器で表したもの等)の使われ方を解説。その後、お化け屋敷で使えそうな学内にある楽器(木魚・大正琴・オタマトーン)を紹介。
5. 各製作グループで、自分たちの製作物には、どのような BGM や効果音がイメージできるかを考え、意見をまとめた。ろくろ首グループの意見では、「女の人の笑い声」「不気味なビチャ

ピチャ音」「ヒュー、ヒュルル」「物が落ちる音」の4つの音が挙げられていた。他の製作グループでは、具体的な曲名や楽器名が出ているグループ、足音やカラスの鳴き声等の効果音を具体的な言葉やオノマトペで表すグループ、BGMの雰囲気を言葉で表すグループ等が見られた。

実践日は、1つの教室内で全グループの製作物を同時に並べており、自分たちのイメージしたBGMや効果音を各製作物で個別に流すことは難しかったため、授業時に紹介した「ひとだま」「お化け屋敷」の曲を全体のBGMとしてCDで流すこととした。しかし、各グループで裏方としてライブで音を表現するための人員を確保することや、グループ数の音楽再生機器の準備が可能であれば、各製作グループのイメージした音を個別に表現することができたと考える。自分たちのイメージした音を表現する工夫を今後の課題としたい。

(4) 表現 B

「新幼稚園教育要領のポイント」には「幼児一人一人のよさや可能性を把握するなど幼児理解に基づいた評価を実施」することが示されているが、ここでは「日々の記録や、実践を写真や動画などに残し可視化したいいわゆる『ドキュメンテーション』、ポートフォリオなどにより、幼児の評価の参考となる情報を日頃から蓄積する」ことが大切であると謳われている。視覚に訴える表現としての造形活動は子どもの活動を多面的に可視化しやすく、上記のポイントについては、「お化け屋敷」の展示製作活動とその過程の記録は学生にたちにとって学びの多い活動となっただろう。

その中で、学生たちは現行の教育要領に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を明識しながら取り組むことが重要だが、5領域の中で「表現」領域の造形的な部面においてはとりわけ「豊かな感性と表現」、「思考力の芽生え」、また、共同制作を通じての「協同性」、「言葉による伝え合い」という視点に自覚的に取り組めたかが活動の検証にとって大切だろう。なぜなら、活動の目的は研究題目に掲げられたとおり、「幼児の『遊びを通じた主体的な活動』」を追体験することにあるから、活動過程を通じ「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を自ら体現できたかどうか問われるからである。例えば、本研究が対象とした取組みに携わった「ろくろ首」製作グループの活動の経過とこの記録である「『お化けやしき製作』記録」に、その模様を垣間見ることができる。

当グループの記録によると、当初の計画では、等身大の人形の頭部を胴体から分離した状態で製作し、伸縮する頸部によって頭部と胴体をつなぐことで、周知の妖怪「ろくろ首」が完成するとされている。「ろくろ首」は数ある妖怪の中でも大変よく知られた存在であり、伸び縮みする頸部によって、頭部が宙を自在に動き回る様子は子どもならずとも興味深い生態であろう。これを模型によって表現しようとする発想はユーモラスでもあり、製作グループの学生が嬉々として構想したのであることは想像に難くない。

記録の図解や工程表を見ると、段ボール等紙材を主材料とした胴体と四肢、布を用いた着衣、

種々の複合材料による頭部と頸部という順に、素朴ながら細かな作業計画が立てられていた。後述する頸部の難しさに限らず、胴体を表す紙材を用いた立体造形は、各面の形を正確に貼り合わせて内部が完全に閉じた形状に仕上げなければならないし、布でつくる着衣も立体的な胴体部分を覆う形状に仕上げる必要があると、決して簡単な工程ではない。記録には「ダンボールの表裏がきちんとそろるように切るのが難しかった」「布（の寸法）を合わせるのが大変だった」「意見のくい違いがあったり、適当に長さを計って結局やりなおしをしてしまったこと」等、それらの状況を示す記述が散見された。

しかし、そのような活動の中で、グループとして活発なコミュニケーションを取る学生たちの姿が随所に見られ、また、等身大の大型製作物に取り組む必要性もあって、活発な声かけの場が数多く見られた。記録の中には活動が5領域のどの領域と密接に関わっているかという意識について記録する箇所もあるが、活動の都度、「表現（造形）」とともに「人間関係」を挙げていた。この点で学生たちは、共同制作を通じての「協同性」、「言葉による伝え合い」の意義を感じながら取り組めたであろう。

「豊かな感性と表現」や「思考力の芽生え」については、少なくとも試行錯誤の内に計画変更の場面が随所に観察されたことから、材料の選定や加工方法等について随分悩み考えた様子が見て取れる。特に注目すべきは頭部の材料で、学生たちは恐らく中学生時代の辺りから立体造形に取り組む機会がなかったのではないだろうか。当初は風船を主材料とする計画だったのである。風船では時間の経過とともに萎んでしまい、頭部の構造を維持できない。なんとか、胴体と四肢を完成し、いよいよ頭部の製作にかかろうかという段階でこのことに気が付いた。頭部のような複雑な形状をしたもの、とりわけ「お化け屋敷」の展示としては頭部のリアリティは重要だが、そのようなものが簡単に製作できるはずのないことを実感し、いわば「途方に暮れた」のである。しばらく考えあぐねた末、学生たちがその解決方法として見出したのは発泡スチロール製の人体の頭部と“かつら”だった。いずれも「百円均一」を謳う販売店等を訪ねれば安価で入手できる上、すでに完成していた胴体部分とサイズが合ったこともあり、発泡スチロール製の頭部をいかに装飾するか工夫することによって「ろくろ首」の完成度を高めるよう考え直したのである。確かに、すでに頭部の形を成している造形や既製品の“かつら”を利用することは安直の感を拭えないが、製作の全体を通して見れば相当な活動量であり、また、利用できるものを思い付くという閃きも幼児造形においては重要な資質能力である。ところが、この解決の後に最大の困難に直面することになった。それが「ろくろ首」の頸部の製作である。

計画段階では、頸部は針金を骨材としてこれを細長いビニール袋で覆い、この構造により頸部の形状を保った状態で出し入れすることができるという想定で機構を考えていた。コミックや映画に見られるような変化は、幼児造形に用いられる一般的な材料では再現困難であることはいうまでもない。“子ども心にワクワクする”「ろくろ首」に対する素朴なイメージを造形的に再現し、楽しく表現しようとした場合、子どもがこの活動の過程で直面する困難に、学生たちも同様に直面するわけである。

筆者がなぜ、これら表現的に困難な局面に注目するのかといえば、子どもが様々な造形活動の中で夢想的で飛躍したイメージ、言い換えれば“やってみたいこと”を表現しようとした場合、往々にして、どのようにそのイメージを物体化、視覚化すればよいのか最適な方法が見つからず、活動が停滞することになるからである。造形教育にとって重要なことは、このような局面が子どもにとって「思考力の芽生え」の契機、「豊かな感性と表現」を伸ばす契機となり、支援する教員はこの契機が子どもにとって楽しいひと時となるように努めることにある。換言すれば、「どうしたら『ろくろ首』の首がいい感じに伸び縮みするかな？」という難問に対して、悩むのではなく、楽しく向き合える体験の保障が子どもの「豊かな感性と表現」、「思考力の芽生え」につながるといえる。

グループの学生たちは試行錯誤を繰り返し、最終的に頭部に接着されている細長いビニール袋の下端に、頸部の弛みを防ぐ重りを接着し、これを胴体に収めるという方法によって、長い頸部を弛ませることなくスムーズに胴体の中から出し入れするという機構を完成した。

このように進んだ活動の記録の中で、学生たちは試行錯誤に時間を要し、何度も「やり直した」ことを繰り返し反省していた。準備不足や計画の不備を反省した一文も見られた。ただし、その過程を楽しんだという記述は見当たらなかった。立体造形に堪能な人からすれば、反省もやむを得ないと思われる点が多々あるのは確かだが、しかし、問題は反省すべき点が試行錯誤したことや準備不足にあるのではなく、ましてや技能的な未熟さにあるのではないということである。グループ活動そのものに関しては、学生たちは笑顔も見せ、グループ内のコミュニケーションも活発にして製作に取り組んでいた。「幼児期の終わりまでに育ててほしい姿」としての「協同性」、「言葉による伝え合い」という点では、“みんなで作ることのよさ”というものを味わったひと時であっただろう。つまり、いわゆる作品の完成度や計画の合理性に不満があったとしても、別の一面では“楽しかった”はずなのである。このグループに限らず多くの学生たちの記録に試行錯誤を繰り返したことへの反省が挙がっていたが、それは自己の課題の発見であり、そのような発見があるからこそ活動の停滞を脱し、次の工程が導かれることを考えても喜ばしいことなのだが、学生たちの反省は意欲的な省察ではなく後悔の念に近いものと見受けられた。ではなぜ、学生たちは試行錯誤の過程について“楽しかった”と記述しなかったのか。

筆者として今後の課題だと考えるのは、将来、幼児の造形活動を支援する役割を担うであろう学生としては、試行錯誤の過程をいかに楽しく過ごすことができるようになるかということである。成人の心理として、学習に対する使命感や責任感が他の感情より勝っていたり、イメージの再現欲求が対象と相似なレベルを求めたりするものであることが推測されるが、今後子どもに共感的に関わることを期待される学生たちには、試行錯誤を繰り返す中で自分なりに楽しく取り組むことのよさを味わえることが重要だ。幼稚園教育要領の「総則-第2-3-(10) 豊かな感性と表現」には「友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」という記述があり、5領域のねらいにおいて繰り返し「楽しさを味わう」、「楽しむ」ことが明示されている。このことは、表現の原動力ともなる活動の動機につながる重要な問題意識で

あると考える。後述の「4. まとめ」において、学生のアンケート回答の中で学生が活動を楽しむことを意識していたこと、また、その結果から活動を楽しんだであろうことが推察されるが、記録の中では「楽しんだことは記述するほどのことではない」という判断が働いたのであろうか。しかし、計画性や技能面の反省と同様に、楽しく活動できたことを自覚し、“何がどのように楽しかったのか”ということを実省の重要な観点として記録できることは、表現活動の過程における子どもの情緒の変化を捉え、より深い子ども理解のために欠かせないことではないだろうか。

学生たちがこの課題について十分に考えが及ぶようになった時こそ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が子どもたちに体现される教育の有り方を学生なりに見出した時であり、そのためにも今回の活動の記録はこの課題を自覚するための価値ある資料になるといえるだろう。

4. ま と め

最終日に、5領域の関連性についてアンケート調査を行った。一部抜粋し、「幼稚園教育要領を見て5領域の『内容』とつながっていると実感できたものを、上位から順に5つ選ぶ」の結果より、学生の5領域の関連性の理解度を考察する。

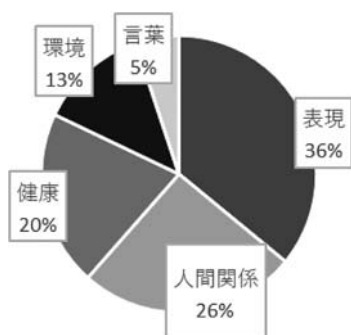


図3 1位で選択した領域

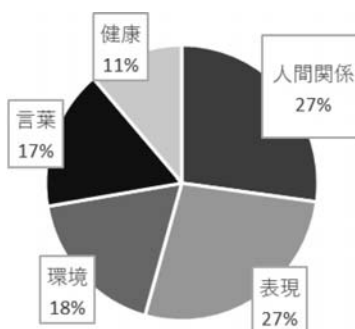


図4 選択した領域の割合

図3は、学生が1位として選択した領域を集計した結果である。5つの領域の中で、「お化け屋敷製作」を通して学生が1番関連していると実感した領域は、「表現」であり、36%の学生が選択していた。その後「人間関係」の26%、「健康」の20%、「環境」の13%、「言葉」の5%という結果であった。「お化け屋敷製作」はグループで造形表現をすることが主活動であったため、5つの領域の中で、「表現」と「人間関係」が多く選択されたことは、予測していた結果であった。しかし、さらにその「内容」の内訳を調べたところ、予想外の結果となった。「内容」の中で1番多く選ばれたのは、健康(4)「様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む」の8名、次点が表現(7)「かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする」の6名であった。「健康」は10ある内容の中から(4)のみが選択されていたが、「人間関係」と

「表現」は、選択された内容が分散し、各5つの内容が選択されていた影響だと考えるが、この結果から、学生が楽しみながら活動していたことが推察される。

図4は、学生が1位～5位までに選択した全ての領域を、集約したものである。それぞれの割合をみると「人間関係」と「表現」が27%で同率1位であり、その後、「環境」の18%、「言葉」の17%、「健康」の11%という結果であった。さらに、各学生の選んだ領域数について集計すると、39名中20名が、全領域を選択しており、1つの領域から5つを選択した学生は3名（人間関係2名、表現1名）であった。残りの16名の学生は複数の領域を選択していた。これらのことから、「お化け屋敷製作」を通して、5領域のつながりについて、多くの学生が実感できたと考察する。今回の実践で実感した5領域のつながりを、今後の授業や実習でより理解を深めていってほしいと考える。

これまで、表現Aと表現B等で短期的な科目連携はしていたが、4つの授業で集中的に3週間を使い、1つのことに取り組むことは初めての試みであった。「お化け屋敷製作」を実施した上での反省点や今後の課題についてまとめる。

反省点として、5月に急遽、4つの授業での「お化け屋敷製作」を担当間で協議し、実施を決定したため、教員側の十分な準備期間が取れなかったことが挙げられる。アンケート結果から、学生にとっても貴重な体験になったことが明らかになったので、次年度以降も継続するのであれば、授業開始前から計画し、合同期間に入るまでの各授業でも、連携内容を踏まえて授業計画を組むことで、学生の意識や完成度はより向上すると考える。また今回は、製作物への見通しが甘かったグループも多かった。製作までの準備期間を定期的に各授業内に含める等、より計画的にすることで、製作期間にスムーズに移行できるだろう。

今後の課題として、「お化け屋敷製作」以外でも、5領域で科目連携できるプログラムを考えていきたい。他の候補として、同様の製作系である「忍者屋敷」や「蠟人形館」の製作の可能性を担当間で共有している。また「オペレッタ体験」等も考えられるが、十分な感染対策をしながら実施可能かどうか焦点になるだろう。今回は、1クラスを5グループに分け、10の作品を製作したが、製作物の内容、グループ内の出席者の人数、グループ内の人間関係等により、進捗状況に大きな差が見られた。しかし、児童教育学科の学生は部活生も多く、時期によっては公欠等でクラス（グループ）全員が揃いにくい現状もある。諸事情を踏まえた上で、学生たちに5領域の中でも、主として何を体験してほしいかにより、プログラム内容は変化すると考える。

本来であれば、子どもたちに完成後の「お化け屋敷」を実際に体験してもらい、子どもたちの反応も直接見てもらいたかったが、コロナ禍で学内への入構制限もあり、今回の「お化け屋敷」の成果は、7・8月のオープンキャンパスで来場した高校生に見学をしてもらう予定で計画していた。当日、一部の学生には学生スタッフとして「お化け屋敷」を運営してもらったが、限られた人数であったため、今後も継続するのであれば、全員での発表機会まで設けることで、学生の達成感や満足度はより増加すると考える。なお本学では、2022年度に再課程申請を予定している。再課程申請後は、現状の5領域に関係するカリキュラムも単位数などが大きく変わることが

予想されるため、5領域の指導法の授業内で実施するのではなく、5領域の関連性を体験できるような大学独自科目の開講も学生の体系的な学びにつながるだろう。今後も、学生の主体性や総合的な学びを大切にできるような授業を考えていきたい。

出典

新幼稚園教育要領のポイント（文部科学省）

URL： https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/12/05/1398944_006.pdf

幼児一人一人のよさや可能性を把握するなど幼児理解に基づいた評価を実施

新幼稚園教育要領のポイント（文部科学省） p.13

URL： https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/12/05/1398944_006.pdf

文献

原井輝明・重村美帆・弘中陽子・久光明美・當銘美菜（2019）保育内容の指導における科目間連携の必要性 人間生活科学研究, 54・55, 39-46.

神垣彬子・伊藤智里・尾崎公彦（2010）領域「言葉」と領域「表現」の連携授業についての一考察－保育者養成校における科目間の試験的連携－ 幼年教育研究年報, 32, 95-100.

塩崎みづほ・小口偉・長谷川恭子（2020）保育者養成課程における総合的な表現活動の試み－「表現」に関わる教科の連携と実践を通してその可能性を探る－ 秋草学園短期大学紀要, 37, 81-93.

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説 フレーベル館

厚生労働省編（2018）保育所保育指針解説 フレーベル館

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領 フレーベル館

聴覚資料

本怖・サウンド編 幽霊・お化け（2005）コロムビアミュージックエンタテインメント株式会社

[たくぼ れいこ 保育学]
[おおのぎ たかゆき 美術教育]
[くろぎ あき 保育学]
[なかの けいこ 音楽教育学]

【論文】

青年期における Family System Test (FAST) の評価基準の検討Ⅱ

——力関係の測定と精神的健康度との関連から——

中見 仁美¹・桂田恵美子²

¹ 園田学園女子大学短期大学部

² 関西学院大学文学部

家族関係を捉えるアセスメントツールの1つに、Gehring (1993) が開発した Family System Test (以下 FAST とする) がある。チェスのようなボード上に男性、女性を示す2種類の木製の人形を家族に見立てて配置し、さらに各人形の高さをブロックで調節することで家族構造を視覚的に表現できるツールである。FAST には親密さと力関係の2つの指標があり、人形間の距離が親密さを各人形の高さの差が力関係を表しており、それぞれ定量的に評価することが可能となっている (Fig. 1 参照)。評価方法としては、親密さと力関係をそれぞれ3段階で評価し、その組合せにより家族関係の構造タイプを決定する (Fig. 2 参照)。構造タイプの種類としては“調和型”、“中間型”、“非調和型”に分かれ、Gehring (1993) は“調和型”が家族構造としてもっとも健全であり「健康な家族」として位置付けている。

日本における FAST の標準化を進める研究では、これまで評価指標である親密さについては妥当性が示されているが、力関係については日本の家族には適していないという問題点が指摘されている (池田、2001；築地 2015；河野、2005 など)。力関係には具体的に「腕力、経済力、支配性、注目度、尊敬」などの概念が含まれているが (築地・広瀬、2015)、適していない理由として、日本の家族は欧米と違い、世代間の境界が曖昧で、家族内での母子密着、父親の存在感の希薄さといった特徴が挙げられる (池田、1996、2001；河野、2005 など)。また中見・桂田 (2007) は力関係で「大」に分類される者がいなかったことを示した。大学生を対象としたその他の研究においても同様の結果が得られている (池田、1996、2001 など)。しかし、一方で中見・桂田 (2007) は実施後の半構造化面接にて、FAST の結果で家族間の力関係の差がほぼなかった研究参加者の応答にも力関係の存在が十分に感じられたものも多数あったと報告している。このことから日本において親密さは顕在化しやすいものである一方、力関係は潜在的なものであり表出されにくいものであることが推察された。

中見・桂田 (2010) は潜在的な力関係の指標を、本人でもできるだけ顕在化できるようにするため、人形のブロックの高さを小さくするという試みを行っている。日本人は欧米人と比べて、

極端であることを好まず、中庸を好むことは質問紙の回答方法などでよく知られている (Hui & Triandis, 1989 ; Chen, Lee, & Stevenson, 1995 ; Rollock & Lui, 2015 など)。人形の高さを調節するブロック 1 個分の高さが、中庸を好む日本人には高すぎて、人形間の高さを比較する際に何かしらの抵抗を感じるのかもしれないと考え、ブロックの高さを 3 分の 1 に変更して、微調整できるように日本人にとっても表現しやすいように工夫した。その結果、Gehring の評価基準に当てはまりやすくなる可能性が示唆されたが、限界としてさらなる研究参加者のデータ収集についても言及されていた。

本研究は中見・桂田 (2010) の研究を追試し、中見・桂田 (2010) で報告された内容を研究参加者のデータを追加して、再検討することを目的とする。FAST のブロックの高さを変え、ブロック変更前の先行研究の結果 (中見・桂田, 2007) と比較し、Gehring の評価基準に日本の家族が適応するかデータを追加して改めて検討を行う。その際、これまでの FAST を使った研究と同様に精神的健康度の指標を使用し、FAST の面接の応答を参考にする。

方 法

調査協力者

関西圏にある大学生 194 名 (男子 36 名、女子 158 名、平均年齢 20.6 歳 (SD=1.28) が研究に参加した。両親がそろっている核家族のみを分析の対象としたため、三世代家族、単親家族、調査への参加が 2 回目の学生などを除外し、分析の対象となったのは 153 名 (男子 29 名、女子 124 名) となった。

器具 先述した FAST を用いた (Fig. 1 参照)。本研究では 1 個のブロックの高さを 0.5 cm、1.0 cm、1.5 cm の 3 種類とした。もともと Gehring が設定したブロックの高さは 1.5 cm、3.0 cm、4.5 cm であったが、本研究では日本人が配置するのに抵抗を感じず、「少しの差」が表現できることを考慮し、1 個のブロックの高さを 1/3 にした。1/3 にしたのは、事前に 5 種の高さ (0.5 cm、1.0 cm、1.5 cm、3.0 cm、4.5 cm) で本研究とは別の調査協力者で実施したところ、0.5 cm、

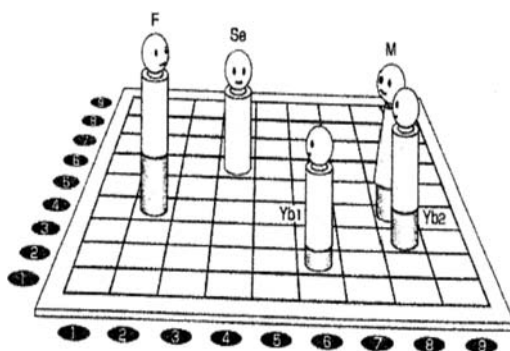


Fig. 1 FAST 人形配置の図 (築地, 2001, p.137 より引用)

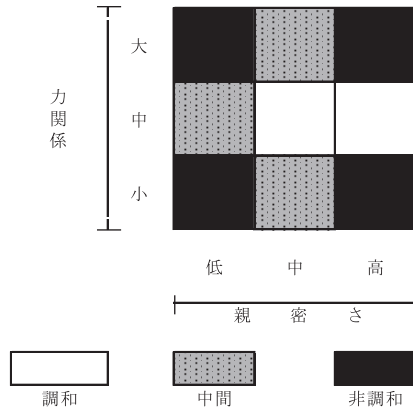


Fig. 2 家族の親密さと力関係による家族関係構造の分類 (Gehring, 1993/1997, p.34 より引用)

1.0 cm、1.5 cm の使用頻度が高かったためである。

評価方法 親密さは Gehring のマニュアルに従った。力関係についても Gehring のマニュアルに沿って、影響力がもっとも弱いとされた親（親の人形で高さが低い方）と、もっとも力が強いとされた子ども（子どもの人形で1番高さが高い子ども）とのブロック数の差を計算した。もし、力のない親ともっとも力のある子どもとの差が、小ブロック3つ分（1.5 cm）以上の差で高ければ「大」、1~2つ分（0.5~1.0 cm）であれば「中」、同じ高さあるいは子どもの方が親よりも高い場合は「小」と評価した。親密さと力関係の組み合わせから、Fig. 2 にあるように家族関係構造に分類した。

精神的健康度 General Health Questionnaire (GHQ) 28 項目版を使用した。GHQ は神経症症状および不安や社会的な機能の不全をも反映するものであり、神経症のみならず、緊張やうつを伴う疾患性を判別するのに優れている（中川・大坊、1985）。合計点は 28 点で、GHQ の合計得点が高いほど、精神的に何らかの問題があるとされる。GHQ 28 の一般健常者のカットオフポイントは 6 点以上であるが、大学生の平均値は、6.6~7.8 と一般健常者よりも高めである（中川・大坊、1985）。本研究での GHQ のクロンバックの α 係数は .837 であった。

手続き Gehring のマニュアルに従い、最初に検査者はボード上に人形を用いて、調査協力者の家族について示してもらうことを伝え、現在の家族の様子について、人形をボード上に配置するよう求めた。その後、半構造化面接を行った。質問内容は、「これはいつもの様子ですか。あるいは何か特別な場面を示しているのですか」、「あなたがここに示した関係はどのくらい続いていますか」、「この家族関係は、前によくあった状態とだいぶ違いますか」、「なぜあなたが示したような家族関係になってきたと思いますか」などであった。「力関係」について調査協力者の力関係をどのように思って配置しているのかを詳細に知るために、「(人形の高さについて) どうし

てこのような高さにしたのか」という設問を追加した。

所用時間は全行程で、調査対象者1人に対して25～45分であった。

倫理的配慮 大学の講義前後に研究の趣旨を説明し、参加日時の調整をする用紙を配布した。その後、筆者らが調査協力者と日時を調整し、調査実施となった。実施直前に、調査への参加協力は任意であり、参加の拒否や中止は自由であること、協力者本人に不利益が生じないことを口頭で説明を行った。同意を得られた参加者のみに調査を実施した。なお、2015年度筆頭著者の所属する倫理委員会の承認を得ている。

結 果

FASTの親密さと力関係の結果をTable 1に示した。親密さは「低」がもっとも多く、力関係は「小」と「中」が半数ずつで、「大」が2名と少ないが認められた。家族関係構造は「調和型」が50名、「中間型」が47名、「非調和型」が56名で、3つの型の人数に大きな差はなかった。

1) 家族関係構造と精神的健康度との関連

FASTの家族関係構造の3タイプ別に精神的健康度に差があるかどうかを検討するために、一元配置の分散分析を行った。その結果、精神的健康度に有意傾向が認められた($F(2,150) = 3.06, p = .05$)。Tukey法による多重比較の結果、「調和型」が「非調和型」よりも点数が低く、精神的に健康であった(Table 2参照)。

Table 1 Gehring の評価基準による家族関係構造の分類

		親密さ			計
		「低」	「中」	「高」	
力 関 係	「大」	2(1)	0(0)	0(0)	2(1)
	「中」	26(17)	24(16)	26(17)	76(50)
	「小」	38(25)	21(14)	16(10)	75(49)
	計	66(43)	45(30)	42(27)	153(100)

() 内は% (名)

Table 2 家族関係構造による精神的健康度の得点

		平均値	標準偏差
非調和型	(n = 56)	7.34 a	5.53
中間型	(n = 47)	5.89 ab	3.81
調和型	(n = 50)	5.14 b	4.32

* 同じ下付き文字の付いていない値は、TukeyのHSD法において $p < .10$ の差である

「非調和型」の中でも親密さ「高」・力関係「小」がもっとも精神的健康度が低かった(Table 3参照)。なお、3つの家族関係構造の精神的健康度の得点は、「非調和型」が大学生の平均(6.6～7.8点)の範囲内、「調和型」と「中間型」は大学生の平均よりも低かった。

さらにTable 4において、半構造化面接の応答内容を分類した。親密さで「低」・「中」の応答では家族の誰かを否定的に述べているが、親密さで「高」になると、家族を肯定的に述べていた。力関係の応答をみると、力関係で「小」・「大」の場合、母親の力が強いことや、父親の力が

強いことを否定的に述べていた。対して力関係で「中」の場合、父親あるいは両親が程よく力があり、肯定的に述べられていた。

次に親密さと力関係の組み合わせによる家族関係構造ごとにとみると、「調和型」が親密さも力関係も肯定的に述べられ、もっともバランスよく家族について語られていた。

2) ブロック変更前と変更後の比較

本研究のFASTの結果と中見・桂田（2007）のブロック変更前の親密さと力関係の結果のFASTを比較した。変更前のTable 5と変更後のTable 1を比べると、力関係で「大」が2名、変更後に出現していた。

Table 3 精神的健康度の得点

		親密さ		
		「低」	「中」	「高」
力 関 係	「大」	7.50(6.36)		
	「中」	6.77(4.03)	5.42(3.75)	4.88(4.84)
	「小」	7.18(6.02)	4.81(3.28)	7.69(4.44)

() 内は標準偏差

Table 5 ブロック変更前のGehringの評価基準による分類（中見・桂田，2007）

		親密さ			
		「低」	「中」	「高」	計
力 関 係	「大」	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
	「中」	5(6)	9(13)	13(18)	27(37)
	「小」	21(29)	16(21)	10(13)	47(63)
	計	26(35)	25(34)	23(31)	74(100)

() 内は%

(名)

考 察

本研究では中見・桂田（2010）の研究報告の内容をデータ追加の上、再検討した。FASTの日本の家族特徴である潜在的な力関係に注目し、力関係を表現するブロックの高さを小さくし、改めてGehringの評価基準が日本の家族に適しているか検討を行った。その結果、精神的健康度で有意傾向が認められ、家族関係構造で「調和型」が「非調和型」よりも健康であり、Gehringの定義している「健康な家族」の評価基準と合致していた。つまり、FASTのブロックの高さを小さくしたために、日本の家族に適さないとされてきたGehringの評価基準が、日本の家族にも適している可能性が示唆された。さらに中見・桂田（2010）では力関係で「大」が0名であったが、本研究では2名認められた。これはブロックの高さを低くしたため、潜在的な力関係が表現しやすくなったと考えられる。少数であるが日本の家族にも極端な力関係があると示されたと言え、大きな意義があったと考えられる。

次に面接の応答を見ると、家族関係構造で「調和型」が親密さも力関係も肯定的に述べていたことから、FASTに調査参加者が抱いている家族がうまく反映されていたと言える。このことから、FASTの評価基準と調査参加者の応答が一致していると考えられる。

一方でGehringの評価基準で青年期（13歳以上の核家族）の場合、60%以上が「調和型」の

Table 4 家族関係構造別の面接の応答

Gehring の評価基準		面接の応答	
家族関係構造	親密さ	親密さ	力関係
非調和型	低	小	大
中間型	低	中	中
調和型	中	中	中
	高	中	中

・父は亭主関白なので。弟は強いと言うか、言ったことを母親が聞いてしまうので	・父は亭主関白なので。弟は強いと言うか、言ったことを母親が聞いてしまうので
・母→父→弟→私の順で意見が通る	・母→父→弟→私の順で意見が通る
・父と母が私を見守ってくれている。父は大黒柱、生活を支えている	・父と母が私を見守ってくれている。父は大黒柱、生活を支えている
・母は家のことをすべてやってくれている。私は父と母に逆らえない	・母は家のことをすべてやってくれている。私は父と母に逆らえない
・母は強い。父は黙っているけど、権力はある	・母は強い。父は黙っているけど、権力はある
・父親が言うことはそこまで絶対的ではないけど従うし、弟は文句を言いな	・父親が言うことはそこまで絶対的ではないけど従うし、弟は文句を言いな
・ら従う。私と母親は弟より下のような気がする	・ら従う。私と母親は弟より下のような気がする
・うちの家は古い感じ、父の権力がある	・うちの家は古い感じ、父の権力がある
・一番察い、支えているのは父。私には言えん	・一番察い、支えているのは父。私には言えん
・父は尊敬、家族をまんべんなく見ている	・父は尊敬、家族をまんべんなく見ている
・母は母親としてしつかり。弟は私よりもしつかりしている。	・母は母親としてしつかり。弟は私よりもしつかりしている。
・母は「～しなさい」など命令するので強い。家を守っている	・母は「～しなさい」など命令するので強い。家を守っている
・父は2人を養っている、家族の犠牲になっている	・父は2人を養っている、家族の犠牲になっている
・父は自己中心的だから、機嫌を伺う	・父は自己中心的だから、機嫌を伺う
・養ってもらっている。ある程度は。強すぎない。親っていう程度	・養ってもらっている。ある程度は。強すぎない。親っていう程度
・父が一番強い、逆らえない	・父が一番強い、逆らえない
・父と母は私たちの世話をしてくれているというのでもあるので、	・父と母は私たちの世話をしてくれているというのでもあるので、
・子どもたちよりも高くした。かと言って、親の考えを押し付けるとかもない	・子どもたちよりも高くした。かと言って、親の考えを押し付けるとかもない
・父と母がどっちか得意分野で先頭に立ったり、力が均衡していると思う	・父と母がどっちか得意分野で先頭に立ったり、力が均衡していると思う
・(親が)自分より高いが、特に権力を見せたくるんではない。	・(親が)自分より高いが、特に権力を見せたくるんではない。
・父が働いているからではなく、(両親は)常に同じ高さなので	・父が働いているからではなく、(両親は)常に同じ高さなので
・結婚のときに約束したらしい	・結婚のときに約束したらしい

家族関係構造に分類される報告がある（池田、2001 の資料参考）。本研究では一般の大学生を対象としているにもかかわらず、「調和型」、「中間型」、「非調和型」の家族関係構造がそれぞれ同程度の人数であった。

これらのことから、ブロックの高さを変えたことによって、Gehring の評価基準が日本の家族に当てはまる可能性が示唆されたが、可能性という限界にあるため、さらにデータを収集し、検討が必要である。

引用文献

- Chen, C., Lee, S., & Stevenson, H. W. (1995). Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among east Asian and north American students. *American psychological Society*, 6(3), 170-175.
- Rollock, D & Lui, P, P. (2015) Measurement Invariance and the Five-Factor Model of Personality : Asian International and Euro American Cultural Groups. *Assessment*, 1-17.
- Gehring, T. M. (1993) *Familien System Test Manual*. German, : Belts Test Gesellschaft. 八田武志（訳）(1997). FAST (Family System Test) マニュアル. ユニオンプレス.
- Hui, C. H., & Triandis, H. (1989). effects of culture and response format on extreme response style. *Journal of cross-cultural psychology*. 20(3), 296-309.
- 池田和夫（1996）. 日本人大学生における家族構造認知の特徴－Family System Test による国際比較－. 高知大学人文学部人文学科・人文学研究. 4, 11-20.
- 池田和夫（2001）. FAST による家族構造認知の異文化間比較. 八田武志（編）, シンボル配置技法の理論と実践 (pp.149-163). ナカニシヤ出版.
- 河野望（2005）. Family System Test による家族関係の認知に関する発達の研究－小学生・中学生・大学生の比較から－. 人間発達研究所紀要. 17, 34-53.
- 中川泰彬・大坊郁夫（1985）. 日本版 GHQ 精神健康調査票手引. 日本文化科学社.
- 中見仁美・桂田恵美子（2007）. 大学生における FAST (Family System Test) の評価基準の検討－面接の応答、精神的健康度との関連から－. 家族心理学研究. 21, 20-30.
- 中見仁美・桂田恵美子（2008）. 大学生における父親の認知と家族機能の関連. 家族心理学研究. 22, 42-51
- 中見仁美・桂田恵美子（2010）. Family System Test (FAST) の新たな試み－力関係を中心に－. 日本心理学会 74 回大会発表論文集, 1200
- 築地典絵・広瀬雄彦（2015）. Family System Test における階層性の検討. 京都女子大学発達教育学部紀要. 11, 55-62.

[なかみ ひとみ 家族心理学]
[かつらだ えみこ 発達心理学]

【論文】

外国語教育における ナーサリー・ライムやことば遊びの活用

衣 笠 知 子

1. はじめに

日本の外国語（英語）教育は、2011年度に公立小学校5,6年生に「外国語活動」（必修科目）が導入されたことで開始学年が小学校5年生になったが、2020年度より開始学年が3年生に下がり、3,4年生では必修科目として「外国語活動」が年間35授業時間実施され、5,6年生では教科として「外国語」が年間70授業時間実施されるようになった。

小学校教員養成と研修における「外国語（英語）コア・カリキュラム」（H29年3月、文部科学省委託、東京学芸大学）には、「外国語に関する専門的事項」の中の「英語に関する背景的な知識」の学習項目の一つとして、「児童文学（絵本、子ども向けの歌や詩等）」が挙げられている。英語圏における言語文化の一つであると言える子ども向けの歌や詩などが英語に関する背景的な知識として重視されることは論を俟たない。大学の教員養成課程においては、講義内容に上記学習項目を含むことが求められており、英語圏の子ども向けの歌や詩などの知識を得た学生が教壇に立つことで、小学校においても児童がそれらに触れる機会が増えるものと期待できる。

「子ども向けの歌や詩等」に最も合うと考えられるのは、英語圏伝承のナーサリー・ライム（Nursery Rhyme）である。ナーサリー・ライムは米国ではマザー・グース（Mother Goose）と呼ばれるが、本稿では名称を統一して「ナーサリー・ライム」を使用することとする。ナーサリー・ライムは英語圏で長い年月唄い継がれ、広く親しまれている韻を踏んだ子どもの詩の総称であり、約700編とも1000編以上あるとも言われている。押韻詩として口ずさんだり、メロディがついて歌として歌われたりする。1760年代にはジョン・ニューベリー（John Newbery）によるナーサリー・ライムの小冊子“Mother Goose’s Melody: or Sonnets for the Cradle”が出版されていることから、その伝承の歴史の長さがうかがえる。しかし、ナーサリー・ライムは古典ではなく、その題名や登場人物や詩は、小説、ポップス、映画などに引用され、今日も老若男女を問わず英語圏の人々の生活の中に根づいている。一方、英語圏においてナーサリー・ライムに初めて触れる時期は主に幼児や低学年であることから、日本の外国語（英語）教育の中で扱うためには、日本の学習者の発達段階や興味・関心に合うものを選択する必要がある。

本稿では、米国の出版物“The Core Knowledge Series”の分析を基に、日本の外国語（英語）

教育において、学習者の発達段階や興味・関心に合うと思われるナーサリー・ライムの活用を考察する。また、ナーサリー・ライム以外で、日本の学習者の学習段階や発達段階に合うと考えられることは遊びについて考察する。さらに、ナーサリー・ライムやことは遊びを指導する上での留意点を提案する。

2. 研究方法

2.1 文献研究

米国の出版物で、児童期に知っておく必要のある基礎知識が学年と教科ごとに示されている“The Core Knowledge Series”（代表編者 E. D. Hirsch, Jr.）の幼児～6年生までの8巻を用い、その中の国語科にあたるものとして、幼児～5年生の巻では“Language and Literature”、6年生の巻では“English”の大項目に挙がっている内容の分析から、ナーサリー・ライムやことは遊びの日本の児童への活用の可能性を探る。

2.2 実践研究

筆者の大学における教員養成関連授業の実践から、ナーサリー・ライム、ことは遊びなどの指導上の留意点を提案する。

3. 外国語教育におけるナーサリー・ライムの意義

まず、ナーサリー・ライムについて、その外国語教育における意義を記しておく必要がある。先に述べたように、英語圏において長い年月唄い継がれ、広く親しまれているナーサリー・ライムは英語圏の言語文化の一つであり、ナーサリー・ライムを知ることは英語圏の言語文化についての知識を深めることになる。

言語習得上の意義としては、伝承的な子どもの詩や歌が母語習得過程で果たす役割の大きさについていくつかの考察がなされている。羽仁（1996）は、コダーイ（Kodály Zoltán）の研究から、わらべうたは、発音・発声・ことばのリズム・抑揚などの言語的機能の練習の役割を果たすと述べているが、これは英語においても同様であり、英語圏の母語習得過程でナーサリー・ライムは重視されている。リーパー（2008）は、音素認識のまず始めのステップはライミング（韻）だとし、英語の言語教育には欠かせないとしている。米国の幼児教育では、ライミング（rhyming（脚韻））とアリタレーション（alliteration（頭韻））が音韻認識の最初のステップとして重視されており、「日常の会話・単語を聞くことに慣れていく時期に、韻をふんだわらべうた、マザーグースなどのことは遊びに慣れ親しんでいると、無理なく文字を読めるようになる」とし、「そのあと、プリスクールから小学校2年生ぐらいいまでに、子どもたちは英語の音の法則をしっかりと身につけていく」（リーパー、2008：15）と述べている。Hirsch（2013）は、「詩の短さは、

子どもがのちにストーリーで出会う書き言葉へのこの上ない予備学習 (perfect introduction) になる」「リズムカルで耳に心地よい言葉と音の結合は、子どもが言葉と遊び、韻に親しみ、ナンセンスワーズを作りだすことへと誘う」「このような遊びが、言葉の音へ注意を向け、のちに読みの学習の際に必要となる重要なスキルになる」(Hirsch, 2013: 5) としている。また、鷺津 (1992) は、ナーサリー・ライムの音声面における言語習得上の有意性を論じ、「ナーサリー・ライムは英語圏の子どもたちにとって楽しみながらいつのまにか英語のリズム感を身につけるのに不可欠の言語教材であるとも言える」(鷺津, 1992: 231) と述べている。さらに鷺津は、英語特有の強弱のリズムを「バウンシング・リズム」と呼び、「日本人にとってもナーサリー・ライムは英語のバウンシング・リズムを身につけるのに非常に良い教材となりうる」(ibid.: 295) としている。

日本の外国語教育におけるナーサリー・ライムの意義をまとめると、次のように言える。

ナーサリー・ライムは英語の音声的特徴や言語構造を土台としており、英語特有の音、強弱のリズム、等時間隔性、抑揚などに慣れ親しむことができ、英語の語彙や文構造に無意識のレベルで触れることができる。また、指遊び、手遊び、全身遊びなどのように仕草や動作を伴うナーサリー・ライムは、詩の意味を仕草や動作で表現しているものが多く、歌い遊ぶことを通して、ことばの音と意味の結びつきを体得できる。さらに、ナーサリー・ライムの詩や遊び方には、英語文化圏ならではのモチーフや表現があふれており、歌い遊ぶことが子どもに身近なレベルで異文化に触れる体験になる (衣笠, 2017)。

4. “The Core Knowledge Series” からの考察

“The Core Knowledge Series” は、未就学児、幼稚園児、小学校 1～6 年生の 8 段階において、教育者、保護者、社会が子どもに教育すべきことを教科別に挙げている出版物で、“What Your Preschooler Needs To know” から “What Your Sixth Grader Needs To Know” までの 8 巻からなるシリーズである。学習は学習を基に成り立つ。すでに知っている知識があるからこそ新たな知識を積み上げることができる。知識を積み上げていくためには、学年ごとの共通の基礎知識を示す必要があるという考えに基づき、教育者・有識者など各巻 2000 人の協力を得て編集されている (Hirsch & Bevilacqua, 2013)。代表編者は、米国人が知っておくべき文化リテラシーを纏めてベストセラーとなった “Cultural Literacy” (1987) の筆者であるバージニア大学名誉教授 (教育学) の Eric Donald Hirsch, Jr. である。なお、筆者がこのシリーズを使用するに至った理由は、ナーサリー・ライムの一編一編について、題目だけでなく詩全編が掲載されており、筆者が知るナーサリー・ライムと一致することが確認できたためである。

4.1 国語科 (Language and Literature および English) の掲載内容

本シリーズの、未就学児、幼稚園児、小学校 1～6 年生の 8 巻において、国語科 (Language

表1 “The Core Knowledge Series” の国語科に掲載されている内容の項目別分類表

“The Core Knowledge” Language & Literature								
	Pre	K	1 st	2 nd	3 rd	4 th	5 th	6 th
Traditional Rhymes	35	30	6	0	1	0	0	0
Tongue Twisters	2	0	5	0	0	0	0	0
Riddle Rhymes	0	0	4	0	0	0	0	0
Poems / Poetry (Author unknown)	0	0	0	0	0	1	0	0
Poems / Poetry	11	9	15	17	11	14	18	14
Aesop's Fables	2	4	6	0	0	0	0	0
Stories	6	17	21	13	10	0	0	0
Tall Tales	0	2	0	3	0	0	0	0
Drama	0	0	1	0	0	0	0	0
Myths, Stories, Plays	0	1	0	10	10	10	9	15
Sayings, Phrases	0	11	10	16	15	34	29	42

(注) 本シリーズでは、ナーサリー・ライムも Poetry (詩) などの大項目に掲載されている。本表は、掲載されている詩の一編一編を筆者が吟味し、Opie (1951, 1985) を参照し、ナーサリー・ライムは Traditional Rhymes (伝承押韻詩) に分類して集計したものである。

and Literature および English) に挙がっているものを項目別に分類して表1に示す。

4.2 国語科におけるナーサリー・ライム

表1に、“Traditional Rhymes” (伝承押韻詩) として分類しているものがナーサリー・ライムである。未就学児 (Pre) 段階で35編、幼稚園児 (K) 段階で30編、小学校1年生 (1st) 段階で6編掲載されている。3年生 (3rd) 段階で1編が掲載されているが、4年生からは掲載されていないことから、ナーサリー・ライムは英語圏においては、やはり幼児や小学校低学年で扱われるものであることがわかる。

未就学児段階から1年生段階で掲載されているナーサリー・ライムのいくつかを紹介する。

〈未就学児段階〉

Two Little Blackbirds	One Potato, Two Potato
Five Little Monkeys	The Eensy, Weensy Spider
Teddy Bear	This Is the Way the Ladies Ride
Ring Around the Rosey	Pat-a-Cake
Rain, Rain Go Away	Pease Porridge
Polly Put the Kettle On	A-Hunting We Will Go
Wee Willie Winkie	Who Stole the Cookie from the Cookie Jar?

〈幼稚園児段階〉

Hickory, Dickory, Dock	Hey, Diddle, Diddle
Little Boy Blue	It's Raining, It's Pouring
Baa, Baa, Black Sheep	One, Two, Buckle My Shoe
Jack and Jill	Humpty Dumpty
Little Bo Peep	Hot Cross Buns!
Ladybug, Ladybug	Sing a Song of Sixpence
Little Jack Horner	There Was a Little Girl

〈小学校1年生段階〉

Thirty Days Hath September	Solomon Grundy
The Queen of Hearts	Three Wise Men of Gotham

4.3 日本におけるナーサリー・ライムの活用、および指導上の留意点

先述の通り、英語圏においてナーサリー・ライムは幼児や小学校低学年で扱われるものであるが、4.2. において具体例を示したナーサリー・ライムの中には、日本の中・高学年に活用できるものも見受けられる。各段階ごとに、日本の学習者の発達段階や興味・関心に合うと考えられる活用例を示し、指導上の留意点を提案する。

4.3.1 未就学児段階掲載のナーサリー・ライムについて

未就学児段階では、指遊び、手遊び、全身遊びなど、遊びを伴うナーサリー・ライムが多く挙げられている。指遊び、手遊びを伴うものは、日本においても幼児や小学校低学年に向く。日本の保育園や幼稚園、および教育課程特例校や学校裁量の時間などを使って低学年から外国語活動を実施している小学校では、遊びを伴うこれらのナーサリー・ライムを通して、異文化の遊びの体験とともに英語の音とリズムを楽しんでもらいたい。その際、詩を教え込むのではなく、何度も聴いて、歌える部分から口にしつつ何度も歌い遊ぶうちに、いつのまにかナーサリー・ライムを覚えてしまったというように時間をかけて進めることに留意する。

一方、指遊び、手遊びは中学年・高学年には幼なすぎる感が否めない。未就学児段階に挙げられているものの中で、中・高学年への活用例を次に挙げる。

“Five Little Monkeys”は英語圏ではよく知られるナーサリー・ライムの一つで、市販絵本がある。絵本の読み聞かせを通して中・高学年に紹介するとよい。また、“Pease Porridge”は手合わせ遊びが伴うので、手合わせ遊びとしてなら中・高学年も楽しめる。“Who Stole the Cookie from the Cookie Jar?”は、輪になって座り、クラスメートの名前をライムの中に入れながら、誰がクッキーを取ったかを当てるライム遊びで、学年を問わず楽しめる。“A-Hunting We Will Go”は、全員で輪になって遊ぶアーチくぐりの集団遊びであるが、女兒が捕まったら歌詞を“her”に替えて歌い、男児が捕まったら“him”に替えて歌うという難易度の高さがあるので、高学年にこ

そ楽しめる。

また、高学年においては、発展的な活動として、低・中学年で慣れ親しんだナーサリー・ライムを読み教材として使うとよい。

4.3.2 幼稚園児段階掲載のナーサリー・ライムについて

幼稚園児段階では、ストーリー性のあるナーサリー・ライムが多く挙がっている。どれもよく知られたもので、市販絵本も入手しやすい。また、インターネットで検索すると詩の意味を表現したイラストなどが多数ある。絵本やイラストといった視覚的な意味ヒントを見せながら、英語圏の言語文化の紹介として、日本の児童にも紹介するとよい。

4.3.3 小学校1年生段階掲載のナーサリー・ライムについて

“Solomon Grundy”は人の一生を一週間に例えたライムである。1週間の曜日を教える詩として英語圏では知られている。“Thirty Days Hath September”は、日本の「西向く士」と同様に月の日数を覚える詩である。曜日や月の名称は中・高学年の学習語彙に一致するため、どちらも日本の中・高学年に合う。また、これらは遊びを伴わないライムであり、詩として意味を味わうのに向くという点でも中・高学年に合う。ゆっくり指導者の後について言い、音やリズムをつかみながら、韻を踏んでいる単語を児童が発見するように進める。30日の月が、4月、6月、9月、11月と順序良く並ばずに、なぜ9月が先に出ているのか、韻の効果に気付かせたい。

4.4 国語科に掲載されている2～6年生の内容

学年が上がるにつれて推奨されるものも当然ながら難易度が上がり、小学校2年生ではギリシャ神話(Myths)が10編、3年生では『不思議の国のアリス』などの物語や先住民族民話など(Stories)が10編とスカンジナビア・ギリシャ・ローマ神話が10編挙がっている。4年生では、詩としては、ナーサリー・ライムではなく、ウィリアム・メイクピース・サッカーやウィリアム・ブレイクなどの短編・中編・長編詩(Poems/Poetry)が主として扱われ、加えて、『ロビンフッド』『ガリバー旅行記』などの物語や世界の民話や神話が10編挙がっている。5年生ではエミリー・ディキンソンやウィリアム・ブレイクなどの短編・中編・長編詩が18編と『トム・ソーヤの冒険』『若草物語』などの物語や先住民族民話などが9編挙がっている。6年生ではシェイクスピア、パイロン、ワーズワースなどの詩や先住民族の詩などが14編、ホメロスの叙事詩やギリシャ神話が13編、シェイクスピア劇(Plays)などが2編挙がっている。

英語を母語とする児童に推奨されるものが、同年齢の日本の児童の学習段階にそぐわないことは予想通りである。日本における外国語(英語)教育においては、児童の学習段階を踏まえた上で、児童の年齢や興味・関心に合う教材を考える必要がある。

4.5 日本の中学年・高学年への活用の可能性

表1に挙がっている国語科に掲載されているものの中で、日本の中学年・高学年の外国語教育に活用できるのではないかと考えられるものは、「なぞなぞ」(Riddle Rhymes)、「早口ことば」(Tongue Twisters)、「ことわざ、成句」(Sayings, Phrases)である。特に、ことわざや成句は、叙事詩・神話・文学が長編かつ難易度が高いことに比べると短く簡潔な一文単位で成り、意味を類推しやすいと考えられる。ここでは、なぞなぞの答えを考えたり、ことわざや成句の意味を類推することを「ことば遊び」と捉えることとし、具体例を次に挙げる。

〈なぞなぞ〉

・1年生掲載

Riddle me, riddle me, what is that

Over the head, and under the hat? (Answer: hair)

Thirty white horses upon a red hill,

Now they tramp,

Now they champ,

Now they stand still. (Answer: teeth)

〈ことわざ・成句〉

・4年生掲載

Haste makes waste. 急いては事をし損ずる

Seeing is believing. 百聞は一見にしかず

Don't count your chickens before they hatch. 取らぬ狸の皮算用

・5年生掲載

Birthday suit 裸

Kill two birds with one stone 一石二鳥

Sit on the fence どっちつかず、日和見

A watched pot never boils. 見つめられるとポットは煮え立たない

・6年生掲載

All's well that ends well. 終わり良ければ総て良し

A friend in need is a friend indeed. まさかの友こそ真の友

The leopard can't change its spots. 特性・習性は変えられない

Necessity is the mother of invention. 必要は発明の母

Strike while the iron is hot.

鉄は熱いうちに打て

4.6 日本における英語のことば遊び（なぞなぞ、ことわざ・成句）の指導上の留意点

中・高学年になぞなぞを出題する際は、まず普通で言う、次はゆっくり言う、その次は表情やジェスチャーをつけて言う、というように、児童の理解度に応じて徐々に分かりやすくし、全員が答えにたどり着けるように進める。また、なぞなぞの答えは、口頭で言うだけでなく、イラストを準備しておき、イラストを示すことにより全員が答えを確認できるようにする。その際、イラストを示しながら再度なぞなぞを言い、理解の決め手となる語彙の意味を確認させるようにする。

ことわざや成句は、意味の類推を楽しむとよい。小学校風に言い換えると「意味当てクイズ!」である。上述のなぞなぞと同様に、児童の理解度に応じて徐々に分かりやすくし、児童が意味を考えて試行錯誤しつつ正解に至る過程を楽しめるように進める。また、ことわざや成句は短く簡潔な一文単位で成り立っているため、口頭で出題するだけでなく英文も示して、音と文字の繋がりに興味・関心を持たせてもよい。

5. ま と め

筆者は、幼児期・児童期の外国語（英語）教育において、つまり、子どもと外国語との出会いにおいて、ナーサリー・ライムを歌い遊ぶことと、絵本の読み聞かせを聴くことは不可欠であると考えている。しかし、それら以外にも欠かしてはならないものがあるのではないかという思いに駆られ、米国において幼児期・児童期の子どもに教えた文化リテラシーが網羅されているという“The Core Knowledge Series”全8冊の国語科の掲載内容の分析を試みることにした。日本の幼児期・児童期の外国語（英語）教育において役立つものを探ることが、本稿の目的であった。しかし、英語を母語とする児童に推奨されるものは、同年齢の日本の児童の学習段階にはそぐわないという予想を覆す大きな発見には至らなかった。8冊の分析の結果、手元にかろうじて残ったものが、なぞなぞとことわざというのは残念な結末ではある。しかし、ものは使い次第で如何様にも変わる。手元に残った僅かなものを教育現場で最大限活用する方法を考えていくことを今後の課題としたい。

本稿は、第19回小学校英語教育学会全国（北海道）大会（2019年7月）において、研究発表したものに加筆修正を加えたものである。

引用文献

衣笠知子（2017）「7章 教材研究①－児童が英語に楽しく触れ、慣れ親しむ活動」pp.84-101. 樋口忠彦、加賀田哲也、泉恵美子、衣笠知子（編）『新編小学校英語教育法入門』研究社

- 東京学芸大学 (2017) 「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 28 年度報告書
- 羽仁協子 (1996) 「わらべうたと子ども」 pp.101-131. 東洋・小澤俊夫・宮下孝宏 (編) 『児童文化入門』
岩波書店
- 文部科学省「小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編」(平成 29 年 7 月)
- リーバー・すみ子 (2008) 『アメリカの小学校ではこうやって英語を教えている』 径書房
- 鷺津名都江 (1992) 『わらべうたとナーサリー・ライム 日本語と英語の比較言語リズム考』 晩聲社
- Hirsch, E. D. Jr., (2006). *What Your Fifth Grader Needs to Know*. Delta
(2007). *What Your Sixth Grader Needs to Know*. Delta
(2013). *What Your First Grader Needs to Know*. Bantam Books
(2014). *What Your Second Grader Needs to Know*. Bantam Books
(2015). *What Your Third Grader Needs to Know*. Bantam Books
(2016). *What Your Fourth Grader Needs to Know*. Bantam Books
- Hirsch, E. D. Jr., Bevilacqua, L. (2013). *What Preschooler Needs to Know*. Bantam Books
- Hirsch, E. D. Jr., Holdren, J. (2013). *What Your Kindergartner Needs to Know*. Bantam Books
- Opie, I. & P. (1951). *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford University Press
- Opie, I. & P. (1985). *The Singing Game*. Oxford University Press
-

[きぬがさ ともしこ 言語文化学]

【研究ノート】

主体的に出産に関与した ととらえた予定帝王切開の体験

竹 内 佳寿子

I. 緒 言

我が国の帝王切開の割合は、1985年に5%であったが2014年には25.8%（厚生労働省，2018）と5倍の増加となっている。また、予定帝王切開は全出産様式で2008年の9%から2017年には13%と9年間で1.4倍へ増加し、帝王切開全体の60%を占めている（Maeda, 2017）。その背景には、出産の高年齢化（厚生労働省，2016）、体外受精による出生児数の増加（斎藤，2017）がある。また、不妊治療による多胎妊娠などのリスク回避の必要性が生じるため帝王切開となりやすいことが推測される。さらに骨盤位経膈分娩や帝王切開既往経膈分娩についてのガイドライン（日本産婦人科学会，2020）を遵守するため、これらの経膈分娩を受け入れる施設が減少していること等が帝王切開の割合が上昇している原因だと考えられる。

帝王切開は、緊急帝王切開と予定帝王切開に分類される。予定帝王切開の適応は産婦の前回帝王切開既往、胎位異常・感染症などに対してあらかじめ日時を決めて行うものである。一方、緊急帝王切開は、母児の状態の悪化のために緊急に行うものである（医療情報科学研究所，2013）。予定帝王切開と緊急帝王切開では、決定時期や状況も異なるため産婦による受け止めや医療者によるケアの方向性は異なっている。

経膈分娩では、「出産に主体的に関与する」ことは、自分の力で出産したと思えること（東野，1988；國清，2007）、自分への信頼感、女性が出産の主役であると自覚して行動し、産む力を発揮すること（野口，2002）であり、これらによって満足感や達成感、幸福感をもたらされていると示されている（東野，1988；野口，2002；國清，2007）。

それに対し、予定帝王切開では、産婦自身の出産であるにも関わらず、医学的適応で決められた出産様式のため、主体的に関与したと思うことが困難であるとされている（Tully, 2013）。一方で、予定帝王切開であっても事前に心の準備プロセスを通して受け入れることができることも明らかとなっており（谷口，2014；竹内，2016）、意思決定を自己で行う段階を踏めたかということが主体的な関与につながっている。また、予定帝王切開をした女性へのインタビューから出産のとらえ方を明らかにした研究では（竹内，2020）、肯定的にとらえた要因は、予定帝王切開を「私の出産」ととらえ関与したと思えること、また、自分が出産の主体であると認識できるこ

とであった。これは、妊娠期のみでなく、帝王切開中の体験にも一部示されていた。このことから、女性自身が出産を「私の出産」ととらえ主体的に関与したと思える体験が、妊娠期のみではなく分婛期も体験されていることが明らかとなった。そこで、出産を肯定的にとらえるための看護とは、女性の目線からの情報提供とオリエンテーション、パースプランは選択肢を示すなどの女性自身が出産に関与でき、主体性を持たせる関わりであったことが示された。しかし、どのような関わりによって女性が私の出産をとらえ、出産に主体的に関与したと思えるかについての具体が明らかとなっていない。

本論では、妊娠中から産後にわたって3回のインタビューを行った複数の事例の中から、特に予定帝王切開の体験を肯定的にとらえ、出産体験の語りに「私を主体とした出産」「私ごととして関わった」という言葉が語られた事例を取り上げ、予定帝王切開の出産において主体的に出産に関与したととらえた体験とはどのような体験であったのかをさらに詳細に分析し、明らかにする。なお、本論で「主体的に出産に関与したととらえた体験」とは、意思決定を自己で行い、自分が出産の主体と認識でき、自分のこととして出産に関わった体験である。

Ⅱ. 研究方法

1. 研究デザイン

記述的質的研究を用いた事例研究

2. 研究対象（選定基準）

本研究の対象は、妊娠35週の時点で予定帝王切開が決定していること、日本語を話し、研究協力の同意が得られた女性とした。同意が得られた複数の対象の中から、予定帝王切開を主体的に出産に関与した体験ととらえた語りをしている事例（Zさん）を今回の研究対象とした。Zさんを集中的に分析する理由は、主に分析した今回の3人目の出産体験だけでなく、過去2回の異なる出産様式の出産体験を比較しながら語っており、多くの体験が語られているためである。

3. 調査期間

2020年8月25日～2020年11月30日

4. 用語の操作的定義

出産の体験とは、帝切の可能性を感じた時点から退院までに起こった出来事とその時の心身の反応、思い、言動である。

5. データ収集方法

妊娠35週の時点で、同意が得られた対象者に半構造化面接を行った。インタビューは、同意

が得られた日から予定帝王切開日までの妊娠期、帝王切開後退院前後の産褥期、産後1か月～2か月の3回実施した。インタビュー内容は、妊娠期は予定帝王切開が決定した経緯とそれにまつわる体験、退院前後の産褥期は前回のインタビュー後からインタビュー実施時までの出産にまつわる体験、産後1か月以降は妊娠期から退院までの一連の体験であった。

インタビューは、予定帝王切開を受けた女性を対象とした予備調査の分析並びに出産体験を測定する尺度（竹原，2007；常盤，2000；吉本，2017；箱崎，2017）の質問項目から得られた7つの内容を基本として作成したインタビューガイドを用いて行った。7つの内容は①協力者がどの段階でどのような感想を持ったか、②どのように対応・実践したか、③どのような経験をしたか、④その際、どのような身体感覚になったか、⑤医療者はどの段階でこの協力者にどのように指示あるいは説明したか、⑥医療者はどの段階でどのように具体的な処置をしたか、⑦この協力者はその都度どのように医療者の対応を評価したかであった。基本属性については、口頭で聴取した。

6. データの分析方法

まず、録音したインタビュー内容から逐語録を作成した。次に事例の具体的な出産体験の内容や特性を明らかにした。その後、「主体的に出産に関与した」ととらえている内容について分析した。主体的に出産に関与したととらえているとは、文献検討結果より、「意思決定を自己で行ったか、またはその段階を踏めたか」「予定帝王切開を『私の出産』ととらえ関与したと思えたか」、「自分が出産の主体であると認識できたか」という視点を基準として設定した。

具体的な分析方法は、1回のインタビューごとに逐語録から出産時の出来事とその時思ったこと・感じたことに関する記述について文脈を考慮し、意味内容を損なわないように抜粋した。その語りをまとまりのあるひとかたまりの1段落ごとに示し（Aレベル）、文脈に考慮しBレベルで意味内容を損なわないように集約し、内容を端的に示すタイトルを付けた。さらにCレベル、Dレベルと抽象度を上げて集約し、同様にタイトルをつけた。なお、この場合のタイトルとは、語りの内容を適切に簡潔に示すためのラベルのようなものとした。これらの分析の過程で、先のインタビューガイドで示した7つの内容を再確認しながら行った。そして、出産体験の分析から得られた全てのDレベルの同じ内容のものを統合して整理し、出産体験の時間軸で示し、詳しい説明を文章で示し、「出産体験の要約」とした。

主体的に出産に関与したととらえている内容についての分析では、妊娠期から産褥期までの時期ごとに、語りの内容から先に述べた規準の設定に従って主体的に出産に関与したととらえたか否かに分け、さらに、その内容を具体的に示した。

分析の各段階において、母性看護学研究に精通した専門家、臨床助産師、エスノグラフィー研究の専門家とともに、分析内容を検討した。

7. 倫理的配慮

研究協力者には、研究の説明と自由意思による参加および匿名性の保証、研究による母児に対する不利益のないことの保証、途中辞退の保証について書面と口頭で説明し同意を得た。特に研究協力者への不利益への対処として、著しい精神的動揺や身体的な変化が生じた場合には、即座に面接を中止し、対象が受診している看護・医療スタッフに報告・相談の上、医師の診察を行うなど適切に対処できるようにした。

本研究は、研究者所属の生命倫理委員会（承認番号 200801）の承認を得て実施した。

Ⅲ. 結 果

妊娠 35 週で予定帝王切開が決定し、同意が得られた女性 1 名にインタビューを行った。インタビュー時期は、妊娠 36 週・産後 10 日目・産後 1 か月であり、インタビュー 3 回の総時間は、190 分（57 分、74 分、59 分）で、平均 64 分であった。

1. 研究協力者の背景

研究協力者 Z さんは、30 歳後半、2 回経産婦で夫と子ども 2 人の 4 人家族であった。学生時代に身近な人が助産院で出産し、その話を聞いたことから、1 人目は助産院で出産した。2 人目は家族の状況もあり、病院での出産となったが、骨盤位となり破水後、緊急帝王切開となっていた。今回の帝王切開の適応は、反復帝王切開であった。予定帝王切開は、予定どおり異常なく終了し、妊娠期から産褥期まで経過は良好で、新生児にも異常がなかった。

2. 出産体験の要約

妊娠期から産褥期までのインタビュー 3 回分の文脈を考慮し、まとまりのある段落ごとに抽象度を上げて集約し、整理したものを時間軸で示した結果、以下の内容が得られた。妊娠から産後の産褥期までの時期ごとに示し、最後にインタビューの順番を①②③で表し、データ番号を示した。

【妊娠前から 1 人目の出産】

妊娠前に抱いていた肯定的な出産のイメージは、助産師の介助による助産院での出産

身近な人が初めて出産する様子から自分の理想とする出産は、私の助産師による介助により助産院で産むことであった。そのため、病院で産みたいと思わなかった。そして、理想通りの出産となった。①29.31-33.35. ①36.38. ①28

【2人目の帝王切開の体験】

2人目の妊娠中、帝王切開と言われたが、1人目の出産の満足した体験と引き換えに今回の帝王切開を納得しようとした体験

2人目が逆子だと知り、1人目は助産院で望み通りの満足できるお産ができたので、2人目の出産は自宅の近くの病院で帝王切開でも良いと思っていた。①26-27

2人目の出産での緊急帝王切開は、選択の余地がないタイミングで行われ不満だった体験

逆子だったが、臍の緒が巻いており、また、切迫早産予防の入院もしたため、逆子体操ができなかった。帝王切開が決定したのは、破水し、病院に行った際、選択の余地がなく、出産様式や時期を主体的に選べなかったことが不満となっている。帝王切開のための書類の説明を医師ではなく看護師から受けたことから、それを重大な事とは思わず無関心であった。それが自分のお産と思えなかった理由であり、不満のもとになっている。①23-25. ①39-46

2人目の妊娠・出産では、外来から産後までの医師や看護師の無関心な態度とケアが不十分だったため、冷めた感覚で出産し、産後もつらかった体験

外来では、医師は妊婦である自分を見ずに壁を見て話し、帝王切開中の医療者から無関心な態度や関わり方に違和感を持ち、自身も冷めた感覚で出産した。2人目の帝王切開は、術直後の死を感じる程の苦しい状況があり、それを伝えた際のスタッフの無関心な対応と帝王切開についての事前の説明が不十分だったととらえた。また、医療者たちの自分への関わり不足と必要なケアや対応の遅れにより放っておかれたと感じてつらかった。また、ケアに当たった複数の看護師はそれぞれ対応の違いがあるため、本当に依頼したいことは特定の看護師だけに依頼する必要があることがわかったので、その看護師に伝えるようにした。①47-50. ①71-72. ①17.19.52-53. ①20. ①21-22

2人目は、自分のお産と思えずつらい気持ちが残った体験

2人目の出産は、産む人が蚊帳の外におかれ、自分がいなかった。手術後の苦痛も強かった。病院で産むと言う意味は、助産院とは違ってスタッフ中心の出産だと納得しようとしたが、やはり、自分のお産という感覚が持てない気持ちが残っていた。1人目の時より2人目の産後の身体の戻りが遅れ、回復までに時間を要し、痛みが残るなど1人目と違っていると感じた。①54-59. ①16.94

2人目の帝王切開の経験を話す機会があったからこそ、不満に気づき、話す必要性があると感じた体験

2人目の帝王切開の経験については、助産院のように妊産婦主体ではない病院での出産だから仕方ないと不満を言葉にせずにごしていった。しかし、このインタビューで出産体験について尋

ねられ話したことで、不満に思っていることや夫に今回と前回は比較して話すことで、さらに不満を持っていることに改めて気づいた。これまでは家族に帝王切開を反対されたため話すこともなくきたが、話すことで自分の気持ちに気づき、気持ちを整理できた。②160-163. ①84-86. ①87-89. ①91. ①92-93. ②156-159

【今回 3 人目の帝王切開の体験】

医師と双方向のやり取りができ、今回の妊娠時の状況もあり帝王切開を選択し、それを受け入れた体験

2 人目の出産時と異なり、医師と双方向で的確なやり取りがあり、選択できる時期に選択肢を教えられ自分で決めたこと、今回の妊娠中の状況を考え、生まれてくる子どものために自宅近くの病院が良かったこと、今回の医師の人柄やスタッフの適切な関わりによって、帝王切開を受け入れられた。①1-3. ①4-5. ①6-7. ①8-9 ①10-12. ①14-15. ①60-62. ①63-66. ①73-74. ①67-69

外来での産む人を主体とした医師やスタッフとの関わりから、自分の妊娠・出産に関与しようとした体験

妊娠中に主治医とスタッフとの良好な関係の中で母子手帳を自分のものと感じることができるようになり、また、妊娠中の切迫早産時に主治医が自分の希望にそった対処をしてくれたことも良かった。看護師の説明時のユーモアのある関わり方から、手術をイメージができ、きちんと説明を聞けたと感じた。今回の医療者との関わりが病院中心ではなく、産む人と家族が中心だと感じ、助産院と同様にとらえることができた。健診に行き、妊娠週数と共に医師との関わりを重ねることで帝王切開への気持ちの準備もできていった。①70. ①76-77. ①13. ①83. ②164. ①78-82. ②128. ②130. ②131-133. ③11. ③50-55

入院前後のスタッフの親切な関わりや術前の点滴時の医師の関わりから、産婦主体だと感じ、心の準備ができた体験

入院前夜の電話、入院時のスタッフの細かく親切な説明のおかげで、不安が増強することなく、心構えと心の準備ができた。その後慌ただしく準備し、入室後すぐに麻酔が始まった。事前の点滴の差し直しの際に、主治医が失敗した自分を責め、誠実に産婦に謝罪し、術前の産婦への思いやりの言葉など本音を話したやり取りから、主治医が産婦主体に考えているとわかった。術中、中心に産婦がいると意識した医療者間の会話と産婦である自分を尊重した声掛けにより、自分が出産に関与していると感じた。②1-6. ②7-8. ②25-32

手術室では主治医の関わりで麻酔の姿勢を積極的にとることができたが、多くのスタッフがいることや配慮不足に不満があった体験

手術室では、スタッフそれぞれの役割がわからず自己紹介もなく、ただスタッフが多くいるこ

とに違和感を持った。麻酔時は主治医の自分への関わり方のおかげで不安や緊張がなく、麻酔の姿勢を積極的に取れた。しかし、麻酔時は両足が自分では閉じられないのに開いたまま戻してもらえず、配慮不足の対応に不満を持った。一方では、前回のようにつらい体験を回避することに意識が向いていた。②33-43.61. ②44.46.47-49. ②50-51 ②52-55 ②55-60.

児の出生時の感覚が前回より実感でき、児の産声が聞こえ、初回面会で児を抱き感動した体験

児の出生時は、経膈分娩と同様に胃のすっきりする感覚が帝王切開では突然生じることが前回の経験からわかっており、その感覚があれば安心なため、その感覚を待っていた。今回はその感覚がよくわかり、児の出生がしっかりわかった。出生後に医師が児を見せてくれた時、大きな産声が聞こえ、処置のため離れても声が聞こえ、安心した。1人目は陣痛との戦いでそれどころではなく、前回と今回は帝王切開によって児が取り出され、今回は言葉が出ないほど感動した。②65. ②67.69-71. ②72.74. ②114-116 ②117-122. ③56-59.

術中に医師が自分を意識しての対応をしたことで、自分が出産に関与できたと感じた体験

術中に主治医は自分に的確な説明と声掛けをし、同意を得ながら進めていた。医師同士の会話も、自分がいることを意識して話したことに肯定的な評価ができた。術前に主治医が点滴を何度も失敗した際、誠実に謝ったやり取りで医師との距離が縮まったように感じた。主治医らが自分を含めて会話した後、自分は経膈分娩と同様の娩出感を感じ、その後は、前回の経験を活かして前回の術後の苦しい体験を回避できるよう努めたことができた。②16-24. ③12-13. ③61-71

帝王切開後の経過が順調で、前回の経験を活かし、自分が主体となり育児ができたことが母親となることにつながった体験

帝王切開後の帰室時の体調や痛みも前回と比べて、予想より楽で、自分で努力したことで、経過も良く、前回までの経験を活かし、授乳や母児同室もでき、順調だった。前回と比べて今回の方が児の世話を自分が主体となって行えたし、スタッフも自分の都合ややり方に合わせて指導をしてくれたことが母親となることにつながり、児の世話も楽だった。②90-91. ②92-97. ②98-106. ②124. ②137-143. ②144-149. ③39-42

身体の回復状況から今回の出産を肯定的にとらえた体験

産後、腹壁から触れる内部の縫い目が消えると同時に痛みも軽くなり、身体も楽になり回復したことを実感し、元の日常に戻っている。それは主治医から聞いた通りであった。そのことが、今回の出産を良かったととらえる理由となっている。③1-10

今回の出産は医師やスタッフの関わりから、自分が主体と思えたことから出産を肯定的にとらえた体験

今回は、外来で妊娠初期の段階に出産様式を選択できたこと、妊娠中の早産の治療など主治医と相談し自分が選択できたことなど主治医との関わりがあり、出産は病院中心の流れ作業ではなく、術中に自分を含んでの会話や常に自分に声掛けがあり自分や産まれる児、また夫が主役と感じる対応をされたことから、肯定的な評価となった。その結果、お産の様式は違うが、助産院で出産を自分の出来事として感じたのと同じかそれ以上に感じた。また、産後も継続して長く関わってもらえた助産院のような関わりがあった。今回の出産を肯定的にとらえたのは、主治医やスタッフの関わりから自分を主体とされ、妊娠から産後まで自分のこととして関わられたためと気づいた。出産後の気持ちは、前向きですがすがしい気持ちだった。次も同じ医師なら出産してもいいと思えた。②107-113 ②125.127 ②150-155 ③43-49 ③33 ③33

以上から Z さんの今回の予定帝王切開の体験は、医師と双方向の心の通ったやり取りを通して、妊娠中から「自分のこと」として関わり、看護師も含めた関わりを通して産む女性が主体であることを認識し、自分からも妊娠や出産により積極的に関与しようとした体験であった。また、手術室では、自分のできることを積極的に行い、術中は、自分を含めて医師が常に話しかけ、必要な説明をして同意しながら進められ、児の出生時は経膈分娩と同様の感覚があり、感動的であった。産後は、前回より経過も順調で、スタッフの関わりによって自分が主体となり育児ができ、順調だった。前回も同じ帝王切開であったが、自分で選択できない状況で決定してしまい、医療者から無関心に扱われ、つらい体験だったが、今回は、医師やスタッフが常に自分を主体として関わってくれたことで、1人目の助産院で出産した体験と同じように感じた体験であった。

3. 主体的に出産に関与したととらえたか否かの内容について

「出産体験の要約」から妊娠期から産褥期までの時期ごとに、語りの内容から主体的に出産に関与したととらえたか否かに分け、さらに、主体的に出産に関与した内容を具体的に示した。その際、協力者が「主体的に関与して行動したととらえている」とは、協力者が主語で「できた」「～した」という表現で語っている、または認識していることとした。協力者が「主体的に関与していないととらえている」とは、「～された」「～できなかった」「～しなかった」など、主語が他者になっている、否定的に語られているなどとした。

さらに、妊娠期から産褥期までの時期ごとで示した内容から、重要な出来事（他の事例も含めて全員に共通して語られている出来事、妊娠・出産体験が大きく動く出来事、共通して不安という言葉がでる出来事）を項目として挙げて示した。その結果、主体的に出産に関与したととらえるまたはとらえていない体験の内容として、次のことが示された。

主体的に出産に関与したととらえている体験の内容は、出産様式の決定では、①選択できる時期に選択肢の説明を受け、自分が意思決定できること、②医療者の関わりで帝王切開を納得する

プロセスを辿っていること、③手術や麻酔の説明では医師や看護師（医療者）から一方的に説明されるのではなく、双方向でやり取りされることであった。さらに、母子手帳を医師が目の前で説明をしながら記載して渡すなど自分の物として扱われること・切迫早産時に自分の希望も聞き入れた上で治療方針を決めたこと・手術前の点滴の差し直しの医師の誠実な関わりとやり取りから医師との関係性を築き、健診を重ねるごとに医師との関わりも深まり、気持ちの準備につながっている。入院・出産時の医療者の関わりやケアでは、医師やスタッフが細かく親切な説明をして同意した上で出産も進められたこと、自分が存在していることを意識して医師らが会話したことにより、自分が主体として出産に関与したととらえている。また、術中は、積極的に麻酔の姿勢がとれ、前回のつらい体験を活かして対応できたこと、児の出生時は経膈分娩と同様の感覚を待ち、それがわかり産声を聞けたことであり、産後は、自分の希望に合わせて授乳や沐浴などの育児を自分のやり方で行えたことが挙げられた。

主体的に出産に関与したととらえていない体験の内容は、主に前回の帝王切開の体験で示されており、出産様式の決定では、選択できない状況で同意し、手術や麻酔の説明を医師ではなく助産師が行い、医療者とその関係性の構築と信頼では、外来での医師が壁を見て話していたり、入院・出産時の医療者の関わりやケアでは、無関心な態度で術後に死を意識する程の状況でも誰も来ず放っておかれたと感じ、術中の医師同士の雑談に違和感を持ったことが語られている。また、今回の体験でも、手術室に何の役割で入っているのかわからない多くのスタッフが自己紹介もなくいることや麻酔後に両足が開いたままで元の閉じたかたちに戻してもらえなかったことを不満に思っている。産後は、前回の体験から看護師によって対応が異なるため、児のことで困っても言えなかったことが挙げられている。

出産全体の経験については、前回の出産はケアが不十分で医療者の無関心な態度から自分も冷めた感覚で出産したつらい体験だったと否定的にとらえており、一方、今回の出産は助産院と同じかそれ以上の満足できる体験で次も出産していいと思えたと肯定的にとらえている。

IV. 考 察

妊娠中から産後に渡って3回のインタビューを行った事例の中から、特に予定帝王切開の体験を肯定的にとらえ、出産体験の語りに「私を主体とした出産」「私ごととして関わった」という言葉が語られたZさんの事例について、予定帝王切開の出産において主体的に出産に関与したととらえた体験とは、どのような体験であったのかを明らかにした。

1. Zさんの3回の出産体験のまとめ

Zさんは、1人目を助産院で助産師の手厚いケアを受け、「理想のお産ができた」と語っており、学生時代からの理想を叶えられた出産を経験している。そのため、1人目の出産が満足できたことから病院で産むことにしたが、十分なケアが受けられず、医療者の無関心な態度に傷つい

た体験であった。産後も自分なりに納得しようとしながらも、日々の忙しさから自分で気づいていない不満に今回のインタビューで話すことで気づいた。3人目の出産については、前回の経験を活かして、まず信頼できる医師・スタッフかどうかを見極め、施設を決め、信頼関係を築く中で出産様式を納得している。そして、Zさんの理想のお産である助産院のような親身で温かな関わり・出産を求めて医師やスタッフとの関係を築いて出産している。その結果、助産院と同じかそれ以上満足できる出産だと思える体験となっている。

帝王切開は経膈分娩と出産様式が大きく異なる中で、児の出生の感覚や出産体験を経膈分娩と比較して評価し、同様かそれ以上の高い評価をしていることが本事例で明らかになった。また、特徴的であるのは、前回2人目の否定的にとらえた出産後は身体の回復状況があまりよくなく、3人目の今回は出産後の身体の回復状況が良く痛みも軽かったと産後の体調のとらえにも影響していることである。そして、今回の回復状況が良いととらえたことで育児の経過も順調となっていることから、出産体験の評価が産後の体調や育児に影響する可能性を示唆している。さらに、Zさんにとって、医師やスタッフの関わりによって妊娠中から「自分ごと」として、自分の妊娠や出産に関わったことが今回の出産体験の肯定的な評価に大きく寄与している。

2. 主体的に出産に関与したととらえた体験またはとらえられなかった体験の内容

Zさんが主体的に出産に関与したととらえた体験の内容を時期・項目ごとにまとめ、どのような体験が「主体的に出産に関与した」ととらえるのかについて検討した。主体的に出産に関与したととらえた体験とは、自分で納得するプロセスを経て自分で決定すること、他者が関わっても「自分ごと」として自分もそこに関わっていると認識できること、自分でも出産に関わる行動がとれること、同時に医師やスタッフなど他者からの関わりによって「自分が関わっている」という認識が持てるような出来事があったことが、主体的に出産に関与したとらえに影響すると考えられる。また、Zさんは、今回の出産を肯定的にとらえたのは、主治医やスタッフの関わりから自分が主体となって妊娠から産後まで自分のこととして関わられたためと語っている。この「主体」「自分のこととして関わる」という内容について考察する。

1) 主体ととらえること

主体的とは、広辞苑ではある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさまであり、他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま（新村，2019）とされている。一方で、主体性について、社会学者の濱口（1998）は、欧米人は単独個体としての自己自身を対象化し、唯我的な自己を見出す傾向が強いが、日本人は自己自身の個体的存在よりも他主体との関連性を通して自主主体の存在を意味づけるとしており、他者からの関わりを通して自身が主体ととらえることを示している。Zさんの語りには、「主体」と言う言葉が多く語られている。例えば、「2人目の帝王切開を主体的に選べなかった」「助産院のように妊産婦主体ではない病院だから仕方ない」「今回の医療者の関わりが病院中心ではなく、産む人と家族が中心だと感じた」「主治医が女性主体で考えていることがわかり、前回と比べて今回の方が児の世話

を自分が主体となつて行え、主治医やスタッフの関わりから私を主体とされ」というように語られている。Zさんの語りの文脈からは、産婦を中心として、尊重してなどの意味だと推測される。

さらに、主体的に出産に関与したととらえる体験の内容の多くは、Zさんも語っているように、Zさんが独自で行動できることは少なく、医療者の関わりが必要不可欠である。医療者の関わりの具体は、選択できる時期に帝王切開についての説明を行う、母子手帳をあらかじめ記載したものを渡すのではなく、本人の前で説明しながら記載し渡すなど本人の所有物として扱う、点滴の針挿入の失敗時に本音のやり取りをするなど、Zさんの意思や思いを尊重し、思いに寄り添った関わりであることがわかる。このような医療者との関わりから、Zさんが、自分が主体だととらえたということは前述した内容に合致する。

2) 主体的に出産に関与したととらえられなかった体験の内容

「自分のこととして関わった」というZさんの表現の意味には、前回の出産の「自分のお産だ」という感覚が持てず、納得しようとしたが、気持ちが残った体験「産む人が蚊帳の外、自分がないと感じた」と語っていることと合わせると、「自分のお産」だと感じられるかが重要であることがわかる。

「産む人が蚊帳の外」という表現や内容は、海外の帝王切開の体験に関する文献でも「誰かが入ってきて自分を無視して、スタッフに他の患者について話した。」「手術中、生産ラインのように、女性は手術台にいながら、麻酔室で待っているように感じる」(Bayes, 2012)「術中、自分が無視して扱われていると感じた」(Fenwick et al., 2003) というように、自分が存在しないかのような感覚を持つことも示されている。このことから当事者である産婦が、予定帝王切開中に出産を「自分のこと」と認識することは、とても大きな意味を持つと考えられる。「自分のこととして」という表現について、「【私、私の、私を (I, me, mine)】と境界づけられ、分化し、累積した経験と関係した態度がその場面・場面で呼び出されたとき、わたしたちは個人的に関与しているとされる (堀, 1991)」とされ、「自分のこと」として出産をとらえることは、関与すること、そしてそれは自分と他を境界づけること、つまり【私の出産】と思えること、それまでの経験を踏まえた行動をとることであることがわかる。関与するとは、広辞苑では「ある物事に関係すること。かかわること (新村, 2019)」、「ある物事に関わりをもつこと (明鏡国語辞典, 2010)」とされ、本研究で明らかとなった「自分のこととして関わること」は出産に関与していることを示している。

主体的に出産に関与したととらえなかった体験は、前回の帝王切開の体験で多く語られ、出産様式を自己決定できない、医療者から無関心に関わられる、自分も何かあっても尋ねたりしておらず、当然のケアが受けられなかった・説明や情報提供が不十分と不満を持っている体験であった。①②について検討すると、これらは「自分のこと」としてとらえられておらず、自分が主となって行動できなかった、出産する主体としての関わりがされていなかった体験であると言える。

3. 出産体験の評価

Zさんは、主体的に出産に関与できたことが、肯定的な出産体験になったといろいろな場面で語っている。このことから、産婦が主体的に出産に関与したととらえることは、出産体験を肯定的にとらえることに影響する可能性がある。なおこの点については、Cranley（1983）が予定帝王切開の人が、どんな状況でも意思決定できていたことがコントロール感につながり、肯定的に出産を知覚する要因と指摘している。

V. 結 論

本研究では、予定帝王切開の体験を肯定的にとらえ、出産体験の語りに「私を主体とした出産」「私ごととして関わった」という言葉が語られた1事例から、予定帝王切開の出産において主体的に出産に関与したととらえた体験とは、どのような体験であったのかを明らかにすることを目的として分析した結果より以下のことが言える。なお、この事例の対象者は、過去2回の全く異なる出産体験をしており、主に分析した3回目の出産体験を過去2回の経験と比較しながら語っており、重要な語り資料だと筆者はとらえている。

主体的に出産に関与したととらえた体験の内容は、自分で納得するプロセスを経て自分で意思決定すること、他者が関わっても「自分ごと」として自分もそこに関わっていると認識できること、医療者が深く関与する予定帝王切開であっても自分でも出産に関わる行動がとれること、同時に医師やスタッフなど他者からの関わりによって「自分が関わっている」という認識が持てるような出来事があったことであった。また、予定帝王切開で主体的に出産に関与したととらえることは、出産体験それ自体を肯定的に評価することに影響する可能性があることが明らかになった。

VI. 限界と課題

本研究では、予定帝王切開の出産を主体的に出産に関与したととらえる体験とはどのような体験かを明らかにするため、事例研究を行った。今回は事例研究の目的であったが、今回明らかになった知見をもとに、今後さらに多くの事例から、詳細を明らかにしていきたいと考える。

謝辞

今回、インタビューを行うにあたり、ご協力いただいた予定帝王切開で出産されたZさんにご協力いただいた施設に深く感謝いたします。

また、本論文の完成までに、多くの助言から気づきと示唆を下さり、支えてくださった波平恵美子先生、宮田久枝先生に深く感謝いたします。

引用文献

- Bayes, S. (2012). Off everyone's radar 'Australian women's experiences of medically necessary elective caesarean section. *Midwifery*, 10, 10-16.
- Cranley, M. S., Hedahl, K. J., & Pegg, S. H. (1983). Women's perceptions of vaginal and cesarean deliveries. *Nursing Research*, 32(1), 10-15.
- 箱崎友美, 鳥越郁代, 佐藤香代 (2017). 帝王切開で出産した女性の出産満足度と産後早期のうつ傾向との関連についての検討-日本語版 SMMS の信頼性・妥当性の検証を通して-. *日本助産学会誌* 31(2), 140-152.
- 堀啓造 (1991). 消費者行動における関与尺度の問題. *香川大学経済論叢*, 63(4), 1-56
- 東野妙子 (1988). 初回帝王切開分娩の婦人の喪失と悲嘆過程の分析. *日本看護科学会誌*, 8(2), 17-32.
- 堀田久美 (2003). 胎児娩出感をもった女性の分娩体験. *日本助産学会誌*, 17(1), 15-24.
- 乾つぶら, 島田三恵子, 林猪都子, 猪俣理恵 (2015). 分娩の主観的評価に影響を与える要因 医療処置と入院中のケア. *母性衛生*, 56(2), 399-406.
- 金城博之 (2001). 日米出産文化比較, 琉球大学教育学部アメリカ教育プロジェクト研究. 研究集, 85-92. 厚生労働省 (平成 29 年 7 月 25 日). 平成 28 年社会医療診療行為別調査.
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/sinryo/tyosa16/>
- 厚生労働省 (令和元年 6 月 27 日). 平成 30 年社会医療診療行為別統計.
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/sinryo/tyosa18/dl/gaikyo2018.pdf>
- 國清恭子, 齋藤やよい (2007). コントロール感覚からみた産褥早期の母親の出産体験の分析. *日本看護研究学会雑誌*, 30(1), 67-77.
- Lewis, L., Yvonne, L., Hauck, Y., L., Ronchi, F., Crichton, C., Waller, L., (2016). Gaining insight into how women conceptualize satisfaction : Western Australian women's perception of their maternity care experiences. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 16-29.
- Maeda, E., Ishihara, I., Tomio, J., Sato, A., Terada, Y., Kobayashi, Y., Murata, K. (2018). Cesarean section rates and local resources for perinatal care in Japan : A nationwide ecological study using the national database of health insurance claims. *The Journal of obstetrics and gynaecology research*, 44(2), 208-216.
- 松岡悦子, 小浜正子 (2011). 世界の出産. 勉強出版.
- 中井葉子 (1993). 分娩の満足に関する一考察-妊娠中に意図する分娩と分娩体験との一致度による満足-. *京都大学医療技術短期大学部紀要*, 13, 37-50
- 日本産婦人科学会 (2020). 産婦人科診療ガイドライン産科編 2020. 196-201.
- 野口真貴子 (2002). 女性に肯定される助産所出産体験と知覚知. *日本助産学会誌*, 15(2), 7-14.
- 斎藤英和 (2017). 平成 28 年度倫理委員会 登録・調査小委員会報告. *日本産婦人科学会雑誌*, 69(9), 1841-1915.
- 新村出編 (2019). 広辞苑 第七版. 岩波書店.
- 竹原健二, 野口真貴子, 嶋根卓也, 三砂ちづる (2007). 出産体験尺度作成の試み. *民族衛生*, 73(6), 211-224.
- 竹原健二, 野口真貴子, 嶋根卓也, 三砂ちづる (2009). 出産体験の決定因子 出産体験を高める要因は何か? *母性衛生*, 50(2), 360-372.
- 竹内佳寿子 (2020). 予定帝王切開術による出産を肯定的にとらえた要因. *園田学園女子大学論文集*, 54, 55-77.
- 竹内佳寿子, 横手直美 (2016). 骨盤位適応による選択的帝王切開を受けた初産婦の出産体験のとらえかた. *母性衛生学会*, 57(2), 483-490.
- 谷口綾, 大久保功子, 齋藤真希, 廣山奈津子, 小田柿ふみ, 三隅順子 (2014). 帝王切開で出産した女性の妊娠中から産後 1 か月までの心理的プロセス-覚悟と納得-. *日本看護科学会誌*, 34, 94-102.

常盤洋子, 國清恭子 (2006). 出産体験の自己評価に関する研究の文献レビュー. *Kitakanto Med J*, 295, 56, 295~302.

Tully, K. P., Ball, H. L., (2013). Misrecognition of need: Women's experiences of and explanations for undergoing cesarean delivery. *Social Science & Medicine*, 85 103-111.

安井真奈美 (2014). 出産の民俗学・文化人類学. 勉誠出版.

谷津裕子 (2009). 「いいお産」という言葉が意味するもの. *助産雑誌*, 63(1), 8-14

[たけうち かずこ 人間看護学科 助産学]

【研究ノート】

教育実習生における動機づけに影響を与える 原因帰属と情動知能との関係性

——教育実践におけるコーチング技法の活用¹⁾——

足立 邦子¹⁾・小林美沙子²⁾

¹⁾ 園田学園女子大学経営学部

²⁾ 島根県立大学短期大学部

1. はじめに

平成 29 (2017) 年 3 月に、保育・教育の基本文書 (幼稚園教育要領 (文部科学省, 2017)、保育所保育指針の (厚生労働省, 2017)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (内閣府, 2017)) 改訂もしくは改定がなされ、それらは平成 30 (2018) 年 4 月に施行された。保育者養成機関においては、保育者養成のための教育相談・学習指導・カリキュラム開発に役立つ研究を行うことが求められている。そこで本研究では、幼稚園教諭養成を目的とする教育課程において重要な位置づけとなる教育実習を取り上げ、教育実習生における動機づけに与える原因帰属 (causal attribution) を検討し、また原因帰属のし方と情動知能 (emotional intelligence: EI) との関係性を検討する。その上で、教育実習の前後、とくに実習の事後指導では情動知能を発達させるため、コーチング技法を活用した教育実践について提案する。

豊田 (1985) は、従来の実習指導において実習へ行くまでの事前指導が強調され、事後指導については関心が薄かったと指摘する。実習後の指導において有用な理論的な枠組みとして原因帰属理論があることを提案している (豊田, 1987; 1988)。原因帰属理論とは Heider (1958) によって提案された自分自身や他者の行動する動機を帰属する過程に関する研究を指す。Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, & Rosenbaum (1971) 及び Weiner, Heckhausen, Meyer, & Cook (1972) は、Heider の帰属について認知的な側面を強調し、認知的帰属理論を提案した。Table 1 に示したように、帰属は成功・失敗の原因帰属が内的か外的か (個人に内在する要因か外在する要因か)、原因が安定しているか不安定か、原因が統制可能か否かという 3 つの次元に基づいて行われる (Weiner 1979; 奈須, 1988)。その 3 つの次元を組み合わせた帰属のパターンを Figure 1 に示した。

Table 1 原因の位置・安定性・統計可能性次元の組み合わせによる成功・失敗の認知的要因
(Weiner, 1979; 奈須, 1988)

	統制可能		統制不可能	
	安定	不安定	安定	不安定
内的	普段の努力	一時的な努力	能力	気分
外的	教師の偏見	他者の日常的でない援助	課題の困難度	運

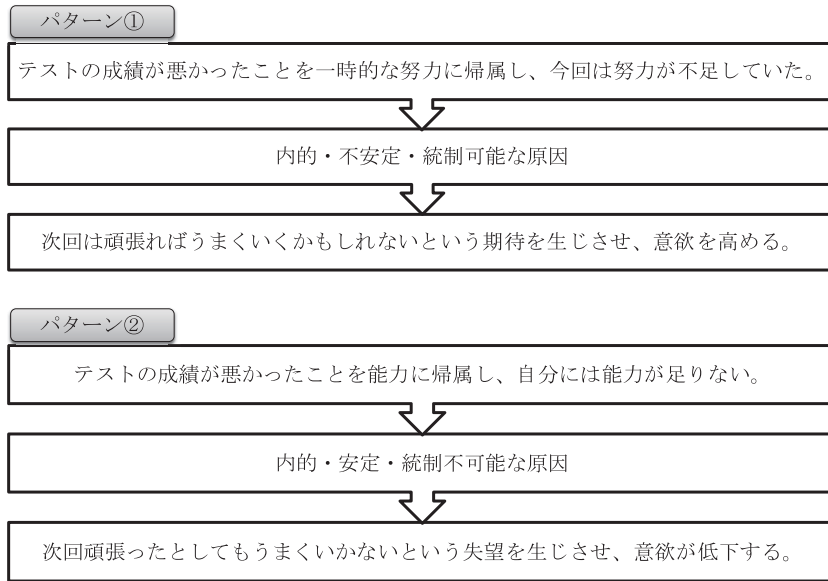


Figure 1 認知的帰属のパターンの例

豊田（2016）及び豊田・川崎（2017）は、大学生を対象に努力して成功した場合、努力せず成功した場合、努力したが失敗した場合、努力せず失敗した場合の4つの仮想場面を設定し、努力と結果の随伴性と、そのときの感情及び次への動機づけ、さらに原因帰属について検討した。その結果、努力帰属評定値と意欲度（動機づけ）評定値との間に正の相関関係を見いだした。すなわち、努力に帰属することによって動機づけが高まることを示し、努力帰属の重要性を示した従来の研究（Dweck, 1975）を追認した。原因帰属のし方はその後の期待や感情に影響し、さらに先の行動に影響すると考察された。足立・小林・豊田（2018）は、幼稚園教諭養成の教育課程における教育実習という現実場面での原因帰属が動機づけに及ぼす効果を検討している。その研究では豊田・川崎（2017）による調査項目を用い、努力と結果が随伴している場合（随伴群）と、それらが随伴していない場合（非随伴群）との間における感情、原因帰属及び次への動機づけについて比較した。また、4つの帰属（内的要因：努力・能力、外的要因：課題の困難さ・運）それぞれと、次回への意欲度（動機づけ）との関係についても検討した。結果として Table 2 に示したように、努力して成績が良かった場合（随伴群）と努力したにも関わらず成績が悪かった場合（非随伴群）では、感情評定への差が大きくなることが示された。それは努力帰属の評定に反

Table 2 感情、4つの原因帰属及び意欲度評定の平均値とSD、4つの原因帰属と意欲度評定値の関係(r)
足立・小林・豊田(2018)

	成績良かった				成績悪かった			
			努力した 随伴	努力しなかった 非随伴			努力した 非随伴	努力しなかった 随伴
感情	<i>N</i> = 26	<i>M</i>	4.19	—	<i>N</i> = 23	<i>M</i>	2.65	—
		<i>SD</i>	0.92	—		<i>SD</i>	0.56	—
帰属	努力	<i>N</i> = 26	<i>M</i>	4.46	—	<i>N</i> = 23	<i>M</i>	3.09
			<i>SD</i>	0.80	—		<i>SD</i>	1.21
			<i>r</i>	.49*	—		<i>r</i>	-.37
	能力	<i>N</i> = 26	<i>M</i>	3.12	—	<i>N</i> = 23	<i>M</i>	2.83
			<i>SD</i>	1.12	—		<i>SD</i>	0.82
			<i>r</i>	.31	—		<i>r</i>	-.02
	課題	<i>N</i> = 26	<i>M</i>	3.23	—	<i>N</i> = 23	<i>M</i>	3.96
			<i>SD</i>	1.28	—		<i>SD</i>	0.95
			<i>r</i>	.07	—		<i>r</i>	-.03
	運	<i>N</i> = 26	<i>M</i>	3.31	—	<i>N</i> = 23	<i>M</i>	4.91
			<i>SD</i>	1.26	—		<i>SD</i>	1.02
			<i>r</i>	-.07	—		<i>r</i>	.27
意欲度		<i>N</i> = 26	<i>M</i>	5.35	—	<i>N</i> = 23	<i>M</i>	5.43
			<i>SD</i>	0.78	—		<i>SD</i>	0.77

注1) * $p < .05$

注2) 本研究において「成績良かった・努力しなかった」と回答した調査対象者はいなかった。また「成績悪かった・努力しなかった」と回答した学生は1名であったため、分析から削除した。

注3) 「成績が悪かった」と回答した対象者の4つの帰属の評定値は、すべて逆転項目とした。

映されたと考えられることから、認知的帰属理論から導かれる仮説が支持された。しかしながら、努力と成果が随伴している場合（随伴群）とそれらが随伴していない場合（非随伴群）との間において能力帰属の評定値は両者の間で差が認められず、かつその評定値も低いことがわかった。また次回への意欲度評定は両者の間で差が認められず、かつその評定値は高いことがわかった。さらに努力して成績が悪かった場合（非随伴群）における努力帰属と次回への意欲との間に有意な相関が認められなかった。以上のような点において、認知的帰属理論から導かれる仮説が支持されなかったのは、豊田（2016）と豊田・川崎（2017）が仮想場面を用いた質問紙調査であったことに対して、足立他（2018）は教育実習という現実場面を用いた検討であったことが1つの要因ではないかと考えられる。あるいは、調査対象者たちは自分の感情をうまくコントロールしてやる気を出して努力しようとしたのではないかという解釈も成り立つ。そこで本研究では、情動知能尺度日本語版（Japanese Emotional Skills & Competence Questionnaire；Toyota, Morita, & Takšić, 2007）を用い、実習先の評価を見たときの感情や次回への意欲度と、情動知能との関係について検討する。

情動知能（emotional intelligence；EI）とは、情動を理解したり制御したりする人間の情動機能に関わる能力を示す概念である（Salovey & Mayer, 1990）。情動知能は Salovey & Mayer

(1990)の研究を端緒に、Goldman (1995 土屋訳 1996)の著書がベストセラーになったことによって注目された。情動知能は自己肯定感を高め、孤独感を抑制することが示されている(豊田・大賀・岡村, 2007; Toyota, 2011)。また、小学生を対象とする研究において、情動知能は学校への適応や学業成績を促進することも示されている(豊田・李・山本, 2011; 豊田・吉田, 2012)。情動知能尺度日本語版(J-ESCQ; Toyota, Morita, & Takšić, 2007)は24項目から構成されるが、それらは次の3つの下位尺度として整理される。第1因子は「私は、自分の気持ちや感情を表すことがすぐに浮かんでくる」をはじめとする8項目から構成され、自分の感情や気持ちが理解できる力を表し、「情動の表現と命名(expressing and labeling emotion)」の能力とされる。第2因子は「私は、誰かと一緒にいる時の様子を見ると、その人の感情を正確に見きわめられる」をはじめとする8項目から構成され、他者の感情や気持ちが理解できる力を表す「情動の認識と理解(perceiving and understanding emotion)」の能力とされる。第3因子は「私は、正常な物事に対する感じ方をしている」をはじめとする8項目から構成され、自分の感情や気持ちをコントロールする力を表す「自分の情動の制御と調節(managing and regulating emotion)」の能力とされる。

2. 方 法

2-1. 調査対象者

調査対象者はN県下の保育系専門学校に在籍する女子学生49名(平均年齢19.49歳、 $SD = 0.95$ 歳、範囲=19~24歳)であった²⁾。これらの学生は2017年6月初旬の2週間及び11月初旬の2週間(合計4週間)、幼稚園教育実習に臨んだ学生であった。

2-2. 調査時期及び用いた尺度と手続き

2018年1月16日から24日の期間で調査を実施した。教育実習指導の時間を活用し、無記名式で集団的に実施した。調査実施に先立ち、調査目的、参加が任意であること、プライバシーの保護、授業の成績には無関係であることなどについて書面と口頭で説明を行い、書面で同意を得た。調査に用いた尺度は、情動知能尺度日本語版(J-ESCQ; Toyota, Morita, & Takšić, 2007)であった。先述の通りこの尺度は3因子構造をなし、自分の感情を理解し、それを適切に表現できる「情動の表現と命名」8項目、他者の感情を理解する「情動の認識と理解」8項目、自分の感情(感情)をコントロールする「自分の情動の制御と調節」8項目の合計24項目で構成される(Toyota, Morita, & Takšić, 2007)。調査対象者は、5件法(1__決してそうでない、2__めったにそうではない、3__ときどきそうである、4__だいたいそうである、5__いつもそうである)で回答した。

3. 結果と考察

3-1. 記述統計量と信頼性の検討

因子別情動知能の平均値は「情動の表現と命名」において 24.98 ($SD = 6.55$)、「情動の認識と理解」において 25.45 ($SD = 5.39$)、「自分の情動の制御と調節」において 25.41 ($SD = 5.65$)であった。「情動の表現と命名」における信頼性は $\alpha = .90$ 、「情動の認識と理解」では $\alpha = .88$ 、「自分の情動の制御と調節」 $\alpha = .79$ であった。

3-2. 感情及び次回への意欲と因子別情動知能との相関

足立他 (2018) において得られた、実習先からの評価を見たときの感情の評定結果及び次回への意欲の評定結果と、情動知能における 3 つの下位尺度との間における相関を検討した結果を Table 3 に示した。感情の評定と情動知能における「情動の認識と理解」及び「自分の情動の制御と調節」それぞれの間には有意な正の相関が認められた ($r = .28, p = .05$; $r = .39, p = .01$)。しかしながら、感情の評定と情動知能における「情動の表現と命名」との間には有意な相関はなかった ($r = .15, ns.$)。次回への意欲度評定と「情動の認識と理解」及び「自分の情動の制御と調節」それぞれの間には有意な正の相関が認められた ($r = .31, p = .05$; $r = .41, p = .01$)。しかしながら、次回への意欲の評定と「情動の表現と命名」との間には有意な相関はなかった ($r = .28, ns.$)。感情の評定及び次回への意欲度評定において、自分の感情や気持ちが理解できる情動知能は影響しないが、他者の感情や気持ちが理解できる情動知能や自分の感情や気持ちをコントロールする情動知能の高さが影響することが示唆された。

Table 3 実習先からの評価を見たときの感情及び次回への意欲と因子別情動知能との相関 (r)

	感情	次回への意欲	情動の表現と命名	情動の認識と理解	自分の情動の制御と調節
情動の表現と命名	.15	.28	—	.56**	.61**
情動の認識と理解	.28*	.31*	.56**	—	.67**
自分の情動の制御と調節	.39**	.41**	.62**	.67**	—

注) * $p < .05$ ** $p < .01$

3-3. 随伴群と非随伴群における因子別情動知能の比較

随伴群と非随伴群との間における情動知能 3 つの下位尺度の平均得点を Figure 2 に示した。両群における平均情動知能得点について t 検定を行い、群間における平均値の差を検討した。「情動の表現と命名」において、努力をして成績が良かったと回答した随伴群 ($M = 23.23, SD = 7.02$)の方が努力をしたにも関わらず成績が悪かったと回答した非随伴群 ($M = 26.96, SD = 5.46$)よりも有意に得点が低かった ($t(47) = 2.05, p = .05, d = .59$)。「自分の情動の制御と調節」

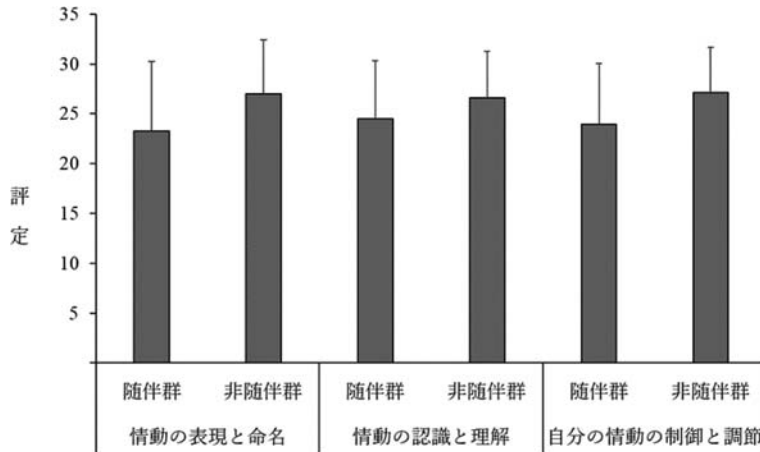


Figure 2 随伴群と非随伴群における情動知能の因子別結果（エラーバーは平均値の標準偏差）

において、随伴群 ($M = 23.92, SD = 6.14$) の方が非随伴群 ($M = 27.09, SD = 4.61$) よりも有意に得点が低かった ($t(47) = 2.02, p = .05, d = .58$)。しかしながら、「情動の認識と理解」における随伴群 ($M = 24.46, SD = 5.85$) と非随伴群 ($M = 26.57, SD = 4.69$) との間に有意な差はなかった ($t(47) = 1.38, ns., d = .39$)。以上のように、自分の感情や気持ち理解できる情動知能と自分の感情や気持ちをコントロールする情動知能は、随伴群よりも非随伴群の方が高いことがわかった。足立他 (2018) において、努力と成績が随伴していない場面では努力と成績が随伴している場面よりも意欲度評定が低下するだろうと予測されたが、それに反して次回への意欲度評定に有意な差は認められず、いずれの群においても次回への意欲度が高く評定された。それには、自分の感情や気持ち理解できる情動知能や自分の感情や気持ちをコントロールする情動知能の高さに関わっていたのではないかと考えられる。すなわち、学生が「努力したけれども成績が悪かった」と認知したとしても、また成績が悪かったことを能力に帰属したとしても、自分の感情や気持ち理解できる能力があって、かつ自分の感情の制御と調節をする能力があれば、意欲（やる気）を維持することができることが示唆される。

3-4. 教育実習後の指導におけるコーチング技法の活用

教育実習において学生は、普段の生活から離れた場所で学ぶ中で、保育職の現実に戸惑ったり葛藤したりする一種のストレス状況にあるといえる。教育実習は学生にとって重要な学びの場であると同時に、ストレス環境に適応する力を身につける場でもある。ストレス経験からの成長という環境的な要因が情動知能に影響を与える可能性が示唆される (野崎, 2012)。教育実習の前後、とくに実習の事後指導においては情動知能を発達させるチャンスであると捉えられる。学生自身の目標達成及びその明確化、学生の資質を引き出す方法としてコーチングが効果的であると考えられる。コーチングもしくはコーチング心理学とは、行動科学を体系的に応用して、生活経験、職場等での活動能力の向上、そして臨床的に重大な心的健康の問題をもたず特別な苦悩の水

準にない個人・集団、あるいは組織の幸福度を高める領域であると定義される (Grant, 2008 堀 監訳 2019)。情動知能とコーチングスキルは密接に関係していることが示されており (Grant, 2007)、コーチング技法を実習指導に活用することは、学生の情動知能の発達に働きかけるような効果が期待される。コーチとなる教員は傾聴、質問、フィードバック、明確な目標設定や活動計画等のコーチング技法を活用することによって、指導教員と学生との信頼関係を構築することにも寄与することが期待される。

3-5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、教育実習生における動機づけに影響を与える原因帰属と情動知能との関係を検討した。結果として、感情の評定及び次回への意欲度評定には他者の感情や気持ちが理解できる情動知能や自分の感情や気持ちをコントロールする情動知能の高さが影響することが示された。また、非随伴的な帰属をしたとしても、自分の感情や気持ちが理解できる能力があって、かつ自分の感情の制御と調節をする能力があれば、動機づけを維持することができることが示されたそして、情動知能を発達させるには、コーチング技法を活用した教育実践が効果的であることが考察された。コーチ役となる教員が備えるべき属性には共感・誠実さ・思いやり等の個人間スキル、傾聴・質問等のコミュニケーションスキル、創造性・矛盾することの扱い方・自己知識等の道具的サポートがあるといえる (Dingman, 2004)。

注

- 1) 本研究は日本心理学会第 84 回大会 (2020) で発表した内容を一部加筆修正したものである。
- 2) 調査対象者は 54 名 (女子学生 50 名、男子学生 4 名) であった。当該校における男女の比率は 1:9 であり、性差を検討するにはサンプル数が少ないことから、男子学生 4 名を削除した。また、女子学生のうち「努力しなかった」と回答した者が 1 名あったため分析から削除した。

引用文献

- 足立邦子・小林美沙子・豊田弘司 (2018). 幼稚園教育実習における原因帰属が実習生の動機づけに及ぼす効果についての検討 豊岡短期大学論集, 14, 367-374.
- Dingman, M. E. (2004). The effects of executive coaching on job-related attitudes. *School of Leadership Development*, Regent University.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Goldman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (ゴールマン, D. 土屋京子 (訳) (1996). EQ: こころの知能指数 講談社)
- Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39, 257-266.
- Grant, A. M. (2008). Goals and coaching: An integrated evidence-based model of goal-focused coaching and coaching psychology. In S. Palmer, & A. Whybrow (2008). *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*. UK: Psychology Press. (グラント, A. M. (2019). 過去、現在そして未来 プロフェッショナルコーチングとコーチング心理学の発展 パーマー, S. & ワイブラウ, A. 堀 正 (監修・監訳). コーチング心理学ハンドブック (初版第 3 刷) 金子書房)

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 (平成 29 年告示)
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 (平成 29 年告示)
- 内閣府 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (平成 29 年告示)
- 奈須正裕 (1988). Weiner の達成動機づけに関する帰属理論についての研究 *教育心理学研究*, 37, 84-95.
- 野崎優樹 (2012). 自己領域と他者領域の区分に基づいたレジリエンス及びストレス経験からの成長と情動知能の関連 *パーソナリティ研究*, 20, 179-192.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- 豊田弘司 (1985). 幼稚園教育実習生における原因帰属 *奈良保育学院研究紀要*, 10, 15-30.
- 豊田弘司 (1987). 教育・保育実習生における原因帰属 *保育学年報* 1987 年版, 117-125.
- 豊田弘司 (1988). 保育実習生における原因帰属要因の情緒的意味 *保母養成研究年報*, 5, 193-199.
- Toyota, H. (2011). Differences in relationship between emotional intelligence and self-acceptance as function of gender and *Ibashi* (a person who eases the mind) of Japanese Undergraduates. *Psychological Topics*, 20, 449-459.
- 豊田弘司 (2016). 努力と成果の随伴性、感情及び動機づけの関係 *奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要*, 2, 19-25.
- 豊田弘司・川崎弥生 (2017). 努力と成果の随伴性による原因帰属が動機づけに及ぼす効果 *奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要*, 3, 23-30.
- 豊田弘司・李 玉然・山本晃輔 (2011). 日本と中国の子どもにおける学習習慣と情動知能に関する比較研究 *奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要*, 20, 13-18.
- Toyota, H., Morita, T., & Takšić, V. (2007). Development of a Japanese version of the emotional skills and competence questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 469-476.
- 豊田弘司・大賀香織・岡村季光 (2007). 居場所 (「安心できる人」) と情動知能が孤独感に及ぼす効果 *奈良教育大学紀要*, 56, 41-45.
- 豊田弘司・吉田真由美 (2012). 子どもにおける居場所、情動知能及び学校適応 *奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要*, 21, 9-17.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. New Jersey : General Learning Press.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. U., & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.

[あだち くニコ 心理学]
[こばやし みさこ 保育学]

【研究ノート】

養護教諭志望学生の 「保健室ボランティア」に関する研究

——学生と養護教諭のインタビュー調査結果から探る——

江 寄 和 子

Key words : 養護教諭、保健室ボランティア、狭義の KJ 法

I. はじめに (研究目的)

教員養成においては現場における実地体験が不可欠である。養護教諭養成においても、教育職員免許法で、養護教諭一種免許状取得には5単位の「養護実習」が義務づけられており、そのうち1単位分は、事前・事後指導にあてることとなっている。本学でも養護教諭を志望する学生は、毎年、15日間～20日間の「養護実習」に臨んでいる。

そして、教員の専門性を担保するための資質能力を身につけるには、さらなる実地体験が望ましく、大学独自でカリキュラムに取り入れたり、学校支援ボランティア¹⁾(単位化の有無を含める)を推奨したりしている。

本学でも、社会連携推進センター、教学支援部教務課(教職支援室を含む)を窓口到学校支援ボランティアへの参加を推奨しており、養護教諭を志望する学生も近隣自治体の教育委員会が主催している学校支援ボランティアに自主的に参加している。中には、大学や教育委員会を通さず、母校の繋がり等個別の関係性で参加している学生もいる。

そして、学校支援ボランティアの内容は、杉本¹⁾が『主に「学習アシスタント」を行うことが多く、教室の中で教員をサポートする役割を担っている。』と報告しているように、養護教諭志望であっても、保健室で養護教諭のサポートをするのではなく、教室で一般教員をサポートをする仕組みになっている。

しかし、筆者は、養護教諭を志望する学生が、養護教諭の専門性に関わる資質能力を身につけるためには、養護教諭のサポートをする「保健室ボランティア」が望ましいのではないかと考えた。

そこで、筆者と交流があった学校現場の管理職及び養護教諭に依頼し、「保健室ボランティア」体験の機会を与えていただき、学生に希望者を募り、実施した。

なお、本研究における「保健室ボランティア」の定義を「養護教諭を志望する学生が、学校・

園において、養護教諭の指導の下に、健康診断・健康相談・救急処置・保健指導等の一部をボランティアで行うこと」とした。

本研究は、「保健室ボランティア」を行った学生や、受け入れをした養護教諭のインタビュー調査結果から、「保健室ボランティア」の本質を探ることを目的に行った。

Ⅱ. 研究方法

養護教諭を志望する学生及び養護教諭を対象に、半構造化面接を行い、逐語録を作成した。逐語内容を適切に単位化・圧縮化してラベル化し、狭義のKJ法で構造化した。KJ法活用の過程では、KJ法の教育者である川喜田晶子氏によるスーパーバイズを受けた。

1. 養護教諭を志望する学生

(1) 対象

「保健室ボランティア」を経験した、養護教諭を志望する学生3名とした。3名の学年は3年生2名、4年生1名であった。3名はそれぞれに、同じ小学校（大規模校・養護教諭複数配置）で2回～7回「保健室ボランティア」を経験していた。「保健室ボランティア」の内容は、身体計測、視力検査、聴力検査、歯科検診、内科検診、来室児童への対応（救急処置を含む）、健康診断の補助等がほとんどである。なお、「保健室ボランティア」は大学の教育課程外に位置付けられ、学生が自主的に、無償で行った。

(2) 面接実施日・場所・面接時間

平成27年7月31日（金）に筆者の研究室で、約40分間、3名のグループ面接を行った。

(3) 面接内容

- ① 保健室ボランティアを实践するまで：「保健室ボランティアをしようと思った動機・理由」
「保健室ボランティアの日程・内容を決めた理由」
- ② 保健室ボランティアを实践しながら：「学校にとって役にたったこと」「養護教諭、教職員、子どもたちへの貢献度」「小学校への貢献度」「自分が学んだこと（大学の学びとの関連性：自分で感じる、身についた力量・保健室経営・子ども理解・養護教諭観）」
- ③ 保健室ボランティアを終えて：「最も印象に残ったこと」「保健室ボランティアの成果と課題（限界）」

2. 養護教諭

(1) 対象

養護教諭を志望する学生を「保健室ボランティア」として受け入れた経験がある養護教諭6名とした。詳細を次頁表1「養護教諭の概要」に示す。なお、養護教諭の年齢や経験年数等は個人情報でもあるため、インタビュー内容から削除した。

表1 「養護教諭の概要」

番号	校種	学級数	対象	形式	面接実施日
1	A 小学校	27 クラス	E 養護教諭	個別	平成 27 年 8 月 25 日
2	B 小学校	26 クラス	F 養護教諭	個別	平成 27 年 8 月 17 日
3	C 小学校	36 クラス	G 養護教諭	グループ	平成 27 年 8 月 3 日
4			H 養護教諭		
5	D 高等学校	24 クラス	I 養護教諭	グループ	平成 27 年 8 月 27 日
6			J 養護教諭		

(2) 場所・面接時間

各養護教諭が所属する学校の会議室、保健室等で行い、面接時間はいずれも約 60 分であった。複数配置校は 2 名のグループ面接を行った。

(3) 面接内容

- ① 保健室ボランティアを受け入れるまで：保健室ボランティアを依頼しようと思った動機・理由
- ② 保健室ボランティアを受け入れながら：学校にとって役に立ったこと（養護教諭・教職員・子どもたちへの貢献度、小学校全体への貢献度）、養護教諭を目指す学生への影響として考えたこと（養護教諭の職務や力量形成の観点から、保健室経営の観点から、子ども理解の観点から、養護教諭観の観点から）
- ③ 保健室ボランティアの受け入れを終えて：保健室ボランティアを受け入れたことの成果と課題（限界）、望ましい保健室ボランティアの在り方
- ④ 地域に求められる養護教諭とは：これからの養護教諭に求められる力量、養護教諭養成に期待すること

Ⅲ. 倫理的配慮

養護教諭を志望する学生、養護教諭共に、事前に、以下の内容について説明し、全員に、同意書による同意を得た。

- ① 研究目的
- ② 研究の方法
- ③ 個人情報に関して機密が守られること
- ④ 研究の参加は自由であること
- ⑤ 同意の拒否、撤回または中止した場合でも、不利益を被ることはないこと
- ⑥ 疑問や質問が生じた場合には、担当者から適切な説明がなされること
- ⑦ 研究の成果は公表されるが、個人を特定できるような情報は公開されないこと

IV. 結果と考察

1. 養護教諭を志望する学生

逐語内容を適切に単位化・圧縮化してラベル化した。総ラベル枚数は112枚となった。

そして、多段ピックアップを行って精選したラベルを元ラベル（30枚）として狭義のKJ法を活用し、図解化、叙述化を行うことで、養護教諭を志望する学生が、「保健室ボランティア」で経験したことの本質を探った。

(1) 図解化

図解は、8の島で構成され、図解のタイトルは、「保健室の“日常”と“非日常”を体験」とした。島の表札とシンボルマークのみを、表2「学生の図解から：表札とシンボルマーク」に、図解を、図1「養護教諭を志望する学生の図解」に示す。

表2 「学生の図解から：表札とシンボルマーク」

島	表札	シンボルマーク
1	《学生の内に、保健室の実際を見ておきたいと思った》	【見ておこう！】
2	《養護教諭の健康診断・来室児童対応の補助を行い、忙しい日もあった》	【“日常”も“非日常”も忙しい】
3	《健康診断をめぐる、特別支援学級への対応や、子どもや学校医の多様性など、大学では学べないことに直面できた》	【健康診断をリアルに体験】
4	《養護教諭の職務を観察し、来室児童をめぐる基本的対応と連携を学び、自分の課題にも気づいた》	【養護教諭をリアルに体験】
5	《健康診断の記録方法や記号の意味をもっと学びたい》	【(健康診断の)記録をもっと学びたい】
6	《大規模校の健康診断の余裕の無さで、子どもたちに十分な対応ができない状況が感じられた》	【大規模校の健康診断の課題】
7	《休み時間に、保健委員会の子どもたちと教材や掲示物を作成することで、自分のコミュニケーション力もついた》	【子どもたちと関わる力の醸成】
8	《健康診断や来室児童の対応を繰り返すことで、養護教諭の職務に対する理解が深まり、イメージができるようになった》	【養護教諭の職務のイメージ】

(2) 叙述化

図解をもとに叙述化し、さらにその本質を追究した。叙述化（叙述化ではシンボルマークを【 】で、各島の表札を《 》で表現している。）を以下に示す。

学生は、《学生の内に、保健室の実際を見ておきたいと思った》という【見ておこう！】という動機で「保健室ボランティア」に自主的に参加した。

実際に参加してみて、《養護教諭の健康診断・来室児童対応の補助を行い、忙しい日もあった》と、養護教諭の職務は【“日常”も“非日常”も忙しい】ことを実感したことが分った。養護教諭にとっては非日常業務の一つである【健康診断をリアルに体験】することで、《健康診断をめ

ぐって、特別支援学級への対応や、子どもや学校医の多様性など、大学では学べないことに直面できた》ことが分った。

そして、この体験から、養護教諭にとって実践力として求められる「記録」について、【(健康診断の)記録をもっと学びたい】という学習意欲も喚起された。

一方で、《大規模校の健康診断の余裕の無さで、子どもたちに十分な対応ができない状況が感じられた》体験を通して、【大規模校の健康診断の課題】もよく観察していた。

日常業務では、【養護教諭をリアルに観察】することで、《養護教諭の職務を観察し、来室児童をめぐる基本的対応と連携を学び、自分の課題にも気づいた》ことが分った。

さらに、この体験は《休み時間に、保健委員会の子どもたちと教材や掲示物を作成することで、自分のコミュニケーション力もついた》と【子どもたちと関わる力の醸成】につながり、《健康診断や来室児童の対応を繰り返すことで、養護教諭の職務に対する理解が深まり、イメージができるようになった》と【養護教諭の職務のイメージ】にも影響を及ぼしたことが分った。

2. 養護教諭

逐語内容を適切に単位化・圧縮化してラベル化した。総ラベル枚数は741枚となった。

そして、多段ピックアップを行って精選したラベルを元ラベル(40枚)として狭義のKJ法を活用し、図解化、叙述化を行うことで、「保健室ボランティア」を受け入れた養護教諭が経験したことの本質を探った。

(1) 図解化

図解は、10の島で構成され、図解のタイトルは、「“現場”の持つ教育力を活かしてほしい」とした。

島の表札とシンボルマークのみを表3「養護教諭の図解から：表札とシンボルマーク」に示す。図解を図2「養護教諭の図解」に示す。

(2) 叙述化

図解をもとに叙述化し、さらにその本質を追究した。

叙述化(叙述化ではシンボルマークを【 】で、各島の表札を《 》で表現している)を以下に示す。

保健室ボランティアを受け入れた養護教諭は、【養護教諭に求められる受発信能力】の大切さや、養護教諭の【地域における役割の大きさ】を、あるべき養護教諭のイメージとして認識していた。

保健室ボランティアを受け入れながら、【現場だからこそその教育力】で、《大学では学べない学校現場の多様性や多面性、そして、それらに培われた養護教諭の智慧を学んでほしい》と考え、同時に養護教諭としての【職業倫理を育てたい】という思いも抱いていることが分かった。

一方で、保健室ボランティアへの信頼感は、《保健室ボランティアに手を挙げて来てくれるからには、養護教諭になろうとしっかりとした意志のある人が来ているのだから大丈夫とってい

表3 「養護教諭の図解から：表札とシンボルマーク」

島	表札及び一匹狼	シンボルマーク
1	《養護教諭は、子どもに対しても他の教職員に対しても、広く深く理解・協働できる受発信能力が必要になる》	【養護教諭に求められる受発信能力】
2	《小・中・高及び地域の拡がりの中で、平時・緊急時ともに健康観・救急等の質を向上させるために養護教諭が果たすべき役割がたくさんある》	【地域における役割の大きさ】
3	《大学では学べない学校現場の多様性や多面性、そして、それらに培われた養護教諭の智恵を学んでほしい》	【現場だからこそその教育力】
4	《養護教諭という、同じ仕事を目指している人には、きちんとした人になってほしいし、ちゃんとした養護教諭になってほしいと思っている》(一匹狼)	【職業倫理を育てたい】
5	《養護教諭は、保健室ボランティアを受け入れるにあたっては、学生の未熟さ・修練・責任性に配慮して活動を工夫している》	【責任性との兼ね合いに配慮】
6	《保健室ボランティアに手を挙げて来てくれるからには、養護教諭になろうとしっかりとした意志のある人が来ているのだから大丈夫と思っている》(一匹狼)	【保健室ボランティアへの信頼感】
7	《保健室ボランティアから、養護教諭として逆にインスパイアされ、生産的な仕事ができている。》	【有意義な刺激を受けている】
8	《保健室ボランティアを続ける中で、学生は子どもへの関心や活動への自主性を育んでいる》	【自主性の手応え】
9	《保健室ボランティアによる、定期的な関りや、検診時・来室者対応時のきめ細やかでデリケートな配慮が子どもたちに安心感を与えている》	【保健室ボランティアによるデリケートな配慮】
10	《大学は、保健室ボランティアを送り出すにあたっては、活動に必要な知識の習得、自己管理やマナー、活動の振り返りなどの事前事後指導をしっかり行ってほしい》	【もっと大学のフォローを！】

る》ため、基本的には持っているが、活動内容は【責任性との兼ね合いに配慮】する必要があるため、様々な工夫をしていることも分かった。

そして、養護教諭は保健室ボランティアを受け入れることで、以下の様な成果を実感している。

養護教諭自身が《保健室ボランティアから、逆にインスパイアされ、生産的な仕事ができている》という【有意義な刺激を受けている】実感、検診時等に【保健室ボランティアによるデリケートな配慮】が子ども達へ与えた安心感、学生に芽生えた【自主性の手応え】、である。

このような現場ならではの教育力を活かすためには、大学には《保健室ボランティアを送り出すにあたっては、活動に必要な知識の習得、自己管理やマナー、活動の振り返りなどの事前事後指導をしっかり行ってほしい》、つまり【もっと大学のフォローを！】期待していることも明らかになった。

3. 展望

以上の結果から、今後の本学での「保健室ボランティア」導入について考察する。

「保健室ボランティア」は、「大学の授業では、視力検査ができる子を対象にした授業しかないが、現場では、特別支援学級のようにできない子もいる。(元ラベル)」や「大学ではあまり学べないが、実際には知っておいた方がいい健康診断の事前準備や学校医の多様性を学んだ。(表札)」にもあるように、参加した学生にとっては、大学の授業では学べない有意義な経験であったことが分かった。では、今後どのように展開していったらよいであろうか。

今回の結果は、「保健室の実習は、教育実習だけでは、物足りなかった。(元ラベル)」「検診の途中で誰かが来たときにどう対応するかなど、普段の保健室の様子をみたいと思った。(元ラベル)」にあるように、モチベーションの高い学生の結果とも言える。従って、今後も導入するのであれば、あくまで学生の自主的、意欲的な参加が望ましいのではないだろうか。

そして、「養護教諭という、同じ仕事を目指している人には、きちんとした人になってほしいし、ちゃんとした養護教諭になってほしいと思っている。(元ラベル)」「保健室ボランティアでは、大学では学べない学校現場の多様性や多面性、そして、それらにより培われた養護教諭の智恵を学んでほしい。(表札)」「大学は、保健室ボランティアを送り出すにあたっては、活動に必要な知識の習得、自己管理やマナー、活動の振り返りなどの事前事後指導をしっかりと行ってほしい。(表札)」という受け入れ側の養護教諭の思いに応えるためにも、本学の経験値教育を基盤にした制度設計を行う必要があるだろう。

引用・参考文献

- 1) 杉本希映：「大学生による学校支援ボランティアの現状と課題」, 目白大学心理学研究 第9号, 107-119, 2013年
- 2) 河田史宝：「保健室ボランティアにより養成される力量」, 金沢大学人間社会学域学校教育学類教育実践研究 第39号, 33-44, 平成25年
- 3) 川喜田二郎：「KJ法－渾沌をして語らしめる」中央公論新社 2004年12月5日12版発行

[えざき かずこ 養護学]

【研究ノート】

咀嚼運動と骨密度、骨成長との関わり

河上 俊和¹・田渕 正樹¹・渡辺 敏郎¹
藤澤 政美¹・滝瀬 定文²

¹ 園田学園女子大学人間健康学部

² 大阪体育大学名誉教授

1. はじめに

近年、朝食の欠食増加や咬合・咀嚼を十分に必要としない柔らかな食物や加工食品による食事を嗜好する傾向が認められている。食環境の変化は、子どもの不正咬合や咬めない子どもの増加、顎・脳頭蓋骨の脆弱化を招き、将来に及ぶ咀嚼能力の低下と歯の喪失リスクの要因になることが指摘されている¹⁻³⁾。この背景は、小児期から咀嚼機能の獲得や咀嚼器官の発達に対する取り組みが成長発育における重要な課題であることを物語るものである。また、食物性状と咬合咀嚼及び咬筋発達との関係、下顎骨や顔面の骨格形態の成長に与える影響に関する動物実験による報告²⁻⁶⁾を踏まえると、加齢に伴う自身の歯の喪失⁷⁾は、咀嚼能力の低下とともに骨密度の減少に影響を及ぼし、高齢期における骨粗鬆症発症に関連することが危惧されるところである。

一方、若年期における咀嚼の不足や軟食化は、顎骨の発育不良に加えて肥満症のような全身的な健康問題を招くことに対する懸念から⁸⁾、学校教育現場における保健学習や保健指導での咀嚼指導や歯磨き指導の取り組みは、益々、重要性を高めることが考えられる。このため、咀嚼機能の改善は、口腔機能や全身の健康状態、さらに骨成長及び骨粗鬆症予防にも貢献する⁹⁻¹¹⁾ことが期待されることから、咀嚼環境や咀嚼能力が最大骨密度の獲得や身体機能の改善・向上に関わる効果を明らかにすることは、食育や健康教育において咀嚼機能の向上に取り組む意義を深める一助になる。

ところで、咀嚼運動と骨密度との関係については、若年女性を対象とした咀嚼能力と踵骨の骨密度及び筋力との関連性についての検討¹²⁾もなされている。これにより、咀嚼能力と骨密度との関連が示されつつあるが、ヒトを対象とした実践的な研究では日常生活活動量や生活活動強度としての運動強度や運動量、食生活の個人差が大きく、検証結果を十分に精査することが難しい。

そこで、著者らが過去に報告したラット咀嚼運動モデルを用いた頭蓋骨骨密度や骨組織細胞に関する組織学研究成果¹³⁾を交えながら、咀嚼運動と骨密度及び骨成長との関わりを総説するとともに、今後の新たな研究課題とその展望について考察を加える。

2. 咀嚼の仕組みと身体機能との関わり

咀嚼¹⁴⁾は、食物を摂取してから咬断及び粉碎、混合、食塊の形成、嚥下するまでの動作プロセスである。この機能は、顎骨、顔面頭蓋の成長発育に咀嚼筋の機能が関与し、顎口腔系をなす筋や靭帯、神経系の協調による機序で制御される。口腔の形態や機能的な条件は、食物性状や形態などの影響を受けながら成長発育に関わり、ヒトの咀嚼運動は、咀嚼筋、舌骨上筋、舌骨下筋、さらに胸鎖乳突筋などの頭蓋骨を支持する筋群、舌の筋、その他の口腔軟組織の協調活動による制御を受ける。

咀嚼機能システムと身体器官との関係については、粉末飼料や液状飼料を用いた軟性飼料飼育による咀嚼器官への影響について動物実験による報告^{6, 15-18)}がなされている。顎骨や咀嚼筋の発達の遅延は、顔面骨格の成長方向に変化を与え頭蓋骨全体の成長に影響を及ぼすことが確認されている。このことは、咀嚼時には咬合力により発揮される張力の強さに応じて頭蓋骨の形や内部構造、機能を適応変化させる仕組みを備えており、頭蓋骨の成長や構造の維持には、骨への外力すなわち咀嚼運動による力学的負荷（メカニカルストレス）が不可欠であることを示している。

一方、ラットやマウスの咀嚼運動は、ヒトと異なる特徴を有する。ラットなどの齧歯類や食肉類は、強力で速い咀嚼運動が必要なため咬筋に TypeII 線維が多く、雑食であるヒトは TypeI 線維が70%以上を占めているため、長時間ゆっくりとした咀嚼運動を行うことが可能である¹⁹⁾。この両者の特性は、食性や顎にかかる負荷の差異が筋線維の分化に影響を与えることが推察される。今回、ラットを用いた研究成果をとり挙げる理由として、ラットは咬筋の層構造が単純で頬骨弓に対する筋線維の方向は平行に走行しており、咀嚼時は上下運動を主体とした運動で側方へのグライディングが少ないからである。また、ウサギの咀嚼²⁰⁻²²⁾は、臼歯で粉碎する側方運動を伴ったグライントタイプの運動が主体であるが、食物を咀嚼する際に咬筋により発生する力学的な負荷が内部構造に与える変化については組織学的にも不明な点が多く残されているからである。

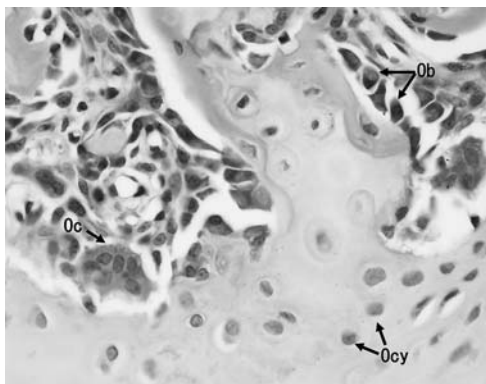
また、咬筋は、上顎と下顎との間で開口する際に咬筋の伸長は開口運動の速度とともに運動感覚の信号を脳に送る機械受容器として作用する役割を担う。閉口時には筋紡錘が機械的受容器として咬筋両端の収縮に関与する。さらに、咬筋は上顎骨と下顎骨の間を走行し筋線維は腱線維を介して骨組織に停止している。この構造特性は、固形物の咀嚼に対して咬筋の腱にかかる張力を調節するため、咬筋の腱紡錘が咀嚼力の程度や食物硬度に関する情報を中枢に伝達することに加えて、咬筋による発揮張力が顎骨及び頭蓋骨に作用し骨組織内の細胞により刺激が感知され、骨芽細胞による骨基質の形成（メカノトランスダクション機構）を作動させる上で都合の良い構造を構成していると考えられる。

3. 運動による骨へのメカニカルストレスと骨リモデリング

骨は、荷重や運動などのメカニカルストレスにより骨局所における骨形成と骨吸収の平衡を保ちながら骨の量と構造を維持する（骨リモデリング）。骨リモデリングは、骨の細胞群や局所制御因子としてのサイトカインなどが複雑に関わる現象であり、骨細胞及び骨芽細胞、破骨細胞が相互に作用しながら骨改造に重要な役割を演じる（図1）。

骨代謝は、全身性の液性因子として副甲状腺ホルモン（parathyroid hormone；PTH）や甲状腺ホルモン（calcitonin；CT）、女性ホルモン（estrogen）などの影響を受ける。骨髄及び骨基質に存在する多くの細胞群は、骨代謝の状態や骨に加わるメカニカルストレスの影響により産生される局所性因子（サイトカイン）の作用を骨芽細胞と破骨細胞が受容し、骨芽細胞による骨形成と破骨細胞による骨吸収により骨の量と構造が制御される²³⁾。骨リモデリングの機能には、重力や体重（荷重）、運動による骨への衝撃力や歪み、撓みといったメカニカルストレスが骨に加わることが重要である。また、Wolffの法則²⁴⁾で知られるように、骨はメカニカルストレスに応じて骨を修復、再構築し骨の内部構造や量を変化させることで力学的な環境に適応する。

骨内部では、どの細胞が如何にしてメカニカルストレスを感知し、情報伝達機構を介して骨表面の骨芽細胞や破骨細胞の機能を調節しているのかについては、探索すべき機序が多く残されているものの、骨細胞は骨に備えるメカノセンサーとして最も有力な細胞である。骨細胞²⁵⁾は、骨基質の中にあつて骨にかかる荷重を感知し、突起を通じて情報を骨芽細胞へ伝達し、骨形成を調節する情報伝達系としても機能する（図2）。



HE-stain (×40)

図1 ラット大腿骨海綿骨梁のHE染色像

Ocy：Osteocyte（骨細胞），Ob：Osteoblast（骨芽細胞），Oc：Osteoclast（破骨細胞）

HE-stain：Hematoxylin and eosin stain（HE染色）

光学顕微鏡写真（HE-stain）：河上俊和 撮影

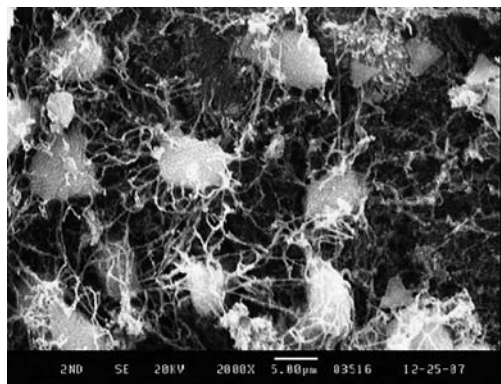


図2 ラット大腿骨における骨細胞の走査型電子顕微鏡像

図2 Kawakami T, Takise S and Kawata H: Effects of physical exercise on femoral bone mineral density and osteocyte micromorphology in young ovariectomized (OVX) rats. Jpn J Phys Fitness Sports Med, 59: 395-406, 2010. より引用

4. 咀嚼運動と骨密度、骨成長

咀嚼は、顎骨が咀嚼筋を介して咬合力を発揮するシステム（咀嚼運動）であり、食物の性状や形態などの咀嚼環境条件の影響を受けながら顎骨や顔面頭蓋の成長発育に関わる。

これまで、食物性状と咬筋の張力や発達との関係、下顎骨や顔面骨格の形態学的な成長との関係について、動物モデルを用いた実験による報告がなされている²⁻⁶⁾。例えば、実験的にラットの下顎の臼歯列を頰側への拡大により咬合異常モデルを作成し、咬合異常が下顎頭に及ぼす影響について組織形態学的に検討を加えた研究も報告されている²⁶⁾。著者らは、食物性状の違いがラット頭蓋骨に及ぼす影響を検討するため、ラットを固形飼料群と粉末飼料群に分けて行なった研究を経験している¹³⁾。この研究において、固形飼料群が固形飼料を破断する際に咬筋より発揮される張力について、フォースプレートを用いた測定を行なったところ、ラットは固形飼料を破断する際に平均 305 ± 46 N の筋力を発揮し、ラットが1日あたりに 30 g の固形飼料を完食するまでの間には 663 ± 13 (times/day) の咀嚼運動が行なわれていた。そこで、咀嚼運動条件の違いが両群の咬筋重量及び頭蓋骨骨密度、骨塩量に及ぼす影響を測定した結果、固形飼料群の方が粉末飼料群に比べて各測定項目とも高い結果が得られた（表1）。

また、咀嚼運動が頭蓋骨の骨基質に与える効果について、骨基質石灰化因子の DMP-1 (dentin matrix protein-1) を標的として免疫組織化学染色による分析を加えた結果、DMP-1 はメカニカルストレスが負荷される固形飼料群の骨小腔に多く陽性反応が観察され、骨小腔数も増加する（図3）。

さらに、骨細胞は、固形飼料群では骨細胞の細胞体から垂直に走る細胞突起が発達し、骨細胞

表1 固形飼料群および粉末飼料群における頭蓋骨の形態的特徴と骨密度の測定結果

	Measured parameter	Solid feed group	Powdered feed group
Body weight	Weight (g)	406 ± 28.7	382 ± 25.3
	Cranial weight (g)	$7.32 \pm 0.47^*$	6.72 ± 0.18
Skull	Long axis (mm)	47.3 ± 1.15	46.4 ± 0.82
	Transverse axis (mm)	12.8 ± 0.48	13.0 ± 0.11
Masseter muscle	Weight (g)	$3.44 \pm 0.33^*$	3.00 ± 0.13
	Area (cm ²)	4.82 ± 0.11	4.41 ± 0.15
Bone mass	BMC (g)	$1.86 \pm 0.11^*$	1.63 ± 0.09
	BMD (g/cm ³)	0.39 ± 0.02	0.37 ± 0.01

Mean \pm SD., * : $p < 0.05$

Solid feed group : 固形飼料群, Powdered feed group : 粉末飼料群

Body Weight : 体重 [Weight : 重量]

Skull : 頭蓋骨 (Cranium) [Cranial weight : 頭蓋骨重量, Long axis : 長軸長, Transverse axis : 横軸長]

Masseter muscle : 咬筋 [Weight : 重量]

Bone mass : 骨量 [Area : 面積, BMC (Bone mineral content) : 骨塩量, BMD (Bone mineral density) : 骨密度]

表1 : Kawakami T, Takise S, Fuchimoto T and Kawata H : Effects of masticatory movement on cranial bone mass and micromorphology of osteocytes and osteoblasts in developing rats. Asia Pac J Clin Nutr, 18(1) : 96-104, 2009. より引用

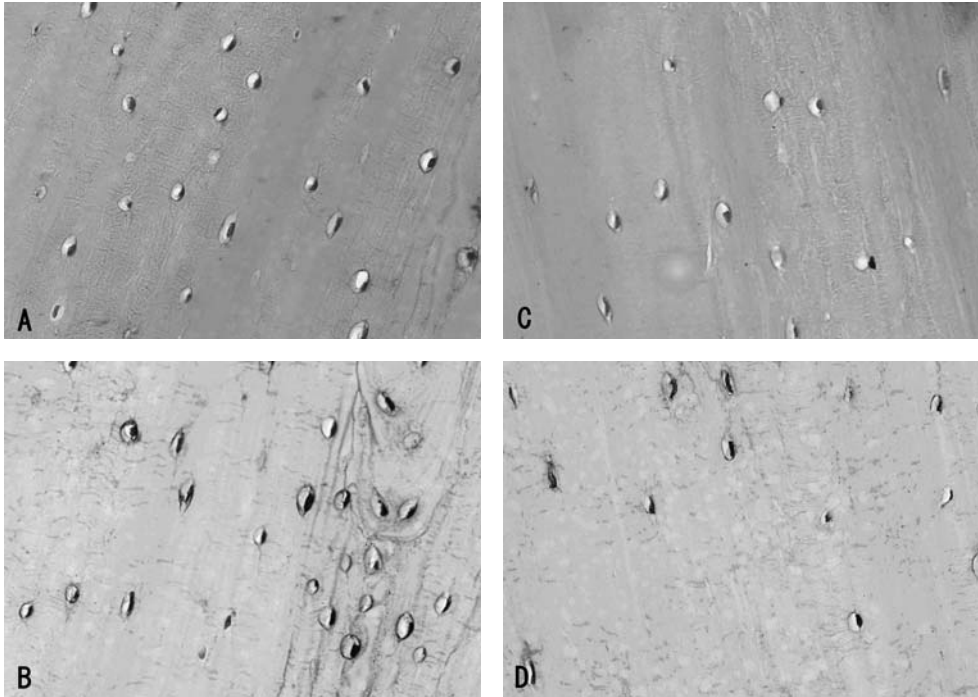


図3 固形飼料群および粉末飼料群における頭蓋骨の光学顕微鏡像

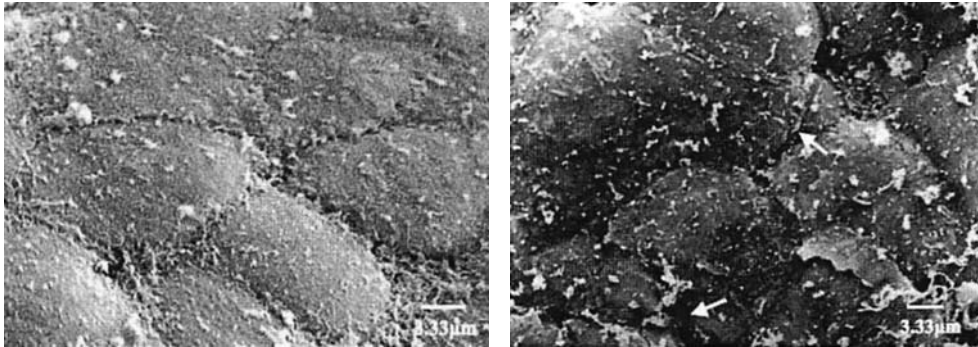
A：固形飼料群 HE-stain (×40), B：固形飼料群 DMP-1 (×40), C：粉末飼料群 HE-stain (×40), D：粉末飼料群 DMP-1 (×40)

HE-stain：Hematoxylin and eosin stain (HE 染色), DMP-1：dentin matrix protein-1 (免疫組織化学染色)

図3 Kawakami T, Takise S, Fuchimoto T and Kawata H：Effects of masticatory movement on cranial bone mass and micromorphology of osteocytes and osteoblasts in developing rats. *Asia Pac J Clin Nutr*, 18(1)：96-104, 2009. より引用

同士が密に連絡することにより細胞間ネットワークの構築が促進され、骨細胞間及び骨細胞と骨芽細胞との間におけるメカニカルストレスの情報伝達に適した構造を呈している。そして、固形飼料群の骨表面は比較的小型の骨芽細胞で覆われているが、粉末飼料群は薄く扁平で大型の骨芽細胞と細胞間隙間が観察される(図4)。1個の骨芽細胞によって形成される骨領域は、ラットで平均 $136 \mu\text{m}^2$ から $177 \mu\text{m}^2$ で、1個の骨芽細胞辺り毎日 $470 \mu\text{m}^3$ の骨基質が作られる²⁷⁾ため、骨芽細胞の数や大きさは骨基質の合成を行う上で重要な要素である。

骨の量と構造は、全身性因子や神経系因子などの作用を受けながら精密に調節されているものの、咀嚼運動モデルを用いた研究成果を踏まえて考えると、顎骨とともに口腔機能を支える頭蓋骨では、食物性状や咀嚼運動により生じるメカニカルストレスを受けて骨改造を営む反応が骨密度の調節に不可欠な要因である。



Solid feed group : 固形飼料群

Powdered feed group : 粉末飼料群

図4 固形飼料群及び粉末飼料群における頭蓋骨骨芽細胞の走査型電子顕微鏡像

Arrow : 骨芽細胞間における細胞間隙

図4 Kawakami T, Takise S, Fuchimoto T and Kawata H : Effects of masticatory movement on cranial bone mass and micromorphology of osteocytes and osteoblasts in developing rats. *Asia Pac J Clin Nutr*, 18(1) : 96-104, 2009. より引用

5. 研究の課題と展望

健康的な咀嚼習慣は、口腔関連領域のみならず脳組織や血糖調節、運動器の機能に良好な影響を与えることが期待されている^{10, 11)}。特に、咀嚼機能は、加齢に伴う骨強度の変化との関連において骨成長や骨密度の増加に関わる要因になる可能性が考えられることから、咀嚼を「咀嚼運動」として捉えて発育期の骨成長との関係に着目している。この理由として、咀嚼運動が、骨組織の成長因子を介した骨リモデリングに関わる分子機序について組織学研究による探索を行うことは、骨成長の観点から発育期における咀嚼運動の意義を深められるからである。

一方、骨組織は、能動的な内分泌器官である。骨基質に由来するオステオカルシンは局所制御因子としてのみでなく、筋収縮により生じるマイオカインに分類され、生体の恒常性維持に関わるとともに消化管や膀胱に作用しインクレチンやインスリンといったホルモンの分泌を介して骨代謝に影響を与えるといった意見が散見される^{28~33)}。このオステオカルシンは、咀嚼運動によるメカニカルストレスにより他の石灰化促進因子とともに顎骨や頭蓋骨といった骨局所に発現が誘導されるのみでなく、液性因子として大腿骨や脛骨のような末梢の骨組織にも影響を与える可能性があると考えれば、咀嚼運動に伴い分泌が惹起されるインスリンは、液性因子として骨組織を標的臓器の候補として到達する。その際、インスリンレセプターを介した同化を促進させるシグナル伝達系が骨基質に存在する、もしくは骨基質においてインスリンの作用²⁸⁾による細胞内シグナル伝達系を介した石灰化因子の発現が誘導されるシステムが作動する可能性を考えるが、これらの要因による骨基質石灰化に関する分子機序は興味深いところである。

以上より、著者らは、骨リモデリングに関わる新たな調節因子としてマイオカインの関連とその作用機序に着目し、今後も咀嚼運動モデルを用いた実験と免疫組織化学実験法を応用した組織学研究から骨密度及び骨成長を制御する分子メカニズムの解明を目指す。

謝辞

本研究の一部は、園田学園女子大学・園田学園女子大学短期大学部 令和3(2021)年度「共同研究(若手研究)」による助成を受けたことを付記する。

利益相反(COI) 自己申告：申告すべきものはなし

参考文献

- 1) A Tuxen and S Kirkeby : An Animal Model for Human Masseter Muscle : Histochemical Characterization of Mouse, Rat, Rabbit, Cat, Dog, Pig, and Cow Masseter Muscle. *J Oral Maxillofac Surg*, 48 : 1063-1067, 1990.
- 2) 野田真：食物の物性がラット頭蓋底の成長に及ぼす影響. *日矯歯誌*, 56 : 26-32, 1997.
- 3) 玉井良尚, 鈴木康秀, 飯沼光生, 吉田定宏：モルモットの離乳方法, 摂取飼料の硬さが顎, 筋の発達に及ぼす影響. *小児歯誌*, 36 : 527-540, 1998.
- 4) 山田元：粉末試料飼育が発育途上ラット咬筋並びに下顎骨形態に与える影響. *岐歯学誌*, 19 : 284-301, 1992.
- 5) 池田和博：交合支持と飼育飼料形態が下顎骨咬筋付着部に及ぼす影響. *補綴誌*. 39 : 649-661, 1995.
- 6) 瀧上啓志：飼料の形状, 栄養量がラット咀嚼器官の成長や発達に及ぼす影響についての検討. *滋賀医大誌*, 17 : 29-41, 2002.
- 7) 平野浩彦, 石山直欣, 渡辺郁馬, 鈴木隆雄：地域老年者の咀嚼能力および口腔内状況に関する研究 第2報 咀嚼能力と口腔内状況および身体状態との関連について. *老年歯科医学*, 7(29) : 150-156, 1993.
- 8) 岡崎光子：幼児における咀嚼訓練の意義. *小児科*, 4(1) : 2167-2175, 2000.
- 9) 佐々木晶世, 佐久間夕美子, 清石幸子, 大竹まり子, 森鍵祐子, 細谷たき子, 小林淳子, 叶谷由佳, 大貫義人, 佐藤千史：小学校における咀嚼指導の実態調査. *日本健康医学会雑誌*, 20(1) : 9-14, 2011.
- 10) 小林義典：咬合・咀嚼が創る健康長寿. *日本歯補綴会誌*, 3 : 189-219, 2011.
- 11) 高橋茂：食習慣および咀嚼習慣が口腔や全身の健康へ与える影響. *北海道歯誌*, 34 : 46-52, 2014.
- 12) 森田恵美子, 横山久代, 竹田良祐, 山科吉弘, 河合英理子, 福村智恵：骨密度に異常のない若年女性において咀嚼能力と骨密度は関連する. *体力科学*, 69(4) : 317-325, 2020.
- 13) Kawakami T, Takise S, Fuchimoto T and Kawata H : Effects of masticatory movement on cranial bone mass and micromorphology of osteocytes and osteoblasts in developing rats. *Asia Pac J Clin Nutr*, 18(1) : 96-104, 2009.
- 14) 中村嘉男：第16章 咀嚼運動の生物学的意義, 咀嚼運動の生理学. 東京, 医歯薬出版株式会社, p.202-208, 1998.
- 15) Kiliaridis Stavros : The relationship between masticatory function and craniofacial morphology. III. The eruption pattern of the incisors in the growing rat fed a soft diet. *European Journal of Orthodontics*, 8 : 71-79, 1986.
- 16) Maeda N, Kawasaki T, Osawa K, Yamamoto Y, Sumida H, Masuda T and Kumegawa M : Effects of Long-Term Intake of a Fine-Grained Diet on the Mouse Masseter Muscle. *Acta anat*, 128 : 326-333, 1987.
- 17) Ito G., et al. : Effect of Soft Diets on Craniofacial Growth in Mice, *Anat. Anz.*, Jena 165 : 151-166, 1988.
- 18) Maeda N, Sato M, Osawa K, Kawasakki T, Masuda T and Kumegawa M : Postnatal Development of the Mouse Temporal Muscle and Effects of Fine-Grained Diet on the Muscle Spindle. *Anat Anz*, 165 : 177-192, 1988.
- 19) A Tuxen and S Kirkeby : An Animal Model for Human Masseter Muscle : Histochemical Characterization of Mouse, Rat, Rabbit, Cat, Dog, Pig, and Cow Masseter Muscle. *J Oral Maxillofac Surg*, 48 : 1063-1067, 1990.

- 20) Weijs W. A. and Kwa S. H. S. : The rabbit masseter : organisation and function of a heterogeneous muscle. In : Brain and oral functions (edited by Morimoto T, Matsuyac T and Takada K), 11-18, Elsevier, Amsterdam, 1995.
- 21) Weijs W. A., Brugman P and Grimbergen C. A. : Jaw movements and muscle activity during mastication in growing rabbits. *Anat Rec*, 224 : 407-416, 1989.
- 22) Morimoto T, Inoue T, Masuda Y and Nagashima T : Sensory components facilitating jaw-closing muscle activities. *Exp Brain Res*, 76 : 424-440, 1989.
- 23) 滝瀬定文, 河上俊和 : Section 6 運動と骨格 メカニカルストレスと骨細胞. 運動生理学のニューエビデンス (宮村実晴編), 東京, 真興交易 (株) 医書出版部, p.138-145, 2010.
- 24) Wolff JL : The Law of Bone Remodeling (Das Gesetz der Transformation der Knochen, 1892). (Translated by Maquet P, Furlong R), Springer-Verlag, Berlin, 1986.
- 25) Kawakami T, Takise S, and Kawata H : Effects of physical exercise on femoral bone mineral density and osteocyte micromorphology in young ovariectomized (OVX) rats. *Jpn J Phys Fitness Sports Med*, 59 : 395-406, 2010.
- 26) Toyosawa S, Shintani S, Fujiwara T, Ooshima T, Sato A, Ijuhin N and Komori T. : Dentin matrix protein 1 is predominantly expressed in chicken and rat osteocytes but not in osteoblasts. *J Bone Miner Res*. 16(11) : 2017-2026, 2001
- 27) 小澤英浩, 中村浩彰, 李敏啓, 網塚憲生 : 骨の微細構造と骨質 (1). *THE BONE*, 21(1) : 21-35, 2007.
- 28) 溝上顕子, 川久保 (安河内) 友世, 竹内弘, 平田雅人 : オステオカルシンとインスリン分泌. *日本薬理学雑誌*, 145(4) : 201-205, 2015.
- 29) Na Kyung Lee, Hideaki Sowa, Eiichi Hinoi, Mathieu Ferron, Jong Deok Ahn, Cyrille Confavreux, Romain Dacquin, Patrick J Mee, Marc D McKee, Dae Young Jung, Zhiyou Zhang, Jason K Kim, Franck Mauvais-Jarvis, Patricia Ducy and Gerard Karsenty : Endocrine regulation of energy metabolism by the skeleton. *Cell*, Aug 10 ; 130(3) : 456-469, 2007.
- 30) Keertik Fulzele, Ryan C Riddle, Douglas J DiGirolamo, Xuemei Cao, Chao Wan, Dongquan Chen, Marie-Claude Faugere, Susan Aja, Mehboob A Hussain, Jens C Brüning and Thomas L Clemens : Insulin receptor signaling in osteoblasts regulates postnatal bone acquisition and body composition. *Cell*, Jul 23 ; 142(2) : 309-319, 2010.
- 31) Mathieu Ferron, Jianwen Wei, Tatsuya Yoshizawa, Andrea Del Fattore, Ronald A DePinho, Anna Teti, Patricia Ducy and Gerard Karsenty : Insulin signaling in osteoblasts integrates bone remodeling and energy metabolism. *Cell*, Jul 23 ; 142(2) : 296-308, 2010.
- 32) Franck Oury, Grzegorz Sumara, Olga Sumara, Mathieu Ferron, Haixin Chang, Charles E Smith, Louis Hermo, Susan Suarez, Bryan L Roth, Patricia Ducy and Gerard Karsenty : Endocrine regulation of male fertility by the skeleton. *Cell*, Mar 4 ; 144(5) : 796-809, 2011.
- 33) Franck Oury, Lori Khirman, Christine A Denny, Antoine Gardin, Alexandre Chamouni, Nick Goeden, Yung-yu Huang, Hojoon Lee, Prashanth Srinivas, Xiao-Bing Gao, Shigetomo Suyama, Thomas Langer, John J Mann, Tamas L Horvath, Alexandre Bonnin and Gerard Karsenty : Maternal and offspring pools of osteocalcin influence brain development and functions. *Cell*, Sep 26 ; 155(1) : 228-241, 2013.

[かわかみ としかず 運動生理学、スポーツ医学]

[たぶち まさき 生化学]

[わたなべ としろう 食品学]

[ふじさわ まさみ 運動生理学]

[たきせ さだふみ 運動生理学、スポーツ医学]

【研究ノート】

教職課程における造形表現関連科目の教材開発

—— 子どもの表現過程を多面的に捉えるための題材の提案 ——

大野木 位 行

はじめに

阿部宏行氏の行った平成27年(2015年)の調査によると、ある図画工作科の教科書掲載の各題材中、実施率の低さが顕著だったのは「造形遊び」に類するものであった¹⁾。その前後、身近な学校現場で見聞きする図画工作の実施状況を思い起こしてみても、「造形遊び」の実践を積極的に推進している教員、あるいは教員の研究会等はほとんど見当たらなかった。

そうしたこともあって、今年度担当している講義科目「図画工作」では本学1年次生51名に対しアンケート調査を行ったが、「図画工作の種類で『造形遊び』という活動を知っていますか」という問いに対して「知っている」と明確に回答した学生は1名であり、「名前は聞いたことがある」と回答した学生が21名、「知らない」と回答した学生が29名だった。

この質問に続けて、「知っている人にも知らない人にも質問します。『造形遊び』はどんな活動だと思いますか」という自由記述の質問を行ったが、多くは「作品を作って遊ぶ」や「思うままに表現すること」という記述に類する回答であり、中には材料を具体的に挙げ、「粘土」や「積み木」、「折り紙」で好きなものをつくって遊ぶことという主旨の回答を寄せる学生も目立った。これらの回答は大変短い記述だったため、さらに詳しい意図は測りかねるが、いずれにしても、「絵や立体、工作に表す」活動との大きな違いを指摘する回答はなく、従って、学習指導要領に分類される「造形遊び」と「絵や立体、工作に表す」という両者の違いに対する意識は皆無であったと推測される。

「造形遊び」と「絵や立体、工作に表す」活動は、特に表現過程が大きく異なり、この理解がなければ一定の指導計画の下に取り組む学習指導において、単に指導者が戸惑うのみならず、誤った見方で子どもを指導することにもなりかねない。指導者は基本的には自己の学びに基づいて子どもを指導するものだから、「造形遊び」の理解抜きに図画工作科の指導に臨むことはそのような危うさを孕むことになるといえるだろう。そうした事態を避けるためにも、学生は大学教育の教員養成課程における図画工作科教育において、「造形遊び」の意義や「絵や立体、工作に表す」活動との相違を十分に学んでおくことが肝要であろう。

また、この問題に加え、教育現場において実施率が低く指導者の理解が十分でないとは推測され

るのが「鑑賞」活動である。この活動は独立した題材として設定されているもの自体が少ない上、一般的に“図画工作科の活動即ち作品をつくること”というイメージが強固であることも相俟って、学生においても教科の活動として十分認識されているとは考えにくい。学習指導要領図画工作科の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の中に「ただし、『B 鑑賞』の指導については、指導の効果を高めるため必要がある場合には、児童や学校の実態に応じて、独立して行うようにすること」とあるように、必ずしも鑑賞活動を独立した題材として取り組まなくてもよいことが示されているので、「A 表現」にあたる活動の中で子どもの感受の姿として鑑賞活動の局面を見出し、そこで指導・評価することができる。しかし、このような子どもの姿こそが「表現と鑑賞の一体化」であり、鑑賞に特化した活動での子ども理解にも増していっそう重要なのだが、表現と鑑賞が一体化した活動の中に子どもの鑑賞する姿を認め、評価するためには鑑賞という行為の本質を理解していることが必要となり、それだけに、学生には教科の活動である「鑑賞」に対する確かな理解が求められるのだ。この点、学生には「造形遊び」と同様の危惧があり、やはり、教職を目指す者として「鑑賞」について十分に学んでおく必要がある。

以上のような問題意識から、学生が「造形遊び」の特質や「鑑賞」のあり方について楽しみながら学べる教材はいかなるものか考えるに至った。“講義するは易く理解させるは難し”であり、理論的解説を見聞きしたからといって数多くの受講学生に「造形遊び」や「鑑賞」の意義・特質についての理解が浸透するとは思えない。学生が何等かの感情移入が可能な体験的な学びを設定し、身を以て理解できるような活動が必要であろう。それ故に大学の授業の教材としての題材研究が重要なのである。

「造形遊び」の特質について

「造形遊び」は、そもそも子どもの日頃の遊びの姿に基づいて構想されたものであるから、美術の形式として確立された「絵画」や「彫刻」、そして、機能的工作物としての玩具等から形式や機能を借りて教材化された「絵や立体、工作に表す」活動とは特質を異にするのであるが、「造形遊び」の特質は、活動の始まりや、その後の活動の広がりにある。この相違について、「図画工作編 学習指導要領（平成29年6月告示）解説」では「造形遊び」を「身近にある自然物や人工の材料、その形や色などから思い付いた造形活動を行うものである。児童は、材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色などを捉え、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、手や体全体の感覚などを働かせながら技能などを発揮していく」活動であり、「遊びのもつ能動的で創造的な性格を学習として取り入れた材料などを基にした活動」とであると定義している。また、「結果的に作品になることもあるが、始めから具体的な作品をつくることを目的としない」活動であるとともに「思い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたものである」と示されている。

その一方、いうまでもなく、「絵や立体、工作に表す」活動には、（どれほど素朴でおぼろげな

ことであっても) イメージや計画、目的といった心的に先立つことが必ず認められ、これらがいれば目標や工程となって活動過程を導くことになる。「造形遊び」においては材料や用具というものは全てが発想・構想のきっかけになるものだから、子どもは「そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、(中略) 技能などを発揮していく」のだが、「絵や立体、工作」では材料や用具の全てが、活動に先立つイメージや目的を実現するための道具的存在であり、これらはイメージの物体化のために必要に応じて変更され得る。よって「絵や立体、工作」は主に作品を志向するものであるのに対して、「造形遊び」は「結果的に作品になることもあるが」必ずしも作品として完結するとは限らない。これは要するに表現過程が大きく異なるということである。換言すれば、「造形遊び」が“もの”との対話から始まるのに対し、「絵や立体、工作」が“イメージ”との対話から始まるということもできよう。また、対話の対象が“もの”に始まるとすれば、“もの”の延長線上にある環境も、対話の始まりにおいて対象となり得ることが容易に理解されよう。つまりは、「造形遊び」の材料は子どもが扱ひ得るもの全てということになり、極論すれば、子どもがそこに居る空間全体が造形活動の対象となる。

鑑賞の本質について

一般的に美術鑑賞とは、作品や人工物、自然物の美的側面を見ることによって感受し味わう行為である。形式的には、鑑賞の対象から一定の距離を保ち、これを見ることに専念する。工芸的な作品や手に取って見られるものならば、抱えたり、撫でたり、手に取って感触を味わうことも含めた行為によってこれを行う。ただし、鑑賞の対象を加工することは基本的にあり得ない。

しかし、鑑賞の本質は対象の美的側面の「感受」である。もちろん、今や、何かを眺めたり、何かに触れたりして味わうことのよさは美的な事柄にあるとは限らないし、美なるもの以外の感受も当然あり得るが、いずれにしても、見て、触れてその対象に何かを感じ取る刹那に鑑賞は成立しているといわねばならない。だから、作品をつくっている最中、材料を加工している最中に、材料の形や色、質感に何事かを感じ取り、好ましいと思えばこれをさらに洗練し、嫌悪を感じればこれを改変する。鑑賞の形式的な側面にのみとらわれれば、こうした過程に生起する感受の心的作用は見逃されてしまうだろう。

子どもの造形活動においても、その一々をつぶさに観察すれば、手を止めてつぶやいていたり、友だちと活動について話していたり、あるいは、じっと材料を見つめるなど、表出とは異なる活動過程が看取できる。その行為に材料、用具、作品等が介在していたならば、それも活動に対して子どもの造形的な資質、能力が大いに発揮されている局面であり、活動の停滞ではあり得ない。それは子どもによっては表出の局面以上に楽しく、充実したひと時にもなり得るものである。

表現過程のあり方に自覚的になるための教材について

今回発案の教材については、「造形遊び」特有の表現過程と、材料を加工するなど“つくる”という行為の内に鑑賞が成立するという過程に対して、学生が自覚的になれることを意図したものを試みた。

「造形遊び」特有の表現過程としては、「材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色などを捉え、そこから生まれる自分なりのイメージを基に」表現を試みるというあり方、また、「思いのままに発想や構想を繰り返し、手や体全体の感覚などを働かせながら技能などを発揮していく」というあり方が活動過程に見られるようにしたい。そして、「鑑賞」については、活動において“つくる”こと以上に“みて感じる”ということが重要となり、“みて感じる”という行為が活動過程に頻出するようなプロセスが自覚できるようにしたいと考えた。そうすることで、活動の始まりにおいてイメージや計画、目的を設定し、その実現、物体化に向けて活動する「絵や立体、工作に表す」活動とは異なる活動過程があるという学び、また、表現活動が単なる表出ではなく、細やかな感受を伴った活動であるという学びが得られるようにしたいと考え、そうした教材にふさわしい題材を構想した。



図1 学生作品

構想した題材は、「かたちの小窓」と命名し、活動内容の都合上、その最終形態は写真という形での仕上がりとした。上図1はその一例である。この活動に取り組んだ学生は、他大学で私が担当する「図画工作科教育法」という講義科目の受講生89名である。2年次生が大半を占めるが、教育実習も終わっておらず、まだ多くが小学校現場に愛着を感じていない学年だと推測された。このことがなぜ問題かといえば、このような学生たちは図画工作科の題材など過去のもので

あり、子どもじみたことと考えているのではないかと推測されるからだ。この学生たちに伝えた活動の主旨は次のとおりである。

「好きな景色を、画用紙でつくった小窓から覗いて、面白いと感じたところを小窓ごと写真に撮ってきてください。一人で活動するのが難しければ、誰かに手伝ってもらって構いません。」

この活動は、画用紙を切り抜くなどして加工し“小窓”をつくる行為、また“小窓”から覗き見る景色を探したり、探した景色を“小窓”から覗き見たりする行為、そして、景色と“小窓”を組み合わせて全体を眺める行為、最後に、この全体を撮影し画像として残す行為で成り立っている。

この中で、撮影対象となる景色を探し、この行為に触発されて“小窓”の形を思い付いたならば、それは「造形遊び」の定義でいうところの「身近にある自然物や人工の材料、その形や色などから思い付いた造形活動を行う」過程にあたる。また、「材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色などを捉え、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、(中略)技能などを発揮していく」過程を経たと考えることができる。

また、全体を通じて大部分を占めるそれぞれの“みて感じる”行為、即ち“小窓”から覗き見る景色を探したり、探した景色を“小窓”から覗き見たりする行為、そして、景色と“小窓”を組み合わせて全体を眺める行為、最後に、この全体を撮影し画像として残す行為は、表現者である学生たちにとってより好みに合ったものを吟味する行為として「鑑賞」活動にあたることはいうまでもない。

学生たちは、これらの行為を体験することによって、作品づくりには「絵や立体、工作に表す」こととは異なる表現過程があり、作品を“つくる”という過程の中に“みて感じる”という鑑賞行為が介在することを自覚するわけだが、ただし、この題材で想定される表現過程には「絵や立体、工作に表す」活動と同じ過程を経ることも考えられる。学生の心中に眺めてみたい景色のイメージというものがすでにあって、そこに浮かび上がる“小窓”の形、いわゆるシルエットが想起され、そうしたイメージに合致した景色を探して作品化しようとした場合、イメージに基づく予定調和的な活動となるため、それは「絵や立体、工作に表す」活動に近いものとなる。また、子どもの活動によく見られることだが、題材提案の内容に関わらず、手にした材料そのものに触発されて“やってみよう”に取り組もうとすることがある。例えば、本題材の場合、画用紙を渡されると景色を探すと吟味することはあまり意識されなくなり、何より画用紙を好きな形に切ってみようと思えるケースである。このような場合もまず切ってみようという画用紙の形がイメージされ、切ることに取り掛かろうとすることから「絵や立体、工作に表す」活動に近い表現過程を経ることとなる。当然、これらの展開は予想されることなので、そうした場合には学生たちには自他の活動を比較することによって、様々な表現過程が在り得ることを学んでほしいと考えていた。結果は後述するが、予想に違わず想定される全てのケースが確認された。

ここで、「造形遊び」の表現過程を問題にするのならば、「造形遊び」として取り組まれている既知の題材を提供してもよかったと考える向きがあるかもしれないし、また、表現活動の中に鑑賞という行為が介在するという学びについても、図画工作科の代表的な題材のどれを選択してもその気付きは可能である。しかし、それらの題材をあえて採用せず、独自に写真撮影を手段とした題材を設定したことには意味がある。

私が図画工作科の指導について授業を担当してきた学生たちの様子から気が付いたのは、学生たちの半数以上が造形活動に苦手意識を持っていたり、図画工作科の題材が子どもじみており夢中になれないと感じていたりするなど、図画工作科の活動を存分に楽しめないという現状だった。おそらく、学生たちは小中学生時代よりこのかた、造形的な活動から離れて久しいことや、そもそも子ども時代から造形活動にのびのびと親しむことがなかったなど、何らかの事情があったとも考えられる。また、成長過程での自然な成り行きとして、小学生時代のことは既に過去のことであり、当時楽しんだこととは異なる耳目に新しいものを求める現在の心情も理解できる。今回発案した教材は、子どもに指導すべき知識や技能を学ぶものではなく、子どもが活動に夢中になる中で自然にたどる活動過程を、その実感を以て学ぶものであるから、学生に強いて取り組ませるような内容は極力避けることが肝要であった。その意味で、写真撮影を手段とする題材は、当代の学生には最も馴染むものであろう。様々な SNS に画像を投稿して楽しむ学生は数多く、スマートフォンを通じてそのような投稿画像やその他の様々な映像を楽しむ学生はそれ以上に存在する。これらの理由により、題材の内容に配慮したという次第である。

この題材に取り組むにあたっては、事後の確認として以下のような質問をした。

質問Ⅰ あなたはこの制作にあたって、どのような過程を経ましたか？

- ①すてき（好き）な景色を探してから、その景色に合う“小窓”をつくって制作（撮影）した。
- ②好きな形の“小窓”をつくってから、その形に合う景色を探して制作（撮影）した。
- ③好きな形の“小窓”と景色の組み合わせを先に考えて、そのイメージに合う景色を探して制作（撮影）した。

質問Ⅱ あなたはこの制作にあたって、やり直しをしましたか？

- ①一発で完成した。
- ②“小窓”をつくり直した。
- ③“小窓”に合う景色を色々探した。
- ④“小窓”を作り直し、景色も色々探した。
- ⑤“小窓”と景色は決まったが、撮影し直した。
- ⑥全部、やり直した。

質問Ⅲ この課題に取り組んだ時、感じたことを書いてください。

これらの質問により、前述の様々な表現過程が分類されることになる。また、これらの質問の回答結果は以下のグラフ（図2、図3）に示した。

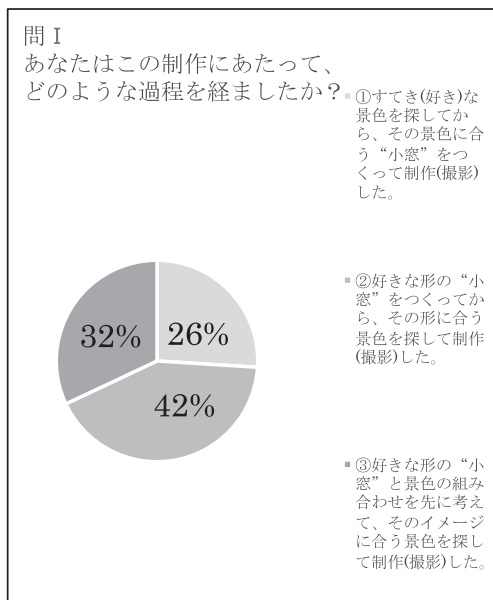


図2

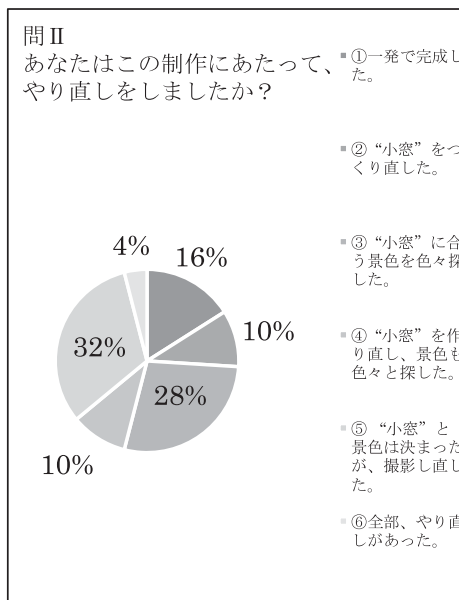


図3

一目瞭然だが、上図2のように、様々な表現過程が混在していることが分かる。問Ⅰの選択肢③を選んだ回答者が、活動の最終形態としての作品を予めイメージして取り組んだグループであり、選択肢②を選んだ回答者が、まず画用紙を切ってみたいと考えたグループで、両者は「絵や立体、工作に表す」に近い過程を経た一群である。この二者に対して、①を選んだ回答者が、作品のイメージを持たずに景色を探した一群であり、始めに何らかのプランに導かれて活動したグループとは表現過程が異なっているのである。また、上図3では、①以外は何らかのやり直しに取り組んだグループであり、やり直しは制作の活動を一旦休止し活動を吟味したことを意味するから、こうした中で学生たちは自己の活動を自ら鑑賞したことになる。

このような過程について、活動に取り組んだ学生のふり返りをいくつか挙げてみたい。

「外出するのを躊躇う時代なので、家の中で何かをテーマに頑張ろうと思っていた時、床と目が合いました。普段は何も意識しないですが、この機会にと思い、自分の部屋の床を眺めてみると、普段は意識しないような、様々な模様が描かれていて、とても綺麗だと感じ、背景にすることに決めました。『床』という漢字を用いたのは、『床』という漢字の成り立ち（屋根の象形と、寝台を立てて横から見た象形とそれを覆う木）を知ったからです。床についての理解が深まってから床を見ると、これまでとは違った床が見えました。」

この学生の表現過程はまさに、イメージなきところに偶然、床の模様や質感の面白さが目に留

まり、作品化の着想を得たケースである。作品は「床」という漢字を象った“小窓”の向こうに床の木目が見えているというものであり、「造形遊び」特有の表現の広がりという点でも、「床」という漢字のイメージが床の木目とともに想起され、トートロジカルな発想が浮かんだところがユーモラスである。

「一番始めにパッと思い付いたのがこの形でした。空が好きということもあって自分じゃない誰かが外を見ている、憧れているような雰囲気にしたくてこのような形にしました。本当は見上げている構図にしたかったのですが、無意識に切り始めたら宇宙から星を見ているような形になって、これもこれでいいなと思い、つくり直さずそのまま使ってみました。広角レンズで撮っているので光の輪っかができていたり、夕方特有の空の色が小窓を通すことで、もっときれいに感じることができると思います。普段の駅からの帰り道で撮っているので、いつもの風景、空に注目してみるとこんなにもきれいなんだということが伝えられたらいいなと思います。一人で撮るために風で折れ曲がったりうまく撮れないことが多くて、道端でしゃがんだり、ずっと小窓とスマホを掲げたり、きれいに撮るために試行錯誤の連続でした。本当は夜の風景を撮りたかったのですが明度を落とすとどうしても小窓が見えなくなってしまい何枚も撮りましたが納得がいくものにはなりません。写真を撮ることが好きなので、この課題に気合いをいれて取り組んでいました。とても楽しかったです。」

この感想から読み取れるのも、始めから具体的な作品のイメージはなかったということだ。この学生の場合は、空が好きであるという漠然とした方向性があっただけということである。そして、空を眺めながら「無意識」に“小窓”の形をつくり始め、むしろその「無意識」下に取り組んでできた形が気に入っていくという過程、そして、吟味を重ね試行錯誤を繰り返す鑑賞行為の過程がうかがえる。

「この写真は自分の家のベランダから撮りました。紙をデフォルメされた人型に切り抜き自分と自分の周りの環境を写真に収めようと思いました。なぜこうしたかと言うと20年間同じ家で過ごし毎朝見ている変わらない景色こそ素敵な景色であり自分の20年を表せるのではないかと思ったからです。また、ステイホームが良しとされる今だからこそ家の中からでも素敵だと思える景色を探しました。」

「枠は少女をかたどり、背景は大学の講義室で撮影しました。コロナの影響でオンライン授業となり、不必要となってしまった誰もいない教室を見て『生徒たちの学びの歓声が消えた』と感じ、この気持ちを写真で表現しました。『終わりの見えない学びの静寂はいつまで続くのか』という気持ちを少女の儂い横顔のシルエットと掛け合わせたのがアピール点です。また、少女の奥に見える何も書かれていない黒板とたくさんの文字が書かれているパソコンから『直接声で伝

え、書き、皆で共有することができない今』という大きな壁を表現しているところも自分なりのアピール点です。撮影時に少女の向きを変えるだけで、少女の見える景色や少女の気持ちに大きな違いが出たと感じました。」

この2人の学生も日頃眺めている景色に特別な意味を発見し、やはり始めに作品のイメージがなかったからこそ、不意の発見に新鮮な思いを抱くことになったとも推察される。これなど「身近にある自然物や人工の材料、その形や色などから思い付いた」代表的な例であるといえよう。上記の両者に共通するのは、日頃見過ごしている、いわば日常に埋没してしまっている風景が新鮮な輝きをもって眼前に広がっているという、事物との“出会い”であり、素材や環境が造形的に特別な意味を持って活動の対象に変貌するという「造形遊び」特有の出来事が現前したという事実である。

もちろん、こうした「造形遊び」に近い活動の始まりを体験した学生たちに対して、「絵や立体、工作に表す」活動の始まりに近い表現過程をたどった学生たちもいるので、そのふり返りも挙げておくことにする。

「窓をどんな形にしようか考えた時、シャボン玉が思い浮かびました。シャボン玉から見える景色はぼやけていると感じたので、写真では窓から見える景色を少しぼやけさせ、自然の全てが窓におさまるように撮りました。」

「普段自分の座っている場所から見える景色をスタンドグラス風に切り抜いた紙を通して見ることで、いつも見ているはずのものが違ったもののように見えとても新鮮だった。いくつも区切りがあるため、一つ一つの間隙から景色が切り取られたように見えるところもいいポイントだと感じた。」

「まず形を先に切って、家の周りのどのような景色にはめると綺麗なのかを考えました。また、黄色の花が良いと思った理由は見方によって黄色い花と黄色い蝶々という2つの見方があるのがとても魅力的であると思いました。」

この3人の学生たちはいずれも画用紙の“小窓”づくりに最初の関心が趣いた事例であり、切る形のイメージがまず想起された点が「絵や立体」の活動になっている。もちろん、その後の活動では“小窓”に合う景色を探す過程が鑑賞となっていて、記述からも景色を味わう心情が十分に読み取れる。

お わ り に

今回試行した題材では、全員が「造形遊び」のような活動過程を経るのではなく、ほぼ確実に活動過程が多様化すると予測できたことから、学生の趣味趣向にも配慮し、自他の活動過程を繰り返ることを通じて、「造形遊び」のような活動過程もあり、また、造形活動が一方的に“つくる”ことによって成り立つのではなく、活動の合間に“みて感じる”行為としての鑑賞が介在するという事実を捉えられる題材とした。そのようなことから、活動する学生一人一人は他者との比較において、造形活動の多様性を知ることとなるわけだが、他者の活動が自己の活動と異なり、それが「造形遊び」に近い表現過程であるというのは、事実として確認はできるけれども実感に乏しいという危惧もある。鑑賞行為については、どの学生の活動においても十分な行為の過程が確認できたが、今後の教材開発の課題としては、「造形遊び」の特質や表現過程のあり方も、他者との比較において理解されるのではなく、自らの行為の内に実感されるような内容となるよう、益々研究を深めて効果的な教材を開発していきたい。そして、学生が教育現場で子どもの指導にあたる前に、教職課程の授業において造形教育についての理解を十分深めた上で、教員として巣立っていけるように努力していきたい。

出典

- 1) 阿部宏行「子どもの絵の発達と指導のあり方 図画工作の年間指導の実施調査」美術教育学：美術科教育学会誌 37 卷 (2016) p.13-22

[おおのぎ たかゆき 美術教育]

【研究ノート】

保育における臨床心理的活動

——附属園での子育て相談について——

近藤 綾・中見 仁美

はじめに

子育て支援の重要性が広く認知されてきたことで、子育てに関する相談の場は多様化し、以前に比べて身近なところで気軽に相談が行えるようになってきている。中でも保育現場では、保育者が子育ての相談にのるだけでなく、心理などの専門家を外部から招いて連携・協働しながら相談活動を行う園が最近が多い。この背景には、発達障害の子ども、発達上の課題を抱える子どもやグレーゾーンなどの“気になる子”が増加傾向にあり、多様な対応や高い専門性が求められていることも関係しているといえる。

本稿では、心理学を専門とする筆者らが継続的に行ってきた附属園での子育て相談活動についてまとめる。保育現場において、外部の専門家を招いた相談活動は大きく2つに分けることができる。1つは、保育活動に深く入り込んで「子どもの問題」に対処するために保育者と協力して行う活動であり、もう1つは「母親が相談したいこと」に応えることを目的とした活動である(山内, 2017)。筆者らの相談活動の中心は、後者の「母親の相談にのる」であるが、必要な場合は保育者と内容を共有し、子どもの観察を行って理解を深めている。2018年度からは、兵庫県の幼稚園や子ども園にもキンダーカウンセラーが導入され、以降は、キンダーカウンセラーが行動観察を中心とした「子どもの問題」に主に対応している。なお、キンダーカウンセラーとは、文部科学省における小・中学校へのスクールカウンセラーの導入をモデルとした事業(小川, 2014)であり、外部の専門家が園に来てさまざまな相談にのる活動である。この取り組みは、大阪府私立幼稚園連盟が2003年から開始し、現在、自治体レベルで活動が進められている。

本学の附属園において、心理学の専門家による子育て相談がいつから開始されたかは不明であるものの、今の2名体制で実施して早いもので10年が経つ。その区切りとして、これまでの活動を一旦振り返り、今後の相談活動に活かしていくことは意義がある。従って、本稿では、附属園での子育て相談について整理し、その意義や可能性、今後の課題について考察することを目的とする。具体的には、これまでに依頼された保護者の相談に焦点をあて、保護者が困っていること、心配していることについてその内容の分類や頻度を分析し、子育て相談に関する基礎資料を得ることで、今後の活動をより充実させることへとつなげたい。

方 法

I. 相談の概要

相談は2か月に1度の割合で年に5回程度行った。年度初めに、1年間の相談スケジュールを園と相談して決めた。1回の相談時間は、その日の相談依頼件数にもよるが相談者1名につき30～60分程度であった。相談の申し込みは、園の担当者が事前に申込書を保護者に配布して募集し、それらを回収、時間調整を行い、筆者らと事前に共有した。なお、申込書には、名前、クラスと簡単に相談内容を記入してもらった。相談は、プライバシーが保たれるように配慮された一室で行った。情報の共有が必要と思われる場合には、保護者に許可を得た上で相談後に保育者と情報を共有した。また、子どもの様子を詳しく知りたい場合には相談後や後日、子どもの様子を観察したり関わったりした。なお、毎回の相談内容はデータに記録して保管した。

II. 相談期間及び対象

2011年4月～2020年3月までの10年間の相談内容を分析の対象とした。本学附属園に在籍している子どもの保護者であれば誰でも子育て相談に申し込むことが可能であった。なお、相談者の費用負担は一切なかった。この期間中ののべ相談依頼件数は193件であり、161名の保護者が相談を依頼した。相談者は全員母親であった。

III. 倫理的配慮

分析においては、個人が特定されることのないように配慮するとともに、あらかじめ、附属園の園長に執筆内容について同意を得たうえで本稿をまとめた。分析結果については、本学の倫理審査委員会へも報告書を提出している。

結 果

I. 相談項目

2011年4月～2020年3月までの期間の相談件数を分析の対象とした結果、のべ相談依頼件数は193件であった。Table 1は、年度別ののべ相談依頼件数および性別と年齢の内訳を示している。園の都合やこちらの都合で実施が困難な場合もあったため、相談件数は年度によってばらつきがあるが、平均すると毎年19件程度の相談件数であった。また、分析は保護者からの相談依頼件数を対象としたが、これ以外に保育者からの相談も毎回ではないが受けていた。性別については、女兒よりも男児の相談件数が多く、 χ^2 検定の結果有意であった ($p < .01$)。年齢については、有意差は認められなかったものの ($p > .05$)、年少児の相談が年中児や年長児よりも比較的多いことがうかがえた。年齢におけるその他の項目については、小学生の兄や姉、また2歳以下

Table 1 年度別のべ相談依頼件数および性別と年齢の内訳

年度	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	合計
相談件数	6	15	22	15	24	20	16	17	34	24	193
内訳：性別											
男児	4	11	17	9	14	10	14	8	18	16	121
女児	2	4	5	6	10	10	2	9	16	8	72
内訳：年齢											
年長	3	4	4	7	8	1	5	5	8	6	51
年中	3	1	9	4	6	6	3	7	11	7	57
年少	0	7	4	3	7	12	5	4	15	11	68
その他	0	3	5	1	3	1	3	1	0	0	17

のきょうだいの相談が含まれた。

Figure 1 は、保護者 1 人当たりの相談回数の割合を示している。結果からは、1 回のみの相談がおよそ 8 割を占めていることが分かった。継続して相談に来られる保護者については、毎回というよりは、前回の報告として 2 回目に来るといったように続けて来る場合が多かった。また、年少児の時に相談して、年中児になって 2 回目の相談に来るなど、学年をまたいで相談に来られるケースもみられた。

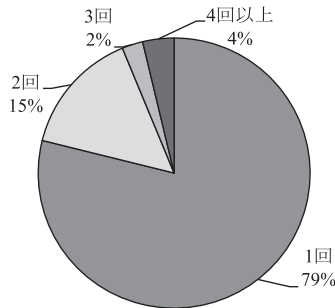


Figure 1 保護者 1 人あたりの相談回数の割合

次に、2011 年 4 月～2020 年 3 月までの 10 年間の相談について、申込書に書かれた相談内容を分類した。分類は、柄田・佐藤・加須屋（2018）を参考とし、発達心理学や臨床心理学を専門とする筆者ら 2 名で吟味していくつかの項目を追加、削除して選定した。申込書に複数の相談項目が記載されている場合は、その中で主に相談した内容を 1 つに絞って分類した。Table 2 は相談項目と具体的内容を示している。分類は、筆者ら 2 名が各自で行い、一致率は 84% であった。一致しなかった項目については、両者で協議して最終的な項目を決定した。

Figure 2 は、Table 1 の相談項目をもとに、分類結果について性差を含めて示したものである。分類の結果、おねしょ、食事、習癖といった生活習慣に関する相談が最多であり、続いて行動の問題、しつけ・しかり方の順に多かった。性別については、男児の保護者による相談件数が多いため、必然的に多くの分類項目で男児の割合が増えているが、きょうだい関係については、男児 8 件に対して女児 9 件と同程度であり、情緒・性格の問題については、男児 6 件に対して女児 8

Table 2 相談項目と具体的内容

相談項目	具体的内容（例）
1. 生活習慣	トイレトレーニング、おねしょ、食事、ゆびすい、爪噛み、など
2. 行動の問題	じっと座れない、落ち着きがない、かみつきの、かんしゃく、など
3. しつけ・しかり方	食事のしつけ、しかり方、ほめ方、やる気、反抗期の接し方、など
4. 発達障害	発達障害、療育について、発達の遅れ、発達障害児への対応、など
5. きょうだい関係	一人っ子の育て方、きょうだいへの関わり、赤ちゃんがえり、など
6. 言葉の問題	言葉がでない、言葉がはっきりしない、吃音、滑舌の悪さ、など
7. 友達関係	友達ができない、友達とのかかわり方、ケンカ、など
8. 情緒・性格の問題	わがまま、マイペース、イライラ、人見知り、など
9. 育児不安	子育てについて、イライラしてしまう、親子関係、など
10. 就学関連	小学校への就学、発達検査、など
11. その他	保護者自身の悩み、など

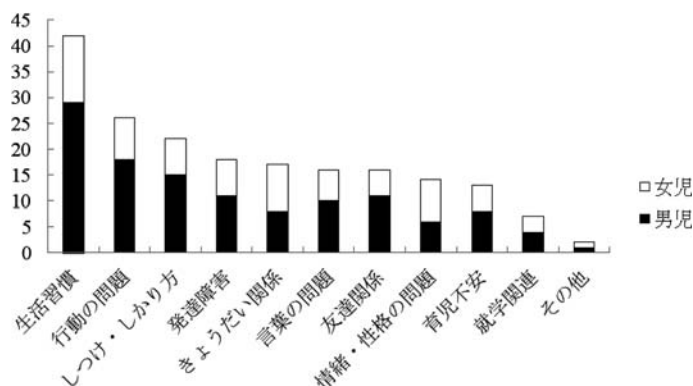


Figure 2 のべ相談件数における性差を含めた相談項目別の分類

件と女児の件数がわずかに多いことが分かった。

Table 3 は、のべ相談依頼件数における年齢と相談項目別の結果を示している。最も相談依頼の多かった年少児では、生活習慣が多く、次に行動の問題、きょうだい関係と続いた。年中児は、生活習慣が最も多く、次いで、しつけ・しかり方、発達障害の相談依頼が多かった。年長児では、生活習慣が最も多く、その他の相談件数にはばらつきがあった。結果より、どの年齢においても生活習慣に関する相談件数が最も多くなっているものの、2 番目以降は年齢によって相談内容が異なっていることが分かった。

Table 3 年齢と相談項目別ののべ相談依頼件数

年齢	生活習慣	行動	しつけ	発達障害	きょうだい	言葉	友達関係	情緒性格	育児不安	就学関連	その他	合計
年長	10†	6‡	5	6‡	2	3	5	5	3	5	1	51
年中	14†	4	9‡	7	6	2	6	4	4	1	0	57
年少	15†	13‡	6	5	8	6	4	4	5	1	1	68
その他	3	3	2	0	1	5	1	1	1	0	0	17

その他以外の各年齢において最も多い項目を†、2 番目に多い項目を‡で示す。

Table 4 は、相談時期と相談項目別ののべ相談依頼件数を示している。相談時期についての χ^2 検定の結果、4-7月が8-11月と12-3月よりも有意に多かった($\chi^2(2) = 25.01$ $p < .01$)。相談時期は4-7月が最も多く、この期間中、生活習慣に関する相談が最も多かった。また、8-11月についても、生活習慣についての相談が最も多く、12-3月の時期では、相談内容にばらつきがみられた。

Table 4 相談時期と相談項目別ののべ相談依頼件数

時期	生活習慣	行動	しつけ	発達障害	きょうだい	言葉	友達関係	情緒性格	育児不安	就学関連	その他	合計
4-7月	24†	17‡	12	10	8	6	5	6	5	3	1	97
8-11月	11†	3	4	3	4	6	7‡	4	2	1	1	46
12-3月	7†	6‡	6‡	5	5	4	4	4	6‡	3	0	50

各時期において最も多い項目を†、2番目に多い項目を‡で示す。

II. 園長アンケート

子育て相談について、附属園園長(2名)に簡単なアンケートを行った。アンケートは、本稿をまとめる主旨を説明し、アンケートについて同意を得たうえで回答してもらった。質問は、①大学教員が行う子育て相談に求めること、②子育て相談のメリット・デメリット、③今後の改善や要望、であった。以下に概要をまとめる。

①については、保護者の継続的(最長3年)支援、就学指導も含めた卒園後の方向性を示すこと、保育者の保育の見直しや新たな意欲づけができるような指導助言、などが挙げられた。②は、メリットとして、保護者にとって相談しやすく心が軽くなる助言がもらえる機会、専門性が高く新たな視点がもらえること、保護者自身の子育てや意識を知れる機会、在園児だけでなく卒園児やきょうだいの相談もできることは保護者の安心にもつながる、などが挙げられ、デメリットは特になかった。③では、機会があれば研修会を持ちたいこと等が挙げられた。

考 察

本研究の目的は、附属園で実施してきた10年間の子育て相談の内容を整理し、今後のより充実した相談活動を行うための示唆を得ることであった。結果から相談の傾向として、相談依頼は1学期(4月-7月)に男児の相談が多く、頻度は1回の相談で落ち着く場合が多いこと、相談内容は生活習慣や行動についての相談が多く、年少児の相談がその他の年齢よりも若干多いことが分かった。

性別では女児より男児の相談が多かった。男児の方が、行動が活発で、言葉の遅れや発達の問題が表立って生じることが多いため、相談依頼が多いのは当然の結果のように考えられた。また、小崎(2014)も示しているように、相談者はすべて母親のため、異性である男児の子育ての方が、悩みが多い可能性も考えられる。年齢については、有意差は認められなかったものの、比

較的年少児の相談が多かった。ほとんどの子どもがはじめての集団生活のため、環境の変化により子どもも保護者も気になる点が多くなるのは当然だろう。“他の子どもと比べてうちの子は…”と比較対象ができることによって気になる要素も増えると考えられる。例えば、年少児の4-11月の時期では、毎年おねしょやトイレトレーニングに関する相談が多い。個人差が大きいいため、個人のペースで進めるのがベストであるが、保護者にとっては他の子に比べて自分の子どもは大丈夫かと不安になりやすい点だといえる。また、分類では生活習慣の項目が最も多く、トイレ関係以外には、ゆびすい、爪噛み、好き嫌いの相談がほとんどであった。これらの生活に関する習慣は、保護者が日々の子育てに真面目に取り組んでいるからこそ生じる悩みであり、子どものことをしっかり観察できているからこそ心配になる点であると捉えられる。

相談時期については、4-7月が最多で、生活習慣に関する相談が最も多かった。新しい環境への不安や不適應など、年度が変わり子どもたちや園全体が落ち着かない時期であることが相談件数の多さに反映されているといえる。また、8-11月も生活習慣についての相談が最も多く、夏休みから2学期になる際の生活リズムの立て直しや母子分離の仕切り直しなどが要因として考えられる。一方、12-3月の時期では、相談内容にばらつきがみられた。時期的に、子どもの行動面は比較的落ち着くため、母親自身の子育てに関する心配や不安が相談内容に反映されたのではないかと考えられる。

保護者1人当たりの相談回数は、1回がおよそ80%であり、1回の相談で落ち着くケースがほとんどであることが分かった。この結果は、幼稚園における子育てカウンセリングをまとめた坂本・久保木(2019)でも同様であった。多くの相談内容が生活習慣や行動面の問題であり、母親はリアルタイムに子どもの悩み相談をする場として子育て相談を利用するため、2か月に1度という実施の性質上、1回の相談で落ち着くケースが多かったと考えられる。また、坂本・久保木(2019)でも論じられているように、実際の相談内容の多くは、各年齢段階で生じる定型発達でよくみられる現象や行動であった。子どもたちの発達に応じた自己主張や行動の出現に戸惑いや困り感を感じる保護者は少なくない。それらを相談し、子どもの習慣や行動の意味や、定型発達の一環であることが分かり、さらに問題に対処するかかわり方や対応のバリエーションなどを知ることによって、保護者の安心につながるケースが多かったのではないかと考えられる。従って、そのような発達の知識やその具体的なアドバイスを提供することが、専門家による子育て相談を実施する意義の1つであり、専門家として使命感を持つべき点であるといえる。この点については、園長アンケートの子育て相談のメリットにも記載があり、園との共通認識の中で実施できているといえる。

他に、相談を通じた保護者と保育者との関係性の構築が、1度の相談で問題が落ち着くことの要因の1つとも考えられる。保護者が園での子どもの様子を知りたい場合や、保育者とのかかわりに不安を抱いている場合には、担当保育者にも情報を共有し、保育者から保護者に対応いただくような働きかけを行ってきた。“先生方はクラス全体の子どもをみないといけないため、お忙しいし時間がないし…”と遠慮しがちな保護者も少なくない。子どもは、園と家庭とで違った顔

をみせることも多く、子どもの情報交換を行うことは、保護者の安心につながるだけでなく、保育者が子どもを理解する上でも重要である。よって、両者の関係性を深めるきっかけとして子育て相談後に、園での子どもの様子を保育者から保護者へ伝えていただくよう働きかけることは、その後の子ども理解にもつながる重要な要素の1つだといえる。そして、このような側面が1度の相談ケースが多いことの要因とも考えられるだろう。つまり、保育者が保護者と密に連携しながら保育を行えている証ともいえるのではないだろうか。

多くの相談が1回で済む中で、相談回数が多い子どもほど、発達に問題がある場合が多い印象であった。発達に問題があるといっても、すでに発達障害と診断されている中でのかかわりや就学に関する相談、言葉の遅れや落ち着きがないなど特定の行動に対する違和感から発達障害の可能性を疑う相談、保育者に勧められて来る相談、といったようにさまざまである。分類項目では、発達障害が4番目に多かったが、これはすでに診断を受けている場合に限りこの項目に分類した。実際には、行動の問題に含まれるじっと座れない、落ち着きがない場合や、言葉の問題に含まれる言葉がでないなどの中に発達障害の可能性があるケースも存在しており、これらを含めると発達障害に関する相談はもっと多くなるといえる。また、就学関連の項目は、発達に遅れがあることを前提に小学校への接続を相談するケースであるため、これも発達障害に含まれることになる。

発達に問題があるという相談の多くでは、生育歴等を含めたこれまでの情報収集をより丁寧に行うとともに、保護者の現状の不安に対する適切なアドバイスが必要であると考えられる。これまでも必要に応じて、発達検査や療育の情報を伝えるとともに、子どもの行動観察を行うことを重視してきた。行動観察では、保育者とも情報を共有しながら集団の中で過ごすその子の様子を注意深く観察するとともに、その子の特性がつかみやすい活動場面の観察も行い、何ができて何が難しいのか、具体的な行動について保護者に伝えることを心がけてきた。発達の問題は、幼児期では診断が難しく様子見のようなグレーゾーンの子どもたちも多い。注意深く経過を観察し、保護者にそれを伝え続けていくことが重要であり、また、対応が必要な場合には早期に対応できるよう、保護者、保育者、療育機関や小学校とも連携することが必要であるといえる。早期に対応することで、小学校を見据えた準備期間を長く確保でき、それだけ、多角的にその子にとっての最善を考えることができる。

このような中で、子育て相談が機能する部分は、やはり専門的知識の伝達と保護者と保育者をつなぐ役割であると考えられる。保育者は、クラス全体を考えて保育をするため常に1人の子どもにつききりになれるわけではないが、例えば、就学支援については、信頼関係を構築するとともにじっくり時間をかけて保護者に寄り添い、保護者が納得のいく選択をしていけるように過程を見届けることが重要であるといえる。保育者だけでは難しいこのような側面を補完することも子育て相談の役割ではないだろうか。園長アンケートの子育て相談に求めることの中には、保護者の継続的支援、就学指導も含めた卒園後の方向性を示すことが挙げられており、保護者に継続的な支援を行うことは、子育て相談の機能として重要な部分であることがうかがえる。そして、

発達障害に関する相談は増えていることから、2回以上の継続的な相談依頼が今後増えていくことも予想される。

分類の中では決して多くはないが、育児不安について相談されるケースもいくつかみられた。当初の相談内容には子どもの生活習慣に関することが書かれてあったが、実際に話をすると育児不安に関する相談であったというような場合も多々あったことから、育児不安に関する相談は実際には数値よりもっと多いといえる。子育てには正解がなく、最近では、簡単に多くの情報を収集できるため、逆に不安になり一人で抱える母親も少なくない。育児書に書かれてあることを実践しようとしてもうまくいかない、子どもの気になる点は自分に責任があるのではないかと、特に母親は子どものことに関して自分を責め、つらさを抱えてしまうことも多々ある。きちんと子どもと向き合う姿勢が結果として、自分を追い詰めてしまうことにもなりかねない。よって、保護者の抱えている不安や不満を吐き出す場としても子育て相談は重要な役割を担っているといえる。日頃のストレスや育児不安を身近なところで聞いてもらえる場として、がんばっていることを認めてもらう場として、母親の孤独や孤立を防ぐ場として、子育て相談を積極的に利用していただきたいと考える。

今後の可能性

本稿で子育て相談について整理したことで、その役割や意味を改めて考えることができた。園がうまく機能するために、保護者自身の不安を軽減すること、保護者と保育者の信頼関係構築のサポートを行うこと、そして子どもたちの園での様子を把握してチームとして問題に寄り添うこと、等が子育て相談において筆者らが担う役割といえる。これに加えて今後の可能性を挙げるとすれば、園長アンケートにあった保育者の保育の見直しや新たな意欲づけができるような指導助言や研修会の開催である。リカレント教育が重要視される昨今において、このような機会を設けることは重要である。まして、発達障害といっても個々の特徴はさまざまであるため、その時々の問題や課題をすみやかに把握し、きめ細やかな支援を検討していくことは子どもの将来のためにも必須である。これまでは、保育者や園長と個別に共有しながら対応を考えてきたが、今後は、並行して、園全体に対しても子どもの事例から検討会を行い、理論と実際の支援がうまく結びつくような情報の提供を行い、保育者のさらなる力量形成につなげる場に携わることができればと考える。保育現場に携われることは、養成校で発達心理学、教育相談等を教える筆者らにとっても有益な学びであり、未来の保育者教育のよりよい質の向上につながる。子ども、保育者、保護者の現状を知ることができるこのような機会に恵まれたことに感謝し、園全体がうまく機能するための一助として今後の子育て相談がより一層充実したものになるように従事していきたい。

謝辞

本稿をまとめるにあたりご協力いただきました、園田学園女子大学附属園田学園幼稚園林理恵園長、園田学園女子大学附属学が丘幼稚園澤田明俊園長に心より感謝申し上げます。

文献

- 小崎恭弘（2014）男の子の本当に響く叱り方ほめ方 すばる舎
- 小川恭子（2014）キンダーカウンセラー活動の現状－研究動向と今後の課題について－ 花園大学心理カウンセリングセンター研究紀要, 8, 41-49.
- 坂本玲子・久保木智洗（2019）幼稚園における子育てカウンセリング：17年の軌跡 山梨県立大学人間福祉学部紀要, 14, 29-35.
- 柄田 毅・佐藤香織・加須屋裕子（2018）大学の子育て施設における発達の相談への対応について 文京学院大学人間学部研究紀要, 19, 115-121.
- 山内千代（2017）幼稚園における外部相談員による子育てに関する予察的考察 函館短期大学紀要, 43, 105-116.

[こんどう あや 発達心理学]
[なかみ ひとみ 家族心理学]

【研究ノート】

小学校歌唱共通教材に関する一考察

中野圭子

はじめに

平成29年3月に告示された新しい学習小学校指導要領では、音楽科の指導内容は、従前と同様に「A 表現」、「B 鑑賞」及び「共通事項」の枠組みで示されている。「表現」と「鑑賞」は、児童が音楽を経験する2つの領域であり、「A 表現」はさらに「歌唱」「器楽」「音楽づくり」の3つの分野から構成されている。

本稿では、「A 表現」の3分野の1つである「歌唱」の中で設定されている、24曲（各学年で4曲ずつ）の歌唱共通教材を楽曲分析し、構成や音域などの音楽的特徴で整理し、指導上の留意点などを考察することを目的とする。佐藤は（2019）は、歌唱共通教材実践の実例などを基に、小学校歌唱共通教材の意義として①自然観、国土観を中心とする共通認識の形成、②それによる世代間が共有できる文化の形成、③伝統文化の継承、④標準的な音楽知識の習得、⑤いつでもどこでもだれとでもいっしょに歌うことができ、また楽しめる「愛唱歌」としての役割の5点を挙げているが、歌唱共通教材をより子ども達の身近にある楽曲に入れ換えようというような言説もあると述べている。また保育現場では、小学校以降のような歌唱共通教材は設定されておらず、各園の教育方針の下、一日の生活の中で、「おはよう」・「おべんとう」などの『生活のうた』、「うみ」・「かたつむり」などの『季節のうた』が日常的に歌われている。しかし、この「うみ」や「かたつむり」は、第1学年の歌唱共通教材として設定されている曲でもある。

今後の歌唱活動の可能性を検討するにあたり、日本の子どもの歌の変遷も踏まえ、改めて歌唱教材を楽曲分析し、小学校歌唱共通教材の指導観や有用性について考察していくこととする。

1. 日本のこどもの歌の歴史

日本のこどもの歌の歴史は、「わらべうた」「唱歌」「童謡」「新しいこどもの歌」の4つの大きな流れが見られるであろう。以下、それぞれの特徴を簡単にまとめる。

第1は、「わらべうた」である。童歌、童唱、伝承童謡とも呼ばれ、子どもが室内や室外で遊ぶときに主に歌われる。わらべうたは、子どもたちによって歌われてきた日本の伝承的な遊び歌であり、手やからだの動きを伴いながら、唱えるように歌われる。わらべうたのほとんどは、いつ頃から歌われてきたのか、誰がつくったのか不明である。旋律は明治以前から使われていた日

本の五音音階でできており、2音や3音のみで構成されているものもあり、言葉の抑揚や動きのリズムが色濃く反映されている。また、遊び方は地域によって様々であり、同じわらべうたであっても、多様なヴァリエーションが存在している。

第2は、「唱歌」である。1872年に学制が公布される以前は、公教育としての音楽教育は実施されていなかった。しかし、1879年に音楽取調掛が設置され、教材の作成や指導者の養成などを行い、公教育としての音楽科教育の推進に大きな影響を及ぼした。当初、学校の音楽科は唱歌と呼ばれており、音楽取調掛は『小学唱歌集』をはじめ、『尋常小学唱歌集』など多くの唱歌集を発行した。唱歌集の編纂では、日本の伝統的な雅楽の音階をいかしたものや四七抜き音階、西欧の民謡なども積極的に取り入れられた。初期に発表された唱歌は、歌詞が文語体であったため、明治30年代頃には、歌詞が難解だと批判を受けるようになり、「言文一致運動」にもつながるが、「唱歌」は多くの子どもたちに愛され、歌われていた。

第3は、大正時代に生まれた「童謡」である。1918年に、鈴木三重吉や北原白秋らが中心となって児童文芸雑誌『赤い鳥』が刊行した。子どもの自然な心情を謡おうとする考え方をもった多くの詩人らが、新しい詩を『赤い鳥』誌上で発表した。「浜辺の歌」「かなりや」などを作曲した成田為三、「こいのぼり」「春よ来い」などを作曲した弘田龍太郎、「赤とんぼ」「この道」などを作曲した山田耕筰らがそれらの新しい詩に作曲し、その作品は広く愛唱された。

第4は、第二次世界大戦後に、レコードやラジオ、テレビの放送メディアから生まれた「新しい子どもの歌」である。NHKの「みんなのうた」や民放の子ども向け番組からも多くの歌が生まれ、現在でも色々な「子どものうた」が生まれ続けている。

以上、子どもの歌の歴史について概観したが、「わらべうた」は明治以前から口伝で伝わる遊び歌であり、保育現場や小学校でも親しまれている。「唱歌」は官主導による日本の音楽教育の黎明期を象徴している。唱歌以降は固定の楽譜も作成され、当時とほぼ変わらない形で現在の音楽科の教科書に多数掲載されており、現在でも世代を越えた多くの人々に愛唱されている。唱歌に続く「童謡」は、大正時代に雑誌などの出版メディアから生まれ、民間主導による子ども向けの歌の発信が行われた。それに続いて生まれたのが、放送メディアを通じて広がった「新しい子どもの歌」である。レコードやラジオ・テレビの番組から新しいタイプの子どもの歌が続々生まれ、子ども音楽文化の大衆化が促進された。童謡や新しい子どもの歌も保育現場で愛唱され、小中高の音楽科の教科書でも掲載されている。また現代社会では、特にテレビやインターネットの影響力は大きく、容易に最新のヒット曲を取り上げることができるようになってきていると考える。ジブリやディズニーを中心とする映画作品や人気のアニメ作品の主題歌などは、最新の「新しい子どもの歌」として、保育・教育の現場で活用されているだろう。例としては『アナと雪の女王』の「レット・イット・ゴー」や『鬼滅の刃』の「紅蓮華」などが挙げられ、幼稚園・保育園の子どもから中高生まで、生活発表会や文化祭などの色々な場面で思い思いに表現されている姿が見られた。子どもの歌に限らず、歌には時代や国によって色々な音楽的な特徴が存在している。保育者・教育者は、それらの特徴を把握した上で、指導にあたる必要があると考える。

2. 小学校歌唱共通教材について

歌唱共通教材は、文部科学省が学習指導要領内で指定している必修教材である。これまでの主な改訂での変更点として、昭和52年の学習指導要領改訂で日本音階の曲を1曲ずつ取り入れること、平成20年の学習指導要領改訂で歌唱共通教材として取り扱う曲数が従前より増加したことの2点が挙げられる。その理由として、文部科学省(2011)は「歌唱共通教材を設けている意義は、我が国で親しまれてきた唱歌や童謡、わらべうた等を、子どもからお年寄りまで世代を越えて共有できるようになることにあります。また、我が国で長く歌われ親しまれてきたうたを取り扱うことは、我が国のよき音楽文化を受け継いでいく意味からも大切です。」と示している。

平成29年告示の学習指導要領でも曲数は変わらず、各学年4曲ずつ、6年間で全24曲の歌唱共通教材が挙げられており、その内の17曲は文部省唱歌で構成されている。文部省唱歌は、前述の「唱歌」に区分される。明治の終わりから大正の初めにかけて作詞作曲され、文部省が全国の尋常小学校で共通に歌わせるために編纂した尋常小学唱歌がもとになっている。この尋常小学唱歌は現在でも愛唱されている曲が多く、明治黎明期からの唱歌教育普及への創意が実を結んだといえるだろう。文部省唱歌は、作詞委員・作曲委員からなる編纂委員で編纂され、文部省の著作物として発行されたため、今日では作詞・作曲者不詳のものが多く、それらは「文部省唱歌」とだけ記されている。残りの7曲の共通教材には、わらべうた、日本古謡、童謡などが取り上げられており、いずれも世代を超えて広く歌われてきた歌が選曲されている。

全般的な指導上の留意点であるが、歌唱共通教材は、日本の四季を題材とし、季節感が表現されている楽曲が多い。必要に応じて、教科書のページ配列順通りには歌わず、適した時期に歌唱することも必要であると考え。また、歌詞の持つ意味が楽曲のイメージに与える影響は大きく、言葉一つ一つの発音や意味などを十分に留意し、日本語の美しさや素晴らしさを味わいながら、「日本の歌」として、いつまでも心に残るように歌い継いでいけるよう指導していくことも重要であると考え。

3. 小学校歌唱共通教材の楽曲分析について

24曲の歌唱共通教材を、音楽的な観点で分析し、主な音楽的特徴などを各学年でまとめる。

表1 第1学年及び第2学年の歌唱共通教材の音楽的特徴

学年	楽曲名	分類	作詞者	作曲者	速度	拍子	調性	最低音	最高音	最大音程
第1学年	うみ	文部省唱歌	林 柳波	井上 武士	♩ = 88	3/4 拍子	ト長調	1点ニ	2点ニ	5度
	かたつむり	文部省唱歌	—	—	♩ = 92	2/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ハ	4度
	日のまる	文部省唱歌	高野 辰之	岡野 貞一	♩ = 104	2/4 拍子	ハ長調	1点ハ	1点イ	3度
	ひらいたひらいた	わらべうた	—	—	♩ = 88~96	2/4 拍子	(イ短調)	1点ホ	2点ニ	3度
第2学年	かくれんぼ	文部省唱歌	林 柳波	下総 皖一	♩ = 108~116	2/4 拍子	(イ短調)	1点ニ	1点口	4度
	春がきた	文部省唱歌	高野 辰之	岡野 貞一	♩ = 116~120	4/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ホ	6度
	虫のこえ	文部省唱歌	—	—	♩ = 80	2/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ハ	4度
	夕やけこやけ	—	中村 雨紅	草川 信	♩ = 84	2/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ハ	4度

表1は、第1学年及び第2学年の歌唱共通教材の音楽的特徴をまとめたものである。8曲から読み取れる音楽的な特徴を挙げる。8曲中5曲は文部省唱歌であり、作詞者・作曲者には、文部省唱歌の編纂委員が多く見られる。速度に関しては、特に1学年の歌唱共通教材は、ゆったりとしたテンポが設定されており、拍子も4分音符を基本とする4分の2拍子、4分の3拍子、4分の4拍子であり、低学年でも歌唱活動に支障がないよう配慮されていると考えられる。調性は、ハ長調5曲、ト長調1曲であり、明治以降に作曲された文部省唱歌は、西洋音楽の長音階や短音階を基に作曲されていることがわかる。なお、わらべうたの「ひらいたひらいた」とわらべうた風に作曲されている「かくれんぼ」は、日本音階が使用されているが、1番近い調性のイ短調を表記している。ハ長調、ト長調、イ短調は、調号が0もしくは1であり、黒鍵を使用する機会が少なく、鍵盤ハーモニカの合奏でも取り組みやすいと考える。

歌唱部分に使用されている最低音は、1点ハ（中央ド）の音5曲、1点ニの音2曲、1点ホの音1曲である。歌唱部分に使用されている最高音は、1点イの音1曲、1点口の音1曲、2点ハの音3曲、2点ニの音2曲、2点ホの音1曲で、最低音よりばらつきは見られるが、後半のフレーズに、楽曲の中での最高音（頂点）が使われている傾向が見られた。歌唱部分の音域は、8曲中7曲は1オクターブ以内に構成されており、発声時の表声・喚声点・裏声の移行が最低限であると推測され、児童が無理をしない自然な声で歌唱ができると考える。唯一例外の「はるがきた」の音程幅は10度（1点ハ～2点ホ）であり、また隣接する2音間の最大音程幅も6度である。最高音の2点ホも1点トから6度の跳躍進行後に配置されているが、この部分は曲中で1番の盛り上がりの部分でもある。速度も他の7曲に比べると速く設定されており、技術的に1番高度な曲であると考えられる。歌唱部分の音程幅が1番狭いのは「日のまる」の6度（1点ハ～1点イ）であり、リズムも4分音符のみで構成されている。この曲は、元々「尋常小学唱歌」第1学年用の1曲目であり、易しく歌いやすいことを考慮して作曲されたと推察できる。

全体的に曲中の大半に順次進行が活用されており、歌唱しやすいよう考慮されていると推察できる。また、リズム（音型）が反復されているものが多く、児童が音楽の形式を把握しやすい楽曲が多い。特に、「かたつむり」のaa'bの小3部形式や「虫のこえ」のaabc形式は、歌唱活動

を通して楽曲の構成を体感しやすいと考える。

表2 第3学年及び第4学年の歌唱共通教材の音楽的特徴

学年	楽曲名	分類	作詞者	作曲者	速度	拍子	調性	最低音	最高音	最大音程
第3学年	うさぎ	日本古謡	—	—	♩ = 72~80	2/4 拍子	(ホ短調)	1点ニ	2点ハ	4度
	茶つみ	文部省唱歌	—	—	♩ = 104	4/4 拍子	ト長調	1点ニ	2点ニ	4度
	春の小川	文部省唱歌	高野 辰之	岡野 貞一	♩ = 104	4/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ハ	4度
	ふじ山	文部省唱歌	巖谷 小波	—	♩ = 96~100	4/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ハ	6度
第4学年	さくらさくら	日本古謡	—	—	♩ = 72	4/4 拍子	(イ短調)	口	2点ハ	4度
	とんび	—	葛原 しげる	梁田 貞	♩ = 88	4/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ハ	4度
	まきばの朝	文部省唱歌	—	船橋 栄吉	♩ = 132	4/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ハ	4度
	もみじ	文部省唱歌	高野 辰之	岡野 貞一	♩ = 92	4/4 拍子	ヘ長調	1点ハ	2点ニ	4度

表2は、第3学年及び第4学年の歌唱共通教材の音楽的特徴をまとめたものである。8曲から読み取れる音楽的な特徴を挙げる。8曲中5曲は文部省唱歌であり、他の2曲は日本古謡に分類される。第1学年及び第2学年の歌唱共通教材同様、作詞者・作曲者には、文部省唱歌の編纂委員が多く見られる。速度に関しては、第4学年の「まきばの朝」以外は、ゆったりとしたテンポで設定されている。「うさぎ」や「さくらさくら」は、♩ = 80以下のテンポで設定されており、逆に音楽の流れが停滞しないよう、歌唱時には意識する必要があると考える。拍子は、4分音符を基本とする4分の2拍子が1曲、4分の4拍子が7曲である。調性は、第1学年及び第2学年の歌唱共通教材で使われていた調性に、新たにヘ長調が加わり、ハ長調4曲、ト長調1曲、ヘ長調1曲であり、やはり明治以降に作曲された文部省唱歌や1958年に発表された「とんび」は、西洋音楽の長音階や短音階を基に作曲されていることがわかった。日本古謡には日本音階が使用されているが、1番近い調性として「うさぎ」はホ短調、「さくらさくら」はイ短調を表記している。ヘ長調やホ短調も、ハ長調・ト長調・イ短調と同様、調号が0もしくは1であり、鍵盤ハーモニカでの合奏でも取り組みやすいと考える。また、第3学年の大きな特徴として、リコーダーを初めて扱うようになるが、これらの曲は、黒鍵の使用頻度も少なく、初期段階に学習する取り組みやすい運指が使われる音で主に構成されており、リコーダーでも吹きやすい調性であると考えられる。

「うさぎ」や「さくらさくら」は、日本音楽に触れる良い教材でもある。「うさぎ」は江戸時代から歌われており、「さくらさくら」は、諸外国からも日本のイメージのする曲として認知されている曲の1つである。「さくらさくら」の元々の旋律は近世箏曲のもので、1888年に刊行された『箏曲集』に収められている。また歌唱するだけでなく、同様のモチーフが使用されている箏曲「さくら変奏曲」(宮城道雄作曲)やピアノ「さくらさくら幻想曲」(平井康三郎作曲)なども合わせて鑑賞することで、曲の理解や日本音楽への興味が湧くと考える。

歌唱部分に使用されている最低音は、口の音1曲、1点ハの音5曲、1点ニの音2曲である。

歌唱部分に使用されている最高音は、2点ハの音6曲、2点ニの音2曲で、「さくらさくら」「もみじ」以外の6曲の歌唱部分は、1オクターブ以内の音域で構成されている。曲中の最高音は、全体を通して、万遍なく配置されている傾向が見られ、第3学年以上になると1点ハや1点ニの音が安定して出せるようになることが推測される。隣接する2音間の最大音程幅は「ふじ山」の6度である。「ふじ山」の第2フレーズの1小節目に配置され、1点ハから1点イへの6度の跳躍進行であるが、その部分以外は順次進行が多用されており、歌唱時の音程指導には注意する必要があると考える。

楽曲の構成では、「春の小川」はA(aa')B(ba')型の2部形式、「もみじ」はA(aa')B(bb')型の2部形式と表記することができる。同じ2部形式でも、細かな違いであるが、楽曲を通して音楽の形式を学ぶことが可能であると考えられる。また「もみじ」はハーモニーを勉強できる楽曲でもあり、合唱教材の入門としてもよく取り扱われる。二部合唱(中野義見編曲版)の前半の8小節は、低音部が高音部の1小節後ろを追いかけてゆくカノン形式であり、9~13小節は低音部が高音部の3度下を歌唱するようになっており、様々な合唱の要素が含まれている。男女に関係なく、全員がどちらのパートも経験する機会が大切であると考えられる。

表3 第5学年及び第6学年の歌唱共通教材の音楽的特徴

学年	楽曲名	分類	作詞者	作曲者	速度	拍子	調性	最低音	最高音	最大音程
第5学年	こいのぼり	文部省唱歌	—	—	♩ = 96	4/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ニ	4度
	子もり歌(A旋律)	日本古謡	—	—	♩ = 76~88	4/4 拍子	(イ短調)	1点ニ	2点ニ	4度
	子もり歌(B旋律)	日本古謡	—	—	♩ = 76~88	4/4 拍子	(ホ短調)	1点ハ	2点ハ	4度
	スキーの歌	文部省唱歌	林 柳波	橋本 国彦	♩ = 120	4/4 拍子	ト長調	口	2点ハ	7度
	冬げしき	文部省唱歌	—	—	♩ = 100	3/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ニ	6度
第6学年	越天楽今様	日本古謡	慈鎮和尚 作歌	—	♩ = 66	4/4 拍子	—	口	2点ホ	4度
	おぼろ月夜	文部省唱歌	高野 辰之	岡野 貞一	♩ = 80	3/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ニ	4度
	ふるさと	文部省唱歌	高野 辰之	岡野 貞一	♩ = 80	3/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ニ	5度
	われは海の子	文部省唱歌	—	—	♩ = 126	4/4 拍子	二長調	イ	2点ニ	4度

表3は、第5学年及び第6学年の歌唱共通教材の音楽的特徴をまとめたものである。8曲から読み取れる音楽的な特徴を挙げる。8曲中6曲は文部省唱歌であり、作詞者・作曲者には、文部省唱歌の編纂委員が多く見られる。また残りの2曲は、日本古謡に分類される。速度に関しては、ゆったりとしたテンポが多い印象であるが、第6学年の「越天楽今様」と「われは海の子」は、同じ4分の4拍子であっても、約2倍の速さのテンポ設定になっている。歌唱活動を通して、速さによる曲調の違いや、プレスをするタイミングなどを意識して指導する必要があると考える。拍子は、4分音符を基本とする4分の3拍子、4分の4拍子の2つである。調性は、第1~4学年に追加して、調号が2つある二長調も使われている。第1~4学年で一番使用されていたハ長調は1曲のみであり、第5学年及び第6学年では、ハ長調が1番使用されている調であった。日本古謡の「子もり歌」は2つの旋律があり、それぞれイ短調とホ短調が1番近い調性であ

ると考えられる。「越天楽今様」は雅楽の音楽であり、レミソラシの五音を多く用いられた日本古来の律音階の特徴が顕著であり、西洋音楽の調性には該当するものはなかった。

ここでは音程が異なる2つの旋律の子守り歌を2曲と考えることとする。計9曲の歌唱部分に使われる最低音はイの音1曲、ロの音2曲、1点ハの音5曲、1点ニの音1曲であり、低学年・中学年・高学年になる度に、1音ずつ低くなっていることがわかる。歌唱部分に使用されている最高音は、1点ハの音2曲、1点ニの音6曲、1点ホの音1曲である。歌唱部分の音域は、「子守り歌」以外の7曲は1オクターブ以上の音域で構成され、「越天楽今様」は11度（ロ～2点ホ）の音程幅が見られる。また隣接する2音間の最大音程幅も「スキーの歌」は7度あり、高学年の8曲は、より高度な歌唱技術が必要になると考える。

歌唱部分が1～4学年の教材より長いことも特徴の1つであると言えるだろう。特徴的なリズムとしては、「こいのぼり」や「スキーの歌」のタッカーリズム（付点8分音符と16分音符の連結音符）が挙げられ、同じ音価である8分音符2つの連結音符とのリズムの違いに留意が必要である。楽曲の構成では、「こいのぼり」「われは海の子」では、A（aa'）B（bb'）型の2部形式が見られる。歌詞の内容も難しくなっており、「ふるさと」などの心情を伝えるもの、「越天楽今様」などの古語が使われているものもある。歌唱をする際は、歌詞の意味を考える工夫として漢字を用いた歌詞カードを提示する、楽曲の歌詞から受けるイメージをグループで共有するなど、歌詞への理解もこれまでの楽曲以上に大切になると考える。また、合唱をする機会も増えており、「スキーのうた」「冬景色」「おぼろ月夜」「ふるさと」は二部合唱用の楽譜が掲載されている。高学年になると、一部の男子児童は変声期に差し掛かる可能性もあるだろう。変声期は高音が出なくなる、音程が不安定になる、声が出にくいなどの特徴があり、該当児童への配慮と個別の指導も必要になってくると考える。

4. 第1学年の歌唱共通教材以外の歌唱教材について

音楽科の教科書には、歌唱共通教材以外の歌唱教材も多数掲載されている。歌唱教材の選択の観点としては、「低学年では、共通教材を含めて、斉唱及び輪唱で歌う曲、中学年では、共通教材を含めて、斉唱及び簡単な合唱で歌う曲、高学年では、共通教材の中の3曲を含めて、斉唱及び合唱で歌う曲」と示されている。歌唱共通教材以外の教材選択は、教科書の出版社によって異なるが、今回は教育芸術社の出版する1年生のその他の歌唱教材についてまとめる。

表4 「小学生のおんがく1」のその他の歌唱教材の音楽的特徴

楽曲名	作詞者	作曲者	速度	拍子	調性	最低音	最高音	最大音程
じゃんけんぽん	美龍 明子	橋本 祥路	♩ = 108~116	2/4 拍子	へ長調	1点ハ	2点ニ	5度
みんなで あそぼう	長井 理佳	長谷部 匡俊	♩ = 112~120	2/4 拍子	へ長調	1点ホ	2点ハ	5度
しろくまの ジェンカ	平井 多美子 (日本語詞)	ケン ウォール	♩ = 108~116	2/4 拍子	へ長調	1点ハ	2点ニ	5度
ぶん ぶん ぶん	村野 四郎 (日本語詞)	ボヘミア民謡	♩ = 96~104	2/4 拍子	へ長調	1点へ	2点ハ	4度
やまびこ ごっこ	おうち やすゆき	若月 明人	♩ = 108~116	4/4 拍子	ハ長調	1点ニ	2点ハ	4度
はる なつ あき ふゆ	三浦 真理	三浦 真理	♩ = 80~88	2/4 拍子	へ長調	1点ハ	1点変口	4度
あいあい	相田 裕美	宇野誠一郎	♩ = 112~120	4/4 拍子	ハ長調	1点ハ	2点ニ	6度
とんくるりん ばんくるりん	滝 紀子	川崎 祥悦	♩ = 126~138	3/4 拍子	ハ長調	1点ニ	2点ハ	4度

表4は、教育芸術社「小学生のおんがく1」（令和2年度版）の歌唱共通教材以外の歌唱教材の主な音楽的特徴をまとめたものである。今回は、歌唱共通教材の音楽的特徴と比較するため、楽譜が掲載されている8曲のみ表に記載した。8曲の特徴は、前述の第1学年及び第2学年の歌唱共通教材の音楽的特徴と大きな差異は見られなかった。速度は、♩ = 100を超える楽曲が多く、少し軽快な曲が多い印象である。拍子は4分音符を基本とする4分の2拍子、4分の3拍子、4分の4拍子であり、調性はハ長調とへ長調である。最低音は1点ハ～1点へ、最高音は1点変口～2点ニ、隣接する2音間の最大音程は4度～6度であるが、1年生でも無理なく歌唱活動できる音域内であると言える。またこの8曲は、保育現場でもよく歌われる曲でもある。

歌詞のみ掲載されている楽曲も12曲（「こぶたぬきつねこ」「めだかのがっこう」「ちゅうりっぷ」「おつかいありさん」「こいのぼり」「ちょうちょう」「いぬのおまわりさん」「ことりのうた」「さんぽ」「おしょうがつ」「うれしいひなまつり」「たなばたさま」）あるが、これらの曲も、保育現場でも歌唱頻度の高い曲ばかりである。また、わらべうたも3曲（「さんちゃんが」「おおなみこなみ」「おちゃらかほい」）掲載されている。幼稚園や保育園でよく歌っていた楽曲やわらべうたを、音楽科のねらいを踏まえた題材の一つとして改めて歌唱することは、新たな視点による発見などもあり、幼小接続の一つの形であると考えられる。

鍵盤ハーモニカの教材の一環として使用されている歌唱教材も7曲（「たのしくふこう」「どんぐりさんちのおうち」「どれみであいさつ」「なかよし」「さがしてみようならしてみよう」「きらきらぼし」「こいぬのマーチ」）掲載されていた。鍵盤ハーモニカの練習の導入として、歌唱活動で楽曲の雰囲気や構成を把握することで、鍵盤ハーモニカを実際に弾く際に取り組みやすくなることを考える。また、歌唱教材を鍵盤ハーモニカで弾くことも多いであろう。一つの楽曲で色々な音楽の要素に関わることは児童にとっても良い体験につながると考える。

歌唱共通教材ではないが、全学年の教科書の最後には、国歌「君が代」が掲載されている。学習指導要領において、国歌「君が代」は、いずれの学年においても歌えるように指導することと明記されており、入学式や卒業式などの必要ときには、子どもたちがいつでも歌えるように準

備しておく必要があるだろう。特に1年次には、歌詞の意味をわかりやすく伝え、まずは楽曲に親しみを持てるように留意することが重要であると考えている。

お わ り に

小学校歌唱共通教材24曲の楽曲分析を行い、各学年での音楽的な特徴の傾向を読み取ることができた。楽曲は、学年が上がるにつれて、少しずつ難易度が上がるが、段階を踏むことで、無理なく目標を到達できるよう体系的に選曲されており、全学年で共通して、歌唱活動を通して、日本の伝統や文化を体感できることも改めて実感した。歌唱共通教材を扱う際は、楽譜通りのテンポや音程を再現できるよう最低限の技術的な歌唱指導をした上で、児童が伴奏やメロディーから楽曲の雰囲気を感じ、歌詞の意味を考えながら歌えるよう工夫したい。特に高学年では、歌詞の内容を他者に伝えるように意識して表現することも重要になると考える。

第1学年の歌唱共通教材以外の歌唱教材の楽曲分析を行い、「あいあい」や「さんぼ」のように、前述の「童謡」や「新しい子どもの歌」も教材として多く取り上げられていることがわかった。これらの楽曲は、幼児の頃から親しみのある身近な「歌」であり、児童も楽しみながら積極的に歌唱表現できる教材であると考えている。高学年になれば、歌唱活動を恥ずかしいと感じる児童も出てくると思うが、音楽発表会などでは少しでも興味・関心の高い教材として、最新の「新しい子どもの歌」なども活用することは、クラス内の雰囲気などの歌いやすい環境を整えることにつながり、歌うことへのハードルが下がると考える。歌唱共通教材以外の歌唱教材を補助教材として選曲する際は、必要に応じて教科書に掲載されていない楽曲も取り入れ、児童の表現意欲や主体性を大切にすることも重要になると考える。

また「歌唱」の教材は、「器楽」の鍵盤ハーモニカやリコーダーの導入としても活用でき、歌唱の前後で関連する楽曲を「鑑賞」することで、楽曲の理解をより深めることにもつながり、「歌唱」は、「器楽」「鑑賞」の活動とも深く関連していることがわかった。特にコロナ禍では、色々な歌唱教材を音楽のイメージを考えるための鑑賞教材の1つとして活用することは、有効であると考えている。一部例外はあるが、歌唱教材には歌詞があり、ミュージカルや歌劇には物語のストーリーが存在しているため、児童が音楽を身近に感じることができる教材として適しているだろう。さらに楽曲分析時には触れていないが、歌唱教材のリズムパターンを活用したりリズム遊びなどの「音楽づくり」も、関連する活動として取り入れることは可能だろう。今回行っていない「器楽」「鑑賞」「音楽づくり」の教材も細やかに楽曲分析し、教材間の関連も考慮した上で1年間の指導計画を立てることで、音楽科の学びが深くなると考える。

楽曲分析を通して、歌唱教材の指導観を整理し、歌唱共通教材の教材としての有用性を再確認することができた。今後は特に歌詞の取り扱いをより丁寧に行いたいと考える。視聴覚教材の活用や、歌詞からイメージする絵を描くなどして、歌詞の理解につなげていきたい。また、歌唱共通教材以外の歌唱教材は、児童の発達や表現内容に適した教材を選曲していきたい。昨今のコロ

ナ禍であっても、保育現場や教育現場では感染対策をしながら音楽表現活動を継続しているが、これまで表現活動の主軸であったであろう歌唱活動の取り組みは、少しずつ変容していくと考える。コロナ禍での歌唱活動は、飛沫対策が必要になってくるが、日常的に換気や消毒を行い、適度な距離を取り、最低限の音量で歌唱することで感染リスクは低くなるだろう。前述の歌詞の内容を他者に伝えるように表現するためには、歌詞を自分なりに解釈し、発声時に「名詞」や「助詞」の発音バランスを調整することも必要になるが、音量に関係なく行える歌唱活動であり、飛沫感染のリスクが少ない歌唱活動にもなり得ると考える。また音程指導時に、ほぼ飛沫が飛ばないハミング唱を積極的に取り入れることも有効であり、ハミング唱は、歌声に響きを付けることにもつながるだろう。歌唱活動の中で、歌唱部分のリズム打ちをすることは歌唱同様、音楽の構成を体感することができる。これらの活動は、「器楽」「音楽づくり」「鑑賞」の活動とも関連し、総合的に音楽を愛好する心情や豊かな情操を培うことにもなるだろう。これまで日常的に行っていたような歌唱活動はなかなか再開することはできないかもしれないが、抑圧された環境だからこそ、児童の表現欲求は高まっているとも考える。表現内容や教材選択を工夫し、児童や学生が歌唱活動の楽しさを体験できるような授業内容を今後も考えていきたい。

出典

新学習指導要領 Q&A（文部科学省）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/07.htm

参考文献

佐藤慶治（2019）『小学校音楽科歌唱共通教材の意義に関する考察：学習指導要領との関連性から』九州大学学術情報リポジトリ，p 41.

初等科音楽教育研究会編（2020）『改訂版 最新 初等科音楽教育法 2017年告示「小学校学習指導要領」準拠 小学校教員養成課程用』（株音楽之友社

小原光一 他（2020）『小学生のおんがく1 教師用指導書 研究編』株式会社 教育芸術社

神原雅之 鈴木恵津子 編著（2020）『改定 幼稚園教諭・保育士養成課程 幼児のための音楽教育』株式会社 教育芸術社

〔なかの けいこ 音楽教育学〕

【調査報告】

本学女性アスリートのアンチ・ドーピングの 知識とサプリメント使用に関する調査

松本 範子・吉井梨花子・横田 恋華
和田 梨乃・壹橋亜沙美・荻野 幸枝
後藤 初音・新名 美里

緒 言

近年、日本を含める世界中で栄養補助食品（以下、サプリメント）や保健機能食品、医薬品、点滴が原因と思われるドーピング違反が報告されている¹⁾。ドーピングとは「スポーツにおいて禁止されている物質や方法によって競技能力を高め、意図的に自分だけが優位に立ち勝利を得ようとする行為」のことであり、無知・不注意が原因でドーピング違反に問われることも含まれる。また、ドーピングによる不正を排除しドーピングのない公正で公平なスポーツに参加するというアスリートの権利を守り、スポーツの価値そのものを守るための活動のことをアンチ・ドーピングという¹⁾。

世界アンチ・ドーピング機関（World Anti-Doping Agency：以下、WADA）の記録では、ロンドンオリンピックでは、100人を超えるドーピング違反者の摘発がみられ、2020年の東京オリンピック・パラリンピックでは、この数を下回るよう、クリーンスポーツ環境の整備が進められた。現在、日本アンチ・ドーピング機構（Japan Anti-Doping Agency：以下、JADA）は、スポーツにおいて報告されるドーピングをゼロにすることを目標とし、ドーピングが起らないよう予防的な活動を行っている¹⁾。日本オリンピック委員会（Japanese Olympic Committee：以下、JOC）は、JADAと協力し、積極的にアンチ・ドーピングの普及・啓発活動に取り組んでいる。2018年10月には国会で日本初のアンチ・ドーピングの推進に関する「スポーツにおけるドーピングの防止活動の推進に関する法律²⁾」が施行され、2019年3月には、同法の規定に基づく「スポーツにおけるドーピング防止活動に関する施策を総合的に推進するための基本的な方針」を施行し、2020年東京オリンピック・パラリンピック競技大会の開催に向け、クリーンなスポーツに対する日本の強いコミットメントを世界へ発信した。

しかし、現状ではドーピング違反の報告は、他国に比べると少数ではあるが、ゼロにいたる年度は迎えていない³⁾。日本国内の違反例として、2018年に世界選手権で優勝した競泳男子選手が摂取していたサプリメントに成分表には記載されていない禁止薬物が混入していたことが原因で

ドーピング検査陽性となり、2年間の資格停止処分を受けた。また、同年に平昌オリンピックでスピードスケート男子選手が無自覚に摂取した飲食物が原因で試合前の抜き打ちドーピング検査陽性となり、10か月の資格停止処分を受けた⁴⁾。これらの事例は、「うっかりドーピング」と呼ばれる無知・不注意で起こるドーピング違反の事例であった。

日本国内のドーピング検査実施件数は、少数ながら毎年報告があり、日本のアンチ・ドーピング違反事例の特徴として、「うっかりドーピング」の事例が多いことがあげられている⁵⁾。アスリートは、あくまでも「自己責任」でサプリメントを摂取し、ドーピングに対する責任を負うことになる。意図的か意図的でないかに関わらず、ドーピング行為に対する制裁内容は重いものとなるため、アスリートは、普段の生活から注意することが必要である。また、18歳未満のアスリートであっても、ドーピング検査対象となり、2014年から2018年までの5年間の国内のアンチ・ドーピング規則違反決定31件のうち、25件が18歳未満のアスリートによるアンチ・ドーピング規則違反であった⁴⁾。

2019年にJADAは、「スポーツにおけるサプリメントの製品情報公開の枠組みに関するガイドライン」を策定し、あらたな枠組みに基づくアンチ・ドーピング規則違反発生の「リスクの低減のための指標」を示した。このことを受け、それまで行っていた「JADAサプリメント分析認証プログラム⁶⁾」が終了し、アスリートは成分表示の有無に関わらず、摂取する全てのものに対して自己責任のもとでアンチ・ドーピングに取り組む必要性が高まった。

アスリートが競技力向上や栄養補給を目的として、使用するサプリメントや保健機能食品は、本来“補充・補給”という意味を持っている。医薬品と異なり、法律上では「食品」に分類される。現在、その対象としてアスリートが摂取している商品は多種多様に存在する。「食品」は、原材料表示がなされていても含有されるすべての成分まで記載する義務がなく、ラベルやパッケージに表示されていない物質が、その製品に含まれている可能性がある。つまり、アスリートが利用する食品およびサプリメントについてアンチ・ドーピングを意識し、十分に吟味したうえで商品を使用することが必須となってきた。

なかでも、本学強化クラブの女性アスリートは、ドーピング検査が実施される可能性のある全国もしくは世界レベルの大会に出場するアスリートが多く在籍しており、また卒業後はアスリートとして競技を続けていく学生や指導者としてアスリートの養成に関わる学生も少なくないことから、サプリメントの認識とドーピングへの意識を正しく理解する必要がある。そこで、本学強化クラブ生に対して、アンケート調査を実施し、食生活やサプリメント、ドーピングに関する意識に関する実態を明らかにするために調査を実施した。

方 法

1. 調査対象および期間

対象者は、本学強化クラブ生計212人である。競技別人数と身体的特徴は表1に示した。ま

た、学年別の人数は、1年生 62 人、2年生 57 人、3年生 47 人、4年生 46 人であった。

表 1 対象者の身体的特徴 (Mean±SD)

種目	(n)	身長 (cm)	体重 (kg)	BMI (kg/m ²)
陸上競技部	60	161.4±4.9	55.4±6.1	21.4±1.4
駅伝部	5	161.2±5.0	55.7±6.3	21.8±1.6
ソフトボール部	37	161.4±5.6	57.2±6.3	22.1±1.3
テニス部	24	162.0±5.6	56.8±6.3	21.7±1.3
バスケットボール部	43	162.1±5.8	57.3±6.4	21.8±1.2
バレーボール部	18	162.8±6.2	58.3±6.2	22.3±1.1
剣道部	18	160.7±4.8	58.1±6.4	22.7±1.0
バドミントン部	7	160.9±6.4	53.9±4.7	21.1±0.4

2. 調査方法およびデータ集計・処理

1) 調査期間および方法

調査期間は、2020年6～7月であり、兵庫県を含め近畿圏内の緊急事態宣言終了後であったが、本学では、講義授業のオンデマンド配信の実施など、学生の通学は最小限とされていた。そのため、本調査はインターネット無料サイト Google Forms を用い、選択式および一部自由記述方式によって実施した。本調査は、コロナウイルス感染予防対策のため、SNS およびインターネットを用いて、各クラブ4年生から強化クラブ生に呼びかけてもらい、直接接合はない状態で行った。

2) 調査項目は以下のとおりである。

- (1) 基礎情報 ①身長・体重、②年齢、③競技名、④競技歴、⑤最高戦績、⑤怪我や病気の有無
- (2) 食生活の現状 ①食意識、②食事の欠食など
- (3) サプリメントについて ①サプリメントの利用状況と認識について
- (4) ドーピングについて ①認知度、②関心度、③アンチ・ドーピングについて

2) 分析方法

アンケート結果から、食事バランスへの配慮の有無やサプリメントの使用率などを集計し、サプリメントへの意識調査およびアンチ・ドーピングに関する認識についての関係性を検討した。アンケートの回答率の差についてはカイ二乗検定を用いて分析した。

3) 倫理配慮

インターネット無料サイト Google Forms を用い、無記名・自記式のアンケート調査内でインフォームド・コンセントを行い、同意が得られた対象者にのみ回答いただくよう促した。また、学内において調査前後3週間にわたり、本アンケート調査の趣旨を掲示し、自由意志での協力を募った。

結 果

1) サプリメントの使用に関する調査

サプリメントの使用に関する調査では、現在、何らかのサプリメントを使用しているかの問いに使用しているものは29.2%、使用していないものは70.8%と回答した(図1)。また、サプリメントを使用したきっかけについては、健康やパフォーマンスを損なう可能性がある栄養素の欠乏を修正または予防するためが63.2%と最も多く、次いで、より効果的なトレーニングや早期回復、体重や体組成を最適化されやすくするための39.7%、運動中の栄養素を簡便に摂取するため38.2%と続いた。なかには、なんとなく、念のための保険として摂取するようになったものが合わせて10.3%おり、明確な理由がなくサプリメントを摂取し始めたケースが見受けられた(図2)。

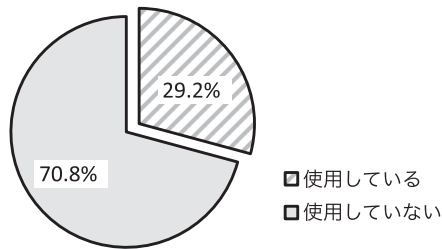


図1 現在、何らかのサプリメントを使用しているか

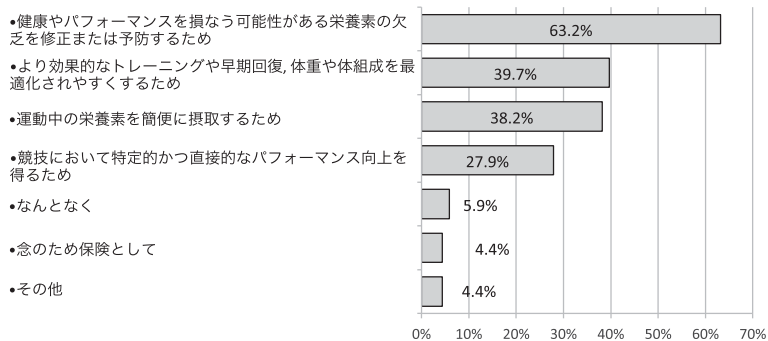


図2 サプリメントを使用したきっかけ

次に、現在サプリメントを使用している目的では、栄養補給62.5%が最も多く、疲労回復57.1%、パフォーマンス向上37.5%、筋肉量増加・筋力向上32.1%、貧血の解消17.9%、怪我・故障の予防10.7%、が多くみられ、栄養補助を目的としているものが多いことが分かった。

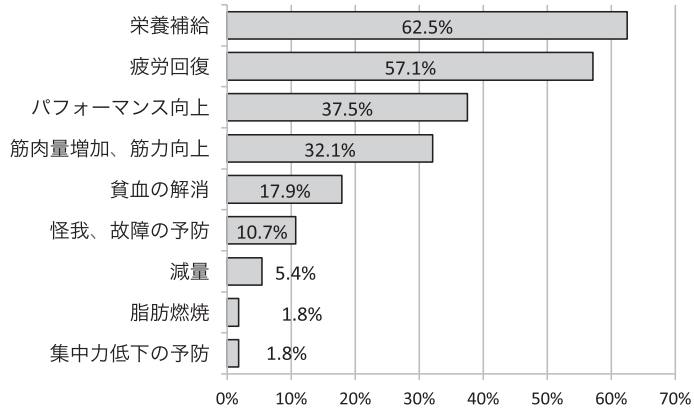


図3 サプリメントを使用している目的

2) 食生活の現状アンケートとサプリメント使用の有無

表2に示すように朝食・昼食・夕食の3食の摂食状況とサプリメント使用の有無については、サプリメント使用の有無にかかわらず朝食の欠食者は、ほとんどいなかったがサプリメントを使用していないものの方が、サプリメント使用者に比べて多い傾向がみられた。また、昼食や夕食の欠食については、時々食べないことがあるの回答は、昼食16.1%、夕食17.3%と僅差であるがサプリメント使用者が多い結果であった。各食事を食べない理由については、どの食事においても時間がないとの意見が多かったことと、減量のためと回答しているものがみられた。

表2 食事の摂食状況とサプリメント使用の有無について (%)

		サプリメントを使用している	サプリメントを使用していない	食事を食べない理由 (回答の多い順)
朝食	毎日食べる	83.9	73.3	起きれない
	時々食べないことがある	14.5	23.3	時間がない
	ほとんど食べない	1.6	3.3	食欲がない
	計	100	100	減量のため など
昼食	毎日食べる	83.9	86	時間がない
	時々食べないことがある	16.1	13.3	食欲がない
	ほとんど食べない	0	0.7	寝ている
	計	100	100	面倒くさい など
夕食	毎日食べる	83.7	85.5	アルバイトのため
	時々食べないことがある	17.3	14.5	減量のため など
	ほとんど食べない	0	0	時間がない
	計	100	100	疲れて寝てしまう など

次に、食事バランスへの心がけについての問いでは、食事バランスを心がけているものは60.8%、心がけていないもの39.2%の結果であった。本学の強化クラブでは、半数以上が普段より、食事バランスに配慮していることが分かった。また、心がけている内容については、野菜を積極的にとる27.4%と最も多く、次いで、5大栄養素をバランスよく食べるであった(表3)。

さらにサプリメント使用の有無と食事バランスへの心がけについての関係性を調べた結果で

は、サプリメントを使用しているもので、食事バランスを心がけているものは71.0%、心がけていないものは29.0%、サプリメントを使用しておらず食事バランスを心がけているものは56.7%、心がけていないものは43.3%であり、サプリメントの使用者が食事バランスに対する心がけが高く、使用していないものは食事バランスに対する心がけが低いという結果であった（図4）。

表3 食事バランスを心がけているか 人（%）

心がけている	129 (60.8)
心がけていない	83 (39.2)

食事バランスに心がけている内容の上位項目	
内容	回答率（%）
野菜を積極的にとる	27.4
5大栄養素をバランスよく食べる	11.3
たんぱく質を積極的にとるようにしている	3.3
エネルギー調整に気を付けている	2.4
お菓子を極力食べない	2.4
脂質はとりすぎない	1.4
炭水化物をとること	1.4
鉄分を意識してとること	1.4

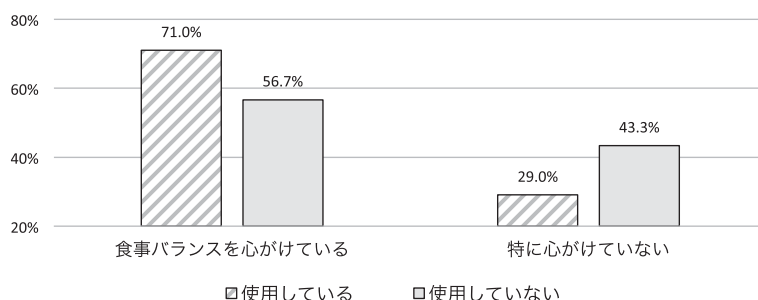


図4 サプリメントの使用有無と食事バランスへの心がけについて

3) ドーピングに関する調査

ドーピングに関する調査では、「ドーピング」という言葉の認知度は94.8%、聞いたことがあるは3.8%、知らないは1.4%であった（図5）。ドーピングに対する関心度では、非常に関心がある7.5%、関心がある31.1%、少し関心がある38.2%、全く関心がない23.1%であった（図6）。また、ドーピングは絶対にやめるべき51.4%、あまりよくない37.3%、勝利、競技力向上のためならよい1.4%、分からない9.9%であり、特に1.4%はドーピングを良とする誤った見解がみられた（表4）。ドーピングの認知度は94.8%とほぼ全員が認知していたが、関心のある者は約4割しかおらず、ドーピングを絶対にやめるべきと考えているものも約半数であることから、ドーピングに対する認識の不足が伺えた。

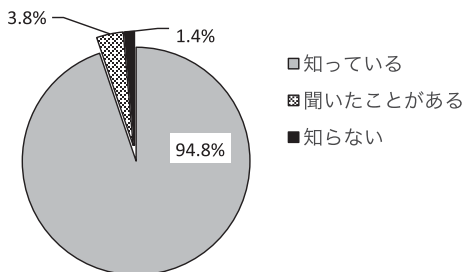


図5 「ドーピング」という言葉の認知度

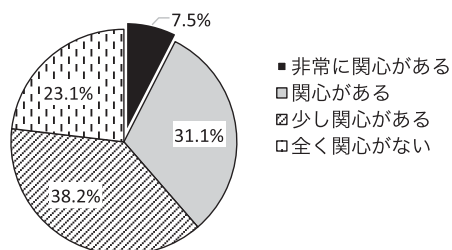


図6 ドーピングに対する関心度

表4 ドーピングに対する考え (%)

	絶対にやめるべき	あまりよくない	勝利、競技成績向上目的ならよい	分からない
全対象者	51.4	37.3	1.4	9.9

4) サプリメント購入時のドーピングへの意識について

サプリメントを購入、もしくは摂取する際、ドーピングを意識しているかの問いでは、意識しているものが20.3%、意識していない79.7%であった(図7)。ドーピングを意識して何か避けているものがあるかの問では、避けているものがある9.9%、避けているものがない90.1%であり、避けている項目については、エナジードリンク、栄養ドリンク、漢方薬、市販薬との回答が少数にみられた。

また、試合前に体調を崩した場合、どのように対処しているかの問いでは、何も考えずに薬を服用すると回答したものが16.5%であり、ドーピングに対する注意が低いものが一定数いることが分かった。その他の対処としては、病院に行き医師に相談するが39.6%と最も多い結果であったが、自分で調べて薬を服用するものが25.9%と多く、「うっかりドーピング」につながる危険性を含む結果であった(表5)。

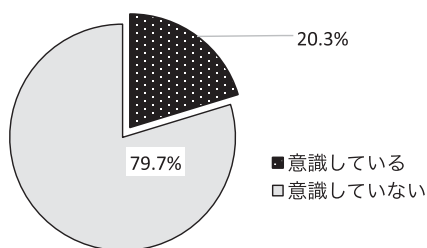


図7 サプリメント購入時にドーピングを意識しているか

表5 試合前に体調を崩した場合、どのように対処しているか (自由記述)

内容	回答率 (%)
病院へ行き医師に相談する	39.6
自分で調べて薬を服用する	25.9
何も考えずに薬を服用する	16.5
我慢して薬を服用しない	12.3
崩した経験がない	2.8
生活習慣を正す	1.4
親に相談をする。	0.9
トレーナーの方に確認する	0.5

そこで、サプリメント購入時にドーピングを意識しているかについて、競技成績で比較した結果、意識しているものは、世界大会出場者100%、全国上位43.9%、全国出場14.7%、地方21.3%、県大会7.0%、地区大会33.3%、競技戦績なし0%であった。世界大会出場者以外はドーピ

ングを意識しているものはいるものの、意識していないとの回答が半数以上を占める結果であった（図8）。

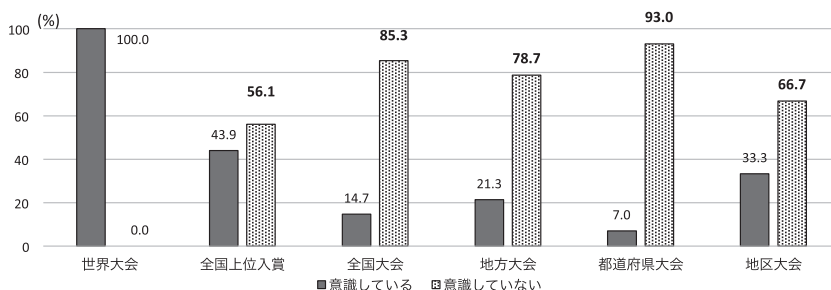


図8 競技成績とサプリメント購入時にドーピングを意識しているか

5) その他、ドーピングにかかわる調査結果

本学強化クラブ生において、これまでにドーピング検査を行った経験者は、全国大会での上位入賞と全国大会出場者を合わせて2.6%とごく僅かであった（図9）。また、JADA から配布される『アンチ・ドーピングガイドブック』を持っているものは5.7%であった（図10）。また、最新のアンチ・ドーピング規則に関する知識を有する薬剤師であり、ドーピング相談の窓口ともなりうる「スポーツファーマシスト」という資格について知っているのは4.7%、聞いたことがあるのは14.2%、知らないのは81.1%であった（図11）。以上の結果より、本学においては、ドーピング検査経験の少なく、アンチ・ドーピングにかかわる資料や相談窓口などに関する情報の取得には偏りがある可能性が伺えた。

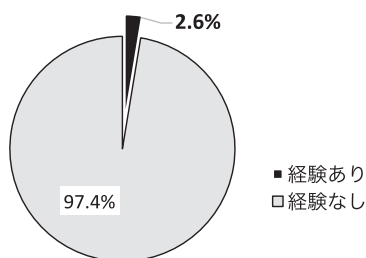


図9 ドーピング検査の経験があるか

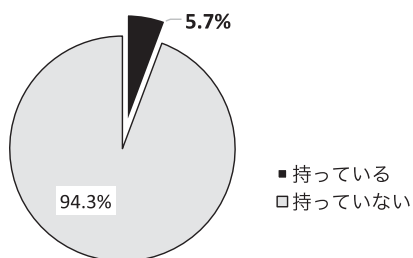


図10 アンチ・ドーピングのハンドブックを持っているか

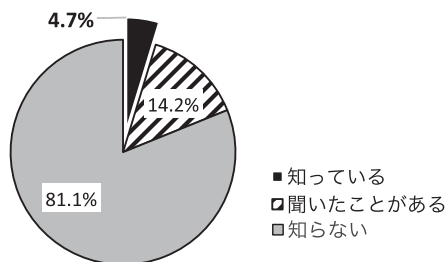


図11 スポーツファーマシストの資格を知っているか

考 察

本調査は、ドーピング検査が実施される可能性のある全国レベルの大会に出場する本学の女性アスリートを対象にサプリメントの認識とドーピングへの意識に関する実態を明らかにすることを目的に実施した。

本学女性アスリートのサプリメントの使用率は、29.2%と3割であった(図1)。使用目的は、不足栄養素の補足や競技力向上と栄養補給が中心であったが、サプリメント使用のきっかけが、なんとなく、念のための保険など、特に理由がなく手にしているものが1割ほどいた(図2)。サプリメントはあくまでも補充・補給を目的としているため、アスリート自身が、どのような状況で何が必要かをしっかり見極めるための教育が必要であると思われた。また、食事の摂取状況では、朝食をほとんど食べないものが約5%おり、国民健康栄養調査⁸⁾の同世代女性23%と比較すると1/4ほど少ない結果である。アスリートにとって欠食や空腹・飢餓の状態にいることは、糖新生を引きおこし、筋たんぱく質の減少、脂肪蓄積につながり、身体づくりの妨げになる可能性がある。その他、食事の摂取状況とサプリメント使用の有無では、朝食はサプリメント使用者の方が毎日食べているが、昼食や夕食を時々食べないものが約30%いることも、体調管理に影響すると考えられるため、欠食が身体機能にどのような影響を及ぼすかなど、正確な情報提供が必要であると思われた(表2)。食事に関しては、バランスを心がけているものは60.8%と半数以上おり、食事バランスに心がけている内容については、野菜を積極的にとる、5大栄養素をバランスよく食べるなどの意見が上位を占めており、望ましい内容となっていた。

田畑ら⁷⁾の報告では、日本人のエリート陸上女性アスリートの69.2%が何らかのサプリメントを使用しており、本学の使用者は29.2%とまだ少ないといえる。しかし、図7にあるようにサプリメント購入時にドーピングを意識しているものは20.3%であり、世界大会出場者以外は、全国上位入賞者であっても意識していないものが半数以上を占めている(図8)。現在、たんぱく質やアミノ酸を含むもの、ビタミンやミネラル剤など多くのサプリメントがあるが、エビデンスの明確なものは限られている。また、中には、禁止されている成分が含まれている製品の可能性もあり、無知・不注意な「うっかりドーピング」を起こす危険性を伴うため十分に注意するよう警鐘がならされている。

本学では、「ドーピング」という言葉はよく知っているが、非常に関心があるものは7.5%にと少なく、ドーピング検査の経験者が2.6%とほとんどいない。これは、日常で摂取している食品やサプリメントとドーピングの関係性について、まだ現実味のない遠い存在と捉えているのではないかと考えられた。アンチ・ドーピングガイドブック⁹⁾によると、本来ドーピングとは①フェアプレーの精神の一つであるルールを守るということに反する、②身体や精神に重い副作用が起こり、健康を害する危険性がある、③社会に大きな悪影響を及ぼす反社会的行為とされており、ドーピングはスポーツの価値を損なうことにもなりかねない。ドーピングの意識調査の結果

から、本学女性アスリートはドーピングに対して勝利、競技力向上のためならよいという誤った認識を持っているものが少なからずいることが分かった。この認識は、今後、本学女性アスリートがフェアプレーの精神に反するドーピング行為に対する認識を再度改める必要があることを示唆するものである。

また、同調査において試合前に体調を崩した際の対処法をどうしているかの問いでは、何も考えずに薬を服用する者が16.5%みられた。この結果は、本学女性アスリートのドーピングに対する注意が低い傾向にあり、今後、ドーピングの危険性についての知識を習得し、ドーピング本来の意味を理解することが必要であると考えられた。

今回のドーピングに関わる調査では、「スポーツファーマシスト」という言葉の認知について尋ね、知っているものは4.7%であった。JADAは2009年度には日本薬剤師会の協力の下、ドーピング防止、アンチ・ドーピング啓発活動及び教育活動を目的とした「公認スポーツファーマシスト認定制度」を発足させた¹⁰⁾。スポーツファーマシストとは最新のアンチ・ドーピング規則に関する知識を有する薬剤師のことであり、アスリートが薬の服用に困った時、いつでも相談できるアンチ・ドーピングに特化した専門家のことである。本学女性アスリートがスポーツファーマシストの存在を認知しておくことは、今後、薬の服用に困った時、自己の誤った判断による薬服をさげ、うっかりドーピングの防止につながる有効なものである。

また、全世界・全スポーツ共通のルールである「2021年版世界アンチ・ドーピング規程(CODE)」と「国際基準」は毎年1月1日に更新されるため、新しい情報に常にアンテナを張っておく必要がある¹⁾。しかし、アンチ・ドーピングガイドブックの所持率は5.7%であった。アンチ・ドーピングガイドブック⁹⁾は、JADAがアスリートをはじめスポーツに関わる全ての人にアンチ・ドーピング活動について正しく理解してもらうという目的に沿って、アンチ・ドーピングに関する規則や手続きの概要を分かりやすくまとめたものである。すなわち、アスリートが基本的なドーピングに関する知識と注意事項を知ることができる。

今回、本学女性アスリートに対して、サプリメントとドーピングに関する意識調査を行った。サプリメント購入時のドーピングに対する注意が低いことが問題としてあがった。今後、学内の授業などを通して、ドーピングへの意識向上を目的とした講義やアドバイス等の機会を作り、アンチ・ドーピングガイドブックやスポーツファーマシストを有効的に活用できる正しい知識の習得を促す活動が必要であると考えられる。

ま と め

本学女性アスリートのサプリメントの認識とドーピングの意識に関する調査を行った結果、サプリメントの使用は全体の約3割であった。また、ドーピングの認知度・関心度は高かったが、ドーピングに対する注意は低く、誤った考えをもつ者も見受けられた。これはドーピング検査経験が少なく、ドーピングの情報に触れる機会が少ないことが原因であると考えられた。

今後は、ドーピングへの意識向上を目的とした講義・アドバイスを得る機会や、アンチ・ドーピングガイドブック、スポーツファーマシストを有効的に活用した正しい知識の習得を促す活動が必要である。

謝辞

本研究は、2020年度スポーツ栄養学研究室の卒業論文課題としてまとめたものを再分析・再編集したものである。本調査は、コロナ禍の中のため、すべてインターネット上で調査を実施したものである。協力いただいた、各強化クラブ生とこれら調査を共同研究者として実施した、本学卒業生の吉井梨花子氏、横田恋華氏、和田梨乃氏、壹橋亜沙美氏、萩野幸枝氏、後藤初音氏、新名美里氏に感謝の意を示したい。

参考文献

- 1) アンチ・ドーピングとは | 日本アンチ・ドーピング機構 - Japan Anti-Doping Agency (JADA) (playtruejapan.org) <https://www.playtruejapan.org/about/> (閲覧日 2021年9月29日)
- 2) スポーツ庁：ドーピング防止活動の取組,
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop10/list/1372215.htm/ (閲覧日 2021年9月29日)
- 3) 小林和茂：アンチ・ドーピング規則違反の現状と課題, *ファルマシア* 55(8), 756-760, 2019.
- 4) 日本アンチ・ドーピング機構：国内のアンチ・ドーピング規則違反決定
<https://www.playtruejapan.org/code/violation/dcision.html/> (閲覧日 2021年9月29日)
- 5) 今西孝至、川端崇義、高山明：日本アンチ・ドーピング機構のドーピング防止規律パネル決定報告を基にした日本のドーピングの現状及び今後の薬剤師によるアンチ・ドーピング活動に対する考察, *薬学雑誌*, 乙号 137(7), 883-891, 2017.
- 6) 公益財団法人日本アンチ・ドーピング機構：JADA サプリメント分析認証プログラムの終了について, 公益財団法人日本アンチ・ドーピング機構, 2019.
- 7) Shogo Tabata, Fumihiko Yamasawa, Suguru Torii, Tomohiro Manabe, Hiroshi Kamada, Akira Namba, Jo Kato, Haruka Kaneko, Keitaro Tahara, Yuka Tsukahara & Kazuki Sato : Use of nutritional supplements by elite Japanese track and field athletes, *J Int Soc Sports Nutr.* Jul 22 ; 17(1) : 38, 2020.
- 8) 厚生労働省：令和元年国民健康・栄養調査, 厚生労働省, 2020.
- 9) 公益財団法人日本アンチ・ドーピング機構：アンチ・ドーピングガイドブック, 公益財団法人日本アンチ・ドーピング機構, 2012.
- 10) Asakawa S., *Yakugaku Zasshi*, 131, 1755-1756, 2011.

[まつもと のりこ スポーツ栄養学]

園田学園女子大学・
園田学園女子大学短期大学部
論文集編集規程

(平成 21 年 4 月 1 日制定)

改正 平成 25 年 4 月 1 日

(趣旨)

第 1 条 この規程は、園田学園女子大学及び園田学園女子大学短期大学部（以下、「本学」という。）における学術研究の成果の発表を目的として本学が発行する論文集（以下、「論文集」という。）に関し必要な事項を定めるものとする。

(名称)

第 2 条 論文集は「園田学園女子大学論文集（英語表記：SONODAJOURNAL）」と称する。

(発行)

第 3 条 論文集は、原則として年度 1 回発行する。

(論文集編集委員会)

第 4 条 論文集の発行にあたり、論文集編集委員会（以下、「編集委員会」という。）を置く。

2 編集委員会は、次の委員をもって組織し、図書館長を委員長とする。

- (1) 図書館長
- (2) 各学科長
- (3) 委員長の推薦する図書館委員 若干名

第 5 条 編集委員会は、第 6 条に定める論文集編集実務委員会の検討結果を参照する等により投稿論文を審査し、論文集への掲載の採否を決定する。

(論文集編集実務委員会)

第 6 条 編集委員会に論文集の編集等の実務を担当する論文集編集実務委員会（以下、「編集実務委員会」という。）を置く。

2 編集実務委員会は、編集委員の中から選出された委員若干名をもって組織し、編集委員会委員長を委員長とする。

3 編集実務委員会は、投稿原稿について事前に検討し、編集委員会にその結果を報告する。

4 編集実務委員会は、必要に応じて編集委員以外の専門研究者に投稿論文の審査を依頼又は意見を求めることができる。

5 前項の場合、その結果を編集委員会に報告することとする。

(投稿資格等)

第 7 条 投稿資格、その他論文の投稿に関し必要な事項は別に定める。

(所轄)

第8条 論文集の編集に関する事務は図書館事務室がこれを担当する。

(規程の改廃)

第9条 この規程の改廃は、大学運営会議の議を経て、学長が行う。

(補則)

第10条 この規程に定めるもののほか、論文集の編集に関し必要な事項は、学長が定める。

付 則

この規程は、平成21年4月1日から施行する。

付 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

園田学園女子大学・ 園田学園女子大学短期大学部 論文集投稿規程

(平成10年4月30日制定)

改正 平成10年6月30日 平成17年5月19日
平成21年4月1日 平成25年4月1日
平成26年4月1日 平成30年4月1日

(趣旨)

第1条 この規程は、「園田学園女子大学・園田学園女子大学短期大学部論文集編集規程」(平成21年4月1日制定)第7条の規定により、論文の投稿に関して必要事項を定めるものとする。

(投稿資格)

第2条 論文を投稿できる者は、次の者とする。

- (1) 本学の専任教育職員。ただし、共同執筆者として他の者を含むことができる。
- (2) その他、論文集編集委員会が認めた者

(掲載の採択)

第3条 投稿論文の論文集への掲載の採択は、論文集編集委員会が決定する。

(原稿の用紙、分量等)

第4条 投稿論文の原稿の用紙、分量等については次に定めるとおりとする。

- 2 用紙は、A4縦長とする。
- 3 分量等は和文・欧文それぞれ次のように定める。
 - (1) 和文
 - ① ワードプロ使用・横書を原則とする。
 - ② 43文字×34行を1ページとし、20枚以内とする。
 - ③ やむを得ない場合のみ例外として手書き原稿・縦書を認める。その場合の分量は、
 - 1) 手書きの場合は二万字(四百字詰め原稿用紙50枚)以内とする。
 - 2) ワードプロ使用縦書原稿の場合は(30文字×23行)×2段を1ページとし、20枚以内とする。
 - (2) 欧文
 - ① ダブル・スペースで打つ。
 - ② 86 letters×34 lines を1ページとし、20枚以内とする。
- 4 その他
 - (1) 和文の場合は欧文タイトルをつけること。

(2) 要旨

- ① 論文が和文の場合は、欧文シノプスを 100 words 以内でつけてよい。
- ② 論文が欧文の場合は、和文要旨を 200 字以内でつけてよい。

(投稿の申し込み)

第 5 条 投稿希望者は、所定の用紙によって投稿を申し込む。

- 2 投稿の申し込み締め切りは、7 月末日とする。
- 3 申し込みは、所定の申込書を図書館事務室に提出する。

(原稿締め切り)

第 6 条 投稿原稿の締め切りは、9 月末日とする。

- 2 原稿は、それを収録した記録媒体 (CD・USB メモリ等) を添えて図書館事務室に提出する。

(投稿原稿の記載、校正等)

第 7 条 投稿原稿の記載及び校正等については、次のとおりとする。

- 2 図・表・写真は本文原稿とは別にし、挿入すべき位置と大きさの指定を本文原稿に明示する。
- 3 カラー写真の使用は原則として認めない。ただし、編集委員会が特別に認めた場合は使用することができる。
- 4 和文原稿の場合は、原則として常用漢字を使用し、新仮名遣いによる表記とする。
- 5 英語英文学関係等の場合は、MLA に準ずる。
- 6 欧文原稿の場合、ゴチック体・イタリック体にするものは、該当箇所にアンダーラインを付し、それぞれその下に「ゴチ」・「イタ」と指示する。
- 7 漢字使用国以外の外国の人名・地名・書名等には、原則として初出箇所原綴りを付記する。
- 8 漢文の返り点・送り仮名は半字分として書く。
- 9 文献を脚注としない。
- 10 引用文献の書式は各自専門の書式に従う。
- 11 原稿末尾に、ひらがな書きの氏名と、専攻を記入する。(例) そのだ たろう 西洋史
- 12 完全原稿で提出し、校正時に組版等に影響を与えるような改変・書き換えは認めない。
- 13 原稿とは別に、論文題目・筆者名を和文・欧文で記入したものを提出する。
- 14 印刷校正は、筆者自身が再校まで行うが、校正原稿の返却の日時を厳守する。
- 15 抜き刷りは 30 部作成し、筆者に進呈する。

(著作権)

第 8 条 掲載論文の電子化及び web 上での公開に関する著作権は、編集委員会に委譲する。

付 則

この規程は、平成 10 年 4 月 30 日から施行する。

付 則

この規程は、平成 17 年 5 月 19 日から施行する。

付 則

この規程は、平成 21 年 4 月 1 日から施行する。

付 則

この規程は、平成 25 年 4 月 1 日から施行する。

付 則

この規程は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

付 則

この規程は、平成 30 年 4 月 1 日から施行する。

論文集編集委員会

委員長 中野博文

委員 赤井孝史

〃 岡本久之

〃 衣笠知子

〃 田邊泰美

〃 堤 かおり

〃 藤澤政美

〃 渡辺敏郎

園田学園女子大学論文集 第56号

令和4年1月31日 印刷

令和4年1月31日 発行

編集者 園田学園女子大学論文集編集委員会

発行所 〒661-8520 尼崎市南塚口町7丁目29番1号

園田学園女子大学

TEL (06) 6429-1201

FAX (06) 6422-8523

園田学園女子大学図書館

TEL (06) 6429-9931

FAX (06) 6429-2822

印刷所 〒615-0052 京都市右京区西院清水町13

協和印刷株式会社

TEL (075) 312-4010