ISSN 2435-8479

くらしき作陽大学
作陽短期大学

研　究　紀　要

第55巻　第２号
（通巻第99号）
２０２２

〈原著論文〉

顕浄土真実教行証文類（総序の文）…… 松　田　基　宏…(3)

附属認定こども園並びに児童クラブと連携した食育の取組…… 藤　澤　克　彦…(17)

教職を志す学生の校則の運用に関する認識…… 宇田　響・北岡　優…(21)

SLD児に対する漢字学習指導におけるかかわりの検討…… 瀬戸山　悠・原田愛香・橋本正巳…(29)

「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びに読書行動が与える影響に関する一考察…… 中　野　広　大…(39)

児童文化財の制作と公演を核とした創造的協同活動による保育者・教員養成に関する一考察
…… 浅野泰昌・中野広大…(45)

保育者養成課程に在籍する大学生のアイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連
…… 藤　田　由　起…(61)

短期大学に通う保育学生のBRSの下位因子と新体力テストの関連
…… 山本健志郎・水田有美・児玉真寿美・杉山貴義…(71)

多彩な音色を引き出すためのピアノ指導法…… 土　居　里　江…(79)

くらしき作陽大学
作陽短期大学　発行

顕浄土真実教行証文類（総序の文）
～御自釈から窺う作成の心意～

“Kyōgyōshinshō”（Introductory Sentence）
~The spirit of creation,as seen from his own interpretation~

松田　基宏※

Motohiro　MATSUDA

Abstract

Shinran’s “Sacred Teachings” called “Kyōgyōshinshō” is still a mysterious book for monks and researchers alike. I don`t　really know when it was written, when it was completed, etc. As is the case with many history books and old books, this book also has few ″materials″ to determine them. But there are many clues. ″Shinran″ is the founder of a sect with the largest followers in Japan. Currently, there are ten sects with Shinran as the founder. This is called the ″ Ten Schools of Shinshu″ . Each denomination has a unified doctrine.Of course there are features. Each sect has its own Shinran biography. But there are nuances to it. It may be because Shinran didn`t　talk much about himself.　Few Japanese monks are as mysterious as Shinran. And even though some of them are recognized as historical facts, new theories are appearing one after another.　It will continue in the future.

But you can understand Shinran. It is to listen to his own words and words, many of which have been written.

Key words: Shinran. Kyōgyōshinshō. Introductory sentence

キーワード: 親鸞、教行信証、総序の文,

はじめに

一般的（通常）には、『教行信証』との書籍名で知れているこの書は、鎌倉時代の僧侶である親鸞（1173~1262）の著作である。親鸞は、現在日本における仏教の最大教団である「浄土真宗」の宗祖であり、聖教『歎異抄』の名とともに、歴史的、社会的にも広くその存在が周知されている。しかし、『歎異抄』は彼の作ではない。現在ではほぼ定説となっている、作中にもその名が登場する唯円（1222~1289）が作者であるとされている。『歎異抄』は、この唯円の記憶をたよりに作成された親鸞生前の教えの（言行録）随聞記である。

親鸞自身、多くの著作を残している。『和讃』と呼ばれる七・五調の仏徳讃嘆の和歌約五百四十首をはじめ、今回より検証していく『教行信証』の他、『尊号真像銘文』『一念多念証文』『唯信抄文意』など数多くの著作がある。その何れもが現在の親鸞（真宗）教団にとっては、教義上重要なものであるがこの『教行信証』は真宗の根本の書であり、崇敬の念をもって、「御本典」「御本書」と呼ばれている。

『教行信証』、正式名称は『顕浄土真実教行証文類』、略して『教行信証』である。すなわち、（真実浄土往生の教え）を教行証という仏教本来の定型をもって、示していく重要な文書であるという意味である。

そのほとんどが引用文で構成されている、本書の各文類に点在する（親鸞御自釈）を根拠に、この書に潜在する作成の心意を探っていく。

※くらしき作陽大学　音楽学部 Kurashiki Sakuyo Universsity,Faculty of Music

Ⅰ.御自釈から窺う作成の心意（総序）

さて、表題のとおり（御自釈）から窺う、本書作成の意図ということだが、この書はかなり特異な形態で構成されている。本文中のほとんどが**経論釈**の引用である。その中、各巻のところどころには（御自釈）と呼ばれる親鸞自身の言葉で解説、感慨、補足がなされている。言わば親鸞の肉声ともいえるものである。この親鸞（自釈）、御自釈をたよりに、この書を検証していきたい。尚、（自釈・御自釈）について、自釈とは私釈の相対的な名称であり、御自釈とは宗祖としての親鸞への尊称の表現である。

その前にまずはこの書の全体像から確認していきたい。前述したとおり、この書の正式な名称は『顕浄土真実教行証文類』である。ここでいう「教行証」とは、仏教語でいうところの教法・修行・そしてその証果を意味する。すなわち、仏の教え（教）に順じ（行）、悟り（証果）を得ることを意味する。これは親鸞特有（真宗）の表現方法ではない。日蓮にも「教行証御書」があり、道元もまた「教行証」の綱格に従い自らの仏教哲理を著している。「教行証」とは、仏教者にとっての「基本綱格」の定型によったものであるともいえる。後世になって、親鸞の名とともに『教行信証』として周知されているが、これは「信」の文字ゆえに、といっても過言ではない。これは宗祖自身が本書「教文類」において、“謹んで浄土真宗を按ずるに、二種の回向あり。一つには往相、二つには還相なり。往相の回向について真実の教行信証あり”と述べられていることを根拠としている。しかし、ここで言う「教行信証」とは著作名ではない。また、「浄土真宗」も現在言われるところの宗旨の名ではない。

ここで言う「浄土真宗」とは、法然の教えである「浄土宗」の真意のことであり、「教行信証」というのも、回向（往相）の具体的な働きの妙果の相に他ならない。ここで親鸞が「教行信証」と表現したのも、この法の「教行証」を証明するにあたり、改めて「信文類」の必要性を感じたからに他ならないだろう。

さて、その「教行信証」だが、多くの歴史書・古文書がそうであるように、**撰述時期**、完成の時期についても、不明な点が多い。（承元の法難）により新潟に流罪され刑期終了後の、関東常陸の国稲田在住の頃とも、帰洛後の六十代からとも言われている。（承元の法難については後述する）。それぞれ、文献学的にも根拠のある説だが、断定はされていない。しかし、親鸞九十年の生涯において、晩年まで推敲が重ねられている。

構成としては、前序（総序）といわれるものがあり、続いて「教文類」「行文類」「信文類」「証文類」「真仏土文類」「方便化身土文類」の六文類から順に成っている。そして、「信文類」の前には「別序」「化身土文類」の末尾には「後序」がそれぞれ付されている。この「序」の文は、本書において、各文類作成の意図が纏められている、御自釈である。ここからは、各巻ごとに、まず、「原文」を記入し、現代語訳、語解説、意訳、考察を行っていきたい。本稿では、序文である『総序の文』を取り扱う。

撰述時期については常陸の国稲田在住の頃、高田門徒の系流をひく学者（良空）が江戸時代に著わしたもので『親鸞聖人正統伝』では、親鸞五十二歳のとき、元仁元年（1224）正月十五日より常陸の国笠間郡稲田で『全文類』を書きととのえた、とされている。この、元仁元年（1224）説が、現在でも有力視されている。

新編真宗全書　史伝編五　『親鸞聖人正統伝　巻一～六』
参照

【語句解説】

経論釈

経　釈迦の説いた「経典」
論　インドの論師が経典を解釈したもの
釈　中国・日本の祖師が経論を注釈したもの

顕浄土真実教行証文類序文

愚禿釋親鸞

【原文】

竊以難思弘誓度難度海大船　　无碍光明破无明闇恵日然則
淨邦縁熟調達闍世興逆害淨　　業機彰釋迦韋提選　安養斯
乃権化仁齊救濟苦悩群萌世　　雄悲正欲恵逆謗闡提故知圓
融至徳嘉號　轉惡成徳正智　　難信金剛信樂除疑獲證眞理
也爾者凡少易修眞教愚鈍易　　住捷徑大聖一代教無如是之
徳海捨穢忻淨迷行惑信心昏　　識寡惡重障多特仰如来發遣
必歸最勝直道專奉斯行唯崇　　斯信噫弘誓強縁多生叵値眞
實淨信億劫叵獲遇獲行信遠　　慶宿縁若也此廻覆蔽疑網更
復逕歷曠劫誠哉攝取不捨眞　　言超世希有正法聞思莫遲慮
爰愚禿釋親鸞　慶哉西蕃月　　支聖典東夏日域師釋難遇今
得遇難聞已得聞敬信眞宗教　　行證特知如來恩徳深斯以慶
所聞嘆所獲矣

『淨土眞宗聖典全書　二　宗祖扁　上』（6-7 頁）

【現代語訳】

ひそかにおもんみれば、難思の弘誓は難度海を度する大船、無碍の光明は無明の闇を破する恵日なり。しかればすなわち、淨邦縁熟して、調達（提婆達多）、闍世（阿闍世）をして逆害を興ぜしむ。淨業機障れて、釈迦、韋提をして安養を選ばしめたまへり。

これすなわち権化の仁斉しく苦悩の群萌を救済し、世雄の悲まさしく逆謗闡提を恵まんと欲す。ゆゑに知

んぬ、円融至徳の嘉号は悪を転じて徳を成す正智、難信金剛の信楽は疑除き証を獲しむる真理なりと。しかれば、凡小修し易き真教、愚鈍往き易き捷径なり。大聖一代の教、この徳海にしくなし。穢を捨て浄を欣ひ、行に迷ひ信に惑ひ、心昏く識寡なく、悪重く障多きもの、ことに如来（釈尊）の発遣を仰ぎ、かならず最勝の直道に帰して、もっぱらこの行に奉へ、ただこの信を崇めよ。ああ、弘誓の強縁、多生にも値ひがたく、真実の浄信、憶劫にも獲がたし。たまたま行信を獲ば、遠く宿縁を慶べ。もしまたこのたび疑網に覆蔽せられば、かへってまた曠劫を経歴せん。誠なるかな、摂取不捨の真言、超世希有の正法、聞思して遅慮することなかれ。

ここに愚禿釈の親鸞、慶ばしいかな、西蕃・月支の聖典、東夏（中国）・日域（日本）の師釈に、遇ひがたくしていま遇ふことを得たり、聞きがたくしてすでに聞くことを得たり。

真宗の教行証を敬信して、ことに如来の恩徳の深きことを知んぬ。ここをもって聞くところを慶び、獲るところを嘆ずるなりと。

『顕浄土真実教行証文類　序』（浄土真**宗**聖典　本願寺出版）
（131-132 頁）

【語解説】

- ひそかにおもんみれば　仏の心に対してへりくだる意。こころ静かに思いをいただくと。
- 難思の弘誓　思いはかることのできない広大な誓願。
- 難度海　渡ることが難しい迷いの海。
- 恵日　智恵（智慧）の太陽。
- 浄邦縁熟して　釈尊が浄土の教えを説き明かす機縁が熟して。
- 調達　提婆達多
- 闍世　阿闍世王子
- 浄業機障　業が起こり、浄らかになる時。
- 逆謗闡提　仏法を信じず、仏縁をもたないもの。
- 世雄　仏の尊称。
- 円融至徳の嘉號　何一つかけたものがない、最高の徳を具えた弥陀の名号。
- 難信金剛の信楽　自力の信では得れない、堅固な信心。
- 凡小　愚かな凡夫。
- 捷径　近道。
- 大聖一代の教　釈尊が一生の間に説いた教法。

・　しくなし　　およぶものはない。
・　発遣　　浄土往生を勧めること。
・　多生にも値ひがたく　　いくたび生を重ねても容易にあえるものではない。
・　億劫　　限りなく長い時間。
・　疑網に覆蔽せられば　　疑いの網におおわれたなら。
・　経歴　　流転を繰り返すこと。
・　聞思して　　本願のいわれを聞きひらき、疑いためらってはならない。
・　西蕃月支　　月支→中央アジアの民族名。ここではインドのこと。

『顕浄土真実教行証文類　序』（浄土真**宗聖**典　本願寺出版）
（131-132 頁）

この、「総序の文」は、単に教文類（巻）以降の総合的な「序文」というだけではない。本書そのものの、未だ浮き彫りにされざる（断定されていない）作成の目的、意図に呼応された御自釈である。本書全体を通して見ると、作者（親鸞）自身は文面の裏側に身を隠しながらも、彼の発揮（己証）は引用文の中に活き活きと、その姿を現わしている。「総序」は「後序（化身土文類末）」へと呼応しながら、その思想的な根拠の繋がりを確認しうるものであろう。

【意訳】

（こころひそかに考えると）今、心微妙の境に至りて、念静かに、「本願の正意」を受け入れるにあたり、この広大無辺の念願の力は、生死流転に流され、絶望と再生、悲嘆と歓喜に翻弄される我ら「人界」にありしもの、この救われ難き我らをして寂静なる安逸の地へと誘う無上の智慧光、ゆえに、浄土往生（無碍なる世界への誕生）の縁は熟し、提婆達多が阿闍世王子をそそのかし、父頻婆娑羅王を殺し母を幽閉した事件は出現した。だからこそ、将に今こそが浄業の機縁が熟した時であり、釈尊は阿闍世の母である韋提希夫人の自身救済の訴えに対して、数ある仏国の中から（浄土）を選ばしめさせたこの一連の事件（出来事）を洞察するにあたり、登場人物のだれしもが、すなわち提婆も阿闍世も殺害された王も韋提希もすべての者たちが「円融至徳の嘉號」出現（名告り）のために、化現した姿であり、三世（過去・現在・未来）において、永遠に迷いの中から救われることのない、苦悩の我ら衆生を救済するための仮の出来事であったのだ。またそれは、仏の教えを謗り、仏と成るべき因をもたないもの「闡提」に救済の手を差し向けるものであった。だからこそ、この何ものも不足したもののない「仏の御名」は我が身に内在する、悪しき、

智慧無き正体を廻せして、「徳」へと変換させる、正しい仏智の働き、信じることが困難なゆえの「真実信」に満たされた「深信」は「信楽」ゆえに、疑惑を取り除き「証」を自覚できうる真理である。だからこそ、何一つ取り柄のない、私と同じ愚かなるもの（罪悪深重・煩悩熾盛の凡夫）しかし、愚かなるものであるがゆえに、修めることが容易く出来うる「真の教え」であり、往生することがた易い近道であるのだ。大聖（釈尊）が生涯にわたって説かれた「教法」も、この、広大なる弘誓の徳海に等しいものでさえないのだ。迷い苦悩のこの世を捨て去り、安楽なる「涅槃」の世界を求めながらも、其のための行がわからず、正しく定まった思いを持つことが出来ない。正しい智慧が生ぜず、思いは聡慧でなく昏く、はからい（さわり）が多いものたち、特に二尊（如来・釈尊）によって差し向けられた、（最も優れた近道）に帰入して、ひたすら、この行（称名）に委ね、唯この信を深く保ちなさい。あぁ、しかし今思えば、この逃げることをも許されない「強い救いの働き」、何度生まれ変わっても、もはや二度と出逢うことは難しいだろう。真の純粋な信心を再び獲ることは出来ない。その獲がたき「信心」を、既に獲ていることを覚った（気づいた）ならば、はるか過去からのお育ての縁を尊びたい。もしも、心迷い、疑いの霧に覆われてしまったなら、また再び（かつての様に）、救い無き無明の闇をさ迷わなければならなくなるであろう。まことである、まことである。「摂め取って決して捨てない」との真実のことば。時代を超えても変わらない、稀なる正しい法であるのだ。ためらってはいけない。

ここに、愚禿釈親鸞（愚かではあるが、愚かさに徹して仏道を歩む、仏弟子親鸞）。中国・日本の聖典・祖師がた。本来なら、出逢うことが難しかったであろうが、出逢えることが出来た。その教えも本来なら知ることが難しかったであろうが、知るべき縁を獲ることが出来た。この、浄土の教法の「教・行・証」を敬い信じることがすでにかなっている。

この「如来の恩徳」の深淵なることを、うれしく有難く思い、獲たことを讃嘆するのみである。

（意訳　筆者）

ここまでが所謂「総序の文・前序」の原文・現代語訳・語解説・意訳である。

この「文類」が、本著作の中で、いかなる位置にあり、作成動機を意図する根拠を持つのかをこれから後、順に考察していきたい。そもそもが、今回のテーマは親鸞自釈をたよりに、本書の作成動機を考究し

ていくことにある。作成順とされる「教文類→行文類→信文類→証文類→真仏土文類→化身土文類」に従いながら、作業を進めていきたい。本書は文献学としての研究においては、未だ断定しきれない問題は多々含まれている。

撰述時期、完成時期、撰述の順、資料収集の手段など多くの疑問が解消されないままである。昭和二十七年に結城令聞氏（1902～1992）によって主張された、「信巻別撰説」なども、一応の決着はついているものの、全否定はされないままであるとのことである。ゆえに、本来は文献の諸問題が解決しきれないうちは、部分から全体を推察するということも、実際には困難なことだとも考えられる。

しかし、本書は真宗教団においては信徒にとっても、『聖典・本典』として取り扱われている「宗教書」である。手順に沿いながら考究していく中から、現在、未解決の諸問題も自ら、別視点において推察可能なことがあると考えられる。（感じている）

繰り返すが、本書中では長文である御自釈「総序の文」も、今後考究していく「各文類」での引用文（経・論・釈）の引用理由の意図との繋がり、呼応関係を論じれるものである。今回の「総序」においての以下の【考察】は、「教文類」以下の六文類の構成・内容の全体像を理解する上での必須項目であると考える。

※本稿での考察とはそうした意味（意図）である。

【考察】（以下が本稿の考察対象の内容である。）

まず、ここには宗教者としての親鸞の内信の表明ともとれる感嘆が著されている。

それは親鸞面受の弟子（一般的には唯円）の著作と言われている『歎異鈔』の書き出しが、「ひそかに愚案をめぐらして、ほぼ古今を勘ふるに、先師の口伝の真信に異なることを歎き、後学相続の疑惑あることを思ふ。幸いに有縁の知識に依らずば、いかでか易行の一門に入ることを得んや。全く自見の覚悟を以って他力の宗旨を乱ることなけれ。よって、故親鸞聖人の御物語のおもむき、耳の底に留まる所いささかこれをしるす。ひとへに同心行者の不審を散ぜんがためなりと。云々」　（真宗聖典　島地）545 頁

と始まり、これは本書『総序』への呼応がある。当然と言えば当然なのだが、本書を撰述するにあたって、真宗遇法の感慨から始まる。ここにおいて、貫かれているのは「広大なる弘誓の力」への讃嘆以外はない。本来なら、いかなる教えを学び、行じても救われることが難しい我が身において、此岸（迷いの世界）から彼岸（自覚の世界）へと渡らしてくれる巨大な船との思い。

それはまた、如何なる障りにおいても「遮られることがない」との自覚。これは仏智の働きであり、本願の働きである。これを「他力」といい「本願力」という。真宗の教えの要はここにある。

また「無明」とは、われわれ人間に生存と死を与え、輪廻させしむ「業」の根源、カオス的な混沌、智慧もなく、ものごとの道理がわからない迷いの状態である。それゆえ、「心昏く、悪多く、障り多きもの」となる。「仏教」それ自体は、本来「自覚の教え」「智慧の宗教」である。しかしその能力においても、自分の力ではとうてい、自覚も智慧も生じえないもの、親鸞はそれを「凡小・愚鈍」と呼んだ。しかし、自身を外に置いて、そのような者たちがいるわけではない。それは、親鸞自身のことであり、自身の内に観じる「同じく救われ難き衆生」のことであった。

Ⅱ.親鸞

ならば、ここにおいて、われわれは、親鸞そのひとの求道のあゆみ、軌跡を知っておかなければならない。親鸞は承安三年（1173 年）京都伏見の日野の里に貴族の長男として生を受けた。平家が壇之浦にいて滅亡（1185 年）する、およそ十年前の動乱の世の時代である。幼名を松若丸という。母吉光女が懐妊された時、金色の光明が口の中に入り、袈裟を纏った聖僧が、幼名を付けよ、と五葉の松を授けられたという真宗高田派に伝わる伝説（五葉の松伝説）、からその名が付けられたという。

親鸞八歳の時、この母が亡くなる。また、九歳の時には父日野有範も隠遁したらしく、この時すでに、世の無常なるを感じ、出家得度したという。「生死出ずべき道を、解決すべく」ということであろう。

そうして九歳の三月十五日に、叔父（父の兄）に連れられ、比叡山粟田口の青蓮院に慈円を師として、得度出家したと言われている。

十五歳～十八歳までは、京都仁和寺、奈良法隆寺に学び、比叡山根本中堂では、千日座禅観念なども行じている。あるいは、常行三昧、堂においての観仏行なども体験している。

天台の規定『山家学生式』に従い、十九才の頃までは、ひたむきな天台教学の修学がなされた。
しかし、この行中にあっても煩悩（貪欲・瞋恚・愚痴）の三毒は、親鸞の心中を乱すのみであった。「生死の解決」といっても、それは人間誰しもが抱えている問題である。「死」の解決といっても、それは死への恐れの解決でもあり、未知の領域への不安といったものでもあろう。

大乗仏教の根底にもある「輪廻観」は、教義としては存在していても、それは思惟の外の領域である。それに加えて、若者なら誰しもが直面する「性」への悩み。現代の我々と同じ問題に直面し、煩悶していた。「生死」の問題、といっても畢竟それは、生存の問題である。「死」の問題といっても、それは「生」の問題の範疇である。若き親鸞は解決しがたい苦悩の渦中にあったのだ。

十九才になった親鸞が、法然門下に入室するに至るまでの十年の間に、その後の親鸞思想形成の特質を理解する上で重要と思える出来事があった。建長二年（1250 年）に親鸞が末娘覚信尼に与えたとされる、（真宗高田派）本山専修寺に伝えられる文書『三夢記』（建長二年文書、三夢記）に記されている。
所謂、（夢中の教導）とも受け取れる内容である。

建久二年（1191 年）親鸞十九歳の九月十四日、聖徳太子廟での夢告だが『親鸞聖人正明伝』によると、親鸞十九歳の時法隆寺で因明（インド論理学）を学んだ後、川内国磯長（大阪）の聖徳太子御廟へ参詣の時、次のような夢告を受けたとされている。これが、最初の夢告とされる。

「親鸞三夢告」

「第一の夢告」

我三尊化塵沙界　（我が三尊は塵沙界を化す）

日域大乗相応地　（日域は大乗相応の地なり）

諦聴諦聴我教令　（諦に聴け諦に聴け我が教令を）

汝命根応十余歳　（汝が命根は応に十余歳なるべし）

命終速入清浄土　（命終わりて速に清浄土に入らん）

善信善信真菩薩　（善く信ぜよ善く信ぜよ真の菩薩を）

【現代語訳】

「阿弥陀如来と観音・勢至菩薩が迷いに満ちた人間界を教化してくださる。日本は大乗仏教が弘まるのにふさわしい土地である。よく聞きなさい、わたしが教えるところを。おまえの寿命はあと十年しかないのだ。しかし、寿命が終われば直ちに弥陀の浄土に生れるだろう。よく信じなさい、よく信じなさい。おまえが真に菩薩になるということを。」

この夢告は（和国の教主）ともいえる、聖徳太子が親鸞に、余命はあと十年であることを告げたものであると言われている。

「第二の夢告」

第一の夢告を受けてからはや十年が経とうとしていた、親鸞二十八歳の冬のことである。これも『正明伝』によると、予告の十年を目前にひかえて、何ら解決できず心穏やかにならないままに、延暦寺東塔の無動寺大乗院で二十一日に渡る参籠を行う。吉願の前夜、再び如意輪観音（聖徳太子）が現れ

「汝の所願まさに満足せんとす。我が願もまた満足す。」

【現代語訳】
「お前の、後生の一大事の解決する日は、近づいてきた。絶望することなく、求めよ。その時、
私の任務もおわるであろう。との夢告を受けた。これを、大乗院夢告という。念願達成が間近なことを予告する、第二の夢告である。」

「第三の夢告」―六角堂夢告―

建仁元年（1201 年）正月より、親鸞は京都にある頂法寺（通称六角堂）に百日間の参籠を決意する。堂が六角であることからこの名で呼ばれているが、用明天皇二年（587 年）に聖徳太子によって創建された寺院であり、ここには如意輪観音が安置されている。
九十五日目の寅の刻（午前四時頃）夢中に救世観音が白蓮の華に端座して、告げた。

『女犯偈』（にょぼんげ）

行者宿報設女犯（行者が宿業によって女犯の罪を犯すというなら）

我成玉女身被犯（私が玉の様に美しい女性となり）

一生之間能荘厳（一生涯において、添い遂げましょう）

臨終引導生極楽（そして、臨終の時には、極楽（浄土）へと導きましょう。）

そしてさらに、「これは私の誓願である。一切の群生に、このことを説き聞かせなさい。」と告げた。

【現代語訳】
仏道修行者が、前世からの宿報（宿業）によって、（女犯の罪を犯し）、女性を妻とすることがあっても、それはわたしが女性（にょしょう）の姿となって、添い遂げ護っている姿なのだ。そして臨終には手を取り極楽（浄土）へと導きましょう。
この偈文の意図することを深く理解し、衆生（生きとしいけるもの）に私の願いを伝えるのだ。そう告げたのだった。

新編真宗全書　史伝編五　『親鸞聖人正明伝　巻一～三上下』
『親鸞聖人正明伝　巻四』
新編真宗全書　史伝編五　『親鸞聖人正統伝　巻一～六』
新編真宗全書　史伝編五『親鸞聖人正明伝　建長二年文書（三夢記）巻一上二上』
末木文美士『親鸞』65-67 頁

参照

この「六角堂夢告」と呼ばれる、三度目の夢告の真意に頷いた親鸞は、かねてより噂を耳にしていた、

吉水の草庵において専修念仏を説く「法然」のもとを訪れるに至るのである。この夢告と親鸞の法然門下への入門の関連性を考えてみた時、疑問の余地も残るとも言われているが、この『行者宿報偈』とも言われている第三の夢告故に、親鸞は自他ともに救われるべき、「一切衆生往生」の道を確信したのであろう。

Ⅲ.承元の法難（建永の法難）

その頃法然は比叡山において、二十年間の修行を終えた後、山を降り、当時京都東山吉水に草庵を開き、専修念仏の教えを広めていた、比叡山の先哲「法然」の門下に入る。法然のもとには、多くの人々が救いを求めて集まっていた。「雑行を棄てて、本願に帰した」親鸞は、元久二年（1205 年）四月入門五年の頃、法然の著作『選択本願念仏集』を書写することを許され（選択相伝）、同年七月には法然の御影を製作することを許され、讃銘を受けた。法然が説く、専修念仏の教えは人々に受け入れられ、門弟も増えていった。その中には摂関家の九条兼実もいた。

専修念仏の教えが広まるにつれ、その発展を阻止するため、比叡山・奈良の興福寺の僧侶たちは法然教団に弾圧を加えてきた。しばしばの弾圧をも法然は回避を続けていた。

建永元年（1206 年）、興福寺はついに、専修念仏の停止と法然およびその門下の流罪を朝廷に訴えた。そのようななか、後鳥羽上皇、熊野参詣のため京都留守中に、法然門下の安楽、住蓮らが東山山麓鹿ケ谷において、念仏修行を行ったところ、院の女房（女官）がこれに参詣して宿泊するということが起こった。このことにより、後鳥羽上皇は、法然教団への処罰を決めた。

安楽・住連ら四名は死罪。法然と弟子七名は流罪となった。法然・親鸞らは僧籍を剥奪され、法然は「藤井元彦」、親鸞は「藤井善信」の俗名を与えられた。法然は土佐国番田（実際は讃岐国、現香川県）へ、親鸞は越後国国府（現新潟県上越市）に流罪が決まった。この時より親鸞は愚禿釋を姓とする。「愚禿釋親鸞」―非僧非俗―（僧に非ず俗に非ず）を自己の求道の根拠となした、親鸞の自覚の名告りである。

この一連の出来事は真宗史においては、承元元年・建永二年（1207 年）承元の法難（建永の法難）とも認知されていることである。歴史学的には不明な点もいくつかあるとのことだが、ここは通説に従う。この出来事に対する親鸞の、怨みとも呻きとも受け取れる念いは、後に著すことになる『化身土文類後序』に率直に表現されている。しかして、尚「もっぱらこの行に奉へ、ただこの信を崇めよ」と親鸞は訴えてきているのだ。

Ⅳ.王舎城の悲劇

さて、総序本文中にある、「調達（提婆達多）、闍世（阿闍世）をしてから逆謗闡堤を恵まんと欲す。」だが、序文中最も重要な箇所である。紀元前五世紀頃、ガンジス川支流に出現し、次第に大国に併合されて、壮大なる都市国家が建設されていった。コーサラ・マガダ・アヴァンティ・ヴァンサの四国が有力になっていった。これは、釈尊在世中にそのマガダ国で実際に起こった、ある事件をもとに説かれている。「仏教諸文献」では、真宗においても特に「王舎城の悲劇」として広く知られた逸話である。ここで親鸞があえてこの物語を挿入したのは、浄土（真宗）正依の経典である浄土三部経（仏説大無量寿経・仏説観無量寿経・仏説阿弥陀経）中、「仏説観無量寿経」において、この「王舎城」は取り上げられ、浄土教（念仏往生）生起の起因として捉えられているからである。

「観無量寿経」は「無量寿仏観経」ともいい、略して『観経』ともいわれる。先述したように、釈尊在世当時、王舎城でおこった事件を契機として説かれたものが「序文」に示されている。

悪友の提婆達多にそそのかされた阿闍世太子が、父頻婆娑羅王を幽閉し、その王のために食物を運んだ母の韋提希夫人をも宮殿の奥に閉じ込める。

夫人はかねてから帰依していた耆闍崛山におられる釈尊に思いを馳せ、仏弟子を遣わし説法するよう願う。「観無量寿経」では、この「王舎城物語」における、主人公ともいえる、王妃韋提希の願いによって、浄土往生のための起因が「他力念仏」一行にあることが説かれる。

ここでは、この「王舎城物語」について、簡略に説明し、「王舎城経典」についても若干の説明を加えておきたい。この「王舎城物語」には、実は多くの（主人公）が登場する。それだけ、多種の関連経典が存在するということだが、（釈迦、頻婆娑羅王、阿闍世、韋提希）それにもちろん（提婆達多、仏弟子）も重要なる登場人物である。経典における主人公となると（頻婆娑羅王、阿闍世、韋提希）と絞られてはくるが、原始経典の『沙門果経』、『未生怨経』『大乗涅槃経』『観無量壽経』など小乗・大乗によらずその他多くの経典に類似の物語が説かれている。それぞれが別種の考察対象となるべきものもあるが、ここでは『大乗涅槃経』の物語を根底に見据えた、『観無量寿経』を中心に（王舎城）の解説を進めたい。

まず、『観無量寿経』以下―「観経」―は阿闍世の母、頻婆娑羅王の妃（韋提希夫人）が主人公である。息子である、阿闍世王は提婆達多に唆され、父頻婆娑羅王を幽閉し、死に至らしめようとする。幽閉され食事もろくに与えられなかった頻婆娑羅王を救わんと妃韋提希は自らの身体に麨蜜をぬり、瓔珞の中に漿を入れ、毎日王のもとへそれを施した。王はそれを食べ、飲料を飲み、合掌して牛車借山に向かって釈尊に向かい礼拝した。釈尊は、王の親友である大目犍連を遣わせ八戒を授け富楼那は説法を行った。阿闍世が門番に父王の生存を問うたところ、韋提希が麦粉を身体に塗り、装身具に飲料を入れ目連・富楼那が王を訪れ戒を授けていることを知る。阿闍世は激怒し、母韋提希や釈迦弟子のことを罵り、刀を抜き母を殺そうとする。大臣の耆婆と月光は、ともにこれを諫める。しかし、阿闍世は母韋提希を幽閉する。阿闍世にとって父頻婆娑羅王は悪人であり、それに加担する母もまた悪人であり、釈尊も仏弟子も皆、悪人であった。しかたなく、幽閉された韋提希は、憔悴し心は昏く深い落胆の淵にあった。

耆闍崛山に向かって礼拝して、釈尊に救いを乞う。釈尊は阿難（アーナンダ）に命じて、阿難、目連らと神通力をもって、空中から幽閉されている韋提希のもとへ降り立つ。

礼拝を終えた韋提希が頭を上げると、そこに釈尊、阿難、目連の姿を見出す。韋提希は自らの装身具を引きちぎり、全身を床上に投げ出し号泣する。そして、眼前の釈尊に向かい、自分はいかなる罪のためにあのような子を産んだのか、釈尊はなぜ提婆達多と親戚なのか、理不尽なる問を吐露する。

（釈尊と提婆達多は従兄弟関係、仏弟子阿難も釈尊の従兄弟であり提婆と阿難は兄弟であると言われている。）

『仏説観無量寿経』浄土真宗聖典　本願寺出版　87-118 頁
『佛説観無量壽経』聖典　浄土真宗　島地聖典　79-108 頁

参照

この韋提希のこうした愚痴心は『観経』でのみ表現されており、他経典では見受けられない。

韋提希自身は、王妃であり教養・知性も兼ね備えた女性である。しかし、ここにおいては、抑えることの出来ない、現実生活から直面せざるを得なかった「業苦」の中での、一介の凡夫の姿を現わさずにはおれなかった。ここから、釈尊によって夫人救済のための観法が説かれるのであるが、本稿においては、『観経』それ自体の考察が主旨ではないので、正宗分の定善観法十三観、及び散善三福、顕彰隠密の経意等においては、次機会に譲る。（今回は王舎城概要説明のみが目的である）

ここでは、『観経』が凡夫往生発起の経典であり、衆生救済の根拠を発端とした、経典であるかを示すのである。

さて、『観経　王舎城』にいたる、経緯だが詳しくは、大乗の『大般涅槃経』に説かれている。

その『涅槃経』だが、そもそも『涅槃経』とは、釈尊の入滅を叙述し、その意義を説く経典類の総称であり、小乗（阿含経典）から大乗経典まで、数種類が存在する。ここで関連する涅槃経とは、四世紀頃に成立したといわれている、「大乗の涅槃経」のことである。「色身」としての釈迦入滅後、「法身」としての釈尊は、今現在も説法をおこなっているとする立場である。この大乗の涅槃経は『大般泥洹経』6 巻｛法顕・仏陀跋陀羅訳｝、『大般涅槃経』40 巻｛北本・大本｝曇無讖）、『大般涅槃経』36 巻（南本）（慧厳・慧観・謝霊運）により校合訂正の経典と三種ある。

『教行信証』の引文は北本・南本の位置が示されていることから、この『大本涅槃』に拠るものと考えら

れている。この『涅槃経』から『観経　王舎城』至るまでの「阿闍世物語」（阿闍世が父王を死に至らしめた、いきさつが『信巻』には引用されている。『観経　王舎城』とはこの『涅槃経　王舎城』を周知のものとした上で成り立った、「終楽章」であるともいえるだろう。

尚これは、「逆謗摂取の釈」（信文類）だが、この釈の始めに次のような御自釈がある。

【原文】

誠知、悲哉、愚禿鸞、沈没於愛欲廣海、迷惑於名利太山、

不喜入定聚之數、不快近眞證之證、可恥可傷矣。

（淨土眞宗聖典全書　二　宗祖扁　上）（105 頁）
（聖典　浄土真宗）島地大等（271 頁）

【現代語訳】

「まことに知んぬ、悲しきかな愚禿鸞、愛欲の広海に沈没し、名利の太山に迷惑して、定聚の数に入ることを喜ばず、真証の証にちかづくことを快しまざることを、恥ずべし傷むべしと。」

『浄土真宗聖典　本願寺出版』266 頁

【語解説】

・逆謗　（仏教でいう）五逆の罪を犯した者。五逆（殺父・殺母・殺阿羅漢・破和合僧・出身仏血）
・摂取　仏の智慧光が迷いの衆生を救いとること
・迷惑　あてどなく迷い戸惑うこと
・定聚　仏の悟りを得ることが定まっている
・真証の証　間違いのない真実の悟り

『仏説観無量寿経　浄土真宗聖典（本願寺出版）』266―267 頁
『仏説観無量寿経　聖典　浄土真宗（明治書院』79―108 頁
『浄土真宗聖典　本願寺出版』267 頁
永原智行『阿闍世のすべて（法蔵館）』149 一 165 頁
参照

【意訳】

ああ、今自身を省みると、深い悲嘆の念に沈まずにはおれない。「海」とは、広大なる智慧を呼び覚ます源であると同時に、一度「煩悩の嵐」が吹きすさぶや、濁り、波は狂ったように荒れ、私をその中に飲み込んでしまうのだ。未だ、五欲に迷い、「真実の覚り」を得、浄土（生死の境を越えた高次の領域）、すなわち「涅槃」に生れることをよしとは、思えないのだ。恥ずかしいことだ、痛ましいことなのだ。

（意訳　筆者）

これは、親鸞自身が逆謗の身であり、一闡提であるとの、深い内省であり、懺悔の明でもある。

『教行証信』全文類（巻）の根底にある、否（親鸞思想）の根底にある、ひとつの確信「闡提の救い」。すなわち「無根の信」の救済の証明にほかならない。これはまた『信文類（巻)』での考究対象として、次稿にゆずる。『観経』との関連が深い御自釈のため、ここに先に記した。『王舎城物語』における（阿闍世王子）にみる「因縁生起の物語」もまた、「権化の任」のひとつの相にすぎないのだ。

おわりに

さて、本稿での論説の意図するところは、親鸞御自釈（今回は総序の文）から窺う『顕浄土真実教行証文類』作成の意図ということだが、本書は真宗門徒・信徒及び僧籍者以外の方にとっては、馴染みの薄い「聖教」（しょうぎょう）であると考える。（尚ここで言う“窺う”とは、考究と同義語である)。まず書物自体への基礎知識を認識していくためにも、重要と思われる引用文、挿入文を簡略に確認していった。ここでは、『総序の文』中の、特筆事項であると思われる『作者親鸞』、『王舎城物語』、『観無量寿経』などについて、本文理解のための補足説明を行った。この書の編集形態の或る種の特殊性のために必要なことであると考えた。『親鸞三夢記』なども、多様な理解が可能であるが、当時の、中世の仏教者（僧侶）である親鸞の（自己内省による自性の具体的な表現）と捉えれば、後の親鸞理解の上でも、おおいに参考になるのではないかと考える。諸説ある中で、仮にこれらが後世の創作（伝承）の類であったとしても、その発祥の源が親鸞著作の他著作の中に根拠となりうるものが存在することで、それらは親鸞思想解明に直接繋がるものと考えれる。

『三夢記』『王舎城』『観経』、おのおのそれ自体で、一つの考究対象となる題材であり、従来より多くの研究者、僧籍者に扱われているものである。ここには、文献学、書誌学といった立場の範疇からのみでは、もてあまさざるを得ない「課題」が含まれている。しかし、それは「大乗仏教」本来の可能性の奥行きとも言えるものだが、本稿においては対象としない。

『三夢記』については、「第一夢」「第二夢」については、伝承の範囲であるとされているが、そうであるならば、信憑性が高いとされている「第三夢」についても、同様ではないかと考える。「夢」にまつわる逸話は、親鸞のみならず、他の仏教者にも数多く存在する。また、「三夢」以外にも、親鸞の生涯において「夢」は慎重に取り扱いたいサジェスチョン（suggestion）であるとも推察できる。

『王舎城』についても、物語としては広く知られたものだが、この物語（事件自体は実話であるとされているが)、を起点としながら、頻婆娑羅王、韋提希夫人、阿闍世、を中心とした全く別の『王舎城』が誕生する。ここには、仏教以前のインド文化から踏襲したもの、「業」「輪廻」といった考え方の背景、あるいは後の浄土宗に影響をあたえる「悪人成仏」「転悪成善」「無根の信」といった、親鸞思想において重要な根拠が示されていると考える。

本稿に続く（次稿）では、本書を編集順に『教文類』の考察をする予定である。本稿においては、詳細な説明を省略したものも、今後は更に詳説していく。

『顕浄土真実教行証文類』を親鸞御自釈が示す各文類に引用されている、（経論釈）から考究する作業を詳密に行うことにより、本書作成の心意が解明されると推察する。

参考文献

合群信哉　『教行信証』を読む　（角川学芸出版、*2010*年）*8-22頁*

五十嵐明宝『王舎城の悲劇と救い』（彌生書房刊、*1989*年）1*3-40 頁, 78-107 頁*

金子大栄　『教行信証　口語訳』（法蔵館、*1988*年）*3－14 頁*

末木文美士『親鸞』（ミネルヴァ書房、 *2016*）*49－68 頁*

杉岡孝紀　『親鸞の解釈と方法』（法蔵巻、*2011*年）*57－78 頁*

平雅行　　『歴史のなかにみる親鸞』（法蔵館、*2021*年）　*第 1 章　9―75 頁*
第 3 章　110－143 頁

千葉乗隆　　『親鸞　人間性の発見』（清水書院、*2021*年）110―143 頁

永原友行　　『阿闍世のすべて』（法蔵館、*2014*年）*149－165 頁*、*103-147 頁*

深川倫雄　『親鸞聖人　教行信証御自釈』（永田文昌堂、*2011*年）*1 一 3 頁*

『浄土真宗聖典　顕浄土真実教行証文類　現代語版』（本願寺出版、*2011*年）*131 一 132 頁*

新編真宗刊行会　新編真宗全書（思文閣、*1976*年）*291－324 頁*、*325－415 頁*

真宗教団連合　　『釈尊と親鸞―インドから日本の軌跡―』（法蔵館、 2011 年）*第 2 章*

『真宗　新辞典』真宗新辞典編集会（法蔵館、*1983 年*）

『親鸞辞典』（柏書房、*2006*年）*2－76 頁*

『浄土真宗聖典　第二版』（本願寺出版、*2019*年）

『聖典　浄土真宗』島地大等編集（明治書店、*1981*年）

附属認定こども園並びに児童クラブと連携した食育の取組

Initiatives in dietary education in partnership with an affiliated certified child care facility and an after-school club

藤 澤 克 彦[*1]
Katsuhiko FUJISAWA

Abstract

I report on the planning and implementation of dietary education for children by students aimed at raising their ability to deliver such content and encouraging children's healthy development Relevant education was delivered to children attending our affiliated certified childcare facility and to children attending Nagao Kidz. a local after-school club. Analysis of improvement in the students' ability to implement dietary education and of the healthy development of children has not yet been carried out in enough depth, and so this report covers only implementation of the initiatives and challenges relating to delivery in future years. At a later date, I will investigate and report on the impact of implementation of such dietary education.

Keywords: 食育、子ども教育、地域連携

Ⅰ 緒言

2005年に食育基本法が制定されて以降、各地域において食育活動が積極的に行われるようになり、地域住民の食知識の増加や食意識の向上が実感として感じられるようになってきた。この活動を絶やさないためにも食育を実施できる人材の育成、食育の場の確保は重要な課題となる。本報告では、学生の食育実践力の向上と小児の健全な発達を目的として学生が小児を対象に食育を企画・実施したことを報告する。

Ⅱ 取組内容

（１）児童を対象としたオンラインでの食育

2021年度栄養指導実習Ⅱ（３年次後期開講）において、地域の放課後児童クラブである長尾キッZ児童クラブを利用する児童を対象にZoomを用いてオンラインで食育を実施した。学生53名を12グループ（１グループ４～５名）に分け、１グループ５～10分を目安として食育を計画・実施した。実施時間は参加者を確保しやすいおやつの時間前後で16：30からとした。実施方法は、１回あたり学生２グループが交代して実施する形をとり、２グループ合わせて15分程度の食育となるように調整した。参加児童の数は回によってさまざまであるが、１クラス20人前後のクラスが１回あたり３～５クラス参加してくれた。テーマと実施日程は表１に示す。食育実施後は、学生に食育の振り返りとして自己評価、うまくできた点、うまくできなかった点、今後に向けた課題について記録させた。

[*]くらしき作陽大学　食文化学部　栄養学科　Department of Dietetics, Faculty of Food Culture, Kurashiki Sakuyo University

表１　児童を対象とした食育のテーマと日程

	グループ１	グループ２
11月４日	食事に感謝しよう	カルシウムについて
11月５日	おやつについて	免疫について
11月11日	食事のバランスについて	鉄について
11月12日	衛生について	カルシウムについて
11月18日	朝ごはんについて	野菜について
11月19日	発酵食品について	調理の工夫について

（２）園児を対象とした対面での食育

2022年度栄養指導実習Ⅰ（３年次前期開講）において、くらしき作陽大学附属認定こども園を対象に対面での食育を実施した。学生48名を16グループ（１グループ２～４名）に分け、１グループ５～10分を目安として食育を計画・実施した。実施時間は園と相談の上９：30からとし、１日に４クラスに分かれて実施した。実施方法は、１クラスにつき学生２グループが交代して実施する形をとり、２グループ合わせて15分程度の食育となるように調整した。テーマ等詳細は表２に示す。食育実施後は、学生に食育の振り返りとして自己評価、うまくできた点、うまくできなかった点、今後に向けた課題について記録させた。

表２　園児を対象とした食育のテーマと日程

		グループ1	グループ2
６月23日	４歳児クラスA	何ができるかな？（米、大豆、牛乳）	旬の野菜・果物
	４歳児クラスB	野菜のヒミツ	食べもののへんしーん！
	５歳児クラスA	野菜を好きになろう。食べ物に感謝しよう。	食べ物の大切さ（食品ロスについて）
	５歳児クラスB	３色レンジャーと一緒に食べ物の働きについて知ろう	岡山の有名な食べ物
７月１日	４歳児クラスA	野菜・果物断面当てクイズ	野菜紹介　紙芝居クイズ
	４歳児クラスB	季節の野菜・果物のクイズ	いただきますとごちそうさま
	５歳児クラスA	手洗い・うがい	３色食品群クイズ
	５歳児クラスB	食べ物の変身	包丁の使い方を知ろう！

Ⅲ 取組の様子

図１　３色レンジャーと一緒に食べ物の働きについて知ろう

図２　野菜のヒミツ

Ⅳ 取組結果

食育に対する対象者及び対象施設の関係者の反応や評価については客観的に評価できていないが、いずれの食育においても好評をいただけた。学生の食育実践力の向上については比較対象がないためきちんとした評価が難しい。しかし、食育実施の１グループの人数が４人以上になると、役割分担の境界が明確になり学生間での食育への思いや取組レベルに差が生じていると感じた。食育の時間はどちらの実施についても15分程度までが現実的であると感じた。特に児童クラブでの食育については、おやつ時間の前後ということもあり15分を超えて集中して聞いてもらうのは難しいと感じた。しかし、15分程度までであればいずれの施設においても、集中して食育に参加し良い反応が得られると感じた。

Ⅴ 今後の課題

今回実施して、学生全員が食育の企画から実施後の評価・改善まで関わることで食育実践力の向上を期待するのであれば、１グループの人数を３名程度までにした方が良いと感じた。この点については学生の特性にもよるので評価は難しいが、今後は基本的に３名程度のグループでの実施を検討していく。その際、１回の食育時間は15分弱を目安に調整する必要があると感じた。学生の対象者の反応への対応力がまだ発展途上ということから時間が延びるケースがあり、それにより対象者の集中力が減ったと感じたわけではないが、内容から考えて15分程度に収める力を習得ほうが重要であると考える。時間を指定時間内に終わらせるためには、対象者の反応への対応を考え実際にその機会を経験することが重要である。今回の食育はこの経験をつけるための機会ではあるが、その機会をより良い機会とするためにも、事前の教育とシミュレーションは重要になる。特に小児は問いかけへの反応が良く、その反応を制止する事が難しいため、この点についての教育とシミュレーションは十分に行っていく必要があると再認識した。

本報告での取組は各施設と連携して食育を実施するための流れを構築することを第一の目的としていたため、学生の食育実践力並びに小児の健全な発育に対してどの程度の効果があったかを測るのは難しい。しかし、実際に小児を対象に食育を企画・実施することで学生のモチベーションや行動が前向きになっていると感じた。今後は、食育実施後に記録させた資料を基に学生の食育実践力への影響を考察する。加えて、附属認定こども園での食育実施を初回として、その後も同様の食育企画を数回繰り返すことで、学生個人の食育実践力の向上レベルを検討していく。また、食育実施による効果の検討は行っていく必要がある。方法については今後検討するが、健康に向けた意識の変化とその定着、行動への反映度を評価していきたい。加えて、食育内容に関して、協力施設からの評価も得て、外部からの客観的な評価も加えて検討していく必要がある。

教職を志す学生の校則の運用に関する認識

Perceptions of the Operation of School Rules by Students who Aspire to Teach

宇田 響[*1]・北岡 優[*2]
Hibiki UDA・Yu KITAOKA

Abstract

This study examined the results of a survey about attitudes toward school rules completed by students who aspire to teach. The four main findings were as follows. First, most respondents believed that "junior high school students should obey school rules even if they are somewhat unreasonable." Second, some respondents thought that "junior high school rules should be obeyed even if they are a little unreasonable" due to reasons such as believing that "we need to adjust to the unreasonableness of society" and "unreasonable school rules have a purpose and meaning." Third, some respondents disagreed with the statement that "junior high school rules should be obeyed even if they are a little unreasonable" due to reasons such as a belief that "there is no convincing reason" for such rules and that "they are not appropriate from the viewpoint of human development." Fourth, many respondents revealed that they had few opportunities to learn about school rules at university and have not studied the Convention on the Rights of the Child and the Basic Law for Children, which would deepen their understandings of school rules.

1. 問題の所在

本研究の目的は、教職を志す学生の校則の運用に関する認識を検討することを通して、今後の教職課程のあり方について考察することにある。

2017 年の校則裁判 [1)]を契機に、中学校・高等学校の校則に関する研究が盛んに行われるようになっている。代表的な研究としては、荻上・内田編（2018）[2)]、大津（2020・2021）が挙げられる。大津（2021）は、大阪府立の高等学校がホームページで公開している校則に関するデータをもとに、礼儀・交友関係、服装・制服、制服以外の衣類（防寒具、セーターなど）、頭髪、化粧・装飾品などについて、どのように校則として規定されているのかを検討している。検討の結果、多くの学校で制服は「常に清潔に保ち、清楚な着こなしに留意する」（71 頁）などと規定されていること、頭髪は「服装・頭髪等は高校生らしく端正、質素、清潔を保ち、いたずらに華美を好み流行を追うことはしない」、「パーマ、髪の染色・脱色等はしないこと」（73 頁）などと規定されていることを明らかにしている。また、荻上・内田編（2018）は、人々が中学校時代・高等学校時代にどのような校則を体験しているのかを検討している。例えば、近年になるほど、スカートの長さの指定、下着の色の指定、眉毛の手入れ禁止、整髪料の使用禁止などの校則を体験している者が多くなっていること、近年でも中学校では、日焼け止めやリップクリームを持ってきてはいけないという校則を体験している者が一定数存在することなどを明らかにしている。このように、これら一連の研究によって、中学校・高等学校の校則の実態が徐々に明らかになりつつある [3)]。

さて、本稿が明らかにしたいのは、こうした校則を将来中学校・高等学校で運用する立場になるであろう、教職を志す学生の校則の運用に関する認識である。具体的には、教職を志す学生が、校則をどのように運用すべきだと考えているのか、また、なぜそのように考えているのかを明らかにしたい。こうした検討は、これまで十分に行われてこなかった状況にある。しかしながら、そうした検討によって得られる知見は、校則で悩む生徒を（少しでも）減らしていくことを目的とした教職課程のあり

[*1] くらしき作陽大学子ども教育学部、助教（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Assistant Professor）
[*2] くらしき作陽大学子ども教育学部、学部生（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Undergraduate student）

方を考える際の基礎的な資料になり得ると考えられる。それゆえ、教職を志す学生の校則の運用に関する認識を検討することの意義は決して小さくないといえよう。

以上の問題関心をふまえ、本稿では、教職を志す学生の校則の運用に関する認識を検討することとしたい。なお、本研究では、校則を「学校生活を送る上で、生徒が守らないといけないルール（クラス独自のルールも含む）の総称。なお、明文化されていないもの、いわゆる暗黙のルールも含む」と操作的に定義していることを記しておきたい。

2. 研究の方法

アンケート調査は、2022 年 9 月中旬から下旬にかけて、私立 A 大学に所属する学生を対象に行った。具体的には、中学校・高等学校の教職に就くことを希望する学生が履修する「教職課程の科目」において、調査の目的や方法、データの取り扱い方法などについて説明した上で、アンケート調査を行った。有効回答票数は、私立 A 大学 80 名であり、回答票数に占める有効回答票数の割合は、97.6%となっている（詳細は表 1 を参照）。

調査の項目は、中学校・高等学校の校則の運用に関する認識、大学での校則に関する学習の機会（校則を運用する上で理解を深めておくべき「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」に関する学習状況を含む）といった二つの観点から構成されている。なお、本稿の分析で用いるサンプルが学部 1 年生に偏っていることから、特に大学での校則に関する学習状況をより正確に捉えることができていない可能性がある。それゆえ、後者の結果の解釈には留意が必要であることを記しておきたい。

表 1 調査の概要

有効回答票数	回答票数	割合(有効回答票数/回答票数)	
80名	82名	97.6%	
性別			
男性(割合)	女性(割合)		
14名(17.5%)	66名(82.5%)		
学年			
1年生	2年生	3年生	4年生
75名(93.8%)	0名(0.0%)	5名(6.3%)	0名(0.0%)

注：括弧内の%は、有効回答票数の内、性別/学年についての回答があった者に占める割合。

3. 教職を志す学生の校則の運用に関する認識

本章では、教職を志す学生の校則の運用に関する認識についての検討を行いたい。アンケート調査では、「あなたは、「中学校（高等学校）の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に賛成ですか、それとも反対ですか？」という項目を設けて、回答者に 4 段階（「賛成」=1 から「反対」=4）で尋ねている。その結果を学校種別に示したのが、図 1 である。

学校種間で結果を比べると、賛成という回答（「賛成」＋「どちらかといえば賛成」、以下同様）の

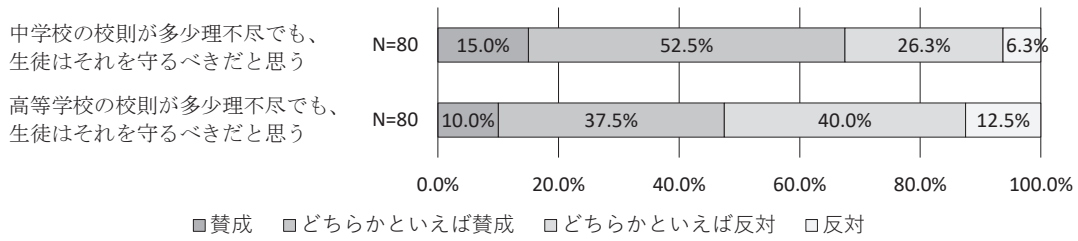


図 1 校則の運用に関する認識

割合は、「高等学校」よりも「中学校」の方が高い状況にあることが読み取れる。その上で、中学校の結果（上段）をみると、反対という回答（「反対」＋「どちらかといえば反対」、以下同様）の割合は、3 割台前半（32.6%）であるのに対して、賛成という回答の割合は、6 割台後半（67.5%）にも及んでいることが読み取れる。こうした結果からは、教職を志す学生の多くが、校則が多少理不尽でも、特に中学生はそれを守るべきだと考えていることがうかがえる。

このような結果をふまえて、本稿では「あなたは、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に賛成ですか、それとも反対ですか？」という項目に、賛成という回答をした学生（あるいは、反対という回答をした学生）の認識を検討したい。アンケート調査では、先述の項目に回答した者に、「（自由記述欄）そのように回答した理由について、できるだけ詳しく教えてください」と回答理由を尋ねている。以下では、そこで得られた自由記述のデータをもとに、教職を志す学生が、なぜ賛成という回答（あるいは、反対という回答）をしたのかを検討していきたい。

3-1. 賛成という回答をした学生の認識

本節では、教職を志す学生の内、先述の項目に賛成という回答をした者の認識を検討していきたい。賛成という回答をした学生の自由記述のデータを整理すると、「社会の理不尽さに適応する必要があるため」という趣旨の回答理由が最も多いことが明らかになった。そうした趣旨の回答理由に該当する自由記述を以下に示した。なお、以降の自由記述は、個人が特定されないよう、最小限の加工を行っていることを記しておきたい。

- **校則は、生徒や教師が安全に学習する、学びやすい環境を守る為にも必要だと思う。理不尽すぎるものや、生徒・教師に苦痛を与えるものは、改正するべきだと思うが社会に出て働くと、理不尽な事はたくさんあり、その理不尽な社会のルールなどを守る練習という意味でも、どちらかといえば賛成。（3 年・女性）**
- **社会に出るとたくさん理不尽なことがあると思っているので、それに慣れるためには守るべきだと思う。それに慣れることで、我慢力や、継続力などが身につけられると思う。（1 年・女性）**
- **社会人になると、校則よりも、理不尽な理由のルールがあると思うので、中学生の時に少しでも理不尽な校則に慣れておくと自分に役立つと思うから、賛成です。ですが、理不尽すぎる校則は、パワハラなどという行為につながるので、よく考えた校則がいいと思います。（1 年・女性）**

賛成の学生は、「社会に出て働くと」「たくさん理不尽なことがある」という考えから、「理不尽な校則」に「慣れる」ことや「守る練習」をすることが必要だと考えていることが読み取れる。「慣れる」ことや「守る練習」をすることにより、「我慢力」や「継続力」が身につくと考えているようである。こうした記述に鑑みれば、「社会の理不尽さに適応する必要があるため」理不尽な校則であっても守る必要があるとの考えから、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に賛成していることがうかがえる。

「社会の理不尽さに適応する必要があるため」という趣旨の回答理由に次いで多いのは、「理不尽な校則にも何らかの目的・意味があるため」という趣旨の回答理由である。そうした趣旨の回答理由に該当する自由記述を以下に示した。

- **例えば「ベランダ（屋上）に出ない」や「廊下を走らない」などの日常生活でのルールを守っていることで生徒が骨折や打撲などの怪我をする恐れを防ぐ為のものであるから。ルールや校則があるということはそれなりの適切な理由や目的が含まれていると思うから、守るべきだと思うから。（1 年・女性）**
- **多少理不尽な校則であったとしても、それに意味があると思うので守るべきだと思う。校則が全くなかった場合、好きな服装や髪型、持ち物も自由になり、自己表現を豊かにしたり、自分が楽にな**

ったりするかもしれないが、学校は集団行動をしながら生活する場所であるため校則を守ることで生徒・先生が過ごしやすい学校生活になると思うから。(1 年・女性)
・納得できない校則があっても、学校側も何か理由があって作ったのならば、どちらかといえば賛成する。(3 年・女性)

賛成の学生は、「納得できない校則」であったとしても、「適切な理由や目的」があって運用されていると考えていることが読み取れる。例えば、「ルールを守」ることで「生徒・先生が過ごしやす」くなる、「怪我」を「防ぐ」ことができるなどと考えているようである。こうした記述に鑑みれば、「理不尽な校則にも何らかの目的・意味があるため」守る必要があるとの考えから、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に賛成していることがうかがえる。

「理不尽な校則にも何らかの目的・意味があるため」という趣旨の回答理由に次いで多いのは、「中学校は義務教育段階にあるため」、「中学生は自分で考えることができないため」といった趣旨の回答理由である。先に、「中学校は義務教育段階にあるため」という趣旨の回答理由についてみていきたい。それに該当するのが、以下の自由記述である。

・中学校は義務教育に入っているので、多少理不尽な校則があるにしろ、守るべきだと考えた。高等学校は義務教育に入っていないので守らなくても良いと考えた。中学生はまだ未成年でもあるし、まだ社会のルールを知らないから、守るべきだと考える。(3 年・女性)
・中学生の場合は、義務教育の段階なので、まずは学校の規則やルールを守れる力を養うことが大切だと思います。理不尽だと感じたとしても、その規則やルールを守れることで、社会に進出した時に、法律や就職先の規則など大きな規則を破ることはなくなると思います。(1 年・女性)
・中学生はまだ義務なので、校則はしっかり守っておいた方がいいと思うから。中学生のうちにしっかり学校の義務を終えることで、次のことにつながると思う。(1 年・女性)

賛成の学生は、中学校は「義務教育の段階なので」「多少理不尽な校則」であっても、「守るべきだと考え」ていることが読み取れる。理不尽な校則でも「しっかり守」ることができれば、「学校の規則やルールを守れる力を養うこと」ができると考えているようである。こうした記述に鑑みれば、「中学校は義務教育段階にあるため」守る必要があるとの考えから、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に賛成していることがうかがえる。

続いて、「中学生は自分で考えることができないため」という趣旨の回答理由についてみていきたい。それに該当するのが、以下の自由記述である。

・高校生になると、ある程度は正しい正しくないという判断ができると思うが、中学生はまだ思春期だったり、心が不安定な時期だと思うので、多少は校則にしばられないと道をふみはずしてしまうようになってしまうと思うからどちらかといえば賛成である。(1 年・女性)
・中学生はまだ自分で良い悪いが的確に判断できる年齢ではないからです。(1 年・女性)
・学校を出て社会の一員になるにあたり、やっていいことと悪いことの判断をきちんとできるようにならないと周りを困らせることになり、一番自分が困ることになると思う。高校生はその判断ができるが、中学生はまだできないところがあるので、中学校は多少厳しくするべきだと思う。(1 年・女性)

賛成の学生は、中学生は「良い悪いが的確に判断でき」ないことから、「道をふみはずしてしまう」ことのないように「多少厳し」い校則が必要だと考えていることが読み取れる。また、「良い悪いが的確に判断でき」ない状態で「社会の一員」になると、「周り」だけでなく「自分」も「困ることになる」と考えているようである。こうした記述に鑑みれば、「中学生は自分で考えることができないため」守

る必要があるとの考えから、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に賛成していることがうかがえる。

以上みてきたように、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見には、「社会の理不尽さに適応する必要があるため」、「理不尽な校則にも何らかの目的・意味があるため」、「中学校は義務教育段階にあるため」、「中学生は自分で考えることができないため」といった趣旨の回答理由から、賛成しているようである。

3-2. 反対という回答をした学生の認識

本節では、教職を志す学生の内、先述の項目に反対という回答をした者の認識を検討していきたい。反対という回答をした学生の自由記述のデータを整理すると、「納得できる理由がないため」という趣旨の回答理由が最も多いことが明らかになった。そうした趣旨の回答理由に該当する自由記述を以下に示した。

・理不尽なら守らなくていい。意味の分かる理由があるなら守るけど、先生も説明できないような校則はある意味が分からない。（1 年・女性）
・少しおかしい校則は守っていくべきだと思うんですけど、明らかにおかしい校則は守る必要はないからです。そういう校則は、先生に聞いてもまともな返答が返ってきません。ちゃんと先生が説明できない校則は必要ないと思います。（1 年・男性）
・染髪の校則やピアスの校則は良いと思うが、肌着の色や靴下の長さ、靴のカラーや髪型、ツーブロックなどの校則はよく分からない。男子は、襟足や耳に髪がかかってはだめなのに、ツーブロックがだめだと、ほぼ坊主にしろって言っているようなもの。（1 年・女性）

反対の学生は、「先生に聞いてもまともな返答が返って」こない「明らかにおかしい校則」や「先生も説明できないような校則」といった「理不尽」な校則であれば、「守らなくていい」と考えていることが読み取れる。例えば、「肌着の色や靴下の長さ、靴のカラーや髪型、ツーブロックなどの校則」は、そうした「理不尽」な校則に該当すると考えているようである。こうした記述に鑑みれば、生徒にとって「納得できる理由がないため」守る必要はないとの考えから、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に反対していることがうかがえる。

「納得できる理由がないため」という趣旨の回答理由に次いで多いのは、「人間形成という面で、適切ではないため」という趣旨の回答理由である。そうした趣旨の回答理由に該当する自由記述を以下に示した。

・学校に校則があるのは、多くの生徒が集まる学校という場で、トラブルなく安全に過ごすために作られたものであり、先生が生徒を思い通りに支配するために作られたものではないので、理不尽な校則が生徒のためを思って作られたものでないなら守る必要はないし、思春期の時期で、心が大人になろうとしている中学生を校則でしばることは、人を形成する上であまりよくない影響を与えるのではないかと考えるから。（1 年・女性）
・学校で定められている過剰な校則は、社会に出た際には非常識とされる例がほとんどであり、生徒の社会性・人間性を養成・育成する場としては適切ではないと思うから。（1 年・女性）
・中学生の間は、大事な人間形成をする段階なのに、理不尽な校則によって、人間形成をこわしたくない。（1 年・男性）

反対の学生は、「理不尽な校則」は「社会に出た際には非常識とされる例がほとんどであり」、「人間形成」の時期にそのような校則を守らせることは「適切ではない」と考えていることが読み取れる。また、中学校段階は「心が大人になろうとしている」時期であり、「校則でしばる」ことは「人間形成」

に「あまりよくない影響を与える」と考えているようである。こうした記述に鑑みれば、生徒にとって「人間形成という面で、適切ではないため」守る必要はないとの考えから、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に反対していることがうかがえる。

「人間形成という面で、適切ではないため」という趣旨の回答理由に次いで多いのは、「理不尽な校則は、改定する機会を設ける必要があるため」という趣旨の回答理由である。そうした趣旨の回答理由に該当する自由記述を以下に示した。

・生徒が「理不尽である」と声を上げたときは、その声に耳を貸すことが必要です。生徒と校則について話し合う機会をつくるべきだと思うので、3 を選びました。（1 年・女性）
・中学生は高校生のように理性的な思考ができる人が多くなく、まだ未熟であるという理由から、高等学校に比べ校則改定の機会や意見が言える場が少ないと個人的に感じる。ただ生徒が未熟であろうと理不尽であることには変わりがない為、私は理不尽であると判断できる校則については改定できる機会を設ける必要があると考える。（1 年・女性）

反対の学生は、中学生は「理性的な思考ができ」ず、「未熟である」といった理由から「高等学校に比べ校則改定の機会や意見が言える場が少ない」と考えていることが読み取れる。しかし、中学生が「未熟である」としても、「理不尽であることには変わりがない」ことから、「「理不尽である」と声を上げた」際には、「その声に耳を貸すことが必要」であると考えているようである。こうした記述に鑑みれば、「理不尽な校則は、改定する機会を設ける必要があるため」守る必要はないとの考えから、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見に反対していることがうかがえる。

以上みてきたように、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見には、「納得できる理由がないため」、「人間形成という面で、適切ではないため」、「理不尽な校則は、改定する機会を設ける必要があるため」といった趣旨の回答理由から、反対しているようである。

4. 大学での校則に関する学習の機会

前章の分析からも明らかなように、教職を志す学生の多くは、校則が多少理不尽でも、特に中学生はそれを守るべきだと考えているようである。それでは、彼／彼女らは、大学で校則に関する学習にどの程度取り組んできたのであろうか。本章では、大学での校則に関する学習の機会についての検討を行うこととしたい。

図 2 は、大学での校則に関する学習の機会について、回答者に 4 段階（「かなりあった」=1 から「全くなかった」=4）で尋ねた結果を示したものである [4]。この図をみると、校則に関する学習の機会があったという回答（「少しあった」）の割合は、1 割にも満たない（7.5%）状況であるのに対して、そうした学習の機会がなかったという回答（「全くなかった」＋「あまりなかった」）の割合は、9 割台前半（92.5%）にも及んでいることが読み取れる。すなわち、教職を志す学生の多くは、大学で校則に関する学習に取り組む機会がほとんどなかった状況にあるということである [5]。

それでは、校則を運用する上で理解を深めておくべき「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」に関する学習の機会はどの程度あったのだろうか。本稿では、それらに関する学習状況を検討

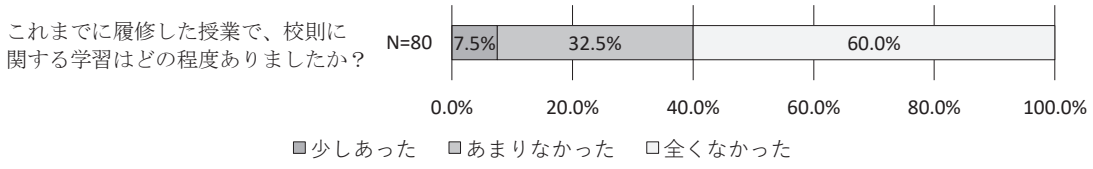


図 2 大学での校則に関する学習の機会

することを通して、そうした機会の程度を捉えることとしたい。

図 3 は、校則を運用する上で理解を深めておくべき内容に関する学習状況について、回答者に 4 段階（「かなり学習した」=1 から「全く学習しなかった」=4）で尋ねた結果を示したものである [6]。この図の上段をみると、「児童の権利に関する条約」についての学習に取り組んだという回答（「少し学習した」、以下同様）の割合は、1 割台後半（17.5%）であるのに対して、そうした学習に取り組んでいないという回答（「全く学習しなかった」＋「あまり学習しなかった」、以下同様）の割合は、8 割台前半（82.5%）にも及んでいることが読み取れる。続いて、この図の下段をみると、「こども基本法」についての学習に取り組んだという回答の割合は、1 割台前半（13.8%）であるのに対して、そうした学習に取り組んでいないという回答の割合は、8 割台後半（86.3%）にも及んでいることが読み取れる。すなわち、教職を志す学生の多くは、校則を運用する上で理解を深めておくべき「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」に関する学習に取り組む機会がほとんどなかった状況にあるということである [7]。

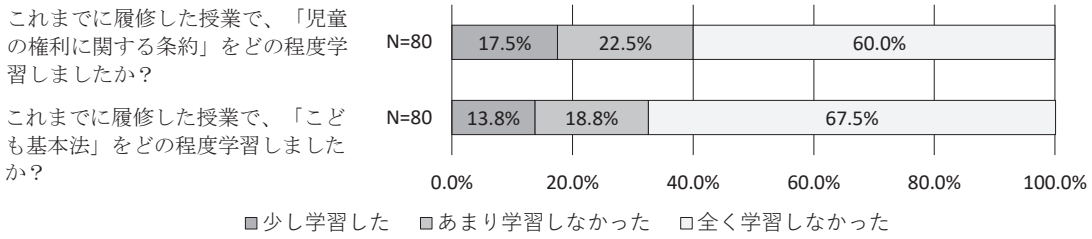


図 3 校則を運用する上で理解を深めておくべき内容に関する学習状況

5. まとめと考察

本稿では、教職を志す学生を対象にしたアンケート調査の結果から、彼／彼女らの校則の運用に関する認識について検討してきた。得られた主要な知見は、以下の四つである。

第一に、教職を志す学生の多くは、校則が多少理不尽でも、特に中学生はそれを守るべきだと考えていることが明らかになった。

第二に、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見には、「社会の理不尽さに適応する必要があるため」、「理不尽な校則にも何らかの目的・意味があるため」、「中学校は義務教育段階にあるため」、「中学生は自分で考えることができないため」といった趣旨の回答理由から、賛成している学生がいることが明らかになった。

第三に、「中学校の校則が多少理不尽でも、生徒はそれを守るべきだと思う」という意見には、「納得できる理由がないため」、「人間形成という面で、適切ではないため」、「理不尽な校則は、改定する機会を設ける必要があるため」といった趣旨の回答理由から、反対している学生がいることが明らかになった。

第四に、教職を志す学生の多くは、大学で校則に関する学習の機会、校則を運用する上で理解を深めておくべき「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」に関する学習の機会がほとんどなかった状況にあることが明らかになった。

注目したいのは、教職を志す学生の多くが、校則が多少理不尽でも、特に中学生はそれを守るべきだと考えているということである（図 1 参照）。こうした認識を有する学生は、将来教職に就いた際、「理不尽な校則であっても、とにかく生徒に守らせる」という指導を行う可能性がある。そうした指導が行われる状況では、生徒の中に校則で悩む者が一定数出てくるのも無理はないだろう。それでは、校則で悩む生徒を（少しでも）減らすために、今後の教職課程はどうあるべきなのだろうか。

まず、教職課程において、校則に関する学習を充実させる必要があるだろう。前章の分析からも明らかなように、大学で校則に関する学習に取り組む機会がほとんどない状況にある（図 2 参照）。校則

に関する基本的な内容（校則の目的や位置づけ、性質など）について学習する機会を充実させることで、教職を志す学生が校則自体の理解を深められるようにする必要があると考える。

それだけではなく、「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」に関する学習も充実させる必要があるだろう。現在、改訂作業が進められている『生徒指導提要』（改訂案）においても、これらを理解する重要性が述べられている。しかしながら、前章の分析からも明らかなように、そうした学習に取り組む機会がほとんどないようである（図 3 参照）。教職を志す学生が、将来教職に就いた際に、校則を適切に運用することができるよう、「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」について学習する機会を積極的に設けていく必要があると考える。

このように、教職課程には、校則に関する学習に取り組む機会、「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」についての学習に取り組む機会の充実が求められよう。校則で悩む生徒が一人でも減ることを願い、今後も教職課程のあり方を考えていきたい。

注

1）2017 年の校則裁判とは、大阪府立の高等学校に通う女子生徒（当時 3 年生）が起こした訴訟のことである。なお、判決内容などについては、大津（2022）を参照されたい。

2）荻上・内田編（2018）は、「ブラック校則をなくそう！」プロジェクトの成果の一つである。プロジェクトの概要、成果報告などは、以下の URL を参照されたい。
（http://black-kousoku.org）

3）なお、小学校の校則の実態については、宇田・北岡（2021）で検討がなされている。

4）「かなりあった」という回答はなかったため、図には表記していないことを記しておきたい。

5）2022 年 10 月に実施した、私立 A 大学に所属する 4 年生（11 名）を対象としたインタビュー調査からも、教職を志す学生の多くは、大学で校則に関する学習に取り組む機会がほとんどなかった状況にあることがうかがえる。具体的には、これまでに履修した授業で校則に関する学習は、「覚えてる限りでは、あんまりない（学生 A）」、「私の記憶では扱われた記憶はない（学生 D）」、「あまりなかった（学生 K）」というような〈語り〉が得られている。

6）「かなり学習した」という回答はなかったため、図には表記していないことを記しておきたい。

7）上記のインタビュー調査からも、教職を志す学生の多くは、校則を運用する上で理解を深めておくべき「児童の権利に関する条約」及び「こども基本法」に関する学習に取り組む機会がほとんどなかった状況にあることがうかがえる。具体的には、これまで履修した授業で「児童の権利に関する条約」に関する学習は、「扱われることはなかった（学生 B）」、「授業でやった記憶はあんまりない（学生 E）」、「やった覚えはない（学生 J）」というような〈語り〉が得られている。なお、「こども基本法」に関する学習についても、これと同様の〈語り〉が得られていることを記しておきたい。

参考文献

荻上チキ・内田良編（2018）『ブラック校則－理不尽な苦しみの現実－』東洋館出版社。

大津尚志（2020）「高校の「校則」に関する一考察」『教育学研究論集』15、36-44 頁。

大津尚志（2021）『校則を考える－歴史・現状・国際比較－』晃洋書房。

大津尚志（2022）「校則裁判（大阪府立高校黒染事件地裁判決、令和 3 年 2 月 16 日）に関する一考察」『学校教育センター紀要』7、48-58 頁。

宇田響・北岡優（2021）「小学校における校則の実態－校則が適用される当事者の視点からの検討－」『くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要』54（1）、13-22 頁。

SLD児に対する漢字学習指導におけるかかわりの検討
―学習態度の変容の視点から―

A Study on the Involvement of Children with SLD in the Teaching of Kanji Learning
―From the viewpoint of changing attitudes toward learning―

瀬戸山　悠[1]・原田愛香[2]・橋本正巳[1]
Yu SETOYAMA・Aika HARADA・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study aimed to reflect on the process of teaching children with Specific Learning Disorder(SLD), who had little motivation to learn, in learning Kanji, and to examine the factors that influenced the transformation of their approach to learning.

It was important to consider support for children with SLD from two perspectives: compensating for learning delays and preventing secondary disabilities. Additionally, it was found that when considering support for reading and writing disabilities, instruction should focus not only on problems with visual function, but also on processing auditory stimuli, including difficulties with phonological awareness. In addition to difficulties in learning Kanji characters as a characteristic of SLD, the child in this study also had difficulties working with them due to a lack of confidence and low self-esteem.

Therefore, it was important to understand the cognitive characteristics of the students appropriately, to guarantee a strategy that facilitates learning, and to use materials that easily draw interest. Through this study, it was considered that negative attitudes toward learning lead to learning delays. Therefore, it was considered necessary to provide guidance aiming at "psychological stability" in Autonomous Activities.

Keywords: Specific Learning Disorder(SLD), Attitudes toward learning, Cognitive characteristics.

Ⅰ．問題と目的

学習障害（LD）という用語が広く使われるようになったのは1960年代に入ってからである（長畑・上村，1993）。日本における学習障害については、1992年に「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」が設置され、「学習障害児に対する指導について（報告）」としてまとめられた（文部科学省、1999）。それによると学習障害とは、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すもの」と定義されている。全般的な遅れではなく、発達の偏りがあるという特性により、幼少期に気づかれることが少ない障害である。また、行動上の問題を示す児童生徒に比べて、目立たないことからも行動上の問題のない、学習の困難のみを示す子どもの早期発見は非常に難しいことも指摘されている（梅田，2018）。こうした特性から、学齢期以降の集団学習時に初めてその困難さに気づかれることが多い。教育においては、「健常」とされる児童生徒との見分けのつきにくい、いわば「中間的」な子どもたちへの教育ニーズが潜在的に高まりつつあり、結果的にLDや注意欠如・多動症（ADHD）、知的に遅れのない自閉スペクトラム症（ASD）などの発達障害のある子どもたちを特別支援教育の対象とすることの背景となった（上野，

[1] くらしき作陽大学　子ども教育学部　*Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education*
[2] 島根県立益田養護学校　*Masuda Special Needs School*

2017)。

精神疾患の診断・統計マニュアル第５版（DSM-5；American Psychiatric Association，2013）においては、それまでの「学習障害」から神経発達症群のなかに、知的発達症やコミュニケーション症、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症らとともに、限局性学習症（Specific Learning Disorder；SLD）として整理された（上野，2017)。その中で、「学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず、症状が少なくとも6ヶ月持続していること」と示されている。具体的には、「歴年齢から推定される習得度との間に量的に顕著な乖離を示し、日常や学業及び職業を遂行する際に障害を認める水準であることが限局性学習症の条件」として記されている。

学習障害のタイプは読字障害（ディスレクシア；読字理解，速度、正確性における特定の問題)、書字障害（ディスグラフィア；文法、文構成、文章作成における特定の問題)、算数障害（ディスカリキュリア；計算、数字、記号の模写、それらの理解における特定の問題）に分けられている。しかしながら、分類はあるものの、各個人によって状態像は異なる。周囲から気づかれにくいことも多く、診断が難しい障害でもあることから支援に結びつきにくいという実態がある。また、本人にとっても「周りの人ができているのになんで自分はできないのだろう」と、自身の日常生活における困難が学習障害に起因するものであることに気づいてないことも多く、失敗経験の積み重ねから自尊心の低下に陥ることも少なくない。

学習障害のある児童生徒は、知的発達に遅れがないにも関わらず、読み書き、計算など、ある特定の課題の習得だけが他に比べてうまくいかない状態を示す。全般的な知的発達の遅れではなく、発達の偏りがあるという特性により、幼少期にその実態が適切に理解されることが少ない。そのため、学習障害は本格的な学習に入る小学生頃まで判断が難しい障害である。例えば、読字障害では文字が全く読めないのではなく、読み間違えたり、拾い読みになったりすることもある。特定の分野を除けば発達の遅れが認められないため、周囲から「頑張ればできる」「努力が足りない」「なまけている」と捉えられ、見過ごされることが多いことも事実である。目に見える身体的な障害なども示されず、本人の困難は多大であるにもかかわらず、周囲の人からは理解されにくいという困難さがあり、支援の必要性が認知されにくく、結果的に子どもの自信の低下につながりやすい。

特別支援教育においては、発達障害者支援法においても見落とされがちであった子どもたちに焦点が当てられている。SLD、ADHD、ASDなどがその対象になった。SLDをはじめとする発達障害の子どもたちには、的確な理解と適切な対応が必要である。個に応じた支援を行うためには、それぞれの子どものつまずきの背景を知り、認知特性に応じた指導・支援を行わなければならない。苦手としていることの背景が明確化されることによって、指導・支援の手立てをより詳細に明らかにすることができる。学習障害児に限らず、適切な指導・支援を行うために、まず背景を明らかにし、背景に応じた指導・支援を展開していく必要がある。

学習障害の国際的な診断基準はDSM-５によって整理され、日本国内においても少しずつ理解されるようになってきたように思える。しかしながら、全ての学習障害のある子ども達に対する適切な理解・支援が実施されているとは言い難い状況である。例えば、当事者の体験（NHKスペシャル取材班，2018）として、音読ができないことに対して、「怠けているからだ」「ふざけているんだろう」と容赦ない言葉があびせられたことや、ディスレクシアと言っても分かってもらえないことから伝え方に工夫が必要であることなどが紹介されている。学習障害の子どもたちは、その特性が周囲から理解されず、不適切な対応をされる可能性が高い。そのため、理解不足による否定的な評価や叱責などの不適切な対応が積み重なると否定的な自己イメージをもったり自尊心が低下したりする。これらが悪循環となり、情緒の不安定や、反抗的な行動などの二次障害へとつながっていく。

発達障害の二次障害とは、「時間経過の途中で出会った外傷的な経験や対人交流から与えられた数ある痕跡のうち、精神障害の診断にあてはまるもののこと」であり、「子どもと環境との相互作用の結果と捉えるべきである」（斎藤，2009）とされている。

二次障害の多くは心身面や行動面に表れる。頭痛、食欲不振、不眠など体の不調に表れることもあれば、過剰な緊張や不安、抑うつ気分、対人恐怖、不登校、引きこもりなどの精神面の不調、強い反抗、暴言、暴力など行動面の問題に表れることもある。

「みんなと同じようにやっているのにうまくいかない」という思いや「みんなの前で間違えてしまった」などの否定的な体験が増えると、子どもたちは次第に自信を失っていくことになりやすい。そして、「自分はダメだ」と諦めがちになったり、失敗しないように初めから新しいことにチャレンジしなくなったりしてしまうことも少なくない。保護者も「周りの子はできているのにどうしてうちの子はできないのか」といった思いから、子どもに「もっと頑張りなさい」とプレッシャーを与えてしまうことも少なくない。本人が一番困難を抱えているにもかかわらず、先生や保護者も気づかずに不適切な関わりを続けてしまうと二次障害のリスクが高まることとなる。

学習障害の子どもたちは、その特性が周囲から理解されず、不適切な対応をされる可能性が高いことが指摘されている。その結果、否定的な自己イメージをもったり自尊心が低下したりするなどの二次障害へとつながっていく可能性が高いだろう。

本研究においては、SLDのある小学生女児を対象とした漢字の指導の実践について報告する。これまでの経験から否定的な態度を示しやすく、消極的な姿勢が認められ、学習に対する意欲が乏しかった児童に対する漢字学習の指導・支援のプロセスを振り返り、学習態度の変容に影響を及ぼした要因について考察する。

倫理的配慮：保護者に口頭と書面にて本報告の目的と内容について説明し、同意を得た。また、活動に参加する学生には活動参加時に守秘義務の遵守について説明し、誓約書の提出を求めた。

Ⅱ．事例の概要

筆者らが大学で行っている実践活動に参加していた小学校６年生の女児（研究開始時、11歳）（以下、A）に調査への協力を求めた。活動は、大学の課外活動の一環であり、知的障害・発達障害児の学習支援活動を中心に行った。児童生徒の教育的ニーズを把握し、一人一人の実態に応じた内容を選定して学習活動を展開した。

Aは、他機関にて学習障害（書字表出障害）の診断を受けていた。主訴として、Aから「楽しい活動がしたい」、「少しでも漢字を書けるようになりたい」ということが語られ、保護者からは、「３年生の漢字が書けるようになってほしい」、「Aの話し相手になってほしい」ということが語られた。

活動は、Aと担当者とが１対１で実践を行う個別の形態で行った。X年７月～X＋１年12月の期間に毎月１回の頻度で計６回実施したが、新型コロナウイルス感染症の影響で実施できない期間があった。また、対面での活動とオンラインツールを用いた活動を併用して行った。毎回、水曜日の19時から20時の間の1時間行われた。指導者として主に第2著者が担当し、大学教員である筆頭著者と第3著者の2名が活動への助言を行った。

Aの実態を踏まえ、「ヒントを活用しながら分からない漢字を書くことができる」、「漢字学習に対して意欲的に取り組むことができる」ことを目標として、個別の指導計画（表１）に基づいて活動を展開した。

表1　個別の指導計画

【実態把握】
これまでの行動観察および日常生活の様子に関する聞き取りからアセスメントを行った。
Aの行動特性の背景要因として考えられるものを以下に記載した（認知特性の理解）。

・漢字を書くことに強い苦手意識がある
LD（書字表出障害）の診断があることを踏まえると「書き」の困難があることが推察される。
日常生活では、漢字のテストで点数が取れないことや宿題の多さについていけないといった状況がある。

・熟語の書き間違いをする

・漢字を思い出すときには「あいうえお」順に並んだ頭の中の辞書から引き出している
音声情報から表記文字を決定するプロセスは意識されているものの、前後の文脈を踏まえた「意味」への意識が弱いことが推察される。
違う読み方を提示すると書ける漢字があることから語彙の少なさが伺える。

・漢字は偏と旁に分けて覚えている
継次処理的傾向があるものと考えられる。

・活動に際して否定的な発言が認められる
成功体験の少なさに加えて、活動の見通しを持つことの苦手さが考えられる。

・筆圧が弱く、線が薄くなったり斜めになったりすることがある
Aには成功体験の少なさと見通しの弱さがあることが推察され、勉強に対して不安なことあると、課題に取り組みにくくなることがあると考えられる。
その結果として否定的な気持ちが筆圧に影響する可能性がある。一方で、自信のある漢字に対しては、適切な筆圧で濃い線で書くことができる。

・人にどう思われるかについて敏感であり、他者の気持ちに対して過敏に反応する傾向がある

【指導・支援】
Aに対する指導・支援のポイントを背景に応じた方向性として背景要因に合わせて以下に示す。

・成功体験の少なさが漢字に対する苦手意識、学習意欲の低下を招いていることから、得意な活動を積極的に取り入れ、自己肯定感を高める活動に重点を置く。

・見通しを持ちにくいことが否定的な言動を引き起こしていることを踏まえ、活動前に詳しい活動内容を伝える。

・活動の終わりに次回したいことなどを聞いたり、Aが来ることを楽しみにしていることを伝えたりして、次回の活動への意欲が高まるようにする。

・活動後に今回の活動でできるようになったこと、楽しかったことなどについて振り返る時間を設け、「できた」を実感できるようにする。

・漢字の書き取りでは、第3学年の漢字に絞るのではなくて、興味関心がある話題と関連づけて漢字の書き取りの幅を増やす。

・漢字を書く際に何に困っているかについて背景を明確にし、適切な支援を行う。

・Aには継次処理の傾向があることから、漢字のパーツを組み合わせるような支援が考えられる。

・漢字を覚えていても読みと照合できていないことがあることから、漢字カードを提示する。

・Aにとって覚えやすい方法があることから、漢字の組み合わせ方をA自身が考えるようにする。

Ⅲ．事例の経過

Aの実態について

Aは、小学校２年生までに修得すべき漢字の読み書きができた。しかし、小学校３年生以上のものになると書くことができる漢字とそうでない漢字が混在していた。「あいうえお順に並んだ頭の中の辞書から適切な漢字を照合している」という内容がAから語られ、そのような漢字の記憶の仕方に特性が表れているものと考えられた。Aは、新しい漢字を覚える時に２通りの読み方（音読みと訓読みの２通りなど）を同時に認識することが困難であり、１つの読み方でのみ覚えることが多かった。また、形が似ている漢字については、似た形の他の漢字との間で混乱が生じることが多く見られた。漢字を覚える際には、偏と旁で分けて文字の形を捉えており、大まかな形を認識することで漢字を覚えているようであった。

また、筆圧が弱く、線が薄くなったり曲がったりすることが頻回に見られた。不安な感情が生じた際にその傾向が強く認められることから、自分の回答への自信のなさ、自己肯定感の低さが結果的に表出された文字に反映されているものと考えられた。活動時には、「できない」「わからない」などの否定的な発言が多く認められた。学校生活において漢字テストで思い通りに点数が取れないことや、日常的な宿題の多さが負担となりついていくことができないことなどが成功体験の少なさとして顕在

化し、苦手意識を強く持つことにつながったものと考えられた。

保護者からの聞き取りから把握されているA校でのAの様子は、「面倒見がよく、同級生の中でもお姉さん的な立ち位置」であった。しかし、小学校２年生の時にAがいじめにあっていたという情報を保護者から得ており、そのことをきっかけとして、Aが周りの人に対して「どう思われているか」を気にするようになったようであった。

研究実施時には「仲の良い友達に会うのが楽しみで学校に行っている」ことがAから語られ、一定程度良好な人間関係が構築されていることが推察された。しかしながら、過去の経験から対人関係においてAが無理をしている可能性も否定できず、想定以上のストレス状況にAが置かれていることもあり得る状況であった。そのため朝起きることができなかったり、頭痛で学校に行くことが難しかったりと自律神経の問題にも悩まされている部分がある。学校に行きたいという意思はあるが、体調が優れず行くことができないというもどかしさを感じているようであった。

第１期　Aの思いを指導者と共有する時期（＃１（X年７月）～＃３（X+１年６月））

＃１は、オンラインにて活動を行った。クラウド型ビデオチャットサービスを用いて、【活動に対しての思いを担当者に伝えることができる】ことをねらいとし、新奇場面におけるAの緊張を考慮したうえで、担当者との関係構築を目指した。“最近の様子”や“楽しかったこと”“好きな科目”などを話題にして活動を行う予定にしていたが、心理的緊張の強さも影響したのか、隣にいた母親に話すことを任せたりする様子が頻回にあったことに加え、カメラに顔を近づけず、担当者に顔が見えないようにしていたことから、担当者との直接的なやりとりは困難であった。しかし、担当者からAに対して『どういった活動がしたいか』と尋ねることで、今後の活動の見通しについての内容を話題とし、Aの意見を尊重して活動を展開することを伝えると安心したように感じられた。

＃２は、対面にて活動を実施し、【担当者がAのことを知ること】をねらいとして活動を行った。Aと担当者とが互いに自己紹介をした際には、Aが自発的に自分のことを話す様子は見られにくかったため、＃１で得た情報を参考にしながら担当者が会話のイニシアチブをとり展開した。結果的にAが少しずつ“好きなアイドル”を話題として語る様子が見られた。また、担当者からAに対して質問をすることで、Aが興味を示しにくい話題であっても返答する様子が見られ、相互的なやり取りに発展しやすかった。

フロスティッグ視知覚発達検査を実施した際には、「できない」「わからない」と発言し、取り組みに対する否定的な発言が頻回に認められた。担当者が『できるところまででいいよ』と声をかけ、強制しないことを保障したうえでAが安心して課題に取り組むことができるような配慮的な働きかけを心がけたことや、Aの取り組みに対して『いけるいける』『すごい。できてるよ』と肯定的なフィードバックを行うことによって、最後まで課題に取り組むことができていた。

こうしたAの様子からは、これまでの成功体験の少なさ（失敗体験の多さと同義的とも捉えられる）ことによって自信を持ちにくく、結果として自己肯定感の低さが招かれていることが新しいことや苦手なことにチャレンジすることに対して消極的な態度を取りやすいことを引き起こしていると推察された。

その後、活動ができない時期が続き、＃３はX+１年６月の実施となった。【今後の活動内容について自分のしたい活動を伝えることができる】をねらいとして設定した。＃２の実施から長期間経過していることを踏まえると、担当者とAとの関係性を新たに構築することが重要であると考えられた。活動時のAの表情は硬く、強い緊張が感じられた。また、Aからの自発的な発言の頻度も＃２と比較して減少し、相互的なやり取りに発展しにくかった。担当者自身も緊張していること、また活動をとても楽しみにしていたことをAに対して伝えると、発言が明確に増加したわけではなかったが、担当者からの質問に対して笑顔で頷く様子が見られるようになった。

“最近の学校での様子”を話題にすると、「宿題が多くて困っている」ことや「先生の授業がおもしろくない」などといった進級し、新学期が始まったが故の不満や不安が多く語られた。

“今後の活動内容”について話題にした際には、「漢字の学習をやりたい」ことがAから語られた。＃１で行ったアセスメント時に、担当者がAに対して漢字について多くの質問をしたことが、Aが活動の課題として「漢字」を取り上げることを意識することにつながった可能性が考えられた。そのため担当者が『漢字じゃなくてもいいよ』と伝えたところ、Aは「苦手だからしたい」と語り、その姿からはAの苦手なことに挑戦しようとする前向きな姿勢が感じられた。そのことを踏まえてAの課題に対する気持ちや姿勢について肯定感なフィードバックを行うことによってAの自己肯定感の高まりに寄与できるような働きかけを意識的に行った。

第２期　漢字学習に取り組む時期（＃４（X+１年７月）～＃６（X+１年12月））

＃４は、活動のねらいとして、【思い出せない漢字があった際、ヒント（漢字カード）を活用して漢字を書くことができる】こととした。このねらいに応じた活動内容として、①漢字の組み合わせクイズ、②漢字の書き取りテストの２つを設定した。

個別学習支援を行うために部屋を移動した際には、学習を行う教室に他の参加学生が入室することがないかということにAが言及しており、強い緊張がうかがわれた。こうしたAの様子はこれまでの活動から推察された新奇場面や想定外の出来事に対する予期不安的な緊張に加えて、他者からの評価に対する反応性の強さがうかがわれた。実際の活動場面では活動記録の写真を撮影しに来た参加学生や活動の指導的役割を果たす教員の入室に対して強い緊張を示していた。

活動を行う前には、活動の流れをAと担当者とで共同で組み立てることでAにとってわかりやすい形で活動の見通しが提示できるように活動の工夫を行った。また、＃１と同様にA自身が決めることによる意欲の向上をねらいとして選択的に提示したが、「どの順番でもいい」と話す様子があり、活動に主体的に参加するための方略としては用いにくい印象を受けた。

漢字組み合わせクイズでは、活動の流れを説明した際に「これ放デイ（放課後等デイサービス）でやったことがある」と語っていたが、活動に取り組もうとすると、「やったことはあるけど覚えていない」、「できないかもしれない」と話した。Aの自信のなさに起因する「できない」という否定的な発言や態度に示されるような不安要素に対して『ちょっと難しい問題も用意してるし、できる問題からしたらいいよ』と働きかけることによって、以前と同様に『強制されるものではないこと』と『苦手なことを克服するために無理強いすることはない』ということを伝え、受容的な態度を示すように心がけて関わった。その結果、活動中は「わからない」という発言はあっても「できないからしない」というような消極的な態度によって諦める様子はなかった。

漢字の書き取りテストでは、Aが強い関心を示している“料理”に関連する漢字を題材として用い、意欲的に取り組めるよう工夫をした。分からない漢字があった際には、担当者が用意した漢字カード（図１）を活用して視覚的に理解することができるようにした。また、その際にはAの漢字の覚え方の特徴である「偏と旁」に分けて捉えることができるような提示のあり方によって記憶の定着を図るように意識した。結果的に担当者が用意した活動を終えた後、Aが漢字の書き取りテスト（図２）で間違えた漢字を抽出し、再度問題として提示すると「糸偏と束で練」と声に出しながら書く様子が見られた。この様子からは、Aの語る「偏と旁」に分けて捉える漢字の覚え方は視覚的なイメージにのみ頼るものではなく、音声として表出し、聴覚的な刺激としても同時に取り入れることによってよりイメージ化が促進され、Aにとって定着しやすくなるものと考えられた。こうしたAにとっての漢字学習に対する効果的な方略についての示唆を得た一方で、Aに漢字の課題に対する取り組みについては自信がない様子が継続的に認められた。漢字を書き間違えた後や分からない問題があった際には担当者の顔を伺う様子が見られ、「こうよな？」「合ってる？」と何度も確認する様子があった。こうしたAの様子に対して担当者は、正解しているときにはできていることを伝え、具体的肯定的なフィードバックを心がけた。間違いがあった場合においても間違いを指摘するのではなく、『一緒に確認してみる？』や『漢字カードいる？』と声を掛けることによって誤答をしたという事実を焦点化するのではなく、自分で正答に至るプロセスを支援するような働きかけを意識的に行った。

図１　漢字カード

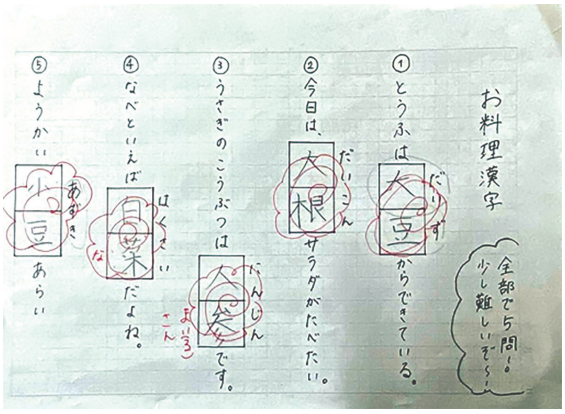


図２　漢字の書き取りテスト

＃５は、活動のねらいを【漢字が分からないときにはヒントをもらいながら書くことができる】こととした。このねらいに応じた活動内容として、①１～３年生までの漢字問題、②漢字の読みの２つを設定した。

担当者が提示した漢字問題では、プリントを見た際に「量多くない？」と話しており、やや消極的とも捉えられたが、１年生の漢字の課題に取り組むと「簡単すぎ」と言ってスムースに回答する様子が認められた。しかし、２年生の問題に移ると「ここ微妙」と言い、課題に取り組みにくい様子であった。その状況に対して担当者が、『私も間違えた問題あるよ、レベルが高い問題が集まってるよ』と伝えると「できるところからする」と発言して書き始めていた。正答する自信がない漢字がある時には､漢字カードを要求する姿が見られたり､「これってこれで合ってる？」と確認したりする様子があった。用意した10問のうち、８問について誤答があったりヒントとして漢字カードを用いて回答したりする結果となった。２年生の問題が終わった後には､「今日、宿題持って来たんだった」と、活動を中断して宿題をする様子が見られた。

活動の様子からは、これまで間違いや失敗ということに過敏に反応し、予期不安的に失敗を回避しようとする行動特徴が認められていたが、支援の積み重ねによって苦手な問題であっても他者のサポートを得ることによって取り組むことができることに気づいたことで、積極的ではないものの課題に対して一定の取り組む姿勢が醸成されたものと考えられた。この姿勢に影響を及ぼした要因として、Aの取り組み方や記憶のあり方を踏まえた課題提示、および手がかりの提示が多分に影響した可能性が考えられ、支援の成果を示したと同時に漢字指導のあり方について一定の示唆を得ることができたと考えられた。

＃６では、活動のねらいとして、【漢字が分からないときにはヒントをもらいながら書くことができる】とした。このねらいに応じた活動内容として、①漢字の仲間分けゲーム（仲間分けっこ）、②漢字の書き（テーマ：アイドル育成）（図３）の２つを設定した。

＃５まではAの主体的な活動への取り組みの姿勢を引き出すための選択的提示であったが、Aの苦手なことに対する予期不安的な緊張の生じやすさを踏まえて、活動の順番をAが決めることで活動の見通しを持ちやすくし、少しでも不安を軽減することができるように配慮した。

これまでの活動では選択権をAに委ねると「どっちでもいい、なんでもいい」というような返答があった。この要因としては活動内容が正確につかめていないということと担当者との信頼関係の構築が不十分であったことに起因する不安が想定された。そのことを踏まえ、活動内容の概略を視覚的な提示を併せて事前に伝えた。また、活動のタイトルについて“仲間分けっこ”、“アイドル育成”として、Aの興味・関心を引き付けやすい表現を用いた。その結果、『どっちの活動からしたい？』という担当者の問いに対して、「アイドルのやつは面白そう。だから後にとっておく」と言って、活動の順番を決めることができた。

“仲間分けっこ”では、漢字を意味によってカテゴライズすることを求めた。東西南北のそれぞれ

の読み方が混乱しており、方角を示していることは分かっても各漢字が表す意味が理解できていないようだった。「こういうセットで覚える漢字嫌い」と話しておりAが苦手意識を持っていることが示された。そこで、視覚的な手掛かりとして東西南北に合わせて漢字を配置し、イメージが持てるように工夫した。覚えるときには漢字カードを指さしながら声に出して読むことで、場所と共に漢字の読み方を覚えていた。

アイドル育成では、『Aが漢字書くことができたらどんどん一流のアイドルへと育っていくんだよ』と伝えると「それは頑張るわ」と語り、すぐに活動に取り組もうとする姿が見られた。

活動中には、分からない漢字があった際に「わっかりませーん」とおどける様子や「こういう場合は漢字カードヒントだ」と自ら支援を要求する場面が多くあった。また「この漢字はレベル高いから間違えてもいい」というような自らの失敗を受け入れる発言が認められた。＃６後には「次は違うアイドルを育ててみたい」「またやりたい」と語っていた。

図３　アイドル育成を題材として用いた教材例

Ⅳ．考察

本研究では、SLDの女児への漢字指導の実践を通して、二次障害との関連について考察を加えるとともにSLD児の二次障害とも捉えられる自己肯定感の低さ、評価への強い懸念などの心理的反応への対応も含めた支援のあり方について検討することを目的とした。

丸山（2003）が指摘するように、「LD及びその周辺群の子どもたちの指導に当たっては、その子どもの発達や障害の特性を正しく理解すること」が指導の前提となる。SLDは様々な状態を表す包括的な用語である。SLDと一言で言っても様々なタイプに分類することができ、さらには、ADHDや発達性協調運動障害を併せ有している子どもも少なくない。

本研究では、個別の指導計画を作成し、対象児に適した支援を展開することにより、漢字に対する苦手意識の軽減を図ることとした。今回の研究協力者であるAは、比較的自己理解が進んでおり、自分の覚えやすい方略を見つけていた。しかし、多くのSLD児は自己の実態を適切に把握することには困難が伴い、多くの困りごとが生じていることが少なくない。土田（2011）は、「「適切な指導や支援」を行うためには、個別の指導計画の作成をし、個々に応じた指導、目標、内容を考えることは重要であり、その方法を明らかにしなくてはならない。しかしながら、通常学級にいる生徒への個別の指導計画の作成に至っていない現状がある」ことを指摘している。加えて、土田は、「授業参加ができ、「わかる」部分が増えること、苦手な面の配慮と共に特異な面を伸ばすことで学校生活も前向きになれる」と述べている。本研究で取り上げた実践においては、漢字を書くことの苦手さを生じさせている背景

を把握し、また、記憶のあり方、認知のあり方について実態把握をし、適切な支援方法の展開に結び付けられるよう意識した。今回の指導にあたっては、対象児の得意なことである視覚的短期記憶にアプローチするための教材として漢字カードを用いた。また、対象児が偏と旁とに分けて漢字を捉え、それぞれを口に出しながら覚えていくという継次処理的傾向を生かした課題として、漢字を組み合わせる活動を設定し、対象児の得意な部分を活用して苦手さを補うことにつながった。得意を生かした苦手へのアプローチによって「書けない」「できない」などの失敗体験で終わることが少なくなった。結果的に対象児本人の「できた」という自信につながったものと考えられた。こうしたかかわりを通して、SLD及びその周辺群の子どもたちを指導するにあたっては、詳細な実態把握が重要であり、認知特性に応じた学びやすい方略を保障することの重要性が改めて示された。

SLD児に対しては、周囲の理解不足による否定的な評価や叱責などの不適切な対応がなされやすく、否定的な自己イメージの形成や自尊心の低下につながりやすいことが指摘されている（早田・東・中村・中西・西田, 2016）。丸山（2003）は、自己に対して肯定的なイメージを持ち、「自分は自分であっていい」と思う気持ちを「基本的安全感」と呼んでおり、「いつも叱られてばかりいる子どもが自己に対して肯定的なイメージを形成し、基本的安全感を確立することは極めて困難である」ことを指摘している。

Aは学習につまずきがあることや、宿題をこなすことができないことなどから自己肯定感が低く、自信が持てず日常生活において学習面以外に対しても不安を抱いているようであった。活動の場では、筆圧が弱く、線が薄くなったり曲がったりするなど表出された文字に不安が反映されていた。また、選択を求められた場面において、自らの選択に自信が持てずに「どっちでもいい」と発言することが頻回にあった。こうした発言は学校生活でも認められていた。結果として、周囲から「やる気がない」と捉えられたり、「反抗的」と捉えられたりすることが多くなっていた。こうした周囲のかかわりが、心理的負担感を引き起こし、Aの自尊心の低下がより強化された形で顕在化し、日常生活における適応困難につながった可能性が考えられた。本実践では、苦手としている漢字の学習に楽しく取り組めるように配慮した課題設定を行うとともに、成功体験を積み重ねられるようなかかわりによって、自己肯定感を高めることを目指した。その結果、#6では分からない漢字があった際に「こういう時は漢字カードだ」と発言していた。これは、自分の力で解決できないことがあったとしても手助けを用いることで解決できることを経験的に学び、最後まで取り組むことができるという積極的な姿勢につながったものと考えられる。Aにとって安心できる環境においてAの気持ちを受け止めながら無理強いしない形で課題を行うことができる環境を提供することによって活動に取り組むことを示した結果となったといえる。「できた」という達成感が積み重なったことにより、丸山（2003）の述べる基本的安全感の確立がなされ、二次障害に対する予防的役割を果たすことに繋がる可能性を示唆したのではないだろうか。

また、成功体験で活動を終わらせるためには教材の工夫が欠かせない。丸山（2003）の指摘するように“興味を持てるもの”を題材とし、また、過度な負担感が生じない程度の難易度の課題から取り組んでいくことが重要であったと考えられた。本研究では、Aが強い関心を持っている“料理”に関する漢字でプリントを作成したり、“アイドル育成”と称して漢字を書く活動を取り入れたりすることで意欲的な活動への参加につながったと考えられた。対象児の「またやりたい」という感情を引き出すことができたのは、こういった教材の工夫や、肯定的なフィードバック、担当者をはじめ周囲の大人も楽しみながら活動を展開していくことでよりポジティブなイメージを保つことができたからだと考える。

こうした経過から、「スモールステップ」での活動の実施の重要性が示唆された。無理なく頑張れる程度の課題を設定し、達成できたら肯定的なフィードバックを行い、対象児と担当者とが一緒に喜びを共有することで「共に取り組んでいる」という実感に繋がり、課題に対する積極的態度に影響を及ぼしたものと考えられた。

このことについてL.S. Vygotsky（1978）は「発達の最近接領域」という言葉で表現している。思

考や認知といった高次の精神機能の学習においては、レディネスが成立してからの学習ではなく、レディネスを作り出し促進するための学習が重要であることが示されている。発達の最近接領域は、他者からの援助や共同（他者との相互作用）によって解決できる領域であり、この領域に働きかけることによって主体的な学習が促進されると考えられてきた。支援者として、適切な難しさ（発達の最近接領域）を見極めることが重要であり、挫折の繰り返しによる学習性無力感を避けるための支援が求められる。つまり、支援者と一緒に課題解決ができる領域を支援し、自信を身につけ自己肯定感を高めることが求められるのである。そのためには、アセスメントによって子ども自身のニーズとともにその人が持つ能力、ストレングスを確認することが重要である。本研究における実態把握や個別の指導計画の作成がまさにその役割を担ったものと考えられた。

本研究の実践を通して適切な実態把握を行ったうえで、子どもの認知特性を把握し、個に応じた支援のあり方を模索していくことの重要性が再確認された。また、興味・関心を示しやすい題材を教材として用いることについての有効性が示された。そのことが結果的に自信や自己肯定感に繋がり積極的な態度を引き起こす可能性が示唆された。否定的な学習態度は学習の遅れにも影響を及ぼし得るものであり、二次障害の予防という観点からも自立活動における「心理的な安定」を目指した指導のあり方が求められるものと考えられた。

引用文献

American Psychiatric Association（2013）Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition（DSM-5）. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

早田聡宏・東晃子・中村みゆき・中西大介・西田寿美（2016）学習障害，注意欠如・多動性障害および母子密着を背景とした長期不登校児童への入院治療 -あすなろ学園での18カ月間の療育的かかわりと経過-．児童青年精神医学とその近接領域，57（５），808-828.

L.S. Vygotsky（1978）Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass. Harverd University Press.

丸山美和子（2003）LD及びその周辺乳幼児の理解と保育の課題．社会学部論集，第36号，121-139.

文部科学省（1999）学習障害児に対する指導について（報告）．学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議資料

長畑正道・上村菊朗（1993）学習障害の概念および定義の検討．平成5年度厚生省心身障害研究「親子の心の諸問題に関する研究」，204-207.

NHKスペシャル取材班（2018）発達障害を生きる，集英社.

斎藤万比古（2009）「発達障害における二次障害をどうとらえるか」，斎藤万比古編著『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』学研教育出版，12-39.

土田優子（2011）LD傾向生徒の自己肯定感を高める支援の在り方 - PDCAサイクルの評価を活用して - ．教育実践研究，第21集，257-262.

梅田真理（2018）学校現場における読み書き障害のある子どもへの支援体制．明星大学発達支援研究センター紀要，３，2-５.

上野一彦（2017）特集限局性学習症（学習障害）総論．児童青年精神医学とその近接領域，58（３），343-350.

付記

本稿は、日本特殊教育学会第60回大会にて発表したものの一部に加筆・修正を加えたものです。当日、ご意見をいただきました諸先生方に深く感謝いたします。また、本論文をまとめるにあたり、掲載を許可していただきましたＡさんならびにご家族の方々に心より感謝申し上げます。

「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びに読書行動が与える影響に関する一考察

A Study on Impacts of Childcare Students' Reading Behavior on Learning through Simulated Childcare of “Picture Book Reading”

中 野 広 大*1
Kodai NAKANO

Abstract

This study investigated the effects of differences in university students’ reading behaviors on learning through their simulated childcare of “Picture book storytelling.” An online questionnaire survey was conducted to childcare students in my class “Methods of Teaching Childcare Content (Language),” and the results were statistically analyzed. As a result, regardless of differences in their reading behavior, students gained learning to the same degree in through their simulated childcare of “Picture book storytelling.” However, statistically significant differences were found in the item “4. Through my simulated childcare and reflection, I could learn perspectives to improve childcare.” This indicates that students with higher reading behavior are more likely to reflect on their simulated childcare and learn to the same degree about perspectives to improve childcare. It is necessary to consider initiatives to increase students' interests in reading that will support their learning childcare.

Keywords: Childcare content (Language), Picture book storytelling, Simulated childcare, Reading behavior

１．はじめに

汐見・無藤（2021）はこれからの日本の保育所保育について「子どもが主体となって、遊びを中心とする自発的で発展的な活動に取り組むことを原理とするということであり、そのための条件づくり（環境づくり）が保育の基本原理」と述べている。平成27年３月に、『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』が改訂され、保育内容５つの領域に基づいた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。「ケ　言葉による伝え合い」では、「保育士等や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。」とある。

上記のような保育を実現していくにあたって、まずは、保育者を志す大学生が、絵本や物語へ親しんだり、言葉による伝え合いを楽しんだりする経験が必要であることは言うまでもないだろう。また、保育における領域「言葉」の位置づけや保育内容としての構想の仕方や展開の方法、実践のための知識と技術を学ぶことも必要不可欠である。それらを実現していくためには、他科目と連携して学生の学びを系統的・横断的に設計していく必要がある。さらには、読書や体験活動等の学生の学びを下支えすると考えられる事物への意識や経験が学修にどのように影響しているか明らかにし、授業における教授方法や学習方法、課題学習の内容等について検討していく必要もある。

*1くらしき作陽大学 子ども教育学部　Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

2．目的と研究の問い

大学という高等教育機関における読書について、佐藤ら（2007）は、「『読書』は学びの基礎」（p.61）であり、「読書を通じ、①広い視野や社会への問題意識を持つ、②思索の力や想像力を養い、人間性を磨く、③教養を培う（生涯学習や楽しみとしての意義も含む）という点も期待できる」（p.61）としている。読書の有用性について、村田（2010）は「読書し、思考する。思考し、読書する行為のくり返しが、学びの機能を深め、高めることに帰着する。つまり、読書は、学習行為そのものといえる」（p.72）と指摘している。

読書について、その機能や有用性は多岐に渡っており、学生においても読書行動の違いによって学習に影響があると考えられるため、「読書行動の高い学生は、読書行動の低い学生に比べて、『絵本の読み聞かせ』の模擬保育から得た学びも多いのではないか」という問いを立てた。

したがって、本研究の目的は、保育を志望する大学生を対象としたアンケート調査の結果を分析し、読書行動の違いによる「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びの差があるか明らかにし、学習効果を高めていくために必要な指導の手立てについて示唆を得ることとする。

3．方法

（1）調査・研究方法

中国地方にある保育者養成を行う４年制大学において、筆者が担当している授業科目「保育内容（言葉）の指導法」を履修する大学２年生72名を対象に、Googleフォームを活用したオンライン質問紙調査を実施した。対象となった学生は、全員１年次に授業科目「保育内容（言葉）」を履修している。2022年７月21日・25日、72名すべての学生に対して「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びについてのアンケート回答を求めた。

質問項目については表１のとおり独自に作成した。まず、質問項目１～６については、「教職課程コアカリキュラム」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会，2017）で示されている「保育内容『言葉』の指導法」「（２）領域『言葉』の指導方法及び保育の構想」及び「平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」（保育教諭養成課程研究会，2017）で示されている「保育内容『言葉』の指導法」のモデルカリキュラムを参考に作成した。また、質問項目７～９については、筆者が授業内容を鑑みて学生の学習成果を確認するために作成した項目である。表１に示した質問項目以外にも読書行動の指針として「読書は好きですか」という質問項目を設定した。すべての質問項目に対して、「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」の４件法で回答してもらった。

（2）「保育内容（言葉）の指導法」における模擬保育の取り組み

筆者が担当した「保育内容（言葉）の指導法」の中で、「絵本の読み聞かせ」の模擬保育は次の手順で行った。

①状況（対象年齢や保育場面）等の設定をして選書、練習をさせる。
午睡前や給食前、お迎えを待つ時間や制作活動の前など、学生自身に保育場面や対象年齢を考えさせる。また、各自設定した状況に合った導入や読み方、子どもへの語りかけなどについても考えさせる。

②模擬保育前に、読み手に設定（対象年齢や保育場面）等を観察学生に伝えさせてから模擬保育を行う。
事前に黒板に設定を板書させることで観察学生に設定を知らせる。また、観察学生にはその設定に合う子ども役になってもらい模擬保育を行う。

③模擬保育後、観察学生に気付きやアドバイス等を記録シートに記入させる。
観察学生には、読み手が行った模擬保育の良かった点や改善点について設定等をもとに記録シートに記入させる。記録シートには、読み手が設定した保育場面や対象年齢、絵本の題名等も記入

させる。

④記録シートに記入した内容を数名の観察学生に発表させ、教員は口頭によるコメントをする。
教員が指定した列の座席の観察学生に、記録シートの内容を発表させる。また、教員も読み手が行った模擬保育に対してその場で口頭によるコメントをする。

⑤記録シート全員分の記述を集約して学生個別のフィードバックシートを作成し、後日読み手に渡す。
記録シートを毎回回収し、教員がフィードバックシートとしてまとめる。次回の授業で読み手に渡す。

⑥授業の後半回で、各自の模擬保育について、「絵本の読み聞かせ」の部分指導案を作成させる。
各自が設定した保育場面や対象年齢で部分指導案を作成させる。作成時には、他学生の模擬保育観察を通して参考になった点や反省点等も踏まえて書くように、指導・助言を行う。

4．結果

アンケート調査の結果、「読書は好きですか」という質問に対して、「あてはまる」と回答した学生は20名（27.8％）、「どちらかといえばあてはまる」と回答した学生は29名（40.3％）、「どちらかといえばあてはまらない」と回答した学生は19名（26.4％）、「あてはまらない」と回答した学生は４名（5.6％）であった。「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」に回答した学生を、「読書行動『高群』」とし、「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」と回答した学生を、「読書行動『低群』」として各質問項目における差を検討した。

「保育内容（言葉）の指導法」で行った「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びを問う質問項目に対する「読書行動『高群』」と「読書行動『低群』」の各質問項目の平均値・標準偏差・両群間の t 検定の結果について、表１に示す。

全９項目中８項目で統計的に有意な差が認められなかった。このことから、読書行動の違いに関わらず、「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びを同等程度得ていることが示唆されるが、もう少し詳しく結果を分析していきたいと思う。

全９項目中７項目の平均値が、読書行動「高群」の方が読書行動「低群」より高いという結果となった。その項目の中でも「３　具体的な保育を想定した指導案を作成することができた」の読書行動「高群」の平均値は3.29となっており、他の質問項目の読書行動「高群」の平均値より数値は低くなっている。また、「４　模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けることができた」の読書行動「低群」の平均値は3.17となっており、他の質問項目の読書行動「低群」における平均値より数値は低くなっており、この項目においては、統計的に有意な差も認められた。

また、「６　子どもの発達段階や興味・関心、保育活動の流れやねらいに合わせた読み方の重要性を理解することができた」と、「８　保育実習等の現場で実践したい「絵本の読み聞かせ」のイメージを持つことができた」の平均値は、読書行動「高群」より読書行動「低群」の方が高いという結果になっている。「８保育実習等の現場で実践したい「絵本の読み聞かせ」のイメージを持つことができた」の読書行動「高群」の平均値は3.73、読書行動「低群」の平均値は3.74となっており、その差が0.01であるため、この項目については誤差と考えられる。

5．考察

全９項目中８項目において、統計的に有意な差が認められなかった。また全９項目中７項目の平均値が、読書行動「高群」の方が読書行動「低群」より高いという結果となった。その項目の中でも「３具体的な保育を想定した指導案を作成することができた」の読書行動「高群」の平均値は3.29となっており、他の質問項目の読書行動「高群」の平均値より数値は低くなっている。これは、「絵本の読み聞かせ」の模擬保育を実施するにあたり、模擬保育の場面設定が指導案作成にそぐわないものが多かった可能性がある。学生が実際に想定した場面は、午睡前や保護者のお迎えを待つ時間が多かった。「絵本の読み聞かせ」がよく行われる保育場面ではあるが、前後の保育活動との繋がりを持たせて指導案作成していくことは、学生にとって難易度が高かった可能性が考えられる。

表１「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びを問う各質問項目の結果

質問項目	全体 *n*=72		読書行動「高群」 *n*=49		読書行動「低群」 *n*=23				
	M	SD	M	SD	M	SD	*t*	*df*	*p*
1 幼児の心情、認識、思考及び動き等を視野に入れた保育構想の重要性を理解することができた。	3.50	0.50	3.53	0.50	3.43	0.50	0.75	70	0.46
2 指導案の構成を理解することができた。	3.51	0.58	3.55	0.58	3.43	0.59	0.79	70	0.43
3 具体的な保育を想定した指導案を作成することができた。	3.28	0.61	3.29	0.67	3.26	0.44	0.16	70	0.87
4 模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けることができた。	3.42	0.57	3.53	0.58	3.17	0.49	2.55	70	0.01*
5 子どもの発達段階や興味・関心、保育活動の流れやねらいに合わせた選書の重要性を理解することができた。	3.61	0.49	3.67	0.47	3.48	0.51	1.59	70	0.12
6 子どもの発達段階や興味・関心、保育活動の流れやねらいに合わせた読み方の重要性を理解することができた。	3.67	0.47	3.65	0.48	3.70	0.47	-0.35	70	0.73
7 「絵本の読み聞かせ」の表現技術を習得することの重要性を理解することができた。	3.82	0.38	3.88	0.33	3.70	0.40	1.89	70	0.06
8 保育実習等の現場で実践したい「絵本の読み聞かせ」のイメージを持つことができた。	3.74	0.44	3.73	0.44	3.74	0.44	-0.04	70	0.97
9 様々な視点をもって、他者の模擬保育を観察することができるようになった。	3.56	0.55	3.63	0.52	3.39	0.58	1.75	70	0.08

*$p < .05$

次に、統計的に有意な差が認められた「４　模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けることができた」の項目について検討する。読書行動「低群」の平均値は3.17となっており、他の質問項目の読書行動「低群」における平均値より数値は低くなっている。これは、先に挙げた村田（2010）の読書の有用性についての指摘と関わっていると考えられる。読書を通して思考することを繰り返し、学習機能を高めていることから、読書行動が高い学生ほど思考することに慣れていると捉えることもできる。「絵本の読み聞かせ」の模擬保育では、学生は読み手となって模擬保育を行うだけでなく、観察役としてすべての学生の模擬保育を観察した。また、観察した模擬保育についての気付きやアドバイスを毎回記入した。教員からの口頭でのコメントも一人一人に対して行っている。他学生や教員の意見を聞く機会が毎回用意されていることによって、自身の気付きやアドバイ

スとの比較、検討をする機会が多くある。そのため、読書行動が高く、思考することに慣れている学生ほど、模擬保育を振り返り、保育を改善する視点についての学びが多くなっていると考えられる。さらに、「絵本の読み聞かせ」の部分指導案を作成したことによって、模擬保育の実践と観察で得た気付きや学びを言語化してまとめる機会となり、模擬保育の振り返りや保育を改善する視点の学びが深まったと考えられる。一方で、他の質問項目の読書行動「低群」の平均値と比較して数値が低くなっているのは、模擬保育後の他学生や教員からのフィードバックシートやコメントが、模擬保育の良かったところを中心に述べられたものが多かったことや、模擬保育の反省を踏まえて再度実践する機会がなかったことが関係していると考えられる。

最後に、平均値が読書行動「高群」の方が読書行動「低群」より低い結果になった「６　子どもの発達段階や興味・関心、保育活動の流れやねらいに合わせた読み方の重要性を理解することができた」の項目を検討する。これは、読書行動の違いによって、絵本の多様な読み方についての視野の広さから差が生まれたものではないかと考えられる。「絵本の読み聞かせ」の模擬保育後、教員からは「絵本の読み聞かせ」の表現技術や、学生が設定した子どもの年齢・保育場面に合わせた読み方などについてコメントを行った。読書行動「低群」の学生は、教員からのコメントによって、絵本の読み方についての視野を広げていったのではないかと考えられる。読書行動「高群」の学生は、「絵本の読み聞かせ」の模擬保育に対する教員からのコメントを受けて、自身の模擬保育を振り返り、改善の余地があることに気付くなどの省察をしていると考えられる。その結果、読書行動「低群」の学生に比べて、平均値が低くなったのではないかと考えられる。

６．おわりに

本研究では、保育士養成科目である「保育内容（言葉）の指導法」で実施している学生による「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びが学生の読書行動の違いによってどのような差が生まれるのかをアンケート調査の回答の統計処理に基づき、考察を行ってきた。

その結果、読書行動の違いに関わらず、「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における学びを同等程度得ていることが示唆された。しかし、「４　模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けることができた」の項目においてのみ有意差が認められ、読書行動「高群」の学生は、読書行動「低群」の学生に比べて、模擬保育の振り返りや保育を改善する視点の学びが高まることが分かった。保育を改善する視点は大変重要である。そのため、学生の学びを下支えする読書に興味を持てる取り組みを考えていく必要があり、この点を今後の課題としたい。また、統計的に有意な差は認められなかったが、各質問項目の平均値を分析していくことで、学生が「絵本の読み聞かせ」の模擬保育を実施して得た反省点を踏まえて、再度実践できる機会を検討していくことや、学生も教員もアドバイスの視点からのコメントを増やすことなど、学習効果を高めていくために必要な指導の手立てについて示唆を得ることができた。

最後に、本研究における問題点について述べる。今回の調査では、読書行動の違いに関わらず、質問項目全体に渡って肯定的な回答をしている学生が大半であった。授業において、保育の専門性に関わる力が付いたという実感を学生が持っていることは良いことではあるが、一つの授業科目の中で、それを実現していくことが出来るのかと考えると疑問が残る。今回の調査結果について考えられることとして、学生が質問項目を捉え違えた可能性が挙げられる。学生は、筆者が担当している授業科目「保育内容（言葉）の指導法」に限らず、様々な科目において、保育の専門性を深める学びをしている。そのため、学生が質問項目の内容を「保育内容（言葉）の指導法」において実施した「『絵本の読み聞かせ』の模擬保育」から得た学びという範囲を越えて、拡大解釈して回答している可能性が考えられる。質問項目について認識を統一して回答してもらった場合に、回答結果が変わる可能性があるため、今後の研究課題としたい。

今後、「絵本の読み聞かせ」の模擬保育における振り返りや保育を改善する視点の学びを支える読書について、読書行動を高めることにつながる活動を、授業科目の中でどのように取り組んでいくか

を考えていくとともに、今回、統計的に有意な差が認められた「４　模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けることができた」の項目以外の項目についても、学生の学びを下支えすると考えられる事物への意識や経験が学修にどのように影響しているか明らかにしていきたい。

引用参考文献

教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）「教職課程コアカリキュラム」. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_１_３.pdf

佐藤由紀，近森節子，酒井克彦（2007）「大学生の読書実態と生協組織を通じた学生主体の読書推進運動の構築」『大学行政研究』，２, pp.61-73

汐見稔幸，無藤隆（2021）『保育所保育指針　幼稚園教育要領　幼保連携型認定こども園教育・保育要領　解説とポイント』ミネルヴァ書房.

村田文生（2010）「読書の有用性についての一考察」『埼玉純真短期大学研究論文集』，３, pp.67-73

保育教諭養成課程研究会（2017）「平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm

児童文化財の制作と公演を核とした創造的協同活動による保育者・教員養成に関する一考察
―くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの変遷と特徴―

A Study on Childcare Worker and Pre-service Teacher Training through Creative and Collaborative Activities with the Production and Performance of Children's Cultural Assets
- History and Characteristics of "Palette" affiliated with the Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University-

浅野泰昌[*1]・中野広大[*2]
ASANO Yasumasa・NAKANO Kodai

Abstract

In this article, I would like to summarize the activities and the history of “Palette” affiliated with the Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University, and discuss its characteristic. This is a part of a study on the educational relevance of childcare worker and pre-service teacher training through creative and cooperative activities with the production and performance of children's cultural assets. The five characteristics are as follows: (1) It is treated as an educational institution affiliated with the faculty and credited as a regular class subject. (2) It has an aspect of a theater company and managed autonomously through the collaboration of student members and a faculty advisor. (3) It also has an aspect as a club activity and allows students to learn independently by teaching each other with the instruction of a faculty advisor. (4) It produces and performs high quality children's cultural assets through highly professional instruction and continuous repetition of performances. (5) It puts an emphasis on outreach-based activities and contributes directly to local childcare support. It’s necessary to report these features in more detail in the future.

Keywords: Children's cultural assets, Creative and cooperative activities,
Student-teacher collaboration, Proactive, interactive and authentic learning

Ⅰ．はじめに

子どもは将来を担う存在であり、その学びや育ちを支援する保育者・教員養成は、我々の恒久的な課題である。保育や教育及び周辺分野に関する専門性を備え、知識と技術及び専門職としての倫理を有し、理念によってそれらを統合する人材を育成することが重要である。実践力とそれを下支えする豊かな人間性を備えた保育者・教員養成を行うために、くらしき作陽大学子ども教育学部では、設置当初から、正課内外において様々な教育実践を展開している。そのひとつが「くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっと」（以降、「ぱれっと」と表記する）による学生養成である。すなわち、学生と顧問教員の協働のもと、人形劇を中心とした児童文化財の制作を行い、学内外で公演を行う過程を通して、実践力と人間性に優れ、理念を有した保育者・教員を養成する取り組みである。

本稿は、児童文化財の制作と公演を核とした創造的協同活動による保育者・教員養成の教育的妥当性を明らかにする研究の一部であり、ぱれっとの活動概要と、その設立の経緯や活動の変遷をまとめ、その特徴を明らかにすると同時に、その意義について考察するものである。児童文化財を学生集団で

[*1] 倉敷市立短期大学保育学科/専攻科（Kurashiki City College, The Department of Early Childhood Education and Care）
[*2] くらしき作陽大学 子ども教育学部子ども教育学科（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education）

製作し、子どもを対象とした保育実技発表会を行い、この過程を通して保育者・教員養成に結びつける試みは一般的なものである。しかし、一連の営みを部活動・劇団活動として自律化し、継続的に行う事例は数少ない。学生が関わり合いながら相互に主体的に育ち合い、表現力や実践力と共に、それらを下支えする人間性を育むシステムとして部活動・劇団活動を捉え、その教育的妥当性を検証するための示唆を得ることを目的とする。

執筆にあたり、用語を統一する。保育・幼児教育は、保育所においては「保育士」が、認定こども園においては「保育教諭」が、そして幼稚園においては「教師」がその役割を担う。本論においては、保育士、保育教諭及び教師をまとめて「保育者」と表記する。また、本論においては、人形劇やパネルシアターなどの児童文化財を取り扱う。一般的に、芸術作品をつくることを「制作」、具体的に物を作る行為を「製作」と表記することが多い。児童文化財も芸術性を有するものであり、それをつくり出す過程は、企画立案、構成の検討、脚本の執筆、製作物のデザイン、材料・用具の調達、製作環境の準備、具体的製作、音響・照明等の検討、稽古（練習）、公演、評価と多岐にわたる。本論においては、児童文化財や上演に関わる道具・舞台等の具体物をつくることを「製作」と表記し、製作も含めた作品創造の全過程のことを「制作」と表記する。

Ⅱ．くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの概要

ぱれっとは、くらしき作陽大学子ども教育学部が所管する教育機関であり、学部が設置された2008（平成20）年から活動を行っている。人形劇等を中心とした児童文化財を制作し、その公演を行う学生劇団であり、学年を越えた学生集団と顧問教員の協働によって組織運営を行う部活動の形態をとっている。2019（令和元）年度からは、専門科目「子ども文化理論演習」「子ども文化実践演習」として授業化・単位化されており、これらの科目を履修する部員学生は、その学習実態と成果によって単位を習得することが可能である。

ぱれっとの目的は次の２つである。一つは、児童文化財の公演を通して、地域の子育て支援に貢献することである。もう一つは、児童文化財の制作と公演を通して部員学生に創造的協同活動の機会を提供し、保育者・教員としての資質と能力を育成することである。このように地域貢献と学生養成を一体的に展開し、子ども教育学部の特色ある教育の一端を担っている。

ぱれっとの教育目標は、保育・教育に通じる実践力とともに、豊かな人間性と理念を有した子ども教育の専門家の養成である。この目標に基づき、児童文化財の制作と公演を主題として、部員学生が保育・教育に関する知識・技術を習得するだけでなく、それらを習得・指導する過程で、自らが学び育つ体験や教育する体験を得て、保育者・教員として求められる実践力や、豊かな人間性、そして保育や教育に関する理念を形成する機会を提供している。すなわち、学年を越えた学生集団によって、人形劇等の児童文化財の制作（企画・製作・稽古（練習）・公演・評価）を行う。そしてこの創造的協同活動の過程で、部員学生が相互に知識・技術を教え合い、経験を通して知識・技術を実践の知恵へと発展させ、保育・教育に通じる実践力を養う。同時に、他者と協働しながら制作や組織運営に取り組む過程で、部員学生の内面的成長を促し、実践力を統合・駆使するのに必要な理念を培うと同時に豊かな人間性を育む。このようにぱれっとは、表層の実践力と、これを深層で下支えする人間性の両面を、児童文化財の制作と公演の過程を通して部員学生に涵養するための取り組みを行っている。

以上のような目的と教育目標のもと、ぱれっとは、部活動の形態によって学生劇団活動を展開し、積極的なアウトリーチ（学外公演）によって学習成果を社会に還元しながら、地域の子育て支援に取り組み、その過程を通した保育者・教員養成を行っている。2008（平成20）年８月30日から2022（令和４）年10月11日現在までの公演実績は605回を数え、その６割以上（378回）が学外公演である。精力的にアウトリーチを行い、地域の子育て支援・児童福祉・社会教育・学校教育等の現場に直接貢献している。

主な活動場所は、くらしき作陽大学11号館（音楽交流センター）である。学内で最も外輪にある本施設は、大学と周辺地域との境界にあり、アウトリーチの拠点として適した環境である。

学外公演は、原則として授業のない土日に行い、夏期・春期休業期間は平日にも実施する。その公演先は、保育所や障害者支援施設等の社会福祉施設、幼稚園・小学校・高等学校等の学校、図書館、公民館、ホール等である。大学事務局の協力のもと、顧問教員を窓口として、学外からの依頼を受け付け、これに応えている。

また、学内においても、大学と協力した公演を行っている。オープンキャンパスや大学見学会等の広報事業や、キッズキャンパス等の子育て支援事業・地域貢献事業における公演のほか、くらしき作陽大学附属認定こども園（2014（平成26）年度まではくらしき作陽大学附属幼稚園）や学内の地域子育て支援拠点等においても公演を行っている。

上記の学内外での公演のほかに、それに至る準備を行う定例活動を11号館において実施している。試験期間や各実習期間を除いて、毎週月曜日と水曜日の放課後の時間帯を利用し、①ミーティング、②基礎練習（ストレッチ・身体トレーニング・発声練習）、③製作基礎演習（月毎の壁面構成製作）、④作品制作（人形劇・パネルシアター等）、⑤作品稽古、⑥その他に取り組んでいる。運営にあたっては、部員学生の中から役員会を組織し、顧問教員との協議により運営方針と計画を立て、学生主体の活動を行っている。この定例活動に加えて、公演の直前には空きコマや土日、放課後に練習時間を適宜追加し、公演の質の保証に努め、地域の子育て支援の要請に応えている。

Ⅲ．くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの設立の経緯と変遷

１．設立期（2008年～2011年度）

（１）子ども教育学部の設置

2008（平成20）年４月、くらしき作陽大学に子ども教育学部は、岡山県津山市にあった作陽短期大学保育科を源流とする「伝統ある新学部」として設置された。保育士資格、幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状等の免許・資格に加え、2009（平成21）年度入学生からは特別支援学校教諭一種免許状の取得が可能となり、実践的保育者・教員の養成を行っている。音楽学部と食文化学部に続く第三の学部として設置され、先行する両学部の資源を活用し、「音楽教育」「食育など食に関する教育」に力を入れるとともに、「心や人間性を重視した教育」「現場に強い子ども教育の専門家の養成」が標榜されていた。これらを実現するために、保育や教育はもとより、近接する様々な領域において、子どもの育ちや学びに関わる実践経験を有する教員が配された。その経験や実践知を基に、正課内外で様々な実践的教育の方法が模索されることとなる。

（２）キッズキャンパスの開催

作陽短期大学保育学科は、津山市内のホールにおいて、合奏や合唱、児童劇などの表現系発表会として「作陽こどもまつり」を実施していた。それを継承・発展させるものとして、新たに提案されたものが「キッズキャンパス」である。

新設された子ども教育学部と、音楽学部、食文化学部のそれぞれの特徴を活かした企画を行い、地域の家族連れを招待し、くらしき作陽大学の特色ある地域貢献活動を展開すると共に、学生養成に結びつけることを目的として2008（平成20）年から実施された。

この中で、子ども教育学部の特色を活かした企画として、学生による人形劇等の児童文化財の上演が考えられた。児童文化担当の教員からの呼びかけに応えた子ども教育学科の学生７名が、人形劇とパネルシアターの制作に取り組んだ。１か月の製作と練習期間を経て、2008年（平成20）８月30日に開催されたキッズキャンパスにおける上演がその後のぱれっとの先駆けとなる。ここに、学生と教員の協働による学生劇団・児童文化部構想の基盤が形成された。

なお、このキッズキャンパスの取り組みは、鑑賞型の内容だけでなく工作やスポーツなどの参加・体験型のプログラムが加わったり、有志の大学生だけでなく、高大連携事業の一環として連携協定を結んだ高等学校の高校生が参加したりするなど、多岐にわたる広がりを見せた。開催時期は、熱中症等が危惧される夏期から、気象の穏やかな秋期へと変更されたが、地域貢献と、これを通した学生の

学びの機会の創出に加え、子育て世帯を主とした地域住民への大学の広報や、高校生を対象とした学生募集など、多面的な役割を担うものとして定例化される。このように、「作陽こどもまつり」は、岡山県北部の津山市で開催されていた時とは異なる時代背景と社会的要請に応える行事として発展し、地域に根付いていくことになる。

（3）児童文化財の上演活動の継続と劇団設立の機運の高まり

児童文化財の制作と上演による学生の学びと育ちの機会を一過性のものとせず、継続的な学生養成と地域貢献の取り組みに発展させる構想は当初からなされていた。児童文化財の制作及び公演に関する専門性と経験を備えた教員の指導のもと、学生が主体となって自律的に活動し、学び合う共同体づくりが構想され、学生劇団・児童文化部の発足の具体化が推し進められた。その足がかりとして、更なる上演機会の提供が模索され、大学周辺地域の施設及び行事での上演が試みられた。

倉敷市立長尾小学校は、くらしき作陽大学に最も近い小学校である。長尾小学校では、当時、地域住民との交流の一環として、「地域の方とのふれあいの会」を開催していた。2008（平成20）年11月のふれあいの会において、くらしき作陽大学子ども教育学部の学生もいくつかの班に分かれて企画を用意し、児童との交流が図られた。このひとつとして、キッズキャンパスで上演した人形劇の再演が行われた。また、玉島地域の食生活改善に関する行事において、食文化学部の主導する食育ダンスの披露と併せて、人形劇を再演した。

このような子どもを前にした実践披露の機会は、保育・教育職を志望する学生が求めるものであり、子どもの好意的な反応は大きな手応えとなった。以上のような取り組みを通して、継続的な活動に向けた学生の意欲を喚起すると共に、趣旨や活動内容に共感する新たな学生の参加を募った。

（4）活動拠点の形成と組織としての設立

この活動を継続するためには、拠点が必要となる。学部教育と地域貢献及び広報活動に及ぼす成果を見込み、子ども教育学部長及び教務委員長の理解と大学事務局の協力により、活動スペースが用意されることとなった。これに加えて、作陽短期大学保育学科が所有していた舞台用照明機器が提供されると共に、新たに音響機器が用意され、児童文化財の制作と地域公演を主軸とした学生養成の取り組みが本格化する。

以上のような経過を経て、2008（平成20）年11月５日、参加する学生と児童文化担当教員の協議のうえ、学生の提案による複数の候補の中から通称「ぱれっと」が採択され、正式名称「くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっと」を得て、組織として設立された。児童文化担当教員が顧問教員を務め、学部が所管する保育者・教員養成機関であるとともに大学及び学部名を冠した地域の子育て支援組織としての立場を明確に示しつつ、正式な活動が開始された。ただし、設立当初は、あくまでも正課外の活動であり、学内の任意団体としての発足であった。

（5）公演機会の増大と公演地域の拡大

ぱれっとは、大学の行事や、大学内や近隣地域の特定の場所に限り、定期的に公演をするだけでなく、地域からの要請に応え、積極的にアウトリーチ（学外公演）を行う方針がとられた。顧問教員が人形劇を中心とした児童文化財の地域公演に関する基礎的な知識と経験を有しており、学生の実態に合わせながら、ぱれっと独自のアウトリーチのスタイルを学生と共に構築していった。

さらに、設立当初は大学事務局の職員も同伴し、移動の補助や会場設営に携わるほか、学生の思いや考えを顧問教員とは異なる視点から引き出し、その活性化に貢献した。このように、学生と教職員の協働によって、学外公演を主軸とする劇団としての側面を色濃く押し出した取り組みが開始された。

しかし、アウトリーチを主とする学生劇団を標榜しても、即座に公演依頼が入ることはなく、設立当初は地元の子ども関連施設の協力や、大学・学部関係者の縁故によって機会が確保されていた。

例えば、社会福祉法人倉敷市総合福祉事業団が管理・運営を所管する倉敷市内の各児童館は、公演

の受け皿として大きな役割を果たした。中でも、大学に最も近い倉敷市玉島児童館からは、設立２年目の2009（平成21）年度から継続して、一年に２回以上の公演機会の提供を受けている。

また、顧問教員がそれまでに公演を行っていた施設に依頼したり、子ども教育学部の実務家教員の繋がりの中で紹介された施設で公演したりするなかで、徐々に地域における評判が拡がり、外部からの依頼が増加していく。さらに、部員学生がボランティアやアルバイトを行っていた大学周辺地域の小学校の学童保育・放課後児童クラブで上演を行うなど、参加学生も主体的に自らの活動範囲を拡げていった。

このように、設立当初の２年間は、オープンキャンパスやキッズキャンパスなどの大学が提供する機会や学部教員が提供する公演において上演する場合が多数を占めていたが、３年目からは学外からの新規の公演依頼によって、参加学生がそれぞれ希望する十分な上演機会を確保することが可能となった。また、新規の公演依頼の他に、一度公演を行った依頼先から再演を求められる場合が多く、子どもだけでなく、行事を主催する大人からの要望が多いことが伺われ、大人の鑑賞に堪えうる作品づくりの成果が見られた。

以上のように、2008（平成20）年から2009（平成21）年にかけて、倉敷市内のくらしき作陽大学の周辺地域に根ざした公演のスタイルが確立された。当初は、地元の学校園や社会教育施設での上演が中心であった公演先は、徐々に拡がりを見せる。学外からの依頼は、倉敷市外からのものも増加し、主催者や対象も多岐にわたるようになる。公演依頼を受ける地域の広がりや再演依頼に対応するために、新たな作品制作が求められ、公演と作品制作の好循環により、学生には子どもを前にした実践披露と学習成果の発表の機会が与えられ、自己発揮・自己実現が図られるとともに、多面的な実践力の育成がなされた。

（６）公演の増加・多様化と学びの広がり

①県外における遠征公演の開始

設立２年目の2009（平成21）年度から、県外での公演が始まった。例えば、子ども教育学部からの要請により、中・四国保育士養成協議会が開催する「中・四国保育学生研究大会」に参加した。これは、中四国地方の保育士養成校が持ち回りで開催する研究発表会であり、ぱれっとは子ども教育学部からの要請に応え、学部教育の成果を発表する学生代表として実技発表を担当していくことになる。

また、財団法人とらまる人形劇研究所（現 一般財団法人とらまる人形劇研究所）が香川県東かがわ市から管理委託を受けていた人形劇の総合文化施設「とらまるパペットランド」内における上演を開始した。当施設は、人形劇の専門劇場「人形劇場とらまる座」や、小型舞台を備えた人形劇の体験型博物館「とらまる人形劇ミュージアム」、さらに屋内遊戯場などを擁し、人形劇を核とした文化芸術振興や地域創生に総合的に取り組んでいる。日本においては希少な子どもとその関係者を対象とした専門劇場であり、西日本で最大の稼働率を誇り、週末には人形劇の定期公演が開催されている。そして、ぱれっとは、年度末に開催される春期連続公演「春休みパペットフェスタ」の一端を担当していくことになる。

このようにぱれっとの遠征公演の基盤は2009（平成21）年に形成された。これを皮切りに、後述のように、卒業生の所属する学校園・保育所等における芸術鑑賞等の行事、各地で開催される国民文化祭や地域子育て支援事業、「いいだ人形劇フェスタ」「松江・森の演劇祭」と言った国際的演劇祭等に招聘され、これに応える県外遠征公演が実施されるようになる。これらの県外遠征公演は、2020（令和２）年初頭に新型コロナウィルス感染症の世界的流行により県境を越える移動や対面型の行事開催が困難となるまで継続される。

②大学・学部事業への協力の多様化

他方、学内での活動も拡大していく。設立当初から、大学及び学部の特色ある教育の一環として高校生を対象としたオープンキャンパスにおける上演を行っていたが、2009（平成21）年度からは司会進行や学内誘導、高校生個別対応などの補助的業務を担当するようになる。

このほか、食文化学部の主導によって制作された食育普及ソング「食育コマまわし」のPR活動、子ども研究センター（現 子ども教育研究センター）のシンポジウムにおける素材上演などの各種事業への協力、初年次教育科目「アセンブリー・アワー」や大学間連携事業「岡山オルガノン」等における素材上演など、学校法人作陽学園からの協力要請に対して積極的に応えた。

また、2010（平成22）年からは、倉敷歯科医師会と食文化学部との協働により、歯と口の健康に関する啓蒙劇『カムンジャー』を制作・上演した。これは、倉敷歯科医師会が「歯の衛生週間」（現「歯と口の健康週間」）に開催していた「歯の健康フェア」における子ども向け作品の共同制作である。歯科医師会から提示された原案をもとに、食文化学部の担当教員による監修を受けながら上演台本を作成し、作中の舞台道具一式を製作し、出演を担当したほか、各種報道媒体への出演を通して広報に協力し、行事の成功に貢献した。この取り組みは2016（平成28）年まで継続され、通算６作品のシリーズへと発展した。

③倉敷市内における公演の多様化

児童館や保育所、幼稚園、学童保育・放課後児童クラブなどで行われていた倉敷市内における地域に根ざした公演も、さらに多様化した。特に顕著であったのは、上演対象の子どもの低年齢化である。子育て支援センターや地域の公民館などで開催される未就園児と保護者向けの公演が増加し、それに対応した演目の用意が課題となった。

また、山陽新聞が主催する子育て支援事業「おぎゃっと21」などの商業施設等で開催される不特定多数の観客を対象としたイベントへの出演も試みられた。

加えて、倉敷市及び関連団体との連携や協働事業も開始された。倉敷市内の大学及び短期大学と倉敷市が委員会を組織して実施する「倉敷市大学連携福祉事業」を担当し、児童文化財の上演という形で、倉敷市と連携して地域福祉の増進に努めた。当初は、真備地域の「倉敷市真備健康福祉館まびいきいきプラザ」を拠点として、地域の子育て世帯を主な対象とした福祉事業を展開していたが、徐々に真備地域の保育所での上演を加えるなど、その範囲を拡大していった。

以上のように、状況や実態が相違する公演において、多様な観客を対象として公演を行い、必要な児童文化財を製作し、練習し、本番を経て改善を重ねる中で、顧問教員による指導と共に学生相互の指導体制が確立し、作品の質的向上と同時に、組織としての成長が見られた。劇団としての側面の充実に加えて、「教えることで学ぶ」ことを重視した部活動としての側面が有効に機能し始めた。

④他大学の児童文化部との連携

部活動としての学びのあり方を追究するために、岡山県内で児童文化財の制作と公演を行っている学生組織との連携を図った。岡山大学の「岡山大学児童文化部」や、倉敷市立短期大学の「倉敷市立短大子どもの劇場」など、先行する学生劇団・児童文化部として歴史と実績を有する組織との試演会を行い、それぞれの理念や表現を学び合うとともに課題を明確化した。特に、倉敷市立短大子どもの劇場とは2010（平成22）年から継続的に試演会を重ね、2016（平成28）年からは早島町教育委員会主催事業において合同公演を行うに至った。

⑤専門人形劇場における合宿研修の開始

設立２年目の2009（平成21）年から、財団法人とらまる人形劇研究所（現 一般社団法人とらまる人形劇研究所）の協力により、人形劇の専門施設での上演を重ねると共に、専門家からの指導を受け、活動の質的向上を試みている。また、専門人形劇団による作品の鑑賞や、その舞台裏の見学、質疑応答などの機会を設け、作品の質的向上に結び付けている。専門劇団の姿や作品に触れることは作品創作の源泉になることも多く、また子どもと文化芸術の繋がりに関する学びを得たり、その出逢いをもたらす保育者・教員の役割を考えたりする機会にもなっている。

設立３年目の2010（平成22）年からは、施設に併設するキャンプ場ロッジを利用しての合宿研修へと発展し、人形劇場での上演と専門家からの指導・助言を受けると同時に、参加学生の親睦を深める機会となった。児童文化財の制作と上演場面だけでなく、日常的な生活場面の中の何気ないやりとりを通して構築された人間関係が、一層の信頼関係や一体感を醸成し、結果として作品の質的向上を目

指す主活動を下支えした。ここに、学びと育ちの共同体としての部活動の意義を見出すことができる。

さらに、この人形劇場とらまる座での上演の場において、人形劇団及び学生人形劇団に関する全国的な動向を把握している関係者から、ぱれっとの活動内容とその作品を広く発信することを提案され、人形劇の全国的な祭典への上演参加を目指すことになる。

（7）完成年度における定期公演の開催と定例化

2011（平成23）年、子ども教育学部に第４期生が入学し、完成年度を迎えた。ぱれっとも、全学年が揃い、初めての卒業生を輩出することになる。これに併せて、卒業公演を兼ねた年度末発表の機会を設定し、2012（平成24）年３月に「第１回ぱれっと定期公演」を開催した。以降、倉敷市及び倉敷市教育委員会の後援を受けながら、卒業公演と年度末成果発表会として定期公演を毎年度末に開催し、一般市民のほか、保護者や大学教職員を招待し、学生の学びと育ちの発信を行うことになる。

ぱれっと第１生の進路は、保育所保育士・幼稚園教諭・小学校教諭としての就職や、大学院進学など多岐にわたった。保育士（３名）や小学校教諭（２名）など、公務員としての就職の割合も一定のものがあり（50％）、その傾向は現在も続いている。

２．展開期（2012年～2019年度）

（1）全国規模の行事における公演の開始

地域に根ざした公演に加えて、県外の行事における上演も貴重な学びの機会である。ぱれっとは、学外からの要請に応えたり、自ら申請したりすることで、積極的に全国規模の公演に参加した。

長野県飯田市は、人形劇による街づくりを行っており、学校教育や社会教育にも人形劇を取り入れたり、専門劇場を拠点とした上演事業を行ったりするなど、総合的な取り組みを展開している日本の人形劇文化の中心地である。その中核を担っているのが国際児童演劇祭「いいだ人形劇フェスタ」である。これは、日本最大規模の人形劇の祭典であり、国内外からプロ・アマを問わず劇団が集まり、市内全域において連続公演を行うものである。2012（平成24）年８月、ぱれっとは専門劇団からの促しを受け、いいだ人形劇フェスタに初めて参加した。上演を担ったのは第３期生であり、顧問教員のほか、卒業生や第４期生、学部教員も引率に加わって公演を行った。以降、いいだ人形劇フェスタへの参加は、３年次の中間成果発表の機会として位置づけられ、定期的な参加を行うようになる。上演に加えて、国内外の専門劇団による人形劇作品を鑑賞する機会を得て、３年次の新作制作に向けた意欲を高めることができた。

また、2012（平成24）年度は、徳島県で開催された国民文化祭における「まつしげ人形劇フェスティバル」に上演参加した。これらの通常とは異なる特別な状況での上演は、参加学生に大きな達成感を与え、質的向上への意欲を一層高めた。

さらに、その姿は後輩学生の意識にも変化をもたらし、「いいだ人形劇フェスタ」をはじめとした各行事への参加は、各学年の目標・伝統となり、新型コロナウィルス感染症の世界的流行によって中断される前の2019年（令和元）年度まで継続することになる。国民文化祭についても、徳島県大会（2012年）に続き、専門人形劇団からの招聘を受け、岡山県及び倉敷市による助成を得て、愛知県大会「北なごやパペットフェスタ」（2016年）に参加した。

（2）大学附属幼年教育施設における定期的な公演の開始

2013（平成25）年４月、子ども教育学部は新学部長を迎えると同時に学科再編を行い、子ども教育学科に「小学校・特別支援学校コース」と「保育園・幼稚園コース」を設置した。そして、「作陽ブランド」の確立を目指し、特色ある教育として「特別支援教育」と「学部附属児童文化部活動」を挙げた[1)]。

また、同年４月に、「くらしき作陽大学附属幼稚園」が設置され、大学に併設する幼稚園として各

学部の特徴を活かした教育内容を特色のひとつとして挙げた。ぱれっとは、附属幼稚園における定期的な人形劇上演を担当し、幼児の情操教育の一端を担っている。2014（平成26）年には園内に地域子育て支援拠点「さくよう森のひろば『どんぐりっこ』」が開設され、ぱれっとはここでも、人形劇やその他の児童文化財の上演を行った。

さらに、2015（平成27）年に、幼稚園から「くらしき作陽大学附属認定こども園」に移行した後も、定期的な上演を継続し、現在に至っている。また、新型コロナウィルス感染症の世界的な流行により、公演活動の中止を余儀なくされたが、附属認定こども園においては、状況が許す範囲での人形劇等の上演に加え、各クラス（乳児クラスを除く）における絵本の読み聞かせの機会の提供を受けることができた。

（3）大学COC事業への参画と乳児向け舞台芸術の本格的な着手

2014（平成26）年、くらしき作陽大学は、倉敷市及び学校法人加計学園倉敷芸術科学大学と連携し、文部科学省「平成26年度『地（知）の拠点整備事業』（大学COC事業）」に共同申請し、採択された。これは、自治体を中心に地域社会と連携し、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学等を支援することで、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能強化を図ることを目的としたものである。

ぱれっとは、地域課題に応えるための教育と研究及び社会貢献に取り組む担当として大学COC事業の一端を担うこととなる。具体的には、「倉敷アートスタート研究」を担当し、乳児向け舞台芸術を通した地域貢献と、これによる保育者・教員養成の取り組みを行った。未就園児に対する公演依頼の増加を受け、ぱれっとは既に2013（平成25）年度に乳幼児を対象とした非言語的表現による人形劇を制作しており、それを発展させ、教育と研究に結び付けながら、大学・学部の事業推進に貢献した。乳児向け舞台芸術は、1980年代に西欧で始まり、日本で最初の制作がなされたのは1990年代中頃である。その後、緩やかに発展し、関東、山陰、九州などのいくつかの地域で社会福祉と一体的な取り組みが開始されたのが2000年代初頭である。その後、日本各地で実践が積み重ねられ、2015（平成27）年に、乳児向け舞台芸術に取り組む創造団体や子育て支援団体及び地域文化振興団体が、組織的な事業を立ち上げるに至る。顧問教員はその設立メンバーとして事業に参画しており、大学COC事業におけるぱれっとの取り組みは、国内外の乳児向け舞台芸術における先駆的な創造団体から専門的な知識の提供を受けることができた。

具体的には、乳児向け舞台芸術『みずのなかのたまべえ』を制作し、倉敷市内の乳児と保護者に上演し、その成果の検証を試みた。「たまべえ」は玉島商工会議所が倉敷市玉島地区の地域振興のために考案したおたまじゃくしのマスコットキャラクターであり、商工会議所青年部の要請によって、キャラクターの活かし方を検討するうちに、人形劇化へと結びつき、地域連携の象徴となった。

この作品の公演に際して、上演機会の提供と環境構成及び被験児の募集を担ったのが、公益財団法人倉敷市文化振興財団（アルスくらしき）である。当財団は、倉敷市からの業務委託を受けて文化振興を担い各種事業を展開している。ぱれっとは、倉敷アートスタート研究を推進するにあたり、共同研究組織として素材上演の機会の提供や参加家族の募集など多面的な支援を受けた。さらに、財団が倉敷市と共に主催する「アルスくらしき親子劇場」の実施にあたって上演を担当し、財団の主導する倉敷市の文化振興事業のうち、子どもや保護者を対象としたものを担うに至った。これは新型コロナウィルス感染症の世界的な流行が見られる2021（令和３）年度まで継続された。

（4）文化庁による派遣と国際演劇祭等への招聘

ぱれっとは、これまでの実績によって、文化庁による派遣や国際演劇祭への招聘参加など、専門劇団が担当する内容の事業を担うようになる。

①文化庁「文化芸術による子供の育成事業（芸術家の派遣事業）」への派遣

前述の通り、長野県飯田市は、その街作りの中核のひとつとして人形劇を位置づけており、社会教

育・学校教育において人形劇が取り入れられている。中でも、飯田市立丸山小学校は伝統的な児童人形劇団（人形劇クラブ）が現存する唯一の小学校であり、いいだ人形劇フェスタをはじめとした各種行事での上演を継続している。2013（平成25）年４月、ぱれっとの卒業生が新規採用教員として丸山小学校に着任し、児童人形劇団の顧問として指導・引率等を担うことになる。そして、2016（平成28）･2017（平成29）年、ぱれっとは顧問教員とともに、文化庁「文化芸術による子供の育成事業（芸術家の派遣事業）」の担当劇団として丸山小学校に派遣された。児童劇団との交流試演会を開催し、相互の表現から学び合う貴重な機会から、子どもと児童文化財の関わりに関する知見を深めた。

②国際演劇祭等への招聘参加

「松江・森の演劇祭」は、島根県松江市にある公立演劇専用劇場「しいの実シアター」を拠点として開催される国際演劇祭である。国内外の優れた創造団体を招聘し、劇場及び周辺施設で文化芸術による地域振興を展開している。ぱれっとは、国内の専門人形劇団による推薦を得て、2016（平成28）年９月のプレ公演「森の小さな演劇祭」と2017（平成29）年の本公演「松江・森の演劇祭」に招聘された。プレ公演における地域住民の評価と再演を求める要望に実行委員会が応えたものであり、国内外の専門劇団とともに国際演劇祭の一翼を担った。

この他、福岡県人形劇協議会からの要請を受け、福岡県筑紫野市で開催される「ちくしの人形劇祭」に参加し、地域の子どもに上演すると同時に、所属劇団の研修における素材上演を担当した。

（５）学習成果の地域への還元

以上のように、第１期生を輩出して以降、2012（平成24）年からは、学内外での活動は質量ともに増大し、活動による学びも多岐にわたるものとなった。保育・教育の現場に就職し、保育者・教員として勤務する卒業生からの依頼に応え、岡山県岡山市（2015～2017）、愛媛県喜多郡内子町（2016）、岡山県倉敷市（2018～2022）、香川県木田郡三木町（2019）、長野県木曽郡大桑村（2020）などでの公演を行った。また、卒業生からの依頼に応えて、大学近隣の倉敷市立乙島小学校における読み聞かせボランティア活動も2020（令和２）年以降継続している。

このように大学周辺の地域に根ざした公演を行いながら、市外・県内外での公演や遠征を行い、同時に大学COC事業の倉敷アートスタート研究において乳児向け舞台芸術の研究と作品制作に取り組んだ。これらに加えて、文化庁派遣を受けたり国際演劇祭に招聘されたりするなど、ぱれっとは充実した期間を迎えた。これに併せて、大学COC事業の一環として、ぱれっとの取り組みの成果を地域に還元するためのシンポジウムや記念公演等が開催された。先ず2017（平成29）年に、人形劇を通した次世代育成について、小学生劇団・中高生劇団・大学生劇団のそれぞれの視点から、その成果と課題を問うシンポジウムが開催された。次に2018（平成30）年に、「設立10周年記念公演」が開催されると同時に、岡山県内外の保育所、幼稚園、小学校及び特別支援学校で保育者・教員として勤務する卒業生を招き、それぞれの保育・教育実践やそれらを下支えするぱれっとでの学びの成果を報告するシンポジウムが開催された。

2018（平成30）年７月、「平成30年西日本豪雨」が発生し、倉敷市は甚大な被害を受けた。ぱれっとが毎年上演を行っていた保育所や社会福祉施設も被災し、例年通りの公演を行うことはできなかった。その後、倉敷市まきびの里保育園は仮設園舎での保育を再開し、ぱれっとは倉敷市大学連携福祉事業の一環として復興支援の公演を実施した。

2019（令和元）年４月から、ぱれっとの部員学生が履修可能な専門科目「子ども文化理論演習」「子ども文化実践演習」が開講され、ぱれっとは授業化・単位化された。

さらに2019（令和元）年11月、顧問教員が「第1回福武教育文化賞」を受賞した。これは1987（昭和62）年から続く「教育賞」と、2000（平成12）年から続く「文化賞」が統合されたもので、岡山県の教育及び文化の向上に貢献している個人及び団体を顕彰することを目的とする。顧問教員の受賞理由は、「乳児向け舞台芸術の研究と実践及び学生劇団指導による岡山県内の情操教育の実績と今後への期待」であり、これはくらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの活動に対する外

部評価の現れのひとつであると言える。

３．新型コロナウィルス感染症の世界的流行下における活動継続期（2020～2021年度）

（１）新型コロナウィルス感染症の世界的流行の始まりと対応

2020（令和２）年の年明けから新型コロナウィルス感染症の世界的流行が始まった。ぱれっとは春期休業期間を利用した連続公演を開始していたが、日本国内でも流行の急拡大が見られるようになり、その対応を迫られた。そして、2020年2月末の長野県木曽郡の大桑村立大桑小学校における２年生学級との相互上演交流会を最後に、予定されていた公演の中止を余儀なくされ、年度末の定期公演（卒業公演）も関係者のみの学内上演に切り替えることとなった。

密閉・密集・密接状態を避けて感染症対策を徹底すべき状況にあって、他者と関わりながら作品の制作や練習に取り組み、その成果を直接子どもたちに届ける活動を主軸とするぱれっとは、その活動のやり方の大部分を変更する必要に迫られた。公演はもとより、練習場所に集まって活動を行うこと自体に制限が課されることとなり、遠隔会議システムを使用したオンライン活動を行うことにより、辛うじて、関係性の構築・深化や、実践力・表現力の育成を継続させた。

感染症の流行は拡大と一時的な収束を繰り返し､その波が収まる時期で､倉敷市や大学の方針に則って活動が認められた場合に限り、感染症対策を行いながら、対面型による活動や学外公演を再開した。例年50～60回の公演実績があったが、新型コロナウィルスの世界的な流行が始まった2020（令和２）年度は17回、2021（令和３）年度は25回にとどまった。

遠征公演についても、乳幼児向け舞台芸術を通した子育て支援に取り組む広島県三次市や、国内でいち早く乳児向け舞台芸術に取り組んでいた地域のひとつである鳥取県境港市など、複数の依頼を受け上演を試みたが断念せざるを得なかった。いいだ人形劇フェスタや春休みとらまるパペットフェスタなど、例年参加していた行事も相次いで中止となり、合宿研修を兼ねていた上演機会も次々と失われた。

この状況であっても、大学周辺地域において子どもたちを前にして学習成果を発表する学外公演の機会をわずかでも設けることができたのは、地域の子育て支援団体等の理解と協力の御蔭であり、卒業生を含めたぱれっと部員のこれまでの真摯な取り組みの成果と言えよう。2020（令和２）年度及び2021（令和３）年度末の定期公演（卒業公演）は、オンライン配信と関係者限定の対面型上演の両面で実施した。

（２）社会情勢に応じた活動の継続と新たな顧問教員の就任

2022（令和４）年３月末をもって、2008（平成20）年から14年間、ぱれっとの初代顧問を務めた教員が退任し、それに伴って2022（令和４）年４月から新たな顧問教員が着任した。人形劇の制作・上演経験を有すると同時に、学校教育及び社会教育の現場で、子どもや保護者と関わり、地域の教育・福祉に携わってきた新しい顧問教員の指導のもと、新体制のぱれっとが歩みを始めた。

新型コロナウィルスの世界的な流行は依然として続いており、完全な終息は未だ見通せないが、感染症に対する社会の捉え方は変化し、必要な対策を講じつつも行き過ぎたものは緩和され、徐々に活動制限が解除されている。公演依頼もコロナ禍以前の水準に戻り、ぱれっとの公演を年間行事としていた諸団体へのアウトリーチも復調している。セリフを発したり、短時間ながら近接して演技を行ったりするなど、制限下では上演が難しかった演目の再演にも着手し、以前のように学生の実態に合わせた多様な表現経験を提供することができるようになった。幼児・児童とともに人形劇等の児童文化財を制作・上演を行い、実務家教員としての教育経験を有する新しい顧問教員の指導のもとに活動が行われ、新たな作品創作も開始されている。2022（令和４）年７月14日には、600回の節目の公演を倉敷市玉島児童館で開催した。コロナ禍は、ぱれっとの独自性や意義を鮮明にすると同時に、その課題も浮き彫りにした。感染症の流行に限らず、時代や社会は新たな要請を投げかけてくると考えられ

るが、それに応える新体制下でのぱれっとの活動が期待される。

Ⅳ．くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの特徴

１．協働性や実践力の育成を通した学部教育への貢献

ぱれっとはアウトリーチを主体とした劇団活動を展開し、地域の子育て支援に直接貢献すると同時に、その過程に参画する学生の実践力と人間性を高め、保育者・教員としての資質と能力の向上を目指している。

教師に求められる資質能力については、これまでの中央教育審議会における答申の中でも、「使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等」が挙げられており、令和３年答申において、「ファシリテーション能力、ICT活用指導力等」が加えられた。児童の集団的な学びをもたらす存在であると同時に、教師自身もまた、教育の営みのなかで他者と共に連携と協働を求められる。「質の高い教職員集団」が求められる昨今において、教師自身の協働性の育成は必要不可欠である。

また、「令和の日本型学校教育」の姿として、第一に「個別最適な学び」が示される。これは、「個に応じた支援」（指導の個別化と学習の個別化）を学習者の視点から整理した概念である。そして、学びに参加する子どものそれぞれの学びを一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す過程で重要視されるのが、第二の姿である「協働的な学び」である。個に応じつつ、それぞれの気づきや学びを結びつけ、協働的な学びへと発展させていく学習の在り方を実現するのが、これからの教師の役割である。探求的な学習や体験活動を通じ、子ども同士や多様な他者と協働を通して、社会的な存在としての成長を促すにあたり、まずは教師自身の協働性が問われると言えよう。

これに対し、ぱれっとは、児童文化財の制作と公演を学生集団（劇団・部活動）によって行う創造的協同活動をその基盤として、学生の社会性を高め、協働性を培う教育実践を重ねている。作品の制作過程はもとより、年間50～60回程度の公演を行っていくためには、高度な協働性が必要とされる。計画の作成、分掌の立案、具体的な施行と評価、次年度以降を見据えた継承など、児童文化財の制作と公演を方法として部員学生が経験する学びは、実践力だけでなく、その協働性を高めるものと考えられる。

ぱれっとに限らずくらしき作陽大学子ども教育学部では、学生集団の協働による保育者・教員養成を行っている。2010（平成22）年度からは特別支援教育（橋本・永井・銀屋・渡邉・松田，2018）、2014（平成26）年度からは個別学習支援を主題とした協働的な学びの場が設けられた。専門性に関する学びにとどまらず、学生と教員による協働的な学びは、子ども教育学部の正課内外の教育的達成を下支えしている。

2011（平成23）年度に初めての卒業生を送り出して以来、ぱれっとは133人の卒業生を送り出している。そのうちの123名が、保育者・教員・施設職員である。その内訳は、民間の幼児教育施設（保育所・認定こども園・幼稚園）保育者58名、公立の幼児教育施設（保育所・認定こども園・幼稚園）保育者33名、そして小学校教諭は27名である。また、障害者支援施設及び放課後児童クラブ等の施設職員は４名である（ただし、卒業時の就職先）。123名の保育者・教員・施設職員のうち、公立の幼児教育施設及び学校に就職を果たした卒業生は60名である。

ぱれっとの独自性の高い保育者・教員養成は、普遍性を備えつつ、時代の趨勢に適合したものであり、子ども教育学部における保育者・教員養成の一角を担い、その教育に貢献している。

２．学生劇団及び部活動としての組織運営及び教育の展開

佐伯（2007）は、ヴィゴツキ―の提唱する「発達の最近接領域（Zone of Proximal Development）」について、「人は一人でできる知的活動領域と他者と共にできる活動領域があり、一般的には後者の方がより大きく広がりがある」と述べ、その差のことを最近接発達領域と表現し、人が発達する場であるとした。このように教育や保育の営みは、個人が他者と共にある場において展開される。ぱれっ

とにおいても、部員学生が多様な他者との関わりの中で相互に影響を及ぼし合い、経験知や実践知を集合知として共有し、個人では得られない気づきや学びや育ちを得ることを企図している。そのため、ぱれっとは、授業化・単位化されている一方で、学部の特色ある教育の一環として、通常の授業の枠組みに収まらない実践的な学習の共同体としての次に述べる側面を有している。

（1）学生劇団としての側面

第一に、学生劇団という側面である。ぱれっとにおいては、顧問教員の指導・監修のもと、人形劇やパネルシアターを中心とした児童文化財の作品を制作し、稽古（練習）し、現場に出向いて公演という形で学習成果を社会に還元する。2008（平成20）年８月30日から2022（令和４）年10月11日現在までの公演実績は605回を数え、その６割以上（378回）が学外公演である。精力的なアウトリーチを展開し、地域の子育て支援・児童福祉・社会教育・学校教育等に直接貢献している。学外公演を主としながら年間50～60回の公演を行う学生劇団は希少である。

学外公演を主体とすることは容易ではない。会場毎に異なる環境に対応して舞台等を設置し、公演を行うことは必然的に部員学生の実践力や協働性を高めた。毎回が同じ準備を行うわけではなく、その場と対象に相応しい演目や環境構成を検討・立案し、実践していく文化がぱれっと内に形成され、共通の文脈のなかで思考と実践を重ねる中で、学生劇団としての強い一体感が醸成された。毎回役割分担やタイムスケジュールを決めるのではなく、どの公演にも通底する準備と全体像や進行の仕方、分掌のあり方を踏まえて、各自が必要に応じて判断し、実行することで、限られた時間での公演準備を達成していくことができた。

学外公演を行うことは、多様な公演依頼に応えることである。乳児・未就園児から、幼児、児童、高校生、大人まで幅広い対象の観客に対する公演を企画・実施することは、ぱれっとの組織としての実践力を高め、それに参加する部員学生の表現力を高めると共に、経験知の蓄積につながった。これは発達過程の違いに応じた多様性の学習だけにとどまらない。例えば、子どもだけの公演と、子どもが保護者と共に鑑賞する公演では、同じ演目でも求められる表現が異なる。学校園という親しみのあるクラスメイトが集まる公演と不特定多数が集まる公演でも求められる配慮事項が異なる。多数の公演をこなしてくなかで、それらに即応する実践知が形成された。

また、多様な対象の公演に応えることで、レパートリーが多様化し、表現の幅が拡大された。それに応じて得られる学生の学びも深まることになる。例えば、設立当初は、幼児及び児童を対象とした公演を多く見込んで作品制作が行われた。しかし、この想定に反して、乳児や未就園児とその保護者を対象とした公演が増加していく。子育て支援の要請に応えるために、言語的な表現や刺激の強い表現を抑えた作品が必要となり、人形と演者による表現と音楽のみで構成された非言語的・前言語的表現を取り入れた作品を複数制作して要望に応えた。中でも、2013（平成25）年に初めて制作した人形劇『おすわりくまちゃん』は、地域の子育て支援団体だけでなく専門劇団からも高い評価を得て、岡山県内外の行事だけでなく、ノンバーバル作品として国際演劇祭における上演に結びついた。これらの実績から、児童向けにもノンバーバル作品を制作したり、前述の大学COC事業「倉敷アートスタート研究」に見られるような乳児向け舞台芸術の研究と実践を試みたりと取り組みの発展がもたらされた。

以上のような深まりは、作品制作と公演を活動の主軸に据えた成果であり、副次的に学生の表現力を高めることに繋がった。これは学生劇団としての側面の独自性や有用性を示すものである。

（2）部活動としての側面

第二に、部活動という側面である。ぱれっとは、児童文化部という名称の通り、学年を越えた学生組織による主体的な活動を展開している。顧問教員の指導・助言のもと、上級生が運営を担い、児童文化財の制作・練習や、公演の企画・立案・実施等の様々な場面で下級生を主導する。「教えることで学ぶ」を標語として、教わる側はもとより教える側の学生も、指導（教育）対象の理解に努め、最

適な教示のあり方を模索・検討・実践・反省し、これを通して自らの能力の向上に繋げている。

前述した通り、精力的な学生劇団活動を行う過程で得られた実践知は、部活動という形態の中で、上級生から下級生へと継承され、錬磨され、向上していくことが可能となった。

また部活動として、学生主体の役員会による主体的な組織運営もまた、参加学生の責任と自覚、そして帰属意識を高め、協働を促し、彼らの協働性を高める役割を果たした。

上級生が下級生を指導するなかで、相互に学びを深める営みが部活動の要諦である。ぱれっとにおいても同様であり、児童文化財の制作や上演（表現）に関する指導を通して、上級生から下級生へ知識や技術及び経験知の伝達が行われた。ぱれっとにおいては、知識や技術の教授と習得にとどまらず、その行為自体から「教えること」「教えることを通じて教育・指導する側が学ぶこと」を学ぶことにも着目した。部員学生は、児童文化財の稽古を通して、自身の表現を振り返り、その要点を明確にし、それを伝えるための具体的方法を検討し、言動をもって指導にあたる。指導する対象への理解を深め、実態に応じた指導を模索する。これらを通して、自分自身の表現が錬磨され、教育・指導の相互性を感得する。「教えることで学ぶ」ことを体現する教育の仕組みのひとつが部活動であり、ぱれっとは、授業の枠を越えて、部活動という学生集団による学びをその特徴としている。これは、個別最適な学びと協働的な学びを具現化するものとも言えるだろう。

（3）実践知に基づき現場実践に根ざした専門性の高い指導

以上のような活動を行うには、専門性の高い指導が必要となる。ぱれっとの初代顧問教員は、自身も学生時代に大学の児童文化部に所属し、学生としての地域公演の経験を有している。また、財団法人とらまる人形劇研究所附属人形劇学校パペットアークに進学すると共に、人形劇に関する総合文化施設での勤務経験と、人形劇学校附属人形劇団における作品制作と公演の実績を有している。全国的に活躍する専門人形劇団及び児童文化関係者との繋がりを活かして、専門的な指導・助言を適宜受けながら、ぱれっとの運営と教育に反映することが可能であった。これらは、アウトリーチを主体とした学生劇団を部活動の形態で実施し、保育者・教員養成に繋げるぱれっとの基盤構築に一定の役割を果たした。２代目顧問教員も同様に、学生時代に児童文化部に所属し、地域公演の経験を有している。さらに、小学校教諭及び児童会館（児童館）職員として、学教教育、社会教育及び社会福祉の現場で子どもや保護者と関わり、関係者との連携と協働に深く携わってきた。それまでのぱれっとの教育的活動に加えて、教育・保育・福祉の視点に立った指導が導入されることにより、部員学生の実態に適合し、主体的な育ちや学びがもたらされる実践への発展が期待される。白井ら（2016）は、部活動に関して、運動部の生徒の意欲や自主性を生み出す有効的な指導方法に焦点をあてて論じ、指導者による恣意的で管見な経験論から脱却し、生徒の自律性支援行動を促すための学術的理論に根差したコーチングへの転換の必要性を述べた。ぱれっとの指導においても、子どもの前に立つ保育者・教員の養成の組織であることに立脚し、どのような指導のあり方が時代の要請に応え、かつ学生の実態に適合するかを検討し、向上と変革に努める必要があるだろう。

３．アウトリーチを主体とした地域貢献活動の展開と保育者・教員養成の一体的展開

児童文化財の上演を主とする学生団体は多数ある。その上演先は、学内と学外に大別される。例えば、大学内の体育館や上演ホール等に定期的に家族連れを招いて上演する団体などがある。これは大学が所在する地域を中心として、子育て支援の拠点を形成することにつながる。他方、学外で公演を行う場合は、特定の場所で定期的な公演を行う場合と、不特定の場所で随時公演を行う場合に分かれる。前者の一例として、大学の所在する地域や近隣の地域などで定期的な公演を行う。作陽短期大学保育学科が行っていた「作陽こどもまつり」もこれにあたる。

ぱれっとは、前者のように学内での公演や特定の場所での定期的な公演に加えて、不特定の場所で随時公演を行っている。つまり、児童文化財の公演を求める地域からの出張依頼に対して、可能な限り要望に応え、積極的に学外上演を行う劇団的側面を強く押し出した。毎回異なる会場での上演は、

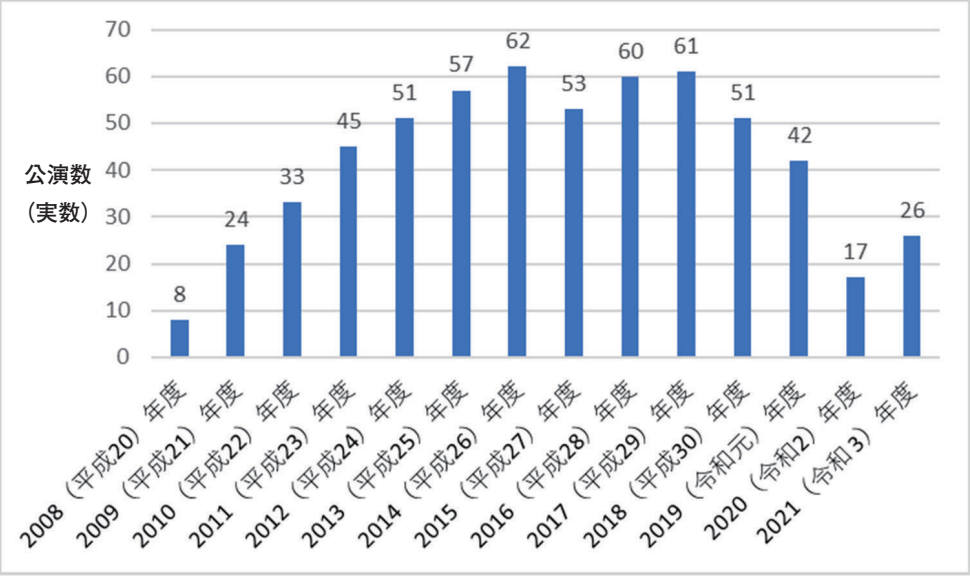


図１．くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの公演数の変遷

移動や準備に負担が伴うが、会場・公演毎の状況や要請に合わせ、実践知・経験知を基に臨機応変に対応し、多様な公演をこなしていく学外公演を重ねていくことにより、参加学生の実践力をより高めるねらいである。このアウトリーチを主体とした活動は、地域の子育て支援への広く細やかで直接的な貢献を可能とした。さらに副次的に、学生の姿を示すことを通して、人間性と実践力の育成を重視する大学・学部の教育の理念や特色を周知することに繋がった。

2008（平成20）年度から2021（令和２）年度までのぱれっとの公演数の変遷は**図１**に示す通りである。設立２年目から急激に公演回数が増加し、完成年度を迎えてからは、年間概ね50～60回の公演を保持している。2019（令和元）年度末に新型コロナウィルスの世界的流行が始まり公演の実施が困難になるまでこの傾向は続いていた。そして、ぱれっとの公演の学内外の内訳は**図２**に示すとおり、ぱれっとの605回の公演のうち、学内公演は227回、学外公演は378回であり、公演実績の62％がアウトリーチである。なお、学外公演は、全て学外の子どもに関わる団体・組織からの依頼である。

学内公演（227回）の中には、ぱれっとが主催する自主公演（定期公演，新入

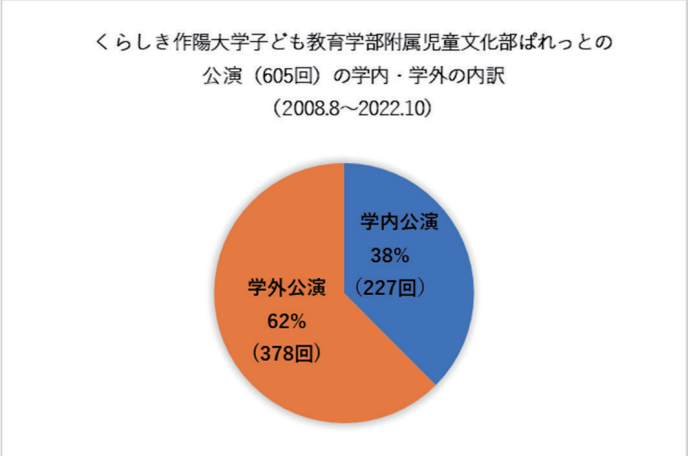


図２．くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの公演の学内・学外の内訳

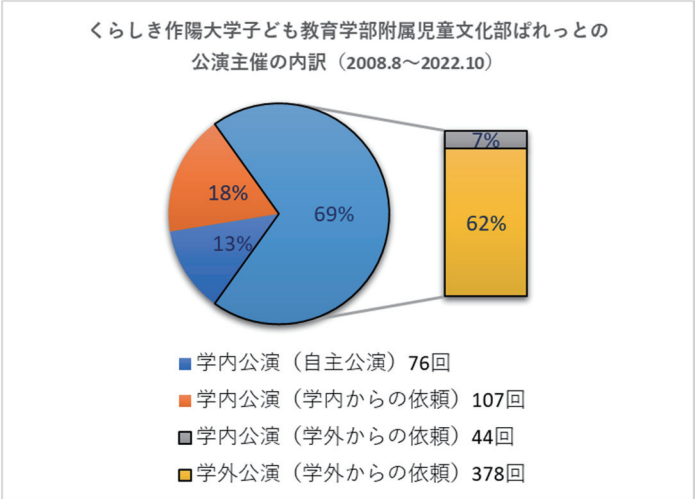


図３．くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの公演主催の内訳

生歓迎公演，新作試演会，他大学児童文化部との交流試演会等76回）や、大学から依頼された上演（オープンキャンパス，大学見学会，キッズキャンパス等107回）のほかにも、学内で実施されているものの、主催（依頼主）は大学関係者でない場合（44公演）がある。その内訳は、特別支援学校や付近の放課後児童クラブなどからの依頼によって学内で実施したもの（20公演）や、大学敷地内にある附属幼年教育施設及び地域子育て支援拠点からの依頼によって実施したもの（24公演）が含まれており、**図３**に示すとおり、実質的には公演実績の69％にあたる422公演が、子どもに関わる団体・組織からの依頼によるものである。

以上のように、ぱれっとの大きな特徴は、アウトリーチを主体とした公演活動の展開である。学生劇団及び部活動としての自律的な活動や、実践的学習とその評価と反省による深化も、公演数が保証されてこそのものである。全国的にも類例のない高い公演実績がぱれっとの教育を支えている。

Ⅴ．今後の課題と展望

本論は、児童文化財の制作と公演を核とした創造的協同活動による保育者・教員養成の教育的妥当性を明らかにする研究の端緒であり、ぱれっとの活動概要と、その変遷から特徴を明らかにした。

今後の課題は、見出された要点・特徴について考察を加え、その有用性や保育者・教員養成のあり方に関する検証・提案を行うことである。例えば、①600回を数える公演の変遷（依頼先・対象年齢の広がり）から見る児童文化財の公演活動に対する社会的意義に関する考察、②ぱれっとによって制作された作品の分析と保育者・教員養成に果たした役割の検証及び協働的創造活動の主題としての児童文化財の意義、③学生劇団及び部活動という学びの共同体による教育の有用性と課題等について論考し、報告を行う。

註

１）山陽新聞，2013年７月26日掲載.

引用参考文献

○くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局：文部科学省大学COC（地（知）の拠点）事業平成26年度採択「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」『大学COC事業平成30年度活動報告書』，2019年.
○佐伯胖：『共感―育ち合う保育のなかで―』，ミネルヴァ書房，2007年.
○白井良昌・白井徹・竹村直樹：「運動部活動における指導方法についての一考察」，『関西外国語大学研究論集第103号』，2016年.
○中央教育審議会：『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）』，2021年.
○橋本正巳・永井祐也・銀屋伸之・渡邉亮太・松田真正：「実践的指導力を高める特別支援学校教員養成課程の在り方―特別支援教育ラボの教育実践・地域連携・学術研究の三位一体化―」，『くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要第51巻第2号（通巻第91巻）』，2018年.

保育者養成課程に在籍する大学生のアイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連
―実習未経験の大学生に関する検討―

The Relationship between Ego-identity Status and Consciousness about Childcare of University Students in a Nursery Teacher-training Course
― A Case Study without Experience of Practicing Childcare ―

藤 田 由 起*
Yuki FUJITA

Abstract

This study examined how the “ego-identity status” of university students in a nursery teacher-training course was related to their understanding, professional aptitude, hope, and interest regarding childcare. Seventy-five participants, who did not have any experience of practicing childcare, answered the questionnaire about their identity and the above-mentioned topics. The data indicated the three following possibilities: (1) Most students without experience of practicing childcare were in “the middle of identity diffusion and moratorium status.” (2) Students with high ego-identity status had more confidence in understanding childcare, childcare professional aptitude, hope, and interest regarding childcare than students with low ego-identity. (3) The students’ recognition of childcare was related to their belief in a way of lives. In conclusion, in a nursery teacher-training course, students need to not only accomplish knowledge and experiences of childcare but also consider and understand themselves deeply. Consequently, they can continue working as nursery teachers and feel that their work is worthwhile after graduating from the university.

Ⅰ. 問題と目的

青年期は、「心理的離乳」（Hollingworth、1928）という言葉で表されるように、これまで自身を守ってきた養育者から精神的に自立したいという意識が強くなる時期である。そして、Erikson（1959）は、このような自立に向かう青年期における発達課題として、「アイデンティティの確立」を挙げている。「アイデンティティの確立」とは、田島ら（2016）によると、種々の役割実験を通して自分を正しく理解し、「日本人としての自分」、「男性としての自分」、「兄としての自分」など、自分の中に存在する多くの側面を自我によって秩序づけ、統合することであり、「アイデンティティを確立することにより、青年は自分なりの考え方や価値観、生き方、人生観、人生目標をもち、自己の主体性、自立性、独自性を確立することができる」とされている。Marcia（1966）は、青年のアイデンティティ達成（確立）の程度について、「危機」の有無と「傾倒」の有無によって、4つのアイデンティティ・ステイタスに分類した。田島ら（2016）によると、「危機」とは「その人にとって意味のあるいくつかの可能性について迷い、決定しようと苦闘した（している）時期」であり、「傾倒」とは「自分自身の信念を明確に表現したり、それにもとづいて行動したりすること」である。これらの２つの基準の有無によって、「アイデンティティ達成」、「早期完了」、「モラトリアム」、「アイデンティティ拡散」の４つの地位に分類される（表１）。Marcia（1966）のアイデンティティ・ステイタスにも「モラトリアム」という分類があるが、Erikson（1959）は、一人前の社会人としての責任や義務が猶予された時期を「心理・社会的モラトリアム」と呼び、この時期に一人前になるための努力や修行を積み重ねることで、

*くらしき作陽大学　子ども教育学部　Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

少しずつアイデンティティを確立していくと述べている。そして、大学生や専門学校生の時期にこのような心理・社会的モラトリアムの期間として様々な試行錯誤を重ね、アイデンティティの確立に向かうことが期待される。すなわち、大学生や専門学校生の時期においては、アイデンティティ・ステイタスの４つの地位の中でも「アイデンティティ達成」もしくは「モラトリアム」に位置することが期待されやすいと考えられる。一方で下山（1992）は、日本人大学生においてはErikson（1959）が従来提唱してきた心理・社会的モラトリアムで想定される心理状態とは異なる心理状態を呈することが多いことを述べており、その具体例として「モラトリアム心理」（小此木、1977）や「スチューデント・アパシー」を挙げている。小此木（1977）によると、Erickson（1959）が提唱してきた心理・社会的モラトリアムには自立への渇望や自己探求などの特徴があるのに対して、日本の青年におけるモラトリアム心理には、それらとは異なる全能感やしらけ、遊び感覚などの特徴があるとされる。また、「スチューデント・アパシー」とは、「職業に関する決定の回避」と「学業からの退却」を主症状とするものであり（下山、1992）、狩野（2011）は、「特定の原因がないにもかかわらず勉学に対して選択的に無気力を示して、無感情化した大学生の状態」と表している。大学進学が青年の進路の選択肢として一般的になった現代においては、この期間に将来を見据えて努力したり、自分を見つめ直したりすることよりも、目先の欲求に目が向き、自身の能力や自分らしさ、その先の人生を見つめることに至らない若者も少なくないと考えられる。

このように、現代の若者のアイデンティティ確立には様々な課題があると考えられているが、専門職を養成する大学や専門学校に在籍する学生の場合、入学の前段階からある程度自身の進路や将来に関する展望を有して入学してきていると推察される。そして、保育者養成校においては、保育士資格や幼稚園教諭免許状取得に必要な科目を中心として履修し、「保育者」として働くことを前提としたカリキュラムに則って学習していくため、必然的に保育者としての自分の在り方や適性について見つめる機会を多く有していると考えられる。一方で、上述したような心理・社会的モラトリアムの問題を考慮すると、保育者養成校に入学すること自体が目的となり、入学という目的が達成された後の学業やその他の活動における試行錯誤、自己の見つめ直しが疎かになってしまう学生も存在すると推察される。実際に小薗江（2014）は、保育者養成の現場において、保育職に就くために維持し続ける必要がある専門分野への興味関心、意欲、態度を維持する努力を怠り、できるだけ楽をしたいという学生の本心が見えることも少なくないと述べており、前述した「モラトリアム心理」や「スチューデント・アパシー」の状態に近い学生が保育者養成課程においても少なからず存在すると考えられる。また、必ずしも保育者としての就職を希望して入学していない学生も一定数存在しており、そのような学生にとっては保育士資格等の取得を目指したカリキュラムに則って学習や経験を重ねることが、自身の適性や興味関心を見つめ、アイデンティティの確立や明確な将来展望を見出すことに繋がる場合もあれば、保育職としての就職を前提とした学習に興味が持てず、学業そのものや自身の見つめ直しを怠ってしまう場合もあると推察される。

さらに、厚生労働省（2020）は、保育士養成校で学んでいても、「実習で保育をすることに自信をもつことができなかったから」、「授業を通して保育は想像していた仕事とは違ったから」等の理由で一般就職を決めている学生が一定数いることを示している。西山ら（2004）も、保育職に就きたいという展望をもって入学した場合であっても、「自分は本当に保育者に向いているのか」、「保育職を選んでよかったのか」という思いが顕在化することも少なくないと述べている。西山ら（2007）は、これらの問いについて、「入学後、職業選択の幅が比較的広い一般大学生が多様な業界、職種、労働形態の中から『自分は何に向いているのか』『何になりたいのか』という模索の問いを立てることと様相が異なる」と述べている。このように、専門職の養成校に在籍する場合、ある程度自由度が高い中で様々な経験や学習を自身で選択して積み重ね、幅広い選択肢の中から自身の生き方を選択していくのではなく、従来有していた目標や希望に関する経験や学習を積み重ねる中で、自身の希望と現実とのギャップに対する葛藤を経験することになりやすいと考えられる。

また、西山ら（2007）は保育者養成校に通う学生について、同一性の感覚が保育職の理解や適性感

に正の影響を与え、保育職の適性感が保育職で得られる充実感や満足感の予期や興味関心等に寄与していると示唆している。このように、保育者としての適性感やこれからの仕事への希望を抱き、自信をもって保育者としてのキャリアを選択するためには、アイデンティティの確立は必要不可欠であると考えられる。

以上より、本研究においては、保育者養成課程に在籍する大学生のアイデンティティの様相と保育職に対する認知の関連について知見を得ることを目的とする。アイデンティティの様相については、アイデンティティ・ステイタスの考え方を用いて、各学生がどの地位に属しているかを測り、アイデンティティ・ステイタスと保育職に対する認知の関連について調査する。これを通して、学生のアイデンティティ・ステイタスに基づいた支援の在り方を検討する。なお、本研究においては今後実習予定であるが、調査時には実習未経験である学生を対象とし、大学入学後、比較的早い段階におけるアイデンティティ確立やそれに向けた試行錯誤を支えるための視点について検討する。

表１　各アイデンティティ・ステイタスの分類（田島ら(2016)及び加藤(2016)を基に作成）

	アイデンティティ達成（同一性達成）	早期完了（権威受容）	モラトリアム（積極的モラトリアム）	アイデンティティ拡散（同一性拡散）
危機	あり	なし	最中	あり　または　なし
傾倒	あり	あり	あるが、漠然としている	なし
特徴	過去に危機を経験し、現在はその危機を克服して選択した対象に傾倒している。	過去に危機を経験していないが、親や社会の承認する対象を受け入れ、現在その対象に傾倒している。	現在、危機の最中であり、傾倒は漠然としてはっきりしていない。明確な自己投入の対象を主体的に獲得しようとして、現在危機のさなかで積極的な努力を行っている。	過去の危機の有無にかかわらず、現在、傾倒していない。

Ⅱ. 方法

１. 調査手続き

A大学の保育者養成課程に在学する大学2年生75名を対象とし、2022年９月に質問紙調査を実施した。統計解析には、IBM SPSS Statistics Version23を使用した。

２．倫理的配慮

本調査の回答は任意であり、研究以外には利用されないこと、回答拒否で不利益を被ることは一切ないことを説明したうえで実施した。

３．調査内容

（１）同一性地位判定尺度

加藤（1983）の尺度を利用した。本尺度は、「現在の自己投入」、「過去の危機」、「将来の自己投入の希求」の３因子で構成されている。各因子の得点の高低により、①同一性達成地位、②権威受容地位、③同一性達成－権威受容中間地位（A-F 中間地位）、④積極的モラトリアム地位、⑤同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位（D-M中間地位）、⑥同一性拡散地位の６つのアイデンティティ・ステイタスへの分類が可能である。具体的な分類の方法について、図１に示す。加藤(1983)に則り、「まったくその通りだ」から「全然そうではない」までの６件法で回答を求めた。

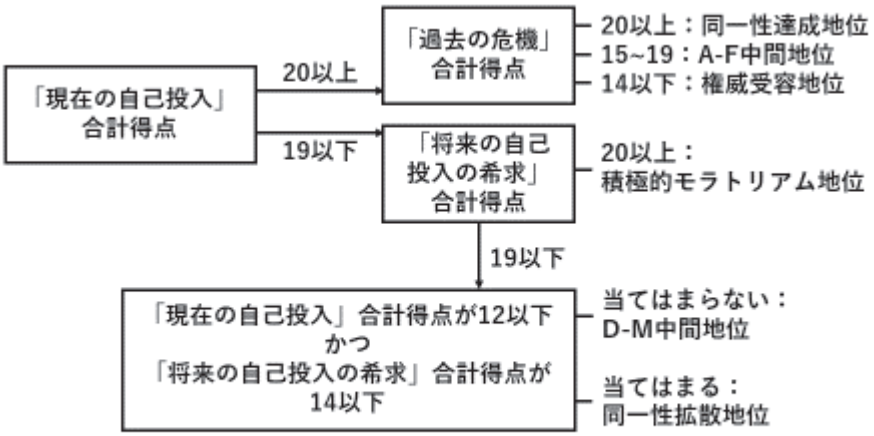


図１　各アイデンティティ・ステイタスへの分類方法（加藤（1983）に基づき作成）

（２）保育職の理解

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業を、わたしは理解している」、「よき保育者になるために何をすればいいか理解している」の２項目を設定した。「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の７件法で回答を求めた。なお、以下に続く質問項目においても同様の７件法を用いた。

（３）保育職の適性感

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業は自分の適性に合っている」、「保育という職業で自分の能力を生かすことができる」の２項目を設定した。

（４）充実感・満足感の予期

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業で充実感を得るだろう」、「保育という職業で満足感を得るだろう」の２項目を設定した。

（５）関心・興味

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業に関心がある」、「保育という職業に興味がある」の２項目を設定した。

Ⅲ. 結果

1. 調査対象者のアイデンティティ・ステイタスについて

調査対象者のアイデンティティ･ステイタスについて､同一性地位判定尺度の得点を基に分類を行った。その結果､「同一性達成地位」３名､「同一性達成－権威受容中間地位」４名､「権威受容地位」４名､「積極的モラトリアム地位」２名､「同一性拡散－積極的モラトリアム地位」57名､「同一性拡散地位」５名と分類された。

２. アイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連について

１で分類したアイデンティティ･ステイタスを独立変数､「保育職の理解」､「保育職の適性感」､「充実感・満足感の予期」､「関心・興味」の各合計得点をそれぞれ従属変数とした一要因分散分析を行った。その結果、全ての分析において有意差が見受けられた（それぞれ$F(5,69) = 3.87, p < .01$; $F(5,69) = 11.65, p < .001$; $F(5,69) = 5.50, p < .001$; $F(5,69) = 6.13, p < .001$）。

「保育職の理解」合計得点を従属変数とした場合、多重比較の結果、「同一性達成地位」群、「同一性達成－権威受容中間地位」群、「権威受容地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高い傾向が見受けられた（すべて$p < .10$）。

「保育職の適性感」合計得点を従属変数とした場合、「同一性達成地位」群、「同一性達成－権威受容中間地位」群、「権威受容地位」群が「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群及び「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高かった（「同一性拡散地位」群との比較においてはすべて$p < .001$、「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群との比較においてはそれぞれ$p < .001$、$p < .05$、$p < .01$）。

「充実感・満足感の予期」合計得点を従属変数とした場合、「同一性達成地位」群、「同一性達成－権威受容中間地位」群、「権威受容地位」群、「積極的モラトリアム地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高かった（「同一性達成地位」群及び「同一性達成－権威受容中間地位」群との比較の場合$p < .01$、「権威受容地位」群及び「積極的モラトリアム地位」群との比較の場合$p < .05$）。また、「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群についても、「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高い傾向が見受けられた（$p < .10$）。さらに、「同一性達成地位」群は、「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群よりも有意に得点が高かった（$p < .05$）。

最後に、「関心・興味」合計得点を従属変数とした場合、「同一性達成地位」群、「同一性達成－権威受容中間地位」群、「権威受容地位」群、「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高かった（「権威受容地位」群との比較のみ$p < .001$、それ以外との比較の場合$p < .01$）。各分析結果を表2に示す。

表２　各アイデンティティ・ステイタス群の「保育職の理解」合計得点及び分散分析結果

	同一性達成地位 (*N*=3)	同一性達成－権威受容中間地位 (*N*=4)	権威受容地位 (*N*=4)	積極的モラトリアム地位 (*N*=2)	同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位 (*N*=57)	同一性拡散地位 (*N*=5)	*F*値
保育職の理解	11.67	11.50	11.50	10.50	9.56	8.60	3.87**
	(0.58)	(1.91)	(1.29)	(0.71)	(1.44)	(2.61)	
保育職の適性感	13.33	11.50	12.50	10.00	8.89	6.40	11.65***
	(0.58)	(2.52)	(1.29)	(0.00)	(1.57)	(2.70)	
充実感・満足感の予期	13.33	12.00	11.50	12.50	9.89	7.40	5.50***
	(1.15)	(2.16)	(1.91)	(2.12)	(1.84)	(3.13)	
関心・興味	14.00	13.50	14.00	11.00	11.46	8.00	6.13***
	(0.00)	(1.00)	(0.00)	(1.41)	(1.98)	(3.46)	

*** $p < .001$, ** $p < .01$.
( )内は標準偏差.

Ⅳ. 考察

1.　調査対象者のアイデンティティ・ステイタスについて

本研究においては、6つのアイデンティティ・ステイタスに調査対象者を分類したが、青年期の望ましい到達点とされる「同一性達成地位」に分類されたのは、全75名中3名とわずかであった。上述したように、大学生の時期はアイデンティティを確立するための準備期間としての心理・社会的モラトリアムに当たると考えられることが多い。したがって、「同一性達成地位」に分類される対象者が少なかった本研究の結果は、むしろ自然な結果であるとも考えられる。一方で、「積極的モラトリアム地位」に分類された調査対象者についてもわずか2名であり、「アイデンティティの確立のために努力している」という自信が持てる学生がごく少数であると考えられた。そして、全75名中57名の学生が「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群に分類されていたことから、自分自身の信念が現時点では曖昧であり、自身が持つ可能性について多様な視点で考えたり、可能性を見出すための努力を行ったりすることが本格的にはできていない段階の学生が多いと考えられた。

このような結果が示された背景には、様々な要因が存在すると推察される。まず、本研究における対象者は保育者養成課程に在籍する大学生であり、その思いの強さには個人差があるものの、多くの学生は保育者としての将来展望を有していると考えられる。すなわち、アイデンティティ形成の際の

軸として「保育者としての自分」や「保育者になりたい自分」の存在が強く、そのような軸に合わせた様々な自身の側面の理解やそのための試行錯誤が求められやすいと考えられる。本研究の対象者の大多数が「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群に属していたことから、多数の対象者において「保育者としての自分」という軸のみが先行しており、自身の強みや適性などを含めた「自分らしさ」を見出すための試行錯誤が不十分な状態であると推察される。小泉・田爪（2005）は、保育者としてのアイデンティティの形成には実習経験が大きな影響を及ぼしており、実習の中で自身の保育者としてのモデル的他者を見つけ、モデリングすることを通して自身の保育者としての在り方や保育観を調整・形成していくことを示唆している。また、前田（2017）は、保育者への志望動機が高い学生は、実習前後で一貫して高い保育者としての効力感を有しており、さらに保育者への志望動機がもともと低かった学生においても、保育者としての効力感が実習を経て大幅に上昇することを示している。このように、保育者養成課程に在籍する学生にとって、実習経験は彼らのアイデンティティの軸となる「保育者としての自分」について考えるための大きな転換点であると考えられるが、本研究の対象者は実習未経験の学生であり、自身の保育者としての在り方や適性について考える機会をほとんど持つことができていないと推察される。そのような中で、「保育者としての自分」を中核とした自分らしさへの確証が持てなかったり揺らぎやすかったりする状態にいる学生が多い可能性が考えられた。したがって、保育者養成課程における、実習前の学生のアイデンティティ形成やそのための試行錯誤を支えるための手立てとして、ボランティアや子どもと関わるアルバイト等、実習以外で実体験を積みながら自身の適性や保育観について考える機会を設けること、自身の保育者として生きる上で不安な点や自身の短所をどのように補っていくかということを考えたり、自信を持つことができる点や長所を多く見出だしたりする作業に寄り添うことなどが考えられた。今井（2016）は、近年の保育者養成校の学生について、自分の視点を広げることが苦手であることや、他者と向き合い、自己主張する能力を培う経験に乏しいこと等を示唆している。このような現状を踏まえ、河内・小嶋（2013）や嶋野（2022）では、保育者を目指す大学生に対し、エゴグラムやリフレーミング、ロールレタリング等を用いて自己理解の深化を図る取り組みを展開し、効果を得ている。このように、保育に直接的に関連する知識を積むだけではなく、自分自身に関する理解を深めることも、「保育者としての自分」を含めたアイデンティティ形成全体に対して肯定的な影響を与えうると考えられる。実習に送り出す前の時期は、学生の保育の専門的知識をできるだけ高めた上で送り出したいという教員側の願いももちろん強いと考えられるが、実習より先の段階の、学生のキャリア選択やアイデンティティ形成を見据えた広い視点での指導・支援も学生の成長・発達に繋がる重要な要素であると示唆された。

また、前述したように小薗江（2014）は、保育者養成の現場において、できるだけ楽をしたいという学生の本心が見えることも少なくないと述べている。すなわち、本来であれば自己研鑽や様々な挑戦に充てられるべき心理・社会的モラトリアムの期間が形骸化している学生が多いと考えられる。したがって、学生に対して入学時から今後学ぶことの見通しを持たせ、「入学＝ゴール」とならないよう、適宜自身の取り組みについて振り返り、修正していく作業を促すことが必要だと考えられる。その際、振り返り・修正作業自体が惰性で行うような形だけのものとならないよう、上述したような自己そのものに対する理解と関連付けながら考える機会を設けられるとよりよいと考えられる。

2. アイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連について

次に、アイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連について考察していく。まず、分析結果全体を概観して、「同一性達成地位」群及び「権威受容地位」群、「同一性達成－権威受容中間地位」群の学生が全ての分析において「同一性拡散地位」群の学生よりも得点が有意に高い、もしくは有意に高い傾向があるという結果が得られた。得点が高かった3群に共通する特徴として、自分自身の信念を明確に持ち、それに基づいて行動する「傾倒」が見受けられる、もしくはそのような状態になる過程であるという側面が考えられる。したがって、保育職への肯定的な認知には、自身の信念の明確さが大きな影響を及ぼすと示唆される。自身の信念や考えは、他者の信念や考えを知り、自身に

ついて鑑みることでまとめ上げられていくものであるが、上述した内容と同様に、他者の視点に思いをはせ、自分の視点を広げることが苦手な学生が近年の保育者養成課程には多く存在すると示唆されている（今井、2016）。また、村本（1989）は、「青年期のアイデンティティ確立期において、まず自分の身近にいる同年代の類似他者と自分を比較しその中で彼らと自分との相違を比較することによって、少しずつアイデンティティを確立していく」と示唆している。したがって、学生一人一人が自身の信念を明確に持ち、最終的なアイデンティティ確立へ繋げることができるようにするためには、所属や年齢、目標などの類似点を持つ他者、すなわち同じ保育者養成課程の学生間での意見や考えを交流する機会を多く持つことが大切だと考えられた。

なお、本研究においては「危機」を経験していない「権威受容地位」群が、「危機」の最中である「積極的モラトリアム地位」群と比較して全体的に保育職への認知が肯定的であるという結果が見受けられた。このことから、保育者養成課程に在籍する学生が、保育職への肯定的な認知を持って学び続けるためには、必ずしも「危機」の経験は必要な条件にならないと推察される。保育者養成課程に在籍する学生の中には、「親や親戚が保育者である」という者も一定数見受けられる。他にも、専門的資格を取得することを親や自分自身が望み、その中で保育という選択肢を選んで入学している者もいる。このように、専門職を養成する学部・学科に所属する場合、そうでない学部・学科に所属する場合よりも、他者の意向を受けて形成された目標や「資格取得」という目標が先行し、自身の生き方や自分らしさを探るための「危機」が存在しない場合があり、そのような目標が自身に違和感なく受け入れられていれば、保育者への肯定的な認知を持って保育について学ぶことができると示唆された。

また、Erikson（1959）は「青年期の発達課題は自我同一性の確立であり、その中心的な要素は職業決定である」と述べている。このことから、本研究で示された各対象者のアイデンティティ・ステイタスは、彼らの保育職という職業への確信が大きく反映されていると推察される。さらに、西山ら（2007）は、「同一性の感覚」を始発として「保育職の適性感」に繋がり、そこからさらに「充実感・満足感の予期」及び「関心・興味」に繋がるというように因果連鎖していくこと、反対に「同一性の感覚」が低い場合、保育職への適性感が低くなり、将来の職業生活に対して充実感や満足感を予期することも難しくなるため、結果として関心や興味も低くなるといった、悪循環を引き起こすことを示唆している。本研究においては、アイデンティティ・ステイタスの様相は「保育職の理解」、「保育職の適性感」、「充実感・満足感の予期」、「関心・興味」の全てに対して影響を及ぼしていると示唆されたが、特に「保育職の適性感」を従属変数とした分散分析において、最も高いF値を示していたことや、各アイデンティティ・ステイタス間の得点差が最も大きいことから、西山ら（2007）の研究で示されている結果と同様に、アイデンティティの在り方が直接的に保育職の適性感へ結びつきやすいことが伺える。これらのことを踏まえると、学生のアイデンティティ形成を促進すると共に、そこで自身の特性と保育職に必要な適性を照らし合わせて試行錯誤することを支えることが、保育職への肯定的認知や興味に寄与すると考えられる。なお、西山ら（2007）は「自己を多面的に評価し、肯定的な適性感を維持することが大切である」と述べる一方で、「保育職への適性感に疑問を持ち、ある程度の自我同一性の危機や混乱を経験することも必要」であること、「むしろそれに直面することで、保育職の現実を受け止め、現実社会での生活に向けた自我成長を遂げることが期待できる」ことを指摘している。したがって、自分の思う「自分らしさ」と保育職としての適性感の間の溝そのものが初めからできないようにするというよりも、そのような溝ができたとしても、それを埋める方法を見つけるために努力することが大切であると考えられる。このような溝ができた時点で、「自分に保育職は向いていない」と保育職を諦めてしまったり、保育職に就くことへの不安や心配を増大させつつ何もできない状態に陥ってしまったりする学生も少なからず存在すると考えられるため、保育職への適性として足りていない部分を補う方法や伸長させる方法がないか、反対に保育職への適性として誇れる・自信を持てる部分がないかについて考える作業を支えていくという視点は、保育者養成課程において必要な視点であると考えられた。

そして、本研究においてはアイデンティティ・ステイタスが低い次元であるほど、保育職への肯定

的な認知も持ちづらいことが示唆されたため、保育者養成課程の学生が卒業後に希望を持って保育者として継続的に勤務することができるようにするためには、自分自身の特性や信念について考える作業を就職活動の時点で始めるのではなく、入学後の早い段階から取り組めるような機会を設け、4年間かけて保育の知識や経験と結び付けていくことが大切であると考えられた。

3. 今後の課題

本研究においては、実習未経験の学生を対象として調査を実施したため、全体として対象者のアイデンティティ・ステイタスが低い次元に偏りやすかった可能性も推察される。その結果、群間の人数差が大きい、群によってはわずかな人数になってしまった等の分析上の懸念点が存在したことも否めない。したがって、今後は対象者の人数を増やしての分析を実施したり、実習経験後、就職活動後等、様々な段階における学生のアイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連を検討したりすることで、より信頼できる結果が得られると共に、系統的な大学での指導・支援に役立てることができると考えられる。

また、本研究では各指標の関連構造について詳細には把握することができていないため、今後より各指標の具体的な関連の在り方について検討していくことが求められる。

Ⅴ. 引用文献

Erikson, E.H.（1959）Psychological Issues Identity and Life cycle . International Universities Press, Inc. 西平直・中島由恵訳（2011）アイデンティティとライフ・サイクル. 誠信書房. ;（小此木啓吾訳編（1973）自我同一性―アイデンティティとライフ・サイクル. 誠信書房.）

Hollingworth, L.S.（1928）The psychology of the adolescent. New York: D. Appleton Century Company.

今井和子（2016）主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル. ミネルヴァ書房.

狩野武道・津川律子（2011）大学生における無気力の分類とその特徴－スチューデント・アパシーと抑うつの視点から－. 教育心理学研究, 59,168-178.

加藤厚（1983）大学生における同一性の諸相とその構造. 教育心理学研究, 31(4), 20-30.

河内晴美・小嶋玲子（2013）教員・保育者をめざす大学生の自他への肯定的対応の試み－SFAのリフレーミング技法を取り入れた指導－. 第55回日本教育心理学会発表論文集, 204.

小泉裕子・田爪宏二（2005）実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究－保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連－. 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23.

厚生労働省（2020）保育士の現状と主な取組.（https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000661531.pdf, 2022年9月30日閲覧）.

前田有秀（2017）保育専攻生における保育実習経験の効果に関する研究－保育者効力感変化に影響を与える事前要因の検討－. 尚絅学院大学紀要, 73, 15-27.

Marcia, J.E.（1966）Development and validation of ego-identity status. Journal of Personal and Social Psychology, 2, 551-558.

村本由紀子（1989）アイデンティティ確立の発達段階の違いが社会的比較に及ぼす効果. 社会心理学研究, 4(1), 1-10.

西山修・田爪宏二・富田昌平・中川智之（2004）家庭からの巣立ち期における女性のアイデンティティ地位と職業意識との関係：保育者志望学生に対する予備的分析. 家庭教育研究, 9, 13-22.

西山修・富田昌平・田爪宏二（2007）保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造. 発達心理学研究, 18(3), 196-205.

小此木圭吾（1977）モラトリアム人間の時代. 中央公論社.

小薗江幸子（2014）保育実習が学生の自己効力感に与える影響－実習回数の違いによる自己効力感の

特徴－. 淑徳短期大学研究紀要，53，97-112.
嶋野珠生（2022）保育者養成における自己理解，他者理解，共感性向上を目指した授業「幼児理解」２年間の実践に関する一考察. 富山短期大学紀要，58，94-107.
下山晴彦（1992）大学生のモラトリアムの下位分類の研究－アイデンティティの発達との関連で－. 教育心理学研究，40（２），１-９.
田島信元・岩立志津夫・長崎勤（編）（2016）新・発達心理学ハンドブック. 福村出版.

短期大学に通う保育学生のBRSの下位因子と新体力テストの関連

Relationships between subfactors of “Bidimensional Resilience Scale” and new physical fitness tests for students aspiring to be nursery teachers attending junior colleges

山本健志郎・水 田 有 美・児玉真寿美・杉 山 貴 義
Kenshiro Yamamoto・Yumi Mizuta・Masumi Kodama・Kiyoshi Sugiyama

Abstract

This study aimed to clarify the relationship between physical characteristics and resilience using a new physical fitness test. A new physical fitness test and a Bidimensional Resilience Scale questionnaire were conducted with students majoring in childcare attending junior colleges, and a regression analysis was conducted. The results showed that the "ability to act," a subordinate factor of resilience, was influenced by the "repetitive horizontal jump" and "standing long jump" of the new physical fitness tests. Similarly, the "standing long jump" and "upper body wake" were found to affect "control" and "grip strength" was found to affect "sociability". Finally, physical fitness was found to influence the lower factors of resilience, suggesting a link between mental and physical characteristics.

１．研究の背景

保育業界では、保育士の離職率の高さが課題となっている。保育士の離職の要因としては厚生労働省や各自治体などで調査が行われているが、その要因として、職場の人間関係（33.5％）、給与が安い（29.2％）、仕事が多い（27.7％）、などが挙げられている（厚生労働省、2020）。保育士は子どもを保育し、子どもの命を預かるという責任も伴うとともに、近年では子育て支援の役割も期待されている重要な専門職であるため、子どもや保護者、同僚など多くの人的環境や勤務環境がストレッサー要因となりえる。そのように、ストレスを受けやすい環境にある保育士の職場環境の改善には2021年度からスタートした「新子育て安心プラン」でも盛り込まれており、厚生労働省（2021）は保育分野の業務負担軽減のガイドラインを公表している。

このように、保育士の負担軽減が試みられている背景には、保育士の離職率の高さからの保育士不足の問題が考えられる。日本の待機児童問題は2022年４月時点で2944人と減少が進み、解決への兆しが見え始めている。そのため、現在の保育の課題は量から質へと移行してきている。様々な子どもを保育するため不確定な状況に直面しやすい中で、自分の経験を基に判断する実践知の積み上げで対応が迅速になるため、保育の質の向上については経験年数が重要である。しかし、10年以上のベテランになる前に大半の保育士が離職しているため保育の質を向上させていくことが難しい現状である。

前述の通り、離職理由には職場の人間関係がおよそ3割を占めており、人間関係によるストレスが離職率の高さに繋がっているため、職場環境の改善として同僚間の関係向上を行っていくと同時に、保育士自身のストレス耐性を向上し、離職しにくい保育士育成を行っていくことが重要であろう。

そこで、ストレス耐性の概念にレジリエンスがある。本研究では、今後保育士となる保育学生のレジリエンスについて検討を行う。

２．研究の目的

レジリエンス（resilience）とは、“困難で驚異的な状態にさらされることで一時的に心理的不健康な状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している”（小塩・中谷・金子・長峰, 2002）状態のことを示す概念である。このレジリエンスの要因については様々な検討が行われており、「自己志向性」、「関係志向性」、「楽観性」（石毛・無藤, 2005）や「コンピテンス」、「ソーシャルサポート」、「肯定的評価」、「親和性」、「重要な他者」（齊藤・岡安, 2010）などの要因が検討されている。幼児期のレジリエンスについても検討されており（高辻, 2002）、レジリエンスの要因は先天的な個人の内面的要因と後天的に獲得される要因の二側面の要因の検討が進められている（平野, 2010）。また、レジリエンスは先天的な能力に限らず、後天的に伸ばすことのできる能力であり、幼児期の悪影響への対処の可能性も示唆されている（Conti・Heckman, 2012）。そして、レジリエンスとソーシャルサポートとの関連が示されているほか（石毛・無藤、2005）、自尊感情や目標志向とも関連があり、様々な効果が期待できる。

このようにレジリエンスは様々な精神的要因と効果について検討されているが、身体的特徴からの検討はあまりされていない。しかし、精神的特徴と身体的特徴の関連については、Kretshmer、Eの性格類型論やSheldon、W、Hの性格類型論などが有名であり、これらはやせ型や肥満型などの体型と性格の関連を示すもので、精神的特徴と身体的特徴に関連があることを示唆している。

身体的特徴として体型という曖昧な基準ではなく、より具体的に検討できる特徴として文部科学省（2018）が示している「新体力テスト」がある。新体力テストは反復横跳びなどの「素早さ」、20mシャトルランなどの「粘り強さ」、立ち幅跳びなどの「タイミングの良さ」、長座体前屈の「体の柔らかさ」、握力などの「力強さ」の５つの運動特性に類型し、全国共通で体力テストを行えるため、身体的特徴の一つとしてどのような類型の体力が高いかを調査する要因として信頼性の高いものである。

これらのことから、「新体力テストを用いて身体的特徴とレジリエンスとの関連を明らかにする」ことを本研究の目的とする。

３．方法

本研究では、2022年７月に保育者養成を行うA県B短期大学の保育学生を対象に、体育を担当する教員が授業内で毎年実施している「新体力テスト」とレジリエンスのアンケート結果のデータを使用した。

⑴新体力テストについて

本研究では体力の指標としてスポーツ庁が作成した「新体力テスト」（スポーツ庁, 2021）を行いその数値を使用した。測定項目は上体起こし、長座体前屈、反復横跳び、20mシャトルラン（往復持久走）、立ち幅跳びである。握力の測定はスメドレー式デジタル握力計（T.K.K.5401,竹井機器工業株式会社）、長座体前屈の測定はデジタル長座体前屈（T.K.K.5412,竹井機器工業株式会社）を用いた。

⑵レジリエンスのアンケートについて

レジリエンスのアンケートには平野（2010）の二次元レジリエンス要因尺度（Bidimensional Resilience Scale:BRS）を使用した。BRSでは遺伝的資質性の高い資質的要因として「将来に対して不安を持たず、肯定的な期待を持って行動できる力」の「楽観性」、「もともと衝動性や不安が少なく、ネガティブな感情や生理的な体調に振り回されずにコントロールできる力」の「統御力」、「もともと見知らぬ他者に対する不安や恐怖が少なく、他者とのかかわりを好み,コミュニケーションを取れる力」の「社交性」、「もともとの積極性と忍耐力によって、目標や意欲を持ち、それを努力して実行できる力」の「行動力」の４因子と、後天的な特性の高い獲得的要因として「状況を改善するために、問題を積極的に解決しようとする意志を持ち、解決方法を学ぼうとする力」の「問題解決志向」、「自分の考えや、自分自身について理解・把握し,自分の特性に合った目標設定や行動ができる力」の「自己理解」、「他者の心理を認知的に理解、もしくは受容する力」の「他者心理の理解」の３因子にレジリエンス要因を分類されている。そのため、学生の先天的な気質によるものと後天的な獲得によるも

のを分類し検討することが可能となる。獲得的因子は今後のレジリエンス向上による効果を期待できるため、BRSを使用することとした。BRSは各因子３項目の計21項目で５件法を用いてアンケートを行った。

⑶調査対象

調査対象には、2022年にA県B短期大学に通う１年生の保育学生を対象に調査を実施した。人数は、調査時に参加しなかった学生やアンケートに不備があった学生を除き男子学生１名、女子学生36名の合計37名であった。

⑷分析

本研究の目的は「新体力テストを用いて身体的特徴とレジリエンスとの関連を明らかにする」ことである。そのため、まずBRSの信頼性を確認するために因子分析を行い、BRSの下位因子を目的変数とした回帰分析を行った。分析にはHAD.ver17__202を使用した。

⑸倫理的配慮

調査対象の保育学生には、アンケートを行う際に個人情報は守られることと研究に参加しないことにより不利益になることはないことを書面及び口頭で説明し、回答をもって同意を得たものとする旨を伝えた上でアンケートを実施した。

4．結果

【因子分析】

Table1　BRSの因子分析の結果

N＝37	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ	Ⅶ
社交性（α＝.894）							
7.交友関係が広く､社交的である。	**.868**	-.048	.126	-.133	-.071	-.026	-.013
9. 昔から､人との関係をとるのが上手だ。	**.790**	-.035	-.038	.104	-.081	-.124	-.193
8. 自分から人と親しくなることが得意だ。	**.733**	-.005	-.164	-.113	.008	.004	-.043
行動力（α＝.749）							
11.決めたことを最後までやりとおすことができる。	-.022	**.774**	-.020	.005	-.164	.153	.012
12.努力することを大事にする方だ。	.010	**.722**	-.138	-.067	.054	-.156	.020
10.自分は粘り強い人間だと思う。	.030	**.514**	.095	.100	-.052	-.010	-.025
16. 自分の性格についてよく理解している。	-.188	**.468**	.116	-.098	.277	-.171	-.008
18.自分の考えや気持ちがよくわからないことが多い。※	.029	**.297**	-.022	-.166	-.126	.192	.142
他者心理の理解（α＝.824）							
19.人の気持ちや､微妙な表情の変化を読み取るのが上手だ。	-.091	-.023	**1.030**	-.160	-.032	.005	-.099
20.他人の考え方を理解するのが比較的得意だ。	-.041	-.027	**.802**	.055	.037	.041	-.067
21.思いやりを持って人と接している。	.122	.029	**.457**	.397	-.101	-.078	.185
統御力（α＝.622）							
5.嫌なことがあっても､自分の感情をコントロールできる。	-.128	-.141	-.037	**1.032**	-.026	.008	.048
4.つらいことでも我慢できる方だ。	-.177	.252	-.070	**.471**	-.044	-.022	-.233
6.自分は体力がある方だ。	.158	.123	.100	**.343**	.092	.032	.059
問題解決志向（α＝.612）							
14.嫌な出来事があったとき､その問題を解決するために情報を集める。	-.166	-.114	.027	-.060	**.949**	-.071	.000
15.嫌な出来事があったとき､今の経験から得られるものを探す。	.388	.104	-.149	.079	**.603**	.104	.038
17.嫌な出来事が､どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している。	.230	.128	.260	.149	**.364**	.107	.015
13 人と誤解が生じたときに積極的に話をしようとする。	-.066	.068	-.188	-.013	**.284**	.128	-.094
楽観性（α＝.833）							
2.どんなことでも､たいてい何とかなりそうな気がする。	-.058	-.189	-.021	.059	.062	**.706**	-.039
3.たとえ自信がないことでも､結果的に何とかなると思う。	-.140	.147	.084	-.061	-.054	**.399**	-.052
1.困難な出来事が起きても､どうにか切り抜けることができると思う。	.240	-.025	.113	-.054	.012	.044	**-.540**

※逆転項目

因子分析は平野（2010）の結果より７因子の最尤法プロマックス回転で探索的因子分析を行った。その結果、table1に示す結果が得られた．α係数については､「社交性」が．894､「行動力」が．749､「他者心理の理解」が．824､「楽観性」が．833という値を示し、高い一貫性があることが確かめられた。「統御力」の．622と「問題解決志向」の．612はやや高い一貫性を示す結果となった。この結果からBRS

の自己理解の質問項目「自分の性格についてよく理解している」、「自分の考えや気持ちがわからないことが多い」が行動力に、「嫌な出来事が、どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している」が問題解決志向に分類され、楽観性が２因子にわけられた。RMSEA＝. 304と高く、信頼性に欠ける結果となったがこれは分析対象が37名と少ない人数での分析であるためと考えられる。しかし、楽観性と自己理解以外はBRSの元の因子と重なっており、BRSを肯定するものと捉えることができる。平野・梅原（2018）のレビューでも「行動力」と「統御力」、「自己理解」と「他者心理の理解」が再検討時に同一因子となる結果もあったことから、それぞれの因子での相関があり、人数や属性により多少の違いがみられるものの、因子として大きな乖離とは考えないと結論付けられている。そのため、本研究では分けられた「楽観性」と「自己理解」の2因子を排除し、その他の5因子と新体力テストの関連を調査する。

【回帰分析】

BRSの「楽観性」と「自己理解」を除き、5つの因子をそれぞれ目的変数としてその他の因子および新体力テストの結果を説明変数に置き、ステップワイズ法で重回帰分析を行った。その結果、「問題解決志向」と「他者心理の理解」では有意な値は検出されなかった。「行動力」の結果をTable2、「統御力」の結果をTable3、社交性の結果をTable4に示す。まず、「行動力」には「統御力」（β ＝.470）、「社交性」（-.286）、「反復横跳び」（β ＝.341）、「立ち幅跳び」（β ＝-.279）と２因子と2つの体力で説明されることが分かった。次に「統御力」は「行動力」（β ＝.522）、「立ち幅跳び」（β ＝.456）、「上体起こし」（β ＝-.419）の1因子と2つの体力で説明されることがわかった。最後に「社交性」は、「行動力」（β ＝-.502）、「握力」（β ＝.257）と１因子と１つの体力で説明されることが分かった。

これらの結果から、行動力、統御力、社交性の３因子にはそれぞれ新体力テストで測定できる体力的特徴が影響することが認められ、新体力テストを用いて身体的特徴とレジリエンスとの関連が明らかとなった。

Table2　行動力を目的変数とした回帰分析の結果

	説明変数			
	統御力	社交性	反復横跳び	立ち幅跳び
	β	β	β	β
行動力	.470 **	-.286 *	.341 **	-.279 *

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$　$R^2 = .707$**　AIC=69.833

Table3　統御力を目的変数とした回帰分析

	説明変数		
	行動力	立ち幅跳び	上体起こし
	β	β	β
統御力	.522 **	.456 **	-.419 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$　$R^2 = .620$**　AIC=76.065

Table4　社交性を目的変数とした回帰分析

	説明変数	
	行動力	握力
	β	β
社交性	-.502 **	.257 *

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$　$R^2 = .575$**　AIC = 95.088

5．考察

本研究の目的はＢＲＳの下位因子と新体力テストの関連を明らかとすることであった。ＢＲＳの下位因子である「行動力」は「統御力」と「反復横跳び」から正の影響を受け、「社交性」と「立ち幅跳び」から負の影響があることがわかった。ＢＲＳの下位因子同士の関連について、「行動力」に「統御力」から正の影響を受けていることに関しては、何かをやろうとしたり、やり遂げようとしたり際に嫌なことがあっても自分の気持ちをコントロールすることが必要になるからであろう。また、「社交性」から負の影響を受けていることに関しては、自分のやろうとしていることや、やりたいことを周りとの関係を取ろうとするあまり、できないことが考えられる。次に身体的特徴である新体力テストの「反復横跳び」から正の影響を受けていることについて、新体力テストでは体力の特徴として「素早さ」の指標として分類されている「反復横跳び」が「行動力」に影響を与えているため、体力的特徴が精神的な特徴にも影響していることの示唆となった。身体的に素早さが高い学生は瞬発的に行動に移すことができるため、ＢＲＳの下位因子である「行動力」を高めていると考えられる。また、「立ち幅跳び」が負の影響を与えていることに関しては、体力テストで身体的特徴として「タイミングの良さ」に分類される「立ち幅跳び」はタイミングを見計らうよりも咄嗟の判断での行動力に負の影響を与えたと考えることができる。

次にＢＲＳの下位因子である「統御力」について、まず同じＢＲＳの下位因子である「行動力」から正の影響を受けていることから、自分の気持ちをコントロールする際に、何かをやり遂げようとする動機づけ的な働きがあることが考えられる。次に「立ち幅跳び」から正の影響を受けていることに関して、「タイミングの良さ」の体力的特徴が高い学生は自分の気持ちや感情をコントロールする際に、タイミングを計る慎重さや丁寧さが影響しているのではないであろうか。そして「力強さ」や「粘り強さ」の体力的特徴をもつ「上体起こし」から負の影響を受けていることに関して、粘り強い学生の方が「統御力」が高いように感じられるが、自分の意思を通そうと粘り強く考えてしまうことは別の視点から捉えると頑固とも言える。つまり、自分の気持ちをコントロールする時には、あまり自分の気持ちや考えに固執せず、切り替えられることも必要となるため、「粘り強さ」の特徴を持つ「上体起こし」から負の影響があったと考えられる。

最後に、ＢＲＳの下位因子である「社交性」について、「行動力」から負の影響があったことに関しては、何かをやり遂げようとする「行動力」は周りとの関係を上手に取ろうとする際に、自分の意思が強く出すぎてしまうために負の影響を与えていると考えると納得がいく結果である。次に「力強さ」の体力的特徴を持つ「握力」から正の影響を受けていることについて、自分から親しくなろうとしたり周りとの関係を上手に取ろうとしたりする時にはある程度の不安が伴うこともあるが、そのような不安を気にしないあるいは乗り越えるために力強さが正の影響を与えるのではないであろうか。

これらの結果から、ＢＲＳの下位因子に新体力テストの結果が影響を与えている可能性が示唆された。本研究の目的である「新体力テストを用いて身体的特徴とレジリエンスとの関連を明らかにする」ということは肯定される結果となった。体力とレジリエンスはどちらも成長していく中で可変的であり、状況や年齢によって変化する数値である。そのため、関連があることがわかれば、体力的特徴からレジリエンスを計ることができる示唆は十分に興味深い結果であると言える。本研究の結果からストレスの解消にスポーツや運動が効果的であると言われているが、これは体力の向上によりレジリエンスへ影響し精神的に安定していくというプロセスの可能性が考えられるため、今後より具体的な検討が期待できる。

6．本研究の課題と今後の展望

本研究は精神的特徴と身体的特徴を関連付ける興味深い結果が得られたが、調査対象が37名と少数であったため、回帰分析の結果に信頼性が欠けることは否めない。また、体力やレジリエンスは可変的な数値であり、年齢による特徴が重なったことが考えられる。そのため、今後は保育士も対象に入れ、年齢層ごとにその特徴が継続するかどうかの検討が必要となる。これらのことから、本研究の一

般化は難しいことが課題である。

次に、今回の結果で得られたBRSの下位因子である「行動力」、「統御力」、「社交性」についてはどれも遺伝的資質性が高い因子であり、外的要因からの向上を受けにくいと考えられる因子である。そのため、学習や内的な影響をトレーニングにより向上することは考えにくいが、保育学生の体力の向上に伴い先天的な因子も向上が可能であれば、先天的因子及び後天的因子の両面からレジリエンスを総合的に向上させる示唆と取られることができる。そのため、今後は縦断的に体力とレジリエンスの変化を検討することが求められるであろう。

謝辞

本研究に参加していただいた学生及び本論文作成にご協力頂いた短期大学の皆さま、ご協力いただいた方々に深謝いたします。

We would like to thank Editage (www.editage.com) for English language editing.

引用参考文献

Conti, G., & Heckman, J. J. (2012). The economics of child well-being (No. w18466). National Bureau of Economic Research.

齊藤和貴, & 岡安孝弘. (2010). 大学生用レジリエンス尺度の作成.明治大学心理社会学研究,5.22-32

平野真理. (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み――二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成. パーソナリティ研究, 19.2, 94-106.

平野真理, & 梅原沙衣加. (2018). レジリエンスの資質的・獲得的側面の理解にむけた系統的レビュー. 東京家政大学研究紀要, 58(１), 61-69.

石毛みどり, & 無藤隆. (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 受験期の学業場面に着目して. 教育心理学研究, 53 (３), 356-367.

伊藤宏隆, 伊藤圭佑, 舟橋健司, 山本大介, 齋藤彰一, 松尾啓志, & 内匠逸. (2014). 学生の修学データを用いた要注意学生の傾向分析. 研究報告教育学習支援情報システム (CLE), 2014(８), 1-8.

小塩真司, 中谷素之, 金子一史, & 長峰伸治. (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性―精神回復力尺度の作成―カウンセリング研究.35(１),57-65.

高辻千恵. (2002). 幼児の園生活におけるレジリエンス 尺度の作成と対人葛藤場面への反応による妥当性の検討. 教育心理学研究, 50(４), 427-435.

文部科学省 (2018).平成30年度全国体力,運動能力,運動習慣等調査報告書

厚生労働省 (2021).保育分野の業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン

厚生労働省 (2020).保育士の現状と主な取り組み

多彩な音色を引き出すためのピアノ指導法
―J.F.F.ブルクミュラー作曲18の練習曲作品109を用いて―

A teaching method to play a variety of tones
―Using the 18 etudes op.109 of J.F.F.Brugmüller―

土 居 里 江
Rie DOI

キーワード：ピアノ指導法、ピアノ奏法、ブルクミュラー、練習曲、多彩な音色

はじめに

2022年９月14日（水）と15日（木）の２日間をかけて、くらしき作陽大学内聖徳殿において、本学ピアノ教員の竹内京子音楽学部長、重利和徳講師、そして私、土居里江の３名が、ブルクミュラーの25と18の練習曲のレクチャーコンサートを行い、その中で私は９月14日に18の練習曲作品109の第１～９番を担当した。レクチャーコンサートの準備を行う中で、いかにブルクミュラーという作曲家が、ピアノ学習者が成長過程で必要なテクニックを身に着けるために有益な作品を残していたかということを改めて感じさせられた。18の練習曲でいえば、すべての曲が楽譜にして見開き１ページの範囲内で収まる長さで、構成を把握しやすい作品であること。全曲にタイトルがつけられており、そのタイトルから曲の内容がイメージしやすいこと。そしてそのイメージを膨らませながら練習していくことで、ロマン派の時代に必要なテクニックが習得しやすくなるよう作曲されているということである。この18の練習曲は、25の練習曲の学習が終了した後に取り組み始めることが想定されていて、25の練習曲には出てこなかったオクターブが多用されている。ピアノ初級の域の学びを終え、これから本格的なピアノ作品に取り組み始めるピアノ学習者のための練習曲なのであろう。

今回のレクチャーコンサートの聴衆は、時間帯を平日の午前中に設定した影響もあると思うが、本学のピアノを専攻している学生、一般の音楽愛好家の方々、そして一番人数の割合が多かったのはピアノ指導者の皆様であった。ブルクミュラーの25と18の練習曲は、同作品を課題曲にしたコンクールが近年、盛んになっていることもあり、解説付きの様々な国内出版譜や、和声進行など細かなところまで楽曲分析された楽譜が出版されたりインターネット上に公開されたりしている。そのような中で、今回のレクチャーコンサートでは何に注目して皆様にお伝えしたらよいかと考えた時に思い浮かんだのが、音色の多彩な表現へのアプローチについてであった。ブルクミュラーの練習曲に取り組んでいる頃のピアノ学習者の多くは、多彩な音色で表現できているかというとまだ技術が足りず、いわゆる一色の音で弾いていることが多々ある。本レクチャーコンサートでは、コンサートホールである聖徳殿が会場という利点を生かして、コンクールやコンサート本番で多彩な音色の魅力的な演奏表現をするためにはどうしたら良いかということを論点の中心におき、様々な奏法によるホールでの音色の響き方を聴衆の皆様にお聴きいただいた。

本稿では、18の練習曲の第１番～第９番について、レクチャーコンサートでお伝えしたことを中心に、ここにまとめる。世界には多くのピアノ奏法や流派があり、考え方も様々であるが、１つの方法例として記す。

Ⅰ.ブルクミュラーと18の練習曲について

ヨハン・フリードリッヒ・フランツ・ブルクミュラー（Johann Friedrich Franz Burgmüller 1806-1874）は、ドイツで生まれた作曲家で、1832年にフランスのパリに渡り活動を広げ、作曲家として、またピアノ指導者として活動し、王家のピアノ教師にまでなるほどの活躍ぶりであった。彼の残した

作品の数は400を超えるが、大半はピアノ曲の小品や練習曲で、バレエ音楽もいくつか手がけていた。今日、最もよく知られている作品は、25の練習曲op.100、12の練習曲op.105、18の練習曲op.109の３つの練習曲である。難易度的には、25の練習曲が最も易しく、12の練習曲は難易度が高い。その中間のレベルとして18の練習曲があり、正確な作曲年は不明であるが、いずれも1850年頃に初版が出版された。

ブルクミュラーはロマン派を代表する作曲家であるショパンやシューマン、リストと同じ年代に生まれていて、彼の生きた時代は、まさにロマン派音楽の最盛期であった。またピアノの生産技術の発展により、一般の裕福な家庭にもピアノが普及されるようになった時期と重なっていた。そのような中で、ピアノ指導者として大活躍したブルクミュラーは、きっとロマン派音楽の興隆に影響を受けるのと同時に、生徒たちにそれをいかに教えるかという課題を、レッスンの教材として自身の作曲する練習曲に反映したのであろう。練習曲であるということを忘れてしまうような美しい１曲１曲には、ロマン派の様々な作曲家が創作した作品ジャンルや音楽の特長が見事にとらえられていて、そのエッセンスをピアノ学習者の教材として凝縮したかのように感じられる。まさにロマン派音楽を演奏するための音楽の基礎が集約されており、それを弾きこなせるようになることで、より専門的な高度な演奏へと移ることができる。作曲家として、そしてピアノ指導者としてのブルクミュラーの偉大さを感じる作品である。なお、18の練習曲は、ステファン・ヘラー（Stephen Heller 1813-1888）に献呈されていて、ヘラーもタイトルのついたピアノの練習曲を多く作曲している。

Ⅱ. 各曲の指導上の注意点

１.ないしょ話　Confidence

拍子：４分の４拍子
テンポ：Allegro non troppo
形式：A-B-A-Coda（３部形式）
注目したポイント：レガート、分散和音、多声的な音楽

C-durの曲であるが、25の練習曲第１番『すなおな心』そして12の練習曲の第１番もC-durである。C-durから始まる作品といえば、後世に大きな影響を与えたJ.S.バッハ作曲の平均律クラヴィーア曲集全２巻が頭に浮かぶが、ブルグミュラーの生きた時代でいうと、F.ショパン作曲24の前奏曲op.28やリスト作曲超絶技巧練習曲S.139 R.２b､その他にも今日まで作曲されているC-durで始まる作品の数々を挙げ始めるときりがない。始まりの調といえばC-durという、その調性が持つイメージの音色をどう捉え、表現するかという課題も組み込まれているのかもしれない。

『ないしょ話』というタイトルの邦訳の他､『ひみつの話』､『打ちあけ話』という邦訳の出版楽譜がある。この作品は、ロマン派の作品群でよくみられる心の内面を音にしたかのような優しさと温かさがある美しい旋律が特徴的で、９小節目からの中間部（Ｂの部分）では、ひみつの話をしている時の心の揺れ動きも感じられる。秘密の話をしている時の少し大人びた世界観を表す音色が合いそうに感じる。

この曲を実際に演奏する時にポイントとなるのは、レガート奏法と多声的な音楽の表し方である。Aの部分（第１～８小節と第17小節～）では、ソプラノの主旋律は４分音符、アルトに８分音符の分散和音、バスの４分音符と３声になっている。右手でソプラノとアルトを同時に弾き分けるのだが、ソプラノのメロディーをレガートで弾きながらアルトの８分音符の３連符を軽く揃ったタッチで弾くには、手の中に支えがありつつ手首の柔軟さが求められ、ピアノ学習者にとっては高度なテクニックとなっている。ソプラノの主旋律は、腕の重みが自然に指先にかかることを意識しながら、右手の５、４の指の指先で鍵盤を柔らかく深めに押し、指先で押した感触をとらえることと、耳で音が鳴っていることをとらえることが同時にできるようにすることが重要である。また、次の音へとなめらかにつないでいくために、鍵盤を縦に押し込むというよりは、指先に重みをかけつつも、メロディーが進む

音の方向に指先と手のひらを横にスライドさせていくとレガートになりやすい。その動きのためには、腕が弾きたい音の方向に手を運んでいく感覚で動かし、手首、ひじの関節を柔軟に保っておくことが必要となる。その動きをしながら、アルトの弾き方としては手のひらで小さな円を描くかのような固めない動きの中で、８分音符の分散和音を鍵盤に浅く触れていく。手の中の感覚としては、主旋律を弾いている指に重みを置きながら、分散和音の音を触れていくよう弾いていくと、２声の音色の弾き分けがしやすくなる。そして最終的には耳で音をよく聴きながら、思い描く温かい音色になっているか、また、主旋律と内声の音量が美しいバランスになっているかを確認しつつ、重みのかけ方を微調整したい。慣れるまでは根気のいる作業になるが、多声的にできたピアノ作品を弾く上で欠かすことのできないテクニックの一つである。左手パートの旋律も、脱力による自然な重みを指先にかけつつ、音が動く方向に手指をスライドさせていくようにレガートで弾いていきたい。

第９小節目からは左手の３連符の１つめの音にあたるバスの音（主に５や４の指で弾く）が音楽に変化を与えていく上で重要になる。右手はスラーのかかり方の変化に注意し、スラーの始めの音に重みをかけ、次第に手を柔らかくするタッチで旋律を歌っていきたい。アクセントが多用されることにも注意が必要である。それぞれの手に求められた奏法が役割交代をしながら、第16小節目でこの曲のクライマックスの部分を迎える。Codaの最後３小節は、ペダルを使いながらすべての音が溶け合うような柔らかいタッチで。

この曲を弾いていると、なぜかシューマン作曲『子供の情景』の第１番が思い出されてくる。調性や速度は違うが、第１曲目であること、そして、温かみのある美しい旋律と３連符の分散和音が音楽を進行させていること、音楽の内容が外に向いてというよりは内面に向いていて、音で語っているようであることなど、共通する点が多いからであろう。ブルクミュラーの『ないしょ話』に必要なテクニックを習得することで、より本格的なロマン派の作品群を演奏することへの扉が開かれることを、指導する時に学習者に示すことも心に留めておきたい。

２.真珠 Les perles
拍子：４分の３拍子
テンポ：Moderato
形式：A-B-A-Coda（３部形式）
注目したポイント：音階、拍子感、音の広がりの聴覚的な捉え方

調性は第１番と同じC-dur。連なる真珠の気品ある美しさを表したい作品。そのためには、曲中に出てくる音階を美しい粒立ちと音色で表すための奏法が必要になる。溜息が出るような美しい真珠を眺めている時、または身に着けている時の優雅な気持ちをイメージして音色を作っていきたい。

必要となる音階を弾くための基本的なテクニックについてであるが、音の粒を揃えるためにはまず、指先のタッチを揃える必要がある。そのためには、学習者によくみられる＜指によって丸い形であったり、伸びて寝ている形であったり＞という、指のタッチのばらつきを整えることを意識したい。指の形は、手のひらを一度握ってふんわり力を抜いた時にできる少し丸まった形にして、その形のまま、指先は鍵盤からできるだけ離さず小回りの動きで弾いていくことを心がけたい。指の小回りな動きを助けるために、腕が音の動く方向に指を運んでいくように動かしていくことも意識したい。学習者の中には、親指を指の片面全部を鍵盤につけて打鍵しているのをよく見かけるが、親指の第１関節と第２関節の支えを意識し、斜めの角度の指で打鍵できるタッチも身につけられるよう、普段の音階の練習やこの曲を取り組む中で意識されて練習することを勧める。指の角度にばらつきがあると、指が寝ている形のときには手首が下がり、丸い形の指の時には手首が上がりと、それに伴って指先から鍵盤にかかる重さのばらつきが生まれ、結果、揃った音の粒立ちを表すのが難しくなる。本格的な大曲に取り組み始める前の段階までに、整った音粒を表わす奏法の習慣づけを目指したい。
音階を弾くための基本的なテクニックを念頭におきつつ、実際にこの曲を弾くときの注意点を述べる

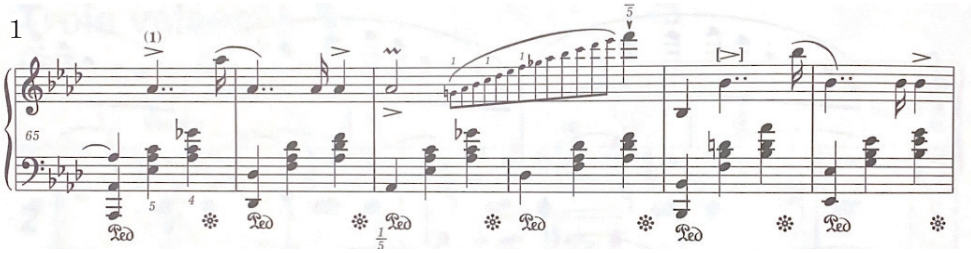
と、第１音目は通常の大きさの印刷の音符で、その後の音階は小さな印刷の音符になっている。第１音目は腕の脱力と共に親指の指先に重みをかけ、その後は整った指の形のまま力を抜いて３拍目のeの音まで弾く。軽い音の粒立ちの音色を実感するための練習方法として、例えば第１音を深めに弾いたあと、軽いタッチのグリッサンドで３拍目のeまで弾いてみるというのもよいと思う。音階を弾いていながらもそのメカニック的な動きを感じさせない、まるで軽いグリッサンドで弾いているかのような音色を目指して、美しい粒の揃った軽い音色が空間に広がるような音階を表したい。第１小節目の２拍目のeの音は、２回連打をして５→１の指番号で弾くようになるが、指の形が揃っていて小回りに弾けば、難しさは解決しやすい。また、チェルニーの練習曲で求められているような１粒１粒明確に際立つ音ではなく、ロマン派的な柔らかさと上品さを伴った美しい音を目指したい。ところで、第１～８小節までは白鍵による音階であるが、第９小節目からは音階に黒鍵のfisの音が入ってくる。学習者の中には白鍵の音階はきれいな指の形で弾けていても、黒鍵を弾く時に指が寝てしまう方を多々見かける。黒鍵は白鍵よりも幅が狭いので、タッチを安定させたいという心理的な作用が働くのであろうが、黒鍵に特別な音色を加えたい場合を除いては、黒鍵も白鍵と同じようなタッチで打鍵できるよう、習慣づけができるまでは気をつけて練習しておきたい。

拍子と音楽の躍動感についてであるが、3拍子で気品が感じられる曲であることと、ブルクミュラーがバレエ音楽の作曲者でもあることを考えると、この曲も優雅にバレエを踊っている様を描いたような抑揚と流れが想像される。左手の１拍目の音に柔らかく重みをかけて２、３拍目の音に軽さを出すために、手や腕の動きは１小節で一つの円を描くように運ぶと弾きやすくなる。

音の響かせ方と調和についてであるが、小さい単位では１小節を１ペダル踏むとすると、24個もの音を１つのペダルの中に入れることになる。美しき調和した響きを表すための練習方法として、例えば、まず第１小節だけを１ペダルで弾き、その後、ペダルを踏んだまま手を放して、空間に放たれた今弾いた音の残響を聴くという方法を勧めたい。左手パートの伴奏形と右手パートの音階の音量バランスが理想的なものを弾けていれば美しい調和した残響が残っており、なにか音に凹凸があったり調和しない音のぶつかり合いになっていたりすると、美しさにかける残響となる。目指す色合いの音の調和を表すには、どのようなタッチをしたらよいのか、残響を耳でよく聴きながら指、手、腕、体の感覚を体感していくことが大切になる。また音の聴き方についてであるが、学習者の中には演奏するときに、頭を下げて鍵盤だけに視線を集中させて弾いている様子をよく見かけるが、頭を上げることで音を把握する耳の位置も上がり、演奏している音がその空間にどのように広がっているかを認識しやすくなる。音は目には見えないが、頭を上げて、音の出る方向や広がり具合を視線で追うかのようにして音を聴いてみると、特に学習者の場合は、音を味わいコントロールしていくということの助けになるように思う。

ところで、ロマン派以降の作品の中には特に、通常の大きさの音符のあとに小さな音符で記された音階を含んだ装飾的なパッセージが書かれている作品が多数見られる。例えばショパン作曲ワルツop.34 no.１の第67～68小節（譜例１）では、『真珠』の応用編を思わせるようなパッセージが書かれている。『真珠』よりも黒鍵が多く、また音階の途中で和声がⅤ度からⅠ度に変わるため、音階を弾きながらタッチに微妙な変化をつけて音色を変えていくことが求められると思うが、まずは『真珠』で習得したテクニックがあれば、ショパンを弾く時にも大いに役立つであろうと想像できる。

譜例１



３.家路につく牧童 Le retour de pâtre
拍子：４分の３拍子
テンポ：Allegretto
形式：前奏-A-B-A-C-間奏-A-Coda（複合３部形式・ロンド形式）
注目したポイント：２つの音にスラーがかかっている音型、レガートとスタッカート、伴奏パートの和声感

『家路につく牧童』というタイトルの邦訳の他、『羊飼いの家路』、『山から牧人が返ってくる』、『牧場の夕べ』、『故郷に帰る羊飼い』という邦訳の出版楽譜がある。羊飼いが家路につくときの周りに広がる大自然の山々や田舎の素朴さを思い浮かべ、表現に活かしていきたい。この曲も第２番に続いて３拍子の曲であるが、第2番の洗練された踊りとは味わいの違った、羊飼いたちの素朴で楽しそうに踊る様を表したい。

前奏の部分にあたる第１～４小節には、２つの音にスラーがかかっている音型が多数でてくる。この形の弾き方は、ロマン派だけに限らずどの時代の作品にも必要になってくるので、この作品においても念入りに練習を積み重ねたいところである。スラーがかかる１音目に手の重みを自然に指先にかけて深めの音を出し、２音目は鍵盤に触れるだけという意識で軽く音を出す。学習者にこの説明をすると、１音目で重みをかけた時に一旦は手首も下がるが、その後に手首を上げてしまい、２音目でまた鍵盤に重みをかけて押してしまうということがよくある。１音目に重みをかけた手首が下がった状態のまま手の中の力を解放するように抜き、ふんわりと２音目の鍵盤に触れた時に、それぞれの音にどのような音色の違いが表せているのかをよく聴いてコントロールできるようにしたい。

第５小節からのAの部分の旋律は長いスラーがかかっており、レガートで歌って表現したい。レガートの弾き方については、第１番『ないしょ話』で前述の通り。

第13小節目からのBの部分旋律には、スタッカートが出てくる。軽やかで歯切れ良いスタッカートを表したいところであるが、それにはタッチの打鍵と離鍵の両方への意識が必要になってくる。学習者にありがちなのが、軽すぎて音が度々抜けてしまったり、または離鍵がうまくいかず、重たく歯切れの悪い音になってしまったりするケースである。どのようなタッチを鍵盤に伝えているのかを自覚する必要があると思うのだが、それをわかりやすく捉えることのできる練習方法の1つとして、ピアノの鍵盤の蓋の部分で打鍵するように指を動かして、鳴る音を聴くというのも効果的である。蓋の上で弾くと、もちろんドレミの音は出ず、「トン」という打撃音が鳴るのだが、その鳴り方が、明確な音が出るタッチでない場合はうまく音が鳴らない。力づくで蓋を叩いて音を出すのではなく、指の支えと共に無理のない打ち方をすると、ドアを軽くノックした時のような明確な音が鳴る。軽やかなスタッカートを表したい時は「トン」という音を小粒に軽く鳴らすようにし、そしてどの指であってもある程度同じ性質の「トン」という音を鳴らせるタッチを体感できれば、その後、鍵盤で弾いたときに、音が抜けることなく明確で軽やかな音になることが多い。あとは耳でよく音を聴いて、タッチの微調整をし、表現したいことに近づけていきたい。

第32～34小節目は、２つの音が重なった２重のスタッカートから３和音の３重のスタッカートに続くが、２重から３重に移り変わる部分は、3重になる部分で少し手首を上げるなど、手首の柔軟性を意識すると、分裂させることなく１フレーズの流れが表しやすくなる。

左手の伴奏パートについてであるが、第５小節からのAの部分は、２拍目から３拍目にかけてスラーがかかっており、これは前述の２つの音にかかるスラーの音型の弾き方の注意点を意識したい。第13小節目からのBの部分の伴奏形についてであるが、学習者の演奏の中には２拍目から３拍目の和声的変化をきちんと表せずに弾いてしまっているのをよく見かける。例えばショパン作曲のワルツを演奏する時においても同じようなケースが見られ、右手パートの旋律を歌うことにばかりに意識が向いてしまい、左手パートの伴奏形を、和声的変化が感じられない音で弾いていたり、または音がかすれたり抜けたりするが、あまりそれを気にしていないかのように感じる演奏が見受けられる。原因の１つ

にはおそらく左手の１の指（親指）の使い方の甘さがあるように思う。親指は、腕からの繋がりや手首、手の中の支えや指の形をうまく連携してつかわなければ、奏者の意思が反映された音色が表しにくい。第13小節目の２拍目の３和音、fis-h-dの一番上の「d」の音と３拍目の３和音ｇ-ｈ-eの「e」は左手親指で弾く方が多いと思われるが、第２番『真珠』で前述の親指の形に注意しながら、和声的にはⅠ度からⅣ度に変化していること、そして３和音の一番上の音がｄ-eと上行形で動いていることを意識して音を出したい。どうしても音を出す感触がつかみにくい場合は、ここでも、鍵盤の蓋の上で親指を鳴らしてみるというのも１つの練習方法である。このテクニックを習得することは、その後、様々な作品を弾いていく上で、和声感ある色彩が表現できることにつながってくるので、根気よく取り組みたい。

４.ジプシー Les bohémiens
拍子：４分の４拍子
テンポ：Allegro non troppo
形式：A-B-A-C-A-Coda（複合３部形式・ロンド形式）
注目したポイント：音量の急激な変化、様々な種類のスタッカート

ロマ人、放浪の民のジプシーといえば、自由、奔放さ、激しさなどの言葉が思い浮かべられる。ジプシー音楽は、例えばリスト作曲ハンガリー狂詩曲やブラームス作曲ハンガリー舞曲、サラサーテ作曲ツィゴイネルワイゼン等々、多くの作曲家によりクラシック音楽に取り入れられているが、それはどこかでその奔放な生きざまや、彼らが奏でる音楽への憧れがあったからであろう。そして、その音楽の表現方法習得の意味合いが、このブルクミュラーの作品にも込められているように思う。

この曲の音量については、冒頭はpp、曲の最後の小節はppp、中間の第21小節Cの部分ではffとpを交互に繰り返している。急激な音量の変化には、単に脱力による重みのかけ方だけでなく、タッチの俊敏さや瞬発力も必要となってくる。またスタッカートについても、８分音符のスタッカート、４分音符のスタッカート、４分音符のポルタメントスタッカート、スタカッティッシモ等、様々な切り方のスタッカートが現れ、激しい変化が感じさせられる。同じくスタッカートが出てきた第３番『家路につく牧童』のテクニックの復習を兼ねレベルアップさせた応用編という意味合いもあるのかもしれない。

８分音符のスタッカートは手首をゆるめ過ぎず支えがある状態にすると弾きやすくなり、４分音符の少し長めに表すスタッカートは、手首を少しゆるめ柔軟性をもたせると表現しやすくなる。第11小節～13小節に出てくる右手パートのスタカッティッシモ は、打鍵と離鍵に俊敏さをもち、指先で鍵盤の底から何かを瞬時に奪い取ってくるかのようなイメージでタッチするのも１つの方法であろう。もちろん、その動きは鍵盤のそばでの最小限の動きの中で行い、ミスタッチを防ぐようにしたい。そのパッセージは音階を上がり高音域になるにつれ、高音独特の輝きのある音色を活かしてタッチするということも意識したい。それには試しに一度、中音域や低音域で同じパッセージを弾いてみて、その高さでこその味わいを聴き比べるのも１つの方法であろう。また、この部分のスタカッティッシモは、硬質な少し金属的な音をイメージしても良いと思う。そしてもう１つの注意点として、右手パートはスタカッティッシモであるが、左手パートは８分音符と４分音符のスタッカートになっているので、その弾き分けを丁寧に行いたい。

５.泉 La source
拍子：４分の２拍子
テンポ：Andante grazioso

[1] 版によってスタッカートで書かれている楽譜もある。

形式：A-B-A-Coda（３部形式）
注目したポイント：多声的な音楽、多様な速度の揺れ、弱音の美しさ

美しく湧き出でる泉の水の様を、音で表現しているようである。水にまつわる曲は数多くあるが、ブルクミュラー自身の作品でいえは25の練習曲の第７番『清らかな流れ』があり、ブルクミュラーと同時代の作曲家ではリスト作曲巡礼の年第３番よりエステ荘の噴水S.163 R.10が思い浮かび、それに触発されたドビュッシーやラヴェルの曲も思い出される。他にも＜水＞というタイトルの言葉を使わずとも水に関連する作品は、どの作曲家も取り上げている素材なのではないだろうか。芸術表現において欠かすことのできない題材としての＜水＞を、いかに美しい音色で表せるかがこの曲のポイントとなる。

この曲は、主旋律のパートと、水の様を表している32分音符のパート、そして左手のバスは１声であったり２声であったりするが、曲全体として３～４声の多声的な音楽になっている。第１番『ないしょ話』も２～３声の多声的な音楽であったが、それをレベルアップした応用編とも考えられ、第１番で習得した鍵盤へのタッチの深さ浅さを用いたテクニックを、音数が多くなったこの曲でも実践したい。

この曲の18の練習曲としての新たな課題としては、＜ritardando＞、＜ritenuto＞、＜rallentando＞が頻繁に使われることであろう。テンポの多様な揺れが音楽の表現に必要となるのは、やはり古典派とは違った、ロマン派の作曲家ブルクミュラーの書いた練習曲ならではの特徴であるように感じる。テンポを緩ませては元のテンポ＜a tempo>になり、またテンポの揺れ動きが出てくる。楽語の意味としては＜ritardando＞は段々遅く。＜rallentando＞は＜ritardando＞と大差ないが段々ゆるやかにというところだろうか。＜ritenuto＞はただちに遅くという意味になる。この言葉の意味合いを忠実に守るだけでは、やはり音楽としての流れやまとまりが不自然になる。１曲全体としての音楽の流れを俯瞰するようにとらえながら、例えば声楽の歌であればどのように旋律を歌うだろうかと想像し、揺れ動く音楽を表していきたい。実際に旋律を声に出して歌う練習は、感情の動きを伴った音楽の揺れ方をつかむのに有効である。学習者によくみられる、その部分だけに集中しすぎて不自然な揺れになったり、＜どこに音楽が向かい頂点を迎え、曲を終えていくのか＞という曲の構成感が表現できなかったりすることを解消できるようにしたい。この作品は楽譜でいうと２ページに収まり、31小節で終わる小品なので、この規模の作品への取り組みを通して、曲全体を把握し、自然で音楽的な揺れを伴う歌い方ができることを習得したい。そしていずれ演奏することになるであろうロマン派の大曲を弾く際に、習得した旋律のとらえ方と、培った音楽的センスを反映させてほしいところである。

この音楽的な揺れを表す時の音色の表現についてだが、やはりこれは、鍵盤への重みのかけ方、抜き方、腕や手首の柔軟性を複合的に使い、第１番『ないしょ話』で前述したレガート奏法も用いたい。

ところで、この曲の音量についてであるが、ppで弾く部分が多く、弱音の美しさが問われる作品ともいえる。学習者の中には、小さな音を弾きたい時に、ほんとうに小さくかすれてしまって、音として、また歌としての存在感が無くなっている演奏をよく見かける。例えば曲冒頭の第１小節目からのAの部分は、ppであっても、主旋律の存在感は必ず表したい。学習者の中で時折みられる、完全に指から力を抜いて音色のコントロールを失った状態で弾くのではなく、８分音符の旋律パートは、手指の柔軟さはもちつつある程度の指の支えをつくり、穏やかに、少し指を寝かせ気味の角度、いわゆる指の腹をつかって鍵盤に重みをかけていくと、柔らかく温かなppの歌う音色が表せる。指を丸くした角度のタッチにすると、柔らかさより明確さのほうが際立ってくるため、注意が必要である。左手の伴奏形も、旋律を弾いたタッチと共通性のある弾き方にしながら、さらに低音の深みのある音色を探したい。32分音符のパートは、指を寝かせて鍵盤の浅いところを触れているような感覚で淡い音色を描き、水が光に反射して煌めいているかのような音を、主旋律の周りをつつむかのようにイメージして弾いていきたい。そして、それぞれのパートの音の重なりが美しく調和しているかは、やはり耳でピアノから立ち昇る音の響きとその広がり方をよく聴き、コントロールすることが重要になる。

6.陽気な少女 L'enjouée
拍子：８分の３拍子
テンポ：Allegretto
形式：前奏-A-B-Coda（２部形式）
注目したポイント：重音のスタッカート、４と５の指の多用

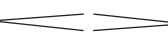
明るく陽気な女の子が軽やかに踊っているかのような作品。右手の２重音のスタッカートがテクニック的な難しさを伴うと思うが､弾くのに必死になることなく､明るく活発な女の子のどこかチャーミングさが感じられる表現を目指したい。

２重音のスタッカートの練習方法として考えられるのは、まずはレガートで弾いていき、重音の音量のバランス、重みのかけ方をよく体感して自分のコントロール下における感触をもった上でスタッカートの練習に入りたい。もし重音のまま弾くと主旋律である２重音の上のパートが美しく表現できないという場合は、主旋律だけの単旋律をレガートで弾いてみて、どのような抑揚で歌いたいかをまずとらえ、その後、スタッカートでの歌いまわしを弾いていく。そして２重音に戻し、和声感があり美しく重なる音量のバランスを手で調整していく。ただ単に切ることが目的のスタッカートにならず、短く切った音で音楽的表情を表していくことを常に意識したい。無理をすると手の故障を招きかねないので、指の形の適切なポジションと支えを保ちつつ、手首を固めず柔軟に保ち、鍵盤の近くで軽やかに小さな打鍵点を狙って弾いていきたい。コントロールしにくい４と５の指が多用されているが、それは４と５の指の表現力強化の意味も課された練習曲なのかもしれない。

左手パートもスタッカートが主になり、拍子の躍動感を感じて演奏したい。曲冒頭に出てくる左手パートの音型は、５の指に少し重みをかけて１の指は軽く。そしてまた重みをかけては、その後必ず軽くと、浮く音がくるということを意識すると、拍子の躍動感を表しやすい。また、第３番『家路につく牧童』で前述の＜２つの音にスラーがかかっている音型＞が第29～30小節、第37～38小節、第40～43小節に出てくるので、注意を払いながらの表現が必要になる。

7.子もり歌 Berceuse
拍子：８分の３拍子
テンポ：Andantino con moto
形式：A-B-Coda（２部形式）
注目したポイント：４、５の指の奏法、アルペジオ、旋律の歌唱性

『子もり歌』のタイトルから、穏やかで優しさある歌を表現したい。ただし、Andanteではなく Andantinoであり、con moto という言葉もあるので、止まったような遅い流れではないと思われる。ゆりかごの子どもが穏やかに眠っている平穏で幸せな時間の流れを思い浮かべたい。子もり歌と同名同時代の曲といえば、シューマンやショパンの作品が思い浮かぶ。

主旋律と分散和音で繋いでいく曲であるが、主旋律に重みをかけて歌い、分散和音を軽やかなタッチで弾いていく様は、第１番『ないしょ話』のテクニックと共通性がある。右手４、５の指で、いかに音を伸びやかに歌わせることができるかがキーポイントになる。１拍目の４分音符に指の腹を目掛けて重みをかけて響きある歌う音を表現したい。その間を縫うように動く16分音符の右手から左手の分散和音の受け渡しは、ゆりかごの穏やかな揺れを表すかのように滑らかに表し、メロディーと分散和音両者を合わせて、美しい調和ある音色を作りたい。そして何度も出てくるクレッシェンドとディミヌエンド（  ）は、歌っている時の呼吸をイメージして弾きたい。１つのスラーの中でどの音をめがけてクレッシェンドしているか、どの音が１フレーズの中の山にあたるのかということをきちんと意識して弾くことが大切になる。

Bの部分はF-durから始まり第19～20小節でd-mollに転調、第21小節の減７和音を経て第22小節

F-durへの回帰のこの和声の移ろいをよく味わって音色で表現したい。指先への柔軟性ある重みのかけ方、そして第１番『ないしょ話』で前述のレガート奏法が表現の助けとなるかもしれない。第23小節と第31小節のdolce e rallent.と指示された部分の右手の音型は、ショパンの作品にも多くみられるようないかにもロマン派らしい歌唱性ある弾き方を目指したい。音でターンを描いて跳躍をする音型は機械的にならず、声楽の歌い方をイメージし、曲線を描くような音にしたい。Codaは、最後の最後まで穏やかに優しく、眠りにつくかのように。

８.アジタート Agitato
拍子：４分の４拍子
テンポ：Allegro vivace
形式：A-B-A-Coda（３部形式）
注目したポイント：２つの音にスラーがかかっている音型、アジタート、和声進行

アジタートAgitatoは＜激して、せきこんで＞という意味になるが、胸がざわつくような曲の時によく使われる。例えば、ブルクミュラー25の練習曲の中でagitatoという言葉が指示されている第18番『気がかり』は同じ調性のe-mollで書かれていて、曲調も似ている。同時代の作曲家の作品では、例えばメンデルスゾーン作曲無言歌集のpresto agitatoや、ショパン作曲練習曲のop.10-9にもagitatoの楽語がつかわれているが、どの曲も不安や心配なことで胸がざわつき追われているような曲調である。このブルクミュラーの作品は、「Agitatoとはまさにこのような表現である」ということを学ぶための作品であるように感じる。

Agitatoの勢いある流れの中で演奏することになるが、第３番『家路につく牧童』で前述のスラーがかかった２つの音の弾き方に注意しながら、左右の手交互に弾かれる音の受け渡しや音の粒が揃っていることが重要になる。調性はe-moll から始まり、Bの第９小節目ではG-durに転調し、そこから第14小節でa-moll（G durのⅡ度）、第15小節で一瞬のC-dur（G-durのⅣ度）でfの高まりを見せてから第16小節のffの音量でe-mollのⅤからⅠに戻るという和声的な動きとAgitatoの高まりが魅力的で、この点を表現できるかどうかが見せどころとなる。和声のとらえ方の練習方法として、例えば、分散和音を１つの和音として弾いて（１拍１和音）全体を通してみると、どの音に向けて発展しているか、和声の運びが捉えやすくなる。そうすることにより、例えば第２小節の１拍目などに出てくるアクセントは、ただ強く目立たせるだけでなく、どのような表情（音色）で表現したいかということもイメージしやすくなるだろう。つい音の粒の揃い方や音の受け渡しの技術的難所に注意を向けがちになるが、和声進行を意識し、最終的にはAgitatoの情熱的なキャラクターを表現できるようにしたい。

９.朝の鐘 La Cloche des Matines
拍子：４分の３拍子
テンポ：Andante sostenuto
形式：A-B-A-Coda（３部形式）
注目したポイント：多声的な音楽、音の調和、速度の揺れとロマン派的な歌い方

『朝の鐘』というタイトルの邦訳の他、『朝の祈りの鐘』、『鳴り響く朝の鐘』という邦訳の出版楽譜がある。教会の鐘の音が夜明けの朝の町に穏やかに響く、美しい光景が思い浮かぶ曲である。３拍子の優雅な抑揚に乗って弾いていききたい。Aの部分は、メロディー、バス、内声の美しいバランスに加えて鐘の声部（左手２拍目esの音）からなる４声になっているので、第１番『ないしょ話』で前述の多声音楽の表現を応用させ、声部による表したい音色の違いを弾き分けながら全体の調和をとっ

[2] Edition Schott（校訂：Monika Twelsiek）では、Andante espressivo となっている。

ていきたい。メロディーパートは右手５と４の指がつかわれるが、腕、手の重みを指先にかけて弾いていきたい。ただ一定に重みをかけるだけでなく、指先の中に歌う表情を感じて重みのかけ方をコントロールし、音色を表現したい。バスは脱力した腕と共に、手のひらで包みこむように重みを柔らかく穏やかにかけたタッチにすると、深みのある音になりやすい。手のひら内側１から５にかけて支えのアーチがあるような感覚を持つとタッチのコントロールがしやすくなる。内声パートを弾く指は軽くリラックスさせて、浅い鍵盤だと思って優しくタッチする。鐘の声部は、指の中に打鍵ポイントを１点定めておいて、そこに当てにいくようにタッチすると響きが出やすい。

Bの第９小節目からは右手パートでメロディー２声部の掛け合いがあり、第17小節でffと共に２声が１つの重音に融合し盛り上がる部分がこの曲の聴かせどころである。このことを意識して全体の音楽の流れを作りたい。第21～22小節はショパンの作品の、旋律の歌唱性を思わせるようなメロディーラインが現れる。第22小節のdimin. e poco riten.のニュアンスも大事にしたい。第23小節のクライマックスから降りてくるスタッカートの優雅さに注意。鍵盤のそばでの繊細な軽いタッチが必要である。美しい水の雫がしたたり落ちるかのようにイメージして弾いても良いかもしれない。

おわりに

ブルクミュラーのレクチャーコンサートの後、本学の後期レッスンが開始され、ロマン派の大曲を弾いている学生達のレッスンをしていく中で気づいたことなのだが、レッスンで指摘することは、元を辿ればブルクミュラーの18の練習曲に出てきた奏法の課題と同じということが度々あった。ブルクミュラーがいかにピアノ学習者の奏法上の問題を的確にとらえ、明確な教育目標を持って作曲をしていたのかと感服させられる思いがした。大曲を弾く学生への副教材として、その奏法上の課題に合ったブルクミュラーの18の練習曲を渡すということも、有益であるように感じた。

レガート奏法と多彩な音色の表現について、いつも思い浮かべるのは、ロシアのモスクワ音楽院留学中に師事したイリーナ・プロトニコワ教授と、薫陶を受けたロシア人ピアニストの奏法である。レガートで歌う時は、手の中に骨がないのではと思われるほど柔らかくしなやかに鍵盤の上を多種なタッチで滑らせていき、力強い表現で弾く時にはどこまでも強靭なタッチで演奏されていた。あの魔法のような弾き方は、近づきたいと思いながらも未だ遠く彼方を眺めるようであるが、そこから学んだことを活かして今後も研鑽を積み、演奏と指導に活かしていきたいと思っている。

ところでここ数年毎年、ブルグミュラーコンクールの審査をさせていただいていて、小学校低学年から高校～一般の部に出場される参加者の、ブルクミュラーの25と18の練習曲の演奏を拝聴している。どの年代の方の演奏からも、美しい旋律を歌い奏でるブルクミュラーの作品への愛が伝わってきて、審査ということを忘れて、素敵な演奏を聴くことができた幸せを感じている。これだけ多くの人々に愛される理由は何だろうと考えると、ロマン派の魅力を最大限凝縮し、ブルクミュラーのフィルターを通して創作された、小さな宝物のような美しさが作品にこめられているからのように思う。そこにはピアノ学習者への愛情も込められていて、優しさと美しさの結晶としての作品が、人々の心を魅了するのかもしれない。

参考文献

田村宏『ブルグミュラー25・18・12練習曲～レスナーのための指導のポイント～』エー・ティー・エヌ、1994

飯田有抄・前島美保『ブルクミュラー　25の不思議～なぜこんなにも愛されるのか～』音楽之友社、2014

今井顕『ブルグミュラー25の練習曲　指導マニュアル～素敵に演奏するために～』東音企画、2019

ブルクミュラー　25の練習曲　全音楽譜出版社（校訂：北村智恵）

ブルグミュラー　25の練習曲　東音企画

ブルクミュラー　18の練習曲　音楽之友社

ブルクミュラー　18の練習曲　カワイ出版
ブルクミュラー　18の練習曲　全音楽譜出版社（校訂：小池みさ子）
ブルグミュラー　18の練習曲　東音企画
ブルクミュラー　18の練習曲　ドレミ楽譜出版社
ブルクミュラー　18の練習曲　ヤマハミュージックメディア
ブルクミュラー　12の練習曲　全音楽譜出版社
Burgmüller,Friedrich. 25 *Etüden*:Wiener Urtext Edition
Burgmüller,Friedrich. 18 *Etüden*:Schott
Chopin,Fryderyk.*Waltzes Op.18-64*.Edited by Jan Ekier:National Edition

ISSN 2435-8479

Bulletin

of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior College

Vol.55 No.2
2022

Original Paper

"Kyōgyōshinshō" (Introductory Sentence) …… Motohiro MATSUDA…(3)

Initiatives in dietary education in partnership with an affiliated certified child care facility and an after-school club
…… Katsuhiko FUJISAWA …(17)

Perceptions of the Operation of School Rules by Students who Aspire to Teach
…… Hibiki UDA,Yu KITAOKA …(21)

A Study on the Involvement of Children with SLD in the Teaching of Kanji Learning
…… Yu SETOYAMA・Aika HARADA・Masami HASHIMOTO …(29)

A Study on Impacts of Childcare Students' Reading Behavior
on Learning through Simulated Childcare of "Picture Book Reading"
…… Kodai NAKANO …(39)

A Study on Childcare Worker and Pre-service Teacher Training through Creative and Collaborative Activities
with the Production and Performance of Children's Cultural Assets
…… Yasumasa ASANO, Kodai NAKANO…(45)

The Relationship between Ego-identity Status and Consciousness about Childcare of
University Students in a Nursery Teacher-training Course
…… Yuki FUJITA …(61)

Relationships between subfactors of "Bidimensional Resilience Scale" and new physical fitness tests
for students aspiring to be nursery teachers attending junior colleges
…… Kenshiro Yamamoto, Yumi Mizuta, Masumi Kodama, Kiyoshi Sugiyama …(71)

A teaching method to play a variety of tones …… Rie DOI…(79)

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College
Kurashiki, Japan