

ISSN 2433-6815

大阪成蹊 教職研究

Osaka Seikei Educational Research

2017年度

創刊号

大阪成蹊大学
大阪成蹊短期大学
教職研究編集委員会

「大阪成蹊教職研究」創刊にあたって

大阪成蹊大学・大阪成蹊短期大学ではそれぞれ幼稚園・小学校・中学校・高等学校教諭および幼稚園・中学校・高等学校教諭の養成課程を設けて毎年多くの学校教員を輩出し、「教育の成蹊」として教師教育の役割を果たしています。

本学で教員養成に従事するすべての教育研究者が、その研究成果を交流し、お互いに刺激しあって教育研究活動を質的に向上させるために、忌憚なく意見交換ができる「場」として、このたび、大阪成蹊教職研究を創刊いたしました。もちろん学内ばかりではなく、他大学で教職課程を担っておられる方々との情報交換と実り豊かな議論ができる「場」として評価していただければ幸いです。多くの優れた論文が掲載され、教職を担うすべての人にとって新たな自己研鑽の場となることを願っております。

2018（平成30）年2月

大阪成蹊教職研究編集委員長	徳永 正直
大阪成蹊大学学長	武蔵野 實
大阪成蹊短期大学学長	南 徹弘

「大阪成蹊大学」

目 次

論文

- 木工による「実物のものづくり」を通じたデザイン教育
—正課科目での取り組みについて—
赤 西 信 哉 … 1
- 染色工芸における素材、技法、表現の多様性と教職課程の授業への展開
阿 部 緑 … 9
- 繊維造形技法の体系的整理と工芸教育への応用
大 手 裕 子 … 24
- 芸術学部専門科目『色彩論』の修得目標と具体的な取り組み
デザイン基礎としての「色彩論」の学修における指導法の研究
大 村 みな子 … 39
- 身近な教材を用いた再現したくなる教員研修の提案
—大阪市における「理科観察実験充実プロジェクト」授業づくり研修会（生活科）—
赤 沢 真 世
福 岡 亮 治 … 49
- 社会が求める教師像について ～教員に求められる資質能力からの考察～
加 藤 博 之 … 60

「大阪成蹊短期大学」

目 次

論文

- 保育者養成における音楽教育 —弾き歌いオリジナルテキストを通して—
加 戸 敬 子 … 69
- 幼児音楽教育における表現力と創造性を育むための指導法についての一考察
楠 井 淳 子 … 74
- 遊びを通しての総合的な指導の意義と教師の役割
—新幼稚園教育要領をふまえて—
園 田 育 代 … 86
- 保育の質的研究の明確化に向けた取り組み
—子どもの健全な育成を保障する保育の質の追究—
柘 植 誠 子 … 93
- 明石女子師範学校附属幼稚園の保育内容とその方法
—藤堂忠次郎・及川平治の幼児教育思想と実践を事例として—
藤 原 牧 子 … 104
- 言葉が育むコミュニケーション能力 —保育者の役割—
松 元 早 苗 … 115
- 保育所における保護者支援に関する一考察
向 井 秀 幸 … 122
- 大阪成蹊短期大学における調理実習教育の改善のための考察
坂 根 正 史 … 127
- 教員および保育士志望学生の食に関する実態・意識について
谷 口 信 子
弓 岡 仁 美 … 132
- 中学校国語教科書の漢文教材における句法について
佐 伯 暁 子 … 139

10代女性の体型とウエスト位置の意識の移り変わり	北谷五月 … 147
暮らしを創造していくための住居学の授業展開	山下麻子 … 152
表現活動を広げる教材開発 —巨大シャボン玉を作る—	藤原昌樹 … 163
歌唱における発声と発音 —歌唱指導を通して—	脇田真里 … 173
中学校書写授業における行書指導に関する考察	高橋文香 … 180

■ 論文

木工による「実物のものづくり」を通じたデザイン教育 —正課科目での取り組みについて—

赤西 信哉*

【要旨】

ものづくりにまつわるデザイン教育を考えると、スキルの習得と論理的思考を親和的に学ぶことが非常に重要と言える。ものづくりを取り巻く体系が多層化し、デザインの役割も拡大している現在、実技面においても思考面においても学びの領域を拡張させすぎでは単なる体験学習に終始してしまう恐れがある。学生にとっては、「発想、計画、制作、発表」という一連のデザインプロセスを「成功体験」とともに学ぶことが、スキル習得への原動力を生み、論理的思考を促すための大きなメリットとなる。

木工芸、クラフトデザイン、インダストリアルデザインと広範なプロダクトデザインの世界にまたがる「木製家具デザイン」は、木材の加工容易性から「実物のものづくり課題」として有用である。本稿では3年次生を対象とした木工実習の実践報告とともに、「木製家具実作課題」が、機械加工やラピッドプロトタイプング機器の積極的な活用により、一部の限られた学生だけでなく多様な資質の学生に対して質の高いアウトプットを導くことが可能な「正課科目」で取り組むべき有益な課題であることを示した。

キーワード デザイン教育、正課科目、木工、家具デザイン、プロダクトデザイン

1. はじめに

ものづくりに関わるデザイン教育において、「発想、企画、計画、設計」という第1フェーズのデザイン行為と、それを実際にアウトプットする「製作、生産」という第2フェーズ、「発表」の第3フェーズをいかに統合的に教授するかは非常に重要な観点と言える。

第2フェーズでは、実社会で通用する「製品クオリティ」の実作を目的とした指導を行うことが、作品自体の表現力を高めることはもちろん、学生への訴求力、また素材や加工技術が、構造ならびに細部意匠に与える影響を考慮するなど、実質的なデザイン教育として有用であることは自明である。

しかし「製品クオリティ」の作品を限られた時間数の正課科目のなかで求めていくことは、実のところ非常に難しい。結果的に卒業制作で初めて実物制作に取り組むという現状も少なくないのではないだろうか。

本稿は、大阪成蹊大学芸術学部環境デザイン学科インテリア・プロダクトデザインコース（2015年度より造形芸術学科）において実践してきた3年次前期演習授業について実施内容を振り返り、工房設

備を活用した木工実習を伴う授業展開の工夫と、その成果の提示とともに、正課科目のなかでの「実物のものづくり」を目指す演習課題のあり方について示す。

2. 背景

本学着任時（2009年）旧プロダクト・クラフトデザインコースでは、造形要素（形態、色彩、材料、素材など）の体験的理解を基本とした基礎デザイン実習¹⁾の課題、またリサーチ、構想、発想のプロセスに軸を置く演習課題と、スケッチワーク、モデル制作やプレゼンテーションなど各種表現テクニックの学びが配備されていたが、実際の使用に耐える道具として「製品クオリティ」のプロダクト作品を目標成果物とする課題作品は、一部の卒業制作を除いてほとんど見られなかった。

大学等教育機関のインテリア、プロダクトデザイン系教育での「実物のものづくり」を通じた成果は多数発表されている^{2) 3) 4)}が、そのほとんどが課外プロジェクト等での取り組みであり、一部は産学連携によって行われている。これはプロダクトデザインの製品レベルでの実作には、高度な技術的ノウハ

* 大阪成蹊大学 芸術学部 講師

ウや、それを可能にする設備環境が必要となることなどの要因と、正課科目で取り組むためには、時間的制約という大きなハードルがあることを示唆しているのではないだろうか。

本学には木材加工、金属加工、樹脂加工、塗装、デジタルファブリケーション等に対応する設備機器を完備した工房施設「造形ファクトリー」があり、素材、加工技術に直接触れながらデザインを実現化させる環境が整っており、学生の主体的な使用を基本としながら、課題制作また自主制作のために活用されてきた。

しかしながら知識、技術、目標設定など多様な面で未熟と言える学生の主体性を軸とした制作では、整備された工房施設を十分に活用した成果につながりにくい。

そういった背景のなか、著者自身の専門スキルである木工技術と、基本的な木材専用機器環境を完備していた学内工房「造形ファクトリー」を活用し、「木製家具の実物制作」課題をプロダクトデザイン教育の正課演習科目のなかで実施してきた。

これは、課外プロジェクトではなく正課科目での実施によって一部の限られた学生だけではなく、コース学生全員の抜本的な意識向上、制作活動の活性化を狙うものである。

3. 授業内容報告

旧プロダクト・クラフトデザインコース（2009-2013）からインテリア・プロダクトデザインコース（2014以降）としてコース編成されたことに伴うカリキュラム変更により、授業名称が途中変更されている。また全体カリキュラムの中での授業位置付けが変化し、シラバス内容の調整、変更を行っているが、ここでは「実物のものづくりをおとしたデザイン教育」という観点から一貫して実践してきた「木製家具実作」の演習授業として2009年度から2017年度までの成果を一括報告する。

(1) 授業目的

- ・学生の意識向上、作品の質的ベースアップ
- ・構造的、機能的に満足を得る製品の完成度
- ・学内・外での展覧会発表
- ・発想、計画、設計から製作・生産、発表までのプロダクト開発の一連を学ぶ
- ・工房施設の有効活用と使用活性化

(2) 授業進行概要

年度を隔て、調整を重ねてきているが授業進行概

要は〔表1〕の通り。授業回数は2コマ180分×15週＝30コマ。授業成果作品による展覧会は、各年の実施期間によって、授業期間外に実施されることもあった。

〔表1: 授業計画〕

フェーズ	回	内容
1	1	課題説明、テーマ検討・決定
	2	テーマに対する考察、リサーチ発表
	3	アイデア検討 木質材料についての講義
	4	アイデア発表、共有 加工技術についての講義
	5	デザイン展開 素材・加工方法の整合検討
	6	図面、スケールモデルによる提案
	7	デザイン決定、素材手配
2	8	木取り検討、加工準備
	9	墨付け、木取りなど加工開始
	10	部材加工1
	11	部材加工2
	12	仮組み立て、部材収まり再検討
	13	細部加工、組み立て
	14	仕上げ工程、塗装
3	15	展覧会発表、合評

第1回から第7回までが第1フェーズ「構想、計画」、第8回から第14回までが第2フェーズ「製作、生産」、第15回が第3フェーズ「発表」と段階的なシラバス設定となっているが、実際には第5回「素材・加工方法との整合検討」が第2フェーズの実作作業のなかで繰り返し行われることになる。デザインモデルでの提案であれば、第1フェーズで導き出した「形態」をそのまま実体化することに注力すればよいが、「実物」制作を行うためには、実際に使用する素材の特性や加工技術と整合したデザインディテールをその都度与えていく必要がある。ここに実物のものづくりをおとしたデザイン教育における重要な学びである、「計画・設計」と「製作・生産」の間の「デザインワークの相関関係」が発生し、学生は体験的にその重要性を学ぶこととなる。

上記特色に関わらず、演習系授業の「制作」のフェーズは往々にしてシラバスによる計画通りの進捗とはなりにくい。制作段階のシラバスはある種、理想的な進捗の雛形と化しているところがあり、適宜改善を目指さなければならない。

この授業においては、多様で自由な学生アイデアを極力認めた上で、自主制作時間による主体性に委

ねるのではなく、教員による技術指導をとおして実現していく授業特性から、学生アイデアの内容の差、実現に対する難易度によって特に進捗にばらつきが生まれやすい。この点が正課授業における本課題実施の最大の難点であり、実際に着任当初は授業時間外の指導に、教員、学生とも大きな時間的拘束を強いられる結果となっていた。そのことから後述の機械作業の駆使などによる時間短縮の工夫を行い、正課授業内での課題継続に至っている。

(3) テーマ設定

授業特色の一つとして「テーマ」の設定方針が挙げられる。学生には家具デザインのアイデア検討に入る前に、討議によって「テーマ」の決定を促している。課題テーマは、社会的な要望を加味した内容や、「〇〇な椅子」などのようにアイテムやその機能性を限定し、授業進行の統括などの役割を果たすべく設定されることが一般的であろう。

この課題で過年度に設定されたテーマは「種」「パーティ」「道」「空」「旅」などのように、一見家具と無関係と思われるようなものが多い。

これはこの演習課題を始めた2009年度学生と討議する中で半ば偶発的に出てきたテーマ「種」を採用したことに始まるが、結果的にアイデア検討時に家具に対する既成概念にとらわれることなく自由な発想を促すことに役立っている。家具デザインとは無関係と思われる「テーマ」と対峙することで発想を飛躍させ、既存の枠にとらわれないアイデア提案がなされる。そういったアイデアに適材を与え、加工法との整合を検討し、機能、構造ともに満足させていく工程に、この授業での「実物のものづくり」を通した学びが顕在化する。

このようなテーマ設定方針は、美術領域などの造形表現の基礎課題においては一般的と言えよう。しかしプロダクトデザイン教育では、企業で新戦力に求められる「課題解決型デザイン開発手法」⁵⁾にもその重要性があり、既存商品のリサーチやユーザビリティに端を発する企業における家具開発に習った形での課題導入となることが多く、このようなイメージテーマを先行させることは、デザインプロセスの基盤に乗りにくいものとも考えられるが、単に企業の真似事に終わらない、教育機関での課題成果を導くために有用な方針ではないだろうか。

〔写真1〕は既存家具にとらわれない自由な発想と、実際に機能する製品的完成度に対して、作品発表時、外部評価者から高い評価を得たものである。



〔写真1: テーマ「道」から発想された伸縮テーブル_学生作品〕

(4) 機器使用に対する指導方針

木製家具デザイン課題において製品レベルでの「実物のものづくり」を目標とするために大型加工機器の使用は欠かせないものと考える。⁶⁾

木工を伴う実習では「手仕事」と「機械加工」の導入バランスについても検討が必要であるが、大阪成蹊大学での3年次前期演習では職能訓練としての木工技術体得を目指すものではなく、特に旧プロダクト・クラフトデザインコースからインテリア・プロダクトデザインコースに編成された2014年度以降は、技術習得に長時間を要する「手仕事」は必要最小限にとどめている。

また工房設備の使用活性化という目的を加味し、可能な作業は極力機械作業化し指導を行っている。

「手仕事」を旨とする家具製作については、インダストリアルデザインとは一線を画す形で「工房家具」として体系化されており、学生が自らの制作活動を進捗させるための動機付けとして訴求力が高いが、授業目的を明確化する過程において、「手仕事」は補助的作業と位置付けている。

(5) 使用機器と導入の工夫

〔表2〕は2017年現在、「造形ファクトリー」の木材専用大型機器のみをリスト化したものである。

無垢材、合板などを素材とした木製家具を製作する上では、基本的な設備が完備されているが、いずれも導入から長期間が経過しており、家具生産の業界スタンダードと照らし合わせると、加工精度、安全性を含む機能性などの面からみても、遅れを取っていると看做されるを得ない。設備更新は今後の課題であり、学生のためのより有意義な授業内容の精査とともに教員の立場からも検討、提案を行っていきたい。しかしこれらの基本的な機械はどれも汎用性

[表2: 造形ファクトリー設備]

No.	木材専用大型加工機器
1	クロスカットソー
2	手押しかな盤
3	自動送りプレナー
4	縦切り昇降盤
5	パネルソー
6	横切り昇降盤
7	コンターマシン
8	糸鋸盤
9	ボール盤
10	角のみ盤
11	自動プレス機
12	ユニバーサルサンダー

が高く、使用者の工夫により多様な加工を実現することが可能である。

機器活用例 1

ユニバーサルサンダー [表2_No.12] は2009年大阪成蹊大学芸術学部共同研究費の採択を受け、造形ファクトリー設備の高度化をめざして導入された。

既存設備では曲面加工の精度を上げることが困難であったため、曲面加工に対応し、汎用性の高い機材として提案、導入したものであるが、直接的に作品の曲面部を成形加工するだけではなく、高い精度が求められる「成型合板」の「型」制作に大きな役割を果たしている。手持ちルーターによるテンプレート作業を主とした制作方法では、最終仕上げ段階で mm 以下の微調整が必要となり、この作業においてユニバーサルサンダーによる研削加工が有効である。[写真2]

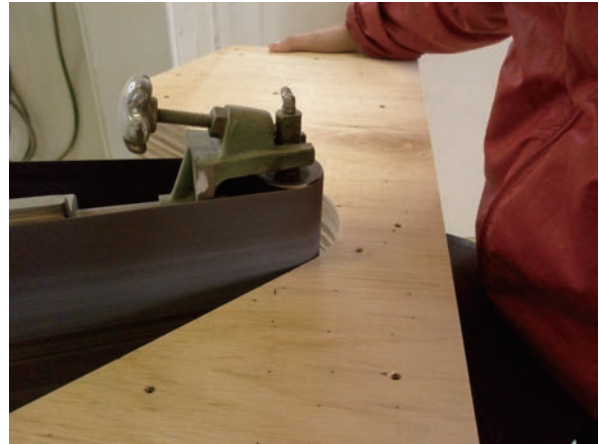
既存の自動プレス機 [表2_No.11] と併用することによって、型成形によるモールドプライウッド⁷⁾の成型が可能となり、多様な学生のアイデアを実現に導くための大きなメリットとなっている。[写真3]

機器活用例 2

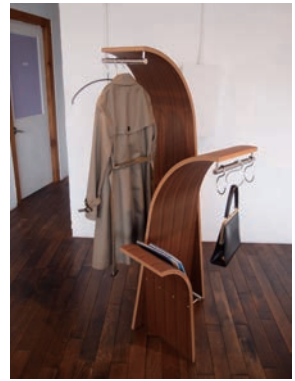
大型の据置機器以外に、「手持ち工具」といわれる小型電動工具の使用も、作品完成度を保ちながら作業時間を短縮するために効果的と言える。

特定の加工に特化した小型電動工具の開発が進み、加工精度、安全性、に加え作業の小回りといった面からも、多様なアイデアの学生作品制作にはその活用度が高い。

例えば無垢材を用いた制作の際、組み立て強度を確保するために施される「ホゾ」に代表される「仕



[写真2: 成型合板用型の調整作業]



[写真3: モールドプライウッドによる学生作品]

口⁸⁾の加工には熟練が必要であり、初心者には精度を求めることは難しかったが、近年開発された手持ち式の楕円ダボ加工機器の導入により、一部の仕口加工の作業時間を飛躍的に短縮することができるようになった。[写真4]

機器活用例 3

また木工専用工具以外に、「レーザー加工機」の活用も本課題制作の大きな下支えとなっている。「レーザー加工機」はデジタルファブ리케이션を代表するラピッドプロトタイピングを実現する設備と言えるが、工作エリアや、加工可能材料の厚みの制約、切り出し時の端部の焦げなどの原因により、直接製品クオリティのアウトプットを求めるには、それらの制約を考慮した上でのデザイン提案が必要となる。本課題においてはまずレーザー加工機の彫り込み加工を木材に施した表面装飾のために導入した。[写真5]



[写真4: 仕口内部に楕円ダボを使用した学生作品]



[写真6: 無垢材による彫刻象嵌を施した学生作品]



[写真5: レーザーによる彫り込みを施した学生作品]

その後、各種成形型板の切り出しにおいて活用を始めた。安定的な精度で短時間に型板の制作が行え、ハンドトリマーやルーターマシンによるテンプレート作業への導入が容易となった。また [写真6] では高度な職人スキルが必要とされる彫刻象嵌を、レーザーによる型板とハンドトリマーのテンプレート作業によって地板の掘り込み加工を行い、厚さ4mmの象嵌片は直接レーザー加工機によって切り出すことで実現している。

レーザー加工機はその加工特性上、板材の切り代によるロスがほとんどなく、切り抜かれた地板をテンプレート、切り抜いた実を象嵌片として使用できそうであるが、実際には厚さ4mm程度の木材で0.1~0.2mmの切り代ができ、レーザー照射側と裏面とでその幅がわずかながら違うため、木象嵌のような緻密な精度が求められる場合、型板と実は別々に加工を行い、嵌合精度の調整を行う必要があった。しかし全くの木工初心者である学生の手で、短時間に無垢材による彫刻象嵌を実現できたことは成果である。

(6) 展覧会発表

[表3: 「3年生展」実施状況]

年度	テーマ	会場
2009	種	ギャラリースカボロ／京都市
2010	room	ギャラリースカボロ／京都市
2011	restaurant	ギャラリースカボロ／京都市
2012	party	イロリムラ／大阪市
2013	道	イロリムラ／大阪市
2014	空	Nu 茶屋町／大阪市
2015	旅	cocon 烏丸／京都市
2016	パレット	スペースB／学内
2017	リズム	虚白隠／京都

授業進捗における第3フェーズ「発表」。大阪成蹊大学芸術学部では3年次前期演習科目における作品成果を「3年生展」として展覧会発表を行っている。本演習課題も当初より、「3年生展」として学内、外に向けて発表を行う前提でカリキュラムを組み立てている。

展示会場は学内スペース、学外アートギャラリーを始め、商業施設の共用スペースなどに展開することで、より多くの来場者を獲得し、広く社会に発信する機会としている。[表3]

家具作品は一般の来場者にも鑑賞しやすく、作品が実物であり、そのほとんどが実際に触れ、使用感を確かめられる状態で展示されているため、幅広く感想や評価を得ることが可能である。各展覧会で実施された来場者へのアンケート、また会場で来場者から直接伺える意見は学生にも大きな刺激となる。



[写真7_1: 展覧会「room」会場風景]



[写真7_4: 展覧会「旅展」会場風景]



[写真7_2: 展覧会「道」会場風景]



[写真7_4: 展覧会「リズム展」会場風景]



[写真7_3: 展覧会「そら展」会場風景]

4. 成果と考察

展覧会は新聞でも報道され、学生作品は展覧会をとおして一般来場者の目にとまり、実際に購入された上で、飲食店舗での利用へ展開した事例もある。その他、全国的な学生コンペでの入賞など、個々の作品の完成度を示す指標もあるが、本課題設定の意義は、一部の限られた学生に対する効果ではなく、あくまで正課課題のなかで履修学生全員の作品成果物の底上げという点にある。

[表4] は授業目的である、「構造的、機能的に満足を得る製品的な完成度」という観点に加え「適材の使用」がされているかを含めた判断によって目標達成状況を見たものであり、初年度に2名、機能性が伴わず仮材料によるフォルムの再現にとどまる「原寸大モデル」での発表となったが、その後の目標未達成者は1名以下であり、正課科目での取り組みとして一定の達成度を見ることができる。

[表 4: 作品目標達成状況]

年度	履修者数	目標未達成作品	達成率
2009	13	2	85%
2010	13	0	100%
2011	12	1	92%
2012	9	1	89%
2013	8	0	100%
2014	8	0	100%
2015	9	1	89%
2016	7	0	100%
2017	10	0	100%

4. まとめ

本稿は、デザイン教育の正課科目における木製家具実作課題の可能性について実施報告をもとに示唆したものであり、その効果として、コース学生全員の作品の質的レベルアップ、学内施設の使用活性化に大きく貢献しているといえる。さらに授業の継続によって、下級生の意識醸成にも役立っている。

「実作」に伴う利点として、デザインの事後検証と、「リデザイン」へ向かうあらたなフェーズへと進む可能性を有しているが、そういった実作以降の利点をカリキュラムのなかでは活かしきれていない点が反省点である。

今後、「実作」の利点を活かし、「発表」のフェーズでの社会との接点についても改めて検証しながら授業展開を検討していきたい。

謝辞

本稿における対象演習課題は、大阪成蹊大学教育研究支援センター「造形ファクトリー」職員 白尾健二郎氏、同嘱託スタッフ 柳生萌吏氏による機器管理、授業時間内、外での徹底した安全管理を含む学生指導サポートのもとに成り立ってきたものであり、ここに深謝の意を表する。

参考文献

- 1) 木下武志, 松田憲, 小柏香穂理. 基礎デザイン実習による学習者の意識変化. 芸術工学会芸術工学会誌 (59), 55-61, 2012.
- 2) 青木幹太, 井上友子, 佐藤佳代, 星野浩司, 佐藤慈, 荒巻大樹. プロジェクト型デザイン教育の実践: 大川家具工業との産学連携活動の推移とその成果2012から2015まで. 九州産業大学芸術学会誌 47, 73-82, 2016.
- 3) 原寛道, 工藤宏太, 工藤林太郎, 清水忠男, 道見遥菜, 松井晶人. 自然木の木工職人との対話によるデザイン教育のあり方. 工学・工業教育研究講演会講演論文集2010年度, 350-351, 2010-08-19.
- 4) 田頭章徳, 見明暢, 馬場田研吾, 松本雄樹, 佐久間華, 久慈達也. 展示会を軸としたデザイン活動による学生教育の実践研究. 神戸芸術工科大学紀要, 芸術工学2013, 2013-11-26.
- 5) 戸谷一雄. プロダクトデザイン教育の視点 その1: 課題解決型デザイン開発手法. 名古屋造形大学紀要, 21, 63-71, 2015.
- 6) 高橋敏郎. 木工機械を使用した家具デザイン・制作の教育プログラムの開発. 愛知淑徳大学論集, メディアプロデュース学部篇 - (2), 15-25, 2012.
- 7) 菅澤光政. 天童木工 (家具の教科書シリーズ). 美術出版社, 2008.
- 8) 鳥海義之助. 図解木工の継手と仕口. 理工学社, 1980.

Practical Design Education through the Manufacturing Woodwork
- Efforts on Regular Curriculum Subject -

AKANISHI Shinya*

Keywords:

Design Education, Regular Curriculum, Woodwork, Furniture Design, Product Design

* Osaka Seikei University, Faculty of Art Design, Lecturer

■ 論文

染色工芸における素材、技法、表現の多様性と 教職課程の授業への展開

阿部 緑*

【要旨】

本学、大阪成蹊大学芸術学部で開講している教職課程（中学校・高等学校）における【教科に関する科目】内「造形演習3（工芸）」では、中学校、高等学校における美術科、工芸科の授業を教授、実践することを前提とし、その能力を習得することを目標としている。工芸分野には多くの専門が存在するが、その中でも中学校、高等学校の授業として展開可能であることを考慮し、本授業では「染織」「陶芸」「木工」を取り上げている。各技法を用いた作品制作を通して、これら3分野の基本的な技法や素材、道具の特性を理解、習得し、また、各工程の作業を積み重ねることにより、工芸技法を用いた表現の可能性を探り、教育現場で生かせる能力を体得することをめざしている。さらに、歴史的な過程を経て伝統的に蓄積され、洗練されてきた「手技」の重要性を知り、現代に生きる工芸の表現とその在り方を模索している。本稿では、これら工芸3分野の中でも特に『染色』分野を取り上げ、染色工芸における素材、技法、表現の多様性について述べると共に、染色技法を用いた作品制作を通して、中学校、高等学校の授業として展開できる能力を育成するため、本授業内で実践しているいくつかの課題について論述した。

キーワード 染色、工芸、素材、技法、表現、教職課程

<1. はじめに>

日本において『染色』は工芸分野の一技法として存在し、生活に密着した「用と美」を備えた民芸、日用品として、また、長年、工房で伝統的に継承されてきた高度な技を駆使し、鑑賞に値する伝統工芸品として人々に認識されてきた。一方で近年、「工芸美術」という「用」に依拠しない新しい工芸の在り方、つまり造形表現の一技法として、絵画的表現を可能とする「アート」としても存在している。もはや、工芸とアートとの定義的な境界線が曖昧になりつつあり、タブローやオブジェとして現代に生きづいている。

生活スタイルが大きく変わる現代、ものの価値観も見方も変わり、「工芸」に対しての認識も大きな変化を遂げ、日常からかけ離れた昔ながらの良き時代のもの、という懐古的な趣をもってその価値を再認識し、日常生活に上手く取り入れ、生活の質を向

上させる傾向も見受けられる。

「造形演習3（工芸）」の授業において、授業を履修する平成生まれの学生にとり、「工芸」というフィールドは、生活に密着したものではなく、それらに関する知識や伝統的な技法、素材、特殊な道具、制作工程に触れる機会も少ない。そのため、本授業における役割は大きく、学習指導要領「工芸」の目標、内容を認識した上で、学生が中学校、高等学校において「工芸」の授業を教授できるよう配慮しつつ、時代を経て培われた技法や素材、道具に触れ、制作する経験を通し、新鮮な感動を持ってその魅力や多様な表現の可能性について実感し、現代における工芸の持つ価値観、現代に生きる工芸を学ぶ契機となることをめざしている。

本稿では、染色を専門として学ぶ学生や教職をめざす学生に対して、授業内で教授している『染色』に関する専門的な内容についても述べる。「工芸」として、そして「アート」として、それら両範疇に

* 大阪成蹊大学 芸術学部 教授

において、染色を成立させるために必要となる最も重要となる色材である染料を中心に、繊維との関係について、また、それらの上に成り立つ染色技法・工程、表現について紐解く。さらに、我が国における染色の起源についても触れる。

<2 染色の定義・原理>

「染色」は学生が今迄美術の授業で用いてきた絵具などの色材を用いた絵画とは大きく異なるものであり、本授業で初めて触れるケースが多い。そのため、まず、染色の定義や原理から授業を始めることになる。

「染色」とは、染料が布や糸などの繊維である被染物に吸収、定着され、その後の水洗に対して安定し、脱色されないことを指す。また、本来の染色の重要な基本的定義とは、単なる染料による繊維の表面的な着色ではなく、繊維の内部まで染料を拡散させ、染着させることである。これは、絵具や顔料による着色とは大きく異なる部分であり、染色された繊維がしなやかな風合いを保ち、透明感ある鮮やかな色彩を発し、染色ならではの独自の魅力につながるのである。

繊維が染料で染色されるということは、基本的には繊維分子と水溶性の染料分子の間に「親和力」とよばれる力が働く現象である。染色を行なう際には、各繊維分子の化学的性質に応じて適した染料があり、繊維の性質と染料の関係を十分に理解する必要がある。また、各染料においては、それぞれ、各繊維に対する染色・定着方法が大きく異なってくるため、繊維に染着する化学的性質に関する知識の習得も必要となるのである。

さらに、染色を適切に行なう上で、染料、繊維以外に、染色の促進や染着に関わるなど、さまざまな働きをする染色助剤、薬剤が関係する。従って、染色を行う場合には、これらの性質や役割を知ると共に、互いの関係をよく理解することが重要となる。染色は、繊維、染料、助剤、染色・定着方法すべてが揃って初めて成立し、染色の魅力と表現の可能性を最大限に引き出すことができるのである。

<3. 染料について>

染色に不可欠な色材である染料は、紀元前15～20万年頃より人類が使用していた鉱物系の色素から始まり、漸次、動物系、植物系の天然色素へと移り変わり、1856年にイギリスの化学者 William Henry Perkin が実験中に偶然発見した赤紫色の色

素を工業用に応用して作られた化学染料へと変遷していく。その後、多様な繊維に対応するさまざまな化学染料が研究、生産され、現在に至るまで主流となり使用されてきた歴史を持つ。

学校で簡便に美しく染色できる繊維として、植物性繊維（麻、木綿）と動物性繊維（羊毛、絹）が考えられる。麻、木綿の染色には反応性染料、直接染料、ナフトール染料、建染染料、植物染料、また、羊毛、絹には酸性染料、含金属酸性染料、植物染料などが適している。染色する観点から各繊維に対してどのような染料が適しているかを知ることが重要であり、それぞれ異なる染色工程、定着（染着）方法に対する理解、知識を習得しなければならない。また、染色後の色彩を長く維持する染料の堅牢性（堅牢度）も大切な要素であり考慮しなければならない点である。

*染色堅牢度—染色物の精練、漂白、縮充などの染色加工工程、または、繊維品の使用中に受ける光、洗濯、汗、摩擦、ホットプレッシングなどの種々の作用に対する色の抵抗性をいう。

授業内、課題制作に使用する顔料、染料「建染染料（藍）」「植物染料」「反応性染料」については、後述の<5. 教職課程科目「造形演習3（工芸）」への展開>において、課題毎に詳しく述べることとする。

<4. 染色技法について>

4.1 日本の染色（上代の染色とその後の展開）

授業内では、現在使用している染色技法の成り立ち、歴史の概観についても触れる。

日本における現代の染色の起源は奈良時代まで遡ることができ、奈良・東大寺の正倉院御物の中には現在でも多くの美しい染色品を見ることができる。それらの多くは大陸から伝わったものや影響を受けたものも多く、その中に「天平の三纈」（夾纈・膈纈・纈纈）とよばれる3つの染色技法（模様染）が存在する。これらは当時の代表的な染色技法であり、それぞれの名称は各防染方法に由来し、以降、これらより日本のさまざまな染色技法が発展してきた歴史がある。「纈纈」は平安時代から鎌倉時代には少なくなったものの、室町時代以降さまざまな「絞り染」の技法が生まれ、現在の絞り染につながっている。「夾纈」は左右対称に凹凸で絵画的な模様を彫った2枚の版木で、幾重にも折り畳んだ布を両側から強く挟み、模様の部分にあけた孔より染料を注いで染める方法である。両側から版木に圧力をかけることにより、その部分が防染され、染色さ

れずに白い模様として残るのだが、大変難しい技法であるため、平安時代以降はほとんど途絶えてしまう。現代の板締め絞り技法につながる染色技法であるが、模様は上代の絵画的なものではなく、幾何学的なものが多い。また、「臈纈」はインドから中国を経て日本に伝わり、奈良時代には盛んに版木に模様を彫り、スタンプ様にリピートして使用し、臈を布に置き模様を染色していた。しかし、平安時代前期の「延喜式」にはその名称が見られるが、その後、平安時代の貴族の服飾が織物中心になったことや遣唐使廃止により、ろうけつ染の材料である蜜蝋の輸入が途絶えるなどの理由から臈纈技法は衰退し途絶えてしまう。その後、一千年以上の時を経て明治時代末期に鶴巻鶴一博士によりインドネシアのバティック染の技法の流れを汲む「ろうけつ染」技法として復活されたが、「臈纈」とは技法、表現共に全く系統が異なるものとなった。

4.2 現代の染色表現技法

三纈以外に日本の伝統的技法の一つである「型染」は、奈良時代においては切り絵型、また、平安時代には木版を用いていたが、その後、室町時代末から桃山時代には防染糊を使用した型染、江戸時代には型紙を用いた小紋染が盛んに行われていた歴史を持つ。型染技法は反復性、量産の特性を有し、現在、京友禅、江戸小紋、沖縄の紅型、浴衣や手拭いを染める注染などに用いられている。また、伝統工芸としての型染ではなく、本技法を用いて染色作家が独自の絵画的な作品を創造する型染を「型絵染」ともいわれている。

明治期に再出発した「ろうけつ染」技法は、その後、着物などにも使用されているが、「型染」技法と同様、多くの工芸作家によって、工芸美術、アートとしての一技法として欠かせない技法となり、より絵画的表現が主流となっていく。比較的技法上の制約が緩く、自由に筆などで蠟を布に置き防染しながら染料を駆使することにより、色彩豊かで柔らかい形象や線による伸びやかでダイナミックな作品制作が可能となる。写実表現、抽象表現、心象表現や社会的なメッセージを持つ作品など、多様で独自性のある表現が多く見られる。現在、日本のみならず、アメリカやヨーロッパ、アジア、アフリカなどにおいても作家がそれぞれ、ろうけつ染の作品を制作、発表している。2005年にアメリカ、ボストンで開催された World Batik Conference では25か国以上から220人のろう染め作家や研究者が参集し、国際性、時代性、独自性、表現・技法の多様な視点より生み出される作品は興味深く、ワールドワイド

な技法であることがわかる。

その他、捺染技法として「ステンシル技法」(後述)や「シルクスクリーンプリント技法」がある。シルクスクリーンは孔版の代的なものであり、ステンシルや型紙を用いた染物に見られる技法が起源であると言われている。もともとスクリーンの素材にシルク(絹)が使用されていたことから、シルクスクリーンと呼ばれている。木枠やアルミ枠にテترون(ポリエステル)などの紗を強いテンションをかけ張り、版として使用する。製版はスクリーンに感光乳剤を均一に薄く塗布し、完全な白黒に塗り分けた原画を密着させ感光機で感光させる写真製版法、原紙と呼ばれる紙をスクリーンに貼り付けて製版するカッティング法などがある。いずれも非描画部分のスクリーンを目止めし、染料による色糊や顔料が通過する部分と非通過部分を作る。捺染台に布を張り、その上に製版した版をデザインに合わせセットし、スキージーを用いて染色を行う。版を使用することからリピート使用が可能であり、量産にも適している。

また、最新の染色技法として「インクジェットプリント」技法があげられる。シルクスクリーンプリント技法では多色染色の場合、版を多数必要とするが、本技法はインクジェットプリンターを使用し、デザインに応じて下処理した布に一度にしかも4色の染料を吹き付ける状態で出力することができる。その後蒸しを行い色を定着する。デザインをデジタルデータ化し、版を必要としないため、複雑な写真を用いたデザインや多彩な色柄のデザイン、また、筆や鉛筆などのタッチや色彩のグラデーションなどの微妙な色調などを自由に操作でき、短時間で出力することができる。また、布の表面に留まる顔料とは異なり、染料を用いることから、布の風合いを失うことなく仕上げることも大きな利点である。

ステンシル、型染、ろうけつ染、絞り染、各技法については<5. 教職課程科目「造形演習3(工芸)」への展開>において、課題毎に詳しく述べることとする。

<5. 教職課程科目「造形演習3(工芸)」への展開>

大学や中学校、高等学校などで染色を行う場合、大きな規模の染色工場とは異なり、施設や設備の関係上、また、薬品を扱うことから、安全で簡便、かつ適切かつ確実な成果が得られることを最優先に考える必要がある。そのため、使用できる繊維、染料、助剤、薬剤、染色方法が制限されてくるが、そ

の制約の中で、より染色の魅力や表現の面白さが最大限に発揮される課題を考え、限られた授業時間を有効に用いて学生、生徒の染色に対する興味を引き出すことが大切である。本稿では、特殊な施設や道具を必要とせず、中学校、高等学校の授業内で染色実習が可能な課題を考慮し、教職課程科目「造形演習3(工芸)」内で実践した課題内容について記す。学生は、単に作品を制作するのみではなく、各課題について使用した染色技法や工程、染料や助剤、注意点などについて、また、色サンプルや資料を各自まとめ、今後自らの制作や、教育の原場で生かすためにファイルに整理することも課している。

◆課題1：『顔料を用いたステンシル技法による自画像の制作』

＊染色技法の中でもステンシル技法は簡便であり、顔料を用いることにより素材を選ばず、応用範囲が広い。そのため、染色に馴染みのない中学校、高等学校における授業にも「染色」の導入課題として取り入れやすい。本課題では、ステンシル技法の特徴、技法上の制約を理解した上で、「自画像」の制作に取り組む。3枚の型紙使用による1型紙1色、計3色を基本とし、スケッチから得た形象の要約、画面上で混色による色数を増やす工夫をしながら、表現の可能性を最大限に伸ばすことをめざす。

●ステンシル技法

ステンシルとは孔版の一種であり、摺込み、型紙摺りといわれ、型紙(版)のみを使う簡単な技法である。欧米では古くより家具や室内装飾などに用いられてきた。この技法は型紙にデザインを写し、その形に添ってカッターナイフで形を切り抜き、直接そこに染料や顔料を刷毛やタンポで摺込み、模様を染色する方法である。カッターナイフで切る際、型紙がばらばらにならないように形をつなげることを考え、デザインを作る必要がある。また、型紙は刷毛で摺込むことやリピートして使用することを考え、安定した形である必要がある。型紙は通常、デザインの色ごとに分け色数分必要とするが、切り抜いた孔が離れている場合は一枚の型紙でも複数色を摺ることが可能である。また、型を重ねる部分を工夫することで、布の上で混色ができ、型の数以上に色数を増やすことができる。また、型紙はリピート使用が可能なことから、連続することで新たな模様の表情が現われる面白味もある。

●顔料(有機顔料、無機顔料を除く)

有機、無機顔料とは異なり、現代は石油を原料と

する顔料が開発されている。この顔料を用いた染色は、不溶性で、繊維への定着性が乏しい顔料の粒子を、バインダーなどの樹脂(展着剤)の力を借りて繊維上に染着する。染色は繊維の中まで染料が浸透し染着することを原則としているが、顔料での染色は顔料粒子が繊維に浸透せず、繊維の表面に接着する状態となる。そのため、展着剤(樹脂)の力が弱い場合や長年の使用、また、摩擦、洗濯、特にドライクリーニングに対する堅牢度が低く、顔料の粒子が繊維から剥がれ、色落ちの原因となる。しかし、繊維素材の影響を受けにくく、特に混紡、交織布や合成染料などでの染色が難しい合成繊維など、繊維の種類を問わず、おおよそ、すべての繊維に用いることができる。主に捺染(シルクスクリーンプリントやステンシル)に使用される。また、展着剤のバインダーにはいくつかの種類があり、発泡バインダー、マットバインダー、光沢バインダーなどをデザインに応じて使い分けることで、さらに表現の巾を広げることができる。

●型紙(渋紙)―三重県鈴鹿市白子で主に生産されており、伊勢型紙が有名である。美濃和紙を番手に応じて数枚繊維の方向が同じにならないように縦横に重ねた上から柿渋を数回塗布し、室の中で3日～1週間ほど燻煙して作られる。柿渋は晩夏の頃に青柿より搾取し、この生渋を半年以上寝かすと、さらに良質の古渋となるが、成分はシブオールというタンニンの一種である。煙と共に細かい木の脂を付着することにより、耐水性、防虫性、防腐性ができ、良い渋紙は300年もつといわれるほど丈夫になる。渋紙には張り合わせた和紙の枚数から幾種類かの番手があり、厚口、中厚口、薄口、極薄口と8番(薄手)～14番(厚手)に分かれる。紗張り加工をする際は10番、しない場合は通常12番程度の厚さが適している。また、4丁から13丁とさまざまな大きさがあるが、54cm×91cmが基準となり、10番～12番の型紙をロール状にしたものもある。また、洋型紙とよばれるポリエステルフィルムや不織布を樹脂で固めた型紙もあり、デザインや用途によって使い分ける。

<材料・道具>

スケッチブック、鉛筆、色鉛筆、定規、カーボン紙(トレース台)、型紙(渋紙)、デザインカッターナイフ、カッティングマット、綿布、顔料、バインダー(ステンシル用)、ステンレススプーン、絵皿、マスキングテープ、摺込み刷毛(ステンシル用筆)、ベニヤ板、スプレー糊、ドライヤー、新聞

紙、タオル

＜制作工程＞

- ①スケッチ—鏡を用いて、一番自分らしい表情を探り、自画像のスケッチを数枚行う。
- ②アイデアスケッチ—スケッチをもとに表情を決め、大まかな作品のイメージ、構図を考える。
- ③実物大草稿—スケッチから得た形、線の特徴を考え、必要とする要素を整理し、アイデアスケッチをもとに実物大（21cm×17cm）の画面を計画する。その際、ステンシル技法からくる特徴、制約（各形をつなげ、安定した型とする）を理解し、それらを有効に用いて自画像の下絵を考える。また、自分を表現するために必要とするシンボルを加えてもよい。
- ④色草稿—使用する色数を3色と限定し、色彩の計画を立てる。実物大草稿で形が整った後、それを3枚の型紙（基本的には型紙1枚につき1色使用）に分けるため、下絵を3色の色彩で色面分割を行う。その際、各型紙の色が染まる部分（型紙の孔部分）を重ねるよう計算することにより画面上で混色され、基本色3色以上の色彩を増やす工夫を行い、作品を深化させる。
- ⑤型彫り—色草稿の計画に沿い、3枚の型紙にそれぞれの形をトレースし、カッターナイフで彫る。その際、型紙がバラバラにならないように、また、彫り終わった際、3枚の型紙の孔同士がピッタリと合うように（色面と色面の間に隙間ができないよう）1枚彫り終わった段階で、2枚目の型紙に1枚目の型紙を乗せステンシルを行い、2枚目以降のトレースの線を矯正しながら彫り進める。
- ⑥染色—色草稿に準じて、必要な色数の顔料を準備する。顔料とバインダーを混ぜ合わせ（顔料はバインダー量の約10%）、試布に色を乗せ確認する。その際、濡れ色と乾燥後の色が異なることを認識する必要がある。顔料が整ったら、布をスプレー糊を軽く施したベニヤ板に固定し、その上に型紙を置き、基本となる色から染色を始める。その際に刷毛にたっぷり顔料を含ませると型紙の下にはみ出て滲み、シャープな線が表現できないため、予め、刷毛に付いた余分の顔料を新聞の上で落としておいてから、刷毛で摺込むとよい。
- ⑦仕上げ—染色終了後、当て布をして画面にアイロンで熱処理を行い、よりしっかりと色を定着させる。作品に合う色画用紙を選択し、額縁とする。

＜学生作品＞



3枚の型紙（ピンク・黄・紺 3色使用）と作品





◆課題2：『藍を用いた絞り染技法によるハンカチのデザイン』

* 藍、絞り染技法についての知識、技法を理解、習得した上で、綿ローンハンカチの染色を行う。「藍を建てる」ことから始め、一連の染色工程を経て美しい藍色地に白い絞り模様が浮き上がる感動を体験する。

●絞り染

布の一部を糸又は輪ゴムで縛る、縫い締める、木片などで挟み締めて圧力をかけた状態（板締め絞り）で染色することで、圧力のかかった部分が防染され染料が浸透しないようにして模様を染め出す技法である。布を糸などで絞る作業は「括り」と呼ばれ、染色された布に残る立体的な襷も絞り染の特徴とされる。日本のみならず、世界各地に本技法は存在するが、日本のものはその技法の豊かさと精緻さに関しては世界に類をみない。京都を中心とした精緻な京鹿の子絞り、愛知県の有松、鳴海地方の木綿絞りが有名な産地である。1992年より名古屋に本部を置く絞り染の国際会議が数年毎に世界各地で開催されている。技法としては、縫い絞り、つまみ絞り系の三浦絞り、匹田絞り、鹿の子絞り、螺旋絞り、蜘蛛絞りや縫い締め絞り系の木目絞り、養老絞り、唐松絞り、白影絞り、板締め絞り系の雪花絞り、また、丸い丸太に布を巻いて糸を巻き襷を寄せて染める嵐絞りなどがある。

●藍 (Indigo)

黄系、茶系の色相が多い植物染料のなかで、青色を得られる貴重な染料である。藍の種類は、タデ科の草の蓼藍、琉球藍といわれるキツネのマゴ科の木藍、インド藍のマメ科やアブラナ科の木藍など、葉を発酵させた葉（すくも）や泥藍を乾燥させた藍玉などを原料とし、石灰、アルカリで還元、発酵させたものと、化学的に藍の色素を合成した染料（イン

ディゴピユアー）を用いて苛性ソーダやヒドロサルファイトコンクなどの化学薬品により還元させるものがある。藍を染色可能な状態に還元させると共に、染重ねる毎に藍液を適切な調整状態に管理することも含めて“藍を建てる”という。藍の建て方としては、古来より行われてきた「発酵建て」（適温、PHを保ち、細菌により発酵作用を起こす）と化学薬品（亜鉛末やヒドロサルファイトコンクなど）を用いる「還元建て」（化学建て）に大別される。どちらも藍の原液を調整したのち、染液を作り、藍に含まれるインディゴチン（青藍）をアルカリ浴に溶解して黄味となるインディゴホワイト（白藍）に還元し、布を浸染した後酸化、発色して染着する。いずれもPH（アルカリ）の調整管理が重要となる。藍の仕込み時はPH11～12（高アルカリ）で始め、染色終了するまでPH10～11を維持することが大切である。通常、PH12以上になると発酵建ての場合、菌の増殖が止まり、発酵が長引き、PHが9以下になると雑菌が増殖して異状発酵を起こし、染色に適さなくなる。発酵の進行状況に応じてPHが低下するので、アルカリ剤を添加して酸性に移行するのを防ぎ、常にPH10以上を保ち、PH9以下にならないよう染液の状態の管理をする必要がある。

藍色は濃色から単色まで色相が多く、それぞれに色名がついている。

濃紺（かち色（褐色・勝色）・かちん色）→紺→納戸→藍納戸→花色・縹色→浅葱（淡い藍色）→甕覗

●建染染料

1880年に天然染料のインディゴが合成される。この染料は水に不溶で堅牢な色素であり、水酸化ナトリウム水溶液中でヒドロサルファイトなどの還元剤を用いて還元し、アルカリ水溶液に溶解できる状態とする。この操作を『建てる』といい、還元させて生じた水溶性化合物はセルロース繊維に対して強い親和性を持つので、これを染着させた後、繊維上で空気酸化により、もとの不溶性の色素に戻し発色させる。日光、洗濯、酸、アルカリに対して極めて堅牢であり、色調も美しく、主に植物性繊維に用いられ、一般的にアルカリ性に弱い動物性繊維には適していない。

藍の建て方（化学建て）

★藍は建て方と管理面の簡便さを考慮し、すくもを用いた発酵建てではなく、インジゴピユアーを用い

た化学建て（還元建て）により行う。

《濃縮液》

- 1) 70℃～80℃の湯1ℓに、ロード油5ccを溶解した液に、インディゴピユアー20gを加え、よく攪拌し分散させる。
- 2) 苛性ソーダ14g（またはネオソーダ42cc、または苛性ソーダ液280cc）を加え、攪拌して温度を60℃～65℃に冷ます。
- 3) ハイドロサルファイトコンク18gを加え、静かに攪拌し、空気に触れないよう液面をラップで覆い、約10分間静置する。

《薄め液》

水9リットルに苛性ソーダ3.6g（またはネオソーダ10.8cc または苛性ソーダ液72cc）、ハイドロサルファイトコンク4.5gを加え、よく攪拌したものを薄め液とし、ここに濃縮液を静かに加え藍液とする。

（藍の濃度は濃縮液の量で調整する）

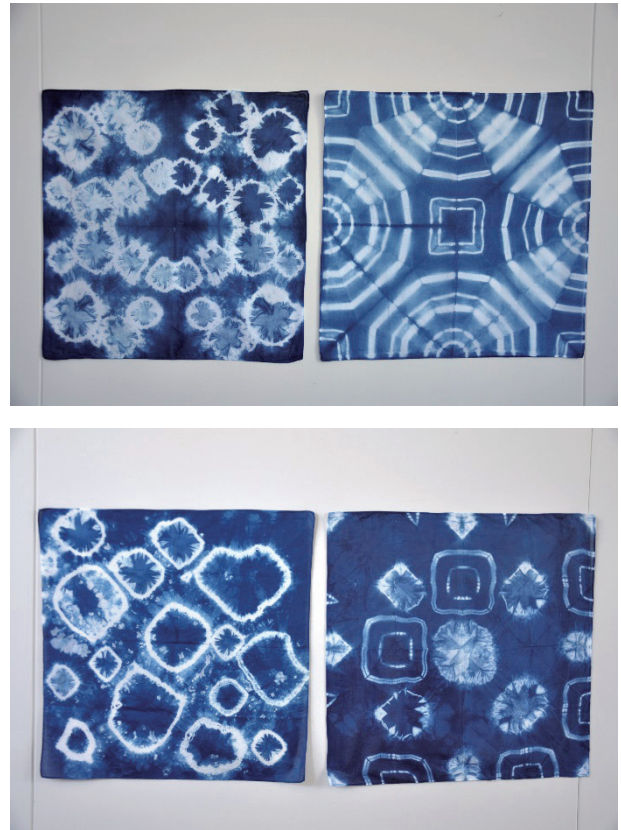
＜材料・道具＞

綿ローンハンカチ、インディゴピユアー、苛性ソーダ、ハイドロサルファイトコンク、ロード油、発色剤 EC、藍ソープ S、輪ゴム、綿糸、ビー玉、割り箸、板締め用板の小片、電子秤、ステンレスボール、ポリバケツ（蓋付）、ステンレススプーン、温度計、ゴム手袋、タオル、ハサミ

＜制作工程＞

- ①藍液の準備—インディゴピユアーを用いて藍を建てる（化学建て）
- ②絞る—綿ローンハンカチをデザインに応じて輪ゴムや糸で絞ったり、折りたたんだ布の両面から割り箸や板を当てて挟み、しっかりと固定し防染する。
- ③染色—絞った布を水に浸してから、軽く水分を取り、藍液の中に静かに入れ数分間染色する。均一に藍液が行きわたるように、布の襞を染液の中で開き操作する。約5分染色したら、軽く水洗し、空気酸化を施し発色させる。さらに濃色を必要とする際は染色と酸化を繰り返す。
- ④仕上げ—染色後、布を水洗し、発色剤に2分から5分浸しムラなく発色させる。再度水洗し、その後、藍ソープ剤の中で揉み洗いをを行い、繊維表面に弱く付着した色素を除去し、摩擦や洗濯による色落ちを防ぐ。最後にしっかりと水洗し、絞っていた部分を解き、布を広げて乾燥させる。

＜学生作品＞



◆課題3：『藍染の抜染技法によるハンカチのデザイン』

* 藍を建て、藍液で浸染した無地染のハンカチを抜染技法により部分的に藍色を漂白（抜染）し、模様を表現する染色技法を学ぶ。型の特性、制約を理解した上で、2枚の型をハンカチ上でバランスよくリピートして用いるデザインを考え、抜染糊を置き、一定の時間を置くことにより、糊の部分を漂白する工程を学ぶ。染色は通常染め重ねていく作業であるが唯一色を抜き取る技法である。模様として白地を残す部分に防染糊を布に置き、その後藍染をする方法と比べ、抜染技法は白抜きをした模様の形や線が大変シャープに表現することができる。

＜材料・道具＞

藍に関しては課題2と同様の材料、藍抜染糊（綿白抜き—CW型用）、ハイドロサルファイトコンク、発色剤 EC、藍ソープ S、電子秤、ステンレススプーン、絵皿、型紙、デザインカーターナイフ、カッティングマット、マスキングテープ、糊置き用ヘラ、新聞紙、ドライヤー

＜制作工程＞

- ①藍液の準備—インディゴピユアーを用いて藍を建

てる（化学建て）

②染色—綿ローンのハンカチを藍染する。このあと模様を白く抜く（抜染）ため、藍色は濃色の方がコントラストが際立ち美しい。染色後、布を水洗し、発色剤に2分から5分浸しムラなく発色させる。再度水洗、その後、藍ソーブ剤の中で揉み洗いを行い、繊維表面に弱く付着した色素を除去し、摩擦や洗濯による色落ちを防ぐ。最後にしっかりと水洗し布を広げて乾燥させる。

③草稿—抜染で表現する模様と配置をデザインする。型紙の特性を生かし、模様のリピートも考慮する。

④型彫り—模様を型紙にトレースし彫る。その際、型の安定、強度を考える必要がある。

⑤糊置き—藍抜染糊にヒドロサルファイトコンクを混ぜ準備する（20gの抜染糊にヒドロ1gの割合）。デザインに準じて型紙を布の上にセットし、ヘラで抜染糊を置く。その際、抜染糊が型孔の裏に付いたり、他の部分に付着しないよう注意する。

⑥仕上げ—抜染糊を置き終わった後、約30分放置し、その後、布の裏から抜染ができていないかを確認し、糊を水洗して仕上げる。



◆課題4：『植物染料を用いたろうけつ染技法によるハンカチのデザイン』

*学生各自に身の回りにある植物、野菜、果物など、染材として使用できる可能性のあるものを持参させ、市販の植物染料（インド茜、蘇芳、ログウッドキハダ、梔子）と共に染液を用意し染色に使用する。染料は2種類を選択、媒染剤は環境のこと、使用上の安全を考慮し、明礬と木酢酸鉄を使用。植物染料、ろうけつ染めの技法や素材、道具などについて学び、また、技法上の制作を通してその表現の特徴、可能性を知ることをめざす。

《学生作品》



●ろうけつ染技法

ろうけつ染は蠟を防染剤として用いる染色技法である。用いる蠟は撥水性があり、染料液をはじくことからその性質を利用し、熱して液体になった各種の蠟を防染剤として、筆やチャンチンなどを用いて模様に従い布に置き、防染、染色を繰り返しながら染色を進めていく。基本的に薄い色から濃色へと染色を行う。染色終了後、パークロンエチレンやグロアアップなどの揮発性溶剤を用いて蠟を溶解、除去（脱蠟）し、その後、染料を定着するか、染料定着後、熱湯で蠟を除去する。

●蠟の種類と性質

ろうけつ染に使用する蠟は、石油から精製された蠟や植物から製造された蠟などの天然蠟や合成蠟など、多くの種類がある。それぞれ蠟の三要素である融点（凝固点）、防染力（撥水性）、硬度（粘度）が異なる。市販の蠟の融点は45℃～90℃であり、使用する季節により使い分ける。（夏季は融点の高い蠟、冬季は逆に低い蠟を使用）また、デザインに応じて、あえて防染力の低い蠟を用いて半防染効果を利用し、柔らかな調子を表現し、完全防染には防染力の高い蠟を用いる。さらに亀裂効果を生かすな

ど、蠟の性質を理解して使い分ける。

[パラフィンワックス]

石油から作られる最も安価な白色半透明の蠟で、ろうけつ染ではこの蠟を基本に用いる。

融点は45℃～65℃と幅があり、市販の際は華氏で表示されている。120°F～145°Fのうち一年を通じて135°Fの蠟が使用しやすい。パラフィン単用では亀裂が入りやすく、粘度の高い蠟を混ぜて用いる。

[マイクロワックス]

石油から作られる白色不透明な蠟である。融点は約160°F～180°Fと高く、防染力と粘度が高い。そのため、蠟の剥離や亀裂を防止し、完全防染に効果がある。マイクロワックス単用では粘り気が強く使用しにくいので、パラフィンなどと混合して用いる。

[HMワックス・HMワックスホワイト]

マイクロワックスと類似した性質の淡褐色の合成ワックスであり、防染力と粘度が高い。漂白したものはHMワックスホワイトである。

[木蠟・白蠟]

ハゼの木の果皮を圧搾して採った単黄緑色の植物性の油脂で、融点は50℃～55℃と低く、防染力が弱い粘り気のある柔らかな蠟である。そのため、柔らかなタッチの半防染用として用いる。木蠟を日光に晒して漂白、脱色したものが白蠟である。

[カルナバワックス]

ブラジル産のカルナバヤシの葉の裏面に分泌する蠟を集めたもので、漂白され淡黄褐色のものが市販される。融点は80℃～90℃特に高く、防染力が高く、硬くて割れやすく、ガラスを割ったようなシャープな亀裂が得られる。カルナバワックス単用では使用しにくく、パラフィンワックスを混ぜて使用する。

●蠟を用いた表現技法

基本的にはろうけつ染用筆で蠟を布に置くが、その他、チャンチンやしけ引き刷毛、ローラー、木版などを用いて、さまざまな表現を行うことで、多様なテクスチャーを得ることができる。

学生は以下のさまざまな技法を試し、表現効果を確認した上で、自作に用いることとする。

[線描き] 一筆などの先を用いて模様を線で表現す

る方法。

[面伏せ] 一模様の内側の面に蠟を置き防染を行う方法。

[堰出し] 一模様の外周に蠟を置き、蠟の内部を染色する方法。

[半透し] 一染めた染料が半ば蠟を通して布に染まり、自然な影や調子が表現できる方法。防染力が比較的低い木蠟などを配合して高温で使用する。

[蠟絞り] 一布を絞ってから蠟に浸けると半防染効果の絞りが、また、布に蠟を置いてから絞ると亀裂効果の絞りができる方法。

[撒き蠟] 一筆や刷毛先に付けた蠟を布上に飛ばし、斑点状に蠟を付け、染め出す方法。

[しけ引き] 一幅広の刷毛や刷毛の先を楯状に割ったもので蠟引きし、一度に多くの縞状の線を表現する方法。

[亀裂] 一粘度の低い蠟や割れやすい蠟を配合し、布上に置いた蠟を意図して割り、ひびを入れたり、布をもみほぐすように蠟を傷つけるなどの方法。布に置いた蠟の厚みや、蠟の種類によって亀裂の入り方は異なる。

[たたき] 一丸刷毛やタワシ、ササラなどに付けた蠟を布に押し付け、不均一な斑点を表現する方法。道具についてはさまざま工夫することで異なるテクスチャーを表現できる。

[エッチング] 一布に蠟を置いた部分を版画のエッチングのように目打ちなど、先のとがったもので蠟を削り、その部分に染料を入れ、ペンで描いたような線状の模様を表現する方法。筆では表現できない繊細な線が表現できる。

●植物染料

人類は鉱物染料（顔料）、動物染料を経て、時代と共に植物が有する色素を用いた染色に移行したと考えられている。染料として使用された植物は2千数百種におよぶとされる。個々の植物は外形、性質、生育状況がそれぞれ異なり、また、同じ植物であっても、生息する場所、採取する時期、花や実の生る前か後か、樹齢や採取する方法、使用する部位などにより、得られる色相や濃度に微妙な違いが生まれる。そのため、質が一定しないため、常に安定した色相を得ることは非常に難しく、同質、同色の量産は極めて難しい。

植物の部位	植物の種類
根	西洋茜、インド茜、紫根、ウコンなど
幹（芯材）	桜、梅、蘇芳、ログウッドなど
樹皮	キハダ、楊梅、杉、檜、梅など
実	梔子、柘榴、臭木、胡桃、栗、団栗、矢車、渋柿など
花	紅花、マリーゴールド、丁子、エンジュなど
葉	蓼藍、番茶、紅茶など
植物全体	蓬、ススキ、刈安、背高粟立草、葛、ミントなど

他にも、玉葱の外皮、サフランの雌しべが使用される。

〈植物染料の性質〉

- ・色素が純粋ではなく夾雑物が多いため、彩度が低く、一般に渋い色調が多い。これらの色素は堅牢度が低いものが多く、特にアントシアニン系は弱いとされており、すべての植物染料が染料に適するとはいえない。
- ・色素含有量が低く、濃厚な染液を作ることができないので、染色回数を多くして濃色を得る。
- ・色素の色相が限定されているので、色素自体に無い色、例えば緑色系統の染色には、黄色系の染料と青色（藍）の染料を交染することにより染色可能となる。
- ・色素の構造上、すべての繊維と親和性がよいとは限らない。一般に動物性繊維である羊毛、絹は染色性がよいが、植物性繊維や合成繊維は染色性が極めて低い。
- ・色素原料となる植物の価格が比較的高く、大量生産も一般に困難である。また、同一植物であっても、色素含有量が異なることが多く、布や糸の重さに対する植物染料の量の算定が難しい。そのため、工業的に量産可能な染料は極めて少ない。
- ・染法は直接染法および媒染染法のみであり、比較的操作は単純であるが、染色を何度も繰り返す必要がある。

〈植物染料の媒染〉

〈2. 染色の定義・原理〉で述べたが、染色は染料分子と繊維分子間の親和力によるものであるが、植物染料に関しては染料、繊維の両分子間の親和力が弱いため、それら二者を仲立ちする物質を使用することで染色を可能とする。それを「媒染」といい、媒染に使用する物質「媒染剤」として、金属イオン（無機媒染剤）やさまざまな有機物（有機媒染

剤）が用いられる。一般的に植物染料を用いた染色は、この媒染工程を経て色素を発色し、同時に定着させるという重要な役割を担っている。

媒染剤の主成分である金属イオンは、色素と金属が結合することにより不溶性の金属錯塩が生成され繊維の中で染着する。そのため、使用する金属の種類により、同じ染料でも発色する色彩が変化する。染料に浸ける前に繊維に媒染処理をする「先媒染」と染料に浸けてから媒染する「後媒染」、染色と同時に媒染処理する「同時媒染」があり、植物染料の種類や発色を考慮し、媒染処理法を選択する。また、植物染料の中には、媒染剤を使用しなくても繊維に直接染着し、かつ染料から単一の色相が得られるもの（無媒染タイプ「単色性染料」—梔子、ウコンなど）もある。これに対して媒染剤を変えると発色色相が異なるものを「多色性染料」という。

〈媒染剤〉

有機媒染剤として天然材料である灰汁やタンニン、鉄類が使用される。無機媒染剤として、以下の金属イオンなどが一般的に使用される。

- ・アルミニウムイオン：硫酸アルミニウムカリウム（明礬）、酢酸アルミニウム、塩化アルミニウム、硫酸アルミニウム
- ・鉄イオン：塩化第二鉄、硫酸第一鉄、木酢酸鉄
- ・銅イオン：硫酸銅、酢酸銅
- ・錫イオン：塩化第一錫（劇）、塩化第二錫（劇）、錫酸ナトリウム
- ・クロムイオン：クロムミョウバン、酢酸クロム、重クロム酸カリウム（劇）、塩化クロム

★しかし、上記の媒染剤の中にはクロムなどの劇薬もあり、取扱い、保管には注意を要する。そのため、現在は環境や安全性に配慮し、比較的環境にやさしい媒染剤を使用する必要がある。特に中学校、高等学校において使用する際には極力安全に使用でき、はっきりと発色し、コントラストのある色彩を得ることができる明礬や木酢酸鉄を用いるのが望ましい。

〈材料・道具〉

植物染料（市販の染材—蘇芳、インド茜、ログウッド、キハダ、矢車、梔子と身近な染材—玉葱の皮、紅茶、緑茶、蓬）、媒染剤（明礬、木酢酸鉄）、綿ローンハンカチ、前処理剤、青花ペン、伸子、刷毛、電子秤、ステンレススプーン、ステンレスボール、蠟（パラフィンワックス、マイクロワックス）、蠟溶融器、ろうけつ用筆、チャンチン、新聞紙、ドライヤー、タオル

＜制作工程＞

- ①染液の準備—各植物染料を適量計量し、水を加えて、沸騰するまでは強火で、沸騰後は火を弱めて約20分間煮出す。1度目の染液を濾して抽出する。今回は刷毛染めのため、染料の抽出は1回のみとし、濃色を用いる。
- ②媒染液の準備—明礬液（1ℓに1g）、木酢酸鉄（1ℓに10CC）を用意する。
- ③色見本の作成—各植物染料に媒染液2種類を掛け合わせた色見本を作成し、色見本を作成する。
- ④草稿—植物染料から得られる色彩を考慮し、また、ろうけつ染技法の表現の可能性を鑑み、デザイン画を作成する。
- ⑤色草稿—使用する植物染料、媒染液を決め、デザイン画に応じて色面を分割し、色彩のバランスを考える。
- ⑥染色—デザインを青花ペン（または5B以上の鉛筆）で布にトレースし、伸子を用いて布をしっかりと張る。布の白色を残す場合はまず、その部分に蠟を置いてから1色目の染液を刷毛で染める。その後、媒染液（1度目は明礬を使用）を塗り重ね、発色させる。1色目の乾燥後、その色を残したい部分、またはこれから染める部分の周りに蠟を置き、2色目の染色、媒染を行い発色させ乾燥させる。
- ⑦脱蠟—染色終了後、作品の蠟を取り除く。脱蠟に用いる揮発系溶剤は一般的な環境において健康上使用が禁止されているため、業者発注とする。
- ⑧蒸し—脱蠟後、作品を高温の蒸気で蒸し、植物染料の発色と定着をより確実なものにする。（業者発注）家庭用蒸し器を使用してもよい。
- ⑨仕上げ—水洗を行い、染まり付かなかった染料、媒染剤を落とす。

＜学生作品＞



(右) インド茜×明礬・ログウッド×木酢酸鉄
(左) キハダ×明礬・ログウッド×木酢酸鉄



(右) 紅茶×明礬・ログウッド×木酢酸鉄
(左) 矢車×明礬・矢車×木酢酸鉄



(右) キハダ×明礬・矢車×木酢酸鉄
(左) インド茜×明礬・キハダ×明礬
インド茜×木酢酸鉄

◆課題5：『反応性染料を用いた型染め技法による作品制作』 テーマ「植物」

*化学染料（反応性染料）、型染め技法について、また、一連の工程を理解した上で、植物をモチーフとした作品制作を行う。特に型染めは技法上の制約が強く、それをうまく生かすことにより、初めて型染ならではのデザインが成立する。デザインを型に置き換え、糊置きを経て、反応性染料による鮮明で透明感のある色彩を生かした作品をめざす。

●型染

模様を彫った型紙（渋紙）を布の上に置き、その上から防染剤として糊を置く。模様を彫った型の部分には布に糊が入り、型で覆われた部分には糊が入らない。糊が完全に乾燥したのち地入れを行い、糊の部分以外を染料で染色、定着し、その後、糊を水洗すると糊の部分が白く模様として残ることとなる。型は彫る際、バラバラにならないよう、型同士をつなげ、安定した型にする必要がある。そのため、技

法上の制約が強く、形象の要約を必要とするが、逆にその制約が型染ならではの魅力を生み出している。また、型紙をカッターナイフで彫ることから繊細な形やシャープなラインを表現することができる。

●反応性染料 [商品名：レマゾール、プロシオン、ハンノール、リアックなど]

1956年に化学反応によって染色する反応性染料が開発された。アルカリ性浴で染料とセルロース繊維が反応し、染料と繊維間に化学結合を生じて染着する。そのため、洗濯、摩擦、日光に対する堅牢度に優れている。色相が鮮明で、透明感ある色を得ることができ、木綿、麻、レーヨンなどのセルロース繊維用染料として用いられる。なお、セルロース繊維用として作られているが、羊毛、絹にも応用できる。

この染料には低温型、中温型、高温型があるが、それぞれに適した染色法、アルカリ反応方法があり、今課題では、アルカリコールドフィックス方法を用いて、染色部分にアルカリ剤を塗布し、反応させ、発色、定着する。

●防染糊—基本的には糯米粉と塩、水を混ぜ、蒸して作り、糊の種類は「ねば糊」と「さく糊」に分類する。

粘着性を調整するため、それぞれ単用で使用せず、ねば糊とさく糊を混合して使用する。また、ひび割れを防止するため、グリセリンを糊1kgに対して40cc～60cc加える。さらに、群青を少量加え、糊に色付けし、糊置きされた部分を見やすくする。

・「ねば糊」—糯米粉だけで作られた糊で、粘着力が強い。

・「さく糊」—米粉だけで作られた糊と、米糠を混ぜた糊で、粘着力が弱い。これらの糊は用途に応じて配合を変える。

これら2種類の糊を混合し調整したもの（型糊）が市販されており簡便に使用できる。

<材料・道具>

綿ブロード布、型紙（渋紙）、型糊、群青、グリセリン、反応性染料、アルギン酸ソーダ、糊置き用ヘラ、引き染刷毛、フィキサー（強アルカリ剤）、フィキサー用ナイロン刷毛、木枠、押しピン、電子秤、ホーローボール、ステンレススプーン、トレース台、タオル、新聞紙

<制作工程>

①スケッチ—植物のスケッチを行う。特徴的な部分はしっかりと形を捉えておく。

②アイデアスケッチ—スケッチから得た形や色、イメージを大切にし、自らの作品に対するコンセプトを立て、おおよその構図を考える。

③実物大草稿—45cm×35cmの画面に、スケッチから得た形、線の特徴を捉え、必要とする要素を整理し、アイデアスケッチをもとに実物大の画面を計画する。その際、型染の技法上の特性、制約を考慮し、形の要約を行い、全体のバランスを整える。

④白黒草稿—白黒草稿とは、型染を行うために、必要となる工程である。型紙を彫るに際して、型として残る部分と、切り抜いてしまう部分を決めるためである。型紙を切り抜く部分は防染糊が入り、染まらない部分となり、型紙を残す部分はのちの染色で色が入る部分となる。そのため、白と黒のバランスをよく考える必要があり、作品の仕上がりを大きく左右する工程である。さらに、黒い部分が単独で存在すると型紙がバラバラになるため、必ず黒い部分同士を繋げなければならない。

⑤色草稿—画面全体の色の計画を行う。

⑥型彫り—白黒草稿を型紙にトレースし、型紙を彫る。その際、大きな空間や型が離れている部分、また、不安定な部分はすべて切り抜いてしまわず、補強するための型紙を残す必要がある。これを「ツリ」と呼び、離れている型と型、また、型と縁場（型紙の四方の枠にあたる部分）を繋ぐ「橋」のような存在である。つりを型紙上に描き入れ、型紙を彫り出す。

⑦糊置—布を机上にテープで固定し、その上に彫った型紙を置き糊置きを行う。糊は予め、適量の水を加え、糊置きしやすい状態に整えておく。また、ひび割れを防止するため、糊1kgに対してグリセリン40cc～50cc加えておく。さらに布に置かれた糊を見やすくするため、糊に群青を混ぜておく。全体的に均一に糊を整え、糊置きが完了したら型紙を片側から慎重に持ち上げ外す。その際、糊が糸を引くことがあるため、糸が横に倒れてしまわないようゆっくりと型紙を上げる。その後、糊を置いた布を木枠に押しピンでテンションをかけ張る。次にツリの部分に糊を置き、ツリを消していく。最終的に白黒草稿の白い部分すべて糊に置き換わってれば完了である。

⑧地入れ—糊が乾燥したことを確認し、糊面から先に、次に裏面に地入れを行う。地入れは染料の布への浸透を緩やかにし、染めムラを防ぎ、染料の滲み止めのために行う。地入れ剤は染料の種類により異

なるが、今回使用する反応性染料にはアルギン酸ソーダ液（水100cc にアルギン酸ソーダ0.5 gを溶解）を使用する。

⑨染色の準備—反応性染料は予め最高濃度に溶解し準備する。（黒：5%、黒以外：3%）

⑩染色—地入れ後、糊が完全に乾燥したことを確認し、染色を行う。刷毛に染料を多く含ませると防染糊の下をくぐって色が滲むことがあるので、注意する。

⑪染料の定着—染色終了後、反応性染料の定着は強アルカリ溶剤を使用する。染色部分全面にアルカリ溶剤を塗布し、30分～60分そのまま置く。その間に布の上で染料とアルカリ溶剤が反応することで染料の定着、発色が起こる。

⑫仕上げ—定着後、水洗をしっかりと行い、糊と余分な染料、アルカリ溶剤を取り除く。脱水後、再度制作で使った木枠に布を張り乾燥させる。

〈学生作品〉

型紙と作品



〈6. 染色技法を用いた作品課題の成果と考察〉

「造形演習3（工芸）」を履修した学生の多くにとり、工芸の代表的な3分野である「染織」「陶芸」「木工」は、今迄学ぶ機会がなかった分野であった。本授業は、専門的な知識や素材、技法、道具に初めて触れる貴重な機会であり、工芸を認識する大変良い契機になったと考える。意識をして生活を見渡すと、工芸品が身近に存在し、日常生活で使用されていること、また、あらためて工芸品の素材や技法から生まれる独自の美しさや魅力に気付くきっかけとなったと思われる。

特に「染色」に関する本授業においては、特殊で専門的な知識や素材、技術を必要とし、具体的な形

象を染色する際には必ず「防染」という煩雑な工程を踏まなければならない、絵画のように自由に描く経験を持つ学生にとり、ある意味不自由な技法であると感じたことであろうと推察する。しかし、実際に課題制作を通じた本授業は学生の染色に対する興味を大いに引き出し、創作意欲を刺激し、熱心にこだわりを持ち制作に取り組む姿勢につながったと考える。

また、初めて触れる染料についても、今迄に触れてきた絵の具などの色材とは全く異なる魅力を発見することとなる。藍を用いた課題では、藍液から出した布が空気に触れるにつれ、黄緑色をしていた藍液が、みるみるうちに酸化し美しい藍色に変わる瞬間に、そして、植物染料を用いた課題では、身の回りの植物など自然界が持つ美しい色彩と媒染剤により変化する深く落ち着きのある色彩に驚きと感動を覚えた様子であった。また、「布に染める」ということはどのようなことであるのかを体験を通して習得したことは、本授業がめざす極めて重要なことの一つであった。

各課題においては、まず使用する繊維素材や染料、技法について十分に理解した上で、その特性を生かした形象や色彩を考えなければならない。特に各技法上の防染方法の制約を独自の特性と魅力とし

て作品に生かす工夫が必要である。さらに、各染色工程を確実に踏まなければ求める結果を得ることはできない難しい課題である。しかし、着実にそれらのハードルを1つ1つ超えることで、各染色技法を用いた作品は生まれ、その魅力は最大限に発揮されるのである。

学生が本授業で学び習得した染色に関する専門的な知識や資料、色サンプルをまとめた染色ファイル、そして、課題制作を通して得た染色技術を生かした数々の作品は、本授業のめざす目標が達成されたことを示すのに十分な成果となったと考える。

今後、中学校、高等学校の美術科教師をめざす学生には、是非、本授業で習得した内容をもとに授業を展開し、生徒に工芸、染色の持つ魅力、日本の風土や我々の日常生活に深く根ざしている工芸について教授し、美術、工芸の授業を通じて豊かな感受性を育てる機会にしていきたいと大いに期待するものである。

【参考・引用文献】

「染色の科学」(建帛社 1979年)、「染織と生活」No.29・No.31(染織と生活社 1980年)、新技法シリーズ6「染めもの」・18「工芸染色ノート」(美術出版社 1983年・1984年)、「染を学ぶ」(角川書店 1998年)

Diversity of Materials, Techniques and Expressions in Dyeing
Crafts and its Application to a Class in Teacher-training Course

ABE Midori*

Keywords:

Dyeing, Craft, Material, Technique, Expression, Teaching-training course

* Osaka Seikei University, Faculty of Arts, Professor

■ 論文

繊維造形技法の体系的整理と工芸教育への応用

大手 裕子*

【要旨】

工芸分野の教育の中で、染織の領域においてその特性を伝え、習得を促すためには繊維を組織していく技法を体系的に認識しておくことが必要である。それぞれの技法について 原理から造形表現までを、授業またはワークショップ等における実践例を基に指導法および今後の展開について論考する。

キーワード 繊維素材、繊維造形、繊維造形技法、布、籠

はじめに

工芸分野における染織による表現を行おうとするとき、その素材や技法について理解し経験を通して習熟することが重要である。全ての工芸分野の表現がそうであるように、その造形の起源は人の生活に根ざしたものである。生活の中で一般の人々により形づくられ継承されてきた造形技法は、現代において美しさと繊細さや緻密さなど技巧的な高度さが追及され、美術工芸作品として一部の専門的職人や作家により制作されている。一方、これらの技法は一般の人々の生活とはかけ離れたものとなりつつある。また、生活に不可欠な衣食住全般で使われる、起源においてはすべて天然の材料を用い、手仕事で作られてきた繊維加工品は、より安価で耐久性のある合成素材を使って工業的に産み出されるものが殆どとなった。

しかし、これら新素材や工業技術は、天然の素材の優れた面を再現し更に強めることを目指し、また習得に何十年も要する人の手わざを機械により素早く大量に生産しようと研究・開発がなされている。自然界に存在する繊維と人の目と手と脳が作り出したものは科学技術の進歩の下でも常に人の意識からは外されることなく発想の源であり続けている。

上記のような状況を踏まえ、学校という場において、「工芸」の教育が担うべきことについて、その起源や原理、応用について、整理し概説した上で、これまでの実践例などを通して考察し展望する。

I 工芸において繊維を組み立てる造形技法

1. 工芸における繊維素材について

工芸分野において用いられる繊維素材は、まず大きくは天然繊維と化学繊維（人造繊維）とに2分することができる。

ここでは、技法の起源と考えられる時点からの考察を行いたいため、素材としては天然繊維に限定して考えることとする。

工芸の制作に用いられる天然繊維の代表的なものは以下の通り。

植物繊維（セルロース）

- ・種子毛繊維 — 綿、カポック、パンヤ
- ・韌皮繊維 — 亜麻（リネン）、苧麻（ラミー）、大麻（ヘンプ）、黄麻（ジュート）、藤、葛
- ・葉繊維（葉脈、葉鞘、葉柄） — マニラ麻、サイザル麻、ラフィア、芭蕉（葉鞘部分使用）
- ・樹皮繊維 — シナ、オヒョウ

動物繊維（タンパク質）

- ・絹
- ・羊毛
- ・獣毛 — カシミア、アンゴラウサギ、キャメル、アルパカ、モヘア¹⁾

2. 繊維に対する造形技法の段階的分類

① 繊維 → 面（紙、フェルト布）

☆これらの技法では、繊維の組み立てに方向性、規

* 大阪成蹊大学 芸術学部 教授

則性が無い。

- A、繊維→紙 <紙漉き>
- B、繊維→布 <縮絨（フェルティング）>
- ② 繊維 → 線（糸、紐、縄など）
 - C、繊維→糸、縄 <撚る>
 - D、繊維→糸 <紡ぐ>
 - E、繊維→糸 <績む（うむ）>
- ③ 糸、紐、縄 → 面、立体（布、かご 等）
 - F、絡み（looping）<レース、網>
 - G、絡め結ぶ（loop-knotting）
 - <マクラメ、漁網>
 - H、編む（inter-looping / knitting）
 - <棒針編み、鍵針編み>
 - I、巻く（coiling）<かご編み>
 - J、編み（knitting）<カギ針編み、棒針編み>
 - K、振り織り（twining）<紗、絹、羅>
 - 織り（weaving）<平織、綾織、朱子織 etc.>
- ③ 布に対して行う技法
 - M、縫い、刺し（needle work）<刺繍、スモッキング、カットワーク、キルト、ポジャギ、モラ>²⁾

II 各技法の背景、概要、教材や作品への展開

上記の I で述べた繊維造形の各素材と技法について、その整理と概説、授業教材や作品制作における実践例を通しての考えを述べる。（技法③-Mについては「繊維造形」からはいくつかの段階を経ての技法となるのでこの稿では、扱わない。

① 繊維 → 面（紙、フェルト布 等）

A、造紙

●技法の歴史・背景

紙は紀元前2世紀ごろ中国で発明されたと考えられている。それ以前は、文字などを残し伝えるために古代エジプトのパピルス（草の茎を薄く裂いて縦、横に並べ圧力を加えて脱水、乾燥したもの）やヨーロッパの羊皮紙（羊の皮から毛を取り除き、表面を磨いたもの）、古代中国、日本の木簡・竹簡（木や竹でできた札状のもの）などが使われていた。

文明が発達し、需要が増えることに伴い量産や品質の安定を求めて、試行錯誤の後に「バラバラにした植物の繊維を薄く平らにのばして乾かすことによる造紙方法が発明された。

日本には7世紀に伝えられたと言われており、当初使われていた材料の「麻」から「楮」「三桮」「雁

皮」などの植物も使われるようになり漉く方法も独自に改良され日本独特の“和紙”として発展した。³⁾

●技法概要

・原料

木材パルプ（針葉樹、広葉樹）、非木材パルプ、古紙パルプ、合成繊維パルプ 等
和紙の場合：楮、雁皮、三桮 等の植物

・いずれの材料の場合もそれぞれに適した方法によって、原材料から繊維を取り出し、その繊維を水の中で均一にバラバラにして薄く掬い取り、水を切って乾燥させる。

・上記のことからこの技術においての造形要素は、バラバラな繊維状の素材を、薄いシート状、或いは重ねることにより厚みを持たせる、掬い取る形状を工夫することなどにより小形ながらも立体的表現も不可能ではない。

●技法による造形活動の展開例

以下の作例は、自ら作成したパルプ状の素材に様々な異素材や色彩を持った素材を混ぜることにより表情の異なる小さな紙を漉き、それを構成した立体作品である。放射状に広がる街の風景を思わせる作品である。造形的には普通の造紙と大きく変わる技法を用いていないが、数を重ね、構成の効果により求めるイメージを表現している。



図1 紙漉き技法による作品（学生作品）

B、縮絨（フェルト）

●技法の歴史・背景

羊は、1万年前の新石器時代に中央アジアで飼育され始めた。食肉や乳としての利用に加え、毛は糸に紡がれ、織物として着用に使われていた。フェルトの発祥は「フランスや中東の僧侶が長旅の途中に足が痛くなったため、落ちていた羊毛やラクダの毛などを履物に敷き詰めたところ、踏まれているうちにそれが丈夫で快適な生地になった」のが始まりという説があり、現在発見されている最古のフェルトは紀元前900年頃のものと言われている。

また、中央アジアの遊牧民の移動式住居である「ゲル」は、その壁や屋根、内装品などもフェルト作られているものが多い。移動のためにたためるということ、気候に対応できること、身近に素材が調達できることなどからフェルトが暮らしに欠かせない技術となったと考えられる。

●技法概要

- ・原料
羊毛、他にラクダ、カシミア山羊、アンゴラウサギなどの獣毛も原料として使用可能な場合もある。
- ・毛繊維のフェルト化とは、繊維そのものの持つ性質によって繊維の表面同士がくっつき合うことによって、塊や面状に形作られることである。

☆繊維がバラバラ（無方向性）の状態、くっついて面や塊を形作るといふ点においては、A の造紙の技術と共通する。しかしながら、造紙の場合、繊維そのものには絡み以外に接着的な要因は無く、場合によっては糊的な材料を混ぜることが必要となるが、羊毛は、その性質上繊維同士がくっつくのである。その性質、工程は以下の通り。

- ・羊毛は表層が鱗片状（スケール）になっている。また、繊維の皮質部が性質の異なるパラコルテックスとオルトコルテックスという2層構造になっていることによって細かい波型の捲縮（クリンプス状・細かく波打っているような形状）になっている。この2つの特質により、縮絨（フェルト化）が起こりやすくなる。



図2 ウール繊維のクリンプ ス (2層構造による) 図3 ウール繊維表面⁴⁾

- ・この技法により造形するには、材料の羊毛を、できるだけ均一にほぐしておき、その薄い層を幾層か（作ろうとする形に応じて）方向を違って重ね、石鹼液などを加えた（アルカリ性の）熱水（50℃～60℃）を振りかけて浸透させ、手や棒などで圧力を加え続けることにより、縮絨（フェルト化）させる。

- ・この技法の特徴として、必ず留意し応用を促すべきことは、繊維を固めて布状を作ることにおいて、平面状のみでなく、（縫い合わせることなく、中を空洞として）立体状に形作ることができる点である。

る。何等かの立体的な形を作ろうとするには、型となるものを用意し、その周りを羊毛で覆って縮絨を進め、仕上げ段階に入るときにその型を取り除く。（以下に制作例を挙げる）

●技法の授業課題としての展開

事例1・フェルトによる自分の手

美術・表現教育専攻1年生対象)

講義によりフェルトの原理について学んだ後、自身の片手をモチーフとしてフェルト技法により立体作品を制作する。手のように何等か特徴ある形を作るときは、型紙（段ボール紙など。後に抜き取るので紙等が最適）を用い、その周りに繊維を巻きフェルト化を進める。

ある程度フェルト化が進んだら、紙の型を抜き、次は自身の手を型にして立体的に形作りながらフェルト化を進める。

*指導と教育的効果

フェルティングが起こる条件を理解し、工程ごとに手作業の力加減の調整などが必要となるので、その指導を適切に行う。バラバラの繊維から面へと変化する過程、布でありながら、縫いや接着の工程を行わなくても袋状の立体を形作ることができることなど、この技法の特徴を、作業を通して実感できるように留意する。ここでの評価は、技法の特徴に対する理解とそのことを作業の中で生かしながら制作ができたかという観点を中心に、色彩、手の表情に対する創意を加味して行う。



図4 フェルティング 学生作品（自分の手）

事例2・羊の毛刈り～パオ制作

表現教育専攻2年生による幼稚園児対象のワークショップ)

羊の毛刈り体験から、その刈り取った毛によってフェルトを作り、フェルト布により移動式住居パオをモデルとしたテント状の遊具を制作。子どもを対象として、動物やそこから採取する素材というものに直接触れ、もの作りに結びつける一連の工程を体験させた。このことにより、自然界にある素材と物を作ることとの関係を実感し手作業による繊維造形

の楽しさを伝えることを目的とした。

* 指導と教育的効果

ここでは学生による子ども対象のワークショップ実施という課題のため、技法の特徴がどれだけプログラムの中で生かされたか、が指導や評価の対象となる。

子ども達がそれぞれの過程において驚きや関心を持って参加できていたか、子どもたちの造形と遊びの場に、本格的な素材と技法を持ち込むことがどのような効果をもたらすのか、リサーチしていくことが今後の課題である。



図5
毛刈り



図6
フェルト作り



図7
完成した
パオで遊ぶ

② 繊維 → 線 (糸、紐、縄 など)

☆この項目に含まれる技法は、それぞれが繊維に対して一定の回転を加えることで強度を増し、また長さを繋いでいく技法である。そのようにしてできた一定方向に回転を加えられた繊維をさらに何本か合わせて最初とは逆の回転を加え、撚り合わせて、太く、また強度を増すこともこの作業には含まれる。

● 技法の歴史・背景

最古の糸としては、約2万年前の旧石器時代のも

のとされる糸の切れ端と思われるものが見つまっている。紙と同様、人類の進化の過程で縄や糸状のものは暮らしに不可欠なものとして身近に得られる繊維から自然発生的に形作られてきたものと考えられる。

C、「撚り」による、藁縄は農作業や、神社のしめ縄、結界などに用いられてきた。蔓の縄は例えば伊谷の蔓橋など強度が必要な、また他に素材の調達が困難な場所で近くにある材料を生かして使われ続けている。

D、「紡ぎ」は比較的短い繊維のかたまりから繊維を引き出し、回転を加えて糸を作る技法である。また、「紡ぎ」は毛、絹（真綿）、木綿、亜麻、黄麻など最も幅広く多様な繊維に用いられる。さらに、多様な紡ぎ方のバリエーションを生むことも可能であるため、飾り糸と呼ばれるような装飾的な表情を持つ糸も作ることができる。そのようにして作られた糸は編み、織りの技法を中心として用いられ、衣服やインテリア等、人の暮らしには不可欠な技術として用いられている。

「撚り」「績み」は道具を用いず、手のみでの作業が主であるのに対し「紡ぎ」は原始的な紡錘車から足踏み式の紡ぎ車まで多様な道具が用いられてきた。今日では高度に機械化されている。

E、「績み」によって作られる、例えば麻の糸は茎の繊維を晒したものを細く裂き、それを繋いでいくことにより糸ができる。同じ素材でも西洋で繊維をほぐして「紡ぐ」ことに比べると、繊維表面に毛羽立ちが少ない。また緯糸はほとんど撚らずに織り込むことで、薄く、さらりとした肌触りが得られる。日本における麻織物のうち、「上布」と呼ばれる、非常に細い糸を用いてこのような技法により薄く織られた反物は、高温多湿な日本の夏の衣料には欠かせない素材であった。しかし極細に麻を績み、機にかけて織るという高度な技術は他の手工芸の例と同様に、継承は危うい状況である。

● 技法の概要

C、「撚り」 素材の繊維が藁や蔓など長型のまま用い、主に何本か撚り合わせて縄状のものを形作ること。縄を作ることに對しては「絢う（なう）」という言葉を用いることもある。

稲藁や蔓などは、繊維状に分解せずに茎の形状のまま用いるが、その際、素材に水分を含ませ、その上で槌で叩くなどして柔軟性を持たせて使用する。いずれの場合も何本かを束にして一方向に回転を加える。例えば藁縄の場合は同時に2本の束に同じ方向の回転を加え、少しずつその2本を最初の回転と

は逆の回転で撚り合わせる。これを連続していき、藁の長さが尽きる手前で次の藁を継ぎ足して長く一定の太さを保ち撚り続けることにより長尺の縄を作ることができる。

D、「紡ぎ」 使用する繊維が羊毛であれば＜毛刈り→洗毛→カード（梳く）＞という準備工程が必要。

木綿であれば＜収穫→種取り→綿打ち＞という準備工程を行う。

手紡ぎの場合は、紡錘車や足踏み式の紡ぎ車などを用いて、繊維を少しずつ引き出し、そこに回転を加えると繊維から糸状に形作られる。しかしこの回転は、糸のテンションを緩めると元に戻ろうとし、撚りも無くなり元の繊維状に戻ってしまうので、テンションをかけた状態で蒸すなどの「撚り止め」の工程が必要である。



図8 手紡ぎ用スピンドル

E、「績み」 麻や藤、葛、などの植物の繊維が原料の場合、採取後、煮る、或いは米の研ぎ汁につけるなどして繊維を柔らかくし、表皮の下の繊維を長いまま取り出し乾燥させる。その繊維を細く裂いて、「奈良晒」の麻の場合であれば、根元部分と先の部分を重ね、撚りをかけて片側に倒し、さらにそこに反対方向の撚りをかけて1本の糸のように繋げる。（倒す方向は先に向かう方向にする。そうすれば繊維の方向に逆らわないので、つなぎ目も外れにくい。この方向は、その後の工程においても布が完成するまで厳密に守られる。）績み方は他にも様々な例があるが、織りの経糸として使う場合はさらに全体に撚りをかける。⁶⁾



図9 苧績み作業により積まれた糸を緯糸として管に巻く（筆者撮影、奈良県月ヶ瀬村にて）

●技法の授業課題としての展開

これまでに、「藁縄織い」、「しめ縄作り」、「スピンドルによる糸紡ぎ」等の授業課題やワークショップを行ってきた。技法を体験し、「撚る」「織う（なう）」「紡ぐ」といった、繊維素材が手により形や質の上で変化を遂げることを体験することは大きな意味がある。しかしながら、造形的には特筆すべき作例等が無いので、この項の記述はこれに留める。

③ 糸、紐、縄 → 面、立体（布、かご など）

☆以下に挙げる各技法は、歴史上、また地理上の広がりにおいて膨大な多様性を持っており起源や分類においても全てを網羅することはこの誌面上では不可能である。このため、筆者が関わる繊維造形の範疇において整理したものを記すこととする。

☆この項目で上げる技法は、全て面にも立体にも構成することが可能である。

F、「絡める」looping

●技法の概要

糸などの先を前段のループに輪掛けして引き抜く技法。

糸による面の構成技法としては、最も単純な方法。柔軟性のある繊維素材で作られた物は、ネット状の布或いは袋に、金属の針金などで作られると金網としてフェンス等の材料としても使われる技法である。

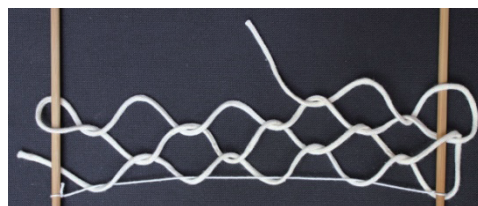


図10 ルーピングの組織

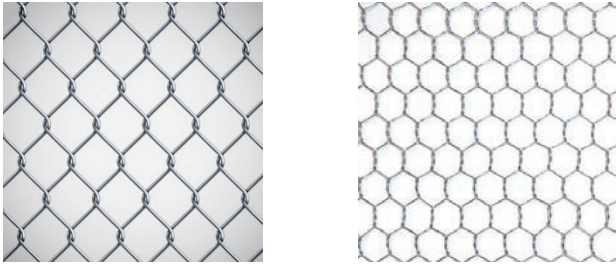


図11 ループリングによる金網の組織

G、「絡め結ぶ」loop-knotting (マクラメ、漁網など)

●技法の概要

糸などの先を前段のループに輪掛けする際にそこに結び目を作り引き締めて留めることで安定させる。または、2本以上の材料を絡めてその接点を結ぶことで安定させる。面としては透ける網状のものと、マクラメの「巻き結び技法」などでは、結び目を連続させていくことで目の詰まった面を構成することもできる。

網状の面としては、漁網などの平面や浮きなどを包んで固定しておくための袋状、目の詰まった巻き結び法では、かご状の形態にも形作ることができる。いずれにしても、「結ぶ(素材を素材に潜らせてその場所を強く引き締めるということ)」を可能にするには素材はある程度細く、また柔軟性を備えていなければならない。

学生や生徒向けの制作実習の課題の素材としては、タコ糸や編みロープのような糸、紐状のものが適している。



図12 漁網(本目)



図13 漁網(かえるまた)による浮き球の袋

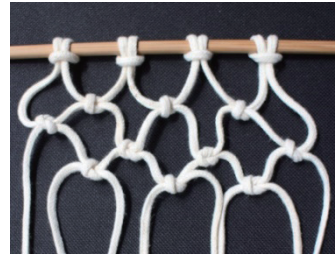


図14 マクラメ (宝珠結び)

●技法の授業課題としての展開

・ここでは、大学生によるマクラメの Clove hitch 技法による作品制作の展開例を示し、その発展の経過を分析し、指導法と課題の可能性を記す。

事例1-1・マクラメ(ふた結び / Clove hitch)による作品制作

作品1：学生 N によるマクラメ技法・Clove hitch による作品。ジュート麻糸と綿編みロープの2種の素材を使い、「巨大な手」を表現した。



図15 作品1

2年生時に基礎の技法を習得し3年生時の作品制作においてマクラメによる立体制作を行うことにした。

モチーフはヒトの左手のひらであるが、サイズは素材と技法によって圧倒的な量感を表現するため、実物とはかけ離れた大きさ(全長1m20cm)として制作。

技法は Clove hitch のタテ目を指の関節部分に配し、その他はヨコ目を使った。技法の経験が浅いながら、可能な限り糸の引っ張りのコントロールによって手の形の複雑な面の構成を追って制作しようと試みた。

*指導と教育的効果

「手」という具体的で、かつ誰もがその形を知り抜いているモチーフを表現しようとするというところで、表現として何を一番の狙いとするのかを制作者がしっかり持つておくことが重要となる。例えば、「あくまでリアルな手の表現を追求する」のか、「素材、技法の持つテクスチュアを生かしてその特徴を強調し、実際の手とは全く異なる(意外性のある)手を表現する」のか、等である。制作者の

意思や性格などを考慮に入れて指導を行うことは言うまでもないが、このような類の制作上の指導において筆者が常に伝えるのは、「繊維素材とその技法が実物を転換させて更に新しいリアルさを生む」ことができるのだということである。

作品1では、最初に挑む大作ということで、面、形を追いかけることのみで終始し、上記の指導が徹底できたとは言えず、また、2種の、原色において色も異なる糸を使用したはその使い分けも効果的ではなかった。しかし、制作期間の間に技法に習熟し次の作品への応用の可能性は高まった。

事例1-2・マクラメ（ふた結び / Clove hitch）による作品制作

作品2：同じ作者による、同じテーマでの2作目。素材はタコ糸（綿・20/12 左三つ撚り）1種のみ。



図16
作品2

この作品は前作での経験を踏まえ、筆者から出している課題である「繊維造形だからこそ可能となる新しいリアルさの追求」を実現させるべく取り組んだ。サイズは実際の大人の手よりも一回りだけ小さい。

* 指導と教育的効果

素材を単一にし、組織の密度を上げたことにより表現の目的が、形を成す面の変化の追求と、皮膚を感じさせる表面のテクスチュアの追求に絞られ、造形的にもまた、結果として表れた意味としても前作より優れた成果を得た。形としては明らかに大人の手でありながら、サイズの的に実物よりやや小さい点は生身の手を思い起こした時の微妙な違和感を生み、見るものを落ち着かなくさせるような、独特のメッセージを持っている。

事例1-3・マクラメ（ふた結び / Clove hitch）による作品制作③

同じ作者による卒業制作、15個の実物大のヒトの心臓をマクラメにより再現している。既に作品2の制作で独自のリアルな表現の技術を得ておりそこに色や数という要素を加えていくことで更なる強いメッセージを表出させた。

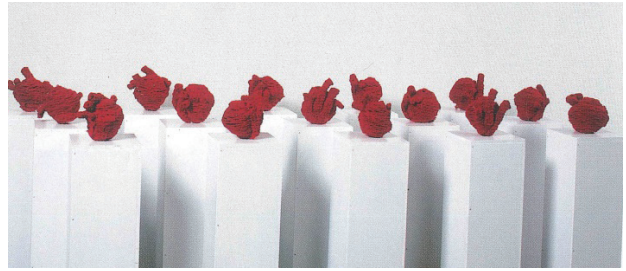


図17 作品3

・上記で紹介してきたように、巻き結び技法のうち代表的な「マクラメ」の技法は繊維造形による立体表現の一つとして大きな可能性を持っている。また、平面的表現としても組織の方向性や粗密を自在に変化させることができる点で、制作者の意図や芸術性を表出させる技法になり得る。

H、「編む」(inter-looping、knitting)

●技法の概要

主に広く使われる技法として棒針編み、鉤針編みがある。その元となった筒状（紐状）の形態を編む技法にリリアン、指編みなどがある。これらは簡便な道具、もしくは指のみの使用で作業が可能であり、幅広い層（小さな子供やハンディキャップを持つ人等）にも取り組むことが容易な技法である。

・「編み紐」指編みは5本の指に糸をかけておき、その上に一回り糸を掛けたら、下の糸輪を指を超えて内側に外す動作を繰り返す。筒状の紐が手のひら側に編まれて下がっていく。



図18 指編みの組織

・「リリアン」専用の道具を使い、指編みと同じ方法で編む。道具の筒の空間に編まれた紐が下がっていく。下輪を上には掛ける際に、細い棒状の道具を使うことも多い。



図19 リリアン編み具 (玩具)

・「棒針編み」 一本の糸を細い棒（編針）を使い、前段の糸輪から糸輪で引き出す動作を連続して行う。この際一本の棒に前段の糸輪がかかっており、糸輪を掛けて抜いたものはもう1本の棒に掛けられていく。（つまり、平面を編む場合は、2本の同じ形状の棒を使う）



図20 棒針編み（表編み）の組織

・「鉤針編み」 鎖網を土台にしてその目をくぐらせて鉤針で糸輪を引き抜くことを続けて面を編む。基本の編み方として「こま編み」「長編み」などがあり、間に鎖網などを挟みながら進めると透孔のある編み物にもなる。



図21 鉤針編み（細編み）の組織

●技法の授業課題としての展開

事例 「棒針編み」（表編みによる輪編み）による作品制作

・高さ3mにもなる樹木などをイメージさせる作品

を制作するにあたり、“筒状”と“枝分かれしている”という形態を表現できることと実際の樹木の重厚さとはギャップのある“軽やかさ”を求めるためにこの技法を選択した。結果として未知の植物とも呼べるような不思議な感覚を呼び起こす立体作品となり、求める表現と技法が適合した例となった。



図22 Knitting (4年生作品)

1、「巻く」(coiling)

●技法の概要

芯材となる繊維の束や紐などを円の中心から外側にくるぐると並べて巻き進みながらその芯材を巻き材で巻きとめながら面や立体を作る技法。必要な道具は巻き材を隣り合う芯材の間から引き抜くときに針状のもののみである。円の中心から広げていく技法なので、基本的には丸い形が作られるのであるが、巻きとめ方によって方形を形作ることも可能。また、巻きとめ方はかなり自由度が高いので、例えばその密度の違いは、出来上がったものの柔軟性に大きな違いをもたらす。また、芯材の並べ方をぴったりくっつけ合うか、隙間を開けるかによっても形態や柔軟性の変化をもたらすこともできる。さらに、巻き材は多様な素材、色彩の組み合わせも可能なので、その素材のテクスチャや色彩による文様も表現の要素として加えることができる。

●技法の授業課題としての展開

上記のことから、授業課題としてはシンプルな材料から、多様な表現が生まれることが期待できる。また、技法としても単純（巻くと留めるという2種の動作の組み合わせのみ）であり、その動作の粗密なども自由におけば、個々の制作者の手作業の特徴が作品として如実に表れる。人格、性格とはまた別の「手の個性」をそれぞれが発見し、互いに認め合うことにつながる意味深い課題であると考えられる。このため筆者は可能な限り第1学年の学生には

この課題に取り組ませるようにしている。

この経験は、それまでの自分に対する認識では気付いていなかった自分の持つ個性を発見することになり、その後の制作上や学びにおける他の面においても、転換点となり得る。

事例1・美術・表現教育専攻1年生の基礎課題

素材：紙紐（一定の幅の紙を紐状（直径2～3mm）によってあるもの）1m50cmのもの1本、色毛糸 5本（1本ずつ色が異なり、それぞれ1m50cm）

色毛糸の5色は各学生が好みで選ぶが、途中で継ぎ足すときはさらに異なる色を足すこともできる。工程：「巻く」作業においては、巻くために使う1本の色で、残りの4本の色糸と紙芯を揃えたものの上から巻き付ける。基本的にはその巻かれた束の先を「の」の字型に丸め、さらに渦巻き状に並べ広げていく工程で、前段階の束と巻き材の色糸でところどころ引っ掛けて留めながら進む。巻き材による留め方によって形を立ち上げ立体にすることができる。



図23
コイリング基礎課題
与えられる素材と
作業開始時の状態

図24 コイリング基礎作業
(1年生作品)



色毛糸の5色を次々に変化させることでカラフルな配色や、文様、柄を表現することも可能。また、留め方も自在なので、芯に色糸を巻き付けただけの線を面を作らずに配することもできる。

***指導と教育的効果**

芯材に巻き材を巻くという作業と同じ巻き材でそれを前段階に留める、という2つの作業のみから技法が成り立っていることをまず知らせ、その作業にある程度慣れ、面や立体としての立ち上がりをどのように作っていけば良いかを習得できれば、巻くときの引っ張りの強さや留めの頻度、等はできるだけ作者の自由とし、最初は作者が意思を働かせるというよりは、「手が動いてこのようになった」という、自身の手作業の癖、傾向というものを、形に表れたものから感じ取るように見守る。

次のステップとしてはこの技法の特徴と、自身の手の個性とを考えあわせて作品として表現を行う方向で発想・構想して制作を行う。この時、求めるものの形や大きさ、テクスチュア等によって、芯材と巻き材の素材の性質について十分考慮の上選択しなければならない。（この点では、学生は適切な判断ができる知識や経験に乏しいので、指導者からのアドバイスが必要である。時間的に余裕があれば試作を行わせて本人の実感に基づいた選択がなされるのが望ましい。）特に、立体を制作しようとするときは、芯材の性質としてある程度の弾力や、巻くことに対する反発力を有する素材でなければ制作は難しい。

事例2・4年生の作品



図25 コイリングと裂き織の併用（4年生作品）

フラミンゴの作品は、巻き材に作者自身が染めた布を裂いて用いている。そのことにより、色彩の豊かさと、裂かれることによる糸のほつれなどが、布の新たな表情を生んでいて、そのテクスチュアは、リアルさとは異なる次元の力強さをもたらした。立ち姿を象徴的に表現した形態もその質感と相まって存在感のある作品である。

***指導と教育的効果**

同様の手法によって連作している作者に対しては前作からのレベルアップに留意した指導を行う。具体的には、この作品では空間での展示を意識しての制作が課題となった。前述のように、独特の立ち方の表現が成功の要因である。その表現を優先するため、この作品では形との兼ね合いにおいて、「吊るす」展示法とした。繊維造形の作品では、立体であっても素材や技法の性質上自立が困難な場合もある。その際の効果的な展示法を探ることも繊維造形にとって重要な課題である。

J、「組む」(plaiting)

●技法の概要

幅のある材料を「組む」ことにより面を作る。組織としては、「織り」と同じであるが、かごなどを作るときにこの技法を用いるには、竹やそのほかの木の“へぎ”などを用い、その材料の強い反発力を生かして組むことにより強度が生まれ立ち上げることができる。

また、この技法は、ファッションの分野においては、素材としてリボンや皮を一定の幅に揃えてテープ状にしたものを平面に組み、洋服やバッグ、靴などのアイテムの素材として使用することもある。

美術表現では、テキスタイルや、平面表現の作家の中には、プリントされた布や写真、描かれた絵画などを一定の幅で切り離し、この技法で再構成して作品化していることもある。この場合、水平と垂直の2方向で2枚の異なる画面を合わせることにより、複雑なイメージの交差やイリュージョンといった効果をもたらしている。

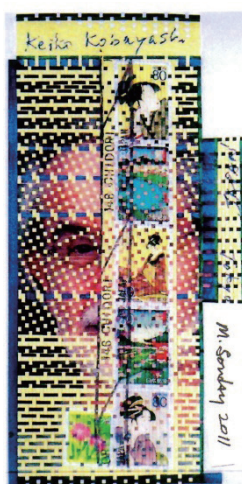


図26
タテ材は封筒、
ヨコ材は写真
(plaiting)
Milton Sondag 作⁵⁾



図27
沖縄の玩具・
へびぐわ
(plaiting)

K、「振り織り (もじり織り)」(twining)

●技法の概要

緯振りの場合は垂直方向のタテ材に対して2本一組のヨコ材が互いにねじれながら水平方向に交差していく。逆に経振りは垂直方向の2本一組のタテ材が振られている状態をヨコ材で止めながら水平に交差する。

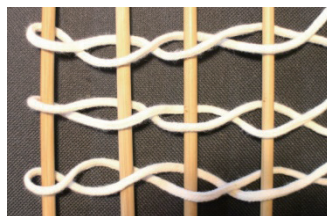


図28 緯振り織りの組織

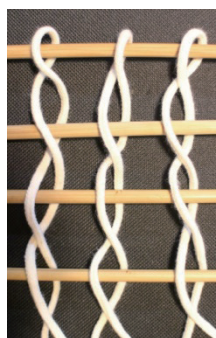


図29 縦振り織りの組織

・経振りで身近な例では、簾(すだれ)や葦簀(よしず)、筵(むしろ)などがあり、それぞれ、葦や蒲、稲藁などのヨコ材を専用の編み台を使って糸や細縄などで振りながら編んで作られる。

また、縦振りの綜統(そうこう)を使って織る例として、カード(回転板綜統)ウィーブがある。カードウィーブはバックストラップ・ウィーブと同じく、経糸の束の一方の端を固定し、もう一方を織り手自身の体に巻いたストラップなどで体重をかけて引っ張ってテンションをかける。その際、1本1本の経糸はカードに開けられた穴に通してあり、揃えたカードを回転させることにより、経糸が開口しそこに緯糸を通して織り進む。

稲藁で作られる筵は円筒形に仕立てられると米俵や藁フゴと呼ばれる籠にもなる。

・緯振りの例としては経糸に藁を用い、ヨコ材を間隔をあけて振り織っていく方法で蓑や雪靴などが作られた。また、籐などの固いタテ材に対して柔らかいヨコ材を振りながら詰めて織り込む籠などがある。



図30
トワイニングによる籠（筆者作）
タテ材：籐芯
ヨコ材：ラフィア、
エノコログサ

●技法の授業課題としての展開

事例・カードウィーブによるワークショップと展示

ここでは、「経振り織り」の一つであるカードウィーブを使っでのワークショップ事例について述べる。

このワークショップの目的は、特に「振り織り」技法の知識や技術の習得には置いていない。バックストラップウィーブなどを含め、これらの枠や織り機を用いない織りでは、織り手自身の目と手を使っての作業を行うのはもちろんであるが、経糸に掛けるテンションを織り手自身の体重で掛けるということに大きな特徴がある。謂わば織り手も、織り機の一部となって全身を使って作業を進めるということである。少し続けていって作業に慣れてくると、経糸の操作の手順に合わせて微妙なテンションの調整（体重の掛け方の調整）を行うことで、より作業が行い易いということが体感を通してわかってくるはずである。この経験を通して、身体の機能と結びついた工芸の技法のあり方に気づき、それを楽しむことや価値を認める意識へと繋げることが最終の目的である。

ここで紹介するワークショップでは、あらかじめ整経され、カードに通されて用意された経糸を、その場所にあるどこか経糸の端を固定できる場所を見つけて固定し、反対の端は纏めて带状の紐などで自身の腰のあたりに固定する。（この過程にも意味があると考えられる。参加者自身が周りを見渡し、自分の体重との関係において、その引っ張りに耐えられる、動いたり破損したりしない場所、固定可能な形状のものという条件で探すということは、周りの環境やものへの認識を自分との関係において持つことに繋がり特に子ども達には大切な経験となる）

経糸を固定したら、体重を後ろにかけて適度なテ

ンションの下で、カードを回転させ開口した経糸の間に緯糸を通すという作業を繰り返し、織り進める。同じ経糸を何人もの人によって交代しながら織ってもよし、一人の人が最初から最後まで織り終えても良い、ということにして進めた。機会あれば様々な場所に出かけ、希望者に織り手となってもらい、説明は最小限にして一人一人に実感を伴う経験と糸から紐状の布へと変化していく様を楽しんでもらうということを回数を重ねて行った。結果として織り上がった紐状の布と、このワークショップを準備し参加者のサポートをしてきた学生の織ったものとを合わせて展示も行った。



図31 カードウィーブによるワークショップ



図32
完成したカードウィーブによる作品
(4年生卒業制作)

*指導と教育的効果

上記のワークショップと作品展示は筆者が考える「工芸」が持つ、人と人との関わりを作り、創造の楽しさを共有するという役割を具現化する作品となった。展示作品も見る人の多数がその集積の美しさを認めた。

L、「織る」(weaving)

●技法の概要

「織り」は垂直方向に並んだ経糸に水平方向の緯糸を一定の規則に従って組み合わせ布を作る技法で

ある。その技法には、織機を使わないバックスト
ラップウィーブや枠のみを使用して経糸を張るフ
レーム機など、簡便なものから、織り機を用いて複
雑な組織を持つ布を織ることができる技法まで、多
種多様である。また、組織のみではなく織りによっ
て模様、絵柄を表現する織り技法も、綴れ織り、
ジャガード織りなど多くの方法があり、技法の広が
りは無限にあると言っても過言ではない。

「織り」は筆者自身が作家として取り組む技法で
あり、その詳細な整理と考察はまた他の機会に行う
こととして、ここでは、「織り」という括りの中で
行ってきた基礎的な授業の例を紹介する。

●技法の授業課題としての展開

事例1・テキスタイル・ファッション専攻1年生課
題

短時間で求められる専門的知識の最低限を習得す
るため、織りの3原組織についての組織図を用いて
の理解と、アクリル製の枠を用いて経糸を張り、組
織図の通りに緯糸を通していき、布が構成される原
理を知る。また、組織の違い（糸の飛び数に起因す
る）によって得られる布の質感の違いを理解する。
更に、それに加えて色系の配色効果、素材を変える
ことにより得られる変化についてフレーム内での擬
似織り体験から実感する。

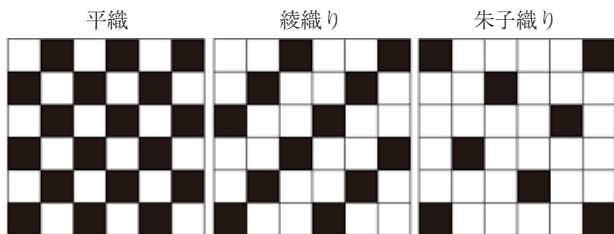


図33 織り組織図

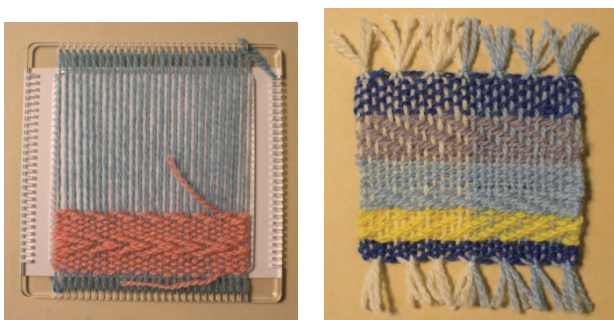


図34 アクリル製フレームによる組織サンプル作成

*指導と教育的効果

上記の基礎課題と合わせて、逆に出来上がった織
物を分解して組成を観察する実習も有効である。仲
間と様々な布を持ち寄り、その組成や色、柄の製作
方法について調べ、分類、整理することにより、後

に素材として使用する際により良い選択が可能とな
ることを目的として指導を行う。ここでの評価は、
作業に対する丁寧さや分析力、整理能力などにとど
まるが、ここで習得したことは、織によるテキスタ
イル制作から洋服として独自性の高い作品を制作す
ることに繋げるために重要な課題である。

下掲の2作品は織り独特のノッティングや緋染色
色、透かし織り等の技法を効果的に使い、その布を
製織することにより洋服としても優れた作品として
成立した。

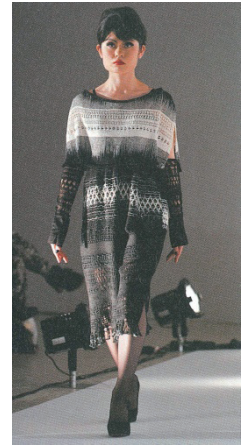


図35 織り布による洋服制作（4年生卒業制作）

事例2・美術・表現教育専攻1年生対象

この専攻では1年生時に、様々な美術表現の技法
について広く学ぶ。そのうちのひとつとして、“織り
による絵画的表現”である「綴れ織」技法を基礎実
技と小作品制作を通して習得する。綴れ織は、織り
組織としては「平織」であり、まずは枠機を利用し
た平織製織の仕組みを知り、基礎的織り表現の数種
を実習する。特にボリュームや点描的色彩効果を得
るためのループ技法、ノッティング技法は綴れ織の
表現では学生には有用である。課題としては、モ
チーフをスケッチし、それをもとに織り下絵を作
成、その下絵に従って緯糸に色系を使って織りこん
でいくことで織り目の集積によって画面を完成させ
る。

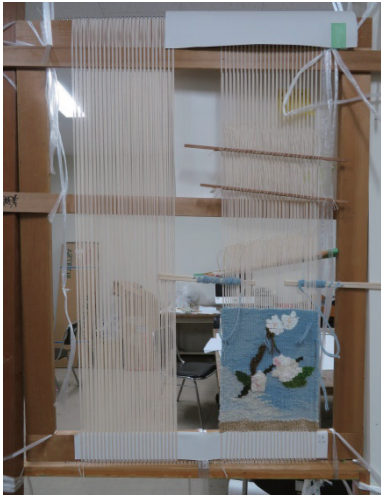


図36
枠織り機



図37 フレーム織り機による1年生の作品例 (16cm×16cm)
左：タマネギ 右：豆大福餅

* 指導と教育的効果

すでに述べてきたことと同様、ここでも「手の個性」は発揮され、同じ道具、素材、技法を使っても表現としては大きな違いが生まれる。(これは、この技法が織り技法の中でもフレームを使用し、綜統は作らず、手で経糸を拾うのみで制作するところに起因している。機能の高い織り機を使うと個々の手作業による表現の幅は狭くなる。しかしその分、構想、デザインをより複雑にすることが可能となり、その段階での個性の発揮が幅広く可能になる。)

綴れ織りは、世界各地で古くから用いられてきた技法であり、日本においても独自の表現法が高度に発達している。本来は、下絵を忠実に再現できるところに高い価値があると評価される技法である。学校等の現場では、技法による表現の特徴と制作者の「手の個性」とが会うことによってどれだけ独自性、造形的な美しさや強さ、ユニークさなどを生むことができるか、などが指導、評価の観点となる。「手の個性」は、生来備わったものと考えられるが、それを捉え確たる自身の表現として作品化するのは本人の意識、能力によるところであり、指導者はそこに留意して導くことが必要である。

Ⅲ 工芸（繊維造形表現）の授業展開における今後の展望

以上述べてきたように、繊維造形技法を用いての表現による授業やワークショップを行うことは、幅広い年齢層の対象者に精神的、身体的な両面での活動を促し、その成果として、各人の「手の個性」を表出させ、新たな自己の発見につながるとともに、多様な価値を生み出すことにも繋がる。

しかしながら、主に手仕事による繊維造形は、冒頭でも述べた通り、現代の社会の中では科学技術の発達と人の生活の変化に伴って、急速に衰退し失われつつある。そこで、研究者達は、人として獲得した知識と技を無に帰することがないように、残されたものをリサーチし、収集し記録に残そうとしている。その成果やデータは工芸分野にのみ関わるものとしてしまい込まれてしまえば、大多数の人にとって自分とは関わりのない過去の遺物として片付けられてしまうのみである。表現としての価値を追求するだけや、技法の保存のみを目的としては、時代の大きな流れに逆らうことはできない。技法は、記録や資料の収集保存と共にその時代に合った人間の生活に関わる形で生かされ受け継がれていかねばならない。

筆者は、工芸（繊維造形）の未来は、科学技術や、人に対する様々な探究等の他の分野と関わりながら新しい形を成していかねばならないと考える。特に手でなす技法と人の精神の働きとの関連などへのアプローチは今、求められることであろう。故に学校という場においても工芸の教育を単体で行うのではなく、他の学びとの関連での展開を行うことで可能性を開いていきたい。

また、技法の基礎的な部分については、人々が現代の日々の暮らしの中でも、人として当然保持しておくべき能力として伝えていくことができるとも考える。(災害時、「火を熾す」ことが必要であるように、「縄を織う」「布を編む、織る」といったことを最低限の道具と材料で行えることは命を守る手立てにもなる。)

これらのために、私たち教師は、工芸が持つ、人との関わりにおいての本質的な意義を改めて認識しなければならない。そして今求められる他分野との関わりにおいて工芸を生かすことができる指導法を模索していく使命があると考えます。

また、表現のための技法としての工芸については、本稿で述べてきたように、多種多様な素材と技法について認識を深め、さらに未知を探り「手の個性」を見出して育てなければならない。芸術として

の探究に終わりはないが、これは前述の技法としての発展的な展開との両輪でなければ成し得ないことである。工芸教育については上記のことを踏まえながらの更なる研究が必要である。

参考文献

- 1) 繊維学会 編
2004年「繊維便覧」丸善 P.2
- 2) 関島寿子
1988年「バスケットリーの定式 一かごのかたち自由自在一」
住まいの図書館出版局 P.29,P.61
小林桂子
2013年「糸から布へ 一編む・もじる・組む・交差する・織
る技法一」日貿出版社 P.12~16
(上記2氏による説を基に筆者の立場で構成した)
- 3) 日本製紙連合会
「紙の歴史」
https://www.jpap.gr.jp/p-world/p_history/p_history_02.html
- 4) 東京西川
「毛布の知識」
<http://www.nishikawasangyo.co.jp/sleep/knowledge/17.html>
- 5) 小林桂子
2013年「糸から布へ 一編む・もじる・組む・交差する・織
る技法一」日貿出版社
(カバーのそでに掲載)
- 6) 奈良県商工観光館 編
1982年「苧績み：奈良晒の麻糸づくり」P.16~19

A Systematic Classification of Fabric Construction Techniques Aimed at Craft Education

OTE Hiroko

Keywords:

fiber materials, fabric construction, fabric construction techniques, cloth, basket

■ 論文

芸術学部専門科目『色彩論』の修得目標と具体的な取り組み デザイン基礎としての「色彩論」の学修における指導法の研究

Study goals in Chromatics, the specialized course at the Department of Arts and Design and the specific efforts.

Research on teaching methods in the course of learning Chromatics as the fundamentals of design

大村 みな子*

【要旨】

大阪成蹊大学芸術学部で開講される「色彩論」は、中学・高校の美術教師に必要な色彩についての知識を学ぶ科目であると同時に、専門的な各芸術分野でクリエイターとして求められる実践的な配色テクニック、色彩計画を立案する能力を培う科目でもある。本論はこの二つの目的を実現する講座内容の検討と、実際の試みを報告したもので、「本学芸術学部の「色彩論」について」「芸術学部生にとって必要なカラーコーディネーションの力とは」「色彩心理から、色彩の客観的評価を学ぶ」の三部構成とし、それぞれ「(1) ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーの確認とその整合性について (2) 現在の学習内容について (3) PCCSとマンセルの表色系」「(1) ムーン・スペンサーの色彩調和論 (2) ムーン・スペンサーの色彩調和論の演習方法 (3) 調和理論を使った配色演習の効果と課題点」「(1) 色の三属性による心理的效果への影響 (2) 配色が与えるカラー・イメージについて」に項目分けして論じるものである。

キーワード 色彩、配色、ムーン・スペンサーの色彩調和論、色彩心理

はじめに

大阪成蹊大学 芸術学部の教職過程の必修科目であり、芸術学部としての専門的知識を修得する学部共通科目である「色彩論」を2012年度より担当して6年目をむかえた。本学の芸術学部が必要とする「色彩論」のあり方について、授業での学生たちの反応、また、彼らのつくりだす作品から感じられる色彩についての感受性や構想力を推し量りながら授業計画を模索し続けた6年であった。本稿では、当学部が必要とされる「色彩論」の役割に関して、現状の洗い出しから、目標達成のための授業内容を具体的に検討し、講座のあるべき姿を考察することで、本学の色彩教育のさらなる展開と学生の実力向上へとつなげていきたい。

1. 本学芸術学部の「色彩論」について

(1) ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーの確認とその整合性について

本学芸術学部の「色彩論」の役割を述べるとともに「芸術学部の三つのポリシー」から、「色彩論」に関わる内容を確認しておきたい。

本学学部教育目標とディプロマ・ポリシーでは



図1-1



図1-2

* 大阪成蹊大学 芸術学部 准教授

「確かな専門性」、「社会で実践する力」、「協働できる素養」、「忠恕の心」、この4項目を柱においている。「色彩論」においては、専門性の高い色彩理論を修得し、実社会で目的に応じた色彩計画を立て、実践可能なスキルを身につけることと、実行にあたっては、自己の役割を認識した上で、他者（チーム）とともに協働してつくりあげる態度を有すること、そのプロセスにおいては、常に他者（クライアント等）の立場に立って考え行動することが該当するといえるだろう。当然その他者は、当該制作団体の内部にとどまらない。その制作物が社会に還元されるものである以上、広く他者に対して開かれた「色彩論」が求められる。その上で、次世代に繋がる社会の色彩環境の構築を担う人材の育成が、教育機関で行われる「色彩論」の概要になる。

カリキュラム・ポリシーからの「色彩論」の位置付けとしては、「学部共通科目」として「芸術の社会的な役割を認識し、専門教養を涵養するための知識、技能、態度と、大学生に求められる基本的な知識、技能、態度を身につける」科目としている。さらに、学部専門教育の実践力を社会に生かすための資格課程としての「教職課程」に必要な科目としての位置付けがある。

また、本学の教育方法の特色として、講義科目を含む全ての授業において「アクティブ・ラーニング」を推進していることにあり、「色彩論」においても一方的な講義の方法を超えて、配色カードを使用した演習方式、理論等の理解を促す書込み型の教材プリントなどでアクティブ・ラーニング型の取組を試みている。

（2）現在の学習内容について

「色彩論」15週の授業を、前半の8週で「基礎的な色彩知識の修得」、後半7週を「専門的分野への導入と、実践的な配色理論とテクニック」に分け、以下の内容で構成している。

-
- | | | | |
|----|---------------------|--------------|---------------|
| 1週 | 色のはたらき | 色に見える仕組み | 照明と色 |
| 2週 | 混色 | 色の表示 | 色三属性 PCCS トーン |
| 3週 | 色彩心理 | 色の心理的効果と視覚効果 | |
| 4週 | 色の知覚的効果 | 配色の基本 | |
| 5週 | 配色（色相から、トーンから） | 色彩の効果 | 色彩と生活 |
| 6週 | これまでの学習内容の振り返りと確認 | | |
| 7週 | ファッションにおける色彩の考え方の基本 | | |
| 8週 | インテリアにおける色彩の考え方の基本 | | |
-

この前半8週は「基礎的な色彩知識の修得」と位

置付けている。本学芸術学部の在学学生には、普通科高校と、芸術系高校からの進学者が混在しており、高校までの色彩教育のレベルはさまざまであるが、この8週で、基本的な色彩の考え方、色彩について言及するためには必須の知識を取り扱っている。この8週の期間には、日本の小・中・高校の美術科教育で多く使われている PCCS (Practical Color Coordinate System: 日本色研配色体系) を使用しており、教職課程のための基礎理論学習には最適であろうと考える。そして、修得知識の領域と深さの基準に色彩検定の基準を参照している。

この8週までの基礎知識の修得が不確かな状態で応用的な知識や理論の修得は困難であり、確実な理解と修得がなされることで、これより先の専門的教養への入り口が整えられる。

また、芸術学部では、どの学生も8つのコースからなるそれぞれの専門分野で作品制作をおこなっており、高度な作品完成度のためには自在に色彩を扱えることがのぞまれている。理論の修得は、単なる知識修得を超えて実践的に色彩が扱え、説得力あるプレゼンテーションができるレベルが要求されるために、8週をかけた基礎理論の標準化は重要である。

-
- | | | |
|-----|----------------------|-----------------------|
| 9週 | これまでの内容で修得した基本配色の | 配色カード演習 |
| 10週 | さまざまな色彩理論とその発展史1 | ～古代、中世、近代、ヨーロッパの色彩表現 |
| 11週 | さまざまな色彩理論とその発展史2 | ～日本の色彩文化、古代から江戸時代にかけて |
| 12週 | マンセル表色系、JISの表色規格、 | オストワルトの表色系 |
| 13週 | 配色と調和1～ルード、ジャッド、 | ムーン・スペンサーの色彩調和論 |
| 14週 | 配色と調和2～ルード、ジャッド、ムーン・ | スペンサーの色彩調和論と配色カード演習 |
| 15週 | デジタルカラー～カラースペースとカラーマ | ネジメント、これまでの振り返り |
-

後半の「専門的分野への導入と、実践的な配色理論とテクニック」は、受講者自身の色彩表現力を向上させるためには重要なパートである。10週11週の色理論の発展史、文化史を文明や科学力の進展の先に広がる現代社会の豊かな色彩文化の中で生きる学生自身は、色彩文化を享受する消費者としてではなく、色彩を自在にコントロールして目的に応じた色彩計画に基づいた配色ができるクリエイター側

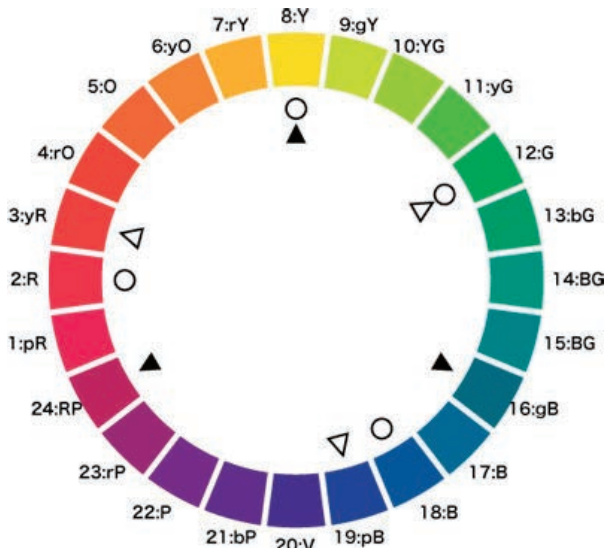


図2 PCCS色相環

主要原色を「赤」「黄」「緑」「青」とし、その心理補色をそれぞれの対向位置に配置し、さらに中間の色相を補完した24色相がPCCSの色相環。色相番号と色相名が付けられている。

として、色彩に対峙していかなくてはならない。配色をはじめとするデザイン全般が、社会心理に及ぼす影響力の大きさを自覚させ、そのために一歩深く、色彩調和と配色の領域に踏み入る内容を置いている。

(3) PCCSとマンセルの表色系

前半8週までは、1964年に日本色研が開発した色彩の分類表示方式であるPCCSを使用して学んできたが、国際的に使用されている色彩表示方法を知り、それぞれの特徴と、使用時の利点を学ぶ必要がある。

はじめに学んだPCCSは、1964年に日本で開発されたカラーオーダーシステムであり、その目的は主に「色彩調和」を考えやすくすることにあり、最大の特徴である「トーン」の概念は色彩調和を容易に考えることができ、初心者にとっては、わかりやすい配色の考え方が提示されている。

「トーン」など色彩調和を考えるうえで、わかりやすいシステムである一方、PCCSは日本独自のシステムであり、国際的に広く使用されているものではないことを覚えておかなければならない。

一方、マンセル表色系は、誰にでも客観的な尺度で色彩が表示できるシステムの開発を目的として、アメリカ人の画家であり美術教育家でもあったアルバート・H・マンセルによって1905年に考案され、1929年には色票集(The Munsell Book of Color)として出版された。その後、アメリカ光学会が改良



図3 マンセル表色系色相環

基本色相は10色「赤R」「橙YR」「黄Y」「黄緑GY」「緑G」「青緑BG」「青B」「青紫PB」「紫P」「赤紫RP」。PCCSの24色相の半分以下であるが、それぞれの色相を10分割して、100色相を表示できるようになっており、繊細な色みの違いを色相の記号と数値で表現することができる。PCCSの24色相も、マンセル記号で表示できる。

して1943年に「修正マンセルシステム」として発表し、国際的に使用されるようになったもので、色彩を「色相」「明度」「彩度」の属性の尺度・数値で表示するものである。(この「色の三属性」を基本にしているのはPCCSも同様)我が国においても、日本工業規格(JIS)「色の表示方法 三属性による表示」「物体色の色名」などでこのマンセル表色系を基準にした規格が広く使用されている。

また、色彩調和を目的にした日本色研のPCCSは、1920年頃にドイツのノーベル賞化学者、オストワルトが考案した「オストワルト表色系」とともに、「調和は秩序に等しい」との原則に基づいたオストワルトの色彩調和論の考え方を取り入れており、PCCSはマンセルとオストワルトの優れた点を取り入れたカラーオーダーシステムであるとの認識を持って色彩の学びを進めていく。

このように後半7週では、マンセルとオストワルトを学び、PCCSをベースにした配色技法の枠を超えて、学生自身が応用的に色彩を考えることができる力を培うことを目標としている。

2. 芸術学部生にとって必要なカラーコーディネートとは

芸術学部の入学生は、芸術分野を専門的に学ぶ高校からの進学者と、普通科高校出身者が混在しているという特徴がある。入学時にはおよそ過半数が初

心者で、絵の具の取り扱い、描写の基礎から指導し、あわせて色彩や構成の造形基礎理論を学ぶプログラムである必修科目「造形初動演習」、その発展として「基礎造形演習」を設けている。その制作物や、学年が進む中で制作される作品の色彩について観察すると、色相の割り振りに苦心して純色のバリエーションをいかに配置するかに支配された偏狭な配色が多くみられ、明度や彩度の高低の幅が狭く、イメージ伝達力に乏しい結果となるケースが見受けられる。この現象から、イメージ伝達力を鍛える機能が「色彩論」には求められていることがうかがえる。色彩それ自体がメッセージであるため、「色彩論」は広く専門的な色彩教養を深めることに加えて、メッセージを伝える表現力の向上方法を探り、実践することが期待されている。では、目的とするイメージの伝達が可能な色彩表現力とはどのように培うことができるのだろうか。

(1) ムーン・スペンサーの色彩調和論

「色彩論」前半8週では、日本色研が考案したPCCSとともに、そのシステムの「色相」と「トーン」を手掛かりにした色彩調和を学んだ。ベーシックで、理解に容易な配色方法なのであるが、実際に制作の現場で、PCCSの配色方法のみで色彩を考えた場合、経験の少ない表現者にとっては選択肢が広く、強いイメージ伝達を考える際には迷う要素も多いと感じられる。たとえば、色相を手掛かりにした場合、配色する2色は、どのような組み合わせであっても何かの「調和」理論にはまるのがPCCSの特徴であり、結果としてその調和がどの程度効果的なのかが、自分自身に問いかけが跳ね返るのがPCCSの問題でもある。初心者にとって配色の是非が判断しやすい基準は何なのか、様々な調和論や演習方法が紹介されている中で着目したのは、広く普及している「ムーン・スペンサーの色彩調和理論」を利用することである。

ムーン・スペンサーの色彩調和理論は、1944年にアメリカのバリー・ムーンとドミナ・スペンサー夫妻が発表したもので、マンセル表色系をもとに考案された理論である。特徴は、色の三属性である「色相」・「明度」・「彩度」それぞれについて、大きく三つの調和関係に分類している。

「同一 (Identity)」

「類似 (Similarity)」

「対比 (Contrast)」

さらに、不調和の概念として以下の二つの概念を設定していることが興味深い。

「あいまい (Ambiguity)」

「眩輝 (Glare)」

このように調和する概念とともに不調和となりやすく避けるべき考え方も併せて挙げられている。

下記図、色相環上に「色相差による調和と不調和の範囲」が示され、2色同士の調和関係を見ることができる。たとえば、基準となる色相から「5°~25°」の角度の範囲は「第一不明瞭 (第一のあいまい)」領域となり調和関係が生まれにくい。また、基準となる色相から「25°~43°」の範囲は「第二不明瞭 (第二のあいまい)」領域になり、不調和であるとしている。

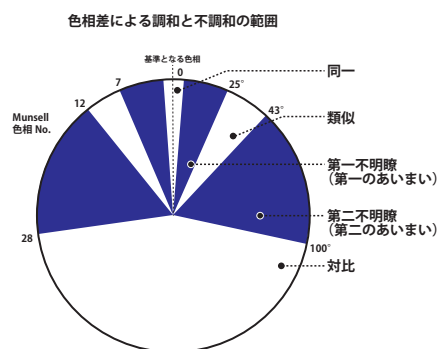


図4

「第一」「第二」のあいまい領域とも、色相環の基準となる色の左右両方に存在する。どの色を基準色に設定しても、その色を軸に、あいまい領域を避けて配色する。

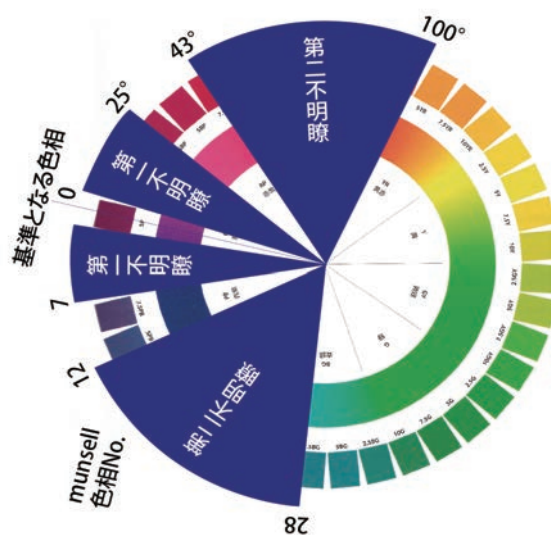


図5

マンセル色相環に、ムーン・スペンサーの「第一、第二不明瞭」領域を重ねた例。基準となる色相を軸に、不明瞭領域を回転させて視覚的に調和する領域の色彩を取り出すことができる。

このように、基準となる色相からの角度 (色相差)

で使用するもう一色の色彩を選択するのであるが、あいまいな関係が生じる部分、色の差が極端に大きく眩しさを感じる配色を不調和領域としている。PCCS の調和でいう「隣接色相」の調和は、ムーン・スペンサーでは似すぎた色同士の判別し難いあいまいさで、見る側に共感し難い避けるべき配色例としている。PCCS の「隣接色相」の調和は、使用状況によって一概に不調和となるとは言えないが、色彩表現を学ぶものにとって、「関係があいまいな色同士」は配色を避けるという考え方は捉えやすい概念で、知っておくべきだと考えている。

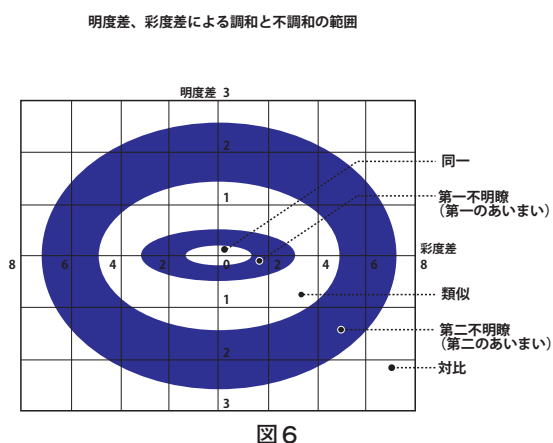


図6

上記図の通り、ムーン・スペンサーの調和理論では「明度」「彩度」も同様に、「第一不明瞭（第一のあいまい）」「第二不明瞭（第二のあいまい）」を設定して示しており、調和・不調和を判断する基準としてやはり非常にわかりやすい。

まとめると、ムーン・スペンサーの色彩調和は、以下のたった三種類のみというシンプルな考え方に集約することができ、これらを学んでのちに応用的な配色の修得が可能である。

- ・ 同一調和
- ・ 類似調和
- ・ 対比調和

(2) ムーン・スペンサーの色彩調和論の演習方法

これまでに述べてきたように、芸術学部生に不足する色彩調和＝カラーコーディネーションの力をつけるためには、理論の記憶だけでなく、実際に色同士を配色する実習を組みあわせることが効果的である。

このような配色練習には、実習授業のように絵の具を使った作業よりも色紙を使った方法が効率的に学べると考え、「配色カード199」（日本色研）を使用している。ムーン・スペンサーの色彩調和論は、マンセル表色系をベースに考えられているので、

PCCS をベースにした日本色研の「配色カード199」を使用するのは矛盾があるかもしれないが、純色から混色された色までのバリエーション豊富な色紙で、マンセル記号も併記されており、問題なく使用できる。

配色カードによる演習は、基本となる「同一調和」「類似調和」「対比調和」に加え、三井直樹・三井秀樹著「色彩デザイン学」を参考に、実際の仕事で多用されている「スプリット・コンプリメンタリー」と「連続多色」の配色を加えた。

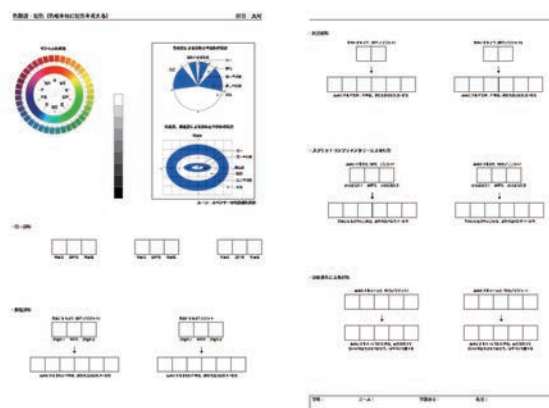


図7 配色演習のプリント

・ 配色カード演習の手順

調和のテーマに沿って、配色カードのv24色から基準色となる色相を選択する。（同一調和は1色のみ選択する）

選択した色が複数の場合は、より美しく見えるよう、並べる順序を考え、プリントに貼りこむ。選択した色相と同じ色みから、明度と彩度を自由に選ぶ。明清色、暗清色、中間色から明度、彩度を幅広く自在に選べるとよい。

(3) 調和の種類、特徴と、実際の配色カード演習

（図版は実際の学生提出プリントより抜粋）

① 「同一調和」

同じ色同士の配色で生じる調和。色みが一色の濃淡配色でまとまり感がでてきて統一感のあるイメージにまとまる。

一方、やや単調で華やかさに欠け、平凡な配色になってしまうこともある。



図8

② 「類似調和」

基準色から、色相差25~43°の位置にある色との配色。近似色の配色で、最も使用頻度が高い。

純色で類似調和を確認してから、明度と彩度を操作してニュアンスを変容させる。

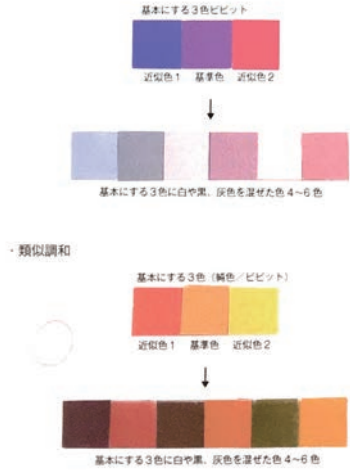


図9

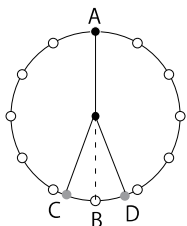
③ 「対比調和」

基準色から、色相差180°の位置にある色との配色。この2色には全く共通性がなく、コントラストの配色ともいう。派手で主張の強いイメージになる。純色のまま2色を並べると、性格が違いすぎて違和感が生じることもあるため、それを抑制する様々な方法を修得する必要がある。



図10

④ 「スプリット・コンプリメンタリー」



類似調和と対比調和を組み合わせた配色で、スプリット・コンプリメンタリー（分裂補色）という配色技法。

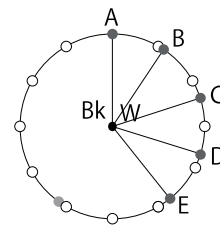
基準色 A から、対峙する補色 B を選択し、その補色を使用しない

で、補色を中心とした約40°の色相差の類似色2色 C,D を使用したもので、補色配色の極端な見え方を抑制しつつ、派手なイメージをつくりだすことができる。このとき基準色 A は、メインカラーやアクセントカラーとして強く主張する色となり、画面に類似色 C,D の調和と、アクセントとなる基準色 A が効果的なイメージが作りだせる。



図11

⑤ 「連続多色」



同一、類似、対比の調和理論を超えた、多色で華やかな配色。色相環のおよそ120°の範囲の色相を均等に取り出した4~5色を使用した配色。この色相環の2/3の範囲の色みから多様性のある4~5色を使用することによって、類似色調を膨らませたようなカラフルで豊かな統一感あるイメージが作り出せる。



図12

配色カードの演習は、上記のマンセルとムーン・スペンサーの理論を使用したものの他に、PCCSのトーンを使った調和の概念を配色カードで実習している。



図13 配色演習のプリント

(3) 調和理論を使った配色演習の効果と課題点

このような配色カードを使用したカラーコーディネーションのトレーニングによって、知識だけでなく、実際に自分で色彩を選択して配色の効果を知る経験をする一方で、この配色演習だけでは補えない点もあることを認識しておかなければならない。

色彩調和については、古くから多くの科学者、哲学者、色彩研究者、画家などが論じ、研究を続けてきた。現在では、アメリカのジャッド(D.B.Judd)によって数多くの色彩調和論に共通する原理や原則を取りまとめた知識もあり、それらから普遍的な色彩調和を学ぶことができる。しかし、これらの理論は、色彩調和の普遍的な原則を追求したものであり、その多くにはクリエイターが色彩をあつかうときに直面する現実的な視点はあまり含まれていない。現実の色彩計画を行う上では、さらに、素材、形、面積、用途、使用者の性格、時代性などを考慮しなければならない。多くの理論を取り扱ったジャッドは「色彩調和は好き嫌いの問題であり、情緒反応は人によって異なり、また、同一人物でも時によって異なる。我々は古い配色に飽きて、どんな変化も好ましく思うことがある。また、一方、もともと無関心であった色の配合を度々見ているうちに好ましく思うことがある」と述べている。

このように、色彩理論と実際のカラーコーディネートの間には様々な考慮すべきことがあるのだが、これらの問題を解決する手段として、「色彩論」の分野からは「色彩心理」が、理論と現実をつなぐ知識の一つとして挙げられる。

3. 色彩心理から、色彩の客観的評価を学ぶ

色は、形や言葉がなくても見る者の心に働きかけ、様々な感情を呼び起こすことができる。色には見ただけで人の心理に作用するような、寒・暖感、進出・後退感、軽・重感、硬・軟感、派手・地味感など、文化的背景や時代性を超えた普遍的な作用がある。このような色の及ぼす影響を知り、実際の制作に生かすことができるのが芸術学部ならではの特徴だろう。

美しい配色のテクニックを知ると同時に、その色彩が知覚をいかに刺激して、どのような印象を与えるのかを客観的評価を学んでおくべきである。

(1) 色の三属性による心理的效果への影響

①色相が及ぼす影響としては、色の寒暖、つまり「あたたかい色」「つめたい色」知っておかねばならない。

あたたかさを感じさせる「暖色」は「赤、橙、黄」、つめたさを感じさせる「寒色」は、「青、青紫」と一般的には認識され、あたたかくもつめたくもない色を「中性色」そして「緑、紫」としている。

また、色を感じさせる進出性、後退性も、進出性を「赤、橙、黄」、後退性を「青、青紫」、どちらともいえない色を中性色「緑、紫」としているが、実際に画面の中で進出・後退を意識した配色を試みると、データ通りにはいかず、より明度の高い色や、特に彩度の高い色が進出性に優れ、明度の低い色や彩度の低い色は後退して見える傾向にある。いずれも周りの色との相互作用によって感じ方が変わるが、知識の上で進出・後退感を及ぼす色を記憶するだけでは、実際の制作上には反映しにくいものもあり、実技に重きを置く芸術学部では色彩を扱ってきた経験則によって、より具体的な解説と技術的な内容が要求されると感じる。

②明度が及ぼす心理的效果で最も影響が強いのは、軽・重感といわれている。明るく明度の高い色ほど、軽く感じられ、暗くて明度の低い色ほど重たく感じられる。

1948年にアメリカのカラーコンサルタント、チェスキンによる実際の色の軽重感が影響を及ぼした例として、商品を入れる箱の色が「黒」では、運搬の効率が上がらなかったが、「明るい緑」に箱のカラーを変更した途端に作業効率が上がった例が有名であるように、明度は、軽重感に大きく作用する。そして、心理的にも「暗めの色」は重厚でシックな印象をつくり出し、「明るく軽い色」はかわいらしくやさしい印象へ結びつく。

また、明度が影響を及ぼすものに「膨張・収縮感」がある。明度が高いほど膨張して感じるが、明るい色は「光」を感じさせ、光の滲みが広がって見えることから本来の面積より広く感じられるためだと説明されている。同様に、色の硬・軟感も明度に大きく作用される。

③彩度が及ぼす心理的な影響は、色の派手、地味感といわれている。派手とは人の目を引くことで、色彩学の中では「色の誘目性」として影響を与え、商品のパッケージや企業のシンボル、看板などの標示物をつくる際には、人の目を惹きつける派手さ=誘目性を高める高彩度色は有効で、さらに進出色である色相を用いることで目的を達成できる有効な知識である。

(2) 配色が与えるカラー・イメージについて

本学芸術学部生にとって、先に述べたような色の三属性が作用する色の心理的効果に加えて、複数色を組み合わせた配色が与える客観的印象について知っておくことは重要である。図12-1と12-2のカラー・イメージスケールは、日本カラーデザイン研究所を設立した小林重順が中心となり、実際に人が色彩からどのようなイメージを感じるかを膨大なサンプルから抽出したデータである。このイメージデータは、戦後の日本で大多数の人が共感できるカラー・イメージを、実際の配色例と言葉とつなげて示したものである。縦軸を「soft ↔ hard」とし、横軸を「warm ↔ cool」のチャートとしていることで、この表にないイメージワードでもおおよその配

色を予測することができる。世界の他の地域や文化によっては異なる場合もあるが、ある配色が一定のイメージを感じさせる客観的な尺度として具体的な指標として参照することができる。

学生は、これらの客観的指標の資料をもとに、自分自身が配色を行う場合には、目的に応じた配色でなければ目的のイメージをつくりだせず、情報が的確に伝わらないこと学び、見る人に精度の高い配色で色彩を提示することを学ぶことができる。

最後に

色同士を選択して美しく調和した配色を行い、人の目を惹きつける魅力的な色彩計画を実現する力を修得したとしても、伝えるべき情報が色彩によって損なわれることなく、最も効果的で正確に届けることができたかどうかという使命を色彩は負っている。

色彩は、見る人の嗜好によって伝達の強弱が作用されるものではなく、色彩心理学的な裏付けによって客観的に伝達イメージを予測し、確実な伝達ができる配色を行うことができるのである。

冒頭に挙げた学部ディプロマ・ポリシーである「確かな専門性」は、色彩の専門的知識であり、「社会で実践する力」は専門的知識をもとに様々な分野でカラープランニングを実践する力、「協働できる素養」「忠恕の心」としては、色彩心理を知り、他者が求めるカラー・コミュニケーションを他者の立場になって提案できる力を培うことと捉え、受講生

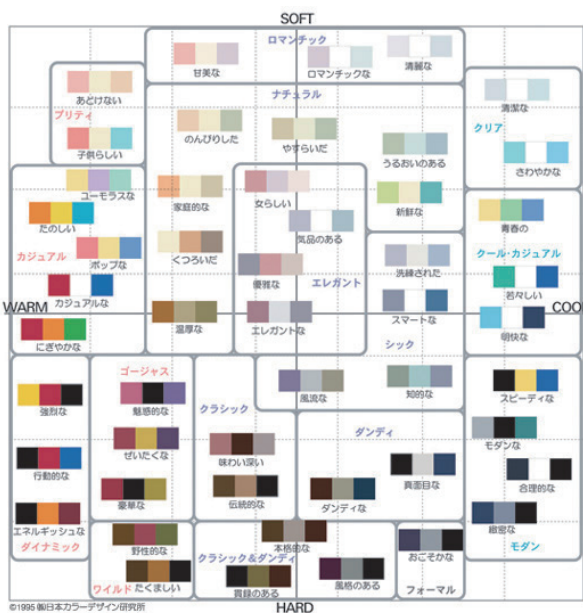


図 14-1

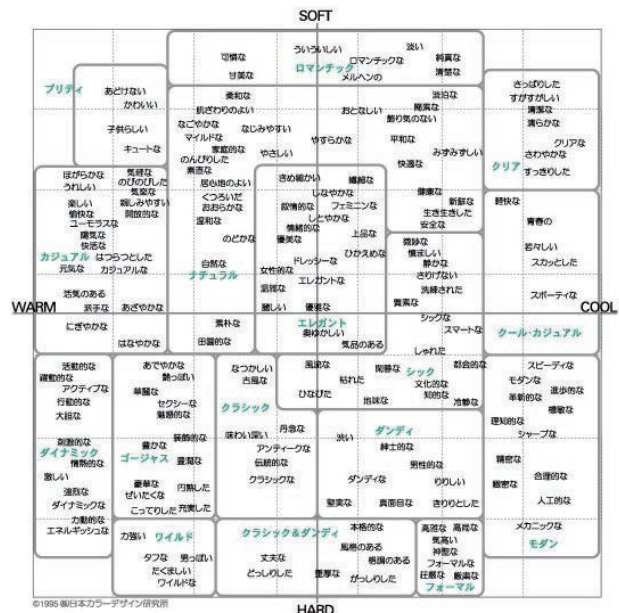


図 14-2

がこれらの力を修得できるよう講座運営に努めたいと考える。色彩は、外向性／内向性、積極性／消極性等の象徴性を伴ったメッセージであり、それは歴史的に見てもノンヴァーバル（non-verbal 非言語）コミュニケーションの最重要な手段の一つである。こうした社会心理一般に与えるコントロール力を伴った色彩の影響力の大きさを鑑みれば、色彩を扱うという形で社会的責任を担う専門的知識を有したクリエイターを育成する機関としての本学の重要性は言うまでもなく、また次世代の色彩環境を、教育という形で作り上げていく初等教育、中等教育の教員育成は、社会資本構築術としての「色彩学」の直接・間接の普及に多大に貢献するものである。そのためには、色彩各理論の知識を踏まえつつも、実習で実際に実践できる内容を充実させ、実際の色彩計画に活かせる講座となるよう常に受講生の状況を意識して、柔軟に対応する態度を保つことを大切にしていきたい。

図版

- 図1-1、図1-2 学生課題作品「高彩度基調」「低彩度基調」
 図2 PCCS色相環 日本色彩研究所資料より
 図3 マンセル色相環 多摩美術大学色彩研究会資料より
 図4 ムーン・スペンサーの調和理論から色相差による調和、不調和の範囲 六曜社 三井直樹・三井秀樹「色彩デザイン学」より
 図5 ムーン・スペンサーの調和理論から色相差による調和、不調和の範囲をマンセル色相環に重ねた検証図 マンセル色相環は、六曜社 三井直樹・三井秀樹「色彩デザイン学」より。不調和領域の図は筆者作成。
 図6 ムーン・スペンサーの調和理論から明度・彩度差による調

- 和、不調和の範囲 六曜社 三井直樹・三井秀樹「色彩デザイン学」より
 図7 配色演習プリント 六曜社 三井直樹・三井秀樹「色彩デザイン学」の資料を参照、資料に引用。
 図8 受講生が配色カードを使用し、「同一調和」の配色を行った例
 図9 受講生が配色カードを使用し、「類似調和」の配色を行った例
 図10 受講生が配色カードを使用し、「対比調和」の配色を行った例
 図11 受講生が配色カードを使用し「スプリットコンプリメンタリー」配色した例
 図12 受講生が配色カードを使用し「連続多色」の調和を配色した例
 図13 配色演習プリント 色彩検定2級公式テキストから様々な色彩調和の演習を参照したもの。
 図14-1、図14-2 カラー・イメージのチャート
 「配色イメージワーク」日本カラーデザイン研究所編講談社 1995

参考文献

- 「カラーコーディネーター入門 色彩」大井義雄・川崎 秀昭 日本色彩研究所 2007
 「色彩心理学入門」大山 正 中央公論社 1990
 「色彩デザイン学」三井直樹・三井秀樹 六曜社 2009
 「むらの色まちな色 農村環境の色彩教育」多摩美術大学色彩研究会 2002
 「配色イメージワーク」日本カラーデザイン研究所編 講談社 1995
 「色彩検定公式テキスト2級、3級」色彩検定協会 2013
 「カラーコーディネーター検定試験 公式テキスト2級、3級」東京商工会議所編 中央経済社 2016

Study goals in Chromatics, the specialized course at the Department of Arts and Design and the specific efforts.

Research on teaching methods in the course of learning Chromatics as the fundamentals of design

OMURA Minako*

Abstract

The Chromatics course held at Osaka Seikei University, the Department of Arts and Design is for the purpose of learning the knowledge of colors that is necessary for teaching fine arts in junior high school and senior high school. At the same time, the course is for developing the practical color scheme techniques and the ability to draft color planning required for creators in each specialized field of art. This paper reports on the consideration of course content to achieve these two objectives and the actual attempts, and is composed of three parts: about the Chromatics course at Osaka Seikei University, the Department of Arts and Design, what kind of color coordination ability is necessary for students in the Department of Arts and Design, and learn about objective evaluation of colors from color psychology. Each part is divided into different points for discussion : (1)Confirmation of Diploma Policy and Curriculum Policy and their consistency (2>About the contents of current course (3)PCCS(Practical Color Co-ordinate System) and Munsell Color System, (1)The Moon-Spencer's color harmony theory (2)Practice method of the Moon-Spencer's color harmony theory (3)Results and problems of color scheme practice adopting the color harmony theory, and (1)The influence of the three elements of color on psychological effects (2)Color impression provided by color scheme.

Keywords:

Color, color coordination, Moon ,Spencer's color harmony theory, color psychology

* Osaka Seikei University, Faculty of Art Design, Associate Professor

■ 論文

身近な教材を用いた再現したくなる教員研修の提案 —大阪市における「理科観察実験充実プロジェクト」 授業づくり研修会（生活科）—

赤沢真世*¹ 福岡亮治*²

【要旨】

本報告は、2017年度に行われた大阪市主催の教員研修「理科観察実験充実プロジェクト授業づくり研修会（生活科）」について報告するものである。本研修は「小中学校における理科観察実験充実に向けた授業力向上」を目的に、研修施設ではなく、小学校という学校現場を会場として実施された。とりわけ学校現場での再現のしやすさを重視し、参加教員が「再現しよう」と思える内容となるように「学校内もしくは校区内で調達できる身近な教材」を中心に実践的な研修を構成した。さらに指導方法・技術のみならず生活科の目標・評価という軸についても参加者が分析的にとらえる内容も織り込んだ。参加者対象アンケートからは、授業づくりの視点が深まり、教材研究という目線を持って生活科の取り組みを検討、分析しようとする意識が高まったことが明らかとなった。こうした研修のあり方は、今後ますます求められていくだろう。

キーワード 教員研修 理科 生活科 教材研究 実感を伴った理解

1. はじめに

本稿は、生活科における教員研修において、身近な教材を用いて、とりわけ研修後の教員が自分の小学校現場に持ち帰り、再現したくなる研修の開発・実践の報告を行うものである。

これまでの全国学力・学習状況調査や国際比較調査（TIMSS、PISA）などにおける理科教育の実態調査からは、日本の理科教育についていくつかの課題が整理されている。児童生徒の理科の学力は国際的に高い水準を保っているものの、観察・実験の結果を整理・分析した上で、解釈・考察し、説明することなどに課題がみられる。しかしながら、そうした授業づくりを進めていくべき教員の実態調査からは、理科の実験や授業に関わる必要な準備を行う時間不足や、指導する自信の無さ等が示され、教員の力量向上やそのための研修の改善が求められている。

このような実態の中、大阪市では2016年度より教員研修事業「理科教育観察実験充実プロジェクト事業」を始め、とくに観察実験に焦点を当て、見通しを持って取り組んだり、結果を省察し表現したり

するなどの、次期学習指導要領で求められる資質・能力を高める授業づくりや授業改善のための実践的な研修が模索されている。2017年度からは、理科教育の素地になる生活科についても同様の研修を組み、小学校を中心とした現場教員の授業づくりの力量の向上が目指されている。

そこで、本稿では、生活科において実施した本プロジェクト事業にもとづく研修において、身近な教材を用いた、教員が自身の小学校等の現場で再現したくなるような実践的な研修を目指して筆者らが開発・実践した研修を紹介する。この研修ではまた、「生活科の授業とはどのようなものか」といった本質的な授業づくりの視点や力量を高めるための工夫や意図も盛り込んだ。したがって、この研修の紹介を通して、今後求められる研修のあり方についても検討していく。

2. 大阪市教員研修「理科観察実験充実プロジェクト」における生活科研修の概要

（1）理科観察実験充実プロジェクトの目的

まず、本稿で扱う教員研修の母体として展開されている大阪市の教員研修「理科教育観察実験充実プ

*1 大阪成蹊大学 教育学部 准教授

*2 大阪成蹊大学 教育学部 講師

プロジェクト事業」について紹介する。本事業は、全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙調査における「観察や実験を行うことは好きですか」などの理科の実験観察に関する項目では、全国平均を大きく下回っている大阪市の現状に照らして、子どもたちの理科への関心・意欲を高められるような授業改善をめざすものである。上述のように、とくに観察実験に焦点を当て、見通しを持って取り組んだり、結果を省察し表現したりするなどの、次期学習指導要領で求められる資質・能力を高める授業づくり、授業改善のための実践的な研修を行うことが目的とされている。何よりも、参加した教員自身が理科に興味を持ち、授業を改善していこうという意識を持つことが目指されている。

具体的には、拠点校が設置され（小学校については、大阪市立味原小学校・新庄小学校・長居小学校・西天満小学校・西中学校）、その各拠点校1校につき2回、その小学校の理科室等を研修場所として実施される（のべ10回）。

このうち、生活科は西天満小学校が会場校となり、6月および9月に行われた。6月には、身近なものを用いた「おもちゃづくり」、9月には秋の季節の特徴等に目を向ける「たのしい あき いっぱい」を扱った研修を行った。なお、本稿は9月に行われた取り組みを中心に記している。

（2）生活科研修会の概要

9月の研修会の実施概要は以下のとおりである。

- ①日時・場所
平成29年9月15日（金） 15時～17時
大阪市立西天満小学校 理科室
- ②参加人数
19名/18名（申込者）
（小学校教諭14名、幼稚園教諭5名）
- ③アンケート回収
計18名（小学校教諭13名、幼稚園教諭5名）
- ④単元名
「たのしい あき いっぱい」
（1年生活科、東京書籍）

なお、単元設定にあたっては、9月の研修のあとにすぐに行うことのできるもの、また生活科の目標のうち、理科的な教科内容に系統的につながる素地となる、「自然への気づき」を重視した単元を選定しようと考えた。そして「秋みつけ」の単元（「たのしい あき いっぱい」）がもっともそれらの目的にかなうと判断し、選定した。

なお、本単元の実践報告をみてみると、単元展開



資料1 生活科研修の様子

の後半部分にあたる、どんぐりなどの秋の自然物を使っておもちゃづくりを行う実践を中心としている報告が多い。けれども6月で同様のおもちゃづくりを行ったこともあり、今回はあえて秋の自然を観察する前半部分に焦点を当てた。

（3）生活科研修の目的・意図

まずはじめに、本研修を開発する際、指導助言者がどのような目的や意図を持って構成したかについて言及しておきたい。

本研修では、身近な教材を用いることで、研修に参加した教員がまず自分自身が研修内容を楽しむこと、そして自分の小学校に持ち帰って再現しようと思える内容を提供することをねらいとした。

そしてこうした「自身の授業で再現することのできる研修内容を提供する」という今回の研修の目的のために、以下の4点を意識して研修内容を組み立てた。順に見ていきたい。

①「授業のための準備が簡素」であること

第一に意識した点は、「授業のための準備が簡素なこと」である。理科においては、実験準備にかかる時間や労力だけで教員の実施しようとする意欲が削がれ、実験の実施そのものが敬遠される傾向にある。そこで生活科においても、6月の「おもちゃづくり」の研修では、児童が自由におもちゃを作るための材料の用意、作品づくりのヒントの冊子のみの準備をし、実際に参加した教員におもちゃづくりを体験してもらった。準備は簡素であっても、体験するなかで、その過程での気づきが多くあることを参加教員それぞれが意識することができた。

さらに、指導者の立場に目線を移した時に、「どのような声掛けを行うべきか」、「どのような環境を整えるべきか」についても考える研修とした。この

ように、授業のための準備が簡素であるという実践的な研修内容だけではなく、教師の授業づくりの視点として子どもの学びを十分に引き出す授業づくりとは何かを考える機会をも入れていることが重要である。

同様に9月の研修においても、時間や労力を必要とする実験準備等を行うものではなく、学校の周りの公園で自然を観察し、身の回りの「秋」を見つけることが想定されている活動部分を研修の対象とした。ただし、上述の内容と同様に、準備を何も行わないまま闇雲に観察させるのではなく、子どもの気づきを促し学習意欲を高めるためには、簡単な準備であっても、必要最低限の働きかけや、本質に迫るような働きかけが重要である。そこで研修では、具体的にどのような働きかけや準備が有効なのかを提案し、検討できるような研修とした（詳しくは後述する）。

②現地調達できる教材を使うこと

第二に、「学校内もしくは校区内で調達できる教材」を用いた活動を取り入れたことである。理科において実験観察が敬遠される理由の一つに、用いる教材が手に入りにくい、あるいはその実験専用の用具が必要であるという状況がある。そこで本事業の各研修では、通常の小学校の理科実験室に用意されている教具を用いることを重視している。

本研修の単元においては、会場校（西天満小学校）で授業を実施することを想定して、小学校からもっとも近い公園を散策し、そこで秋の自然の特徴を見つけるフィールドワークを行った。

とくに生活科では、地域と密着した学習活動を行うことが目指されている。そのため、研修の場においても、実際に子どもの生活圏となる校区にある公園を散策した。一般的な公園においても十分に教材化できるものがあることを示すことが、より実践的な研修として重要であったのである。

③実感を伴った理解を促すこと

第三に、「実感を伴った理解」を促す授業づくりの視点を参加教員が持てるようにすることである。とくに生活科においては、具体的な活動や体験を通して、見る、聞く、触れる、調べる、作る、探す、育てる、遊ぶなどの直接体験が重要であるとされる。そして、そうした具体的な活動や体験を通して思考する・表現することが求められている。

そのためには、そうした直接体験ができるような授業づくりを行っていかねばならない。研修では、そうした生活科で求められる授業を、参加教員自ら

が実感を伴って理解できるように、実際に子ども側となって体験する機会を積極的に取り入れた。さらに、教員目線で授業づくりを行う際に求められる視点についても扱うことで、子ども側と教師側の両面から実感を伴う理解を促す授業を考えられる機会とした。

④言語活動につながる生活科

第四に、本事業の目的にもあるように、子どもが主体的に考え、考察し表現するなどの言語活動を重視した授業づくりのあり方を示すことである。生活科では、子どもの「気づき」を重視するといっても、具体的にどのように子どもの「気づき」を促し、見取り、評価するかについて、現場教員も迷いや課題を感じている。この点について、今回はとくに子どもの言語活動や表現に焦点を当てた。

3. 「たのしい あき いっぱい」の研修内容

(1) 当該単元の目標、および自然観察における指導のポイント

それでは、実際の研修内容について示していきたい。まず、本研修で扱った単元「たのしい あき いっぱい」の単元では、求められる子どもの姿としてどのような目標が設定されているのだろうか。

単元目標は以下のとおりである。

「校庭や公園で、身近な自然と関わり、それらを利用して遊ぶことを通して、秋の自然や、夏との違いや変化に気付いたり、自分たちの生活を楽しくしたりすることができるようにする。」（下線は筆者による）ⁱⁱⁱ

このように、春や夏にも観察していた校庭や公園に出かけていき、秋の自然の特徴や夏との違い・変化について気づくことが重要な目標とされている。

単元の展開では、前半部分が秋の自然を探しに行き、後半部分では採集してきたどんぐりや葉などを使っておもちゃや飾りを作る活動が位置づけられている。今回、研修として扱う前半部分では、以下のように目標が示されている（教科書該当ページは「あきをさがそう」上、pp.62-63である）^{iv}。

「諸感覚を使って、身近な初秋の自然を観察したり、木の実を集めたり、自然を利用して遊んだりするなど、秋の自然に関心をもって秋と関わるなかで、夏の頃と様子が変わっていることに気付くことができるようにする。」（下線は筆者による）

単元目標と同様に、夏からの変化をとらえることに加えて、その過程においては「諸感覚を用いて」

と示されている。したがって、見るだけでなく、聞く、においをかぐ、触る、などといった様々な感覚に意識を向けて直接的な体験を行うことが目指されている。

(2) 生活科研修の流れ

このような単元の目標、および2(3)で示した研修の意図を重視し、今回の研修は以下のように行った(資料2)。

研修内容(計画)
1. 単元について ・単元のねらい ・単元のポイント
2. 研修の進め方 ・班作り →3人を1班とすることを基準 ・本日のプログラム紹介 ①フィールドビンゴを体験 ②ブラックボックス触感クイズ ③ワークシート作成 ④ワークシートを元に相互評価
3. フィールドビンゴを体験【子どもになって体験】 ・フィールドビンゴ体験 ・『飛ぶ種』解説 ・ワークシート用の素材持ち帰り
4. ブラックボックス触感クイズ【子どもになって体験】 【やり方】 ①各自が持ち帰った素材を1人1つ選ぶ ②班全員の素材を黒ビニール袋に入れる ③隣の班と交換する ④袋の中身は覗かずに何かを当てる ・袋の外から触る ・袋に手を入れて触る
5. ワークシート作成【子どもになって体験】 ①各自が持ち帰った素材を1人1つ選ぶ ②子どもの気持ちになってワークシート作成
6. ワークシートを元に相互評価【教員としての評価】 ①班のメンバーのワークシートを相互評価 ②評価のすり合わせ →違いや同じ評価を確認 ③具体的な評価基準について話し合う ④各班から発表
7. 指導助言 ・生活科評価について ・今日の活動の総括

資料2 生活科研修の内容と展開

なお、当日は、フィールドワークおよびブラックボックスクイズに時間をかけたため、5および6のワークシートづくり、およびそれをもとにしたルーブリックづくりのワークを割愛した。代わりに、

ワークシートの枠組みのみを示し、児童のワークシートを想定してどのような特徴や言葉が記述されていればA評価となるのか(よい作品)をグループごとに議論してもらった(A2用紙に書き出す)。さらに全体で意見を交流・共有した。そして指導助言では教科書に示されている子どものワークシート例の分析を示し、求められているA評価の特徴について整理した。

そのほかの流れは、資料2のとおりである。

(3) フィールドワークにおける教材の工夫

では、(1)でみた展開において、フィールドワークを行う際に仕掛けとして工夫した点はいかなる点なのだろうか。上述のように、本研修では、教員の準備を最小限にしつつも、子どもの気づきを高め、学びを深めるための最大限の働きかけについて意識した。ここでは、とりわけ働きかけのなかでも教材・教具について焦点を当ててみたい。

①フィールドビンゴカードの活用

教材の工夫についての一点目は、フィールドビンゴカードの活用である。授業という限られた時間のなかで公園を訪れ、秋の特徴をあらゆる自然物を児童に意識させるためには、それを見つけるための視点を持たせることが有効だと考える。そこで研修では、資料3に示したフィールドビンゴカードを活用して、フィールドワークを行った。なお、このビンゴカードは自然学習でのネイチャーゲームとして用いられることのあるもので、今回は参加教員が用いて実際に楽しめるものとして児童用よりも高度な設定とした。(なお児童用に作成する際には、マス目を小さくしたり、漢字をひらがなにすることで対応ができる。)

このビンゴカードには、いくつかの仕掛けを入れている。まず一つ目に、生活科と理科の関連という視点から、「諸感覚での気づき」の項目を入れていること、そして、「20日前との比較(夏からの変化)」をクイズ的に位置づけ、子どもが観察する視点を持たせていることである。

諸感覚の気づきについては、ビンゴのいくつか、「見る」だけでなく、秋の音を「聞き」、「におい」をかぐ、ざらざら・つるつる・ふわふわといった「感覚」を味わうという項目を入れている。

こうした諸感覚を気づかせる際には、その様子をあらゆる言葉の表現についても示し、子どもが自分の気づきを表現する際の語彙の充実にも役立つように意図した。たとえば教科書には、「かたくてぴかぴか」「かたがちがう」「まるい」といった様子を

理科授業実践プロジェクト授業づくり研習会(生活科) ()班 名前()

たのしい あき いっぱい
フィールドビンゴカード

持って帰る 写真 感じる

いいにおい 自然物 or or	つるつるの 自然物 or or	丸い 自然物 or or	凹凸のある 自然物 or or	穴のあいた 葉っぱ or or
顔に見える 自然物 or or	20日前の姿 or or	黄色い 自然物 or or	秋の香 or or	飛ぶ種 or or
20日前の姿 or or	名前を知っている 植物 名前を書こう↓	安全に 気をつけて 学んだ	20日前の姿 or or	千ク千クする 自然物 or or
ふわふわする 自然物 or or	赤い 自然物 or or	名前を知っている 虫 名前を書こう↓	こぶしより 大きな葉っぱ or or	20日前の姿 or or
おいしそうな 自然物 or or	葉っぱを踏む 香 or or	20日前の姿 or or	ざらざらの 自然物 or or	何か素敵なお物 or or

資料3 フィールドビンゴカード (筆者ら作成)

あらかず語彙が示されている。このような語彙についても、子どもが表現する際のヒントとなるように位置づけている。

また、20日前の姿との比較については、次のようなスライドを作成した(資料4, 5)。20日前のこれらの写真をもとに、当日の姿を探しに行くのである。

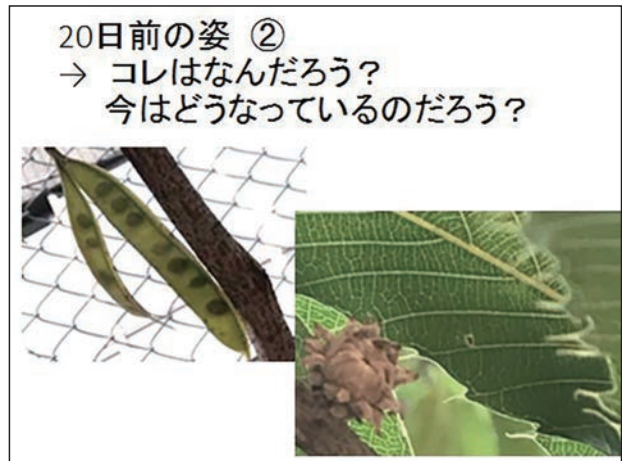
こうした仕掛けは、本単元の学習内容である、秋の自然物の特徴や夏からの変化した部分について、子どもの意識を向けるためのものである。ビンゴシートに組み入れることによって、自然に興味がある子どもだけではなく、関心の高くない子どもにおいても、「共通に」意識を向けることができる。

そして、生活科と各教科で求められている言語活動の関連としても、次のような意図を持って開発した。子どもは、自分自身のオリジナルな考えや「伝えたい」という思いを持ったときに他者に伝えようとする。すなわち言語活動が行われるのである。そこで、ビンゴシートには、「何か素敵なもの」「おいしそうなもの」といった主観的な視点で選べるような自由度の高いものを設定している。

さらに、こうしたシートを使いながら「グループ単位」で活動することにも重要な意味がある。まず、多様な子どもたちが学びあう機会とすること



資料4 20日前の姿を比較するためのスライド①



資料5 20日前の姿を比較するためのスライド②

で、自然や理科的なことがらが苦手な子どもも好きな子どもも一緒に学ぶ。一つ一つをよく観察する子どもがいる一方で、興味が広がり多角的な視点を持つ子どもがおり、双方が学びあうこともある。このように、多様な子どもたちが協同的な学びを作り出すことで、発見することがらも多様な広がりを持つ。また、そのような協同的な学びの場は、自分の思いを伝えやすい場となる。例えば、クラス全体で発表をすることが難しい子どもにとっても、グループ内での相互コミュニケーションを充実させることができるのである。

②飛ぶ種を紹介するという工夫

今回の研修での教材の工夫の2点目は、「飛ぶ種」の紹介を行ったことである。本単元では、とくに秋の自然の特徴をつかむことが目標となっている。具体的には、秋の自然を特徴的にあらかずものとして、どんぐりやまつぼっくりなどの「実」や「種」

が焦点化されている。

多くの場合は、クヌギやコナラなどのどんぐりを拾って集めたり、紅葉した葉に意識を向ける活動が展開される。しかしながら、さらに理科の系統性からいえば、実をただ遊びの道具にするだけではなく、実や種が風や人・動物などで運ばれて次への新しい芽となることにも気づきを向けられるとよい。実際、小学校生活科教科書の副読本（1年生対象）の啓林館『わくわくいきいき せいかつたんけんブック』（pp.16-17）には、「あきの みや たね」という頁に、カエデの種や松ぼっくりにある種が「かぜにはこぼれて」種が広がる例として紹介されている。

そこで本研修では、参加した教員がまず興味・関心を抱けるように、風によって運ばれる種を「飛ぶ種」として紹介する時間をとった。

とくに重要なのは、こうした「飛ぶ種」について、教員がただの「知識」だけで終わらせるのでは

なく、身近な環境に実際にあるということ実際の授業でも子どもたちに実物を見せながら紹介できるという視点を持ってもらうことである。

資料6, 7は研修で用いた実際のスライドである。会場校となる小学校の近くの公園のほか、どのようなところで飛ぶ種が採取できるかを示すことで、参加教員がそのような視点を持てるように考えた。

なお、実際に飛ぶ種としてその飛ぶ様子や形状を紹介したもの、そして実際に校区内に存在することが確認された種は以下のとおりである。

【紹介した種】

タンポポ・マツ・ニワウルシ・アオギリ・ラワン・カエデ

【校区内に存在した種】

タンポポ・マツ・ニワウルシ・アオギリ・カエデ

そのうち、実際に観察した種（どんぐり公園に存在した種）は「カエデ」の種である（資料8）。



資料8 カエデの種

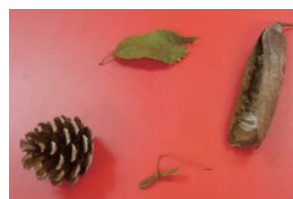
このように、上述の生活科研修の目的①、②にあるように、実際の校区内で、現地で調達できる教材に着目することで、参加教員が小学校で実践をする際に、準備があまり必要ない状態でも、より充実したフィールドワークが行えるようになるのである。

（4）諸感覚を意識させ、言語活動にむすびつけるための工夫

次に、生活科研修の目的③、④を意図した活動の設定について紹介したい。それが「ブラックボックス触感クイズ」である。

この活動の詳細な流れは以下のとおりである。

- ① 各自が持ち帰った素材を1人1つ選ぶ



- ② 班全員の素材を黒ビニール袋に入れる



資料6 会場校の近くの公園を散策することを示すスライド



資料7 会場校の校区内にある飛ぶ種の説明スライド

- ③ 隣の班と交換する
- ④ 袋の中身は覗かずに何かを当てる

まず最初に袋の外から触り、その後、難しいようだったら、袋に手を入れて触る、という2段階のヒントをもとに行う。



では、この活動の意義はどのような点にあるのだろうか。第一に、「諸感覚」を駆使し、より深く・多面的に観察することを子どもたちに求める活動であるということである。また第二に、気づきを集団で共有することによって、一人ひとりの気づきが質的に高められる。そして第三に、感覚や気づいたことを「言葉」で伝え合う機会となる。

以上の意義は、実は、先ほど整理したフィールドワークおよびビンゴシートでの教育的意図と大きく重なるものである。

実は、一般的な授業展開では、このような触感クイズを行う例は見られず、秋みつけの活動の後に、そのまま子どもにワークシートを渡し、気づいたことや今日の発見を書かせるという展開が多い。

しかしながら、今回あえてこの段階にクイズを設定したのは、自分自身で素材の特徴を深く分析したり表現できない子どもにとっては、クイズの活動を挟むことが、彼らの学びの「保障」の時間となると考えたからである。すなわち、他者とともにクイズを楽しむ過程において、彼らは自分自身の気づきや発見をより高いレベルのものにしたり、それを「他者に伝えたいという思い」をより高めることができるだろう。また、クイズを解こうとする中でそれを表現する言葉のヒントを得たりすることができる。

このように今回は、すべての子どもに学力を保障するという視点からもこの活動を重視したのである。

(5) ワークシートの検討

①子どもがワークシートを書く意義

生活科においては、上述のように、「直接経験」を豊かにすることや、自分の思い・表現を大切にすることが主眼となっている。そして、そうした思いを他者に伝えたいと感じ、他者とかかわりあう活動そのものが生活科では重要とされている。

では、活動後にワークシートを書くことは、子どもにとってどのような意味があるのだろうか。まず、活動したことや体験したことを言葉などによって振り返ることで、無自覚だった気づきが自分の中で明確になる。そして、書いたワークシートを交流

することで、子どもそれぞれの気づきを共有し、それらの気づきを相互に関連付けたりする。その新たな気づきが次の学びにつながる。

このように、生活科でそうした思いを十分に育て、かつ深めていくためには、ワークシート等で「書かせる」という活動を入れていくことが有効である。

②教師がワークシートを見る視点

また、ワークシートに書かせることは、教師にとっても子どもの学びの足跡を見ることができると、非常に有効である。すなわち、一人ひとりの子どもが何に気づきを持ったのか、また学習の経過によってどのように学びを深めているのかを見取ることができる。

評価におけるルーブリックの意義

- ・どんな姿になっていればAなのか？
 - ・どんな作品がAなのだろうか？
 - ・それらにはどんな項目があるだろうか？
- ＝これを議論することで
育てたい子どもの姿(=目標)が見えてくる
- ↓
- 授業の中身(活動)や手立てを考える

フィールドビンゴ ワークシート

資料9 ワークシートのA評価を考えるための研修スライド

ただ、実際にどのように、何を見取ればよいのかについて、研修に参加した現場教員からは不安を感じているという声があった(6月の研修のアンケート結果)。そこで今回の研修では、生活科の評価をどうしたらよいのかという視点から、ワークシートの評価を例として議論することにした。

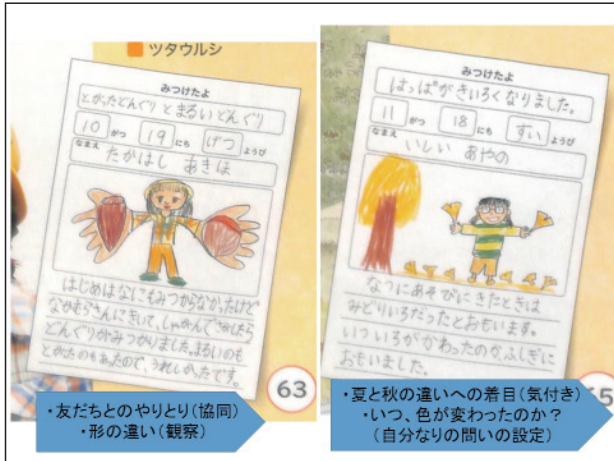
研修では、「どんな姿になっていればAなのか?」「どんなワークシートが書ければAなのだろうか?」を考え、グループで意見を出してもらい、全体で共有した。教師が願う姿や評価するポイント・項目を具体的に議論することで、生活科における育てたい子どもの姿(=目標)が見えてくるからである。

その後、教科書で示されているワークシートの例を挙げ、その特徴を示していった。その特徴はすなわち、求められる生活科の目標であり、かつ、評価の観点ともなるからである。

研修で示した、ワークシート例の特徴を書き出すと、以下のとおりになる(「 」は書かれている言

葉をそのまま抽出したものである)。

- ・「とがった葉っぱ」、形の違い(観察)
- ・「嬉しかった」(気持ち)
- ・自分の絵(自分にひきつけている)
- ・虫は、与えた餌よりも、つかまえたところの葉をよく食べる(思考・判断・表現)
- ・友だちとのやりとりで学んだ(協同)
- ・夏と秋の違いへの着目(気付き)
- ・「いつ、色が変わったのか?」という問い(自分なりの問いの設定)

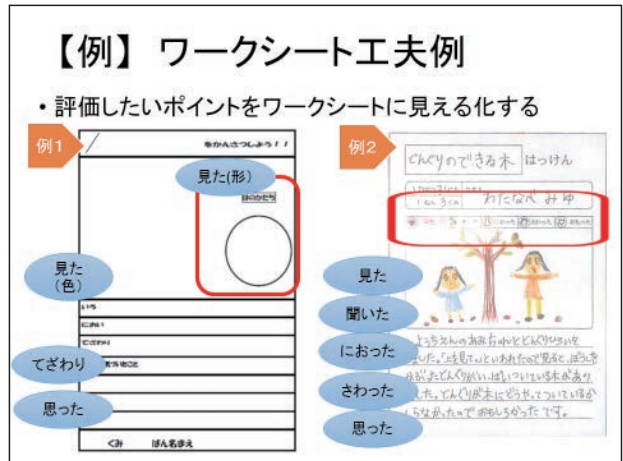


資料10 教科書（東京書籍、平成27年度版、p.63、p.65）におけるワークシート例を載せたスライド例

これらの視点を整理すれば、諸感覚における気づきを表していること（さらに様子を表すオノマトベが豊富）、自分に引きつけて思考していること、自分なりの問いや考えを表現していること、友達と協同で学んでいることなどが挙げられている。

では、こうした子どもの目指される姿を引き出すには、子どもの主体性に任せたままではなく、教育的介入としての適切な働きかけが求められる。では、そうした教師の働きかけはどのようにあるべきだろうか。

研修では、その一つの答えとして、フィールドワークにおけるビンゴシートがあることを示した。そしてさらなる提案として、そのような子どもの気づきを高めるためのワークシートを工夫して作成することが、子どもの学びを促す教具になることを示した（資料11）。



資料11 子どもの気づきを促すワークシート工夫例を示したスライド

このように、生活科の活動のなかで育てたい姿を見据えること、（それはすなわち生活科の目標を明確に位置づけることとである）、そして児童がそうした姿に到達するためには、教師として授業の中身（活動）や手立て（ワークシートなど）を考えることが重要であることを強調して、研修を終えた。

4. 生活科研修の成果と課題

(1) アンケート結果（数値評価）

それでは、本研修は現場教員にどのように受け止められ、どのような意見があったのだろうか。以下に示したい。

①回答数 計18名（小学校13名、幼稚園5名）

②質問項目と回答

1. 本日の研修内容は充実していましたか。

「そう思う」 17名 (94%)

「どちらかと言えばそう思う」 1名 (6%)

「あまりそう思わない」 0名 (0%)

「そう思わない」 0名 (0%)

2. 本日の研修の成果は、今後の生活科の授業に活かせるものでしたか。

「そう思う」 17名 (94%)

「どちらかと言えばそう思う」 1名 (6%)

「あまりそう思わない」 0名 (0%)

「そう思わない」 0名 (0%)

このように、「そう思う」と回答した教員が94%を占め、「どちらかといえばそう思う」を含めれば、すべての参加教員が積極的な評価をしていた。

(2) アンケート結果 (自由記述)

それでは、参加教員はどのような点で研修が充実していたと感じたのだろうか。以下に特徴的な自由記述を載せてみたい(資料12、資料13)。

資料12からは、教師の教材研究の視点として、諸感覚を使って身近なもの・ことを味わうこと、そして教師自身が身近な素材を教材として楽しんだことが見て取れる。簡素な準備であっても、子どもたちの身近な環境を活用して授業を展開できることへの教師の気づきが書かれている。そして何よりも、教師自身が理科や生活科における教育内容(飛ぶ種)に興味を持ち、楽しんでいる姿がある。指導に

《教材づくり・環境整備の視点》

・育てたい子どもの姿(教師の意図)から教材や環境を準備していくのは、幼稚園でも同じで、とても大切だと実感しました。

《諸感覚を意識する視点》

・見たり、感じたり、気付いたり、自分で考えたりする幼稚園での学びがこのように生活科につながって、さらに学びを深めていくのだなと思い、勉強になりました。
・生活科の授業は楽しいけど、とても難しいと思っていました。まずは、教師が楽しまないダメなんだと感じました。五感をフルに使うと、普段気付かなかったことにも気付きました。

《教師自身の学び・楽しさ》

・プロペラのように飛ぶ種など、知らないことがたくさん知れ、楽しかったです。子どもたちとも見つけられればと思います。小学校の生活科の授業が、具体的にどのようにされているか知れたことも勉強になりました。
・飛ぶ種など、くるくる回る様子が、とってもおもしろかったです。子どもたちと行なえたら、すごく喜ぶだろうなという内容のもので、私も楽しめました。

資料12 研修後アンケートの自由記述①

《生活科の目標・評価、見るべき視点》

・いつもワンパターンで反省。はっきり視点が分かってくれました。
・生活科の授業は、まだしたことはありませんが、子どもの生活や気づきを中心として、学習が展開されているのはとても面白いと思いました。評価のポイントについてもよく分かりました。
・とても具体的に教えていただき、分かりやすかったです。特に、ピングは私自身も楽しむことができました。ピングをすることによって、身に付けさせたいことが、ピンポイントで分かるということで、ぜひ活用させていただきたいと思いました。
・実際に公園に行って、見る視点がたくさんあることが分かり、子どもを連れて楽しみたいと思いました。ありがとうございました。

資料13 研修後アンケートの自由記述②

自信がないからと理科や生活科を敬遠しがちな教員の実態を少しでも改善させるためには、このような研修の内容が有効であるといえる。

また、資料13には、生活科がどんな視点で子どもを育てる教科なのかを具体的に理解し、子どもとの活動でのイメージがつかめたという意見がみられる。子どもとともに楽しみたい、という声が多く書かれていることから、学校(幼稚園)現場で「再現したくなる研修」として評価されていることがわかる。

また、子どもの育てたい姿がすなわち評価のポイントとなることもあえて記述されるほど、評価が教員にとっての不安の種であったこともうかがえる。生活科の目標や評価の議論について一方的に講義形式で伝えるのではなく、生活科の目標としてあるべき子どもの姿が具体的に示せたことも、今回の研修の高い満足度につながったといえる。

5. おわりに

本稿は、生活科における教員研修において、身近な教材を使うことで、研修後の教員が自分の小学校現場に持ち帰り、再現したくなる研修の開発・実践について、大阪市で展開された生活科研修をもとに検討を行ってきた。

本研修では、①授業のための準備が簡素であること、②現地調達できる教材を使うこと、を目指して、さらに生活科の重要な視点として③実感を伴った理解を促すこと、④言語活動につながる生活科、という視点を含めて、授業づくりの力量を参加教員が高められることを意図して行った。

研修では、小学校の校区にある公園でフィールドワークを行い、そこで調達できる身近な教材を用いて、実際の生活科の授業を想定した実践的な研修を行った。さらに教師からの適切な働きかけの一つとして、工夫された教材(ワークシート)や活動を紹介し、生活科で育てたい子どもの姿(すなわち目標と評価のポイント)を具体的に理解できるようにした。

その結果、生活科とはどのような教科なのか、子どもの何を育てる教科なのか、どうやって授業を行うのかといった参加した教員の不安や知りたいと感じている思いに即した内容で、かつ、参加者自身が実感を伴った学びを展開することができた。そして、現場に持ち帰って子どもたちと一緒に楽しみたい、という声があるように、各参加者が自身の学校(幼稚園)現場で再現したくなる研修として高い評価を得られたのである。

理科や生活科において、次期学習指導要領で求められる資質・能力を高める授業づくりのための研修が模索されている今、本研修は、そもそも生活科はどのような資質・能力を高める教科なのかをおさえ、かつ子どもたちの思考をうながすための教師の働きかけを検討する機会となった。これらの視点は今後の研修として非常に重要なものとして位置づけられるだろう。

なお、今後は生活科の個々の単元だけでなく、生活科の2年間、あるいは理科や社会科につながる視点から、教員が系統的な視点をもって授業づくりを行う力量をつけるために、研修の内容や方法を考え

ていきたい。

- i たとえば、教員のそうした実態については以下の調査報告等で示されている。山本剛「(調査報告) 小学校教員の理科教育に関する意識について—小学校教員の理科教育に関するアンケート調査の結果から—」『奈良県立教育研究所研究紀要(平成26年度)』第22号、2014年、pp.1-10。
- ii 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』2008年、pp.63-64。
- iii 東京書籍「生活科年間指導計画作成資料」(平成27年度版) p.8。(https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/keikaku/seikatsu.htm)
- iv 同上。

A Proposal of a Practical Training for Teachers Using Hands-on Materials
: The Program of Teacher Training in Living Environment Studies in Osaka

AKAZAWA Masayo*
FUKUOKA Ryoji**

Abstract

This paper focuses on the practical training program for teachers in the Living Environment Studies in Osaka city that we developed. The program is designed to focus on teaching materials which teachers can find in and around in their school districts. By introducing these hands-on teaching materials, we think that teachers are willing to use or arrange similar teaching materials in their classrooms. Moreover, we intended teachers not only to know the better teaching methods but also to understand the purpose of the subject deeply. The result of questionnaire shows that teachers are satisfied with the program and have more interests and motivation in teaching the subject.

Keywords:

Practical Training for Teachers, Science, Living Environment Studies, Study on Teaching Material, Realistic Understanding

* Osaka Seikei University, Faculty of Education, Associate Professor

** Osaka Seikei University, Faculty of Education, Lecturer

■ 論文

社会が求める教師像について ～教員に求められる資質能力からの考察～

加藤 博之*

1. はじめに

現在の教育現場では、数多くの教育課題に直面しており、学校の教師に求められる職責の範囲の拡大に伴い、資質能力も要求が過重とも言える現状を見せている。例えば、「いじめ」「不登校」「暴力行為」「児童虐待」といった生活指導面への対応から、道徳の教科化や小学校での英語教育の教科化、インクルーシブ教育の推進、キャリア教育や他にも授業のIT化やプログラミング教育、主権者教育の導入、そして保護者対応の困難さ、精神疾患による休職者の増加、後を絶たない教師の不祥事など、現代の学校教育に求められる課題は、枚挙に暇が無いほどである。そして、常態化している「学力」「体力」の向上に対する待ったなしの期待など、学校そして教員に対する圧迫感は、膨張の一途とも言える大きいものがある。

この背景には、教育効果そのものが教師の力量、いわゆる資質能力に負う側面が大きくあり、今の時代に求められる教育内容を実現するには、教師の資質能力の向上が何よりも大きな役割を担うものであることに他ならない。

元々、日本の社会が求める「教師像」は、かつて「聖職」と呼ばれた時代があったように、教育に対して身を粉にして働くことが美德であり、使命であると捉えられていた時代があった。その影響を受けて、OECD（経済開発協力機構）の中でも教員の勤務時間が極端に長く、諸外国に比べて非常に職務内容が広範囲であるという点を考えると、「聖職」と呼ばれていた時代の教師像が現在においても未だに影を落としているとも捉えられる。

全国の公立小・中学校で働く教員数は、約92万人に達する。しかしながら、団塊の世代であるベテラン教師の大量退職が始まっており、教員の世代交代が著しい。関西の中核市では、経験年数が10年未満の教員が、全体の60%を超えるという実態もある。正しく日本の教育の一大転換期であり、求め

られる教師像の内容を明確にしておくことが、今後、教師を目指す学生にとっての道標ともなる。

本論文では、教員に求められる資質能力が、一般的にどのように考えられているのかを考察することから、現代において求められる教師像とはいかなるものかを論じる。

2. 文部科学省の示す教師像

まず、国の考える教師像について述べる。文部科学省は、これまで約30年に亘り、各種の審議会において教員に必要な資質能力について議論され、その時々において答申されてきた。その背景には社会の変化やそれに伴った教育改革の流れに影響されたものであった。過去の答申の内容を振り返ることで、文部科学省の求める教員の資質能力、そして教師像を考察する。

まず、1997年の教育職員養成審議会第一次答申において、「いつの時代にも求められる資質能力と、変化の激しい時代にあって、子ども達に「生きる力」を育む観点から今後特に求められる資質能力」について示された。

この答申の示す教員の資質能力は、現在までの求められる教員の資質能力の基盤となっている。

その後、2004年には、それまでの審議の内容をまとめ、「魅力ある教員を求めて」というパンフレットを作成して、教員に求められる資質を次のように示した。

- いつの時代にも求められる資質能力
 - ・教育者としての使命感
 - ・人間の成長・発達への深い理解
 - ・幼児・児童・生徒に対する教育的愛情
 - ・教科等に関する専門的知識
 - ・広く豊かな教養
 - ※これらに基づく実践的指導力
- 今後特に求められる資質能力

* 大阪府教育委員会

- ① 地球的視野に立って行動するための資質能力
 - ・地球、国家、人間等に関する適切な理解
 - ・豊かな人間性
 - ・国際社会で必要とされる基本的な資質能力
- ② 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力
 - ・課題探求能力に関するもの
 - ・人間関係に関わる資質能力
 - ・社会の変化に適応するための知識及び技能
- ③ 教員の勤務から必然的に求められる資質能力
 - ・幼児・児童・生徒や教育の在り方についての適切な理解
 - ・教職に対する愛着、誇り、一体感
 - ・教科指導、生徒指導のための知識、技能及び態度

また、文部科学省が示す教師像として、2005年10月26日中央教育審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」において、「優れた教師の条件」として、次のような3つの要素が重要であると示した。(以下は要約)

1. 教職に対する強い情熱
教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など
2. 教育の専門家としての確かな力量
子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など
3. 総合的な人間力
豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと

このような教師像が示された背景には、1990年代の教育改革、いわゆる「ゆとり教育」が学力低下を招くこととなったという批判から、元々示されてきた「生きる力を育む」という概念を継承しつつ、変化の激しい時代に変化に対応した教育活動を行う必要があり、教師像の確立が不可欠となった。

また、「教職は、日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であり、このため、教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている。教員を取り巻く社会状況が変化し、学校教育が抱える課題も複

雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められているものと考えられる。」と提言されている。

このことは、2012年8月の中央教育審議会答申においては、学校が抱える多様な課題に対応することや、新たな学びを展開できる実践的な指導力を身に付けるには、教員自身が探究力をもち、「学び続ける教員像」の確立が必要であることと提言されることへと繋がっている。

つまり、ここで示された教師像は現在も受け継がれ、余り大きく変わるものではない内容となっている。

このような文部科学省が求める教師像は、非常に広範囲に及ぶ内容であり、専門職としての資質だけに留まらず、社会人として、そして人としての在り方にまで言及されている。しかしながら、これらの答申の背景には、大学における教員養成課程や教員研修が、どのような方向性をもって行われるべきかを指し示すことが大きな主眼ともなっており、残念ながら、教育現場の教師一人一人が具体的なイメージをもつためのものとは言い難い。

そこで、教師像がどのような内容で学校現場に示されているかを考えるとき、各自治体の教育委員会(本論では都道府県・指定都市の教育委員会とする)が教員採用選考試験の募集要領等に記載された教育委員会が求める教師像を考察することで、一端を知ることができのではないかと考えた。

3. 各自治体が求める教員像

各自治体の教育委員会が教員採用選考試験を実施に当たって作成する募集要領には、求める教員像が明示されている。

文部科学省が2010年度に実施された教員採用選考試験の募集要項等に記載された教育委員会が求める教員像を調べた内容を以下のようにまとめている。(※1)

- 教科等に関する優れた専門性と指導力、広く豊かな教養など (66自治体中61自治体)
- 教育者としての使命感・責任感・情熱、子どもに対する深い愛情など (66自治体中61自治体)
- 豊かな人間性や社会人として良識、保護者・地域からの信頼など (66自治体中40自治体)

(その他)

- ・組織の一員としての責任感や協調性があることや、円満な人間性が築けること
- ・社会の変化による課題や、子どもの変化を把握し、解決できること
- ・心身ともに健康であること
- ・高い倫理観
- ・積極性やチャレンジ精神
- ・郷土愛 など

この内容は、2005年に中央教育審議会答申が示した3つの要素に基づくものであり、各教育委員会が文部科学省の示す教師像に従って掲げていることが伺える。すなわち教師像、そして求められる資質能力には大きな変更はないものと考えられる。

ちなみに来年度（2018年度教員採用試験）の各都道府県・政令市の実施要領を確認したところ、2010年度の実施要領と変更がない自治体は、67自治体中41自治体（2012年4月に熊本市が新しく政令市として加わった）であることがわかった。また、変更があった自治体も一部文言修正に留めていた。このことから、資質能力の捉え方は、固定的に捉えられている傾向が強いことがわかる。

ただ、その中でも、これまでとは一味違った表現や文言も見られた。

例えば、

- ・「沖縄の自然、歴史及び文化に誇りを持ち、多様性を受容し、グローバルな視点を兼ね備えた教員」（沖縄県）
- ・「チーム学校の一員として、教育を創造する教員」（横浜市）

というように、郷土愛を強調した「沖縄の～」の表現や「グローバル」、「チーム学校」等の文言は、これまでにはほとんどみられないものであった。そういう点からは、文部科学省の示す教師像を基盤に置くものの、各自治体の独自性や教育界の「今」をもっと反映した内容にすべきではないかと考える。

そして、少なくとも教員採用の際だけに掲げるのではなく、現場の教師一人一人が常に教師像を認識しながら日々の教育活動を行うことができるような教師像にすべきである。

4. 新しい視点から教師像を考える

前述したように、文部科学省は「魅力ある教員を求めて」で教員に求められる資質として「いつの時代にも求められる資質能力」「今後特に求められる資質能力」と2つに分類して示して、あるべき教師

像を示している。しかしながら、網羅的に言うのは簡単であるが、実際に教育現場の教師一人一人に定着するためには、もう少し簡潔に、焦点を絞った明示の仕方が望ましいと言えよう。

次に、現在の学校現場で求められている資質能力の内容を具体的に示しながら、今求められる教師像について述べる。

(1) 教育への情熱と責任感をもつ教師

上記の都道府県・政令市が掲げる教師像を考察したとき、文部科学省が示す資質能力のうち、「教育愛」「情熱」「責任感」は殆どの自治体が採用している。つまり、教師としての基盤となり、いつの時代にも求められる資質能力と理解できる。もう少し厳しく言えば、改めて示す必要もない大前提と受け止められる。（ここでは、「教育愛」と「情熱」を同意義として「情熱」として示した。また、「責任感」は「使命感」とも言い換えられるものと加えておく。）

ただ、ここで示す「情熱」や「責任感」の内容は元々非常に抽象的で、定義しづらいし、評価も難しい。つまりは「情熱」や「責任感」は、一人一人の教師が内面で育むものであり、教師を志した時点で、既に備わっていなければならない資質能力であるともいえる。

かつて、学校の教師が不足していた戦後から高度経済成長期に言われた「でもしか先生」という言葉が流行った。いわゆる消極的な動機から教師の職に就いた、無気力で不活発な教師に対する蔑称である。このような呼び方が横行した時代には、教師に対する評価は当然のことながら低いものであった。

また、「学校の荒れ」が全国的に広がり、大きな社会問題になった頃には、荒れを沈静化することに力点を置くために、生徒指導に力量のある教師が必要視された。例えば、人気のあったテレビ番組で「3年B組金八先生」（1978～2011）や「熱中時代」（1978～81）、「スクールウォーズ」（1984～85）などに代表されるように、熱血漢の教師で、昼夜を問わず問題の抱える児童や生徒にも体当たりでぶつかっていくような教師が教師像のモデルとして取り上げられた時代もあった。

どちらの場合も、当時の社会を反映した傾向が顕著に現れており、正しく求められる教師像とは言いがたい面があるが、それでも何とか教育の質は保たれてきたという事実もある。

現代の教職が置かれている状況は、当時とはかなり違っている。何より教師になるには、かなりの難関をくぐり抜けなければ就くことはできない。ま

た、就いてからも、初任者研修に始まり、5年次研修、10年次研修と節目での研修が義務付けられ、資質の向上を求められる。また、どの自治体においても教員の評価制度が定着し、なかには評価結果を給与にも反映させる自治体が出てきている。その他にも2009年度から教員免許更新制度が施行され、教師の質を一定保つ仕組みが取り入れられたことから伺え、社会全体の厳しい視線にも晒されている。

その上、保護者の高学歴化が進み、教師に対する評価が「良い」「悪い」で明確に区別される傾向もあり、かつてのような教師に対する寛容さは見られない。

そういった状況を鑑みたとき、「情熱」や「使命感」が醸成されないままに教職に就いたとき、本人にとっては勿論のこと、まず子どもたち、そして保護者にも多大な不利益が生じることを肝に銘じておくことが必要である。また、「情熱＝強い思い入れ」だけに囚われるならば、後述する専門職として、教育のプロとしての自己研鑽までに至らず、自己流ばかりに固執してしまう傾向が往々にして見られることも忘れてはならない。

いずれにしても、「情熱」や「使命感」の大切さは、教師が絶えず自覚していることが大切である。

(2) 教育のプロとしての自覚をもち、授業力の高い教師

1966年のILO（国際労働機関）とUNESCO（国連教育科学文化機関）による「ILO/UNESCO教員の地位に関する勧告」により、「教員は専門職とみなされるべきである」と明言された。

この勧告によって、教職という仕事が、一定の資格を持ち、相応しい専門的な知識の習得のもとで行われる仕事であると規定されたことは、大きな意義がある。ここで示している「教育のプロ」と呼ぶことも専門職としての自覚を醸成できているかに起因するものである。

そこで、教師という職業が専門職であるという前提、言い換えれば「教育のプロ」という視点に立った時、社会からの教育に対する要望の最たるものは何なのかという点が課題でもある。

教師の業務内容は多岐に亘り、何が一番重要なかの定義づけは難しいところではあるが、本稿では「授業力」が専門職と認められる所以たるところではないかと捉える。つまり教師の本来の仕事の中核をなすものは授業であり、正しく専門性を発揮する場である。それ故に確かな授業力を身に付けることが、教師像としても必須の条件であると考えられる。

最近の学校現場は、一時期の学校の「荒れ」も落

ち着きを見せ始めると同じくして、「ゆとり教育」による学力の低下が指摘され、ゆとりからの脱却の方向で教育内容の見直しが具体化されてきたことから、学力の向上に重点が置かれている現状がある。それ故に、教師に求められるのは質の高い授業の提供である。とりわけ、「全国学力・学習状況調査」つまり全国学テの結果が公表されるに至っては、全国の教育委員会が成績の向上に関する施策を実施し、少々過熱気味になっている。

このような最近の教育現場の変化が激しい時こそ、改めて授業力の向上に焦点を置いて、教師の全般的な指導力の向上に繋げていくことが大切である。つまり、「教師は授業で勝負」「教師は授業が命」と言い古されてきたが、正しく現代においても授業力の確かさこそが教師の必須条件であることを言い当てる言い方である。どれほど子どものことが好きで、子どもとよく遊び、部活動の指導にひと際熱心であっても、それは本来の職責を果たしているとは言い難い。確かに教師には授業以外にも広範な職務内容があり、それらをトータルとしてやりこなせることが教師の役割であり、いわゆる「指導力」と捉えられる。しかし、本来は、授業力をどれくらい高めているかによって教師の力量が推し量れるものと言える。

教師自身が「教育のプロ」としての確かな自覚を持ち、質の高い授業として、子どもたちが「わかった」「できた」という成就感を持てる授業を創造し、提供することに注力することを認識することが大切である。

それでは現状はどうかと言えば、教師の授業力向上が大きな課題であるとの認識は広く共有するとともに、特に小中学校次期学習指導要領の改定で提示されている「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、いわゆる「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」への取組がスタートしたばかりである。今後、次期学習指導要領の完全実施に向けた授業改善の取組は、加速度的に進むであろうし、教師一人一人の意識改革が期待される場所である。

ただ、大きな問題点は、これまでも指摘されてきた指導力不足の教員の問題である。「担任をさせると保護者からの苦情が絶えない」「生徒が授業内容を理解できない」「教科書が終わらない」他にも勤怠の面等で、指導力不足と認定された場合は、研修が義務付けられて、改善されない場合は分限処分に至る場合もある。

文部科学省が「指導が不適切である」と認定する内容は、①教科に関する専門的知識、技術が不足し

ているため、学習指導を適切に行うことができない場合、②指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない場合、③児童の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない場合、というように定義されている。つまりここでも明確なように、授業力が一番の判定基準となっている。

平成27年度に指導力不足として認定された教員の数は126名であった。(※2) 最近の3年間は、毎年120人～130人で推移している。また、分限免職者は3名前後である。公立教職員の在籍数が約92万人とすれば、これらの数値を多いと見るか、少ないと見るかは判断に悩むところである。なぜならば、この結果はあくまでも教育委員会が指導改善の研修が必要と判断した数であり、そこまで至らなくとも潜在的な指導力不足の教員の数はこれの何倍もの数になるものと、教育現場の実情からは推測できる。

教師が評価される一番中核となる資質は、何といっても授業力である。それ故に、新任研修、2年次研修を義務付けて、OJT（オンザジョブトレーニング）を活用したり、全都道府県・指定都市の67教委で導入されている教職員評価(※2)においても、最低年1回の公開授業を義務付けるなど、授業力に焦点を置いた内容となっている。また、関西の中核都市では、児童・生徒、保護者の授業アンケートを取り、教職員評価に繋げている教育委員会もある。

何よりも教師がプロとしての自覚をもち、質の良い授業を提供できるだけの力量を備えることに注力することが求められるところである。

(3) 専門性を高める自己研鑽を続ける教師

現代の教師に求められる仕事は、質・量ともに増加の一途である感は否めない。「1. はじめに」で述べたように、「いじめ」「不登校」「暴力行為」「児童虐待」といった生活指導面への対応から、豊かな心の育成が求められる道徳の教科化やグローバル社会に対応した小学校での英語教育の教科化、インクルーシブ教育の推進、キャリア教育や他にも授業のIT化やプログラミング教育、主権者教育の導入。そして、新学習指導要領によって推し進められている探究学習（主体的・対話的で深い学び、アクティブラーニング）等、待ったなしの対応が迫られる課題が多くあり、教師の専門性の向上が求められている。

このような近年の現状を受けて、都道府県・政令市の教育委員会（67区市）では採用時において、

専門性を持つ、能力の高い人材を優先的に採用するように改善を図っている。

例えば、教職経験者（臨任・講師・非常勤を含む）を優遇するのは全ての教育委員会で行われ、各自治体が開催しているいわゆる「教師育成塾」生にも優遇する自治体もある（9区市）。また、英語の資格をもつ者（英語科の教員免許や英検・TOEFLなど）についても加点制度などを多くの自治体（53区市）が実施している。他にも司書教諭や特別支援教育の資格、スポーツや芸術での実績や技能によるもの（46区市）、民間企業等勤務経験によるもの（42区市）、国際貢献活動によるもの（7区市）など、多岐に亘って採用時から様々な能力を期待する傾向が顕著である。(※3)

それに伴って、大学の教員養成課程においても、大学生が数か月から1年程度、小中高校に通い、学校の業務を体験する「学校インターンシップ（学校体験活動）」を採用する大学がみられる。教育実習の場だけでなく、長期間、授業だけでなく行事や部活、保護者対応まで、できるだけ学生の間で学校現場の風土や業務に慣れ親しませるとともに、早い段階で教師の適性を見極められるようにしている。正式には2019年度から制度化される見通しであり、文部科学省としては単位としても認定できるように改めることを予定しているが、前述のように大学の一部では既に実施されている。

つまり変化の激しい現代社会にあって、教育も例外でなく大きく変貌しているわけで、その流れに乗るためにはあまり猶予はなく、乗り切れる教師でなければ職責を果たせないということである。

特に、グローバル化が進み、小学校低学年からの英語教育が行われ、2020年からは高学年での教科化。そして中学・高校の英語科担当教員の資質向上（英検準1級の取得を目指すなど）など、求められる点は厳しい。

他にも、ICT教育の進化で、機器の取り扱いの技術習得は必須である。PCの活用は当然のことで、電子黒板、タブレットなどを使いこなせるスキルが求められており、そうしないと授業の効率化が図れず、子どもたちにとってもわかり易い授業づくりには欠かせない。また、必修化となるプログラミング学習の指導も困難になる。

また、小中学校での道徳の教科化も、教師の力量が試される場所である。特に、教科専任制である中学校の教師にとっては、道徳の時間の充実は大きな課題であるともいえる。

そして、新学習指導要領が掲げる「主体的・対話的で深い学び」ができる授業形態への授業改善も大

きなハードルである。これまで、教授主体で、一問一答形式の授業を行ってきた教師では通用しないわけであり、教師としての適性が問われることとなる。

ただ、専門性を問われるのは授業だけとは限らない。一つには、「体罰・暴言」を起こさない、「いじめ」を許さない学級づくりと早期発見・迅速対応、「不登校」の児童・生徒に寄り添えるといった、「鋭い人権感覚をもち、子ども理解に優れている」教師であるための研鑽が大切である。

二つ目は特別支援教育、そして発達障害への深い理解を示せる教師である。インクルーシブ教育の推進と、発達障害と診断される児童・生徒の増加は、現在の教育現場の大きな課題である。正しい理解と対応が求められ、研修の積み重ねが何よりも重要である。

教師が学ぶことを止めた時、教師としての成長も止まる。その意味では、自己研鑽を惜しまず、向上心をもつ教師であることが必須である。いろいろな新しい専門的知識や指導技術は、待ったなしの状況であり、特に現代社会のように、科学技術が日進月歩で、情報が溢れかえっている今日では、教育の世界も例外に漏れずその影響を大きく受ける。それ故に、常に子どもたちにとって何が必要で、最善の利益となるのかという観点で、学び続けていく教師であることが望まれるのである。

(4) 困難を乗り越えるたくましさのある教師

教師が担う仕事の内容は、これまで述べてきたように多岐に亘り、「ここまで」と簡単に終わりを定めることが難しい面が多くあるのが現実である。「子どものため」という思いが先行し、公私の区別なく、時の過ぎるのも忘れて仕事に没頭する教師も稀ではない。また、それが美德とも捉えられてきた側面もある。今述べたような仕事のあり方は、教職という職の特性とも言え、前述した教師像として掲げられてきた教師の「情熱」や「使命感」の基盤でもある。そして、このような自覚を持つ教師の存在こそが教育を下支えしているのも事実である。しかしながら、近年にいたっては、大きな課題も生じている。

一つには、最近クローズアップされている、教師の長時間労働の問題である。もともと諸外国と比較しても日本の教師の勤務時間の長さは突出しており、2013年のOECD国際教員指導環境調査の報告によると、日本の教員の週当たりの勤務時間は53.5時間で、参加国平均38.3時間を大きく上回り、参加国中最長であった。そこで平成29年6月の中

央教育審議会の総会では、学校現場における働き方改革の具体案を検討するように文部科学大臣が諮問した。とりわけ、中学校の部活動における時間が大きな要因であることも合わせて指摘されるところである。教員の中にはバーンアウト、いわゆる燃え尽きてしまって、途中退職する教員も少なからずいる現状も垣間見られるのである。

勿論、長時間勤務の状況を改善するための努力は必要であり、ワークライフ・バランスという観点からも、国や各自治体の早急で効果的な対応策が求められている。しかしながら、特効薬のような対策もなかなか見当たらず、更なる大きな課題ではある。

また反面、元来教師の仕事の範囲が広い事は周知の事であり、これによって長い間教育の質が保たれてきたのも事実である。その意味からすれば、教師の仕事はかなり負担の大きい仕事であるという認識の下で職に就くことも必要である。

もう一つには、教職が精神的な負担が大きい仕事であるという点である。その実態は、精神疾患によって休職に至った教員数をみればよく分かる。

文部科学省の調査(※2)では、2015年度の病気休職者数は8405名で、そのうち精神疾患による休職者数は5078名であった。実に病気休職者数の60.4%を占めており、過去10年間を見ても、非常に高水準にあり深刻な状況が続いている。ただ、ここに加わっている数値は、休職に至った数値であり、休職まで至らない場合を含めると、実態はもっと広がっていることが推測される。

この状況からわかるのは、教師にはメンタルヘルスが重要であり、業務の量と質の困難化や職場環境と人間関係のあり方の問題などが、背景にあるということである。

多岐に亘る教師の業務の中でも、保護者対応の困難化は大きな課題である。10年ほど前から、「モンスターペアレンツ」という言葉が、社会一般に広がり、教育現場の大きな問題の一つとして取り上げられる機会が多くなった。保護者からの「イチャモン」が多くなり、学校が対応に苦慮するケースが多く報告されている。保護者対応が困難な場合、精神疾患を患う教師も多く、場合によっては退職にいたる場合も往々にしてある。

このように教職の仕事は多くの困難さを内包しており、業務改善の余地は多く残っているが、教師自身も困難に打ち勝てる心身ともにたくましいことが条件の一つとも言える。

(5) 職業的倫理観を持ち、コンプライアンスの意識の高い教師

基本的に、児童・生徒を指導する教師は、当然ながら「人格者」であるべきである。昔から、人を教える（教授する・教える）立場にある者は、模範とされ、高潔さも求められてきた経緯がある。かつて教師が「聖職者」とよばれていたことから理解できる。現代では、「聖職者」とまで呼ばれることはないが、それでも教師の不祥事がマスコミなどで取り上げられれば、「学校の先生なのに～」「学校の先生にもあるまじき～」といった表現で一般社会からの厳しい受け止めがあり、マスコミの取り扱い方も一般人より大きなものとなる。

このような教師という職業に従事する者への厳しい視線は、一般人がもつ「良識」という範疇を超えており、言うならば教職からくる「職業的倫理観」（「教師のモラル」とも言える。）である。つまり、一般常識、いわゆる「良識」だけに留まらず、教職に対する教育愛や使命感、責任感等に裏づけされた言動を行う意識を持ち続けることが必要である。

しかしながら、昨今の教師による不祥事の多さは深刻な状況にあり、目を覆いたくなる。文部科学省の2015年度の統計（※2）では懲戒処分又は訓告等（以下「懲戒処分等という。」）を受けた教育職員は、6320人（0.69%）であった（主として、交通違反・交通事故、体罰、わいせつ行為、個人情報の不適切な取扱い等）。前年度の9677人（1.05%）よりも減少しているものの、高い水準であることは間違いない。なかでも、わいせつ行為等により懲戒処分を受けた者は、244人（0.02%）で、前年度の205人から増加し、過去最多となっている。また、わいせつ行為等の懲戒処分の約半数は児童・生徒が対象の事象である。他にも体罰により懲戒処分等を受けた者は、721人（0.08% 懲戒処分174人、訓告等547人）で、前年度952人（0.1% 懲戒処分234人、訓告等718人）より減少傾向にはあるものの、依然として高い水準にある。

過去を振り返った時、懲戒処分等は当時もあったことと推測できるが、例えば、体罰に関しては一般社会が容認する傾向があり表面化しない場合も多くあったことが考えられる。また、個人情報については過去にはPCを使い、USBなどの記憶媒体の紛失などはなかった事例である。また、現代のわいせつ行為においても安易にスマホを使用した盗撮事案が多く、携帯電話の普及も影響している。他にも、過去には問題にならなかった喫煙による処分も、近年はかなり厳しいものとなっており、自治体によっては「停職1月」もある。

このような現状を目の当たりにすると、「職業的倫理観」は当然不可欠であるが、なかでも「コンプライアンス」いわゆる「法令遵守」の意識を強く持つ教師であるべきなのが見える。

最近の大学の教員養成段階においては、まず教師の前に一人の社会人としての一般常識を指導する面も色濃く出している。要するに、社会一般に求められる道徳性が未発達な入学生に対して、学生指導をきめ細かく行うことで、教師としての「職業的倫理観」の醸成へと発展させていくことに注力する。

また、採用後の初任者研修では、挨拶、言葉遣い、服装から、電話の応接、飲酒時の注意すべきこと等の勤務時間内外を問わない日常での過ごし方まで、広範囲に亘って社会人として、教育公務員としての心構えに言及する。実際に、「電話での物言いが悪い」「電車内で子どもの個人情報話を話している」「参観時に半パンで授業をしていた」「飲酒時に大きな声で同僚の先生の批判をしている」などの苦情が教育委員会に寄せられている。

このように、職業的倫理観、そしてコンプライアンスに対する意識の向上は急務であり、教師としての不可欠な要素である。

以上、5つの教師像を示した。しかしながら、細かい点ではまだまだ提示できる面もある。例えば、組織の一員としての自覚や協調性、協働性。そしてその基盤となるコミュニケーション能力などは、学校という共同体で働く上では必須の資質である。特に、「チーム学校」の考え方が広がるにつれて、教師の学校組織に対する帰属意識も大切な要素の一つである。

また、グローバルや国際感覚、郷土愛といった視点を取り入れた内容も有効であると考えられる。

ただ、教師に全ての面での完璧さを求めることは無理であり、上記で示した5つの教師像にまとめることで、常に意識することができるものと考えている。また、上記で示してきた教師像はこれが固定されたものではなく、あくまでも現時点で提言できる内容であり、今後も教育環境の変化に伴って、進取の精神で常に改善を重ねていくことが求められる。

5. おわりに

教育の現状について語る時、言い古された表現であるが「教育は人なり」

とよく耳にする。つまり、時代は移っても教師の質こそが教育の成果を左右するということである。それ故に、今、教育現場で抱えている様々な課題の

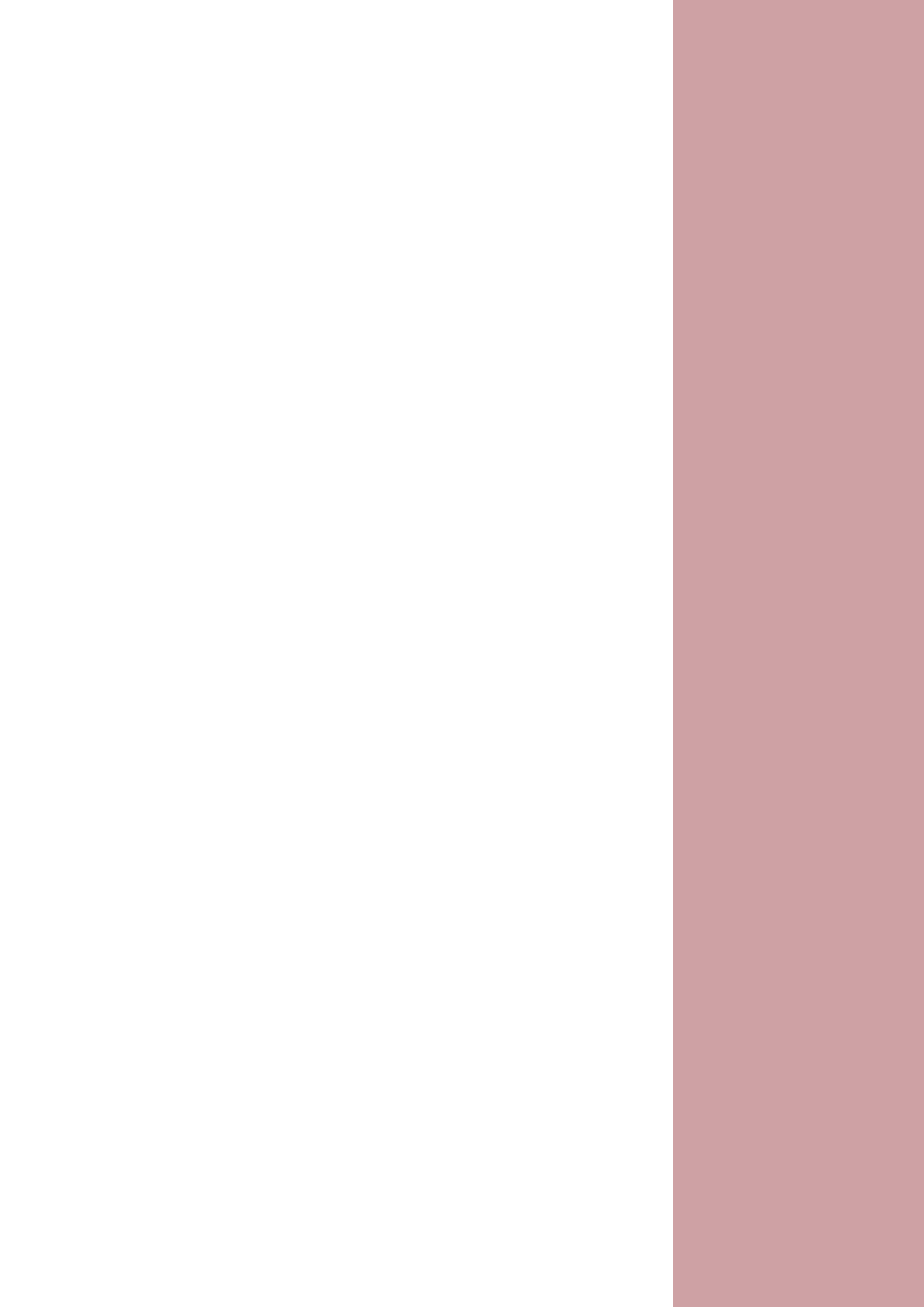
解決の鍵は、教員の資質能力の向上と密接に関係していると言え、実際に教員の資質向上に向けた方策について様々な議論がなされているのも事実である。その中でも、現状の教員養成・採用・研修の方法において改善点が必要であることは明白である。その例として、前述した通り2009年度から導入された教員免許更新制度や近年ほとんどの自治体で導入されている教職員評価システム、そして教職大学院の拡充などにもその一端が伺える。

また、2017年4月には教育公務員特例法の一部改正が行われた。大量退職・大量採用の影響により経験の浅い教員が増加する中、教育課程・授業方法の改革への対応を図るため、教員の資質向上に係る新たな体制を構築するという趣旨で、「校長及び教員の資質の向上に関する指標の全国整備」として「教職員の任命権者（教育委員会等）は、教育委員会と関係大学等とで構成する協議会を組織し、指標に関する協議等を行い、指針を参酌しつつ、校長及び教員の職責、経験及び適正に応じてその資質の向上を図るための必要な指標を定めるとともに、指標を踏まえた教員研修計画を定めるものとする。」と規定された。ここで書かれている「指標」とは、正しく教員が身に付けるべき資質能力を、教員のステージに合わせて定めた内容で、そこには目指すべき教師像がベースとなった内容が明確に表されることとなるだろう。

いずれせよ、教員の世代交代が進み、経験の浅い教員が職場に目指すべきモデルとできる先輩教員が少ない現状では、教員養成の段階から、そして教職に就いてからも自己の内面に明確な目指すべき教員像を持ち続け、力量を一定の水準に保つために、常に自己の資質能力の向上に努めることが、これからの教育を支える人材を育つことに繋がることは間違いない。

参考及び引用した資料・文献

- ※1 平成22年度 文部科学省「都道府県・指定都市教育委員会
が求める教員像」
- ※2 文部科学省「平成27年度公立学校教職員の人事行政状況調査」
- ※3 文部科学省「平成29年度教員採用等の改善に係る取組事例」
・中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2005）
・中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006）
・久富義之・長谷川裕・山崎鎮親「教育の論点」（旬報社2010）
・秋田喜代美・佐藤学「新しい時代の教職入門・改訂版」（有斐閣アルマ2015）
・新井保幸・江口勇治「教職シリーズ1 教職論」（培風館2010）
・久富義之「教師の専門性とアイデンティティ」（頸草書房2008）
・小野田正利「悲鳴をあげる学校一親の『イチャモン』から『結びあい』へ」（旬報社2006）



■ 論文

保育者養成における音楽教育 —弾き歌いオリジナルテキストを通して—

加戸 敬子*

【要旨】

保育現場での音楽とは、その機能を使って子どもの心身の発達を促すことが目的の一つである。そのためには、遊びの中で保育者が意図的に音楽を活用することが求められ、音楽表現や感性の発達と関連する音楽発達の知識とピアノテクニック、弾き歌いは必須であるといえる。保育者養成校の音楽科授業では、その限られた時間で音楽の基礎理論や、ピアノによる弾き歌いなどの知識と技術の習得を目指す、近年の入学者の傾向としてピアノ初心者、または未経験者も少なくない。本学でもその傾向は顕著である。特に弾き歌いはピアノ伴奏が自由自在に行えてはじめて、子どもの豊かな音楽表現を育み、ひいては心身の発達につながるため、個々の学生のピアノ習熟度に応じた指導やアレンジが必要となる。本稿では、保育者を目指す学生に対する幼児音楽教育の展開について探るべく、現場で求められる音楽活動に関するアンケート調査の結果について報告し、それに基づいて作成した弾き歌いオリジナルテキストの意義と課題をめぐる考察を行った。

キーワード 保育者養成、弾き歌い、子どもの歌、音楽と発達、音楽表現

1. はじめに

本学では2年間の養成期間で、音楽科目として1年次に「音楽」「器楽Ⅰ」、2年時に「幼児音楽」「器楽Ⅱ」を開設している。「音楽」では音楽の基礎理論と伴奏付け、楽曲のアレンジなど、「幼児音楽」ではリトミックの教育法を中心に子どもの音楽表現を学修する。「器楽Ⅰ・Ⅱ」はピアノ実技で、90分授業のうち15分間を個人レッスン、残りの75分間は個人練習室でティーチングアシスタントの指導により、個人練習を行う。また、入学前にはピアノ初心者を対象に複数回「ピアノアドバイス」と称した、基礎理論とピアノ個人レッスンを行っており、例年、入学者の約半数が参加する。それは、入学前のピアノに対する不安感を軽減し、授業へスムーズに繋げることを目的としている。

しかしながら、初心者にとっては規則の異なる大譜表の音名を同時に読みながらピアノを両手で演奏することがやっとなりで、それに歌を加えた「弾き歌い」は大変困難な作業である。このことがピアノに対する苦手感をより強めてしまい、実習での弾き歌いに消極的になってしまう。それどころか幼稚園、保育園の採用試験にピアノ実技試験を課す園を敬遠

してしまうことさえある。学生が意欲を持って学修し、達成感を味わえるような授業の内容と方法とは何か、2年弱という短い期間で、保育士、幼稚園教諭に必要な実践力を身につけるためにはどうしたら良いのかと、筆者らは日々試行錯誤している。そこで教材と指導方法について研究を進め、2015年に101曲の弾き歌いテキストを試作し、2016年に2巻からなる全180曲のテキストが完成した。本稿では、そのテキストの選曲と編曲をするにあたり実施した学生と実習園へのアンケートを分析し、保育現場で求められる弾き歌いについて考察することを目的とする。

2. 幼児の歌の伴奏

我が国の保育における歌の伴奏はすべてと言ってよいほどピアノによるものであり、その始まりは明治9年に東京女子師範学校附属幼稚園で歌や唱歌遊戯の活動をピアノ伴奏で行ったことによる。保育唱歌として『保育並びニ遊戯唱歌』（明治10～15年）が作成され、『幼稚園唱歌集』（明治20年）では日本で初めての官製幼児向け唱歌集が発刊された。そしてその後『幼稚園唱歌』（明治34年）では初めて

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 講師

日本人の手による伴奏つき唱歌集が完成した。

昭和31年には『幼稚園設置基準法』において、ピアノまたはオルガンの設置が義務付けられたこともあり、現在も保育室にはピアノが置かれている園が多く、歌唱活動ではピアノによる伴奏が当然のこととして現在に至っている。幼稚園の採用試験でもピアノ実技や弾き歌いを課している園も多く、保育者養成校ではピアノ技術を高めるためのカリキュラムが組まれている。

本学では基礎的な力をつけるピアノ実技の教材として「バイエル教則本」「ブルクミュラー25の練習曲」「ソナチネアルバム」等を使用し、弾き歌いは『幼児教育・保育士養成のための新編 幼児の音楽教育—音楽的表現の指導—』（音楽教育研究協会、2009）より、複数曲をレベル別に指定し課していた。しかし、保育現場で使用する音楽が多様化し、テキスト以外に必要な曲が増えてきたことに加え、先にも述べた通りピアノ初心者が増加に伴い簡易伴奏譜の検討が必要となった。

3. 弾き歌いオリジナルテキストの作成

【方法】

選曲と伴奏アレンジを検討するにあたり、保育現場での音楽に関するアンケートを実習園である166園を対象に、郵送によるアンケート調査を2014年11月に行った。質問項目は表1に示した通りである。

表1 アンケートの質問項目

①	入職前までに弾けるようにしておいて欲しい曲 必修曲と準必修曲
②	園でよく歌っている歌
③	園歌はどのような場面で歌っているか。また実習時に課題として与えているか。
④	弾き歌いをするにあたり保育者に求めることは何か

【結果】

94園（幼稚園34、保育園60）から回答が得られた（回答率56.6%）。集計結果を表2～表3及び下記に示す。

表2 質問①入職までに弾けるようにして欲しい曲

回答数	曲名
15	おべんとう・給食の歌
14	園歌、こいのぼり
11	たなばたさま
10	うれしいひなまつり、チューリップ
9	あさのうた
6	どんぐりころころ、とんぼのめがね まめまき
5	はをみがきましょう、むすんでひらいて おはようのうた、アイアイ、おかあさん とけいのうた、お正月、かたつむり せんせいとおともだち、運動会のうた 大きな栗の木の下で
4	たまばたさま
3	うみ、お正月、チューリップ
2	うれしいひなまつり、カレンダーマーチ 赤鼻のトナカイ、きのこ、こいのぼり とんぼのめがね、かたつむり、にじ まっかな秋、まつぼっくり

表3 質問②園でよく歌っている歌

回答数	曲名
20	こいのぼり
18	チューリップ
17	たなばたさま
16	おべんとう・給食の歌
15	おかえりのうた、うれしいひなまつり 園歌
12	あわてんぼうのサンタクロース むすんでひらいて
11	どんぐりころころ、かたつむり
10	とんとんとんとんひげじいさん

質問4の回答は、子どもへの関わり方、実技に関すること、実習や入職後に関しての 카테고리に分けることができた。

質問④ 弾き歌いで保育者に求めること

「子どもへの関わり方」

1. 子どもの表情を見てその場に適した弾き歌いができる
2. 間違っても止まらないで片手だけでも最後まで弾く
3. ピアノに集中しすぎて表情が硬くならない
4. ピアノに集中して自己陶醉し、子どもと乖離しない
5. 指導者視線（上から目線）ではなく、子どもと一緒に楽しみ一体感を大切に

6. こどもをリードするようにしっかりと声で歌う
7. 子どもたちに音楽の楽しさを伝え興味関心を引き出す
8. 楽しい曲は楽しく、悲しい曲は悲しく感じて表現できる感性と素直さ、そしてそれを伝える力

質問④ 弾き歌いで保育者に求めること
「実技に関して」

1. 自分の演奏レベルに合った楽譜を選ぶ
2. 伴奏と子どもの歌とのバランスに注意する
3. メロディー、リズム、テンポは正確であること
4. その日の活動テーマに沿った選曲ができる
5. 確実な譜読みと初見力を身につけている
6. 子どもの声域に合わせて移調できる
7. ピアノが苦手なら他の楽器や音源、アカペラで歌うなどの工夫ができる
8. コードを見て伴奏ができる
9. その場で見たもの、聴いたものを即興演奏できる
10. 曲を子どもの年齢、発達に合ったテンポや伴奏のアレンジができる。
11. 日常の遊びや絵本にメロディーをつけることができる
12. 動物の曲や子どもが歩く、走る、スキップ、ジャンプに合わせて弾くことができる
13. 歌詞の先読みができる
14. 乳児にはわらべ歌や子守歌などをアカペラで歌いかけ、心に響く優しい声で歌う
15. 曲の情景についての話ができる
16. 子どもに分かりやすい大きなはっきりとした声や口形、鼻濁音に注意して歌う

【考察】

音楽に関するアンケート結果から、保育者に求めるものは大きく分けて弾き歌い時の子どもへの関わり方と創作・アレンジ力の二つが挙げられていた。ここでは弾き歌いについて述べる。

弾き歌いについて、現場ではあくまでも子どもを主体とした伴奏を大切に、そのための調性、テンポ、歌いかけについての記述が多い。

では、幼児の歌であるにもかかわらずなぜ移調の必要があるのか。幼児の歌といえども、必ずしも幼児による歌唱を前提に作曲されているとは限らず、5歳以下の声域には合わない曲も見受けられる。その理由として、作曲家がその曲を芸術音楽としている場合がある。芸術音楽とは純粹に音や音楽そのものをありのまま受け入れ、音楽以外の事象などに

よってコントロールされるものではない自律した美とされる。よって、作曲家の指定した調性やテンポを重んじるべきである。しかし、保育者が子どもの心身の発達を目的として芸術音楽曲を採用すれば、発達段階に応じた声域やテンポ、リズムのアレンジが必要となる。

そして、事前に準備のできる移調などとは別に即興的なものも求められている。その一つとして、子どもたちの表情を見ながらの弾き歌いがある。ピアノ初心者はもちろんのことだが、上級者にとっても曲を完全に暗譜して手元を見ないで弾く、つまりブラインドタッチ奏法で個々に子どもと視線を合わせつつ歌いかけるのはかなりの熟練を必要とする。さらにその場で子どもの声量に合わせてピアノ伴奏の音量を増減し、歌詞の先読みをし、同時にそれによってテンポが崩れることなく正確に演奏するということも求められており、初心者にとってはかなり困難を極めるものである。対策として、伴奏については手の移動をなるべく少なくした簡易伴奏と指使いの工夫によってある程度克服できるものと考えられる。しかし、時と場合によっては必ずしもピアノ伴奏が必要であるとは限らない。幼稚園等の歌唱活動の際、保育者の歌声よりピアノ伴奏の音量の方がはるかに大きい場面を目にすることがあるが、その伴奏音に煽られさらに大きな怒鳴り声で歌おうとする子どももあり、伴奏が歌唱活動の弊害になっているのではないかと思うこともある。アンケート回答にもあったように、時にはアカペラで歌いかけコミュニケーションツールとしての歌唱活動を行うことは、音楽本来の機能を賦活させ、子どもの発達を促すことにつながる。よって、ピアノ伴奏はテクニクのみならず、適切な場でいれるのが効果的であることを知っておかなければならない。

歌い出しの合図は初心者にとってもそれほど難しいものではないが、歌詞の先読みには苦勞する学生が多い。しかし、繰り返し練習するうちに歌詞を先読みすることと、そのタイミングに集中すると、次第に伴奏を意識しなくなる。歌詞を読むテンポと伴奏のテンポとは異なるため、手とは別の動作を一定時間行うことになる。つまり先読みができるということは伴奏から意識を離すことができるので、弾き歌いをしながら子どもと視線を合わせつつ全体の状況を把握する力を養うことにもつながるであろう。もちろん、そのレベルに至るには地道な努力が必要である。

保育者が伴奏と子どもの歌声とのバランスに気付くには、譜面や伴奏を意識せず冷静に耳を澄ます必要がある。それは伴奏時にメロディーを弾くこと

をやめ、コードやベースラインによる簡易な伴奏で歌いかけることや、時には伴奏なしで子どもと一緒に歌い、子どもの歌声をしっかりと知ることが必要である。そして発達の視点からすると、大人と子どもの音の聞こえ方の違いに着目しなければならない。大人は部屋に存在するすべての音、つまりBGMや人の話し声、エアコンの音など、賑やかな室内で自分が必要とする情報を選択して処理し、聞くことができる。これを選択的聴取による聴覚現象「カクテル・パーティー効果」と呼ぶが、これは乳幼児にとっては非常に難しいことなのである。乳幼児だけではなく、発達障害児も選択的聴取を苦手とする傾向にある。弾き歌いは保育者によるピアノ伴奏と歌声、さらには他児の歌声が同時に聞こえるため、保育者は伴奏音や声量について改めて考え直す必要がある。

4. 弾き歌いオリジナルテキストの作成

以上の理由からアンケート結果を基に弾き歌いオリジナルテキストを作成することとなった。

実習経験のある学生が、実習期間中に実施した弾き歌い曲と実習園が入職までにマスターしておくべきとする曲を分析し、106曲を選択した。そして、使用頻度の高い曲については、表4の通り初心者用のものから原曲まで45曲を難易度別に2段階、10曲を3段階のレベルにアレンジし、のべ173曲の楽譜を作成した。

この他にメロディー譜のみのわらべうた6曲と、1つの曲をマーチ、ギャロップ、ワルツなどにアレンジしたもの、コード表、コード付練習曲を載せている。また、園の生活発表会などでお辞儀をする際に奏されることの多いカデンツは、長調の12調をそれぞれ2つのレベルで作成した。

なお、のべ180曲は持ち運びを考え2巻に分冊した。

5. 今後の課題

試作から今回作成したテキストまで約3年間使用し、学生とピアノ講師へのアンケートを複数回実施している。その結果、概ね満足しているとの回答を得ているが、さらに簡易な楽譜が必要な学生や、上級者からは優しすぎるとの意見もある。また、個別性が高いため敢えて記載を最小限にした指番号につ

表4 難易度別に作成した曲

【2段階】

アイアイ、赤い鳥小鳥、赤鼻のトナカイ、朝のうた
あわてんぼうのサンタクロース、犬のおまわりさん
イツ・タイム・トゥ・セイ・グッバイ（音楽療育の曲）、うみ、おうま、大きな栗の木の下で、おかあさん
大きなたいこ、大きな古時計、おかえりのうた、お正月、おはながわらった、おはよう、おもちゃのチャチャチャ、おんまはみんな、かたつむり、かわいいかくれんぼ、きのこ、さよならのうた、しゃぼんだま、線路は続くよどこまでも、ぞうさん、チューリップ、ちょうちろう、手のひらを太陽に、ドロップスのうた、どんぐりころころ、にじのむこうに、ニャニニョの天気予報、バスごっこ、ハッピー・バースデー・トゥ・ユー、ビビディ・バビディ・ブー、まっかな秋、南の島のハメハメハ大王、虫の声、めだかの学校、森のくまさん、やきいもグーチーパー、やまのワルツ、ヤンチャリカ、雪

【3段階】

アイスクリームのうた、あめふりくまのこ、アンパンマンマーチ、一年生になったら、おばけなんてないさ、コンコンクシャンのうた、せんせいとおともだち、ドキドキドン！一年生、とんでったバナナ、にじ

いて、詳細な記載が欲しいとの意見もあり、更に精査し改訂版を作成する必要がある。

また、子どもの歌声を聴き、その場で起こっていることを感じる感性を養うために、コード、またはベースラインによる簡易伴奏も有効である。しかし、弾き歌いでは問題なく歌えている学生でも、メロディーを弾かずコードのみの伴奏による弾き歌いを行うと、途端に調や音程の取れない学生もいる。これらの指導法や子どもの発達段階、歌声、曲想に対して妥当な伴奏であるかどうか判断のできる保育者養成に向けて、今後も研究を進めていきたい。

参考文献

- 1) 柿原宗雅, 堀田久美, 高田正子, 加戸敬子, 戒能めぐみ, 村崎愛. うたの本. 大阪成蹊学園発行, 福田楽譜, 2015, pp.1 ~ 149
- 2) 戒能めぐみ, 柿原宗雅, 加戸敬子, 高田正子, 堀田久美, 村崎愛. こどもが大好きなうたの本①②. 大阪成蹊学園発行, 福田楽譜, 2016, ① pp.1 ~ 145, ② pp.1 ~ 151
- 3) 西海聡子. 保育におけるピアノ使用の源流をたどる—明治初期の幼稚園における唱歌とその伴奏楽器について—. 東京家政大学研究紀要第55集(1), 2015, pp.31 ~ 38
- 4) 小西行郎, 志村洋子, 今川恭子, 坂井康子. 乳幼児の音楽表現. 2016, pp.1 ~ 155
- 5) 西海聡子, 笹井邦彦, 細田淳子. 保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法. 東京家政大学研究紀要第57集(1), 2017, pp.59 ~ 68

Music Education in Childcare Personnel Training Through learning with the original textbook of singing with the piano

KATO Hiroko*

Abstract

Purpose of music in nursery field is to promote the mental and physical development of children by the use of its function. With this view, nursery teachers are required to use music intentionally in the playing with children, on the basis of the piano technique and knowledge of musical development relating to development of musical expressions and sensibility, piano technique and ability to sing on their own accompaniment. In the training schools of nursery teachers, school lessons, in a limited time, aim at acquisition of basic musical theory and mastery of singing on their own piano accompaniment. But among recent new students, there are quite a lot of piano beginners or inexperienced. Our college is no exception. Especially singing on their own accompaniment requires free piano accompaniment so as to promote rich musical expressions of children and so encourage mental and physical development. To foster free piano accompaniment, we must give guidance and arrangement according to piano learning levels. On this paper, to elucidate the unfolding of early childhood music education for students with the aim of becoming a nursery teacher, I report the results and outcomes of questionnaire survey about the musical activity demanded on the nursery field, and I discuss the meanings and problems to be solved of the original texts of singing on one's own accompaniment that are made by that outcomes.

Keywords:

Child Care Training, Children's Song, Piano Accompaniment, Music and Development,
Musical expression

* Osaka Seikei Junior Collge, Department of Preschool Education, Lecturer

■ 論文

幼児音楽教育における表現力と創造性を育むための 指導法についての一考察

楠井 淳子*

【要旨】

幼稚園教育要領、保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に伴い、保育者養成校においてはこれまで以上に、様々なニーズの保育教育現場に対応した実践力のある保育者を輩出する必要性が高まっている。本研究は2年間の短期大学における限られた学修期間の中で、保育教育現場で求められる実践的な力を身に付けるための幼児音楽指導法を検討し考察することを目的としている。

本稿では表現力と創造性豊かな保育者を育成するために、「幼児音楽」の授業内で実施した「楽曲の創作」の指導内容および指導法について検討する。はじめに「旋律づくり」として、基本的な楽曲創作を実践するための指導法について言及する。その後学生の創作課題作品の分析を通して、旋律と構造、「歌づくり」における言葉と音楽の関連性等について考察する。音楽の創作におけるスタイル、様相などは多種多様であるが、「音楽を創る」経験を通して得られたものと今後の課題をまとめる。

キーワード 表現力、創造性、楽曲創作、旋律づくり、歌づくり、オノマトペ

1. はじめに

平成29年に改訂告示された幼稚園教育要領と保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、「音楽」は改訂以前の内容を継続し「表現」の領域に位置づけられている。そこでは「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」との目標が定められている（内閣府・文部科学省厚生労働省,2017）¹⁾。子どもの豊かな感性と表現力を育み、創造性を豊かにするために保育者を目指す学生が、その学修過程で何を身に付けていく必要があるのか。

子どもの音楽表現を援助するために、保育者にはさまざまな音楽能力（技能）を身に付けていることが求められる。歌唱力、ピアノをはじめとした鍵盤楽器の演奏力、リズム楽器など各種楽器の奏法、手遊び歌などの身体表現力などが保育の場では日常的に必要な。歌唱や楽器演奏等の修得のために受ける、基本的な音楽指導では、楽譜に書かれた音楽を正確に表現（再現）することが求められる。楽譜に記された様々な情報を的確に理解し再現し、自らの音楽として表現するのである。ここでは、「楽譜の指示に従う」という原則に、特に初心者の学習者

は忠実であることを求められる。

しかしながら、保育の場においては必ずしも楽譜に書かれた通りの演奏や指導をするだけではなく、実際にはその場に応じて自由に音楽を変化させることができる、創り上げることができるなどの音楽的な柔軟性が必要である。定められた枠から自由に、そして自在に音楽を変化させることができる柔軟性の獲得は子どもの表現力と創造性の育成に大きな意味を持つのではないであろうか。

上記幼稚園教育要領と保育所保育指針「表現」に明記されている、子どもの「感性」「表現力」「創造性」を音楽の側面からも十分に育てていくことが、保育者には求められている。様々な音楽表現遊びを通して、子どもの「表現性」や「創造性」が育まれていくと考えられる。保育におけるその実践には、保育者の音楽的な経験、表現力、音楽を「聴く」力などが、大きな影響を与える。子どもを取り巻く音楽的な環境が、表現力や創造性を育んでいくのである。

子どもの表現力と創造性を育み援助をするためには、保育者自身の表現力と創造性の育成が必要である。本研究では音楽表現力と創造性の育成を「音楽の創作」を通して試み、その授業実践報告と考察を行っていく。

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 准教授

2. 教育実践例

まずは養成校における“創作”に関連した、先行研究や実践例を挙げていく。石田（2014）は図形楽譜による音楽創作の試みとして、視覚的情報から導かれた音楽表現活動を検証している²⁾。

麓・水谷（2015）ではサウンド・アートの視点から音楽を創作する試みとして視覚イメージから聴覚イメージへの連想による音楽の創作である「描画的な音楽表現」の実例をあげながら考察している³⁾。麓（2016）ではグラフィック・スコア（図形総譜）として補助的に五線譜を用いたイメージ図の作成から音楽的イメージの共有を図っている。それらは20世紀以降に発展した現代音楽の一種としてのサウンド・アートの概念からの影響を受け、一般的な記譜法による楽譜を用いずに絵や図形など視覚的なイメージを新たな道しるべとして用いることによって、より自由な音楽表現としての創作活動の可能性を示している⁴⁾。

一方で、小島（2009）は絵本から受けるイメージをもとにした音楽づくりとして前述の「絵」などの視覚的イメージに加え「言葉」を足がかりとしてメロディーの創作を行なっている⁵⁾。出口（2014）は物語から創作した詩（歌詞）にグループでメロディーを創作する試みを行ない、実際の表現活動に展開している⁶⁾。石田・中村（2015）は絵本の擬声語（擬音語や擬態語）を楽器や様々な音具を使用して「音をつくる」活動を通して、表現力の向上を図っている⁷⁾。

音楽を再現するためには、その設計図となりうるものが必要である。楽譜や譜表と呼ばれるものがそれに当たる。最も広く使われているものは五線譜であるが、その他にも図形楽譜など様々な記譜法が使用されている。また、渡辺（2015）は中学校において、タブレット型端末を活用した音楽創作授業を検証するなど、急速に発達したIT機器による記譜や演奏再生の新たな潮流が生まれている⁸⁾。

3. 楽曲の創作—旋律づくり、歌づくり—

「楽曲の創作」は2年次前期に開講される「幼児音楽」で実施している。当科目は半期15回の履修科目である。その限られた時間内で実践的な幼児音楽の表現力及びその指導法の習得を目的とした学修内容を履修する。その内容は多岐に渡っているため、「創作」の課題に取り組む時間は限られている。そのため最も基本的な「旋律づくり」を楽曲創作の基礎を踏まえながら行なった。それに付随して、創作した旋律に歌詞を付けた「歌づくり」への発展を試みた。それらの指導内容と学生の作品を分析、検証することで「楽曲の創作」活動の意義を考察する。

(1) 音楽のしくみの理解

「旋律づくり」を行なうためには旋律がどのように形づくられているのか、その構造（諸井，1978）⁹⁾を理解することが大切であると考えられる。

石桁（1983）は4小節の旋律の構造について以下のように簡潔に述べている。「動機より小楽節を新造するのには、大別すると次の二つの方法がある。

① 動機を反復する（多少の変形は自由）。

② 第1の動機に新しい第2動機をつづける。」

石桁（1983）は「動機とは最小の独立的な楽想を持つ音群である」と定義しているように¹⁰⁾、動機とは通常2小節の旋律の最小のまとまりである。小楽節とは動機が二つ連結された、通常4小節のまとまりである。

上記①②に分類される旋律の形を、①には<かえるの合唱>と、②には<メリーさんのひつじ>を例に挙げて説明した。<かえるの合唱>では冒頭2小節の動機が、同じ音型で反復されている。（反復時の開始音は異なる。）<メリーさんのひつじ>は冒頭の動機が違う形の動機に続けられ、その後5小節目から再び冒頭の動機が現れる。そのように前半と後半の4小節のまとまりが二つ合わさって8小節の大きなまとまりとなり、この二つの曲は終結する。それぞれの構造を代表的な形として取り上げ、筆者はそれぞれ「かえる型」と「メリーさん型」とわかりやすい名前を付けた。「かえる型」は2小節のまとまりがそれぞれ a-a' -b-c (a) の形で表される。「メリーさん型」は a-b-a-c の形である。

以下に譜例と図式を示す。

譜例 1

かえる型 [a-a'-b-c]

メリーさん型 [a-b-a-c]

このように1つの楽曲が2小節のまとまりを組み合わせることで出来ているということ、次に学習者が実際に「旋律づくり」に取り組むための足がかりとした。

(2) 旋律づくり

絵本の言葉にメロディーをつけ、歌を伴った読み聞かせをする。創作劇の音楽を創る。子どもが自発的、即興的に発した「うたのようなもの」を注意深く聴き取り、それを音楽として形作る。そのように保育者の「音楽を創る」力は子どもの感性、表現力、創造性の育みに有効であると考えられる。

今回の「旋律づくり」では音楽的なまとまりのある短い楽曲創作を課題として実施した。前述の「音楽のしくみの理解」を含め、2回の授業時間を費やした。

1回目に前述の「音楽のしくみ」の説明と以下の要領で創作課題を進めることを提示した。旋律づく

りで最も重要なのは曲頭の動機を創ることである。その動機が楽曲のイメージを大きく決定する。しかしながら、短い授業時間の中で、「楽曲の創作」に慣れていない学生が、その動機を一から創ることは困難であると考えられる。そのため、あらかじめ教員が2種類の動機を設定し、学生は各自どちらかの動機を選択し、その続きを創作していくという方法を採用した。一方で始めの動機から全て自分で創作するという方法も選択可能とした。

それら三つの選択肢のうち、一つ目の動機には「おはなし はじまるよ」との歌詞をつけた。保育の場での絵本の読み聞かせの前に歌うテーマソングの創作をイメージしている。この動機を選択者には歌詞も合わせて創ることを求めた。二つ目の動機には歌詞は付けず、各自に歌詞を付けるか否かを含め自由に選択させた。これらの中から8小節1曲以上の創作を課した。以下にその課題の動機を示す。

譜例 2

♪ 次のモチーフをつかって短いメロディーを作しましょう
メリーさん型とかえる型のどちらかの形を意識しよう。

4小節目の最後の音は次へ続く感じにしましょう

【1】

曲の最後は主音（ド）で終わろう。

【2】

【3】 ♪ 自由なモチーフで作しましょう。

創作上の留意点を以下のように伝えた。

①かえる型かメリーさん型かどちらかの形を意識して創る。楽節構造は他にもいくつかの形があるので、場合によっては違う形でもよい。いずれも2小節ずつのまとまりを意識する。②統一と変化を考慮する。③歌詞付きの場合は、旋律に合った言葉、もしくは言葉に合った旋律を考える。

上記の点に留意して各自1台のキーボードを使用し、音を確認しながら、創作活動を行なった。学生から創作に当たって難しいと挙げられた主な点は以下の通りであった。

①説明を聞いたが、どうすればいいのかわからない。
②メロディーの記譜の方法、特にリズム面がわからない。弾ける、もしくは歌えるが書けない。

1回目の授業では、この時点でできているところまでの譜面を回収し、ある程度記譜できている譜面に必要があれば添削をして、2回目の授業で返却した。添削に当たっては次の点に留意した。

①学生の選んだ音の進行を出来る限り尊重する。②リズムの記譜は多くの学生にとって難しい問題であるが、適切な形の可能性を示唆する。

2回目の授業では、学生は返却された課題を添削の状況に応じて修正、変更を行いながら、創作活動を継続し、作品を完成させていった。完成後は教員が確認し、必要があればアドバイスを与え、再度修正を促した。指導上の課題は作者の創意を尊重することと、音の選択における問題点指摘のバランスである。拍数の超過や不足などリズム面や記譜上の明らかな間違いに対しての指導は容易であるが、音の選択についての指導は容易ではない。指導し、修正を促すことによって作者本来の創意から乖離してしまう危険性があるからである。しかしながら多くの学生によく見られる旋律の流れが停滞している場合は、音域の拡大を示唆するなど、音の選択の可能性拡大を試みた。付けられた歌詞と音楽の問題点もそれが顕著な場合は指摘したが、ことばの数と音の数を一致させるなど、その指導は最小限にとどめた。このように歌詞の創作は学生の自由に委ねた。

(3) 創作課題作品の分析と考察

課題作成時期：2017年7月～8月

対象：「幼児音楽」受講生101名（筆者担当3クラス）

1) 課題動機の選択

各課題（譜例2）の選択者数は表1の通りである。77名の学生が1曲のみを作成し、16名が2曲、8名は3曲以上であった。学生が選択した動機別の曲数は表2の通りである。最も選択数が多かった課題

は【1】で、93曲（70.5%）であった。この理由としては、あらかじめ歌詞を付け、想定する場面を設定していたため、曲のイメージがつかみやすく作りやすさを感じたことが挙げられる。

次に多かったのが【2】で、作成された曲数は27曲（20.5%）であったが、【1】と比較すると3分の1以下の曲数である。こちらには歌詞が付けられていない点と、動機のスキップリズムによって、視覚的に複雑である種の難しさを感じたためではないかと考える。

【3】は学生が冒頭の動機から全て自分で創ったものである。12曲（9.0%）であったが、作曲者の創造性と個性が作品により強く表れている。

表1 課題（譜例2）の選択者数

選択した課題	人数
【1】のみ	69人（68.3%）
【2】のみ	6人（5.9%）
【3】のみ	2人（2.0%）
【1】と【2】	14人（13.9%）
【1】と【3】	2人（2.0%）
【2】と【3】	0人（0%）
【1】【2】【3】	8人（7.9%）
	101人（100%）

表2 課題（譜例2）別の曲数

課題	曲数
【1】	93曲（70.5%）
【2】	27曲（20.5%）
【3】	12曲（9.0%）
合計	132曲（100%）

2) 「旋律の構造」の理解

創作の留意点として「かえる型」と「メリーさん型」などの形を意識して創作することを提示した。旋律の構造は他にもいくつかの形がある。創作された曲には次のような他の構造も見られた。[a-a'-a-b] もしくは [a-a'-a-a"] など動機を多少の変化を加えながら、反復していく構成である。基本的な考え方は前述の石桁の定義では①の動機を反復する構成であるが、この形も通常よく用いられる。今回の課題では冒頭の動機を設定したため、その動機の反復が多いこの形はあえて紹介していなかったが、作者の創意によって自然に現れたと推察する。

創作曲が上記二つの旋律の構造、もしくは他の構造で作られているかを調べると次のとおりであっ

た。(表3)

表3 課題別旋律の構造(形)

	曲数
いずれかの形で作られている	127曲(96.2%)
どの形ともいえない	5曲(3.8%)

学生の理解度は次のとおりであった。(表4)

表4 旋律の構造の理解度

	人数
理解して創る事が出来た	99人(98%)
理解度が低い	2人(2%)

以上のように、大多数の学生(98%)が基本的な旋律の構造を理解して、創作することができた。このことから、今回の2小節ごとのまとまりを意識して創っていくという方法は、楽曲の創作が初めての学習者にとっても、比較的容易だったと考えられる。

3) 創作課題作品の分析

以下に学生の創作した作品例を挙げ、各作品についての分析を述べる。

譜例3

お は な し は じ ま る よ わ っ く わ く な き も ち
お は な し は じ ま る よ た の し い な に こ に こ

譜例4

お は な し は じ ま る よ み ん な で お は な し き こ う
さ あ さ ど ん な お は な し が き け る か た の し み ね

譜例5

お は な し は じ ま る よ り ょ う て を あ げ て
お は な し は じ ま る よ こ こ ろ も は ず む

譜例 6



お は な し は じ ま る よ お め め は せん せい に
お は な し は じ ま る よ お て て は お ひ ぎ

譜例 7



お は な し は じ ま る よ た の し い は な し かな
ぎゆつ ぎゆつ ぎゆつ パチ パチ パチ は じ ま る よ

譜例 8



譜例 9



おか え り お し た く す る よ じゆん び が で き た ら か え ろ
おか え り お し た く す る よ ば い ば い ま た ね

譜例 10



み ん な で た の し く あ そ ぼ す な ば に か け っ こ ら ん ら ん ら ん
な か よ く あ そ ぼ み ん な で た の し く あ そ ぼ

譜例 11



譜例 12

お は な し は じ ま る よ た の し い た の し い お は な し よ

お は な し は じ ま る よ し ず か に し ず か に き き ま し ょ う

譜例 3 から 7 は、譜例 2 の課題【1】の動機を基に創られた作品である。譜例 3 は終わり 2 小節で伸びやかに音域が広がり、歌詞に込められた気持ちが伝わってくる。譜例 4 は冒頭の動機とそれに続く第 2 動機との対比が鮮やかである。譜例 5 は 4 小節目と 8 小節目の休符を伴う 8 分音符のリズムが、ことばのリズムにうまく合わせられ、躍動感が生まれている。譜例 6 は旋律の流れが自然で、穏やかな美しい仕上がりとなっている。譜例 7 は 4 小節目の「はなやかな」の疑問形に合わせて G 音から C 音への 4 度の跳躍が生き生きとしており、次の 5 小節目からの同じ 4 度の跳躍にうまく繋がられている。この曲は特に 5-6 小節目の動機が擬音語のことばに合わさって、極めて印象深い。

譜例 8 から 10 は、課題【2】の動機を基に創られた作品である。譜例 8 は冒頭の動機を反復させながら、旋律の運びが自然でうまくまとめられている。譜例 9 と譜例 10 は歌詞を付けることを求められていなかった課題であったが、「おかえり」と「あそび」など保育の場での子どもの歌として、歌詞がスキップリズムの曲の雰囲気に合わせて、巧みに付けられている。

譜例 11 と 12 は冒頭の動機から自分で創った、本来の意味での創作曲である。譜例 11 は 12 小節と他の曲より長く、途中 7 小節目の F# 音が属調の借用

音として効果的に使用されている。全 132 曲を通して、# や ♭ などの派生音が使われた曲は 2 曲のみであった。創作に慣れていない学生にとって、このような変化音の使用は難しかった、もしくは考えつかなかったと推察される。譜例 12 は冒頭の動機生き生きとした躍動感が特徴的である。作者は当初自らの曲のイメージをうまく楽譜として書くことができなかった。そこで、イメージとしてできている「歌」を本人に歌ってもらいながら、教員が記譜上のアドバイスを与えた。

自らが持つ音楽的なイメージを正確に楽譜として書き表すことは、その経験が未熟な者にとっては難しい問題であると改めて考えさせられた。しかしながら、言葉を文字として表すように、音楽も楽譜として書き表すことは他者に伝える上でも、非常に大切である。今回の課題は、1 年次から継続して学んできた「正確に楽譜を読み書きする」ことの最終課題でもあった。教員の示唆を受けながらも、学生自らがその音楽的なイメージを楽譜に書き表すことができたことは、意義深いことであった。

(4) 歌づくり

表2の課題動機を選択状況が示すように、器楽曲の創作に比べ、歌詞の付いた「歌」の創作数は全体の75.8%と多くみられた。課題別の歌詞付きの曲数は以下である。(表5)

表5 課題別 歌詞の作成状況

課題	歌詞付き	歌詞なし
【1】 93 曲	85 曲 (91.4%)	8 曲 (8.6%)
【2】 27 曲	11 曲 (40.7%)	16 曲 (59.3%)
【3】 12 曲	4 曲 (33.3%)	8 曲 (66.7%)
合計 132 曲	100 曲 (75.8%)	32 曲 (24.2%)

学生別に見てみると、1曲でも旋律に歌詞を付けた人数は87.1%の88名、歌詞を付けなかった学生は12.9%の13名であった。(表6)

表6 学生別 歌詞の作成状況

	人数
歌詞を付けた	88 人 (87.1%)
歌詞を付けなかった	13 人 (12.9%)

上記の結果から見られるように、多くの学習者にとって楽曲の創作に際し、単に音のみの「旋律づくり」ではなく、言葉を伴う「歌づくり」をすることによって、その創作がより親しみやすく自分のイメージを具現化し易くなっていると考えられる。今回の課題作品に付けられた歌詞の特徴を挙げながら、言葉と音楽の関連性について考察する。

1) 歌詞の内容

歌詞として使われた言葉を取り上げてみる。課題【1】では「おはなし はじまるよ」の歌詞と絵本の読み聞かせのテーマソングの想定が提示されていた。そのため歌詞として選ばれた言葉には、各曲とも比較的同じような表現が見られた。表7にその内容を示す。

表7 課題【1】で付けられた主な歌詞の内容

・すてきなおはなし ・たのしいおはなし ・うれしいね
・何の(どんな)はなしかな ・おはなし何かな
・楽しい時間のはじまりだ ・わくわくはじまるよ
・しずかにききましょう ・みんなできこう ・たのしくきこう(ききましょう)
・みんなでうたおう
・おてては おひざ ・お口はチャック

絵本の読み聞かせ前の歌らしく、「楽しい」「素敵」「嬉しい」「どんなはなしかな」「おはなし何かな」「わくわくはじまるよ」などの言葉には絵本に向かう子どもの期待感、幸福感を高めるねらいが込められている。また、多くの作品に使われた「しずかにききましょう」「おてては おひざ」「お口はチャック」などの言葉からは活発な幼児の姿と保育者の日々行なう保育の様子が連想される。

課題【2】では全27曲中その40.7%に当たる11曲に歌詞が付けられていた。表8にその内容を示す。

表8 課題【2】で付けられた歌詞の内容

・ごはん(給食)のうた
・おはよう
・みんなであそぼう1,2,3 ・あそびのうた
・おかたづけ
・おかえり

冒頭動機のリズミカルなスキップのリズムに合わせた元気のよい言葉が付けられている。どの歌詞も園で日々歌われる「生活の歌」としての内容となっていたことが興味深い。

課題【3】の自由な動機による創作曲にも33.3%に当たる4曲に歌詞が付けられていた。その内容は「はみがき」と「おかえり」など、上記課題【2】同様、園での「生活の歌」に当たるものであった。前述の譜例11の曲には課題【1】の動機と同じ歌詞「おはなし はじまるよ」が使用されている。

2) オノマトペの使用^{11) 12) 13) 14)}

歌詞の中には「わくわく」「らんらんらん」「にこにこ」などの擬態語や「ぱちぱち」「ぼんぼん」などの擬音語のオノマトペが使われているものが見受けられた。オノマトペは歌詞が付けられた曲の22%に当たる22曲に使われた。表9にその内容を示す。

表9 歌詞に使われたオノマトペ

「わくわく」「わっくわく」「うふふ」
「にこにこ」「らんらん らんらんらん」
「きらきら」「ぎゅっ ぎゅっ ぎゅっ」
「シ シ シ」「シッ シッ」
「パチ パチ パチ」「ちゃ ちゃ ちゃ」
「ポン ポン ポン」
「シュ シュ シュ」
「ララララ」

これらのオノマトペの言葉のリズムが音楽のリズムと合致して豊かな表現性がその楽曲に表れている。

次に学生作品の中にオノマトペが付けられた旋律の譜例を挙げ、言葉と音楽との関係性を考察する。

譜例 13

オノマトペが付けられたフレーズの特徴は、音楽そのものの律動に音や動き、状態を表す擬音語、擬態語の働きが加わることによって、より律動感が高まり、生き生きとした音楽表現となることが、上記の譜例から考えられる。例えば、譜例13の冒頭のフレーズでは単純な音符と休符のリズムに、仮に「きこう」などの言葉を付けた場合と「らん らんらん」のオノマトペとを付けたものを比較すると、オノマトペを付けた方が、音楽的な躍動感がより高まる。言葉の持つ働きが、音楽と関連付けられることによって、より一層強められる。このようにオノマトペは、わらべうたや童謡など広く歌い継がれている子どもの歌にも数多く用いられている。言葉自体が持つリズム感、面白さなどが、音楽と一体となることによって、印象的に聴く人に伝わる。オノマトペが持つ性質は、その他の言葉よりも音楽により近いといえる。オノマトペに限らず言葉と音楽は両者が合わされることにより、各々の持つ表現性が高められると考えられる。

学生が自発的にオノマトペをはじめとした音楽に寄り添う言葉を選び、「旋律づくり」から「歌づくり」へと自らのイメージを自然に紡いでいけたことや、彼らの音楽と言葉に対する豊かな感性に、今回の研究で筆者自身が改めて気付くことができた。

4. まとめと今後の課題

研究目的とした、「楽曲の創作」活動を通して、学生の表現性と創造性を豊かに育むことは、今回の実践と検証によって、いくつかの面において明らかにすることができた。

その一つは「楽曲の創作」をその基本的な書式を理解することによって、大多数の学生が無理なく取り組むことができ、その結果音楽的なまとまりのある旋律づくりが可能となったことである。教員によって提示された動機を使つての創作が真の創作とはいいい難いかもしれない。しかしながら、ある素材を用いて、一つの形あるもの（楽曲）にまとめることは、第2動機以降の作成など各人の創意工夫が必要な点において、真の創作と乖離するものではないであろう。

今回の取り組みはあくまでも、「楽曲の創作」へのアプローチ方法の習得であった。3章(2)の冒頭で述べたように、保育や教育の場では様々な場面で創作経験が生かされてくる。絵本の読み聞かせに際し、その言葉にメロディーを付けて、歌い読みが出来る。「おはなしはじまるよ」などの曲のように、園での日々の生活で使われる歌を自作し、子どもと

共に歌う。創作劇の音楽を創る。子どもが自発的、即興的に発する「うたのようなもの」を聴き取り、「歌」として形づくる。このように保育者の創意工夫によって、子どもが日常的に創造性に満ちた音楽環境の下で成長することができ、子ども自身の表現性と創造性が育まれると考える。今回の「楽曲の創作」の経験がその一助になるのではないであろうか。

次に、歌づくりにおいて、音楽の旋律に合わせて自らの言葉で歌詞を付けたことによって、言語と音楽両面において、表現性が高められたことである。旋律の持つ律動に言葉を合わせる。もしくは言葉の律動に合わせて旋律を付ける。この作業を通して、各人の音楽的のみならず、言語的な表現性、創造性が育まれたことが課題として作られた作品から読み取ることができた。前掲の譜例3-12には挙げなかったが、まったく同じ動機の反復に異なった言葉（歌詞）を付けた作品が数多く見られた。教員の指示ではなく、学生自らの柔軟性ある創意工夫を通じて、彼らが潜在的に持つ表現力、創造性の可能性に気付くことができた。

今後の課題を以下に述べる。まずは、限られた授業時間の中での「楽曲の創作」活動は、旋律や歌を創作し、それを楽譜に書き表すことに限定した実践であった。一方、音楽には「旋律」「リズム」に加え「和音（ハーモニー）」という重要な要素があるが、今回の実践においては、和音面の考察にまで至ることができなかった。本来であれば、音楽はメロディーにハーモニーを付けることによって、よりその音楽的な立体感を高めることできる。又、創作作品を楽譜に書き表すだけではなく、それを演奏、発表することは表現性の面からも極めて重要である。時間の制約上、それらの実現には至らなかった。このような創作活動に充てられる授業時間の充実は音楽科カリキュラムとしての今後の検討課題の一つである。

次に、今回の創作活動での「旋律づくり」における基礎事項の修得をねらいとした指導法は一定の目標を達成できたが、「歌づくり」におけることばと音楽の関連性については十分な問題提起に至らなかった。日本語の言葉が持つアクセントと音楽（旋律）の関係、ことばの音節と音楽のリズムの一致など、本来「歌づくり」においてはそれらに対する考慮が必要である。今回の実践では、その面においては制約を与えず、自由に取り組ませた。ことばと音楽の関連性についての指導法の充実は今後の研究課題としていく。

引用文献

- 1) 内閣府、文部科学省、厚生労働省 (2017) 『平成 29 年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 原本』チャイルド本社 pp.20-21,41-42,87
- 2) 石田陽子 (2014) 「色彩や形に響を聴く—図形楽譜を用いた音楽表現活動の試み—」『四天王寺大学研究紀要』 題 57 号 pp.257-268
- 3) 麓洋介 水谷誠孝 (2015) 「『描画的な音楽表現』による教育プログラム—サウンド・アートの視点から音楽を創作する試み—」『愛知教育大学 幼児教育研究』 第 18 号 pp.99-106
- 4) 麓洋介 (2016) 「『グラフィック・スコア (図形楽譜)』の作成による音楽的イメージの共有の可能性について」『愛知教育大学 幼児教育研究』 第 65 号 pp.35-41
- 5) 小島ちか (2009) 「絵本を用いた音楽づくりにおけるイメージのはたらき」『山梨大学教育人間科学部紀要』 11 pp.115-125
- 6) 出口雅生 (2014) 「保育者養成課程における音楽科の教授に関する一考察」『浦和大学・浦和大学短期大学部 浦和論叢』 第 50 号 pp.46-51
- 7) 石田陽子・中村佳世子 (2015) 「音楽表現力を高めるための指

導法に関する一考察—器楽合奏と『音をつくる』活動を例として—」『四天王寺大学紀要』 第 59 号 pp.168-176

- 8) 渡辺景子 (2015) 「タブレット型端末を活用した音楽創作授業の検証 (2) ~『iPad らしい』旋律とは~」『日本デジタル教科書学会年次大会発表原稿集』 4 pp.29-30
- 9) 諸井三郎 (1978) 『楽式の研究 I 基礎楽式』 第 7 刷 音楽之友社 pp.14-26
- 10) 石桁真礼生 (1983) 『新版 楽式』 新版第 22 刷 音楽之友社 pp.24-31

オノマトベについては以下の文献を参照した。

参考文献

- 11) 新村出 編 (2008) 『広辞苑』 第六版 岩波書店 p.416,p.659
- 12) 日本国語大辞典第二版編集委員会、小学館国語辞典編集部 (2001) 『日本国語大辞典 第二版』 第 2 巻 小学館 p.1310
- 13) 小野正弘 編 (2007) 『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトベ辞典』 小学館 pp.7-9,26-27
- 14) 山口仲美 編 (2015) 『擬音語・擬態語辞典』 講談社 pp. vi - viii

Study on the Teaching Methods for Nurturing Expression Abilities and Creativity in Music Education for Infants

KUSUI Junko*

Abstract

In accordance with kindergarten teaching procedures, childcare policies in nursery schools, and revisions in the national curriculum guidelines for integrated-type certified “kodomoe-n” schools, there is an increasing need in childcare teacher training schools to train a great number of caregivers with the practical abilities to respond to the various needs of childcare education sites. This study aims to examine and consider the teaching methods used to provide the practical skills needed in childcare education sites to caregivers; the study was conducted within a limited period of a two-year junior college.

With the aim of nurturing caregivers with abundant expression abilities and creativity, this paper will examine the teaching content and methods of “creation of music” implemented in a music class for infants. First, we will discuss teaching methods for the basic creation of music or “melody making.” Next, by analyzing the creative theme works of students, we will examine the nature of the relations between melody and structure and between words and music, in “song making.” Although the styles and elements for the creation of music are diverse, this study will present what has been learned through the “creation of music” so far and consider future challenges.

Keywords:

Expression ability, creativity, music composition, melody making, song making, onomatopoeia

* Osaka Seikei Junior College, Department of Preschool Education, Associate Professor

■ 論文

遊びを通しての総合的な指導の意義と教師の役割
—新幼稚園教育要領をふまえて—

園田 育代*

【要旨】

平成27年度より子ども・子育て支援制度が新たにスタートし、認定こども園の普及等子どもを取り巻く状況が大きく変わってきている。平成29年3月に新しい「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連型認定こども園教育・保育要領」が告示され、平成30年4月から施行される。これにより、保育の質の向上と、すべての就学前の子どもの健やかな育ちの実現が一層重要な課題となった。

新幼稚園教育要領前文に、公の性質を有する幼稚園における教育水準を全国的に確保することを目的に、それぞれの幼稚園は、幼稚園教育要領をふまえ、各幼稚園の特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、幼児や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、教育活動の更なる充実を図っていくことが求められるとされている。就学前の子どもにとって、今後、幼稚園教育が果たすべき役割は大きいと考える。

本論文では、公立幼稚園で実践されている幼稚園教育の5事例から、遊びを通しての総合的な指導と教師の役割について考察する。

キーワード 遊び、環境、教師の役割、保育の質、就学前の子ども

1. はじめに

今回の「幼稚園教育要領」を含む学習指導要領の改定では、育成すべき資質能力を軸にして、幼児教育から高等学校教育まで一貫した理念の基で教育内容の改善がなされた。

「幼稚園教育要領」の改訂については、①幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化、②小学校教育との円滑な接続、③現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直し、の3つの基本方針に基づき行われた。

本論文では、幼稚園教育の基本をふまえ、①幼稚園教育において育みたい資質・能力が明確化されたことに着目し、遊びを通しての総合的な指導の意義と教師の役割について公立幼稚園においての下記の5事例から検討することを目的とする。

事例においては、教師が環境を構成し、子どもが身近な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを取り入れながら活動する事例①や、教師も子どもと一緒に遊んで共感したり励ましたりすることで、繰り返し挑戦し、達成感や体を動かして遊ぶ楽しさを味わうようになった事例②、感動体験を通し

て、教師との信頼関係をもとに、自分なりに思いを表そうとしている事例③、教師が子どもの興味や関心に気付いて環境を整えたことが、表現を引き出すきっかけとなった事例④、教師も子どもと一緒に悩みながら、一人一人の意見を存分に出していく事例⑤、の5場面について検討した。

2. 遊びを通しての総合的な指導

金山²⁾は、遊びを通しての総合的な指導については、幼稚園教育要領解説において「幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」、「一人一人の特性に応じた指導が行われるようにすること」とともに、幼稚園教育の基本に関して重視する事項として挙げられている。幼稚園における教育は、遊びを通しての指導を中心に行うことが重要である。そして、具体的な指導の場面では、遊びの中で幼児が発達していく姿を様々な側面から総合的にとらえ、発達にとって必要な経験が得られるような状況をつくることを大切にしなければならない。

そして、幼稚園教育のねらいを総合的に実現するように、常に遊びの展開に留意し、適切な指導をし

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 講師

なければならないと述べられている。つまり、保育者は、子どもの遊びを通して総合的に発達し、学習することをふまえた指導を行うことが求められているのであるとまとめている。

また、久富³⁾は、「文字遊び」や「体育遊び」というように、「遊び」という名前をつけて、子どもに何らかの課題を「やらせる」ことがあるが、これらは本質的に子どもが自発的に取り組む遊びとは別なものであると述べている。これらのことから、保育者が「遊び」をどのように捉えて総合的な指導を行うのかということが重要な点であると考えられる。

3. 事例①⁴⁾

5歳児 7月

・幼児の活動 ○環境構成 ◎教師の援助
(主な活動) 友達と一緒にペットボトル迷路を作り、水を流して遊ぶ。

6月下旬

○十分な量の縦に切ったペットボトル、洗濯ばさみを園庭の坂の所に用意しておき、自分で選べるようにする。

・ペットボトルを洗濯ばさみでとめ、坂の所に並べ水を流しているが、うまく水が流れない。

A児「あれ？流れへんわ」

T 「なんで流れへんのかな？」

◎どうして水が流れないか子どもが自分で考えられるように投げかける。

A児「あ！あそこから水が漏れてる」

T 「ほんとだね。ちゃんとつながってるのに」

A児はじっと考えている。

A児「わかった。ペットボトルのつなげ方が反対や」

・ペットボトルをつなげる時に、組み合わせが反対だと隙間から水が漏れることに気がついた。

・A児の発見を降園時の話し合いで他の子どもたちに知らせると、次の日から興味をもち、つなげ方、水の流し方などのやり方を決めて繰り返し遊ぶ。

◎A児の発見や工夫を他児に知らせ、興味をもつように投げかける。

7月下旬

T 「先生下で待ってるけど、水流れてこないよ？」

B児「反対にはなっていないやけどな」

◎自分たちで上手く行く方法を考えたり、試したりできるように話し合う機会をもつ。

C児「ここの最後が坂になってないから違う？」

◎子どもが自分で発見できるよう、きっかけをつくる。

A児「ここ、斜めになるようにしよう」

T 「そうやね。水って坂の上から流れるもんね」

◎子どもの発見を受け止めて共感し、工夫する姿につなげていく。

何回も繰り返し、やっと最後まで水が流れ友達と一緒に喜び合う姿があった。

<事例①のまとめ>

子どもが自ら考えられるように教師が問題を投げかけ、子どもの発見に共感したことで、子どもたち自身で変化に気付いたり、それを友達に伝えたり知恵を出し合ったりすることができた。何回も繰り返した後、うまく水が流れて友達と喜び合っている姿から、自分で考える・試す・友達と伝え合うことの大切さが分かる。うまくいかない経験があったからこそ、試そう・考えようという意欲につながった。教師の意図的な援助により、子どもの思考力がはぐくまれることがわかった。

4. 事例②⁵⁾

4歳児 6月

・幼児の活動 ○環境構成 ◎教師の援助

(主な活動) 教師や友達と一緒に一本下駄で遊ぶ。

・園庭で一本下駄を履いて歩くA児。B児は、教師と一緒に遊びたいが何をしようか迷っている様子。

T 「Aちゃん、すごいね！歩けるようになったね」

A児はうれしそうにほほえみながら得意そうに歩いている。

T 「先生もやってみようかな。Bちゃんも一緒にやってみる？」

◎タイミングよく誘う。

B児「うん、やってみる。先生のも取ってくるわ！」

T 「ありがとう！」

・その様子を見ていた子どもたちも、自分の一本下駄を持って来て履き始めた。

T 「おっとっとー、立つのが難しいなあ、Aちゃんみたいに歩けるようになりたいなあ」

B児「先生、履けたで！」

・B児は、歩こうと踏み出すが、バランスを崩して転んでしまう。しかし、履き直して歩こうとする姿が見られた。

T 「Bちゃんすごい！こけても頑張ってるね。先生もこけちゃったわー」

・B児と周りの子どもたちは笑顔で見ている。

A児「先生頑張れ！足に力入れんねんで！A、すごいでしょ」

T 「うん、Aちゃんすごいわー。よーし、Bちゃ

んにも負けないぞー。頑張るぞ！」

・それから、B児は教師や他の子どもと手をつなぎながら、繰り返し取り組んでいた。数日後、少しずつバランスをとるコツをつかみ、一本下駄で歩けるようになってきた。

T 「Bちゃん、テラスからここまで行けたよ！すごいね！」

○どれくらい歩けたかを実感できるような具体的な助言をし、視覚的に確認できるようにする。

・B児は、自分の歩いた距離を見て喜んでる様子。

T 「先生なんかまだここまでやわー。Bちゃん、何回も頑張ってたもんね。みんなにも頑張ってたこと教えてあげようか」

B児「うん」

・片づけ後、テラスにクラスの子どもたちを集めて、B児が一本下駄で歩けるようになったことを紹介すると、B児はうれしそうに歩いて見せた。

T 「Bちゃん、乗れるようになったんだよ、転んでも何回も挑戦してたからね！」

B児「うん！」

○その後も繰り返し挑戦し、スムーズに履いて歩けるようになったので、少し抵抗感のあるコースを作る。

・一人で歩けるようになった子どもたちは、そのコースに自ら挑戦するなど、自分なりに目標をもって楽しみながら取り組む姿が見られた。

<事例②のまとめ>

教師も一緒に遊び、共感したり、励ましたりすることで安心して一本下駄に取り組めた。また、友達同士、認め合うことでいろいろな遊びに興味をもったり、自信をもったりするようになった。バランスがとれるようになったうれしさを実感し、繰り返し挑戦するうちに一本下駄の遊びの楽しさを味わうことができた。進んだ距離を線で視覚的に示すことにより達成感を味わうことにつながり、コースに坂やバランス棒を置いたので、更に挑戦意欲が高まったという事例である。

5. 事例③⁶⁾

3歳児 5月

・幼児の活動 ○環境構成 ◎教師の援助
(主な活動) プール遊びの後、感じたことや思ったことを教師や友達に伝える。

・プール遊びの後、クラスで話をした。

T 「天気がよくなって、プールに入れてよかったね」

子どもたちは教師に聞いてもらおうと口々に大きな声で話す。

C 「冷たかった」 T 「冷たかったね」

C 「面白かった」 T 「面白かったね」

C 「ジャンプした！」

T 「ジャンプしたんだ。楽しかったね」

◎子どもの言葉を繰り返すことで安心感がもてるようにする。

T 「今度はAちゃんにも聞いてみよう。Aちゃん、プールで遊んでどんな気持ちだった？」

A児「楽しかった」

T 「楽しかったんだね。どんなところかな？」

◎子どもがイメージを膨らませやすいような問いかけをする。

A児「貝殻楽しかった」

T 「貝殻拾いが楽しかったんだね」

A児うなずく。

C 「僕も」「私も」

B児「パシャって、楽しかった」と手で水をかけるまねをした。

T 「水が、パシャってかかって楽しいと思ったのね」

D児「ボールも楽しかった」

T 「みんなでボール拾いもしたね」

D児「うん、もっとしたかった」口々に話す。

T 「また、いろんなお話を聞かせてね」

<事例③のまとめ>

3歳児は実体験を通して感動したことを口々に伝えようとする。また、自分の言葉で表現しようとするが、伝わらないときは擬音語や身振り手振りなどで体で気持ちを表現しようとする。そのような3歳児の発達の特徴を教師は十分に理解し、丁寧に受け止めたり分かりやすい言葉で話したりすることが大切である。子ども一人一人の思いを教師が丁寧に汲み取ることで、子どもたちは伝わった喜びや受け止めてもらった安心感をもち、さらに話そうと意欲がわいてくると考える。

6. 事例④⁷⁾

5歳児 5月

・幼児の活動 ○環境構成 ◎教師の援助
(主な活動) 歌「ちっちゃないちご」からいろいろな活動をする。

・園庭のイチゴが赤くなった様子を見ながら、昨年歌った歌「ちっちゃないちご」を口ずさんでいる。「♪まっかっか まっかっか」の歌詞は何度も繰り返している。

○自分たちで遊びを進められるように、カセットテープやペープサート台を用意しておく。

・ピアノを録音したカセットテープを自分たちでかけ、イチゴの折り紙ペープサートを使い、歌に合わせて動かして遊び始める。「♪あおぞらたいそう 1, 2, 3！」の歌詞の部分では、イチゴを大きく揺らしながら歌う。また、お客さんが座れるように椅子を並べたり、チケットを作ってお客さんを集めたりしている。

T 「楽しそうだね。何が始まるのかな」

◎自分たちで場を作り、遊びがより楽しくなるように工夫している様子を認め、更に意欲的に取り組めるようにする。

C 「音楽会！」「お客さんに来てもらいたい」と、他の友達に見てもらおうことを楽しみにしている。

・そこに、鍵盤ハーモニカに興味をもっているA児がやって来る。曲に合わせて「♪まっかっか」の部分でいろいろな音を鳴らしている。

○音が分かりやすいように、鍵盤ハーモニカにビニールテープを貼っておく。

・「ソ、ド、ド」の音が分かると、何度も繰り返し、そのフレーズを吹いている。その後、鍵盤ハーモニカに、これまでに親しんでいる楽器も加わり、歌に合わせてのリズム遊びが続く。

◎自分が鳴らしたい楽器を見つけ、楽しんで参加できるように、楽器の種類を増やす。

<事例④のまとめ>

これまでの経験から、好きな歌詞やリズムの部分を繰り返して歌う姿をとらえ、教師が子どもの興味や関心に気付いて環境を整えたことが、表現を引き出すきっかけとなった。ペープサートや折り紙を使い遊び始める中で、音楽会のイメージが友達と共通なものになっていたことが自分たちで遊びを工夫し、楽しむことにつながった。情景がイメージしやすい歌詞なので、ペープサートの動きや楽器の鳴らし方で感じたり、考えたりしたことを表現するようになった。鍵盤ハーモニカでメロディーに合わせて吹く心地よさを感じ、更に意欲が高まったと考えられる。

7. 事例⑤⁸⁾

5歳児 1月

・幼児の活動 ○環境構成 ◎教師の援助
(主な活動)「わんぱくだん」シリーズの劇遊びをする。

1月2週目

海の探検でサメが襲ってくる場面の遊びをすることにする。

T 「わんぱくだんは、どうやってサメから逃げようか？」

◎絵本「わんぱくだんの宝島」の内容を基にし、今までの楽しかった内容を取り入れて、子どもと一緒に考えることで、みんなに分かりやすいようにする。

C児「やっつけよう！」

D児「えー！サメかわいそうや」

A児「えー？じゃあどうする？わんぱくだんが食べられてしまうよ」

◎答えは一つではないので、いろいろな考えを受け入れている子どもの気持ちを認め、いろいろな子どもの意見がでるよう促しながら話し合いを見守る。

E児「サメを眠らせてその間に眠るのはどう？」

F児「眠たくなるもの、食べさせるのはどう？」

B児「何やったら、食べるかな」

G児「サメの好きなものに、眠たくなるものを混ぜたらどうかな？」

E児「魚がいいな」

D児「その魚に眠たくなるものを入れたら？」

F児「そうそう！それで魚を食べてサメが寝てしまって、その間に逃げる」

E児「その魚を食べたら眠たくなるんや！」

C児「それいいね！」

T 「すごい！いい考えだね！」

子どもたちも「おもしろいおもしろい」と盛り上がってきた。そこで、担任が子どもたちから出た話をまとめて、みんなに知らせた。

◎みんなと一緒に考えることができたことを、認め合い、喜び合う。

T 「わんぱくだんが探検しているところを、サメが襲いかかる。わんぱくだんはサメの大好きな魚をあげる。でも実はその魚は眠たくなる魚だった。サメが眠っているうちに、わんぱくだんは逃げるのができた、こんな感じかな？」

◎話し合いの経過をまとめて話すことで、話し合いを理解しにくい子どもにも分かるようにする。

E児「うんうん！そうそう。おもしろい」

1月4週目

恐竜の場面で遊んでいる時、恐竜とわんぱくだんが交差して、子ども同士がぶつかった。

○おもしろい場面であるが、ぶつかったことをきっかけに方法を一緒に考える。

恐竜チーム

「わんぱくだん、もと速く走って。危ないで」

わんぱくだんチーム

「恐竜がもっとゆっくり追いかけてよ」

恐竜チーム

「恐竜は思いっきり追いかけるのは当たり前や」

わんぱくだんチーム

「わんぱくだんだって、思いっきり逃げてるよ」

T 「うーん、どうしたらいいかな？」

◎子どもに問いかけて、一緒に考えられるようにする。

A児「このままでいいって。せっかくおもしろいのに。今度から気をつけたらいいと思う」

B児「えー。またぶつかるって」

C児「そうや！順番に追いかけるのはどう？」

T 「順番って？」

◎教師も一緒に悩みながら、一人一人の意見を存分に出していく。

D児「わんぱくだんが逃げる。恐竜が追いかけるの順番でしたら？それならぶつからないと思うんやけど」

E児「いい！いい！それいい考え！」

T 「それいいね。やってみようか」と、保育室で恐竜の場面をしてみる。

◎自分の思いを積極的に発言することの大切さを伝える。

F児「いいわ！ぶつかれへんようになった」

A児「これやったら、どっちも思いっきりできるわ」

T 「みんなで考えたら、どんどんいい考えが出てくるね」

◎みんなで考えてうまくいった楽しさを確認する。
＜事例⑤のまとめ＞

劇遊びをするという共通の目的をもち、工夫したり、協力したりして、友達と一緒により良くしようという思いを共有したことで、信頼関係が深まり、みんなが自信をもって活動に取り組めた。友達と意見を出し合いながら遊びを展開し、自分たちの活動が楽しくなっていく喜びを味わい、協同的な遊びとなり、育ち合う姿が見受けられた。

7. 全体考察

幼稚園教育要領解説⁹⁾に、幼稚園教育における領域は、それぞれが独立した授業として展開される小学校の教科とは異なるので、領域別に教育課程を編成したり、特定の活動と結び付けて指導したりするなどの取扱いをしないようにしなければならないと示されている。事例からもわかるように、遊びの中で領域は未分化であり、お互いに関連をもちながら5つの領域を構成している。

例えば、事例①のペットボトルを使った水遊びでは水槽から水を運ぶことで体を動かす＝「健康」、共通の目的をもって協力する＝「人間関係」、ペットボトルや洗濯ばさみなどの遊具を遊びに取り入れて工夫する＝「環境」、考えたことを自分なりの言葉で表現する＝「言葉」、ペットボトル迷路をイメージして作る＝「表現」などの領域間の重なりがある。それは即ち、さまざまな体験を積み重ねることで5領域が子どもの生活や遊びを通して総合的に行われることを意味している。

久富¹⁰⁾は、保育の中で使われている『指導』とは、保育者が子どもの状態や興味・関心の方向をとらえ、子どもに必要な経験ができるように環境を整えたり、子どもへのかかわりを適切に行ったりすることである。そのため、『援助』という言葉とほとんど同じ意味をもつことを覚えておく必要があると述べている。5つの事例においても、教師の援助として、子どもの発達をふまえて環境を整える、見守る、一緒に考える、子ども同士をつなぐ、保育者自身も楽しむ、などの教育的意図をもったかかわりが見てとれる。それは、「指導」という言葉に置き換えることができるといえよう。

また、5つの事例から、新幼稚園教育要領¹¹⁾に示されている幼稚園教育において育みたい資質・能力及び幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として、豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする知識及び技能の基礎、気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする思考力・判断力・表現力等の基礎、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする学びに向かう力、人間性等のことについては、これまでも幼稚園教育の中で大切にされてきたことであることを再確認した。

「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連型認定こども園教育・保育要領」中央説明会資料¹²⁾によると、実際の指導場面においては、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」を個別に取りだして指導するのではなく、遊びを通じた総合的な指導の中で一体的に育むよう努めることが重要であり、これらの資質・能力はこれまでも幼稚園で育んできたものではあるが、各幼稚園においては、実践における幼児の具体的な姿から改めて捉え、教育課程の編成等を図ることが求められているとされている。

今回の幼稚園教育要領改訂を受けて、学校教育のはじまりとしての幼稚園教育が、全ての就学前の子どもの教育において、今後、どのようにその役割を

果たしていくべきなのかを考えていきたい。

引用文献

- (1) 文部科学省 幼稚園教育要領. フレーベル館. 2017,p.4.
- (2) 金山美和子：保育内容指導法の検討—「環境による教育」と「遊びを通しての総合的な指導」に着目して—. 長野県短期大学紀要 71 巻. 2016,p.90.
- (3) 阿部和子, 前原寛, 久富陽子. 新保育内容総論. 萌文書林. 2010,p.76.
- (4) 大阪市立幼稚園教育研究会 研究集録第 54 号. 2013,p.81.
- (5) 大阪市立幼稚園教育研究会 研究集録第 53 号. 2012,p.80-81.
- (6) 前掲 (5). p.24-25.
- (7) 前掲 (4). p.100.
- (8) 前掲 (4). p.20-22.
- (9) 文部科学省：幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 2008,p.67.
- (10) 前掲 (3). p.66.
- (11) 前掲 (1). p.3
- (12) 内閣府・文部科学省・厚生労働省「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園・教育保育要領」中央説明会資料（幼稚園関係資料）. 2017,p.47.

The significance of comprehensive guidance through play and the role of teachers
— Based on the new course of study for kindergarten —

SONODA Ikuyo*

* Osaka Seikei Junior College, Department of Global Communication, Lecturer

■ 論文

保育の質的研究の明確化に向けた取り組み —子どもの健全な育成を保障する保育の質の追究—

柘植 誠子*

【要旨】

本研究の目的は、既に取り組みされてきた保育の質に関する多様な先行研究から明らかにされてきた内容を整理し、保育の質を捉える視点の明確化を図ること。そして、保育の質を高める具体的な方策を追究することである。現在、保育の質的研究において明確な定義はなされていない現状から、保育の質的研究で語られてきた文献を取り上げ、その共通点である「保育プロセスの質」、「構造の質」、「チームワーク（協働）の質」の3つの保育の質を取り上げ、その関係性を図式化することにより、保育の質について論じた。さらに、保育の質をなぜ高めなければならないのか、保育の質を高める必要性として、その背景や根拠を先行研究から省察した。また、保育の質を高めるための方策について、直接子どもとかかわる保育者の専門性に視点をおき、具体的な方策を見出すことで、子どもの健全な心身の発達に繋がる保育の質向上に向けた方向性を明らかにした。

キーワード 保育の質、保育内容、保育方法、保育者の専門性、幼児理解

I. はじめに

平成27年4月に「子ども・子育て支援新制度」がスタートした。この制度は「量」と「質」の両面から、子育てを社会全体で支援するというものである。つまり、支援の量を拡充し、必要とするすべての家庭が利用できる支援を目指すことと、支援の質を向上させ、子どもたちがより豊かに育っていける支援を目指すというものである。この制度がスタートして以来、「量の拡充」については、国及び各自治体において、予算の増額や待機児童解消に向けた受け皿の増加が行われている。また「質の向上」についても、子どもたちにより目が行き届くように、保育者1人が担当する子どもの数を改善していくという保育者配置の改善や、職場への定着及び質の高い人材の確保を目指すと言われ、具体的な取り組みが行われているところである。しかし、果たしてこの施策だけで、保育の質は改善できるのだろうか。

秋田ら¹⁾は、保育における「質」の必要性に関する議論の源泉について、2つに大別されると述べている。第一の源泉は、「保育を“サービス”の1つとして位置付けた上でサービスとして提供される内容を“質”とする立場」、第二の源泉として、「保育を“専門性を有する営み”と捉え、専門家である

保育者によって行われる保育実践の内容を“質”として問う立場」であると言う。現在行われている国の施策が第一の源泉の傾向にあるとするなら、第二の源泉の議論は取り残された状態であると言える。

本来、保育とは、子ども一人ひとりが発達の特性に依拠して、主体的な「遊び」を通して総合的な指導を行うことであり、これは保育者の専門性によって成立するものである。この保育の基本を目指すならば、保育の質の議論は、保育実践を問う議論も同時に行わなければならない。本来求められる保育の質はいかなるものなのか、また、保育の質をどのように捉え、誰がどのように高めていけばよいのだろうか。こうした保育の質に対する議論は昨今、研究者の間でも多々行われているが、見解は多様である。

そこで本研究では、既に取り組みされてきた保育の質に関する多様な研究から、保育の質に関して明らかにされてきた内容を整理し、保育の質を捉える視点の明確化を図るとともに、保育者が実践できる具体的な保育の質を高める方策を追究することを目的とする。

II. 保育の質を捉える視点

「保育の質」について秋田²⁾は、「保育の質」と

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 准教授

は、子どもたちが心身ともに満たされ、より豊かに生きていくことを支え、保育の場が準備する環境や経験のすべてである。つまり多面的で複合的なもの」と述べている。保育の営みが子どものために行われるものであること、そして、保育はひとりで表現できないくらい複雑な要素が絡み合っているものであると言う。さらに、OECD（経済協力開発機構）では、そうした保育の質の諸側面を「1. 志向性の質、2. 構造の質、3. 教育の概念と実践、4. 過程の質、5. 実施運営の質、6. 子どもの成果の質」と、6つの次元であげ、それについても秋田²⁾は、以下のように述べている。

- ① 志向性の質・・・保育において何を大事にし、どのような保育の方向性を目指すのかという方向性や目標。
- ② 構造の質・・・施設の広さや備えるべき条件、また、保育者一人あたりが担当する子どもの人数。
- ③ 教育の概念と実践としての内容や考え方・・・保育所保育指針や幼稚園教育要領等で乳幼児期に保障したい経験、活動の指針を作成し、その指針に基づいて全体的な計画を創り、子どもたちの経験を保障。
- ④ 過程の質・・・つまり保育プロセスの質である。具体的には、保育者と子ども達、あるいは子ども同志のやりとりやその活動のための具体的な素材や遊具などの環境構成を示す。
- ⑤ 園としての実施運営の質・・・効果的なチーム形成が出来るよう、一人ひとりの保育者だけではなく、園として保育プロセスの質の向上に取り組む。チームで生み出す園の風土が大切。
- ⑥ 子どもの成果の質・・・保育によって、本当に子どもにとって健やかな心身の成長が保障されているか。

であるが、この6つの側面は、相互に関連し合っている部分があり、これらはいずれも客観的な側面であると指摘している。その上で、子どもの経験から捉える保育の質について、「保育には園の方針などにより様々な保育・教育の方法がある。そうした保育のプロセスにおいて、子どもにとって安心感や居場所感と遊びや暮らしにおいて夢中・没頭できる経験の時間が保障されていることが大事である。そしてそれが生涯にわたり、物事に深くかかわる学びに繋がっていく」と述べている。

一方、大宮³⁾は、保育の質の捉え方として、アメリカでの研究に見る「保育の質の三要素」を次のように説明している。

- ① 「プロセスの質」・・・プロセスの質とは直接子

どもの成長に影響する日々の保育の中で起こりうること。プロセスの質の中で大事なことは、保育者（大人）と子どもとの関係。保育の内容は多様であってよいが、日々の保育者と子どものやり取りは、子どもの成長にはとても大切なもの。プロセスの質だけを言えば、保育者の責任で保育の質は変わることになる。

- ② 「条件の質（構造的質）」・・・比率、クラスの人数的上限、保育者の資格がある。この中でもっとも重要なのは比率。保育の条件とも言える。保育の条件をよくすることが、実はプロセスの質をよくするために最も確かな方法。
- ③ 「労働環境の質」・・・そこで働いている人たちの職場環境、（保育者の処遇、意見の反映、運営への参加、ストレスなど）

以上の要素は、多面的な保育を客観的に捉えるための整理された視点であると言えよう。

また、浅井⁴⁾は、保育の質の柱について整理し、ハード面である「構造的な質」（配置基準や施設条件などの保育環境の土台）をベースに、ソフト面としての「実践のプロセスの質」（子どもの発達保障と家族への援助内容）、その中間にある「チームワーク（協働）の質」とともに、「保育者と保護者の協同の質」をあげている。そして、「チームワーク（協働）の質」と「保育者と保護者の協同の質」についてはさらに次のように述べている。「チームワーク（協働）の質」は、登園から延長保育の時間帯までの丸一日や入園から卒園までの保育園生活を通してトータルに保育されるためには、保育者・その他の職員のチームワークと運営のあり方、そして、「保育者と保護者の協同の質」は子どもを24時間ケアするための連帯責任、また、子ども観や子育ての方法について保育者と保護者が話し合うなかで、どこまで共通理解ができていくかが問われると言う。また、保育の質の現状を、「点数や数字で表すことはできない」と指摘する。さらに保育の質に関して、イギリスのワグナー報告で示された「いい実践の原則—5つのC（① caring 個別的ケア、② choice 選択、③ continuity 継続性、④ change 変革、⑤ common values 共通の価値観）」を参考に、子どもの権利を尊重した「保育の視点」を「保育の質を構成する5つの柱」としてあげている。

第1の柱として、子ども一人ひとりを大切にしたいゆとりある保育「① caring 個別的ケア」である。子ども一人ひとりと、個別にかかわれる保育であり、必要だと思ふ時間にゆとりを持って向き合える保育実践が保障されていること。

第2の柱として、子どもがある程度、自分のやり

たいことの選択権や意見（意思）の表明権を保障されていること「② choice 選択」である。集団保育を生かしながらも、自分が何をしたいのかを明らかにし、一人でやりたいことがあれば、それを保障していくことが質の中身として問われる。保育の中で、子どもが何をしたいのかが大切にされる保育が子どもの主体性を形成していく土台になる。

第3の柱として、発達のプロセスを踏まえた保育の継続性「③ continuity 継続性」である。これには3つのポイントがある。

(1) 3歳児を保育するとき、その子の0歳児からの経過と5歳までの見通しをもちながら保育していく。子どもの保育園生活における継続性を大切にすること。

(2) 保育園での生活だけでなく、保護者・家庭と連携し、子どもを24時間、1週間、1年間と継続性をもって、その子どもをどう保育していくのか、そうした課題を保護者とも共通のものにしていくことを大切にしているかが「保育の質」を創っていく。

(3) 子育てネットワークの視点が継続的に問われる。私たちは仕事を通じて親と結びついていく。保護者は自分の子どもを通して、保育園と結びついていく。そうしたかかわりを通して、保育の課題を共有できる。その意味で仕事を通して運動の基盤を創ることができる位置にあるのが保育労働の特徴である。仕事の中身をどう創造していくかということをつながりを広げていく積極的な実践領域であることを踏まえておくことが大切である。

第4の柱として、日々の保育が変革的に実践されていること「④ change 変革」である。今日の子どものかかわりを明日はこうしてみようと考えていくこと、これまでの到達点を総括したうえで新たな実践のあり方・方法を不断に改善していくことが、「保育の質」を高めていく上での必須条件である。子どもたちと家族、地域の現実を踏まえた研究的実践と実践的研究をすすめていくことが、「保育の質」を高めていくことになる。

第5の柱として、保育者集団としての保育理念・目標を共有し、保護者とも一定の共有ができること「⑤ common values 共通の価値観」である。どんな子どもを育てたいのかという目標、子ども像を共有していることが大切と述べている。そして、この5つの柱を意識しながら「保育の質」を検討することが重要であると述べている。

以上、保育の質を捉える視点を概観してきたが、まずは「保育は誰のためにするのか」という根本的な視点に戻らなければならないだろう。本来保育とは、子どもの健全な育成を願って日々おこなうもの

であり、その保育の質を問うならば、保育者の専門性が重視されなければならないだろう。もちろん、構造的な質等も見過ごすわけにはいかないが、そうした要素がお互いに関連し合って保育の質を支えていると考える。そこで多様な保育の質の捉え方を整理し、その関係性を図-1に示した。

1. 保育プロセスの質

保育プロセスとは、保育者と子ども、子ども同士の人間関係をどう描いていくかということになる。つまり、保育者の子どもへのかかわり方や保育方法などが、子どもの成長に大きく影響を与えることから、「保育者の質」と位置付けられる。保育者の質の視点としては、保育の方向性や目標を明確にし、保育所保育指針や幼稚園教育要領から望ましい活動計画を作成しているか。また、子どもたちの直接的な経験や、主体性を保障したり、発達のプロセスを踏まえた保育を継続していくことなど、具体的な保育内容の充実が成果としてあげられているかという、保育プロセスの質の位置づけはかなり重要で、図-1では「核」として示した。

2. 構造の質

構造とは、ここでは保育者の配置基準や施設条件を含めて提示する。現在、わが国が積極的に施策を打ち出している「質」がこれにあたる。保育者と子どもの比率や1クラスの子どもの数は徐々に改善されつつあるが、一人ひとりの子どもに対し、行き届いた保育を行うためには、この改善は不可欠である。この改善無くして保育の質向上は成り立たない。構造の質は、保育プロセスの質を支える基盤となるため、頑丈な「土台」として示した。

3. チームワーク（協働）の質

日々の保育は、保育者一人で行っている訳ではなく、他のクラスの保育者や園長、職員のチームワークで成り立っている。チームワークが園を運営する上で重要な鍵となる。保育者・職員が日頃から、どのような子どもに育てたいのか、何を目標に保育するのかなど、保育理念や保育目標を共有しておくことが必要である。また一人ひとりの子どもについても、保育者間で情報共有し、チームで保育を行っていく必要がある。また、子どもの生活において、保護者との連携も重要であり、子ども観や子育ての方法について日頃から共通理解しておくことが、子どもの成長に繋がる。また、このチームワークの質は、保育プロセスの質として捉えられる部分もあり、核となる保育の質をチームワークで補う意味合

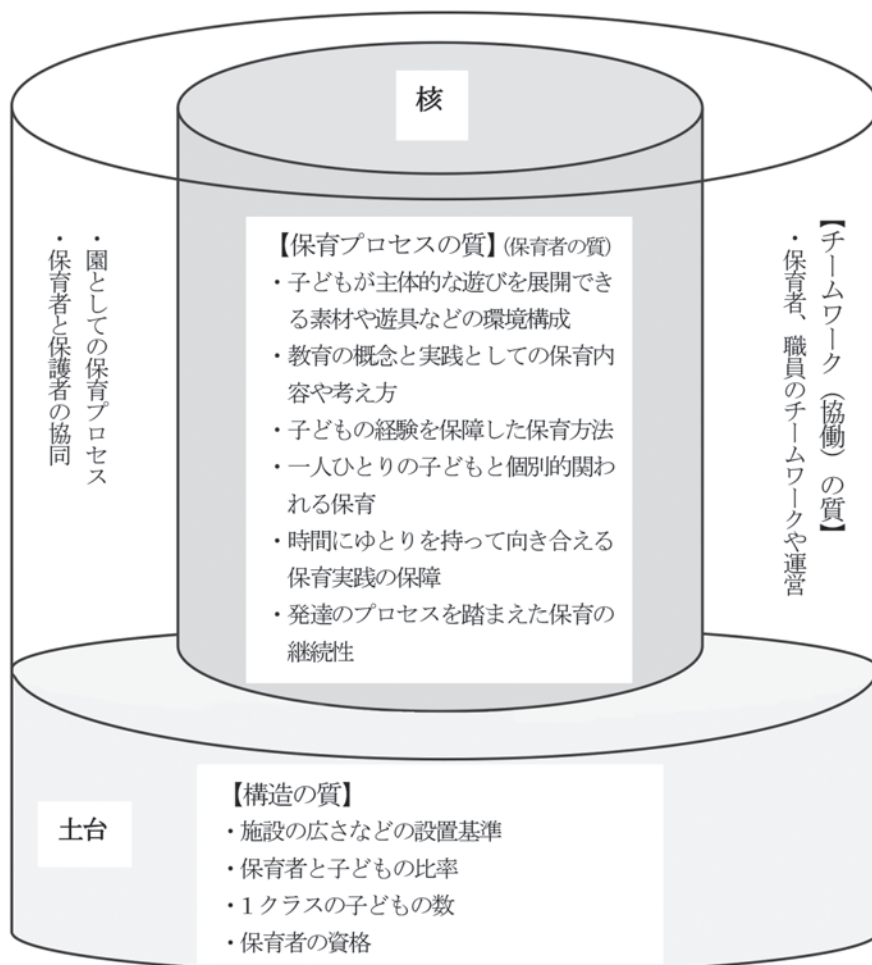


図-1 保育の質を捉える視点の関係性

いも持ち備えていることから「核」を取り巻くように示した。

Ⅲ. 保育の質を高める必要性

保育の質の重要性については、わが国では保育制度の確立以来提示されてきているが、今ここにきてなぜ保育の質が改めて問われるようになったのだろうか。その背景には、「保育の量的な拡充整備が保育の質の低下を招き、格差の拡大をもたらしているからだ」と渡邊⁵⁾は述べている。つまり、「量的問題」を解消するための保育施設の多様化が進み、保育の質の低下を招くことになったと渡邊⁵⁾は指摘している。

では、保育の質をなぜ高めていかなければならないのだろうか。

小林⁶⁾は、アメリカの乳幼児保育に関するNICHDの研究チームの研究結果で、質の高い保育は、次の点に結びつくことが発見されたと述べている。

- ① 母子関係がよりよくなる。
- ② 細やかさに欠ける母親の場合でも、乳幼児が不安定な愛着を持つ可能性が低い。
- ③ 子どもの問題行動の報告が少ない。
- ④ 保育を受ける子どもの認知能力が高い。
- ⑤ 子どもの言語能力が高い。
- ⑥ 就学レディネスが高い。

また、逆に質の低い保育に対する結果についても以下に結び付くとしている。

- ① 母子関係の調和度が低い。
- ② すでに赤ちゃんの心をよみとる細やかさに欠ける母親の場合に、母子の愛着がさらに不安定になる可能性が高い。
- ③ 問題行動が多く、認知・言語能力、就学レディネスがともに低い。

以上、保育の質は直接、子どもの成長に影響を与えることが立証されている。

また、秋田らは⁷⁾は、保育の質が子どもの発達に及ぼす影響として、「保育課程の質が認知能力に与える影響」、「保育課程が社会的能力に及ぼす影

響]、「保育構造の質が及ぼす影響」について述べ、保育の質にかかわる縦断研究の知見を検討している。ここでは、保育の質は子どもの発達に影響を与えることを主張している。

保育の質を高める必要性は、以上の研究結果を概観しても、子どもに様々な影響を及ぼすことは言うまでもない。つまり、子どもの健やかな成長を願った場合、保育の質は高められなければならない。保育の質を捉える視点から保育を振り返り、日々向上に向けた努力が今必要となってきたと言える。

IV. 保育の質を高めるために

保育の質を高めていかなければならない必要性は前章で明確であるが、では、保育の質を高めるには、何をどのように高めていけばよいのだろうか。

秋田ら⁸⁾は「日本における保育の“質”とは一元的に収斂できるものではなく、人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う“保育者の専門性”と、物的環境・労働条件・人間関係といった様々な要因とが相互に関連し合った結果として、保育実践の中に立ち現れるものであると言える。そしてこの保育現場主導によって、“保育者の専門性”の観点から、子どものより豊かな発達を促進しようとする行為の中にこそ、真に保育の“質”を向上させる鍵がある」と述べている。図表-1の3つの質でみる、保育者の専門性に係る要素が大きい「質」として、「保育プロセスの質」や「チームワークの質」がそれに該当すると思われるが、この質を高めるためには、子どもの豊かな発達を促進する良質な保育実践が必要であると考えられる。

また、鈴木⁹⁾は、「子どもを育てるという仕事は本来、保育者が親とつながり、協力するなかでしか、まっとうできない営みです。そして、親の仕事や地域の暮らしをつかみ、地域の人々にとっての保育園の役割を問い返し、保育をつくり出していくことが大切」だと述べている。つまり、保育の質を高めるには、保育者一人の問題にせず、保育者、子ども、保護者、地域の共同力で保育の質を高めていくことを強調している。

また、若月^{註1)}は、保育の質を左右する子どもの遊びの質が高まらない要因を分析し、「遊びの質的向上に向けた取り組みの試案」として6点示している。

- ① 園文化の見極め
- ② 園環境に支配されている遊びに関する制約
- ③ カリキュラムに包含されている暗黙の課題
- ④ 伝統的な行事のあり方やそのプロセス、保護

者の期待に対する課題

- ⑤ 遊びの質を保護者がどのように理解しているか、記録のあり方と発言に関する課題
- ⑥ 遊びの時間、空間、仲間意識を形成する意識と具体的な実践の関係

である。そして、「遊びの質を規定している要因を明確に観察することを通して子どもの育ちを丁寧に読み取ることを積み重ね、遊びの質的变化に対するこれからの取り組みを考察することで、遊びの質的向上が少しずつ明確になる。」と述べている。

つまり保育の質と子どもの遊びの質は、区別できるものではなく、非常に密接な関係にある。したがって遊びの要素も含めた保育の質向上が求められる。

また、北野^{註2)}は、保育の質の維持・向上を図る方法として、「日本には、世界に誇れる保育を語りあい保育の質の維持・向上をはかる同僚性の文化があり、伝統的にも、保育の質の維持・向上を図る方法として、保育記録、園内研修、公開保育、研究保育といった優れた実績がある。これらを活かしつつさらに浸透させていくことが望まれる」と述べている。そして、保育の質の維持・向上を図る具体的な方策として、保育記録や保育時間の確保、研究保育の推進をあげている。さらに、質の高い保育とは何かを保育記録により可視化して、その理解を家庭や地域に促すことは重要だと述べている。

ここで浅井¹⁰⁾の保育実践をすすめていく上でのその実践の質を高めるいくつかのポイントをとりあげると、第一に、親との協同の取り組みであり、保育は保護者の養育責任を一定の時間の範囲で委託されている領域であり、親との目標の共有が重要。第二に、研修などを通して保育者としての発達保障を行なう。園の方針と総括を工夫し、園の専門性を向上させる。第三に、地域の子育ての課題に視野を広げて取り組んでいく。園児だけでなく、地域型児童福祉施設としての子育て支援を行う。第四に、保育実践はそもそもチームワーク実践である。保育者同士の連帯が重要。第五に、園長は保育者を保育内容の各分野のすべてにわたって、説得と納得により指導する。第六に、地域、関係機関などの連携や、協同・調整能力が実践と運営を通して求められているとしている。以上の観点を踏まえて、保育実践と運営をチェックすることが保育の質を高めることになると述べている。

このチェックポイントは、自身の保育を振り返る視点として明確であり、保育者の専門性が問われることになった背景があげられていると考える。地域や保護者の協力なくして保育の質を高めることはで

きないことを提示している。

また、鈴木¹¹⁾は、保育の質を高める具体的な保育実践の視点として、「保育者の専門性の中核には、目の前の子どもをその背景も含めて深く理解し、保育の課題や方法・手立てを探っていくことが据えられる」と述べている。そして、「この当たり前と思われていたことが、今、危機にさらされており、この点を再確認することが重要」だと言及する。保育の質を左右する保育者の専門性に対し、警告を発しているように捉えられる。つまり、今保育の質として高めていかなければならないのは、保育者の保育方法や保育実践のあり方であることが明らかである。

大宮¹²⁾が示す「保育の質研究から明らかにしたこと」においても、保育者の専門性において、保育の質を高める視点が具体的に示されている。

第一に、質を高めるために保育者・園・条件のそれぞれについて、具体的な手立てを明らかにしている。「世界の“質研究”は明らかにした。“質のいい保育は、子どもの人生を変える”と。経済効果優先の日本の保育対策と対峙し、すべての子どもたちの“権利としての保育”実現のために、今、私たちがめざすべき保育観・保育条件・専門性とは何かを提示する。」と、アメリカのペリー・プレスクールの中心的研究者でもあったワイカート（Weikart）らによって行われた、幼児期の「保育カリキュラムの効果比較研究」の中で最も注目された研究結果を取り上げている。その研究は、以下3つのタイプの異なる保育カリキュラムを経験した、低所得階層の3,4歳児54名（各カリキュラムごとに18名ずつ）を、15歳になるまで追跡し、その結果をもとにカリキュラムの効果を比較したものである。3つのカリキュラムは以下のとおりである。

①スキナーのプログラム学習理論をもとに開発されたもので、子どもの知的能力を高めるための、周到に準備された授業でドリルやフラッシュカードなどを多用するディスターモデル。

②ワイカートらがピアジェの発達理論をベースに開発したもので、子どもの環境への自発的にかかわりや周囲の仲間との交流を重視すると同時に、保育者によって日常の場面をとらえて、「数・量」や「分類・序列化」などの概念を教えていくことも重視したハイスコープモデル。

③遊びの中での社会的交流と社会性の発達を重視し、保育者は主題や単元を設定して、子どもたちが自由遊びに熱中するように促し、子ども自身の手で周囲の世界の仕組みを理解することを目指す、イギリスの保育学校の自由遊びを中心の伝統的なカリ

キュラム。

ワイカートは、一日の活動の中で、保育者によって計画され、その達成目標が明確に規定されている活動の時間が最も長いという点で①のディスターカリキュラムが子どもの知的発達には最も効果的であろうと見込んでいたが、その結果は予想外で①の子どもたちの社会性の発達に問題が多くみられる結果となったようだ。この意外な結果について大宮¹²⁾は、「私たちが日ごろ保育で大切にしている、自信や仲間意識や人とかかわる力などの発達が、青年期の生活や行動様式にまで影響を与え続ける極めて大切な力であることを示すもの」だと言及している。こうしたことから言えるように、保育の質を高めるためには、まず園で行われている保育カリキュラムが未来の子供たちの成長に繋がっていることを熟知したうえで、今一度保育カリキュラムの適正さを見直す必要があるのではなかろうか。

第二に、保育者と子どもの関係性についてである。「子どもの生活経験の質を左右する保育の要素のもっとも中核をなしているのは、保育者と子どもの関係である」また、「保育者と子どもとの、顔と顔を突き合わせての“ふれ合いの質”こそ、保育の質を左右する最も基本的な要素であることは、欧米の保育の質研究に共通する結論である。もちろん、日本でも保育者の子どもへのかかわり方や理解の仕方が、保育を大きく左右することは共通認識になっている」と述べ、さらに「ふれ合いの質」について、保育者が持っている基本的な保育観が肯定的か否定的かによって、子どもの充実感、積極性、他者への基本的な信頼感に大きな差が出るとガーランドらの研究に触れている。

実際に保育を行う上で重要なことは、子どもたちの行動をどのように受け入れられるかである。子どもの行動の裏に隠れている思いをどう汲み取るのかであり、否定的な対応では子どもの心は育たない。つまり肯定的なふれ合いを常日頃心掛け、子どもの心の高さに立った保育を実践することが、保育の質を高めることになると言える。

第三に、保育の共感性について、「共感性というのは『保育者が、子どもの活動や子どもの関心内容そのものにどのくらい興味や注意を向けるか』ということ」だと大宮¹²⁾は述べ、さらに、共感性の高い保育と、低い保育についても明らかにしている。

「何を作ろうとしているのか」、「どんな面白いことをやろうとしているのか」と、子どもの活動内容や興味の対象に保育者が関心を向けられる「共感性の高い保育」と、逆に「散らかしたり、無駄遣いをしていないか」というような、物や時間の管理や秩

序の維持により多くの注意や関心を向ける「共感性の低い保育」に区別されるといふ。そして、子ども（4歳と6歳）の遊び方においても、共感性の高い保育の下では、子どもたちは互いに相手の話を聞き、他の子どもたちからの助言を受け入れようとしており、これに対して共感性の低い保育の下では、子どもたちは他の子どもたちからの提案にほとんど関心を示さない。逆に、自分の考えを押し通そうとし、自分の考えた役割を実行するために、他の子どもたちを排除しようとする傾向が見られたとことをあげている。さらに、他人とは感情の食い違いがあっても根気よく話し合いをすれば分かり合える存在、つまり「仲間」であることだと述べている。まさしくこれが、子どもの遊びに見られる共同・協力の姿である。

以上のことから考えると、保育者は子どもの興味・関心に目を向け、子どもの思いに共感する必要がある。そうすることによって、子どもは他者への理解やかかわり方を学んでいくのである。この仲間作りの基本を理解し、共感性の高い保育を行うことが、保育の質を高めるのであると言える。

第四に、子ども目線に立った、伝統的行事のあり方やプロセスを見直す中で、園の良質な人間観・子ども観を創り上げていくことであると大宮¹²⁾は述べている。

各園の人間観・子ども観は、その園の伝統的な文化やその園が醸し出す雰囲気により創られ、その園の構成メンバーによって受け継がれていく。園によって人間観・子ども観に相違が出るのは、その園のもつ基本的な人間観・子ども観が違うからである。園では保育者・職員と協力分担しながら保育を進めている。どんな子どもに育てるのか、どのような保育内容を大事にするのかなど、基本的な意思決定が必要で、この園としての意思決定の中でその園の子ども観は決められていくと言う。つまりその園の意思決定が子ども目線に立ってなされたものであるかどうか、その園の良質な人間観・子ども観になるのだと言えよう。

たとえば、園行事においても、今ここにいる子どもたちにとってどのような意味があるのか振り返ることもせず、ただ、その園の伝統だから、これが園の運営方針だからといって、毎年繰り返される状況を考えて時、その園の人間観・子ども観は閉ざされたままになるであろう。またその場合、どうしてもやらなければいけない強制感が保育者の中に生まれ、子どもの自由性や意欲を尊重できない、「やらせる行事」になってしまうことが考えられる。ある保育者から、「子どもの目線に立つことはわかって

いても、ここで働いている以上従わざるを得ない。」と聞くことがあるが、養成校時代に良質な保育や子ども理解等を学んだにもかかわらず、現場で発揮できていない現状があることをここで取り上げておきたいと思う。園運営で何を大切にするのか保育者・職員間が本音で語り合い、今一度、園の人間観・子ども観を振り返らなければ、保育の質を高めることは到底望めないと考える。

第五に、保護者とのいい関係を築き、保護者と子どもについて情報を共有しながら、良質な保育を行うことが大切である。保護者とのいい関係とは、保育者と保護者が子どものことを話し合える関係、そして、園と保護者が対等な立場で子どものことを率直に語り合える関係である。このいい関係ができれば、保護者との間に強い信頼協力関係が生まれると大宮¹²⁾は言う。こうした保護者との良好な関係を結ぶには、保育者のコミュニケーション能力が求められる。たとえば、園での子どもの様子の伝え方にしても、保育者の言語表現によって、保護者を怒らせてしまうこともある。また連絡帳で保護者に子どもの様子を知らせる場合も、保育者の文章力によって誤解を招くこともある。コミュニケーションとは、一方的な伝達だけを指すのではなく、保護者と保育者がお互いに真実を具体的に伝えあうことである。保護者も保育に巻き込み、保護者の保育を学ぶ姿勢を持つことで、子どもにとって家庭と園が一貫した保育（子育て）が成立するのではないだろうか。

近年、小学校の前倒し教育や早期教育を園に求める保護者が多くみられるようになってきている。園もそれに対応できるように、園独自の教育方法を取り入れている園も少なくはない。また園行事においても、完成された形を保護者に見せることで保護者から素晴らしい保育だと絶賛されることに目的をおいている園も見受けられるが、こうした背景には、園の経営が重くのしかかっていることが現状にある。一人でも多く園児を確保するためには、保護者の要望を受け入れざるを得ないことが往々にしてある。保護者の願いは、子どもの幸せを思っただけの要望であっても、園側は本来あるべき保育の営みである子どもにとっての幸せ、最善の利益は理解していても保護者の要望に応えるだけになってしまっている側面もある。

しかし、保護者の要望を受け入れることだけが保護者との良質な関係を築くことではないはずである。園、保育者との連携を深めていく体制が必要となる。保護者も来園できる機会を増やし、いま何に興味を持ち、何に意欲的に取り組んでいるのか、何

を頑張ろうとしているのか、また、友だちとどのように関わっているのか等、出来栄や結果で子どもの育ちを評価するのではなく、プロセスにおける子どもの育ちに目を向けられるような保護者への啓蒙が必要となるのではなかろうか。

また、保護者の来園が不可能であるならば、IT機器を利用した保護者への啓蒙も可能であろう。園と保育者と保護者が良質な保育を共に追究できれば、その子どもにとってこんなに恵まれた環境はないと言えるだろう。

第六に、保育の質の評価は、保育にかかわるすべての人でおこなうものであると大宮¹²⁾は述べている。また、アメリカの研究者カツツが、第三者による評価の代わりに、子ども・親・保育者など、保育にかかわる人がそれぞれの立場から行う評価方法が有効だと主張していることを取り上げて、その一部を紹介している。「まず、子ども自身による評価が重要です。何よりも子どもが“保育の中でどのように感じているか”を聞き出すことが大事」、「なぜならこれまで述べてきたように保育の質の中心問題は人間関係の質、つまり周りの大人や友だちからの働きかけやかかわりの中身にある」と。また、「子どもの“主観的な経験”が質をもっともよく表すものとなる」と言う。そのことから大宮¹²⁾は、カツツの子ども自身による評価の視点を次のように紹介している。

「グループの一員であって、たんなるその他大勢ではないといつも感じているだろうか」、「いつも友だちから受け入れられており、無視されたり拒否されたりはしていないだろうか」、「活動が熱中できるもので、ためになり、挑戦できるもので、ただのお楽しみやおもしろおかしいことと興奮するだけのものではないだろうか」と。また、親による評価の視点については、子どもが受けている保育について、親の評価と併せて、園のスタッフとの関係についても、保育の質評価には欠かせないことだとして、次のように述べている。

「教師は子どもを尊重し、温かく接してくれているだろうか」、「教師は子どもを理解し、個別の要求をわかってきているだろうか」、「私は、スタッフから敬意を表されており、見下されたり抑圧的扱いを受けたりしていないだろうか」、「スタッフは拒否的であったり人を責めたり偏見をもつのではなく、すべて受容的でオープンで包容力があり忍耐強いだろうか。(後略)」と。

この評価の視点はかなり具体的であり、保育者自身、保育の質を高めるための視点として有効であると捉えることができる。大宮¹³⁾は、「保育は“こん

な子どもに育ってほしい”“大人も自己実現の機会をもち、安心して子育てのできる社会をつくりたい”など、そこに集う人びとの共通の願いを出発点にして成立しているものです。ですから、保育の質というものを、それにかかわる人たちの思いや願いと切り離して論じたり、評価してはならない」と主張している。保育の評価については、もう少し文献を取りあげ、保育現場に特化した考え方を整理する。

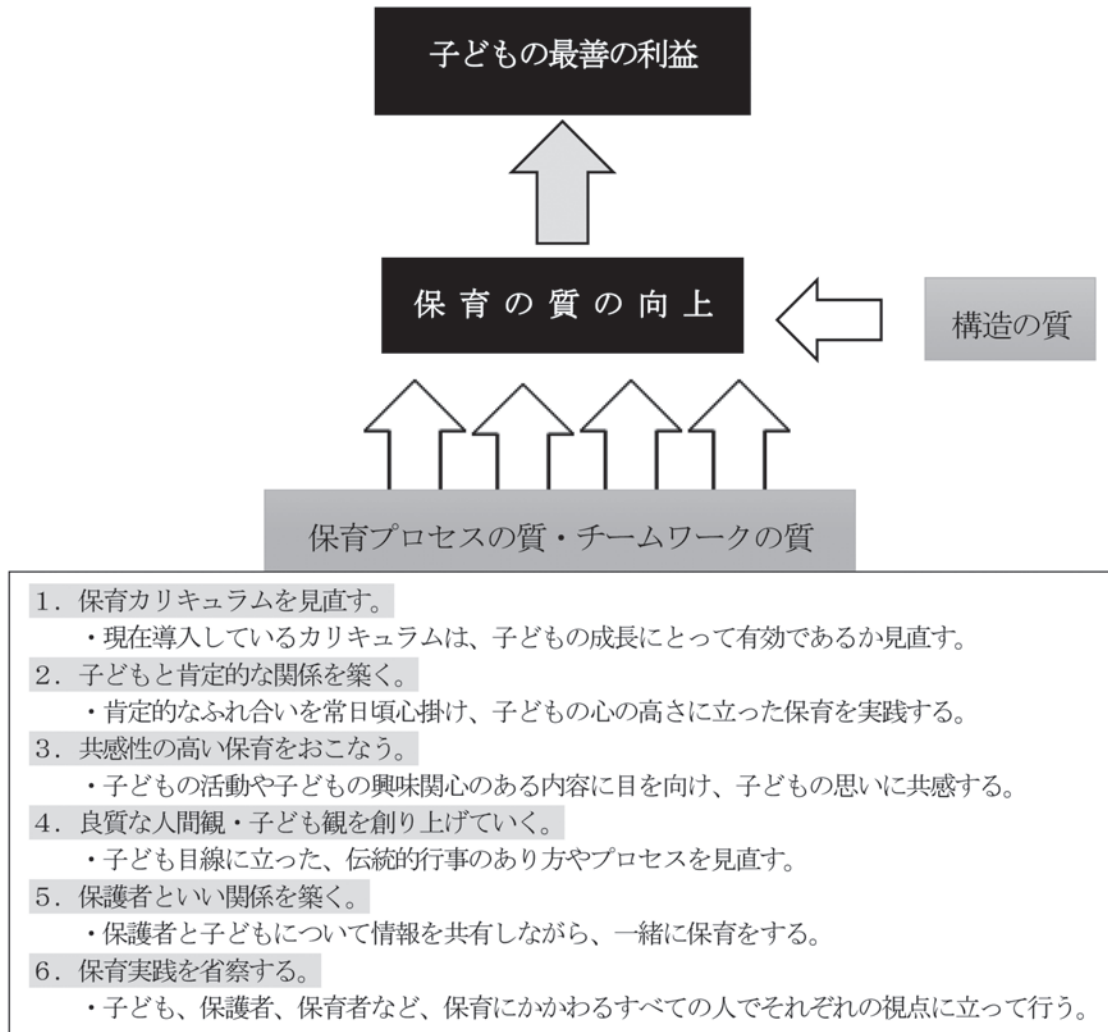
大豆生田¹⁴⁾も、保育を高めるためには保育の振り返りが不可欠であると述べている。「しかしこの“振り返り”というのは、評価と捉えるのではなく省察すること」であると述べている。つまり、「評価」という言葉が独り歩きしてしまうことを危惧し、保育の質を評価する場合は、あくまでも「振り返り」でなければならない。

また、秋田ら¹⁵⁾においても、保育現場においては、質の向上を問うための評価の方法として、以前から質尺度を利用するよりも、カンファレンスや研修を通して保育実践を省察することが行われてきたと述べている。保育現場での評価、つまり、省察は過去から行われており、今後、保育の質を一層高めていくなれば、省察の方法が鍵となる。園においての省察方法を探っていく必要があるだろう。

また、丹羽¹⁶⁾においても、「一般的に使用されている保育の質を評価するということは、教育学的な常識からいえば“実践の質”を評価するに他ならない。」とした上で、「“実践の質を評価する”という課題は、これまで“実践記録”分析という手法を通じて日本の教育の歴史の歩みの中で生まれ、応えられ、蓄積されてきた歴史的遺産を有しており、その遺産から学び、園長を含めた現場の保育者や幼児教師たちが実践記録分析の力量を高める共同学習を行い続けることによってしか取り組むことのできない課題である。この課題は連続的な問題解決過程であり、保育・教育実践の質の向上には、不可欠な方法論である」と述べ、保育現場においては、何をどのように評価(振り返り)をするのかを丹羽¹⁸⁾は明らかにしている。

日々の実践記録を作成し、可視化することで見えてくる子どもとの関わり、子ども理解、保育計画などの保育方法を保育者全員で振り返り、分析を繰り返すことが、保育の質を高めていくことになると考える。

以上、取り上げた文献を通して言えることは、保育の質を高めるためには、子どもと直接かかわる保育者の専門性を問うことが重要であり、保育者の質は、「保育者と子どもの関係の質」であると言って



図一2 保育の質を高める具体的な方策とその関係

も過言ではない。ここで、質を高める具体的な方策として諸点を整理し、保育の基本を踏まえた、本来の保育実践のあり方を提示する。(図-2)

VI. おわりに

本研究は、保育の質における多様な研究から、保育の質に関して明らかになったことを整理し、保育の質を捉える視点の明確化を図ること、そして、保育の質を高める具体的な方策を追究することを目的とした。

質の高い保育を行うことは、保護者の願いであり、保育者が目指す保育の目標でもある。しかし、時代と社会の変化の中で、子どもを取り巻く環境は多様になり、保育の質をどのように捉え、どのように高めていけばよいかを、子どもと日々直接かわる保育者がどこまで理解でき、実践されているのであろうか。また、保育の質的研究を研究者任せにし

ていないだろうか。保育者は、子どもを保育する責任と専門性において、保育の質の構造理解や、具体的な保育の質を高める方法を模索し、絶えず自身の保育や、園全体として保育を問い直し、さらに磨きをかけていくことを実行していかなければならない時代にきていると言える。

そうした背景を視野に入れ、本研究では、保育の質を捉える視点を、保育の質研究から語られてきた文献を概観し、諸研究の共通点を見出し3つの視点の関係性を図で示した。さらに保育の質をなぜ高めなければならないのか、保育の質を高める必要性として、その背景や根拠を検討した。またさらに、保育者が今後実践していかなければならない保育の質を高める保育内容の具体化を図り、保育者の専門性を明確にした。

わが国では「待機児童解消加速化プラン」が策定され、運営主体の多様化が進んでいる現状の中、保育の質(保育者の専門性)と保育内容は、子どもの

健やかな成長を願って、今後も問い続けられなければならない。保育者のみならず保育者を目指す学生の課題も多く、今後はその観点からさらに追究していきたいと考える。

注1) 若月芳浩 日本保育学会第68回大会学会企画課題研究委員会シンポジウム 話題提供「保育実践の立場から見た保育の質とは」2015-5-10. 当日配布資料

注2) 北野幸子 日本保育学会第68回大会学会企画課題研究委員会シンポジウム 話題提供「保育の“質”の探求・維持・向上をあきらめないために」2015-5-10. 当日配布資料

引用文献

- 1) 秋田喜代美, 箕輪潤子, 高櫻綾子. 保育の質研究の展望と課題 東京大学大学院教育学研究科紀要, 2007, vol.47, no.2, p.294.
- 2) 秋田喜代美. 保育の質とは何か(視点・論点). NHK解説委員質解説アーカイブス, 2017-8-01.
- 3) 大宮勇雄. 『保育の質を高める -21世紀の保育観・保育条件・専門性』 ひとなる書房, 2006, no.2, p.67-89.

- 4) 浅井春夫, 渡邊保博. (編)『保育の質と保育内容 -保育者の専門性とは何か-』新日本出版社, 2009, no. 6, p.223-229.
- 5) 4) 再掲 p.11-16.
- 6) 小林登. 『21世紀の子育てを考えよう -NICHHD 乳幼児保育研究から学ぶ』小林登文庫, 2000.
- 7) 秋田喜代美, 佐川早季子. 保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 2011, vol.51, no.2, p.294.
- 8) 7) 再掲 p.298.
- 9) 浅井春夫, 渡邊保博 (編)『保育の質と保育内容 -保育者の専門性とは何か-』新日本出版社, 2009, no. 2, p.48.
- 10) 4) 再掲 p.230-231.
- 11) 9) 再掲 p.42.
- 12) 3) 再掲 no.4, p.141-191.
- 13) 3) 再掲 no.4, p.218.
- 14) 大豆生田啓友 玉川大学大学院教育学研究科コラム「保育の質を高める風土の形成」2014, vol.3
- 15) 1) 再掲 p.296.
- 16) 丹羽孝 保育の質の評価モデル研究 名古屋市立大学人文社会学部研究紀要, 2001, vol.10, p.119-137.

Action for the clarification of the qualitative study of the childcare
- Investigation - of the quality of the childcare to
guarantee healthy upbringing of the child -

TSUGE Seiko*

* Osaka Seikei Junior College, Department of Preschool Education, Associate Professor

■ 論文

明石女子師範学校附属幼稚園の保育内容とその方法 —藤堂忠次郎・及川平治の幼児教育思想と実践を事例として—

藤原牧子*

【要旨】

戦前の教育制度の下では、女子が中等・高等教育を受ける機会は極めて限られていた。そのような社会状況の中で、就学児童数の増加に見合う教員の需要に応える、且つ女子の中等教育の拡充と女子の社会進出を促すという意味を併せ持ち、明石女子師範学校は1902（明治37）年4月に創設され、附属幼稚園は同年10月に創設された。附属幼稚園は、明治後期から大正、昭和初期にかけて、文部省が制定した保育の内容を踏襲しつつ、独自の保育を実践した幼稚園の一つであった。

本稿では、1902（明治37）年から1936（昭和11）年までの附属幼稚園の保育方針、保育方法、そして保育内容に焦点を当て、幼児の生活を通じた活動的、体験的な保育実践や保育カリキュラム作成および保育カリキュラムに基づいた保育実践の特徴と現在の保育へのつながりを明らかにした。明石女子師範学校附属幼稚園の幼稚園教育の特徴は次の三点であった。一つ目は初代校長藤堂忠次郎（～1932、以下、藤堂と表記）が示した師範学校の教育方針を保育内容に取り入れ幼児の活動の場を戸外のみならず郊外へと広げ、保育をおこなった点である。二つ目は及川平治（1875～1939、以下、及川と表記）が提唱した為して悟る主義の保育、カリキュラムによる保育をおこなった点である。そして、三つ目はこの明治・大正・昭和初期の附属幼稚園の教育実践から確立された研究と実践の行き来を繰り返し、2010（平成22）年「幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿」を明確にして幼児期に育てたい子どもの姿を、小学校教育への移行ができるよう育む視点を明確にしたことである。及川の教育論の出発は、子どもにあり子どもの興味ある課題に体験的に取り組む、「為すことによって学ぶ」教育であった。子どもの日々の姿から小学校期をも含む長期的な見通しのある教育カリキュラムを通して実践しようとしている点にあった。

キーワード 明石女子師範学校附属幼稚園、藤堂忠次郎、及川平治、活動主義、保育カリキュラム

はじめに

現在の幼稚園教育は、その基本として「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」¹⁾と明示されている。具体的に幼稚園教育を行う上で重視することとして、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること、遊びを通しての指導を中心とし、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達課題に即した指導を行うことなどが示されている²⁾。そして、このような幼稚園教育を明治後期から昭和初期の兵庫

県明石師範学校附属幼稚園の保育実践に見ることができる。

本稿は、藤堂、及川の幼児教育思想ならびに実践をひもとくなかで、明治後期から昭和初期の兵庫県明石女子師範学校附属幼稚園の保育を幼稚園教育の一つのあり方と捉え、保育の内容とその方法に視座し明石女子師範学校附属幼稚園の目指す幼稚園教育とは何かを明らかにすることである。それによって、現在の幼稚園教育の柱である子ども主体の保育、遊びを通しての総合的な指導、幼稚園教育における幼児理解、小学校と幼稚園の接続、そして保育カリキュラムについての再考および保育実践を省察する手がかりとなるのではないと思われる。

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 講師

1. 明石女子師範学校附属幼稚園と藤堂忠次郎、及川平治

(1) 明石女子師範学校と附属幼稚園の創設

現在の兵庫県明石市山下町にあった明石女子師範学校は、兵庫県として最初の女子教員養成を目的とし1903（明治36）年4月に創設された。東京女子師範学校と同様に、小学校教員養成を主としつつ幼稚園保母の養成も行われた。修業年限は3年であった。創設時、志願者232名の中から5.4倍の競争率を突破した43名が入学を許可された³⁾。

初代校長に藤堂が着任、同年10月に附属小学校ならびに附属幼稚園が創設された。附属幼稚園は、主事伊賀駒吉郎、幼稚園主任として附属小学校尋常一年担任高谷一次訓導（現在の小学校教諭）があたった。年少児25名を中澤よし、年長児25名を豊崎梅の二人の保母が受け持った。10月1日入園式が挙行され、校長藤堂ならびに主事伊賀が附属幼稚園の保育の方針について保護者をはじめ参列者に話し、翌日から附属幼稚園の保育が始まった。

(2) 藤堂忠次郎という人

東京女子師範学校教授であった藤堂は、新設奈良女子高等師範学校教授となる1909（明治42）年3月までの6年間を明石女子師範学校校長として草創期の師範学校の基礎を築いた。

藤堂は、その教育方針の第一として「学識扶植」、第二に「活動の奨励」、第三に「教育者としての婦徳」を挙げた。そしてこれを実現するために「活動的」という方法をとった。具体的には、「各科の教授が出来るだけ開発的ならんことを務め、注的講義に流るゝを避け」⁴⁾るために次の4つの教育を行った。

- ① できる限り実地実物に触れて見聞を広め活きた知識を習得させるために、毎月1-2回校外教授を行った。そして、校外教授終了2-3日後には、生徒が人前で談話がよくできるようになる練習として、必ず報告会を実施した。
- ② 「決して受動的なるべからずと切に真の活動をなさんことを求め」⁵⁾、自学自習・自治の習慣を付けさせることを意図し、また旅行は独立心と勇気とを養う最良の手段であると考えていたため、夏季休暇を利用した旅行や富士登山を実施するなど活動主義・鍛錬主義の教育を取り入れた。
- ③ 知識だけの習得に偏らないよう、養蚕・機織・園芸・販売部運営などの作業を生徒が行うといった体験を通して習得する教育が行わ

れた。

- ④ 「女教師たるものは此の学力と此の活動とを備へてそれで以て堪能であるといはれようか、能く成功し得ると思はれようか、否々、堪能ならん事を欲し成功せん事を望まば、更に女らしくあれという事を忘れてはならぬ」⁶⁾と藤堂は主張し、女性らしい教育をおこなった。この教育は、附属幼稚園の保育方針の中の「幼児の心情を涵養し且つ善良なる習慣を得しむる」⁷⁾のために幼児は保母を模倣するから、保母は円満な感情を保ち幼児の模範となる必要があるという女性教師の姿勢につながってくるといえる。明石女子師範学校在学中に女性教師として求められる言葉遣いや立ち居振る舞いをはじめ服装、心構えに至るまで教育をおこなった。さらに藤堂は、生徒が家庭的な人になることを重んじていたことから自らが「附託生として自宅に生徒2名を2週間交代で預かり、家事の実際を教えかつ品性の陶冶を企てた。」⁸⁾のであった。

(3) 及川平治という人

及川は、1875（明治8）年3月28日、宮城県栗原郡若柳町川南八木東三十二番地に生まれた。若柳小学校の初等科・高等科を卒業し、1897（明治30）年23歳で宮城県尋常師範学校を卒業、卒業と同時に母校の附属小学校の訓導に就任した。26歳で宮城県名取郡茂ヶ崎高等小学校の訓導兼校長となり、1902（明治35）年、28歳の時上京し東京市本所尋常高等小学校主席訓導となった。1904（明治37）年には文部省中等学校教員検定試験に合格して師範学校教員免許状を取得した。

この間、教育学と語学の勉強にも専念し、熱海安吉と共著で『新教育学』、単著『如何に歴史を教ふ可き乎』を出版している。1906（明治39）年の一年間は、病気のため休職し教育学の研究や教育雑誌に論文を投稿するなどして療養生活を送った。

1907（明治40）年9月30日、宮城県尋常師範学校時代の恩師であり当時兵庫県明石女子師範学校校長であった藤堂の推薦により明石女子師範学校教諭、附属小学校主事として迎えられた。及川平治33歳の時であった。

彼は、貧しい農家の次男で早くに父を亡くし、貧乏の中で苦学し師範学校を卒業した。また、地元での代用教員時代や東京に転出した際にも教育を受けられる機会に恵まれない子どもや様々な状況の中で生活

をする子どもたちの教育に携わり、その時々において子どもたちの教育を考えなければならなかったという経験をしてきた人でもあった。「チャンスさえ与えられず、家庭環境も能力も低いという理由で取り残されてしまった子どもたちをどうしたら救済することができるのか」という問題意識は、常に及川の研究と実践の根底にあったと考えられるのである。」⁹⁾と記されているように彼自身の経験が及川の教育に向かう姿勢を支えた信念であったのではないかと考える。

この子どもに教育の機会を与える、そして、その子どもにあった教育をおこなう必要性から、彼は、着任後すぐに天幕子守教育をおこなった。その後、分団式動的教育法やカリキュラム実践を提唱し、退職する1936（昭和11）年までの30年間研究と実践を積み重ねた。全国の教育者が、附属幼稚園・小学校の教育を学ぶため附属学校園に殺到するようになり新教育のメッカとして全国に知らしめた人である。

2. 附属幼稚園、創設時の教育

－1904（明治37）年から1911（明治44）年頃まで－

創設時、附属幼稚園はその保育方針を第一に「幼児をして健全なる身体の発達を遂げしむること」¹⁰⁾とした。これは、明治初期に始まった幼稚園教育が恩物を中心とする注入主義、偏知主義の保育であったことに対する批判から発展した、幼児期の子どもの身体の育ちの重要さに目を向けた保育の転換であるといえる。附属幼稚園は、この保育方針を実現するために、独自の新しいものを取り入れていった。附属幼稚園の方針、幼稚園生活などを決めた「保育方針並びに幼稚園内規」（写真1及び2）は、その保育方針を次のように明示している。

「幼稚園は児童の尙未だ就学年齢に達せざるものを集めて、その身体及び精神諸力の自然的発達を助成せしむる場所なり、しかもこの身体方面にたいしては、大いに考慮せざるべからず。幼稚園時代における幼児の心身発達の度を考ふるに、幼児期においては、身体の発達は精神の発達に比して非常に盛にして、この時期の活動は専ら身体方面にあり。従って、教育は児童発達の自然の順序に従うべしとの主義によりて、是非とも重きを身体におかざるべからず。尚且つこの時期において過度の精神を刺戟せしむることは、會々以て将来における完全なる発達に影響して、身体上の不幸を招致し、遂に身体上においても精神上においても、全々不具の人たるに至らしむべきを以てなり、されば、幼稚園における幼児

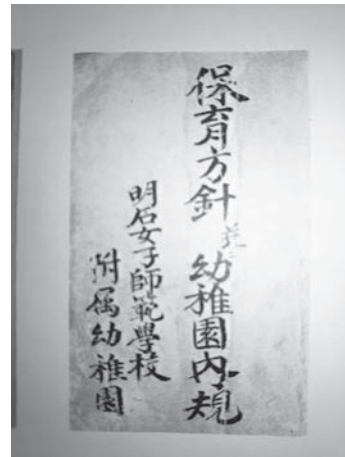


写真1 明石女子師範学校附属幼稚園
「保育方針並びに幼稚園内規」〔回顧三十年〕

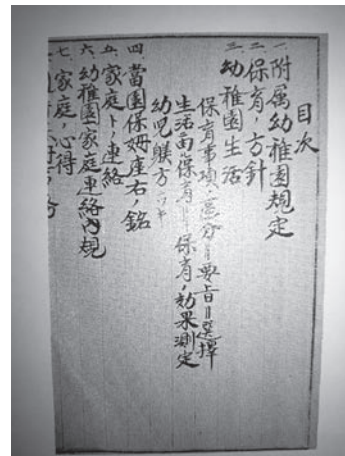


写真2 明石女子師範学校附属幼稚園
「保育方針並びに幼稚園内規」〔回顧三十年〕

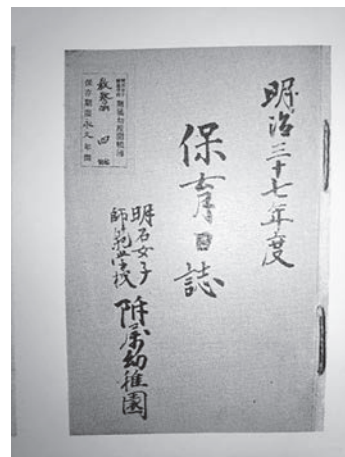


写真3 明石女子師範学校附属幼稚園
1904（明治37）年保育日誌〔回顧三十年〕

の保育においても、必ず、先ず身体の保育を主眼とせざるべからず。」¹¹⁾

この保育方針を実現するための保育方法として次

の4つが行われた。

- ① 外遊園を多く利用し遊嬉せしむること
- ② 旅行を重んずべきこと
- ③ 園芸
- ④ 体格検査

この保育の方法は、藤堂の目指した明石女子師範学校の教育方法である活動主義と同じ着眼点がみられる。生徒たちに積極的に校外授業や園芸などの作業による体験学習、見聞を広めるための旅行の奨励、学校という限られた中での書物や教授の講義による知識の習得に終始するのではなく、学校から出て自らの調査や体験から新しい発見や学びをする、そしてその成果を発表する教育方法、現在でいうところのフィールドワークやプレゼンテーションを積極的に実践させる教育をおこなった。附属幼稚園の子どもたちにも幼児が取り組めるような方法と内容で幼稚園教育を進めていったといえる。

「活動性と好奇心に満々たる幼児は、常に同一場所にて遊ぶに満足するものに非ず、故に時々園外に連れ出し或いは高き山に登らしめ、或いは限界なき大海原に、或いは緑草美々しき農園に遊ばしめ、以て、幼児の好奇心を満足せしめ、身体各部の健康を増進するに務めざるべからず。」¹²⁾とし幼児に旅行を意図的に経験させ、旅行の中で園芸や観察も取り入れ自然の中で自由にのびのびと遊ばせていたことが、1909（明治42）年度の『保育日誌』に記録されている¹³⁾。

また、健全なる身体の発達を遂げるための方法として、身体検査を実施した。これは、どんなに運動や遊嬉が幼児の身体発達に良いものであるとしても、当の幼児自身が虚弱であったり、身体のどこかに悪いところがあればかえって負荷になるという理由からであった。そして、保母はこれを幼児の身体のことを知る一つの手がかりにし幼児の教育をおこなった。

保育方針の二つ目を「幼児の心情を涵養し且つ善良なる習慣を得しむること」とし、三つ目めを、「以上の二目的を充分に達せしめ、心身の完全なる発達を図り、以て家庭教育を補い、併せて完全なる学校教育を受くるに適当ならしめんとす」と定めた¹⁴⁾。

幼児の心情を涵養する方法の一つとして、飼育や栽培を行った。また、幼児の心情は保母の影響を受けるところが大きいとし、「三つ子の魂百までと言へるごとく、幼少にして作成せられた習慣は、後年に至りて性質となるものなれば、幼児の精神教育には大いに努めざるべからず。幼稚園時代の幼児にありては智力に比して感情の活動盛なるが故に、感情

の教育は亦極めて必要なる部分を占むるに至る。即ち円満なる感情の育成を期し、早くより、一切の善を愛して悪を憎み、美を嗜みて醜を避くる情の発達を盛ならしめざるべからず。之がためには、保母者は先づ自己の感情の円満ならんことを期し、幼児の模倣性を利用して、自己の実例模範により、その感情を陶冶し、かくてその意志行為に影響して漸く道徳に慣るるに至らしむべきなり。」¹⁵⁾と保母として求められる像に対しても言及された。

現在の幼稚園教育においても、保母は幼児のその模倣性から言葉遣いや立ち居振る舞い、愛情と信頼感を伴う他者との関わり方、生活の仕方の模範となる大人として位置づけられている。この保母者の使命は、明治の時代から保母者の重要な資質であるとされていたことを確かなものとすることができた。

1899（明治32）年に文部省は、はじめての詳細な法的規定である「幼稚園保育および設備規定」を制定し保育項目を示した。これは、フレーベルの恩物を主とする手技をはじめとする項目であった（表1）。

表1 文部省「幼稚園保育および設備規定」保育項目¹⁶⁾

遊嬉	随意遊嬉共同遊嬉の二となし、随意遊嬉は幼児をして各自に運動せしめ共同遊嬉か歌曲に会える諸種の運動をなさしめ心情を快活にし身体を健全なるしむ
唱歌	歌曲を歌わしめ聴器発声器及呼吸器を練習して其発達を助け心情を快活純美ならしめ特性涵養の資とす
談話	談話は有益にして興味ある事実及寓言通常の天然物及び人工物等につきて之をなし特性を涵養し観察注意の力を養い兼て発音を正しく言語を練習せしむ
手技	手技は幼稚園、幼稚園恩物を用いて手眼を練習し心意発育の資とす

附属幼稚園の保育項目は上記の文部省が制定した四項目に以下の園独自の項目を加え保育内容とした（表2）。

表2 明石女子師範学校附属幼稚園の保育項目¹⁷⁾

会集	会集は全保育幼児一室に会して、道徳的訓話を施し、兼ねて幼児相互の友情を温め、且終日和楽するの念を充分喚起せしむるを以て要旨とす
園芸	園芸は、主として四季の草花、または菽類、菜類または動物を飼育せしめ、動物生活、植物生活及び自然法則存在をさとらしめ、且自然物に対する愛と興味とを喚起せしめ、知らず知らず幼児の心身発育を助くるを以て要旨とす。
旅行	旅行は大いに幼児の健康を増進し親しく自然及び人事に接し、以て人類の共同生活及び人力の觀念を附与し、且自然に対する美感を養成するを以て要旨とす。

さらに、附属幼稚園は整理（日常生活練習）という独自の保育内容をおこなった。久保いと（1970）によると、「保育日誌によってしらべると、主として一日の終わりにおこなわれています。これは、子どもが一日の活動を終えてかえるまえに、保育室や園庭の整理を自らすることをいみしています。子どもたち自身で整理をすることは、見逃してはならないたいせつな教育的意義をもっております。」¹⁸⁾と明確に示され、当時の幼稚園生活の様子を捉えることができる。

附属幼稚園の教育は、幼児が幼稚園で過ごす全ての行動において望ましい姿へと成長するよう教育をおこなっていった。この教育は、保育項目の他に生活に由る保育と位置付けられ、服装や食事の作法にも及んだ。服装においては、現在の園服のように統一し、その様子が附属幼稚園80年誌の「常用は質素なる筒袖に白き清潔なる前掛けとす上草履を一定し、代価をとりて幼稚園より与ふ。」¹⁹⁾と当時の様子をみることができると述べている。

食事について示された具体的な指導内容を以下に挙げる。

- ① 食事の前は必ず幼児の顔、手先を見て清潔にせしめ、弁当を持参せしめ、開誘室に静に着せしむ。
- ② 食事の時間は少なくとも30分を要すること。
- ③ 一同着席するを待ちて、各自弁当を開き、食事の用意を為さしむ。
- ④ 保育の楽器の合図にて「先生お先」なる会釈をして食事を始めしむ。
- ⑤ 保育は巡視して、食事の作法につき注意をなす。

食物を口中に含みて談話せざることを。
飯粒を落とさぬ様になすこと。落さば必ず拾わせること。急食せざることを。お茶漬をせし

めざることを。外見をせざることを。

附属幼稚園は、「児童の本能衝動を規定善導し、以て実際の事例によりて自然に善良行為に誘起せんとす。」²⁰⁾とし、幼児の生活経験から人格形成をしていく教育をおこなった。幼児躰方につきてとし詳細に生活指導が行われた。その指導内容を以下に示す。

- あ) 身体の姿勢を正しくせしむること
- い) 談話は静かに聞かしむること
- う) 言語は丁寧上品にして明瞭ならしむること
- え) 自分の事は自分自身にて為さしめ、依頼心を起こさしめざることを
- お) 爪を清潔にし長く伸ばさしめざることを

明治時代の先達は、この時代において既に幼児期には健全なる身体の発達と心情の涵養、良習慣の確実なる定着の必要性をすでに見出し、幼児の生活を通じた活動的・体験的な方法でそれらを遂げさせようとしたのである。

藤堂をはじめ創設当時の訓導、保育たちの教育への努力による礎が底流にあって草創期の附属幼稚園の教育が確立されたといえる。これが、後に及川へと引き継がれ附属幼稚園の教育はさらに発展していった。

3. 及川平治の附属幼稚園の教育—1909（明治42）年から1935（昭和10）年—

（1）及川平治の教育思想

分団式動的教育法は、欧米のプラグマティズムの影響を受けた教育法で、子どもを学習過程の主体と捉え、生活過程と学習過程とを一致させる点に特徴がある。

子どもの自立性を尊重し、自分で考え計画を立てて実行する問題解決学習を目指すものである。

『保育課程論』²¹⁾によると、「プラグマティズムとは、20世紀初頭にアメリカで主流となった思潮である。その理論家としてパース（Peirce, C. S.）、ジェームズ（James, W.）デューイ（Dewey, J.）、ミード（Mead, G. H.）などが著名であり、……（中略）……。プラグマティズムでは、反省や執行が行ふと結びつかねばならないことを強調している。

保育については、児童中心主義の提唱者の1人であるデューイは、シカゴの実験学校に幼稚園クラスを創設している。その教え子であるキルパトリック（Kilpatrick, W. H.）はプロジェクト・メソッドの著者であり、その発展はさらにカツ（Katz, L. G.）などに受け継がれ保育分野でも大きく開花されている。

問題解決型の実践は、レヅジョ・エミリアにおいても提唱されており、わが国では及川平治と彼が主事（園長）を務めた現神戸大学附属幼稚園においても、その伝統が受け継がれている。」と及川と附属幼稚園の保育がプラグマティズムを提唱するデューイの教育思想に影響を受けていることを明らかにしている。

さらに北野によるとデューイの教育は、「子どもの発達や子どもの興味・関心を最重要視し、子どもの意欲的な活動や経験を通して、身近な生活問題を解決する力や民主的な社会人としての能力を育成しようとする教育であった。」²²⁾と明らかにしている。

デューイの影響を受けた及川の教育研究と実践をみると、在職30年において赴任した1907（明治40）年から1925（大正14）年3月1日に欧米教育視察に行くまでの期間と1926（大正15）年7月5日に帰朝した時から退職する1936（昭和11）年までの期間の2つに大きく区分することができ、2つの時期で附属幼稚園の教育にも変化が見られる。

（2）天幕子守教育

当時明石女子師範学校があった明石町内には、満足な教育を受けられないため自分の名前も書けない子どもたちがたくさんいた。『回顧三十年』²³⁾によると、「如何にして彼らに人の道を教え己の姓名位は書き得るに至らしめたいと考え子守教育を企画し彼らを幼稚園に誘ひ教育せしめんとした」²⁴⁾と、明石女子師範学校が幼児教育改革を始めたことが記されている。しかし、子どもたちは多く集まらなかったため、及川の発案で天幕子守教育と名付け学校自らが出張授業をおこなった。その様子が次のように記されている。「即ち附属校訓導保母並に教生、時には藤堂校長も加へて午後二時から或は加治屋町の光明寺に、或は明石神社に、或は中崎遊園地に、或は野原に、或は路傍にと町内各所に出張し、各教育場では太鼓を鳴らし笛を吹いて興味を加へ、蓄音機、玩具を用ひて彼等に好奇心を惹起して教育を施した」²⁵⁾

また、「子守以外の観者も以外に多く其の数百数十名にも上つた、是を以て社会教育の好機となし、種々の修身談を試み、教育場には学校の備品たる地理歴史の掛図を持出して樹梢に掲げ理科器械を陳列するなどして一般人の観覧に供した。」²⁶⁾から天幕子守教育は、子守たちだけでなく一般の人たちをも引き付け、現在でいうところの社会人教育の役割を果たしていた。

この天幕子守教育から学ぶべきことは、子どもたちに教育をおこなうためには、まずは学校という場に子どもたちを引き付けることが最優先されるということである。今の時代は、学校も幼稚園も子どもたちが当たり前に通うところという社会認識が定着してしまつたためにこの基本的な事柄を見逃しているのではないかと考える。

さらに「子守教育としては、唱歌（子守歌）種々の修身談、遊戯、手工等をなし時には本校生も加はつて余興に打ち興じたりした。当時今井つな氏が幼稚園の主任保母として大活躍をつづけた。

明治四十二年度子守教育は幼稚園の事業に移された、依つて等級を甲乙丙の三組に分ち、毎週火、水、金の三日午後二時から幼稚園に於て、読方、算術、書方、裁縫、唱歌などを授けたが就学普及の結果之を廢した。」²⁷⁾から徐々に子どもたちが幼稚園に来て様々なことを学び、小学校教育へと移行していった経緯がわかる。

（3）欧米視察前「為して悟る主義」を中心とした幼稚園教育

天幕子守教育という幼児教育改革をおこなつた及川は、「小学校においては赴任した年の年度末から落第児を特別教室に集めて個別教育を行い、劣等児の救済に乗り出している。これが分団式教育の始まりであった。さらに翌年の6月から全級的個別的教授のバタビヤシステム（Batavia system）を取り入れ、本格的に『劣等児』の個別教授を始めた。これがのちに『為さしむる主義の教育』と呼ばれる教育」²⁸⁾となつていった。

1912（明治45）年、附属小学校の主事及川が幼稚園の主事も兼務することとなつたことから幼小が一体的に運営され、附属小学校の分団式動的の教育と共に、附属幼稚園の教育方針も「為して悟る主義」の教育をおこなつた。

附属幼稚園でおこなわれたこの教育は、「幼児の直接経験を尊び、幼児自らが生活を通して為すこと（特に作業）によって学習する。つまり自己経験主義の教育である。」²⁹⁾

子どもがどんな遊びに興味を示すか、保母が用意した教材は保母の目的が含まれ、その範囲は広がるが、あくまでも子どもの需要が介入しなければ題材とはならない。子どもは自分の力で需要を満足させ、興味を充実させ疑問に思ったことを解決していくことで子ども自身が発見し、創造することができるのである。保母の役割は、そういった子どもの努力を間接的に助けたり教えたりすることである。保母は教材を用意するが授けるのではなく、教材に適

した題材を作っていく幼稚園教育が、及川の目指した動的教育だったのである。

附属幼稚園での分団式とは、子どもの能力に応じて題材に取り組むグループをつくり、能力に応じてそれぞれの子どもに努力をさせ、よりよい方向へと導いていくことであった。分団式は、画一的な保母中心の知的注入の保育ではなく、子どもは必要に応じて小さいグループをつくり、それぞれの能力に応じて創意しながら話し合い、考え、計画し、ためしたり作ったりしながら学んでいくような活動方法といえる。そして、このグループは固定ではなくその時々々の活動に応じて作られるのである。橋本（2013）によると附属幼稚園は、分団式動的教育、為して悟る主義の保育を実践するために、「コロンビア大学 IC の実験学校スペイヤー幼稚園を做った保育カリキュラムの改正を行って、保育項目を自然科と人文科に統合した。」³⁰⁾ さらに、従来の時間割にそった保育を廃止し、一日の保育は会集、呼吸練習、自然科または人文科とした。橋本（2013）の先行研究から保育項目の「自然科とは『自然物から直接学習をする事』であり、人文科とは『人間生活の模倣であって子供が芝居をしたり兵隊ゴツコをしたりする事』で」³¹⁾ あったことが明らかになっている。

具体的な内容は以下のとおりである。

- ① 自然科は、話し方、書き方、数え方、作り方を中心に構成
- ② 人文科は、劇遊びを中心に幼児に大人の社会生活を疑似体験させることが意図され、遊戯室に幼児劇用の幕が設備された。話し方、作法、描き方、作り方を中心に構成

1926（大正15）年4月、文部省は幼稚園令を公布し幼稚園教育の目的を「幼児を保育して其の心身を健全に発達せしめ善良なる性情を涵養し、家庭教育を補ふ」と明示し、同年幼稚園施行規則によって保育項目は、遊戯、唱歌、談話、手技、観察等としたため、附属幼稚園の保育項目もこれに合わせつつ、附属幼稚園独自の保育内容も継続した。

（4）欧米教育視察帰朝後の幼稚園教育

及川は、「欧米教育視察でアメリカを訪れた際にコロンビア大学に入学し、教育測定学およびデモンストレーション課程（幼稚園、小学校、中学校、の各学年、各教科の実地授業を研究する課程）を専攻して証明書を受け」³²⁾ るまでに至り、教育測定をとりいれた教育学研究に着目するようになった。

1926（大正15）年7月5日、及川は諸外国の進歩を目の当たりにし欧米視察より帰朝、その後

日本の教育の現状を考慮して視察前に実践していた動的教育を省察し、教育をよりよい方向に進展させるためカリキュラム改造を提唱した。これは、「教材本位」の教育から「幼児の生活本位」に教育の視点を移す、つまり、幼児の持っている性質や能力の発達方向を眺め、幼児の生きた経験の系列となるようなよりよい教科課程を組織しようとしたものであった。

1926（大正15）年以降、及川を中心に附属幼稚園の保母たちは、幼児の家庭環境の調査、幼児調査、知能テストの研究、幼児生活記録の実施、発育態度の測定等を行うとともに、幼稚園教科課程の構成へと研究と実践を続けた。そして、以下に示すカリキュラムを作成するに至り、これらを基に保育を実践していった。³³⁾

- ① 保育カリキュラム
- ② 生活単位のカリキュラム
- ③ 園芸及動物飼育のカリキュラム
- ④ 近郊利用のカリキュラム
- ⑤ 備利用のカリキュラム

志村は、「及川は、教育を生活指導（子どもの生活様式を良い形に変化させること）と捉え、それを行うためには、『カリキュラム（子供の全経験がよりよくなるように教科課程を組織すること）』が必要であると考えていた。また、及川は、社会生活、郷土の生活様式、児童の能力・興味・個性等を対象とする教育調査によって、具体的な教育目標および生活を構成することを意図していた。」³⁴⁾ と明らかにしているように、動的教育論の発展としてカリキュラムによる保育実践が展開されていった。

及川は、保母自らが保育目標を設定し、その目標に向かって幼児の自己活動を望ましいものへと変化させることが教育であるとしていたため、保母はカリキュラムを作成し保育をおこなうようになった（表3）。

さらに、「保育カリキュラム使用上の方針」と題し使用上の着眼、保育実際案の立て方を示し、保育の指針とした。

- ① 保育上の着眼
 - ・ 目的方法を創意発案する能力を養うこと。
 - ・ 困難でも自分の仕事に固執する能力を養うこと。
 - ・ 親切に他を導き喜んで他に従う能力を養うこと。
 - ・ 単独または団体で働く能力を養うこと。
 - ・ 何時どこで他人の行為、製作品品に対して公明に批判を与える能力と、かかる批判によりて利益を得る能力。

〔表3〕 昼食時のカリキュラム35)

代表的活動	望ましき行動への変化
① 手を洗うこと	水道の出口を適度にあけてあらうこと。 水が飛散せぬように洗うこと。 洗いたる後は、きれいにハンカチで拭うこと。
② 食事の準備を成すこと	麦茶を配るまで、順番を静かにまつこと。挨拶すること。
③ 食物を食すること	適当に食すること。 小口にとること。よくかむこと。 飯粒をこぼさぬように食うこと。 口に食物を入れて話をせぬこと。 他人の噛み居る間は話しかけぬこと。
④ 食事の始末	清潔にする責任 食器を片づけること。 パン屑や飯粒を拾いとること。 こぼした水は拭い去ること。
⑤ 食後の会話	面白く話をする事。 一時に一事を話すこと。 子どもに適する食物の種類を学ぶこと等。

② 保育実際案の立て方

- ・ 保育は戸外に於いて之を行うを常則とす。
- ・ 校庭校舎を連続したる大作業-単位を計画すること。
- ・ 月の初に月中行事を定ること。
- ・ 土曜日には来週の保育案を作成すること。
- ・ 前日に一日のプログラムを作ること。
- ・ 実際案は児童の活動と望ましき変化との二つに分けて作ること。³⁶⁾

この②をみると附属幼稚園では保育カリキュラム作成に伴い、現在の保育においてもおこなわれている保育指導案作成の視点や作成方法が、この時代にすでに形成されそれに基づき実践されていたことがわかる。

1931(昭和6)年頃から生活単位のカリキュラムが実践されるようになり、そのカリキュラムとして、さまざまな題材が考えられた。その一部を以下に挙げる³⁷⁾。

買い物ゴッコ、自動車遊(電車遊)、汽車遊、飛行機、郵便ゴッコ、電信遊、八百屋遊、玩具屋遊、文房具屋、菓子屋、人形遊、ママゴト、農夫遊家作り、誕生祝、水遊、祝祭日、正月遊、消防遊

題材の中から具体例として電車遊、汽車遊を以下に示す(図1及び図2)³⁸⁾。

〔図1〕「電車遊」

		<活動>	<成果>
一之組	電車遊	1. 見学(停留所) 2. ヒルノブロックデ 電車ヲツクル 3. 電車道停留所ヲツ クル 4. 電車ノ車掌運転手 ヲキメル	1. 電車ノ乗降ヲヨク ミル 2. 電車ノ構造ヲ注意 シテミル 3. 車掌運転手ノシゴ トヲヨクミル 4. 見学ハーツノ目的 ヲキメテスル
二之組	同上	1. 花電車ヲ作ル 2. 急行普通車ヲ作ル	1. 電車ノ知識 2. 往復急行ノ意味 3. 切符ノ買ヒ方 4. 車中ニ於ケル作法 5. 玩具ノネヂノ使用 ヲキメテスル

〔図2〕「汽車ゴッコ」

		<活動>	<成果>
一之組	汽車ゴッコ	1. 手ヲツナイデ汽車 ヲスル 2. 場所車掌ヲキメル 3. 上り下りヲ決定ス ル 4. 行ク先ヲ決定ス 5. ツナノ汽車進行	1. 手ヲキラヌヨウニ 進ム 2. 前ノ人ヲ押サヌヨ ウ 3. ミンナ降りテカラ ノル 4. 走リスギヌヨウ 5. 仲ヨク面白ク遊ブ
二之組	同上	1. 停車場見学 2. 停車場ツクリ 3. 売店品ヲツクル 4. 汽車遊ビノ劇化	1. 駅員、赤帽、売店 ナドノ職能ヲシル 2. 急行、普通、往復 ナドノコトヲシル 3. 汽車中ノ公民的知 識

一之組は年中クラス、二之組は年長クラスである。どちらの遊びも年中、年長クラスで行われる単元活動である。「図1」の年中クラスでは、社会生活の一場面である電車の乗降りを観察し、ブロックで電車を作る。さらに停留所を作ってみんなで電車ごっこをして遊ぶのである。この経験をした子どもたちは、年長クラスで同じ電車ごっこをするのだが、ここでは電車を作ることに活動の中心が置かれる。「図2」の「汽車ゴッコ」の単元活動も年中クラスは、汽車ごっこを通して乗り降りのルールを覚えたり、みんなで仲良く遊ぶことが目指される。年中のこの経験を踏まえて年長では汽車を作り、交通手段としての乗り物の意味や生活の中で認識を形成していくことを目指した。

これら保育カリキュラム、生活単位のカリキュラムに基づき保育をおこなっていくなかで保母自らが保育内容を構成し、指導法を考えていく力を鍛えられ、保育内容と保育方法の研究の積み重ねが、附属幼稚園独自の教材開発や保育方法への発展していく基盤となっていく。

また、先に実践例をしめした「電車遊」や「汽車ゴッコ」の単元活動は、1928（昭和3）年2月に「電車乗り遊び一明石から兵庫まで」という単元活動としてその続きが附属小学校で実施された³⁹⁾。この活動が示すように附属幼小においては、この頃より活動の連続性がみられる。

4. 昭和10年過ぎから戦争に向かっていく教育へ、そして戦後の新教育へ

1935（昭和10）年過ぎから社会は戦争に向かっていった。そして戦後、日本は、新しい教育へと変化していったが、附属幼稚園の幼稚園教育は戦前からの及川の築いた保育カリキュラムに基づく保育実践を続け、それを土台とし1949（昭和24）年、「小学校のコア・カリキュラム」（明石プラン）とともに、実験的経験主義を基本原理とした保育の進展を図り、自主的、能動的な幼児の育成を目指していった。

1956（昭和31）年文部省は「幼稚園教育要領」を制定、保育項目は健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の6領域とされ、それに基づき全国の幼稚園は保育をおこなっていくこととなった。

附属幼稚園は、1997（平成9）年に文部省幼稚園教育課程研究『教育方法改善に関する調査』指定を受け、また1999（平成11）年には文部省『教育方法改善に関する調査研究』指定を受け、「3才児から15才児までの異校種間の連携カリキュラム構成に関する調査」をテーマとし研究をおこなった。附属幼稚園の創設期より現在に至るまでの幼稚園教育の在り方を見ていくことで、附属幼稚園は幼児を主体とし幼児の姿から研究と実践を行き来させてきたことが明確となった。

5. 附属幼稚園の保育 2000（平成12）年から2010（平成22）年そして現在へ

『保育課程論 - 保育の内容・方法を知る』⁴⁰⁾の中で北野は次のことを明確に述べている。「2000（平成12）年から附属幼稚園・小学校・中学校が一体となり3歳から14歳の幼児・児童・生徒に、12年間で育てたい力の一覧表（学びの一覧表）を作成し、10の視点を抽出した（表4「10視点」⁴¹⁾を参照）。抽出作業では、約6000枚の子どもに培いたい力（学び）をしるしたカードを、3附属学校の教員が共同でKJ法により分類した。これはまさしく実践から構築された系統的カリキュラムであるといえよう。

表4 10視点

- | |
|-------------|
| 1) 自分の生き方 |
| 2) 人とのつながり |
| 3) 健全なからだ |
| 4) 感動の表現 |
| 5) 自然との共生 |
| 6) ものと現象 |
| 7) 文字とことば |
| 8) 数とかたち |
| 9) 豊かなくらし |
| 10) 世の中のしくみ |

2010（平成22）年「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿」をあげている。（2010（平成22）年10月6日配布資料：表5「そだって欲しい姿」⁴²⁾を参照）。

表5 そだって欲しい姿

- | |
|----------------------|
| 1) 健康な心と身体 |
| 2) 自立心 |
| 3) 協調性 |
| 4) 道徳性のめばえ |
| 5) 規範意識のめばえ |
| 6) いろいろな人とのかかわり |
| 7) 思考力のめばえ |
| 8) 自然とのかかわり |
| 9) 生命尊重、公共心等 |
| 10) 数量・図形・文字などへの関心感覚 |
| 11) 言葉による伝えあい |
| 12) 豊かな感性と表現 |

幼児期・児童期に育てたい子どもの姿を、まずは、子どもの日々の姿つまり子どもの事実から、そして教育的意図をもとに、検討することが長期の計画につながっていく。よって、保育所・幼稚園・小学校いずれもが子どもの事実と育てたい子どもの姿を共同して検討し、方法が異なっても教育の全体像を共有していくことが大切と考える。」この中で示されている「そだって欲しい姿」（表5）は、2017（平成29）年改訂、2018（平成30）年4月より施行される幼稚園教育要領の第2節 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでにそだって欲しい姿」（表6）⁴³⁾の原型となったのではないかと考える。

表6 幼稚園教育要領 そだって欲しい姿

- | |
|-------------------------|
| 1) 健康な心と体 |
| 2) 自立心 |
| 3) 協同性 |
| 4) 道徳性・規範意識の芽生え |
| 5) 社会生活との関わり |
| 6) 思考力の芽生え |
| 7) 自然とのかかわり・生命尊重 |
| 8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 |
| 9) 言葉による伝え合い |
| 10) 豊かな感性と表現 |

おわりに

本稿は、藤堂や及川の教育思想に基づいた附属幼稚園の幼稚園教育の内容や方法を明らかにすることに主眼をおいて論じてきた。附属幼稚園は、創設当時から意図的に戸外での活動を中心とする独自の保育を行ってきた幼稚園であること、子どもが生活の中で体験（作業）をすることで子ども自らが掴んでいく教育を行ってきたこと、また子どもをどのような姿に育てるのかというビジョンを子ども主体の視点で描き続け、研究と実践の行き来のなかで今日の附属幼稚園の姿が形作られてきたということを確認できた。

さらに、草創期から昭和初期の附属幼稚園の教育の姿勢が、現在の幼稚園教育の根底にあることが確かなものとなったことから、今後は次の点についてひもといてみたいと考える。

戦後の附属幼稚園の保育日誌を通して、具体的な保育内容とその方法を追跡することで保育カリキュラムや単元活動がどのように進展していったのかを明らかにしたい。

附属幼稚園が、平成になり10視点や育ててほしい姿を明らかにしてきたプロセスと平成30年4月から施行される幼稚園教育要領の幼児期の終わりまでに育ててほしい姿とのつながりを明らかにし、そこから幼児期の終わりまでに育ててほしい姿が示す意図をより具体的に説明できるようにしたい。

附属幼稚園、小学校は、昭和初期にカリキュラム実践による幼小接続が見られたが、戦後から現在にいたるまでの期間においてどのように行われてきたのかを系統だてて明らかにしたい。

附属小学校から見て、附属幼稚園の教育がどのようにつなげられているのかを明らかにすることから、公立の小学校の教育課程から見た幼稚園の教育課程の位置づけや意味づけを考察したい。

時代が変わっても幼児期に育てなくてならない内容がある。時代の変化にともない、幼児期において

それに適応する力を育む内容も生じている。附属幼稚園が、これから未来を見据えてどのような内容と方法で子どもたちを育てていこうとしているのかを見つめていくことで、わが国の幼児教育の方向性が見えてくるのではないかと考える。

引用文献

- 1) 文部科学省告示第62号「幼稚園教育要領」株式会社わかば社、2017年3月、p.2。
- 2) 前掲1) pp.2-3。
- 3) 神戸大学百年史編集委員会「神戸大学百年史」神戸大学、2002年3月、p.751。
- 4) 兵庫県明石女子師範学校「回顧三十年」兵庫県明石女子師範学校、1933年、p.9。
- 5) 前掲4) p.10。
- 6) 前掲4) p.10。
- 7) 神戸大学教育学部附属幼稚園「神戸大学附教育学部附属幼稚園創立80周年記念誌 80年の歩み」神戸大学教育学部附属幼稚園、1984年、p.144。
- 8) 前掲3) p.754。
- 9) 前掲3) p.767。
- 10) 前掲7) p.143。
- 11) 前掲7) p.143。
- 12) 前掲7) p.144。
- 13) 久保いと「及川平治の幼稚園保育（一）」Ochanomizu University Web Library - Institutional Repository、1970年、p.71。
- 14) 前掲7) p.144。
- 15) 前掲7) p.144。
- 16) 文部省「幼稚園教育九十年史」、ひかりのくに昭和出版株式会社、1969年、p.9。
- 17) 前掲7) pp.144 - 147。
- 18) 前掲13) p.70。
- 19) 前掲7) p.146。
- 20) 前掲7) p.144。
- 21) 北野幸子「保育課程論」北大路書房、2011年、p.160。
- 22) 三宅茂雄編「新・保育原理」株式会社みらい、2009年、p.54。
- 23) 前掲4)。
- 24) 前掲4) p.302。
- 25) 前掲4) pp.302 - 303。
- 26) 前掲4) pp.302 - 303。
- 27) 前掲4) pp.302 - 303。
- 28) 前掲3) p.768。
- 29) 前掲7) p.155。
- 30) 橋本美保「及川平治のプロジェクト理解と明石女子師範学校附属学校園におけるその実践」、東京学芸大学紀要、総合教育学系、64(1):95-108、2013年、p.97。
- 31) 前掲30) p.98。
- 32) 前掲3) p.770。
- 33) 前掲7) p.158。
- 34) 志村広明「大正・昭和初期新教育運動の研究 - 3 - 兵庫県明石女子師範学校附属幼稚園における及川平治の保育理論及び実践について」、名古屋大学教育学部紀要教育学科(26)、

- 1978年、p.56。
- 35) 前掲4) pp.308-310。
- 36) 前掲4) pp.310-311。
- 37) 前掲4) p.311。
- 38) 前掲30) p.101。
- 39) 西口槌太郎「尋常一年生生活単位の教科構成と其教育」弘学館、1930年、p.105
- 40) 前掲21) p.152。
- 41) 前掲21) p.152。
- 42) 前掲21) p.152。
- 43) 前掲1) p.3。

■ 論文

言葉が育むコミュニケーション能力 —保育者の役割—

松元早苗*

【要旨】

幼児教育は「心情・意欲・態度」を育てることをねらいとしており、知識・技能に重点のある小学校教育との間には「格差」がある。しかし、幼児教育に対して大きな期待が寄せられている事も明らかである。「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」「自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」¹⁾ という領域「言葉」のねらいが成人になっても生き続けていくことが重要である。すなわち、幼児教育が人間の成長に果たす役割は大きい。

領域「言葉」は他の領域との関係が大変深い。さまざまな活動のなかで言葉が大きな役割を果たし、人間関係、環境、表現等の能力を高めていく働きをする。「言葉」は、生活や遊びのなかで他の領域と密接に関連しながら子ども達の育ちを支えているのである。

幼児教育の現場経験者、保育者養成校教員の立場から、「言葉」が子どもの発達にどのような影響を与えているか、「言葉」と他の領域の関係性について考察し、保育者として必要な資質の向上を図ることを目的とする。

キーワード 言葉の獲得・コミュニケーション（人間関係）・言葉を育む環境（児童文化財）・保育者の役割

はじめに

子どもは生まれながらにさまざまな可能性をもっている。その可能性を伸ばすには子ども自身の力だけでは十分ではない。子どもを取り巻く環境の影響が大きいのである。その中でも最も重要な環境が「人的環境」である。

子どもと関わる人間は、主に保護者であり、保育者であり、友だちである。それらの人と子どもは言葉を交わし、「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりの言葉で表現する」²⁾ ことで、コミュニケーション能力が高まっていく。そうなることで、豊かな感性が生まれ、人とかかわる力が育まれるのである。

子どもとかかわる保育者には、「言葉」についての理解を深め、「言葉」を大切に扱い、子どもの手本となり、子どもの心身共に健やかな成長を促すことができるための知識と技能が求められる。

現在の子どもの取り巻く「言葉」の環境から、課題を提示し、保育者の役割について述べていくことにする。

第I章 「言葉」の獲得

1. 「言葉の獲得」と保育者

(1) 言葉の獲得

子どもは1歳をこえるあたりから、一語文を話しだし、2歳から急速に語彙数が増え、3歳になると会話の基本的な形ができ、親しい人と会話ができるようになる。子どもが言葉を習得していくことを「言葉の獲得」という。

この「言葉の獲得」の時期において、周囲の環境、特に人間関係のあり方によって、子どもの「言葉の獲得」に大きな差異が生じてくる。

「言葉が組織的に獲得されていくと、今度はその言葉がその子どものいろいろの側面へ大きな影響力をもってくる。それは生活を言語化し、人々との交わり方を変え、自分の行動をコントロールし自我感情を客観化し概念や知識の形成に参加してくる。つまり、言葉は発達のなかから生まれ、さらにその発達そのものを大きく変えていく。」³⁾ と言われている。

子どもは言葉の獲得やその獲得過程をとおして、

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 講師

人間としての人格を獲得し、発達の全ての面に影響する大きな成長を遂げることになるのである。「言葉の獲得には、子どもの発達のダイナミックなドラマが秘められている。」⁴⁾のである。

そのため、子どもとかかわる大人、特に保育者がどのような「言葉」の環境を整え、子どもとの「人間関係」を築いていくかが重要となる。

保育の現場でよく見られる光景だが、保育者の「言葉」がそのまま子どもの「言葉」に影響されている。子どもが発する「言葉」に驚かされることがある。また、子どもの家庭環境の影響が園での生活の中に現れることもある。家庭で保護者や兄弟が遣っている言葉が、自然に出てしまうのであろう。子どもとかかわる保育者としての「言葉」の重要性を再認識する必要がある。

幼稚園教育要領の領域「言葉」の内容の取扱いにおいても、「言葉は身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通し次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること」⁵⁾とある。

保育者は子どもが「言葉」を獲得していく中で、子どもとかかわる（コミュニケーションをとる）人間として如何にあるべきかが重要である。

(2) 言葉をとおしてのコミュニケーション

言葉の獲得過程そのものが、コミュニケーションの連続である。子どもはひとたび言葉を獲得すると、他者と言葉をとおしてコミュニケーション能力を発揮させていく。

欲求、要求、感情、考え、経験や知識を他者に伝え、反対に他者の欲求、要求、感情、考え、経験や知識を理解する能力を獲得する。もちろん、発達段階によって、語彙数や語彙の種類、文法などに違いはあるが、そのことを理解できる周りの大人たちや友達と「会話」＝「コミュニケーション」⁶⁾が成立する。

幼稚園教育要領では、「幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること。」⁷⁾と記載されている。その為の保育者の役割について保育者としての子どもとかかわり方について、常に敏感でなければならない。

2. 豊かな表現力を育むための環境

(1) 保育者の資質と保育の現状

日常の保育の中で、保育者が子どもの言葉を丁寧に受け止め、それをまた丁寧に返していくコミュニケーションを大切にしなければならない。忙しい毎日の保育の中で、子どものつぶやきを聞き逃さない能力を身につけることが、保育者の資質の向上につながる。子どものつぶやきは、大人になって聞き逃している「素敵な言葉の宝箱」のようなものである。

最近の保育の中で懸念していることがある。例えば、朝の活動を取り上げてみよう。挨拶、出欠確認、歌等、毎日、まるでロボットのように同じ調子で同じセリフ（言葉）を繰り返している光景をよく目にする。それが当たり前になり、事務的な作業にしか見えない。そのような言葉の環境の中で、子どもの表現する力は育まれるのだろうか。

例えば、子どもとその日の天気について話をする。雨の日であれば、その日の朝の歌は「雨降りくまの子」「雨の遊園地」にする、子どもと一緒に雨の音に耳を傾け、言葉にして表現するなど、子どもが豊かな表現力を身につけるチャンスを見逃してはいけない。

日本語は美しい。雨の降り方の表現だけでも、さまざまな方法がある。「しとしと」「ポツンポツン」「ポタポタ」「びちゃびちゃ」「ザーザー」など低年齢児でもその状況と「言葉」がつながり、自然に豊かな表現力を養うことができる。また、年長児位になると、それまで豊かな「言葉」の環境の中で成長していれば、文学的な表現をしたり、保育者の言葉に共感したりすることができるようになる。例えば、とても激しい降雨に対して、「バケツをひっくり返したような」や、戸板に強く降りつける雨に対して「大きな太鼓を叩くような」等がある。保育者が日常の保育の中で、美しい日本語を遣うことにより、子どもの感性が磨かれていくことは間違いない。

保育者と交わす豊かな言葉の環境の中で、子どもは「自分の気持ちを言葉で表現することを味わう。」⁸⁾ようになり、「先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり話したりする。」⁹⁾コミュニケーションの能力が養われていくのである。そして「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。」¹⁰⁾ようになるのである。

第Ⅱ章 話し言葉を育む環境

1. 人とかかわり（人間関係）

(1) 子どもと保育者とかかわり（3歳未満児）

子どもが言葉を徐々に獲得し、会話を始める時期には、保育者が一方的に話しかけるのは好ましくない。子どもの言葉に耳を傾け、発した言葉を代弁していくことを大切にする必要がある。子どもが話そうとすること、尋ねること、子どもが置かれている環境を把握し、保育者が的確な言葉で表現していくことで子どものコミュニケーション能力が育まれていくのである。

「園生活において、一人ひとりの子どもの思いをしっかりと受け止め、常にそれを言葉にしてそれぞれ返していくことが大切である。子どもの個性もはっきりしてくる時期でもあるので、思いが通らないと泣くことが増えるが、子どもの気分を切り替える保育者の言葉かけも重要である。」¹¹⁾ただ、ここで間違いやすいことがある。単に気分を替えるために他の物事に気持ちを向かせるのではなく、子どもの思いをしっかりと受け止めるという保育者の姿勢がなければならない。

保育者は、子どもがもっと言葉で伝えたいという環境を整え、一人ひとりの言葉に丁寧に応じていくことで、子どもの「話したい」という思いが膨らみ、自然に語彙が増加していく。

(2) 子どもと保育者のかかわり (3歳児以上)

3歳を過ぎると語彙も豊かになり、日常会話も自然にできるようになってくる。子どもは保育者や友だちとの会話を楽しみ、その中からさまざまなことを学んでいく。

保育者との会話では、保育者は子どもの発言に共感することはもちろん、その会話が発展するようにしなければならない。その為には、保育者自身が豊かな感性と表現力を身に付けることが大切である。毎日淡々と過ごすのではなく、前述したように子どものつぶやきに対して保育者が感動し、毎日が新鮮で、新しい発見がある保育環境であることが重要なのである。そして、子どものつぶやきや新しい発見に対して保育者だけが感動するのではなく、クラス全体はもちろん、保護者や他の保育者、園全体で共有することで、子どもの会話が発展していく。その中から新しい人とかかわりも生まれてくるのである。

(3) 友だちとかかわり

20年前の子どもと比較すると、子どもの持つ情報量が大幅に増加している。テレビやインターネットなどの影響が大きいと考えられるが、子ども同士の会話の内容も変化している。もちろん子どもらしさが失われているわけでない。ただ、環境の変化か

らか、大人びた会話をする様子が見られる。

また、友だちとかかわりが広がり、保育者を介さずにさまざまなことを考え、提案する姿も見られるようになる。子どもは保育者という大きな安全基地があることを実感しながら、いろいろな人とのやり取りをすることで、かかわりを広げ、生活を深めていくのである。

4歳児、5歳児になると、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」¹²⁾ことができしていく。その内容に20年前との変化が見られる時がある。ゲームの話題であったり、テレビ番組の内容であったりと保育者が知らない情報であることもある。それを否定する必要はないが、やはり保育者として「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。」¹³⁾豊かな経験をしたい。これに関しては、第Ⅲ章で述べることにする。

友だち同士の会話の中から、意見の違いが発生し、トラブルになる。そこでつまずきや葛藤を経験しながら、「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気づく。」¹⁴⁾ことができるようになり人間関係、つまり、コミュニケーション能力が育まれていくのである。

(4) 保護者とかかわり (家庭の環境)

保育の中で、一瞬、保育者の動きが止まってしまうような「言葉」を耳にすることがある。もちろん、優しい素敵な言葉の方が多いが、驚く程乱暴な言葉を聞くことがある。何が影響しているのかを理解し改善に導く必要がある。

まず、保育者として子どもの言動を否定するような不適切な言葉が日常化していないか自らを省みることが大切である。その上で、子どもの乱暴な言葉に対して、その背景を探り、適切な表現方法に導いていかなければならない。

こういった場合、一概には言えないことではあるが、家庭の環境が影響していることが多い。子どもに対しては、その言葉を一方的に否定するのではなく、スキンシップを取りながら、子どもの言葉を「～って言いたかったのよね。」「～だと思っていたのよね。」と受容した上で、正しい優しい表現の仕方を伝えていくことが大切である。

また、近年難しくなっている保護者との信頼関係を常日頃から大切にする中で、協力を得ることが最も早い改善に近い方法である。保護者の中には、保育者と親密になろうという思いからか、友だち同

士のような言葉遣いをされることがある。そのような際、保育者は自分の職務を意識し、丁寧な言葉で対応しなければならない。保護者の背景も考慮し、適切な援助が行えるか保育者の資質と力量が問われるところである。

第三章 言葉を育てる児童文化

1. 児童文化財（絵本や物語）のもつ意味

(1) 言葉を育てる児童文化財

児童文化財は言葉の領域のみでなく、環境や人間関係等、他の領域との関連が深い。児童文化財を活用することは、子どもの心の栄養となり諸機能を育て、楽しみの中で子どもの言語活動は豊かになり、言葉の指導効果がいっそう上がる。児童文化財を選ぶときには、子どもの興味や発達に合わせる事が大切である。

絵本や物語は子どもにとってはとても魅力的な教材である。保育者が本棚に手をかけるだけで子どもは自然と集まってくる。これから読まれる絵本にワクワクし、目を輝かせて保育者の膝元に集まってくる。読み手である保育者にも子どもたちの期待感が伝わり、嬉しい気持ちになって、少々興奮気味になる。(絵本を読む際は、心を落ち着かせ、穏やかに物語の世界に入っていくのが理想だが。) こういった毎日を過ごしていると、絵本や物語に興味がない子どもはいなくなる。

「時間が余ったから」「次の活動への時間つなぎ」等、絵本や物語の読み聞かせに関して間違っただけの方をしてしまうと、子どもの心には響かない。その場しのぎの絵本の選択はあってはならない。それでも子どもは読み聞かせを楽しみにする。

では、なぜ絵本や物語は子どもを惹きつけるのだろうか。

魅力のある絵本や物語、つまり成人以上(20年以上、繰り返し再販され読み継がれている絵本の事である。)の絵本や物語は子どもを絵本の世界に没頭させ、その世界のイメージを膨らませることができるのである。

子どもに絵本の読み聞かせをしている時、保育者自身も子どもと共にその世界に浸ることが必要であるが、子どもの表情を確認することも大切である。子どもが現実の世界から離れ絵本の世界に浸っている様子を確認するたびに、保育者として「絵本の読み聞かせ」や物語を語る「素話」の重要性を痛感する。子どもは自分のいる現実とは違う世界観に浸れる絵本をとて好み、繰り返し読むのである。

絵本や物語を読むことで、「なぜ? どうして?」

という不思議さを感じたり、ワクワク、ドキドキして驚いたり、感動をするのである。また、悲しみや悔しさなどのさまざまな気持ちに触れ、他人の痛みや思いを知る機会ともなるのである。

(2) 良い絵本とは

子どもには、絵本や物語の世界に浸る体験が大切である。登場人物になりきることで、自分が未知の世界に出会うことができ、想像上の世界を思いめぐらせることができるからである。

そういった経験をさせるためには、絵本や物語の選択について熟慮しなければならない。もちろん子どもが自分の好きな絵本を選択することを尊重しなければならない。その適切な環境を整えることが保育者としての役目である。季節や子どもの興味、関心を十分理解した上で、本を選別しなくてはならない。

では、どのような本が良い本であるのか。前述したように20年以上読み継がれている絵本は、それだけの魅力があるのだ。何世代にも渡り読まれているのである。

保育者としてその魅力を理解し、子どもと共有することが大切である。つまり、保育者が、自ら価値のあると認めた対象を選別し、子どもと経験を共有することにより、幼児の感情を豊かに育むことになる。子どもと共に感動を分かち合い、共に成長していこうとする姿勢が重要なのである。

2. 絵本や物語から育まれるコミュニケーション

(1) 絵本や物語の世界に浸る(事例1)

幼稚園に在職中、このような出来事があった。昼食が終わった後、子どもが自由に絵本を読める環境を整えていた。しばらく経つと、子どもたちは自分の好きな遊びを見つけて活発に遊び始める。周囲では友だちがごっこ遊びやブロック、プラレールなどで、会話を楽しみながら遊んでいる中、一人の男児が本棚の前に座り、毎日繰り返し読んでいる絵本を小さな声で読んでいた。周囲の賑やかさなど全く気にならない様子だった。保育者は、「おもちゃで遊んでいいのよ。」と声をかけた。男児の返答は「遊んでるよ!」だった。保育者としてハッとさせられ、自分の言葉を大変恥じた。男児にとっては、好きな絵本を読むことは大好きな遊びであり、その世界に浸っていたにもかかわらず、その世界から現実へと引き戻してしまったのである。

(2) 保育者のあり方(事例2)

幼児期において、保育者と友だちとが作り出す人

的・物的環境が幼児の人格形成に大きく関与することは言うまでもない。

受動的なもので実現するのではなく、興味と意欲をもって自主的に行動し探究することが、言葉の豊かさを育てるうえで大切である。

そうした経験が保育者の援助、仲間との関係の中で言葉や絵、身体で表現することをおして、豊かな経験となっていく。その積み重ねが、人間として人間らしく生きていく、感じる心、考える力、正しい行動力として蓄積されていくのである。

次も、現役の保育者だった時の失敗談である。廊下を走ると友だちとぶつかるなど危険であることから、「廊下は走らない」と子どもと約束事を交わしていた。遊びが発展していくとその約束事が必ずしも守れないことは承知している。ある男児が保育室から廊下に飛び出し、友だちとぶつかって転倒した。私が思わず発してしまった第一声が「あーあ。」「お約束してたよね。」だったのである。しかし、子どもたちが発した言葉は「大丈夫？」だった。転倒した男児の傍に行って一番に心配することができる子どもたちの言葉に大いに反省させられ、そして学ばせられた。

言葉の豊かさは、単に多くの言葉を覚えるという事ではない。絵本や物語の世界に浸る経験から、五感の働きが鋭くなり、その鋭い感覚をはたらかせ、実際の体験をおして、ものの存在や疑問、感動を知る。

そのためには、保育者は自らの感性や人間性を高める努力を惜しまず続けなければならない。保育者はそれぞれのもつ性格や特徴・役割を見極めるために努力をし、適切な選択と伝達方法、つまり、コミュニケーションをおして、子どもの言葉を豊かにしていくことが必要なのである。

第Ⅳ章 言葉が育むコミュニケーション能力

1. 言葉の発達に関わる活動や環境

(1) 大好きな絵本や物語があると、それを繰り返し読んでいくうちに、「ごっこ遊び」に発展していくことがある。そのきっかけを提供するのが保育者の役割である。また、子どもからの発信を見逃さないことも大切である。

絵本や物語の内容によって違いはあるが、子どもがなりたい登場人物は同じであることが多い。そのような時、保育者としての力量が問われる。保育者が一方的に役を決めてしまうことなどあってはならない。子どもの年齢や発達過程にもよるが、子どもたちが話し合っ決めて決めることができるような人間関

係が育まれていることが望ましい。それでも、全員が満足することはなかなか難しいが、それが“折り合いをつける”経験となり、“友だちとのかかわりを深め、思いやりをもつ”ことができるようになるのである。

台詞を言い合ったり、思うようにいかなかったところを子ども同士や保育者と話し合うこと、ごっこ遊びが深まり、劇遊びに発展していくことで、誰かに観てもらいたいという思いが芽生えてくる。保育者はその機会を逃さず、子どもの発想を取り入れ、更に適切な援助を行うことで、その成果を他のクラスの友達や保護者に観てもらおう発表会へと繋いでいくことが理想である。

(2) 文字を使いたくなる環境

子どもの文字や書き言葉への関心や理解は話し言葉の理解と切り離せない。文字への理解の第一歩は言葉の音的側面に注意を向け、言葉の個々の音節を分離・抽象するところからであり、文字を「読む」ことは音と文字の結びつきを子どもが認識することから始まる。

「子どもは“しりとりに遊び”や“頭音集め(「お」のつく言葉は?)”などの言葉遊びをおして、語頭音・語尾音などを知らず知らずのうちに理解していくようになる。また、“なぜなぜ”などを考えていく中で、語の意味の違いや語と語の関係・反対語などを意識していくようになる。」¹⁵⁾

園で保育者が行う言葉遊びは、その意味でかな文字の習得の基礎を培うと考えられる。「言葉遊び」に子どもたちが楽しんで取り組むことは、文字や書き言葉への興味・関心を育てるうえで大切である。

園では視覚的な環境として、まだ字が読めない状況であっても「絵」と「文字」を使って、場所や物の表示をしている。子どもはそういった環境の中で自然に、または何かをきっかけに文字に興味・関心をもつようになっていく。

3歳半ば位になると、友だち同士や保育者と手紙のやり取りを楽しむようになる。大人には読みづらい文字であっても、子どもたちはその手紙を声を出して読み、楽しんでいる。こういった経験が文字を使いたくなる思いを育て、言葉の発達へと繋がっていくのである。

2. 保育者の役割

子どもたちの成長は、生まれながらにもっている人とかわる能力をいかに世界に開かれたものにするかをいうことである。そのためには、聞いてくれる他者の存在があり、生活の中で子どもたちは言葉

を育てていく。言葉の担い手となった子どもは、やがてその言葉を自分の生活が楽しくなるよう使用する。

子どもの健やかな成長のためには、保育者としての資質の向上が必須である。常に子どもの手本であることを意識し、領域のねらいや内容を十分理解し適切な環境の構成を行ったうえで、保育を行わなければならない。

保育者はコミュニケーションを大切にしながら、コミュニケーション能力だけではなく、人間関係を深めながら、言葉の能力を高めなければならない。単に言葉を育てるためのコミュニケーションのみではなく、人間関係を深めていくための言葉によるコミュニケーションだけでもなく、コミュニケーションのための言葉でもない。まさにそれが未分化な状態で、相互に支える保育者の言葉の重要性に着目したい。領域「言葉」、領域「人間関係」ということにこだわらず、子どもたちのコミュニケーション能力と言葉をさまざまな活動をとおして総合的に育てていくことが重要であり、その中で保育者の言葉は、活動の展開、子どもの言葉の育ち、子どもとの人間関係の深まりを左右する重要な要素であることを認識しておきたい。

おわりに

近年、一般的にもあらゆる角度から幼児教育が注目されるようになってきている。

その中で、保育者は子どもの「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な」¹⁶⁾ 時期にかかわる人間として、自らの倫理観や道徳心を省み、保育者として「言葉」をとおしてのコミュニケーション能力を育み、高めていかなければならない。そして、子どもと共に成長できる良好な人的環境であらねばならない。

機械的なツールにばかりに頼るのではなく、日本語の美しさを大切に、子どもの感性が豊かになる物的環境を整えることも保育者に求められる大きな課題である。

参考文献

- 1) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館, 2017年, p.19.
- 2) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館, 2017年, p.19.
- 3) 小田豊, 芦田宏, 保育内容 言葉, (株) 北大路書房, 2017年, p.3.
- 4) 小田豊, 芦田宏, 保育内容 言葉, (株) 北大路書房, 2017年, p.3.
- 5) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館, 2017年, p.20.
- 6) 小田豊, 芦田宏, 保育内容 言葉, (株) 北大路書房, 2017年, p.5.
- 7) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館, 2017年, p.20.
- 8) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館, 2017年, p.19.
- 9) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館, 2017年, p.19.
- 10) 同上
- 11) 小田豊, 芦田宏, 保育内容 言葉, (株) 北大路書房, 2017年, p.77.
- 12) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館, 2017年, p.19.
- 13) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館 2017年, p.20.
- 14) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館 2017年, p.16.
- 15) 小田豊, 芦田宏, 保育内容 言葉, (株) 北大路書房, 2017年2月, p.83.
- 16) 文部科学省, 幼稚園教育要領, (株) フレーベル館 2017年, p.5.

Language Helps Children Develop Their Communication Skills

MATSUMOTO Sanae*

Keywords:

Acquisition of language · Communication the role of child carer · Environment for nurturing language

* Osaka Seikei Junior Collge, Department of Preschool Education, Lecturer

■ 論文

保育所における保護者支援に関する一考察

向井秀幸*

【要旨】

保育所保育指針では、1998年の第2次改訂時より保育所における保護者支援に関する章が構成されるようになり、保護者支援も保育者の業務として位置づけられるようになった。その中で、現場の保育士は子どもの最善の利益を追求して保育を行うことに重きをおき、同時に、保護者ひとりひとりが置かれている状況に配慮し、保護者にとって働きやすい環境を整え保護者の自己実現を保証することも求められている。この相反する二つの側面から、現場の保育士は保護者支援に加えて日々試行錯誤をしつつ対応にあたっている。本稿では、保護者の気持ちに寄り添いつつ、また、日々の保育の様子を丁寧に伝え、そして、保護者自らが自己決定できる状況を作ることが最も必要であることを示唆している。

キーワード 保育所、保育所保育指針、保護者支援、保育士の専門性

I. はじめに

保育所における保護者支援のニーズは年々高まってきており、その内容も多岐にわたり複雑化している。地域とのつながりも薄れ、近所付き合いの人数も減少している。また、核家族化がすすみ、子育てについて相談できる人が身近にいないというのが現状である。これらが、家庭において子育ての中心人物となっている母親に負担感やストレスを感じさせる要因のひとつと考えられる。一方で、子どもが育つ環境も大きく変化している。保護者のライフスタイルの多様化に伴う子どもの生活リズムの乱れや生活経験の乏しさなど抱える問題は大きくなりつつある。

保育所保育指針においては、1998年の第2次改訂時より保育所における保護者支援に関する章が構成され、その第13章には⁴⁾「地域において最も身近な児童福祉施設であり、子育ての知識、経験、技術を蓄積している保育所が、通常業務に加えて、地域における子育て支援の役割を総合的かつ積極的に担うことは、保育所の重要な役割である。」と記されている。保育所に在籍している子どもの保育はもちろん、子育て家庭支援を踏まえた保育の実践が求められるようになってきた。

大豆生田⁷⁾は「制度的には『保育+子育て支援(保護者支援)』と位置づけられる。ただ、この『保育』と『子育て支援』が単に切り離されたものとし

て位置づけられるかということ、そうではない。たしかに、制度としての子育て支援は『子育て相談』『預かり保育』『園庭開放』など日常の『保育』と分けて位置づけられることがある。しかし、保育の場において、特に在園児の家庭への支援機能は、保育の日常と不可分にあることが多い。また、保育の専門性は『地域の子育て家庭への支援』にまで位置づけられており、子育て支援と不可分なものとして捉えていくことが必要である。」と述べている。日々の保育そのものが保護者支援だということを認識する必要があることを示している。

そのうえで、保育所における保護者支援において、日々の保育がどのように活かされているのかを具体化することが必要ではないかと考える。これらについていくつかの文献を通し考察を深めていく。

II. 保育所における保護者支援

保育所保育指針では、前述のように1998年改訂時より保護者支援に関する内容が記載されている(1998年改訂時の保護者支援は、地域の子育て家庭に対する支援についての記載があり、2008年改訂時より、入所している保護者への支援について記載されている)。

高橋⁸⁾は「保護者に対する支援の基本については、①子どもの最善の利益を考慮し、子どもの福祉を重視する②保護者とともに子供の成長の喜びを共

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 講師

有する③保育士の専門性や集団という環境を生かした支援を行う④保護者の状況を踏まえ、保護者の養育力の向上に資するように支援する⑤保護者の気持ちを受け止め、信頼関係を築き、保護者の自己決定を尊重する⑥子どもの利益に反しない限りプライバシーを尊重する⑦地域の子育て支援に関する資源の活用、関係機関、団体等との連携を図るという7つのポイントを挙げて説明がなされている」と記述している。また、「保護者への支援は日常の保育と一体に行われる特徴があるとし、日常の子どもの様子や日々の保育の意図を送迎時や会合・行事などでの会話や連絡帳・通信を活用して伝えることにより、保護者との相互理解を図るように努めること、子どもに障害や発達上の課題があったり、保護者に育児不安などが見られる場合には、保護者の希望に応じて個別の支援を行うように努めることが支援の内容や方法として記されている」とも述べている。

先述の大豆生田⁷⁾、また高橋⁸⁾の見解を踏まえると、保育所における保護者支援とは、保護者の気持ちに寄り添いながら思いを傾聴し、また、日々の保育の様子を丁寧に伝え、そして、保護者自らが自己決定できる状況を作ることが最も必要であると考えられる。次に、このような状況を作るために、保育者の保護者支援の基本的な姿勢について考えていく。

Ⅲ. 保護者支援の基本的な姿勢

1. 傾聴

牧野⁹⁾は、「保護者への面談を通して相談や要望・苦情等を掘り起こし、どんな場面でも受容的、共感的な態度で、保護者の話を傾聴することが重要になる。」と記述している。まずは保護者が何に対して不安や悩みを感じているのか、丁寧に耳を傾ける姿勢をもつことが保育者に求められる。保育者の聞きたいことを聞くのではなく、保護者が話したいことや伝えたいことを真摯に聴くことを優先する必要がある。傾聴されることを通して保護者は自分の気持ちを吐き出し、受け止められることによって、自分の心を整理することができるようになる。

2. 保護者の状況に応じた話し方

牧野⁹⁾は「保育者が保護者に話をする際には、話す相手の状況に応じて話し方や話す内容を変えていく。相談に来た保護者と苦情を言いに来た保護者とは、必然的にその対応は異なる。助言を求めて相談に来た保護者には、積極的にアドバイスを伝えなければいけないだろうし、要望・苦情を言いに来た保護者には、まずは保護者の言い分を十分に聴く

姿勢で向き合わなければならない。」と述べている。保護者の状況に応じた話し方としては、感情的に話をされていたり、混乱して話をされている場合も考えられる。その際には、ゆっくり相槌を打ちながら、保護者の話の内容を丁寧に聞き返すことを通して、話を整理することも必要になってくる。

3. 保護者の保育観、価値観の尊重

向井¹⁰⁾は「人はそれぞれ、様々な価値観をもって生きており、保護者の子育てに対する考え方も同様で、10人いれば10通りの考え方がある。それぞれの価値観・子育て観を尊重しながら、まずは保護者の思いを否定せずに受容し、保護者の気持ちが整理されていくように支援することが重要である。そのうえで、保護者が抱えている子育ての課題に対して選択肢をいくつか提示し、保育者から「○○してください」と考え方ややり方を指示するのではなく、「こんな方法やあんな方法もありますが、お母さん、お父さんの考えに沿う方法はどれですか？」などと問いかけ、保護者自らが考え、判断できる状況を作る必要がある。保護者支援とは、保育者が保護者の課題解決のすべてを肩代わりするものではなく、保護者が子育ての課題に向き合えるように寄り添うことであることを認識しておきたい。」と述べている。一方的に保育者の保育観、価値観を伝えるのではなく、保護者の子育てに対する思いを大切にし、自己決定できる支援が必要には求められる。

4. 保護者との情報共有

向井¹⁰⁾は「子どもには、園生活の中で家庭では見せない一面を見せたり、逆に、園生活では見せない家庭だけの姿があったりするなど、保護者と保育者が相互に伝え合わなければ気付かない姿がたくさんある。また、保護者と保育者が子どもの様子にみられる些細な変化について情報を共有し合うことは、課題の早期発見・早期対応につながると考えられる。

また、子どものオムツがなかなか取れない、子どもとどのように関わっているのか分からない、仕事と育児の両立に悩んでいるなど、子育てに関する悩みはそれぞれ異なる。目の前にいる保護者がどのようなことに悩んでいるのかを理解しようと努め、課題に対してどのように考えたり、取り組んだりしていけばよいのかを一緒に考えることが大切である。保育者から答えを提示するのではなく、「園（施設）でも○○してみますから、お家でもできる範囲から一緒に取り組んでみませんか？」など、一緒に子育てしていきましようという思いを伝えることが重要

である。」と記述している。情報共有することで、保育所、家庭で子育てのベクトルを同じ方向にし、一定の保育の質を確保できる。

5. 子育てに関する情報発信と社会資源の利用促進

向井¹⁰⁾は「近年、保護者からの相談内容によっては、園（施設）では解決できないことが増えており、関係機関との連携を図るケースが増加している。地域にはさまざまな社会資源があり、子育ての悩みに応じて、「こんな場所があるから行ってみてはどうですか？」などと提案することも必要である。保護者は、地域にある社会資源の存在について知らないことが多いので、どのようなサービスがあるのか、情報提供したり、紹介したりすることも保育者の大切な役割であると考え。」と述べている。社会資源の存在を知ること、早期の問題解決につながるケースも多く見られるので、保育者が情報に目を向け、発信していくことが重要である。

6. 保育参加、行事への参加、保護者同士の交流の場の設定

向井¹⁰⁾は「就労時間との兼ね合いで難しい面もあるが、「百聞は一見にしかず」で、実際に保育に参加し、子どもの様子を見てもらうことは園での様子を知ってもらう絶好の機会であると考え。それは保育参加だけに限らず、行事へ参加してもらうことにも同様の狙いがある。また、保護者同士の交流の場を設けることで、他の同年代の子ども達の様子を見ることができ、また、同じ世代の子どもをもつ親同士で子育てについて悩みを共有できる機会を作ることも保育者の大切な役割のひとつであると考え。」と記述している。多くの子どもの姿に触れることは、子育てをしていくうえでたくさんの刺激を受けることができる。また、保護者同士で子育てで感じるさまざまな感情を共有できることは、保護者の気持ちの安定にもつながる。

IV. 親支援プログラムの必要性

これまで、保護者支援において、日々の保育がどのように活かされているのかを述べてきた。次に保育の専門性という視点から保護者支援を考えていきたい。

先述したように、保育所における保護者支援の内容も多岐にわたり複雑化している。また、核家族化がすすみ、育児に対する不安感が大きくなっている。

谷¹¹⁾は、「子育ての仕方は、誰かから教わるもの

ではなく、自分で学んでいくということが窺える。しかし、子育てを通じて、自分で課題を感じ、学び、改善を行うことができる親は良いが、それができなく悩んでしまい、子育て不安・困難に陥ってしまう親も少なからずいるはずである。まして、ひと昔前の日本とは違い、現在は地域の繋がりが希薄になり、核家族化が進んでいることなどから、周りに助けを求めることができずに、子育てについての悩みを抱え込んでしまう傾向が強いのではないかと推察することができる」と指摘している。これらの状況を鑑みると、子育ての仕方について分からないまま親になってしまう、そのような保護者に対してどのように支援していくのかが大きなポイントとなる。その支援として親支援プログラムがあり、原田¹³⁾はカナダやアメリカでは20年来実施されているが、日本では、まだほとんど実施されていないことを指摘している。

寶川¹⁴⁾は、日本で実施されている親支援プログラムは数多く存在しており、その例として、アメリカで開発されたコモンセンスペアレンティングやイギリス発祥のホームスタート、カナダで開発されたノーバディーズパーフェクト、オーストラリアで考案されたトリプルPを紹介している。どのプログラムも、子育て方法やその知識を学び、また子育てについての悩みや不安を共有しながら、子育てについてのスキルを高めていく、言わば、親を育て、子育ての質を高めていく内容となっている。

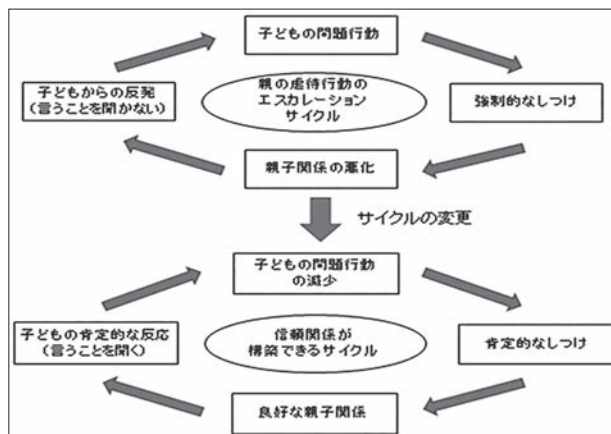


図1 エスカレーションサイクルから良好な信頼関係を構築できるサイクルへの転換図 (谷、2017)

以上のように、親支援プログラムを実施し、子育てについてのスキルを高めることで、その不安や困難を軽減することは、保育の専門性という視点から、保護者支援において求められる取り組みのひとつになるのではないかと考える。

V. 保育所における保護者支援の今後の課題

その時代の保護者や子どもを取り巻く状況を鑑みて、保護者支援に求められるニーズは変化を遂げてきた。2017年改定の保育所保育指針にも第4章に⁶⁾「保育所における保護者に対する子育て支援は、全ての子どもの健やかな育ちを実現することができるよう、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資するよう」と明記されている。

また、高橋⁸⁾は「保育士は子どもの最善の利益を追求しながら保育を行うことに重きをおいている。しかしながら同時に、保護者ひとりひとりが置かれている状況に配慮し、保護者にとって働きやすい環境を整え保護者の自己実現を保証することも、保育者には求められている。この事と子どもの最善の利益を尊重していくことは、場合によっては相反するものとなりうる。子どもの最善の利益を保障するために、子どものためになることを中心にすえて考えるあまり、保護者へ過度な要求をすることは、保護者の立場から言えば支援どころか迷惑になってしまうかもしれない。逆に保護者のニーズに限りなく応えようとするのが、時には子どもの最善の利益を損なうことにつながることもあるだろう。」と述べている。この相反する二つの側面から、現場の保育士は保護者支援に困難を感じながらも日々試行錯誤を繰り返しながら対応にあたっている。

今後、「発達への気になる子どもの増加」「育児と仕事の両立」「外国籍家庭の増加」「漠然とした育児不安」「子どもへのかかわり方に戸惑っている」などさまざまな課題が山積し、ますます保護者支援が重要になってくると考えられる。日々の保育を丁寧に実践し、保護者とともに子どもの成長・発達を喜び合える関係性を構築していくと同時に、保育者の専門性をもった支援も求められてくる。

そのうえで、自身の今後の研究課題として、保育者の専門性をもった支援の一環として、実際の保育現場において「コモンセンスペアレンティング」を保育士に周知し、保護者に実践してみても効果とそ

の課題について検討をしていきたいと考えている。身近に子育てについて相談できる人が減少し、一人で抱え込む保護者が増加している。そこで、保育士と保護者が共通の子育て・援助スキルをもって子どもにかかわることで、保護者や子どもにとってどのような変化が現れるのかを可視化し、今後の保護者支援の研究にあたっていきたい。

<引用文献>

- (1) 厚生省児童局「保育指針」日本児童協会 1952年
- (2) 厚生省児童家庭局「保育所保育指針」日本児童フレーベル館 1965年
- (3) 厚生省児童家庭局「保育所保育指針」フレーベル館 1990年
- (4) 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館 1998年
- (5) 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館 2008年
- (6) 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館 2017年
- (7) 大豆生田啓友「保育の現場における子育て支援の課題」保育学研究第51巻第1号 日本保育学会 2013年 PP.134～PP.142 PP.136
- (8) 高橋真由美「保育所における保護者支援研究の現代的課題」藤女子大学QOL研究所紀要 2015年 PP.141～PP.146 PP.141、142、144
- (9) 牧野桂一「保育現場における子育て相談と保護者支援のあり方」筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 2012年 PP.179～PP.191 PP.181、182
- (10) 向井秀幸「第3章第3節 保護者と子育てを共有する関係性」寺田恭子・榊原志保・高橋一夫『保育・教職実践演習』ミネルヴァ書房 2017年 PP.1～PP.190 PP.119～PP.121
- (11) 谷俊英「子育て支援と児童虐待予防におけるペアレントトレーニングの有効性について－コモンセンスペアレンティングの実例から－」桃山学院大学大学院社会学研究科修士論文 2015年 PP.1～PP.114 PP.22
- (12) 谷俊英「コモンセンスペアレンティングが養育者に及ぼす効果についての一考察－子育て意識と児童虐待予防の観点から－」大阪成蹊短期大学研究紀要第14号 2017年 PP.85～PP.93 PP.86

<参考文献>

- (13) 原田正文「子育て支援の変貌と次世代育成－兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待予防」名古屋大学出版会 2006年
- (14) 寶川雅子「児童虐待防止のための子育て支援プログラムについて」鎌倉女子大学紀要 21 2014年 PP.93～PP.100

Consideration about the protector support in the nursery school

MUKAI Hideyuki*

* Osaka Seikei Junior College, Department of Preschool Education, Lecturer

■ 論文

大阪成蹊短期大学における調理実習教育の改善のための考察

坂根 正史*

【要旨】

昨今、短期大学における『調理実習』の教育内容は著しく向上してきている。

しかし同時に、年々、学生の調理技術の低下と調理基礎知識の低下も指摘されている。さらに、最近では“ホスピタリティ・マインド”や、豊かな人間性を持った“人間力”の高い社会人としての成長を目指した『調理実習』の教育的改良・改善が求められている。

本稿では、“大阪成蹊短期大学 調理・製菓学科 フードコーディネートコース”において『調理実習』の授業を実施していくにあたり、上記の背景を踏まえた上で、今までに改善を行った『調理実習』の改善内容とその実施状況について考察を行った。また、今後より一層学生の調理知識、並びに調理技術の理解度、並びに習得度の向上を目指した新たな提案を行う。

キーワード 調理実習, 調理知識, 調理技術, 実施方法

I. はじめに

日本の短期大学における『調理実習』の教育内容は著しく向上していることが言われている中、学生の調理技術の低下と調理基礎知識の低下が問題として指摘されている。この問題と関連して、「大学調理教育研究グループ北九州」(2012)の報告では、調理実習を担当する教員の約90%が、学生の調理技術が低下していると感じていると述べた(pp.255-264)。また、岡本(2016)は、短期大学生の調理知識の変化に関する調査を通じて、学生の調理に関する知識の低下を実感すると述べた。

具体的には、調理用語、調理器具名称に関する基礎知識不足と、包丁で切る、むく、などの操作技術、ガスの火加減調節、食事前後の基本的操作などの機能的低下が進んでいると述べた上、このような状況変化をもたらしている理由として、学生が家庭内で調理に携わる機会が少なくなったこと、中学・高等学校での家庭科の授業時間が減少していること、オール家電の家庭が増えている社会的な背景などを挙げている(pp.159~167)。

本稿では、このような問題点を踏まえ、筆者が属している大阪成蹊短期大学 調理・製菓学科 フードコーディネートコースにて、短期大学における『調理実習』の教育内容の改善・改良を目指し、今までに行った調理実習の改善内容と、その実施状況につ

いてまとめた上で、調理実習教育が抱えている問題点を明確にし、その問題を解決するための新たな提案を行うことを目的とする。

II. 本学における『調理実習』の実施

筆者は、大阪成蹊短期大学 調理・製菓学科 フードコーディネートコースにおいて、『調理学実習Ⅰ』、並びに『調理学実習Ⅱ』の授業科目を担当しており、その授業目標及び実習内容は、【表2-1】の通りである。『調理学実習Ⅰ』と『調理学実習Ⅱ』は何れも1学期、15回の授業を行っている。

現在、『調理学実習Ⅰ』、並びに『調理学実習Ⅱ』の授業科目を担当する上で、様々な視点からの見解が得られるが、本稿では、授業の時間配分と実施方法についてまとめる。

1. 『調理実習』の時間配分

多くの短期大学における『調理実習』の実施にあたっては、事前準備(当日に使用する器具や食器・カトラリーの準備、並びに使用する材料の準備や計量)を行い、その後デモンストレーションを受講の上、調理・試食・後片付けといった流れで実施している。

その際の時間配分は、180分(90分の授業を2コマ)使用して実施しているのが基本であり、多少の

* 大阪成蹊短期大学 調理・製菓学科 准教授

【表 2-1】調理実習授業目標及び実習内容

1. 授業概要・到達目標	
調理学実習 I	<p>◆概要： 日本料理・西洋料理・並びに中国料理を代表する基本的な料理を実習することによって、それらのジャンルを超えた基本的な調理作業のポイントや、素材別の調理における特性や、取扱い上の注意点、盛り付けの基本的なポイントに至るまで、素材から料理として完成させるまでのすべての工程における基本を、トータル的に習得する。</p> <p>◆目標： 日本・西洋・中国料理とカフェで提供される料理の加工食品を共同で衛生的に調理することができる。</p>
調理学実習 II	<p>◆概要： 調理学実習 I の授業において学んだ内容をベースとし、日本料理・西洋料理・中国料理の各ジャンルにおけるワンランク上の応用料理を実習することにより、調理法の応用力を習得し、オリジナルメニューを作成する。</p> <p>◆目標： 日本・西洋・中国料理とカフェで提供される料理や加工食品を共同で衛生的に調理することができる。</p>
2. 調理実習内容	
基礎教育	調理実習の心得 調理実習室の利用方法 調理機器・器具の使用法 日本・西洋料理における“だし汁”
日本料理	鶏の和風から揚げ、肉じゃが、魚の照り焼き、かつ丼、さばの味噌煮、野菜のかき揚げ、ちらし寿司、鶏照り焼き、いなり寿司・のり巻き、おせち料理、その他の副菜、ご飯もの、デザート、汁物の組み合わせ
西洋料理	スパゲッティニ アマトリチャーナ、カルボナーラ、ミラノ風カツレツ、若鶏のオープン焼き、かぼちゃのニョッキ、フルーツ入りロールケーキ、オマール海老のアメリカ風、その他の前菜料理、魚料理、肉料理、ドルチェ、前菜の組み合わせ
中国料理	エビのチリソース炒め、八宝菜、焼き餃子、天津飯、坦々麺、その他の副菜、ご飯もの、デザートとの組み合わせ
応用実習	ホテルでのテーブルマナー研修会 ビエツフェスタイル体験授業

前後はあるとはいえ、事前準備とデモンストレーションで 60 分、調理で 60 分、試食・後片付けで 60 分の、計 180 分にて実施するというのが基本的な状況である。

このような状況の中での『調理実習』の実施において、より一層学生の知識・技術の向上、並びに理解度の向上を目指すためには、様々な工夫が必要で

ある。

2. 『調理実習』の実施方法

多くの短期大学における『調理実習』の実施は、以下のいずれかの方法により、調理の知識・技術を習得させようとして実施していると考えられる。

＜実施方法の設定リスト＞

- ① 基本の反復練習をメインとした、基礎的な調理知識・技術の習得
- ② より多くのメニューを調理することによる、実践的な調理知識・技術の習得

上記の 2 つの設定に関しては、『調理実習』において、調理の知識・技術を習得させようとする方法としては、いずれも求められるものであろう。

①の基本の反復練習をメインとした実施方法では、基礎的な調理知識・技術を習得した上で、それらを応用できるような能力を身につけさせ、その結果、卒業時に習得しておくべき調理知識・技術を、在学中に習得させようとする方法であり、逆に、②のより多くのメニューを調理する方法は、様々なメニューを調理することで、作成可能なメニューのレパートリーを増やしつつ、その中から卒業時に習得しておくべき調理知識・技術を、在学中に習得させようとする方法である。

上記のような現在の状況を踏まえた上で、現状の『調理実習』を通じて実践してきた改善策、並びに今後さらに改良・改善すべき点、その方法のための提案について、次のⅢ節で述べることにする。

Ⅲ. 本学の『調理実習』における現状

1. 現状における利点とその改良方法

(1) 休憩時間を利用しての事前準備の実施

本来、授業開始時間に身支度を整えて（調理実習用のコックコートに着替えて）調理実習室に集合し、あいさつを行った上で授業を開始すべきところ、休憩時間を利用して事前準備を実施させることにより、調理実習時間、並びに試食時間を少しでも多く設定することができ、丁寧、かつ確実な授業運営が可能となっている。

そのような状況を継続しつつ、より一層そのメリットを向上させるために、今後は“タイムマネジメント”の視点を取り入れ、改良していくべきであると考えられる。

(2) デモンストレーションの実施

シラバス作成時において、調理知識・技術の習得をより効果的な状態にしようという視点から、基本の反復練習を効果的に組み込むようにシラバスの改良・改善を行っており、その取り組みによる成果は、確実に上がっている。

そのような状況を継続しつつ、デモンストレーションを受講することによって得られる、調理知識・技術の理解度を向上させるため、様々な調理・知識・技術の伝達方法の工夫が必要であり、その工夫の一つとして、モニターを使用しての画像、並びに動画の視聴などを取り入れていくべきであると考ええる。

(3) 調理実習時間の十分な時間配分の設定

上記(1)の項目の改良に伴い、十分な時間配分の設定が可能となるので、その時間を有意義に活用するための工夫として、今まで時間の関係により、なかなか実施することができなかった細かな調理作業を、再度学生達を近距離に集合させた状態で実演し、調理知識・技術の理解度の向上を目指すべきであると考ええる。

(4) 試食時間中の学生間のミーティングの充実

現状としては、授業時間内での終了を目指す関係から、なかなか十分な試食時間、並びにミーティング時間の確保が難しいという状況であり、効果的なミーティングの実施が難しい状況である。

しかしながら、上記(1)の項目の改良に伴い、十分な時間配分の設定が可能となるので、その時間を有効に活用し、学生間レベルでの調理実習の振り返りを充実させることで、調理知識・技術の向上を目指すべきであると考ええる。

(5) 実習終了時の教員によるミーティング(授業の振り返り)の充実

(4)の項目と同様、現状としては、授業時間内での終了を目指す関係から、時間の確保が難しく、効果的なミーティングの実施が難しい状況である。

しかしながら、上記(1)の項目の改良に伴い、十分な時間配分の設定が可能となるので、その時間を有効に活用し、全体的な調理実習の振り返りのみではなく、グループレベル、さらには個人レベルでの振り返りを充実させることで、より一層調理知識・技術の習得度の向上を目指すべきであると考ええる。

(6) グループ単位での調理の実施

基本的に『調理実習』を実施する場合、個々で実

施するのではなく、グループで協力し合いながら、数品のメニューを調理することがほとんどである。

そのような状況だからこそ、自分自身がマイペースで調理を進めるのではなく、まわりのメンバーとコミュニケーションをとりながら、調理を進めていくことが必要不可欠となり、その結果として、必然的にコミュニケーション能力の向上を図ることができる。

ただ、その反面、リーダーシップをとることができる学生に関しては、調理知識・技術の習得の可能性が飛躍的に向上するが、リーダーシップが取れない学生に関しては、下处理的な調理作業ばかりに携わる可能性が高くなり、個々の調理知識・技術の向上の妨げとなる可能性が高くなってしまふ。

したがって、シラバス作成時において、より一層コミュニケーション能力と個々の調理知識・技術の2つの向上を視野に入れたシラバスの改良・改善を行うべきである。

2. 現状における課題と、その改善方法

(1) 授業時間外における反復練習の強化

近年の学生の傾向として、『調理実習』の授業以外に調理を行うということは、著しく減少の一途をたどっていると感じられる。

このような状況は、外食産業の活性化、並びにスーパー等における惣菜などの充実に伴う“中食”の増加もその要因であることは確かであり、本来、調理を行うということは、自分自身が食べるために行うというのではなく、誰かに食べてもらうために行うということが大前提であると考えられ、自分自身が食べるだけであれば、惣菜を購入するというのも納得することができる。

ただ、そのような状況では、将来飲食関係の仕事に就くか就かないかに関係なく、『調理実習』の授業を通じて、社会人として“相手を思いやる心”、もしくは“おもてなしの心”と言われる“ホスピタリティー・マインド”を形成させた状態で卒業させ、豊かな人間性を持ち、“人間力”の高い社会人となってもらうことが難しいと考えられる。

したがって、そのような状況を改善すべく、料理を作り、誰かに食べてもらい、『美味しい。』という評価がもらえる喜びを感じてもらえ、『また作ってあげよう。』と思ってもらえるきっかけづくりとして、自宅における反復練習の強化を視野に入れた課題提供を実施すべきであると考ええる。

(2) タイムマネジメント意識の強化

料理を作る上で重要となってくる項目として、

“タイミング”がある。

すべての料理を美味しく作る上で、どの程度炒めるのか、どの程度まで煮詰めるのか、どの程度煮込むのかなど、次の工程に入る際のポイントが重要であり、そのポイントを逃さないためにも、次の工程の準備が確実に終了している必要がある。

このような状況は、あくまでも単品のメニューを調理する際のポイントであり、複数のメニューを同時に調理する際には、それらすべてのメニューが同時に仕上がるようにする必要がある。

したがって、そのような状況に対応できるようにするためには、“段取り”をしっかりと組み、“タイムマネジメント”の能力を向上させることが必要不可欠である。

そのためにも、常にグループの全員が時間を意識し、コミュニケーションを密にとることができるよう、調理経過時間と、調理の理想的な進行状況の伝

達を実施するべきであると考え。

IV. まとめ

上記のような改良・改善を実施することにより、『調理実習』における学生の知識・技術の理解度、並びに習得度の向上を目指すと共に、“ホスピタリティ・マインド”と豊かな人間性を持った“人間力”の高い社会人として卒業してもらえと見え、積極的に実践する必要があると考えられる。

【引用文献】

1. 岡本己恵子 (2016) 「短大生の調理の知識における最近の傾向」『就実論叢』, Vol.46 pp.159～167.
2. 大学調理教員研究グループ北九州 (2012) 「大学における調理実習教育の現状と担当教員の把握する学生の実態」『日本調理科学会誌』, Vol.45 No.4, pp.255～264.

For Improvement of Cooking Education at a Junior College

SAKANE Masafumi

* Osaka Seikei Junior College, Department of Cooking and Confectionery, Associate professor

■ 論文

教員および保育士志望学生の食に関する実態・意識について

谷口信子*・弓岡仁美**

【要旨】

2005（平成17）年に食育基本法および栄養教諭制度が施行され、学校における食育は定着してきたと思われる。具体的に学校における食育の指導時間としては、給食の時間、学級活動の時間、生活科、家庭科、保健体育などがある。これらの時間に食育を円滑に推進するためには、栄養教諭だけでなく、すべての教員が食育の大切さを認識することが重要である。そして、そのための取り組みとして、教員を志す者が在学中に食育や栄養教諭について理解を深める機会が必要ではないかと考えた。

そこで、本研究では、小学校教員や幼稚園教諭、保育士を目指している学生の実態を把握するために大学1年生の食に関する意識や食育への関心を調査した。朝食の摂取状況は、「毎日食べる」が8割を超え、また、9割以上の学生が食事は大切と認識しており、8割以上が適切な食事を心がけていると回答したことから、食への意識は高いことが示唆される。一方で、食育の言葉も意味も知っている学生は2割程度、栄養教諭の名前も職務内容も知っている学生は、1割程度であった。このような結果から、大学1年生の食への関心の高さが推察されたが、今後の養成段階において食育や栄養教諭への理解を深め、栄養教諭や栄養士養成課程の学生との交流によって、双方の役割について共通理解を深めることで、学校現場での食育が円滑に推進されるのではないかと考える。

キーワード 食育 栄養教諭 教員および保育士志望学生 共通理解

I. 緒言

2005（平成17）年に食育基本法¹⁾および栄養教諭制度²⁾が施行され、食育が国の政策として推進された。その後、食育基本法に基づいて食育推進基本計画が作成され、現在第3次計画³⁾（平成28年度から平成32年度まで）が推進されている。その中に、「学校、保育所等における食育の推進」について明記され、取り組むべき施策として、食に関する指導の充実、学校給食の充実、食育を通じた健康状態の改善等の推進、就学前の子供に対する食育の推進が掲げられている。学校では、2008（平成20）年および2017（平成29）年に改訂された小学校学習指導要領⁴⁾においても、総則に「学校における食育の推進」が示され、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとして、食育の推進が掲げられた。そして、関連する教科等に食育に関する記述が行われ、特別活動の中に「食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」と明記されている⁵⁾。また、「保育所保育指針」⁶⁾、「幼稚園教育要

領」⁷⁾、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」⁸⁾に基づき、食育を教育及び保育の一環として位置付けている。

また、食に関する指導の手引き⁹⁾には、「食に関する指導は、給食の時間、特別活動、関連する各教科等において一部の教職員だけでなく、共通の目標を掲げ校長のリーダーシップの下に、学級担任、教科担当、栄養教諭、学校栄養職員、養護教諭、調理員など全教職員が取り組むことが必要」と記載されており、栄養教諭およびそれ以外の教諭にも学校で行う食育の担い手としての役割が期待されている。

平成28年度食育推進施策（食育白書）¹⁰⁾においても、「学校における食育を推進するためには、栄養教諭を中心に、食に関する指導の全体的な計画に基づき、全教職員が共通理解の下に連携・協力しつつ指導を展開することが重要」と明記されている。さらに、「学校における食育は、（中略）給食の時間をはじめとする特別活動、各教科、道徳、総合的な学習の時間における食に関する指導を中心として行われています」と示されている。

* 大阪成蹊短期大学 栄養学科 教授

** 大阪成蹊短期大学 栄養学科 講師

一方で、栄養教諭の配置¹¹⁾は都道府県によって差があり、栄養教諭未配置校やセンター方式になると食に関する指導実施回数が少なくなる傾向にあると報告されている¹²⁾。また、栄養教諭以外の教員志望学生への食に関する意識調査は、上田ら¹³⁾、鈴木¹⁴⁾によって報告され、その重要性が認識されつつある中において、本調査結果もその一つになりうると思われる。

著者らは、栄養教諭免許状取得のための科目を担当しており、学生が栄養教諭として、円滑に食育を推進するためには、教職員間の理解や認識、コミュニケーションが必要と考えた。そして、そのためには小学校教員や幼稚園教諭、保育士を志望している学生の食に関する意識や食育への関心を調査し、実態を知ることが、教育実習や学校現場において教職員と連携する際に必要ではないかと考えた。

一方で、小学校や幼稚園、および保育園における食育推進には、栄養教諭や栄養士以外の教職員の理解や協力が必要である。将来子どもの教育や保育に携わることを目指す学生が、学生の中に食育や栄養教諭についての理解や認識を深められる機会を探ることを目的として本調査を行った。

II. 研究方法

(1) 調査対象、方法、内容

2019年8月、大学1年生108名を対象に無記名自己記入式質問紙調査を行った。回答に不備のあった15名を除き、有効回答数は93名で、有効回答率は86%であった。

調査内容は、基本属性「性別・年齢」、食生活状況に関する8項目、食事についての意識5項目、食育に関する5項目、食に関する知識2項目とした。食生活状況についての項目は、朝食・昼食・夕食の摂取状況、普段の調理状況などとした。食についての意識は、「食は大切だと思うか」「適切な食事を心がけているか」「心掛けていること(複数回答)」「食べ物をもったいないと思うか」「食べることが楽しいか」とした。

食育に関する項目は、「食育」という言葉の認知や食育の重要性、また栄養教諭の認知などに関する質問とした。食に関する知識は、文部科学省が「食品ロスの削減」や「地場産物活用の推進」を提唱している¹⁵⁾背景を考慮して、「日本の食料自給率」と「地産地消」についての認知について質問した。なお、本研究は、大阪成蹊短期大学の「人間を対象とする研究実施計画審査」による承認を得て実施した。

(2) 解析方法

質問項目に対する回答の割合を単純集計により求めた。

さらに、食育の認知、栄養教諭の認知、学校における食育の重要性および「食べることが楽しいか」と11の質問項目との関連性について、クロス表を作成し、 χ^2 検定を用いた。その際、3段階で回答を求めたものは、「思う」「どちらでもない・思わない(楽しくない)の合計」など2段階とした。食育の認知は「言葉も意味も知っている」と「意味を知らない」の2段階として、また栄養教諭の認知は「職務内容を知っている」「職務内容を知らない」の2段階で集計した。

なお、 χ^2 検定はIBM SPSS Statistics 25を用いた。

III. 結果

(1) 対象者の属性と食生活の状況および食事や食育への意識

調査対象者は、表1に示す通り、男性17名(18.3%)と女性76名(81.7%)であった。

食生活状況については、朝食が「毎日食べる」83.9%、「週に2~3日食べる」5.4%、「ほとんど食べない」10.7%であった。朝食を食べない理由をみると、「時間がない」、「習慣がない」、「用意されていない」、「食欲がない」の順であった(図1)。料理を作る頻度については、「ほとんど作らない」「全く作らない」が5割を超える状況であった。食事についての意識をみると、「食事が大切だと思う」が9割以上で、食事の重要性を認識していることがわかる。食事に関して、「適切な食事を心がけている」学生は8割程度で、食事で気を付けていることは「野菜をとるようにしている」が最も多く、次いで「牛乳・乳製品をとるようにしている」「エネルギーのとり方に気を付けている」の順であった(図2)。さらに、「野菜をとる」と意識している学生の食育の認知についてみたところ、野菜をとるよう意識している学生の3割が、「食育の言葉も意味も知っている」と答えた。野菜摂取と食育の認知に関連があるのではないかと思われた。

食育に関する項目では、食育の言葉も意味も知っている学生は23%おり、学校教育において食育が重要であると思っている学生は78.5%であった。そして、5割の学生が食育について知りたいと思っているが、そのうち食育活動に参加してみたい学生は3割に留まった。栄養教諭の認知については、名前も職務内容も知っている学生は12.9%と低く、3割

表1 大学1年生の属性と食生活の状況および食事および食育への意識

	人数 (%)		人数 (%)
性別		食育についての意識	
男性	17 (18.3)	「食育」の言葉も意味も知っている	
女性	76 (81.7)	言葉も意味も知っている	21 (22.6)
食生活状況について		言葉は知っているが意味は知らない	61 (65.6)
朝食の摂取状況		言葉も意味も知らない	11 (11.8)
毎日食べる	78 (83.9)	食育活動に参加してみたいと思う	
週に2~3回食べる	5 (5.4)	思う	27 (29.0)
ほとんど食べない	10 (10.7)	どちらでもない	53 (57.0)
昼食の摂取状況		思わない	13 (14.0)
毎日食べる	92 (98.9)	学校教育において食育は重要だと思う	
週に2~3回食べる	1 (1.1)	思う	73 (78.5)
ほとんど食べない	0 (0)	どちらでもない	18 (19.4)
夕食の摂取状況		思わない	2 (2.2)
毎日食べる	85 (91.4)	食育について知りたいと思う	
週に2~3回食べる	8 (8.6)	思う	46 (49.5)
ほとんど食べない	0 (0)	どちらでもない	41 (44.1)
間食の摂取状況		思わない	6 (6.5)
毎日食べる	39 (41.9)	栄養教諭について知っている	
週に2~3回食べる	42 (45.2)	名前も職務内容も知っている	12 (12.9)
ほとんど食べない	12 (12.9)	名前は知っているが職業は知らない	50 (53.8)
料理を作る頻度		名前も職務内容も知らない	31 (33.3)
よく作る	13 (14.0)	食に関する知識	
時々作る	29 (31.2)	地産地消を知っている	
ほとんど作らない	34 (36.6)	知っている	34 (36.6)
全く作らない	17 (18.3)	少し知っている	17 (18.3)
食事についての意識		知らない	42 (45.2)
食事は大切だと思う		日本の食料自給率を知っている	
思う	90 (96.8)	知っている	10 (10.8)
どちらでもない	3 (3.2)	少し知っている	37 (39.8)
思わない	0 (0)	知らない	46 (49.5)
適切な食事を心がけている			
気をつけている	39 (41.9)		
時々気をつけている	39 (41.9)		
意識していない	15 (16.2)		
食べ物をもったいないと思う			
よくある	68 (73.1)		
時々ある	19 (20.4)		
ほとんどない	6 (6.5)		
食べることが楽しい			
楽しい	79 (84.9)		
どちらでもない	11 (11.8)		
楽しくない	3 (3.2)		

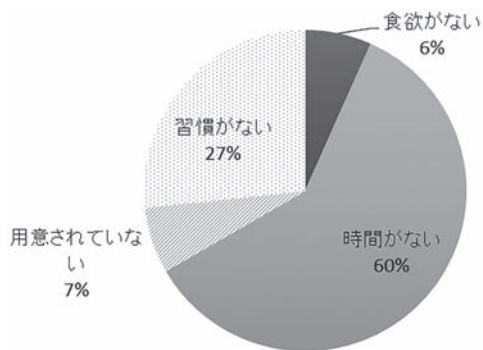


図1 朝食の欠食理由

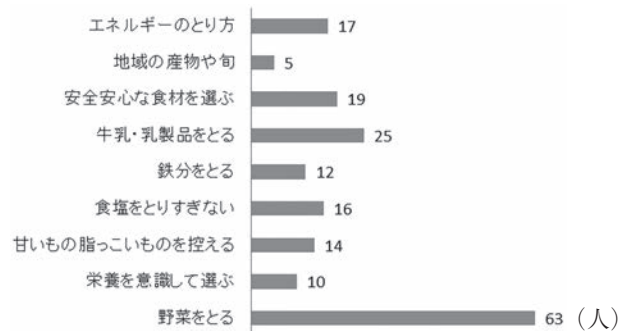


図2 食事で気を付けていること (N = 73、複数回答)

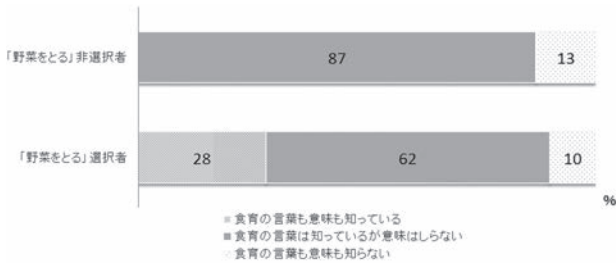


図3 野菜摂取の意識と食育の認知 (N = 78)

の学生が名前も職務内容も知らないと答えた。「地産地消」を知っている学生、「日本の食料自給率」を知っている学生は5割であった。

(2) 食育の認知と栄養教諭認知と食事や食育の意識との関連性

表2に、食育と栄養教諭の認知と食事や食育への意識の違いを示した。「食育の言葉も意味も知っている」学生では、「食育の意味を知らない」学生よりも食料自給率について知っている割合が高かった。有意差は見られなかったが、「食育の言葉も意味も知っている」学生のほうが食育について知りたいと思う傾向がみられた。栄養教諭の認知については、栄養教諭の職務内容を知っている学生では、

「食育について知りたいと思う」学生の割合が高く、大きな違いがみられた。他にも、有意差は見られなかったが、栄養教諭の名前も職務内容も知っている12名の学生は、朝食の喫食状況も良く、「食事は大切である」「適切な食事をするよう心がけている」ことがわかった。

(3) 学校での食育についての意識および食べることが楽しいこととの関連性

表3に、学校での食育が重要と「思う」「どちらでもない・思わない」という意識の違いと、食事や食育に関する意識との関連性について示した。学校での食育が重要と考えている学生の特徴は、食事を楽しいと感じており、適切な食事を心がける傾向にあることがわかった。

また、学校での食育が重要だと思っている学生は、「食育について知りたい」、「食育活動に参加してみたい」と思っており、食育への関心の高さが示された。次に、「食べることが楽しい」と感じている学生の特徴は、朝食の喫食状況が良く、「食事が大切」「適切な食事を心がける」傾向がみられた。しかし、「地産地消」「日本の食料自給率」の認知との関連はなかった。

表2 食育及び栄養教諭の認知と食事と食育に関する意識や知識との関連性

		食育の認知		P値	栄養教諭の認知		P値
		言葉も意味も知っている	意味を知らない		職務内容を知らない	職務内容を知らない	
食事に関する意識							
朝食の摂取状況	毎日食べる	18 (85.7)	60 (83.3)	0.410	11 (91.7)	67 (82.7)	0.405
	週に2~3回食べる	0 (0)	5 (6.9)		1 (8.3)	4 (4.9)	
	ほとんど食べない	3 (14.3)	7 (9.7)		0 (0)	10 (12.3)	
料理を作る	よく作る・時々作る	12 (57.1)	30 (41.7)	0.225	9 (75.0)	33 (40.7)	0.330
	ほとんど作らない・作らない	9 (42.9)	42 (58.3)		3 (25.0)	48 (59.3)	
食事は大切	そう思う	20 (95.2)	70 (97.2)	0.540	12 (100.0)	78 (96.3)	1.000
	どちらでもない、思わない	1 (4.8)	2 (2.8)		0 (0)	3 (3.7)	
適切な食事	気をつけている	18 (85.7)	60 (83.3)	1.000	12 (100.0)	66 (81.5)	0.204
	意識していない	3 (14.3)	12 (16.7)		0 (0)	15 (18.5)	
もったいないと思うことがある	よくある・時々ある	18 (85.7)	69 (95.8)	0.126	11 (91.7)	76 (93.8)	0.574
	ほとんどない	3 (14.3)	3 (4.2)		1 (8.3)	5 (6.2)	
食べることが楽しい	楽しい	16 (76.2)	63 (87.5)	0.295	10 (83.3)	69 (85.2)	1.000
	どちらでもない、楽しくない	5 (23.8)	9 (12.5)		2 (16.7)	12 (14.8)	
食育に関する意識							
栄養教諭の認知	職務内容を知っている	3 (14.3)	9 (12.5)	1.000			
	職務内容を知らない	18 (85.7)	63 (87.5)				
食育について知りたい	そう思う	14 (66.7)	32 (44.4)	0.087	10 (83.3)	36 (44.4)	0.014**
	どちらでもない、思わない	7 (33.3)	40 (55.6)		2 (16.7)	45 (55.6)	
食育活動に参加してみたい	思う	9 (42.9)	18 (25.0)	0.170	5 (41.7)	22 (27.2)	0.320
	どちらでもない、思わない	12 (57.1)	54 (75.0)		7 (58.3)	59 (72.8)	
食に関する知識							
地産地消について知っている	知っている	15 (71.4)	36 (50.0)	0.134	7 (58.3)	44 (54.3)	1.000
	知らない	6 (28.6)	36 (50.0)		5 (41.7)	37 (45.7)	
食料自給率について知っている	知っている	15 (71.4)	32 (44.4)	0.046**	8 (66.7)	39 (48.1)	0.355
	知らない	6 (28.6)	40 (55.6)		4 (33.3)	42 (51.9)	

χ²検定 *P<0.05 **P<0.01 期待度数が5未満のセルについてはFisherの正確確立検定を参照した。

表3 学校における食育の重要性の認識および食べることが好きと食事と食育に関する意識や知識との関連性

		学校の食育は重要			食べることが楽しい		
		そう思う	どちらでもない、思わない	P値	楽しい	どちらでもない、楽しくない	P値
食事に関する意識							
朝食の摂取状況	毎日食べる	62 (84.9)	16 (80.0)	0.179	68 (86.1)	10 (71.4)	0.231
	週に2~3回食べる	5 (6.8)	0 (0)		3 (3.8)	2 (14.3)	
	ほとんど食べない	6 (8.2)	4 (20.0)		8 (10.1)	2 (14.3)	
料理を作る	よく作る・時々作る	33 (45.2)	9 (45.0)	1.000	34 (43.0)	8 (57.1)	0.390
	ほとんど作らない・作らない	40 (54.8)	11 (55.0)		45 (57.0)	6 (42.9)	
食事は大切	そう思う	71 (97.3)	19 (95.0)	0.521	78 (98.7)	12 (85.7)	0.058
	どちらでもない、思わない	2 (2.7)	1 (5.0)		1 (1.3)	2 (14.7)	
適切な食事	気をつけている	64 (87.7)	14 (70.0)	0.083	71(89.9)	7(50.0)	0.001**
	意識していない	9 (12.3)	6 (30.0)		8(10.1)	7(50.0)	
もったいないと思うことがある	よくある・時々ある	69 (94.5)	18 (90.0)	0.606	75 (94.9)	12 (85.7)	0.221
	ほとんどない	4 (5.5)	2 (10.0)		4 (5.1)	2 (14.3)	
食べることが楽しい	楽しい	66 (90.4)	13 (65.0)	0.010**			
	どちらでもない、楽しくない	7 (9.6)	7 (35.0)				
食育に関する意識							
栄養教諭の認知	職務内容を知っている	12 (16.4)	0 (0)	0.063	10 (12.7)	2 (14.3)	1.000
	職務内容を知らない	61 (83.6)	20 (100.0)		69 (87.3)	12 (85.7)	
食育の認知	言葉も意味も知っている	18 (24.7)	3 (15.0)	0.547	16 (20.3)	5 (35.7)	0.295
	意味を知らない	55 (75.3)	17 (85.0)		63 (79.7)	9 (64.3)	
食育について知りたい	そう思う	44 (60.3)	2 (10.0)	0.000**	41 (51.9)	5 (35.7)	0.386
	どちらでもない、思わない	29 (39.7)	18 (90.0)		38 (48.1)	9 (64.3)	
食育活動に参加してみたい	思う	26 (35.6)	1 (5.0)	0.006**	25 (31.6)	2 (14.3)	0.337
	どちらでもない、思わない	47 (64.4)	19 (95.0)		54 (68.4)	12 (85.7)	
食に関する知識							
地産地消について知っている	知っている	39 (53.4)	12 (60.0)	0.624	40 (50.6)	11 (78.6)	0.079
	知らない	34 (46.6)	8 (40.0)		39 (49.4)	3 (21.4)	
食料自給率について知っている	知っている	35 (47.9)	12 (60.0)	0.450	39 (49.4)	8 (57.1)	0.773
	知らない	38 (52.1)	8 (40.0)		40 (50.6)	6 (42.9)	

χ²検定 *P<0.05 **P<0.01 期待度数が5未満のセルについてはFisherの正確確立検定を参照した。

Ⅳ. 考 察

食育基本法および栄養教諭制度が創設されて12年が経過し、小学校や幼稚園、保育所等での食育が徐々に定着しつつあるが、将来にわたって学校や保育所における円滑な食育を行うためには、栄養教諭や栄養士だけでなく、すべての教職員が食育の大切さを認識し、教員一人一人が食育に主体的に取り組むべきものである。これまでの教職員への調査から、学校教育における食に関する教育は学校給食だけでなく、家庭科、社会、理科、保健体育等の教科や学級活動、特別活動、総合的な学習の時間などの様々な学習の機会によって行われていることがわかる^{16) 17)}。このことから、教員および保育士養成段階から食に対する意識や食育への認識を深めることが必要であると考えられる。

4年制大学の教育学部に入学して約4か月の大学1年生の朝食の摂取状況は、「毎日食べる」が8割を超えていた。内閣府による大学生の食に関する実態・意識調査報告書¹⁸⁾の全国の大学1年生を対象とした調査では、朝食をほとんど毎日食べる者が67.1%であるという結果と比べると朝食を食べている者の割合が高かった。しかしながら、昼食、夕食の摂取状況と比較すると、「ほとんど食べない」が

10.7%で朝食の欠食傾向が高い。そして、朝食を「毎日食べる」群は、それ以外に比べて、有意差は見られなかったが、食育や栄養教諭の認知、学校における食育の重要性や食べることが楽しいと思っている割合が高く、関心の高さがみられた。また、9割以上の学生が食事は大切と認識しており、8割以上が適切な食事を心がけていることから、食への意識は高いことが示唆された。

一方で、食育の言葉も意味も知っている学生は2割程度、栄養教諭の名前も職務内容も知っている学生は、1割程度と少数であった。これら2項目について認知している学生ほど、食育について知りたいと思う者の割合が高かった。また、学校における食育は重要と考えている学生が8割近くいた。このような結果から、教育学部1年生の食への関心の高さが推察された。今後の教員養成段階において食育や栄養教諭への理解を深め、学校や保育所における給食時の安全と衛生や食物アレルギーに対する正しい知識を踏まえたうえで食育を推進できる教員を育てるにはどのような方法があるかを検討した。

現在の本学の教育学部のカリキュラムでは、初等教育コースの「特別活動の指導法」や「家庭科指導法」等関連する科目において、食育に関する具体的な実践事例の検討や指導計画を作成するなど、学校

給食や栄養教諭が行うべき食に関する指導についての知識を身につけ、実際にご飯とみそ汁を調理するといった経験をする事により、実際の食育についての理解が深まるのではないかと考える。幼児教育コースでは、「子どもの食と栄養」において、幼児期の栄養や食物アレルギー等の知識を得て、実際にクッキング保育を企画したり、野菜を育ててそれを調理したりするなどの経験を取り入れると良いのではないかと考える。

また、今後の栄養教諭・栄養士養成においては、教育学部との関わりを密にし、教員や保育士を志望する学生に食育への知識や関心を深めるような働きかけをすることが重要であると考え。さらに、栄養教諭や栄養士課程の学生と教員及び保育士を志望する学生との交流によって、双方の役割について共通理解が深まり、将来、栄養教諭として、各学級担任や教科担任、保育所においては保育士等との連携を図り、食に関する体系的、継続的に効果的な指導をより円滑に行うことができ、食育の推進につながるものと考え。

V. 本研究の限界

今回の調査は1大学の1回生のみを対象としており、男女比に偏りがある。また、小学校、幼稚園教諭及び保育士を志望している学生への調査結果である。したがって、今後さらに調査項目を再検討し、今回の対象学生の追跡調査を行うなど、学校における食育活動の推進に貢献できるようにしたい。

謝辞

本調査にご協力いただきました、大阪成蹊大学教育学部1回生の皆様に深く感謝申し上げます。また、本研究へのご理解とご協力をいただきました安部恵子教授に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 内閣府：食育基本法、官報（2005）
- 2) 文科省：栄養教諭制度の概要 www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/04111101/003.htm（2017年8月1日）

- 3) 厚労省：第3次食育推進基本計画 <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-Kenkoukyoku/0000129496.pdf>（2017年8月1日）
- 4) 文科省：小学校新学習指導要領解説総則編，p. 24-26（2008）東洋館，東京
- 5) 前掲4）p. 40
- 6) 厚労省：保育所保育指針解説書 <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>（2017年8月1日）
- 7) 文科省：幼稚園教育要領 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/（2017年8月1日）
- 8) 内閣府・文科省・厚労省：幼保連携型認定こども園教育・保育要領 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/s-youho-k.pdf>（2017年8月1日）
- 9) 文科省：食に関する指導の手引き—第1次改訂版 http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/1292952.htm（2017年8月1日）
- 10) 農林水産省：平成28年度食育白書 http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/wpaper/H28_index/h28_pdf.html（2017年8月1日）
- 11) 文科省：栄養教諭の配置状況 http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/_icsFiles/afiedfile/2017/03/27/1257966_1.pdf（2017年8月1日）
- 12) 楠本健二、山岸あつみ、戸嶋ひろ野、坂野麻里子、大森 桂、大貫義人、田村 朝子：山形県内の小学校における食に関する指導の実態、日本家政学会誌 Vol.59、No.7、p.517～524（2008）
- 13) 上田由喜子、小橋麻衣、山下治香、田中都子、細田耕平：教員志望学生の食育に対する意識、日本食育学会誌 第8巻第3号、p.181-189（2014年7月）
- 14) 鈴木洋子：教員養成課程における学校給食に関する指導の必要性—教員志望学生及び小学校教員の給食指導に対する意識からの検討—、奈良教育大学紀要 第64巻、第1号（人文・社会）、p.155-159（2015）
- 15) 文科省：社会的課題に対応するための学校給食の活用事業について http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/1388910.htm（2017年8月1日）
- 16) 渡邊宏美、上田伸男：小学校教職員の食教育への認識、実践および課題、宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、第28号、p.453-462、（2015）
- 17) 丸山智美、堀西絵里子、北森一哉：愛知県の某小学校の学級担任による食に関する指導内容の調査、金城大学論集 自然科学編、第10巻第2号、p.6-12（2014）
- 18) 内閣府食育推進室：大学生の食に関する実態・意識調査報告書（2017年8月1日）

Actual condition and consciousness about the food of students
wishing to be a teacher and a childcare professional

TANIGUCHI Nobuko*
YUMIOKA Hitomi**

* Osaka Seikei Junior College, Department of Cooking and Confectionery, Professor

** Osaka Seikei Junior College, Department of Cooking and Confectionery, Lecturer

■ 論文

中学校国語教科書の漢文教材における句法について

佐伯 暁子*

【要旨】

漢文を読解するためには、句法を理解が重要となる。本稿では、中学校国語教科書の漢文教材にどのような句法が見られるのか実態調査を行い、中学校国語教科書の漢文教材に現れた句法を理解するための必須事項を記述する。

中学校国語教科書の漢文教材に現れる句法は、否定、二重否定、禁止、疑問、反語、条件、比較、未来の8つであることを提示する。

また、これら8つの句法ごとに実例を検討し、句形、句形を構成する助動詞や形容詞の活用、接続、漢字、意味、句形が置かれる位置など、中学校国語教科書の漢文教材に現れる句法の構造を理解するのに必要な点を明らかにする。

キーワード 中学校国語教科書、漢文教材、句法、句形

I はじめに

平成29年告示中学校学習指導要領では、「伝統的な言語文化」である古典教育の重要性が示されている。このような古典重視の傾向を受け、中学校国語教諭を目指す学生は古典教育に十分対応できる能力を身に付ける必要がある。中でも漢文については、漢文独特の漢字やその読み方、訓読の方法、句法等について理解し、漢文を読解しうる能力が必要である。これらのうち、句法については、江連隆(1984)が「漢文読解のためには、漢文特有の句法をどのくらい理解しているかということが、大きな比重を占めている。」(p.214)と指摘しているように、漢文読解の中心として捉えられる。

この句法について漢文教育でどう取り扱われているかという点、江連隆(1984, pp.216-217)で、高校の漢文教科書に26の句法が現れることが指摘されている。しかし、中学校国語教科書の漢文教材に現れる句法について調査した先行研究は見当たらず、句法を視野に入れた中学校国語教科書の漢文教材の研究については、未だ考察する余地も残されている。本稿では、中学校国語教科書の漢文教材に見られる句法について実態を調査し、中学校国語教科書の漢文教材に現れた句法を理解するための必須事項について記述することを試みる。

II 先行研究

I節でも述べたように、漢文教材の句法というとき、江連隆(1984, pp.216-217)は重要である。ここでは、主に1984年度から使用された高校の漢文教科書11種類(選択古典の『漢文』の教科書)に現れる句法について調査報告がされ、教科書に見られる句法として次の句法が挙げられている。否定、二重否定、部分否定、全部否定、禁止、疑問、反語、受身、使役、仮定、条件、比較、選択、比況、比喩、類似、限定、強調、感嘆、詠嘆、抑揚、累加、命令、願望、接続、再読文字の合計26の句法である¹⁾。

このように、句法から見た高校の漢文教科書教材についてはおおよそ明らかにされているものの、中学校国語教科書の漢文教材の句法については、なお考察の余地が残されているのではないかと思う。

III 中学校国語教科書の漢文教材調査

1 調査資料

本稿では、大阪府市町村立中学校で平成29年度に使用されている教科書5種のうち、多く使用されている、光村図書、東京書籍、三省堂の3種の教科書を対象とする(表1参照)。

* 大阪成蹊短期大学 グローバルコミュニケーション学科 講師

表1 大阪府市町村立中学校 平成29年度 教科書一覧 (大阪府HPを改編)

出版社	市町村名	合計
光村図書	高槻市、三島郡、守口市、寝屋川市、門真市、四条畷市、交野市、八尾市、柏原市、富田林市、羽曳野市、堺市、泉大津市、岸和田市、貝塚市、泉南郡	16
東京書籍	豊中市、池田市、箕面市、豊能郡、茨木市、河内長野市、大阪狭山市、和泉市、高石市、泉佐野市、泉南市	11
三省堂	大阪市、吹田市、枚方市、東大阪市、松原市、藤井寺市、阪南市	7
教育出版	摂津市、南河内郡、泉北郡	3
学校図書	大東市	1

2 漢文教材概観

Ⅲ. 1節で挙げた、光村図書、東京書籍、三省堂の教科書において、具体的にどのような漢文教材が採用されているか概観すると、表2のようになる。

表2から、中学校1年で故事成語「矛盾」、2年

で漢詩、3年で『論語』、という同じ教材が採用されていることがわかる。ただし、漢詩のうち「黄鶴楼送孟浩然之広陵」「春望」以外の詩については違いが見られる。『論語』についても章句には違いが見られる。

表2 各教科書における漢文教材

教科書	1年	2年	3年
光村図書	故事成語「矛盾」(『韓非子』)	漢詩 孟浩然「春暁」 杜甫「絶句」 李白「黄鶴楼送孟浩然之広陵」 杜甫「春望」	『論語』 「学而時習之、不亦説乎。…」(学而) 「温故而知新、…」(為政) 「学而不思則罔。…」(為政) 「知之者、不如好之者。…」(雍也)
東京書籍	故事成語「矛盾」(『韓非子』)	漢詩 李白「黄鶴楼送孟浩然之広陵」 杜甫「春望」	『論語』 「巧言令色、鮮矣仁。」(学而) 「君子和而不同。…」(子路) 「学而不思則罔。…」(為政) 「過而不改、是謂過矣。」(衛靈公) 「…己所不欲、勿施於人。」(衛靈公)
三省堂	故事成語「矛盾」(『韓非子』)	漢詩 孟浩然「春暁」 李白「黄鶴楼送孟浩然之広陵」 杜甫「春望」	『論語』 「吾十有五而志于学。…」(為政) 「温故而知新。…」(為政) 「己所不欲、勿施於人。」(衛靈公) 「学而時習之、不亦説乎。…」(学而)

3 用例概観

表2で挙げた漢文教材の句法を観察すると、否定、二重否定、禁止、疑問、反語、条件、比較、未来の8つの句法が見られることに気づく。ここでは、句法ごとに用例を挙げておく。なお、書き下し文の用例は、助詞・助動詞以外の部分が漢字で表記される東京書籍の教科書より引用する。ただし、東京書籍の教科書に採用されていない漢詩の「春暁」「絶句」の書き下し文(4)(16)(23)は光村図書の教科書より引用する。同様に、『論語』の用例(9)(15)(20)(21)は光村図書、(10)は三省堂より引用する。

【否定】

(1) 之を誉めて曰はく、「吾が盾の堅きこと、能

く陥すもの莫きなり。」と。

(中学校1年、矛盾)

(2) 其の人応ふること能はざるなり。

(中学校1年、矛盾)

(3) 渾て簪に勝へざらんと欲す

(中学校2年、漢詩)

(4) 春眠暁を覚えず

(中学校2年、漢詩)

(5) 子曰はく、「君子は和して同ぜず。小人は同じて和せず。」と。

(中学校3年、論語)

(6) 子曰はく、「学びて思はざれば則ち罔し。思ひて学ばざれば則ち殆ふし。」と。

(中学校3年、論語)

(7) 子曰はく、「過ちて改めざる、是を過ちと謂ふ。」と。

(中学校3年、論語)

- (8) 子曰はく、「其れ恕か。己の欲せざる所は、人に施すこと勿かれ。」と。

(中学校3年、論語)

- (9) 子曰はく、「学びて時にこれを習ふ、また説ばしからずや。朋遠方より来たるあり、また楽しからずや。人知らずして愠みず、また君子ならずや。」と。(中学校3年、論語)

- (10) 子曰はく、「(前略)四十にして惑はず。(後略)」と。(中学校3年、論語)

【二重否定】

- (11) 又、其の矛を誉めて曰はく、「吾が矛の利きこと、物に於いて陥さざる無きなり。」と。

(中学校1年、矛盾)

【禁止】

- (12) 子曰はく、「其れ恕か。己の欲せざる所は、人に施すこと勿かれ。」と。

(中学校3年、論語)

【疑問】

- (13) 或ひと曰はく、「子の矛を以つて子の盾を陥さば、何如。」と。(中学校1年、矛盾)

- (14) 子貢問ひて曰はく、「一言にして以つて終身之を行ふべき者有りや。」と。

(中学校3年、論語)

- (15) 子曰はく、「学びて時にこれを習ふ、また説ばしからずや。朋遠方より来たるあり、また楽しからずや。人知らずして愠みず、また君子ならずや。」と。(中学校3年、論語)

【反語】

- (16) 何れの日か是れ帰年ならん

(中学校2年、漢詩)

【条件】

- (17) 或ひと曰はく、「子の矛を以つて子の盾を陥さば、何如。」と。(中学校1年、矛盾)

- (18) 白頭搔けば更に短く (中学校2年、漢詩)

- (19) 子曰はく、「学びて思はざれば則ち罔し。思ひて学ばざれば則ち殆ふし。」と。

(中学校3年、論語)

- (20) 子曰はく、「故きを温めて新しきを知れば、もつて師たるべし。」と。

(中学校3年、論語)

【比較】

- (21) 子曰はく、「これを知る者は、これを好む者に如かず。これを好む者は、これを楽しむ者に如かず。」と。(中学校3年、論語)

【未来】

- (22) 渾て簪に勝へざらんと欲す

(中学校2年、漢詩)

- (23) 山は青くして花は燃えんと欲す

(中学校2年、漢詩)

以上を見てわかるように、中学校国語教科書の漢文教材に現れる句法は、否定、二重否定、禁止、疑問、反語、条件、比較、未来の8つである。高校の漢文教科書に26の句法が現れることを考えると、中学校国語教科書の漢文教材においては、基本的な句法がわずかに現れる程度であるといえる。

IV 中学校国語教科書の漢文教材に現れる句形

本節では、中学校国語教科書の漢文教材に現れる8つの句法について、具体的用例を詳細に見ていくことにより、用いられている句形を確認するとともに、その句形の理解に必要な基本的事項をまとめる。

1 否定

Ⅲ.3節で挙げた否定の用例(1)～(10)を観察すると、「一ず」の句形を用いるものと、「一なし」の句形を用いるものがあることに気づく。(2)～(10)は「一ず」の句形、(1)は「一なし」の句形である。

ここで重要なのは、「一ず」の句形、「一なし」の句形は補助教材²⁾で示される基本パターン³⁾の終止形で現れるとは限らない、という点である。「一ず」の句形が現れる用例の活用形を見てみると、未然形「ざら」が1例、連用形「ず」が2例、終止形「ず」が7例³⁾、連体形「ざる」が3例、已然形「ざれ」が2例となっている。一方、「一なし」の句形が現れる用例の活用形は連体形「なき」1例となっている。つまり、基本パターン³⁾の終止形以外の活用が現れることを見てとることができ、助動詞「ず」と形容詞「なし」の活用を理解する必要があるといえる。

あわせて、「ず」「なし」の次に続くことばが要求する活用形についても理解する必要がある。(1)～(10)の例では、推量の助動詞「む(ん)」が未然形接続、「して」・中止法が連用形接続、終助詞「や」が終止形接続、助動詞「なり」・体言が連体形接続⁴⁾、助詞「ば」が已然形接続となる。このように、次に続くことばにあわせて「ず」「なし」を活用させなければならないことを理解する必要がある。

もちろん、「ず」は未然形接続、「なし」は体言に接続することも理解しなければならない。

また、漢字については、「一ず」の句形では「不」だけでなく「弗」も用いられている((2)では

「弗」、(3)～(10)では「不」。「一なし」の句形では「莫」の漢字が用いられている。最も一般的な「不」や「無」の漢字にとどまらず、「弗」「莫」についての理解が必須となるといえる。

一方、補助教材に示される否定の句形のうち、「一に非ず」、全部否定、部分否定、特殊な否定（「敢へて一ず」「勝げて一べからず」「一となく一となく」など）については、中学校国語教科書の漢文教材には現れない。

以上の調査の結果、中学校国語教科書の漢文教材に現れる否定の句形の理解に欠かせない必須事項として、以下のような点を挙げるができる。

(24) 【否定】

- ・「一ず」の句形：
 - 助動詞「ず」の活用、未然形接続、
 - 「不」「弗」の漢字
- ・「一なし」の句形：
 - 形容詞「なし」の活用、体言に接続、
 - 「無」「莫」の漢字
- ・推量の助動詞「む（ん）」：未然形接続
- 「して」・中止法：連用形接続
- 終助詞「や」：終止形接続
- 助動詞「なり」・体言：連体形接続
- 助詞「ば」：已然形接続

2 二重否定

二重否定の用例は(11)の1例のみである。基本パターンの「一ざる（は）無し」の「無し」が連体形「無き」で現れている。助動詞「なり」が連体形を要求することで「無き」となっていることを理解する必要がある。また、「ざる」は助動詞「ず」の連体形であること、「ず」は未然形接続であることも理解する必要がある。漢字については、「不」「無」が用いられており、理解がしやすいといえる。

なお、補助教材に示される二重否定の他の句形（「一に非ざる（は）無し」「一ざるに（は）非ず」「一無きに（は）非ず」「一ずんばあらず」「未だ嘗て一ずんばあらず」「一として一ざるは無し」「一ざるべからず」「一ざるを得ず」「一ざる能はず」）については、中学校国語教科書の漢文教材では扱われていない。

二重否定における必須事項は次のようにまとめることができる。

(25) 【二重否定】

- ・「一ざる（は）無し」の句形：
 - 形容詞「無し」の活用、未然形接続、
 - 「不」「無」の漢字
- ・助動詞「なり」：連体形接続

3 禁止

禁止の例も(12)の1例のみである。基本パターンの「一（こと）勿かれ」のまま現れている。「一（こと）勿かれ」が連体形接続であることや、「勿」の漢字についての理解が必要となる。なお、補助教材に示される「莫」「無」「母」の漢字は、いずれの教科書にも出現しない。

禁止の必須事項は次の通りである。

(26) 【禁止】

- 「一（こと）勿かれ」の句形：
 - 連体形接続、「勿」の漢字

4 疑問

疑問の用例は(13)～(15)の5例である。この5例を観察すると、文末に終助詞「一や」を用いる形と、「何如」を用いる形があることに気づく。

まず、(14)(15)の「一や」の形については、終止形接続であること、「乎」の漢字を「や」と読むことを理解する必要がある。終助詞「や」には「乎」の他、「邪」「耶」「哉」「也」「与」などの漢字が補助教材に示されるが、中学校国語教科書の漢文教材では「乎」のみが現れる。

次に、(13)の「何如」の形については、「何如」が文末に置かれることに注意をする必要がある。補助教材には「如何」「何若」「若何」「奈何」の漢字も示されるが、中学校国語教科書の漢文教材に限定すると「何如」の漢字を理解することが必須といえる。

なお、補助教材には「安くにか」「誰か」「孰れか」といった疑問詞を用いる形や「何為れぞ」「何を以てか」といった疑問詞「何」を用いる形、「幾何」など多数挙げられているが、中学校国語教科書の漢文教材では「一や」と「何如」の2つの形が現れる。

以上をまとめると、次のようになる。

(27) 【疑問】

- ・「一や」の句形：
 - 終止形接続、「乎」の漢字
- ・「何如」の句形：
 - 文末に置く、「何如」の漢字

5 反語

反語の例は(16)の1例のみである。疑問詞を用いる「何れの日か一ん」の形が現れている。「一ん」については、未然形接続であることを理解する必要がある。さらに、反語は疑問形で問いかけているが反対の意味を表す、つまり否定の意味を表すことを基本的事項として理解しておく必要がある。

補助教材には、終助詞を用いる形（「—んや」）、疑問詞を用いる形（「安くにか」「誰か」「孰れか」など）、疑問詞「何」を用いる形（「何為れぞ」「何を以てか」など）、「幾何」「豈に」など数多くの句形が示されている。これに対し、中学校国語教科書の漢文教材には「何れの日か—ん」の1つの句形のみが現れる。

反語の必須事項をまとめると、次のようになる。

(28) 【反語】

「何れの日か—ん」の句形：

未然形接続、反語の意味

6 条件

条件を表す例として挙げた(17)～(20)のうち、(17)は仮定条件、(18)～(20)はいわゆる確定条件として用いられる例である⁵⁾。(17)は、仮定を表す特定の句形が用いられておらず、文意から仮定に読むもので、動詞未然形+接続助詞「ば」で仮定条件を表している。一方、(18)～(20)は活用語已然形+接続助詞「ば」で確定条件を表している。また、(19)の2例は「活用語已然形+ば+則ち」となっており、いわゆる「レバ則」が用いられている。

このように、未然形+「ば」は仮定、已然形+「ば」は確定を表すことを理解しておく必要がある。また、「レバ則」についても、「～すれば」「～ならば」と訳すこと、原因と結果を接続する機能があることを理解する必要がある。

なお、「若し—ば」「—と雖も」「苟も—ば」「縦ひ—とも」といった仮定を表す句形については、中学校国語教科書の漢文教材には全く現れない。

条件の必須事項は次のようにまとめられる。

(29) 【条件】

・未然形+「ば」：

仮定条件

・已然形+「ば」：

確定条件、「レバ則」（「—れば則ち」の形で「～すれば」「～ならば」と訳し、原因と結果を接続。）

7 比較

比較の例は(21)に挙げた2例である。いずれも「AはBに如かず」の句形が用いられている。「AはBに及ばない」「AよりはBのほうがよい」という意味を表すことを理解する必要がある。また、「如」の漢字も理解しなければならない。

補助教材には、「AはBよりも—」や、いわゆる最上形とされる「—に如くは莫し」「—より—は莫

し」が挙げられているが、中学校国語教科書の漢文教材には最も基本的な句形が用いられているといえる。

比較の句法で必須事項となるのは以下の点である。

(30) 【比較】

「AはBに如かず」の句形：

比較の意味、「如」の漢字

8 未来

未来を表す例は(22)(23)の2例である。いずれも「—んと欲す」の句形が用いられている。未然形接続であること、「—しようとする」「—しそうである」という意味を理解する必要がある。

Ⅳ.1節～Ⅳ.7節の句法とは異なり、未来を表す句法は補助教材で句法の項目として設定されていない。しかしながら、基本的な句法であること、意味を願望と取り違える可能性があることから、中学校国語教科書の漢文教材の理解には必須であると考えられる。

未来の句法における必須事項は、以下の通りである。

(31) 【未来】

「—んと欲す」の句形：

未然形接続、未来の意味

V まとめ

以上のように、本稿では、中学校国語教科書の漢文教材を句法の観点から実態調査し、8つの句法が現れることを明らかにした。また、具体的な用例を詳細に検討することにより、用いられている句形を確認し、それぞれの句形を理解するための必須事項を示した。本稿での考察をまとめると、表3、表4のようになる。

本稿の考察により、中学校国語教科書の漢文教材に現れる句法は8つと少ないものの、その句法を理解するための基礎事項を含めると多くの文法事項への理解が必要であることがわかる。

本稿で明らかとなったことを手がかりに、今後、中学校の国語教諭を目指す学生への漢文指導について、句法の観点からも捉え直してみる余地があるように思う。

表3 中学校国語教科書の漢文教材における句法とその必須事項

句法	句形	活用	接続	漢字	その他
否定	「一ず」(15例)	助動詞「ず」	未然形	不、弗	
	「一なし」(1例)	形容詞「なし」	体言	無、莫	
二重否定	「一ざる(は)無し」(1例)	形容詞「無し」	未然形	不、無	
禁止	「一(こと)勿かれ」(1例)		連体形	勿	
疑問	「一や」(4例)		終止形	乎	
	「何如」(1例)			何如	文末に置く
反語	「何れの日か一ん」(1例)		未然形		反語の意味
条件	未然形+「ば」: 仮定条件(1例)		未然形		
	已然形+「ば」: 確定条件(4例)		已然形		レバ則の意味・機能
比較	「AはBに如かず」(2例)			如	比較の意味
未来	「一んと欲す」(2例)		未然形		未来の意味

表4 中学校国語教科書の漢文教材における接続の必須事項

後接語	接続
推量の助動詞「む(ん)」	未然形接続
「して」・中止法(、)	連用形接続
助動詞「なり」・体言	連体形接続

注

- 一方、塚田勝郎(2017)では、「漢文の基本句形は一般的に十数種とされているが」、高校では「そのすべてを授業で扱う必要はない」とし、詠嘆形、限定形、仮定形のように、「句形の名前と意味が一致しているものは、生徒の自学自習に任せて」よく、「授業で扱うべき句法」は「疑問・反語・使役・受身の四種」であると指摘されている。
- 以下のような補助教材がある。
 - ・ 島山利子(2012)『徹底20日間マスター 漢文(基礎編)』日栄社
 - ・ 高橋健一・寺田り子・藤堂光順(2015)『ステップアップノート10 漢文 句形ドリルと演習』河合出版
- (4)の「春眠曉を覚えず」の「ず」については、連用形か終止形か判断が難しい。山岸徳平(1952)では、「春眠曉を覚えずるに、處處に啼鳥を聞く。」と訓読されていることから、連用形と解釈される。一方、高木正一・武部利男・高橋和巳(1962)で「春のねむりは、夜の明けたのに気がつかない。」と口語訳されたり、開野道明(1929)で「春眠曉を覚えず。」と訓読されていることから、終止形とも解釈される。連用形か終止形かの判断が分かれるが、本稿では中学校漢文教材で「寒くてつらい、長かった冬も過ぎ、いよいよ春になったぞという喜びを、「曉を覚えず」、つまり、夜が明けたのも気づかないぬくぬくとした眠りで表しています。外はいい天気らしく、あちらでもこちらでも鳥の声が聞こえます。」(光村図書『国語2』p.146)のように、第一句と第二句がそれぞれ一文で訳されている点も踏まえ、終止形として解釈する。
- (7)の「過ちて改めざる、是を過ちと謂ふ。」は、「ざる」の後に「こと」等を補うことにより連体形「ざる」となっていることを理解する必要がある。

5) 江連隆(1984)では、仮定と条件は別に挙げられているが、本稿では条件として仮定条件と確定条件を挙げておく。

引用文献

江連隆(1984)『漢文教育の理論と実践』大修館書店
 開野道明(1929)『唐詩選詳説下』明治書院
 高木正一・武部利男・高橋和巳(1962)『漢詩鑑賞入門』創元社
 塚田勝郎(2017)「漢文指導のあり方をめぐって—若い先生方への二つのアドバイス—」『日本語学』36巻7号、pp.54-63
 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解説国語編』
 山岸徳平(1952)『唐詩詳解』有精堂出版

参考文献

大橋賢一(2004)「中学校国語教科書における漢文教材としての「矛盾」について」『新しい漢字漢文教育』39号、pp.62-72
 大橋賢一(2005)「中学校国語教科書における漢文教材としての「春望」について」『中国文化』63号、pp.29-39
 大橋賢一(2014)「中学校国語教材としての漢文教材の可能性について—文法教材・文学教材としての可能性をめぐって—」『国語教育研究』507号、pp.50-57
 古田島洋介・湯城吉信(2011)『漢文訓読入門』明治書院
 朱鳳(2017)「女子大学における漢文教育の実践と展望—京都ノートルダム女子大学を例として—」『言語文化研究』5号、pp.34-45
 吉原英夫(2010)「大学における漢文教育について」『新しい漢字漢文教育』50号、pp.110-121

調査資料

『国語1』『国語2』『国語3』(2017)光村図書出版株式会社
 『新編 新しい国語1』『新編 新しい国語2』『新編 新しい国語3』

(2017) 東京書籍株式会社
『現代の国語1』『現代の国語2』『現代の国語3』(2017) 株式会社三省堂
高橋健一・寺田るり子・藤堂光順(2015)『ステップアップノート10 漢文 句形ドリルと演習』河合出版

畠山利子(2012)『徹底20日間マスター 漢文(基礎編)』日栄社
大阪府ホームページ <http://www.pref.osaka.lg.jp/shochugakko/saitaku/index.html>

Phrase Forms in the Teaching Materials of Classical Chinese Writings of Junior High School Textbooks for Japanese Language

SAIKI Kyoko*

Abstract

In order to read and comprehend the classical Chinese writings, it is important to understand the phrase forms. This paper researches into what kinds of phrase form are seen in the teaching materials of the classical Chinese writings of junior high school textbooks for Japanese language, and describes the indispensable items to understand phrase forms which appear in those teaching materials for the classical Chinese writings.

This paper demonstrates that there are eight kinds of phrase form which appear in the classical Chinese writings of junior high school textbooks for Japanese language; negation, double negation, prohibition, question, rhetorical question, condition, comparison and future tense.

And this paper researches into examples of each these eight kinds of phrase form, and clarifies the necessary points to understand the structure of phrase forms which appear in the teaching materials of classical Chinese writings of junior high school textbooks for Japanese language, such as idioms, the inflection of auxiliary verbs and adjectives which constitute those idioms, connections, the kinds of kanji, meanings and the position of idioms.

Keywords:

junior high school textbooks for Japanese language, the teaching materials of the classical Chinese writings, phrase form, idiom

* Osaka Seikei Junior College, Department of Global Communication, Lecturer

■ 論文

10代女性の体型とウエスト位置の意識の移り変わり

北谷 五月*

【要旨】

個人の衣服を制作する過程で重要なパターンメイキング・採寸に於いて、10代半ばから20代前半の女性の体型として多く見られる体型の一つに反り腰が見られる。衣服は人が着る物である以上、体に合うことや着心地の良さが求められるが反り腰の場合スカートの後ろ丈が跳ね上がるなどシルエットに影響を与える。シルエットの修正についてパターンメイキングの観点から考察した。

また採寸時に多くの女性が自身の正確なウエスト位置を把握していない。衣服の流行（ボトム）と学生服のサイズ選定（スカート・スラックス）を原因のひとつとして着目し考察した。

キーワード パターンメイキング・パターン補正・被服教育・採寸・反り腰

1. はじめに

人の体型は、身長・体重・プロポーションなどで大まかに分類される。肥瘦度については一般的に身長と体重の値から BMI で示される。体型としては、多数の人間を計測集計し平均値を取った標準体と呼ばれる基準があるがその差違により標準体・痩身対・肥満体・反身体（反り腰）・屈身体（猫背）に分類され、部位別としては、鳩胸・なで肩・いかり肩・前肩などがある（図1、田中・見寺 2002）。

既製服においては JIS 規格（日本工業規格）により基準値が設けられバスト・ウエスト・ヒップのバランスによりサイズ規格が定められている（表1）。JIS 規格によって作られた原型を基にデザインに応じたパターンメイキングを行うが、個人の体にフィットする衣服を制作する場合には前述の原型に、正確な各部の寸法・厚みや幅・体型（姿勢）・動作に伴う寸法の変化（図2）・ゆとり（表3）などを考慮し補正を行う必要がある（図2、嶋崎・佐々井 2000・表2、佐々井 2000）。

本稿では、近年若い女性に多く見られる反り腰（腰猫背・腹猫背）体型のパターン補正とウエスト位置・寸法の意識の変化について考察する。

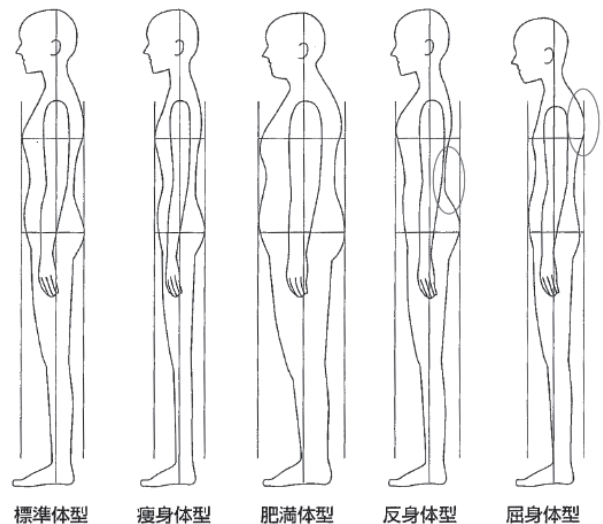


図1 体型による差異（田中・見寺,2002より一部改変）

* 大阪成蹊短期大学 生活デザイン学科 非常勤講師

表1 成人女子用衣料のサイズ (JIS L 4005)

表1-1 体型区分 (成人女子)

体 型	区 分 の 意 味
A 体型	日本人の成人女子のそれぞれの身長とバストの組み合わせにおいて、出現率が最も高くなるヒップのサイズで示される人の体型。
Y 体型	A体型よりヒップが4cm小さい人の体型。
AB 体型	A体型よりヒップが4cm大きい人の体型。ただしバストは124cmまでとする。
B 体型	A体型よりヒップが8cm大きい人の体型。

表1-2 身長区分 (成人女子) (cm)

記号	中心値	範 囲	意 味
PP	142	138~146	プチット・プチット (極小さい)
P	150	146~154	プチット (小さい)
R	158	154~162	レギュラー (標準)
T	166	162~170	トール (高い)

表1-3 身長区分によるA体型のバストとヒップのサイズ (成人女子) (cm)

号数	3	5	7	9	11	13	15	17	19
バスト	74	77	80	83	86	89	92	96	100
ヒップ	85	87	89	91	93	95	97	99	101

表1-4 範囲表示 (成人女子) (cm)

表示	身 長	バスト	ヒップ	ウエスト
S	154~162	72~80	82~90	58~64
M		79~87	87~95	64~70
L		86~94	92~100	69~77
LL		93~101	97~105	77~85
3L		100~108	102~110	85~93

範囲表示例

サイズ	
バスト	79~87
身長	154~162
M	

絵表示例

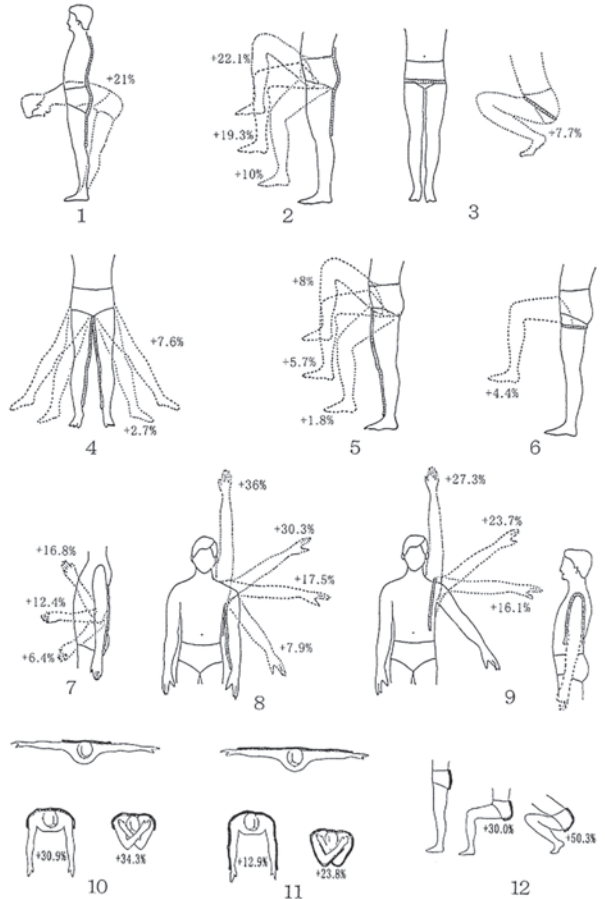
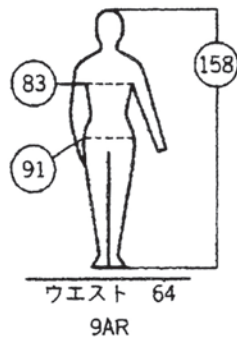


図2 基本的動作に伴う身体表面の伸び率 (嶋崎・佐々井, 2000)

表2 各部のゆとり必要量 (佐々井, 2000 より筆者作成)

バスト	実寸法 + 8~12cm
ウエスト	実寸法 + 1~2cm
ヒップ	実寸法 + 4~6cm

2. 反り腰とは

反り腰という言葉は日常的に耳にする事は少ないが、実際には多くの若い女性が反り腰であり、猫背とセットになっていることが多い。一言で言うと「胸を張って、背中を反り、背筋をピンと伸ばしている状態」を指す。一見姿勢がよいが、骨盤が前傾して腰椎が過剰に湾曲している状態で下半身太りや腰痛の原因になると言われている。

反り腰の主な特徴として、①頭が前にずれる ②顎が上がる ③首の後ろが詰まる ④背中が丸まる (猫背) ⑤胸筋の低下によりバストが垂れる ⑥腰が強くそる (骨盤が前に倒れて腰が大きく湾曲している) ⑦骨盤の前傾により腹筋が緩みポッコリと下腹が出る ⑧お尻を突き出したように立つ (出尻) ⑨前傾姿勢を支えるため前太もも・外もも・す

ねの張りが強い等の傾向が見られる(図3)。

原因として、①運動不足からなる筋力の低下に伴う骨盤のゆがみ ②前屈みの座位での姿勢 ③ハイヒールの着用 ④内股での立姿勢 ⑤O脚 ⑥うつ伏せの姿勢でのスマートフォンの使用・読書などが主な原因として考えられる。特にハイヒールの着用は足長効果やスタイルをよく見せる為、おしゃれには欠かせないアイテムであるが、反り腰だけではなく外反母趾やハイアーチ(甲高)・脚のむくみ等の弊害を生み出す原因となる。

(ライフスタイルカイロプラクティック 猫背+反り腰,2017・美楽カフェ 反り腰改善,2017・小池,2012a,b)

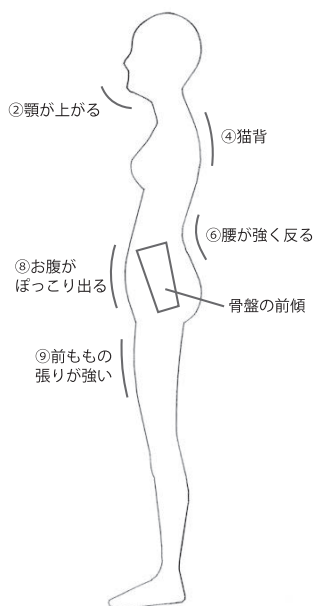


図3 反り腰の主な特徴
(ライフスタイルカイロプラクティックより筆者作成)

3. 反り腰とパターン補正

反り腰の場合、スカート着用時に、①臀部を突き出した様な姿勢の為、スカートの後ろ丈が不足する(図4)。パターンの補正方法は不足する後ろ中心丈をウエストラインまたは中ヒップラインで補正する(図5)。また、後ろ中心丈だけでなく、中ヒップ寸法が不足する場合も多い。その場合は脇線で0.2~0.3cm程度追加し補正する(図6)。②腹筋が緩みおなかが出る為、前方に引っ張られ脇縫い目線がゆがむ(図7)。パターンの補正方法として、前スカートのダーツ分量を少なくする。その際、縫製上の観点からダーツ止まりを少し上方に取り直し修正する。また、前スカートのダーツ分量を少なくすることで生まれるウエスト寸法の誤差は後ろスカートダーツ分量で調整する(図8)。③太ももの張りが強くももの部分で突っ張り横方向にしわが入る(図

9)。パターンの補正方法として、ももの部位での不足分を前後の脇線で補正する(図10)。

このような補正方法を適宜組み合わせ、個人の体型に合わせた原型を使用してパターン作成を行う必要があると考える(文化服装学院編,2000,2009)。

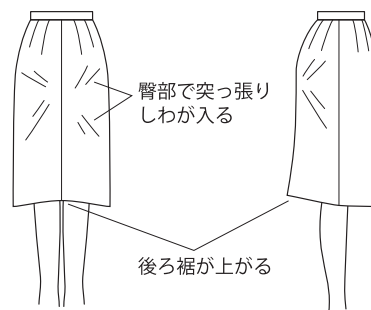


図4 ①臀部で突っ張る

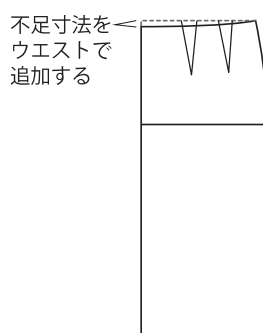


図5 後ろ丈補正方法

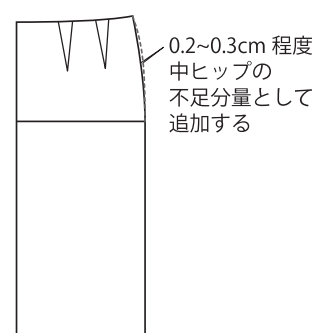


図6 中ヒップ寸法補正方法



図7 ②脇線が前に振れる

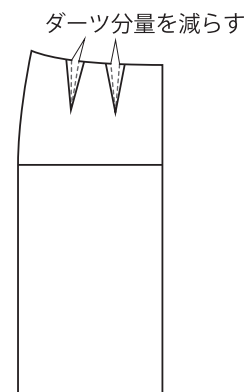


図8 ダーツ補正方法



図9 ③大腿部が突っ張る

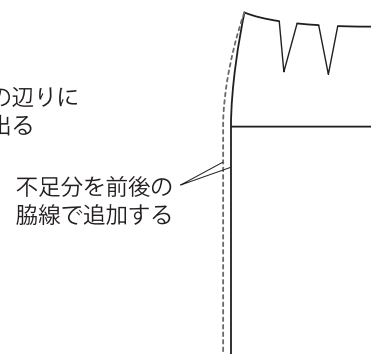


図10 脇線補正方法

(図4~10 文化服装学院編・スカート・パンツより一部改変)

4. 反り腰とウエスト位置

反り腰による腹筋の緩み・肋骨のゆがみは、幼児体型すなわち寸胴体型に繋がっている。そのためウエスト部分でのくびれが少なくウエスト位置を意識することが少ないと考えられる。プロポーション上の問題でもあるが、衣服制作に於いては、バストライン・ウエストライン・ヒップラインの正確な位置・寸法の把握が美しいシルエットを作り出す為の必要条件となっている。

近年、採寸時の問題点として採寸者・被採寸者共にウエスト位置の把握が出来ていないことが多く、採寸寸法に誤差が生まれる。結果として、身体に沿わない衣服が出来上がってしまうと考えられる。

そこで多くの10代女性が着用している衣服として学生服と近年のボトムスの流行に視点を置き関連性を考察する。

5. 学生服サイズ選定

近年、採寸時にウエスト位置を腰骨の位置と誤解している学生が多くみられる。

数多くの学校で取り入れられている学生服は、成長期でもあることに加え、窮屈な衣服を避ける傾向にあるため実寸法よりも1~2サイズ大きめを選ぶ傾向にある。年齢が低いほどその傾向は顕著に現れる。

女子スカート为例に挙げると、ウエストベルト付きのスカートの場合1~2サイズ大きめサイズの選定となる事が多い。カーブベルト（ヨークベルト）の場合にはジャストサイズから1サイズ大きめ。ジャンパースカートの場合はウエスト寸法の表示ではなく着丈での表示になるので実際の身長よりも5~10センチ大きめのサイズを選ぶこととなる。

通常、婦人服のウエストのゆとり分量は1センチ程度とされるが、学生服では3~6センチ程度のゆとりが入ることとなる。

結果、ウエスト位置で固定されずにスカートが3~4センチ下がり、腰骨の辺りで留まる形となる。この腰骨の位置をウエスト位置と誤って認識するのではないかと考える。

6. ボトムスの流行

ファッションの流行は目まぐるしく変化していくものである。

一般的にファッションの流行発信は、国内外を問わずコレクションブランドやデザイナーズブランド

であるが、若年層のファッションの流行に関してはスマートフォンの普及に伴う SNS の影響も強く、インターネット越しにみる憧れのアイドルの衣装やプライベートウェア・持ち物等の情報も10代女性の流行や消費行動に大きく関わってくる。

加えて、スウェーデンの H & M, スペインの ZARA, 日本のユニクロ・GU 等に代表されるファストファッション企業の市場の拡大^(細田, 2012・園田, 2014)で、若年層でも安価に流行のファッションを手にする事が出来るようになった。

ファストファッションでは、ほとんどの衣服のサイズ表記が範囲表示となり、そのため自身の正確な寸法を把握していなくとも、身長や体つきからサイズを選定することが可能となる。

また、ファストファッションのウエスト部分は、不特定多数の顧客のサイズに対応出来るようゴム仕立ての物が多い。ゴム仕立ての衣服は、ウエスト寸法をさほど気にする必要がなく、好みの位置で着用でき腹部を圧迫されずにフィット感を得られると言う理由で年齢を問わず好まれている。

2016~2017年はジャストウエストスカート・股上の深いハイライズパンツやサッシュベルト・コルセットベルトなど幅の広いベルトでウエストマークされたデザインの流行が見られるが、それ以前はローライズパンツ・ローウエストなど腰骨またはヒップの位置で穿くタイプのデザインや、オールインワン・サロペットパンツなどウエスト位置を強く意識しないデザイン、サルエルパンツのように股下が深くゆったりとしたデザインが若年層を中心に流行した(図11)。

ファッションへの興味の有無にかかわらず、このようなデザインやゴム仕立てのボトムスの着用によって、ボトムスの上端を自身のウエスト位置だと認識する可能性を否定できない。

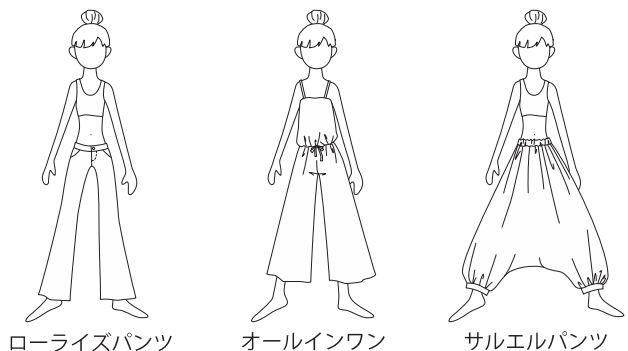


図11 ボトムシルエット一例(筆者作成)

7. まとめ

私たちが身にまとっている衣服は、暑さや寒さか

ら身体を守り害虫や害獣などからの被害を防ぐ身体保護の目的・身分や所属を表す・思想や信条を表す・自己表現の為など、様々な意味合いを持ち、また時代にあわせて変化してきた^(楠,1998・佐々井,2000)。

ファッションを単に流行や趣味として捉えるのではなく、より魅力的により快適に自身の体型や環境に応じた衣服を選択し、ファッションを楽しんでいくためには自身の体型と寸法を的確に把握しておく事が大切である^(菅井,2013)。

引用文献

- 1) 田中直人・見寺貞子：ユニバーサルファッション～誰もが楽しめる装いのデザイン提案, 中央法規出版株式会社, 2002
- 2) 嶋崎恒蔵・佐々井啓：衣服学, 朝倉書店, 2000
- 3) ライフスタイルカイロプラクティック：猫背+反り腰 lifestyle-chiro884.com
- 4) 美楽カフェ：反り腰改善 biraku-cafe.com
- 5) 小池義孝：女の子版 猫背を治す本～きれいになる4つの黄金習慣, 株式会社メディアファクトリー, 2012a
- 6) 小池義孝：漫画と図解ですぐわかる ビジュアル版 猫背は治る!, 株式会社自由国民社, 2012b
- 7) 文化服装学院編：服飾造形講座① 服飾造形の基礎, 文化出版局, 2000
- 8) 文化服装学院編：服飾造形講座②, スカート・パンツ, 文化出版局, 2009
- 9) 細田咲江：ファストファッションと若年者の消費行動, 埼玉女子短期大学研究紀要 第26号, 39-54, 2012
- 10) 園田安由美：なぜファストファッションは多くの人に支持されるのか, 神戸国際大学 学が丘論集 第23号, 50-64, 2014
<http://www.arskiu.net/book/pdf/1400740435.pdf>
- 11) 楠幹江：布文化の科学・十話～衣服学への誘い, (株)科学同人, 1998
- 12) 佐々井啓：衣生活学, 朝倉書店, 2000
- 13) 菅井清美：消費者の観点からの衣生活概論, 井上書院, 2013

■ 論文

暮らしを創造していくための住居学の授業展開

山下麻子*

【要旨】

住居学とは誰しもが関わる暮らし方全般のことである。学習者にとっての身近な環境を分析し考察することで、今後将来の自分の暮らしへの指標や思考のきっかけになることを期待している。また、従来の講義方式の授業方法ではなく、実践的に手を動かしながら実技形式の課題を取り入れることによって、より明確に自らの意見を構築し、それに対する他者との考え・意識の違いを確認・認識しあうことを目指している。本稿では自分にとっての快適さとは何か、その理由はどこから来るのか、より具体的に快適に暮らす方法を考えたい。

キーワード 住居学 暮らし 快適性 創造 Housing Living Comfort Creation

はじめに

本論文では実技形式の実践的な課題に取り組んでもらうことで無意識に過ごしていた日常生活の要素を視覚的に分析・認識してもらうことを目的としている。それらを学習者が言語化して発表し、住居に対する明確な意識に繋げることが重要と考える。また、他者の意見に対して自分の見解を述べるアクティブ・ラーニング形式の授業を取り入れることで、より能動的な授業展開を行う方法を目指している。

I. 授業の目指す点

自ら暮らしを創造出来るようになるために、何が自分にとっての快適性かを分析できるようになることが重要である。そのために古代から近代までの日本における住居の変遷を解説¹⁾し、現代の暮らしとの共通点、相違点をまず知ることが重要である。

その上で現代の住宅の実例も数ケース紹介し、住居の持つ様々な可能性を知ることによって実技課題に取り組むためのウォーミングアップを行う。

1.2 実技課題と目的

実技課題①～⑤を行う。

それぞれの課題内容と目的は下記の通り。

① 自宅間取り図

自宅の間取り図を方眼紙に描く。

目的：紙に描くことでイメージと実際のスケール感の違いや部屋の構成を認識する。また、各住居との共通点を探ることで住宅の間取りにおける普遍的な箇所を見つけ出しその意味を知る。

② 図面トレース

実際の建築平面図をトレースする。

目的：設計図（平面図）に含まれる情報量の多さと図面記号の意味を知る。

③ 教室を自宅に見立てる

教室を自宅に見立て、必要な居室をレイアウトする。

目的：教室が持つ諸条件（窓や入り口の位置）を踏まえて、玄関から各居室への動線や各スペースの広さを機能的且つ学習者の生活スタイルに合わせてレイアウトすることで、学習者それぞれのプライオリティや求めるライフスタイルを探る。

④ 快適と考えられるインテリア

学習者が快適と考えるインテリアを発表する。

目的：どのような要素（テイスト、色、素材 etc）が快適と感じるのかりサーチする。より具体的に学習者の思い描く快適さを分析し、理由を解説することで自己の理想をより明確にする。

⑤ 自宅の抱える問題

自宅が抱える問題点を見つけ出し、改善策を考える。

目的：普段生活する自宅の問題を提起し、それに対する改善策を考察する。結果、改善策よって得られ

* 大阪成蹊短期大学 生活デザイン学科 非常勤講師

る更なる快適さを分析し、限られたスペース・条件下における工夫の力を身につける。

1.3 実技課題を行う上で発表した実例

住空間を考える上で具体的なイメージが掴めるように筆者がこれまで携わった住宅の実例（住宅 A、集合住宅 B、住宅 C）を紹介する。どこに重きが置かれた住宅なのかを解説し、その表現方法の幅の広さを知ってもらう。

住宅 A

クライアントはテレビ局に勤める夫婦。計画当初より、映像を作るように各居室から臨めるクライアントの具体的なイメージが完成していたため、コマ割りを繋げて1つの映像を作るように計画された。



図1 外観



図2 リビングからキッチン（右）子供部屋（左奥）を見る。キッチンの手前は TV 台になっており、リビングとキッチンで視線が交差するように設計されている。左奥の子供部屋は大きな家具として作られており、家具階段を上ると上部はロフトスペースになっている。



図3 キッチンからリビング（左）と子供部屋（中央奥）を見る。キッチンで調理しながらリビングにいる家族と視線が合うように設計されている。



図4 子供部屋内部。左上に設けられた小窓はリビングに通じており、家族とのコミュニケーションのツールとして活用される。



図5 子供部屋上部のロフトスペース。現在は書斎として使われているが、将来的に子供部屋を2つに分ける際にロフトスペースが新たな子供部屋になる。

集合住宅 B

単身者用のマンションのリノベーション。生活感の漂うもので溢れがちな単身者用のマンションにおいて、状況に応じて建具を動かすことでキッチンや書斎が現れる仕組みを作った。日本の襖絵からインスピレーションを得て、建具には山並みや都会の街並のイメージを抽象化した柄が掘り込まれており、それらも引手やハンガー掛けになるなどの機能面も持ち合わせている。



図8 寝室の収納建具を開けると書斎スペースが現れる。



図6 リビング兼ダイニングからキッチンを見る。
建具を閉じた状態ではキッチン等、生活感の漂うエリアを隠すことができる。



図9 リビング兼ダイニングから寝室を見る。
建具を開け閉めすることで、状況に合わせて空間を有効的に使うことができる。



図7 リビング兼ダイニングからキッチンを見る。
建具を開くとキッチンスペースが現れる。



図10 寝室の収納建具の表面に施された掘り込み模様。都会のビル群の街並をイメージしている。掘り込み自体がハンガー掛けや建具開閉のための取手の役目も担っている。



図 11 リビング兼ダイニングの収納建具の表面に施された掘り込み模様。自然の山並みをイメージしている。掘り込み自体が建具開閉のための取手の役目も担っている。

住宅C

3匹の犬と共に暮らすクライアント夫婦の自宅のリノベーション。敷地は住宅密集地に建てられており、大きな開口（窓）があるにも関わらずすぐ隣家が眼前に建っているため、視線の問題から窓を開けることが出来ず終始カーテンを閉めたままの状態が続いていた。そこで、開口の前に低い壁（パーティション）を立て、室内の中心部にプライベート空間を配置し、その外側に外部に面してプライベート性の低い空間を配置することでバッファゾーンの役目を果たしている。パーティションにより外部の光が天井に反射して室内に取り込めるようになると同時に通風の向上も叶えている。



図 13 リビング兼ダイニング（左）とセカンドリビング（右）を見る。リビング兼ダイニングは掘り炬燵になっており、座面下は収納スペースになっている。

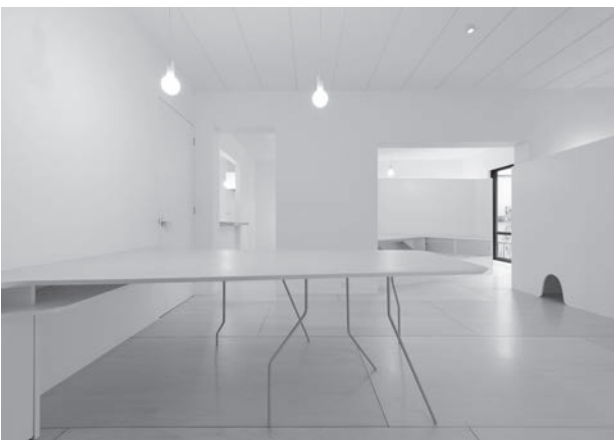


図 12 セカンドリビングからリビング兼ダイニングを見る。セカンドリビングではクライアントが開催する料理教室にも使われる。右のパーティション下部に設けられた穴は飼い犬が通り抜け出来る道になっている。



図 14 リビング兼ダイニング。パーティションの向こうには既存の開口部があり、外部からの直接の視線を遮りつつ採光と通風が可能になっている。



図 15 リビング兼ダイニング。大人数で囲める大きなダイニングテーブルが備え付けられている。



図 16 パーティションと既存の開口部間のスペース（バッファゾーン）を見る。趣味室等、多目的に使えるプライベート性の低い空間として使われる。

2. 実技課題の成果と考察

①自宅間取り図

ほとんどの学習者が、建物が上下階でどのように繋がっているのか初めて認識していた。また、頭の中でイメージしている居室の広さと実際に紙に起こした際の認識の違いなどを確認することが出来た。

学習者同士で描いてきた間取り図と見比べることによって、玄関からの動線計画や水回りの配置などの共通点を分析してもらい、それぞれに理由があつてなされていることを学習してもらった。それと同時に居室の使い方を掘り下げていくと、それぞれの生活スタイルの違いを垣間見ることが出来、意外な共通点を見いだせた学習者同士もいた。

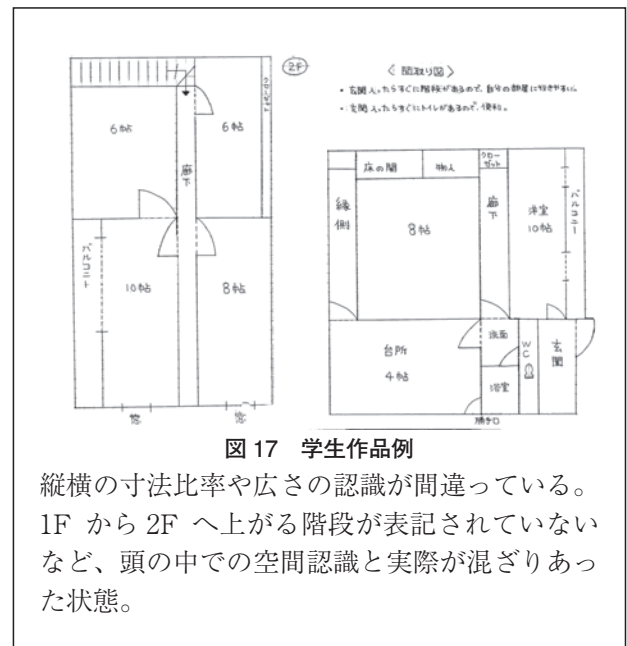


図 17 学生作品例

縦横の寸法比率や広さの認識が間違っている。1F から 2F へ上がる階段が表記されていないなど、頭の中での空間認識と実際が混ざりあった状態。

②図面トレース

本授業の学習者は建築系の学生ではないため、図面（平面図）を引くこと自体初めてであった。従って本課題における目的はあくまでも平面図には如何に多くの情報が含まれているのか知ってもらうことにある。また、今後の生活の中でも活用出来るように基本的な図面記号の意味を実際の建築平面図をトレースすることで学んでもらった。

図面を描く順番から説明を行ったが、想像以上に時間がかかる作業であるとの感想が多かった。

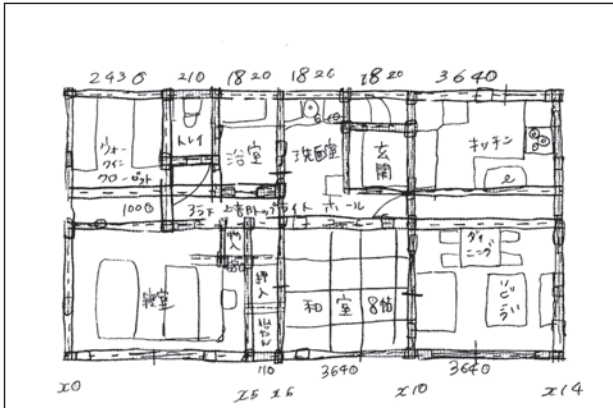


図 18a 学生作品例 1

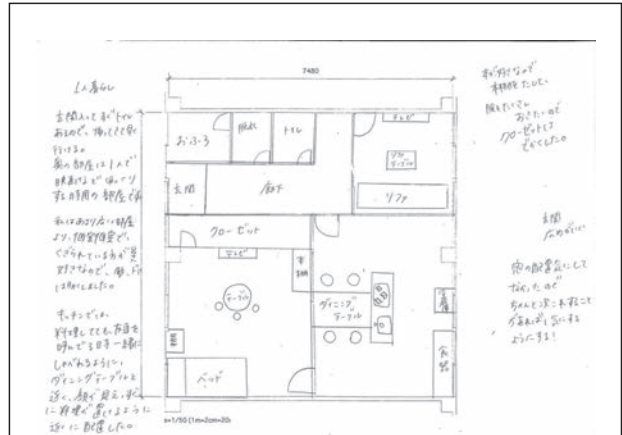


図 19a 学生 A 提出作品

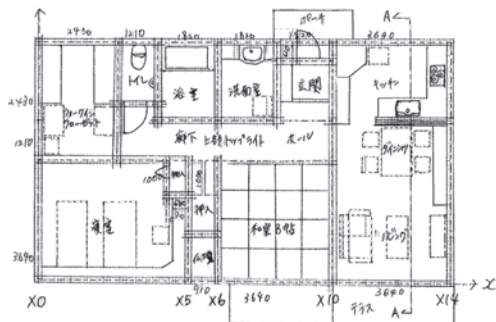


図 18b 学生作品例 2

上の2つは全く同じ平面図をトレースさせたが、壁や家具の位置が微妙に異なる。正確にトレース出来た学習者とそうでない学習者の差は出たものの、1つ1つの情報を書き込むことによって、平面図が持つ情報量の多さと種類を認識することが出来た。

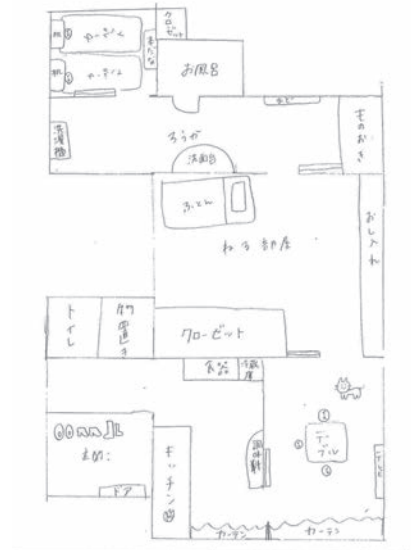


図 19b 学生 A 自宅間取り図

自宅間取り図との比較例

提出作品に玄関入ってすぐの位置にトイレがあることの重要性が言及されている。自宅間取り図を見ると、同じく玄関からすぐの位置にトイレがあることから、自宅の影響を大きく受けていると思われる。また提出作品には大きな部屋より小さな個室で各居室が区切られている方が良いと言及されているが、自宅間取り図を見ると大きめの寝室が通り道となり洗面・浴室へ繋がるため、プライベート空間であることの反動とも取れる。

③教室を自宅に見立てる

半分ほどの学習者が発表したレイアウトを①の自宅間取り図と比較すると、何かしら自宅の影響を受けた案であることが分かった。これは自宅など普段過ごしている空間が学習者にとっての基準になるため、そこに倣った思考が働くためと思われる。

何人かの学習者が発表した案は自分の趣味や生活スタイルを反映したものであり、自分の生活にとっての何が重要であるかを分析出来ていたと思われる。このような学習者の案ほど、調理器具の配置や家具の種類などより細かな情報まで記入されている傾向があった。

また多くの学習者が動線計画に慎重な姿勢を見せる傾向があった。

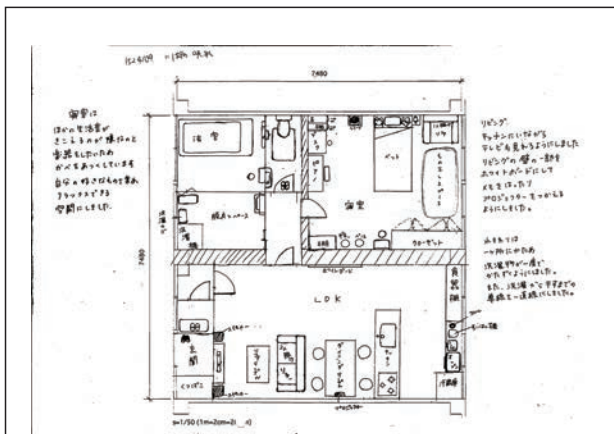


図 20a 趣味や生活スタイルの反映例 1

趣味の音楽を堪能できるということを大きな1つの軸として計画された案。寝室の壁が防音壁になっており、室外からはプロジェクターを投影できるスクリーンの役目も担っている。音楽という要素を中心に生活を創造していった案である。また、それぞれの楽器の置場から調理器具の配置まで細かく設定されている。



図 21 動線計画に注目した例

寝室から2つの居室へ直接アクセスできるようになっている。通常、リビングルーム等パブリックな空間から寝室といったプライベートな空間にアクセス出来るようにする動線計画が一般的だが、この案の場合は普段の生活空間の中心が寝室になっていることが想定される。生活スタイルによって動線計画も変わってくる一例である。

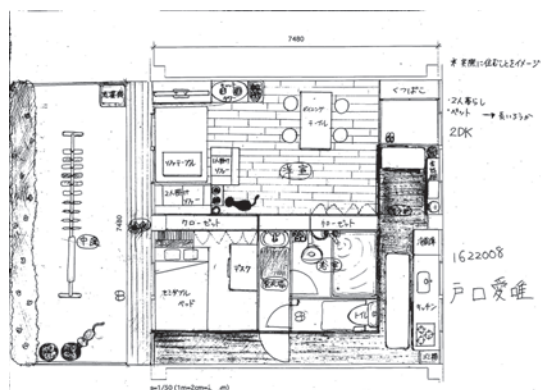


図 20b 趣味や生活スタイルの反映例 2

この案の居住者は猫を2匹飼っており、猫中心の生活という前提があった。猫が進入出来る部屋（洋室）とそうでない部屋（寝室・洗面脱衣など）とを明確にしたレイアウトがなされている。また、キャットタワーや餌置場、猫用トイレ等、猫に関する備品の配置場所まで細かく設定されている。

④快適と思うインテリア

何故快適に思うのか説明を各自に行ってもらったが、重要視するポイントが素材、間取り、光の入り方、色使い、テイストなど千差万別であった。将来家族が出来た場合を想定した意見も数案あったが、その場合は部分的な居室についてそれぞれ言及する傾向があった。

好みがはっきりしている、ないしは特定の状況に特化したイメージが際立っている学習者は素材・色・部屋に置く小物に至るまでトータルで考えることが出来ていた。

本課題はより学習者の趣向に添った発表内容になったため、発表に対する意見交換の際には賛同出来る出来ないの意見を割合ははっきりと聞くことが出来た。



図 22a トータルで考えられている例

床・壁の内装仕上げから置かれる家具や照明器具のテイスト、食器やデコレーションアイテム等、細分に至るまで総合的に選び出している。



図 22b 家族が出来た場合を想定した例

インテリアのイメージを想像する際、家族ありきのシーンが想定されている。常に誰かと空間を共有する意識が働いていることが想定されるため、自分自身が快適に思う点だけでなく、他人の快適性も盛り込んだものになっていると言える。上記の案だけでなく、リビングルームに家族と過ごす際のイメージを盛り込んだ案は割合多かった。



【左側写真】
家族の生活イメージとして思い描いた
開放感のある空間で音楽が流れる
上の階から降りてくる音が響き渡る
感じがもたらす特別な雰囲気です

【右側写真】
家族の生活イメージとして思い描いた
落ち着いた雰囲気の中で音楽が流れる
音が響き渡る感じがもたらす
特別な雰囲気です

図 22c 特定の状況に特化した例

家族が出来た場合を想定した例とは対照的で、具体的な生活イメージを思い描けるものは挙げられていない。つまり、趣味などが関係する特定の空間以外のプライオリティは低いという意識が伺える。

上記のイメージは趣味の音楽と読書を楽しめる空間に特化した例である。

⑤自宅の抱える問題

多くの学習者にとって、自宅の中でも自分の部屋に問題点があるという意見がほとんどであった。最も多くの時間を過ごす場所である、且つ自分の占有空間となるため、より学習者自身の思考や趣向にそぐわない点は見えやすくなるからではないかと思われる。

問題点の内容としては家族で共有しているため自分以外の物が置いてある、そもそも部屋に物が多すぎるなど要因は様々だが、つまり空間の有効活用が出来ていないというものだった。

空間を有効活用するための改善策は様々であったが、その先にどのような快適性が得られるのか発表することによって、より暮らしの可能性の幅の広さを確認する機会になったのではないかと思われる。

問題点

① 座ったまま物が取れるように、引き出しが部屋の奥側に密集しすぎて、隅っこに置いてある本棚の本が取りにくい。

・不透明な窓ガラスだが、カーテンの幅がたりていないため、外から見たときの見えが悪い。

改善策

② 引き出しの数が多く、少し大きめのラックを1つ新しく買って置き、本棚の方向を机側に向ける。

・しっかりサイズを測り、幅の合ったカーテンを新しく買う。

快適さ

③ 本棚から本が取りやすくなり、机と本棚との距離も開くので、広々と部屋を利用することができる。

・照明の光りが漏れるのを防げるので、外から見たときの見えが良くなる。

図 23 問題点と改善策例 1

普段の部屋の中での行動パターンを元に考えられた案である。室内からだけでなく屋外から部屋を見たときの印象も考慮しているのは、普段から外から見たときの印象を意識していた表れだと思われる。

特に何かに特化した改善策を提案している訳ではないが、少しの操作で大きな改善を図ろうとした提案だと言える。

① 現状の部屋の問題点

・色調的に色の統一感がない

・物が約400kgあり、棚・タンスの中には入りきれない。整理整頓をする必要がある。

1622011 藤田優佳

図 24a 問題点と改善策例 2

② 問題点に対する改善策

・統一感を狙うために、カーテンと机の色を同じ色にする。又、カーテンを白にするとも部屋の印象が良くなる。

・整理整頓をするには、まず必要ない物、必要のない物を思い切って捨てる。捨てる物は、断捨離の時に捨てる。

・タンスの上に乗っているものは、机の上に移して、机の上に乗せる。

・机の上に乗っているものは、机の上に乗せる。

・机の上に乗っているものは、机の上に乗せる。

③ 新たに得られる快適さ

・部屋をきれいにしてると気持ちも楽々。

・掃除がしやすい。

・物が散らかっていると気が散る。モノを減らすことで、整理整頓がしやすくなる。

・気が散ると集中力が減る。毎日掃除する時は時間短縮にも繋がる。

・快適さが増える。

・引き出しが使いやすい。

1622011 藤田優佳

図 24a 問題点と改善策例 3

部屋の全体的な改善を試みた案である。物が多すぎるという点に対して、新たに収納家具を取り入れるのではなく、あくまでも整理整頓や使っていないものは捨てる等によって改善を図ろうとしている。本の並べ方1つで空間の印象の違いが変わるという視点はどんな状況にでも当てはめられる考え方である。また、色の統一という観点も空間の印象操作に重要である。自分の部屋の現状を冷静に見極められた案であると言える。

3. おわり

全5種類の実技課題を通して、普段の生活や暮らしを意識しているか学習者によって差があることが分かった。身近な環境であるが故に、問題点があったとしても無意識に見過ごしてしまっている学習者にとっては、目指す快適さが一体何か考えるところからのスタートであった。一方、自分が思う快適さを可能な範囲で普段から実践していた学習者にとっては、更に快適さを具体的に掘り下げる機会になったと思う。

人それぞれ生活スタイルも趣向も異なってくるため、何に対して快適さを感じるのかは千差万別であり、決まったものや正解がある訳ではない。だが、本授業を通して、何かしらのプライオリティを定めることは快適さを実現するための手法の一つであると考え。ここでいうプライオリティとは、空間に使われる素材や色などの視覚的且つ部分的な要素から住居全体のテーマに至るまで幅広く指している。

プライオリティを定めることによって、そこを基準に他の部分に対する判断に繋がり、住居全体としてのコーディネートが可能になり、結果快適さへと繋がるのではないかと。

現に、生活の中のプライオリティがはっきりしていた学習者達は、まずインテリアに対する大きな主軸の考えがありつつ、細部に至るまで思考を巡らすことが出来ており、暮らし方全体を視野に入れた発想に繋がっていたと言える。

住居学とは暮らし方全般のことであるので、年齢や状況、環境などの要因によって常に変化してくる。本授業によって、その時々合った快適さを柔軟に思考し、暮らしを自ら創造出来る意識が育まれることを期待する。

引用文献

- 1) 定行まり子・沖田富美子 編著 「生活と住居」光生館 2013年

Some attempts on tuition of housing to create a living

YAMASHITA Asako*

* Osaka Seikei Junior College, Department of Apparel Design, Lecturer (part-time)

■ 論文

表現活動を広げる教材開発 —巨大シャボン玉を作る—

藤原昌樹*

【要旨】

シャボン玉は、言葉にできない魅力があり、消えるから、次の発想と楽しみに繋げられる。本論では、筆者の専門領域であるアートの視点から、巨大シャボン玉を起点とした幼児の造形活動における素材に、科学的観点と感覚的観点を持って対峙し、気付いた要素をカタチにした教材事例を述べている。両極の観点を持つことで、点と点が繋がり、幼児と一緒に遊んでまじめに遊ぶことで、アートにとって重要な〈感じる心〉を育み、感覚的に造形と関係性を築くことができるのではないかと考察する。《消える彫刻》が、現代社会に潤いを与え、万人の〈感じる心〉に刺激を与えるものと期待している。

幼児と共に巨大シャボン玉の秘められた可能性を見出し、成長する過程で〈感じる心〉を育み続けることができるよう、〈まじめに遊ぶ姿勢〉を意識して研究を進め、幼児と共に大人も巻き込みながら造形活動を継続していくことに価値を見出した研究である。

キーワード 幼児造形、彫刻、シャボン玉、感受性

1 はじめに

筆者は彫刻家として、美術作品を制作し、発表することで、鑑賞者の興味関心を喚起し、作品を通して何らかの感覚が覚醒するよう、働きかけをしてきた。その活動によって、人が心豊かに生きていくための根幹には、感じる心を育むことが大切であるということに繋がった。この育みは、継続的に「作る」「描く」「鑑賞する」等の活動が、特殊環境ではなく、自然な形で取り組むことを目指し、様々な素材と対峙しながら次の活動へ繋げられるよう、あらゆる観点を日常で模索し、柔軟な発想をもって、感覚を研ぎすます必要がある。作品は、個の表現だと思われがちだが、作品作りの過程には、他者の関わりがあるからこそ比較が生まれ、表現しやすい環境を作り出すことができる。表現する者以外にも、感じる心を意識できる者の存在がなければならない。これは、画家、彫刻家、工芸家、デザイナーなど、作品や商品を生み出す過程でも必要なことであると言える。更に言えば、芸術の根幹にある感覚は、幼児が偶然に作り出した感覚的な表現と同じとも言えるのではないかと考える。幼児が取り組む造形表現を無意識の偶然性と判断し、芸術意識を持たぬ指導者が、年齢で差別化を図るのは非常に残念で、惜し

いことである。

〈子どものあそび〉と思われることが多いシャボン玉であるが、曖昧な領域の新たな魅力を発見することで、幼児から高齢者まで幅広く、喜ばれる遊びに進化する。〈笑顔になる道具〉〈知識を得る道具〉〈健康法を考える道具〉〈人間関係が構築できる道具〉など、大人の世界でも限りなく広がる魅力を持ち合わせている。石鹼水を細い管で吹くシャボン玉遊びは、小さな玉を無数に出現させ、誰でも感覚的に理屈なしで遊ぶもので、おそらく、誰しもが幼少期に〈遊び〉として体験したことがあるものと推測される。シャボン玉は、国や地域、文化、環境などの違いにより、捉え方は様々であるが、心を揺れ動かされる魅力がある。巨大シャボン玉の研究から派生した教材の開発を進める中で、素材を見つめ直し、人の原点である幼児期を振り返り、新たな観点への気づきに繋がるのではないだろうか。

筆者が彫刻家としてこだわり、魅力を感じている〈巨大なカタチ〉という造形上の特徴が加わった〈巨大シャボン玉〉(図1)を《消える彫刻》と捉え、幼児の視点から、新たな魅力を持つシャボン玉を普及させることで、明るい社会・楽しい人間関係をつくり、過去・現在・未来と時間をまたいで、あらゆる思考を繋ぎ合わせ、これからの幼児造形や美

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 非常勤講師

術教育の在り方に一石を投じることができるかも知れない。そして、秘めた可能性を提案できるのではないかと考えたのである。童謡《しゃぼん玉》を作詞した野口雨情は、「童心は、まっすぐに物を見ることのできる心で、先天的に何人も持って生まれている本然的、自然の心だ。児童にも大人にも同一性のものであって、先天的に賦与された感受性のことと思えば大過はないのでありますが、大人になれば、同じ事物に対して感ずるにも理知的に感じやすくなるから、この童心とは遠いものになります。」(野口雨情、『野口雨情童謡集』、弥生書房、1976、p.93、)と語っている。つまり、先天的に賦与された感受性が、アートを感じ取る〈感じる心〉であり、理知的に感じやすくなってしまった大人は〈感じる心〉から遠いものになる。しかし、巨大シャボン玉の活動を通して自然の心をもって事物と対峙し、深く考えることができれば、〈感じる心〉は近いものになる。〈感じる心〉の所在を意識して、主客の観点をコントロールする性質を〈子ども性〉といい、このことについては、筆者の学位論文《巨大シャボン玉論 - 消える彫刻による子ども性の発見と考察 -》(滋賀大学大学院、2016年、)において考察している。本論は、執筆するにあたり、〈子ども性〉を持ち、巨大シャボン玉から派生した素材と対峙しながら、幼児の造形活動における、表現と素材を考察する。



図1 筆者と巨大シャボン玉

2 シャボン玉と表現素材

世間が認識しているシャボン玉は、ストローの先に石鹼水をつけたものを、口でゆっくりと吹いて飛ばすものである。これによるシャボン玉は、大きくても10cm程のものである。しかし、本論で注目して、活動に結びつけているのは、巨大シャボン玉であり、小さいものを数多く飛ばして、インスタレーション的に、あるいは、インタラクティブ的に空間を構成するものではない。道具の大きさにもよるのだが、筆者が制作した道具で、直径3mのシャボン玉が作れるものもあるが、これは、大きすぎて扱いづらく、超巨大シャボン玉として今までに数回飛ばすことに成功したが、大きすぎて、シャボン膜の強度が耐えきれず、1秒程で消えてしまうものばかりであった。大きくなればなるほど、重力など、構造的に様々な力が影響するため、建築や彫刻などのように強度を考えた素材作りが必須となる。しかし、この研究では、この大きさに挑戦し、記録を作りたいと考えているものではなく、あくまで、教育環境



図2 ハンガーポイと器

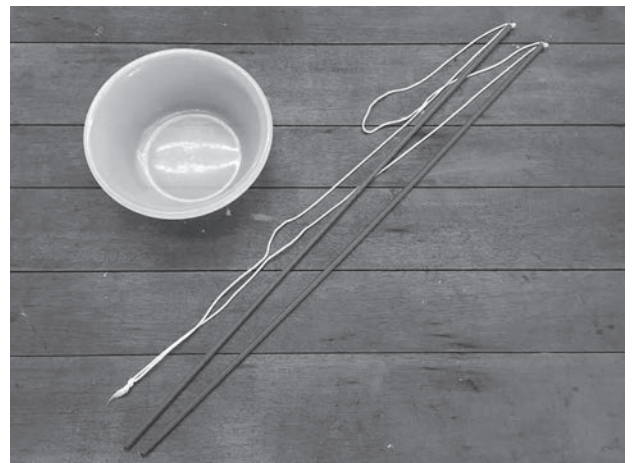


図3 棒状ポイと器

や芸術環境を整え、〈消える彫刻〉を制作し、鑑賞することや関係性を築くことである。そして、目に見えないアートの力を知り、未来に向けて派生させたり、繋ぎ合わせることを前提に活動している。巨大シャボン玉と関係性を築くことができるのは、この世の全ての人である。道具の大きさも、この人たちに、少しだけ負荷がかかる扱いやすい適度なものが好ましい。

シャボン玉を飛ばす道具の名称は、ポイと呼び、2種類の形状がある。まず、針金ハンガーを加工し、毛糸を巻いたものである。毛糸を巻くことで、シャボン玉液の吸い込みがよく、連続的に、又は長いシャボン玉を作り、飛ばすことができる。ポイの柄には、檜材の角棒を使用している。(図2) もうひとつは、金剛打ロープ(綿100%)を輪にしたものを、棒の先端にそれぞれ結束バンドで固定しており、棒2本を広げた時にロープの輪が正三角形に近いカタチとなるようにするものである。(図3)

この2種類のポイは、先に記載した材料で、手作りすることができるため、美術工芸の観点を持って、図画工作や美術の授業として取り組むことが可能である。ハサミ、ラジオペンチやプライヤーの扱いができれば、誰でも制作できるもので、シャボン玉液を一緒に作ることで、次の活動の興味へ繋がり、材料研究や教材研究として実践できる。柔軟な思考で素材と対峙することで、更なる展開が期待できる活動である。

巨大シャボン玉を空間へ飛ばす時には、ポイを大きくゆっくりと動かすことが基本となる。ポイを持った状態が〈図4〉〈図5〉である。ポイを持つと、勢い良く振り回したくなる心理が働くようであるが、そこを我慢し、できるだけゆっくりと活動することを意識しなければならない。(この時に、膝や手首など、関節を柔らかく動かすようにすれば、更に綺麗なシャボン玉がゆったりと伸び、飛んでいく)そして、全身で風を読み取り、風上に背中を向けるようにすれば、自身より前方向にシャボン玉が伸び飛んでいく。風が吹いていない、無風状態であれば、自身がゆっくり動き、ポイに張っている薄膜に空気を当て、抵抗を加えるようにすれば、巨大なシャボン玉がポイより伸びていく。この基本姿勢を理解すれば、あとは、状況に応じて柔軟に対応することで、理想と現実のズレを修正しながら楽しむことができる。

次に、巨大シャボン玉液の材料や配合である。



図4 ハンガーポイを持った状態



図5 棒状ポイを持った状態

《巨大シャボン玉液》

巨大シャボン玉を〈消える彫刻〉と捉える研究で、重要な研究課題のひとつである巨大シャボン玉液の配合がある。スーパーマーケットやコンビニエンスストア等で市販され、入手しやすい洗剤で、界面活性剤の含有量が違う様々な製品を比較(2017年現在)した結果、花王株式会社の製品〈キュキュット(合成界面活性剤含有量42%)〉が適していることがわかった。授業やワークショップの際、事前に活動時間が確保できる場合は、子ども達がシャボン玉液を作っている。小学生でも高学年であれば、計量カップを使用できるため、必要量を計りながら制作できる。低・中学年であれば、補助することで作ることができる。4・5歳児であれば、必要量を計った材料を事前に用意しておけば、順番に混ぜ合わせてシャボン玉液を作ることは可能である。これは、巨大シャボン玉を、教育学・芸術学の領域でアートと捉えて作るためのものであり、全国シャボン玉安全協会と(社)日本玩具協会が、シャ

ボン玉を玩具と捉え、シャボン玉液の吸引を前提に協議して定めた、玩具安全基準（ST 基準）の界面活性剤含有量 3% 以下に設定するというものには、該当しないことを付け加えておく。

巨大シャボン玉液の必要素材と配合は、下記の分量を、紹介順に混ぜることで基本的な巨大シャボン玉液の出来上がりである。まれに、シャボン玉液を作ろうとする容器に油污れなどが付着していると、汚れを分解する界面活性剤の働きが原因となり、状態の悪いシャボン玉液となり、巨大なものが作れなくなるので、容器の汚れには注意する必要がある。また、原因は不明だが、これまでの経験値から推測すると、紹介順に配合していかなければ、妙な分子構造になるのか、こちらにも注意する必要がある。

① 食器洗い用洗剤（界面活性剤の含有量：35%～45%）・・・1 倍

役割：界面活性剤がシャボン玉の構造の主となる

② グリセリン・・・0.1 倍

役割：薄膜の水分が蒸発してしまうため、保湿を促す

③ PVA（合成洗濯のり）・・・1.6 倍

役割：巨大シャボン玉の骨格的役割があり、重量調整ができる

④ ガムシロップ・・・0.04 倍

役割：シャボン膜の粘りを出す 砂糖、蜂蜜なども使用可能

⑤ ラム酒・・・0.03 倍

役割：光の干渉を増幅させ、シャボン玉の艶をだす松ヤニも使用可能

⑥ 水（精製水 又は 蒸留水）・・・6 倍

役割：表面張力により、シャボン玉の基礎形態をつくる

⑦ゼラチン（参加者が少ない場合に添加）・・・0.002 倍

役割：薄膜の硬さと強度を増幅させる

※ 泡立ちが強くなるため、活動中に細かな泡を取り除く等のメンテナンスが必要となり、参加人数が多い場合は、添加しない方がよい

①から⑦までを順番に容器へ入れてから、泡を立てないよう心がけ、ゆっくりと切るように混ぜ合わせる。糖分がシャボン玉液に馴染むよう、使用する前日に作る必要があり、水道水を使用した場合、カルキなどを飛ばすことも考慮して、蓋は緩めておくか、はずしておく。

水は、不純物の少ない精製水や蒸留水が一番適しているが、巨大シャボン玉でワークショップや制作

実践を行う場合、大量に使用するため、用意のしにくさは否めない。その代用として、ペットボトルの軟水を使用することもできるが、時間をかけカルキなどを飛ばせば水道水も問題なく使用できる。以前、高島市立マキノ西小学校でワークショップを開催した際、滋賀県高島市の井戸水を使用して2日前にシャボン玉液を作り、液の状態を落ち着かせるために放置しておいた。この時のシャボン玉は、水の影響により、しっかりと膜が形成され、艶も良く、配合した素材の力を存分に発揮したものとなった。また、筆者が住む比良山の麓に湧き出る水を使用した場合も、井戸水を使用した時と同じ状態になった。この観点により、地域との関わりを見つけ、地域性を発揮できることもわかったのである。

シャボン玉液の使用量は、開催場所や天候、参加者の性格によって違うのだが、徳用詰め替え洗剤 1,380ml を使用した場合、13L 程のシャボン玉液を作ることができ、20～30 人程が 30～45 分間の活動できるのである。これは、条件などによってかなりの差が発生するので、あくまでも目安である。

次に、巨大シャボン玉を造形と捉えることで、感覚的活動を感じる心により、科学的理解や評価へと繋がり、広い観点を持てた表現素材を事例も含め紹介する。

2-1 江戸風 吹き玉セット（図 6）

シャボン玉の歴史は石鹸の歴史とも言われており、遡ること紀元前 2500 年程前からは始まっている。日本へは、室町時代末期にポルトガルより石鹸が入った。これは、あまりにも高価のものであったため、薬剤として扱われ、庶民の手には届かないものであった。そこで、ムクロジの実（喜多村信節、『改訂 嬉遊笑覧』、成光館出版部、1932 年、p.376.）より、湯煎でサポニンを抽出し、松ヤニと砂糖が混ぜられたシャボン玉液が考案され、江戸の町を安価で売り歩いた〈玉屋〉（酒井欣、『日本遊戯史』、建設社、1933 年、p.872.）という行商が人気商売となり、江戸文化を盛り上げることとなる。この時、使われていたのは、竹を切ったものが容器となり、麦藁をストローとして使っていたのだ。

筆者が主宰する絵画造形教室において、「江戸の吹き玉セットを作ろう！」をテーマに、廃棄する竹製熊手の柄をノコギリで切断して容器を作り、使い古した簾の糸を切り、バラバラにした細い蘆をハサミで 12cm 程に切り分け、ストローを作った。事前に採取しておいたムクロジの実を使い、ガムシロップと PVA を混ぜ合わせシャボン玉液も作った。小学 2 年生から 6 年生までが制作に関わり、約 9 0 分

の活動で、シャボン玉を吹き飛ばし鑑賞するまでに至った。ムクロジのシャボン玉液は、子ども達が想像する程、伸びの良いものではない。そのため、事前の説明等、歴史的観点を持った導入が必要であり、日本の情緒や風情を感じることを伝えていただきたい。幼児が活動する場合は、ムクロジのシャボン玉液は吹き出す空気の調整が必要なため、市販のシャボン玉液や石鹼水を使用する方が良い。市販のシャボン玉液は、誤飲しても、人体に影響を及ぼすことはなく、苦みが加えられているため、すぐに吐き出すように工夫されている。

この教材は、シャボン玉を作り飛ばすことだけが目的ではなく、素材を工夫し、道具をつくるのが大切であり、空間に浮かぶ小さなシャボン玉を鑑賞するといった観点も持っていただきたい。

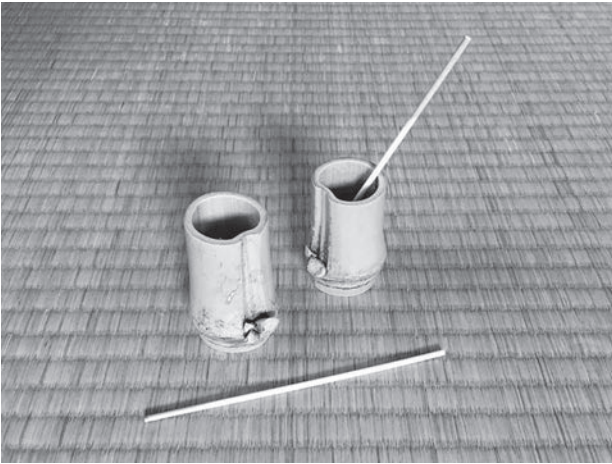


図6 江戸風吹き玉セット 児童作品 (小学5年生)

2-2 シャボン玉製造機 (図7)

〈藤樹の里キッズアート2014〉(高島市立藤樹の里文化芸術会館 2014年7月24日-26日 児童60名参加 主催:藤樹の里キッズアート事業実行委員会 共催:CAF.Nびわこ展実行委員会)にて、図画工作・美術の領域で巨大シャボン玉を主素材とする造形活動を行い、小学3年生から高校生までを対象に、小多讓仁(中学校 元校長)、鈴木典明(中学校 美術教員)、藤原昌樹(彫刻家)、藤原和子(洋画家)、日花治子(彫刻家)が中心となり、教員とアーティストが子ども達を指導した。第二日目に、模型用シャフトセットや百円ショップで購入した素材を駆使して、子ども達と構造を考えながらシャボン玉製造機を制作した。これは、小さな輪を複数個とり付けた円盤が回転して、シャボン玉液をくぐることで小さな輪に液が付着し、装置の後ろに置かれた送風機の風によって、小さなシャボン玉がたくさん飛び出る仕掛けになっている。中・高校生は、現実的にしっかりとした、壊れにくい、完成度の高い

ものを作っていたが、小学生にはすこし難しい部分もあったようである。ただ、小学生の作った製造機には、たくさん飛ばしたいという思いが強く込められており、容器を2個付けていたり、見るからに支柱や容器に当たって回転しないくらい大きな輪を付けているものが複数個あった。製造機というよりは、造形的に評価できる造形作品になっていた。このシャボン玉製造機の制作は、幼児には難易度が高くなるため、制作活動には不向きではある。しかし、商品化されているものよりも構造がわかりやすく、使用するシャボン玉液を玩具安全基準(ST基準)の界面活性剤含有量3%以下の設定を満たしている液や、純粋な石鹼水を使用することで、保育の現場で活躍する装置になることが考えられる。幼稚園教諭、保育士であれば、構造の理解もしやすく、完成度の高い装置が安易に作れるので挑戦していただきたい。

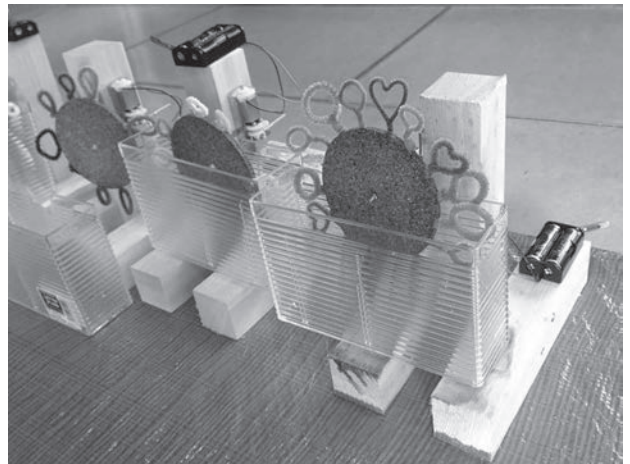


図7 シャボン玉製造機 生徒作品 (中学2年生)

2-3 シャボン玉絵画・泡絵 (図8)

巨大シャボン玉のシャボン玉液に、水彩絵具を少量混ぜたものをフィルムケースに入れ、ストローで吹いて泡立たせ、画用紙に定着させて制作するものである。PVA、糖分、ゼラチンが入っているため、しっかりとした強い薄膜の泡となり、泡の形状がはっきりと画用紙に痕跡として残る。力強く吹き続けたり、液の残量が少ないまま吹くと、細かなムース状の泡となるため、吹き出す風量の調整が必要となる。また、大量の泡を画用紙に載せると、泡が割れ消えた時に、池状態になった液がたまり、泡の痕跡を残すことが困難になる。NPO 法人子育て研究会主催の〈さまーちえりっしゅ〉(近江兄弟社小学校 2015年8月11日)にて特別支援学級の児童と活動した際、大学生や教員がサポートすることによって、誤飲することなく作品を完成することができた。ストローをくわえて、息を吹き出すことがで

きる幼児であれば、問題なく制作できると考えられる。

数色の泡を重ねることによって奥行きも表現でき、乾燥してから、官製葉書のサイズに画用紙をカットすることでハガキの制作ができる。また、出来上がった画面から得たカタチを元に、創造力を膨らませることで、様々な表現が生まれる。見立て遊びをおこなった後、複数枚を並べ、順番を決め、物語を作ることで、紙芝居の制作も可能だ。

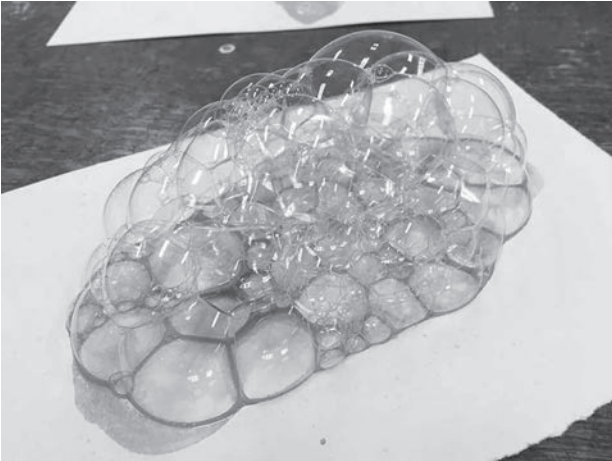


図8 シャボン玉絵画・泡絵 児童作品

2-4 シャボン玉ヤジロベエ (図9)

筆者が主宰している絵画造形教室にて、幼稚園・保育園の年長(5歳児)から小学5年生が、〈動く彫刻〉として、巨大シャボン玉を体験した直後、アルミ板(0.5mm)、アルミ線(2.3mm)、アルミリベット(2mm)を使い、鏡面ヤジロベエを制作した。5歳児の場合、補助に入りながらではあったが、作品を完成することができた。

アルミ線の両端を金槌と金床を使い、平らにするところから始め、アルミ板をハサミで円形に切る。下準備ができれば、手動ハンドドリルで2mmの穴をそれぞれ必要箇所にあける。板と線の穴を合わせ重ね、用意していたアルミリベットを通して、金床の上で金槌を使い叩き潰して固定。全ての部品が接合できれば、バランスを見ながら支点を探り当て、好みのカタチに曲げてそれぞれの造形に仕上げていくというものだ。土台は、事前に木材をカットし、子ども達に仕上げだけをさせるようにした。手動ハンドドリルは、5年生が中心となり、他の子ども達の作品に穴をあけた。90分の活動ではあったが、金属を加工する活動や道具に興味を抱き続け、金槌、ハサミ等の使用方法や紙と金属の違いを理解できれば、5歳児からでも充分制作できる教材である。金属には、合金を含め多くの種類があるが、ここでは、幼児が扱える厚みと太さを考慮して、柔ら

かく粘りがあるアルミニウムを使用した。この金属は、日常に多く活用され、簡単に扱えると思われがちだが、実際には、粘りがありすぎて、ヤスリやノコギリ等の細かな目を詰まらせてしまう。繊細な作業には不向きな素材であり、性質にあった技術があることを指導者は理解しておかなければならない。

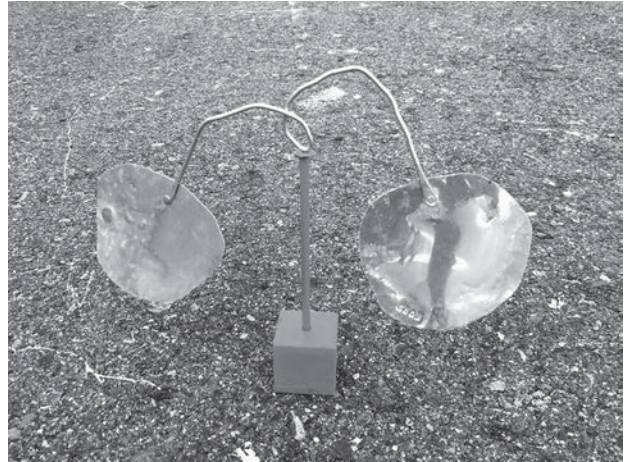


図9 シャボン玉ヤジロベエ 生徒作品

2-5 消えない彫刻 (図10)

〈消える彫刻と消えない彫刻〉として、巨大シャボン玉の造形活動の後、段ボール、紙紐、白ペンキを使用し、本型の〈消えない彫刻〉を制作した。カタチへの意識を強めるために、作品の仕上げにマットホワイトの水性ペンキを塗り、色を排除した。制作過程では、子ども達から作品の中をくり抜きたいという提案があった。おそらく、シャボン玉実践から得た、巨大シャボン玉の向うに見えた世界のイメージを、感覚的に強調したくなったと考えられる。鑑賞しながら作品について尋ねたところ、風景を切り取る額縁やテレビに変化している作品もあった。資料写真では、四角の本のような状態であるが、この他にも、円形や三角形の作品もあり、全て

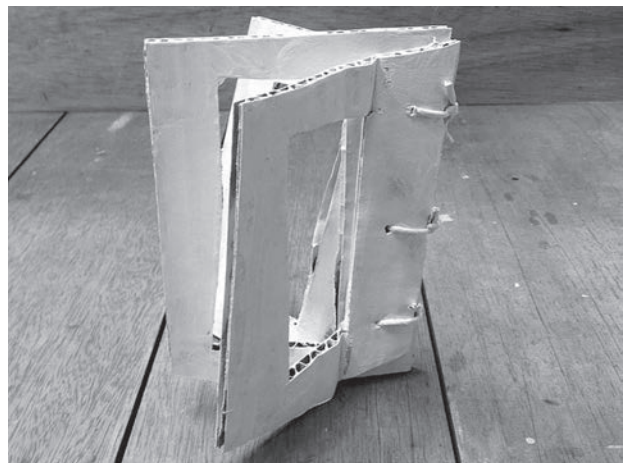


図10 消えない彫刻 生徒作品 (大学生)

くり抜かれて、向うが見える状態となっていた。

NPO法人子育て研究会主催のワークショップ(障害福祉サービス事業所むつみ園 2015年3月29日)で制作した時には、サポートスタッフが補助に入り、ハサミ、カッターナイフを使用した。幼児用ダンボールカッターを使用すれば、幼児にも制作可能なものである。

2-6 即席版画でポン！(図11)

巨大シャボン玉の活動を鑑賞しながら、発泡スチロールやスタイロフォームで、シャボン玉をイメージした版をつくり、水彩絵具を用いてA4コピー用紙で版画を複数枚制作する。輪ゴムや蓋を用いてフロッタージュする場面もあり、イメージが膨らむことで、様々なものが素材となり、版になった。乾燥後、紙紐を用いて製本して、シャボン玉絵本の完成である。〈美の糸口 アートにどぼん2014〉(滋賀県立近代美術館 2014年8月16日)にて、ワークショップを実施した際には、簡単に関われるということもあり、幼児の参加が目立つものとなった。この時、枚数が多くなると製本時に厚みが出てしまい、千枚通しで穴をあけるのが危険になるため、3枚までと制限した。作品が1枚だけの場合、ほとんどの子ども達には作品の意識はなく「ハンコ遊び」としての行為しか印象に残っておらず、単なるメモ用紙のような扱いだっただけ。しかし、複数枚を綴じることにより、本のカタチを認識し、ページをめくりながら行為を振り返り、色の組み合わせを楽しみ、自然なカタチで他者の作品までも鑑賞するようになっていた。



図11 即席版画でポン 児童作品

2-7 くるりんスティック(図12)

カールリボン、竹ひご、両面テープ、紙ワッシャー、プラ板ワッシャー、アイロンビーズを使用し、「手のひらに巨大シャボン玉」をテーマに、教

材として開発した。軸となる竹ひごに回転運動を加えることで、上部のみで竹ひごに固定しているカールリボンが、遠心力により広がり、繋がっている下部が上下運動することで、巨大シャボン玉と同じ形状になるというものだ。巨大シャボン玉と連動させる意図もあり、1m程の巨大くるりんスティックを実験的に制作してみたが、軸の回転運動がリボンに伝わらなかつたり、大きな下部ワッシャーの重さによって、リボンが伸びきってしまうなど、予想をはるかに下回る結果となったが、様々な失敗により得たデータで、全長36cmという現在の大きさに辿り着き、素材を吟味した結果、低予算で実現可能となった。

カールリボンは、ポリプロピレンのため、ひねりや巻き込みは、ドライヤーの温風で修正できる。ワッシャーにカールリボンを固定する際は、両面テープを使用し、慎重な作業を要するが、この部分を丁寧にすることで美しい形状のくるりんスティックとなる。〈藤樹の里キッズアート2015〉(高島市立藤樹の里文化芸術会館 2014年7月22日-24日)・〈美の糸口 アートにどぼん2015〉(滋賀県立近代美術館 2015年11月3日)にてワークショップを実施。その後、CAF.N びわこ展では、ワークショップ〈消える彫刻美術館を創ろう!〉の中で、消えるシャボン玉と消えないシャボン玉という二つの性格を持つシャボン玉を、幅広い年齢層が体験できるワークショップを展開している。小学生であれば、補助無しで制作できる。幼児の場合には、専用ガイドを使用し、補助することで制作できるが、自力で制作できるよう、活動の中で模索を続けているところである。



図12 くるりんスティック 作品見本

2-8 三角のお城(図13)

ワークショップ〈巨大シャボン玉・消える彫刻美術館を創ろう!〉の開催時に、雨天で活動ができな

くなった場合に、室内で活動できるものとして開発した。

ル・コルビジェが「建築は、シャボン玉のようなものだ」(ル・コルビジェ、『建築をめざして』、鹿島出版会、1967年、p.140)と、シャボン玉は構造体であり、内と外の気圧について著書の中で語っている。建築家フライ・オットーが、ミュンヘンオリンピックメインスタジアムをシャボン膜と同じ膜構造(フィリップ・ボール、『かたち - 自然が作り出す美しいパターン -』、早川書房、2011年、p.97)による設計をしている。箱根彫刻の森美術館に野外設置されているピーター・ピアースの〈しゃぼん玉のお城〉は、玩具彫刻として子どもと関わり続けている。コンスタンティン・ブランクーシの〈無限柱〉(中原佑介、『ブランクーシ』、美術出版社、1986年、p.154)は、大地と空の結びつきを保っている。このような観点が創造のヒントとなり、幼児が作る細い紙棒を構造体へと繋げていくことで、重力に逆らわない横の広がり、縦や高さを持つ空間へと広がり、感覚的に活動空間や活動素材と対峙していくのではないかと考えた。この作品は、筆者が主宰している絵画造形教室にて、5歳児から小学6年生が関わったが、三角形から派生して、アクセサリのように身につけてファッションショーが始まる等、様々な遊びを生みながら、協同制作へと繋がっていった。この時の活動は、同じ大きさの三角形が作りやすいよう、A4サイズの広告を大量に用意した。幼児が扱えるものであること、大きさをできるだけ揃えることを考慮すれば、どのような紙でもよい。他には、セロハンテープ、木工用ボンド、絵具を使用する。

紙を細く丸めテープで固定し、細いストローを大量に作る。次に、ストローを三等分した箇所(2ヶ所)を折り、正三角形を作りテープで固定する。出来上がった三角形の辺同士をテープで留めながら、三角錐、四角錐等を作り、テープで繋ぎ合わせていく。制作活動で作る大きさは、年齢等、その時に関わる幼児や指導者により、決めていただきたいが、 $50 \times 50 \times 50 / \text{cm}$ 程の大きさになると、幼児にとって扱いづらくなるため、接合した部分にヘラ等を使い、木工用ボンドをたっぷり塗り込み乾燥させる。この時に、ボンドに絵具を混ぜると、紙の色とボンドの色により、奥行きや、凹凸等の様々な表情が現れるので、試していただきたい。ボンドが乾燥するまでに数日を要するが、かなりの強度となるため、玩具彫刻として、鑑賞したり、遊ぶことが可能となる。後日、完全乾燥した作品同士を繋ぎ合わせ、大きな作品へと進化させていくのも醍醐味であ

る。造形遊び的なことから始まり、感覚的に構造体と関わることで、正確なスケール感と空間構成する力が養えると考える。

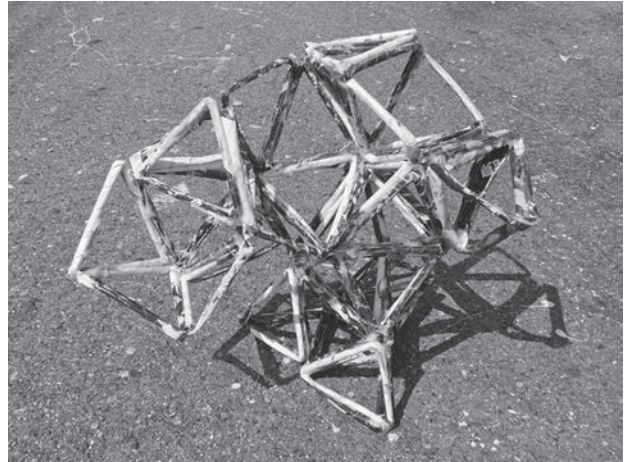


図13 三角のお城 児童作品

3 まとめ

巨大シャボン玉をとおして発見し、気付いた要素をカタチにした教材事例を述べてきた。これらは、筆者が開発、また、CAF.N びわこ展実行委員会や藤樹の里キッズアート事業実行委員会などと共同開発したものである。シャボン玉を素材と捉え、教材として開発している書籍や資料をよく見かけるが、光の干渉や薄膜の張り方など、科学的観点を強めたものが多く、造形や絵画の要素が埋もれたままになっており、素材に対する可能性を見出せないまま終わっているものが多い。この科学的観点は、造形活動や絵画表現において、過程の一部であり、終着点ではない。そのことに気付き、考えを深め、〈巨大〉というカタチを加えたシャボン玉に、アートの価値観を持って理解を深めることができれば、さらなる教材を生み出すことができる。本論では、巨大シャボン玉が起点となり、幼児の造形活動における表現素材に、科学的観点と感覚的観点を持って対峙することで、湧き水のごとく、素材の持つ可能性が溢れ出てきた。両極の観点を持つことで、点と点が繋がっていく。他の素材に対しても同様のことが起きることは明らかである。状況により、捉え方は様々であるが、両極を持ち、幼児と一緒にまじめに遊ぶことで、アートにとって重要な〈感じる心〉を育み、感覚的に造形と関係性を築くことができるのではないかと考察する。

巨大シャボン玉が、現代社会に潤いを与え、万人の〈感じる心〉を刺激し、大人の中の〈子ども性〉を引き出すきっかけづくりにもなればと期待している。巨大シャボン玉の秘められた可能性を見出し、ようやく、アートの入り口に立てた研究だけに、こ

れから更に時間と労力がかかることは否めないが、
〈まじめに遊ぶ姿勢〉を意識した研究活動を継続し
ていくことに価値を見出した研究である。

引用文献

- ・野口雨情、『野口雨情童謡集』、弥生書房、1976、p.93、
- ・藤原昌樹、学位論文『巨大シャボン玉論 -消える彫刻による子ども性の発見と考察-』、滋賀大学大学院、2016年
- ・喜多村信節、『改訂 嬉遊笑覧』、成光館出版部、1932年、p.376、
- ・酒井欣、『日本遊戯史』、建設社、1933年、p.872、
- ・ル・コルビジエ、『建築をめざして』、鹿島出版会、1967年、p.140、
- ・フィリップ・ボール、『かたち -自然が作り出す美しいパターン-』、早川書房、2011年、p.97、
- ・中原佑介、『ブランクーシ』、美術出版社、1986年、p.154、

Development of teaching materials to expand expressive activities
- To make giant bubbles -

FUJIWARA Masaki

Keywords:

Infant molding, Sculpture, Soap bubble, Sensitivity

* Osaka Seikei Junior Collge, Department of Preschool Education, Lecturer (part-time)

■ 論文

歌唱における発声と発音 —歌唱指導を通して—

脇田 真里*

【要旨】

声楽は自分自身の体が楽器であり、発声法を学ぶことは、音の出し方を学ぶことである。一方歌唱においては発声がよくても発音が不明瞭になると演奏者の表現意図を聴衆に伝えることは難しい。言葉をはっきり発音しようとするによりそれまでうまくいっていた発声が乱れてしまうのは何故だろうか？日本語はほとんどが短い音からなり、音を短くするため喉を緊張させて音を出す口発音の言語である。また日本語のシラブルは母音と子音がペアになっていて一つ一つの音が固く、旋律（フレーズ）になりにくい。喉を開いたままで発音し、一つの息で一つのフレーズを歌いきり、子音の語感に合わせて言葉を拡大しながら歌うことにより、言葉を明確に発音しながらスムーズに旋律を作り上げることができる。旋律における発声と発音を中心に考察し、発音と歌い方のポイントを探る。

キーワード 発声、発音、旋律（フレーズ）、言葉、音節（シラブル）

はじめに

声楽を演奏するものにとって発声法は重要である。しかし歌唱においては発声がよくても発音が不明瞭であると聴衆への伝達はあいまいなものになってしまう。「発音」と「発声」は互いに作用しあうものであり両者を適切にバランスさせることにより演奏者の表現意図を聴衆に伝達することができる（河野,2009）。本稿では歌唱における「発声法」と「発音法」について考察したい。

品川（1964）は、歌唱時の美しい発音＝明瞭な発音＋雑音性のない声と定義付け、美しい発音をするためにはワンシラブル内の口形の変化をすばやくやる練習など発音練習の必要性を訴えた。歌唱時の発音の不明瞭について、教師の多くは「もう少し発音を明瞭に歌いなさい」という注意は与えても、明瞭な発音をするための具体的な指導体系をもたないこと、発声練習にはかなり整ったメソッドがあるのに発音練習のメソッドが確立されていないことを指摘した。

立木（1989）は歌唱における発音の不明瞭さは、何語に関わらずしばしば指摘される欠陥であるが、これを具体的に観察すると子音の発音に原因があると指摘している。

歌詞の発音に関して、発音そのものの正確さや美

しさが求められているものの、実際の歌唱の中では旋律（フレーズ）を作り上げる技術としての発声法と発音法を調和させていくことが求められる。

発声で確保した空間が、「言葉」を発音するという行為によって狭められ、声を不安定なものにしている。発声練習で良い音をつくっても歌唱の段階でつぶれている事実には気づきにくい。

本論文はそのような意味において、特に発声と発音という点に視点を持ち、発声法と発音法のメカニズムを詳しく探り、歌唱時における発声と発音について考察するものである。

1. よい発声とは

声楽は自身の体の一部が楽器であるという、他の楽器と大きく違う特徴がある。良い発声は自然で美しいと感じる声を作るためのものであるが、客観的にその音を演奏者自身が聞くことは出来ない。

荻野（2004）は「声」のメカニズムを管楽器に例えて説明している。オーボエで言うなら、リードという2枚の振動板を呼気で振動、それは木管部分に接続され共鳴して音色は完成する。これを人間の「声」に当てはめると、リードは声帯であり、のど、口、鼻などに共鳴して「声」が作られる。

しかし「声」の共鳴部分は木管のように固定され

* 大阪成蹊短期大学 幼児教育学科 非常勤講師

たシンプルな筒状ではなく、口を開けて見える部分すなわち咽頭、咽頭の奥から鼻にかけての鼻腔、そして振動体のある喉頭、この3つの空洞に共鳴して「声」は作られる。そして、これらの部分はほとんど体の内部に存在する。発声を学ぶことは目に見えない部分をコントロールする技術を習得することになるのである。

森（1990）は、歌という行動は諸筋肉のバランスによるもので、発声技術の習得は、まず声を出すために必要な筋肉の場所の確認から始まると述べている。目に見えない部分だからこそ、確実に自覚し随意的に働かせられるまで練習を積み重ね自身の楽器を良い音の出る楽器に育てていくことだとしている。

同じく森は、声帯の働きに関係する筋肉について、声帯は甲状軟骨、披裂軟骨、輪状軟骨という枠の中にあり、これを声帯機構と呼ぶ。この声帯機構は喉頭内部の内喉頭筋によって起こる振動と喉頭を取り巻く外喉頭筋による懸垂運動という2つの働きを持っているとしている。

内喉頭筋には声帯を薄く長くして頭声に入りやすくする働きと、逆に厚く短くして声の芯を出し声の密度を出す働きがある。良い発声には、この両方のバランスを取り、求める音を随意に出すための訓練が必要なのである。

よく高音になると狭く苦しそうな声の状態を経験するが、これは喉頭が高く上がった状態にあるときの現象である。フスラー（1987）は『Singen』の中で、喉頭は正しい位置に保持するために網状の筋肉群があり、上方へ引っばる（その時いくらか前方へ引くものと、いくらか後方へ引くものがある）引き上げ筋と、同時に下方へ引っばる（これもまたいくらか前方へ引くものと、いくらか後方へ引くものがある）引き下げ筋があり、この4つの筋肉には拮抗作用があり、喉頭を必要な位置につなぎとめることが出来るとしている。これが喉頭の懸垂運動と言われるもので、発声とはこれらの動きを司る筋肉の自覚と強化の訓練を積み重ねることなのである。

このように生み出される声が、歌の声となるためには、原動力となる「空気」すなわち息のコントロールが発声には不可欠となるのだが、このことはあとで述べることにする。

2. 言葉と音節とは

声楽だけの特徴として、楽器演奏ではありえない「言葉」の使用がある。ヴォカリーゼの曲はともかく、歌唱は発声とともに発音する作業を当たり前

に行っている。発音する作業と発声の作業は混同されがちだが、両社は互いに作用しあっている。発音の作業を行うことで、発声の作業の妨げになっていることもある。発声で確保した空間が、発音という行為によって狭められ、声を不安定なものにしているのである。不安定な音は言葉の不明瞭さに影響する。

しかしこのことは発声を学ぶ以前に、言葉話す段階で習慣的に行われてきたことが大きく関わっている。日本語が口の動きが小さく浅い息でも話せる言語であることに起因していると思われる。

森山（1997）は、『日本語による声楽作品の発声法』の中で次のように述べている。日本語による歌唱法に関しては大きく分けて2つの考え方がある。ひとつは典型的なヨーロッパ式の声楽発声法であるベル・カント唱法を活用したもので、言葉の個々の音節をローマ字に置き換えて発音しようとする発声法であり、もう一つはそうしたヨーロッパの発声概念をある程度排除し、本来の日本語の語感・発声を追及し、新たにそこから日本語の歌唱を生み出そうとするものである。

このうち前者は、音量の面・感情表現においては優れていたが、演奏者の感情が強く誇張されたようになり、また言葉そのものが不明瞭であったために聴衆への内容の伝達はあいまいなものになってしまった。後者の方は、言葉の発音は明瞭であり聴衆への伝達は容易になったが、微妙な内容表現、特に本来音楽が持っている独特な抽象性、あるいは感情表現に迫力を欠き、演奏者の表現意図の伝達は必ずしも達成されたとは言えず、また聴衆が期待する水準には至らなかったのである、としている。

日本語のシラブルは1母音または1母音+1子音が殆どで、しかもそれを同じ長さで発音するのが基本である。欧米の原語にはアクセントが存在し、シラブルを同じ長さで発音することは考えられない。英語のシラブルと日本語のシラブルを例に比較してみよう。

たとえば「は、る、ま、き」は日本語では4シラブルだが、英語の SPRING ROLL は、「ス、プ、リ、ン、グ、ロー、ル」の7シラブルにはならない。2シラブルとなる。英語のシラブルの数は母音の数と同じであり、「SPRING ROLL」のスペルにある母音の「I」と「O」にあたる。

ネイティブ英語がなめらかすぎて、切り目がわからないので聞き取れないと思ったことはないだろうか？それはシラブルをスムーズに繋げて読んでいるからである。これを理解するために SUMMER という単語を用いてスウィングとフォロースルーとい

う概念を紹介する。

S-U-M / M-E-R

① ②

①スウィングのM ②フォロースルーのM

最初のMはシラブルの終わりのMであり、これをスウィングの子音という。続くシラブルの頭のMはフォロースルーの子音という。スウィングの子音はその音の中間まで(Mだと口が開いている状態から喉がなりはじめ、上唇と下唇がくっつくまで)を発音する。フォロースルーの子音は中間から終わりまで(Mだと上唇と下唇が離れるところから)を発音する。もう一つの例をみてみよう。

P-I-C / N-I-C

① ②

①スウィングのC ②フォロースルーのN

音を半分ずつ発音するということは、音には全体があるということでもある。シラブルとシラブルをつなげてスムーズに読んでいけば、なめらかなひとつながりのフレーズとなる。

日本語は、ほとんどが短い音からなる言葉である。音を短くするには、常に喉を緊張させて音をださなければならない。そうしないと間延びしたしゃべり方になってしまう。一方英語では、音を短くする必要はないため、喉をゆったりとさせ、開けたままでしゃべるのが普通である。日本語が口発音であるのに対して、英語は喉発音という違いがある(上川,2009)。

また日本語のシラブルは母音と子音がいつもペアになっているため、歌唱する際に一個の音符に一個のシラブルをあてようとしがちである。そうすると一つ一つの音が固く、切れ切れになってしまうフレーズにならない。

喉を緊張させて発音する口発音の日本人が外国語の歌を歌う時、一番気を付けなければならないのは、必要以上に母音、子音を歌わないことである。発音に意識が行き過ぎて、言葉の流れが悪くなるとともに喉も狭くなり息の流れが悪くなる。当然、滑らかに旋律を歌うことは出来なくなり、発声の基本であるレガート唱法が困難になるのである。

3. 呼吸との関連

フレーズは先を予想しながら歌うものであり、気の向くままに息を入れたりぬいたり出来るものではない。楽譜が要求するように、つながる部分はレガートに、休符の部分は音のない状態を作り旋律は滑らかに進行させていく。

つまり、歌唱では出そうとする音(フレーズ)に

対して呼気をコントロールしなければならない。息を送り出すために働く筋肉と息をとめ保持しようとする筋肉はバランスよく対抗する状態を作るのである。

これをプレスワークと呼ぶ。私の師匠は、自身の体を新品のマヨネーズやケチャップのチューブに見立て、チューブを立てて下の方をつかむと押された分だけの中身がでるように、プレスワークとはこれから歌おうとするフレーズが、どれほどの空気の重さを必要とし、どれくらいのスピードで、どのような方向性で歌うかをいつも読んでいなければならないと指導されていた。

前章で述べたとおり、英語をはじめとした大部分の外国語が喉発音であるのに対し、日本語は口発音であるという違いがあるが、多くの日本人には喉を閉めているという実感がない。まずはそのことに気が付くことが大切である。日本語では喉が緊張気味であることを目で確認する方法がある

大きく口を開けて、喉の奥を鏡に映す。奥を見ながら、日本語のアイウエオとはっきり発音する。すると喉の奥が、音を出すたびに、ピクピクと動いていることが分かる。この動きを止めつつ、喉を開いたままで発声してみる。力を入れることで喉を開くのではなく、喉全体の力を抜くことで喉を開いたままにする。喉全体が響いた感じがして、声が深く立体的であれば喉発音に成功していると考えてよい。

英語にも音と音がつながり別の音になる「リエゾン」があると考えられていた。「リエゾン」は難しいと思っている人は多い。しかし、喉で発音し、シラブルとシラブルによるリズムを感じられるようになると、意識しなくても喉の中で自然と音がつながってくる。喉をだらんと脱力していると、音が切れないからである。

例えば Take it easy. がテイクイットイージーではなく、テイキリージーに聞こえる。

テイクイットイージーは日本語の感覚で表したカタカナ表記である。「子音-母音-子音」をスムーズな塊として、その塊をスムーズに繋げれば全てのシラブルが自然とリンクする(上川,2009)。

スムーズにシラブルをつなげるための練習法がある。文を読む練習をする前に、個々の音を無視して一言だけで言ってみる。例えば HOW ARE YOU? という文を「ア」だけで言ってみる。その時に、アー(HOW)、アー(ARE)、アー(YOU?)とブツギリにせず、アーアーという感じのつながった音として発音する。喉はひらいたままでリラックスさせ、息を継続的に出しながら言う。トコロテンがす

るっと出るように滑らかなひとつながりの音を出すようにする。滑らかさに自信がついてきたら、実際の文章を読むときにアーで発声した時の喉の感覚、音が息とともに滑らかにでる感覚で発音する。

このことを歌唱に当てはめて考えると、まず、子音を抜いて音になる母音だけで発声。歌詞と同じ母音をひとつの息の中でフレーズ感をもって歌う。出てくる単語に含まれる母音を順番に歌うのではなしに、一つの息で一つの言葉の塊として、上記のアーアー発声と同様に、つながった音として歌い、開いた喉の感覚、息の流れをつかむ。それから子音を挟んでいくわけであるが、日本語のシラブル感覚で同じ長さに入れるのではなく、語感に合うように子音の長さを微妙にコントロールしながら発音する。与えられたリズムの中で言葉を拡大しながら発音して歌うのであるが、この点については、実際の楽曲の中でももう少し詳しく述べることにする。

4. 演奏での留意点

ここではソリストとしての演奏ではなく、特に専門的に声楽を学んでいない人達のグループで歌唱指導をする時、これまで述べてきた発声や発音を踏まえた演奏をするために重要な点について、発声練習の提案、実際の楽曲の指導法を述べてみる。

まず発声練習として、レガート唱法の基本を学ぶため、1つのフレーズをひとつの息で歌うことを目指して行う。初めは、跳躍音は入れず、順次進行の音型で、声に無理のない c^1 から f^1 くらいの音域、喉がひらきやすい「a」や「o」の母音でレガートに歌う。

例えばドレミレドのような上行下行のみの音型から入ると良い。初心者では少ない息、少ない音から始める。(ドレドのような2音でも良い。) それでも口発音の場合は2音目を発した瞬間、息のスピード、方向性が変わってしまうので注意しながら進めて、1音目を発した時の息で2音目に持っていくように指導する。

上行する時は息のスピードがあるが下行すると緩む傾向にあるので、音形は下行しても息は上行し続けるようなつもりで歌うなどの指示を与えながら行う。

慣れてくれば音を増やしていく。音をまとまりでとらえるためにドレミ ファミレ ドーのような3連符にして3つで1つの拍として感じるようにする。ドレミ レミレ ドーのように上行下行が2回出てくるようにすると難易度はさらに上がる。

また、一つの母音だけではなく狭い母音から広い

母音 i-e-a. や e-o-a など一つの息で複数母音を歌う練習をする。

さらに息が前にいきやすいような子音を付ける。

例えば r.n.y など。すなわち、

ドレミ ファミレ ド

Re—— No —— Ya——

発声練習は簡単な音型を半音ずつスライドさせながら歌うので、今何に注意をして歌うか、集中すべき目的を1つ与えて行うとよい。例えば、息のスピードを設定するとか、軟口蓋に息を当て続けるような感覚でとか、後ろの人に歌うようになど、呼気のコントロールをしながら発声に関係するいろいろな部位を目覚めさせる目的で行う。そしてそれは正しい姿勢の中で行われるよう指導者は常に観察する。

次に実際の楽曲の中で、発声や発音を意識した歌唱を説明する。

曲は幅広い年齢層で親しんで歌えるというところで『花は咲く』(2012)を取り上げる。

特に、3項で述べた、一つの息でセンテンスを歌いきること。言葉を拡大して発音することが、実際歌う行為の中でどのように行うかを中心に述べてみる。

『花は咲く』 / 花は咲くプロジェクト

Andante ♩ = 85

3

花は咲く

7

11

15

19

23

27

31

35

poco rit. A tempo

・4小節目から12小節目まで

a音からb¹音までの音域なので、地声に入りや

すい。しかも冒頭「まっしろな」といきなり促音なので喉も閉まりやすい。出来るだけ「ま」の発音を長めにして息の流れを作り後の言葉は、その「ま」で作った響きの中に入れるように歌うと繋がった感じが体験できる。音が下行しているので喉を開きながら歌うことも重要である。

2章で説明した声帯機構の外喉頭筋を意識して広げるのだが、イメージとしては喉にホースか何か管を入れるようにゆっくり吸う感じで歌う。呼気の動きで吸う感じというのはわかりにくいかもしれないが、あくびを我慢しながら出すときの喉の広がりやに似ている。ここで作った喉の広がりはこの先に繋がるフレーズの音の土台のようなもので、この底辺をしっかりと保持しながら息を前にだしフレーズを進行させ、深い息で歌いきる。言葉はこの空気を感じながら発音する。

・13小節目アウフタクトから20小節目

「かなえたい」という部分の音符は「え」「た」「い」が四分音符になっている。同様に、「も」「あっ」「た」、「り」「た」「い」というように発音上強調されなくてもよい語が四分音符で均等なリズムで書かれている。「かなえたい」のフレーズは、例えば「かなえたい」の強拍にくる「え」の部分をしっかり支えて保持しながら、「え」で作った響きの中に「たい」を息の流れでのせるように発音する。「た」「い」と四分音符のリズムではあるが自然に「たい」と柔らかく歌える。

・21小節目から26小節目まで

「誰かの歌が聞こえる」という歌詞だが「歌が」の後に四分休符があるので「聞こえる」だけが単独で聞こえやすい。四分休符で音はないけれど息は繋がっている意識で、この2小節を切れ目のないフレーズととらえて歌うことが重要である。

あともう1点、この曲はこの「誰か」というフレーズが何度も繰り返されるのだが、頭に「だ」という有声の破裂音を、しかも c^2 音というある程度高い音程で発するので声が詰まりやすい。このような場合は「だ」の発音を拡大して発音すると息が流れやすい。すなわち「dareka」は「d-u-a-r-e-k-a」と拡大し、この場合の「u」は発音記号で言うところの「ə」の発音に近い。「誰かの歌」には「k」と「t」の無声の破裂音も含まれる。これも「k」のあとすぐ母音「a」ではなく「kəa」、「歌」は「utəa」と拡大して発音することにより息を流しやすくなるのでレガートに持っていきやすい。

・27小節目アウフタクトから35小節目

この曲のサビの部分「花は花は花は咲く」で、1回目2回目の「花は」は音程が話すときのイントネーションに近い形で音がついているが、3回目の「はなは」の、「な」から「は」は6度の跳躍音程になっている。しかも上がった音は f^2 音とかなり高音になるため、たいていの場合、 f^2 音を鳴らすために構えて息が止まる。しかしこのような場合も本人には息を止めた意識は薄いはずである。言葉としては「花は」の「は」は助詞なので強調する必要はないのに、音が高いために不自然な歌唱になってしまう。このような場合のプレワークは、 f^2 音「は」(wa) を構えず一瞬で当てて響きで伸ばす練習をする。声を細く当てておいて飛ばすようなイメージで行う。 f^2 音を鳴らすために必要な空気量やスピード、軟口蓋当たりの開きをあらかじめ感じておく。体をそのように準備し、保持して、「花は花は花は咲く」のフレーズを一気に歌う。「花は花は」の付点四分音符「な」(f^1 音) や四分音符「は」(g^1 音) など息が停滞しないように気を付けながら行う。

「いつか生まれる」は「い」と「つ」には一つずつの音であるが、「か」には2つの音がついており、このような時も息は止まりやすく、極端に言うとき、「かーあー」と歌ってしまうことが多い。29小節目の「かー」は a^1 音で「か」を発音し、そのままの口の状態で息だけを前に出して c^1 音に到達するような感じで歌う。決して喉で押さないようにする。

おわりに

本研究では歌唱における発声と発音について検討をおこなってきた。歌唱において発声と発音は双方共に重要であるという認識を持ちながら、言葉をはっきり発音しようとする事により、発声が乱れたり声が断片的に切れて旋律の構成を妨げたりする。

その原因を考える時、日本語の発音法の特徴に起因している。西欧の言語が喉発音であり、喉を開いたまま発音するため、シラブルとシラブルは自然とつながりやすいのに対して、日本語が口発音の言語であるために、喉をしめてしまう傾向があること、口の動きが小さく、浅い息で伝達できてしまうことの影響が大きいことがわかった。

歌唱において発声法と発音をバランスよく調和させるには「喉を開き、一つの息で一つのフレーズを歌いきる。子音の語感にあわせて言葉を拡大して発

音する。」ことである。

多くの日本人は喉をしめている実感がない。まずそれに気づくこと。喉を開いて一つの息で一つのフレーズを歌いきるようにする。フレーズに子音を挟み込む際は、日本語のシラブルの感覚で均等の長さに入れるのではなく語感に合わせて言葉を拡大しながら発音するのである。これにより言葉を明確にしながスムーズに旋律をつくりあげることができるのである。

一方、本研究の成果を実際の歌唱や合唱団で実践する際、指導に対する成果に個人差がみられた。発音や発声は体の内側に起こっていることなので自分の目で確認することが難しい。指導を受ける側の感性や経験の度合いにより伝わり方にバラツキが生じてしまう。今後はこうしたバラツキが少なくなるような指導方法、伝達方法を検討していきたい。

引用文献

- 1) 品川三郎 (1964) 歌唱時の発音について
相愛女子大学・相愛女子短期大学研究論集 10・11 巻 pp. 92-85
- 2) 立木稠子 (1989) 歌唱のためのフランス語発音訓練に関する研究ノート (1)
大分県立芸術文化短期大学
研究紀要 27pp.1-7 研究紀要 29 pp.1-8
- 3) 河野克典 (2009) 歌唱方法研究 - 旋律を作るという観点からの発声、及び発音法 -
横浜国立大学教育人間科学紀要 I、
教育科学 11, 11-19, 2009
- 4) 森山秀俊 (1997) 日本語による声楽作品の発声法
島根女子短期大学紀要 Vol.35, pp.57-64
- 5) フレデリック・フースー/ イヴォヌ・ロッド・マリング (1987) うたうこと
発声器官の肉体的特質 - 歌声のひみつを解くかぎ -
音楽之友社
- 6) 上川一秋・ジーナジョージ (2009)
機関銃英語が聴き取れる！-リスニングの鍵はシラブルとビート -
三修社
- 7) 萩野仁志・後野仁彦 (2004) 医師と声楽家が解き明かす発声のメカニズム
音楽之友社
- 8) 森明彦 (1990) 新・発声入門 - あなたの声を診断する
芸術現代社
- 9) 花は咲くプロジェクト (2012)
『花は咲く』
NHK『明日へ』東日本大震災復興応援ソング

Pronunciation and Vocalization in singing

WAKITA Mari*

Keywords:

vocalization, pronunciation, phrase, words, syllable

* Osaka Seikei Junior Collge, Department of Preschool Education, Lecturer (part-time)

■ 論文

中学校書写授業における行書指導に関する考察

高橋文香*

【要旨】

現在、手書き文字の実用面における需要は、コンピューターの普及により減少してきているが、個性や真心を伝える等の芸術的な存在価値は今なお高い。そんな時代ゆえに、実用性重視の書写授業の有り方について見直す必要があるのではないだろうか。中学校書写授業では、読み易く速く書くことを目的に作られた漢字の書体、行書を初めて学習する。元来、行書は実用に則して生まれた書体であるが、変化に富む表現が可能のため、高い芸術性も併せ持つ。しかし、現行の授業では、芸術性よりも実用性重視でややバランスを欠いてしまっている。たとえ初学者向けであっても、書の文化を確実に次世代へ継承させるためには、書き方だけの授業に終始せず、古典を紐解き、歴史の中で培われてきた芸術性や文化的価値に触れることは不可欠である。本稿では、本来、実用的な属性を持つ「行書」に着目し、授業においていかに芸術的要素を組み込むかを考察する。

キーワード 書道 書写 行書 楷書 臨書

I、はじめに

近年、パソコンやスマートフォンの普及により、世の中にはデジタルの文字が溢れている。

これらは実用面に大変優れ、一度に正確且つ、多くの事務作業を可能とするため、現代人の社会生活、とりわけ仕事においては、欠かせないものとなっている。そのため、手で文字を書くことは、以前に比べ格段に減少し、書写学習の意義や必要性を問い直す声も上がっている。

しかし、実生活において手書きの文字が全く不要になったわけではない。人間の肉体の一部である手で文字を書くという行為は、人の感情や感性との結びつきも強く、手で書かれた文字には、書き手の個性や思いが自然と滲み出るため、読み手側の感情に訴えることも可能である。場合によっては、デジタル文字よりも手書きの文字の方が相応しく効果的である場合も多い。

つまり、手書き文字自体に人の心や感情を伝えるという独特の価値があるのである。それは「芸術性」と言い換えることも可能であろう。

しかし、現在の小・中学生の書写授業は、社会で生きるための基礎力養成を主目的に、読み易く、整然と美しく見える文字の書き方を学ぶ。

文部科学省のウェブサイトに記載されている中学

校学習指導要領（国語）の書写の項目（2017年）を要約すれば、第一学年「字形を整え、文字の大きさ、配列などについて理解して、楷書で書くこと」、第二学年「行書とそれに調和した仮名の書き方を理解して、読みやすく速く書くこと。目的や必要に応じて、楷書又は行書を選んで書くこと」、第三学年「身の回りの多様な文字に関心を持ち、効果的に文字を書くこと」と書かれており、芸術性より実用性が重視されていることがわかる。

しかし、大変便利で実用的なデジタル文字が溢れる現在において、たとえ小・中学生の書写授業と云えども、実用性重視にとどまっているのは、いささかバランスを欠いているように思える。

文字や書は文化でもある。文化庁のウェブサイトによると文化芸術振興の意義（2017年）について「文化芸術は、最も広義の“文化”と捉えれば、人間の自然との関わりや風土の中で生まれ、育ち、身に付けていく立ち居振る舞いや、衣食住をはじめとする暮らし、生活様式、価値観等、およそ人間と人間の生活に関わる総体を意味する。…（中略）…このような文化芸術は、国民全体の社会的財産であり、創造的な経済活動の源泉でもあり、持続的な経済発展や国際協力の円滑化の基盤ともなることから、我が国の国力を高めるものとして位置付けておかなければならない。……」と書かれている。

* 大阪成蹊短期大学 グローバルコミュニケーション学科 非常勤講師

この意義に当てはめるならば、普段当たり前に使っている日本語の文字や書は、日本固有のものであるが故の強みがあり、自分たちが想像する以上に、世界に誇れる貴重な文化であるといえるだろう。よって、日本語の文字や書の文化を、価値ある国民全体の社会的財産として位置づけ、再認識し、しっかりと次世代への継承させていくことが大切なのである。

文化継承という観点においては、小・中学生の書写授業は、日本の書の文化の出発点でもある。これを社会的財産と考え、文化継承の種を蒔くという点においては、できるだけ若い頃より、興味関心を育てていくことが大切であると思われる。

ゆえに、小・中学生の書写授業においても、実用に生かすための文字の書き方学習に留まらず、古典を紐解き、歴史の中で培われてきた叡智、芸術性、文化的価値、その魅力等に触れる授業を行うことが大切である。

本稿では、小学校での学習（楷書）を基礎とし、“速く書いて読み易い”という実用性をさらに一歩高めるために中学校で初めて習う書体、行書に着目したい。

そして、行書の歴史的変遷やその意義を振り返りながら、書の文化継承の出発点として、本来、実用的な属性を持つ行書の授業に、いかに芸術的要素を組み込むかを考察する。

Ⅱ、書と文字について

藤原鶴来（1970年）によれば、書は「文字（漢字）を素材とした造形的な線の芸術であり、作者の美意識とその命を端的に表現するものである」と定義されている。

そもそも文字とは、情報を伝達し記録するために線や点を使って形作られた記号のことで、言葉とは密接な関わりがある。文字の誕生によって、人の脳の中にあるため記録することが難しい音声としての言葉が、身体の外に正確に記録できるようになった。そのことによって、相手と直接対面しなくても、他の場所や時間に、膨大な量の情報を正確に伝達できるようになった。

世界最古の文字は約5000年前、メソポタミアやエジプトで誕生したと考えられ、文明誕生と深い関わりがある。当初文字は、主に政治、経済、行政の記録を目的として使用された。都市や国家などの組織をうまく統制・運営していくために文字が必要とされたのである。結果として、文字の出現は人類社会を大きく発展させることに繋がった。

漢字の起源は、紀元前2500年ごろ、黄河中流のあたりで発明された絵文字だと言われている。長い年月をかけて、それらが記号化して象形文字となり、それらが組み合わされて多数の文字が作られるようになった。

紀元前1500年頃の殷時代の遺跡から発掘された亀の甲や獣の骨には刻まれた銘文があり、これらが最古の漢字、甲骨文字と呼ばれている。

そして、その漢字を用いて書かれた言葉を「書」と呼ぶ。それは、情報伝達のための道具というだけではなく、文字を素材とした造形的な線芸術であり、作者の美意識とその命を端的に表現するものである。

＜藤原鶴来（1970年）、古代オリエント博物館・大阪府立弥生文化博物館編（2016年4-6頁）、上田桑鳩（1963年172-187頁）より引用・要約＞

よって、書を教える場である学校の書写教育においても、単なる文字や書体の書き方の授業に終始せず、「書は文字を素材とした造形的な線芸術であり、作者の美意識とその命を端的に表現するもの（藤原鶴来）」という書の定義が示す本来の意味を、常に学生に問いながら授業を行っていかねばならない。

また、学ぶ動機の面から考えても、書を美しいと感じるからこそ学びたいという意欲も湧き上がるものである。意欲と芸術的要素は切り離せない関係にあり、それは初学者向けの中学校書写授業でも十分考慮しなければならないことである。

書道文化発展と継承のために、様々な書作品の美を訪ねながら、時に古人の叡智を借り、時に現代の書の有り方を問いつつ、学習意欲を刺激し、学習効果を上げる授業を行っていくことが肝要である。

Ⅲ、漢字の起源と書体の変遷

漢字は、中国の長い歴史の中で様々な書体生まれ変遷してきた。

亀の甲や獣の骨には刻まれた銘文である甲骨文字を起源とし、それ以降、金文（殷・周時代の青銅器に鑄込まれた文字）、篆書（秦の始皇帝のよって統一された文字）、隸書（秦文化の進展と共に、より速く書くために生まれた文字、漢代に全盛を極める）へと移り変わる。

その後、漢代の中ごろになると、さらに速く書くために、隸書や篆書を大胆に省略して草書が創られた。そして、同時期か少し後には、隸書を書くのは手間がかかるが、草書では読みにくいということ

で、隸書の体で筆順や筆勢を変えた楷書が創られ、ほぼ同時期、隸書の点画を省略、連続させてできた行書も創られた。

ただし、漢時代は草書・楷書・行書の萌芽期であり、その後、三国・晋・六朝時代を経て発展し、隋・唐時代に完成・爛熟期を迎える。特に東晋時代、行草体を完成させた書聖・王羲之の果たした役割と後世への影響は大きい。

〈上田桑鳩（1963年 172-187頁）、古代オリエント博物館・大阪府立弥生文化博物館編（2016年 57頁）、藤原鶴来（1927年 3-4頁、40-41頁）より引用・要約〉

中学校書写授業においても、王羲之の行書の名品である『集王聖教序』や『蘭亭序』は、古典の参考資料として多く取り上げられている。

各書体は、それぞれの国家が目指した国の有り様に影響を受け、速く書けて読みやすいなど、実用面で最適化を繰り返しながら変遷していった。

IV、日本の書

1、日本の書と中国の書との関係

日本の書と中国の書とは深いつながりがある。

そのつながりについて、西川寧（1971年）は以下の通り述べている。

「日本は、後漢の初め頃（1世紀半ば）から中国と交渉を持ち始めるが、中国文化を受け、日本文化を生み出せるようになるのは、国家が定まる6～7世紀頃になってからである。当時、中国の書で起こった新しい動きは、その後、数十年の間に、何らかの形で日本に移入され大きく影響を受けた。そして、移入された書はそのまま日本にとどまるのではなく、日本文化と相まって、日本独自の様式が形成されてきた」。

日本の書は中国の書を源流とするが、移入された時点の形のまま使われ続けたわけではなく、時間経過と共に日本文化に合う、独自の書の様式が作られ変化していった。

書を学ぶ者は、古典が今の書に生かせる知恵の集積、叡智だと心得、まずはその書の源流を知るべく、中国の書を紐解き学ばねばならない。

また、書は、人々の社会生活や文化と深く繋がっているため、時代と共に文化が変われば、書もまた変化するということを忘れてはならない。これは書の未来を考える上で、大変重要な視点である。

2、日本の書の起源

日本に漢字が伝来したのは、応神天皇時代（3世紀頃）だと言われている。中国では魏晋時代、草書・楷書・行書の書体が発展しつつあった時期である。

現存する日本最古の書は、少し時代が下った600年頃の聖徳太子の『法華義疏』である。中国では随時代、楷書の完成の時期にさしかかる。ただし、中国の書で起こった新しい動きは、日本に移入されるまでに時間がかかるため、この『法華義疏』は、中国の同時代の楷書を基本にした行書ではなく、前時代の六朝北派の雰囲気をも有するものであった。

その後、奈良時代・平安時代にかけては、中国の唐時代に尊ばれた秀潤清楚で情趣的な王羲之の書風が流入し模倣されたが、奈良時代中頃からは日本的な雰囲気の書風が生まれ、遣唐使が廃止（894年）されて以降、唐の影響が途絶え、日本独自の、柔らかく流麗な書風（和様体）が作り上げられていった。

中国での書体の創造は、楷書・行書・草書の確立を以て終わったが、日本では、それらの書体が伝来して以降、新たな書体が創造された。漢字の音や訓を借りた楷・行書体の万葉仮名、点画を省略した草書体の草仮名、それらをさらに簡略化し、日本独自の表音文字となった平仮名や片仮名である。

仮名文化を育んだのは、和歌を盛んに詠んだ平安貴族で、特に平安中期は、王羲之の厳しい骨格や格調高さを兼ね備えた仮名文化の絶頂期であった。

〈上田桑鳩（1963年 192-198頁）、藤原鶴来（1927年 169-171頁）、古代オリエント博物館・大阪府立弥生文化博物館編（2016年 68-71頁）から引用・要約〉

一方で、公式文書などには漢字が用いられるのが常であり、漢字の習得は貴族の教養として欠かせないものであった。

V 行書

1、行書の起源と変遷

行書とは漢字の書体の一つである。

行書の起源については、西川寧（1971年）は以下の通り述べている。

「唐時代の批評家・張懷瓘は、行書という言葉は、手紙に使われた実用体、行押書から発生したと言っている。その発展形態は、楷書を早書きしたもののだけが行書になったわけではない。まだトン・スー・トンの起筆・送筆・終筆の3つの部分から成る三節構造の楷書が完成していない5世紀半ばまで

の行書は、波勢のリズムが多用された隷書の点画を省略、連続させたものだった。7世紀、楷書が完成し、爛熟期を迎える頃からは、行書に隷書の影響はなくなり、三節構造の楷書を基本とした構造体へと変わり、これが行書の正統な形と考えられるようになった。それ以降、各時代において、意志、精神性、時代思想などを反映させた様々な芸術的行書表現が生まれた」。

行書は、発生当時においても、実用性を求め、速く書くことを目的としてつくられた書体であった。

現在の行書は、起筆・送筆・終筆がはっきりした完成した楷書を基本とした構造体であるが、ある時期に突然この構造体が生まれたわけではなく、萌芽期には前時代の隷書の影響を受けた行書も存在したという点は見逃せない。

書の歴史を学ぶ際には、「書体は、長い時間をかけて少しずつ変化する」という視点を忘れてはならない。

2、行書の特徴

行書は実用度が高く、楷書や隷書より早く書けて、読みやすいのが特徴である。

形の特徴は、楷書は点画が直線的で四角張っていることに対し、行書は点画が曲線的で丸みがあり、連続したり省略されたりしている。見た目には楷書の点画をやや崩した形で、始筆・終筆部分に丸みが出て、「折れ」が曲線化したり、次の点画に移行しようとするために点画の形や方向にも変化が生じたり、そのために筆順が変わることもある。線の抑揚（太細）が大きい。点画と点画、文字と文字に繋がりをもたせる筆脈（気脈）が通っていることが大切である。また、行書は曲線で構成されている平仮名との相性もよい。

書き方の特徴は、楷書よりも、筆の弾力を活かし紙面への力の強弱や、書く速度の緩急を必要とする。その結果、線の抑揚（太細）が生まれるのである。

3、書論における行書の位置づけ

平安時代以降、仮名文化の発展とともに、仮名によく調和する行書体への関心が高まっていたことがいくつかの書論の中に書かれている。

平安末期（12世紀頃）藤原伊行による書論『夜鶴庭訓抄』（岡麓 1931年 9頁）では、「経は、本體は真にかく。大納言殿、かくべきやう書おかれたるには、いたく真なるわろし。草といへば、点落つるほどの草にはあらず。経師げなく、見よきほどの真

にかかるべし……（大意：経は楷書で書けばよいが、大納言殿の書き置きは厳しすぎる楷書ではよくない。かといって、点画が省略されるほどの草書ではなく、写経師風でもなく、見やすいくらいの楷書であるべきである）」とある。経のような格式高いものは楷書、その他の書き置きのようなものは行書と言う風に、場によって書体を書き分けていることは、現在と通じるところである。

また、同じく平安末期の藤原教長口伝、藤原伊経筆録の『才葉抄』（岡麓 1931年 18頁）には、「真の物は第一の大事也。唐人は、先是を習う也、我朝にもしかるか。近代は皆行の物を先に習へり。さらば真に達したる人稀なり。少々文字不具なれども能書の様とて書様有（大意：先ず楷書は一番に学ぶものであり、唐ではまず楷書を習う。しかし、我が国では、近代皆まず行書から習うので、楷書を極めて人は稀である。そのため少々文字がしっかりしていなくても能書家の様に書く者もある）」と書かれている。ここからは、楷書を学ぶことは大切ではあるが、当時、行書を楷書より先に学ぶ風潮があったことがわかる。

また、室町時代（14世紀）、尊円法親王が著した書論『入木抄』（岡麓 1931年 31頁）でも、真行草字事の項において、「先行字を御習あるべく候。行は中庸故也。点を不略して、筆跡を行に書たるは行の真也。点を略し、草の字體をも書交て、行に筆を仕たるは行の草也。仍通用稽古のためよろしき也。卿行の字を習得て後、草をも真をも可学也。真は行草に通ぜず。草又真行に不通候也。真は一々の点を引放て書之。草は点も字も連続して兼たる跡也（大意：先ずは行書を習うべきである。行書は中庸だからだ。点画を略さず書くのは楷書風の行書、点画を略して草書も交えて書くのは草書風の行書。だから、通常の稽古にはふさわしい。行書を習得した後は、草書も楷書にも通じる。楷書は行書・草書に通じない。草書もまた楷書・行書には通じない。楷書は一画一画が独立しているし、草書は点画も文字も連続させた字体だからである）」とある。ここからは、当時行書は、楷書と草書のどちらにも通じている中間の書体と位置づけられ、日常の稽古に最適な書体だとされていたことがわかる。

これらの書論から、流麗な曲線美を持つ仮名文化が発展し、漢字仮名交じりの文書が使われるようになった日本の中世において、仮名に調和する漢字として、読みやすく実用的で汎用度も高い行書の手習いが尊ばれるようになったことがわかる。

また、『夜鶴庭訓抄』での楷書と行書の書き分け

に関する見解、『才葉抄』での、間違いなく字を書くためには、中国にならぬ、行書より先に楷書を学ぶべきであるとの言及、『入木抄』での、行書に対する楷書と草書との関係についての言及など、現代の一般的な行書論とも相通ずるところは大きく、行書の実用面との関係性の深さがうかがえる。

4、現代の楷書と行書の使用法

楷書は、直線的で四角い骨格をしており、点画が整然と構成されているため、読みやすく礼儀正しい印象がある。また、現代日本人が最初に学ぶ書体なので馴染みも深い。そのため、現代では、きちんと襟を正してのぞむべき公式の場や、誠意をやりとりするビジネスにおいて効果的に使われている。

一方、行書は、点画が曲線的で丸みを帯び、時として省略されたり、連続したりして構成されている。楷書の書法を基本に保ちながら、流れるように書く事ができるため、楷書の形から大きく逸脱することもなく読みやすく、速く書けるため実用的でもある。形の上で相性の良い平仮名と共に、伝言メモなど日常的な場面で多く用いられる。また、すらすらかけて書きよどむことがなく、書き手の気分や息遣いなどを自然体で表現することができるため、書き手の思いを込めた手紙など、私信を書く事にも適している。

また、行書は、その字形や線質において、楷書より多様な変化をつけることができるため、豊かな表現が可能である。そのため、個性や芸術性を表現する手段として用いられることも多い。

また、読みやすいということは、大衆に受け入れられやすいということでもある。そのため、商売等の場においても、個性的な表現や和の雰囲気を出す宣伝ツールとして重宝されている。

行書は、古くから現代に至るまで、その読み易く速く書けるという実用性の高さゆえに、人々の生活や暮らしと密接につながっている。どちらかと言えば、改まったものではなく馴染みやすく身近で手軽な書体として、また、感情豊かに端的に表現する書体として使用されてきた。

要するに、行書が持つ実用性と芸術性という両方の要素は、切り離せない関係にあるのである。

VI. 中学校書写授業の行書指導

1、学習順序

前述の平安時代末期の書論『才葉抄』には「間違いなく字を書くために、行書より先に楷書を学ぶべきである」と書かれていた。

現代もこの論と同様、中学生の行書学習は、小学生で習った楷書学習の上に成り立つものとの位置づけである。中学校書写授業では楷書の復習から始め、行書へと移行する。

2、芸術性の必要

書は、実用性と芸術性を併せ持つ文化であるが、中学校書写授業における行書学習の主な目的は、速く書いて読み易い字を書くという実用性を高めることにあり、学習指導要領においも、芸術性については特に言及されていない。

しかし、字の形の学習に終始してしまつては、学生の学習意欲が上がらない。人は、何かに魅力を感じて感動し、興味や好奇心が生まれ、その結果が行動動機につながるわけだから、学習意欲を高めるためには、そういった対象がなければならない。

書写授業の場合、その役割を果たすものが書の「美」つまり、芸術性ではないだろうか。学生が、書の「美」を目の当たりにし、その「美」に魅力や憧れを感じることができれば、学習意欲につながる。これらは書写学習への積極的な動機づけとしても大変有効であるだろう。

また、世の中に便利なデジタル文字が溢れ、実用としての書の意義や価値が問い直されてきている今、書の文化を社会的財産としてしっかりと次世代へ継承するためにも、書の学習の出発点でもある小・中学生の書写の授業から、書の「美」の芸術的魅力にも触れ、学習意欲を掻き立てられながら学習を進めていくことは大切である。

書の「美」を知るにあたっては、古典を紐解くことは欠かせない。長い年月を経て今に伝えられている古典には、書の叡智や芸術性が内在しており圧倒的な説得力を持つからだ。優れた古典を見て感動すれば、真似して書いてみたくなるだろうし、その由緒等にも興味を抱き知りたくなるものだ。そうなれば学習意欲は増し、効果的に学ぶことができる。

上田桑鳩（1963年 128-130頁）は、書の「美」について、古典を紐解きながら「書的美しさには、感覚的美しさの他に、精神的美しさ（性情、気品など）があり、根元的で一番大切なのは生命力である。特に、生命力と性情（独自個性）が無ければ芸術的な本質や特質がなく、以上に加えて、気品（没入する純粹さ）が無ければ鑑賞価値はない。優れた作品ほど、これらの特質を多く兼ね備え、あるいは一つの特質を十二分に発揮している」と述べている。

つまり、古典には、見た目の感覚的な美しさだけでなく、芸術の本質である、精神性、個性、生命力の表現までが含まれているということである。

学生には、古典に触れることによって、美しい字の形を学ぶだけでなく、個性や感情表現についての書の大きいなる可能性を感じてもらいたい。

これは、デジタル文字が溢れる時代において、書をデジタル文字と明確に区別し、次世代へ確実に継承をしていく意味においても大切な観点である。

3、中学校書写授業における古典の活用

古典の叡智を借りることは、授業の説得力を高め、学生の授業理解を深めることにつながる。ゆえに、古典は鑑賞だけに留まらず、字形や点画の法則等も確認しながら実際に書いてみる（臨書）ことが大切である。その際、筆の動きや心の動きにも気を配ることを欠かせない。

中学校書写の教科書では、参考補助資料として王羲之の行書『集王聖教序』が良く取り上げられている。

『集王聖教序』の内容は、藤原鶴来（1927年62-63頁）によると以下のように説明されている。「唐時代、インドで仏教を研究してきた玄奘法師の仏典漢訳を讀え、太宗の序文と高宗の記を玄奘の訳した心経と共に、王羲之の行書から集字して石刻したものである。その碑文は、僧の懐仁が25年もの歳月をかけて、王羲之の真蹟行書から約1800文字を一字ずつ集字したと言われている」。

そのため、やや気脈が通らず、文字の大きさにもばらつきがあるが、文字数が多く、筆使いや点画の基本など、行書の本質や特徴が凝縮されているため、古くから行書の手本として重宝されてきた。王羲之の『蘭亭序』と共に行書の双璧を成すものとして位置づけられている。

授業では、実際に文字を例に挙げ、行書の特徴を一つ一つ確認しながら、各自の書へとつなげていくことが重要である。

ただし、これには当用漢字以外の文字も多く含まれていることは留意しなければならない。

また、行書の中には、楷書に近いものだけでなく、古くから良く使われている伝統的なくずし方をする部首もあるので、それらは個別に学ぶ必要がある。

一般的に、法帖を見ながら、字形や構成、性情を汲み取って書くことを臨書というが、初学者である中学生は、まずは、筆の弾力を活かし、古典の中の文字のように生き生きとした線が書けるよう、行書

の筆使いや筆脈をよく学習し、その上で、字形の特徴等を掴むことを目指したい。

4、古典に見る行書の筆使いと筆脈

行書とは、前述の通り、完成した楷書を基本とした構造体であるが、行書の字形は、楷書の筆使いのまま、形を真似するだけでは上手く書けない。行書を学ぶにあたっては、楷書とは違った、点画を省略・変形・連続させて流れるように書く筆使いを学ぶ必要がある。

ここでは、王羲之の『集王聖教序（行書）』、古典楷書の名品、欧陽詢の『九成宮醴泉銘（楷書）』から「来」という漢字を取り上げて主な違いを説明する。



(図1)『集王聖教序』
「来」行書



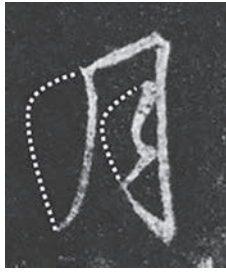
(図2)『九成宮醴泉銘』
「来」楷書

行書は、筆の弾力を上手く生かし、筆の毛を立ち上げながら書くのは楷書と同様だが、行書は、起筆・送筆・終筆において楷書より、筆が紙に沈み込む力、浮き上がる力の振り幅が大きいため、線の抑揚（太い細い）が大きくなる。

特にわかりやすいのは、(図1)の四画目と五画目である。共に、動き（流れ）の中で筆は逆筆に入り、線の真ん中に向けて浮き上がり、終筆に向けて少し沈みながら筆の弾力を活かしつつ、筆を立ち上げながら止まり次の点画に続ける。

書く速さについても、行書は楷書より緩急がある。四画目から五画目への移動は速く、その勢いを活かして逆筆に入りスパッと縦線を貫く。その後の七画目と八画目はゆったりと動かす。

次に筆脈について説明する。(図3)の点線部分のように、常に次の点画を意識し、つなげるように書く筆脈（気脈）は、楷書においても必要であるが行書は楷書より筆の弾力を活かし、流れるように書く書体であるため、より重要な要素となる。筆脈を強く意識し、行書の筆使いを行った結果、行書の点画は楷書よりやや丸みを帯びた形となるのである。また、(図3)の最終画の終わりのように、次の点画や文字に続く筆脈が表出することもある。



(図3) 『集王聖教序』 筆脈の確認「月」

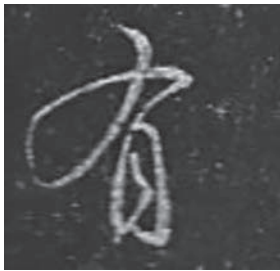
行書の筆使いで最も大切なことは、起筆と終筆において、筆の弾力を活かし、筆を立ち上げることである。それができていなければ、ぐにゃぐにゃで締まりのない線になったり、線の終わりがバサバサで乱雑になってしまい、いくら形を真似しようとしても似て非なるものになってしまう。そして同時に、筆脈を意識し、線の抑揚を促す力の強弱、緩急のリズムをつけながら書いていくことが大切である。

こういった筆使いが定まってくると、線の抑揚や緩急等も大きく表現しながら、流れるように書けるようになる。そうになると、筆と心の動きとの自然な連動が生まれ、生き生きした個性豊かな表現が可能になるのである。

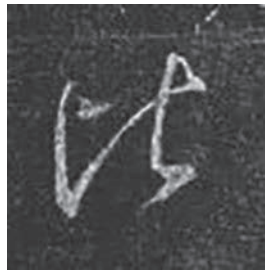
5、古典に見る行書の特徴

楷書と異なる行書の主な特徴は、以下の5つである。

1) 点画の連続



(図4) 『集王聖教序』
点画の連続「有」



(図5) 『集王聖教序』
点画の連続「比」

(図4) 一・二画目、二・三画目、五・六画目、
(図5) 一・二画目、三・四画目、四・五画目のように、点画が連続する場合がある。

2) 字形の変化



(図6) 『集王聖教序』
字形の連続「誠」



(図7) 『集王聖教序』
字形の連続「神」

(図6) のごんべんや、(図7) しめすへんのように、楷書とは違った形に字形が変化するものがある。

3) 筆順の変化



(図8) 『集王聖教序』
筆順の変化「積」



(図9) 『集王聖教序』
筆順の変化「精」

(図8) ののぎへんや、(図9) のこめへんのように、筆順が変化するものがある。

4) 点画の省略



(図10) 『集王聖教序』
点画の省略「林」



(図11) 『集王聖教序』
点画の省略「古」

(図10) 四・五画目や、(図11) 二・三画目のように、点画が省略、連続するものがある。

5) 点画の方向の変化



(図12)『集王聖教序』
点画の方向の変化「大」



(図13)『集王聖教序』
点画の方向の変化「良」

(図12)(図13)の最終画のように、筆を抜く方向が、楷書とは違う形に変化することがある。次に続く文字がある場合は、その文字の一点目への筆脈を意識して筆を抜き上げることが大切である。

1)～5)の行書の主な特徴は、(図1)～(図13)の例のように『集王聖教序』や、名品『蘭亭序』等から拾い出し、基礎的な筆使いや筆脈についても併せておさらいしながら確認していくと、説得力もあり学生の理解は格段に早まる。

長い年月の間、書の手本とされてきた古典を知れば、その生き生きした線質や美しい形に触発され、少なからず自分も同じように書いてみたいという気持ちが生まれるだろう。それを実践してみる事で、自分の字や書にも書の「美」が生かされるようになるのである。

<(図1、図3-13)は『東晋 王羲之 集字聖教序』二玄社・書跡名品叢刊、(図2)は『唐拓九成宮醴泉銘』清雅堂から抜粋>

6、毛筆と硬筆の関係性

毛筆と硬筆は全く別物ではなく、道具は違っても書き方は同じ心得、毛筆の基礎的な書き方を、硬筆にも生かしていくことが大切である。なぜなら、硬筆の道具は扱いやすいという利点があるが、それゆえに、毛筆の起筆・送筆・終筆の構造を無視し、速く乱雑に書いてしまいがちからだ。特に速書の性質を持つ行書を書く際には気をつけなければならない。

書は、毛筆であれ硬筆であれ、道具の動かし方や使い方が違えば、生き生きした線が書けず、似て非なる形になってしまう。硬筆であっても、毛筆の筆使いと線の抑揚を意識し、力の強弱や緩急をつけて書けば、個性豊かな表現が可能となる。

また、古典の臨書は、毛筆だけではなく硬筆でも行うことで、日常の実用的な文字の中にも書の「美」が生かされてくる。

7、行書と仮名の調和

現在の日本語は、漢字と仮名の組み合わせで使われる。その割合は、仮名が7～8割と言われ、漢字より仮名の方がはるかに多い。つまり、書いたものの印象は、仮名に大きく左右されるということだ。

ゆえに仮名の書き方もしっかり身につけ、漢字と仮名の調和を目指めざしていかなければならない。

「楷書と仮名の調和」は小学校から継続して学習する形となるが、「行書と仮名の調和」は中学校から開始される。

仮名は、行書と元来の成り立ちが似ており、丸みを帯び流麗な形をしているため、行書との親和性は高い。形の特徴や学び方は、行書と同様に、筆脈、点画や字形の連続・変化・省略、始筆・終筆の方向の変化、力の強弱・緩急などを学習していく必要がある。

但し、活字に慣れ、長年の癖がついた者には、すぐに本来の仮名のイメージを持ってない。それぞれの癖を指摘しながら、根気強く指導に当たることが大切である。

8、臨書における感動と言う視点

森田子龍(1968年)は、古典を臨書するにあたって、感動という視点について以下の通り言及している。「臨書とは、古典を見て感動している自分が書くことである」、また、「古典を見た感動を大事にし、そこから形や筆づかいの意味を内側からつかんで書いてゆく、書いてゆくなかで感動がより高まる、そこからまた形や筆づかいの意味をさらに深くさぐってゆく、というように、より深く高く進んでゆくよう心がけたいものです」。

つまり、臨書とは、ただ古典の形をまねるのではなく、古典から得た感動を込めて書くことであるというのだ。そして、古典に問いを投げかけ、答えを探ることを繰り返せば、さらに感動が高まり、その古典をより深く理解できるようになると述べている。古典の臨書とは自分と古典との問答なのである。

また、古典の臨書をする上で、歴史背景や人物像を知ること重要である。これらの知識を得た上で改めて古典作品を見ると、また違った印象を受けたり、逆に、深く納得することもある。

これらは中学生にとっては少々難解な内容であるが、感動があってこそ学ぶための意欲、動機づけにもなるわけだから、できるだけ易しくかみ砕いて、感動を軸とする古典や臨書の解説をすることが効果的である。

また感動は、人それぞれの個性や生き方とも深い関わりがあるため、同じ古典を見ても、見る者によって感動するポイントが違う。これは各自の感性や個性を深省するきっかけにもなり、自分の新たな一面の発見にもつながるだろう。

臨書を文字の特徴を追うだけの稽古と位置づけてしまったら、ただ無味乾燥な文字の書き方の習得になってしまう。それでは、個性や生命力に端を発する書の「美」（芸術性）の本質に近づくことはできない。

授業では、古典と問答を繰り返し、そこから得られる感動を育み、書の「美」（芸術性）の本質に近づくことによって、個性や生命力溢れる字が書けるようになるということをわかりやすく伝えていくことが大切である。

9、言葉という視点

外国人に書道の指導をすると、まず言葉の意味を確認する人が殆どである。つまり、意味のわからない言葉を書くのは嫌だ、もしくは躊躇われるという感覚だろう。人はまず思いがあって言葉をつくる。書は、思いを文字で視覚的に表現したものなのだから、この外国人の反応は至極当然と言える。

しかし、日本の書写教育は、技法習得中心の教え方に偏りがちで、思いを文字で表現したものが書であるという視点を脇に置いてしまいがちである。本末転倒にならないためにも、書写授業は、技法習得だけではなく、それよりもっと手前の「思いあっての言葉」という視点に立ち返り心を配るものでなければならない。

VII、まとめ

コンピューターが普及しデジタル文字が溢れる現在において、手書き文字を書く機会が減少してきた。

しかし、時と場合によって、手書き文字は、個人の人柄や 風格を表現する手段としてデジタル文字より重宝されることもある。その人の心や感情を伝えるという独特の価値は「芸術性」とも深い繋がりがある。

書の歴史を見ると、漢字の書体の変化は、実用性を重んじ、「速く書く」ことを目的として進展してきたが、同時に、古人たちはそこに芸術性を求めることも忘れず、注力してきた。そのため、各時代を代表する様々な書体の優れた作品が生まれ、長い年月を経て現代にまで伝えられているのだ。

ゆえに、書の文化を未来に継承していくという観

点において、実用性と芸術性とは両方不可欠なのである。

しかし、現行の書写授業は、芸術性よりも実用性を重視し、読み易く正確な字形を学習することに主眼が置かれている。

特に、中学生書写授業においては、読み易いという実用性をさらに進め、速く書くことを可能にする行書を初めて学ぶ。

行書は歴史的に見ても、同様の目的で作られた書体であるが、古人は芸術性を求めることを忘れず、注力してきたがゆえに現在まで書の文化が継承されているのだ。

社会的財産でもある書の文化を、次世代へ確実に継承するためにも、デジタル文字との差別化を図り、書の文化的価値を高める意味においても、初学者向けの中学校書写の行書の授業では、実用性に偏り字形の学習に終始することのないよう留意し、古典を紐解き、歴史の中で培われてきた叡智、芸術性、文化的価値を併せて学べるような授業の工夫が必要がある。

(引用文献)

- ・文部科学省ウェブサイト (2017年)
学習指導要領「生きる力」第2章 各教科 第1節 国語の書写に関する項目
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/koku.htm
- ・文化庁ウェブサイト 2) 文化芸術振興の意義 (2017年)
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/hoshin/kihon_hoshin_4ji/01-2-2.html
- ・藤原鶴来編『書源』（二玄社 1970年刊）9頁
- ・古代オリエント博物館・大阪府立弥生文化博物館編『世界の文字の物語—ユーラシア 文字のかたち—』（2016年刊）46頁、57頁、68-71頁
- ・上田桑鳩著『書道鑑賞入門』（創元社 1963年刊）128-130頁、172-187頁、192-198頁
- ・藤原鶴来著『和漢書道史』（二玄社 1927年刊）34頁、40-41頁、62-63頁、169-171頁
- ・西川寧編『書道講座2行書』（二玄社 1971年刊）6-11頁
- ・岡麓校訂『入木道三部集』（岩波文庫 1931年刊）夜鶴庭訓抄-9頁、才葉抄-18頁、入木抄-31頁
- ・『東晋 王羲之 集字聖教序』（二玄社・書跡名品叢刊 1959年刊）
（図1）（図3）-35頁、（図4）（図12）-4頁、
（図5）（図7）-12頁、（図6）（図10）-15頁、
（図8）-14頁、（図9）-16頁、（図11）-7頁、
（図13）-19頁
- ・『唐拓九成宮醜泉銘』（清雅堂 1977年刊）
（図2）-14頁
- ・森田子龍著『書・生き方のかたち』（日本放送出版協会 1968年刊）29-30頁

Consideration on the Teaching “Gyosho Style”
in Junior High School Shosha Classes

TAKAHASHI Fumika*

* Osaka Seikei Junior College, Department of Global Communication, Lecturer (part-time)

大阪成蹊教職研究 創刊号

2018年2月20日 発行

編集者 大阪成蹊大学・大阪成蹊短期大学
発行者 教職研究編集委員会

〒533-0007 大阪市東淀川区相川3-10-62
TEL.(06) 6829-2600 FAX.(06) 6829-2597
