

常磐短期大学研究紀要

第 36 号

目 次

特別寄稿	
「食物栄養専攻の歴史を振り返って」	中原 経子… 1
原著論文	
「2色配色の色彩調和と色彩感情」.....	伊藤久美子… 3
「お接待」とキャリア教育	高橋真知子…15
「グリム童話」の精神と子ども	三宅 光一…24
シューマンの《森の対話Waldesgespräch》における	
半音階的技法（chromaticism）	泉 利々子…48
子どもの歌のピアノ伴奏	
～カデンツ奏の有効性について、カデンツ分析とアンケート調査から～	岡部 玲子…63
運動遊びプログラムを経験した幼児における	
活動欲求の変化に関する考察	鈴木 康弘…78
慢性腎不全保存期患児の栄養管理の現状と課題	大津 美紀…85
研究ノート	
保育カウンセラー制度に関する考察 I	
現状の分析と問題の抽出	関 美紀子…95
介護職員における質の考察	
訪問介護員 2 級養成課程の介護実習を通して	滝沢真智子…103
指導計画の作成と実践（2）	山路 純子…116
「乳児保育」の授業実践に関する考察－履修学生の意識調査から－	木村 由希…121
報 告	
常磐短期大学幼児教育保育学科のカリキュラムに関する検討	
～卒業生満足度調査の結果より～	鈴木 康弘・江波 諄子…129
助成研究報告	135
業績一覧	136

常磐短期大学

平成19年(2007)12月

常磐短期大学研究紀要寄稿規程

制定 昭和51.11.24 教授会
改正 昭和60.3.19, 平成2.4.18
平成10.7.14

(目的)

第1条 専門委員会の設置および運営に関する規程第4章に基づいて発刊する研究紀要の寄稿については、この規程の定めるところによる。

(寄稿資格者)

第2条 本紀要の寄稿資格者は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

1. 本学の専任職員であって、教員資格審査規程第2条に定める教員
2. 学内講師および本務校のない非常勤講師であって、委員会が寄稿資格を認めた者
3. 本学の事務員であって、1～2号との共同研究者
4. その他、学問的価値などを考慮して、特に委員会が認めた論文の寄稿者 (昭和60.3.19改正)

(未発表の原則)

第3条 寄稿論文は未発表のものに限る。

(論文の種類)

第4条 寄稿論文は原著論文のほか、研究ノート、報告、翻訳、書評、文献紹介などとする。(昭和60.3.19, 平成10.7.14改正)

(基準原稿枚数)

第5条 論文1篇の長さは、図・表・写真などを含め、400字詰用紙40枚を基準とする。(昭和60.3.19改正)

(1人1篇の原則)

第6条 寄稿論文は1人1篇とする。但し、共同研究の場合、もしくは2つ以上の原稿論文の合計が40枚を越えない場合には、複数の論文を認めることがある。

(原稿の訂正等)

第7条 委員会は、寄稿論文に対して必要な場合には、加筆、訂正、削除もしくは、掲載見送りを要求することがある。

(著者校正)

第8条 校正は著者校正とし、校正段階での原稿の変更は原則として認めない。

(抜刷)

第9条 抜刷は1篇につき40部を無料とし、それ以上については希望者の実費負担とする。(平成10.7.14改正)

(論文概要)

第10条 原著論文には、論文概要(例、英文で200語程度)をつける。(平成10.7.14追加)

附 則

1. この規程の改廃には、教授会出席者の3分の2以上の同意を必要とする。
2. 昭和60年3月19日の改正により、第2条を削除し、第3条および第4条をまとめて第2条とし、以下2ヶ条ずつ繰り上げる。
3. この規程の改正条項は、昭和60年4月1日より施行する。
4. 校名変更に伴い、平成2年4月1日より規定名称を改める。
5. この規定の改正条項は、改正の日より施行する。

常磐短期大学研究紀要 第36号(2007年)

平成19年(2007)12月25日発行

発行者 常磐短期大学

〒310-8585 水戸市見和1丁目430番地の1

電話 029-232-2511(代)

印刷所 株式会社 あけほの印刷社

〒310-0804 水戸市白梅1-2-11

編集委員会

委員長 三宅 光一

委員 濱崎 武子 紙透 雅子

李 精 佐々木 宏

瀧口 泰行

(アルファベット順)

「食物栄養専攻の歴史を振り返って」

常磐短期大学名誉教授 中原 経子

平成20年3月、生活科学科食物栄養専攻は、その栄養士養成の役割を閉じることとなった。これは、時代の要請を受けて発展的に、栄養士養成から四年生の管理栄養士養成へと内容の充実を図るためであるが、この間の歴史を振り返ると感慨深いものがある。

本学における栄養士養成は、昭和41年の創立とともにスタートした。その経緯に触れるなら、創立の数年前に、経営者の一人である諸澤みさをは、「これからの時代には栄養士が必要とされるから、短期大学では是非栄養士の養成をしたい」と語っており、開学前から全国の栄養士養成校の実状を調べ、学校訪問も行ってきた。そしてカリキュラムや施設設備の綿密な準備をし、加えて家庭科教員免許の取得ができるようになるなど、十分な計画のもとに開学できたことが、その後の本学の人気や栄養士養成のよい評価につながった要因のひとつと考えられる。

本学が家政系の学科からスタートした背景には、学園の建学の精神である「女子の教育を」、「女子の社会的自立を」というねらいがあったと思われるが、栄養士養成はその精神に合致していた。当時、茨城県内に栄養士養成校はなく、本学は県内最初の栄養士養成校となった。創立当初の入学定員は40名であったが、教職員の熱意や入学した学生の意識も高く、また入学希望者も多かったために、入学定員は翌年には80名に、6年後の昭和46年には100名に増員された。

本学の栄養士養成の特色は、教育理念にもうたわれる「実学と人間教育」であり、知識の習得のみならず、現場で役立つように、実験実習を多く取り入れたカリキュラムに示されている。

また、教育においては、栄養士の仕事の対象が生きた人間であることから、学生に、思いやる心や考える力、協調性、責任感などを育成するために、教職員は人間教育にも配慮してきた。

校外実習は、給食や栄養指導を現場で直に学べる実地訓練であるが、当初は保健所、病院、学校、事業所の4施設で各1週間ずつ行われた。昭和50年になって、実施基準が変更され、4施設のうちの2施設が基準と改正されたが、本学では実力養成のために、その後も4施設の実習を行った。昭和54年のカリキュラム改正時から本学では、校外実習を3単位、学内実習を2単位と定め、事業所および病院実習の2単位を全員必修に、保健所および学校における実習はどちらかの1単位を選択で選ばせた。現在では校外実習は1単位が基準として指定されているが、本学では、事業所実習1単位を必修に、病院実習1単位は選択科目として取れるようになっている。学校における実習は、現在では栄養教諭免許のための科目として、教育実習で行われている。本学ではその他に付属幼稚園での実習も行っている。学生を学外で実習させるには、受け入れ先の理解が必要であり苦勞するところであるが、事前指導をしっかりと行い、また実習先との連携を密にして理解をいただくように努めてきた。この間には、本学卒業生が各施設に多数勤務するようになり、後輩を暖かく迎えてくれるなど、年月とともに校外実習の連携もしやすくなった。

開学当初に学生による幾つかのサークルが結成され、その後も順次増加していったが、食物栄養専攻の学生は積極的に何かの部やクラブに所属した。多くの学生は食物関連のクラブに属して、研

究や調査、技術の習得に努めた。これらクラブでは学生が活発に運営・活動をし、先輩後輩の交流も生まれて、そこから人間形成上得られるものは多かった。特に本専攻に関連した食品加工クラブ、食品衛生クラブ、食物栄養クラブ、調理クラブなどでは、教員や学生が共に最先端の研究や新商品の開発、技術研究に熱心に取り組み、充実した時間を過ごした。学園祭前には、連日遅くまで活動していた学生達の姿が思い出される。これらクラブは、長年続いたが、現在は学生の意識の変化や時間的余裕もなくなったために、消滅していることは残念である。

栄養士を取得した学生のうち、公務員として採用されたものも多く、県の保健予防課や教育庁、保健所、県立病院などをはじめ市町村の小中学校の学校給食施設に多数勤務してきた。また病院関係、福祉関係、事業所、企業、食品会社など県内のあらゆる企業にも採用されてきた。茨城県内に勤務している栄養士の多くは本学卒業生であり、第一線で活躍しているものが多い。栄養士の集まりに出席するたびに、県内のいろいろな企画の中心に、本学卒業生が名を連ねていることほど、学生に関わってきたものにとってうれしいことはない。

社会人教育は今日では多くの大学で企画されているが、本学では、まだ一般的でなかった創立当時より公開講座として開講してきた。当初は家政科としての公開講座が、創立時の昭和41年から51年の間に、11回開かれている。これは主に県内の中学校・高等学校の家庭科教員を対象としたものであったが、現職の教員に勉強の場として期待され好評であったために、毎回多くの参加者があった。食物栄養専攻では、昭和55年に、小柳達男教授を迎えて、開かれた大学として一般に大学を還元する目的で、専攻独自のテーマをもった講座を開催した。その他に卒業生を対象とした卒業教育としての「食物専攻卒業生の集い」と称した研修会も開催した。栄養士として励んでいる卒業生に新しい知見や情報の提供のためであった。その後も今日まで大学の生

涯学習の企画に協力し毎年講座を開講している。

本学で栄養士の資格を取得するものは、創立以来、現在の在生を含めておよそ4200名余になる。この間には多くの教職員や学生の努力があり、また関係団体や関係者の暖かい支援があったことをしみじみと思う次第である。特に卒業生の社会的評価は高く、県内に常磐ありといわれる所以である。この実績を次のステップにつながるよう、更なる努力をしたいものである。

今日、わが国の現状や将来の不安から、健康の重要性が言われ、中でも食の教育に関心が集まっている。管理栄養士はそのリーダーとしての責務を持ち、期待される存在となった。この資格は、近年までは、管理栄養士養成校を卒業すると得られ（今日では国家試験合格が必要）、一般の栄養士の場合は、実務経験を経た後に管理栄養士試験に合格して得ることができた。従って、仕事と勉強を両立させながら受験するという厳しい状況であり、当然ながら短期大学卒業生の合格率は低い。そのような厳しい条件の中で、本学卒業生の管理栄養士取得者はおよそ380名に達している。これは全国的にも誇れる結果である。

わが国では、昭和22年に「栄養士法」が制定され、国家資格としての栄養士が誕生した。昭和37年には、管理栄養士制度がスタートする。今日まで、「栄養改善法」、「学校給食法」、「児童福祉法」、「地域保健法」、「医療法」、「健康増進法」など時代に合わせた法律が制定され、栄養士はここに深く関わってきた。本専攻は創立以来、これらに関わる優秀な人材を世に輩出できたことにより、社会的に大きく貢献してきたと言える。

今日の科学の進歩は目覚しく、人々の生活も大きく変化するなかで、教育内容も高度化して、2年間の教育期間では不十分となってきた。今回、本学では時代に合った教育ができるよう、ニーズに応えられるよう、満を持して管理栄養士養成に切り替えることとなったのである。

「2色配色の色彩調和と色彩感情」

伊藤 久美子*

Color Harmony and Color Affections of Two-Color-Combinations

ITO Kumiko

Abstract

Color harmony and color affections produced by many systematically chosen two-color-combinations were investigated by means of the Osgood-type Semantic Differential. Female college students served as the subjects. The obtained results indicated the followings:

1. The Moon-Spencer's theory of color harmony was criticized, because it does not include any interactive effect between the hue-differences axis and the value- and chroma-differences, which has been found important in this study.
2. The value- and chroma-differences of each color combination is plotted on a diagram, in which the chroma-difference is shown in the horizontal axis and the value-difference is represented in the vertical axis, keeping the value-difference always greater than or equal to zero. The plotted results of the judgments indicated statistically significant tendencies that the two-color-combinations judged as "harmonious", "like", and "simple" frequently enter in the second quadrant in this diagram. These are new important findings.
3. The multiple regression model on the base of high-low classification in the affective effects of component colors proposed by Horita and Oyama was found more suitable than the average model of the affective effects of component colors.
4. Color-combinations between achromatic and chromatic component colors, as well as between different achromatic component colors, were found popular in everyday lives, as shown in the fashion magazine research in this study.

Keywords: color affections, color harmony, color combination effects, semantic differential.

1. 緒言

まず、色彩調和論の国内外における近代研究史を概観する。本格的な色彩調和の研究は、色が色相・明度・彩度を三属性として体系化された「マンセル色立体」(1905)の発表後と考えられ、色票製作技術とも関連するため、20世紀以降の色彩調和論が重要といえよう。

ムーンとスペンサーは、マンセル色立体に基づき、色相環(図1 a)と明度/彩度断面(図1 b)に関する色彩調和論を発表した¹⁾。調和域(図1 a,b中白抜き部分)と不調和とされるあいまいな領域(同図中斜線部分)に分け、計量的に図式化した。図1 aは色相選定図で色相

差について、有彩色を100分割した100色相環のうち、色相差(ΔH)がほぼ0(同一)、7~12(類似)、28以上(対照)を調和域とした。図1 bは明度差(ΔV)を縦軸、彩度差(ΔC)を横軸にとった ΔV - ΔC 平面上の調和域を示し、 ΔV と ΔC がともにほぼ0(同一)、 $\Delta V=0.5$ ~1.5かつ $\Delta C=3$ ~5の楕円内(類似)、 $\Delta V \geq 2.5$ かつ $\Delta V \geq 7$ の楕円外(対照)を調和の要件とした。 ΔH を円環状、 ΔV - ΔC を2次元的にとらえ、 ΔH と ΔV - ΔC は互いに独立に扱われたが、調和について ΔH 、 ΔV - ΔC を初めて数量的に表したことが特徴である。

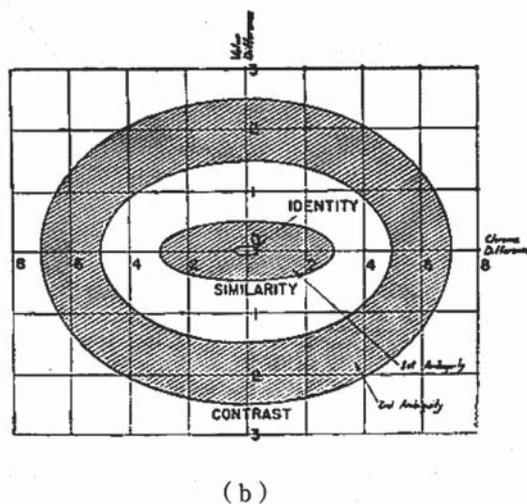
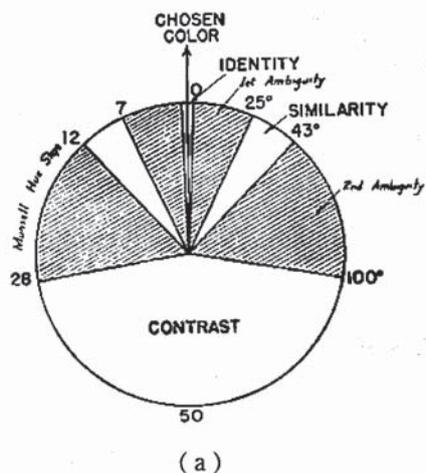


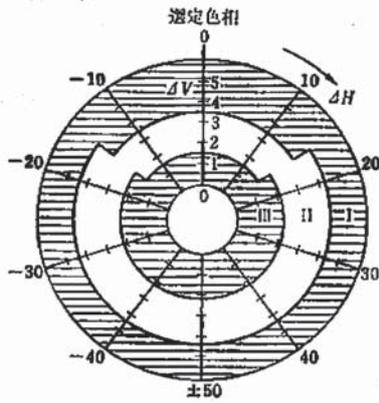
図1 ムーン・スペンサー¹⁾の色彩調和範囲
(a) 色相差 (ΔH)、(b) 明度差 (ΔV 縦軸) - 彩度差 (ΔC 横軸) 平面

日本の色彩調和の研究に初めて計量心理的研究法を用いたのは、神作の二色配色の因子分析的研究²⁾であり、次は納谷ら人間工学会関西支部グループの研究³⁾である。森・納谷ら⁴⁾は、2色配色(102組)の大規模な実証研究により、ム-

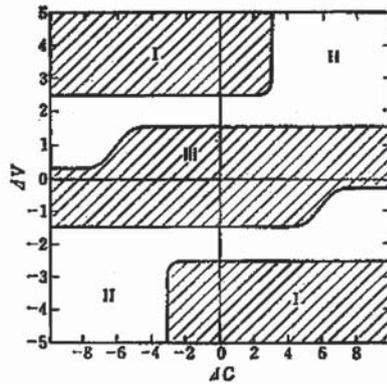
ン・スペンサーの理論の検討を行い、その妥当性に疑問を投げかけ、 ΔV と ΔC の正負の相互関係を重要視し、独自の調和範囲を示した(図2 c,d)。図2 cは ΔH - ΔV 面をとるが、色相環は ΔH を示し、円最外斜線部分が良調和域(領域I)、その内側が中間調和域(領域II)、更に内側が不調和領域(領域III)であり、 $\Delta V=3.5$ 又は4.5以上における ΔH は全て調和域を示す。

2007年12月6日受付

*ITO Kumiko 生活科学科生活科学専攻・教授
(色彩演習)



配色選定図(2) ΔH - ΔV 面
色相差-明度差の選定に使用する
領域〔I〕：比較的良調和の得やすい領域
領域〔II〕：中間調和域
領域〔III〕：比較的不調和となりやすい領域
(c)



配色選定図(1) ΔV - ΔC 面
明度差-彩度差の選定に使用する
領域〔I〕：比較的良調和の得やすい領域
領域〔II〕：中間調和域
領域〔III〕：比較的不調和となりやすい領域
(d)

図2 納谷ら⁴⁾の色彩調和範囲

図2dは $\Delta V - \Delta C$ 面を示すが、 $\Delta V - \Delta C$ の調和範囲が正負間で非対称であることが特徴で、 $\Delta V \cdot \Delta C$ の \pm が逆の第二・第四象限に調和域が広い。

富田・相馬は、単色の嗜好感情を研究し⁵⁾、単色の感情の多次元的研究の必要性と、色彩感情の多次元解析としてSD法(セマンティック・ディファレンシャル法)⁶⁾を用いた単色の因子分析的研究の方向性を示した。細野は色彩調和体系の構成への展望⁷⁾として、配色の感情効果を、配色構成単色が感情効果の合成に還元できるかを試みた。大山は、経験的事実から帰納的に配色の色彩感情を捉え、色彩調和論を構成する立場をとった。単色効果の合成と相互作用に多重回帰式を用いて色彩感情の評価を行った⁸⁾。2色配色を色と色との複合刺激と考え、「 $Y = aX_1 + bX_2 + c \dots$ (1式)」(ここで、 Y : 2色配色に対するある因子の平均標準得点、 X_1 、 X_2 : 配色構成単色の平均標準得点)を示した。構成単色の効果を均等 ($a, b = 0.5, c = 0$) と仮定すると、2つの単色の各平均標準得点の平

均値が、2色配色の予測値となる。この予測値を、2色配色の実測値と比較したその差を、単色の効果に還元できない配色効果とし、この配色効果を、価値因子以外の他因子でも求め、配色を多次元的に検討した。しかし実験結果より、優位な単色と劣位な単色では配色の感情効果に対する貢献度が異なるとの示唆から、「 $Y = AXh + BXl + C \dots$ (2式)」(ここで Xh : 高位の単色、 Xl : 低位の単色) で回帰分析を行った。その結果、(1)式より決定係数が大きく、当てはまりがよいことが実証された⁹⁾。この(2)式を用いて、筆者は、単色効果の合成による2色配色の色彩感情を分析した。なお同じ分析法は、堀田ら¹⁰⁾がすでに示していた。

本研究では、同一色相配色、異色相配色、無彩色を含む配色・無彩色同士の配色の各2色配色がどのような色彩感情、色彩調和を持つか、どのような場合に調和するかを、SD法を用いて解明する。調和する配色でもそれが与える色彩感情は多様であり、調和しかつスポーティな配色、調和しかつ派手な配色はどのような配色か等につ

いて、ファッション雑誌掲載服装写真からの配色結果も合わせて考察する。

2. 方法

本研究では、各配色実験の結果から、各色彩感情で上位に上がった配色の提示と全体的考察を主眼とし、方法の詳細は文献^{11)~14)}に示した。

色カードは、「トレーニングカラー 120」(日本色彩株式会社製)¹⁵⁾の120色を用いた。基本10色相は、赤 (R)、黄赤 (YR)、黄 (Y)、黄緑 (GY)、緑 (G)、青緑 (BG)、青 (B)、青紫 (PB)、紫 (P)、赤紫 (RP) であり、各色相のトーンは、*Vivid (V)*、*Bright (B)*、*Light (L)*、*Pale (P)*、*Very Pale (Vp)*、*Light Grayish (Lgr)*、*Grayisy (Gr)*、*Dull (Dl)*、*Deep (Dp)*、*Dark (Dk)*、*Dark Grayish (Dgr)*、以上11種計110色、無彩色は白 (Wt) ~ 灰色 (Gy) ~ 黒 (Bk) まで10種、合計120色¹⁶⁾である。ただし色相とトーン略記号は上記 () 内を用い、トーン略記はイタリック体で表す。

各配色内容の詳細は、文献^{11)~13)}に示す。同一色相配色は、基本10色相ごとに、*Vivid/Grayish (V/Gr)*、*Pale/Dark (P/Dk)*、*Pale/Deep (P/Dp)*、*Bright/Dark (B/Dk)*、*Pale/Bright (P/B)*、*Pale/Light (P/L)*、*Dull/Dark (Dl/Dk)*、以上各7トーンの組合せで合計70配色である。

有彩色同士の配色は、全て異色相配色であり、色相は、基本となる5色相 (R,Y,G,B,P) の各々につき、ペアとなる各9色相 (同一色相を除く) を組合せた。各トーン組合せは、*Pale/Pale (P/P)*、*Vivid/Vivid (V/V)*、*Dark/Dark (Dk/Dk)*、*Bright/Pale (B/P)*、*Dull/Dark (Dl/Dk)*、*Pale/Dark (P/Dk)*、*Vivid/Grayish (V/Gr)* で合計285配色である。

無彩色と有彩色の配色は、明度が異なる無彩色4種 (Wt, LtGy, Gy, Bk) をとり、ペアとなる有彩色は、基本10色相の各々について、各6トーン (*P, B, V, L, Dl, Dk*) を組合せて240配色とした。更に無彩色同士の配色は、無彩色

4種類間の6配色をとり合計で246配色である。

配色を構成する各単色カードの三属性 (色相、明度、彩度、略記号HV/C) を測色器NR-3000 (日本電色株式会社製) で測色した^{11)~13)}。

配色カードは、各4cm四方とし、灰色台紙 (N6.9、縦12cm、横16cm) の中央に、左右を接して配置した。単色カードも同寸とし、同様の灰色台紙 (縦・横とも12cm) の中央に貼り試料とした。

SD尺度は、先行研究^{11) 17) 18)}の因子分析結果から選出した。「派手な」(活動性因子:A)、「好きな」・「調和」(価値因子:E)、「緊張した」(鋭さ因子:S)の4尺度を選び、更にファッション関係でよく使われる「ゴージャス」(活動性因子:A)と、A、E、Sのいずれにも属さないが配色効果上重要と思われる独立した「スポーティ」尺度¹⁸⁾を加えて、6尺度とした。配色実験では、「派手な」-「地味な」、「スポーティ」-「エレガント」、「緊張した」-「ゆるんだ」、「ゴージャス」-「シンプル」、「好きな」-「嫌いな」、「調和」-「不調和」の6尺度、12形容詞を用い、単色実験では、「調和」-「不調和」を除いた5尺度、10形容詞を用いた。調査は、各尺度につき7段階評価とした。

被験者は、短大女子学生 (年齢19~20歳) であり、被験者数は、各実験とも50名程であった。

各SD尺度を7段階評定したものの平均値を求め、尺度ごとに、単色カードを含めた全データの平均値を0、標準偏差を1とする標準得点に変換した。次に、明度・色相・トーン別に各尺度の標準得点平均値を求め、尺度別に比較検討する。

単色カードのHV/Cの測色値から、配色を構成する2色の色相差 ΔH 、明度差 ΔV 、彩度差 ΔC を求める。明度差を $\Delta V \geq 0$ とした場合、 ΔC は±の値をとり、図示すると、全配色は、X軸上・Y軸上も含め、第一・第二象限内に入る。尺度ごとに ΔV 、 ΔC の感情効果を検討する。

「調和」実測値の結果と、森ら⁴⁾の「配色選

定図(1) $\Delta V - \Delta C$ 面」等先行研究とを比較する。

2色配色を2種の単色の複合刺激と考え、「調和」以外の各5尺度に、堀田ら¹⁰⁾・大山⁹⁾の多重回帰式を適用する。

3. 結果および考察

同一色相から系統的に選んだ70組の配色カードについて、上述の6尺度を用いて、SD法により色彩感情の配色効果を検討した。その結果、各種色彩感情の評価値が上位に挙がる配色を、形容詞別に、色相、トーン配色ごとに示した。全70配色について、各尺度の感情効果を検討するために、配色を構成する2色の明度差 ΔV 、彩度差 ΔC を求め、明度差を $\Delta V \geq 0$ となるように ΔV と ΔC を縦横軸にとり図示すると、すべての配色は、軸上も含め、第一・第二象限のいずれかに入る。各形容詞について、尺度ごとに配色結果を図にプロットし、各形容詞の上位20%に入る配色について、第一・第二象限への分布の偏りを符号検定で検証した結果、「スポーティ」、「ゆるんだ」、「シンプル」、「派手な」、「好きな」、「調和」は、いずれも第二象限に偏った。即ちこれらの色彩感情には、高明度低彩度と低明度高彩度の組合せが有効であった。2色配色の明度差1.1～3.0と彩度差2.1～8.0を共にみたく配色が、ほぼ調和が上位に入った。二つの先行研究^{1) 4)}の $\Delta V - \Delta C$ 配色選定図と比較した結果、それらの選定図より当てはまりはよかった。トーンの組合せでは、 P/B 、 P/L は調和しやすく、 V/Gr は調和しにくく、色相では、寒色のBを中心とした色相で調和しやすく、暖色のYRを中心とした色相で調和が得にくかった。「調和」以外の5尺度の配色効果に、高位・低位モデルを適用した結果、決定係数は全般に大きく、回帰式の当てはまりは良く、配色の評価は単色の評価に大きく依存することがわかった。「緊張した」、「ゴージャス」で決定係数がやや低く、かつ高位の単色の回帰係数(重み)が大きかったが、他尺度では評価の低位な単色

の回帰係数が大きかった。例えば配色の好きな得点を上げるためには、好きな単色を使用することより嫌いな単色の使用を避けることが重要である。

異色相間2色配色について285組の配色カードを用いて、同上の6尺度12形容詞についてSD法により色彩感情を検討した。その結果、色相差よりトーン配色の違いで色彩感情はほぼ決まるといえた。また、各種色彩感情の評価が上位の配色を色相からみると、Yは、明度、彩度の違いにより、最も多様な色彩感情を表す色相であった。全配色を ΔH 小・ ΔH 中・ ΔH 大に分けて尺度ごとに $\Delta V - \Delta C$ 面上での第一・第二象限への分布の偏りを符号検定で検証した結果、 ΔH 小では、「シンプル」、「好きな」、「嫌いな」、「スポーティ」、「ゆるんだ」、「調和」は第二象限に分布が偏った。 ΔH 中では、「ゆるんだ」、「シンプル」が第二象限に分布が偏った。 ΔH 大では、「エレガント」、「ゴージャス」が第二象限に分布が偏り、「調和」は第一象限に分布が偏った。つまり、色相差が小さい場合は、高明度低彩度と低明度高彩度の配色の方が、高明度高彩度と低明度低彩度の配色よりも調和しやすい傾向、そして色相差が大きくなると、明度差、彩度差が小さい配色で調和が生じやすい傾向が認められた。「調和」を得やすいのは、色相差小で、かつ高明度同士の配色であった。「調和」上位の類似色相配色は、「なじみの原理」¹⁹⁾がほぼ成り立ったが、全てではなかった。高位・低位モデルはよく当てはまったが、「好きな」尺度は他の尺度より当てはまりが悪く、単色間の組合せが重要となった。

無彩色を含む配色、無彩色同士の配色の色彩感情の配色効果について、6尺度12形容詞を用い、SD法により246配色で検討した。12形容詞の上位10%の配色について、第一・第二象限への分布の偏りを符号検定で検証した結果、「スポーティ」、「シンプル」、「好きな」、「調和」、「派手な」は第二象限に分布が偏り、「緊張した」は第一象限に分布が偏った。また、同一色相配

色結果と色相について比較すると、PB, Bが調和しやすく、YRが調和しにくいことは共通した。「調和」する配色とは、高明度の無彩色と、低明度の有彩色との組合せであり、その逆の低明度の無彩色と、高明度の有彩色では不調和となり、また「好きな」も同様であった。この結果は、同一色相配色および異色相配色で△H小の場合と同じ傾向であったが、無彩色を含む配色の場合は最も顕著であった。また、無彩色同士の配色中、WtとBkの配色は全体の「調和」第一位であり、無彩色同士の6配色全てが「調和」上位15%以内に入り、無彩色同士の配色は調和した。高位・低位モデルは、今回の結果にもよく当てはまった。同一色相配色、異色相配色実験と比較すると、6尺度のうち「緊張した」と「ゴージャス」が共通であった。

本研究結果より、同一色相配色・有彩色同士の配色・無彩色を含む配色の各々について、色彩感情を示す12形容詞上位7位の各配色を具体的に図示した(図3-1,2,3)。本研究は、調和・不調和に限らず多面的に感情評価を扱うため、調和する配色が同時に種々の感情効果を与える。各図とも、3種の配色組合せの各々につき、「調和」上位20%以内の配色には順位数値に○印を付けた。例えば、○印のある派手な、スポーティ、シンプルな配色は、「派手でかつ調和」、「スポーティでかつ調和」、「シンプルでかつ調和」する配色を意味し、各々に適した場面で推奨できる配色である。

2004年春、2005年春・秋の若い女性向け国内ファッション雑誌掲載服装写真から、12種の色彩感情に該当する2色配色を選び、配色効果を検討した¹⁴⁾。12種の形容詞は配色カード実験と同じである。ファッション雑誌掲載服装写真の全体的な2色配色傾向を知るため、2005年春・秋の国内雑誌、2005年秋海外雑誌の服装写真からランダム抽出を行い、更に配色カード実験結果とファッション雑誌からの配色実験結果とを比較検討した。2色配色の色相について3期の平均値が多い順を列記すると、無彩色を含む配

色、中差色相配色、類似色相配色、対照色相配色、同一色相配色、無彩色同士の配色の順となり、無彩色と有彩色の配色が5割弱を占め、無彩色同士の配色を加えると5割を超え、ランダム抽出の平均値とも近似であった。服装における無彩色の多用の事実が明白となり、極端に言えば、服装の2色配色のうち1色は無彩色の白か黒といえる。2色配色のトーン配色について3期の平均値が多い順に列記すると、無彩色と有彩色の配色、対照トーン配色、類似トーン配色、無彩色同士の配色、同一トーン配色の順となり、トーン配色では対照トーン配色が最も多く、特に「派手な」や「不調和」で多くなった。全体に出現率の高い単色の色相は、PB、P、B、Wt、Bk、出現率が高いトーンは、*Dgr* (低明度・低彩度)、*Vp* (高明度・低彩度)、*DI* (中明度・中彩度) トーンであった。形容詞別配色中の構成単色の色相、トーン、色相別・トーン配色について、配色カードを用いた実験^{11)~13)}と、共通する色相・トーンを比較すると、12形容詞のいずれも、配色カード実験の場合と、色相、トーンのいずれか、または両方で一致した。配色カードを用いた実験の結果^{11)~13)}と、2005年春・秋国内ファッション雑誌掲載の服装写真について、形容詞ごとに整理し、第一・第二象限分布の偏向有意性を比較した結果、「ゆるんだ」、「シンプル」、「好きな」、「調和」という色彩感情で、ほぼ一貫して第二象限に分布が偏り、同様な結果となった。

配色カード実験(同一色相・異色相・無彩色を含む配色)、ファッション雑誌配色実験の結果における各共通点を、「表1. 配色実験結果の共通点まとめ」に示し、共通点の内容は表下の注①~⑩に詳述した。

①は4実験全てで共通したものであるが、単色色相では、「スポーティ」・「好きな」のB、「エレガント」のP、「ゴージャス」のP, RP、「シンプル」のPB, Bであった。色相別に見ると、基本10色相中、B, PB, P, RPの4色相であり、Bは「スポーティ」、「シンプル」、「好きな」の

3形容詞で共通になった。

単色トーンでは、「派手な」のV、「スポーティ」のB、「ゆるんだ」・「好きな」・「調和」のPが、全てにおいて共通となった。

「地味な」、「緊張した」、「嫌いな」、「不調和」は、単色の色相・トーンのいずれにおいても全ての実験で共通とならなかった。これらの色彩感情は、各形容詞対において概して好ましくない側に属すが、個人差が大きく複雑な色彩感情といえよう。

色相配色の共通点をみると、配色カード実験では色相別に同一色相・異色相・無彩色を含む配色と分けたため、色相で共通となるのはファッション雑誌実験との場合だけであるが、無彩色実験がそれと共通になった。即ち、「スポーティ」：Wt/PB、「緊張した」：Wt/Bk、「ゴージャス」：P/Bk、「シンプル」：Wt/PB,Wt/Bk、「好きな」：Wt/B、以上が共通となった。

トーン配色では、同一色相・異色相配色の共

通トーン（P/B, DI/Dk, P/Dk, V/Grの4トーン配色）がそれに該当するが、その内P/Dkを除く3トーン配色で一致した。即ち、「派手な」・「ゆるんだ」・「好きな」・「調和」：P/B、「地味な」・「エレガント」：DI/Dk、「不調和」：V/Grが共通であった。無彩色を含む配色とファッション雑誌配色実験で共通したトーン配色は、「派手な」：V/Wt, B/Wt、「好きな」・「調和」：P/Wtであった。

以上の結果から、ある色彩感情を表現したい場合にどのような色相、トーン、配色を用いたらよいかを示すことが出来た。例えば、「スポーティ」という色彩感情を表すには、色相：B、トーン：Bトーン、配色：Wt/PB、「シンプル」を表すには、色相：PB、B、トーン：Pトーン、配色：Wt/PB、Wt/Bk、「好きな」を表すには、色相：B、トーン：Pトーン、配色：Wt/Bとなることを提示できた。色彩を通して各種感情のコミュニケーションが行われる。

1 派手な						3 スポーティ					
順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む	順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む
①		1		①		①		①		①	
②		2		②		②		2		②	
③		3		③		③		③		③	
④		4		4		④		④		4	
⑤		⑤		5		4		4		⑤	
⑥		5		6		6		6		⑥	
7		⑦		⑦		7		7		⑦	

2 地味な						4 エレガント					
順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む	順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む
1		①		1		①		1		①	
2		2		2		2		②		②	
3		3		3		③		2		③	
4		4		4		3		④		④	
5		5		5		5		④		4	
6		6		6		5		4		⑥	
7		7		7		7		7		6	

注: 数字に○印をつけた配色は、3種の色相による配色組合せ中、「調和」上位20%以内の配色を示す。

図3-1 各形容詞上位の配色

5 緊張した				7 ゴージャス							
順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む	順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む
1		1		1		1		①		1	
2		2		2		2		2		②	
3		3		3		3		2		2	
4		4		④		4		2		4	
5		5		4		5		5		5	
6		6		6		6		5		6	
7		7		7		7		7		7	

6 ゆるんだ				8 シンプル							
順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む	順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む
1		1		1		①		①		①	
②		②		2		1		②		②	
2		②		3		③		②		3	
2		④		4		4		④		④	
⑤		④		⑤		5		④		⑤	
⑥		4		⑤		6		⑥		⑥	
6		4		⑦		7		⑦		⑥	

注：数字に○印をつけた配色は、3種の色相による配色組合せ中、「調和」上位20%以内の配色を示す。

図3-2 各形容詞上位の配色

9 好きな				11 調和							
順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む	順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む
①		①		①		1		1		1	
②		②		②		2		2		2	
③		③		③		3		3		3	
④		④		④		3		4		4	
⑤		④		④		5		5		5	
⑥		⑥		⑥		5		6		6	
⑦		⑥		⑥		7		7		7	

10 嫌いな				12 不調和							
順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む	順位	同一色相	順位	異色相	順位	無彩色含む
1		1		1		1		1		1	
2		1		2		2		2		2	
3		3		3		3		3		2	
4		4		4		4		3		4	
5		4		4		5		3		4	
6		6		6		6		6		6	
6		6		6		7		6		6	

注: 数字に○印をつけた配色は、3種の色相による配色組合せ中、「調和」上位20%以内の配色を示す。

図3-3 各形容詞上位の配色

を確認した。しかし、実験系列により重みが若干違ってくる事が問題として残り、特に無彩色の場合に異なり、この点が未解決である。ただ、配色には、主役と脇役の色があり、例えば、主役になる色が大事なものは活動性、脇役になる色が重要なものは調和、といえる。

4. 無彩色と有彩色の配色、無彩色同士の配色は、先行研究でもあまり重要視されなかったが、本研究では詳しくとりあげ、ファッション雑誌掲載写真の服装による結果からも、それら配色の多用傾向を実証し、研究の重要性を示した。文献²⁰⁾の記述と反し、同一色相配色と無彩色を含む配色の色彩感情は異なること、無彩色でも、白との配色は調和、好き、とされるが、中明度以下の灰色との配色は不調和、嫌い等を明らかにした。

5. 調和かつ、スポーティな配色、ゴージャスな配色、シンプルな配色をそれぞれ具体的に例示し、本研究に実用性をもたせた。配色カード実験と実際のファッション雑誌からのものとは、全てとはいえないがほぼ一致した。

6. 色彩感情に関連する従来の文献^{21) 22)}では、二色配色の評価と単色の評価の関係を、調和を中心に論じているが、本報では、調和のみならず、多次元の色彩感情を詳細に組織的に研究した点が新しい知見である。

本研究を纏めるに際し、ご教示を賜りました大山正先生に深謝致します。

参考文献・引用文献

- 1) Moon, P. & Spencer, D. E. *Journal of the Optical Society of America*, 34, 46 - 59 (1944)
- 2) 神作順子：心理学研究, 34, 1-12 (1963)
- 3) 森伸雄・納谷嘉信・辻本明江・池田潤平・難波精一郎：電気試験所彙報, 29, 914 - 932 (1965)
- 4) 森伸雄・納谷嘉信・辻本明江・池田潤平・難波精一郎：電気試験所彙報, 30, 889 - 900 (1966)
- 5) 富田正利・相馬一郎：色彩研究, 21, 13 - 18 (1974)
- 6) 大山正・岩脇三良・宮埜壽夫共著：心理学研究法 サイエンス社 65-78 (2005)
- 7) 細野尚志：色彩研究, 21, 28 - 35 (1974)
- 8) 大山正・鎌田晶子：日本色彩学会誌, 23 Supplement, 48 - 49 (1999)
- 9) 大山正：日本色彩学会誌, 25, 283-287 (2001)
- 10) 堀田裕弘・神田明典・村井忠邦・中嶋芳雄：映像情報メディア学会技術報告, 21, 1 - 6 (1997)
- 11) 伊藤久美子：日本色彩学会誌, 28, 3 - 15 (2004)
- 12) 伊藤久美子・大山正：日本色彩学会誌, 29, 291 - 302 (2005)
- 13) 伊藤久美子・大山正：日本色彩学会誌, 28 Supplement, 88 - 89 (2004)
- 14) 伊藤久美子：繊維製品消費科学, 48, 732 - 741 (2007)
- 15) トレーニングカラー 120：日本色彩株式会社, (1997)
- 16) 佐藤邦夫：色彩学テキスト 日本色彩株式会社, 32, (1999)
- 17) 伊藤久美子：日本色彩学会誌, 25, 183 - 192 (2001)
- 18) 伊藤久美子：常磐短期大学研究紀要, 32, 32 - 39 (2003)
- 19) 福田邦夫：色彩調和論 朝倉書店 97 (1996)
- 20) 大関徹：東京商工会所編 カラーコーディネーションの基礎 中央経済社, 65 (2002)
- 21) 富家直：色彩研究, 21, 19-22 (1974)
- 22) 近江源太郎：日本色彩学会編 新編色彩科学ハンドブック 東京大学出版会 605 - 611 (1980)

「お接待」とキャリア教育

高橋 眞知子*

“Osettai” and Career Education

TAKAHASHI Machiko

The concept of “osettai” – hospitality offered to pilgrimage by the people of local community – can be introduced in the current curriculum of career formation education.

Hospitality mind of local people, which requires nothing in return, was cultivated by vivid experience with pilgrimage as well as their own experience as pilgrimage. In the current curriculum of career education, giving chance to students for experience with people like internship should be emphasized.

Osettai : hospitality for pilgrimage in Shikoku district in Japan

1. はじめに

1.1 研究の背景と目的

「ホスピタリティ」という言葉が日本で導入されたのは1990年代のことである¹⁾。ホスピタリティとは「もてなし」や「歓待」のことと定着し始めた1999年、古閑博美氏が、日本ビジネス学会関東東北ブロック研究会でホスピタリティについて発表された。席上、「日本にも、ホスピタリティがあります！お遍路さんへのお接待です！」と発言したところから、私のホスピタリティ研究が始まった。

私事で恐縮だが、私の生地は、父の郷里の香川県である。近くには、69番札所の観音寺がある。余所から嫁いできた母は「お接待」の風習に驚いたという。早朝から家の前に出すお茶の支度をしたり、豆や芋を茹でたり、子育てに忙しかったころは、とんでもない所へ来てしまったと思ったそうだ。そのうちに、お遍路さんを泊める善根宿を引き受けた家には、近所の家々から一品ずつおかずを届け合うことにも慣れてきて、次第にお遍路さんがやってくる季節を楽しみにするようになった、という母の話を聞いていた。

「お接待」とは、四国遍路の巡礼者に対する無償の接待の総称である。鉄道・自動車・24時

2007年11月24日受付

*TAKAHASHI Machiko キャリア教養学科・准教授
(ビジネス実務論)

間営業のコンビニ…旅の安全・快適さを確保する現代文明の恩恵に浴することが皆無の時代に、1300kmを歩きとおす旅は、想像を絶する過酷なものであったに違いない。千年以上にわたって、四国遍路を支えてきたのは、市井の民のお接待であったと言っても過言ではない。

巡礼が宗教的行為であることは論を待たないが、お接待は一つの社会的なシステムでもあった。その一部として、お接待がキャリア教育を担っていたことをまず指摘しておきたい。中でも個人の資質を高め、人格形成においてホスピタリティマインドを醸成することはキャリア教育において重要であり、子女の成長過程に合わせて行われてきたお接待の経験は、ホスピタリティマインド醸成のために、大きな意味があった。

本研究は四国遍路の「お接待」の経験が現代のキャリア教育に活用され得ることを示すものである。

本稿の構成は、以下のとおりである。

- 1章では、研究の背景と目的、研究方法を述べる。
- 2章では、ホスピタリティマインドの概念の明確化のために、ホスピタリティの語源から考察し、ホスピタリティが①自律的な受容 ②友好的関係 ③主客同一 の無償の相互尊重関係であると定義されることを示す。
- 3章では、巡礼一般および四国遍路の歴史・ルート等の概要を述べる。
- 4章では、お接待の種類、お接待をする者・される者の作法等、お接待の実際を述べる。
- 5章では、お接待と共同体の関わりおよびお接待において人格形成教育機能が果たされていたことを述べる。
- 6章では、キャリアの定義づけと、現代のキャリア教育の目指すところを述べる。
- 7章では、お接待が今後のキャリア教育へ示唆するものと、その可能性について述べる。
- 8章では、結論と今後の課題を述べる。

1.2 研究の方法

文献による研究と、2004年3月に訪問した愛媛県における以下の取材により進めた。

- ①新居浜市東田太師堂住職の喜代吉榮徳氏を訪問。インタビューを行う。
- ②愛媛県立図書館（松山市）を訪問。所蔵文献の閲覧と撮影を行う。
- ③松山市周辺の遍路道を実際に歩く。

※ 喜代吉榮徳 新居浜市東田太師子堂住職雑誌「四国辺路研究」(1993年～)の出版を続ける研究者。早稲田大学非常勤講師
1984『四国辺路道しるべ 茂兵衛日記』1991『四国の辺路石と道守り』他著書多数

2. ホスピタリティとは

オックスフォード英英大辞典によるとホスピタリティは、Friendly and generous reception and entertainment of the guests.とあり「客人への心温まるもてなし」と読める。ただ、その語源を辿ると単なる「もてなし」ではなく、宗教や戦争や民族大移動など、歴史や文化の社会的背景と広く深く関って生まれてきた言葉であることが分かる。

2.1 ホスピタリティ：Hospitality

ホスピタリティの概念を明確にするためにその語源から始めたい。

(1) Hospitalityの語源

Hospitalityの語源：Hospes = Hostis:迎えられる人 + Potis:できる人

ホスピタリティという語は、Hospesを最初の派生の源とするラテン語の合成語で、異邦人をもてなす無償の行為を意味する²。

Hospesの原義は、Lord of stranger「客の保護者」を示し、主催者とか、来客、外国人、異人など「主人と客人の両方の意味を内包：主客同一」を意味する。また、ラテン語Hospitor「泊まる」、Hospitus「未知の客を厚遇する」へ派生。16世紀には、Hospitableは「客を温かく迎える。

もてなしのよい。愛想のよい」になり、中世ラテン語のHospitalisは「接待客用宴会場、来客用部屋」を意味した。

(2) ホスピタリティとは

古代において、旅は大変危険に満ちた困難なものであった。一方、もてなす側にとっても、情報が入手困難な時代には、異邦人に対する恐怖が大きかった。自らを危険に陥れる結果を招いたこともあった。それでも、もてなすことにより未知の物・知識・知恵を獲得し、新たな創造の機会を得るために交流を重ねてきたのが人類の歴史であった。世界各地に、異邦人を神の化身として歓待するよう奨励する同様の民話や神話が残っていることが、それを物語っている。また、日本には「まれびと信仰」という外者歓待の習俗もある³。

多くの危険をおしても行う「もてなし」とは、もてなす側の主人と客人の双方に、意味を持ち合える互恵の関係が前提になれば、成立し得ない関係なのである。

1) ホスピタリティの成立要件

吉原は、ホスピタリティを成立させるものは、以下の3要素であると述べている⁴。

①自律的な存在

客人と主人は、もてなしの行為の中で時間と空間を超えて入れ替わり得る存在であり、本来の主人は客の客となり得る。自らの行為を自由自在に合わせ得る自律性をもった存在。

②交流を持つ存在

Hospesには、客人とは油断ならないHostility「敵意」を持つものであることが内包されている。争いを起こさず敵意を解消させる知恵を持ち、友好関係を築き交流する存在。

③対等な関係

主人と客人の両方の意味を有するHospesは、両者の間の「対等性」を示唆するものである。互いが主体性と独自性を持ち、人間としての尊厳が問われている対等な関係。

2) ホスピタリティとは

本論においては「ホスピタリティとは、客人

を①自律的に受容し ②友好的に関わる知恵をもって交流し ③主客同一の相互の尊重関係を構築する 無償の行為である」と定義する。

また、ホスピタリティを実現するために、世界の民族は独自のもてなしの手法を築き上げてきている。その意味からいうと、ホスピタリティとは、日常生活の中で共通概念として認知された、人類普遍の社会規範の一つといえる。

2.2 ホスピタリティマインドとホスピタリティ産業

(1) ホスピタリティマインドとは

本論では、ホスピタリティマインドとは、ホスピタリティを実現するための精神・心のあり様ととらえ、「自律的に、温かく接し、他者の人間性を尊重する心」と定義する。

(2) ホスピタリティ産業

「ホスピタリティ産業」Hospitality Industryは、1980年代に米国で使用され始めた呼称で、日本では第三次産業に分類される⁵。

米国では、狭義には観光・余暇産業、広義には医療・保険・金融産業を含む。日本では、1990年代にホスピタリティを経営の視点から有効な資材であるとしてとらえ、観光・医療の産業分野で導入され始めた。現在は、産業界に止まらず、教育・行政においてもホスピタリティマインドをもって取り組むことが必要な概念として注目されている。

ただし、有償の経済活動であるサービス業をホスピタリティ産業と呼ぶことにより、多少の混乱を招いているところがある。

3. 四国遍路の概要

「ホスピタリティ」は外来の概念ではあるが、日本の四国遍路の「お接待」はホスピタリティに通じる多くの要素を持つ。四国遍路の概要を述べよう。まず巡礼一般から始める。

3.1 巡礼

(1) 巡礼とは

祈願をもって、定まった順路で聖地を巡る宗教的行為をさす。聖地を訪れることが目的だが、その道中も神とのつながりを再認識する精神的行為を深めることが重要とされる。

①直線型巡礼：一つの聖地を目指す。海外に多い型。ローマ・エルサレム・サンチャゴ巡礼⁶。メッカ等。

②回国情型巡礼：複数の聖地を巡り回る。日本に多く、西国33カ所、阪東33カ所等。

(2) 巡礼の動機

巡礼の動機には、①純粋な信仰心 ②病氣平癒等の祈願 ③代理巡礼 ④罪を償う(自らの意志・教会の指導) ⑤棄民(不治の病・罪人・口減らしにより、故郷や在所を追われ巡礼で生涯を送る)が挙げられる。日本と外国とに大きな違いはみられない。

3.2 四国遍路

(1) 遍路の歴史

四国遍路の明確な起源は不詳である⁷。しか

し、平安時代には、聖(民間宗教者)が既に四国辺地を巡って、その素地はできていたといわれている。高野山真言宗の開祖弘法大師空海(774~835)が、弘仁6年(815)大師42歳のときに88カ所を開いたとされ、大師入滅後、修行僧らにより大師の遺跡巡りが始まり、江戸時代に定着していった。

(2) 遍路のルート

①正式には、高野山(和歌山県)を振り出しに四国に渡り、阿波(徳島県)23か寺、土佐(高知県)16か寺、伊予(愛媛県)26か寺、讃岐(香川県)23か寺を順に拝し、最後に高野山の霊廟に詣でるものであるが、一国参りや七カ所参り(近在の7か寺)がある。

②全行程1360km(340里)。徒歩40日、車で10日の行程となる。 図1

③順打ち(右回り)と逆打ち(左回り：大師に出会いやすいといわれている)がある。

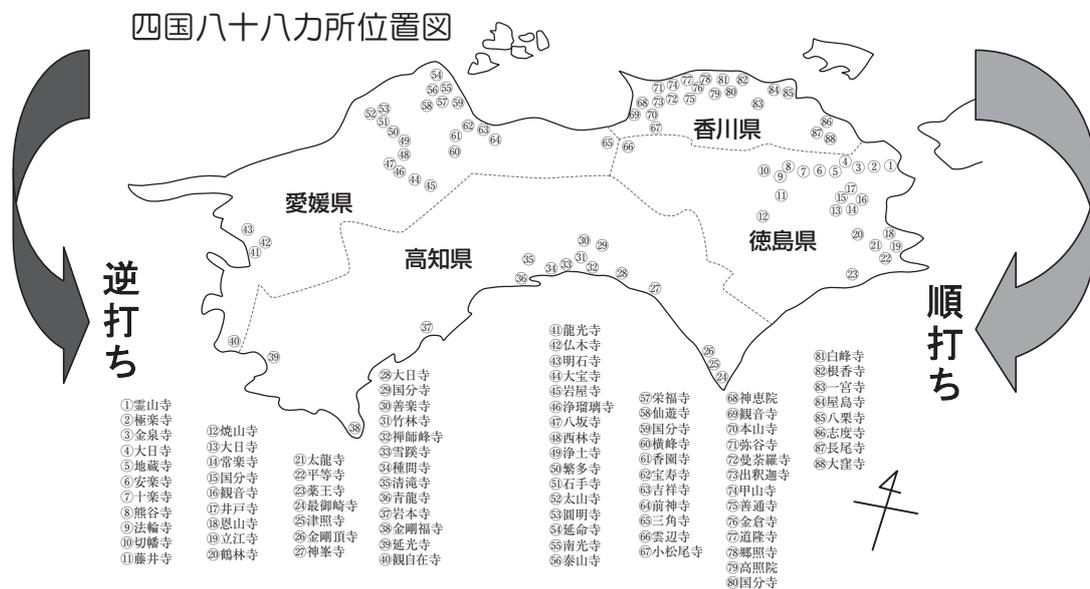


図1 四国遍路全行程図 藤沢真理子 1997『風の祈り』創風社出版 裏表紙

(3) 遍路の種類

巡礼を遍路と呼ぶのは、四国遍路だけの呼称である。信仰を目的とした祈願・癒しの遍路に、観光の色合いを持つ遍路が主で「お遍路さん」と呼ばれていた。「時無し遍路」「世立て遍路」と呼ばれた職業遍路があり、乞食遍路であった。彼らは「ヘンド」「モライヘンド」と蔑視されながら、棄民遍路として数十回も四国を巡りながら生涯を終えた。その他、「イザリヘンド」は、身体障害者の遍路で、にじり車（箱車）を利用したところから「ニジリヘンド」とも呼ばれた。「ドスヘンド」「ナリヘンド」と呼ばれたハンセン病患者や不治の病の患者の遍路も少なくなかった。「娘遍路」「若者遍路」と呼ばれる遍路は、若者が一人前になる前の通過儀礼として個人や共同体から集団で出立した。異色の遍

路に、老婆が同行して行われた集団の「見合い遍路」もある。遍路の路銀の借金の申し出は断れないという風習もあり、四国遍路は特別のものとして受け止められていた。この他「オゲヘンド」は、遍路を装い世人の同情をかう「ダマシヘンド」とも呼ばれた。

(4) お遍路さん

- ①同行二人：遍路は、常に「お大師（弘法大師）さんと一緒」に巡礼する。
- ②お接待：「お遍路さん」は「お大師さん」の成り代わりとして、接待を布施として受ける。お接待には、受ける側・する側に作法・心得がある。（4章に記述）
- ③遍路装束：水盃を交わし、白装束で死出の旅に出発し、遍路を再生の旅とする。図2

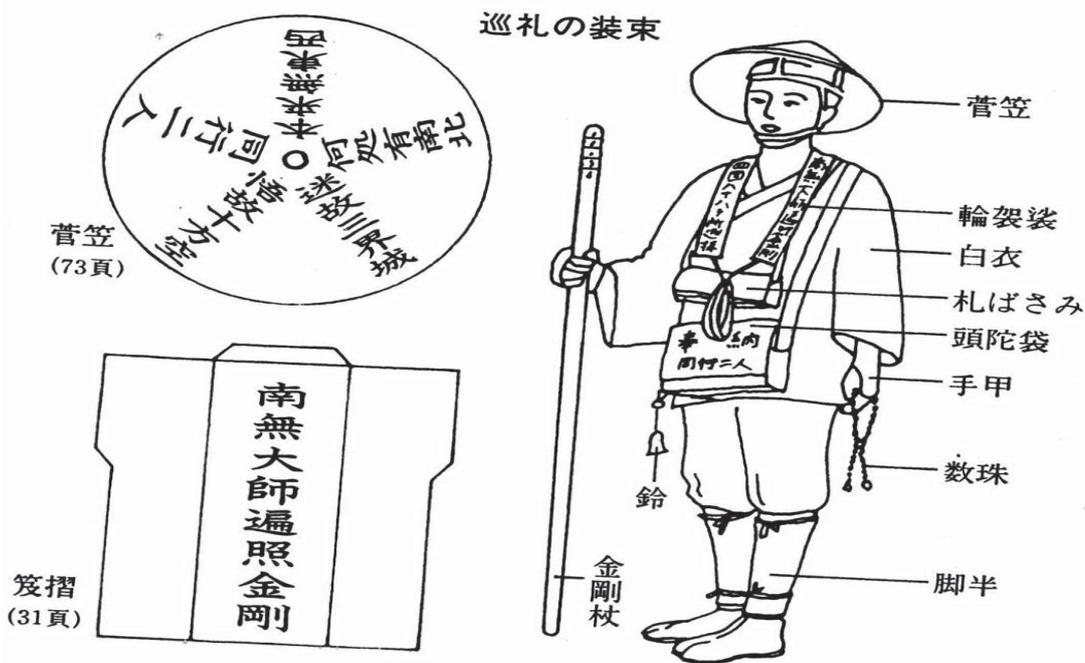


図2 遍路装束 白木利幸 1994『巡礼参拝用語辞典』朱鷺書房 p110

4. お接待とは

「お接待」とは、四国遍路の巡礼者への無償の接待の総称である。それは、いわゆる「御上」

から命じられたものではなく、大師信仰から発した市井の民の自発的なものであった。

(1) お接待の動機

前田は、1972年にお接待の動機として①大師への布施、功德を積む ②遍路への同情 ③先祖の命日の供養 ④自分の身代わりとして遍路への感謝 ⑤遍路として接待を受けた返礼、を挙げている⁸。

藤沢は、1991年に66か寺でお接待の動機に関する聞き取り調査を行った。その結果は①大師への信仰50.0% ②地区活動として16.7% ③願掛け・願掛け成就の御礼12.1% ④先祖が続けてきた12.1% ⑤返礼のため9.0% ⑥自分の身代わり7.5% ⑦相互供養3.0% ⑧ギブ・エンド・テイク3.0% ⑨喜びを感謝3.0% ⑩遍路を助きたい3.0% ⑪人に奉仕するため3.0% ⑫遍路しやすいように手伝う3.0%であった⁹。

(2) お接待の種類

- ①物品：飲み物・お菓子・果物・餅・うどん・ティッシュペーパー・タオル・米一握り等
- ②現金
- ③善根宿：遍路を大師の身代わりとして丁重に泊める。先祖の命日の供養とする。
- ④通夜堂：2間四方の簡素な家。夜具が置かれ、煮炊きができだが、次第に廃止された。
- ⑤茶堂：三方が開かれた壁のない小屋。輪番でお茶や漬け物などで接待した。(辻堂)
- ⑥車に乗せる
- ⑦トイレ・休みどころの提供
- ⑧病人の世話
- ⑨遍路道の整備：道標札や道標石を建てる。草刈りや道路補修等を行う。
- ⑩行き倒れ遍路：江戸時代まで遍路が所持した往来手形により、その地で死亡者を弔った。

(3) お接待の季節

- ①春79%、夏12%、秋5%、冬4%、農閑期で凌ぎよい季節の春に遍路が多い。
- ②ヘンド狩り：江戸時代、冬期に温暖な土佐に遍路が入ることを度々禁止されたが、なかなか減少しなかった。高知県に職業遍路が集まり、治安が悪くなったことが原因とされる。

(4) お接待の作法とホスピタリティマインド

お接待は「同行二人」で回っている「お遍路さん」が「お大師さん」の化身であると受けとめてのお布施であり、信仰の行為である。お接待する側にも、される側にも、作法…守るべきルールがあった。その作法は、ホスピタリティマインドである「自律的に、温かく接し、他者の人間性を尊重する心」が信仰の力により支えられ、それに生活者の知恵を盛り込んだものとして形づけられ、長く伝承されている。

①お接待する側

- ・「お遍路さん、ご苦労様ですのう。少々じゃがお接待させていただきます」という声かけ。
- ・「同行二人」でお大師様として合掌して迎え、礼を尽くし、見返りを求めない。
- ・「米一握り」に象徴されるように、決して無理をしない、自分のできる範囲で行う。
- ・通夜堂に、夜具と食べ物を用意するが、泊まっている遍路を「見て見ぬふり」をする。ハンセン病患者の遍路は、一般の遍路宿や善根宿に泊まるのが難しかった。

②お接待される側

- ・「お気持ちですから頂きます」大師に対する布施として受ける。
- ・合掌し「南無大師遍照金剛」を3回唱し、納め札1枚を渡す。
- ・お接待は信仰の行為なので、断ってはならない。自分が不要なものでもありがたく頂き、次の札所まで持って行き供物とする…自分には不要でも誰かに役立つものとする。
- ・「お修行」：道中における遍路の義務として行^{ぎょう}乞・托鉢を行い、お接待を受ける。お金に不自由のない者も、1日3回、あるいは7回家の門に立ち托鉢をする。その家の先祖供養や相手に善根を積む機会を与える法施を行う。人に施しを受ける人間の気持ちを知ることと同時に、自分が人に生かされていることを知る大切な機会と考える。また、お大師さんがなされたこととして行う。
- ・善根宿での宿泊は一泊限りとする。厚意に甘

えて長居をしてはならない。

5. お接待と共同体の関わり

お接待には、個人的に行われたものと、共同体として行われたものがある。共同体による接待を以下に続ける。

- ①接待地：お接待に供するための農作物を作る共同体の耕地。仏や僧、貧窮にあえぐ人に供する作物を育てることは福德に通ずるといふ「福田思想」もあった。
- ②接待講：共同体で講を作り、お接待を行ったり、集団で接待要員を派遣したりした。
 - ・紀州有田の接待講は有名。200世帯による講で、毎年20人を派遣してきた。米・味噌漬け物等を持参し、お接待に当たった。
 - ・善通寺・甲山寺の講は、天保年間（150年前）から、毎年3月4日から2日間の接待講。
 - ・小豆島・伊予・その他各地でも接待講が組ま

れた。現在も残っているものがある。

- ③通夜堂の建築と管理：共同体で建て、夜具を供し、野菜などを棚に置いたりした。
- ④茶堂の建築とお茶の世話：共同体で建て、遍路へのお茶の世話を輪番でするだけでなく、茶堂が共同体の集会所として交流の場になった。大師講・巡礼講・庚申講等の開催。
- ⑤病人の世話：仮小屋を建て、数軒で薬・食料等の面倒をみた。（善根宿は1泊限り）
- ⑥遍路道の整備：道標を建てたり、草を刈ったり、道路補修を行った。
- ⑦行き倒れ遍路：遍路の持つ往来手形によって死者を弔った。一般の手形の場合、遍路持ち物等を処分して死者の弔い費用とし、死亡したことを遍路の在所へ知らせた。「捨て往手形」¹⁰（愛媛県立図書館蔵）の場合、弔いはその地の共同体に任せられた。遍路の持ち物では足りない場合は村の費用で賄われ、無縁仏とされた。在所へは死亡を知らせない¹¹。

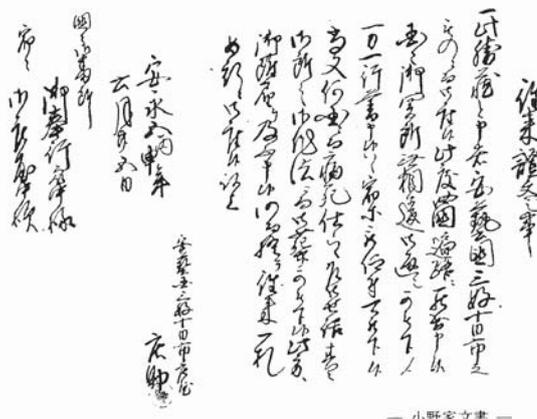


図3 捨て往來手形 小野家文書 喜代吉榮徳「四国遍路研究」17号 2001年

6. キャリア教育とは

(1) キャリアとは

- ①語源：Career (カリア) 車が通った轍 (ワダチ) のことで、それが転じて、歩んできた人生を意味し、経歴を表すようになった。故に、キャリアは一人一人異なるものと考える。

*紛らわしい言葉：Carrier (キャリア)。物を運ぶ人や荷台を意味し、航空会社・電話会社・保険者を表す。

②定義

2004年、内閣府・文部科学省・厚生労働省・経済産業省による総合調査研究協力者会議報告

書では、キャリアとは「個々人が、生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖およびその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」として、それを職業生活・市民生活・家庭生活の三つに及ぶ人生設計と捉えている。

従来「キャリア」は、職業生活の経歴を表す言葉であって、職業・職種など報酬を得てきたものを表していた。しかし、今日「キャリア」は、より広い意味で仕事を含めた多様な人生設計を意味する言葉として捉えられてきている。

(2) キャリア教育の取組

文部科学省は、キャリア教育を「自己の現在および将来の選択や生き方に、学びをどのように活かすか。自らの意志と責任で主体的に考え選択する態度・能力を育成する」ものにとらえ、自己理解、勤労観・職業観の育成、職業や進路に必要な知識・技術・技能の習得としている。それは、以下の要素で構成されるものと考えられている。

①職業教育

職業・職種への適合を目的に、専門的な知識・技能の習得を目的とする。

②生涯教育

「職業・市民・家庭」生活への適合を目的に、勤労意欲の醸成。集団生活の規範意識・マナー習得・人間関係構築力・コミュニケーション能力等の育成を挙げている。

③これからのキャリア教育

将来、社会人・職業人として自立し、時代の変化に力強くかつ柔軟に対応できる「生きる力」を育成するもの。また、豊かな人間性・社会性、学ぶ事への関心や意欲を持ち、規範意識・コミュニケーション能力など幅広い能力の形成を支援するものを目指している。

7. お接待とキャリア教育

共同体の年中行事として行われていたお接待は、今日的な意味のキャリア教育の機能が果たされていたといえる。以下の喜代吉榮徳氏の取

材からも、それが読み取れる。

「子供は、幼い頃から周囲の大人の姿を見て育ち、成長に合わせて手伝いもさせられ、茶堂への水汲みや薪を集めた」その手伝いの一つ一つが、共同体の一員としての自覚と責任意識を育成することに役立ち集団生活の規範を学んでいった。そして、大人たちの中でマナーの習得がなされ、コミュニケーション能力が育成されながら、人間関係構築力が培われていったと考えられる。また「親からお遍路さんに何がしかの金品を礼を尽くして渡すことも命ぜられ、日常的に遍路に関わっていた」ことは、様々な階層の、様々な状況の人間の姿、すなわち社会を知る現場の体験学習の機会を得ていたことになる。多様な遍路と関わる中で、働く事への真摯な取組みや勤労意欲も醸成されていったと考えられる。

さらに共同体は、子供の成長に伴い、一人前になる直前の若者達を通過儀礼として娘遍路や若者遍路に集団で出していた。接待する側であった若者達が、今度は接待される側を体験するのである。40日間の厳しい状況での旅をとおして、様々な出会いがあり、社会の矛盾を含めて多くの学びを得る。最終札所の結願式では、親戚・共同体が「納めの祝い」「下向祝い」で盛大に迎え祝った。共同体において「一人前」になるための体験学習の旅なのだ。遍路を共にした者同士は「同行」と呼び、生涯にわたって親兄弟以上の関係を築いたという。帰ってきた若者達が再びお接待する側に立ち、共同体の一員として生きていく。若者達に形成されていくホスピタリティマインドは、両方の立場の現場体験者として深められていく。共同体は、そのような経験を通して成長した大人達によって構成され、維持されていたのだ。お接待の経験によって、キャリア教育で重要とされる人間関係構築における「ホスピタリティマインド醸成」「人格形成教育」が果たされていたといえる。

信仰心も薄れ、共同体も消えかけた現代において、それに代るものは何かと考えるとき、改

めて教育機関におけるキャリア教育の重要性を再認識する。教育としてお接待をとらえたとき、大切なことは「現場の体験学習」であり、本物から学ぶ機会を作ることと考える。

キャリア教育にとって「現場」は不可欠の要素といえる。今後はますますインターンシップのような、現場に根ざした体験学習をさらに重視することが肝要ではないだろうか。

8. 結語

以上、本論文ではホスピタリティの概念を明らかにした上で、四国遍路とお接待について説明し、社会と直接関わることによって人格形成を促す学習機会として機能していたお接待は、現代のキャリア教育に多くの示唆を与え、活用され得るものであることを示した。

戦後姿を消す一方であった各地のお接待が、最近復活の兆しを見せている。昔、茶堂で行っていたお茶の接待を公民館で行ったり、地域とは無縁のボランティアが集まり遍路道の草刈りをしたり、大学運営の中にお接待の考えを取り入れたり、様々な試みがなされ始めている。愛媛大学では「お接待の心に学ぶキャンパス・ボランティア」を標語に、学生の学生に対する支援活動が、大学教育の一つとして全学的に展開されている。

今後は、現在行っているキャリア教育においても、本論文の考察を活かしていきたい。

謝辞

古閑博美氏にはホスピタリティについて貴重な示唆をいただき、氏が主催するホスピタリティ共同研究会の一員にも参加させていただいた。また、独行庵・喜代吉榮徳氏には、見学のご指導を含めて四国遍路についての多大なご教示をいただいた。愛媛県立図書館では、貴重な所蔵品の閲覧、撮影の機会を得た。心から感謝申し上げる次第である。

参考文献

- 1, 5 : 古閑博美 2003 『ホスピタリティ概論』学文社 p 5 pp5,13-15
- 2, 3 : 服部勝人 2004 『ホスピタリティ学原論』内外出版 p62 pp94-101 pp89-93, 125-132
- 4 : 吉原敬典 2005 『ホスピタリティ・リーダーシップ』白桃書房 pp 9-15
- 6 : 古川清志 2000 『私の「サンチャゴ巡礼」体験記』新世社
- 7 : 愛媛県史編纂委員会1984 『愛媛県史 民族下』愛媛県 pp.51-97, 143-175
- 8 : 前田卓 1972 『巡礼の社会学』ミネルヴァ書房 pp217-223
- 9 : 藤沢真理子 1997 『風の祈り』創風社出版 pp83-103
- 10 : 独行庵・喜代吉榮徳 2001. 7 「四国遍路研究 17号」海王舎 pp12-17
- 11 : 谷口廣之 1997 『伝承の碑』翰林書房 pp28-45

「グリム童話」の精神と子ども

三宅光一*

Der Geist von Grimms < Kinderbuch > und das Kind

MIYAKE Mitsukazu

Heutzutage verbreitet sich die Behauptung in Japan immer mehr, dass wir das Buch der Brüder Grimm unseren Kindern weder vorzulesen haben, noch sie es lesen dürfen, weil ihre Erzählungen voll sind, von Greuelmärchen, furchtbaren Anblicken und blutigen Szenen. In diesem Aufsatz soll solch ein Missverständnis für Grimms Märchen aufgeklärt werden.

Für Kinder ist gewiss die Welt unangemessen, in der die gesammelten Märchen der Brüder Grimm über Jahrhunderte hinweg erzählt worden sind. Doch sind diese Märchen infolge ihres erfolgreichen Strebens nach die für die Kinder ausgewählten Erzählungen, i.e. Überarbeitung und Stilisierung zum Kinderbuch, in die uns heute vertrautesten, reizendsten Märchen verwandelt worden. Infolgedessen konnten Grimms Märchen sowohl inhaltlich als auch stilistisch in Jugend- und Kinderliteratur mit einbezogen werden. In diesem Sinn ist das Verdienst der Brüder Grimm für das Gebiet von Jugend- und Kinderliteratur epochemachend und in ihren Folgen unermesslich.

Wir wollen ein wünschenswertes Bild, das wir uns von der letzten siebten < Großen Auflage > von Grimms < Kinder- und Hausmärchen > sowie die < Kleine Auflage > machen, besser oder richtiger verstehen, indem wir einiges Merkwürdige darin bestätigen. Wenn wir wissen, auf welchen Wegen Grimms Erzählungen an japanische Kinder übergeben worden sind, könnten wir uns darüber keine falschen Vorstellungen machen.

1. はしがき

近年、グリム童話は残酷な物語なので、子どもに読ませてはならないといった風潮が、日本

でますます顕著になっているように見受けられる。市民講座に参集して来る方々のなかには、子どもへの読み聞かせボランティアで活躍している受講者が結構、目につくのだが、そうした人たちの間からもこの種の話題が挙がってくる。小学校とか図書館とかでのお話し会で、グ

2007年11月13日受付

*MIYAKE Mitsukazu 現代教養講座・教授
(思索と思潮)

リム童話を題目に選定したいと申し出ると、そのような恐ろしい話は、子どもに害悪を振りまくだけなので、他のお話し内容に変更して欲しい、と言われることが多いらしい。確かに「グリム童話 (Grimms Kinderbuch)」は、子どもにふさわしくない作品のひとつに列挙されてきている。だが、そうした指摘は見当違いもはなはだしい。小論のテーマは、グリム童話が子どもにとって欠かせない宝物であること、そのことにはいささかも変わりがないことを、「グリムの昔話 (Grimms Märchen)」における残酷性の問題を通じて明らかにする点にある。そうした誤解の広がりには、私たちのグリム童話に対する認識不足が横たわっているように思われる。従って、以下の展開は、同時にその間の事情を説明することでもある。

2. グリム童話残酷説を疑う

そのような声に触れて思い起こすのは、80年代にマリア・タタールのグリム研究書が鈴木晶の翻訳で世の中に出回って、一世を風靡した光景である。これをきっかけにして、グリムの穿った拡大解釈が幅を効かせるにこととなり、日本の現実社会の様相と相呼応するかのようになり、グリム童話残酷説が喧伝され始めた。これに対する正当な反論がなかったわけではない。

「残酷さはメルヒェンのなかでしばしばあらわれる、とりわけ残酷な刑罰の形で。これはメルヒェン独特の、極端性という様式の結果である。ほうびとして王位につくか、さもなれば死刑。これはメルヒェンのなかで対置される多くの対照 (コントラスト) のひとつにすぎない (略)。メルヒェンにおいては、ほとんどあらゆるものが、鋭く様式化されている。まさにそれゆえに残酷な刑罰 (首切りとか四頭の馬を使つての四つ裂きなど) も、写実的な小説と同じには感じられない。極端な語り方は自明のこととして受け入れられる。それは一種のゲームであり、暗黙の諒解であ

る。¹⁾」

上記引用の一節はリュティによるが、このように様式論からの説明で充分に一つの決着がつけられると思うのだが、その後も巷間では、グリム童話残酷説が現代日本において魅力ある視点と映るのか、消し去りがたく連綿と持続した。どこに主な原因があるのかと考えれば、やはりグリム童話を聞いたり読んだりするのが幼い子どもだという点にある。子どもは写實的に捉えないと言われても、残酷な刑罰の様子をリアルな方向で理解する大人には、にわかには信じられないのである。あるいはまた子ども時代には素朴に理解していたところが、大人になってから、グリムの話に散在する残酷な恐ろしい場面に気づかされ、過剰な反作用を引き起こす。

現代の生活の身の周りでは、この類いのことは当たり前になっている。日常現実の忌まわしい出来事はおろか、表現媒体でも、例えばテレビ番組で、今まで善人を演じていた美貌の主演女優が、ある日これまでと違って殺人鬼に変身し、血なまぐさい事件を盛り上げる。虫も殺さぬ主役の残酷な面が強調されるのである。虚構の演技、演出とは言え、何が起ころうと、人々はもう慣れ切って、平気なはずである。世相一般にあつては、もはやそれほどセンセーショナルな反応を期待できない。ところが、子どもに関連したものとすると、話は別である。話題としてはこれほど好都合なものはない。これでもかこれでもかと、鬼の首を取るように、グリム童話の価値転倒ならびにその悪評がエスカレートしていった。

典型例を挙げれば、桐生操の『本当は恐ろしいグリム童話』がある。1998年に人気が沸騰した。道徳規範の崩れが顕著になり、それに代わる代替物が欠けた現代社会にあつては、この物語は現代人の奥深い心理をえぐり、興味深い作品に仕上がったことだけは確かである。一例を示すと、白雪姫は実父の王と相思相愛の仲になり、そのために傲慢になって、王や周囲の小間

使い、小姓を虐待した。昔話の特徴から言って、このように主人公が主体的に明確な意思を働かせることはありえない。つねに他者や外的な出来事からの刺激が先行し、それに対する受動的な、消極的な反応が、主人公の行動の内部を構成する。それも例えば、三度にわたり同じようなだましに遭うという愚かさである。白雪姫は、最後に毒りんごを食べて、死ぬ。死ぬのが運命に翻弄された結果だとすれば、王子の一行に助けられて、蘇るのも運命のなすがまなのである。「カエルの王様」のお姫様は例外だとしても、総じて主人公の明確な意思決定は見られない。それが昔話の特徴である。その意味では桐生の主人公は個性を持った自律的な人物として登場する。その性格も勧善懲悪のようなものでなく、現実に即して生々しい醜い人間性を覗かせる。現代小説的な性格の実現といった観点から評価する場合、それは複雑な人間模様や錯綜した心理の微妙な動きを巧みに描き切っており、それがために複雑な現代人に受けて成功する作品であるといつてよかろう。事実、ベストセラーになった。桐生本人も言及するように、創作に際してグリム研究の種々のアプローチ法の成果を考慮に入れている²⁾。

昔話を素材として、想像力の翼に乗って新たな翻案や改作、断片的利用を試みることは、「グリム以前」でもグリムの同時代でも正統な扱い方だった。それだけ昔話は魅力ある題材であり、創作のヒントに満ちているというわけである。早晩、誰かがグリムの昔話の亜流化に挑戦することになる。ドイツの各家庭では聖書と並んで、グリム兄弟が編纂した『子どもと家庭のための昔話集 (Kinder-und Hausmärchen)』(以下、『グリムの昔話』と略記する)が常備されるほどに、ドイツ人にとって誇るべき本となっている。昔話などを通じてドイツ精神の高揚と自覚に貢献したグリム兄弟は、ゲルマン民族の至宝にまで奉られている。今ではグリム兄弟の業績、伝記的生涯にまつわる「グリム神話」が金科玉条のように権威づけられている。その権威

の牙城を崩させはしないという雰囲気が醸成されている一方で、権威の実態やグリムの昔話にまつわる真相を暴こうとする試みも、ドイツにおいて種々の方面から行なわれた。そのような成果を注視すれば、日本において桐生のような試みが出現するのは時間の問題であった。とりわけ精神分析的な解釈を踏まえて、近親相姦や心理の奥底に潜む憎悪と好意のアンビヴァレントな感情、残虐な行為への嗜好、性的な倒錯趣味、また暴力や不道德など、こうした解釈の諸要素を取り込んで、物語世界を再構成していった。これが「グリム童話」の本質なのだと言われれば、子ども向けのお話を欲している人々が、「グリム童話」を忌み嫌うのは当然のことである。事実認識としてこれは「グリム童話」でもないし、もはや「グリムの昔話」にもなりえない。先取りの言え、言え、「グリム童話 (Grimms Kinderbuch)」や『グリムの昔話 (Grimms Märchen)』とは峻別すべきものだ、というのが小論の主張である。それは、児童文学が大人の文学と一線を画されるのと同じ事態だと言いつても差し支えない。さらに言えば、「グリム童話」は再び、『グリムの昔話』ともどこかで区別をつける必要に迫られているということである。

3. 日本でグリム童話残酷説がもてはやされる背景

ところで、グリム童話残酷説といったような際物的な見解が、日本の社会を席捲してしまうのは、なぜなのか。そのことのほうが私たちににとっては大きな問題かもしれない。そもそもこの種の考え方、言い換えると残酷趣味と子ども観の崩壊を受容する素地が、日本社会の基底に出来上がってしまったからではなかろうか。翻つて、その背景を考えてみると、80年代以降に顕著となった現象に行き着く。すなわちそれは、権威あるものや定説、常識となっているものを、そうであるが故に許容できず、正当な理由や根拠もなく、とに角打ち壊そうとする。奇

妙と言えまことに奇妙な現象である。伝統に根差した規範的な権威は、気紛れに無秩序に確立したのではなく、長きにわたる私たちの歴史と風土と文化の形成に深く根ざしたところから必然的に発生し、また構築されてきたのである。それをむやみに破壊すればよいというものでもありません。伝統と革新に対する適切な対処は日本人の優れた特性ではなかったのか。

大人と子どもの望ましい関係は、児童文学において眺めれば、60年代の「童心主義」精神の全面否定と、個人を重視する欧米の子ども観の称揚をきっかけにして、時間の経過と共に徐々に崩壊して行った。鈴木三重吉の主宰する児童向け雑誌『赤い鳥』が大正期に発刊された。子どもの目線に立ち、子どもに即して子どもの心性(心のあり方)を描き出すことを標榜して、「童心主義」を唱えた。戦後も長くこうした考え方が、日本に定着していたが、昭和28年の早大童話会が、従来の童話精神を克服すると宣言した頃から、異変が起き始めた。無論、そう宣言したからと言って、ただちに遍く日本全国がそうなるのではないが、その後の流れがこれで決められた。昭和30年代に至ると、英米流の考え方に染まった石井桃子やいぬいとみこらの児童文学作家が「童心主義」に噛み付いた。子どもの個性に基づく自立精神の発想がないというのである。小川未明作の幼年童話「何でもはあります」(昭和6年)という童心主義に基づいた典型的な小品がある。それが議論の対象に選ばれて、とりわけ作品冒頭の導入部に相当する二つの文が槍玉に上げられる。「正ちゃんは、かわいらしい子どもです。だから、きているうわぎもかわいらしく、それについているポケットも、もとよりかわいらしいのであります。」この「正ちゃんは、かわいらしい」とあるのは、別に正ちゃん自身がそう考えるはずはなく、ここには作者未明の大人の価値観が混入している。それ故、童心主義といいながら、大人の立場が露骨に表明されている。これからの児童文学は、子どもが個人的に自立した真の姿を描か

なければならないとした。しかし、日本の長い子ども観の伝統から言えば、あるいは西洋の外国人が観察したように、大人は常に子どもと向き合ってきた。「かわいらしい」という言葉を間に挟んで、大人と子どもが向き合う。そして愛情のやり取りを感じるのである³⁾。

モーリス・センダックの定評のある絵本『怪物たちのいるところ』では、母親の出現は科白で一箇所「このかいじゅう」という声の出演以外を除いてはない。また絵の画面でも直接の登場はない。その代わり最後の絵の場面で、かろうじて主人公マックス君の寝室に温かい料理を運んだと推測できる程度に、母親の影が絵の世界を通して彷彿とさせられる。自我の芽生えたマックス君はもう少し長じると、親や大人との絆、別言すれば、被保護の関係を抜け出してしまう。だが、未明の幼年童話のように日本の大人は子どもとの絆を保つのである。それを古い封建的な家族主義の産物だとして、否定してしまったわけである。後に残されるものは、家庭に居場所を無くした子どもの孤立した姿であり、親の無関心、ネグレクトと向かい合う姿である。

90年代に突入すると、児童虐待の嵐が吹き荒れた70年代の米国を後ろから追いかけるように、やがては児童虐待や子育て放棄が顕著な社会現象と化した。21世紀の今日は、家族共同体の崩壊からさらに事態は深刻化して、家族成員間での抹殺、自宅放火、文字通り家庭の完全解体がいまや、日本では当たり前の現象となった感がある。伝統的規範的な子ども観が崩壊し、新たな規範が築かれることもなく、無秩序な混乱状態だけが出現した。子ども観を維持し、個々の子どもに対して、それを実践する母胎とも称すべき家族が成り立たなくなった。子どもが家庭の中で保護され育成され、子どもらしく生活する機会を奪われてしまった。グリム童話残酷説の普及は、このような幅広い社会の崩壊現象という時代背景の中から支持を受けているのである。もう一度、「グリム童話」の精神の拠っ

て立てる地盤を再認識すべきである。

4. ヨーロッパの子ども観、日本の子ども観

権威を持ちつつも、幾多の問題点を孕む『グリムの昔話』ではあるけれども、西欧の児童文学の立場から見詰め直すと、それはきわめて意義深いものとして浮上してくる。すなわちグリム兄弟の業績は、児童文学の歴史にとっても、ロマン派の文学運動に特徴的である子ども重視の思想に深く傾倒したところから帰結するということである。

欧州近代の原理原則には、二つの柱がある。これらは中世以来、歴史の歩みの中でヨーロッパ人が営々と培ってきたものであり、その確立によって産業革命を成し遂げ、国内制度の仕組みを整えると共に、世界の他の地域に押し出して行き、植民地化や人口移住、経済上の躍進、軍事的政治的優位を築き、そうした実力を背景にして経済的な繁栄を構築し、それと共に文化的な中心域としての世界的な地位を達成した。要するに、今に至る世界の覇権を掌握することになったのである。その柱の一つは、(a) 合理精神に支えられた意識、理性の重視である。分かりやすい言葉で言い直すと、主観と客観とを峻別して、理屈で割り切ろうとする態度である。ヨーロッパ人は健全な理性を前提とする社会を掲げた。こうした原理は客観的な科学精神の発達を促し、中世キリスト教の因習的な教義の壁を乗り越えて、学者たちは客観的な事実の追求を徹底して行ない始めた。科学による観察と実験の反復、それがやがて世界史の中でも特筆すべき技術革新を人類にもたらした。卑近な例を持ち出せば、江戸期の日本の庶民が、煮立って吹きこぼれそうになった台所の鍋釜に気づいて、慌てて蓋を取るだけだったのに対し、ヨーロッパ人はその物理現象の度重なる観察から圧力の法則とその威力に気づき、試行錯誤の実験の果てにワットによる蒸気機関の発明へとつなげ、さらに蒸気汽船や鉄道列車の発明を実現したのである。このことが、どのような荒波の海

岸にも接近して重砲の揚陸を可能にし、世界制覇に直結した。またもう一つの柱は、(b) 自我(個人)の絶対視である。つまり、自我と他我とを区別して、物事のすべてを自己中心的に、自己本位に考えるということである。だが、そうすると、人と人との間で成り立っている公的な関係、つまり社会や国家組織はまともに運営できず、崩壊するばかりである。あらゆる人間はこの世に生まれてきた以上は、自己の生存を保障されている。ロックの考えも同じだが、この自然権の概念を前提としたホブズはその難題に直面して、改めて「自分がされたくないことは、他人にもしてはならない」といった例外的な規制を課す。それに基づいて自然法的な立法措置を実施して、社会の混乱を無くそうとした。ここにおいて相互補完関係にある(a)(b)が、ヨーロッパの社会を方向づけるのである。

ヨーロッパでは、健全な合理精神が発達し、理性重視の姿勢が人間の価値評価の基準に定められた。今もこの傾向が強いのだが、この条件に合致する者は、人間の年齢区分で見れば大人である。それ以外の者は、この人間的価値と言った観点からは根本的にどうしようもない存在であって、従って排除される傾向にある。端的に言えば、まともな人間として扱われないのである。それ以外の者とは、①大人特有の理性をいまだ形成していない子どもたち、②理性を失った精神的障害者、③理性に照らすと、不適格な「非文明人」、「未開人」、歴史的視野で理解すれば、近代人に対する「原始人」のことである。これらの諸点を展開する紙面はないので、詳細を省きたいが、ただ「未開人」の事例について、マゼラン一行が、漂着したグアム島の原住民の「私的所有の観念」の希薄さぶりに、「泥棒の島」と命名した点だけをここで指摘しておく⁴⁾。自分たちの水や食料、帆船修理用の材料の略奪と原住民の捕縛、および殺害といった非人道的な行為は棚に上げて、彼らの生態に見られる主観と客観との曖昧さ、あるいはまた両者の無分別な混同に、非文明的な意味を見出した。そして

野蛮人の烙印を捺す。こうした考え方は、現代に至るまで欧米人の、時に自覚的、策略的に、また時に無自覚的に用いる論法としてしばしば露呈される。

では、西欧社会の無知な民衆という大人はどうなのか。彼らの精神状態においては、理性活動の枠組みは出来ている。不足なのは、知識の不備と知的思考活動の不慣れである。だから、知識の蓄積と思考訓練を施すこと、一言で言って、民衆の知性化を行なえばよい。百科全書派のデイドロ、ダランベールらの啓蒙運動、またルソーの啓発活動⁵⁾となって、その実践が具体化するのである。理性主義に立つ人間(=大人)は、子どもを「遅れた人間」、「未熟な人間」、従って人間の理想型にまで達していない、劣等な人間と考えた。そうすると、子どもをすみやかに大人の水準まで引き上げることが、自分たちの使命だと思い込む。子ども向けの本というものも、子どもそれ自身の世界を認めるわけではないので、できるだけ素早く子ども期を卒業して、自分ひとりで人生の荒波を乗り越えていけるようにと願って、もっぱら人生訓や仕事の実践に役立つものを与えた。子どもにとって面白いとか楽しいとかは、考慮外である。そのような暇があったら、人生を独り立ちできることに資するものを学ぶべきだ。その意味ではコメニウスの『世界図絵』や『イソップ寓話』などは最適な読み物であっても、ファンタジックで奇想天外なもの、子どもの空想の楽しみだけをひたすら追い求めたような話は大人から嫌がられた。なぜなら空想に耽るくせがつくと、現実社会に適応できない人間が出来てしまうからである。

フランスの「ペロー童話」は元来、『過ぎし昔の物語ならびに教訓』と題した8編からなる本であったが、幼稚な子どもの物語を出版するなどとは、ペローの社会的地位にふさわしくない奇妙な行為と見なされる可能性があった。何しろ彼は、アカデミー・フランセーズの会員で、ルイ14世治下の財務長官コルベールのもとで王属建築総監という地位にあり、宮廷を出入りし

た名士なのである。政敵に恰好の攻撃材料を提供することにもなりかねない。そこで昔話の提供は、読者に教訓(morale)を与えるためといった体裁を整え、事実『イソップ寓話』の場合と同様に、話の結部の後に教訓を垂れた。ただし、『イソップ寓話』では教訓の一句だったのに比較して、ペローのそれは自分の見解をこめて、より詳しく示された。さらには慎重を期して、息子のピエール・ダルマンクールの名を借りて出版した⁶⁾。

ここで多少視点を変えて、日本の子ども観を見てみよう。江戸期の人々の関心は非常に高かったと見えて、多くの子どもは仕事に就く前に寺子屋で読み書き算盤を習った。明治維新当時、日本の男児の40%以上、全女児の約10%が寺子屋などの家庭外で教育を受けていた。その他に、女兒は家庭内で教育されることも多かったので、子どもの就学率、識字率は相当高かった⁷⁾。いかに子どもを育てるかといった教育書は、江戸には60種類もの本が出回っていた。「三つ子の魂、百まで」、「氏より育ち」といった格言が残っているように、可愛さのあまり子どもを放置していたわけではない。子どもの教育の大切さは十分に知っており、大人の生活は大部分子どもの世話に費やされた。そのことを言い添えた上で、それでは具体的に庶民が子どもをどのように扱っていたのかを、問うてみよう。そのような話題は、当時の日本でどこにでもありふれて目撃される光景であるが故に、当たり前すぎて、正面切って記録に残されることは稀である。だが、幸いにも幕末から明治期にかけて数多くの西洋人が来日して、物珍しい日本の習俗を熱心に書物に記録している。英国の外交官オールコックは、社会全体で子どもを慈しんでいる日本に感嘆の声を挙げ、日本は「子供の樂園」であると述べたのは何ら誇張した表現ではなかった。シドモアなど多くの者が異口同音に感心して語るのは、子どもに寄せる大人の情愛である。

「私は、これほど自分のこどもをかわいがる人々を見たことがない。子どもを抱いたり、背負ったり、歩くときには手をとり、子どもの遊戯をじっと見ていたり、参加したり、いつも新しい玩具をくれてやり、遠足や祭りに連れて行き、子どもがいないといつもつまらなさそうである。他人の子どもに対しても、適度に愛情をもって世話をしてやる。父も母も、自分の子に誇りをもっている。⁸⁾」

あるいはまたグリフィスは次のように言う。すなわち「日本人のように遊び好きであったといってもいいような国民の間では、子供特有の娯楽と大人になってからの娯楽の間に境界線を引くのは必ずしも容易ではない。実際、ここ二世紀半の間に外国人がやって来る以前から、この国の主な仕事は遊びであったといってもいい。⁹⁾」

さらにそれに続けて、彼は「遊びは益なし」と考える実利主義的な中国人を引き合いに出して、日本人をその正反対の位置に置く。実利主義という言葉で想起するのだが、江戸時代のあるオランダ外交官が日本人をつぶさに観察して、日本人が西欧諸国のような勤勉で蓄財に励む体制、要するに近代国家を作ることは不可能であると結論づけていた。日本人はその日暮らしの仕事をするが、一日分の生活費を稼ぐだけで、それ以上の仕事に興味がないようだ。その日のうちに稼いだ分は、その日のうちに使い果たす。それでも人々は貧しさを苦しめず、底抜けに明るく振る舞い、結構その日暮らしに満足しているというのである。彼の言い分では、日本人は怠け者であるという間違っただけの判断が前提にある。確かに、マックス・ウェーバーがプロテスタントの精神に裏づけを求めた西洋の近代国家は、勤勉励行や進取の精神を特徴とするものである。それでも、古来、稲作農耕の激しい労働に日々、明け暮れた日本人が、勤勉でないはずはない。牧畜民は羊をどんなに世話をしても、一頭が産む子羊の数は決まっている。そこ

には人力の介在は関係してこない。一方、稲作民の場合は蒸し暑い夏の激務によって雑草取りをして、田圃を管理すればするだけ、秋の収穫に増産が見込める。江戸期の商工業者や武士も、その素性を遡れば農民であり、権力ではなく、権威の頂点に君臨する天皇でさえ農耕民から出て、農耕の祭祀を司る神官である。今でも象徴的儀式として稲作や養蚕を行なっていることが、それを裏書きする。欧米と比較した場合、現代でも合理化した効率のよい働き方は低調な段階に留まっているようだが、従って効率性に関しては問題外としても、根は勤勉そのものの働きぶりである。それ故、オランダ人がよく目にしたその日暮らしの労働への不徹底ぶりは、江戸時代の社会制度に求めるべきであって、彼らは当時の生活形態に甘んじただけのことである。国民の怠惰な性格に由因するものではない。現に他人に甘えず働き、労りハタを楽にすることを通じて自他ともに恥じない生活を送っていた。そうであるから欧米を模倣して「富国強兵」を掲げると、またたく間に近代国家としての体制を確かなものにしていった。それにしても、オランダ人の見た日本人の生活には、どこか余裕のようなものが感じられて、興味をそそる。それがグリフィスの述べる「この国の主な仕事は遊びであったといってもいい」といった言辭につながるであろう。日本の日々の労働は激しい。ケと呼ばれた労働時間の疲れを癒し、心身共にリフレッシュするために、ハレの日があった。年間の行事のなかで、あるいは一日のうちでも、ゆとりを持つ時間を設けた。そうしたハレでも、桃の節句や端午の節句、その他の祭日を思い出せば分かるように、子どもを祝う行事が多く、またそうでないハレの日でも主役は子どもになる場合が多かった。早朝の仕事を目前にしたひと時、近所の男たちが自慢の自分の赤ん坊を見せるために、集まってくる光景を、イザベラ・バードは興味深く記している¹⁰⁾。

再びグリフィスの記述に戻ると、彼は日本の大人が子どもの間に混じって、遊びに興じる様

子をよく見かけた。西洋人が日本人の姿を見て、子どもと同程度の所作と知的水準にあるのだと見下すなら、日本人はその高度な文明の頂上に立ったまま、西洋人に軽蔑の眼差しをむけるだろうとも述べる。すなわち

「これに反して日本では、大きくなった子供が、身体も年も小さな子供とほとんど同じ遊びにいっしょになって熱中している。確かに大人は子供に遊びや無害な遊戯をできるだけ十分に割り当ててやっている。よく見かけることだが、成人して強壯な身体日本人が、西洋の人間なら、女の子がエプロンを着たり男の子が巻き毛を刈る年ごろになると、見むきもしないような娯楽に夢中になっている。もし西洋人がその文明の優位にうぬぼれ、それを誇りにして、これを子供くさいと馬鹿にするようなことがあれば、日本人はその高度な、日本人にとって測り知れないほど進んだ文明の頂上から、軽蔑の目で西洋の勇ましい遊戯を見おろし、それを認めることさえ恩着せがましい態度と思うであろう¹¹⁾」

と。日本の状況と比較した場合、子どもの遊びに大の大人が参加して、嬉々として遊びに熱中するなどということはない。そういう事態になると、当の大人は嘲りの的となる。「大人のくせに、子どものような奴だ」と言われると、人間として欠陥があるというほどの意味がこめられる。ところが、日本では、村の子どもたちと隠れん坊をして、馬小屋でじっと隠れたまま、とうとう夜空に月が顔を覗かせる宵の口まで寝込んでしまった江戸期の良寛和尚のように尊敬されるのである。知の無化は人間の最高の理想である。輸入文化で大きくなってきた日本は、ともすれば深く吟味することなく、それを受容する。たえず海に向こうは最高だと思ひ込む。そして相手の文化も自分たちと同質のものだと頭から誤解して、外来の文物を取り入れがちである。大ていの場合、輸入元の本当の

姿を十分に吟味することが不可欠なのであり、子ども観の理解も同様の悪弊に陥りがちだが、そのようにしてはならないと思う。

近代法の観念の基底には、「義務」を果たさない者は「権利」がないとする発想が置かれる。そのような法の整備があつて、主権在民を保障する「国民国家」が成立する。このことで、大人は生存権（自然権）が保障された。一方、子どもに関しては「権利なし」の状態に放置された。子どもは「義務」や「責任」、つまり社会での貢献や仕事ができず、「遊んで寝て食べる」生活を送るにすぎないからである。すなわち子ども期は無駄な時間の浪費に他ならないと考える。20世紀になって、欧米で子どもの「義務」や「責任」を度外視して、盛んに「子どもの人権」などと言ひ立てた。視点を変えれば、それは、逆に子どもを子どもとして認めようとしないう証拠である。というのも、そのような言い方は、あくまでも子どもを大人並に引き上げようとする発想以外の何ものでもないからである。フィリップ・アリエスは、中世絵画や書物、建築物その他の広範な資料を駆使して、次のような驚倒すべき事実を述べる。

「私たちが出発点として取りあげている中世の社会では、子供期という観念は存在していなかった。このことは、子供たちが無視され、見捨てられ、もしくは軽蔑されていたことを意味するのではない。子供期という観念は、子供に対する愛情と混同されてはならない。それは子供に固有な性格、すなわち本質的に子供を大人ばかりか少年からも区別するあの特殊性が意識されたことと符合するのである。中世の社会にはこの意識が存在していなかった。このことは、なぜ子供がその母親、乳母、あるいはまた子守役の絶えまない心遣いがなくても暮らしていくことができるようになるか、大人に属して大人とは区別されなくなっていたかという理由を説明している。¹²⁾」

子どもが可愛がられ、無視され、軽蔑され、見捨てられるためには、そのようなやり取りの感情を成立させる地盤、つまり「子供期という観念」がなくてはならない。ところが、乳幼児期を過ぎると、すぐに大人期に移行したのが中世ヨーロッパという時代だった。いまだ実態が必ずしも正確には照射されていない中世に関して、アリエスは事細かな立証を試みており、はなはだ興味深い論述ではあるが、ここでのテーマを逸脱することになるので、これ以上は深入りしない。ただ、ひとつその明白な論拠を紹介すると、絵画に現われる子どもは、大人と同じ顔かたちで、服装も差別化されず、一切合財が同じものとして描かれている。異なるのは大きさであり、子どもは「小型の大人」なのである。子ども期はおろか、大人の直前である青年期の発見も、近代の国民国家の誕生と共に、徴兵制が敷かれたことがその発端となったという¹³⁾。

「児童の世紀」と言われた20世紀になっても、欧州では中世以来の伝統的な見方をどこかに痕跡として残していた。その証拠にミルンの幼年童話『クマのプーさん』を挙げてよい。その牧歌的な遊びの世界でも、ロビンが<do nothing>の子どもの世界から<do something>の実社会の生活に入ることを余儀なくされる。またバリーは、ピーター・パンに対して実社会の生活を拒否して、「永遠の少年」に留まることを宣言させている。子どもはどのように大人の仕事や社会的義務と係わるのか、といった問題意識が、ヨーロッパの児童文学でたびたび表明されることがある。そうした事例に接するたびに、少々不思議な気分誘われたものだが、実はその背後に日本とは異なる子ども観が控えていたのである。子どもに対して、無条件で大人の価値基準を充当することがなくなった現代ヨーロッパでも、子どもらしさのどこか片隅に、大人の価値観を忍ばせる。よほど「大人並みの子ども」「権利を所有する子ども」を理想像に思い描くのが好きとみえる。子どもの人権という発想が、あ

まりにも頻繁に称賛されると、反対に中世・近代といった過去の時代背景が、どれほど大人の精神で拘束していたかを立証しているように思える。

5. グリム兄弟におけるロマン派の影響

西欧における児童文学の本格的な成立は、近代ヨーロッパで産業革命と技術革新が起こったことと密接な関係がある。(それはあくまでもヨーロッパ世界での出来事である。だが、独自の歩みをたどってきた日本も明治以降の近代化の過程で、児童文学も含めて欧米の流れに接合させてしまった。) 西欧では民衆の一部は、中世以来の職住共用の生活形態から離脱して、労働者や市民となって都市で起居するに至った。都市住民の発生に伴い、なかでも中流富裕階層の市民(Bürger)の勃興を受けて、職住の分離が進み、一家の主が外の職場に出かけ、他方で妻は家庭を守り、子育てと家事に専心するようになった。いわゆる主婦業が確立していくにつれて、子どもの養育、あるいはまた子ども部屋や子ども用の服や玩具の必要性が意識されてくる。そして新たな住居文化や教育観が誕生する。家族形態が大家族制から小家族制に移行したことも、これに影響を及ぼしたであろう。そして識字率が上昇するのに応じて、人々は活字への関心も高める。

グリム兄弟は、18世紀後半から19世紀にかけてこのような時流を的確に嗅ぎ取ったのであり、従って昔話集の出版に当たり、その題名に「子どもと家庭のための」という言葉を冠したのは、決して偶然なことではない。児童文学の分野が、大人の文学から派生したのも、こうした子どもへの関心の高まりを抜きにしては考えられなかった。19世紀半ばのアンデルセンのような芸術性に富む「創作文学(Kunstpoesie)¹⁴⁾」の作家が登場するまでは、児童文学と言え、例えばイソップ寓話やラ・フォン・テーヌの寓話などの教訓話やインド説話、イスラム圏の物語、さらにデフォーの『ロビンソン・クルーソー』

(1719年)あるいはスウィフト作『ガリバー旅行記』(1726年)などがあった。これらは本来、大人のための物語であった。いやむしろ、基本的には大人と子どもとを区別しないところで、すなわち子どもを全然意識しないところで成立していた。けれども物語の内容が子どもに適合したと見えて、子どもたちはそれを楽しんだ。子どもたちに受け入れられる作品は、大人の文学であろうが、民間伝承の「自然の文学(Naturpoesie)」であろうが、自分たちの領分に取り込むのである。時として大人向けの作品は、子どもにふさわしいものにするために、表現や内容に変更を加えて、再話本という形で子どもたちに提供された。創作童話の場合は、個性的な才能を有する特定の作家が、自らの人生観や世界観を織り交ぜながら、独自の芸術的な物語を格調高く創作するのである。その歴史は、敢えてアンデルセン以来と断定しておくが、彼を先駆者として、現代に至るまで子どもを念頭に置いた創作童話の活動が盛んである。

すでに前節で指摘した通り、ヨーロッパでは19世紀に入ってから、ようやく本来の子どもの存在に気づき出したのである。「子どもと家庭のため」といった題名が人々の関心を誘ったと見えて、初版の第一巻は、発行部数900部をほぼ完売した。引き続き、その3年後には第二巻を発刊したが、これは不評で売れ行きはあまりはかばかしいものではなかった。第一巻目もそうだったが、分厚い注釈が付録につき、口絵や挿絵を一枚も掲載せず、どこから見ても、子ども向けとは言いがたかった。むしろ、学者向けの学術用の研究書として作成したような印象が濃厚であった。後世への影響力云々は別として、この事実からもグリム兄弟は時代の潮流をまざとく理解しただけであって、子どもに対する強い関心と理解が、『グリムの昔話』の出版を促したという言い方は、いささか疑問である。基本的には兄弟は、ゲルマン神話や伝説、昔話の研究、言語学研究に強い関心を向けていたのである。そしてこれらとの関連で、昔話の収集に

乗り出したのである。決して児童文学の分野を研究しようとしたわけではない。この点は心の片隅に留めておきたい。もとはと言えば、ロマン派の詩人アヒム・フォン・アルニムが、グリム兄弟に対して収集した昔話の出版をしきりに勧めたからであった。そして彼はベルリンのライマー社に口添えさえした。もちろん、そこまで支援してくれたということは、グリム兄弟の昔話収集に対する取り組みを評価したからである。すなわち、収集した昔話についての丹念な記録の仕方は、アルニムやブレンターノの、グリム兄弟に対する信頼をいやが上にも高めた。『グリムの昔話』のそもそもの発端には、ブレンターノの働きかけも間接的に影響を及ぼしている。彼は、グリム兄弟が昔話に関する収集資料をたくさん保存していることを聞きつけ、文学創作の素材に利用したいからと言って、兄弟から覚書のメモを借り出すことに成功する。貸すのはいいが、再び返却してくれないことを恐れて、兄弟は書き写しておいた。案の定、ブレンターノはいつまで経っても、返却しない。それで写しの原稿で初版本の資料としたのだった。出版にこぎつける動機には、手持ちの写しでとに角、早く出版しておきたいという気持ちが募ったことは間違いない。

丁寧に書き写すといった、兄弟の根気の要る才能は、別の方面でも活用される。例えば、『ドイツ語辞書』の仕事にも遺憾なく発揮された。それは単に語彙を集めるばかりではなくて、膨大な用例を収集して掲載された。ついでながら、この大事業は数十年で日の目を見るといった類いのものではない。兄弟は1838年にA項目から開始し、F項目の記述の途上で死を迎える。その後は兄弟の遺志を継ぎ、ドイツの学者たちによって事業が続けられ、一世紀有余を経た1961年に、33巻本2万ページに及ぶ最終的な完成を見た。第二次世界大戦後のイデオロギーによる東西ドイツの冷戦時代にも、お互いの学者が協力して編纂事業を継続した。それによって政治的分裂下でも、文化統一の意識は堅持できた

のである。そのような重大な貢献のために、グリム兄弟はドイツの切手やマルク紙幣の図柄になるなど、いつまでもドイツ民族のアイデンティティーを表わす精神的至宝であり続けている。

グリム兄弟がフランス人法学者フォン・アルニムをはじめ、ブレンターノやルートヴィヒ・ティークなどロマン派のさっそうたる顔ぶれと交流を持っていたということは、子どもへの関心を抱くきっかけの一つを提供した。フォン・サヴィニーの自宅は、上で名前を挙げたロマン派作家の大物たちの参集によって、さながら文学サロンの趣を呈していたのだった。ブレンターノの妹は、フォン・サヴィニーと結婚し、ブレンターノはアルニムと共同でドイツの民謡集『少年の魔法の角笛』(1806年)を刊行した。この本からは後年、20世紀の作曲家マーラーが創造的な刺激を受けて、楽曲化した。グリム兄弟は、亡き父親と同じマールブルク大学の法学部に籍を置いた時、ゲルマンの慣習法に通暁していたフォン・サヴィニーに師事したのだった。そのことが兄弟の将来の方向を決定づけた。ローマ法を模範とする欧州にあって、彼は異色の存在だった。法制度というものは、合理的な判断や人工的な根拠に基づいて生まれてくるのではなく、その時々のご共同体と密接な関係を保ちながら、自然発生的に生起する。このサヴィニーの立場に共鳴したグリム兄弟は、この歴史法学的な研究法に着目した。けれどもその際、ゲルマン民族の共同体における法的な現象の解明ではなく、むしろもっと広い視野でゲルマンの共同体に関する研究へと向かう。そこから具体的に、自然的な営みから発生した神話や伝説、昔話の領域へ、あるいは言語学研究へと踏み込んでいくのである。兄弟は未亡人の母親と4人の弟妹を養うべき責任を背負っていた。二人は相次いで国王からの勅許で特別にマールブルク大学の入学を許されたが、法学部を選択したのは、父親と同じコースを歩んで、一刻も早く実社会で高収入を得たいとの希望からだ。だが文学畑の方向に舵を切り、その方向で偉業を

達成することになる背景には、歴史法律学派の創立者であるフォン・サヴィニーとの接触が大きかった。

18世紀末から隆盛し始めたロマン主義者の思想とその運動は、何にもまして当時の社会批判から出発する。当時はすでに指摘したように、理性偏重の啓蒙主義的思考方、あるいは合理主義的な仕組みが、社会を制圧していた。ロマン派の人々はそうした風潮に反発し、人間の自然な本能や衝動的性向、非合理的なもの、または人間の内面における空想による働き、想像力の機能を尊重した。このような動きはドイツが先じたが、他のヨーロッパ諸国も同じだった。英国ロマン派のブレイクは、詩集『無垢の歌 (Songs of Innocence)』において純粋に戯れる幼児に向かって、最大限の敬意と賛辞を表明した。またワーズワースは、《My heart leaps up when I behold》と題された詩作(通常は「虹」と呼ばれる詩篇)では、「子どもこそは大人の父なのだ。願わくば、ぼくの人生の一日、また一日が/自然への敬虔さでそれぞれ結ばれんことを。」という衝撃的な言葉が書き綴られた。この三行は、《Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood》と題する詩篇にも転載される。そこでは「今はあの頃とは違う—/どこを向いても、/また昼夜を問わず、かつて見えたものが今はもう見えないのだ。¹⁵⁾」という嘆きの詩行が見える。ロマン派の文学者は、大人と子どもとの間で価値観の転倒を企て、本来の無垢な心を喪失した愚鈍な大人の姿を嘆くと共に、他方で子どもの存在を礼賛した。

1812年の初版第一巻および1815年の第二巻に、それぞれ序文が寄せられているが、そこにはグリム兄弟のロマン派的立場、昔話に対する自らの理想、口承文芸の精神の本質が表明されている。生け垣や道端にひっそりと佇む作物の茎は、人々の注目を浴びることなく、成長し続ける。

「だが夏の終わり近くになり、この穂が豊か

に実ってくると、貧しく敬虔な手がやって来て、それを採し回ることになる。穂に穂を重ねて念入りに束ねられ、畑の収穫よりずっと大切に扱われる。そして家に運ばれ、冬中の食糧になる。ひょっとするとこれだけが来たるべき時の種籾になるかもしれないのだ。¹⁶⁾

ミレーの有名な絵画に「落ち穂拾い」というのがある。収穫後の畑で一房も見落としがないように捜して回る農婦たちの姿（麦畑の所有者ではなく、貧しい旅人が寡婦だという解釈もある）を、荘厳なタッチで描いている。ミレーの絵の場合でも、大地でのつつましい人間の姿態が如実にうかがえるが、その手には落ち穂がしっかりと握られている。生活に対する彼らの真摯な眼差しは、聖なる存在のような観すら呈する。広大な畑に落ちた麦穂と比べて、一段と目立たないものが、場末の片隅につつましく佇む麦穂である。それは見向きもされない。何の役にも立たないと思われるのだろう。しかし、そのわずかな穂でも、貧農の人々にとっては非常に貴重なものである。言うまでもなくこの穂は、精神的な食べ物としての昔話を暗示し、敬虔な貧者が、昔話を語り継ぐ語り手のことを示唆する。グリム兄弟は、このことが最も重要な点だとの認識があったようで、第一巻、第二巻ともに序文は、この同じ文章から起こし始めている。

さらに序文の後述箇所では、昔話は樹木の葉で受け止められた露のイメージになぞらえられ、取るに足らない一滴の露でも、朝焼けの最初の日の光を受けて、きらびやかに輝く。かくして兄弟は、自然が産み出したものが昔話に他ならないことを力説し、その発生源については、地上のあらゆる生命を潤す「あの永遠の泉」から湧き出ると語る。このように自然の光景を描くかわら、それを昔話の比喩に用いる。これなどは、いかにもロマン派らしい表現の仕方であるが、もっとロマン派的な味わいがにじみ出ているのは、それを受けて続く、次のよう

な文章である。

「そのために、子どもを素晴らしものにし、子どもを幸福にするように思われるあの純粹さが、この文芸を貫いている。どの子どもたちも、青味がかって白く非の打ち所のない者であり、輝く瞳を持っている。その四肢はなおもきゃしゃで、弱々しく、地上の仕事には適さないのに、もうその瞳だけは十分に発達しているのだ。¹⁷⁾

昔話と貧農のような無知な民衆との深い関連は、ここにおいて子どもと結びつく。すでに論及したように、西欧社会の常識的な見方からすれば、その本流からはみ出したところに、民衆と子どもは位置づけられる。グリム兄弟は無論のこと、ロマン派の人たちはこぞって既存の価値観を逆転させて、こうした無教養で文字も読めない民衆と子どもを、最も人間的価値にあふれた存在形態として是認するのである。昔話とは、自然発生的な詩想に基づく「自然の文学（Naturpoesie）」であり、もし古い世代が若い世代に語り継がなければ、その瞬間に昔話は地上から消えてしまう。活字と印刷機の使用、高度な教養と文化遺産の保有が欠かせない書承文芸は、自然から離反し自然と対峙することによって創出した文明・文化に関連する。それに比べて、口承文芸は自然の内に身を沈め、自然との共生生活に基盤を置いている。このように自然の傍らに宿る昔話の形態は、自然の申し子である純粹無垢な子どもと重ねあわされて把握される。

グリム兄弟は生来の子ども好きで、彼らの母親も幼少の頃から昔話を語って聞かせていたのではないか。そして温かい愛情に育まれたことが、昔話や子どもの存在へ深い関心を寄せる契機となったのだ。このような「グリム神話」を、日本人は考えがちである。いかにも日本人好みのエピソードであるが、そうであれば、どれほど嬉しいことかと思う。何よりも、このような

「グリム神話」を信じて疑わない善良な人たちの期待や熱い思いに対して、冷や水を浴びせたり、落胆させたりしなくて済むからである。しかし事実は事実である。グリム兄弟も妹シャルロットも、母親から昔話を語って聞かせてもらわなかった。彼らの家庭は愛情にあふれる家庭だったと言っても、カルヴァン派の篤信家の家庭でそれなりに厳格な雰囲気も漂っていた。兄11歳、弟10歳から家長として一家を支える重責を担わされたために、二人は「<子ども期を喪失>したのである¹⁸⁾」といったザイプスの見解が打ち出されるくらいである。従って、グリム兄弟の児童文学的な視座は、事実と反する希望的観測である。それよりもむしろ、子どもにまつわる問題意識に関しては、彼らとフォン・サヴィニーとの関係を重視すべきである。そうでなければ、次節で指摘することになる兄弟の、子どもへの無頓着さと愚鈍さは、何とも理解不能に陥ることになるだろう。あの(注17)の印象に残るようなグリム兄弟の表現は、ロマン派への傾倒から生まれてきたものである。

6. 『グリムの昔話』への批難

グリム兄弟は、1812年のクリスマス直前に発刊した第一巻を、アルニム夫人とその子どもに捧げ、また直接に本がアルニムのもとに届けられて、クリスマスツリーの下に置かれた。当時、経済的困窮にあえいでいた兄弟は、印税による収入を望んだことは言うまでもないが、それよりも世間の評判や文豪ゲーテのようなお歴々からの賛辞を予想して、期待に胸を膨らませていた。ところが、現実には彼らの期待に反して、「初版グリム」の本に対する各方面からの評価は惨めなものだった。

「全体的に私が思っていたほどには、喜べるものではない。物語は大変短いけれども、忠実さによる物語はきわめてぞんざいに感じますし、そのことによって多くの点でとても退屈に感じます。なぜルンゲのものが語るよう

に、物事を上手に語れないのでしょうか。(略)子どもの洋服を展示しようとするときに、あらゆるボタンがちぎれている、汚れがくっ付いている、それにズボンがシャツからはみ出している。このような姿を引っ張り出さなくても、忠実に見せられるはずです。¹⁹⁾」

このようにブレンターノは、1813年初めにアルニムに書き送っている。アルニムは、長い注釈と序文が添えられていることを非難し、また挿し絵や口絵の掲載のないことが欠点であると指摘した²⁰⁾。その後で題名に「子のため」というよりは、「親のため」という断りを入れるべきだと忠告した。それには、子どもに語る物語を親に選んで欲しいという意味を込めたのだった。フリードリッヒ・リュースは1815年の論評で『グリムの昔話』の良さを一応認めているのだが、それも手厳しい保留条件、言い換えると子どもの混乱や不快感を招かないように、真の子ども向けの本に変えるべきだという保留条件を付した上でのことだった²¹⁾。あるいはビュツシングなどは、「赤ずきん」「青ひげ」「いばら姫」「白雪姫」などの掲載された物語を念頭に置きながら、イタリアとフランスの物語の影響が強すぎて、純粋なドイツの昔話とはいえないと指摘した。そしてグリム兄弟はそのことに気づいていないのだとけなした²²⁾。A・L・グリムは同名の作家であるが、全く血縁関係のない人物である。当時、やはり昔話の収集家で名を馳せ、グリム兄弟より有名であった。彼は自らの収集本『リナの昔話本』(1816年)の序文において、『グリムの昔話』は二人の主人、つまり学者と子どもに仕えようとして、どちらの期待にも沿えず中途半端に陥り、「あの[グリムの]収集本は、子どもたちの手のひらに与えられる本だと見なすことはできません」ときっぱり否定している²³⁾。このように『グリムの昔話』に対する反響は、全般的に好意的なものではなかった。それは当然のことである。

否定的な反響の原因については概して、次の

ような諸点が推察できよう。すなわち（１）覚書のメモから選出した話の内容や表現が、子ども向きではなかったという点、（２）学術書のような出来上がりである点、（３）収集した話を可能な限り、忠実に採録しようと努めた点である。（３）について触れれば、「話の枝葉末節まで何ひとつ付け加えたり、粉飾したり、変更してはいない。というのは、すでにこれほど豊かなストーリーに、類比やほのめかしを付け加えて膨らませてしまうのは気が進まなかったからだ²⁴⁾」とグリムが述べるように、それまでの昔話の扱い方とは違った。そのために、収集時の原話の生硬な表現、粗野な口調、物語としての洗練を持たない構造、筋の歪みなどが顕著だった。第二版の序文でも、できるだけ脚色を排し、原形に近いものを復元することを目標に挙げている。

「話に忠実に、それをより純度の高いものにするを第一と考えた。われわれは手に入れた話に何一つ付け加えなかったし、その話自体の出来事や特徴に潤色を加えることはいっさいしなかった。聞いたとおりにその内容を再現しようとしたのである。²⁵⁾」

もっとも、口承から承書への形態移行においてそのようなことが実現できるかどうかははなはだ怪しいが、とに角、昔話研究のアプローチの仕方を提起したという一点で、グリムの姿勢は後世に多大な模範を垂れた。この意味からは、グリム兄弟は「グリム以前」のやり方、すなわち昔話をずたずたに解体するといった利用の仕方に反旗を翻したのだった。バジーレ、ペロー、ブレンターノ、アルニム、ムゼーウス、ベヒシュタインらは自分の好みに合わせて改作し、自由な書き直しを試みた。昔話を単に文学創作の素材に利用することだけを考えて。「グリム以後」は、昔話の出所を忠実に守ろうとする考え方が欧州各地に広まる。（２）については、注釈の長大さから、昔話研究の学問的な発展に寄与

させようとした痕跡が濃厚である。（２）（３）の提唱は、民俗学（Volkskunde）やドイツ学（Germanistik）の確立を促し、あるいはまた欧州における口承文芸への関心と呼び覚ました。その分、子どもの生活圏から『グリムの昔話』を遠ざける効果を生み出した。

次いで小論のテーマに最も関連する（１）について言及したい。差し詰め、いくつかの例を挙げてみよう。二話で構成された「子どもが屠殺ごっこをした話」は、内容の陰惨さから非難を受けた²⁶⁾。その２番目の話の筋立てを簡単に紹介すると、このようになる。すなわち、ある日の午前父親が、豚を解体する。それを見ていた二人の兄弟が、午後になって遊び始め、豚に見立てた弟の首に小刀を突き刺す。上の部屋で赤ん坊の世話をしていた母親は階段を駆け下りて来て、弟の首から小刀を抜き取り、怒りのあまり兄の心臓を突き刺す。たらいの中の赤ん坊はどうしているのかと思直して、急いで戻ってみると、赤ん坊は溺れ死んでいた。母親は絶望して、首をくくり死ぬ。夫とは言えば、野良仕事から帰ってくると、惨状を見て気が狂い、しばらくして死んでしまった。この作品世界は、死の連鎖が展開する世界である。児童文学の一つの定型に、因果律の流れに沿って同じパターンが反復されていく物語構造がある。日本の「わらしべ長者」やグリムの「幸せのハンス」が、それに該当する。子どもは水平線に向けてどんどん進む話が好きである。それも同じような行為や出来事の反復によって話の内容を展開させるような形式を喜ぶ。単純明快さに自分たちにふさわしいリズムや盛り上がりを感じ取るのであろう。同じく英国の昔話「豚とばあさま」や「ジョニーケーキ」も、次から次へと因果の連鎖を展開させるところに、特別な妙味と面白さが見られる。他方、ここでの屠殺ごっこから一家の惨死までのつながりには、ユーモラスな雰囲気もなければ、ゲーム的な愉快さも感じられない。後味の悪さだけが残る。このような話を子ども向けの本に掲載したグリム兄弟

の真意を語りかねる。兄弟は世評に配慮したために、第二版以後、削除する。

次いで「ナイフをもった手」一妖精が登場するファンタジックな物語にしては、その魅力が背景に退き、読み手からすると、むしろ両手の切断というショッキングな部分に焦点が集まってしまう。「人殺しの城」は、靴屋の娘が立派な身なりの男に見初められて、男の居城に赴くという話である。同じくグリムの「白雪姫」や「いばら姫」の話のように、愛する人と連れ立って、幸せな結婚生活が待っているかと思えば、全く逆である。男から留守番を頼まれた娘は、城中を見物していて、地下室に下りていくと、おばあさんが死体からはらわたをかき出している光景に出会う。お前もこのようになるのだと言われて、娘は恐怖に慄く。この二話も初版で掲載された後に、第二版からは削除された。しかしその理由は、内容が残酷すぎるからというのではなく、前者の場合、出典がスコットランド起源であったためである。1811年にロンドンで出版された『スコットランド高地に住むケルト人たちに伝わる迷信に基づいたエッセイ』の中から引かれた伝承であって、兄ヤーコブが翻訳したものだった。初版第一巻に掲載された昔話は、語り手から直接聞き取ったものは案外少なく、書物から得たものが多かった。また後者の話は、妹シャルロッテの友人であったオランダ人の女性から聞いた話で、オランダ語から訳出された。第二版の序文には、改訂の方針の一つが示されている。それによると、本来外国生まれのものとかドイツの話に不純で余分なものが付加されている場合とかは、削除する旨の表明がなされた。これらの例はその典型として注目すべきであろう。言い換えれば、残酷な話はその残酷さの故に削除されたのではなかった。

兄弟の昔話の理念によれば、自分たちの出版した本は、すべてドイツ固有の話であって、民衆の文芸を通じてドイツの民族精神が典型的に表われているものとした。こうした自国の民族高揚の考え方は、当時フランスの圧政に苦しみ、

劣等意識に苛まれたドイツ人の現実に対する裏返しであった²⁷⁾。それは等しくドイツロマン派の抱く信念だったが、こと昔話に限る場合、それは完全には通用しない主張である。昔話は、一部がその国固有のものであったとしても、あくまでも一部であり、ヨーロッパの他の国に由来するものもあれば、世界規模の広がりの中で世界とつながったものも見出される²⁸⁾。今日ではこの事実が判明している。「いばら姫」(KHM50)は、ハッセンブルーク家のマリーお嬢さんから聴取したものである。王子のキスで永い眠りから目覚めた姫は、「懐かしそうに」王子を見初めると、やがて王子との婚礼が始まり、幸せな結婚で終わる。これはハッピー・エンド仕立ての単純な話であり、「眠り姫」話型群に属する。それに対応するペローの「眠れる森の美女」の物語では、不幸にも王子が連れ帰った故国で秘密の結婚の話へと展開する。また同じ話型のバジールの「太陽と月とターリア」となると、王子には最愛のターリアに先んじて本妻の妃がいたというように、王子の重婚説の展開となる。後者の二話のいずれも、お伽話風な雰囲気は薄まっており、どろどろした人間関係が露出している。この話型の中では、グリムの話が成人向けの話から一番遠く隔たっている。

ロマン派的な発想で兄弟が考えたように、祖国の大地ないしは自然が祖国の昔話を生み出し育てるのだから、自分たちは民族の魂を収集したのだという断定はもはや破綻をきたしている。理念先行型の捉え方は、往々にして多様な個々の事実に当てはめようとすると、破綻をきたすことになる。大げさに語れば、それはまさにロマン派イデオロギーの崩壊である。

「シンデレラ」物語でよく知られるグリムの「灰かぶり」は孤立的な昔話ではなく、17世紀前半のイタリアのバジールがナポリで収集した『ペントメローネ』にも入っているし、17世紀末のペロー童話では「サンドリオン(灰っ子)」に対応する。英国の「灯心草頭巾(Cinderella and Cap o'Rushes)」などとも一連の類話の系列に

属する。「シンデレラ」話型は、次のような6つのモチーフを満たしていれば、その系列と見なせる。すなわち1. 迫害される女主人公 2. 呪術的な援助 3. 王子の出会い 4. 本人であることの立証 5. 王子との結婚 6. 塩のモチーフである。最後の「塩のモチーフ」とは、主人公が実の親から、自分のことをどれだけ愛しているのか、その心の思いを口で表現するように命じられて、他の姉たちとは違って、苦い味だが、生存に不可欠な塩に喩えたために、親の怒りをかうといった内容である。このモチーフは「シンデレラ」の本格的な話型からははずれるが、有名なところではシェイクスピアの『リア王』に採用されている。アールネ・トムソンの分類に従うと、「シンデレラ」話型はアイルランドで293話、北欧のフィンランド141話、スウェーデン92話、デンマーク68話と広範囲に分布している。この話の発生源は中央アジアのウイグル地方の「金の草鞋」にあるとされる。それが東西南北と四方に伝播した。東方では中国唐代の「葉限(しょうげん)」となり、朝鮮では「コンジ・パッジ」、日本に渡来して「米福栗福」という話になる。他にもグリムの「ルンペルシュティルツヘン」は、英国の「トムティトット」や日本の「大工と鬼六」と血脈を通じている。世界の類話というものは予想以上に広範囲にわたり、数も多い。

愉快な話「長靴をはいた牡猫」や凄惨な内容の「青ひげ」などはフランスのペローの昔話に見られるので、ビュッシングの非難に応じて、初版以後は削除したと思われる。ここでも削除の理由が、外部からの指摘に基づく。だが、「赤ずきん」は不可解なことに、削除せず残した。現在ではドイツ固有の、つまりドイツ起源の昔話のように考え違いする人が多く、あまりにも有名な昔話のために、女性が頭に帽子を載せる風習のあるシュバルムシュタット地方の伝説と化している。

最終決定版のKHM40に掲載されている「強盗のお婿さん」は、凄惨な殺人やカーニバリズムの話題を興味本位に描いているような話であ

る。女性に三杯の酒を飲ませると、心臓が破裂して、それから着物を引き裂くように剥ぎ取ってから、テーブルに横たえ、その美しい体を細切れに刻んで塩をふりかける。それから……。『青ひげ』のドイツ版と呼ばれる「フィッチャーの鳥」も決定版まで掲載が続けられた。とりわけ子どもの精神といった観点に立つなら、内容を語るのが憚れるような気分させられる。元来、昔話とはこうした人間の暗部を排除するものではない。残酷な出来事、好色な猥談に属するもの、人間の醜悪な一面をあぶり出したゴシップ、三面記事を含んでいる。大人の庶民が楽しむもの—それが昔話である。グリムが昔話のことを「子どもたちに属するもの」と言ったのは、もっぱら女性の仕事だった糸紡ぎの部屋や乳母や子守役、また母親が子どもの世話をする場所などを想定しているからであろう。従って、グリム兄弟が本に掲載する話も、おのずから限定されてよいはずである。しかしながら、兄弟は世評を気にすることはあっても、そもそも残酷な内容に対してはさほど注意を払わない傾向にあった。そこに昔話は子どもの所有物だと言いながらも、子どものことはあまり知らなかったのではなからうか、といった結論が導き出せる。友人アルニムが兄ヤーコプに宛てて、掲載の昔話のいくつかは子ども向きではないと論難を示したのに対して、「あの昔話の本は、子どものためなどに書かれたものではなくありません」と表明した後で、ただちに「けれども彼ら(子どもたち)は喜んでいますが、私はそれを大変うれしく思っています」と、1813年1月28日付けのアルニムへの書簡でしたためている²⁹⁾。少なくとも客観的に見て、子どもへの十分な配慮には欠けていたと言ってよさそうだ。

7. 『小さな版』の重要性

前節の論述を読み進めた者はだれでも、驚くのではなからうか。けれども、『グリムの昔話』の内容を丹念に読めば、その事実はすぐに分かる。それでは、どうして私たちは、『グリムの

昔話』のこうした側面には目もくれず、見過ごしにしたのか。長年、子ども向けの話として親しんできたことは、グリムの話にそれなりの裏づけがあったと考えるのが、至当と思われるのだが。兄弟はほぼ半世紀という期間を費やして、改訂版を出していく。第二版の序文では、子どものための本であることが、つまり「子どもにふさわしくない表現」の削除と「教育書(Erziehungsbuch)」の役割が前面に出て強調された³⁰⁾。第七版の最終決定版に至るまで、文才に恵まれた弟グリムが主導して、より完備した芸術的香りのする作品に仕上げていく。結果的に文学的に魅力のある物語に改作できたこと、それ故、子どもの読み物としての恰好がついたことは一片の事実である。

「民俗学、文献学のふたつの若き学者(『子どもと家庭の童話』の初版が世に出たとき、ヤコブは二十七歳、ヴィルヘルムは二十六歳だった)が、収集した物にはまだどんな年齢層にとってもなぐさみになるものだとみなされていた。彼らの童話集は、ちょうど民話が糸紡ぎ部屋から子ども部屋に入っていく時期に登場した。おとなの愉しみであったものが子どもの文学に変わっていく過程はゆっくりとしていて、長い移行期間がある。したがって、その間はどちらのものともはっきりした区別はつけがたい。³¹⁾」

このような見方が穏当なところであろう。しかしながら、手直しによる改訂が『グリムの昔話』に対する決定的な心象の良さにつながったとは思えない。残酷な話も相変わらず目につくからである。ヨーロッパ中に「グリム童話」の名声が鳴り響くようになるのは実は、1825年のクリスマスの時期に刊行された『小さな版』のおかげである。第二版の販売が思わしくない頃に、英国でエドガー・テイラーが、クルックシャンクの挿絵を載せた上で、『グリムの昔話』の英訳選集本を発売したところ、非常な評判を

取った。グリム兄弟はそれに倣って、子どもの喜びそうな話を50話選りすぐり出版した。その結果、最初に印刷した1500部は、売れ行きが良かった。その後、1858年までに10版を重ねた。この『小さな版』では長々とした序文と注釈を省き、銅版画七枚の挿絵を加えた。美術学校の教授になった末弟ルートヴィヒ・エーミル・グリムが、挿絵を担当した。子どもにふさわしくない、際どい話は、この本には入ってこない。それどころか、「白雪姫」、「灰かぶり」、「いばら姫」、「赤ずきん」などお嬢さま好みの話、品のよい話、童話的な性格のものが多く含まれた。「グリム童話」と言えば、淡い幻想的なファンタジーに溢れ、甘い夢想とロマンの香り漂う世界と見紛うことになったのは、多分にこの本に原因がある。

さて、ここで若干ながら、小論のまとめらしきものを部分的に示しておきたい。「グリム童話」と俗に呼んでいるものは、『グリムの昔話』のことを指す。しかしながら、厳密に理解すると、「グリム童話」はこの昔話集と完全に一致するわけではない。初版の発刊以来、グリム兄弟は、特に弟グリムが文責者となって改訂を繰り返し、不要と思われた話を削除していった。あるいは子どものための「聖者伝」を第二版以降に付け加えた。結局、1857年に出された第七版が最終版となった。その間の話の内容や文体の著しい変化について、私たちは見過ごしがちである。さらにまた私たちは、既述のように1825年に出版されたいわゆる『小さな版(Die kleine Ausgabe)』に注目しなければならない。『グリムの昔話』の改訂版と並行して、50話に厳選された『小さな版』の発刊も10版を数えた。後年、『小さな版』には、子どもにふさわしい要素に満ち溢れているからこそ、グリムの物語から摘出されて、児童文学のジャンルに組み込まれていくのである³²⁾。

グリムの物語が子どもらしさに適合するとは、どういうことか。例えば次のようなことを含む場合である。子どもは勇気を振るい、知

恵を働かせるものだ。そのことで成長していく（「ヘンゼルとグレーテル」）。無力で未熟な子どもは世間への警戒を怠ることなく、慎重に行動すべきである（「赤ずきん」）。食べられるという切迫した状況に際しては、機転によって切り抜けることが大事だ（「狼と七匹の子やぎ」）。来るべき未来は希望に満ち、幸せが待っている（「いばら姫」、「白雪姫」、「灰かぶり」）。幸福を期待しながら、日々勤勉に、誠実に励みなさい。そうしたら願いや夢が叶う（「星の銀貨」、「ホレおばさん」）。このような主張は、児童文学に共通して認められる。「グリム童話」と呼ばれるものは、『グリムの昔話』の中から、子どもにふさわしいものを選定した結果に他ならない。言い換えると、グリム童話は児童文学の立場に立脚して築かれているのであって、そこに加わらない昔話は、児童文学の側からは不要な代物なのである。それ故に、グリム童話は、小論で問題視している事柄、すなわち残酷趣味的な解釈に巻き込まれることはいささかもない。この点を厳しく選別しなくてはならない。このことを踏まえていけば、グリム童話は残酷だという見解は何ら驚くには当たらない。またこれほど長きにわたって、グリム童話残酷説が広まることもなかったはずである。

8. グリム童話の残酷性を、どのように理解すべきか

昔話とは、はるか昔、娯楽の乏しい時代から大人の所有物であったことはすでに指摘済みである。人間の原始的段階にその起源を持つ。ということは、人間のあり方、過酷な境遇と忌まわしい事態がことごとく、話に反映していて、不思議ではない。当然のごとく暴力性、家族間の葛藤、子捨て、残忍な刑罰が選別されずに民間伝承の中に流れ込んだ。グリムは、それにキリスト教の倫理や自己の価値観を含ませながら、読み物としての体裁を整えていった。よく言われるように「聞く昔話（Hörmärchen）」から子ども向けの「読む昔話（Lesemärchen）」

への転換が、グリム兄弟によって行われた。多様かつ流動的な話の異型（Variante）は、文字化によって最終的に特定の話に固定化されるのである。それから初版の改訂に着手し、最終の第七版で「大きな版」は固定され、また『小さな版』が別の成果として確立する。

ただし、子どもへの戒めに利用するためなのか、恐怖とか暴力的なものに関して全面的に排除する形になっていない。あるいは昔話の起源から考えて、削除してもし切れないところがあり、多少はその痕跡が残るとも言える。若干の例を挙げると、「灰かぶり」に登場する二人の姉は、靴が合わないとなると、足の指やかかとを切り落として、無理やり靴を履かせられるし、灰かぶりの結婚式で罰として両目を鳩につつき出される。ペロー童話では、いじわるをした姉たちは悔悛の情を示し、王子の妃となった灰かぶりの世話で、しかるべき最高位の貴族のもとに嫁ぐのである。それ故、グリムの話のほうが因果応報の意味合いが強い。一方、グリムの「白雪姫」に登場する継母の王妃は、真っ赤に焼いた鉄の靴を履かされて、死の舞踏を強制される。狩人に白雪姫を殺せと言いつけて、おまけにその証拠に姫の肺と肝臓を持ち帰るように命じたためである。また「がちょう番の娘」からは凄惨な描写が目飛び込んでくる。王女を欺いた悪い女の受ける処罰は、丸裸にされて、内側に尖った釘をたくさん打ちつけた樽に押し込めた上で、馬で引き回された後で殺される。このようにびっくりするような残忍さで稀に場面を彩る。明らかにそれは中世以来のヨーロッパ社会の「風物詩」であった。これらの話について純粹に昔話を見たとしても、残酷描写は明白ではないかと言われそうだ。なるほど、こうした場面を見せつけられると、児童の情操教育に良からぬ影響を及ぼすのではないかと、少々不安になるかもしれない。日本では明治時代に入ると、子ども向けの物語として翻訳紹介されていくが、再話にあたっては、極力教育的配慮を優先させた。つまり残酷な箇所を省いたり、ま

たぐっと穏やかな印象に薄めたりしてしまうのである。当初、日本では多くの話のうちから選定された話は、教訓的な要素が色濃いものに限られた。

だが、グリム童話の残虐性についての指摘は、一体それをどのように語り、どの部分を強調し、力点がどこに置かれているか、といった側面ではまず着目すべきであろう。上の指摘に対しては、三つの視点からの解釈ないしは反論が可能である³³⁾。先ずは生命原理という点から考察できる。暴力など不都合な表現部分を削除することは、子どもにとって必要である。そうだとし、ても、一切削除し、過度にやさしくお上品に装うことも、私たちの住む実社会の現状に照らしても、きわめて不自然な配慮である。子どもが外遊びで怪我するかもしれないと言って、無菌状態にある室内に閉じ込めておくようなものである。昔話が残酷なのではない。もしそのように見るとすれば、現実が残酷なのであって、昔話は現実を反映しているだけに過ぎない。昔話自体は実物の虚像である。狼が他の動物を襲って食べるのは肉食動物の宿命である。私たち人間も自覚を持ち合わせずに、残忍な「食べる」という生物的な行為を毎日実行して、命を全うしている。賢治童話はこのような深刻な問題を掘り起こして、矛盾に満ちた人間性を追求する。普段はこの事実を取り立てて顧慮しないか、誤魔化しているに過ぎない。だからと言って、わざわざ隠蔽するには及ばない。「三匹の子豚」の結末は豚が狼を食べてしまう。それが残酷なので、両者を融和させて仲良く暮らしたに変更させると、読んでいる子どもたちはがっかりする。やっぱり狼さんには敵わないのだとなる。共同生活で狼はいつ野生の本能に目覚めて、豚を襲うかもしれないのだ。現に二匹のお兄さん子豚は食べられた。少々残酷でも食べることを見せるべきである。それで話の決着がつくのである。そうしないと、逆に子どもの成長を削ぎ、想像的な能力の枯渇を招くのではあるまいか。

次いで、子どもの効果面から考えられる。「人生には大骨もあれば小骨もある。骨をぬきとった魚ばかり食べさせられている児童、つまり甘味をつけられた話ばかり読まされている日本の児童は、はたしてたくましく育つのか³⁴⁾」と、宮下啓三は苦言を呈する。残酷だから子ども向きではない、という通り一辺倒の考えでは偏狭にすぎる。灰かぶりの姉たちは強引に靴を履こうと足の指やかかとを切り取る。剥き出しの欲望を実現しようとする人間そのものである。妹に幸せが訪れると、その分け前に与ろうと、性懲りもなく宮廷に出かける。このようなエゴの固まりに対しては、極端な懲罰で対照的に表現するのが、昔話の精神である。取り上げ方に配慮や工夫が必要なのは言うまでもないが、グリム兄弟は、死や老い、善意と悪意、絶望と希望、不意打ちと助力、恐怖と喜びなど人間存在の基本的な要素を、物語のモチーフに取り上げる。昔話を読むことは、子どもの想像力をかき立て、厳しい世界に子どもを誘い込み、危険なものや恐ろしいものに立ち向かう対応力と勇気と覚悟を養うことでもある。

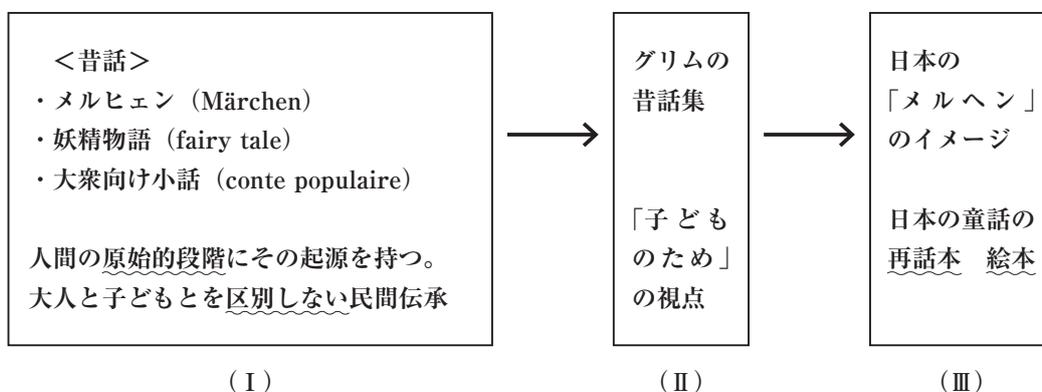
第三には、小論の冒頭で示唆したように、この問題を昔話の様式面から捉えることが可能である。この立場で見ると、『グリムの昔話』の決定版では物語の内容全般に照らして、残酷性を面白がり、楽しむことはほぼ皆無である。粗野な初版から改定を重ねることで、残酷な要素はその実質をすっかり抜き取っている。それこそは、子供にふさわしい物話と言える。語り手腕をちょん切ることには及ぶ場合、その細部をいちいちリアルに表現しない。要は興味本位にそこへと焦点化することがないということである。人食い魔女をパン焼き釜に突き飛ばすグレーテルに対して、子どもたちは主人公の窮地を脱していく姿をもっぱら見詰めて、快哉を叫ぶのである。昔話の類型的な人物は影絵のような紙型であり、切り紙細工のような人形である。パミール高原の昔話では、主人公マリク・ハッサンは自分のふくらはぎから切り取った肉片

を、怪鳥シムルグに食べさせ、無事七番目の魔法の川を乗り越える。地上に舞い降りた時点で、シムルグはその肉を吐き出して、元通りハッサンのふくらはぎに貼りつける³⁵⁾。同じく残酷な場面も、そのことの描写自体にはほとんど意味がなく、その先の展開への単なるステップ、区切りをつけた筋運びの特徴を示すことに他ならない。それが凄い描写になればなるほど、次のステップへ向かうと主人公の緊迫感を高めることになる。このような話の効果を物語構造の中で狙っているだけである。だから昔話は、その内的必然性からリアリズム手法とは無縁であ

る。大人は残酷なシーンを頭の内側で、必要以上に実感として受け止めるが、その必要もないし、従って残酷な場面を微に入り細にこだわることも必要ないのである。

以上のごとく、本節で確認してきた事例は一見残酷そうに見えるかもしれないが、昔話の内的、外的特徴から判断すると、そうした意味合いはなく、語りの中の連続の中でそうした印象が残ることもないのである。

最後に「グリムの昔話」に対する日本での受容の仕方に関して、次の略図を用いながら、説明しておきたい。



(I) の粗野で原初的な話を、グリムは初版本において編纂した。当初、(II) における話の選定ならびに内容は、「子どものため」という題名とは裏腹であった。世間からの激しい批判を浴び、もし子ども向きが必要なら、選別してもらえばよいとの表明が、グリムの側でなされるほどであった。(II₁) の「大きな版」は、第七版までの45年の長きにわたる改訂で、詩人肌の弟グリムが推敲した結果、版を重ねるにつれて、体裁が整えられていった。また(II₂) の『小さな版』の発刊によって子どもに適切なものとして親しまれるに至った。さらにそれが日本に入ってきたとき、日本特有の受容の仕方により、私たちが常識的に心に抱くような、いわゆる「グリム童話」の誕生(III)となった。

グリム童話残酷説に関して(I)を知り、(II)(III)が生まれたいきさつを知れば、さして驚くには当たらない。しかし、(III)のイメージを当然視する人が改めて、グリム童話は(I)なのだと言われれば、本質的な部分を見せつけられたような思いに襲われ、それを真実だと思ひ込む。上で見てきたように確かに、(I)にはそういった要素がある。それを証拠に見せつけられると、自分たちの幼い頃から記憶に残るものの真相は(I)なのだ、と考え直す。無理からぬことではある。グリム童話への到達経緯は、(I)元の昔話→(II)→(III)の展開プロセスをたどる。結論としては、残酷説なるものは、この変遷のいきさつを知らない人の無知につけ込む、といった性格の問題と言わざる

を得ない。

最後に、日本人のメルヘンに対する独特な認識を確認することで、(Ⅲ)の発生の由来を示唆しておく。日本で使われている「メルヘン」は、ドイツの「メルヒェン (Märchen)」とは随分イメージが異なる。日独間のこの言葉のイメージについての意識調査³⁶⁾から、そのことは明らかである。すなわち

日本人：{|リス、小鳥などの可憐な小動物|
{|淡いパステル調、柔らかで柔らかな色調| {|青色、中間色| {|繊細さ|
{|乙女らしさ| {|幻想| {|穏やかな自然|

ドイツ人：{|狼、狐、クマなど危害を加える獣|
{|緑色や茶色、またはくっきりとした原色| {|攻撃性| {|荒々しさ|

ドイツでのグリムの昔話に対するイメージが冷徹な厳しい現実感を含んでいることは、小論の第4、第6節の論述内容からも推察できよう。それとは対照的に、日本ではグリムの話が、完全に元の姿から変質してしまっている。あるいは受容において変質をきたしている。柔和なイメージの童話となったグリムの昔話、私たちが「グリム童話」と呼ぶもの限定して、子どもに見せている。そこから「グリム童話」と「グリムの昔話」との間に断層が出来て、上述のようにイメージの差異が生じる。言い換えると、彼我の間で「メルヒェン (Märchen)」から日本風な変容を受けた「メルヘン」という概念が派生するといった事態が起きたのである。

「メルヘン」の形成に際しては、日本のお伽話、五大昔話など童話の伝統を無視できない。広義に捉えれば、第4節の後半で解明したように、在来の子ども観、そもそも日本人の心情が大きく影響を与えている。明治の導入翻訳に当たっては、グリムの話の教訓的な側面をもっぱら重視したけれども、やがて昔話の伝統に接合する方向で『グリムの昔話』を把握した。さらに加えれば、広い芸術運動に展開したドイツ Jugendstilの芸術理念が紹介されたことも言及

すべきであろう。その絵のモチーフは、白樺林の森の奥に流麗な泉があり、その畔に鹿のような可憐な動物が憩い、美しい乙女が物思いに耽りながら現われて、幻想的な自然に包まれたまま佇むといった穏やかな風情で彩られる。白樺派の文学者たちがこのイメージを日本に定着させ、堀辰雄や中原中也の作品(例えば「一つのメルヘン」)、また立原道造も、メルヘンのそうしたイメージ作りに貢献した。立原は連作詩「夏の旅」で、抒情的ロマンティシズムの情感をこめて「白樺の木のほとり—ああ、僕のメルヘン！」と詠む。ほぼ例外なく詠み込まれるのは、人間の没自我的な一体化である。か弱い人間は母なる大自然の懷に抱かれて、それと溶解することで心の安らぎを求めるのである。かくして(Ⅲ)において日本的な「グリム童話」が確立するのである。

だから、日本人好みの「グリム童話」、また少なくともグリムの『小さな版』に留まる限り、残酷性をめぐる問題は起こり得ないのである。実際、幼い頃に親しんで、懐かしいと感じる童話は何かと問えば、日本人は、アンデルセンの「人魚姫」や「みにくいアヒルの子」と共に、グリムの「灰かぶり (シンデレラ)」や「白雪姫」、「ヘンゼルとグレーテル」を列挙する³⁷⁾。それらが残酷な話だとの印象を持っている人はまずいない。初版グリムや決定版『グリムの昔話』のあまり知られていない話の中身に対して現代の世相を、合わせ鏡のように照らし併せるとき、はじめてそれがあまりにも子どもの世界から逸脱していることにびっくりする。しかし、小論でいままで見てきたように、「グリム童話」は、大人の話の子供向けという濾過紙にかけて、子どもの成長と楽しみに即した物語に転換しているのである。それはまさにグリムの「童話」なのである。(Ⅰ)に遡源して考えることは、児童文学の問題としてはそれほど必要なことではない。

注

- 1) マックス・リュテイ『昔話 その美学と人間像』小澤俊夫訳（岩波書店 1985年）334頁。当時、恩師・小澤俊夫先生は、大学院の演習講義において『グリムの昔話』の序文およびリュテイの研究書を教材にして、授業を展開されていた。その際に、残酷な場面についてのリュテイの見解を紹介されていたことが記憶に残っている。
- 2) 桐生操『本当は恐ろしいグリム童話』（KKベストセラーズ 2007年）4～5頁。
- 3) 拙著『童話のすすめ—よりよく子どもを理解するために—』（大学教育出版 2006年）2～5頁。
- 4) 同上書14頁。あるいは拙論「サイパン、その攻防の戦い—（その一）」（所収『常磐大学短期大学部研究紀要』24号、1995年）17～18頁。
- 5) ルソーの場合、他の啓蒙主義者とは異なり、単純に理性主義者と断定するわけにはいかない。というのも、一方で「自然に還れ」式の人間観をも有し、自然児としての子どもに大いなる価値を認めたからである。しかし、啓蒙家たちの百科全書の作成に当たっては、執筆者として参画したことも、これまた厳然たる事実である。
- 6) これに関しては幾多の説が存在する。その中で、ペロー最終文責者説がある。昔話集は彼の息子が下書きをして、最後にペローが全面的に手を貸した。それ故、息子の名前で出版したという説に傾いているが、そうであれば、自分の名前も連名で記入してもよい。執筆者として自分の名を出すことは当時の風潮から判断して、相当な勇気が必要だった。Vgl. Kinder-und Hausmärchen, herg. von René Ritz, Deutscher Taschenbuch Verlag München 1984, S.16.
- 7) 森山茂樹他『日本の子ども史』（平凡社 2002年）153頁。
- 8) イサベラ・バード『日本奥地紀行』高梨健吉訳（平凡社 2005年）131頁。
- 9) グリフィス『明治日本体験記』山下英一訳（平凡社 1998年）153頁。
- 10) イサベラ・バード『日本奥地紀行』131頁。エメエ・アンベルは次のように語っていることも付け加えておく。「芸当や見世物を取り巻く、賑やかな人垣の中で、子供がもっともよく見える席を占める日本では、労働者、商・工、いずれの社会にもゆきわたっている考えは、元日を子供の祭りとするものである。ひいては、それが、家長や主婦にとっても、最良の日となるのである。」エメエ・アンベル『続・絵で見る幕末日本』高橋邦太郎訳（講談社 2006年）279頁。
- 11) グリフィス『明治日本体験記』153頁。ここで彼はヨーロッパ文明の優位性を相対化しているが、およそ18世紀までは自分たちの文化に対する劣等意識に包まれていた。欧州が文化的に進み、人類学などを通じて有色人種劣等論を普及させていくのは概して、19世紀に至ってからである。長い年月を通じて停滞と文化的遅れに甘んじたユーラシア大陸の西端の人々は、地中海を通じた文化の恩恵を受けて、オリエントやインド、中国、日本などにあこがれを抱く時代が長らく続いた。ほんの一例を示しておけば、インド皇帝を兼ねたヴィクトリア女王がインドの使節団を謁見した後で、饗応の間で食事をふるまった。その時、インドの一行が同じ所作で、一定の礼法に基づく優雅な食作法を実施するのに感動すらした。ところが、反対側に居並ぶ英国貴族の面々の無作法さ、古代の蛮族よろしくルールなき食べぶりにショックを受けた。それ以来、ヴィクトリア女王のお声掛かりで英国は食の作法を整え出した。食文化に限らず、ヨーロッパの文化とは大体、この程度のものであった。従って、19世紀の後半でも、グリフィスのような人物が存在し得たであろう。

- 12) フィリップス・アリエス『<子供>の誕生』杉山光信他訳(みすず書房 2003年)122頁。
- 13) 同上書310頁。
- 14) <Kunstpoesie>と<Naturpoesie>というジャンル区分は、ヤーコブ・グリムの分類による。
- 15) William Wordsworth, *The Poems* Vol.1, edited by John O. Hayden, Yale University Press/New Haven and London 1981, Pp.522.
- 16) *Kinder-und Hausmärchen Gesammelt durch die Brüder Grimm*, hrsg. von Heinz Rölleke, Insel Verlag/Frankfurt am Main 1985, S.13.
- 17) Ebd.S.13.
- 18) ジャック・ザイプス『グリム兄弟—魔法の森から現代の世界へ』鈴木晶訳(筑摩書房 1991年)12頁。
- 19) *Kinder-und Hausmärchen Gesammelt durch die Brüder Grimm*, S.1162.
- 20) Ebd. S.1162.
- 21) マリア・タタール『グリム童話 その隠されたメッセージ』鈴木晶他訳(新曜社 1989年)48頁。
- 22) 同上書47頁。
- 23) *Kinder-und Hausmärchen Gesammelt durch die Brüder Grimm*, S.1163.
- 24) マリア・タタール『グリム童話 その隠されたメッセージ』321頁。
- 25) 同上書335頁。
- 26) 初版本に関しては『初版グリム童話集』全4巻(白水社 1998年)が、吉原高志ならびに吉原素子の翻訳で、その完訳が出ており、以下における初版からの話の言及についてはこの翻訳による。
- 27) 30年戦争はもっぱらドイツの国土を戦場としたために、ドイツは荒廃してしまい、また神聖ローマ皇帝が形骸化したローマの覇権に固執し続けたこともあって、その後、政治的にも経済的にも、あるいは軍事的にも文化さえも遅れた国となった。今またナポレオンの軍門に降り、フランス人の支配に苦しんだ。そのような苦境に遭っては、自国語に精通する文学者が愛国主義者の先頭に立つことはどの国にでも目撃されることである。
- 28) 竹原威慈『グリム童話と近代メルヘン』(三弥井書店 平成18年)を参照のこと。本書ではドイツのグリムの昔話に狭めることなく、東西の文化圏に見られるその類話を広く究明する。奈良教育大教授の竹原先生は、論者の大学時代に助手としてドイツ語同好会を主宰され、その会や授業を通じてドイツ語の手ほどきをして頂いた恩師の一人である。
- 29) *Kinder-und Hausmärchen Gesammelt durch die Brüder Grimm*, S.13.
- 30) Hermann Gerstner, Nachwort (In: *Grimms Märchen. Die kleine Ausgabe aus dem Jahr 1825*, Harenberg 1982)S.347.
- 31) マリア・タタール『グリム童話 その隠されたメッセージ』56～57頁。
- 32) 「子どもにふさわしい要素」については、ここでは差し当たり「教訓性」、「芸術性」、「想像性」、「向日性」「理解しやすさ」などを挙げておく。
- 33) 以下の「三つの視点からの解釈ないしは反論」についての論述は、拙論『童話のすすめ—よりよく子どもを理解するために—』101～107頁と重複する。
- 34) 宮下啓三「グリム兄弟とメルヘン」(所収、日本児童文学学会編『グリム童話研究』大日本図書株式会社 1986年)19頁。
- 35) 拙訳「パミール高原15 マリク・ハッサン」(所収、三宅/岡田共訳『シルクロードの民話』第二巻、ぎょうせい株式会社 平成2年)194頁。
- 36) 私たちは地球の裏側の世界を多く知っているようである、実際は誤解だらけということも結構ありうる。シューベルトの歌曲

で「Lindenbaum（菩提樹）」という名曲が有名であるが、あの日本語の歌詞が異なる世界を生み出したという意味で全くの誤訳である。オーストリア映画『シューベルトの未成交響楽』（1935年制作）を観れば、一目瞭然なのだが、菩提樹は町の石畳の広場に設けられた噴水のような井戸の傍らに、植えられる樹木である。せいぜい街中の街路樹の並木道に植えられる。それを郊外の野原や川の畔に植わっている自然一色の中の樹木と勘違いして、訳出している。どちらのイメージで捉えるかによって相当世界が違って見える。母なる自然に抱かれる人間といった構図は、よく日本人の心情を支配する発想である。この例のように、流入の段階で知らぬままに誤解をしたり、吸収消化の段階で意図的に変容させたりするのが、とりわけ日本の異文化受容の特徴である。

- 37) 宮下啓三『メルヘンの履歴書』（慶應義塾大学出版会 1997年）15～17頁。

シューマンの《森の対話 Waldesgespräch》における 半音階的技法 (chromaticism)

泉 利々子*

The Use of Chromaticism in Schumann's "Waldesgespräch"

IZUMI Ririko

A German composer, Robert Schumann (1810-1856) wrote a song cycle *Liederkreis* Op. 39 in 1840, a year in which he wrote so many *lieder* (songs) that it was known as his "year of the song." The twelve songs of *Liederkreis* were set to poems by Joseph von Eichendorff (1788-1857). The text for "Waldesgespräch (Dialogue in the Woods)," the third song in the cycle, is a dialogue between a man and the nymph, Loreley, who lives by the Rhine and entices men to their destruction by her beauty.

It is often discussed that Schumann uses the pattern of imitating hunting horn for symbolizing the man, and uses the pattern of broken chords for expressing the seductive Loreley in the accompaniment part of this piece, but besides this device, Schumann also makes a full use of chromaticism to express the content of the text effectively.

Excluding the last cadence, everytime the word *der Wald* (the woods) appears in the text, the intervals of chromatic minor 2nds are used throughout the piece to express the darkness of the woods and to implies the fearful end of the story. Schumann was very sensitive dealing with the word *der Wald*, which also symbolizes the German Romanticism of Eichendorff and Schumann himself.

In this paper, I will examine the compositional technique of Schumann, who was faithful to the text in composing songs through the harmonic analysis of this piece.

Keywords:

Schumann (シューマン) Eichendorff (アイヒェンドルフ) Loreley (ローレライ) Liederkreis (リーダークライス) Waldesgespräch (森の対話) chromaticism (半音階的技法)

1 研究の目的

ローベルト・シューマン Robert Schumann (1810-1856) の歌曲集《リーダークライス *Liederkreis*》作品39の中の第3曲《森の対話 *Waldesgespräch*》が、人々を魅了している理由について、これまで多くの楽曲分析がされてきたが、この論文においては、シューマンが、この曲全体を通して用いた半音階的技法 (chromaticism)¹ の観点から分析し、曲の理解を深めることを研究の目的とする。

2 《森の対話》作曲の背景

歌曲集《リーダークライス *Liederkreis*》作品39は、シューマンが168曲の歌曲を書いた「歌曲の年」1840年の作品である。この頃は、同年の9月に妻となるクララ・ヴィーク Clara Wieck (1819-1896) とシューマンの一番幸せな時代だった。彼らはずっと互いに芸術家として協力しあい、《リーダークライス *Liederkreis*》作品39に使われたヨーゼフ・フライヘア・フォン・アイヒェンドルフ Josef Freiherr von Eichendorff (1788-1857) の詩も、クララからその存在を教えられた。クララは、アイヒェンドルフの1837年出版の詩集 (1837年に、アイヒェンドルフは、小説から引用した詩や、新しい、当時まだ未出版だった詩を含む詩集を初めて出版した。) から、12の詩を書き写した。² クララは、手帳に『*Abschriften verschiedener Gedichten zur Composition*』とタイトルをつけ、この手帳は、シューマンの歌曲作曲の源泉となった。

3 《森の対話》の詩

《森の対話》は伝説の魔女ローレライを題材としている。ローレライ伝説は、シューマンのみならず、19世紀の詩人たちや作曲家たちをひきつけ、多くのオペラ、歌曲、短編などの台座となった。「ローレライ」は、ドイツ、ライン川中流のザンクト・ゴアルスハウゼン近くの岸

にそびえ立つ高さ132メートルの巨大な岩山を表すと同時に、この岩の妖精、あるいはセイレーン的一种でもある美しい魔女「ローレライ」を表し、「ローレライにたたずむ美しい少女の歌声に船頭が魅せられると、船が川の渦の中に飲み込まれてしまう。」という魔女伝説がある。1801年に、ロマン派の詩人クレメンス・ブレンターノ Clemens Brentano (1778-1842) が長編小説『ゴドヴィ *Godwi*』の中の詩《ラインの岸のバッハラッハに Zu Bacharach am Rheine》の中で、初めて「ルーレ・ライ Lore Lay」という名を使った。ルーレ・ライは、多くの男達の面目を失わせ、裁きの場に出され、死を願うが叶えられず、修道院へと送られることとなった。しかし、ルーレ・ライは、恋人の裏切りに傷ついており、修道院へ行く途中、最後の思い出に岩山から恋人がかつて住んでいた城を見たい、と願い出て、岩山の上からライン川へと身を投げた。アイヒェンドルフの《*Waldesgespräch*》³はこのブレンターノのローレライ伝説に基づき、ローレライは、傷ついた美しい女性として扱われている。しかし、ブレンターノと異なり、アイヒェンドルフはその多くの作品で「森」をテーマとしていた詩人らしく、このローレライの詩でも森を舞台としている。「森」は、アイヒェンドルフだけでなく「森や野を通る長い散歩をつねに愛していた」⁴シューマンにとっても非常に深い意味がある。森の国ドイツでは、森は、人々の心がある場所だ。ドイツ人は、しばしば近くの森を歩いて、自分の心を客観的にみつめ、自分自身に向き合うのだ。

この詩は、バラード(物語詩)風に劇的に展開し、男性と女性の対話の形で書かれている。第一連と第三連は狩人である男性のセリフで、第二連と第四連は女性ローレライのセリフである。

《Waldgespräch》

Es ist schon spät, es ist schon kalt,
Was reitest du einsam durch den Wald.

2007年11月10日受付

*IZUMI Ririko 幼児教育保育学科・専任講師 (音楽の基礎)

Der Wald ist lang, du bist allein,
Du schöne Braut! Ich führ dich heim! -

“Groß ist der Männer Trug und List,
Vor Schmerz mein Herz gebrochen ist,
Wohl irrt das Waldhorn her und hin,
O flieh! Du weißt nicht, wer ich bin.” -

So reich geschmückt ist Ross und Weib,
So wunderschön der junge Leib,
Jetzt kenn ich dich - Gott steh mir bei!
Du bist die Hexe Lorelei. -

“Du kennst mich wohl - von hohem Stein
Schaut still mein Schloss tief in den Rhein.
Es ist schon spät, es ist schon kalt,
Kommst nimmermehr aus diesem Wald.”

《森の対話》

夜は更けて、風は寒い、
ひとりの森の中に馬を駆るのは、なぜ?
森は深く、あなたはたったひとり、
美しい花嫁よ! 家に送ってあげよう!

「男ごころは悪だくみでいっぱい、
苦しさにこの胸ははり裂けました。
あちら、こちらで、角笛が呼んでいます、
お行き! 私が何者か、お前は知らないのです」

馬も女もあんなにきらびやかに飾られ、
若々しい体は世にも美しい、
そうか、判ったぞ — 神よ、護りたまえ!
あなたは魔の女、ローレライだ。

「その通りです — 高い巖から私の城は
ラインを深く見おろしています。
夜は更けて、風は寒い —
もはやこの森をお前は出られません!」⁵

(西野茂雄訳)

シューマンは、出版業を営む父のもとに生まれ、少年の頃から「1770年に始まったロマン派のみごとな開花の成果」⁶である文学がいつも生活の一部で、「父の蔵書と大学図書館で手に入ったすべての本」⁷を読んでいた文学青年ゆえ、アイヒェンドルフの詩を繊細に読み取り、音楽で表現することに成功している。

4 先行研究

シューマンの《森の対話》が、人々を魅了している理由について、「森」の表現、「ローレライ」の表現、「物語の内容」の表現に優れているからであると、多くの学者が述べてきた。畑中良輔⁸、門真直美⁹の解説において「ホルン5度」や「分散和音」について述べられており、門脇郁子¹⁰は、Wolfgang Boetticher¹¹の分析による象徴的表現を《森の対話》に見出す研究において、「調性」についても述べている。

「森」の表現としては、前奏冒頭の「ホルン5度」が挙げられる。最初のわずか一小節でこの曲の舞台が「森」であり、主人公が「狩人」であることが、「ホルン5度」によって明らかに示されている。狩りの合図として使用されていた角笛を祖先に持つ狩猟ホルン(コロノ・ダ・カッチャ)を含む自然ホルン(無弁ホルン)は、自然倍音のみ奏することができ、それ故に、譜例1のようにI-V-Iで進行する旋律がある。これが「ホルン5度」と呼ばれている。

譜例1 「ホルン5度」



「ローレライ」の表現としては、誘惑するような柔らかい分散和音の伴奏が指摘されている。ハインリッヒ・ハイネ Heinrich Heine (1797-1856) の詩によるフランツ・リスト Franz Liszt (1811-1886) の1841年に作曲した

《ローレライ》においても、クララ・シューマンの1843年の《ローレライ》においても、誘惑するような柔らかい分散和音の伴奏がローレライの表現に用いられている。

「物語の内容」の表現は、調性との関連においてしばしば述べられている。男はホ長調で表わされ、ローレライはハ長調で現れる。男が、美しい女がローレライだと気づいた瞬間、男の調であるホ長調に、ローレライの伴奏型が現れ、ローレライは以前のハ長調ではなくホ長調、つまり、男の調で歌い始める。これは、ローレライが男に完全に乗り移ったことを調によって物語っているのである。

しかし、シューマンの《森の対話》の描写は、上に述べた表現法だけによるものではない。シューマンは、「森」、「ローレライ」、「物語の内容」の表現に驚くほど繊細な感性で、半音階的技法を用いている。

次に、《森の対話》で、シューマンが用いた半音階的技法について、「森」、「ローレライ」、「物語の内容」の3点に分けて述べる。

5 半音階的技法による表現

(1) 「森」の表現

《森の対話》において、10小節目から11小節目（譜例2）に入るときに「den Wald 森」という言葉が初めて現れるが、シューマンはこの言葉を効果的に表現する準備を、すでに曲の冒頭から倚音（*appoggiatura*）によって、始めている。伴奏の2小節目から8小節目の1拍目はすべて非和声音である倚音（*appoggiatura*）であり、これらは全て半音によって解決する重複する3度を伴い、旋律上部は長2度により解決する。長2度は、短2度と異なり、「平和的」で「優しさ」を含む響きである。歌の旋律（男のせりふ）が、あたかも前奏の一部のように、滑り出すように5小節目の2拍目裏から「Es ist schon spät」と始まる。その後続くフレーズの出だし「es ist schon kalt」「Was reitest」「Der Wald ist lang」「du bist allein」が拍の表

ではなく裏から始まっていることにより語頭のアクセントが弱められ、男が優しく紳士的に語りかけている様子を感じさせる。又、「spät 遅い」「kalt 冷たい」という言葉は、伴奏と同じく倚音（*appoggiatura*）で始まり長2度により解決していることから、「spät 遅い」「kalt 冷たい」という言葉の持つネガティブな性格が緩和され、その事実がまだ危機的に感じられてはいない様子がうかがえる。旋律は、7小節目に長3度があるのを除いては、10小節目まで、全て長2度で構成されており、それは、平和な森の狩猟の情景の表現である。しかし、10小節目から11小節目に入るときに「den Wald 森」という言葉と共に、臨時記号で重嬰ハを用い、初めて短2度、つまり半音程が現れる。不吉な響きを持つ短2度を使用して、シューマンは、森の暗いイメージを表現し、これから男の身に起こる物語の悲劇性を暗示している。この短2度の使用のあと「lang 長い」「allein 孤独な」にも短2度を用いてこれらの言葉のもつ暗さや冷たさを表現している。この10小節目から13小節目までの和声は、 $V_7/vii-vii-V_7/VI-VI-V_7/V-V$ と、Secondary Dominants¹²を連続的に用いることによって半音階的に進行している。

譜例2 シューマン《森の対話》1-14小節

Ziemlich rasch

The first system of the musical score is in 3/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a rest followed by the lyrics "Es ist schon". The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line with dotted half notes in the left hand. Dynamics include *mf* and *p*.

E+: I V₉ I V₉ I

The second system continues the vocal and piano parts. The vocal line has the lyrics "spät, es ist schon kalt, was reitest du ein - sam durch den". The piano accompaniment maintains its rhythmic pattern. Dynamics include *p*.

V₉ I V₉ I V_{7/vii}

The third system features more complex piano accompaniment with triplets and trills. The vocal line has the lyrics "Wald? Der Wald ist lang, du bist al - lein, du schö - ne Braut, ich führ dich". Dynamics include *f* and *sf*.

Vii V_{7/VI} VI V_{7/V} V V₇ I₆ V₇

短2度により「森」を表現する、という半音階的技法は、曲の中盤にも現れる。譜例3にみるように、25小節目から29小節目にかけてのローレライの「Wohl irrt das Waldhorn her und hin, O flieh! あちら、こちらで、角笛が呼んでいます、お行き!」というせりふの内、「das Waldhorn 角笛 (森のホルン)」の「(das) Wald- 森」の部分に再び短2度の進行が使われている。

同様の技法が、曲の終盤にも現れる。譜例4の59小節目から61小節目の「kommst nimmermehr

aus diesem Wald あなたは2度と森を出られない。」という言葉のために、ここでも、「Wald 森」は、短2度の進行によって現れる。しかし、64小節目の最後の「Wald 森」という言葉は、これまで「Wald 森」のたびに使われた短2度ではなく、長2度で現れ、夢にうなされていた男がふと夢から醒めるようである。森の情景の捉え方が一瞬にして変化したことを、半音と全音の変化によって表現している。

譜例3 シューマン《森の対話》25-32小節

Ger.

Fr.

V/E

Fr.

V/D

譜例4 シューマン《森の対話》58-66小節

kalt, kommst *f* nim-mer-mehr aus die-sem Wald, nim-mer-ritard.
 -mehr, nim-mer-mehr aus die-sem Wald.

(2) 「ローレライ」の表現

シューマンは、アイヒェンドルフがブレンターノのローレライの詩から受け継いだ、ローレライの「傷ついた心」を半音階的技法により表現している。

譜例5において、ローレライのせりふ、「Groß ist der Männer Trug und List, vor Schmerz mein Herz gebrochen ist, 男ごころは悪だくみ

でいっばい、苦しさにこの胸ははり裂けました。」の内、22小節目の「Herz 心」という言葉の伴奏部には、Secondary Dominantとして減七の和音が使われている。ローレライの心は深く傷ついているため、シューマンは、ローレライの「mein Herz 私の心」に「絶望」や「深い悲しみ」の響きを持つこの和音を効果的に用いた。

譜例5 シューマン《森の対話》15-24小節

C+: I

IV₆

V

I

V₉^o / V

V₇+ bass

I

しかし、ローレイは、単に「傷ついた女性」ではなく、男を虜にする魔性の女である。その表現にもシューマンは、半音階的技法を用いている。

譜例6にみるように45小節目から54小節目までは、声部、伴奏部ともに全てホ長調の音階固有音のみだが、55小節目59小節目にかけて「Es ist schon spät, es ist schon kalt, 夜は更けて風

は寒い」の伴奏部上部旋律は、G#-F##-F#-E#-E \flat と半音階的進行の下行形が現れる。これは、25小節目から29小節目にかけて現れた半音階的下行を繰り返すことによって、より一層の恐怖心を高めているが、それだけではない。

ローレライは「傷ついた少女の心と止められない性欲の二つの心」¹³をもちあわせている。44小節目から54小節目の全音階的な部分と55小節目59小節目の半音階的な部分の対比はローレライの二面性をも象徴している。

譜例6 シューマン《森の対話》45-72小節

Du kennst mich wohl, du kennst mich

E+: V I IV V₇

wohl, von ho-hem Stein schaut still mein Schloß tief in den

I IV V₇

Rhein; es ist schon spät, es ist schon

I V₇/iv Fr. V/G#- Fr.

kalt, kommst nim-mer-mehraus die-sem Wald, nim-mer-ritard.

V/F#- vii°/G#- E+: I₁⁶
= VI₄⁶ / G#- V₉°/ii

- mehr, nim-mer-mehr aus die-sem Wald.

V₃⁴ I₆ IV I V₇ I

ritard.

(3) 物語の内容表現

物語の内容表現においても、シューマンは、半音階的技法を活用している。半音の持つさまざまな機能によって、言葉と調性を関連づけている。15小節目（譜例5）で、ローレライがホ長調の近親調ではなく、ホ長調の同主調の平行調の下属調であるハ長調で現れたことは、意外性がある。しかし、実はこの主音であるハ音は、すでにその前から用意されていた。譜例2において、まず、10小節目に「durch」という言葉に経過音としてのハの異名同音である嬰口が、次に11小節目では、「Wald」にSecondary Dominantの導音として嬰口が使われている。この時点では変化音として現れたものが、15小節目でローレライの登場とともに固有音に変身するのである。11小節目の「Wald 森」の嬰口音は、その森に住むローレライを暗示していたのだ。

譜例3の25小節目から29小節目にかけてのローレライの「Wohl irrt das Waldhorn her und hin, O flieh! あちら、こちらで、角笛が呼んでいます、お行き！」というせりふでは、伴奏部分において、ローレライの誘惑の分散和音ではなく、男のせりふの9小節目から13小節目と同じリズム動機を用いることによって、男に狩猟を思い出させようとしているが、その和声は、転調が行われ、半音階的進行が旋律にも現れる。これは、Ger—Fr—V/E—Fr—V/D という増六の和音による進行の半音階的技法（chromaticism）である。曲の冒頭間もない10小節目から12小節目にかけて伴奏部上部旋律が

A#-B#-C#と半音階的上行が行われたこと（譜例2）と対比して、25小節目から29小節目にかけて伴奏部上部旋律の主要な音は、E-D#-D#-C#-C#-Bと半音階的に下行していく。この半音階的下行は、だんだん暗く寒くなる森の様子を表現しているだけではない。それは、「森は暗くて一人では危ないよ。」と忠告していた男への回答が、女の「お逃げなさい。」であり、男の立場が女にとって代わられたことを意味している。

男が、女が魔女ローレライである、と気づく劇的な瞬間にも半音階的技法は活用されている。譜例3の28小節目から32小節目のローレライの「O flieh! Du weißt nicht, wer ich bin. お行き！私が何者か、お前は知らないのです。」に対し、男は、33小節目から第一連と同じホ長調で、第一連と同じ旋律を歌い始めるが、41小節目で突然ト長調に変わる（譜例7）。男が、「Jetzt kenn ich dich そうか、判ったぞ！」と、その美しい女が魔女ローレライであることに気づく瞬間である。これは、同主調の平行調の和音の借用（borrowed chord）に短2度で半音階的に進むことによって現れる。43小節目から44小節目の「Du bist die Hexe Lorelei. あなたは魔の女、ローレライだ。」で、「ローレライ」という名は、伴奏が短2度、つまり半音によりホ長調の属和音に解決することによって強調される。

譜例7 シューマン《森の対話》33-44小節

f
So reich ge - schmückt ist Roß und Weib, - so

E+: I V₉ I V₉

ritard. *f*
wun - der - schön, so wun - der - schön der jun - ge Leib, - jetzt

I V₉ I V₉

Im Tempo *f* *ritard.* 3 Im Tempo
kenn ich dich, Gott steh mir bei, du bist die He - xe Lo - re - lei!

G+: VI V I VI V II E+:V

減七の和音は、22小節目でローレイの心の痛みの表現に使用されたが、譜例6の59小節目から61小節目の「kommst nimmermehr aus diesem Wald. もはやこの森をお前は出られません！」という言葉のために、59小節目と61小

節目で再び「絶望」を表す減七の和音が使われている。これは、ローレイが「男」という存在に対して抱いている恨みが、「男が捕らわれた状態」に置かれたことで、復讐を果たしたことを表現している。

61小節目から63小節目の旋律の連続する6つの口音は、5種類の異なる和音の構成音として半音階的進行を伴って現れる(V/ii、経過和音、V、I、IVへの倚音 *appoggiatura*)。これらの繰り返される口音のオスティナートも森から出られない男の運命を表している。オスティナートは、ヨハン・セバスティアン・バッハ Johann Sebastian Bach (1685-1750)が、しばしば、宗教曲において、イエス・キリストの受難を表現するのに用いた手法である。

曲の最後は、これまでに用いた半音階的技法との対比によって物語の内容をしめくくっている。62小節目から64小節目で最後に繰り返す「nimmermehr aus diesem Wald」の伴奏部は、半音階的進行を伴っておらず、先に述べたように、最後の「Wald 森」という言葉も、これまで「Wald 森」の度に使われた短2度ではなく、長2度で現れる。そして、冒頭と同じホルン5度の後奏が始まり、森は、まるで何も無かったかのように平和なホルンの音を響かせる。このときには、夢だったのか現実だったのか、もうわけがわからなくなってしまったような気分させる。この長調で平和的な後奏は、返って不気味な明るさを帯びている。あるいは、たとえ、それが男の運命を狂わせる魔女だと分かっている、美しい女性にのりうつられた男は幸福を感じているのかもしれない。

6 まとめ

以上の分析のように、シューマンは、アイヒェンドルフの詩を、その行間に至るまで、驚くべき繊細さをもって表現した。「ホルン5度」の冒頭、誘惑するような分散和音、調性による物語の内容表現に加え、倚音 (*appoggiatura*)、短2度の使用、Secondary Dominant、減七の和音、増六の和音、借用 (*borrowed chord*) 等の半音階的技法を用いて、歌う者、聴く者を虜にする。我々は、シューマンの巧みな技法の心理的効果に、あっという間に洗脳されてしまうのだ。シューマンは、生涯を通じて、自身の

不安定な精神状態と闘っていたが、その敏感すぎる繊細さを持たずして、このような曲は誕生し得なかったであろう。この曲を作曲した頃のシューマンは、クララを愛し、創作活動の面でもクララと刺激し合って、幸せだったが、それから14年後、シューマン自身、ローレライのようにラインに身を投げてしまうとは、あまりにも悲しい天才作曲家の運命である。

引用文献・参考文献

Aldwell, Edward. and Carl Schachter. *Harmony and Voice Leading*, 2nd ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1989.

Boetticher, Wolfgang, Dr. 1941. *Robert Schumann-Einführung in Persönlichkeit und Werk*. Berlin: Bernhard Hahnefeld.

Finson, Jon W. "The International Tourist: Romantic Irony in the Eichendorff Liederkreis of Robert Schumann." In *Schumann and His World*. Ed. Larry Todd. Princeton Univ. Press. 156-170.

McCreless, Patrick. "Song Order in the Song Cycle: Schumann's Liederkreis, Op. 39." *Music Analysis* V/1 (March 1986): 5-28.

Porterfield, Allen Wilson. "Graf von Loeben and the Legend of Lorelei." *Modern Philology*. VIII/6 (October 1915): 65-92.

Randel, Don Michael, comp., *Harvard Concise Dictionary of Music*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

池田香代子「ブレンターノ」『世界文学大事典』集英社, 1997. III: 871-872.

オシエー, ジョン. 『音楽と病 — 病歴にみる大作曲家の姿』菅野弘久訳. 法政大学出版局, 1996.

門脇郁子「R.シューマンの歌曲研究 (IV) : 《リーダークライス》作品39における象徴的表現 (I)」『国立音楽大学研究紀要』40 (2005): 31-42.

神品芳夫「アイヒェンドルフ」『世界文学大事典』集英社,1997.I:11.

喜多尾道冬「シューマン」『声楽曲鑑賞辞典』中河原理編, 東京堂出版,1993. 139-152.

シューマン, ローベルト＝クララ. 『愛の手紙』ハンス＝ヨーゼフ・オルタイル編. 国際文化出版社, 1986.

Zoubek, Wolfgang. 「シューマンの《リーダークライスOp.39》とアイヒェンドルフの詩」『愛知大学語学教育研究室紀要 言語と文化』8 (2003年5月):91-117.

玉川裕子「クララ・ヴィーク・シューマン:『夫唱婦随』の陰で作曲を諦めたヴィルトゥオーゾ」『女性作曲家列伝』小林緑編著, 1999. 101-120.

棗田光行「ゴドヴィ」『世界文学鑑賞辞典』ドイツ・北欧・中欧編, 東京堂出版, 1962. 115-116.

畑中良輔「歌曲集《リーダークライス》」『最新名曲解説全集』音楽之友社, 1981. XXII: 声楽曲II: 342-347.

橋本郁雄「ローレライ」『世界大百科事典』平凡社, 1988初2005改. XXX:479.

林陸実「ハイネ」『世界文学大事典』集英社,1997.III:350-353.

ブリオン、マルセル. 『シューマンとロマン主義の時代』喜多尾道冬, 須磨一彦訳. 国際文化出版社, 1984.

ブレンターノ、クレーメンス. 「ルーレ・ライ」池田香代子訳. 『ドイツ・ロマン派全集 別巻II ドイツ・ロマン派詩集』川村二郎編. 国書刊行会, 1992. 124-133.

前田昭雄「シューマン」『音楽大事典』平凡社, 1982. III: 1178-1201.

渡辺洋子「解説」『ドイツ・ロマン派全集 第6巻 アイヒェンドルフ』川村二郎編. 国書刊行会, 1983. 277-288

楽譜

Schumann, Robert. *55 songs with pianoforte accompaniment*. Eng. Trans. by Theo. Baker and others. New York: Schirmer's Library of Musical Classics, c1903. Vol.120.

Schumann, Robert. *Sämtliche Lieder für eine Singstimme mit Klavierbegleitung*. Bd.II *Hohe Stimme*. Rev., Alfred Dörffel. Originalausg. Leipzig:Peters, 19??.

Schumann, Robert. *Zwölf Gesänge von J. von Eichendorff: für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte: Op.39*. Wiesbaden: Insel-Verlag, 1960.

Kimball, Carol. Ed. *Women Composers, A Heritage of Song, High Voice*. Milwaukee:Hal Leonard Corporation, 2004.

Liszt, Franz. *Thirty Songs For High Voice*. Ed., Carl Armbruster. New York:Dover Publications, 1911.

シューマン, ロバート. 『シューマン歌曲集1 中声用』門馬直美解説. 全音楽譜出版社, 1969.

音源

『Robert Schumann 歌曲大全集』原田茂生・喜多尾道冬解説. Deutsche Grammophon BA3656751X

Robert & Clara Schumann Lieder. Barbara Bonny and Vladimir Ashkenazy. Decca London POCL-1727(452 898-2)

Schubert Lieder, Schumann Frauenliebe und -leben and Songs by Liszt and Tchaikovsky. Dame Margaret Price and James Lockhart. EMI 7243 5 75773 2 8

Schumann Dichterliebe op.48 Liederkreis op.39. Dietrich Fischer-Dieskau and Alfred Brendel. 西野茂雄訳. Philips PHCP-10592

1 調性音楽において、その楽曲の調固有の音ではない音(非和声音)を用いることをChromaticismと

呼ぶ。Edward Aldwell, Carl Schachter. *Harmony and Voice Leading* (Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1989, 2nd ed.): 13. ここでは、「半音階的技法」と訳す。

2 Herwig Knaus. "Musiksprache und Werkstruktur in Robert Schumanns 'Liederkreis'," *Schriften zur Musik*, vol.27 (Munich: Katznbichler, 1974)13-17: 95 (footnote No. 8). in McCreless. "Song Order": 18.

3 もともとは、アイヒェンドルフの1815年の長編小説『予感と現在 *Ahnung und Gegenwart*』に含まれており、シューマンのタイトル《*Waldesgespräch*》とは異なり、《*Waldgespräch*》となっている。

4 マルセル・ブリオン『シューマンとロマン主義の時代』喜多尾道冬, 須磨一彦訳 (国際文化出版社, 1984), 38.

5 Robert Schumann. *Dichterliebe op.48 Liederkreis op.39*. Dietrich Fischer-Dieskau, Alfred Brendel. Philips, PHCP-10592: 15-16.

6 ブリオン『シューマン』38.

7 ブリオン『シューマン』38.

8 畑中良輔「歌曲集《リーダークライス》」『最新名曲解説全集』(音楽之友社, 1981), XXII: 声楽曲II: 342-347.

9 門馬直美「解説」『シューマン歌曲集1 中声用』(全音楽譜出版社, 1969), 9.

10 門脇郁子「R.シューマンの歌曲研究(Ⅳ): 《リーダークライス》作品39における象徴的表現(Ⅰ)」『国立音楽大学研究紀要』40(2005): 35-37.

11 Dr. Wolfgang Boetticher. *Robert Schumann Einführung in Persönlichkeit und Werk*. (Berlin: Bernhard Hahnefeld, 1941)

12 主音以外の音階固有の音のVの和音。Don Michael Randel, comp., *Harvard Concise Dictionary of Music* (Harvard University Press, 1978): 141.

13 Wolfgang Zoubek 「シューマンの《リーダークライス Op.39》とアイヒェンドルフの詩」愛知大学語学教育研究室紀要『言語と文化』No.8 (2003年5月): 102.

子どもの歌のピアノ伴奏
～カデンツ奏の有効性について、
カデンツ分析とアンケート調査から～

岡部 玲子*

The art of piano accompaniment for children songs

OKABE Reiko

This study is aimed at the research of usefulness of “Kadenz playing by the piano” when the students of this school learn the piano accompaniment of the songs for children.

By Kadenz analysis of the songs for children, the characteristics of three kinds of accompaniment for the same song with different extent of difficulty are examined. And a questionnaire was submitted to the students of this school and the people on-site i.e. the teachers of nursery schools.

As a result, the chord in the simplification of the accompaniment did not vary; the Kadenz structure was the same even if degrees of difficulty in the same musical piece were different. From this analysis, it is thought that “Kadenz playing” acquiring the patterns of the chord change helps to play the accompaniment while simplifying it, depending on the personal ability.

Judging from this survey, it is thought that chord is important for accompaniment, and it is necessary to play it within the range of voice of the child. “Kadenz playing” which is applicable to any tonality is effective.

Furthermore, by comparison with the students answers and the people on-site, the directionality of the future teaching method was learned.

I. はじめに

本研究は、子どもの歌のピアノ伴奏を学習する際に、本学の「音楽の基礎」(楽典)の授業で課している「カデンツ奏」がどのように役立つ

ているかを、子どもの歌の同一楽曲で難易度の違う伴奏をカデンツ分析して特徴を調べること、学生や保育士にアンケート調査をおこなうことにより、総合的に考察しようとするものである。

本研究で使用する「カデンツ」という言葉は、機能と声理論による用語で、機能に基づく和音連結の一定の型のことである。和音の機能をあ

2007年11月19日受付

*OKABE Reiko 幼児教育保育学科・非常勤講師(器楽I)

らわすトニック (T)、ドミナント (D)、サブドミナント (S) は、池内1964に従い、共通的な機能をもつ和音グループの総括的な機能名称として用いる。それによると、どんな和音でも3種類の和音機能のいずれかに該当する。カデンツにおける各和音の配列は、機能関係からみてつねに一定している。すべてのカデンツは以下の3種の型に分類することができる (池内1964:37-38)。

第1型 T→D→T

第2型 T→S→D→T

第3型 T→S→T

これらのカデンツをピアノで弾くことを「カデンツ奏」と呼ぶ。

本学におけるカデンツ奏は、もともとは、「音楽理論」(楽典)を担当していた戸部照子先生の発案で30年ほど前から実施されていたものである。音楽経験の浅い学生を対象とする実際の試みの概要が、「『カデンツのパターン化』導入による和声と伴奏づけの試み」(常磐短期大学研究紀要第17号1988)に記されている。それを引き継ぎ、現在では、「音楽の基礎」(泉利々子先生担当)において、第2型でもっとも基本的な和音を使用した最小の形、I (T) →Ⅳ (S) →Ⅴ (D) →Ⅰ (T) を各種長短調で奏することを課している。

楽曲は、3種のカデンツが任意の順序でいくつも結合することによりできている。本研究では、カデンツを理解して身につけることが、子どもの歌のピアノ伴奏の実践において有効であることを証明するために、楽曲のカデンツ分析とアンケートを実施した。

子どもの歌の存在範囲は広い。旋律音程のマルコフ過程による分析から子どもの歌の特徴を分析した先行研究(近藤2007)と同様に、「大人が作った」という範囲に限定し、子どものために大人が作った歌、または子どもを対象に作ったわけではないが、結果的に子どもが歌うようになった歌を、本研究の対象とする。

分析に際しては、子どもが歌うということを

考慮して以下のように扱う。

1. 子どもが歌う部分である旋律のみを扱い、前奏・間奏・後奏は含まない。
2. 伴奏はオリジナルのもの、簡略化されたものなど、様々な種類が存在するが、子どもが歌うことを目的とした曲集の中から、同一楽曲について、
 - a. 両手伴奏形 (オリジナル、両手とも伴奏、一部に旋律も含む)、
 - b. 片手伴奏形 (右手旋律・左手伴奏、右手は重音や部分的オブリガートも含む)、
 - c. 単純な片手伴奏形 (右手単旋律・左手伴奏)、

の3種類を分析する。両手伴奏形、片手伴奏形という名称は、竹内・岩間1983による。難易度は、a.のオリジナルが最も難しく、b.からc.へと次第に易くなる。アンケートでは、音楽の基礎の授業で学んだことと、ピアノを実際に弾くことの関係について調査する。本学幼児教育保育学科2年生と、保育園で実際に指導に当たっている保育士等を対象とする。

Ⅱ. カデンツ分析の研究対象曲

平成18年12月15日に選定され、平成19年1月14日に発表された「親子で歌いつごう日本の歌百選」を範囲とする。これは、文化庁と(社)日本PTA全国協議会が、平成18年9月5日から11月17日にかけて全国から公募したもので、6671通、895曲の応募の中から101曲が選定された(選定曲の詳細は長田2007参照)。その中から、子どもの歌の曲集5種類とCD2種類の計7種類(参考楽譜、参考CD参照)を調査したところ、過半数の4種類以上に含まれている楽曲が25曲あった。それらの中で、上記 a. b. c. の3つのカテゴリーの曲集すべてに含まれている楽曲は15曲であり、本研究ではその15曲を対象とする(表1)。

表1. 対象曲一覧（五十音順。曲名・作詞・作曲については文化庁発表の表記に従う。曲名の後のカッコ内の数字は7種類の中で何種類の資料に含まれていたかを示す。）

曲名	作詞	作曲
1. あめふりくまのこ（5）	鶴見 正夫	湯山 昭
2. 犬のおまわりさん（5）	佐藤 義美	大中 恩
3. 海（5）	林 柳波	井上 武士
4. うれしいひなまつり（6）	サトウ ハチロー	河村 光陽
5. 大きな栗の木の下で（5）	不詳	イギリス民謡
6. 大きな古時計（5）	保富 庚午（訳詞）	WORK, HENRY CLAY*
7. おかあさん（4）	田中 ナナ	中田 喜直
8. おもちゃのチャチャチャ（6）	野坂 昭如、吉岡 治（補作）	越部 信義
9. こいのぼり（6）	近藤 宮子	不詳
10. しゃぼん玉（6）	野口 雨情	中山 晋平
11. たきび（4）	巽 聖歌	渡辺 茂
12. 手のひらを太陽に（4）	やなせ たかし	いずみ たく
13. どんぐりころころ（6）	青木 存義	梁田 貞
14. めだかの学校（7）	茶木 滋	中田 喜直
15. 雪（5）	不詳	不詳

（以後、楽曲名を示す時には、便宜上、上記の1.～15.の番号を付して示す。）

*文化庁発表の表記では「WORK HENRY CLAY」。なお、「大きな古時計」の作詞・作曲者名は、通常「保富庚午作詞」「ワーク作曲/小林秀雄編曲」と表記されることが多い。

Ⅲ. 各楽曲の分析と考察

分析に際して、子どもの歌の曲集の中で、a. 両手伴奏形、b. 片手伴奏形、c. 単純な片手伴奏形の三つの各カテゴリーに属する曲集として、以下の曲集を使用する。

a. 両手伴奏形（オリジナル、両手とも伴奏、一部に旋律も含む）

カワイ音楽企画編『誰でも知ってる童謡100選 子どもと歌おう』1995 東京：カワイ出版

「まえがき」において、伴奏に関して「作曲者自らが聴かせたかった音を隈なく伝えていただきたい」という記述があることと、伴奏の内容から、オリジナルであると判断した。楽譜の形態は、五線を3段使用（歌1段とピアノ伴奏の大譜表）。

b. 片手伴奏形（右手旋律・左手伴奏、右手は重音や部分的オブリガートも含む）

伊藤嘉子、小川宣子、妹尾美智子、長柄孝彦、早川史郎編『保育の四季 幼児の歌110曲』1991 東京：エー・ティー・エヌ

「この曲集の特徴」として、「全曲やさしく弾きやすいピアノ譜に編曲」と挙げられていることと、伴奏の内容から判断した。楽譜の形態は、五線を2段使用（ピアノの大譜表に歌の歌詞を書き込んだ形）。この曲集の中には、一部の楽曲でa.のような形態の伴奏も含まれているが、本研究の対象曲はすべて大譜表の形である。

c. 単純な片手伴奏形（右手単旋律・左手伴奏）

板東貫余子編『簡易伴奏による こどものうたベストテン 改訂版』2001 東京：ドレミ楽譜出版社

「はじめに」において、「ピアノがちょっと苦
手な先生のために」という一文があること、「こ
この本の特色」において、「1. (略) バイエル終
了程度のレベルで弾けます」とあることと、伴
奏の内容から判断した。楽譜の形態は、五線を
2段使用 (ピアノの大譜表に歌の歌詞を書き込
んだ形)。

対象曲15曲は、「a. 両手伴奏形 (オリジナル)」
の付け方により、以下の3つのグループに分け
ることができる。

1. 和音の中で右手の上声が旋律をたどって
いる伴奏

2. 両手に開離した和音の刻みによる伴奏
3. 旋律の各音に一つずつ和音が付けられて
いる伴奏

このグループごとに分析結果を示していく。

Ⅲ. 1 和音の中で右手の上声 が旋律をたどっている伴奏

a. において、右手と左手で和音を弾きながら、
右手の上声は旋律をたどっている伴奏を持つグ
ループである。分析例として、7種類の楽譜・
CD全てに含まれていた唯一の楽曲「14. めだ
かの学校」を表2に示す。

表2. 「14. めだかの学校」の分析

伴奏形	調性	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(小節数)			
a.	D:	I T	V D	I T	IV S	I ¹ T	IV S	VI T	IV ₆ S	IV	I ² T*	V ₇ D	I T	IV ² S	I T
b.	D:	I T	V D	I T	IV S	I ¹ T	IV S	VI T	IV ₆ S	IV	I ² T*	V ₇ D	I T	IV ² S	I T
c.	C:	I T	V ₇ D	I T	IV ² S	I T	IV S	VI T	IV S	VI T	V ₇ D	I ¹ T	IV S	I ¹ T	I ¹ T

分析に使用した記号

「D:」:ニ長調、「C:」:ハ長調、「I」:Iの和音(ドミソ)、「I²」:Iの第2転回形(ソドミ)、「IV」:
IVの和音(ファラド)、「IV²」:IVの第2転回形(ドファラ)、「IV₆」:付加6の和音(ファラドレ)、「V」:
Vの和音(ソシレ)、「V₇」:属七の和音(ソシレファ)、「VI」:VIの和音(ラドミ)「I¹」:Iの第1転回
形(ミソド)

*I² は後続のV₍₇₎と合体してDと扱われるが、ここではI²とV₇の間でフレーズが切れているのでTDと
した。

この楽曲の a. 両手伴奏形 (オリジナル) は、
第1、7小節、第9小節後半を除く全ての部分で、
右手の上声部が旋律をたどっている。c. では調
性が異なる。オリジナルのニ長調に対して一音
低いハ長調である。子どもの声の音域を考えた
調の選択ということが c. の曲集の特色に挙げら
れているが、このように一音下げることにより、
ハ長調という、黒鍵を使わないで弾ける調となっ
ている。和音のつけ方は c. の第2小節でVの第7

音が加わり、第8小節で和音が異なっているが、
機能的には全く変わらない。つまり、a. b. c. で難
易度が異なっても、カデンツの構造は同じである
ことがわかる。

このグループに属する楽曲は以下の9曲であ
る(曲名の左の数字は表1における番号)。調性、
和音に関して簡単に記述する。

「1. あめふりくまのこ」

c. はオリジナルの二長調に対して一音低いハ長調。和音の設定は a. b. c. においてすべて同じ、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「2. 犬のおまわりさん」

c. はオリジナルの二長調に対して一音低いハ長調。和音の設定は第4、11小節のみに違いが見られるが、機能的には変わらない。a. b. c. で難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「3. 海」

a. b. c. ともト長調。和音の設定は c. で1ヶ所異なり、T-S-D-T が T-S-T となっている。その他の部分では、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「4. うれしいひなまつり」

c. はオリジナルのハ短調に対して半音低いロ短調。和音設定は、b. で2ヶ所、c. で1ヶ所異なり、いずれもSが抜けてT-D-Tとなっている。その他の部分では、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「6. 大きな古時計」

この楽曲では、a. は厳密にはオリジナルとはいえない。ワーク作曲の外国曲であり、日本では小林秀雄の編曲で知られている。ここではそれをa.として使用した。

c. はオリジナルのト長調に対して一音低いハ長調。a. では第6、11-12、14、22小節で借用和音等が使用されている。これらの第6、14、22小節において、b. c. では各々異なる和音を設定しているが、機能的には変わらない。難易度が

異なってもカデンツ構造は同じである。

「7. おかあさん」

c. はオリジナルの二長調に対して一音低いハ長調。和音の設定はa. b. c.においてすべて同じ、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「10. しゃぼん玉」

c. はオリジナルの二長調に対して一音低いハ長調。a. は第9-10小節で伴奏が無くて旋律のみである。この部分に、b. c. は伴奏を付けている。和音設定は両者とも同じ。その他の部分の和音は、a. b. c. においてすべて同じ、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「11. たきび」

a. b. c. ともハ長調。和音設定は、b. で1ヶ所異なる。T-S-D-T のSとDの間にTが入りT-S-T-D-T。カデンツは、T-S-T + T-D-Tとなる。その他の部分では、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「13. どんぐりころころ」

a. b. c. ともハ長調。和音はb. c. で1ヶ所ずつ異なるが (b. 第4小節、c. 第8小節)、両者とも機能的には変わらない。難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

Ⅲ. 2 両手に開離した和音の刻みによる伴奏

a. において、右手が旋律をたどらずに、両手で和音刻みをする伴奏を持つグループである。この分析例として「12. 手のひらを太陽に」を表3に示す。

表3. 「12.手のひらを太陽に」の分析

伴奏形	調性	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
a.	Es:	I	II	V ₇	I	I	II	V ₇	I	IV	I	V ₇	I $\frac{VI}{V_7}$	VI	I	$\frac{V}{V}$	V ₇
		T	S	D	T	-	S	D	T	S	T	D	T	-	-	S	D
b.	Es:	I	II	V ₇	I	I	II	V ₇	I	IV	I	II V ₇	I $\frac{VI}{V}^{-2}$	VI	I	$\frac{V}{V}$	V ₇
		T	S	D	T	-	S	D	T	S	T	SD	T	-	-	S	D
c.	D:	I	II	V ₇ ¹	I	I	II	V ₇ ¹	I	IV	I I	V ₇ ²	I $\frac{VI}{V}^{-2}$	VI	I ²	$\frac{V}{V}^{-2}$	V ¹
		T	S	D	T	-	S	D	T	S	T	D	T	-	-	S	D

17	18	19	20	21	22	23	24 (小節数)
I	V ₇	V	I $\frac{IV}{V_7}$	II	I	V ₇	I V ₇ I
T	D	-	T	S	T	D	T D T
I	V ₇	V ₇	I $\frac{IV}{V}$	II	I	V ₇	I V ₇ I
T	D	-	T	S	T	D	T D T
I ²	V ₇	V ₇ ¹	I $\frac{IV}{V}^{-1}$	II	I	V ₇ ¹	I V ₇ ² I
T	D	-	T	S	T	D	T D T

分析に使用した記号 (表2で示した以外のもの)

「Es:」: 変ホ長調、「II」: IIの和音 (レファラ)、「V¹」: Vの和音の第1転回形、「V₇¹」: 属七の和音の第1転回形、「 $\frac{VI}{V_7}$ 」: 6度調の属七の和音の第2転回形、「 $\frac{V}{V}$ 」: 5度調 (属調) のVの和音、「 $\frac{II}{V_7}$ 」: 2度調の属七の和音、「 $\frac{IV}{V}$ 」: 2度調のVの和音
 オルタネーティングベースの部分は転回形を記さない。

この楽曲の a. オリジナルの伴奏は、旋律を全くたどっていない。右手は和音の細かいリズムの刻みでかなり難しい。c. では調性が異なる。オリジナルの変ホ長調に対して半音低いニ長調である。b. c. とともに、右手に旋律、左手に和音を配置して、各々簡略化している。和音は b. で 1ヶ所異なり、T - D - T が T - S - D - T になっている（第 11 小節）。その他の部分では、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

このグループに属する楽曲は以下の 3 曲である。調性、和音に関して簡単に記述する。

「8. おもちゃのチャチャチャ」

a. b. c. ともハ長調。和音は b. で 1ヶ所異なるが機能的には変わらない。a. b. c. で難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「15. 雪」

b. はオリジナルのヘ長調に対して一音半低いニ長調。和音設定は、a. で借用和音が使用されている第 12、14 小節において、b. c. とともに異なっている。しかし、機能的には変わらない。a. で第 5 - 6 小節に D が入ることが異なるが、

その他の部分では、難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

「5. 大きな栗の木の下で」

この楽曲は、作曲者不詳の外国曲である。伴奏は曲集により様々であり、どれがオリジナルであるかは断定できない。本研究では、オリジナルとみなした曲集において、両手和音による伴奏が付けられていたため、このグループに入れる。

a. b. c. ともハ長調。和音設定は第 9 - 12 小節において様々に異なっている。しかし機能は、a. b. c. すべてにおいて、第 9、10 小節が T、第 11 小節が S、第 12 小節が T と考えられる。その他の和音設定はすべて同じ。a. b. c. で難易度が異なってもカデンツ構造は同じである。

Ⅲ. 3 旋律の各音に一つずつ和音が付けられている伴奏

a. において、旋律の音の一つ一つに逐一和音が付けられ、そのソプラノが旋律をたどっている形の伴奏を持つグループである。今回の対象曲では、「9. こいのぼり」だけがこのグループに属する。分析を表 4 に示す。

表 4. 「こいのぼり」の分析

伴奏形	調性	1	2	3	4	5	6	7	8	
a.	D:	I V ³ ₇ T D	I ¹ V ² T D	I V I ¹ T S T	I V VI - D T	V D	I I I ¹ T - -	IV I ¹ I S T -	I ² V ₇ D	I T
b.	C:	I V ³ ₇ T D	I ¹ V ² T D	I V I ¹ T S T	I V VI - D T	V D	I I I ¹ T - -	IV I ¹ I S T -	I ² V ₇ D	I T
c.	C:	I T	I -	I -	V ¹ D	I T	I -	V ¹ D	I T	

9	10	11	12	13	14	15	16 (小節数)
I IV ₆ ³ I ¹ IV	I ¹ V ² V ₇ ¹ I	IV ₆ $\frac{V}{V}^1$ V I ¹	V	I I I ¹ IV I	I ² V ₇ I ¹		
T S T S	T D - T	S DT	D	T - - S T	D T		
I IV ₆ ³ I ¹ IV	I ¹ V ² V ₇ ¹ I	V $\frac{V}{V_9}$	V ₇	I I I ¹ IV I ¹	I ² V ₇ I		
T S T S	T D - T D		-	T - - S T	D T		
IV ²	I	V ₇ ³ V ₇ I ¹	V	I	IV ² I ¹ I V ₇ I		
S	T	D - T	D	T	S T - D T		

分析に使用した記号 (表2と表3で示した以外のもの)

「V₇³」: 属七の和音の第3転回形、「IV₆³」: 付加6の和音の第3転回形、「V²」: Vの和音の第2転回形、「 $\frac{V}{V_9}$ 」: 五度調の属九の和音

この楽曲では、a. オリジナルにおいて、旋律の各音に対して和音付けされているため、和音変化が一音ずつとなり、複雑になっている。b. もほぼオリジナル通りである。c. は極端に単純化されており、T - D - TやT - S - TがTのまま変化しない。そのためa. b. では例えば最初の2小節で既にカデンツが3個存在するが、c. では5小節目まで到達した時に、やっと一つのカデンツとなる。b. c. は、オリジナルの二長調に対して一音低いハ長調である。

Ⅲ. 4 各楽曲の分析結果のまとめ

和音付けは、どれが正解という唯一のものがあるわけではなく、和音の構成音、それ以外の非和声音あるいは偶成和音など、どのように解釈するかにより、一種類のやり方に限ることは出来ない。例えば「14. めだかの学校」の最後の小節である第10小節は、旋律の「ドド/ドド/ドー」に対してI / IV / Iと和音変化しているが、これをIのまま通すことも可能である。

第3 - 4小節では旋律の「ミソ/ラーラ/ソー」に対してI / IV / Iと和音変化しているが、これを「ラ」の音を和音の構成音に含まれない非和声音(刺繍音)としてIのまま通すことも不可能ではない。このように、和音変化を簡略化していくと、限りなくIばかりの和音、つまり極端に言えば、最初から最後までドミソの和音だけで通すことも不可能ではなくなる。

しかし、今回の分析結果では、ほとんどの楽曲において、伴奏を簡略化しても和音付けはあまり変化していなかった。簡略化は、他の要素(リズム、音の数、繋ぎのパッセージなど)による。「12. 手のひらを太陽に」のようなa. オリジナル伴奏がかなり難しいものでも同様である。和音が違って機能も同じであることも多く、したがって、伴奏が簡略化されて難易度が異なっても、カデンツの構造は同じである楽曲が多い。

唯一、例外として、「9. こいのぼり」があげられる。a. オリジナルでは第1 - 4小節「ミ

レドレー | ミーラーソー | ミミミーレド |
レー) (| は小節線を示す) の「ミミミー」
の部分はIで通しているが、他はすべて一音ず
つ和音変化している。b. では、右手は旋律を
重音で重ね、左手はバスをたどる形で簡略化、
カデンツ構造はほぼ同じである。しかし、c.
では和音変化の簡略化がおこなわれている。第

1-3小節を全てIの和音で通し、第4小節目
で初めてVに変化している。第1-3小節の間
に出てくる「レ」「ラ」は非和声音となる。こ
の楽曲ではa. オリジナル伴奏で旋律の各音の
一つ一つに逐一和音が付けられており、頻繁に
和音が変わるため、和音変化を少なくする簡
略法がとられたと考えられる。

IV. アンケート調査の概要、結果と考察

IV. 1 アンケート調査の概要

目的

音楽の基礎の授業で学んだことと、ピアノを
実際に弾くことの関係について調査する。無記
名。個人研究のみに使用すること、成績には一
切関係ないことを明記。

対象

学生：本学幼児教育保育学科2年生。1年次

に音楽の基礎は履修済みである。授業時に直接
会えた学生に配布、有効回答48名。

保育士等：茨城県某私立保育園の園長先生のご
配慮により保育士に配布、有効回答27名。
本学卒業生で子どもの音楽教室講師、有効回答
4名。有効回答計31名。

内容

表5に示す。

表5. アンケート

1. ピアノを弾くことは得意ですか？
 1. 得意
 2. やや得意
 3. どちらとも言えない
 4. やや苦手
 5. 苦手
2. “音楽の基礎”の授業で学習した「カデンツをピアノで弾くこと」は得意でしたか？
 1. 得意
 2. やや得意
 3. どちらとも言えない
 4. やや苦手
 5. 苦手
3. 「器楽Ⅰ～Ⅳ」の授業で子どもの歌の伴奏を弾く時、和音を考えたことがありますか？
 1. いつも考える
 2. 時々考える
 3. どちらとも言えない
 4. あまり考えない
 5. 考えない
4. 授業以外で子どもの歌の伴奏を弾く時、楽譜の伴奏が難しかったらどうしますか？
(複数回答可)
 1. 弾けるようになるまで時間をかけて練習する
 2. 楽譜どおりに弾こうと思っても弾けないので止まりながら弾く
 3. 止まらずに弾けるように伴奏を簡略化する
 4. 易しい伴奏の楽譜を探す
 5. その他《具体的に》
5. 伴奏を簡略化する場合、どんな方法で簡略化しますか？ (複数回答可)
 1. 指の都合で
 2. バスの音から考える
 3. 和音を考える
 4. その他《具体的に》
6. 子どもの歌の伴奏を練習する時に、“音楽の基礎”でカデンツを弾いたことが役立っていますか？
 1. 役立っている
 2. やや役立っている
 3. どちらとも言えない
 4. やや役立っていない
 5. 役立っていない
- 6a. 上記で役立っていない場合、何故だと思えますか？
 1. 理論と実技は別と思っている
 2. カデンツを弾くことに精一杯だった

3. 伴奏は楽譜どおり弾けば良いから 4. その他《具体的に》
7. 同じ曲で調が違う楽譜を見たことがありますか？（例：自分が勉強したのは二長調だったがハ長調になっていた、等）
1. 見たことがない 2. 見たことがある 3. 実際に違う調の伴奏を弾いたことがある
8. 楽譜と違う調で伴奏を弾く事が必要になったらどうしますか？（例：楽譜は二長調なのにハ長調で弾く、等）
- （複数回答） 1. 移調した楽譜を作って弾く
2. その調の和音を考えながら移調して弾く
3. 全てを上（あるいは下）にずらす形で弾く
4. その他《具体的に 移調した楽譜を作って弾く
9. 実際に楽譜と違う調で伴奏を弾いたことがありますか？ 1. ある 2. ない
10. 調や、I・IV・Vなどの和音を理解するのに、カデンツを弾くことが役立ちましたか？
1. 役立った 2. やや役立った 3. どちらとも言えない 4. やや役立たなかった
5. 役立たなかった
11. コードネームを知っていますか？
1. 見たことがない 2. 見たことはあるが意味は知らない 3. 知っている 4. 使っている
- 11a. 上記で「使っている」と答えた人に質問です。どのような時に使いますか？（複数回答可）
1. ギターを弾く時 2. キーボードを弾く時 3. 子どもの歌の伴奏を弾く時 4. その他《具体的に》
12. カデンツを弾くことや、子どもの歌の伴奏に関して、何か意見がありましたら自由に書いてください。何でも構いません（例：自分で工夫したこと、努力したこと、等）

表5のアンケートは本学学生用に作成したものである。保育園にご協力いただけることを想定していなかったこと、保育士は本学出身者とは限らないことから、保育士対象のアンケートでは、急遽、2.に「カデンツ奏を習いましたか？」という質問を並列、さらに習っていない場合は、6.などの質問は無視ということにした。「授業で」「授業以外で」という言葉も削除し、以下のような設問とした（変更設問のみ記載）。

2. 「カデンツをピアノで弾くこと」は得意でしたか？

カデンツを習いましたか？（習っていない場合は、6. 6a. 10の質問は無視してください）

3. 子どもの歌の伴奏を弾く時、和音を考えたことがありますか？

4. 子どもの歌の伴奏を弾く時、楽譜の伴奏が難しかったらどうしますか？

IV. 2 結果と考察

IV. 2.1 学生の場合

学生からの回答の集計結果を表6に示す。

表6からわかったことは次の通りである。

1. ピアノを弾くことに比べてカデンツをピアノで弾くこと（カデンツ奏）が得意でないと考えている学生が多い。（質問1. 2.）
2. 実際に子どもの歌の伴奏を弾く時、和音のことを考える余裕が無い。（質問3. 6a.）
3. カデンツを弾くことで、より一層、和音が理解できたと考えている。（質問10.）
4. 質問4. 5. では、日頃の取り組みの成果が出ていると考えられる。

更に細かく分析すると、ピアノやカデンツ奏を得意とするグループと苦手とするグループで違いがあることが分かった。質問1.と2.の回

表6. 集計結果（学生、計48名）

質問項目	回答1 人数	回答2 人数	回答3 人数	回答4 人数	回答5 人数	備考
1	6 (11%)	18 (33%)	15 (28%)	4 (7%)	11 (20%)	
2	3 (6%)	6 (13%)	15 (31%)	14 (29%)	10 (21%)	
3	1 (2%)	14 (29%)	10 (21%)	18 (38%)	5 (10%)	
4	33 (42%)	5 (6%)	25 (32%)	15 (19%)	0 (0%)	複数回答可
5	7 (12%)	20 (34%)	28 (48%)	3 (5%)		複数回答可
6	2 (4%)	11 (23%)	20 (42%)	6 (13%)	9 (19%)	
6a	2 (8%)	14 (54%)	5 (19%)	5 (19%)		
7	11 (24%)	30 (65%)	5 (11%)			
8	26 (47%)	15 (27%)	11 (20%)	3 (5%)		複数回答可
9	15 (34%)	29 (66%)				
10	6 (12%)	14 (29%)	19 (39%)	4 (8%)	6 (12%)	
11	2 (4%)	11 (24%)	32 (70%)	1 (2%)		
11a	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)	0 (0%)		複数回答可

答の番号をそのまま点数化して、2問の平均点を出し、A、B、Cの三つのグループに分けた。

グループA：5～3.5点の「ピアノやカデンツ奏が苦手」というグループ、22人

グループB：3点の「どちらでもない」というグループ、9人

グループC：2.5～1点の「ピアノやカデンツ奏が得意」というグループ、17人

質問1. 2.の平均点

(5点：8人 4.5点：3人 4点：4人
3.5点：7人 3点：9人 2.5点：8人
2点：5人 1.5点：2人 1点：2人)

グループにより差異が出た項目を、表7に示す。

表7からわかったことは、次の通りである。

1. グループCは、ピアノを弾く時に和音を考えることが多い。(質問3.)
2. グループAは楽譜に頼ろうとしている。グループCは他の手段よりも、弾けるようになるまで練習しようと考えている。(質問4.)

3. グループAは、カデンツ奏が役立たなかったという人が多い。(質問6. 10.)

4. グループCは、ピアノを弾くことのような経験が多い。(質問7. 9.)

IV. 2. 2 保育士等の場合

保育士、音楽教室講師からの回答の集計結果を表8に示す。

質問2において、カデンツ奏を「習っていない」と記入があったのは5人であるが、習っていない場合は無視という質問6. 6a. 10. に回答があったり、逆に、「習っていない」という記入が無くても、質問6. 6a. 10. に記入が無かったりと、曖昧な点が多い。そのため合計数は合わなくなっている。

表8を、表6の学生の全体集計と比較すると、次のことが考えられる。

1. 歌の伴奏を弾く時に、大多数の人が和音を考えている。(質問3.)
2. 難しい伴奏を止まりながら弾くことはしない。止まっていたは仕事にならないか

表7. グループ別の集計結果

3. 「器楽Ⅰ～Ⅳ」の授業で子どもの歌の伴奏を弾く時、和音を考えたことがありますか？

	回答1 人数	回答2 人数	回答3 人数	回答4 人数	回答5 人数
グループA	0 (0%)	5 (23%)	4 (18%)	10 (45%)	3 (14%)
グループB	0 (0%)	3 (33%)	1 (11%)	3 (33%)	2 (22%)
グループC	1 (6%)	6 (35%)	5 (29%)	5 (29%)	0 (0%)

4. 授業以外で子どもの歌の伴奏を弾く時、楽譜の伴奏が難しかったらどうしますか？(複数回答可)

	回答1 人数	回答2 人数	回答3 人数	回答4 人数	回答5 人数
グループA	13 (38%)	2 (6%)	11 (32%)	8 (24%)	0 (0%)
グループB	6 (38%)	0 (0%)	6 (38%)	4 (25%)	0 (0%)
グループC	14 (50%)	3 (11%)	8 (29%)	3 (11%)	0 (0%)

6. 子どもの歌の伴奏を練習する時に、“音楽の基礎”でカデンツを弾いたことが役立っていますか？

	回答1 人数	回答2 人数	回答3 人数	回答4 人数	回答5 人数
グループA	0 (0%)	4 (18%)	9 (41%)	2 (9%)	7 (32%)
グループB	1 (11%)	2 (22%)	2 (22%)	2 (22%)	2 (22%)
グループC	1 (6%)	5 (29%)	9 (53%)	2 (12%)	0 (0%)

7. 同じ曲で調が違う楽譜を見たことがありますか？

	回答1 人数	回答2 人数	回答3 人数
グループA	7 (33%)	14 (67%)	0 (0%)
グループB	3 (33%)	5 (56%)	1 (11%)
グループC	1 (6%)	11 (69%)	4 (25%)

9. 実際に楽譜と違う調で伴奏を弾いたことがありますか？

	回答1 人数	回答2 人数
グループA	4 (20%)	16 (80%)
グループB	2 (25%)	6 (75%)
グループC	9 (56%)	7 (44%)

10. 調や、Ⅰ・Ⅳ・Ⅴなどの和音を理解するのに、カデンツを弾くことが役立ちましたか？

	回答1 人数	回答2 人数	回答3 人数	回答4 人数	回答5 人数
グループA	1 (5%)	6 (27%)	8 (36%)	2 (9%)	5 (23%)
グループB	2 (22%)	3 (33%)	3 (33%)	1 (11%)	0 (0%)
グループC	3 (18%)	5 (29%)	7 (41%)	1 (6%)	1 (6%)

らと考えられる。また、時間をかけて練習するより伴奏を簡略化することを考えている。忙しい仕事の中でピアノの練習に取れる時間が限られているためと思われる。(質問4.)

3. カデンツ奏が役立たなかったと考えている人がほとんどいない。(質問6. 10.)
4. 実際に楽譜と違う調での伴奏の経験が多い。(質問9.)

5. 違う調で伴奏する場合、移調楽譜を作るより、その場で和音を考えながら移調して弾くことが多い。(質問8.)

保育士たちが、カデンツ奏を習ったかどうかということ、習ったとして、どのような学び方をしたかということは曖昧なため、グループ分けの集計結果は提示しないが、次のことは明らかである。

表8. 集計結果（保育士27名、音楽教室講師4名、計34名）

質問項目	回答1 人数	回答2 人数	回答3 人数	回答4 人数	回答5 人数	備考
1	2 (7%)	6 (20%)	12 (40%)	3 (10%)	7 (23%)	
2	2 (7%)	1 (4%)	18 (67%)	3 (11%)	3 (11%)	
3	10 (33%)	15 (50%)	2 (7%)	2 (7%)	1 (3%)	
4	12 (28%)	0 (0%)	22 (51%)	9 (21%)	0 (0%)	複数回答可
5	4 (11%)	11 (29%)	21 (55%)	2 (5%)		複数回答可
6	3 (15%)	6 (30%)	10 (50%)	1 (5%)	0 (0%)	
6a	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)		
7	0 (0%)	24 (80%)	6 (20%)			
8	14 (38%)	18 (49%)	3 (8%)	2 (5%)		複数回答可
9	20 (77%)	6 (23%)				
10	6 (21%)	8 (28%)	13 (45%)	2 (7%)	0 (0%)	
11	1 (3%)	2 (7%)	20 (67%)	7 (23%)		
11a	1 (10%)	2 (20%)	7 (70%)	0 (0%)		複数回答可

「習っていない」と記入のあったグループも、和音のことはよく考えている。しかし、「習っていない」グループの人たちは、自分は「ピアノが苦手」であると考えている（5点：3人、3.5点：1人、3点：1人）。これは、カデンツ奏を習っていないことにより、日常の仕事において、ピアノの苦手意識に繋がった可能性も考えられるであろう。

子どもの歌の伴奏をする際の和音に対する意識がかなり違うことがわかった。学生達は目の前のことに精一杯という状況であろう。ピアノを弾くことに余裕があったとしても、伴奏が楽譜どおりに楽に弾けるので、それで十分と考えてしまうようだ。カデンツ奏がどのように役立つかという将来的な見通しを、学生に対して具体的に示すことも必要と思われる。

IV. 2. 3 アンケート結果のまとめ

今回のアンケートで、IV. 2. 2の結果から明らかのように、学生と現場の保育士等とは、

V. まとめ

当初、伴奏の簡略化の方法として、和音の変

化を少なくして伴奏を簡略化した楽曲が沢山あるのではないかと予想していた。しかし、本研究での分析の結果、和音変化はほぼそのまま、他の要素（リズム、音の数、繋ぎのバッセージなど）を簡略化している楽曲がほとんどであること、つまり、難易度が異なっても、カデンツの構造は同じである楽曲がほとんどであることがわかった。したがって、カデンツ奏により、和音変化のパターンが身につけていると、難しい伴奏の楽譜に出会った場合、和音の構成音を残してそれ以外の複雑な細かい動きや音を省略して、自分の力量に合わせて簡略化して弾いていくことが可能になると思われる。

簡略化楽譜 (b. や c.) において、オリジナル楽譜 (a.) とは調が異なっている楽曲がかなりたくさんあった (15 曲中 10 曲)。アンケートの 12. 工夫したこと・努力したこと (自由記入) について、保育士より『子どもの声の出る高さ低さを考えて調を決めていくこと』という記入をいただいた。まさに、何調にでも応用が利くということが、「カデンツ奏」のメリットである。

カデンツの三つの型のうち、I (T) → IV (S) → V (D) → I (T) を弾いておけば、T → D → T と T → S → T は簡単に応用できる。現場の人たちのアンケート結果に現れているように、子どもの歌の伴奏に和音が大事であること、臨機応変の伴奏ができることが必要であること、カデンツ奏が役立っていないと考えている人がほとんどいないことなどからも、カデンツ奏の有効性が確かめられた。

このように結論付けられたカデンツ奏を、学生がカデンツを弾くだけで精一杯という状態で終わらせないためにも、ピアノのレッスンにおいて、それを生かしていく必要があると思われる。今までの指導における経験と今回の研究から、今後の指導において、以下のような留意点や工夫が考えられるであろう。

1. 子どもの歌の伴奏のレッスンにおいて、和音を一つずつ掴もうとして音が掴め

なくて止まってしまう場合、前後の和音の音と音の繋がりを指摘すると、止まらずに掴めるようになることが多いことから、和音の認識を促すことが大切と思われる。

2. 瞬時に数多くの音を掴むことが困難な場合、和音を指摘して構成音を確認すると、掴みやすくなる場合が多いことから、和音を認識することが大切であろう。
3. 楽曲において派生音（フラットやシャープが付いた音）を弾く際のミスが多い場合、譜面の音を読むことばかりに気をとられていて、何調の曲かを認識していないことが多い。その場合、調号を見て調の確認をすることと、フラットあるいはシャープの付く音を確認することは今までもしてきた。が、今後はさらに、その調のカデンツを弾くまでの時間をとるのは難しいと思われるが、一歩踏み込んで、せめて主要三和音（I IV V の和音）の確認だけでも促していきたいと思う。

最近では、コードネームを使用した指導を実施しているところも多い。コードネームは和音の構成音そのものを記号で表したものであり、記号から簡単に和音が特定できる。しかし、調や和音の働きとは関連していない。どちらも一長一短であるが、本研究では機能と声によるカデンツの有効性が確認できた。理論と実践を結びつける手助けとして、レッスンの際に、調や和音を認識すること、和音と和音の繋がりを理解することを促していきたいと思う。

参考文献（著者アルファベット順）

- 五十嵐 忠、重田恒雄
1978『音楽理論』東京：圭文社
- 池内 友次郎 他
1964『和声 理論と実習』第I巻 東京：音楽之友社
- 近藤 佳奈子
2007『子どものうたについて－旋律音程のマ

- ルコフ過程による分析-』お茶の水女子大学
修士論文
長田 暁二
2007 『心にのこる日本の歌 101 選』 東京：
ヤマハミュージックメディア
- 島岡 譲
1964 『和声と楽式のアナリゼ』 東京：音楽
之友社
- 竹内 剛、岩間 稔 編
1983 『総合音楽講座 8 伴奏付け』 東京：
(財)ヤマハ音楽振興会
- 戸部 照子
1988 『『カデンツのパターン化』 導入による
和声と伴奏づけの試み』 常磐短期大学研究紀
要第 17 号

参考楽譜

- 板東貴余子編
2001 『こどものうたベストテン 改訂版』 東
京：ドレミ楽譜出版社
- 伊藤嘉子、小川宣子、妹尾美智子、長柄孝彦、
早川史郎編
1991 『保育の四季 幼児の歌 110 曲』 東京：
エー・ティー・エヌ
- カワイ音楽企画編
1995 『誰でも知ってる童謡 100 選 子どもと
歌おう』 東京：カワイ出版
- 西崎嘉太郎 編
1985 『こどものうた 100 選』 東京：ドレミ楽
譜出版社
- 全日本私立幼稚園連合会編
出版年不詳 『母とおさなごの歌』 東京：全音
楽譜出版社
- 参考 CD
1989 『新 50 音順みんなのどうよう 100 選』 (楽
譜集付) 東京：株式会社サン・エデュケーショ
ナル
2007 『親子で歌いごう童謡ベスト 30』 東京：
コロムビアミュージックエンタテイメント

運動遊びプログラムを経験した幼児における 活動欲求の変化に関する考察

鈴木 康 弘*

A study into change in children's needs for physical activity as a result of exposure to physical play activities programs

SUZUKI Yasuhiro

This study is an investigation into how children's needs for physical activity changed after experiencing physical play activities programs (which gave the children the opportunity to taste the enjoyment of physical play) in public educational institutions.

We investigated the experiences of 128 children (64 infants in a class of 4- to 5-year-olds, and 64 infants in a class of 5- to 6-year-olds) at T kindergarten in Mito City. After seeking and obtaining parental permission, we were able to interview 85 children (46 from the first class, and 39 from the second) to investigate changes in their needs for physical activity. Each child was interviewed three times.

The following results were obtained: children who had low-level needs for physical activity prior to the start of the physical play activities program showed an increase in their need for physical activity after finishing the program. This was true for both classes. On the other hand, children who had high-level needs for physical activity prior to the start of the physical play activities program exhibited a decreased need for physical activity after finishing the program. Likewise, this tendency was observed in both age groups.

1. はじめに

脳の活動を精密に測定する機器が開発され、近年の脳科学は劇的に進歩してきた。神経系の

敏感期にあたる幼児期の脳の発達に関しては、幼少年期の遊びがテレビゲームやビデオなどに極端に傾注すると、脳の発育や社会的・情緒的機能の健全な発達を阻害するおそれのあることを指摘する研究報告が多く認められている。²⁾

5), 8), 10), 14), 15)

五十嵐は、就学前幼児が、テレビ・ビデオを

2007年10月10日受付

*SUZUKI Yasuhiro 幼児教育保育学科・専任講師
(幼児と運動)

3時間以上視聴すると、「会話が一方的になる」、「気に入らないと噛んだり物を投げたりする」、「落ち着きがない」、「言葉が遅れる」などの所見を示す子どもが増加することに論及した研究報告のあることを指摘している。²⁾

子どもがテレビ・ビデオゲームに時間を費やすようになった背景としては、社会の都市化、情報化、少子化による遊びの「空間」、「仲間」の減少が考えられている。^{10)、13)} また、幼児誘拐や子どもへのいたずら等、子どもをターゲットにした犯罪がマスコミで報道されることも増えてきており、子どもが安心して屋外で遊ぶことができる（子どもを安心して外で遊ばせる）環境の実現はますます難しいものになってきているように感じられる。

さらに、幼児期の外遊びについて保護者の認識が浅い（例えば、「子どもが風邪をひくと困るので外では遊ばせずに室内でビデオを見させておいてください」と依頼してくる）、保護者自身が外遊びを十分に経験してこなかったため子どもをどのように遊ばせたらいいのか（子どもとどのように外で遊んだらいいのか）わからないなど、保護者の養育力低下を憂う保育士や幼稚園教諭の声を聞くことも少なくない。

このような状況の中、筆者は失われつつある子どもの外遊びの機会、経験をどのように保障していくべきかについて検討を重ねている。減少しつつある子どもの外遊びの機会を補う手段として、園での運動遊びプログラムの可能性と限界を検証すると共に、子どもの発達に寄与できるプログラムのあり方を検討していきたいと考えている。

2. 研究の目的

本研究は、公的な教育機関の中で、運動遊びをプログラムとして経験（身体を動かして遊ぶ楽しみを味わう経験）することにより、子どもの運動遊びへの欲求（活動欲求）がどのように変化するのかについて検討することを目的として行った。

3. 研究の方法

3.1. 調査対象

水戸市にあるT幼稚園の年中児64名・年長児64名、計128名を対象とした。そのうち、面接法による活動欲求調査に保護者の同意が得られ、合計3回の面接調査に欠席がなく回答が得られた年中児46名、年長児39名、計85名を分析の対象とした。

3.2. 活動欲求調査の実施

幼児の運動遊びプログラム実施前後に、活動欲求を測定するための面接調査を行った。面接調査の日程は、2006年5月2日、2006年10月17日、2007年1月17日であった。運動遊びプログラムの実施時期と活動欲求調査の実施時期の関係を図1に示した。

活動欲求調査では、子どもに動的な遊び（なわとび、一輪車、ボール遊びなど）と静的な遊び（テレビ・ビデオ視聴、お絵かき、ブロック遊びなど）が混在して描かれた絵（1枚に4種類の遊び・動的な遊び2種類、静的な遊び2種類）を提示し（図2参照）、どの遊びをいちばん行いたいかについての回答を得た。その後、その遊びを「とても行いたい」か「すこしだけ行いたいか」についての質問を行い、最終的に4段階評定とした（写真1参照）。

「動的な遊びをとても行いたい」と回答した場合は4点、「動的な遊びをすこしだけ行いたい」と回答した場合は3点、「静的な遊びをすこしだけ行いたい」と回答した場合は2点、「静的な遊びをとても行いたい」と回答した場合は1点として、得点化を行った。子どもには、遊びの種類の組み合わせを変えて合計6枚の絵を提示した。6枚の絵に対する回答の平均値を算出し、活動欲求を測るための指標とした。

回収した調査結果は、統計解析ソフトSPSS 11.5J for Windows Base Systemを使用して分析を行った^{1)、11)、12)}

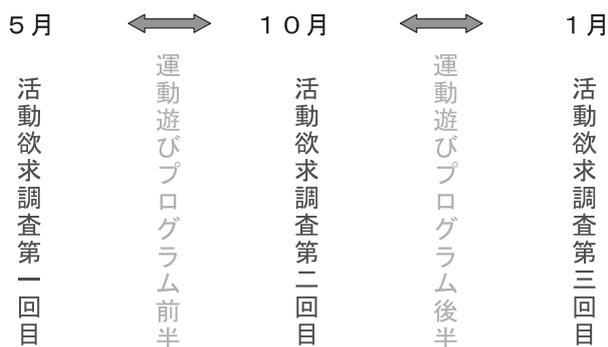


図1：運動遊びプログラムの実施時期と活動欲求調査の実施時期の関係

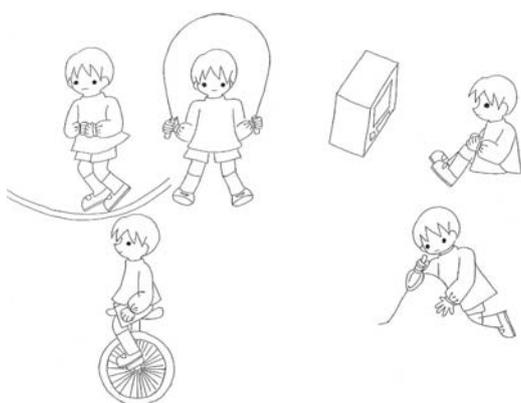


図2：活動欲求調査用紙の例



写真1：活動欲求調査の様子

3.3. 運動遊びプログラムの提供

2006年5月～7月の間に40分間の運動遊びプログラムを8回提供した。計画では合計10回のプログラムを予定していたが、園の行事予定の変更等により、最終的には8回のプログラム提供となった。プログラムの内容はボール遊びを中心に鉄棒や平均台を使った遊びとした。また、2006年10月～12月の間に40分間の運動遊びプログラムを5回提供した。プログラムの内容は、サッカー遊び・なわとび遊びを中心とした。

3.4. 運動遊びプログラムの内容

運動遊びプログラムを作成するにあたり、幼児体育を専門とする研究者が原案を考えた。運動遊びプログラムの原案は、幼児の運動遊びに関する文献^{3), 4), 6), 7), 15), 16)}を参考とし、運動遊び

が苦手な子どもでも楽しめるような内容となるように工夫をした。原案の作成後、プログラムを実施している園の教諭やプログラムに指導者として参加している幼児教育を専攻する短期大学学生(10名)との話し合いにより原案に修正を加えた。

1回のプログラムでは、幼児約30名に対して、10名の指導者が担当した。プログラムを子どもたちに提供する際、下記の3点に留意した。

- ①子どもの待ち時間が少なくなるよう、1クラス(約30名)の子どもを2グループに分けてプログラムを展開した。各グループは5名程度の指導者が担当し、子どもたちの活動を援助した。
- ②なるべく多様な動きが保障されるようなプログラムとした。1回40分間のプログラムの中

で、最初の10分間は音楽を使ったリズム体操（年中クラス：かえるのたいそう、年長クラス：ヤンチャリカ）にあてた（写真2参照）。残りの30分間は、それぞれのグループの活動内容を15分間を目処に交代した。例えば、前半15分で鉄棒遊びを行ったAグループは後半ではボール遊びを行い、前半にボール遊びを行ったBグループは、後半では鉄棒遊びを行



写真2：リズム体操の様子

うようにした（写真3参照）。

- ③運動遊びが苦手な子どもへの配慮として、サブプログラムを用意し、一律に同じ運動を強制するような事を避けた。また、積極的な参加態度ではないと感じられるような子どもに対しては、プログラム担当者が積極的に声かけや援助を行うように心がけた。



写真3：ボール遊びの様子

4. 結果と考察

4.1. 年中児の活動欲求の変化について

第1回活動欲求調査（2006年5月2日）の結果をもとに、運動遊びプログラム実施前に活動欲求が低い群（平均得点1.8以下12名、低活動欲求群）と活動欲求が高い群（活動欲求平均得点3以上10名、高活動欲求群）の2グループに分けた。

プログラム実施前、中間、実施後の活動欲求得点を比較することを目的とし、プログラム前の活動欲求特性（低活動欲求群、高活動欲求群）の影響を考慮に入れ、特性（低活動欲求群、高活動欲求群）×時期（プログラム実施前、中間、実施後）の対応のある2要因分散分析を行った。分析の結果、交互作用に有意差は認められなかった。

低活動欲求群と高活動欲求群の主効果がそれぞれ有意であったため、Tukeyの多重比較検定を行った。結果として、低活動欲求群の5月の平均値（1.6）と10月の平均値（2.2）、5月の平均値（1.6）と1月の平均値（2.0）の間に1%水準で有意な差が認められた。また、高活動欲求群の5月の平均値（3.3）と10月の平均値（3.0）に5%水準、10月の平均値（3.0）と1月の平均値（2.5）の間に5%水準、5月の平均値（3.3）と1月の平均値（2.5）の間に1%水準で有意な差が認められた（図3）。

本結果より、年中児の場合、運動遊びプログラムの実施は、低活動欲求群の活動欲求を高める可能性が大きいものの、活動欲求がもともと高い子どもの場合には逆に低下させてしまう可能性のあることが明らかになった。

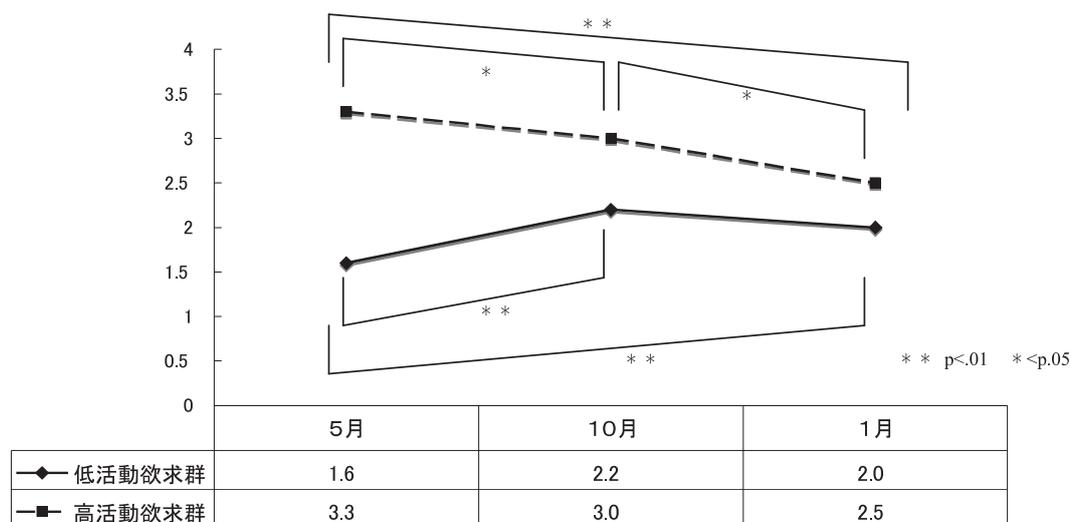


図3：低活動欲求群と高活動欲求群の活動欲求得点平均値の推移（年中児）

4.2. 年長児の活動欲求変化について

第1回活動欲求調査（2006年5月2日）の結果をもとに、運動遊びプログラム実施前に活動欲求が低い群（平均得点2以下14名、低活動欲求群）と活動欲求が高い群（活動欲求平均得点3以上5名、高活動欲求群）の2グループに分けた。

プログラム実施前、中間、実施後の活動欲求得点を比較することを目的とし、プログラム前の活動欲求特性（低活動欲求群、高活動欲求群）の影響を考慮に入れ、特性（低活動欲求群、高活動欲求群）×時期（プログラム実施前、中間、実施後）の対応のある2要因分散分析を行った。分析の結果、交互作用に有意差は認められなかった。

低活動欲求群と高活動欲求群の主効果がそれぞれ有意であったため、Tukeyの多重比較検定を行った。結果として、低活動欲求群の5月の平均値（1.8）と10月の平均値（2.2）、5月の平均値（1.8）と1月の平均値（2.1）の間に5%水準で有意な差が認められた。また、高活動欲求群の5月の平均値（3.3）と10月の平均値（2.5）、5月の平均値（3.3）と1月の平均値（2.6）の間に1%水準で有意な差が認められた（図4）。

本結果より、年長児の場合、運動遊びプログラムの実施は、低活動欲求群の活動欲求を高める可能性が大きいものの、活動欲求がもともと高い子どもの場合には逆に低下させてしまう可能性のあることが明らかになった。

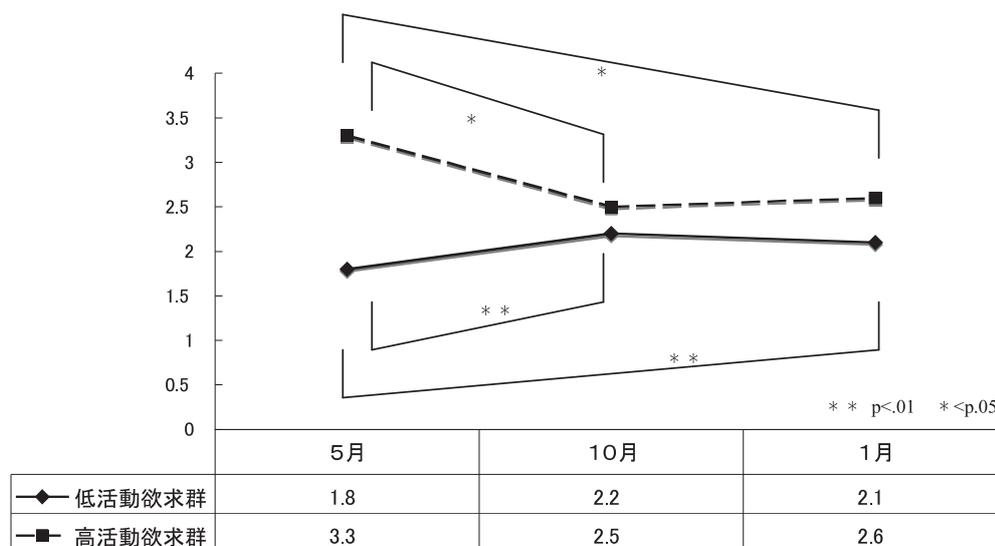


図4：低活動欲求群と高活動欲求群の活動欲求得点平均値の推移（年長児）

5. まとめ

運動遊びプログラム開始前に活動欲求の低い幼児の場合は、運動遊びプログラムを経験することによって、経験前よりも活動欲求が高まる可能性が示唆された。この傾向は、年中児にも年長児にも同様に認められた。

一方、運動遊びプログラム開始前に活動欲求の高い幼児の場合は、運動遊びプログラムを経験することによって、経験前よりも活動欲求が低下する可能性があることが示唆された。この傾向は、年中児にも年長児にも同様に認められた。

活動欲求の高い幼児の場合、運動遊びプログラムの経験後に活動欲求がなぜ低下してしまうのか。この結果の解釈として、以下の3つを考えてみた。

- ①本研究の運動遊びプログラムが運動遊びを苦手とする子ども向けにできていたことに原因があり、もともと活動欲求の高い幼児のニーズを満たすことができなかった。プログラムを改良すれば、活動欲求の高い子どもへの効果も期待できる。
- ②もともと活動欲求が高い子どもには、プログ

ラム的な運動遊び経験は活動欲求にあまりよい影響を与えない。

③活動欲求得点の平均値は統計的に有意に低下しているが、極端に数値が低下しているわけではない。5月の段階では動的な遊びに意識が集中していた子どもが1年間を通して様々な経験を積み、多様な遊びに興味を持つようになったとも考えることができる。平均値は低下しているものの、運動遊びを嫌いになったわけではなく、むしろ全人的な発達といった観点からすれば、望ましい傾向と捉えることもできる。

高活動欲求群における活動欲求低下の理由をいくつか考えてみたが、本研究の結果だけでは明確な答えを見つけることはできない。今後も研究を積み重ね、運動遊びプログラムの可能性と限界について、検討を重ねていきたい。

6. 引用・参考文献

- 1) 出村慎一他編：SPSSによる多変量解析入門。杏林書院。2004。
- 2) 五十嵐隆：小児科医からみた子どもを元気にする環境。子どもと発育発達，5（2）：

- 70-75, 2007.
- 3) 岩崎洋子編著：子どもの身体活動と心の育ち. 建帛社, 1999.
- 4) 河邊貴子:遊びを中心とした保育. 萌文書林, 2005.
- 5) 川島隆太：子どもの脳を育てる遊び. 子どもと発育発達, 1 (3): 153-156, 2003.
- 6) 近藤充夫:幼児のこころと運動. 教育出版, 1995.
- 7) 近藤充夫 監修:乳幼児の運動遊び. 建帛社, 1997.
- 8) 小西行郎:赤ちゃんと脳科学. 集英社新書, 2003.
- 9) 中村和彦:おとなは子どもの運動とどうかかわるべきか. 子どもと発育発達, 5 (1): 14-17, 2007.
- 10) 中村和彦:子どものからだは危ない. 日本標準, 2004.
- 11) 小塩真司:SPSSとAmosによる心理・調査データ解析, 2004.
- 12) 小塩真司:研究事例で学ぶSPSSとAmosによる心理・調査データ解析, 2004.
- 13) 仙田 満:子どもの遊び空間. 子どもと発育発達, 1 (3): 148-152, 2003.
- 14) 篠原菊紀:僕らはみんなキレている. オフィスエム, 2001.
- 15) 柳沢秋孝:からだ力がつく運動遊び. 主婦の友社, 2003.
- 16) 柳沢秋孝:生きる力を育む 幼児のための柳沢運動プログラム. オフィスエム, 2002.
- 幼稚園の先生、常磐短期大学幼児教育保育学科の学生に心より御礼申し上げます。

本論文は、平成 17 年度常磐短期大学課題研究助成「子育て支援を目的とした運動遊び教室が幼児の生活時間と心の発達に及ぼす影響の検討」、及び平成 17～19 年度文部科学省科学研究助成・若手研究 (B)「子どもと保護者が育つ運動遊びプログラムの開発」の補助を受けて行われたものの一部をまとめたものです。

本研究を進めるに当たり、ご協力頂きました

慢性腎不全保存期患児の栄養管理の現状と課題

大津美紀*

A study of nutritional management for children with chronic renal failure

OTSU Miki

Nutritional management is an important therapeutic instrument for chronic renal failure, for the symptoms related to nutrition are developed, such as failure to thrive, renal anemia or uremia. So, nutritional management is conducted with energy, protein, mineral, and so on. For the children with chronic renal failure, the support for their optimal growth is also a purpose of nutritional management.

In this study, we surveyed growth conditions and intake conditions of client children, which we experienced through the nutritional management. In fact, it was necessary for them to take sufficient energy and a suitable amount of protein for the sound growth.

In the nursery, kindergarten and school lunches which children have dairy, the amount of energy intake tended to be rather excessive, and also the amount of protein intake tended to be surplus.

Moreover, because the problems related to nutrition vary according to children's growth stage, it proved to be necessary to conduct the suitable nutritional management individually.

Thus, we would like to support the better nutritional management for children's better life, cooperating with their parents, family, medical staff and school staff.

【緒言】

腎臓は、血中のたんぱく質代謝産物である尿素窒素やクレアチニンなどの排泄やナトリウムやカリウムをはじめとする電解質の調節などを

担う臓器である。その他に、赤血球合成ホルモンであるエリスロポエチンの合成（造血作用）、尿の生成、ビタミンDの活性化の働きもある。慢性腎不全では、これらの腎臓の機能が損なわれることにより、成長障害や腎性骨異栄養症、アシドーシス、腎性貧血などの症状を呈する。これらの症状は栄養や食事との関連性が深いため、慢性腎不全において、薬物療法同様、食事

2007年12月8日受付

*OTSU Miki 生活科学科食物栄養専攻・専任講師
(臨床栄養学)

療法も重要な治療手段となる。

腎不全における栄養管理の方針としては、エネルギー・たんぱく質のコントロール、さらに、腎残存機能に応じたナトリウムやカリウムなどの電解質、水分の制限も実施する。これらの栄養管理の効果については成人を対象とした報告がされている¹⁻⁵⁾。

小児慢性腎不全においては、成人同様の栄養管理が重要になってくる。しかしながら、小児の場合、発育・発達段階であり、さらに、前述のような栄養関連の症状を呈するため、腎不全の管理を進めながら、良好な成長を促すことが治療の目的となる⁶⁾。小児の成長パターンに関してKarlbergは、infancy/childhood/pubertyの3つの成分に分けたICPモデルを発表している⁷⁻¹⁰⁾。このICPモデルより、乳幼児期の成長には十分な栄養摂取が重要とされている⁷⁻⁹⁾。われわれは小児を対象とした栄養管理において、患児の良好な発育・発達を認めることを確認しており、栄養管理の効果について報告している¹¹⁻¹⁷⁾。また、成長障害として低身長が見られ、成長ホルモン(GH)の投与を行う場合であっても栄養管理が重要な要素となってくる⁸⁾。

慢性腎不全患児の栄養管理を行うには、血液検査成績や発育・発達状況、食事の摂取状況を把握したのち、個々に適した量や方法をサポートすることが必要である。栄養管理においては、食事量だけでなく、適量のたんぱく質摂取の中で、体内でのたんぱく質の利用効率を考え、利用効率の良い動物性たんぱく質の摂取などのたんぱく質の「質」についての管理も重要となってくる^{11, 18)}。

さらに、慢性腎不全患児は乳幼児期から思春期までの幅広い発育・発達段階にわたるため、各段階に見合った栄養管理だけでなく、家族や患児を取り巻く環境などを含めた生活支援も必要である。例えば、保育所・幼稚園・学校に通う患児にとって、各施設で提供される「給食」への対処をどのようにするかということも問題になる。施設での給食の対応が、患児の精神的

なストレスを招くことも考えられるだろう。また、われわれが経験した症例では「施設給食」が栄養管理を実践していく上でのポイントになることを確認している¹⁶⁾。都築によると、給食についてはあらかじめ学校から献立表を提出してもらい、病院栄養士と相談して可能な範囲で給食を摂ってもらうようにしているという¹⁹⁾。しかしながら、各施設での対応は、栄養士・管理栄養士などの専門スタッフの常駐の有無や他スタッフとの連携などの課題もあり、今後、栄養管理の必要性の理解を進めるだけでなく、他スタッフとの連携を図るなど考えていかなければならない点は多い。

生活支援の1つとして体調管理もあり、体調が食事に与える影響も少なくない。体調不良により十分なエネルギー摂取ができない場合には、たんぱく質の異化作用を促すことにもなりかねない。

近年、難病や慢性疾患を持った子どもたちの兄弟姉妹への心のサポートにも注目があつまるようになってきている。兄弟姉妹に病児がいることで、親の関心はどうしても病児へと向かい、健全な同胞に向きにくい。そのため、親から放っておかれたと感じたり、病児の兄弟姉妹に対して、葛藤を抱えてしまうことも少なくないとされている²⁰⁾。

今回、われわれが栄養管理のサポートをしている症例を通して、慢性腎不全保存期患児における栄養管理の現状と課題について検討を行った。

【栄養管理】

東京女子医科大学腎臓小児科に通院中の先天性低形成腎を主とした慢性腎不全保存期患児を対象とした。患児の通院時に診察に同行し、栄養管理を主とした面接を実施した。栄養管理の期間は平成16年12月～平成17年12月までとした。

個々の指示栄養量は、年齢、血液検査成績の変動、発育・発達状況や食事摂取状況(乳汁も

含む)などを検討し、主治医と相談の上、設定した。

調理担当者(母親)や家族及び患児本人に、日々の食事を秤量法により記入してもらった。食事記録に基づき、WELNESS(日本ウェルネス株式会社)を用いて、栄養素等摂取量の算出を実施した。算出した栄養素等摂取量を用いて指示量に対する良否の検討などを行った。

その他の指導内容として、個々に適した食品構成表、さらには喫食状況の変動に対応可能な食品構成表などを作成した。また、たんぱく質調整食品、粉飴などの低甘味ブドウ糖重合体製品をはじめとする治療用特別用途食品の使用法や活用法を記載した媒体などの作成も行った。

【対象患児】

対象とした患児を表1に示す。幼児期7名、学童期3名、思春期2名の計12名であった。

症例13については、平成1年11月に母親をDonorとする生体腎臓移植を行い、慢性拒絶反応のため腎機能低下が見られ、平成6年10月に腹膜透析を導入し、平成14年12月より血液透析を導入しているため、本研究をまとめるにあたり、栄養管理の指標が他の患児と異なるため除外している。

また、表1中の症例番号については栄養管理上の患児固有の番号である。

表1 対象患児

区分	年齢(歳)	性別	症例番号	主病名	備考	指導開始年月
幼児期	2	女	27	低形成・異形成腎	ミルク+離乳食	H16. 8
	2	男	25	低形成腎	ミルク+離乳食	H16. 2
	2	女	26	尿細管アシドーシス	離乳完了	H16. 2
	3	女	30	慢性腎不全(心臓手術後)		H17.10
	3	男	28	先天性ネフローゼ症候群	ミルク+離乳食	H16. 9
	4	女	23	多発性嚢胞腎		H13. 2
	4	女	24	多嚢胞性異形成腎		H13. 3
学童期	6	男	22	右腎低形成腎		H12. 7
	7	男	19	先天性腎奇形		H12. 2
	10	男	29	Bordet - Biedl syndrome	H17年5月 転院	H17. 7
思春期	19	男	4	多発性嚢胞腎		S63. 4
	20	女	13	先天性ネフローゼ症候群	H14年12月より血液透析	H 7. 8

【血液検査成績】

対象患児の血液検査成績を示す(表2)。クレアチニン(Cr)や尿素窒素(BUN)の高値が確認できる。腎機能低下により、尿酸(UA)、白血球(WBC)、赤血球(RBC)、ヘマトクリット(Ht)、ヘモグロビン(Hb)など腎不全の症状と関連のある検査項目が正常

範囲から外れていることが確認できる。

また、栄養管理を進めて行く上で、クレアチニン(Cr)や尿素窒素(BUN)のみならず、尿酸(UA)やヘマトクリット(Ht)、ヘモグロビン(Hb)などの検査値なども使用し、各々に関連のある栄養素の摂取についての栄養管理も実施している。

表2 血液検査成績

データは平成12年12月のものを使用

症例番号	27	25	28	26	30	23	24	22	19	29	4
Cr (mg/dl)	2.39	1.71	4.29	0.81	2.30	1.68	0.80	1.09	1.56	5.36	7.94
BUN (mg/dl)	44.3	40.6	35.0	12.6	68.9	42.4	18.3	23.8	39.7	44.7	66.5
UA (mg/dl)	4.1	8.1	6.4	6.3	14.5	6.2	6.1	6.3	6.6	5.8	10.4
TP (g/dl)	7.1	7.0	6.6	7.1	7.3	7.2	7.3	6.2	7.1	7.9	6.8
Alb (g/dl)	4.6	4.2	3.1	4.7	4.7	4.5	4.5	4.1	4.1	4.7	4.2
T-cho (mg/dl)	192	295	417	217	214	173		139	164	225	82
Na (mmol/l)	140	140	136	139	137	140	140	140	142	142	142
K (mmol/l)	2.8	3.9	4.3	3.9	4.2	4.0	4.8	3.4	4.0	5.2	3.5
Cl (mmol/l)	100	101	96	106	93	103	104	105	105	109	106
HCO ₃ (mmol/l)	26.7	27.8	26.8		28.2	20.2	21.1	26.1	23.0	21.7	22.2
Ca (mg/dl)	10.7	10.4	10.3	9.4	9.4	9.4	10.3	9.6	9.1	9.7	9.0
P (mg/dl)	3.9	4.1	7.1	3.8	6.9	3.9	3.7	3.6	4.8	5.4	3.9
ALP (IU/l)	1351		355		930					1069	250
Ht (%)	30.7	31.0	27.7	49.8	33.9	28.7	44.2	40.7	33.4	32.1	29.8
Hb (g/dl)	9.9	10.3	9.0	16.9	10.7	9.1	14.1	13.4	11.2	10.3	9.8
WBC ($\times 10^3 / \mu l$)	12.35	10.29	10.35	5.44	4.40	3.07	10.90	5.96	5.68	4.65	0.65
RBC ($\times 10^6 / \mu l$)	3.68	3.73	3.28	5.84	3.67	3.32	5.87	5.21	3.88	3.78	2.81

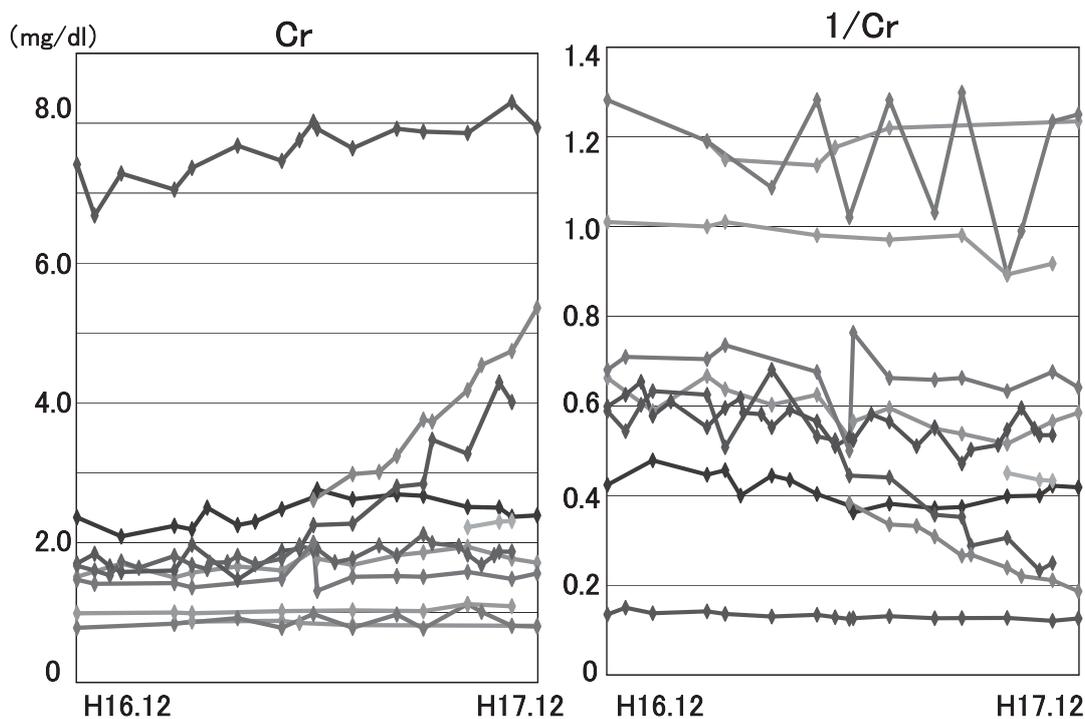
【Crと1/Cr】

Crは腎機能を示す検査値であり、その逆数である1/Crは相対的なGFR（糸球体濾過値）を示し、その経過は腎機能低下進行度の判

定に利用される（図1）。

患児により相違はあるものの、腎機能が徐々に低下していることが認められる。

図1 Crと1/Crの年間推移



【発育・発達状況】

栄養管理の目的である良好な発育・発達は、患児の栄養状態を見る指標としても重要である。患児の成長状況を示す（図2）。

健常児と比較すると、50パーセンタイルを下回っている患児がほとんどであり、低成長ラインではあるものの、個々の成長は観察される。図2中にあるように、患児の中には、成長ホルモン（GH）を投与している場合がある。成長ホルモン（GH）の投与により成長状況に改善が見られている。

【指示栄養量】

患児の指示栄養量を示す（表3）。病態や血液検査成績、発育・発達状況を考慮して、患児に適した指示栄養量を設定している。表3中にはエネルギーおよびたんぱく質の指示量を示したが、患児によってはその他にナトリウム、カリウム、リンや水分の制限を設ける場合がある。

図2 身体発育パーセントイル曲線

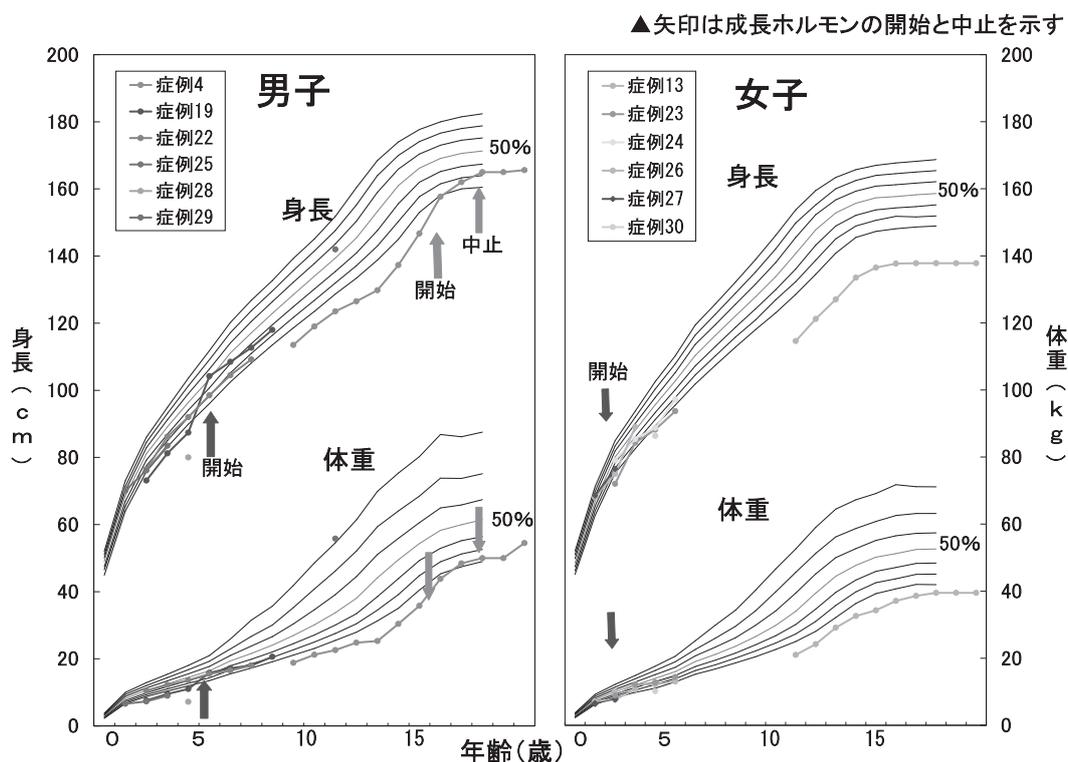


表3 指示栄養量

年齢	性別	身長 (cm)	体重 (kg)	エネルギー		たんぱく質	
				指示栄養量 (kcal/day)	(kcal/kg)	指示栄養量 (g/day)	(g/kg)
2歳 2ヶ月	女	76.5	7.8	700 ~ 800	90 ~ 103	13.5 ~ 15.0	1.7 ~ 1.9
2歳 8ヶ月	男	83.5	9.0	700 ~ 800	78 ~ 89	13.0 ~ 15.0	1.4 ~ 1.7
2歳 11ヶ月	女	89.0	10.7	800 ~ 1000	75 ~ 93	15.0 ~ 20.0	1.4 ~ 1.9
3歳 3ヶ月	女	86.3	10.2	700 ~ 800	69 ~ 78	15.0 ~ 16.0	1.5 ~ 1.6
3歳 8ヶ月	男	80.0	7.2	700 ~ 800	97 ~ 111	13.0 ~ 15.0	1.8 ~ 2.1
4歳 9ヶ月	女	93.7	14.0	900 ~ 1000	64 ~ 71	15.0 ~ 20.0	1.1 ~ 1.4
4歳 11ヶ月	女	97.2	14.4	1000	69	25.0 ~ 30.0	1.7 ~ 2.1
6歳 7ヶ月	男	109.2	18.0	1200 ~ 1300	67 ~ 72	30.0 ~ 32.0	1.7 ~ 1.8
7歳 0ヶ月	男	118.0	20.6	1200	58	32.0	1.6
10歳 9ヶ月	男	142.0	55.8	1300 ~ 1400	23 ~ 25	35.0 ~ 40.0	0.6 ~ 0.7
19歳 7ヶ月	男	165.6	54.5	1800 ~ 1900	33 ~ 35	40.0 ~ 42.0	0.7 ~ 0.8

表 4 指示栄養量とそれに対する摂取量の変動

区分	年齢 (歳)	性別	症例 番号	エネルギー		たんぱく質	
				指示量 (kcal)	指示量に対する割合 (平均±SD) (%)	指示量 (g)	指示量に対する割合 (平均±SD) (%)
幼児期	2	女	27	700～800	87 ± 10	13.5～15.0	75 ± 13
	2	男	25	700～800	86 ± 19	13.0～15.0	90 ± 26
	2	女	26	800～1000	95 ± 8	15.0～20.0	99 ± 9
	3	女	30	700～800	83 ± 8	15.0～16.0	94 ± 17
	3	男	28	700～800	95 ± 24	13.0～15.0	86 ± 26
	4	女	23	900～1000	83 ± 9	15.0～20.0	116 ± 14
	4	女	24	1000	104 ± 13	25.0～30.0	98 ± 13
学童期	6	男	22	1200～1300	95 ± 4	30.0～32.0	116 ± 10
	7	男	19	1200	99 ± 14	32.0	110 ± 22
	10	男	29	1300～1400	99 ± 15	35.0～40.0	109 ± 25
思春期	19	男	4	1800～1900	101 ± 5	40.0～42.0	105 ± 6

【摂取状況】

各患児の摂取状況と指示栄養量に対する変動を示す(表4)。幼児期では、指示栄養量に対して、エネルギーは83～104%、たんぱく質は75～116%となり、エネルギー・たんぱく質共に指示量を満たす患児は見られず、不足傾向が見られた。

一方、学童期以降においては、エネルギーは指示量と同程度の摂取状況であったが、たんぱく質過剰摂取の傾向が見られた。

【離乳食患児の問題点】

患児のうち離乳食を摂取している、症例27(2歳2ヶ月)、症例25(2歳8ヶ月)、症例28(3歳8ヶ月)の3症例のエネルギーおよびたんぱく質の摂取変動を示す(図3)。

健常児であればこの3症例の年齢では離乳食は完了している時期である。

これら3症例では、エネルギー・たんぱく質の摂取量は指示量に対して不足傾向が強く見られた。不足の原因として、日々の食事の摂取量

の変動が非常に大きいことが観察されている。また、患児によっては胃の幽門部狭窄による嘔吐の頻度が多いことや嚥下機能の発達が未熟であり、離乳食完了への進行が遅れ、安定した食事の摂取量が保てず、発育・発達の遅れに繋がっていると考えられる。

これら離乳中の患児に対しては、エネルギー・たんぱく質を中心とした栄養管理だけでなく、健常児と同様の離乳食の進め方についての指導も行っており、今後の栄養管理を進める上で重要な点となってくる。また、離乳食の進め方の指導をすることにより摂取量の改善を確認している。

【施設給食の影響】

保育所・幼稚園・学校に通園・通学中の患児の施設での給食の有無による摂取状況について見てみると、給食を摂取することによりエネルギーの摂取量が増加するという利点がある反面、たんぱく質が過剰摂取となる傾向が見られた(図4)。過剰になる要因として、患児によっ

図3 離乳食を摂取している幼児の摂取状況

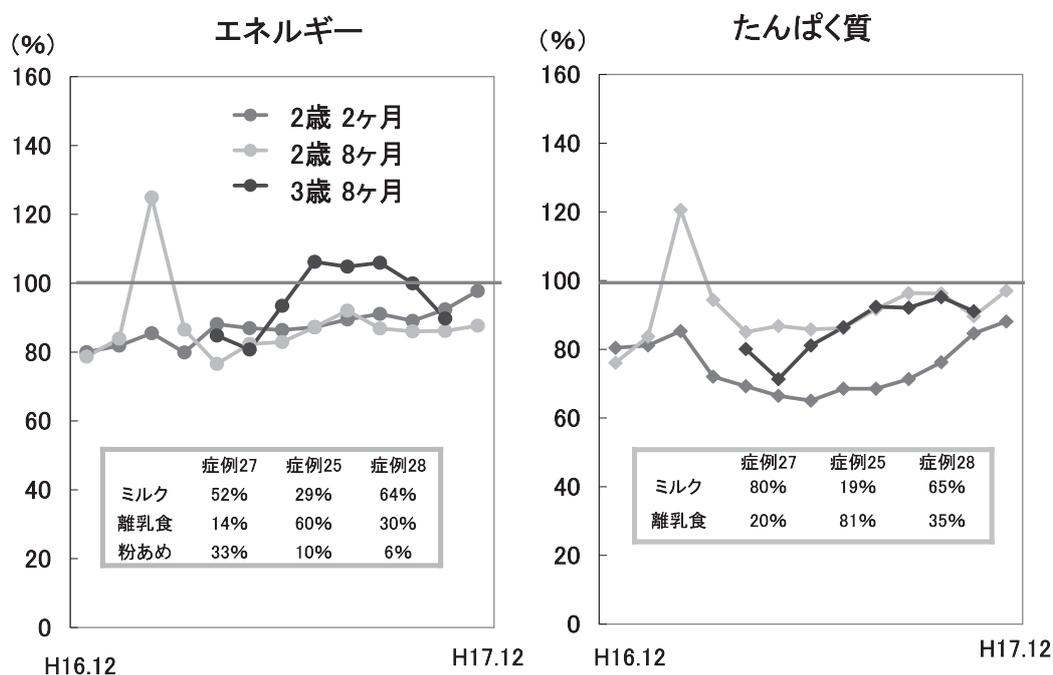
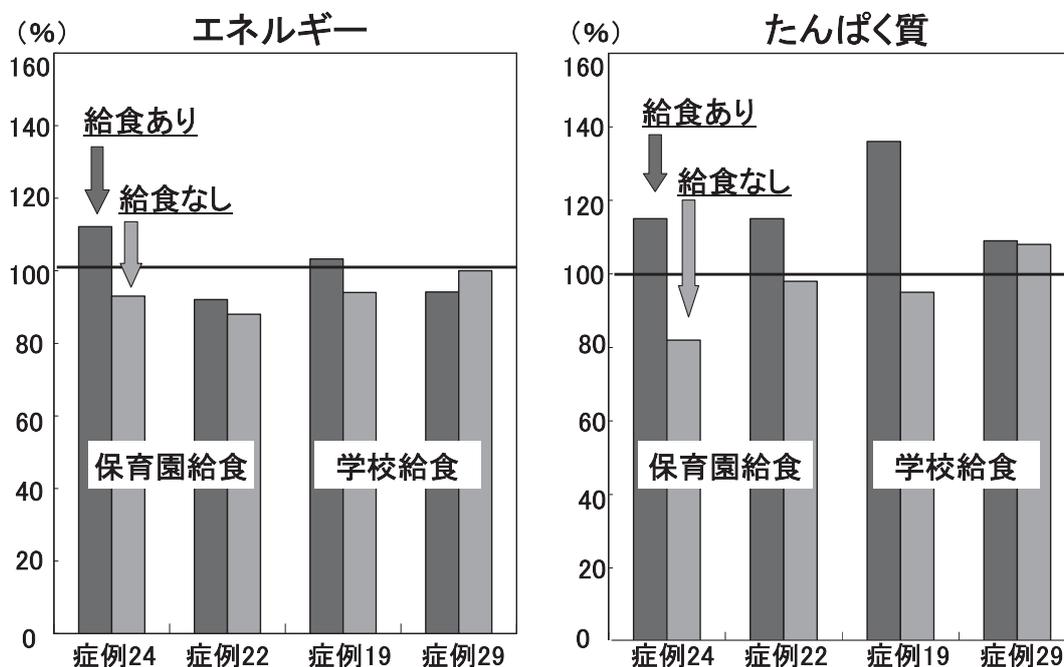


図4 給食を摂取している患児の摂取状況



て差はあるものの施設給食由来のたんぱく質量が患児の1日の指示たんぱく質量の約70～80%を占めてしまうことが挙げられる。そのため、施設での給食の食べ方や調整などの対応の工夫、および、自宅での朝食・夕食の献立に関する指導が必須となる。

【考察】

小児慢性腎不全診療の進歩により、現在の治療目標は、健常児と遜色なく心身ともに健やかに育てることにある。とくに、近年の新しい免疫抑制薬の開発・臨床応用と術中・術後管理の進歩により、腎移植による腎不全治療は定着した医療となっている²¹⁾。しかし、腎移植を行うには、体重が7～8kg以上であることが望ましいとされている²²⁻²⁴⁾。そのため、腎移植が可能な体格になるまでの期間中、新生児・乳児慢性腎不全例をいかにうまく発育・発達させるかが課題となる²¹⁾ので、栄養管理は重要な要素となる。

小児期の慢性腎不全において、成長を良好に保つためには、エネルギーを不足なく摂取すること、たんぱく質量の適正摂取が重要となってくることを確認できた。

乳幼児期の患児においては、身体的な要因だけでなく、情緒をはじめとするさまざまな要因により食事の摂取量に影響を与えるため、精神面への注意も必要である。また、食事の摂取量の変動に対応できるようサポートを継続することが重要となってくる。

栄養管理を継続するには、実際の栄養管理を担う母親を中心とした調理担当者の負担軽減についても併せて考慮すべきである。

患児が日常を過ごす施設での給食の管理を実施するためには、施設給食の献立をあらかじめ入手して、食べ方について患児と家族、通園・通学する施設関係者との連携を図り、協力していくことが最重要となる。われわれが経験した症例では、施設に栄養士・管理栄養士が常勤していなくてもスタッフとの連携を図り、画一、かつ、スタッフの負担にならない方法での栄養

管理を実践している¹⁴⁾。さらには、患児の感情や友人との関わりなど患児を取り巻く環境を踏まえた対応を考慮する必要がある。施設で提供される給食の栄養量は、保育所については厚生労働省、幼稚園については文部科学省より給与栄養目標量が示されている。同様に、小・中学校および高校については、文部科学省より給与栄養目標量及び食品構成表についても示されている。よって、施設給食の献立を入手できない場合であっても、これらの給与栄養目標量を利用することにより、おおよその栄養素等摂取量を算出することが可能である。

発育・発達に伴い、患児を取り巻く環境の変化にも対応した栄養管理を行っていくことで、身体的な発育・発達だけでなく、精神的な発達へと繋がっていくと考える。

今後、患児の発育・発達に伴い食事が増え、新たな食事の問題点が挙がるのが予想されるので、専門スタッフとして栄養士・管理栄養士が担う役割は大きいと言えよう。山田ら²⁵⁾によると、慢性疾患を抱えながら通学する児童・生徒の学校生活をよりよいものにするためには、とりわけ医療機関と教育機関の連携が必要と考えられるとしている。小児の慢性疾患の栄養管理の実践継続について考える上でも、患児、家族だけでなく、医療関係者そして施設関係者との連携を図り、栄養管理に対する理解と協力を得ることが必須である。

また、発育・発達段階ごとの栄養管理における課題が異なるため、各段階の身体面・食生活の特徴、血液検査成績などを十分に検討した栄養管理を実施していかなければならないと考える。専門スタッフとして症例を重ね、より良い栄養管理の方法や工夫について再考を重ねて行きたいと考える。

本研究の一部は第17回近畿輸液・栄養研究会で発表を行った。

【謝辞】

本研究にあたりご指導いただきました東京女

子医科大学腎臓小児科服部元史教授に心より御礼申し上げます。

【参考文献】

- 1) 鳥居美幸、出浦照國：慢性腎不全における低たんぱく食の透析導入遅延効果. 日本透析医学会誌 30 : 702, 1997
- 2) 出浦照國、鳥居美幸：慢性腎不全の食事療法において効果的なたんぱく制限量の検討. 腎泌尿予防医誌 5 : 10-12, 1997
- 3) 鳥居美幸、樋口久美子、出浦照國：慢性腎不全の進行抑制に対して効果的なたんぱく質量. 日本病態栄養学会誌 3, 2001
- 4) 戸川雅樹、椿原美治：保存期からの栄養管理が透析導入後の病態に大きく影響する. 透析会誌 36 : 648, 2003
- 5) 鳥居美幸、吉村吾志夫、出浦照國：慢性腎不全におけるたんぱく質20g食の臨床効果と食事内容の検討. 日本病態栄養学会誌 7(1) : 35-45, 2004
- 6) 福田雅通：腎不全児の食事と栄養. 小児科臨床 57 : 2611-2614, 2004
- 7) 服部元史、伊藤克己：慢性腎不全小児の生活の質を向上するために -合併症とその対策-. 小児科 41 : 701-707, 2000
- 8) 服部元史：成長障害. 腎と透析 臨時増刊号 : 98-102, 2006
- 9) 上村治：乳幼児腎不全患者を大きくする. 日本小児腎不全学会雑誌 26 : 35-37, 2006
- 10) 藤枝憲二：現場で役立つラクラク成長曲線. 診断と治療社
- 11) 飯塚美和子：乳幼児慢性腎不全に対する栄養指導の要点. 日本小児腎不全学会雑誌 26 : 38-41, 2006
- 12) 大津美紀、濱谷亮子、飯塚美和子、服部元史：小児保存期慢性腎不全患児の栄養管理. 日本小児腎不全学会雑誌 26 : 126-129, 2006
- 13) 濱谷亮子、大津美紀、飯塚美和子、服部元史：栄養管理によりBUN低下が見られた乳幼児低形成腎患児の症例. 日本小児腎不全学会雑誌 26 : 130-133, 2006
- 14) 大津美紀、濱谷亮子、飯塚美和子、服部元史：小児保存期慢性腎不全患児の治療における栄養管理の有効性の検討. 日本小児腎不全学会雑誌 27 : 155-158, 2007
- 15) 濱谷亮子、大津美紀：慢性腎不全保存期における食事療法について -エネルギー・たんぱく質摂取量と腎機能の経過-. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 28 : 57-61, 2007
- 16) 大津美紀、濱谷亮子、飯塚美和子、服部元史：保存期慢性腎不全患児の栄養管理の実際 -施設給食について-. 日本小児腎不全学会雑誌 (投稿中)
- 17) 濱谷亮子、大津美紀、飯塚美和子、服部元史：栄養管理にて良好な成長発育が得られた三尖弁閉鎖症術後腎不全の1乳児例. 日本小児腎不全学会雑誌 (投稿中)
- 18) 中尾俊之、金澤良枝：食事療法 ②慢性腎不全. からだの科学255 : 124-127, 2007
- 19) 都築一夫：透析、移植患児への生活援助 (精神的な援助). 小児科 41 : 708-714, 2000
- 20) 浦野真理：小児慢性腎不全患者に対するメンタルケア. 日本小児腎不全学会雑誌 26 : 60-61, 2006
- 21) 服部元史：小児の腎臓病. からだの科学 255 : 90-94, 2007
- 22) 服部元史：Preemptive腎移植の適応と問題点. 小児科診療 68 : 1717-1722, 2005
- 23) 服部元史：腎疾患 -特に慢性腎不全-. 小児科 47 : 1516-1525, 2006
- 24) 寺岡慧：腎移植. からだの科学255 : 155-159, 2007
- 25) 山田紀子、武智麻里、小田慈：慢性疾患を持つ児童・生徒の学校生活における医療と教育の連携. 小児保健研究 66 : 537-544, 2007

保育カウンセラー制度に関する考察Ⅰ

現状の分析と問題の抽出

関 美紀子*

1. はじめに

子ども虐待や要支援家庭の急増、子どもの育ちへの関心の高まり等を背景に、2003年から幼児教育部会を設置して審議を重ねてきた中教審は、「子どもを取り巻く環境の変化をふまえた今後の幼児教育のあり方について」とする2004年の中間まとめおよび2005年の答申において、「幼児期における教育が、その後の人間としての生き方を大きく左右する重要なものであることを認識」し、今後の幼児教育の方向性として「①家庭・地域社会・幼稚園等施設の3者による総合的な幼児教育の推進」と「②幼児の生活の連続性および発達や学びの連続性をふまえた幼児教育の充実」を提案、「幼稚園・保育所・総合施設等の機能強化・拡大と教員（保育士）の資質・専門性の強化」を求めている。教員等（以下、保育者とする）については、今日的課題として「保育を構想し実践する能力、保護者との良好な関係を構築する能力が十分に備わっていない傾向」を指摘しているが、子育ても子育ちも難しい時代に必要とされる専門性を、学生時代の学びだけで身に付けるのは不可能に近い。今ほど各種講演会・研修会や巡回相談等の現職保育者への支援が期待されている時代は、これまでなかったのではないだろうか。

この答申でも具体的施策の一つとしてスクー

ルカウンセラーの幼稚園（保育所）版ともいえる「保育カウンセラー制度」が提案されている。ただし、相談室における児童生徒への直接支援が中心のスクールカウンセラーとは異なり、「教員にアドバイスしたり、育児の悩みを持つ保護者の相談に応じる幼児教育に関わるカウンセリングの専門家」とあるように、保育者や保護者への支援（間接支援）であることが明確になっている。保育カウンセラー制度については、日本保育学会でも検討委員会が作られ、中間報告および最終報告で「まだ制度として実施されていないが、多くの園で要望している」こと、現状のスクールカウンセラー制度や他の巡回相談制度が「うまくいっているとは言いがたい」（保育学会2006,2007）¹ことから保育における巡回相談の望ましいあり方や取り組みを例示する必要性が指摘されている。

本稿では、まず予備調査として行った保育者への質問紙調査をもとに、保育現場の現状と保育者支援が必要とされる時代的背景を分析し、さらに現在行われているその他の巡回相談についてその種類と特色を整理することを目的とする。その上で、スクールカウンセラー制度と同様に全国的な制度として広がる可能性のある保育カウンセラーによる巡回相談について、保育者支援の視点から問題点を明確にし、Ⅱの実践研究につなぐ予定である。

2. 方法

筆者が講師を務めた講演会・研修会の参加者

2007年11月24日受付

*SEKI Mikiko 幼児教育保育学科・専任講師
(障害児保育)

に協力を求め、質問紙調査を行った。講演会等の主催機関は、茨城県教育委員会、牛久市教育委員会、日立市教育委員会、鹿行潮来保育協議会、東海村社会福祉協議会、常陸大宮保健所、日立保健所、常陸太田市教育委員会（延べ10回）である。

期間：平成18年10月～平成19年11月

実施方法：講演会・研修会の終了後、その場での記入を依頼し回収した。

対象：回収できた質問紙のうち、保育者は297名（保育所保育士108名、幼稚園教諭189名）であった。担当クラスを持っていない保育者のデータと、保育所で0歳児、1歳児を担当している保育者のデータは分析から除き、幼稚園教諭178名、保育所保育士78名分を対象とした。2歳児の担当は幼稚園教諭でも数名いたので分析の対象とした。

内容：勤務先（保育所・幼稚園・小学校・その他）担当（歳児）

1) あなたのクラスには、気になる子や関わりの難しい子が何人くらいいますか。

（いない・一人・二人・三人以上）

2) あなたのクラスには、気になる保護者や支援の必要な家族の子どもが何人くらいいますか。

（いない・一人・二人・三人以上）

3) あなたが今困っていることはなんですか。いくつでも丸をつけて下さい。

*ない

*気になる子ども・関わりの難しい子どもへの対応

*保護者とのコミュニケーション

*その他()

結果：表1, 2, 3の通りである。表中のパーセント値は、少数点第一位を四捨五入したものである。3)は複数回答のため、表3ではそれぞれの実数の母数に対する比率を算出した。

<表1>

1) あなたのクラスには、「気になる子・関わりの難しい子」が何人くらいいますか。

勤務先	いない	1人	2人	3人以上	無回答	計
幼稚園	12 (7%)	37 (21%)	43 (24%)	81 (46%)	5 (3%)	178
保育所	8 (10%)	16 (21%)	17 (22%)	37 (47%)	0 (0%)	78
計	20 (8%)	53 (21%)	60 (23%)	118 (46%)	5 (2%)	256

<表2>

2) あなたのクラスには、気になる保護者や支援の必要な家族の子どもが何人くらいいますか。

勤務先	いない	1人	2人	3人以上	無回答	計
幼稚園	52 (29%)	43 (24%)	40 (22%)	32 (18%)	11 (6%)	178
保育所	11 (14%)	19 (24%)	19 (24%)	24 (31%)	5 (6%)	78
計	63 (25%)	62 (24%)	59 (23%)	56 (22%)	16 (6%)	256

<表3>

3) あなたが今困っていることは何ですか（複数回答。下段の％は母数に対する比率）。

勤務先 母数	ない	難しい子どもへの対応	保護者とのコミュニケーション	その他
幼稚園 178人	6 (3%)	129 (72%)	108 (61%)	14 (8%)
保育所 78人	11 (14%)	53 (68%)	51 (65%)	4 (5%)
計 256人	17 (7%)	182 (71%)	159 (62%)	18 (7%)

質問3)の「その他」への記述には、「かみつき癖のある子への対応」「障害についてほかの子にどう伝えるか」のように「難しい子どもへの対応」に分類できるもの、「基本的しつけがなっていないが、保護者に言うと逆切れされる」「生活習慣について保護者の協力が得られない」のように「保護者とのコミュニケーション」に分類できるものもみられたが、そのまま「その他」として集計した。他には、「指導力・教材の工夫」「日々の保育の展開」など保育内容に関するもの、「少人数で混合保育なので5歳児が伸びにくい」「もう1人保育者がほしい」「勤務時間によってなかなか保護者に合えない」など保育や勤務の体制に関するものが多かった。

質問1)では、母集団の数に差があるにもかかわらず、幼稚園と保育所で同じようなパーセンテージを示している。幼稚園、保育所どちらにおいても保育者の半数近くが、自分のクラスに「気になる子・かかわりの難しい子」が3人以上いると答え、「2人」という答えを合わせると70%近い。保育現場では、「気になる子・かかわりの難しい子」が複数いるクラスが多いことがうかがえる結果である。「いない」は10%弱で、いまやほとんどの保育者が、特別な配慮の必要な子どもをクラスに抱え対応をせまられているといえる。

また、保育者が「支援が必要」と感じている家族も少なくないことがわかった。質問2では、人数にばらつきはあるものの、幼稚園では70%

ちかく、保育所では80%近くの保育者が要支援家族をクラスに抱えていると答えている。特に、児童福祉施設でもある保育所では、「3人以上」という答えが最も多く30%を超えている。幼稚園では「いない」が最も多く、「3人以上」が18%と最も少ないなど、保育所とはやや様相が異なるが、支援の必要な家族が幼稚園でも少なくない現状にあることがわかった。

質問3)の「困っていること」では、70%前後の保育者が「気になる子・関わりの難しい子への対応」に丸を付けており、これらの子どもたちへの関わり方や他の子どもも含めた日常の保育のあり方について、多くの保育者が助けを必要としているといえることができる。特に幼稚園で高いパーセンテージになっており、特別支援教育が幼児教育現場にも広がりつつあるものの、現実には対応が追いつかないということであろう。「保護者とのコミュニケーション」に丸を付けた保育者も60%以上あり、日々の保育だけでなく保護者への対応に困難を感じている保育者も多数派になっている状況である。「いまどきの親」についての余白への書き込みも多く、保護者支援の最前線にいる保育者を背後で支えるシステムや専門家が必要とされていることを感じる。

牛久市教育委員会(2007)²⁾の報告では、研修会や専門家による巡回などの啓発活動によって「専門家との連携」を強く望む教職員が1年で2.1%から67.3%に増えている。今回の質問紙調査も、講演会や研修会終了後の実施という状況

が保育者の「気づき」や「支援の必要性の認識」に影響している可能性もあるが、むしろそのためにより実態に近い結果が得られたと考える。

3. 考察

今、書店の教育関連のコーナーには「気になる子」や「アスペルガー症候群」「ADHD」「特別支援教育」などの題名の本がずらりと並び、「発達障害」に関する講演会や研修会はどこでも人が集まるという、「発達障害」ブームである。その火付け役となったのが、2002年10月に文部科学省の「今後の特別支援教育のあり方について」検討委員会が発表した全国調査「知的発達に遅れはないものの学習面か行動面に著しい困難を示す児童・生徒は全体の6.3%」という数字であった。日本全国の普通学級に在籍している児童・生徒の16人に1人が何らかの支援を必要としていることがわかったのである。ちなみに、当時、特殊教育の枠組みのなかで教育を受けている児童・生徒は、養護学校、特殊学級、通級指導教室など全てを含めて1.4%に過ぎず、「アメリカ合衆国の10%、スウェーデンの20%など、いわゆる先進国のなかで一国のみ著しく低い値であり実情にまったくそぐわないことが明らかとなった」(杉山・原2003)³。以来、2007年の法定化に向けて急速に準備が進められてきた特別支援教育と、2004年施行の「発達障害者支援法」は、「グレーゾーン」と呼ばれてきた子どもたちを取り巻く状況を大きく変えることになる。これまで「健常」の枠組みのなかにおいて支援を受けられずにいた子どもたちが「何らかの特別な教育的ニーズを持つ子ども」として認識されるようになったのである。

幼児教育保育の現場では、現行の保育所あるいは一部幼稚園で行われている「障害児保育」に加え、これらの「気になる子」への特別な配慮・保護者への対応そして、発見の機能が期待されるようになった。茨城県でも、保健福祉部子ども家庭課によって「子どもの気になる行動確認マニュアルー発達障害児の支援のためにー

保育所・幼稚園用」が作成され、早期発見早期療育を目的に県内全保育所・幼稚園に配布されている。このマニュアルには、スクリーニング項目だけでなく、子どもへの対応や保護者支援についても記載されているが、グレーゾーンであるだけに保育者だけでは判断も実行も難しい事例が少なくないはずである。2の調査でも明らかのように、自分のクラスに複数の「気になる」「かかわりの難しい」子どもを抱えて多くの保育者がその対応に苦慮している。実際の相談現場でも、多くの保育者がためらいながらも「障害というのとは違うと思うんですが・・・」と前置きして語る子どもの状態像が、個性の範囲なのか何らかの障害によるものなのか、または養育環境の影響によるものなのか判断に迷う事例は少なくない。現代の複雑化多様化した子育て環境における子どもの発達のアセスメントは容易ではなく、「発達障害」という視点だけで子どもを見ていると対応を誤る可能性もある(杉山2007、柳沢1997)^{4,5}。「気になる子」という言葉は、そういう意味でも有用なカテゴリー名である。発達障害であろうとなかろうと、保育者にとっての「気になる子」は、「特別な配慮が必要な子」であることに変わりはない。保育カウンセラーとしての筆者の経験でも、保育者が「気になる子」「気になる保護者」として丁寧に対応した結果「気になる行動」が収まった事例は数え切れず、子どもの問題に関する早期の気づきと対応が、二次的障害を最小限にするためにも重要であることを痛感している。特に幼児期においては、保育者が発達障害や診断名にこだわらずに気軽に子どもの「気になること」について相談できる体制の整備が、問題発見・解決のために必要であり子どもの発達支援への効果も高い。

また、純粋なLD以外の障害は幼児期にその特徴が明らかになることがほとんどなので、障害があるのではないかと不安な保護者への支援や、保護者に認識はないが何らかの障害が疑われる場合の対応、子どもに障害があると診断を

受けた家族への支援なども幼児教育保育現場の保育者の仕事になってくる。2において、60%以上の保育者が「困っていること」として「保護者とのコミュニケーション」をあげているように、今、現場では、子どもへの対応と同じくらい保護者との関係に悩んでいる保育者は大変多い。子どもの発達や障害に関わる問題だけでなく、DVの目撃やネグレクトを含む子ども虐待の増加、保護者の精神障害、ひとり親家庭や貧困家庭の増加など、今や家庭環境・保護者への支援は保育の仕事の大きな部分を占めるようになってきている。冒頭の中教審の答申にあるように、これからは、保育所はもちろん幼稚園においても子育て支援の地域の核としての役割が期待されているが、現実の保育現場では、保護者とのコミュニケーションが時間的にも物理的にも心理的にも困難になっている状況がある。保育者から見て「気になる保護者」「支援の必要な家族」が少なくないことは2の結果でも明らかであるが、バスでの送迎や、早朝・延長などの多様な保育サービスがあり交代性勤務も日常化したため、担任がほとんど保護者と出会えないことがあるという。送迎の時間が集中していた時代に比べて保護者と気楽に話し合う時間をとるのは難しく、また今の親世代が他人と親密な関係をとることに慎重な傾向があることもあり、今、保育者が保護者との信頼関係を築くのは容易ではない。

その一方で、改正児童虐待防止法（2006）では子ども虐待の予防・発見・対応の義務が強化され、保育者は「予防」だけでなく「疑い」の段階から積極的に行動を起こさなくてはならず、関連する地域資源の情報もおさえて連携をとっておく必要がある。被虐待児は全児童の少なくとも2%といわれており（玉井2006）⁶、虐待事例に出会うことは決して珍しいことではなくなっている。不適切な養育が子どもの心の発達に与える影響は重大かつ深刻で特別な配慮が必要であるうえに、反応性愛着障害と考えられる行動の多くは発達障害との判別も難しい

（杉山2006）⁷。その結果、2の表に見られるように、保育現場では「気になる子」が一クラスに複数いるのが常態となり、保育者は、特別支援教育や発達障害者支援法、児童虐待防止法等の理念に基づき、その一人ひとりの子どものニーズを的確に見極め関係機関と連携しながら対応しなくてはならないという大変困難な事態に直面しているといえることができる。

このように、子どもの育ちと子育てのどちらも大変困難な時代に、その両方を支援する保育者の専門性や資質の向上が求められるのは当然であろう。こうした現状から、地域の人材を活用して保育の質を高める仕組みとして文部科学省が導入を検討しているのが、保育カウンセラーによる巡回相談の制度であると思われる。

「巡回相談」とは、もともと1970年代に始まった保育所における障害児の統合保育を支援するために、「専門家が保育園に赴いて、保育者に助言を行う支援制度」（浜谷2005）⁸であった。現在では、保育所・幼稚園の別なく、社会福祉法人等が行う「障害児相談支援事業（児童福祉法第6条の2）」のほかに、県や市町村独自の派遣事業、保育や心理学等の研究者が直接園と契約して赴くタイプ、保健所や保健センターが保健師と専門家を派遣するタイプ、そして特別支援教育巡回相談など、様々な機関や専門家が実施する巡回相談がある。しかし、浜谷が指摘するように、日本全国で実施されている巡回相談活動は、「スタッフの専門性、訪問形式、生活をどのように見るか（アセスメント方法など）、援助方法（カンファレンスや報告書の形式など）のどれひとつをとっても標準があるわけではない」⁹。また、横の連携もないため、「わが国の巡回相談の全体像について実態を概観できるような資料はない」（浜谷2006）¹⁰。野澤（2004）¹¹は、「効果的な巡回相談による専門的支援を検討する際には、全国的な調査による実態把握に加え、近年の地域分権化が進む状況を考慮した特定地域の巡回相談の実態と地域特性を踏まえた課題を明らかにすることが重要であ

る」として、千葉県における公立保育所への巡回相談についてその実施状況を調査している。それによると、公立保育所への支援に限っても巡回相談の形態は、①自治体の制度②地域療育等支援事業の一般施設支援（注、現障害児相談支援事業）③施設職員による保育所訪問の3種類があった。相談員の専門は心理職を筆頭に10種類に及び、回数も1保育所あたり年間1回から12回とばらつきがある。これらの結果から、今後の課題として、「日々の保育支援を要請できるような体制」と「各自自治体において統一の記録用紙の採用」の必要性をあげている。

こうした主に福祉分野で広がってきた巡回相談の一方で、特別支援教育巡回相談は、この数年、主に小中学校を中心に実施され全国的な制度として定着しつつある。人材の面でも特別支援教育コーディネーターの養成が急ピッチで進められており、小学校へのスムーズな接続という視点から幼稚園等への支援においても今後中心的役割を担うことが期待されている。実際、特別支援学校と特別支援教育コーディネーターは、人材不足の地方における貴重な資源である。ただ、小中学校への支援については実践や研究が報告されるようになってきている（秋元・落合2007）¹²が、幼児教育保育への巡回相談については始まったばかりのところが多く、実態は明らかではない。茨城県では、保育所・幼稚園、保護者から要請があればコーディネーターが訪問するシステムになっているが、相談内容や回数などの統計的報告はまだされていない（県教育委員会への聞き取り調査による）。

一方、発達障害者支援法に基づいた早期発見早期療育を目的として、母子保健分野での巡回相談を行っている自治体も増えている。T県では、5歳児を対象とした巡回相談型健康診査のモデル事業が行われ、県市町村保健師と心理担当者、言語聴覚士、医師がモデル園を訪問している（石川2007）¹³。「軽度発達障害児のスクリーニングが目的」であるが、母子保健法を基盤にした健康診査の発展した形として全保護者

に調査票を記入してもらい担当保育者の意見などを総合して対象児をピックアップする方式で、今後は市町村の事業として継続されるという。石川は、従来の健康診査と比較して、巡回相談型健康診査が「集団間で生じる自然発生的な文脈に対する子どもの反応や対処能力を評価しようとしている」として、関係性の障害ともいわれる発達障害児のアセスメントだけでなく発達援助としても有効に機能する可能性を検討している。茨城県でも、2006年度からいくつかの保健所で専門職と保健師が巡回相談を行っている。始まったばかりの試みであるが、先述の「気になる子どもの行動チェックリスト」の利用の広がりとともに需要が高まり、2008年度からは地域も回数も増やすことになっている（県子ども家庭課への聞き取り調査による）。相談員の専門にもよるが、母子保健分野で長年培われてきた保護者支援の方法と地域情報、特に乳幼児健診や家庭訪問などを実施している市町村保健センターとの連携がこの巡回相談の特色であろう。地域によっては、もともと福祉系の巡回相談との連携が進んでいる保健所もあり、今後はさらに横のつながりが期待される事業でもある。

このように多様な広がりを見せている巡回相談であるが、相談員の専門性に左右されるとはいえ派遣元や制度によりそれぞれがある程度の特徴を持っていることがわかる。ただ、人材や機関連携など地域の実情によるところが多いせいか、スタンダード作成につながるような実証的研究はまだ少ないため、質・量ともにばらつきがある状態が今後もしばらく続くと考えられる。しかし、これから新たに参入する保育カウンセラーによる巡回相談は、あえて特別支援教育巡回相談とは別に全国的な制度として整備されるのであれば、その機能と構造における独自性を明確にする必要があるはずである。少なくとも、相談員の資質に大きく左右されることのない基本的な方向性を示すべきであると思うのである。その一つは、「発達障害児支援」にこ

だわらず「保育を支援する」という機能ではないだろうか。そのためには、対応の難しい子どもや保護者への支援が当然のこととして求められる新しい時代の保育を、保育の専門家である保育者との協働によって創り上げていくシステムの整備が必要となる。そのような明確な方向性を持った保育カウンセラー制度が全国的に広がれば、地域や園による「保育の質」の格差解消にもつながる可能性もある。

保育者の専門性や役割に関する議論の活発化について、子育て支援や統合保育の広がりや契機と見る藤崎ら（2005）¹⁴は、「従来の保育者養成においては十分検討されてこなかった保護者との関わりや障害児保育などの領域についても専門性を発揮することが期待され、自らの保育を反省的に実践することが期待されるようになってきている」と総括している。そして、心理専門職による現職保育者へのコンサルテーションにおいて、巡回相談の事例を研修（実践報告会）に結びつけることでより効果的で互恵的な学びが得られ保育者の力量アップにつながった事例を研究報告している。小林（2007）¹⁵は、同様の形態をとる実践を「巡回相談者による交流型コンサルテーション」として報告しているが、どちらの巡回相談も、相談員と保育の専門家である保育者との双方向の営みであることを重視し、一つ一つの事例についてふり返り次の実践に生かすことこそが保育者の力量形成に有効であることを明らかにしている。保育をめぐる現状の困難さの背景にある社会や家族の変化は今後も変わることなく続き、保育者は、これまで以上に一人ひとりの子どもや家族への個別の対応が求められると思われる。「保育の質」を高めるためには、できるだけ多くの事例に接することが必要で、それぞれの保育の実践と反省を保育者同士で共有し学びあうことは効果的な研修のあり方である。保育カウンセラーによる巡回相談は、専門的な助言やカウンセリングに終わるのではなく、事例検討会や保育者同士のふり返りまで含めた研修システムを組み

込むことで、「保育を支援する」というひとつの特色が明確になるのではないだろうか。

本研究のⅡでは、公立私立を問わず市内の全幼稚園・保育所を対象にした牛久市の保育カウンセラー巡回相談と交流型研修会の実践を通してさらに考察を進める予定である。

引用・参考文献

1. 日本保育学会会報代第136号（2006）、139号（2007）
2. 茨城県牛久市教育委員会（2007）平成17,18年度文部科学省指定牛久市幼児教育支援センター事業報告書
3. 杉山登志郎・原仁著（2003）特別支援教育のための精神・神経医学、学研
4. 杉山登志郎（2007）子ども虐待という第4の発達障害、学研
5. 柳沢君夫（1997）統合保育にかかわる巡回相談員の専門性にかかわる一考察、特殊教育学研究、34（5）
6. 玉井邦夫（2006）学校現場および教育行政における虐待対応の実態と課題、子どもの虐待とネグレクトVol. 8 No. 2 183-194
7. 杉山登志郎（2006）発達障害としての子ども虐待、子どもの虐待とネグレクト、第8巻第2号202-212
8. 浜谷直人（2005）巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか：発達臨床コンサルテーションの支援モデル、発達心理学研究第16巻、第3号300-310
9. 浜谷直人（2006）障害児等のインクルージョン保育を支援する巡回相談、心理科学、第26巻第2号1-10
10. 7に同じ
11. 野澤純子（2004）巡回相談による公立保育所への専門的支援の現状と課題—千葉県における巡回相談因の派遣形態別の視点から、障害理解研究（6）19-26

12. 秋元雅仁・落合俊郎 (2007) 特別支援学校による「巡回型教育相談」に対する小中学校教員の期待度、LD研究、第16巻第2号 190-198
13. 石川由美子 (2007) 5歳児を対象とした巡回相談型健康診査の発達援助の方向性—高機能広汎性発達障害児の事例から、臨床発達心理実践研究第2巻43-50
14. 藤崎春代・木原久美子 (2005) 統合保育を支援する研修型コンサルテーション—保育者と心理の専門家の共同による互恵的研修—、教育心理学研究、53巻133-145
15. 小林典子 (2007) 巡回相談者による保育者への交流型コンサルテーション—保護者との関係改善を目指して、臨床発達心理実践研究第2巻90-94

介護職員の質の考察 訪問介護員 2 級養成課程の介護実習を通して

滝 沢 真智子*

A study on the care-workers' quality
The training course for the second-class Home-helper.

TAKIZAWA Machiko

The Department of Science of Living, T Junior College offers the training course for the second-class Home-helper. The aim of this study is to measure the improvement of care-workers' quality based on the training in Junior College.

Here is clarified the relation between the degree of care-working experiences and the self-evaluation of their care practices.

Even with a few experiences, the students got the higher self-evaluation for care practices. Then they understood the basics of the care and learned the importance of communications with the co-workers and the clients.

On the care trainings, the following qualities will be required for a care-worker; Firstly to discover his/her own beneficial capabilities and enhance them as the care-worker, secondly to care positively based on professional knowledge and skills, and thirdly to care individually and make him-/herself affordable for difficulties.

They participate in the training and are granted the qualification of the care-worker, after taking a series of lectures and evaluated for respective subjects at the Department of Science of Living, T Junior College.

What is important for the improvement of the quality for a care-worker is not only to be qualified through the training, but also to take the education in general and to be evaluated according to the evaluation and education system at the Department of Science of Living.

キーワード：訪問介護員（ホームヘルパー）、介護職員基礎研修、介護技術

はじめに

介護職員の資格は、国家資格の介護福祉士と、研修受講によって付与される訪問介護員（ホームヘルパー）と介護職員基礎研修制度がある。

介護職員の養成課程は、国家資格の介護福祉士の場合、大別すると養成施設を卒業する方法と国家試験を受験する方法の2つがある。2年課程の養成施設では教育時間数の総時間数は1,650時間である。

訪問介護の養成課程は、1982年「家庭奉仕員派遣制度改正」が行われ、70時間の研修を初めて義務付けられ、1991年3級40時間、2級90時間、1級360時間と研修カリキュラムが変更された。1995年にさらに見直され3級50時間、2級130時間、1級230時間となり現在に至っている。

介護職員基礎研修の養成課程は、平成18年度より始まり500時間の研修時間が設定された。この新しい制度は介護職員の質の向上を期待した制度であり、将来は介護職員を介護福祉士に一本化することとしている。この制度は訪問介護2級以上の取得者に対して研修時間の免除制度が設けられている。

訪問介護員の歴史について、ホームヘルプサービスの始まりは1956年長野県上田市や諏訪市などの市町村社会福祉協議会が「家庭養護婦派遣事業」により、不治の疾病や障害者へ家事援助の派遣を行った。その後大阪でも民生委員連盟が「臨時家政婦派遣事業」をスタートさせ、ひとり暮らしの高齢者を対象に家政と看護業務を対応するヘルパーを派遣した。1959年「家庭奉仕員派遣制度」として各自治体に広がっていった。1963年老人福祉法が制定され、ホームヘルプサービスは「家庭奉仕員派遣事業」と

明文化された。2000年介護保険制度においてはホームヘルプサービスは「訪問介護」、ホームヘルパーは「訪問介護員」と呼称され、国家資格ではないが、介護保険制度に位置づけられた。

ホームヘルプサービスの業務内容は、「自立支援」の理念のもとで、「身体介護」「生活援助」「相談・助言」の3つに分かれる。「ホームヘルパー派遣事業運営要綱」より、①身体介護として、食事、排泄、入浴介護、身体の清潔、洗髪、通院の介助、その他必要な介護とされ、②家事援助として、料理、衣服の洗濯、補修、住居などの清掃、生活必需品の買い物、関係機関への連携であり、③相談・助言として、生活、身上、介護に関する相談・助言等と記載されている。

また、仕事の過程において、介護職員は「対人援助の専門職」として様々な悩みやジレンマが生まれ、例えば多くの人間関係や難題の中で介護職員としての自信を失い専門職としてのあり方を見失ってしまうことも現状ある。さらに特にホームヘルパーは圧倒的にパート採用が多く、正規職員としての採用は非常に難しくなっているのが現状である。

近年の社会福祉政策拡充に伴い、ここ数年社会福祉事業に従事する職員は着実に増加していることと、高齢社会に対応して、介護サービスの質の向上のためには、専門職の知識と技術とともに豊かな人間性を備えた優秀な人材を確保し、育成していくことが重要な課題である¹⁾といわれる。介護保険制度の導入により在宅福祉政策の中核となるホームヘルパーは質・量ともに十分な確保が求められている。

ヘルパーの人数について、1989年の高齢者保健福祉推進10ヵ年戦略（ゴールドプラン）に、保健福祉サービスの量的将来目標値を提示し、そのひとつとして10万人の養成の目標を掲げた。しかし急激な高齢化社会に対応するために、1994年新ゴールドプランは1999年までに17万人養成と見直され、2004年までには35万人と目標を変えていった。2003年のヘルパー養成研修修了者は、1級約2万人、2級約31万人、3級約

2007年10月21日受付

*TAKIZAWA Machiko 生活科学科生活科学専攻(介護概論工)

2万人で合わせて約35万人であり、ここで目標達成ができたことになった。しかし介護職員の質に関する課題は残されている。

さて、T短期大学の養成状況についてである。T短期大学生活科学科生活科学専攻は2002年度(平成14年度)から訪問介護員2級資格取得を目的に養成課程を設けた。訪問介護員養成研修事業関係規程集に則り、社会福祉論、医療福祉論、カウンセリング、介護概論Ⅰ、介護概論Ⅱ、介護技術演習Ⅰ、介護技術演習Ⅱ、レクリエーション、介護実習の9科目を設置した。毎年約20名の学生が資格取得している。

さらに、T短期大学は資格を取得のための教科の他に、生活科学科の特性を生かして「衣・食・住」を視点とした既存の科目を必修科目として修得している。

訪問介護員2級の養成課程の目的は、訪問介護員が行う業務に関する基礎的な知識及び技術を習得することである。訪問介護の養成実施は都道府県又は都道府県知事が指定した者で、都道府県の訪問介護員養成研修事業関係規程集に則るが、指導内容や指導形態は各養成校の事情によってばらつきがある。

さて、これまでに次のことが分かった。介護職員の養成課程のばらつきがあること。介護現場では訪問介護の役割は重要な社会的使命を果たしている一方、仕事に対する様々な悩みを抱えていることである。先行研究について調べてみると、現状の把握と理解にとどまっているものが多く、養成施設からの介護職員の質に関する研究はみあたらない。そこで訪問介護員養成の立場から介護職員の質の向上について検討を行った。

研究方法

1. 研究目的

本研究はT短期大学生活科学科の訪問介護員2級の養成の立場から介護実習を通して介護職員に求められることについて検討する。

さらに、介護職員の質の向上に向けて始めら

れた介護職員基礎研修について、短期大学生活科学科の訪問介護員養成施設から考察する。

2. 質問紙の作成

質問紙は2つの内容から成る。

1) 介護実習を行った学生の性別、年齢と現在の暮らしについて2問、日常生活の実態調査・掃除について11問、食事について9問、洗濯について3問の27質問を設定した。

2) 介護実習について、実習場所と期間について3問と介護技術項目である。介護技術項目は『看護方法実習書』³⁾と『介護技術』²⁾のテキストから作成した。「施設実習」は70項目を作成し、それを基本として「ホームヘルプサービス同行訪問」は66項目、「在宅サービス提供現場見学」は66項目作成した。合計202項目で、介護実習での体験度と自己評価を調べた。

「ホームヘルプサービス同行訪問」について、リハビリテーションの援助、ガウンテクニックや死後の処置等の特殊な医療行為の項目を除き、食事の項目を食事介助のほか、買い物や調理を入れた。

「在宅サービス提供現場見学」は、病院付き添いの援助やパルスオキシメーター・ガウンテクニック等の特殊な医療行為を除いて、送迎サービスとして、リフト車の使い方と送迎介助の2項目を入れた。

体験度は「実施した」「見学した」「実施・見学なし」とした。

自己評価は「4：できる」「3：指導があればできる」「2：余りできない」「1：できない」とした。

3. 調査対象と時期

T短期大学生活科学科訪問介護資格所得希望者で介護実習を行った学生28名を対象とした。

調査は2006年9月に介護実習終了後に行った。

分析方法

質問紙と実習記録から分析をした。

1. 質問紙

体験度は「実施した」「見学した」「実施と見学」をそれぞれ集計し、半数以上の学生が回答した介護技術項目を上げた。

自己評価は、「4：できる」「3：指導があればできる」「2：余りできない」「1：できない」を点数化して、平均得点3得点以上の介護技術項目を上げた。

2. 実習記録

介護実習記録の質問事項に書かれていることをカードに書き出しKJ法で実習中の質問内容をまとめ、介護技術に関する項目を挙げた。その項目と質問紙による結果とを検討し、介護職員に求められることについて考察した。

結果

1. 質問紙の集計結果

1) 人数・性別・年齢・暮らしの状況について

対象人数は28名、女性のみである。年齢は19歳14名、20歳14名で、家族と同居者は25名 (89.3%)、ひとり暮らし3名 (10.7%) であった。祖父母との同居者は8名 (28.6%) であった (表1、表2)。

表1 暮らしの状況

	人数	パーセント
家族と同居	25	89.3
一人暮らし	3	10.7
合計	28	100.0

表2 祖父母との同居者の有無

	人数	パーセント
同居	8	28.6
非同居	20	71.4
合計	28	100.0

2) 日常生活の実態調査について

食事の準備や掃除、洗濯などの炊事等は主に母親が行っていた (表3、表4、表5、表7)。食事のための買い物に行く人は一人であった (表6)。

表3 家の掃除を主に行う人

	人数	パーセント
母	21	75.0
自分	4	14.3
母または自分	2	7.1
無回答	1	3.6
合計	28	100.0

表4 朝食を作る人

	人数	パーセント
自分	8	28.6
母	16	57.1
家族全員	1	3.6
母または自分	1	3.6
その他	2	7.1
合計	28	100.0

表5 夕食を作る人

	人数	パーセント
自分	3	10.7
母	21	75.0
母または家族	1	3.6
その他	3	10.7
合計	28	100.0

表6 食事のための買い物

	人数	パーセント
毎日行く	1	3.6
時々行く	17	60.7
行かない	7	25.0
頼まれたときに行く	3	10.7
合計	28	100.0

表7 洗濯する人

	人数	パーセント
自分	3	10.7
母	22	78.6
自分または母	2	7.1
その他	1	3.6
合計	28	100.0

3) 介護実習の実習期間と実習場所について

実習の時期は2006年8月から9月の期間内に総時間数30時間(4～5日間)の実習を行った。

「施設実習」16時間(2日間)、「ホームヘルプサービス同行訪問」8時間(1～2日間)、「在宅サービス提供現場見学」6時間(1日間)の合計30時間の実習を行う。施設実習は特別養護老人ホームや老人保健施設などの施設である。ホームヘルプサービス同行訪問は訪問介護

や訪問看護の実習を行い、在宅サービス提供現場見学は通所介護や通所リハビリテーションでの実習である(表8)。

ホームヘルプサービス同行訪問の訪問件数について、1日目は1軒から6軒、2日目は2軒から5軒の訪問をしている。1日平均の訪問件数は初日3.2軒、2日目3.5軒である(表9)。

この実習は利用者の都合で半日の実習もあるため2日間の期間を設けている。

表8 実習場所と人数

施設実習		ホームヘルプサービス同行訪問		在宅サービス提供現場見学	
施設	人数	施設	人数	施設	人数
特別養護老人ホーム	25	一般企業の訪問介護事業所	4	通所介護のみの事業所	2
老人保健施設	3	特別養護老人ホーム併設の訪問介護事業所	21	特別養護老人ホーム併設の通所介護事業所	23
		老人保健施設併設の訪問介護事業所	3	老人保健施設併設の通所介護事業所	3
合計	28	合計	28	合計	28

表9 訪問件数

			最小件数	最大件数	平均件数
実習第1日目の訪問件数			1	6	3.2
実習第2日目の訪問件数			2	5	3.5
実習第1日目の訪問件数			実習第2日目の訪問件数		
件数	人数	%	件数	人数	%
1	2	7.1	2	2	7.1
2	11	39.3	3	12	42.9
3	3	10.7	4	1	3.6
4	5	17.9	5	6	21.4
5	6	21.4	なし	7	25.0
6	1	3.6	合計	28	100.0
合計	28	100.0			

4) 介護実習の介護体験度について

①施設実習

施設実習において半数以上の学生が「体験」した介護技術項目は、70項目中11項目である。

食事の準備(配膳と下膳)は全員の学生が体験している。次に車いすの移送78.6%、歩行介助の付き添い介助67.9%、洗濯の介助67.9%、居室清掃60.7%、脱着介助(麻痺なし)60.7%

が挙げられる。また半数以上の学生が「見学」した項目は70項目中4項目である。車いすへの移動の介助（ベッドから車いすや車いすからベッドの移動など）64.3%と一番多く、次に体位変換（ひとり介助）57.1%、おむつ交換

51.7%、トイレ介助53.6%である。さらに半数以上の学生が「体験」又は「見学」をした技術項目は70項目中24項目ある。体温・脈拍・呼吸・血圧測定、介護記録や内服薬の介助が追加される。（表10）

表10 施設実習において半数以上の学生が体験している介護技術項目 n=28

番号	項目		状況	体験有		見学のみのみ		体験・見学を合わせた人数	
				人数	%	人数	%		
1	観察技術	バイタル測定	体温・脈拍・呼吸・血圧測定	8	28.6	13	46.4	21	
2			介護記録	3	10.7	11	39.3	14	
3	運動・休息	車椅子介助	車椅子への移動（ベッドから車椅子、椅子から車椅子、またはその逆など）	5	17.9	18	64.3	23	
4			車椅子の輸送	22	78.6	3	10.7	25	
5		体位変換の介助	安楽な体位の工夫（安楽枕の工夫）	4	14.3	10	35.7	14	
6			体位変換（ひとりで介助）	0	0.0	16	57.1	16	
7		歩行介助	見守り介助	19	67.9	6	21.4	25	
8			付き添い介助	19	67.9	6	21.4	25	
9			杖使用の介助	11	39.3	8	28.6	19	
10		余暇	レクレーションの声掛け	15	53.6	6	21.4	21	
11		清潔	環境整備	居室清掃	17	60.7	4	14.3	21
12				シーツ交換	10	35.7	4	14.3	14
13	衣服の清潔		脱着介助（麻痺なし）	17	60.7	4	14.3	21	
14			脱着介助（麻痺有り）	13	46.4	4	14.3	17	
15			洗濯（洗う、干す、たたむ、しまう）	19	67.9	4	14.3	23	
16			結髪・整髪	13	46.4	3	10.7	16	
17	食事・排泄	食事	食事の準備（配膳下膳）	28	100.0	0	0.0	28	
18			食事介助（上肢の麻痺など運動障害のある人）	15	53.6	12	42.9	27	
19			食事介助（全身機能低下のある人）	15	53.6	10	35.7	25	
20			食事介助（認知症のある人）	8	28.6	11	39.3	19	
21			食事介助（嚥下障害のある人）	15	53.6	5	17.9	20	
22		排泄介助	トイレ介助	2	7.1	15	53.6	17	
23			おむつ交換	1	3.6	16	57.1	17	
24	医療行為	与薬介助	内服薬の介助	6	21.4	11	39.3	17	

②ホームヘルプサービス同行訪問実習

ホームヘルプサービス同行訪問実習において、半数以上の学生が「体験」した介護技術項目は66項目中5項目である。清掃92.9%と最も多く、食事の後片付け85.7%、食事の準備82.1%、調理71.4%、洗濯介助（洗う、干す、たたむ、しまう）67.9%である。また半数以上

の学生が「見学」した項目は66項目中2項目のみで、食事の介助85.7%、介護記録57.1%である。さらに半数以上の学生が「体験」又は「見学」をした技術項目は66項目中9項目ある（表11）。体温・脈拍・呼吸・血圧測定とおむつ交換が追加である。

表11 ホームヘルプサービス同行訪問実習において半数以上の学生が体験している介護技術項目 n=28

番号	項目		状況	体験有		見学のみのみ		体験・見学を合わせた人数
				人数	%	人数	%	
1	観察技術	バイタル測定	体温・脈拍・呼吸・血圧測定	3	10.7	11	39.3	14
2			介護記録	6	21.4	16	57.1	22
3	清潔	環境整備	清掃	26	92.9	1	3.6	27
4			衣服	洗濯（洗う、干す、たたむ、しまう）	19	67.9		
5	食事・排泄	食	調理	20	71.4	2	7.1	22
6			準備	23	82.1	5	17.9	28
7			片付け	24	85.7	0	0.0	24
8			食事介助	2	7.1	24	85.7	26
9		排泄	おむつ交換	3	10.7	13	46.4	16

③在宅サービス提供現場見学実習

在宅サービス提供現場見学実習において半数以上の学生が「体験」した介護技術項目は66項目中8項目である。食事の準備（配膳と下膳）82.1%、送迎の付き添い71.4%、清掃67.9%、車いすの移送64.3%、レクレーションの声掛け64.3%、脱着介助（麻痺なし）と結髪・整髪50.0%である。また半数以上の学生が「見学」した項目は66項目中1項目で、車いすへの移動（ベッドから車いすや車いすからベッドの移動など）53.6%である。さらに半数以上の学生が「体験」又は「見学」をした技術項目は66項目中14項目ある（表12）。体温・脈拍・呼吸・血圧測定、介護記録、歩行介助（杖使用）、リフト車の使い方の介助である。

④介護体験度の共通点

三種類の実習を通して、半数以上の学生が「体験」または「見学」した共通の介護技術項目はバイタル測定、介護記録、食事介助と居室清掃の4項目である。

施設実習と在宅サービス提供現場見学実習の共通項目は車椅子の移動・移送と歩行介助（付き添い介助、杖使用）、レクレーションの声掛け、脱着介助（麻痺の有りとなし）、結髪・整髪、洗濯（洗う、干す、たたむ、しまう）、おむつ交換の10項目である。

施設実習にはシーツ交換、トイレの介助、内服介助があり、居宅サービス提供現場見学実習にはリフト車の使い方を見学、送迎の付き添いがある。これは施設での独自の役割を持つ介護行為である。

表 12 在宅サービス提供現場見学において半数以上の学生が体験している介護技術項目 n=28

番号	項目		状況	体験有		見学のみのみ		体験・見学を合わせた人数	
				人数	%	人数	%		
1	観察 技術	バイタル 測定	体温・脈拍・呼吸・血圧測定	9	32.1	12	42.9	21	
2			介護記録	6	21.4	12	42.9	18	
3	運動・ 休息	車椅子介助	車椅子への移動（ベッドから車椅子、椅子から車椅子、またはその逆など）	2	7.1	15	53.6	17	
4			車椅子の輸送	18	64.3	6	21.4	24	
5		歩行	付き添い介助	16	57.1	6	21.4	22	
6			杖使用の介助	10	35.7	7	25.0	17	
7			レクリエーションの声かけ、例えば散歩	18	64.3	2	7.1	20	
8		送迎の介助	リフト車の使い方の見学	6	21.4	9	32.1	15	
9			送迎の付き添い	20	71.4	5	17.9	25	
10		清潔	環境整備	清掃	19	67.9	0	0.0	19
11			衣服の清潔	脱着介助（麻痺なし）	14	50.0	3	10.7	17
12	脱着介助（麻痺有り）			9	32.1	5	17.9	14	
13	結髪・整髪			14	50.0	4	14.3	18	
14	食	食事	食事の準備（配膳下膳）	23	82.1	3	10.7	26	

5) 介護実習の自己評価について

①施設実習

施設実習において平均2得点以上の介護技術項目は70項目中33項目である(表13)。そのうち平均3得点以上の項目は8項目で、食事の準備3.7得点、洗濯(洗う、干す、たたむ、しまう)3.6得点、居室清掃3.6得点、歩行介助(付き添い)3.4得点、車椅子の移送3.2得点、歩行介助(杖使用)3.1得点、リハビリテーションとレクリエーションの声掛けである。

②ホームヘルプサービス同行訪問実習

ホームヘルプサービス同行訪問実習において平均2得点以上の介護技術項目は66項目中31項目であった(表14)。平均3得点以上の項目は8項目で、清掃3.7得点、食事の片付け3.6得点、洗濯(洗う、干す、たたむ、しまう)3.5得点、買い物(同行)3.2得点、歩行介助(付き添い)3.1得点、レクリエーションの声掛けと車椅子の移送である。

表 13 施設実習において平均3点以上の介護技術項目 n=28

番号	項目	状況	出来ない (1点)		余り 出来ない (2点)		やや できる (3点)		ひとりで できる (4点)		回答無し		平均点	
			人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%		
1	活動・ 休息	移動	車椅子の移送	3	10.7	4	14.3	6	21.4	15	53.6	0	0.0	3.2
2		歩行	付き添い介助	2	7.1	0	0.0	11	39.3	15	53.6	0	0.0	3.4
3			杖使用の介助	2	7.1	4	14.3	12	42.9	10	37.5	0	0.0	3.1
4		余暇 活動	リハビリの声掛け	4	14.3	1	3.6	14	50.0	8	28.6	1	3.6	3.0
5			レクリエーションの 声掛け	2	7.1	2	7.1	15	53.6	8	28.6	1	3.6	3.1
6	清潔	環境 整備	居室清掃	2	7.1	0	0.0	9	32.1	17	60.7	0	0.0	3.5
7		衣服	洗濯（洗う、干す、 たたむ、しまう）	2	7.1	1	3.6	4	14.3	21	75.0	0	0.0	3.6
8	食	食事	食事の準備 (配膳下膳)	1	3.6	0	0.0	6	21.4	21	75.0	0	0.0	3.7

表 14 ホームヘルパー同行訪問実習において平均3点以上の介護技術項目 n=28

番号	項目	状況	出来ない (1点)		余り 出来ない (2点)		やや できる (3点)		ひとりで できる (4点)		回答無し		平均点	
			人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%		
1	活動・ 休息		車椅子の移送	5	17.9	3	10.7	5	17.9	13	46.4	2	7.1	3.0
2		歩行	付き添い介助	4	14.3	1	3.6	10	35.7	11	39.3	2	7.1	3.1
3		余暇 活動	レクリエーションの 声掛け、例えば散歩	4	14.3	1	3.6	11	39.3	10	35.7	2	7.1	3.0
4	清潔	環境 整備	清掃	0	0.0	1	3.6	5	17.9	21	75.0	1	3.6	3.7
5			洗濯（洗う、干す、 たたむ、しまう）	2	7.1	1	3.6	6	21.4	18	64.3	1	3.6	3.5
6	食事・ 排泄	食事	買い物（同行）	3	10.7	3	10.7	8	28.6	13	46.4	1	3.6	3.1
7			準備	1	3.6	3	10.7	10	35.7	14	50.0	0	0.0	3.3
8			片付け	0	0.0	1	3.6	9	32.1	17	60.7	1	3.6	3.6

③在宅サービス提供現場見学実習
在宅サービス提供現場見学実習において平均2得点以上の介護技術項目は66項目中31項目であった(表15)。平均3得点以上の項目は9項目で、食事の介助(配膳下膳)3.8得点、清

掃3.7得点、レクリエーションの声掛け3.4得点、送迎付き添い3.3得点、車椅子の移送3.2得点、歩行介助(付き添い)と布団干し、洗濯(洗う、干す、たたむ、しまう)である。

表15 在宅サービス提供現場見学実習において平均3点以上の介護技術項目 n=28

番号	項目	状況	出来ない(1点)		余り出来ない(2点)		ややできる(3点)		ひとりでできる(4点)		回答無し		平均点	
			人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%		
1	活動・休息	車椅子の移送	2	7.1	5	17.9	7	25.0	14	50.0	0	0.0	3.2	
2		歩行介助	4	14.3	0	0.0	11	39.3	12	42.9	1	3.6	3.1	
3		レクリエーションの声かけ、例えば散歩	1	3.6	1	3.6	12	42.9	13	46.4	1	3.6	3.4	
4		送迎の介助	リフト車の使い方の見学	1	3.6	8	28.6	5	17.9	13	46.4	1	3.6	3.1
5			送迎の付き添い	1	3.6	1	3.6	12	42.9	12	42.9	2	7.1	3.3
6	清潔	環境清掃	0	0.0	1	3.6	6	21.4	19	67.9	2	7.1	3.7	
7		布団干し	4	14.3	2	7.1	11	39.3	9	32.1	2	7.1	3.0	
8		洗濯(洗う、干す、たたむ、しまう)	5	17.9	3	10.7	5	17.9	14	50.0	1	3.6	3.0	
9	食事	食事	食事の準備(配膳下膳)	1	3.6	0	0.0	4	14.3	23	82.1	0	0.0	3.8

④自己評価の共通点
各実習の3得点以上の共通の介護技術項目として、車椅子の移送、歩行介助(付き添い介助)、レクリエーションの声掛け、居室清掃、食事介助(配膳下膳、調理、買い物、準備、後片付け)、洗濯(洗う、干す、たたむ、しまう)の6項目ある。これは“ひとりでできる”または“何らかの指導があればできる”と自己評価している技術項目である。

2. 実習記録について

1) 施設実習

施設実習の質問項目は、全部で49枚のカードがあった。項目は「コミュニケーションにつ

いて」に関するカードは22枚と最も多く、次いで「食事について」に関するカードが11枚、さらに「排泄について」と「介護職について」は4枚、「入浴について」3枚、「衣服の着脱について」「残存能力の活用について」「快適な施設生活について」「体温測定について」が各1枚ずつであった。その他どこにも入らないカードが1枚である。

各項目の質問内容は「コミュニケーションについて」は“無反応な人、寡黙な人、意欲に欠ける人との対話”や“聞き取りにくい人との対話”、“怒っている人との対応”などの質問であった。

「食事について」は、“嚥下障害のある人の食

事介助”、“食事中寝てしまう人の食事介助方法”の質問であった。

「排泄について」は“尿失禁の対策”や“おむつ交換の仕方”である。

介護技術項目としては、コミュニケーション技術、食事の介助、排泄介助、入浴介助、衣服の着脱介助、バイタルサインの測定の6項目であった。

2)．ホームヘルプサービス同行訪問実習

ホームヘルプサービス同行訪問の質問項目は全部で30枚のカードがあった。項目は「訪問介護について」が12枚と最も多く、次いで「コミュニケーションについて」9枚、さらに「家事援助について」5枚、「仕事について」3枚、その他1枚であった。

各項目の質問内容は、「訪問介護について」は“訪問介護に気をつけなければならないこと”や“訪問したときに利用者が不在だった場合の対応”、“訪問時間に遅刻しそうなときの対応”、“契約時間内に仕事が終わらなかったり、別な用事を頼まれたときの対応”、“訪問先で実習生が1人で留守番をしているときに来客があった場合の対応”“事業所の訪問介護事業の利用状況”などの質問であった。

「コミュニケーションについて」は“利用者と家族の関係が悪いときの対応”、“信頼関係を築くまでの時間や関わり方”、“言語障害のある人とのコミュニケーションの回り方”、“何度も同じ話を繰り返す方との関わり方”であった。

「家事援助について」は“入浴介助の力の入れ方”、“掻痒症のある利用者の入浴介助時手をつないで掻かないように配慮したが、それでよかったのか”、“口を開けてくれない利用者の食事介助の方法”、“できない料理の依頼があったときはどうしたらよいか”、“物が多い部屋のそうじはどうしたらよいか”である。

「仕事について」は“仕事のやりがいを感じるとき”、“仕事で一番大変なとき”、“介護職員として他に必要な資格や身につけることはある

か”の3点である。

介護技術項目としては、コミュニケーション技術、入浴介助、食の介助（調理など）、環境整備（掃除）の4項目であった。

3) 居宅サービス提供現場見学実習

居宅サービス提供現場見学の質問項目は、23枚であった。項目は「コミュニケーションについて」13枚が一番多く、次に「仕事について」5枚、「衣服の着脱介助」3枚、「送迎介助」と「学生が学ばなければならないこと」「ケースの対応について」が各1枚ずつである。

各項目の質問内容は「コミュニケーションについて」は“聞き取れないときの対応”や“訴えている内容が理解できないとき”、“会話を継続させる方法”などである。

「仕事について」は“やりがい”や“一番楽しいとき”と“職員がひとりひとり努力をしていると説明されたが、どんな努力をしているのか”である。

「ケースの対応」は“ひとりひとりの利用者さんの自立に対する前向きな姿勢が見られましたが、施設としてはどのように自立を促しているのか”という質問であった。

介護技術項目としては、コミュニケーション技術、衣服の着脱介助、移動介助（送迎）である。

4) 質問内容からの介護技術項目

各実習に共通する介護技術項目は、コミュニケーション技術、食事の介助、排泄介助、入浴介助、衣服の着脱介助、バイタルサインの測定、環境整備、移動の介助の8項目であった。

考察

介護職員に求められること

実習での体験は、調理・買い物、掃除などの日常生活上の項目である。しかし学生たちの日常生活の実態は、食事や掃除・洗濯等は母親が行い、学生自身はほとんどしていない。介護技術の評価は私生活と関係ないことになるが、学

生各々が持っている生活観が介護技術とした場合、「できる」という評価になるのであろう。実習を通して、介護職員としてできることを発見し、もっとできるようにする姿勢が求められている。

次に、実習日誌の質問項目より、各実習ともコミュニケーション技術の重要性を認識していた。学生たちは介護を展開するにあたって、中心的な援助技術になっていることを理解した実習であった。これは意味深い体験をしている。また、短い実習期間であるため体験項目が少ないが、例えば体温測定や血圧測定は半数以上の学生が体験し、自己評価も3得点以上でほぼできるとしている。衣服の着脱は「脱健着患」という原則を養成施設で学び、現場の指導を通して確実な技術として身につく。このことは、裏付けされた専門知識と介護技術を基にした前向きな介護の姿勢を求められている。

さらに、居宅サービス提供現場見学実習の実習記録の「事例について」は、介護は日常生活の援助であり、一人ひとりの暮らしの中に介入し、支えていく仕事であることを学べた実習であったこと。これはその人らしい個別援助を行う介護職員としての姿勢を求められている。

また、さまざまな介護場面で起こる問題に向き合う姿勢である。“寡黙な人とのコミュニケーション”や“嚥下障害がある人の食事介助”のような対応困難なレベルから“仕事に対するやりがい”や“仕事をしていて一番楽しいとき”などの質問をしていることは、現場での悩みやジレンマに向き合わなければならないことである。これは課題に向き合う姿勢を持つことである。

この介護実習の調査から介護職員として必要なことは「できることを発見して、もっとできるようにすること」「裏づけされた専門的知識と技術をもとに前向きな介護を展開すること」「その人らしい個別援助を行うこと」「課題に向き合う姿勢を持つこと」と捉えた。

訪問介護員の研修制度について

訪問介護員2級の養成課程の目的は、訪問介護員が行う業務に関する基礎的な知識及び技術を習得することであるが、その基準はあいまいである。

介護実習の介護技術の体験度と自己評価の結果から、各実習とも体験項目が少ないことと、体験した技術項目は自己評価が「援助があればできる」と「できる」という評価であることが分かった。施設実習での食事の介助、安楽な体位の工夫、車椅子の移動や、ホームヘルプサービス同行訪問実習での調理や買い物、掃除に洗濯、及び在宅サービス提供現場見学実習でのレクリエーションやリフト車での送迎の介助などは、各実習施設での独自の役割である介護を体験していた。少ない体験ではあるが基本的な実習を行っていることから、養成目的を達成していると考えられる。

さて昨年からスタートした介護職員基礎研修について、訪問介護員養成施設から考察する。訪問介護員2級取得者は、現場経験を1年以上有していることを条件に履修時間500時間のところ150時間の免除が受けられ350時間となる。勤務しながら介護職員基礎研修を受けようとしている訪問介護員2級有資格者にとってはメリットではあるが、短期大学での履修を条件にさらに免除時間を設定しても良いと考える。T短期大学のような生活科学科で学んだ知識は、まさに生活を視点とした「衣・食・住」のカリキュラムを履修していることから、介護職員の質の向上に向けて始まっている介護職員基礎研修の基礎的知識に当たると考えられる。

介護職員基礎研修の目的は、「施設・在宅を問わず、介護職員として介護サービスに従事しようとする方を対象とした基礎的な職業教育として、対人理解や対人援助の基本的な視点と理念、専門的な職業人として職務にあたる上での基本姿勢、基本的な知識・技術を修得するとともに、介護職員については将来的に任用資格が介護福祉士に移行されることを踏まえて、より

専門的な知識・技術を修得するための機会とすることである」とされている。T短期大学のカリキュラムは訪問介護員の養成にあてたカリキュラムのほかに、「生活科学の基礎」「生活と福祉」「生活と健康」「生活と社会」「生活とデザイン」「関連」「秘書士の称号取得」「情報処理士の称号取得」の8区分66教科で展開している。介護職員基礎研修認定資格の段階においては短大で履修した教科によって読み替えが可能であろうと考える。T短期大学での教科名としては「情報化社会と個人の尊厳」「生活と情報」「生活設計論」は介護職員基礎研修の「生活支援の理念と介護における尊厳の理解」に読み替えることや、「福祉と心理」「生活と情報」「社会心理学」を「介護におけるコミュニケーションと介護技術」に読み替えることは支障ないと思われる。他にも「食生活と衛生」「現代の食生活」「福祉と生活環境」「住まいと人間工学」等の教科は介護現場で生かされる知識である。

今回の調査の結果、養成施設での実習では、体験した介護技術項目は少なく、現場で求める即戦力にはならない。実習生としては「そばにただでいいこと」「話を聞くこと」「笑顔であいさつすること」などの日常生活の基本を学んでくるだけである。

次に、介護職員の資格取得について、研修を受けるのみで評価されないことは、介護職員の質の向上を図るという目標は到達できないと考える。ただ研修時間を増やしてもあまり効果は期待できないだろう。介護職員の確保にあたり、質と量の両方を求めるためにも研修制度ということになるのだろうが、評価される制度を導入することを提案したい。

介護職員基礎研修は介護職員の質の向上に向けて研修時間を延長し基礎教化を増やした。相変わらず受講のみの研修制度である。介護職員の質の向上を図るには評価される研修制度の体制も必要であろう。

今後の課題

介護における対人援助は日頃の努力が求められている。介護職員の質の向上には養成施設でできることは限られていた。介護職員の質の向上について、様々な角度からの研究が必要である。

参考文献

- 1) 「2015年高齢者介護 高齢者の尊厳を支えるケアの確立に向けて」 高齢者介護研究会報告書 高齢者介護研究会 (2003)
- 2) 「ホームヘルパーのためのわかりやすい介護技術 訪問介護員マニュアル」 一番ヶ瀬康子 岡山県介護福祉研究会編 ミネルヴァ書房
- 3) 「Module方式による介護方法実習書」 薄井担子 現代社
- 4) 「季刊 福祉労働 第112号」2006.9.25 福祉労働編集委員会 現代書館
- 5) 「どうなる介護の未来 ホームヘルパーの悲鳴」 ヘルスケア総合政策研究所 日本医療企画
- 6) 「介護保険見直しの中でヘルパーの役割の重要性を見直す 第5回ホームヘルパー全国交流集会報告書」 ホームヘルパー全国連絡会 萌文社 2005.7.30
- 7) 「月間福祉」 全社協 平成19年11月1日
- 8) 「訪問介護員の職業倫理と適正」 日比野清 中央法規 2005.3.15
- 9) 「テキスト1 介護の理念と社会的役割 改定2版」 林諄 日本医療企画 平成16年3月8日
- 10) 「テキスト2 介護技術の基礎と実践 改定2版」 林諄 日本医療企画 平成16年3月8日
- 11) 「テキスト3 介護保険と社会福祉の制度 改定2版」 林諄 日本医療企画 平成16年3月8日

指導計画の作成と実践（2）

山路純子*

1 はじめに

幼稚園教育の現場で、保育者の資質の向上のため研修計画を作成し実習受け入れを行ってきた立場を離れ、幼稚園教諭養成の教育現場で教育課程論、保育指導法、教育実習の科目を担当して3年が経過した。この間、多くの学生との交流を通じ、幼児教育を志す学生が幼児とのかかわりや指導法について不安や戸惑いを抱いている状況が具体的に理解できるようになった。

幼稚園教育実習は学生が初めて幼児と実際に接する機会である。この実習を通じ幼児への理解を深め、それぞれの学生が持ち味を發揮していけるようにするためには、指導計画の作成は非常に重要な要素のひとつとなる。指導計画作成上の問題点、課題を整理、統合し、現場が求めている実践と整合する指導計画作りを目指した取り組みについて、本年度は、学生が抱く疑問を整理し、指導計画作成の課題がどこにあるかを明らかにしながら演習に反映させた経過を報告する。

2 実践内容

昨年度の経験をもとに、学外の実習に出る前の、「事前指導」及び「保育指導法」において重視したことは、次のような学生からの疑問を受けて、幼稚園教育の在り方について以下に述べる項目の再確認をすることであった。

(1) 幼稚園教育では”指導”を行うのか

幼稚園教育は、学校教育法第77条に規定する「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること」を目的としている。この解釈を通して指導の意味を確認させる。

幼稚園教育の在り方は、「保育」という言葉で表現されているが、「保育」とは、保護・育成の略であって、保護と教育が一体となって行われることを意味している。保育という言葉からは、幼稚園が「教育機関」でないという誤解を生む理由であり、学生への確認が最も大事な点である。

また、「適当な環境を与え」ということは、幼児期が環境からの影響を受けて変わりやすいので、幼児期にふさわしい教育的環境を用意し、幼児の主体的な活動が確保するために、人的・物的・空間的環境を整えることを意味する。

「心身の発達を助長する」とは、幼児の発達の実情に即して、助け促すことということである。幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどることから、そのことを考慮し、幼児一人一人の特性に応じた指導を行うことが求められていることを確認させる。

(2) 幼稚園教育要領に書かれている「ねらい」

「内容」は、そのまま活動につながるものか

幼稚園教育における「ねらい」とは、幼稚園教育修了までに育つことが期待される「生きる力」の基礎となる「心情」「意欲」「態度」などであり、「内容」とは、「ねらい」を達成するために指導する事項であるとし、これらを幼児の

2007年11月2日受付

* YAMAJI Junko 幼児教育保育学科・教授（保育指導）

発達の側面から「5領域」にまとめられている。

心身の健康に関する領域「健康」

人とかかわりに関する領域「人間関係」

身近な環境とかかわりに関する領域「環境」

言葉の獲得に関する領域「言葉」

感性と表現に関する領域「表現」

幼児の発達は様々な側面が絡み合い、相互に影響を与え合い遂げられていくものであり、「内容」は具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることを強調し理解させる。

(3) 幼稚園教育における方法には、どのような特徴があるか

幼稚園教育の方法は、幼児が興味や関心をもって経験や活動に自ら取り組み、自己を発揮して自己充実するなかで、教師は幼児の発達を促すために、意図的・計画的に環境を構成し、援助を行うものであり、この点が幼児期の教育の独特の指導法である。

幼児は本来遊びが好きであり、生活の大半が遊びで占められていると言っても過言でない。しかし、自発的な取り組みによって発達に必要な体験を促していく適切な活動であるとはいえ、その中で必ずしも望ましい方向に向けた体験ができていくわけではない。幼児の気持ちのままに放っておくのではなく、発達の見通しをもち、教育的に価値ある活動として計画的に環境の構成を行っていかなければならないことを確認させる。

(4) 幼稚園教育の指導にはどのような特性があるか

幼稚園教育における指導は、幼児一人一人の環境の受け止め方や見方、環境のかかわり方を理解し、その幼児が抱える発達の課題応じた指導を行うことに特性がある。教師には、幼児に温かい関心を寄せ、心の動きの応じ、共に考えていく姿勢がかかわりとして重要となる。

『幼稚園教育要領解説』では、「幼稚園教育は、幼児が自ら意欲をもって環境とかかわることによって作り出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図るものである。幼稚園にお

いてはこのことを踏まえ、幼児期にふさわしい生活が展開され、適切な指導が行われるよう…調和のとれた組織的、発展的な指導計画を作成し、幼児の活動に沿った柔軟な指導を行わなければならない」と述べている。

幼稚園の生活は、幼児が主体性を発揮し、「生きる力」の基礎を培う場として重要な意義をもつものである。幼稚園教育においては、幼児が自分から進んで活動する気持ちを大切にす教師のかかわりによる指導が行われていることを確認させる。

(5) 指導計画はなぜ必要なのか

幼稚園教育において、指導計画を作成しそれに基づいた指導を行うことは、幼児の主体性を阻害するのではないかという考えがある。また計画を立てることで、それにしばられてしまい、教師の押しつけになってしまうのではないかという考えもある。しかし、幼児を取り巻く環境が、幼児の発達に沿ったものでなく、またそこに適切な指導が行われないとすれば、幼稚園の生活は発達に必要な体験を得る場にはならない。「何を」「いつ」「どのように」体験を重ねていくか、その手がかりとなるものとして、指導計画が必要となる。

作成された指導計画はひとつの「仮説」であって、実際にその通りに運ばなくてはならないというものではない。活動の展開に応じて、修正され、改善されていくものである。指導計画は具体的な指導の中で、方向性を確認するものであり、幼児の取り組みを見ながら柔軟に変えていけるものという考えで、作成されるものであることを確認させる。

(6) 教育課程とはどのような関係か

幼稚園教育における教育課程とは、教育期間の全体を見通した計画であり、どの時期にどのような指導を行うかを明らかにしたものである。つまり、多くの幼児がたどる「発達の道筋」であり、「幼児像」につながる道筋とも言い換えることができる。教育課程は幼稚園の教育目標を達成するための骨組みとなるものである。教育

課程と指導計画は区別はされてはいるが、教育課程を実施するという時には、指導計画の作成が当然含まれることになり、実際には切り離すことはできないものであることを確認させる。

(7) 指導計画は教育課程からおろして作成するものか

教育課程は全体の計画であるから、年間、月間、期間、学期、週、日へとおろすという考え方がある。また一方では、“今”を積み上げていき、教育課程にもっていくという考え方がある。教育という考え方からすると全体の見通しの上に具体的な計画が立てられるものであるという考えが本筋であるが、幼児の実態を無視し、教師の意図に引っ張ってしまう傾向もでてきてしまうため、どちらからも見直しを行っていくことが必要となることを理解させる。

(8) 指導計画作成では、「ねらい」を先に立てるのか、「活動」を先に考えるのか

幼稚園において展開している様々な活動が、幼児にとってどのような意味があるかを考えていくことが大切である。つまり、ねらいを明確にして活動の展開を考えていくことが保育の基本であり、発達を見通したねらいが先に設定されるものである。

『幼稚園教育要領』の「ねらい」はそのまま具体的なねらいとはならない。実態に合わせて指導に生かせるよう、次のような主に二つの点から設定をする。

- ① この時期に学級全体に育てたいこと
- ② 予定した活動を通して体験する中で達成を期待すること

このように、ねらいは発達に関わる長期的な見通しとしてのねらいと、幼児の興味・関心を受け止めて展開する活動を通して育つことが期待されるねらいの両面から設定される必要がある。

(9) 指導計画作成の授業で具体的に力を置いた点

以上述べた8項の確認を行った上で、具体的な指導計画の作成の授業を行った。

幼稚園の教育は1日が最も小さな指導の単位

であり、小学校以上の教育が40分や45分の時間で組まれているところが大きく異なる。

また、幼稚園教育では幼児の意識や生活の流れに配慮し、1日を充実したものにすることで、体験したことが成長につながるように計画を立てていく。つまり、1日やひとつの活動だけで「ねらい」を一気に達成しようとするのではなく、幼児の取り組む様子を丁寧に捉えながら、その幼児なりの成長を支えていくような指導を行うことが、一人一人の発達に差の大きい幼児期の指導としては、無理のない適切な方法である。学生が教育実習の中で、1日実習（責任実習）や部分実習で作成が求められる指導案（日案）について、次のような手順で作成への理解を深めていくようにした。

以下具体的なポイントを整理して示す。

ア 保育の中で、日案とはどのような性格をもつものか

日案は指導に直結する最も具体的な計画として作成されるものであり、「昨日の反省と評価」をもとに、翌日へと発展的に作成していくものである。その日の日案の作成は、前日又はその時期の幼児の様子等から、発達の課題を捉えたことを起点とすることを理解させる。

集団への指導の方向性を見通すと共に、一人一人の幼児をどのように支えていくか配慮を含めて、学生にイメージさせることが必要になる。

イ 日案はどのような手順で作成するか

- ① 前日までの幼児の様子（集団、個から）を捉えて、指導の課題を意識させる。

日案を作成する場合、この項目を省略することが多い。どんな一日にするかは、単に活動を考えることではないということを、発達のふし目となる時期の幼児の姿の事例を提示し、伝えていくようにする。

・6月2年保育4歳児の様子の日案記述例

友達が遊んでいることに興味をもち、触れ合って遊ぶ楽しさを感じるようになってきている。一緒にいたいという思いから、そばで同じ動きをしたり、同じ物を持つことで仲間になれたという喜びを感じているようである。「いれて」という言葉が増えてきたが、いろいろなやりとりをしていくこと

を支え、かかわることを焦らないようにしている。友達の名前を覚えてきたことをきっかけに、つながりを少しずつ広げていくようにしていきたい。

② 「ねらい」と「内容」を明確にする。

一日一日が連続し、体験が積み重ねられていくようにしていく。学生は、体験がまだ乏しいため、「ねらい」をどのように表現したらよいかに強い戸惑いを感じる。その時期の幼児の姿から導き出されてくる課題を踏まえながら、「ねらい」が適切であるかを吟味して設定する。

そのひとつは、教師が1日を通して絶えず考えの中に置いて、活動の全体を見通すものである。もうひとつは、ある特定の活動を通して育てていくことをねらうものである。

『幼稚園教育要領』では、「内容」とは「ねらい」を達成するために教師が指導する事項として示されている。幼児が多様な場面や活動の中で発達に必要な体験ができるように、支えたり、援助していくことである。つまり、「内容」とは「活動」ではないということを明確に伝える必要がある。この点を強調することにより、幼稚園教育における”指導”という考え方を理解させる。

・「ねらい」及び「内容」の指導計画における記述例
 ねらい：自分の好きな遊びに取り組む中で、友達と触れ合う楽しさを味わう。
 内容：友達のしていることに興味をもちかかわる。同じ場所にいる友達と一緒に遊ぶ。遊びに必要なものを教師に要求する。

ねらい：みんなで一緒に生活するためのきまりが分かり、守ろうとする。
 内容：遊んだ後は、道具や用具を元の場所に戻す。教師の話をみんなで一緒に聞く。

③ 生活の流れ（リズム）、活動を考える。

『幼稚園教育要領』第1章総則3教育課程の編成の中で、1日の教育時間は4時間を標準とするとされ、ほとんどの幼稚園では、午後1時～2時で降園し、保護者のニーズに応じて預かり保育が実施されている。従って、登園から降園までの時間を幼児の意識に沿った生活の流れとして組み立てていくようにする。時間の配分も、保育を組み立てていく上では重要な事項で

あることを伝えていくようにしている。

すなわち、前日の活動をどのように発展させるか、新たな体験を加えていくか、その理由などについて検討して活動を選択させ、幼児の意識に沿った自然な生活の流れの中で、幼児が意欲的に活動に取り組めるように、動や静のバランス、持続性など調和のとれた時間の組み立てに留意させる。

④ 環境の構成を考える

幼児が意欲をもって取り組めるような、魅力ある環境を整えるようにする。全員が同じように活動に取り組むわけでないので、一人一人の幼児の欲求に応じられるように、環境の構成を行う。幼児は登園する際、時間差もあるので思い思いの活動に取り組むようになっている幼稚園が多い。その環境は、昨日の活動を続けたり、新たな活動を生み出す場であったりする。環境の構成は、単に物的環境のみでなく、人的環境や時間的・空間的環境や雰囲気も大切な要素となる。特に、人的環境としての教師の見守り、励まし、共感、承認などの働きかけは、幼児に意欲や自信をもたせる重要な役割を担い、「指導上の留意点」とも切り離して表現しにくい項目でもあるので、指導案の様式では流動的に記入できるようにする。

⑤ 「活動」と「指導上の留意点」を考える。

幼児が生き生きと活動できるようにするためには、学級全体の幼児を対象とした活動を考えるとともに、一人一人の幼児の興味・欲求を配慮して活動を展開させていくことの両面から考えていく必要がある。

・「活動」に対する「指導上の留意点」の記述例
 登園：「おはようございます」と自分から挨拶ができるようになってきたので、元気に登園できたことを受け止め、昨日の遊びの続きに入れるように見守る。
 身支度：自分から身の回りの始末をしていく姿を認めていく。着替えずに遊びだしてしまう幼児には、身支度の必要性に気付く機会を捉え、言葉かけをしていく。
 活動：ままごとでは、教師の用意した道具を使つて料理を作っている。隣で積み木のバスができたので、ピクニックにいこうと誘い、かかわりがもてるようにしていく。
 片付け：遊びの中で楽しかったことを、学級の友達に伝え

る場とする。友達のことや遊びに関心がもてるようにする。

降園：身支度にかかる時間には個人差があるが、自分でできたことを認めていくようにする。全員が終えたことを確認し、一緒に歌を歌ったり、紙芝居をみたりして楽しいひとときにする。

一人一人の幼児と挨拶を交わし、安全に降園できるようにする。

⑥ 「反省」や「評価」を行い、日案の改善に生かす。

幼児が充実した生活を送ることができたということは、幼児に発達にかかわる体験が積み重ねられたことを意味する。その日の反省・評価を行い、一日一日を確かなものとし、次の日に続けていくことが必要である。ねらいがどの程度達成されていたか、幼児が充実した活動をしていたか、それに対する準備を含めた教師のかかわりは適切であったかなどを振り返ることが必要である。

ここで重要なことは、すべてが終わった後のみ反省や評価を行うのではなく、指導の中においても、ねらいを達成できるような幼児の取り組みが見られるか、教師のかかわりは適切であるかという見直しを常時行っていかなければならないということである。従って、学生に対しては、上述のことを意識づけるために、「保育を振り返る視点」と表現を変え、指導案の作成の段階で、幼児の取り組みの見方や教師のかかわりを明確にすることを指導するようにした。これにより「反省・評価」の項の記入が単なる「ねらい」「内容」の裏返しのような表現でなくなり、保育の中にも生かされるものとなりつつある。

3 授業効果

以上2項の述べた留意点を強調して日案作成を行わせた授業効果について、以下にまとめる。

(1) 日案作成について

平成18年度の実践を踏まえて、できるだけ日案作成に授業時間を割くようにし、学生の戸惑いを解決していくために、2項に述べた留意点に細かく配慮して作成された3種類の様式の

日案を学生に転記させた。書き写すという演習は、指導案の創造的な作業と相反するようにも思えたが、意外に興味をもって取り組み、限られた時間で日案の大切な留意点を効果的に学ぶことができることが分かった。

(2) 実習後の学生の自己評価について

部分実習・1日実習に関する問の中で、学生が課題意識をもった項目は次のようであった。

問：指導案を立てるに当たり、教育方針や保育の流れを考慮したか。はい72.9% いいえ27.1%

問：実習では、子どもたちは、活動のためのあなたの説明を理解できたか。はい73.8% いいえ25.2%

問：実習では、子どもたちが満足感をもって活動を終えることができたと思えるか。

はい73.8% いいえ26.2%

その他：実習の指導案の作成で、難しさを感じたことは何か(複数回答)

「ねらい」23.1% 「指導上の留意点」21.8%

「内容」19.1% 「時間配分」12.7%

「この時期の幼児の姿」12.4% 「保育を振り返る視点」5.7%

「環境の構成」5.2%

実習での指導案作成の戸惑いは、「ねらい」「内容」の表現の仕方にあること、「指導上の留意点」が活動の流れ(手順)に止まってしまうことが自由記述の中に書かれているので、この点については今後の指導に生かしていきたい。

4 おわりに

指導計画は単なる計画・予定ではない。幼児の育ちを促していくための創造的な営みである。学生が幼児と向き合い、生活を創り出していくことの楽しさや喜びを理解できるように、指導計画作成の戸惑いを解きほぐしていきけるように、継続して授業の改善を図っていきたい。

参考文献

- (1) 文部省 幼稚園教育要領解説 1999
- (2) 文部省 指導計画作成と保育の展開 1991
- (3) 磯部裕子 教育課程の理論 2003
- (4) 田中まさ子 幼稚園・保育所実習ハンドブック 2006
- (5) 民秋 言 実習生のための自己評価チェックリスト 2007

「乳児保育」の授業実践に関する考察

— 履修学生の意識調査から —

木村由希*

I. はじめに

筆者は、平成19年4月から本学の「乳児保育」を担当している。春semester 2年生の15回の授業を終え、現在は秋semester 1年生への授業を行っているところである。

この「乳児保育」の授業の進め方について、また、学生の乳児に関する知識や意識について考えてみたいと思ったきっかけは、授業外での学生との会話からであった。

- 『湯冷まし』『白湯』『おもゆ』など乳児保育ではよく使われる言葉を「全然聞いたことがない」
- 真顔で「お腹の中の赤ちゃんってどうやって呼吸してるの？えら呼吸？」
- 「何歳までこっち（保育者）が食べさせてあげればいいんですか？」（保育者が食べさせていけば、そのうちスプーンを上手に使える日が来ると思っていた）

というように、自分やきょうだいの生育過程、家庭科の保育の授業や体験学習などで学び、保育者を志す者なら当然知っているものと思っていたことを「知らない」「やったことがない」という学生が予想以上に多く、この事実に変な興味をもったのである。

核家族化・少子化の環境の中で育った今の学

生は、日常的に乳幼児との接触体験が少ない状況にあるといわれている。一方で、虐待の増加、親の養育力低下が言われている中、乳幼児だけでなく保護者も含めて援助のできる質の高い保育者養成も求められ、2年間という短大生活の中で、どれだけ学生の保育者としての資質を高めるかということについては、各養成機関に共通する課題の一つであろう。土谷・高内⁽¹⁾は、授業での学びを保育実習につなげていくような指導を工夫していくことが大事であると述べているが、授業をいかに実践で役立つものにしていくかが、学生の保育者としての資質の向上につながるのではないか。そのような考えから、保育士必修科目であり、本学幼児教育保育学科のほとんどの学生が履修する「乳児保育」の授業のあり方を検討してみたいと思った。

II. 研究の目的

本学学生に対して、以下のことを調査する。

- 短大入学前および現在の乳児との接触経験
 - 乳児および乳児保育に関する意識
- これらの結果に基づいて、今後の「乳児保育」の授業実施上の改善点を検討する。

III. 方法

研究期間は、2007年4月～10月、対象は2007年春semesterで「乳児保育」を履修した本学2年生147名、秋に履修している1年生136名である。

2007年12月2日受付

*KIMURA Yuki 幼児教育保育学科・専任講師（乳児保育）

研究の方法は、自由記述による質問紙を配布・回収し、記述内容について考察を行った。

IV. 授業「乳児保育」について

1. 授業「乳児保育について」

乳児保育とは、0～2歳児を対象にした保育のことである⁽²⁾。授業「乳児保育」は、保育士資格を取得するための必修科目で「保育の内容・方法の理解」で扱われるものであり、2006年度までは、2年生の春semesterに開講されていた科目である。

毎年の入学者のほとんどが、保育士資格と幼稚園教諭2種を取得して卒業する本学科では、「乳児保育」はほぼ全員の学生が履修する科目になっている。

2. 履修時期の見直し

本学では1年生の2月に保育実習I（必修・事前事後指導、施設10日間、保育所10日間）として施設実習を実施する。実習施設の種別は、児童養護施設、乳児院、知的障害者施設、肢体不自由児施設、児童相談所、情緒障害児短期治療施設であり、学生の住む地域などを考慮して

担当者によって配当される。その中で毎年8～10名は乳児院にて実習を行う。

「乳児保育」は、2006年度までは、2年生の春semesterで履修する科目であったが、担当者の交代を機に、履修の時期を1年生の秋semesterに変更することにした。乳児院を含む施設実習を1年生2月に、保育所実習を2年生6月に行う本学のカリキュラムを考慮すると、実習に出る前に乳児および乳児保育に関する基礎的な知識や技術を身につけられることで、実習の効果がよりいっそう期待できると考えたからである。

2007年度は移行時期であるため、2年生が春semester、1年生が秋semesterでそれぞれ履修した。

V. 結果および考察

1. 乳児との接触体験について

「赤ちゃんのオムツ替えや授乳（ミルクをあげること）などのお世話をしたことがありますか?」「【ある】の場合、それはいつ頃か（最も新しい経験について）」という設問に対する回答を以下に示した。

		弟 妹	親 戚	友達・知人の子ども	その他
ある	73	20	35	6	14
小学校入学前	10	7	2	2	0
小学生	18	12	5	1	0
中学生	9	0	6	1	2
高校	15	1	10	0	4
短大入学後	20	0	12	2	8
詳細記入なし	1	—	—	—	—
ない	40	—	—	—	—
無回答	1	—	—	—	—

114名のうち、約1/3が乳児の世話をしたことが全くない状況である。「ある」と回答している学生は、小学校時代あるいは小学校入学以前に弟妹で19件、中学・高校はいずれも体験学習

の中での経験で6件である。短大入学後の8件は「アルバイト」3件「ボランティア」5件という内訳となる。一方、「親戚（の子ども）」35件のうち、甥や姪という回答が4件あった。身

内の子どもであるとかかなりいろいろな面でかわりが多いと思われたが、実際学生に確認してみるといずれも一時的に実家に戻っている姉妹の子どもを世話した体験であった。

これらの結果からいずれも日常的に乳児と接している学生は、アルバイト先でという数名のみで、他の学生はほとんど乳児と接する機会がない状況が推察される。原の研究⁽³⁾でも、6割強の学生は日常的な乳幼児との接触の機会が「まったくない」か「あまりない」という結果が示されており、保育者を志す学生でさえも、日常的に乳児と接する機会を得ることは難しい状況にあることが伺える。

日常的な乳幼児と接触体験は、学生自身の保育者としての適正感にも影響を及ぼすこと⁽⁴⁾を考えると、地域の保育施設などと連携して、在

学中に学生がアルバイトやボランティアなど日常的に乳幼児とかかわる機会を積極的に提供していくことが必要であると考えられる。

2. 乳児および乳児保育に関する不安や疑問

乳児あるいは乳児保育に関して不安に思うことについて質問紙を作成・配布し、1年生114名、2年生121名から回答を得た。その結果を大別して整理し、以下に示す。なお、それぞれの記述内容は原文のまま記している。

i) 春semester 2年生 (121名)

回答を得た121名のうち、「不安なし」は1名であった。

<p>おむつ交換の仕方やタイミング ・授乳 ・ミルクの作り方など、具体的な世話の仕方が分からない (63/120)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・いとこの子どもを抱いたときに泣かれてしまったので、抱き方を学びたい。 ・離乳食の作り方。 ・布オムツのあて方が分からない ・お尻の拭き方が不安です。女の子は、男の子は、とやり方が異なるようですが分からないので。 ・首の据わらない赤ちゃんをどのようにお風呂に入れるのか。 ・ごはんをなかなか食べてくれない子への対応。 ・オムツの替え方が不安。本物の赤ちゃんは動くので大変そう。 ・ミルクの温度はどう調節したらよいか、どうあげたらよいか分かりません。
<p>あやし方・遊び方 (21/120)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・どうやってあやしたり接したりしたらよいか分からない。 ・0～1歳ぐらいの子どものあやし方がよく分からない ・どうやって赤ちゃんと言いだらいいのか分からない。
<p>抱き方が分からない (19/120)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・首が据わっていないこの抱っこの仕方 ・乳児を抱っこしたことがないので、正しくだっこできるかとても不安です。
<p>泣いた時、あるいは泣き止まない時に対応できるか泣き声の違いで要求が分かってあげられるか (18/120)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・泣いている時、それも考えてもなぜ泣いているか分からない時、そのような時はどう接したらいいのでしょうか ・赤ちゃんの要求を泣き声で判別できるのか？ ・赤ちゃんはいきなり泣くときがあったり、なかなか泣き止んでくれなかったりするので、それにどう対応すればいいのか分からない。
<p>言葉が話せない乳児と、どうやってコミュニケーションをとったらいいか (12/120)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・まだ話すことができない乳児の伝えていることを読み取る方法を知りたい。 ・乳児の意思を読み取れるか。 ・乳児は言葉を発することができないので、その子が私に何を伝えたいのかを乳児の行動や泣き声を通して理解できるか。 ・話すことのできない乳児とどのようにコミュニケーションをとって楽しませてあげられるか。

全般的に不安 (8/120)	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり乳児に触れる機会がなかったので、どう接したり保育していくかが分からないのでその辺が不安。 ・乳児と関わったことがないので、「乳児保育」という言葉を聞いてもどういうものなのかイメージが曖昧ですべて分からない。 ・赤ちゃんは本当にかわいいと思うんですけど、何もまだ不安さえも本当に分かりません。
健康・安全面 (7/120)	<ul style="list-style-type: none"> ・病気になったときにすぐ分かるか。 ・どういったことが乳児にとって危険なのか。 ・いろいろなものを口に入れてしまうが大丈夫なのか。 ・ごはんを食べたりしているときに、詰まらせてしまったらどのように対処したらよいか分からないから、焦ってしまうと思う。
声のかけ方 (4/120)	<ul style="list-style-type: none"> ・何と言葉をかけていいのか分からない。 ・まだ話せない赤ちゃんには一方的に話しかければいいのか。
発達に関する知識がないこと (4/120)	<ul style="list-style-type: none"> ・オムツをはずすタイミングとか、離乳食は何ヶ月からあげるのかとか、そういうことが分からないから不安です。 ・年齢に応じてできることとできないことがあると思うのですが、それがよく分からないとどこまで手助けをしていいのか分からないので心配です。
自分自身に対する不安 (2/120) ・具合が悪いのに気づけない ・トラブルに対応できるか	<ul style="list-style-type: none"> ・乳児の体調管理がしっかりできるかが不安です。 ・まだ言葉が話せない子ども同士が、ものの取り合いになったときなどに、きちんと対応してあげられるかが心配です。
その他 (18/111) ・複数の乳児を見ることについての不安 (2) ・人見知りされたら (1) ・なついてくれるか (1) ・どの程度援助すればいいのか (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・一人の子と関わっているときに他の子に誘われた時どうしたらよいか。 ・目や耳が不自由な子がいた場合の関わり方。 ・赤ちゃんは繊細な気がして、関わるのが少し怖い気がします。 ・人見知りをされた場合どうしたらいいのか。 ・何をどれくらい援助してあげたらいいのか分からない

ii) 秋semester 1年生 (114名)

回答を得た114名のうち、「不安はない」または空欄になっているのは3名である。

おむつ交換の仕方やタイミング ・授乳 ・ミルクの作り方など、具体的な世話の仕方が分からない (32/111)	<ul style="list-style-type: none"> ・どのくらいのペースで食べ物を口に運ばばいいか ・布団に寝かせるときの首の位置。 ・オムツ替えのとき、あばれてしまったらどうすればよいか。 ・オムツ替えやミルクもあげたことがないので、どのようにやってあげればいいのかなど、知らないことがたくさんあるので、いろいろなことを学びたいと思いました。 ・ミルクをあげるとき、どの角度であげればいいのか分からない。赤ちゃんは飲むとき、苦しくないのかと考えた。
抱き方が分からない (26/111)	<ul style="list-style-type: none"> ・抱えている時・・・この抱っこ仕方痛くないかな？ ・まだ首がすわっていないときの乳児の抱き方。 ・乳児のだっこの仕方や持ち方です。 ・だき方も分からないからちゃんとだっこできるか不安。
言葉が話せない乳児とのコミュニケーション (36/111)	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉が通じないため、乳児の言いたいことが分かるか。 ・言葉が伝わらないと思うので、どう接したらいいのか分からない。 ・言葉が話せないから、何がしたいのかやどうしてほしいのかなどが分からないこと。 ・言葉を発してくれないので、どう対応していいのか分からない。

泣いた時、あるいは泣き止まない時に対応できるか泣き声の違いで要求が分かってあげられるか (19/111)	<ul style="list-style-type: none"> ・泣いたときにあわてないで対応できるか。 ・乳児はよく泣くイメージがあるが、泣いている乳児にどう接したらいいかわからなそう。 ・泣かれたらどうすればいいのかわからない。 ・乳児が食事を拒んだり何をしても泣きやまなかったりした際の対応。
遊び方、あやし方が分からない (12/111)	<ul style="list-style-type: none"> ・乳児と遊ぶときにどんなことをしたらいいのかわからない。 ・どうやってあやせばいいのか。
健康・安全面 (8/111)	<ul style="list-style-type: none"> ・口に入るぐらいの小さいものが落ちてたりするとなんでも口に入れてしまうこと。 ・よちよち歩きの頃に、つまずいて顔から転んだりしないか。 ・アレルギーがあるかないか。
複数の乳児を見ることについての不安 (6/111)	<ul style="list-style-type: none"> ・大勢の赤ちゃんにいっせいに泣かれたらあたふたして一緒に泣いちゃいそう。 ・ハイハイするころになると、一人の子をみているので精一杯なのにみんなに目を向け、ケガなどをしないように一気にたくさんみれるか不安。
その他 (18/111) ・すべてが不安 ・声のかけ方 ・力加減 ・信頼関係が築けるか (なつてくれるか) ・発達に関する知識がないこと	<ul style="list-style-type: none"> ・乳児にとって危険なこと、やらせた方がいいことの区別がよく分からないので、そのあたりのボーダーラインを知りたい。 ・とても不安に感じている ・泣かれてしまった時どうすればよいかわからないし・・・。オムツのとりかえ方もわからないし、ゲップのだし方もわからないし・・・わからないことばかりでとても不安です。 ・言葉にできないほど不安でいっぱいです。 ・乳児は少しでも扱いを間違うと最悪の場合命を落としかねません。そういうデリケートなところが少し不安です。 ・全身がやわらかそうでこわい。 ・声をかけてあげるとき、どのようなことを言ってあげればいいのか (喜ぶか)
自分自身に対する不安 (16/111) ・けがをさせてしまう、具合が悪いのに <u>気付くことができない</u> ・イライラしてしまわないか	<ul style="list-style-type: none"> ・ちゃんとお世話できるのか。急に泣き出したりした時、焦って何もできなくなっちゃわないか。 ・今まで乳児に接する機会がなかったので、きちんと接することができるのか、オムツかえなどがきちんとできるのか、いろいろと不安に思います。 ・ちょっとした不注意でけがをさせてしまいそう。 ・とても赤ちゃんはかわいいけど、理由が分からず泣かれてしまった時が続いた時に、短気な私がイライラせずに赤ちゃんに接することができるのか。

調査をしてみて、多くの学生が乳児保育に対して実に様々な内容の不安を抱えていることが分かった。内容が多岐にわたったので、大まかに類別してみたが、学年間での大きな内容の差異は認められなかった。全体として見ると、「オ

ムツ替えや授乳の仕方などの方法」や「抱き方」など具体的な世話の仕方と、「要求が分かるか」「泣き止まなかったら困る」などといった言葉による意思の疎通ができないことへの不安が、不安の内容としては高い傾向が見られた。

3. 2007年度春セメスター授業実践における 評価

(1) 授業展開

以下に、2007年度春セメスターの授業実施内容を示す。

1	オリエンテーション
2	乳児保育の内容と方法 (抱っこ・おんぶ・あやす・睡眠)
3	乳児保育の内容と方法 (乳児期の食事)
4	乳児保育の内容と方法 (食事行動の発達)
5	乳児保育の内容と方法 (演習: 乳児期の食事)
6	乳児保育の内容と方法 (清潔・安全・基本的生活習慣)
7	乳児保育の内容と方法 (清潔・安全・基本的生活習慣)
8	乳児保育の内容と方法 (排泄・着替え)
9	乳児保育の内容と方法 (演習: 排泄・着替え)
10	生命の誕生と出産
11	実習の振り返り 0～2歳児の発達と保育
12	0～2歳児の発達と保育
13	0～2歳児の発達と保育
14	乳児保育の現状と課題
15	まとめ 期末テスト

「乳児保育の内容と方法」を15回の講義のうち前半に行ったのは、6月に保育所実習を控えた数名の学生から「乳児の世話をした経験が全くなく、実習が心配」という相談を受けていたが、オリエンテーション時に確認したところ、大部分の学生が同じような状況であったため、実習中に行う可能性のある乳児へのかかわり方をまずは学んでおくことが必要と考えたからである。

(2) 実践報告

①第5講

「乳児期の食事」というテーマの第3回目、前半は「食事をめぐるトラブルへの対処法」としてグループディスカッションを行い、『小食』『偏食』『ミルクを飲まない』『噛まない』子どもへの対処法を考えた。第1回「乳児期の食事」、第2回「食事行動の発達」の授業で、乳幼児にとっての食事の意義や内容、乳児の食事行動の発達、保育者の食事介助、食事をめぐるトラブ

ルの内容や環境的・心理的要因などについて学んだ後だったので、それをふまえたディスカッションでは様々な意見を出し合うことができた。一人では思いつかないことも、考えを出し合うことで新たな気づきとなり、かかわり方の幅を広げるヒントになったと思われた。

後半は、哺乳瓶を使って授乳の仕方を学ぶことと、粉ミルクを実際に調乳、味見をするという体験を取り入れた。実際に行ってみると、「‘すりきり〇杯’が分からない」「粉ミルクってぬるま湯で作ると思ってた」「人肌って何℃?」と、教科書などを読むだけでは浮かんでこないような疑問や感想が次々と寄せられた。

また、ミルクの味見では、「鉄の味がする…。(ミルクの缶を見て)鉄分が入っているからか」「だからミルクだけ飲んでいても(栄養的に)大丈夫なんだね」「いつ頃からミルクだけでは足らなくなるんだろう?」といった学生同士の活発な話し合いが行われた。

②第10講 「生命の誕生と出産」

前半は、「Your Pregnancy week by week」⁽⁵⁾をもとに作成した資料を用いて、卵子と精子が受精し、受精卵から胎芽、胎児へと成長していく過程をスライドで説明を交えながら紹介した。

後半は、DVD「赤ちゃんはこんなにすばらしい」（一橋出版）を視聴し、誕生後間もない新生児やその家族の様子、新生児の反射運動などについて視聴した。このDVDは家庭科の教材用のものであるが、生命の神秘や誕生の瞬間の感動が伝わってくる優れた教材である。

この授業では、「生命」について改めて映像を通して見つめることで、自分たちが就こうとしている職業のすばらしさと責任の重さを再確認してほしいということをねらいとしていた。

<履修学生の感想>

・発達の過程の様子を見て、小さい卵の状態から少しずつ頭や目が形成されていくことが本当に不思議で、でもとても素晴らしいことだと思った。－省略－ 自分も本当に小さい卵だったと思うとすごく不思議な感じだが、産んで

くれたことに感謝しようと思った授業だった。

・赤ちゃんが一つ一つ成長していく過程は早く感じましたが、どれも大切で大変なことで、生まれて成長していく子どもたち一人一人が本当に大切な存在であることを実感しました。また、家族の愛情を受け、頑張っ生まれてきた子どもたちを預かる仕事の責任の重さを感じ、これまで以上に保育に対して真剣な姿勢で臨まなければならないと思いました。

・－前半部分省略－ 赤ちゃんが生まれてくる瞬間やお父さんがうれしそうに赤ちゃんを抱いた場面では、涙が出てしまった。－省略－ きっと将来自分も両親たちと同じ気持ちになるんだなとも思った。このような気持ちで大切に育てている子どもたちを預かる仕事の責任は重く、成長と一緒に喜び合えるすごい職業を目指す私はしっかりいろいろなことを学びたいと思う。

(3) 学生による授業評価

春 Semester

		強くそう思う	ややそう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	計
授業で扱ったテーマ・内容は興味をひくものであった	回答数	78	52	2	0	0	132
	比率	59.1%	39.4%	1.5%	0%	0%	100%
授業の内容が理解できた	回答数	54	74	4	0	0	132
	比率	40.9%	56.1%	3.0%	0%	0%	100%
教材（テキスト。配布資料等）は適当であった	回答数	81	47	4	0	0	132
	比率	61.4%	35.6%	3.0%	0%	0%	100%
教員は学生の理解を助けるために指導方法を工夫していた	回答数	83	44	5	0	0	132
	比率	62.9%	33.3%	3.8%	0%	0%	100%
総合的に考えてこの授業を受けて満足している	回答数	97	33	2	0	0	132
	比率	73.5%	25.0%	1.5%	0%	0%	100%

授業の内容に関する項目においてはすべて95%以上が「強くそう思う」「ややそう思う」と回答しており、学生にとっての授業の満足度は高いと考えられる。自由記述については省略

するが、「ミルクの作り方やおむつ交換の仕方など実際に学べてよかった」といった実践に関する肯定的な評価内容が多かった。

VI まとめと課題

＜来年度の授業実践に向けて＞

*多くの学生が、乳児に対する具体的なイメージが形成できていない段階からスタートすることから、早い時期に「乳児」「赤ちゃん」のイメージを確立させる必要がある

*具体的な世話の仕方に関して不安をもつ学生が多いことから、人形を使っての実践学習を効果的に取り入れ、乳児保育に関する基本的な技術については授業内で習得できるようにする

*「発達について知識がないこと」など、知識・理論面での不安が少数だったことから考えて、実践の多い今年度の授業内容への満足度が高いことは予想できる結果だった。しかし、授業内容を振り返ってみると、理論面での充実については反省点の多く残るところでもある。実践学習を行うことにより出てくる疑問を積極的に拾い上げていき、そこから理論的な学習に結び付けていく方法を考えていきたい。

*「乳児保育」以外の授業（「乳児保育の実際（2年春）」「保育実習事前指導」など）と内容のすりあわせを行い、連続性・関連性のある授業展開を検討していく。

*学生の習得度、評価の観点について再考する

今年度は自由記述による意識調査が中心だったので、今後は質問紙作成の改善・工夫を行いながら、また、継続的に対象学生の学びの過程を検証できる方法などを考えるなどしながら、保育実習につながる授業をさらに研究していきたいと思う。

参考文献

- (1) 土谷長子、高内正子「演習授業におけるビデオの活用 —乳児保育Ⅱでの実践—」
- (2) 松本園子「新・乳児の生活と保育」ななみ書房
- (3) 原 孝成「保育体験と保育職への動機との関連：自主実習、日常的な保育経験、入学前の保育体験の検討」2005 西南女学院大

学紀要

(4) 原（再掲）

(5) Glade B.Curtis 「Your Pregnancy week by week」 Fisher Books

常磐短期大学幼児教育保育学科のカリキュラムに関する検討

～ 卒業生満足度調査の結果より ～

鈴木 康 弘* 江 波 諄 子**

1. 調査の目的

学校教育法の一部改正に伴い、平成16年4月1日から当該大学の教育研究等の総合的な状況について、7年以内ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者による評価（認証評価）を受けることとする制度が導入された。短期大学基準協会（認証評価機関）の評価は、自己点検・評価活動が基礎におかれ、その目的として「大学の教育活動等の質を保障すること」、「評価結果を各大学の教育研究活動等の改善に役立てること」、「評価を通じて、社会への説明責任を果たすこと」等が考えられている。

本学においても上記目的の達成を目指し、自己点検・評価活動を行っている。活動を進める中で、「教育目標の達成度と教育の効果」をより客観的な資料を基に検討する必要性が認識された。幼児教育保育学科では2005年度より新卒業生を対象としたホームカミングデーの開催を計画していたことも重なり、新卒業生を対象としたアンケートを行い、「教育目標の達成度と教育の効果」を考える上での資料を得ることとなった。

本調査の目的は、自己点検・評価活動の一環として、「教育目標の達成度と教育の効果」を検討するための基本的な資料を得ることにある。

2. 調査の方法

2.1. 調査対象者

調査対象者は2005年度、2006年度の常磐短期大学幼児教育保育学科ホームカミングデー参加者とした。ホームカミングデーは幼児教育保育学科の教員が企画し、卒業生センターの後援を受けて開催された。対象者は2005年度、2006年度ともに、前年度の卒業生に限定した。参加者は2005年度が69名（参加率約40%）、2006年度が41名（参加率約25%）であった。参加者全員を調査対象者として、「常磐短期大学の教育カリキュラムに関するアンケート」調査用紙を配布し、回答を求めた。有効回答数は2005年度が64（回収率約93%）、2006年度が39（回収率約95%）であった。

2.2. 調査実施日

アンケート調査は下記の新卒業生のためのホームカミングデー開催日に実施された。

2005年度幼児教育保育学科ホームカミングデー：2005年8月28日（日）

2006年度幼児教育保育学科ホームカミングデー：2006年8月26日（土）

2.3. 調査用紙の概要

調査用紙は以下の通りである。調査用紙は2005年度、2006年度ともに同じものを使用して調査を行った。

2007年10月10日受付

*SUZUKI Yasuhiro 幼児教育保育学科・専任講師（幼児と運動）

**ENAMI Junko 幼児教育保育学科・教授（保育原理）

常磐短期大学の教育カリキュラムに関するアンケート

このアンケートは、常磐短期大学幼児教育保育学科の教育カリキュラムについて、卒業生の皆さんがどのように考えておられるのかを調査するためのものです。

調査結果は、皆さんの後輩達が受ける教育カリキュラムを改善するための貴重な資料とさせていただきます。ご協力をよろしくお願いします。回答は会場の「アンケート用紙回収箱」までお願いします。

常磐短期大学 幼児教育保育学科

I. 卒業後の進路に○をつけてください。

勤務形態について (1. 常勤 2. 期限付き契約 3. 非常勤 4. パートタイム 5. 派遣)

就職先について

幼稚園 (1. 公立 2. 私立)

保育園 (4. 公立 5. 私立 6. 無認可)

施設 (7. 児童養護施設 8. 乳児院 9. 知的障害児施設 10. 児童自立支援施設)

11. 一般企業 12. その他

II. 幼児教育保育学科の教育カリキュラム全体を振り返って、教育の内容は満足のものでしたか。当てはまるものに○をつけてください。

1. 大変満足している 2. 満足している 3. どちらでもない

4. 不満である 5. 大変不満である

III. IIの質問で、「4. 不満である」、「5. 大変不満である」と答えた方に伺います。その理由は何ですか。当てはまるものを選んで○をつけてください (複数回答可)。その他の場合は () に簡単に書いてください。

1. 学ぶべき内容が十分に盛り込まれていなかったから

2. 自分の興味に合わないことが多かったから

3. 理解できないことが多かったから

4. 授業方法として拙すぎるものが多かったから

5. その他

()

裏につづく・・・

IV. 常磐短期大学の教育カリキュラムとして、以下のような授業を充実させる（新しく取り入れる、いまより多くする等）必要があると思いますか。当てはまる番号に○をつけてください。皆さんもご存じのように、幼児教育保育学科のカリキュラムは、時間数としてとても過密な状態にあります。限られた時間数の中で改革を進めていくとして、全体的なバランスを踏まえた積極的な意見がいただければ助かります。

		時間数充実の必要なし 現状で満足	時間数は十分だが 内容の充実を求めたい	時間数増を含めて 早急に充実させてほしい
1	専門に関する理論的な知識を深めるための授業	1	2	3
2	専門を理解するための基礎をじっくり学習できる授業	1	2	3
3	実践的な技能を高めるための授業	1	2	3
4	保育案・指導案の書き方など実習の事前指導や事後指導に関する授業	1	2	3
5	就職試験対策などの就職に対応するための授業	1	2	3
6	子育て支援や虐待、カウンセリングの問題など、現在の保育の問題に焦点を当てた授業	1	2	3
7	保育現場の国際化に対応するための語学力を伸ばす授業	1	2	3
8	より広範な知識や教養を身につけるための授業（一般教養的なもの）	1	2	3
9	その他、充実させるべきと思われる授業があれば、簡単に書いてください			

ご協力ありがとうございました

3. 調査の結果と考察

3.1. 幼児教育保育学科の教育カリキュラム全体の満足度について

「幼児教育保育学科の教育カリキュラム全体を振り返って、教育の内容は満足のもの

したか」(調査用紙質問項目Ⅱ)といった質問項目に対して5件法で回答を得た。結果は表1の通りであった。

表1：カリキュラム全体に対する満足度に関する質問への回答結果

	大変満足している	満足している	どちらでもない	不満である	大変不満である	欠損値
2005年度	9 (14%)	46 (72%)	2 (3%)	5 (8%)	0	2 (3%)
2006年度	11 (28%)	24 (61%)	2 (5%)	1 (2%)	0	1 (2%)

「大変満足している」。「満足している」への回答数を合計すると、2005年度の回答率は55(86%)、2006年度は35(89%)であった。この結果を解釈する限り、卒業生から見た本学のカリキュラムの満足度は概ね高いものと考えられた。2005年度と2006年度の結果を比較すると、「大変満足している」の回答率が倍増した。2005年度の調査終了後に幼児教育保育学科では、調査結果の検討を学科運営会議で行っている。「大変満足している」への項目に対する回答率が上昇した背景として、各教員が会議の内容をもとに、カリキュラム内容を工夫・改善していることを挙げておきたい。

3.2. カリキュラムの方向性について

今後のカリキュラムの方向性を検討する際の参考とするため、カミングデー参加者に対して、「今後どのようなカリキュラムの充実が望まれるかについての質問」(調査用紙質問項目Ⅳ)を実施し、「1：時間数充実の必要なし、現状で満足」、「2：時間数は充分だが、内容の充実を求めたい」、「3：時間数増を含めて早急に充実させて欲しい」の3件法で回答を得た。調査結果を表2に示した。

表2：「今後どのようなカリキュラムの充実が望まれるか」に関する質問への回答結果（回答率）

		時間数充実の必要なし 現状で満足		時間数は充実だが 内容の充実を求めたい		時間数増を含めて 早急に充実させてほしい	
		2005	2006	2005	2006	2005	2006
1	専門に関する理論的な知識を深めるための授業	66%	56%	32%	31%	2%	3%
2	専門を理解するための基礎をじっくり学習できる授業	45%	51%	42%	26%	13%	10%
3	実践的な技能を高めるための授業	22%	36%	40%	18%	38%	36%
4	保育案・指導案の書き方など実習の事前指導や事後指導に関する授業	33%	44%	39%	13%	28%	33%
5	就職試験対策などの就職に対応するための授業	36%	51%	53%	28%	11%	10%
6	子育て支援や虐待、カウンセリングの問題など、現在の保育の問題に焦点を当てた授業	25%	33%	46%	33%	29%	21%
7	保育現場の国際化に対応するための語学力を伸ばす授業	58%	51%	33%	26%	9%	10%
8	より広範な知識や教養を身につけるための授業（一般教養的なもの）	47%	49%	43%	28%	10%	13%

2005年度と2006年度の調査結果（回答率）を比較してみると、「専門を理解するための基礎をじっくりと学習できる授業」への回答率に改善の傾向が認められた。これらの内容は、2005年度での調査結果を受けて、学科運営会議の中で対応すべき課題として認識されていた領域である。改善傾向が認められていること（「内容の充実を求めたい」への回答率の半減）は好ましいことである。

「実践的な技能を高めるための授業」、「保育案・指導案の書き方など実習の事前指導や事後指導に関する授業」への回答率に関しては、改善の傾向が認められる（「内容の充実を求めた

い」への回答率の半減）一方で、「時間数増を含めて早急に対応させてほしい」への回答が30%近く占めており、卒業生の意見が分かれる結果となった。本調査の内容だけでは、2極化の要因を探ることは難しく、この課題に関して、学科として積極的な改善を図る際には、さらに詳細な調査を行う必要性が認められた。

「実践的な技能を高めるための授業」について「時間数増を含めて早急に充実させてほしい」という意見は2005年度の調査結果で38%、2006年度調査結果では36%と2年間に渡り高い傾向が認められている。この件に関して、学科の教員から「技術的なことも大切だが、子どもの本

質的な理解を教授していくことに重点をおくべきだ」という意見が多数認められた(2006年度学科運営会議)。教員サイドが伝えたいと考えている「保育の本質の理解」と卒業生からの要望の高い「実践的スキル(保育技術)の側面」をどのようにバランスをとっていくかについて、検討を重ねていく必要性のあることが認識された。

4. まとめと今後の課題

「教育目標の達成度と教育の効果」を検討するための基本的な資料を得ることを目的として、2004年度、2005年度の卒業生を対象に、「常磐短期大学の教育カリキュラムに関するアンケート」調査用紙を配布し、回答を求めた。

全体的なカリキュラム・教育の内容について、卒業生からの評価は概ね高く、本学科の教育効果が客観的に保障されていることを示す結果となった。

「今後望まれるカリキュラム」についての回答結果から「実践的なスキルを高めるための授業」への要望が高い事が明らかになった。カリキュラムが過密状況の中で、学生の要望(「実践的なスキルを高めるための授業」について「時間数増を含めて早急に充実させてほしい」)に答えていくためには、他の科目を削減していくことが不可欠となる。

この件に関して、学科の教員からは「技術的なことも大切だが、子どもの本質的な理解を教授していくことに重点をおくべきだ」という意見が多数認められた。教員サイドが伝えたいと考えている「保育の本質の理解」と卒業生からの要望の高い「実践的スキル(保育技術)の側面」をどのようにバランスをとっていくかについて、検討を重ねていく必要性のあることが認識された。また、保育に関する技術的な側面を補完するものとして、ボランティア活動を奨励し、活動を通して経験を積んでもらえるように援助をしていく方向性を検討することも必要であろうとの意見も述べられた。これらの課題に

ついては、今後の学科会議等で議論を深めるとともに、学生に対して教育方針の理解を求めていく努力を続けていくことが今後の課題となるであろう。

5. 参考文献

- 1) 京都教育大学:「教育学系」教育評価報告書. 2003.
- 2) 名古屋市立大学人文社会学部・大学院人間文化研究科:「総合科学」教育・研究評価報告書. 2004.
- 3) 西垣順子:平成14年度卒業生に対する信州大学のカリキュラムに関する満足度調査報告. 2003.

平成18年度 課題研究（各個研究）助成報告

テンペの癌細胞増殖阻害に関する研究

生活科学科生活科学専攻
准教授 佐塚 正樹

本年度はインドネシアの伝統的な食品であるテンペの癌細胞増殖阻害活性について実験を行った。今回、苦味の少ないテンペAとGABAを多く含むテンペBの製造について以下の方法で癌細胞増殖阻害活性を明らかにした。

（方法）テンペの凍結乾燥粉砕物0.5gをRPMI培地10mlに溶解し4℃でオーバーナイト抽出した。抽出液を8,000rpm10分間で遠心分離し、0.25μmフィルターで滅菌ろ過したろ液を試料とした。この試料液を用いてヒト単核球系白血病細胞U937に対する増殖阻害活性を調べた。

（結果）各種テンペのU937細胞の増殖阻害活性が明らかになった（図1）。

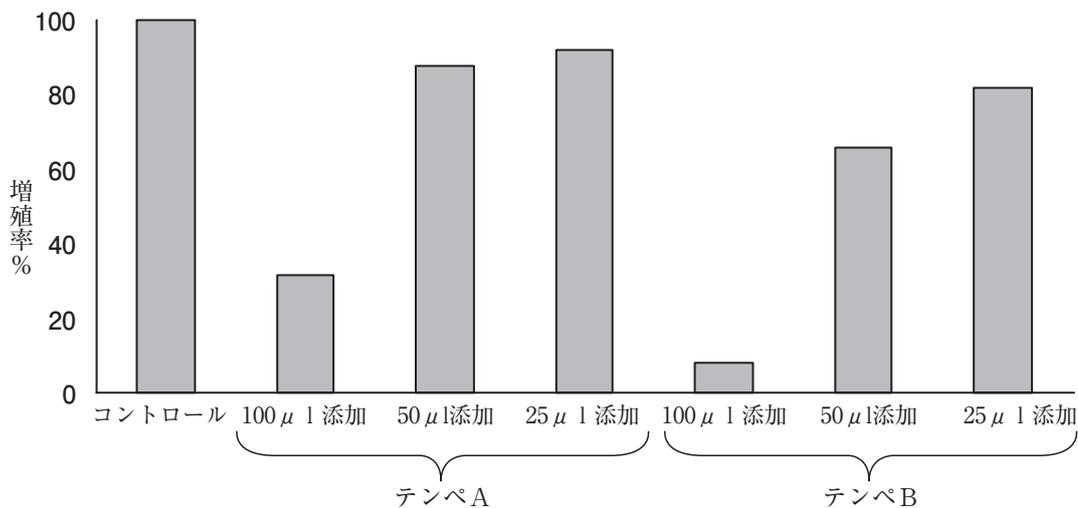


図1 テンペによる癌細胞増殖阻害

（考察）図1の結果から、テンペによる濃度依存的な癌細胞増殖阻害が明らかになった。

テンペの違いによっても増殖阻害の活性の強さに違いがあることが明らかになったが、これは、発酵させたクモノスカビの種類によって産生される成分に違いがあるなどの可能性を示唆する結果と考える。今後、他のテンペとの活性の比較や癌細胞増殖阻害のメカニズムの検討を行っていく予定である。

業 績 一 覧

以下に掲載するものは、2006年4月から2007年3月までに本誌以外に発表した原著および著書である。

教 授 江 波 諄 子

実践から理論へ-保育者養成の核心を求めて- (日本保育学会第59回大会論文集, 2006.5) Pp.170 - 171
Early Childhood Education:An international Encyclopedia (共著, Preager Publishing, 2007.3)
Pp.1160 - 1163

教 授 安 田 尚 道

成果主義的職場再編と日本システム (日本労務学会全国大会第36回, 2006.6)
書評論文 (日本労務学会誌第8巻2号, 2006.10) Pp.26 - 32
持続的発展の経営学 (唯学書房, 2006.11)

教 授 千 葉 茂

野菜類および嗜好飲料類中抗酸化性成分の測定 (第53回日本栄養改善学会講演要旨集, 2006.10) P.256

教 授 伊 藤 久 美 子

色彩感情の経年的研究 (1) 色彩好悪と色彩感情 (共著, 日本色彩学会誌Vol.30, Supplement, 2006.5) Pp.112 - 113
色彩感情の経年的研究 (2) SD法による色彩イメージ (共著, 日本色彩学会誌Vol.30, Supplement, 2006.5) Pp.112 - 115
ファッション雑誌掲載に見る2色配色の色彩感情評価 (共著, 日本家政学会大会研究発表要旨, 2006.5) P.184

教 授 冨 田 教 代

給食施設のための献立作成マニュアル (共著, 医歯薬出版, 2006.4)
給食経営管理実務ガイドブック (共著, 同文書院, 2006.5)
給食におけるメニューマネジメントのための対象者の把握-給食利用者の骨密度に影響を及ぼす要因の研究- (栄養学雑誌, Vol.49, No.5, 2006.10) P.440
薬剤師と栄養士の連携による味覚感受性に及ぼす要因分析 (共著, 栄養学雑誌, Vol.49, No.5, 2006.10) P.227
栄養関連学科新生における外食・中食利用頻度と栄養素等摂取状況との関連 (共著, 栄養学雑誌, Vol.49, No.5, 2006.10) P.382
栄養関連学科新生における偏食と栄養素等摂取状況との関連 (共著, 栄養学雑誌, Vol.49, No.5, 2006.10) P.383
栄養関連学科新生における食意識と実際の栄養素等摂取状況との関連 (共著, 栄養学雑誌, Vol.49, No.5, 2006.10) P.384
スチームコンベクションの特性を生かした給食管理実習での活用の研究 (共著, 栄養学雑誌)

誌,Vol.49,No.5, 2006.10) P.477

Food intake and functional constipation: a cross - sectional study of 3835 Japanese women aged 18 - 20 years. (共著, JNutr Sci Vitaminol, 53, 2007.1) Pp30 - 36

乳製品にたよらないカルシウム摂取の方法について (New Food Industry,Vol49,No.1, 2007.1) Pp39 - 44

教授 山路 純子

子どもの「感性」に添えていくために (日本保育学会第59回大会論文集, 2006.5) Pp.813 - 814

宿泊保育の取り組みから - 教育課程・指導計画の見直しと改善 - (『幼児の教育』, 日本幼稚園協会, 2006.9) Pp.16 - 21

准教授 村松 俊子

『奇想の詩学—シェイクスピア「ソネット集」論』(財団法人私学福祉会研究成果助成, 鷹書房弓プレス, 2007.3) P.228

准教授 高橋 眞知子

『奇想の詩学—シェイクスピア「ソネット集」論』(財団法人私学福祉会研究成果助成, 鷹書房弓プレス, 2007.3) P.228

准教授 佐塚 正樹

テンペの血糖値への影響 (共著, 栄養学雑誌 Vol.64, No.5, 2006.10) P.390

ヒト白血球細胞U937 に対してアポトーシス誘導活性を持つ2 - アルコキシテトラヒドロフラン誘導体の合成 (共著, Chemistry and Chemical industry (化学と工業), Vol.60, No.3, 2007.3) P.404

専任講師 小城 和朗

欧州連合とフランス歴史・社会・政治の複合的視点から見た欧州統合の意義 (共著, 常磐国際紀要 第11号3月, 2007.3) Pp.99 - 107

専任講師 鈴木 康弘

幼児の運動遊びプログラム実施に対する保護者の意向について (日本体育学会第57回大会予稿集, 2006.8) P.126

園での運動遊びプログラムが子どもの運動遊びへの関心に及ぼす影響について (日本発育発達学会 第5回大会抄録集, 2007.3) P.59

専任講師 大津 美紀

小児保存期慢性腎不全患児の栄養管理 (共著, 日本小児腎不全学会雑誌第26巻, 2006.8) Pp.126 - 129

栄養管理によりBUNの低下が見られた乳幼児低形成腎患児の例 (共著, 日本小児腎不全学会雑誌第26巻, 2006.8) Pp.130 ~ 133

小児保存期慢性腎不全患児の治療における栄養管理の有効性の検討 (共著, 第28回日本小児腎不全学会プログラム・抄録集, 2006.9) P.92

NST導入へ向けて入院患者の栄養実態調査とその後の活動（共著，医療の広場第46巻第10号，2006.10）Pp.36～40

産業保健での栄養教育の取り組み－生活習慣や健康意識の実態調査－（共著，第53回日本栄養改善学会学術総会講演集，2006.10）P.385

食事療法の継続における栄養士の役割について（共著，第20回小児PD研究会プログラム・抄録集，2006.10）Pp24 - 25

慢性腎不全保存期における食事療法について－エネルギー・たんぱく質摂取量と腎機能の経過－（共著，国際学院埼玉短期大学研究紀要第28号，2007.3）Pp57 - 61

『常磐短期大学 研究紀要』（第36号）における訂正

本誌 137 頁に掲載されている高橋真知子先生の「業績一覧」の項目に記述の誤りがありました。

訂正をお願い致します。

- (誤) 『奇想の詩学—シェイクスピア「ソネット集」論』（財団法人私学福祉会研究成果助成，鷹書房弓プレス，2007.3）P.228



- (正) カード利用による発想法 ワークショップ（日本ビジネス実務学会報 44 号，2006.4）P.9
四国社会遍路のお接待におけるホスピタリティ・マインド醸成と社会システムとしての人格形成教育（日本ビジネス実務学会第 25 回全国大会要旨集，2006.6）Pp.47 - 48
四国社会遍路のお接待におけるホスピタリティ・マインド醸成と社会システムとしての人格形成教育（日本ビジネス実務学会報 45 号，2006.8）P.6

以上のように訂正させていただきます。

Bulletin
of
Tokiwa Junior College
No.36

Contents

Special Contribution

- NAKAHARA Kyoko : In Reminiscence of “the Major Course : Food and Nutrition” 1

Articles

- ITO Kumiko : Color Harmony and Color Affections of Two-Color-Combinations 3
- TAKAHASHI Machiko : “Osettai” and Career Education 15
- MIYAKE Mitsukazu : Der Geist von Grimms «Kinderbuch» und das Kind 24
- IZUMI Ririko : The Use of Chromaticism in Schumann’s “Waldesgespräch” 48
- OKABE Reiko : The Art of Piano Accompaniment for Children Songs 63
- SUZUKI Yasuhiro : A Study on Change in Children’s Needs for Physical Activity
as a Result of Exposure to Physical Play Activities Programs 78
- OTSU Miki : A Study of Nutritional Management for Children with
Chronic Renal Failure 85

Notes

- SEKI Mikiko : A Study on Itinerant Consultation by “Nursery School Counselor” (I) :
Current Status and Issues 95
- TAKIZAWA Machiko : A Study on the Care-Workers’ Quality – The Training
Course for the Second-Class Home-Helper. 103
- YAMAJI Junko : Children Education Planning and Practice in Kindergarten (2) 116
- KIMURA Yuki : A Study of the Class in “Early Childhood Care” 121

Reports

- SUZUKI Yasuhiro · ENAMI Junko : An Investigation into the Curriculum of the Department
of Early Childhood Education and Nurture in Tokiwa Junior College 129
-

Tokiwa Junior College
December 2007