

常磐短期大学研究紀要

第 47 号 (2018年度)

目 次

原著論文

保育士養成課程の学生における保育体験活動による学び

—実習・就職への意欲や不安との関連性— …………… 木村由希・大内晶子・室谷直子 1

研究ノート

保育施設と小学校の連携の意義と課題についての検討 …………… 石崎ちひろ 15

保育園に通園する子どもを持つ女性が働く理由についての考察 …… 笹瀬佐代子 23

保育者養成校におけるウクレレ弾き歌い指導の試み …………… 鈴木 範之 35

星野徹の山村暮鳥論 …………… 菅野 弘久 52

常磐短期大学

平成31 (2019) 年 3 月

保育士養成課程の学生における保育体験活動による学び —実習・就職への意欲や不安との関連性—

Learning through the childcare volunteer experience in junior college students
- In relation with motivation and anxiety for internship and employment -

木村 由希 ・ 大内 晶子 ・ 室谷 直子

The purpose of this study is to investigate how experience of childcare volunteer affect the emotion of following internship and childcare employment. We conducted questionnaire survey to 139 junior college students in the department of early childhood education and care about content and quantity of their volunteer activities, motives of entrance into college, and motivation and anxiety for internship and future childcare employment. Results showed that majority of students were highly motivated for volunteer and felt effectiveness from the volunteer experience. Results from hierarchical multiple regression analysis showed that motivation for internship and future childcare employment were explained by both motive of entrance into college, which intend professional training, and volunteer experience, although, anxiety for internship was explained only by motive of entrance into college. These results suggests that the importance of prior learning through volunteer experience before internship and employment and of guidance for students who have low motivation for future childcare employment to prepare internship program.

2019年1月30日受付

KIMURA Yuki 幼児教育保育学科・准教授（保育学）

OHUCHI Akiko 幼児教育保育学科・准教授（発達心理学）

MUROYA Naoko 幼児教育保育学科・教授（障害児心理学）

問題と目的

近年、多くの教育機関が学生に対し学外での研修をさまざまな形で実施している（河野、2007）。保育者養成においても、子どもや地域と関わる経験が乏しい学生が見られる中、学生がボランティアを経験することに対し多様な意義と有用性を見出し、ボランティア活動を保育者養成教育の中に位置づける養成校も多い。小山・岡村（2016）は、保育者養成課程の学生や卒業生へのインタビューから、ボランティア活動により学生の主体的な学びが促進されることや、主体性・積極性といった保育者の資質向上がもたらされることを報告している。また、地域で活動することを通し社会性が形成されることや内面の成長（福地・竹内・宮本・古徳・大見・柴田・本間・高島、2016）、保護者や地域住民との関わり方（野中、2015）、自信や意欲、感謝の気持ちや仲間への思いやりが生まれるといった意識の変化に加え、実践的な音楽表現力の向上（浦田・山口・平野、2016）といった学びがもたらされることがアンケートに基づき報告されている。

一方、三澤（2016）は学外実習への不安を募らせる学生が多いことを報告し、その要因として現場への適応や保育実践、子どもとの関係に対する不安を見出すとともに、学生がボランティアを希望するにもかかわらず授業やアルバイトの忙しさからボランティア活動に参加しづらい現状があることを明らかにした。筆者らの所属する短期大学においても、生育過程で乳幼児や障害児（者）等とかかわる経験をほとんど持つことのないまま本学科に入学してくる学生が散見され、少なからぬ学生が「保育現場」や「子ども」について知識や体験的理解が希薄なまま授業を受講し、実習を行わざるを得ない状況にあると考えられる。そのような状況で実習生として保育現場に臨めば、学生たちは実習での学びの見通しを持つことが困難となり、大きな不安や戸惑いを抱えるだろう。一方で、施設や保育所・幼稚園から養成校に対しボランティアやアルバイトの要請は年々増加していることから、この状況を実習への準備教育に生かすこと、すなわちボランティアとして保育体験活動を行うことを推奨し、実習開始前から保育現場や子どものイメージを豊かに持ってもらうことで、実習に臨む際の不安を低減し、保育者となるための学びを促進することが期待できると考えた。

そこで本研究では、短期大学の保育者養成課程における保育実習事前指導の一環として、保育所・幼稚園・福祉施設等で保育体験ボランティアを行うことを課題として提示し、その保育体験の前後で進学動機、活動内容、体験への期待や自覚された学びの内容等についてアンケートを実施した。そして、それらの要因と、実習への意欲と不安および保育職への意欲との関連性を検討することで、保育体験で得られたどのような学びが具体的に実習や保育職への意欲や不安につながり得るのかを明らかにし、今後の実習指導のあり方について考察することを本研究の目的とした。

方法

調査対象

私立の短期大学（2年制）保育士養成課程に在籍する1年生139名を対象とした。

調査内容

1回目

①**短期大学への進学動機**：荻野（2006）の調査票を参考に「資格・免許を取って、保育職に就きたいから」「専門的な知識や技術を得たいから」「子どもが好きだから」「就職に有利だから」など10項目を作成した。

②**短期大学入学前の保育体験**：はじめに、短期大学入学前の保育体験の「ある」、「なし」のいずれかで選択した後、「ある」と回答した学生に対しては、「いつ」「どこで」「何日間」実施したかについて、および保育体験をした理由についてたずねた。

③**保育体験への参加意思**：自主的動機の度合いを把握するため、「無償でも（有償なら）保育体験をしたいか」をたずねた。

④**保育体験の学びの期待**：保育体験を通して学べることとして、どの程度期待をもっているのかについてたずねるために、「保育現場の一日の流れが理解できる」「実際の保育者の役割や仕事について理解できる」「職員同士の雰囲気を知ることができる」など14項目を作成した。作成に当たっては、平成25年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」（全国保育士養成協議会，2014）を参考とした。

2回目

⑤**参加した保育体験の内容**：実施場所については、幼稚園、保育所、認定こども園、児童福祉施設等の中から、対象児・者については、乳幼児、児童、中高生、成人利用者、保護者の中から、それぞれ1つを選んで○で囲むよう指示した。活動時間については、比較しやすいよう日数と時間数とで記入するようにした。複数の場所で行った学生がいることを考慮し、最大3件について書けるようにした。

⑥**保育体験後の実習・就職に対する感情**：「実習への意欲が高まった」「実習が不安になった」「保育者になりたい意欲が高まった」「保育体験活動に行った園・施設に就職したいと思った」という4項目をたずねた。

⑦**保育体験後の学びの実際**：④で尋ねた質問項目の語尾をすべて過去形に直して使用した。合計14項目。

以上の内容について、①については、「まったく当てはまらない（1点）」「あまり当てはまらない（2点）」「やや当てはまる（3点）」「とても当てはまる（4点）」の4件法で回答を求めた。③④⑥⑦については、「まったく思わない（1点）」「あまり思わない（2点）」「やや思う（3点）」「とても思う（4点）」の4件法で回答を求めた。

調査時期および実施方法

保育体験活動前後の5月(1回目)と9月(2回目)に、質問紙調査を実施した。質問紙は、授業を通して配付・回収した。調査に対する同意については、調査の概要と回答を拒否する権利や回答を中断する権利があることを説明する文章を質問紙の冒頭に明記し、その旨を調査実施者より口頭でも説明した。回収率は、1回目が89.2%、2回目が98.6%であった。

調査対象者へは、1回目の際に、次の内容について伝えた。

保育体験参加の期間は、2017年5月から9月の間とした。体験場所は、幼稚園、保育所、認定こども園、学童保育、託児所、児童福祉施設等、乳幼児及び児童を保育する施設、親子・乳幼児対象イベント等を、保育体験の場所として例に挙げ、卒園施設に打診する、電話等で問い合わせる、大学に来るボランティア等募集の案内から応募する等、保育施設を決定する方法は特に制限しないこと、自分で探すことが難しい場合には、教員からの紹介も可能であることも伝えた。体験の日数や期間は、特に設けなかった。内容としては、保育補助、行事・イベントのお手伝い等であることを伝えた。

研究の実施にあたっては、研究倫理委員会の承認を得た(常磐大学・常磐短期大学研究倫理委員会 100071号)。

統計処理には、SPSS(Version25)を使用した。

結果と考察

入学前の保育体験の実態

入学前の保育体験の有無についてたずねたところ、有りが103名、無しが16名であった。有りと答えた者が、いつ、何日間行ったのかについてたずねた結果をTable 1に示す。なお、現在も行っていると回答した者は3名で、月1回が2名、月2回が1名であった。この結果から、多くの学生は、日数に差はあるものの、入学前に何らかの形で保育体験活動を行っていることが明らかになった。これは、必要を感じて自主的にボランティア等で活動する場合もあるが、近年、授業の一環で乳幼児と一緒に遊んだり簡単な日常のお世話をしたりする機会を設ける中学校や高等学校が増加していることも関係していると考えられる。また、高等学校では、進路指導として、保育系を志望する学生に保育施設における体験活動を推奨するケースも多いことから、学科の入学者の特性上、そうした影響も考えられる。いずれにしても、日数や内容等には個人差があるが、少なくともほとんどの学生は入学前に一度は保育施設等に入入りし、子どもたちと関わったりするなどの体験があるので、短大入学後に保育体験活動を提示されても、過去の経験から保育施設を選択したり活動内容をイメージすることはそれほど困難ではない状況にあると考えられる。

Table 1 短大入学前の保育体験の時期と日数

	授業		自主的 (N=30)	合計	
	中学校 (N=81)	高校 (N=51)			
平均	2.16	2.64	4.29	3.63	
日数	標準偏差	0.97	2.19	4.34	3.83
	範囲	1-7	1-15	1-20	1-24

保育体験への参加意思

1年次5月の段階で、在学中に保育体験をしたいと思うかどうかについてたずねた結果をTable 2に示す。有償・無償を問わず、ほとんどの学生が多少なりとも保育体験をしたいと思っていることが明らかになった。実行するか否かはともかく、ほとんどの学生が短大での学びのスタート時期には、保育体験活動を行う必要性を感じているといえる。しかし、いざ短大での生活が始まると、授業やアルバイトで時間がなく、自主的に保育体験活動を行う余裕がなくなってしまい(三澤, 2016)、多くの保育施設から寄せられるボランティア活動等に参加する学生が少なくなる実態がある。必要性を感じている早い時期に、保育現場とつながり、保育に携わる機会を投げかけていくことが、入学後の専門的な学習への意欲を高めるきっかけになるのではないかと考える。

Table 2 在学中に保育体験を希望する程度(人数)

	まったく思わない	あまり思わない	やや思う
無償	0	4	37
有償	0	5	32

参加した保育体験の内容

1年次5月～9月の間に学生が参加した保育体験の内容は、次の通りであった。保育体験を行った場所は、幼稚園が31名、保育所が49名、認定こども園が16名、児童福祉施設等が13名、その他が53名であった(複数回答可)。保育体験を行った場所の数は、0か所が6名、1か所が98名、2か所が32名、3か所が3名であった。保育体験を行った日数の平均は学生1人あたり3.56日(SD=5.79, 0-33)、保育体験を行った合計時間数の平均は、20.41時間(SD=30.32, 0-174)であった。

本研究では、保育体験受け入れ先の探し方・交渉は、学生個人に任せた。保育施設が約半数、残りは親子向けのイベントや学童保育等での実施であったが、親子向けのイベントと保育園等の

保育施設では、体験できる内容や関わる対象にも大きな違いがある。学生にとっては、保育体験をさせてもらえる施設を探すことすら、知り合いがいなければなかなか困難な場合もあるが、自分で調べたり連絡を取ったりしながら探すのもまた学習につながるという捉え方もできる。「保育」「子ども」「保護者」をキーワードに幅広く様々な体験を積むことに重きを置くか、実習や就職を念頭に置いた保育施設の実態を知ることには重きを置くか、保育体験の時期と目的によって、施設等の種類を限定して提示したり、紹介したりすることも検討する必要がある。

Table 3 保育体験での学びに対する体験前の期待と体験後の実際 (N=116)

質問項目		平均値	標準偏差
1. 保育現場の一日の流れが理解できる	前	3.80	.40
	保育現場の一日の流れが理解できた	後	3.10
2. 子どもの遊びや生活が理解できる	前	3.72	.47
	子どもの遊びや生活が理解できた	後	3.27
3. 保育現場の実際の状況を知ることができる	前	3.66	.51
	保育現場の実際の状況を知ることができた	後	3.25
4. 数日間の保育体験からは、あまり学べることはない	前	1.70	.77
	数日間の保育体験からは、あまり学べることはない	後	1.73
5. 実際の保育者の役割や仕事について理解できる	前	3.63	.54
	実際の保育者の役割や仕事について理解できた	後	3.27
6. 職員とかかわったり、知り合いになったりすることができる	前	2.91	.79
	職員とかかわったり、知り合いになったりすることができた	後	2.91
7. 子どもとかかわり方を知ることができる	前	3.70	.48
	子どもとかかわり方を知ることができた	後	3.23
8. 自分の力を試すことができる	前	3.16	.71
	自分の力を試すことができた	後	2.78
9. 挨拶や返事、服装、言葉遣いなど、社会人としてふさわしいマナーを学ぶことができる	前	3.55	.59
	挨拶や返事、服装、言葉遣いなど、社会人としてふさわしいマナーを学ぶことができた	後	3.41
10. 日誌の書き方を学ぶことができる	前	3.38	.71
	日誌の書き方を学ぶことができた	後	1.96
11. 職員同士のチームワークを学ぶことができる	前	3.39	.66
	職員同士のチームワークを学ぶことができた	後	3.07
12. 職員同士の雰囲気を知ることができる	前	3.55	.61
	職員同士の雰囲気を知ることができた	後	3.27
13. 子どもの発達を理解できる	前	3.53	.64
	子どもの発達を理解できた	後	3.05
14. 就職してから学べばよいと思う	前	1.56	.74
	就職してから学べばよいと思う	後	1.48

保育体験での学びに対する体験前の期待と体験後の実際の比較

保育体験を通した学びについて、入学当初の学生が何をどの程度期待しているのか、実際に保育体験へ行ったあと、どの程度学べたと感じたのかを比較した結果をTable 3に示す。その結果、保育体験へ行く前に比べて、行った後はほとんど全ての項目において平均点が低下していた。これについては、体験後の得点は体験前に比べて標準偏差の値が大きくなっていったことから、保育体験をした場所によって、実際に学ぶことができた内容と程度に差が生じたことが影響したと考えられる。ただし、低下したとはいっても得点はいずれも4件法で3.0以上を維持していたことから、全体としては、保育体験を通して学びが得られたと言って良いだろう。一方、項目10「日誌の書き方を学ぶことができる（できた）」に関しては、目立った得点の低下が見られた。実習とは異なり、保育体験は日誌を書くことは求められないのが通常であるため、当然の結果であると言えよう。以上の結果から、保育体験前、学生の多くは、保育体験で保育に関する様々な学びが可能であると考えていること、実際に保育体験をした後も、期待していたほどではなかったとしても、少なからず保育に関する学びが経験できたと考えていることが明らかになった。

今回の研究では、保育体験施設は自分で選択したため、学びの実際の内容については個人差が生じた。親子向けのイベント補助等に参加した学生と保育所に数日入って活動した学生とでは、実感する内容には大きな違いが出る。また、多種多様な保育施設で、数日間という短い期間では、「保育」や「子ども」について「分かった」「理解できた」と実感しにくい部分もあったと思われる。それでも、養成校入学という将来の職業の方向性がある程度決定した段階で、将来をイメージできる場所に身を置いて自分が目指そうとする職業を肌で感じることで、そして各々に自己の課題と向き合う経験をすることは、その後の学びへの意欲や課題解決に大きく関わってくるものと考えられる。そうした意味で、学生が「保育に関して学びが得られる」と実感できる保育体験活動を取り入れることは意味のあることであると考えられる。

保育体験後の実習・就職に対する感情

保育体験後に実習・就職に対してどのような感情を抱いたのかについてたずねた結果をTable 4に示す。その結果、実習への意欲（平均3.40）と保育者になりたい意欲、すなわち保育職への意欲（平均3.46）は、いずれも大多数の学生において高まったことが明らかになった。一方で、実習が不安になったと回答した学生が133名中67名と約半数を占めていた（平均2.52）。

ほとんどの学生は、特に初めての实習前には何らかの不安を感じるものであり（鈴木・仲本, 2005）、その心理面への支援を含めた事前指導の工夫・検討が求められているが、本研究でもそのことが明らかになったと言える。保育体験を通して、将来就こうとする職業のイメージが具体的になった分、自分の力量や適性について不安を感じた学生が多くいたのではないかと考える。

なお、保育体験へ行った園・施設に就職したいと思ったかどうかについては、全体的に人数のばらつきが見られ（平均2.53）、必ずしも保育体験がその園・施設への就職動機にはつながらないようである。

Table 4 保育体験後の実習・就職に対する感情

質問項目	合計 人数	人数				平均値
		まったく 思わない	あまり 思わない	やや思う	とても思う	
実習への意欲が高まった【実習への意欲】	134	0	9	63	62	3.40
実習が不安になった【実習への不安】	133	7	59	58	9	2.52
保育者になりたい意欲が高まった【保育職への意欲】	134	2	8	50	74	3.46
保育体験活動に行った園・施設に就職したいと思った	134	16	52	45	21	2.53

短大への進学動機と保育体験での学びが実習への意欲と不安および保育職への意欲に与える影響

分析に先立ち、短大への進学動機に関する10項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が二重負荷を示した3項目を削除し、7項目について再度同様の因子分析を行った。初期解における固有値の減衰状況（第1因子1.91、第2因子1.70、第3因子0.96）と解釈可能性から最終的に2因子が抽出された（Table 5）。第1因子は、保育職に就きたいという明確な理由を示す4項目に高い負荷を示したことから「保育志向的動機」と命名した。第2因子は、他者から勧められたなど、職への強い希望を持たない理由を表す3項目に高い負荷を示したことから、「他律的動機」と命名した。各因子の内的整合性を検討するため、Cronbachの α 係数を求めたところ、「保育志向的動機」が $\alpha = .57$ 、「他律的動機」が $\alpha = .60$ であった。内的整合性が確認されたとは言い難い低い値であったため、今後の結果の解釈には注意が必要であると考えられる。

同様に、保育体験での学びに関する12項目について、主因子法・プロマックス回転による

Table 5 短大への進学動機尺度の探索的因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)と因子間相関

項目	F1	F2
第1因子: 保育志向的動機		
(3) 専門的な知識や技術を得たいから	.76	.12
(1) 資格・免許を取って、保育職につきたいから	.70	-.04
(4) 子どもが好きだから	.40	-.08
(5) 得意なことが生かせるから	.32	.01
第2因子: 他律的動機		
(9) 先生に勧められたから	-.03	.85
(8) 親に勧められたから	-.05	.64
(2) とにかく進学したかったから	.10	.31
因子間相関	F1	-.04

因子分析を行った。当初作成した項目のうち、「4. 数日間の保育体験からはあまり学べることはない」、「14. 就職してから学べばよいと思う」という2項目については、他の12項目とは異なり、具体的な学びの内容を示した項目ではないため、予め因子分析から除外した。また、因子負荷量が二重負荷を示した3項目を削除し、9項目について再度同様の因子分析を行った。初期解における固有値の減衰状況（第1因子4.09、第2因子1.35、第3因子1.12、第4

因子0.66) と解釈可能性から最終的に3因子が抽出された (Table 6)。第1因子は、「1. 保育現場の一日の流れが理解できた」「2. 子どもの遊びや生活が理解できた」など、保育現場の実際の様子が理解できたことに関する5項目に高い負荷を示したことから「現場の理解」と命名した。第2因子は、「11. 職員同士のチームワークを学ぶことができた」「12. 職員同士の雰囲気を知るこ

とができた」の2項目に高い負荷を示したことから、「職員の様子」と命名した。第3因子は、「8. 自分の力を試すことができた」「7. 子どもとのかかわり方を知ることができた」の2項目に高い負荷を示したことから「実際の関わり」と命名した。各因子の内的整合性を検討するため、Cronbachの α 係数を求めたところ、「現場の理解」が $\alpha = .81$ 、「職員の様子」が $\alpha = .84$ 、「実際の関わり」が $\alpha = .76$ であった。この結果、各因子には内的整合性があることが確認された。

以降の分析では、上述の因子分析において、各因子に高い因子負荷を示した項目の平均値を算出して下位尺度得点として使用した。以降の分析で使用する変数間の相関係数および各変数の平均値、標準偏差をTable 7に示す。

Table 6 保育体験での学び尺度の探索的因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)と因子間相関

項目	F1	F2	F3
第1因子:現場の理解			
(1)保育現場の一日の流れが理解できた	.76	.08	-.20
(2)子どもの遊びや生活が理解できた	.75	-.30	.17
(3)保育現場の実際の状況を知ることができた	.74	.17	-.05
(5)実際の保育者の役割や仕事について理解できた	.49	.38	.05
(4)子どもの発達を理解できた	.46	-.07	.27
第2因子:職員の様子			
(11)職員同士のチームワークを学ぶことができた	-.09	.86	.04
(12)職員同士の雰囲気を知ることができた	.01	.84	.04
第3因子:実際の関わり			
(8)自分の力を試すことができた	-.10	.08	.78
(7)子どもとのかかわり方を知ることができた	.07	.04	.77
因子間相関	F1	—	.49
	F2	—	.37

Table 7 各変数間の相関係数および平均値、標準偏差 (N=116)

	1	2	3	4	5	6	7	平均値	標準偏差
1. 保育志向的動機	—							3.63	.35
2. 他律的動機	-.01	—						2.36	.67
3. 現場の理解	.18	.15	—					3.20	.55
4. 職員の様子	.21 *	.18 *	.43 **	—				3.19	.68
5. 実際の関わり	.29 **	.12	.43 **	.34 ***	—			3.01	.68
6. 実習への意欲	.27 **	.15	.37 **	.28 **	.25 **	—		3.39	.63
7. 実習への不安	-.22 *	.04	.02	.06	-.05	-.06	—	2.51	.69
8. 保育職への意欲	.44 ***	-.06	.21 *	.28 **	.26 **	.48 ***	-.08	3.49	.67

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

(1) 短大への進学動機と保育体験での学びが実習への意欲に与える影響

はじめに、短大への進学動機と保育体験での学びが実習への意欲に与える影響を検討するため、実習への意欲を従属変数として階層的重回帰分析を行った。第1ステップには短大への進学動機に関する2つの下位尺度を投入し、第2ステップには、保育体験での学びに関する3つの下位尺度を投入した (Table 8)。その結果、第2ステップで説明率の増加が確認され、($\Delta R^2 < .11$, $p < .001$)、保育志向的動機 ($\beta = .21$, $p < .05$)、現場の理解 ($\beta = .33$, $p < .001$) が高くなるほど、実習への意欲が高まることが示された。この結果から、もともと保育志向的動機が高い学生が保育体験を通して実習への意欲が高まるのはもちろんのこと、保育体験における現場の理解、すなわち保育現場における一日の流れや子どもたちの様子、保育者の仕事の内容を理解することが実習への意欲につながるということが明らかになった。このことから、保育志向的動機の高い学生には、1年次の早い段階から、保育現場や保育者の仕事について具体的・体験的に学ぶ機会を取り入れていくことで、実習への意欲を高めることができると考えられる。

(2) 短大への進学動機と保育体験での学びが実習への不安に与える影響

次に、短大への進学動機と保育体験での学びが実習への不安に与える影響を検討するため、実習への不安を従属変数として同様の階層的重回帰分析を行った (Table 8)。その結果、第2ステップで投入された変数がいずれも有意にならず、保育志向的動機 ($\beta = -.22$, $p < .05$) のみ有意な負のパスを示した。この結果から、保育志向的動機が低い状態で入学した学生は、保育体験によって実習への不安が高まる可能性があること、保育体験での学び自体が実習への不安に特定の影響を及ぼすわけではないことが示唆された。これは、志望動機が高い者ほど実習に対する不安は低いという大平 (2009) の知見と同様の結果であったとも言える。一方で、将来の目標が明確でないまま入学した学生は、保育体験によって現実を知り、近い将来直面する実習に対して不安が高まった可能性も考えられる。このような学生に対しては、日常の授業・事前指導を通して保育や実習に関する知識・技術を身につけさせていくことはもちろんだが、適性について前向きになれるような助言や励ましを心がけながら、学生が将来に対して自信が持てるよう丁寧に支えていくことが求められるのではないかと考える。

(3) 短大への進学動機と保育体験での学びが保育職への意欲に与える影響

最後に、短大への進学動機と保育体験での学びが保育職への意欲に与える影響を検討するため、保育職への意欲を従属変数として同様の階層的重回帰分析を行った (Table 8)。その結果、第2ステップで説明率の増加が確認され ($\Delta R^2 < .04$, $p < .05$)、保育志向的動機 ($\beta = .40$, $p < .001$)、職員の様子 ($\beta = .20$, $p < .05$) が高くなるほど、保育職への意欲が高まることが示された。この結果から、保育志向的動機が高い学生は保育体験を通して保育職に就くことへの意欲が高まるのはもちろんのこと、職員の様子、すなわち保育現場において職員が協力して働く様子を見ることが、自分も保育職に就きたいという気持ちを高めることが明らかになった。職員の様子が分かることで、保育者として働く自分をイメージでき、実習のみならず保育職に就くことへの意欲

にもつながると考えられる。池田（2016）は、「専門職・資格免許」を進学理由とした学生が、保育職という職業や職業人への興味、実践的な学びに意欲を持つ学生である可能性を指摘したが、本研究の結果もこれに沿うものであるといえよう。保育志望動機の高い学生に対しては、積極的に保育系のアルバイトやボランティア活動等を推奨し、実践力を高めていくとともに、教職員の一人としての自分が想像できる圏に出合えるよう環境的にサポートしていくことが、将来的には、質の高い、そして辞めない保育者を育成することにもつながると考える。

Table 8 階層的重回帰分析の結果(N=116)

	実習への意欲		実習への不安		保育職への意欲	
	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2
保育志向的動機	.27 **	.21 *	-.22 *	-.24 *	.44 ***	.40 ***
他律的動機	.15	.10	.04	.02	-.06	-.10
現場の理解		.33 ***		.03		.07
職員の様子		.11		.10		.20 *
実際の関わり		.06		-.03		.10
R^2	.07 **	.17 ***	.04 *	.06	.20 ***	.22 ***
ΔR^2		.11 ***				.04 *

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

総合考察

保育体験の意義

様々な研究から、実習前に見学やボランティア等により保育実践に触れることの有用性は明らかとなっている（中原，2005 他）が、本研究においても、保育体験によって、大多数の学生が、保育体験活動から「何らかの学びが得られた」「実習や就職への意欲が高まった」と感じていることが示された。このことから、実習に出る前の1年次、しかも保育志向的動機の高い学生にとっては可能な限り早い時期に保育体験活動を取り入れることは、その後の実習や就職に対する意識・意欲を高める上で効果的であると考えられる。実習の経験が多くなれば、不安が軽減されることから（大平，2009）、実習前に様々な保育体験を積んでおくことで、実習に対して大きな不安を抱えずに臨むことが期待できる。課題としての保育体験活動のみでなく、学外からのボランティア要請や保育関係のアルバイト等、学生が保育の経験が得られる様々な機会が提供できるようなネットワーク作りに取り組む必要がある。また、実習した施設が自分の期待に沿うようなところと思えたり、楽しく実習ができたと思えたりした「実習園との合致感」が保育者効力感に影響すること（三木・桜井，1998）、実習担当者の経験年数や年齢が実習生の不安に影響を与えること（大平，2009）を考えると、実習同様に、保育体験活動においても保育施設と連絡・連

携を回りながら進めていく必要があると考える。

保育体験活動による「不安」

多くの学生が保育体験活動によって「学びがあった」と感じている一方、その中の、約半数の学生は実習に対して、不安になったとも回答している。このことは、入学前までは漠然としていた保育職のイメージが、保育体験によって具体的になり、自分も同じようにできるのか、自分に向いているのかといった実力や適性について考える機会になったからこそその不安である可能性が考えられる。今回の研究では、学生の抱える具体的な不安内容までは対象としていないが、今後はより具体的な不安について把握し、その不安が解消できるような事前指導の工夫・検討が求められるであろう。

不安の水準が高いほど、実習を回避・忌避する感情も強い(長谷部, 2007)ことから、入学後の授業への取り組みが消極的であったり、学生生活における不安が強かったりする学生については、早い段階で把握し、必要に応じた個別指導を通して、学習意欲の維持・向上や実習・就職への不安に対するケアができるシステムを構築していく必要がある。入学後間もない段階で、入学時のモチベーションを把握し、各学生の感じる不安の要因や水準を具体的に捉え、個別の事前指導を行っていくことが、短大での学習や実習に対して前向きに取り組める姿勢や意欲につながっていくと考える。不安を回避せずに、実習経験を重ねていき、現実的に問題解決を図っていくことで不安は軽減し、達成感や満足感が得られるようになる可能性が高い(大平, 2009)ことから、学生が不安を抱えつつもそれを乗り越え、実習が学生にとってよい経験になったと感じることができるようサポートしていくことで、学生の保育職への志望動機も高まることが期待できる。

今後の課題

第一に、保育体験の学生指導の方法について、保育体験の場所は学生の選択に任せたため、約半数は、実習を行う保育施設以外の場所での体験活動となった。自分たちが目指そうとする職業の幅の広さに気付く機会になったと捉えられる反面、体験の内容が多岐にわたり、保育体験による学びの質や内容にはかなりの個人差があった。「実習園との合致感」が保育者効力感に影響すること(三木・桜井, 1998)、実習担当者の経験年数や年齢が実習生に影響を与えること(大平, 2009)等を考慮すると、保育施設を指定したり、保育体験の目的・内容を詳しく示し、それに見合った施設を選ぶよう指導したりするなど、保育施設側とのより密な連絡・連携を回りながら進めていく必要があると考える。

第二に、研究の方法について、保育体験によって生じる学生の不安についても、その質や程度を具体的に把握し、全体的な事前指導と共に、学生一人一人に応じた指導の仕方を工夫・検討していく必要がある。そのためには、不安を感じている学生に対し半構造化面接を行うなどして不安の内容を明らかにすること、また、彼らの不安や意欲が実際に実習へ行った後にどのように変化するかを追跡調査するなどの方法が考えられよう。

引用文献

- 福地昭輝・竹内マヤ子・宮本眞理子・古徳麗子・大見由香・柴田啓一・本間由佳・高島扶貴（2016）保育者養成における社会力育成に向けたボランティア活動の実践と課題. 鶴川女子短期大学研究紀要, 34, 105-113.
- 長谷部比呂美（2006）保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として—. 淑徳短期大学研究紀要, 46, 81-96.
- 池田幸代（2016）保育者養成校における学生の進学理由と保育者志望との関連における, 実習前の保育ボランティア経験の意味. 東京立正大学紀要, 43・44, 259-267.
- 莉野正美（2006）短期大学への進学動機と学習意欲との関係—本学秘書科学生を対象に—. プール学院大学研究紀要, 46, 115-128.
- 河野博行（2007）学外の研修についての一考察. 香蘭女子短期大学研究紀要, 50, 133-139.
- 三木知子・桜井茂男（1998）保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46 (2), 83-91.
- 三澤恵（2016）保育者養成校と保育現場の保育連携活動における現状と課題—学生の実習とボランティアに関する調査—. 梅光学院大学論集, 49, 62-71.
- 中原大介（2005）保育体験実習が学生の学習意欲に及ぼす影響についての一考察. 大阪健康福祉短期大学紀要, 4, 95-106.
- 野中千都（2015）実習やボランティア参加による学生の学び. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 6, 37-43.
- 大平泰子・関 仁志（2009）幼稚園教育実習生への指導の在り方に関する一考察～実習生の不安や悩みを中心に～. 富山短期大学紀要, 44, 73-79.
- 小山顕・岡村直樹（2016）保育者養成教育におけるボランティア経験の意義とその有用性に関する質的研究. キリスト教教育論集, 24, 29-46.
- 鈴木香奈恵・仲本美央（2005）幼稚園教育実習に関する研究（1）実習前の不安感について. 埼玉純真女子短期大学研究紀要, 21, 39-44.
- 浦田眞理子・山口真理・平野光佐登（2016）幼児保育学科学生による音楽ボランティア体験—意識の変容と表現力の向上に着目して—. 松本短期大学研究紀要, 25, 87-96.
- 全国保育士養成協議会（2014）保育者の専門性についての調査：養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み. 平成25年度専門委員会課題研究報告書.

保育施設と小学校の連携の意義と課題についての検討

A study on the significance and issues of collaboration between nurseries and elementary schools

石崎ちひろ

1. 問題の所在

2018年3月30日に、「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂および「保育所保育指針」の改定がなされた（以後、改訂と表記）。とりわけ、今回の改訂における重要な着目点として、各要領・指針の総則に共通して、「育みたい資質・能力」および「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を記載したこと、小学校への円滑な連携、接続がなされるよう記載したことがあげられる。こうした動きからは、幼児教育を担う施設での教育・保育の質について、幼児教育としてある程度同様のレベルを求めていること、そのうえで、義務教育へよりいっそう円滑に接続できるような取り組みを求めていると理解できよう。

しかしながら、幼稚園、保育園、認定こども園の保育施設（以下、保育施設と表記）と小学校との連携の意義については理解が進んできたものの、教育の性質の違いから実際の学校や保育施設にとって意味ある連携とするためには多くの課題が存在している。そこで本稿では、改めて保育施設と小学校の連携が重視される契機を振り返ったうえで、現在保育施設や小学校において行われている取り組みや、その際の課題について明らかにすることを目的とする。

なお、本テーマをめぐるっては、先行研究において「連携」と「接続」の2つの言葉が使われその定義には様々な議論がある一方、意図的に使い分けている研究とそうではない研究が存在している。本稿では、両方の研究を参照しつつ、保育施設と小学校という、異なる組織がどのように連携をとる必要があるのかについて検討をするため、「連携」という言葉で統一する。また、本稿においては、主に幼稚園教育要領の変遷を追いながら、小学校との連携について考察を行っている。

2. 幼小連携の契機

2.1. 「小1プロブレム」現象の報道

1998年、NHKスペシャル「学校～荒れる心にどう向き合うか～」のシリーズ「第1回広がる学級崩壊」において、小学校1年生と4年生の学級崩壊を追ったドキュメンタリーが放映され、その荒れ方や低学年でも学級崩壊が起きている状況について、驚きの声広がった。一方で、「小1プロブレム」という言葉を生み出したとされる新保によれば、「高学年の『学級崩壊』とは異なり、幼児期を十分生ききれてこれなかった、幼児期を引きずっている子どもたちが引き起こす問題と言えるⁱ」と述べ、その背景として、①子どもたちを取り巻く社会の変化、②親の子育ての変化と孤立化、③変わってきた就学前教育と変わらない学校教育の段差の拡大、④自己完結して連携のない就学前教育と学校教育、の4点を挙げているⁱⁱ。同時期に尾木は、「どこの責任だとかを問うているのではなく、事実の問題として、幼児期の発達保障が大きな困難に直面していることだけは確かだⁱⁱⁱ」と述べている。

これら以外にも、当時この小学校1年生での学級崩壊の要因を巡っては、幼稚園教育要領の改訂に関わって、小学校教育とのギャップが生じていることを指摘する川村(2001)や、ギャップの問題に加えて、修了の段階に自己主張だけでなく自己抑制の力を充分身につけているとは言い難い子どもがいる場合があること、家庭や地域環境の変化により、それなりの社会性を獲得するためには幼稚園の修了までの時間では間に合わなくなっているケースがあることを指摘する青柳(2000)がある。

2.2. 教育政策の変遷

小1プロブレムの問題を巡って、教育政策文書でも様々な言及がなされ^{iv}、2008年改訂幼稚園教育要領の解説には、「幼稚園と小学校がそれぞれ指導方法を工夫し、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続が図られることが大切である。なお、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のためには、教育課程の編成や指導方法の工夫、教師同士がお互いの教育内容について相互に理解すること、幼児と児童の交流など、幼稚園と小学校が組織的に連携することが大切である」と記載されている。

2010年には幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議が提示した「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」では、「接続期」を設定する必要があることを述べている。以下抜粋(斜体)である。

幼児期の教育と児童期の教育は、隣接する教育段階にありながら、発達の段階の違いが強く意識されてきた。しかし、幼小接続を進める観点から、これからは幼児期と児童期をつながりとして捉える工夫が求められる。このため、本報告書では、幼児期と児童期の教育目標を学びの基礎力の育成という共通概念で捉えたり、教育活動を人とのかわりともとのかわりという共通

概念で捉えたりするなどの工夫を行っている。

加えて、本協力者会議では、*幼児期と児童期の教育双方が接続を意識する期間を「接続期」というつながりとして捉えることを提唱したい*。*幼児期と児童期自体をつながりで捉えようとするこの考え方は、これまでも一部の教育関係者の間で行われてきたが、今後、これが関係者の共通概念として一層普及することは、幼小接続の取組を積極的に進める上で極めて重要である*と考える。

このように、従来の発達の違いに基づく教育課程の差を、今後は埋めていくための取り組みが必要であることを強く訴える内容となっている。さらにこの文章の後、「接続期」について、「単なる準備期間や馴れの期間と捉えるべきではなく」、「*幼児期全体と児童期全体を通じた子どもの発達や学びの連続性を意識することが必要であり、その中で、幼児期の年長から児童期（低学年）の期間における子どもの発達や学びの連続性を踏まえて、接続期を捉える必要がある*」と述べ、各学校・施設の取組を促している。

2015年には、国立教育政策研究所教育課程研究センターより『スタートカリキュラム スタートブック』が作成され、小学校でのスタートカリキュラム作成の意義やメリットとともに、学校全体での取組の重要性を示す内容となっている。2018年には、「スタートカリキュラムの取組を学校全体として一層充実させていくことを目的として」^v、『*発達や学びをつなぐスタートカリキュラム～スタートカリキュラム導入・実践の手引き～*』が刊行された。

当然ながら、2017年改訂の幼稚園教育要領に関してもこの方針は維持されている。まず、2015年8月に示された中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」において「そうした幼児教育の改善・充実を図る中で、小学校教育との接続を一層強化していくことが重要である」とし、具体的には、「*幼児教育と小学校教育の円滑な接続を支援するため、幼児と児童の交流の推進、指導資料・教材等の開発、幼稚園と小学校の教員の人事交流や教員・行政担当者の研修をはじめとした教員等の資質能力の向上、教育委員会等における幼児教育の推進体制の充実などの条件整備が求められる*」と述べている。

2016年12月には「*幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）*」がとりまとめられた。この答申では、2010年に取りまとめられた「*幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）*」を手掛かりに、5領域の内容等を踏まえ、*5歳児修了時まで*に育ってほしい具体的な姿を資質・能力の三つの柱を踏まえつつ、「*幼児期の終わりまで*に育ってほしい姿」を示している。この内容は、文言の子細な変更はあるものの、これらは2017年改訂の幼稚園教育要領に記載されている。その際、幼稚園教育要領解説においては、この「*幼児期の終わりまで*に育ってほしい姿」は、到達すべき目標ではなく、一人一人の発達特性に応じてこれらの姿が育つこと、また5歳児に突然見られる姿なのではなく、「*3歳児、4歳児の時期から幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期*

にふさわしい指導を積み重ねていく」必要性が述べられている。

さらに、2008年改訂幼稚園教育要領においては、幼小連携に関する記載は、「第3章第1第2節 一般的な留意事項8 小学校以降の生活や学習の基盤の育成」と「第3章第1第3節 特に留意する事項5 小学校との連携」のみであるが、2017年改訂幼稚園教育要領においては、「第1章第3 教育課程の役割と編成等」、「5 小学校教育との接続に当たっての留意事項」、「第1章第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 4 幼児理解に基づいた評価の実施」、「第1章第6 幼稚園運営上の留意事項」となっている（詳細は表を参照）。

表1 2008年改訂 幼稚園教育要領における小学校との連携に関する記載

記載箇所	記載内容
第3章第1第2節 一般的な留意事項 8 小学校以降の生活 や学習の基盤の育成	(9) 幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること。
第3章第1第3節 特に留意する事項 5 小学校との連携	(5) 幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること。

表2 2017年改訂 幼稚園教育要領における小学校との連携に関する記載

記載箇所	記載内容
第1章第3 教育課程の役割と編成等 5 小学校教育との 接続に当たっての留 意事項	(1) 幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにするものとする。 (2) 幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。
第1章第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 4 幼児理解に基づいた評価の実施	(2) 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること。
第1章第6 幼稚園運営上の留意事項	3 地域や幼稚園の実態等により、幼稚園間に加え、保育所、幼保連携型認定こども園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るものとする。特に、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のため、幼稚園の幼児と小学校の児童との交流の機会を積極的に設けるようにするものとする。また、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むよう努めるものとする。

2007年改訂および2017年改訂の幼稚園教育要領を比較すると、具体的にどのようなことを連携する必要があるのかを示すようになったと解釈できる。そのひとつの指標が、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」であり、ここから保育者と小学校の教諭が関わり合う中で、育てていきたい子ども像を創出していくことが望まれていると考えられる。

2.3. 幼小連携の取り組み事例

幼小連携に実際に取り組む契機となった一つは、小1プロブレム問題であり、その先進事例としては、幼小連携の契機の一つとして小1プロブレムを初めて取り上げている鳴門教育大学附属幼稚園の実践であろう。他にも、「接続期」を設定することで小学校の教育課程の変更に至っているお茶の水女子大学附属幼稚園・小学校の実践、「幼小連携のための連携ではなく、園児にとって暮らしや遊びを豊かにするため、小学生にとって学びを深めるための必然性の中にある連携」を目指した東京都中央区立有馬幼稚園・小学校の実践が挙げられよう。これらの事例が特筆すべきなのは、単に問題となる行動をなくそうと連携に取り組んだのではなく、校種を超えて保育施設や学校での取り組みの狙いや思いを共有したり、場合によっては改善したりすることにより、子どもたちへのよりよい教育へとつながっていくのではないかと、という教育の根本原理に立ち返っていることにある。

こうした事例の影響の他、先の教育政策の影響が強く働き、連携に取り組む保育施設や小学校は、数値的には微増状態にある。たとえば、文部科学省が2015年に実施した「幼児教育実態調査」によると、小学校との交流を行った幼稚園は、公立私立併せて8328校（77.9%）あり、小学校の教諭と交流を行った幼稚園は、公立私立併せて7423校（69.4%）あった。また、教育課程の編成にあたり、小学校と情報交換をするなどの連携をした幼稚園は、公立私立併せて6362校（59.5%）である。しかし、その連携の具体はどのようになっているのだろうか。

例えば山口（2015）は、長野県伊那市の保育者と小学校教諭に対し、その2年前に伊那市で策定した「接続期カリキュラム」の存在や、接続期の教育のあり方のほか、小学校教諭に対しては指導要録等の記録を参考にするか否かとその理由を尋ねる実態調査を行っている。「接続期カリキュラム」については、全体の認知度が66.6%で、とりわけ、小学校教諭は半数以上が「接続期カリキュラム」の存在を知らないと解答している。実際に、「接続期カリキュラム」に基づく指導を行った場合には一定の成果も見いだされている。例えば、実施した保育士・小学校教諭の92.5%が「保育園・幼稚園の生活と小学校生活との連続性を意識できるようになった」と回答し、山口は「カリキュラムの存在によって、保育園年長の秋から小学校1学年の夏までの連続的な生活や育ちの見通しが持ちやすくなったことがうかがえる」とする。さらに、指導要録等の記録については、「とても参考にする」「ある程度参考にする」という小学校教諭が半数を超えるものの、「あまり参考にしない」という回答も20%近くあった。要録等を読まない理由として、子どもへの先入観を持ちたくないという回答があることから、小学校入学を「リセット」と捉える意

識があるのではないかと述べる。また、読んだ場合でも、子どもがパニックになるなど気になる行動を起こしたときの「対処法」として活用されていることも明らかにしている。そもそも、子どもの行動で気になることを聞いた場合、小学校教諭と保育者では異なる結果が出ている。

3. 若干の考察と今後の課題

ここまで、幼小連携の契機となった小1プロブレム問題を振り返った上で、幼小連携の教育政策と実際の連携について、先行研究をもとに概観してきた。とりわけ、近年の連携の実態として取り上げた山口の研究を検討すると、特筆すべき事例として取り扱った複数の幼稚園・小学校においてねらいとする、「校種を超えて各学校での取り組みの狙いや思いを共有したり、場合によっては改善したりする」段階に至るまでには、柔軟な工夫が必要であると考えられるのではないだろうか。

幼稚園教育要領の改訂でも確認したように、幼小連携に関する記述は増えており、かつ何をよりどころとするのが明確にされているように見える（明らかなのは、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」の存在である）。しかしながら、あくまでも子ども一人一人の特性に合わせることを、幼稚園教育要領解説でも前提にしていることから、その特性の理解方法は個々の教諭や学校にゆだねられている。

個々の学校や教諭にゆだねられることは、教育という営為を考えれば望ましいことに思える。しかしながら、幼小連携が長年の課題とされながら未だに遅々として発展していかないのには、個々の努力では変えられない点やそもそも学校段階として、保育施設と小学校には異なる点が多いからであろう。ここでは、仮設的に課題点を示しておきたい。

第1に、運営の仕組みの違いである。先の山口は、小学校教諭と保育者の意識が異なる背景の1つとして、一人担任を原則とする小学校に対して、保育施設の場合には副担任や加配の保育士との複数でのクラス運営となることを挙げている。

第2に、校種間での人事異動の関係である。2015年実施の「幼児教育実態調査」において、「長期派遣研修」等の制度を活用して、1年以上の期間、小学校教諭が幼稚園に勤務する、又は幼稚園教諭が小学校等に勤務する形の交流を行った団体は14団体（0.8%）であることも明らかになっている。小学校と中学校の人事交流等は頻繁に行われる自治体があることを考えると、こうしたことも要因と考えられる。しかし、この人事交流に関しては教員免許状の取得校種も関係していることから、幼児教育と初等中等教育の免許取得に関わる違いとも捉えることができよう。

第3に、子ども観^{vi}の違いである。保育施設、とりわけ保育所や認定こども園に勤務する保育者は、「子ども」といったときに、0歳児のような赤ちゃんからだんだんと幼児へと成長していく、つまりただ泣いているだけの存在から、自我が芽生え、身の周りのことをだんだんと自分でできるようになっていく、というような子ども観を獲得しているとする。一方、小学校教諭が獲得している子ども観は、人の話を聞くことができ、指示に従い行動ができる、というものであつ

たとするならば、確かに小学校教諭にとって、保育施設を修了した段階の子どもは、前提とする段階には至っていないとするのが自然であるのかもしれない。しかし、保育施設それぞれの方針の違いはあれども、保育者からの働きかけを受け成長している子どもたちは、小学校で行う活動のうち既に身につけている力を有している場合がある。このような点で、小学校教諭としては、入学してくる予定の子どもがどのような保育施設で育ったのかの理解が、保育施設の保育者としては、入学する予定の学校の教育目標等の理解といった、互いの実践に関する理解とともに、互いが持つ子ども観についても理解できる機会を持ちやすい環境づくりが求められているのではないだろうか。

以上、先行研究を元にしながらかつて的的な課題点を提示した。しかしながら、2017年改訂の幼稚園教育要領は、2018年度より実施であり、新幼稚園教育要領に基づく幼小連携の実際について詳細に分析するに至っていない。上記の課題の検討とともに、今後の課題としたい。

参考文献

- 朝日新聞「ソワソワ一年生、落ち着かせ作戦 先生2人が気配り、子ども安心」、1999年10月25日版
- 青柳宏「自発（主体）性と協同（共同）性を育む幼稚園と小学校の連携」『幼稚園じほう』2000年3月号
- 秋田喜代美執筆監修、東京都中央区立有馬幼稚園・小学校『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』、小学館、2002年
- 尾木直樹『「学級崩壊」をどうみるか』NHKブックス、1999年
- お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校『子どもの学びをつなぐ—幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム—』、東洋館出版社、2006年
- 川村登喜子編著『子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携』、学事出版、2001年
- 国立教育政策研究所『スタートカリキュラム スタートブック』、2015年
- 国立教育政策研究所『平成27-29年度プロジェクト研究報告書 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究』、2017年
- 国立教育政策研究所『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム～スタートカリキュラム導入・実践の手引き～』、2018年
- 佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園『なめらかな幼小の連携教育—その実践とモデルカリキュラム』、チャイルド本社、2004年
- 滋賀大学教育学部附属幼稚園『学びをつなぐ—幼小連携からみえてきた幼稚園の学び—』
- 新保真紀子『「小1プロブレム」に挑戦する』、明治図書、2001年

福元真由美「幼小接続カリキュラムの動向と課題—教育政策における2つのアプローチ—」『教育学研究』第81巻第4号、2014年12月、pp.396-407

藤井穂高「第1章 『小1 プロブレム』に関する研究と政策の経緯と現状」『平成19年度～平成21年度小1 プロブレム研究推進プロジェクト 報告書』、2010年、pp. 1-10

山口美和「幼保小連携における『接続期カリキュラム』の意義と課題」『長野県短期大学紀要』、第70号、2015年、pp.155-167

山口美和「幼保小連携における『接続期カリキュラム』の意義と課題—長野県における導入事例から—」『日本教育学会第74回大会』、第74巻、2015年、pp.344-345

ⁱ 新保 (2001)、p.14

ⁱⁱ 新保 (2001)、pp.16-22

ⁱⁱⁱ 尾木 (1999)、p.48

^{iv} 詳しくは、藤井 (2010)、pp.5-6を参照のこと。

^v 国立教育政策研究所 (2018)、はしがき

^{vi} なお、この子ども観の形成については、教員養成の時期から教職に従事してからの長きにわたり、獲得・変遷していくもので、この点は個人の努力も影響するが、人事異動のように自らが置かれた環境に影響されるものでもある (例えば、山崎準二『教師のライフコース研究』2002年、風土社など)。

保育園に通園する子どもを持つ女性が 働く理由についての一考察

笹瀬佐代子

In this study, I examined the consciousness and working style of the guardian of children attending the nursery based on the investigation in Okazaki city.

Parents are continuing to work for economic reasons. They belong to the department and work contents before birth, but there is charge of request, charge by order.

However, in order for women have children to continue working, it is important to raise motivation for work.

1. はじめに

女性の社会進出は1985年成立、翌年施行の男女雇用機会均等法により格段に進んでいった。結婚後も就業を継続する傾向は強いものの、第1子出産後は、想像以上に就業継続が困難であるため、就業を断念せざるを得ない場合がある。内閣府によると¹、2015年第1子出産前後の継続就業率は53.1%である。「仕事と生活の調和推進のための行動指針」²では、2020年には55%にしようと数値目標を立てている。

そのような数値目標は、子どもを持ちながらも働きやすい環境をハード面、ソフト面から整えるとともに女性の強い就業意志がないと実現しない。

就業意識には、経済的理由によるものが大きい。しかし、男女雇用機会均等法から33年が経ち、就業経験を経た女性は、仕事のおもしろさ、楽しさに由来する自己実現のためという就業意識で継続することはないだろうか。内的動機が、就労継続の意志を強くすると考えられる。

また、東京・大阪などの大都市圏での働き方と、地方都市での働き方や就業意識は異なると思われる。

本研究は、2017年に岡崎市立保育園の協力を得て保護者・保育者に対して、働く意識の調査を基に、保護者の働く意識を検証する。

2. 先行研究

中島³は、大卒女子の結婚・出産を機に就業継続型と退職型の二極分化の要因として、理想のキャリアパターンと仕事におけるやりがいに注目した。就業継続および中断群は、就職活動時に抱いた挑戦志向がその後の仕事のやりがいにつながることを明らかにした。

また、一瀬⁴は、女性の就労選択行動と内面の研究から学生時代のキャリア志向、実母のライフスタイルへの認知的評価、自己概念の低下がキャリアバリアとなっていること、ライフイベントと内面的要素の研究から、有配偶女性自身と地域での性別役割分業意識がキャリアバリアとなっていることを述べた。

さらに永瀬⁵によれば、結婚・出産後も正社員を継続する要因は、仕事時間の融通がきくこと、仕事のやりがいがあること、職場に育児をサポートする雰囲気がありロールモデルがあること、夫の職場の仕事時間の融通がきくこと、夫が妻をサポートすること、妻のキャリア継続意志であるとしている。

本研究では、永瀬の要素を地方都市での調査によって考えていきたい。

3. 調査概要

(1) 調査期間 2017年10月～11月

(2) 調査対象

岡崎市立保育園より無作為に8園を選び、その保育園に子どもが通園する保護者993名を対象とした。回答率は78.8% (782名) でそのうち女性が99.4%であった。なお、本研究の目的上、男性の回答は集計からは除外した。

(3) 調査方法

岡崎市保育課にアンケート調査紙を提出して承認を得た。保育課から対象園の園長に依頼し、承認を得た。

調査紙は1人ずつ封筒に入れ、各園に送付した。アンケート用紙は記入後に封筒に入れた状態で各園に集められ、返送された。

(4) 調査内容

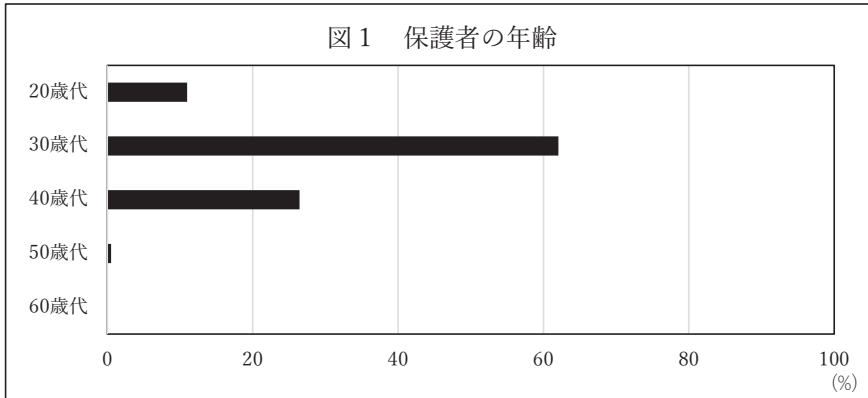
①仕事を継続している理由 ②勤務時間に対する業務量 ③仕事を継続できている理由 ④希望する保育園の入園 ⑤家事分担の状況 ⑥仕事の状況と家庭の時間 ⑦家事と仕事に対する希望 ⑧就業継続のために利用したい制度について、「全く該当しない」「ほとんど該当しない」「どちらでもない」「ほぼその通り」「全くその通り」の5段階で回答をする。また、各項目と最終質問で自由記述を設けた。

なお調査・研究については、当時所属の岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究倫理規定に基づき、研究倫理委員会より承認を受けている (2017年通知番号13)。

4. 調査結果

(1) 保護者の年齢

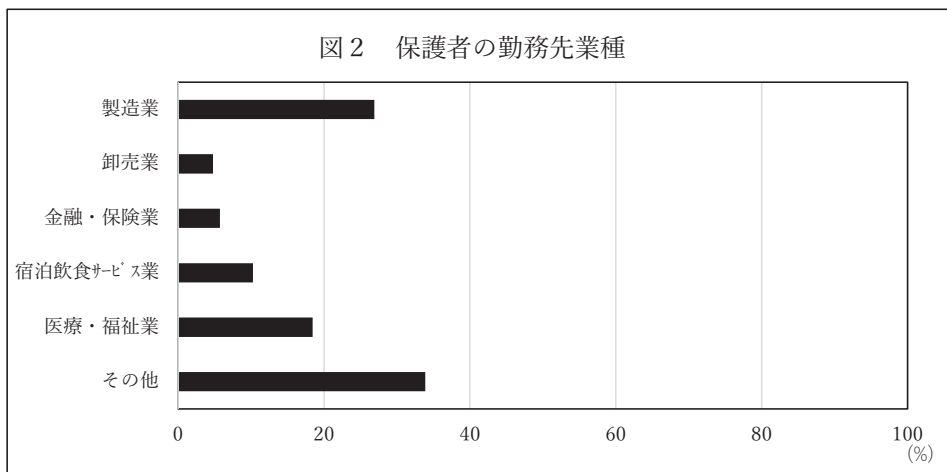
図1に保護者の年齢を示した。30歳代が最も多く、40歳代が続く。



(2) 保護者の勤務先業種

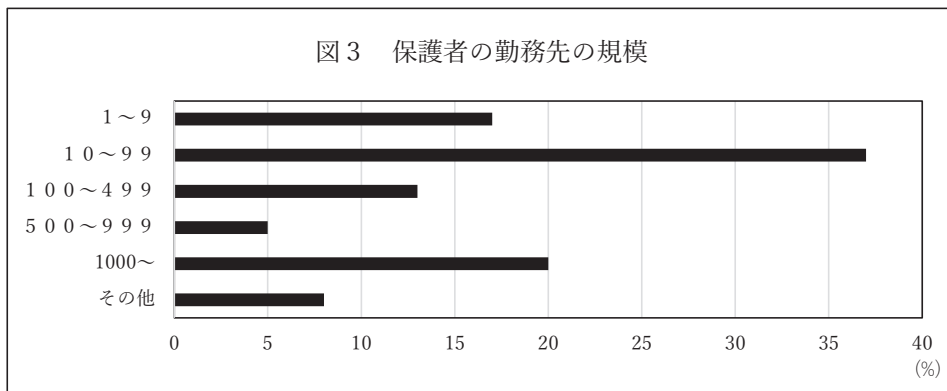
保護者の勤務先業種を図2に示した。「製造業」が27%を占めている。次いで「医療・福祉業」18%、「宿泊・飲食サービス業」10%となっている。「その他」には、公務員、教育関係、IT関係、土木業など多岐にわたった。

『女性労働の分析』⁶によると、2016年の産業別女性雇用者の割合は、「医療・福祉」23.5%、「卸売業・小売業」19.9%、「製造業」11.6%である。製造業の占める割合が全国より多いのが特徴である。



(3) 保護者の勤務先の規模

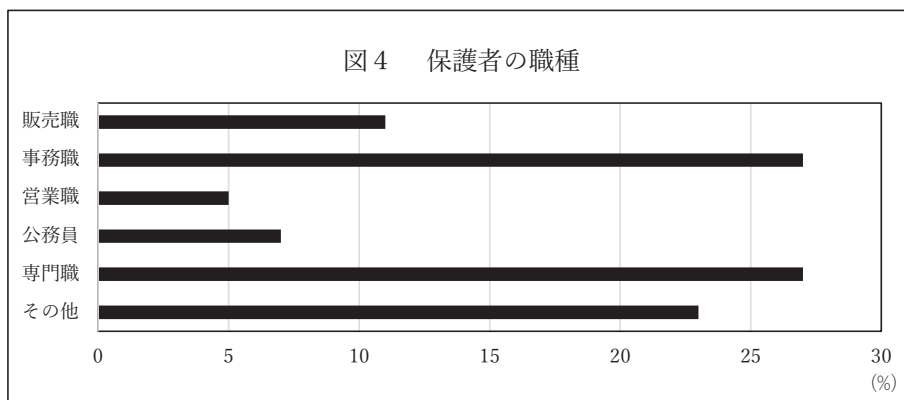
図3に保護者の勤務先の企業規模を示した。「10～99人」が37%と最も多く、次いで「1000人以上」が20%であった。



これは、大企業の本社が東京、大阪などに比べ少ないことによるものと考えられる。

(4) 保護者の職種

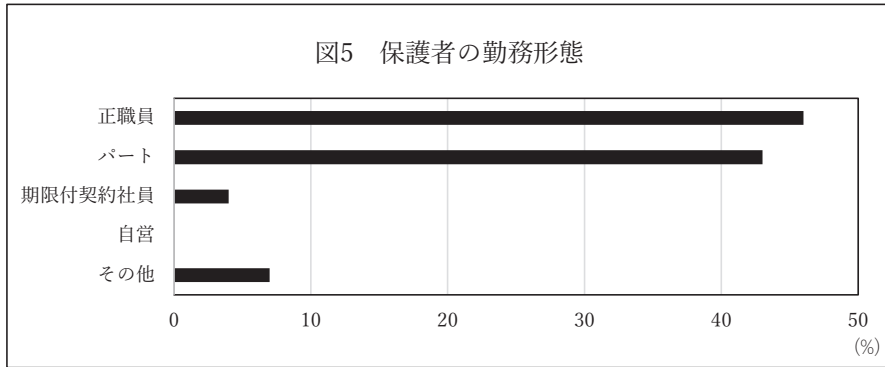
図4に保護者の職種を示した。事務職と専門職が27%、販売職が11%であった。専門職では、医師、薬剤師、看護師、助産師などの医療職、介護職、理美容師、教職、研究職、SEやCADオペレーターなどIT職があった。



『女性労働の分析』⁷によると、2016年の職業別女性雇用者は、「事務従事者」29%、「サービス職業従事者」19%、「専門的・技術的職業従事者」19%である。本調査では、「専門的・技術的職業従事者」が多いと言える。これは、前述した業種とも関連し、「サービス業」勤務者が多いとは言えず、また製造業でも事務ではなく、「専門的・技術的職業」を必要としているためと考えられる。

(5) 保護者の勤務形態

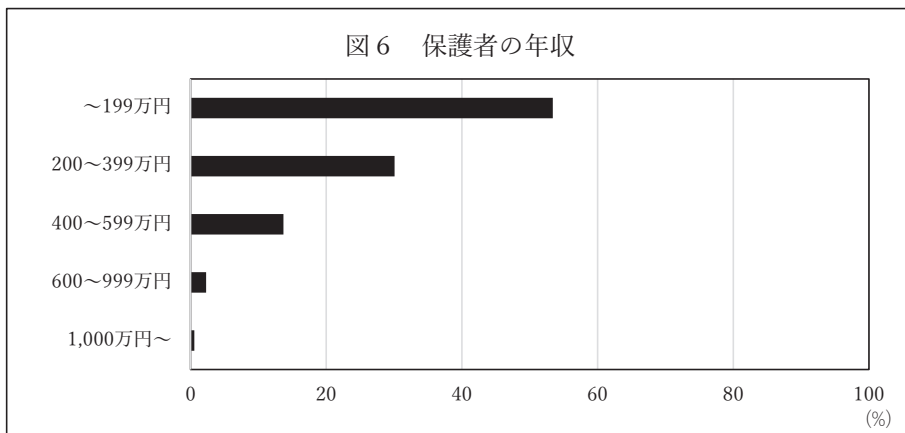
図5に保護者の勤務形態を示した。正職員46%、パート43%であった。数値では0%になるが、自営が2名いた。



『女性労働の分析』⁸によると、2016年の女性雇用者2,531万人に対し「正規の職員・従業員」は1,078万人で、43%であった。また、「非正規の職員・従業員」は1,367万人で54%であった。パートと期限付契約職員を含めると、ほぼ全国平均と同様になった。

(6) 保護者の年収

図6に保護者の年収を示した。「～199万円」53%、「200～399万円」30%、「400～599万円」14%、「600～999万円」2%、「1000万円以上」1%であった。



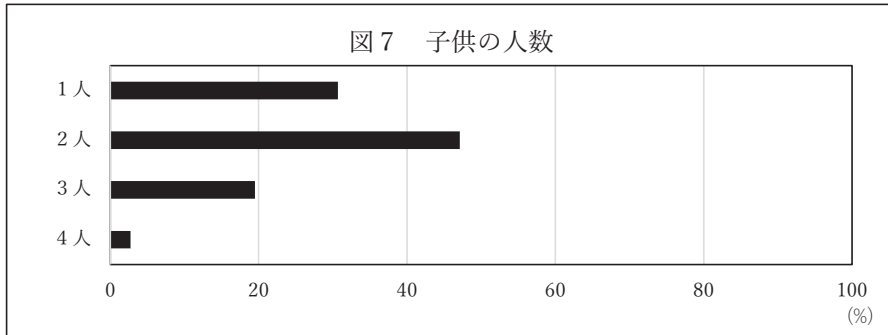
ダグラス＝有沢の第二法則では、配偶者の年収が上がるほど、妻が専業主婦になる割合が高くなると言われている。

しかし、最近の研究では、その傾向が崩れてきたとされている。

本調査では配偶者の年収を質問しているものの、今回は配偶者の年収との関連の分析は行っていない。今後の課題としたい。

(7) 子どもの人数

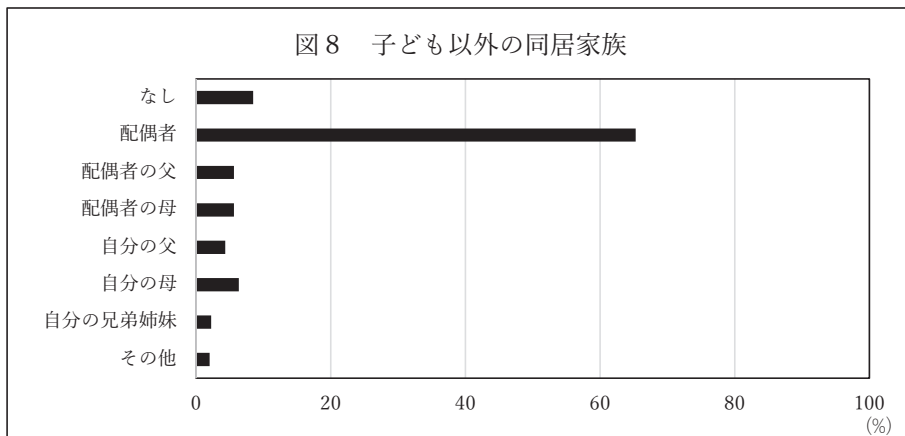
図6に調査園に通園する子どもを含む子どもの人数を示した。「2人」47%、「1人」31%、「3人」19%であった。



(8) 子ども以外の同居家族

図8に子ども以外の同居家族について示した。なお、複数回答としたため、個々の家族構成、人数については把握できない。

「配偶者」65%であるが、「なし」も8%であり、シングルで子育てと仕事をしていることがわかる。



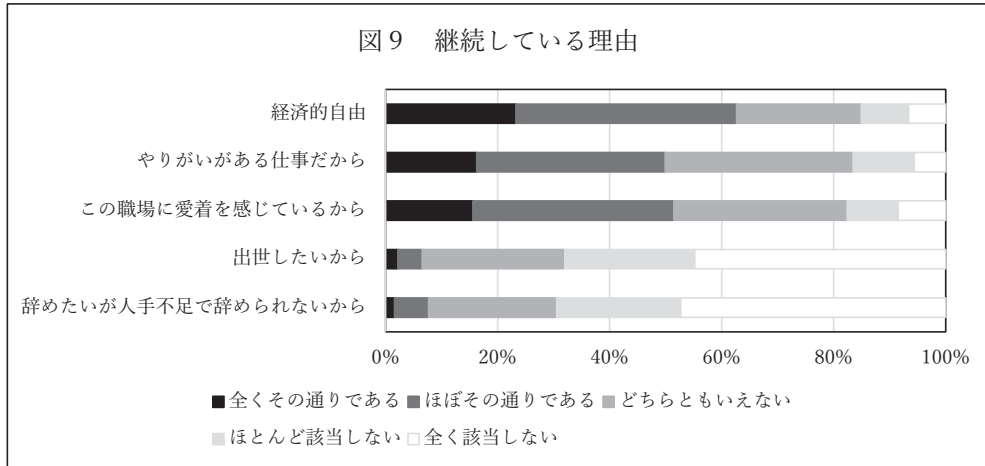
(9) 仕事を継続している理由

図9に仕事を継続している理由を示した。「経済的理由」が63%と最も高く、職場に愛着を感じている」51%、「やりがいがある」50%となっている。

「経済的理由」が多いのは、保護者の年収で200万円未満が53%を占め余裕があるとは言えないため、仕事を継続しているものと考えられる。

また、「やりがいがある」との回答も50%とかなり高く、仕事のおもしろさ、楽しさが就労継

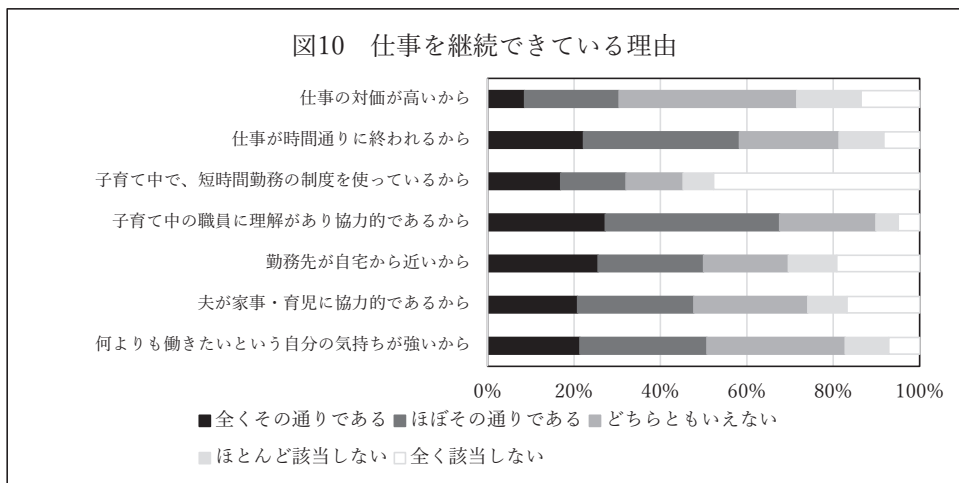
続の意志を強化するといった当初の予想は概ね妥当と言えるだろう。



(10) 仕事が継続できている理由

図10に仕事が継続できている理由を示した。「理解があり協力的な職場」68%、「仕事が時間通りに終われる」60%、「勤務先が自宅に近い」50%、「夫が家事・育児に協力的」48%となっている。

永瀬が記したように、職場の理解やロールモデルがあることが、継続の大きな要因となっている。

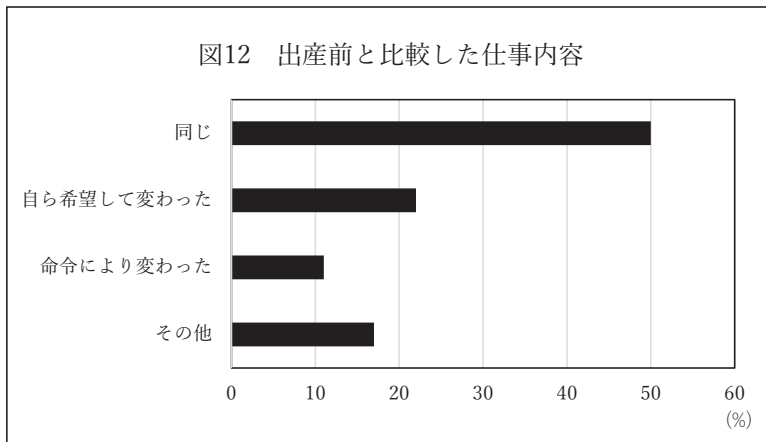
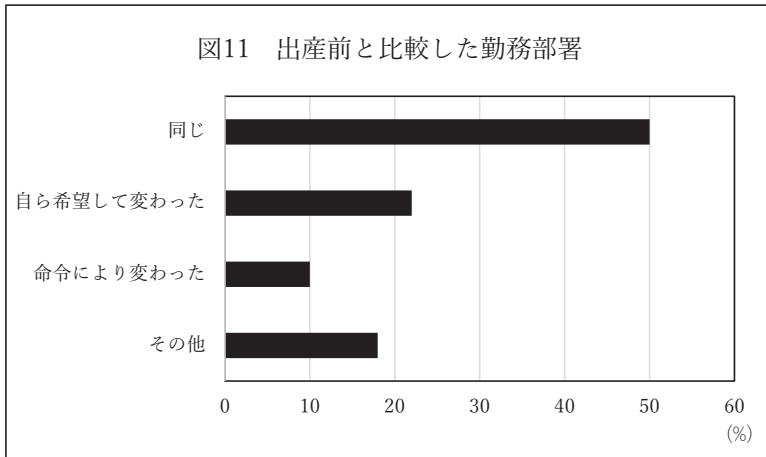


(11) 出産前と比較した勤務部署と仕事内容

図11、図12に出産前と比較した部署と仕事内容について示した。出産前と部署が「同じ」50%、「希望して変わった」22%、「命令によって変わった」10%であった。また、出産前と仕事内容が「同じ」50%、「希望して変わった」22%、「命令によって変わった」11%であった。

自由記述では、周囲の理解を得て仕事と家庭の両立を工夫して悩む状況が記載されている。「出産後、育児休暇の取得が認められず、退職を余儀なくされた」、「小さい子がいると職場でよく思われず、わざとキツイ仕事を任せられたり、子どもの急病では休みが取りづらい」、「妊娠を機に契約社員の契約を切られ、パートを始めた。子どもの病気等で急に休める職種を探すと、チェーンの飲食店しかなかった」と、職場の理解がない状況を訴えている記述があった。

一方では、「キャリアダウンしつつ継続は可能という職場が増えていると思う」という恵まれた環境を感じている場合もある。また、「職場は理解があるが、新規のプロジェクトに入ることでも暗黙のうちになかったり、負荷の重い業務を外してもらい続けて後輩に抜かれていくことや、



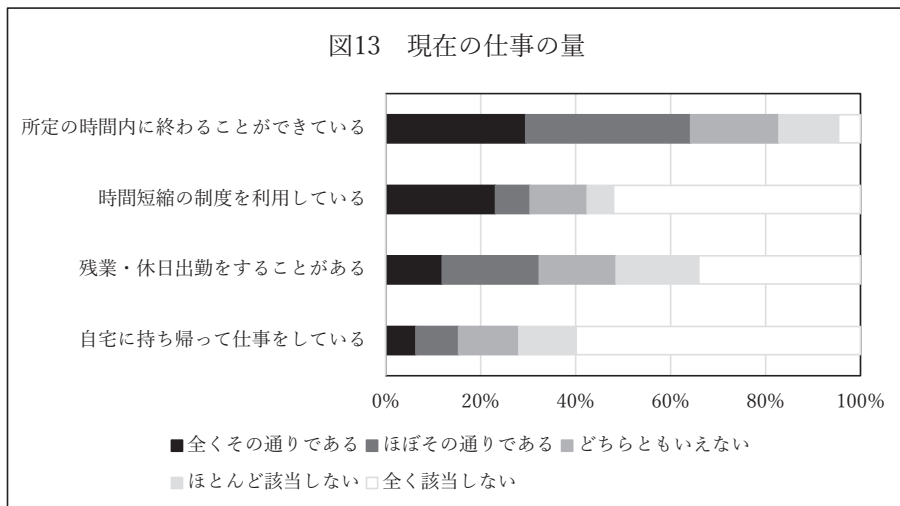
今の状況に慣れて自分のやる気やパフォーマンスが落ちていくことが不安」と仕事の質に関する思いを記述していた。

就業継続には、仕事への意欲も重要である。企業側が配慮したつもりで、能力とやる気のある従業員をマミートラックに陥らせていることは経済的損失となる。また、従業員もマミートラック状態に慣れて能力を発揮しないまま就業していることは能力開発の点で損失である。前述の自由記述では、出産前に比べて今の仕事の状態と、それに対する焦りを表していると考えられる。

希望か命令かいずれにしても企業との話し合いにより、納得して異動したのか、明確なキャリアパスが示されているのか分析は今後の課題である。

(12) 現在の仕事の量

図13に現在の仕事の量を示した。「時間短縮制度」を30%が利用し、「所定の時間内に終わることができる」64.3%と約三分の二が時間内に仕事を終わらせている。

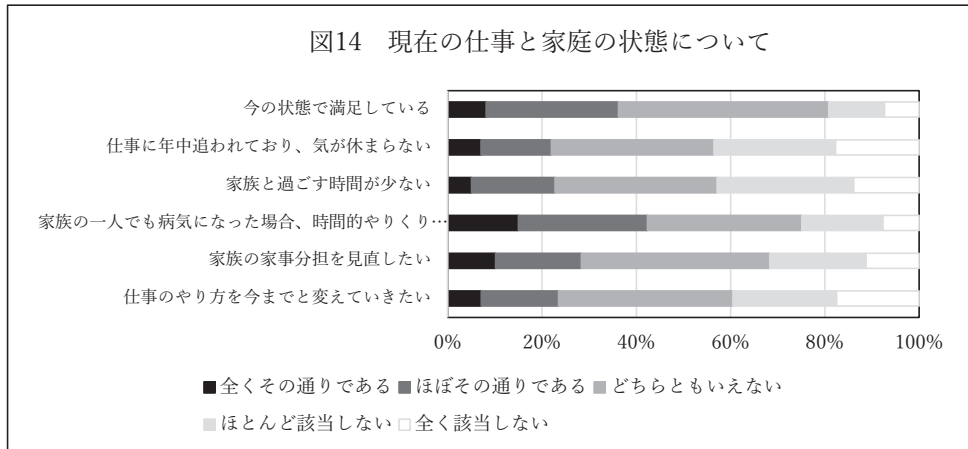


一方で「残業・休日出勤をすることがある」32%、「自宅に持ち帰って仕事をしている」15%と仕事も完遂させようとする場合も見受けられる。

前述で出産前と仕事内容が変わったか、変わらないかによっても異なると思われる。もう少し分析を行いたい。

(13) 現在の仕事と家庭の状態について

図14に現在の仕事と家庭の状態について示した。36%が「今の状態で満足している」ものの、「家族の一人でも病気になった場合、時間的やりくりが難しい」42%と綱渡りの状態でもある。「家事分担を見直したい」28%、「仕事のやり方を今までと変えていきたい」24%と様々な方法で、仕事と育児のバランスを図っていく姿勢がうかがえる。



5. まとめ

本研究では、保育園に通園する子どもの保護者の働く意識と働き方について岡崎市における調査をもとに考察を行った。

保護者は、30歳代で経済的理由のために就業を継続している。半数が所属部署や仕事内容は出産前と同じであるが、希望異動、命令による異動もある。異動が働く意欲やキャリア形成にどのような影響を与えているかは今回の考察では不明であるが、今後分析を行いたい。

永瀬による正社員が結婚後も仕事継続できる要因のうち、妻が短時間勤務などの仕事時間の融通がきき、育児をサポートする雰囲気、ロールモデルがいる職場は徐々に増加しつつある。しかし、仕事のやりがい、妻のキャリア継続意志、夫の仕事時間の融通がきくこと、夫から妻へのサポートについては、さらなる課題とする。

調査後に、政府による様々な働き方の提言がなされた。今後はAIの利用が進み、サテライトや在宅での勤務等による柔軟な働き方が導入される方向である。その場合は、男女にかかわらず仕事も仕事以外の事柄も多様な選択ができる状況が整ってくる。

就業環境とともに、自己の成長など経済的以外の理由の重みが増すこと、すなわち仕事のやりがいやキャリアの見通しの機会が増えることが、子どもを持つ女性の就業継続につながることを、今後の課題としたい。

引用文献

- 1 内閣府 (2016) 「第1子出産前後の女性の継続就業率」の動向関連データ集参考資料1
http://www.cao.go.jp/wlb/government/top/hyouka/k_39/pdf/ss1.pdf, 2019年1月6日取得

- 2 内閣府（2009）「仕事と生活の調和のための行動指針」
http://www.cao.go.jp/wlb/government/20barrier_html/20html/indicator.html、2019年1月6日取得
- 3 中島由佳（2014）「大卒女子の就業継続への心的要因—理想のキャリアパターンに注目して—」『大手前大学論集』第15号, pp149
- 4 一瀬貴子（2012）「有配偶者の就労選択行動に関する実証的研究の文献レビュー—有配偶者の就労選択行動と内面的要素の関連を中心に—」『関西福祉大学 社会福祉学部研究紀要』第15巻第2号
- 5 永瀬伸子（2010）「日本的雇用慣行と女性労働の課題 正社員女性がなぜ働き続けられないのか？」『週刊社会保障』No.2601, 2010年10月25日号, pp42-47
- 6 公益財団法人21世紀職業財団（2017）『女性労働の分析2016年』 pp12
- 7 同上, pp14
- 8 同上, pp15

参考文献

- ・岡崎市文化芸術部文化活動推進課男女共同参画班（2015）『岡崎市男女共同参画基本計画「新ウィズプランおかざき21」見直しにあたっての意識調査結果報告書』
- ・岡崎市文化芸術部男女共同参画課（2016）『ウィズプランおかざき2020 第4次岡崎市男女共同参画基本計画』
- ・加藤喜久子・平賀明子（2014）「ワーク・ライフ・バランスの職場環境—労働市場の女性化をめぐる問題—」『現代社会学研究』Vol.27, pp19-36
- ・公益財団法人21世紀職業財団（2017）『女性労働の分析2016年』
- ・厚生労働省編（2017）『平成29年度労働経済白書』
- ・笹瀬佐代子・山下晋（2018）「岡崎市内で勤務する保育者と保護者の働く意識」『地域活性化研究』岡崎大学懇話会, pp44-51
- ・社会福祉法人全国社会福祉協議会・全国保育協議会（2017）『全国保育協議会会員の報告書2016』
- ・樋口美雄・坂本和靖・萩原里紗（2016）「女性の結婚・出産・就業の制約要因と諸対策の効果検証—家計パネル調査によるワーク・ライフ・バランス分析—」『三田商学研究』vol58. No.6
- ・藤田結子（2017）『ワンオペ育児』毎日新聞出版
- ・丸山桂（2001）「女性労働者の活用と出産時の就業継続の要因分析」『人口問題研究』vol57-2, pp3-18

※なお、データの一部は、笹瀬佐代子・山下晋（2018）で提示された。

保育者養成校におけるウクレレ弾き歌い指導の試み

鈴木 範之

1. はじめに

1-1 研究の背景と目的

保育者に求められる音楽技能の代表的なものとして、ピアノによる弾き歌いがあげられる。多くの幼稚園や保育園の就職試験等にも、ピアノ弾き歌いが実技課題として課せられている。幼稚園の歴史の変遷を見ても、古くからピアノ・オルガンによる弾き歌い技能は必須のものとして考えられてきた¹⁾。そのため保育者養成校においては、ピアノ実技ならびにピアノ弾き歌いに関する科目は必ず設けられている。

しかしながら昨今、そうした保育の在り方を見直す動きが出てきている。その走りとして、平井（1986）は30年以上も前に、ピアノに依存する保育の在り方について次のように警鐘を鳴らしている。

幼児教育についても、小さな流行がある。わらべ歌運動もそのひとつであろう。しかし、音楽について、わが国ではピアノ一辺倒の古い考え方が保育界に定着していて、それはとくに幼稚園においてみられる現象である。幼稚園では、今日もなおピアノの弾ける保育者を求める傾向が強くと、ピアノに頼って保育している保育者さえいる。それは保育者が子どもを動かすのに便利であるからであり、ピアノが子どもに条件反射を作り出していることさえあるが、そのことに気づいていない。²⁾

学生や保育者にとってピアノ自体が負担となっていることも実情である。本学入学者の傾向を見ても、ピアノ経験の浅い者が年々増加している。全国的に見ても、習い事としてピアノ教室等に通っている者は減少傾向にある。また、近年では保育におけるピアノについて再考する研究者も出てきている^{3) 4)}。そのため、保育者養成校において当然必要とされてきた音楽科目、特にピアノ実技の指導内容や指導法の見直しが早急に図られる必要があると筆者は感じている。

このような現状を鑑み、筆者は授業の中でピアノの代替楽器としてウクレレによる弾き歌い指

導を2018年度より開始した。本研究は授業実践とアンケート調査を基に、保育における弾き歌いの伴奏楽器としてウクレレを用いることの可能性を考察することを目的としている。

1-2 なぜウクレレなのか

様々ある伴奏楽器の中で、筆者がなぜウクレレを選ぶに至ったのか。その理由は次の通りである。

伴奏楽器として、鍵盤楽器では「ピアノ」、「電子ピアノ」、「電子キーボード」、「アコーディオン」、「鍵盤ハーモニカ」などがある。最もポピュラーな「ピアノ」では、右手がメロディ、左手がコードまたはベース音といった、片手伴奏のスタイルを採っていることが多い。しかし、片手伴奏はピアノ未経験者にとっては非常に難易度の高い技能が求められるスタイルでもある。ピアノ経験の差によって、授業の進行具合にも大きな差が生じてしまう。両手伴奏のスタイルでは、右手がコード、左手がベースを弾くため、ピアノの難しさの負担は軽減される。メロディは弾かないため、弾き歌いの場合には保育者自身で歌の音高をとる力が必要となる。保育の現場で設置されているピアノの多くは「アップライトピアノ」であり、園では保育者が子どもたちに背を向けて弾き歌いをするようになる。保育現場で使用されるピアノのデメリットとしては、保育者が弾き歌いをしながら子どもの姿を観察できないこと、子どもが保育者の口の形を見られず言葉を聴き取りにくいこと、保育者がピアノの前から自由に動けないこと等が挙げられる。「電子ピアノ」であれば保育者が子どもたちの方を向いて演奏することができるが、楽器から離れて動くことはやはりできない。「電子キーボード」であれば場所をある程度選ぶことができるが、保育者が楽器から離れて動くことができないのは「ピアノ」「電子ピアノ」と同様である。「アコーディオン」であれば弾き歌いをしながら動くことは可能である。しかし楽器の重さがあるため演奏しながら身軽に動くことはできない。「鍵盤ハーモニカ」なら楽器は軽く保育者が身軽に動くことができるが、ホースを口に加えて吹くため歌うことはできない。

「ギター」や「ウクレレ」であれば持ち運びができ、基本的にコード（和音）で演奏する楽器のため、あそびうたの伴奏楽器として適している。ただし「ギター」の場合、6本弦でありネック幅が太く、手の小さい者にとってコードを押さえるのは難しい楽器である。特に、基本的なコードである「F」（Fメジャーコード）を押さえることがギター未経験者にとっては難しい。1フレットを人差し指ですべて押さえつつ、2フレットの第3弦を中指、3フレットの第4・5弦を薬指・小指で押さえ保持する必要がある。これがギター初心者には大きな壁となる。また、楽器の大きさからも、演奏しながら動くには慣れが必要である。その点、「ウクレレ」は4本弦でありネック幅もギターよりは細く、手の小さな者でも基本的なコードであれば比較的容易に押さえることが可能である。また楽器自体も小ぶりで軽く、保育者は弾き歌いをしながら自由に動きをとることもできる。ただし、メロディを奏することは難しいため、歌は保育者自身がコードに乗せて歌えることが一つの条件となる。

以上のように様々な楽器の特徴や適性を考慮した結果、楽器習得が比較的容易であり、保育の実践に適していると判断し、伴奏楽器として「ウクレレ」を選定した⁵⁾。

2. 授業におけるウクレレ弾き歌い指導について

2-1 事前準備と楽器の保管方法について

1クラス40名規模の演習科目でウクレレを扱うにあたり、事前に楽器の準備や周辺アクセサリの用意が必要であった。授業をするにあたり、「ウクレレ」「ストラップ」「チューナー」を人数分準備し、さらに教室には収納用の棚を設置した。

(1) ウクレレ

ウクレレには「ソプラノ・ウクレレ」、「コンサート・ウクレレ」、「テナー・ウクレレ」、「バリトン・ウクレレ」、「エレクトリック・アコースティック・ウクレレ」等、いくつか種類がある。授業では最も一般的なウクレレである「ソプラノ・ウクレレ」を採用した。また、各弦の音程を変える時に回す「ペグ」には「ストレートペグ」と「ギアペグ」の2種類があり、初心者でも扱いやすい「ギアペグ」を採用した⁶⁾。授業では「ARIA ソプラノ・ウクレレ AU-1KG」(図1)を導入した。



図1 ソプラノ・ウクレレ

(2) ストラップ

ウクレレを安定して構えるためには「ストラップ」が必要である。ストラップには2種類あり、サウンドホールにフックを引っ掛けて首にかける「首かけタイプ」と、ピンを装着して肩にかける「肩かけタイプ」がある。「首かけタイプ」は楽器本体の下側からフックを引っ掛けるだけなので簡易的なものであり、手を離すと楽器が落下してしまう恐れがある。右肘と身体でしっかりと楽器を固定するように持てば安定して構えることができる。「肩かけタイプ」であれば楽器落下の心配はなく安定性は見込めるが、楽器本体に穴を開ける必要があるため「首かけタイプ」を採用した。長さの調整がしやすい「Famous ウクレレ・ストラップ No.1500」を導入した。

(3) チューナー

ウクレレには4本の弦が張られており、ヘッドに付いている「ペグ」を回して各弦の音程を変えることができる。一般的なチューニングを「ハイGチューニング」といい、4弦はG(ソ)、3弦はC(ド)、2弦はE(ミ)、1弦がA(ラ)となる。(図2)

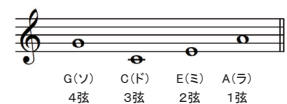


図2 ウクレレの音の並び

チューニングの方法は、音叉やピッチパイプ等を使用する方法と、チューナーを使用する方法等がある。前者は耳で合わせる必要があり、初心者には難しい。チューナーであれば視覚的にも合わせる事が可能となり、初心者でも慣れれば簡単にできるようになる。さらにウクレレのヘッドにクリップするタイプのウクレレ専用チューナーであれば、隣の人ウクレレの音を拾わず

に各自でチューニングすることが可能となる。このような理由から、「KORG クリップ式チューナーウクレレ用 HT-U1」(図3)を導入した。

(4) 保管方法

ウクレレ、ストラップ、チューナーをすべてウクレレ本体付属のソフトケースに入れ、1セットとした(図4)。教室にはウクレレ収納用の棚を設置した(図5)。学生は各自1セットずつケースのまま席に持ち運び、ウクレレの時間が終わったらケースにしまって各自が棚に戻すようにしている。

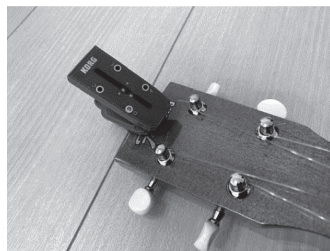


図3 ウクレレ専用チューナー

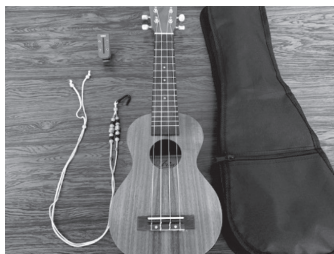


図4 ウクレレセット



図5 ウクレレ収納棚

2-2 指導内容

全15回の授業のうち、楽器等が揃うまでの約1か月の期間はピアノで両手伴奏によるコード伴奏課題を中心に進め、楽器等が揃った5月より、授業の冒頭30分程度をウクレレの時間とした。子どものうたの多くが3コードで演奏可能なため、授業では「C」「F」「G7」の3コード(図6)を中心に指導し、その3コードで演奏できる曲を多く扱った(表2)。

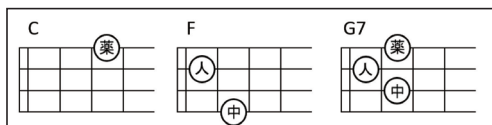


図6 ウクレレの3コード(左手)

表2 授業で扱った曲一覧

授業回	曲名	作詞者	作曲者	調	使用コード
第4回	かえるのうた	岡本敏明(日本語詞)	ドイツ民謡	ハ長調	C
	ロンドン橋	高田三久三(日本語詞)	イギリス民謡	ハ長調	C・G7
第5回	いっぽんばしにほんばし	湯浅とんぼ	新沢としひこ	ハ長調	C・G7
	ひつつきもつき	平田明子	増田裕子	ハ長調	C・G7
第6回	山の音楽家	水田詩仙(日本語詞)	ドイツ民謡	へ長調	F・C
	はじまるよはじまるよ	不詳	不詳	へ長調	F・C
第7回	おはよう(朝のうた)	増子とし	本多鉄磨	ハ長調	C・F・G7
第8回	やきいもグーチーパー	阪田寛夫	山本直純	ハ長調	C・F・G7
	どんぐりころころ	青木存義	梁田貞	ハ長調	C・F・G7
第9回	大きなくりの木の下で	不詳(日本語詞)	外国曲	ハ長調	C・F・G7
	森のくまさん	馬場祥弘(日本語詞)	アメリカ民謡	ハ長調	C・F・G7

奏法についてはダウンストローク（↓）とアップストローク（↑）のみを扱い、オモテ拍はダウンストローク、ウラ拍はアップストロークを基本として教示した。さらにその組み合わせとして「↓ ↘ ↑ ↓ ↘ ↑」（♩ ♪ ♪ ♪ ♪）というリズムや「↓ ↘ ↑ ・ ↑ ↘ ↑」（♩ ♪ ♪ ♪ ♪）というリズムにも挑戦した。

授業の進行とともにコード切り替えやリズムの組み合わせが複雑になり戸惑う様子も見られたが、何度か繰り返すうちに慣れて楽しみながら弾き歌いする姿も見られた。

3. 対象と方法

4件法によるアンケート調査を実施した。なお、倫理的配慮として、無記名で特定の個人が識別できる情報として公表することはないと断った上で調査した。

調査対象	T短期大学幼児教育保育学科1年生118名（2018年4月入学）
回答者数	112名（回収率95%）
調査時期	2018年7月 春 semester 講義内（科目「音楽の基礎」第14回）
調査方法	4件法アンケート（一部自由記述）による無記名の質問紙調査
調査項目	全11項目〈入学前のウクレレの経験〉〈ウクレレの楽しさ〉〈チューニング〉〈コード〉〈奏法〉〈ピアノに比べて〉〈保育に生かせるか〉〈今後も続けたいか〉等 詳細は以下に述べる。

4. 結果と考察

アンケート調査結果は図7の通りである。以下に、各項目についての結果と考察を述べる。

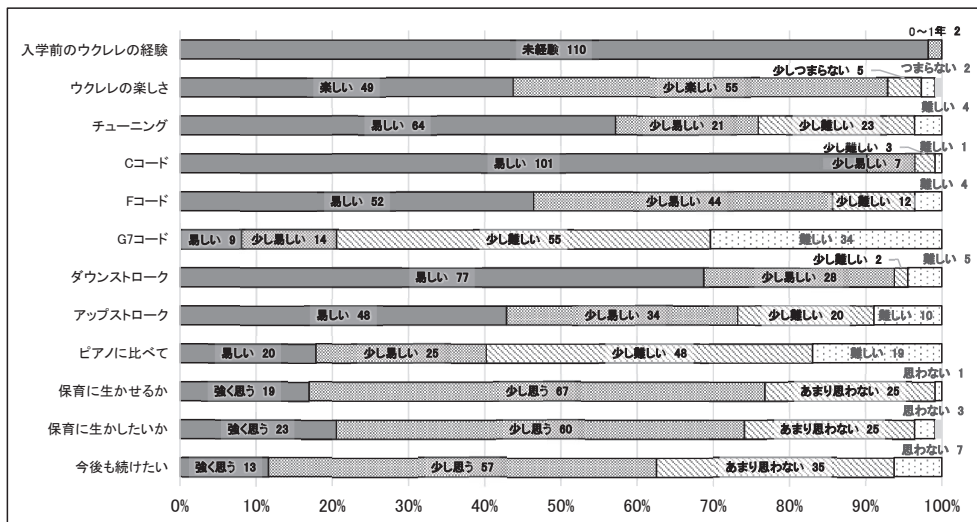


図7 ウクレレに関するアンケート調査項目および結果

4-a 入学前のウクレレの経験

入学前にウクレレを経験したことのある者は112名中2名で1.7%、ウクレレ未経験者は全体の98.3%という結果であった。ギターやベースの経験者は数名いたが、その学生もウクレレは初めてだった。経験したことのある2名はいずれも「1年未満」という回答で、ウクレレを始めたきっかけとしては、「高校の授業」が1名、「その他（興味がわいて自分で購入した）」が1名であった。

4-b ウクレレの楽しさ

ウクレレを授業で実施した後の感想として、ウクレレを楽しいと感じた者は112名中104名の92.9%であった。初めての楽器という新鮮さ、楽器の扱いやすさ、1曲を仕上げるまでの時間の短さ等が要因と思われる。毎回の授業の中でも学生たちの多くがウクレレを楽しみにしている様子を観察することができた。一方で授業が進行してコードの種類やリズムパターンが増えて少し複雑になってくると、時間内に習得することができないまま終わってしまう者もいた。ウクレレを「つまらない」と回答した6.2%はそうした理由が背景にあるのではないかと推察される。

4-c チューニング

授業ではまずウクレレ専用チューナーの使用方法を伝え、第4弦から第1弦の順に一音一音全体で確認しながらチューニングを進めた。初回はチューニング方法がわからずに戸惑う学生も見られたが、2回目以降は徐々に慣れてきた様子で、わからない学生がいた場合には教員が机間指導してサポートしたり、隣の学生に教えてもらったりしながら協力してチューニングを行っている様子も見られた。

アンケートの結果、チューナー使用時のチューニングについて「易しい」と感じた学生は全体の75.9%であった。2割強の学生にとってはチューナーを使用しても「難しい」と感じていることがわかった。要因として考えられるのは、ウクレレ専用チューナーのため4つの弦に対応した音（G・C・E・A）のみを判別するタイプであり、弦が緩みすぎたり締めすぎたりすると、別の弦のランプが点灯するような仕組みになっている。この仕組みがチューニングに慣れていない者にはわかりにくく、「難しい」と感じているのではないかと推察する。

4-d コード（左手）について

コードについて、授業では初めに「C」のみで演奏できる「かえるのうた」を練習し、その後「G7」を加えて「C・G7」の2コードで演奏できる「ロンドン橋」等を、そして3回目に「F」を加え「F・C」で演奏できる「山の音楽家」等を、最終的に「C・F・G7」の3コードで演奏できる「おはよう（朝のうた）」等を扱った。徐々に使用するコードを増やし、それぞれのコードの切り替えの際の指の移動を練習しながら進めた。

それぞれのコードを易しいと回答した者は、「C」97.3%、「F」85.7%、「G7」20.5%であった。「C」と「F」については8割以上が易しいと感じる一方、「G7」は約8割にとって難しいと感じているようである。「G7」は弦を3箇所押さえることと、中指を伸ばし気味に、人差し指と薬指を折り畳むような少し複雑な手の形になるため、難しいと感じるのであろう。ウクレレは4本弦のためギターに比べれば易しいが、そもそもギターを経験したことのない者にとっては弦を左手で押さえることも初めてである。

個人差もあるが、これについてはある程度時間をかけて慣れていく必要があると思われる。

4-e 奏法（右手）について

授業ではコード奏をする前に、開放弦で弦のはじき方を練習する。「ダウンストローク」は、基本的に親指の腹を使い、肘を軸にして上から下に4本弦をはじくように演奏する。大きな音や硬めの音を出す場合には人差し指の爪で演奏することもあるが、ウクレレの柔らかい響きと、集団で演奏する際の音量の配慮の面から、親指の腹を使う方法で授業を進めた。また、「アップストローク」では同様の理由から人差し指の腹を使って演奏するよう指導した。

それぞれの奏法を易しいと回答した者は、「ダウンストローク」が93.8%、「アップストローク」が73.2%であった。ダウンストロークはオモテ拍、アップストロークはウラ拍で奏する場合の奏法である。実際はそれらを組み合わせて、リズムを変化させたりしながら演奏した。アップストロークの方が難しいと感じる理由としては、主にリズムのとり方が難しいと感じたためであろうと推察できる。

4-f ピアノに比べて

ピアノに比べて「易しい」と感じた者は40.2%、「難しい」と感じた者は59.8%であった。6割弱の者にとってはウクレレの方が「難しい」と感じていたようである。この要因としては、ウクレレを始めてまだ間もない時期であったこと、ピアノの方が授業時間数および入学前の経験が長いこと、慣れるまでの時間が必要であったこと等が考えられる。

自由記述をみると、「難しい」と回答した者は、「初めてでまだ慣れていない」「コードの切り替えが難しい」「ピアノもウクレレも違った難しさがある」といった理由が大半である。一方で、「易しい」と回答した者は「ピアノより指を動かさない」「楽譜が読みやすい」「コードを覚えれば簡単」といった理由を挙げていた。ピアノとウクレレ双方に異なるハードルがあることは確かであり、また、それぞれの学習歴も大きく左右することから、一概に比較することは難しいかもしれない。

4-g 保育への応用

「(客観的に)保育に生かせるか」、「(主観的に)保育に生かしたいか」について調査したもの

である。結果としては両設問ともかなり近い結果であり、「保育に生かせると思う」が76.8%、「保育に生かしたいと思う」が74.1%であった。

「保育に生かせると思う」と回答した理由としては、「子どもたちと一緒に動きながら楽しむことができると思うから」「外遊びや移動教室など、どこでも楽しめる」「ピアノ以外の楽器に子どもが触れられるから」等が挙げられた。逆に、「保育に生かせないと思う」と回答した理由は、「ウクレレを使って保育をしている園を見たことがないため」「保育園に無さそうだから」といった意見であった。ウクレレを使用している園や保育士が少ないことから、想像しにくいというのは頷ける理由である。ウクレレによる弾き歌い指導だけでなく、ウクレレを使った歌唱指導や遊びの展開の仕方等を具体的に教示する必要性を感じた。

4-h ウクレレを今後も続けたいか

ウクレレを今後も「続けたい」回答した者は62.5%という結果であった。半数以上の者はウクレレを継続して上達したいと感じているようである。

自由記述では、「個人練習の時間が欲しかった」「もっと時間をかけてやりたかった」「コードをもう少ししっかり覚えられるくらいまでウクレレの授業回数があれば良いと思いました。」等、時間確保についての要望が多く挙げられた。ウクレレの導入は2018年度から試みたため、4月から授業が始まり楽器が揃うまで約1か月かかり、十分な時間を提供することが難しかったことが背景にある。「幼稚園に実際に演奏をしに行ってみたい」「子どもたちと一緒に歌ったりしたら楽しいと思いました」という、子どもたちと関わろうとする積極的な意見もあった。そのような成果発表の場を設けることも今後視野に入れていきたい。「ウクレレを経験することができてよかった」「ピアノだけでなくウクレレという選択肢が増えるのは良い」「少ないコードでもたくさんの曲が演奏できるのは魅力的だなと思いました」と、ウクレレの良さを感じ取ってくれた意見もあった。

5. 総合考察

本研究のまとめとして、授業実践とアンケート調査を基に、保育における弾き歌いの伴奏楽器としてウクレレを用いることの可能性を考察する。

ウクレレは楽器自体が小ぶりで持ち運びやすく、あそびうたを子どもたちと行う際には一緒に動きながら奏でられるのが最大のメリットであると考えられる。柔らかい音色でもあるため、自然と歌声も柔らかくなるという報告もなされている⁷⁾。実際に授業の中でもピアノ伴奏による歌声に比べて、ウクレレ伴奏による学生たちの歌声は無理のない優しい発声となっていた。ピアノ伴奏の場合、ピアノの音量に負けないように子どもたちは声を張り上げてしまうが、ウクレレの音色・音量であれば自然と子どもたちの歌声は優しく柔らかい歌声になるのではないかと考える。

アンケート調査の「子どもと向き合いながら歌える」「子どもと一緒に動いて演奏できる」「外

遊びでも移動教室でも使える」「ピアノ以外にも保育現場で使える楽器があることを知ることができて良かった」という記述からも、保育現場での活用方法のイメージをつくることができた学生も多くいた。

2018年度の授業では、ウクレレ納品が5月になり十分な学修時間が取れなかったこと、筆者自身もウクレレ指導が初めての試みだったこともあり、保育現場での活用方法について十分に伝えられなかった点は否めない。学生たちの感想、意見、アンケート結果から自身の授業を省みると、やや技能的側面に偏りがちな指導内容で、ウクレレを使った歌唱指導法、ウクレレによる音楽遊びの展開方法、ピアノを使用した時との歌声の違い等、より具体的な保育現場での活用方法やビジョンを伝えるべきであった。そのような状況でも9割以上の学生が「ウクレレが楽しい」と感じたことは授業者としても安堵する結果であった。授業が終わった後も、ウクレレをもっとやりたかったという感想を伝えてくれる学生が多くいる。また、授業でウクレレを経験したことで、個人的にウクレレを購入して自宅で継続していることを報告してくれる学生もいる。練習時間の確保、技能面で躓いてしまう学生への援助方法や代替案の提示方法、保育への具体的なアプローチ方法の提示等が課題である。

授業の中で次のような印象的な場面があった。学生の中には軽音楽サークルやバンド活動等でのギター・ベースの経験者もあり、その学生のウクレレを構える姿や演奏する姿は、自ずと他の学生の模範となっていた。保育音楽技能となると一般的に「ピアノ」に偏りがちで、その他に楽器の特技を持っていても生かせないケースが多くある。ギターやウクレレ等、ピアノ以外の楽器も積極的に保育に取り入れ、保育者自身が取捨選択して得意を生かすことができると良いのではないか。柔軟な発想で多角的に保育音楽を見直す必要があると考える。

今後は保育現場でのウクレレの活用方法について検討し、より実践的な保育に結び付けるための方策を探る。「ピアノ」に偏らない保育音楽技能の育成を見据え、ウクレレと保育の可能性についてさらに探究していきたい。

註

- 1) 鈴木範之・岡村麻未「保育におけるピアノ・オルガン使用の歴史的探究—明治期の唱歌教育における伴奏楽器と楽器産業の関係性について—」『常磐短期大学研究紀要』第46号（2018）pp.73-81
- 2) 平井信義『保育者のために』新曜社（1986）pp.225-226
- 3) 赤井裕美「ピアノを中心とした「保育音楽力」の在り方と養成校の音楽授業に関する考察」『湘北紀要』第37号（2016）pp.29-40
- 4) 鈴木範之・岡村麻未「ピアノ弾き歌い再考」『常磐短期大学研究紀要』第45号（2017）pp.15-22

- 5) 当該科目「音楽の基礎」でも、ウクレレと並行してピアノ弾き歌いを実施。同科目内では両手伴奏による弾き歌い課題を実施し、別科目「器楽Ⅰ～Ⅳ」ではピアノ実技ならびに片手伴奏によるピアノ弾き歌い課題を課している。
- 6) 「ストレートベグ」はギア比「1:1」で、ベグを1周回すとストリングポストが1回転する。「ギアベグ」はギア比「14:1」と大き目で、ベグを14周回すとストリングポストが1回転する。「ギアベグ」の方が細かくチューニングができ、演奏中のチューニングも狂いにくいいため、初心者向きである。
- 7) 佐藤雄紀「高等学校の音楽Ⅰにおけるウクレレ指導についての一考察—授業実践と事前事後アンケート調査を基に教育楽器としての可能性を探る—」『芸術研究7—玉川大学芸術学部研究紀要—』(2015) pp.53-68

参考文献

- 赤井裕美「ピアノを中心とした「保育音楽力」の在り方と養成校の音楽授業に関する考察」『湘北紀要』第37号 (2016) pp.29-40
- いちむらまさき『できるゼロからはじめるウクレレ超入門』リットーミュージック (2016)
- 笹原良太監修『これからはじめる!!ウクレレ入門～これだけは知っておきたいすべてが見て・弾ける DVD&CD付～』ドレミ楽譜出版社 (2009)
- 佐藤弘道・谷口國博・近藤エリ『ひろみち・たにぞう&エリ ウキウキ気分でウクレレ保育!』世界文化社 (2016)
- 佐藤雄紀「高等学校の音楽Ⅰにおけるウクレレ指導についての一考察—授業実践と事前事後アンケート調査を基に教育楽器としての可能性を探る—」『芸術研究7—玉川大学芸術学部研究紀要—』(2015) pp.53-68
- 鈴木範之・岡村麻未「保育におけるピアノ・オルガン使用の歴史的探究—明治期の唱歌教育における伴奏楽器と楽器産業の関係性について—」『常磐短期大学研究紀要』第46号 (2018) pp.73-81
- 山下正監修『「コード2つ」から弾けるやさしい曲がいっぱい!ウクレレと一緒に歌おう♪こどもものうた』ヤマハミュージックメディア (2016)

れていく過程を明らかにする。

- (9) Eliot, T.S., "The Metaphysical Poets," *T. S. Eliot Selected Essays*, pp. 287-88.
- (10) 『月に吠える』の一断面、「星野徹詩論集Ⅰ」、一一〇—二七頁。「萩原朔太郎の象徴的イメージ」、「星野徹詩論集Ⅰ」、一一八—三九頁。
- (11) 『月に吠える』の一断面、同右、一一三頁。
- (12) 「山村暮鳥」、同右、一五〇頁。
- (13) 「形而上詩の問題」、「薔薇水その他」、一九一—三八頁。
- (14) 「山村暮鳥」、同右、一五一頁。
- (15) 「つりばりから鉄の鉤へ」、同右、一〇八—〇九頁。
- (16) 山村暮鳥「啼鳥抄」。星野は「山村暮鳥覚書——『聖三稜玻璃』成立当時の宗教意識」のなかで、暮鳥の作品「道」から（詩は三位一体である。リズムと発見（創造）とイルミネエション）の一節を引用しながら、詩集表題にこめられた意味を、三位一体の神の恩寵が七色の光となってそこから投射されるリズム、つまりおのれの詩」と説明する。
- (17) 「山村暮鳥覚書——『聖三稜玻璃』成立当時の宗教意識」、同右、一頁。
- (18) 星野徹『城その他』（思潮社、一九八七）、一三二—一三三頁。
- (19) 星野徹『星野徹全集』（思潮社、一九九〇）、七〇七—〇八頁。
- (20) 「ジョージ・ハーバートの詩篇「犠牲」をめぐる」、『白亜紀』第一一〇号（一九九八）。「詩篇「犠牲」(The Sacrifice)」をどう読むべきか、「『大みか英語英文学研究』七号（二〇〇三）、一一二〇頁。「詩人ジョージ・ハーバート論Ⅰ詩篇「犠牲」をどう読むか」、「詩界」二四四号（二〇〇四）、四八—五八頁。「詩人ジョージ・ハーバートの詩篇「犠牲」をめぐって」、「詩界通信」一八号（二〇〇四）。「詩人ジョージ・ハーバート論Ⅱ詩篇「犠牲」をどう読むか」、「詩界」二四六号（二〇〇五）、六一—七二頁。
- (21) 『自然回帰』寸感、和田徹三論叢刊行会『和田徹三論叢』（沖積舎、一九九七）、九一—九四頁。「和田徹三の形而上的世界」、星野徹『詩的方位』（国文社、一九八四）、一三四—一五二頁。「存在論的な管」、「詩的方位」、一一九—三三頁。「透明虫について」、彎の会『彎別冊 和田徹三の世界』（沖積舎、一九八四）、九一—九三頁。「和田徹三における形而上詩の構造」、「ダンの流派と現代」、二七八—九六頁。「屹立する形而上詩性——先達詩人としての和田徹三」、「和田徹三論叢」、六八—七二頁。
- (22) 「現代日本の形而上詩」、同右、二三—三三頁。

〈形而上詩〉をめぐる星野と和田の関係については稿をあらためなければならず、ここではその存在の大きさの指摘のみにとどめるが、星野は一九七〇年から、和田が主宰する詩誌『湾』へ作品と評論の寄稿をはじめめる。親鸞に深く親炙して〈形而上詩〉を展開した和田との共振関係あるいは相補的關係のなかで〈形而上詩〉を書き、そして論じること、星野もまた宗教と文学の関わりを、いっそう意識するようになったのではないか、そのような想像を、星野による一連の和田徹三論は容易にしてくれる。⁽²¹⁾和田の詩的世界を評した、むしろオマージュともいえる星野のことは、星野による詩人としての自己規定でもあった——〈学的探求者にして、しかも稀な詩的苦行者であってはじめて到達されうる形而上的世界である〉。⁽²²⁾

注

- (1) 「現代日本の形而上詩」、星野徹『ダンの流派と現代』(沖積舎、二〇〇〇)、二四一頁。
- (2) 「山村暮鳥」、星野徹『星野徹詩論集Ⅰ』(笠間書院、一九七五)、一四〇―一五一頁。「山村暮鳥覚え書」、『星野徹詩論集Ⅰ』、一五二―一六一頁。「つりばりから鉄の鉤へ」、『星野徹詩論集Ⅰ』、九九―一〇九頁。「山村暮鳥覚え書——『聖三稜玻璃』成立当時の宗教意識」、『茨城文芸協会会報』第二六号(一九八九)、一頁。
- (3) 星野侂子「振り返ってみると」、『白亜紀』第一三二二号(二〇〇九)、六八頁。しかしもちろん、暮鳥が茨城(水戸・常陸太田・大洗)との関りが深かったことも星野の関心をひ

いた理由のひとつであったことは容易に想像できる。たとえば、『茨城の詩』と題する講演(一九八三年一月二三日/竜ヶ崎市民センター)では、野口雨情、澤ゆきをはじめとする茨城を代表する詩人たちにもまして暮鳥に時間が割かれており(菅野弘久編『原体験を求めて——星野徹講演録(未公刊)』、一九七八)でも、暮鳥にあたえられた紙幅は、他の詩人たちよりも多い。

- (4) 「ひとつぶの麦」、星野徹『詩の発生』(思潮社、一九六九)、一一二―一二頁。
- (5) 「わたしの詩論・一つのポイント」、星野徹『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四)、一五―一八頁。菅野弘久「星野徹の〈神話批評〉」、『常磐短期大学研究紀要』第四六号(二〇一八)、一二八―一四二頁。
- (6) 「壺のバリエーション」、星野徹『詩の原型』(思潮社、一九六七)、七九―一四頁。
- (7) 「山村暮鳥覚え書」、同右、一六〇―一六一頁。星野は、「壺」の作品としての価値を、〈暮鳥のキリスト者としての敬虔な人生態度と詩人としての人間洞察の在り方とが、混然一体となってあらわれている〉点に求めている。その判断は、「壺」のイメージを、人間存在を「器」ととらえる(原型的イメージ)——人間の有限性にもとづく存在論的認識——の変奏と見る読みによるが、具体的には、「壺」の〈無限性、形而上性を併せ具える〉(壺)のイメージが、「誘惑」や「凶案」に見られる〈有限の肉体としての〉、その官能の視覚化としての〈壺〉のイメージ、その〈官能の倒錯性〉が克服されたことで造形され、〈思想としての均衡のとれた構造〉が獲得さ

詩がえがく〈神不在〉の実存的世界を〈形而上詩〉ですくいとる詩的営為で得られたと考えられる点で、ここでの指摘は見逃せない。

「印象」に予感される〈アンビヴァレンス〉を、星野はキリスト教徒の〈一粒の麦のドグマ〉と日本の原始信仰の〈五穀生成の話〉との潜在的連続性の可能性を抽出することで示した。この時期（一九七〇年前後）の星野の関心が自己のスタイルと詩的方位の確定にあつたとすれば、その〈アンビヴァレンス〉の感知には、主知的・観念的要素が多分に影響していたと想像されるが、〈途方もないアンビヴァレンス〉については、〈キリスト教信者で、その生き方と作品が一致している〉という暮鳥への共感から発せられたことばのように感じられる。そしてその共感は、暮鳥と同様の星野自身の〈激越な〉経験によって実感に変わっていったはずだが、その経験によって星野自身がかかえることになる〈アンビヴァレンス〉については、このように説明される――

わたしとは、生命現象を含めていったい何であろうかと、問い直さざるを得なかった。問い直しはいきおい、精神と肉体、主体と客体などの二元論的対立関係についての再考を促し、再考はまた、二元のどちらかがこちらかを支配する形での一元論的解決では切迫した意識の様態にそぐわないところから、否応なく二元未分化の領域へと踏み込まないわけにはゆかなくなつた。それは当然ながら、おのれの文体（らしきもの）への疑惑を産み、さらに連鎖反応的にイメージの明晰さ（らしきもの）とか作品の完成度（らしきもの）への忌避に到る、ということもなつたようだった。¹⁸⁾

〈切迫した意識の様態〉に拮抗すべき〈わたし〉という存在への〈問い直し〉は、〈文体〉と〈イメージ〉と〈作品〉の〈問い直し〉ともなつていくが、星野の「年譜」によれば¹⁹⁾、そのはじまりが一九八〇年であつたことがわかる。

星野は晩年、ジョージ・ハーバートの「犠牲」(“The Sacrifice”)の読みを繰り返した。²⁰⁾ 十字架上のイエス・キリストによる劇的独白と『旧約聖書』と『新約聖書』の照応関係というタイポロジーに特徴のある作品であることから、古代と現代の相互照射でもある神話批評と劇的独白を手がかりに詩的営為をはじめた星野の原点回帰と思えなくもないが、一連の「犠牲」論に収斂する形而上詩全般に関する論考が一九八〇年代後半から顕著になるということも、この〈問い直し〉の延長で考えられるかもしれない。この点の確認は、詩作における〈問い直し〉の検証と合わせ、今後の課題として残されている。

*

星野自身の宗教と文学の関わりを含めたいうえで、暮鳥に日本の〈形而上詩〉の先行者としての地位をあたえた「現代日本の形而上詩」を見れば、そこには一九七〇年代から九〇年代にいたる間の、星野自身の〈形而上詩〉に対する姿勢の変化または深化――図式的にいえば、「形而上詩の問題」でふれられていた〈形而上詩〉の〈機敏な乾いたウイットの精神〉よりも〈哲学的超越的な面〉への傾斜――を認めることができるだろう。その変化／深化が、暮鳥の読みに映る、星野自身の宗教的内容を含む詩的創造への意志によることはいままでもないが、それに加えて、和田徹三という戦後の〈形而上詩〉の強力な推進者による影響も無視できない。

のあるべき姿、その〈幻想的な定義づけ〉であると説明する。〈そらよりたれ〉る〈つりばり〉という〈幻想〉が引き出される前段階として、たとえば「昼」に見られる類似の表現に、〈垂直的な空間感覚〉にもなう〈形而上的なものへの志向性〉をとらえる読みは、この〈つりばり〉についても有効である。

暮鳥の幻想的な〈つりばり〉と村野の「さんたんたる鮫鱈」における、実存的苛烈さをつきつける〈鉄の鉤〉という対極的なイメージについては、それぞれの前後に発表された作品にあらわれる類似のイメージを比較して、次のように結論づけられる――

イメージの構造や機能の面に焦点を合わせて見た場合、詩人の幻想、もしくは想像が、現実のほぼ同じ地点から出発しながらも、上昇方向を取るか下降方向を選ぶかによって、むしろ方向の選択自体がその時代の暗黙の要請とか詩人の気質とかの複合的な要因の上に成立するものではあるが、一応、問題を収約して言うなら、どちらの方向を選ぶかによって、〈つりばり〉と〈鉤〉という対極的なイメージが生み出されたことは、まちがいない¹⁵⁾。

星野は、分析の結果、詩人としての個性がまったく異なる暮鳥と村野の間に、イメージの〈意外な連続的相〉が認められることへの驚きを隠さないが、その驚きとは、村野のえがく実存的世界、その〈神不在の過酷な運命〉によって、統一的价值〈世界観〉が失われた時代に生きなければならぬ現代人の姿を、〈上昇〉と〈下降〉という〈方向〉の違いはあっても、同じような〈垂直的な空間感覚〉にもなう〈志向性〉よって特徴づけられる〈形而上詩〉でとらえられることへの気づき、すなわちひとつの詩的方位の確

信によるものであったと考えられる。

*

『聖三稜玻璃』に焦点を合わせた暮鳥論であれば、〈わが詩は三稜玻璃の精霊なり〉とあるように、暮鳥の宗教(伝道師)と文学(詩人)との関わり、とくに前者から後者への影響については検証する必要があり、実際、初期の論評から、その点を意識した記述は見られるのだが、二十年ほど間をおいて書かれた「山村暮鳥覚書――『聖三稜玻璃』成立当時の宗教意識」は、このように結ばれる――

これはすでに、三位一体説を否定してキリストだけを信仰の対象とするプロテスタントイズムであり、その内でもさらに尖鋭的な教派、神の単一性を主張して神の神性を否認するユニテリアニズムに、一部接近している。『聖三稜玻璃』の成立当時、彼は途方もないアンビヴァレンスの渦の中にいたわけで、むしろその渦の中からこそ激越な『聖三稜玻璃』は生み出された¹⁶⁾。

〈これ〉とは、〈キリストには宗教も教会もなかった。そこには世界があつた。人間があつた。／人間であれ！ 信者ではない！キリストにかえれ〉という暮鳥の書簡(茂木正蔵宛)からうかがえる〈宗教意識〉のことで、星野は、こうした〈宗教意識〉と神の恩寵を〈三稜玻璃の聖霊〉として投射する〈わが詩〉という創作意識との葛藤、その〈アンビヴァレンス〉に『聖三稜玻璃』の文学的・宗教的意義を認めているが、そのような判断が、村野の

裂」という表現には、意味の圧縮が認められることになるが、その意味するところは、星野のことばをかりれば、「思考」と「感情」の一挙全体的な把握、すなわち「複合体」としての認識が困難である詩人の心性についてであり、またさらに別の箇所で言及のある、「ロマン派詩人／内省的な詩人」と「形而上詩人／知的な詩人」を対照させる二項対立を重ねるなら、創作時における詩人の知的作用の欠如態としての「感受性」のありようでもある。

詩的イメジを、ことばによって読者の意識に喚起される心理的映像という一般的意味でとらえる限り、「イメジ」を「思考と感情の複合体」とする星野の説明にも意味の圧縮がある。それを暮鳥論と同時期に書かれた萩原朔太郎に関する論考——『月に吠える』の「一断面」、『萩原朔太郎の象徴的イメジ』¹⁰——での議論も含めて補足すれば、秀逸な「形而上詩」のように「思考」と「感情」が融解し、その必然的結果として「イメジ」が造形され、さらにその「イメジ」が「現実の時空の論理とは異次元の論理」¹¹によって関連づけられる詩的空間の創出の可能性に、星野の作品判断の基準があったということなのだろう。

また、朔太郎論でも言及のある「イメジ」の「崩壊」の原因が、「生身の人間の意識にとつてながくは堪えがたいほどの苛烈さ」をもつ「極度にアンビヴァレントな感情と意志との葛藤」にあるという判断は、逆に詩人の持続的な精神の維持が、そのような詩的空間の創出を保証するということでもあって、これらの議論からうかがえる、詩人の知性や主体性を重視した意識的かつ自覚的な創作態度への傾斜は、「形而上詩の問題」のなかで、一九六〇年頃から徐々にあらわれてくる「形而上詩」（メタフィジック詩）の意義と可能性にふれ、十七世紀イギリスの形而上派詩人の歴史的境位との類似性をふまえながら、「機敏な乾いたウィットの精神」

が求められることが強調されていることにも通底する。¹³

*

このような一連の批評から感知できることは、「神話空間を内包した「印象」の世界引いては『聖三稜玻璃』の世界が、戦後の、特に昭和四〇年代の詩に直接につながるものをもっていることは確かである」という主張が示すように、一九六〇年代から七〇年代前半にかけて、独自の詩的世界を構築するための表現（スタイル）の確立と詩的方位の確定に向かおうとする星野の姿である。精密時計を繊細な手つきで分解し、また組み立て直してみせるような精緻なテキスト分析は、ときに星野自身の創作時の微妙な内面の揺らぎ——あたかも創造の瞬間に読者を立ち会わせるような——を想像させずにはおかないが、暮鳥と村野四郎を結ぶテキストのイメジ分析によって成立している「つりばりから鉄の鉤へ」についても、この文脈でとらえることができる。

『聖三稜玻璃』に収められている「いのり」——

つりばりぞそらよりたれつ
まぼろしのこがねのうをら
さみしさに
さみしさに
そのはりをのみ。

この作品について星野は、「イエス・キリストによる神の国への誘い」である（つりばり）を、人間存在を含蓄する（うをら）がのむことで確かめられる、神にすべてを委ねるといふ（いのり）

の違いについて、星野は次のように説明する――

「壺」も「静物」も、『穀粒』のⅢの部分に、つまり(一九一三―一九一六)とことわってある期間の作品群の中に組み入れられている。『聖三稜玻璃』が出たのは一九一五年であるから、「壺」は多分この頃、すくなくとも「誘惑」のうちに書かれたのであろう。イメージの変化の系列から見ても推測される。だが、「静物」の方はいつ書かれたのだろうか。すくなくとも一つの系列の到達点である「壺」のちではなからうか。「壺」の世界が、その成就の直後に何らかの原因で突然崩壊したとして、崩壊のうちに残されたのが思考と感受の複合体としての内容を失なった外形であり、自然主義的な現実描写であった、というように考えることはできないだろうか。⁷⁾

(ここで星野が、〈イメージ〉を〈思考と感情の複合体〉ととらえ〈複合体〉としての内実の欠如から説明していることに注意したい。その表現は、エリオットが〈形而上詩人〉の特徴との関わりで主張する〈感受性の分裂〉を意識したものと推測できるからであり、またそれにとめない、冒頭にふれた暮鳥と〈形而上詩〉との関連の意識――一般的な山村暮鳥論ではやや唐突とも映る――が、星野の裡に胚胎されつつあると見ることも不可能ではないからである。⁸⁾

エリオットの〈感受性の分裂〉(a dissociation of sensibility)という批評用語は、「形而上詩人」(“The Metaphysical Poets”)のなかで、次のような文脈にあらわれる――

Tennyson and Browning are poets, and they think; but they do not feel their thought as immediately as the odour of a rose. A thought to Donne was an experience; it modified his sensibility. When a poet's mind is perfectly equipped for its work, it is constantly amalgamating disparate experience; the ordinary man's experience is chaotic, irregular, fragmentary. The latter falls in love, or reads Spinoza, and these two experiences have nothing to do with each other, or with the noise of the typewriter or the smell of cooking; in the mind of the poet these experiences are always forming new wholes.

We may express the difference by the following theory: The poets of the seventeenth century, the successors of the dramatists of the sixteenth, possessed a mechanism of sensibility which could devour any kind of experience. They are simple, artificial, difficult or fantastic, as their predecessors were; no less nor more than Dante, Guido Cavalcanti, Guinicelli, or Cino. In the seventeenth century a dissociation of sensibility set in, from which we have never recovered.⁹⁾

〈十七世紀の詩人たち〉にとつて〈思考〉は〈経験〉であり、〈感受性〉を変化させ得るものでもある。そして彼らには、異質な〈経験〉を融合して〈新たな全体〉を形づくる〈感受性のメカニズム〉がそなわっているが、それ以後の詩人になると、〈思考を薔薇の香り〉のように感じるができなくなり、現代の詩人たちは、未だにその状態から回復していない。したがって、〈感受性の分

あいはむぎのほのひとつびとつに
さみしきかけをとりかこめり。

幻想性を造出するように、すべて平仮名で綴られたテキストに対して星野は、詩句に内在する連想の可能性を連辭的關係において増幅させながら、〈一つの連想を完結〉させる〈古代的な経験の世界〉、すなわち〈原体験〉を抽出する——〈むぎのはたけのおそろしさ〉から〈ふるびたる〉という時間項を媒介にして〈アベル殺害の伝説〉へ連想を抜け、さらに〈せつがい〉と〈きんのだいやう〉を主客の關係で結びつけて、その〈あい〉が〈むぎのほ〉を育むという構図を成立させることで、〈たいやう〉に〈キリスト〉と〈穀物神アドニス〉を重ねる読みが展開する。その結果、〈キリスト、アベル、アドニス〉の複合的イメージとして成立する〈たいやう〉から、キリスト教的な信仰礼拝の感情とともに、〈太陽の死んで甦った形、甦った愛の形が麦の穂〉という〈豊饒儀典にまつわる原体験〉の意識の深層部分での表出の可能性が検出される。

この〈古代的な経験の世界〉は、「ひとつぶの麦」によれば、〈死と再生のシンボリズム〉であり、すぐれた詩の要件である〈反世界性〉を特徴づける〈原体験〉のひとつと位置づけられる⁴⁾。詩句から触発される連想を丹念に織り上げながら、その〈原体験〉の抽出を可能にするのは、神話を手がかりとした星野の独特な詩学——神話批評／原型批評——であった⁵⁾。

それは、J・G・フレイザーとJ・E・ハリソンに代表される古典人類学、折口信夫や柳田国男による民俗学と古典解釈、S・フロイトとC・G・ユングの深層心理学、I・A・リチャーズの意味論、T・S・エリオットの詩論、ニュークリティシズムの精

読など諸学の知見を理論的根拠とするもので、「ひとつぶの麦」では、『聖書』、『古事記』、『日本書紀』、『ギリシア神話』、『イギリス・ロマン派詩人』(S・T・コールリッジ、P・B・シェリー)、T・S・エリオット、日本の現代詩人(藤村壯)を縦横かつ自在に往還することで、〈宗教や宗派の角逐〉の解消、またはコールリッジのいう〈不信仰の暫定的停止の状態〉の実現によって、キリスト教徒の〈一粒の麦のドグマ〉と日本の原始信仰に見られる〈五穀生成の話〉が、詩の想像力の所産として結びつく。

こうした読みの可能性を招き入れる原因として星野は、〈アンビヴァレントな感情と思考〉が〈気分象徴の方法〉で〈融解〉されていることをあげるが、結果的にここでの読みは、星野が詩人・批評家としての初期に精力的に取り組んだ神話批評の可能性の一相を示すとともに、山村暮鳥の詩的世界の理解を広げること寄与するものとして記憶される。

*

「山村暮鳥覚え書」は、論旨の点で「山村暮鳥」と補完的關係にあり、ここでは暮鳥の詩作品の脈絡、とくに詩的創造における断絶の意味が、繰り返しあらわれる〈壺〉と〈器／容器〉のイメージの変化相から論証される。それらのイメージは、「壺のバリエーション」で仔細に検証され、星野の詩学を支える重要な〈原型的イメージ〉と位置づけられることから、この論考もまた神話批評の可能性の一相を示すものと考えられる。

〈人間に対する存在論的な認識〉を映す「誘惑」や「凶案」、あるいは「NOCTURN」や「壺」から「静物」への詩風の変化、とくに同時期に書かれたと想像される「壺」と「静物」のイメージ

星野徹の山村暮鳥論

菅野弘久

山村暮鳥（一八八四—一九二四）は、星野徹が繰り返し言及する詩人のひとりだが、その論評のなかでも、「現代日本の形而上詩」における（日本の詩歌の歴史に欠落していた形而上詩）の（端緒を開いた）詩人という暮鳥の位置づけは、星野が標榜する形而上詩のありか、またそれを軸とする星野自身の批評と実作の詩的営為を検証するうえで、とくに示唆的である。傍証として短くふれる程度ではなく、暮鳥を議論の中心に据えた論考には、「山村暮鳥」^①、「山村暮鳥覚え書」^②、「つりばりから鉄の鉤へ」^③、「山村暮鳥覚え書——『聖三稜玻璃』成立当時の宗教意識」^④がある。

星野にとって暮鳥が大切な詩人と映ったのは、（キリスト教信者で、その生き方と作品が一致している）ことにあつたようだが、そのことばどおり、これらの論考からも星野の関心が、『風は草木にささやいた』（一九一八）から『梢の巢にて』（一九二二）を経て、老荘思想の色濃くにじむ『雲』（一九二四）に至る自然主義的ヒューマニズムよりも、『聖三稜玻璃』（一九二五）に特徴的に看取できる詩的世界、その聖公会伝道師と詩人という異なる人格がせめぎあう場に多く向けられていたことがわかる。

*

「山村暮鳥」では、『聖三稜玻璃』から『風は草木にささやいた』に至る（わずかな期間における詩風の変化）、いやむしろ（断絶）ともいべき、（詩のイメジの結晶と崩壊）が現象する決定的要因として、『聖三稜玻璃』を書いていた頃の暮鳥の心理状態が、（官能の錬金術的なほのぐらい神秘の底へと引かれる感情）と（より理性的な敬虔なキリスト者であろうとする意志）との（緊張、相克の意識の状態）にあつたことを、作品「印象」に精緻な分析をほどこすことで明らかにする——

むぎのはたけのおそろしさ……
むぎのはたけのおそろしさ
にほひはうれゆくみんらく
ひつそりとかぜもなし
きけ、ふるびたるまひるのとききを
おもひなやみこびはしたたり
せつがいされたるきんのたいやう

二〇一九年一月三十日受付

KANNO Hirohisa キヤリア教養学科・教授（イギリス文学）

常磐短期大学研究紀要寄稿規定

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定第4章に基づいて発刊する研究紀要の寄稿については、この規定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、教員資格審査規定第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4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. この規定の改廃には、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. この規定の改正条項は、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47号 (2018年度)

平成31(2019)年3月31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 山三印刷株式会社

〒311-4153 水戸市河和田町4433の33

編集委員会

委員長 菅野 弘久

委員 橋本 安司 名城 邦孝

石崎ちひろ 大内 晶子

木村 由希

(アルファベット順)

Bulletin of Tokiwa Junior College

No.47

Contents

Article

- KIMURA Yuki · OHUCHI Akiko · MUROYA Naoko: Learning through the
Childcare Volunteer Experience in Junior College Students
– In Relation with Motivation and Anxiety for Internship and Employment –
..... 1

Research Notes

- ISHIZAKI Chihiro: A Study on the Significance and Issues of Collaboration
between Nurseries and Elementary Schools 15
- SASASE Sayoko: A Study on the Reason Why Women with Children Going to
Nurseries Work 23
- SUZUKI Noriyuki: An Attempt to Reach Ukulele Playing Singing in Schools
for the Training of Kindergarten Teachers and Childcare Workers 35
- KANNO Hirohisa: Essays on Bocho YAMAMURA by Toru HOSHINO 52
-

Tokiwa Junior College
March 2019