

# こども 総合研究

Interdisciplinary  
Research on  
Children  
No. 2, 2014



第 2 号 2014 年  
大妻女子大学  
家政学部  
児童学科

表紙写真撮影 石井雅幸

## 目 次

是澤 博昭	女兒誕生の祝いとしての雛祭—『宴遊日記』を中心として……………	1
石井 雅幸	ネパールでの子どもの生活と学校での学習活動の観察を通して —農業を主体として生活する村の子どもを例にして—……………	10
田代 和美	保育における子どもの思いを理解しようとする事と受け止めることとの関係についての一考察—鯨岡峻『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』における論の検討に基づいて……………	21
中村 圭吾	子どもファミリー文化に関する大学授業研究～7学科共通授業「子どもの世界」の実践報告より～……………	31
斎藤 恵	音楽の授業形態に関する一考察～グループ授業から見えて来たもの……	39
瀬戸口 清文	「生き抜く力と息抜く力」について考える ～保育者養成における作詞作曲の意味～……………	46
金田 卓也	小学校「図画工作」における共同製作 ……………	71
編集後記		

## 女兒誕生の祝いとしての雛祭—『宴遊日記』を中心として

*Hinamatsuri as Celebrating the Birth of a Girl: Focusing on "Enyou Diary"*

是澤 博昭

大妻女子大学家政学部児童学科

Hiroaki Koresawa

キーワード：女兒誕生・江戸時代（18世紀中頃）・雛祭

Key words : Birth of a Girl, Edo Period (Around the Middle of the Eighteenth Century) ,  
*Hinamatsuri*

### 要旨

本研究では、江戸時代の女兒誕生の祝いとしての雛祭の成立期について、柳沢信鴻の記録した『宴遊日記』を基に明らかにした。安永天明期、すなわち18世紀中頃以降の江戸の大名や上級武家では、女兒の初節句に雛を飾る習慣は完全に定着している。ただし現在の感覚とは異なり、早世した子どもの節句飾りを、その弟や妹に転用する例がみられるなど、乳幼児の死亡率が高い当時の「子ども観」が微妙に反映されている。また規制の多い江戸の庶民の生活が、独自の江戸趣味を誕生させるが、それが上層の女性たちの流行を左右する、江戸時代後期から幕末にかけてみられる雛飾りの傾向が確立されるのも18世紀中頃であると推測される。

### 1. はじめに

#### —雛祭と子ども・女性に関する貴重な記録—

雛祭は、遠く平安時代から続く日本古来の年中行事というイメージを一般に抱きやすいが、その確立は意外と新しく、江戸時代も半ばすぎた18世紀中頃ことだ。8代将軍徳川吉宗の治世が終わってまもない宝暦から天明(1751~89)期をさかいにこれまでの「雛遊び」から「雛祭」という新語が広まり、誕生したばかりの娘の初節句に雛人形を飾るという風習も確立する。また人形をはじめとする雛飾りが多種多様な発展をみせはじめのもこの頃である<sup>1</sup>。

田沼時代の積極的な経済政策を背景に、当時の江戸の人々は消費文化に浮かれていた。それが江戸の社会風俗を大きく転換させ、身分をこえてその楽しさと趣向を共有する雛祭を誕生させる。そしてその当時の様子を伝える貴重な記録が、安永天明期に記された柳沢信鴻『宴遊日記』である。ここにはまさに確立期にある、江戸の雛祭と人々の姿が写しだされている<sup>2</sup>。

著者柳沢美濃守信鴻(のぶとき)(1723~1792)は、老中柳沢吉保(1658~1713)の孫であり、大和郡山藩15万1千石の二代藩主を延享2年(1735)

から28年間務め、安永2年(1773)50歳で隠居する。そして天明5年(1785)に剃髪(仏門に入り髪を剃ること。)するまでの13年間にわたる日常の記録が『宴遊日記』だ。

大名の取り潰し・転封などがほとんどなくなり、安定期を迎えるのは享保頃(1716~1736)とされるが、このような時代に信鴻はつつがなく藩主を務めあげ、安永2年5月23日、江戸駒込染井の下屋敷(六義園)に側室のお隆やお谷(中)、隠居付きの家臣ともども移り住む(以下染井の別邸を含めた意味で六義園とする)。

信鴻は隠居したとはいえ、まだまだ男性としても衰えることはなかった。これまで5男・3女が成長しているが、彼は側室谷(中)に安永2年、安永3年(1775)と相次いで2人の女兒(お律・おかね)を生ませている。

寛保2年(1732)関西の浮世絵師西川祐信『繪本和泉川』から、女子誕生を祝う行事として上方で雛祭が定着しはじめたことを読み解くことができるが、果たして18世紀後半の江戸でも同じことがいえるのだろうか。それを実証的に明らかにするという意味でも『宴遊日記』は興味深い。

本稿は、江戸の生活文化史という視点から、女

子の健やかな成長を願う年中行事として歩みはじめた 18 世紀中頃の宝暦～天明期の雛祭を『宴遊日記』をとおして確認することを目的としている。



西川祐信画『絵本和泉川』寛保 2 年 (1732) (筆者蔵)  
・女子が生まれたので雛棚を長くしたことが記されている。

## 2. 上屋敷から六義園へ 上屋敷の雛祭

信鴻が隠居を願った表向きの理由は、病気がちということだったらしく、安永 2 年 (1773) 5 月に駒込染井の下屋敷 (六義園) にうつるまでの間、彼は幸橋の上邸 (上屋敷) に籠りきりで 1 度も外出していない。それでも上巳の節句は賑やかに行われ、その主役は雛飾りであった。まず上屋敷での雛祭の様子を抜き出してみよう。

- 2 月 25 日 今日より居間へひいなを立てる
- 27 日 お永 (嫡男保光の妻) 雛の家具ことゝく焼失ゆへ今日遣す、阿隆雛挟箱遣す
- 28 日 ひいなを阿隆 (側室) 住 (お隆の側使) に遣す、お隆ひいなを中に遣す

屋敷で小火 (ぼや) でもあったのか、三代藩主を継ぐ嫡男の正室お永が雛道具を焼失したので信鴻が買い与え、側室のお隆にも雛道具挟箱 (外出時に必要な調度装身具をおさめてかついだ箱) を贈った。ちなみにお永は、時の老中松平輝高 (高崎藩主) の娘である。28 日お隆はお住とともに雛を側使 (そばづかい) (側に仕え身の回りの世話

などをする役) でもない「中に遣」わしている。その理由は、当時彼女が信鴻の寵愛を受け出産まじかだったからだろう。

- 29 日 町 (お隆の側使) 母来、甘糕遣し雛見する
- 30 日 家老出、...お隆も逢ひ、付の者を定め、雛を見する...住に山川酒貫ふ
- 3 月 1 日 信明 (のぶはる) (三男)・信古 (のぶもと) (五男) 八半〇長局雛見に行、町部屋にて吸物、硯蓋等饗、皆〃行、七過帰
- 3 日 用人以上の礼を請...部屋にて年寄用人雛酒饗応

「甘糕」はよくわからないが、砂糖をまぶしたような甘い餅なのだろうか。「山川酒」は白酒のこと。京都の地誌を記した『雍州府志』巻 6 (黒川道祐 : 天和 2 年 (1682) 成立) には「山川酒六条油小路酒店に、これを醸す。およそ、山間の流水、多くは白して濁る。この酒その色に似て、甘美なり。よりにて、これを号す。」とあるように、山間を流れる川の水は白く濁っているところから京都の酒屋が山川酒という商標で売り出したために、このような名前が定着したという。

29 日はお町の母親、30 日は (あまり大人数だと差しさわりがあるので) 家老と付の者を絞り込み雛を見せる。3 月 1 日は三男信明 (啜龍)・五男信古 (珠成) が「長局雛見に行」く。長局 (ながつぼね) は長く 1 棟に造り、その中をいくつもしきった女性たちの住居のことだ。つまり息子たちが侍女たちの住む長屋の雛飾りの見物にでかけ、その後お隆の次の間のお町の部屋で、一同雛祭の御馳走を味う。そして 3 月 3 日は用人以上の上巳の礼をうけ、雛の宴を催した様子が浮かんでくる。

### 六義園の女性たち

雛祭から 1 カ月半ほどたった閏 3 月 17 日お中は女兒を無事出産、祖母 (能正院 : 信鴻の実母) から旧名をもらい「律」と名づけられる。そして 5 月 23 日、信鴻たちはいよいよ『宴遊日記』の表舞台である下屋敷の六義園に移り住むことになる。

ここでまず雛祭の主役である六義園の女性たちを紹介しよう。愛妾お隆は 13 歳の時に召しだされ、宝暦 5 年 (1755) 三男広籌 (かず) をはじめ 2 男 3 女をもうけるが、広籌以外は皆早世して

いる。信鴻は伊達村年（伊予宇和島藩主）の娘を正室に迎えるが彼女は寛保3年（1733）に亡くなり、その後真田信弘（松代藩主）の娘を継室とするがまたしても宝暦3年（1753）に失っている。お隆は実質奥方の役割を担っていたようだ<sup>3</sup>。2人の仲は睦まじく、毎年のように信鴻はお隆へ雛を贈るなど、その愛情にあふれる記述は『宴遊日記』全体に満ちている。しかし天明5年（1785）9月お隆が急死すると、社会情勢の変化（田沼時代の終焉による綱紀の肅正など）も手伝い、雛への記述は極端に少なくなる。彼女は雛をめぐる『宴遊日記』の主役ともいえる存在だ<sup>4</sup>。

花咲一男によれば、信鴻やお隆たちに仕える女性の総勢は30名ぐらいで、その階級は「年寄」1、2名、「中老」3、4名、「中居」人数不明、主人の起居する「側使」3名ぐらい、その他茶の間・物縫（裁縫方・衣類方）・祐筆（文書・記録の執筆・作成にあたる職）1、2名。「側使」以下は「次」ともよばれた。お町もお住もお隆の側使らしく、彼女たちはお隆の居室の棟続きで生活したようだ。年寄、中老、中居には1、2名の「三下（さんした）」（下女）がついていた。「年寄」、「中老」は長屋の内の1、2部屋を使用し、長局には、同居室があり、ここに三下が生活したとおもわれる<sup>5</sup>。お律の母親お中は、『柳沢家譜集』によれば「江戸二葉町塗師屋源六女」となっているので、町人の娘らしい。安永2年3月、彼女は中老格となり加増をうけ、後に「谷」と名を改めている。

### 3. お律の雛祭

#### お律の初節句

安永3年(1773)は、藩主という立場を離れたことに加え、下屋敷の気軽さと名園六義園の美しさが晩年に授かった娘の誕生を祝う行事をさらに盛り上げ、華やかな雛の節句が催された。（【 】は律からの関係）

- 2月 27日 上邸より水谷使者にてお律へ箱入り二（次）郎左衛門雛一對貰ふ...  
 28日 六本木【伯母】より雛人形被下... お永【兄嫁】よりお律へ二（次）郎左衛門雛一對・上下人形・干平魚貫○八過岩崎来、盃貰ふ、お律へ手遊  
 29日 森元町【叔母】より雛人形貰ふ... 啜龍【兄：三男】・珠成【兄：五

男】よりお律へ雛一對・小人形五をおくる...松悦・玄昌・仙宅・昌純・為治【医者たち】よりお律石台造花貰ふ

30日 新堀【祖母】よりひいな裸人形・嘉鈴、お律へ被下...雛棚出し明日より飾る...

3月1日 ひいな立る○禿一對雛・上下人形、お律へつかはす○藤田・田村・小枝・新井【家臣】ニ上下禿人形お律貰ふ○妙仙院【姉】より上下着禿人形貰ふ...造花州浜、大谷・浅野【家臣】にお律貰ふ○幾浦・岩崎より扇橋迄【侍女】にお律禿人形貰ふ...織衛門・満蔵・宗治・伴治よりお隆白酒貰う

2日 二（次）郎左衛門雛をお隆へつかはす六角【兄：三男の養子先】よりお律へ重干糕・造花台来...昨谷【母】よりお律蛤・山川貰ふ

3日 中町より雛鬘少し有、八寸切禿直を付る、不負...お律へ手遊びみやけ...昨日雛代、住・谷につかはす...

「新堀」は麻布新堀の柳沢家の下屋敷に暮らしていた信鴻の実母（能正院）で、父吉里の側室で森平右衛門の娘である。「六本木」とは、小田原11万石大久保忠興（正徳3年～明和元年〔1715～1763〕）に嫁し、夫の死後も麻布の6本木邸に住み、弟信鴻と親しく往来した同腹の姉（本光院）。「森元町」は戸沢正謙（まさのぶ）（出羽新庄5代藩主：享保5年～明和2年〔1720～1765〕）の正室で、1歳下の妹（翠松院）だろうか。「妙仙院」は信鴻の養女千賀子（兄信睦（のぶちか）の子）で、津藩の支藩伊勢久居藩主藤堂高雅（享保6年～宝暦12年〔1722～1762〕）に嫁いだ年の離れたお律の姉にあたる人物。

祖母・伯母・叔母・姉・兄（後述）・家臣・侍女・親類から広く初節句の祝いが届けられている。本家からは箱入りの次郎左衛門雛、その正室も次郎左衛門雛と上下姿の人形（?）、父信鴻は禿の1対の内裏雛と上下姿の人形、父の姉・妹からはそれぞれ雛人形、兄（三男・五男）たちからは内裏雛と5人囃子の合計6対の内裏雛が贈られたものらしい。祖母や三男の養子先の六角家（後述）、家

臣・出入りの医者・侍女たちからは上下姿の禿人形や裸人形をはじめ造花や白酒など、内裏雛以外のものが届く。

また 3 日「段兵衛に雛を見せる」「溝口此春出生初雛ゆへ造花石台つかはす」、5 日「六過ぎより義範雛見によひ」など、3 日を過ぎても贈答や雛見学の客が後を絶たない。

### 信鴻の息子—信明・信古と広籥

お律に祝いを届けた藩主保光（米徳）を除く信鴻の息子たち、すなわち 2 人で雛 1 対を贈った三男信明（啜龍）・五男信古（珠成）と養子先の六角家から「造花台」などを届けた三男広籥（米社）のことを説明しよう。信鴻は天明期のいわゆる「大名俳諧」の雄としても知られた人物で、染井別邸でもしばしば俳諧の会を催した。俳諧といえは庶民の文芸というイメージが強いが、江戸時代中期から後期にかけて流行した点取俳諧（発句や連句を宗匠[点者]に見せて採点してもらい点数の多さを競う俳諧）で大名たちは重要な担い手であった。特に享保期以降になると点取俳諧を楽しむ大名が増加し、多くの大名俳人が活躍する。米翁と号した信鴻もその 1 人である<sup>6</sup>。

彼が他の俳諧好きな大名と違いがあるとするならば、信鴻は好んで「点取俳諧の宗匠然」とした姿勢をみせている点だ。彼の大名の隠居としての社会的地位と俳諧界の名声をしたい多くの人々が作品を差し出している。しかし信鴻はそれを仕事としている宗匠と違って点料(作品を評点することで得る報酬)は全く受け取っていない。そして彼が見て良い句と思ったものは「他の宗匠と同じように高点印を押した上で景品をだしている」<sup>7</sup>。

そして保光をはじめとするその子供たちの米徳・啜龍・珠成・米社も彼らの俳号（表徳）である。日記には本名と俳号が入り交じり記されているが、信明・広籥・信古の 3 人、なかでも五男信古が頻繁に登場する。そして彼らのことは江戸幕府が編修した系譜集『寛政重修諸家譜』からおよそのことがわかる。

広籥の生母は村井氏、つまりお隆である。信明と信古は、ともに同腹の兄弟、生母は木曾子で、『柳沢家譜集』では「芝新橋一丁目万屋庄八女」となっていてお谷と同じく町人の娘のようだ。花咲一男によれば「安永初年にはすでに信鴻の許を去り町人に嫁いでいた」<sup>8</sup> という。安永 3 年の時点で、信明・広籥は、それぞれ高家である武田家・

六角家の養子になっているが、まだ信古は部屋住で、信鴻と同居している。

後に彼は里光・里之（さとゆき）と名を改め支藩の三日市藩三代藩主となるが、それは天明 2 年（1782）に三代藩主信著（のぶあき）が没してからのこと。信古は俳諧に親しみ絵画を好んだ人物で、特に信鴻にかわいがられたようだ。

【表】律・かねへの初節句の祝い

	律(安永 3 年)	かね(安永 5 年)
【父】信鴻	禿 1 対雛・上下人形	雛人形
【母】谷	蛤・山川	禿人形
【祖母】	ひいな裸人形・嘉鈴	菱餅
【兄】嫡男保光	箱入り次郎左衛門雛 1 対	雛
【兄嫁】永	次郎左衛門雛 1 対・上下人形・干平魚	雛人形、菱餅
【兄】三男信明	<b>*雛 1 対・小人形 5 (信古と共同)</b>	裸人形
【兄】三男の養子先六角家	重干糕・造花台	麦藁細工湯本挽物
【兄】五男信古	<b>*雛 1 対・小人形 5</b>	雛挟箱
【姉】妙仙院	上下着禿人形	貝尽
【伯母】本光院	雛人形	×
【叔母】翠松院	雛人形	×
【叔母】智光院	×	造花石台
【父の側室】お隆	×	(信鴻からの)雛を譲る
【医者たち】	石台造花	×
【家臣】	上下禿人形/造花州浜	高つき/蛤
【侍女】	禿人形	造花石台・干糕
【付の者】	×	禿人形/山川/蛤

### 高家とは

信鴻の三男信明と三男広籥の養子先の高家に

ついて、少しだけ触れてみよう。高家は、江戸幕府の儀礼や典礼を司る役職で、慶長 8 年（1603）徳川家康が征夷大將軍に就任する際、大沢基宿（もといえ）にその宣下の式典作法等を管掌させたことにはじまる。その名称や慣行が整備されはじめるのは寛永（1623～1628）頃からとされ、主に朝廷への使者、勅使・院使の接待と饗応役の大名への指導、伊勢・日光三詣の代三などをつとめた。この役職につくことのできる家格の旗本が高家だ。

非役の家は表高家（無位無官）、高家の職についている家を奥高家といい、後者は朝廷へ使者として拝謁する機会があるため、武家としては官位が高い。就任時に従五位下侍従に叙せられるのが慣例で、高家肝煎（頭となり職務を取り扱う者）になると従四位上少将まで昇るとされる。信鴻・保光は従四位下、大名の多くは従五位下なので、官位は大名より高い場合があり、禄は低いが、家格は大名格であった。宝永 7 年（1710）以降の 26 家で、うち 9 家が公家出身だ。また室町時代の足利氏 1 門や旧守護、著名な戦国大名の子孫〔吉良・今川・上杉・織田・京極他〕などの名家が占めている。

### 武田家と六角家

広籥の養子先の六角家は公家烏丸大納言光廣の二男廣賢（ひろかた）を初代し、元禄 2 年（1689）2 代廣治（ひろはる）から高家となり、2 千石を賜っていた。養父廣孝（ひろたか）は高家の名門大沢家の三男で、延享 3 年（1737）19 歳の時末期養子（当主が危篤状態に陥ってから願い出る養子）となり六角家を相続、宝暦 12 年（1762）に高家職、お律の初節句の翌年の安永 3 年（1775）には高家肝煎となり、順調に出世している。広籋は廣孝の娘と結婚し、安永 2 年 8 月 15 日に 10 代將軍家治に拝謁、完全に六角家の 1 員となる。

信明も武田家 2 代信安（のぶやす）の養子となったが、こちらは少し事情が異なるようだ。武田家は武田信玄の次男の子孫信興（のぶおき）と初代とするが、彼は信鴻の祖父柳沢吉保のもとに寓居していた人物で、元禄 13 年（1700）に幕府に召しだされ五百石の旗本となり、翌年には表高家になっている。

六角家とくらべて少禄で歴史も浅く、二代にわたり無役の表高家のままだ。武田家の旧臣の流れを汲む吉保の後ろ盾により取り立てられた感があり、柳沢家とは同族的な関係にあるらしい。

当時信明は独身で、養父は 70 歳に近い老人ということもあった。広籋よりはやく養子に出ているが、前述のように、安永 2 年には部屋住の信古とともに 2 人で長局に雛見にでかけるなど、養家のことはあまり気にせず、比較的自由に信鴻のもとに出入りできたようだ。

お律の初節句の祝いは広籋が（兄弟というよりも）養子先六角家から実家の娘の初節句の祝いに「重干糕・造花台」を贈ったのに比べて、信明は武田家の一員としてではなく、同腹の信明・信古兄弟が年の離れた妹の初節句の祝いに「雛一對」を贈ったという印象をうける。それは後述するおかねの時も同様で、同じ高家の養子とはいえ、信明と広籋との間にある微妙な違いは養子先のような事情が関係している、と思われる。

### 武家の次郎左衛門雛

お律の初節句の祝いのなかで、特に興味深いのは上屋敷（おそらく柳沢家の当主保光）から使者をたてて「箱入り次郎左衛門雛一對」を持参していることだ。そして同雛は保光の正室お永からも贈られている。また信鴻は寵愛する側室お隆にも次郎左衛門雛を贈っている。この年はお隆の 30 才の祝賀であり、3 月 16 日信鴻は「蓬萊（おそらく蓬萊山をかたどった台上に松竹梅、鶴亀、尉姥等を飾り、祝儀や祝宴の飾りものとしたもの）州浜・藤色縮緬鶴模様服・干松魚」と和歌をおくり、お隆の里の村井家からも蓬萊州浜をはじめ律の初節句に贈物を届けた人々などから沢山の祝いの品が贈られている。

次郎左衛門雛は公家・大名の本流として重用されたというが、伝承ばかりで実証的な資料が整っているわけではない。ただ同雛が前田家をはじめとする大名家や尼門跡寺院などを中心に伝来しているという事実が残るばかりだ。そしてこれらの雛はいずれも丸顔で引目、鉤鼻の独特の顔をしている。いわゆる次郎左衛門雛は、大名家の娘などの誕生や嫁入りなどに際して用いられる正式な雛なのだろう。つまり姫君などの初節句の祝いや正式に同家の者と認められた時、或いは節目となる祝いの日など、高貴な女性の雛祭の祝いに用いられる雛が、次郎左衛門雛であることがここからも確認できる。

「室町二丁目 雛屋次郎左衛門」が『武鑑』に登場するのは宝暦 11（1761）年〔出雲寺版〕からだ。この頃から雛屋の江戸店ができたと推測される。ここでお律の次郎左衛門雛も詠えられたの

だろうか。



前田家所縁の次郎衛門雛（『決定版日本の雛人形』  
19頁からの転載：撮影大屋孝雄）

それはとにかく安永3年(1773)の『宴遊日記』の記述は、信鴻の娘お律の初節句ばかりではなく、雛人形が果たす役割を考える上でも貴重かもしれない。さらに付け加えれば、この年から信鴻は駒込からほど近い上野池之端中町の雛店に出かけ、自ら値段を交渉する姿がみられることも興味深い。

残念ながらお律は同年6月頃に亡くなり、翌安永3年(1775)3月の雛祭は前年よりややさびしい。2月25日、信鴻は中町の雛市にでかけ、例年のように2月28日から3月7日まで雛を飾る。2月末日(29日)側室のお隆に次郎左衛門雛を遣わし、3月1日に「住・谷へ目録にて遣」わし、1日、3日と各部屋の雛を見物してまわる。そして同年9月、お谷は再び女兒(おかね)を出産する。

### おかねの初節句

安永5年(1776)3月は、前年に生まれた生後約6か月の娘おかねの初節句だ。2月27日に「雛棚」を作り、翌日は側室のお隆の部屋にも雛を飾る。以下、関連する項目を抜き出してみよう。

- 2月29日 雛をお隆へ遣す○お隆雛をおかねに譲る...お隆菓子に擬したるさかな貰ふ○雛棚今年ハ居間掾坐敷へ立る
- 3月1日 珠成【兄：五男】おかね雛挟箱貰ふ、六角【兄：三男の養子先】より土産...おかね麦藁細工湯本挽物...米徳【兄：嫡男保光】より拝領

縮○貰ふ、おかね雛貰ふ○妙仙院【姉】よりおかね貝尽貰ふ...お永【兄：保光の妻】おかね雛人形、菱餅貰ふ...おかね、幾浦・袖岡・住に雛菓子盆貰ふ...智光院【叔母】よりおかね造花石台貰ふ○おかね、藤田・小枝・新井【家臣】に高つき貰ふ○一昨日雛人形おかねにつかハす○新堀【祖母】より菱餅被下○啜龍【兄：三男】よりおかね裸人形貰ふ...おかね附の者におかね禿人形貰ふ○側の者よりおかね山川酒貰ふ、

- 2日 暮過幾浦帰、おかねへ造花石台・干糕を貰ふ○おかね、谷【母】に禿人形貰ふ○おかね、大谷・穴沢に蛤貰ふ、礼・さま・りの・かよ同断○夜三絃
- 3日 奥勤之者に、お金、お隆山川・蛤等所々より貰う...又9郎女初節句ゆへ禿人形つかハす...夜三絃

雛人形は信鴻・三代藩主の保光・その妻のお永から3つ。お隆は信鴻からもらった雛をおかねに譲ったのだろうか。また2年前お律に雛1対などを贈った兄(三男信明・五男信古)からは、それぞれ裸人形や雛道具、姉の妙仙院からは貝尽、「ひいな裸人形」をくれた新堀の祖母は菱餅を届け、三男の養子先六角家からは「麦藁細工湯本挽物」を土産に貰う。また雛人形を届けた父信鴻の姉・妹、つまり伯母(本光院)・叔母(翠松院)からは祝いの品がない。ところが前回記述にない叔母の智光院<sup>9</sup>から「造花石台」が届いている。日記をみるかぎり、おかねの初節句は、お律の時のように上屋敷からの次郎左衛門雛の贈答もなく、少しさびしくみえる。また人形よりも雛道具・菱餅・白酒・雛段に飾る付属品などが中心で、親戚からの祝いの数も少なく、前回よりも質量ともに見劣りがする。そしてそれは家臣やお付きの者からも同様だ。おかねの雛祭はお律の時より地味にしたという印象をうけるが、おそらくそうではないだろう。筆者は安永3年(1773)の贈られたお律の雛に、おかねのそれを加えて、より豪華さを増していたと考える。

### 早世した子どもと節句飾り

その推測の根拠は、2点ある。まず雛を飾る環

境である。お律の雛祭はまだ六義園の増加改築にとりかからない前の手狭な旧住居の頃であった。安永3年に完成する信鴻の芝居舞台を含んだこだわりの住まいで、はじめて祝われたのがおかねの雛祭である。増改築をおえた新築の居間に飾られた雛飾りは、お律のものよりはる見栄えがしただろう。

またそれは住環境だけでなく、雛人形や道具の点でもお律のそれをはるかに凌駕するものであった。それは当時の人々の節句飾りに対する意識の違いにあった。

江戸新川で下り酒（上方からの酒）問屋を営んだ豪商鹿島家分家旧蔵（現在：江戸東京博物館所蔵）の1対の内裏雛と五人囃子・雛道具類などにある。これは「御白髪内裏雛一对二摘之内原舟月作」という箱書きがある、老人姿の珍しい変わり雛だ。文政8年（1825）に生まれた娘「さの」のために購入された内裏雛だが、同11年（1828）同女は3歳で亡くなり、その後文政10年（1827）生まれの妹「いほ」に引き継がれる。雛道具は文政10年、5人囃子・隨身などは同12年（1829）に購入されている。つまり内裏雛は亡くなった姉のものを妹に転用しているのだ<sup>10</sup>。現代ではあまり考えられない用い方である。

さらにこれを補完する例として、安永5年2月25日誕生した三男広壽（かず）の男児重次郎誕生にまつわる一連の出来事がある。広壽は愛妾お隆の子どもであり、その喜びもひとしおであった。同日男児誕生の知らせをうけ「夜三絃、米社（広壽）男児出生内祝」と信鴻は記しているが、孫誕生の知らせを受けて内祝いをしたという記述はこれ以外にみられない。3月2日の七夜には使いをやり「紅白羽二重・干鯛つかハす」お隆からは「紅白のひよゝ（赤ん坊の着物）・海鮮を遣す」。そして重次郎の5月の初節句のために信鴻は「紫幟」を誂え、それが発注先の「夷や」より届いたその日に、六角家で子ども達が残らず「麻疹」という知らせを受ける（4.27）。『武江年表』によればこの年（安永5年）は「3月末より秋の始めまで、麻疹流行、人多く死す。」<sup>11</sup>という。これを裏付けるように六角家の家内中の子どもたちが麻疹にかかったのだろう。

翌日幟をもたせて侍女を六角家へ遣いにやり、さらに医師をさしむける。重次郎の麻疹が軽いという知らせを受けひとまず安心したのか、その日「お隆より贈る青龍刀」も出来たので、「明日遣

ハす」（4, 29）ことにした。さらに翌5月1日広壽からもお隆への手紙で息子が快方にむかったと知らせをうけ、5日「初幟」の赤飯なども届き、胸をなで下ろしていた。ところが翌日から様態が急変し、流行の麻疹で重次郎は死亡してしまう。その後も六角家へ様子を見に人を遣わすなど、信鴻の狼狽ぶりとお隆・広壽への気遣いなどが、行間からひしひしと感じられる。

### 節句飾りの転用

そして翌安永6年（1777）9月11日、再び六角家に男児熊蔵（後に成人し廣教（ひろのり）と称する）が誕生するが、意外にもその初節句の記述は簡単で、「熊蔵へ人形代、干鯛遣す、お隆も遣す」（安7, 4, 26）という1行にすぎない。この時代の5月の節句は幟が中心で、それを里方からも贈る習慣があった<sup>12</sup>。しかし、信鴻は早世した重次郎には幟や青龍刀を用意しているものの、実質上の嫡男となる熊蔵には「人形代」のみですませている。

亡くなった姉の内裏雛を妹に転用した鹿島家と同様、江戸期の節句飾りに関する感覚は3月5月にかかわらず現在とはやや異なるようだ。幟は、すでに早世した重次郎の時に六角家へ贈ったので、熊蔵のときは改めて誂える必要がなかったのか。それが「人形代」という記述になっているのであろう。お律の時に雛人形を届けた伯母（本光院）・叔母（翠松院）からは祝いの品がなく、贈った形跡のない叔母の智光院から今回届いていることも、それを暗示させる。ここにも乳幼児の死亡率が高く、幼い子どもは神と人との中間の存在とみなされていた当時の「子ども観」が微妙に反映されているのではないだろうか。

上屋敷からお律に贈られた次郎左衛門雛をはじめとする数多くの雛は、1年あまりで亡くなったお律の死とともに処分されたのではない。鹿島家分家や六角家の重次郎・熊蔵の例をみるかぎり、お律のものはおかねの雛飾りに転用されたと推測される。それに今回新しく贈られた雛人形や裸人形、附属品などが加わり、おかねの初節句は、早世したお律のものを加え、白酒や菱餅・蛤などがあふれ、賑やかに雛棚を飾ったと理解したい。

### 六義園の雛棚

では染井の別邸（六義園）の雛飾り、つまりお律やおかね雛棚の豪華さといっても、そこにどのような情景を思い浮かべればいいのか。もちろん推測の域をでないが、可能な範囲で想定して

みたい。この時代の浮世絵や版本などに描かれた町の雛祭の様子を見ても、雛段はせいぜい 2, 3 段程度である。例えば、石川豊雅画「風流十二月三月」も 3 段で五人囃子などもみられない質素なものだ。また文化 2 年(1805)に描かれた横浜人形の家所蔵の初代歌麿作の浮世絵は、享保雛・古今雛を中心に立雛・五人囃子・御所人形・雛道具などが所せましと並び、多くの女性たちが雛祭を楽しんでいる姿が描かれている。だがいくら派手で華やかな様子とはいっても、雛段は 3 段にすぎない。

『宴遊日記』の雛飾りは、今日思い浮かべるような 5 段や 7 段という高い段の上に、人形や道具が飾られていたとはおもえない。幕末近くになり、そのような高い雛段が流行しても、それはあくまで町方のことであり、柳沢家をはじめとする上級武家や大奥などとは異なっていたようだ。

文政 3 年(1821)の夜に起稿したという九州平戸藩主松浦静山『甲子夜話』巻 9 には、次のような記述がある<sup>13</sup>。

大城・大奥の御雛は、世間の如く高く棚を設て并べ置ことは無く、席上に氈を鋪(しき)て并べ在りと云(いふ)。三月には拝見を免(ゆる)されて、婦女の輩は、市坊の人にてても、大奥の女員に親縁あるは、それぐの部屋より手引して、御庭より御間中の御雛を見物するよし。

ただし大名家や大奥の雛飾りが民間のように高く棚をつくらず席上に並べるといっても、京都の尼門跡寺院や明治天皇の第六皇女が嫁がれた旧竹田宮家の有職雛のように、座敷に横並びに飾ったのではないだろう<sup>14</sup>。その意味では、時代は下がるが三田村鳶魚が紹介した、皇女和宮の雛飾りに関する大岡ませ子(13 代家定御台所天璋院の中臈)からの聞き書きが参考になる。

宮様(和宮)のお雛様は表向(御対面所の分)は江戸風にお飾りになりましたが、御内証のはお上段の下へ毛氈を敷いて、じかに内裏様を並べてありました。...私どもの拝見に出まして、雛段がない物ですから、何だかお座敷へお雛様が転がっているように思われました。<sup>15</sup>

つまり和宮の雛も江戸風に雛棚を設けて飾ったが、

プライベートでは直に座敷に並べたようだ。「ひひな遊び」の伝統を伝える京都の公家などはこのような飾り方をしたようだ。和宮も大奥の表向きの雛飾りは江戸風に段を組むが、それはあまり高いものではなく(大岡の回想では)「雛段は三段です。高さが京間ではない一間ほどで、幅は八間ぐらい」<sup>16</sup>だったという。8 寸以上の雛人形は禁止するという町触は上級の武家には適用されないので、庶民のように雛を比較的小ぶりに作り、高い段に数多くの人形や道具を並べて豪華さを演出する工夫も必要もなかったのだろう。

## おわりに

お律・おかねの初節句をみるかぎり、安永頃の江戸の大名や上級武家では、女兒の初節句に雛を飾る習慣は完全に定着していることがわかる。今日のような雛祭、つまり 3 月 3 日女子の誕生後の初節句を祝う(雛遊びではなく)「雛祭」が、安永期の江戸でも完成されていたと推測される。またお律の初節句に雛人形を届けた伯母(本光院)・叔母(翠松院)からおかねの時には祝いの品がなく、前回贈った形跡のない叔母の智光院からは届くなど、江戸期の節句飾りに関する感覚は、3 月 5 月にかかわらず現在とはやや異なっていたことが推測される。亡くなった姉のものを妹に転用するなど、乳幼児の死亡率が高く、幼い子どもは神と人との中間の存在とみなされていた当時の「子ども観」が微妙に反映されている。

また『宴遊日記』をみるかぎり、空間に余裕がある上級の武家などでは雛段はあまり高くなく、内裏雛を中心に部屋いっぱい多種多様な雛人形や道具を飾ったことが推測される。それが後に禁令や住環境等の影響から、町方では小ぶりの雛人形、いわゆる芥子雛(芥子粒のように小さな雛人形という意味)や高い雛段へと発展する。それが逆に幕末近くなると大奥や大名家などでも内々には芥子雛が流行する。町方の古今雛が上層の人々に受け入れられることと同じ現象が雛飾りにもおこっているといえるだろう。町方の流行が上層の流行を左右する、江戸時代後期から幕末にかけてみられる雛飾りの傾向が確立されるのも 18 世紀中頃『宴遊日記』の頃だと考えられる。

註

<sup>1</sup>拙著『決定版日本の雛人形』(淡交社、2013年)。

<sup>2</sup>引用は『日本庶民文化史料集成』第13巻(三一書房、1988年)による。なお財団法人柳沢文庫保存会所蔵の原本を雛祭の時期を中心に適宜照会し、訂正したところがある。年月日を本文で明確にしていなかった場合は、例えば安永二年一月一五日の記述なら(安2. 1. 15)のように表記した。また安永二年八月二日信鴻は米翁と名を改めているが、『宴遊日記』がはじまる安永二年を起点として、信鴻で統一する。

<sup>3</sup>信鴻の周囲の人物については『寛政重修諸家譜』及び(とくに女性に関しては)『柳沢家譜集』(柳沢史料集成第3巻、柳沢文庫保存会、平成7年)参照。

<sup>4</sup>安永7年2月17日には「当月17日ハお隆三十年前引越せし日故今年より祝ふに就、六本木へも申上、啜龍・米社へも申遣ハす」とある。そこから逆算すると享保20年(1735)生まれで、寛延元年(1738)13歳の時に召しだされたことになる。

<sup>5</sup>花咲一男『柳沢信鴻日記覚え書』(三樹書房1991年)58~59頁、595頁。

<sup>6</sup>服部幸雄「第13巻芸能の記録(2)概説」(前掲『日本庶民文化史料集成』第13巻)及び伊藤善隆

「真田幸弘と大名俳諧」(『文人大名真田幸弘とその時代』展図録、真田宝物館、2002年)参照。

<sup>7</sup>前掲花咲『柳沢信鴻日記覚え書』526頁。

<sup>8</sup>同上、458頁。

<sup>9</sup>元文5年(1730)生まれ。信鴻の16歳下の妹で、飯田藩主堀親長の正室となり、離婚後旗本戸田家に嫁いだ。

<sup>10</sup>拙著『江戸の人形文化と名工原舟月』展図録(とちぎ蔵の街美術館、2005年)参照。

<sup>11</sup>『武江年表』1(平凡社東洋文庫116、昭和33年)196頁。

<sup>12</sup>拙稿「日本人形の世界」⑩~⑰『にんぎょう日本』332~333号参照。

<sup>13</sup>前掲『日本の雛人形』32~39・72頁。

<sup>14</sup>『御殿女中の研究』『三田村鳶魚全集』第3巻(中央公論社、昭和51年)101頁。

<sup>15</sup>平凡社東洋文庫306、昭和63年、159頁。なお同書は、大名旗本の逸話や市井の風俗をはじめとする随筆。特に田沼邸に出入りしていた頃の見聞とされる田沼意次の権勢や賄賂政治の実態などに関する記事は有名であり、同書は田沼政治を語る上で必ずといってよいほど引用される。

<sup>16</sup>同上、99頁。

## ネパールでの子どもの生活と学校での学習活動の観察を通して

### — 農業を主体として生活する村の子どもの例にして —

Observation of Nepalese Children's Life and Their Learning Activities at School:  
A Case Study of Children in a Village Based on Agriculture

石井 雅幸

大妻女子大学家政学部児童学科

Masayuki Ishii

共同研究者 リラ・バハドゥール・ビシュワカルマ, カレリ・セカンダリー・スクール

Lila Bahadur Bishwakarma, Kalleri Secondary School

バル・チャンドラ・ルイテル, カトマンドウ大学教育学部

Bal Chandra Luitel, School of Education, Kathmandu University

キーワード：家庭・学校・習慣・活動・ネパール・農業

Key words : Home, School, Habit, Activity, Nepal, Agriculture

#### 要旨

本研究では、Nepal連邦民主共和国の農村部で生活する子どもの家庭と学校での活動の観察調査を行った。その結果、家庭においては「習慣」、「丁寧」、「配慮」であった。学校においては「記憶」、「書く」であった。また、このような傾向は観察を行った4つの地域に共通した子どもの活動であった。家庭と学校で見られた活動には、「繰り返す」、「素早く丁寧にを行う」といった共通点が見られた。

#### はじめに

日常生活の体験が、子どもの学習活動に大きく関与していることは、これまでも言われ続けてきている。一方では、日本の子どもの学校での学習活動は、日常生活とかけ離れたものになり、子どもも学校で学んだことの有用観をあまりもたなくなっていることが各種の調査報告で指摘されている(国立教育政策研究所学力調査)。また、それらを受けて、学習指導要領の改訂のたびに生活に生きる学習のありようが取り上げられている(山田2009、陰山英男2009)。これらの状況と関連して、学習を行う態度の育成が大きな課題の一つとしてあげられている(相沢2007、国立教育政策研究所学力調査等)。こうした中で、小学校の低学年段階は、学習習慣を確実に身につけさせることを

課題として取り上げている学校も見受けられる。こうした事例を見ても、子どもの学習習慣、学習への意欲、学習に望もうとする態度の育成は大きな課題となっているといえる。

日本においてもかつては、学ぶことへの関心の高いことが言われていた。しかし、徐々に子どもがいつでも学ぶ機会を得られるようになるのに逆行するように、学びへの意欲、関心、学びへ向か

う姿勢や態度が問題視されるようになってきた。このことを鑑みて、未だに子どもが学びへの意欲・関心、学習への姿勢や態度を持ち続けている子どもを見ることで、日本の現在の子どもの抱える問題に迫ることができると考えた。

また、日本では子どもの体験の不足と体験した

ことが生かされた学びが構成されていないことが指摘されている。そこで、豊かな体験がいかに学びにつながっていくのかを調べることは、子どもの学びにとって体験の中の何が有効であるのかを知る上でも大きな意義があると言える。

そこで、後発開発途上国（Least Developed Country 以下、LDC と略す）の国を取り上げ、日本のかつてと同じような生活を行っていることが想定できる国をとりあげその国の中でも農業を主体とし、子どもが農業の働き手として活動している地域を調査し、その地域の子どもの日常生活と学校での学習活動の関連を見ることを通して、日常生活の経験と学習活動との関連を見いだせるのではないかと考えた。

特に、日本と同じアジアの LDC9 カ国の中のネパール連邦民主共和国(以下、ネパールと略す)を取り上げた。ネパールは、LDC の中でも農業を主体とした生活を行っている国であり、治安的にも比較的安定しており調査も広範囲にわたって可能であることから選択した。そこで、すでに、2010 年から複数回授業を観察する活動を行ってきた中央部の Central Development Region Bagmati Zone, Dhading District Kalleri にある Kalleri Secondary School で調査を行った結果、子どもの日常生活で行うヤギの世話、調理、食器等を洗う、家の中の掃き掃除などの家庭での日常的習慣化された活動が頻繁に見られ、この活動をあたりまえのように行う中で、学校の学習活動の中で頻繁に行われる素早く書き写す、繰り返し読む、教師の話の長時間に渡って聞き続けるといった繰り返しの活動を当たり前のように受け止め行うことにつながっているという傾向をとらえることができた。そこで、こうした Kalleri Secondary School に通う子どもの傾向が他の地域でも当てはまるのかを検討することで、Kalleri で見られた傾向が同じような環境で生活する子どもに当てはまるということを傍証できると考えた。

研究の目的を以下のように設定した。

ネパール連邦民主共和国の農業を主体として生活を行う、都市から離れた村に生活する子どもの日常生活の活動と学校での学習活動との関連性を見ることを行う。子どもの日常生活と学校の学習活動の関連性は、ネパールの地域によって異なっているのかを明らかにする。そのことを通して、子どもの学習活動は、日常生活の活動が基底にあって成り立っているのかを明らかにするための切

り口になると考えている。

## 方法

調査地域は、ネパール連邦民主共和国内の北部、南部、東部、西寄りの中央地域の下記地域にある学校を中心とした場所である。北部が、Sagarmatha Zone, Solukhumbu District, Namche Bazaar にある Himalaya Primary School, 南部が、Lumbini Zone Kapilvastu District にある Shivapur Higher Secondary School, 東部が、Mechi Zone, Taplejung District Hangdeva にある Janta Higher Secondary School と Dada Primry Secondary School、中央部は、Central Development Region, Bagmati Zone, Dhading District Kalleri にある Kalleri Secondary School に通う子どもをそれぞれ対象とした。いずれの地域も、農業を主体とした自給自足の生活を行う地域である。ただし、北部の Namche Bazaar の Himalaya Primary School に通学する子どもは、Namche Bazaar の観光に関わる仕事を行っている家庭の子どもが多く含まれている。これらの村の中には、自給自足は完全にできず、自ら耕作して収穫した農作物だけでは家族を養うだけの食料が得られず、わずかに得られるお金によって不足した食糧を購入するという生活をしている人々が多く生活している地域も含まれている。子どもは、家庭の中で大切な働き手になっている。こうした地域を選択した。

調査対象の地域と子どもは、表 1 の通りである。表 1 にあげた 19 家族 24 人の子どもを対象とした。

具体的な調査の方法は、以下の通りである。観察者は、それぞれの家族の子どもの家庭に入り、起床時間から学校に登校するまでの時間に何を子どもが行っているのかを時間経過に伴って筆記記録していく。筆記記録とともに、写真撮影を行い行動の様子がわかるようにしていく。また、学校の観察は、観察者が 2013 年 10 月 1 日から 2014 年 1 月 29 日の中の 22 日間、前述した学校に通った。その中で、前述の 24 人の子どもが所属する Class4 (Grade 4th) から Class8 (Grade 8th) 並びに Class10 (Grade 10th) の Mathematics, Science, Social, English, Nepali, Agriculture, Health, Computer 等の教科の授業を観察した。最も多く観察したのは、日常生活と学習活動の関連が多く出てくる可能性を考え、Mathematics と

Science の教科の授業を観察した。

具体的な観察方法は、観察者が学校の授業時間の教師の活動と板書内容、抽出した子ども並びに他の子どもの活動の様子を筆記記録していく。合わせて写真撮影やビデオの撮影を行い、授業の様子がつかめるようにした。

調査した子どもの家庭の観察時間並びに観察した授業の時間数と教科は、表 1, 表 2 の通りである。延べの観察時間は、家庭が 88 時間 25 分(そのうち 56 時間が Kalleri Secondary School に所属する子どもの家庭での観察であった)、学校が 93 時間(そのうち 60 時間が Kalleri Secondary School での観察であった)。

家庭や学校で観察者が行った筆記記録や写真・ビデオ記録を時系列的に整理し、活動によって培

われる技能や能力を OECD のキーコンピテンシーに基づき作成した 20 のカテゴリーに整理して記録していった。なお、20 にカテゴリー化した能力等の妥当性は、観察者の長年の小学校教諭経験と小学校の授業を行う際に検討してきた教科で育つ能力等に基づき子どもの活動を元に判断していった。20 のカテゴリーは表 3 の基準に基づき子どもの行動観察結果から判断していった。

また、OECD Key Competency と 20 のカテゴリーとの関係は、表 4 の通りである。こうしてできあがった表が、図 1 の様になる。

Kalleri Secondary School に通う子どもと、Kalleri Secondary School 以外の学校 (Another) に通う子どもとを比較分析していった。なお、統計的な有意差は、危険率 0.05 で算出した。

表 1 観察した家庭と子どもと観察時間の一覧

No.	school	Nmae	2013 Class	the distinction of sex	Observation Date			
1	Kalleri secondary school	Sunita	5	Female	2014/1/13	6:00-9:55 , 16:00-17:00	2013/11/26	6:12-9:50 , 16:19-17:30
2		Sunita Elder sister	9	Female				
3		Bishunu Nepal	8	Male	2014/1/14	6:00-9:43 , 16:48-17:20	2013/10/2	15:55-9:30 , 16:00-17:40
4		Radhakrishna Nagarkoti	8	Male	2013/11/27	6:28-9:30 ,		
5		Bunumaya Bajracharya	7	Female	2014/1/16	6:15-8:56		
6		Bunumaya Elder brother	8	Male				
7		Salmira Gaire	8	Female	2014/1/17	6:30-9:05		
8		Rampalsar Bishwakarma	6	Male	2014/1/19	5:49-9:59		
9		Rampalsar Little sister	5	Female				
10		Mina Dural	5	Female	2013/11/24	6:10-9:45 , 16:31-18:15		
11		Mina Elder brother	6	Male				
12		Hirmaya	5	Female	2013/10/3	6:25-9:27 , 15:30-17:17		
13		Hirmaya Little brother	3	Male				
14		Gankumalu	4	Male	2013/11/25	6:20-10:00 , 16:30-17:50		
15		Kalpana Nepal	6	Female	2013/11/28	6:10-8:30 , 16:20-17:30		
16		Yam Bahadur Nepal Bahedeur	8	Male	2013/10/4	6:30-9:27		
1	Himalaya	Lakparita	5	Male	2013/10/20	13:30-16:40		
2	Shivapur Higher Secondary School	Asmita Pokharel	8	Female	2013/12/5	8:30-8:50	2013/12/6	6:10-8:40 , 13:30-15:20
3		Muna Tharu	8	Female	2013/12/8	5:55-9:10 , 16:15-18:30		
4		Mona Gagmer	8	Female	2013/12/9	5:47-10:00		
5		Janta Himulas	7	Male	2014/1/26	6:05-9:58		
6		Higher Momotamandhle	8	Female	2014/1/29	6:10-8:58		
7		Dada Pretty Rai	7	Female	2014/1/27	6:10-9:48 , 15:40-16:20		
8		Lower Devimai	7	Female	2014/1/28	6:05-9:55		



写真1 G5thのMathematicsの授業  
(Kalleri Secondary School)

板書内容をノートに書いている



写真2 火をおこして、調理を行うG6thの男の子  
(Kalleri Secondary School)

表3 観察した学校の授業と観察した時間の一覧

Area	School	Class	Date	Time	Subject
Middle	Kalleri Secondary School	G10th	2014/1/16	12:15-12:50	Science
			2013/10/2	10:00-17:40	Science,(absence),Social,Nepali,English,(absence),Moral,English(G)
		G8th	2013/10/3	10:00-14:45	Social,Mathematics,Moral,(absence),Nepali,Science
			2013/11/7	10:00-16:35	Agri,Mathematics,Social,Nepali,English,Geogrphy,English(G)
			2013/11/24	10:05-11:42, 15:30-15:50	Science,Mathematics,Social, English
			2014/1/14	9:50-11:30	Science,Mathematics
			2014/1/16	10:00-11:03	Science,Mathematics
			2014/1/17	9:50-11:21 12:55-13:30	Science,Mathematics, English
			2014/1/19	10:56-12:11	Mathematics,Social,
			2013/11/24	11:45-12:50	Science
		G7th	2013/11/27	9:50-14:42	Nepali,Health,Science,English,Mathematics
			2014/1/16	11:35-12:15	Science
			2014/1/17	11:35-11:45	Science
		G6th	2013/11/24	10:15-10:45 14:40-14:45	Social, Science
			2014/1/19	10:10-10:45 12:20-12:45 14:19-14:37	Social Computer Science
			2013/11/24	12:50-13:05 14:47-15:30	Science Mathematics
			2013/11/25	10:05-16:20	(absence),Social,Mathematics,Science,Nepali,Mathemtics
			2013/11/26	14:20-15:40	Nepali,Mathematics
			2013/11/27	15:00-16:10	Mathematics
			2013/11/29	9:40-12:45	English,(absence),Mathematics
2014/1/13	10:00-16:00		English,(absence),Science,Nepali,(absence),English		
2014/1/16	11:05-11:24 13:00-13:15		Social Science		
2014/1/17	11:45-12:50		Mathematics,Science		
2014/1/19	12:55-13:00	Science			
North	Himalaya Primary School	G2th	2013/10/20	10:10-10:20	English
		G4th	2013/10/20	10:20-11:00 12:03-12:20	Science Social
		G1st	2013/10/20	11:10-11:43	Science
		G5th	2013/10/20	11:25-11:59	Mathematics
		SKG	2013/10/20	11:55-12:15	(absence),Mathematics,(absence),Nepali
		G4th	2013/10/21	10:10-10:40,12:03-12:40	Science, Social
		G5th	2013/10/21	10:50-11:59	English,Mathematics
South	Shivapur Higher Secondary School	G8th	2013/12/5	9:55-16:00	(absence),Mathematics,English,Environment,Science,Health,
		G8th	2013/12/6	11:50-13:30	English,Moral,
		G8th	2013/12/7	10:00-16:00	(absence),Nepali,Social,Science,Moral,
		G8th	2013/12/8	10:00-11:00	Mathematics,(absence)
East	Janta Higher Secondary	G7th	2014/1/26	10:00-14:30	Physical&Health,Mathematics,Nepali,English,Practice for Sports Festival
		G8th	2014/1/29	10:00-12:04	Science,Mathematics,English
	Dada Lower Secondary School	G7th	2014/1/29	12:15-12:39	Science
		G7th	2014/1/27	10:00-15:20	Mathematics,Nepali,Social,English,Science,Health,Population,
		G7th	2014/1/28	10:00-13:00	Mathematics,Nepali,Social,English,



写真3 朝の祈りを行う G8th の女の子  
(Shivapur Higher Secondary School)



写真4 G8th Nepali の授業(板書内容をノートする)  
(Shivapur Higher Secondary School)

表3 20のカテゴリーの説明と一例

	説明	具体的な場面例	
1	習慣	手際よく行うことができることから、日々繰り返し行われていることが想定できる活動。	食器を洗う。山羊にえさを与える。山羊のえさとなる草や木の葉を取ってくる。
2	丁寧	丁寧に作業をすすめている。	食器などを丁寧に洗っている。
3	繰り返し	同じことを繰り返し行っている。	短い時間の中で、何度も食器を洗っている。
4	記憶	言葉、文章などを記憶したり、記憶したことを単純再生したりしている。	・声を出して教科書を何度も読み返す。 ・用語などを問われて、その用語のみを答える。
5	読み	教科書などを黙読したり、音読したりする。	
6	書き	・板書内容を、ノートに写し取る。 ・教科書に書かれたことをノートに写し取る。 ・自分の考えや導きだした回答やその過程をノートに書く。	
7	集中力	・ノートを記述することを集中して行っている。 ・教師の話に集中して聞いている。 ・一つの作業を集中して行っている。	
8	計画	次に起こるべき事態などを想定しながら活動を組み立て、行っていく様子。	・どの勉強をいつ行うのがよいのかを考えながら勉強を行っている。 ・ヤギが好きなモロコシの粉を入れた水を用意してから、ヤギを小屋から出す。
9	見通し	次に起こるべき事態を想定して活動している。(計画をする上では、見通しがあることが前提になる)	・ヤギの動きを見通しながら能率よく作業を行い、できた時間を勉強にあてている。 ・ヤギを呼ぶ(モロコシがなくなってきた)。モロコシの粉入りの水を与える。
10	判断・目安	活動すべき量などを目的に従って決めている。	・ヤギに与える草の量はどのくらい必要なかを考えて取ってくる。 ・朝食で使う野菜の量を考えて、畑から取ってくる。
11	分類	目的に従って、より分けていく活動	・各グループ代表だした都市を地域別に分けていく。
12	概要をつかむ	・教師の話や教科書に書かれてあることの要約を行う。 ・1時間の授業の中で大切であったことをまとめる。	
13	規則性を見いだす	物事が繰り返して起こっている現象を捉え、その繰り返しに見合った活動を行っている。	水が垂れる位置が決まっていることを見だし、その位置に水桶を置く。
14	関係づけ	異なることを結びつけて考え行動したり、発言したりしている。あるいは、そのようにさせようとしている。	・半径が2cmだったなら、直径は何cmかを問い、考えさせる。 ・獲得した知識を生活に生かしている。
15	モデル化	モデルに当てはめ、考えを説明する。	太陽の光が地球にあたることを、地球儀を使って説明し、理解を促す。
16	配慮	・相手の立場になって考え、行動すること。 ・相手を敬っていることを示す行動ができる。	
17	聞き取る	・話を聞く。 ・聞いたことをノートに書き取る。	
18	待つ	人が来ること、自分の順番、次の活動が始まることを待つことができる。	
19	説明	自分の考えを相手にわかるように話したり、書いたりして伝える活動。	・今日の授業の概要を説明する。 ・導きだした回答を発表する。
20	協力	複数人で目的に従った活動を行うことで、より効果的に目的等が達成できること。	・班で話し合いながら、教科書に書かれたことを整理していく。

表 4 OECD のキーコンピテンシーとカテゴリーの対応

Using Tools Interactive												
1	社会・文化的、技術的 ツールを相互作用的に 活用する能力	A. Use language, symbols and texts interactively ○ 言語、シンボル、テキストを活用する能力						4記憶	5読み	6書き	7集中力	17聞き取る
		B. Use knowledge and information interactively ○ 知識や情報を活用する能力						4記憶				17聞き取る
		C. Use technology interactively ○ テクノロジーを活用する能力	1習慣	2丁寧	3繰り返し返し	4記憶						17聞き取る
Interacting in Heterogeneous Groups												
2	多様な集団における人 間関係形成能力	A. Relate well to others ○ 他人と円滑に人間関係を構築する能力	14関係付け					16配慮	18待つ	19説明	20協力	
		B. Co-operate, work in teams ○ 協働する能力						16配慮	18待つ	19説明	20協力	
		C. Manage and resolve conflicts ○ 利害の対立を押し、解決する能力						16配慮	18待つ	19説明	20協力	
Acting Autonomously Competency Category 3: Acting Autonomously												
3	自立的に行動する能力	A. Act within the big picture ○ 大局的に行動する能力						10判断	11分類	12概要	14関係付け	
		B. Form and conduct life plans and personal Projects ○ 人生設計や個人の計画を作り実行する能力	8計画	9見通し	10判断						13規則性	15モデル
		C. Defend and assert rights, interests, limits and Needs ○ 権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力										

図 1 記録を時系列にしたがって整理した表の例

Nmea Monotamandhe grade 8 Female card  
Shree Janta Higher Secondary School, Tashigang  
父は、お一人に働きに行っている。結婚したお母さん、母、妹3人、近所の女の子が泊まりに来ていた。

1月29日 Fine

時間/Time	場所/Area	活動内容/Monotamandhe	活動内容/妹7年	活動内容/妹14、3年	活動内容/母	技能/Skill	能力/Ability	近所の界のその動物	カメラ	Photo	備考/Reference column
8:10	自宅	寝ていた	寝ていた	寝ていた	寝ていた					6:22	
8:12					家の外に出てる						
8:17		家の外にでてる									
8:18		掃き掃除				掃除	習慣				
8:25		水をまきそれから再度掃き掃除を始める 大きな散らかったものを洗い集めていく 家の隅の隅まで掃除	外に出てる	外に出てる		掃除 手洗い	習慣 丁寧	外に出てる			
8:29		家の周りの藪、小さい石を洗い、家の 中へ									
8:37		山へ 山の手元の木の葉を折りに行く 葉をもつて山へ、山手に与える				木割り	木割り 木割り	山へ行って木を折る 山へ行って木を折る		10	
8:41		外の下に降りて、畑に行き、わらを集める	手を灰石に押し出して出てくる	3年の妹が外に出て、手を洗う							
8:43			水を洗う				習慣				
8:47											
8:48											
8:53		薪割りを行う	薪割り			薪割り	薪割り	薪割り		10	
8:56		薪の束を薪割機の中に入れていく 灰を持って外に出る灰を袋に入れる		薪割機で薪を割る			薪割り	薪割り			
8:57		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
9:00											
9:04		ニフトリ出しを手伝う		3年ニフトリの小籠を開ける 4 年ニフトリを出すの手伝う							
9:15		圧力鍋、やかんを洗う									
9:22		鍋を洗う									
9:25		鍋の灰を洗う									
9:27		薪を洗う									
9:31		薪の灰が水で洗い落とせる。自分の作 業を中断して、水を入れるの手伝う									あまり計画的に動いていない
9:35		薪割機を薪割機の中に入れていく 薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
9:41		タマネギ、その葉の野菜を切る 薪に水を入れ、母から薪を受け取る									
9:41		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
9:45											
9:48											
9:51		上から薪を持っておりてる	やかんに水を入れて持ってくる								チャップリをご馳走になる
9:56		お米を洗う									
8:01		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:08		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:17		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:26		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:37		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:39		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:41		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:45		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:50		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:56		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:57		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
8:59		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
9:29		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
9:29		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									
9:36		薪割機を調整、薪を割機に入れ、薪を 集める									

図 2 家庭で見られた各カテゴリーの度数

Category		Area	Frequency Distribution																						
Kalleri:N=22	Another:N=10		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	習慣	Kalleri			1	2	1	2		2	2	1	2	1		2	1			1					1
		Another						3		1		2				1									
2	丁寧	Kalleri	5	7	4	1	1			1															
		Another	3	3	1	1	1			1															
3	繰り返し	Kalleri	8	8	3																				
		Another	6	1																					
4	記憶	Kalleri	12	6		1																			
		Another	4	2	1																				
5	読み	Kalleri	19																						
		Another	5	2																					
6	書き	Kalleri	18	1																					
		Another	6	1																					
7	集中力	Kalleri	7	12																					
		Another	7																						
8	計画	Kalleri	11	4	3	1																			
		Another	4	2	1																				
9	見通し	Kalleri	5	6	2	2	2	1	1																
		Another	2	1	3																				
10	判断・目安	Kalleri	10	3	2	2	2																		
		Another	4	1	1	1																			
11	分類	Kalleri	19																						
		Another	7																						
12	概要をつかむ	Kalleri	19																						
		Another	7																						
13	規則性を見いだす	Kalleri	18																						
		Another	7																						
14	関係づけ	Kalleri	18	1																					
		Another	7																						
15	モデル化	Kalleri	19																						
		Another	7																						
16	配慮	Kalleri	8	6	3	1	1																		
		Another	1	2	2	1	1																		
17	聞き取る	Kalleri	18																						
		Another	7																						
18	待つ	Kalleri	16	2		1																			
		Another	7																						
19	説明	Kalleri	19																						
		Another	7																						
20	協力	Kalleri	16	3																					
		Another	6	1																					

図 3 学校で見られた各カテゴリーの度数

Category		Area	Frequency Distribution																						
Kalleri:N=22	Another:N=10		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12										
1	習慣	Kalleri	21		1																				
		Another	10																						
2	丁寧	Kalleri	15	6	1																				
		Another	3	3	1	1	1			1															
3	繰り返し	Kalleri	16	4	1	1																			
		Another	4	2	2											2									
4	記憶	Kalleri	9	6	2	1	2	1	1																
		Another	3	4	1	1	1																		
5	読み	Kalleri	11	8	1	1	1																		
		Another	3	4	2											1									
6	書き	Kalleri	4	5	4	1	3	2	3																
		Another	1	1	2	2	1									1									1
7	集中力	Kalleri	16	6																					
		Another	6	2			2																		
8	計画	Kalleri	22																						
		Another	8	1	1																				
9	見通し	Kalleri	21	1																					
		Another	8	1	1																				
10	判断・目安	Kalleri	20	2																					
		Another	8	2																					
11	分類	Kalleri	20	2																					
		Another	8	2																					
12	概要をつかむ	Kalleri	13	6	2	1																			
		Another	5	1	1	1										1									
13	規則性を見いだす	Kalleri	22																						
		Another	10																						
14	関係づけ	Kalleri	12	5	3	1	1																		
		Another	8	2																					
15	モデル化	Kalleri	21	1																					
		Another	10																						
16	配慮	Kalleri	20	1	1																				
		Another	7	3																					
17	聞き取る	Kalleri	6	6	2	7	1																		
		Another	3	4	1		1									1									
18	待つ	Kalleri	19	1	1											1									
		Another	8	2																					
19	説明	Kalleri	16	5	1																				
		Another	6	1	3																				
20	協力	Kalleri	21	1																					
		Another	10																						

表5 家庭で見られたカテゴリーの出現数の平均の比較

Category	地域	平均値	t値	df	確率
1 習慣	Kalleri	9.16	0.74	24	0.467
	Another	7.57			
2 丁寧	Kalleri	1.53	0.74	24	0.467
	Another	2.14			
3 繰り返し	Kalleri	0.74	2.69	20.83	0.014
	Another	0.14			
4 記憶	Kalleri	0.47	0.28	24	0.778
	Another	0.57			
5 読み	Kalleri	0.00	1.55	6.00	0.172
	Another	0.29			
6 書き	Kalleri	0.05	0.74	24	0.464
	Another	0.14			
7 集中力	Kalleri	0.63	5.56	18.00	0.000
	Another	0.00			
8 計画	Kalleri	0.68	0.28	24	0.781
	Another	0.57			
9 見通し	Kalleri	1.84	0.16	24	0.874
	Another	1.71			
10 判断・目安	Kalleri	1.11	0.40	24	0.691
	Another	0.86			
11 分類	Kalleri	0.00			
	Another	0.00			
12 概要をつかむ	Kalleri	0.00			
	Another	0.00			
13 規則性を見いだす	Kalleri	0.00			
	Another	0.00			
14 関係づけ	Kalleri	0.05	0.60	24	0.555
	Another	0.00			
15 モデル化	Kalleri	0.00			
	Another	0.00			
16 配慮	Kalleri	1.00	1.61	24	0.121
	Another	1.86			
17 聞き取る	Kalleri	0.00			
	Another	0.00			
18 待つ	Kalleri	0.26	0.94	24	0.358
	Another	0.00			
19 説明	Kalleri	0.00			
	Another	0.00			
20 協力	Kalleri	0.16	0.09	24	0.929
	Another	0.14			

11,12,13,15,17,19は、両グループの標準偏差が0なので、tは計算できません。

表6 学校で見られたカテゴリーの出現数の平均の比較

Category	地域	平均値	t値	df	確率
1 習慣	Kalleri	0.09	0.67	30	0.509
	Another	0.00			
2 丁寧	Kalleri	0.36	0.80	30	0.432
	Another	0.20			
3 繰り返し	Kalleri	0.41	1.77	9.525	0.109
	Another	2.20			
4 記憶	Kalleri	1.45	0.24	30	0.812
	Another	1.30			
5 読み	Kalleri	0.86	0.93	30	0.361
	Another	1.40			
6 書き	Kalleri	2.55	1.64	30	0.112
	Another	4.20			
7 集中力	Kalleri	0.27	1.32	10.143	0.217
	Another	0.80			
8 計画	Kalleri	0.00	1.41	9.000	0.193
	Another	0.30			
9 見通し	Kalleri	0.05	1.17	9.826	0.271
	Another	0.30			
10 判断・目安	Kalleri	0.09	0.85	30	0.403
	Another	0.20			
11 分類	Kalleri	0.09	0.85	30	0.403
	Another	0.20			
12 概要をつかむ	Kalleri	0.59	1.37	10.502	0.199
	Another	1.50			
13 規則性を見いだす	Kalleri	0.00			
	Another	0.00			
14 関係づけ	Kalleri	0.82	2.23	29.343	0.034
	Another	0.20			
15 モデル化	Kalleri	0.05	0.67	30	0.509
	Another	0.00			
16 配慮	Kalleri	0.14	0.91	30	0.371
	Another	0.30			
17 聞き取る	Kalleri	1.68	0.13	30	0.900
	Another	1.60			
18 待つ	Kalleri	0.36	0.44	30	0.664
	Another	0.20			
19 説明	Kalleri	0.32	1.18	12.034	0.261
	Another	0.70			
20 協力	Kalleri	0.05	0.67	30	0.509
	Another	0.00			

a. 13は両グループの標準偏差が0なので、tは計算できません。



写真5 教師がノートを添削している間は、待つ子ども (Kalleri Secondary School)



写真6 教師がノートを見る間は、起立して待つ子ども (Himalaya Primary School)

## 結果

図1の様に整理した子どもの家庭と学校の授業時間中の観察記録をもとに、観察できた能力等を20のカテゴリーの数字に変換し、そのカテゴリーの数字の出現数を数えていき、カテゴリー毎に家庭と学校でどれだけ該当するカテゴリーが見られたのかを書き出していったのが図2と図3である。図2は、家庭で観察された各カテゴリーの出現度数、図3は学校の授業で観察された各カテゴリーの出現度数を表している。なお、図2,図3ともに青の網掛けがKalleriで観察された各カテゴリーの度数を表し、薄桃色の網掛けはKalleri以外の学校で観察された各カテゴリーの度数を表している。

まずは図2の家庭から以下のことがいえる。Kalleriとその他の学校では、多く見られるカテゴリーに顕著な違いが見られない。Kalleriもその他の学校でも、家庭ではカテゴリー1番「習慣」が最もよく出現している。「習慣」のカテゴリーの他には、2番「丁寧」や16番「配慮」がKalleriの子どもでも他の学校の子どもの多く見られた。……結果1

図3の学校からは、以下のことがいえる。学校においても、Kalleriとその他の学校では大きな違いが見られない。いずれもカテゴリー4番「記憶」、カテゴリー6番「書く」が多く出現している。……結果2

なお、カテゴリー13番「規則性を見いだす」は、Kalleriの家庭を観察した際に就学前の3歳の幼児に見られた。ただし、就学している子どもには、今回の観察の中では、Kalleri Secondary School、その他の学校、家庭でも見いだすことができなかった。

そこで、Kalleriの16人の子どもとその他の学校の7名の子どもの各家庭での活動で観察された20のカテゴリー出現数のそれぞれの平均値を算出し、Kalleriの子どもとその他の学校の子どもの各カテゴリーの出現数の平均値に違いがあるのかどうかを各カテゴリー毎にt検定を行った。その結果が、表5である。

同様にKalleriとその他の学校とでカテゴリーの出現数に違いがあるのかどうかを見る目的で、以下の平均値を比べることにした。のべkalleri25学級分、その他の学校16学級分の学校での授業で見られた20のカテゴリーの出現数の平均値を算出して、Kalleriとその他の学

校で20のカテゴリーの出現数の平均値の差の検定をT検定で行った。その結果が表6である。

表5も表6いずれも、網掛けはKalleriとその他の学校で統計的な有意な差が見られたカテゴリーを示す。また、平均値の項目の網掛けは統計的に有意に多かった学校を示している。

家庭の表5から以下のことが言える。Kalleriとその他の学校で家庭でのカテゴリーの出現数に有意な差が見られたカテゴリーは、「3 繰り返し」のみであった。それぞれの有意な差が見られたもののKalleriとその他の学校のいずれの平均値が高いかを見ていった。その結果、「3 繰り返し」はKalleriがその他の学校よりも平均値が有意に高かった。それ以外の13個のカテゴリーに関しては、Kalleriとその他の学校とで有意な差が見られなかった。なお、「11 分類」、「12 概要」、「13 規則性」、「15 モデル化」、「17 聞き取る」、「19 説明」の6つのカテゴリーは、Kalleriでもその他の学校でも家庭においてはカテゴリーの出現がなかった。……結果3

学校の表6から以下のことが言える。

Kalleriとその他の学校で学校の授業でカテゴリーの出現数に有意な差が見られたカテゴリーは、「14 関係づけ」のみであった。有意な差が見られたもののKalleriとその他の学校のいずれの平均値が高いかを見ていった。その結果、「14 関係づけ」はKalleriがその他の学校よりも平均値が有意に高かった。



写真7 家族のベッドの片付けを丁寧に行う G7th の男子 (Janta Higher Secondary School)

それ以外の18個のカテゴリーに関しては、Kalleriとその他の学校とで有意な差が見られなかった。なお、「13 規則性」のカテゴリーは、Kalleriでもその他の学校でも家庭においてはカテゴリーの出現がなかった。……結果4

## 結果の含意と今後の課題

Kalleri Secondary Schoolに通う子どもと、他の地域の3つの学校に通う子どもを比較すると家庭では「3 繰り返し」、学校では「14 関係づけ」のカテゴリーの出現数に有意な差が見られ、いずれのカテゴリーも Kalleri Secondary Schoolに通う子どもが、その他の学校に通う子どもよりも有意に多かった(結果 3, 4 より)。

このことから、Kalleri Secondary Schoolに通う子どもとその他の学校に通う子どもでは、カテゴリーの出現頻度に大きな差が見られないことが想定される。すなわち、Kalleri Secondary Schoolに通う子どももその他の学校に通う子どもにも家庭生活、学校の学習活動に見られるカテゴリーに大きな差を見いだすことができなかった。

また、Kalleri Secondary School とその他の学校のいずれも、多く現れたカテゴリーは以下のものであった。(結果 1 より)

家庭においては「1 習慣」、「2 丁寧」、「16 配慮」であった。学校においては「4 記憶」、「6 書く」であった。(結果 2 より)

以上のことから、ネパールの複数の地域で家庭においては繰り返し日々行われるある意味では習慣化した「ヤギの世話」「調理」「掃き掃除」「食器等を洗う」「水をくんでくる」といった活動が繰り返し行われていることが想定される。その中で、一つ一つを丁寧にやっている姿や目上の人や他の人へ配慮した行動を取っていることがわかる。

学校においては、多くの場面で記憶したり、板書されたことや教科書に書かれたことを書き写したりという作業が繰り返されていることがわかる。

こうした家庭の活動と学校の学習活動の中で出現するカテゴリーは違えども、多く出現したカテゴリーに共通することは「同じことを何度も繰り返す」「一つ一つを丁寧に行う」「手際よく素早く行う」ということがあげられる。このことは、家庭の日常生活の中であたりまえのように行われていることが学校の学習活動の中でも同じように行われていることが想定できる。

学習活動の中での一コマである数学の授業

の教師が行う板書と子どもの様子を時系列的に並べた図を図 4 に示す。

図 4 を見ると教師は短時間に黒板に提示した問題の解を板書していることがわかる。そして、子どもは教師が板書した問題と解をノートに書き写している。教師が時に解を板書しながら途中経過の解を問うことがあるが、すべての子どもがその教師の問いに反応することができない。それは、ノートに板書内容を写し取ることに多くの時間を割いてしまうため、反応できないでいる。

こうした数学の授業の様な授業が観察した数学や英語の授業で頻繁に見られた。また、科学やネパール語の授業では、授業の開始から終了までほぼ教師が語り続け、子どもは集中して教師の話の聞いているという授業が見られた(図 5)。

また、教師が宿題を多く出し、次の時間の最初に宿題のノートの添削を行う場面を多く見かけた。この際に、子どもは教師が自分のノートを添削している間は立って教師の添削の様子を見ているという姿(写真 5, 6)を何度も見かけた。

以上の学校での学習活動の中で見られた教師と子どもの活動の様子から家庭で見られた「習慣」「繰り返し」「配慮」といったカテゴリーに共通する姿を見いだすことができた。

ここまで述べてきたことは、少数の地域における観察の結果をもとに述べたもので、今後ネパールのいくつかの地域で同じ様なことが言えるのかを同様に調査して検討することが求められる。また、今回取り上げたカテゴリーについても精査して精度を上げていく必要がある。

## 参考文献

- 山田陽一, 学習指導要領の改定と理科教育, 教育研究所紀要, Vol.18, pp.27-32, 2009.
- 国立教育政策研究所, 全国学力・学習状況調査報告, 2012.
- 文部科学省, 全国学力・学習状況調査, 2007.
- 陰山英男, 立命館小学校における ICT 教育の試み, 教育情報学会年会論文集 (25), pp.160-163, 2009.

図4 数学の授業での教師とこどもの活動

時間/Time	場所/Area	活動内容/Behaviour	先生の動き	技能/Skill	能力/Ability	その他の力	Photo	備考/Reference column
	校庭	朝会が行われる	教師が声をかけて全体が動く。遅れてくる先生、遅れて結果的に参加しない教師もいる。					
	7年の教室	元気よく歌を歌っている						
10:19	7年の教室 Mathematics		数学の先生が来る 子どもの教科書を確認する。					
10:20			No.2 question					女の子が10人と男の子が1人の出席。実際は30人近くいるが、多くの男の子がやめたかほとんど出席しない。
		ノートに板書の問題を写し取る	問題を板書する	読み、書き取る	速早くノードに板書内容を書き取る			
		Prettyが読む	問題を読ませる		同じ作業の繰り返し			
10:21		教師が問題を式にしていく						
		一つ一つよくPrettyは反応する						
10:25		板書 教師が黒板に算算を書いていく			速早く書く			
10:27		板書で間違えて記入						
		Prettyが答える	何が違うかを問う		比較			
10:30		下の弟がペンをかりに教室の前に来る。Prettyはペンを返して渡す						
		ノートに板書内容を写し取っていく	次の問題の板書 10秒ほど問を置く	読み、書き取る	速早くノードに板書内容を書き取る			
10:36		二人が自力でできて、教師にノートを見せる。一人がPretty、他の女の子は何もできずこいる			同じ作業の繰り返し			
10:37		他の女の子に問題を読ませる						
10:43		Prettyのみ反応	解説を行う Q No.3 質問					
		式を教師が書く、算算の式も書く 答えはいくつと聞く						
10:47		反応がない		読み、書き取る	速早くノードに板書内容を書き取る			
		PrettyができるOK 姉に名前ができる	30秒後に 教師が算算をやってみせる		同じ作業の繰り返し			
10:49			問題No.3を読む					
10:50		No.4の説明を行う						
10:51		No.4を各自行う						
10:52		No.4を読む	No.4を読む					
10:53		Pretty反応	Last question 板書 問題の解説					
10:57	チャイムが鳴る	ノートに写し取る	板書する	読み、書き取る	速早くノードに板書内容を書き取る			
11:00		Prettyも含めて板書をノートに書き留める	算算を書く 計算も行う		同じ作業の繰り返し			
			答えを書いて差も出しています					
11:04		Prettyのみ反応	最終質問					
11:05		18人中10人が出席	4. 6. 7. 8は宿題と言うことを伝える。 出席をとる					
11:06	終了		板書を消して教室を出る					

図5 授業の開始から終わりまで教師が語り続けた Science の授業の記録

時間/Time	場所/Area	活動内容/Behaviour	先生の動き	技能/Skill	能力/Ability	その他の力	Photo
12:15	7年教室 理科		先生が植物を持って来る 先生の顔が伝わる 90ページを開いて				
12:18		反応 姉とHimalas反応なし	花を持ちながら解説を続ける これは何				
		一斉に答えていく Himalasは反応 姉は反応なし	葉、根、茎の名称と役割を問う				
12:26			板書 花の絵を描く 各部の名称を確認しながらいっていく が、花弁、おしべ、めしべ 花が持ちながら各々の確認をする				
12:28			解説終了				
12:31							
12:33		教科書を読む 姉もHimalasもすっかりと言われたことをやっている。	教科書を読むように指示		言われたことを素直に行う		
12:35	チャイム	姉読み終える			配慮		
12:36			読みを終えるように指示 解説を行う				
12:39	終了						

## 保育における子どもの思いを理解しようとすることと

### 受け止めることの関係についての一考察

#### — 鯨岡峻『ひとがひとをわかるということ

#### 間主観性と相互主体性』における論の検討に基づいて—

A Study on the Relationship between Understanding and Acceptance of Children's Mind in Childcare:  
Based on the Examination of Takashi Kujiraoka's Idea of Intersubjectivity and Mutual-Subjectivity;  
How a Human Can Understand Other Humans

田代 和美

大妻女子大学家政学部児童学科

Kazumi Tashiro

キーワード：保育・相互主体性・両義性

Key words : Childcare, Mutual-Subjectivity, Ambiguity

#### 要旨

本研究では、保育における子どもの思いを理解しようとすることと受け止めることの間連について考察するために、鯨岡峻『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』で展開されている論を、ネル・ノディングズのケアリングにおける「受け止めること」との間連において検討した。その上で、鯨岡の述べる「子どもを一個の主体として受け止める」態勢についての言及を分析および再定義し、この態勢の重要性についての主張と二項対立的な両義性を柱とする論展開との関係を保育者の専門性との間連において批判的に検討した。

#### はじめに

子どもと共に生きる保育者を養成し、支援したい者の一人として、筆者は子どもの味方である保育者としての子どもの姿についての省察と、子どもの発達を支える役割を担う保育者としての自分の保育行為についての省察の両者の視点から省察するスタイルを身につけていることに保育者の専門性を見いだせると考えている。しかし子どもの姿についての省察、つまり私たちが子どもの視点に立とうとすることはどのようにして可能になるのかは残された課題のままである。

その課題に迫るために、田代（2014）では、ネル・ノディングズのケアリング概念におけるケアする人のあり方に焦点を当てて、ケアする人と保育者との間連を検討した。ネル・ノディングズ

のケアリング関係にあるケアする人の意識は、ケアされる人に注目し、動機の転移が生じていることで特徴づけられる。ケアする人は感受的・直感的モードでケアされる人が感じることを受け止め（receive）、ケアされる人の準拠枠に踏み入り、ケアされる人の目になるように自らが変容するに任せる状態にある。ノディングズの論においては、受け止める（receive）ことは、子どもの思いを理解することと同義である。そのために理解したいができない、つまりケアされる人の準拠枠に入りたくても入れない場合には、ケアリングは成立しないことになる。しかし保育の場においては、子どもの思いが理解できないと感じながら子どもとかわることも多い。また理解したいと思いが

らかかわり続けていく中で、いつしか子どもの思いが理解できるようになってきたと感じられるようになることも多い。初めから理解可能な存在としてケアされる人(子ども)が描かれているノディングズのケアリングでは説明しきれない、保育における子どもの思いを理解しようとするのと受け止めることはどのような関係にあるのだろうか。本稿では保育において子どもの思いを理解しようとすることの重要性を説く論者の一人である鯨岡(2006)が『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』で、この点をどのように論じているのかを検討することを目的とする。

## 1. 受け止めることとは

これまで鯨岡は、間主観性という概念を用いて、子ども—養育者の二者関係を論じてきた。この概念については以下のように述べられている。

間主観性とは、まずもって、「あなた」の主観のある状態が「あなた」と「私」の間を通して「私」の主観の中に伝わってくることでありという基本的な理解があります。「あなたの気持ちが私に分かる」「あなたの気分や感情が私に分かる」、もう少し具体的にいえば、「あなたが今悩んでいることが私に分かる」「あなたが今いやな気分であることが私に分かる」・・・中略・・・あなたの主観内の出来事がなぜか「私」に分かるということ、あるいは、「あなたがいま苛々しているその苛々の vitality affect がなぜか私の身体に伝わり、私もまた何かしら苛々を感じる」「あなたの弾けるような喜びが(その vitality affect が)私の身体に伝わり、私の気持ちも何かしら浮き立つ」・・・略・・・こうした例に見られるように、広義の情動としての vitality affect や身体の動きに基づけられた「あなた」の意図が「いま、ここ」において「あなた」から「私」へと伝わるということ。「間主観性」という用語によって理解しようとしていたこととなります。(p. 117)

つまり間主観的に「分かる」というのは、ごく素朴で感性的かつ直接的な把握であり(p. 123)、その「分かる」様相は、「私」の能動的な作用であるとはとても思えず、むしろ「あなた」の情動の動きがこちらに伝わってきた、それに「私」が捉えられた、それに「私」が浸されたというような受動的な様相がその特徴である。それゆえ、「分

かる」という能動的表現よりは、むしろ「～と感じられる」という受動的表現の方が、より正確にこの事態を表している(p. 123)とも述べている。

上記の間主観的に「分かる」ことについての説明は、ノディングズのケアリングが成立する論理的条件におけるケアする人の「受けとめ」(receive)、特に自然なケアリングにおけるケアする人の受けとめと一致すると考えられる。

しかし鯨岡は、これまでの間主観的に「分かる」ということを中心にした議論のなかでは、「分かる」から次なる行動が生まれるのだ、「分からなければ途方に迷ってしまう」のだというような議論をして、だから間主観的に「分かる」ことが大事なのだという言い方をして(p. 37)きたが、それでは不十分であり、たとえ「分からない」場合であっても、①相手を一個の主体として尊重し、受け止めようとするとき、自らも一個の主体である養育者は、「分からない」からかわりを放棄するのではなく、それでもそこで何らかの対応を紡ぎ出してそこに共にあろうとするのです(p. 37)と述べる。

ノディングズのケアリングにおいては、「受け止める(receive)こと」つまり鯨岡の述べる間主観的に「分かる」ことがまず条件として必須であり、「分からない」場合は想定されていない。この点については田代(2014)も、常にノディングズの述べる「受けとめ」(receive)ができるとは限らないので、ケアリングを保育に適用して考える場合には、ケアリングが成立しないことを含み、省察において子どもの思いや願い理解しようとすることも含めた長いスパンでケアリングを捉えることが必要であると述べた。この点は鯨岡の考えに同意する。

しかしここで鯨岡は、下線部①の「相手を一個の主体として尊重し、受け止めようとするとき」という条件をつけている。ここでの受け止めはノディングズの「受け止め」(receive)とは意味が違っている。そして、この条件が鯨岡によれば相互主体性に繋がるのである。お互いに主体である者同士が関わり合うとき、そこに繋がりが生まれるときもあれば、繋がりが得ないときもある。それでもお互いが相手を主体として受け止め合えれば、そこに共に生きる条件が整う。それが相互主体的な関係なのだ(p. 37)と述べ、「子どもを一個の主体として受け止めること」は、以下のように間

主観的に「分かる」（ノディングズの「受け止める」(receive)）場合と「分からない」場合を包括する態勢として位置づけられる。子どもを一個の主体として受け止める態勢にあるという背景的な条件があるときに、ふと気持ちの繋がる局面（間主観的に「分かる」局面）が訪れるということなのです（p. 45）。

以上のことから、ノディングズのケアする人が子どもを「受け止める」(receive) ことつまり「理解すること」は、鯨岡の述べる子どもの思いが間主観的に「分かる」ことと同義であることが分かった。しかし鯨岡は、これまでは余りに間主観的に「分かる」ことを強調しすぎ、また繋がれる局面ばかりを取り上げていて、「分からない」こと、「繋がらないこと」の積極的な意味を十分に考えてきていなかった（p. 37）。そこで間主観的に「分かる」ことと間主観的に「分からない」ことを包括する態勢として「子どもを一個の主体として受け止める」態勢を子どもと共にあろうとする保育者の条件として位置づける。そしてまたその態勢を、子どもの思いを間主観的に「分かる」ための前提として位置づけるのである。

## 2. 「子どもを一個の主体として受けとめる」態勢とは

ここでは鯨岡の述べる「子どもを一個の主体として受け止める」態勢という、ノディングズの「受け止め」(receive)を含む態勢を鯨岡の記述を引用しながら検討したい。ノディングズのケアリング関係が成立しない、つまり間主観的に「分からない」場合も含めて、保育者と子どもが共に生きる条件としての「子どもを一個の主体として受け止める」態勢は保育における子どもと保育者の関係におけるキーワードになる可能性があるからである。

鯨岡は「人間として未熟な子どもを可愛いと思ひ、その今をありのまま受け止めてゆく大人の存在がかかせません」（p. 38）。「一個の主体として成長を遂げた養育者が子どもを懐深く一個の主体として受け止め、子どもが一個の主体として育つのを支え、待つということが不可欠です」（p. 42）と述べ、子どもを一個の主体として受け止めることの重要性を主張する。そして「子どもを一個の主体として受けとめる」という言説は、「～

である」という認識の言説である前に、人が人と共に生きる際の「あるべきかたち」として理解されるのでなければなりません（p. 51）と述べる。

ではその「あるべきかたち」とはどのようなかたちなのだろうか。少し長くなるが、「子どもを一個の主体として受け止める」という言説を保育の場に即して述べている文章を引用する。

保育の世界では「子どものあるがままを丸ごと受け止めて」と表現されることがしばしばありますが、そのときの「あるがままをまるごと」という表現が、ここでの「主体として」という言葉と重なります。つまり、「主体として」受け止めるのは何も肯定的な姿ばかりではありません。年長児なのに頑なに要求を通そうとする姿、ぐずって気持ちを立て直せない状態、自分から何かをしようという意欲が感じられない様子、等々、むしろ評価的な枠組みからすれば「主体的でない」様子を見せる子どもをも、「主体として」受け止めて対応するというのが、養育や保育のあるべきかたちなのです。ですから、「主体として受け止めて」という表現は、むしろ「子どもの存在そのものを無条件に受け止める」「子どもの存在を否定しない」と同じ意味だということになります。

どのような子どもの様子も、子どもの今の思いに発していると考えれば、「主体として受け止めて」というのは、「子どもの今の思いをそのまま受け止めて」と言い換えることができます。そう考えれば、ここでの「主体として」は「何らかの思いを持つ存在として」と同義だということになります。ぐずって泣いている子どもには喧嘩に負けて悔しいという「思い」があり、虐待のショックで無表情に呆然としている子どもには不安な「思い」が渦巻いており、頑としていうことを聞かない子どもにはどうしてもこうしたいという強い「思い」があります。その「思い」に大人が気づいて（間主観的に分かって）それをしっかりと受け止めることも、願わしい肯定的な「思い」を受け止めるのと同じく、「主体として受け止めて」ということの内容なのではないかというのが今の議論です。つまり、大人の評価的なふるいにかけてられる一歩手前で、その子の今の存在のありよう、「思い」のありようがあるがままに受け止めるということ（p. 64-65）。

上記によれば、「主体として受け止める」とは

「子どもの存在そのものを無条件に受け止めること」、「子どもの存在を否定しないこと」、「子どもの今の思いをそのまま受け止めること」、「子どもの今の思いに大人が気づいて（間主観的に分かって）それをしっかり受け止めること」になる。存在と子どもの今の思いが並列に用いられている点に疑問が生じるが、存在とは思いをもった人の意味だと便宜的に解釈しておく。しかし間主観的に「分かる」「分からない」にかかわらず、分からなくても無条件にそのまま受け止めるとはどのようなことなのだろうか。

ノディングズの「受け止め」(receive)すなわち「理解すること」や鯨岡の間主観的に「分かる」ことは、相手の思いが自然に伝わってくるような受動的な様相であったが、相手の思いが自然には伝わってこない場合に受け止めるというのは、こちらには「分からない」思いを受け止めることになる。「分からない」思いを受け止めることは不可能だが、その「分からない」思いを持つ人として受け止めることが、存在を受け止めることに相当するのだろうか。

「分からない」思いを受け止めることについては、発達臨床場面で自閉症の子どもが何を考えているか「分からない」ということを例に出して、真に子どもを一個の主体と受け止める態勢にある人は、そのような簡単には分からない相手の状態をその子どもの今の主体のありようとして受け止めて、「何かはしっかり分からないけど、あなたも困っているのね」「あなたも大変なんだ」と受け止めて、そっと見守ったり、その様子から「こんなことしてみようか」と軽く誘ったりといった対応が紡ぎ出されてくるのです。そして、大方の養育者の子どもへの対応はほとんどが②その水準のものでしょう (p140-141) と述べられている。

子どもの思いが「分からない」状況において「あなたも困っているのね」「あなたも大変なんだ」と受け止めるという場合、この「あなたも困っているのね」「あなたも大変なんだ」は大人の解釈である。なぜそのようなことをするのかという批判的な目で見るとは、子どもの状態を何かを訴えている姿として捉える肯定的な解釈である。つまりここでの「子どもを一個の主体として受け止める」態勢とは、今の子どもの状態は、子どもに何らかの思いや事情があるからなのだと肯定的に解釈することによって、子どもに思い(理由)が

あることを認めようとする態勢、何らかの思いを持つ他者として子どもと接する態勢を指しているのだと考えられる。間主観的に「分かる」つまり理解できる場合には、子どもの思いそのものが伝わってくるという理解である。しかし間主観的に「分からない」場合の「子どもを一個の主体として受け止める」態勢においては、子どもの思いを理解しようすることよりも、何らかの思いを持つ他者として子どもと接するという志向性を述べているのである。この態勢についてはさらに以下のように述べられている。

③「受け止める」姿勢という言い方は、「間主観的に分かる」と「間主観的にしっかり分からない」の両方を包括するものなので、「間主観的に必死で分かる」という構えを少し緩め、かかわる側に「余裕」を生み出します。そして、「間主観的にしっかり分からない」場合も、これまでのように「だから次の対応が紡ぎ出せないのだ」「紡ぎ出すためには間主観的に掴むことが重要だ」と間主観的に分かることを強調した議論とは逆に、実は何もしないのではなく、相手を主体として受け止める態勢にあれば、「じゃあ、こうしてみようか」という次なる手札はおのずから出てくるのが期待できるのです。(p. 140)

つまり、『「理解できる＝間主観的に分かる」こと』と『「理解できない＝間主観的に分からない」こと』の両者が両極にあるすべての理解のあり方を包括するのが、何らかの思いを持つ他者として子どもと接する志向性としての「子どもを一個の主体として受け止める」態勢だということである。

しかしこの態勢について言及することは、下線部③にあるような単に言い方を変えるというレベルにとどまることではない。「子どもを一個の主体として受け止める」態勢は、鯨岡自ら下線部②で「その水準」という言葉を用いているように、「間主観的に分かる」「間主観的には分からない」という場面における理解のあり方とは異なる次元にある。自分には分からないけれども、何らかの思いを持つ他者として子どもと接するという態勢と「間主観的に分かる」「間主観的に分からない」という理解のあり方はどのような関係にあるのだろうか。子どもを自分には分からないが、自分とは異なる思いを持つ他者としてみること自体につ

いては、子どもを理解し尽くせる人として呑み込んでしまう危険を冒すのを防ぐ点で同意できる。子どもの思いを無理矢理分かろうとすることで、大人の解釈しやすい枠に当てはめてしまったり、鯨岡が述べるように、分からなくてはならないと思うことで保育者が余裕を失ったりするのを避けることもできる。しかし間主観的に「分からない」子どもの思いを不問に付したままで、志向性としての態勢へと論をスライドさせることにどのような意味があるのだろうか。「子どもを一個の主体として受け止める」態勢は、子どもの思いが間主観的に「分かること」「分からないこと」と関連づけて語られる必要があるのではないだろうか。

相互主体的な関係、つまり相手を主体として受け止め合う関係は、常にわかり合ってぴったり繋がるタイトな関係ではなく、間主観的に「しっかり繋がらない」局面を多数抱える関係であるとされる。間主観的に「しっかり分からない」場合であっても、それによって両者は閉じた個と個に完全に切り分けられてしまうのではなく、なおお互いに相手を主体として受け止めようという志向性を持ち合い、その意味で緩やかに繋がっているのです (p. 139) という記述もある。しかしこれはあくまでも「相互」主体的な関係についての説明である。幼い子どもとかかわる保育者の場合、「相互」主体的な関係に至るまでにまずは、保育者の側が子どもを主体として受け止めることが必要になる。また主体と主体の関係を自分の固有性や絶対の私性をもつ閉じられた存在として捉えることを否定する (p. 70) 鯨岡の立場において、子どもを一個の主体として受け止めようとする際の間主観的に「分からない」思いは、閉じられた思いとしてそのまま放置されないはずである。そして閉じられていない主体の思い自体がかかわりの中で変容していくはずである。しかし主体としての子どもの思いについては不問に付されたままに、間主観的に「分からない」局面を多数抱えた「一個の主体として受け止める」態勢が、子どもの思いを間主観的に「分かる」ことの背景的条件として位置づけられている。これでは「あるべきかたち」として位置づけられている態勢の内実が言語化されているとは言えない。ただ単に「何らかの思い」をもつ存在として子どもを受け止めるだけでは、間主観的に子どもの思いが分かる局面が訪れることには繋がらない。その分からない思いを分かりたいと努めながらかかわり続けてこそ、間主観的に

に子どもの思いが分かる局面は訪れるのである。鯨岡が言語化していない点を補いながら筆者なりに解釈すると、「子どもを一個の主体として受け止める」態勢とは、子どもの思いを理解したいと努めながらかかわり続ける態勢であると定義できると考えられる。

### 3. 「子どもを一個の主体として受け止める」態勢は養成できるのか？

では上記のような「あるべきかたち」としての「子どもを一個の主体として受け止める」態勢をとれる保育者を養成するにはどうしたらよいのだろうか。関連する記述から探してみたい。

「子どもを一個の主体として受け止める」大人の態勢については、相手を主体として受け止める構えを持ち続けている態度は養育者の「懐の深さ」や「配慮性」 (p. 133) であると述べられる。

また「育てる一育てられる」という関係の中に生まれる「分かる」の大半は、かかわりの積み重ねに大きく依存し、単に子どもと養育者の関係の歴史だけではなく、受け止めることの「厚み」において子どもを凌駕する大人にとって、その人がこれまでどのように生きてきたのかの歴史、つまり、大人が「私は私」と「私は私たち」をどのように身につけてきたのか、また共同主観性をどのように取り込んできてその主体性を形作ってきたのかの歴史が絡んでくるとも述べられる。

懐の深さ・配慮性、「厚み」は抽象的で養成に結びつけることが難しい。また歴史が絡むということは、その人の生育史 (資質) に負う面が大きいことになる。

また間主観的に「分かる」ことについては、養育者が子どもを「分かる」というときには、ぴったり分かる、しっかり分かるから、子どもの思いがすぐには伝わらない、しっかりとは分からないまで、かなりの幅があり、それが養育者が持つべき「ほどよさ」なのです (p. 169-170) と述べられている。そして赤ちゃんの泣く理由が分からなくて焦り始めると、赤ちゃんの負の vitality affect に養育者自身が共鳴・共振してしまって、次第に養育者自身が苛々してくるという負の連鎖が生まれる。しかし少し経験を積んだ養育者ならば、理由の分からなさを含みつつ、アバウトに「分かる」ことができる。アバウトな「分かる」を基に対応してもたいはいは大丈夫だという経験則 (おおら

かさ) がゆったりした対応を導き、よい循環がめぐり始めると述べる (p. 169-170)。このどうしてよいか分からないと途方に暮れるのは、主体として受けとめる構えではなく、むしろ原因除去による問題解決型の構えだといわねばなりません。それはまだ人の気持ちを受けとめる構えが十分に身につけていないことの現れ、つまり主体として十分に熟していないことの現れだといわねばならず (p. 171)、また「分からなくても」主体として受けとめていけば、自然に対応が紡ぎ出されてくるのです (p. 171) とも述べられる。

ここでは経験を積みば主体として熟すということが主張される。熟すというのは、問題解決型の態勢から「子どもを一個の主体として受け止める」態勢に変容することを意味している。そして、分からなくても「主体として受け止めていけば」自然に対応が紡ぎ出されるという。つまり問題解決型の態勢は経験を積むうちに「子どもを一個の主体として受け止める」態勢になり、そうなれば「分からなくても」自然に対応ができることになる。要は経験を積むことが重要だということになる。

同様に、子どもの負を抱えるという問題は、まさに子どもを一個の主体として受けとめるかどうかの試金石になる局面だとして以下のように述べられる。

同じような負の状態にある子どもを、ある養育者や保育者は抱えることができ、ある養育者や保育者は抱えることができないのはなぜかを考えるとき、いくつかのことを指摘することができます。一つには、養育者や保育者に心の余裕があるか否かです。余裕がなければ、子どもの負の情動は容易に大人の側に浸透して、大人自身の余裕のない情動状態をさらに増幅し、イライラを募らせることとなります。もう一つは、原因除去、問題解決型の発想に立つか、子どものありのままを④「仕方がない」と受け止めるかの姿勢の違いです。原因が分からないから立ち往生して途方にくれるという若い養育者や保育者が目につきます。それは「育てる」という営みを「育て方」に還元してマニュアルを求める姿勢に通じています。それはまた、「子どもを主体として受け止めて」という養育者や保育者に本来求められている姿勢が十分ではないことによっているでしょう。三つ目には、やはり経験の問題です。経験が浅いうちは負の状

態の推移がなかなかつかめず、つい苛々してしましますが、経験が積み重なるに従って、この状態ならこう対応していれば大丈夫といった経験知が働いて、その場での焦りが消え、これが一つ目の余裕に繋がるように思います。(p. 174-175)

ここでは心の余裕、姿勢、経験の3点について指摘している。問題解決型の態勢から「子どもを一個の主体として受け止める」態勢への変容は上述したように経験を積むことでなされると述べられている。また経験を積むことによる経験知が心の余裕に繋がるのであるから、負の状態にある子どもを抱えることができるようになるか否かは、すべて経験にかかっていることになる。また下線部④では、子どものありのままを「仕方がない」と受け止める姿勢と述べられているが、「子どもを一個の主体として受け止める」態勢とは、子どもの思いを理解したいと努めながらかわり続ける態勢であると解釈したのだが、「仕方がない」と受け止めることに変容している点を指摘しておきたい。「仕方がない」という受け止めには、そのような志向性が認められない。

また間主観的に分かることについては、幅があることが指摘されたが、その分かったことが修正に開かれるのは、養育者が「子どもを一個の主体として受け止める」態勢にあるからであると述べられる。同じことは保育の場にも言え、あたかも子どもの気持ちを間主観的に掴んで対応しているかのように事態を動かしていく。また子どもが保育者の作り出す流れに表面的に乗っていくときに、それをあたかも「子どもがこれを望んでいるからこうしたのだ」と、結局は子どもの気持ちが掴めないままに推移して、その掴めていないことに気づけない。このような動きをしばしば目撃することから、私たちの間主観的アプローチの主旨からすれば、これは観察主体＝実践主体の内部でのチェック機能（それが子どもを一個の主体として受けとめる配慮性から導かれるというのがこれまでの議論での主旨です）によって克服すべきものですが、それは往々にして不十分です。それゆえそれを免れる道は、経験を積むこと、複数の実践主体＝観察主体による相互チェックないしは相互的スーパーヴィジョンを経由するルートでしょう。(p. 179) と述べられる。

「子どもを一個の主体として受け止める」態勢から導かれる修正に開かれられないということは、その保育者には態勢がないということである。ここでもそれを免れるには経験を積むことが大事であることが指摘されている。また相互チェック、相互的スーパーヴィジョンを経由することが提唱されている。相互チェック、相互的スーパーヴィジョンに関して、鯨岡は保育におけるエピソード記述を提唱し、それをを用いた研修を推奨している。

保育の振り返りの場では、一人の保育者が描いたエピソードをその園の保育者全体で、あるいはそのエピソードを公開保育の場に参加した他の園の先生たちも一緒になって考えることが、とても大切な意味をもっています。その際、そのエピソードに描き出された場面を、「相互主体的な関係」という観点から振り返ってみることは大変有意義なことではないでしょうか。たとえば、保育者の提案に一人の子どもが乗らないという場面で、その子の思いをいろいろと考えてみるなかで、その子の思いは保育者がそう思ったのとは違うところにあったのではないか、だから保育者の提案に乗れなかったのではないか、といった分析がその場面を丁寧に見ていくことによって気がつくというようなことがしばしば起こります。

あるいは、長期間にわたって子どもに関わることを通して、いったい一人の子どもに何が育ったのかを考えると、本章で見た「主体としての育ち」という観点が重要な意味をもってきます。そしてそれに繋がる保育者の関わりを考えると、子どもの思いを受け止めるという部分の意義が浮上してくるに違いありません。(p. 110)

エピソードを記述して、それに基づいて他の保育者と一緒に省察（相互的スーパーヴィジョン）することで、子どもの思いを受け止めることの重要性に気づき、「子どもを一個の主体として受け止める」態勢になることにつなげていこうとしているのだと思われ、この点は単に経験を積むのとは大きく異なる点である。養育者と異なり、保育者には子どもの思いを分かろうとすることがより重要であることが強調されている。しかし上記の点を除くと、「子どもを一個の主体として受け止める」態勢が身につくためには経験を積むことが何よりも大切であることになる。鯨岡の論は、養育者としての母親と乳幼児期の子どもの関係から

導き出された理論を保育者にも当てはめているのだが、この論は育てる者としての大人一般についての論として位置づくものと考えられる。養育者としての親と保育者を同列に論じていることから、保育者という存在を育てる側の大人一般として捉えているのだと思われる。一般論としての大人の懐の深さや配慮性や経験を重ねることは、保育者の専門性としては位置づけ難く、また養成に援用はできない。

#### 4. 「子どもを一個の主体として受け止める」態勢と二項対立的な両義性との齟齬

ここまでノディングズのケアリングにおけるケアする人の条件を含む「子どもを一個の主体として受け止める」態勢について、そしてその態勢を獲得するために必要とされることについて鯨岡の論に基づいて検討してきた。

子どもという存在・大人という存在自体が内部に自己矛盾を抱えた両義的な存在であると捉える立場に立つ鯨岡は、成長する存在としての子どもは、今のあるがままを「この子はいま～である」と受け止め肯定されることを求めながら、未来の大人として「～になる」ことを求められてもいるのです。この「である」と「なる」の狭間で子どもは引き裂かれます (p. 24) と述べる。4ではこの生成・変容する「なる」に向けてのかかわりにおいて保育者の「子どもを一個の主体として受け止める」態勢はどのように機能するのかを、鯨岡の記述を引用しながら検討したい。

「主体として受け止める」というのは、子どもの⑤正負の姿に拘わらず、その子のあるがままをまさに「いまこの子はこうなのだ、これがこの子のあるがままなのだ」と受け止めるという意味でした。しかし、それは子どもの今のあるがままがそのまま固定され肯定されるということではありません。子どもは未来の大人に向かって変容を遂げること、つまり未来の大人に向かって「なる」ことを求め続けられます。しかし、本来それは「こうなさい」というように強引にさせられるかたちではなく、むしろあるがままを受け止めてもらうことによって、子どもの内部に「なる」ことへと向かう力が自ずから生まれてくるというかたちなのです (p. 76)。「なる」にかかわる記述は、「みんなと仲良くできるようになる、みんなと一緒に楽しく遊べるようになる、周りの子どもの思

いにも気づいてそれを受け止めるようになる、等々」(p. 75)のように子どもの姿や行為についての記述であり、子どもの思いについては触れられていない。

本論では、2で「子どもを一個の主体として受け止める」態勢を、子どもの思いを理解したいと努めながらかわり続ける態勢であると解釈した。しかし「なる」にかかわる上記の記述においては、下線部⑤に正負の姿、あるがままという用語が用いられており、ここでのあるがまは子どもの思いではなく、目に見える姿、行為を指している。ここでの「子どもを一個の主体として受け止める」態勢は子どもの思いではなく、外側に見える姿・行為をあるがままとして受け止めることを意味している。

また、(子どもは主体として)分別が身につくことに関して、早すぎず遅すぎず、しかも様々な経験をスキップすることなく、「なる」に向かってゆっくり動いていくことが求められるのです。そこに大人が介在し、そのテンポをコントロールし、あるべき形に誘いつつ、しかし子どもの出方を待つという両義的な対応が求められる理由があります。それが「主体として受け止めて」ということの具体的な中身です(p. 85)という記述もある。

ここでいう「主体として受け止めて」の具体的な内容とは、「なる」に向かうテンポを大人がコントロールする、つまりスキップしたり急がせたり遅すぎたりせずに必要な経験をすることができるようにし、あるべき姿に誘うという大人が「教え導く」対応、つまり「子どもを一個の主体として受け止める」とことは対立する対応をしつつも、子どもの出方を待つという両義的な対応をすることを意味している。これは鯨岡の「主体である」ことへの理解が、単に自分の思いを前に押し出すだけでなく、相手を主体として受け止めてこそ主体だという認識(主体であることの二面性)(p. 36)に対応しているのだと思われる。ここでは「教え導く」のだが、子ども自らがそうなるようにするのを待つという対応が「子どもを一個の主体として受け止める」態勢の具体的な中身になっている。

同様に、むずかっている赤ちゃんを「泣き止ませる」のではない、「赤ちゃんが泣き止むように

もっていく」(p. 86)、また強く「泣き止みなさい！」と怒鳴るかたちで養育者の思いをストレートに押し出すのではなく、泣き止んでほしいという思いは抱きながら、しかし落ち着いて「大丈夫よ、よしよし」と自分の落ち着いた気分に赤ちゃんを浸すように事を運び、優しくパッティングしたり、子守歌を歌ったりしながら、子ども自らが気持ちを鎮めるのを待つ・・・そして気持ちが鎮まってきたときに、何か興味を引きそうな「もの」や「こと」に気持ちが向かうように「こんないいなあ」などとそっと働きかける・・・私はここに「育てる」営みの基本形があると確信しました。これが「主体として受け止める」ことなのです(p. 87)と述べている箇所もある。

ここでは鯨岡が述べる「大人は働きかけつつも、あたかも子ども自身がそれを望んでくれるかのよう」(p. 86)が「子どもを一個の主体として受け止める」態勢になり、大人が主導する上での手段に変質している。

二項対立的な両義性を主軸に子どもという存在・大人という存在を捉える鯨岡は、大人の子どものかかわりも「受け止める」対「教え導く」という両義的なかかわりであると捉える。大人の子どものかかわりを両義的に捉える以上、大人が子どもを「教え導く」ことは不可欠なかかわりになる。しかも主体であることの二面性として「教え導く」かかわり、すなわち大人の思いを前に押し出すことが、「受け止めること」とは対立的な大人の主体性として定位されている。そのために「子どもを一個の主体として受け止める」態勢は、「なる」にかかわる大人の対応の記述においては「教え導く」が、大人が強引にさせるかたちではなく、子ども自らが大人の願う姿、行為になろうとするのを待つ態勢に変容し、その両義的な対応を含む態勢とされつつも、内実は「教え導く」かかわりの従属的な位置づけになっている。

「なる」にかかわる記述は子どもが身につけるべき姿・行為の話であり、子どもの思いとは関連していない。2で「子どもを一個の主体として受け止める」態勢の記述を検討する中で生じた、子どもの思いと存在が並列に用いられている点への疑問と併せて考えると、今の子どもの姿・行為であれ、子どもの思いであれ、今はこう「である」という現状を肯定することが鯨岡の述べる「子ど

もを一個の主体として受け止める」態勢であると捉えるのが妥当なのだろう。そう考えると、下線部④の「仕方がない」という受け止め方にも納得がいく。しかし現状の何をどのように肯定するかによって、子どもの育ちの様相は大きく変わる。今の子どもの姿・行為そのものを肯定することと、その姿・行為に絡んでいる子どもの思いを肯定することを同列で論じられないのは保育においては基本中の基本であり、子どもの「である」は思いにおいてこそ、常に肯定される必要がある。以上のことから、鯨岡の論においては子どもの姿・行為と子どもの思いの関係が考慮されていないために、子どもの思いを理解しようとするのと受け止めることについての関連性を見いだすことはできないことが明らかになった。

子どもが主体として育っていくためには、大人のかかわり方が重要であるということを実証するために、そして強い教育的な「させる」働きかけが横行することへの危惧から鯨岡が「子どもを一個の主体として受け止める」態勢を強調している点は理解できる。しかし二項対立的な両義性および主体であることの二面性を柱とする論展開と「子どもを一個の主体として受け止める」態勢の重要性についての主張は、「なる」に関する大人のかかわりの記述において齟齬を来している。この態勢を両義性的一方として位置づける以上、この態勢をベースに保育を考えることはできないのである。そのために結局、両義的な対応の一方としての「子どもを一個の主体として受け止める」態勢さえあれば、つまり今の子どもの姿を肯定的に捉えてさえいれば、もう一方の対応としての大人が主導して事態を動かしていく保育を認めることになってしまうのである。

2で筆者が解釈した「子どもを一個の主体として受け止める」態勢にある保育者、すなわち子どもの思いを理解したいと努めながらかかわり続ける態勢にある保育者は、たとえ行為レベルの「なる」へのかかわりにおいても、今の子どもの思いの延長線上に「なる」に向かう育ちへの願い(思い)をこめてかかわりながら、子どもの応答を受けてその願いを修正していこう。鯨岡自身、お互いが相手を主体として受け止め合えれば、そこに共に生きる条件が整う (p. 37) と述べている。しかし二項対立的な両義性を柱にする論点に立つと、それぞれの思いをもつ両者が対話的にかかわり続けるのではなく、一方が思いを「押し出し」他方

がそれを「受け止める」という逆方向のベクトルが並行に行き交うだけの構図になってしまう。鯨岡の論においては、主体と主体の関係を絶対の私性をもつ閉じられた存在として捉えることを否定し関係論の立場に立つと述べながらも、主体の思いそのものが、自己充実欲求を中核とした欲望として閉ざした固有性を色濃く有している。子どもの思いは欲望として子どもに閉ざした固有のものとして定位され、目に見える子どもの姿・行為はその思いがストレートに表現されたものとして定位されているために、子どもの思いと子どもの姿・行為を同列に論じることに矛盾を感じないのである。そしてこの主体の思いを欲望という閉ざした固有のものとみなす捉え方が、思いを「押し出す(教え導く)」対「受け止める」という二項対立的な両義性を柱に、子どもと保育者の関係を論じることを可能にしているのである。しかし主体としての子どもの思い、主体としての保育者の思いは自己充実を目指す欲望にとどまるものではない。そして押し出したり受け止めたりして並行に行き交うだけのものでもない。両者の思いは、日々の生活を共にしながら何事かを了解しあえることを目指す三項関係(ヴァルデンフェルス)の中で変容し、共有されていくものであると本論では考える。相互主体性という用語が用いられながらも、鯨岡の論の中に子どもと保育者が「共に生きる」関係を見いだしにくい原因のひとつは、主体の思いを欲望という閉ざした固有のものとみなす捉え方にあるのではないだろうか。二項対立的な両義性概念を柱とする鯨岡の論を育てられる者から育てる者への移行としての生涯発達論と位置づけた上でこの論を保育に活かすとするならば、二項対立的な両義性概念を乗り越えて「子どもを一個の主体として受け止める」態勢をとろうとすることが、保育者の専門性であると言えるだろう。

鯨岡の論を検討する中で本論においては、子どもを一個の主体として受け止める態勢を、子どもの思いを理解したいと努めながらかかわり続ける態勢であると定義した。それゆえ子どもの思いを理解しようとするのと受け止めることとの関係は、子どもの思いを理解したいと努めること自体が受け止めることであると現段階では暫定的に捉えておきたい。その上で保育者と子どもを二項関係ではなく、日々の生活を共にしながら、様々な事柄や行為や思いを了解し合うことを目指す対話的な三項関係として捉える立ち位置から、子ども

の思いを理解したいと努める省察と保育者が自分の保育行動を理解しようと努める省察の関係を、二元論を超えて検討することを今後の課題としたい。

### 引用・参考文献

Bernhard Waldenfels・新田義弘他訳『行動の空間』, 白水社, 1987.

鯨岡峻『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』, ミネルヴァ書房, 2006.

田代和美 (2014) 「ネル・ノディングズのケアリングにおけるケアする人についてーケアする人としての保育者を養成するための手がかりを求めて」『大妻女子大学家政系研究紀要』50号, p. 49-58.

## 子どもファミリー文化に関する大学授業研究 ～7学科共通授業「子どもの世界」の実践報告より～

A Study on a University Class on the Culture of Children and Family:  
From a Practice Report of the Class on “Children’s World”  
across the Seven Different Departments

中村 圭吾  
大妻女子大学家政学部児童学科

Keigo Nakamura

キーワード：大学授業・子どもファミリー文化・子どもの世界  
Key words : University Class, Culture of Children and Family, Children’s World

### 要旨

本実践報告は、大学生の授業リアクション記述（特に気づき・驚き・理解の様子）を整理し捉え直すことで、授業内容・方法の改善と学生たちの自立的学びの促進をめざす試みである。

私は、家政学部4学科（被服・食物・児童・ライフデザイン）と文学部3学科（日文・英文・コミュニケーション文化）の1年生を対象に共通の教養科目となった「子どもの世界」という授業を担当してきた。本論は平成25年度も含む最近数年の授業に関する実践報告であり、特に授業リアクション記述の中の学生たちの気づき・驚き・理解の様子などを知ること、授業「子どもの世界」を一層実り多い学びに繋げたいと考えている。

### 1. 各種データで覗く子どもの意識と行動

まず受講生にはA～Dの具体的な調査データを紹介して、自分たちの子ども時代を振り返ると共に、現代の子どもたちや大人たちについても考えてもらう。

- A：幼児や小学生が大人になったらなりたいもの（憧れの職業・仕事）について
- B：子どもたちが経験していない遊びや特に野外での未経験な活動について
- C：子どもたちの体力・運動能力や肥満傾向児の年齢別出現率について
- D：小中学生が最近読んだ本ベスト5（学校読書調査より）について

#### <学生の授業報告>

- ・子どもの世界を知るために、本授業を通してはもちろんのこと日常生活の中でも、子ども状況を認識し子ども文化のあり方を分析してファミリー文化の視点からも探究していけたらよいと思いました。
- ・データAの2009年全国調査で男子10位の大工さんは意外だった（パイロットかもしれないと思った）。女子5位の歌手・タレントは言われてみて納得できたが、9位のダンサー・バレリーナと10位のマンガ家には驚いた。お花屋さんが8位で復活し、美容師がトップ10外になったことを知り、何が影響したのか不思議に感じた。
- ・データBで日の出や日の入りを見たことがない子どもが2004年の調査では50%を超えたということにびっくりした。現在はどうか気になる。また海や川で泳いだ経験がない子どもが15%もいる(2010年調査)なんてかわいそうに思った。
- ・運動系の教室やスクール経験率が学習系の75%とほぼ同じになってきたことには驚いた。もちろん、運動才能を伸ばすだけでなく運動嫌いを解消するために通う子どもが増えたからだというが…。また国全体で食生活を見直す目的で

2005年から食育基本法がスタートしたことを知り、運動のすすめと並んで肥満傾向児の出現率が最も高い12歳までに子どもの食生活についても気をつけたいと思った。

- ・データDの小学生女子が読んだ本で、1999年1位・2001年5位・2003年4位だった『ヘレン・ケラー』はすごいと思った。ハリーポッターの勢いに負けず読み継がれていて、先生が紹介してくれたマンガ『ガラスの仮面第12巻』やテレビドラマ化されたヘレン＝安達祐美のシーンも印象に強く残っている。また本を読み直してみたい。

## 2. 現代における日本の年中行事・家族行事

子供たちと一緒に毎年のように繰り返す様々な行事について、改めて整理しながら今日続ける意味や魅力ある姿を追究してみる。ここでは日本における主な伝統的年中行事として、〈お正月〉〈お盆〉〈雛祭り〉〈七夕〉〈社寺祭礼行事〉〈豊作祈願・災厄除け祭り〉〈クリスマス〉それから〈ハロウィン〉などを取り上げる。

### 〈学生の授業報告〉

- ・今まで何気なくやっていた日本の行事なのに、その由来や意味を知らなかった。例えば、門松は苦待つにならないように12月28日までに立てるとか、七福神巡りの七福神で恵比寿だけが唯一純国産の神様であるとか、盆踊りが祖霊をもてなし送り出すための踊りであるとか、日本の伝統的な文化についてはもっと知り、次の世代に伝えていくことが大切だと思った。
- ・地方で行う8月13日～15日のお盆で、キュウリやナスに割りばしなどを刺し動物に見立て飾る理由が初めてわかった。祖霊が来るときは馬に乗り速く、去るときには牛に乗りゆっくりという意味だったんですね。妹にも教えます。
- ・今日の授業で一番驚いたのは、七夕のけん牛と織姫のエピソードである。恋人同士だと思っていた2人が、実は結婚後に夫婦それぞれの仕事（牛飼いと機織り）をしなくなったために天帝が怒って罰を与えた結果だという。ロマンチックな話どころか、少しかわいそうに思った。
- ・今まで「ねぶた」と「ねぶた」の違いが分からなかったけど、写真などでよく見かける人形タイプの燈籠が青森市で扇タイプの燈籠が弘前市であることを知った。そしてねぶた(ねぶた)が1980年に重要無形民俗文化財となり、2001

年にはロンドンの大英博物館に展示され世界的にも認知されたことも分かった。学生時代には是非とも生で見てみたいと思う。

- ・クリスマスの歴史に関する年表は、とても興味があり勉強になった。先生から紹介された本『サンタの友だちバージニア』は読みたいと思った。そしてチャーチ記者が回答した社説の言葉やバージニアの生き方について改めて考えてみたい。
- ・特に興味深かったのはハロウィンです。元々ケルト人などヨーロッパの宗教行事で先祖の霊それから悪霊が戻ってくるためにかぼちゃ提灯をとしたり身を守る仮装をしたりすることで、ルーツは日本のお盆と似ていると思いました。

## 3. 家族でお出かけ各種の体験余暇活動

余暇開発センターの『レジャー白書』や親子で楽しむ情報誌『こどもびあ』などで見られる、お出かけのジャンルと主な体験活動を抜粋し整理する。また母親・父親が子どもたちと平日過ごす時間数などの国際比較調査を通して、日本の家族観・仕事観やファミリー文化のあり方についても考察してみる。

### 〈学生の授業報告〉

- ・時間ができたからお金があるから家族旅行をするのではなくて、家族の一体感を強め会話を多くし親子の信頼感を高めるために家族旅行をするという意識が大切であると改めて思った。
- ・ヨーロッパの庭園が遊園地の源となっていて、メリーゴーランドが遊園地の女王様で(ジェット)コースターが王様で観覧車がシンボルといわれてきたことを知り、確かにそうだと納得した。そして現状ではスリルを求める絶叫マシンが人気となっているが、日本では安全基準が身長であるのに対して、世界の絶叫マシンの9割を生産しているドイツでは年齢であることを初めて知った。
- ・上野動物園の入園者数を抜いて評判になった北海道の旭山動物園に家族で行った。今日の授業でも紹介された動物本来の生き生きした動きを引き出す行動展示がたくさんあり、私はもちろんのこと両親も妹も年代に関係なく楽しめた。
- ・食のミュージアム、別名フードテーマパークに関しての話や映像が興味深かった。私は実際に

自由が丘スイーツフォレストに行ったことがあるが、家族で来ている人たちも多くいて、今度は友人とではなく家族であちこち行ってみたいと思った。

- ・日本ではスウェーデンやフランス・アメリカと比べて、母親と父親が平日に子どもと接触する時間がこんなにも差がある（4.5 時間）ということに驚いた。スウェーデンが 1.2 時間で男女差がないのは、たぶん社会保障制度などの違いからかもしれない。この調査データは 2005 年だから、現在はもう少し変化していると思う。

#### 4. 時代のヒット商品にみる玩具・遊び文化

ここまで子どもに関わる現象・行事・活動などを考えてきたが、気になるのは世の中の様々な流行（ヒット商品）における玩具文化や遊び文化の位置づけである。毎年「ヒット商品 30」（1987 年創刊『日経トレンディ』の毎年 12 月号より）を調べながら、社会現象や人々の話題になった玩具や遊びについて考えてみる。当時の思い出として心に残ったシーンあるいは具体的なエピソードからも改めて見えてくることもあるかもしれない。

##### ＜学生の授業報告＞

- ・今は当たり前前の携帯型ゲーム機やゲームセンターも 1980 年代の終わり頃から登場したことが分かった。そしてケータイ電話もまだ 25 年の歴史ということにも驚いた。
- ・「ちびまる子ちゃん」や「クレヨンしんちゃん」のマンガがテレビアニメ化され大ブームとなったことを知り、テレビの影響はとて大きいんだなと実感しました。
- ・セーラームーンは小さいころ大好きで、将来なりたい夢はセーラームーンでした。この授業で、1992 年開始のセーラームーン→セーラームーンR→セーラームーンS(スーパー)→セーラームーンSS(スーパース)→セーラームーン・セーラースターズと 5 年間テレビアニメの放送が続いた後も、再放送や実写版放送があったことを知りました。2003 年のTBS系テレビでセーラーマーズ役を演じていた北川景子さんには本当にびっくりしました。
- ・当時、プリント倶楽部やたまごっちにはまっていたことをよく覚えている。プリクラは今でも人気があり写りもキレイで進化し続けている。また 1997 年にブームとなり買ってもらい遊んでいたたまごっちを妹に渡すと相当はまって

いた。ペットを育てることが好きなのは今も昔も同じだと思う。

- ・光点滅事故のあと放送再開第 1 話となった「ピカチュウの森」は、実際に見ていて感動し泣いた思い出があります。先生が「タイトルはピカチュウの森だけれど、テーマはく出会いと別れ、そして友情だよ」とおっしゃったのを聞いて、しっかりとしたテーマで物語が構成されていたことを知りました。本当に子ども向けのアニメだからといってバカにはしてはいけないと思いました。今日また見ることができた「1998 年 4 月 16 日のポケモン」は最高でした。
- ・ファミリーコンピュータと東京ディズニーランドが同じ 1983 年に誕生したということを知りました。日本の子どもファミリー文化にとって、1983 年はまさしく大転換期のスタートだったんですね。
- ・ウルトラマンについては兄がすごい数のウルトラマン人形をもっていたのを思い出しました。先生がまとめた表を見て、こんなに多くのウルトラヒーローがいるなんて改めて分かりました。また、実際の身長が 40m 以上で顔が弥勒菩薩をモデルにしていると知り本当にビックリしました。
- ・私たちが今よく知っているキャラクターが 20 年以上もの歴史を持っていることがわかり、もっと好きになりました。リカちゃんは人形もハウスもたくさんありましたが、女兒玩具トップの座を一時期セーラームーンに奪われたことは知らなかったです。
- ・モンチッチやスヌーピーは母親がたくさん持っていて大事にしています。今日、スヌーピーの誕生について知ることができ嬉しいです。私自身はシルバニアファミリーの熱狂的なファンだったので、昔のシルバニアファミリーの写真を見て懐かしくなりました。今の方が色鮮やかになったような気がします。

#### 5. 広がるマンガ・アニメの原点

手塚治虫から始まった戦後のマンガ史を振り返ってみる。1989(平成元年)年に 60 歳で亡くなった日本のマンガ大使そして日本のディズニーの影響は今でも大きい。また、国内はもとより海外においても話題となり国際映画祭で受賞した日本のアニメといえば、宮崎駿の監督した数々のジブリ作品である。ただし、1974 年にテレビで放送された「アルプスの少女ハイ

ジ」やTVシリーズ世界名作劇場の初期アニメ作品には宮崎アニメの原点がある。

#### <学生の授業報告>

- ・私はディズニー長編アニメ「バンビ」が大好きなのですが、そのバンビが手塚マンガ『ジャングル大帝』の構想に影響を与えたと知って何だか嬉しくなりました。そして先生の言うように、『ジャングル大帝』がディズニー長編アニメ「ライオンキング」の構想に多大な影響を及ぼしたならば手塚治虫は喜んだに違いない、と思いました。
- ・手塚治虫が宝塚歌劇の大ファンで、その影響を受けて『リボンの騎士』が誕生したことを知って驚いた。また少女マンガに物語性を持ち込んだ作品で新しい女性像を追求したり、その後は様々な作品を通して生命や宇宙の根源へと迫ったりなど偉大な人だったことが分かった。
- ・「アルプスの少女ハイジ」のアニメは、小さい頃から大好きで第1話のアルムの山で暮すようになるところから全部を見えています。ただし、宮崎駿が全52話の画面構成を担当していたことは知りませんでした。そして今日、映画「となりのトトロ」に登場する5歳のメイちゃんと5歳のハイジのしぐさが似ていると先生に言われ、初めて気づきました。
- ・今でもマンガやアニメは大好きだけど、それらの基礎を築いた手塚治虫と宮崎駿の作品や歴史について詳しく知ることができて良かったです。新しい発見や調べてみたいことがたくさんありました。
- ・私はサウンド・オブ・ミュージックで有名な「トラップ一家物語」や2009年にテレビドラマ化され志田未来が演じていた「小公女セーラ」が特に好きです。このように人気のアニメはドラマ化されたり再放送されたりDVDで販売されたりして何世代にもわたって伝えられているのですね。

### 6. 大人気のアンパンマンとサンリオの歴史

幼児を中心に高い人気のアンパンマンが、単独アニメシリーズにおけるキャラクター数（1988年～2009年3月に登場したキャラ計1768）で世界No1に輝き、今も記録更新中である。それらの主なキャラクターを紹介し、原作者の思いに迫る。また、サンリオキャラクターの歴史について振り返ってみると共に、日本初の全天候型屋内テーマ

パーク「サンリオピューロランド」の歩みなどについても整理し考えてみる。

#### <学生の授業報告>

- ・授業の中で紹介された「赤ちゃんが最初に口にするキャラクター名はアンパンマンである」という調査結果に納得できた。私の母子手帳には、話した言葉が記入してあり、最初は「ママ」で次に「パパ」、その次が「アンパンマン」になっていた。
- ・2007年4月20日にアンパンマンの世界を満喫できる「横浜アンパンマンこどもミュージアム」がオープンしたことを初めて知りました。大人気のキャラクターパンが売られている「ジャムおじさんのパン工場」には是非とも行ってみたいですね。
- ・1988年放送開始の時に「人を助けると、こんなにも心が温かくなるんだね」といっていたアンパンマンの言葉が素敵だと思いました。そして悪役のばいきんまんがいるからこそ、アンパンマンが正義のヒーローとなり物語を盛り上げていることを強く感じました。
- ・アンパンマンが誕生する第1話のビデオを見せてもらい、アンパンマンが最初は赤ちゃんだったことに驚きました。また、ばいきんまんも同じ頃にライバルの赤ちゃんで誕生したり、アンパンマンが初めて救った犬がめいけんチーズだったり、ばいきんまんを洗濯機で洗ってきれいになると極端に小さくなってしまったりなど多くの発見がありました。
- ・サンリオのキャラクターは見ているだけでいやされるし、かわいいものばかりで懐かしくなりました。今では大人気のキティちゃんが、サンリオキャラクター大賞でスヌーピーにも差をつけられ5位以下だった時代があったことに驚きました。
- ・ファミコンやTDLが登場した1983年に、ハローキティはユニセフの子供大使に任命されて世界デビューしていたんですね。私は小学生の時に「いちご新聞」を毎月買っていたので、また買って読んでみたくなりました。
- ・今日紹介された『ハローキティ検定』の問題は難しいと思った。例えば、キティちゃんのペットにお父さんからの贈り物である「チャーミー」がいることは知っていたが、ダニエルからプレゼントされたハムスター「シュガー」もいたことは知らなかった。

- ・DVDで紹介されたサンリオピューロランドのミュージカルは、ディズニーとは全く違った感じだった。ダンサーの数はTDLが約 500 人、宝塚歌劇が約 400 人、そしてサンリオピューロランドが約 250 人というけれど、完成度もまあ高くて予想していたよりも良いと思った。

## 7. 子どもたちの憧れ「アイドルグループ」

将来の職業・仕事やマンガ・アニメの主人公と並び、子どもたちの憧れとして強い影響をもつのが「実在のアイドルタレント」である。ここでは1998年から活躍した＜モーニング娘。＞や2005年に結成され新・国民的アイドルの道を突き進んだ＜AKB48＞の歩みを中心に、＜SPEED＞＜Perfume＞＜ももいろクローバーZ＞などを比較しながら女性アイドルグループについて理解を深めてみる。

### ＜学生の授業報告＞

- ・小学生のころに大好きだった「モーニング娘。」は懐かしくて、デビューからのヒストリー映像に出てきた歌は全部知っていました。髪型や洋服を真似していたことも思い出しました。また『なかよし』に連載されていたマンガ「娘。物語」も読んでいました。
- ・モー娘。の第1期生で最年少が15歳の福田明日香だったということを初めて知りました。そして第3期メンバーの後藤真希が1万1千人の応募者の中から1人だけ選ばれた13歳だったことは驚きでした。
- ・私も小学生のときモー娘。が好きで、CDはもちろんカードやグッズなどたくさん持っていました。子どもたちが実在のアイドルに憧れるということにすごく納得しました。昔はおニャン子クラブ、私たちはモーニング娘。で小学生のいところはAKB48と、いつの時代にも当てはまることなのかなと思いました。
- ・私と姉はSPEED派だったのでモーニング娘。は詳しく知らないのですが、それでも口ずさんでしまう歌が多かったので当時のモー娘。の勢いのすごさを感じました。今はAKBのこれからは気がなります。
- ・1988年から2002年まで5年間の子どものたちのトップアイドルグループはモーニング娘。で、2005年からのトップアイドルグループはAKB48だと思った。モー娘。はバレーボールで日本の応援をしたり、AKB48は東日本大震災復

興の応援をしたりなど社会的な活動も目立っていると思う。

- ・先生が紹介したように国内では大阪難波のNMB48や博多のHK48、海外でもインドネシア首都ジャカルタのJK48や台北のTPE48などとAKBの姉妹グループが結成されて、今後どう発展していくのか見ものです。

## 8. ディズニー王国の拡大とキャラクター

ウォルト・ディズニーが長年にわたって培ってきたアニメーション映画は、1955年に世界初の本格的なテーマパーク「ディズニーランド」(米国カリフォルニア州)の誕生という形で結実した。このディズニーの映画&テーマパークの精神は、1966年のウォルトの死後も50を超える長編アニメ映画と登場するキャラクターそしてフロリダ州・東京・パリなど各地のディズニー・テーマパークの中に生き続けている。

### ＜学生の授業報告＞

- ・ディズニー・テーマパークのシンボルであるお城が、カリフォルニアのD・LとフランスのD・L・パリと香港D・Lの場合は眠れる森の美女のお城であり、高さもシンデレラ城の約半分であることが初めて分かった。
- ・TDLがオープンした1983年は、日本のテーマパーク元年であると知りました。日光江戸村は1986年、サンリオピューロランドは1990年の開園であり、先生の言うようにTDLの歩みが日本のテーマパークのモデルとなっていたと思います。
- ・2010年8月には、TDLとTDSの合計入園者が通算5億人を突破したという。日本の人口の4倍近い人数なので本当にすごいと思う。それにしても5年間有効のパスポート券を贈られた5億人目の入園者がうらやましい。
- ・パーク内で清掃をしている「カストーディアル」の仕事内容に驚きました。先生から、仕事は清掃だけではなく安全確認パトロールやパーク案内係も兼ねている維持管理スタッフであり、時には水たまりの水を使い路面にほうきでキャラクターを巧みに描いて見せたりすると聞いて、ディズニースタッフの質の高さを感じました。
- ・カリフォルニア州のディズニー本社ビルを支えている柱が白雪姫の7人の小人であるのを見て、やはり世界初の長編アニメ映画「白雪姫」の大

ヒットが今日のディズニーを築くベースになったことを実感した。

- ディズニーの長編アニメ映画がこんなにたくさんあるなんて知りませんでした。そして有名な童話や伝説が原案となっている作品が多いことに気づきました。また「ピートとドラゴン」は日本では未公開でビデオすら発売されていない作品であるということでしたが、エレクトロカルパレードには緑色のドラゴンが登場していることもわかり納得できました。
- ピクサー作品について詳しく知ることができ嬉しかったです。日本ではなんとといっても「ファインディング・ニモ」と「モンスターズ・インク」、そして「トイ・ストーリー3」が大ヒットし本当にすごい人気でした。映画のシーンが印象に残っています。
- ヒロインや悪役たちも改めて整理し比較してみると面白い新しい発見がありました。またパレードやショーでは、ドナルドの恋人デイジーやチップ&デールのガールフレンドであるクラリス、そしてグーフィーの息子マックスも登場していることがわかりました。それにしても、2004年にミニーの手づくりテディベアとして人気になったダッフィーはもう大スターですね。

## 9. テレビ幼児番組の歩みと内容構成

日本におけるテレビ放送は1953年に始まったが、幼児番組については1956年にNHK人形劇「チロリン村とくるみの木」がスタート、1959年の「おかあさんといっしょ」で本格化した。やがて民放各局も幼児番組を制作するようになり、フジテレビが1973年から「ひらけ！ポンキッキ」をスタートさせた。ここでは「おかあさんといっしょ」の3つのコーナー（人形劇・歌・体操）や「ひらけ！ポンキッキ」（ポンキッキーズを含む）の元気な歌とダンスなどを調べてみる。

### <学生の授業報告>

- 「おかあさんといっしょ」の人形劇コーナーでは、8代「にこにこ、ぷん」のじゃじゃまる・ぴっころ・ぼろりを知っています。9代「ドレミファ・どーなっつ！」も大好きでした。1999年の「だんご3兄弟」の歌も相当ハマりました。初めて買ったCDがこの曲で懐かしいです。「ひらけ！ポンキッキ」のベストヒットソングで紹介された「いっとうしょうたいそう」は、保育

園の運動会で踊ったことを思い出しました。

- 幼児番組の歴史がこんなに長いとは知らなかったの、とても驚きました。また1996年放送開始のNHK「いないいないばあ！」が世界初の赤ちゃん向け番組だということにもビックリしました。赤ちゃんと同じ目線で、ゆっくりとカメラを動かしているんだと知り、確かにカメラ目線が低かったなあと思いました。そして赤ちゃんのためでもあるけれど、お母さんも自分の子どもについて気づいたり学んだりなどできる新しい番組だと理解することができました。
- 「ひよっこりひょうたん島」は、私もモー娘。の歌をきっかけに知りました。1964年～1969年のNHKテレビ番組だったとは全く知らず新しい作品だと思っていました。また1991年からの「ひとりのできるもん！」は、よく料理を真似したり、お手伝いを頑張ったりしたのを覚えています。そして2009年に放送を開始した「クッキングアイドル アイ！マイ！まいん！」も好きになり妹と一緒に見ていました。
- 予想以上にたくさんの幼児番組があり、自分も小さいころ見ていたものがあつた。「できるかな」「ひとりのできるもん！」などは見るだけでなく自分たちも実際にやってみたいと思えるものであつたと思う。また工作や料理に興味を持つ子どもが増えるきっかけになつたのではないかと考える。テレビ幼児番組のお姉さんやお兄さんの存在は子どもたちにとってすごく大きいし、こうした番組を見て元気になるということが重要であると感じた。
- 「ひらけ！ポンキッキ」がアメリカのセサミ・ストリートを調査研究するところから始まり、幼児が集中できると言われている3分間をベースに構成されていたことには驚きました。今日の授業では、幼児向けの番組といつても、内容の構成をしっかりと考えたり、いろいろな調査をふまえたりしながら制作されていることがわかりました。
- 「ひらけ！ポンキッキ」を見ていた世代ではないのですが、ガチャピンやムックはよく知っていました。しかし、どちらも永遠の5歳で、ガチャピンが恐竜の子でムックが雪男の子だということは初めて知りました。そして、元気で好奇心旺盛なキャラと心優しい慎重なキャラのどちらも幼児番組には欠かせないキャラクタ

一であることが分かりました。

- ・ポンキッキの「みんなともだち」という歌は保育園の卒園式で合唱しました。今でも歌うことができました。それから今日映像で紹介されたサザンオールスターズの前由子さんの「かいじゅうのうた」は心にひびく素敵な歌で涙がでてきました。子どもの歌は自分が大人になっても心にひびくんだなあと思いました。

## 10. さらに今後の自立的学習課題へ

平成 23～25 年度の場合も、授業「子どもの世界」の内容については、以下のようなテーマがさらに続く。

- 読み聞かせ実践で好評の絵本と日本昔話
- 日本における子どもの本の関連施設
- 子どもの遊び環境と大型遊具の動向
- アニバーサリーイヤーを迎え話題となったキャラクター・玩具・テーマパーク

ちなみに 2011 年と 2013 年にアニバーサリーイヤーを迎えて話題となったキャラ・玩具・パークなどについては、紹介しておこう。

### 2011 年の場合

東京ディズニーシー (TDS) : 開園 10 周年  
ユニバーサル・スタジオ・ジャパン (USJ) : 開園 10 周年

仮面ライダーシリーズ : 誕生 40 周年  
ウルトラマンシリーズ : 誕生 45 周年  
絵本ノantan : 誕生 35 周年

三鷹の森ジブリ美術館 : 開館 10 周年  
ナムコ・ナンジャタウン : 開園 15 周年

### 2013 年の場合

手塚マンガ「リボンの騎士」: 連載 60 周年  
「ブラック・ジャック」: 連載 40 周年

東京ディズニーランド : 開園 30 周年  
オセロゲーム : 誕生 40 周年  
サザエさん : 放送 45 年目  
モーニング娘。 : 結成 15 周年  
ガチャピン・ムック : 誕生 40 周年  
浅草花やしき : 開園 160 周年

最後になるが、本授業では後期授業の最終課題として「あなた自身が、今後においても関心を持ち続けたいと思ったことベスト 3 を教えて下さい」という自由記述をお願いしている。記述されたベスト 3 は、学生によって様々であるが、ディズニー・テーマパークのこと、アニメ作品 (スタジオジブリ・世界名作劇場・ディズニーなど) のこと、

外国及び日本の絵本に関することについては多くの記述が見られた。ここでは絵本に関する記述を少し紹介しよう。

- ・先生のお話で「絵本は、自分が子どもの時と子どもを育てる時と忘れていた子どもの心を取り戻したい時に出会う」という言葉が印象に残っています。大人にも読んでもらいたい絵本が本屋さんに置いてあるのを見かけますが、絵本のことをもっと調べ詳しく知りたいと思いました。
- ・ベスト 1 に絵本を選んだのは、自分が幼いころに読んだ絵本を見て懐かしく思ったり、知らなかった外国の絵本に初めて出合えて心に残ったからです。中村先生が「これから自分の大切な人に伝えたい自分の大好きな絵本を見つしましょう！」と言っていたことを、今後も忘れずに実行していきたいです。

## 11. 実践報告より見えてきたこと

これで授業の実践報告を終えることにするが、学生たちの気づき・驚き・理解の様子を知ることによって改めて明らかになったことが幾つかある。

まず、学生たち自身が何かしら体験したり知っていたり的事柄が授業内容にそこそこ含まれており、本授業の学習レディネスとしては「少し知ってるつもり状態である」ということであろう。その点、他の専門的な授業でよく行われるような既知あるいは体験有りの事柄を随時挿入しながらという配慮や苦労は少なかった。

次に(逆に)、学生たちが今まで知らずにいて初めて気づいたり驚いたりするような事柄をあちこちに取り入れながら授業を進めていくことが大変であった。つまり授業者が (学生たちの既知情報や情報入手法のレベルなどを想定して) 多くの分献ばかりでなく各種の新聞記事やパンフ類などにも目を配り、さらには取材調査や映像の情報も加えて授業の準備をすることが必要だったわけである。

そして、個人授業ではなく学生が集う授業である限り、授業中の指導方法としてはプリント教材の穴埋めや三択クイズの出題&挙手などで、学生たちの考え方・感じ方を互いに認知させることも必要だった。

いずれにせよ、学生たちが「どんな内容に」「どんな仕方で」新たに気づいたり驚いたりしたのかということが重要であり、こうした気づき・驚き

に沿った形での内容理解こそが「自立的学びへ向う意欲」にも繋がっていくと私は考えたい。

もちろん免許資格の取得や明確な将来像の実現などの到達目標を掲げることによって、学生たちの自立的学習意欲が増大することは承知している。しかし、本授業のような全学共通の選択科目において自立的学びを促進させるためには、今回のような学生たちの具体的記述（特に気づき・驚き・理解の様子）を中心とする授業実践報告を積み重

ねふまえながら、授業の内容・方法を研究改善してみる必要があるであり有効であろうと考える。

#### 参考文献

- 1) 中村圭吾・中村輝美編、子どもファミリー文化の心理学, 近代文芸社, 2003.
- 2) 市川伸一、学ぶ意欲とスキルを育てる、小学館、2004.
- 3) 宇田光、大学講義の改革, 北大路書房、2005.

## 音楽の授業形態に関する一考察

### ～グループ授業から見えて来たもの～

A Study on the Form of Music Class: Observations from a Group Lesson

斎藤 恵

大妻女子大学家政学部児童学科

Megumi Saito

キーワード：音楽の授業・グループ授業

Key words : Music Class, Group Lesson

#### 要旨

本研究では、大学で試みているグループの形態による音楽の授業について考察したが、その結果、初心者グループにおいて、もっとも効果が見られるということが判明した。初級者および中級者グループには問題点や反省点もあるが、これらを改善したうえで工夫を重ね、今後さらに適切な授業を行なうつもりである。学生たちには授業形態に拘らず、音楽的な基礎能力がこれまで以上に必要とされ、教育現場に出た際には、こどもたちに早くから音符や楽譜の存在を教えることを期待する。

#### 1. はじめに

本稿の筆者は大学の幼児音楽教育の授業に関する論考『幼児音楽教育に関する一考察』(2008年)<sup>1</sup>と『幼児音楽教育に関する諸問題』(2008年)<sup>2</sup>において「音楽的技量と協調性」および「幼児音楽の演奏法や季節感」等を中心に検討した。その後、筆者はこどもの音楽表現に関して、とくに「聴く活動と音楽的な環境の構成」(2009年)についても言及した<sup>3</sup>。以後5年を経た現在、本稿は上記の研究を基に、近年の大学における学生の多様化という状況を見据えながら、諸事情に対処すべく試みた音楽のグループ授業(2011～13年度)に関する考察である。

#### 2. 近年の受講生の傾向について

近頃、教員の間でしばしば話題になり、筆者自身も感じていることが大学の学生の多様化についてである。そこで担当授業において<sup>4</sup>、多様化した受講生に対して、どのように指導すればよいかということが教員の課題の一つとなる。音楽の授業では、まずピアノの初心者が増加し、したがって学生間の技術的なレベルの差が著しくなったことがあげられる。つぎに授業や課題に対する受講

生の意欲や楽器に向かう集中力の開きも顕著になったと言えるだろう。また教職課程関連科目においても<sup>5</sup>、数年前には主流であった教員だけを目指す学生以外の受講生が少なからず含まれている。このように増加したピアノ初心者や、いわゆる教員タイプではない受講生たちに対して、音楽教育の授業への関心や興味を一層喚起させるために、教員はどのように対処したらよいか。まず初心者たちに対して「音楽と楽器に親しませて、楽譜を正確に読むことに注意を向けること」を、つぎに「比較的弾ける学生たちを手本にして、余裕のある学生たちを指導的立場に立たせること」等を念頭においてグループ授業を始めた。

「傾向例」

- ・ ピアノ初心者の増加。
- ・ 音楽の基礎能力に対する関心の低下。
- ・ 技術的なレベルおよび課題や楽器に向かう意欲と集中力における学生間の顕著な差。
- ・ ピアノは一応習っていたが、教則本は用いなかったという学生の増加。
- ・ 音楽教室や個人の教師ではなく、家族にピアノを習っていたという学生の出現。

### 3. 授業形態について

音楽の授業において、とくにピアノの指導については約3年前までは個人指導を中心に行なってきた。しかしその後、受講生の技術と精神的側面の双方において個人差が開いて来たため、このまま個人指導に重点を置いて授業を進めてゆくと、より一層個人差が目立つ結果になるのではないかと思われるようになった。そこで初心者から中級者まで順に数名ずつのグループを組ませたうえで授業を行なうことを試みた<sup>6</sup>。

#### (1) グループ授業の方法

##### ① グループ分け

受講生にこれまでのピアノ経験年数を聞いたうえで、さらに読譜に関するレベルで分けると、およそ以下のような六つのグループが出来た。対象クラスは約25~30名であるから、1グループの人数は大体4~5名である。

- ・ (1) 初心者グループ①：楽譜をほとんど読めない（経験年数0年）
- ・ (2) 初心者グループ②：楽譜をあまりよく読めない（経験年数1年未満）
- ・ (3) 初級者グループ①：ト音記号は読める（経験年数3年未満）
- ・ (4) 初級者グループ②：ヘ音記号も読める（経験年数5年未満）
- ・ (5) 中級者グループ①：大譜表を読み、両手で弾ける（経験年数5~10年未満）
- ・ (6) 中級者グループ②：大譜表を読み、両手で自由に弾ける（経験年数10年以上）

##### ② 練習課題（予習・復習を含む）

各グループであらかじめ範囲を決め、5名のグループなら、たとえば第1番から第5番の曲までとして、1名1曲を受け持ち、この曲については各自、予習をして次の授業に臨む。次回の授業で割り当てられた曲を発表し、次々回は第6番から第10番を範囲として進んでゆく。自分の担当でない曲については各自、自宅等で復習する。

- ・ (1) 初心者グループ①：『子供のバイエル（上巻）』前半
- ・ (2) 初心者グループ②：『子供のバイエル（上巻）』後半
- ・ (3) 初級者グループ①：『子供のバイエル（下巻）』前半
- ・ (4) 初級者グループ②：『子供のバイエル（下

巻）』後半

- ・ (5) 中級者グループ①：童謡・唱歌等（弾き歌いを含む）<sup>7</sup>
- ・ (6) 中級者グループ②：アニメソング・フォークソング等（弾き歌いを含む）<sup>8</sup>

##### ③ 発表会（試験）

発表会の曲目は基本的に練習課題の中から1名ずつ異なる曲を選択させていたが、希望を採ったうえで、初心者および初級者グループにおいても簡単な童謡や、『バイエル教則本』に対応したアニメソング等の楽譜からそれぞれ弾き易いと思われる曲を選ばせた<sup>9</sup>。中級者グループでは個人的に使用していた童謡やアニメソング等の楽譜の中から選択させた。発表会は初心者グループから始めてグループ毎に行なった。

##### ④ レポート課題

以前は複数の課題を1名ずつ選ばせて回収していたが、テキストの丸写しやインターネットからの貼付け等を避けるためもあり、とくに昨年度はグループでまとめて提出させた。まずグループ・リーダーを決め、話し合い後に六つの課題の中から一つを選ばせ、その中で項目を分担したうえで、討論した内容をグループでまとめて提出するようにした。レポート課題は実技とほぼ平行して読んでいるテキストの中から与えた。

##### 「課題例」<sup>10</sup>

- ・ こどもの発達と音楽表現について
- ・ こどもと音との出会いについて
- ・ 保育における音環境について
- ・ こどもの音遊びについて
- ・ こどもの聴く力について
- ・ わらべ歌と保育について

##### ⑤ 評価について

毎回の授業における平常点・発表会やレポートの点数等に、グループの一員としての協力的な姿勢が見られるかどうかを付け加えた。

#### (2) グループ授業の結果

##### ① 長所（全体）

- ・ 自分の担当課題に責任をもったこと。
- ・ グループのメンバー内で共に前進、向上しようという連帯感が生まれ、協力態勢が作られたこと。
- ・ どのグループも比較的進み方のペースが早か

ったこと。

- ・ 余裕のある学生が余裕のない学生を指導したこと。
- ・ 予習と復習の所在が明らかになったこと。
- ・ グループの一メンバーが担当課題を弾いた時に、他のメンバーが楽譜を見ながらその曲を聴いていたこと。

## ② 短所 (全体)

- ・ 自分の所属グループのペースについてゆけない学生が出て来たこと。
- ・ 自分の受け持ちではない曲にあまり関心を示さない学生がいたこと。
- ・ 楽譜を読もうとしないで音だけを覚えて弾こうとする学生がいたこと。
- ・ レポート提出の際に期日や枚数等について、一人ひとりの責任感が薄れたこと。

## ③ 問題点

- ・ 初級者：初心者グループと中級者グループはわりに熱心であったが、初級者グループが気持ち的にやや取り残された形となり、その中にはあまり練習しない学生も見受けられた。
- ・ 中級者：一応弾けるが、楽譜をよく読もうとせずに音で覚えて弾こうとする学生がいた。
- ・ 中級者：後期授業目標の一つである「弾き歌い」を試みようとする学生もいた。

## ④ 反省点 (改善点)

- ・ 全体：所属グループのペースにどうしてもついてゆけない学生が出て来た場合、グループの再編成を考える。
- ・ 初級者：中級者グループは自発的に練習を重ね、初心者グループは初めてということで意気込みが見られるが、初級者グループは目標が曖昧になりがちである。そこで初級者グループに対しても、目標を細かく立てて前進を促す。
- ・ 中級者：中級者グループに所属しているにも拘らず、楽譜を読もうとしない学生がいるということは大きな問題である。これに関してはこの学生が受けたこれまでの音楽指導にも問題があったのではないかと思われるが、楽器の習い初めに読譜の習慣をよく身につけておかないと、この習慣を後で身につけるのはかなり難しいことである。楽譜を正確に読もうとせずに音だけを覚えて弾こうとする学

生に対しては、大学入学以前の音楽学習に関する経緯や練習方法を詳しく聞いてから、その学生に適した楽譜や学習方法を考え直す。

- ・ 中級者：「弾き歌い」についてはグループごとに歌い易い曲を選ばせてから練習させるようにする。

## ⑤ 成果

- ・ もっともよかったと思われる点は、初心者グループ①において、とくに進み方のペースが早かったということである。前期授業終了時の目標は「受講者全員が前期中に両手でピアノを弾けるようになること」であったが、この目標をはるかに越え、さらにその後、初心者グループ①が初級者グループ①を追い越すクラスも現れた<sup>11</sup>。
- ・ 中級者以上の学生を指導的立場に立たせるということが教員サイドの当初の意図であったが、実際には各グループ内で余裕のある学生が遅れている学生を指導する流れとなり、この傾向はとくに初心者グループ①で顕著であった。

## 4. 教材について

つぎに多様化した学生に対して、どのような教材を用いれば良いのかということについて考えていたことを述べる。本来、筆者の担当授業においては、学生の個人レベルを尊重して来たので、発表会や試験等において画一的な課題、即ち複数の学生に同一の曲目を課すということは避けて来た。そして中級者以上の学生に対しては、その学生がこれまでに用いたことのある楽譜を優先して授業内で使うように指導していた。また幼稚園や保育所等の教諭および保育士の採用試験において『バイエル教則本』から課題を出している施設がこれまで比較的多かったため、「バイエル批判」はあったものの<sup>12</sup>、授業では初心者を中心に『子供のバイエル (上巻・下巻)』を用いていた<sup>13</sup>。一方、これは近年の傾向の一つでもあるが、学生が大学に入る前の音楽歴について、大手の音楽教室や個人経営のピアノ教室の教師に加えて、本人の母や姉という家族の名もあがるようになった。したがって学生たちが大学入学以前に用いていた教則本や弾いていた数々の曲目、即ち楽譜も一様ではなく、さらに教則本は使用しないでピアノを習っていたという者も現れた。そこで様々なタイプの学生がいることを考慮し、ピアノ教則本も個々の学

生のタイプに対応させるために、異なる時代や国籍のものを用意する必要性を最近ではとくに感じている。今後は標準的な『バイエル教則本』（19世紀ドイツ）に加えて、それ以外のピアノ教本、たとえば20世紀フランスの『メトロワズ・ピアノ教則本』や、それぞれに特徴のあるアメリカの『グローバー・ピアノ教本』、『トンプソン現代ピアノ教本』、『バーナム・ピアノテクニク』、等も練習教材やサブテキストとして随時示す予定である<sup>14</sup>。

授業教材に関してもう一つ重要と思われたことは、とくに童謡・唱歌やアニメソング等については同一曲で異なるレベル（初心者向け、初級者向け、中級者向け、時に上級者向け）の楽譜を用意することが、学生たちの意識を引き上げることにつながるということである。たとえば「およそ自分では弾けないと思ってしり込みをしていた曲がこの楽譜でなら自分でも弾ける」ということがその学生の自信となり、さらに「次の技術レベルの編曲譜でこの同じ曲を弾いてみよう」という意欲を持たせることになる。また学生が個人的に所有している楽譜も授業に持って来てもらい、その楽譜を同じグループ内で紹介すると、他のメンバーの興味関心や向上心を刺激するということが判明した。

## 5. まとめ

こうして2年以上グループ授業を試みて来たが、結果的に初心者グループにおいてもっとも効果があり、初級者と中級者グループには問題点や反省点がいくつか見られた。そこでこの授業形態を続けるかどうか考えたが、本稿で問題点や反省点としてあげた項目の改善を計ったうえで工夫しながら来年度もこの授業形態を続けるつもりである。但しここで一つ気懸かりなことは自分のレベルに関係なく自信を持っている学生とそうでない学生の差が著しいということである。保育現場では「子どもに対して謙遜でなくてはならない」としばしば言われているが、音楽に関しても自分の実力をよく知ったうえで現場に臨んでもらいたいと思う。自信のない学生は音楽の基礎について十分に学習してから、自信のある学生も音楽の基礎的な技能についてよく復習してから幼稚園や保育所に向かってほしいと思う。いずれにせよ幼児や児童のための音楽教育を学ぶ場合には、将来的に現場に出て楽器を弾いたりまたは歌ったりして、こどもた

ちに指導することを予想しても、指導者が読譜力をきちんと身に付けていることがもっとも大切なことであると言えるだろう。今回、音楽の授業の受講生たちをあらためて見てとくに感じたことは、幼少時にしっかりした音楽教育を受けた場合、仮に数年間のブランクがあったとしても大学で再開すると割合すぐに思い出して、楽譜を読んで前向きに楽器に接することが出来るということである。

## 6. 展望

幼児期に受けた音楽教育がこどもの脳の発達やその後の人格形成等に肯定的な影響を与えるということは既に実証されている<sup>15</sup>。そこで保育や教育を学ぶ学生たちが実際の現場に出た時、とくに幼い子どもたちに接した際に、出来るだけ多くの機会を設けて色々な音を聞かせて音に関心をもたせ、音楽の楽しさや面白さ、そして何よりも楽譜の読み方を教えてほしいと思う。幼児教育者を志す学生たちがどのような音楽教材や素材をこどもたちと共に用いて、いかなる指導をすれば良いかということを追究することは筆者の今後の課題の一つでもある。しかし最後に、学生たちが実際の保育現場に臨んだ時のために、「音符や楽譜の存在を早い時期からこどもたちに教えてもらいたい」という筆者の願いを込めて、早期の音楽指導について大まかではあるがここで少し述べておく。

「こどもたちへ：音から音符、そして楽譜へ」。

- ① 自然に出る音に関心を向ける。
  - ・室内の音に関心を向ける。
  - ・外界の音にも注意を促す。
- ② 人為的に出る音に注意を引く。
  - ・身近にあるものから音を出してみる。
  - ・安全なプラスチック製の家庭用品などを軽くたたいて音を出してみせる。
  - ・音には高低、長短、強弱等があることを告げる。
- ③ 音楽的な環境を作る<sup>16</sup>。
  - ・まず楽器（キーボード）とその周りに比較的静かな一定のスペースを確保する。
  - ・キーボードがなければ鈴、笛、小太鼓、大太鼓、カスタネット、トライアングル、タンバリン、木琴、鉄琴等を用意する。その際、手作り楽器でもよい<sup>17</sup>。
  - ・楽器がない場合には、指導者が歌い、手をたたき、足踏みをする。

- ④ 音楽を聞かせる。
- ・指導者が楽器を弾いたり、歌ったりしてみせる。
  - ・CD、カセット、ラジオ、携帯機器、パソコン等を用いて簡単な曲を聞かせる。
- ⑤ 一緒に歌ったり、手をたたいたり、歩いたり、踊ったりする<sup>18</sup>。
- ・指導者の弾く曲や歌に合わせて歌ったり、歩いたりさせる。
  - ・音楽をかけて子どもと一緒に歌いながら手をたたいたり、踊ったりする。
- ⑥ メロディー、リズム、ハーモニーを示す。
- ・楽器があれば笛でメロディー、太鼓や鈴でリズム、キーボードでハーモニーを示す。
  - ・適当な楽器がなければ、実際に指導者が歌ったり、手をたたいたりして示す。
- ⑦ 音符や休符の存在を教える<sup>19</sup>。
- ・ボードや大きい紙に五線を書いて、音符や休符の存在を示す。
  - ・音符や休符に音としての高低や長短があることを教える。
  - ・根気よく、毎日少しずつ示してゆくことが大切である。
- ⑧ 実際に楽譜を書いて見せる。
- ・音符や休符や記号から楽譜が出来ることを示す。
  - ・楽譜が音、そして音楽になるということを教える。

最後に大妻女子大学の児童学科が掲げている標語「子どもとともにくいる、つくる、生きる」ことを考える」を幼児音楽教育にあてはめて考えるとつぎのようになる。「いる・・・音楽が身近に感じられる状況ときっかけ：まず音に関心を持ち、つぎに音楽を好きになること。つくる・・・メロディー・リズム・ハーモニーの作成と協力態勢・信頼関係の構築。生きる・・・子どもの一生に係わる音楽的な環境づくり」<sup>20</sup>

## 註

1 拙稿「幼児音楽教育に関する一考察。音楽的技量と協調性について」、『大妻女子大学家政系研究紀要』第44号、2008年、29～33頁。

2 拙稿「幼児音楽教育に関する諸問題」『子ども

総合研究 児童学科創設40周年記念誌』第1号(創刊号)、2008年、125～131頁。

3 拙稿「聴く活動：さまざまなジャンルの音楽を聴く・音楽的な環境の構成」、石井玲子：編著『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』保育出版社、2009年、137～140頁。

4 本稿では大妻女子大学家政学部児童学科専門教育選択科目「音楽表現Ⅰ」(児童学専攻1年生前期：約25名×2クラス)と「音楽表現Ⅱ」(児童学専攻1年生後期：約25名×2クラス)、「児童音楽Ⅰ」(児童教育専攻1年生前期：約30名×2クラス)を主な対象としている。

5 筆者の担当授業：「音楽科教材研究」(児童教育専攻2年生後期：約30名×2クラス)。

6 この試みは2011年度から部分的に始め、2012年度から具体的に行なった。

7 授業において童謡や唱歌については『(改定版)こどもの歌ベストテン』(ドレミ楽譜出版社、2001年)その他の楽譜を使用した。

8 授業においてアニメソングやフォークソングについては『(改定)ポケットいっぱいのおうた』(教育芸術社、2011年)その他の楽譜を使用した。

9 この試みは2013年度の前期から行なった。

10 この例は2013年度後期の課題である。テキストとしてはおもに図書『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』(石井玲子：編著、保育出版社、2009年)を用いている。

11 この成果は2013年度に見られた。

12 「バイエル批判」に関しては図書『バイエルの謎』(安田寛：著、音楽之友社、2012年)26～30頁参照。

13 『子供のバイエル』は音符が大きくて読み易いので大学生でも標準版より子供用のバイエルを用いると上達が早い。そのため授業では子供用の楽譜をおもに使用している。

14 ピアノ教則本に関しては、今日それぞれの長所・短所・難易度等が指摘されている。

・ [www.k2.dion.ne.jp/~nankan/how-to.htm](http://www.k2.dion.ne.jp/~nankan/how-to.htm)

・ [www.ne.jp/asahi/piano/yama/firsttext.html](http://www.ne.jp/asahi/piano/yama/firsttext.html)

15 「音楽が幼児期に与える影響」については図書『音楽は子どもに何を与えられるか』(ヤマハミュージックメディア、2000年)92～95頁参照。

16 「音楽的な環境」については図書『保育内容・環境』(横山文樹：編著、同文書院、2006年)116

～117 頁参照。

17 「手作り楽器」については図書『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』（石井玲子：編著、保育出版社、2009年）』98～100 頁参照。

18 「リトミック」については図書『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』（石井玲子：編著、保育出版社、2009年）』127～128 頁参照。

19 「音符の導入」については図書『幼児と音楽』（アロノフ：著、音楽之友社、1990年）150 頁参照。

20 「音楽と人格形成」については図書『音楽心理学』（佐瀬仁：著、音楽之友社、1962年）178～181 頁参照。

### 参考文献

- 相澤保正他：著『あたらしい音楽表現。幼児音楽教育の基礎』音楽之友社、1996年。
- 新井和弘・板倉杏介：共著『グループ学習入門。学びあう場づくりの技法（アカデミック・スキルズ）』慶応義塾大学教養研究センター、2013年。
- F.W.アロノフ：著『幼児と音楽』畑玲子訳、音楽之友社、1990年。
- 石井玲子：編著『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』保育出版社、2009年。
- 今川恭子他：編著『子どもの表現を見る、育てる。音楽と造形の視点から』文化書房博文社、2005年。
- 今川恭子他：著『幼稚園教諭・保育士・小学校教諭養成課程用：おんがくのしくみ。歌って動いてつくってわかる音楽理論』教育芸術社、2008年。
- 榎沢良彦：編著『保育内容・表現』（保育・教育ネオシリーズ19）同文書院、2006年。
- 神原雅之・鈴木恵津子：編著『幼児のための音楽教育：幼稚園教諭・保育士養成課程』教育芸術社、2010年。
- 黒岩貞子：編『手づくり楽器』ドレミ楽譜出版社、1990年。
- 小泉恭子：著『いろいろな音をさがしてあそぼう』（プロ保育者へのステップ10）明治図書、2000年。
- 五味克久：著『生きる力を育む幼児の音楽あそび』（プロ保育者へのステップ9）明治図書、

2000年。

- 櫻林仁：著『心を開く音楽。療法的音楽教育論』音楽之友社、1990年。
- 佐瀬仁：著『音楽心理学。音楽と人間形成』音楽之友社、1962年。
- 柴崎正行：編著『子どもが育つ保育環境づくり。園内研修で保育を見直そう』（学研保育ブックス）学研、2013年。
- 柴崎正行：著『写真で学ぶ保育環境のくふう』（ラポム&ピコロの本）学研、2002年。
- 田宮緑：著『領域：環境。体験する、調べる、考える』萌文書林、2011年。
- 西村拓生・竹井史：共著『子どもの表現活動と保育者の役割』（プロ保育者へのステップ4）明治図書、1998年。
- 深見友紀子：著『デジタル鍵盤楽器で遊ぼう。基本知識と活用例』（プロ保育者へのステップ3）明治図書、1998年。
- 無藤隆：監修『事例で学ぶ保育内容。領域：環境』萌文書林、2007年。
- 無藤隆：監修『事例で学ぶ保育内容。領域：表現』萌文書林、2007年。
- 安田寛：著『バイエルの謎。日本文化になったピアノ教則本』音楽之友社、2012年。
- 横山文樹：編著『保育内容・環境』（保育・教育ネオシリーズ18）同文書院、2006年。
- 大学音楽教育研究グループ：編著『教職課程のための大学ピアノ教本。バイエルとツェルニーによる展開』教育芸術社、1977年。
- ヤマハ音楽振興会：編著『音楽は子どもに何を与えられるか。心の成長に欠かせない音楽教育』ヤマハミュージックメディア、2000年。
- 厚生労働省告示『保育所保育指針』フレーベル館、2008年。
- 文部科学省告示『幼稚園教育要領』フレーベル館、2008年。
- 『大妻女子大学家政系研究紀要』第44号、2008年。
- 『こども総合研究。児童学科創設40周年記念誌』第1号（創刊号）、2008年。

### 参考楽譜

- W.ギロック：著『叙情小曲集』全音楽譜出版社、1991年。

- ・ D.C.グローバー&L.ギャロウ：共著『グローバー・ピアノ教本』ヤマハミュージックメディア、2009年。
- ・ J.トンプソン：著『トンプソン現代ピアノ教本』全音楽譜出版社、1980年。
- ・ F.バイエル：著『子供のバイエル（上巻）』全音楽譜出版社、1955年。
- ・ F.バイエル：著『子供のバイエル（下巻）』全音楽譜出版社、1957年。
- ・ F.バイエル：著『最新バイエル教則本』全音楽譜出版社、1990年。
- ・ エドナ・メイ・バーナム：著『バーナム・ピアノテクニック』全音楽譜出版社、1975年。
- ・ エルネスト・ヴァン・ド・ヴェルド：著『メ  
トドローズ・ピアノ教則本』音楽之友社、1951年。
- ・ 小林満他：編著『保育学生・保育者のための  
子どもの音楽。提言と子どもの歌 60選』教育  
芸術社、2006年。
- ・ 鈴木恵津子・富田英也：編著『(改定) ポケッ  
トいっぱいのおうた。実践子どものおうた：簡単に  
弾ける 144選』教育芸術社、2011年。
- ・ 坂東貴余子：編『(改定版) 簡易伴奏によるこ  
どもの歌ベストテン』ドレミ楽譜出版社、2001  
年。
- ・ 南曜子他：著『心を育む子どもの歌』教育芸術  
社、2005年。

# 「生き抜く力と息抜く力」について考える

## ～保育者養成における作詞作曲の意味～

Thoughts on “the Power to Live Out and the Power to Breathe Out”:  
The Meaning of Songwriting for Nursery and Kindergarten Teacher Training

瀬戸口 清文

大妻女子大学家政学部児童学科

Kiyofumi Setoguchi

キーワード：生きる力・リズム活動・作詞・やる気

Key words : Zest for Living, Rhythm Activity, Songwriting, Motivation

### 要旨

本論考では、これまでの保育・幼児教育に関わってきた40年間の実践を通して培った私なりの保育マインドを示しながら、その考えが自身の作詞・作曲・振り付けにどのように反映されてきたかを考察し、保育者養成における作詞・作曲の意味について考える。

### はじめに

1959年に始まったNHKの幼児番組「おかあさんといっしょ」の初代のたいそうは“元気にいちに”（1961年～1969年）体操のお兄さんを務めたのは砂川啓介氏である。その後「おもちゃのラップ」「ジャンポンポン」「地球をどンドン」「スイッチ・オン」「パラランたいそう」「コケッココたいそうパートI」「コケッココたいそうパートII」「ぞうさんのあくび」「あ・い・うー」「ばわわふたいそう」と続き今年4月に「ブンバ・ポーン」がスタートした。全12種の体操になる。私はその12種の中で「地球をどンドン」に始まり「ぞうさんのあくび」まで6種の体操を担当した。8代目の体操のお兄さんを13年間（その間の11年間は幼稚園の職員を併任し主に年少児の運動あそびの指導に当たった）務めた後、15年間全国を奔走しながら“子育て支援”の活動と保育者向けの講演・講習に従事し48才で大妻女子大学に縁があって現在に至っている。そして今も全国向けの活動やNHKの乳幼児向けの番組の体操の創作や監修に携わっている。（『いないいないばあ！』の「ぐるぐるどっかへん！」や「わーお！」そして『おとうさんといっしょ』の「あそびたいそう（第2）」の原案は大妻女子大学の私の研究室から誕生している。）ここで改めてこれまでの活動を振り返ると全ての活動の原動力は運動あそび教材の開発と自

ら作詞・作曲・振り付けした作品群であることに今更乍ら気がつく訳だが、それらの教材を誕生させる上で何を思い、願い創作に当たったか、つまり教材制作上の私の考え方について以下触れることにしよう。

### “運動大好きっ子”を育む教材の開発

“運動あそびを通して心も体も丈夫な運動大好きっ子を育てる”ことが私の使命と心得、現場での指導に従事しながらその振り返りの中で数多くの教材を開発・発表してきた。

これらの教材開発をする上で大切にしてきた私の理念は「楽しくなくちゃだめなんだ。楽しいだけではだめなんだ」である。その理念を簡潔に説明すると以下のようなになる。

子どもを運動あそびに誘う。又は子どもが自ら興味を持つ～それが楽しいとわかると夢中になって遊び込む～運動あそびが大好きになる。

だから『たのしくなくちゃだめなんだ』



保育者は子どもの遊びを見守る、又は一緒に遊び込みながらその遊びが子どもの発育発達に適切であるかどうかを判断する。

だから『楽しいだけではだめなんだ』

要は子ども達は適切と思われる遊びに夢中になることで“心身の健やかな発達”という大きな力を獲得するに違いない。このことは運動あそびに限らず、あらゆる表現活動において共通する理念に違いない。

### “思いやりの心と我慢する力”を育む教材の開発

「人は背中を支えられることで守られている気持ちになり心穏やかになる。そして押されることで元気があふれ勇気がわいてくる」という考えに私は共感する。しかし、それはその人のその時々心の所在が決めることでもある。心の所在は単にその時の感情だけでなく体験を通して育った感受性の為せる技である。冒頭の問いは“人は支え合って生きている。”といった共感の大切さを問いかけているのであって、私はこのことこそ重要な保育的視点と考える。そして“支え合って生きている”といった共感性を育てる事は“なかよしの力”を育てることに他ならないと考えている。

しかしながら、再び“考え方は自由”との考えからすると、他人の考えに共感するのも自由であると同時に大声でわめきさけぶといった叫喚的行為も他人に危害を加えるといった凶暴的行為も自由ということになる。そう考えると教育研究に従事する教官と言われる人の中に挨拶すらきちんと返せない人がいることは不思議なことではないと考えるべきなのだろうか。何れにしても全て自分の意志が決めることである。更に進めると、はきものを揃えるのも自由、脱ぎっ放しにするのも自由、消しゴムのカスを床に棄てるのも自由、ティッシュに包んでゴミ箱に棄てるのも自由・・・しかしどうであろうか、はきものを揃える行為も消しゴムのカスをティッシュに包んでゴミ箱に棄てる行為も面倒くさくはないか。つまり、そうした行為は不自由とも言える。

電車の中で化粧することを否定されることも携帯電話での通話を禁止されるのも自由を奪われるわけだから不自由と考えると、日常生活では自由に振る舞うより気をつかう不自由な行為の方が圧倒的に多く、不自由な行為を続ければ、人間は肩が凝るのは当然かも知れない。

“凝る”の字はよく見ると“疑う”の字が入っている。疑うことは調べる・考えることにつながるので大事なことだが度が過ぎると考え過ぎて不信感がつのりこれまた肩凝りになるかも知れない。

そうした肩が凝るような状況の中では、時折背

伸びして息抜くことも重要なことではないのか。息を抜くことによって、不自由を楽しむゆとりが生まれるかも知れない。そのゆとりは冷静な判断から生まれるだろう。

しかしそのゆとりを奪うような多様な情報に振り回されがちな今の時代の中で冷静な判断をするには高度なリテラシーが求められるだけでなく、振り回されそうになるのを我慢し抑制（コントロール）する力が肝要であることは言うまでもない。もちろん、それは“我れ関せず”の社会性に乏しいアパシーな態度とは異なるものである。

何れにしても自分の思うようにならない時に、如何に我慢できるか、心を落ち着かせながらそれをどう乗り越えて行くかを考えられるゆとりは誰にとってもいつの時代も重要な課題であるだろう。以下、読売新聞に掲載(2003年8月12日の夕刊)されていた「子供を非行に走らせる 10ヶ条」を紹介しよう。

1. 幼い時から、冷たく放りっぱなしにせよ。
2. 『ほしい』と言ったら、何でもすぐ買い与えよ。
3. 間違いや、失敗は、理由を問わずしかり飛ばせ。
4. どこで何をして遊ぼうが、気にとめない。
5. よその子や兄弟と比較して、『お前はバカだ』『誰々を見習え』を連呼せよ。
6. 忙しいのに、食卓のだんらんなど無駄。
7. 善いことや、努力しても、めったにほめるな。
8. 子どもの前では、決して夫婦間の意見を一致させるな。
9. お金こそ人生のすべてと身をもって教えこめ。
10. 子どもの前で常に法律・警察・学校・役所の悪口を言い、会社の決まりや公共機関への敵意を植えつけよ。

以上のすべてを忘れても、いつも夫婦仲悪く暮らし、憎しみ合い、大人のエゴをむき出しにすれば非行化は効率よく進む。

以上の資料から見ても我慢する心、抑制する心というものをいかに子どもたちに伝えるかということがきわめて重要であることが理解できる。

「世の中自分の思うようにならないことだらけだけど他の人も同じこと。だから少しずつ我慢し合えばきっといいことが待っているよ」的な言い回しを思いつくが、それを言われる子どもの理

解力はそう言う大人の日頃の言動（姿）とイコールすることを忘れてはならない。つまり「育てたように子は育つ」と言うことだろう。もちろん、反対に大人はその理不尽と思われる言動を反面教師とし立派に育つ子もいるだろう。

### 楽しみ合う力を育む教材の開発

子ども達は音楽によって歌い踊るのが大好きなようだ。それはサウンドによって紡がれる言葉や振り付けが心を弾ませるからに違いないが保育者はその教材を示す上でその教材が子どもの心や体の育ちにどんな意味があるかを多様な視点で把握して置く責任があると同時にもう一つの視点として押さえておくべきは子どもが喜々として動き楽しむきっかけは間違いなく保育者の声かけが重要なポイントであるということである。つまり子どものやる気を引き出す力は保育者力を計り知る上でのバロメーターであるということだろう。もちろん、活動内容（教材）そのものの魅力も大事だが、それを引き出す指導者の表現力（視点・視線・言葉かけ・表情...）がその後の活動の勢いを大きく左右すると言っても過言ではない。例えば、運動あそびのシーンでも子どもは体力向上のためと思って運動する意志は全くないと言っているだろう。

楽しいから夢中に動き込む、要は運動するというのも遊びそのものに他ならないということである。興味があるから遊びに入り込み、楽しいから夢中になって更に遊び込むだけである。だから飽きたらすぐに他に向かう。このことも子どもの特性だろう。この特性を生かし運動を楽しむ合うためには、まずは指導者自らがだいに楽しむことが重要である。何故ならば、指導者は常に子どもたちにとってのモデルであるからである。例え出来なくても頑張る姿を見せることは即ち、子どもたちの頑張る意欲を引き出すことにつながる。困って子どもの学びのはじめの一步は<まねび>であることを忘れてはならない。

そして楽しみ合うために欠かせない表現のひとつがユーモア感覚、つまり、“おちゃめさ”である。子どもが喜ぶおちゃめな表現の代表的なものが「もじょもじょ！」のくすぐりや“いないいないばあ”のひょうきんな表現だろう。もうひとつ低令児の鬼ごっこあそびで見られる「ここまでおいでーっ！」「までまでまでーっ！」も同じく、おちゃめなやりとりだから楽しいのだろう。途中で追いか

けるのを止めたら、たいがいの子どもが鬼役の大人の方にもじもじしながら近寄ってくる姿を私は多く目の当りにしてきた。

つまりは“ムギュー”とつかまえて欲しくて逃げ回っていたのだから近づきながら「早くつかまえて！」の合図を出しているに違いない。<ムギュー大好きな親和性>と<おちゃめな攻撃性>のハーモニーが子どもの心を健やかに安定させるのではないかと長年の経験から思うところである。

このこともテーマ「生き抜く力と息抜く力」と重なるのではないだろうか。この二つのハーモニーで醸し出される和やかで快活な空気が私は大好きで、その雰囲気を楽しむために子どもとの関わりを続けてきたと言っても過言ではない。

### 一家団楽につながる教材の開発

さて平成元年正月に中教審から「生きる力」に関する報道がなされたが、当時の私の感想は“当たり前なことを今更なぜ言う必要があるのか”というものであった。

しかし、その時から20年以上が経過し、急成長するネット社会の反動として“生きる力”の減退を子ども達だけでなく学生や大人達から日々感じるようになってきている。

“生きる力”にはさまざま意味があろうが、私は“人の事を我が事のように思いそのことに何が大切かを考えベストを尽くそうとする心優しい行動がとれる力”と考えたい。それこそが、教育・保育の根幹にあるべきものだと考える。

保育者養成において、そうした“生きる力”を育むためにはどんなアプローチが必要かを熟慮し自分なりに断行して来たつもりではあるが何を“生きる力”とするかは基本的には個人の自由であり、まして私の考えがベストであるはずがない中での判断故にそうやすやすと答えは見えてこない。何れにせよ実に問題多き厄介な時代である。しかしどんなに厄介でも「元気でいたい、健康でいたい」は誰もが思い願うところではないだろうか。ではここで“生きる力”を、この「健康」という視点からとらえ直してみたい。

“健康”とはいったい何だろう。私は「健康とはできるだけ不健康なことを考えないこと」と定義し、「健康的思考力の向上」のための働きかけこそが“我が使命”と肝に命じている。

元気でいるためには食事・睡眠・運動は不可欠

である事は言うまでもないが、安定した元気は安定した心・精神から生まれることも事実だろう。

では、安定した心はどこから生まれ育つのだろうか。その大本は一家団欒にルーツがあるのではないかと私は考えている。

“団欒”を辞書で繙くと「集まって和やかに楽しむこと」「親密で楽しい会合」とある。私の幼児期にはまだテレビは普及していなかったので、ちゃぶ台を中心に一家団欒の時を重ねながら育った。言うまでもなく父母の存在は大きかった。そしてその大きくて優しい背中を見て育った。現代はどうだろうか。親の背中は見えているか。優しさが心に響いているか。テレビやスマートフォン等が主役になってしまい、語らう事を忘れてしまっていないか。家族の笑顔に向き合い語らう方が安定した豊かな心を育てるのではないだろうか。このことも本テーマの「生き抜く力と息抜く力」の育ちに密接していると考えるところである。

がしかし「生き抜く力」になるであろう「一家団欒」の有様は多様であるということは言うまでもない。ここでひとつの例として私自身の体験から繙いてみよう。それは私が小学校低学年の頃に母親が私に言って聞かせた「べんじょそうじする子は心がきれいになるんだよ」の言葉だった。正しく今思えば「トイレの神様」の話だった。それを聴いて以来トイレに這いつくばってピカピカに磨いた。きっと母親の言葉が友達にあきれ顔にめげないほど心に響いたのだろう。外で遊び呆けていて成績は実に普通の少年で家庭訪問で勉強でほめられる事は一切なかったが、便所掃除だけはほめられた。だから中学になっても這いつくばって磨いたことを今でも覚えている。私の唯一の金メダルかも知れない。但しその行動が私の心をきれいにしたかどうかについては疑う余地があるに違いない。何れにしても「庭訓」としての親の言葉が私の行動を左右した事は事実である。そして一家団欒で語らい合う事が子どもの心の育ち（健康的志向力の向上）に大切かは言うまでもなく、その語らいの中に例えば「あのね、きょうね、うたいながらくるーんとまわって、びゅーんとじゃんぷしたんだよ、すごいでしょ」等、私が提供した教材を実践し楽しんだ体験談が一家団欒の時を明るく元気にする一助になる事も教材制作上の大きな願いでもある。

さて、古代ローマ人の詩人ユウェナリスの言葉として「健全なる精神は健全な身体に宿る」とよ

く言われるが、彼の言葉は「身体が健全なら精神も自ずと健全になる」との解説が一般的だった。私も若い頃は大した違和感もなくそう捉えていたが、子どもたちとの活動を重ねるうちに、“果たしてそう言い切れるのか”と考えるようになった。以下、このことを考えさせられる実に分かり易い私の最近の体験からの事例を基に考えてみたい。

それは見事に日焼けした目でスポーツ選手と思える少年が、その鍛えられた右肩に大きなスポーツバックをぶら下げてパンを食べ歩きしていた。そして食べ終えるや否や何のためらいもなさげにパンの袋を投げ捨て、悠悠と歩き去る姿を見て愕然とせざるを得ない光景を目の当たりにしたことである。間違いなく“身体は健全に見えるが、精神も健全”と言えるのだろうか？私は、正に“体が健全なら心も健全になる”とは限らないと捉えている。

そこで、ユウェナリスの本意はどこにあったのかを調べてみると、ラテン語の原文では、体が健全なら心も健全になる”ということではなく、「人間はあれこれ分不相応な欲望を持つが、そんなことを願って仮に手に入れたところでろくなことはない、願い事をするならつつましく『健全な精神が健全な肉体にありますように、と祈られるべきである。』」（鹿田麻子「健全なる身体に健全なる精神：ユウェナリスの『風刺詩』第10編について」大阪市立大学看護学雑誌第5号、2009年、p. 34）という意味であったことがわかる。それは、神様をお願いすべきこと、つまり、なかなか手に入れることのできない、人間にとって最も大切なもののひとつであると解釈することができるだろう。

その願いとは、私が常々強調してきた人間が生きて上で必要不可欠である「健康」＝「健体康心」～「健やかな体・康らかな心」と重なる。因って、私は正に「心身共に健康である事を願うべきである」と捉え、体の成長（体躯・体力の向上）と同時に心の成長を願う事の大切さを痛感し、活動歴40年を迎える現在もその具体的なアプローチがどうあるべきかを探求しているところである。

“家族は地球最大のコアである”と言われるほど“家族団欒”は子どもが育ちゆく上での“人格形成”に影響を及ぼすと考えると、健康的思考力を高めるような会話が弾む“一家団欒”の経験を数多く重ねていって欲しいと心から願うところである。

以上、私が幼稚園・保育園での実践・子育て支援・保育者養成そしてテレビ番組制作・教材制作

等に関わりながら学び得た事をどのように教材制作に生かしてきたかについていくつかの視点で論じてきたが、その教材の採用を決めるのは保育者である。因って保育者が採用しない限り子どもには届かない。だからこそ教材制作は自身の嗜好に留まることなくあらゆる視点に目を向けて思考を重ねながら志向せねばならない。そのような思いを支えにしながら創作してきた曲の中から7つのテーマに絞りそれに1曲ずつ選曲し計7曲の詞・曲・振り付けを提示しながら振り返ることにしたい。

私は作品を創作する上で次に挙げる3点を念頭に置きながら詞・曲・振り付けを同時に思い描いて創作してきた。

1. わかり易いことば、つかみ易いリズム、シンプルな振り付けであること。～シンプルでわかり易いことは保育者がゆとりをもって伝え易く、こどもも理解し易いということに他ならないと考えている。
2. かけ声等、喜々として声に出して動き楽しめる作品であること。～声の表情は動く表情をより豊かにし、心を弾ませてくれると考えている（“心が弾めば体も弾む”）。
3. “仲良しの力”を育める作品であること。～個人の体力の向上も大事だが気力の向上と共に他人を思いやる心を育てる作品であること。

以下、紹介する各曲の冒頭にあるねらい文は過去に出版したテキストからの抜粋でそれは読者の対象である保育者とその曲の全容をスピーディーに理解し易いように、端的に弾むようなことばで表現したものである。ここではそれをそのまま掲載することにする。

## 夢中に遊び込む子ども達



# 1. 朝のはじまりのために

## おはようサンバ「いいこと☆あるんだ」

作詞・作曲／瀬戸口清文 編曲／籠島裕昌

歌／瀬戸口清文、山野さと子

Time／2'19" Tempo／123

### <ねらい>

一日の保育のスタートにぴったりの、ピッカピカに明るいサンバ調の曲です。みんなの手と手、心と心をつないでうたえば、一日がハッピーになること間違いなし！ 合言葉は「いいこと☆あるんだ!!」。さあ、にこやかに Let's ダンス!!

### <実践後記>

子ども達の“元気”を引き出すサウンドとしてサンバ曲はうってつけのようだ。この曲もイントロダクションが流れるや否や、あっという間に表情がパッと明るくなる子の姿が多く見られた。イントロダクションの後の「♪あーさーのー ひかりが・・・」の曲も動きもたつぷりと溜めて次に一気に元気良く動き出すシーンでは、子ども達の表情からその演出の効果の大きさがはっきりと見て取れた。「間」の大切さを生かすことが出来た作品の一つである。

※あるんだるんだ あるんだるんだ } ×2  
あるんだるんだるんだるんだー

あさのひかりが キラキラおどる ことりたちもうたいます  
みんなみんなおはよう  
きょうもいいこといっぱい あるよ  
みんなみんなおはよう  
きょうもげんきにいっぱい あそぼうね  
さあ てとてをつなごう  
つないでつないでつないで せーの ジャーンプ  
ほらこころがつながるよ みんなのえがおが  
ヤッホー！  
ハイハイハイハイ よろしくタッチ  
ハイハイ よろしくタッチ ハイハイ  
よろしくタッチ ハイハイ よろしくタッチ ハイハイ  
ハイハイハイハイ オッキー

### ※くりかえし

あるんだるんだ あるんだるんだ  
あるんだるんだるんだるんだー るんだー

The image displays the musical score for the song 'Ohayo Samba'. It consists of 13 systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The score includes lyrics in Japanese and musical notations such as treble and bass clefs, time signatures, and dynamic markings. The tempo is marked as 123. The lyrics are: 'あさのひかりが キラキラおどる ことりたちもうたいます みんなみんなおはよう きょうもいいこといっぱい あるよ みんなみんなおはよう きょうもげんきにいっぱい あそぼうね さあ てとてをつなごう つないでつないでつないで せーの ジャーンプ ほらこころがつながるよ みんなのえがおが ヤッホー！ ハイハイハイハイ よろしくタッチ ハイハイ よろしくタッチ ハイハイ よろしくタッチ ハイハイ オッキー あるんだるんだ あるんだるんだ あるんだるんだるんだるんだー るんだー'.

1 前奏 (32時間)



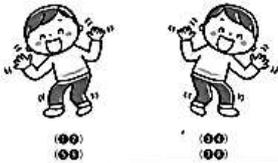
保育者のリードで、大きく深呼吸をする。「今日もよろしく〜」と言いながら手をいっぱい振って、最後の8時間くらいから次の動きの用意。

2 あるんだるんだ あるんだるんだ あるんだるんだるんだ んだー(るんだー) あるんだるんだ あるんだるんだ あるんだるんだるんだ んだー(るんだー) (32時間)



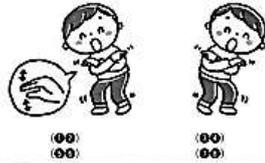
フイストダンスをゆかいに楽しむ。 手のひらをはおに当てて、軽くひざを曲げてジャンプの用意。 \* (1)~(4) と同じ動きをさらに元気よくおこないます。 (4)~(8)

4 ひかりが キラキラおどる ことり (8時間)



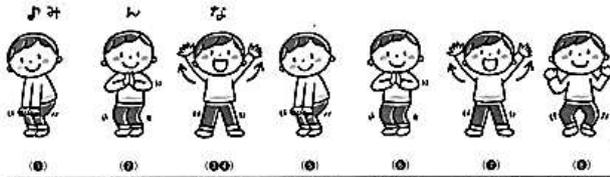
両手をリズムとカルにキラキラさせながら、2時間ずつ右左にスイング。

5 たちも うたいます (チューンチューン) (8時間)



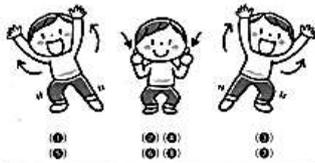
両手を胸前でクロスさせて、指先をトリのくちばしのようにバクバクさせながら、2時間ずつ右左にスイング。

6 みんな みんな おはよう (6時間)



ひざに軽やかにタッチする。 手拍子3回おこなう。 元気よくバンザイ。 ひざに軽やかにタッチする。 手拍子1回。 元気よくバンザイ。 両手をグーにして、肩横に構える。

7 きょうも いいこと いっぱいいっぱい あるよ (8時間)



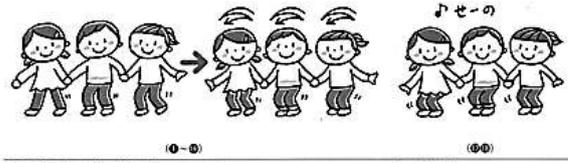
元気いっぱい、1時間ずつ右左に伸びあがる。

8 みんな みんな おはよう (8時間)

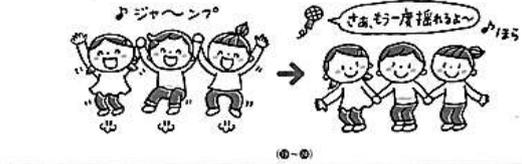


目と同じ動きを、さらに元気よくもう一度おこなう。 近くの子にたくさん手を振る。

10 てとてをつなごう つないでつないでつないで せーの ジャンプ ばら (24時間)



近くの子と手をつなぎ、右左に軽やかにスイング。 パワーをためる。



「ジャンプ」に合わせて、全員で一気にジャンプして、スイングの用意。

11 こころが つながるよ みんなのえがいが ヤッホー! (20時間)



さらに元気よくスイングし、呼吸 (1)~(4) でパワーをためて、「ヤッホー!」で手をつないだままジャンプする。

12 ハイハイハイハイ よろしくタッチ ~ ハイハイハイハイ オウワー (32時間)



いろいろな女子と「よろしくタッチ!」をくり返す。 次の動きの用意。

13 あるんだるんだ あるんだるんだ あるんだるんだるんだ んだー(るんだー) あるんだるんだ あるんだるんだ あるんだるんだるんだ んだー(るんだー) (48時間)



目と同じ動きをさらに元気よく、楽しく3回くり返す。

14 きょうもいいこと いっぱい あるんだー ~ 後奏 (24時間)



リズムに合わせて、軽やかに手拍子 「あるんだー」に合わせて、思い思いに好きなポーズをとる。 後奏は、全員で拍手をいっぱいしておしまい。

## 2. クラスが心ひとつにつながるために

### 「はっぴーシャラララ」

作詞・作曲／瀬戸口清文 編曲／亀山耕一郎

歌／瀬戸口清文、堀江美都子、

ヤング・フレッシュ、セトちゃんず

Time／3'31" Tempo／142

#### <ねらい>

手と手をつないでうたえば、あっと言う間に幸せモードに！そして、そのみんなの笑顔がクラス中を幸福感に包んでくれます。座ったままでできる手話を交えたリズムダンスなので、日常保育はもちろん誕生会などの密集した場面でも楽しめます。また、発表会ではステージ上で子どもたちと観客のみなさんでコラボレーションしてもいいですね。

#### <実践後記>

振り付けの一部に手話をを用いた作品だが、その手話部分の“だいすきなきみにとどけよう”では手話をつけたことによって子ども達の表情がより豊かに感じられた。又、追いかけて歌う箇所も多く入れたことで、子ども達の歌声がはつらつと響き渡り、タイトル通りの“はっぴーシャラララ”感を演出出来たと考える。

1. ぼくたちうたうよ うたっちやうよ シャランラン  
 だいすきなきみに とどけよう シャラララン  
 ウー リズムにのれば ウー ビー ハッピー  
 ウー こころきうき ウー ビー ハッピー  
 まちじゅう(まちじゅう) せかいじゅうが(せかいじゅうが)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピー Oh シャラララン

2. ぼくたちおどるよ おどっちやうよ シャランラン  
 だいすきなきみも おどろうよ シャラララン  
 ウー てとてつなげば ウー ビー ハッピー  
 ウー こころつながる ウー ビー ハッピー  
 まちじゅう(まちじゅう) せかいじゅうが(せかいじゅうが)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピー Oh シャラララン

ウー リズムにのれば ウー ビー ハッピー  
 ウー こころきうき ウー ビー ハッピー  
 まちじゅう(まちじゅう) せかいじゅうが(せかいじゅうが)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピー Oh シャラララン  
 まちじゅう(まちじゅう) せかいじゅうが(せかいじゅうが)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピーハッピー(ハッピーハッピー)  
 ハッピー Oh シャラララン

The image shows a musical score for the song "Happy Shalalala". It consists of six staves of music. The first two staves are for the first verse, and the next two are for the second verse. The final two staves are for the chorus. The score includes lyrics in Japanese and musical notation with notes, rests, and dynamics like "D.S.". The tempo is marked as 142 and the time signature is 3/4.

1 前奏 (56呼吸)



リズムに乗って手を振り、指導者のリードで「ドゥー-シャララン」を繰り返して「友だちや指導者に元気をお手て、ホラヤと元気なように動かす。自由に楽しむ。

2 ぼくたちうたうた うたっちゃうよ シャランラン (16呼吸)



右手のひらを下向きにして、左から右に歩みながら手を大きく振りながらうたいます。「みんな」といいます。  
両手の人差し指と中指を立て、リズムに合わせて左右に動かす「うたうた」といいます。  
そのまゝ両手を大きく振りながらうたいます。

3 だいごきなきみに (8呼吸)



両手の人差し指と中指を立て、リズムに合わせて、まごのうたからやままでうたいます。  
両手を大きく振りながらうたいます。  
右手のひらを上向きにして両手を動かします。  
目線「ドゥー-シャララン」と同じ動きをおこなう。

5 ウー リズムにのれば ウー ビーハッピー (16呼吸)



両ひざを1回タッチする。  
左手は自分のひざを、右手は右隣の人のひざを1回タッチする。  
両ひざを2回タッチする。  
右手は自分のひざを、左手は左隣の人のひざを2回タッチする。

6 ウー こころうきうき ウー ビーハッピー (16呼吸)



両ひざを2回タッチする。  
左手は自分のひざを、右手は右隣の人のひざを2回タッチする。  
両ひざを3回タッチする。  
右手は自分のひざを、左手は左隣の人のひざを3回タッチする。

7 まちじゅう (まちじゅう) せかいじゅうが (せかいじゅうが) (16呼吸)



両手を大きく握りあわせて、隣の人と手をつなぐ。  
にこやかに両手を前後にスイング。

8 ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー Oh シャララン (32呼吸)



元気な声を出してうたうた。  
手をあがる。  
「オー！」と叫びながら、つないでいる両手を一気にあげたあと、両手を握りあわせて、上でいっしょに揺る。

9 ぼくたちおどるよ おどっちゃうよ シャランラン (16呼吸)



手をあらし、次の動作の準備をする。  
右手のひらを下向きにして、左から右に歩みながら手を大きく振りながらうたいます。「みんな」といいます。  
人差し指と中指を立て、リズムに合わせて、両手のように動かすように動かす。

11 だいごきなきみに (8呼吸)



両手の人差し指と中指を立て、リズムに合わせて、まごのうたからやままでうたいます。  
両手を大きく振りながらうたいます。  
人差し指と中指を立て、リズムに合わせて、両手のように動かすように動かす。

12 おどるよ シャララン (8呼吸)

13 ウー てとてつなげば ウー ビーハッピー ウー こころうきうき ウー ビーハッピー まちじゅう (まちじゅう) せかいじゅうが (せかいじゅうが) ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー Oh シャララン (80呼吸)

両手・目線・目線に動かすおこなう。

14 前奏 (40呼吸)



指導者のリードで、「ドゥー-シャララン」を繰り返して楽しむ。



15 ウー リズムにのれば ウー ビーハッピー ウー こころうきうき ウー ビーハッピー まちじゅう (まちじゅう) せかいじゅうが (せかいじゅうが) ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー Oh シャララン (80呼吸)

両手・目線・目線に動かすおこなう。

16 まちじゅう (まちじゅう) せかいじゅうが (せかいじゅうが) ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー ハッピー (ハッピー ハッピー) ハッピー Oh シャララン (48呼吸)

両手・目線・目線に動かすおこなう。

17 後奏 (36呼吸)



指導者のリードで、「ドゥー-シャララン」を繰り返して楽しむ。

### 3. やさしい心を育むために

#### 「やさしい めと こえで」

作詞・作曲／瀬戸口清文 編曲／大橋 恵  
歌／瀬戸口清文 コーラス／ヤング・フレッシュ  
Time／2'25" Tempo／128

#### <ねらい>

作者の想いと希望を込めた、メッセージ性豊かな明るい“キャッチボールソング”です。手話を用いた動きをつけましたが、無理のない流れですので、構えることなく、気軽に手あそび感覚で取り組めます。日常保育・発表会・親子行事など、あらゆる場面で明るくうたって、幸せをたくさん呼び込みましょう！

#### <実践後記>

手話で表現する歌はとかく手話に振り回されがちで、伝えたい世界感が薄れてしまうことが多い。ところが“追いかけてソング”にすることで、初めての歌でも子ども達はあつという間にうたい動き楽しむ姿が多く見られる。この曲は正にそのことを具現化した代表曲の一つとなった。特に歌詞の“やさしい人は（やさしい人は）どことどこ（どことどこ）”と歌い動いたあとの“ハイ”と返事をする箇所での子ども達の表情は実に幸福感が溢れていた。



嬉しそうに“ハイ”と返事をする子ども達

1. とりが（とりが） うたってる（うたってる）  
やさしい（やさしい） めとこえで（めとこえで）  
ほら いっしょに（ほら いっしょに）  
うたえば（うたえば）  
くるっくる くるっくる  
くるっくる くるっくる くるくる  
しあわせが くるっ！

2. ほしも（ほしも） うたってる（うたってる）  
やさしく（やさしく） かがやいて（かがやいて）  
ほら いっしょに（ほら いっしょに）  
うたえば（うたえば）  
くるっくる くるっくる  
くるっくる くるっくる くるくる  
しあわせが くるっ！

めも（めも） こえも（こえも）  
やさしい（やさしい） ひとは（ひとは）  
どことどこ（どことどこ）  
どことどこ（どことどこ）  
ハイ ハイ ここ！ オー イェイ！  
いつまでも そのやさしい めと こえで

**1** とりが **2** うたってる **3** やさしい **4** めと

※文中のサークルは、裏面に貼らせてのイメージの表現です。  
※紙面・裏面に貼ったのイメージは、裏の表現を真しめよう。



やさしい目を表現している子ども達

**5** こえて **6** ほら いっしょに **7** うたえば **8** くるくる くるくる

**9** くるくる しあわせが くるっ！ **10** ほしち



「しあわせがくるっ」と表現している子ども達

**11** うたってる **12** やさしく **13** かがやいて **14** ほら いっしょに うたえば くるくる しあわせが くるっ！

**15** めも **16** こえち **17** やさしい **18** ひとは

**19** どこどこどこ **20** ハイ ハイ **21** ここ！ オーエイ！

**22** いつまでも その **23** やさしい **24** めと こえて

#### 4. 運動会を盛り上げるために

##### オープニングたいそう「ズババ☆バーン！」

作詞・作曲／瀬戸口清文 編曲／籠島裕昌  
 歌／高取ヒデアキ コーラス／ことのみ児童合唱団  
 Time／2'42" Tempo／130

##### <ねらい>

「ズババ☆バーン！」という印象に残る力強い言葉の響きと、軽快なテンポで爽快感あふれるサウンドが、子どもたちの活動欲求をグーンとかき立てるオリジナルの“オープニングたいそう”です。メリハリの効いた動きを、みんなで心弾ませながら、伸びやかに表現しましょう！

##### <実践後記>

“ズババ バーン！”という言葉はきっと子ども達の力強い動きを引き出してくれるに違いない、との思いで曲の冒頭からそれを取り込んでみたが、初めて見聞きした子ども達の表情はそれに見事に応えてくれた。終盤の園名コールの所も保育者に負けない元気な声でコールする姿が見られ、体操としての運動効果以上に園やクラスの絆を深めるきっかけになる作品になったと考える。

ズバババーン ズババ バンバンバン  
 ズバババン ズバババン ズバババーン  
 ちからのかぎりに ズバババーン

1. あおぞらに ひびきわたるはなび  
 ころろふるいたつ まったたよこのひを  
 みんなみんなみんな まったたよ

☆ズバババーン ズババ バンバンバン  
 つながれ つながれ つながれ  
 ズバババーン ズババ バンバンバン  
 ちからをあわせて ズバババーン  
 ちからのかぎりに ズバババーン

2. みてよ このだんけつりよく  
 ひとりひとりのゆうきが ひとつになれば  
 こわいものなんて ないんだよ

☆2回くり返し

だいすきがいっぱい  
 (○○○○ようちえん<ほいくえん>)  
 ズバババーン！！

The image shows the musical score for the song 'Zubaba☆Baan!'. It consists of 14 staves of music in G major, 2/4 time, with a tempo of 130. The lyrics are written below the notes. The score includes various musical notations such as rests, beams, and dynamic markings. The lyrics are:
   
ズババ バーン ズババ バンバンバン
   
バーン ちからの かぎりに ズババ バーン
   
あおぞらに ひびきわたるはなび ころろふるいたつ まったたよこのひを
   
みんなみんなみんな まったたよ
   
ズババ バンバンバン
   
つながれ つながれ つながれ
   
ズバババーン ズババ バンバンバン
   
ちからをあわせて ズバババーン
   
ちからのかぎりに ズバババーン
   
みてよ このだんけつりよく
   
ひとりひとりのゆうきが ひとつになれば
   
こわいものなんて ないんだよ
   
☆2回くり返し
   
だいすきがいっぱい
   
(○○○○ようちえん<ほいくえん>)
   
ズバババーン！！



## 5. 年少児ならではの表現を引き出すために

### 「ちゅーりっぷ☆きゅん」

作詞・作曲／瀬戸口清文 編曲／濱田理恵

歌／田中弥音

Time／2'37" Tempo／104

#### <ねらい>

手作りの“リングリボン”を使ったキュートなダンスです。かわいらしい子どもたちの様子に、見守る親たちの心も“きゅん”となること間違いなし！ 終盤は親子合流してふれあい、踊ります。「どんないろにさくのかな」「のんびりゆっくりおおきなあれ」など、子どもへの願いがいっぱい詰まったメッセージ性あふれるオリジナルソング&演技です。

#### <実践後記>

3才児のかわいらしさを最大に引き出せるような詞・曲・振り付けにすることを目標に取り組んだこの作品は、発表後たくさんの園から喜びの声を寄せてもらった。私自身も運動会での発表を見せてもらったが、3才児ならではの表現力と曲のマッチングが上手くいったことに安堵した。途中から親も参加できるように演出したことも功を奏したと考える。

1. ちゅーりっぷ ちゅーりっぷ なかよく ならんでる  
ちゅーりっぷ ちゅーりっぷ まだまだつぼみ  
どんな いろに いろに さくのかな  
あかかな きいろかな あおかな  
ちゅーりっぷ きゅん ないしょだよ！

2. かわいい ちゅーりっぷ にこにこ あそんでる  
かわいい ちゅーりっぷ まだまだつぼみ  
かぜに ゆれて ゆれて おどります  
ぱららん ぶるん ぶるん ちゅるるるん  
ちゅーりっぷ きゅん ないしょだよ！

「ほーら、ハチさんたちが あそびにきたよ！」

ぱららんぶるるんちゅるるん ぶんぶんやっほっほー  
ぱららんぶるるんちゅるるん ぶんぶんやっほっほー  
おひさま ぴんぴかりん  
あめしやわしやわりん(そよりん)  
のんびり ゆっくり おおきなあれ  
のんびり ゆっくり おおきなあれ  
ちゅーりっぷ きゅん ないしょだよ！

The image shows a handwritten musical score for the song "Churippu☆Kyun". It consists of seven staves of music in G major, 4/4 time, with a tempo of 104. The lyrics are written in Japanese and are aligned with the notes. The score includes two verses of lyrics, a chorus, and a bridge. The lyrics are: 1. ちゅーりっぷ ちゅーりっぷ なかよく ならんでる / ちゅーりっぷ ちゅーりっぷ まだまだつぼみ / どんな いろに いろに さくのかな / あかかな きいろかな あおかな / ちゅーりっぷ きゅん ないしょだよ！ 2. かわいい ちゅーりっぷ にこにこ あそんでる / かわいい ちゅーりっぷ まだまだつぼみ / かぜに ゆれて ゆれて おどります / ぱららん ぶるん ぶるん ちゅるるるん / ちゅーりっぷ きゅん ないしょだよ！ 「ほーら、ハチさんたちが あそびにきたよ！」 ぱららんぶるるんちゅるるん ぶんぶんやっほっほー / ぱららんぶるるんちゅるるん ぶんぶんやっほっほー / おひさま ぴんぴかりん / あめしやわしやわりん(そよりん) / のんびり ゆっくり おおきなあれ / のんびり ゆっくり おおきなあれ / ちゅーりっぷ きゅん ないしょだよ！



**6. 年長児ならではの表現を引き出すために**  
**「Beat a Drum ～心の太鼓打ちならせ！～」**

作詞・作曲／瀬戸口清文 編曲／三宅一徳  
 歌／イカルス渡辺 コーラス／ことのみ児童合唱団  
 Time／4'12" Tempo／132

**<ねらい>**

勇壮な曲に合わせて、子どもたちが打ちならす“カップ（パック）ドラム”の音が、勇ましい雄たけびとともに大空に響き渡ります。観ている人の心までも熱くさせる、心震わす作品です。力の限り太鼓を打ち鳴らし、息を合わせて声を出し、心も体も思い切り躍動させましょう！

**<実践後記>**

保育者が両手で例えば“チャッチャッチャツ”と3回手拍子をし、子どもはそれに呼応して“チャッチャッチャツ”と手拍子をする。いわゆる“まねっこリズム”の遊びが子ども達は大好きだ。リズムの共有は共感的作業でありコミュニケーションの向上にも役立つと言える。この曲に期待したのは正にそのことであり、実践結果としてもそのリズム表現を喜々として楽しむ子ども達の姿が多く見られた。特に年長児のキリリとしたその表情に頼もしさをも感じ取ることができたのも曲の成果と考える。

1. せまりくるくる ひかるまなざし  
 うけてたてたて ひるまずに  
 ☆ビート ア ドラム こころのおと  
 ビート ア ドラム うちならせ  
 ビート ア ドラム もっとつよく  
 ビート ア ドラム うちならせ  
 ビート ア ドラム ビート ア ドラム  
 みんなのが つながるまで  
 うちならせ ウー ワッ！

2. まけてなるかと そらをみあげる  
 ひかりうけとめ ふるいたつ  
 ビート ア ドラム そらのかなた  
 ★ビート ア ドラム なりひびけ  
 ビート ア ドラム うちゅうのはて  
 ビート ア ドラム なりひびけ  
 ビート ア ドラム ビート ア ドラム  
 みんなのめが かがやくまで  
 なりひびけ ウー ワッ！

げんきだしてゆこう！ ウー ワッ！  
 ハッ ハツ ハッ ハツ ウー ワッ！  
 ゆうきだしてゆこう！ ウー ワッ！  
 ハッ ハツ ハッ ハツ ウー ワッ！  
 わ～～～っ！

☆くりかえし  
 ビート ア ドラム どこまでも  
 ★くりかえし

Musical score for the first part of the song. It features a vocal line with lyrics and a drum line with rhythmic notation. The lyrics are: せまりくるくる ひかるまなざし うけてたてたて ひるまずに. The score includes a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature.

Musical score for the second part of the song. It features a vocal line with lyrics and a drum line with rhythmic notation. The lyrics are: まけてなるかと そらをみあげる ひかりうけとめ ふるいたつ. The score includes a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature.



## 7. あしたにつながる保育のために

### 「あしたもはれる」

作詞・作曲／瀬戸口清文 編曲／塚山エリコ  
歌／堀江美都子

Time／2'37" Tempo／124

#### <ねらい>

ベルの音ではじまる温かいメロディーは、明日への希望を奏でているようです。メッセージがいっぱい詰まったこの歌の歌詞（言葉）を大切に、そしてメッセージがしっかりと伝わるように、手話ソングに仕上げました。発表会などのフィナーレで、心を込めて、表情豊かにおこなうと、会場が温かい雰囲気包まれることでしょう。

#### <実践後記>

この曲は近年授業の最後にも取り入れ、学生達も実にいい表情で表現している作品でもある。一日を振り返ることばをリズムにのせて手話で明るく和やかに表現しあうことで、“今日も楽しかったね、またあしたもあそぼうね”の思いを引き出せる作品になったようだ。各コーラスの最後に「ヤー」の声を子どもの声で入れたのも、和やかなムードを引き出せる演出になり、子どもの声に生命力を感じるところである。



にこやかに「さよなら」を表現している子ども達

1. おしまいのベルがなる リンドンリンドン リーンリン  
さよならのベルがなる リンドンリンドン リーン  
いっぱいあそんでワイワイワイワイ  
わらって ないてなかなかおり  
いっぱいおしゃべりワイワイワイワイ  
みんなのころろ つながった  
きょうも(きょうも) すてきな(すてきな)  
えがおと(えがおと) ことばに(ことばに)  
であえて(であえて) よかった(よかった)  
バンザーイ あしたもはれる
2. しあわせのベルがなる リンドンリンドン リーンリン  
ほしぞらにひびきわたる リンドンリンドン リーン  
いっぱいあそんでワイワイワイワイ  
わらって ないてなかなかおり  
いっぱいおしゃべりワイワイワイワイ  
みんなのころろ つながった  
あしたも(あしたも) すてきな(すてきな)  
えがおと(えがおと) ことばに(ことばに)  
であえる(であえる) きがする(きがする)  
バンザーイ あしたもはれる  
あしたもはれる はれる ヤー!



## 8. 源信頼関係を深め合うための 低令児向け小さなあそびうた 「おでこぱっくん」

作詞・作曲／瀬戸口清文

### <ねらい>

主にねんねの赤ちゃんとのふれあいあそびとして創作した。「今度はどこにしようかな!」などおちやめに声がけしながら「ほっぺ・おはな・おうち・おみみ・おへそ…」等々、にこやかにゆったりと語りかけるように歌うのがポイントと考える。

### <実践後記>

“いーう えお あお あっ みっけ…”のフレーズがなくても、“おでこ～ ぱっくん!”だけで良かったか? その場合きっかけづくりの声かけとして“おちゃんのおでこ みっけ!”と言ってから歌う方がより良い事は想定できるが果たしてどうか? これらに関する検証を重ねながら“母子間の心優しい関係づくりに役立つあそびうた”について学びを深めて行きたいと考える。



<https://www.youtube.com/watch?v=Ye1RRE1Y364>

いーう えお あお あっ みっけ  
おでこー ぱっくん! 「おいちいっ!」



### ①いーう えお あお あっ みっけ

赤ちゃんの手をとって、リズムに合わせてトントンと合わせる。



### ②おでこー ぱっくん! 「おいちいっ!」

手を離して、赤ちゃんのおでこをやさしく食べるまねをする。



## 9. パートナーチェンジを 楽しみ合うための小さなあそびうた 「ビンゴ しゅわっち!」

作詞・作曲／瀬戸口清文

### <ねらい>

いろいろな人と積極的に関わりながら、それを楽しめるマインドを育成する事をねらいとしたふれあいあそびである。がしかし無理強いする事のない様、大らかなムード作りが大切と考える。

### <実践後記>

最初の“よろしくーっ! ハイ”があるバージョンとないバージョンの両方を試みたが、あるバージョンの方がはるかに次の行動への弾みが見て取れた。この事は関係づくりとしての挨拶や握手等がいかに重要かを考えるきっかけにもなるのではないだろうか。



<https://www.youtube.com/watch?v=4V19l76cI7A>

「よろしくーっ!」ハイ  
ビンゴ ビンゴ ビンゴ  
「しゅわっち!」  
「ビンゴ!」(または「アチャーッ!」)  
ビンゴ ビンゴ ビンゴ  
ビンゴ ビンゴ ビンゴ

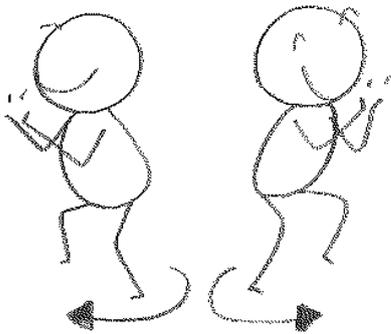


①「よろしくーっ！」ハイ



パートナーとにこやかに両手を合わせる。

②ビーンゴ ビンゴ ビンゴ



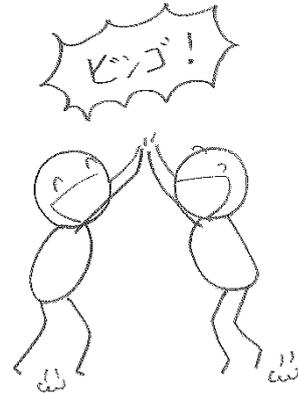
手拍子しながらお互い後ろを向いていく。

③「しゅわっち！」



一気に半回転ターンして向き合うと同時に  
ウルトラマンのシュワッチポーズをする。

④「ビンゴ！」(または「アチャーッ！」)



お互いに鏡に映したように同じ方向のポーズなら  
「ビンゴ！」とハイタッチをする。  
違っていたら「アチャーッ！」とポーズ!



⑤ビーンゴ ビンゴ ビンゴ  
ビーンゴ ビンゴ ビンゴ

歌いながらパートナーチェンジしていく。

※パートナーチェンジが完了するまで♪ビーンゴ  
ビンゴ ビンゴ♪のフレーズを歌い続け、全員が新  
しいパートナーと出会えた事を確認したら、再び  
「よろしくーっ！」からスタートする。

※3人でもできる事を事前に伝えておく事が重要。

10. 輪唱ダンスを楽しみ合うための  
 小さなあそびうた  
 「へのかっぱ」

作詞・作曲／瀬戸口清文

<ねらい>

2グループ以上で歌い踊りながらリズム感や  
 チームワークの大切さに気づきが持てる事を願っ  
 て創作した。まずは全員で歌と踊りを覚えたら全  
 体を2グループに分けて、2小節後に追いかけて歌  
 う輪唱に挑戦し、輪唱がうまくいったら動きをつ  
 ける。そして更にグループ数を増やしたり1小節  
 毎の追いかけてにも挑戦する。

<実践後記>

保育者の歌い踊る姿に子ども達はあつという間  
 に興味を示し、得意気に保育者に負けじと動き楽  
 しんでいたようだ。困ってねらいである“リズムカ  
 ルに動き楽しみ合う”は内容のシンプルさが功を  
 奏したと考える。



<https://www.youtube.com/watch?v=h76yz3cOlJ4>

へっへっ へのへの へのかっぱ  
 かっぱだ ホイ かっぱだ ホイ



①へっへっ へのへの へのかっぱ



肘を軸にリズムカルに両手を上下させながら、  
 それに合わせて足も左右交互に上げ下げする。

②かっぱだ



さっとしゃがみ、両手でシャンプーをするように  
 頭上ですばやく動かす（かっぱの皿を表現）。

③ホイ



おちゃめにホイポーズ！

④かっぱだ ホイ

②③をくり返す。

## 【①の動きのアレンジ例】

### A. 膝タッチ

(左右の膝を交互にリズムカルにタッチする。)



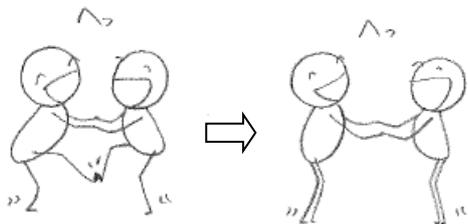
### B. 足裏タッチ

(軽く跳びながら左右の足裏をリズムカルにタッチする。)

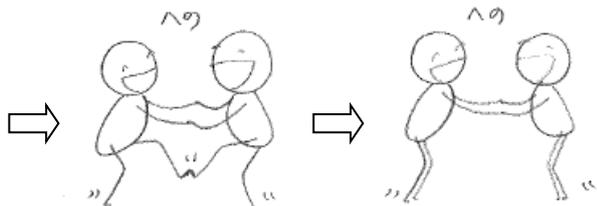


### C. 2人足裏タッチ

(2人で手をつないで軽く跳びながら、足裏を図のようにリズムカルにタッチし合う。)



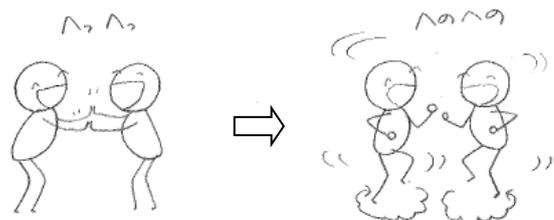
(右足裏どうし)



(左足裏どうし)

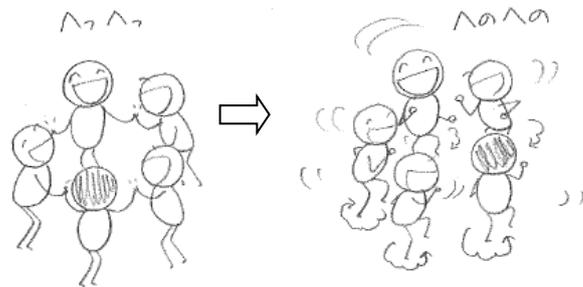
### D. 2人タッチ・ターン

(2人で手を2回タッチしたら、すばやくひと回りする。)



### E. みんなでタッチ・ターン

(3人以上で円になって、Dの動きを行う。  
クラス全員でもやってみよう。)



## まとめ

たぶん私は父親から運動機能のDNAを受け継いだかも知れない。5才で縄跳びの二重跳び、小学校3年生で前方宙返り、5年生では鉄棒の小車輪を熟し楽しんでた。勿論リズムにのって体を操るのは大得意である。がしかしそんな私にかなりインパクトを与えてくれる“リズム表現”をする友がいる。その友の動きは実にユニークで決して上手とは言えない。であるのにもかかわらず実にキュートである。その動きは“上手”を超えて“旨い”のだ。“旨い”は“味がある”ということだろう。そこでそのチャーミングさはどこからくるのだろうと考えてみると、私なりの結論として浮かんでくるのが、“そのリズムを楽しんで受け入れる”つまりその場の空気を拒否しないで心から受け入れているからなのではないだろうかということ。であるからきっと“いい顔”になるのだろう。すると少々上手なくても“旨い”表現になる。つまり“あいつの動きはうけるね。旨いとこ持っていくね。”と言わせているということだろう。その“旨い表現”は正しくその人の“生き抜く力”であり“息抜く力”が成せる技なのかもしれない。“受け入れる力”又は“受け止める力”を私も磨かねばと思うところである。

もう一点“旨い表現”を引き出す上で忘れてはならないのが

1. ことば（歌詞）のニュアンスとメロディーラインが心地よく歌いやすいか？
2. その世界観を引き出せるアレンジになっているか？
3. そのアレンジを生かした歌い方ができているか？

この3点のコラボレーションが子どもの表情に映し出されると言っているだろう。我々は無意識に“息を吸って吐く”ことで命を紡いでいるわけだが“歌う”ことはその呼吸がイレギュラーになる。だからこそ“心地良いことばとリズム”でないと思苦しくなるかもしれない。否、長いフレーズを一気に歌い上げる時は息苦しくなる。だからどこで息つきをするかはテクニックでもありそのことでニュアンスも変化する。力強く歌う時は吐く息も強くなる、優しく歌いたい時は優しく息を抜いていく。正しく歌声にも“生き抜く力と息抜く力”が表現されているとっていいかも知れない。

私は元来“体操家”であり“音楽家”ではない。にも拘わらず多くの詞・曲を紡いできた。思い起こせば 35 年程前から手あそび等の簡単な歌を創り始めた事がきっかけだと記憶している。ピアノは弾けない。否、指一本なら弾ける。だからこれまで数多くの曲を卓上ピアノ（確か 5000 円くらいだった）を使って指一本で作曲し世に送り出して来た。もう一点は“ことばあそび”が好きで特に韻を踏みながらことばを紡いでいくことが歌い易さ心地良さに繋がっているのではないかと考えるところである。

さて、便利さへの飽くなき追求がもたらした“らくちん病”（労することなく思い通りに行く事を望む怠慢な姿を指して私はそう呼んでいる）は、体力のみならず気力さえも低下させ続けているようだ。子どもたちの将来を考えると「このままでいい訳がない」と焦る思いがしてならない。子どもたちが生きる今、そして将来が心身共に心豊かである為には、我々大人がそれぞれ持てる力に愛情を込めて「すべきことは何か」を良く考え実行するしかないだろう。では私自身がすべきことは何か？それはこれまでも増して心優しい運動大好き子を育てることに共感できる保育者や学生への支援と同時に体力のある限り子ども達と一緒に和やかにパワフルにあらゆる表現活動を楽しむ、楽しみ合うこと。そしてその振り返りか

ら心弾む音楽教材や運動あそびの創作を継続すること等の努力目標にしっかりと向き合い実践することを使命としたい。又、その実践活動の中で忘れてはならないのが個々のスキルアップや体力づくりの支援に終わることなく他人の事を我が事のように受け止められる優しさを持てる心の大切さに気づける様な働きかけを心がけることも今後の大きな課題としたい。又、これらの課題達成のためには自らの健康的思考力の向上こそ忘れてはならない視点だと考えている。

私はこれまでに CD・DVD 等で 800 曲有余の曲を発表し、全ての曲にそのねらいや振り付けを施して来た。そしてそれらの作品を実践した全国各地の保育者から喜びの声を寄せてもらっている。こうして幼稚園や保育園の子ども達や保育者に歌い踊り楽しまれていることそのものが私の研究成果だと考えている。今後も今を生きる子ども達の生き抜く力・息抜く力の一助になれる教材創りに邁進していく事が私の使命と考えたい。

## 引用・参考文献

- 瀬戸口清文、幼児期の特性を踏まえた運動遊びを考える、文部科学省・初等教育資料、2013 年
- 瀬戸口清文・日本遊育研究所、「The 運動あそび」、メイト、2012 年
- 瀬戸口清文、「セトちゃんのいいこと☆あるんだ」メイト、2013 年
- 瀬戸口清文、「セトちゃんのはっぴーシャラララ」、メイト、2011 年
- 瀬戸口清文、「セトちゃんのやさしいめとこえで」、メイト、2012 年
- 瀬戸口清文、「セトちゃんのうんとこどっこい運動会 24」、メイト、2014 年
- 瀬戸口清文、「セトちゃんのうんとこどっこい運動会 23」、メイト、2013 年
- 瀬戸口清文、「セトちゃんのにこにこみ一つけた！ 2」、メイト、2005 年
- 鹿田麻子「健全なる身体に健全なる精神:ユウエナ・リスの『風刺詩』第 10 編について」大阪市立大学看護学雑誌第 5 号、2009 年

撮影協力

- ・ふたばランド保育園（茨城県牛久市）
- ・初山幼稚園（神奈川県川崎市）

- ・育英幼稚園（東京都目黒区）
- ・旭たちばな幼稚園（神奈川県海老名市）
- ・たちばな保育園（神奈川県海老名市）
- ・竜王保育園（岡山県倉敷市）

## 小学校「図画工作」における共同製作

Collaborative Work in “Art and Craft” Class at Elementary School

金田 卓也

<sup>1</sup>大妻女子大学家政学部児童学科

Takuya Kaneda

キーワード：小学校・図画工作・共同製作・壁画

Key words : Elementary School, Art and Craft, Collaboration, Mural

### 要旨

本研究では、小学校の図画工作における共同製作の意義について、キッズゲルニカ・国際子ども平和壁画プロジェクトの実践を通して明らかにする。

### はじめに

小学校の玄関を入ったところなどに卒業記念として共同製作<sup>1</sup>で作られた壁画やレリーフを見ることがある。小学校の図画工作において重要視されているのは児童一人一人の個性伸長を目指した自己表現であるが、図画工作の新学習指導要領を見てみると、指導計画の作成に関して、「(3) 第2の学年の内容の『A 表現』の指導については、適宜共同してつくりだす活動を取り上げるようにすること」<sup>2</sup>と明記されている。

自己表現と共同製作は相反する活動というわけではないが、自己表現の追求と共同作業では方向性が異なる場合がある。本論考では、私がこれまで関わってきたキッズゲルニカ・国際子ども平和壁画プロジェクト<sup>3</sup>の実践を通して小学校の図画工作における共同製作の意義について考察したい。

### 1. 共同製作の図画工作科への導入

森下一期がGHQの会議報告(Conference Report, 1946)を引用しながら指摘しているように、戦後まもなくの図画工作科の成立時期においても、共同製作の必要性というものは主張されていた。

#### 図画工作指導上の注意

「つとめて共同製作を多く課し、協力して働くといふ精神を養成すること。」

この際従来のやうに、平均の能力を要求することなく、各人の個性能力に応じて課題を与へ、児

童生徒をして自分の個性を尊重するとともに、協力者の個性をも十分尊重する習慣を養ひ、将来社会人としての基礎訓練たらしめることが、大切である。このことと関連して、共同の作業たる教室や、道具の整理整頓を正しくやらせるやうに心がけることを忘れてはならない。」<sup>4</sup>

冒頭において、「つとめて共同製作を多く課し、」と述べられているように、「共同製作」はより積極的に行うよう勧められていたことがわかる。

この点に関して、現在の図画工作の指導要領においては、表現の指導については「適宜共同してつくりだす活動を取り上げるようにすること」と述べられているが、それ以上の記述は見られない。現在の図画工作の指導要領の中では「適宜」という言葉に変えられているが、戦後間もなくの図画工作教科成立時期には、共同製作を「つとめて多く課す」よう求められていたといえるだろう。

そして、その教育的目的として「協力して働くといふ精神を養成すること」が掲げられていた。その後続く文言を見てみると、共同製作にどのようなことが求められていたか推測することができる。

「従来のように、平均の能力を要求することなく」の中の「従来」という言葉は、臨画に代表される戦前の画一的な図画教育を示していることはいままでもない。続く、「各人の個性能力に応じて課題を与へ、児童生徒をして自分の個性を尊重する」という文は、ある意味、図画工作という新

しい教科が戦前の図画教育を否定し、個性重視の方向性を持って出発しようとしていたことを示している。当然、その個性重視というものは、児童一人一人の自己表現を大切にしていこうという戦後の美術教育の中心的理念と一致する。

その後、「自分の個性」と共に「協力者の個性をも十分尊重する習慣を養う」と述べられているが、このことは理念的には理解することができるものの、実際の共同製作の場面においては、「自分の個性」と「他者の個性」を同時に尊重することの難しさというものをしばしば感じざるを得ない。

具体的に言えば、共同で壁画を製作しているとき、1人の児童が壁画のある一部分に、自分が強く関心をもっている1匹の動物を大きく描いたのだが、他の数名の友人たちは、そこには別の動物を描くべきだと言いついた場合など、個性の尊重と他者の個性の尊重とをどのように折り合いをつけるべきか、戸惑うことは少なくない。もちろん、どちらの動物を描くべきか、児童同士の調整のプロセスの中で他者の尊重を学んでいくことができるともいえるが、実際の共同製作の現場においては「自分の個性を尊重するとともに、協力者の個性をも十分尊重する習慣を養う」ことの難しさというものを実感する。

現行の図画工作の指導要領では、表現の指導については「適宜共同してつくりだす活動を取り上げるようにすること」以上の記述がなく、教科内容として共同製作が含まれているのにもかかわらず、このような曖昧な記述に留まり、戦後間もなくの教育目標に掲げられていた「自分の個性の尊重」と「協力者の個性の尊重」をどのように考えればよいのか言及されているわけではない。

このことは、図画工作における共同製作の理念的意義は了解されているものの、その内実については曖昧なまま理念のみが継承されてきたからかもしれない。そうした問題意識をもって、キッズゲルニカにおける共同製作について見ていきたい。

## 2. 共同製作事例としてのキッズゲルニカ

キッズゲルニカ・国際子ども平和壁画プロジェクトは、ピカソの『ゲルニカ』と同じ大きさのキャンバス(3.5m×7.8m)に子どもたちが平和の絵を描くという国際的なアート・プロジェクトである。

キッズという言葉が示している参加する子どもたちの年齢は、幼児から高校生まで幅広く、また、

ワークショップの場は必ずしも学校に限定されているわけではないが、これまで、数多くの小学校においても実践されてきた。

過去において日本文教出版社の図画工作の教科書で取り上げられたこともあり、全国各地の小学校でキッズゲルニカの実践が行われてきた。現在も日本文教出版社のウェブ実践例の中で、大阪府南田辺小学校の事例が紹介されている。<sup>5</sup>

私が直接関わった小学校でのキッズゲルニカ・ワークショップとしては、千葉大学附属小学校、東京の第三岩淵小学校、赤羽台西小学校、駕町小学校などがある。いずれの場合も、キッズゲルニカを製作したいという要望を受けて、これまでのワークショップの経験を伝えると共に、導入の段階で学校を訪問し、キッズゲルニカ国際委員会代表として、子どもたちにこの活動がどのようなものか説明してきた。

私が代表を務めるキッズゲルニカ国際委員会に報告があり、公式ホームページに掲載した小学校におけるキッズゲルニカの実践事例をいくつか紹介したい。

## 3. 東京都北区立第三岩淵小学校における実践

東京都北区立第三岩淵小学校におけるキッズゲルニカ<sup>6</sup>は、2010年度6年生『PEACE』プロジェクトの一環として実施された。5月の運動会ときには、組体操「PEACE～笑顔のある世界～」を発表した。そのナレーションから子どもたちが真剣に平和の問題を考えたことが伺える。

### 組体操「PEACE」ナレーション

1. なんてことない、私たちの毎日。  
私たちの毎日は笑顔であふれています。  
友だちと遊ぶこと。学校で勉強すること。  
家族と食事をすること。  
それは、当たり前のように、かけがえのないもの。  
心地よい風を感じる。鳥がさえずること。  
自然に囲まれていること。  
それは、当たり前のように、とても幸せなこと。
2. 爆弾をつめた飛行機、戦車、ミサイル・・・  
国のため、利益のためと、人は武器という武器を作り出してきました。  
人間の弱さが、戦争を生んだのです。  
そして戦争は、人々の命をうばい、幸せに暮らしている人々を悲しみといかりの気持ちでいっぱいにしたのです。

3. 人は、どうして争うのでしょうか？

どうして、世界から戦争がなくなるのでしょうか？

人々が理解し合うためには、平和を取り戻すためにはどうしたらよいのか。

答えは簡単には見つからなくても、私たちは、話し合わなければなりません。

人と人との、つながりを信じて。

4. 争いは、また起こるかもしれません。

でも、私たち一人ひとりが、人との絆を深めていけば、きっと未来は変わるはず。

一人の力は小さくても、みんなで力を合わせれば、きっと世界中の人が幸せになれることでしょう。

平和な世界は、私たちが築いていくのです。

ピース「笑顔のあふれる世界」をめざして。

6月には、アウシュビッツからのメッセージであるカレン・レビン著『ハンナのかばん』の訳者、石岡史子氏が同校を訪れ、平和の問題についての考えを深めた。

『ハンナのかばん』についての話の感想

・ぼくは「ハンナのかばん」のお話を聞いて、とても悲しかったです。一週間に一度だけ兄さんと会えて、二人ではげまし合う生活をしていたらとうとう二人がはなればなれになってしまったので、さみしいなあと思いました。ハンナは最後にもう一度だけ、兄さんに会いたがっていたんだと思います。

・びっくりしたことが3つありました。1つ目は、ハンナが殺される時にガスを使って殺されたということです。2つ目は、カバンに名前や誕生日、住所などが書いてあったことです。3つ目は、ハンナのお兄さんが今、生きているということです。今も生きているのはすごいなと思いました。

・お話を聞いて、「命ってとても大切なものなんだ」とあらためて感じました。石岡さんが説明してくださった写真が印象に残っています。道をみががかれているのをただ見ているだけで、なんで誰も助けようとしなかったのかなと思います。周りの人も、ユダヤ人たちを見てとてもこわかったのかなと思いました。

・ハンナの夢は学校の先生になることでした。私の夢はペットショップで犬をキレイにしたりすることです。ハンナは大きな夢だけど、おしゃべり・勉強好きな女の子はなれると思います。でも殺されてしまい、かわいそうで悲しいです。私は「なんで。ユダヤ人は悪いことをしてない！」と文句をつけたくりました。

・ハンナは毎日どんな気持ちですごしていたのでしょうか？きっと家族のことばかり考えていたと思います。本を読んでいたとき、きっとお兄さんも殺されてしまうと思っていました。お兄さんは家族を失って、自分だけ生きていていいのだろうかと思っていました。でもお兄さんががんばって生きてくれたからこそ、今、ハンナのことをいろいろな人に知ってもらえることができたのだと思います。

「一人の人間を救うことは、世界を救うことに等しい」という言葉が印象に残っています。なぜなら石岡さんが話してくれた「一人の人間の中には宇宙がある」という教えは、人間の中には無限の宇宙がある、人間には無限の可能性がある、ということだと思います。これからも命の大切さを考えて、自分の無限の可能性を信じてがんばっていきたいです。



9月には、私自身が同小学校を訪れ、子どもたちにキッズゲルニカとはどのようなプロジェクトなのか直接話をし、スライドでこれまでの活動と各国の子どもたちによって製作された平和の絵を紹介するところから壁画の共同製作が始まった。

抽象的な平和理解にならないよう、みんなが仲良く暮らすためにはどうしたらよいのかという身近な視点から、子どもたちと共に平和について話し合い、どのような絵にするかは子どもたちのアイデアに任せることにした。

「私達一人ひとりが、人との絆を深めていけば、きっと未来はかわるはず。一人の力は小さくてもみんなで力を合わせれば、きっと世界中の人が幸せになれる事でしょう。平和な世界は、私たちが、築いていくのです」という子どもたちのメッセージに基づき、<ピース『笑顔のあふれる世界』をめざして>を中心テーマに、クラス一人一人の自画像をジグソーパズルのひとつひとつに描き、そ

れらが組み合わせて全体として大きな平和の絵となる構成とすることになった。



11月には校内展覧会で完成したキッズゲルニカの作品を展示し、1月には「平和」についての学年発表会を行った。

この第三岩淵小学校での実践は、壁画製作という図画工作の教科内に留まることなく、年間を通じた総合的な平和学習の成果として位置づけることができる。5月の運動会の際の組体操「PEACE」の創作や6月の『ハンナのかばん』の訳者、石岡史子氏の講演を聞くなど、「平和」そのものについての関心を深めてきたので、キッズゲルニカの作品としてのテーマも深めることができたように思われる。

図画工作の共同製作という点から見ると、一人一人の自画像をジグゾーパズルのひとつひとつに描き全体として平和の絵にしていくという構成の仕方は、子どもたち一人一人の個性の尊重と他者の表現を尊重した共同製作を矛盾のない形で可能にしている。この作品では、ひとつのひとつのパーツを集めて全体ができあがるというジグゾーパズルそのものが、他者との共存という平和の基礎を示すメタファーになっている。

すべての共同製作がこのような形で進めることができるわけではないが、ジグゾーパズルのパーツのように各部分に個人の自己表現の場を確保することによって、自己表現を生かした共同製作が可能になるように思われる。

第三岩淵小学校のキッズゲルニカを指導した笠原由紀教諭はこの実践に関して次のように述べている。

「キッズゲルニカは、まず、平和とは何かを考えなければいけないので、本を読んだり、調べたり、視野が広がった。あの大きな絵を完成させると、『自分一人では絶対にできなかった』、『みんながいたから完成させることができた』というような子ども達の感想にあるように、仲間との絆を見いだすようである。協力する素晴らしさを膚で感じ取れると思った。個別の作品製作は、孤独との闘いであるが、みんなと絵を描くと楽しく、絵の不得意な子どもほど、みんなと描けて楽しい、心強いと感じていた。みんなと一緒に描いたから、下手に描いてはいけなくて緊張し、良いできだったと、友達のを借り、満足していた。」

#### 4. 東京都北区赤羽台西小学校における実践

2010年に第三岩淵小学校と同じ北区にある赤羽台西小学校においても6年生によるキッズゲルニカが製作された。<sup>7</sup>



同小学校では、東日本大震災のあった2011年にも、震災の体験を生かす形でキッズゲルニカの作品が製作された。震災の後、この学年の子ども

私たちは自主的に被災地への募金活動に取り組んだ。

そのときのことや、被災地にタンポポの花が咲き、綿毛が世界中に平和の種となって飛んで行くところ、希望の扉に向かっていく階段、希望の扉の先には二つの色の違う手が握手をする様子などが作品に描かれている。



一人一人が小学校生活で一番輝いたときの姿を自分で描き、子どもたち全員の思いをまとめた構図になっている。卒業式の「呼びかけ」の中には、このキッズゲルニカの活動に関わる部分がある。

#### 卒業式の呼びかけ

「平成 23 年 3 月 11 日。6 時間目の授業が始まった教室が、突然大きな揺れに襲われました。東日本大震災です。テレビには濁流に飲まれていく家々が映し出されていました。私たちが被災地の方達の役に立ちたい。春休みの一週間、赤羽駅前に立って、募金活動を行いました。7 月には、与那覇桃子さんから、沖縄のひめゆり隊の体験を伺いました。悲しくつらい体験を話す和那覇さんの強い視線が、二度と戦争を起すことはいけないと、私たちに語っていました。戦争や自然災害。それでも、荒れ地に咲いたたんぽぽのように、私たちは大地に根を張り、力強く生きていきたいとします。この地球がいつまでも青く輝くように...仲間の一人一人が自分らしく生きられるように...幸せの種を世界中の人々に届けたいと思います。仲間と手を取り合い、力を合わせて、希望への階段を一步一步上っていきます。希望の扉を目指していきます。」

共同製作の場合、共同でなにを表現するのかという目的意識が参加者の間で共有されないと単に共同作業をしたというだけに留まりがちである。その点、キッズゲルニカの実践においても、子どもたちが表現の目的を十分に理解することが重要である。

子どもたちは、自ら経験した東日本大震災という自然災害と戦争を人間の悲劇的体験として重ね合わせて表現に結び付けている。震災に関しては

募金活動、戦争に関しては沖縄決戦の体験者から話を聞くなど、子どもたちにとっては直接体験ではないものの文字や映像資料だけによる理解とは異なる体験により表現の目的が明確化され、創作意欲を高められたように思われる。

卒業式の呼びかけの文章にも示された子どもたちの願いがキッズゲルニカの壁画の中で表現されている。画面の中の「荒れ地に咲いたたんぽぽ」、「青く輝く地球」、「幸せの種」、「希望の階段」といったそれぞれの部分がストーリー性を持ちながら、全体として平和のメッセージを伝えている。それぞれの部分のアイデアを出すこと自体が子どもたちにとっての自己表現の機会にもなっている。

#### 5. 東京都文京区駕籠町小学校における実践

2013 年、東京都文京区駕籠町小学校 4 年生 31 名によりキッズゲルニカの作品が製作された。<sup>8</sup> 同小学校の教員より、キッズゲルニカに取り組みたいという連絡を受け、初回の導入のところで、私自身が同校を訪れ、このプロジェクトの意義とこれまでの活動について、4 年生にわかりやすく説明した。

#### キッズゲルニカ製作レポート



製作の過程で、平和とは何かを追求し、協力することの難しさや楽しさを学んでいきました。話し合いをし「平和とは人が心から笑えるようになること」と全員で考え活動を進めました。そして「自分や友達、世界の人が笑顔になりますように」という願いを込めてキッズゲルニカを描きました。

キャンパスの下地の青色は、「苦しみ」や「戦争」を表します。一方レモン色は「希望」や「平和」を表しています。苦しみが少しずつ平和に向かっていく様子を描きました。雲の上には、グループで協力しながら平和のイメージを表しました。地球と虹の間には、子供たちや花や動物たちが仲良くなり温かさを感じます。また飛ぶ鳥や空を駆ける馬からは、楽しさとともに苦難を乗り越えるような力強さが伝わると思っています。

この絵を完成させるにあたっては、代表児童による実行委員会は作らず、考えたり発言したり描いたり、常に31人全員に同じチャンスがあるように工夫しました。どの児童からも表現したいという一人一人の強い気持ちが伝わってきたからです。そのような中で、自分の表現を大切にしながら他の人と協力して一つのものをつくり出す喜びを味わってほしいと考えました。

何度も行った話し合いでは色や描く事柄、構図について様々な意見が出ました。決める時には、異なる意見や少数意見にも最後まで耳を傾け十分に意見が出し尽くされてから多数決を行いました。このような子供たちの話し合いの姿や、楽しそうに肩を寄せ合ってキャンバスに向かう姿そのものが、平和につながるものだと嬉しく思いました。

完成にあたっては具体的には以下のように活動を進めました。

- 「キッズゲルニカ」の活動を知るためのワークショップを行う。
- 全員がB5の用紙に一枚ずつ平和を表す絵をかく。
- キャンバスの下地の色を決めるための話し合いをする。
- キャンバスの下地の色を塗る。
- これから描く「キッズゲルニカ」の大まかなイメージを話し合い、共通理解する。
- 表したい平和のイメージごとにグループづくりをする。
- グループごとに話し合いアイデアスケッチをする。
- グループごとにキャンバスの雲の上に平和の絵をかく。
- 地球と虹について、かく場所と色を話し合う。
- 地球と虹をかき、色を塗る。
- 虹の上に子供や動物や植物をかくための話し合いとアイデアスケッチをする。
- 虹の上に子供や動物や植物をかく。
- 白い雲と雲の中の花畑をかき仕上げをする。
- 作品の鑑賞と2分の1成人式の文集のまとめをする。

## 6. 自己表現と他者の表現の尊重

冒頭で指摘したように、戦後間もなくの図画工作教科成立時期において、共同製作は「自分の個性」と共に「協力者の個性をも十分尊重する習慣を養う」ものとして強調されていた。この自分の個性＝自己表現と協力者の個性＝他者の表現とをどう折り合いをつけるかということが、共同製作の重要なポイントである。

第三岩渕小学校におけるキッズゲルニカを指導した笠原由紀教諭は、キッズゲルニカ以外でも、低学年・中学年では、班ごとに絵の具で絵を描いたり、はんこ、ローラー遊びをしたり、高学年では光の授業といった図画工作での共同製作を実践

した経験があり、子どもたち一人一人の表現とクラス全体の表現という、どのようにバランスをとってきたかという質問に対して次のように答えている。

「原画を全員が描き、みんなで見て、投票し、話し合いを何回もして、付け加えたり、削ったり、相手を尊重する心が育った。学級経営がうまくいっているクラスでは、スムーズだったが、学級がうまくいっていないクラスは、話し合いは、進まず、決裂してしまった。『ぼくはこうしたい』、『私はこうしたい』と譲らないので、原画が完成せず、実行委員会に預けてもらい、教師主導で進めた。」

また、赤羽台西小学校の森純子教諭は、共同製作に関して「自校の取り組みとして、『協働的学び』を継続して実践していることもあり、図工に共同製作を取り入れているが、学校では3名～6名ぐらいの小集団で計画的に物づくりをするというよりは、メンバーが試行錯誤しながら、作り上げていくような題材を選んでいる。子ども達は、共同製作をする中で、自分にはない発想やアイデアを共有したり、合意したり、協力することで、さらによい物を作り出せるという体験をしている。学年やグループによってトラブルはよくあるが、それも学びととらえている」と語っている。

キッズゲルニカについては、「図工オンリーではなく、総合や社会との合科として実践してきた。平和学習や歴史の基盤があり、その上で一人一人がキッズゲルニカ（平和）について考え、自分のメッセージを描くところから始めた。実行委員会をつくり、個人の思いをすい上げて下絵を作り、クラス（学年）に戻しながら進めていった。描くところは分業的になるが、任された部分でアイデアを出したり、工夫をしている場面も見られた」と報告している。

これまでに図画工作で共同製作を実践した経験はなく、キッズゲルニカが初めてであったという駕町小学校の吉岡弥生教諭は、同様な質問に対して、「話し合いながら、少数意見も全員で聞いた。何度も意見を言ったり聞いてもらったりしているうちに、全体で納得できる集団決定ができていたと考えている。担任教師の指導が大きかった」と答えている。

### 話し合うことの重要性

いずれの場合も、子どもたち一人一人のイメージを壁画全体にどのようにまとめていくか、苦心

しながら活動を進めたことが伺える。

自己表現というものが自分の意見の主張であることに対して、他者の表現の尊重とは他者の意見の尊重である。自己表現と他者の表現をどう折り合いをつけていくかというプロセスは共同製作に限らず、自分の意見と他者の意見を調整しなければならないあらゆる話し合いの場面に共通する問題である。

平和に関するさまざまなイメージを出した子ども全員のアイデアが採用されるわけではないが、一人一人のアイデアを全体の構図の中でどのようにまとめていくかという、クラスの中での話し合いも含めたそのプロセス自体が共同製作の重要な一部である。

壁画全体の構図を決定する際に複数の意見が出たとき、十分な話し合いが必要となる。構図決定の話し合いは、たとえ、時間がかかったとしても、十分な時間をかけて行わないと、クラス全体の合意を形成することはむずかしい。自分の意見が通らなかったとしても、最終的なアイデアに納得し、受け入れられるかどうかということは、この壁画製作の目的意識を理解しているかどうかということにかかっている。

つまり、何のために描いているのかという目的意識が十分に理解されていれば、自分の考えではなく、別の考えが取り入れられた理由をその目的によりかなっているかどうかという点で判断しやすくなる。その意味では、共同製作に入る前の段階での動機づけがきわめて重要である。そうした動機づけに関して、第三岩淵小学校での5月の運動会の時の組体操「PEACE」の創作や6月の『ハンナのかばん』の訳者、石岡史子氏の講演、赤羽台西小学校では東日本大震災との関連付けや沖縄決戦体験者から話を聞くといった壁画製作以前の活動が大きな意味を持っている。

### 自己表現の場の確保

共同製作における自己表現に関して、第三岩淵小学校のジグソーパズルのひとつひとつのパーツに一人一人の自画像を描くという試みは壁画の中に子どもたちの自己表現の場を確保したものである。駕町小学校の吉岡教諭も発達段階をふまえて、一人で各自が描くスペースも設けたと述べている。

愛知県海部郡大治町立大治小学校におけるキッズゲルニカの実践<sup>9</sup>では、壁画という平面表現だけに留まらず、平和への願いというものを彫塑という立体造形でも表現しているが、平和を願う両

手をテーマにした彫塑の作品は個人の自己表現のひとつであり、それぞれの製作した手そのもののイメージが「願いの手」としての壁画の重要なモチーフのひとつとなっている。

この実践の場合、個人の自己表現の集合体としての共同製作というよりは、「平和」を構成するものとしての「光・命・絆」という全体像が明確にあり、そのイメージを共同作業により視覚化しているといえる。つまり、壁画の全体像が参加した子どもたちの中で共有されことによって、自分がどう関わればよいかということも明確になっている。このような作品では、共同製作における自己表現と他者の表現の対立というものは起こりにくくなっているように思われる。

大治小学校の実践では、自己表現の活動としての「願いの手」をテーマにした彫塑の製作と、共有化されたイメージの表現活動としての共同製作による壁画製作とが並行して行われ、かつ、「願いの手」のイメージが壁画にも有機的につながっている。立体造形と平面造形の組み合わせということだけではなく、個人の自己表現としての彫塑を共同製作としての壁画製作とうまく結びつけたところにこの実践の成功要因があると考えられる。

このような共同製作における自己表現の場を確保するという指導上の工夫は、個人の表現と集団の表現に有機的なつながりを作るという点で重要である。その点に関して、キッズゲルニカ以外の共同製作の例として、広島大学附属小学校における6年生を対象とした実践研究をあげておきたい。洗濯ばさみをつないでいく造形遊びであるが、まず、個人で作品を創り、次に同じ素材を用いて共同製作として発展させている。個人製作と共同製作を段階的に取り入れながら、「仲間と協力してアイデアを出しながら製作する」<sup>10</sup>という目標を掲げ、個人製作と共同製作に連続性を持たせている。

### 教師の役割

笠原教諭が指摘しているように、話し合いによる合意形成がうまくいくかどうかということは、図画工作という教科だけではなく日々の学級経営とも深く関係しているといえる。どうしても話し合いがまとまらない場合、教師主導もやむを得なかったと報告しているが、ひとつの作品を完成させるということは、画面をクラスの数で均等に分割してそれぞれのスペースに自由に描けばよいということではない。どの部分にどの形を、どの色を配置すれば、全体としてすばらしい壁画にな

るか、合唱や合奏の指揮者と同じような役割も必要である。

教師主導というのが教師の思うように子どもたちを動かすという意味ではなく、子どもたちのイマジネーションを引き出すための壁画製作のコンダクター、ディレクターとしての役割と考えれば、必ずしも否定的に捉える必要はないであろう。もちろん、子どもたちと共にコラボレーションできるセンスが必要であることはいまでもない。

具体的な事例でいえば、私が関わった千葉大学付属小学校のキッズゲルニカの場合であるが、帰国子女のクラスということもあり、通常のクラスよりも自分の意見をはっきり主張する子どもたちが多く、全体をどのような構図にするか、なかなか意見がまとまらなかった。そこで、私は、机を端に寄せて教室の床に広げられたキャンバスを前に、机の上からキャンバスを見ること、つまり、少し離れた位置から俯瞰して全体像を見てみることを子どもたちに提案した。すると、それまではどこになにを描くかと自分の描きたいことだけで言い争うのは部分的なことにこだわっていることであり、大きな壁画の全体像を見ることの大切さに気付くようになった。教師の考えを子どもたちに押し付けることとは異なるこのような意味での教師のディレクションというのは必要であろう。

個性を大切にしながら全体を統一していくというコンセプトは、キッズゲルニカの目指す世界平和を考える上で重要な多様性の中の統一ということに重なるものである。

多元文化国家である米国では、かつて人種の「坩堝」といわれたが、「坩堝」では溶かすことによってそれぞれが持っていた独自性が消失してしまうことに対して批判的になり、現在では、それぞれの持ち味を生かすという意味で、「サラダボール」や「パッチワーク」と例えられることが多い。

しかし、単に切った何種類もの野菜をボールに入れただけでは「サラダ」にはならない。素材それぞれの味を引き出すドレッシングが美味しさのポイントである。米国社会においては、自由と民主主義こそドレッシングだといえよう。もちろん、過度の自由の主張が民主主義を脅かすように、ドレッシングで塩味や酸味が強すぎれば、サラダ全体の味が損なわれることになる。

このような例えは共同製作において自己表現をどこまでも許容するかということを考える上できわめて示唆的である。共同製作を進めるとき、作

品の味を決定する味付け方とは、教師の指導の仕方とってよいだろう。

正にサラダのドレッシングにおける塩味の匙加減が重要であるように、作品全体の中で子どもたちの個性を引き出す教師の匙加減が必要となってくる。匙加減というと、子どもたちの自主性を退けた教師の意図性が強いように思われるかもしれないが、ここでいう匙加減とは、子ども一人一人の味わいを潰さず、いかに引き立たせられるかどうかということである。

そのためには、子ども一人一人の表現世界についての深い理解が必要であり、一方的な指示（ディレクション）を与える監督（ディレクター）というよりは、子どもたちと一緒にコラボレーションするという感覚が重要である。

## 7. 共同製作における評価の問題

図画工作という教科の評価そのものについて、さまざまな議論があるが、このような共同製作においても、教師を悩ませるのは、その評価の問題である。

このキッズゲルニカの場合、評価という点はどうのように考えたか、第三岩淵小学校の笠原教諭は、評価に関して、自己評価カードの記入をもとに、「授業、休み時間、給食準備時間、など少人数で、作業しに来ていたので、活動の様子を記録し、分担された部分の絵の様子など見たが、すべてを網羅する事は出来ず、教師の思い込みで評価している場面もあると思う」と述べている。

赤羽台西小学校の森教諭は評価については「意欲を中心に見ていった。自分の思いも含まれた大きな作品が出来上がったときには、個人ではないものが皆の力で出来たという達成感を多くの子どもたちが持てたと思う。また、平和について考える機会になった」と語っている。

また、駕町小学校の吉岡教諭は、「平和についての自分のイメージを思いついていたか、という点を、話し合いの発言やアイデアスケッチによって評価した。また仲間と協力して、平和を伝える絵をつくり出す喜びを味わっているか、ということもキッズゲルニカでは大事な評価の観点だと考えて、話し合いの発言や製作中の友達同士の会話、活動中の表情に注目し実践した」と描画行為だけではなく、話し合いのプロセスも評価に加えている。

個人個人が描く作品であれば、完成した作品そ

のものが評価対象としてのウェイトを占めることになるが、キッズゲルニカのような共同製作では、それぞれが担当した画面の部分の造形的完成度だけで評価をすることはできない。建物など画面の一部分を一人で描くこともあるが、そうではなくて、空や地面といった広い部分の色塗りを行った子どももいるかもしれない。

その意味において、できあがった作品が評価の対象になるのではなく、それぞれの教師が試みたように、活動のプロセスを追いながら、子どもたちがどのように関わっていたかをもって評価することになる。

笠原教諭が指摘しているように、このキッズゲルニカのように図画工作の授業時間以外の活動も含まれる場合は、子どもたちの活動すべてを網羅することはむずかしい。また、教師の恣意的な評価にならないかという問題点は、共同製作に限らず、表現に関わる図画工作の評価の本質的な問題を含んでいるともいえる。

子どもの表現は一人一人で異なり、それを技術的な巧拙で評価すると子どもの表現意欲を損ないかねないという懸念から、図画工作のような子どもの表現活動の評価はできないという意見もあるが、子どもの表現行為のすべてを評価するという意味ではなく、次善の方法として、製作段階に応じた複数の評価項目を設定した上での評価は可能である。<sup>11</sup>

国立教育政策研究所教育課程研究センターは、評価方法改善のために、「造形への関心・意欲・態度」・「発想や構想の能力」・「創造的な技能」・「鑑賞の能力」という4つの評価項目を示している。<sup>12</sup>

皆で力を合わせて作る共同製作としてのキッズゲルニカの趣旨を考えるならば、協力して製作を進めることができたかどうかという、協力して製作する態度というものが評価の第一になる。それは、図画工作の学習指導要領を踏まえた上での評価の観点として示されている4項目の中の「造形への関心・意欲・態度」(自分の思いをもち、進んで表現や鑑賞の活動に取り組み、つくりだす喜びを味わおうとする)のひとつとして考えることができる。吉岡教諭の「仲間と協力して、平和を伝える絵をつくり出す喜びを味わっているか」という観点もこの評価項目にあたる。

吉岡教諭の平和のイメージをどのようにして生み出したかということを話し合いやアイデアスケ

ッチによって評価したという視点は「発想や構想の能力」の評価項目にあたる。発想をどのようなフォームや色彩で表現したかということは、「創造的な技能」として評価可能である。

国立教育政策研究所教育課程研究センターによれば、「創造的な技能」は「感覚や経験を生かしながら、表したいことに合わせて材料や用具を使い、表し方を工夫している」と定義付けられているが、造形分野における「創造的な技能」とは「発想や構想の能力」と「造形的な能力」が結びついたときに発揮されるものである。ときにして、「発想や構想の能力」と「造形的な技能」は反対のベクトルをもって現れることがある。アイデアは出せるのだけれど、それを形や色で示すことができない、反対に発想は弱い、素材を丁寧に扱い、きちんとした仕上げをすることができる子どももいる。

キッズゲルニカの活動でいえば、発想はよいのだけれど、それをなかなか視覚的に表現できない場合もあり、反対に、発想やアイデアには乏しいのだけれども、広い面積を丁寧に美しい色彩で塗ることができることもある。個人の造形活動においても同様であるが、両者が結びついて創造性が発揮できている場合は高く評価すべきであるが、どちらか片方であっても「発想や構想の能力」と「造形的な技能」のもつ方向性の違いというものを認識した上で、それぞれの項目について評価することが重要である。

異なるベクトルを持つ「発想や構想の能力」と「造形的な技能」の両方が高まったときに、素晴らしい造形作品が生まれる。キッズゲルニカのような共同製作では、その二つの能力がひとりの個人の中に要求されるのではなく、個人では足りない部分を共同作業の中で補いながら完成を目指すことになる。

共同製作において完成した作品の造形的完成度というものは個人の成績づけのための評価に必ずしもつながるわけではないが、共同作業の結果生まれた作品の造形作品としての質の高さというものが等閑視されてよいということではない。でき上がった作品のどのような点がすばらしいのかということに気づいているかどうかということ、4番目の評価項目である「鑑賞の能力」と結び付けて、個人評価をすることは可能である。

観賞については、キッズゲルニカに関していえば、ウェブサイトで公開されている各国の作品

を自分たちが製作した作品と比較しながら鑑賞することができる。自分たちと同じ年齢の子どもたちのキッズゲルニカの作品を鑑賞し、文化的・社会的な違いが作品に現れていることに気がつくことができれば、高い観賞能力を示していることになる。作品を通じた異文化理解というものもキッズゲルニカの活動の大きな目的のひとつでもある。

以上のように、複数の項目を設定することによって観点別評価は可能である。本論考で取り上げた事例が示しているように、図工という教科の時間を超えた取り組みによって、参加した子どもたち一人一人の造形への意欲が高まると共に、それがクラス全体の共同製作の態度にも必然的に反映され、全員がいっしょけんめい製作に励んだ結果、造形的にも質の高いが生まれることもありうるだろう。そうした場合、素晴らしい作品が生まれたにもかかわらず、他者との比較という意味で個人の評価がむずかしくなるということも付け加えておきたい。

## おわりに

本論考で取り上げたキッズゲルニカのすばらしい実践に関わった多くの小学校の教師たち、中でも共同製作に関する貴重な意見を提供して下さった笠原由紀教諭、森純子教諭、吉岡弥生教諭に感謝の意を表したい。

## 註

<sup>1</sup> 「共同製作」と「共同製作」という二通りの表記が用いられることがあるが、本論考では文部科学省の図画工作の指導要領上にある「共同製作」という表記に従うことにする。

<sup>2</sup> 平成23年度より実施の文部科学省 新学習指導要領 第2章 各教科 第7節 図画工作

<sup>3</sup> キッズゲルニカ・国際子ども平和壁画プロジェクト [www.kids-guernica.org](http://www.kids-guernica.org)

<sup>4</sup> 森下一期「図画工作科の成立過程について」名古屋大学教育学部紀要(教育学科) 第32巻 1985年、p. 235

<sup>5</sup> 大阪府南田辺小学校におけるキッズゲルニカの実践例が紹介されている。

[http://www.nichibun-g.co.jp/textbooks/case-study/cs\\_zuko/cs\\_zuko020/](http://www.nichibun-g.co.jp/textbooks/case-study/cs_zuko/cs_zuko020/)

<sup>6</sup> 東京都北区立第三岩淵小学校におけるキッズゲルニカ

[http://kids-guernica-jp.blogspot.jp/2013/11/blog-post\\_2465.html](http://kids-guernica-jp.blogspot.jp/2013/11/blog-post_2465.html)

<sup>7</sup> 東京都北区赤羽台西小学校におけるキッズゲルニカ

[http://kids-guernica-jp.blogspot.jp/2012/04/blog-post\\_15.html](http://kids-guernica-jp.blogspot.jp/2012/04/blog-post_15.html)

<sup>8</sup> 東京都文京区駕籠町小学校におけるキッズゲルニカ

<http://kids-guernica-jp.blogspot.jp/2013/03/blog-post.html>

<sup>9</sup> 愛知県海部郡大治町立大治小学校におけるキッズゲルニカ

<http://kids-guernica-jp.blogspot.jp/2013/01/blog-post.html>

<sup>10</sup> 中島敦夫・岡芳香・内田雅三・中村和世「自分なりの美意識を育む図画工作科指導の在り方—ポートフォリオ評価法を活用した実践研究を通して—」広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要 第38号 2010年3月、p. 242

<sup>11</sup> 前出の広島大学附属小学校の実践研究においても製作のプロセスを記録していくポートフォリオ評価を用いている。

<sup>12</sup> 国立教育政策研究所教育課程研究センター「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(小学校 図画工作)」2011年、p. 23

## 編集後記

大妻女子大学家政学部児童学科創設 40 周年記念誌として「こども総合研究」創刊号が発刊されたのは、2008 年 5 月のことです。児童学科の各教員が取り組んでいる研究や教育の発表の場として意図され、定期的な刊行を目指していましたが、6 年の年月を経てようやくここに第 2 号を発行することができました。6 年と言えば、小学校入学から卒業までの年月であり、幼さの残っていた 1 年生も卒業を迎える 6 年生ともなると、その成長ぶりには目を見張るものがあります。こどもの成長にはかなわないところがあるものの、児童学科も少しずつ変貌を遂げようとしています。

振り返ってみると、東日本大震災を体験し、社会情勢も目まぐるしく変化したこの 6 年間は、こどもを巡るさまざまな問題を改めて問い直す時期ではなかったかと思います。児童学科としても、学科の中心的存在であった大場幸夫先生を亡くすなど、大きな試練に直面せざるを得ませんでした。そうした状況の中、この第 2 号には多くの教員より貴重な研究成果を寄稿していただきました。

本号より、発行スタイルを従来の印刷媒体から電子媒体へと変更することになりました。印刷コストの削減だけではなく、オープンアクセスの電子ジャーナルによって、より多くの方々に読んでもらうことができます。在学中の学生や卒業生にも、児童学科の教育や研究の最新情報を伝えることが可能になるばかりではなく、寄稿していただいた瀬戸口教授の論考にあるような、音楽や動画の資料もオンライン上で視聴できるマルチメディア・ジャーナルとしての側面ももっています。

本号はまだ試行錯誤の段階ですが、読者からのフィードバックを反映させながら、より良いオンライン・ジャーナルへ発展させたいと願っています。

編集代表 金田卓也

## こども総合研究 第2号

2014 年 6 月 30 日

発行 大妻女子大学家政学部児童学科

〒102-8357 東京都千代田区三番町 12

TEL 03-5275-5945 (共同研究室) FAX 03-3261-9858

