

紀要

57

東北女子大学

目 次

出口佳奈絵・妹尾 良子・白戸 里佳・前田 朝美・西田 由香・加藤 秀夫： 食塩の健康科学（総説）……………	1
大高 梨沙・帯川 琴子・江良 真衣・田中 夏海・出口佳奈絵・前田 朝美・西田 由香： 味覚形成における食環境の役割……………	7
工 藤 寧 子：育児と仕事を両立させるための支援策と ワークライフバランス満足度との関係……………	11
前田 朝美・齋藤 望・出口佳奈絵・白戸 里佳・妹尾 良子： 食生活自己チェック表を用いた評価方法について……………	20
松本 範子・薮田 望：ドリンクの違いによる運動中の体重と汗中ミネラル濃度の変化……………	26
<hr/>	
佐々木 創：『学びのユニバーサルデザイン』を活用した学びやすい環境の調整 —「CAST」の提唱を踏まえて—……………	32
神 和 人：小学校教員養成における体育科教育法の指導について……………	43
諏訪 才 子：教員養成課程における声楽実技指導の実践研究 ～新学習指導要領に基づくルーブリックの作成と検証～……………	55
福 士 章 子：最近の学校のトイレ事情について……………	66
藤 田 晴 央：安房直子の童話 ～生と死のポエジー……………	70
船 水 周：小学校教育における「短歌づくり」の可能性 I —学校経営の視点からの一考察—……………	80
本山 敬祐・佐久間邦友・柳沼 和子・田中 真秀： 学校における食育に関する成果の捉え方 —モデル事業指定校による事業報告書を手がかりとして—……………	88
安 川 由貴子：幼児期の教育・保育における「総合的」であることに関する一考察（その2） —保育所保育指針と幼稚園教育要領の変遷を手がかりに—……………	99
保 村 和 良：米国立公文書館所蔵文書にみる占領下の青森県 —「米国占領軍青森県占領記録」1947年を中心として—……………	110
佐々木 隆：フェルメールのオイコノミア……………	(1)

食塩の健康科学 (総説)

出口佳奈絵*・妹尾 良子*・白戸 里佳**・前田 朝美*
西田 由香*・加藤 秀夫*

A scientific approach of sodium chloride for health (Review)

Kanae IDEGUCHI*・Yoshiko SENOH*・Rika SHIROTO**・Asami MAEDA*
Yuka NISHIDA*・Hideo KATO*

Key words : 食塩	sodium chloride
高血圧	hypertension
キトサン	chitosan
からだのリズム	circadian rhythm
食育	food science and health education

はじめに

本態性高血圧は、最も多発している慢性疾患で、心臓血管病、脳卒中、腎不全の危険因子とされている。高血圧と食塩に関して1954年にDahlは食塩感受性ラットを高血圧モデル動物として用い、ナトリウムが血圧上昇の有力な因子であることを見出した¹⁾。疫学的研究からも、ナトリウム摂取量を少なくすると血圧は下がり、高血圧の危険を少なくする効果が認められている^{2, 3)}。

しかし、Whitescarverらは、「血圧上昇にナトリウムの相手である陰イオンが深く関与している」ことを示唆した⁴⁾。臨床研究では、本態性高血圧患者に食塩の代わりとして塩素の含まないクエン酸ナトリウムを与えると、減塩時と同じ血圧まで下がった研究報告がある⁵⁾。従って、食塩の過剰摂取は高血圧の発症に関与するとされているが、ナトリウムと塩素のどちらが血圧上昇の原因となるかについての直接的関連を実証する科学的データは少ない。

一方、これまで高血圧の予防と水産物に関する研究では、海藻に多いアルギン酸がナトリウムの

糞排泄を促して血圧上昇を抑制する⁶⁾ことや、芝えび、せと貝、うに等に含まれるAMPを経口摂取すると吸収後体内でアデノシンに変換してノルエピネフリンの血管収縮を抑制する⁷⁾ことが明らかにされている。

食塩と高血圧

アンジオテンシンI変換酵素(ACE)は、生体内で強い血管収縮作用を持つアンジオテンシンIIを生成し、血管拡張作用を持つ活性キニンを分解する酵素で、昇圧系と降圧系に関与する重要な血圧調節酵素である(図1)。

食塩中のナトリウムと塩素のうち、いずれが血圧上昇に関与しているかを明白にするために行われた動物実験(ラット)とヒトでの研究⁸⁾に着目する。まず、ACEと塩化ナトリウムとの関係調べた試験管内の酵素実験では、ACEは生理的濃度範囲内で塩化ナトリウムやナトリウムを含まない塩化カリウムによって活性化されるが、塩素を含まないグルタミン酸ナトリウムなどを加えてもほとんど変わらなかった。このことから、血圧調節に深く関わるACEは食塩中の塩素イオンによって活性化されることが明らかになった(図2)。動物実験でも、ラットの血中ACE活性と

* 東北女子大学

** 五所川原市民生部健康推進課

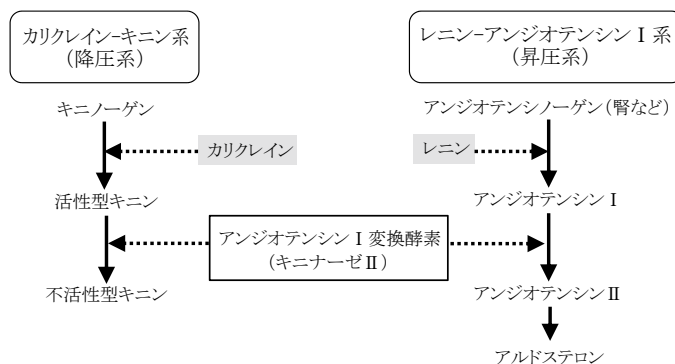


図1 血圧の調整機構

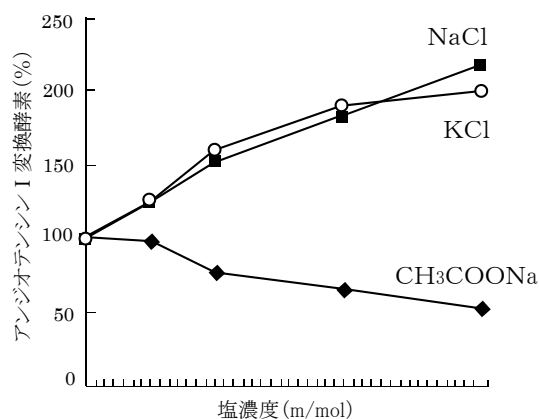


図2 塩化ナトリウムによるアンジオテンシン I 変換酵素の活性化

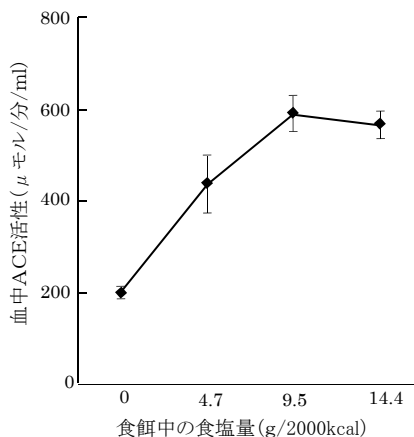


図3 血中ACE活性と食塩摂取量

食塩摂取量との関係を確認した(図3)。血中ACE活性は食塩の濃度に比例して増加した。この活性上昇は食塩中の塩素であると考えられる。食塩と血圧の相互関係を明らかにするために、正常ラットと自然発症高血圧(SHR)ラットに高塩化ナトリウム食、高ナトリウム食、高塩素食を6週間与えて、血圧を調べた。高血圧ラットの最大血圧、最小血圧とも高塩化ナトリウム食で増加するが、高ナトリウム食、高塩素食では増加しなかった。しかし、ナトリウムと塩素のいずれかが欠乏した実験食では、ラットの成長・発育を抑制し、その結果、血圧上昇が認められなかった。つ

まり、ナトリウムまたは塩素の欠乏食で血圧が低下するのは生体の衰弱によるものと考えられる。この点を改善するために、Katoら⁸⁾は、成長に影響せず、しかも食塩成分のナトリウムと塩素のいずれかに吸着して糞中への排泄を促進する食物繊維を用いて食塩の昇圧作用について検討している。

食物繊維による高血圧の予防

正常ラットと高血圧ラットに5%の食物繊維(アルギン酸、キトサン)を含む高塩食で数週間飼育すると、いずれの実験群も正常に発育した。

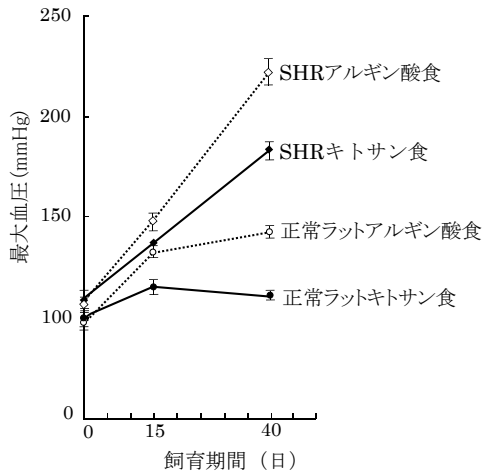


図4 キトサンによる降圧効果

キトサンの投与群では塩素の糞排泄が増加し、血中塩素濃度は減少した。このキトサンによる血中塩素濃度の減少は、血中のACE活性を低下させ、正常ラット、高血圧ラットの高塩食による血圧上昇を抑制した（図4）。また、アルギン酸は、陽イオンのミネラルの吸収を抑制するが、キトサンにはそのような影響がなかった。

加藤⁹⁾は、食塩と高血圧に関する先行研究を検証するためにDahl食塩感受性ラットを用いて血中塩素の増加によるACE活性の関与について検討した。Dahlラットにおける高食塩食の影響とキトサンの降圧作用メカニズムについて調べた。

低塩食群と高塩食群を比較すると糞中塩素、体重、血圧、左室筋重量、尿タンパク質において低塩食群より高塩食群で有意に増加した。高食塩食にキトサンを添加すると、体重、血圧、左室筋重量、尿タンパク質は有意に減少した。糞中塩素は有意に増加し、血中塩素濃度も減少する傾向が認められた。さらに、今回ACE活性を測定するにあたって、人工基質ではなく真の基質であるアンジオテンシンIを用いて、食塩による血清ACE活性への影響を調べた結果、ACE活性の増大には塩素が関与していることを明らかにした。

食塩と血圧に関する検証は、実験動物からヒトでの臨床研究への応用が重要である。健康な20歳から55歳までの男性7名に高塩食（食塩13g、1100kcal／朝食）を喫食させると、1時間後に有意な血圧上昇が認められた。しかし、1週間後の同時刻に高塩食と同時に約4gのキトサンを経口摂取すると、高塩食による血圧上昇が消失した⁸⁾。

塩素によって活性化された血中のACEは高塩食の摂取後1時間で有意に上昇したが、キトサンの摂取によってこのACE活性の上昇が抑制された。このACE活性の抑制はアンジオテンシンIIの生成を低下させるので食塩への欲求も減退する。


従って、キトサンは塩素の血中濃度を減少させながら、ACE活性を低下させ、その結果、血圧上昇を抑制した。しかも、食物繊維であるキトサンは、適正な減塩に必要な食塩への欲求も抑制することが可能である。

高血圧の予防と治療において、これまで食事による減塩やナトリウムの摂取量を少なくすることによって高血圧に関連する諸疾患を減らすことができると考えられていた。高血圧の治療に減塩も大切であるが、低ナトリウムによる心筋梗塞の合併症¹⁰⁾を考慮しなければならない。つまり、低ナトリウム状態を改善し、ACEを活性化する塩素だけを特異的に低下させるキトサンの降圧作用は減塩よりも有効と考えられる。

食事性ナトリウムのほとんどが塩化ナトリウムで摂取されているため、高血圧に対するナトリウム摂取の疫学的な証拠も塩素摂取と高血圧の関連性を浮き彫りにしている。

食塩の消化吸収作用

ナトリウムと塩素を含む食塩は、生命活動と体液調節に大切な微量栄養素であり、血圧調節にも関与する。日本人の和食文化に欠かせない醤油や味噌による塩加減は、おいしさの基本となる。食塩の塩素は、糖質やタンパク質の消化酵素（アミラーゼとペプシノーゲン）を活性化し、一方、ナ

- ① でんぷん溶液を作成する
(可溶性でんぷん:20gを湯:400mlで溶かす)
- ② ①のでんぷん溶液にヨウ素溶液を加える
 **ヨウ素でんぷん反応**
 ヨウ素溶液を滴下して、青紫色に反応すれば、でんぷんがあることを示す。
- ③ おろし器で大根をすりおろす
- ④ 大根のおろし汁を②に入れ、ガラス棒で混ぜる
- ⑤ ④の溶液を3つのプラカップに分け、1つはそのまま、他2つに味噌または醤油を加えて混ぜる
- 🕒 **スタート** ※味噌と醤油を加えた時点を「スタート」とする
- ⑥ 時間経過による色の変化を観察し記録する

【時間経過による色の変化】



	時間経過	スタート	1分後	3分後	5分後
大根おろしのみ					
大根おろし+味噌					
大根おろし+醤油					

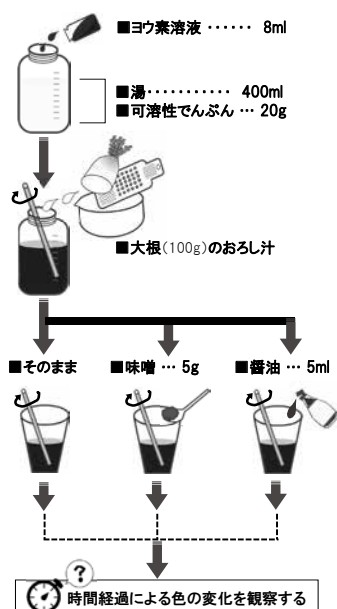


図5 「食と健康」に関する科学実験

トリウムは消化産物の腸管吸収を促進する。つまり、食塩は食欲を高め、食べ物を消化吸収するときに大切な微量栄養素である。

近年、生活習慣病の予防を目的として広く行われている減塩対策とは拮抗するが、食欲と消化吸収を促す健康づくりの観点から、醤油と味噌を用いた消化増強力に関する科学実験を紹介する(図5)。まず、ご飯やパン、麺類などに多いでんぷんの溶液にヨウ素溶液を入れると、青紫色に反応する(ヨウ素でんぷん反応)。溶液の青紫色が白色に変化する消化作用は、大根おろしのみよりも、醤油と味噌によって促進された。つまり、風邪で寝込んだ時に、食欲を促し、消化吸収を担う胃腸に負担をかけない「おかゆに梅干し」は理にかなっている。

からだのリズムと塩分制限

血圧には日内リズムがある。正常な血圧パターンは、起床後に上昇し、午前中は徐々に上昇する。午後には徐々に降下して、夜は自律神経系の副交

表1 食塩摂取とからだのリズム

	朝	昼	夜
食塩の尿排泄	↓	↓	↑
腎臓でのNaの再吸収 (血中アルドステロン値)	高	中	低
血中グルココルチコイド値	高	中	低

感神経が優勢となるので、大幅に低下する。朝の血圧上昇は、交感神経やホルモンの分泌リズムによるものである。

高血圧の予防と治療における食塩制限は特別な根拠もなく、朝昼夕の3食とも実施されている。同じ高塩食を摂取しても、食塩の尿排泄は1日の時刻によって違いが認められた(表1)。朝と昼に比べて夕食後に食塩の尿排泄が多く、これは、朝に高く夜に低い血中アルドステロンの日周リズムと逆である。ミネラルコルチコイドのアルドステロンは、腎臓でのナトリウムの再吸収を促し、間接的に昇圧作用を示す。また、同じ副腎皮質ホ

ルモンのグルココルチコイドはアルドステロンの感受性を高める。両ホルモンの血中レベルが高くなる朝は、仕事や活動をするために血圧が上昇しやすいのも、生活環境に適応する上で当然かもしれない。ホルモンのリズムが正常であれば、3食とも食塩を制限する必要もなく、血中アルドステロンの高い朝食と昼食時に制限し、夕食は比較的制限を緩和することができる。

肥満と高血圧

ヒトは、やせすぎたり、衰弱すると低血圧になり、逆に肥満者の血圧が肥満度と相関して高くなる¹¹⁾。肥満による血圧上昇の成因として、インスリン抵抗性による高インスリン血症が考えられる。肥満者において、最大血圧値と血清インスリン値とは正の相関が認められる¹²⁾。また、耐糖能が正常な肥満者では、ブドウ糖負荷試験のときのインスリン分泌は、高血圧者の方が正常血圧者より増大している¹³⁾。このことから、肥満者の高インスリン血症、つまり、インスリン抵抗性を改善することは、高血圧の治療に有効であると考えられる。インスリン分泌を促す食事性因子として食塩中の塩素が関与している。Katoらの研究⁸⁾では、血中塩素濃度と摂食後のインスリン分泌に相関があり、それに対してキトサンは、血中塩素の低下を介してインスリン分泌を抑制するだけでなく、余分な食事性脂肪の吸収も抑制する効果がある。

本態性高血圧は、肥満と関係し、皮下脂肪よりも腹部の脂肪細胞から血圧を上昇させる前駆物質（アンジオテンシノーゲン）が分泌され、血圧上昇にも関与している。摂取エネルギーの制限で減量すると血圧は徐々に下がることから、キトサンの利用と適正な減塩および減量を併せて行うことが高血圧の予防と治療に適切である。しかし、持続的に減塩生活を続けるのは大変である。食事のおいしさは食塩が基本の味で、食事がまずければ食塩制限も続かない。“いつ減塩するか”の視点で、「3食のうち朝と昼の2食は薄味で減塩し、夕食は普通の味付けにする」など、実践しやすく効果

的な減塩活動と予防医学を目指す食育を広めていく必要がある。

参考文献

- 1) Dahl KL, Love AR: Evidence for relationship between sodium (chloride) intake and human essential hypertension. *Arch Int Med*, 94: 525-531 (1954)
- 2) Gleibermann L: Blood pressure and dietary salt in human populations. *Ecology Food Nutrition*, 2: 143-156 (1973)
- 3) Gruchow HW, Sobocinski KA, Barboriak JJ: Alcohol, nutrient intake, and hypertension in US adults. *JAMA*, 253: 1567-1570 (1985)
- 4) Whitescarver SA, Ott CE, Jackson BA, Guthrie GP Jr, Kotchen TA: Salt-sensitive hypertension: contribution of chloride. *Science*, 223: 1430-1432 (1984)
- 5) Kurtz TW, Al-Bander HA, Morris RC Jr: "Salt-sensitive" essential hypertension in men. Is the sodium ion alone important? *N Engl J Med*, 317: 1043-1048 (1987)
- 6) 木村哲寛, 他: 摂取したアルギン酸が糞鞭中ナトリウム排泄量に及ぼす影響. 日本栄養・食糧学会誌, 46, 429-433 (1993)
- 7) 亀田健治, 他: 血管の収縮, 弛緩に作用する食品中の機能物質について. 日本栄養・食糧学会誌, 44, 487-492 (1991)
- 8) Kato H, et al: Antihypertensive effect of chitosan in rats and humans. *Journal of Traditional Medicines*, 11: 198-205 (1994)
- 9) 加藤誠二: 食塩感受性高血圧ラットの脳卒中発症および血圧に及ぼす塩素の影響. 日本栄養・食糧学会誌, 54, 147-153 (2001)
- 10) Alderman MH, Madhavan S, Cohen H, Sealey JE, Laragh JH: Low urinary sodium is associated with greater risk of myocardial infarction among treated hypertensive men. *Hypertension*, 25: 1144-1152 (1995)
- 11) Tuck ML, Sowers J, Dornfeld L, Kledzik G, Maxwell M: The effect of weight reduction on blood pressure, plasma renin activity, and plasma aldosterone levels in obese patients. *N Engl J Med*. 304: 930-933 (1981)
- 12) Rocchini AP: Insulin resistance and blood

pressure regulation in obese and nonobese subjects. Special lecture. *Hypertension*, 17: 837-842 (1991)

- 13) Reaven GM: Insulin resistance, hyperinsulinemia, hypertriglyceridemia, and hypertension. Parallels between human disease and rodent models. *Diabetes Care*, 14: 195-202 (1991)

フェルメールのオイコノミア

佐々木 隆*

Oeconomia about Vermeer

Takashi SASAKI*

Key words : フェルメール Vermeer

レンブラント Rembrandt

家政学 Home economics

沈黙 silence

はじめに絵画的な前提

アニメでも良く知られている『フランダーズの犬』の最後にネロが教会の中で見たドラマチックな『キリストの降架』の絵の作者ピーテル・パウル・ルーベンス(1577~1640)は鮮やかな色彩で知られているフランドル派¹の画家である。ルーベンスは王侯貴族を相手とする画家である。さらに、彼は大使としても活躍しスペインを代表する宮廷画家ディエゴ・ベラスケス(1599~1660)に会って影響を与えている。彼は現在のオランダ南部、ベルギー西部、フランス北部にまたがるフランドル地方を中心に活躍したので、影響は広く及んだ。ネーデルラント連邦共和国(現在オランダ)のレンブラント・ファン・レイン(1606~1669)はルーベンスの作品を知っていたであろう。それに対し、レンブラントはフランドル派とは異なる作風のオランダ画派と呼ばれる画家である。その絵の販売相手は市民であった。王侯貴族か市民で絵のテーマや作品の大きさまで変わっ

てくる。宗教的な歴史画の注文は絵画を布教に利用したカトリックの教会からはあっても、風俗的、偶像的な絵画を嫌ったプロテスタントの教会からは注文はなかったであろう。ここで考察するヨハネス・フェルメール(1632~1675)もそんな歴史的、社会的背景の中にあるオランダ画派の一人であった。

ルーベンスはイタリアへ行って学んだ。イタリアルネサンス(14世紀~16世紀)の美術の影響がオランダに伝わってきた。同じ時代と地域の文化的共通性が三人にはあったであろう。そこには絵画が王侯貴族のパブリックな意味を持った大邸宅の神話的な装飾品から富裕な市民だけではなく一般の市民のプライベイトな屋敷や部屋を飾るインテ

* 東北女子大学

¹ フランス語でフランドル(英語ではフランダーズ)オランダ・ベルギー国境のスケルデ川(エスコール)下流域から、フランス北東部のアルトア丘陵にかけての北海沿岸地域



リアへと広がる変化しているようである。それゆえ、共同体的な信仰であるカトリックのルーベンスやベラスケスには王侯貴族の栄光（傲慢）と没落への不安があるように思われるが、スペインから独立を獲得した個人的な信仰であるプロテスタントのオランダの市民の日常生活の現状肯定的な自信があるように思われる。フェルメールはプロテスタントであったが結婚の際にカトリックに改宗したと言われている。レンブラントはプロテスタントのカルバン派である。三者には信仰深淺は別として宗派上の差異があるようである。

フェルメールの「風景画」のオイコノミア

日常生活（いわゆる衣食住）を問ひ見直すことがオイコノミアの課題である。『デルフトの眺望』は、デルフトの街の生活空間を描いた絵である。静かであるですべてのものが静止しているように見える。空と建物と運河と岸にわずかな人々の営みが描かれている。筆者がフェルメールの絵を初めて見たのが、五十年以上も前のこの『デルフトの眺望』で十代の頃だった。机の上で画集のページをなげなく開いた途端、絵に描かれたものが何であるか分かる前に、その絵の中へ

吸い込まれるような気持ちになったのである。それは驚きの体験だった。いわゆる名画を見ると美術館の空間を前提にして眺めてしまうのは、いわゆる泰西名画とよばれる絵画が王侯貴族の公的な館に飾られたものが多かったからであろう。しかし、この絵がまず置かれたのは市民であるフェルメールの家である。この絵が市民の家のインテリア（調度）として置かれたことから、その絵と共に暮らす作者とその家族の生き方になんらかの相互関係があったことが推測される。日常生活にふさわしい絵が取り入れられ、デルフトという町に住むことへの安心感を得たり、心地良さを味わったり、趣味を満足させたり、生きること喜び、寂しさや悲しさに対する静かな慰めまでも得ていたと思われる。

美しい風景の描かれた絵を見ても、作品の外から熱心に眺めるだけで、自分の現状を超えてその世界の中へ入って行けるものではない。つまり、この絵から受けた感動は、作品を眺め鑑賞し、それとともに美しいと感じるよりも前に、作品の世界へ取り込まれ、驚き（*Wit*）そのものが体験されたのであった。その時、魅了されるとはこういうことなのかと思った。自分の日常から抜け出し、音のない静かな世界を体験したのであった。自分の日常生活の中で、このような体験はめったにあるものではない。驚きは、本質への問い（*What?*）となった。作品が良いものと感じられる原因を絵に描かれた生活空間（衣食住）の分析を通して理解したいと思う。

作者フェルメール（1632-1675）はデルフトに生まれたネーデルラント連邦共和国（1579-1795）現在のオランダおよびベルギー北部）の画家である。現存する彼の描いた風景画は『デルフトの眺望』（1659-60）96.5 × 115.7cmと『小路』（1660）54.3 × 41cmの二点だけで、他は、室内の人物で、絵に向かって左の窓からの光が射している。

『デルフトの眺望』には、スヒー運河（コルク川）のデルフトの南側の街並みを描いたと言われる。スヒー運河（コルク川）とは、それ

はコルク (Kalk) 川とスヒー (Schie) 運河の交わるところを指しているようである。現在のデルフトの風景をいくら見ても、これほどまでに美しくは見えないであろう。『小路』という作品は白い頭巾をかぶる二人の仕事をする女性と、その間で二人の子どもがかがんで遊んでいる日常の風景である。『デルフトの眺望』に描かれた町のレンガ造りの建物の間にこの『小路』の確かさが存在しているのである。しかし、印象は非常に違う。どちらの絵にも人間の小さく描かれていて風景の一部になっていることに対して動かぬ古びた建物が重く持続するものを主張しているかのようにである。フェルメールは絵の中に描かれていない小さな人々の営みが町を作り、建物を作り、小路を形成してきたことを暗示しているようである。『小路』の建物の上にある三つの溝は銃眼であるという。そこに町を守るといふ強い意志を見ることができると、だれも銃を構えてはいない。銃眼から銃身が出ていないことは平和の象徴である。平和をさらに示すのが『小路』の中で遊んでいる小さな男の子か女の子たちの姿であり、彼らの成長に未来が託されているのである。

美しいと我々が感じるのは、作者が風景をそのまま写したのではなく、形を少し変え、て、さまざまな事物を画面の中に調和的に収めることによって美しさが絵の中に作り出されているからである。美の条件としての調和が形成されている。空の雲の様子、街並み、教会の尖塔そして船が描かれ、静かな川の水に映る建物の影、陸の上には点景人物として生活する人が立っていて風景をきっちり調和され安定感を感じる者に与えてくる。

暮らしの中から、美しさと静けさを描き出すための絵画の技法というHOWの説明から、カメラ・オブスキュラという写真のような道具を使ったと言われる。これを使えば物の形が正確に描け、遠近法もしっかり表現できるようである。しかし、そこに映るものはすべてそのままの現実ではなくカメラによる肉眼とは異なる非日常的なゆがみをもった映像である。さらに、見えるものの中から何を選り出して描く

かの選択はフェルメールの考えによるものである。また、カメラの映像は鏡やガラスのような左右反転ではなかったはずで、上下逆転して映し出されていけば、世界を上下反対に見るといふ視点も得られたはずである。今日でも絵を描くときに逆さまにして全体のバランスを考えるのと同じことを新鮮な目で行ったと思われる。なぜ、そのような道具を使う描き方をしたのか何故WHYという動機を尋ねれば、それを使って見えてきたもの、描けたものなどが、彼の表現に必要なことからであろう。何故気に入ったのか、彼は何を描きたかったのかというこの絵の本質WHATが何であるか理解してゆこう。

『デルフトの眺望』について

1 空

まず画面の構成を分析すると、画面の半分以上を占める大きな空は抜けるような青空ではなく柔らかな白い雲と画面の3分の1を黒い雲が対比的に描かれている。黒い雲は近く、画面の外へと広がって、画家の見える点、それは我々の見える頭の上にまでかかっているように思わせる。太陽は中央の黒い雲の上、ほぼ右の上の方であって真中の前景の建物の右の後ろの方が明るくなっている。

白い雲は遠く、そして遙か彼方は薄く白くかすむように見える。空の部分がかく白と黒のバランスが取れ、白い雲はより白く優しうに見える。このような雲は音もなく静かに動いてゆく時の経過を感じさせない時を表現している。そして画面の上半分に空の遠近が描かれているために、その広がりや奥行きによって、我々は自然の中に包み込まれる。

つまり、絵を見た瞬間にすでに絵の世界に我々は取り込まれているのである。オランダの天気は変わりやすく雨が降りやすいと言われる。天候は、農業や貿易にもかかわるが、人間の行動にも健康にも影響を与える。描かれた空模様はそんなことまでも暗示しているように思われる。

2 町

雲の下、絵の中間よりも少し下に描かれた町の建物を描いた風景が視線の向かう所である。向かって右に町に入る青い2つの尖塔を持つロッテルダム Rotterdam 門があり（現在は無い）。右寄り3分の1に新教会の尖塔が見える。絵のほぼ中央より少し右に運河があり、運河の入口にある黒い屋根の上に塔のようなもののあるスヒードム門（現在は無い）の時計がある。手前に世俗の生活を支配する時計のある建物や向こうにある聖なるものの教会という町の中心となるものが見た目には同じ高さで対になって並んでいる。これらの建物が市民の生活の中で同じように重要な役割を果たしていることが分かる。大きな建物の付近には人が集まり出入りしているざわめきが予想されるが、全く人がいないために、静けさを感じるといふ演出がなされている。

スヒードム門の時計は朝の7時10分を指している。この絵はまさにその瞬間の情景を描いたものである。時計の鐘の音はこの絵の中から聞こえてこない。すでに鐘は7時を告げ鳴り終わった後であるからであろう。ここでも鳴り終わった後の急にシーンと静かになった雰囲気漂っている。時計が鳴り終わり、これから一日の労働が始まろうとしているがまだ何も動いていない。人物に影がないために時間の止まったように見えるのである。

茶色いレンガ造りの町の建物の上の方には青い屋根があり幾つもの尖塔が棘のように突き出ている。雲がそれらの尖塔を柔らかに受け止め、とげとげしさを和らげている。

3 川と運河

川によってデルフトの町の建物が水の上の乗っているような構図になっている。オランダは低地で高低の差があまりないので川は日本の川のように早く流れることはないであろう。静かな川の水に映る空と建物の影がまじりあって、空と水という実体として掴みたいものの間に人の営みがあることが示されている。なお、フェルメール (Vermeer) の Meer はオランダ語の湖水の意味がある。描かれている水には作者

自身を暗示するものがあるのかもしれない。

コルク川の彼岸に中型の船と小型の船がつながられている。外洋を航海する大砲も積んだような大きな帆柱の船ではなさそうである。船には衣食を中心とした生活物資が積まれている。昔は陸路よりも海路や運河が物資を運ぶ交通の手段だったのである。大きな船は海に出るもので嗜好品や貴重なものを運んだであろう。中型の船や小型の船は川や運河を航行し、市民の生活に密着したものである。しかし、どの船にも人影はみえない。にぎやかな運搬の音がしないのでこれも静かなのである。

川面に映る建物の少し大きく描かれた影からさつき少し風の吹いた影の乱れがあり微かな波が立っているが、それにもかかわらず今は川の流れも風もまるで止まっているようである。それは小波が同じようにねり無限に反復を続け永遠なるものを感じさせるからである。川の流れが右の手前の方に広がって切れて川の広がりを感じさせている。

4 此岸

鐘の音が止んだので二人の女性が立ち話をしている。穏やかな日常の徴として描かれている。黒い衣服に白いボンネットを被っている。こちらの岸に来ている一艘の船から何かを買ったことを話し、船のそばにいる数人の人々は船に積まれた荷物についての取引をしているのかもしれない。重たい荷物を動かすような姿はない。しかし、小さく遠く見えるので声が聞こえるようには感じられない。それゆえますます静かな風景となっている。

これは王維の鹿柴（しかを飼っているところ）「空山（くうざん）さびしきやま（ひと）に人を見ず／但人語（ただひとご）のかすかなひとごえ」の響を聞くのみ／返景（ゆうひ）深林（ふかりん）に入り／復た青苔（せうたい）の上を照らす」という詩の方法を絵で朝の静けさを表現しているようである。

5 歴史

この作品の背後には、デルフトの町では1654年10月12日の朝に

銃砲店の火薬庫が爆発し、町の4分の1が壊滅状態になるという大惨事があると言う。レンブラントの弟子であったカレル・ファブリツイウスはフェルメールに大きな影響を与えたと思われるが、ファブリツイウスもこの爆発事故の巻き添えで亡くなっている。この絵に描かれていない町の方角にはまだ事故の跡が残っていたと言われる。中山公男は「△デルフトの眺望▽の平和な視覚は、ひとつの明確な決意によって選ばれたものだとすべきである。いや、△デルフトの眺望▽だけではない。フェルメールが私たちに提示する静かなヴィジョンのすべてが、「静謐」への無限の意志を込めて描かれたというべきである」²と言っている。

静けさは沈黙でもある。悲劇は言葉では語り尽くしえないものである。確かに、語りえぬことについては沈黙せねばならない。しかし、この絵にある静けさは語りえぬものではあっても押し黙った沈黙のよなものではない。黙祷のようなものを感じる。

確かに、当時の人、その事故を意識する人にはそのような静謐や平和への意志を感じ取られるであろう。それはこの絵の中央にある尖塔は教会の存在を示すからである。教会あるいは信仰において、神の声を聴くために沈黙するのである。それは祈りでもある。この絵では俗耳には聞こえぬ神の音が鳴り響いているのかもしれない。しかし、マックス・ウェーバーに『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』と言う本がある。簡単に言えばキリスト教の倫理が世俗化して資本主義に変化したということを示したものである。それになぞらえて考えれば静謐とも言われる宗教的な沈黙が、フェルメールの風俗画においては個人の秘密を守るための世俗的な沈黙へと変わったように思われる。

そのようなデルフトの歴史もキリスト教もフェルメールという画家のことも全く知らなかった筆者ですら感動させたものはなにかという

事の説明としてはまだ不十分である。また、火薬庫の爆発による悲劇から平和への意志や静謐への意志が導かれるものなのかという疑問もある。この絵にも、風俗画にも、平和や静謐への意志が必ずしもあるとは認められないからである。

「キリストとマリアとマルタ」労働を評価するプロテスタンティズム
三つのキリストとマリアとマルタの絵（ルカによる福音書10章
38-42）

フェルメールの物語画は少ない。これは初期の作品とである。パンは身体の糧とキリストの言葉は心の糧という対比ができるであろう。

レンブラントの「キリストを囲むマリアとマルタ」絵(6096 × 4572 cm)では、描かれた対象となる人物を光が闇の中から照らし出し、どのような場所にいるか分かるが、家の中で薄闇が三人を取り囲んでいる。マルタはマリアにパンを入れる籠を渡そうとしているように見える。マリアの後ろの位置に離れた所でパンを竈で焼いている女性の姿が描かれている。ルーベンス2887 × 300 cmはいかにもバロック風の動きのある華やかな色彩でベランダにいる三人を描いている。ルーベンスとレンブラントの違いは家の一部でもベランダと言う屋外であることと屋内との違いである。そこに外交的な性格と内向的な性格の違いを読み取ることができるかもしれない。また、二人の共通性はマリアの背後にパンを焼くらしい働く女性が小さく描かれていることとである。空間的な奥行によって物語性を表現しているようである。

フェルメールのキリストはどのような場所にいるのかよく分からないが、狭い室内のようであり、レンブラントと比べると三人の姿が画面に比べて大きく描かれている。それにもかかわらず、二人の女性は内面的な個性が描かれているようには見えない。レンブラントのマリアとマルタは頭の被り物が異なり、マルタは仕事用のものを被っている。それはルーベンスも同じように見える。ところがフェルメールではマリアもマルタも同じようなものを被っている演劇の俳優が役割を



ただ与えられているだけのようである。レンブラントのキリストはマリアに語り掛け、マルタには顔を向けていない。これはマリアに語っている最中にマルタがやってきて、これから声をかけようとする時のように思われる。

フェルメールの「キリストを囲むマリアとマルタ」158.50 × 141.50 cmの絵は必ずしも、まだいわゆるフェルメールの光の魔術と言われるような描き方ではない。この時期はまだカメラ・オブスキュラを使っ

ていないようである。それでも彼らしさを感じさせるものがある。輪郭の見えないところは単純に暗いから見えな思われる。そしてどこにもパンを焼くために働いている女性の姿は描かれていない。つまり、物語性が希薄となっている。それは内面性が描かれていないということである。ルーベンスとフェルメールのキリストはマリアを指さしてマルタの方を向いているところがレンブラントと異なる点である。どの絵にも共通するのは、神の声を聴こうとするようなマリアの沈黙である。しかし、沈黙の意味が異なるのである。

この絵の題材は、聖書のルカによる福音書10章「38 一行が歩いて行くうち、イエスはある村にお入りになった。すると、マルタという女が、イエスを家へ迎えて入れた。39 彼女にはマリアという姉妹がいた。マリアは主の足もとに座って、その話に聞き入っていた。40 マルタは、いろいろのもてなしのためせわしく立ち働いていたが、そばに近寄って言った。「主よ、わたしの姉妹はわたしだけでもてなしをさせていただけますが、何ともお思ひになりませんか。手伝ってくれるようにおっしゃってください。」41 主はお答えになった。「マルタ、マルタ、あなたは多くのご事に思い悩み、心を乱している。42 しかし、必要なことはただ一つだけである。マリアは良い方を選んだ。それを取り上げてはならない。」によるものである。

これは普通に読めばマルタの接待のために家政に忙しく立ち働いている行動よりも、何もせず黙ってイエスの話を傾聴しているマリアを肯定しているように読める。観想的な行為と活動的な行為というアリストテレス以来の人間の行為の分類で、真理を眺めることを何かを肉体で作る出す事よりも高く評価する伝統があったからである。真理の言葉を聞くことも観想的な行為であった。それはレンブラントの絵にあるようにマリアの方に目を向けているという表現になるであろう。

しかし、マルタはイエスに叱られているようにも見えるが、何よりもイエスを招き入れたのはマリアではなくマルタである。マルタには教え諭すように優しく声をかけたのである。それは聖書の中でイエス

に二度も声を掛けられるのはマルタだけだからで、叱るだけならば一度名前を呼べば良いからである。中世の神学者マイスター・エックハルトはマリアがまだ信仰において未熟なものだから、イエスは彼女の信仰を導いてやるために話をしていると言うのである。マルタよ、マルタよ、と呼びかけている。これはお前の活動的な生き方が優れていることは当然のことなのだよという意味だと言われる。マルタがパンを持っている姿は勤勉な労働を高く評価するプロテスタントイデオロギイとも一致するように思われる。ルーベンス、レンブラント、フェルメールの三人の中でマルタを目立つように描いているのはフェルメールである。しかし、宗教的な歴史画からマルタを中心に描かれるのは世俗主義（風俗画）への傾きがあるように思われる。

この絵が依頼されて描いた絵であっても作者が絵の内容を受け入れて製作したのであるから、その内容の意味も肯定していたように思われる。つまり、「牛乳を注ぐ女」に通じるマルタの労働と「手紙を読む女」に通じるマリアの沈黙の両方をフェルメールは肯定しているように思われる。黙って座るマリアから静止した永遠なるものだけが



伝わってくるのではなく、立っているマルタからは時間的な地上の變化する動くものや物音が聞こえてくるような絵である。

「牛乳を注ぐ女」の手前にあるパンはイエスに給仕してマルタが持ってきたパンによく似ている。この時代、パンは自宅で焼くものではなく、パン屋から買ってくるものである。経済的には必ずしも貧しかったと思われぬがフェルメールの妻はフェルメールの遺作をパン代として支払いに当てている。この絵は食事の準備である。いわゆる流しも鍋も釜も包丁も見えないがたぶん台所であろう。

オランダはプロテスタントの国だったので、禁欲的な倫理に従って生活がなされたと思われる。それで美食の快楽は否定されていたと思われるので、これは貧しい朝食ではなく、質素な朝食なのではないだろうか。

牛乳を注ぎ込む土鍋のような物には鍋の手前の小さくされた固いパンが入られるのであろう。硬くて歯の立たないようなパンが柔らかくされ食べられるものになる期待が絵の優しさとして表現されている。女のスカートとテーブルクロスの子色は聖性であり、衣服の子色は労働の象徴で、世俗的なものを聖性と結び付け肯定しているのではないだろうか。

「手紙を読む女」の画面は手前の黄色いカーテンが画面の上下に三分の一近くをカーテンが占めている。カーテンは彼女の秘密を隠す意味があったのではないか。その向こうに鮮やかな模様が入った美しいテーブル掛けであろうか布の質感が良く出ている。それは充実した生活の実感を示しているものである。その上には果実が幾つも置かれている。豊かな財産の象徴である。それにしても、皿が傾き皿の上の果実がこぼれてきている。果実はパンとは異なって熟してゆくものであり、腐ってゆくものである。希望と不安が同時に暗示されているかもしれない。

手紙の内容は恋文だと言われている。白い壁になっている部分に

3 ありふれた営みもしくは Vita Activa——「マルタとマリア」、エックハルトの義解——竹山重光 <http://www.wakayama-med.ac.jp/med/jasphic/eh/zettel/vitaactiva.pdf?fbclid=IwAR3xP2DvY8YFqH9HcLsIk2ieOuu-IdelzVkB8hipFscKMNuA34YOYKDBg-JlM>

キューピットの絵が掛られていたことがレントゲンの撮影で分かったからである。それを消して白い壁にしたのである。ではなぜ消したのであろうか、手紙の内容を恋文と言う意味に限定したものにしたくなかったのではないか。キューピットによって手紙の内容を示さず、キューピットを消すことによって沈黙させ、この絵は静けさを獲得したのである。キリスト教における「福音」とは良き便りという意味である。この女はマリアが天使から神のお告げを聞いた代わりに手紙で、誰かからの知らせを聞くという、世俗的な良き便りを受けているのである。



レンブラントの「若い女性」の衣服自体には飾りが見えないが良い晴れ着のようなものである。しかし、ベレー帽を被っているがほとんどそれとは気付かれない、毛皮の衣装を着けていても、つまり、どんな衣服であるか描くよりも、女性の優しい人柄を描くことへ意識が向けられている。ヘンドリックエという固有名詞をもった肖像の輪郭は影の中へ消えてゆく。彼女はレンブラントが破産した後も正式な妻ではなかったが、彼に寄り添い続け、彼を支えた人物である。この絵は人格を伝えてくる。それに対してフェルメールの「真珠の耳飾りの少女」はターバンの青と黄色が目立つ、襟の白さも目立ち、大きな真珠の玉の一粒を浮かび上がらせるように対象を描き、衣服も明確に描かれている。ターバンという衣装は東洋的なエキゾチックな気分をべ

レー帽や頭巾と比べて持っているように思われる。トローニーと呼ばれる不特定の人物である美しい少女の初々しさが感じられる。

しかし、もはや宗教的な聖性とは縁のない世俗的な絵となっている。微かな声にならない声と驚いた少女の表情以上のものを感じる事ができるであろうか。驚いた一瞬が永遠化されている。彼女を驚かせた人物との人格的なかかわりは無い。それゆえにいつまでも時間が経つことはなく、人格的に成熟することもなく、初めて見た時と同じように初々しく見飽きぬ魅力があるのである。真珠の美しさがいつまでも変わらぬように。

参考文献

- 小林頼子「フェルメール論」八坂書房2008年
 小林頼子「牛乳を注ぐ女」ランダムハウス講談社2007年
 エックハルト「エックハルト説教集」田島照久編訳 岩波文庫1990年
 朽木ゆり子・福岡伸一「深読みフェルメール」朝日出版2012年
 芸術新潮2016年2月号
 芸術新潮2018年10月号

東北女子大学 紀要

投稿規定

1. 本紀要への投稿は、東北女子大学の教員およびこれに準ずる者に限る。なお共同執筆者に、学外の研究者を含むことはさしつかえないが、学生は除くこと。
2. 投稿原稿は和文または欧文とし、正副二部（副は必ずUSBメモリやCDなどの記録メディア）を提出すること。提出に際しては、図・表・写真・本文・アブストラクトの内訳を別紙に明記し、別刷りの必要部数も記入すること。なお手書き原稿は認めないこととする。
3. 投稿原稿は、所定の執筆要項に従い、研究倫理規定に反しないものとする。
4. 投稿原稿はすべて掲載するが、原則として一人一編とする。本文の長さ、図・表・写真の大きさなど編集上不都合が生じる際、または印刷体裁が整わない場合には、変更を求めることもある。
5. 投稿の締め切りは、毎年紀要編集委員会で決定する。
6. 校正は二校までを投稿者が行う。初校段階での大幅な変更は原則的に認めない。また、二校以後における内容にわたる修正も認めない。
7. 投稿原稿は、各編集委員会あてに提出する。

執筆要項

1. 投稿原稿の長さは、表題を含めて刷り上がり10ページ以内にとどめること。表題部分は500~700字に相当、1ページには1,798字（縦書き）、1,760字（横書き）がはいる。ただし、やむをえず所定のページを超える場合は投稿者の実費負担とすることがある。
2. 和文原稿は、A4判の用紙を使って1枚当り、縦書き1行31字29行、横書き1行22字40行で印字する。
3. 欧文原稿は、A4判の用紙を使って、用紙の左右2.5~3.0cm、上下3.5~4.0cmの余白をとり、ダブルスペースで、1行約60打字40行のタイプライト（用紙枚に約300words入ることになる）にする。
4. 投稿原稿は、表題・図・表・写真を別葉とし（本文中に入れられないこと。また本文中に余白をとって指定しないこと）、図・表・写真の掲載箇所は、本文原稿の右端欄外に赤字で図・表・写真の番号をもって指定すること。
5. 表題は、本文中には記載せず別葉とし、表題・著者名・所属の順とし、本文に表紙として付すこと。和文表題には、欧文表題・著者名の英名を付すこと。掲載例を参照すること。
6. 欧文アブストラクトを付す場合は、300語程度以内、本文とは別葉とし、論文表題・著者名に欧文のものを併記する。
7. 注は本文中にその位置をアラビア数字で（ ）内に指示し、注記は各論文の形式に適した位置に置く。なお注の活字は本文の活字よりもポイントを下げてもよいとする。
8. 1) Keywordsは5つ以内とする。
2) 引用文献の記載は、それぞれの学会誌等に準ずるものとする。
3) 他の出版物から、図・表等の資料を引用転載する場合は、その資料が著者自身のものであっても必ず出典を明記すること。
9. 図・表・写真については、必要最小限にとどめ、図・表は一枚の用紙に一つずつ書き、そのまま製版できる状態で提出すること。表は、縦けいは原則として省き、横けいもできる限り省くこと。写真は、鮮明なものを用い、はぎとりやすい程度に台紙にはりつけて提出すること。図・表・写真の番号は(図1)(表2)(写真3)(Fig. 1)(Table 2)(Photo 3)のようにする。表の説明は原稿の上部に、図の説明は別紙に図の番号順にまとめて書くこと。図表原稿の大きさは、A4判を超えないことを原則とする。刷り上がりの大きさは、図表原稿余白に刷り上がりの横幅を投稿者自身が指定することとし、幅は7cm~14cmの間とする。また、最大幅は印刷ページ(14cm)を超えないこと。なお、編集または版組みの都合上、希望の縮尺にそわないこともある。また、やむをえず折り込みとなる場合は、増加実費を投稿者の負担とすることがある。
10. 字体は、各指示を文字で指定しなくても、次のように原稿に赤字で指定すれば、矢印で示した右の字体に印刷される。
abcdef → *abcdef* (イタリック) abcdef → ABCDEF (キャピタル)
abcdef → abcdef (ゴシック) O₂ → O₂ (下つき)
abcdef → ABCDEF (スモールキャピタル) 山 田_∨ → 山 田[∨] (上つき)
abcdef → ABCDEF (キャピタル+スモールキャピタル)

味覚形成における食環境の役割

大高 梨沙*・帯川 琴子**・江良 真衣*
田中 夏海*・出口佳奈絵*・前田 朝美*・西田 由香*

A role of food style environment for physiological development of taste

Risa OTAKA*・Kotoko OBIKAWA**・Mai ERA*
Natsumi TANAKA*・Kanae IDEGUCHI*・Asami MAEDA*・Yuka NISHIDA*

Key words : 味覚形成 physiological development of taste
食環境 food style environment
摂食行動 feeding behavior

1. 緒言

味覚は摂食行動に影響する代表的な栄養感覚である。おいしさは単なる栄養感覚でなく、健康状態などの生理機能に影響される¹⁾。さらに、味覚は栄養状態や食環境によっても左右される。その例として生活の多様化によって増加している1人で食事をする「孤食」が挙げられる。孤食は、食事時刻が不規則になり、食事内容や栄養の偏りから体調管理に問題を生じる可能性がある²⁾。孤食は子どもに限られた問題ではなく、高齢者の孤食も社会的に大きな問題である³⁾。平成30年度の食育に関する意識調査⁴⁾では、どの食事でも1人で食べることが「ほとんど毎日」の割合が11.0%を占めた。孤食の食環境は半健康と生活習慣病の原因になり、「生きるために食べる」に必要な味覚や食行動も重要であると考えられる。

このことを踏まえ、「食生活と健康」の基礎研究として、ラットを共食と孤食で飼育し、食餌の形態を変えて、甘味の嗜好性と摂食行動を調べた。

2. 方法

実験動物にWistar系9週齢の雄ラットを用いた。明暗条件は12時間サイクルで、活動期の暗

期を8:00~20:00、非活動期の明期を20:00~8:00とした(図1)。

食餌は固形または粉末の形態の異なる標準食を活動期の8:00~9:00、13:00~14:00、18:00~19:00の3回、1時間ずつ摂食させた。これを朝食、昼食、夕食とした。標準食のエネルギー比は、固形と粉末ともにタンパク質26%、脂肪13%、糖質61%とした。

飲み水は砂糖濃度0%、7.5%、15.0%、22.5%の4種類の濃度の砂糖水を同時に与えた。飲水行動は活動期の8:00~12:00(朝方)、12:00~16:00(昼間)、16:00~20:00(夕方)、非活動期の20:00~翌日8:00(休息期)の4回に分けて1時間当たりの砂糖飲水量を調べた。

実験群は共食(4匹/ケージ)群または孤食(1匹/ケージ)群に分け、さらに摂食する食形態(固形と粉末)によって、共食・固形、共食・粉末、孤食・固形、孤食・粉末の4群に分けた。

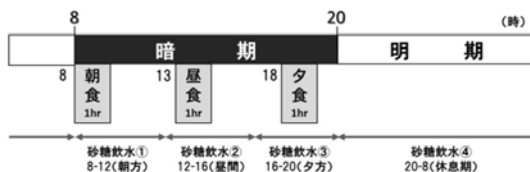


図1 実験条件

* 東北女子大学

** 日清医療食品株式会社

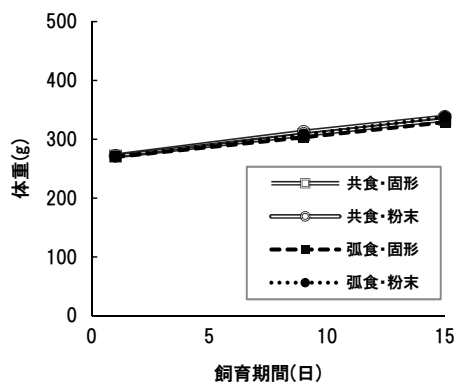


図2 体重の経時的変化

3. 結果

1) 体重

体重の経時的変化を図2に示した。食餌の形態や食環境の違いによる差はなく、いずれの群も体重増加がみられた。

2) 摂食量

朝、昼、夕の摂食量は、いずれの群も朝が少なく、昼が最も多かった(図3)。

1日の摂食量(朝、昼、夕の合計)は食餌の形態の違いによる差はなかった。しかし、孤食と共食の食環境の違いによる差が認められ、共食より孤食で摂食量が減少した(図4)。

3) 砂糖飲水量

各群における1時間当たりの砂糖飲水量を図5に示した。1時間あたりの砂糖飲水量は、活動開始の朝方で最も多く、22.5%の砂糖水を好んだ。孤食は砂糖濃度7.5%、15.0%、22.5%のいずれも多く、砂糖水の濃度に関係なく甘味の嗜好性が強かった。

4) 摂取エネルギー量

食餌と砂糖水による1日の摂取エネルギー量を図6に示した。いずれも1日の摂取エネルギー量は同じであるが、砂糖水による摂取エネルギー量は共食より孤食で多かった。孤食では食餌よりも甘い砂糖水への欲求が強かった。

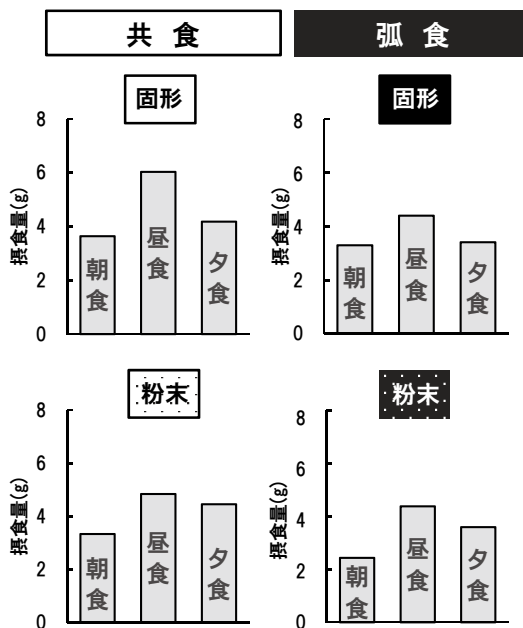


図3 異なる食環境における1日の摂食パターン

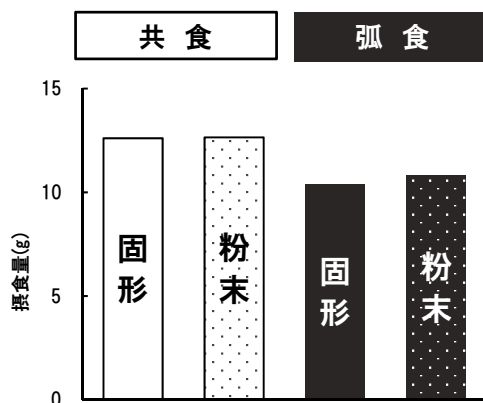


図4 摂食行動に及ぼす食餌形態の違いと食環境による影響

4. 考察

本研究は、食環境の違いが甘味の嗜好性と摂食行動にどのように影響するか調べた。

朝、昼、夕の摂食パターンは、食環境に関わらず朝が少なく、昼が最も多かった。甘味の嗜好性において、砂糖飲水量は8:00~12:00の活動開始

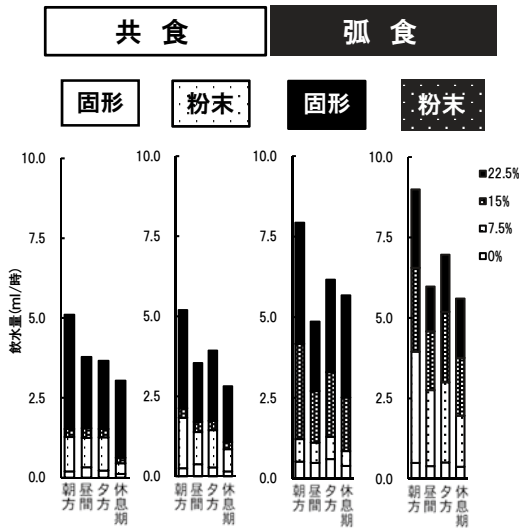


図5 異なる食環境における砂糖溶液の飲水パターン

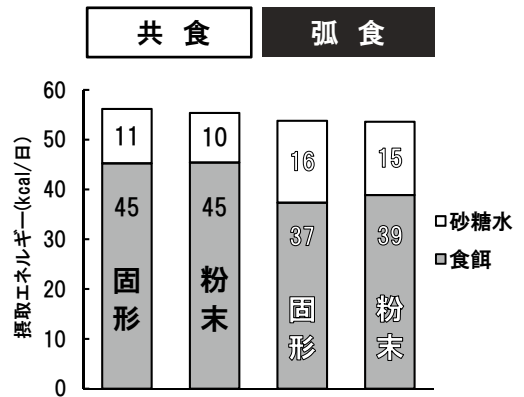


図6 エネルギー摂取に及ぼす食餌形態の違いと食環境による影響

時に最も多く、高濃度の砂糖水を好んだ。甘味は糖質であり、活動開始時の朝にエネルギーが不足していると甘いものが欲しくなりやすいと考えられている¹⁾。朝は甘味の嗜好性が強くなり、砂糖飲水量が増加したことで、食餌の摂食量は減少した。一方、昼の時間帯は甘味への欲求が弱くなり、砂糖飲水量が減少したことから食餌の摂食量が増加したと考えられる。摂食と砂糖飲水に日内変動があったことから、本能的なエネルギー欲求と甘味の嗜好性が同一でないことが考えられる。

1日の摂食量は食餌の形態に関係なく、共食より孤食が少なかった。しかし、砂糖飲水量は孤食で多く、22.5%の濃い砂糖水だけでなく7.5%や15.0%の飲水量も多かったため、結果的に1日の摂取エネルギー量は共食と同量になった。そのため、体重は食環境の違いによる差が生じなかったと考えられる。しかし、摂取エネルギー量が同量でも質が異なり、孤食は砂糖水に依存していた。このため、孤食のラットは栄養のある食餌より砂糖水への欲求が増強したと考えられる。本能的な欲求では嗜好性を優先する傾向にあり、栄養バランスのよい標準食よりも甘い砂糖食を好む傾向にある⁵⁾⁶⁾。今回の研究でも、孤食にすると砂

糖水の嗜好性が高まることが明らかになった。一方、健康的な食べ方に食物を噛み砕く「咀嚼」が重要とされており、食物を噛むことは肥満予防につながる事が知られている⁷⁾。孤食では、食事時間が短くなり、咀嚼回数が少なくなると考えられている⁸⁾。しかし、今回の研究では、固形と粉末の食餌の形態の違いで摂食量に差がなく、食餌の形態と咀嚼回数に関係がなかった。

孤食より共食の方が規則正しい食生活になり、栄養バランスもよくなる理由として孤食では、甘味の嗜好性が増強することによって、摂食量が減少し、肥満や生活習慣病の原因になることが考えられる⁸⁾。

今回の研究結果から、食環境の違いによる甘味の嗜好性と食行動への影響が示唆された。食環境が味覚形成に重要であると考えられる。今後、少子高齢化や世帯構造等の変化で孤食の割合は増加するため食環境を考慮した食育が不可欠である。第三次食育推進基本計画⁹⁾では、「多様な暮らしに対応した食育の推進」を挙げている。団らんはコミュニケーションの場となり、そして心と体の栄養になる¹⁰⁾。食と人間関係は味覚形成に重要であり、健康栄養学的にも望ましいと考えられる。

この研究は、第5回保健科学研究発表会（平成30年9月）において、優秀発表賞を受賞した。

5. 参考文献

- 1) 奥恒行, 柴田克己編集:基礎栄養学〔改訂第5版〕. 株式会社南江堂, 55-66 (2015)
- 2) 渡辺宏美, 中村亜紀, 市川知美, 加藤秀夫, 河原裕美, 西田由香:生活環境が体力づくりに影響する. 広島スポーツ医学研究会誌 (4), 17-21 (2003)
- 3) 岩佐一, 高齢者における食生活と心の健康関連. 臨床栄養学, 126(1), 37-42 (2015)
- 4) 農林水産省:食育に関する意識調査報告書調査結果の詳細 (2018)
- 5) 苧坂枝織, 農澤奈穂子, 国信清香, 佐野尚美, 加藤秀夫, 西田由香:カフェテリア形式における雌雄ラットの摂食行動について. 県立広島大学人間文化学部紀要(8), 11-20 (2013)
- 6) Drewnowski A et al:Metabolic determinants of binge eating. Adidict Behav, 20(6), 733-745(1995)
- 7) 濱田有香, 林直亨:食べる速さが食事誘発性体熱産生に与える影響. 体力科学 65(3), 287-295 (2016)
- 8) 加藤秀夫, 前田朝美, 齋藤望, 花田玲子, 山田和歌子, 出口佳奈絵, 苧坂枝織, 西田由香:時間栄養学から食育を科学する(総説).東北女子大学・東北女子短期大学紀要 52, 11-20 (2013)
- 9) 農林水産省:第3次食育推進基本計画
- 10) 国信清香, 濱崎あゆみ, 杉原由香, 西田由香, 加藤秀夫, 渡邊隆之:健康的な減量における生活習慣の役割.広島スポーツ医学研究会誌 (10), 24-26 (2009)

育児と仕事を両立させるための支援策と ワークライフバランス満足度との関係

工 藤 寧 子*

The relationship between the degree of satisfaction
with work-life balance and its support strategies

Yasuko KUDO*

Key words : 仕事環境

ワークライフバランス

雇用制度

Work environment

Work-life balance

Employment system extension

1. 序論

平成 29 年度では、女性の育児休業取得率は平成 19 年度より 80% 以上を維持し、平成 29 年度では 83.2% であった (厚生労働省, 2017)¹⁾。しかし、仕事や家庭環境は、女性が働きやすい柔軟な対応ができていないとは必ずしもいえない。その例として、厚生労働白書 (2015)²⁾ において、妊娠・出産・育児が仕事の妨げとなる女性は、第 1 子出産前後に約 6 割が退職している。一方で、現在就労していない既婚女性の 8 割は働きたい意向があり、再就職を希望する時期は、「できるだけ早く」「子どもが幼稚園・保育所に入園したとき」「子どもが小学校に入学したとき」がそれぞれ約 2 割であった²⁾。また、近年、少子・高齢化が進む中、国は女性労働力の活用を政策の一つの柱に位置付け、働きやすい環境や継続就業の取組みに力を入れている。その例として、誰もが活躍できる社会を実現するために掲げたアベノミクスの成長戦略の一つである「女性の活躍推進」が掲げられる。

このように、従来は、主に個人にまかされていた仕事と育児の調整に対して、今日では国や企業による、女性が働きやすく、社会で活躍できるような取組みがみられる。また、多様な働き方が選択出来るように仕事と育児の両立のための支援策

や支援制度の充実を進める働きがある。

そこで、仕事継続を望む女性が、所定労働時間の短時間労働制度やフレックスタイム制度などの短縮措置等の制度を利用することで、仕事継続が可能となり、ワークライフバランス (以下は、WLB) がとれると推察し、本研究では、短縮措置等の支援策の利用状況別の WLB 満足度に差があるのかを明らかにする。

2. 先行研究

(1) 支援制度の現状

育児・介護休業法が、平成 21 年 6 月に改正されたことから、事業主は 3 歳未満の子を養成する労働者が、短時間労働制度 (1 日原則 6 時間) および所定外労働 (残業) の免除を希望すると利用できることが義務付けられた。また、厚生労働省の「平成 29 年度雇用均等基本調査」¹⁾ によると、育児のための所定労働時間の短縮措置等の制度がある事業所の割合は 69.6% である。制度ごとにみると、「短時間勤務制度」が 66.4%、「フレックスタイム制度」が 15.3%、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」が 36.6%、「所定外労働 (残業) の免除制度」が 62.5%、「育児休業に準ずる措置」が 13.5% となっている¹⁾。

森田³⁾ は、継続者と離職者にかけて、仕事と育児の両立支援をみたところ、継続者は「短時間勤務制度」と「フレックスタイム制度」があり、

* 東北女子大学

利用もできる環境であったと結論づけた。また、特に「短時間勤務制度」では、制度があると答えた継続者が9割弱に対して、離職者は4割程度であると確認した。

吉村・奥村⁴⁾は、「フレックスタイム制度」が浸透しない理由として、大都市では関連企業が近接していることで、企業間の連絡や業務活動を設定しやすく、業務効率が向上するため、この制度を採用しないと結論づけている。

山田・有吉・堀川・石原⁵⁾は、育児時間のために制度を利用した4名の内1名が、第1子の時、先に帰ることができなかつたので、第2子の時に始業を遅らせたこと、インタビュー例を挙げた。また、会社によって制度の使える年数や短縮時間が異なることを示した。

共働き夫婦の育児支援には、職場の配慮が必要だが(青木⁶⁾)、本研究では、職場の支援制度の有無と利用の有無に注目したい。また、雇用状況別に出生1年前と出生半年後の仕事継続率をみると、正規雇用者では出生1年前が51.6%に対して、出生半年後は38.2%、非正規雇用者では23.5%から4.6%に減少している²⁾。

そこで、正規・非正規労働者にわけ(以下、雇用状況別)、小学6年生以下の子どもをもつ既婚女性を対象に各支援制度(短時間労働制度、フレックスタイム制度、始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度、所定外労働(残業)の免除制度、子どもが病気の時の休暇制度)の利用状況においてWLB満足度に差があるのか分析する。

(2) WLBの状況

ここでは「支援制度」によるWLBを研究した先行文献を整理する。杉田⁷⁾は、男女従業員が望むWLBの取れた働き方について調査した結果、男女とも仕事と生活の均衡が保てないことを嫌うと結論付けた。また、年齢別では、仕事中心の男性の年齢は「30~49歳」で特に、30代が多い。女性では、20代と50代が仕事の領域に比重をおける世代であった。また、加藤⁸⁾は、仕事特性、職場特性、上司特性からWLB実現度をみた結

果、休暇や退社がしやすく助け合いの雰囲気がある職場がWLB実現にプラスの影響を与えると分析した。岸野⁹⁾は、上司自身がWLBをとることで部下の、WLBの実現に関与していることを示した。また、勤務先のWLB配慮に対しては、仕事要求度とコントロールが交互効果を持つことを明らかにした。藤本・脇坂¹⁰⁾は、WLB満足感と勤務先のWLB配慮の平均値を5つ(通常勤務、フレックスタイム、短時間勤務、専門業務型、企画業務型)の勤務形態で比較した。その結果、「短時間勤務」は、仕事と私生活の両立が望める可能性を確認した。また、1ヶ月の残業が70時間以上の者は、仕事の負担から、WLB満足感や勤務先のWLB配慮の割合が低下するとし、残業時間の緩和や仕事のやりがいを感じさせることも重要となると解釈している。小池¹¹⁾はWLB得点を「フレックスタイム制度」、「在宅勤務制度」など13項目の各制度が企業で有していると1点とし、合計点を用いた結果、点数が高いほど業績が高くなる結果を出している。一方、WLB施策の導入はもともと業績の高い大企業が行う傾向にあり、中小企業でのWLBへの取り組みには障害が高いとした。坂爪¹²⁾は、ファミリー・フレンドリー施策が、働きがいと働きやすさに与える影響を検証した結果、制度があるだけでなく、運用されると働きやすくなる。そのためには、制度の存在を認識させ、自分自身に関係がある制度と理解させなければならないと結論づけた。また、ファミリー・フレンドリー施策は女性の離職率の低下にも有効であることを示している。

以上の先行研究から、労働時間の改善には支援制度が有効的であることがわかった。また、職場環境がWLBに関与していることも伺えた。

3. 分析

(1) 研究問題および分析方法

本研究では、支援制度の有無・利用の有無別のWLB満足度にどのような差があるのか、図1の分析モデルにそって、以下の研究問題を設定する。

その際、雇用状況別に加え、子どもの年齢階層

別の分析も行う。

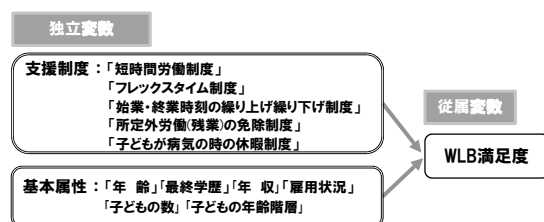


図 1. 分析モデル

第1に、雇用状況別支援制度の有無と利用の有無別のWLB満足度に差があるのか。

第2に、子どもの年齢階層別支援制度の有無と利用の有無別のWLB満足度に差があるのか。

第3に、雇用状況別、子どもの年齢階層別のWLB満足度に違いがあるのか。

なお、支援制度は、「短時間労働制度」、「フレックスタイム制度」、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」、「所定外労働の免除制度」、「子どもが病気の時の休暇制度」の5つの制度を用いる。

分析は、次の方法で行う。第1に雇用状況別・子どもの年齢階層別に、支援制度の状況を把握するためにクロス集計を行う。第2に支援制度の有無と利用の有無別に、WLB満足度の平均値の差を確認するため分散分析を行う。

(2) 分析対象

分析に用いるデータは、日本政策金融公庫総合研究所の「女性の働き方に関するアンケート」である。この調査は国内の企業で働く20歳から59歳までの女性を対象に、勤務先での働き方や家庭と仕事を両立させるための支援策、働く上で重視することなどについて調査したものである。調査対象者は、6,568名（回収率64.4%）であるが、本研究では、小学6年生以下の子どもをもつ就業者の既婚女性644名を分析対象とする。

(3) 変数の定義

1) 従属変数

従属変数としてWLB満足度を用いる。「現在

の仕事と生活に関する、あなたの満足度について、それぞれお答えください」という質問に対して、「かなり満足」に1点、「やや満足」に2点、「やや不満足」に3点、「かなり不満足」に4点の4段階で回答してもらっている。分析に際しては、「かなり満足」4点から「かなり不満足」1点にリコードして分析を行う。

2) 独立変数

支援制度は「短時間労働制度」、「フレックスタイム制度」、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」、「所定外労働（残業）の免除制度」、「子どもが病気の時の休暇制度」の5つである。「あなたの働き方に対する希望を、現在の勤務先がどの程度満たしているのか、お答えください」という質問に対して、「制度あり、利用あり」、「制度あり、利用なし」、「制度なし、対応あり」、「制度なし、対応なし」の4グループで調査したものである。分析では、「制度あり、利用あり」を「利用グループ」、「制度あり、利用なし」を「利用しないグループ」、「制度あり、対応あり」を「対応ありグループ」、「制度なし、対応なし」を「全てないグループ」と命名する。

4. 分析結果

(1) 基本属性

本研究の分析対象者の基本属性を表1に示す。分析対象者の年齢をみると、20歳代が9.8%、30歳代が43.3%、40歳代が44.1%、50歳代が2.8%で、30～40歳代の割合が高かった。最終学歴については、高卒以下が30.4%、大卒以上が69.6%であった。子どもの数では1名が65.1%、2名が31.8%、3名が3.1%であった。子どもの年齢については「0～3歳」「4～6歳」「小学生」の3つの年齢階層にわけた。子どもの数が1名の場合の年齢階層をみたところ、「0～3歳」が23.9%、「4～6歳」が13.4%、「小学生」が62.8%であった。子どもの数が2名では、「0～3歳」が19.2%、「4～6歳」が30.0%、「小学生」が50.8%であった。子どもの数が3名で、「0～3歳」が23.9%、「4～6歳」が34.8%、「小学生」が41.3%であった。

年収については、149万円以下が59.9%、150万円以上が40.1%であった。雇用状況は、正規雇用者が35.1%、非正規雇用者が64.9%であった。

表 1. 基本属性

変数	選択肢	全体		
		N(人)	%	
年 齢	20歳から29歳	63	9.8	
	30歳から39歳	279	43.3	
	40歳から49歳	284	44.1	
	50歳から59歳	18	2.8	
	小 計	644	100	
最終学歴	高卒以下	196	30.4	
	大卒以上	448	69.6	
	小 計	644	100	
子どもの数	1人	419	65.1	
	2人	205	31.8	
	3人	20	3.1	
	小 計	644	100	
子どもの数と年齢	1名	0~3歳	100	23.9
		4~6歳	56	13.4
		小学生	263	62.8
		小 計	419	100
	2名	0~3歳	64	19.2
		4~6歳	100	30.0
		小学生	169	50.8
		小 計	333	100
	3名	0~3歳	11	23.9
		4~6歳	16	34.8
		小学生	19	41.3
		小 計	46	100
年 収	149万円以下	386	59.9	
	150万円以上	258	40.1	
	小 計	644	100	
雇用状況	正規雇用者	226	35.1	
	非正規雇用者	418	64.9	
	小 計	644	100	

(2) 雇用状況別の支援制度の状況

1) 雇用状況別の支援制度の有無・利用の有無

雇用状況別の支援制度の利用状況を表2に示した。

表 2. 雇用状況別の支援制度の有無、利用の有無

	選択肢	全体		正規		非正規	
		N(人)	%	N(人)	%	N(人)	%
短時間労働制度	利用グループ	136	21.1	60	26.5	76	18.2
	利用しないグループ	107	16.6	64	28.3	43	10.3
	対応ありグループ	213	33.1	36	15.9	177	42.3
	全てないグループ	188	29.2	66	29.2	122	29.2
	小計	644	100	226	100	418	100
フレックスタイム制度	利用グループ	81	12.6	45	19.9	36	8.6
	利用しないグループ	77	12.0	33	14.6	44	10.5
	対応ありグループ	166	25.8	34	15.0	132	31.6
	全てないグループ	320	49.7	114	50.4	206	49.3
	小計	644	100	226	100	418	100
始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度	利用グループ	99	15.4	44	19.5	55	13.2
	利用しないグループ	102	15.8	48	21.2	54	12.9
	対応ありグループ	202	31.4	44	19.5	158	37.8
	全てないグループ	241	37.4	90	39.8	151	36.1
	小計	644	100	226	100	418	100
所定外労働(残業)の免除制度	利用グループ	109	16.9	45	19.9	64	15.3
	利用しないグループ	102	15.8	55	24.3	47	11.2
	対応ありグループ	211	32.8	47	20.8	164	39.2
	全てないグループ	222	34.5	79	35.0	143	34.2
	小計	644	100	226	100	418	100
子どもが病気の時の休暇制度	利用グループ	175	27.2	76	33.6	99	23.7
	利用しないグループ	63	9.8	38	16.8	25	6.0
	対応ありグループ	276	42.9	76	33.6	200	47.8
	全てないグループ	130	20.2	36	15.9	94	22.5
	小計	644	100	226	100	418	100
ワークライフバランス満足度	平均値	2.84		2.77		2.88	

WLB満足度の平均値は、正規雇用者が2.77、非正規雇用者が2.88であった。

雇用状況別に比較すると、正規雇用者では5つの全ての支援制度で、「利用グループ」と「利用しないグループ」の割合が非正規雇用者よりも高かった。一方、非正規雇用者は5つの全ての支援制度で、「対応ありグループ」の割合が正規雇用者よりも高かった。

2) 正規雇用者における子どもの年齢階層別の支援制度の有無・利用の有無

表3は、正規雇用者において子どもの年齢階層別に支援制度の有無と利用の有無を示した。WLB満足度の平均値は「0~3歳」が2.75、「4~6歳」が2.81、「小学生」が2.79であった。

「短時間労働制度」、「フレックスタイム制度」、「所定外労働の免除制度」では、「利用グループ」の割合が「0~3歳」、「4~6歳」、「小学生」の順に低い。子どもの年齢が上がるにつれて「利用グループ」の割合が低くなることが確認できた。一方、「短時間労働制度」、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」、「子どもが病気の時の休暇制度」については、「対応ありグループ」の割合が、「0~3歳」、「4~6歳」、「小学生」の順に高い。子どもの年齢が上がるにつれて「対応ありグループ」の割合が高かった。

表 3. 正規雇用者の子どもの年齢階層別、支援制度の有無、利用の有無

	選択肢	0~3歳		4~6歳		小学生	
		N(人)	%	N(人)	%	N(人)	%
短時間労働制度	利用グループ	31	34.1	19	27.9	28	21.4
	利用しないグループ	29	31.9	19	27.9	37	28.2
	対応ありグループ	10	11.0	9	13.2	24	18.3
	全てないグループ	21	23.1	21	30.9	42	32.1
	小計	91	100	68	100	131	100
フレックスタイム制度	利用グループ	22	24.2	13	19.1	24	18.3
	利用しないグループ	13	14.3	10	14.7	20	15.3
	対応ありグループ	14	15.4	7	10.3	19	14.5
	全てないグループ	42	46.2	38	55.9	68	51.9
	小計	91	100	68	100	131	100
始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度	利用グループ	23	25.3	10	14.7	25	19.1
	利用しないグループ	16	17.6	18	26.5	29	22.1
	対応ありグループ	13	14.3	12	17.6	27	20.6
	全てないグループ	39	42.9	28	41.2	50	38.2
	小計	91	100	68	100	131	100
所定外労働(残業)の免除制度	利用グループ	25	27.5	17	25.0	19	14.5
	利用しないグループ	19	20.9	18	26.5	33	25.2
	対応ありグループ	16	17.6	12	17.6	31	23.7
	全てないグループ	31	34.1	21	30.9	48	36.6
	小計	91	100	68	100	131	100
子どもが病気の時の休暇制度	利用グループ	40	44.0	31	45.6	32	24.4
	利用しないグループ	13	14.3	9	13.2	26	19.8
	対応ありグループ	24	26.4	19	27.9	49	37.4
	全てないグループ	14	15.4	9	13.2	24	18.3
	小計	91	100	68	100	131	100
ワークライフバランス満足度	平均値	2.75		2.81		2.79	

3) 非正規雇用者における子どもの年齢階層別の支援制度の有無・利用の有無

非正規雇用者において、子どもの年齢階層別の支援制度の有無と利用の有無をみる(表4)。WLB満足度の平均値は「0～3歳」が2.88、「4～6歳」が2.88、「小学生」が2.89であった。

5つの全ての支援制度で、「利用グループ」の割合が「0～3歳」、「4～6歳」、「小学生」の順に低い。子どもの年齢が上がるにつれて「利用グループ」の割合が低かった。

「子どもが病気の時の休暇制度」においては、「対応ありグループ」の割合が「0～3歳」、「4～6歳」、「小学生」の順に高い。子どもの年齢が上がるにつれて「対応ありグループ」の割合が高かった。また、「短時間労働制度」「フレックスタイム制度」「所定外労働の免除制度」では「対応ありグループ」割合が「4～6歳」で最も高かった。

表4. 非正規雇用者の子どもの年齢階層別、支援制度の有無、利用の有無

	選択肢	0～3歳		4～6歳		小学生	
		N(人)	%	N(人)	%	N(人)	%
短時間労働制度	利用グループ	26	31.0	18	17.3	51	15.9
	利用しないグループ	9	10.7	12	11.5	34	10.6
	対応ありグループ	32	38.1	46	44.2	140	43.8
	全てないグループ	17	20.2	28	26.9	95	29.7
	小計	84	100	104	100	320	100
フレックスタイム制度	利用グループ	15	17.9	10	9.6	23	7.2
	利用しないグループ	10	11.9	13	12.5	32	10.0
	対応ありグループ	19	22.6	37	35.6	108	33.8
	全てないグループ	40	47.6	44	42.3	157	49.1
	小計	84	100	104	100	320	100
始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度	利用グループ	17	20.2	17	16.3	36	11.3
	利用しないグループ	12	14.3	17	16.3	40	12.5
	対応ありグループ	32	38.1	38	36.5	126	39.4
	全てないグループ	23	27.4	32	30.8	118	36.9
	小計	84	100	104	100	320	100
所定外労働(残業)の免除制度	利用グループ	18	21.4	21	20.2	43	13.4
	利用しないグループ	13	15.5	14	13.5	33	10.3
	対応ありグループ	29	34.5	43	41.3	127	39.7
	全てないグループ	24	28.6	26	25.0	117	36.6
	小計	84	100	104	100	320	100
子どもが病気の時の休暇制度	利用グループ	29	34.5	34	32.7	63	19.7
	利用しないグループ	4	4.8	5	4.8	19	5.9
	対応ありグループ	33	39.3	46	44.2	164	51.3
	全てないグループ	18	21.4	19	18.3	74	23.1
	小計	84	100	104	100	320	100
ワークライフバランス満足度	平均値	2.88		2.88		2.89	

(3) 支援制度別WLB満足度との関係

1) 支援制度別WLB満足度－雇用状況別－

雇用状況別支援制度の有無・利用の有無別のWLB満足度の平均値に差があるのかを分散分析で確認した(表5)。

まず、正規雇用者では全ての支援制度において

制度の有無・利用の有無別のWLB満足度の平均値に差があり、その差が有意であった。具体的に、全ての制度で「利用グループ」のWLB満足度の平均値が最も高い結果であった。特に「子どもが病気の時の休暇制度」では、「利用しないグループ」のWLB満足度の平均値が最も低かった。

非正規雇用者は「子どもが病気の時の休暇制度」以外の支援制度の有無と利用の有無別のWLB満足度の平均値に有意差がみられ、さらに「対応ありグループ」と「全てないグループ」のWLB満足度の平均値の差が有意である。非正規雇用者では「フレックスタイム制度」、「所定外労働(残業)の免除制度」で「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値が高く、「全てないグループ」のWLB満足度の平均値が最も低かった。

また、「短時間労働制度」と「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」に若干の違いがみられた。「短時間労働制度」では、「利用しないグループ」の平均値が最も高く、「対応ありグループ」と「全てないグループ」の他に、「利用しないグループ」と「全てないグループ」のWLB満足度の平均値にも有意差がみられた。

また、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」では、「利用グループ」のWLB満足度の平均値が最も高く、「対応ありグループ」と「全て

表5. 雇用状況別の支援制度によるWLB満足度

	選択肢	正規		非正規	
		平均値	F値	平均値	F値
短時間労働制度	利用グループ	2.98 _a	3.70*	2.91 _{ab}	5.39***
	利用しないグループ	2.67 _{ab}		3.02 _a	
	対応ありグループ	2.83 _{ab}		2.98 _a	
	全てないグループ	2.64 _b		2.67 _b	
フレックスタイム制度	利用グループ	2.98 _a	2.79*	3.00 _{ab}	3.60*
	利用しないグループ	2.70 _{ab}		2.89 _{ab}	
	対応ありグループ	2.89 _{ab}		3.02 _a	
	全てないグループ	2.68 _b		2.77 _b	
始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度	利用グループ	2.98 _a	3.23*	3.05 _a	7.46***
	利用しないグループ	2.79 _{ab}		2.81 _{ab}	
	対応ありグループ	2.84 _{ab}		3.03 _a	
	全てないグループ	2.62 _b		2.69 _b	
所定外労働(残業)の免除制度	利用グループ	2.93 _a	3.15*	2.98 _{ab}	6.17***
	利用しないグループ	2.76 _{ab}		2.83 _{ab}	
	対応ありグループ	2.89 _{ab}		3.02 _a	
	全てないグループ	2.61 _b		2.69 _b	
子どもが病気の時の休暇制度	利用グループ	2.95 _a	3.12*	2.88	0.96
	利用しないグループ	2.61 _b		2.92	
	対応ありグループ	2.72 _{ab}		2.93	
	全てないグループ	2.67 _{ab}		2.78	

*** p < 0.001 ** p < 0.01 * p < 0.05

ないグループ」の他に、「利用グループ」と「全
てないグループ」のWLB満足度の平均値の差も
有意であった。

2) 雇用状況別の支援制度とWLB満足度の比
較

雇用状況別に、支援制度の有無・利用の有無別
のWLB満足度の平均値に差があったものをまと
めた結果を以下に示す。

「短時間労働制度」、「フレックスタイム制度」、
「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」、「所
定外労働の免除制度」で、雇用状況別の違いがみ
られた。正規雇用者では「利用グループ」、非正
規雇用者で「対応ありグループ」のWLB満足度
の平均値が高かった。

3) 正規雇用者における支援制度とWLB満足
度—子ども年齢階層別—

表6は、正規雇用者を、子どもの年齢階層別に
わけて、支援制度の有無・利用の有無別のWLB
満足度の平均値に差があるのかを分散分析で確認
した。

子どもの年齢階層の中で、「0～3歳」では、「子
どもが病気の時の休暇制度」のみ支援制度の有
無・利用の有無別のWLB満足度の平均値に有意
な差がみられた。具体的に、「利用グループ」の
平均値が最も高く、「利用しないグループ」のW
LB満足度の平均値が最も低かった。また、この
2つのグループのWLB満足度の平均値の差は有

表6. 正規雇用者の子どもの年齢階層別支援制度に
よるWLB満足度

	選択肢	0～3歳		4～6歳		小学生	
		平均値	F値	平均値	F値	平均値	F値
短時間労働制度	利用グループ	2.94	1.40	3.00 _{ab}	2.83*	3.11 _a	3.35*
	利用しないグループ	2.66		2.74 _{ab}		2.68 _{ab}	
	対応ありグループ	2.70		3.22 _a		2.83 _{ab}	
	全てないグループ	2.62		2.52 _a		2.64 _a	
フレックスタイム制 度	利用グループ	2.86	0.66	3.00	1.86	3.08	2.98*
	利用しないグループ	2.62		3.10		2.70 _{ab}	
	対応ありグループ	2.86		3.00		2.95 _{ab}	
	全てないグループ	2.89		2.63		2.66 _a	
始業・終業時刻の繰 り上げ繰り下げ制度	利用グループ	2.96	1.22	3.10	2.02	2.96	1.50
	利用しないグループ	2.63		2.69		2.83	
	対応ありグループ	2.77		3.00		2.85	
	全てないグループ	2.67		2.57		2.64	
所定外労働(残業) の免除制度	利用グループ	2.80	0.69	2.94	0.47	3.11 _a	4.03**
	利用しないグループ	2.84		2.83		2.73 _{ab}	
	対応ありグループ	2.81		2.83		2.97 _{ab}	
	全てないグループ	2.61		2.67		2.58 _a	
子どもが病気の時の 休暇制度	利用グループ	2.98 _a	3.94*	2.90	0.99	3.06 _a	3.04*
	利用しないグループ	2.38 _b		2.89		2.65 _{ab}	
	対応ありグループ	2.58 _{ab}		2.79		2.78 _{ab}	
	全てないグループ	2.71 _{ab}		2.44		2.58 _a	

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

意であった。

「4～6歳」をみると、「短時間労働制度」でW
LB満足度の平均値に有意な差がみられ、「対応
ありグループ」のWLB満足度の平均値が最も高
く、「全てないグループ」のWLB満足度の平均
値が最も低かった。この2つのグループのWLB
満足度の平均値の差は有意であった。

「小学生」については、「短時間労働制度」、「フ
レックスタイム制度」、「所定外労働の免除制度」、
「子どもが病気の時の休暇制度」で、WLB満足
度の平均値に有意な差がみられた。また、どの制
度も、「利用グループ」のWLB満足度の平均値
が最も高く、「全てないグループ」のWLB満足
度の平均値が最も低い結果であり、この平均値の
差が有意であった。

4) 非正規雇用者における支援制度とWLB満
足度—子ども年齢階層別—

非正規雇用者について、子どもの年齢階層別
に、支援制度の有無・利用の有無別のWLB満
足度の平均値に差があるのかを分散分析した結果
を表7に示す。

支援制度の有無・利用の有無別のWLB満足
度の平均値の差が有意であった制度は、「0～3歳」
では、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」
のみであった。「対応ありグループ」の平均値が
最も高く、「利用しないグループ」の平均値が最
も低かった。また「対応ありグループ」と「利用

表7. 非正規雇用者の子どもの年齢階層別支援制度
によるWLB満足度

	選択肢	0～3歳		4～6歳		小学生	
		平均値	F値	平均値	F値	平均値	F値
短時間労働制度	利用グループ	2.85	0.33	2.89 _{ab}	3.15*	2.98 _{ab}	4.73*
	利用しないグループ	3.00		3.17 _a		3.03 _{ab}	
	対応ありグループ	2.94		2.98 _{ab}		2.97 _{ab}	
	全てないグループ	2.76		2.57 _a		2.66 _a	
フレックスタイム制 度	利用グループ	3.00	1.90	2.90	1.73	3.00	1.85
	利用しないグループ	2.80		3.00		2.91	
	対応ありグループ	3.16		3.03		2.99	
	全てないグループ	2.73		2.70		2.80	
始業・終業時刻の繰 り上げ繰り下げ制度	利用グループ	3.00	5.01**	3.24 _a	4.56***	3.03 _a	4.02**
	利用しないグループ	2.42 _b		2.88 _{ab}		2.95 _{ab}	
	対応ありグループ	3.16 _a		2.97 _{ab}		2.99 _a	
	全てないグループ	2.65 _{ab}		2.56 _{ab}		2.71 _b	
所定外労働(残業) の免除制度	利用グループ	3.06	2.59	3.14	2.20	2.91 _{ab}	4.13**
	利用しないグループ	2.69		2.79		2.91 _{ab}	
	対応ありグループ	3.07		2.91		3.03 _a	
	全てないグループ	2.63		2.65		2.72 _a	
子どもが病気の時の 休暇制度	利用グループ	2.86	0.09	2.91	0.67	2.89	0.96
	利用しないグループ	3.00		3.20		2.89	
	対応ありグループ	2.91		2.87		2.94	
	全てないグループ	2.83		2.74		2.77	

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

しないグループ」の平均値の差が有意であった。

「4～6歳」では、「短時間労働制度」と「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」のWLB満足度の平均値の差が有意であった。「短時間労働制度」は、「利用しないグループ」のWLB満足度の平均値が最も高く、「全てないグループ」の平均値が最も低い結果で、「利用しないグループ」と「全てないグループ」のWLB満足度の平均値に有意な差がみられた。「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」は、「利用グループ」のWLB満足度の平均値が最も高く、「全てないグループ」の平均値が最も低かった。また、この二つのグループのWLB満足度の平均値の差が有意であった。

「小学生」では、「短時間労働制度」、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」、「所定外労働の免除制度」の支援制度の有無・利用の有無別のWLB満足度の平均値が有意であった。3つの支援制度とも、「対応ありグループ」と「全てないグループ」の平均値に有意差がみられた。

5) 子どもの年齢階層別の支援制度とWLB満足度の比較

子どもの年齢階層別に、支援制度の有無・利用の有無別のWLB満足度の平均値に差があったものをまとめた結果を以下に示す。「0～3歳」をみると、雇用状況別での共通点がみられなかった。正規雇用者では「子どもが病気の時の休暇制度」で「利用グループ」のWLB満足度の平均値が高く、非正規雇用者では「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」で「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値が高かった。

「4～6歳」では、「短時間労働制度」で雇用状況別の差が確認できた。正規雇用者では「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値が高く、非正規雇用者では「利用ないグループ」のWLB満足度の平均値が高かった。

「小学生」をみると、「短時間労働制度」と「所定外労働の免除制度」で雇用状況の差がみられた。2つの支援制度とも、正規雇用者では「利用グループ」のWLB満足度の平均値が高く、非正規

雇用者は、「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値を高かった。また、正規雇用者のみでは「フレックスタイム制度」、「子どもが病気の時の休暇制度」で「利用グループ」のWLB満足度の平均値が高く、非正規雇用者のみでは、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」で「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値が高いことが確認できた。「小学生」は、雇用状況に関わらず、支援制度の有無・利用の有無別のWLB満足度の平均値に差があった支援制度が他の子どもの年齢階層よりも多かった。

5. 考察

本研究では、雇用状況別・子どもの年齢階層別の支援制度の有無・利用の有無別の、WLB満足度の平均値に差があるのかを分析した。結果をまとめ、考察を行う。

第1に、正規雇用者では、5つの全ての支援制度において制度の有無・利用の有無別に、WLB満足度の平均値に違いがあり、「利用グループ」のWLB満足度の平均値が最も高かった。特に「子どもが病気の時の休暇制度」では、「利用しないグループ」のWLB満足度の平均値が最も低かったことから、制度が形だけで利用できなかった可能性も考えられる。

非正規雇用者では、「短時間労働制度」、「フレックスタイム制度」、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」、「所定外労働の免除制度」のWLB満足度の平均値に有意な差があった。また、「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値が高かった。

非正規雇用者は制度がなくても対応があるグループのWLB満足度が高かったことについては、正規雇用者に比べ、制度の整備が不足しているため、対応してもらえないグループのWLB満足度が高いことにつながったと考えられる。本研究でも、支援制度がない非正規雇用者の割合が7割以上であったが「フレックスタイム制度」以外の支援制度では、「対応ありグループ」の非正規雇用者の割合が最も高く4割前後であった。今後は

支援制度の整備が特に非正規雇用者において求められる。

第2に、子どもの年齢階層別に、支援制度によるWLB満足度の平均値に差が認められた制度をみる。「0～3歳」をもつ正規雇用者では、「子どもが病気の時の休暇制度」のみWLB満足度の平均値に有意な差がみられ、「利用グループ」のWLB満足度の平均値が最も高かった。特に0～3歳児では、急に病気になる可能性が高いものの、病気の子どもの預かってくれる施設が少ないことが考えられる。子供の緊急時に対応できる支援制度を求めていると推察される。

非正規雇用者においては、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」のみWLB満足度の平均値に有意な差がみられ、「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値が最も高かった。本研究でのこの制度がある割合は約26%と低く、職場の配慮に頼っていると推察できる。また、「利用しないグループ」のWLB満足度の平均値が最も低いことから、制度を利用しないと選択したのではなく、制度があっても利用できなかった可能性も考えられる。

「4～6歳」をみると、「短時間労働制度」で、雇用状況別に違いが認められた。正規雇用者では「対応ありグループ」のWLB満足度が高く、職場の配慮をもとめているとも推察される。非正規雇用者では「利用しないグループ」のWLB満足度の平均値が最も高く、制度を使用しなくても、制度の使用の有無を選択できるグループのWLB満足度が高かったと考えられる。

「小学生」をみると、「短時間労働制度」、「フレックスタイム制度」、「所定外労働の免除制度」、「子どもが病気の時の休暇制度」で「利用グループ」のWLB満足度の平均値が高く、非正規雇用者は、「短時間労働制度」、「始業・終業時刻の繰り上げ繰り下げ制度」、「所定外労働の免除制度」で「対応ありグループ」のWLB満足度の平均値が高かった。雇用状況に関わらず「小学生」をもつ女性は、支援制度の利用や対応があるグループのWLB満足度が高いことが確認できた。

子どもの年齢が上がるにつれて、所定労働時間の短縮措置制度の減少や3歳に満たない子どもがいる労働者を対象とした、育児・介護休業法など、「0～3歳」の子どもをもつ労働者に注目する傾向があると考えられる。また、「小4の壁」や学童保育の待機児童問題もあり、「小学生」をもつ女性にも目を向ける必要がある。結婚や出産をしても仕事継続を望む女性への支援制度に加えて、「小学生」をもつ母親にも子どもの年齢や個々のニーズにあった支援制度を広げるよう働きかけていくことが重要である。

第3に、雇用状況別、子どもの年齢階層別の支援制度とWLB満足度の比較をする。

雇用状況別にWLB満足度の平均値に有意な差があった支援制度を比較すると、正規雇用者は支援制度が整備され、利用ができるグループのWLB満足度が高く、非正規雇用者は、制度がなくても柔軟な対応があるグループのWLB満足度が高いことが確認できた。しかし、「4～6歳」の「短時間労働制度」をみると、正規雇用者では「対応ありグループ」のWLB満足度が高く、非正規雇用者で「利用しないグループ」のWLB満足度の平均値が高いことから、雇用状況や他の子どもの年齢階層とは、求めている「短時間労働制度」の内容が異なることがわかった。

雇用状況や子どもの年齢など、企業側が従業員のニーズにあった支援制度を取り入れることで従業員に浸透し利用者が増加することが考えられる。さらに、制度に対する認知度が高まり職場の理解や協力者が得られ、支援制度を利用したい人が利用できる職場環境へと変化することが期待される。

平成28年4月1日より施行された、女性活躍推進法では、企業が女性の活躍に関する現状把握や課題を分析し、それらを踏まえた行動計画の策定、公表をすることになった。今後は、各企業の支援制度の取組が、従業員にあった支援制度に変化しているか調査していきたい。

謝辞

本稿作成にあたり終始ご指導下さいました、弘前大学教育学研究科 家政専修、准教授 李秀眞先生に深く感謝申し上げます。

付記

- 本論文は修士論文（2017年3月に弘前大学大学院教育学研究科に提出）の一部である。
- [二次分析]に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センター SSJ データアーカイブから [「女性の働き方に関するアンケート, 2011」(日本政策金融公庫総合研究所)] の個票データの提供を受けました。

引用文献

- 1) 厚生労働省. 平成29年度雇用均等基本調査(確報)(2017)
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/71-26r.html>
26r.html (2016 (2016年11月1日))
- 2) 平成27年度版 厚生労働白書-人口減少社会を考える-~希望の実現と安心して暮らせる社会を目指して~, 厚生労働省, 2015, 125-130
- 3) 森田美佐. 大卒総合職女性が就業継続を躊躇する要因-継続者と離職者の比較分析. 2003, 54(7), 521-528
- 4) 吉村充功, 奥村誠. ORのはさみでフレックス通勤問題を切る. オペレーションズ・リサーチ: 経済の科学. 2003, 48(11), 821-826
- 5) 山田英津子, 有吉浩美, 堀川淳子, 石原逸子. 働く母親のソーシャル・サポート・ネットワークの実態. J UOEH (産業医科大学雑誌). 2005, 27(1), 41-62
- 6) 青木聡子. 幼児をもつ共働き夫婦の育児における協同とそれにかかわる要因: 育児の計画における連携・調整と育児行動の分担に着目して. 発達心理研究. 2009, 20(4), 382-392
- 7) 杉田あけみ. ワークライフ・バランス(WLB)の実態とその満足度との関係. 昭和女子大学女性文化研究所紀要. 2009, 36, 67-79
- 8) 加藤純子. ワーク・ライフ・バランスを実現する職場環境. 日本労働研究雑誌. 2009, 583, 47-56
- 9) 岸野早希. ワーク・ライフ・バランスの実現に対する職場要因の研究. 経済行動科学学会年次大会: 発表論文集. 2014, 17, 251-256
- 10) 藤本哲史, 脇坂明. 従業者のワーク・ライフ・バランス意識-仕事要求度-コントロールモデルに基づく検討-. 学習院大学 経済論集. 2008, 45(3), 223-267
- 11) 小池裕子. ワーク・ライフ・バランス施策と業績の関係についての実証分析. 日本経済倫理学会誌. 2010, 17, 171-179
- 12) 坂爪洋美. ファミリー・フレンドリー施策と組織のパフォーマンス. 日本労働研究雑誌. 2002, 503, 29-42

食生活自己チェック表を用いた評価方法について

前田 朝美*・齋藤 望*・出口佳奈絵*
白戸 里佳**・妹尾 良子*

Availability of measurement by Dietary-self check seat

Asami MAEDA*・Nozomi SAITO*・Kanae IDEGUCHI*
Rika SHIROTO*・Yoshiko SENOO*

Key words : 食生活自己チェック	Dietary-self check
ライフスタイル	life style
食事時刻	meal time
点数化	score
生活習慣病予防	life style related disease

はじめに

糖尿病や高血圧症、脂質代謝異常症などの生活習慣病患者は増加の一途をたどり¹⁾、予防・改善策が求められる。しかし、一次予防の重要性について、「国民への周知」の成果は上がっているものの「実践」の成果には至っていないのが現状である。健康日本21（第2次）の中間報告においても、「適切な量と質の食事を摂る者の増加」や「適正体重を維持している者の増加」等は依然として改善していない。

これまでの調査から、食生活上の問題点は朝食、昼食及び夕食の3食や間食など食べる時間帯によって異なり、ライフスタイルの影響を受けることは明らかである²⁾。このことから食生活の改善には、個々のライフスタイルと食生活がどのように関連しているかに配慮して対策を考える必要がある。時間栄養学の観点から、エネルギーや各栄養素の代謝は、1日の摂取量が等しくても、3食への配分の仕方や1食1食の食べる時刻と食事内容等によって、影響を受ける。例えば、糖尿病患者において、朝食と夕食のエネルギー摂取の割合を朝食に多くなるように配分することで、耐糖

能は改善することが報告されている³⁾。また、1日のたんぱく質摂取量が同じでも、3食で摂取量に偏りがあるより、3食均等に摂取する方が、骨格筋合成能は高まることが報告されている⁴⁾。このように、1食1食のバランスを整えることは健康管理において欠かせない。

そこで、本研究では、3食の食事時刻と食事時間、食事内容及び間食の習慣に関してアンケート調査を行い、食生活の自己評価により食生活改善の動機づけや目標設定につながる「食生活自己チェック表」の作成を検討した。「食生活自己チェック表」の作成にあたっては、調査内容が煩雑になると記入者の負担が大きくなり、正確な情報が得られなくなることが考えられるため、必要以上に質問項目を増やさないことを条件とした。また、調査結果を点数化することで、点数の変化が動機づけや食生活改善の評価指標となると考えられることから、各質問の選択肢に点数を設定した。点数の配点は、生活習慣病への影響の強さを反映するように設定した。さらに、「いつ」の食べ方に問題があるかを明確にするため、「朝食」、「昼食」、「夕食」、「間食」の4区分に分けて点数の集計を行うこととした。食生活自己チェック表を用いた評価結果について、健康診断で問題のあった項目との関連性を検討することで、評価方

* 東北女子大学

** 五所川原市民生部健康推進課

法の有効性について考察した。

調査方法

平成 29 年 2 月に食に関する講演会に出席した 20～80 代の男女 177 名を対象として自記式のアンケート調査を行った。調査内容は、朝食、昼食及び夕食の食事時刻、食事時間、食事内容と間食の頻度と種類とした。3 食の食事内容については、主食、副菜の量と主菜の種類を食事毎に回答してもらった。主食と副菜の量については、器のサイズと食材の重量の目安を示し、器の数を選択肢とした。主菜については、よく食べる食品として、肉、魚、卵、大豆、食べないを選択肢とし、複数選択とした。量については質問を設けなかった。さらに、これまでの健康診断で問題がみられた項目と健康面で気を付けている病気等、健康状態に関しても質問を設定した。

統計処理には、IBM SPSS Statistics 20 Advanced Models を用い、クロス集計の有意差の検定には χ^2 検定を行った。また、点数等の平均値の検定には、t 検定または一元配置分散分析の Tukey 検定を用いた。

結果

1. 健康診断結果の特徴

これまでに健康診断で問題がみられたことのある項目を表 1 に示した。

最も多かったのはコレステロール 39.5%であった。次いで、血圧 27.1%、肥満 24.3%、内臓脂肪 18.1%であった。

2. 健康面で気を付けている項目

コレステロール、血圧、肥満、内臓脂肪において健康診断で問題がみられたことのある者が、健康面で気にしていることは何か、表 2 にまとめた。

コレステロールに問題がみられた者において気を付けている病気として多く挙げられたのは「肥満」62.9%で、コレステロール正常者と比べて有意な差がみられた。その他の病気に差はみられなかった。血圧と肥満に問題がみられた者について

は、「肥満」、「高血圧」及び「動脈硬化」を気にしていると回答した者が有意に多かった。血圧に問題がみられた者では、さらに「心臓の病気（心筋梗塞）」を選択する者が 20.8%と有意に多くみられた。内臓脂肪の多い者では、高血圧のみ気をつけている者が多くみられた。これらの結果から、コレステロールと内臓脂肪に問題がみられた者は、関連している病気を十分に気をつけていない者が多いことがわかった。

3. コレステロールに問題のある者における食べる時刻及び時間の特徴

健康診断で問題がみられた項目として最も該当者の多いコレステロールの結果によって、食習慣の各項目にどのような特徴があるかをまとめた。

食習慣のうち、食事時刻の結果を表 3 に示した。3 食とも欠食者は 0 名で、全員喫食していた。3 食の食事時刻は、平均すると問題はなかったが、最大値と最小値の差は、夕食で最も大きく、3 時間 30 分の幅がみられた。一方、摂取時刻が不規則と回答した者は 3 食とも 1 割程度みら

表 1. 健康診断で問題がみられたことのある項目

検査項目		(人)	(%)
身体組成	肥満	43	24.3
	低体重	5	2.8
	内臓脂肪	32	18.1
血圧	血圧	48	27.1
糖尿病関連	血糖値	17	9.6
	ヘモグロビン A1c	13	7.3
脂質代謝関連	コレステロール	70	39.5
	中性脂肪	27	15.3
腎機能関連	尿酸値	7	4.0
肝機能関連	A S T	5	2.8
	A L T	3	1.7
	γ -G T P	12	6.8
貧血関連	ヘモグロビン	10	5.6
	ヘマトクリット	3	1.7
その他	骨密度	19	10.7
	握力	1	0.6
	心電図	14	7.9

表2. 健診結果と健康面で気をつけている項目の比較

健康面で 気をつけていること	健康診断で問題が みられた項目		コレステロール (n=70)		血 圧 (n=48)		肥 満 (n=43)		内臓脂肪 (n=32)	
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)
肥満	44	62.9**	29	60.4	43	100.0**	19	59.4		
低体重	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
高血圧	33	47.1	46	95.8**	26	60.5**	18	56.3*		
糖尿病	25	35.7	18	37.5	15	34.9	13	40.6		
動脈硬化	26	37.1	22	45.8**	18	41.9*	13	40.6		
心臓の病気 (心筋梗塞)	12	17.1	10	20.8**	7	16.3	7	21.9		
腎臓の病気 (腎不全)	9	12.9	6	12.5	4	9.3	5	15.6		
脳の病気 (脳梗塞)	17	24.3	17	35.4	13	30.2	9	28.1		
痛風	6	8.6	5	10.4	3	7.0	3	9.4		
貧血	5	7.1	3	6.3	2	4.7	4	12.5		
ロコモティブシンドローム	11	15.7	4	8.3	6	14.0	5	15.6		
骨折・転倒	29	41.4	23	47.9	25	58.1*	12	37.5		

** p < 0.01

* p < 0.05

れた。

食べる時間の長さを表4にまとめた。コレステロールに問題がみられた者において、食事にかかる時間は夕食で最も長く25.6分であった。これに対し、朝食と昼食は理想の20分程度であった。ただし、朝食や昼食においても最小値と最大値から早食いの者やだらだら食べる習慣の者がいることがわかる。

4. コレステロールに問題のある者の食事内容

主食の量は「1杯(150g)」を基準に、食べない、1杯未満、1杯、2杯以上を選択肢として質問した(表5)。3食ともに、1杯の適量の者は3~4割程度みられたものの、1杯未満の少ない者が約半数であった。さらに、約1割の者が主食を食べていなかった。2杯以上は朝食と昼食で0名、夕食で2名とほとんどみられなかった。

主菜の種類は3食でそれぞれ特徴がみられ、朝食に卵と大豆が多く、それぞれ68.6%と72.9%であった(表6)。これに対し、夕食には肉と魚が多く、82.9%と80.0%であった。昼食については、いずれの食品も3~4割程度と分かれた。主菜を食べない者は、夕食ではほとんど見られなかった

表3. コレステロールに問題のある者における3食の食事時刻

	朝食	昼食	夕食
摂取時刻	7:12	12:16	18:27
最大値	9:00	14:00	20:00
最小値	5:30	11:00	16:30
標準偏差	0:44	0:36	0:41
不規則者 人 (%)	8 (11.4)	5 (7.1)	4 (5.7)
欠食者 人 (%)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

n=70

表4. コレステロールに問題のある者における3食の食事時間

	朝食時間	昼食時間	夕食時間
平均値	19.4	19.5	25.6
最大値	40.0	40.0	60.0
最小値	10.0	10.0	10.0
標準偏差	7.6	6.8	12.4

n=70

のに対し、朝食は10.0%、昼食は15.7%であった。

副菜については、1皿(70g程度)を基準とし、1皿、2皿以上、食べないを選択肢とした(表7)。朝食については、1皿と不足している者

表5. コレステロールに問題のある者における主食の量

	朝食		昼食		夕食	
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)
1杯未満	37	52.9	34	48.6	36	51.4
1杯	24	34.3	27	38.6	25	35.7
2杯以上	0	0.0	0	0.0	2	2.9
食べない	9	12.9	9	12.9	7	10.0

n=70

表6. コレステロールに問題のある者における主菜の種類

	朝食		昼食		夕食	
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)
肉	9	12.9	25	35.7	58	82.9
魚	29	41.4	28	40.0	56	80.0
卵	48	68.6	24	34.3	8	11.4
大豆	51	72.9	26	37.1	41	58.6
食べない	7	10.0	11	15.7	1	1.4

n=70

表7. コレステロールに問題のある者における副菜の量

	朝食		昼食		夕食	
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)
1皿	45	64.3	14	26.0	2	2.9
2皿以上	15	21.4	50	71.4	42	60.0
食べない	10	14.3	6	8.6	26	37.1

n=70

が64.3%に対し、昼食と夕食では6割以上が2皿以上と回答した。また、副菜を食べないと回答した者は夕食で最も多く、37.1%であった。

5. コレステロールに問題のある者の間食の摂り方

間食の頻度を表8に示した。間食は1週間に3回または毎日1回が最も多く、それぞれ40%みられた。全くとらない者はほとんどみられなかった。間食の内容については、糖質と脂質の多い洋菓子、スナック菓子、菓子パンと、糖質のみが多い和菓子、ジュースについてよく食べるものを複数選択してもらった(表9)。最も多かったの

表8. コレステロールに問題のある者における間食の頻度

	(人)	(%)
1週間に3回程度	28	40.0
毎日1回	28	40.0
毎日2回以上	9	12.9
食べない	5	7.1

n=70

は、和菓子で約半数が選択した。コレステロール値に関与することが考えられる糖質と脂質の両方が多い洋菓子、スナック菓子及び菓子パンについては、いずれも3割程度であった。

表9. コレステロールに問題のある者における間食の種類

洋菓子		スナック菓子		菓子パン		和菓子		ジュース		その他	
(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)
22	31.4	21	30	25	35.7	33	47.1	6	8.6	11	15.7

n=70

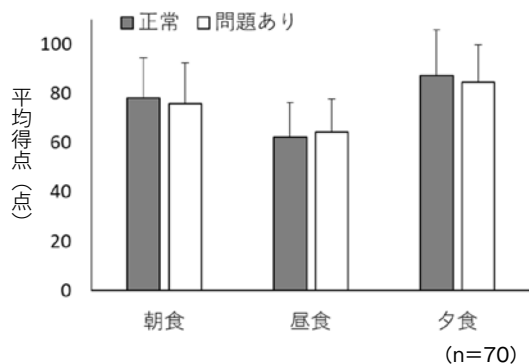


図1. コレステロールの健診結果と3食の平均得点

6. 食生活の得点

食習慣に関するアンケート結果を3食毎に点数化して、コレステロールに問題がある者と正常な者で比較をした(図1)。配点は-6点~8点の範囲で、生活習慣病と関連性が強いという知見がある項目については、配点を高くするように調整した。

まず、3食の得点を見ると、いずれの者も夕食の得点が高く、次いで朝食、最も低いのは昼食であった。3食の時間帯によって、得点に有意差がみられたものの、コレステロール値が正常かどうかによる得点の違いはみられなかった。

考察

今回のアンケート調査において、健康診断でコレステロールに問題がみられたことのある者が多かったことから、その該当者ではどのような食生活の特徴がみられるかを検討した。一般に、総コレステロールやLDLコレステロールが高値になる原因として、動物性脂肪やコレステロールの摂りすぎが原因になることから、脂身の多い肉や

卵、乳製品の摂りすぎに注意が必要である。また、LDLコレステロールの酸化変性を防ぐ抗酸化成分やコレステロールの排泄を促す食物繊維を多く含む野菜を各食事に組み合わせることは重要である。本調査でコレステロールに問題がみられると回答した者では、正常者と比べて3食の得点に差はみられなかった。間食については、減点する項目が多く、得点を加算する設定が難しかったことから、3食との比較ができなかった。今後は、乳製品や果物の摂取状況等についての質問も加えることや、嗜好品として飲酒習慣についても同じ区分で扱うことで、3食の得点と同程度の配点になるように改善する必要があると考える。

得点では明確な差はみられなかったものの、各質問項目においては、コレステロール値の高い者で特徴がみられた。特に、夕食の食事時間が長いことや夕食で主菜に肉を摂取する者が多いこと、間食で洋菓子とスナック菓子、菓子パンをよく摂取する者がそれぞれ3割程度みられることは、LDLコレステロールを高くする原因になっていることが考えられる。また、3食とも副菜を十分に摂取していない者が多いことも関連していると考えられる。これらの要因は平均点に反映されなかった。このことは、個々に食生活の問題点が異なり、点数が分散されていたことが考えられる。

今後は、質問項目の追加や配点の調整などにより、点数をもとに食生活を自己チェックできる調査表の作成につなげたい。

おわりに

本研究を行うにあたり、ご協力いただいた青森県生活協同組合連合会の皆様に深謝申し上げます。

参考文献

- 1) 平成 26 年患者調査の概況、厚生労働省
- 2) 東北女子大学・東北女子短期大学紀要No.55 : 74
~79, 2016
- 3) Mamerow MM, Mettler JA, English KL, et al.
Dietary protein distribution positively influences
24-h muscle protein synthesis in healthy adults.
J Nutr 2014; 144: 876-80
- 4) Barwell ND, Malkova D, Leggate M, Gill JM.
Individual responsiveness to exercise-induced
fat loss is associated with change in resting
substrate utilization. Metabolism 2009; 58: 1320-
8.

ドリンクの違いによる運動中の体重と汗中ミネラル濃度の変化

松本 範子*・薮田 望**

Changes in body weight and sweat mineral concentration in exercise

Noriko MATSUMOTO*・Nozomi YABUTA**

Key words : スポーツ選手 Athlete
水分補給 Hydration
スポーツドリンク Sports Drinks
汗中ミネラル濃度 Sweat mineral concentration

I 緒言

夏の平均・最高気温は、年々上昇し8月となれば35度、40度以上を記録する地域がみられる。2018年7月、気象庁は緊急会見において、「今夏の猛暑は1つの災害と認識している」と発表した¹⁾。全国的な暑さ対策に警鐘が鳴らされており、中でもスポーツ活動を行う場合は、生命に重大な危険を与える可能性が高いため、特に気温の配慮や水分補給などの熱中症予防対策に強い注意が喚起されている。

公益財団法人日本スポーツ協会は、夏のトレーニングでは、休憩のタイミングや時間、水分補給の時間や場所などを十分に検討し、効率よく水分補給を行うことができるよう計画を立て、塩分のみならず1時間以上の運動をする場合には、4～8%の糖質を含んだドリンクなどを利用することが疲労の予防だけでなく水分補給効果を高めると示している²⁾。また、日本救急医学会による熱中症診療ガイドライン³⁾では、食塩濃度0.1～0.2% (100mL中に100～200mg)が推奨されており、ナトリウム濃度にするると100mLあたり40～80mg程度が望ましい飲料となる。スポーツ現場では、

一般的にスポーツドリンクと呼ばれる糖質やミネラル含有のドリンクが販売され利用が拡大している。

人体が大量の発汗時に損失したナトリウムを摂取せず、水だけを大量の摂取した場合、低ナトリウム血症(水中毒)に陥り、最悪の場合、死に至ることもある。生体内では、このような危険を予防するため浸透圧調節機能により飲水行動と発汗や排泄機能が調整され、生命保持のための仕組みとして機能している。

これまでの夏のトレーニングと水分補給に関する先行研究では、暑熱環境下の脱水量について、運動中の体重減少が-2%以上になると運動パフォーマンスが低下すること⁴⁾や水分摂取が行われなかった場合に直腸温が極めて高温となること⁵⁾が報告されている。また、暑熱時における運動中の水分補給量の重要性や、飲料水が砂糖・果糖の混合液がより体水分量の回復と身体の疲労回復につながるなどの報告⁶⁾は行われてきた。しかし、発汗とともに損失するミネラルと水分摂取や飲料の種類に関する報告は少ない。汗には、水分及びナトリウム、カリウム、カルシウムなどのミネラルが含まれるため、大量の脱水時にはミネラル不足による脱水症状や体温の上昇、筋肉の疲労感、筋けいれんが起これると考えられている⁷⁾。実際のスポーツ現場では、冷水やお茶は常備され

* 東北女子大学 家政学部 健康栄養学科
** 園田学園女子大学 人間健康学部 食物栄養学科

表 1 実験時の気象条件

	温度(℃)	湿度(%)	WBGT
アップ後	31.6	60.9	30.2
1時間後	33	48.8	29.1
2時間後	31.6	55.7	28.8

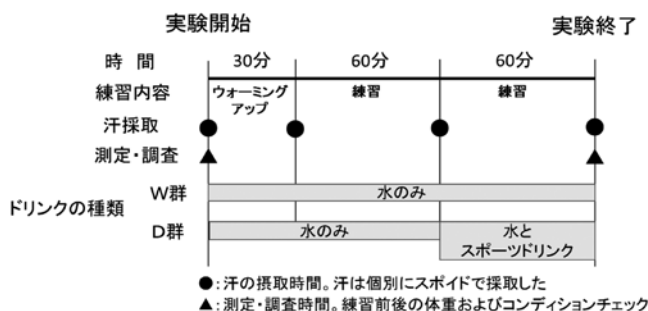


図 1 実験プロトコル

ていることが多いが、スポーツドリンク類の購入は費用がかかるため、クラブによっては水に加えて食塩のみの補給あったり、ドリンク類は選手自身が準備する、ドリンク類を2～3倍に希釈して使用するなど、対応は様々である。

そこで、本研究では暑熱環境下におけるスポーツ時に水のみでの飲水と水に加えてスポーツドリンクを飲水した場合、汗中ミネラル濃度がどのように変化するか、また、それにともない体重やコンディショニングへの影響はあるのかを調査し、水およびスポーツドリンクの有効性について検討することを目的とした。

II 対象および方法

1. 対象

対象は、大学男子野球部 20 人 (Age: 19.8 ± 0.5 歳) である。調査期間は、平成 28 年 7 月 10 日の 1 日間であり、昼食後の午後練習時に行った。本実験の気象条件は表 1 に示す。実施日は、厚さ指数 (WBGT) 30.2℃、(財)日本スポーツ協会の示す運動原則禁止 WBGT31℃に近い気温であった

ため、随時、体調確認を行い実施した。

2. 調査項目

調査項目は、練習前後の体重測定と飲水量から 1 時間あたりの発汗量を算出した。

発汗量は、 $\text{発汗量} = (\text{運動前の体重 kg} - \text{運動後の体重 kg} + \text{飲水量 mL}) / \text{運動時間 (時間)}$ で算出した。

運動後のコンディショニングチェック (11 項目) については、Visual Analogue Scale (以下、VAS 法) を用い、「まったく感じない」から「強く感じる」までの 100mm の当てはまる自覚症状に縦に記しを入れてもらった。

また、汗中ナトリウム、カルシウム濃度は HORIBA 社製 LAQUAtwinB722 を使用し、スポイドで採取した汗を持ち帰り冷蔵保存後 (8-10℃) に測定した。

3. 実験方法とプロトコル (図 1)

対象者は、水のみ補給する群 (以下、W 群)、練習開始 1 時間後から水とスポーツドリンクを補給する群 (以下、D 群) の 2 群に分け、約 2 時間

表2 試料の栄養成分

項目		スポーツドリンク	水
内容量 (mL)		500	500
熱量 (kcal)		125	0
イオン濃度	Na ⁺ (mEq/L)	105	-
	Ca ⁺ (mEq/L)	5	-
栄養成分	タンパク質 (g)	0	0
	脂質 (g)	0	0
	炭水化物 (g)	31	0
	ナトリウム (mg)	245	2 ~ 5
	カリウム (mg)	100	1 ~ 3
	マグネシウム (mg)	3	1 ~ 1.5

表3 運動中の水およびドリンク飲水量 (mean ± SD)

	水 (mL)	スポーツドリンク (mL)	総飲水量 (mL)	目安量 (mL) ²⁾
W群	1,295.7 ± 308.3	—	1,295.7 ± 308.3	1,000-2,000
D群	1,041.6 ± 436.9	468.5 ± 193.6	1,510.1 ± 330.2	(2時間半の運動時)

²⁾ 公益財団法人日本体育協会：「スポーツ活動中の熱中症予防ガイドブック」より

半の運動時の汗をアップーランニング後（以下、アップ後）、練習開始1時間（以下、1時間後）、2時間（以下、2時間後）の計3回採取し、汗中ミネラル濃度を比較した。汗の試料は、各採取時に顎・首・胸部などからスポイドで吸引して採取した。実験に用いた飲料の成分は、表2のとおりである。

なお、練習前後には体重とVAS法によるコンディションチェックを行い、発汗量と飲水量を分析した。飲水については、いずれも自由摂水とし練習前後の値を比較分析した。

4. 倫理的配慮

対象者には、調査協力依頼文に研究計画および倫理的配慮の概要を記載し、口頭による説明を行った。特に調査協力への参加の自由と調査途中の離脱、回答の全部または一部を拒否できること、それによる不利益が生じないことを保障するよう明記した上で参加の同意を得た。また、個人名が特定できないよう、実験中は各自にナンバリングを行い、すべてのデータについて個人名の記

載は行わないものとした。

なお、本研究は天理大学倫理審査委員会（承認番号：H28-004）の承認を得て行った。

5. 分析方法

統計解析は、W群とD群の平均値の比較には、対応のないt-testを用いた。また、両群の練習前後の体重およびコンディションチェックについては、対応あるt-testを行い、2群間および時間経過の差には2元配置分散分析の反復測定を行った。有意水準は5%未満とした。

Ⅲ 結果

1. 総飲水量と体重および発汗量の変化

練習中の総飲水量は、W群 1,295.7 ± 308.3mL、D群 1,510.1 ± 330.2mLと両群間に有意差は見られなかったものの、W群よりD群で総飲水量は多い結果であった（表3）。D群には、練習1時間後から水に加えてスポーツドリンクを自由飲水できるように設定していたため、途中で味のあるス

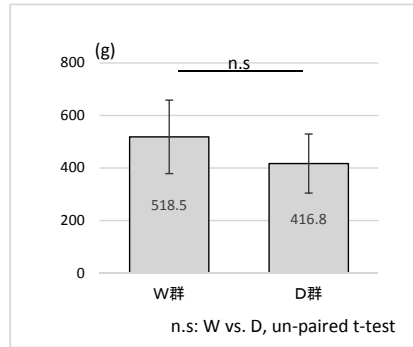


図2 練習中の発汗量

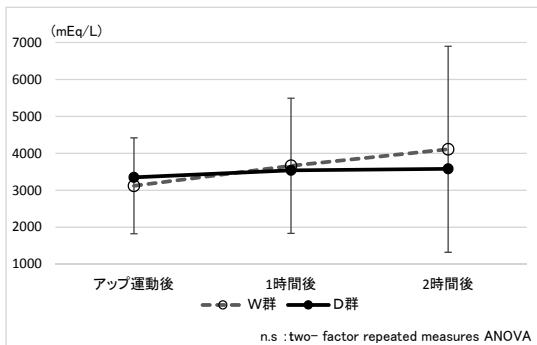


図3 ドリンクの違いによる汗中ナトリウム濃度の変化 (mean ± SD)

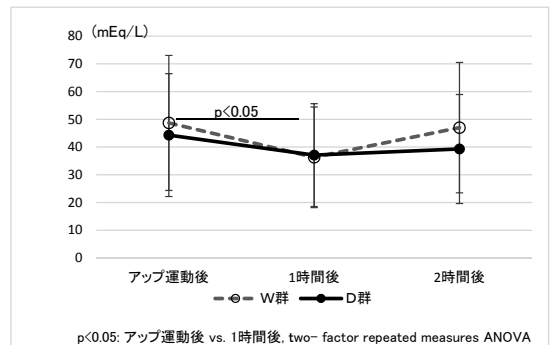


図4 ドリンクの違いによる汗中カルシウム濃度の変化 (mean ± SD)

ポーツドリンクに変わったことが、飲水量の増加につながったと思われた。また、練習前後の平均体重減少率は、W群 $+0.68 \pm 0.71\%$ 、D群 $+0.65 \pm 0.72\%$ であり、両群ともに有意差はなく、対象者全員が日本スポーツ協会の推奨する目標値 -2% 以内であり、脱水は見られない状態であった。しかし、個別では最大 1.7% の体重減少率を示したのもあり、脱水症の軽症範囲となる 1% 以上の体重減少率を示したものは 20 人中 7 人みられた。練習中の発汗量については、W群 $518.5 \pm 123.1\text{g}$ 、D群 $416.8 \pm 174.7\text{g}$ と D群は、総飲水量が多く発汗量は少ない結果であった (図2)。

2. 汗中ミネラル濃度 (ナトリウム・カルシウム) の変化

汗中ナトリウム濃度では、両群間に有意差は見

られなかった。水みの飲水であったアップ後から1時間後にかけては、両群ともに同じ傾向がみられたが、1時間後から2時間後にかけては、W群の汗中ナトリウム濃度が上昇し、D群はほとんど変化はみられない結果であった (図3)。

汗中カルシウム濃度については、アップ後から1時間後にかけて、両群ともに有意な減少 ($p<0.05$: 交互作用有り) がみられたが、1時間後から2時間後にかけては、水みのW群は増加傾向を示し、水+スポーツドリンクのD群は横ばいの結果であった (図4)。

3. VAS法によるコンディショニングチェックの変化

コンディショニングチェックの結果は、練習後は「筋肉のけいれん」「体のほてり」「身体のだる

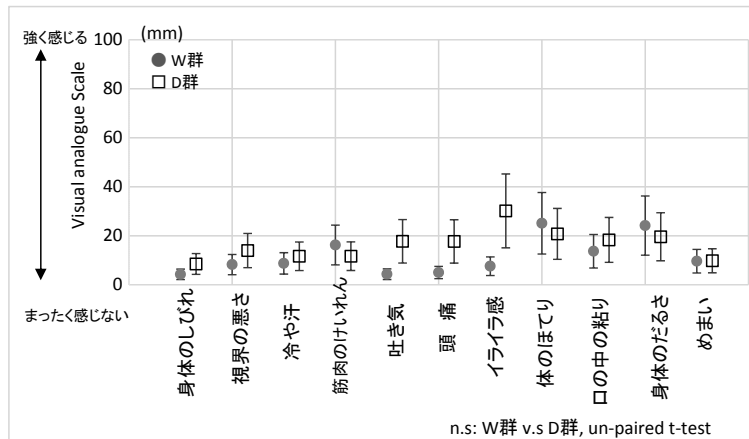


図5 練習後におけるW群とD群のコンディショニングチェックの平均値 (mean ± SD)

さ」の3項目において、D群はW群より低い結果であり、その他7項目「吐き気」「頭痛」「イライラ感」については、W群よりD群が高い結果であった。D群は、練習後のコンディションが悪くなっている傾向を示す結果であった(図5)。

IV 考察

スポーツ活動は長時間になればなるほど発汗量が増え、時には1時間に約1~2Lの汗を損失することが報告されている²⁾。基本的な熱中症の予防策は、発汗で損失した水分およびミネラル成分を摂取することであるが、発汗量やその成分濃度には個人差が生じるため、個々に見合った最適な水分補給を行うことは困難である。そのため、失った水分量、つまり脱水量の予測には、体重測定を行い、練習前後の体重差を-2%以内に抑えることが望ましいとされている。本研究では、2時間半の練習前後の体重減少率は、W群、D群ともに約-0.7kgであり、脱水症を予防する上での目標範囲内であった。しかし、個別には体重減少率1.7%と目標-2%に近い値を示すものが見られたため、運動途中の水分補給状況の確認がよりよい環境での運動継続に繋がると考えられた。

また、飲水量は、D群の摂取量が多いにも関わらず発汗量はW群よりも少ない結果であったこ

とは、スポーツドリンクに含まれるナトリウムやカリウムを含むミネラルによる体の維持液の保持と糖質からのエネルギー補給が体重の維持に有効に作用したものと考えられる。

近年では、運動中の糖質飲料が咽頭部を通り過ぎる刺激だけでも脳の中樞性疲労が緩和されるとの報告⁸⁾があり、口渴感がなくとも糖質溶液を口に含むことがすすめられている。今回、練習後のコンディショニングチェックでは、ナトリウム、カルシウムの不足が予測される「筋肉のけいれん」、体温調整の可否を問う「体のほてり」、エネルギーの枯渇を予想できる「身体のだるさ」の3項目については、スポーツドリンクを摂取していたD群が低い結果であり、ミネラルや糖質補給の効果であると考えられた。しかしながら、「吐き気」「頭痛」など、脱水症の初期症状ともいえる項目については高値の結果であったことから、D群はW群に比べて飲水量が多くみられたが、体重減少率には個人差が大きくみられたため、個別のコンディションを整える上では適正な水分補給量ではなかったと考えられた。

また、飲料の違いが汗中ミネラル濃度に与える影響については、汗中ナトリウム濃度では、アップ後から1時間後はほぼ横ばいであったが、スポーツドリンクを飲料に加えた1時間後から2時

間後にかけて、W群は汗中のナトリウム量に増加がみられ、D群では変化がみられず、発汗にともなう損失が抑制され体内で保持されていたものと示唆された。汗中カルシウム濃度についても、アップ後から1時間後にかけてはW群、D群ともに有意に減少し、その後、2時間後にかけてはW群のみが発汗とともにカルシウムを排泄する傾向が高く、D群ではほぼ横ばいの結果であった。

人体が、体液分量が発汗によって不足した場合、体液浸透圧の上昇によって口渴中枢が刺激され、飲水量を増やすよう指示し、腎尿細管ではナトリウムイオンの再吸収が促進される。水分量が過剰であれば、浸透圧は低下し、口渴感が緩和して飲水量が減少し、体液ナトリウムイオンの再吸収を抑制し、体液量を減少させる。本研究の実験では、アップ後の30分は両群ともに水のみ摂取であった、比較的短時間であったためナトリウム濃度については変化はみられなかったものと思われる。カルシウム濃度については、水分補給のみの飲水により体液が希釈し、一時的に低下したと推測された。しかし、1時間後から2時間後にかけて、W群でナトリウム、カルシウム濃度ともに上昇したことは、水分のみの摂取であったことによる体液の希釈が浸透圧の低下を招き、体液平衡維持のために汗中への排泄を増加させたものと考えられた。また、スポーツドリンクを加えたD群で、ナトリウムとカルシウム濃度に変化がみられなかったことは、体液維持が正常に保持されていたものと示唆される。しかし、練習後のコンディショニングチェックで脱水症の指標となる項目が高かったことは、十分な水分補給量でなかったことが予測されるため、体重減少は基準範囲内であったとしても自覚症状を確認しながらこまめな水分補給で体調管理する習慣を定着させる必要性が認められた。

V まとめ

本研究では、夏のスポーツ活動時に水と水+スポーツドリンクの異なる2種類のドリンクを自由飲水させ、体重や発汗量の変化と汗中ミネラル濃度の変化を検討した。結果として、水だけでなく、スポーツドリンクを加えたD群は、発汗量を低下させ、体重減少を防ぎ、体内へのミネラルの維持作用つなぐと考えられることから、夏に1時間以上の運動をする場合には、水のみでなくミネラルと糖質を含む飲料を摂取することは有効であると考えられた。

参考文献

- 1) 気象庁：気象庁長官記者緊急会見要旨，https://www.jma.go.jp/jma/kishou/tyoukan/2018/dg_20180718.html (平成30年7月18日)
- 2) 公益財団法人日本スポーツ協会：スポーツ活動中の熱中症予防ガイドブック，公益財団法人日本スポーツ協会 (2013)
- 3) 日本救急医学会：熱中症診療ガイドライン2015 (2015)
- 4) Thomas DT, Wrdman KA, Burke LM: Position of the Academy of Nutrition and Dietetics, Dietitians of Canada, and the American College of Sports Medicine: Nuttition and Atheletic Performance, *J Acad Nutr Diet*, 116, 501-528 (2016)
- 5) 青木純一郎：スポーツと水分補給，最新医学，43. Pp2190-2194 (1988)
- 6) Cunningham KM, Daly J, Horowitz M, Read NW.: Gastrointestinal adaptation to diets of differing fat composition in human volunteers, *Gut*, May; 32(5): 483-6 (1991)
- 7) 樋口満著：新版コンディショニングのスポーツ栄養学，p.118 (2007) 市村出版，東京
- 8) Burke LMI, Maughan RJ.: The Governor has a sweet tooth - mouth sensing of nutrients to enhance sports performance, *Eur J Sport Sci*. 15(1): 29-40 (2015)

『学びのユニバーサルデザイン』を活用した学びやすい環境の調整 —「CAST」の提唱を踏まえて—

佐々木 創*

The environmental adjustment that is easy to learn that utilized
“Universal Design for Learning”. —Based on a proposal “CAST”—

Sou SASAKI*

Key words : 障害学生支援 Obstacle student support
合理的配慮 Reasonable accommodation
セルフアドヴォカシー Self-advocacy

1. はじめに

独立行政法人日本学生支援機構が毎年行っている調査によると、高等教育機関へ在籍している障害のある学生数は、最新の2017年度調査で31,204人（在籍率0.98%）と発表されており、約100人に1人の計算で高等教育機関に在籍していることとなる。統計を取りはじめた2006年度の調査では4,937人（在籍率0.16%）であった。高等教育機関に学ぶ障害のある学生は、11年で約6.3倍にも増加している。背景として、以前は障害と言えば見た目で判断できるような障害（視覚・聴覚・肢体不自由等）があることを指していたが、一目では障害があると判断できない精神障害・発達障害・病弱虚弱の学生が増加していることが挙げられる。ひと昔前であれば精神障害・発達障害・病弱虚弱の学生は、高等教育機関で学ぶという意識が低かったように思われるが、今日では「合理的配慮」「バリアフリー」「ユニバーサルデザイン」という概念の下、学びを得ることが出来ている。

ここでは、アメリカのCAST（障害のある子どもを含む全ての子どもたちに適応できるように教育の仕方を変えていく視点での研究・開発団体）の『学びのユニバーサルデザイン』というア

プローチに焦点を当て、高等教育機関における、障害の有無に関わらず誰もが学びやすい環境づくりの確立について模索する。

2. ユニバーサルデザインとは

世間一般で言われるユニバーサルデザインとは、年齢・性別・身体的状況・国籍・言語・知識・経験等の違いに関係なく、全ての人が使いこなすことのできる製品や環境等のデザインを目指す概念のことである。同様の意味で多く用いられるバリアフリーとは思想的な違いがある。

ユニバーサルデザインの起源は、自身が障害者（マイノリティ）であったロナルド・メイス（ノースカロライナ州立大学）が、健常者（マジョリティ）による「障害者だけの特別扱い」に嫌気がさして、最初から多くの人に使いやすいものを作る設計手法として発明。一方、マイノリティである障害者・高齢者などの生活弱者のために、生活上に存在する物理的な障壁（バリア）の削除を行う手法が、バリアフリーである。

バリアフリーは、主に障害者・高齢者などを対象として策定されているが、ユニバーサルデザインは、個人差や国籍の違いなどに配慮しており、全ての人が対象とされている。普及の方法も大きく違い、バリアフリーは法律等で規制することで普及させる「行政指導型」だが、ユニバーサルデ

*東北女子大学

デザインは、良いものを褒めて推奨する「民間主導型」であり、大きく異なっている。

2-1. 身近にあるユニバーサルデザイン

我々は日常生活において、毎日のようにユニバーサルデザインを目にしている。一目で分かるものから、注意して見なければ分からないものまで存在しているが、ここではユニバーサルデザインの一例を挙げる。

◎センサー式蛇口

手を差し出しただけで水が出る蛇口は、手に障害のある人や握力が弱い人でも、簡単に利用できる。

◎自動ドア

誰にでも簡単に使用できる自動ドアはユニバーサルデザインの代表例。車いすを使用している人だけでなく、両手に荷物を持っている人や子どもを抱えている人など、すべての人に便利。

◎ペットボトル（大型サイズ）

胴体に、指を引っ掛けるためのくぼみがある。そのおかげで、握力の弱い人でも重いペットボトルを持ち上げやすく、注ぎやすいように工夫されている。

◎多目的トイレ（みんなのトイレ）

十分なスペースに、ベビーシートなどの設備があるこのトイレは、乳幼児連れや車いす利用の人だけではなく、誰もが気持ちよく利用できる。

◎シャンプー容器の突起

シャンプーの容器には、側面と上部に突起が付いている。同じような形をしているが突起の無いリンスなどの容器と区別を付け、触っただけで区別が出来るようにする為である。視覚障害者だけのものではなく、頭を洗っている時などの目をつぶっている場合にもシャンプーとリンスを区別することができる。

◎紙幣（日本銀行券）

紙幣の左下を触ってみると、額面毎に違った形状のザラザラした印刷部分がある。視覚障害者でも、触っただけで額面が判断できる。また、額面毎に大きさも違っている。

◎音響時間表示信号機

音や音声で青信号を知らせて、視覚障害者など安全に横断歩道を渡ることができる。また、青信号までの時間を視覚的に表示することにより、誰にでもわかりやすく、イライラせずに安心して横断することができる。

◎缶入りアルコール飲料・牛乳パック

缶ビールなどのアルコール飲料の上部には、「お酒です」という点字が付いている。これは、アルコール飲料であることを知らせるため、視覚障害者でも、他の飲料と区別できるようにになっている。牛乳パックも同じ理由で、上部に丸い切り込みが入っている。

◎エレベーター

エレベーター内には押しボタンが横面にも設置されている。車いすに乗ったまま押せる為ではあるが、小さい子どもでも高層階へ行くボタンを押すことが可能になる。また、横面の押しボタンで行き先を指定した場合、揺れを緩和するためエレベーターの運行速度が減速されるタイプの機種もある。



◎料金投入口の大きい自動販売機

コインの投入口が大きくなっていて、商品の選択ボタンが高い位置と低い位置の両方に設置してある。また、商品や小物を置けるテーブルが付いており、取り出し口が、しゃがまらずに楽な姿勢で商品を取り出すことができる位置についている。



◎ピクトグラム（絵文字）

交通施設、観光施設、商業施設、公共施設など様々な場所で使われているピクトグラムは、海外からの旅行者や細かい文字の見えにくい高齢者など、すべての人が伝えたいイメージを一目で理解することができる。文字や漢字が読めない子どもでも、絵を見て理解しやすい。代表的なものとして、トイレや非常口等がある。



2-2. バリアフリーとの相関性

同じような意味合いで用いられる「バリアフリー」は障害者・高齢者などの特定の人を対象として、快適に生活できるよう後から障壁（バリア）をなくすという意味である。例として、階段しかなかった出入口の横にスロープを設置する・開き戸しかついていなかった扉を自動ドアに変更するということが挙げられる。

一方、「ユニバーサルデザイン」は障害の有無に関係なく、始めから全ての人を使いやすく便利なるものを広めることであり、バリアフリーに比べると対象者が広がる。出入口には、設計段階から階段や段差を作らず平らにする・扉は全て自動ドアを設置するという相違点がある。

両者は、ユニバーサルデザインが追いつかない

部分をバリアフリーでカバーしていくような共存関係である。一般的にはバリアフリーを一步進めた考え方が、ユニバーサルデザインであるとも言われている。

ユニバーサルデザインもバリアフリーも、それぞれがハード整備とソフト事業の2種類に分類されている。ハード整備とは、物理的に都市基盤や建物、乗り物、建造物などを整備する事を指す。例えば、歩道や公園出入り口の段差を解消することにより、車いすを使用している方や足の不自由な方が通行できるようになる。併せてユニバーサルデザインの考えも活かされており、自転車の方やベビーカーを押す人などが安全に通行できるようになる。

一方、ソフト事業は心の啓発（教育）と言われている。いくら物や施設などのハード面が整備されたとしても、サービスを提供する人の心のやさしさや思いやりがなければ、本当の意味でのユニバーサルデザイン（バリアフリー）にはならない。

「障害者・高齢者が安全に円滑に利用できる、住みよい福祉のまちづくり」を行うバリアフリーには『心のやさしさや思いやり』がある。また、「全ての人が使いやすいものを作ろう」というユニバーサルデザインの思想にも『心のやさしさや思いやり』がある。

共通する『心のやさしさや思いやり』の精神は、「すべての人を個人として尊重し、思いやりの心を持って助け合う態度を育て、共に生きる人間の心の育成を目指す」福祉のこころの育成に通じている。

ユニバーサルデザインとバリアフリーとは、異なる考え方に基づいて生み出されたものではあるが、両者とも、すべての人が「福祉のこころ」を持つことに変わりはない。

3. 学びのユニバーサルデザイン (UDL)

教育の現場で「すべての人を個人として尊重し、思いやりの心を持って助け合い、共に学ぶ」ためにはどうあるべきかを考えたい。我が国の現状としては、小学校から高等教育機関までの多くの教

育現場で「全員一律で対応させようとする」カリキュラムが一般化されている。いわゆる“ふつう”の人に対応しており、特別な能力や才能を持った人や障害のある人は“ふつう”の障壁に阻まれがちである。

学習環境において、ひとりひとりの個人差は特別ではなく当たり前のことであるので、カリキュラムが“ふつう（平均域）”のニーズに合わせて設定されていると、個人差に対応できず、“ふつう（平均域）”の基準に合わない人を排除することになり、「すべての人を個人として尊重し、思いやりの心を持って助け合い、共に学ぶ」機会を提供できないことになってしまう。構造的には、カリキュラムを設定する側（教える側）が、学ぶ側よりも優位に立ってしまっているのである。

そこで、「授業でどう教えるか」ではなく、「どのように学ぶか」という活動を捉えているのが『学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning=UDL)』である。UDLとは、CASTが提唱した、学習者が主体的に学ぶことができるようにするための理論的枠組みで、前述のユニバーサルデザインを“学習”に応用させた理念である。UDLは、アメリカのNCLB法（落ちこぼれ防止法：2001・この法律の施行により、英語が母国語ではない子ども、特別なニーズのある子ども、学力が高い子どもも含めて全ての子どもの学力を、学校が保障しなくてはならなくなった）をきっかけに、一人一人学び方が異なる子どもにどうやって教えるのがよいのか検討され、注目されるようになった。

UDLはロナルド＝メイス（ノースカロライナ州立大学）が展開したユニバーサルデザインの7原則に影響を受けている。

3-1. ロナルド＝メイスの7原則

ロナルド＝メイスは1941年アメリカの生まれで、建築設計者として世界で認められた人物であり、ノースカロライナ州立大学のユニバーサルデザインセンターで教鞭を執った、優れた教育者でもある。併せて、ユニバーサルデザインの父と呼

※1 〈メイスの7原則〉

<p>原則1：公平</p> <p>誰にとっても有益であり、公平に操作する事が出来る。でき得る限り全ての人が、時と場所を選ばず同じように使いこなせること。</p>
<p>原則2：柔軟（自由）</p> <p>幅広い人たちの好みや能力に有効であること。誰にとっても思い通りに使えること。</p>
<p>原則3：単純</p> <p>理解が簡単であり、一目見ただけでもすぐに理解できること。</p>
<p>原則4：明確</p> <p>わかりやすい情報であること。使用する人の知りたい事が、わかりやすく丁寧に説明されていること。</p>
<p>原則5：安全</p> <p>安心・安全であること。使い方を間違ってしまった場合、危険を最小限に抑えること。</p>
<p>原則6：身体的負担が少ない</p> <p>能率的で快適であり、長時間の使用などで疲れないこと。</p>
<p>原則7：空間</p> <p>体の大きさや、姿勢、移動能力に関係なく、楽に使いこなせること。</p>

ばれる人物である。自身も電動車いすを使用する障害者であったメイスが中心となり、世界中に呼びかけた「ユニバーサルデザイン」の7原則を紹介する（※1）。

以上の7原則を基に、UDL ガイドラインは「提示のための多様な方法」「行動と表出のための多様な方法」「取り組みのための多様な方法」を提供できる内容となっている。

3-2. 提示のための多様な方法

学習に関する情報の認識・理解は、学習者によって異なる。視覚や聴覚に障害のある人・読みや書きに特化した学習障害のある人・言語や文化の異なる人の学習内容に対するアプローチは、それぞれ違った方法が必要になる。誰であっても、単に学習に関する情報を得るだけならば、印刷された文面より、視覚的または聴覚的な手段の方がより早く、効率が良いだろう。

多様な提示方法が存在する学習ほど、学習者は内容そのものはもちろん、他の事柄と結び付けていくことができるので、効率の良い学びが発生す

る。つまり、全ての学習者に最適な1つの提示方法やアプローチが存在するのではなく、様々なオプションを提供することが不可欠である。

◎知覚するための多様なオプション

〈聴覚情報を代替の方法で提供する〉

- ビデオ教材に字幕をつける
- 口頭言語を手話でも提供する など

〈視覚情報を代替の方法で提供する〉

- 読み上げソフトを提供する
- 文字文章を音読する支援員の同席を許可する など

〈情報の表し方をカスタマイズする〉

- 文字、画像、グラフ等の視覚的コンテンツの大きさを変更する
- 話す速度や音量、声色を変える
- 印刷物のフォントを変える など

◎言語、数式、記号のためのオプション

〈語彙や記号をわかりやすく説明〉

- 難しい言葉や表現、複雑な数式などが、どのような構造になっているのか、簡単な言葉や記号に分解し、分かりやすく表示する など

〈構文や構造をわかりやすく説明〉

- 構造的な関係を目立たせたり、より分かりやすいものにして、すでに学習している構造と結びつける など

〈文や数式や記号の読み下し方をサポート〉

- パソコンの読み上げ機能を使用する など

〈別の言語でも理解を促す〉

- 分野特有の言葉を一般的な言葉に置き換える（“加法”を“足し算”に） など

〈様々なメディアを使って図解する〉

- 文字情報と併せて掲示されたイラストやチャート、図表などをわかりやすくつなげる など

◎理解のためのオプション

〈背景となる知識を活性化または提供する〉

- 前もって理解しておくべき重要な概念について、デモンストレーションや見本を通して事前に教える など

〈パターン、重要事項、全体像、関係を目立たせる〉

- 重要事項を強調するために、多様な正答例（成功例）や失敗例を示す など

〈情報処理、視覚化、操作の過程をガイドする〉

- 情報をより小さい“要素”に分解する など

〈学習の転移と般化を最大限にする〉

- 時間において復習や練習する機会をしっかりと取る など

3-3. 行動と表出のための多様な方法

どのように学習を進めたり、自己の知識を表現するかは学習者によって異なる。重度の運動機能障害がある人・発達障害があるために方略的な考えで、見通しを立てて行動する事に困難のある人・言語の壁がある人へはそれぞれ全く違うやり方で学習課題にアプローチしなければならない。

自分の伝えたいことを言葉ではなく書いて表現するのが得意な人もいれば、逆の人もいる。また、行動と表出には多くの方略や練習、思考の整理が必要であるが、これらも学習者によって異なる。

現実として全ての学習者に最適な1つの行動や表出の方法は存在しないので、行動と表現のための様々なオプションを提供することが不可欠である。

◎身体動作のための多様なオプション

〈応答様式や学習を進める方法を変更する〉

- ペンや鉛筆で記入することやマウス操作に代わる代替手段を提供する など

〈教具や支援テクノロジーへのアクセスを最適にする〉

- タッチパネルやキーボードのオーバーレイを自分用に調整する など

◎表出やコミュニケーションに関するオプション

〈コミュニケーションに多様な手段を使う〉

- 実際に手や体で操作するもの（ブロック、3D模型、数ブロックなど）を用いる など

〈制作や作文に多様なツールを使う〉

- 電卓、ドットの入ったノート、グラフ用紙などを用いる など

〈支援のレベルを段階的に調整して流暢性を伸ばす〉

- 自力でできることやスキルが増えるにつれて段階的に支援を減らす など

◎実行機能のためのオプション

〈適切な目標を設定できるようにガイドする〉

- 目標、目的、スケジュールなどを目立つ場所に掲示する など

〈プランニングと方略開発を支援する〉

- 行動する前に“ストップ&シンク”させる合図や場所を決めておく

〈情報のマネジメントを促す〉

- メモを取るためのチェックリストやガイドを提供する など

〈進捗をモニターする力を高める〉

- セルフモニタリングや振り返りを導く質問をする など

3-4. 取り組みのための多様な方法

感情は学習のカギを握る重要な要素だが、どのような方法で学習に取り組むのか、やる気を出せ

るかは学習者によって様々であり、感情に影響を与える要因は、個人によって異なる。脳科学的な要因や文化的な要因、個人の主観や学習者の背景にある知識や経験など、他にも様々である。目新しい学習に張り切る者もいれば、不安を感じて取り組まずに、いつも決まった事柄に取り組むことを好む学習者もいる。一人で取り組むのを好む学習者もいれば、集団の中でなければ取り組まない学習者もいる。現実として、全ての学習者にとって全ての状況で最適な1つの取り組み方法はなく、取り組み方についても多様なオプションを用意することが不可欠である。

◎興味を引くための多様なオプション

〈個々人の選択や自主性を最適にする〉

- 学習者がごほうびや合格のしるしを自分で決める機会を与える など

〈自分との関連性・価値・真実味を高める〉

- 積極的な参加、新しいことの探索や実験ができる作業を提供する など

〈不安要素や気を散らすものを最小限にする〉

- 知的刺激（周囲の雑音、視覚的刺激など）のレベルを調整する など

◎努力やがんばりを継続させるためのオプション

〈目標や目的を目立たせる〉

- 長期の目標を短期の目標に分割するよう促す など

〈チャレンジのレベルが最適となるよう、課題のレベルやリソースを変える〉

- 合格とみなす出来上がりの自由度を個々に応じて変える など

〈協働と仲間集団を育む〉

- 共通の興味や活動に取り組む学習者のコミュニティを構築する など

〈習熟を助けるフィードバックを増大させる〉

- 失敗や競争ではなく、本質的で有益なフィードバックを与える など

◎自己調整のための多様なオプション

〈モチベーションを高める期待や信念を持てるよう促す〉

- 振り返りをしたり自分の目標を決めたりする

機会をもつような活動を援助する など

〈対処のスキルや方略を促進する〉

- 特定の教科に対する苦手意識や“生まれつきの”才能だという考え方を適切に解決する（「どうせ算数は苦手」ではなく「どうやって苦手を解消したらよいか」と考える） など

〈自己評価と内省を伸ばす〉

- 自分の行動の変化をモニターするために、その行動のデータの収集、図表化、表示することを学ぶために、個別に支援するためのリソースを用意する など

3-5. 合理的配慮との相関性

例えば、学ぶ意欲のある視覚障害者に、みんなと同じ紙の教科書を渡しても、当然ながら読むことはできない。その時点で「視覚的な情報しか提供されないカリキュラムの障害」が発生していることになる。

紙の文字を読むことが苦手な学習者に障害があるのではなく、紙の文字を読まなければいけないカリキュラムに障害があると考えることが出来る。UDLは、学習者が主体的に学ぶことができるようにするために学ぶことができるようにするための理論的枠組みであるので、カリキュラムの障害やバリアを取り除くための方法であると言える。

視覚障害のある学習者を読めるようにするのは非常に大変なことであるが、読む以外の他の方法を提供することは比較的難しくはないはず。カリキュラムの障害に学習者が気づき、多様なオプションの行使を求める行為こそが合理的配慮である。

合理的配慮（カリキュラムの障害を取り除くための手段）の主な内容には「学習のためのオプション」「代替手段」「段階的な支援」「調節」がある。「オプション」は学ぶための環境や教材の選択肢、「代替手段」は学習者が自身に合った必要な方法に変更すること、「段階的な支援」は提供した支援を必要に応じて減らしていくこと、「調整」は逆に支援を増やしていくことである。

例えば社会科の時間に英語の映像教材を用いたため、よく理解できない学習者がいた場合には、教材に日本語の字幕を入れることは有効なオプションであると言える。しかし英語のリスニングの時間に同じような手法を用いてしまっただけでは本末転倒である。このように合理的配慮を提供するためには、そもそも授業の本質が何であったかを明確にする必要がある。

“読書感想文を書く”という授業では、本質は「感想」を書くことであるので、読むことが苦手な学習者はPCの音声読み上げ機能を使用しても本質は失われない。また、書くことが苦手な学習者はPCを使用することも本質を失われない。しかし書道の授業では「筆で書く」ことが本質であるので、PCで毛筆体の字を印刷することは本質が失われている。

合理的配慮は捉え方を間違えてしまうと、学習者にとっても教える側にとってもマイナスになってしまうケースがある。合理的配慮の整合性が問われるようなケースがある場合、「学習者が主体的に学ぶことができるようにするために学ぶことができる」ためにはどうすべきか、UDLの理念に立ち返ることをお勧めしたい。

4. 教育のユニバーサルデザイン化

現在、多くの教育機関（特に小学校）ではユニバーサルデザイン教育が謳われている。ユニバーサルデザイン教育とは、年齢や障害の有無にかかわらず、すべての児童・生徒に分かりやすいように工夫された教育のことで、特別支援教育と混同されるケースが多い。しかし特別支援教育と異なる点は、障害の有無に関わらず、すべての児童・生徒を対象としている点である。実際の教育現場を見ると、ユニバーサルデザイン教育の定義は教育者それぞれにバラバラで、学校内で統一基準がなく混乱しているケースが多い。特別支援教育と混同している教育者も少なくない。

ユニバーサルデザイン教育では“みんながわかる・できる授業づくり”“指導や学習環境、教具を統一化する”という考えをもてはやす傾向にあ

る。“みんな”や“統一化”という観点は、何を基準にしているのか疑問がある。繰り返すが、ユニバーサルデザインとは「年齢・性別・身体的状況・国籍・言語・知識・経験等の違いに関係なく、全ての人が使いこなすことのできる製品や環境等のデザインを目指す概念」であって、そのアプローチの方法は多様性を前提としている。それぞれのやり方に合わせて調整したりできるよう、柔軟に対応できるようにでなければならない。“みんな”や“統一化”のように万人に通用する1つの方法はあり得ないし、画一化すればするほど「できない学習者」を増やしてしまう。

多数派に良かれと思う指導法を用い、学びを得られていない残りの数名に個別にオプションを追加すれば良いという考え方もある。だが、オプション追加の対象者が多くなれば、教える側の負担も増えてしまう。数名のためのオプションを提供するのではなく、最初からオプションを標準装備していれば、教室にいる学習者全員に開かれた指導を行うことができる。特別なニーズがある学習者へのオプションが、周囲の学習者にとっても有効であることは少なくない。

だが、日本でUDLの認知は残念ながらまだまだされていない。現行のユニバーサルデザイン教育を否定する訳ではないが、ロナルド・メイスの提唱するユニバーサルデザインを学習に応用させ“ひとりひとりがわかる・できる授業づくり”“指導や学習環境、教具を個人にあわせる”UDLを多くの教育者に知ってもらいたいと思う。

4-1. UDLの実践例

ここではUDLの実践例を提示する。あくまでも実践例であるので、その方法がひとりひとりの学習者に未来永劫マッチするわけではなく、定期的な見直しでオプションを変更して行かなければならないことを付け加える。

◎授業に集中できるよう、黒板の周りの装飾は最低限にする。一日の流れや授業の流れを掲示する。（取り組みのための多様な方法）

◎分かる言葉で伝える。ゆっくり話す。ポイント

を板書する。(提示のための多様な方法)

- ◎ルールを設定をする。クラス内のルールをきちんと定め、明文化する。(行動と表出のための多様な方法)
- ◎ルールを分かりやすい所に掲示する。(取り組みのための多様な方法)
- ◎チョークの色を変える。フォントを丸ゴシック体に変える。(提示のための多様な方法) ※一般的に識字障害がある人は明朝体を文字と認識できないと言われており、ゴシック体の中でも丸みのある文字が読みやすいとされている。
- ◎タブレット端末を利用して授業をする。授業の振り返りシートを使用する。(行動と表出のための多様な方法)

実践例は、支援の必要な学習者に対しては「必要不可欠」、その他の学習者に対しては「あったらいい」支援であると言える。UDLは少しの工

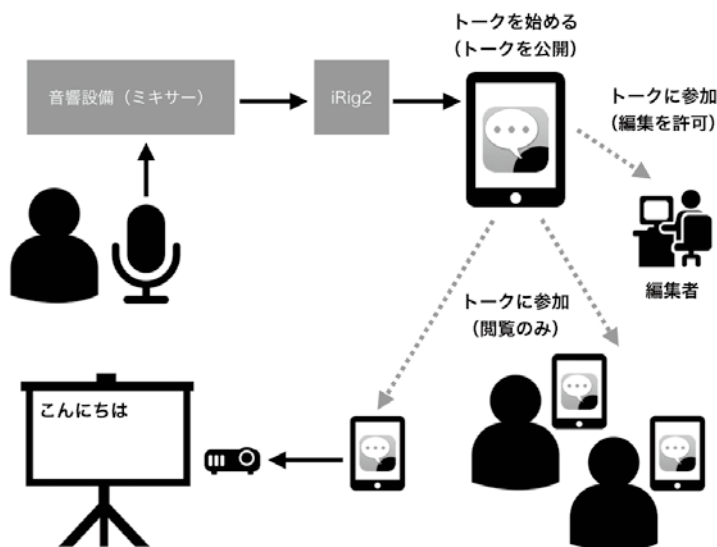
夫で、「今日から」始めることができるのではないだろうか。

4-2. 支援機器のトレンド

実践例でも挙げたタブレット端末を使用した授業は、比較的多くの教育機関で浸透してきた。タブレット端末はタッチ式が主であるので、紙にペンや鉛筆で記入することやPCのマウス操作ができない学習者の代替手段として多く用いられている。教科書も端末の中に取り込まれているので、視覚障害のある学習者は読み上げ機能を使用することで学びを得ることができる。また、支援の必要がない学習者にとっても有益な支援機器であると言える。

ここではトレンドとして、『UDトーク』というアプリ(※2)を紹介する。UDトークのソフトウェアはShamrockRecordsIncにより、高齢

※2 UDトーク使用例



者や障害者への配慮のために開発された。スピーチを音声認識し、リアルタイムに文字化する事ができる。話す人が画面への文字の出方を確認しながら発話することができる。まれに発話と画面の文字に相違が出る場合もあるが、編集の補助者がいる場合には手入力ですぐに訂正することができる。同じ会場にいる人がスマートフォンやタブレットなどの端末でUDトークを起動し、発話者のIDにログインすれば、全員の画面に字幕が出てくる。自動翻訳機能を搭載しているので、指定した言語にリアルタイムで翻訳する事も可能である。また、音声読み上げ機能もある。発話は記録されるので、議事録に使用される場合も多く、最近では講演会や会議でも使用されている。

アプリは無料版と有料版が用意されておりAppStore、GooglePlayからダウンロードすることができる。通常使用する場合は無料版でも十分な機能が搭載されている。

あくまでもUDトークは一例であるが、支援機器を使用することは、支援が必要な人に対しては「必要不可欠」、その他の人に対しては「あったらいい」支援の一端ではないだろうか。

5. セルフアドヴォカシーの育成

「セルフアドヴォカシー」とは、権利擁護（アドヴォカシー）の1つの形で、権利を訴える行為を誰か他の人にやってもらうのではなく、権利の主体である自分自身（セルフ）が行う行為である。障害のある学生にとって、合理的配慮は卒業後も向き合っていく課題になることであろう。教育機関で学ぶためには“わからない”“できない”ことに気付き、自分で言えるようになることが大切である。人によっては他人に頼ることを嫌う者もいるかもしれないが、壁にぶち当たった時に「自分に必要な支援」に気づき、都度意思表示をすることが必要なのだ。

この過程の中には、自身の障害特性を肯定的に受け入れ、支援のニーズを明確化した上で他人に自分自身を説明して行く力が必要になる。

社会に出れば障害のある学習者も、そうでない

者も、自分が力を発揮して働くための環境を整える必要がある。就職して初めて、環境調整を実践するのは難しいことである。しかし、学生の間であればいくらでも失敗が許される。今のうちに、社会に出るための練習だと思って、少しずつ「自分の力が発揮できる環境調整力」を身に付けさせたい。きっとそれが、自分自身の権利を護る力（セルフアドヴォカシー）になるはずである。よって我々教育機関に従事する者は、学生ひとりひとりの話に耳を傾け、「ばかげた事を言っている」「合理的配慮はワガママ」「非合理」「甘え」と言った考えを持たずに、小さなことでも良いので、訴えを聞き入れる必要がある。それを行うことで、我々のセルフアドヴォカシーも醸成されていくのではないだろうか。

6. 課題と展望（まとめ）

今日、高等教育機関へ在籍している31,204人の障害学生は、どのような支援を受けているのであろう。本人が満足する支援を受けられている者もいれば、そうではない者もいる。もちろん合理的配慮は当該学習者から申請がなければ提供する事はできないので、「障害があると思われる」からと言って勝手に支援をすることはできない。人権問題で裁判に発展するケースも少なくない。双方の建設的対話がなされなければ支援を始められないのが現状である。

高等教育機関の「業務」について改めて考えてみたい。個人によってそれぞれやるべきことはあるが、「授業をすること」が一番の「業務」であることは明白である。学生は我々と契約を結んでいる。「授業料」の支払いと引き換えに、大学で教育サービスを受けることができる。どの学生も同じ金額で契約しているので契約内容に差をつけることはできないし、まして障害のある学生が合理的配慮を受けることは当然認められる。法律でも保障されている権利であるので、合理的配慮の申告を遠慮することはない。

高等教育機関にとって、合理的配慮の提供は負担が大きいのと思われがちであるが、授業の進め方

についてはUDLを上手く活用することで、障害のある学生にとっても、そうでない学生にとっても有益なものになるであろう。

教育の現場で「すべての人を個人として尊重し、思いやりの心を持って助け合い、共に学ぶ」ようになることは、我々に懸かっている。カリキュラムや教え方は画一的でなくてもよい。「みんなちがって、みんないい」と、ひとりひとりを認め、様々なオプションの提供が可能になることを願っている。

〈参考文献〉

- 独立行政法人日本学生支援機構 教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成26年度改訂版）
- 独立行政法人日本学生支援機構 大学、短期大学および高等専門学校における障害のある学生の支援に関する実態調査結果報告書（2006～2017）
- 独立行政法人日本学生支援機構 合理的配慮ハンドブック
- CAST 学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン
- UDL研究会 わかりたいあなたのための学びのユニバーサルデザイン
- PEPNet-Japan 聴覚障害学生サポートブック
- ShamrockRecordsInc UDトーク

小学校教員養成における体育科教育法の指導について

神 和 人*

Teaching Method of Physical Education at University for Training Students
to be Elementary School Teachers

Kazuhito JIN*

Key words : 体育科教育 Teaching Method of Physical Education
 小学校教諭 Elementary School Teacher
 教員養成 Teacher Training

I. はじめに

1. 小学校教員養成における課題と方向性

現代社会は情報機器、ネットワーク環境の普及に伴いグローバル社会へと発展した。その普及に伴い、経済活動にも中心的な役割を担い、重要な位置付けとなっている¹⁾。

教員養成においては「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」教育職員養成審議会より以下の内容が述べられている。

平成 29 年 3 月に新しい学習指導要領が告示された。日本の学校教育が「人の育成」を掲げたものとなり、未来の日本を築き上げるものといっても過言ではない。その内容として新学習指導要領は教科の枠を越えた各教科の時間時数に表れている(表 1)²⁾。グローバル社会になっている今日は、予測困難を迎えるにあたり、一人一人が生涯をどう生き抜いていくかが問われる時代であると思う。中央教育審議会答申(平成 28 年 12 月)³⁾では「生きる力」の育成のためには、学ぶ意義の明確化と教科等横断的な教育課程の編成として学校の特色、豊かな学びの実現の検討が必要と述べている。今後、小学校教員をめざす学生に必要とされていることが二つある。1) グローバル的な視点から確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視すること。2) 「生きる力」を育成する

ために体育・運動を通して学びと社会とのつながりに向けた体育の授業をどのように捉えていくかが要求されている。

2. 文部科学省学習指導要領解説体育編にみる小学校体育目標の改善

小学校の学習指導要領体育編の改善に、課題に向けて、考え方・見方を働かす内容が含まれ、生涯スポーツライフの取り組みを目指すことを示している。

(1) その特性に応じた各種の運動の行い方及び身近な生活における健康・安全について理解するとともに、基本的な動きや技能を身に付けるようにする。

(2) 運動や健康についての自己の課題をみつけ、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。

(3) 運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、「楽しく明るい生活を営む態度を養う」とされている。従って、指導の任に当たる教師には、自らがこの目標に沿った生き方が問われているはずである。例えば、「運動に親しむ資質や能力を育てる」とは体育を指導する教師が児童をして運動に親しませ、その能力を高めさせるという意味であり、そのためには自らが運動に親しみ、その能力を高める努力を怠ってはならないのである。同様に健康の保持増進、体力の向

* 東北女子大学

上に努めなければならないのである。

3. 学習指導要領改訂の基本的な考え方

学習指導要領は概ね10年に1回ほどの頻度で改訂が行われてきた。今回の改定で示されたのが、グローバル化社会からくる、予測困難な時代に対処できる子供たちの育成を図るため、人や物と進んで関わり合い、その中で、自己のよさや可能性を発揮し、よりよい未来の創り手となる力を身に付けられるようにする必要がある。このことから3点を学習指導要領改訂の基は、変化を前向きに受け止め、社会や人生を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにしていくことが期待される。

①教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実績や蓄積を活かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれ

た教育課程」を重視。

②知識及び技能習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識理解の質をさらに高め、確かな学力を育成。

③先行する特別教科化など道徳教育の充実や体験活動の重視、体育・健康に関する指導の充実により、豊かな心や健やかな体を育成。

4. 東北女子大学家政学部児童学科の教育目標⁴⁾

「小学校・幼稚園教諭、保育教諭、保育士など、子どもの成長に関わるエキスパートとして、専門的知識と技術だけでなく、子どもに関わる現代の様々な課題について深く考える能力、さらには社会において仲間と協力して活動するために必要となるコミュニケーション能力を備えると共に、教養を高め礼節と品性を身に付けた人材を育成する。」

表1 小学校の標準授業時数について²⁾

平成27年7月16日
中央教育審議会
初等中等教育分科会
資料3-3

小学校の標準授業時数について

〔 旧 〕 〔 現行 〕

学年	1	2	3	4	5	6	計	学年	1	2	3	4	5	6	計
教科等								教科等							
国語	272 (8)	280 (8)	235 (6.7)	235 (6.7)	180 (5.1)	175 (5)	1377	国語	306 (9)	315 (9)	245 (7)	245 (7)	175 (5)	175 (5)	1461
社会	—	—	70 (2)	85 (2.4)	90 (2.6)	100 (2.9)	345	社会	—	—	70 (2)	90 (2.6)	100 (2.9)	105 (3)	365
算数	114 (3.4)	155 (4.4)	150 (4.3)	150 (4.3)	150 (4.3)	150 (4.3)	869	算数	136 (4)	175 (5)	175 (5)	175 (5)	175 (5)	175 (5)	1011
理科	—	—	70 (2)	90 (2.6)	95 (2.7)	95 (2.7)	350	理科	—	—	90 (2.6)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	405
生活	102 (3)	105 (3)	—	—	—	—	207	生活	102 (3)	105 (3)	—	—	—	—	207
音楽	68 (2)	70 (2)	60 (1.7)	60 (1.7)	50 (1.4)	50 (1.4)	358	音楽	68 (2)	70 (2)	60 (1.7)	60 (1.7)	50 (1.4)	50 (1.4)	358
図画 工作	68 (2)	70 (2)	60 (1.7)	60 (1.7)	50 (1.4)	50 (1.4)	358	図画 工作	68 (2)	70 (2)	60 (1.7)	60 (1.7)	50 (1.4)	50 (1.4)	358
家庭	—	—	—	—	60 (1.7)	55 (1.6)	115	家庭	—	—	—	—	60 (1.7)	55 (1.6)	115
体育	90 (2.6)	90 (2.6)	90 (2.6)	90 (2.6)	90 (2.6)	90 (2.6)	540	体育	102 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	90 (2.6)	90 (2.6)	597
道徳	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	209	道徳	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	209
特別 活動	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	209	特別 活動	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	209
総合的な 学習の場	—	—	105 (3)	105 (3)	110 (3.1)	110 (3.1)	430	総合的な 学習の場	—	—	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	280
合計	782 (23)	840 (24)	910 (26)	945 (27)	945 (27)	945 (27)	5367	合計	850 (25)	910 (26)	945 (27)	980 (28)	980 (28)	980 (28)	5645

注：() 内は週当たりのコマ数。

求める人物像

- 子供が大好きで、乳幼児・児童一人ひとりを大切にする人。
- 自らの成長にも夢を持って努力しようとする人。
- 子どもに関わる職業に就きたい人。
- 大学での学びを達成するために必要なコミュニケーション能力と協調性を有している人。
- 高等学校の主要教科の基礎学力を備え、また、スポーツや文化、芸術面などの要素を有している人。

表2 小学校教諭一種免許・幼稚園教諭一種免許・保育士の資格取得「体育」の授業科目と単位（東北女子大学「学校案内2017」p19-20より作成）⁵⁾

授業科目	単位数		年次別単位数			
	必修	選択	1年	2年	3年	4年
体育	2		①②③			
身体表現（1）		2		①②③		
身体表現（2）		2		①②④		
体育科教育法		2			①	①

- ①小学校教諭当該免許に係わる必修科目
- ②幼稚園教諭当該免許に係わる必修科目
- ③保育士当該免許に係わる必修科目
- ④保育士当該免許に係わる選択科目

II. 本研究の目的

本研究では、教員養成（体育）をするための基本的な知識や指導方法を教授する「体育科教育法」における授業内容を示し、小学校教員養成（体育）のための今後の課題を明らかにすることを目的とする。

具体的には、体育科教育法の授業のねらい、内容、展開方法を示し、今後の課題を明らかにする。

1 体育の取り組み

1. 体育科教育法

(1) ねらい・到達目標

体育科教育法は3年次・4年次に配置されている（表2）。授業のねらいは「体育科教育の基本概念（基本方針・目標）から始まり、学校体育の在り方、学校スポーツ等の理解を含める目標、内容、指導計画、学習指導方法、評価方法等について学習し体育科教員として授業を展開していくのに必要な基礎的要素を学ぶ」ことである。

到達目標は体育科の小学校関連がわかる「学校体育から生涯スポーツまで理解できる」を位置付けた。

(2) 講義内容

講義計画は、表3の通りである。

1) 第1回～2回

体育の基本概念、変遷、意義及び方法と学校教育の課題と役割などを取り上げた。

2) 第3～9回

各計画の（目標・目的・意義・分類・種類）に応じた内容を理解する。具体的には、学習指導要領解説保健体育編の理解を中心にすすめ、各領域について、学生が理解できる。

3) 第10～12回

評価について理解させる。学習指導案（単位時間計画等）に関する具体的な項目や作成時に留意する点について学ぶ。

4) 第13～15回

保健の基本概念・目標・目的を理解し、評価について学ぶ。

(3) 講義の特徴

各計画案は体育の授業を实践するうえでシナリオとなる部分である。このため、授業がイメージできるように目標・内容・方法等を明確に記述することが必要となる。本科目では「生徒に対し、いかに良い授業ができるか」が前提のもと、詳細な内容を提示し、それに沿って学習指導案作成能力の育成を図る。

(4) 評価

評価は、通常授業の意欲・態度が30%、筆記試験70%で行う。

2. 体育科教育法の講義計画

小学校教員養成における体育科教育法の授業のねらいと授業計画について以下に示す（表3参照）。

授業のねらいは、「体育科教育の基本概念（基本方針・目標）から始まり、学校体育の在り方、学校スポーツ等の理解を含める目標、内容、指導計画、学習指導方法、評価方法等について授業展開をどのような観点から展開するべきかを学習し、体育科教員として必要な基礎的要素を学ぶ」こととしている。また、授業の到達目標として、「学校体育から生涯スポーツまで理解できる」を位置付けた

表3 体育科教育法の講義計画

回数	講義計画と内容	形式
1	体育の学習に関する基本概念（変遷、基本方針、目標）	講義
2	体育の内容（体づくり運動、器械運動系、陸上運動系、水泳系、ボール運動系、表現運動系）	講義
3	体育の指導計画（作成の意義・種類、教育課程編成と年間指導計画作成の実際）	講義
4	年間指導計画の作成	演習
5	年間指導計画の検討・単元計画作成の実際	講義・演習
6	単元計画の作成（小学校体育ハンドブック参照）	演習
7	指導計画作成の実際	講義・演習
8	時間計画作成の実際	演習
9	時間計画の検討	講義・演習
10	体育の学習指導と評価の基本	講義
11	体育の学習指導と評価の実際（体づくり運動、器械運動系、陸上運動系、水泳系、ボール運動系、表現運動系）	講義
12	学習評価の実際	講義・演習
13	保健学習に関する基本概念（目標、内容）	講義
14	保健授業の実際	講義
15	保健授業の指導と評価	講義

3. 講義内容の詳細

講義内容について、第1回から15回まで、以下に示す。

第1回（講義）

1 体育とは

2 体育科教育法とは

3 体育学習に関する基本概念

- 体育学習の方向性
- 体育学習の目標
- 体育学習の変遷

1 体育とは

学習課題の内容から、自分が取り組む「技能」の習得と、友達（仲間）と一緒に協力することによって、「態度について学び、練習方法を工夫することで「思考・判断」する力を養うものである。

体育的学力

- 身体能力（運動技能＋体力）
- 態度（運動の社会的行動）・・・「責任」や「協力」のことであり、「忘れ物の回数」などで測る性質のものでない。
- 学び方（思考・判断）
- 知識
- 体育の学習内容
 - ①技能（「体づくり運動」は運動）
 - ②態度（公正、協力、責任、参画 などの社会的行動）
 - ③知識、思考・判断（「運動の特性や成り立ち」、「技術（技）の名称や行い方」「関連して高まる体力」「伝統的な考え方」「表現の仕方」「運動観察の方法」など）

2 体育科教育法とは

杉山らは、体育科教育法とは「教科体育を中心に、その他体育的なクラブ活動や体育的行事なども含む学校体育の諸活動を研究対象に、その教育方法上の原理を明らかにする学問⁶⁾」としており、授業研究はもとより、学校生活全般における身体的活動を通じた教育方法について探究する学問で

あると捉える。

3 体育学習に関する基本概念

- (1) 体育の学習の変遷
- (2) 体育の学習の方向性
- (3) 体育の目標

(1) - 1 体育の変遷

各教科の内容は学習指導要領にある学習指導要領の改訂がポイントとなり、おおむね10年に1回改訂されている。近々では、1998年、2008年にそれぞれ改定されている⁶⁾。

近年の改定の動向としては以下のようにまとめられる。

- 1 新体育の理念を具体的にした生活体育の時期
- 2 体力づくりを中核とした体力主義体育の時期
- 3 運動の教育を体育理念として展開した「楽しい体育」の時期の3つの時代に大別できる。

学習指導要領の変遷についてまとめると、以下のとおりである。

- | | |
|-------------|------------------------|
| 1947（昭和22）年 | 経験主義のコア・カリキュラム |
| 1958（昭和33）年 | 系統主義への転換 |
| 1968（昭和43）年 | 教育の現代化 |
| 1977（昭和52）年 | ゆとりと充実 |
| 1989（平成元）年 | 新学力観 選択 |
| 1998（平成10）年 | 完全学校週5日制「生きる力」 |
| 2008（平成20）年 | 「生きる力」ことばと体験習得・活用（探求）。 |

(1) - 2 体育の目標の変遷

体育の目標は、身体を強健にすることが社会的な役割とみなされた時代（身体教育）から、運動やスポーツにより公正・協力・責任などの社会的態度を養う運動やスポーツの手段的価値に着目した体力の向上、人間形成に変化（運動による教育）してきている。そして近年、運動やスポーツに内在する価値を重視する「運動の教育」に至って

る。

まとめると、「身体教育」から「運動による教育（運動を媒介とした人間形成）」、そして「運動の教育」へと変わってきている。

（1）－3 生きる力

近年、「生きる力」の育成が重要視されている。生きる力とは、変化が激しく、新しい道の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい時代を担う子どもたちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力。

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善（答申）」（2008年1月）

（2）体育学習の方向性

- 生きる力の育成が引き続き重視されている
- 12年間を見通した指導内容の体系化と明確化が図られている
- 体力の向上、基本的な知識・技能育成を重視している

学習指導要領改善の基本方針

- ① 発達段階のまとまりを考慮し、小学校、中学校及び高等学校を見通した指導内容の体系化を図ること。
- ② 指導内容の確実な定着を図る観点から、指導内容を明確に示すとともに、学校段階の接続を踏まえ、領域の取り上げ方の弾力化を図ること。
- ③ 体力の向上を重視し、「体づくり運動」の一層の充実を図るとともに、学校の教育活動全体や実生活で生かすことができるようにすること。
- ④ 基本的な知識の確実な定着を図るため、発達段階を踏まえて知識に関する領域の構成を見直し、各領域に共通する内容に精選するとともに、各領域との関連で指導することが効果的な内容については、各領域で取り上げられるよう整理すること。

小学校のポイント（新学習指導要領）

- 体力低下等の課題を踏まえ、従前、高学年から実施していた体づくり運動を、体ほぐし運動、多様な動きをつくる運動（遊び）という新領域として、低学年から実施。
- 体系化を図ることを踏まえ、従前の基本の運動から、内容として実施されていた具体的な運動領域に低学年、中学年の領域名称を変更。
- 領域の取り扱いを弾力化し、2年ごとに履修できるように改善。
- ゲーム、ボールゲーム運動は、特性や魅力に応じて、ゴール型、ネット型、ベースボール型に分類して示した（中学校、高等学校球技も同様）。

（3）体育の目標

- 教科の目標は、小・中・高等学校で果たすべき役割を総括的に示す
 - 小・中・高の一貫性を踏まえ、各学校段階及び発達段階としての重点や基本的な指導の方向を示す
 - 生涯にわたる豊かなスポーツライフの基礎づくりを目指している
 - 単なる知識、技能の向上ではない
- ① 生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成
 - ② 健康の保持増進のための実践力の育成
 - ③ 体力の向上

体育の目標の一貫性

小学校：心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

中学校：心と体を一体としてとらえ、運動や健康・安全についての理解と運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育てるとともに健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かな生活を

営む態度を育てる。

高等学校：心と体を一体としてとらえ、健康・安全や運動についての理解と運動の合理的、計画的な実践を通して、生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、明るく豊かで活力のある生活を営む態度を育てる。

※下線部は改善点⁷⁾。

小学校各学年の目標（保健を除く）

・ [1年及び2年の目標]

(1) 簡単なきまりや活動を工夫して各種の運動を楽しくできるようにするとともに、その基本的な動きを身に付け、体力を養う。

(2) だれとでも仲良くし、健康・安全に留意して意欲的に運動をする態度を育てる。

・ [3年及び4年の目標]

(1) 活動を工夫して各種の運動を楽しくできるようにするとともに、その基本的な動きや技能を身に付け、体力を養う。

(2) 協力、公正などの態度を育てるとともに、健康・安全に留意し、最後まで努力して運動をする態度を育てる。

・ [5年及び6年の目標]

(1) 活動を工夫して各種の運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにするとともに、その特性に応じた基本的な技能を身に付け、体力を高める。

(2) 協力、公正などの態度を育てるとともに、健康・安全に留意し、自己の最善を尽くして運動をする態度を育てる。

第2回（講義）

体育の内容

・ 運動の内容

1988年改訂以前

・ 技能・態度

2008年改訂

・ 技能・態度・学び方

2008年改訂

・ 技能・態度・（知識）思考・判断「学び方」の内容が「（知識）思考・判断」も内容として、より精密に整理された。

・ 態度の内容

- ① 運動への意欲
- ② 運動場面での仲間との協力
- ③ 勝敗への公正な態度
- ④ 自己の役割を自覚して責任を果たす
- ⑤ 運動場面での安全への配慮

・ 技能の内容

1998年改訂

自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技能を身に付け、競争したり、記録を高めたりすることができるようにする。

ア：短距離走・リレー及びハードル走

イ：走り幅跳び及び走り高跳び

2008年改訂

次の運動の楽しさや喜びに触れ、その技能を身に付けることができるようにする。

ア：短距離走・リレーでは、一定の距離を全力で走ること

イ：ハードル走では、ハードルをリズムカルに走り越えること

ウ：走り幅跳びでは、リズムカル助走から踏み切って跳ぶこと

エ：走り高跳びでは、リズムカルな助走から踏み切って跳ぶこと

・ 態度の内容

- ① 運動への意欲
- ② 運動場面での仲間との協力
- ③ 勝敗への公正な態度
- ④ 自己の役割を自覚して責任を果たす
- ⑤ 運動場面での安全への配慮

運動の分類の考え方

体育の内容としての「運動」は、「体づくり運動」、「スポーツ」、「ダンス」の3つに基本的に分類される。このうち、「体づくり運動」は、体ほぐしをしたり、体力を高めたりなど、体の動きを維持向上するために意図的につくり出されたものである。一方「スポーツ」は、運動そのものを楽しんだり、運動技能を手掛かりとして技や記録を高めたり、他者や他チームと競争したりするものである。

また、「ダンス」は、自分の感じたことを体を使って表したり、一定のリズムに乗って踊ったりして楽しむものである。

小学校の体育の授業

体づくり運動

- 体づくり運動は「心と体の関係に気付くこと、体の調子を整えること、仲間と交流することなどの体をほぐしたり、体力を高めたりする運動である」と示されるように、心と体を一体として捉える視点が強調されるようになった。

- 体ほぐしの運動
- 体力を高める運動

運動そのものを楽しむより、自分の体との対話ができるようにしていく領域

体ほぐし運動

- 心と体の関係に気付く
- 体の調子を整える
- 仲間と交流する

体力を高める運動

- 体のバランスをとる運動（遊び）
- 体を移動する運動（遊び）
- 用具を操作する運動（遊び）
- 力試しの運動（遊び）

各学年における学習内容

1・2学年：体ほぐし運動は多様な動きをつくる運動遊び（力試しの遊び・用具を操作する遊びを含め指導）

3・4学年：体ほぐし運動は多様な動きをつくり

運動（力試しの運動・用具を操作する運動を含め指導）

5・6学年：体ほぐし運動は体力を高める運動（体の柔らかさ及び巧みな動きを高めることに重点を置いて指導）

体づくり運動（授業づくりの基本）

①多様な動きをつくる運動（遊び）

- 低、中学年においては、発達の段階を踏まえると、体力を高めることを学習の直接の目的とすることは難しい。
- 将来的に技能を身に付けたり、体力を高めるには、この時期から様々な体の基本的な動きを培っておくことが重要である。

②体力を高める運動

- 体の柔らかさ及び巧みな動きを高めるための運動と、力強い動き及び動きを持続する能力を高めるための運動について、子どもたちが体力要素や体力の必要性を理解し、子どもが体力を高めるためのねらいをもって運動に取り組むことが特徴。
- 高学年の内容は、中学校、高等学校へと続く体づくり運動の入りと考えることができる。

③体ほぐしの運動

- いろいろな手軽な運動や律動的な運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、自分や仲間の体の状態に気付き、体の調子を整えたり、仲間と交流したりする運動。
- こうしたねらいに即した学習をするためには、技能の向上による達成目標を目指したり、技能によって勝敗が左右されるゲームを行うことはなじまない。そのため、体ほぐしの運動では、「運動の技能」の評価を位置付けていない。
- 体づくり運動は、すべての学年で必ず指導することになっている点、他の領域と大きく異なる点である。

器械運動系

（1）技能

- 低学年 — 固定施設やマット、鉄棒、跳び箱を

使った運動を楽しく行い、その動きができるようにする。

- 中学年、高学年 — マット、鉄棒、跳び箱を使った運動の楽しさや喜びに触れ、その技ができるようにする。

(2) 態度

- 基本的に低学年から高学年まで以下のことで共通している。
- それぞれが運動に進んで取り組むこと。
- 授業の約束を守り、仲間と助け合うこと。
- 使う施設や用具の安全に気を付けること。

(3) 思考・判断

- 簡単な遊び方の工夫ができること (低学年)。
- 自己の能力に適した課題をもつこと (中学校、高学年)。
- 技 (高学年は「課題」) ができるようにするための活動を工夫すること (中学年、高学年)。
- 技の組み合わせを工夫できること (高学年)。

器械運動系

(1) 低学年

- 固定施設を使った運動遊び・マットを使った運動遊び・鉄棒を使った運動遊び・跳び箱を使った運動遊び

(2) 中学年

- マット運動・鉄棒運動・跳び箱運動

(3) 高学年

- マット運動・鉄棒運動・跳び箱運動

器械運動系 (授業づくりの基本)

- マット運動、跳び箱運動、鉄棒運動などは非日常的な運動固定施設を使った運動である。
- 体育の中で意図的に取り組まなければ、経験することさえなくなってしまう運動である。
- 器械・器具を使っでの運動遊びは、いろいろな動きに楽しく取り組んで、自分の力にふさわしい動きを身に付けたときに喜びを味わうことができる運動である。
- 技を身に付けたり、新しい技に挑戦したりするときに楽しさや喜びを味わうことができる運動

である。

- より困難な条件の下でできるようになったり、より雄大で美しい動きができるようになったりする楽しさや喜びがある。

陸上競技系

(1) 低学年の「走・跳の運動遊び」においては、走の運動遊びや跳の運動遊びを児童が楽しく行うことに力点が置かれることになる。しかしながら、活動欲求が先行しがちな児童の欲求に合わせるだけではなく、この段階から、準備や片付けを友達と一緒に協力して行うことや、安全に気を付けること、きまりを守る、あるいは、自他を認め合いつつ勝敗の結果を受け入れること、さらには、楽しく遊ぶことのできる場や遊び方を選ぶことや友達のよい動きを見付けること等が学習の内容となる。

(2) 中学年の「走・跳の運動」においては、低学年での学習の積み重ねの上に、動きのポイントを意識し、自分の力に応じて課題解決に向けた練習の仕方、競争の仕方を選ぶことが学習の内容となる。さらに高学年の「陸上運動においては、中学校での学習の積み重ねの上に、走る、走り越える、走って跳ぶというまとまりのある運動について、自分の力に応じた練習や競争の仕方を選んでいくことが狙い・内容となる。

陸上競技系 (授業づくりの基本)

- 一つ目は、走りそのものを楽しみながら、よい動きにしていく。
ジグザグに走ったり、障害を跳び越えて走ったりするなど様々な走りをする中で、これまでとは違った走りの楽しさを味わう。
- 二つ目は、走ることを他の力に生かすこととなる。走ってきた力を生かして、より遠くへ、または高く跳ぶことであったり、自分が走ってきた力を友達に受け継ぐことであったりする。
- 運動種目に大きく分けると「走」と「跳」であり、さらに細かく分けると「短距離走、リレー、ハードル走」「走り幅跳び、走り高跳び」となり、

これらを通して陸上運動系の指導を行う。

- 合理的な動きを身に付けるとともに、仲間と速さや高さ・距離を競い合ったり、自己の記録へ挑戦したりする楽しさも十分味わうことができるようにしたい。

水泳系

- 低学年（1・2年）「水遊び」
- 中学年（3・4年）「浮く・泳ぐ運動」
- 高学年（5・6年）「水泳」で構成されている。

（1）低学年の水遊び

「水に慣れる遊び」と「浮く・もぐる遊び」について、楽しく行いながらそれぞれの動きをできるようにすることである。水中という特殊な環境に慣れ、それを克服していくことを楽しみながら運動することが課題である。

（2）中学年の浮く・泳ぐ運動を水泳へとつなげるうえで重要な体位（横体姿勢）の獲得を中心に考える必要がある。立位ではなく横体での移動に慣れるために、補助具の活用やエレメンタリー・ストロークを導入するなど、細かな泳形にこだわらず獲得が課題である。

（3）高学年の水泳

クロールと平泳ぎを続けて長く泳ぐために、手足の動きをゆったりとリズムカルに行うことと、その動きに呼吸をしっかりと合わせることが重要である。全体的にバランスのよい泳ぎ方を身に付けることが課題である。

水泳系（授業づくりの基本）

- 水泳系の運動は、陸上運動とは対照的に、泳ぐ活動をしなければ、いつまでたってもできるようにはならない。
- 一歩間違えば命にかかわる運動でもある。
- それだけに、水とのかかわりはていねいに行いたい。
- 低学年であれば、胸まで水に入るだけでも怖さを感じることもある。
- まずは、壁につかまりながら水中を動き回るな

どの易しい運動からはじめ、水に顔を浸けたり、もぐったりするなど、子どもにとって楽しい運動から、浮いたり、補助具につかまって泳いだりする心地よさを楽しむ運動へと進めていく。

- 高学年になると、それぞれの子どもに合った課題に取り組み、泳ぎを獲得する喜びを味わうことができるようにしていく。
- 小学校では、泳ぎの速さよりも、合理的で安定したフォームで泳ぐ距離を伸ばしていき、泳ぐことの楽しさや喜びを味わうことを大切にする。
- 水泳は命にかかわることから、水泳場の確保が困難で水泳を扱えない場合でも、水泳などの安全の心得については必ず指導することになっている。
- 安全なスタートを確保する必要から、「水中からのスタートを指導する」ことが示されている。
- 子どもによっては、顔を水に浸けない背泳ぎのほうが習得しやすいこともあることから、「学校の実態に応じて背泳ぎを加えて指導することができる」ことが「内容の取扱い」に示されている。

ボール運動系

- ボール運動の分類

（1）ゴール型（サッカー、バスケットボール、ハンドボールなど）

ゴール型ゲームは、コート内で攻守が入り混じり、手や足などを使って攻防を組み立て、一定時間内に得点を競い合うところにその楽しさがある。相手と味方のプレーヤーが入り混じって攻防が展開される。

（2）ネット型（ソフトバレーボール、ブレールボールなど）

ネット型ボールゲームは、対戦する相手とネットを挟んで攻撃・守備をしながら、相手プレーヤーが捕りにくいようなボールを打ち返すところにその面白さがある。

（3）ベースボール型（ソフトボール、ティーボー

ルなど)

ベースボール型ゲームは、攻撃と守備を規則的に一定回数行い、得点を競い合う運動である。

ボール運動の学習内容は、他の運動領域と同様に3つの内容で構成される。

「技能」に関して、ゴール型では、簡易化されたゲームで、ボール操作やボールを受けるための動きによって、攻防をすることができる。ネット型では、簡易化されたゲームで、チームの連係による攻撃や守備によって、攻防をすることができる。ベースボール型では、簡易化されたゲームで、ボールを打ち返す攻撃や隊形をとった守備によって、攻防をすることができる。

ボール運動系（授業づくりの基本）

- この領域は「集団」対「集団」で競い合い、仲間と力を合わせて競争することに楽しさや喜びを味わうことができるところが特徴。
- これらを保障する学習をどのように組み立てることが大切。
- 「ゲーム領域」と「ボール運動領域」の違いを認識し、発達の段階を踏まえた指導をすること。
- 「ゲーム領域」は、勝敗を競い合う運動をしたいという欲求から成立した運動。
- スポーツ文化のルールに縛られてしまうのではなく、子どもたちの欲求や技能などの実態に合わせて学習をつくり上げていく必要がある。
- ゲーム領域は「ルール」という言葉を使わずに、子どもたち（もちろん教師とともに）がつくり上げた「規則」に基づいてゲームを行う。
- この自由な裁量を見極め、どのように学習に反映させていくかが授業づくりを左右。
- 「ボール運動」は、中学校の球技領域への入り口として、ある程度、スポーツ文化を大切にしながら、スポーツのルールなどを簡易化してゲームを行う。

指導内容の明確化

- もちろん「技能」は意識するが、仲間と協力してゲームを楽しくするために規則を工夫したり作戦を立てたりすることを重視しながら、ゲームを楽しく行うための工夫をすることや公正に行動する態度、特に勝敗の結果をめぐって正しい態度や行動がとれるようにすることも大切な学習内容。
- 「集団」対「集団」で行うゲームであるだけに、チームばかりに目がいき、一人一人の実態をつかめていないということがないようにする。
- 豊かなスポーツライフを考える場合には、一人一人の思いに沿った学習が展開できるようにする必要。

表現運動系

「表現」では題材からのイメージや感じであり、「リズムダンス」ではロックやサンバなどのリズムであり、「フォークダンス」では日本の民謡や外国のフォークダンスで取り上げる踊りである。

「リズムダンス」の題材例

弾んで踊れるような軽快なロックやサンバなどのリズムを中心に、低学年では身近で関心の高い曲を、中学年ではテンポや曲調が異なるロックやサンバのリズムの曲を選ぶ。

「フォークダンス」の曲目例

日本の民謡では、阿波踊り、ソーラン節、エイサー、外国の踊りでは、マイム・マイム、コロブチカ、グスタフス・スコールなど、特徴や感じの異なる踊りが例示されている。

「表現」では題材からのイメージや感じであり、「リズムダンス」ではロックやサンバなどのリズムであり、「フォークダンス」では日本の民謡や外国のフォークダンスで取り上げる踊りである。

「表現」の題材例

低学年では、動物や乗り物などの身近で特徴の

ある動きを多く含む題材、中学年では、具体的な生活からの題材、探検や忍者などの空想の世界からの題材、高学年では、激しい感じや群（集団）が生きる題材など。

表現運動系（授業づくりの基本）

- 題材の特徴をとらえて、そのものになりきって表現したり、軽快なリズムの音楽に乗って踊ったりして楽しむことが大切。
- 表現運動における技能は「指先がどれくらい伸びているか」「回転がどれだけ滑らかか」といったことではなく、「表したい感じを特徴や感じをとらえて表現したり、リズムに乗って全身で踊ったりしながら即興的に表現すること」と「簡単なひとまとまりの表現をすること」。
- 器械運動の技のように、一定の方向に高めていくのではなく題材や曲のリズムなどを手がかりに、気付いたり、感じたりしたことを自由に表現することが保障されていることも大きな特徴。
- 子どもにとって身近で関心が高く、具体的で特徴のある動きを多く含む題材や、弾んで踊れるような軽快なリズムの音楽を取り上げるようにし、自己の心身を解き放って踊ることができるようにしていくことが重要。

まとめと課題

今回の第1報は体育科教育法の最も基本的な内容を学習することを目的としている。その内容は生涯にわたって健康の保持増進と豊かなスポーツライフの実現を重視し、教員として必ず理解しておく必要な内容である。

今後の課題は、東北女子大学児童学科の学生が本講義で理論的に理解した内容を指導実践することにより実体験を積んでいく機会を設定することである。

第2報では、各計画（目標・目的・意義・分類・種類）に応じた内容を理解するために、学習指導要領解説保健体育編を中心に説明する。

引用文献

- 1) 立田慶裕、平沢安政監修：OECD教育研究革新センター編（2013）：「学習の本質—研究の活用から実践へ」. 明石書店 p27
- 2) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説体育編」（2008） p1
- 3) 白幡和也：「新学習指導要領の展開」（2017） 明治図書 p3
- 4) 東北女子大（2017）：学校案内 P16.
- 5) 東北女子大（2017）：学校案内 pp23-25
- 6) 杉山重利、高橋建夫、園山和夫：教師を目指す学生必携「保健体育科教育法」（2013）大修館 p6
- 7) 杉山重利、高橋建夫、園山和夫：教師を目指す学生必携「保健体育科教育法」（2013）大修館 p13
- 8) 埼玉県教育委員会HPより抜粋
- 9) 岡山県教育委員会HPより引用

教員養成課程における声楽実技指導の実践研究

～新学習指導要領に基づくルーブリックの作成と検証～

諏訪 才子*

A Practical Study of Vocal Skill Instruction in the Teacher Training Course

～ Development and testing of the Rubric based on the New Course of Study ~

Saiko SUWA*

Key words : 声楽実技

ルーブリック

評価アンケート

新学習指導要領

教員養成課程

Vocal Skill

Rubric

Evaluation Questionnaire

New Course of Study

Teacher Training Course

1. はじめに

2016年、中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』では、新・教育課程において各校共通して育成を目指す資質・能力として、3つの柱を軸においた。この3つの重要な柱は、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養である。そして、この能力を養うためには、「主体的・対話的で深い学び」が必要とされた。さらに、大学においては、既に能動的・主体的な学修への質的転換が図られ、また、初等中等教育と高等教育は各教育段階の特質や独自性、有効性を生かしたプログラムを構築しながら、共通の視点をもって連携していくことが求められている。

本研究は、これらのことを鑑み、大学教育における「主体的に考える力」及び新学習指導要領のキーワードである「3つの柱」と「主体的・対話的で深い学び」に基づいて、教員養成課程における声楽実技のためのルーブリックを作成するとともに、この内容を細分化したアンケートを用いた

指導を行い、作成したルーブリックの使用方法和有効性を検証することを目的とした。

2. ルーブリックの作成

2.1 パフォーマンス評価としてのルーブリック

ルーブリックとは、「目標に準拠した評価」のための「基準」つくりの方法論であり、学生が何を学習するのかを示す評価基準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリックス方式で示す評価指標である。さらに、学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」と定義される評価ツールのことと述べられている¹。

芸術分野における演奏・作品などのパフォーマンスは、個人の感性や音楽経験に拠るところが大きく、スキルアップに必要な具体的な内容や評価については抽象的で個人差が生じる傾向にある。また、芸術の特質上、その専門性の追及において、課題や評価基準（観点）、尺度（達成レベル）、評価基準（パフォーマンスの具体的な特徴）は、無限大で千差万別であり、設定が困難となる。このことから、ルーブリックは、定性的評価の可視化・尺度化という点で、芸術の評価に適している

*東北女子大学

と考える。特にここでは教員養成課程における声楽実技のためのルーブリックと位置付けて、成績評価として用いるのではなく、歌唱法の基礎・基本を修得する目的で作成した。このためこのルーブリックでは、①学修目標・内容の具体化・可視化、②教員と学修者が共有して、共通した認識のもとに学修を進めること、③ルーブリックに基づいたアンケートを使用して自己評価による振り返りを行い、新学習指導要領における資質・能力の3つの柱を、主体的な学修によって身につけること、④学修者同志も学修目標などを共有し、協働により学修を深化させること、の4点に注目した。

2.2 声楽実技のためのルーブリック作成

声楽実技のルーブリックの観点や尺度を以下のように設定した。作成に当たり、横溝ほか(2018)、小山ほか(2016)の声楽を含む音楽実技のルーブリックに関する先行研究を参考とした。

観点は、新学習指導要領における小学校から高等学校までの各教科共通の評価観点である知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度、の3つに基づいて設定した。ここでは、知識と技能を分けて、1.知識、2.技能、3.表現、4.主体的に学習に取り組む態度の4観点とした。4.主体的に学習に取り組む態度については、新学習指導要領の3本柱を主体的な学修により身につけること、将来、教員となる学生が、評価観点の基本を把握する、という点から組み入れた。

1～3の観点は、具体的な内容の小項目からなり、1.知識は、読譜力(音程、リズム、拍子感などの音楽的要素)と楽曲の解釈(音楽様式や歌詞の理解)、2.技能は、発声(姿勢・呼吸・共鳴など)と歌詞の発音(ディクション、母音・子音など)、3.表現は、演奏表現(音楽的表現、歌詞の内容表現)と完成度(暗譜、伴奏合わせ)、ステージマナーで構成した。更に、4観点の他に総合評価を加えた。小項目を含めた具体的な観定の計8項目は、基本的な1曲の歌唱曲を仕上げるために必要となる主な学修内容を網羅的に設定し、学修者に、学修内容の全体像を把握させ、テキストに

準ずる指針とした。

音楽は、一つの基礎的な技能を体得するまでに、一定の時間と着実な練習量が必要となる。尺度は、学修者が段階を踏んで少しずつ技能を修得しながら次の目標に進むことができるように、A「大変素晴らしい」、B「十分できる」、C「まあまあできる」、D「一部はできる」、E「初歩的な基礎学習ができる」の5段階に設定した。

また、ルーブリックの記述方法について、高瀬(2014)は、否定形と肯定形が混在すると到達度の判断に迷うことや否定形の使用を避けることを今後の課題に挙げている²。そこで、今回は、尺度や評価基準の全てにおいて、「できない」「乏しい」などの否定形を入れず、「できる」という肯定形のみを使用した。これにより、学修者は、ステップアップのみを目指して、モチベーションを高く保ちながら学修に取り組むことができる(表1)。

3. 声楽実技レッスンの実践

3.1 声楽実技レッスンの実施(対象と方法)

平成30年度、本学児童学科4年生1名、3年生2名、計3名の学生(以下、学生A、B、Cとする)を対象に、声楽レッスンを実施した。レッスンは平成30年7・8月に計6回行った。課題曲は、本学で開講されている科目〔音楽表現Ⅱ(声楽)〕における既習曲の中から、各自、任意の1曲を選択した。3名ともイタリア古典歌曲を選択し、学生Aが、Nina(Giovanni Battista Pergolesi作曲)、学生Bは、Sebben crudele(Antonio Caldara作曲)、学生Cは、Caro mio ben(Giuseppe Giordani作曲)である。

事前に、作成したルーブリック評価表を学生に提示し、評価観点(学修規準)や評価尺度(学修到達レベル)、評価基準を確認した。また、ルーブリック評価の内容を細分化した項目による評価アンケート(資料1)を作成し、教員、学生ともに毎回のレッスンで使用した。評価は5段階で、ルーブリックの評価尺度に即した記述語を用いた。更に、毎回、学生は、6項目についてのレッ

表1 声楽実技のためのルーブリック

観点		A 大変素晴らしい	B 十分できる	C まあまあできる	D 一部はできる	E 初歩的な基礎学習ができる
知識	読譜力 (音程・リズム・拍子感等)	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことができ、かつ音楽性を備えている。	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことが十分できる。	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことが概ねできる。	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことが、部分的にできる。	音楽的要素を理解して、ピアノの単音補助をつけて、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことができる。
	楽曲の解釈 (音楽様式 の理解・歌詞の理解)	音楽様式と歌詞の内容を深く理解して、説明することができる。	音楽様式と歌詞の内容を十分理解している。	音楽様式と歌詞の内容を概ね理解している。	音楽様式と歌詞の内容を部分的に理解している。	音楽様式や歌詞の内容について、参考資料を基に調べることができる。
技能	発声 (姿勢・呼吸・共鳴等)	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて深く理解して、説明を加えて、音楽性豊かに実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて十分理解して、実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて概ね理解して、実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて部分的に理解して、実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて、参考資料を基に調べることができる。
	歌詞の発音 (母音・子音等)	日本語や外国語による歌詞を、自然に美しく、正しい発音・ディクชันで歌うことができる。	日本語や外国語による歌詞を、正しい発音・ディクชันで歌うことが十分できる。	日本語や外国語による歌詞を、正しい発音・ディクชันで歌うことが概ねできる。	日本語や外国語による歌詞を、正しい発音・ディクชันで歌うことが部分的にできる。	日本語や外国語による歌詞の発音・ディクションについて、参考資料や音源を基に声に出して読むことができる。
表現	演奏表現 (音楽的表現・歌詞の表現)	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、創意工夫して、大変表情豊かに表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、創意工夫して、十分表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、概ね表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、部分的に表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、参考資料や音源を基に理解することができる。
	完成度 (暗譜・伴奏合わせ)	暗譜は体得されていて、歌とピアノ伴奏の音楽性も非常に一体化した、大変完成度の高い表現ができる。	暗譜していて、歌とピアノ伴奏の音楽性が一致した十分完成した表現ができる。	暗譜、歌とピアノ伴奏の音楽性が一致した表現が概ねできる。	暗譜、歌とピアノ伴奏の音楽性が一致した表現が部分的にできる。	暗譜、歌とピアノ伴奏の音楽的な合わせに取り組みすることができる。
	ステージマナー	大変丁寧で、美しく品格のあるステージマナーを身につけている。	丁寧で、基本的なステージマナーを十分身につけている。	基本的なステージマナーを概ね身につけている。	基本的なステージマナーを部分的に身につけている。	基本的なステージマナーを理解することができる。
主体的に取り組む態度	自ら歌唱曲を選択し、知識・技術・表現などの課題を解決しながら、音楽的に大変豊かに表現することができる。	自ら歌唱曲を選択し、知識・技術・表現などの課題を解決しながら、音楽的に表現することが十分できる。	指定された曲の中から歌唱曲を選択し、知識・技術・表現などの課題を解決しようとしながら、音楽的に歌唱することが概ねできる。	指定された曲の中から歌唱曲を選択し、知識・技術・表現などの課題を解決しようとしながら歌唱することが部分的にできる。	指定された曲の中から歌唱曲を選択し、知識・技術・表現などの初歩的な課題に取り組むことができる。	
総合評価	印象に残る大変魅力的な演奏ができる。	十分に良い演奏ができる。	基本的な歌唱が概ねできる。	基本的な歌唱が部分的にできる。	歌唱の初歩的な学習ができる。	

資料1 評価アンケート

声乐レッスン・(聴講) アンケート

5…大変素晴らしい 4…十分できている 3…まあまあできている

2…一部はできている 1…初歩的な段階である

1. 音楽的要素（音程・リズム・拍子感など）を、正確に歌うことができたか。
2. 音楽様式や歌詞の内容を理解していたか。
3. 自然な良い姿勢、美しい立ち姿で歌っていたか。
4. 呼吸法、ブレスは、適切にできていたか。
5. 口の開き方や顔の表情など、発声上の留意ポイントは適切にできていたか。
6. 全体に、自然で無理のない美しい響きのある発声であったか。
7. 全体に、声量は豊かであったか。（音域による違いも判断基準に含めてください。）
8. 全体に、よく通る響きのある声であったか。（音域による違いも判断基準に含めてください。）
9. 歌詞の発音は、正しくかつ明瞭であったか。
10. フレージングなどメロディーの音楽的表現、また歌詞の内容は表現されていたか。
11. 暗譜、また伴奏との合わせは、十分にできていたか。
12. ステージでのマナーは、適切にできていたか。
13. 総合的に、印象に残る魅力的な演奏であったか。

資料2 声乐レッスン記録

声乐レッスン記録・レポート

1. レッスン日までの練習記録
2. 今回のレッスンで分かったこと、体感したポイント
3. できるようになったこと
4. レッスンでのキーワード
5. 歌唱曲での具体的ポイント
6. レッスンを受けての感想

ス記録（資料2）をとった。

レッスンの目的は、教員として指導するための理論や技能を修得し、歌唱の実践力や指導力を身につけ、音楽的な能力や感性を高めることである。更に、学生が主体的に歌を研究・追求し、自分の声で歌唱曲を表現して音楽のもつ豊かさ・深さを感じる喜びを体験し、自ら技能や知識を獲得していく過程の楽しさや学修方法も体得するとうねらいがある。

レッスンは個人レッスンの形態であるが、他の学生のレッスンを聴講可能とした。これにより、学生が現状分析を行ったり、技能のステップアップに課題が生じた時に、直ぐに教師が指導するのではなく、他の学生からアドバイスを得て解決し

ていくという協働による学修を取り入れた。解決の困難な時には、教師が学生への質問を交えて解決方法を導く形をとった。

3.2 声乐レッスン実践の概要

以下に、レッスンの実践内容について述べる。

第1回

演奏会形式により、学生3名が、暗譜・独唱で、課題曲となるイタリア歌曲の演奏発表を行った。伴奏者は各自が用意した。初回は、現段階での歌唱の練習成果を発表する場とした。発表後、評価アンケートを使用して、自己評価に加えて他の学生に対する評価を行った。また、学生の演奏は動画により録画保存し、演奏後に自分の歌や歌唱時

の姿について客観的な分析ができるようにした。

第2回

第1回目のレッスン記録や評価アンケートから、Aは、歌詞の不明瞭や音程の不安定／ブレスが深くとれない／高音の響きが必要で、余裕をもって声をコントロールしたい、Bは、ブレスが浅い／高音での力み／低音の声・音程の不安定、Cは、息が上手く吸えない／喉が狭く、響きが集まっていない、などの課題が挙がった。現時点で3名に共通する主な課題は、ブレスと発声上の問題の2点であったため、実質的なレッスンとなる第2回目からは、発声の基礎から取り組むことにした。

発声法の準備段階として、身体のウォーミングアップ法（ジョギング、ウォーキング、簡易な柔軟体操、腹筋運動など）及び呼吸練習の方法（息を吸い口から「スー」と無声音で息を吐ききる方法、片鼻から息を吸い数秒息を止め、吸った鼻から息を吐く方法）を提示した。今回は、基本的な発声練習と歌唱曲の母音唱法を行った。

1. 発声練習

①喉を開ける練習として「マ」「メ」「ミ」「モ」「ム」の5母音を、頭声発声により“あくび”“笑い”“驚き”の表情・姿勢で声を出す。次に、「マ」の母音で3度音程の順次進行による音形（例ド～レ～ミ～レ～ド）を行った。（以下、発声練習①とする。）

②5度音程の分散和音による音形（例ド～ミ～ソ～ミ～ド）を「ミ」の母音で行った。（以下、発声練習②とする。）

2. 歌唱曲の練習

①「マ」の母音により、母音唱法を行った。（以下、歌唱曲・母音唱法①とする。）曲の最初の部分のみ歌唱した。

第3回

1. 発声練習〔発声練習①②〕と2. 歌唱曲の練習〔歌唱曲・母音唱法①〕を1曲通して行った。

第4回

基本的な発声練習と歌唱曲の母音唱法に加えて、頭声発声による歌詞の読みを行った。最後に、

歌詞により通して歌った。今回で一連のレッスンの全メニューが揃った。

1. 発声練習〔発声練習①②〕を行った。

2. 歌唱曲の練習

①〔歌唱曲・母音唱法①〕を行った。

②頭声発声による歌詞の読みを行った。（以下、歌唱曲・読み②とする。）

③歌詞により通して歌う。（以下、歌唱曲・歌詞③とする。）

第5回

一連のレッスンにおける全メニュー、1. 発声練習〔発声法の基礎練習①②〕及び2. 歌唱曲の練習〔歌唱曲・母音唱法①〕、〔歌唱曲・読み②〕、〔歌唱曲・歌詞③〕を行った。

第6回

全6回のまとめである。全メニューの確認・復習をした後、最後に第1回目と同様に、演奏会形式により演奏発表を行った。この演奏も、第1回と同様に、再度、動画により録画し、第1回の演奏と比較検証を行った。

4. 結果と考察

学生3名の主な課題である呼吸法と発声法を中心に、作成したループリックに基づいた13項目からなる評価アンケートの分析と、レッスン記録の分析を行った。

4.1 評価アンケートの分析

作成したループリックの4観点と評価アンケート項目（資料1）との対応関係は、以下の通りである（表2）。技能に対応するNo.3～9の項目は、呼吸法を含む発声法全般に関する内容である。

（1）技能を中心とするNo.4、5、6、10、13の主要5項目を抽出して、第1回から第6回までの評価を折れ線グラフに表して、その推移の特徴を分析した（図1）。

学生A・B・Cいずれも、技能の修得過程において、伸び悩みや下降、上昇を繰り返しながらも、最終回の第6回には、第1回と比較して全員に1～3段階のステップアップが見られた。第2回目

表2 4 観点とアンケート項目の対応表

観点	項目
知識	1、2
技能	3、4、5、6、7、8、9
表現	10、11、12
主体的に学習に取り組む態度	知識・技能・表現の修得過程に含まれているため、特に設定しない。

(※項目 13 は、総合評価である。)

に、3名の6項目の自己評価の総数18のうち、7つにおいて1段階の下降があった。これは、課題曲に対するループリックの具体的な観点や尺度、そして基準となるその段階のパフォーマンスの内容を確認したこと、また、アンケートを用いて、改めて自己の演奏発表を詳細に振り返ることにより、演奏発表時には見えなかった不足な点を明確に把握することができたこと、の2つの理由によるものと推測できる。

3名の学生の自己評価の推移は、多少の上行下行の違いがあるものの、教師による3名に対する評価とほぼ同じ形状のラインを描き、教員による評価にも初回と比較すると、1～3段階のアップがあった。これにより全6回の教師と学生の評価判断が、概ね一致していることと、どちらにも1～3段階のステップアップがあることが分かった。

(2) 全13項目における、第1回と第6回の評価を比較した伸び率を以下にまとめて、その特徴を分析した。数値に変動のない場合を0として、そこから1～3段階アップした場合を、それぞれ、+1、+2、+3、とした(表3)。

伸び率は学生3名、教員ともに、+1、+2が最も大きく、学生A・B・C全体の自己評価では、+1が30.8%、+2が48.7%で、教員の評価では、+1が51.3%、+2が35.9%であった。教員と学生の+1と+2のパーセンテージが逆転しているが、ここには、学生Bの伸び率が反映されている。学生Bの、+1、+2における教員との数値の差分は、第1回目の教員の評価が、7項目におい

て、学生より1段階高かったためであり、図1のグラフから見る評価の推移と(3)で述べる第6回の最終評価については、他の学生も含めて、概ね一致していた。+1と+2を合計すると、学生と教員それぞれ79.5%と87.2%と、ほぼ一致する結果となった。更に、学生と教員の、+3はともに10.3%で、+1～+3までの合計はそれぞれ、89.8%、97.5%に上った。

以上のことから、全6回の教師と学生の評価のステップアップ度もおおよそ一致し、また、1～3段階のステップアップの合計は、いずれもほぼ90%以上となることが分かった。

(3) 全13項目における、第6回目の最終評価について以下にまとめ、特徴を分析した(表4)。

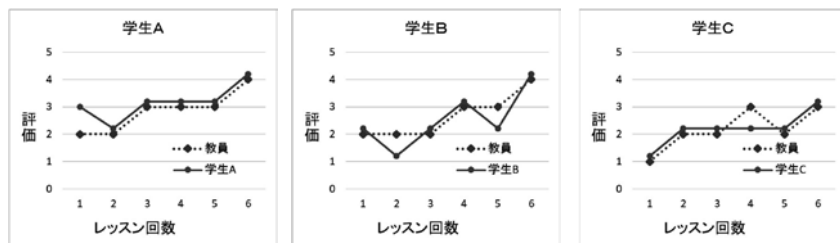
最終評価は、学生3名の総評価項目数39のうち、教員より1段階低い評価が7つ(17.9%)、教員より1段階高い評価が2つ(5.1%)、教員と同じ評価が30(76.9%)という結果であった。特に学生Cが4項目において教員より1段階厳しい自己評価であったが、学生全体では、教員と同じまたは1段階上の評価を合わせると82.0%となり、教員と学生の最終評価も、相対的に、概ね一致していることが分かった。

4.2 学生によるレッスン記録の分析

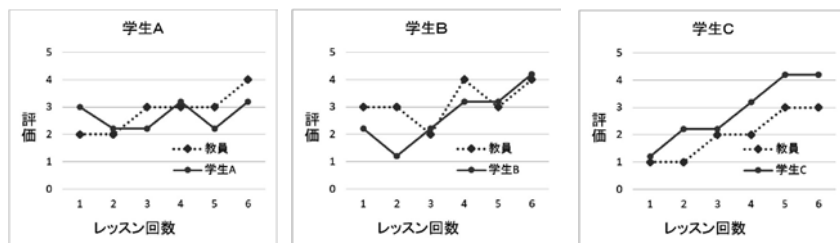
[2. 今回のレッスンで分かったこと、体感したポイント]、[4. レッスンでのキーワード]、[6. レッスンを受けての感想]から、学生3名の特徴的な記述を取り上げて分析する。

(1) [2. 今回のレッスンで分かったこと、体

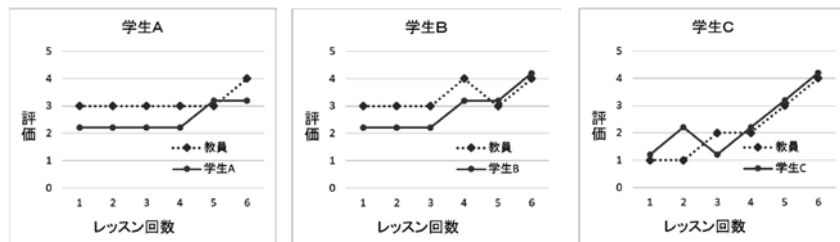
[4. 呼吸法、ブレスは、的確にできていたか。]



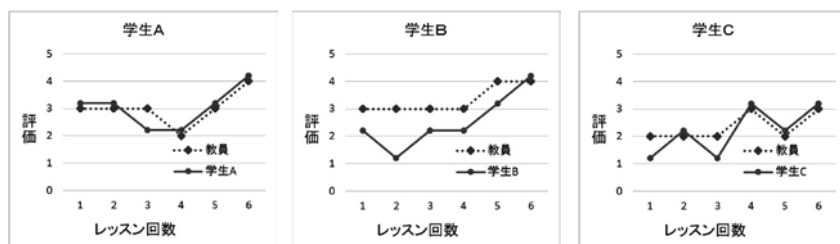
[5. 口の開き方や顔の表情など、発声上の留意ポイントは適切にできていたか。]



[6. 全体に、自然で無理のない美しい響きのある発声であったか。]



[10. フレージングなどメロディーの音楽的表現、また歌詞の内容は表現されていたか。]



[13. 総合的に、印象に残る魅力的な演奏であったか。]

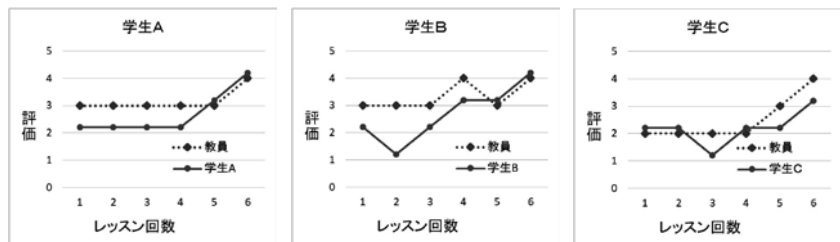


図1 アンケート項目における学生と教員の評価の推移

表3 アンケート13項目についての学生・教員評価におけるステップアップ度

(該当する項目数と%)

ステップアップ度/%		0	%	+1	%	+2	%	+3	%
学生A	教員評価	0	0	7	53.8	5	38.5	1	7.7
	自己評価	1	7.7	6	46.2	6	46.2	0	0
学生B	教員評価	0	0	10	76.9	2	15.4	1	7.7
	自己評価	0	0	3	23.1	8	61.5	2	15.4
学生C	教員評価	1	7.7	3	23.1	7	53.8	2	15.4
	自己評価	3	23.1	3	23.1	5	38.5	2	15.4

表4 アンケート13項目についての学生と教員による第6回の評価(最終評価)

(評価と%)

最終評価/%		3	%	4	%	5	%
学生A	教員評価	0	0	13	100	0	0
	自己評価	3	23.1	9	69.2	1	7.7
学生B	教員評価	0	0	11	84.6	2	15.4
	自己評価	0	0	10	76.9	3	23.1
学生C	教員評価	5	38.5	8	61.5	0	0
	自己評価	9	69.2	4	30.8	0	0

感じたポイント]における代表的な記述を以下に挙げる。

第1回

- 自分の課題である、口の開き(大きさ、口角)や、表情(目の開き、笑顔)がまだまだ足りないと感じた。
- テンポを速くし過ぎると、プレスで息を吸いきれず、表情もしっかりつけて歌うことができないため、歌が雑になった。

第2回

- 発声の際にあくびや驚き、笑いが出来ていないと曲を歌った時に反映されない。口角が下がることは、音程が下がることに繋がるので、笑いで口角を上げることを意識したい。
- 息が良く吸えていない。鼻からの吸い方を試して研究が必要である。
- 歌には、準備運動が必要で、ウォーキングや腹筋運動、呼吸練習の方法が分かった。呼吸練習

をすると、お腹で支える感覚が分かり、声が以前より安定した。

第3回

- 他の学生の目力や表情など、良いところを積極的に取り入れていきたい。
- フレーズに合わせて段階を踏んで口の開きや力配分を変えると、自然に曲の情景が目浮かび、フレーズの山に沿って流れるように歌えるようになった。

第4回

- 奥歯を開け、口角を上げながら発声すると、自然と喉が開き、響きが高く飛ぶ感覚があった。今までは出来ないと無意識にブレーキをかけていたので、意識を変えたい。
- 声を頭の上から出す感覚が分かった。自分は喉で作った喉声が多いと実感した。発声練習を沢山する中で、舌が上がっていることに気が付いた。舌を下げるようにして歌うと、前より喉が

開く感じがつかめた。この体感を今後の歌につなげたい。

第5回

- フレーズの盛り上げたいところの口を大きめにするのが分かった。音程やフレーズに合わせて口の大きさを調整できるようになってきた。

第6回

- 毎回、前回の復習から入ってしまうため、レッスン後の振り返りを行い、言われたことや感じたことを、もう一度自分の中で考えて体得するようにしたい。
- 口形、驚き（表情）はフレーズの盛り上がりに応じてつける。一番の山場を考えて歌うようにする。
- 感情を相手に伝えるには、強弱の付け方など歌い方を研究することが大切である。
- 喉が閉まっている時には、あくびの態勢を思い出して、その状態の口の開き方にすると喉が開くことが分かった。歌でも声が詰まった時に応用することができた。

初回は、アンケートを用いて様々な観点から具体的に分析することにより、現在の問題・課題を明確に把握することができている。第2回目からは、その課題を克服するための具体的な技能の取り組みに入っていることが分かる。更に回を重ねる度に、ベースの課題は同じでも、新しい方法やより複雑な感覚を取り入れながら研究・試行錯誤し、未知の体感を発見してステップアップしていることが分かった。

(2) [4. レッスンでのキーワード] における、学生3名の代表的な記述を以下に挙げる。

深い呼吸 / 姿勢 / 自己管理 / あくび・驚き・笑い / 響き / 口角 / 「マ」のあくび / フレーズの足し算 / 息の神様になれば、歌が上手くなる！ / 喉を開ける、響きを当てる / 表情、など。

キーワードには、3名に共通するブレスと発声上の課題に関連した記述が多く見られ、その重要

性を認識していることが分かった。

(3) [6. レッスンを受けての感想] における第6回の代表的な記述を以下に挙げる。

- レッスンを重ねることで、出来ていないところや不足点などの自らの課題が明確となり、今までは何をどのように直して、どのように練習したらよいか漠然としていたが、その様な事が無くなった。
- 他の学生の最終発表を聴いて、最初の演奏と比べて、とても成長を感じた。口形や発声の違いが一目瞭然で、安定していた。基礎の大切さを改めて感じた。口形や口を開けること、響きをあてることのバランスが考えられていて、表現の幅が広がった。
- ステージに立って歌って、やはり変化したのだと気付いた。例えば、ブレスの吸い方は、同じ口から吸う方法でも、吸う音は静かで、ゆったり吸えていた。歌に余裕ができ、高い音や低い音でも安定して歌うことができた。
- 意識して実行したことは、成果が出る。学んだことをキャッチして、次までに直して、できた感覚を覚えて実行するようにする。
- 曲の表現は相手に伝わりにくいため、時々他の人に見てもらいながら練習したい。
- 最初の発表会では、全てにおいて基礎が不足していた。最終発表の動画を見て確認すると、息の使い方、喉の開き方、声の出し方、声質、音量も全く別のものになっていた。以前は歌うと辛かった喉が、今は全く辛くなくなり凄いなと思った。学んだことを次の曲に生かし、色々な曲を歌っていきたい。

最終回での演奏発表を終えて、学生3名は、自分自身の大きな成長、ステップアップ、何を体得したか、を明確に自覚・把握していることが分かった。これについては、評価アンケートの分析からも分かり、教員による評価の考察と一致する結果であった。更に、学生と一緒に学修を進めてきた他の学生のステップアップについて具体的に分析し、何ができるようになったのかを客観的に

認め、把握することができたことも分かった。

4.3 まとめ

ループリックとこれに基づいた評価アンケートを使用した声楽実技レッスンでは、アンケート結果から、学生による自己評価と教員の評価ともに90%以上に及ぶ1～3段階のステップアップが見られ、更に折れ線グラフの推移から、教員と学生の各回の評価判断も概ね一致していることが分かった。自己の歌唱レベル・状況に対する適切な判断、及び教員と学生の評価の一致は、学修及びフィードバックの効果を最大限に引き出した。このことから、これらのことはスキルアップのための重要な要素と推測できる。

レッスン記録からは、アンケートを用いて自己の歌唱や学びについて振り返り、様々な観点から具体的に分析することにより、現在の問題・課題を明確に把握した上で、研究・試行錯誤しながら新しい方法やより複雑な感覚を発見・体得し、自分で課題を解決してステップアップできることが分かった。また他方では、自分のできていることも自覚・把握することができ、自己の学びや能力について肯定的に捉えることもできることが分かった。

課題とする内容も、初回の呼吸法と発声法という基礎的な技能中心から、技能を応用した表現、表現するための技能と視点が移り、学修が深化していることが分かった。

また、この過程には、学生同士の協働による学修を取り入れた。他の学生の状況や課題についても批判的に思考して客観的に分析・把握し、解決のために必要な方法を考えて助言することによりステップアップしていく状況を見て、自分自身の知識や技能をより妥当なものとして認識し、更に深い体得に至るのである。また、優れた点については、真似て吸収することができることも分かった。教える学生は指導法とともに自分に不足な技能を吸収して学び、教えられた学生は、知識や技能を身に着けることができる。

ループリックと評価アンケートは、○目標と学

修内容を総合的に明確に把握することができる、○芸術の実技レッスンという主観的かつ抽象的な技能や表現の評価尺度を具体的に可視化し、学生と教員が共有できる、○この共有により、学生と教員が概ね一致した評価判断のもとに効果的に学修を進めることができる、○更に、この共有により、学生同士の協働による振り返りも行われ、お互いにステップアップすることができる、○アンケートを用いて自己評価・振り返りを行うことにより、同時に自己のステップアップも可視化することができ、学修者は、モチベーションを高く保ちながら主体的に学修に取り組み、適切なフィードバックを行うことができる、という利点があることが分かった。

以上のことから、ループリック及びループリックに基づいたアンケートを用いた声楽レッスンは、有効であることが分かった。

5. おわりに

本研究では、教員養成課程における声楽実技のためのループリックを作成し、これに基づいて声楽実技レッスンを実践し、ループリックの内容を細分化したアンケートを使用し、その有効性について検証、分析を行った。ループリックを学修の目標として位置付け、毎回アンケートを用いて自己評価を行った。その結果、学生が自ら現段階での状況を分析し、問題を明確に把握し、主体的に追及・解決しながら次の目標へと段階的にステップアップできることが分かった。また、ループリックとアンケートの組み合わせは芸術の実技という主観的かつ抽象的な技能や表現の評価尺度を具体的に可視化することになり、学生と教員が共通の認識・評価尺度をもって学修を進めることができ、同時に、学生にとってアンケートを用いた自己評価は、自己のステップアップも可視化し、モチベーションを高く保ちながら学修に取り組み、自己に対する適切なフィードバックも行われることが分かった。

さらに、学生は、共有した認識・評価尺度のもとに、実技レッスンにおいて協働による学修を取

り込むことになり、お互いに課題解決しステップアップすることも分かった。また、学生は指導法を身に着けながら、より深い知識・技能の体得に至ることが分かった。

以上のことから、作成したループリックとアンケートを活用した教育実践は、非常に有効であることが明らかになった。今後は、音楽表現（声楽）での一斉授業や初等中等教育の歌唱指導におけるループリックとアンケートを開発し、更にこれを活用した授業展開を工夫、研究していきたい。

注

1. 濱名篤 (2012) 「ループリックを活用したアセスメント」中央教育審議会高等学校教育部会 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509_05.pdf (参照日 2018/8/8)
2. 高瀬健一郎 (2014) 「音楽実技科目へのループリック導入の試み「基礎器楽（ピアノ）」における評価活動を題材として」『常葉大学短期大学部紀要』第 45 号, p.238.

参考・引用文献

1. 朝日公哉 (2013) 「ループリック活用による「音楽」の学習効果について—自己評価による主観性の可視化とその効果—」『論叢：玉川大学教育学部紀要』, pp.157-174.
2. 石垣明子 (2016) 「大学におけるループリック評価の開発—医療人文学科目における社会人基礎力を涵養するループリッカー—」『つくば国際大学産業社会学部研究紀要』第 22 号, pp.27-39.
3. 沖裕貴 (2014) 「大学におけるループリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」『立命館高等教育研究』第 14 号, pp.71-90.
4. 久保絃子 (2017) 「教科「音楽」におけるアプローチについての考察—ピアノ実技レッスンの事例を基に—」『論叢：玉川大学教育学部紀要』第 17 号, pp.187-200.

5. 小山英恵・近藤瞳・中谷華奈子・新角麻友・赤穂和幸・徐慧偉 (2016) 「中学校音楽科における思考力・判断力・表現力の育成を目指したループリックの開発—歌唱教材「荒城の月」の授業実践において—」『鳴門教育大学授業実践研究』第 15 号, pp.113-121.
6. 杉原了 (2016) 「クラシック音楽の演奏に関するループリックの作成」関西教育学会第 68 回 発表資料 https://kyoumei.jp/wp-content/uploads/2017/01/kansai-kyoiku-toru_sugihara-2016-1203.pdf (参照日 2018/8/8)
7. 高瀬健一郎 (2014) 「音楽実技科目へのループリック導入の試み「基礎器楽（ピアノ）」における評価活動を題材として」『常葉大学短期大学部紀要』第 45 号, pp.225-238.
8. ダネル・スティーブンス, アンтониオニア・レビ (2014) 『大学教員のためのループリック評価入門』佐藤浩章監訳, 井上敏憲・俣野秀典訳 玉川大学出版部.
9. 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」文部科学省 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (参照日 2018/8/8)
10. 中央教育審議会 (2012) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (参照日 2018/8/8)
11. 山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也 (2015) 「学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』第 6 号, pp.21-30.
12. 横溝聡子・磯部哲夫・南川肇・深谷登喜子 (2018) 「音楽科実技科目におけるループリック評価の導入」『郡山女子大学紀要』第 54 号, pp.179-194.
13. 吉田武大 (2012) 「アメリカにおけるバリューループリックの活用動向」『教育総合研究叢書』第 5 号, pp.103-111.

最近の学校のトイレ事情について

福 士 章 子*

About the present conditions of the restroom at school

Ayako FUKUSHI*

Key words : 学校のトイレ	The restroom at school
洋式トイレ	Japanese style toilet stool
和式トイレ	Western style toilet stool
トイレの衛生	Hygiene of the restroom
トイレの改修	Repair of the restroom

はじめに

近年、自宅に洋式トイレしかない家庭が多くなり、学校で和式トイレを使用できない子どもが増えている。学校のトイレは、まだ和式が多く、清掃しても臭うような古いトイレの学校も多い。いずれは改修され、洋式トイレが主流になると思われるが、和式トイレには和式トイレの良さもあるし、少数派ではあるが和式を好む人もいる。和式トイレを全くなくしてしまうのはいかがなものか。また、日本ではトイレの清掃は児童生徒が行う学校が多いが、それは衛生的に問題がないのだろうか。学校のトイレはどうあるべきなのか、いろいろな面から考察したい。

日本のトイレの歴史的背景

日本ではもともとしゃがんで排便をするという習慣があり、戦前は汲み取り式の和式トイレだったものが、戦後の高度経済成長で水洗化した。その後、洋式トイレが一般家庭に普及し始めた。洋式トイレは男女兼用することができるため省スペースとなるので、公団など集合住宅は洋式トイレを設置するケースが多くなった。また足が不自由な高齢者や怪我をしている人も座った楽な状態で用を足せるというメリットがあるため、昭和50年代後半には洋式トイレが和式トイレの出荷

数を上回るようになり、現在、家庭では洋式トイレが一般的になった¹⁾。しかし、学校においては平成28年の文部科学省の調査によると、公立小中学校におけるトイレの割合は和式が79万個(56.7%)、洋式が61万個(43.3%)でまだ和式トイレの方が多いのが現状である(図1)²⁾。

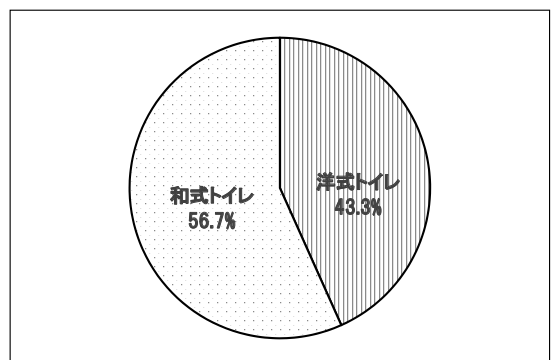


図1. 全国公立小中学校施設のトイレの割合
(文部科学省 2016年調査より)

学校のトイレの現状

現在の日本の小・中学校の校舎は昭和40年代後半から50年代に建てられた校舎が多い³⁾。その頃は児童生徒数の急増に伴い、木造校舎から鉄筋コンクリートの校舎へと建て替えられたのである。当時はまだ和式の水洗トイレが主流だった。学校施設の改築の平均サイクルは約42年であるが、この時期に建てられた校舎が7割以上あるた

*東北女子大学

め、改築には膨大な費用がかかる。東日本大震災後、校舎の耐震性が問題になり、まずは、補修して耐震性を高めることが優先された。その結果、雨漏りや配管の破損など、放っておくと危険な箇所から修繕し、凌いでいるのが現状であり、トイレの洋式化などは、後回しとなっている。

和式トイレを使えない子どもの増加

和式トイレを使い慣れてない子どもにとって和式トイレで排便をすることは、意外に困難なのである。大学生対象の石田の調査でも38.1%の人が学校では安心して排便が出来ないと回答し88.8%の人が洋式トイレを好んでいた⁴⁾。経験の浅い小学生ならなおさら抵抗があると推察される。排便を我慢することは、便秘の大きな原因ともなり、子どもたちの健やかな成長の妨げとなる。小林製薬の「小学生のトイレ実態調査2017」によると、学校で全く排便をしない子どもは約3割に上ることが判明した⁵⁾。また、約半数の子どもが学校でトイレに行かず排便を我慢した経験があることも分かった。学校で排便をすることに対して抵抗を感じている子は約6割に上りそれは特に和式トイレの多い小学校の子どもたちに、その傾向がより強くみられた。

また、小林製薬「小学生のトイレ実態調査2016」によると、男女でも大きな違いが見られ、排便をすることによって「からかわれそう」と感じるのは、女の子よりも男の子の方が多いということが分かった⁵⁾。男子トイレ特有の小便器と個室が共存する構造により、「個室に出入りすることによって、排便をしているのが周囲に知られ、からかわれてしまう」と感じている男の子の気持ちがかえらる。こうした問題を解消するために学校の男子トイレを完全個室に改修する自治体も出てきている。

和式と洋式、どちらが衛生的か

和式トイレで排泄する際、便器の周囲に尿を飛ばしたり、便を付けてしまうことが多い。これは、小学生に限ったことではないが、小学校低学年では、特に多くみられる。尿の飛び散りは、しゃがんだ時に両足の膝をくっつけるように足を閉じれば防げるのだが、そのように指導をしている学校はほとんどないのが現状である。そうすると、和式トイレは便器の周りが汚くなるのは当然である。2012年にTOTOが公立小学校で行った大腸菌の測定調査によると、和式トイレの便器の周囲は大腸菌数が多いことがわかっている(図2)⁶⁾。

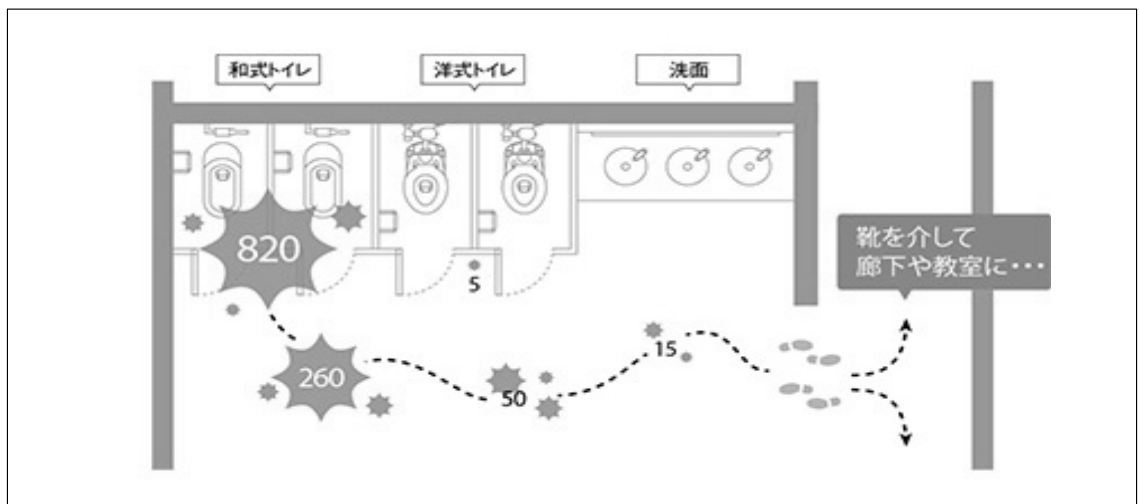


図2. 公立小学校でのトイレ内糞便由来菌汚染度 (大腸菌 CFU/cmf)
(2012年 TOTO 調査より)

上靴を介して大腸菌が廊下や教室に持ち込まれることも考えられる。和式トイレの周りが汚いと、ますます児童は和式トイレが苦手になる。

和式トイレに比べ、洋式トイレは、便器外への便の付着は少ない。大腸菌の数も少ない。ノロウイルスなど、感染性胃腸炎の流行時は、洋式トイレの方が蓋ができることもあり、断然に和式トイレよりもウイルスの拡散を防ぐことができる。

石田の調査では、「洋式トイレは大勢の人が使用するのに便座に直接肌に付けなければならず嫌だ」という意見が多かった。確かにたまたま便座に尿が1滴付着していることを見かけることもある。また、前の人がウォシュレット機能を使用して、便座の後方に水がはねているときもある。洋式トイレも決して衛生的とは言えない。また、洋式トイレに男性が立ちながら排尿する場合、目には見えない尿のしぶきが便器の周囲に付着することもあり、小さい子どもや、尿の切れが悪くなった高齢者は、便器の周囲への尿を垂らしてしまうことも多々ある。また、石田の調査では「ウォシュレット機能が付いているから洋式トイレの方を好む」という意見も見られたが、家庭での使用はともかく、不特定多数の人が使用する公的トイレでは、ウォシュレットのノズル部分の汚れや細菌数が気になるところである。

和式トイレのメリット

トイレを改修したり、校舎を新築したりした学校では、和式トイレが1つもないという学校も多い。短い休み時間の中で多くの子どもたちがトイレを効率よく利用するために子どもたちが使いたがらない和式トイレを設置しないということである。和式トイレが1つでも残っていれば、ウイルス感染のリスクが高まるという意見もある。だが、和式トイレの良さをあえて見直してみたい。1つは、前述した直接便器に肌を付けなくても良いという点である。さらに、石田の研究の和式トイレを好む人の意見の中に「和式トイレの方が力みやすく排便しやすい」という意見があった⁴⁾。これは、人間の体の構造として、しゃがむと骨盤

が安定するとともに、大腿部が下腹部を圧迫することにより、腹腔内の圧力が増し、肛門を自然に開口することができるからである。排便姿勢はやや前傾姿勢がもっとも適しており、つまり和式トイレの姿勢は便秘になりにくいのである⁷⁾。

学校のトイレは誰が清掃すべきか

日本では、児童生徒が清掃をするという慣習がある。清掃の時間は、時間割にも組み込まれており、清掃指導は学校教育の一環となっている。トイレの清掃は、自治体によっては、技能主事や清掃業者が行うことになっているところもあるものの、学校のトイレ研究会の調査によると、約9割の公立学校では児童生徒が行っている⁸⁾。海外では、トイレ掃除は大人の仕事であり、トイレ以外の教室などの清掃も子どもたちにはやらせない国も多い。

日本でもトイレの清掃を子どもたちに任せるのは、賛否両論である。道徳的観点からは賛成する声が多いが、ノロウイルスなどに感染するおそれもあるので、子どもに任せるのは危険だという意見もある。

また清掃のやり方や用具についても、定められた自治体は少ない。使い捨て手袋や使い捨ての除菌シートなどがあれば良いのだが、予算の関係もあり、使い捨てのものを使用している学校は少ないのが現状である。

医療機関ではスタンダードプリコーション（標準予防策）という考えに基づき、血液や便、尿、吐物などは、感染する可能性のある物質として慎重に取り扱う。学校のトイレもこの考えに基づき、経血や、尿や便、吐物などが便器周りに付着している危険性をふまえて、子どもに清掃させる場合も、十分な指導を徹底すべきだと考える。

まとめ

多くの子どもたちは学校で排便する事に抵抗がある。できれば、早寝早起きし、きちんと朝食を摂り、登校前に排便も済ませる生活習慣を作るのがベストだろう。しかし、食べたものや体調、体

質などで、学校にいる時間に便意に襲われることもあるだろう。そのときは、我慢せずに学校で安心して排便できる環境作りを周りの大人が心掛けていく必要がある。そのためには、子どもが使いやすい洋式トイレの設置や衛生面を重視したきめ細やかな清掃指導とトイレの使い方指導をすべきである。ただ単に洋式トイレにするのではなく、和式トイレの良さも見直し、和式トイレの正しい使い方を教えていきたいものである。

引用文献

- 1) 日本トイレ協会：トイレ学大辞典，富澤凡子，柏書房株式会社，東京，2015
- 2) 文部科学省ホームページ：公立小中学校施設のトイレの状況調査の結果について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/1379078.htm
- 3) 文部科学省ホームページ：学校の施設の老朽化対策について 平成 25 年 3 月 15 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/03/1332017.htm
- 4) 石田ひかる 「学校での排便に関する研究」 東北女子大学卒業論文 2017
- 5) 小林製薬ホームページ：「小学生のトイレ実態調査 2016」
http://www.kobayashi.co.jp/corporate/news/2016/161003_01/index.html
- 6) 株式会社 TOTO ホームページ：「学校のトイレに求められていること」 2012
https://jp.toto.com/products/public/school/needs/old_toilet.htm
- 7) 森田幸弘 「知って得する病気の話～便秘について（消化器内科）」 平成 30 年 4 月 24 日
<http://www.municipalhp.hikone.shiga.jp/0000000396.html>
- 8) 学校のトイレ研究会「学校のトイレの清掃は誰がしている？ 2015 年度全国公立小中学校調査結果」 2015
https://www.schooltoilet.jp/toiletpoint/2018planpoint_013.html

安房直子の童話

～生と死のポエジー

藤 田 晴 央*

The Fairy Tales by Naoko Awa
Poetry of Life and Death

Haruo FUJITA*

Key words: 指窓	the window by fingers
いのちの扱い方	how to handle the life
死者の魂	the soul of the dead
空想と現実	fantasy and reality
心理主義的童話	psychological fairy tales

安房直子は児童文学の作家である。さりながら、児童文学にとどまらない価値を持つ作家であるなどという言い方はしないようにしたい。それは、あたかも児童文学が文学の世界で下位に位置するような印象を与えるからだ。広く文学一般のパースペクティブの中で「児童文学畑」から豊かな詩情を発散している稀有な作家として認められねばならない。安房直子はそのような作家だ。

その詩情は、自然風景的な抒情からのものでもあることはあるが、多分に、その自然や暮らしの中に描かれる登場人物の心理的な側面から生まれている。

1. 「指窓」と文学的な奥行き～『きつねの窓』

代表作の『きつねの窓』をみてみよう。

主人公のほくは、山で猟をしている青年である。ある日山で、白ぎつねの子どもをみかけて追いかけてゆくと、“そめもの、ききょう屋”という店にたどりつく。子どもの店員がいて「おゆびをおそめいたしまししょう」と言う。子どもは青く染めた親指と人差し指で菱形の窓をつくり「のぞいてごらんなさい」と言う。のぞいてみると、指の窓

の中には、こぎつねの母ぎつねがすわっている。子どもは鉄砲で殺された母だと語り、うつむく。死んだかあさんの姿を見たくて指を染めたのである。「ほく」も青く指を染めてもらい、菱形の窓からのぞく。すると、昔好きだった今は会うことができないひとりの少女がそこにいる。帰り道、「ほく」はこの指をいつまでも大切にしたいと思いつつ山小屋に向かう。ところが、小屋に帰ってから無意識に手を洗ってしまうのだ。洗い落とされた指で窓をこしらえてもただ小屋の天井が見えるだけ。あくる日、「ほく」はもう一度、子ぎつねに指を染めてもらおうと訪ねるが、“そめもの、ききょう屋”はどこにもない。

——猟師を主人公にした童話はたくさんあるが、大概是、男臭く野性的な、猟師としての技術はあるが、そのほかのことについてはやや鈍い人柄として描かれる。けれども、ここでは「ほく」という人称に現れているように、そのようなステロタイプではなく、多くの読者が「ほく」＝「読んでいる私」と重ね合わせることができるような、そんな「普通の」キャラクターだ。村上春樹の小説の多くが「わたし」ではなく「ほく」でなければならぬように、ここに、安房直子の造形上の意志を感じる。

この「ほく」がこれまで見たことのない「青い

*東北女子大学

ききょうの花畑」にでくわす。

ぼくは、息をのみました。いったい、自分は、どこをどうまちがえて、いきなりこんな場所にでくわしたのでしょうか。だいいち、こんな花畑が、この山には、あったのでしょうか。

物語は早いテンポで「異界」に入る。では、「異界」に入る前の「日常」に〈予兆〉はなかったのか。ある。花畑にでくわす前のところ。

道をひとつまがったとき、ふと、空がとてもまぶしいと思いました。まるで、みがきあげられた青いガラスのように…すると、地面も、なんだか、うっすらと青いのでした。

「道をひとつまがったとき」。宮沢賢治⁽¹⁾は『ひかりの素足』で「みちはいつか谷川からはなれて大きな象のやうな形の丘の中腹をまはりはじめました。」と〈伏線〉を引いたが、安房直子は簡潔に、道をまがる〈伏線〉に、空の不思議な青さを〈予兆〉として重ね合わせる。安房作品の多くにおいて「青」こそが〈詩〉を発色させる色である。ききょうの花畑も、指を染める色も青である。

「ぼく」は子どもの白ぎつねを追いかけるが、花畑にもぐってしまう。“そめもの、ききょう屋”の子どもの店員は最初人間の姿をしているが、「ぼく」はだまされたふりをして付き合う。そして、子どもの店員が染めた指でつくった窓に母ぎつねがいるのに驚く。それは、「ぼく」が鉄砲で仕留めた狐かもしれないし、たとえそうでなくとも「人間」が殺した生き物である。ここでも、安房直子は「典型」を回避している。「自責の念に襲われる主人公」のような描き方を取らないのである。ありがちなヒューマニズムに進むことは、彼女の文学的な感性と異なることであった。

きつねは、ばらりと両手をおろして、うつむきました。これで、自分の正体がばれてしまったことも気づかずに、話しつづけました。

この箇所の文章のなんとチャーミングであることか。たとえば太宰治⁽²⁾の作品によくみられる、アンチ・クライマックスのさりげないユーモアが立ち昇っている。

子ぎつねが「指窓」を通して亡くなった母と会っていることに「ぼく」は感激する。実は「ぼく」もまたひとりぼっちだった。

「ぼくも、そんな窓がほしいなあ。」

ぼくは、子どものような声をあげました。すると、きつねは、もううれしくてたまらないという顔をしました。

こうして、子ぎつねと人間との間に共感が交わされる。「ぼく」は「指窓」からすでに亡くなっているらしい好きだった少女の姿を見る。この後にも「ぼく」は、「指窓」から死んだ母や妹の音がする家の様子を見る。この「指窓」は「死者たちの世界」への通路だったのである。

指で窓を作って覗くという仕草は、言うまでもなく実際に行われていることである。私などは、学生時代、美術の時間でスケッチをするとき、風景を描くのに、親指を縦軸に人差し指を横軸にして覗いて切り取ればよいと教えられたことを思い出す。その指の縦横の比率が構図が安定する黄金比になることも知った。縦1対1.618の比率である。以来、スケッチを始めるときは、この、親指と人差し指で横長の四角形の「指窓」から対象（ほとんどが風景スケッチの場合だが）を覗いてから描き始めている。腕を目から話したり近づけたりするのだが、確かに描こうとする構図が決まる。「指窓」はそんな具合に、人間の仕草のなかで、実際にはなんの変化もないのに、対象を「パワーアップ」させる。

常光徹⁽³⁾の『しぐさの民俗学』に「指窓」についてのくだりがある。

『民俗学』一卷五号（一九二九年）の竹本健夫が石見地方に伝承される狐の嫁入りについて

「日が照っているのに雨が降ることがある。その時は狐が嫁入りするのだという。指を組んでその隙から遠くの山際を望むと嫁入りが見えると言ってよく私もやったものだ」と紹介している。

さらに、南方熊楠⁽⁴⁾の論考にも触れながら、「指を組み合わせたのを〈狐の窓〉と呼ぶ。その窓から雨の中を見ると見える」という白井一二の「東三河の狐の嫁入り」からの一文についても紹介している。

〈狐の窓〉。安房直子の作品タイトルと同じである。とても詩的な名辞だ。メタファーのふくらみがある。晴れているのに雨が降ると不思議な気持ちになって空を見あげる。その「不思議さ」のなかにこそ、「狐の嫁入り」も出現する。人間が抱く「不思議さ」こそ詩的感情である。その詩的感情を認めるかぎり、自然現象として、真っ青な空から雨が降ることがあるように〈狐の窓〉も存在する、そんな言葉である。

『しぐさの民俗学』は図解入りで、〈狐の窓〉の指の組み方を伝え、次のように述べている。

先に南方が、狐の嫁入り行列を見る指の組み方に定まった形があるといっているのは「狐の窓」とか「狐の穴」「狐格子」などと呼ばれるしぐさのことに他ならない。

その南方が描いた〈狐の窓〉の図によれば、まず、両手の中指と薬指を曲げて親指につけた狐頭の形をつくる。多くの人々が子どもの頃から何度もつくっているあの形である。それから左手は自分に甲を向け、右手は手のひらを向けて左右の指を組んでいく。すると、中央部分に思いのほか小さな窓ができる。

常光徹は「特徴的なのは、手の平と甲が同時に両面にある点で、これは裏と表が同時に存在するという形で、象徴的に解釈すれば、異なる世界に接していながらそのどちらでもないという境界性

を表現している。そこに開けられた中央の窓(穴)は、まさしく妖異の潜む異界を透視する隙間としての意味を帯びている。」と述べている。

さらに、文政十三年(1830)の喜多村信節⁽⁵⁾『嬉遊笑覧』に「わらべの戯に左右の手をうしろ前にして指を組合せ、中に穴あくようにする、是を狐の窓といひて其穴より覗き見る事なり(中略)狐の窓の戯は是其穴より狐を覗くなり」と出ていることを紹介し、古くから子どもの遊びになっていたことを伝えている。

柳田國男⁽⁶⁾も、『こども風土記』において「狐あそび」という章をもうけ、子どもの鬼あそびとそれにまつわるわらべ歌を紹介し、『嬉遊笑覧』から「人さし指と大指とにて輪をつくり、その内より覗き見て、是なにと問へばほうしの玉といふと、皆逃げ去るを鬼追いかけて捕ふる也」という箇所を引用している。柳田が、ほかの「隠れんぼ」に比較して「是よりも一段と劇的なのは」と述べているのは、指の窓からのぞき見ることが鬼ごっこの転換点になっていることをさしているのであろう。この遊びでの鬼は「山のおこんさん」と名づけられている。つまり、狐のことである。

このようにしてみると、安房直子の〈狐の窓〉も、まさしく、日本のわらべの遊びや伝承・伝説の系譜に位置するものであることがわかる。

きつねへのシンパシーもこの国に古くからあるものだ。中でも『葛の葉狐』⁽⁷⁾はよく知られた伝説だろう。昔、十世紀半ば村上天皇のころ、阿倍野の住人・阿倍保名は信太の森で白狐を助けるが怪我をする。そこに葛の葉という女が現れ、保名を介抱。二人は恋仲になり、結ばれ、童子丸という子どももできる。しかし、数年後、葛の葉の正体が保名が助けた白狐であることがわかってしまう。葛の葉は泣く泣く信太の森に帰ってゆく。保名は、童子丸と共に信太の森にゆき、水晶の玉と黄金の箱を受け取る。のちに、安倍晴明となった童子丸は母の加護に守られて、悪い役人に殺された父・保名を生き返らせて朝廷にことの次第を明らかにする。

浄瑠璃や歌舞伎の物語として十八世紀には既に

確立されたものだが、美しい女が白狐の化身であるというところは伝説の核心部分であろう。

狐を神の使いとする、全国におびただしく存在する稲荷神社の信仰や各地に伝わる白狐伝説などにみられるように、狐は我が国では神聖な存在である。

安房直子の『きつねの窓』も、そうした長きにわたる民衆の文化の上に成立している。

けれども、安房直子の物語の結末には、狐は登場しない。上橋菜穂子の『狐笛』では狐と人間が婚姻する異類婚を通して愛の美しさが描かれるが、安房直子のねらいはそのような異類との結合という方向にはいかない。無意識に指を洗ってしまった「ぼく」はもう一度きつねのところに行って、指を染めてもらおうとするが、ききょうの花畑はどこにもなく、きつねと会うこともできない。そして、次のように文章で終わる。

それでも、ときどき、ぼくは、ゆびで窓をつくってみるのです。ひょっとして、なにか見えやしないかと思って。きみはへんなくせがあるんだと、よく人にわらわれます。

最後にこの数行を置くことで、この作品は「文学」として深い領域に達している。

吉本隆明⁽⁸⁾が太宰治について語っていることが参考になる。

『走れメロス』は主題自体が十分に倫理的な物語です。でも太宰治のいう文学が倫理だっていうのは、そういう意味ではまったくありません。つまり主題の中に倫理がある、っていうことではないのです。かりにあって第二義的以下の問題です。主題が倫理なのではなく、太宰治にとっては、文学・芸術自体が倫理なわけです。

(吉本隆明『「太宰治」を語る』より)

『走れメロス』は、最後に、メロスと親友セリヌティウスが抱擁し、横暴な王さまも改心する

ことで物語は終わるのだが、吉本は、その後に加えられた数行に着目している。ひとりの少女がメロスにマントを持ってくる。セリヌティウスが言う。「メロス、君は、まつばだかぢやないか。早くそのマントを着るがいい。この可愛い娘さんは、メロスの裸体を、皆に見られるのが、たまらなく口惜しいのだ。」そして、最後の一行が置かれる。

勇者は、ひどく赤面した。

吉本は、「信頼物語の倫理的な物語の主題の流れを最後のところで太宰治に特有な感受性の格子目で塞き止めてる、あるいは濾過している」と語っている。このような箇所から作品が文学・芸術に昇華している、倫理物語を上手く書いたかどうかということが文学・芸術ではない、そう吉本は言いたいのだ。

『きつねの窓』をふりかえてみよう。物語は「ぼく」ときつねの接触があり、〈きつねの窓〉から異界を見る。そして、指を洗ってしまうことで、〈きつねの窓〉を失う。物語の展開はそういうことなのだが、「それでも、ときどき、ぼくは、ゆびで窓をつくってみるのです。ひょっとして、なにか見えやしないかと思って。きみはへんなくせがあるんだと、よく人にわらわれます。」——この最後の数行が、まさしく「濾過装置の格子目」になっている。ファンタジーとしての「非日常の物語」が、ふっと、現実を引き下ろされているのだが、そのやわらかいスライドの仕方に、安房直子だけの「文学」がある。そのスライドの仕方は自然風景的な物理的移動に依拠したものではなく、多分に心理的なものである。

2. 「いのち」の扱い方～『天の鹿』

安房直子は、1943年1月5日、東京に内務省官吏の子として生まれている。1歳で安房家の養女となり、専売公社勤務の養父の勤務の都合で高松に転居。このうち中学校卒業まで仙台、函館、

上田と転居を重ねている。このひとところに長く暮らさなかった少女時代が、彼女に広がりのある視野をもたらしたのではないだろうか。また、両親が養父母であることを大学4年になって知ったということも、血縁が絶対であるという考えから脱却せしめたであろう。この二つの実際的な条件が、彼女を自由で開かれた思想・感性の持ち主にしたのではないだろうか。

高校入学と共に東京に戻り、高校では文芸部誌に詩や童話を書き、聖書研究会では部長として聖書の読み込みに打ち込んでいる。

日本女子大学国文科時代は、堀辰雄、ツヴァイク、ケストナーらを愛読したという。堀辰雄⁽⁹⁾の文学が多分に心理的な模索を要にしたものであることを思う時、安房文学のルーツに堀文学を置いてみることも可能ではないだろうか。

大学では、児童文学研究室で山室静に教わり、「目白児童文学」に参加し、毎号、童話を執筆している。卒論は「源氏物語の自然描写」。卒業後、山室静の講座仲間と同人誌「海賊」を創刊し、これにも意欲的に童話を発表している。その人生の歩みは、文学一筋といってよいものだろう。そのようなよく手入れされた文学の樹木から実った果実を私たちは享受しているのである。

さて、短編が多い安房直子作品には『きつねの窓』にみられるように「いのち」というテーマは基調ではあっても淡く、より詩情に重きがおかれていることが多い。しかし、彼女にしては長めの作品である『天の鹿』には短編にほの見えている「いのち」の問題が色濃く取り扱われている。

ここでも主人公は猟師。清十は鹿撃ちの名人である。たえ、あや、みゆきという三人の娘がいる。三人の娘を養うためにも山の動物をとらねばならない。

ある夜、清十は、りっぱな牡鹿と出合うがなぜか鉄砲をうまく撃てない。もたもたしていると、牡鹿の言葉が聞こえてくる。牡鹿は、ここを通してくれたなら素晴らしい宝物をあげる、と言う。清十は離れ山で開かれている鹿の市に案内され

る。ここで清十は紫水晶の首飾りを手に入れ、ふたたび鹿の背に乗って里山へ帰る。

途中、鹿は思いがけないことを言う。「むかし、鹿のキモを食べたのは、あんたの三人の娘のうちの、どれだね」と。確かに、昔、娘のうちの誰かが病気になったとき、清十は、仕留めたばかりの牡鹿のキモを食べさせた。けれど、それがどの娘だったか思い出せなかった。

清十が家に帰って、鹿の市の話をする、三人の娘は目をかがやかす。紫水晶の首飾りは、嫁入り話のある長女のたえのものとなった。

それから少したったある晩、たえは首にかけた首飾りの歌にいざなわれ、例のりっぱな牡鹿と出会い、鹿の市につれていってもらい、美しい反物を手に入れる。

そして、ある晩、今度は二番目の娘・あやが牡鹿に乗って鹿の市へ行き、美しいランプを手に入れ、鹿の背に乗り帰り道につく。途中で牡鹿は立ち止まり、「生きた鹿が行く」と言う。二十頭もの鹿の群れが横切って行くところだった。

その中の一匹が牡鹿に「もどってこられないのかい？」と話しかける。「それができたら」と答える牡鹿。牡鹿はあやに「くるしい思いして、あんたを、はなれ山へつれて行ったけれど、わたしは、救われなかったなあ…」とつぶやく。

一年が過ぎ、二人の姉は嫁に行き、末のみゆきのもとに牡鹿が現れ、鹿の市へ連れて行く。その途中、牡鹿とみゆきは、互いに「ずっとまえから、あんたを知っていたみたいなのがする」と言い合う。牡鹿は言う。「わたしのキモを食べた娘に、やっと会えた。これで、天の鹿になれる」と。一方、みゆきは思う。

ああ、やっぱりそうだったと、みゆきは思いました。わたしが長い事待っていた人、わたしのおむこさんになる人は、この鹿だったのだ——むかし、父さんが殺してキモをわたしに食べさせた、その鹿だったのだ……。

鹿の市に着いたみゆきは、高価な物ではなく

「いちばん大きな梨」を買い、牡鹿と半分ずつ食べ、「おいしい雑炊」も半分ずつ食べる。やがて二人は花畑の前で眠りこむ。

翌日、清十は、空を行く鹿の群れを見る。その中の一頭の牡鹿の背にはみゆきが乗っている……

このような物語なのだが、いのちの扱い方が独特だ。宮沢賢治の『なめとこ山の熊』では、猟師の小十郎が熊を撃とうとすると、熊が二年待ってくれと言う。そして二年目、小十郎の家の前に例の熊が倒れていた。みずからいのちを差し出したのだ。しかし、ある日、猟に入った山で小十郎は熊の仲間を殺されてしまう。熊は「お、小十郎おまへを殺すつもりはなかった。」と言い、熊たちは小十郎を高いところに座らせ、輪になってひれふして長い時間を過ごす。そのような『なめとこ山の熊』にあるのは、峻厳ないのちのやりとりの世界だ。その厳しさの上に立って、賢治はいのちの崇高さを伝えている。

一方、安房直子の『天の鹿』は猟師に撃たれて病を治すためにとはいえキモを食べられた鹿が人間を恨まずに、かえって「同一感」のようなものを感じている。キモを食べた娘も鹿への罪悪感はなく、愛情を覚え、この鹿こそ自分の夫になるものだと考える。これは、児童文学の中でも余り例のない展開と思われる。いのちのやりとりが憎悪や復讐へとつながることが多い現実の世界、あるいは多くの物語の世界にあって、この考え方は、いのちというものの大切さを高度な次元で訴えている。食物連鎖の頂点に立つ人間であるわたしたちは、生き物のいのちを食して生きている。そのことを当たり前のこととして暮らしている。このことに無自覚でよいわけではない。だからこそ民俗的あるいは宗教的な感謝の祭儀や日常の仕草も存在する。安房直子は、それらのことを踏まえたうえで、さらにそこに「愛情」の交感を描いた。一歩踏み込んで考えれば、わたしたちの愛のやりとりも、もしかしたら、キモを食べ合うような、いのちのやりとりをはらんでいるのではないだろうか。

3. 「童話」にひそむまなざし～『雪窓』

いのち、と言っては抽象的過ぎるだろう。安房直子は、生と死を対立したものとは考えずに、「相互乗り入れ」できるものとしてとらえようとしているのだと思う。そうした考えが、やわらかく描かれているのが『雪窓』だ。

山のふもとの村に「おでん・雪窓」と書かれたのれんの下がった屋台がある。はじめて雪が降った日、おでん屋にたぬきの客が毎晩やって来る。おでん屋のおやじは、おでんが好きなこの客に助手になってもらう。

そして、雪がつもったある晩。ひとりの女の客が現れる。女はおやじの亡くなった娘・美代によく似ている。峠の向うの野沢村からやって来たという。たぬきは、あれは雪女だから近づかないほうがいいと言う。その客は手袋を忘れていった夜から、ぱったり来なくなる。気にかかってならないおやじは、おでんの屋台を野沢村まで引いていくことに。雪の山道で「ゆきまどさん」と呼ぶ声がある。おやじは、熱を出した六歳の娘を背負って野沢村の医者の家に向かったときのことを思い出す。野沢村についたとき、娘がすでに死んでいたつらい思い出である。

屋台は峠の坂道を転げ落ちるようにして、主を置いて先に野沢村に到着。おやじとたぬきが遅れてたどりつくと、あの美代にそっくりな娘が「いらっしゃいまし」と迎える。そして、娘が声をかけると客がたくさん現れて大賑わい。

翌朝、屋台の長椅子でめざめたおやじとたぬきはたくさんの売上金が置かれているのを見て、あれはやっぱり美代だったと思う。

ユーモアにあふれた作品である。おでんの好きなたぬきのキャラクターが作品をあたたくくしている。峠ではてんぐや子鬼たちとのやりとりもあり、厳しく冷たい風が吹くような情景を愉快なものにしている。けれど、この中に安房直子はシリアスな一文を入れ込んでいる。野沢村に向かいながらおやじは考える。

いま通ってきた道の、いったいどこで、美代のたましいは、とんでしまったんだろう。いますぐひきかえしたら、峠のあたりで、しくしく泣いている美代のたましいを、とりもどせるのじゃないだろうか。

安房直子の作品には、通俗的な「童話」観を超えた文学性が注がれている。この『雪窓』も、一見、ユーモラスでたのしげなおでん屋の様子を描きながら、実は、死者の魂との交感が主題になっている。作品は、おやじとたぬき、この二人と謎の女性客との優しい触れ合いでおおわれているが、雪の峠のシーンだけは、色を変えている。その数行に、作者の「目の奥に光るもの」が見えるのである。安房作品の多くに、そのまなざしを見出すとき、何かゾクゾクとするものを覚える。決して「童話」一般を単純に平易な次元のものとしてみているわけではなく、文学の持つ振幅の問題として、安房作品にはすぐれて文学的な深淵が存在すると言いたいのである。

4. 死者の魂と秘密～『鶴の家』

そのような趣旨も含めて、『鶴の家』は、死を正面から扱ったものとして注目される作品である。

猟師の長吉が嫁をもらった晩、見知らぬ女がお祝いにと、一枚の皿を届けてすぐに帰ってしまう。長吉は、その女が鶴の化身ではないかと考える。というのも長吉は、三日ほど前に、禁猟になっている丹頂鶴を誤って撃ち落としてしまっていたからだ。皿は大きく、模様はなく、青い色をしている。この皿にのせると麦のおむすびでさえもおいしくなるので、夫婦はいつもこの皿を使った。長吉は健康になり、猟師としても名人になった。息子が八人もでき、孫もできる。

やがて長吉が病気で亡くなると、青い皿に丹頂鶴の模様が浮かぶ。大きな翼を広げ飛んでいく姿である。長吉の妻にはそれが長吉のように思え、

毎日その皿を眺めて暮らす。

やがて、息子が三人、徴兵され戦地に出かける。しばらくすると、皿に新たに三羽の鶴が飛んでいる。今はおばあさんになった長吉の妻は、それを見て泣き崩れる。やがて、三人の戦死の知らせが届く。ひまごの男の子が死に、皿にもう一羽増える。

数年後、ひまごの春子がこの皿の秘密を知る。ひいおばあさんが亡くなったとき、皿の長吉の鶴の下にひいおばあさんの鶴がぼっと浮かんだのを見たのである。その後も、この一家の人たちは亡くなり続け、皿の鶴は増え続ける。

春子は婿を迎えることになったが、肉親に語りかけるように皿の鶴の一羽一羽を呼ぶ。そのとき、皿に吸い込まれそうになり、思わず皿を落として割ってしまう。すると、足元からみごとな丹頂鶴たちがはばたいて、窓から飛び立って行く。村人は、空を群れなして飛ぶ丹頂鶴を見て幸運のしるしだと春子を祝福する……。

ここには、家族にとっての死の意味が語られている。独特な発想で、しかもそのことが言わんとしているのは普遍的であり、「芸術的な真理」に及んでいる。病で死ぬ者、戦争で死ぬ者、そのことへのかなしみの連鎖がここにある。けれども、死者は、皿のなかの鶴となって、その家を見守っている。死もまた生を凝視しているのである。物語は、ラストで若い春子のこれからの人生を祝うかたちで終わる。春子とはこれを読んでいるあなたのことですよ、安房直子はそう言いたいのだ。このあとは、死者による見守りはない、みずからの力で、新しい人生を切り開くのだ、と。

それにしても、この死生観はなんだろう。丹頂鶴は最初、長吉に殺されたのである。これまでの民話や童話では、復讐譚になってもおかしくない。もうひとつ、ここでは「秘密」がキーワードになっている。長吉は、自分が丹頂鶴を殺して埋めたことを「秘密」と妻にだけ語る。妻は、皿に鶴が増え続けることの原因を知っているが、子どもたちに隠し続ける。これも「秘密」である。そして、自分が死んだあと、皿の中の夫の鶴のそばではば

たく。だとすれば、長吉も妻も、人間でありながら、実は鶴でもあったのかもしれないではないか。その契機は、長吉が鶴を殺害した瞬間にある。その瞬間に、「いのち」は互換されている。これは、先に触れた『天の鹿』におけるいのちのやりとりからもうかがえる。自然の摂理として、生き物を殺すということはそのようなことだと、安房直子の視線はクールでさえある。クールではあるが、そこに「いのち」の尊さへの根源的な敬いが感じられるのである。

おばあさんは、自分が、この家によめいりしたばかりのあの晩、長吉さんが、だれにもいうなど、いく度も念をおして、秘密をうちあけてくれたことを、思いだしたのです。そうだ、あのことは、ふたりだけの秘密なんだ。ふと、おばあさんは、みょうにあまい気持ちになって、しみじみと、お皿をみつめました。

こうして長吉の妻は亡くなるまで秘密を抱えて生きるのだが、長吉が殺害を通して鶴の魂を注がれたように、彼女は「秘密」を通して鶴の魂にうつらなったのだ。

児童文学者の西本鶏介⁽¹⁰⁾は「安房直子、人生の深淵を描くメルヘン」(『西本鶏介 児童文学論コレクション』)で、次のように述べている。

甘美なまでの幻想物語でありながら、センチメンタルな星童話や現実逃避のメルヘンとは異なる質の高さ、その空想世界は憧憬の領域にとどまらず、深く鋭い洞察力をもって、人間とはなにかの哲学までも語りかけてくれるのである。

確かに安房直子の作品からは「人間とはなにかの哲学」を感じる。世界観や倫理観が具体的に提示されているわけではない。それよりも、もっと人間の「核心」によこたわる「いのち」へのまなざしに揺るぎのない哲学があるように思われる。

その哲学の土台には現実の感触がある。これまで見てきた作品において「生」と「死」が架橋されているように、もうひとつ、安房作品に特徴的なのは、現実と空想が「暮らし」によってしっかりと架橋されていることである。『きつねの窓』の「指窓」、『雪窓』のおでんと雪国の自然、『鶴の家』の食器として使われる皿……。

安房直子は「自作についてのおぼえがき」で次のように述べている。

私が、ファンタジーの作品を好んで書くのは、空想と現実との境の、あの微妙に移りかわる虹のような色が、たまらなく好きだからです。子どものころ、私は、めざめている時と眠っている時の境に、とても興味がありました。今夜こそ、眠りにつく瞬間をおぼえていようと思いつつながら床に入ったのです。が、どうしても、その時を思い出すことはできず、それだからこそなおさら、この境目の時間に憧れたのです。空想と現実の境にも、これとよくにた魅力があって、ときどき、私は、この境目そのものを描くことに興味を感じるのです。

私は先に、安房直子作品には、現実の感触がある、と書いた。その観点から言えば、現実と空想の境目に安房文学は誕生すると言えば自然だ。しかし、作家自身は、引用文の中で、二度に渡って「空想と現実」という語順を使っている。安房直子にとっては、まず、空想がある、と言っている。そうか、そうなのだな、と思う。人間は空想の中でこそ自由である。空想はその人だけの模様や色彩で織りなされている。最初にそれがあるのである。

ある日ふと心にかんざしたひとつのイメージを、誰の目にも見えるように、ありありと描きあげてみたいために、ただそれだけのために一編の作品を書く気になることが、私にはよくあります。

それは、たとえば、夜の雪景色の中にともるオレンジ色のあかりだったり、一面の菜の花の中をかけてゆく女の子の姿だったり、森いっばいに羽を休めている白い鳥の群れだったりします。またときには、青とか緑とかの色彩だけのこともあります。

そういったイメージを、できるかぎりあざやかにきわだたせたいために、私は作品のストーリーを考え、人物を設定し、さまざまな会話を考えます。小さなイメージが核となって、そのまわりにストーリーができてゆくという過程で、私の短編の多くはできました。

なるほど、そうであろう。けれども、だとしたら、安房作品の現実感はどこからくるのだろうか。空想があつて物語を紡ぎ出す、私には、そのところに、安房直子の生活へのこまやかなまなざしがあるように思えてならない。

5. 「溶解」するあちら側とこちら側～『火影の夢』

家庭のなかの古い一枚の皿をみつめたように、冬、ストーブをみつめているうちに誕生した作品がある。

『火影の夢』では、小さなストーブから炎のように物語が揺らいでいく。それは、年老いた男の人生の時間の物語でもある。

港町に骨董品店がある。年取った主人は、若いときに妻をささいな喧嘩から失っている。店に持ち込まれた首飾りを若い奥さんがほしがったが、骨董屋はかたくなにそれをこぼんだ。奥さんは、その首飾りに取りつかれたようになり、家事を何もしなくなる。時々奥さんは商品ケースをあけて首飾りをつけてみている。これを知った骨董屋は火のように怒り、奥さんは家を出ていってしまう。

それから三十数年が過ぎたある日、ある船乗りが、小さなストーブを持ってくる。火を灯すと、一人の体の小さな娘がストーブの前に現れる。娘はストーブの上でスープを作った。老人が飲んでみると素晴らしい味だ。老人には、その小さな娘

が、昔別れた奥さんのように思える。そして、今も売れずにショーケースにある首飾りを奥さんにあげればよかったと後悔する。さらに、その娘の銀の腕輪を見て驚く。デザインがあの首飾りとそっくりなのだ。

骨董屋は魔法にかけられて小さくされたという娘の作るスープを飲んでいるうちに、遠い記憶をよみがえらせる。このスープの味付けは奥さんのそれとそっくりだと。

老人はこのストーブを持ち込んだ船員から買い取ろうと、港町に出かける。船員はすでに町からいなくなっていた。そのかわり、夢のようなまぼろしの中で見た、あの娘が住んでいるらしい建物を発見しそのビルの一室で娘に出会う。娘は、二人分の食卓の用意をしていた。

このとき、骨董屋の胸は、ふいに、なつかしさでいっぱいになりました。青い服の娘が、むかしの奥さんに見えてきたからです。遠い外国の娘は、いつのまにか、まぎれもない、彼の奥さんと二重うつしになり、いま、自分のほうに、あのなつかしい笑顔を向けたではありませんか。そして、自分に話しかけるではありませんか。早くこっちへいらっしゃいと――。

まぼろしの設定からさらにまぼろしの世界にいざなわれる展開。それはイマジネーション(想像)というよりはファンタジー(創造的空想)の世界だ。空想の力が作品の駆動力となっている。けれども、始まりは、日常生活にある道具である。ストーブという日常生活にありふれた道具から、炎が揺らぎ、若い娘が現れる。そこから始まる物語は、ひとりの老いた男の人生への悔恨だ。

奥さんは始めは生き別れだが、実は、もう「あちら側の世界」に行っている。これまでも見てきたように、安房直子作品では、こちら側からあちら側へいくことが「転位」というのではなく、相互に「溶解」していくように思われる。「生」と「死」との関係もそのようなものではないかと彼女は言いたいのではないか。そのような死生観

も、ポエジーの源泉になっているのだと考える。

そのポエジーの根底にあるのは「愛」である。若い頃、頑固者だった骨董屋の妻への愛が幻想を豊かにしている。おでん屋のおやじの亡くなった娘への愛が雪国の自然を優しく彩っている。若い猟師の今は会うこともできない娘への愛が指窓の世界を現出している。鹿撃ちの男の病死した娘への愛が「いのち」の尊さを呼び寄せている。動物として登場するきつねもたぬきも鹿も、みな、人間とひとしく「愛」に突き動かされている。彼らもまた「人間」であり、人間もまた「動物」なのである。

そして、そのような主題を表現するにあたって安房直子は、登場人物（擬人化された動物）たちの心理的なゆらめきを通して描いている。つまり、安房直子は、堀辰雄が自然を描写しながらも実はそのまなざしの往還を通して優れて心理的であったように、芯のところで心理主義的作家なのである。

【注】

- (1) 宮沢賢治=1896-1934。詩人・作家。『雪渡り』『水仙月の四日』など風土・自然を作中に深くからめた童話を数多く作った。
- (2) 太宰治=1909-1948。作家。『お伽草紙』『走れメロス』など、説話や外国の物語を換骨奪胎して独自の文学作品を作り上げる作家でもある。
- (3) 常光徹=1948-。民俗学者。社会生活と「妖怪」

の関わりにまつわる現象についての著作が多い。

- (4) 南方熊楠。1867-1941。博物学者、生物学者、民俗学者。卓抜な知識と独創的な発想で広範な事例に基づく貴重な著作を残した。
- (5) 喜多村信節。1783-1856。江戸時代の国学者。庶民社会の風俗を記した著作を多数残した。
- (6) 柳田國男=1875-1962。日本民俗学の開拓者。『遠野物語』など著作多数。
- (7) 『葛の葉狐』=くずのはぎつね。和泉国の野狐を題材にした伝説。人形浄瑠璃や歌舞伎にも取り上げられている。『信太妻』とも言い、伝説の内容には諸説がある。
- (8) 吉本隆明=1924-2012。詩人、評論家、思想家。文芸作品の文学的な特徴・課題を鋭い切り口で見出す文芸評論を数多く著した。
- (9) 堀辰雄=1904-1953。作家。軽井沢や信濃追分などの自然を背景にしながら『風立ちぬ』『菜穂子』『美しい村』など心理主義的でかつ詩的な小説を発表した。
- (10) 西本鶏介=1934-。児童文学作家、評論家。創作童話のほかにも多くの児童文学論がある。

〈参考資料〉

1. 『安房直子コレクション』全七巻（偕成社）
2. 常光徹『しぐさの民俗学—呪術的世界と心性』（ミネルヴァ書房）
3. 『柳田國男全集 第十二巻』（筑摩書房）
4. 『南方熊楠日記 4』（八坂書房）
5. 吉本隆明『「太宰治」を語る』（大和書房）
6. 『西本鶏介児童文学論コレクションⅡ』（ポプラ社）

小学校教育における「短歌づくり」の可能性 I

— 学校経営の視点からの一考察 —

船 水 周*

Possibility of "Tanka making" in elementary school education I
— A consideration from the perspective of school management —

Hiroshi FUNAMIZU*

Key words : 想像力 imagination
定型 fixed form
歌集 anthology
表現 expression
理解 understanding

1 小学校国語科における短歌づくり

2011年4月から実施された、現小学校学習指導要領（国語編）は、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の設定により、短歌学習に取り組みやすい状況をつくりだした。

例えば、中学年では音読、暗唱、作歌が短歌の取り組みとしてあげられている。^(注1)

それまでの短歌学習は高学年の国語教科書に掲載された短歌を理解させるだけで、つくるまでは求めていなかった。仮につくったとしても、高学年で1、2回体験する程度で終わっていた。これは短歌という伝統文芸が小学生に敷居が高いと考えられていた証左である。

同じ伝統文芸の俳句が五七五の十七音であるのに対して、短歌は五七五七七の三十一音である。俳句の五七五にさらに七七の音数がつけ加わるため、俳句をつくることよりもむずかしいとされていた。だから低学年に短歌をつくらせるなど、考えもしない。俳句と比べると、短歌の馴染みのなさは、はっきりしている。

しかし、実際に子どもたちに短歌をつくらせてみると、それが全くの誤解であることがわかる。短歌に対する考え方を少し変え、作り方を工夫

すれば、低学年の子どもでも無理なく楽しくつくることができる。その根拠として、短歌は俳句に必要とされる季語や切れ字のきまりがない。唯一守るべききまりは五七五七七の定型である。学校生活、家庭生活で得た発見や気づき、思いを三十一音の形式に自由にまとめるだけだ。短歌は俳句よりもきまりが少ないうえに、俳句よりも多い、七七の音数が逆に表現の幅を広げる。

別の見方をすれば、小学生がつくる短歌は、「定型の短作文」と捉えることができる。「定型の短作文」の意識をいかにもたせるか。それができれば、短歌づくりは急に敷居が低くなる。気軽に、より自由に取り組めるようになる。しかも、五七の音数にまとめるために、指折り数えて言葉を探し、日本語の底に流れる五音七音の調べ（リズム）を自然に体得できる。小学生の短歌づくりには、こうした可能性が内包されている。

短歌づくりをとおして、小学校で学ぶ、1年生から6年生までの全児童に「自分の思いを自由に表現する力」をしっかりと育てる。当初は慣れない定型にまとめるため、どの子どももかなり苦勞するように見える。ところが、慣れるにしたがって、低学年でも「短歌ならつくれる」「短歌ならつくれそうだ」という子どもが増える。定型に馴染めば、そのような子どもが現れてくる。

* 東北女子大学

短歌の特質は散文と比べるとよくわかる。理由は短い表現、三十一音の音数にある。それが互いの作品を短時間で一覧し、理解と表現を往還させ、伝え合うことを可能にする。

2020年から完全実施される新小学校学習指導要領（国語編）では、第5学年及び第6学年の内容2〔思考力、判断力、表現力等〕B 書くことの言語活動例イとして「短歌や俳句をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動」をあげて、以下のように解説する。^(注2)

短歌や俳句については、第3学年及び第4学年の〔知識及び技能〕の(3)「ア 易しい文語調の短歌や俳句を音読したり暗唱したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。」において取り上げている。これを踏まえ、第5学年及び第6学年においては、伝統的な定型詩の特徴を生かした創作を行うことによって、七音五音を中心とする言葉の調子やリズムに親しみ、凝縮した表現によって創作する活動として例示している。

本稿では、筆者が校長として、「短歌づくり」を学校経営に取り入れた、平川市立金田小学校での研究実践（2010年～2015年）をもとに、小学校段階における「短歌づくり」の可能性について考察する。

2 小学生に短歌づくりをさせる意義

「なぜ小学生に短歌をつくらせるのか」

この問いに筆者はこう答える。

その時々思いや心の揺れ^(注3)（喜怒哀楽）を五七五七七（三十一音）の定型にまとめるのが短歌である。気持ちや気分は常に変化している。

短歌はそうした心の動きが消えないうちに文字化し、気持ちや気分をよそう（時々心の揺れを盛る）器である。指折り数えて、五七五七七の定型に言葉をはめ込む行為は、慣れないうちは不自由だが、この定型がリズムを生む。三十一音の器に盛るべき音数が限られるからこそ、適切な言葉を選び、どのような表現にするかを工夫しなければ

ならない。つまり、短歌は五句三十一音で構成される定型詩であるために、音数が限られ、伝えたいことをくわしく説明できない。

逆にいえば、それは弱みであると同時に強みになる。説明が省略されているからこそ読み手は作者の伏せられた思いを想像する。五音、七音の定型がリズムを生み出し、暗唱を可能にする。これが短歌の特徴である。

以上のことから、小学生に短歌をつくらせる意味は次の3つになる。

(1) 定型感覚が身につく

- 五音七音が生み出すリズムを楽しむ。
- 定型に言葉を嵌め込む意識をもつ。

(2) 観点（見方や考え方）が身につく

- さまざまな観点から物事を見る。
- 五感を使って観察し本質をとらえる。

(3) 言葉を選び表現を工夫する習慣がつく

- 様子がわかるように描写する。
- 読み手の立場にたつ。

短歌には、俳句にある季語や切れ字がない。唯一の条件は三十一音の定型だけである。詠む対象は何でもよい。どう表現してもかまわない。自由である。ただし、抒情が伴わなければ短歌にはならず、単なる報告にすぎなくなる。

他の文芸と同様に、短歌も読者の参加を得て、はじめて完結する。一首に織り込まれた作者の言葉、表現をどう読み取るかが欠かせない。短歌は作者と読者の相互交流で成り立つ。これはコミュニケーションの本質であり、小学生に最も気づかせたい点である。

表現と理解の相互関係を理解させるのに、短歌づくりほど最適な方法はない。なぜなら、一首の解釈は読者に委ねられ、読者の知識や経験のレベル次第で、読みは狭くも広くも、浅くも深くもなるからだ。それは短歌を読む醍醐味でもある。

短歌づくりの要諦は作者が気持ちや気分を説明しすぎず、読者に想像させる余地を残すことだ。

短歌づくりに取り組むと、学校教育全体へ波及

効果が現れ、やがて校風としてしっかり根付いていくようになる。

3 全校体制で取り組む短歌づくり

筆者が主導した平川市立金田小学校の短歌づくりは、2010年から2015年までの5年間である。

子どもたちに短歌指導を始める前にまず教職員向けの短歌教室(ミニ歌会)を開催した。理由は、短歌をつくった経験がない教職員が多く、外部から歌人を招いて、講義と演習をしてもらう必要性を強く感じたからである。

教職員向けの短歌教室は、初めての教職員に短歌指導の見通しをもたせ、指導の不安を解消してくれた。担任は短歌教室で学んだ短歌のつくり方をもとに、それぞれの学級(14学級:304名)で短歌づくりを開始した。

短歌づくりの指導は当初、国語科や総合的な学習の時間の中で行っていたが、慣れるにしたがって、他教科の授業や家庭学習、休業中の課題としてもつくりせるようになった。限られた授業時間の中で、短歌により主体的に向き合うために必要な措置であった。

学級担任が短歌づくりで共通に認識すべき事項として次の4つを設定した。

- (1) 短歌づくりのルールは、原則、定型(五七五七七の五句三十一音)を守るだけであること。
- (2) 「字余り」「字足らず」に神経質にならず、自由につくりせること。
- (3) さまざまな機会をとらえて、できるだけたくさんつくりせること。
- (4) 全校歌詠み大会での発表や各種短歌大会へ応募すること。

最初は表現のよしあしを問題にしない。三十一音の定型に言葉を嵌めることができれば、それでよしとした。定型に慣れるにしたがい、読み手がつくり手の気持ちを想像できるようにするため、「うれしい」「楽しい」「悲しい」などの言葉(形容

詞)をできるだけ使わないように指導した。

短歌の題材は学校行事でテーマを決めてつくる以外、何を取り上げてもよいことにした。学校や家庭で感動したこと、発見したこと、思ったことを具体的な言葉で自由に表現させた。

ただし、短歌をつくる意欲を高め、作品のレベルをあげるためには、つくらせたままにしない。自分以外の友だちがどのような作品をつくり、どんな工夫をしているかを知る必要がある。その意味では子どもたちの短歌作品を相互交流させる場を設定することが絶対に欠かせない。

友だちがつくった短歌作品からは、いろいろな見方や考え方が受け取れる。どうしてこのような表現をしたのか、受け取る側が作品の表現からあれこれ想像できる。そして相手へ感じたことを適切に伝えることができれば、逆に自分の作品についても認めてもらえるようになる。

短歌は散文と違い、短い詩型である。そのため、一瞬で一覧でき、読むのに時間がかからない。学級全員の作品に目をとおすことも、さほどむずかしくない。

4 短歌づくりで学ぶ表現の基礎・基本

(1) 音数の数え方を覚える

定型に合わせる言葉は音数で数える。文字数ではない。例外もあるが、五十音は原則一字一音で数える。短歌をつくるときは、定型に合わせるために音数を指折り数える。それで、知らぬ間に音数の数え方が自然に身につくようになる。

大人、子どもに限らず、短歌や俳句、川柳など、短詩型に挑戦し始めた頃は、定型に納めることに苦労する。しかし、次のような覚え方をすれば、音数を数えるのに便利である。この覚え方は、低学年にとって格好の言語教材になる。

<チューリップを使った覚え方> (注4)

「チュ」…「キャ」「キュ」「シュ」など、小さい「ャ」「ユ」「ヨ」を含む拗音は一音。

「ー」……「サーカス」「コート」「おかあさん」など、長音「ー」「あ」は一音。

「リ」…… 普通に一音。撥音「ん」も一音。
 「ッ」…… 「かっぱ」「カット」「きっと」など、促音「っ」「ッ」は一音。
 「プ」…… 普通に一音。

(2) 相手意識をもち、経験や思いを伝える

短歌は自分の思いや気持ちを伝える定型詩である。読み手にそれがしっかりと伝わらなければならない。とって、相手（他人）に伝わるかどうかは簡単ではない。想像以上にむずかしいものである。これは短歌づくりに限らない。表現の際に常につきまとう問題である。

小学校段階で短歌づくりをさせるメリットは、言語表現の基礎・基本に早くから気づかせることができる点にある。子どもたちに短歌づくりを指導する際は、次の3つに留意する。

①表現する対象を絞り込む

伝えたい思いや気持ちを具体的に表現（描写）すれば、臨場感が生まれ読者に届く。

どこに焦点をあて何を切り取るか。何を選び何を捨てるか（何を書き何を書かないか）。これは表現に欠かせない演出となる。そして、さまざまなものの見方、考え方があることに気づかせる。

上から見る。下から見る。横から見る。斜めから見る。近づいて見る。離れて見る。拡大して見る。縮小して見る。何かに見立てる。擬人化する。変形して見る。そのまま見る。

このように視点を変えて対象を観察する。ここぞと思う部分を描写し、他は思い切って省略する。そうすることで場面が動き出し、づくり手の思いや気持ちが伝わってくる。

②ムダな言葉がないか検討する

短歌は限られた音数である。五句三十一音にムダな言葉がないか。他の言葉と響き合うか。定型に収まってもそれで終わりではない。短歌として成立しているかどうか。まず声に出して読む。そして考える。一首のリズムはどうか。その言葉でいいか、他に言い換えはできないか。語順はそのままでもいいか。それとも入れ替えた方がいいか。さまざま検討してみる。

③読み手が想像できる余地を残す

ある事象（対象）を詠む場合は、できるだけ体験をさせるようにしたい。なぜなら、具体的に描くには事象（対象）を観察し、五感（目・耳・鼻・口・皮膚）を使って質感を捉えなければ、表現しにくいからである。

実際、頭だけでつくるのはむずかしい。漠然と知っていること、知っていること、人から聞いたことだけでつくと、事実を歪めたり見落としたりしてリアリティーが感じられない歌になる。思い込みや先入観が幅をきかせるからだ。

また、表面的なとらえ方や常識的な見方、考え方には自分なりの発見、気づきがない。

事象に即した具体的な言葉（数詞、固有名詞）は読む人の心に響きやすいが、手垢のついた抽象的な言葉は読み手に想像させる余地がない。説明しすぎるからだ。これでは読もうとする意欲が起らない。自分で見つけた事実や発見、気づきは、どんなにささやかなものでも、かけがえがない。

(3) 基本の技法を自分の表現に活かす

短歌づくりを頓挫させる最大の敵はマンネリ化である。どうしても同じパターンの作品が多くなり、創作意欲がしぼんでしまう。短歌をつくり続けるには、それを打ち破る必要がある。

比喩（見立て・擬人法）やオノマトペ（擬音語・擬態語）、リフレインの技法は、そのようなとき、一味違った短歌へ変えていくのに役立つ。

①比喩

読み手とイメージをしっかりと共有できるたとえ（見立て・擬人法）がよい。ただし慣用句的表現は新鮮さや発見が見られず、読み手の心に届かないので、できるだけ使わないようにしたい。例えば、「もみじのような手」「りんごのようなほっぺ」などの表現である。

②オノマトペ

オノマトペは物音や音声を言葉で表現したものである。うまく使えば、作品に細やかな雰囲気やリズム感、面白さが出せる。ただし、どんな使い方をしても、それが読み手に伝わらなければ意味がない。オノマトペの効果がよくわかる工夫をし

たい。例えば、説明的な言葉はオノマトベにすると雰囲気やリズム感が出やすくなる。

③リフレイン

リフレインは詩や音楽でも使われる。句や節をくり返すことでリズム感が生まれ（調子が整えられ）、行動や心情が強調されて情景が味わい深くなる。ただし安易に使うと逆効果になる。限られた短歌の音数をムダにしてしまうからだ。

5 表現と理解を往還させる手立て

(1) 学校行事歌集を編む

①修学旅行歌集／自然体験学習歌集^(注5)

毎年、6学年担任に依頼するのは、旅行後に「修学旅行歌集」を編むため、子どもたちに2泊3日の修学旅行（感動・発見・気づき）を短歌（5首程度）にまとめさせることである。「気づいたこと」「楽しかったこと」「苦労したこと」「つらかったこと」など、五感をとおして捉えた事象を自分の言葉で表現してほしいからだ。

同じ景色でもカメラで写すのとでは味わいが違う。目の前の対象に向き合い、感動を短歌という器に盛る体験は、自分なりの見方や考え方、表現力・想像力を育てることにつながっていく。

同様に毎年、5学年担任には、「自然体験学習歌集」の編集に協力を依頼した。

両学年とも行事後に、それぞれの体験をもとにつくった短歌を全校児童の前で堂々と発表した。

【作品例】

〈修学旅行歌集〉

五稜郭名前のとおり五角形

見方によってはカメのしっぽ（三崎そよ栞）

買い物でどれにしようか迷ったよ

これもいいなあっちもすごい（北澤雄基）

〈自然体験学習歌集〉

山道をどんどんいくと見えてきた

全員とまるしせつ見あげる（葛西睦樹）

野菜切りみんなで作る昼ごはん

カレーライスは特別な味（小野菜々海）

②全校歌集^(注6)

毎年、全児童が1年間につくった短歌の中から

1首を選び、全校歌集に掲載する。歌集は、全児童、地域関係者、関係機関等に配布している。

(2) 短歌大会に参加する

①全校歌詠み大会

友だちの歌の背景を想像したり工夫点を学んだりするのが目的である。年2回開催している。

ア 各学級代表2名が全校児童の前で自作短歌を2回音読。（拡大コピーした短歌作品を全校児童が見える位置に掲示）

イ 短歌発表後、フロアの児童が感想を発表。

ウ 大会終了後、発表作品を廊下に掲示。

②各種短歌大会

「東奥少年少女文芸大会短歌の部」^(注7)「NHK全国短歌大会ジュニアの部」^(注8)に応募する。

【上位入賞作品例】天位：1席 地位：2席 人位：3席
第2回東奥少年少女文芸大会（2010 東奥日報社）
短歌の部 小学校1～3年

人位 いもうととテレビを見たよおわらいのわたしはわらったいもうとおどったよ

（2年 佐藤優実）

第3回東奥少年少女文芸大会（2011 東奥日報社）
短歌の部 小学校1～3年

天位 よさこいにおどりくるったはっぴょう会
きらきら光るみんなのえ顔

（2年 白戸聖也）

地位 初もうでパパと二人でころんでねおねがいごとをわすれちゃった

（2年 門間大和）

第4回東奥少年少女文芸大会（2011 東奥日報社）
短歌の部 小学校1～3年

人位 おぼんにねおがみに行くよおばあちゃん
としゃしんの中のおじいちゃんにね

（2年 上田和佳）

第5回東奥少年少女文芸大会（2012 東奥日報社）
短歌の部 小学校1～3年

地位 天まどにこんばんはするお月さま今日は
つもった雪で見えない

（2年 土岐穂乃花）

人位 すごいなあじいのくらはたくさんの昔
のうきぐねむっていたよ

（3年 白戸聖也）

第6回東奥少年少女文芸大会 (2012 東奥日報社)

短歌の部 小学校1～3年

天位 朝マラソン夏のおいをすいながら走って
いくよ青空の下

(3年 石澤樹佳)

地位 ねころんでみあげたはなびつぎつぎとふ
ってきそうですこしどきどき

(1年 工藤瑚子)

短歌の部 小学校4～6年

天位 暗い夜空に直線のぼったらバーンとひら
く夏のたんぽぽ

(6年 中田沙季)

第7回東奥少年少女文芸大会 (2013 東奥日報社)

短歌の部 小学校1～3年

天位 風あたるたくさんほした家のかき顔がし
わしわおじいちゃんだよ

(3年 佐藤磨宙)

人位 ゆきつもりごはんをたべたらかたづけだ
ちちがとばしてほくがよせるぞ

(2年 五十嵐善郎)

短歌の部 小学校4～6年

地位 そりにのせ雪かたづけにせいを出し川に
流れる雪を見送る

(5年 中田湧大)

人位 せまい道車がくると雪かべに友達とピタ
忍者になるよ

(5年 小野佳斗)

第8回東奥少年少女文芸大会 (2013 東奥日報社)

短歌の部 小学校1～3年

地位 じてん車で走ると風がふいてくる春のに
おいがたくさんするよ

(3年 木村美麗)

第9回東奥少年少女文芸大会 (2014 東奥日報社)

短歌の部 小学校1～3年

天位 ねりあめをたべながらかくたかんかだよ
べるべるべろんうたができたよ

(1年 盛 奏)

第10回東奥少年少女文芸大会 (2014 東奥日報社)

短歌の部 小学校1～3年

天位 リコーダーみんなの音色かなでられ息は

あったかいみんなの気もち

(3年 對馬穂香)

地位 おぼんにはじいをむかえるだいじな火も
えろよもえろおもいでみえる

(2年 西谷 悠)

第11回東奥少年少女文芸大会 (2015 東奥日報社)

短歌の部 小学校1～3年

天位 とおいほしそらのうえまでとどくかな
あたらしいちずつくってみたい

(2年 木村恒心)

地位 ねぶたの日ぼくのむらにはりゅうがいる
かつぎねぶたがあばれていたよ

(2年 葛西修季)

人位 雪かきに雪がつもるよたいへんだ

外でやるから寒いんだよ

(3年 下山陸斗)

短歌の部 小学校4～6年

地位 やっと来た版画の季節に私いるカリガリ
音たて今年をほるよ

(6年 市川優那)

平成22年度NHK全国大短歌大会ジュニアの部

選者賞 青森県平川市立金田小学校

超うまい高級ホテルの夕食は
六年生が食べていいのかな

(6年 工藤康平)

平成23年度NHK全国大短歌大会ジュニアの部

大会大賞 青森県平川市立金田小学校

ヤーヤドーねぶたまつりだおおねぶた
あせがおでこにジュースがうまい

(1年 山口愛永)

平成24年度NHK全国大短歌大会ジュニアの部

大会大賞 青森県平川市立金田小学校

てづくりのおもちきれいねたべるのが
かわいそうだよおいしかったよ

(1年 大里陽芽乃)

6 短歌づくりを楽しませる手立て

(1) 瞬間を切り取って短歌にする

短歌はその瞬間の感情を表す。長い時間の感情

ではない。そのとき感じた、瞬間的な思いや気持ちをまとめる。だから、感情が宿っていなければ、歌にならない。日常生活には歌にできる場面がたくさんある。見る・聞く・触る・味わう。自分の感覚で捉えたことを歌の形にしていく。

(2) みんながつくり、みんなで鑑賞する

一人一人が短歌をつくり、一首一首の詠まれた状況をみんなで想像する。いいところを探して褒め合う。興味や関心がなくても、やってみたら面白い、感動したということがある。不思議なことに今まで気づかなかった心の動きが、五七五七七の形にまとめてはじめてわかるようになる。

(3) 短歌を「問」と「答」のパーツでつくる^(注9)

短歌は五七五の上の句と、七七の下の句の2つの部分でできている。上の句で風景を、下の句で作者の気持ちを詠み込む形が基本である。

上の句を「問」、下の句を「答」ととらえ、短歌は「問」と「答」で成り立つとする説もある。つまり、上の句「問」と下の句「答」を別々につくり、2つ合体させれば一首ができあがる。

(4) 「学校だより」「学級だより」で紹介する

各種短歌大会で入賞した作品を「学校だより」で紹介する。また、折々につくった短歌を「学級だより」にコメントをつけて掲載する。

7 全校体制による短歌づくりの成果と課題

短歌づくりを始めた頃、低学年では、短歌形式で表現することに戸惑う子どもがいた。

ところが、短歌づくりを重ねるうちに、作歌に対する抵抗感がなくなり、逆に短歌ならつくれるという子どもが増えていく。

実際、子どもたちの短歌作品を見ると、自由でのびのびと表現している。それは各種短歌大会で入賞した作品の質や保護者、地域住民、関係機関の評価でも裏付けられた。全校体制による短歌づくりの成果と課題は次のとおりである。

【成果】

(1) 「東奥日報社東奥少年少女文芸大会」短歌部門において、2010年から2015年まで(年2回開催)、毎回多数の入賞者を出した。

また、「NHK全国短歌大会ジュニアの部」においても、2010年から2015年まで(年1回開催)、大会大賞2回、選者賞1回を含む入賞者を出し、NHKから平成24年度、26年度に短歌部門で学校特別賞を受賞した。

(2) 全校で短歌づくりに取り組むうちに、俳句や川柳にも挑戦する学級や子ども(個人)が出てきた。また、それが各短詩型文芸の特徴や違いに気づかせ、七五調、五七調のリズムに馴染ませる要因になった。

(3) 学校の教育活動(授業・行事)で体験した、さまざまな思いや気持ちを短歌のフォーム(型)に仕立てる工夫が感じられるようになった。

予想以上に早く成果をあげたのは、全校体制で児童全員に短歌をつくらせたことや短歌を五七五七七仕立ての「定型作文」として自由につくらせたことが大きい。

学校経営の柱として、全校体制で短歌づくりに取り組む根拠となったのは、現学習指導要領(平成20年告示)である。国語科の目標は、「伝統文化に触れ、美しい言葉や感性を身に付けること」と明示され、短歌づくりを全校体制で推進するうえで、格好の追い風(アクセル)になった。

また、教育委員会など、関係機関の後援や各種団体が主催する文芸大会の開催が増えてきたことも後押しになった。これを入賞主義ではなく、もっと前向きにとらえ、学校教育(経営)の充実に活用していくように考えたことがよかった。

実践するうえで、最も大きな課題は、各種短歌大会への応募を誤解なく、説明することだった。

そのため、全職員、特に学級担任(14学級)には、きちんと納得してもらう必要があり、具体的に次の3つの理解に努めた。

(1) 各種短歌大会への応募は、児童の表現力に一層磨きをかけ、自信をもつ機会として活用するためである。したがって、できる範囲で、応募することを前提にする。応募作品は他人を中傷したり迷惑をかけたりしないかぎり(他の大会へ同一

作品で二重に応募しないなど)、原則どんな作品でも構わない。

(2) 短歌づくりが他の教育活動の妨げになったり、児童の負担過重になったりしないよう、短歌をつくる必然性に配慮する。そのためには、さまざまな教育活動と関連させたり、長期休業中の課題にしたりする工夫が必要になる。

(3) 各種短歌大会への応募、全校歌詠み大会(年2回)の開催、「自然体験学習歌集」「修学旅行歌集」「全校歌集」の発行を、年間スケジュールと校務分掌に位置づける。これは継続的にやり続けるうえで、絶対欠かせない条件になる。

表現力は絶えず表現と理解を往還し、推敲していくことで向上する。唯一絶対の方法はない。2、3回やった程度で身につくことはない。表現する機会を多く設定し、計画的、継続的に練習していくしかない。それがやがて質に転化する。地道なプロセスなしに、表現力がつくことはない。

【課題】

全校体制による短歌づくりは、子どもに短歌のフォーム(型)に親しませるうえで効果がある。

他方、短歌作品の質的な面では課題が残った。低・中学年に比較して、高学年の作品が画一的で典型的である点だ。これは短歌をつくらせるだけでは解決できない。

一般的に、小学校学習指導要領においては、どの子どもに対しても、その学年相応の表現力を身につけさせることをねらいとする。

これは単に表現するだけでは達成できない。表現力をより豊かにするためには、その支えとなる理解力の充実が欠かせない。

つまり、表現力をしっかりと身につけさせるには、言葉による見方・考え方(対象の切り取り方等)の指導とともに、読書で語彙を増やす取り組みが不可欠な要素となる。

小学校段階における短歌づくりは、子どもたちの表現意欲を向上させるうえで、極めて有効な方法である。しかし、それは表現力を向上させるためのきっかけ、始まりにすぎない。

短歌づくりは1つの表現活動である。だがそれは、学校の全教育活動に関連、反映できる可能性をもつ。2020年から本格実施される新小学校学習指導要領は、授業を改善し、活性化していく視点として「主体的・対話的で深い学び」を打ち出した。このような状況下で、全校体制による短歌づくりが果たす役割は決して小さくない。

【参考文献・資料】

- 栗木京子『短歌をつくろう』(岩波書店2010)
 坊城俊樹・やすみりえ・東直子監修『俳句 川柳 短歌』(土屋書店2013)
 岡井隆『岡井隆の短歌塾入門編』(角川書店2012)
 船水周『短詩型に培う力』(青森地域文化活性化研究所2015)
- 注1 文部科学省『小学校学習指導要領(平成20年告示)解説国語編』(東洋館出版2008)
 注2 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』(東洋館出版2018)
 注3 俵万智『短歌をよむ』(2012岩波書店)
 注4 小島健『はじめての俳句づくり』(学研教育出版2012)
 注5 平川市立金田小学校『2014 自然体験学習・修学旅行合同歌集』(金田小学校2015)
 注6 平川市立金田小学校『平成26年度 全校歌集『金田っ子』』(金田小学校2015)
 注7 「東奥青少年少女文芸大会」(主催 東奥日報社) 第2回(2010.10) 第3回(2011.2) 第4回(2011.10) 第5回(2012.2) 第6回(2012.10) 第7回(2013.2) 第8回(2013.10) 第9回(2014.2) 第10回(2014.10) 第11回(2015.2) 以上「東奥日報」朝刊に掲載。
 注8 NHK全国短歌大会事務局『平成22年度NHK全国大短歌大会ジュニアの部入選作品集』(NHK・NHK学園2011) p.6
 NHK全国短歌大会事務局『平成23年度NHK全国大短歌大会ジュニアの部入選作品集』(NHK・NHK学園2012) p.12
 NHK全国短歌大会事務局『平成25年度NHK全国大短歌大会ジュニアの部入選作品集』(NHK・NHK学園2014) p.6
 注9 安森敏隆『風呂で読む 短歌入門』(世界思想社1999)

学校における食育に関する成果の捉え方

—モデル事業指定校による事業報告書を手がかりとして—

本山 敬祐*・佐久間邦友**・柳沼 和子***・田中 真秀****

How to measure the results of food and nutrition education at school :
Focusing on report by model school as a clue

Keisuke MOTOYAMA*・Kunitomo SAKUMA**
Kazuko YAGINUMA***・Maho TANAKA****

Key words : 食育 Food and Nutrition Education
スーパー食育スクール Super Shokuiku School
評価指標 Evaluation Index

1. 課題設定

本稿は文部科学省による食育に関するモデル事業指定校が設定した評価指標とその成果の分析を通じて、栄養教諭の養成カリキュラムの改善に資する知見を得ることを目的とする。

栄養教諭は食に関する指導と給食管理を一体のものとして行うことが期待され、「教育に関する専門性」と「食に関する専門性」を併せ持った教諭として2005年度より導入された。川越(2015)によれば、栄養教諭制度は学校栄養職員の資質向上策の検討過程で創設された職種であり、教育界からは唐突であるとして受け入れられる状況になく、制度化を優先するあまり多くの問題が山積であったと指摘する。また、栄養教諭は任意設置職であることから、栄養教諭の配置状況は自治体ごとに異なり、いまだに普及していないところもある(佐久間ほか2019)。

配置状況のばらつきの原因について、給食の実施自体が各自治体の裁量であるため、食育の主たる教材である給食の実施率や自校給食かセンター方式の違いが指摘されている。また、自治体の財

政力による説明もなされているが、東京都の配置状況の低さは財政力によって栄養教諭の配置状況が説明しきれないことを意味する。

上記のように栄養教諭の配置が改善されない要因のひとつに、栄養教諭による食育の効果が必ずしも明確でないことが指摘される。川越(2015)は栄養教諭のカリキュラム開発に先立ち栄養教諭の職務実態分析を試みており、「(栄養教諭創設に関わる)審議経過や答申で示された栄養教諭の役割は、教科との連携や総合的学習の時間を通して、コーディネーターの役割が求められていたが、実態調査の結果から、コーディネーターをさらに発展させた『総合的マネジメント能力』が求められていた」(川越2015:165)と指摘する。

学校栄養職員と比較した際の栄養教諭の特徴が教壇に立って直接授業ができることに求められるとしても、栄養教諭が単独で学級担任を務めるわけではない。家庭科の教員に実現できない食育とは何か、健康に関する教育活動において養護教諭と比較した栄養教諭の優位性がどこに見出せるのか、そして、それらの有効性をいかに外部に説明できるかが問われているといえる。そこで本稿では、文部科学省によるモデル事業指定校における取組を参照し、食育の効果を評価するために用いられる指標および成果をあげている学校の取組を

* 東北女子大学
** 日本大学
*** 郡山女子大学
**** 大阪教育大学

検討し、栄養教諭に求められる専門性や今後の栄養教諭の養成に資する示唆を得る。

2. データ

本稿は文部科学省による「スーパー食育スクール」(以下、SSSと表記)および「つながる食育推進事業」における事業報告書を主たる分析資料とする。SSS事業は「大学や企業、生産者、関係機関等と連携し、食育を通じた学力向上、健康増進、地産地消の推進、食文化理解など食育の多角的効果について科学的データに基づいて検証」¹を行い、その成果の普及啓発を通じて食育の促進を目的として開始された。指定期間は1年で2014年度から2016年度まで実施された。2017年度からはSSSに代わり「つながる食育推進事業」が開始され、SSSは事後評価の段階にある。

SSSを対象とした先行研究は限られているが、指定校の実践当事者による詳細な記述(丸山・上原2017)やSSS指定校を対象として生活習慣および家庭環境と登校回避感情の関連の検証する追加調査(穂本ほか2017)がある。これらに加えSSS事業報告書を分析資料とした量的な研究として土方ほか(2017)がある。土方ほか(2017)は4名の研究者が2014年度および2015年度のSSS事業報告書について注意深い討議によって分析したものであり、SSS指定校となった学校種をはじめ、食育が行われた教科等、指定校における成果が詳細に記述されている。

本稿は土方ほか(2017)の手法を参照しSSS事業報告書における評価指標に対する成果の有無を分析する。ただし、土方ほか(2017)が「食に関する指導の手引」をもとに事業報告書における成果を分類し、SSS事業報告書の記述をもとに成果が読み取れたものを集計対象としているのに対し、本稿はSSS指定校が設定した評価指標のみを分析対象とする。SSS事業報告書から読み取れる成果を可能な限り集計することで、SSS事業の成果を包括的に把握できるのは確かである。また、土方ほか(2017)が指摘する通りSSS事業報告書には評価指標に対する成果の記述が不十分

であり、読み手が積極的に成果を読み取るという手法の意義についても賛同する。しかしながら、各指定校が何を評価指標として設定しその達成状況に焦点を当てて分析することで、各学校が科学的なデータに基づく食育の効果および成果をどのように捉えようとしていたのかまた、食育を客観的に捉える際の課題がより鮮明に描けると考える。

3. 分析方法

本稿ではSSS事業報告書をもとに、モデル校が取組んだ主たるテーマ、評価指標、そしてその成果の有無に関するデータベースを作成した²。本稿が分析に用いるデータベースでは464の指標が得られた。得られた指標に対する成果について、評価指標に示された目標が達成できたか否か、未達の場合であっても改善できたかどうかによって分類した。なお、事業報告書において評価指標に関する記述が見られない場合の処理は土方ほか(2017)に依拠して「成果不明」とした。そして、複数の指定校において成果が出ている指標についてはその実践や栄養教諭の役割に着目し、次節において詳述する。

次節における具体的な検討に先立ち、分析に用いる変数の概要を記述する。

評価指標の達成状況は、達成された指標が189(40.7%)、未達成の指標が154(33.1%)、成果不明の指標が121(26.1%)である。また、未達成の指標のうち改善の傾向が認められた指標が67確認された。達成状況に着目すれば全体の約40%が達成されているものの、事業計画当初に設定した指標は半数以上達成されなかったといえる。ただし、何らかの改善が見られた67件を加えた256件(55.2%)を含めれば、指定校によって設定された指標の半数強がSSSの指定を受けることによって一定の成果が得られたと解釈できる。

つづいて、SSS指定校が設定した評価指標において用いられた言葉の概要を把握する。本稿では質的データ分析ソフト(CAQDAS)の1つであるNvivo 11を用いて頻出語を検索した。検索結

果を図示したものが図1である。



図1 評価指標における頻出語（2語以上）

出典：筆者作成

図1より、評価指標において用いられる頻度の高かった10語は「増加」（76件）、「児童」（74件）、「朝食」（71件）、「割合」（56件）、「生徒」（56件）、「以上」（53件）、「向上」（51件）、「改善」（50件）、「摂取」（46件）、「食事」（46件）である³。増加や向上、改善といった状況の好転を示す言葉が多く用いられている。また、評価指標の多くが児童や生徒の意識あるいは行動の変容を意図して設定されたものと推察される。

2語以上の頻出語検索においてとりわけ注目を集めるのが「朝食」である。これは教育実践の具体的な内容を表すものであり、その頻度の高さから朝食の摂取率の増加（あるいは欠食率の減少）はSSS事業において数多くの学校で取り組まれたと考えられる。次節における分析対象として朝食を食べる児童生徒の増加をまず取り上げる。また、「児童」、「生徒」というのは小学校から高等学校までのSSS事業の指定を受けた校種に関わるものであり、同時に食育の対象となる子どもの発達段階の違いを意味する。そこで、次節では校種ごとの評価指標の差異や取組の特徴も分析の対象に加える。

SSS事業に代わって2017年度から取り組まれている「つながる食育推進事業」では、栄養教諭を中心とした関連機関のつながりによって持続的

な効果を生み出すことが目的とされている。SSSの指定を受けた学校の一部が引き続き「つながる食育推進事業」の指定を受けていることから、受託事業の目的の変化によって栄養教諭の担う役割にどのような変化が起きているのかに注目する。

4. 結果

4.1. 朝食摂取率の向上

朝食に関しては67件の評価指標が設定されている。67件の評価指標の内訳が達成22件、未達30件、成果不明15件である。なお、未達30件のうち21件は改善傾向が見られている。

朝食に関する評価指標が達成されたものは、「朝食摂取率95%以上（平成29年度の目標）」（あさぎり町立免田小学校2016年度）等の朝食摂取率の向上をはじめ、「朝食における主食・主菜・汁物（副菜）の取得率を50%から70%にする」（戸沢村立戸沢中学校2014年度）や「主食とおかず2品以上の入った朝食摂取率の上昇 16.8%→50%以上」（御嵩町立向陽中学校2016年度）のように朝食のバランス改善を目指すもの、そして「家族そろって（大人と）朝食をとる 50%」（揖斐川町立大和小学校2014年度）にみられる孤食の改善に大別される。

朝食摂取率の向上に向けた実践の例として上述のあさぎり町立免田小学校の取組をみていく。同校は栄養教諭を食育推進のコーディネーターとして位置づけ、企業や専門機関と連携しながら免田小学校版の『食育ステップ表』をもとに食育を推進した。特別講義や活動量計の活用において企業と連携し、活動量や体組成の記録を通じて自己の課題を見つめ食育を通じた自己の変容が実感できる工夫がなされている。また同校では、食に関する知識の定着のみならず、身につけた知識をもとに望ましい食習慣を実践し続ける土台に自己管理能力を位置づけ、日々の食生活等の「見える化」に取り組んでいる⁴。給食時には毎日5分の「食育タイム」が確保され栄養教諭が計画的に各学級を回るだけでなく、食育に関する授業が「さしすせそ」（さ=さがす、し=調べる・知る、す=ス

テップアップ、せ=生活にせまる、そ=育てる)に体系化され、栄養教諭や養護教諭はステップアップの段階で専門的立場から授業に参加する⁵。さらに、給食が「生きた教材」になるよう「ふるさとの味」が100%登場する献立が作られている。

日々の給食の時間における指導や栄養教諭と連携した教科学習、食育に関するチェックシートは、食育に関心のある学校ではある程度取り組まれていると考えられる。免田小学校における食育の特徴として、食育の土台に自己管理能力を明確に位置付け、可視化されたデータをもとに自己の課題や変容への気づきを促す工夫がなされている点が指摘できる。

一方で朝食の摂取率に関する評価指標が未達となった学校については、評価指標の数値設定に課題があったと考えられる。朝食に関する評価指標における未達30件のうち、15件が評価指標の中に100%あるいは0%が数値目標として設定されていた。464件の評価指標全体のうち「100%」あるいは「0%」、「全員」を含むものが40件(うち達成5件、未達38件、成果不明7件)確認されたことを踏まえれば、極端な数値目標を設定したためにSSS事業によって一定程度数値が改善されたものの目標が達成できなかった学校が少なくないと推察される。

朝食に関して100%の目標を達成できたのは、上述の免田小学校における「ふるさとの味登場率100%」のように教職員の努力によって評価指標の達成が可能になるものがあげられる。朝食摂取率の向上は規範的には肯定されうるものとしても、食育を理由に多様な家庭環境で育つ児童生徒の食生活を完全に変容させようとするのは、科学的データにもとづく検証に耐える評価指標としてやや妥当性を欠いていたと言える⁶。

4.2. 学校種ごとの特徴

評価指標において用いられた言葉について、以下では学校種ごとの特徴を記述する。はじめに、学校種ごとの評価指標と達成状況を表1に示す。

表1 学校種ごとの評価指標の達成状況

	達成	未達(うち改善)	成果不明	合計
小学校	100	77(34)	64	241
中学校	42	42(18)	20	104
高等学校	29	16(7)	14	59
その他	18	19(15)	23	60
	189	154(74)	121	464

注)「その他」とは、中学校区単位や中学校と高等学校で同一指標を用いた事業を指す(例:「阿見中学校区」)。

出典:筆者作成

図1で示した頻出語検索を学校種ごとに行い、発達段階に応じた食育の特徴を記述する。本稿では特に義務教育段階である小学校および中学校に注目する。

4.2.1. 小学校

SSS指定校の小学校が設置した評価指標における頻出語は、頻度の高い順に「児童」(70件)、「増加」(51件)、「改善」(38件)となり、図1と同様の傾向を示す。このなかで他の校種と比較して小学校に多くみられるのが「習慣」と「家庭」であった。学齢期の早い段階で自身の習慣を改善し望ましい生活習慣の確立が重視されていることや、食生活を自力で営むのが難しい学齢児童の習慣改善にあたり、他の校種以上に家庭の協力が重視されていることが推察される。

「習慣」や「家庭」に関する評価指標の例としては「食習慣を改善した児童の割合80%以上を目指す」(武雄市立若木小学校2015年度)といった食習慣の改善をはじめ、「早寝、早起き、朝ごはんの生活習慣の改善 早寝66%から70%」(宇美市立宇美小学校2016年度)のように広く生活習慣の改善を目指す指標も確認される。また、「朝食摂取率の増加(食習慣と生活習慣改善に取り組む保護者の増加)78.1%から90%」(倉敷市立西阿知小学校2015年度)や「保護者の生活習慣(食事、活動、睡眠)に対する関心度の上昇」(松山市立新玉小学校2014年度)のように、子どもの生活習慣の改善だけでなく家庭や保護者が評価の

対象になる事業も確認された。

これらの評価指標のうち、武雄市立若木小学校における2015年度事業に係る報告書では、SSS指定校としての取組により朝食摂取率（SSS事業報告書では「喫食率」と表記されているが、本稿では摂取率と表記する）が前年度と比較して6.2%増加したとされている。若木小学校は2014年度よりSSSの指定を受けており、同校の実践はタブレット端末を活用した食育に特徴が見られる。在籍児童が毎日の食事をタブレットに記録することで欠食やバランスといった自らの食事の課題に気づき、課題解決への意欲を高め望ましい食習慣の形式が目指された。市の食育課と企業がアンケート調査用のソフトを開発し、児童および保護者に対してアンケート調査が継続的に実施されている。上述の免田小学校と同様に企業との連携によって体組成計が活用され、体重等の体の状態「見える化」が図られた。また、歩数計による活動量の計測および記録が毎日行われた。栄養教諭による食育「わかきっ子食育タイム」は年間計画に組み込まれ、月に1回行われた。さらに、担任、養護教諭、栄養教諭による食育が各学年の学級活動や家庭科、総合的な学習の時間において実施されている。

朝食の改善に関しては、2014年度事業に係る同校の報告書において「主食・主菜・副菜」がそろった日が増えた児童の割合や大人と毎日一緒に朝食を食べる児童の増加が指摘され、質的な改善がなされたことが読み取れた。ただし、朝食摂取率の向上は家庭の意識や行動の変容が伴わなければならない、他校による同年度の事業報告書では保護者や家庭の意識改善について十分な成果が得られていないことから、朝食摂取率の向上には継続的な実践が求められると考えられる。

4.2.2. 中学校

SSSの指定を受けた中学校が設定した評価指標に用いられた言葉の特徴として「肥満」があげられる。中学校時代は心身ともに成長が著しい時期にあり、自己の生活習慣や運動量に関する自己理

解や自己管理の不足からくる肥満が問題とされやすいと考えられる。SSS事業報告書において中学校段階の肥満の改善に関する指標が延べ5件設定され、そのうち3件が目標達成、未達2件のうち1件は改善傾向が見られた。肥満の改善に関しては事業実施前の肥満度の測定をはじめ、性別、学年、介入時期による個別の対応が求められる。

松江市立玉湯中学校は2016年度に「肥満者の体脂肪率が減少し、肥満度が低下する」を目指して取り組んだものの、報告書では肥満者の人数及び体脂肪率に変化は認められなかったと記載されている。

一定の成果が上がった取組として、稲美町立稲美中学校は2015年度に家庭との連携によって肥満傾向児、痩身傾向児の減少を試みた。具体的には栄養教諭が作成した「給食だより」を通じて家庭に対して生活習慣の見直しを啓発し、保護者との連携が目指された。また、肥満傾向児や痩身傾向児を個別に抽出し、栄養教諭と養護教諭、学級担任が個別に生活習慣の改善に向けた指導を行っている。課題意識の醸成と生活改善による自己の変容を実感するために、身体測定が定期的に行われ随時効果が検証される仕組みとなっている。

取組の結果、7名の肥満傾向児のうち3名に肥満度の改善が見られたとされている。ただし、女子の肥満傾向児の割合が3.1%から6.2%に増加したこと、そして家庭と連携した個別指導については実施できなかったとも記されている。同校のSSS事業報告書では家庭との連携がなぜ実施できなかったかについて詳細な記述は見られないものの、肥満対策については一斉指導よりも個別の介入が望ましいことから、家庭との連携のあり方の具体的な検討が求められる。

個別介入のみならず、教科学習との関連を強めることでも肥満対策が可能となる。三春町立三春中学校は2015年度と2016年度の2か年に渡って肥満傾向児および痩身傾向児の対策に取り組んだ。痩身傾向児については4月と翌年1月を比較して1.6ポイント改善され、特に女子生徒の痩身傾向が改善された。一方、肥満度については同じ

2時点の比較によって0.3ポイントの増加となった。1年生男子の肥満度は5.8ポイント減少したが、部活を引退した3年生の肥満傾向の増加が課題とされている。そこで、同校では保健体育科と連携し年間を通して運動量を増やすためのプログラムに取り組んでいると記されている。目標達成に向けて家庭に変容を求めるだけでなく、学校が教科横断的に連携して取り組む必要性が認められる。

4.3. 「つながる食育事業」への移行に伴う栄養教諭の役割転換

文部科学省が2014年度から2016年度にかけて実施したSSS事業の後継事業として、2017年度より「つながる食育推進事業」が開始された。文部科学省のホームページによると、事業背景が下記の通り説明されている。

近年、偏った栄養摂取など子供たちの食生活の乱れや肥満・痩身傾向などが見られ、子供たちが食に関する正しい知識と望ましい食習慣を身に付けることができるよう、学校において食育を推進することが喫緊の課題となっている。また、食を取り巻く環境が大きく変化中、子供の食に関する課題を解決するには、子供の日常生活の基盤である家庭における実践が重要⁷

同事業は「栄養教諭が中心となり、学校を核として地域の生産者や関係機関・団体等とも連携しつつ、学校においてより実践的な食育を行うとともに、その活動に保護者も参画し、家庭における望ましい食生活の継続的な実践にもつながる食育の実践モデル」の構築を目指している。

指定期間は、1年間であり、委託先は国立大学法人、都道府県・指定都市教育委員会又は学校法人としている。またモデル校は、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校又は特別支援学校であった。

表2は、2017年度のつながる食育推進事業の

モデル校一覧である。都道府県教育委員会等から21事業（モデル校：25校）の企画提案書の提出があり、15事業（モデル校：17校）が委託先として決定した（内訳として、学校種別に小学校14校、中学校2校、高等学校1校である。設置者別では、公立16校、私立1校）。

表2 2017年度つながる食育推進事業モデル校一覧

北海道	七飯町立七重小学校
青森県	田子町立田子小学校
山形県	川西町立小松小学校
福島県	三春町立三春中学校
福島県	新地町立新地小学校
栃木県	宇都宮市立今泉小学校
埼玉県	花咲徳栄高等学校
石川県	加賀市立山代小学校
山梨県	甲州市立奥野田小学校
岐阜県	下呂市立下呂小学校
愛知県	瀬戸市立水野中学校
三重県	名張市立名張小学校・つつじが丘小学校・百合が丘小学校
鳥根県	浜田市立三隅小学校
徳島県	三好市立辻小学校
福岡県	宇美町立宇美小学校

出典：文部科学省ホームページから転載

表3 2016年度SSS事業モデル校一覧

福島県	三春町立三春中学校
埼玉県	花咲徳栄高等学校
山梨県	甲州市立塩山北小学校
岐阜県	御嵩町立向陽中学校
愛知県	椛山女学園中学校・高等学校
京都府	福知山市立日新中学校
鳥根県	松江市立玉湯中学校
徳島県	徳島県立鳴門渦潮高等学校
高知県	南国市立十市小学校
福岡県	宇美町立宇美小学校
熊本県	あさぎり町立免田小学校
鹿児島県	鹿児島県立楠隼中学校・高等学校

出典：文部科学省ホームページから転載

2016年度のSSS事業の委託(表3)を受け、引き続き2017年度につながる食育推進事業の委託を受けたモデル校は、三春町立三春中学校(管理機関:福島県教育委員会)、花咲徳栄高等学校(管理機関:学校法人佐藤栄学園)、宇美町立宇美小学校(管理機関:福岡県教育委員会)である。

そこで本稿では3校のうち義務教育段階の三春町立三春中学校、宇美町立宇美小学校の2校を取り上げて、成果報告書に記載されている①設定した評価指標、②栄養教諭の役割に関して比較を試みたい。

設定される評価指標は、委託を受けるモデル校すべてで設定される「共通指標」とモデル校独自に設定する「独自指標」に分けられる。

共通指標は、下記のとおりである。

① 児童生徒の食に関する意識に関すること

ア 朝食を食べることへの価値

イ 共食をすることへの価値

ウ 栄養バランスを考えた食事をとることへの価値

エ ゆっくりよく噛んで食べることへの価値

オ 食事マナーを身に付けることへの価値

カ 伝統的な食文化や行事食を学ぶことへの価値

キ 食事の際に衛生的な行動をとることへの価値

② 朝食を欠食する児童生徒の割合

③ 児童生徒の共食の回数

④ 栄養バランスを考えた食事をとっている児童生徒の割合

なお、共通指標は、児童及び保護者アンケートによって測定することになっている。

①三春町立三春中学校

三春町立三春中学校の場合、取り組みテーマをSSS事業では「震災後の食習慣・運動習慣の変化と食育を通じた生活習慣の改善」としていたのに対して、つながる食育推進事業では「家庭での望ましい食生活につながる食習慣の自己管理」と設定している。取り組みテーマに共通する事項とし

て「食習慣」が挙げられる。またSSS事業では「改善」と銘打っていたものがつながる食育推進事業では「自己管理」となっていることから、SSS事業での成果を踏まえたものと推察される。SSS事業において設定した評価指標は下記の通りである。

表4 SSS事業における三春中学校の評価指標

- 身体測定(身長、体重)から算出した肥満度
- 食生活に関するアンケート調査結果
- 体組成計で測定された体脂肪率、筋肉量、骨格筋率
- 活動量調査により、目安となる活動量と消費量
- 目安量記録法(学校給食を目安量として家庭の食事を量的・質的側面から可視化を図り推定エネルギー量を試算)による食事調査結果
- 食事摂取基準に基づいた栄養管理状況
- 新体力テストにおける総合評価上位者数

出典:平成28年度スーパー食育スクール事業 事業結果報告書

表4に対して、つながる食育推進事業において三春中学校が設定した独自指標は表5の通りである。

表5 つながる食育推進事業における三春中学校の独自指標

- 朝食を欠食する生徒の割合
平成28年度 29年度
4.8% → 0%
- 朝食の摂取状況は、平成28年度95.1%と県平均より低い状況にある。朝食摂取の重要性を考え目標値を設定した。
- 児童生徒の共食の回数(朝と夕)
平成28年度 29年度
64.8% → 70%
- 肥満・痩身傾向児の出現率を全国の出現率を基準に運動量の多い時期と少ない時期、3年生の部活動引退後の運動量を考慮して設定した。
- 表省略
- 新体力テストの結果
表省略

出典:平成29年度「つながる食育推進事業」成果報告書

共通する事項として「新体力テスト」が項目化されていることである。加えて、食習慣に関する事項も評価指標として設定されている。

次に、栄養教諭の役割についてみていく。

SSS 事業では、栄養教諭が1名配置されており、推進委員会の構成でも委員として確認できる。

平成 28 年度スーパー食育スクール事業結果報告書によれば、実践内容として、「【取組 2】意識付けを促すための具体的な取組として、学校給食を基準目安量 (portion size) とし、適切な消費エネルギー量を運動量との相関関係から自覚させる」において、アンケートや調査の実施と実態を基にした食に関する指導のなかで、「年間を通じて『食育だより』を発行し、栄養教諭から、給食の献立をもとに望ましい食習慣について掲載したと記載されている。

しかしながら、「学校公開による研究発表や県教委主催による栄養教諭食育推進研修会の開催」について記述されているが、栄養教諭に関して、具体的な記述は見られない。

また課題として、「次年度は、年間を通して全校生でヒップホップダンスを取り入れるなど、活動量の増加を図り、栄養教諭、養護教諭や学級担任と連携し、肥満や痩身傾向児への個別支援体制を整えたい」と述べられている。

それに対して、つながる食育推進事業では、栄養教諭が1名配置されており、推進委員会の構成でも委員として確認できる。

報告書によれば、実践内容として、「【アプローチ 1】生徒一人一人の食に関する課題、適切な運動量を提示することで食と体力向上への意識化を図る」において、「栄養教諭と学級担任が連携し、生活習慣も含めた食生活状況調査を実施し、生活習慣の実態把握と食への興味・関心などについて意識化を図り、生徒の変容の把握に努めた」や「【アプローチ 2】学校給食を基準目安量 (portion size) として示し、運動量と摂取エネルギー量の相関関係を自覚させる」において表 6 に示すような実践を行なったようである。

表 6 つながる食育推進事業における栄養教諭の役割 (三春中学校)

- アンケートや調査の実施と実態を基にした食に関する指導
- ① 年間を通して「食育だより」発行と本校の Web ページでの食に関する情報提供を行った。
 - ・ 栄養教諭から、給食の献立をもとに中学生として望ましい食習慣について、生徒・保護者を対象に資料として配付した。
- ② 総合的な学習の時間における栄養教諭との T・T
 - ・ 発育測定と体組成計のデータから望ましい生活習慣について、食習慣の改善をねらいとした食に関する指導を実施した。
 - * 1 年「生活のリズムは朝食から」の授業実践
 - * 2 年「スポーツと食事」の授業実践
 - * 3 年「バランスのとれた食生活」の授業実践
 - ・ 「自分手帳」に授業の学習内容や感想を記入させ、自覚を促した。
 - ・ 学習内容を家族に伝えるためにワークシートに保護者からの記入欄を設け、家庭で食生活を考える機会とした。
- ③ 保健体育科の授業における栄養教諭との T・T
 - ・ 保健体育科の中で、年間を通じて体力・運動能力向上につながる身体運動プログラムを実施し、日常的に運動量と食事量を調整できるよう行動化を図った。
 - ・ 自覚を促し、データの累積化するために「自分手帳」へ記載させ、日常生活への活用を図った。
- ④ 技術・家庭科の授業における栄養教諭との T・T
 - ・ 給食の献立を基準に、必要な栄養素を中心とした食事の内容と摂取量との関係から、「食生活の改善を図る学習」「バランスのとれた食事の献立作成と調理実習」を実施し、バランスのよい献立については、学校給食に取り入れた。
 - * 「健康と食生活～食事の役割・生活習慣と食事・中学生に必要な栄養・食品と栄養素」
 - * 「地域の食材と食文化」～消費者改善センターの方々 (地域の高齢者) に協力をいただき、郷土に伝わる料理の調理実習と食文化について理解を深めた。

出典：平成 29 年度「つながる食育推進事業」成果報告書

このように SSS 事業において栄養教諭の役割はそれほど見受けられなかったが、「つながる食育事業」においては、保健体育科や技術・家庭科の教員との T・T をはじめ、総合的な学習の時間

における栄養教諭とのT・Tなど、目に見える形で栄養教諭が参画していることがわかる。

②宇美町立宇美小学校

宇美町立宇美小学校の場合、取組テーマをSSS事業では「食生活習慣を改善し、進んで健康な体づくりに取り組む子どもの育成～やるぞ!できた!続けよう!繋がり大切に!した夢ビジョンUMI食育プログラム～」としていたのに対して、「つながる食育事業」では「食生活習慣を改善し、進んで健康な体づくりに取り組む子どもの育成～みんなで取り組む「つながり」を大切に!した夢ビジョンUMI食育プログラム～」であった。

テーマに共通する事項として「つながり」が挙げられる。またSSS事業では「やるぞ!できた!続けよう!」と達成感や継続性について銘打っていたものから「つながる食育事業」では「みんなで取り組む」となっており、SSS事業受託時から共同性に踏み込んだ事業計画と推察する。

SSS事業において設定した評価指標は表7の通りである。

表7 SSS事業の宇美小学校の評価指標

<p>① 児童・保護者の食や健康に関する「意識」「行動」「習慣」の3つの視点から評価する。</p> <p>◇意識：食に興味関心をもつ児童や家庭の割合(10%増) 健康の重要性を理解する児童や家庭の割合(10%増)</p> <p>◇行動：食生活の改善に努めた家庭の割合(10%増) 食育に係る取組に参加した家庭の割合(10%増)</p> <p>◇習慣：食事の回数・時間・内容等、生活習慣が改善した家庭の割合(10%増)</p> <p>② SOC(首尾一貫感覚)が高まった児童の割合(10%増)</p> <p>【見直し】 計画時に設定した以下の指標については、短期間での評価が難しいため除くこととした。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 個別の指導を要する児童の割合(10%減)

出典：平成28年度スーパー食育スクール事業 事業結果報告書

それに対して、「つながる食育事業」において設定した独自指標は、表8の通りである。

表8 つながる事業の宇美小学校の独自指標

- | |
|-------------------------------------------------------|
| <p>① 「給食が好き」な児童の割合</p> <p>② SOC(首尾一貫感覚)が高まった児童の割合</p> |
|-------------------------------------------------------|

出典：平成28年度スーパー食育スクール事業 事業結果報告書

共通する事項として「SOC(首尾一貫感覚)が高まった児童の割合」である。またSSS事業においては、「児童・保護者の食や健康に関する『意識』『行動』『習慣』の3つの視点から評価」が評価指標として設定されていたが、つながる事業においては、「給食が好き」な児童ということで、「意欲=意識」に関する評価指標が設定されている。

次に、栄養教諭の役割についてみていく。SSS事業では、栄養教諭が1名配置されており、推進委員会の構成でも委員として確認できる。しかしながら、栄養教諭の具体的な行動が述べられていない。それに対して、つながる食育推進事業では、栄養教諭が1名配置されており、推進委員会の構成でも委員として確認できる。報告書によれば、

⑤ 関係者が連携した個別的な相談指導として、◇家庭へのアプローチの視点において、「担任、養護教諭、栄養教諭が連携した保護者への働きかけ」のみが記述されているのに留まっている。

これまで、三春町立三春中学校、宇美町立宇美小学校の2校を取り上げて、成果報告書に記載されている①設定した独自の評価指標、②栄養教諭の役割に関して比較を試みた。その結果、各学校ともに評価指標については、各学校の食育に関する課題を解決しようと試みていることが分かる。

それに対して、栄養教諭の役割は報告書からは読み取ることができず、食育のプロパーとしてそれなりの役割を果たしていると思われるが、それが明確に見えてこない現状である。しかしながら、三春中学校において、様々な教科・教員とT・Tを行っていることから、食育を中心とした教科横断的な知識が必要であろう。

5. 考察

本稿では文部科学省による食育に関するモデル事業指定校における取組について、とりわけ事業報告書における評価指標に着目して議論をすすめてきた。評価指標に着目したのは、①各指定校が食育の効果を評価する指標として何を設定し、その達成状況の記述から読み取れる食育の可能性や課題、②食育の効果を高めるうえで栄養教諭に求められる専門性を理解し今後の栄養教諭養成の改善に資する知見を得るためである。本稿のまとめとして得られた知見を踏まえ考察を加える。

第一に、栄養教諭の専門性は食に関する指導と給食管理を一体として行うことに求められることが改めて強調できる。SSS 事業やつながる食育推進事業において栄養教諭が授業を行うときは、養護教諭や学級担任との連携によるものが少なくなかった。すなわち、授業場面で求められる知識に関しては養護教諭あるいは家庭科の教員と一定程度重複するのは避けられない。

ところが、養護教諭や学級担任にはなしえないのが給食管理である。給食をまさに「生きた教材」にできるかは栄養教諭の意図や専門性によるところが大きく、朝食摂取率の向上を達成した免田小学校のように工夫された献立にもとづく日々の食育は栄養教諭の専門性が最も発揮される場面であろう。

専門性が発揮される条件として学校種ごとの評価指標に一定の傾向が見られたように、児童生徒の発達段階や学校教育に対する理解も欠かせない。栄養教諭免許状の取得を希望する学生のなかには、教職科目（教育課程論等）の意味づけに戸惑う者もいるかもしれない。しかしながら、各学校段階で子どもは何を経験しどのような課題に直面しやすいのかを理解するとともに、他の教職員と連携しながら食育を実施しさらなる発展が期待される現状を踏まえ、教職員や学校に対する理解をもとに教育実践ができることも栄養教諭に求められる知識として強調される。

第二に、SSS 事業報告書の分析より、評価指標が未達に終わった一因に、規範的には共感できる

ものの極端な数値目標が設定されていることを指摘した。子どもの食生活や生活習慣を改善するには、その背景にある家庭に対して認識や行動の変容を求めていくことになる。家庭環境が多様化しつつあるなか、一概に教職員にとって「完璧で」望ましい状態を数値目標に落とし込むことには慎重さが求められる。学校が家庭の現状を理解し協働して達成できる目標を設定するためにも、まずは「見える化」を重視した食育が求められると考える。そして、このような取組が契機となって、食育を通じた「社会に開かれた教育課程」の実現へとつながるだろう。

最後に、モデル事業の名称や目的が変更されながらも、つながる食育推進事業では共通指標と各学校による独自指標の設定が求められており、食育の成果を捉え実践の有効性を検証する眼差しは洗練される過程にある。そのため、評価指標に注目した食育の評価や評価指標の分析から導出される栄養教諭に求められる専門性の描出が引き続き課題となる。

【付記】 本稿は JSPS 科研費 18K02679（研究代表者：亀田明美）による成果の一部です。

〈注〉

¹ 文部科学省ホームページ「平成 26 年度スーパー食育スクールの指定について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/04/1346607.htm（最終アクセス 2018 年 11 月 25 日）

² 評価指標の集計上の留意点は以下の 2 点である。

第 1 に、複数校で実施された事業においても、各学校で異なる評価指標が設定されている場合は個別に指標として集計した。

（例）阿見町立阿見中学校区（2015 年度）における「朝食摂取率の目標値：小学校 100%、中学校 100%」については、小学校および中学校でそれぞれ 1 件の指標とした。

第 2 に、一部の学校では数値目標を含む指標が評価指標欄に記載されているとは限らないことから、具体的な数値目標が記載されている場合は事業目標欄等に記載されている内容を評価指標として集計した。

- ³ 一つの指標に同じ言葉が複数用いられていることもあり、言葉の頻度が評価指標の数を表すものではない点には留意を要する。
- ⁴ 「日常指導から自己管理能力向上 熊本県あさぎり町立免田小学校」(教育新聞2018年6月28日) <https://www.kyobun.co.jp/feature1/pf20180628%Ef%BC%BF05/>(最終アクセス2018年11月26日)。
- ⁵ 注4に同じ。
- ⁶ 近年、朝食欠食児童生徒のために学校で朝食を提供する試みが見受けられる。大阪市立西淡路小学校では毎週月曜日、水曜日、金曜日の朝に家庭科室を活用した「朝ごはんやさん」が開かれ、自己負担50円で児童に朝食が提供されている。
運営の持続可能性や学校および教職員の責任や負担等検討しなければならない課題は少なくないとしても、朝食摂取率100%を目指すのであればこのような取組を検討する価値はあるだろう。
『朝食は学校で』児童の遅刻減少、集中力アップ…住民・企業が協力し広がり」<https://yomidr.yomiuri.co.jp/article/20181105-OYTET50051/>(最終アクセス2018年11月26日)。
- ⁷ 文部科学省ホームページ「つながる食育推進事業について」http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/1385315.htm(最終アクセス2018年11月26日)。

〈参考文献一覧〉

- 穂本昌寛・関根道和・山田正明・立瀬剛志(2017)「登校回避感情と関連する要因：文部科学省スーパー食育スクール事業の結果から」『日本公衆衛生雑誌』第6号、311-321頁。
- 川越有見子(2015)『栄養教諭養成におけるカリキュラム開発研究』風見書房。
- 佐久間邦友・亀田明美・本山敬祐・田中真秀(2019)「地方自治体における栄養教諭の人事政策に関する一考察—配置率と教員採用選考に着目して—」『郡山女子大学紀要』第55集、31-43頁。
- 嶋田さおりほか(2017)「栄養教諭を中核とした食育プログラムの実践と効果—小学校の事例をもとに—」『日本食育学会誌』第9巻第1号、27-39頁。
- 土方直美ほか(2017)「スーパー食育スクール実施校の事業内容」『栄養学雑誌』75号、164-173頁。
- 丸山真奈美・上原正子(2017)「児童の発達に基礎を置く食育プログラムの有効性の検討：スーパー食育スクール事業の取組から」『瀬木学園紀要』No.11、47-61頁。
- 水津久美子ほか(2018)「小学校で行われる栄養教諭の視点からの給食の時間における指導実践に関する研究」『山口県立大学学術情報』第11号、19-40頁。
- 文部科学省(2017)「栄養教諭を中学としたこれからの学校の食育～チーム学校で取り組む食育推進のPDCA～」。

幼児期の教育・保育における 「総合的」であることに関する一考察（その2）

— 保育所保育指針と幼稚園教育要領の変遷を手がかりに —

安 川 由 貴 子*

A Consideration of “A Comprehensive manner” in Early Childhood Care and Education (2)

— Focused on the Process of Course of Study of Early Childhood Care
and Education and Course of Study of Kindergarten —

Yukiko YASUKAWA*

Key words: 総合的な指導

保育所保育指針

幼稚園教育要領

領域

遊び

A Comprehensive manner

Course of Study of Early Childhood Care and Education

Course of Study of Kindergarten

Content

Play

1. はじめに

2017（平成29）年3月に改訂された幼稚園教育要領では、「環境を通して行う教育」を通して、「幼児の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導」を行うことが、保育内容の基本的な柱として示された。この考え方は、1989（平成元）年の幼稚園教育要領以来引き継がれている考え方であるが、幼稚園教育要領の原文にこの用語として示されたのは初めてである。「遊びを通しての総合的な指導」を行っていくことは、これまでも、そして今後も幼児期の教育・保育における重要な鍵概念になっていくと考える。また、2017年の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、3歳以上児の教育に関する部分の共通化が図られている。保育所も幼児教育を担う施設として位置づけられた。

拙稿では、幼稚園教育要領の変遷を手がかりに、「総合的」という意味がどのように捉えられてきたのかを考察した。そこでは、1956（昭和31）年の幼稚園教育要領から「総合的」という言

葉が用いられているものの、その使われ方や意味は、1989年以降の「遊びを通しての総合的な指導」の流れに入る背景として、6領域から5領域への捉え方の変化や、小学校の指導との関連、遊びの重要性の強調や主体性との関連があることを指摘した¹。しかし、保育所保育指針において、「総合的」という言葉がどのように捉えられてきたのかについては考察できなかった。また、保育所保育指針の改訂は、これまで幼稚園教育要領の改訂の1年後、2008（平成20）年以降は同年に改訂・改定されており、幼稚園教育要領の改訂の内容の影響を大きく受けていると考えられる。

そこで、本稿では、保育所保育指針の変遷を手がかりに、「総合的」という言葉の使われ方について整理し、幼稚園教育要領との関連も考慮に入れながら、考察していく。また、保育内容の変遷に関わる幼稚園教育要領と保育所保育指針の関係にも着目して考察していくことを目的としている。（以下、教育要領は幼稚園教育要領、保育指針は保育所保育指針を指す。）

*東北女子大学

2. 保育所保育指針における「総合的」という言葉の使われ方

戦後の保育所における保育内容については、1948（昭和23）年の「児童福祉施設最低基準」、1950（昭和25）年の「保育所運営要領」、1952（昭和27）年の「保育指針」を経て、1965（昭和40）年に初めて刊行された、「保育所保育指針」に示されている。そして、保育指針は1990（平成2）年の第1次改訂、1999（平成11）年の第2次改訂、2008（平成20）年の第3次改定（告示）を経て、2017（平成29）年3月改定に至っている。保育指針は1965年の刊行以降、厚生省児童家庭局長の局長通知であったが、2008年の改定により厚生労働大臣による告示となった。

「総合的」という言葉は、表1に見るように、1965年の保育指針以降、使用されていることが分かる。1965年の保育指針では、「生活経験に即した総合的な指導」、「子どもの活動は総合的に行なわれている」、「子どもの活動は生活経験に即して総合的である」、「領域にとらわれずに、総合的な生活のなかで指導できるようにする」と、保育の方法や保育内容の区分、指導の基本方針、指導計画作成上の留意事項という多様な観点から記載されており、「総合的」であることが刊行当時から意識されていたことが分かる。また、1990年の保育指針では、「遊びを通して総合的に保育を行う」、「保育は、（中略）、領域の間で相互に関連を持ちながら総合的に展開していくものである」、「遊びは乳幼児の発達に必要な体験が相互に関連し合って総合的に営まれていることから、遊びを通して総合的な保育をすることが必要である」との記載があり、遊びを通して総合的な保育を行うという視点が前面に出されるようになったと言える。また、1999年の改訂では、1990年の記載内容と同様であり、2008年の改定では、「5領域並びに『生命の保持』及び『情緒の安定』に関わる保育の内容は、子どもの生活や遊びを通して相互に関連を持ちながら、総合的に展開されるものである」と記載され、遊びだけでなく、生活を通してという側面も重視されたことが分かる。

また、保育課程は、保育の内容に示されたねらい及び内容が「保育所生活の全体を通して、総合的に展開されるよう、編成されなければならない」と、保育課程編成の観点からの指摘もなされたことが分かる。2017年の改定では、保育課程から全体的な計画へと用語が変更されたり、章編成の変更はあるものの、2008年の記載内容と同様である。

なお、1965年の保育指針では、指導計画作成上の留意事項の中で、1990年の保育指針では、保育の内容構成の基本方針の中でも「総合的」に関する記載があり、いずれも保育の計画の観点が考慮に入れられていることがわかる。

したがって、保育指針における「総合的」という言葉の使われ方は、1965年版、1990年版と1999年版、2008年版と2017年版という、3つの流れで捉えることができるだろう。他方、「遊びを通して総合的に保育する」という観点から捉えると、1990年版と1999年版、2008年版と2017年版で、「遊びを通して」から「生活や遊びを通して」という文言の変化や、2008年版の告示に伴う保育指針の編成の方法や内容の変化の影響はあるものの、基本的な考え方は同じであり、1965年版、1990年版以降という大きな2つの流れで捉えることが可能であろう。

3. 幼稚園教育要領と保育所保育指針の変遷における「総合的」という言葉の使われ方の比較

次に、幼稚園教育要領と保育所保育指針における「総合的」という言葉の使われ方の共通点や相違点について見ていく。

幼稚園教育要領は、1948（昭和23）年の「保育要領—幼児教育の手引き」を全面改訂した形で1956（昭和31）年に刊行され、1964（昭和39）年の第1次改訂、1989（平成元）年の第2次改訂、1998（平成10）年の第3次改訂、2008（平成20）年の第4次改訂を経て、2017（平成29）年3月の第5次改訂に至っている。教育要領は、既に1964年の時点で、文部省告示となっている。

1956年の教育要領では、「総合的な指導」、「六

表1 「保育所保育指針」における「総合的」という言葉の使われ方（「総合的」の部分は、筆者がゴシック体に変更）

<p>1965年 (S45) 制定</p>	<p>○第1章 総則 1 保育の原理 (2) 保育の方法 「4) 自発性をたいせつにし、興味や欲求を生かし、生活経験に即した総合的な指導を行なうこと。」 ○第1章 総則 2 保育内容構成の基本方針 (1) 保育内容の区分 「子どもの活動をいくつかの領域に分けて保育内容を考えることができる。しかし、本来、子どもの活動は総合的に行なわれているから、その活動をひとつの領域だけに限って取り扱うことは適切でない。たとえば、絵をかいている子どもは、造形活動をしているが、そのときに、友だちと話をするという言語活動や社会活動も営まれている。したがって、次の表に示す領域は、常に子どもの経験に即して関連性をもって考える必要がある。」 ○第1章 総則 3 指導の基本方針 <総合性> 「(5) 子どもの活動は生活経験に即して総合的であることに留意すること。特に、遊びの姿において、いろいろなねらいが実現されるように指導を行なうこと。」 ○第10章 指導計画作成上の留意事項 <望ましい活動の配列> 「(3) 子どもの望ましい活動を配列するにあたっては、子どもの具体的な生活経験に即して、領域にとらわれずに総合的な生活のなかで指導できるようにすること。(後略)。」</p>
<p>1990年 (H2) 改訂</p>	<p>○第1章 総則 1 保育の原理 (2) 保育の方法 「エ 子どもが自発的、意欲的にかかわれるような環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように遊びを通して総合的に保育を行うこと。」 ○第1章 総則 2 保育の内容構成の基本方針 (1) ねらい及び内容 「(前略)。なお、保育は、具体的には子どもの活動を通して展開されるものであるもので、その活動は一つの領域だけに限られるものではなく、領域の間で相互に関連を持ちながら総合的に展開していくものである。(後略)。」 ○第2章 子どもの発達 3 子どもの生活と発達の援助 「(前略)。子どもの遊びは、子どもの発達と密接に関連して現れるし、また逆にその遊びによって発達が刺激され、助長される。つまり、遊びは乳幼児の発達に必要な体験が相互に関連し合って総合的に営まれていることから、遊びを通しての総合的な保育をすることが必要である。(後略)。」</p>
<p>1999年 (H11) 改訂</p>	<p>●1990 (H2) 年版の記載と同じ。</p>
<p>2008年 (H20) 改定 (告示)</p>	<p>○第1章 総則 3 保育の原理 (2) 保育の方法 「オ 子どもが自発的、意欲的に関わるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること。」 ○第3章 保育の内容 「(前略)。この5領域並びに「生命の保持」及び「情緒の安定」に関わる保育の内容は、子どもの生活や遊びを通して相互に関連を持ちながら、総合的に展開されるものである。」 ○第4章 保育の計画及び評価 1 保育の計画 (1) 保育課程 「ア 保育課程は、各保育所の保育の方針や目標に基づき、第2章(子どもの発達)に示された子どもの発達過程を踏まえ、前章(保育の内容)に示されたねらい及び内容が保育所生活の全体を通して、総合的に展開されるよう、編成されなければならない。」</p>
<p>2017年 (H29) 改定 (告示)</p>	<p>○第1章 総則 1 保育所保育に関する基本原則 (3) 保育の方法 ●2008 (H20) 年版の記載と同じ。 ○第1章 総則 3 保育の計画及び評価 (1) 全体的な計画の作成 「ア 保育所は、1の(2)に示した保育の目標を達成するために、各保育所の保育の方針や目標に基づき、子どもの発達過程を踏まえて、保育の内容が組織的・計画的に構成され、保育所の生活の全体を通して、総合的に展開されるよう、全体的な計画を作成しなければならない。」</p>

(「保育所保育指針」をもとに筆者作成。)(出典：厚生省児童家庭局『保育所保育指針』フレーベル館、1965年、1990年及び1999年。厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2008年及び2017年。)

領域の区分は、あくまでも人為的、便宜的なものであるから、これは一応の目安にとどめどこまでも幼児の全一的な生活を理解して、総合的、調和的な経験ができるように²⁾という表現がなされている。

1964年の教育要領では、基本方針の中で、「(8) 幼児の生活経験に即し、その興味や欲求を生かして、総合的な指導を行なうようにすること³⁾」という記載があり、1965年の保育指針では、保育の原理の保育の方法の中で、「(4) 自発性をたいせつにし、興味や欲求を生かし、生活経験に即した総合的な指導を行なうこと」と記載されている。このように、細かい部分の記述の違いはあるものの、生活経験に即した総合的な指導を行うという観点は、同じであるといえるだろう。また、各領域について、教育要領では、「それは相互に密接な連絡があり、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである」との記載があり、保育指針では、「本来、子どもの活動は総合的に行われているから、その活動をひとつの領域だけに限って取り扱うことは適切でない」と記載されており、領域間の関連性を意識し、領域毎の指導ではない総合的な指導を目指している点でも共通性が見出される。

また、1989年の教育要領では、「遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」という記載がある。また、各領域に示す「内容は具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない」とされている⁴⁾。1990年の保育指針では、「遊びを通して総合的に保育を行うこと」という表現がなされており、「保育は、具体的には子どもの活動を通して展開されるものであるので、その活動は一つの領域にだけ限られるものではなく、領域の間で相互に関連をもちながら総合的に展開していくものである」という記載もある。このように、教育要領では、「ねらいが総合的に達成されるように」ということで、教育課程編成上の観点がより強調された形で記載されているのではないかと読み取れる。他方、1987(昭

和62)年の教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」(答申)において、教育課程の編成に関しての項目の一つとして、「幼稚園教育は具体的な活動を通じて行われるものであることを踏まえ、内容を総合的に指導しねらいを達成するための活動を留意事項として示す。その際、それが各幼稚園において具体的な活動を選択する手がかりとなるよう配慮する」が挙げられている。また、各教科・科目等の内容の主な内容の改善事項の一つとして、「幼稚園」では「遊びを通しての総合的な指導が重要であること」と記載されている⁵⁾。また、1988(昭和63)年の中央児童福祉審議会保育所保育指針検討小委員会「保育所保育指針改訂案 中間発表」においても、改訂の基本的な考え方の(3)保育の方法の中で、「子どもが主体的な活動を大切に、遊びを通しての総合的な指導を行う」と記載され、(5)保育内容構成の基本方針の中で、「遊びを通しての総合的な指導の展開について十分に重視することを強調する」と記載されている⁶⁾。とはいえ、1989年の教育要領の原文では、「遊びを通しての総合的な指導」という表現自体は使用されていない。他方、1990年の保育指針では、「遊びを通して総合的に保育を行う」という表現がなされている。

なお、教育要領の方は、1989年版、1998年版、2008年版の「総合的」に関する記述の仕方は同じである。保育指針の方は、先述したように、1990年版と1999年版は同様であるが、2008年版では「生活や遊びを通して総合的に保育すること」と、表記に少し変化が見られる。また、遊びを通しての総合的な指導や保育という考え方は、教育要領・保育指針に共通しているものの、両者の「総合的」に関わる部分の表現の仕方は、2008年、2017年の改訂でも異なっていることがわかる。また、2017年の教育要領では、「遊びを通しての総合的な指導」という表記が、今回新設された前文の中でなされたことは、新しい点である。

このように、1956年の教育要領の刊行と1965年の保育指針の刊行以降、各々に「総合的」とい

う記載がなされている。また、1989年の教育要領と1990年の保育指針の改定の基本的な考え方として示された、環境を通して行う教育・保育という柱のもと、「遊びを通しての総合的な指導」・「遊びを通して総合的に保育を行う」という考え方は共通しているものの、実際の記載の仕方は各々に異なっており、互いに意識されているものの、基本的には独自に作成されてきたことが分かる。

4. 保育内容の変遷に関わる幼稚園教育要領と保育所保育指針の関係

次に、教育要領と保育指針の保育内容に関わる共通性の部分に着目して、幼稚園と保育所の目的や機能の違いも踏まえながら整理していく。

（1）戦後の幼稚園と保育所

戦後、1946（昭和21）年に制定された日本国憲法に続いて、1947年に教育基本法、学校教育法が制定された。幼稚園は、学校教育法のなかに組み込まれ、学校教育体系の一環として、学校の一つとして位置づけられた。

また、文部省は、1948年には「保育要領—幼児教育の手引き—」を発刊し、「幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—」として、1見学、2リズム、3休息、4自由遊び、5音楽、6お話、7絵画、8製作、9自然観察、10ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、11健康保育、12年中行事という12の保育項目が挙げられた。これを改訂して1956年に発刊された教育要領では、先の保育要領の12項目が活動、経験の羅列であったのに対して、それを整理して、小学校の教科との連続性をもたせるという観点から、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作という6つの領域が示された。そこでは、「小学校以上の学校における教育とは、その性格を大いに異にする」ものであり、「小学校指導の計画や方法を、そのまま幼稚園に適用しようとしたら、幼児の教育を誤る結果となる」と説明されている⁷。

このように、小学校との連続性をもたせるよう

にする観点から「領域」が生まれてきたのと同時に、小学校指導の計画や方法の違いとの関連で「総合的な指導」という言葉が生まれてきたのではないかと考えられる。しかし、現実には領域別指導を生むことにもなった。

他方、保育所は、1947（昭和22）年に制定された児童福祉法において児童福祉施設の一つとして位置付けられた。そして、翌1948年に児童福祉施設最低基準⁸が制定されている。そこでは、「保育所における保育の内容は、健康状態の観察、個別検査、自由遊び及び午睡の外、…健康診断を含む」、「自由遊びは、音楽、リズム、絵画、製作、お話、自然観察、社会観察、集団遊び等を含むものとする」（同55条）とある⁹。また、1950年には保育所運営要領が発行された。ここでは、保育の内容が、保健指導と、生活指導と、家庭環境の整備の3つに大別され、広く言及されているところに特徴がある。保育の具体的な内容としては、乳児は、睡眠、授乳、排泄・おむつ、整容、清拭、入浴、日光浴、空気浴、乾布摩擦、乳児体操、お遊び・玩具が挙げられている。幼児は、健康状態の観察、個別検査、自由遊び、休息、午睡、間食、書食（給食）が挙げられている¹⁰。

（2）1964年教育要領と1965年保育指針

1964年、教育要領の第一次改訂がなされ、告示となり公示された。先の6領域は踏襲されたものの、領域の捉え方に変化がみられた。すなわち、1956年の教育要領では、学校教育法の目標から演繹して領域が立てられ、その領域にふさわしい経験を選ぶという組み立てであったのに対して、1964年の改訂では、子どもの生活の中に丸ごと経験や活動があり、それに各領域のねらいがふくまれている、活動にはさまざまなねらいが達成される、そのねらいと分類、整理するとそれが領域になる、という考えに変化したとされる¹¹。

また、この改訂は、1963（昭和38）年に出された答申「幼稚園教育課程の改善について」を踏まえたものである。1 幼稚園教育の意義の中で、「その基本的特質は、幼児の成長に応じて、

かつ、その生活経験に即して、総合的な指導を行ない、望ましい人間を形成するための基礎を培うことにある。このような幼稚園教育の特質と独自性を明確にし、その本来の目的を達成するように、教育内容の刷新充実を図る必要がある」と述べられている。また、3 幼稚園教育課程の改善の方針の中で、「幼児の心性は、いまだよく分化せず、また身体諸機能の発達も未熟である。このような幼児の成長発達の特質に応じて、幼稚園においては、それにふさわしい環境を与え、その生活経験に即して総合的な指導を行ない、幼児の心身の発達がよりよく促進され、望ましい人格を形成するための基礎を培うようにしなければならない」、「幼稚園教育要領における、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の各領域は、相互の有機的な連関があり、実際には総合的に指導されるものであることを明示すること」と述べられている¹²。

宮内孝は、1956年の教育要領の小学校との一貫性の真意を誤解して、小学校の指導法に類似した方法で指導が行なわれる傾向があり、幼児の成長発達の特質に応じた教育が観念としてだけで、現実としては実現しにくい状況にあったことを指摘している¹³。

このように、1964年の教育要領の改訂では、旧要領が領域別指導に陥ってしまいがちだった傾向に対して、改めて、「総合的な指導」を行う必要性が、またそれが幼稚園教育の独自性であるとして、強調されたといえる。

そして、1965年に保育指針が初めて制定された。ここでは、「養護と教育とが一体となって豊かな人間性をもった子どもを育成する」ことを「保育所における基本的性格」とした。そこで保育内容は、表2に見るように、保育内容の区分として、年齢区分と領域が提示され、年齢毎に、「望ましいおもな活動」の項目の中で領域の区分を用いて記載されている。また、領域の区分については、「2歳児までの乳幼児は、生命の保持に直接関係のある活動としての『生活』と、それ自身を目的とした活動としての『遊び』との二つの領域

にしてある。年長になるにしたがって、活動が分化してくる。したがって、2歳児では、『生活』と『遊び』の領域のなかで、特に対人関係と結びつくものを『社会』の領域とし、3歳児では、さらに『言語』を分化させている。4歳児以上では、幼稚園教育要領の6領域におおむね合致するようにしてある¹⁴」と述べられている。

この「幼稚園教育要領の6領域とおおむね合致」については、1963(昭和38)年に文部省と厚生省の両局長が出した通知「幼稚園と保育所との関係について」の内容に従ったものとされる¹⁵。これは、人間形成の基礎を培う幼児教育の重要性が認識され、幼稚園および保育所の普及と内容の改善充実の必要が強調されていることにかんがみ、文部、厚生両省において協議を進め、出されたものである。そこでは6項目が取り上げられているが、「1 幼稚園は幼児に対し、学校教育を施すことを目的とし、保育所は、『保育に欠ける児童』の保育(この場合幼児の保育については、教育に関する事項を含み保育と分離することはできない。)を行うことを、その目的とするもので、両者は明らかに機能を異にするものである。現状においては両者ともその普及の状況はふじゅうぶんであるから、それぞれがじゅうぶんその機能を果たし得るよう充実整備する必要があること」、「3 保育所のもつ機能のうち、教育に関するものは、幼稚園教育要領に準ずることが望ましいこと。このことは、保育所に収容する幼児のうち幼稚園該当年齢の幼児のみを対象とすること¹⁶」と記載されている。また、これに関わった当時の文部省初等中等教育局長・福田繁は、「国の宝である子どもを預るところが幼稚園であろうと保育所であろうと、共に本来の機能にしたがって立派な子どもに育つように協力しよう、という趣旨であります。したがって、幼保の制度的な一元化を図るのではなく、内容面の一元化を図って、父母の要望に応えるようにしようという趣旨でありました¹⁷」と述べている。

また、おおむね合致の意味は、1964年の教育要領の6領域は、「健康、社会、自然、言語、音

表2 「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」における保育の内容の変遷

幼稚園教育要領	領域	保育所保育指針	年齢区分等 (1999年～発達過程区分)	領域等
1956 (S31)年 制定	健康、社会、自然、 言語、音楽リズム、 絵画製作			
1964 (S39)年 第1次改訂 (告示)	健康、社会、自然、 言語、音楽リズム、 絵画製作	1965 (S40)年 制定	1歳3か月未満/ 1歳3か月から2歳まで	生活・遊び（年齢区分毎に記載）
			2歳	健康・社会・遊び
			3歳	健康・社会・言語・遊び
			4歳/5歳/6歳	健康・社会・言語・自然・音楽・造形（年齢区分毎に記載）
1989 (H元)年 第2次改訂	健康、人間関係、 環境、言葉、表現	1990 (H2)年 第1次改訂	6か月未満児/6か月から1歳3 か月未満児/1歳3か月から2歳 未満児/2歳児	領域毎に分かれた記載はない。（年齢区分毎 に記載） （5領域に配慮しながら、生命の保持及び情 緒の安定に関わる基礎的な事項とともに一 括して示されている。）
			3歳児/4歳児/5歳児/6歳児	健康、人間関係、環境、言葉、表現（年齢 区分毎に記載） （生命の保持及び情緒の安定に関わる基礎的 事項を示すとともに、5領域について示さ れている。）
1998 (H10)年 第3次改訂	健康、人間関係、 環境、言葉、表現	1999 (H11)年 第2次改訂	6か月未満児/6か月から1歳3 か月未満児/1歳3か月から2歳 未満児/2歳児	領域毎に分かれた記載はない。（発達過程区 分毎に記載） （5領域に配慮しながら、生命の保持及び情 緒の安定に関わる基礎的な事項とともに一 括して示されている。）
			3歳児/4歳児/5歳児/6歳児	健康、人間関係、環境、言葉、表現（発達 過程区分毎に記載） （生命の保持及び情緒の安定に関わる基礎的 事項を示すとともに、5領域について示さ れている。）
2008 (H20)年 第4次改訂	健康、人間関係、 環境、言葉、表現	2008 (H20)年 第3次改訂 (告示)	養護	生命の保持、情緒の安定
			教育	健康、人間関係、環境、言葉、表現
			※子どもの発達過程は、第2章（子どもの発達）の中で独立して示された。（お おむね6か月未満/おおむね6か月から1歳3か月未満/おおむね1歳3か月か ら2歳未満/おおむね2歳/おおむね3歳/おおむね4歳/おおむね5歳/お おむね6歳） ※第3章（保育の内容）の配慮事項として、乳児保育、3歳未満児の保育、3歳 以上児の保育に関わる事項がそれぞれに示されている。	
2017 (H29)年 第5次改訂	健康、人間関係、 環境、言葉、表現	2017 (H29)年 第4次改訂	乳児	健やかに伸び伸びと育つ 身近な人と気持ちを通じ合う 身近なものに関わり感性が育つ
			1歳以上3歳未満児	健康、人間関係、環境、言葉、表現
			3歳以上児	健康、人間関係、環境、言葉、表現
			※養護（生命の保持及び情緒の安定）に関わる事項は、第1章（総則）の方で主 に示された。	

（出典：「幼稚園教育要領」及び「保育所保育指針」をもとに、筆者作成。なお、2014年に幼保連携型認定こども園教育・保育要領が刊行され、2017年に第1次改訂が行われた。保育の内容については、幼稚園教育要領と保育所保育指針との整合性が図られている。）

楽リズム、絵画製作」であり、1965年の保育指針では、「健康、社会、言語、自然、音楽、造形」と、「音楽リズム」と「音楽」、「絵画製作」と「造形」という違いにも関わっていると言えるだろう。それについては、保育指針で「リズムをとったのは、リズムそのものは、音楽の要素として、当然ふくむというよりは、もっと未分化な、また多様なものをふくんでおり、それをあらわすものとして、造形という表現がひろく使われているため、と考えられます¹⁸⁾」と記載されている。

このように、教育要領と保育指針は、教育要領に追随するというのではなく、むしろ、保育所として独立した考え方で、保育指針が作成されていたと言える。

(3) 1971年の中教審答申と中児審意見具申

幼稚園と保育所の一体化・一元化の議論における緊張関係についても、少し触れておく。

1971(昭和46)年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」の中で、「保育所との関係については、経過的には“保育に欠ける幼児”は保育所において幼稚園に準ずる教育が受けられるようにすることを当面の目標とすべきである。しかしながら、“保育に欠ける幼児”にもその教育は幼稚園として平等に行なうのが原則であるから、将来は、幼稚園として必要な条件を具備した保育所に対しては、幼稚園としての地位をあわせて付与する方法を検討すべきである¹⁹⁾」ということが述べられた。これが出された背景には、幼稚園と保育所の設置状況が不均衡な地域があることや、幼稚園と保育所が混同されるといった状況があったが、保育所側からの反発も大きかった。

1971年の中央児童福祉審議会保育対策特別部会より「中間報告・『保育』と『教育』はどうか」及び、同年に中央児童福祉審議会より「『保育所における幼児教育のあり方について』意見具申」が出されている。そこでは、保育所と幼稚園を、現段階では両者を併存させ、それらの目的および役割のちがいに応じて、それぞれの機能

を十分に発揮させる方途を考えることが、真に児童の健全育成に役立つ道だろうと述べられている。また、「保育所と幼稚園が異なった独自の性格をもっていることは、決して保育所における幼児教育を軽視してよい、ということの意味するものではない。むしろ、すべての幼児は平等な教育を受ける権利があるとすれば、保育所の幼児にも、幼稚園の幼児に対する教育と同じ教育がなされなくてはならないのである。ここで同じ教育がなされるべきであるというのは、長時間にわたる養護と教育の不可分一体としての保育のなかにおいて、望ましい幼稚園と同じ効果をあげ得るようにすべきである、ということである。そのためには、保育所における教育水準が幼稚園のそれより低くならないように、常に事態を再検討しながら、保育所の設備、保育用具等の改善向上を図らなければならない。(中略)さらに、幼稚園と同等の設備条件をもつ保育所は、幼稚園としての地位をあわせもつべきであるという意見もある。しかし、少なくとも現行制度においては、保育所に幼稚園の地位をあわせもたせたとすれば、養教一体としての長時間にわたる望ましい保育の機能はむしろそこなわれ、好ましい保育内容が行えなくなるおそれもある。このような意味で、保育所の幼児にとって適正な保育が保障されないことになるので、保育所が幼稚園としての地位をあわせもつことについては、児童福祉という総合的な観点から好ましくないものと考えられる²⁰⁾」と述べられている。

このように、保育所の側からは、先の中教審答申に対抗して、保育所が「養護と教育の不離一体性」を特質とする明らかな幼児教育の担い手であることを強調し、「保育に欠ける」状況はますます拡大しており、この保育所へのニーズに十分に応えていくべきだという姿勢が堅固に出されている。この中教審と中児審の対立は、そのまま文部省と厚生省の「縄張り」をめぐる官僚的な抗争を反映しているが、戦後「とりあえず」線引きされてしまった幼稚園と保育所の制度的な溝が、ここに至ってますます複雑に深まっていったという²¹⁾。

（4）1989年教育要領と1990年保育指針

1989年、教育要領の第2次改訂が行われた。教育要領は大幅に改訂され、幼稚園教育は環境を通して行なうものであることを基本とし、幼児の主体的な活動を促す指導、遊びを通しての総合的な指導、幼児一人一人の発達の特性に応じた指導を重視することが重要な柱として挙げられた。そして、6領域が、幼児の発達の側面からまとめた「健康・人間関係・環境・言葉・表現」の5領域に変更された。これは、「小学校の教科教育との連携よりは、幼稚園教育の独自性の方が強調されたものである。また、幼稚園教育要領の改訂に伴って、保育所保育指針も改訂され、三歳以上児に関しては同じく『5領域』が設定されている²²」。

その後、保育指針は、1990年に第1次、1999年に第2次と改訂されるが、いずれも、教育要領の改訂の1年後となっている。教育にかかわるものは、1963年の両省局長通知を受けて教育要領に準ずるということになっているため、教育要領の改訂をうけて保育指針も改訂されたといえる。他方、1990年の保育指針改訂は、教育要領に準じて保育の内容を見直しつつも、他方では保育所保育の独自性を際立たせようとしたものであり、総則に示す保育所保育の基本のなかに「家庭教育の補完」という役割が新たに位置づけられた。保育内容としては、3歳児から6歳児では、「健康、人間関係、環境、言葉、表現」の5領域を示し、養護的な内容を3歳児から6歳児まで、年齢区分毎に新たに「基礎的事項」として示すよう変更された。また、3歳未満児は、発達の特性からみて領域に分けるのは困難が多いと、領域は設けられなかった。

（5）1998年教育要領と1999年保育指針

1998年の教育要領の第3次改訂では、前要領で示された幼稚園教育の基本「環境を通して行う教育」や「遊びを中心とした生活を通して一人一人に応じた総合的な指導を行う」という教育の方針は引き継がれ、いっそうの充実・発展が目指さ

れた。

1999年の保育指針の第2次改訂では、地域の子育て支援の拠点としての保育所の機能が拡大されるとともに、これまで用いていた年齢の表記を、「年齢区分」の意味から「発達過程区分」の意味へと解釈の変更がなされた。また、1998年の児童福祉法施行令改正に従い、これまで用いていた「保母」が「保育士」の名称に変更された。

（6）2008年教育要領と保育指針、2014年教育・保育要領

2006年の教育基本法改正、2007年の学校教育法改正を踏まえて、2008年に教育要領の第4次改訂が行われた。ここでも、幼稚園教育に対して「環境を通して行う教育」が基本であることを示した上で、「幼児期にふさわしい生活の展開」、「遊びを通しての総合的な指導」、「一人一人の発達の特性に応じた指導」の3つの事項を重視して展開することを求めている。改訂の要点の一つとして、「発達や学びの連続性を踏まえた幼稚園教育の充実」が挙げられる。これは、幼小の円滑な接続を目指したもので、幼稚園生活により義務教育およびその後の教育の基礎が培われることの明確化と、幼稚園と小学校の教師が幼児と児童の実態の理解や指導のあり方について相互理解を深め、幼児と児童の交流を図ること、および幼児が他児と協同する経験を重ねるなかで規範意識の芽生えを培うこと、をねらいとしていた²³。

2008年の保育指針の第3次改定では、告示となって公示された。保育内容については、従来は0歳から6歳までの発達過程に沿って保育内容を合わせた形で示されていたが、告示化に伴い、保育内容と発達過程を別個に示すように改定された点は、形式的に大きな変化である。また、保育内容を養護と教育に分けて示しつつ、養護と教育を一体的にとらえることが特に強調された。なお、養護は、子どもの生命の保持および情緒の安定を図るために保育士等が行なう援助や関わりである。教育は、子どもが健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域の中での体験や活動を通じて、

心情、意欲、態度などを身につけることを保育士が援助する営みを指す²⁴。この改定で、制度的、形式的には多くの変更があったが、基本的に特に発達論、保育内容論についてはほとんど変わっていないと民秋は指摘している²⁵。

なお、2014（平成26）年には、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（告示）が初めて刊行された。保育内容に関しては、幼稚園教育要領と保育所保育指針との整合性を保つ形で、環境を通して行う教育及び保育を行うことを基本とし、教育及び保育のねらいや内容等については、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5つの領域から構成するものとされた。

（7）2017年教育要領と保育指針、教育・保育要領

2017年、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂（定）された。この改訂（定）では、幼稚園も保育所も幼保連携型認定こども園も、幼児教育施設として位置づけられ、これらに共通する「幼児教育のあり方」が明確化されるとともに、乳児期からの発達と学びの連続性、小学校教育との接続のあり方が明示された。幼稚園教育（保育所保育／幼保連携型認定こども園の教育及び保育）において育みたい資質・能力や、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として示した内容は、共通している。また、これまでの5領域は引き続き維持され、幼児教育の特質から、これらは個別に取り出して身につけさせるものではなく、遊びを通しての総合的な指導を行うなかで、一体的に育んでいくことが重要であるとされた。3歳以上の幼児の教育に関わる部分の共通化が図られたといえる。また、小学校入学当初における生活科を中心とした「スタートカリキュラム」を充実させるとともに、幼小といった学校段階間の円滑な接続が重視された。また、保育指針では、「養護」の内容が第1章総則に移行されるなど、「養護と教育を一体的におこなうこと」について保育所保育の特性としてさらに重要視されている。

5. おわりに

以上のように、保育指針において、「総合的」という言葉は、1965年の保育指針から使われており、その使われ方や意味は少しずつ変化しているものの、保育が「総合的」なものであるという基本的な考えは変わらないといえる。また、1990年の改訂以降、「遊びを通して総合的に保育を行う」という考え方が、基盤となっているといえる。これは、教育要領も同様である。しかし、教育要領と保育指針の記載の仕方は、それぞれの根拠法令や制度、目的・機能の違いなどもあり、全く同じではないということも分かった。

戦後、日本は、学校教育施設としての幼稚園と、児童福祉施設としての保育所という、二元化の道を辿ってきた。そこに、認定こども園がつくられ、幼稚園は学校教育法、保育所は児童福祉法、幼保連携型認定こども園は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律という、根拠法令や目的や機能の違いは大きい。保育内容については、1963年の両局長通知が継続して生きており、3歳以上児の幼児については、両者のせめぎ合いがあるなかで、独立して考えられつつも、徐々に共通化が図られてきたということが分かる。また、保育所では、「養護」の機能が重視され、1965年の保育指針の刊行以来、「養護と教育が一体となって」保育を行うことの重要性が、記載方法にも工夫が重ねられながら、今日まで受け継がれているといえる。また、3歳以上児についての教育に関わる部分の保育内容の共通化は図られているものの、養護と教育を一体的に行う保育や、3歳未満児の保育においても保育所や認定こども園の教育・保育の全体を通して「総合的」であるという視点も重要であると考えられる。また、小学校との連携も常に意識されていることであるが、幼児期の教育・保育の独自性（幼児期にふさわしい生活）を踏まえていくことが一層強調され、小学校教育への基盤となるようにと、捉え方も変化してきていると思われる。

なお、今回は、保育所保育指針の変遷を中心と

して、幼稚園教育要領との関わりの整理にとどまってしまったが、保育指針や教育要領の記載と保育現場での認識のずれが存在する中で変遷してきたことも分かった。「総合的」な保育のあり方の考察を更に深めていくことは、今後の課題である。

1 安川由貴子「幼児期の教育・保育における「総合的」であることに関する一考察—幼稚園教育要領の変遷を手がかりに—」『東北女子大学・東北女子短期大学紀要』第56号、2017年、pp.89-99。

2 文部省「幼稚園教育要領」国立教育政策研究所、教育情報研究データベース「学習指導要領データベース」(<http://www.nier.go.jp/yoshioka/>、2018/11/01 確認)

3 同上ホームページ、2018/11/01 確認。

4 同上ホームページ、2018/11/01 確認。

5 教育課程審議会「1987（昭和62）年 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）（抄）」池田祥子・友松諦道編著『保育制度改革構想』日本図書センター、2014年、p.336-338。

6 中央児童福祉審議会保育所保育指針検討小委員会「1988（昭和63）年 保育所保育指針改定案 中間発表」、同上書、pp.348-349。

7 文部省「幼稚園教育要領」前掲ホームページ、2018/11/01 確認。

8 「児童福祉施設最低基準」は、2011（平成23）年に「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」に改称されている。

9 厚生省児童局 企画課長松崎芳伸『児童福祉施設最低基準』日本社会事業協会、1949年、p.189。なお「児童福祉施設最低基準」の第35条は、「第35条（保育の内容） 保育所における保育は、養護及び教育を一体的に行うことをその特性とし、その内容については、厚生労働大臣が定める指針に従う。」と変更された。（2009（平成21）

年4月1日より施行）

10 厚生省児童局編『保育所運営要領』厚生省児童局、1950年、pp.9-17。

11 森上史郎、高杉自子、柴崎正行編『＜平成10年改訂＞対応 幼稚園教育要領解説』フレーベル館、1999年、pp.25-27。

12 初等中等教育局長「1963（昭和38）年 幼稚園教育課程の改善について」池田祥子・友松諦道編著、前掲書、pp.162-165。

13 宮内孝「幼稚園教育要領の改訂」、同上書、pp.165-167。

14 厚生省児童家庭局『保育所保育指針』フレーベル館、1965年、p.7。

15 民秋言編『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷』萌文書林、2017年、p.17。

16 文部省初等中等教育局長、厚生省児童局長「1963（昭和38）年 幼稚園と保育所との関係について」池田祥子・友松諦道編著、前掲書、pp.160-161。

17 福田繁「回想 共同通達と振興7か年計画」同上書、pp.158-160。

18 全国社会福祉協議会保育の友編集部編『「保育所保育指針」全文とその見方』全国社会福祉協議会、1965年、p.24。

19 中央教育審議会「1971（昭和46）年 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」（答申）池田祥子・友松諦道編著、前掲書、pp.209-212。

20 中央児童福祉審議会「1971（昭和46）年 『保育所における幼児教育のあり方について』意見具申」同上書、pp.227-231。

21 池田祥子「幼稚園・保育所それぞれの振興政策」同上書、pp.256-257。

22 池田祥子「臨時教育審議会の設置・審議・答申の波紋」同上書、pp.376-377。

23 民秋言編、前掲書、pp.13-14。

24 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2008年、p.12。

25 民秋言編、前掲書、pp.18-19。

米国立公文書館所蔵文書にみる占領下の青森県

—『米国防領軍青森県占領記録』1947年を中心として—

保 村 和 良*

HEADQUARTERS AOMORI MILITARY GOVERNMENT TEAM APO 248
— MONTHLY ACTIVITIES REPORT APRIL 1947 —

Kazuyoshi YASUMURA *

Key words : 占領下の学校視察 Education and School Inspection
民衆の健康・衛生 Public Health Matters and Medical Activities
福祉とララ物資 Welfare and LARA Supplies
学校給食事情 School Lunch Program

はじめに

本稿は英文資料—HEADQUARTERS AOMORI MILITARY GOVERNMENT TEAM—MONTHLY MILITARY GOVERNMENT ACTIVITIES REPORT「占領軍月間活動報告」の①から部分的に抜粋した箇所を翻訳したものである。

原本は米国立公文書館に70年間保存されていたもので、本県出身者であるSeiko Green氏が長年にわたり本県に関係する資料を丹念に渉猟し、弘前市立図書館に複写資料として寄贈されたものである。これにより占領軍の査察を通して混乱期の青森県の各市町村の状況、県当局、占領軍の指揮系統など詳細に知ることができる第一級の資料といえよう。

敗戦国となった日本は連合国の占領下に置かれ、行政機関となったのがGHQすなわち連合国最高指令官司令部(GHQ/SCAP)である。この組織は13に分かれ、その一つにCIA(Civil Information & Education Section)—民間情報教育局があった。

青森軍政部の組織を見ると、指令官、副司令官、その下に経済、公衆衛生、部隊指揮官、労働、経済天然資源、民間教育、民間情報などが置かれて

いた。⁽¹⁾

「米国防領軍青森県占領記録—暮らし編」は①から③まで分冊となって整理されている。①は001～200頁②は201～400頁③は401～572頁である。各枚数ごとにRESTRICTED(部外秘)扱いの文書となっており、軍の内部資料として専用の記号、番号、略語が記載されている。①の表紙には次のように表記されている。

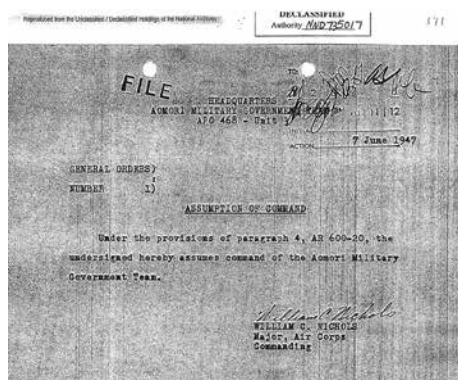
青森占領軍月間活動報告 1947年4月
連合司令部青森県占領軍班 APO248

ファイルNo. NND735017には「指令官の任命書」が添付されている。

当時最も深刻な問題は食糧不足問題であった。米国・カナダからの民間団体による食糧援助が当時の日本人の心を満たしてくれたのが「ララ物資救援」であった。⁽²⁾ これら①②③の各資料から教育、食料、福祉、に焦点をあて、戦後の日本、とりわけ地方における占領軍との関わりを概観しながら終戦直後の占領期の青森県の民情に触れてみることにする。

① 32 部外秘 control symbol MG-4D
総司令部青森駐留部隊 APO468 第3師団
1947年5月審査月報

*東北女子大学



青森駐屯軍・司令官に
ウィリアムズ・C. ニコルズ少佐を任命。
1947年6月7日

- a. 初めての教育出版物である「教育だより」が月間誌として公開された。これは民主教育の有り方を知るための校長と教師にたいする啓発を目的としたものである。
- b. 4,500人を上回る女性の集まりで4つの講演がおこなわれた。演題は「民主社会における女性の立場」で最も多く参加したのは弘前で総計2,000人であった。
- c. CIE視察のための資料⁽³⁾として「県の教育組織表」が作成された。まもなく県のすべての校長、教師の名簿ができあがりつつある。
- d. 6-3-3制はかなりの成功をおさめている。教師と校長はこの制度に関しての進展を大いに関心をもっている。しかし、この制度での新しい学校での校長が不足しているということが深刻な問題となっている。
- e. 各地区で「モデル・スクール」としての計画がなされている。この学校は教育指導の最も精通している様々な専門家によって部分的、あるいは全体的に学校運営がなされいくであろう。他の地域からきた教師はこれらの制度に教育上の問題を研究するために研修がなされるであろう。
- f. 食料85トンが給食用に受理された。この食料計画は県のすべての学校が対象となっているが、市内の学校は除かれる。

- g. 1) 選挙運動中の情報についての緊密な連絡手段をCCD（民間検閲支隊）によってなされるものとする。
- 2) すべての新聞の中から二紙だけを公開する。
- 3) 重要な報道は2社（ラジオ局）より報道される。
- h. 適性資格検査により不適者として7人の校長と1名の教師がその対象となる。

① 43～44

- 学童の頭に付着している「しらみ」駆除のためのDDT散布がこの報告期間中にはじまった。学童数108,500人に対して実施された。この処置のために使われるDDTは3,560ポンドになるだろう。
- c. 5月16日鶴田町で火災が発生した。80家屋が消失、負傷者少なし。DDTの散布、腸チフスワクチンによる蔓延防御、安全な水の配給、ゴミ処理の管理、排水の管理、そのほかの衛生面での測定などにより町民の病気蔓延を防ぐためである。

① 48～51

2 福祉施設の訪問

- a. 1) 1947年5月5日 弘前愛生園を訪問し、視察を行う。状態も良好でよく運営されている。4歳から20歳までの子供たち30名が収容されており、施設にいられるのは中学校卒業までで商家の見習いなどに従事している。子供たちは身の回りを清潔にして、軽い農作業を行う。トイレと浴室の設備は問題なく、清潔であるが、衣類については春、夏の季節に適したものでない、県当局にはそれらの衣類の要望を出しておいた。
- 2) 1947年5月7日 青森慈恵会孤児院を訪問する。視察の結果は以前の状態が改善されていることがわかった。新しい寝台が完成して建物がさらに改善された。便所の状態が衛生的になり子供たちの服装も清潔になり

衣類不足からは解放された。

3) 同年5月5日 弘前養老院を視察。この施設は収容人員は15人となっているが、視察した時点では8人であった。臨時に作られた便所・浴室は衛生面でも良好であるが、衣類(春、夏用)については不十分である。県当局にはこの件については改善するように指導している。この施設の入所者は労働する義務はない。新しい入所者用に現在施設を新築中である。入所時の年齢は60歳であるが生涯ここで過ごすことになる。

4) 同年5月5日 黒石地区の警察署を視察。独居房と留置室がそれぞれ2部屋あった。視察中には収監される者は来なかったが、便所・浴室は衛生的であった。食事は警察署内で配膳され医療については民間の医師が診察に当たることになる。

5) 1947年5月14日 金木地区の警察署を視察する。建物も良好であり、独房、留置室がそれぞれ2部屋つつ設置されていた。事務室が3部屋、署員用の大部屋が1室あった。

6) 黒石病院の津軽分院を1947年5月5日視察。収容人数は20人であるが、少し基準の人数を上回っている。視察時には23人の患者が入院していた。診察してもらうには福祉事務所からの紹介状が必要である。

7) 1947年5月14日 金木病院の分院である精薄病院を視察。全く問題なし。収容人員は100人となっている。視察した時点では30人が収容されていた。この病院は県の農業組合の援助を受けている。

8) 青森刑務所弘前支所を同年5月5日視察。この支所は審理されるまでの臨時的収監施設である。独房が17部屋があり収容人数は29人が限度である。視察中に26人がいた。便所・浴室などの衛生面は問題なし。

9) 視察期間中、入所者は男女別になっており、未成年者の場合は別棟となっていた。どの施設に於いても違反は見られなかった。

① 50 ~ 51

浮浪者の現状

a. 県警察署、市議会、青少年保護委員会、厚生施設の職員、駅員等の協力を得て県福祉課では11人の青少年と9人の浮浪者を補導した。青少年の内3人を親元や親戚へ引き渡し、他は施設へ収容した。浮浪者たちは弘前の厚生施設へ収容された。

b. 浮浪者向けに使われている建物は旧日本軍の兵舎であったが視察した結果、不衛生であることが分かった。当局に直ちに改善するように申し渡した。

c. 約18,000人の浮浪者用に追加として4,438棟が必要である。

d. 現在、県当局の実施計画案の2,828棟の内697棟はすでに建築中である。浮浪者たちは旧陸軍の兵舎でその家族や親戚とともに生活している。

e. 建設が遅れている主な原因は大火があったことと建築資材の不足によるものである。

4 救援物資の備蓄

a. 1947年4月1日から30日まで旧陸海軍の救援物資の報告は以下の通り。

	食料	衣料品
1) 在庫	130,670 ポンド	0
2) 追加	0	9,712 着
3) 寄附	130,670 ポンド	9,712 着
4) 配布	391,849 ポンド	208,627 着
5) 残り	0	0

注) 食料品は主として缶詰である。

旧陸海軍の食料援助は福祉の目的としては適切なものであったが、衣類に関しては男性向きのものが多く、今後は必然的に女性、子供向きのものが必要となるであろう。

5 現時点では国際救援委員会による海外からの青森県に対する援助はない。

日本政府は外国からの食料配給にかなり苦心していることがわかる。

6 引揚者

a. 青森県に引き揚げてきた人数は1947年5月15日現在で83,784人、

b. 公的な支援を必要としている人数は5,263名である。

7. 青森県に今月、第一陣ララ物資の船積みが到着した。これらの援助物資は食料と衣類であるが配給先は子供たちの施設と戦災による被災した老人を優先とする。これらの援助物資は認定された区域に配給され、不法行為は認められない。

① 62、83、84

1 教育

a. 郡の視察官、県教育委員らによる会議が開かれ、教育や、その教授法の改善、向上について話し合われた。この計画案は県内の市長、市議会、関係者すべてに採択されるべきものである。学校に関しては地方自治体からの援助をうけるものとする。

b. 学校視察の回数が増加した。抜き打ち検査により即改善可能とすること。各視察終了後には直ちに職員会議を開くこと。これらの会議の伝達は教師にとって有益なものとなり、各学校により良い改善をもたらすこととなる。

c. 多くの教師や生徒等に見せることになる教育映画のセットが配布された。

d. 教員の適格検査 (screening test) のための教員が県当局から発表された。

e. 県教育行政に携わる数人が仙台で開かれる会議に出席した。この会議で行われた会議資料は現在すべての郡で行われている会議に配布された。

f. 月間教育出版物が先生方によって広く受け入れられている。この出版物には教職に携わっている教師や校長にとって斬新なアイデアがあり貴重なものである。

g. 53トンの食糧が学校給食用として配給された。これは市で実施されている学校以外のすべての学校がその対象となる。

① 83

1 公衆援助

a. 1947年5月1日から31日までに県からの要請によるものを含む。

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1) 民間援助を受けた人の総数 | 41,576名 |
| 2) 現金による援助 | 2,944,026.90円 |
| 3) 施設の援助を必要とする人 | 2,107人 |
| 4) 現物支給による援助額 | 33,388.25円 |

2 ララ物資の不正が発覚

a. 1947年7月5日浮浪者の施設である「ケイジュンカイ・リンボカン」の入所者がララ物資の配給を悪用。このために弘前市福祉課がララ物資を安全な保管場所へ移動させたとの報告を受ける。1974年6月9日再度その調査がおこなわれた。目撃証言があり、その記録が弘前警察署に保管された。県福祉課ではララ物資配給の在庫調査をした結果、衣類が不足していることが判明。同時に配給の不正行為が明らかになった。このような事態収拾は県警と福祉課の管理下にある。

① 84

c. 青森慈恵会孤児院において1947年6月11日、視察を行う。状況はかなり改善されている。資金不足の状態であったが建物はほぼ完成状態にある。これには、かなり評価ができる。この孤児院にはララ物資の配給分の割合が大きい。

d. 1947年6月17日、青森学園 (少年院) を視察する。入所者15名、この施設は問題なく、よく運営されている。入所者は軽い仕事と庭の仕事に従事しており、食材はこの学園で栽培したもので食料事情はかなり軽減されている。

e. 1947年6月17日、青森にある引揚者用の住宅を視察する。状況はかなりひどく、修理を要する状態であり、衛生状態も悪い。建物の階段は清潔にするように指導する。

1947年6月20日、県の福祉課課長と共に調査指導をする。建物は未だに改善されず汚いので早急に直すように命じた。さらに、建物の改装とこれから入る家族のために部屋の計画を立てるよう

に命じた。

f. 1947年6月24日、青森農業協会が運営している野辺地病院の視察を行う。この病院の収容患者数は33名であるが、患者は17名だけであった。職員の数も適正に配置されており、かなり清潔であった。妊婦用の部屋や病棟がないことが気になったが、この管理者が言うには部屋の増加と妊婦に関しては農業協会の管理下にあるという。

a. 警察と鉄道の協力を得て県福祉課では11名の浮浪者と未成年者を補導した。放浪者は6名で、1人は親元へ帰され福祉課がその連絡役をした。残りの9名は孤児院へ送られて、6名の浮浪者たちは弘前の施設へ移送。

① 85～86、88

b. 県当局は住宅の調査を行った。住宅が清潔かつ衛生的な住宅もあった。青森市にあった旧陸軍の兵舎以外は問題はなかったが、清掃と修理が必要な住宅もあったので県当局に指示した。後日、点検したところでは建物の改装と清掃はなされていた。

c. 16,540名の浮浪者用の住宅が追加分としておよそ4,135棟が必要である。

d. 日本人は小さな倉庫と旧陸軍の兵舎を改装して使っている。それは一時しのぎの住宅であるので短期間過ぎればよい。

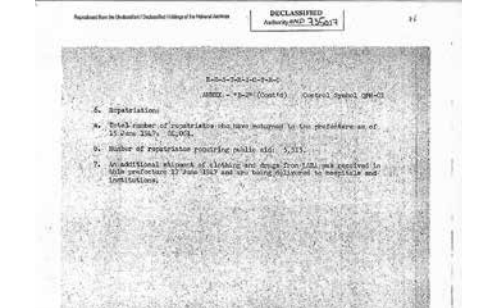
e. 住宅供給の遅れは主に建築材料と熟練の大工が不足しているからである。

4 救援物資

1947年5月31日現在で日本旧陸海軍の救援物資状況は食料援助(391,849ポンド)、衣類の援助(208,627着)であった。6月15日現在で、青森県の引揚者の数は84,081人。公的援助を必要とする人の数は5,515人。

86

ララ物質の追加配給として衣類、薬品が到着し県ではそれらを1947年6月17日に受け取り、病



上段：「380トンのララ援助物資が到着。小麦・粉ミルク・ビタミン…」

「東奥日報」昭和22年2月13日

下段：1947年6月17日 衣料品・薬品の追加分の物資が到着。

院と施設に振り分けられた。

青森市の県労働局は人的にも占領軍には協力的であり、労働に協力した労働者数は2,024人であった。

① 98～99 民間情報と教育関係

1 教育

a. 福島で開催された指導者教育会議に県教育課より木村氏、千葉氏の両名が出席した。

この会議での資料は学校視察官を通して全市町村に配布された。

b. 教育映画2本「鉄鋼の町」と「アメリカ西北部」が多くの教師、生徒等に監賞されることになるだろう。

c. GHQによる教師の「適格審査」に合格しなかった教師は2名。

d. 58トンのジュース、5トンの肉が児童の給食用に配布された。この計画書によると児童が給食で採るべきカロリーは86カロリーである。県

の担当官にはこれを 180 カロリーに増やすべきと進言しておいた。

b. 1947年6月5日、「アメリカの社会」と題する講演会がおこなわれ、1,500人以上の女性が参加。これにはCI&Eの責任者がその運営指導に当たった。

c. 1947年6月17日、県の教育指導官、視察官等と共に会議を開く。本会議の目的はPTAの組織についての話し合うことで、内容は「欠席児童」の対策と、「モデル・スクール」

g. 上北郡の教師、校長を対象にした会議が七戸で行われ、250名以上の参加あり。「社会科」のカリキュラムについての話し合いが行われた。これにもCI&Eの責任者がその運営と指導にあたった。講演の演題は「社会科」について。

h. 1947年6月11日、元仙台陸軍学校所属のパーノン・ロブプログロウ氏がCI&Eからチームのリーダーとして割り当てられ来県した。

① 98～99

2 情報活動

a. 1947年6月5日、青森県立図書館に「英語の読書室」が開放された。開館時間は日曜・祭日を除く、朝9時から5時までとする。司書は終日勤務。この英語の読書室には小説や現代のアメリカ人が読む雑誌が含まれている。小規模ながらも、文学や労働問題に関するものも置いてある。これらすべてのものは厳格にCI&Eの監査官の審査を通ったものばかりで、設置される以前に、それらの審査がおこなわれた。

b. 占領軍と日本との情報連絡網（今までは別に課として設けられていた）はこれからは県当局と直接授受されることになった。

c. 新聞規制6紙の次の掲載記事をすべて解除する。「農地改革」（4）「性病」（1）「赤痢の予防に関して」（1）

4 その他

a. CI&E 職員が青森で行われた「社会教育会議」に出席してPTAについての話をする。

b. 県内数ヶ所で全国的に組織化されている地方レベルの教職員組合の設立に関して興味ある現象が起こりつつある。

① 105 政治・法律

b. 深刻な食糧問題に伴い犯罪も増えている。検察官の仕事が過重となり取調べに遅れが出ているので裁判にもその影響が出始めた。政府にも要請しているが何等打つ手がない状態である。

c. 青森農林局の職員が木材と米の売買を闇市を通して不法に取引していたことが発覚した。深浦では農林局の課長を含む20人が調査の結果、不法に取引をしていたことが判明した。大鰐では米350俵を流用したことで88人が検挙された。これらの中には町の代議士、農林局の役人が数名含まれていた。大鰐の調査結果でわかったことは満州産のトウモロコシ（これは旧日本軍が所有していたもので、占領軍事務所に報告されていなかった）が350俵あった。これは日本蒸留会社「ミユキ」の倉庫で発見された。この件は財務局の弘前所有管理局が現在調査中である。

e. 7月中に実施された「物価統制令法」を妨害する者に対して県の経済警察課はその対象者である1,335人を検挙した。6月に50%も上昇した。「食料管理規制」に対する暴動を引き起こしたことで1,181名が逮捕された。食料の主なものは米と魚で、これらの不法な取引には引き続き取り締まりを行う。その中で米の闇取引で捕まったものは662人で、472人は魚の不法取引をした。

① 112

9 栄養改善

報告期間中に県畜産課の協力を得て青森県内の学童に割り当てるべく牛乳の量産増を目的とした計画案であり、主として青森、弘前、八戸の児童のためにたてられたものである。この計画はミルクの配給が十分行き届いていないため保育ができ

ない人たちの求めに応じたものである。

学校給食や肺結療養所にもミルクの割り当てが適切に行き渡っているかどうか調査進行中である。

その他に報告しなければならないことはメチル・アルコール飲料による中毒死が3名いたことである。

2 情報

教育映画2本、「より良い明日に向けて」「学びの自由」が提供された。県内9校に配布され約5,000人の児童が鑑賞した。

① 129

A. 教育に関する出来事 1947年7月11日 CI&Eの副監査官が盛岡で開かれた会議に出席。

県教育長と約45名(校長、係官を含む)が出席。B. 適格検査「教師として不適格」と見なされた教師は12名。これは適格検査室による調査結果である。

C. そのほか

1947年7月28日、CI&E指導による「読書室」が弘前市立図書館に置かれた。約300冊の本と100冊以上の雑誌が司令部から供出された。

同様の読書室が1ヶ月前に青森においても実施されたとの報告あり、利用者数は約175人。絵本、雑誌、リーダーズ・ダイジェスト、科学に関する本に最も人気がある。利用者はますます増えつつある。

司令部は県に対して大湊にある3棟の建物(旧日本海軍が使用していたもの)を中学校の校舎として使用することを認可した。

D. 「女性に関する問題点」

1947年7月9日から30日までの出来事。正式ではないが「小学校における女性教師」に関する視察が行われた。「女性の指導者はあるべきか」について三人に聞き取りがなされた。また「男女共学」について話し合いがおこなわれた。

この会議で青森県の女性は「民主主義における理想的な女性として」さらに実施可能な運動に踏み出すべき問題であることを確信した。

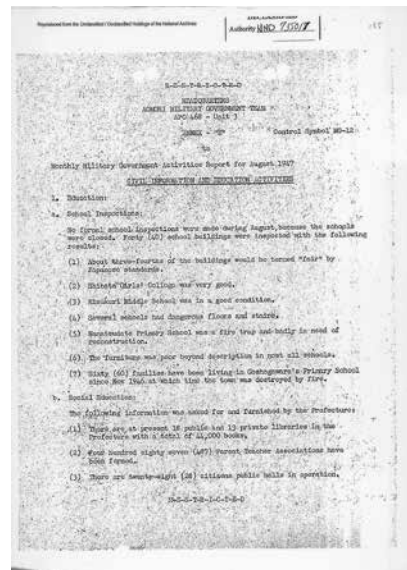
① 139

6 予防医療について

b. 8月中における伝染病の種別と総数の報告。

病名	件数	死亡者
赤痢	82	10
腸チフス	28	1
パラチフス	5	1
しょうこう熱	0	0
ジフテリア	22	1
髄膜炎	3	1
梅毒	148	0
淋病	289	0
硬化性・下疳	37	0

1) 青森県には優先的に腸チフス免疫対策がとられた。現在ワクチンの投与が実施中であるが、優先的に行われた地域は洪水の被害にあった地域である。2) 大きな町の医療班はワクチン接種をおこなっている。すべての住民に予防注射の実施計画をたてている。多くの住民は注射の効果に疑問をもっているが、チームとしては充分それに答えることができると自信をもって指導にあたっている。



1947年8月に行われた教育視察の結果報告。

2)に「柴田女子短期大学は適正な運営がなされている」とある。

① 155

民間情報と教育活動について。

1 教育

A. 学校視察：

- 1) 4分の3にあたる校舎は日本の基準に当てはめると適正な状態になった。
- 2) 柴田女子短期大学(ママ)は適正な運営がなされている。
- 3) 木造中学校は良好な状態である。
- 4) 数校にいたっては階段と床は危険な状態である。
- 5) ナナツダテ小学校は火災によりひどい状態で再建の必要がある。
- 6) 視察したすべての学校においていえることは備品(机・イス)などは言葉にできないほど損壊している。
- 7) 大火にあった五所川原の町には1946年11月以来現在にいたるまで60世帯が五所川原小学校に寝泊りしている状態である。

B. 社会教育：以下の情報は県当局によって解決されるであろう。

- 1) 県内に現在18の公立図書館、13の私立図書館が県内にあり、その蔵書数は合計で44,000冊である。
- 2) 県内で487のPTAの組織ができた。
- 3) 県内28の公民館がその事業活動を行っている。

① 156

2 情報

A ラジオ聴衆に関する抜き打ち調査をおこなう。これは県内の2村を対象としたものである。質問内容は次の二点である①「好きな番組はどれか」②「地元の番組は好きか」。

インタビューを受けた人の70%は好みとしては「音楽番組」をあげている。大多数の人たちは地元の番組を望んでおり、県民の多くは県主導の活動に関心を持っているようだ。

A 教職員組合の報告

B. 教育に関する出来事 地元の教師の適格検査委員会により34人の教師がその「振るい」にかけられた。帝国条例263号に従い9人が不適格、公職追放12人となった。

① 178

労働問題

各事業所の視察の報告は次の通り。

現在青森県では、11,251人が失業中である。先月と比較すると1,965人減少しているが、これは県の雇用事業計画がうまくいっているからであろう。

目標である「雇用訓練」の推進が拡大している。それに加えて個人企業が伸びているからである。労働局では将来もこの計画が成果をあげ、失業状況が解消されるものと確信している。

① 185 学校視察

- 1) 1) 中津軽郡岩木村 岩木中学校
- 2) 下北郡東通り村 西郡中学校、オリ小学校
- 3) 中津軽郡岩木村 百沢小学校
- 4) 中津軽郡相馬村 御所小学校
- 5) 下北郡脇野沢村 脇野沢小学校
- 6) 中津軽郡相馬村 相馬小学校、相馬中学校

これらの学校はすべてにおいて統制がとれている。学校として必要とされる備品の不足が見られたが、環境条件が悪いのにもかかわらず教師は素晴らしい教育をしている。

上記にあげた他に下北郡にある学校、8校を視察した。出席したPTAの代表者たちと面談し、視察官はアメリカのPTA活動やその他興味ある話をした。

視察官は戦後「消火訓練」が実施されていないことを指摘した。これにより県教育課では早速「火災訓練」の再開の実施を指導した。

また、多くの校舎内に可燃性の物品が狭い階段や廊下に積み上げられていることも指摘された。

① 186

2. 情報

a. 青森ラジオ局から週7時間のラジオ番組の内容を明らかにした。使用される時間には天気状況、地元のニュース、雇用関係、衛生問題について報道する。県からの「おしらせ」や固定番組についてはそれぞれの地方局に任せる。

労働行政課と県教育課は労働組合と労働関係法を宣伝広告としての活動を教育番組の一環としてドラマ化している。

b. 11本は新聞とラジオ局により公開された。「農地改革」用に7本、「県民の健康」に1本、「健康の実地調査」、「健康の回復」、「第二次大戦後の日本と連合国」、「公衆の福祉と教育」。

4 女性の活躍について

a. 調査期間中に女性連合会の代表会議が開かれ、出席者は広く40名から300名までであり出席者にも幅があった。概して会合は興味ある内容であったが、女性が活躍することに不安な面もあるようだ。日本の女性の地位については女性の問題は男性を啓発する試みとしてなされてきた。パンフレットの学習内容にあるように「民主的な組織」に関心のある人には民主的な行動が大いに参考になるであろう。

① 187

b. 青森市にあるPTAの指導者たちは「少年非行」問題に大変関心をもっており、子供たちのためにより健全な遊戯施設の促進に大いに関心を寄せている。施設の実現には、さらなる計画を要するであろう。

c. 県主導ですすめる「食」に関する講演と実演講習が行われた。その講習では米よりコーン・ミールの重要性を説いた。「コーンブレッド」の作り方と焼き方の説明がイラスト入りでおこなわれた。

d. 「若い女性に職業の機会を」に関して視覚教材を使い講演がおこなわれた。これは県の若い指導者養成用として編集されるであろう。

① 197

軍からの供給品は以下の通り。

腸チフスワクチンを配布(100個)したが、在庫数は930個。(瓶入りのワクチン)

大湊、弘前において過剰ワクチンをバザーにて販売。その結果は以下の通り。

在庫薬品 1,815,616円 販売総額 1,641,645円

在庫処分する前に在庫薬品をもう一度販売する。販売状況について帳簿を調査した結果かなりの売り上げがあった。

c. 本県においては大量のペニシリンが受け取られるとともに、ペニシリンは重篤の患者に投与するように計画をたてるよう軍からの命令あり。すべてのケースはペニシリンが放出される前に当該担当課が見直すことになった。

6 予防薬活動

a. コレラ、B型脳炎、ペスト、天然痘、感染性インフルエンザ、などの感染の症例はなし。

b. 1) 前回の調査期間中に腸チフスワクチンの投与で免疫性のある者80,949人。

週単位で報告を受けているのは各保健所管内で調査をしているからである。漫延はしていない。

3) 「公衆健康教育」の向上がみられた。それが各市町村へと広がりを見せている。接種することにより腸チフスの免疫効果が上がるので広報のしかたを考える。方法としては地域の「掲示板」を利用することを市町村長へ伝える。そのほかの伝達手段としては「食料の配給所」で「パンフレット」を民衆に渡す。

4) 学校の生徒たちの大部分は接種することで免疫性が結果として現れてきた。

① 198

3) 性病教育がとても貧弱であるがそれも近い将来解決されていくであろう。協力体制(新聞、ラジオ局、保健関係の責任者など)が良好であるが十分に伝わっていない。

d. 1) 調査期間中にBCG接種の実施がはじまった。計画している対象人数は398,000人であ

る。実施地域には完璧に記録がなされるよう指導した。また BCG にたいする意識の高さとその効果が期待できるであろう。

2) ツベルクリン反応チェックで陽性反応がでた人に対してはさらに肺結核の検査をうけることになる。問題は検査用医薬品の不足であるが現在、保健所はこのような問題に取り組み、計画を遂行するために徐々に改善されつつある。

3) X線検査が向上している。

4) ツベルクリンの問題については医師や個人間でも関心の環が広がってきていることがわかる。最近のこの分野でのことが会議でとりあげられ、多くの質問が出された。特に問題になったのは個人病院の医師が抱えている患者への教育と自宅でのケアの有り方であった。

① 199

2) 県の DDT の散布チームと衛生班が県内で活躍している。旅館や公共の施設で散布され、その責任者たちは腸チフス対策についてアドバイスを県からうけた。学校の生徒に散布がなされ、2市で実施された。他の学校では近く行われる計画になっている。

3) 腸チフス対策の強化がこの地区と保健所の主導で進んでいる。

②教育

県の各担当課による監査がおこなわれた。結果として県全体としての教育状況は安定しているとの確信を得ることができた。

ある学校の教室は、「すし詰め」の状態、校舎はひどく、修理あるいは立替を必要としている。窓ガラスの不足と不十分な電気のため教室を暗くしている状態である。教師たちは全体に見て誠実であり、悪条件とは対照的に立派な仕事をしている。

② 214、215、216 社会教育

1) 県の教育課は社会教育をゆっくりではあるが、実施している。月間予定をみると様々な社会

教育会議が 20 回も予定されていることが記されている。その中で注目されるのが、「母親学級」で 4 地区で発足したことである。また、市民を対象にした「女性への支援」が 5 地区でおこなわれる予定である。「青年連合会」では雄弁大会おこなわれ、PTA 連合会は非常に活動的である。

a. 各学校におけるラジオの設置状況。

県全体で 252 校が設置した。

- | | |
|------------------------|-------|
| 1. 小学校 | 217 台 |
| 2. 中学校 | 4 台 |
| 3. 青年学校 ⁽⁴⁾ | 1 台 |
| 4. 高等学校 | 30 台 |

252 台の内 131 台は主にブラウン管とその部品不足のため故障している。文部省では配布したラジオのブラウン管と部品の調査にあたっている。使用不可能なラジオは巡回映画協会によって修理されることになっている。多くの地区ではラジオを修理する商売が出始めた。

3) 約 160 校が新しいラジオの注文を出したが、価格の変動により学校には公定価格が落ち着くまで待機するようにとの指示が出された。

790 校（小学校 229 校、中学校 309 校、青年学校 234 校、高等学校 19 校）が資金不足と田舎であるために電力不足が重なりラジオの設置はなされていない。

c. 学校における映写機の設置。

1) 県下 40 校に映写機が設置されている。

- | | |
|--------|------|
| 小学校 | 35 台 |
| 中・高等学校 | 5 台 |

県下 89 校にサイレント映写機が設置されているが、38 機は使用できる状態ではない。

2) 映画に関する題名が告知された。今月の映画は「大切な食料収集について」と「電気資源の保護」であった。教育映画の「自由から学ぶこと」と「翼のあるスクルージ」が配信され、生徒 8,500 人と教師が鑑賞した。「土地改革」1セットと「刑法について」3セットが公開され、司令部より配布された。できるだけ多くの人達を対象に放映する予定である。



第一回学童給食。弘前市城西国民学校での教室の様子。
「東奥日報」昭和22年1月26日

学校給食

1) 10月に調査が始り今月までそれが続いた。現在、学校給食が県下3市、約20校で実施中である。調査結果は以下の通りである。

a. これら3市の学校給食計画では生徒は5円から30円を学校に納めているが、給食費は定まっていないため県教育課の一存で値上げも可能である。給食費の払えない生徒にはPTAからの援助がある。このPTAの働きは3市では大きな役割を果たしている。特に八戸ではすべての学校に新しいキッチンを備える予定である。青森と弘前の場合は食材を不法に調達している。

b. 給食のための配給は県の「青森食料協会」でおこなわれており、各市から学校へ配給されている。うまく実施されているかに見えたこの配給計画は学校側には十分に行き届いていない。どの学校も昼食には180カロリーまでを目標にして奮闘しているが現在、その目標に達している学校は一校にすぎない。その他の学校では平均して約90カロリーである。

c. 青森と弘前にある給食室では実際、清潔とは言えず、適切に管理運営されているとはいえない。「給食計画」はどこの郡、市の役所でも管理していない。青森、弘前の各学校では資格のない調理

師を雇っている状態で、そのためか衛生面においても管理が行き届いていない。彼らの待遇は平均して月1,000円で学校から雇われている。

(ママ)

おわりに

本稿で使用した資料には終戦直後の青森県民生活の暮らしの中で生きていた言葉—「配給」「公定価格」「DDT」「脱脂粉乳」「闇市」「闇屋」「BCG接種」など頻繁に出てくる。

これらの言葉をきいて懐かしく当時を思い起こされる人達も少なくなってきた。昭和20年代後半から30年代のはじめ頃には弘前駅周辺にも闇市まがいの小屋が存在していた記憶が筆者にはある。

原文には米軍の極秘記録として個人名も明記されていたが、本稿では除いてある。膨大な資料の中からテーマに沿った部分を選んだために伝えられなかった部分もかなりあったが次回に譲ることにしたい。

注

(1)

『東奥年鑑 昭和24年』青森軍政部(昭和24年5月1日 現在)「日本管理一本縣管理概況(昭和20年) p14 ~ p16

(2)

『戦後の秘話—日本の危機とララ物資』三木 弘
(「青山学院と平和へのメッセージ」)

「正式英語名は Licensed Agencies for Relief in Asia [アジア救済公認団体] である。敗戦後の日本は主食の米が肥料不足、天候不順、人手不足が重なって大凶作となった。この深刻な食糧難の中で手を差し伸べてくれた援助物資がララ物資の援助であった。GHQとの交渉との結果、栄養価が高く、腐らない、運びやすいものとして選ばれ戦後の学校給食となったのが「脱脂粉乳」であった。乳児院、児童養護施設、結核、ハンセン病診療所、引揚げ者などにも配布された。食料、衣料品、医薬品など総重量一万六千二百トン。用いた船は約200隻、関わった人々米国、カ

ナダの日系人。贈られた物資を当時の邦貨に換算すると400億円、恩恵に浴した日本人は1,400万人であった。ララ救護団体の代表としてジョージ・ボット氏が来青して調査と指導にあたった。1952（昭和27）年3月31日でララ物資の配給は終了した」（* George Ernest Bott1892 11/23-1952 3/5）

（3）

『ドン・ブラウンと昭和の日本—コレクションで見る戦時・占領政策』p74～83（横浜開港資料館）
Civil Information & Education Section（民間情報教育局）はGHQの特別参謀部13局の一つで、主に日本の出版、ラジオ、映画などのメディアの民主化政策を行う部署で1952年の占領終了時まで行われた。非民主的思想を排除し、一般日本人に占領目的と政

策を周知させた。CIEは、総務、教育、宗教、情報、美術・史跡、調査・分析の6つの部門にわかれていた。CIE情報課の政策・企画係では日本の女性の政治・社会参加を促す活動も行われた。

（4）

『ここに人ありき 柴田やす伝』p 73
柴田学園（船水清）昭和61年3月19日

「・・・青年学校とは、もと青年訓練所と称して、小学校に付設されていたが、昭和10年4月から勅令によって青年学校と改められ、校長は小学校長が兼任していた。14年からは義務制になり、尋常科卒業で上級校に進学しない者は、すべて青年学校へ入学することになった。また小学校は16年4月から国民学校に切り替えられたのである」