

金沢学院短期大学紀要
第18号(通巻61巻)

金沢学院短期大学
令和2年3月

金 沢 学 院 短 期 大 学 紀 要

「 学 葉 」 第 18 号 (通 算 第 61 卷)

JOURNAL
OF
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE
vol. 61 (2020)

目 次

【論文】

キャリア教育におけるワークシートの活用について	小里 千寿・松崎 陽子	1
キャリア教育科目「秘書実務演習」におけるアクティブラーニングの効果 ― 電話応対の実践 ―	杉本 亜由美	9
「TV の黄金時代」における TV 未所有者たち ― 若年独身離郷者の大都市滞留とメディア ―	高他 毅	17
情報教育（コンピュータ実習）におけるスキルアップの方策	松井 良雄	49
給食管理実習における廃棄率の変化について	近藤 翼・山本 有希・飯田 範子	61
表計算ソフトを利用した、調理実習支援ソフトウェアの開発	中塚 晴夫・本多 佐知子・原田 澄子	69
食物栄養学科に在籍する学生の生活に関する調査	平山 雄大・原田 澄子	77
子どもの運動遊びに関する研究 ― 2018 年度「こどもかれっじ」を対象として ―	高木 香代子・鈴木 賢男	91
保育者養成課程における弾き歌い指導法の研究 ― 歌唱教材のコード分類による実践 ―	棒田 美江	103
幼児教育におけるプログラミング体験に関する考察	村山 大樹	109
身近な自然環境を取り入れた子どもの表現活動 ― 4 歳児の事例 ―	白江 寿美	119
自然環境と関わる子どもの姿 ― 新幼稚園教育要領の視点からの考察 ―	吉田 若葉	135
絵本における「語り」の分析 ― 児童文化財への「語り」論の応用 ―	寺田 達也	157

【活動報告】

「学生による海外誘客チャレンジ事業」の意義と課題の考察	村上 智	165
2019 年演奏活動および地域連携活動	棒田 美江	187

キャリア教育におけるワークシートの活用について¹⁾

小里 千寿²⁾、松崎 陽子³⁾

Use of worksheets in career education¹⁾

Chizu KOSATO²⁾, Yoko MATSUZAKI³⁾

要 約

現在大学で展開されているキャリア教育は、多彩なフィールドを持った人たちによって、大学の方針等も加味しながら様々なやり方で展開されているのが実情である。また、厚生労働省（2011）によれば、キャリア教育は、(1)就職支援中心型、(2)中間型、(3)キャリア教育重視型という3つの類型に分類できるとされている。本稿で問題とするのは、(2)中間型と(3)キャリア教育重視型である。定量的な調査は行っていないが、他大学のシラバスを見たり他大学の教員にヒアリングして来た結果を踏まえると、(2)の中間型が多いように感じられる。筆者らも、職業教育や就職支援の域を出ない授業ではなく、学生が主体的に自分のキャリアを考えることを目的にした授業においてワークシートを活用して来た。学生たちのリアクションペーパーにもその効果を実感するコメントが多かったことがその証左であると考えている。しかしながら、ワーク中心の授業運営には、教員のファシリテーション能力の有無も影響因子として無視できないものがあるということが研究の途上で明らかになったため、今後はそれらの要因を踏まえ、具体的な方法論を探って行かなければならない。

キーワード：キャリア教育、アクティブ・ラーニング、社会人基礎能力、授業運営、自己評価テンプレート

1. はじめに

この十数年間で、キャリア教育は小学校の高学年から大学に至るほとんどの教育課程で導入されて来た。とくに、高校・大学で「就職」が目前に迫っている場合には、職業教育、就職スキルなどの側面が強調され、現場の教員ですらいまだに「キャリア教育＝就職活動の一環」と考えている場合もある。しかし、これはキャリア教育の本来的な在り方ではなく、むしろ文部科学省が昨今提唱している「アクティブ・ラーニング」の領域に近いものとして捉えることが自然な成り行きではないだろうか。というのは、キャリア教育こそ、主体である学生本人が考え、発言し、プランニングして行かねばならないからである。

ところが、導入を要請された教育の現場ではそれに適した環境が整っているかと問われれば、否定的な答えが返ってくるケースが多いのではあるまいか。中高年の教師のほとんどは、伝統的な講義形式の授業で学んで来ている。自らが経験したことが無い、アクティブ・ラーニング形式でキャリア教育を行うことに対しては、ハードルが高いと感じていると推察される。また、後述するが、キャリア教育の担い手のバックグラウンドは非常に多彩である。いわゆる実務家教員と言われる人々も多くを占めている。教育を専門に学んだことの無い、様々な分野の出身者がキャリア教育を実践しているのが現状である。通常の科目より以上にキャリア教育の難しさがここにある。筆者たちも文学士（国文学、哲学）、経営学修士、経済学修士という異なったバックグラウンドから、キャリアの資格を取得後にキャリアセンターにおいて実務を経験した後、教員に転じて短期大学でキャリア教育を担当している。自分たち自身のキャリアと現状を踏まえたうえで、キャリア教育を円滑にかつどのようなバックボーンの教員が教えても一定レベルを保持するには、よく練られたワークシートの活用が効果的であるという結論に達した。ここでは、

1)：令和元年10月31日受付；令和2年2月1日受理。Received Oct.31, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College. 3) 仙台青葉学院短期大学；Sendai Seiyō Gakuin College

その実践報告をするとともに今後の課題を考察する。

2. キャリア教育の現状と課題

2.1 キャリア教育導入の背景

現在の日本は、政治、経済、行政、企業、教育、地域などあらゆる分野で、これまでにない構造変化に見舞われている。殊に家庭や地域社会の教育力の低下は顕著であり、本来その中で育まれるべき基礎的能力（考える力、行動する力、異なる価値観の他者とうまくやっていく力など）を十分に身につけることなく社会に出ていく若者が増加している。その一方で企業は、入社当初から社員に難易度の高い仕事を期待するようになってきた（経済産業省、2008）。

このように、若者の現状と産業社会が求める能力との乖離が、若者の早期離職や、ひいては日本の産業社会の弱体化の一因となっていると考えられる。そのような中、1999 年に文部科学省 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の中で、初めて「キャリア教育」という用語が登場した。答申の中では、キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する、家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視する必要がある、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある、ということが示された。そして時代と共に、キャリア教育の求める内容も変化していき、様々な考え方や方法で実施されてきた。

2.2 高等教育における「職業指導」としてのキャリア教育

政府主導で進めているキャリア教育は、キャリア教育・職業教育の 2 つの視点を持っている。まず、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」、そして、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」というものである。文部科学省（2004）は、大学でのキャリア教育は専門学部や大学院研究科などの専門課程において、講義と実習を組み合わせたキャリア学習の展開が今後必要である、としている。この背景には、これまでにすすめられてきた大学のキャリア教育は、全学共通科目や教養科目として実施されてきたことがある。しかし、これでは大学で学ぶ専門性を活かしたものとはならないため、「大学の教育課程自体にキャリア教育の視点を加える必要がある」としたのである。

こうして大学や短大の教育課程に職業指導（キャリアガイダンス）を盛り込むことが 2011 年度より義務化された。文部科学省（2009）の社会的、職業的自立に関する指導として、「大学は、学生が卒業後自らの資質及び能力を発揮し、社会的及び職業的自立を図ることができるよう、その教育研究上の目的を踏まえ、教育課程及び厚生補導を通じて、必要な指導又は支援を図るものとする」とした大学設置基準が設けられたのである。これによって、職業指導（キャリアガイダンス）の実施が法令上に明確化されることになったが、この背景には、職業や仕事の内容が大きく変化していく中では、これまでの大学の教育や学生支援が不十分になるという指摘や、新卒で入社した後の定着率の悪さ等がある。

3. 正課科目としてのキャリア教育

3.1 キャリア教育を担う人々

筆者らはその準備期間も含め、法政大学キャリアセンターに 2004 年から 4 年間在籍したが、法政大学は、2003 年に日本で初めてキャリアデザインを専攻する学部「キャリアデザイン学部」を開設した。2005 年には従来の就職部がキャリアセンターに改組し、総合的なキャリアプログラムをスタートさせた。同じく 2005 年に「キャリアデザイン学」を創造するキャリアデザイン学専攻が、大学院経営学研究科に設置された。もともとキャリアデザイン学というものは経営学の新たな分野として生まれたが、現在はその領域を超え、ライフキャリアを研究する領域を包含したものへと変容し、2013 年には経営学研究科から独立し、キャリアデザイン学研究科という 1 研究科を設置するに至っている。

この経緯からもわかるように、キャリア教育は新しい分野であり、長期間に渡って研究をしてきたというような人材は希少であり、そのため教育現場においてキャリア教育に携わっている人材は多岐にわたっている。経営学、

教育学、心理学などの学問領域に属する研究者の他に、企業の人事労務管理者、人材ビジネスで働くキャリアコンサルタントやキャリアカウンセラー、公共職業紹介や公共職業訓練の支援に当たる専門職、学校等の教育機関でキャリア教育を実践する教員、NPO職員や公務員として生涯キャリア発達支援に関わる職員等、様々なバックグラウンドの人々が「教える」立場に立っているのが現状である。

3.2 キャリア教育の3分類

現在の大学で展開されているキャリア教育は、前述したように多彩なフィールドを持った人たちによって、大学の方針等も加味しながら様々なやり方で展開されているのが実情である。また、厚生労働省（2011）によれば、キャリア教育は、（1）就職支援中心型、（2）中間型、（3）キャリア教育重視型という3つの類型に分類することができる。このうち、（1）に関しては、企業の人事労務管理者、人材ビジネスで働くキャリアコンサルタントやキャリアカウンセラー、公共職業紹介や公共職業訓練の支援に当たる専門職といったバックグラウンドの人材にとっても対処しやすいものであると言える。実際に、多くの大学ではキャリアコンサルタントあるいは人材ビジネスでも大学生の就職活動支援に特化した企業に委託して「就職支援講座」を開催したり、就職活動手帳の編集・印刷を委託することをして来ている。筆者たちが勤務した大学のキャリアセンターでは、キャリアコンサルタントとして就職活動におけるさまざまな学生支援を行って来たが、それはあくまでも「キャリアセンター主催の講座」であり、受講した学生に単位が付与されることはなかった。インターンシップも同様であり、インターンシップ先の企業の開拓から、志望する学生の選定・マッチング、事前事後の教育などすべてがキャリアセンターの管轄で行われ単位付与はなかった（唯一の例外としては法学部の学生が行政の機関で行ったインターンシップについては条件付きで単位として認定された）。しかし、インターンシップは非常に効果のある職業教育のひとつであり、とくに昨今の就職活動においては不可欠な要素となってきたため、大学によっては正課の科目として単位を与えるところも増えている。

3.3 正課科目としてのキャリア教育

本稿で問題とするのは、キャリア教育の3分類のうちの（2）中間型と（3）キャリア教育重視型である。このケースは、正課としてカリキュラムにキャリア教育を取り入れているため、シラバスに学修内容の記載が求められる。定量的な調査は行っていないが、他大学のシラバスを見たり他大学の教員にヒアリングして来た結果を踏まえると、（2）の中間型が多いように感じられる。とくに目立つものが、OBやOG、あるいは「業界研究」として様々な業界に従事するゲスト講師を迎えて講演をしてもらうという形式である。ある大学のシラバスでは15回のうち、5回以上がこうした「現役社会人による講演」というケースもあった。もちろん職業教育、就職支援という視点では、このような学修内容は効果があり、おしなべて事後の学生の評判も高い。卒業生が講師であるケースは、年齢が近いことと自分たちと同じ環境で学んできた先輩たちの成功体験を聞く機会となり、実際に筆者の授業でもリアクションペーパーに「15回の授業で一番印象に残った、役に立った」という感想を書く学生も少なくない。確かに役立つことは確かであり、15回の授業に2、3回導入するという方法は許容の範囲であろう。しかし、正課の授業の三分の一をゲストスピーカーに委ねてしまうという在り方には疑問を感じざるを得ない。

では、なぜこのようないわば「他力本願型」のシラバスが目立つのだろうか。その根底に、「多彩なバックグラウンドを持つ」ことのマイナス要因があるのではないかと考えた。企業の人事やキャリアコンサルタントとして学生相談に従事してきたような、いわゆる「実務家教員」たちは、大学教育で教職課程を履修して来たわけでもなく、もちろん教育実習の経験も無い場合が多いということが授業運営のハードルを上げ、学生に好評で一定の効果も見込まれる「ゲストスピーカー」に頼ることにつながるのではないかと推察される。筆者たちも実務家教員として授業を行って来たが、試行錯誤の末にキャリア教育に関してはワークシートの活用が学生に対しても効果があり、かつどのようなバックボーンの教員が授業を行っても一定のレベルの授業運営が可能なのではないかという結論に達したのである。以下の章で、具体的なワークシートに関して紹介して行く。

4. キャリア教育向けワークシート

4.1 市販図書の利用

昨今では多くのキャリア関連の図書が刊行されている。その中から選んだ1冊を授業でテキストとして使い、成功している教員も多い。しかし、10年間キャリア教育に携わって来た経験から言えば、どれも「帯に短したすきに長し」の感を否めないのも事実である。そこで、自分の立てたシラバスを実践するために、多くの図書の中から最適なものを選択して使用方法が不満感の少ない結果につながる。筆者の場合は、短期大学でのキャリアデザインの授業の第一回目には、狭義のキャリア・広義のキャリアについて解説すると共に、N.E.アムンドソン、G.R.ポーター（2012）「キャリアパスウェイ」の中から、『キャリアに対する思い込み』の部分を利用して、学生たちに自分自身が考えている「思い込み」を客観的に認識させている。これは、その後の14回の授業を進める上では必須になる考えであり、個人ワークでシートに記入した後、4～6人のグループでディスカッションを行う。さらに、各グループで最も票を集めた「思い込み」について発表し、それを聞いた後に個人のリアクションペーパーを記入する。この作業によって、自分のキャリアに関する考え方を客観視するだけでなく、同級生の異なった視点も学ぶことになる。授業の最初に利用するのに、最適なワークシートである。

このほかにも、小野田博之（2007）「自分のキャリアを自分で考えるためのワークブック」の中の、「キャリアアンカー」を、自己の価値観を探る講義の時に利用している。この理論は、E. H. シャインの提唱したもので、アンカー（anchor）である、いかり（碇・錨）は、船（＝自分）を安定させ固定するものだと言われている。つまり「譲りたくないもの、譲るべきでないもの」である。将来の仕事を考える際に、企業や職種ではなく、「働き方」が重要であるということが、このキャリアアンカーによってわかる。それによって、これから働くことを考える時に、適職を考える際の指針とすることが出来る。

同じ図書の中で使用しているワークシート11「わたしのカイシャ」は、「自分が会社を作ったら、各部署にどのような指令を出すか」を考えさせ、指示の出しやすさ、出しにくさから学生自身の企業組織についての知識レベルを自覚させることができるシートである。就職活動に入る前段階の社会の仕組み、企業活動についての理解を深めるために役立つ。

最後に、日本FP協会が編集・発行している「10代からのパーソナルファイナンス」というテキストを紹介する。これは金融教育のための高校生向けテキストであり、教育に使用する場合は無償で提供してもらえる（私的利用のための購入は1冊500円）。8枚のワークシートが添付されており、このうちワークシート③「職業選択のための自己分析」は、小学校からの好きな科目やクラブ活動、長所、短所、興味・関心があること、等を書き出すことで自分自身を振り返ることができる。また、ワークシート⑦「私の夢・目標」は、将来の目標・夢とともに、5年後、10年後の私の働き方や暮らし方等を書き出すようになっている。夢を描くに当たって、キャッシュフローを作りながら、現実を受け止め将来を描いていくことができ、これはまさにキャリア教育の中核をなす部分であり利用価値が高いものであると考える。

4.2 オリジナルのワークシート

次に筆者らが工夫して作成したワークシートを紹介する。いくつかの種類があるが、大別すると（1）自分の考えを客観視させるもの、（2）グループワークを円滑に行うためのもの、（3）自己評価を行うためのもの、（4）その他・混合タイプの4種類となる。紙幅の制限もあり、全てを紹介することはできないが、効果的なものをいくつか掲載する。

（1）自分の考えを客観視させる

「あなたの理想の職業は何ですか？」

グループディスカッション用のシートで、メンバーが自分の理想の職業について調べてきたことを前提に話し合う。様々な職業があることや、職業選びについての他者の価値観などを知り、自分の考えを深めて行くきっかけにすることを狙いとしている。（図表1）

（2）グループワークを円滑に行うためのもの

「テーマ別ワークシート」

ただテーマを決めて、「さあグループで話し合しましょう!」と言っても、ディスカッションに不慣れな日本の学生はなかなか話し始めないことが多い。そこで、テーマそのものを自分で調べ考えをまとめるものや、あらかじめ出されたテーマに対して自分の考えをまとめ、ワークシートに事前に記入させる。それを持ち寄って、グループで

キャリアデザイン入門 GD用ペーパー	
★あなたの理想の職業は何ですか？	
☆自分の考え	★他のメンバーの意見
★なぜ、その職業が魅力的なのでしょう？	
★「仕事の持つ意味」(自分の人生にとって仕事とは?)について話あってみましょう！	
☆自分の考え(自分の価値観に気付く)	★話し合いで出た意見
★グループとしての意見をまとめてください。	
★自分の人生にとって最適な仕事に出会う(見つける)には、<u>今、何をしたら良い</u>でしょう？	
☆自分の考え	★話し合いで出た意見
★グループとしての意見をまとめてください。	

※他のグループの発表を聞いて考えた意見はリアクションペーパーに記入して下さい。

図表1 あなたの理想の職業は何ですか

テーマ: ○○○について考える									
★まず、1人ずつ自分で調べて来たことを、ポイントを押さえて簡潔に話しましょう。									
さん									
さん									
さん									
さん									
自分									
★他のメンバーが調べて来たこと。(各自の発表を聞き、ポイントをメモする)									
★みんなの調べた結果を踏まえ、それぞれの考えを述べ、解決策を考えてみましょう。									
※これが、グループとして発表する意見になります。⇒グループごとに発表する。									
※時間があれば、さらにグループで話し合しましょう(他のグループの意見をふまえて、どう考えたか)									
※リアクションペーパーに、ここまでのプロセスを経てからの自分の考えを記入して下さい(個人ワーク)。									
★他のグループの意見で自分たちのグループのとは違う意見や優れていると思った意見をメモしましょう。									

図表2 テーマ別ワークシート

ディスカッション 振り返りシート		年	月	日
★今日のディスカッションでのあなたの役割は何でしたか？				
・リーダー	・タイムキーパー	・書記	・発表者（プレゼンター）	・その他
★その役割はきちんと果たせましたか？		果たせた	果たせなかった	
		5	4	3
		2	1	
★話し合いに積極的に参加できましたか？		できた	できなかった	
		5	4	3
		2	1	
★その原因はなんだと思いますか？				
★グループの中で活発に意見が出ましたか？		出た	出なかった	
		5	4	3
		2	1	
★その原因は何だと思いますか？				
★テーマに沿った話し合いはできましたか？		できた	できなかった	
		5	4	3
		2	1	
★自分は話し合いに貢献できましたか？		できた	できなかった	
		5	4	3
		2	1	
★次回のグループ・ディスカッションでは、どこに気をつけ、何を心掛けたいですか？				
★今日のテーマと話し合いで気づいたことはありましたか？				

図表3 グループディスカッション評価シート

話し合いを行い、グループごとに出た結論を発表する。他のグループの発表を聞き、自分達の考えや発想と異なる意見を知り、さらに考えを深めて行くことができる。

(図表2)

(3) 自己評価を行うためのもの
「グループディスカッション評価
シート」

グループワーク、グループディスカッションを行った場合は、その振り返りも大切である。自己採点・評価をしてもらい、自分の課題を発見して改善につなげて行くように指導している。(図表3)

この他にも、「スピーチ評価シート」、「文章能力評価シート」などを作成している。

実践キャリア形成Ⅰ 課題	
遠藤さんのキャリアヒストリーを聞いて、下記に感想を書き、感想文を提出して下さい。	
★最初に感じた印象を一言でいうと？	
★遠藤さんの行動のどんなところがすごい と思いましたか？具体的に（時系列ごとに列 挙して下さい）。	
★遠藤さんが行動を起こした時、短大生でし た。いま、同じ状況の自分と比較した時に、 自分自身のキャリア（就職活動だけでなく一 生の）をどう考えて行けば良いでしょうか？ どんなところを見習いたいですか？	
★その他（この記事に触発されて考えた事な ど何でも記入して下さい）	

図表 4 講演の感想シート

（４）その他・混合タイプ

「講演の感想シート」

卒業生や企業人などをゲストスピーカーとして招き、その感想を書かせるという講義形式を導入している学校も多いと思われるが、これまでの経験から、ただ「書きなさい」と言っても単に感情的な共感などで終わるケースが多かった。そこで、初回のゲストに対しては、感想記入欄の裏側に、どの点に関して注目して考えれば良いのかの指示を入れ、話を聞きながら余白にメモを取り、それを見ながら感想文を書くように指導している。全回をこの方式で行うと束縛感を抱く学生も多いので、初回に行って、講師の話しを聞く時の大事なポイントのつかみ方を学ばせ、次回は３つのポイントに絞り、３回目からは自由にメモを取るための欄として使用させている。（図表４）このシートの他に、社会人にインタビューする課題を出しているが、その際に利用する「社会人インタビューシート」などもオリジナルで作成し、取材のポイントがずれないように工夫している。

5. まとめ

以上、高等教育の現場において、キャリア教育が抱えている問題点について考察し、情報や指示を与えることを主にした職業教育や就職支援の域を出ない授業ではなく、学生が主体的に自分のキャリアを考え、発言し、文章にすると能力を養いたいと考える授業においてワークシートを活用して来た。学生たちのリアクションペーパーに「ディスカッションで自分の考えが広がり、ワークシートに書き出すことで落とし込みができた」、「最初はたくさん書かせる授業だと思ったが、慣れるうちに文章を書くことが前ほど苦手ではなくなった」という意見が多く見受けられたこともその証左であると思える。筆者らは各々、短期大学１年生の前期・後期各 140 名、大学１，２年生前期・後期各 530 名に対し、これらのワークシートを利用した必修のキャリアの授業を担当したが、アンケート

調査等、客観的なデータに基づく結論を導き出すことが出来なかった点が、今後の課題であると考えている。

また、ワークシートの利用でキャリア教育の授業を一定のレベルに保つことが出来るという仮説に関しても、実際にワークシートを使う前と使った後にどうだったかの比較検討が出来なかった点にも悔いが残る。さらに、ワークシートを使っの授業運営には、教員のファシリテーション能力の有無も影響因子としては無視できないものがあるということも研究の途上で明らかになったため、今後はそれらの要因を踏まえ、具体的な方法論を探って行かなければならない。

参考文献

- (1)N.E.アムンドソン,G.R.ポーネル「キャリア・パスウェイ」(初版第2刷)ナカニシヤ出版 pp12-pp15 (2012)
- (2)小野田博之「自分のキャリアを自分で考えるためのワークブック」(初版第2刷)日本能率協会マネジメントセンター pp58-pp75,pp86-pp91(2007)
- (3)厚生労働省「大学におけるキャリア教育の内容と課題」(2011)
- (4)経済産業省「社会人基礎力」HP：<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2006)
- (5)日本FP協会「10代から学ぶパーソナルファイナンス」(2016)
- (6)文部科学省「初等中等教育と高等教育の接続について」中央教育審議会答申 (1999)
- (7)文部科学省「大学におけるキャリア教育のあり方」キャリア教育の推進に関する総合的調査研究. 協力者会議 (2004)
- (8)文部科学省「大学における社会的・職業的自立に関する指導等(キャリアガイダンス)の実施について」中央教育審議会大学分科会 (2009)

キャリア教育科目「秘書実務演習」におけるアクティブラーニングの効果

－電話応対の実践－¹⁾

杉本 亜由美²⁾

The Effectiveness of Active Learning on Career Education

－Practice of Telephoning－¹⁾

Ayumi SUGIMOTO²⁾

要 約

本稿では、筆者が担当した、基礎的・汎用的能力を育成する科目と位置付けられるキャリア教育科目の一つである「秘書実務演習」の受講学生を対象に、固定電話を使って行った実践授業の効果を、主観的尺度である授業アンケート調査と客観的尺度であるビジネス敬語テストより実証した。

実践授業においては、いくつかの工夫を試みた。具体的には、ロールプレイングを実施する際に、緊張感を持って真剣に練習するよう、ペアごとに人前でロールプレイングを発表する時間を設ける、教員が受講学生に対して個別指導する際には、必ず学生の良いところを見つけて、具体的な表現で褒めるよう徹底する、受講学生二人一組によるロールプレイング後には、必ずお互いに良かった所と改善点を話し合う時間を設ける、受講学生の中には、これまで固定電話に触れた経験がない学生もいるので、電話機の扱い方、受話器の握り方などから丁寧に説明する、などが挙げられる。

調査の結果、場面ごとの敬語使用例を説明し、ロールプレイングを行うことで、学生自身が様々な場面を体験しながら自信をつけ、敬語能力に関する自己評価を上げることが可能となるアクティブラーニングは有益であることが示唆された。

キーワード：キャリア教育、敬語教育、基礎的・汎用的能力、ビジネスコミュニケーション、電話応対

1. はじめに

2011年4月より、大学や短期大学という高等教育機関でのキャリア教育が義務化された。大学や短期大学を卒業後、大多数の学生は企業へ就職することや、一般社団法人 日本経済団体連合会が実施した、2018年度新卒採用に関するアンケート調査結果¹⁾にある、新卒採用の選考にあたって、企業が特に重視した点は、16年連続でコミュニケーション能力であったことを踏まえれば、キャリア教育においてコミュニケーション能力を育成するということは、外すことのできない優先すべき到達目標と捉えることができる。さらに掘り下げると、コミュニケーション能力を高めるために必要な力のひとつに敬語能力が挙げられ、企業への就職を控えている学生が、高等教育機関で敬語能力を身につけなければならないことは必至であるとの考えに繋がる。

また、2007年2月、文部科学大臣の諮問に対して、文化審議会から答申された『敬語の指針』²⁾にも、敬語教育について、「人が社会生活において敬語を活用できるようになる過程では、学校教育や社会教育での学習と指導が重要な役割を果たす」や、「現在の社会生活における敬語の重要性を踏まえると、学校教育で行われる敬語の学習・指導は今後とも継続していく必要がある」とあり、高等教育機関における敬語教育の必要性については疑う余地がない。

これらの背景を踏まえ、本稿では、筆者が以前調査した、学生の敬語に関するアンケートや敬語テストの結果考

1)：令和元年12月9日受付；令和2年2月1日受理。Received Dec.9, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

察をもとに構築した、敬語教育に関する実践授業の効果を検証する。

2. 先行研究

蒲谷（2017）^③が主張する敬語に関する意識教育の必要性や、菅井（2009）^④にある、自由が丘産能短期大学 1 年生にアンケート調査の実施結果より得られた、短期大学における敬語教育のコミュニケーション教育化や、実践的応用の必要性を踏まえ、筆者は以前、金沢学院短期大学（以下、本学）現代教養学科の学生を対象として、敬語に関するアンケート、ビジネス敬語テストを実施した。ここでその概略を述べておく^⑤。

まず、敬語に関するアンケート調査の結果、「あなたは敬語を使いこなせていると思いますか」の質問における回答が、「あまり思わない」「思わない」計 81.9%と、自身の敬語能力に関する自己評価が低く、また、「あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか」の質問における回答が、「とても思う」「思う」計 100.0%で、敬語能力を身につけたいという高い向上心を持っているということがわかった。

さらに、2018 年 9 月に実施したビジネス敬語テスト全体の平均値は 38.50（100 点満点）であり、オフィスにおける電話応対表現、謙譲語を使った表現、尊敬語を使った表現を問う敬語問題のうち、電話表現の正答率が 29.17%と最も低かった。その中でも、内線電話の応対表現の正答率が 13.64%（正解できた受講学生が 22 名中 3 名のみ）と、特に低い結果であることが明らかになった。

電話表現が身につけていない理由として、学生が固定電話の扱いに慣れていない世代であることが考えられ、実際に、「電話が嫌で辞める若者 上役への取り次ぎすら苦痛」（NIKKEI STYLE 2017 年 6 月 15 日付）^⑥、「電話に出ない新入社員」（J-CAST ニュース 2019 年 4 月 24 日付）^⑦、「電話を取らない新入社員」（PRESIDENT Online 2019 年 7 月 14 日付）^⑧、「固定電話での話し方がわからない携帯電話世代」（介護求人ナビ 2019 年 10 月 14 日付）^⑨など、携帯電話、スマートフォン世代と言われている新入社員が、固定電話を上手く使うことができず、企業での業務に支障をきたしている事例も多く存在する。

以上より、本学の敬語教育授業では、学生自身が敬語能力に関する自己評価を上げられる要素や、敬語をうまく使えるようになりたいという向上心を満たす要素を含んだ内容にする必要があると考えられる。また、企業で働いた経験の無い学生が、電話を使ったビジネス敬語表現を確実に身につけるためには、具体的な場面を設定したロールプレイングなどの実践教育が不可欠だと理解できる。

本研究では、すでに明らかとなっているこれらの結果をもとにして設計、構築したビジネス敬語授業案に沿って、固定電話を使った実践授業を行い、その効果を、主観的尺度として事後アンケート調査、客観的尺度として事後テストで測定することとした。

3. 本研究の目的、意義

本研究の目的は、本学学生の敬語についての意識調査、敬語テストの結果分析後に、設計、構築した本学における敬語教育授業の効果を、事前アンケート調査、事後アンケート調査と、事前テスト、事後テストにより測定し、実証することである。また、大学全入時代の到来により問われるようになってきた、大学における「教育の質の保証」を検証すること、言い換えれば、本学の敬語教育授業が有効に作用しているか検証することを目的とする。

さらに、「教育の質の保証」において FD（Faculty Development ファカルティ・ディベロップメント 大学教員が授業の内容や方法を改善し向上させるための組織的な取り組み）の一環である IR（Institutional Research インスティテューショナル・リサーチ 高等機関レベルでの計画立案や意思決定に有効なデータの分析および提供を行う組織的活動）の観点、つまり学内の様々な情報を収集・分析し、数値化したものを教育、学生支援等に活用するという観点からも、本研究で行う敬語教育における実践授業（能動的学修）の効果を数値で表わすことは有効であると考えられる。

ゆえに、これらにより「教育の質の保証」を実証できるところ、そして調査結果より得られたデータが、短期大学での敬語教育開発の一助となり得るところにおいて、本研究の意義を示したい。

4. 調査概要

本研究で実施した調査は、以下のとおりである。

4.1 調査内容

キャリア教育科目「秘書実務演習」において電話機を使ったロールプレイング実践授業を2回行い（2019年6月28日、2019年7月5日に実施）、その効果を事前テスト（調査1：2019年6月28日実施）、事後テスト（調査2：2019年7月26日実施）、事前アンケート（調査3：2019年6月28日実施）、事後アンケート（調査4：2019年7月26日実施）によって測定する。

4.2 調査対象

本学現代教養学科1年

「秘書実務演習」受講学生25名

4.3 調査時期

調査1：2019年6月28日（金）

調査2：2019年7月26日（金）

調査3：2019年6月28日（金）

調査4：2019年7月26日（金）

4.4 アンケート回収・テスト実施結果

調査1：回収・実施数（率）：22名（88.0%）

調査2：回収・実施数（率）：23名（92.0%）

調査3：回収・実施数（率）：22名（88.0%）

調査4：回収・実施数（率）：23名（92.0%）

4.5 授業内容

第1回授業：授業の前半で、敬語の心得、敬語の重要性、敬語の必要性を説明し、その後、尊敬語、謙譲語Ⅰ、謙譲語Ⅱ（丁重語）、丁寧語、美化語など、敬語の基本を説明する。その際、具体的なオフィスでの場面における敬語使用の事例（お客様への敬語表現、上司への敬語表現、電話応対表現など）を挙げて詳しく解説する。授業の後半では、実際に電話機に触れ、まず、電話機の使い方を詳しく説明した後、受講学生二人一組のペアとなり、電話機を使ってオフィス場면을想定したスクリプト（下記参照）をもとに、取引先のお客様役と社員役からなるロールプレイングを繰り返し練習する。その後、ペアごとに前に出て、ロールプレイングを発表する時間を設ける。その際、教員は、言葉遣い、声の大きさ、話すスピード、姿勢にポイントを絞り、個別に具体的な表現を用いてアドバイスを与える。その後、受講学生ペアでお互いに気づいたことについて、良くできたところ（「声が良く出ていた」「姿勢が良かった」「話している言葉が分かりやすかった」など）や今後改善した方がよいと思うところ（「声が小さく、聞き取りにくい」「前屈みになっていた」など）を述べ合う時間を設けることとする。授業の最後に、事前アンケート、事前テストを実施。

スクリプト内容

A：お早うございます。ABC株式会社〇〇でございます。

B：お早うございます。XYZ商事▲▲でございます。

A：▲▲様、いつもお世話になっております。

B：こちらこそ、いつも大変お世話になっております。山田様はいらっしゃいますでしょうか。

A：山田でございますね。少々お待ちくださいませ。

【電話機の保留ボタンを押す】

第2回授業：前回の授業の内容を15分から20分程度復習する。その際、受講学生の反応を見ながら、学生が忘れているところを重点的に再度説明する。その後、前回の授業と同様に、受講学生二人一組のペアとなり、実際に電話機を使ってスクリプトをもとにしたロールプレイングを練習する。その後、ペアごとに前に出て、ロールプレイングを発表する時間を設ける。その際、教員は前回と同様に、個別にアドバイスを与えるようにし、その後も前回同様、受講学生ペアで気づいたことをお互いに話し合う時間を設ける。

授業後、7月26日（金）に事後アンケート、事後テストを実施。

4.6 アンケート内容

受講学生が、実践授業に興味を持ち、授業内容を理解できたか否かを明らかにするため、次の質問項目を設けた。

質問1：授業内容をよく理解できましたか。

質問2：授業内容に興味を持つことができましたか。

質問3：板書や資料プリントは理解できましたか。

質問4：授業に集中できましたか。

質問5：授業に対して1週間あたりどのくらいの時間を学習に費やしましたか。

質問6：授業について意見がありましたらご記入ください。

上記の質問1から質問4までの問いに、「よくできた」「できた」「できなかった」「まったくできなかった」より選択することとした。また、質問5の問いでは、「2時間以上」「1時間以上」「30分以上」「まったく費やしていない」より選択することとした。さらに、質問6の問いでは、授業について意見を求める自由記述欄を設けた。

4.7 テスト内容

秘書検定2級の過去問題からランダムに抽出した、ビジネス、オフィスにおける、様々な場面、状況に応じた電話表現、尊敬語、謙譲語を問う記述式問題を10問【電話による言葉遣い3問（10点×3問＝30点満点）、上司への言葉遣い3問（10点×3問＝30点満点）、お客様への言葉遣い4問（10点×4問＝40点満点）総合100点満点】出題した。内容については、商社に勤務する秘書が場面ごと（電話対応の場面、上司と対面し丁寧な言葉遣いが求められる場面、お客様に言う適切な言葉遣いが求められる場面）に、尊敬語、謙譲語、丁寧語を正しく使い分けられるかを問うものとした。これらの設問は、ビジネスで必要とする敬語表現が、場面ごとに偏りなく網羅されており、テスト内容として妥当であるといえる。

5. 結果、考察

以下に、結果と考察をそれぞれ述べる。

なお、表1、表2においては、当日授業に参加し、授業アンケートに回答した受講学生の人数（表1はn=22、表2はn=23）としているが、表3においては、事前群（事前テスト結果とする）―事後群（事後テスト結果とする）間で、対応のあるt検定を実施するにあたり、事前テストと事後テストそれぞれの欠席者を考慮し、両方のテストを受けた人数（n=21）としている。

5.1 事前、事後アンケート結果考察

まず、受講学生の主観的評価とされる、事前アンケートと事後アンケートの結果全体について、質問項目「授業

が理解できたか」「授業に興味を持つことができたか」「授業内で配布したプリントなどの理解度」「授業に集中できたか」に、7割以上の受講学生が「よくできた」もしくは「できた」と回答しており、授業満足度は概ね高いといえる（表1、表2）。

事前アンケートと事後アンケートの結果を比較してみると、「授業が理解できたか」について、「よくできた」も

表1 事前アンケート結果

(n=22)

質問項目	よくできた	できた	できなかった	まったくできなかった	無回答
授業理解	5名 (22.7%)	14名 (63.6%)	2名 (9.1%)	0名 (-)	1名 (4.5%)
授業興味	4名 (18.2%)	17名 (77.3%)	1名 (4.5%)	0名 (-)	0名 (-)
資料理解	3名 (13.6%)	15名 (68.2%)	4名 (18.2%)	0名 (-)	0名 (-)
授業集中	3名 (13.6%)	14名 (63.6%)	5名 (22.7%)	0名 (-)	0名 (-)
学習時間	2時間以上	1時間以上	30分以上	まったく費やしていない	無回答
	1名 (4.5%)	4名 (18.2%)	8名 (36.4%)	9名 (40.9%)	0名 (-)
自由記述	無し				

表2 事後アンケート結果

(n=23)

質問項目	よくできた	できた	できなかった	まったくできなかった	無回答
授業理解	7名 (30.4%)	16名 (69.6%)	0名 (-)	0名 (-)	0名 (-)
授業興味	8名 (34.8%)	14名 (60.9%)	1名 (4.3%)	0名 (-)	0名 (-)
資料理解	8名 (34.8%)	15名 (65.2%)	0名 (-)	0名 (-)	0名 (-)
授業集中	7名 (30.4%)	11名 (47.8%)	5名 (21.7%)	0名 (-)	0名 (-)
学習時間	2時間以上	1時間以上	30分以上	まったく費やしていない	無回答
	0名 (-)	4名 (17.4%)	8名 (34.8%)	11名 (47.8%)	0名 (-)
自由記述	・ビジネスマナーなどを学べてよかった				
	・電話対応の授業が楽しかった				
	・敬語の言い換えプリントがとてもわかりやすかった				
	・秘書のことを詳しく知ることができて良かった				
	・これからももっと勉強していきたい				

表3 事前・事後テスト結果

(n=21)

	事前テスト平均値	事後テスト平均値	差(事前-事後)	t値
電話による言葉遣い 【30点満点】	11.43	15.48	-4.05	-2.47※
上司への言葉遣い 【30点満点】	12.86	22.86	-10.00	-4.83※※
お客様への言葉遣い 【40点満点】	11.43	19.43	-8.00	-4.22※※
総合 【100点満点】	35.71	57.76	-22.05	-6.39※※

※※ $P < 0.01$ 、※ $P < 0.05$

しくは「できた」と回答した受講学生が、事前 86.3%→事後 100.0% (13.7 ポイント上昇)、「授業に興味を持つことができたか」について、「よくできた」もしくは「できた」と回答した受講学生が、事前 95.5%→事後 95.7% (0.2 ポイント上昇)、「授業内で配布したプリントなどの理解度」について、「よくできた」もしくは「できた」と回答した受講学生が、事前 81.8%→事後 100.0% (18.2 ポイント上昇)、「授業に集中できたか」について、「よくできた」もしくは「できた」と回答した受講学生が、事前 77.2%→事後 78.2% (1.0 ポイント上昇)、という結果であり、すべての質問項目において、事前アンケートの数値よりも事後アンケートの数値の方が高く、受講学生の授業理解度、興味度、集中度は、第1回授業よりも第2回授業の方が高かったと理解できる(表1、表2)。

しかし、「週あたりの学習時間」については、事前アンケートと事後アンケートの値がほぼ同値であり、授業内容がきっかけとなって学習時間が増えるということにはなかった(表1、表2)。

また、アンケート調査項目の自由記述欄にある内容について、事前アンケートにおいては、一切見られなかった自由記述が事後アンケートでは5事例の記入があり、その記述内容は、「ビジネスマナーが学べてよかった」「電話応対の授業が楽しかった」「敬語の言い換えプリントがとてもわかりやすかった」「秘書のことを詳しく知ることができて良かった」「これからももっと勉強していきたい」(表2)と、どれも授業内容をプラスに評価するものであった。

5.2 事前、事後テスト結果考察

次に、受講学生の客観的評価とされる、事前テストと事後テストの結果を比較考察する。テスト全体の平均値は、事前 35.71→事後 57.76 と、22.05 ポイント上昇し、分野別に見ても、電話による言葉遣い(事前 11.43→事後 15.48、4.05 ポイント上昇)、上司への言葉遣い(事前 12.86→事後 22.86、10.00 ポイント上昇)、お客様への言葉遣い(事前 11.43→事後 19.43、8.00 ポイント上昇)と、すべての分野において平均値の上昇がみられた。また、事前群(事前テストの結果とする)―事後群(事後テストの結果とする)間で対応のある t 検定を施した結果、事後群の方が有意に値が高く、授業内容に効果があったということが統計的にも明らかになった(表3)。この結果は、ロールプレイングの実践だけによる効果と捉えるべきではなく、ロールプレイング後の学生同士の話し合いがピア・フィードバックに発展し、そのアドバイスが次の演習に活かされ、それが受講学生の敬語理解に繋がり、事後テスト結果の向上に結びついたと考えられる。

さらに、このことは、事前テストよりも事後テストの平均値の向上という、数値での可視化により、受講学生の敬語を身につけたいという向上心を満足させることができたと理解できる。

また、教員の個別指導に関する具体的な褒め言葉(「明るい声でハキハキと話せていた」「スムーズに話せていた」「活舌が良く、相手にはっきりと伝えることができていた」など)で学生に伝えることや、学生同士でお互いに、「とても聞きやすい声であった」や「とても分かりやすかったと思う」「声のトーンが良かった」など、良かったところを分かり易く相手に伝えることで、自身の気づきが生まれ、それが自己肯定、自己評価の向上にも繋がりと考えられる。

6. おわりに

以上、筆者が担当した「秘書実務演習」の授業において実施した実践授業の効果を主観的尺度である授業アンケート調査結果と、客観的尺度であるビジネス敬語テスト結果より実証した。

本研究は、調査人数も少なく、一般性までは明示できないものの、短期大学における敬語教育方法として、場面ごとの敬語使用例の説明やロールプレイング、教員による個別指導、学生同士の話し合いを行うことで、学生自身が様々な場면을体験しながら自信をつけ、敬語能力に関する自己評価を上げることが可能な、より実践的な敬語教育が有益であることが示唆された。

今後もこのような調査を継続的に実施し、より多くの事例を集め、分析し、結果を一般化させ、今後の短期大学における敬語教育開発に貢献することができればと考えている。

参考文献

- (1) 一般社団法人日本経済団体連合会：“2018 年度 新卒採用に関するアンケート調査結果”、
(<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf>)、2019.11.16 取得
- (2) 文化審議会答申：“敬語の指針”、
(http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_6/pdf/keigo_tousin.pdf)、2019.11.16 取得
- (3) 蒲谷宏：“待遇コミュニケーション教育としての「敬語教育」の考え方-敬語教育への新視点-”、日本語学、第 6 号、明治書院、
pp.64-74 (2017)
- (4) 菅井郁：“自由が丘産能短期大学生の敬語意識-アンケート調査結果からの考察-”、自由が丘産能短期大学紀要、第 42 号、自由
が丘産能短期大学、pp.39-59 (2009)
- (5) 杉本亜由美：“金沢学院短期大学生の敬語に関する調査報告” 学葉、第 17 号、金沢学院短期大学、pp.13-20 (2019)
- (6) NIKKEI STYLE：“電話が嫌で辞める若者 上役への取り次ぎすら苦痛”、
(<https://style.nikkei.com/article/DGXZZO17499910Z00C17A6000000>)、2017 年 6 月 15 日付
- (7) J-CAST ニュース：“「電話に出ない新入社員」にブチ切れた先輩の投稿が話題 対処法を専門家に聞いた”、
(<https://www.j-cast.com/kaisha/2019/04/24355651.html?p=all>)、2019 年 4 月 24 日付
- (8) PRESIDENT Online：“「電話を取らない新入社員」まさかの理屈「○コール以内に取れ」ではダメ”、
(<https://president.jp/articles/-/28917>)、2019 年 7 月 14 日付
- (9) 介護求人ナビ：“固定電話が使えない？20 代ヘルパーとの世代間ギャップを感じたエピソード”、
(<https://www.kaigo-kyuujin.com/oyakudachi/break/53423/>)、2019 年 10 月 14 日付

「TVの黄金時代」におけるTV未所有者たち

—若年独身離郷者の大都市滞留とメディア—¹⁾

高他 毅²⁾

Non TV-Owners in the TV Golden Age of Japan

—Media and the Young Single Provincials residing alone in the Metropolitan Areas—¹⁾

Takeshi TAKATA²⁾

要 約

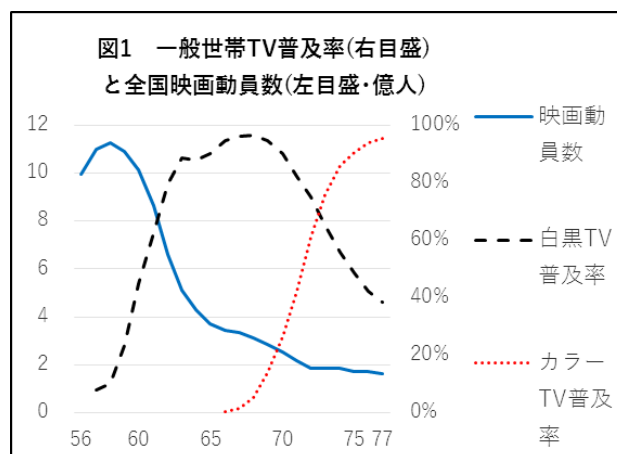
60年代の日本で急速に普及するTVに映画が観客を奪われる中で、やくざ映画とピンク映画が隆盛期を迎えていた。これは従来、団塊世代に代表されるような若年人口の多さや世相、TV放送に馴染みにくい「暴力と性」という作品の内容面から理解されることが多かった。本稿では特に東京都に流入した中・高卒就職上京者、進学上京者に注目し、各種統計を活用して若年離郷者について、従来ほとんど曖昧なイメージでしか言及されてこなかった滞留数経年変化の推定値を算出する。その規模は60年代後半に最大となり、少なく見積もって約180万人、単身者に限っても130万人前後に達したと考えられる。さらにその上で経済企画庁「独身勤労者の消費生活」調査に依拠して、これら若年単身離郷者のTV保有率が非常に低かったことを示し、通念に反して高度成長期の大都市圏がTV普及の後進地域であったことを明らかにするとともに、具体的にTV未所有者数とその推移の推定を行なう。最後に、特にやくざ映画の観客層である学生と底辺または中・下層労働者の生活条件的な均質性を示しつつ、その解消し得ぬ異質性をも確認する。

キーワード：離郷者、任侠映画、ピンク映画、テレビ、高度成長

1. 問題の設定 — 「TVに走らない」人びと

日本におけるTVの普及は、50年代末から60年代半ばにかけて急速に進んだとされる。総務省消費動向調査の示す白黒TV普及率は57年7.8%、58年10.4%、59年23.6%、60年44.7%と推移し、65年には90.0%に達している。(図1)

この数値については調査により若干のばらつきがあり、例えば牧田徹雄がNHK国民生活時間調査にもとづいて述べるところによれば、「一九六〇年における個人単位のテレビ所有者は三八%であり、五年後の一九六五年にはその二・五倍の九四%」に跳ね上がった。しかもさらに「七一年度末には、テレビ受像機がほとんど全世帯に普及してただけでなく、その半数を超える世帯にカラーテレビが普及していた」¹⁰¹⁾という。またNHK放送世論調査所が71年にまとめた『生活のなかの放送 NHK世論調査資料』では、70年3月時点での



全国世帯に対する受信契約率を92%としている。¹⁰²⁾

後に政治評論家として名を成す戸川猪佐武が新聞記者時代の60年に発表した『戦後風俗史』には、「三十四年度、テレビは二〇〇万台を突破、月産二五万台の線にのつて、都市が四・二世帯に一台、農村が二三・三世帯に一台」¹⁰³⁾と都市部の先行に触れる記述が見えるが、そ

1)：令和元年12月10日受付；令和2年2月1日受理。Received Dec.10, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

のほぼ半世紀後に「テレビ視聴の社会史」を謳って刊行された論集でも、編者の萩原滋が次のような概括を行っている。

NHKの受信契約数は、1962年3月に1000万を突破、10月には全国世帯の半数に達している。つまりテレビのある世帯が、この時期を境に多数派に転じたことになるが、受像機の普及は地方よりも都市部の方が速く、東京などの大都市ではテレビのない家とある家をもっと早い時期に拮抗するようになっていた。¹⁰⁴⁾

郵政省によるTV放送用周波数の割り当ては京浜・京阪神・名古屋の3地区から始まり、56年に札幌・仙台・京浜・名古屋・京阪神・広島・福岡の7基幹地区指定、更に翌57年には第1次チャンネルプランに基づいて全国43局への予備免許大量発行に至った。¹⁰⁵⁾59年3月まででNHK28局、民放23社が開局。VHF11チャンネル制の範囲で全国置局がほぼ完了したと言えるのが64年で、NHK総合42局、教育41局、民放48社。それ以降はUHF電波により周波数帯を増やしての新規開局となる。¹⁰⁶⁾都市部と農村部での所得格差や生活文化の違いも考慮する必要はあるにしろ、このように放送局の設置認可が大都市圏先行になった以上、受像機の普及がそれを追う形になったのは当然のことだろう。

並行して受像機の価格が大幅に低下し、月賦制も一般化した。TV本放送が開始された53年、国家公務員初任給が大卒8000円台、高卒5000円台の時代に14型受像機で17万円以上だったものが、60年には大卒初任給1万円超、高卒8000円前後に対して受像機は6万円程度にまで下がっている。¹⁰⁷⁾

更に放送内容の充実も、重要な要因だと言える。NHKと日本テレビの開局当初、両者とも「テレビ番組をどうして作ったらいいのか、ほとんど見当もつかなかったし、番組を制作する設備も完全にできていなかった。(中略)ブラウン管に映しだす番組がほとんどなく、占領軍として駐留してきたアメリカ軍の放送経験者に指導してもらったり、直接米本土に急遽勉強に行ったりした。番組を制作するノウハウをまだ身につけていなかったもので、草創期のテレビはスポーツや演劇などを中継して、なんとか放送時間を埋めていく」しか方法がない有様だった。¹⁰⁸⁾だから「概して、テレビはつまらないと、初期にはいわれていた」。¹⁰⁹⁾

だが60年、TVの番組編成に変化が訪れる。7月から

9月、それまで主に主婦向け教養講座が組まれていた13時からの時間帯でフジテレビが丹羽文雄原作のドラマ『日日の背信』を放映し、いわゆる「よろめき」ドラマ、昼メロとして定番化していく。「これ以降、テレビの番組編成における『時間帯の開拓』という試みが、朝と昼の時間帯を中心にして精力的に進められていく」¹¹⁰⁾と指摘されるように、翌1961年4月からはNHKが朝の時間帯で1年にわたる「連続テレビ小説」をスタートさせ、64年の『うず潮』、平均視聴率が50%を超えた66年の『おはなはん』などの人気番組を生み出すことになる。¹¹¹⁾また、これもフジテレビが63年元旦から、日本初の本格的TVアニメ『鉄腕アトム』の放映を開始する。これが起爆剤となり、各局は同年中に『鉄人28号』、『エイトマン』、『狼少年ケン』等の人気作を次々に誕生させた。¹¹²⁾

65年に神奈川で行われた団地居住者の生活実態調査を再分析することで戦後家族の形成史を探った最近の研究書では、このように短期間で地に満ちたTVの影響力について、人々がTVの「番組編成に合わせて生活していく」という現象が起きていたと主張している。¹¹³⁾先に図1で示したように、その影響を受けて娯楽の中心から転げ落ちたのが映画産業である。¹¹⁴⁾

実は消費動向調査に基づくTV普及率が50%に迫っていた60年の時点で、映画産業側は危機感を抱きながらも、まだ余裕を漂わせていたようだ。観客動員数は58年の11億2745万人を頂点として減少に転じたが、全国の常設映画館数は49年の2217館から58年に7072館、60年にはさらに7473館を数えている。¹¹⁵⁾その故か、映画産業の現況を論じた60年発行のある書物には、次のような記述が見られる。

日本の場合は映画興行が頭打ちとはいえ、アメリカのような打撃はうけていない。これはわが国のテレビ事業、とくに商業テレビ側の事情として、広告主体(スポンサー)の企業基礎が浅いなどの関係から、十分な製作費を投入して魅力ある番組を編成し、高い視聴率を継続的に維持していくことがむづかしいという点で救われたのである。俗に“電気紙芝居”といわれるのはそのためだが、これに視聴者がいつまで満足しているかというのがテレビ最大の課題となっている。¹¹⁶⁾

とはいえ映画観客動員数は58年から約10%も減少しており、この著者も危機の兆しを嗅ぎ取って警鐘を鳴

らしている。

テレビの強味は、なんといってもスポーツ(野球、相撲、レスリング等)の実況放送を持っていることである。事実、これらの実況放送アワーには、映画館の入場者は激減している。アメリカほどでないにしても、やはり映画は、それだけテレビの影響をうけていることになる。(中略)日本の現状のように量産競争にうき身をやつしているかぎり、共喰いは避けられない。その結果として、日本映画産業は滅びないまでも、その市場を含めての再編成を必至とする。

117)

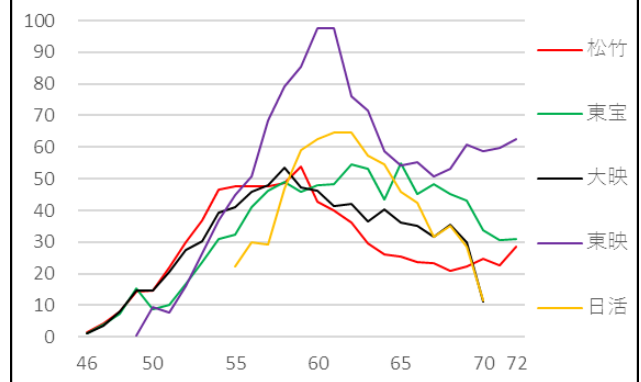
しかし映画観客動員数の減少ペースは大方の予想を遥かに超え、65年には最盛期の33.1%、70年には22.6%にまで落ち込んでしまう。また映画館数も69年には3602館と、60年時点の半数以下にまで減少している。¹¹⁸⁾TVの興隆がこうした映画衰退の主因であったことは衆目の一致するところで、¹¹⁹⁾NHK放送世論調査所も61年から71年の時期を「テレビ主導期」と名づけ、その「特徴は、高度経済成長と歩調を合わせて、テレビ、新聞、書籍の供給量と接触量が伸びたこと、特に、テレビがラジオと映画の接触者を吸収していったことにある」と総括している。¹²⁰⁾佐藤忠男はこうした映画産業の危機的状況を、次のように分析している。

テレビをもっとも熱心に見たのは、子どもと主婦と老人だった。テレビはウィークデイの昼間は主婦向けの番組で埋めつくし、夕方は子ども向けの番組でいっぱいにした。こうして子どもは春休みと夏休みの休暇のときだけしか映画館に行かなくなったし、主婦層も映画館に通う習慣を失った。¹²¹⁾

ただし映画全般が均等に打撃を受けたわけではない。60年から69年にかけて邦画専門館が5132館から2047館へと激減したのに対し、洋画専門館は794館から766館と微減に留まっている。¹²²⁾配収を見ても、60年から65年にかけて邦画が305億円から216億円に落ち込んでいるのに対し、洋画は83億円から112億円に伸びている。その結果、映画配収全体に対する洋画の占有率は21.4%から34.1%に急上昇し、この数値は69年の35.9%まで微増傾向で維持される。¹²³⁾

主に邦画が観客動員力を落としたとはいえ、その影響には映画会社によっても濃淡があった。先に示唆し

図2 映画会社別配収推移(単位:億円)



たように、TVがまず標的としたのは主婦と子どもだった。そして日本では、これが特定の映画会社に集中的に打撃を与える土壌があった。その点を説明するために、ミツヨ・ワダ・マルシアーノの次のような記述を引いておく。

日本映画におけるジャンルの歴史的特徴は、特定のジャンルが映画会社や撮影所と密接に結びついていることである。日本映画のジャンルは、各々の映画会社を宣伝するために設けられ利用されてきた。特に一九二〇年代から三〇年代という時代は、松竹ならば女性映画か家庭劇、日活といえば新派悲劇か時代劇といった風であり、この傾向は戦後になってますます強化され固定化される。大映の母もの映画、日活のアクション映画ないしは太陽族映画、東宝の怪獣映画やマンガ映画、そしてヤクザ映画といえば東映といった、映画会社とジャンルとの結びつきの例は数限りない。¹²⁴⁾

戦後における映画製作・配給は松竹・東宝・大映の3社を中心に始まり、これに新東宝、東映、日活等が参入する。娯楽としての映画人気は高く、映画産業全体として順調に配収を延ばしたが、中でも「女性映画か家庭劇」を主軸とした松竹は49・50年を除き首位の座に君臨し続けた。¹²⁵⁾ところが56年に東映に抜かれ、4年後の60年には新東宝を除く最下位に転落し、配収そのものも下落に転じて、この低迷状態が69年まで続く。(図2)北浦寛之はこれを端的に、「当時テレビで人気のホームドラマやメロドラマは元来松竹が得意とするところであり、それゆえテレビの影響をまともに受けて不振に陥った」とまとめている。¹²⁶⁾

もちろん松竹凋落の責をTVの直接的な影響のみに帰しては、拙速の誹りを受けるだろう。映画会社のシェ

アは企画・製作に留まらず、直営館・専門館の多寡や地域分布といった興行面での勢力関係からも分析される必要がある。¹²⁷⁾東京において50年代末から始まった郊外や隣接県への子育て家庭の流出傾向により、女性や子どもが映画館まで足を運びにくい状況が生じていたという変化も見落とせない。¹²⁸⁾しかし映画界全体として観客動員数を落とし続けたことは事実であり、郊外に住まいを得た彼女たちが結果的に何に娯楽を求めたかと言えば、それはおそらくTVだっただろう。

松竹に代わって業界首位に躍り出た東映にしても窮地に追い込まれていたのは同様に、配収首位を維持しながらも60・61年を頂点としたその下落は急激だった。ドル箱の家族向け明朗時代劇が、瞬く間に集客力を失っていったのである。¹²⁹⁾そこで東映は大胆な方針転換を行なう。北浦はそれを次のように説明している。

一九五〇年代に時代劇が人気を博していた頃の東映は、「御家族揃って楽しめる東映映画」を信条に映画を配給してきた。特に一九五六年の新映倫改組後には、この会社は邦画五社で唯一成人映画を製作しない会社として、まさに万人を相手にした健全な娯楽映画を提供していたのである。だが一九六〇年代になると、テレビの存在もあって方針を転換する。東映京都撮影所長になった岡田茂は、「急速なテレビの進出により観客を失ってしまった映画、特に婦人層と子供層をテレビに失った映画はただ漠然と『御家族揃って東映映画』を狙っても役に立たない。いやむしろテレビに走らない成人層にはっきり焦点を当てて企画すべきである」という方針を掲げた。そこで彼は、「安保改正反対で氣勢を上げる反体制の学生層、労働者層、そして水商売の女性層等」をのしぼったやくざ路線は狭い層ではあるが、確実に把握できる客層ではないか」と特定の客層を対象にしたやくざ路線へと舵を切ったのである。¹³⁰⁾

一般に東映の「やくざ路線」の始まりと見なされるのが63年春公開の沢島忠監督『人生劇場 飛車角』、64年夏の小沢茂弘監督『博徒』の両作であり、¹³¹⁾「やくざ路線」の呼称はこの種の映画の公開本数が増えた64年後半から遡及的に用いられたとする認識が一般的だった。¹³²⁾しかし北浦によれば、東映は63年の『人生劇場 飛車角』を当初から連作の第1弾と位置づけ、「やくざ路線」を明確に意図していたという。¹³³⁾

やくざを主人公とした映画そのものは既に戦前から

存在したし、戦後を見ても勝新太郎主演による大映の「悪名」シリーズが61年からスタートしている。またそもそも岡田が尾崎士郎の長編小説『人生劇場』映画化を思いついたのは、北九州を舞台とする火野葦平の自伝的小説にもとづき日活が製作し、62年に公開した『花と竜』がきっかけだったとも伝えられる。¹³⁴⁾しかしこうした映画を正面切って「やくざ映画」として売るのは東映が口火を切り、先行していた「悪名」シリーズも後を追って「やくざもの」の本案を名のり始める。また日活は「遊侠」を謳った「男の紋章」シリーズを、63年夏から高橋英樹主演で立ち上げる。¹³⁵⁾

渡辺武信のまとめによれば61年から69年までで実に315本もの「任侠映画」が公開されており、「女性映画か家庭劇」の松竹でさえ安藤昇主演作等で11本を制作している。¹³⁶⁾大手5社の内でこの時期にやくざ映画の製作に手を染めなかったのは、「サラリーマン喜劇」に代表されるような都市中流層向け映画製作に固執し、¹³⁷⁾時に「きれいごと好み」¹³⁸⁾と揶揄された東宝のみだった。しかし東映は64年の「博徒」「日本侠客伝」、65年には「網走番外地」「兄弟仁義」「昭和残侠伝」と次々に人気シリーズを立ち上げて他社を圧倒し、配収を上向きに転換することに成功した。

そして映画界がこの時期に発見したもう一つの鉱脈が、性表現を売り物にしたピンク映画である。¹³⁹⁾

性的な見世物に対する需要そのものは、TVの登場以前からあった。47年1月、東京新宿の帝都座5階演舞場で、後に東宝、帝劇の社長となる秦豊吉が企画・演出して上演したいわゆる「額縁ショー」は、全国的な「裸興行」流行の端緒となった。¹⁴⁰⁾ただ映画についてはGHQ占領下で民間情報教育局(CIE)による事前検閲、民間検閲局(CCD)による最終検閲の二重検閲を受けており、米国のプロダクション・コードに準じて性的な場面への規制が厳しかったこともあって、舞台でのような露出は許されなかった。¹⁴¹⁾CIEの働きかけで49年に自主規制機関である映倫が発足し、52年に講和条約が発効して独立を果たしても基本線は維持され、¹⁴²⁾「ムード音楽の流れるなか、踊り子たちのセクシーダンスが披露されたり、下着やネグリジェスタイルのヌードモデルがソファやベッドで身悶えたり、悩ましいポーズをあれこれ取ったり、簡単な室内セットで男女が戯れる程度の芝居をしたり」¹⁴³⁾といった内容の「ショー映画」が人気を集めたと伝えられる。その一方で、学校や職場等特定の場所で上映される教育映画が映倫の審査対象から外れる仕組みを利用し、人口抑制策を推進する政府の

補助金を受けて制作された性器描写なども含む性教育映画、いわゆる「バスコン映画」が横流しされて、九州・関西方面を中心に一般の映画館で上映されるようなケースもまま見られたという。¹⁴⁴⁾

大手映画会社も性を主題とした作品をたびたび製作した。50年には月丘夢路ら主演で女学生の妊娠を描いた松竹『乙女の性典』がヒットし、さらに52年、同様に十代の性行動と性教育を扱った伊作品『明日では遅すぎる』が観客の殺到で騒動が起きるほどのヒットとなると、各社は次々と「性典映画」を製作していく。翌53年、大映が「十代の性典」シリーズを公開して若尾文子・南田洋子らをスターに押し上げ、岸恵子ら出演の松竹作品『乙女の診察室』が都内1週間のみで16万3000人の観客動員を記録してブームは頂点に達した。こうした風潮を受けて映倫は55年5月、18歳未満の観覧を禁じる「成人向」映画の指定に踏み切ったが、11月には内閣映画審議会が映倫改革の検討を開始し、鳩山一郎首相に答申書を提出するに至る。¹⁴⁵⁾

翌56年、さらに大きな議論を呼んだのが「太陽族映画」の出現だった。石原慎太郎の芥川賞受賞作を映画化した日活『太陽の季節』は成人向指定を受けて5月に公開され、破格のヒットとなったが、一方で教育団体等が反発して各地で上映禁止運動を起こした。ところが続く6月、今度は大映が石原原作の『処刑の部屋』を、7月には日活がまたもや石原原作で『狂った果実』を、8月には同じく日活が女子大生の奔放な男性関係を描いた岩橋邦枝原作を映画化した『逆光線』を公開して好成績を収めると、マスコミも絡んで「太陽族映画」上映反対運動と映倫批判が繰り広げられる。こうして12月に映倫は改組となり、翌57年からは従来の「成人向」指定を「成人映画」と改めて審査適正化の姿勢を示した。¹⁴⁶⁾

しかし当時の映画における性表現について考えると、輸入作品の問題も見必要がある。

そもそも講和条約発効前、映倫は審査対象を邦画に限り、輸入作品はCIEが検閲を行っていた。独立により洋画が野放し状態になるのは不公平だという声が日本の映画製作者から上がり、映倫は洋画も審査対象とすべく輸入各社に「自主的協力を勧誘」したところ、欧州系の業者からは賛同を得たが、米映画協会参加の大手10社は拒否した。米映画が自国で受けている審査の規準は元々映倫がモデルとしたものであり、不参加がすぐに問題を引き起こす状況ではなかったものの、やはり具体的な描写において映倫の判断と違うケースはあった。また欧州系業者との間にも、その後さまざま

な場面で軋轢が生じ、邦画とは別格の扱いがなされた。¹⁴⁷⁾52年公開の独作品『罪ある女』では女主人公が全裸で絵のモデルになるシーンが、53年には仏作品『巴里千一夜』の乳房を露出したダンサーが踊るショー場面が、「邦画界からの風当りを気にしながら」¹⁴⁸⁾もカット不要判定を受けている。また同じく53年、出産シーンなどで女性器の露出があるデンマーク映画『私は子供がほしい』について駐日公使から外務省にノーカット上映の要請があり、映倫との調整がつかないまま無修正で一般公開された。その後も「映倫と輸入配給業者の折衝は難航し、洋画の裸体表現やセックス描写などをめぐってさまざまなトラブルが続出した」こともあり、¹⁴⁹⁾審査規準は邦画においても徐々に動いていくことになる。

併せてこの頃、海外の「グラマー女優」の作品が次々公開され、注目が集まっていた。「裸がでてきたわけでもないのに、マンガーノのボリューム、そのむきだしの脚、ロロの胸元にうかがわれる乳房の谷間に観客は圧倒され」、モンロー・ウォークに「息をのんだ」。¹⁵⁰⁾邦画界でも新映倫の発足とほぼ時を同じくして、56年7月公開の新東宝『女真珠王の復讐』で遠景から後ろ姿のヌードを披露した主演の前田通子が一躍スターダムにのし上がった他、日活の筑波久子、「和製シルバーナ・マンガーノ」の謳い文句で売り出された松竹の泉京子ら、肢体美を売り物にする女優が脚光を浴びた。¹⁵¹⁾

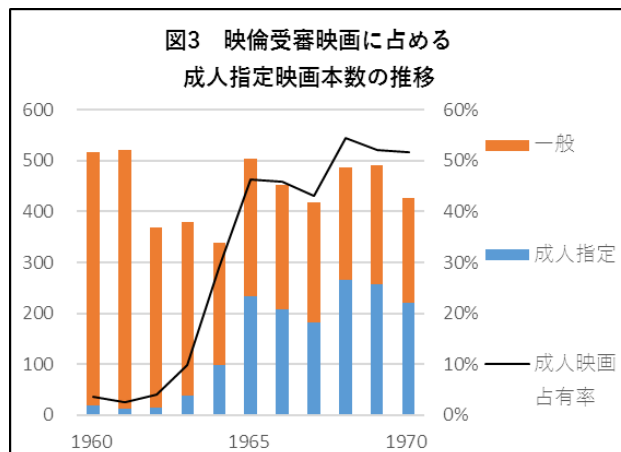
55年末から新東宝社長として迎えられた大蔵貢は、57年頃から前田ら女優陣のエロティシズムを前面に押し出した低予算のエロ・グロ路線に活路を求めるものの、ワンマン経営に由来する様々なトラブルから60年11月に辞任に追い込まれ、62年、自らが経営する富士映画を核に大蔵映画を設立する。当初は規制を辛うじて通るような短編映画を米国から買い付け、これを再編集して1時間程度の作品に仕立てて直営館で上映していたようだが、素材が底をつき、洋画を手本に自ら脚本を書いて自社製作するようになったという。¹⁵²⁾ここにも洋画の影響が窺えるが、その大蔵映画が62年2月末に公開した『肉体の市場』こそが、一般にピンク映画第1号とされている。

『肉体の市場』は映倫の審査を通過し、成人映画として都内4館で公開された。ところが封切り後に猥褻容疑で警視庁の摘発を受け、それに対して問題部分数か所を急遽カットして上映継続したところ、摘発が逆に宣伝となって大ヒットとなった。¹⁵³⁾これが呼び水となり、同様の映画を製作する独立プロダクションが続々

と生まれることになる。¹⁵⁴⁾60年代の各年における映倫受審邦画数に占める成人映画指定数の推移を図3に示したが、65年には全体の50%近くに達しており、しかもそのうち「エロダクション」と呼ばれたピンク映画製作会社によるものが61年5本で38.5%、62年12本で80.0%、63年28本で75.7%、64年67本で68.4%、65年は一気に増えて215本92.3%、66年186本89.9%、67年164本90.6%と、映画動員数の落ち込みと裏腹な急伸びを見せている。¹⁵⁵⁾

この背景には、映画館側の事情もあった。60年代には全国の映画館は次々廃業に追い込まれたが、映画動員数が58年から65年にかけて約67%も減少したのに対し、常設映画館数は頂点だった60年の7473館から65年の4647館と、約38%の減少で踏み止まっている。この時、地方の二番館、三番館が生き残り策を探る中で、「300万映画」とも呼ばれるように低予算で製作されプリント代も安いピンク映画は大きな魅力だった。¹⁵⁶⁾都市部のニュース映画専門館などもTVの直撃を受けて立ち行かなくなり、劇映画上映に切り替えようとピンク映画に走った。¹⁵⁷⁾しかしもちろん最も根本的な理由は、ピンク映画には客が集まったという現実である。

映画における性表現の水準も、この過程で扇情性と露出度を高めていく。ただしその過激化を先導したのは、むしろ大手映画会社の手で配給網に乗った「芸術」映画だったように思われる。村井実とは63年11月に公開されてヒットした日活の今村昌平監督作品『にっぽん昆虫記』を観た時の衝撃を語って、「あの強烈なセックス描写がピンク映画の世界を刺激するのを、まざまざと感じた」と述べ、さらに翌64年「大手の各社から、大胆なセックス描写を含む作品が続出した。東宝では勅使河原宏の『砂の女』(勅使河原プロ作品)、日活では鈴木清順の『肉体の門』、中原康の『月曜日のユカ』、今村昌平の『赤い殺意』、大映では増村保造の『卍』、東映では中嶋貞夫の『くの一忍法』『くの一化粧』といったふうに、ときならぬセックス映画の氾濫となった」と振り返っている。¹⁵⁸⁾中でも『白日夢』の大ヒットは目覚ましく、不振に喘いでいた松竹がこの配収でようやくボーナス支給に漕ぎ着けたとも伝えられるが、¹⁵⁹⁾公開の前後を通じて武智鉄二監督と映倫は描写修正の可否をめぐって険しく対立し、「この『白日夢』の大胆な裸体・性愛描写が、映倫審査の形式主義を後退させるきっかけになった」とされる。¹⁶⁰⁾また近代映画協会と東京映画の提携で新藤兼人が監督し、東宝配給で64年公開となった『鬼婆』では、乙羽信子・吉村実子が繰り返す愛欲

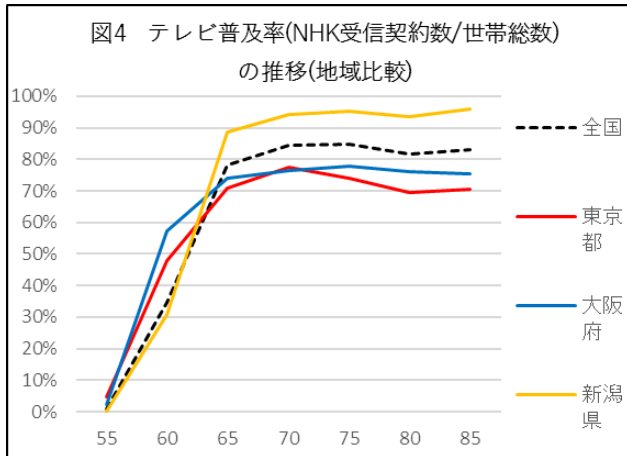


場面を演じ乳房を露わにして話題となる等、大手各社においても何らかの裸体描写や愛欲場面を盛り込んだ作品が競って発表されるようになる。¹⁶¹⁾

『白日夢』で成功をおさめた武智鉄二は、64年中にさらに映倫を挑発しつつ松竹系で『紅閨夢』を、成人映画指定の作品数が前年の3倍超に跳ね上がることになる65年には日活系で『黒い雪』を発表し、ついに後者が猥褻物公然陳列罪で摘発されて大きな議論を巻き起こした。¹⁶²⁾作品を審査して通過させた映倫には批判が殺到し、その結果審査基準の強化宣言に追い込まれる。¹⁶³⁾しかしこの65年当時で約70社のエロダクションが活動し、全国の常設映画館の約20%が何らかの形でピンク映画を上映している状況で映画界の動きは押し止めようがなく、¹⁶⁴⁾翌66年には成人映画の指定作品数こそ減少するものの、東映は永井荷風作と伝えられる春本『四畳半襖の下張』を田村高廣・三田佳子主演で映画化した『四畳半物語・娼婦しの』、さらに田村高廣・小川真由美主演で『女犯破戒』等を製作し、やくざ路線と並行して「文芸エロ路線」に踏み出す。¹⁶⁵⁾そして欧米における性表現解禁の潮流を受けて海外からポルノ映画の輸入が加速するとともに、邦画の成人映画指定数は68年に再び急上昇して265本、69年にも256本に達し、描写も過激化していく。¹⁶⁶⁾東映がピンク映画界で活躍していた人気女優を多数起用した石井輝男監督『徳川女系図』を製作してヒットさせ、さらに同系列の作品を続々と打ち出していくと、日活、大映もこれに追随する。

このようにやくざ映画とピンク映画の隆盛が目立った60年代映画界の変化を、佐藤はTVとの関係に触れながら次のようにまとめている。

こうして日本映画の観客は、男子の若年層に極端に偏った。彼らこそは、どんなにテレビが面白くても家でじっとしていることのできない層である。彼ら

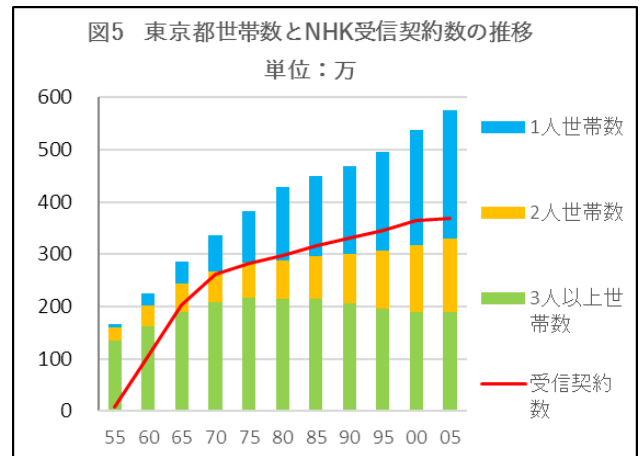


はどんな極端な表現も受け容れたし、規制の良識を無視することに対してはもっとも寛大な層である。こうして映画では性や暴力の表現がどんどん極端化しただけでなく、また映画表現上の試みも相当に奔放に行われるようになったし、思想的にも明確に反体制的な作品等も受け容れられるようになった。¹⁶⁷⁾

TV普及率が急伸し、ほぼ飽和点に近づいた60年代半ばに東映のやくざ映画がヒットを飛ばし始め、ピンク映画の氾濫が始まったのだから、符牒は合っている。TVには映し出せない「性と暴力の表現」によって、映画が若い男性を引き寄せたと見る論調は一般的なものであり、北浦もまた、「結局この時代、映画会社は葛藤を抱えながらも、テレビのある家庭の外に出る男性観客を主要な客層に据えて、アプローチしていくよりほかなかったのである。そうした男性客を奪い合うのが、一九六〇年代の日本映画の企画の主流であったと言える」¹⁶⁸⁾と総括している。

確かに高度成長期の大都市圏には、若者が溢れ返っていた。そしてその多くがいわゆる離郷者であったことも、広く知られている。ここまでの論脈からは、そうした若者たちが映画観客の中心的位置を占めたという推定が容易に導き出されるだろう。しかし当時の日本における大規模な人口移動がたびたび語られながらも、一体いつ頃、どれくらいの年齢層の人びとが、何人ほどずつ都市圏に流入し、そしてどれほどの年月、その何割程度がそこに滞留し、更には定住したのかについて具体的な数字で示すことは、実はほとんど試みられてこなかった。

そこで次節以降では、高度成長期の東京都における若年層の人口構造、特に就職・進学を契機に上京し、独

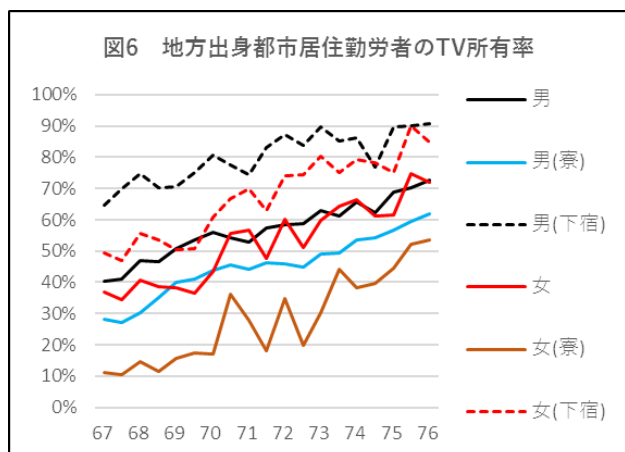


身で下宿やアパート、寮・寄宿舎などに住む若年男女について、あくまでも数に拘りつつ検討していくことにしたい。その作業を通じて、岡田茂が映画製作にあたりターゲットとして想定した「テレビに走らない成人層」の姿が、具体性を伴って浮かび上がってくるだろう。同時に、この岡田の表現と、佐藤の「どんなにテレビが面白くても家でじっとしていることのできない層」、さらに北浦の「テレビのある家庭の外に出る男性観客」という表現の間にある微かな亀裂を示すこともできるだろう。というのも、やくざ映画やピンク映画の観客層は、当時において突出してTV保有率の低い人びとであったからだ。

2. TV普及率推移を再検討する

前節冒頭で総務省消費動向調査に基づく白黒TV普及率の推移を紹介した。しかしNHK受信契約数にもとづいて地域別のTV普及率推移を見ると、異なる風景が見えてくる。図4は国勢調査から得た世帯総数に対する各年のNHK受信契約数の比率推移を示したものが、これによると65年時点でのTV普及率は全国平均で78.3%、70年でも84.3%に留まっている。²⁰¹⁾さらに都道府県別に見ると、確かに60年時点では首位から大阪57.3%、神奈川55.5%、京都50.8%、奈良49.2%、東京と兵庫が同率で47.8%と、大都市を抱える地域が先行している。しかし65年になると様相は一変し、東京42位71.0%、大阪40位73.9%、兵庫29位78.4%、奈良27位79.5%、神奈川24位81.6%、京都22位82.2%と大きく序列が逆転している。

この数値の違いは、消費動向調査が主に2人以上世帯を対象とした抽出調査であることに原因があると思われる。周知のように高度経済成長下の60年代、東京



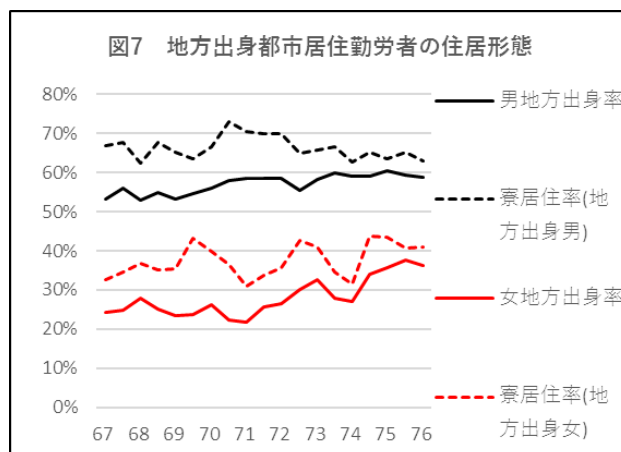
を中心とする大都市圏では大規模な人口流入の結果、1人世帯が急増する結果となった。そこで図5では、特に東京において規模別の世帯数とNHK受信契約数の推移を比較した。ここからは、概ねの傾向として65年頃には3人以上世帯に、70年頃には2人以上世帯にほぼTVが行きわたったが、それ以降は停滞期に入ったと読める。

当然ながら、ここで疑問が生じるだろう。実際にはTVを設置していながら受信契約を結んでいない世帯の存在をどう考えるか、という問題である。

73年2月、NHKの73年度予算案について説明する記者会見で追及を受けた担当部長が渋々、「テレビを設置しながら、NHKと受信契約していない一般家庭の未契約世帯は、現在ざっと二百六十八万世帯である」という返答を行なった。²⁰²⁾本多勝一が『NHK受信料拒否の論理』を発表して話題となったのも、この年である。²⁰³⁾また稲葉三千男は上の数字を踏まえつつ、85年時点での「TVを設置しているNHK未契約世帯」につき340～530万世帯という独自の推定値を「おそらく当たらずといえども遠からずの数字」として披露した上で、「そのほとんどは転居だの不在だのが原因で、都市の単身世帯に断然多い」というNHK側の説明を紹介している。

²⁰⁴⁾

268万世帯という数字は、あくまでもNHK側の推定値である。しかし、ここで仮に「TVを設置しているNHK未契約世帯」が全て1人世帯であると想定し、その数字のリアリティを検討してみよう。総務省の「都道府県、世帯人数別一般世帯数」統計によると70年時点の1人世帯数は全国に約291万あり、268万はその92.0%に当たる。一方、消費動向調査によれば70年時点のTV普及率は白黒90.2%、カラー26.3%と計100%を超えているが、さほど違和感のない数値と言えるだろう。²⁰⁵⁾さらに東京の1人世帯数は約69万で、全国の23.8%を占



めていた。単純計算では約63万の「TVを設置しているNHK未契約世帯」が存在していたことになるが、「都市の単身世帯に断然多い」というNHKの説明に沿えば、さらに多数に上ったと考えてもいいだろう。

だとすれば、やはり消費動向調査の示すTV普及率の推移が正しく、TVの急速な普及と影響力拡大を主張する多くの議論に理があるのだろうか。

しかしここにもう一つ、経済企画庁が65～78年の期間に計23回に亘って実施した「独身勤労者の消費生活」調査(以下、「独身勤労者調査」)がある。これは第1回が東京・大阪、その後は更に札幌と北九州を加え、従業員数100人以上の事業所に勤める29歳以下の「独身勤労者」3000～3500名について集計したもので、性別、年齢(19歳以下、20～24歳、25歳以上)、住居(家族と一緒に、寄宿舍・寮、下宿・アパート)、地域等の特性別に結果を示している。²⁰⁶⁾そして、この内の「耐久消費財の保有状況」にTVが含まれているのである。²⁰⁷⁾併せて重要なことは特性表に特性別の標本数が明記されており、これを当該地域において各特性を有する「独身勤労者」の実際の比率と見なせるという点である。特に住居に着目すれば、「家族と一緒に」に住む者は概ね当該地区出身者、「寄宿舍・寮」、「下宿・アパート」に住む者はほとんどが流入者と考えられることができるだろう。

まず図6から伺えるように男女問わず下宿・アパート居住者でTV保有率が高いが、60年代中は男性で70%、女性で50%の前後である。これが寄宿舍・寮居住者になるとより低くなり、67年時点で男性30%弱、女性10%強に留まっている。60年代末から70年代初めにかけて保有率は急速に高まり、男性は74年、女性は75年に50%を超える。住居特性を問わず流入男女それぞれの保有率を算出したところ67年春調査で男性40.2%、女性37.0%だが、前者は漸増して69年春調査で50%を超え、後者は70年に急増して秋調査で一気に55.7%とな

った。だがいずれにせよTV普及率は消費動向調査等を大幅に下回る。

さらに「独身勤労者」全体の中で流入者が占める割合を示したものが図7である。これによると、流入者率は男性では67年の50%台半ばから緩やかに増えて75年には60%を超える。女性については67年の流入者率が20%台前半と低い。70年代に入って高まりを見せ、75年には40%に近づいた。

特にTV保有率が低い寄宿舍・寮の居住者率については、男性の場合60年代末は流入男性全体の70%弱で推移し、その後緩やかに60%強にまで低下する。つまり僅かながら下宿・アパート居住への切り替えが起ったものの、年齢層別に見ると19歳以下では調査終結の78年に至るまで90%前後、20～24歳ではほぼ一貫して70%以上を維持しており、25歳以上で40～50%の間を変動している。対して女性の場合は寄宿舍・寮居住者率が30%強から40%強の幅で振幅しており、男性に比べて大幅に低い。19歳以下、20～24歳いずれの年齢層でも調査開始の65年から下宿・アパート居住者率が60%を超えて大差がなく、25歳以上では80～90%に達している。²⁰⁸⁾ただし年齢が高いほど下宿・アパート居住者率が高まる傾向は男女共通である。

以上の数字は非常に示唆に富んでいるものの、さらに検討すべき問題がある。既に述べたようにこの調査は4地域の従業員100人以上の事業所で実施された。しかし例えば東京では、63～78年の期間で従業員100人以上の事業所の従業者数は最高値で72年の36.5%、最低値で66年の32.6%を占めるに過ぎず、残りは100人未満の事業所である。さらにその内の実に70%前後、全体の約45%が30人未満の事業所の従業者となっている。²⁰⁹⁾実は経済企画庁の調査でもその点に配慮し、66年秋と67年秋の2度、東京に限って製造業を主とする100人未満企業での調査を行ない、結果を参考資料として発表している。有効回答数は66年が384人、67年が441人である。

本調査に倣って各種の数値を見ると、まず男性の流入者率が66年79.4%、67年67.6%、女性が66年53.3%、67年42.9%と、100人以上企業に比べて20ポイント程度も高い。この内で寄宿舍・寮居住者率が男性66年76.4%、67年68.5%、女性66年58.5%、67年50.0%で、男性は本調査の結果と大差ないが、女性は20～25ポイント高い。ただし住居と年齢層のクロス表が与えられている67年調査で再計算して更に詳細に見ると、19歳以下の流入男性の寄宿舍・寮居住者率が100%となる一

方、25歳以上では逆に下宿・アパート居住者率が65.6%と本調査を20ポイントも上回っている。100人以上企業の流入独身男性が結婚まで安定的に寮生活を送る一方で、零細企業では20歳を過ぎると段階的に下宿・アパート生活に移行する様子が窺える。他方の女性については、100人未満企業でも男性に比べ早くから下宿・アパート志向が強いものの本調査ほどの比率ではなく、25歳以上でも70.6%と、同年齢期の男性の65.6%とほぼ並んでしまう。

そしてTV保有率だが、66年調査では全体平均のみ示されており、34.6%である。男女や住居とのクロス表が与えられている67年調査では寄宿舍・寮居住者の男性18.5%、女性11.1%と、男性が本調査より10ポイントほど低い。下宿・アパート居住者では男性67.2%、女性59.3%で、男性は本調査と大差ないが女性はむしろ高い。しかし住居別の標本数比で調整して男女それぞれの値を計算すると男性33.8%、女性35.2%、全体平均34.1%で、66年調査と比べて違和感のない数値になっている。

以上、67年秋の調査のみが判断材料ではあるが、100人以上企業の流入独身者に比べて100人未満企業ではTV保有率が男性で8ポイント程度低く、女性ではほぼ同等か僅かながら上回っている。ただしこの東京限定の100人未満企業調査は、報告書そのものに「技術的なことやその他各種の理由から組織的に行うことが困難であった」ため、「主に製造業」で実施されたと悲痛な但書きが見えることから窺えるように、²¹⁰⁾かなりの偏りが推測される。当時の東京の商店などで働いていた地方出身者の生活状況は反映されていない点に、留意しておく必要があるだろう。

しかし少なくとも、郷里を離れ高度成長下の都市部に就職した独身の若者たちにおいては、家族とともに生活する同時代の人々に比べTVの普及率は格段に低かったことは、まず間違いない。実際、先に見た「1人世帯」には、寄宿舍や寮、あるいは間借りの下宿居住者は数えられていないはずである。

では当時の都市部に、そのような人びとは一体何人ほど暮らしていたのか。次節では比較的資料の豊富な東京都について、その推定値を算出してみたい。

3. 高度成長期における東京の独身離郷者数

戦時中に日本の勢力圏等の外地にあった約660万人の軍人軍属および一般人は、敗戦により順次帰国する

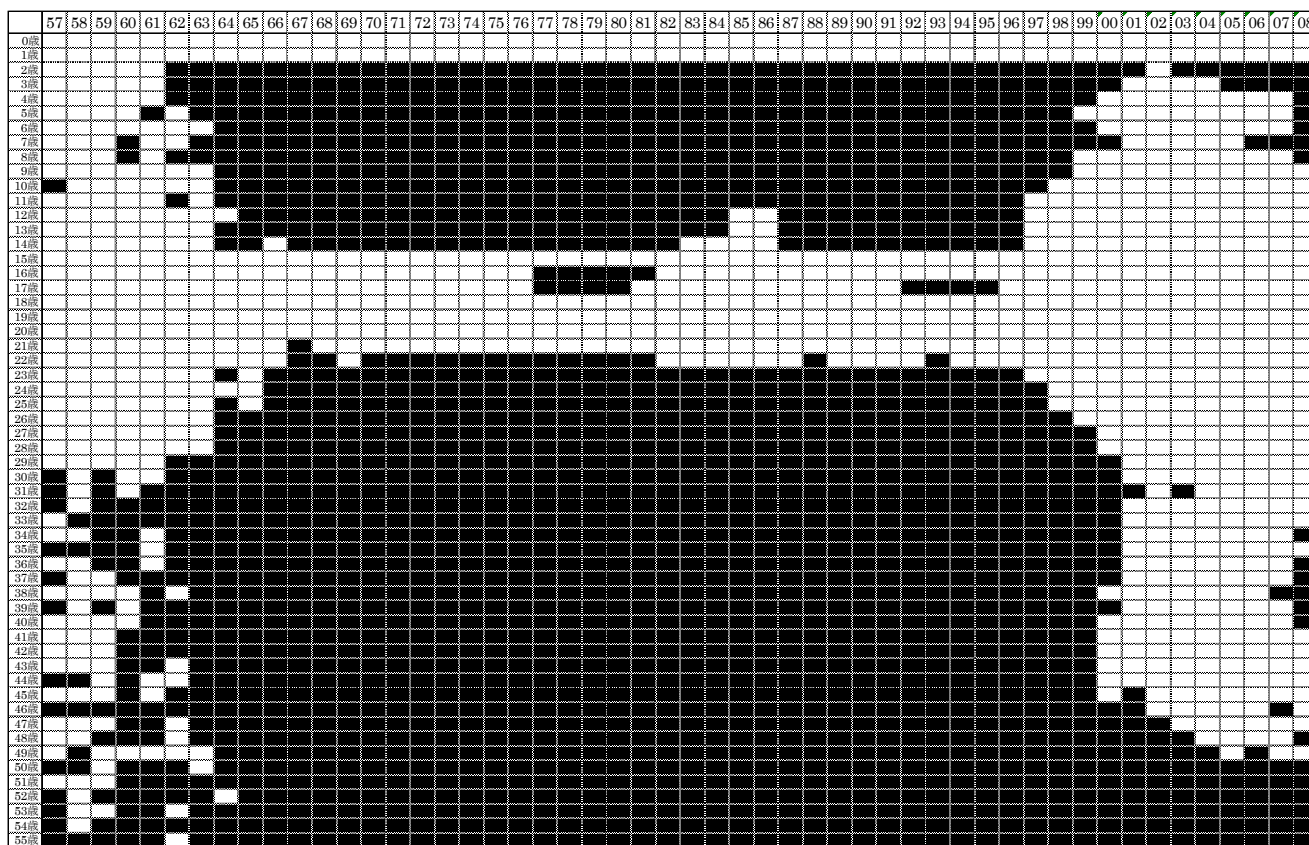
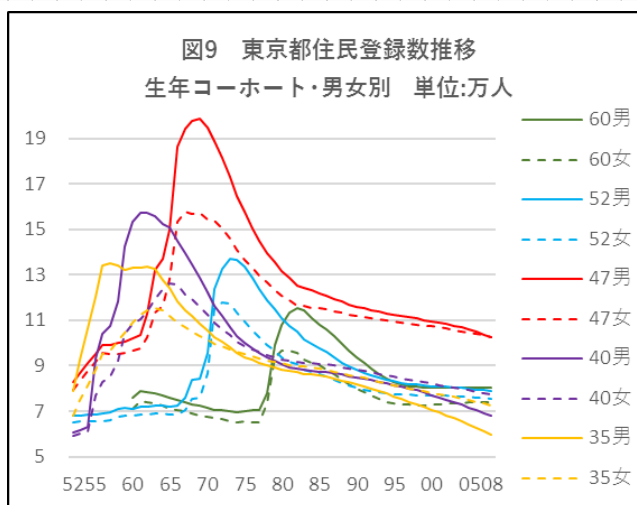


図8 出生コホート(男女)における東京都住民登録人口の前年度比増減の推移

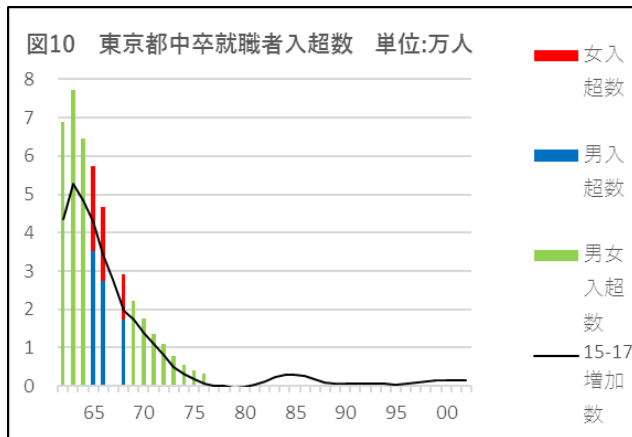
と一旦農村部に吸収された後、40年代末から再び都市へと還流移動を始めた。³⁰¹⁾こうして、例えば東京の人口は47年の500万から55年には804万に達し、戦前の水準を急速に回復する。³⁰²⁾しかもこの動きは終息するどころか、続く高度成長期には地方から大都市圏に向けて、若者たちを中心とするさらに大規模な人口移動が起ったことは、常識の範囲に属する。

しかしながら既に別稿で示したように、この時期には並行して東京からの人口流出が始まっていた。図8は東京都の年齢別住民登録人口統計をもとに、各年の年齢毎の人口から前年の1歳若い年齢の人口を引き、その値が正ならば白、負ならば黒で示したもののだが、50年代末から30歳以上で流出傾向が現れ、60年代前半には15～21歳を除く全ての年齢で転出超となる。³⁰³⁾こうした転入・転出パタンの変化を、いくつかの出生コホートにおける住民登録数推移パタンの比較によって示したのが図9だが、60年生コホートの登録人口が15歳時点まで単調に減少していることから窺えるように、60年頃を境に就職・進学期を除いた全ての世代で転出基調に転じる。³⁰⁴⁾主な転出先は神奈川を筆頭に埼玉・千葉の東京圏で、総転出数に占める比率は55年の39.2%から60年には48.3%、64年には57.0%に上昇している。³⁰⁵⁾その最大の理由は「住宅事情解決」だった。³⁰⁶⁾



他方、典型的には図9中の40・47・52年生コホートの住民登録人口推移から読み取れるように、各コホートの登録数は15歳および18歳時点の二段階で急増しており、これが就職・進学を契機とする転入であることは明らかだろう。だが問題は住民登録数増加の内どの程度が、就職・進学に起因するものかである。

学校基本調査では62年以降の新卒の中・高卒就職者数について出身地と就職先のクロス表を掲げている。これに基づいて都外から都への新卒就職者数と、都から都外への新卒就職者数の差を求め、該当の出生コホートにおける住民登録人口変動数と比較した。この

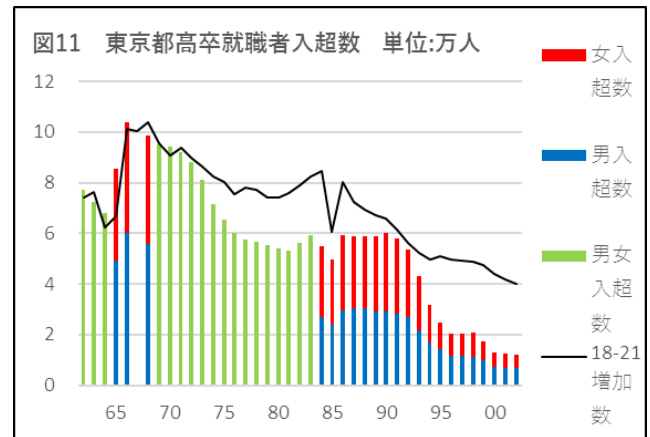


際、就職者が上京して直ちに住民登録を行なったとは限らないと考え、やや技巧的ではあるが中卒就職者については該当する出生コーホートの15～17歳、高卒就職者については18～21歳の期間での累積変動数を算出した。こうして作成したのが図10・11である。³⁰⁷⁾

まず図10の中卒就職者については推移パターンこそよく相関しているものの、住民登録人口の累積増加数が学校基本調査に基づく就職者数の純増分より最大で約2.5万人も下回っている。これは、一つには中卒就職者の離職率の高さによる説明が可能かも知れない。60年代初頭の統計では30～99人規模の事業所で25%前後が就職後1年以内に離職しており、³⁰⁸⁾大多数を占めたさらに小規模の就職先では離職率もより高かったと考えられることから、何らかの影響があったと推測される。ただし離職後に都内で別の職につくケースも多かった。

実は71年5月から72年4月にかけて東京都が抽出法で行った「東京都居住環境等移動理由別人口調査」(以下、「東京都人口調査71」)があり、0～14歳、15～17歳、18～19歳、20～21歳、22～24歳、25～29歳、30～39歳、40～49歳、50～59歳、60歳以上の年齢階級毎に、「職業的事由」「住宅事情」「生活環境」「学校関係」「結婚・離婚」「その他」の移動理由別転出入数が報告されている。³⁰⁹⁾そこでこの年を例にとって、出生コーホートの住民登録人口累積変動数の位置づけについて検討したい。但し「東京都人口調査71」の統計は複数の出生コーホートの1年間の転出入状況であり、ここで算出した単一出生コーホートの累積変動と同じものではない点に留意する必要がある。

まず学校基本調査による71年春の都外から都への中卒就職者数は1.4万人、住民登録の変更を行なわなかった可能性のある隣接3県出身者を仮に全員除けば1.2万人強である。都内から都外への就職者は277人に過ぎ



ない。これに対して55年生コーホートの15～17歳の期間での東京都住民登録人口の累積増加数は1.1万人で、図10にも示したように学校基本調査の示す数値を数千人程度下回る。

ところが「東京都人口調査71」を見ると、当該期間の15～17歳階級の転入2.1万人、転出7311人にも上り、学校基本調査の示す規模を大きく超えた人口移動が起きていたことが窺える。転入者の99.5%が単身世帯で、移動理由の内訳を見ると転勤、就職・転職、求職、開業・転業、その他を含む「職業的事由」によるものが1.8万人、さらに就職・転職に絞れば1.6万人強、求職まで含めれば1.7万人強となっている。この就職・転職・求職による転入者では99.8%が単身世帯である。

転出では「職業的事由」によるものが全体の70.5%に当たる約5152人、就職・求職が約3548人に上る。学校基本調査には反映されないこうした流出の結果、転入超は全体で1.3万人強、「職業的事由」に限定しても1.3万人弱となり、見掛け上では学校基本調査の数値に近くなる。またこの流出数を学校基本調査による都への中卒就職者数から引くと、住民登録人口の累積増加数と概ね一致する。転入超過数と累積増加数の2000人前後のずれは、この時期には都への中卒就職者流入数が年々減少している中で、「東京都人口調査71」が先行する出生コーホートの転出入を算入していることが影響していると推測される。69年の都への中卒就職者は2.3万人、70年は1.8万人にも上っていた。

高卒就職者については、図11に示したように学校基本調査に基づく純増分と住民登録人口の累積増加数が70年代前半までよく一致して推移している。しかし実態はそうではなく、中卒就職者の場合と類似の動きが見られる。ただしこの年齢層では大学・短大進学者、さらに先行する中卒就職者の動向が関与するため、もう少し込み入った解析が必要になる。

学校基本調査による71年春の都外から都への高卒就職者は9.6万人弱、都から都外への就職者は3400人弱で、差引9.2万人の流入超となる。これに対応する52年出生コーホートの18～21歳の住民登録人口累積増加数が9.4万人で、ほぼ一致する。ところが「東京都人口調査71」を見ると18～21歳階級での転入数17.2万人、転出数9.8万人と遥かに大規模な移動があり、しかも転入超数は7.4万人に留まっている。

転入の内「職業的事由」によるものは10.7万人、特に就職・転職によるものに絞れば8.8万人で、後者のみを見ると学校基本調査を1万人近く下回るが、中卒就職者について述べたように隣接3県からの就職者約2万人について住民登録の移動率が低かったと考えればそれほど不自然な数値ではない。ただし「職業的事由」による転出が5.2万人、就職・転職に絞っても3.3万人にも上り、これは学校基本調査と大きく懸隔がある。

改めて18～21歳階級の移動理由ごとの転出入状況を見ると、「職業歴事由」に次いで多いのが入学、卒業、転校、退学等を含む「学校関係のため」で転入5万人、転出2万人、差引3万人の転入超となっており、「職業的事由」による大規模な流出分を相当程度補填している。しかし「住宅事情」「結婚・離婚」「その他」などの項目では計1.2万人の転出超、また「職業的事由」の中でも求職は0.4万人の転入超だが、開業・転業等では0.4万人の転出超となっている。

まとめると「職業的事由」による転入超5.5万人、「学校関係」による転入超3万人、その他の理由による転出超1.2万人で、転入超の総計が7.4万人となる。この数値は52年出生コーホートの18～21歳期間における住民登録累積増加数9.4万人を約2万人下回るが、やはり先行する出生コーホートの転出入が影響した可能性が高い。高卒就職者数自体の縮小も然ることながら、さらに同年齢の中卒就職者の規模を考慮する必要がある。実際、71年に21歳となる世代では5.8万人、20歳では4.7万人もの中卒者が各地から都内に就職していたのであり、この頃には再流出期を迎えていた。

東京都では50年代末から加速度的に進んでいた人口流出傾向が、地方からの人口流入によって長らく覆い隠されてきたものの、67年にはついに転出超に転じた。³¹⁰⁾上で18～21歳にまとめて示した数値を18～19歳と20～21歳に分解すると、「職業的事由」による転出では前者が1.8万人に対して後者は3.3万人、「住宅事情」「結婚・離婚」「その他」の理由では前者が0.6万人、後者が1.7万人で、それぞれの合計は2.4万人と5万人、差は

2.6万人となる。これが転入超数と住民登録の累積増加数の2万人のずれをある程度説明すると思われる。

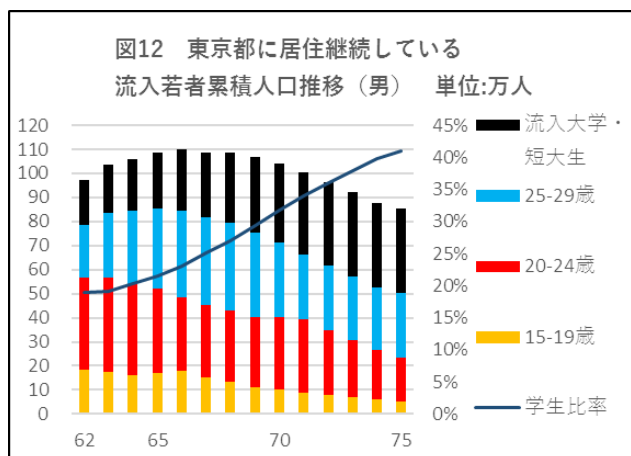
以上より、まず新卒の中・高卒就職者の内、少なくとも東京圏外の出身者はほとんどが数年内に住民登録を行っていたと推測される。それ故、学校基本調査では把握できない離職その他の理由による流出についても、基本的に住民登録人口統計に反映されていると想定できる。ただし新卒就職以外の転出入も多数含まれるので、特別な調査が行われた場合以外は、移動理由別に数値を抜き出すことは出来ない。

しかし「東京都人口調査71」を見る限り、まず15～17歳の転入者については「職業的事由」が86.2%を占め、しかも就職・転職・求職以外の理由による転出入はほぼ均衡している。その結果、住民登録人口統計から算出した出生コーホートの累積増加は、学校基本調査による数から隣接地域出身者数と流出数を差し引いた値に非常に近くなっている。18～21歳についてもほとんどが大学・短大進学者と思われる「学校関係」による転入超分を差し引くと、15～17歳について述べたこととほとんど同じ構図が成り立っている。

とは言え、東京都に流れ込んで滞留する若年離郷者数を推定するという大本の目的からすれば、住民登録人口統計の変動に現れてこない数値についても触れておかななくてはならない。典型的には18～21歳階級における転勤による移動だが、転出入ともに1.1万人で誤差わずか30人であるため、人口の増減を見ている限り消えてしまう。また求職による転入超3983人に対し、開業・転業等による転出超3690人で、これも相殺される。この年齢階級の転入者の98.5%が単身世帯ということも考え合わせれば、ここで見えなくなっている1.5万人もまた、寮やアパート・下宿居住者であった可能性が高い。東京という人口サイフォンは全国から単身者を吸い込んで蓄積し、家族を成す者、成そうとする者を吐き出すシステムだったと言えるだろう。³¹¹⁾

「東京都人口調査71」から読み取った若年層の移動傾向を、60年代初頭まで遡ってどの程度一般化出来るかについては確言出来ない。しかし学校基本調査と住民登録人口統計それぞれからの数値を比較した図10・11における同期は、そのような類比可能性を示唆していると思われるし、当時の人口の動きを具体的にイメージする上で手放すのは惜しい指標ではないか。ただしその際に問題になるのが、特に18～21歳階級における「学校関係」の転出入をどう評価するかである。

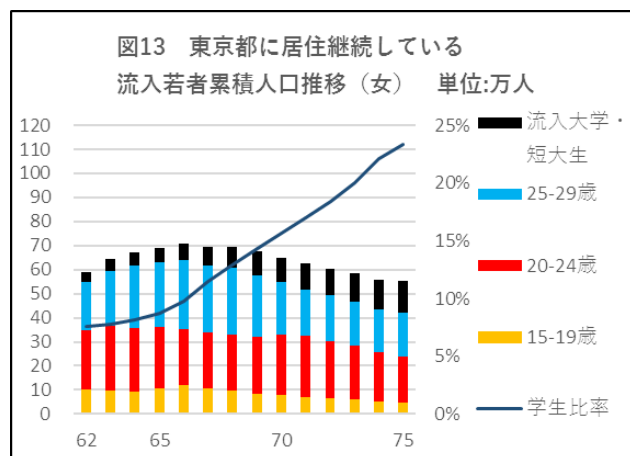
先に確認したように「東京都人口調査71」における



「学校関係」という移動理由には、入学だけでなく卒業、転校、退学等も含まれている。しかも年齢階級が18～19歳、20～21歳の後は22～24歳、25～29歳にまとめられており、短大卒業の動きはある程度推測がつくものの、大学卒業も大学院入学も区別がつかない。また入学時の転入理由は「学校関係」であっても、卒業して就職する場合には「職業的事由」が選ばれる可能性が大きく、動向が読み取りにくい。

そこでこの数字を、次のように利用する。学校基本調査によれば、71年春の都外の高校から都内への進学者は大学では男子8.3万人、女子1.8万人、短大では男子0.5万人、女子1.9万人、逆に都内の高校から都外への進学者は大学男子7554人、女子1889人、短大男子220人、女子1247人となっている。仮に「学校関係」の理由で転入した18～21歳男子3.7万人、女子1.3万人の全てが都外からの大学・短大進学者だとすれば、住民登録率は男子42%、女子34%となる。しかしここでは住民登録人口の単年度の変動に対する大学・短大進学者の登録数の寄与分を問題にしたいので、転入超分のみを分子に置くと男子31.1%、この時代的女子は短大生比率が高く21歳までに相当数が再流出してしまうので13.8%に留まる。この比率を遡って適用して各年度の都外の高校から都内の大学・短大への男女進学者数から学生における住民登録転入超の推定値を算出し、これをその年の18～21歳階級の住民登録人口変動数から除けば「職業的事由」による転入超を取り出すことが出来ると想定する。³¹²⁾

あくまでも目安であるということを肝に銘じつつ、具体的には以下のような手続きで計算を行なう。まず各出生コーホートの14歳時点での住民登録人口を家族同居者と仮定する。そして、それ以降の年齢での住民登録人口増加分から大学・短大進学による転入者の推定寄与分を差し引いた値を、新卒・既卒を問わない就職・



求職・転職等(以下、「就職」と略記)が理由での上京者の転入、減少分を転出と見なす。例えばある出生コーホートの14歳時点の登録人口が10万人で、翌年15歳人口が11万人であれば就職転入者1万人と推定する。それが21歳時点の19万人まで増加し、翌年22歳時点で18万人に減少すれば地方出身者1万人が減少したと数える。この集計を各出生コーホートについて行った上で、「独身勤労者調査」統計と合わせる都合上それぞれの年において15～19歳、20～24歳、25～29歳の年齢階級毎に増加数を集計し、便宜上この内の20～24歳階級合計から大学・短大の寄与分を差し引く。この計算によれば、就職を機に上京して東京に住む29歳以下の男女は、頂点の66年には少なくとも150万人程度に上ったと考えられる。

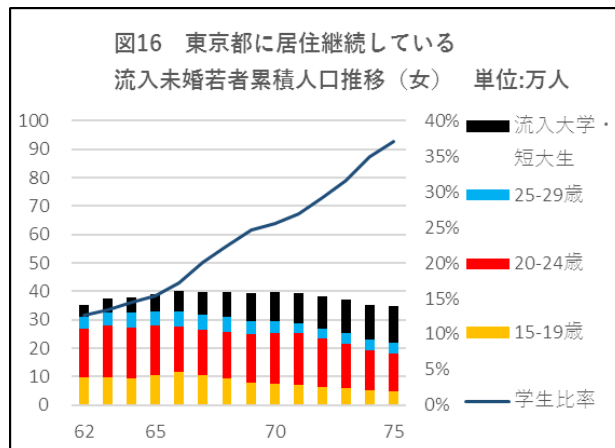
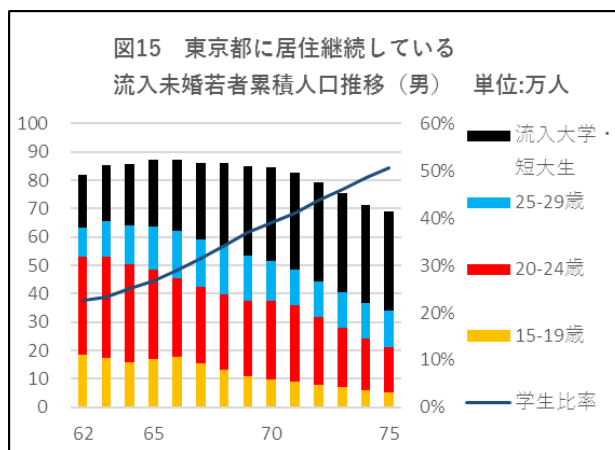
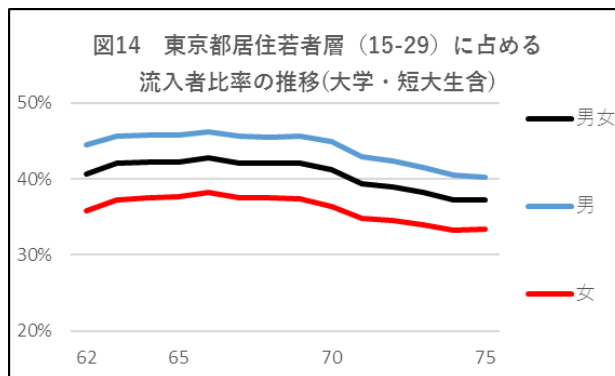
集計はこれで完了ではなく、今度は改めて住民登録手続きを行なわなかった者も含めた大学・短大進学による上京者数を加える必要がある。この点に関しては、学校基本調査で56年以降について各都道府県の学生数(短大・大学・大学院計)が、³¹³⁾71年以降について大学・短大入学者数の出身高校所在地と進学先所在地のクロス表が利用でき、³¹⁴⁾別稿ではそれらを活用して71年以前における各年の上京進学者数推定を試みた。³¹⁵⁾ここではその推定数に基づき、大学入学者については4年間、短大入学者については2年間、留年・退学することなく東京都に居住し、その後は全て流出するものと想定して計算した。上京者の留年・退学者数や大学院進学者数を推計する手がかりがないこと、進学時に住民登録を怠った者も卒業後の就職などに際しては手続きを行ない、統計に反映される可能性が高いであろうと考えての判断である。また厳密に言えば、上で住民登録人口の変動から差し引いた大学・短大入学者の寄与分を卒業後には戻すべきなのだが、すでに多くの仮定を積み重ねての推計なので煩瑣な計算は避けた。

以上の手続きに従って集計した推定値を示したものが図12・13である。ここからは東京都に滞留する15歳から29歳の上京者は、学生も含めれば66年に男女合計で180万人超に達した状況が見える。³¹⁶⁾

神奈川・埼玉・千葉といった東京圏の高校から都内短大・大学に進学した場合、自宅通学者が相当数いたことは確かである。統計が利用できる71年以降について見ると都外の高校から都内の大学・短大に進学した者の内、この3県の高校出身者が占める割合は71年から80年まで大学で23.0%、24.3%、25.4%、27.4%、27.2%、28.7%、29.1%、30.1%、31.9%、33.9%、短大で26.8%、28.2%、30.3%、32.1%、33.2%、35.0%、38.0%、40.3%、43.6%、46.6%と、いずれも単調な増加傾向にある。特に短大では70年代に入って女性進学者の増加に伴い近隣地域進学を選好比率が急速に高まっていくものの、71年時点では大学とそれほどの差はない。そこで71年以前の3県出身者率を71年の値を目安に20～25%と仮定し、その半数程度が自宅通学者と考えれば、全体の10%強となる。これを差し引いても60年代の東京には、就職・進学を機に上京した29歳以下の若者が男性100万人超、女性70万人弱も滞留し、その後徐々に減少していったことになる。

こうして推計した学生も含む滞留数に基づき、東京に住む15歳から29歳の若者に占める流入者の比率推移を示したのが図14になる。ここからは60年代末以降、流入者は単に数を減らしただけでなく、同世代中に占める割合そのものも下げていることが分かる。因みに東京都都民生活局が76年から開始した「大都市青少年の生活・価値観に関する調査」(以下、「青少年生活調査」)において、この年齢層の都内居住者サンプルにおける出生地別の比率を示しているが、76年の東京出身者率は57.1%である。³¹⁷⁾つまり地方出身者比率は42.9%だが、ここまでの議論に従って算出した理論値は75年で37.2%となり、³¹⁸⁾やはり控えめな数値になっている。

では、この内で独身者はどの程度の割合を占めていたのだろうか。国勢調査には5歳階級男女別の未婚率全国平均の推移が5年間隔で示されているが、平均変化率を取って各年の未婚率を設定し、これに基づいて各年齢階級の未婚男女数を推定したものが図15・16である。この際、大学生4学年・短大生2学年はすべて独身者と見なした。推定数の最大値は66年で男性が約87万人、女性が約40万人である。そしてその減少傾向が顕著になるのは、既婚者を含めた若年流入者総数よりやや遅れて70年頃からだと思われる。³¹⁹⁾



一般に大都市圏では平均初婚年齢が全国平均を上回っており、全国／東京都の比較では男性で60年27.2歳／28.1歳、65年27.2歳／27.8歳、70年26.9歳／27.5歳、女性で60年24.4歳／25.2歳、65年24.5歳／25.1歳、70年24.5歳／24.9歳と推移している。また75年の国勢調査と76年の「青少年生活調査」で全国／東京都の既婚率を比較すると、20～24歳男子11.9%／5.0%、女子30.7%／16.7%、25～29歳男子51.7%／41.3%、女子79.1%／63.2%と、いずれでも都内居住者が大きく下回っている。³²⁰⁾この点についても、図15・16で求めた独身流入男女数は、かなり絞った数値であると推測される。

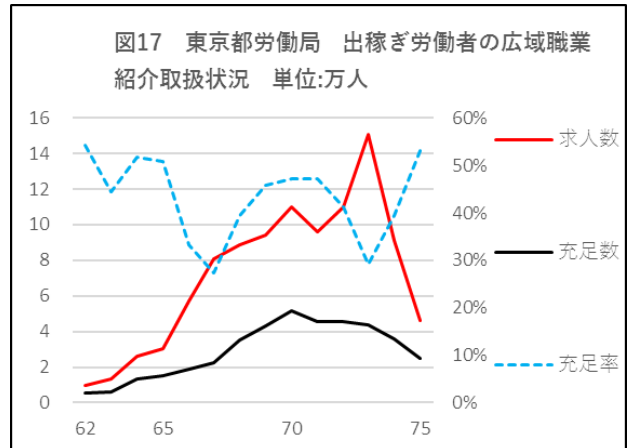
この他にも、都市部には多くの出稼ぎ労働者も存在

していた。しかしその実態把握は非常に難しく、例えば農林省の『昭和46年出かせぎ状況調査結果報告書』（以下、「農林省報告書」）が全国の出稼ぎ労働者総数を約34.2万人としている一方で、³²¹⁾大川健嗣によれば「労働省では、失業保険の季節的受給者数や出稼ぎ県での実態調査結果などから約六〇万人とみている。このほかに、全国出稼ぎ者組合連合会などでは約一二〇万人の出稼ぎ者がいるものと推定」していたという。³²²⁾また出稼ぎ時期については農閑期の11月から4月に集中するが、4月から10月の夏型が13～14%あり、調査によるばらつきが大きいものの通年型も4～18%に上る。³²³⁾

大川は農林省の推定値が過少ではないかと疑問を表明しつつも、正確な統計的根拠の不在を理由に数の問題にはそれ以上深入りしていない。しかし農林省報告書に基づいて大川が算出したところでは、全国の出稼ぎ労働者の47.4%が京浜地域を出稼ぎ先に行っている。³²⁴⁾農林省の数値にこの比率を適用すれば13～16万人、労働省の数値なら約28万人、全国出稼ぎ者組合連合会の数値を取れば57万人見当となる。

さて渡辺栄・羽田新らのグループが71年11月から12月、出稼ぎ労働者を雇用する東京都内488事業所を対象に実施した調査(以下、「事業所調査」)によれば、事業者が求人を行なう際の職業安定所利用率は46.4%、縁故51.8%、世話人21.2%等という結果だった。逆に、出稼ぎ労働者の就労経路は職業安定所が26.3%に留まり、友人・知人の紹介、世話人や事業所からの勧誘・約束、縁故等がほとんどを占めていた。³²⁵⁾東京都労働局の「職業紹介関係年報」に基づいて羽田新がまとめた「東京都の季節移動労働者の広域職業紹介取扱状況」表を見ると、求人に対する同年の充足率は47.2%に留まり、³²⁶⁾極めて整合的である。仮にこの比率が正しいとすれば、都の職業安定所を通じた求人の背後に同数以上の求人が存在していたことになり、71年の約9.6万件からは東京都への農閑期の出稼ぎ労働者数18～20万人、翌年夏期には3.6～6万人と推測されるが、先の京浜地域への出稼ぎ労働者推定数と比べて不自然ではないように思える。そこであくまで目安としてだが、都の職業安定所への求人の2倍ほどを11月から4月頃の出稼ぎ労働者概数としておく。つまり60年代半ばに6万人前後だったものが急増し、60年代末には約20万人に達したという推定になる。夏期はその20～30%である。(図17)

言うまでもなく、出稼ぎ労働者は独身者とは限らず、夫婦や親子・兄弟で上京する者も少なくなかった。しかし全体に占める女性の比率は「農林省報告書」の全国値



で6.6%、「事業所調査」で9.1%に留まり、90%以上が寮・飯場で生活していたため、³²⁷⁾いわゆる家庭生活を営む者はごく少数だっただろう。「農林省報告書」によると男女を合わせた全体の年齢構成は15～24歳16.9%、25～29歳6.3%で計23.2%、「事業所調査」では男性24歳以下13.2%、25～34歳24.9%で計38.1%、女性は若年層が多く24歳以下22.1%、25～34歳17.9%で計40%となっている。³²⁸⁾60年代末の推定値から考えると29歳以下の男性4万人、女性5000人といったところだろうか。

以上、多くの仮定を重ねながらではあるが、60年代から70年代半ばにかけての東京に地方出身の若い独身男女が何人ほど居住していたか、その概数を推計した。³²⁹⁾60年代半ばから70年頃までは季節労働者を除くその合計数が、少なく見積もっても130万人前後で推移している。この数字から先の「独身勤労者調査」についての分析に基づいてTV未所有者人口を推定することになるが、その前に一旦、こうした独身者の東京での住居問題に話を迂回させたい。と言うのも、「独身勤労者調査」からも窺えるように寮・寄宿舎居住者と下宿・アパート居住者では消費行動が異なっており、それらの人々の生活ぶりをより具体的に把握することが必要と思われるからだ。

4. 独身離郷者たちの住居

敗戦後、東京への急激な人口還流が生じたことについては既に触れたが、これは深刻な住宅不足をもたらした。50年代に入っても、「戦災区内では残存住宅の約半分、外周の非戦災地域でも約三〇%の住宅が同居世帯をおいていた」という。⁴⁰¹⁾太平洋戦争勃発直前の41年で東京都区部の1人当たり居住面積3.6畳という調査結果があり、これは当時でも「改善すべき居住水準」と指摘されていたが、戦後の調査では50年の数値が2.7

畳、55年でも2.9畳と戦前を下回っていた。⁴⁰²⁾

こうした状況にもかかわらず、戦前からの地代家賃統制令の縛りがあって貸家の供給が伸びなかった。しかし50年に法改正されて新築の貸家については家賃が統制解除となり、徐々に貸家建築が拡大して東京の総建築戸数に占める貸家比率は51年9.7%から54年20.8%へと急伸した。⁴⁰³⁾ただしその多くが「モクチン」と蔑称される、零細な個人経営者による小規模・低質な木造賃貸アパートで、少なくとも60年代半ばまでは一戸当たり畳数も3畳、4.5畳、6畳いずれかの一間、風呂なしで共用便所、しばしば炊事場も共用という形が標準的だった。⁴⁰⁴⁾警視庁管下52署のデータに基づいて東京大学工学部下総研究室が行った66年の調査によれば、アパート居住者は都内全世帯の約1/4に相当する64.8万世帯で77%が1室のみ、その内3畳5%、4畳半68%、6畳27%だった。⁴⁰⁵⁾さらに東京・大阪を対象とした68年の建設省『民間木造賃貸アパートの実態調査』でも1室率は約75%、共用便所78%、風呂付は僅か5%だった。⁴⁰⁶⁾国民生活センターが71年に都内で行った調査によれば共用便所率は58%まで低下して改善が見えるものの、風呂については一戸建て専用率82.5%だったのに対し7.6%に留まっていた。⁴⁰⁷⁾

警視庁防犯課の調査統計によると都内の「モクチン」は62年末の5.4万棟、49.9万世帯から68年には9.1万棟、80.3万世帯と、6年間で70%も増えたという。⁴⁰⁸⁾数年のずれがあるが先の国民生活センター調査では、都内全域の住宅建物の内で木造アパートは65年20.4%、71年26.6%を占め、ここから工商業地、郊外住宅地を除いた「都心部住宅地」に限れば65年23.9%、71年29.1%と更に高かった。⁴⁰⁹⁾63年の都市経済研究所調査はその入居者の70%が「成人2人」「成人と幼児」としており、⁴¹⁰⁾若い核家族が多かったようだが、68年の建設省調査では単身者45%、20代51%と大きく変動している。⁴¹¹⁾小野浩はこの間の事情を、「民間木造アパートの大量供給により、一九六八(昭和四三)年の時点で、東京二三区の住宅ストックに占める木造共同住宅の割合は約四割に達していた。(中略)高度成長期を通じて東京都の一世帯当たりの規模は急速に縮小しており、一方で準世帯(下宿人、間借人など)は増加している。核家族化の進行、世帯規模の縮小に対応するかたちで民間木造アパートが爆発的に普及した」とまとめている。⁴¹²⁾

他方で小野は「一九五〇年代から六〇年代初頭にかけて建てられたものと、六〇年代なかば以降に建てられたものでは、時期によって内容が異なる。当初は設備

共用の一室タイプ(いわゆる1K、部屋は四畳半～六畳程度、トイレ共同、風呂なし)が中心であったが、次第に設備専用の二室以上タイプの比重が増大したため、民間木造アパートに質的な変化が生じた」と指摘しており、⁴¹³⁾国民生活センター調査でも65年から71年にかけて「鉄筋コンクリートアパート」の比率が3.6%から9.9%と急増するなど、⁴¹⁴⁾確かに部屋数増・高級化の動きが見える。しかしその一方で「モクチン」に限って平均規模を見ると63年15.5㎡から68年13.6㎡とむしろ縮小したというデータもあり、⁴¹⁵⁾やはり大勢は狭小な1Kに留まり、家族でそこに住むような状況はありふれていたであろう。⁴¹⁶⁾独身者、特に学生がアパートに暮らすとなれば3畳か4畳半の間、風呂なし、炊事場・便所共用も当たり前だったはずである。⁴¹⁷⁾

しかしこの時期の東京で安普請の木造賃貸アパート急増が見られたのが事実だとしても、少なくとも60年代末までは都市部の単身者の住まいとして寮・寄宿舎が最大の比率を占め、昔ながらの住み込み・間借り、さらには飯場等も加えれば過半数を大きく超えていた。⁴¹⁸⁾

都市部での住宅不足解決策の一環として、53年7月に産業労働者住宅資金融通法が成立した。これは企業が社宅や寮を建設する場合でも、住宅金融公庫が年6.3%という当時としては破格の低利、しかも鉄筋なら35年償還という好条件で積極的に融資するもので、大企業は競ってこれを利用した。⁴¹⁹⁾しかし住宅難の東京で従業員を確保するために寮・寄宿舎を必要としたのは中小・零細企業や商店も同様で、⁴²⁰⁾開高健が63年秋から約1年間『週刊朝日』に連載した「ずばり東京」というルポルタージュに、次のような一節がある。

東京へ、東京へと、毎年、おびただしい数の少年少女が日本全国からやってくる。彼ら、彼女たちは商店や会社に就職し、まず独身寮に入って、大東京を勉強しにかかる。東京にある幾本かの私鉄の沿線の郊外には大小無数の寮が散らばっている。社員寮を持たない商店や会社というのが珍しいくらいだから、都内にある寮の数は、かぞえてみたら、ちょっとした数になるだろう。すし屋や酒場でもちょっとした店になると寮を持っているのだ。アパートは部屋代が高くつくし、不便でもあるから、寮を持たないことには職人やホステスたちをひきつけておくことができないのである。⁴²¹⁾

ただし同じく寮・寄宿舎と称しても大企業と零細な商店などでは雲泥の差があり、開高はこの後段で有名建設会社が三鷹に所有する「鉄筋五階建、蛍光灯ピカピカ、機能主義、テニスコート付、全館冷暖房、バス、トイレツキ、諸施設完備、和室あり洋室あり、二階にはバスケットボールのできる体育館までついていて、たいていのホテルが顔負けしてしまいそうな」寮と、北品川の洋菓子店の「狭い狭い洋室に四人の少女が頭をうちそうなバンク・ベッドで暮し、二等の寝台車にそっくり」な女子寮とを対比している。そして、この記述から5年ほど後の69年、返還前の沖縄から高校卒業とともに神奈川県央の電機部品会社に集団就職した島袋佐代子は、次のように回想している。

寮は会社の構内にプレハブ一戸建てで二棟あり、一棟に約一〇～一一人。六畳に三人ずつ三部屋、四畳半に一～二人くらいで一部屋という構成だった。寮管理人の家族の外に、寮母が一人、寮生の管理にあたっていた。寮の自治会はあるものの、最初のうちは皆おとなしい。沖縄の出身は寮生の四分の三くらいいて、他は九州や秋田などからきた者が多かった。次の年は、となりの空き地に約二三棟からなるプレハブを増築し、古いのをA寮、新しいのをB寮とした。両方合わせて、四四棟くらいが、当時は満員であった。⁴²²⁾

出稼ぎ労働者たちの住む飯場についても、開高は記録している。

近頃は飯場のことをそうは呼ばないで、“寮”だとか、“宿舎”だとか、“合宿”などと呼んでいる。三宅坂のところにオリンピックの高速道路をつくるための大群落がある。大建設会社が四社ほど入り三千人からの労働者が住んでいて俗には“飯場部落”と呼ばれている。鉄骨二階建の組立式バラックで、いつでもとりこわして移動できる仕掛けである。夫婦や子持ちで働いている人もあるので、一階にはそういう人が住み、二階には一人者が住んでいる。⁴²³⁾

学生の場合、68年の建設省調査によれば無職者と合計して「モクチン」居住者全体の12%で、⁴²⁴⁾学生寮、賄い付の下宿屋や間借りが主だったと思われる。⁴²⁵⁾しかも賄い付下宿屋には数十人の学生を住まわせる、実質的には学生寮と呼べるような大規模なものも少なくな

かった。⁴²⁶⁾

学生寮は各大学が運営するものの他、⁴²⁷⁾特に東京では地方自治体や県人会・育英会組織等が主体となってそれぞれの地域出身者を支援する目的で運営するもの、⁴²⁸⁾企業などが社員の子弟を対象に福利厚生の一環として提供するもの、⁴²⁹⁾営利を目的とした民営のもの、あるいは若者の教育に関心を寄せる篤志家が私財を投じて設立したもの等、⁴³⁰⁾さまざまある。男子寮では3畳1人部屋形式もあったが4畳半2人部屋が基本で、⁴³¹⁾15畳で5人部屋等という例もあった。⁴³²⁾

ただし女子学生の場合、事情はもう少し厳しいものだった。60年代には女子の進学率も高まりつつあったものの、親元から通学できる短大志向が強く、**図13**からも窺えるように都会での一人暮らしに踏み出す者は少数派だったため、⁴³³⁾男子に比して住居探しにも苦労した。そこで期待されたのが大学運営の女子寮整備で、例えば東京大学の場合、51年に女子学生から大学側に直訴があつて女子寮設置計画が始まったと伝えられるが、⁴³⁴⁾その学寮史にも次のように記されている。

一般に女子学生は男子学生よりも下宿先を見つけることが困難であり、かつ下宿をしてもその生活にはなにかと難点が多く、また学寮が設けられていないので地方からの女子入学志願者には甚だ不利であろうと考えられていたこともあつて、女子学寮の建設はとくに女子学生から要望されていたが、28年9月によりやく開設の運びとなった。⁴³⁵⁾

それが白金寮で、押入も含む8畳の洋風部屋が7室と共用の食堂、炊事場、風呂場、1室2名で計14名という、当時の男子寮に比べると小規模だが余裕ある態勢でスタートした。

こうした中、特に女子大学が寮の設置に力を注いだのは当然で、例えば日本女子大学は1901年の大学校開校と同時に大学寮を開設し、戦前で既に24寮に約1000名を受け入れていたという。戦後には増築、新築、転用、閉寮で変遷はあつたが、60年頃で大小合わせて22寮を運営していた。3～4人部屋を中心に、5～7人部屋も10～20%ほどあつたが、時代が下るにつれて2～3人部屋に比重が移り、70年に最初の個室寮である梅花寮が出来た。津田塾大学も60年代には東寮・西寮・北寮・白梅寮等に300～400人規模、東京女子大学も東西寮、茜寮、北寮に300名ほどの学生を受け入れていたようだ。⁴³⁶⁾女子寮で安く安全な住まいを確保できるか否かは、女

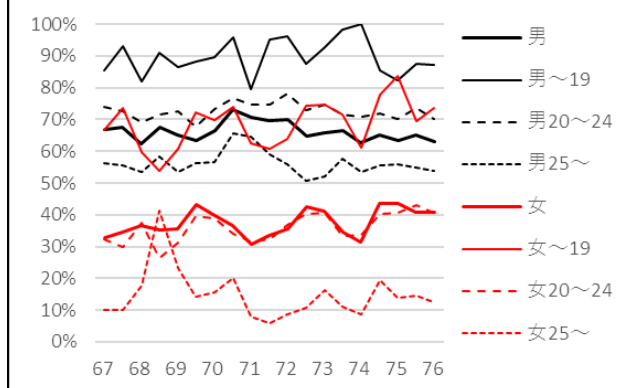
性が親から都会への進学許可を取りつける上で大きな材料だった。⁴³⁷⁾

しかし「生活面においては大学寮のほうが圧倒的に厳しく、先輩、後輩の上下関係も歴然としていた。一度は入寮したものの、2年次や3年次に自由な生活を求め、寮から夢のアパート暮らしへ転身を図った者も少なくなかった」のは事実で、⁴³⁸⁾特に60年代末から70年代初めにかけて大きな転機があったようだ。既に触れたように日本女子大学の寮は元々1室多人数制だったが、5人以上同居の部屋のある寮は72年までに全て閉じ、続いて2～4人部屋の寮も97年までに無くなって個室寮2棟のみが残った。同志社女子大学では70年代までは学内外に最大23棟の寮を運営していたが、20世紀を生き延びたのは学外の2棟のみだった。⁴³⁹⁾財団法人として運営されていた上越学生寮は73年にマンションへの売却話が出て、それは立ち消えになったものの常態的な定員割れに陥り99年に財団解散に至る。⁴⁴⁰⁾

こうした学生の寮離れ現象は、住宅統計調査における68年から73年にかけての全国規模の寮・寄宿舎率の低下、木賃アパート率急上昇からも窺える。⁴⁴¹⁾81年発表の東京都政調査会「居住形態・生活行動要因と人口動態の相互関係に関する調査」報告に68年と78年の自宅生も含む大学生の居住形態を比較する数値があり、それによるとこの10年間で全国平均では寮9.7%から6.2%、下宿等36.7%から44.5%、東京では寮11.8%から6.5%、下宿等40.3%から46.6%と推移している。⁴⁴²⁾68年と言えば団塊世代が大学の全学年を埋めつくした年で、そもそも学生寮の収容能力を超えていたはずだが、特に東京で急速に寮の比率が低下している。

他方の「下宿等」には、アパート・下宿・間借り等を含んでいるが、その比率を窺えるのが「東京都人口調査71」に続き76年に行われた、第2回調査の報告書である。⁴⁴³⁾これには転入者の転入理由及び年齢階級別で、転入地の住宅の種類別に比率が示されており、主に「職業的理由」で転入した世帯では「民営貸家・アパート」34.9%、「寮・住込・間借・下宿等」40.8%、「学校関係」での転入の場合前者が44.4%、後者が49.8%となっている。また年齢階級で見ると19歳以下では前者28.0%に対し後者65.7%、20～21歳では前者51.6%、後者42.2%、22～24歳では前者51.6%、後者35.0%、25～29歳では前者49.4%、後者20.7%で、この時期になってもアパートと下宿・間借りが拮抗状態にあったことが分かる。ただ年齢が上がるにつれて借家・アパート比率が高まっており、先の東京都政調査会調査の、「①若者が東京へ流

図18 地方出身都市居住独身勤労者の寮居住率



入してくる際の受け皿としては、民営借家・アパートと下宿の需要が高い。②そのうち東京流入の主流をなす若者前期層では、転入段階における居住形態は下宿等がより大きい比重を占める。③しかし、住みかえによる移動後には、下宿等の比率が急減し、民間アパートがその需要を急速に増していく」というまとめに妥当性があるだろう。⁴⁴⁴⁾ただし70年代に入ると従来の賄い付下宿は徐々に姿を消し、下宿と銘打ってはいても実態的には間借りやアパートと大差ないものに変質していった。⁴⁴⁵⁾

以上に基づいて60年代以降に都市に流入した独身者の居住形態をまとめてみる。まず「独身勤労者調査」を再集計した図18を見ると、相対的に福利厚生も充実していたであろう従業員100人以上の事業所では、地方出身の男性社員は結婚まで社員寮・寄宿舎に留まる傾向が強く、25歳以上でも50%を超えている。ただし70年に全体で70%を超えた後は減少傾向に入り、70年代半ばには60%強にまで低下する。対して女性では寮・寄宿舎比率が低く、全体平均では男性の半分ほどでしかない。しかも下宿・アパート等に移る時期が男性より早く、20～24歳での下落幅が大きい。

67年については従業員100人未満の都内企業に勤める男女の居住状態が性・年齢階級別で把握できる。男性の寮・寄宿舎居住率は19歳以下100%、20～24歳69.5%で本調査と大差ないものの、25歳以上で34.4%と大きく下回り、相対的に規模の小さな企業の男性社員は20代半ば以降には下宿・アパートに移る傾向が強い。逆に女性では19歳以下で72.7%、20～24歳で53.8%、25歳以上で29.4%と、本調査に比べて寮に留まる率が高かった。経年で数値を追えないのが残念だが、企業規模による住居選択傾向の差は念頭に置いておきたい。

上京学生の居住実態については推移を追うことのできる統計がないものの、いわゆる団塊世代の到来と

もに学生数が急増した60年代後半に大きな変化があったことが推測される。それまで学生寮・賄い付下宿・間借りが一般的だったのに対し、アパートが徐々に比率を高め、60年代末から70年代初めにかけて逆転が起ったように思われる。ただし学生の場合、当初は3畳や4畳半の間、風呂なし、共用便所、場合によっては炊事場も共用という形態が中心だっただろう。

60年代半ば以降、政府は住宅金融公庫の融資拡大による持家政策の推進に転じる。そして72年、景気拡大策の柱として民間の宅地・住宅開発業者の支援制度が整えられ、これが本格化する。⁴⁴⁾その結果、都市部の世帯向アパートや賃貸マンション等に空室が目立つようになり、不動産業界は改めて学生をターゲットとして発見することになる。こうして70年代半ばから、ユニットバス形式を採用することで家賃を抑えて専用風呂・便所を実現した、単身者向け木造アパートが人気を得るようになっていく。⁴⁴⁾

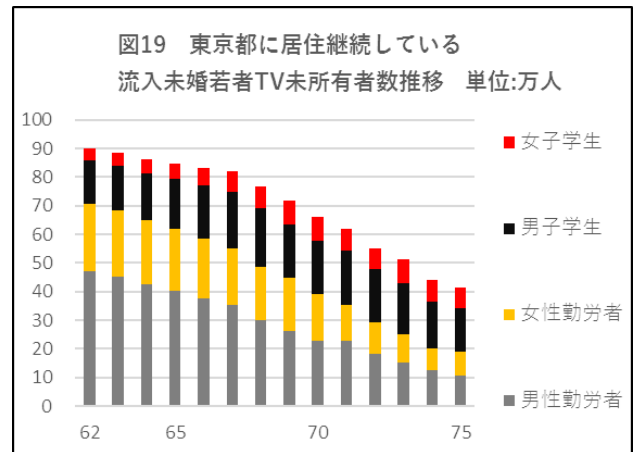
5. 独身離郷者たちとTV

先に有名建設会社と北品川の洋菓子店の社員寮を対比させた、開高健の63年末頃のルポルタージュに触れた。その中で開高は前者の寮について、会社出入りの電気屋が安くしてくれたのを月賦で買った「ステレオや小型テレビ」が「たいていの部屋」にあることを、驚きとともに書き留めている。つまり独身寮にあるTVは、「景気がいい」大企業の若手社員の恵まれた境遇を示す記号であり得たことが分かる。⁵⁰⁾

以下では、就職・進学などを契機に高度成長期の東京に流入し滞留している若い独身男女の推定数と、「独身勤労者調査」の結果を再集計して割り出したそのTV保有率の推移に基づき、60年代初頭から70年代半ばの時期におけるTV未所有者数を試算する。ただし「独身勤労者調査」初回は65年の実施であり、しかも年齢・住居の特性別統計値が男女に分けて与えられるのが67年以降であるため、66年以前については推定値を算出する必要がある。そこで第1の仮定として、地方出身独身勤労者のTV保有率は、消費動向調査におけるTV普及率と連動して推移するものとする。

さらに深刻な問題は、学生のTV保有率について統計的な手がかりがないことだろう。しかしさまざまな証言から、数値はきわめて低かったと推定される。

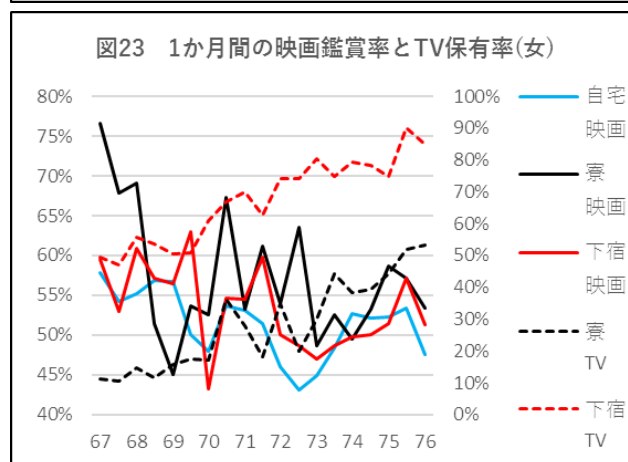
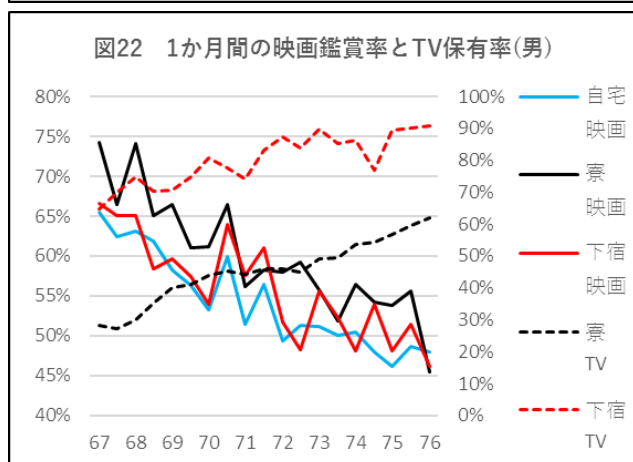
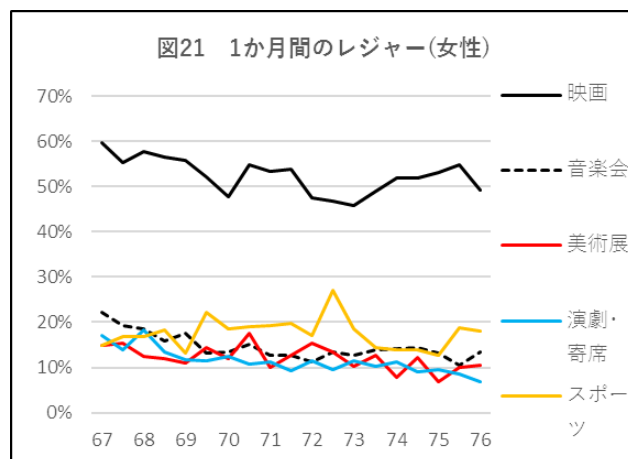
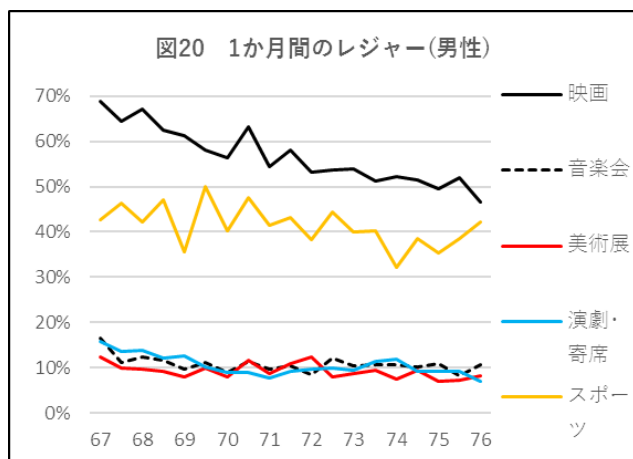
団塊世代にとってTVが生活の中で有する意味を、聞き取り調査に基づいてジェンダー差を考慮しつつ論じ



た国広陽子は、「男性も女性も、青年期にはテレビから離れて」おり、「再びテレビを見るようになるのは結婚が契機であることが多い」と結論付けている。⁵⁰²⁾特に男性の場合、「第1戦後世代と団塊世代の男性は進学や就職で県外に出ることが多かった。彼らは家を出て都市生活を始めた時期にはテレビのない生活を送っており、テレビを見ていない」。確かに国広が調査した地方出身で都市部の大学に進んだ者の内、首都圏で学生生活を送った41年生と思われる男性は、「学生はテレビ持ってなかった」と述べているし、団塊世代でも3年次に先輩から古い白黒TVをもらった1人を除いて、いずれもTVを持っていなかった。また就職後も、独身時代はTVを買わなかったと証言している。⁵⁰³⁾

国広論文は共同研究における自分の調査分担に基づいているが、担当数わずか7名という質的調査の制約を逃れていない。実際、本稿が立脚した「独身勤労者調査」の結果から見れば、国広の主張は統計的なものではなく、飽くまでも調査対象となった人びとの個人的記憶と自己イメージの記述と位置づけるべきだろう。とは言え、それを支持する証言が多いことも確かだ。例えば43年生の福井出身で東大を卒業後の66年にNHKに入局し、後にメディア研究者となった古田尚輝が映像産業史を論じた著作のあとがきで、『オバケのQ太郎』を見るのが楽しみで放送時間に合わせてTVを備えた下宿近くの食堂に通った学生時代の思い出を綴っている。⁵⁰⁴⁾あるいは49年生の兵庫出身で68年に早大に入学し、最初は学生寮に入ったものの数か月でアパートに移った村上春樹は、大学卒業後も長らくTVを持たなかったと述べている。⁵⁰⁵⁾

そこで地方出身学生のTV保有率について、「独身勤労者調査」における寮・寄宿舍居住者のそれを流用する。この第2の仮定は保有率をかなり高めに見積もったものとするが、以上に基づいて作成したのが図19であ



る。60年で90万人、65年85万人、70年66万人、75年41万人となる。この人びとは実質的にはそれぞれ1人世帯を構成しているので、図1に示した消費動向調査によるTVの世帯普及率の数値を大幅に押し下げることになるだろう。

既述のように「独身勤労者調査」が対象とした従業員100人以上の事業所は、この時期の東京では30%前半から半ばを占めるに過ぎず、従業員30人未満の事業所のみで全体の45%前後に上っていた。66・67年に東京都に限って小規模ながら行われた従業員100人未満の事業所調査で、流入者の比率が本調査より20ポイントも高く、TV保有率が男性で約8ポイントも低かったことを考えれば、上で算出した推定値はかなり控えめと言ってよいはずだ。またここには加算していない出稼ぎ労働者についても、寮・飯場には共用のTVが置かれていることが多かったとはいえ、⁵⁰⁶個人単位で所有する例はきわめて稀だったと推測される。

もう一つ、この数値を東京都の人口の10%とか5%という、単なる比率で捉えることはできないという点を確認しておきたい。もちろん約1000万という東京都の人口と対比すれば小さく見えるが、そこに埋め込まれた90万なり40万なりは、潜在的にはそれ自体一つの

大都市と呼ぶことが出来るだろう。そして銘記すべきは、この潜在的な大都市が、就職や進学を契機に離郷して東京に流入し、アパートや下宿、社員寮や学生寮に住み、実質的には1人世帯として滞留し続ける、15～29歳の若く独身の、TVを所有しない男女のみを市民とすることだ。さらに図19に示した性比からも分かるように、その7割前後は男性である。

ところで、先に紹介した国広論文において聴き取り調査の対象となった団塊世代の人びとが、TVとの縁の薄さと並んで口々に語っているのが、学生時代の映画館通いである。⁵⁰⁷この世代で同様の回想を活字にしている人は多く、例えば既にTV非所有者として名を挙げた村上春樹は「大学に入ってからずっと映画館通いはつづいた。なにしろ暇が取柄という時代だから映画でも観るしかない」⁵⁰⁸と書いているし、高田文夫も団塊世代の経験を綴った著書の中で、世代としての映画との縁の深さに繰り返し触れている。⁵⁰⁹

実は「独身勤労者調査」にはレジャーに関する項目があり、調査実施日の直近の過去1か月間で少なくとも1回「見たか聞いたかしたもの」を問うている。家族と共に暮らす者も含む男女それぞれの結果は図20・21に示した通りだが、設定された項目中では見る限り、男性での

スポーツ観戦人気を除けば性別を問わず映画が突出した娯楽であったことが分かる。⁵¹⁰⁾ただし特に男性において比率の低落傾向が続き、当初は女性を10ポイント近く上回っていたものの、70年代半ばには逆に下回ってしまう。つまり独身勤労者における60年代末から70年代前半の映画離れは、特に男性側で顕著だったことが窺える。

さらにこれらの調査項目から映画のみに絞り、家族と共に暮らす者、寮・寄宿舎居住者、下宿・アパート居住者に分けて推移を示したのが図22・23である。その際、流入者と見なされる後二者については改めてTV保有率の推移も掲げた。

ここからは読み取れるのは、まず地方出身の独身男性勤労者の60～70%を占める寮・寄宿舎居住者(図7)において、直近1か月で最低1回は映画鑑賞した者の比率がほぼ一貫して高いことで、68年に家族と暮らす者と最大の11ポイント差をつけている。しかしTV保有率が上昇する分だけ同じ歩調で比率を下げ、70年代半ばには他の居住形態の者と区別がなくなってしまう。女性勤労者においても概ね寮・寄宿舎居住者の方がよく映画を観ているものの、60年代末に他の居住形態の者に20ポイント近くも差をつけた後は、やや混戦模様と言えるだろう。また男性におけるほどTV保有率上昇との関連性が感じられない。ただ男性においても女性においても、寮・寄宿舎居住者でも過半数がTVを保有するに至った頃から、映画を観に行く比率は他の居住形態の者とほとんど変わらなくなるようだ。

残念ながら同時期の大学・短大生について参照できる類似の調査を入手出来なかったが、先にTV保有率について「独身勤労者調査」の寮・寄宿舎居住者並と想定したように、少なくとも趨勢的には近い傾向にあったと考えられるし、あるいは仕事を持つ者より時間の余裕があった分だけより頻繁に映画を観ていたかもしれない。

因みに出稼ぎ労働者については71年末に渡辺栄・羽田新らが余暇生活状況を調査しており、53.4%と圧倒的な多数派が「テレビをみたり仲間と話す」で、これはいずれの年齢階層でも同様である。しかし他にも「仲間と寮で飲む」、「仲間と花札・麻雀」、「外へ飲みにでかける」、「外をぶらつく」、「パチンコ・ボーリングなど」、「競輪・競馬など」等の選択肢がある中で、25.1%で次位につけているのが「映画などをみにでかける」である。35歳以上では23.5%と「仲間と寮で飲む」の28.3%に順位を譲るものの、25～34歳では26.4%、24歳以下では33.1%

を占めており、選択項目が「映画など」と幅のある表現であるところに曖昧さは残るものの、71年時点の出稼ぎ労働者にとっても休日の娯楽として映画が非常に重要であったことが窺われる。⁵¹¹⁾

以上で述べてきたような諸状況は、高度成長期の東京で突出して顕著であったにしても、多かれ少なかれ大都市圏で共通していた。59年から70年までの期間、東京圏4都県・大阪圏4府県・中京圏3県だけで国内の全人口移動の65%前後を吸収し続けていた。全国の中卒県外就職者の内、東北地方出身者を中心に40%が東京圏を目指したが、九州圏からの就職者が多かった大阪圏・中京圏への流入数も全体の50%前後に達していた。高卒県外就職者の東京圏占有率はさらに高く、90年代初頭まで長く全体の50%前後を維持したが、大阪圏・中京圏も合計30～40%で推移している。⁵¹²⁾東映が65年度の経営基本方針で、全国の人口10万以上の全ての都市に直営館を設けることを謳ったことには、こうした背景があったと言えるだろう。そして実際その年度の東映の全配収の内、人口10万以上の都市だけで80%を占めたという。人口10万未満の市部で15%、郡部では5%に過ぎない。⁵¹³⁾

しかしながら60年代の末以降、大都市に埋め込まれた潜在的なもう一つの都市、東京では恐らく100万人規模に達していたTV未所有者のみから成る都市は、急激な縮小期に入った。都市で暮らす独身の若い地方出身者におけるTV保有率が2人以上世帯からほぼ10年遅れて上昇期に入ると、かつて一般の家族に生じたのと同じことが起きる。若く単身の都市流入者におけるTV普及の遅延によって隆盛を見た映画ジャンルの上に、深い影が差し始めることになる。

6. 映画館的大衆における視差 パララックス

49年生で神戸に育った村上春樹は、50年代後半から60年代初めと思われる小学生時代を回想して、次のように書いている。

日曜日の朝が来ると父親は新聞の映画欄を開いて『映画にでもいっか』と言った。回数としては月に二回くらいのもものではなかったかと思う。(中略)日曜日の朝になると僕はいつも父親が『今日は映画でも見にいっか』と言いだすのを心待ちにしていたものである。⁶⁰¹⁾

磯村英一が残した50年代の盛り場調査では、通行者の来訪目的を問うている。⁶⁰²曜日や時間帯によって結果にばらつきがあるが、55年5月上旬の金・土曜に行った大阪梅田調査では通勤・通学・商用などの来訪目的が上位なのは当然としても、買い物13.0%、映画3.6%となっている。銀座については55年の6月末から7月中旬、水・金曜各1日、日曜2日の調査を行なっているが、女性では平日でも17~18%が映画を目的にしている。男性では水曜こそ5.6%と落ち込んでいるものの、金曜15.7%、7月17日の日曜に至っては男性29.4%、女性25.6%にも達している。56年3月末の火・日曜実施の池袋調査では火曜の男性12.8%、女性9.9%、日曜の男性22.9%、女性17.7%。56年4月末の金・日曜実施の横浜調査では、平日の男性9.0%、女性9.5%、日曜の男性27.9%、女性22.9%。57年4月末の金・日曜実施の新宿調査では男女別のデータはなく、平日12.5%、休日19.1%が映画を目的としていた。通勤・通学・商用・通院などを除けば、ほぼ買い物と映画に尽きている。

さらに磯村らの研究チームはいくつかの地区で、映画館観客の観覧頻度を併せて調査している。56年2月末の木曜に行われた渋谷調査では月2回11.0%、3回26.0%、4回16.0%、5回以上13.0%。上の大阪梅田調査では月2回23.3%、3回26.0%、4回14.4%、5回以上が17.8%を占めている。池袋調査では休日客と平日客に分けて集計され、休日客は月2回19.2%、月3回22.4%、4回17.6%、5回以上16.4%、平日客は月2回15.2%、3回17.6%、4回18.7%、5回以上18.0%となっている。これを男性に限ると月5回以上が休日客で19.9%、平日客で実に28.3%に上っていた。渋谷調査を除けば概ね3人に1人は月1回以上、映画館に通っていたことになる。⁶⁰³

大正期以来の、主に都市部における視覚メディアの興隆という視点から日本の近代を分析した著作の中で、吉見俊哉は50年代における「『映画を観る』経験の爆発」⁶⁰⁴を論じている。この中で吉見は60年時点の日本には人口約1万2000人に1館の比率で映画館があったという統計を紹介した上で、敗戦後の映画館激増期、東京において「浅草や、日比谷、新宿といった中心街的な盛り場の映画館とは別に、戦後まもなく品川区や大田区、墨田区や葛飾区のような京浜・京葉の工業地帯にかなりの数の映画館が立地するようになっていた」ことを指摘し、「新興の工場労働者と映画文化の結びつき」が顕在化していたのではないかと推論している。⁶⁰⁵加えて54年に行われた磯村ら東京都立大学社会学研究室

と松竹調査室による盛り場調査での、新宿・渋谷の映画観客の70~80%が20代以下であるとの結果を引きつつ、その「若さ」に注意を向けている。⁶⁰⁶

50年代が日本における映画の最盛期だったとすれば、本稿でここまで検討してきた60年代はその凋落期である。住宅事情の劣悪なままに急速な開発が進む東京では郊外や、さらには隣県への家族単位の流出が進行していた。そしてその茶の間には急速にTVが普及し、休日に家族で映画を観に出かける習慣が失われていった。

しかし時を同じくして、その人口流出を埋め合わせて余りある勢いで、大都市圏への若者の流入が始まった。まず中・高卒労働者で、東京におけるそのピークは中卒者が63年の約10万人、高卒者では68年の約14万人だが、東京出身者に比べて相対的に条件の悪い就職口であることが多かったはずである。そして60年代半ば過ぎから、大学・短大進学者の流入数が急増していく。⁶⁰⁷

国民生活センターによる65年と71年の東京都内区部の住宅建物形態調査を見ると、木造アパートに限定すれば13.3%から9.6%に減少した商業地を除き、工業地17.5%から24.7%、都心部住宅地23.9%から29.1%、周辺部住宅地18.7%から26.5%といずれでも比率上昇しており、さらに鉄筋コンクリートアパートについては都心部住宅地4.2%から14.7%と突出した伸びを示している。他方、木造アパートに長屋建住宅を加えると工業地が65年36.1%、71年35.9%で最上位となるが、鉄筋コンクリートアパートは65年に5.3%で都心部住宅地を上まわっていたにもかかわらず、71年には8.8%と大きく水をあけられている。⁶⁰⁸こうした地域では住込みや形ばかりの寮に入る場合も多かったはずで、工業地が「独身労働者調査」の対象者より相対的に厳しい条件で働く人びとを吸収していった様子が窺える。地方から流入し都会で孤独な一人暮らしを始めたそれらの中・高卒就職者や進学者が、自分の部屋にTVを置けるほど豊かであったとは考えにくい。しかしその一方で、上に引いた村上の回想と多少なりとも通じ合う幼少期の記憶を、映画について抱いていたのではない。

だがそうした人々が集まった工業地帯の映画館は、60年代にはすでに村上の甘美な記憶に対応するような場所ではなくなりつつあった。先に何度か参照した「ずばり東京」に先だって開高健が連載したルポルタージュに「日本人の遊び場」があり、そこに63年夏頃の川崎の「ナイター映画」について、次のような記述がある。長いが引用する。

川崎の映画館では大森から横浜辺りまでの客が見にくるといっていた。京浜工業地帯だ。またそのまわりにある二流、三流のバーとキャバレーのパーティーやボーイやホステスたち。そういう人たちが深夜勤の労働者や工員とまじって見にくるわけだ。下宿へ帰るにしても、独身工員であってみれば、壁と乾いた皿と便所の匂いがあるばかりで、待つ人はいないし、夏の夜は暑くて寝苦しいだけだし、バスはもうなくなっているし、タクシーは高いし……いっそ涼しい映画館で映画を見つつ朝を待とうか、ということになってくるのだ。(中略) 便所へいこうと思って廊下へでたら、ここで目を瞠らされた。綿やバネのとびだしたソファに若者たちが大の字なりにころがって眠りこけているのだ。目を薄くひらいたまま眠っているのもあれば、口をひらきっぱなしにして眠っているものもある。一人、二人という数じゃない。いたるところでゴロゴロと、まるで朝の魚河岸のマグロみたいにくろがっているのだ。二階へあがってみたら、ここでもゴロゴロと眠りこけていた。ソファに寝られない連中は階段の踊り場のコンクリート床へ新聞をしいて眠っている。⁶⁰⁹⁾

この後、「家には帰らないの?」という問いかけに、青年が「ここだとにぎやかだからな」、「みんないるものね」等と答えるのを聞いて、「コンクリート箱のすみにカニが追いつめられているかのよう」だと開高は書きつけている。

あるいは47年生で62年に都立西高校に進んだ小野民樹は、高校時代を回想して次のように言う。

学校をサボっていく昼過ぎの場末の映画館は凄惨なものがあつた。堅気にはみえない派手なアロハシャツのあんちゃんが椅子をいくつか占領してねそべっていたり、水商売風の女が菓子パンの袋をがさがさせながら、たいして悲しくもない場面ですすりあげている。そのころの映画では芸術派から超娯楽派に至るまで、よく煙草を吸う。ヒーロー、ヒロインのライターの着火音と共に、そこここから紫煙がたちのぼるのだ。(中略) 場末の映画館は、そのころ敗残者への地獄の門のような存在だった。⁶¹⁰⁾

これらが60年代前半、つまり東映任侠映画とピンク映画の急激な台頭を見る前夜の映画館の光景だった。「御家族揃って東映映画」が行き詰まり、岡田茂が60年

代半ばから観客層として狙いを定めたのは、このような人々だった。そして観客の激減に見舞われピンク映画上映に転じていったのは、50年代までに工業地帯に族生した小規模な、小野の言う「場末の映画館」が中心だったはずである。

任侠映画が話題に上る時、その熱烈な観客として60年代後半に大学紛争の渦中にあった学生たちにしばしば言及される。ある任侠映画論の中には、岡田の次のような言葉が紹介されている。

あれはすさまじかった。なかでも新宿東映が圧倒的だった。徹夜の興行なんて、あの時代だけのこと。ちょうど学生運動華やかかなりしころで、大学や街頭で学生たちが機動隊と盛んにやりあう。それが終わるとみんなで新宿に観に来ていた。夜はまた映画館でドンパチを観る。翌日また高揚してデモに出かけていくという時代だった。あの時代背景なくして任侠映画の盛りあがりもなかったな。⁶¹¹⁾

60年代末、東京に滞留する独身の地方出身者に占める大学・短大生の比率は男性で30%を、女性で25%を超える。(図15・16)上映中に観客席から学生風の掛け声がかかることは日常茶飯だったようで、当時を知る多くの人々が証言している。⁶¹²⁾ここでは69年末の楠本憲吉による一節を引く。

やくざ映画を朝までやる深夜映画館へ行けばすぐ分かることだが、学生たちが意外に多く、「男一匹は任侠道、あとへはひけません。ちょっとばっかしあばれさせてもらいますぜ」の高倉健のせりふや、「あんさんには、縁も恨みもおまへんけど、渡世の義理というやつで——」という鶴田浩二のせりふが出ると、「異議ナース」「それやれ」の全学連ばりのかけ声が飛び、時には「ナンセンス」「ひきょう者」のヤジも出る始末である。⁶¹³⁾

楠本は全学連も全共闘も区別していない様子だが、実はここで言及された鶴田浩二の科白は69年1月の東京大学安田講堂事件の際、荒らされた丸山眞男研究室に残っていた落書きの一節としても有名になったものである。⁶¹⁴⁾この事件に先立つ11月に開催の同大学第19回駒場祭では、刺青を彫った背中を見せる男のイラストに「とめてくれるなおっかさん／背中の一ちょうが泣いている／男東大どこへ行く」というコピーを添え

た橋本治によるポスターが話題になっていた。また安田講堂事件に刺激されて69年2月に結成された早大反戦連合がキャンパス内の第二学館と本館を占拠した際、これを「早稲田番外地」と自称し、本部前スピーカーから高倉健による『網走番外地』主題歌を流していたという。⁶¹⁵⁾

しかし上に引用した楠木が、その直後に「白いかつぼう着姿の店員やホステス風の女性、学生、サラリーマンたちが充満していい知れぬ熱気を漂わしているのである」と続けていることに留意しなければならない。改めて指摘するまでもなく、観客は学生だけではなかった。

任侠映画と学生運動との結びつきが時代のクリシェと化し、例えば山田和夫が安田講堂事件の翌月に『赤旗』紙上に発表した「トロツキストと映画—エロ・グロ・ヤクザ愛好の『論理』—」で、人殺しもやりかねない学生連中がヤクザ映画のお得意なのは当然であると揶揄したのに対し、⁶¹⁶⁾上野昂志は次のように反論している。

だいたい、深夜興行に行ってみたことがあるのか。そこでは、バーテン、女給、ボーイ、店員などといった、「トロツキスト」という言葉とまったく関係ないばかりでなく、大企業の下での「安定」や労組の「保護」からも無縁な人々が大部分なのだ。やくざ映画に限らず、山田たちからは、そして世の「良識」ある連中からも、「病的」などと言いならされている「エロ・グロ・ピンク映画」にしても、それを支えているのは「トロツキスト」談義とはかけ離れたところの人々なのである。⁶¹⁷⁾

そして半世紀近く後、川本三郎は次のように回想する。

東映のやくざ映画は、東宝のサラリーマン映画や青春映画とは明らかに客層が違った。やくざ映画は全共闘運動に参加した学生たちに人気があり、彼らがスクリーンの高倉健に向かってエールを送ったと都市伝説のように語られるが、学生たちの隣りには、山谷の労働者に代表されるような未組織労働者が数多くいたことを忘れてはならない。彼らは、スクリーンに向かって威勢のいい掛け声を発する余裕もないサイレント・マイノリティだった。⁶¹⁸⁾

上野は「大企業の下での『安定』や労組の『保護』からも無縁な人々」と表現し、川本は「山谷の労働者に代

表されるような未組織労働者」と呼んでいるが、両者とも当時の都市の底辺労働者たちこそが、やくざ映画の主要な観客層であったと指摘している。ただそこには微妙な差もあって、論駁の都合とは言え学生はむしろ少数派であると上野が強調しているのに対し、⁶¹⁹⁾川本においては、「山谷の労働者に代表されるような」という表現にややイメージ極端化の気配はあるものの、彼らと学生たちとが並列に置かれている。

ここに更にもう一人、「場末の映画館」を「敗残者への地獄の門」と表現した小野民樹が、やくざ映画における異質の観客層の共在を次のように伝えている。

そんな時代に大学にいった若者は後悔し、敏感な少数は後悔することに負い目を感じ、いけなかった者は羨望と恨みを無意識に蓄積していき、将来子どもの代で仇をとろうと塾と予備校に投資することになるだろう。両者が交錯するのは、新宿や池袋の深夜映画館だった。高倉健の孤独な殴り込みには、大学生も金の卵も思わず拍手した。⁶²⁰⁾

「将来子どもの代で仇をとろうと塾と予備校に投資する」ことが出来たとすれば、それは底辺というより中・下層労働者ということになるのかも知れないが、しかし川本の描く「未組織労働者」たちが「スクリーンに向かって威勢のいい掛け声を発する余裕もないサイレント・マイノリティ」に留まっていたのに対して、小野においては「両者が交錯」し、「大学生も金の卵も思わず拍手」している。

加藤幹郎は30年代後半における一般映画の観客について、次のように説明している。

劇場の観客の鑑賞態度は多様性とんでおり、鑑賞態度によって観客は大きく二分された。すなわち「インテリ」タイプと「ミイチャン・ハアチャン」タイプである。前者は主に『残菊物語』のような重厚な芸術映画を見にくる学生、会社員層で構成されており、館内では「センペイを齧る音鼻をかむ音赤ん坊の泣声は余り聞かれない」。(中略)後者はたとえば軽佻浮薄な連作メロドラマ『愛染かつら』を見にくる観客層であり、上映中に「奇声嬌声」を発し、「映写中に居眠りしたり、芝居でもみてゐるやうな気で弥次つたりする連中」であり、また「映画を見終わって拍手を送る」タイプであり、主として「女工、女給」「職工」「小僧」「花柳界の姐さん」によって構成されてい

たと言われる。⁶²¹⁾

また板倉史明はミリアム・ハンセンを踏まえつつ、⁶²²⁾30年代以降の日本ではトーキー映画への転換が進む過程で、上映中には静粛を保って映画の物語に没入するという「古典期」的作法が定着していったと指摘した上で、次のように述べている。

一九六〇年代末という時代状況において、多くの市民が眠りにについている真夜中に、学生や労働者や水商売といった社会の周縁部に位置するひとびとが、社会からはみだしたアウトローたちの映画を共に見ること。この非日常的な空間では、一見ばらばらに見える観客たちのあいだに一種の共同体的な意識が生まれたに違いない。そこでは、映画の物語世界に没入するために沈黙して鑑賞するのではなく、スクリーンに向かって声を上げることが、観客たちのあいだの共同体意識をますます高めるのである。⁶²³⁾

ここで板倉が主張していることには、二重の含意がある。一つは、60年代末に映画鑑賞における「古典期」から「ポスト古典期」への移行が生じていたというものである。しかしより根本的には、松本俊夫が同様の状況について用いた「集团的融即」という表現に依拠することで、映画館で映画を観るという体験が本質的に観客たちの共同性に裏打ちされているという立場に立っている。実際、板倉が参照した文章で、松本俊夫は何と言っていたか。

映画は根源的に間身体性を通して、私たちを間主観性へと超越させる。それは映画館の暗闇の中で、実践的な受動性と身体的心理的能動性の相互作用が高まる中でやってくるものだ。だがそれは、観客ひとりひとりとスクリーンの映像の間に、個別的閉鎖的に成立するものではない。映画館では、観客ひとりひとりの融即は、観客全体の集合融即と関係し合うからである。⁶²⁴⁾

しかしこのように一気に原理的な高みに駆け上がる前に、映画館において「なんらかの共同性」が形成されるには「観客のなんらかの均質性」を条件とするのだという、加藤幹郎の留保に注意を払っても良いだろう。⁶²⁵⁾そこに至るまでの人生においても、またその先に思い描く将来においても交わることの少なかったに違いな

い学生たちと底辺あるいは中・下層労働者たちであっても、そもそも同じ映画館に吸い寄せられて隣り合わせに座るほどには、互いに近接した存在だったのである。

それを「何かの理由で離郷して高度成長期の都市に流れ込み、寮やアパート、下宿、間借りなどで暮す、若く、相対的に金銭的な余裕がない、主に男性の単身者たち」と言ってしまうと、余りに呆気ない種明かしになるのかも知れない。しかし本稿がここまで不器用に拘ってきたのは、単に「当時の都市部には若者人口が大量に流入していた」と漠然と繰り返すのではなく、とりあえずは「TV未所有者」と名指して具体的にそれを数え上げ、推移を追うことだった。

とは言え「均質性」を強調し過ぎることも、やはり事態の単純化と言わざるを得ないだろう。映画館での「集团的融即」の中にも、隠された拮抗はあった。川本が指摘していた通り、同じやくざ映画に観客として吸い寄せられたとしても一方はこれ見よがしの掛け声を発し、⁶²⁶⁾他方は息を潜めてスクリーンを凝視していた。川本の言う「サイレント・マイノリティ」も思わず「健さん！うしろ、うしろ」と悲鳴を上げることはあったかも知れないが、⁶²⁷⁾「異議ナシ」「ナンセンス」とは叫ばなかったはずである。

50年代以降も長く、映画の「古典期」的鑑賞法と映画館でのマナー向上のために啓蒙の努力が続けられた。⁶²⁸⁾だが結局それは完遂されることのないまま、60年代末を迎える。その時、加藤が言及した「インテリ」タイプと「ミイチャン・ハアチャン」タイプとが、謂わば一回りして同じ映画館の同じ作品で出会うのだ。

それにしても同じスクリーンに映し出される同じ映像に目を凝らしながら、両者は本当に同じ映画を観ていたのだろうか。例えば後者がやくざ映画を時代劇の変形版として消費し、⁶²⁹⁾前者はこれを大島渚と並列させて観ていたかもしれない。やくざ映画のヒーローたちは恐らくこの「視差」により深度を与えられたのだが、同時にその虚構性の露呈を回避するために、寡黙であることを強いられたように思う。

注

101 牧田徹雄「テレビ視聴の変容」(田中義久他編[2005]所収、p12、p34)

102 NHK放送世論調査所[1971]p12

103 戸川猪佐武[1960]p379

- 104 萩原滋編[2013]p6
105 日本放送出版協会編[1990]
106 NHK 放送文化研究所監修[2002]p130
107 森永卓郎監修[2008]
108 志賀信夫[1990]p145
109 戸川[1960]p315
110 田中他編[2005]p139
111 石川弘義編[1979]p140
112 古田尚輝[2009]pi
113 渡邊大輔他編[2019]。同様の立場に立つものとして小林義寛「テレビと家族—家族視聴というディスクリールをめぐる」(小林直毅他編[2003]所収、p70)では、「テレビは、その普及とともにそれをとりまく言説を含めて、『家族』という空間とそれにともなう『近代家族』を形成していったのであろう」と主張されている。
114 北浦寛之[2018]や楊紅雲「任侠映画路線における東映の成功—テレビに対抗した映画製作(1963-1972 年)を中心に—」(『多元文化 第4巻』2004、p191-202)では、「映画産業」がTV映画制作等でTVと協力関係を結ぶことで生き残っていった点について論じられているが、本稿では飽くまで映画館への観客動員に焦点を当てる。
115 『映画年鑑 1967 年版』[1967]p55
116 今村金衛[1960]p201
117 今村[1960]p202
118 石川編[1979]p203
119 ただし今村[1960]の危惧の通り、50年代の映画産業急成長期に作品も映画館数も過剰になっていたという指摘もある。(例えば古田[2009]p100)
120 NHK 放送世論調査所編[1975]p85
121 佐藤忠男[1995]p18
122 北浦[2018]p89
123 『映画年鑑 1967 年版』p47、『映画年鑑 1979 年版』p35。観客動員数や映画館数の激減にもかかわらず、入場料金の値上げによって配収の落ち込みは相対的に緩やかだった。この点については斉藤守彦[2009]参照。ただし70年代に入り邦画配収は大きく落ち込み、75年には洋画の占有率が55.7%にまで高まる。
124 ミツヨ・ワダ・マルシアーノ[2009]p73
125 1953年に大手映画会社5社が合同で実施した調査によると、女性客の割合は松竹46%、大映38%、東宝33%、東映32%、新東宝31%だったという。(吉見俊哉[2016]p170)
126 北浦[2018]p79
127 この点については斉藤[2016]
128 高他毅「戦後東京圏に係わる人口移動と就職・進学動向 1955-1995 — 発見的方法としてのグラフ化による趨勢把握 2—」(『金沢学院短期大学紀要第17号』2019、pp21-40)
129 この時期の東映の危機については春日太一[2016]。また特に東宝との対比では春日[2012]。
130 北浦[2018]p147
131 小沢茂弘[1996]p62
132 渡辺武信「やくざ映画十年の系譜」(『キネマ旬報増刊 No.557 8.10 号』1971)
133 北浦[2018]p143
134 山平重樹[2015]p16
135 北浦[2018]p145
136 渡辺武信編「任侠映画総目録(一九六一〜一九六九)」(楠本憲吉編[1969])
137 西村大志「東宝サラリーマン喜劇“社長シリーズ”の成立と終焉」(谷川健司編[2016]。ただし東宝でもクレージーキャッツの「日本一」シリーズ第7作『日本一の断絶男』(69)、第8作『日本一のヤクザ男』(70)で主演の植木等がやくざを演じ、さらに71年には仲代達矢主演で『出所祝い』を公開している。
138 田中純一郎[1976]p129
139 いわゆるブルーフィルムとは異なり映画館での公開が可能な程度の作品は、当初「お色気映画」「エロ映画」「エロダクション映画」などと呼ばれていた。これを63年に「ピンク映画」と命名したのは「内外タイムス」映画記者の村井実だったとされる。(村井実[1989])その後東映が71年から「ポルノ」の呼称を用いて認知され、同年に日活が「ロマンポルノ」を立ち上げる。(鈴木則文[2013])
140 中谷陽編[1979]。なおNHKアーカイブズでは、ストリップ・ショーの一座が板橋の養老院で慰問公演を行なった様子を伝える50年末のニュース映画を見られる。
<https://www.nhk.or.jp/d-garage-mov/movie/147-12.html> (最終閲覧 2019.12.10)
141 遠藤龍雄[1973]p103
142 小林勝[1956]p51
143 二階堂卓也[2014]p32
144 遠藤[1973]p105
145 桑原稲敏[1993]
146 桑原[1993]
147 遠藤[1973]p120
148 遠藤[1973]p124
149 桑原[1993]p36
150 遠藤[1973]p123
151 桑原[1993]p61
152 村井[1989]p28

- 153 鈴木義昭[1983]にはどのような場面が問題になったかの説明がある。
- 154 村井[1989]p36
- 155 『キネマ旬報 No.479 1968 年 10 月号』[1968]p159
- 156 村井[1989]p49
- 157 二階堂[2014]p31
- 158 村井[1989]p87
- 159 村井[1989]p85
- 160 桑原[1993]p82
- 161 桑原[1993]p82
- 162 65 年 12 月、武智監督と日活配給部長が起訴されるが、67 年 7 月に一審無罪判決、69 年 9 月に検察側控訴棄却で両者とも無罪確定した。
- 163 桑原[1993]p116
- 164 桑原[1993]p127
- 165 桑原[1993]p144。『映画年鑑 1967 年版』p211 に、66 年度は「東映が日本映画の品位と質を著しく落とした」という評が掲載されている。
- 166 石川[1979]p165
- 167 佐藤[1995]p19
- 168 北浦[2018]p153。他にも、楊紅雲前掲が北浦と同様の観点から東映の成功を論じている。
- 201 簡略化のため受信契約数には法人契約等も含むため、一般世帯に限れば数値はもう少し低くなる。例えば阪本博志[2019]p33 は白黒 TV の普及率について、60 年 33.2%、65 年 75.7%、70 年 81.9%と述べている。
- 202 大和武平[1980]p76
- 203 本多勝一[1973]
- 204 稲葉三千男[1985]p119
- 205 NHK 放送世論調査所[1971]p13 によると、70 年 3 月時点で TV を 2 台以上所有している契約世帯は 37.1%に上り、一般には単純に白黒とカラーの普及率を合計して普及率を求めることはできない。
- 206 経済企画庁調査局編[1965～1978]。但し 65 年秋の第 1 回調査は標本数 2500。また 74 年春の第 17 回調査から「北九州」を「北九州・福岡」に変更。全調査で東京の標本数が全体の 52～57%を占めており、平均値でもその影響が大きい。また性別や年齢など一部の特性についてはクロス表が与えられているため、以下では適宜これに基づいて独自に算出した比率等のデータを用いる。
- 207 69 年春調査までは白黒 TV のみ、同年秋調査以降は白黒とカラー両方の保有率を掲げている。家族と離れて暮らす独身者が 2 台の TV を持っていた可能性は低いと判断し、保有率は両方の比率を合計して求めた。
- 208 調査地域を拡大して 66 年秋に実施された第 2 回調査の報告書では、住居別と男女のクロス表の代わりに地域別とのクロス表が与えられており、それによると寄宿舎・寮の居住者率は北九州 77.7%、大阪 71.9%、東京 56.9%、札幌 51.9%とかなりの地域差がある。しかし標本数比率の関係もあって全体の値は 61.8%となり、東京とは約 5%の差に留まっている。この傾向が継続しているかどうかは報告書から読み取ることはできないが、東京では下宿・アパート居住率が高めである可能性は念頭に置く必要がある。
- 209 『東京都統計年鑑』
- 210 経済企画庁調査局編[1967]p45
- 301 石田淳「戦争と人口構造—高度経済成長の基盤としての 亜細亜・太平洋戦争」（荻野正弘編[2013]所収）
- 302 加瀬和俊[1997]p12
- 303 高他前掲(『金沢学院短期大学紀要第 17 号』[2019])。男性ではもっと以前から流出傾向が始まっている。
- 304 同上
- 305 同上
- 306 小野浩「住まいの理想と現実—高度成長期の東京」(老川慶喜編[2009]所収)
- 307 高卒就職者について累積増加数の算出を 21 歳までとしたのは、67 年から 81 年までのほぼ全期間で、21 歳が各出生コーホートの最大数となるためである。なお学校基本調査の統計と住民登録人口増加数の関係については既に高他前掲(『金沢学院短期大学紀要第 17 号』[2019])で論じたが、議論に重大な不備があったので以下に修正して再論する。
- 308 加瀬[1997]p181
- 309 東京都総務局統計部人口統計課[1973]p184、p204
- 310 「東京都人口調査 71」も、その実態解明を主要な目的として実施された。(東京都総務局統計部人口統計課[1973]まえがき参照)
- 311 「東京都人口調査 71」によれば、71 年 5 月からの 1 年間の転入者中で 77.8%が 15～29 歳、84%が単身者、転出者中では同年齢層は 68.6%、単身者は 74%である。
- 312 東京大学の学寮史(東京大学学生部[1961]p128)によると 52 年 6 月に住民登録法が施行された際、寮での住民登録用紙配布の動きに対して学生が反発しボイコットを決議している。この騒ぎそのものは翌年にかけて 7 割程度の寮生が登録を行なって一応の終息を見たようだが、その後はなし崩しに、進学上京者は住民登録の変更を行なわない風潮が一般化したものと思われる。就職上京者に比べ学生の場合は住民登録の重要性が低く、また卒業後は出身地に戻る可能性もあったため、煩瑣を避けて在学中は登録変更を行なわない者が多かった。

- 313 60～62年は男女合計数のみ
- 314 71～73年は男女合計数のみ
- 315 高他前掲(『金沢学院短期大学紀要第17号』[2019])
- 316 70年代半ばから東京都の住民登録人口増加分が学校基本調査に基づく東京都への中卒・高卒就職者数を上回る傾向が強まり、本稿の手法では流入者の分析に限界があるため、数値は75年までとした。
- 317 東京都都民生活局[1977]p42
- 318 数にして20万人ほど過少ということになる。
- 319 実はこの結果は、図7で示した70年代における大都市居住の流入勤労者率の上昇傾向と矛盾する。この原因については、いくつかの可能性があるだろう。
- (1)考えにくいことだが、東京以外の調査地域での大幅な増加があった。
- (2)「独身勤労者調査」のサンプルが都市居住者だけでなく、隣接地域からの通勤者も含んでいる。
- (3)「独身勤労者調査」のサンプルに偏りがある。既述のように調査対象となったのは相対的に規模の大きな企業であり、そこで働く人びとの学歴も相対的に高かったと考えられる。60年代末以降、中・高卒就職者の流入数は急激に減少し、代わりに大学・短大進学による流入者が増加することを考えると、都市滞留者の高学歴化が生じていた可能性が高い。
- 320 東京都都民生活局[1977]p46
- 321 渡辺栄他編[1977]p13、p17による。
- 322 大川健嗣[1994]p21。
- 323 渡辺他編[1977]p112
- 324 大川[1994]p35
- 325 渡辺他編[1977]p23、p115
- 326 渡辺他編[1977]p44
- 327 渡辺他編[1977]p18、p85、p98
- 328 渡辺他編[1977]p18、p99
- 329 予備校に通う浪人生など、他にもさまざまな理由で上京した若い独身者が相当数いたことは疑いが無いが、その検討は課題としておく。
- 401 塩田丸男[1975]p20
- 402 小野前掲(老川編[2009]p140)
- 403 塩田[1975]p192、p222
- 404 都市共同住宅総合研究所編[1983]p64
- 405 都市共同住宅総合研究所編[1983]p121
- 406 都市共同住宅総合研究所編[1983]p122
- 407 71年時点での東京都内の住宅における各種設備の専有率は、一戸建では便所95.2%、風呂82.5%に対して、木造アパートでは便所42.0%、風呂7.6%である。(国民生活センター編[1976]p23)
- 408 塩田[1975]p192より重引。
- 409 国民生活研究所[1967]p106、国民生活センター編[1976]p21
- 410 塩田[1975]p192より重引。
- 411 都市共同住宅総合研究所編[1983]p122
- 412 小野前掲(老川編[2009]p146)
- 413 小野前掲(老川編[2009]p146)
- 414 国民生活研究所[1967]p106、国民生活センター編[1976]p21
- 415 塩田[1975]p193
- 416 塩田[1975]p191には「地方から上京、東京に就職して一二年になる二七歳のサラリーマン。現在、夫婦二人で、木造アパートの四畳半に住んでいます。しかし、北向きのため日当たりも悪く、近く赤ちゃんが生まれるので、二部屋のところに移りたいと考えています。このため、前から各種の公営住宅に一〇回以上も申込みましたが、いずれも落選しました」と苦境を訴える67年5月29日付の読売新聞への投書が紹介されている。南後由和[2018]p87も68年頃の状況として、「夫婦もしくは片親と子供世帯でも、一室のみの木賃アパート居住者が多かった」と指摘している。
- 417 大阪出身で66年早大入学の喜多條忠は、2年次の67年から恋人が神田川沿いに借りていた3畳一間のアパートで同棲を始めた。この実体験に基づく詞に南こうせつがメロディーをつけた曲が、73年にミリオンセラーとなった「神田川」だった。いわゆる「四畳半フォーク」である。(本橋信宏[2010]p53)手塚治虫を筆頭とする漫画家たちが集まり住んだことで有名なトキワ荘は52年に豊島区に建てられた木造アパートで、各室押入付4畳半で風呂なし、炊事場・便所共用。老朽化のため解体されたのは82年である。他にも宝島編集部[2001]では、さまざまな世代の著名人が郷里を離れた学生時代の生活ぶりを回想しており、アパートに暮らした者はほとんどが4畳半一間だった。広島出身で66年明大入学の辻原康夫が唯一の例外で、学生寮に1年半住んだ後6畳一間のモルタルアパートに移っている。
- 418 三宅醇他[1988]p22の図1.7.2参照
- 419 塩田[1975]p226
- 420 南後[2018]p85
- 421 開高健[2007a]p41
- 422 女たちの現在を問う会編[1996]p384
- 423 開高[2007a]p177
- 424 南後[2018]p88
- 425 大阪出身で68年早大入学の三田誠広[2013]p85は、「学生はまだ賄いつきの下宿か、風呂なしトイレ共用の四畳半の木造アパートというのが、そのころの標準だった」と回想し

- ている。また宝島編集部[2001]p36も「60年代の地方出身学生の住まいといえば、賄いつきの下宿屋、もしくは大学の運営する学生寮が普通だった」と述べた上で多数の証言を掲載している他、受験雑誌『蛍雪時代』の62年の記載を元に、当時の賄い付下宿の標準が3畳一間だったと紹介している。
- 426 新潟県出身学生を受け入れた東京の上越学生寮は50年末に、中野区野方にあった「木造2階建20余室の下宿屋」を買い取って復興された。(松枝迪夫編[2001]p196)また埼玉出身で64年早大入学の中野翠[2017]p94は、級友の丹野さんの住む「下宿」について、次のように描写している。「永泉館は、もしかして戦前から!?」と思ったくらい古風な下宿だった。木造二階建て(三階建てだったかも)の古びた建物で、広い玄関脇に、なぜか大きな丸い石が置かれていた。玄関を入ると左右にズラリと大きな下駄箱が並んでいた」
- 427 東京大学の場合、61年までに19学寮を開設し、8学寮を閉鎖している。その時点で教養学部各寮の収容人員は男子寮として駒場寮約900名、三鷹寮約230名、女子寮として白金寮26名、雑司ヶ谷寮(医学部衛生看護学科女子学生)25名。他に学部生が住む井之頭学寮、検見川学寮、追分学寮、稲毛学寮、向ヶ岡学寮、豊島学寮、田無学寮、西千葉学寮を擁していた。(東京大学学生部[1961])また大学以外に大学受験予備校等でも、大規模な学生寮を設けているものがあった。AERA[2017]p21で宮城県から1浪して慶大に進んだ中村雅俊が、69年に駿台予備校の午前の部に合格し晴れて千葉県船橋市の500人規模の男子寮に入寮出来た思い出を語っている。
- 428 この種の学生寮の場合、時に藩校に因んだ名称がつけられ、受入学生についても藩政時代の帰属意識が前面に出る。東京興譲館は米沢藩の藩校の名を受け継ぎ、領地だった山形県置賜地方の出身者を、会津学生寮は福島県でも会津地方出身者を対象とする。逆に加賀藩の藩校明倫堂に名を因む石川富山明倫学館は前田家の領地に応じて石川・富山両県出身学生を受け入れ、公益財団法人加越能育英社が経営している。
- 429 例えば長崎県出身で73年九大進学の高賀恒樹[2017]が鉄道弘済会福岡学生寮の、また76年法大入学の北尾トロ[2012]が、亡父の勤務していた会社の厚意で社員家族を対象とする企業運営学生寮に住んだ思い出をまとめている。
- 430 兵庫から69年に早大に進んだ村上春樹が数か月だけ住んだことでも知られるのが、前川製作所創業者の前川喜作が旧細川侯爵邸跡に創設した学生寮である和敬塾で、『ノルウェイの森』等で否定的に描かれる男子寮の描写は村上の実体験に基づくと思われる。(上坂冬子[2006]、岡崎武志[2019]p22)

- 431 松枝編[2001]
- 432 長野出身で55年埼玉大入学の原伸一[2015]がまとめた、360人収容の男子寮蒼玄寮の回想による。
- 433 高他前掲(『金沢学院短期大学紀要第17号』[2019])では、60年代に地方から東京に進学した学生の性比の推移を推定している。
- 434 東京大学女子卒業生の会さつき会編[1989]p12
- 435 東京大学学生部[1961]p154
- 436 日本女子大学学寮一〇〇年研究会編[2007]
- 437 宝島編集部[2001]や女たちの現在を問う会編[1996]には、自由な生活に憧れて下宿やアパートに入った例もあるが、比率としては寮生活をした女性が多い。68年日本女子大入学の大学職員は、寮があるからと親が学校を決めたという。酒井和子は学費・寮費の問題も含めて親の希望で65年にお茶大に進学した。北海道から67年国立音大入学の沢田亜矢子、大阪から70年に東京へ進学した井筒起美子も寮生活である。また静岡から60年代末に立教大に進んだ川口明子[2010]p57は70年代に大塚女子アパートに住んだが、22時の門限を破って男性を部屋に入れた住人が追い出された例を挙げ、「その時代でも、大人になっても女性はやはり保護してあげなければならない存在、というか、未婚の女性の純潔は守らねばならないというのが一般通念だったのだ」と述べている。
- 438 宝島編集部[2001]p36
- 439 日本女子大学学寮一〇〇年研究会編[2007]
- 440 松枝編[2001]
- 441 三宅他[1988]p22
- 442 都市共同住宅総合研究所編[1983]p192より重引。
- 443 東京都総務局統計部人口統計課[1978]p63
- 444 都市共同住宅総合研究所編[1983]p195より重引。
- 445 宝島編集部[2001]p37
- 446 山本理奈[2014]p60
- 447 都市共同住宅総合研究所編[1983]p161
- 501 開高[2007a]p42
- 502 国広陽子「団塊の世代—テレビと成長とともに、老いに向かう」(萩原編[2013]所収、p97)
- 503 国広陽子「テレビ・オーディエンスとしての男性—山口県南東部地域での男性の生活史からの接近—」(『国際ジェンダー学会誌 vol.7』[2009]所収)
- 504 古田[2009]p270。『オバケのQ太郎』は65年8月からTBS系列で放映開始。
- 505 吉本由美[2010]p17
- 506 渡辺他編[1977]p93
- 507 国広前掲[『国際ジェンダー学会誌 vol.7』[2009]]

- 508 村上春樹他[1985]p7
509 高田文夫[1990]
510 「独身勤労者調査」のレジャー項目には「見たり聞いたりしたもの」の他に、「行ったもの」という分類がある。映画の位置づけを分析するには、そうしたレジャー諸分野の全体構造の中で見る必要があるが、十分な準備がないので機会を改めたい。
511 渡辺他編[1977]p155
512 高他毅「戦後日本における人口移動と就職・進学動向 — 発見的方法としてのグラフ化による趨勢把握 1—」(『金沢学院大学教職センター紀要第2巻』[2018]p7-49)
513 北浦[2018]p121
601 村上他[1985]p3
602 磯村英一[1989]
603 磯村英一[1989]
604 吉見[2016]p177
605 吉見[2016]p158
606 吉見[2016]p168
607 高他前掲(『金沢学院短期大学紀要第17号』[2019])
608 国民生活研究所[1967]p106、国民生活センター編[1976]p21
609 開高健[2007b]p128～
610 小野民樹[2004]p118。映画上映中の観客の喫煙は、二番館等では80年代になっても見られた。
611 山平[2015]p8
612 管見によればその最高傑作は、ラジオ番組のパーソナリティとしての仕事を終えた後に通った深夜映画の思い出を語った浜村淳[2007]p143の一文である。ただ浜村の担当した番組は70年放送開始と若干時期が遅く、断定はできないものの、さまざまな体験を混ぜ合わせた法螺話である可能性が高い。
613 楠本[1969]p15
614 寺山修司「東大なんて何だ!“戦場”の最後のときに思う」(毎日ムック[2015]p102)
615 小熊英二[2009]p240
616 上野昂志[1971]p139による。
617 上野[1971]p144
618 川本三郎[2015]p29
619 上野[1971]p144には「『お得意』の一割にもならない」という表現も見える。
620 小野[2004]p143。それにしても上野が都立大院、川本が東大、小野も早大と、見事に学生側からの証言であるところが皮肉である。
621 加藤幹郎[2006]p250。ただし監督名等を適宜省略した。

- 622 ミリアム・ハンセン「初期映画／後期映画—公共圏のトランスフォーメーション」瓜生吉則・北田暁大訳(吉見俊哉編[2000]所収)
623 板倉史明「映画館における観客の作法—歴史的な受容研究のための序論」(黒沢清他編[2010]所収、p242)
624 松本俊夫「映画館考」(『VARIETE de la nouvelle cinématographe 映画館—その変容する磁場』[1979]p125)
625 加藤[2006]p280
626 高田里恵子[2005]ならそれを「いやっとならしさ」と呼ぶだろう。
627 松本前掲(『VARIETE』[1979]p123)
628 板倉前掲(黒沢他編[2010]所収、p238)
629 上野昂志[2005]p173

参考文献

- AERA『アエラムック駿台予備校』朝日新聞出版、2017
石川弘義編『余暇の戦後史』東京書籍、1979
磯村英一『磯村英一 都市論集Ⅱ—都市の社会理論—』有斐閣、1989
稲葉三千男『NHK受信料を考える』青木書店、1985
今村金衛『映画産業〈日本の産業〉シリーズ12』有斐閣、1960
上野昂志『沈黙の弾機 上野昂志評論集』青林堂、1971
上野昂志『戦後60年』作品社、2005
NHK放送世論調査所『生活のなかの放送 NHK世論調査資料』日本放送出版協会、1971
NHK放送世論調査所編『図説 戦後世論史』日本放送出版協会、1975
NHK放送文化研究所監修『放送の20世紀 ラジオからテレビ、そして多メディアへ』日本放送出版協会、2002
遠藤龍雄『映倫 歴史と事件』ペリカン社、1973
大川健嗣『出稼ぎの経済学』紀伊国屋書店、1994
老川慶喜編『東京オリンピックの社会経済史』日本経済新聞社、2009
岡崎武志『上京する文学 春樹から漱石まで』ちくま文庫、2019
荻野正弘編『戦後社会の変動と記憶 叢書戦争が生みだす社会Ⅰ』新曜社、2013
小熊英二『1968【下】 叛乱の終焉とその遺産』新曜社、2009
小沢茂弘・高橋聡『困った奴ちゃ 東映ヤクザ監督の波乱万丈』ワイズ出版1996
小野民樹『60年代が僕たちをつくった』洋泉社、2004
女たちの現在を問う会編『全共闘からリブへ 銃後史ノート戦後篇8』インパクト出版会、1996
開高健『開高健ルポルタージュ選集 ずばり東京』光文社文庫、

2007a
 開高健『開高健ルポルタージュ選集 日本人の遊び場』光文社文庫、2007b
 加瀬和俊『集団就職の時代 高度成長のにない手たち』青木書店、1997
 春日太一『仁義なき日本沈没 東宝 vs. 東映の戦後サバイバル』新潮新書、2012
 春日太一『あかんやつら 東映京都撮影所血風録』文春文庫、2016
 加藤幹郎『映画館と観客の文化史』中公新書、2006
 上坂冬子『教育の忘れもの 東京の学生寮・和敬塾』集英社、2006
 川口明子『大塚女子アパートメント物語 オールドミスの館 によろこそ』教育史料出版会、2010
 川本三郎『映画の戦後』七つ森書館、2015
 北尾トロ『中野さぼてん学生寮』毎日新聞出版、2012
 北浦寛之『テレビ成長期の日本映画 メディア間交渉のなかのドラマ』名古屋大学出版会、2018
 楠本憲吉編『任侠映画の世界』荒地出版社、1969
 黒沢清他編『日本映画は生きている第1巻 日本映画は生きている』岩波書店、2010
 桑原稲敏『切られた猥褻 映倫カット史』読売新聞社、1993
 経済企画庁調査局編『独身勤労者の消費生活』大蔵省印刷局、1965～1978
 古賀恒樹『嗚呼! 学生寮 ～“国鉄職員の息子達”の青春群像～』PARTNERS 新書、2017
 国民生活研究所『都市の生活環境 研究双書第6集』国民生活研究所、1967
 国民生活センター編『都市の生活環境—その実態と意識—』至誠堂、1976
 小林直毅・毛利嘉孝編『テレビはどう見られてきたのか [テレビ・オーディエンスのいる風景]』せりか書房、2003
 小林勝『禁じられたフィルム—映倫日記—』春陽堂、1956
 斉藤守彦『映画館の入場料金は、なぜ1800円なのか?』ダイヤモンド社、2009
 阪本博志『大宅壮一の「戦後」』人文書院、2019
 佐藤忠男『日本映画史3 1960-1995』岩波書店、1995
 塩田丸男『住まいの戦後史 日本の住宅問題』サイマル出版会、1975
 志賀信夫『昭和テレビ放送史 上』早川書房、1990
 鈴木則文『東映ゲリラ戦記』筑摩書房、2013
 鈴木義昭『ピンク映画水滸伝 その二十年史』青心社、1983
 高田文夫『正しい団塊の世代白書』スコラ、1990
 高田里恵子『グロテスクな教養』ちくま新書、2005

高他：「TVの黄金時代」におけるTV未所有者たち

宝島編集部『別冊宝島 611 昭和の大学生大百科 1960-1979』宝島社、2001
 田中純一郎『日本映画発達史V 映像時代の到来』中公文庫、1976
 田中義久・小川文弥編『テレビと日本人「テレビ50年」と生活・文化・意識』法政大学出版局、2005
 谷川健司編『戦後映画の産業空間 資本・娯楽・興行』森話社、2016
 戸川猪佐武『戦後風俗史』雪華社、1960
 東京大学学生部『東京大学学寮15年史 1945～1960』東京大学学生部、1961
 東京大学女子卒業生の会さつき会編『東大卒の女性 ライフ・リポート』三省堂、1989
 東京都総務局統計部人口統計課『東京都の人口移動の実態—東京都居住環境等移動理由別人口調査結果報告—〈昭和46年5月～47年4月〉』東京都総務局統計部、1973
 東京都総務局統計部人口統計課『東京都の人口移動の実態—東京都居住環境等移動理由別人口調査結果報告—〈昭和51年1月～12月〉』東京都都民生活局広報部都民資料室、1978
 東京都都民生活局『第1回東京都青少年基本調査報告書 大都市青少年の生活・価値観に関する調査』東京都都民生活局、1977
 都市共同住宅総合研究所編『アパートの文化史 モクチンからリースマンションへ』エムジー出版、1983
 中野翠『あのころ、早稲田で』文藝春秋、2017
 中谷陽編『ストリップ昭和史』インテリジェンス社、1979
 南後由和『ひとり空間の都市論』ちくま新書、2018
 二階堂卓也『ピンク映画史 欲望のむきだし』彩流社、2014
 日本女子大学学寮一〇〇年研究会編『日本女子大学叢書4 女子高等教育における学寮 日本女子大学 学寮の一〇〇年』ドメス出版、2007
 日本放送出版協会編『昭和放送史』日本放送出版協会、1990
 萩原滋編『テレビという記憶 テレビ視聴の社会史』新曜社、2013
 浜村淳『さてみなさん聞いてください』西日本文庫、2007
 原伸一『女神に出会った! 一帰らぬ青春の学寮時代』文芸社、2015
 本多勝一『NHK受信料拒否の論理』未来社、1973
 古田尚輝『「鉄腕アトム」の時代 映像産業の攻防』世界思想社、2009
 毎日ムック『サンデー毎日が伝えた一億人の戦後70年』毎日新聞社、2015
 松枝迪夫編『ある学生寮物語—青春の軌跡100年—』アドスリー、2001

- 三田誠広『早稲田 1968 団塊の世代に生まれて』廣済堂新書、2013
- ミツヨ・ワダ・マルシアーノ『ニッポン・モダン 日本映画 1920・30 年代』名古屋大学出版会、2009
- 三宅醇他『社会のなかの住宅 住環境の計画 4』彰国社、1988
- 村井実・山根貞男『はだかの夢年代記 ぼくのピンク映画史』大和書房、1989
- 村上春樹・川本三郎『映画をめぐる冒険』講談社、1985
- 本橋信宏『60 年代 郷愁の東京』主婦の友社、2010
- 森永卓郎監修『物価の文化史事典』展望社、2008
- 大和武平『NHK 国営化の陰謀』パシフィック・マネジメント・コンサルティング、1980
- 山平重樹『高倉健と任侠映画』徳間文庫カレッジ、2015
- 山本理奈『マイホーム神話の生成と臨界 住宅社会学の試み』岩波書店、2014
- 吉見俊哉編『メディア・スタディーズ』せりか書房、2000
- 吉見俊哉『視覚都市の地政学—まなざしとしての近代—』岩波書店、2016
- 吉本由美『するめ映画館』文藝春秋、2010
- 渡辺栄・羽田新編『出稼ぎ労働と農村の生活』東京大学出版会、1977
- 渡邊大輔他・東京大学社会科学研究所付属社会調査データアーカイブ研究センター編『総中流の始まり 団地と生活時間の戦後史』青弓社、2019
- 『VARIETE de la nouvelle cinématographe 映画館—その変容する磁場』リュミエール社、1979
- 『映画年鑑』時事通信社
- 『金沢学院大学教職センター紀要 第2巻』金沢学院大学教職センター、2018
- 『金沢学院短期大学紀要 第17号』金沢学院短期大学、2019
- 『キネマ旬報 No.479 1968 年 10 月号』キネマ旬報社、1968
- 『キネマ旬報増刊 No.557 8.10 号』キネマ旬報社、1971
- 『国際ジェンダー学会誌 vol.7』国際ジェンダー学会、2009
- 『多元文化 第4巻』名古屋大学国際言語文化研究科国際多元文化専攻、2004
- 『東京都統計年鑑』東京都

情報教育（コンピュータ実習）におけるスキルアップの方策¹⁾

松井 良雄²⁾

The way to improve computer skills in information education¹⁾

Yoshio MATSUI²⁾

要 約

本学では、全学的な教育改革が進められている。その主要な目的は、学生を「主体的な学び」に導くことである。本研究では、情報教育において学生を「主体的な学び」に導き、スキルアップを達成する方策を述べる。その方策として、学生が提出した課題シートに、教員からのコメントを記入して返却した。そして、教員コメントに関する学生アンケートを実施し、「コンピュータスキルアップ」や「勉学意欲の向上」に関する教育的効果を検証した。本研究は、平成 28 年度から継続して実施しており、対象とした科目は多岐に及ぶが、本報では情報教育（コンピュータ実習）におけるスキルアップに的を絞った。具体的には、コンピュータサービス技能評価試験（資格試験）の内容を扱っている科目を対象とした。学生アンケートを分析した結果、授業内容や受講生に応じて教員コメントの効果が異なることが分かった。また、授業成績（スキルアップ）と教員コメントに対応関係があることも明らかになった。さらに学生の感想からは、著者のコメントを喜ぶ声も多い。これらの成果より、学生に返却する課題シートに記入した教員コメントには、「コンピュータスキルアップ」に多くの教育的効果を有することが明確になった。

キーワード：情報教育、コンピュータスキル、勉学意欲向上、アクティブ・ラーニング

1. はじめに

教育の質向上を目指すために、本学では全学的な教育改革が進められている。特に力を入れているのは「主体的な学び」である。そのため、アクティブ・ラーニングが FD 研修会で取り上げられⁱ⁾、各授業科目に導入されている。学生を「主体的な学び」に導くためには、「勉学意欲の向上」や「授業の活性化」が重要である。

その実現を目指し、筆者は既報において^{ii、iii、iv)}、学生に返却する課題シートに記入した教員コメントの教育的効果を検証した。教員コメントには、学習指導と共に、教員と学生との間のコミュニケーションを確保するシャトルカードの効果ⁱ⁾も含ませてある。主体的な学びを誘発させる「橋本メソッド」の中でも、シャトルカードの重要性が述べられている^{v)}。既報によれば、学生に返却する課題シートに記入した教員コメントには、多くの教育的効果を有することが明らかになった。

学生が提出した課題シートに、教員からのコメント（赤ペンチェック）を記入して学生に返却する学習指導は、平成 28 年度から継続して実施している。対象とした科目は、講義科目や実習科目の 19 科目に及んでいる。この中では、赤ペンチェックが授業の理解度に対して非常に効果的な科目は実習科目であった。そこで本報では、情報教育（コンピュータ実習）科目におけるスキルアップに的を絞った。

具体的には、本学が推奨しているコンピュータサービス技能評価試験（資格試験）の内容を扱っている科目を対象とした。この科目は、金沢学院大学経営情報学科で開講されており、Word や Excel のスキルを修得する科目である。本研究では、平成 28 年度から令和元年度に亘る 8 科目について、授業内容や受講生に関する検討を行った。さらに本報では、授業成績（スキルアップ）と教員コメント（赤ペンチェック）の関連も捉えた。

1)：令和 2 年 1 月 10 日受付；令和 2 年 1 月 30 日受理。Received Jan.10, 2020；Accepted Jan.30, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

また、ほぼ同様な科目は、金沢学院短期大学でも平成 30 年度に 2 科目行なっている。これら 10 科目の分析により、情報教育（コンピュータ実習）におけるスキルアップの方策として、学生が提出した課題シートに、教員からのコメントを記入して学生に返却する学習指導の成果について報告する。

2. コンピュータ実習科目

2.1 授業内容

本報で対象とした 10 科目の授業内容を紹介する。授業では、中央職業能力開発協会が発行している、コンピュータサービス技能評価試験、ワープロ部門 練習問題集(Word/Windows 編)^{vi)}、表計算部門 練習問題集(Excel/Windows 編)^{vii)}を教科書にしている。それぞれ、3 級から 1 級の練習問題が掲載されているが、授業では 3 級と 2 級を課題にしている。なお、筆者は経営情報学科と現代教養学科の授業を担当しているが、芸術学部のコンピュータ基礎演習Ⅰ・Ⅱでも、本問題集が教科書に採用されている。次に、各種課題の内容を概説する。課題の

中で、ワープロ部門（Word）練習問題、2 級・課題 3・パターン 1 の解答例を図 1 に、表計算部門（Excel）練習問題、3 級・課題 1・パターン 1 の解答例を図 2 に掲示するので、内容概説の参考にされたい。

【ワープロ部門 3 級、課題 1】

約 350 字の単純文字入力を行う課題である。3 級レベルとしては、ある程度の文字入力速度が要求される。

【ワープロ部門 3 級、課題 2】

入力文字数 約 300 字、表作成、編集を含むビジネス文書を作成する課題である。入力文字数も多く、表の作成もあり、3 級レベルとしては、かなり難しい。

【ワープロ部門 3 級、課題 3】

与えられたデータ（表を含むビジネス文書）をもとに、編集、校正を行う課題である。基本的な Word のスキルが修得されていれば、解答は容易である。

【ワープロ部門 2 級、課題 1】

約 500 字の単純文字入力を行う課題である。2 級の資格試験に合格するには、非常に早い文字入力速度が要求される。

学籍番号 ひらがなしめい

無料体験レッスンのご案内

敬あるスタジオの中から、星野ヨガスタジオにご興味をお持ちいただきまして、ありがとうございます。今月の体験レッスン予定をご案内いたします。
ご希望の「クラス」「日時」をご予約の上、是非お試しください。

★クラス紹介★

《パワーヨガ》
ヨガのポーズとエクササイズをミックスした動きが特徴です。瞑想などのメンタル部分を省き、フィットネス感覚で全身の筋肉を刺激していくヨガです。
《ストレッチヨガ》
普段かたまっている筋肉を、時間をかけて、じっくり伸ばしていきます。ツイストを加えた運動で、スッキリ感を体験いただけるヨガクラスです。

《ボディメイクヨガ》
引き締め効果のあるポーズやデトックスを促すポーズを多く取り入れます。身体のラインを引き締め、バランスを整えていくヨガクラスです。
《アロマヨガ》
良質なオーガニックエッセンシャルオイルをふんだんに使い、香りを楽しみながら心と身体のパランスを取っていきます。リラクゼーションを目的とした、初心者向けの座位がためのスローな内容です。

★開催詳細★

日 程：5月16日～26日（水・金）
時 間：19時～20時30分まで（各クラス）
場 所：星野ヨガスタジオ 3F
定 員：1クラス5名（先着順）
持ち物：動きやすい服装（更衣室あり）
Myヨガマット持参OK！
・レンタルマット 100円/回
・レンタルパンツ 100円/回
※他日程ご希望の場合は、お問い合わせください。

星野ヨガスタジオ代表 星野明美

ヨガは、すぐ奇跡のように身体が改善される、というものではありません。
少し時間をかけて、ムリなくヨガを楽しんでみてください。

お問合わせ・お申込みは、お気軽に
電話 222-5555

図 1. コンピュータサービス技能評価試験
ワープロ部門（Word）練習問題
2 級・課題 3・パターン 1（解答例）

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	学籍番号											
2	ひらがなしめい											
3												
4												
5												
6	目標		500 個						現在			
7	区分		売上数(個)						区分別	最大値	順位	
8			1号店	2号店	3号店	4号店	5号店		合計(個)			
9	甘口		175	32	146	188	112					
10	中辛		25	127	37	180	89					
11	辛口		163	43	44	205	74					
12	みそ		45	132	139	56	76					
13	塩		141	17	131	147	43					
14	カレー		23	12	16	60	28					
15	合計(個)											
16	達成率											
17	評価											
18												

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	学籍番号										
2	ひらがなしめい										
3											
4											
5											
6	目標		500 個						R2315 現在		
7	区分		売上数(個)					区分別	最大値	順位	
8			1号店	2号店	3号店	4号店	5号店	合計(個)			
9	甘口		175	32	146	188	112	653	188	1	
10	中辛		25	127	37	180	89	458	180	4	
11	辛口		163	43	44	205	74	529	205	2	
12	みそ		45	132	139	56	76	448	139	5	
13	塩		141	17	131	147	43	479	147	3	
14	カレー		23	12	16	60	28	139	60	6	
15	合計(個)		572	363	513	836	422	2706			
16	達成率		114.4%	72.6%	102.6%	167.2%	84.4%				
17	評価		◎	X	◎	◎	X				
18											

設問 1、2 : 文字入力と罫線設定

設問 3、4、5 : 計算式と関数使用（SUM、RANKEQ、IF など）

設問 6、7 : セルの書式設定とファイル保存

図 2. コンピュータサービス技能評価試験
表計算部門（Excel）練習問題
3 級・課題 1・パターン 1（解答例）

【ワープロ部門 2 級、課題 2】

入力文字数 約 550 字、表作成、編集を含むビジネス文書を作成する課題である。入力文字数も多く、複雑な表作成もあり、解答時間や表処理の観点から、非常に難しい。

【ワープロ部門 2 級、課題 3】

与えられたデータ（テキストファイル）をもとに、オブジェクトの作成、段組みを含む編集、校正を行う課題である（図 1 を参照）。Word スキルとしては、それほど難しくないが、地図の作成に時間が掛かる

【表計算部門 3 級、課題 1】

入力したデータに基づき、関数式・計算式を設定し、装飾を施した上で表を完成する課題である（図 2 を参照）。3 級レベルの関数は、SUM、AVERAGE、MAX、MIN、COUNTA、TODAY、NOW、RANK.EQ、IF などである。罫線設定やセルの書式設定も行う。

【表計算部門 3 級、課題 2】

与えられたデータをもとに、表の装飾、編集を行う課題である。表の並べ替え、表のコピー、表の移動などがあるが、解答は容易である。

【表計算部門 3 級、課題 3】

与えられたデータをもとに、1 範囲選択のグラフを作成する課題である。それほど難しくないが、ケアレスミスに注意が必要である。

【表計算部門 2 級、課題 1】

与えられたデータをもとに、数式修正、装飾、書式の貼付け、条件付き書式の設定を行う課題である。全体的に容易であるが、条件付き書式の知識が必要である。

【表計算部門 2 級、課題 2】

与えられたデータをもとに、名前定義、表示設定、関数設定を行う課題である。関数設定が非常に難しい。多様な関数の知識を要すると共に、関数の入れ子が極度に複雑な課題である。

【表計算部門 2 級、課題 3】

与えられたデータをもとに、抽出、集計を行う課題である。全体的に容易であるが、小計処理のスキルが必要である。

【表計算部門 2 級、課題 4】

与えられたデータをもとに、複数範囲選択により、1 種類のグラフを作成する課題である。グラフの設定項目が多いので、ケアレスミスに注意して迅速に処理する必要がある。

なお、ワープロ部門 3 級の課題 1～3、ワープロ部門 2 級の課題 1～3 では、パターン 1～6 の練習問題が用意

されている。また、表計算部門 3 級の課題 1～3、表計算部門 2 級の課題 1～4 では、パターン 1～5 の練習問題が用意されている。

2.2 資格試験

コンピュータサービス技能評価試験（CS 試験）は、中央職業能力開発協会が行っている資格試験である。実務作業を想定した試験内容であり、入門レベル（3 級）、実務レベル（2 級）、エキスパートレベル（1 級）のグレード設定がされている。複数の部門にチャレンジできるよう、受験手数料は 5 千円～7 千円とリーズナブルな料金体系になっている。合格者には、各級の「ワープロ技士」「表計算技士」の称号が与えられ、中央職業能力開発協会会長・都道府県職業能力開発協会会長から合格証が授与される。

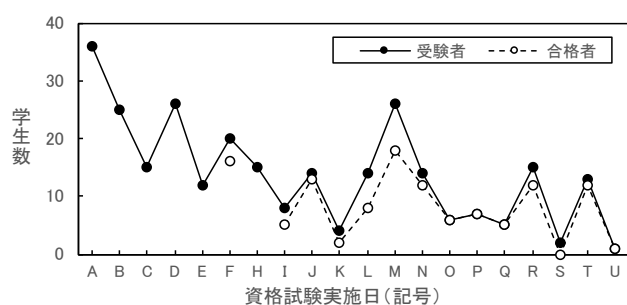
本学は、コンピュータサービス技能評価試験（資格試験）を推奨しており、試験実施の認定施設になっている。一昨年度までは、学内で各年 2 回の試験を行っていた。著者も、本学に赴任した平成 19 年度から試験実施委員を務め、試験監督や採点委員を担当してきた。また、授業で問題集の解答指導をするのみならず、授業時間外でも学生の指導を行い、受験を勧めてきた。本学では、授業内容も試験実施も、Word および Excel の 3 級と 2 級である。2 級は「実務レベル」とされているが、実際はかなり高いレベルである。

本学で行ったコンピュータサービス技能評価試験について、著者が知る範囲で、受験者数と合格者数を表 1 に示す。表中の数値は受験者数で、括弧内の数値は合格者数である。合格基準は 70 点（100 点満点）であり、表計算 2 級の場合は、各課題が 10 点以上でなければならない。表 1 では、ワープロ部門と表計算部門、3 級と 2 級、大学と短大に区別して標記してある。短大は大学に対して学生数が圧倒的に少ないので、受験者数は少数である。しかし、平成 24 年～平成 25 年は受験者数がかなり多くなっている。さらに、(K) 平成 24 年 12 月 25 日（火）は、大学に並ぶ程の受験者数になっている。そして、非常に難関の表計算 2 級の短大合格者数は、大学・短大を通してこれまでの最多数 7 名になっている。短大生の努力が実を結び、喜ばしい限りである。

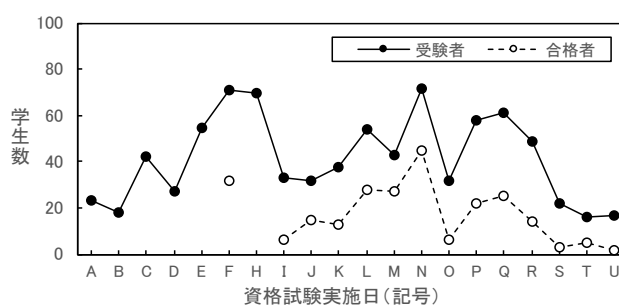
次に、大学生と短大生を合計して、受験者数と合格者数の推移を図 3 に示す。横軸は、グラフサイズの都合により、資格試験実施日を、表 1 の記号（A）～（U）で示してある。ワープロ部門（Word）は前期授業のため、夏休みの受験者が多く、表計算（Excel）は後期授業のため、冬休みの受験者が多い傾向がある。ワープロ部門 3

表 1. コンピュータサービス技能評価試験（資格試験）の受験者数と合格者数

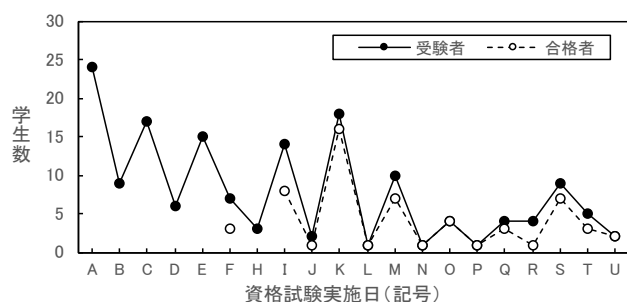
表中の数値は 受験者数（合格者数）	ワープロ 部門 3 級		ワープロ 部門 2 級		表計算 部門 3 級		表計算 部門 2 級	
資格試験実施日	大学	短大	大学	短大	大学	短大	大学	短大
(A) 平成19年12月22日(土)	35	1	23	0	24	0	3	0
(B) 平成20年 8月 3日(日)	21	4	11	7	7	2	8	0
(C) 平成20年12月20日(土)	15		42		17		14	
(D) 平成21年 8月 2日(日)	23	3(3)	21	6(5)	6	0(0)	7	1(1)
(E) 平成21年12月20日(日)	10	2(1)	41	14(6)	12	3(1)	8	1(0)
(F) 平成22年 8月10日(火)	17(13)	3(3)	48(22)	23(10)	6(3)	1(0)	7(1)	0(0)
(G) 平成22年12月19日(日)	不明	1(1)	不明	24(13)	不明	2(2)	不明	2(2)
(H) 平成23年 8月10日(水)	9	6(5)	59	11(7)	3	0(0)	11	0(0)
(I) 平成24年 2月18日(土)	5(3)	3(2)	19(3)	14(3)	9(3)	5(5)	7(2)	2(0)
(J) 平成24年 8月 4日(土)	5(4)	9(9)	22(8)	10(7)	1(0)	1(1)	9(3)	3(2)
(K) 平成24年12月25日(火)	4(2)	0(0)	21(4)	17(9)	9(8)	9(8)	2(1)	9(7)
(L) 平成25年 8月 6日(火)	9(6)	5(2)	39(20)	15(8)	1(1)	0(0)	10(1)	1(0)
(M) 平成25年12月24日(火)	26(18)	0(0)	38(24)	5(3)	5(3)	5(4)	19(7)	7(1)
(N) 平成26年 8月 7日(木)	14(12)	0(0)	70(44)	2(1)	1(1)	0(0)	11(5)	0(0)
(O) 平成26年12月24日(水)	4(4)	2(2)	27(4)	5(2)	0(0)	4(4)	47(26)	2(1)
(P) 平成27年 8月10日(月)	7(7)	0(0)	58(22)	0(0)	1(1)	0(0)	6(1)	0(0)
(Q) 平成27年12月22日(火)	5(5)	0(0)	45(15)	16(10)	4(3)	0(0)	31(8)	10(2)
(R) 平成28年 8月 1日(月)	11(9)	4(3)	43(13)	6(1)	1(1)	3(0)	9(2)	1(1)
(S) 平成28年12月26日(月)	1(0)	1(0)	14(2)	8(1)	7(6)	2(1)	11(4)	2(1)
(T) 平成29年 8月 1日(火)	9(9)	4(3)	15(5)	1(0)	3(2)	2(1)	4(0)	1(0)
(U) 平成29年12月26日(火)	0(0)	1(1)	10(1)	7(1)	2(2)	0(0)	7(2)	2(0)



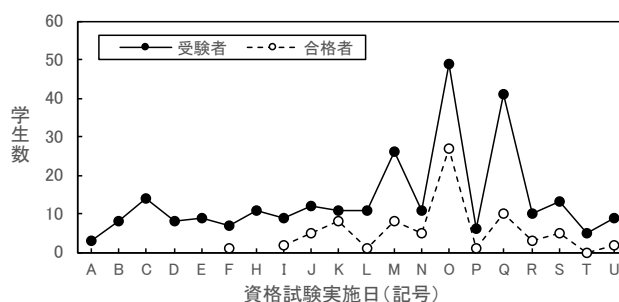
(a) ワープロ部門 3 級



(b) ワープロ部門 2 級



(c) 表計算部門 3 級



(d) 表計算部門 2 級

図 3. コンピュータサービス技能評価試験（資格試験）の受験者数と合格者数（大学と短大の合計）

級や表計算部門3級は、合格率がかなり良い。ワープロ部門2級は受験者数が非常に多いが、合格率は50%程度である。表計算部門2級は非常に難関であり、筆者の知る限りでは、(I) 平成24年2月18日(土)以前は、合格者は極少数であった。しかし前述のとおり(K) 平成24年12月25日(火)は合格者数が大学と短大を合わせて8名に達した。その後は受験者数が目覚しく増加し、(O) 平成26年12月24日(水)は合格者数が27名になっている。

3. コメント記入の実践事例

3.1 対象科目

本研究は、情報教育（コンピュータ実習）におけるスキルアップを達成する方策として、学生が提出した課題シートに、教員からのコメントを記入して返却するものである。実施した科目は、著者が担当する下記の10科目である。①～③と⑤～⑦は既報ⁱⁱ⁾～^{iv)}で対象とした科目であり、本報では④と⑧～⑩の科目も追加した。①～④コンピュータ活用演習と、⑥～⑨情報処理演習は、金沢学院大学経営情報学科の科目であり、⑤情報処理Ⅰと⑩情報処理Ⅱは、金沢学院短期大学現代教養学科の科目である。また、①～⑤はワープロ部門（Word）、⑥～⑩は表計算部門（Excel）の科目である。

- ① 平成28年度前期科目「コンピュータ活用演習」経営情報学科1年生（受講生24名）
 - ② 平成29年度前期科目「コンピュータ活用演習」経営情報学科1年生（受講生51名）
 - ③ 平成30年度前期科目「コンピュータ活用演習」経営情報学科1年生（受講生40名）
 - ④ 令和元年度前期科目「コンピュータ活用演習」経営情報学科1年生（受講生48名）
 - ⑤ 平成30年度前期科目「情報処理Ⅰ」現代教養学科1年生（受講生20名）
 - ⑥ 平成28年度後期科目「情報処理演習」経営情報学科1年生（受講生25名）
 - ⑦ 平成29年度後期科目「情報処理演習」経営情報学科1年生（受講生48名）
 - ⑧ 平成30年度後期科目「情報処理演習」経営情報学科1年生（受講生40名）
 - ⑨ 令和元年度後期科目「情報処理演習」経営情報学科1年生（受講生47名）
 - ⑩ 平成30年度後期科目「情報処理Ⅱ」現代教養学科1年生（受講生26名）
- ここに、①～④コンピュータ活用演習と、⑥～⑨情報

処理演習は、経営情報学科の1年生必修科目で、各週2回の授業である。本科目は、能力別クラス編成になっており、著者が担当するクラスは、最もパソコン能力が劣る学生のクラスで、2年生以上の再履修学生も受講している。⑤情報処理Ⅰと⑩情報処理Ⅱは、現代教養学科のICT・簿記会計コース選択科目である。授業内容は、上記の経営情報学科と同じであるが、授業回数は各週1回である。

これらの授業では、最初に当日の課題について解答方法を解説する。授業中は、机間指導して学生の質問に答える。授業最後には、当日行った課題を印刷して提出させ、ファイルをMail添付させている。提出された課題に対して、著者は赤ペンチェックを行い、次の授業の開始時に学生に返却している。

3.2 コメント事例

コメントの実例は既報に掲載したため、本報では再掲を避けるが、コメントの概要を概説する。第1報ⁱⁱ⁾は、本報とほぼ同様な課題について、学生が提出した課題シートに、著者がコメント（赤ペンチェック）した実例である。学生には、課題シート右上に「○」「△」「×」を記入して返却した。「○」は提出完了である。この場合も、ケアレスミスがある場合はコメントを記入し、修正しておくことを伝えている。さらに、「完璧!!!」「良くています」などのメッセージを記入し、学生が喜びを感じるようにしている。

「△」は重大なミスが多い場合で、修正した後に再提出を課している。間違っている箇所は出来るだけ詳しく記入し、学生が修正しやすいように指示している。この場合も、「ここは良くています」「頑張りましょう!!!」などのコメントを記入し、学生のモチベーションが下がらないように配慮している。「×」は未完成の場合を表している。

また、課題の内容以外にも、学生生活などの話題や、学生が喜びを感じるメッセージなども記入した。そして、課題シートを学生に返却する際には、課題内容の指導と共に勉学以外の話もして、学生とのコミュニケーションⁱ⁾ ^{v)}を取るように心掛けた。

3.3 アンケート実施

学期最後の授業に、著者のコメント（赤ペンチェック）についてアンケートを実施した。アンケート内容は以下の問1～問4および自由記述である。

-
- 問1. コンピュータスキルの向上に役立ちましたか。
- 問2. 勉学意欲の向上（授業に対する積極性）に役立ち

ましたか。

問3. 授業の活性化（活発な授業）に役立ちましたか。

問4. 先生の赤ペンの感想は

問1～問3については、「1」とても役立つ、「2」少し役立つ、「3」特になし、「4」あまり役立たない、「5」全く役立たない、の選択肢とした。問4（赤ペン感想）については、「1」とても嬉しい、「2」少し嬉しい、「3」特になし、「4」少し嫌だ、「5」とても嫌だ、の選択肢とした。そしてアンケート最後には「先生の赤ペンと、授業の活性化や勉強意欲の向上やコンピュータスキルの向上について、感想を書いて下さい。」とした記述形式の記入欄を設けた。なお、使用した記入シートは、第2報³⁾に掲載してあるので参考にされたい。

得られた学生アンケートについて、次章ではアンケート集計、各科目間の比較、成績との関連などを述べる。また、学生の感想も含めて、教員コメント（赤ペンチェック）の教育的効果（コンピュータスキルアップ）について検討する。

4. 教育的効果の検討

4.1 コンピュータスキル向上と勉強意欲向上

コンピュータスキルの向上に関するアンケート結果が表2である。そして、図4には100%積み上げ横棒グラフで表示する。横棒グラフ中央の数字は投票数であり、各科目では「1」とても役立つ～「5」全く役立たない、の投票数合計がアンケート数になる。但し、アンケート当日に授業を欠席した学生もいたので、その合計数は3.1節に記載した受講生の人数よりも少ない。

また、科目名の右側に括弧で記載した数値は、5点満点のポイントである。「1」=5点～「5」=1点として、点数と票数を掛けて合算した合計点を、アンケート数で除して算出した。表2と図4によれば、いずれの科目も「1」とても役立つの投票が最も多く、「5」全く役立たないの投票はゼロである。ポイントも高得点であり、著者の赤ペンチェックがコンピュータスキルの向上に役立っていることが分かる。

次に、経営情報学科の科目について、コンピュータスキル向上と勉強意欲向上のポイントを図5に示す。横軸は、グラフサイズの都合により、科目名を短縮して標記してある。どの科目も、勉強意欲向上のポイントはスキル向上より低いものの、4ポイント以上の高得点である。そして、勉強意欲向上によるコンピュータスキル向上は、毎回の課題提出で感じ取ることが出来た。著者による赤ペンチェックを見て自分の間違いを理解し、次の課題では完成度を上げようとする努力が見られた。但し、ワープロ部門（Word）の授業「コンピュータ活用演習」よりも、表計算部門（Excel）の授業「情報処理演習」の方が全体的に低ポイントである。さらに、同一科目でも開講年度（受講学生）によってポイントの差異が見られる。これらの分析・比較については、次項から詳説する。

4.2 アンケート集計と授業内容による比較

本報で検討した10科目について、問1～問4のアンケートを集計して表3に示す。表中にはコメント記入枚数も示してあるが、枚数は授業回数（経営情報学科は週2回授業、現代教養学科は週1回授業）や、受講学生数に応じており、⑤情報処理Ⅰの700枚弱から、②コンピュータ活用演習では2900枚程度になっている。

表2. 問1：コンピュータスキルの向上に役立ちましたか（回答数）

授業科目	とても役立つ	少し役立つ	特になし	あまり役立たない	全く役立たない
① 平成28年度「コンピュータ活用演習」	15	0	0	0	0
② 平成29年度「コンピュータ活用演習」	42	9	0	0	0
③ 平成30年度「コンピュータ活用演習」	32	7	0	0	0
④ 令和元年度「コンピュータ活用演習」	31	6	0	0	0
⑤ 平成30年度「情報処理Ⅰ」	12	2	1	0	0
⑥ 平成28年度「情報処理演習」	16	5	0	1	0
⑦ 平成29年度「情報処理演習」	18	15	4	1	0
⑧ 平成30年度「情報処理演習」	24	12	1	0	0
⑨ 令和元年度「情報処理演習」	36	6	0	0	0
⑩ 平成30年度「情報処理Ⅱ」	20	2	1	0	0

図5では、授業内容と受講学生によってポイントの差異が見られた。そこで、図6ではワープロ部門（Word）と表計算部門（Excel）を比較し、開講年度（受講学生）の違いも表した。これより、経営情報学科の科目においては、図6（a）から図6（d）の全てにおいて、全般的に「情報処理演習」のポイントが低い傾向が現れている。これについては、次のことが考えられる。

3.1項で述べたとおり、これらの科目は能力別クラス編成になっており、著者が担当するクラスは、最もパソコン能力が劣るクラスである。さらに、前期授業「コンピュータ活用演習」の成績に応じて、後期授業「情報処理演習」の受講学生を再配置するため、「情報処理演習」

の方が、パソコン能力が劣る学生が多い。また、一般的にワープロ部門（Word）より表計算部門（Excel）に苦手意識を持つ学生が多い。これらの要因により、「情報処理演習」のポイントが低くなったものと考えられる。

但し、開講年度（受講学生）によっては傾向に違いも見られる。特に令和元年「情報処理演習」の受講学生は、非常に素直な性格で、授業への取り組みも積極的であった。また、著者の赤ペンチェックを楽しみにしている様子も見られた。そのため、どの間においてもポイントは良好になっている。一方、短期大学では、授業は平成30年度のみであるが、ワープロ部門（Word）の「情報処理Ⅰ」と、表計算部門（Excel）の「情報処理Ⅱ」は、ほぼ

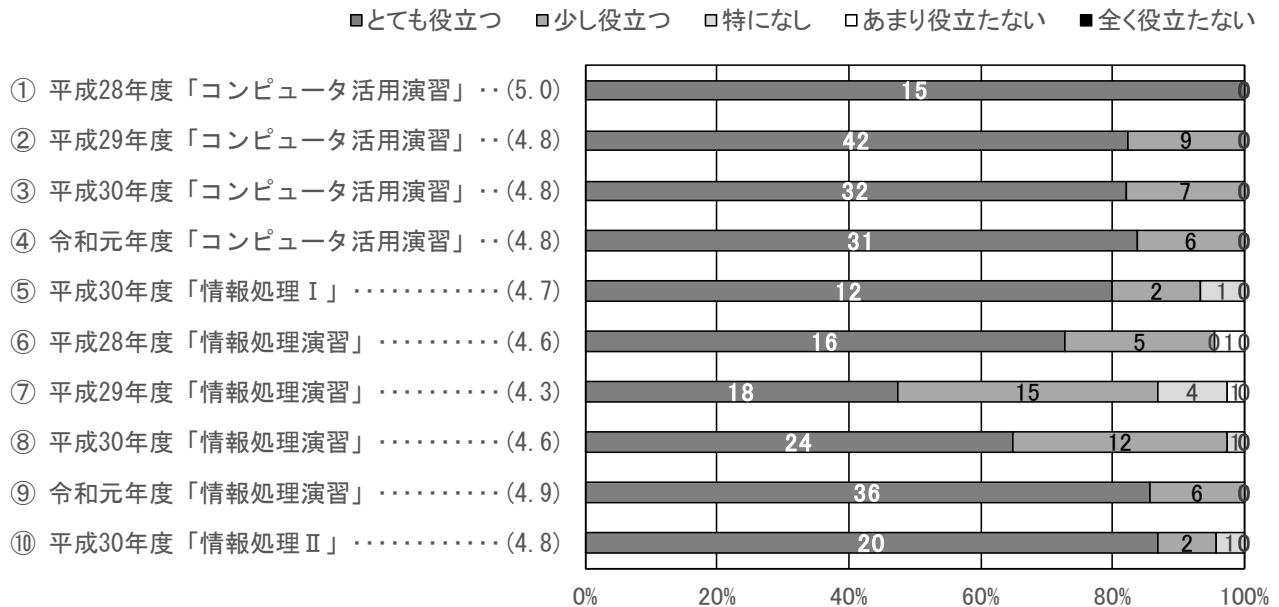


図4. 問1：コンピュータスキルの向上に役立ちましたか（回答分布）

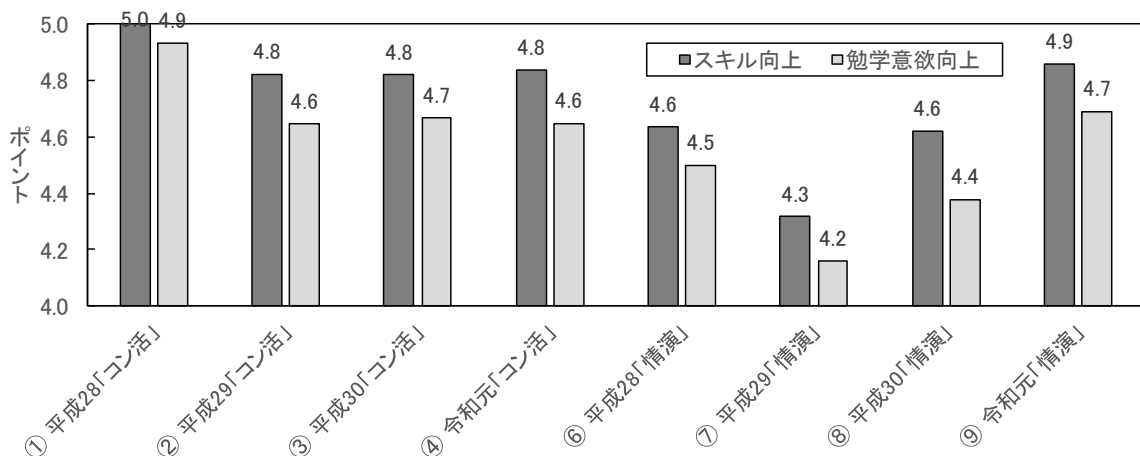


図5. コンピュータスキル向上と勉強意欲向上（経営情報学科科目）

同値である。これについては、「情報処理Ⅰ」と「情報処理Ⅱ」は ICT・簿記会計コース科目であるため、受講学生がほとんど同じであったことによると思われる。

4.3 授業成績とコメントの関連

本研究の目的は、学生が提出した課題シートに教員コメント（赤ペンチェック）を記入して返却することによ

って、勉学意欲の向上を導き、スキルアップを図ることである。そこで、授業成績と赤ペンコメントの関連を検討した。図7には、授業成績とアンケート結果を比較してある。ここでは、受講学生数や成績評価基準がほぼ等しい、②③④「コンピュータ活用演習」と、⑦⑧⑨「情報処理演習」を検討対象にした。

表3. アンケート集計（コメント記入枚数とポイント）

科目番号	授業内容	科目名	受講学生	開講学期	学生数	枚数	スキル向上	勉学意欲	授業活性化	赤ペン感想
①	ワープロ部門 (3級) (2級)	コンピュータ活用演習	経営情報学科1年生	平成28年度前期	24名	979	5.0	4.9	4.9	4.7
②				平成29年度前期	51名	2939	4.8	4.6	4.5	4.5
③				平成30年度前期	40名	2227	4.8	4.7	4.7	4.5
④				令和元年度前期	48名	1908	4.8	4.6	4.6	4.4
⑤		情報処理Ⅰ	現代教養学科1年生	平成30年度前期	20名	676	4.7	4.8	4.7	4.4
⑥	表計算部門 (3級) (2級)	情報処理演習	経営情報学科1年生	平成28年度後期	25名	975	4.6	4.5	4.4	4.4
⑦				平成29年度後期	48名	1672	4.3	4.2	4.1	4.2
⑧				平成30年度後期	40名	1810	4.6	4.4	4.2	4.2
⑨				令和元年度後期	47名	1590	4.9	4.7	4.7	4.6
⑩		情報処理Ⅱ	現代教養学科1年生	平成30年度後期	26名	730	4.8	4.7	4.7	4.5

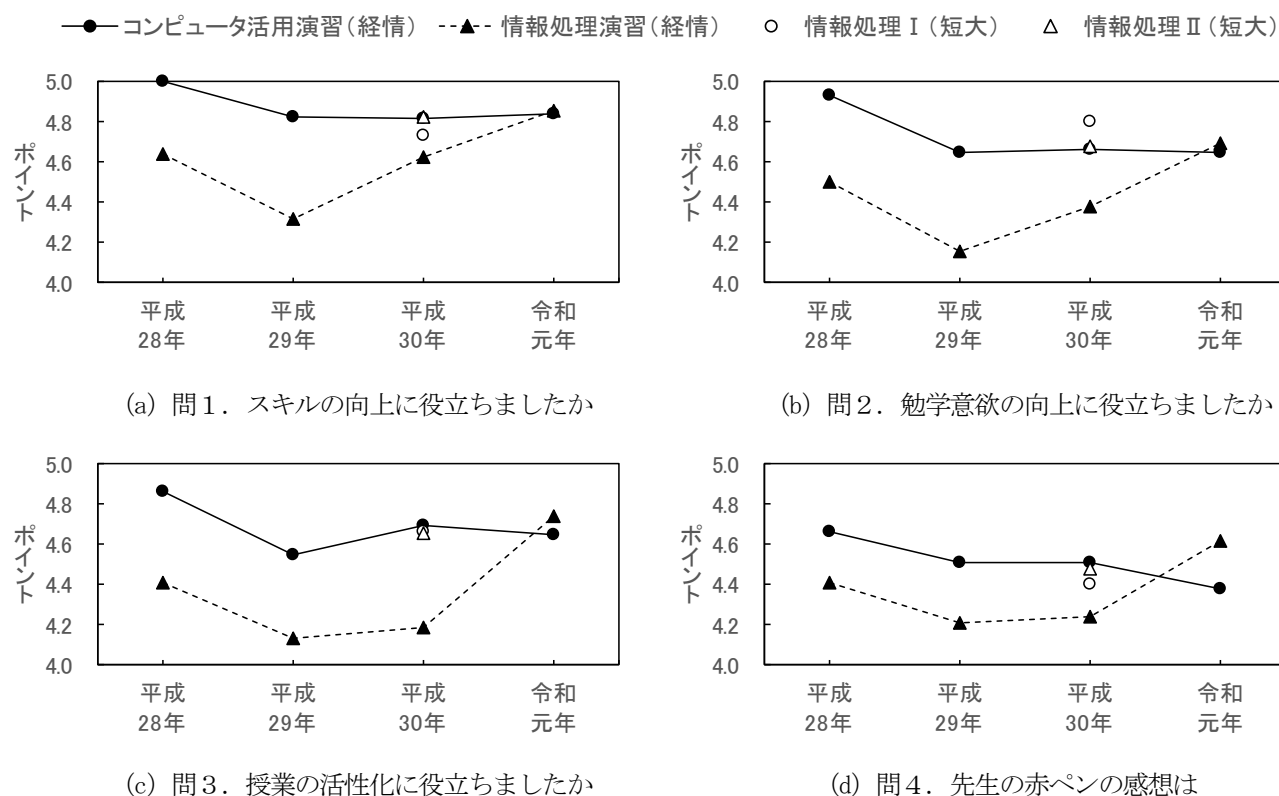


図6. ワープロ (Word) 授業と表計算 (Excel) 授業の比較

まず、図7（a）授業成績の成績ポイント算定手順を説明する。成績「秀」＝4点、「優」＝3点、「良」＝2点、「可」＝1点、「不可」＝0点として、点数と該当学生数を掛けて合算した合計点を、受講学生数で除して成績ポイントとした。なお、ほとんど授業に出席せず「放棄」の学生は算定から除いてある。著者が担当するクラスは、最もパソコン能力が劣るクラスのため、成績はあまり芳しくなく「可」～「良」である。

図7（b）～図7（d）は、著者のコメントに対するアンケート結果である。授業成績とアンケート結果を対比させると、両者には関連性を有することが見て取れる。すなわち、教員コメント（赤ペンチェック）は、学生のスキルアップを促進する効果を持つことを示唆するものである。この結果より、今後も教員コメント（赤ペンチェック）を実行する気持ちが著者に生まれた。

次に、各科目の状況を述べる。まず、②平成29年度「コンピュータ活用演習」は成績も良く、アンケートのポイントも高い。この授業は真面目に努力する学生が多く、課題提出も良かった。そのため、著者の赤ペンチェ

ックが、コンピュータスキルの向上に有効であったと思われる。これに対し、⑦平成29年度「情報処理演習」は、成績ポイントもアンケートポイントも低い。残念ではあるが、この授業では欠席や課題未提出が非常に多かった。そのため、スキルの向上も含めて、全ての項目でポイントが低くなったものと思われる。

一方、表計算部門（Excel）の授業⑦⑧⑨の中では、⑨令和元年度「情報処理演習」は、図7（d）赤ペン感想ポイントが高く、図7（a）成績も良い。実はこの授業では、後期開始時には学生のモチベーションが低く、非常に心配していた。しかし、赤ペンチェックを継続して行くうちに、授業に取り組む態度に向上が現れた。そして、図6で述べたとおり、著者の赤ペンチェックを楽しみにしている様子も見られた。

ここで、教育心理学の領域に「ピグマリオン効果」がある。これは、教師に期待されればされるほど、学習者は期待に応えようと努力し、成績を向上させやすくなるものである。本研究では、3.2項のコメント実例で述べたとおり、完成度が高い課題の場合は、学生が「喜びを

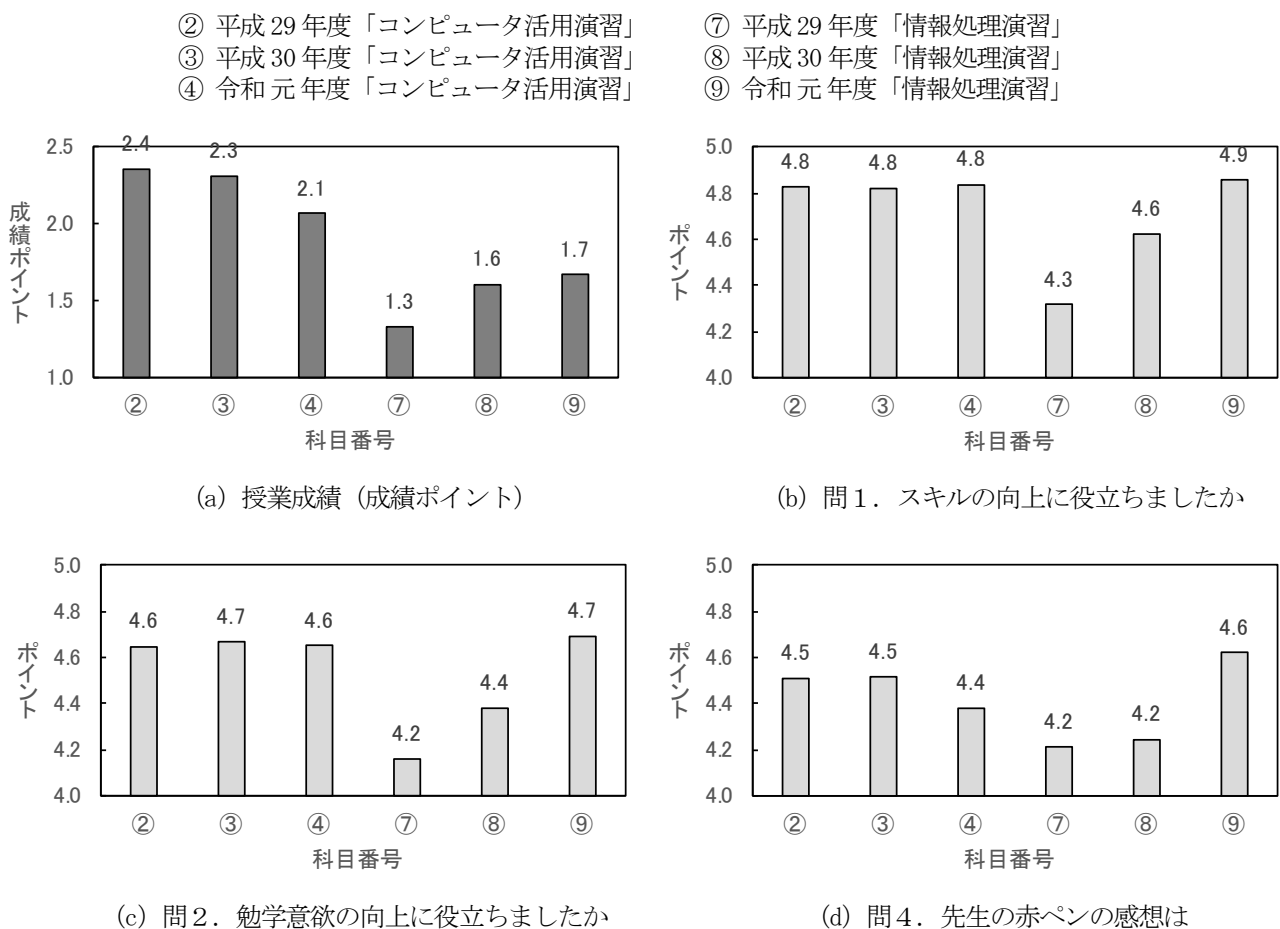


図7. 授業成績と赤ペンコメントの関連

感じる」ように記入した。また、ミスが多い課題でも、「次は頑張ろう」との気持ちが湧くように記入した。これにより、⑨令和元年度「情報処理演習」では、著者のコメントを喜ぶ声が多く、スキルアップに繋がったものと思われる。

4.4 学生の感想

次に、学生がアンケート記入シートの最下段に記述した全体的な感想について、代表的なものを挙げる。ここには、本報で追加した④と⑧～⑩の科目を記載する。

【④コンピュータ活用演習】

- ・先生の赤ペンのおかげで、どこを間違っているかが分かり、次から気を付けようと思えることができました。また、コンピュータスキルの向上に役に立ったので、赤ペンはこれからもして欲しいと思います。
- ・自分は課題を進めるペースが遅かったけれど、Wordは大学に入るまで、ほとんど使ったことがなかったので楽しかったです。赤ペンはミスを指摘してくれているので、とてもありがたかったです。
- ・一人一人時間をかけて丁寧にしてくれているのが伝わり、とても感謝しています。
- ・授業前の話が長い。一番下のクラスだが、一から説明はしなくていいと思う。

【⑧情報処理演習】

- ・褒められることが多かったのも、また頑張ろうという意欲の向上につながったと思う。また、頑張ろうと思って真剣に授業に取り組んだので、スキル向上につながったと思う。
- ・「完璧！」を目指して、細かいミスも見落とさないよう気をつけるようになった。
- ・あまりコンピュータについて明るくないので赤ペンでの添削はとても分かりやすく、エクセルの技術向上のモチベーションになった。
- ・進むペースがちょうど良いと思うが、先生の話が長いのがあまりよくないと思った。
- ・最初の説明が長すぎる。心配な人は聞かせて大丈夫な人はそのままやらせれば良いと思う。

【⑨情報処理演習】

- ・正直に言うと最初のほうは、赤ペンは何も見ずにすぐにファイルにしまっていました。でも、本当にわからなくなった時があったときに、赤ペンを見て、教科書を見てやったらめっちゃくちゃ簡単にできて、今まで赤ペンを見ていなかった自分を憎みました。それくらい丁寧に書いてくださっていて先生の赤ペンには何度も救われました。これからも続けてく

ださい。

- ・毎回丁寧にみてくださって、自分では気づけないミスを指摘してくれるので、とてもモチベーションの向上につながった。
- ・赤ペンを見て、できていないところを確かめることができてよかった。また、良い時には、「非常に良い」という言葉付きで返却され、その時はとても嬉しい気分になりモチベーションが向上した。
- ・どこが間違っているか一目でわかるくらい的確でわかりやすかったです。完璧！と書いてくれるのもとても嬉しく、やる気が出ました。Excelの技術も、最初はなにもわからなかったけど、先生の説明と教科書をしっかり見て身についたので今後に生かしていきたいです。
- ・先生は、ちゃんと「ここは、こうしなさいよ」と教えてくださり、とても、わかりやすく、説明してくれるので、とても、助かります。
- ・僕は最初はパソコンが全くできなかったが前期、後期と松井先生の授業と赤ペンのおかげで最初に比べてとても成長したと思います。なので、先生の授業で勉強の意欲は向上したと思います。
- ・とても楽しい授業でした
- ・説明や振り返りがきちんとしていた授業だったので、理解しながら進められた。

【⑩情報処理Ⅱ】

- ・先生の赤ペンアドバイスは、毎回丁寧なアドバイスが書いてあって読むたびにやる気になりました。
- ・赤ペンがあることで、ミスしたところが分かりやすく、復習にもなるのでコンピュータスキルの向上に役立っていると思います。
- ・最初に教科書にポイントなどを書き込んで、全体の流れを見せただけのため、とてもスムーズに授業が進められています。
- ・前期より難易度が上がって少し難しかったが、楽しく授業を受ける事ができた。
- ・いつでも質問しやすい環境でとてもありがたい。

これらの感想の中には、「どこが間違っているか一目でわかるくらい的確でわかりやすかった」「一人一人時間をかけて丁寧にしてくれている」「完璧と書かれて嬉しい」「良い時には、「非常に良い」という言葉付きで返却され嬉しい」「赤ペンを見て、教科書を見てやったら簡単にできた」「赤ペンを続けて欲しい」など、著者のコメントを喜ぶ声が多い。また、「褒められて、また頑張ろうという意欲の向上につながった」「どこを間違っている

かが分かり、次から気を付ける」「赤ペンアドバイスは、読むたびにやる気になった」「コンピュータスキルの向上に役立った」「モチベーションの向上につながった」など、勉強意欲の向上に繋がる感想も多い。

授業については、「授業が楽しかった」「質問しやすい環境で良かった」「説明や振り返りがきちんとしていた授業だった」「理解しながら進められた」などの好印象の感想がある。しかし、「授業前の話が長い。一から説明はしなくていい」「最初の説明が長すぎる。心配な人のみ聞かせれば良い」の指摘もあり、今後の授業展開の参考にしようと思う。

以上により、学生に返却する課題シートに教員からのコメントを記入することは、勉強意欲向上やスキルアップに有効であることが分かる。また、教員と学生との間にコミュニケーションを構築し、学生の喜びや、授業活性化に結び付くことも明確になった。これらの成果は、本学で進められている教育改革「主体的な学び」に繋がるものである。

5. まとめと今後の展望

本研究では、情報教育において学生を「主体的な学び」に導き、スキルアップを達成する方策として、学生が提出した課題シートに、教員からのコメントを記入して返却した。そして、教員コメントに関する学生アンケートを実施し、「コンピュータスキルアップ」や「勉強意欲の向上」に関する教育的効果を検証した。

学生アンケートの結果によれば、教員コメント（赤ペンチェック）は、コンピュータスキルの向上に「とても役立つ」との回答が非常に多かった。勉強意欲の向上も、コンピュータスキルの向上と同様な傾向を見せた。次に、授業内容や受講生に関する比較・検討したところ、ワープロ部門（Word）の授業よりも、表計算部門（Excel）の授業の方が、アンケートポイントは全般的に低かった。今後は、教員コメントの改善を図りたいと思う。

また、授業成績（スキルアップ）と、教員コメントのアンケート結果を対比させると、両者には関連性を有することが分かった。すなわち、教員コメント（赤ペンチェック）は、学生のスキルアップを促進する効果を持つことを示唆するものである。さらに学生の感想からは、著者のコメントを喜ぶ声や、勉強意欲の向上に繋がる感想が多かった。これらの結果より、学生に返却する課題シートに記入した教員コメントには、「コンピュータスキルアップ」に多くの教育的効果を有することが、本研究で明確になった。

なお、学生が提出した課題シート数は、表3に示すとおり多数であり、コメントを記入するには非常に時間がかかる。授業以外の学内業務も多く、コメント記入は休日にも行わないと終了しない状況である。このように、教員コメントの活用は、時間的に苦労も多い。しかし、学生達に勉強の喜びが生まれ、学力が向上することを願い、今後も、教員コメントを継続する所存である。

参考文献

- i) 第16回金沢学院大学FD研修会，第20回金沢学院短期大学FD研修会，2016年3月4日，小林淳一「本学におけるアクティブ・ラーニングの在り方」.
- ii) 松井良雄「学生に返却する課題シートに教員からのコメントを記入した場合の教育的効果について」金沢学院短期大学紀要，第15号，pp.39-47，2017-3.
- iii) 松井良雄「学生に返却する課題シートに教員からのコメントを記入した場合の教育的効果について（第2報）」金沢学院短期大学紀要，第16号，pp.55-64，2018-3.
- iv) 松井良雄「学生に返却する課題シートに教員からのコメントを記入した場合の教育的効果について（第3報）」金沢学院短期大学紀要，第17号，pp.41-50，2019-2.
- v) 橋本勝「橋本メソッドによる学生の目の輝かせ方」平成23年度 金沢学院大学FD研修会資料，2011-3.
- vi) コンピュータサービス技能評価試験 ワープロ部門 練習問題集 Word/Windows 編（Word2016 対応版），中央職業能力開発協会.
- vii) コンピュータサービス技能評価試験 表計算部門 練習問題集 Excel/Windows 編（Word2016 対応版），中央職業能力開発協会.

給食管理実習における廃棄率の変化について¹⁾

近藤 翼²⁾・山本 有希²⁾・飯田 範子³⁾

About The Change of the Discard rate in The Food Service Management Practice¹⁾

Tsubasa KONDOU²⁾, Yuki YAMAMOTO²⁾, Noriko IIDA³⁾

要 約

大量調理では少量調理時と違い、「予定献立」と「実施献立」に差が生じやすい。その一つの原因として「廃棄率」がある。本稿では、栄養士・管理栄養士養成課程に在籍している学生を対象に給食管理実習内で実際に使用した食材の廃棄率を食材量別、実習回数別で算出。日本食品標準成分表に記載されている廃棄率と比較し、廃棄率に変化を与える要因を検証し、併せて実習回数による変化を調査した。結果、学生が実習で使用した食材の廃棄率は日本食品標準成分表の数値よりも高くなったが、実習を重ねることによる廃棄率の低下は【大根】、【レタス】のみでみられた。以上の結果から、廃棄率が高くなった要因として、学生の調理技術と可食部の判別が要因として考えられ、実習回数を重ねることにより可食部の判別できるようになり、食材によっては廃棄率が低下する傾向が認められた。

キーワード：給食管理実習、廃棄率、実習回数

1. はじめに

栄養士養成課程における給食管理分野では、“給食業務を行うために必要な、食事の計画や調理を含めた給食サービス提供に関する技術を習得する”「給食の運営」を教育している。中でも、給食管理実習では調理学実習で学んだ知識・技術を基盤とし、「献立」から「発注」「調理」そして「提供」に至る大量調理の技術を習得することが大きな目標となる。その中で「献立」は、喫食者の栄養状態を左右する上で必要となる栄養供給量を定めるものであり、作成するにあたり誤差があってはいけない書類の1つである。主に、献立には予定献立と実施献立の2種類あり、栄養士・管理栄養士が予定献立を作成し、それを基に日本食品標準成分表に記載されている廃棄率を使用して発注を行い、調理を行う。調理過程において、予定献立に記載されている食材が過不足や、調味料の増減などがあった場合は再計算を行い、実施献立を修正する。その後、実施献立に基づき、喫食者の栄養管理を行っている¹⁾。

しかし、大久保ら²⁾は、一般家庭などで行う少量調理とは違い、100食以上の大量調理の場合は予定献立と実施献立の栄養供給量に大きな誤差が生まれる可能性があり、その原因として発注量を決める際に使用する廃棄率の見込み違いがあると報告している。また、一般的に発注時に使用する日本食品標準成分表の廃棄率よりも実際に調理し計測した廃棄率の方が高いといわれており、同じ食材でも食材の重量や季節により廃棄率は変動するといわれている³⁾。この問題を解決するため、多くの大量調理の現場では、実務経験が長い栄養士・管理栄養士が独自の廃棄率表を作成し、それに基づいて発注を行うことにより、予定献立と実施献立の差を少なくしている。その一方で経験の少ない学生は、同じ食材でも様々な要因が廃棄率に影響を与え、予定献立と実施献立に大きく誤差を与えていると考えた。

そこで、今回は「献立」の栄養供給量に影響を及ぼす廃棄率について栄養士・管理栄養士養成課程の学生を対象

1)：令和元年12月10日受付；令和2年2月1日受理。Received Dec.10, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College. 3)：金沢学院大学；Kanazawa Gakuin University

に食材の調査を行い、廃棄率に変化を与える要因を検証する。併せて、実習回数による食材の廃棄率の変化を調査した。

2. 方法

2.1 対象者および調査時期

本学食物栄養学科（以下、短大とする）に在籍する 2 年生 47 名（2 クラス）、金沢学院大学健康栄養学科（以下、大学とする）に在籍する 3 年生 69 名（2 クラス）の計 116 名を対象とした。調査は 4 月下旬から 8 月上旬の期間に行った。

2.2 調査方法及び調査食材

調査は短大で開講された「給食管理実習Ⅱ」と大学で開講された「給食経営管理基礎実習」にて行った。各講義実習において 1 クラスを a・b グループに分け、その各グループをさらに 3 班に分けた（計 24 班となる）。班ごとに表 1 で示した栄養価の予定献立作成をさせ、自分の班で立案した献立内容を実習する際は栄養士班、他の班が立案した献立実習時に調理班として 2 回実習を経験し、1 班あたり計 3 回の実習を経験した（計 24 回の実習を実施）。作成した献立で使用されている食材の内、日本食品成分表 2019 七訂⁴⁾（以下「日本食品標準成分表」とする）に廃棄率の記載があるものを事前に抽出し、実習による廃棄率の変化を検証した。調査対象とした食材は、計 24 回の実習中に 5 回以上使用された【にんじん】、【玉ねぎ】、【大根】、【キャベツ】、【ほうれん草】、【きゅうり】、【レタス】、【じゃが芋】の 8 種類を選定した。

	目標量	PFC 比(%)
エネルギー(kcal)	700	—
蛋白質(g)	26.3	15
脂質(g)	19.4	25
炭水化物(g)	105.0	60
食塩(g)	3.0(未満)	—

表 1. 給食実習における給与栄養量の基準

2.3 廃棄率の算出方法

検品の際の検品重量及び実習当日の下処理室での洗浄・切裁等で廃棄する部分とした食材の重量（廃棄重量）を測定し、下記の式で廃棄率を算出した。

$$\text{廃棄率}(\%) = \text{廃棄重量} / \text{検品重量} \times 100$$

2.4 集計および分析方法

データは食材ごとに集計。実習における平均廃棄率及び実習回数別の平均廃棄率を算出し、日本食品標準成分表の廃棄率と比較した。さらに、食材の重量と廃棄率の関係性を Pearson の積率相関係数 r を行い検討した。関係性は $0 < r \leq 0.2$ を相関なし、 $0.2 < r \leq 0.4$ を低い相関あり、 $0.4 < r \leq 0.7$ を相関あり、 $0.7 < r < 1.0$ を高い相関ありとした。

3. 結果

3.1 実習による廃棄率と日本食品標準成分表の廃棄率の比較

表 2 は、実習より算出した食材の廃棄率の平均と日本食品標準成分表と比較したものである。すべての食材にお

いて学生の平均廃棄率は日本食品標準成分表の値より高い数値を示しており、学生は実習において廃棄量を多く出していることが分かった。食材別では、【レタス】が一番高く、15.4%の差が見られた。一方、【玉ねぎ】では1.3%と差はあまり見られなかった。【にんじん】、【大根】、【じゃが芋】で5%以上の差がみられ、【きゅうり】では4.9%、【キャベツ】、【ほうれん草】では3%以下と日本食品標準成分表と差はあまりみられない結果となった。また、廃棄率のばらつきが大きい食材は【レタス】が± 14.8%、【ほうれん草】± 10.6%と10%以上のばらつきがあった。一方、【にんじん】が最もばらつきが小さく± 2.8%、次に【玉ねぎ】が± 4.7%という結果となった。

3.2 食材の重量の違いによる廃棄率の変化

図1は、各食材の検品時の重量と廃棄率の関係を散布図で表したものである。【レタス】では負の相関性（ $r = 0.4132$ ）、【じゃがいも】は高い正の相関性が認められた（ $r = 0.8086$ ）。その他の【にんじん】、【大根】、【玉ねぎ】、【キャベツ】、【ほうれん草】、【きゅうり】では相関性がみられなかった。

3.3 実習回数と廃棄率の変化

図2は、食材別の実習回数による廃棄率の変化を示したグラフである。【玉ねぎ】の2回目と【大根】の3回目に日本食品標準成分表の廃棄率より低い値を示したものの、それ以外では高くなっていることが分かった。【大根】、【レタス】では実習回数を重ねるごとに廃棄率が低下する傾向がみられた。【じゃが芋】、【きゅうり】、【キャベツ】では実習回数を重ねるごとに廃棄率が上昇する傾向がみられた。

表2. 実習より算出した廃棄率の平均と日本食品標準成分表の廃棄率の比較と差

食材名	実習中の 使用回数 (24回中)	日本食品標準成分表 廃棄率 (%)	平均値 ± 標準偏差 (%)	日本食品標準成分表 の廃棄率との差 (%)
にんじん	21回	10	15.4 ± 2.8	5.4
玉ねぎ	16回	6	7.3 ± 4.7	1.3
大根	7回	10	15.7 ± 7.0	5.7
キャベツ	6回	15	17.4 ± 6.1	2.4
ほうれん草	7回	10	12.1 ± 10.6	2.1
きゅうり	6回	2	6.9 ± 4.9	4.9
レタス	6回	2	17.4 ± 14.8	15.4
じゃが芋	5回	1	7.2 ± 6.0	6.2

4. 考察

今回の結果では、①食品成分表の廃棄率との差は【レタス】が最も高く、ばらつきも大きい。一方、最も低いものは【玉ねぎ】であり、ばらつきも小さい。②食材の重量が多いほど【じゃが芋】は廃棄量が増え、【レタス】は廃棄量が減る。③【大根】、【レタス】では実習回数を重ねるごとに廃棄率が低下するが【じゃが芋】、【きゅうり】、【キャベツ】では回数を重ねるごとに廃棄率が上昇する。④学生が実習による廃棄量から算出した廃棄率は、成分表よりも高くなる。以上のことが明らかとなった。

4.1 日本食品標準成分表との差について

廃棄率は食材の廃棄部分で決まる。しかし、食材の食べる部分（可食部分）や廃棄する部分（廃棄部分）を判断しているのはヒトであり、個人差があると考えられる。今回の結果で日本食品標準成分表に記されている廃棄率との差

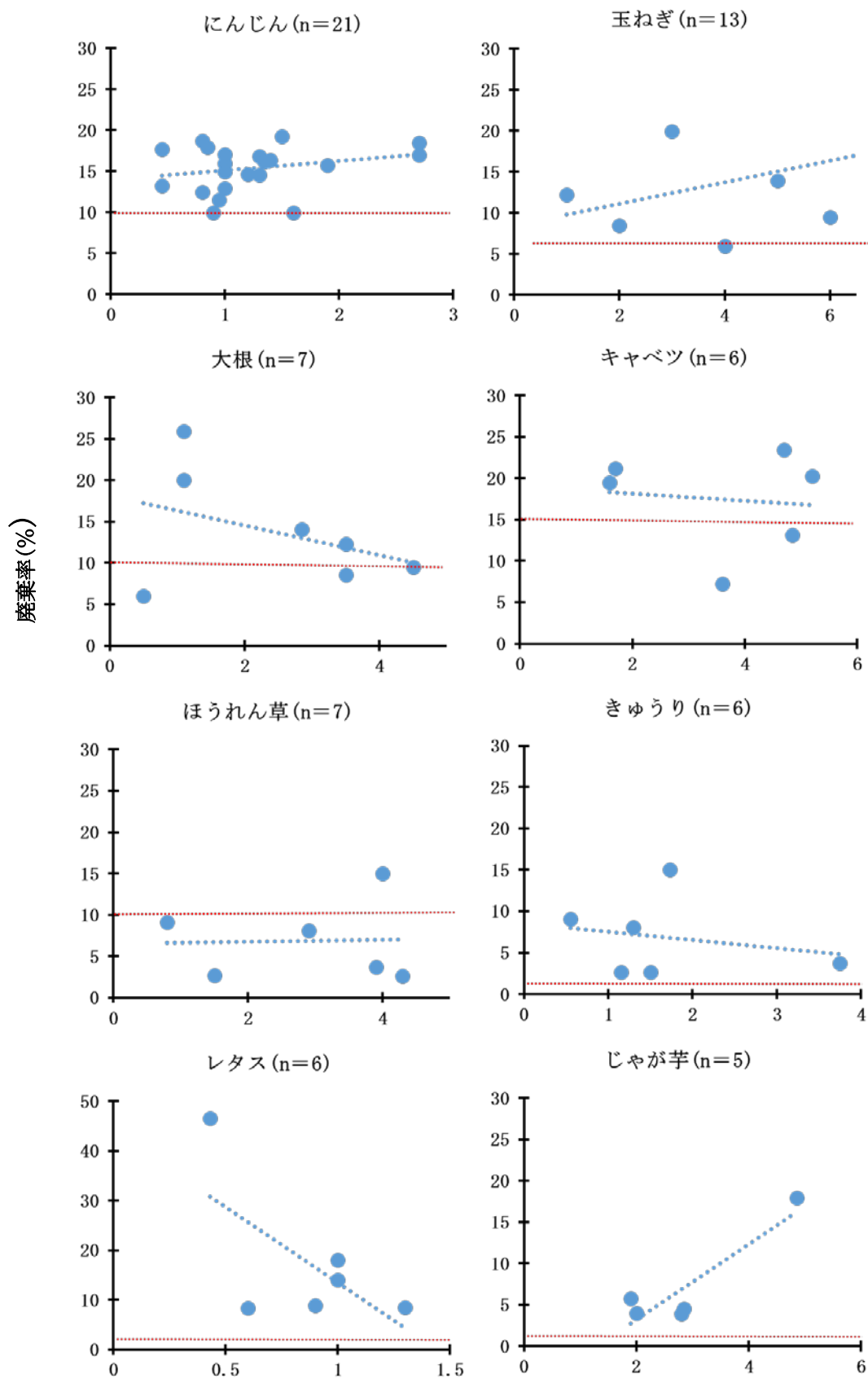


図 1. 食材の重量と廃棄率の関係
n: 使用回数、図中の赤いラインは日本食品標準成分表の廃棄率を示す

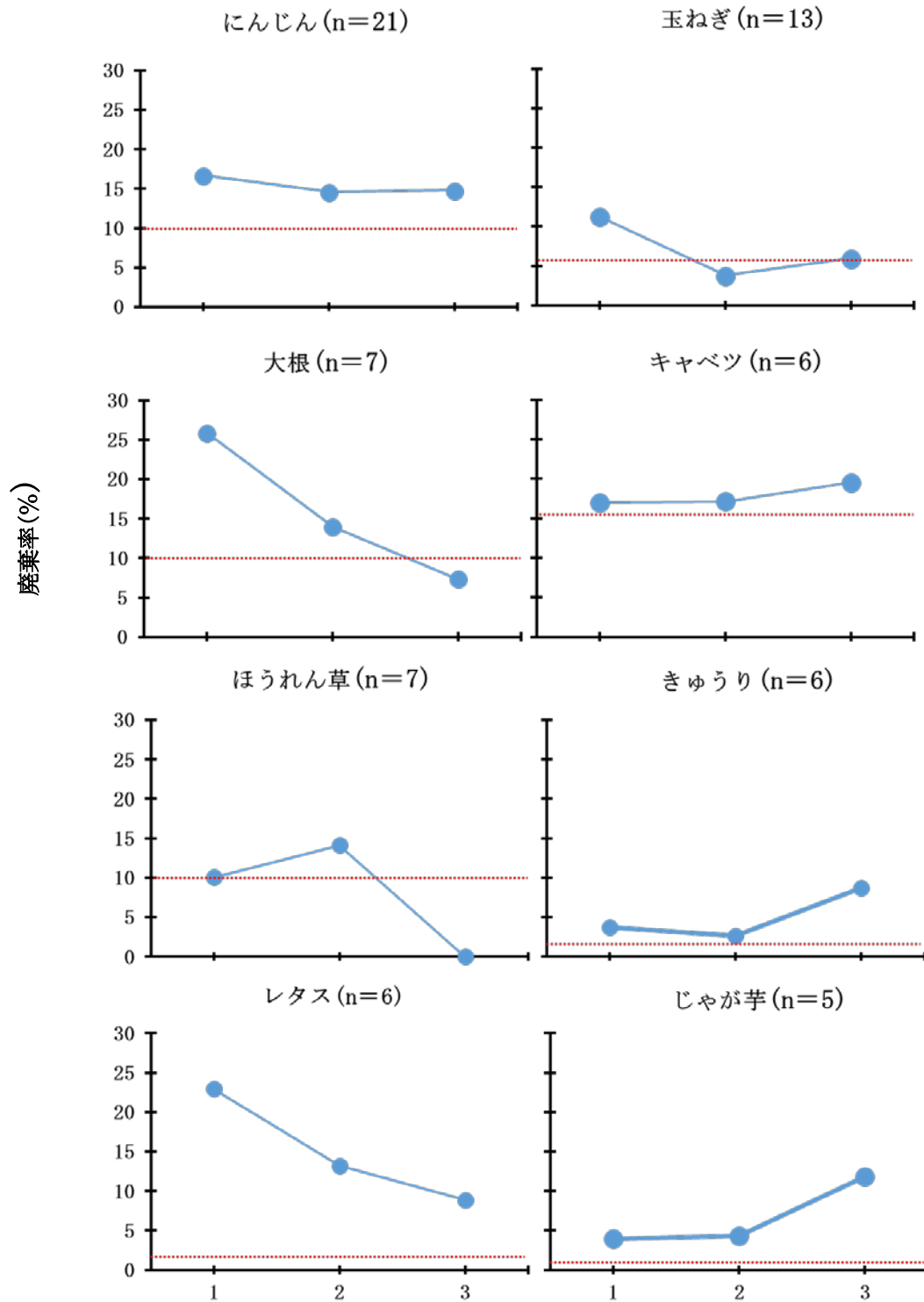


図2. 食材別の実習回数による廃棄率の変化
n: 使用回数、図中の赤いラインは日本食品標準成分表の廃棄率を示す

がもっとも高かったのが【レタス】であり、ばらつきが大きかった。【レタス】のような結球した葉菜類は皮を剥く根菜類とは違い、見た目による可食部分の判断や芯の切裁方法により廃棄率が変動する可能性がある食材の一つである。先行研究では、自宅で調理を行う調理者を対象にインタビュー及び調理行動を観察し、日本食品標準成分表以上の廃棄率が出た場合の食材について廃棄量の内訳を検討した結果、全体の約 40 %が可食部分を理由もなく無意識に除去していることが明らかになっている⁵⁾。このことから、今回の調査でも先行研究と同じように可食部分の判別がつかず、無意識に可食部分を廃棄したため、廃棄率の差が出た可能性があると考えられる。その一方、日本食品標準成分表の廃棄率との差が小さく、ばらつきが小さかったのが【玉ねぎ】である。【レタス】と比べ、【玉ねぎ】は見た目に廃棄部分が分かりやすく、経験の少ない学生でも可食部が判断しやすく、このような結果になったと考えられる。

4.2 食材の重量による廃棄率の影響について

本来廃棄率は、食材の重量が変化しても一定でなくてはならない。下処理を行う学生の技術が一定あれば食材の重量と廃棄率の関係に影響はなく、相関性は見られない。今回の結果では【人参】、【大根】、【玉ねぎ】、【キャベツ】、【ほうれん草】、【きゅうり】では相関性がみられず、切裁を行う学生の技術に差はなかったと考えられる。その一方、【レタス】では負の相関性 ($r = 0.4132$)、【じゃがいも】は高い正の相関性 ($r = 0.8086$) が認められた。【レタス】が上記の結果となったのは、実習回数の関連と含め、次の節で合わせて述べたい。一方、【じゃが芋】は、すべての実習において、機械のピーラー(株式会社アイホー 球根皮剥機 P-28D)による皮むきで下処理を行っていた。その際、大量の水を流しながら削るように皮むきを行っているため、廃棄となる皮には水分が含まれており、使用する食材の重量が増えるほど廃棄する皮も増え、それに伴い水分の重量が増したことで廃棄率も増加したと考える。そのため、技術に差はないが、食材の重量による廃棄率の結果に正の相関性がみられたと考えられる。

4.3 実習回数と廃棄率の変化について

実習回数を重ねるごとに、学生は学習し技術・知識を習得していく。そのため、本来であれば実習回数を重ねることで廃棄量は減少し、廃棄率は低下していく可能性が考えられる。しかし、今回行った調査では、【大根】、【レタス】以外でそのような結果は得ることができなかった。これは、下処理作業を担当する学生は実習毎により異なるため、1 度の下処理経験では切裁技術を図ることができず、その差が廃棄率に影響を及ぼしているのではないかと考える。また、安原ら⁶⁾は、管理栄養士養成校に在籍する 1 年生を対象に調理力の実態と教育効果の確認を行った結果、計量して調理を行う経験を積むと、自主的に練習するようになり、調理技術が向上し、学生自身の達成感が得られることを明らかにしている。しかし、今回調査した給食管理実習では調理技術だけでなく、食中毒を未然に防ぐための衛生管理、大量調理における機器の使い方や調理方法を指導しており、対象の学生達に調理技術の向上を図るような教育を主で行っておらず、今回の実習回数では調理技術の向上をしにくい環境であったため、このような変化がみられなかった可能性が考えられる。一方、【大根】と【レタス】は実習回数を重ねるごとに廃棄率が低下していった。これは、前途でも述べた可食部の判別する知識が実習を重ねるごとに養われたことにより、廃棄部分が減り、廃棄率が低下したと考えられる。特に【レタス】は、前節の食材の重量と廃棄率の関係で負の相関性が認められた原因も同じだと考えられ、その差が大きく表れたのかもしれない。

4.4 なぜ、廃棄率が高くなったのか

廃棄率が高くなった要因として、前途の述べた学生の技術と可食部の判別の 2 点が大きく影響していると考えられる。また、本調査では、切裁方法を指定していなかったため、食材の切り方や処理する際の器具による影響もないとは言いきれない。矢島らが行った先行研究では、廃棄率の調査では、包丁とピーラーでは廃棄率のばらつきに大きな違いがあったことを報告している⁷⁾。また、食品ロス(可食部分の捨ててしまうこと)は、切り方や可食部としての活用の工夫により抑えられ、廃棄率が低くなることが知られている⁸⁾。このようなことから、廃棄率が高くなった要因は学生の技術・可食部の判別だけでなく器具や切り方が影響を与えている可能性がある。

5. まとめ

本調査では学生の技術・可食部の判別が廃棄率に影響を与えていることが示唆された。また、技術が一定であっても、器具や切り方の違いによる廃棄率の変化を与えている可能性が明らかになった。今回の調査は短期間であり、調査対象となった食材も少なく、差異が認められなかった部分も多い。今後、引き続き実習で廃棄率のデータを収集しつつ、器具や切り方の違いによる影響も調査していく。

参考文献

- 1) 彦坂令子編著：『給食経営管理実習』光生館、2016
- 2) 大久保みたま、大関正康：『集団給食における給与栄養量(たん白質及びカルシウム)の予定、実施、実測値について』、栄養学雑誌 48, P227-232, 1990
- 3) 長浜幸子、西村一弘、宮本佳世子編：『実践臨床栄養学実習－栄養食事療法と献立の展開－』第一出版、2016
- 4) 医歯薬出版編：『日本食品成分表 2019 七訂』医歯薬出版、2019
- 5) 野々村真希：『調理時に発生する食品ロスの実態と原因』、第 29 回廃棄物資源循環学会研究発表会講演集, P107-108, 2018
- 6) 安原安代、千葉宏子、柴田圭子、松田康子、奥嶋佐知子、駒場千佳子、高橋敦子：『管理栄養士養成課程学生の調理力の実態とその解析』、女子栄養大学紀要, 36, P59-72, 2016
- 7) 矢島由佳、高澤まき子、宮下ひろみ：『身近な食品の廃棄率(第 2 報)－廃棄率調査と調理技術についての一考察－』、仙台白百合女子大学紀要, 21, P131-139, 2017
- 8) 三神彩子、荒木葉子、笠原麻希、伊藤貴英、長尾慶子：『エコ・クッキングの手法を用いた野菜廃棄率削減効果』、日本調理科学会誌, 45(No.3), P204-208, 2012

表計算ソフトを利用した、調理実習支援ソフトウェアの開発¹⁾

中塚晴夫²⁾・本多佐知子²⁾・原田澄子³⁾

Developing Spreadsheet-based Computer Program for Instructional Support in Food Preparation Science Laboratories¹⁾

Haruo NAKATSUKA²⁾, Sachiko HONDA²⁾, Sumiko HARADA³⁾

要 約

調理実習の担当教員が、その準備やレポートの添削を効率的に行う目的で、調理実習を支援するソフトウェアを、表計算ソフトを用いて作成した。教員のこれまでの教育方針に合わせた機能とするため、それまで教員が学生に配布していた計算表に合わせた画面とした。実習の準備と学生レポートの検算に用いる目的に特化した機能とし、熱量と三大栄養素とその熱量比、さらに食塩の摂取量および廃棄量を加えた食材の使用量を算出表示する機能を持つが、それ以外の機能のほとんどを持たない簡単な構造とした。このソフトウェアにより、栄養価計算に要する時間は三分の一以下に減少し、実習の準備時間の短縮とレポートにコメントを入れる時間の確保など教育効果の向上に役立つことが確認された。

キーワード：調理実習、表計算ソフト、栄養価計算、学生レポート、教育効果

1.はじめに

筆者らはこれまでに栄養士養成を支援するソフトウェア（以下ソフト）の作成とその内容を2回にわたり報告した^{1,2)}。第一報では、栄養価計算を初めて学ぶ学生を対象とした料理1皿程度の計算をするソフト、複数の料理を組み合わせた献立を作るためのソフト、そして1食の給食管理を学ぶためのソフトの開発を報告した¹⁾。これらは学生が基本的な計算方法を学習する手助けするソフトである。さらに第二報では、7日間の給食管理を想定した講義・実習を支援するソフト、および食事バランスガイドを計算表示するソフトの開発について述べた²⁾。

給食管理を学ぶ場合、学生は栄養価計算の原理を習得済みなので、計算などのデータ処理を機械化してもよい。給食管理の学習過程では、献立の充実、衛生や工程管理そして季節や喫食者への配慮など、本来学ぶべき事柄の学習に、計算の時間を振り向ければ学習効果の向上が図れる。また教員も学生の計算を検算する手

間が省ける。これらにより教授内容や実習内容は変えずに教員の負担を減らし、学生は添削結果をすぐ受取れるなどの成果を得た。このように前2報で報告したソフトは、学生と教員がともに用いるソフトである。

これに対して教員のみが行う作業もある。まず1年間の事業計画を作成する段階で、計画する献立の栄養価等の試算である。これに基づいてシラバスが作成される。また毎週の調理実習の計画・準備段階で、料理や献立の栄養価をはじめ食材の使用量、発注すべき食材の量や価格の計算を行なう。さらに実習後に、学生のレポートの計算結果と教員の計算結果とを照合し、レポートの添削やコメントを記載して返却する。

この様な一連の作業の中で、数値や文字情報の処理であれば、適切なソフトによって、教員の負担の軽減が図れる。たとえば栄養価計算を機械化できれば、学生のレポートの添削やコメントの記入の時間を増やすことができるので、教員の負担の軽減のみならず教育効果の向上も期待できる。

しかし、この目的に市販の給食管理ソフトは使いに

1)：令和元年12月21日受付；令和2年2月1日受理。Received Dec.21, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College. 3)：金沢学院大学；Kanazawa Gakuin University

くい。市販のソフトは早く結果が欲しい現場に合せてあるが、教育では結果に至る過程が重要なのでソフトに求めるものが異なる。さらに教員は、自分の教育方法に従って講義や実習を進めるが、市販のソフトを使用するのであれば、教員がソフトに合わせざるをえない。

そこで本学で調理実習の、指導方法に沿った教員用ソフトの開発を行なった。これにより教員の負担、とくにデータ処理など機械的作業に費やす時間を軽減し教育の質の向上を図り、一定の効果が認められたので、ソフトについて報告する。

2.要件定義

使用者が教員に限られるため、前報で報告したソフトとは構造と機能が異なる。そこで、どのような業務を対象とするかの業務要件定義、次に利用目的すなわちシステム要件定義をのべ、さらにソフトウェア要件定義を述べる。

第一の業務要件として使用目的を、調理実習の年間計画と毎週の準備において献立作成・推敲と付随するデータ処理を行なうためとする。このソフトの使用者は2人で、両者ともに金沢学院短期大学での実習と、金沢学院大学での実習を行っているので、その両校での実習での業務を対象とする。学内での利用が主目的で、現場の栄養士や学生の使用は目的としない。

第二のシステム要件定義としての、ソフトの利用目的は、調理実習の1年間を通じた計画の作成、各週での準備および事後のレポートの添削を補助するものである。このソフトの目的は、これのみに限定され、一般の栄養士業務での利用はなく、そのため計算対象の栄養素は調理実習に必要な項目のみでよい。

調理実習で計算が必要な栄養素は、熱量および三大栄養素（炭水化物、蛋白質と脂質）それに食塩を加えた5種類のみである。これらの値を基に、三大栄養素それぞれから発生する熱量の全熱量に対する比率（%、いわゆる PFC 比）の算出、また食品成分表にある廃棄率を用いて、食品の使用量を一人あたり、そして喫食者人数を乗じた総量使用量を求め、費用計算や発注の根拠となる数値を出す機能が必要である。また複数の料理を組み合わせた献立を作る実習なので、それぞれの料理からの栄養素摂取量も必要となる。

特殊栄養・病態栄養のための機能、たとえば微量金属の計算は不要で、異なる病態を持つ患者各自に合わせた複数の料理の計算処理も必要ないので、それらの機

能は無いことが望ましい。なぜなら多機能なら操作が複雑で計算速度は低下し、印刷項目も増えるため用紙も多く必要となる。従って市販のソフトとは逆の、機能をできる限り減らし、必要な機能以外は付けないとの要求も重要である。

また主な使用者が2人おり4年大と短大で、異なる計算表が学生に配布される。すなわち機能が複数となるので、それぞれ独立したソフトとするか、1つのソフトに複数の機能を持たせるかの選択で、今回は1つのファイルに統合した。機能の大半は共通で、作成と管理の容易さを考慮し、統合した方が有利と予想されたからである。

第三に、ソフトウェア要件定義として、これまでの教育方法に沿うことが挙げられる。このソフト以前に教員は調理実習の指導をしており、その方法に変更を与えないソフトとする。具体的には、学生に配布する計算表を取り込んだデザインとすることで、これまで行っていた教員の作業は流れが変わることも、学生への配布物にも変更が無く、説明も変える必要がなくなる。

これらの要件定義から機能を決定した。すなわち、操作も維持管理も容易とするため、調理実習に必要な機能のみとする。画面のデザインは、学生に配布する計算表に合わせ、印刷紙面もその様式を踏襲する。

3.材料および方法

本ソフトで用いる食品成分のデータベースには、文部科学省科学技術・学術審議会資源調査分科会による日本食品標準成分表 2015 版（七訂、以下成分表）を用いた³⁾。その他のデータベースとして早見表があり、これは日常の給食で用いる食品を食品成分表から抜粋したもので、食品番号と食品名の対照表である。利用の便を考え、1枚の A4 用紙の両面に収まる食品数に限定した。利用者が PC の大型画面か、2台目の PC を使用できれば、ソフトとこの表を同時に表示し参照できる。しかし、この早見表は、掲載する食品を選んだ場所が仙台で、また作成から 10 年以上を経たため、本学の食物栄養学科教員に追補や交換の意見を求め、改訂した。

開発ツールとして、表計算ソフト（マイクロソフト社製）エクセルを用いた。PC で使用するソフトウェアの開発にはプログラム言語が多用されるが、以下の利点により表計算ソフトを選んだ。

第一に学習が容易である。表計算ソフトは多くの人に使用経験があり、抵抗感がない。

第二に、特別な機材やソフトウェアを必要としない。市販の PC の多くに購入時にエクセルが付属している。また本学から教員に貸与される PC は、エクセルが予め具備されているし、教員の私物でエクセルがなくても、本学にはエクセルを貸与する制度がある。

第三の利点は、表計算ソフトの機能を利用できる。例えば複数の献立の栄養価の計算をして、それらの平均値を求めるなら、結果を写し取り、表計算ソフトの集計の機能を使う二次利用が容易である。後述するが、図 4 に示した献立の計算結果は、このソフトで計算した結果を、別のシートに移して結果を変容してある。たとえば出汁に関する計算の一部を消してある。また図 4 には示していないが、この右側には学生に配布するための試料とする記述がある。以上の利点からエクセルを選んだ。

なおエクセルでのプログラミングにはマクロ機能とプログラム言語 Visual Basic が使えるが、関数のみで作成した。マクロや Visual Basic を用いるとウィルスへの警告が出ることがあり、利用者がとまどったり、ソフトを自分のコンピュータに移植する際に、操作が複雑になる可能性があるためである。

なお、初心者를考慮して、誤操作をしてもプログラムが壊れないように、関数の組み合わせを工夫し、さらにエクセルの保護機能を利用した。

開発管理モデルは、開発者が試作し、これを利用者に示し、試用・評価を受けながら改良してゆくスパイラルモデルあるいはプロトタイピングモデルとした。

4. ソフトの全体構造

全体が 4 枚のシートで構成される。主に本多の依頼に従ったシートが 2 枚（栄養価計算 P1 と P2）、原田の依頼によるシートが 1 枚（栄養価計算（原田））、そして成分表のシートである。これに早見表が 1 シート、印刷すると 2 ページになるデータ表があるが、今回は、内蔵したシートとはしなかった。

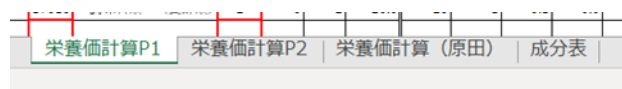


図 1 シート見出し。各見出しをクリックすると、そのシートが表示される。シートは 4 枚で、「栄養価計算 P1 と P2」の 2 シートと「栄養価計算（原田）」1 シート、さらに成分表を収納した 1 シートである。

5. 各シートの構造および機能

シート（栄養価計算 P 1 と P 2）は、栄養価計算とその関連データの処理を行う。レポートの添削の場合、実習が何回目であるかを図 2、第一行 B 列に入力する。次に、この調理が何人の喫食者を対象とするかの人数（同 F 列）、さらに学籍番号（同 L・M 列）、氏名（同 O・P 列）を入力する。

栄養価計算は、熱量と 3 大栄養素（たんぱく質、脂質、炭水素）に食塩を加えた 5 項目について行われる。この栄養価は、食品とその純使用量によって定義され、食品は食品番号によって指定される。食品番号は図 2 の B 列の 13 行以下のセルに入力され、これが入力されると、C 列に該当する食品名が表示される。さらに以後の計算の根拠となる成分表の値も表示される。E 列には廃棄率（%）、H 列に熱量、J 列にたんぱく質含量、L 列に脂質含量そして N 列には炭水化物の含量が表示される。

D 列に純使用量を入力すると、廃棄率が 0 % なら使用量は純使用量と一致した値となるが、もし廃棄分があるなら廃棄分を加算した 1 人分の使用量が F 列に表示される。さらに G 列には、セル E 列 1 行に入力した喫食者数を乗じた値が表示される。これは、食材の発注量となる。I, K, M, O 列には、D 列に入力した純使用量に応じた、当該食品からの栄養価が表示され、P 列には食塩相当量が表示される。

調理実習では、複数の料理が組み合わせた献立が作られるので、献立全体の栄養価のみではなく、料理それぞれの栄養価の表示が求められる。そのため、各料理の名称を A 列に入力する（図 2、A 列）。それらは A 列 4～9 行に間を詰めて表示され、各料理による 3 大栄養素と食塩の摂取量が料理名の右側（I～P 列）に表示される。

料理名は各料理の栄養価計算の区切りも兼ねており、料理名を入力した行から次の料理名を入力した行の上の行までの範囲にある食品の栄養素の和が計算される。図 2 では A 列 13 行の東坡肉の栄養価は、次の酸辣油の 1 行上の A 列 22 行目までの栄養価の合計となる。なお図では、料理ごとに空白行で区切っているが、見やすくするために入力規則ではない。また献立の栄養素の総量は、2 行目 I, K, M, O および P 列のセルに表示される。

上以外に表示される数値としては、PFC 比があり、3 行 I, K, M 列に、3 大栄養素それぞれからの熱量が全

熱量に占めるパーセンテージが表示される。またこの表では食品は 56 種類入力できるが、その食品数では、画面に全ては収まらず、表の下を行を表示すると上の行が画面から消えてしまう。すると数値がどの栄養素の値か分らなくなる。そこで 1 行目から 12 行目までは、常に表示される行見出しとしたので、下の行へ入力する場合も、栄養素の摂取量の総量が見られる。献立を作成・推敲の時に、栄養素の総量をみながら、個々の料理あるは食品とその使用量を調整できることは重要な機能と考え、摂取量の総量をあえて画面の上に表示するようにした。同様に、右側の列の数値を見る時に、左側の食品名が消えることを防ぐため、A から G 列までは常に表示されているように、列見出しとしてある。

さらに行事食などでは、料理の品数と食材が多く、このシートのみでは扱えなくなる。その場合、ほぼ同じ機能を持った第二のシート「栄養価計算 P 2」(図 3)があり、そのシートで計算された栄養価が第一のシートの第 10 行 (P 2 計と書かれた行) に表示され、この値も第 2 行にある栄養素摂取量の総計と PFC に含まれる。

次に、シート栄養価計算 (原田) の画面デザインの特徴は、食品の表示が A 列と F 列、また使用量が C 列と E 列で、重複して表示されることである。また食品の栄養価を計算する時に、成分表の値を表示せずに、それを使って計算した結果のみを表示する。この点は、一般の栄養価計算ソフトと同様である。

A 列に料理名を入力することは、前述の 2 枚のシートと同様で、これが料理ごとの栄養価計算の区切りとなることも同様である。しかし前述の 2 枚のシートと大きく異なり、食品名が B 列にも F 列にも表示されている。この両者は性質が異なり、B 列は単に文字として入力したデータで、この文字列は以後の計算には用いられない。一方、F 列の食品名は、D 列に入力された食品番号に従って、成分表データベースから検索・表示された食品名である。学生に配布する資料では、多くの場合、慣用名で示すが、成分表に記載された正式名称を確認して食品の選択に正確を期す必要性のためである。

同様に C 列に記載された分量は文字列なので、「少々」などの表現も可能である。この表現を学生への配布資料で使うことが多い。この図 4 には示されないが、この図の右側の列には学生への配布資料が作られる。しかし、「少々」では、機械は栄養価計算ができないので、C 列のデータが数字ならばそのまま E 列にコピーするが、「少々」などの表現であれば、05 など具体的な数値に置き換えて入力する。この 2 重に記載する機能によ

り、学生に配布する資料と、正確な計算の機能を両立している。

なお、上で述べた 3 シートは印刷すると、それぞれ A4 用紙片面に収まる。A4 片面に 1 シートの全項目を印刷するには文字を小さくすることになる。文字を大きくすると 2 枚の用紙に印刷することになる二律背反だが 1 枚の紙面に収まる方をとり、字は小さくした。

6. 使用実績

現在までの使用実績では、栄養価計算では所要時間は三分の一から四分の一に短縮し、2 日間かかる作業が午前中 1 回で終了でき、時間のみならず身体的・精神的な負担感も顕著な低減が見られた。しかし学生の計算結果の点検は、機械による正解の値と、学生のレポートの数値との比較なので、この作業は、これまでどおり視認によるため時間の短縮は僅かである。

7. 考察

前報において、栄養価計算の作業で、クリックで食品を選択する方法が良いか、食品番号を入れる方式が良いかの考察をしたが、一般論としては、結論には至っていない。しかしこのソフトでは食品番号による方法がよい。

その第一の理由は、使用者が教員のみで、食品の群別の分類などを記憶しており、早見表や成分表から食品を迅速に見つけ、容易に食品番号を得られる。

第二の理由は、クリックによる食品の選択は、遅いからである。クリックでの方法は、まず食品群、例えば穀類を選択し、その下の分類 (米、麦、トウモロコシ・・) を選択して、さらに表示されたリストから目的の食品をクリックして選択する。野菜類や魚介類など属する食品が多い食品群では、もう 1 段階下の分類がある。すなわち 3 か 4 回のクリックが必要である。この方法は成分表が手元になくても食品を選択できるが、時間と手間を要す欠点がある。これに対し食品番号の入力は 1 回の数字入力で終わる。

以上の理由からこのソフトにおいては、食材の選択は食品番号による方法が適している。

次に、本ソフトの成分表のデータベースは、成分表 2015 (七) 訂版と現在までの追補食品の全てが収録されている。しかし実際に使われる食品は、そう多くはないし、実習で使われる食品となれば範囲はさらに狭まる。

成分表の全食品の収録は望ましくても、処理速度の低下とファイルが大きくなる問題もある。現在市販されている PC は高性能で問題はなくても、タブレット型の機材などでは、問題が生じる可能性があるため、本ソフトに必要な食品のみをデータベースとする必要もあるかもしれない。

8. 今後の課題

本ソフトで未だ不十分な点は、食材の発注を手助けする機能である。本ソフトでは大根を 3 回使用した場合、3 回それぞれに使用量が計算される。しかし準備や発注では、実習全体での使用量が必要である。この算出に続いて食材を業者ごとに分類した発注票の作成があり、これらの自動化が望まれる。

ところが、この機能を付加すると、その値の表示が必要となる。現在の画面では、食品名や使用量が重複して表示されているため画面・紙面に余地がないため、この機能の付加で画面のデザインの変更が必要となる。これは優先的に表示される項目は何か、ひいてはどの項目が作業において優先かの重要な問題である。さらに紙 1 枚に印刷できなくなるため、優先して印刷する項目を何にするかも同様である。

そのほか加える候補として、食品群別の使用量の表示がある。献立案で使用する食品を、食品群別に分類し各群別の使用量の合計の算出・表示である。食材の使用のバランスと栄養価の概要を見る指標として重要である。

しかしソフトは使用後に加えて欲しい機能は変わるものである。ソフトが導入されると、これまでできなかった仕事を加えるなど、仕事の内容が変わり、それにつれ欲しい機能にも変化が起こる。そのため、一般に、加えて欲しい機能の要求が、ソフト作成時点での予想とは異なることが多い。

ソフトの機能とは別に、成分表の正式名は冗長で、一般に使われる名称と異なることもある。図 4 左の 2 列に入力されている慣用的な食品名を使う必要も場合によってあるだろう。ただ正式名称から慣用名に書き換えると、学生に示した場合、混乱が起こる可能性がある。たとえば、大根では皮つきなのか否かが不明になる可能性がある。これらへの対応を検討してからの実施となる。

9. 謝辞

このソフトの作製、また本稿の執筆にあたり、本学の

皆様に多大なご協力を頂きました。とくに西野洋一先生には、前二報のソフトの枠組みの提案をいただき、本ソフトの基礎となりました。記して感謝の意を表します。

参考文献

- (1)中塚晴夫、西野洋一：表計算ソフトによる栄養士養成の支援のための栄養価計算プログラムの開発、金沢学院短期大学紀要「学葉」、Vol597 (2018)
- (2)中塚晴夫、西野洋一：表計算ソフトを利用した、給食管理教育用ソフトウェアおよび栄養バランス学習用ソフトウェアの開発、金沢学院短期大学紀要「学葉」、Vol598 (2019)
- (3)文部科学省 科学技術・学術審議会資源調査分科会編集：日本食品標準成分表 2015 年版（七訂）、全国官報販売共同組合、東京（2015）

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	調理実習第	1	回	喫食人	10	人		1	班	学籍番号		999999		氏名	金沢輝子	
2			栄養価総計						791.7	kcal	21.8	g	36.3	g	86.4	g
3								PFC比	100		11.0	%	41.3	%	47.7	%
4	東坡肉	小計							357.4		12.09		30.76		3.27	1.3
5	酸辣油								65.2		4.92		2.86		4.10	2.3
6	拔糸地瓜								118.6		0.48		2.08		24.72	0.0
7	白飯								250.6		4.27		0.63		54.32	0.0
8																
9																
10		P2計														
11	料理名	食品番号	材 料	純使用量	廃棄率% 成分表	1人分量	人数分 必要量	熱量(kcal)		たんぱく質(g)		脂質(g)		炭水化物(g)		備 考
12								/100g	1人分	/100g	1人分	/100g	1人分	/100g	1人分	NaCl (g)
13	東坡肉	11129	<畜肉類>ぶた [大型]	80	0	80	800.0	395	316	14.4	11.5	35.4	28.3	0.1	0.1	0.1
14		17007	<調味料類> (しょうゆ)	4	0	4	40.0	77	3	7.7	0.3	0.0	0.0	7.9	0.3	0.6
15		16001	<アルコール飲料類> (	2	0	2	20.0	109	2	0.4	0.0	0.0	0.0	4.9	0.1	0.0
16		3003	(砂糖類) 車糖 上白糖	1.6	0	1.6	16.0	384	6	0.0	0.0	0.0	0.0	99.3	1.6	0.0
17		6160	チンゲンサイ 葉 生	40	15	47.06	470.6	9	4	0.6	0.2	0.1	0.0	2.0	0.8	0.0
18		17012	<調味料類> (食塩類)	0.6	0	0.6	6.0	0	0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
19		16001	<アルコール飲料類> (	3	0	3	30.0	109	3	0.4	0.0	0.0	0.0	4.9	0.1	0.0
20		14006	(植物油脂類) 調合油	2.4	0	2.4	24.0	921	22	0.0	0.0	100.0	2.4	0.0	0.0	0.0
21		2034	<でん粉・でん粉製品>	0.3	0	0.3	3.0	330	1	0.1	0.0	0.1	0.0	81.6	0.2	0.0
22																
23	酸辣油	11130	<畜肉類>ぶた [大型]	5	0	5	50.0	183	9	20.5	1.0	10.2	0.5	0.2	0.0	0.0
24		17012	<調味料類> (食塩類)	0.2	0	0.2	2.0	0	0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2
25		17065	<香辛料類>こしょう	0.05	0	0.05	0.5	371	0	10.6	0.0	6.2	0.0	68.3	0.0	0.0
26		16001	<アルコール飲料類> (	1	0	1	10.0	109	1	0.4	0.0	0.0	0.0	4.9	0.0	0.0
27		6151	たけのこ 水煮缶詰	4	0	4	40.0	23	1	2.7	0.1	0.2	0.0	4.0	0.2	0.0
28		8039	しいたけ 生しいたけ	10	20	12.5	125.0	19	2	3.0	0.3	0.3	0.0	5.7	0.6	0.0
29		2039	<でん粉・でん粉製品>	2	0	2	20.0	356	7	0.2	0.0	0.4	0.0	87.5	1.8	0.0
30		4032	だいず [豆腐・油揚げ]	20	0	20	200.0	80	16	7.0	1.4	4.9	1.0	1.5	0.3	0.0
31		12004	鶏卵 全卵 生	12.5	15	14.71	147.1	151	19	12.3	1.5	10.3	1.3	0.3	0.0	0.1
32		17093	<調味料類> (だし類)	2	0	2	20.0	211	4	12.6	0.3	1.6	0.0	36.6	0.7	1.0
33		17012	<調味料類> (食塩類)	0.6	0	0.6	6.0	0	0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
34		17007	<調味料類> (しょうゆ)	3.6	0	3.6	36.0	77	3	7.7	0.3	0.0	0.0	7.9	0.3	0.5
35		16001	<アルコール飲料類> (	2	0	2	20.0	109	2	0.4	0.0	0.0	0.0	4.9	0.1	0.0
36		17015	<調味料類> (食酢類)	3	0	3	30.0	25	1	0.1	0.0	0.0	0.0	2.4	0.1	0.0
37																

図2 栄養価計算 P1 シート 各料理ごとの食品を入力し栄養価の計算がされた状態

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	調理実習第	回		喫食人数	10	人		班	学籍番号					氏名		
2			栄養価総計					895.9 kcal	23.6 g	39.4 g	103.0 g					
3							PFC比	100	10.6 %	39.6 %	46.0 %					
4	ジャガイモ	小計						96.5	1.9	3.1	14.9	0.6				
5																
6																
7																
8																
9		P2合計						96.5	1.9	3.1	14.9	0.6				
10	料理名	食品番号	材 料	1人分量	人分量	廃棄率成分表	人分必要量	熱量(kcal)/100g	たんぱく質(g)/100g	脂質(g)/100g	炭水化物(g)/100g	糖 考				
11								1人分	1人分	1人分	1人分	食塩g				
12	ジャガイモ	2017	<いも類>じゃがいも、	65	650	10	722.2	76	49	1.8	1.2	0.1	0.1	17.3	11.2	0.0
13		6214	(にんじん類) にんじ	20	200	10	222.2	36	7	0.8	0.2	0.1	0.0	8.7	1.7	0.0
14		6103	(しょうが類) しょう	1	10	20	12.5	30	0	0.9	0.0	0.3	0.0	6.6	0.1	0.0
15		6003	あさつき 葉 生	5	50	0	50	33	2	4.2	0.2	0.3	0.0	5.6	0.3	0.0
16		14006	(植物油脂類) 調合油	3	30	0	30	921	28	0.0	0.0	100.0	3.0	0.0	0.0	0.0
17		17007	<調味料類> (しょうゆ)	4	40	0	40	77	3	7.7	0.3	0.0	0.0	7.9	0.3	0.6
18		16025	<アルコール飲料類>	3	30	0	30	241	7	0.3	0.0	0.0	0.0	43.2	1.3	0.0

図3 栄養価計算 P2シート 料理のデータが入力された状態。2行目の栄養価およびPFC比は、P1シートとの合計が示されている。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1						栄養価総計	488	26.0	9.4	73.7	0.4	
2						料理名	PFC比	100	21.3	7.7	71.0	
3			小計	1	きのこ飯		304	6.6	1.0	66.7	0.0	
4	分量は全て1人分			2	かきたま汁		35	2.5	2.1	1.3	0.1	
5				3	鰯の塩焼き		101	15.8	3.6	0.1	0.2	
6				4	付け合わせ		14	0.2	0.0	3.5	0.0	
7	料理数は6種類まで			5	いんげんの胡麻和え		35	1.0	2.7	2.1	0.0	
8				6								
9	予定献立		実施献立									
10				食品	純使用量	材 料 名	使用量	熱量	蛋白	脂質	糖質	食塩
11	料理名	材料名	分量	番号			g	kcal	g	g	g	g
12	きのこ飯	米	80	1083	80	こめ [水稲穀粒] 精白米 うるち米	80.0	286	4.9	0.7	62.1	0.0
13		しめじ	30	8016	30	(しめじ類) ぶなしめじ、生	33.3	5	0.8	0.2	1.4	0.0
14		まいたけ	20	8028	20	まいたけ 生	22.2	3	0.4	0.1	0.9	0.0
15		生しいたけ	10	8039	10	しいたけ 生しいたけ 菌床栽培 生	12.5	2	0.3	0.0	0.6	0.0
16		にんじん	20	6214	20	(にんじん類) にんじん 根 皮むき	22.2	7	0.2	0.0	1.7	0.0
17		だし汁	120	17021	120		0	120.0	0	0.0	0.0	0.0
18		塩	0.4	17012	0.4		0	0.4	0	0.0	0.0	0.0
19		しょうゆ	2.5	17007	2.5		0	2.5	0	0.0	0.0	0.0
20												
21	かきたま汁	卵	20	12004	20	鶏卵 全卵 生	23.5	30	2.5	2.1	0.1	0.1
22		だし汁	150	17021	150		0	150.0	0	0.0	0.0	0.0
23		(水	180		180							
24		鰹節	3		3							
25		昆布	3		3							
26		塩	0.7	17012	0.7		0	0.7	0	0.0	0.0	0.0
27		うす口しょうゆ	1	17008	1		0	1.0	0	0.0	0.0	0.0
28		片栗粉	1.5	2034	1.5	<でん粉・でん粉製品> (でん粉類)	1.5	5	0.0	0.0	1.2	0.0

図4 栄養価計算(原田)シート 栄養価計算 P1・P2と違い、側には、追加の記述があり、学生への配布物にしてある。画面の左部分で、食品名が重複していること、各食品の栄養価の表示は、計算結果のみで、成分表の値の表示がない。また出汁に関する記述の一部を削除してあり、さらにこの右

栄養士養成課程に在籍する学生の生活に関する調査¹⁾

平山雄大²⁾・原田澄子³⁾

Survey on life of students enrolled in the dietitian training course¹⁾

Yudai HIRAYAMA²⁾, Sumiko HARADA³⁾

要 約

学生が持つ個々の実情は年々変化している。充実した教育の提供と質の高い人材への育成を図るには、学生のニーズを知り、教員側としてどのような配慮が必要かを知らなければならない。

そこで本研究では、短期大学にある栄養士養成課程の学生を対象に日本私立短期大学協会が実施した「学生生活に関する調査」の資料を基に、現時点での学生の実態を把握し、今後の学生生活と学習の支援について検討した。

95名に調査を実施し、79名（1年生39名、2年生40名）より回答を得られた（回収率83.2%）。全体の集計と合わせて、対象者を自宅から通う学生と寮または1人暮らしをする学生に分けて比較検討した。

その結果、①学生生活の費用を保護者から主に賄われている一方で、全てを自身で賄う学生がいた②大学からの情報伝達について改善を希望③資格・専門教育の充実化を希望④栄養士免許取得に対する高いニーズ⑤授業以外の時間をアルバイトに多く費やしていた⑥最も多い悩みは「進路・就職」⑦社会で働くためにコミュニケーション能力、公共マナー、栄養士スキルを取得する必要性を感じていた。これらを踏まえて、今後の学生生活と学習の支援について検討が必要であると考えられた。

キーワード：学生生活、栄養士、栄養士養成課程、教育

1.緒言

短期大学の今後の在り方について中央審議会大学分科会は、「短期大学の視点だけではなく、学生・社会のニーズを踏まえた検討が必要である」と述べている。また、「短期大学に進学してくる学生も多様化しており、必ずしも基礎学力が十分ではない学生や経済的に厳しい状況にある学生の増加に伴い、一人一人の学生の課題へのきめ細かい対応が一層必要」と述べていた¹⁾。

しかし、学生の実情は年々変化している。学校側から提供する教育と学生の実情が噛み合わなければ、高い教育効果が得られず、最悪、学生の中途退学を招きかねない。充実した教育の提供と質の高い人材への育成を図るためには、学生にどのようなニーズがあり、どのような配慮が必要かを知り、教育していく必要がある。

そこで本研究では、栄養士養成課程の学生を対象に日本私立短期大学協会が実施した「学生生活に関する調査」(資料1)より、現時点での学生の実態を把握し、

今後の学生生活と学習の支援に向けた資料作成を目的とした。

2.方法

2018年12月に日本私立短期大学協会が実施した「学生生活に関する調査」を集計した。調査は、調査の主旨と内容を説明し、調査協力の同意を得た学生に質問紙（無記名自記式）を配布し、回答後すぐに回収した。

当回答結果の使用については、日本私立短期大学協会より許可を得た（2019年11月）。

対象は、金沢学院短期大学の食物栄養学科に在席している学生95名とした。そのうち、79名（1年生39名、2年生40名）より回答を得られた（回答率83%）。

調査内容は、質問紙の全ての項目内容とした。各質問項目の有効回答数は、回答数制限の超過や無回答など不適切な回答を除いて、算出した。

各質問項目に対して、有効な回答を得られた結果を

1)：令和元年12月26日受付；令和2年2月1日受理。Received Dec.26, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College. 3)：金沢学院大学；Kanazawa Gakuin University

集計した。また、自宅から通学している学生（以下、自宅群）と寮や 1 人暮らしをしている学生（以下、1 人暮らし群）に分け、その特性を比較検討した。統計分析は、イエーツの補正を掛けた χ^2 乗検定を行い、期待度数が小さい場合はフィッシャーの正確確立検定を行った。有意水準は、 $p < 0.05$ 未満とした。統計ソフトは、EZR を使用した²⁾。

本研究は、金沢学院短期大学倫理委員会にて倫理審査を受け、承認を得た（承認番号：人研倫 R10029）。

3. 結果・考察

本研究は、充実した教育の提供と質の高い人材への育成を図るため、学生にどのようなニーズがあり、どのような配慮が必要か調査を行った。

各質問項目において、全体・自宅群・1 人暮らし群ごとで有効回答数に対する回答件数の比率を“構成比率”として示した。

3.1 通学に関する事項

自宅より通学している学生（自宅群）は 40 名（50.6%）であった。寮やアパートなどから通学している学生（1 人暮らし群）は 39 名（49.4%）であり、そのうち寮より通学している学生が 30 名（76.9%）であった（表 1）。日本私立短期大学協会の調査によれば、全国の私立短期大学でアパートや寮から通う 1 人暮らしの学生は、全体の 20.7%であった³⁾。全国と比較して、本大学の 1 人暮らし率は高い。本大学は、近隣にワンルームタイプでバス・トイレを備えた完全個室の女子寮を所有している。栄養士による朝・夕の食事を提供するなどサービス面も充実していることから、遠方の学生がその寮を利用し寮生として在籍していたため、1 人暮らし率が高かったと考える。

大学までの主な交通手段は、スクールバスを含むバスを利用している学生が 68 名（62.4%）と最も多く、次いで徒歩 16 名（14.7%）であった。本大学は、郊外の高台に立地している。また駅も近くにないため、公共の交通機関はバスに限られる。公共のバスは、大学の最寄りのバス停を 1 時間に最大 6 本発着させている。また本大学がある高台の麓より大学保有のスクールバス（本大学ではシャトルバス）を 10 分間隔で発着させているため、交通の便は良い。公共のバスとこのスクールバスを合わせて登校できることがバス利用の多い理由の一つと考えられる。通学手段において、自宅群はバス

の利用者が 31 名（52.5%）と最も多く、その他で電車や車などを利用していた。対して、1 人暮らし群はバスの利用者が 37 名（74.0%）と最も多かったが、回答がバスと徒歩の 2 項目のみであった。この両群間には、有意な差が見られた（ $p < 0.05$ ）。

大学までの片道にかかる通学時間は、30 分未満が 45 名（57.0%）と最も多く、次いで 1 時間未満の 19 名（24.1%）であった。自宅群で最も多かったのは 1 時間未満の学生 18 名（45.0%）であり、一方で 2 時間以上かかる学生が 3 名（3.8%）いた。1 人暮らし群で最も多かったのが 30 分未満の学生 38 名（97.4%）であり、2 時間以上かかる学生はいなかった。このため、両群間に有意な差が見られており（ $p < 0.05$ ）、1 人暮らし群のほうが通学時間は短かった。これは、寮または 1 人暮らしをしている学生が大学近辺に住み、通学時間に余裕がある状況といえる。

3.2 経済事情に関する事項

学費を主として賄っているのは、保護者が最も多く、54 名（68.4%）であった。次いで、奨学金が 24 名（30.4%）、アルバイトが 1 名（1.3%）であった。生活費を主として賄っているのは、保護者 48 名（60.8%）、アルバイト 29 名（36.7%）、奨学金 2 名（2.51%）であった（表 2）。

以上のことから、学費、生活費を 6 割の学生が保護者に頼っていると思われるが、残り 4 割は奨学金とアルバイトで賄われていた。さらに調べると、学費と生活費の両方を奨学金またはアルバイトなど自身のお金で賄っている学生は、全体の約 2 割（13 名）いた。日本学生支援機構は、平成 28 年度の調査で私立の短期大学（昼間部）の学費と生活費を合わせた金額が、年間 1,613,900 円であったと報告している⁴⁾。修業年数を 2 年間とすれば、学生は約 320 万円の費用を用意する必要がある。この金額は、短大卒の初任給が約 18 万円（平成 30 年度⁵⁾から計算した年収 288 万円（12 ヶ月と賞与 4 ヶ月分で計算）を上回る多さであり、学生個人が背負う金額として決して少なくない。本研究から、学費と生活費を学生自身が賄っている事実が明らかとなった。そのような学生に対しては、給付型奨学金の紹介や授業料の免除などの特待生制度の活用を促す必要がある。

3.3 短期大学への進学理由に関する事項

短期大学へ進学した理由として最も多かったのは、「取りたい資格が取得できる」30 名（24.2%）であり、次いで「学びたい専門分野・授業科目がある」22 名

(17.7%)であった(表3)。栄養士養成課程は、栄養士免許の取得を最大の目的としている。そのためこの結果は、本学科への進学理由として順当と考えられる。

「経済的理由」19名(15.3%)、「大学生活は2年ぐらいが適当」18名(14.5%)と回答する学生も割合として高かった。中央審議会大学分科会によると、短期大学は短期の修業年限と低廉な学費負担の特性を有するとある⁷⁾。そのことと本結果は、合致していた。本大学には、同じく栄養士免許を取得できる4年制大学の管理栄養士養成課程が併設している。しかし、免許取得には4年間かかり、その間の費用も4年分掛かってしまう。ここに、2年間かつ低費用で栄養士免許を取得できる短期大学の学科の意義があると考ええる。

進学した理由に学生は、「家族・先輩・高校の先生に勧められた」13名(10.5%)、「オープンキャンパスに参加して楽しそうだった」10名(8.1%)と少なからず挙げていた。これは、近い人または学生自身による大学自体の評価を基に進学先を決定していると示唆される。本大学は、高校へ出向いての模擬授業の開催や年11回のオープンキャンパスを催している。その際に、本大学ならびに本学科の良さをアピールすることで、入学志願者の増加が望めると考える。

3.4 学生生活に関する事項

学生生活で満足している点として全体で最も多かったのは、「何でも話せる友だちがいる」37名(31.9%)であり、次いで「学びたい・興味のある授業がある」20名(17.2%)であった(表4)。これは、良好な友人関係が充実した学生生活に関与していると伺える。この事について谷田川氏(2018年)は、授業への関心・興味を持っていない学生は、大学内の友人との“つながり”が希薄な学生に多く見られていると報告している⁸⁾。友人の存在は、学生生活の充実だけでなく、教育面でも良い効果が生まれると期待できる。

学生生活の中で改善してほしい点として最も多かったのは、「大学からの連絡事項など情報提供の方法」29名(25.9%)であり、次いで「大学の雰囲気」21名(18.8%)、学びたい・興味のある授業の開設、クラブ・サークル・学友会活動の在り方、各12名(10.7%)の順であった。本大学の連絡・情報は、インターネット上に開設されている大学独自のページより、主に発信している。また学生は、大学のメールアドレスを個々人発行しており、そのメールを用いて学生個人への連絡している。このようにインターネットを通じた情報提供を大学は行って

いるが、それに対して改善を希望する学生が多くいた。このことについては、学生がどのような改善を望んでいるのか、またどのような連絡ツールがよいのか検討する必要がある。学生が普段活用している連絡ツールについて東京工科大学の調査によれば、家族や友人と連絡する際に携帯電話/スマートフォンのキャリアメールを利用する学生が24.8%、Gmailなどのフリーメールを利用している学生が12.5%と、メール利用率は全体から見て低い値であった。一方で、“LINE”メッセージを利用している学生は増加し、90%以上が活用していた⁹⁾。この“LINE”の利用は、平成29年度情報通信白書においても、代表的なSNSの中でその利用率が増加している結果であった¹⁰⁾。このように現在の学生は、メールではなく、“LINE”といった新たな連絡ツールを日常的に利用している。日常的に利用する連絡ツールに大学側と学生側でズレが見られるため、情報発信の方法を検討する必要がある。

キャンパスの居心地について、居心地「良い」と回答した学生は59名(75.6%)であった。一方、9名(24.4%)が「悪い」と回答しており、この点については早急に検討する必要性を感じた。また、キャンパス内でお気に入りの場所として最も多かった回答は、「学食」45名(43.7%)であり、次いで「教室」20名(19.4%)、図書館の順であった。本研究では「学食」を、食事を食べる場所の「食堂」と扱う。栄養士養成課程は、授業が特定の実習室や実験室で行われることが多い。本大学ではその教室の近くに食堂があり、広いスペースを有しているので、単に食事を摂る施設としてだけでなく、談話や勉強などで利用する機会が多い。このことから、お気に入りの場所として挙げている学生が多いと考える。

図書館の主な利用理由として最も多かったのは、「レポート提出やテスト前、予習復習の勉強場所」39名(36.5%)であった。次いで、「授業に関係する本の閲覧・借用」27名(25.2%)であった。この結果は、学生が図書館で授業関連の図書を活用していることを示しており、授業関連または栄養士関連の図書を充足する必要性が考えられる。

3.5 勉強に関する事項

勉強する上で、より充実してほしい点として全体で最も多かった回答は、「資格教育」32名(27.1%)であり、次いで「学科の専門教育」30名(25.4%)であった(表5)。短期大学へ進学した理由でも「取りたい資格が取得できる」が最も多く回答されていたため、学生の

資格取得に対するニーズは高い。

しかし、資格取得に向けたニーズがある一方で、授業以外で時間をかけているものに「資格取得の勉強」を挙げたのは3名(2.3%)と低かった。最も多かった回答は「アルバイト」43名(32.8%)であり、次いで「友人との交流」33名(25.2%)であった。「アルバイト」が多い理由として、2つの見方が出来る。1つ目は、前述の通り経済的負担を抱えている学生が学費や生活費を賄うために必要である事。2つ目は、「友人との交流」と「趣味」に時間をかけていると回答している学生が割合として多くおり、その交際費や娯楽費を得るためにアルバイトを行っていると考えられる。様々な理由からアルバイトを行っていると予測されるが、学生の本人は勉強にある。勉強を行う環境づくりに繋げるには、深夜バイトやブラックバイトに対する注意喚起を図り、アルバイトにかかる時間の適正化を図れればと考える。

3.6 クラブ・サークルに関する事項

大学内のクラブ・サークルに入っている学生は全体の32.9%であり、全国調査の37.1%と比べ、-6.8ポイント低い状態であった³⁾(表6)。入った理由として最も多かった回答は、「興味があった」と「以前から続いていた」であり、両項目とも10名(26.3%)が回答していた。一方で、入らなかったまたは入ったけれど辞めた学生は、51名(67.1%)であった。その理由として最も多かった回答は、「学業・実習などが忙しい」と「学内には入りたいクラブ・サークルがない」各17名(21.5%)であり、次いで「アルバイトのため時間がない」16名(20.3%)であった。本学科の場合、実験・実習科目が多く、朝9時10分から最大18時まで授業があり、通学時間も含めれば学業に掛ける時間帯は長い。そのため、クラブ・サークル活動に余裕がないと感じる学生が多かったと考える。

クラブ・サークル活動について入らなかったまたは入ったけれど辞めた理由に、自宅群と1人暮らし群とで有意な差が見られた($p<0.05$)。自宅群で最も多かった回答は、「学業・実習などが忙しい」と「通学に時間がかかる」各10名(22.7%)であった。一方で、1人暮らし群は「通学に時間がかかる」と回答した学生がおらず、これは自宅群と比較して通学時間が短い分、時間に余裕があるためと考える。

3.7 不安や悩みに関する事項

今抱えている不安や悩みなどについて最も多かった

のは、「進路・就職のこと」39名(35.1%)であった(表7)。進路・就職の悩みは、学科の他に就職支援部も支援している。就職支援部では、履歴書の添削や模擬面接、学生の希望にそった求人情報の提供や就職先への応対方法など、就職に関するサポートを広く実施している。しかし本学科の学生は、ほとんどが専門職である栄養士として就職をする。そのため、学生の進路・就職に関する悩みは、栄養士に関する専門的なことが多い。そこで本学科では、仕事や実情などを熟知している食物栄養学科の教員と就職支援部とが連携をとり、対応と解決を図っている。

学年別で調べた所、表8に示す通りとなり、1年生と2年生に有意な差が見られた($p<0.05$)。1年生は、「進路・就職のこと」と回答した学生が23名(41.1%)と多かった。これは、調査を行った時期が12月であり、1年生は就職活動の準備を進めている時期であった。そのため進路・就職について考える機会が増えてきている事から、回答が多かったと考える。一方で、2年生はほとんどが内定を決めており、進路・就職に関する悩みが少なかったと考える。

学生生活でトラブルを生じたことがあると答えた学生は、4名(5.3%)いた。その内容として、「SNSでの中傷行為」、「いじめ」、「痴漢およびストーカー行為」の回答があった。少数ながらも学生にトラブルが生じており、学生のトラブルを察知するためにも、トラブルに遭った際に学生が相談・報告をできる環境を構築する必要がある。

3.8 働くことに関する事項

社会人になるために特に身に付けておく必要のある基本的生活習慣として全体で最も多かったのは、「言葉遣い」42名(30.0%)であり、次いで「目上の人に対する接し方」28名(20.0%)であった(表9)。この結果を見るに学生は、コミュニケーションに関する能力を挙げている。日本経済団体連合会の調査によれば、新卒の選考にあたって最も重視した点は「コミュニケーション能力」であり、社会からコミュニケーション能力が求められている結果であった⁹⁾。学生は、その必要性を少なからず感じていると示唆される。

一方で「時間厳守」27名(19.3%)、「公共マナー」26名(18.6%)が同じような構成比率であった。公共マナーについて東京広告協会の報告によれば、大学生は世の中のマナーが悪化していると感じ、その主体を大学生自身だと捉えていた¹⁰⁾。本結果も同様のことが伺え、

学生は公共マナーについても社会人になるために身に付けておく必要があると感じていた。本学科は、コミュニケーション能力や公共マナーについてキャリア教育や校外実習事前・事後指導の中で講義をしている。しかしそれでもこれらの能力を身に付ける必要性を感じている学生がいるため、より教育効果が高い授業の構築を図る必要がある。

「働くこと」についてどのように考えているのかについて最も多かったのは、「必要なスキルを身に付けて、社会に貢献したい」28名(37.3%)であり、次いで「適性を見極めて、一つの職場で長く勤めたい」と回答した者が20名(26.7%)であった。上記のコミュニケーション能力と公共マナーに加え、栄養士のスキルを身に付けられるよう授業内容を構築し、教育効果を上げられる教育課程の体形化を検討する必要がある。

以上のように、各事項において学生のニーズを見出すことができた。中央審議会大学分科会が「短期大学の今後の在り方」で述べているように、短期大学に進学している学生は多様化している¹⁾。本大学の学生も同様に多種多様なニーズが存在し、その中でも学生が共通して抱くニーズについては検討する必要がある。そのうちの一つである資格・専門教育の充実化は、栄養士を育成する本学科としても取り組むべき事項である。しかしながら、本研究は日本私立短期大学協会が作成した質問用紙を用いたため、資格・専門教育の充実化に関する詳細な確認が困難であった。ここに本研究の限界があり、今後は栄養士の教育内容に関する事項を盛り込み調査を行う必要がある。

4. 結論

本研究では、充実した教育の提供と質の高い人材への育成を図るために、現時点での学生の実態を把握し、以下のことが示唆された。

- ① 学生生活を送るために必要な費用は、主に保護者から賄われていた。一方で、その費用を全て奨学金とアルバイト代で賄っている等、経済的理由で短期大学へ進学した学生もいた。
- ② 学生生活の中で改善してほしい点は、「大学からの連絡事項など情報提供の方法」が最も多かった。
- ③ より充実してほしいことに「資格教育」「専門教育」があり、合わせると半数以上の学生が望んでいた。
- ④ 短期大学の進学理由で「取りたい資格が取得できる」が最も多く回答されていた。

- ⑤ 授業以外の時間を学生は、アルバイトに最も費やしていた。

- ⑥ 今抱えている不安や悩みで最も多かった回答は、「進路・就職のこと」であった。

- ⑦ 社会人になるために、学生は言葉遣い、目上の人に対する接し方、時間厳守、公共マナー等を働くことに必要なスキルとして挙げていた。

上記の事項を踏まえて、今後の学生生活と学習の支援について検討が必要であると考えられた。

5. 謝辞

本研究にあたりデータ使用をお認め頂きました江澤明子先生はじめ日本私立短期大学協会に対し、深くお礼申し上げます。

参考文献

- 1) 文部科学省:” 短期大学の今後の在り方について” , https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1351962.htm (2019年12月13日)
- 2) Y Kanda:” Investigation of the freely available easy-to-use software ‘EZR’ for medical statistics”, Bone Marrow Transplantation (2013), 48, pp.452-458
- 3) 日本私立大学協会: “学生生活に関する調査報告書 vol3” , <http://www.tandai.or.jp/kyokai/15/archives/000896.html> (2019年12月12日)
- 4) 独立行政法人日本学生支援機構:” 平成28年度 学生生活調査結果” , https://www.jasso.go.jp/about/statistics/gakusei_chosa/2016.html (2019年12月23日)
- 5) 厚生労働省:” 平成30年賃金構造基本統計調査結果(初任給)” , <https://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/chingin/kouzou/z2018/index.html> (2019年12月12日)
- 6) ベネッセ教育総合研究所:” 第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書” , pp.40-48(2018)
- 7) 東京工科大学:” 新入生の「コミュニケーションツール」利用実態調査” , <https://www.teu.ac.jp/press/2019.html?id=104> (2019年12月23日)
- 8) 総務省:” 平成29年版 情報通信白書” , <https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/pdf/index.html> (2019年12月23日)
- 9) 一般社団法人日本経済団体連合会:” 2018年度新卒採用に関するアンケート調査結果” ,

<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf>(2019 年 12 月 23 日)

10) 東京広告協会：” 大学生意識調査プロジェクト (FUTURE2017)” ,

[http://www.tokyo-](http://www.tokyo-ad.or.jp/activity/publication/pdf/FUTURE2017_full.pdf)

[ad.or.jp/activity/publication/pdf/FUTURE2017_full.pdf](http://www.tokyo-ad.or.jp/activity/publication/pdf/FUTURE2017_full.pdf)(2019 年 12 月 25 日)

資料1 日本私立短期大学協会「学生生活に関する調査」の質問用紙

学校 番号 128 同封の学校番号一欄をご参照ください	平成30年度 学生生活に関する調査 (日本私立短期大学協会実施)	1・2年生共通 NO. 2 2 6 ↑ 1年 1〜 2年 2〜 通し番号を付記		
この調査は、皆さんの日頃の学生生活の実態を知り、これからの学生生活を豊かで充実したものにするを目的としています。あなたの考えや現在行っていることについて、ありのままに答えてください。なお、この調査は無記名であり、記入結果はすべてコンピュータで処理し、他の目的に使用することはありません。 <記入上のおお願い> 1. それぞれの質問にあてはまる回答を、() 内の数に従って番号に○印をつけてください。 2. 各質問項目の選択肢が自分の気持ちに必ずしもぴったりしない場合は、<u>比較的近いと思われる選択肢</u>に○印をつけてください。				
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">あなたの所属学科：</td> <td style="width: 50%;"> 学年： 1年 2年 性別： 男 女 </td> </tr> </table> ※学年、性別は該当するところを○で囲んでください。 ※3年制課程の学科の学生は1,2学年が対象になります。			あなたの所属学科：	学年： 1年 2年 性別： 男 女
あなたの所属学科：	学年： 1年 2年 性別： 男 女			
問1. 短期大学へはどこから通学していますか。(1つ) 1 自宅 2 アパート等 (一人暮らし) 3 寮 (学生会館等) 4 その他() 問2. 大学までの主な通学手段は何ですか。(2つまで) 1 徒歩 2 電車 (有軌電車等) 3 バス (路線バス等) 4 自転車 5 タクシー 6 その他() 問3. 片道の通学にかかる時間はどのくらいですか。(1つ) 1 30分未満 2 1時間未満 3 2時間未満 4 2時間以上 問4. 学費は主にどのように賄っていますか。(1つ) 1 保護者 2 奨学金 3 アルバイト 4 その他() 問5. あなた自身の生活費は主にどのように賄っていますか。(1つ) 1 保護者 2 奨学金 3 アルバイト 4 その他() 問6. 短期大学に進学した理由は何ですか。(2つまで) 1 大学生活は2年ぐらいが適当 2 短大は就職に有利 3 経済的理由 4 この短大の学生になることが目標(夢)だった 5 行きたい大学が不合格だった 6 取りたい資格が取得できる 7 学びたい専門分野・授業科目がある 8 家族・先輩・高校の先生に勧められた 9 オープンキャンパスに参加して楽しそうだった 10 通いやすい 11 その他()	問7. 学生生活のどのようなところに満足していますか。(2つまで) 1 大学の雰囲気 2 何でも話せる(面倒見のよい)教員・職員がいる 3 学びたい・興味のある授業がある 4 何でも話せる友だちがいる 5 クラブ・サークル・学生会活動が充実している 6 教育施設等(図書館、実習室、演習室、自習室、学食、学生ホール、学生会館等)が充実している 7 インターネット、スマホ等により大学からの情報が確認できる 8 一人で過ごせる場所がある 9 奨学金、学費減免等の経済的支援がある 10 その他() 問8. 学生生活の中で改善して欲しいことは何ですか。(2つまで) 1 大学の雰囲気 2 何でも話せる(面倒見のよい)教員・職員の増員 3 学びたい・興味のある授業の開設 4 友だち作りの機会の設定 5 クラブ・サークル・学生会活動のあり方 6 教育施設等(図書館、実習室、演習室、自習室、学食、学生ホール、学生会館等)の充実 7 大学からの連絡事項など情報提供の方法 8 一人で過ごせる場所づくり 9 奨学金、学費減免等の経済的支援 10 その他() 問9. キャンパスは居心地がよいですか。(1つ) 1 よい 2 悪い			
裏面に続く				

問10. キャンパスの中で、あなたのお気に入りの場所はどこですか。(2つまで)

- | | |
|--------------|--|
| 1 教室 | 6 コンピュータ室 |
| 2 図書館 | 7 実習室・演習室・自習室
(2F/3F/4F/5F/6F/7F/8F/9F/10F) |
| 3 クラブ室 | 8 校庭 |
| 4 学生会 | 9 保健室・学生相談室 |
| 5 学生ホール・学生会館 | 10 その他() |

問11. 図書館を主にどのように利用していますか。(2つまで)

- 授業に関係する本の閲覧・借用
- 授業以外の(趣味や興味のある)本の閲覧・借用
- レポート提出やテスト前、予習復習の勉強場所
- 雑誌・新聞の閲覧
- ビデオ・DVD等の閲覧
- パソコンの利用
- 利用したことがない
- その他()

問12. あなたが勉強をすすめる中で、より充実してほしものは何ですか。(2つまで)

- | | |
|----------------|----------|
| 1 学部の専門教育 | 5 語学教育 |
| 2 教養教育 | 6 スポーツ教育 |
| 3 資格教育 | 7 マナー教育 |
| 4 キャリア教育(職業教育) | 8 基礎学力教育 |
| 9 その他() | |

問13. 授業以外で時間をかけているものは何ですか。(2つまで)

- | | |
|-------------------------|-----------|
| 1 クラブ・サークル・学生会・ボランティア活動 | 6 スポーツ |
| 2 友人との交流 | 7 就職・進学準備 |
| 3 資格取得の勉強 | 8 趣味 |
| 4 アルバイト | 9 その他() |
| 5 授業のための準備 | |

問14-1. 学内のクラブ・サークル等に入りましたか。(1つ)

- 入った → 問14-2へ
- 入らなかった(入ったけれど辞めた場合も含む) → 問14-3へ

問14-2. 入った理由は何ですか?(2つまで)

- | | |
|--------------|-------------|
| 1 友人づくり | 5 興味が合った |
| 2 思い出づくり | 6 以前から続けていた |
| 3 先輩・友人に誘われた | 7 技術を磨きたい |
| 4 就職に有利 | 8 その他() |

問14-3. 入らなかった理由は何ですか?(2つまで)

- 活動にお金がかかる
- 学業・実習などが忙しい
- 時間を束縛されたくない
- 通学に時間がかかる
- アルバイトのため時間がない
- 学内には入りたいクラブ・サークルがない
- 入るチャンスを見逃した
- 団体行動や人間関係が苦手
- その他()

問15. 今抱えている不安や悩み、気になっていることはどのようなことですか。(2つまで)

- | | |
|---------------|----------------|
| 1 学業のこと | 6 恋愛問題 |
| 2 進路・就職のこと | 7 学費・生活費等の経済問題 |
| 3 心身の健康のこと | 8 性格のこと |
| 4 対人(人間)関係のこと | 9 アルバイトのこと |
| 5 家族関係のこと | 10 その他() |

問16-1. 学生生活でトラブルに遭ったことはありますか。

- ない
- ある → 問16-2へ

問16-2. どのようなトラブルでしたか。(2つまで)

- | | |
|--------------|----------------|
| 1 盗難(ひったくり等) | 6 違法薬物を勧められた |
| 2 悪質商法被害 | 7 いじめ |
| 3 宗教勧誘 | 8 DV(家族、恋人)行為 |
| 4 SNSでの中傷行為 | 9 痴漢およびストーカー行為 |
| 5 ネット詐欺 | 10 その他() |

問17. やがて社会人になるために、特に身に付けておく必要のある基本的な生活習慣とは何だと思いますか。(2つまで)

- | | |
|---------------|----------|
| 1 時間厳守 | 5 身だしなみ |
| 2 目上の人に対する接し方 | 6 言葉遣い |
| 3 金銭感覚 | 7 挨拶の応行 |
| 4 公共マナー | 8 その他() |

問18. 「働くこと」についてどのように考えていますか。(1つ)

- 必要なスキルを身につけて、社会に貢献したい
- 適性を見極めて、一つの職場で長く勤めたい
- 転職を重ねても自分にあった仕事をみつきたい
- フリーターでもいいと思っている
- 我慢してまで働くことはないと思っている
- 働くつもりはない
- その他()

ご協力いただき、ありがとうございました。

平山・原田：食物栄養学科に在籍する学生の生活に関する調査

表1 通学に関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検定判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問1	自宅	40	50.6%	40	100.0%	-	-	-
短期大学へはどこから通学していますか。	アパート等（一人暮らし）	9	11.4%	-	-	9	23.1%	
1つのみ回答	寮（学生会館を含む）	30	38.0%	-	-	30	76.9%	
	その他	0	0.0%	-	-	0	0.0%	
	有効回答総数	79	-	40	-	39	-	
問2	徒歩	16	14.7%	3	5.1%	13	26.0%	*
大学までの主な通学手段は何ですか。	電車（JR、地下鉄を含む）	12	11.0%	12	20.3%	0	0.0%	
2つまで回答	バス（スクールバスを含む）	68	62.4%	31	52.5%	37	74.0%	
	自転車	1	0.9%	1	1.7%	0	0.0%	
	バイク・車	12	11.0%	12	20.3%	0	0.0%	
	その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	有効回答総数	109	-	59	-	50	-	
問3	30分未満	45	57.0%	7	17.5%	38	97.4%	*
片道の通学にかかる時間はどのくらいですか。	1時間未満	19	24.1%	18	45.0%	1	2.6%	
1つのみ回答	2時間未満	12	15.2%	12	30.0%	0	0.0%	
	2時間以上	3	3.8%	3	7.5%	0	0.0%	
	有効回答総数	79	-	40	-	39	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s:有意差なし * : $p < 0.05$

表2 経済事情に関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検定判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問4	保護者	54	68.4%	26	65.0%	28	71.8%	n.s.
学費は主にどのように賄っていますか。	奨学金	24	30.4%	13	32.5%	11	28.2%	
1つのみ回答	アルバイト	1	1.3%	1	2.5%	0	0.0%	
	その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	有効回答総数	79	-	40	-	39	-	
問5	保護者	48	60.8%	23	57.5%	25	64.1%	n.s.
あなた自身の生活費は主にどのように賄っていますか。	奨学金	2	2.5%		0.0%	2	5.1%	
1つのみ回答	アルバイト	29	36.7%	17	42.5%	12	30.8%	
	その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	有効回答総数	79	-	40	-	39	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s:有意差なし * : $p < 0.05$

表3 短期大学への進学理由に関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検定判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問6	大学生生活は2年ぐらいが適当	18	14.5%	9	14.8%	9	14.3%	n.s.
短期大学に進学した理由は何ですか。	短大は就職に有利	5	4.0%	3	4.9%	2	3.2%	
2つまで回答	経済的理由	19	15.3%	6	9.8%	13	20.6%	
	この短大の学生になる事が目標（夢）だった	1	0.8%	1	1.6%	0	0.0%	
	行きたい大学が不合格だった	2	1.6%	0	0.0%	2	3.2%	
	取りたい資格が取得できる	30	24.2%	15	24.6%	15	23.8%	
	学びたい専門分野・授業科目がある	22	17.7%	10	16.4%	12	19.0%	
	家族・先輩・高校の先生に勧められた	13	10.5%	8	13.1%	5	7.9%	
	オープンキャンパスに参加して楽しそうだった	10	8.1%	9	14.8%	1	1.6%	
	通いやすい	3	2.4%	0	0.0%	3	4.8%	
	その他	1	0.8%	0	0.0%	1	1.6%	
	有効回答総数	124	-	61	-	63	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s:有意差なし * : $p < 0.05$

表4 学生生活に関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問7	大学の雰囲気	11	9.5%	8	13.6%	3	5.3%	
学生生活のどのようなところに満足していますか。 2つまで回答	何でも話せる（面倒見の良い）教員・職員がいる	10	8.6%	6	10.2%	4	7.0%	
	学びたい・興味のある授業がある	20	17.2%	10	16.9%	10	17.5%	
	何でも話せる友達がいる	37	31.9%	15	25.4%	22	38.6%	
	クラブ・サークル・学生会活動が充実している	4	3.4%	2	3.4%	2	3.5%	
	教育施設等（図書館、実習室、演習室、自習室、学食、学生ホール、学生会館等）が充実している	8	6.9%	6	10.2%	2	3.5%	n.s.
	インターネット、スマホ等により大学からの情報が確認できる	8	6.9%	6	10.2%	2	3.5%	
	1人で過ごせる場所がある	11	9.5%	4	6.8%	7	12.3%	
	奨学金、学費免除などの経済的支援がある	5	4.3%	1	1.7%	4	7.0%	
	その他	2	1.7%	1	1.7%	1	1.8%	
	有効回答総数	116	-	59	-	57	-	
問8	大学の雰囲気	21	18.8%	8	13.8%	13	24.1%	
学生生活の中で改善してほしいことは何ですか。 2つまで回答	何でも話せる（面倒見のよい）教員・職員の増員	9	8.0%	7	12.1%	2	3.7%	
	学びたい・興味のある授業の開設	12	10.7%	7	12.1%	5	9.3%	
	友達作りの機会の設定	5	4.5%	5	8.6%	0	0.0%	
	クラブ・サークル・学生会活動のあり方	12	10.7%	2	3.4%	10	18.5%	
	教育施設等（図書館、実習室、演習室、自習室、学食、学生ホール、学生会館等）の充実	12	10.7%	6	10.3%	6	11.1%	*
	大学からの連絡事項など情報提供の方法	29	25.9%	16	27.6%	13	24.1%	
	1人で過ごせる場所づくり	3	2.7%	2	3.4%	1	1.9%	
	奨学金、学費免除等の経済的支援	5	4.5%	4	6.9%	1	1.9%	
	その他	4	3.6%	1	1.7%	3	5.6%	
	有効回答総数	112	-	58	-	54	-	
問9	よい	59	75.6%	30	76.9%	29	74.4%	
キャンパスは居心地が良いですか	悪い	19	24.4%	9	23.1%	10	25.6%	n.s.
1つのみ回答	有効回答総数	78	-	39	-	39	-	
問10	教室	20	19.4%	13	24.1%	7	14.3%	
キャンパスの中で、あなたのお気に入りの場所はどこですか 2つまで回答	図書館	15	14.6%	10	18.5%	5	10.2%	
	クラブ室	3	2.9%	2	3.7%	1	2.0%	
	学食	45	43.7%	20	37.0%	25	51.0%	
	学生ホール・学生会館	2	1.9%	2	3.7%	0	0.0%	
	コンピュータ室	1	1.0%	0	0.0%	1	2.0%	n.s.
	実習室・演習室・自習室（ピアノ室、レッスン室、音楽室を含む）	8	7.8%	4	7.4%	4	8.2%	
	校庭	3	2.9%	1	1.9%	2	4.1%	
	保健室・学生相談室	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	その他	6	5.8%	2	3.7%	4	8.2%	
	有効回答総数	103	-	54	-	49	-	
問11	授業に関係する本の閲覧・借用	27	25.2%	13	24.1%	14	26.4%	
図書館を主にどのように利用していますか。 2つまで回答	授業以外の（趣味や興味のある）本の閲覧・借用	8	7.5%	4	7.4%	4	7.5%	
	レポート提出やテスト前、予習復習の勉強場所	39	36.4%	19	35.2%	20	37.7%	
	雑誌・新聞の閲覧	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	ビデオ・DVD等の閲覧	1	0.9%	1	1.9%	0	0.0%	n.s.
	パソコンの利用	25	23.4%	13	24.1%	12	22.6%	
	利用したことがない	5	4.7%	3	5.6%	2	3.8%	
	その他	2	1.9%	1	1.9%	1	1.9%	
	有効回答総数	107	-	54	-	53	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s.:有意差なし * : $p < 0.05$

平山・原田：食物栄養学科に在籍する学生の生活に関する調査

表5 勉強に関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検定判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問12	学科の専門教育	30	25.4%	11	17.7%	19	33.9%	n.s.
あなたが勉強をすすめる中で、より充実してほしいものは何ですか。 2つまで回答	教養教育	3	2.5%	2	3.2%	1	1.8%	
	資格教育	32	27.1%	20	32.3%	12	21.4%	
	キャリア教育	8	6.8%	4	6.5%	4	7.1%	
	語学教育	7	5.9%	3	4.8%	4	7.1%	
	スポーツ教育	4	3.4%	4	6.5%	0	0.0%	
	マナー教育	20	16.9%	11	17.7%	9	16.1%	
	基礎学力教育	13	11.0%	7	11.3%	6	10.7%	
	その他	1	0.8%	0	0.0%	1	1.8%	
有効回答総数		118	-	62	-	56	-	
問13	クラブ・サークル・学友会・ボランティア活動	15	11.5%	8	11.6%	7	11.3%	n.s.
授業以外で時間をかけているものは何ですか。 2つまで回答	友人との交流	33	25.2%	19	27.5%	14	22.6%	
	資格取得の勉強	3	2.3%	2	2.9%	1	1.6%	
	アルバイト	43	32.8%	25	36.2%	18	29.0%	
	授業のための準備	5	3.8%	3	4.3%	2	3.2%	
	スポーツ	3	2.3%	2	2.9%	1	1.6%	
	就職・進学のための準備	1	0.8%	0	0.0%	1	1.6%	
	趣味	28	21.4%	10	14.5%	18	29.0%	
	その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
有効回答総数		131	-	69	-	62	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s:有意差なし * : p < 0.05

表6 クラブ・サークルに関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検定判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問14-1	入った	25	32.9%	11	28.9%	14	36.8%	n.s.
学内のクラブ・サークル等に入りましたか。	入らなかった（入ったけれど辞めた場合も含む）	51	67.1%	27	71.1%	24	63.2%	
1つのみ回答	有効回答総数	76	-	38	-	38	-	
問14-2（問14-1で、「入った」と回答した者のみ）	友人づくり	4	10.5%	1	5.0%	3	16.7%	n.s.
入った理由は何ですか？ 2つまで回答	思い出づくり	5	13.2%	3	15.0%	2	11.1%	
	先輩・友人に誘われた	3	7.9%	3	15.0%	0	0.0%	
	就職に有利	3	7.9%	0	0.0%	3	16.7%	
	興味があった	10	26.3%	5	25.0%	5	27.8%	
	以前から続けていた	10	26.3%	6	30.0%	4	22.2%	
	技術を磨きたい	3	7.9%	2	10.0%	1	5.6%	
	その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
有効回答総数		38	-	20	-	18	-	
問14-3（問14-1で、「入らなかった（入ったけれど辞めた場合も含む）」と回答した者のみ）	活動にお金がかかる	3	3.8%	1	2.3%	2	5.7%	*
入らなかった理由は何ですか？ 2つまで回答	学業・実習などが忙しい	17	21.5%	10	22.7%	7	20.0%	
	時間を束縛されたくない	10	12.7%	6	13.6%	4	11.4%	
	通学に時間がかかる	10	12.7%	10	22.7%	0	0.0%	
	アルバイトのため時間が無い	16	20.3%	9	20.5%	7	20.0%	
	学内には入りたいクラブ・サークルがない	17	21.5%	6	13.6%	11	31.4%	
	入るチャンスを逃した	2	2.5%	1	2.3%	1	2.9%	
	団体行動や人間関係が苦手	2	2.5%	1	2.3%	1	2.9%	
	その他	2	2.5%	0	0.0%	2	5.7%	
有効回答総数		79	-	44	-	35	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s:有意差なし * : p < 0.05

表7 不安や悩みに関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検定判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問15	学業のこと	23	20.7%	13	23.6%	10	17.9%	n.s.
今抱えている不安や悩み、気になっていることはどのようなことですか。 2つまで回答	進路・就職のこと	39	35.1%	16	29.1%	23	41.1%	
	心身の健康のこと	6	5.4%	2	3.6%	4	7.1%	
	対人（人間）関係のこと	11	9.9%	6	10.9%	5	8.9%	
	家族関係のこと	5	4.5%	5	9.1%	0	0.0%	
	恋愛問題	3	2.7%	1	1.8%	2	3.6%	
	学費・生活費などの経済問題	8	7.2%	2	3.6%	6	10.7%	
	性格のこと	5	4.5%	4	7.3%	1	1.8%	
	アルバイトのこと	4	3.6%	3	5.5%	1	1.8%	
	その他	7	6.3%	3	5.5%	4	7.1%	
	有効回答総数	111	-	55	-	56	-	
問16-1	ある	4	5.3%	2	5.3%	2	5.3%	n.s.
学生生活でトラブルに遭ったことはありますか。	ない	72	94.7%	36	94.7%	36	94.7%	
1つのみ回答	有効回答総数	72	-	36	-	36	-	
問16-2（問16-1で「ある」と回答した者のみ）	盗難（ひったくり等）	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	n.s.
どのようなトラブルでしたか 2つまで回答	悪質商法被害	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	宗教勧誘	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	SNSでの中傷行為	2	40.0%	0	0.0%	2	66.7%	
	ネット詐欺	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	違法薬物を勧められた	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	いじめ	1	20.0%	0	0.0%	1	33.3%	
	DV（家族、恋人）行為	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	痴漢およびストーカー行為	1	20.0%	1	50.0%	0	0.0%	
	その他	1	20.0%	1	50.0%	0	0.0%	
	有効回答総数	5	-	2	-	3	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s.:有意差なし * : $p < 0.05$

表8 不安や悩みに関する事項の結果一覧

	1年生(n=39)		2年生(n=40)		検定判定	1年生構成比率－2年生構成比率
	回答数	構成比率	回答数	構成比率		
学業のこと	10	17.9%	13	23.6%		-5.8%
進路・就職のこと	23	41.1%	16	29.1%		12.0%
心身の健康のこと	4	7.1%	2	3.6%		3.5%
対人（人間）関係のこと	8	14.3%	3	5.5%		8.8%
家族関係のこと	0	0.0%	5	9.1%	*	-9.1%
恋愛問題	1	1.8%	2	3.6%		-1.9%
学費・生活費等の経済問題	6	10.7%	2	3.6%		7.1%
性格のこと	1	1.8%	4	7.3%		-5.5%
アルバイトのこと	3	5.4%	1	1.8%		3.5%
その他	0	0.0%	7	12.7%		-12.7%

* : $p < 0.05$

平山・原田：食物栄養学科に在籍する学生の生活に関する調査

表9 働くことに関する事項の結果一覧

質問項目	回答項目	全体(n=79)		自宅群(n=40)		1人暮らし群(n=39)		検定判定
		回答数	構成比率	回答数	構成比率	回答数	構成比率	
問17 やがて社会人になるために、特に身に着けておく 必要のある基本的な生活習慣とは何だと思います 2つまで回答	時間厳守	27	19.3%	15	21.7%	12	16.9%	n.s.
	目上の人に対する接し方	28	20.0%	11	15.9%	17	23.9%	
	金銭感覚	7	5.0%	5	7.2%	2	2.8%	
	公共マナー	26	18.6%	10	14.5%	16	22.5%	
	身だしなみ	6	4.3%	3	4.3%	3	4.2%	
	言葉遣い	42	30.0%	23	33.3%	19	26.8%	
	挨拶の励行	4	2.9%	2	2.9%	2	2.8%	
	その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
有効回答総数		140	-	69	-	71	-	
問18 「働くこと」についてどのように考えていますか。 1つのみ回答	必要なスキルを身につけて、社会に貢献したい	28	37.3%	13	35.1%	15	39.5%	n.s.
	適性を見極めて、一つの職場で長く勤めたい	20	26.7%	11	29.7%	9	23.7%	
	転職を重ねても自分にあった仕事をみつけない	18	24.0%	6	16.2%	12	31.6%	
	フリーターでもいいと思っている	2	2.7%	2	5.4%	0	0.0%	
	我慢してまで働くことはないと思っている	6	8.0%	4	10.8%	2	5.3%	
	働くつもりはない	1	1.3%	1	2.7%	0	0.0%	
	その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	
有効回答総数		75	-	37	-	38	-	

構成比率は、それぞれの設問で各群の有効回答数に対する回答項目の割合を示した。

n.s:有意差なし * : $p < 0.05$

子どもの運動遊びに関する研究

—2018 年度「こどもかれっじ」を対象として—¹⁾

高木 香代子²⁾・鈴木 賢男²⁾

The Study of Playing Activity in Infants and Children

—In the Case of "Children's College" in 2018—¹⁾

Kayoko TAKAGI²⁾, Masao SUZUKI²⁾

要 約

本研究は、金沢学院大学・短期大学「こどもセンター」主催の 2018 年度「こどもかれっじ」に参加した異年齢集団の子どもを対象とし、基本的な動作をもとに運動遊びを探究することにより、保育内容「健康」の視点から運動遊びを指導する際の参考資料を得ることを目的とした。観察された基本的な動作や活動の様子を分析した結果、異年齢の子どもが関わりながら自由に遊べる運動環境を設定することや保育者の援助が、子どもの主体的な活動を導いたり、多様な動きを引き出すことに貢献することが示唆された。

キーワード：運動遊び、動作、異年齢児、保育内容「健康」、指導

1. はじめに

遊びを通しての総合的指導が幼児教育の基本の 1 つに掲げられている。保育所保育指針には、「保育の方法として、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」⁽¹⁾、幼稚園教育要領では、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として各領域のねらいが総合的に達成されるようにすること」⁽²⁾、そして幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても、「乳幼児期における自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として各視点や領域のねらいが総合的に達成されるようにすること」⁽³⁾、と全て、乳幼児期の教育及び保育においては、遊びを通しての指導が重要であることが示されている。

運動の側面では、子どもの体力・運動能力の向上のために、自由な運動遊びが有効であるという研究成果が報告されている⁽⁴⁾。その報告内容は、自由遊び保育を中心に行った保育形態の方が、一斉保育の形態よりも運動能力が高く、その理由として、自由な遊びの中で、子どもは十分に体を動かす機会が確保され、そのことが運動能力の発達に貢献しているからであるという。

現代の社会では、都市化や少子化が進展し、社会環境や人々の生活様式を大きく変化させ、子どもにとって遊ぶ場所、遊ぶ仲間、遊ぶ時間の減少、そして交通事故や犯罪への懸念等が、体を動かして遊ぶ機会の減少を招いている⁽⁵⁾。遊ぶ仲間については、「平日、幼稚園・保育園以外で遊ぶときにだれと一緒にいることが多いか」、と質問した報告⁽⁶⁾によると、もっとも比率が高いのは「母親」86.0%であり、次いで「きょうだい」49.3%、「友だち」27.3%であった。更に、調査された 1995 年から 2015 年の 20 年間に、「母親」と回答した比率が増加し、「友だち」の回答は減少した。遊ぶ仲間は、同年齢の子ども同士だけではなく、異年齢児も含まれる。異年齢集団の遊びの中で、年上

1)：令和元年 11 月 21 日受付；令和 2 年 2 月 1 日受理。Received Nov.21, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

の子どもはリーダーシップや責任感、また年下の子どもや弱い子どもへの思いやりを学び、一方年下の子どもは仲間との触れ合いの中で考え方やルールを理解し、社会性を学ぶとされている⁽⁷⁾。

このような状況下において、異年齢の子どもが自由に遊ぶことのできる環境は、現代の子どもの心身の発達にとって重要であると言える。

2018 年に開設された金沢学院大学・短期大学「こどもセンター」主催の「こどもかれっじ」は、異年齢の子どもがお互い関わることのできる場所と時間を創出している。「こどもかれっじ」は、近年の核家族化、女性の社会進出、働く環境の変化に伴い、幼児期の教育・保育及び地域の子どもの子育ての支援の場としても位置付けられている。参加の対象は、乳児、幼児、小学生とその保護者である。中学生もお手伝いとして受け付けている。主の活動の前後には自由に遊ぶ時間を設けていることから、「こどもかれっじ」には、現代の子どもが必要とされている 3 つの間（遊ぶ場所、遊ぶ仲間、遊ぶ時間）が揃っている環境と思われる。

さて幼児の成長時期における好ましい発達のためには、人体が行いうる身体動作のパターンをできるだけ広範囲にわたって体験することが望ましいと言われている⁽⁸⁾。宮内⁽⁹⁾は、基本的な動きを多様に身に付けるには、子どもの自発的な遊びを通しての「自由習得」が望ましいが、子どもにやりたいようにさせて、後は放置するだけでは難しく、子どもの遊びの実態にそって指導方法を考えなければならない、と述べている。運動遊びの指導法という研究領域は、体系的な遊びの指導の在り方についての科学が未開拓な分野の 1 つであるため、幼児期の運動遊びにおける指導法の課題を提示する報告も見られ⁽¹⁰⁾、どのような運動遊びの時にどのような指導を行えば、子どもが多様な動きを経験できるのか、また身に付けることができるのかという検討が求められる。

以上のことから、遊びを通した指導に重点を置く幼児教育において、子どもが保育者主導の一斉指導ではなく、異年齢児と関わり合う運動遊びをする際、運動遊びが子どもの動作にどのような影響をもたらすのか探求していくことが、動作の獲得や運動遊びを指導する際の手掛かりにつながるものと思われる。

そこで本研究では、「こどもかれっじ」に参加した子どもを対象とし、基本的な動作をもとに異年齢集団における運動遊びを探究することにより、保育現場における運動遊びを指導する際の参考資料を得ることを目的とした。

2. 研究方法

2.1 「こどもかれっじ」の活動内容

金沢学院大学・短期大学「こどもセンター」では、タイトルを「親子で楽しむ『こどもかれっじ』」として活動を企画した。各回のテーマは、表 1 に示したように、第 1 回「音楽」、第 2 回「運動」、第 3 回「食」、第 4～6 回「造形・音楽」、第 7 回「造形」、第 8 回「食」、第 9 回「哲学」、第 10 回「英語」であった。

毎回のおおまかな流れは、まず、参加者は幼児多目的室に集合し、主の活動まで自由遊びを行い、その後、各回のテーマに応じた場所で主の活動を行った。終了後は、幼児多目的室及び保育実習室での自由遊び、そして自由解散であった。

2.2 「こどもかれっじ」の参加者

各回の子どもの参加者は、表 2 に示したように、未満児から中学 1 年生まで含まれた。

2.3 観察の対象者

対象者は、全 10 回に参加した年少児の S とした。S は、2015 年 1 月 14 日生まれの子でであった。

2.4 観察の場所及び対象

観察の場所は、毎回の集合場所であり、主の活動までの自由遊びの場所となった幼児多目的室とした。従って観察の対象は、幼児多目的室での自由遊びとした。

2.5 撮影方法

幼児多目的室には、図1に示したように、受付、音楽コーナー、絵本コーナー、おもちゃ交換台、ベビーベッド、授乳コーナー、ベビーサークル、おままごとコーナー、洗面台、肘木が常時配置され、積み木、パズル、おままごとセット、ソフトフォーミング、絵本、楽器等が取り揃えられた。体を動かす移動遊具としては、トランポリン、マット、バランスボード、ラバーリング、ロープ、ボール、平均台等があり、子どもの動きを予想して、毎回適所と思われる場所に配置した。撮影方法は、図1に示した音楽コーナー付近から、焦点を固定して、ビデオカメラ（広角およそ55°）で撮影することとした。撮影時間は開始予定時間の約30分前から主の活動が始まるまでの間であった。

表1 2018年度「こどもかれっじ」において実施した活動内容

回	開催日時	テーマ	イベント名
1	2018年5月13日（日） 13:30～15:30	音楽	音楽で遊ぼう ～楽器・マザーグースの唄など～
2	2018年6月9日（土） 10:00～12:00	運動	動きを楽しもう ～柔道とトランポリンの見学と体験（大学生と共に）～
3	2018年6月23日（土） 13:00～15:00	食	料理 ～フルーツ白玉を作ろう～
4	2018年8月7日（火） 13:00～15:00	造形 音楽	造形・音楽 ～ダイナミックに遊ぼう！つくろう！～
5	2018年8月8日（水） 10:00～15:00		
6	2018年8月9日（木） 10:00～15:00		
7	2018年9月29日（土） 13:00～15:30	造形	造形 ～いよいよ完成！作品づくり～
8	2018年11月18日（日） 10:00～14:00	食	料理 ～「カレーライス」を作ろう～
9	2018年12月8日（土） 13:00～15:00	哲学	はじめての子どもの哲学 ～考えるって楽しい！～
10	2019年2月16日（土） 13:00～15:00	英語	英語の歌で遊ぼう！ ～ETMの歌あそび～

表2 参加者

(単位：人)

回	テーマ	未満	年少	年中	年長	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	子ども 合計	保護者
1	音楽	5	4		3	2	2		1		1	1	19	13
2	運動	6	4	1	4	5	2	1	1		1		25	12
3	食	2	4	1	3	1	1		1		2		15	9
4		3	2		3	2	2		2		1	1	16	5
5	造形・音楽	5	5	3	3	4	2	3	3		1	1	30	12
6		3	2	1	4	4	2	2	3		1	1	23	8
7	造形	2	2		3	3	3		1		1		15	8
8	食	8	2	1	6	1	2		1		1		22	14
9	哲学	3	3	1	2	2	3	1	1		1		17	10
10	英語	15	3	1	2	2	3	2	1	1	1	2	33	18

2.6 分析方法

分析方法は、スタッフ活動をしながらか観察として得られた時々の主観的な判断と映像記録からのテキスト化を通して検討することとした。「こどもかれっじ」は、全10回行われたが、第7回目の撮影に不手際が生じたため、分

析対象の映像記録は、第7回を除く9回分を対象とした。

まずは対象者の行動に視点を置いて確認する分析（個別観察）を行った（高木）。次に、体育カリキュラム作成小委員会による幼児期までに身に付けておくべき動作として考えられている基本的な動作の分類⁽⁸⁾⁽¹¹⁾に基づいて、対象者の動作の合計数と種類の数求めた。その後、一定の子ども同士の関係性や子どもと大人の関わりの様子を確認する分析（関係観察）を行った（高木）。更に、同時に観察を行った執筆者（鈴木）が、これらの結果と考察に対して、お互いの主観との間に、どの程度の了解性あるいは、どこに了解が得られるのか得られないのかを検討し、結果の妥当性や考察の適切性、疑問点を述べて批評することで、分析の確実性を検討することとした。

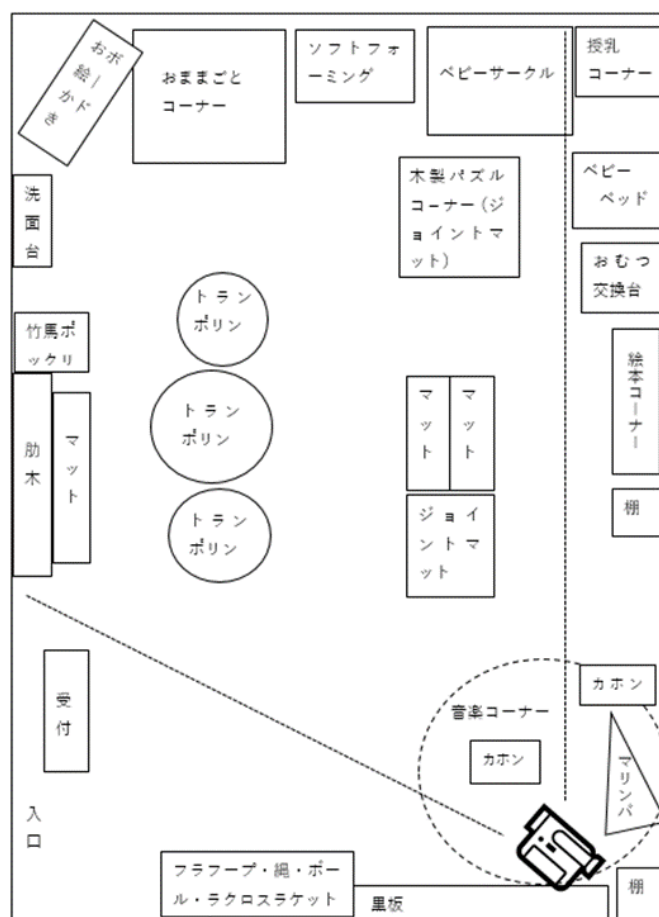


図1 幼児多目的室の環境図

2.7 倫理的配慮

「こどもかれっじ」の参加者の保護者には、活動中の記録撮影に同意を得た。観察対象の子どもの保護者に対しては、研究計画における説明を行い、研究協力への同意を得た。得られた画像データは、厳重に管理され、ネットワーク上のストレージに保存せず、また、関係者間でファイルの共有も行わずに管理された。研究成果の公表に関しては、実名での表示を避けることが約束された。なお、これらの内容に関して、同意されない場合でも、活動の参加や行われる活動の全てに関して不利益を生じない旨が伝えられた。

3. 結果と考察

3.1 観察時間と観察された基本的な動作

対象者 S の観察された基本的な動作の合計数は、表 3 に示したように、第 1 回では 7、第 2 回は 71、第 3 回は 93、第 4 回は 15、第 5 回は 32、第 6 回は 155、第 8 回は 141、第 9 回は 259、第 10 回は 108 であった。各回の S の

観察時間は、おおよそ第1回では9分50秒、第2回は24分20秒、第3回は31分50秒、第4回は5分55秒、第5回は3分46秒、第6回は10分30秒、第8回は23分1秒、第9回は44分8秒、第10回は38分28秒であった。各回のSの観察時間が異なった原因としては、「こどもかれっじ」の到着時間が異なっていたこと、Sが人ともに隠れたため活動が不明瞭でありテキスト化ができなかったこと、加えて撮影範囲外での活動が認められたことが挙げられる。そこで、図2に示したように、1分間当たりの基本的な動作の数を求めた結果、第1回では約5.5、第2回は約8.8、第3回は約6.3、第4回は約6.9、第5回は約10.0、第6回は約17.9、第8回は約8.2、第9回は約9.5、第10回は約5.6であった。

基本的な動作は、Stability、Locomotion 及び Manipulation の3つのカテゴリーに分類されているが、これらカテゴリー別の基本的な動作を集計した結果、全ての回の合計で、Stability は319、Locomotion は413、Manipulation は149であった。84種類の個々の動作のうちで1番多かった動作は、表3に示したように、Stability カテゴリーの「かがむ・しゃがむ・すわる」であり108、次いで同様に Stability カテゴリーの「たつ・たちあがる」で103、3番目がLocomotion カテゴリーの水平動作の内容に分類されている「あるく」であり101であった。Stability カテゴリーの個々の動作の「かがむ・しゃがむ・すわる」のうちの「すわる」は、体育カリキュラム作成小委員会による基本的な動作に含まれていないが、先行研究⁽¹²⁾⁽¹³⁾において「かがむ・しゃがむ」と同様の位置づけにされていたことから、本研究においても「かがむ・しゃがむ」の動作に含めることとした。本研究の結果、観察された基本的な動作の合計数上位の「かがむ・しゃがむ・すわる」「たつ・たちあがる」「あるく」は、自由遊び中における幼児の基本的な動作を調査した油野⁽¹²⁾や真砂⁽¹³⁾の報告においても出現頻度が多く見られた基本的な動作であった。また「子どもはすわったり、しゃがんで遊ぶことが多い。そしてその前後には『あるく』や『はしる』等の移動運動がカウントされる傾向にある」⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾が、本研究においても同様に「すわる」「たつ」「あるく」等が一連の動作として観察された。

「こどもかれっじ」各回において一番多く観察された個々の動作は、第1回では「はしる・かける・かけっこする」であり3、第2回も同様に「はしる・かける・かけっこする」で16、第3回は「あるく」で21、第4回は「とびおりる」で4、第5回は「あがる・とびのる」で8、第6回は「とびあがる」で54、第8回は「あがる・とびのる」で16、第9回は「たつ・たちあがる」で49、第10回は「たつ・たちあがる」と「かがむ・しゃがむ・すわる」でそれぞれ26であった。真砂⁽¹³⁾は、遊具の有無が動きの出現の有無になって現れていると述べている。本研究の結果においても、例えば「とびあがる」動作は、第6回において最多で観察されているが、トランポリンの遊具を利用した運動遊びが影響したものと思われる。従って、子どもが多様な動きを経験するには、動きを引き出す遊具の選択が重要であることが示唆された。

3.2 観察された基本的な動作の種類

基本的な動作の種類については、表3に示したように、第1回では5種類、第2回は20種類、第3回は17種類、第4回は8種類、第5回は11種類、第6回は13種類、第8回は25種類、第9回は29種類、第10回は19種類であった。全ての回の合計では、表3に示したように、84種類の基本的な動作のうちで41種類が観察されたが、一方43種類の動作が観察されなかった。及川⁽¹⁴⁾は、1～3歳の子どもを対象に遊びの中での基本的な動作を調査しているが、発現しない動作については、その動作を引き出すような環境や幼児への働きかけがなかったことに加え、幼児の発達から見て遂行が困難であったことを挙げている。本研究での観察対象は3歳児であるが、Gallahue⁽¹⁵⁾によると、3歳の運動発達は基礎的な運動の段階の初期ステージから基本ステージに当たると言う。3歳児でどの程度の基本的な動作が発現されるのか、発達と基本的な動作の関連についても今後検討していく必要があると思われる。

3.3 観察された基本的な動作から見た運動遊び

＜事例1：第1回「こどもかれっじ」＞

Sは「こどもかれっじ」には、毎回母親と祖母と共に参加していた。初回である第1回のSの様子は、母親や祖母と一緒に活動がほとんどであった。Sは「母親の足に抱き着く」「母親の後についてラバーリングをとぶ」「母親に支えてもらい竹馬ポックリで遊ぶ」「祖母と手をつなぐ」といった様子であった。運動遊びは、「ラバーリングを

表3 観察された基本的な動作

カテゴリー	動作の内容	個々の動作	「こどもかれっじ」開催の回										合計 数
			第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第8回	第9回	第10回		
Stability	姿勢変化 平衡動作	たつ・たちあがる		5	9	1			13	49	26	103	
		かがむ・しゃがむ・すわる※		7	9	2		3	14	47	26	108	
		ねる・ねころぶ	1					4	5	5	2	17	
		まわる										0	
		ころがる							3	5		8	
		さかだちする										0	
		おきる・おきあがる		2				4	5	1	2	14	
		つみかさなる・くむ										0	
		のる	1	1	2				5		1	10	
		のりまわす										0	
		わたる						42	10	4		56	
		あるきわたる			1					1		2	
		ぶらさがる							1			1	
		うく										0	
Locomotion	上下動作	のぼる		2		2	3	4	2	1	1	15	
		あがる・とびのる			8	1	8	14	16	16	4	67	
		とびつく							1			1	
		とびあがる		2	9		2	54	12	2	1	82	
		はいのぼる・よじのぼる		1	1					4		6	
		おりる		1		2	1		1	1	1	7	
		とびおりる		2	1	4	5	7	7	6	3	35	
		すべりおりる										0	
		とびこす										0	
	水平動作	はう							1	3		4	
		およぐ										0	
		あるく		10	21		2	4	11	37	16	101	
		ふむ										0	
		すべる							1	1		2	
		はしる・かける・かけこする	3	16	5	2	1	7	10	13	5	62	
		スキップ・ホップする			5	1	1			1		8	
		2ステップ・ワルツする										0	
		ギャロップする									2	2	
		おう・おいかける		1			2			2		5	
		とぶ	1								1	2	
	回転動作	かわす					1		1			2	
		かくれる										0	
		くぐる・くぐりぬける										0	
		もぐる										0	
		にげる・にげまわる		1					4		1	6	
		とまる		5				1				6	
		はいる・はいりこむ										0	

Manipulation	荷重動作	かつぐ										0
		ささえる										0
		はこぶ・はこびいれる		2					7			9
		もつ・もちあげる・もちかえる		5	5			1	1	23	9	44
		あげる										0
		うごかす			3					1		4
		こぐ										0
		おこす・ひっぱりおこす								1		1
		おす・おしだす			3				1	3		7
		おさえる・おさつける										0
		つきおとす										0
		なげおとす								1		1
		おぶう・おぶさる										0
		脱荷重動作	おろす・かかえておろす		1						2	
	うかべる											0
	おりる			1	8		6	10	11	11	3	50
	もたれる											0
	もたれかかる											0
	捕捉動作	つかむ・つかまえる	1	5					4	1	2	13
		とめる										0
		あてる・なげあてる・ぶつける										0
		いれる・なげいれる										0
		うける										0
		うけとめる										0
		わたす			2							2
		ふる・ふりまわす							1		2	3
		まわす										0
		つむ・つみあげる								10		10
		ころがす										0
		ほる										0
		攻撃的動作	たたく									
	つく				1							1
	うつ・うちあげる・うちとばす											0
	わる											0
	なげる・なげあげる											0
	くずす											0
	ける・けりとばす											0
	たおす・おしたおす											0
	しばる・しばりつける											0
	あたる・ぶつかる											0
	ひく・ひっぱる			1								1
	ふりおとす											0
	すもうをとる											0
観察された基本的な動作の合計数			7	71	93	15	32	155	141	259	108	881
観察された基本的な動作の種類の数（種類）			5	20	17	8	11	13	25	29	19	41

(空欄は0を示す。)

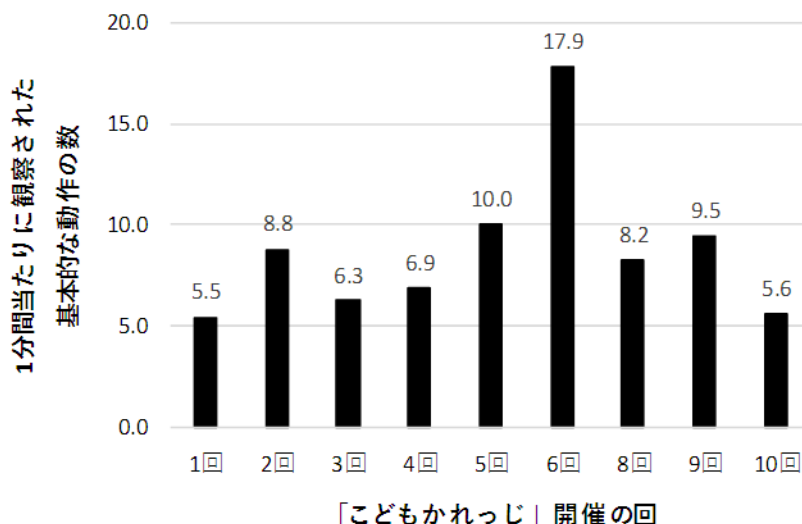


図2 1分間当たりの基本的な動作の数

とぶ」「竹馬ポックリにのる」の2つであり、表3に示したように、基本的な動作の種類としては5種類と一番少なかった。Sにとって心身を解放するには、初めて参加する環境であったことにより難しかったのではないかと推察される。

<事例2：第6回「こどもかれっじ」>

図2に示したように、1分間あたりに観察された基本的な動作の数が最多だったのは、第6回であり17.9であった。そこで、第6回のSの運動遊びを考察することとした。

幼児多目的室には大きさが異なる3台のトランポリンが肋木の前に、とびながら隣のトランポリンに移動できる間隔で、横並びに配置されていた。トランポリンの全体の直径、跳躍面の直径、高さはそれぞれ、1台目は約121cm、約101cm、約25cm（大型トランポリンとする）であり、同様に2台目は約102cm、約74cm、約22cm（中型トランポリンとする）、3台目は約91cm、約63cm、約22cm（小型トランポリンとする）であった。

これら3台のトランポリンをS、A（年少男児）、C（年長女児）、F（小1女児）の4人が、入れ替わりとんだ。1つのトランポリンに3人がとぶこともあった。Sは時には声を上げて笑いながらとんだ。

4人でトランポリンの運動遊びが続けられている一因には、音楽の影響も考えられる。音楽コーナーでは、他の参加の子どもが楽器を鳴らし、「ミッキーマウス・マーチ」「ジングルベル」等を演奏した。S、A、C及びFはそのリズムに合わせて、とんでいるようにも思えた。そばの肋木にのぼってはとびおりる遊びも見られたが、またトランポリンへと戻り、とび続けた。

しばらくして、Sは大型トランポリンの上で、仰向けになってねころんだ。Sの母親へのインタビューでは、Sは、運動を十分行って疲れると壁等にもたれかかったり、床に仰向けになる、とのことであった。そのトランポリン上にCが立っていたのだが、Sがねころんだ後、Cはとび始めた。するとその振動がS自身の身体に伝わったのであろう。加えて「あーあー」と声を発しながら、身体の振動と発した声の振動を楽しんでいるように思えた。A、C及びFは、Sのこれら一連の様子を見て、トランポリンの振動の面白さに気づき、Aも中型トランポリンの上でうつ伏せになり、そしてそのトランポリンの上でFがとんだ。

これら一連の運動遊びは、邪魔されることなく続けられていた。遊びに関しては、多くの説があるが、池田⁽¹⁶⁾は遊びを要約すると、①楽しみであること、②十分に満足すること、③自発的であること、④遊びそれ自体が目的であること、⑤活動の保証がされていることと述べており、この事例は、Sにとって①から⑤の要素が全て相当したと考えられる。加えて、十分に満足してトランポリンをとんだ後、Sが仰向けになったことが、次の振動を楽しむ遊びへと変化をもたらしたのであった。第6回の1分間当たりの基本的な動作の数が多くなった一因としては、遊

びの要素が満たされていたことや偶然の出来事が合わさり遊びが変化しながらも継続されたためと推察される。

基本的な動作の種類数は、表3に示したように、第6回では13種類であり、84種類の基本的な動作のうちの15%程度であることや全ての回のうちで6番目の多さであったことより、多様な動きを行っていたとは言い難いように思われる。保育所保育指針解説⁽¹⁷⁾には、「遊びは、それ自体が目的となっている活動であり、遊びにおいては、何よりも『今』を十分に楽しむことが重要である。子どもは時が経つのも忘れ、心や体を動かして夢中になって遊び、充実感を味わう。」と示されているが、本事例は、Sはトランポリン運動遊びに熱中し、同じ動作が繰り返された一方、動作の種類が少なかったものと推察される。

<事例3：第9回「こどもかれっじ」>

観察された基本的な動作の種類数が一番多かった回は、表3に示したように、第9回であり29種類であった。第9回に初めて観察された基本的な動作は、表3に示したように、「おこす・ひっぱりおこす」「なげおとす」「つむ・つみあげる」といった用具等を操作するManipulationカテゴリーの動作であった。これはSが積み木やソフトフォーミングを使つての遊びを行っていたためである。基本的な動作の種類が増えたことは、遊び方が多様になったことを示唆するであろう。更にこの回は、積み木やソフトフォーミングの遊びに加え、トランポリン、平均台、マットを使つての遊び等も見られた。

マット遊びでは、Sの母親がおままごと遊びをしていたSとM（年長男児）を誘ったことがきっかけとなった。S、M及びT（1歳男児）が前転を試みた。Sは最初、自身でころがることができた。しかしマットからはみ出してしまった。その後6回、前転を試みるが、両腕で支持ができなため、腰を高く上げることができずにいた。この間Sは時々、MとTが前転をしている様子を見ていた。Sの7回目の試みの際、Sの母親がSの腰の動きを誘導し、その補助によりSは前転することができた。その後、Sはおままごと遊びやお絵かき遊びへと移っていった。その間マットを使つて遊ぶ子どもは見られなかった。しばらくすると、Sはお絵かきコーナーからマットまで移動し、祖母に「見てて」と言いながら、8回目の前転を試み、そして前転した。その前転の様子は、ゆっくりと膝を伸ばし、腰を高く上げ、タイミングよく床をけることで、ころがることができた。斜めにころがっていったが、Sなりに満足した前転であったからであろうか、その後パズルコーナーへ行き、パズル遊びをした。このSの1人マット遊びは、主体的である。このSの主体的な遊びは、母親からのマット遊びへの働きかけから始まり、その後一緒にマット遊びをする異年齢児との関わりが引き出したものと考えられる。更に前転の動きが獲得できたことについては、Sが異年齢児の前転する様子を観察していたことや、母親の前転時の補助がS自身の身体感覚と結びついたこと等によるものと推察される。保育内容「健康」の内容の取扱い⁽¹⁸⁾には、「十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること」と示されているが、Sの母親の言動は、保育者としての指導の在り方としての参考事例に相応しいと考えられる。

Sによる異年齢児の行動観察は他の事例にも見られ、そしてその行動をS自身が模倣している様子が伺えた。前述のSの1人マット遊びの際、マットを横切ろうとしたU（小3女児）がマットでつまずき、マットの位置がずれてしまった。Uはずれたマットの位置を整えた。このマットを整える行動をSは観察し、直ちにマットを2方向からおしながら整えたのであった。この行動観察からの模倣は、動作の回数や種類を増やすと共に、学びを深める機会につながったと推察される。この事例からも異年齢児と関わり合うことのできる場合は、子どもにとって動作を獲得できる機会を創出していると考えられる。

<事例4：第10回「こどもかれっじ」>

映像記録や基本的な動作の分析結果から、Sは回を追うごとに、徐々に「こどもかれっじ」の環境にも慣れ、異年齢児と共に伸び伸びと遊んでいるように思われたが、第10回については、図2に示したように、1分間あたりに観察された基本的な動作の数が、5.6と2番目に少ない結果となった。理由としては、参加人数と幼児多目的室の広さによるものと推察する。第10回の参加人数は、表2に示したように、子どもが33人、保護者が18人であり、合計51人と全10回の「こどもかれっじ」の参加人数では最多であった。幼児多目的室の広さは約101m²であった。単純計算で1人当たり約1.98m²のスペースであり、約50人が動かず立っているだけで飽和状態の環境であると思

われる。乳児保育の身体的発達に関する視点のねらいでは「伸び伸びと体を動かし、はう、歩くなどの運動をしようとする。」⁽¹⁹⁾、保育内容「健康」のねらいでは、1歳以上3歳未満児において「自分の体を十分に動かし、様々な動きをしようとする。」⁽²⁰⁾、同様に3歳以上児では「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。」⁽²¹⁾とそれぞれ示されているが、第10回の環境は、参加の子どもにとっては十分に体を動かすことのできる広さであったとは言えないであろう。これらのねらいを踏まえた運動遊びの為の環境が必要であると考えられる。

3.4 今後の課題

以上の結果と考察に対して、論証の不備をもたらす問題点を提示し補足すると共に、継続的な研究に向けての着眼点や疑問点を述べて考察した。

本研究では、子どもの基本的な動作を、量と質の両側面から分析がなされた。単位時間当たりのそれぞれの出現回数をもとに散布図を作成することとした。その結果を図3に示した。第4～6回では、回が進むごとに、量的な動作の合計数が増加し且つ質的な種類の数が増減するという傾向が見られた。2018年度の「こどもかれっじ」の開催は、表1に示したように、計10回行われた。第4～6回は「サマースクール」として3日間連続で行われ、他の回は1～2ヶ月に1～2度の割合での開催であった。参加の仕方が、子どもの遊び方や子ども同士の関わり方の強弱をもたらし、そのことが動作の発現に影響をもたらすのではないかと考えられ、今後の検証が望まれる。(鈴木)

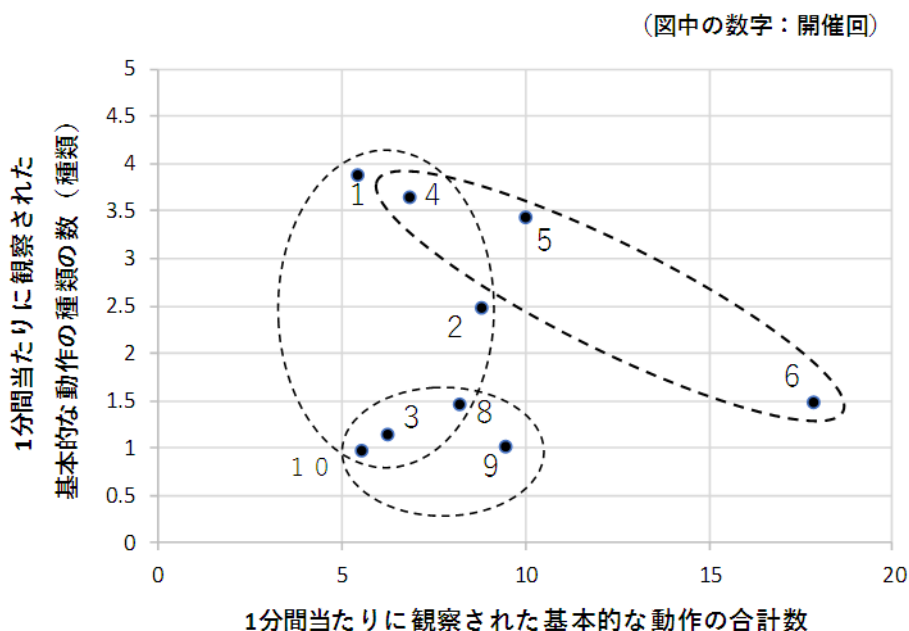


図3 基本的な動作の合計数と種類を数の散布図

4. おわりに

幼児教育の現場において、保育者の援助のもと他の子どもと関わり合いながら、伸び伸びと身体活動することは、子どもの運動機能を発達させることにつながる。そして「やってみよう」「できた」という意欲や達成感は次の活動へと結びつく。本研究では、年少の女児を対象として、自由な遊びで観察された子どもの基本的な動作を分析した。異年齢児の子どもや保護者と関わり合うことで動作の数が増加する傾向が見られた。関わり方として、他の子どもと共に同じ運動遊びをする、保護者の言葉かけや運動の補助、他の子どもの行動観察と模倣等が見られ、それらの関わりが運動遊びを発展させたり、学びを深める可能性があるとして示唆された。

本研究では、子どもが運動遊びを行う際、主体的に取り組むための環境構成や活動意欲を満足させるための保育者としての関わり方についての参考資料が得られた。

謝辞：本稿を執筆するにあたり、「こどもかれっじ」に参加して下さった子どもたち、保護者の皆様、並びにご協力くださいましたスタッフの皆様に深謝の意を表します。

参考文献

- (1)文部科学省、厚生労働省、内閣府：“平成 29 年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本>”、チャイルド本社、p.27 (2017)
- (2)同上書 p.7
- (3)同上書 p.62
- (4)吉田伊津美、杉原隆、森司朗：“保育形態および運動指導が運動能力に及ぼす影響”、日本保育学会大会発表論文 57、 pp.526-527 (2004)
- (5)文部科学省幼児期運動指針策定委員会：“幼児期運動指針” (2012) http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm、(参照日 2019 年 10 月 1 日)
- (6)ベネッセ教育総合研究所：“第 5 回幼児の生活アンケート” (2016) https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/jisedai/research/yoji-anq_5/YOJI_chp1_P13_35.pdf、(参照日 2019 年 10 月 1 日)
- (7)出村慎一監修：“幼児のからだところを育てる運動遊び”、杏林書院、pp.93-103 (2012)
- (8)体育カリキュラム作成小委員会：“幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究 I .カリキュラムの基本的な考え方と予備的調査の結果について”、体育科学 8、pp.150-155 (1980)
- (9)宮内孝：“幼児期の基本的な動きを身につける運動指導のあり方”、南九州大学人間発達研究、第 6 巻、pp.23-30 (2016)
- (10)三井登：“幼児期の運動遊びにおける指導法の課題”、帯広大谷短期大学紀要、第 50 号、pp.127-136 (2013)
- (11)三田市教育委員会：“さんだっ子かがやきカリキュラム～保育園所・幼稚園・認定こども園編～” (2016) <http://www.city.sanda.lg.jp/kyouiku/documents/karada.pdf>、(参照日 2019 年 10 月 1 日)
- (12)油野利博：“幼児の自由遊び中における動きの種類について”、鳥取大学教育学部研究報告教育科学、第 30 巻、第 2 号、pp.263-273 (1988)
- (13)真砂雄一：“幼児における基本的な動きの種類と出現頻度について”、小池学園研究紀要、第 16 号、pp.99-106 (2018)
- (14)及川直樹：“幼児の遊びの中で発現する基本動作の実態と関連要因の検討ー地域子育て支援拠点を利用する親子を対象にー”、発育発達研究、第 62 号、pp.44-55 (2014)
- (15)David L.Gallahue 著、杉原隆監訳：“幼少年期の体育”、大修館書店、pp.55-88 (1999)
- (16)池田裕恵編：“子どもの元気を取り戻す 保育内容「健康」”、杏林書院、pp.43-50 (2015)
- (17)厚生労働省編：“保育所保育指針解説”、フレーベル館、p.23 (2018)
- (18)同上書 p.195
- (19)同上書 p.91
- (20)同上書 p.123
- (21)同上書 p.184

保育者養成課程における弾き歌い指導法の研究

－歌唱教材のコード分類による実践－¹⁾

棒田 美江²⁾

Of the Singing to a Musical Instrument Instruction Method

in the Childminder Training Course

－Practice by the Cord Classification of the Song Teaching Materials－¹⁾

Yoshie BOUDA²⁾

要 約

平成 29 年に幼稚園教育要領、保育士指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が同時改定され、平成 30 年 4 月 1 日より施行されている。幼児期の教育には、「音楽」という領域はないが、音楽は、健康、人間関係、環境、言葉、表現の 5 領域全てに深く関わり、乳幼児の成長には欠かせないものである。金沢学院短期大学では、平成 30 年 4 月より幼児教育学科が開設された。開設当初より、学生に音楽についての意識調査を行っており「保育士にとって大切なと思うもの」という質問に対して多くの学生が「表情」と答えている。本研究では、ピアノ未経験者に焦点を当て、表情を意識して演奏するための試みとして、「季節のうた」「行事のうた」などを、主要 3 和音で演奏可能な曲をコードパターンごとに分類し、学生が短期間でコード伴奏法を習得するための指導法の研究を行った。

キーワード：和声感、コード、表情、ピアノ

1. はじめに

保育現場では、日々の保育の中で様々な歌が歌われている。

生活の歌、季節の歌、行事の歌、わらべうたなど、歌は、常に子どもたちの生活のさまざまな場面に存在している。また、多くの園で、「お正月」「ひな祭り」「節句」「七夕」などの行事を通して、日本の伝統的な音楽や遊び、風習などを伝えるとともに、季節に応じた歌や行事の歌などを取り入れ表現活動を行っている。最近では、CD などの音源機器も普及しているが、今でもこれらの活動をピアノ伴奏で行なっている園は多い。ピアノでの伴奏は、その時々の子どもの気持ちや呼吸に合わせ、速度、強弱、調性などを変えることができ、子どもの表現を受け止めることが可能である。最近では、背の低い電気ピアノを園児から保育者の表情が見えるように対面に設置してある園をよく見かける。活動の際に園児と目を合わせ、表情が見えることは、園児にとっては安心して歌を楽しむことができると同時に、保育者にとっても、子どもたちの心や体の様子を見ることで双方にとって安心であり、気持ちを共有することもできる。ひと昔前までは、養成校の入学試験にピアノ実技が課せられており、受験者は高校までの段階でピアノを学んでいた。しかし、近年ほとんどの大学入試でピアノ実技試験は課せられず、入学時にピアノ未経験者が増えて来ている。入学後に読譜や指番号、片手演奏から始めるとなると、年間 30 回の授業で弾ける曲は限られてしまう。また、弾き歌いとなるとさらに難しくなる。この現状を踏まえて、コード伴奏法を用いての弾き歌い指導法を取り入れた。和声感を身につけ、コードパターンを集中的に覚えることで短期間に多くの曲を習得

1)：令和元年 11 月 21 日受付；令和 2 年 2 月 1 日受理。Received Nov.21, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

し、ピアノ初心者も表情に意識して演奏し、達成感を持ち意欲的に取り組むための指導法について研究した。

2. 研究方法

入学時にピアノ経験や音楽についての意識調査を行い、その結果を踏まえ、ピアノ未経験者に焦点を当て、歌唱教材（季節のうた、行事のうた、子どものうた）を、可能な限り主要3和音（C.F.G）にアレンジし、コードパターン別に分類、さらに右手の音域を調べ音域ごとにステップを作り、コード伴奏に重点を置き、ステップ1からカテゴリーごとに集中的な習得を試みた。また、コード進行を音の感覚や手の形で覚え、伴奏づけが出来るよう和声感を身につけるための工夫も行なった。

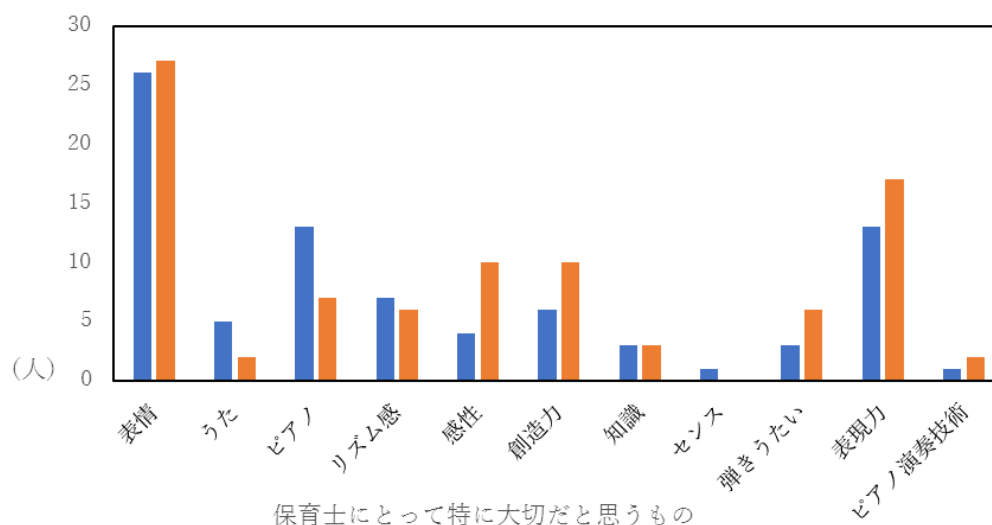
授業は、全体（約30人）での授業が週1コマ、グループ（約10人ずつ）のピアノレッスンが週1コマである。

3. アンケート調査

表1. 「学生の音楽に関する意識調査」（2018年4月～2019年7月）

	1期生（回答29人）	2期生（回答32人）
ピアノを習ったことがある	19人（66%）	12人（37%）
※ピアノを習った期間	5年以上7人（17%）	5年以上5人（15%）
音楽が好き	15人（52%）	21人（66%）
人前で楽器の演奏をしたことがある	17人（59%）	16人（50%）
保育士に特に必要だと感じるもの（複数回答）	表情26人（90%） 表現力13人（49%）	表情27人（84%） 表現力17人（53%）
音楽の授業で特に学びたいこと（複数回答）	ピアノ13人（49%） 弾き歌い4人（14%）	ピアノ12人（37%） 8人（25%）
歌うことが好き	14人（48%）	16人（50%）

（※経験年数については、経験年数の長さと演奏レベルが必ずしも伴っていない学生や、全くの未経験者でも独学である程度弾ける学生もいる。）



これらの調査から、1 期生はピアノ経験者が半数以上いたが、2 期生のピアノ経験者は学年全体の 3 分の 1 であったため 2 期生においてコード分類による指導法の実践を試みた。意識調査の結果から、ピアノ未経験の学生も含め保育者には、ピアノ技術以上に表情、表現力が大切だと考えている学生が多いことがわかる。

4. 和声感を身につける

和声感とは、和音の違いや各声部の流れを感知し、その異なる気配を味わい、また演奏で表現できる感覚のこと、あるいは和音連結によるフレーズを表現の単位として考え、とりわけ終始形を明確に表現できる感覚のこと、まさに音楽そのものである。⁽¹⁾

実際に簡単に弾くという意味では、C のコードを「ド」のみで、G のコードを「ソ」のみでも可能である。長年ピアノを弾いて来た学生は、単音で伴奏をつけても頭の中ではハーモニーが響き、和音進行を感じながら演奏することができるが、未経験者は単音をハーモニーとして捉えられないので、単音での伴奏は、技術的には簡易だが、和声感が身につかない。和声感を育成することは、音楽の構築をしていく中で、緊張や緩和の方向性や進行による美しさ、音楽的な感性の育成につながり、音楽表現に必要な感性を育成することにつながっている。

授業の中で、和声感を身につけるために行った実践指導内容

①3 つのコード聴き、違いを感じる。C→「気おつけ」、F→「ばんざい」、G→「しゃがむ」の動作を筆者のピアノに合わせて身体で表現する。次に「キラキラぼし」など、知っている曲に合わせて動いてみる。

②C のコードを練習する。3 音がバランスよく鳴るよう手の形を作り重さを加える。

③C-G-C の短いカデンツを練習する。和音による響きの違いを感じる。響きが変わる時は手の形も変わることを理解する。

④C-F-C 音の上昇→広がりを感じる。

⑤C-F-G-C 起承転結。安定感、開放感、緊張感、回帰感（子どもの歌は、主音で始まり主音で終わる曲が多い）
レッスン室には、多数の電気ピアノが置かれており、グループレッスンでは、一人一台ピアノを使用することができる。そこで、指導者がメロディーを弾き、それに合わせて一斉に全員でコードだけを弾く。この時違うコードが聴こえることもあるが、学生たちは、周りから聴こえる音と自分の音が違うことに気づき、弾き直しながらコード進行パターンを掴んでいく。

コード伴奏は、以下の点で有効である。

①短期間でのレパートリーの拡大。

②和声を与えるイメージやカラー、起承転結を感じ取ることができる。

③メロディー譜とコードネームのみの楽譜で演奏できる。

④伴奏形をアレンジできる。

⑤左手に余裕ができ、歌詞や表情を意識できる。

コード伴奏の実用が出来る则楽曲の構成パターンが理解しやすくなる。

子どもの歌唱教材は、主和音から始まって主和音で終わる曲がほとんどであるため、曲の構成を理解すると、音楽の起承転結を感覚で掴むことができ、メロディー譜に伴奏づけできるようになる。

表 2. 歌唱教材のコード分類

ステップ 1 コードパターン C-G-C 右の音域 5 度以内（指変えなし）	ちょうちょ、ぶんぶんぶん、メリーさんのひつじ、みつばちマーチ、ジングルベル、よろこびの歌、トントントントンひげじいさん
ステップ 2	かたつむり、かえるのうた、いとまき

コードパターン C-G-C 右手、指移動あり	のうた、10人のインディアン、ロンドンばし、あくしゅでこんにちは、グーチョコキパーでなにつくろう
ステップ3 使用コード C、F、G ① 右の音域6度（ドーラ）	ゆき、キラキラばし、ちゅうりっぷ、手をたたきましょう、むすんでひらいて、パンダうさぎコアラ、はと、おててをあらいましょう、あくしゅでおはよう
ステップ4 使用コード C、F、G ② 右の音域7度（ドーシ）	アブラハムの子、
ステップ5 使用コード C、F、G ③ 右の音域8度（ドード）	おべんとうのうた、どんぐりころころ、たきび、まめまき、とんぼのめがね、虫のこえ、めだかがっこう、森のくまさん、春の小川、こいのぼり、七夕、こぎつね、おかえりのうた、すうじのうた、おかあさん、雨降り、朝のうた、そうだったらいいのにな、大きな栗の木下で、はみがきのうた
ステップ6 使用コード C、F、G ④ 右の音域9度（ドードレ）	おもいでアルバム、夕焼け小焼け、やきいもグーチャーパー、おうま、
ステップ7 使用コード C、F、G ⑤ 右の音域①-④以外	雨降りくまのこ、しょうじょうじのたぬきばやし、こぶたぬきつねこ、おへそ、幸せなら手をたたこう、ハッピーチルドレン、しゃぼん玉、せんせいとおともだち、ごんべさんの赤ちゃん、わらっておはよう、ぞうさん、おうまはみんな

音域が増えるほど指変えの音の跳躍や指変えの回数が増えるため難易度が上がる。

5. 考察

保育のうたでは、C,F,Gの主要三和音（3種類のコード）で弾ける曲が多く、複雑なコードの曲を最低限のコードにアレンジすることで初心者でも弾き歌いが可能な曲数が大幅に増え、自信がつき、積極的な練習にもつながる。また、自分の表情を意識したり園児の様子を見ながら演奏することができる。余裕が出来ればレベルに応じて伴奏形を発展することで様々な表現が可能になる。

授業（ピアノレッスン）は、約10人ずつのグループで行い毎回授業時間内に前に出て「弾き歌い発表」の時間を設けた。園児がいることをイメージし表情や目線を意識し、間違えても流れを止めずにフレーズを大切にすることを訓練した。第7回目の授業では、中間発表を行い、クラス全員の前で、一人ずつ弾き歌いを暗譜で発表した。

発表曲目・・・手を叩きましょう8人、むすんでひらいて6人、大きな栗の木の下で4人、どんぐりころころ3人、森のくまさん3人、とんぼのめがね2人、七夕2人、ちょうちょ1人、線路は続くよどこまでも1人、手のひらを太陽に1人、河はよんでいる1人

他の学生は演奏を聴き、表情、声（歌詞）、ピアノなどの項目にコメントを記入した。

コメント内容が多かったもの・流れ（流れが良い、間違えても止まらず流れが良かった、間違えても止まらず弾けたら良かった）。テンポ（テンポが安定していた、歌いやすいテンポだった、曲にあったテンポだった）。リズム（リズムがはっきりしていた、リズム感が良かった）。表情（楽しそう、元気な感じ、優しい感じ、視線が園児に向いている、歌のイメージが湧いた）。ピアノ（音が綺麗、タッチがしっかりしている、和音が綺麗）。歌（声がよく出ている、音程が良い）。など、演奏する側も聞く側も、表情や流れ、テンポを意識していることがわかる。

中間発表後、振り返りアンケートを行った。（表3）

表3. 4月、5月の授業振り返りアンケート（2019年6月対象2期生）

質問1、ピアノが弾けるようになってきましたか？ ①入学時の予想より順調に弾けている 6人（19%） ②まあまあ弾けている 26人（81%） ③思ったより弾けていない 0人（0%）	質問4、ピアノレッスンについて ①楽しい 18人（56%） ②普通 14人（44%） ③苦痛 0人（0%）
質問2、人前での発表について ①慣れてきた 1人（3%） ②少し緊張する 21人（66%） ③とても緊張する 9人（28%）	質問5、指導について ①厳しい 0人（0%） ②ちょうどよい 32人（100%） ③甘い
質問3、自主練習について ①毎日練習している 4人（13%） ②週に何日か練習している 20人（62%） ③ほとんどしていない 8人（25%） ④全くしていない 0人（0%）	質問6、授業（クラス）の雰囲気について ①よい 27人（84%） ②普通 5人（16%） ③悪い 0人（0%）

6. 結果

6月の時点で全ての学生が、入学時の予想より順調に弾けている、まあまあ弾けていると答え、達成感を感じていることがわかった。更に、レッスンが苦痛だと感じている学生が0%であった。このことが相乗効果となり、授業（レッスン）の雰囲気もよく、人前で恥ずかしがらずに声を出し、良い表情で演奏することができるようになった。また、主要3和音のコード進行を身につけることで、どの学生も次々とレパートリーが増えた。

ピアノ未経験者が前期15回で習得した曲・・ちょうちょ、ぶんぶんぶん、メリーさんのひつじ、みつばちマーチ、ジングルベル、喜びのうた、かえるのうた、ロンドン橋、きらきらぼし、ちゅうりっぷ、手をたたきましよう、むすんでひらいて、どんぐりころころ、トンボのめがね、森のくまさん、大きな栗の木の下で、思い出のアルバム、やきいもグーチャーパー、トントントントンひげじいさん

第15回授業での弾き歌い発表曲・・どんぐりころころ7人、とんぼのめがね5人、森のくまさん4人、思い出のアルバム4人、線路は続くよどこまでも3人、手をたたきましよう3人、世界中の子どもたちが2人、手のひらを太陽に1人、七夕1人、さよならぼくたちの保育園1人

コード伴奏で曲がつかめ、さらに楽譜通りの伴奏で演奏したいという学生も多く、それぞれレベルに合わせて選んでもらったところ、コード伴奏での発表は、5名であった。

このことから、コード伴奏での弾き歌いの後、楽譜通りに弾くことが効果的な練習方法だとわかった。また、ピアノ経験者でも既存の楽譜は読んで弾けるが、コード伴奏については経験がなく、初心者も経験者も同じグループ授業で進めることができ、学生同士が教え合う場面も見られ効率よく授業が行われた。

幼児の活動において大切なことは、音楽の「じょうず、へた」よりも「楽しさを伝えること」が大切である。かりに保育者自身に音楽経験が少ない場合でも、常に楽しげに活動すれば、おのずと子ども達も音楽が好きになって

いくものである。⁽²⁾

新カリキュラムに、「子どもたちの自発的な歌や、より豊かな表現を導き出すために、保育者は、歌の持つ情景やイメージをとらえ、それらを子どもたちに伝える表現力を身につける必要があります」⁽³⁾ とある。

また、歌うことの教育的意義として

- ・歌を歌うことを通して、心が安定し豊かになる。
- ・色々な歌を歌う楽しさを味わいながら、多様な文化に親しむ。
- ・季節や行事に応じた歌を歌うことで、季節感や行事への関心や興味が養われる。
- ・歌詞を覚えることで、文字に親しみ語彙が豊富になるとともに、歌詞からのイメージをふくらませ、創造性を育む。
- ・友達と一緒に歌ったりリズム遊びをしたりすることで、友達と一体感を味わう。
- ・音楽に合わせてのびのびと体を動かすことで、リズム感が育つ。
- ・感じたことや考えたことを音や動きに表現することで、表現力が豊かになる。
- ・手遊びや身体を動かす振りを歌やリズムに合わせて自分たちで考えることで、動きを創作する喜びを味わう。⁽⁴⁾

養成校の学生には、これらの意味を理解した上で、基礎的な知識や技術を身につけ、子どもの表現を引き出せるよう、見通しを持って学んで欲しい。

7. 終わりに

本研究での主要3和音によるコード伴奏指導方は、主にピアノ未経験者にとって、短期間で表情を意識した弾き歌い習得に非常に効果的であった。しかし、コードの種類がさらに増え、伴奏形が発展すれば表現の幅も広まっていく。少しずつコードの種類を増やすとともに、曲にあった伴奏の形を工夫できるよう指導したい。

本学でのオープンキャンパスや入学前セミナーでの高校生からの質問には、保育士になりたいが、ピアノが弾けないことについての不安も聞かれる。ピアノ未経験の学生が、入学時から嫌悪感を持たず楽しく学べるよう、さらに指導法の工夫について研究を重ねて行きたい。

参考文献

- (1) 西尾 洋：和声の練習帖 音楽之友社 p36 (2017)
- (2) 渡辺厚美、岡崎裕美：音楽表現 一藝社 p59 (2018)
- (3) 石井玲子、子どもの音楽表現 保育出版 p161 (2017)
- (4) お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター『幼児教育ハンドブック』p114

幼児教育におけるプログラミング体験に関する考察¹⁾

村山 大樹²⁾

A Study on the Elementary about Programming Education in Early Childhood Education¹⁾

Taiki Murayama²⁾

要約

これからの幼児教育において、子どもとデジタルの出会いの在り方を追求していくことは緊要性のある課題と捉えられる。本研究全体の目的は幼児期に適した「プログラミング体験活動プログラム」を開発することである。本稿では、その基礎研究として「小学校プログラミング教育の手引き」を中心に小学校プログラミング教育の要点を整理するとともに、幼児向けのプログラミング教材について調査を行なった。幼児期に適したプログラミング体験の要として「プログラミング的思考の基礎」について提案し、保育現場での実践用教材開発のための留意点を明らかにした。

キーワード：プログラミング教育、幼児教育、AI 時代の教育、教育方法、教材研究、

1. はじめに（研究の背景）

1.1 社会の変化（Society5.0）

今日、ICT（Information Communication Technology「情報通信技術」：以下 ICT と称す）の進化により、人々の生活が確実に変化を迎えている。令和元年7月9日に発表された総務省「令和元年版情報通信白書」¹⁾によると、日本におけるスマートフォン保有率（個人）は64.7%を超えており、携帯電話やPC等を含めた個人のモバイル端末所持率合計では、ほぼ全ての国民が情報端末を持っている現状となっている。

産業界では、既存のサービスと ICT を掛け合わせることで新しい価値や仕組みを想像する「X-Tech」など、ビジネスモデル自体を変革する「デジタル・トランスフォーメーション」が進んでおり、従来の業界に止まらない分野横断的なサービスの開発が求められるようになっている。例えば、仮想通貨、電子マネー決済、スマート家電、自動運転、5G、ドローン宅配といったワードは、我々の生活に馴染むまでには到達していないかもしれないが、すでに生活の中で聞き慣れた言葉となった。

個人単位の利用では、大容量の高速通信回線の普及によって、文字によるやりとり「リテラルコミュニケーション」から、写真や動画を使用したやりとり「ビジュアルコミュニケーション」への変質が指摘されている。「Instagram」や「Tik Tok」などでやりとりされる画像や動画は「発信者と受信者が視覚的に同じものを共有するため、互いの共感度合い、印象の共有度合いも大きい」²⁾との指摘もある。使い方次第で、感情を直感的に伝達することまでもがデジタルで可能となってきているのである。

世界的な情報通信技術の革新を踏まえ、日本政府は平成28年1月に平成28年～平成32年度の「第5期科学技術基本計画」において「超スマート社会（Society5.0）」を我が国が目指すべき未来社会の姿として提唱した³⁾。Society5.0で実現する社会については「IoT（Internet of Things）で全ての人とモノがつながり、様々な知識や情報が共有され、今までにない新たな価値を生み出すことで、これらの課題や困難を克服します。また、人工知能（AI）により、必要な情報が必

1)：令和元年12月9日受付；令和2年2月1日受理。Received Dec.9, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

要な時に提供されるようになり、ロボットや自動走行車などの技術で、少子高齢化、地方の過疎化、貧富の格差などの課題が克服されます。社会の変革（イノベーション）を通じて、これまでの閉塞感を打破し、希望の持てる社会、世代を超えて互いに尊重し合える社会、一人一人が快適で活躍できる社会となります」説明されており、AI、IoT化による社会変革によって、新たな価値創造をもたらす可能性が示唆されている⁴⁾。つまり、全て人のモノがインターネットでつながり、国や世代を超えた人々の交流が一層進んでいく社会が到来しようとしているのである。

1.2 教育の変化（教育の情報化）

こうした社会においては、情報活用能力、コミュニケーション能力、倫理観が求められると言われる。小学校教育においても、「英語」の必修化、「道徳」の教科化、そして「プログラミング教育」の導入が2020年度より実施されることとなり、小学校教育要領が改訂となった。ここでは、近年の教育の情報化焦点を当て、その変化についてまとめた。

学校現場のICT環境整備については、平成23年8月の「教育の情報化ビジョン」以降、文部科学省・総務省双方の視点からソフト面・ハード面の両輪での充実が進められてきた。ハード（環境）面については、平成29年告示の新学習指導要領・新教育要領等の実施を見据え、同年12月に「平成30年度以降の学校におけるICT環境の整備方針」が取りまとめられたとともに、当該整備方針を踏まえ「教育のIT化に向けた環境整備5か年計画（2018～2022年度）」が策定された。このために必要な経費として、2018～2022年度まで単年度1,805億円の地方財政措置を講じることとしている。また、地方公共団体等が、設置する学校を対象とする情報セキュリティポリシーの策定や見直しを行う際の参考となるよう、「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」が取りまとめられ、公表された。

ソフト（活用方法）面については、これまで数多くのICT活用の実践が教育現場から報告されているが、これからの教員を育てる大学の教員養成課程においてもICT化が求められている。平成30年度に改定された新たな教職課程の中で「各教科の指導法」及び「各領域の指導法」に関する科目において教材及び情報機器の活用を含めることが必須とされた⁵⁾。すなわち、これからの学校教育においてICT化は必要不可欠であり、子どもたちが生きる未来の社会を見据えたICT活用のための人的・物的両面での環境整備が求められているのである。

1.3 幼児教育におけるデジタル活用の現状

小学校以降の教育で情報化が進む中、幼児教育の現場においても各地からICT活用の実践が報告されている。保育におけるICT活用について、2007年度からの研究動向を調査してきた松山らの研究⁶⁾によれば、「保育者養成におけるメディア活用」では、「（学生が）保育や保育技術を分かりやすく学ぶためのメディア活用」から「メディアを保育にどう役立てるかを学ぶ」ことやリテラシー指導などの充実が求められていること、また「保育者のためのメディア活用」では、「利用実態の調査」に加え、新たにドキュメンテーションやポートフォリオも含めた「保育での子どものためのメディア活用研究」が進展し、広がっていく傾向と可能性を示唆している。さらに、近年の動向として、保育の中で子どもがメディアを活用する方法についての実践報告が増加していることも触れられている。つまり、幼児教育におけるICT活用について、その是非を含めた可能性を問う段階から、活用実態調査や実践研究等のICTのより良い活用方法を探る研究へと流れが変化していることが分かる。

ICTの活用によって、子どもの活動をより豊かにしたり、より詳細な活動記録を残したり、またデジタルにしかできない体験ができる可能性がある。一方、幼児期に必要な直接体験の喪失や視力等心身への影響等、心配される面があることも事実である。生まれた時からデジタルが生活の身近にある子どもたちに対して、デジタルとの出会いの在り方を追求していくことは緊要性のある課題と捉えられる。

2. 研究の目的

前章の背景を踏まえ、本研究では幼児とデジタルとの出会いの1つとして、2020年度より小学校で導入される「プログラミング教育」に焦点を当てる。小学校のプログラミング教育の要点を整理するとともに、これから生きる子ども達に将来求められる力を踏まえて、幼児期に適した「プログラミング体験活動プログラム」を開発することが本研究全体の目的である。

本稿では、上記研究の基礎研究の1つとして「小学校プログラミング教育の手引き」⁷⁾を中心に、2020年度から小学校で導入されるプログラミング教育の内容や、子ども向けのプログラミング教材について調査し、そこから幼児期に適した

プログラミング体験の在り方について考察することおよび保育現場での実践用デモ教材開発のための留意点を明らかにすることを目的とする。本研究の全体像と本稿の位置付けを表1に示す。

表1 研究の全体像と本稿の位置付け

実施項目	基礎研究 (本稿)	実践・検証	まとめ
①教材研究・開発	教材研究・開発	実践を経ての再検討	
②活動プログラム作成	活動プログラム案の作成		活動プログラムの完成
③保育現場における検証	プレ実施	実践・検証 フィードバック	再検証

3. 研究の方法

前章で述べた研究の目的を達成するため、本稿では①小学校プログラミング教育の要点整理および②幼児向けプログラミング教材についての調査を行った。これらの成果を踏まえ、③幼児期に適したプログラミング教育の方針についての考察を行った。

以下にそれぞれの方法の詳細について整理する。

3.1 小学校プログラミング教育の要点整理

幼児教育においては、プログラミング教育に関する指針はまだ打ち出されていない。そこで、本研究では、まず文部科学省より2018年12月に示された「小学校プログラミング教育の手引き（第二版）」を基にしながら、プログラミング教育の要点を整理した。

3.2 幼児向けプログラミング教材についての調査

幼児期に適したプログラミング教材の検討のため、プログラミング教育に関するWEBサイト「小学校を中心としたプログラミング教育ポータル」⁸⁾で紹介されている子ども向けプログラミング教材を中心に、幼児対象のプログラミング教材について、調査しその特徴を整理した。

3.3 幼児期に適したプログラミング教育の方針に関する検討

上記の調査結果および2017年告示の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記載を基に、小学校プログラミング教育と幼児教育との整合性及び差異を検証し、幼児期に適したプログラミング活動のあり方について考察を行った。

次章より、上記研究の結果を報告する。

4. 結果と考察

4.1 小学校プログラミング教育の要点

ここでは、2018年12月に示された「小学校プログラミング教育の手引き」（以下、「手引き」と略す）等を参考に、小学校プログラミング教育のねらい、育む力、学習活動の類型について整理する。

①小学校プログラミング教育のねらい

手引きでは、「①『プログラミング的思考』を育むこと、②プログラムの働きやよさ、情報社会がコンピュータ等の情報技術によって支えられていることなどに気付くことができるようにするとともに、コンピュータ等を上手に活用して身近な問題を解決したり、よりよい社会を築いたりしようとする態度を育むこと、③各教科等の内容を指導する中で実施する場合には、各教科等での学びをより確実なものとするための三つとすることができます。(p.11)」と述べられている。

特筆すべきであるのは、小学校プログラミング教育が、いわゆる「コーディング」教育でないことを明確に示している点である。手引きでは「児童がおのずとプログラミング言語を覚えたり、プログラミングの技術を習得したりするといったことは考えられますが、それ自体をねらいとしているのではない」ことが示されている。ここに、小学校プログラミング教育の特徴が見られる。

これに関連しては、プログラマーやシステムエンジニアの立場から同様の主張がなされている。例えば岡嶋は、著書『プログラミング教育はいらない』⁹⁾の中で、「狭義のプログラミング」であるコーディングは、プログラミングの工程やシステム作りの一部でしかないことを示しながら、「プログラミング技術そのものだけを学ぶより、プログラミングによって実現したいアイデアや企画を作るための専門性、プログラミングによって解決したい問題を発見し、解決方法を分析・構築できる専門性もあわせて学ぶことが重要」と指摘している。学校教育においては、問題の発見から解決まで、また解決後もより良い方策を探り続けていく課題解決型の学習として「(プログラミング的思考も含めた) 広義のプログラミング」教育を行うことが求められるということであり、これは手引きで示されたプログラミング教育のねらいとも合致する。

つまり、小学校教育で行われるプログラミング教育は、これまで学校教育で目指してきた、自分で課題を見つけ、仲間と共に協力し、試行錯誤をしながらより良い回答を生み出していき、いわゆる課題解決型の学習とその手法としてのアクティブラーニングを「将来コンピュータを使って前述のことができるようになるための論理的思考＝プログラミング的思考」を育むという観点で行うことが期待されており、決してコーディングのスキル習得を目指す教育ではないということである。従って、子どもの発達や環境に合わせて必ずしもコンピュータを使う必要はなく、上記の力が身につくような学習活動を行うことができれば良いことが手引きにも示されている。

ただし、手引きにおいては、「コンピュータを用いずに行う『プログラミング的思考』を育成する指導については、(中略)例えば低学年の児童を対象にした活動などで見出すことができます。ただし、プログラミング教育全体において児童がコンピュータをほとんど用いないということは望ましくないことに留意する必要があります。」とあり、児童が楽しみながらコンピュータに触れること自体にも大きな意味があることが強調されている。

「三つのねらいの実現の前提として、児童がプログラミングに取り組んだり、コンピュータを活用したりすることの楽しさや面白さ、ものごとを成し遂げたという達成感を味わうことが重要です。」「児童がプログラミングを「体験」し、自らが意図する動きを実現するために試行錯誤することが極めて重要となります。」など、子どもが情報機器に楽しみながら触れることの重要性が繰り返し述べられている。つまり、将来コンピュータを有効に扱うためには、コンピュータに親しむ体験そのものが重要であり、情報機器と適切に関わる時間を設定することに留意する必要がある。

②小学校プログラミング教育で育む資質・能力

次に、プログラミング教育によって育む力について整理する。「手引き」では、先に触れたねらいに沿って行われるプログラミング教育で育む力を資質・能力の3つの柱に沿って整理されている。

【知識及び技能】

身近な生活でコンピュータが活用されていることや、問題の解決には必要な手順があることに気付くこと。

【思考力、判断力、表現力等】

発達の段階に即して、「プログラミング的思考」を育成すること。

【学びに向かう力、人間性等】

発達の段階に即して、コンピュータの働きを、よりよい人生や社会づくりに生かそうとする態度を涵養すること。

ここで、上述の思考力、判断力、表現力等に示され、小学校プログラミングのキーワードとなっている「プログラミング的思考」について、その定義を確認しておく。「手引き」では、プログラミング的思考を「自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組み合わせが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組み合わせをどのように改善していけば、より意図した活動に近くなるのか、といったことを論理的に考えていく力」と説明している。言い換えれば、自分がやりたいことを成し遂げるには、何が必要で、それをどのようにどんな順番で行っていくか、うまくいかない時には、どこを変えてやり直せばいいのかを、思い付きや感情ではなく、考えることで解決していく力である。すなわち、コンピュータを活用するという特徴はあるが、これまで学校教育で目指してきた「生きる力」につながる考え方であることが分かる。「プログラミング的思考」とは、上記のような論理的な思考力を育むことが求められているのである。

資質能力の3つ柱については、幼児期から高等学校までを通して定められている。つまり、プログラミング教育においても、子どもの発達段階に応じた長期的な視野を持って、段階的に子どもが力を付けていけるようにすることが求められているのである。

③小学校プログラミングに関する学習活動の分類

続いて、小学校プログラミング教育の学習活動の教育課程上の位置づけについて整理する。「手引き」では、小学校段階のプログラミングに関する学習活動を6つに分類して示している（図1）。

A	学習指導要領に例示されている単元等で実施するもの
B	学習指導要領に例示されていないが、学習指導要領に示される各教科等の内容を指導する中で実施するもの
C	教育課程内で各教科等とは別に実施するもの
D	クラブ活動など、特定の児童を対象として、教育課程内で実施するもの
E	学校を会場とするが、教育課程外のもの
F	学校外でのプログラミングの学習機会

図1 小学校段階のプログラミングに関する学習活動の分類

A分類及びB分類は、どちらも、各教科等での学びをより確実なものとするための学習活動としてプログラミングに取り組むものである。C分類は、各教科等とは別にプログラミングに関する学習を行うもので、各学校の創意工夫を生かした取組が期待されるものである。D分類は、クラブ活動など特定の児童を対象として実施されるものである。E分類及びF分類は、学校の教育課程に位置づくものではないが、こうした学習機会について適切に紹介するなど、相互の連携・協力を強化することが望まれるものとされている。

小学校の教育課程においては、上記の分類でA、B、C、Dを行うこととなる。特にA、B分類で実施する際には、あくまで教科・単元のねらいや目的を達成するための手法としてプログラミングを取り入れる、ということに留意が必要である。一方、C、D分類で実施する際には、学校や児童の実態や興味・関心に応じて、より発展的な活動を行うなど自由な展開が可能である。このように教育課程上の位置づけを捉えることで、その目的や内容を明確にすることができるのである。

④小学校プログラミング教育の要点についてのまとめ

ここまで「小学校プログラミングの手引き」等を参考に、小学校プログラミングの要点について整理してきた。①プログラミング教育のねらいについては、これまでの学校教育で目指してきたものと親和性があること、②プログラミング教

育で育む力については、資質・能力の3つの柱の視点から子どもの発達段階に応じた「プログラミング的思考」の育成が鍵であること、③プログラミング教育の活動分類では、教育課程上の位置づけを定めることで、活動の目的や内容が明確になるという知見を得られた。これらは、本研究の主題である幼児教育に適したプログラミング教育の方針を検討する上で有用な知見と捉えられる。

4.2 幼児向けプログラミング教材についての調査

続いて本節では、現在数多く開発されているプログラミング教材の中から、未就学（幼児）向けプログラミング教材について整理する。

①幼児向けプログラミング教材の類型

現在、幼児向けに展開されているプログラミング教材は、大きく「テキスト型」「ビジュアル型」「タンジブル」「アンブラグド」「ロボット」「ゲーム」「その他」に分類される。それぞれの特徴について、表2に整理した。

表2 幼児向けプログラミング教材の類型

類型	使用機器等	特徴	教材の例
テキスト型教材	・コンピュータ (PC、タブレット、スマホ等)	プログラムを「文字、記号と数字のみ」で記述するもの。文字は英語、日本語を問わない。世界で実用的に使われているプログラミング言語の大多数が「テキスト型プログラミング言語」である。	・HOUR of CODE
ビジュアル型教材	・コンピュータ (PC、タブレット、スマホ等)	図形や命令の書かれたアイコン、ブロックなど視覚的な形を操作することでプログラミングを可能とする言語。ドラッグ&ドロップなどの操作がメインでプログラミングができるため、プログラミングに慣れていない人にとっても障壁が低い。	・プログラミングゼミ ・Viscuit ・SCRATCH Jr ・Codeable Crafts
タンジブル教材	・IC チップカード ・ブロックタイプ ・積み木タイプ	形の無いもの（命令、情報、プログラムなど）を、直接触ることができる形のあるものとして操作できるタイプの教材を指す。命令を色で表しセンサーで色を読み取って動かす、積み木で命令を作る、お菓子の形で命令を表すなどがある。	・コード・A・ピラー ・MESH ・Ozobot
アンブラグド教材	・書籍（絵本） ・ブロック ・積み木 ・パズル	コンピュータ（PC、タブレット、スマホ等）を使わずにプログラミング的思考を学ぶ教材を指す言葉として使われる。コンピュータの原理やアルゴリズムの概念など、コンピュータ以外のツール（カードやパズル、身体など）を使って学ぶことができるものを指す。	・書籍『ルビィの冒険』 ・書籍『プログラミング大図鑑』 ・学研プログラミングカー ・キューベット
ロボット教材	・コンピュータ ・ロボット	プログラムによって、実際にロボット等を操作できる教材。	・プログラミングロボ コード・A・ピラー ・ALILO
ゲーム教材	・コンピュータ (PC、タブレット、スマホ等)	ゲーム的手法を用いてプログラミングを学ぶことができる教材。	・LOOPIMAL
その他	上記の分類に当てはまらないもの。		・レゴ マインドストーム ・アーテック

上記の通り、現在数多くのプログラミング教材が開発されている。中には複数の分類の使い方を行うことが可能な教材も存在する。幼児向けには、コンピュータを使わない絵本教材なども次々と発表されており、子どもの発達や興味・関心、

活動内容によって、様々な種類の教材を使い分けてプログラミング体験を行うことが可能となっている。各教材の特徴を踏まえた教材の活用が必要である。

4.3 幼児期に適したプログラミング教育の方針に関する検討

ここまで、小学校におけるプログラミング教育の要点および幼児向けプログラミング教材についてまとめてきた。本節では、上記で得られた知見から、幼児期に適したプログラミング体験のあり方について考察する。

①幼児期のプログラミング体験で育む資質・能力の検討

前述の通り、小学校プログラミング教育の目的は、「資質・能力の3つの柱」の視点でまとめられている。資質・能力の3つの柱とは、これから生きる子どもたちに求められる資質・能力からまとめられたものであり、幼児教育から高等教育に至る長期的な視野をもって育むこととされている。

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、幼稚園教育で育みたい資質・能力について、「小学校教育以降のような、いわゆる教科指導で育むのではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、感性を働かせてよさや美しさを感じ取ったり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることなどを通じて育むことが重要である」とされ、小学校教育以降のつながりを意識して「①知識及び技能の基礎、②思考力、判断力、表現力の基礎、③学びに向かう力、人間性等」という形でまとめられている。

そこで、手引きに示された小学校以上の教育における「プログラミング教育で育む資質・能力」および上述の答申を基に、幼児教育における「プログラミング教育で育む資質・能力」について整理を試みた。

1) 知識及び技能の基礎

答申では、「豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分ったり、できるようになったりする『知識及び技能の基礎』とされる。したがって、コンピュータについてその存在を発見したり、実際に触れることでその特徴や機能に気付くことが大切であると考えられる。

2) 思考力、判断力、表現力等の基礎

答申では、「気付いたことやできるようになったことを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする『思考力、判断力、表現力等の基礎』とされる。これは第2章でまとめた「プログラミング的思考」に内在するものであり、幼時期においては、その基礎を育むことが求められると考えられる。

3) 学びに向かう力、人間性等

答申では、「心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする『学びに向かう力、人間性等』とされる。プログラミング体験を通じて様々な情緒的な体験をすることで、自分の生活や遊びをよりよいものにしていくことにつながると考えられる。

上記の考察を踏まえ、幼児教育におけるプログラミング体験で育む資質・能力（案）を表3にまとめた。今後、さらなる考察を加えるとともに、保育現場での実践検証を行うことで改善を図っていく予定である。

表3 幼児教育におけるプログラミング体験で育む資質・能力（案）

小学校プログラミング教育で育む資質・能力		幼児教育におけるプログラミング体験で育む資質・能力
①知識及び技能	→	①知識及び技能の基礎
身近な生活でコンピュータが活用されていることや、問題の解決には必要な手順があることに気付くこと。		身近な生活の中にあるコンピュータを発見し親しむことで、その特徴や機能に気付くこと。
②思考力、判断力、表現力	→	②思考力、判断力、表現力の基礎
発達の段階に即して、「プログラミング的思考		発達の段階に即して、「プログラミング的思考の

考」を育成すること。		基礎」を育成すること。
③学びに向かう力、人間性等	→	③学びに向かう力、人間性等
発達の段階に即して、コンピュータの働きを、よりよい人生や社会づくりに生かそうとする態度を涵養すること。		発達の段階に即して、コンピュータの働きを、よりよく自分たちの生活やあそびに生かそうとする態度を涵養すること。

②幼児教育におけるプログラミング活動の分類（A'～E'）

続いて、幼児教育におけるプログラミング活動の分類について、第2章で整理した小学校プログラミングの分類を基に整理した（表4）。

表4 幼児教育におけるプログラミング活動の分類（案）

A'	幼稚園教育要領等に例示されていないが、幼稚園教育要領等に示される各領域の内容の取り扱う中で実施するもの。
B'	教育課程内で各領域等とは別に実施するもの。
C'	子どもが希望する活動など、特定の園児を対象として保育課程内で実施するもの。
D'	園（施設）を会場とするが、保育課程外のもの
E'	園（施設）外でのプログラミングの体験機会

A'は、プログラミングの体験活動を、保育5領域の内容から捉えるものである。活動が5領域に位置づいていることが基本であり、その際、必ずしもコンピュータを用いることを強いる必要はない。アンプラグド型教材などを活用し、主とするねらいや活動が5領域に位置付きながら「プログラミング的思考の基礎」を育むような活動が有効であると考えられる。

B'に類する活動としては、プログラミングの体験そのものを目的とした活動などが想定される。5領域の視点に縛られることなく、各園の創意工夫の下で豊かなプログラミング体験の展開が可能である。

C'に類する活動としては、小学校のクラブ活動のように例えば縦割り保育で子どもが活動を自由に選択する時間などが想定される。特定の希望する園児を対象とすることで、少人数で手厚く、より発展的な活動も展開可能である。

本研究においては、A'～C'までの各園での保育課程内で取り組むことのできるプログラミング活動を主な対象としているが、D'やE'のような機会の情報収集および発信も今後重要であると捉えられる。

③活動と組み合わせた教材検討の必要性

前節の教材の分類や「プログラミング的思考の基礎」を育むという目的を踏まえると、幼児に闇雲に情報機器に触れさせる必要はない。アンプラグド型の玩具や絵本、さらに手作りの教材も含め、幅広い教材の選択が可能であると考えられる。

もちろん小学校同様、園児が楽しみながらデジタル（プログラミング）の世界に親しむ体験は、これからの社会を生きる子どもにとって必要な体験となっていくことは想像に難くない。本山¹⁰⁾の指摘「情報機器が活動に欠かせない道具となり、機器の利用自体が体験として遊びに取り込まれる。この場合、これまでになかった遊びが生まれたり、情報社会に関わる幼児の生活を豊かにするという意義がある」等、デジタルに触れること自体を「直接体験」の一部として捉えていく発想の転換が必要であろう。

その際、活動内容に即した教材の選定も必要である。プログラミング活動においても、子どもの発達段階や興味・関心に沿ってより適切な教材を検討していくという姿勢は、これまでの幼児教育の考え方と同様である。

④幼児教育におけるプログラミング教育の方針についてのまとめ

ここまで、幼児期に適したプログラミング教育の方針について考察してきた。幼児教育におけるプログラミング体験について、そのねらい、活動の分類、教材の位置付けの在り方について原案を作成することができた。本稿で示した案

はあくまで暫定的なものであり、今後の検証や学会等での提案・発表を通じて改善を重ねていくべきものである。また、ここで明らかにした大きな方針を具体的な実践につなげていくためには、保育現場と連携した検証が必要である。

本研究の目的である「幼児期に適したプログラミング体験活動プログラム」の完成に向け、本稿で示した原案のさらなる改善と保育現場での検証を進めていくことを今後の課題としたい。

5. おわりに

本研究は、幼児期の子どもとデジタルとの出会いの1つとして、プログラミング体験に焦点を当て、その在り方を検討することを目的としている。本稿では、その基礎部分として、小学校で導入されるプログラミング教育の内容整理および幼児向けプログラミング教材の調査を基に、幼児期におけるプログラミング体験の方針について考察を試みた。

第4章で整理した通り、プログラミング体験は、これまでの教育の考え方と大きく異なるものではないことが整理された。また、これからの幼児教育において「デジタル」体験そのものも、子どもにとって重要な体験の1つと捉え、よりよい活用の在り方を探っていくことが必要であることを確認した。また、幼児教育のプログラミング体験使用する教材については、必ずしも情報機器を用意する必要はなく、「プログラミング的思考の基礎」にアプローチできる適切な教材を検討することが必要であることが明らかになった。これらを踏まえ、今後の課題として以下の2点を挙げる。

①具体的な教材案・活動案の作成と保育現場での検証。

本稿で得られた幼児期におけるプログラミング体験の方針を基に、具体的な活動プログラム（活動案+教材案）を作成し、保育現場での実践を通しながら複数の活動プログラムを完成を目指す。

②「プログラミング的思考の基礎」の要件項目の検討

第4章で考察した「幼児教育におけるプログラミング活動の方針」についてさらなる客観的な検証が必要である。上記①の保育現場での検証とともに、具体的な要件定義について、他研究者らとともにその検討を行う。

本稿執筆中の2019年11月現在、上記の課題を踏まえ、保育現場での実践検証を研究協力園とともに計画中であり、検証園での実践結果について次稿で整理する予定である。本研究で得られた知見を基に、研究目的を達成するべく今後の研究活動に励みたい。

付記

本研究は、科学研究費助成事業（課題番号：18K13136「幼児教育におけるICTの活用～年齢別プログラミング体験活動プログラムの開発」研究代表：村山大樹）の一部および日本私立学校振興・共済事業団「平成30年度 若手研究者奨励金：幼児期にふさわしいプログラミング体験活動プログラムの開発」の一部を用いて行ったものである。

参考文献

- (1)総務省「令和元年版情報通信白書」（2019）
- (2)総務省「デジタル化による生活・働き方への影響に関する調査研究（有識者ヒアリング・東京大学大学院情報学環橋元良明教授より p.26（2019）
- (3)内閣府「第5期科学技術基本計画」（2016）
- (4)WEB サイト 内閣府 HP より「Society5.0」URL：https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html（2019年11月18日取得）
- (5)文部科学省初等中等教育局「教職課程認定申請の手引き-平成31年度開設用【再課程認定】」（最終更新2018年1月15日）
- (6)松山由美子・堀田博史・松河秀哉・森田健宏・中村恵・佐藤朝美・奥林奏一郎「日本の保育現場におけるICT活用のための機器やアプリのあり方に関する一考察」日本保育学会第72回大会発表論文集、pp.K347-K348（2019）
- (7)文部科学省「小学校プログラミング教育の手引き（第二版）」（2018）
- (8)WEB サイト 「小学校を中心としたプログラミング教育ポータル」URL：<https://miraino-manabi.jp/content/176>（2019年11月18日取得）
- (9)岡嶋裕史『プログラミング教育はいらない GAFA で求められる力とは？』光文社、p.64（2019）

(10)津金美智子編『平成 29 年版 新幼稚園教育要領ポイント総整理 幼稚園』東洋館出版、p.95 (2017)

身近な自然環境を取り入れた子どもの表現活動

－4 歳児の事例－¹⁾

白江寿美²⁾

Children's expressing activities incorporating beside natural environments

－Focused on 4 year Old Children in Kindergarten－¹⁾

Hisami SHIRAE²⁾

要 約

本稿は、身近な自然環境を取り入れた 4 歳児の表現活動についての分析である。身近な自然環境の中での体験が、表現活動として発展していくまでの過程をたどり、具体的な姿を 5 領域の内容と照らし合わせて分析したものである。分析の結果、この表現活動の一連の体験には 5 領域全てが関連して現れており、幼児の体験の関連性を感じられる活動であったことが明らかになった。子どもたちは周囲の自然環境に興味や関心を持って関わる中で、心動かされる体験をし、活動を積み重ね展開していた。その体験は子どもの中に定着し、言葉と動きと造形の表現が一体となった表現活動として発展していった。一人一人が自分の思いを伝えるため、保育者や友達と対話しながら子ども自身が課題意識を持って取り組む姿が読み取れた。

キーワード：自然環境、感動体験、表現活動、体験の関連性、一体的

1. はじめに

子どもはあるものに出会い感動すると、感じていることをそのまま表そうとする。大人では気に留めないような些細なことでも、子どもにとっては新鮮な出会いであり、心動かされる出来事である。保育者はその時々の子どもの表現を瞬時に受け止め認めていくことで、感性や表現する力を養っていきけるよう援助する必要がある。また、子どもたちの一つ一つの体験は独立したものではなく、他の体験と関連性をもつことにより、体験が深まり、その結果、幼稚園生活が充実したものとなる¹⁾ので、保育者は子どもの体験を理解し、共感し、その過程での学びを読み取っていかなければならない。

筆者は 2002 年から 5 年間、幼稚園教諭として H 幼稚園に勤務していた。自然環境に恵まれた H 幼稚園の子どもたちは、園庭での遊びを特に楽しみにしていた。園庭の木々や草花、竹やぶ、昆虫たち、土や砂、季節や天候によって様々な変化を見せる自然環境の中には、多くの心動かされる出会いがある。子どもたちは一年を通して変化する自然を感じながら過ごし、感動したことをその子なりに表現して幼稚園生活を楽しんでいた。H 幼稚園では、毎年クリスマス会に学年ごとにそれぞれに表現活動を発表する機会を設けている。筆者が担任した 2004 年度 4 歳児クラスの子どもたちは、入園当初から園庭や周辺の草花や虫など自然環境に興味を持ち遊びを展開していた。豊かな自然環境の中で心動かされる出会いをたくさん経験し、その感動が遊びの中で一人一人の表現として現れていたの、その活動を学年の表現活動として発表したいと考えた。表現活動は「三子牛図鑑」と題し、子どもたちが表現したいものをそれぞれが表現できるよう、様々な準備をし発表に至ったものである。「三子牛図鑑」と題したのは、H 幼稚園が大学の附属幼稚園であり、三子牛キャンパスに位置しているからである。

幼児の表現は、幼稚園教育要領では「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性

1)：令和 2 年 1 月 10 日受付；令和 2 年 1 月 30 日受理。Received Jan.10, 2020；Accepted Jan.30, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」^②領域として示されている。この、豊かな感性と表現は、領域「表現」のみで育まれるのではなく、5領域のねらい及び内容に基づく保育活動全体を通して育まれることに留意する必要がある。保育者は、幼児の生活や遊びの全てにおいて、その育ちを関連付けて把握していく必要がある。子どもの表現を支える保育者の援助について、吉永が「子どもがそこで何を感じ、何に気づき、どんな連想をしているのかと考える。あるいは、子どもの表現から、それに至るまでの過程を読み取ってみる。そうした子ども理解が、「豊かな感性と表現」を育むのです。」^③と述べているように、豊かな感性や表現する力を育むために保育者は子どもの育ちを総合的に読み取っていかなければならない。本稿では、身近な自然環境を取り入れた4歳児の表現活動「三子牛図鑑」について分析を試み、子どもの体験の関連について理解を深めていく。

2. 研究方法

2.1 研究対象

研究対象は、筆者が担任をした2004年度H幼稚園4歳児クラス(T組)のクリスマス会での表現活動『三子牛図鑑』である。

2.2 研究方法

クリスマス会の記録ビデオ、当時のカリキュラム、クラスだより、園だより、保育記録を参考に子どもの体験を振り返る。子どもの育ちは総合的に読み取っていかなければならないので、表現活動と発表に至るまで過程を5領域の内容と対応させ保育者の配慮も記述し考察していく。

3. 「三子牛図鑑」での子どもの表現

「三子牛図鑑」は4歳児28名の約15分間の発表である。野の花や虫、きのこや雨など三子牛の自然をテーマとしており、言葉と動きと造形が一体となった表現活動である。舞台では自分で決めた役になりきり、衣装を着けて、言葉で語り動きをつけて表現する。保育者はナレーションとして子どもの表現を言葉で補っている。

本章では、(1)「三子牛図鑑」での表現として、子どもたちの1つ1つの作品を取り上げ、①話した言葉、②製作した衣装、③動きを記述する。発表に至るまでの過程を(2)表現の背景となった体験、(3)三子牛図鑑に向けての準備として、記述する。子どもの育ちは総合的に読み取る必要がある、(1)(2)(3)を連続した活動と捉え、(4)対応する5領域の内容(5)保育者の配慮を取り上げ、子どもの表現活動を読み取っていく。なお、5領域の内容は対応するもののみを抜粋して記述する。

三子牛図鑑での表現と背景となった体験で見られた子どもの姿には下線を引き、5領域の内容と対応させる。環境及び保育者の配慮には波線引きをそれぞれ読み取っていく。

3.1 野の花

(1) 三子牛図鑑での表現

①言葉：Y.I.「①スズメノヤリとかハルジオンとかがあります。」T.A.「②お庭にはタンポポとかウマノアシガタとかあります。」

②衣装：スカート・リストバンド・お面

③動き：クラシックのBGMに合わせて、④スカートをもち左右に揺れたり、フワッとまわる動きを取り入れたダンスをした。ダンスの後はそのまま舞台の上に残り、⑤上に手を伸ばしてゆっくり揺れながら野の花を表現していた。2人は、⑥舞台に歩いて登る間や終わってから席に戻る間にもクルックルツと身軽に回っていた。

(2) 表現の背景となった体験

園庭には多くの種類の野の花が咲いていた。野の花の役を選んだT.A.は花を摘むのが大好きでよく⑦園庭で花を

摘んで遊んでいた。摘んだ花は④保育室に飾ったり、絵本や図鑑と見比べ調べたり、⑤ママへのプレゼントとして自宅に持ち帰っていた。新しく咲いた花を見つけた時には、⑥黙々と花を摘んだり、⑦喜んで保育者や友達に知らせていた。デイキャンプ（夏休みの1日を使った4歳児クラスだけの活動）の時には、⑧みんなと作った手作りの虫かごに虫ではなくお花を入れて楽しんでた。園庭の野の花は時期によって咲く花が違うので、玄関に野の花の紹介コーナーを設置したり、子どもたちが⑨自分で見つけた花をみんなに紹介する時を設けていた。

(3) 三子牛図鑑に向けての準備

お花になりたいと考えた Y.I.はかわいらしいお花のイメージから、⑩「お花のドレスを着たい」と考えていたが、保育者はどんなドレスにするか子どもたちの意見を聞き、ふわっと広がるようなスカートを縫った。2人は⑪ボール紙に絵の具で花の絵を描きスカートに張り付けて作ることにした。作っているうちに T.A.は「⑫スカートだけじゃなくて、手にもお花をつけたい」とアイデアが広がり、⑬2人で一緒に手につけるお花と頭にかぶるお花もお花紙やボール紙等を使って製作した。衣装が出来上がってからは⑭スカートがふわっと広がる感覚を楽しみ、クルクル回転したり、持って揺らすなど動きのバリエーションも増えていった。

(4) 対応する5領域の内容

健康	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。 (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	①②③④ ⑤ ⑥⑦⑧⑨
人間 関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (2) 自分で考え、自分で行動する。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。	①②③④⑤ ⑥⑦ ⑧ ⑨⑩ ⑪⑫ ⑬
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付く、いたわったり、大切にしたりする。	⑭ ⑮⑯ ⑰⑱ ⑲ ⑳
言葉	(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	㉑㉒ ㉓㉔㉕ ㉖㉗㉘ ㉙ ㉚㉛
表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㉜㉝ ㉞㉟ ㊱㊲㊳ ㊴㊵㊶㊷㊸ ㊹㊺ ㊻ ㊼㊽㊾ ㊿㉑㉒㉓㉔㉕

(5) 保育者の配慮

- ・図鑑や絵本は、季節や子どもたちの興味にあったものを選び、子どもたちが自由に手に取れるよう保育室の本棚や花瓶の横に置くなどして環境を整えていた。

- ・きれいな花を持ち帰りたい子どもたちと、摘んだ花がしおれない方法を一緒に考え、持ち帰る方法を工夫していた。その際、保育者が方法を示すのではなく、子どもたちの考えた方法を試し、助言していた。
- ・子どもたちの遊びの環境が伝わるよう、保護者にも目に付く玄関に野の花の紹介コーナーを設置し、その時期に子どもたちと見つけて摘んだ花とその名前を表示していた。
- ・衣装作りでは、子どものイメージが再現できるよう、じっくりと話を聞き、本人が満足できるような素材を用意し、子どもが選べるようにしていた。
- ・表現がより深まるよう子どもたちのイメージや動きに合うきれいな音の曲をBGMとして選曲していた。

3.2 ちょうちょ

(1) 三子牛図鑑での表現

- ①言葉：K.M.「⑦私はモンシロチョウです、甘い蜜を飲みます。」M.M.「⑦私はアゲハチョウです。羽根はうしろにあります。」
- ②衣装：羽根・触覚
- ③動き：お花と同様に⑦BGMに合わせて、羽根を上下に揺らし、2人がタイミングを合わせ交差しがなら舞台を端から端まで走る。途中、舞台に残って咲いている⑦野の花役の子に近づき蜜を飲む様子を表現していた。

(2) 表現の背景となった体験

春頃、園庭で⑦ちょうちょを見つけて追いかけている子どもの姿がよく見られが、⑦中々捕まえず「全然とれないねー！」と言いながら何度も挑戦していた。キャンパスピクニックの時には、⑦広い丘に駆け上がり転がったり、寝転んでゆったりと空や雲を眺め風の音を感じていた時に、ひらひらとちょうちょが飛んでいた。⑦ちょうちょが花や草に止まった時には、そーっと近づいて見ていた。室内の自由遊びの時には、⑦クレヨンや絵の具でちょうちょや花の絵を描いて遊んでいることもあった。

(3) 三子牛図鑑までの準備

ちょうちょが蜜を飲む動きの表現は、子どもたちの言葉を受けた保育者のアイディアであったが、子どもたちも賛成し⑦野の花役の子とも相談して決めた。衣装には⑦羽根を作りたいと考えたので、羽根のイメージに合う布や不織布、紙など様々な素材を用意した。子どもたちはその中から⑦カラービニールを選び、⑦アクリル絵の具で模様を描いて羽根を製作した。

(4) 対応する5領域の内容

健康	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。 (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	①③④⑤⑦ ⑦ ⑤⑥⑦⑧⑨
人間関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。	③④⑦ ⑦ ③⑦ ⑦ ⑦
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。	⑤⑦ ③④⑤⑦ ⑤
言葉	(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	⑦⑦ ⑦ ⑦③ ⑦⑤⑦

表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。	㊤㊦
	(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。	㊤㊦
	(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。	㊦㊧
	(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。	㊦㊧㊨㊩
	(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。	㊦㊨㊩
	(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。	㊦
	(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。	㊦㊩㊪
	(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㊦㊧㊨

(5) 保育者の配慮

- ・キャンパスピクニックの活動では、自然を感じながらゆったりと遊べるように自由な遊びの時間をたっぷり設け、安全に配慮して見守っていた。
- ・戸外で活動をする際には、気温に合わせた衣服の着脱や手洗いというがい、水分補給等、健康に必要な習慣が身に着くよう配慮していた。
- ・衣装の製作では、いろいろな素材に親しみ、工夫して製作できるよう様々な素材を用意し、環境を整えていた。
- ・三子牛図鑑で話したい言葉を聞いた後、動きからもその様子が伝わる様に子どもたちに投げかけ、動きを引き出す助言をしていた。

3.3 バッタ（トノサマバッタ・オンブバッタ）

(1) 三子牛図鑑での表現

- ①言葉：M.M.「㊦僕はトノサマバッタです。トノサマバッタははっぱを食べます。」W.K.「㊦僕はトノサマバッタです。トノサマバッタは羽根は横についています。」K.W.「㊦トノサマバッタは高く飛びます。」T.T.「㊦トノサマバッタは遠い場所まで飛びます。」
- K.R.「㊦わたしはオンブバッタです。オンブバッタはうしろに あかちゃんがのっています。」S.A.「㊦ぼくはオンブバッタです。でもカマキリに食べられる時もあります。足の下のところにこすり合わすと音が出ます。」

②衣装：トノサマバッタ：羽根・お面 オンブバッタ：あかちゃんバッタ・触覚

③動き：オンブバッタになった K.R.と S.A.は舞台に上がる時から㊦バッタになりきってジャンプしていた。㊥言葉にあわせて横についている羽根や背中のあかちゃんを見せる動きをした。㊥他の友達が話している間はその様子をじっくりと見て聞いていた。「音が出ます」の㊦セリフの後には全員が足をこする動きをした。㊥後ろを向いて床に手をつき膝を曲げて足をこすりあわせる子、立て膝で足を動かす子などその表現方法は様々であった。効果音は㊦子どもたちと相談し、足をこする動きにあわせて保育者が楽器(カバサ)の音を鳴らした。その後、㊥BGMに合わせてバッタは高く飛びながら自分の席まで戻っていった。

(2) 表現の背景となった体験

初夏から秋ごろには園庭にたくさんのバッタがいた。㊦高く遠くまで飛べるトサマバッタを見て子どもたちはとても驚き、捕まえようと必死で追いかけていた。色や形、大きさが違う数種類のバッタがおり、草むらから時々出てくるオンブバッタはオスがメスの上に乗っているのが特徴的で子どもたちは興味深く見ていた。小さなバッタを背中に乗せているオンブバッタを見た子どもたちは㊥お母さんがあかちゃんをおんぶしていると想像していた。T組の水槽には㊥カマキリやバッタなど園庭で捕まえた虫を飼育して観察していた。㊦7月のデイキャンプに向けての話し合いで子どもたちは「㊥虫捕りをしたい」と考えたので、デイキャンプに向けて㊥一人ひとつ虫かごと虫捕り網を製作した。製作のためにはペットボトルや空き箱、プリンカップなどの廃材、網や布、紐など様々な素材を準備し、子どもたちは㊦何日もかけてオリジナルの虫かごを完成させた。自分だけの虫かごにとっても満足し、デイキャンプが終わってからも㊥園庭の虫捕りで使用し、壊れた時には直して使っていた。9月のある日、㊥カマキリがバッタを食べているのを発見し驚いた S.A.は、友達や保育者に知らせていた。三子牛図鑑の言葉からもその出来事が印象深かったことが伺える。

(3) 三子牛図鑑までの準備

トノサマバッタの子どもたちは「⑨羽根を作りたい!」と考えたので、一人一人の腕の長さに合わせた羽根を作るため、大きなボール紙に腕を乗せ、保育者が腕の周りに鉛筆でしるしをつけて型紙を作っていた。その様子を見ていた M.M.と T.T.は同じように⑩子ども同士で作り始めていた。その後、⑪絵の具でそれぞれが自由に描き、本物そっくりの羽根やカラフルな模様を描いた羽根を仕上げていった。また、それぞれが⑫頭にかぶるバッタの顔のお面も製作した。オンプバッタの二人は、「あかちゃんを作る!」と決めたので、それぞれ⑬新聞紙で土台を作り、模造紙を貼って絵の具で色を付け、おんぶするためのゴムを付けて仕上げた。⑭オンプバッタは長い触覚がついているイメージだったので、顔のお面ではなく、触覚のみを作ることになった。⑮足をこすり合わせる時の効果音は子どもたちと一緒に考え、日頃から親しんでいたウッドブロックやギロ、マラカスなどと音を聞き比べ、カバサがいいと決まった。

(4) 対応する 5 領域の内容

健康	(1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。 (2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。 (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	⑨ ⑩⑪⑫ ⑬ ⑭⑮⑯
人間 関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (2) 自分で考え、自分で行動する。 (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。 (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。 (12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。	⑪⑫⑬ ⑭ ⑮⑯⑰⑱ ⑲ ⑳㉑ ㉒㉓㉔ ㉕ ㉖
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。 (8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。	㉗㉘ ㉙㉚㉛ ㉜ ㉝㉞ ㉟ ㊱
言葉	(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	㊲㊳ ㊴㊵㊶㊷ ㊸㊹ ㊺㊻㊼ ㊽㊾
表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。	㊿ ㋀㋁㋂ ㋃㋄ ㋅㋆㋇㋈ ㋉㋊㋋ ㋌ ㋍㋎㋏

	(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㉗㉘
--	--	----

(5) 保育者の配慮

- ・虫かごや虫捕り網など製作活動をする際には、自由に工夫して作ることが出来るよう、様々な素材や道具を用意し、使いやすい環境設定をしていた。
- ・製作したものは園庭での虫捕りでも使用し、壊れるたびに部屋に戻り直している子がいたので、壊れた時にすぐに自分で直せるよう、戸外にもテープやハサミを用意していた。
- ・夏の外遊びの時には、園庭に水筒置きを用意し、好きな時に飲めるようにする等、子どもたちが自分の体について意識し自分で調節できるよう援助していた。

3.4 きのこと雨

(1) 三子牛図鑑での表現

- ①言葉：T.S.「㉗きのこは土からはえてきます」S.T.「㉗きのこは赤いきのこもあります」M.R.「㉗きのこはきのこは雨が降ったら出ます」
- ②衣装：きのこ：自分の体が隠れる程のきのこ 雨：手首につけるリボンの雨
- ③動き：始めは㉗小さくしゃがんで土の中で眠っているきのこの様子を表現していた。M.R.はピアノの㉗音に合わせて少しずつ大きくなるようにおしりを動かしていた。S.T.は㉗下を向き腕を縮めて顔を隠し小さくなり眠っているきのこになりきっていた。その周りに㉗雨役の子どもたちが歩いてやってくる。雨役の子どもたちは、BGMに合わせて両手首に㉗自分で作ったリボンをつけ上下に揺らしながら歩き、㉗きのこに降り注ぐ雨を表現していた。雨役になった子は、この場面での言葉の表現はなく、最後に登場するカメラキリについて自分の言葉で話をした。雨が止むと、きのこ役の3人は「ムクッ、ムクッ」と少しずつ体を起こし大きくなり、㉗大きな布に絵の具で描いて作ったきのこをパッと広げてきのこが生えてくる様子を表現した。きのこが生えた後、㉗全員で「きのこ」の歌を歌った。きのこ役の子どもたちは㉗体を左右に揺らしたり、かかとでリズムをとって歌っていた。雨役の子は舞台に腰かけて歌っていたが、客席に㉗保護者を見つけ手を振ったり、自由に手拍子をする子もいた。

(2) 表現の背景となった体験

㉗秋になると子どもたちは多くの種類のきのこを見つけ喜んでた。春のキャンパスピクニックでは黄色いにがな畑だった丘が9月にはきのこ畑になっていたり、園庭にも多くの種類のきのこが顔を出していた。きのこは色や形が独特でそれぞれに特徴があるので、この時期の子どもたちは、園庭に出るたびに㉗きのこ図鑑を持って出かけ、生えているきのこを見比べたり、名前を調べて遊んでいた。また、㉗きのこや草花を集め砂場のおままごとに使って遊んでいた。きのこを見つけた時には、㉗「き・き・きのこ〜」と「きのこ」の歌を歌いだす子がおり、いつの間にか園庭で大合唱になることもあった。「きのこは雨が降ったらでます」という言葉は㉗歌の歌詞からの連想だと考えられる。室内でも㉗紙にきのこの絵を描いてノートの様に貼り合わせてきのこ図鑑を作ったり、㉗アメリカ積み木で「きのこの家」を作っておままごとをして遊んでいる子もいた。きのこになってご飯をつくったり、きのこのあかちゃんとお散歩に出かけたりして想像の世界を楽しんでいた。㉗ごっこ遊びに必要な物は自分たちで探し集め、工夫して遊んでいた。

(3) 三子牛図鑑までの準備

きのこの子どもたちは㉗「大きなきのこを作りたい!」と考え、話し合った結果、㉗大きな布に絵の具できのこを描き、開いた時にしっかりと広がるように角材で芯を付けた。M.R.は㉗自分の体がかくれるほどの大きなきのこを何日もかけて一生懸命作ったことで達成感を味わい、㉗家でも自分が作ったきのこについてとても嬉しそうに話していた。大きな布は扱いが難しかったが、操作するための動きも㉗くり返し挑戦して身につけていった。

(4) 対応する5領域の内容

健康	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。	㉙㉚
	(3) 進んで戸外で遊ぶ。	㉛

	(4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	㊦㊧㊨
人間 関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (2) 自分で考え、自分で行動する。 (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。 (12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。	㊦ ㊦ ㊦㊧㊨㊩ ㊨㊦ ㊨㊩㊦ ㊨ ㊨ ㊨
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (7) 身近な物を大切にする。 (8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。	㊦ ㊦㊨ ㊦ ㊦㊦㊦㊦㊦ ㊨ ㊦㊦
言葉	(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。 (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。	㊦ ㊦㊦㊨㊩㊦ ㊨㊩ ㊦㊩㊦ ㊦ ㊦㊦㊦㊦ ㊦
表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㊦ ㊦㊨ ㊦㊦㊦㊦ ㊦㊦㊦㊦㊦㊦㊦ ㊦㊨㊦㊦ ㊦㊦ ㊦ ㊦㊦㊦

(5) 保育者の配慮

- ・時を逃さずに季節の変化を感じられる活動を保育の中に取り入れていた。
- ・季節や子どもたちの興味にあった歌を選び、一緒に歌うことを楽しんでいた。
- ・自由な遊びの環境は、子どもたちが自分で必要な物を自由に用意できるよう配慮して環境を整えていた。
- ・繰り返し挑戦する様子を見守り、できるようになった時には共感し共に喜んでいた。

3.5 カナヘビ

(1) 三子牛図鑑での表現

- ①言葉：M.H. 「㊦カナヘビはちっちゃいクモを食べます。」 N.T. 「㊦カナヘビはしっぽがながいです。」 K.M. 「㊦カナヘビはしっぽがだっぴします。カナヘビはちっちゃい虫をたべます、食べた後は口の周りとお手をペロペロします。」
- ②衣装：しっぽ・お面・手袋

③動き：M.H.は、前年度年少組の発表会の時、舞台上上がるのが恥ずかしく、自分の席に座って見ていたが、4歳児になり恥ずかしい気持ちはあるものの、㊦自ら舞台にあがり自分の言葉で話すことができた。それぞれの㊧セリフの後にしっぽを見せたり、口の周りをペロペロする動きをした。M.H.は㊨恥ずかしそうに、友達に近づいて隠れるようにしていたが㊩しっぽを持ち小さく動かしていた。カナヘビになって㊪床に伏せ手足を動かして前に進む時には、㊫3人とも笑顔になり動きもダイナミックになっていた。

(2) 表現の背景となった体験

カナヘビはH幼稚園の人気者であった。前年度の年長組は庭で捕まえたたくさんのカナヘビを水槽で飼育しカナヘビハウスと呼んでいた。カナヘビハウスで飼っていたカナヘビは卵を産み、卵からあかちゃんも孵った。年長組は園庭でカナヘビの餌にする小さいクモなどの虫をよく集めており、当時年少組だった子どもたちはカナヘビを飼っている年長組に憧れその様子を見ていた。㊬なぜ小さな虫を集めているか教えてもらい、時々年長組にある水槽をのぞき、カナヘビを触らせてもらっていた。㊭言葉に出てきたしっぽの脱皮も実際に見せてもらって知っていたことである。年中組になり、虫捕りがとても得意な子どもたちだったが、前年度捕まえ過ぎたのか、㊮一生懸命探しても園庭でカナヘビを見つけられなかった。それでも、㊯みんなで「カナヘビいなかかな？」と草をかき分けよく探していた。三子牛図鑑での㊰話し合いでもまっさきに「カナヘビやりたい！」という意見が出てきた。

(3) 三子牛図鑑までの準備

カナヘビの子どもたちは㊱「細長いしっぽ」を作りたいと考え、㊲グループで話し合い布で作りたいと決まった。子どもたちが選んだ茶色い布を、保育者が長い袋状にミシンで縫って、㊳一緒に綿を詰めしっぽの形を作っていた。その後、それぞれが㊴好きなように絵の具で模様をつけて仕上げていった。また、㊵手や口の周りをペロペロする動きは本物のカナヘビそっくりだったので、手元も目立つように手袋も追加し、それぞれ㊶絵の具で塗って完成させた。

(4) 対応する5領域の内容

健康	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。 (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	㊷㊸ ㊹ ㊺
人間関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (2) 自分で考え、自分で行動する。 (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。 (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。	㊻ ㊼ ㊽㊾ ㊿ ㋀㋁ ㋂㋃㋄㋅ ㋆ ㋇
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。	㋈㋉ ㋊㋋㋌ ㋍㋎ ㋏
言葉	(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	㋐㋑ ㋒㋓ ㋔㋕ ㋖㋗㋘ ㋙
表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。	㋚

	(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。	㊦
	(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。	㊦㊧㊨㊩
	(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。	㊨㊩
	(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。	㊧㊨
	(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。	㊧㊨
	(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㊦㊨㊩

(5) 保育者の配慮

- ・子どもたちが自由に異年齢の交わりの機会を持てるよう考慮し、保育者同士が情報を共有していた。
- ・一人一人の成長を見守り、発達の課題に合わせた援助を行い、保護者にも様子を伝えていた。
- ・衣装作り際には、子どもたちが作りたいものに加え、動きの表現がより伝わるような方法を工夫し、助言していた。

3.6 トンボ

(1) 三子牛図鑑での表現

①言葉：T.R.「㊦トンボはいろんな種類があります。ぼくはオニヤンマです。」Y.H.「㊦僕はトンボを捕まえたことがあります。その時は銀の羽根でした。」S.R.「㊦僕は赤とんぼです。トンボのメガネはいろんな色があります。赤、青があります。」

②衣装：羽根

③動き：㊦BGMに合わせて両手を広げて舞台の周りを走り飛び回る様子を表現していた。S.R.は急いで出てきて㊦舞台に上がる時にわざと転んでいた。周りの笑いを誘うのが得意で、発表会の当日もトンボになり広々と走り回った後、最後は㊦一人で舞台の上に滑り込んでいた。T.R.は走っていたが途中からは㊦片足で進んだり、片足を持ってジャンプをしたりしていた。

(2) 表現の背景となった体験

夏の終わりにになると園庭の草が伸び、色が変わった頃にはトンボが飛んでいた。T.R.は特に虫が大好きで㊦いつも園庭で虫を探して走り回っていた。虫や恐竜が大好きで絵本や図鑑を見て㊦虫の種類や特徴も詳しく知っており、㊦子どもたちは分からない虫を見つけるとT.R.にその虫が何か聞きに行っていた。特に興味を持っていたのは大きなオニヤンマで、なかなか見かけない種類のトンボだが、園庭で見つけた時にはとても喜んで㊦捕まえようと追いかけていた。Y.H.は家族とトンボを捕まえた時のことを㊦保育者や友達に嬉しそうに話し、三子牛図鑑の言葉にも選んでいた。

(3) 三子牛図鑑までの準備

トンボの子どもたちは㊦話し合い、羽根を作ることに決まった。ボール紙の上に両腕を広げ、下書きをした後、絵の具で色をつけていった。T.R.は、㊦全面に絵の具を塗り模様を描いたが、すぐに塗ったので色が混ざってしまい、作り直していた。全て乾いた後に、㊦下書きの線に合わせてはさみで切っていたが、ボール紙は紙が硬く細いところは一人で切るのが難しかったので、㊦自分で出来ないところは保育者に頼みに来ていた。子どもたちは何日かかけてようやく完成させた羽根にとっても満足しており、家に持って帰ることができるかどうか心配していた。

(4) 対応する5領域の内容

健康	(1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。	㊨㊩
	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。	㊦㊩
	(3) 進んで戸外で遊ぶ。	㊩㊨㊩
	(4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	㊨㊩
人間関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。	㊨㊩㊩
	(2) 自分で考え、自分で行動する。	㊨
	(3) 自分でできることは自分でする。	㊨

	(4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。	㊦ ㊦㊧ ㊦㊧㊨㊩ ㊦ ㊦㊧
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。	㊦㊧ ㊦㊩ ㊦ ㊦㊧ ㊦㊩
言葉	(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	㊦㊦㊨㊩ ㊦㊧ ㊦㊩ ㊦㊩ ㊦㊧
表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㊦㊦ ㊦ ㊦㊦㊩ ㊦㊩ ㊨㊩ ㊦ ㊦㊩ ㊦

(5) 保育者の配慮

- ・ 季節の移り変わりに気づいた子どもの素朴な表現を受け止め、保育者も自ら感動を表現し、共感していた。
- ・ 子どもの発達の段階を把握し、少し難しいことをする場合には安全に配慮しながら、自ら経験できるよう援助していた。
- ・ 子どもたちが製作したものは幼稚園で使用した後それぞれ持ち帰り、クラスだよりや懇談会でも製作のエピソードを伝えていた。

3.7 コオロギ

(1) 三子牛図鑑での表現

①言葉：Y.Y.「㊦コオロギはうしろにとんがってるのがあって、そこのとんがっているのを土にさしてたまごを産みます。」M.K.「㊦こおろぎは黒いです。」SK.「㊦コオロギはジャンプします。」K.K.「㊦こおろぎは羽根をこすったら音が出ます。」

②衣装：お面、羽根

③動き：㊦S.K.と K.K.は嬉しそうに張り切って舞台上がり、ピンと立っていた。㊦Y.Y.はどこに立つかわからず困っていた M.K.に、立つ場所をそっと教えていた。「音が出ます」の㊦言葉に合わせて、羽根を見せこする動きをした。言葉を話した後は、㊦ピアノの音に合わせてジャンプをしコオロギになりきっていた。途中で㊦後ろを向いて背中の方で手を動かし羽根をこすっている様子を表現していた。

(2) 表現の背景となった体験

秋の園庭にはたくさんのコオロギがいた。子どもたちは㊦草むらでピョンピョン跳ねているコオロギのジャンプ

に感動し、追いかけて捕まえたり、一緒にジャンプして遊んでいた。室内でも園庭から聞こえる音に反応し、^⑥虫がいることに気づいていた。幼稚園で絵本や図鑑をよく見ていた Y.Y.は家でもコオロギや虫の事を調べ詳しくなっていた。言葉に出てきたたまごの産み方も^⑥家で調べ、喜んで友達や保育者に教えていた。

(3) 三子牛図鑑までの準備

コオロギの動きで表現する際、バラバラに好きなように飛んでいたが、発表会で見せる時には^⑨どんな動きがいかにグループで話し合っ決めていった。その際、話す言葉に合わせて羽根をこすったら音が出る動きも取り入
てはどうかと保育者が提案したところ、^{⑩⑪}ジャンプで前に進み羽根をこすって、またジャンプで舞台に戻っていく
動きに決め、動きに合わせてピアノや鈴で効果音をつけた。衣装は^⑨「お面と羽根を作りたい」との意見が出たので、^⑨絵の具で描いて作っていった。

(4) 対応する5領域の内容

健康	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。 (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	㊦㊧㊨ ㊩ ㊪㊫
人間 関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (2) 自分で考え、自分で行動する。 (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。	㊬㊭ ㊮ ㊯ ㊰㊱㊲ ㊳ ㊴㊵ ㊶㊷
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。	㊸㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽
言葉	(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	㊾ ㊿㊽ ㋀ ㋁㋂㋃ ㋄㋅
表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㋆ ㋇ ㋈ ㋉㋊㋋㋌ ㋍ ㋎㋏ ㋐ ㋑

(5) 保育者の配慮

- ・園での遊びの様子や子どもたちの興味関心は、子ども自身が家に帰って話すだけではなく、クラスだよりや懇談を通して家庭と共有されいたので、家に帰っても家族と一緒に調べるなど活動を深めることができていた。
- ・表現がより豊かになるように、動きに合わせた効果音を用意していた。

3.8 カマキリ

(1) 三子牛図鑑での表現

- ①言葉：カマキリの詩：「㊦かーまきり かーまきり たーまごをうんだ あかちゃんうまれて かーなへびにたべられた のこったカマキリおとなになった」(ウッドブロックでリズムをとりながら)
 K.S.「㊦かまきりはバッタを食べます」D.S.「㊦かまきりはいっぱい羽根があります。」N.Y.「㊦かまきりはたまごの中からたくさん赤ちゃんを産みます。」M.M.「㊦かまきりはいろんな羽根があります。」Y.R.「㊦かまきりはかまにぎざぎざがあります。」

②衣装：カマキリ役としては舞台には登場しなかった。

③動き：ウッドブロックのリズムにのって㊦全員が歩いて舞台に登る。その際、㊦リズムに合わせてカマキリの詩を暗唱していた。カマキリ役はいないが詩を紹介した後に、きのこの場面で雨になっていた子が言葉を担当した。子どもたちは㊦笑顔ではきはきと話し嬉しそうにしていた。

(2) 表現の背景となった体験

M.M.はデイキャンプの時に、自分で作った虫かごに虫を入れたかったが、自分では触ることができなかったので、㊦スクールバスの運転手さんに頼んでバッタを捕まえて入れてもらった。入れてもらったバッタをじーっと見つめ㊦「…かわいい」とつぶやいていた。9月にはクラス全員でデイキャンプや園庭で見つけた㊦虫を描いたり紙粘土で作る経験をした。作った虫は10月のオープンハウスで展示することになり、展示の方法は㊦クラスみんなで話し合った。「㊦本当の虫のおうちみたいに飾りたい」という子どもの意見から、みんなで枝や土、落ち葉、小石、苔などを集め、室内に昆虫館のように作り上げた。その展示には、製作過程の様子や虫捕りに夢中になっていた子どもたちの様子がわかるように、子どもたちのつぶやきや写真も一緒に添えた。㊦虫が苦手だった子どもたちも製作活動や友達と一緒に調べ、飼育するなどの取り組みを通して、虫への抵抗はなくなっていき、みんな虫に興味を持っていた。しかし、表現活動では㊦自分が虫になりたいとは思わず雨を選んだ子もいる。

9月のある日、子どもたちは園庭のススキにカマキリの卵がついているのを見つけた。見つけた㊦卵は部屋で飼っている虫の水槽に入れた。暖かい室内に置いていたため、冬を迎える前に卵からたくさんの小さなカマキリが出てきた。それを㊦発見した女の子たちは驚き、慌てて保育者に伝えに来ていた。その後、カマキリの赤ちゃんは㊦話し合いの結果、「小さすぎて水槽の穴から出ていく」「餌がわからない」などの理由で園庭に逃がすことになった。

(3) 三子牛図鑑までの準備

カマキリの詩は、子どもたちが「かーまきり かーまきり」と㊦言葉のリズムを楽しんでいたことから始まった。歌ができるのではないかと考えた保育者が「続きはある？」とたずねると、詩の言葉が出てきた。㊦カナヘビが小さな虫を食べることを知っていた子どもたちが、小さなカマキリもその餌になるだろうと想像した結果だと考えられる。㊦言葉はリズムがとても面白く、くり返して言うことを楽しんでいたので、歌にするのではなく、そのままウッドブロックのリズムと共に詩として紹介することにした。

(4) 対応する5領域の内容

健康	(1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。 (2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。 (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。	㊦ ㊦㊦㊦ ㊦㊦ ㊦㊦㊦㊦
人間 関係	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (2) 自分で考え、自分で行動する。 (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。	㊦㊦㊦ ㊦ ㊦㊦ ㊦㊦㊦ ㊦㊦㊦㊦ ㊦㊦

	(8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする。	㉔㉕
環境	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。	㉗ ㉗ ㉕㉖㉗㉘㉙ ㉚㉛
言葉	(1) 先生や友達と言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	㉜㉝㉞㉟ ㉜㉝㉞㉟ ㉟㊱ ㉜㉝㉞ ㉗㉘㉙ ㉜㉝㉞㉟
表現	(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	㉖㉗㉘ ㉚ ㉜㉝㉞㉟ ㉕㉖ ㉖㉗ ㉗㉘ ㉖㉗ ㉜

(5) 保育者の配慮

- ・感動した体験を様々な方法で自由に表現できるよう、活動計画し環境を整えていた。
- ・オープンハウスの展示では、製作した物に加え、表現の過程や子どもの様子が保護者に伝わるようなドキュメンテーションも一緒に展示していた。
- ・子どもの何気ないつぶやきを取り上げ、言葉の表現として更に深まる方法を考え助言していた。

3.9 舞台の背景

舞台の背景には、以前の活動で子どもたちが描いた三子牛の絵を使用した。園庭での活動を特に楽しんでいた子どもたちだったので、11月の初め頃「幼稚園のお庭を描いてみよう！」と提案し、描画の活動を行った。長い紙（幅50cm、長さ4m）を2枚用意し、昼食を食べ終えた子どもから自由に描いていった。子どもたちはこれまで見つけた虫、草花、きのこ、たけのこ、竹、木、空、太陽、雲、雨、などに加え、遊んでいる自分や空想の生き物などを描いた。絵は一人一人が自由に描いていたので躍動感があつた。紙の縁に太いハケで黄緑色の絵の具で塗った線が、絵の調和を生み出していた。見ているだけでも楽しい作品であり、1枚の絵として発表会当日の舞台の背景にした。

4. 考察

表現活動「三子牛図鑑」での子どもの表現には、きのこやトンボ、コオロギ、カマキリなど秋から冬にかけて関わったものが多く登場していた。子どもたちは年間を通して自然環境に親しみ遊びを展開していた。春から夏には砂場を掘っていた時におけらやハサミムシを見つけて遊んだり、竹の子を掘るために石や枝を使って格闘していた子どもたちであったが、「三子牛図鑑」では最も印象に残っている体験を表現していた。女の子数名は、虫捕りや飼育の活動をクラスのみならず一緒にしていたものの、虫に対する興味はそれほどなかったのか、野の花やちょうちよ、雨などかわいらしいイメージのものを選んでいった。

子どもたちの作品一つ一つには、これまでの体験がたくさん詰まっている。その子自身が興味を持って関わってきて、感じたことや気づいたことを自分の言葉で話し、自分で作った衣装を身に着けて動き、なりきっている表現

の姿があった。衣装は全て子どもたちのイメージから生み出され、保育者は作り方の助言をしたり、ミシンで縫うなどの難しい作業の補助をしていた。

3章では、「三子牛図鑑」の子どもの表現から、それぞれの体験を5領域の内容と対応させて読み取ってきた。子どもたちは豊かな園庭の自然の中でたくさんの心動かされる出会いをし、その体験は子どもの中に根付いていった。その豊かな体験は「三子牛図鑑」という形で保護者に伝えるという表現活動に発展し、最初の体験とは異なる形で繰り返された。自然環境での体験を取り込み、子ども自身の言葉や造形や動きとして更に豊かな表現となり深まっていた。このことから「三子牛図鑑」では、5領域の内容が一体となり関連性を持って、豊かな活動が行われていたことが十分読み取ることができる。

表現発表として舞台上で表現することは、4歳児の子どもにとっては大きな課題となる。人前で話すことに緊張し、恥ずかしくて大きな声を出せない子もいたが、発表会に至るまでに友達の表現を見たり、自分の言葉を一人で話す経験を積み重ねて徐々にその表現にも変化が出てきた。話す言葉をくり返し表現することによって、自分自身の言葉として話せるようになり、声も大きくしっかりとした口調で伝えられるようになる。発表会では、短くても自分の言葉をしっかりと話し、保護者の前で伝える経験をし、子どもたちの自信となった。それは子どもたち一人一人の堂々とした表情から読み取ることができる。保護者を招待しての表現発表は、いつもの保育とは違う体験ができる貴重な機会として有効に活用していくことが望ましいと考える。

5. おわりに

本稿では、身近な自然環境を取り入れた子どもの表現活動についての分析を行ってきた。子どもたちは表現活動「三子牛図鑑」に至るまで、四季折々の豊かな自然の中で実に多くの心動かされる体験をしていた。園庭では太陽の暖かさや風を感じながら、たくさんの種類の野の花やきのこを見つけて摘み、名前を調べて遊んだり、おまごとに使ったり、家に持ち帰って喜んでいた。ちょうちょやバッタ、カナヘビ、トンボ、コオロギなどたくさんの虫たちと出会い、その色や形、動きに魅了されていた。子どもたちは虫捕りのための虫かごや網をそれぞれが工夫して製作し、捕まえようと追いかけてたり動きを真似しながら、思い切り体を動かして遊んでいた。捕まえた虫の飼育では、水槽に顔を近づけてじっくりとその動きを観察していた。心動かされる体験は動きの表現だけでなく紙粘土や描画での造形表現としても子どもたちの手から生み出されていった。また、虫との関わりを通して年長児に憧れを抱き、共に活動する楽しさを味わっていた。このような体験は全て子どもの中に蓄積していった。その個々の感動を表現発表として自分の思いを伝えるため、保育者や友達と対話しながら、子ども自身が課題意識を持って取り組んでいた。「三子牛図鑑」の言葉、動き、造形が一体となった表現活動として更に繰り返されていったのである。この活動ができたのは、十分な園庭の自然環境があり子どもたちの興味関心をもとに活動の積み重ねができていたからである。

翌年、年長組になった子どもたちは、幼稚園生活を振り返って製作する文集「おもいで」の中で身近な自然について取り上げている。「三子牛図鑑」と題するページには、T組の時につくった詩と、子どもたちが園庭や周りの自然で遊ぶ中で発見したものについて文章とイラストで綴っている。「かまきり」「おけら」「野の花」など20項目のものが登場し、その特徴やイメージ、自分の体験や見つけた場所、虫の捕まえ方などそれぞれのエピソードが細かく書いてある。「カマキリの大きなギザギザのカマ」「細かく張り巡らされたクモの巣」など文章と共に描いた絵からは、子どもたちが捉えた虫の特徴が読み取れる。子どもたちの遊びが年中時の経験をもとに更に発展して深まっていたことが伺える。

保育者は子どもの活動を関連性を持って捉え、その過程での学びを読み取ると同時に、豊かな感性や表現が生まれる体験の重要性を忘れてはならない。

参考文献

- (1) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 p.108
- (2) “幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈原本〉”、チャイルド社、p9

- (3) 吉永早苗：無藤隆/編著“10 の姿プラス 5・実践解説書”、ひかりのくに、p81
- (4) “幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈原本〉”、チャイルド社、p15

自然環境と関わる子どもの姿

－新幼稚園教育要領の視点からの考察－¹⁾

吉田 若葉²⁾

The Children's Development with The Environment

－Consideration from the perspective of the new kindergarten education guidelines－¹⁾

Wakaba YOSHIDA²⁾

要 約

本稿は、筆者が携わった過去の実践事例を新しい視点で考察する試みの一環として、「自然環境と関わる子どもの姿」を新幼稚園教育要領の視点から考察している。対象は、自然環境との関わりを取り入れて展開された5歳児の活動の姿、6事例である。平成29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・保育要領の同時改訂により、その中核として示された「育みたい資質・能力」の3つの柱（「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」）に基づいて分析し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）の観点から考察している。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、保育の活動全体を通して資質・能力が育まれている姿であり、本稿の6事例においては、子どもの資質・能力が一体的に育まれている姿が明確に読み取れた。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、保育者が指導の際に考慮すべきことであることから、6事例中から抜き出した資質能力の育ちに対応している90個のキーワードを挙げ、事例中の保育者のアプローチにも注目している。

キーワード：資質・能力、一体的、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

1. はじめに

筆者は、平成30年より、自身が携わった過去の実践事例を新しい視点で考察する試みを行っている。このことは、筆者自身の過去の保育現場での実践を、現在の幼稚園教育要領の視点から考察し自らの保育観を再構築する試みでもある。筆者は、昭和44年（1969年）より、様々な実践の場にあつて研究を行ってきた。それは、幼稚園教諭、研究所研究員、養成校の教員として、または幼稚園のアドバイザーや園長補佐として、あるいは課外活動の担当者として等、様々な立場からの観点で、複数の保育現場の実践に携わってきた。その研究は、幼児教育の現場として当然のことながら、我が国の保育のガイドラインである幼稚園教育要領を基に考察してきたものである。結果、筆者は、昭和39年に改訂の幼稚園教育要領に基づいた研究からスタートして、その時々教育要領の変遷とともに研究を積んできたことになる。

幼稚園教育要領は、幼稚園の教育課程の基準として文部科学省が告示し公示しており、平成元年より、平成10年、平成20年、と10年ごとに改訂が行われてきた。そして、平成29年に改訂され、平成30年4月1日から、新幼稚園教育要領が施行された。平成29年の改訂は、これまでの幼稚園段階での改訂ではなく、幼稚園から、小学校・中学校・高等学校の教育までを見通した改訂の一環としてなされている。しかも、これまで別々に改訂が行われていた幼稚園教育要領（文部科学省）、保育所保育指針（厚生労働省）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府）が同時に改訂（改定）された。この改訂では、これからの学校教育全体で育むべき資質・能力を「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で整理し、幼稚園段階での教

1)：令和2年1月10日受付；令和2年1月30日受理。Received Jan.10, 2020；Accepted Jan.30, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

育活動の展開はどうあるべきかという観点が示されている。

本稿では、筆者が、平成 12 年度から平成 19 年度の 8 年間、H 短期大学との兼務で附属幼稚園の保育に携わってきた時期の事例を対象としている。この間の保育は、平成 10 年改訂の幼稚園教育要領（平成 12 年 4 月 1 日施行）の基での実施であった。幼稚園教育要領の内容は、平成元年の改訂では保育内容が 6 領域から 5 領域で示されるようになり、幼稚園教育は環境を通して行うことが幼稚園教育の基本として明示された。5 領域は保育内容を幼児の発達の側面から編成したものであり、総合的な指導を行うために教師がもつ視点であることも明示されている。そして、本稿で対象とする事例を実施した時期である平成 10 年の改訂では、生きる力を育むという観点から、幼児の発達に応じた生活の連続性を重視する文言で方向が示された。しかし、この改訂の背景には 6 領域時代の保育観から 5 領域への移行の難しい実情が伺え、幼児の生活や遊び全般を視野に入れて活動を見直すことが求められていた。

⁽¹⁾ このように、幼稚園教育要領は改訂の度に少しずつ整理され整えられてきたのであるが、同様に、筆者にとっても改訂はその都度、自身の実践を振り返る機会となり、保育に対する見方・考え方を見直し再確認することができた。

新幼稚園教育要領で新設された前文には、「各幼稚園がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、幼児や地域の現状や課題を捉え、家庭や社会と協力して、幼稚園教育要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である。」⁽²⁾と記載されている。この前文に記載の文言には、筆者がこれまでの実践研究を基に、新たな視点を構築していくべき今後の方向性が示されていると考えている。前述のように、幼稚園教育要領の改訂は、平成元年の幼稚園教育の基本的な考え方を維持しながら、充実発展し改訂の度に幼児期の教育の在り方が整理され明確化されてきた。したがって、本稿において過去の実践事例を新しい視点で分析することは、当時の実践が今の保育に活かせる事例となりうることを検証する一環となる。

2. 研究方法

2.1 研究対象

研究対象は、D 幼稚園の平成 18 年度（2006 年度）4 月から 10 月までの 7 か月を通じて自然環境と関わりながら展開された 5 歳児の活動の姿を記録した 6 事例である。

この事例は、『自然環境と子どもの育ちに関する一考察～D 幼稚園・5 歳児での実践（1）～』（吉田・宮本 2008）を参考として再構成したものである。なお、事例は、当時 D 幼稚園教諭であった宮本氏の保育記録とクラスだより、ホームページをもとにまとめたものである。⁽³⁾

2.2 研究方法

研究対象の 6 事例を、平成 29 年幼稚園教育要領の改訂により、その中核として新たに示された、「育みたい資質・能力」（3つの柱：「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」）に基づいて分析し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）の観点から考察していく。

「育みたい資質・能力」について、幼稚園教育要領は、「ねらい及び内容に基づく活動全体によって育むものである。」⁽⁴⁾と示している。したがって、子どもの姿を事例から抜き出し、資質・能力の3つの柱に対応させていくことで、その活動における資質・能力の育ちを捉えることができると考える。6事例毎に「資質・能力の育ちの具体的な姿」として記載する。

対応させる資質・能力の3つの柱については、幼稚園教育要領第1章総則、第2、1の（1）で示されている文言から「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」の観点で「知識及び技能の基礎」を、（2）で示されている「考える」「試す」「工夫する」「表現する」の観点で「思考力、判断力、表現力等の基礎」を、（3）で示されているより良い生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」については、「意欲をもつ」「頑張る」「粘り強く取り組む」⁽⁵⁾の観点に分けて捉えていく。

さらに、3つの柱それぞれに対応している場面からキーワードを抽出している。キーワードについては、事例の

場面を抜き出す根拠となったポイントとして、「物を介さない動きや心情」「物や人との関わりの姿」「子どもから発せられた言葉」の3つに分けて記載する。

新幼稚園教育要領の第1章総則第2には、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期のおわりまでに育ってほしい姿」について記載されており、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものである。⁽⁴⁾と示されている。したがって、本稿における、5歳児の6事例を、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)から考察することで、自然環境と関わる子どもの姿を読み取り、保育者のアプローチにも注目していく。

3. 事例

事例は、1. ジャガイモとの関わり(4月、9月) 2. タケノコとの関わり(4月、5月) 3. 野の花との関わり(4月、5月、6月) 4. 豆との関わり(6月) 5. ドングリとの関わり(9月、10月) 6. 実のなる木との関わり(9月、10月)の6事例である。

事例の分析にあたり、「育みたい資質・能力」の3つの柱(ア「知識及び技能の基礎」、イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」、ウ「学びに向かう力、人間性等」)に基づいて子どもの資質・能力がどのように育っているのかを事例より抜き出し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)と対応させていく。

事例から抜き出す資質・能力の表記については、事例の文言に下線を引き^{アイウ}____のように表記し、^{アイウ}に対応する子どもの姿が読み取れる場面を抜き出していく。

さらに、資質・能力の3つの柱ア・イ・ウと対応する、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿(①健康な心と体 ②自立心 ③協同性 ④道徳心・規範意識の芽生え ⑤社会生活との関わり ⑥思考力の芽生え ⑦自然との関わり・生命尊重 ⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 ⑨言葉による伝え合い ⑩豊かな感性と表現)を、^{アイウ}①③⑨____のように表記していく。

新幼稚園教育要領で新たに示された10の姿は、保育を意識的に行うための枠組み⁽⁷⁾でもある。したがって、総合的な保育の観点からも、事例から読み取れる保育者の子どもへの働きかけの箇所を____で表記している。

3. 事例1【ジャガイモとの関わり】

3. 1-1 ジャガイモの畑作り

(1) 4/10 例年5歳児が植えて育てたジャガイモを、全園児で収穫して食べているので、5歳児は、^ウ②今度は自分たちが育てる番だと楽しみにしている。そこで、子どもたちとジャガイモを植える準備についての話し合いをした。保育者から段取りを指示するのではなく、まずジャガイモ畑を見て、^イ⑨何から始めればよいかを話し合った。結果、^{イウ}③⑦草むしりからしようということになった。

(2) 4/12 園庭の竹林で、^ア⑩地面を押し出して出てきそうな竹の子を発見して、^イ⑩関心が竹の子に向いてしまい、^{イウ}⑩石や木の棒で何日もかかって竹の子を掘っていたので、草むしりは延期になった。

(3) 4/18 取った草の根を見て、「^{アイ}⑨見て！髪みたい」「クルクルねじったらドリルみたいだよ」「これなかなか取れない」「早くジャガイモ食べたいな」など^{アイ}⑩子ども同士で^ウ③④⑦コミュニケーションしながら作業をしている。取った草を一か所に集めると、大きな山ができた。^ウ④⑥皆で力を合わせたからできたことを実感したようだ。

(4) 4/19 草を取った後に、なんだか太い草がまだ生えてと思ってAが引っ張るが、なかなか抜けない。「この草取れない！」「何で抜けないの」と^ウ③⑥周りにいた子どもたちも手伝って引っ張るが取れない。「きっと竹の子の根っこよ」と保育者が言うと「^ア⑩⑩竹からこんなに遠いの…」と不思議そうに竹林を見る。

他の子どもたちは、バスの運転手さんが^{アイ}⑩土を耕すのに使っていたスコップが気になってじっと見ている。保育者は、子どもたちの様子を察して、スコップを出してきた。すぐに子どもたちは、「^{アイウ}③④⑥やってみよう！」「次貸してほしい」「うわっ重い！」と言いながら、かわるがわるスコップを使い始めた。重いスコップは、なかなか思うように使えない。保育者に^{アイ}⑩持ち方や足を使って掘ることを個別にアドバイスしてもらって、^ウ⑩懸命に挑戦し、

次第に土が掘れてきた。

「出てきた！」スコップで太い草の周りを掘っていくと、やっと、土の中に張り巡らされている根っこが見つかった。

「イウ③④根っこ、どこまで続いていくのかな」と砂場のシャベルを持った子どもたちも集まって来て、イウ⑥⑦根っこを少しずつ引っ張る作業を始めた。「これってア⑥⑦どの竹の根っこかな…」「何で、竹は向こうにあるのに、根っこがここにあるんだろう…」などと話しながら続けるうちに、クラスの子どもたちイウ①⑥⑦⑩全員で綱引きのようにして引っ張りはじめた。

「やったー！ やっと抜けた！」途中で根っこが切れた。ズルズルと長く大きい根っこを脇へ引きずって見ると、「焼きそばみたい！」と草の根とはアイ⑩⑪全く違う様子に驚いたり感動したり大騒ぎであった。

部屋に入ってから、保育者が、竹の子の絵本や図鑑を紹介すると、子どもたちはさっそくア④⑤調べ、竹の根は地下茎でどんどん繋がっていて、そこから芽が出て筍になることを知る。

(5) 4/28 畑の仕上げは、バスの運転手さんに任せ、いよいよジャガイモを植える日になった。「ア⑦ジャガイモって、ジャガイモを植えるんだ！」「種イモって種じゃないんだ」とジャガイモに竹の灰をつけながら話してア⑦植えていた。

3. 1-2 ジャガイモ掘り

(1) 9/4 春に畑を耕して植えたジャガイモの収穫を、3歳児と4歳児も一緒にすることになった。3歳児から掘ることにして、ウ①③④⑥⑧⑨5歳児は畑の周りで見ながら、掘ったジャガイモを畑の外に運んで並べている。自分たちが掘る番の時も、ウ⑨掘って運んで並べての動作を繰り返している。並べたジャガイモは、真っ直ぐでなく曲線を描いて渦巻になった。イ⑧⑨その渦巻を見て楽しんでいる子どもも大勢いる。何個収穫できたかアイ⑧⑨数えてみる。渦巻の場合は直線よりも数えにくく、100を数える前に分からなくなってしまう。再度、アウ③④⑨⑩保育者も一緒に頑張って数えたところ403個の収穫であった。

数えた後はテラスへア⑥⑥運び、大・中・小の大きさに分けて箱に入れる作業をする。箱に入れる作業を終えると、家に持ち帰るジャガイモのア⑧袋詰めをする。「大きい1個と中くらいの2個ね」と伝え、子どもたちはアイウ⑩真剣に選び始めた。

少しでも大きいのを入れようと、いろいろなジャガイモをイ⑩触ってみたり比べて見たりしている。「イウ④⑧⑨Kちゃんの大きい大きいになってる！！」「S君大きいのはっかりずるい！」と友達の分も比べている子もいる。それぞれ自分の分を入れ終えてから、3・4歳児の分の袋詰めもアウ①スムーズに終える。園児数は90名なので、まだ100個以上のジャガイモが残っている。

(2) 9/5 ア⑥家へ持ち帰ったジャガイモは、蒸してバターをつけて食べたり、みそ汁で食べた子が多かった。フライドポテトにしてお弁当に持ってきた子もいた。幼稚園では、蒸して食べることにした。大きいジャガイモは切り分けるので、アイウ③⑧⑨5歳児が、全園児分50個あまりのジャガイモをテラスの水道の水で洗い、蒸し器に並べた。台所で蒸してもらって、ウ③みんなで食べる。イ①⑨⑩「モチモチしてる」「おいしい！」「もっとおかわりある？」と嬉しそうに食べていた。

ジャガイモへの愛着や食べた感動を表現につなげようと、保育者が「ジャガイモの絵を描いてみない」と提案する。紙・絵具・描くスペースなど、全て子どもがやりたいようにできるよう環境を整えておく。ジャガイモを近くに置いて描く子、画用紙いっぱい何個も描く子、土の中のジャガイモを描く子、ジャガイモを掘っている自分を描く子、友達の様子を描く子など、イウ②⑩個々に印象に残っていることを表現しているようだ。ジャガイモは紫、赤、オレンジなどカラフルな色で表現し、アイ⑩凹凸のあるジャガイモの形を表現しようとする子が多かった。

3. 1-3 ジャガイモとの関わりでみられた資質・能力の育ちの具体的な姿

ア「知識及び技能の基礎」(「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」): 19件

●発見した竹の子に関心が向き→石や木の棒で何日もかかって掘っていた。

- ・抜いた草の根の形を観察して→「髪みたい」「クルクルねじったらドリルみたいだよ」「なかなか取れない」
- ・草の根とは全く違う様子に→「焼きそばみたい!」驚いたり感動したり大騒ぎであった。
- 皆で、コミュニケーションしながら作業をして、様々な刺激を受けている。
- ・「竹からこんなに遠いのに…」と不思議そうに竹林を見る→地下茎への知識に繋がる。
- ・「どの竹の根っのかな…」「何で、竹は向こうにあるのみ、根っこがここにあるんだろう…」
- 調べ、竹の根は地下茎でどんどん繋がっていて、そこから芽が出て筍になることを知る。
- 土を耕すのに使っていたスコップが気になってじっと見ている→スコップの働きに気付く。
- 大人が使うスコップを持ってみて→「うわっ重い!」かわるがわるスコップを使い始めた。
- 重いスコップの持ち方や足を使って掘ることを個別にアドバイスしてもらって→スコップの使い方を身に付ける。
- 「どの竹のねっのかな?」「何で、竹は向こうにあるのに、根っこがここにあるんだろう・・・」
- 「ジャガイモって、ジャガイモを植えるんだ!」「種イモって種じゃないんだ」→種芋を植える。
- 数えてみる。渦巻の場合は直線よりも数えにくく、100を数える前に分からなくなってしまう。
- 保育者も一緒に頑張って数えたところ 403 個の収穫であった。
- 運び→大・中・小の大きさに分けて箱に入れる作業
- 家に持ち帰るジャガイモの袋詰め→「大きいの 1 個と中くらいの 2 個ね」→真剣に選び始める。
- 自分の分を入れ終えてから、3・4 歳児の分の袋詰めもスムーズに終える。
- 家へ持ち帰ったジャガイモは、蒸してバターをつけて食べたり、みそ汁で食べた子が多かった。
- 5 歳児が、全園児分 50 個あまりのジャガイモをテラスの水道の水で洗い、蒸し器に並べた。
- モチモチしてる」「おいしい!」「もっとおかわりある?」と嬉しそうに食べていた。
- 描く→凹凸のあるジャガイモの形を表現しようとする子が多かった。

《キーワード》物を介さない動きや心情：1：調べる

物や人との関わりの方：15：関心が向く 掘る 観察する・じっと見る 袋詰め スムーズに終える

コミュニケーションしながら 調べる 運ぶ 収穫 数える 選ぶ 洗う 並べる 描く 食べる

子どもから発せられた言葉：10：どの～? ～みたい 不思議そうに～なんだろう? ～かな? なんて?

～なんだ ～できない ～しにくい ～してみる もっとおかわりある?

イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」(「考える」「試す」「工夫する」「表現する」): 16 件

- ジャガイモを植える予定の場所を見て、何から始めればよいかを話し合い草むしりからすることになった。
- 発見した竹の子に関心が向き→石や木の棒で何日もかかって掘っていた。
- ・抜いた草の根を見て、「髪みたい」「クルクルねじったらドリルみたいだよ」「これなかなか取れない」
- ・草の根とは全く違う様子に→「焼きそばみたい!」驚いたり感動したり大騒ぎであった。
- 皆とコミュニケーションしながら作業をしていることで→気付きや工夫が生まれる。
- 草の山を見て→皆で力を合わせたからできたことを実感している。
- 根がなかなか抜けない現実で→土を耕すのに使っていたスコップが気になってじっと見ている。
- ・かわるがわるスコップを使い始めた→スコップの使い方を身に付けていく。
- ・持ち方や足を使って掘ることを個別にアドバイスを受け、懸命に挑戦する→スコップの使い方を身に付けていく。
- 根っこ、どこまで続いていくのかな」と砂場のシャベルを持った子どもたちも集まって来る。
- 根っこを少しずつ引っ張る作業を始めた→少しずつという手順を身に付け→全員で綱引きのように引っ張る。
- 並べたジャガイモは、真っ直ぐでなく曲線を描いて渦巻になった→その渦巻を見て楽しんでいる子どもが大勢いる。

- 数えてみる。渦巻の場合は直線よりも数えにくく、100を数える前に分からなくなってしまう。
- 保育者と一緒に頑張って数えたところ403個の収穫であった。
- ・「大きい1個と中くらいの2個ね」と伝えると、子どもたちは真剣に選び始めた。
 - ・少しでも大きいのを入れようと、触ってみたり比べて見たりしている。
 - ・「Kちゃんの大きい大きいになってる!!」「S君大きいのばっかりずるい!」と友達の分も比べている子もいる。
- 5歳児が、全園児分50個あまりのジャガイモをテラスの水道の水で洗い、蒸し器に並べた。
- 「モチモチしてる」「おいしい!」「もっとおかわりある?」と嬉しそうに食べていた。
- 描く→個々に印象に残っているジャガイモを表現している。

《キーワード》物を介さない動きや心情：1：調べる

物や人との関わりの姿：10：なかなか～できない! 何日もかかって 驚く 大騒ぎ 比べる

気になる 力を合わせる・かわるがわるする 少しずつ ～してみる アドバイスを受ける

子どもから発せられた言葉：7：どの～? ～みたい 不思議そうに～なんだろう? ～かな?

「モチモチしてる」「おいしい!」「もっとおかわりある?」

ウ「学びに向かう力、人間性等」(「意欲を持つ」「頑張る」「粘り強く取り組む」):16件

- 例年の5歳児の様子から、今度は自分たちが育てる番だと楽しみにしている。
- 畑を見てクラスで話し合い、草むしりからしようと意気込んでいる。
- 発見した竹の子に関心が向き→石や木の棒で何日もかかって掘っていた。
- 草むしりをして、抜けた根っこを見ながら、「早くジャガイモ食べたいな」との思いが強くなる。
- 皆とコミュニケーションしながら作業をすることで、意欲的な態度が育つ。
- 草の山を見て、皆で力を合わせたからできたことを実感する。
- Aが引っ張っても抜けないのを見て→周りにいた子どもたちも手伝って引っ張るが取れない。
 - 根っこを少しずつ引っ張る作業を始めた。→全員で綱引きのようにして引っ張りはじめた。
- 大人が使うスコップに興味をもって→「やってみたい!」「次貸してほしい」とかわるがわるスコップを使う。
- 重いスコップの持ち方や足を使って掘ることを個別にアドバイスしてもらって→懸命に挑戦する→土を掘る。
- 3・4歳児が収穫する時は、5歳児は畑の周りで見ながら、掘ったジャガイモを畑の外に運んで並べている。
 - 自分たちが掘る番の時も、掘って運んで並べての動作を繰り返している。
- 渦巻で数えにくいジャガイモを→保育者と一緒に数える。
- 大きい1個と中くらいの2個ね」と伝えると、子どもたちは真剣に選び始めた。
- それぞれ自分の分を入れ終えてから、3・4歳児の分の袋詰めもスムーズに終える。
- 5歳児が、全園児分50個あまりのジャガイモをテラスの水道の水で洗い、蒸し器に並べた。
- みんなで食べた。「モチモチしてる」「おいしい!」「もっとおかわりある?」と嬉しそうに食べていた。
- 個々に印象に残っていることを表現している。

《キーワード》物を介さない動きや心情：2：自分たちの番だと楽しみにしている

皆で力を合わせたからできたことを実感調べる

物や人との関わりの姿：8：周りも手伝う 少しずつ始める かわるがわるスコップを使う

見守る 運ぶ 並べる 繰り返す 絵で表現

子どもから発せられた言葉：2：「やってみたい!」「次貸してほしい」

以上のように、ジャガイモとの関わりで見られた資質・能力の育ちの具体的な姿としては、ア「知識及び技能の基礎」が18件、イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」が16件、ウ「学びに向かう力、人間性等」が16件であった。

キーワードについては、物を介さない動きや心情が4(1+1+2)個、物や人との関わりの姿が23(5+10+8)個、子どもから発せられた言葉が19(10+7+2)個であった。

3. 事例2【タケノコとの関わり】

3. 2-1 タケノコ掘り

(1) 4/12 「タケノコだ!」「イ00すごい!タケノコ地面押してる」こどもたちは、地面を押して出てきそうなタケノコを発見した。地面がひび割れてタケノコが少し頭を出していた。ア00いつも遊んでいる竹林なので、地面のでこぼこした感触を足の裏で感じているようだ。入園したばかりの3歳児は、タケノコが園庭に出てくることを知らず、歩いて躓いて初めて気づき、「ア0先生これなあに?」としばらくじっと見つめる姿が見られた。

「ウ00のタケノコ食べたいな」「タケノコ他にもあるかな」とタケノコ探しが始まった。子どもたちは、地面に顔を近づけて真剣にタケノコを探し回った。「あっ、あった!」「大きいの見つけた!」とア0目を輝かせ、RとUは早速タケノコを掘り始めた。「イ06硬くて掘れないね」「どうする?」手で掘ろうとしてもなかなか抜けないので、Rが近くに転がっていた小石で掘り始めた。「イウ236「掘りやすいよ」の言葉に、周りにいた子どもたちが、道具になりそうな物を探し出した。「これだったら掘れそうだよ」とそれぞれが小石・木の棒・砂場のスコップなどを持ってきて、夢中で掘り始めた。「アウ26もう少しなんだけどな…」と言いながら、何日も掘り続け、やっと掘ったタケノコを大事そうに持ち帰った。「昨日タケノコのお汁おいしかった」とイ03大満足の様子で話していた。

(2) 5/1 ジャガイモを植える作業を4月末に終えたので、クラス全員が家へ持ち帰る分のタケノコを掘ろうと話し合った。数が多いので、掘りやすい鍬などの道具を使ったが、「イ060のタケノコを掘るのって難しい」と重い鍬に四苦八苦していた。収穫済みのアウ034タケノコを並べながら、いつの間にか、自分たちで、全員分の数があるか数えていた。

タケノコを掘り終え、保育室に戻ってからタケノコについての話し合いを持つ。「タケノコの皮は何枚あるかな…」「ア0000100枚くらいじゃない」一枚ずつむいていくと、20枚あった。むいた皮を順番に並べていくと、ア0000段々小さくなって色も変わってくことに気付く。

3. 2-2 タケノコを描く

(1) 5/4 4月から、園庭のタケノコを掘ったり桜の木の下でおやつを食べたりしているので、「ゆり組から見える桜きれいだね。絵に描きたいくらい」と保育者が発言すると、「アイウ0描きたい!」「タケノコも描きたい」と活発な意見が出た。

保育室のどこで描くかも話し合いで決める。タケノコを描く子は、ア4イ090画用紙の近くにタケノコを持ってきて描くことになった。

部屋に大きなシートを敷いて、広いスペースを準備し、画用紙の大きさも自分で決められるように、大小用意しておく。絵具は、一か所の机にまとめて置き、アイウ0234000各自が小皿で好みの色を作って自分の場所へもって行って描く。

3. 2-3 焼きタケノコ

(1) 5/9 例年、園児たちは焼きタケノコを食べている。焼きタケノコは、竹を燃やした灰(竹70~80本分)に皮つきのタケノコを入れ2時間ほどで食べることができる。竹は前日に燃やして灰をつくり、タケノコは子どもたちで掘ることにした。アイ0700つるはしで掘ると、根っここのところに赤くつぶつぶしたものがついていて、「何これ!」「気持ち悪い」「おっぱいみたい」と大騒ぎになった。

ア0自分たちで掘った20本のタケノコを運び「イ0070暑い!」「夏みたいや」といいながら、灰の中に投げ入れる。タケノコが焼けるまでの間、朝に入れた焼きタケノコを食べて待った。「イウ3400香ばしい!」「お醤油の匂いが

する」「もっと食べたい」「おかわり」と大興奮。焼きタケノコのでき具合を気にしながらお弁当を食べている間に、子どもたちが掘ったタケノコが焼けた。3歳児クラス、4歳児クラス、お迎えの保護者も食べて大賑わいであった。
「ウツ③⑤焼きタケノコどうぞ」「おいしいですよ」と焼きタケノコを入れた大皿を2人組で持って回る姿もみられた。

3. 2-4タケノコとの関わりでみられた資質・能力の育ちの具体的な姿

ア「知識及び技能の基礎」(「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」): 12件

- いつも遊んでいる竹林なので、地面のでこぼこした感触を足の裏で感じている。
- 3歳児は、歩いて躓いて初めて気づき、「先生これなあに？」としばらくじっと見つめる。
- 「あっ、あった!」「大きいの見つけた!」→目を輝かせる。
- やっと掘ったタケノコを大事そうに持ち帰った。
- タケノコを並べながら、いつの間にか、自分たちで、全員分の数があるか数えていた。
- タケノコの皮は何枚あるかな…」「100枚くらいじゃない」一枚ずつむいていくと、20枚あった。
- むいた皮を順番に並べていくと、段々小さくなって色も変わってくことに気付く。
- 話し合う→桜を描く提案に「タケノコも描きたい」との意見が出る。
- 画用紙の近くにタケノコを持ってきて描く。
- 絵具は、各自が小皿で好みの色を作って自分の場所へもって行く。
- つるはしで掘ると、根っこのところに赤くつぶつぶしたものがついていて、「何これ!」「気持ち悪い」「おっぱいみたい」と大騒ぎ。
- 自分たちで掘った20本のタケノコを運び→「暑い!」「夏みたいや」といいながら、灰の中に投げ入れる。

《キーワード》物を介さない動きや心情: 1: 感触でわかる

物や人との関わりの姿: 6: 躓く じっと見る やっと掘った 運ぶ 並べる
いつの間にか数える

子どもから発せられた言葉: 6: 「あった!」「大きいの見つけた!」「～じゃない?」「何これ!」
「おっぱいみたい」「夏みたいや」

イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」(「考える」「試す」「工夫する」「表現する」): 13件

- すごい! タケノコ地面押してる」こどもたちは、地面を押して出てきそうなタケノコを発見した。
- 「硬くて掘れないね」「どうする?」手で掘ろうとしても抜けない→近くに転がっていた小石で掘り始めた。
- 「掘りやすいよ」の言葉に→周りにいた子どもたちが、道具になりそうな物を探し出した→「これだったら掘れ そうだよ」とそれぞれが小石・木の棒・砂場のスコップなどを持ってきた。
- 鍬などの道具を使った→「タケノコを掘るのがって難しい」と重い鍬に四苦八苦。
- タケノコを並べながら、いつの間にか、自分たちで、全員分の数があるか数えていた。
- 「タケノコの皮は何枚あるかな…」「100枚くらいじゃない」一枚ずつむいていくと、20枚あった。
- 「描きたい!」「タケノコも描きたい」と活発な意見が出た。
- 画用紙の近くにタケノコを持ってきて描く。
- 各自が小皿で好みの色を作って自分の場所へもって行って描く。
- つるはしで掘ると、根っこのところに赤くつぶつぶしたものがついていて、「何これ!」「気持ち悪い」「おっぱいみたい」と大騒ぎ。
- 自分たちで掘った20本のタケノコを運び→「暑い!」「夏みたいや」といいながら、灰の中に投げ入れる。
- 「香ばしい!」「お醤油の匂いがする」「もっと食べたい」「おかわり」と大興奮。
- 3歳児クラス、4歳児クラス、お迎えの保護者も食べて大賑わいであった。「焼きタケノコどうぞ」「おいしいですよ」と焼きタケノコを入れた大皿を2人組で持って回る姿もみられた。

《キーワード》物を介さない動きや心情：1：感触でわかる

物や人との関わりの姿：1 1：発見 手で掘れない 小石で掘った 並べる

いつの間にか数える 運ぶ 道具を探す 重くて四苦八苦

持ってきて描く 投げる 大皿を持って回る

子どもから発せられた言葉：1 2：「すごい！」「地面押してる！」「硬くて掘れないね」

「どうする？」

小石は「掘りやすいよ」「これだと掘れそうだ」「掘るの難しい！」

「100枚じゃない？」「描きたい」

つぶつぶした物「気持ち悪い」「おっぱいみたい」「夏みたいや」

ウ「学びに向かう力、人間性等」（「意欲を持つ」「頑張る」「粘り強く取り組む」）：9件

- 「タケノコ食べたいな」「タケノコ他にもあるかな」→地面に顔を近づけて真剣にタケノコを探し回った。
- 「掘りやすいよ」の言葉に→周りにいた子どもたちが、道具になりそうな物を探し出した→「これだったら掘れそうだよ」とそれぞれが小石・木の棒・砂場のスコップなどを持ってきて夢中で掘り始めた。
- 「もう少しなんだけどな…」→何日も掘り続け、やっと掘ったタケノコを大事そうに持ち帰った。
- タケノコを並べながら、いつの間にか、自分たちで、全員分の数があるか数えていた。
- 「描きたい！」「タケノコも描きたい」と活発な意見が出た。
- 画用紙の近くにタケノコを持ってきて描く。
- 各自が小皿で好みの色を作って自分の場所へもって行って描く。
- 「香ばしい！」「お醤油の匂いがする」「もっと食べたい」「おかわり」と大興奮。
- 3歳児クラス、4歳児クラス、お迎えの保護者も食べて大賑わいであった。「焼きタケノコどうぞ」「おいしいですよ」と焼きタケノコを入れた大皿を2人組で持って回る姿もみられた。

《キーワード》物を介さない動きや心情：1：タケノコを探す

物や人との関わりの姿：9：探し回る 夢中で掘る 何日も掘り続ける 大事そうに持ち帰る

いつの間にか自分たちで好きな色を作って「おかわり」と大興奮

大賑わい

子どもから発せられた言葉：4：「タケノコ食べたいな」「タケノコも描きたい」

「お醤油の匂いがする」「どうぞ」

以上のように、タケノコとの関わりで見られた資質・能力の育ちの具体的な姿としては、ア「知識及び技能の基礎」が1 2件、イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」が1 3件、ウ「学びに向かう力、人間性等」が9件であった。

キーワードについては、物を介さない動きや心情が3（1+1+1）個、物や人との関わりの姿が2 6（6+11+9）個、子どもから発せられた言葉が2 2（6+12+4）個であった。

3. 事例3【野の花との関わり】

3. 3-1 野の花摘み

（1）4/11 鬼ごっこをしている途中に、保育者がブランコ付近で野の花を発見する。「これって何て花だったかな…」と声をかけると、「イウ10679図鑑で調べてみたら」とのSの意見で、保育室には、小さな瓶に野の花をいけて、図鑑を並べたコーナーが設けられた。興味をもったSと2, 3人の子どもたちが、アウ23678910花の名前を調べていた。

（2）4/13 朝の遊びの片付け後、11日に調べた野の花をクラスの全員に紹介する。「この花の名前は、タネツケバナといいます。」と紹介すると、「タネ！」「ツケバナだって」とアウ7910花の名前に反応し名前を繰り返した。「これ

はハコベ」の言葉には、「ハコ？」と反応している。名前ということに関して「みんなにも名前あるよね。自分の名前を話してください。」と声をかけると、アウ②③③⑩照れながらニヤニヤして自分の名前を言う。互いに名前を知っているのに、アウ②自己紹介を嬉しそうに楽しんでいる。その後の戸外遊びで摘んだタネツケバナをアイ②⑦⑨⑩ナイロン袋に集めていたTが「先生！コーヒーの匂いがする」ことを発見した。

(3) 4/28 野の花摘みが大好きになった子どもたちは、野の花を探すことを「春探し」と呼ぶようになった。「ウ①②③⑦⑩今日も春探ししよう！」と元気に園庭に飛び出していった。

(4) 5/8 連休明けに園庭に出てみると、園庭の様子が変わっていた。「ア①③⑦⑨⑩すごくきれい！」と子どもたちは感動の声をあげた。花開いた野の花の種類が増えていてとても美しい光景であった。保育者は、テラスに、押し花シートを準備して、いつでも押し花ができるようにした。子どもたちは、アイ④⑥⑦⑧⑨⑩摘んできた野の花をシートに挟んで押し花にしていた。

(5) 5/11 母の日のプレゼントについての話し合いで「ウ②⑤⑥⑨⑩絵本を作ってあげたい」「押し花を貼ってあげたいな。」などのアイディアが出る。

(6) 6/5 「押し花できた？」とMが尋ねたので、5月中に集めた押し花を出して見た。「アイ⑥⑦⑨⑩色がきれい！」「黄色のままだね。」と感動する。保育者は、子どもたちが押し花を紙に貼って透明シートでコーティングできるように、紙と透明シートを準備する。作った作品をみんなに紹介すると、「スズメノヤリダ！」「アイ③⑦⑨⑩オランダミミナグサはもうお庭に咲いていないよね」などアイ⑦⑨⑩花の名前を挙げながら話していた。

(7) 6/26 「ア②⑦⑨先生、みつけたよ！」Dが新しく咲いた野の花を発見した。ムラサキツユクサとヒメオドリコソウであった。

3. 3-2 野の花との関わりでみられた資質・能力の育ち

ア「知識及び技能の基礎」(「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」): 9件

- 小さな瓶に野の花をいけて、図鑑を並べたコーナー→興味をもったSと2, 3人の子どもたち→花の名前を調べる。
- 「この花の名前は、タネツケバナといいます。」と紹介する→花の名前に反応し名前を繰り返す。
- 名前ということに関して、「自分の名前を話してください。」と声をかけると、照れながらニヤニヤして自分の名前を言う→自己紹介を嬉しそうに楽しむ。
- 摘んだタネツケバナをナイロン袋に集めていたT→「先生！コーヒーの匂いがする」ことを発見した。
- 花開いた野の花を発見→「すごくきれい！」と子どもたちは感動の声をあげた
- 摘んできた野の花をシートに挟んで押し花にする。
- 5月中に集めた押し花に「色がきれい！」「黄色のままだね。」と感動する。
- 作った作品を見て、オランダミミナグサはもうお庭に咲いていないよねなど花の名前を挙げながら話していた。
- 「先生、みつけたよ！」Dが新しく咲いた野の花を発見した。

《キーワード》物を介さない動きや心情: 0:

物や人との関わりの方: 6: 興味をもって調べる 花の名前を繰り返す 花を発見 花を摘む
押し花作品を見る 集める

子どもから発せられた言葉: 5: 「コーヒーの匂いがする」「色がきれい！」「黄色のままだね。」
「咲いていないよね」「先生、みつけたよ！」

イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」(「考える」「試す」「工夫する」「表現する」): 5件

- これって何て花だったかな…との保育者の声に→「図鑑で調べてみたら」とのSの意見。
- タネツケバナをナイロン袋に集めていたTが「先生！コーヒーの匂いがする」ことを発見。
- 摘んできた野の花をシートに挟んで押し花にする。

- 5月中に集めた押し花に「色がきれい!」「黄色のままだね。」と感動。
- 作った作品を見て、オランダミミナグサはもうお庭に咲いていないよね」など花の名前を挙げながら話していた。

《キーワード》物を介さない動きや心情：0：

物や人との関わりの姿：1：押し花にする

子どもから発せられた言葉：14：「図鑑で調べてみたら」「ミミナグサはもうお庭に咲いていないよね」「色がきれい!」「黄色のままだね。」
「匂いがする」

ウ「学びに向かう力、人間性等」(「意欲を持つ」「頑張る」「粘り強く取り組む」)：6件

- 「これって何て花だったかな…」の声に→「図鑑で調べてみたら」とのSの意見。
- 小さな瓶に野の花をいけて、図鑑を並べたコーナー→興味をもったSと2,3人の子どもたち→花の名前を調べる。
- 花の名前に反応し名前を繰り返した。
- 名前ということに関して、互いに名前を知っているのに→自己紹介を嬉しそうに楽しんでいる。
- 野の花を探すことを「春探し」と呼ぶようになる→「今日も春探ししよう!」と元気に園庭に飛び出す。
- 「プレゼントに絵本を作ってあげたい」「押し花を貼ってあげたいな。」などのアイディアが出る。

《キーワード》物を介さない動きや心情：2：自己紹介を嬉しそうに楽しむ 元気に園庭に飛び出す

物や人との関わりの姿：10：興味をもつ 調べる 名前に反応して繰り返す

子どもから発せられた言葉：14：「今日も春探ししよう!」「押し花を貼ってあげたいな。」
「図鑑で調べてみたら」「プレゼントに絵本を作ってあげたい」

以上のように、野の花との関わりで見られた資質・能力の育ちの具体的な姿としては、ア「知識及び技能の基礎」が9件、イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」が5件、ウ「学びに向かう力、人間性等」が6件であった。

キーワードについては、物を介さない動きや心情が2(0+0+2)個、物や人との関わりの姿が10(6+1+3)個、子どもから発せられた言葉が14(5+5+4)個であった。

3. 事例4【豆（グリーンピース）との関わり】

3. 4-1 豆ごはん

(1) 6/8 園庭の花壇に豆が実を付けた。4歳児クラスの秋に、ア⑩種蒔きをした豆（グリーンピース）である。冬を越して春になって豆の芽が出て、アイ③⑥⑦⑨⑩花が咲き、「いい匂い」と喜んでいるうちに、花が終わり小さな豆ができた。収穫した豆をどうするか。保育者は、いつもの様に、子どもたちの意見を聞きながら活動を進めることにした。

「お豆どうやって食べる?」「イウ③⑥⑦⑨ゆでてそのまま食べる?」「豆のお汁にしたい」「豆ご飯がいいな」などの意見が出た、話し合いの結果、豆ご飯をつくることになった。「お米どうしようかな」と投げかけると、「イウ②③⑨家にあるからもってきてあげるよ」じゃあ、作り方お母さんに聞いてくるわ」と積極的なこどもたちの言葉が聞かれた。

(2) 6/12 お米・しょうゆ・塩など豆ご飯のウ②③⑤⑥材料が沢山集まってきたので、いよいよ翌日に豆ご飯をつくる。

(3) 6/13 まず、ア②お米を計量カップで計る、お米をとぐ、味付けをする、の3つのウ②③④⑨役割を自分で選んで作業を開始。計量のところでは、ボールの中のア②お米を5カップ計りザル付きのボールへ入れる作業をする。お米の中に手を入れて、アイ②⑥⑨面白そうにグルグル回している子もいるが、カップにお米をいれるたびに「すぐこぼれる!」「あー!またバラバラになった!」と悪戦苦闘しながら楽しんでいる。

お米をとぐところでは、「ア②⑥ぼくしたことあるよ」「お母さんがしてるの何時も見てるからできるよ」とザルを挙げて簡単に流す子もいるが、イお母さんのように、お米に手を添え、お米が流れないようにそっと流している子もいる。

味付け担当は、炊飯器に、ア②お米・豆を入れ塩・醤油で味を付けて、スイッチ・オン。「イ②まだできない？」「早く食べたいな」「まだかな」と炊飯器の周りをうろうろするので、コンセントが2回も抜けてしまったが、無事炊き上がった。

炊けたア②豆ご飯は、ラップで包んで、各自が自分のおにぎりを作ることにした。豆ご飯のおにぎりというより、豆が1つだけのっているシュウマイのようなおにぎりであった。「アウ②③④自分でおにぎりつくって食べるのはじめて！」とうれしそうな様子でにぎっている。

さっそく、自分のおにぎりを持って、園庭で食べると、イ②③④「最高おいしい！」「おまめ好きじゃなかったけど、食べたらおいしかった」「お母さんにも食べさせてあげたいな」「ことり組にもたんぽぽ組にもたべさせてあげたい！」と口々に話している。

3. 4-2 豆との関わりでみられた資質・能力の育ちの具体的な姿

ア「知識及び技能の基礎」（「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」）：4件

- 4歳児クラスの秋に種蒔きをする。
- 花が咲き、「いい匂い」と喜んでいる。
- お米を計量カップで計る、お米をとぐ、味付けをする役割を自分で選んで作業する。
 - ・お米を5カップ計りザル付きのボールへ入れる。
 - ・とぐ
 - ・炊飯器に、お米・豆を入れ塩・醤油で味を付けて、スイッチ・オン。
- 豆ご飯は、ラップで包んで、各自が自分のおにぎりを作る。

《キーワード》物を介さない動きや心情：2：自己紹介を嬉しそうに楽しむ。元気に園庭に飛び出す。

物や人との関わりの方：5：種まき 計る とぐ 味をつける おにぎりをつくる

子どもから発せられた言葉：1：「いい匂い」

イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」（「考える」「試す」「工夫する」「表現する」）：5件

- 花が咲き、「いい匂い」と喜んでいる。
- 「ゆでてそのまま食べる？」「豆のお汁にしたい」「豆ご飯がいいな」などの意見が出た。
- 「家にあるからもってきてあげるよ」「じゃあ、作り方お母さんに聞いてくるわ」と積極的な言葉が聞かれた。
- 「お母さんがしてるの何時も見てるからできるよ」とザルを挙げて簡単に流す子もいるが、お母さんのように、お米に手を添え、お米が流れないようにそっと流している子もいる。
- 「最高おいしい！」「おまめ好きじゃなかったけど、食べたらおいしかった」「お母さんにも食べさせてあげたいな」「ことり組にもたんぽぽ組にも食べさせてあげたい！」と口々に話している。

《キーワード》物を介さない動きや心情：1：話し合う

物や人との関わりの方：3：匂いをかぐ ～のようにする 口口に話す

子どもから発せられた言葉：5：「ゆでてそのまま食べる？」「豆のお汁にしたい」「豆ご飯がいいな」「もってきてあげるよ」「聞いてくるわ」

ウ「学びに向かう力、人間性等」（「意欲を持つ」「頑張る」「粘り強く取り組む」）：6件

- 「ゆでてそのまま食べる？」「豆のお汁にしたい」「豆ご飯がいいな」などの意見が出た。

- 「家にあるからもってきてあげるよ」「じゃあ、作り方お母さんに聞いてくるわ」と積極的な言葉が聞かれた。
- お米・しょうゆ・塩など豆ご飯の材料が沢山集まってきた。
- 役割を自分で選んで作業を開始。
- 「まだできない?」「早く食べたいな」「まだかな」と炊飯器の周りをうろうろして、コンセントが2回も抜ける。
- 「自分でおにぎりつくって食べるのはじめて!」とうれしそうな様子でにぎっている。

《キーワード》物を介さない動きや心情：2：話し合う 役割を選ぶ

物や人との関わりの姿：2：豆ご飯の材料が沢山集まる。嬉しそうに握る。

子どもから発せられた言葉：6：「ゆでてそのまま食べる?」「豆のお汁にしたい」

「豆ご飯がいいな」「家にあるからもってきてあげるよ」

「じゃあ、作り方お母さんに聞いてくるわ」「まだかな?」

以上のように、ジャガイモとの関わりで見られた資質・能力の育ちの具体的な姿としては、ア「知識及び技能の基礎」が5件、イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」が5件、ウ「学びに向かう力、人間性等」が6件であった。本事例は、種を蒔いてからの記録ではなく、豆を摘み取って豆ごはんにする活動を挙げているので、件数が少ないと考えられる。

キーワードについては、物を介さない動きや心情が2（0+0+2）個、物や人との関わりの姿が10（6+1+3）個、子どもから発せられた言葉が14（5+5+4）個であった。

3. 事例5【ドングリとの関わり】

3. 5-1 ドングリ・クッキー

（1）9/14 毎年恒例の「ドングリ・クッキー」を^{ウ123}今度は自分たちが作ると楽しみにしている。幼稚園の前の駐車場のところで、^{イ10}ドングリを見つけたMが「これでドングリ・クッキーつくろう」と早速話している。

（2）9/21 みんなで、^{ウ30}ドングリのことが気になって、もう一度探しにいったが、30個ほどしか見つからない。幼稚園に持って帰ってから、子どもたちとの話し合いをもつ。「みんながたんぼぼ組のとき、ドングリどのくらい拾ったか覚えてる?」「袋がこーんなにいっぱいになった。」と手で表現した。「たくさんドングリあったよね…」「今年はあるまいね。どうしてかな?どこにいけばあるかな?」との保育者の問いかけに、^{イウ1234579}「ドングリある場所知らない!」「公園に行けばあるかな…」「みんなで探してみる?」「あっ!おにいちやん学校の帰りにいっぱい拾ってたよ」「小学校の近くにあるかな?」とみんなで考えて話し合っている。

（3）10/24 9月の話し合い後、少しずつドングリを集めたが、不作の年にあたりなかなか集まらず、クッキー作りを諦めようと考えた。それでも^{ウ6}念のため、近くの神社へ行ってみると、大きな木の下に「^{アイウ1234578910}つるつるのあったよ」「いっぱい落ちているよ」「ドングリ見つかってよかった!」と子どもたちは大興奮。全部でスーパー袋いっぱい拾った。

（4）10/30 24日にみんなで探してきた分と、^{ウ2578}それぞれの家から見つけてきたドングリを集めて下ごしらえをする。ドングリを洗って、殻がむきやすくなるように^{アイ234910}フライパンで炒める。「においするね。」「いい匂い」フライパンに鼻をつけて、香ばしい匂いを楽しんでいる。

ドングリの殻をむこうとするが、手ではなかなかむけない。「^{アイウ2910}かたいね」Tは「手が痛くなってきた!」と指に力を入れてやっと1個むいた。「ドングリむくと、ピーナッツみたい」と嬉しそうに話している。そのうち、椅子の脚の下にドングリを挟んで、座ったはずみにドングリが割れる方法を思いついた。「^{ア23}ぼくもやってみよう」と真似て試し始める子もいるが、ドングリが弾け飛んでしまうこともある。その後、いろいろと工夫して、^{アイウ30}箱積み木の下に置いて思いっきり叩いて割る方法を発見した。

殻をむいた後、鍋で十分煮てアク抜きをする。^{ア910}どんどん茶色に変化していく色と臭いに「くさいね…」「これ

がアクなんだ」と納得している。

(5) 11/2 子どもたちが登園してすぐに、ドングリ・クッキーづくりを開始する。「今日作るんだよね」と、ウ④朝の所持品整理も手早く終えて待っている。

作る手順は、4つのグループに分け、ア①②③④⑤⑥役割を決めた。〈小麦粉・バター・砂糖の材料を図る〉〈小麦粉を振るう〉〈バター・砂糖・卵・小麦粉・小さく砕いたドングリを混ぜる〉〈混ぜた生地を丸める〉の4つに分担して作る。

子どもたちにとっては、ウ①②③④⑤初めての取り組みなのに、トラブルもなく自然と力を合わせて取り組んでいる。「順番にしよう。はい、次Aちゃんね」と粉ふるいを渡したり、混ぜるときは、自然とボールに手を添えて支えている。

焼きあがったドングリ・クッキーは、ウ①③⑦⑨⑩「竹の家で食べたい!」という意見が多かったので、園庭の竹の家で食べる。「おいしい!」「もっと食べたい!」「ウ⑥⑩お母さんにも食べさせてあげたいな」「明日もつくりたい」とますます意欲的になっていた。

ドングリ・クッキーは、1日に2回焼き、砕いたドングリは冷凍保存して置くので、毎日ではないが、15回程度で1000個以上も作る。アウ①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩作る度に、4つの役割を自由に交替していくので、子どもたち全員が、全ての工程を体験できることになる。

3. 5-2 ドングリとの関わりでみられた資質・能力の育ちの具体的な姿

ア「知識及び技能の基礎」(「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」): 6件

- 「つるつるのあったよ」「いっぱい落ちているよ」「ドングリ見つけてよかった!」ドングリを見つけて大興奮。
- ドングリの殻がむきやすいようにドングリを見つけて大興奮→香ばしい匂いを嗅いで楽しんでいる。
- 殻が「かたいね」Tは「手が痛くなってきた!」と指に力を入れてやっと1個むいた。「ドングリむくと、ピーナッツみたい」と嬉しそうに話している。→そのうち、椅子の脚の下にドングリを挟んで、座ったはずみにドングリが割れる方法を思いついた。
- 「ぼくもやってみよう」と真似て試し始める。
- 箱積み木の下に置いて思いっきり叩いて割る方法を発見した。
- 変化していく色と臭いに「これがアクなんだ」と納得する。

《キーワード》物を介さない動きや心情: 見る→真似る

物を介したり操作しながらの動き: ドングリを見つけて大興奮 ドングリを見つけて大興奮

匂いを嗅いで楽しむ 指に力を入れてむく 真似て試し始める 割れる方法を思いつく

子どもから発せられた言葉: 「つるつるのあったよ」「いっぱい落ちているよ」 殻が「かたいね」

「ドングリ見つけてよかった!」「ドングリむくと、ピーナッツみたい」

「これがアクなんだ」「ぼくもやってみよう」

イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」(「考える」「試す」「工夫する」「表現する」): 9件

- 今度は自分たちの番だと思っているので、どんぐりを見つけて「ドングリ・クッキー作ろう」と提案する。
- 昨年のドングリ拾いは、「袋がこーんなにいっぱいになった。」と手で表現した。
- 「ドングリある場所知らない!」「公園に行けばあるかな…」「みんなで探してみる?」「あっ!おにいちゃん学校の帰りにいっぱい拾ってたよ」「小学校の近くにあるかな?」とどこへ行けばドングリがあるのか考えてみんなで話し合っている。
- 「つるつるのあったよ」「いっぱい落ちているよ」「ドングリ見つけてよかった!」と子どもたちは大興奮。
- フライパンで炒める。「においするね。」「いい匂い」フライパンに鼻をつけて、香ばしい匂いを楽しんでいる。

- 殻が「かたいね」Tは「手が痛くなってきた！」と指に力を入れてやっと1個むいた。「ドングリむくと、ピーナッツみたい」と嬉しそうに話している。そのうち、椅子の脚の下にドングリを挟んで、座ったはずみにドングリが割れる方法を思いついた。
- なかなかむけない殻を指に力を入れてやっとむいていたが、そのうち、椅子の脚に挟む方法を思いつく。
→その後、いろいろと工夫して箱積み木の下に置いて叩く方法を発見する。
- 「竹の家で食べたい！」という意見が多かったので、園庭の竹の家で食べる。
- 役割を交替して何回も作っていくので、→全員が、全ての工程を体験できる。→身に付いていく。

《キーワード》物を介さない動きや心情：2：自分たちの番だと思っている 手でいっぱい表現 話し合い
物や人との関わりの姿：5：ドングリを見つけて大興奮 鼻をつけて匂いを嗅ぐ
指に力を入れてむく 工夫する する うち思いつく
子どもから発せられた言葉：5：「袋がこーんなにいっぱいになった。」「つるつるのあったよ」
いっぱい落ちているよ」「ドングリ見つかってよかった！」
「竹の家で食べたい」

ウ「学びに向かう力、人間性等」（「意欲を持つ」「頑張る」「粘り強く取り組む」）：11件

- 今度は自分たちが作ると楽しみにしている。
- ドングリのことが気になって、みんなで、もう一度探しにいった。
- 「ドングリある場所知らない！」「公園に行けばあるかな…」「みんなで探してみる？」「あっ！おにいちちゃん学校の帰りにいっぱい拾ってたよ」「小学校の近くにあるかな？」とみんなで考えて話し合っている。
- 念のため、近くの神社へ行ってみる。
- 「ドングリ見つかってよかった！」と子どもたちは大興奮。全部でスーパー袋いっぱい拾った。
- それぞれの家から見つけてきたドングリを集めた。
- なかなかむけない殻を指に力を入れてやっとむいていたが、そのうち、椅子の脚に挟む方法を思いつく。
→その後、いろいろと工夫して箱積み木の下に置いて叩く方法を発見する。
- クッキーをつくる朝、所持品整理をいつもより手早く終えて待つ。
- 初めての取り組みなのに、トラブルもなく自然と力を合わせて取り組んでいる。「順番にしよう。はい、次Aちゃんね」と粉ふるいを渡したり、混ぜるときは、自然とボールに手を添えて支えている。→仲間意識が育つ。
- 「お母さんにも食べさせてあげたいな」「明日もつくりたい」とますます意欲的になっていた。
- 役割を交替して何回も作っていくので、→全員が、全ての工程を体験できる。→身に付いていく。

《キーワード》物を介さない動きや心情：4：今度は自分たちの番だ もう一度探しに行く 近くの神社へ行く
自然と力を合わせて取り組んでいる
物や人との関わりの姿：6：ドングリを見つけて大興奮 スーパー袋いっぱい拾う
家から見つけてくる やっとむく 手早く終えて待つ
役割を交替して何回も作っていく
子どもから発せられた言葉：6：「みんなで探してみる？」「小学校の近くにあるかな？」
「順番にしよう」「ドングリ見つかってよかった！」
「お母さんにも食べさせてあげたいな」「明日もつくりたい」

以上のように、ジャガイモとの関わりで見られた資質・能力の育ちの具体的な姿としては、ア「知識及び技能の基礎」が6件、イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」が9件、ウ「学びに向かう力、人間性等」が11件であった。

キーワードについては、物を介さない動きや心情が7(1+2+4)個、物や人との関わりの姿が17(6+5+6)個、子どもから発せられた言葉が18(7+5+6)個であった。

3. 事例6【実のなる木との関わり】

3. 6-1 実のなる木

アイウ①②⑦園庭の木登りは、子どもたちに人気の遊びである。ア①②③④⑥3歳児は、一番低い枝にぶらさがれる程度だが、登れる4・5歳児をうらやましく思い憧れている。4歳になると台に乗ると枝に足が届くので登れるようになるが、一番高いところまで登れる子はいない。5歳になると、ほとんどの子どもが、台を置かずに枝に足をかけることができ、高いところまで登れるようになる。木によって、イ①②⑦枝ぶりや木肌の感触が違うので、木によって登り方も異なる。

3歳児から5歳児まで、それぞれのア①②⑥⑦体の発達に応じて自分でチャレンジしていく。子ども自身のペースで取り組んでいるので、落ちてけがをすることも無い。ウ①③⑤⑥⑦⑨必死に頑張っている子やそれを見てアドバイスして励ます姿もみられる。木登りは、高いところからの眺めが魅力のようだ。

子どもたちの木の実への関心は高く、8月には、ア①⑦⑧⑨⑩ブラックベリーやブルーベリー摘みを楽しんで味わい、9月に栗拾いをして、10月には、木に登ってマキの実をとって食べている。カリンの実のはちみつに漬けるが、枝が広がっているので取りにくく、アイ⑥⑦木を揺らして落としている子がいる。栗は蒸して食べ、戸外で栗ごはんも炊いて食べる。栗ご飯は、竹を切って作った釜をブロックで組み立てた釜戸で炊くので格別の美味しさである。マキの木はまっすぐに伸びており登りにくく、小さな実をつけるので、ウ②③⑨木登りの得意な子がみんなにとってあげる。

3. 6-2 実のなる木との関わりでみられた資質・能力の育ちの具体的な姿

ア「知識及び技能の基礎」(「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」): 3件

- 3歳、4歳、5歳と発達することによって、だんだん高く木に登れるようになる。

→体の発達に応じてチャレンジする。

- 木の実に親しみ食している(栗は蒸して食べ、戸外で栗ごはんも炊いて食べる)
- マキの木はまっすぐに伸びており登りにくく、小さな実をつけるので、木登りの得意な子がみんなに取ってあげる。

《キーワード》物を介さない動きや心情: 2: 体の発達に応じてチャレンジ 自分のペース

物や人との関わりの姿: 1: 年齢に応じて高く登れる

子どもから発せられた言葉: 0:

イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」(「考える」「試す」「工夫する」「表現する」): 4件

- 枝ぶりや木肌の感触によって、登り方が違う。
- 登ろうとしている子やそれを見てアドバイスして励ます。
- マキの実の木登りの得意な子が取る。
- 木を揺らして落としている。

《キーワード》物を介さない動きや心情: 1: 枝ぶりや木肌の感触で登る

物や人との関わりの姿: 3: アドバイスして励ます 得意な子がする

木を揺らして実を落とす

子どもから発せられた言葉: 0:

ウ「学びに向かう力、人間性等」(「意欲を持つ」「頑張る」「粘り強く取り組む」): 2件

- 必死で登ろうとしている子にアドバイスして励ます姿がみられる。

●木登りの得意な子が、みんなに実をとってあげる。

《キーワード》物を介さない動きや心情：１：アドバイスして励ます

物や人との関わりの姿：１：得意な子が実を採る

子どもから発せられた言葉：０：

以上のように、ジャガイモとの関わりで見られた資質・能力の育ちの具体的な姿としては、ア「知識及び技能の基礎」が３件、イ「思考力、判断力、表現力等の基礎」が４件、ウ「学びに向かう力、人間性等」が２件であった。本事例では、実のなる木と子どもたちの関わりを詳細に記録せず、関わり方をまとめてしまったので、件数が少なくなっている。

キーワードについては、物を介さない動きや心情が４（２＋１＋１）個、物や人との関わりの姿が５（１＋３＋１）個、子どもから発せられた言葉が０個であった。この０個であったのは、事例が状況説明だけで子どもの姿を記録しなかったからである。

４．考察

４．１ 事例で見られた資質・能力の育ち

本稿第３章では、５歳児の自然環境との関わり６事例を記載し、各事例の中でみられた資質・能力の３つの柱である「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の育ちの具体的な姿の場면을挙げてきた。事例でみられた子どもの姿から、資質・能力の３つの柱の具体例の件数をまとめたのが表-1である。なお、同じ様な場面が何度も出てくる場合は１件としてまとめている。

表-1 事例で見られた資質・能力の育ち

事例の活動 (活動期間)	知識及び技能の基礎	思考力、判断力、表現力等の基礎	学びに向かう力、人間性等
ジャガイモとの関わり (4/10～28、9/4・5) 1か月間と収穫２日間 活動展開：畑作り→ジャガイモ掘り→食べる	19件	16件	16件
タケノコとの関わり (4/12～5/9) 1か月間 活動展開：タケノコ堀→描く→焼きタケノコ	12件	13件	9件
野の花との関わり (4/11～6/26) 2か月半 活動展開：花摘み→押し花	9件	5件	6件
豆との関わり (6/8～6/13) 1か月 活動展開：豆ごはんの材料集め→調理	4件	5件	6件
ドングリとの関わり (9/14～11/2) 2か月半 活動展開：ドングリ集め→ドングリクッキー	6件	9件	11件
実のなる木との関わり (8・9・10月) 3か月間 活動展開：木登り→木の実摘み	3件	4件	2件

表-1の件数が示すように、資質・能力の育ちは６事例全てで見られた。６事例には、それぞれに発展した活動が幾つかあり、中でも、子ども同士の関わり方の多少が、件数にも表れている。ジャガイモとの関わりは、畑作りとジャガイモ掘りと食べる３活動、タケノコとの関わりは、タケノコ堀と描画活動と食べる３活動、野の花との関わりでは、花摘みと押し花作りの２活動、豆との関わりでは、豆ごはんの材料集めから調理して食べるまでの２活動、

ドングリとの関わりでは、ドングリ集めとクッキー作りの2活動、実のなる木との関わりでは、木登りと木の実採りの2活動の、計14活動が展開されている。10件を超えているのは、ジャガイモ・タケノコ・ドングリの3活動であり、どの活動にも皆で調理して食べる活動が含まれている。野の花と実のなる木については、活動期間は長いが件数はそれほど多くはない。これらの活動は、子ども同士よりも、対象（花と木）と子ども一人一人との関わりが多く、しかも関わる子どものペースによってその活動の内容が広がっていることが件数に表れていると考えられる。事例の中でも豆との関わりの件数が最も少ないのは、調理はしているが、ジャガイモやドングリのように皆で役割を分担して行う協同の活動ではなく、ご飯を炊いて各自が自分の分を握るだけの活動であることが考えられる。したがって、資質・能力の育ちについては、活動が実施された期間よりも、展開された活動内容の影響が大きいといえる。

4. 2 資質・能力の育ちのキーワード

本稿第3章では、6事例ごとに、資質・能力の育ちの具体的な姿として、3つの柱ア・イ・ウで具体的な場面を抜き出し、それぞれの項目毎に場面を抜き出す根拠となった《キーワード》を抽出した。《キーワード》は、子どもの資質・能力を育てるポイントとも言い換えることができ、保育全般に共通するポイントとして考えられる。6事例中2事例以上の活動で抽出されたキーワードを表-2にまとめた。

表-2 資質・能力の育ちのキーワード

	資質・能力の育ちのキーワード	事例の数	ジャガイモ との関わり	タケノコ との関わり	野の花と の関わり	豆との 関わり	ドングリと の関わり	実のなる木 との関わり
物を介さない動きや心情	話す（提案・意見・口々に）	6	○	○	○	○	○	○
	考える	2	○				○	
	今度は自分たちの番だと楽しみにしている （例年行われている活動であるため）	2	○				○	
	探す	2		○			○	
	気にかける	2	○			○		
物や人との関わり	話し合う・意見を言う	6	○	○	○	○	○	○
	収穫する（摘む・拾う・掘る）	6	○	○	○	○	○	○
	気付く	6	○	○	○	○	○	○
	発見する	5	○	○	○		○	○
	数える	5	○	○		○	○	○
	食べる	5	○	○		○	○	○
	道具を使う	4	○	○		○	○	
	繰り返す	4	○	○	○		○	
	順番にする	4	○	○			○	○
	チャレンジする	3	○				○	○
	真似る（～のように）	3	○			○	○	
	見る・じっと見る	3	○	○	○			
	興味・関心を持つ	2	○		○			

姿	～し始める・してみる	2	○	○				
	調べる	2	○		○			
	集める	2			○		○	
	運ぶ	2	○	○				
	描く	2	○	○				
	詰める	2	○				○	
	並べる	2	○	○				
	味付けする	2				○	○	
	やっとなして～する	2	○				○	
	力を合わせる	2	○				○	
	嬉しそう（照れる・ニコニコする）	2			○	○		
子どもから発せられた言葉	おいしい！	5	○	○		○	○	○
	～したい・もっと～したい・～しよう！	4	○	○		○	○	
	～にあげたい	3			○	○	○	
	～かな？	3	○	○			○	
	みつけた！あった！	3		○	○	○		
	～みたい	3	○	○			○	
	～だね・～なんだ	2	○				○	
	～してあげたい・～してあげる	2				○	○	
	～してみる？ どうする？	2	○				○	
	～ないよね・～できないね	2		○	○			
	～じゃない？	2		○			○	
	できない！ むずかしい！	2	○	○				
			3 3	2 5	1 4	1 6	2 9	1 0

以上が、6事例中2事例以上の活動でみられたキーワードであるが、1事例にだけしか出ていないもので、「物を介さない動きや心情では、意欲的・選ぶ・見つける・聞く・思いつく・感触で・自分のペース・元気に飛び出す等があった。「物や人との関わり」では、登る・蒔く・置く・投げる・洗う・握る・観察・探す・かぐ・選ぶ・比べる・手伝う・子ども同士でアドバイス・驚く・大事そうに・親しむ・大興奮・大騒ぎ・大賑わい・手早く・工夫する・そのうち思いつく・四苦八苦・～しながら・何日も続ける・真剣・夢中・いつの間にか自分たちで・役割を交代等があった。「子どもから発せられた言葉」では、～しやすいよ・～がいい・どの～？・～してたよ・どうする？・～しにくい・なんで？・なにこれ！・いいにおい！・きれい！・すごい！・～のままだね・まだかな？よかった！・どうぞ～等があった。今回、事例では91のキーワードが抽出された。これら抽出されたキーワードは保育者にとって、全てが、子どもの姿を読み取る際には見逃せないポイントとなる。

新幼稚園教育要領の第1章総則第2の1には、「幼稚園においては、生きる力の基礎を育むため、幼稚園教育の基本を踏まえ、資質・能力の3つの柱を一体的に育むよう努めるものとする。」と示しているが、表-1と《キーワード》からは、6事例の活動において3つの資質・能力が一体的に育まれていることが明確に読み取れる。

4. 3 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものである。したがって、本稿における、5歳児の6事例を、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）から考察することで、自然環境と関わる子どもの姿を読み取っていく。本稿の6事例では、具体的な子どもの姿に下線を引き、対応する10の姿（①～⑩）を記載し、各事例

を通して読み取れた10の姿の数を整理して、表-3「事例から読み取れた10の姿」とした。

表-3 事例から読み取れた10の姿

10の姿	ジャガイモ と関わる	タケノコ と関わる	野の花 と関わる	豆と 関わる	ドングリ と関わる	木の実 と関わる	
1) 健康な心と体	7	6	3	1	8	5	30
2) 自立心	6	6	7	11	10	5	45
3) 協同性	9	9	5	6	11	3	43
4) 道徳性・規範意識の芽生え	7	4	1	1	6	1	20
5) 社会性との関わり	3	2	1	3	4	1	14
6) 思考力の芽生え	9	7	5	3	4	4	32
7) 自然との関わり・生命尊重	7	5	11	2	5	6	36
8) 数量や図形、標識や文字などへの 関心・感覚	11	2	2	2	4	1	22
9) 言葉による伝え合い	10	7	12	6	8	3	46
10) 豊かな感性と表現	6	7	10	1	6	1	31

以上、表-3が示すように、本稿6事例では「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」全てを読み取ることができた。ただ、事例が自然環境との関わりで展開された活動の分析であるため、(5)社会性との関わりの姿が少なく、家族関係とドングリ拾いの関わりに限られていることはやむを得ない。

また、幼稚園教育要領には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が、保育の活動全体を通して保育者が指導の際に考慮すべきものであることも示している⁽⁴⁾。本稿6事例においては、本章の表-2「資質・能力の育ちのキーワード」に関連して91のキーワードを挙げ、子どもの姿を読み取る際には見逃せないポイントとして述べている。なお、6事例のなかで、_____を記述した保育者の具体的なアプローチは、次の25項目であった。

〈保育者のアプローチ〉

- (a) 準備についての話し合いで、畑を見て、何から始めればよいかを問いかける。
- (b) 活動途中に、タケノコに関心が向いた子どもの気持ちを汲み取り、草むしりを延期する。
- (c) 取った草を一か所に集め、みんなで力を合わせてやったことを実子どもたちが実感する。
- (d) 地下茎を不思議に思っている子どもに、「きつとたけのこの根っこよ」とヒントをあげる。
- (e) 見つけたタケノコを、石や木の棒を使って何日も掘り続けるのを見守る。(能率よく掘る方法を教えない)
- (f) 大人がスコップで掘っている様子を、じっと見ている子どもの様子を察してスコップを出してくる。
- (g) スコップの持ち方や使い方を個別にアドバイスする。
- (h) タケノコの数が多いので、掘りやすい鍬などの道具を出す。
- (i) タケノコについて、子どもたちが調べられるように、絵本や図鑑を紹介する。
- (j) 全園児で収穫したジャガイモを全園児で食べるために、ジャガイモを蒸す。
- (k) ジャガイモへの愛着や食べた感動を表現につなげようと、「絵を描いてみない？」と提案する。
- (l) 紙・絵具・描くスペース等、子どもがやりたいようにできるよう環境を整えておく。
- (m) (タケノコの)「皮は何枚あるかな？」と問いかけ、1枚ずつむいていく。
- (n) 広いスペースに大きなシートを敷き、紙の大きさ絵具の色自由に選択できるような環境を設定。
- (o) 「これ何って花？」との問いかけに、子どもから「図鑑で調べてみたら」との意見が出て、小さな瓶に野の花をいけて、図鑑を並べたコーナーを設ける。
- (p) 子どもたちが調べた野の花を、全員に紹介する機会を設ける。

- (q) テラスに押し花シートを準備して、いつでも押し花ができるようにした。
- (r) 母の日のプレゼントについての話し合い。(絵本や押し花のアイディアが出る)
- (s) 収穫した豆をどうするのか、子どもの意見を聞きながら活動を進めることにする。
- (t) 豆ごはんをつくることになったので、「お米どうしようかな？」と投げかける。
- (u) ドングリが不作で、子どもの意欲を図るため「年中クラスの時、どのくらいドングリ拾ったか覚えてる？」
- (v) ドングリが集まらないので、「どこに行けばあるかな〜？」と問いかけてみる。
- (w) 雑多な種類のドングリが集まったので、鍋で十分煮てアク抜きをする。
- (x) 15回で1000個ものクッキーを焼くので、砕いたドングリは冷凍保存して置く。

以上、6事例に記載された保育者のアプローチであるが、これらは、子どもの主体的な活動を保障する保育者の配慮でもある。

5. おわりに

本稿では、筆者が携わった過去の実践事例を新しい視点で考察する試みの一環として、自然環境と関わる子どもの姿を、新幼稚園教育要領の視点から考察してきた。

本稿1章で記載したように、平成29年の改訂では、これからの学校教育全体で育むべき資質・能力を3つの柱で整理し、幼稚園段階での教育活動の展開はどうあるべきかという観点が示されている。

本稿では、「育みたい資質・能力」の3つの柱と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10の姿それぞれに対応する子どもの姿を抜き出し、「資質・能力の育ちの具体的な姿」「資質・能力の育ちのキーワード」「事例から読み取られた10の姿」として考察する事例研究をおこなってきた。

そして、幼稚園教育要領が示す通り、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿は、保育の活動全体を通して資質・能力が育まれている具体的な姿であり、保育者にとっては配慮すべき視点であることが明確になった。無藤は、10の姿に関する実践解説書の中で⁽⁷⁾「子どもの活動の様子には幾つもの姿がつながり合って現れます。同時に、その10の姿は、分析の視点となり、そこから活動のいろいろな面を捉え、保育の質をあげていくことができます。」と述べている。今回の事例研究のように、資質・能力の育ちと10の姿を視点として子どもの活動を読み取ることは、保育の質をあげていくことにつながるものであり、本稿のような事例研究は、保育者を目指す学生たちにとって有効な方法であると考えられる。保育者は、「子どもの資質・能力の育ち」を子どもの活動全体から読み取れるよう、子どもの活動を俯瞰的に捉えることに努め、子どもの動きや表情、言葉に対して丁寧に応答していかなければならないことを再確認できた。

参考文献

- (1)吉田若葉：“教育課程に係る教育時間終了後に行う教育活動のあり方に関する一考察—『幼児の音楽グループ』の活動を通して—”、北陸学院大学・北陸学院短期大学部研究紀要第8号、p.375 (2015)
- (2)幼稚園教育要領（平成29年告示）前文〈原本〉、チャイルド社、p.5、(2017)
- (3)吉田若葉・宮本慶子：“自然環境と子どもの育ちに関する一考察～D幼稚園・5歳児での実践（1）～” p.175 (2008)
- (4)29年告示幼稚園教育要領第1章総則 p.8、チャイルド社 (2017)
- (5)無藤隆：“10の姿プラス5・実践解説書” p.3、ひかりのくに (2018)
- (6) 汐見稔幸：“10の姿で保育の質を高める本” p.6、風鳴舎、(2019)
- (7) 無藤隆：“10の姿プラス5・実践解説書” p.1、ひかりのくに (2018)

絵本における「語り」の分析

ー児童文化財への「語り」論の応用ー¹⁾

寺田 達也²⁾

Analysis of "narrative" in Picture Book

ーApplication of Narratology to Children's Cultural Assetsー¹⁾

Tatsuya TERADA²⁾

要 約

領域「言葉」における児童文化財の活用で最も親しまれているのは、絵本の読み聞かせであろうが、これまでの絵本研究は作家論や作品論、教材論等に偏っており、絵本の「語り」、語り手へのアプローチはいまだ不十分である。本論文は、ジェラルール・ジュネットの「語り」論を援用し、年少向けの絵本の語りと比べながら、物語性が複雑で、語り手の性質や機能の差異や変化が問題となる年長向けの絵本の語りを、著名な絵本を例に挙げて具体的に分析したものである。その結果、基本的には物語世界外的かつ異質物語世界的なタイプの語り手によって、焦点化ゼロの物語言説で語られている年少向けの絵本の語りに対して、年長向けの絵本の語りには、内的焦点化の採用や物語の作中人物による第二次物語言説、そして証言の機能など、語り手の多彩で変化のある性質や機能を見出すことができた。今後、絵本の読み聞かせといった物語行為を実践している保育の現場での仮説検証や、実践報告等へと接続・発展していく研究である。

キーワード：絵本、「語り」論、児童文化財、読み聞かせ、ジェラルール・ジュネット

1. はじめに

幼児教育における児童文化財の活用と言えば、素話・紙芝居・ペープサート等の様々な活動が想起されるが、保育の現場でも家庭でも気軽に親しまれていて、最も人口に膾炙しているのは、絵本の読み聞かせであろう。とりわけ、領域「言葉」における児童文化財の活用では、絵本の読み聞かせが幼児の言語発達の過程において重要な役割や意義を有することは、様々な研究や実践報告等で指摘されている¹⁾。

絵本の読み聞かせでは、保育者なり保護者なりが読み聞かせの主体となるが、それは幼児を聞き手として、保育者や保護者が絵本の物語の語り手の役割を担うということになる。絵本については幼児教育や児童文学の分野で多くの研究があるが、藤井奈津子(2015)²⁾に拠ると、「幼児教育・保育の領域におけるこれまでの絵本研究は、①絵本の美術的・文学的表現に焦点を当てたもの(作品論・作家論)、②絵本を読んだ子どもの反応に焦点を当てたもの(幼児理解)、③保育を展開する上での絵本の活用方法に焦点を当てたもの(教材研究)が主であり、絵本の読み語りという現象そのものについては十分に光が当てられてこなかった」と述べられており、絵本の「語り」や語り手に着目したアプローチは、近年少しずつ増えてきているとはいえ、まだ多いとは言えない状況である³⁾。

一方、文学研究や文学理論の分野では、物語論(「語り」論、ナラトロジー)は、一時期の流行・隆盛といった状況ではないものの、近年でも有効なテキスト分析の方法として認められている⁴⁾。その中でも、本論文では日本近代文学研究にも大きなインパクトを与えたジェラルール・ジュネットのナラトロジーを援用して、幾つかの絵本の「語り」を具体的に分析し、絵本の物語内容と物語言説との関連を考察していく。

ジェラルール・ジュネットは、『物語のディスコース 方法論の試み』(1972=1985)⁵⁾において、マルセル・ブルース

1)：令和2年1月10日受付；令和2年1月30日受理。Received Jan.10, 2020；Accepted Jan.30, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

トの小説「失われた時を求めて」を題材に分析概念を定義付け、そのテキストを理論的に分析すると同時に、体系的なナラトロジー *narratologie/narratology* を提示した。ジュネットはまず〈物語〉 *récit* を三つの「相」 *aspect*、つまり「物語内容」 *histoire/story*、「物語言説」 *récit/narrative*、「物語行為（語り）」 *narration/narrating* に分け、「何が語られているか（＝物語内容）」ではなく、「いかに語られているか（＝物語言説）」を中心的な分析対象とする。とりわけ、彼の「語り」論でユニークとされているのは、物語において「誰が語っているのか」という語り手の問題と、「誰が見ているのか」という視点の問題を区別し、後者を物語情報の制御の問題として捉え、「焦点化」 *Focalization* の概念を提起した点である。ジュネットが提起した分析概念をここで逐一説明する暇はないが、その方法は小説や童話・昔話等の物語だけではなく、絵本の物語における「語り」や語り手を分析する上でも有効なはずである。

そもそも絵本の分析に関しては、絵と文章（物語）の両面からのアプローチが可能であり、絵本の絵がどの視点から描かれているかに着目して、場面ごとに分析した先行研究も既に存在するが^⑩、本論文では絵に関する分析は後の課題として、ジェラルド・ジュネットの分析概念の有効性を検証する狙いもあり、絵本の文章（物語）に絞って考察を進めていく。

2. ジュネットの「語り」論と低年齢者向けの絵本

絵本というジャンルの基本的な形式としては、描かれている絵を文章で説明していくもの、あるいは文章で語られている物語の重要な場面を挿絵的に絵で描いているもの、また物語の展開は絵に任せて、登場人物の言葉・台詞のみを文章で書いているものなど、様々な形式が想定される。所謂赤ちゃん絵本も含め、低年齢者向けの絵本では、当然のことながら文章よりも絵の要素の方が比重は大きく、描かれている絵を文章で説明していくものが多いと推定される。これらの絵本の語り手は、物語世界の外部から絵についての説明やストーリーを語っているのであるから、ジュネットの「語り」論で言えば、語りの水準としては「物語世界外的」 *extradiegetic* なタイプと言える。

これは登場人物の言葉・台詞から成り立っている絵本も同じであり、多少の地の文が混じっていたとしても、それは物語言説が出来事を報告する場合が殆どで、語り手が物語内容に介入する度合は低く、いわば直接話法の形式（ジュネットの概念で言えば「再現された言説」 *discourse rapporte*）で語られていると考えられる。したがって、描かれている絵を文章で説明していく絵本と同じように、語りの水準としては「物語世界外的」 *extradiegetic* なタイプと言えるだろう。

多少の例外はあるかもしれないが、低年齢者向けの絵本の語り手の殆どは物語世界外的なタイプと想定され、また語り手が作中人物の一人として物語内容に登場することも殆ど考えられないことから、「異質物語世界的」 *heterodiegetic* なタイプとも分類される。低年齢者向けの絵本のシンプルな物語では、このような語り手のタイプは、低年齢の聞き手の受容能力を考慮に入れても、その性質や機能が物語の場面や絵本の種類によって大きく変化することはないだろう。絵本の語り手が絵や物語世界の外部から安定して物語内容を語ることで、聞き手である幼児や子どもは、日常世界とは異なった絵本の世界に安心して没頭することができるのである。

このような特徴は、ジュネットの「語り」論の特色でもある「焦点化」の概念にも当て嵌まる。「焦点化」は、物語内容の「再現」の諸様態を扱う叙法 *mode* の範疇の一つで、パースペクティブ *perspective* の要素であるが、低年齢者向けの絵本の語り手の物語言説の殆どが、いかなる制限的な視点も採用しない「焦点化ゼロ」 *focalisation zero* のタイプと言える。例えば、「もこ もこもこ」(1977)^⑪は、ユニークな抽象画で展開される世界の成長と崩壊そして再生を、オノマトペの言葉で表現した絵本であるが、その語り手は物語世界外的で、かつ異質物語世界的なタイプであり、そのスケールの大きい物語は、一貫していかなる制限的な視点も採用しない焦点化ゼロの語りによって語られている。また、「ねないこ だれだ」(1969)^⑫も、語り手が「こんな じかんに おきているのは だれだ？」と物語世界（あるいは聞き手）へ問い掛ける部分があるものの、基本的には描かれている絵を文章で説明していく絵本である。つまり、物語世界の外部からストーリーを語っている物語世界外的なタイプで、語り手が物語に作中人物として登場するわけではないので、異質物語世界的なタイプとも言える。そして、そのパースペクティブも、やはり焦点化ゼロの語りと言えるだろう。

焦点化には、一般的には古典的な小説や物語の物語言説とされる焦点化ゼロ（いわゆる全知の視点）の語りの他

にも、物語言説の対象が外部の証人の視点から語られる「外的焦点化」*facialisation externe* のタイプ、作中人物の視点を通して物語世界が喚起される「内的焦点化」*facialisation interne* のタイプがあり、これらの物語言説のタイプは必ずしも一つの物語で終始一貫しているわけではない⁽⁴⁰⁾。しかし、低年齢者向けの絵本の語りに関しては、語り手の方が作中人物の視点（語り手によって制御された情報）よりも物語の情報量が多いタイプ、つまり、焦点化ゼロの語り安定して採用されていることが殆どであるようだ。なぜなら、既に述べたように、低年齢者向けの絵本では、語り手の性質や機能が物語の場面によって変化したり、混在したり、語りの焦点が頻繁に移動してしまうと、聞き手である幼児や子どもの受容能力を越えて、混乱を与えてしまうおそれがあるからである。

したがって、各々の絵本によって語り手の性質や機能の差異や変化が問題となるのは、赤ちゃん絵本や低年齢者向けの絵本よりも、もう少し物語性が複雑な4、5歳児向けの絵本からと推定される。次章からは、著名な4、5歳児の年長向けの絵本を例に挙げて、具体的にそれぞれの絵本の「語り」の機能を分析していく。

3. 「たろうのばけつ」の語り

絵本「たろうのばけつ」(1960)⁽⁴¹⁾は、「たろうのおでかけ」(1963)、「たろうのともだち」(1967)、「たろうのひっこし」(1983)と続く「たろうシリーズ」の最初の作品である。物語内容は、幼稚園でばけつを作ってきた「たろう」は、うれしくてみんなに見せてまわります。おかあさん、猫の「みーや」、犬の「ちろー」、あひるの「があこ」、にわとりの「こっこ」に自分のばけつを褒められた「たろう」は、ゆかいになってにわじゅうをかけまわりました。すると次の日、みんなはたろうの素敵なかばけつを借りにやってきました。にわとりの「こっこ」、あひるの「があこ」、犬の「ちろー」はよろこんでばけつを借りていき、しばらくするとばけつを返しに来ました。でも猫の「みーや」は、「たろう」のばけつを何処かへ失くしてしまいました。さて、「たろう」のばけつは何処へいったのでしょうか…>というものである。読み聞かせとしては3、4歳児から、とされている絵本である。主人公「たろう」の行動や心情の動きが中心の物語であるが、後の「たろうシリーズ」でも登場するともだちの動物たちの言動も、生き生きと描かれている。

「たろうのばけつ」の語り手は、物語世界の外部からストーリーを語っている物語世界外的なタイプであり、また、語り手が作中人物として物語に登場することもないことから、異質物語世界的なタイプでもある。これらの要素では、語り手のタイプは殆どの低年齢者向けの絵本と変わりはないが、主人公「たろう」の言動を中心とするこの絵本の物語では、「たろうは うれしくて」「たろうは ゆかいになって」「たろうは、すっかり たのしくなって」というように、明らかに語り手が「たろう」の心情を内的焦点化で語っている箇所が目立つのが特徴である。部分的には「ばけつは、あおいろの ペンキでぬってありました。そして、しろい／よつと の えが かいてありました」と地の文で客観的描写とともれる焦点化ゼロの語りもあるが、「たろう」の心情は、会話で表現されるだけではなく、「たろうは びっくりして、どうしようかと おもいました」「たろうは どうしようかと おもいました。でも、こっこに／かしたのですから、かしてやることに きめました」というように、地の文でも語り手の内的焦点化で語られていて、「たろう」の迷いやためらい、決断といった感情は、大袈裟に言えば、自我や内面の萌芽的なものとして表現されているのだ。

また、「たろう」のともだちである猫の「みーや」、犬の「ちろー」、あひるの「があこ」、にわとりの「こっこ」に関しても、会話だけではなく、「こっこは よろこんで」「があこも、よろこんで」「ちろーも、よろこんで」「みーやも よろこんで」と、僅かながらも地の文で彼らの心情が語られている。これは全知の語り手による焦点化ゼロの語りとも解釈できるところであるが、部分的にそれぞれの作中人物へ視点を移動させながら物語内容を語り進める不定焦点化 *facialisation variable* の語り採用されているとみることもできよう。

このように、絵本「たろうのばけつ」の語り手は、主人公「たろう」の言動を内的焦点化で語っており、部分的にはそれぞれの作中人物へ視点を移動させながら語り進める不定焦点化も見出すことができる。そして、自分の気持ちだけではなく他者の感情にも共感できるような、年長の幼児向けの絵本に相応しい、想像力や理解力を育むことができる絵本となっているのである。

4. 「はじめてのおつかい」・「とん ことり」の語り

「はじめてのおつかい」(1976)⁽¹²⁾は、一人ではじめてのおつかいに行く子どもの不安や恐れを描いた絵本である。物語内容はくある日「みいちゃん」は「まま」に頼まれて、牛乳を買いに出かけます。一人でのはじめてのおつかいです。ところが、途中で自転車にベルを鳴らされてどきんとしたり、坂道で転んでお金を落としてしまったり、ひとりで歩く道は緊張と失敗の連続です。坂をあがるとお店につきましたが、お店にはだれもいません。「みいちゃん」は小さな声で「ぎゅうにゅう くださあい」と言いましたが、お店の人は、小さい「みいちゃん」になかなか気づいてくれません。「めがねおじさん」や「ふとったおばさん」がお客に来た後、今度は自分でもびっくりするくらい大きな声で「ぎゅうにゅう くださあい!」と言うと、「おみせのおばさん」はやっと気づいてくれました。「みいちゃん」が無事、おつかいを済まして帰ると、坂の下で「まま」が赤ちゃんを抱っこして迎えに来ていました>というものである。読み聞かせとしては3、4歳児から、とされている絵本であるが、主人公の女の子は物語で5歳に設定されている。

「はじめてのおつかい」では、主人公「みいちゃん」の初めての経験や、一人での不安、恐れ、失敗そして安堵などの感情を、臨場感をもって語るため、物語では終始「みいちゃん」に焦点が当てられている。ジュネットの「語り」論を踏まえれば、「はじめてのおつかい」の語り手も物語に作中人物として登場するわけではないので、物語世界外的な語り手で、異質物語世界的なタイプと言えるが、物語を通して「みいちゃん」の言動や「みいちゃん」から見た世界や他者を中心に描くため、語り手は「みいちゃん」に焦点化しているのだ。

とはいえ、「みいちゃん」の心情に対する内的焦点化の採用に関しては節度がみられ、「でも、みいちゃんは、おかねのことが／しんぱいで、すぐ たちあがりました」や「とつぜん、じぶんでも びっくりするくらい／おおきな こえが、でました」という箇所、で「しんぱいで」「じぶんでも びっくりするくらい」と「みいちゃん」の心情が表現されているぐらいで、地の文での心情表現は意外にも少ない。これは、たびたび困難に直面する「みいちゃん」の立場で物語を聞いている子どもに、そのときの心情を自由に想像させるためでもあろう。それだけに「おみせのおばさん」がやっと自分に気づいてくれたときの、「みいちゃんは きゅうに ほっとして、／ぼろんと ひとつ、がまんしていた なみだが／おっこってしまいました」という表現が、読者である子どもの心を打つのである。「ぼろんと ひとつ」涙が落ちたという表現は外面的な描写であるが、「きゅうに ほっとして」や「がまんしていた」という表現は、明らかに語り手が「みいちゃん」の心情に内的焦点化した語りと言えるだろう。

このように、物語世界外的かつ異質物語世界的なタイプの語り手が、主人公の子どもに焦点化して物語を展開する物語言語の形式は、「はじめてのおつかい」の作者である筒井頼子(さく)・林明子(え)のコンビの特徴で、新しい家に引っ越してきた主人公の「かなえ」が、知らない町で友だちをつくるまでを描いた絵本「とん ことり」(1986)⁽¹³⁾でも、同じような語り手の性質や機能がみられる。「とん ことり」の語りでも、語り手は「かなえ」に焦点化して物語を展開しながらも、殆ど「かなえ」の心情を地の文で表現することはないが、物語の最後に配置された新しい友だちの「おんなのこ」と一緒に楽しそうに遊んでいる絵によって、「かなえ」の喜びの感情が印象的に表現されているのである⁽¹⁴⁾。

5. 「11 ぴきのねこ」の語り

「11 ぴきのねこ」(1967)⁽¹⁵⁾は、“とらねこ大将”率いる11ぴきのねこたちの愉快な冒険物語で、「11 ぴきのねことあほうどり」(1972)、「11 ぴきのねことぶた」(1976)、「11 ぴきのねこ だろんこ」(1996)などの人気シリーズの絵本である。物語内容はく11ぴきののらねこたちは、いつもおなかぺこぺこ。ある日じいさんねこに、湖に大きな魚がいると教えられ、筏で漕ぎ出していきます。体力と知恵を使って、大格闘の末、やっと怪魚を生け捕りにしますが、帰ってみんなに見せるために、食わずに持って帰ろうと決めます。がまんして大きな魚を筏で曳いていきますが、翌朝、魚は骨だけになり、のらねこたちはみんな、たぬきのおなか>というものである。読み聞かせとしては4歳児から、とされている。

「11 ぴきのねこ」の物語は、物語世界外的かつ異質物語世界的なタイプの語り手によって、基本的には古典的な

物語言説である焦点化ゼロの語りで語られている。人間味溢れるねこたちの、奇想天外な冒険劇やどんでん返しの結末、笑いを誘うユーモア等の多彩な物語内容を受容するには、聞き手の子どもたちにとっては安定した語りが最適なのであろう。

だが、「11 ぴきのねこ」の語りで特徴的なのは、ねこたちに大きな魚の在り処を教える「ひげの ながい じいさんねこ」の会話である。

「ゴホッ ゴホッ ゴホッ、
のらねこたちや おおきなさかなが たべたいか。
ゆうきが あるのなら いってごらん。
あのやまの ずうっとむこうに、
ひろい ひろい みずうみが ある。
そこに かいぶつ みたいな おおきな さかなが
すんでるわい。ゴホッ ゴホッ ゴホッ」

この引用は、「ひげの ながい じいさんねこ」つまり長老的な存在のねこが、怪魚の在り処をはらぺこのねこたちに語っている、いわば古くからの伝説のような物語である。分量が少し短いとはいえ、他の台詞よりは比較的長く、作中人物の一人である「ひげの ながい じいさんねこ」が語り手として、他のねこたちを聞き手に短い物語を語っていると見做すことができる。ジュネットの「語り」論では、「語りの水準」の範疇において、作品の物語全体を第一次物語言説とすると、物語世界内でさらに語られる物語言説を、第二次物語言説と呼ぶ。「11 ぴきのねこ」の物語では、作中人物の一人が語り手となって、短い第二次物語言説が挿入されていると考えることができよう。

さらに「11 ぴきのねこ」の語りで特徴的なのは、物語の最後の方、大きな魚を食べてしまって、「たぬきのおなか」のようにふくれたおなかを上にして寝そべるねこたちに対して、語り手が「ああ！のらねこたち！たべちゃった！」と語る箇所である。これは、捕らえた大きな魚を持って帰ろうとみんなで決めたのに、結局我慢できずに食べてしまった駄目な「のらねこたち」に対して、物語の語り手が嘆いているのであり、物語内容に対しての自分の感情を語り手が語ってしまっているのである。ジュネットは語り手の機能を5つに分けているが、物語内容を語るという基本的な「語りの機能」*fonction narrative* に対して、「ああ！のらねこたち！たべちゃった！」と語る語り手の機能は、「証言の機能」*fonction testimoniale* に分類することができるだろう。すなわち、語り手が自分が語る物語内容に対していかなる態度をとっているか、どのような感情を持っているかを説明する機能である。ここでは、我慢のできない駄目なねこたちを嘆きながら、人間味溢れる眼差しで見守っている「11 ぴきのねこ」の語り手のあたたかな語り口が窺える。

このように「11 ぴきのねこ」の語りは、基本的には物語世界外的な語り手による焦点化ゼロの古典的な物語言説であるが、「語りの水準」においては作中人物による第二次物語言説がみられたり、語りの機能以外にも語り手の証言の機能が見い出せたりと、それなりに多様な語りの性質や機能が存在することがわかる。

6. まとめと課題

以上のように、4、5歳児程度の年長の幼児向けとされる、比較的長い年月読み継がれてきた日本の名作絵本を幾つか例に挙げて、具体的にその物語の語りの分析を試みた。その際、物語言説の分析だけではなく、極力、物語言説と物語内容との関係も考慮に入れて考察を進めてきたつもりである。もちろん、古今東西、幼児向けの名作絵本は多数あり、ここで挙げた「たろうのばけつ」、「はじめてのおつかい」・「とん ことり」、「11 ぴきのねこ」の絵本は、ほんの一例にしか過ぎないのであるが、低年齢者向け、年少向けの絵本の語りと比較することで、その語りの特徴が鮮やかに浮かび上がってくるだろう。

ジュネットのナラトロジーを援用すると、基本的には物語世界外的かつ異質物語世界的なタイプの語り手によって、焦点化ゼロの物語言説で語られている年少向けの絵本の語りに対して、年長向けの絵本の語りには、内的焦点

化の採用や物語の作中人物による第二次物語言説、そして語り手の証言の機能など、多彩で変化のある性質や機能を見出すことができるのである。

言うまでもなく、絵本の語りの分析に関しては、さらに数多くのサンプルが必要であるし、絵本の語りと聞き手である幼児の言語発達段階や受容能力との関連は、いまだ仮説に過ぎない。特に幼児向けの絵本の語りに関しては、読み聞かせといったパフォーマンス的な要素の分析―「語り」論で言えば、物語行為の側面の分析―は欠かすことはできないであろう。そういった意味でも、絵本の読み聞かせといった物語行為を実践している保育の現場で、本論文の考察や仮説を検証していくことが課題であろう。今後はこのような絵本の「語り」の分析を踏まえて、絵本の絵における視点の問題の研究や、実際の保育現場で絵本の読み聞かせの効果を調査するような実践報告も発展的に試みていきたい。

注

- (1)柴田奈美「保育内容「言葉」を視座とした絵本の研究」『岡山県立大学短期大学部研究紀要』第4巻 p25-38(1997)、齊木恭子「児童文化財の活用を考える：―「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」における領域「言葉」に視点を置いて―」『鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要』第76号 p31-40(2018)など。
- (2)「絵本の読み語りにおける読み手と聞き手が創り出す「場」―クラゲスのリズム論を手がかりとして―」『梅花女子大学心理こども学部紀要』第5号 p80(2015)
- (3)管見では、注(2)も含め、古屋喜美代「幼児の絵本読み場面における「語り」の発達と登場人物との関係：2歳から4歳までの縦断的事例研究」『発達心理学研究』第7巻第1号 p12-19(1996)、目黒強「絵本の語りと視点：日本語の主観的把握に着目して」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』特別号 p31-41(2016)、藤森優美香・佐々木玲仁「絵本を通して語られる内的体験：青年期に絵本を読むことで表出される語りに着目して」『九州大学心理学研究』第18巻 p105-115(2017)など。但し、言語学や心理学、認知科学等の分野からの研究が多い。
- (4)例えば近年でも、松本和也(編)『テキスト分析入門 小説を分析的に読むための実践ガイド』(ひつじ書房、2016)や菅原克也『小説のしくみ 近代文学の「語り」と物語分析』(東京大学出版会、2017)などが出版されている。
- (5)花輪光・和泉涼一訳、書肆風の薔薇、(1985) Gérard Genette “Discours du récit”, Figures III (1972)
- (6)目黒強「絵本の語りと視点：日本語の主観的把握に着目して」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』特別号 p31-41(2016)を参照。
- (7)ジュネットを批判したミーケ・バル『物語論』Mieke Bal “Narratology: Introduction to the Theory of Narrative” 3rd (2009)の流れを汲むナラトロジーでは、聞き手(受容者)の立場を重視して、物語以外の絵画や映画、広告などの広い分野に分析対象の範囲を広げているものも存在する。また、パトリック・オニール『言説のフィクション ポスト・モダンのナラトロジー』遠藤健一監訳、松柏社(1994=2001) Patrick O'Neill “Fictions of Discourse: Reading Narrative Theory”で展開されている「焦点化子」「被焦点化子」の概念を使った分析も非常に興味深いものだが、絵本の絵の視点に関する分析も含めて、他日を期したい。
- (8)たにかわしゅんたろう さく、もとながさだまさ え、文研出版(1977)
- (9)せなせいこ さく え、福音館書店(1969)
- (10)ジュネットの「焦点化」の分類については批判も多く、誤解も少なくない。特に「内的焦点化」と「外的焦点化」については様々な解釈や見解があり、また一つの物語で終始一貫していない場合もある。ジュネット自身も厳密な分類学を目指しているわけではないので、本分析では敢えて深入りすることは避けた。
- (11)村山桂子 さく、堀内誠一 え、福音館書店(1960)
- (12)筒井頼子 さく、林明子 え、福音館書店(1976)
- (13)筒井頼子 さく、林明子 え、福音館書店(1986)
- (14)注(6)の目黒強(2016)では、「ジュネットを発展的に継承し、日本語の三人称小説の語りを類型化した」と述べられている山岡實『「語り」の記号論 日英比較物語文分析 増補版』松柏社(2005)の語り論や、竹内オサム『絵本の表現』久山社(2002)の視点論が援用され、「はじめてのおつかい」や「とん ことり」が具体的に分析されている。しかしながら、認知言語学の立場からのアプローチゆえか、本論文の論考とは全く異なった見解が展開されている。英語版との比較や絵本の絵の視点に関する考察など、興味深い指摘も多いが、「ジュネットを発展的に継承」と言いながら、「とん ことり」の分析において、ジュネットの「内的焦

点化」に関連する箇所を「語り手が「かなえ」に「自己投入」している」と述べたり、「物語世界内の語り手が登場人物の知覚を再現」などと分析したりしているのは、山岡實(2005)の論に起因しているとはいえ、疑問の多い考察である。

(15)馬場のぼる、こぐま社（1967）

参考文献

- (1)中川素子・吉田新一・石井光恵・佐藤博一（編）『絵本の事典』朝倉書店(2011)
- (2)玉瀬友美『「保育」の教育における読み聞かせ経験——その教育心理学的研究——』風間書房(2012)
- (3)生田美秋・藤本朝巳・石井光恵『ベーシック 絵本入門』ミネルヴァ書房(2013)
- (4)児玉ひろ美『0～5 歳 子どもを育てる「読み聞かせ」実践ガイド:よくわかる! 絵本の選び方・読み方 (教育技術 MOOK 新幼児と保育)』小学館(2016)
- (5)浅見均（編著）『子どもの育ちを支える 子どもと言葉』大学図書出版(2016)
- (6)古橋和夫（編著）『保育者のための言語表現の技術 子どもとひらく児童文化財をもちいた保育実践』萌文書林(2016)
- (7)藤本朝巳・生田美秋『絵を読み解く 絵本入門』ミネルヴァ書房(2018)
- (8)瀧薫『新版 保育と絵本 ―発達の道すじにそった絵本の選び方』エイデル研究所(2018)

「学生による海外誘客チャレンジ事業」の意義と課題の考察¹⁾

村上 智²⁾

The Studies of

“Student activities to increase of the foreign tourist to come to Ishikawa, JAPAN”¹⁾

Satoshi MURAKAMI²⁾

要 約

筆者が指導する短期大学生の有志チームが、メンバーの入れ替えこそあれ、平成30年、令和元年の2度にわたり、石川県による「学生による海外誘客チャレンジ事業」の採択を受け活動を実施している。筆者も指導教員として、学生活動のプロセスに2年間関与している。同事業は、短期大学生にとって、人間的成長や自身に不足している能力、新たな気づきを促し、地域の諸課題への理解と課題解決への道筋を見出す活動でありえたのか。また、主催する石川県（大学コンソーシアム石川）が目指す活動や評価に照らして、期待された成果をあげることができたのか。以上2点について検討してみた。石川県（大学コンソーシアム石川）による同事業の評価や成果を、事業終了後の報告発表会での審査に求めるのであれば、客観的に妥当だという見方もあるが、初期の狙いを果たしたとは言えない。結果はプロセスの必然的帰結である。筆者は、指導者が学生活動に臨場し、個々の場面に寄り添うことが、当該事業の成果には必要であると考え。本稿は、一連の学生活動の場に居合わせた者として、活動を行う上でのプロセスと教育上の成果に着目し、一連の事業内容を考察し報告するものである。

キーワード：大学コンソーシアム石川、学生による海外誘客、人材育成、ミレニアル世代、Z世代

1. はじめに～学生がインバウンド誘客事業に取り組むということ

平成30（2018）年、新規事業として、石川県（大学コンソーシアム石川）による「学生による海外誘客チャレンジ事業」が、カットオーバーとなった。そして本学の短期大学生有志チームが、メンバーの入れ替えこそあれ、平成30年、令和元年の2度にわたり採択を受け、現在も活動を継続中である。そして、筆者も指導教員として2年間関与している。同事業は、短期大学生にとって、人間的成長や新たな発見、気づきを喚起できているのか。また、地域の社会的課題（海外誘客）への理解と、解決への道筋を見出す活動であるのか。県が期待する目的や着地点に到達できうるのか、平成30年度事業をサンプルとして検討してみた。

もし、同事業の評価や成果を、事業終了後の報告発表会での審査内容に求めるのであれば、結果は客観的で妥当であるやに見えるが、初期の狙いを果たしたとは言えない。結果は自然に導かれるものだからである。筆者は当該事業の趣旨を、活動を通して、学生が、指導者（教員、コーディネーター、連携企業）の助力のもと、知識やスキル、個別事情等活動阻害要因を乗り越え、ともに学んでいくことと考えている。つまり指導側による、活動プロセスへの支援と適切なフィードバック、活動現場に関わる者同士（指導教員含む）のコミュニケーション強化抜きに、本事業の効果は確認されない。本稿は、一連の学生活動の場に居合わせる者として、活動を行う上でのプロセスの重要性に着目し、その成果との関係を考察し、今なお継続中の令和元年事業についても簡単に触れる。

1)：令和元年12月20日受付；令和2年2月1日受理。Received Dec.20, 2019；Accepted Feb.1, 2020.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

2. 行政によるインバウンド政策と、「学生による海外誘客チャレンジ事業」の関わり

2.1 行政によるインバウンド政策

事業としての日本の観光は、インバウンドがスタートだと言われている。だが厳密に事業性があったのかと言えばそうではなく、政策的要素とボランティア要素（又は投資要素）が含まれていた。一般的には、インバウンド戦略は、政府の関与なしには進めにくい。法制面や財政面、政策面で配慮が必要だからである。ところが、戦後～2000年初頭までは、そうした政府の関与は余り見られない。そのため、統計が意識されることは少なく、科学的な裏付けを持った政策もなかった。それは、経済との親和性に想像力が及んでいなかったこと、民間による営業活動に頼っていたからだと見て間違いない。その点、明治維新直後に着目した場合は事情が異なる。インバウンドへの強力な政策介入があったのである。だが一方で、観光インフラやマーケティングが不十分であった。そのような状況下で、日本版ホスピタリティが最も有効な観光資源だったのである。訪日した外国人の日記や手紙などに概ね共通しているのは、日本人のホスピタリティ度や民度の高さである。当節、それらの重要性に懐疑的な見方もあるが、筆者は間違いなく、このホスピタリティが、日本観光に対する評価の高さ、訪問動機になっていたと考えている。そして、戦争や恐慌、自然災害等を挟んだために、いったんは頓挫したかに見えたが、戦後も脈々とその状態が維持されていたのである。

観光誘客には、ホスピタリティとコミュニケーションが必須である。明治以降の、このような草の根の取り組みは、外客誘致には非常に有効であり、戦後その効果がクローズアップされてきたのである。ホスピタリティ・イコール「おもてなし」と直ちにすることは出来ないが、この日本版ホスピタリティは観光立国政策と密接に関わることが改めて認識された。令和の東京五輪招致活動の際の、滝川クリステルの「お・も・て・な・し」は名言で、観光外客受入れへの強い意欲を宣言をしたものだった。おもてなしでは観光誘客の決定的要因にはならないとする向きもあるが、決してそうではない。受け入れ側が目指すのは、好感体験によるリピーターの獲得のみ、と言っても差し支えない。つまり「おもてなし」は非常に重要な役割を果たすのである。

鎖国が開けた明治時代は、日本の先進性、西欧諸国同様の文化度の高さを演出し、外客によるロコミの創出で訪日者数増加、リピーター獲得というサイクルを回す施策がとられたが、それは今も同様である。むしろ現在のほうが、インターネットやブログ、ユーチューブの影響力が高まっているため、その重要性が増している。

立派な観光インフラがあっても、中身を満足させるのは、ヒューマンタッチである。それが脆弱であれば真のホスピタリティは伝わらない（器が立派であることもまた、ホスピタリティには不可欠であるが）。いずれ、他者の喜びを自分の喜びと感じられる、その国民性。周囲の環境へ配慮し

（ホスピタリティには環境も重要）、誠実度が高く、ホスピタリティを自然に感じさせる態度が、概ね外国人から好印象を持って観察されていたことは間違いない。³⁾

資本家の登場により、富や財に対する執着や競争、機械化（今ならデジタル化）・効率化などの、メカニカルでスピーディーに進化する効率型社会、に疲弊していたと思われる欧米人にとって、国民性や価値観の異なる日本版おもてなしは、特に印象深かったと想像される。ホスピタリティは決

観光立国推進基本法の概要

観光基本法(昭和38年)を全面改正。平成18年12月13日成立、平成19年1月1日施行。	
題 名	関係者の責務等
観光立国の実現を国家戦略として位置づけ、その実現の推進を内容とするものであることにかんがみ、題名を「観光基本法」から「観光立国推進基本法」に改正。	①国の責務 観光立国の実現に関する施策を総合的に策定、実施する。
前 文	②地方公共団体の責務 地域の特性を活かした施策を策定し実施。また、広域的な連携協力を図る。
少子高齢社会の到来や本格的な国際交流の進展を視野に、観光立国の実現を「21世紀の我が国経済社会の発展のために不可欠な重要課題」と位置付け。	③住民の責務 観光立国の重要性を理解し、魅力ある観光地の形成への積極的な役割を担う
目 的	④観光事業者の責務 観光立国の実現に主体的な取り組みよう努める。
観光立国の実現に関する施策を総合的かつ計画的に推進し、もって国民経済の発展、国民生活の安定向上及び国際相互理解の増進に寄与すること	「観光立国推進基本計画」の作成
基 本 理 念	①観光立国の実現に関する施策についての基本的な方針
観光立国の実現を進める上での	②観光立国の実現に関する目標
①豊かな国民生活を実現するための「住んでよし、訪れてよしの国づくり」の認識の重要性	③観光立国の実現に関し、政府が総合的かつ計画的に講ずべき施策
②国民の観光旅行の促進の重要性	④その他、必要な事項
③国際的視点に立つことの重要性	を盛り込んだ、閣議決定による観光立国推進基本計画を策定。
④関係者相互の連携の確保の必要性を規定	（国土交通大臣がとりまとめを担当）

図1 出展：国土交通省ホームページ

して無償の行為という訳ではなく、むしろ、対等な人間関係を前提としている。これに対し、チップの授受を伴うサービスは、主従関係であり、チップを受け取ることで、従は主に対して、対等な関係を保っている。無償で相手のために何かをすることは、元より対等の関係を維持しつつ「人を動かす」ことであり、観光ホスピタリティの前提なのである。

2007年に施行された観光立国推進基本法に基づき、日本は、観光立国を標榜している。(図1)そして、法に基づき、具体的な活動が地方でも実践されている。地方のほうが、観光受け入れ環境(アクセス、宿泊施設の受入容量、情報量など)が劣るため、よりホスピタリティ戦略が重視されて然るところである。それはしばしば、「田舎暮らし」と呼ばれる。大都市が次々と経済性を重視し、不断なく開発を続けた結果、地方には、「伝統的日本」が保存されることになった。自然、社会、ヒト、つまり地域全体がホスピタリティ戦略に紐づけられ、それを実践していかなければならない。

2.2 行政と学生と企業の関係

観光業、観光政策のプロ(厳密には「観光のプロ」という定義はない)でない学生が、そのような海外誘客事業で成果をあげることは、相当困難である。金沢のような地方では、最大の観光対象が、「田舎暮らし」であり、その中心である「おもてなし」だからである。後述する、ニュー・ジェネレーションである学生の発想力は、オールド世代の価値観と相容れない側面を多々保有している。現在の教育では、若い世代の価値観を理解し深化するというよりも、規定の価値観を植え付けることが主である。若者も先人に学ぶことが必要である。しかし、我々のような昭和世代も若者の価値観を学ばなければならないのである。

学生には既定路線をブレイクスルーする力や可能性があるが、確率からすればかなり低いものである。そこで、学生と(セミプロである)企業や団体等を、石川県がマッチングサポートすることで、「学生による海外誘客チャレンジ事業」は推進されている。知識、経験が未熟な学生活動がベースなので、着実に誘客効果を挙げる手法として、日本版「おもてなし」を基本とした、ボランティア的な活動が考えられよう。企業側にも学生活動の中にヒントを見出し、新たに事業化へつなげる余地がある。

プロは対価を取る。その反面では、サービス利用者からの厳しい評価を受ける。時間も資金もない中で、斬新なアイデア、既成概念に囚われない学生の発想が、ホスピタリティ戦略と結びつくことで、思わぬ成果が発現する可能性はあるだろう。また何よりも、消費社会のコア層がミレニアル世代(後述)となってきた中で、学生の存在は無視できないほど大きくなっている。

3. 新しい価値観を有する人材の登場

本稿では、貴重な実証実験現場である当該学生活動に居合わせた立場から、活動現場の様子と「気づき」について、筆者の視点から論じている。その中で、「学生活動(学生の学び)」というインプット視点と、「事業成果を競うコンペティション」という意味でのアウトプット視点とからの考察を、併せて試みている。そこでまず着目したのが、活動主体である学生の特質の理解についてである。現在の学生像は、明らかに、以前の「若者観」と異なっている。例えば、スウェーデンの環境保護活動家である、グレタ・トゥーンベリ氏は、10代の学生であるが、既成概念や権威、圧力に屈しない姿勢を見せ、「聞き訳のない子」にも見えるが、大人社会であるメディアからは、概ね好意的に報道されている。

他方では、高等教育機関という一括りで、均一的な導入、プロセス支援、成果到達の流れを進めていけるのか、という疑問も沸いてくる。今や大学の授業でも、実務家講師の関わりや、PBLの導入が既成の事となっており、学生の指導、評価方法として、コンピテンシー評価も聞かれるところである。そうした状況の中、先祖返りのような手法で、効果を高めることができるのか。諸々の議論が尽くされていないと感じるところである。

3.1 Z世代の登場

現在の短期大学生は2000年前後に生まれている。この世代は、一般に「Z世代」と呼ばれ、これまでと全く価値

観の異なる「人種」とされている。ブッキング・ドットコム・ジャパンの、「Z 世代」と旅行に関する調査結果によれば、「Z 世代とは、ミレニアル世代の中でもさらに特徴的な要素が見受けられる 16～24 歳で、オンライン上でのコミュニケーションを日常とし、SNS への投稿やツイート、近況アップデートを通じて自己を表現することが習慣化している世代のことを指す。特にアメリカでは、人口の 26%を占め最も影響力がある購買層として認知されており、その動向が注目されている。」この世代間の区別は、マーケティング活動の必要性から生まれたものであり、確とした分類ではない。しかしアメリカでも日本でも、同様の分類とされていることは興味深い。如何にグローバル化が進展しているかという証左である。以下は、代表的なジェネレーションの分類である。(表 1、表 2)

表 1. 日本のミレニアル・ポストミレニアル世代の価値観と旅行に関する調査
～今のデジタル時代とグローバル時代を生きる若者像と消費を紐解く～

世代名称	生年	年齢	特徴
バブル世代	1960-1970	48 ～ 58	いわゆるバブル期に消費を謳歌した世代。男女雇用均等法の施行で男性並みに働く女性も増加した。様々なモノやコトの経験が豊富で、価値を認めたものには支出を惜しまない。
団塊 Jr. 世代	1971-1975	43 ～ 47	成人前後にバブル崩壊を経験し、期待外れ感を味わった世代。子供の頃にはファミコンが流行し、ゲーム好きも多い。
ポスト団塊 Jr. 世代	1976-1980	38 ～ 42	就職氷河期を経験し、無駄な消費は嫌う世代。派遣労働などを経験している人も多い。高校生の時にポケベルが流行った
プレゆとり世代	1981-1988	30 ～ 37	日本の景気が良かった時代を知らないため、現状に特に不満も持っていない世代。ただし先の見えない社会には不安を持っており、友人や仲間を大切にする傾向。mixi や 2ちゃんねるなどネットでの発信も広がった。
ミレニアル世代	1989-1995	23 ～ 29	プレゆとり世代同様に日本の景気が良かった時代を知らず、現状への不満は少ない。しかしバブル世代である親世代の価値観を共有し、ブランドなどを好む一面も。10 代の後半からスマホ利用も多い。いわゆる「ゆとり教育」を受けた「ゆとり世代」とも重なる。
ポストミレニアル世代	1996-1999	18 ～ 22	ミレニアル世代同様に、バブル世代である親世代の価値観を共有する。子供のころからデジタル社会に適応し、シェアリングなど新しい経済の形にも抵抗がない。自分たちは「ゆとり」世代ではないことにプライドを持つ。

出所：JTB 総合研究所 2018 年第 8 号 (2018. 9. 28)

アメリカで 1960 年～1974 年生まれを「X 世代」(generathion Z) と名付けたことに始まり、その後の 1975～1990 年代前半生まれを「Y 世代」、1990 年代後半～2000 年生まれが「Z 世代」とされている。近年は、この「Y 世代」と「Z 世代」を「ミレニアル世代」でくくっていた。ミレニアル世代は、生まれた時からインターネットに親しんでいるということから、他の世代と嗜好性などが大きく異なると考えられ、過去類を見ない程多くのマーケティング調査がなされた層と言われる。しかし、「Y 世代」はデジタルパイオニア、「Z 世代」はデジタルネイティブという理解が広まり、両者の間でも差異があることが常識となってきた。

生まれた時からスマートフォンを持ち、Wi-Fi 環境が日常。音楽や書籍はデータをダウンロードし、テレビの代わりにスマホを見る、それが Z 世代流である。現在指導教員側は、表 1 によれば、バブル世代、アメリカのマーケティング(表 2)によるなら「X 世代」であり、2 世代後の学生を指導することになる。当然 Z 世代の特性についての、インプットが必要だが、そのための時間や環境が十分に確保されているとは言い難い。さらに重要なのは、協力企

業（指導者と自らを理解している企業もある）側にも、そうした事情への理解度に差があるということである。本質的な課題として、指導者側の理解と自覚、現場感覚に問題があると見ることもできるのである。

表2：米労働力人口を構成する主要世代の特徴比較

G：ジェネレーション

	サイレント	ベビーブーム	GX	ミレニアル (GY)	ポストミレニアル (GZ)
出生時期	1928～45	1946～64	1965～80	1981～96	1997 ～
年齢	72～89	53～71	37～52	21～36	16～20
全労働力人口に占める割合	2%	25%	33%	35%	5%
世代の成長期における主な社会情勢	世界大恐慌, 第二次世界大戦, 電化製品の登場	冷戦, 月面着陸, 公民権運動, ベトナム戦争, 女性解放運動	石油ショック, ウォーターゲート事件, チェルノブイリ原発事故, ベルリンの壁崩壊(冷戦終結), インターネットの登場	同時多発テロ事件, イラク戦争, エンロンショック, ソーシャルメディアの出現	グレート・リセッション, アラブの春, WikiLeaks の開設, 人工知能(AI)の進歩
代表的な製品	自動車	テレビ	パソコン	スマートフォン/タブレット端末	AR/VR、3D プリンタ、自動運転車
コミュニケーションメディア	手紙	電話	電子メール/SMS	SMS/ソーシャルメディア	SMS/ソーシャルメディア/絵文字、小型通信端末(ウェアラブル装置、スマートテキスタイル等)
デジタル技術の習熟度	アナログ (predigital)	デジタル移民 (digital immigrant) ²	アーリーアダプター (earlydigital adopter) ³	デジタルネイティブ(digital native) ⁴	生来のデジタル/テクノロジー依存 (digitalinnate/technoholic)
特徴・傾向	規律正しい核家族家庭で育った世代で、族やコミュニティ、国への忠誠心が強く、チームやグループの共同活動に献身的	私生活より仕事を優先することが多い最も熱心な働き手世代	前世代より独立心や順応性が高くテクノロジーに精通した世代で、仕事と生活の調和(ワーク・ライフ・バランス)を重視	最も教養が高く、人種の多様性に富んだ世代で、活動的でテクノロジーに精通し、社会意識が高い	ミレニアル世代と同様の特徴を多く有するが、完全なスマホ/SNS 世代である。2008年のリーマンショック後の経済不況で両親が財政的困難に陥っている状況を目の当たりにした

出所：JETRO ニュートークだより(2018年10月)

3.2 学生による海外誘客チャレンジ事業に期待されること

県、ないし大学コンソーシアム石川の目的・意図については、冊子やホームページに明記されているが、具体化した事業に対しては、各チームが、個々の状況に合わせ明確にする必要がある。しかしもともと個々の学生には、

理解力の相違があるという前提が抜け落ちているかに思われる。ただでさえ曖昧さは、何にでもまわりつくものである。本事業が、曖昧さを排し、成果を数値の向上をもって評価されるのであれば、活動報告発表会は非常に重要である。メディア発信等に力を入れているのも本事業の特徴で、成果をより強く発信することが望まれているが、これは、事業を金銭面で支えている県民向けと言っていいであろう。

学生は個性的な存在だが、入学してまもない1年次は特にそうである。自然発生的に動けるチーム（学生）もあれば、活動スタートができない学生（チーム）らもいる。本学のチームは、残念ながら後者である。しかしそれは恥ではない。許容範囲内の「違い・個性」である。スタート地点が異なっているから当然そうなる。そして、独自のプロセスとゴールがあって当然である。現状、その「違い・個性」は、主催側からほぼ無視されているのではない。これは、決して主催者を批判するものではない。少なくとも、本学科生の活動を前に進めるために、学内外の体制の工夫について、指摘したものであることに留意願いたい。以下に、本学科生のチームの属性的特徴を3点記す。

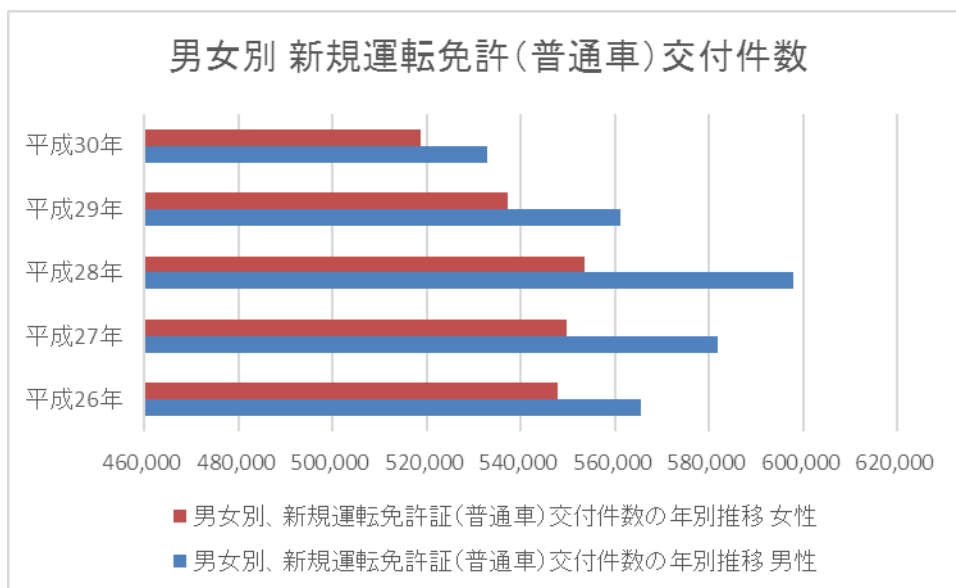
- 1.短期大学生（1年生）、女子学生のみ、寮生中心のチームであり活動である。
- 2.「現代教養学科」というリベラル・アーツを学ぶ学生である。
- 3.本事業の活動自体に、ゼミ単位、サークル単位の参加が認められていないため、人的距離感が遠い。

1 について、短期大学生の学生生活は非常に短い。入学後すぐにゴールデンウィークを迎え、いったん活動が止まる。連休後、ほどなく定期試験を終え夏休み期間へ。ここで、寮生の多くは帰省する。自動車学校に通う学生も多い。夏休み前後は、インターン・シップがあり、その後は本格的に就職活動に進んでいく。この間に、資格取得のための試験、各種行事がある。それらを考えると、四大生と比較し、全く時間が足りないことが明らかである。この間にどれだけ活動に割く時間を確保できるのか、という疑念が生じる。

また、表3のとおり、女性は自動車運転免許を新規取得する比率が少ないため、公共交通機関利用が主な移動手段となる。地方の場合、明らかに公共交通機能が脆弱なためマイカー中心社会になっている。つまり、女子学生のみの方の場合、機動性の面がどうしても劣ってしまうことがわかる。

また、寮生がチームのほとんどを占めるが、これは前述の活動の効率化には一見プラスである。しかし、郊外に住む移動弱者とも言えるのである。金沢市中心部までバス移動で約30分、寮の門限が22時。さらに寮生は、遠方から入学した学生がほとんどであり、石川県についての肌感覚的知識を保持していないと言える点で不利である。

表3 警察庁「運転免許統計平成30年版」より、筆者グラフ作成



次に、大学生4年間の学びと短期大学生2年間の学びとは、当然同質同量ではない。そのため自ずと環境も異なっている。この違いは誤差の範囲内として看過されるケースが、意外にも多いと感じる。その点は、問題提起をしておきたい。違いが明白である以上、到達点にも差異を認めるのは自然である。現代社会は多様性を受容し、違うことを違うと認め合い、その上で互いを尊重することを再認識すべきである。

次に2について。入学時、将来の進路が必ずしも固定されていなのが、リベラルアーツを学ぶ本学科の特徴である。その割にはモラトリアムが短い。職業的教育、社会人への心構え等、高校卒業までに歩を同じく進んできた学生など皆無であり、就職活動中の進路変更も実際に起きている。人間（しかも未成年）である以上、いくら彼女たちがデジタル・ネイティブであっても、絶えずヒューマン・リレーションの影響を受けることになる。加えて、日本国憲法第22条第1項において、職業選択の自由が各人に保証されている以上、学生は自由である。そのような状況の学生が選択する活動テーマとは、専門性に偏らない多種多様なものであり、短期大学での日常の学修内容と一致しないこともあり得る。

3について。これは当該事業への参加条件とされていることで、是非もなく、守るべきルールである。多様な学生が共に活動するため、活動を進めていく中で、途中で当初想定されなかった不具合が発生することもある。そのケースでは、ゼミやサークルが一定の脱落阻止の防波堤になることもある。壊滅的な状況になっても、それはやむを得ないこととしていいのか。そこまでの規制をすべきなのか。ルールが遵守されているのか、といった課題を明確にしなければならない。

3.3 本学のチームに求められること

いずれ本事業が、事業期間終了後、「報告発表会」（成績優秀チームの顕彰）で締めくくられることを考えれば、具体的評価指標を明確にし、学生らの納得性が高まるような拵えが必要である。最優秀チームが選ばれるということは、コンペティションによるモチベーション・コントロールが試みられているということである。そうであれば、最重視すべきなのは公平性、公明性であろう。具体的評価指標とインセンティブ要素の具現化・可視化が必要である。たとえ教育の場であっても、情報の透明性と公開性が求められるのが当世だ。消費社会の中心が「ミレニアル世代」へ、さらには本事業参加中の「Z世代」へと移行しつつあり逆戻りしない。過去の価値観は劇的に変化している。それを理解し寄り添う態度が求められている。

本学チームの場合、報告発表会は「大団円」の場である。コンペ対象の他チームには、大学院生や、四年制の大学チームが多いため、彼女らにはコンペティションという意識は低い。また、指導教員としても、短い学生生活を「楽しく」過ごしてほしいという思いがある。そもそも観光は、「楽しむ」ものである。活動自体を、苦闘しながら行うのではなく、楽しく行って然るべきだ。そうでなければ、活動のサステナビリティ・チェーンが生み出せないばかりか、活動自体が社会からの期待に応えられぬものとなってしまうと考える。

バブル崩壊以降、観光は遊びであり、不謹慎で後ろめたさを伴うという意識が大勢だった。観光遊興は、経済が停滞する中では慎むべきものであり、観光に要する資金があるのなら他のことに使うべきと言う風潮が圧倒的だった。今から見れば滑稽であるが、そのような考えの人たち（企業）が、絶滅危惧種となりつつわずかながら生き残っている。藻谷・山田はその著書の中で、こうした開発者を「ゾンビ企業」と呼んでいる（藻谷・山田、2016）。そうした観光の地位の低さを根本から改善したのが、2007年の観光立国推進基本法（図1）である。その中で、観光は「行政が取り組むべきもの」と明記され、「国の基幹産業」とされたのである。今後、観光に対する偏見を払拭できなければ、日本は諸外国にどんどん遅れをとるばかりである。

本学学生にとって、事業を「やり遂げたこと」、「社会に少しでも貢献できたこと」は、大きな喜びであり、実際に学生の成長につながっている。具体的に言うならば、この事業に参加した学生の就職状況について、明らかに他学生と比べ早期内定率が高く、希望企業に合格出来ている。定性的にも、コミュニケーション能力の改善や積極性など、「成長」できていると見て間違いない。Z世代の特徴である「旺盛なボランティア精神、地域貢献への高い関心度」⁹志向という特性からも、学生にとっては十分満足感を得られている。

4. 学生による海外誘客チャレンジ事業の概要

本事業は、2年目事業がまだ途中段階であることから、初年度である平成30年度の具体的活動を、主に取り上げる。この年新設された同事業は、採択、事業開始時期がともに遅かった。6月下旬～7月下旬の県内高等教育機関への告知・説明を経て、8月22日募集締め切り、同月末採択発表であった。キックオフミーティングが9月9日で、ここが実質的な活動開始日である。事業初年度ということ踏まえると、準備等やむを得ないと思われるが、開始が実質9月中旬以降となり、夏休み期間を逃してしまったことは残念であった。石川県の魅力を訴求するには、そこから11月初旬までが、季節的にギリギリのところである。前年である平成29年度の冬は、大雪であった。同様の気象リスクも鑑みると、11月初旬までの約2か月間で成果を出さなくてはならない。現実的にはかなり困難であった。

4.1 大学コンソーシアム石川のホームページ上の事業概要（図1、図2）

公益社団法人大学コンソーシアムいしかわのホームページによれば、当該事業についての記載は次のとおりである。「県内高等教育機関に在籍する学生のアイデアや自由な発想を活かした、石川県を訪れる外国人を増やすことを目指した活動（以下、「海外誘客活動」という。）を支援することで、学生がグローバルな視点や、地域資源の活かし方を学ぶ場を創出し、県内の海外誘客活動の機運醸成や観光に関するグローバル人材の育成、学生に石川の魅力を再認識してもらい卒業後も地元で活躍できる人材の育成に結びつけます」とある（傍線は筆者によるもの）。

ところが、開始から終了までの間、人材育成のための教育事業と意識されることは、特に学生自身にはほとんどなかった。その点、指導教員に説明・指導責任があったことは言うまでもないのだが。教育事業の手段であるはずの外国人観光者誘客活動は、その事業結果ばかりが目的化されているように感じられた。これは、活動主体である学生の問題でもある。目標（上記傍線）は公表されているからだ。

補助金事業であるため、成果は重要である。即ち、インバウンド来県のコミットメントが必要であり、そのプロセスの重要性についての認識が徹底されなかった。プロセスの評価、継承こそが持続性の高い活動して引き継がれるべきである。また、それこそ人材育成への最も有効な手段である。観光的に言えば、「サステナブル・ツーリズム」実現である。本事業では、中間報告や月次報告等を通して、それらが試みられた。形としてはそれでよい。しかし当該学生への理解には及ばなかったようである。それらの報告書類は、高校までに課されてきた宿題そのものである。年度末の報告発表会は他者との比較、表彰制度は勝ち負け、と理解されている。もし仮に成果の良し悪

図1 出所：大学コンソーシアム石川HPより



図2 海外誘客チャレンジ事業活動報告



しの競合であれば、どのような立場、スキルを持つ者が審査に携わるのか、どのような視点、指標で評価されるのか、という明確さが必要であるが、それは曖昧である。コンペティションだから、より優れた成果を残す、「他チーム」を上回る評価を受けることが目的化している。しかし今般の学生活動が社会システムの改善を目指すことから、敢えてビジネス視点で見れば、目標（ゴール）があって、それを具体的にどの程度達成できたか（定量的評価）、実際にどのような活動を、どのような過程で行ったのか。結果に至るまでに、具体的にどのぐらいの困難があり、どのような形で乗り越える努力をしたか（プロセス評価）のマッチング・ミックスが必要であると思われる。

4.2 事業評価と納得性の問題

ところが、本事業は教育事業であってビジネスではない。プロセスは、ストーリーであり、それさえも観光対象化しうるものである。ストーリーとしての試行錯誤的背景を観光対象が持つことによって、より高次の観光対象に昇華するのである。そのような示唆を与えることも重要ではあるまいか。まずは目標設定自体を評価すること。本事業では、「事業採択」が一応その役割を果たしているが、曖昧かつ消極的メッセージに過ぎない。公費を利用し、かつ、競い合う以上、学生も真剣であり、協力企業にも相応の覚悟が必要と言えるだろう。しかし、協力企業への主催者からの説明は不足しており、学生が（または指導教員がサポートして）行うことになっている。⁹主催者からの積極的アプローチがあって、初めて企業との協働関係が可能なのはである。

また、学生には個性があり、知識、経験といった「潜在的能力」や、リーダーシップ、ホスピタリティといった「（発揮される）行動能力」に元々差がある。特に、リーダーシップ、ホスピタリティは、学校教育（知識吸収）というよりも、訓練（コーチング）によって身に着くものである。訓練は、学校だけでなされるのではない。家庭、アルバイト先、ボランティア活動の場等で、指導者の支援のもと「自らの力で獲得するもの」である。指導者は、「教える」というより、「気づかせる、引き出す」役目を果たすに過ぎない。

このように、入口、出口での評価と同様に、フレキシブルな要素も是とするプロセス評価をさらに重視すべきであると思う。

4.3 本学の「学生による海外誘客チャレンジ事業」の取り組み概要

本学科では、平成 30 年、短期大学現代教養学科の 1 年生 4 名¹⁰のチームが採択を受けた。最終的に決定した活動テーマとしては、「海外での日本食ブームをトリガーとした、石川県産米おむすびを活用した海外誘客」だった。事前にテーマや連携先がしっかりと固まっていたチームと異なり、学生のアイデアは具体策まで深まっていなかった。さらに、本学チームの特性である、石川県出身者の不在（1 名以外は全て富山県出身であった）ということも、地域への理解（単なる理解というよりも、自然に身にまとう行動や思考に近い）に不利な点であった。

結局活動自体をやり遂げることはできたが、最後まで冷や冷やすることになった。協力企業である、「コッコレかないわ（正式な社名は、加賀建設）」による積極的支援なしでは、頓挫していた可能性すらあった。協力企業の担当者が、ミレニアル世代で女性だったことも大きい。今回は、様々な場面で過大な支援を受けることができた。このような企業との出会いは、学生らにとって幸運だったと思われる。筆者も本活動に費やした時間は、膨大なものとなった。このコストを如何に減らせるかが、持続性への課題と感じた。しかし一方で、一定程度楽しい活動（地域を知る、アイデアを出す、コミュニケーションをとる）であったことは、観光研究上、収穫だったと言えよう。

4.4 活動テーマ決定

本学チームの活動テーマは前述した。当時テレビ CM が印象的であった「ひやくまん穀」。それと海外での日本食・日本食ブーム¹¹から、寿司をテーマにしてはどうかという案が、当初出た。だが、非日常ではなく異日常、即ち、その地域にとってはありふれた日常である「コト」を楽しみたいという外国人の要望に寄り添うことで、オリジナリティを演出したかった。¹²そこで、日本食文化を象徴する大衆食である、「おにぎり」案が浮上した。具材を選び、実際に自らの手で握った「おにぎり」を食べる。外国人の食事は一般に、油をたっぷり使った多種のボリュームたっぷりの内容である。食事の際のワインから、デザートケーキまで、高カロリーメニューが食卓に並ぶイメ

ージである。それに比べると、日本食は、日本酒、味噌汁、緑茶など低カロリーでヘルシーな割に味も良いと言える。

石川県独自のコンテンツ、石川県産ブランド米と石川県産の具材を使用する。しかも「おにぎりを作る」というのは、体験型観光（コト消費）である。このテーマをうまくマッチングしてくれたのが、同事業コーディネーターである、ガクトラボの仁志出氏であった。「コッコレかないわ」は、前年にオープンしたばかりのためか、現存の観光 MAP には載っていなかった。周囲は金沢港で、古くは交易の拠点であり外来文化の入植地、将来はクルーズ利用のインバウンド客拡大のための要地として、新旧両方の魅力が高いエリアである。そのメイン施設とが「お味噌汁食堂そらみそ」なのだが、筆者も「石川ネイティブ」でない学生も知らなかったことである。地域を良く知るコーディネーターの存在が貴重であることを実感させられた。こそのような人的資源活用の重要性を、広く気づかせねばならないと感じた。

観光政策的に見ても、このエリアには重要な意味がある。本学チームの活動には、金沢市中心部に集中する外国人観光者の、郊外分散化という狙いがあったからである。マイカーによる、街中の賑わい創出の阻害（歩きづらい、駐車場がない、渋滞する、事故リスク等）への改善策として、また路線バス運行へのマイナス影響への懸念（遅延、乗車拒否、団子運行）等から、金沢市中心部に集中する都市機能と娯楽機能の荷重を、少しでも減らすことが必要という認識があった。観光者の郊外分散化は、現在では、「オーバー・ツーリズム」や「観光公害」として、重要な研究テーマになっている。

4.5 現地調査

学生らは、何度も現地踏査を実施した。金石自体にも非常に魅力があったが、隣町の大野は、古い町並みが残りつつ、お洒落なカフェ、漁師食堂等の大衆グルメ、景観のいい公園等があり、観光面でのポテンシャルの高さを感じさせる街であった。現地踏査を繰り返したのはさらに理由があった。「おむすび」⁹⁾をトリガーとした石川県の魅力発信をしても、立地面での課題があるのだ。具体的には、ホテルがないこと。金沢市街からバスで 20 分かけて行くからには、さらに付加価値を見つけねば、足を運ぶ観光者はいないのではないか、と考えたのである。そこで、金石・大野エリアへの観光者誘導、同地域の賑わい創出をはかり、その中の 1 コンテンツとして、「おむすび」を使用したワークショップを実施することにした。

また、現地踏査の中で驚かされたのは、このエリアを紹介する観光マップがないことであった。古いものはあったが現在流通しておらず、どこで作られているのかさえ俄かには分からなかった。迷路のような道筋を歩くことになるが、案内看板が非常に少ない。まして多言語表記など皆無に近い状態であった。このエリアは外国人が好む海沿いで、大型客船の寄港もしばしばであるので、地勢的には外客誘致に恵まれていると言える。調べたところ、寄港で立ち寄る観光者は、港に横付けされた貸切バスで、金沢市中心部や、白川郷などへ観光に出かけてしまうらしい。確かに寄港する時間は、ほんの 1 日程度である。地域で最も有名な観光対象へ、観光者が引き付けられるのは理解できる。しかし一方で、金石・大野の住民にとって、外国人観光者の立ち寄り、さほどの関心事ではないと感じられた。このエリアは、地域住民の暮らし優先で成り立っている。これもまた、ひとつの「まちづくり」の選択肢と思われた。

「コッコレかないわ」は、新しくきれいな施設で、ビーチ沿いの施設として、リゾート型の観光対象としてのポテンシャルが十分であった。小型テーマパーク風で、見晴らし台、クラフトショップ、カフェ、「そらみそ」が、一帯に配置されている。昼時でなくても、「そらみそ」は、常時行列ができる店である。しかし、どこからかくも多くの観光者が集まってくるのか。今回は外国人対象の誘客事業だったため、そのことを深掘りすることはなかった。

それ以上の問題として、学生らは、金石・大野の情報にリーチできていなかった。積極的に検索しなければわからない。ということは、観光地とは言えない。可能性として、地域から外向けの情報発信があまりなされていないのではないか。試しに、筆者の周囲（金沢市及びその近郊に住む人々）に聞いてみたところ、詳細に金石・大野のことを知る者は少なかった。恐らく「そらみそ」の行列は、SNS 発信が奏功していると思わざるを得なかった。発信チャンネルが異なっていたのである。

以前なら、地域の観光対象が意外に寂れている、そうしたミス・マッチは普通にみられた。地域住民による、自

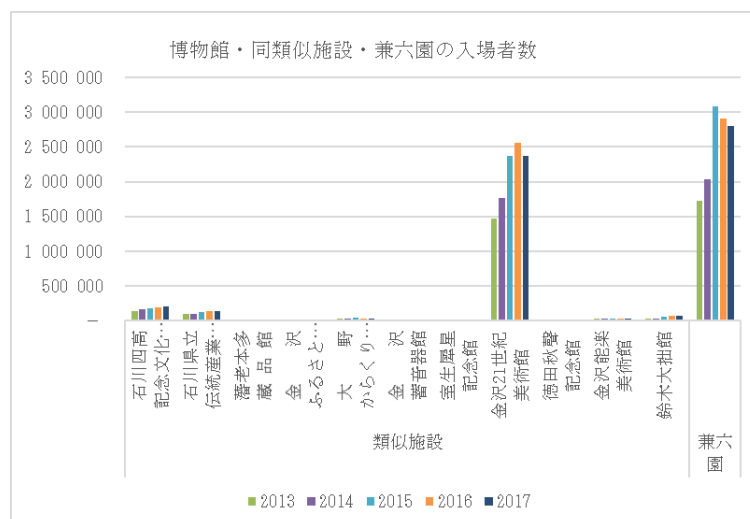
地域の知名度についての過剰な思い込みが原因である。しかし「コッコレかないわ」の場合は、一部の人にしか認知されないような、SNS の仕掛けを創出している、との見方が正しいであろう。つまり、発酵食や金沢ベイ等、関心のある、特定のターゲットにのみ情報がリーチする仕組みである。キーワード、趣味や友達の友達のリレーションを通して、ダイレクトにプロモーションがなされている。そう考えると、確かに Facebook 等の限定的発信はあるようだ。とは言え、いずれ海外誘客に関しては、県も力を入れている。早晚クルーズに対する注目度は高まる筈。¹⁰⁾そこに潜在的なポテンシャルを感じた。

4.6 金沢での来訪外客の観光行動の特徴とターゲット設定

金沢市訪問の際、誰もが必ず香林坊を訪れる。表4は、来場・来園対象への訪問外客数である。兼六園が最も有名だが、香林坊（アトリオ）から約1.2k・徒歩16分に位置する。文化都市の象徴である金沢21世紀美術館も、ITによる入場管理が検討されるなど大人気だが、香林坊（アトリオ）から約500m・徒歩7分である。海外で良く街のランドマークとされる“CITY HALL”も香林坊エリアである。香林坊は金沢市の中心であり、エリア内・周囲には、ホテルの軒数も非常に多く、今なお開発ラッシュが続いている。つまりホテル周囲に、最も来場・来園者数が多い観光対象とランドマーク施設があり、近接（徒歩圏内）している。観光者にとって、アクセシビリティに優れ、まち歩きを楽しむのに適しているエリアと言えよう。

香林坊のホテルは、価格帯やコンセプトにも個性があり、今や常識となった無料 Wi-Fi、外国語表記の MAP や案内等が常備されている。ゲストは、自分の荷物を、チェックイン前やチェックアウト後に、フロントに預け、外出することが可能であるため、手ぶら観光者の起点として利便性に優れている。実は、観光行動の起点であるこの地域に、「香林坊バス停」があり、金石への直通路線バスが走っている。ということは、金石エリアにホテルがなくとも、香林坊界限のまち歩きを楽しんだ観光者が、翌朝、金石・大野の日帰り観光を行うのに適しているということになる。つまり、香林坊—金石を、ひとつのエリアと捉えればよいのである。このような、金沢滞在スタイルのコンセプトをブランディング化していくことは、非常にユニークな企みと感じられた。今回の活動も、可能ならばそこまでもってゆきたかった。

表4.「金沢市観光統計書(平成30年14-26)」を元に、筆者グラフ作成

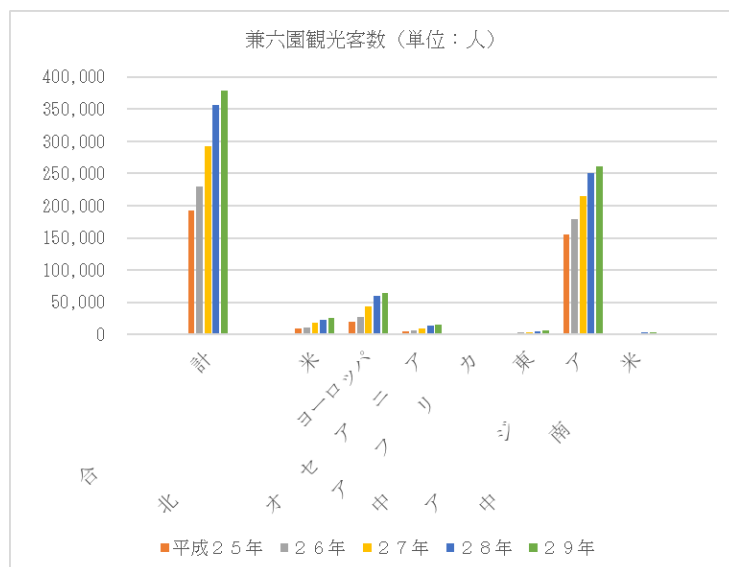


一方、観光行動の起点を金沢駅にした場合、白川郷への日帰りバス観光を代表として、鉄道や長距離バス利用の通過型観光となる可能性があり、金沢市での滞在時間を短縮化してしまうだろう。その点については、一般に外国人観光者は、ロングステイするケースが多いと言われている。石川県について、表5から、石川県に最も多く訪れるのは、アジア系各国からである。

しかしこれは、コストパフォーマンスと移動時間（短い）に優れているからであり、定期便が小松空港とアジア

各国間に運行しているからである。世界全体を見渡した時アジア人の国外旅行者は、全般的に見ても、過去例をみないほど激増している。アジアは、今まさに高度経済成長の過程で国外旅行がスタートしたところでありこの伸びはしばらく続くであろう。しかし一方で、欧米人に比べ、観光者として質的には未熟であると言えよう。質の低さはかつての日本も同様でありやむを得ない道筋である。¹¹⁾石川県の観光対象の特徴は、伝統と文化、芸術など成熟観光者（質的に高い観光者）向きである。東京から北陸新幹線を利用してやってくる観光者は、日本というよりも、石川県を楽しみに訪れる、欧米からのインバウンド層である。

表5. 2017年[平成29年]「石川県統計書」を元に、筆者グラフ作成



そこで、石川県への国別訪問者数が、アジアの中でも群を抜いて多い台湾（訪問者数国別で1位）と、欧米文化圏の中で最も多い米国（同4位）の、日本滞在日数を比較してみた。¹²⁾ビジネス目的の訪日者は除いてある（表6、表7）。台湾からの訪日外客数のうち、4～6日以内のショートステイが全体の7割を超えるのに対し、米国客の場合は、7～13日滞在が5割以上、14日～20日滞在が次いで多いなど、極めて大きな違いがあることが明らかになった。（なおこの表は、訪日外客データであり、石川県のみの滞在に限定したものではない）

従って、そもそも台湾人観光者（質がやや劣る）をターゲットにするか、米国人観光者（質が高い）をターゲットにするかによって、戦略が大きく異なってくるのである。この場合の質の高い・低いとは、優劣という意味ではない。簡単に言えば、お仕着せの観光旅行で満足する観光者が多い方が「質が低い」。それらの層は、自らの観光行動をプロに任せ、自らの意思で動く最大の行動がショッピングである。このように両者の特性は既にわかっている、欧米圏からの観光者の方が、個人・フリープラン型行動が多い。また欧米観光者は、訪日リピーターが多く、事前に石川県のことを調べてから来訪する層が多いことも判明している。それに対し、台湾からの観光者は、団体行動が多く、ショッピングや温泉、自然景観美等に関心が高い。金沢港から観光バスで有名観光地まで移動してしまう。他のアジア系観光者も似通っている。そう考えた場合、東京、大阪などの大都市圏と比較して、石川県のほうが便利で優れているというコンテンツは少ない。大都市圏は、大量消費に慣れ、利便性の高さは群を抜いている。首都圏版の成功モデルを地方に当てはめたととしても、本家にはかなわない。劣化版コピー¹³⁾となるばかりである。本学のチームは、オーバーツーリズム対策として、訪日観光者を、受け入れる側が選ぶという時代が、将来訪れる可能性も想定しつつ、また、伝統・文化・芸術という金沢の特性からも、より質の高い欧米観光者層をターゲットとした。¹⁴⁾

表 6. 「滞在期間・国別の内訳」より米国、台湾を抽出。訪問目的：Business を除外しグラフ作成（筆者）

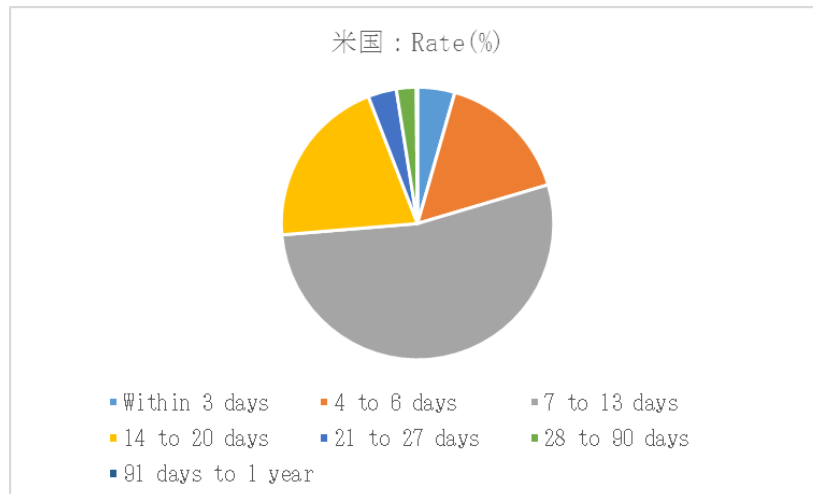
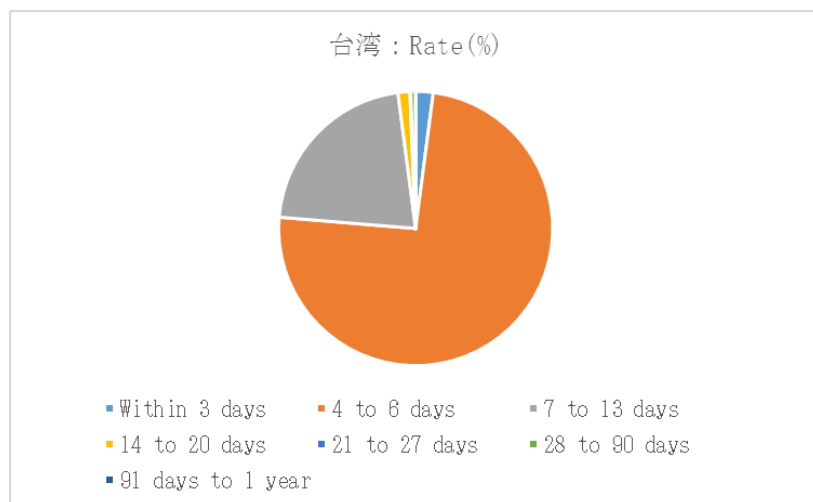


表 7 同上



(出所 JNTO : Japan Tourism Statistics)

5. 「海外誘客チャレンジ事業」の活動の様子

平成 30 年度は、17 の応募チームのうち、10 団体が採択を受けた。因みに令和元年事業では、7 団体に採択数を減らしている。採択されたチームは以下のとおりである（表 8）。ここで注目されるのは、採択チームの高等教育機関別は、北陸大学と本学以外では、複数事業の採択を受けていることである。このような活動には、組織的な支援体制が必要であり、その点について担保できるということは、活動の濃淡に大きな影響を与える。また、観光学をカリキュラムに持つ機関とそうでない機関の間でも、温度差があるのは明らかである。

表 8. 平成 30 年度「学生による海外誘客チャレンジ事業」採択一覧（表は筆者作成）

申請No.	代表者所属機関名	テーマ名
3	北陸学院大学短期大学部コミュニティ文化学科	グローバルな台所・近江町市場～外国人観光客 の満足度向上と地元客との共生を目指して～
4	北陸学院大学短期大学部コミュニティ文化学科	“禊” 体験を世界へ！！！！

9	北陸大学	金澤と着物
10	金沢大学大学院機械科学専攻	多言語対応可能飲食店のリスト&マップ化と飲食店レジデータからPythonによる観光分析
11	金沢大学大学院機械科学専攻	学生ガイドが案内する訪日観光客向け日本酒ナイトツアー
12	金沢学院短期大学	日本食ブームをトリガーとした石川県産ひやくまん穀おむすびの発信
14	金沢星稜大学	日本酒でつなぐ金沢と海外
15	金沢星稜大学	伝える（観まっし！来まっし！寄りまっし！）力を身に着ける
16	金沢星稜大学	金沢外国人観光客案内プロジェクト
17	金沢星稜大学	金沢ハラル対応店マッププロジェクト（ハマップ）

5.1 本学チームの活動

本学チームの活動は、次の3段階に区分することができる。事業を計画的に進めることが出来なかったため、結果から見た分類である。(1)活動停滞期、(2)試行錯誤期、(3)活動追い込み期。そして、(3)の中で、観光マップ作成と外国人対象のワークショップを実施したため、そこがフォーカスされることになるのだが、(1)、(2)の中にも、それぞれ課題と成果があったことを見逃してはならない。以下、順を追って報告する。

5.2 (1) 活動停滞期

当初提出した申請書の一部を削除したものが図3である。当初、「コッコレかないわ」に対し、事業説明、協力依頼等の内容が具体化していなかったため、変更要素含みであった。代表的な修正箇所として、活動テーマに「石川県産ひやくまん穀」と謳っているが、実際に「そらみそ」で使用していたのは、「六星」から仕入れられた、石川県産コシヒカリであった。また、「おにぎり」は、店のこだわりから、「おむすび」と呼ばれていたため、おにぎりという名称を変更した。「むすび」を大切なことばとして使用していることは、観光ストーリーとして見逃せない事実である。

採択後、全員で企業に挨拶を兼ねた打合せに伺い、筆者も同行した。そこで学生は、衝撃を受けることになる。実際に採択を受けたものの、アクションプランが全く出来ていないことに気づいたのだ。それは、一問一答の打合せで明らかになっていった。企業側が業務中時間を割いて打合せに出てくれている以上、こちらも先方へのメリットやゴール到着点のイメージを示す必要があったが、そこは筆者が説明せざるを得なかった。ある程度学生へのレクチャーの後打合せに臨んだのだが、筆者も自分の至らなさを思い知った。学生に伝わらなくて、何の指導と言えるだろうか。

ともかく明確に判明したことは、企業側が学生への指導に非常に熱心であり、前のめりに取り組む姿勢を見せたことであった。筆者としては非常に嬉しく感じたが、学生には、ややプレッシャーを感じたようであった。既述のとおり、夏休みが過ぎ、仲が良い友人関係が散発的に存在しているに過ぎないチームは、ほどなくコミュニケーション等に支障が出て、活動がストップしてしまった。それでも、協力企業側のマネジメントもあり、9月6日付けの議事録を見ると、企業からの指摘に対し、以下のように活動を絞り込んでいる。

- 1.発信（金石の魅力、コッコレかないわの魅力、発信方法）
- 2.マップ（今あるものをリメイク）、スポットの追加、英語、絵や図（イラスト、写真）
- 3.イベント（聞き込み、それをふまえての方針決め）、作るもの、時期
- 4.新メニュー（イベントでのアンケートを踏まえて新メニュー）

しかし、その後は、何一つアクションに結びつかず、チームを脱退する者も出てくる始末であった。上記の活動方針は9月初旬に記録されたものだが、10月13日の打合せに使用した資料でもある。つまり貴重な1か月間に、何も活動が進んでいなかったということである。このことは、モチベーションの維持、向上に瑕疵があったと見て

良いだろう。ゴールの姿が明確に捉えられていないためでもあった。如何に学生間のコミュニケーションを良くするか、如何に全員が集まれる場をつくるのか、学生のカリキュラム表を見ながら、空きコマ表を作成し調整したりしてみた。しかし、結局は休日か、平日 16 時半過ぎからしか時間が取れず、各個人の個別事情もあったため、2 名以上の参加があった場合活動することに、条件を緩和した。しかしこの手法は、「やった者が損をする」手法であり、「やらない（やれない）者」は、後ろめたさと、活動について行けないという感情を持ちやすく、楽しく活動できないものとなってしまった。

では、今途中の令和の事業では改善されたかと言うと、決してそうではない。2 年生と 1 年生の混成となったため、1 年生が先輩に遠慮する、という新たな問題が発生している。それと、全員が経験者である 2 年生にとっては、活動頻度（打合せ回数）が、前年比でかなり改善され、報告書もすべて期限内に提出されるなど、単純作業が目的化してしまった。最終目標や活動の意義を意識しない、中身の無い活動をプロセスの改善と捉える思考になっているようである。実に個性的である。筆者としては、この事業は観光誘客推進事業ではあるが、地域で将来的に活躍するための人材育成を主眼とした教育事業であるという県の趣意に立ち返る契機にもなった。

活動テーマ名 ※活動の目的・目標を簡潔に表現した名称にしてください。	「日本食ブームをトリガーとした石川県産ひゃくまん穀おむすびの発信」	
活動の類型	③	＜活動の類型＞ ③外国人旅行者の満足度向上
活動の概要（300 字以内） ※活動の背景や目的と具体的な活動内容や活動手順、活動を通して学びたいことなどについて記入してください。 ※企業・団体との協働を予定している場合は、それぞれの取り組みについても記入してください。	①日本食ブームの海外市場を念頭に、「おむすび」＆「お味噌汁」をテーマに、ビジュアルに訴求するおにぎり文化を発信することで、石川県来訪外国人の満足度向上に貢献。 ②企業 H P や金沢駅や主要観光施設でのチラシ配布を行い情宣。外国人対象に、おむすび作り、具材の工夫をレクチャーし、で拵えたおむすびを食し SNS 発信。 ③「金石地区への外国人観光客誘致」をテーマに、インターンの学生を受け入れていた実績を持つコッコレ金石と協働。日本海の新鮮な具材を使った味噌汁やおむすびをコンテンツに金石地区の賑わいに貢献。 ・活動を通じて、米食文化を学び、対人関係の重要要素であるホスピタリティを学びたい。	
今年度の活動目標 ※具体的かつ適切な（提案で終わるのではなく実践する）ものを記入してください。	・石川県産の「ひゃくまん穀」を使用したオリジナルおむすび、お味噌汁の製作（インスタ映えを意識）。また外国人にも実際に、面白い具材選びや制作体験をしてもらう。その体験のサポート活動、試食体験等を実施。 ・外国人によるオリジナルおむすび作り体験の様子を、SNS で発信。企業や大学のホームページ、県や市の web サイトにリンクしてもらう。 ・金石のことを知ってもらうため、金石地区のオリジナル散策マップの作成。金沢駅や主要観光施設からのアクセスを英語と図により分かりやすく説明する。 ・クルーズ船来航の際の、チラシ配布活動を行う。	
学生グループと 企業・団体との役割分担 ※＜企業・団体＞は協働先がいる場合、記入してください。 ※それぞれの役割が明確に分かるように記入してください	コッコレ金石（最終決裁前だが、交渉は順調） 学生：おむすびの具材研究、金沢駅、主要観光施設でのチラシ設置、クルーズ来航時のチラシ配布、外国人試食体験のサポート、SNS 発信、金石エリア散策マップの作成。 企業：期間限定のオリジナルメニュー開発、ホームページ情報更新、外国人観光客の受け入れ、のおもてなし。学生への助言、サポート。	
これまでの活動実績 ※これまで学んできたことや、これまでの活動について、本活動への応用が考えられるものを記入してください。	①短大で、前期 2 科目 4 単位の「観光」の授業を履修しており、後期にも複数科目の「観光」や「ビジネス実務」を履修する。 ②前期、課題解決型学習（F S P）を履修しており、実際に企業が抱える課題の解決案を実践的に学び、企業に提案している。 ③JAPAN テントやインターンシップに参加し、ホスピタリティを学んでいる。	

次年度以降の活動計画 ※この活動を基にした継続的 活動や発展性について記入し てください。	①持続的な活動を実施。 ②石川県の伝統文化体験可能な観光施設とのコラボレーションにトライする。 ③来店者アンケートを実施し、業務改善へ結びつける。		
情報発信の方法 ※活動そのもののPRとして、 フェイスブックでの情報発信 以外に、更なる情報発信する方 法を具体的に記入してくださ い。	①北國新聞等利用し、プレスリリースの対応を行う。 ②関係各所のホームページにLINKを貼ってもらう。 ③コッコレ金石、金沢学院大学、短期大学のホームページによる発信。石川県、 金沢市へのweb情報LINK。		
年間活動計画	時 期	内 容	活動主体
	9月下旬	企業との打ち合わせ。おむすび、味噌汁の試食 体験	学生・企業
	10月上旬	オリジナルおむすびの製作体験	学生
	10月下旬	金石エリアマップ作成	学生・企業
	11月中旬	企業との連携による具材、メニュー等の 開発、検討	学生・企業
	12月中旬	ホームページ作成、SNS発信開始	学生・企業
	1月中旬 2月中旬	外国人体験メニュー決定 金石エリアマップ完成 プレゼン用資料作成 清算打合せ	学生 学生・企業

図3 カバーページ、及び経費計画のページを削除している（筆者加工）。

5.3 (2) 試行錯誤期

活動メンバーが4人に減り、ペア、または1名のみ活動となることが多くなった。この状況では、メンバー間の引継ぎや情報共有にも支障が大きく、筆者も可能な限り同行し活動内容を共有した。初年度事業という事情に関わらず、学生の能力（低いという意味ではない）と活動ボリュームから、幾度も内容の見直しをせねばならなかった。

1人の活動順調に進んでも、他についていく者がいない。既述のとおり、チームとして成果を出す場合、これでは「やった者が損をする」。従って、新たな活動遂行者が出ると、バランスをとるように他の活動者が不在になる。そのような状況が繰り返され活動が停滞していった。大学コンソーシアム石川に提出する月次報告書も提出できない、或いは期限を守れないことがほとんどであった。

折しも季節は冬、金沢の夜は早く、海沿いの立地はベストシーズン期とは異なり、学生らは、寒さによる震えと雪混じりの強風を強いられることになった。暗闇での現地踏査も珍しくはない。この状況に手を差し伸べたのが、協力企業「コッコレかないわ」であった。学生の事情を理解し、移動がたいへんだからという理由で、業務終了後、来学して打合せするスタイルが11月下旬以降定番化した。これは非常に重要なプラス方向の「想定外」だった。

わざわざ企業が来学する（時には、コーディネーターも来学）という理由で、学生の集合が徹底され（それでも全員が集合することは少なかった）、事業自体がどんどん具体化、計画化されていった。「何をいつまで誰がやるのか」。傍から見ると簡単なことかもしれないが、アクションを伴ったプランニングは、企業でも難しいものである。それが何とかできるようになった。また、学生が同時に集合する場をつくれたことで、コミュニケーションが生まれ、情報共有もスムーズになっていったのである。この時期の活動記録（12月23日）を見ると、次のとおりである。（以下、原文のまま引用）

6. 協議事項（1～5は割愛）

1) アンケートについて

- ・アンケートは廃止することを伝える

2) マップの現状報告

- ・レイアウトは完成していない

- ・ゲストハウス訪問の情報共有（要報告）
- ・印刷会社は現在刊行社予定
- ・学生の間で1月中旬に打ち合わせ必要（レイアウトなどについて）
- ・2月末にマップを完成して手元にある状態が目標
- ・QRコード掲載の方針は現在時間不足により困難

3) 事業のゴールについて

ゴールを以下2点の達成に変更する

⇒ゲストハウス利用者におむすびを握ってもらう、認知してもらう方針

- ① 外国人を対象におむすびを体験してもらうイベントを開催することがゴール
- ② かないわのMAPを作成（完成）させることが2つめのゴール

4) イベントについて

- ・イベント企画書を2、3日間かけて作成し、共有
- ・イベントの内容はおむすびを外国人に認知してもらう内容
- ・対象は外国人、ゲストハウス利用者
- ・「おむすび体験」のイベント
- ・費用の相談（今後要相談）
- ・スケジュールは1月中旬にイベントの告知
- ・イベントの実施日は2月末に予定

（引用ここまで）

書きぶりとして曖昧な部分もあるのだが、筆者から見れば、相当進歩したと感じられるものであった。まず読みやすい。これは活動をわかりやすく共有したためであり、他者にも配慮した書きぶりである。月次報告書も、最後には、期限内に提出できた。

2月のイベント開催は賭けであった。大雪等荒天の可能性が十分に考えられたからである。また、極寒の時期に、知名度が余りなく、受け入れ態勢に不安を残す金石地区にまで、外国人観光者が移動するとは思えない。金石の冬は、他の3シーズンと状況が一変することは既に申し上げた。そのような場所へわざわざ観光者を導くということは、逆に金石のマイナスイメージを植え付けてしまう可能性も十分予測できた。

そこで、活動目標を上記3)①、②の2点に絞ったのである。①は、イベントというよりワークショップである。金石への誘客を、外国人が多い金沢駅付近の「ゲストハウス和んで」の協力（会場提供等）で実施した。おむすび作り・試食体験とアンケートへの回答をメインイベントとする。そして金石・大野エリアについて学生らが作成したMAPの配布を行う。それによって、「コッコレかないわ」や、金石大野地区の魅力を伝え、「冬以外に来て」というメッセージを発信したのである。この活動は、まずワークショップ用の募集案内、開催告知チラシの作成（英語表記）、金沢駅の観光案内所や主な観光施設、宿泊施設等への協力依頼（チラシ設置、可能なら外国人への参加推薦）、チラシの街頭直接配布などの内容である。実際に金石、大野を訪問し代表的スポットで写真を撮り（その際には勿論許諾をとった）、取材した。また、効果は定かでないが、SNS等の発信も行った。

②は、旧MAP自体の出所が分からないため、一からオリジナルで制作することになった。こちらの場合も、実際に現地へ何度も訪問し、お薦めの周遊ルート仮策定、学生らによる所要時間の計測、その結果も元に印刷会社との折衝、英語翻訳など、ボリュームのある活動内容であった。当初イラストマップのような軽いものを予定していたが、そのテキストとなる元の地図がないのだ。従って、ややパブリックに近いコンテンツ作成を余儀なくされた。デザイン、写真、イラスト、正確さは勿論、見積金額の検討や制作スケジュール管理など、こちらの業務も短期間では難儀が予測された。

5.4 (3) 活動追い込み期間

正月休みが終わると、①、②が眼前に迫っている。学生らも気がせくが、協力企業もそれは同様である。観光実

務経験者である筆者にとっては、信じられないほどのレイト・スケジュールであった。しかし、この活動はあくまで人材育成事業である。結果がどうあろうと、無駄なプロセスはない。学生も少数精鋭で望む以上、無理な作業は禁物だった。人材は、替えがきかないのだ。社会に出て、多様な関係者の協力のもと大きなイベントを行う際には、体調管理が何よりも大事である。それを学ぶことができた。

活動目標の①と②は同様の目標に向かって同方向へ向かう活動である。プロセスや成果物は異なるが、互恵関係にあることを整理しておくことが必要であった。そしてこの活動には、終着点があってはならないのである。持続性を如何に担保するのか、そして可能ならば、自らを「地域人財」として、活躍の場とする。この時点で、活動概要にある目標を、あらためて見返し理解させる必要があった。



図4 ワークショップ開催告知チラシ



図5 散策マップ（制作途中）

6. 「海外誘客チャレンジ事業」ワークショップ実施

かくして、ワークショップは2月に開催された。準備が煩雑だったことは当然だが、まずまず許容範囲の遅れでワークショップを開催することができた。その中で「コッコレかないわ」、「ゲストハウス和んで」の協力姿勢が素晴らしく、事業へのアシスト以上に、学生への「おもてなし」向上意識への示唆を得られたことは、大きな収穫であった。

6.1 開催前日

マップの納期が遅れ、ワークショップ時に配布できなくなった。原因は作業管理の甘さに尽きるが、一部の学生に作業が集中した影響もあり、不満が残ることとなった。が、他の学生が怠慢だったとは言い切れない。各自が役割を果たすため努力し、就活や資格試験受験などに忙殺されたことも事実である。年末年始が間に入ったこと、英語翻訳に時間がかかったこと、そして風邪など健康面での不調の影響も大きかった。それでも、せっかく「おむすび」の体験型観光を通して、金石・大野エリアへのインバウンド・プロモーションを行う絶好の機会を逃すことはできないため、急遽、「コッコレかないわ」の協力を得、施設パンフレットや写真付きのイラスト案内等の英語版をコピーし展示、配布を行うことにした。配布物を整理すると、ワークショップ参加への導線となる募集チラシは、主要施設への設置と、手交による直接配布（金沢駅・2日間）で使用した。ワークショップ時に配布予定だった観光マップの代用として、「コッコレかないわ」提供の資料を配布し、肝心のマップは、ワークショップ終了後、やはり市内主要施設への設置を行った。なお余談だが、1500部作ったマップは、わずかの期間でなくなった（持ち去られた）ということである。

6.2 開催当日

この日も前日同様、街頭でのチラシ配布を実施した。外国語のコミュニケーション能力に難がある学生でも、チラシが英語版であったり、相手がなんとなく事情を察してくれるケースもあり、コミュニケーション体験のいい経験となった。そもそもコミュニケーションとは、「聴く力」である。全く話を聞いてくれず通り過ぎてしまう外国人もいたが、日本人と異なり、少しでも耳を貸してくれる、ということが今回のケースでは判明した。嬉しい知らせもあった。前日のチラシ配布時、関心を持ったカナダ人ファミリーから、ぜひ参加したいという予約が、ゲストハウスに入ったことである。これは、チラシを苦勞して街頭配布した成果であり、自分らの努力が直接的実績に結実した瞬間であった。些事にして些事に非ず。ワークショップは昼と夜の2回開催だったため、夜の部に家族で参加するとのことだった。

昼は主に、台湾人男性2名、ドイツ人男性のゲストハウス滞在者が参加した。台湾人は、聴覚障害者で会話が出来なかった。両名は友人関係である。その他、ゲストハウススタッフ（ボランティア）や、日本人滞在者も加わり、楽しいコミュニケーションの場となった。外国人と日本人、外国人間のコミュニケーションは、主に英語であったが、スマートフォンの翻訳アプリが活躍した。確かに社会に出ると多様な人がある。会話が出来ない場合でも、テクノロジーの活用により、笑顔で楽しむことができる。そのことを、学生らは学んだ。

夜の部の中心は、先述のカナダ人ファミリーと、「和んで」の近くに滞在予定の台湾人グループ（男女4名）であった。後者の場合も、チラシ配布の直接的成果であった。石川県への来訪者は、データが示すとおり台湾人が多く、それを証明した形になった。台湾人には、日本語を話す人が多い。観光の授業等で教えていたことが、実際の体験で裏付けられることになった。



図6 観光マップ（校正原稿）

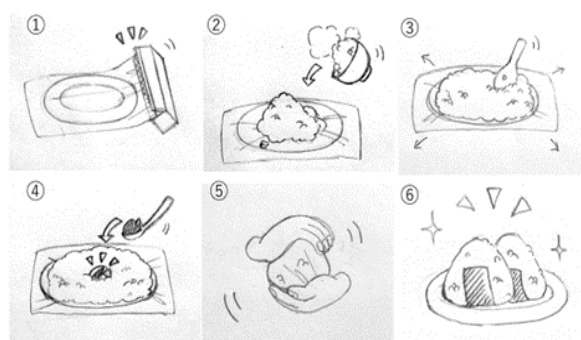


図7 会場に貼り出した、おむすびづくりシート

6.3 学生たちの活動の様子

昼、夜2回のワークショップは、まず学生が英語で、当日の趣旨とおむすび手法、金石・大野の魅力をプレゼンし、その後、テーブルに用意したご飯（コッコレかないわから購入したコメで当日炊き出し）、具材（コッコレかないわで下ごしらえした、おかかと鮭）を自由に使用し、体験者が自分でおむすびをつくり食べてもらう、というものだった。もちろん学生らのデモンストレーションも行われた。一連のワークショップの中でお茶を出したり、簡単ではあるが団らん（和んでのスタッフ等がアシスト）しながら、思いのほか楽しい時間を過ごすことになった。成功要因としては、おむすびの美味しさ、通常体験できない「異日常空間」に合ったと思われる。改めて、その場で試食したおむすびは、本当に美味だったのだ。ドイツ人の若い男性が、何度もお替りしながら食べていたのが象徴的だった。コッコレかないわで下ごしらえしたとは言え、このような単純作業で、かくも美味な日本食を味わえる、ということは外国人側から見ても、驚きだったように思われる。また、アンケートも準備したのだが、参加した全員が最高評価を付けたため、嬉しい反面、懐疑性も残った。素直にこの体験に満足してくれ、口コミを広げてくれるのか、また、次回金石へ訪問してくれるのか。それを確認するための方法策については、課題を残すことになった。作業の遅れから、事業年度終了間際での実施であったため、この結果の反省や持続性の担保という面では、

不満が残った。



図8 ワークショップ昼



図9 ワークショップ夜

7. 本事業の成果と評価

ワークショップ成功をもって事業終了ではなかった。その後、遅れていたマップを各所へ届け、設置し、ワークショップの報告等挨拶を行う。この段階（ワークショップ当日以降）では、学生が率先して動ける状態になっていた。春休み期間であったことも大きいのだが、ここにきてようやく主体的に活動しだしたのである。そして2月中旬の報告発表会へ臨むこととなる。

しかしこの発表会は、発表資料や発表文原稿の作成等に時間と労力を費やしていたが、本来は、年度の活動を振り返り、反省し考える「冷めた（目で見ると）期間」とすべきである。同時に、やり残した課題についてのアクションプランないし、活動の意義についての検討が必要である。年度という区切りで事業が終了し、次年度にまた新たな再スタートを切ってもいい。しかし、事業終了をもって次のアクションのスタートアップとするほうが、持続的な活動となる。活動を引き継ぐものがあってこそ、真に成果を生かすことができるのである。そもそも観光誘客には時間がかかる。また失敗事例も数多い。だからこそ一定の事前研究があれば役にたつ。報告発表会は必要だが、一時のお祭り騒ぎで終わってはならない。学生らにとって、事業の打ち上げと言った感覚があるのはやむを得ないことなので、仕組みとして、考える機会をつくるべきであろう。

県でも、活動成果の広報や、冊子作成など、事業自体の成果や価値を発信する必要があるのは言うまでもない。しかし筆者は、指導教員の意見や改善点等の意見集約の機会がなかったことは遺憾であった。観光を研究するからには、産官学三位一体の仕組みを作らなければならない。DMOの存在とのデマケなど、一定の整理が必要とは言え、実際に現場に踏み込む研究者は現状少ない。観光産業と観光研究、地域住民との間には温度差がある。その差を埋めることが必要なかどうか、筆者には判断できないが、当事者である指導教員や学生の声の聞きたかったというのが本音である。

それでは、当初の目論見であった、「県内の海外誘客活動の機運醸成や観光に関するグローバル人材の育成、学生に石川の魅力を再認識してもらい卒業後も地元で活躍できる人材の育成」に結びついたのか。実は現在、初年度事業に携わった学生の進路や就職先等へのヒアリング調査が行われている。その結果を待つのみだが、本学について言えば、以下の通りである。

- ・県内の海外誘客活動の機運醸成と言う意味では、活動が限定的で、この目標が意識されることは少なかった。しかし一部の学生は、令和1年の事業にも立候補し活動をしているので、ある程度効果は見られた。
- ・地元での就職は確かに多い。しかも観光産業に携わる学生が複数名出た。しかし、元々地元就職率が多い短期大学生であるので、因果関係については証明できない。

だが、早期就職内定の実現、コミュニケーション能力向上、学業成績の向上が見られたことは間違いない。そして2年目の事業は、内容の違いこそあるが、2年生（経験者）と新1年生のコラボチームとなったことで、活動の持続性は担保されていると考えることもできる。前年度あれほどできなかった、月次報告書の期限内提出は、現状一度も遅れがないということを考えると、歩は遅くとも少しずつ進歩していると言っていいかもしれない。

最後に、本事業は、単年度の事業採択制となっている。従って、持続的活動を行うことが難しい側面も否定できない。観光プロモーションは持続的活動であり、成果を引き継ぐものの存在が最も重要であることを指摘しておきたい。また、現状ゼミ単位での事業参加は不可となっているが、この事情が筆者には良く理解できていない。コンペとなるための条件整備のためだろうか。もし採択を受けなくても、持続的活動を行っていくためには、授業カリキュラムの一部としての参画もありうるのではあるまいか。そこは学校側の判断に委ねても差し支えないと考える。そのためにも、結果評価ではなくプロセス評価が必要であると考えている。

注

- 3)オランダ人通訳ヒュースケンを参照したが、他の著名人の訪日記への記載も数多く見られる。
- 4)JTB 総合研究所:日本のポスト・ミレニアル世代の価値観と旅行に関する調査(2018)参照
- 5)但し初年度事業に関しては、JC（青年会議所）による協力があつたようである。本学チームとは無関係のことゆえ、JCとの協力関係については、現時点で承知していない。
- 6)採択時点では6名のチームであつたが、新規参加者、脱退者が出た結果、最終的には4名であつた。
- 7)平成25年12月、「和食；日本人の伝統的な食文化」がユネスコ無形文化遺産に登録されている。
- 8)国土交通省 観光庁 観光資源課『体験型観光コンテンツ市場の概観』世界のコト消費と海外旅行者の意識・実態の調査結果」より
- 9)「コッコレかないわ」によれば、人と人との絆を意味する「結び」という語から、「おむすび」という語を使用している、との取材を経て、当初の「おにぎり」を修正した。
- 10)金沢港クルーズターミナルが、2020年春完成予定である。
- 11)代表的な例として、爆買い客が挙げられる。これは一時的・SPOT的にお金を落とすことになるが、地域文化への敬意、地域住民への配慮、等に欠け、質的に劣ると言って差し支えない。
- 12) 観光庁：2017年宿泊統計調査より石川県の国別訪問者数を比較
- 13)藻谷、山田、pp147-148(2016)
- 14)実際に2019年12月、オランダ政府は、「今後は旅行者数よりも受け入れ地域にもたらす恩恵を重視するプロモーション方針や、受け入れる交通や宿泊産業のサステナビリティ徹底などを通じ、未来の時代に即したツーリズム確立を目指すとした活動指針をまとめている」。(トラベルボイス、2019.12.6 記事)

参考文献

- (1)宮本常一:「イザベラ・バードの『日本奥地紀行』を読む」、平凡社(2002)
- (2)藻谷浩介、山田桂一郎:「観光立国の正体」、新潮文庫(2016)
- (3)森田健司:「外国人が見た幕末・明治の日本」、彩図社(2016)
- (4)JTB 総合研究所:ミレニアル世代(19～25歳)の価値観と旅行に関する調査(2014)
- (5)JTB 総合研究所:ミレニアル世代(22～28歳)の価値観と旅行に関する調査(2017)
- (6)JTB 総合研究所:日本のポスト・ミレニアル世代の価値観と旅行に関する調査(2018)
- (7)オランダ政府観光局(NBTC)「2030 Perspective」

棒田美江 2019 年演奏活動および地域連携活動

1. 第 30 回石川県ヴォーカルアンサンブルコンテスト

主催：石川県合唱連盟 石川県高等学校文化連盟音楽部
共催：北國新聞社
後援：石川県及び石川県教育委員会、テレビ金沢、エフエム石川、金沢ケーブルテレビネット
日時：2019 年 1 月 27 日（日） 9 時 25 分開演
会場：石川県文教会館
石川県内の小学生から一般を対象としたヴォーカルアンサンブルコンテスト。60 チームが参加し、そのうち小学生による 3 チームのピアノ伴奏を担当した。来場者は約 500 人。

2. 瑞宝双光賞 叙勲記念祝賀会

主催：香林坊ロータリークラブ
日時：2019 年 2 月 10 日（日）10 時 30 分開演
会場：金沢東急ホテル
瑞宝双光賞を叙勲された方の祝賀会で、フルートとピアノによる演奏会を行った。曲目は、クラシックや日本の曲などで、祝賀会参加者は約 200 人。

3. 金沢学院大学・金沢学院短期大学合唱部 第 29 回定期演奏会

主催：金沢学院大学・金沢学院短期大学合唱部
後援：北國新聞社、テレビ金沢
日時：2019 年 2 月 22 日（金）18 時 30 分開演
会場：金沢 21 世紀美術館 シアター 21
本学合唱部の年に 1 度の定期演奏会でピアノ伴奏を行なった。プログラムは、4 部構成で合唱曲、ポピュラー曲、ミュージカルなど。約 180 人が来場した。

4. 北國こども大会 2019 たのしい一年生大会

主催：北國新聞社
共催：金沢市、金沢市教育委員会
後援：石川県教育委員会、石川県私立幼稚園協会、石川県公民館連合会、石川県 PTA 連合会
日時：2019 年 3 月 2 日（日）11 時、15 時 2 回公演
会場：北國新聞赤羽ホール
4 月から小学校に入学を控えた県内の年長児とその保護者約 1000 人が集まるイベントで、合唱演奏で出演したもりのみやこ少年少女合唱団のピアノ伴奏を行なった。

5. 桜まつり

主催：陸上自衛隊金沢駐屯地
日時：2019 年 4 月 7 日（日）11 時 15 分
会場：陸上自衛隊金沢駐屯地メイン道路
陸上自衛隊金沢駐屯地観桜行事「桜まつり」アトラクションの依頼を受け、本学合唱部が出演しピアノ伴奏を行なった。「さんぽ」や「ミッキーマウス」などポピュラーな曲を演奏し、多くの親子連れが楽しんだ。

6. バイオリンリサイタル

主催：トロイ・グーギンズ
日時：2019 年 4 月 20 日（日）19 時開演
会場：Café Lente
オーケストラアンサンブル金沢バイオリン奏者トロイ・グーギンズ氏の門下生による演奏会とトロイ氏の演奏会。年長児から一般の 10 名の参加者とトロイ氏のピアノ伴奏を行なった。出演者の家族など約 50 人が来場した。

7. 少年少女合唱の祭典

主催：いしかわ・風と緑の楽都音楽祭実行委員会
共催：石川県芸術文化協会他
後援：石川県教育委員会他
日時：2019 年 5 月 3 日（金）13 時開演
会場：石川県立音楽堂
いしかわ・風と緑の楽都音楽祭のプログラムで、県内外から 11 団体の合唱団が参加した。「北欧とロシアの音楽」がテーマの音楽祭で、出演したもりのみやこ少年少女合唱団のピアノ伴奏でロシア民謡などを演奏した。約 400 人が来場した。

8. 第 36 回 石川県合唱フェスティバル

主催：石川県合唱連盟
後援：石川県及び石川県教育委員会、石川県高等学校文化連盟音楽部、北國新聞社他
日時：2019 年 5 月 26 日（日）10 時開演
会場：石川県文教会館
県内の中学から一般までの 37 の合唱団が参加した合唱フェスティバルで、出演した「コールグロリア」のピアノ伴奏を担当し、混声合唱組曲より「リフレイン」を演奏した。約 700 人が来場した。

9. 第21回もりのみやこコンサート

主催：北國新聞社

共催：一般財団法人石川県芸術文化協会

後援：北陸放送、テレビ金沢他

日時：2019年6月23日（日）14時開演

会場：北國新聞赤羽ホール

もりのみやこ合唱団の年1回の定期演奏会で、少年少女合唱団のピアノ伴奏で、合唱曲やディズニーの曲を演奏した。親子連れなど約500人が来場した。

10. 炎鵬閣新入幕祝賀会

日時：6月30日（日）18時開演

会場：ホテル日航金沢

本学出身の炎鵬閣祝賀会で本学合唱部のピアノ伴奏を担当した。また、金沢学院高校吹奏楽部との共演では、本学のテーマソング「夢の扉」をアレンジした。大学関係者や後援会会員など約600人が参加した。

11. 第51回三谷情報フェア2019

主催：三谷産業株式会社

日時：2019年7月11日（木）12時開演

会場：三谷産業株式会社 金沢本社

三谷情報フェア2019のランチタイムのアトラクションとして本学合唱部に演奏依頼があり、ピアノ伴奏として参加した。ポピュラーソングなどを演奏し、来場者が楽しんだ。

12. 金沢モダン・コンソート演奏会

主催：金沢モダン・コンソート

日時：2019年7月28日（日）14時30分開演

会場：Studio.K

県内外の音楽愛好家出結成されているバロック演奏のオーケストラ演奏会にゲスト出演し、バッハ作曲「ブランデンブルグ協奏曲第5番」のチェンバロ独奏やヘンデル作曲「水上の音楽」を演奏した。約100人が来場した。

13. ミニコンサート

日時：2019年8月17日（土）18時

会場：ホテル金沢

金沢商業高校同窓会懇親会で演奏依頼があり出演した合唱団コーラルグロリアのピアノ伴奏で、金沢望郷歌など5曲を演奏した。約200人が来場した。

14. ファンタジックコンサート

主催：0歳からのクラシックコンサート実行委員会

後援：北國新聞社、テレビ金沢

日時：2019年10月14日（月・祝）14時開演

会場：金沢市アートホール

0歳から入場可能なコンサート。2台のピアノと打楽器による演奏会で、子どもたちがよく知っているジブリやディズニーの曲を演奏した。会場も一緒に参加できるプログラムを取り入れた他、車椅子席やベビーカー席も用意し、日頃演奏会に行く機会が少ない親子など約250人が来場した。

15. 県庁ロビーコンサート

主催：コーラルグロリア

後援：北國新聞社

日時：2019年12月1日（日）13時30分開演

会場：石川県庁19階展望ロビー

混声合唱団コーラルグロリアのコンサート。混声合唱組曲、ポピュラーソング、クリスマスソングなど約1時間のコンサートのピアノ伴奏を行なった。130人が来場した。

16. クリスマスコンサート

主催：石川県芸術文化協会

後援：北國新聞社

日時：2019年12月22日（日）14時開演

会場：北國新聞赤羽ホール

バレエ、ジュニアジャズ、合唱、ハンドベルなど6団体の出演によるクリスマスコンサートでもりのみやこ少年少女合唱団のピアノ伴奏でクリスマスソングなどを演奏した。約500人が来場した。

17. 第31回石川県ヴォーカルアンサンブルコンテスト

主催：石川県合唱連盟 石川県高等学校文化連盟音楽部

共催：北國新聞社

後援：石川県及び石川県教育委員会、テレビ金沢、エフエム石川、金沢ケーブルテレビネット

日時：2020年1月26日（日）11時開演

会場：石川県文教会館

石川県内の小学生から一般を対象としたヴォーカルアンサンブルコンテスト。60チームが参加し、そのうち小学生による3チームのピアノ伴奏を担当した。来場者は約500人。

18. 第1回 学園音楽祭

主催：学校法人 金沢学院大学

日時：2020年2月11日（祝・火） 13時開演

会場：北國新聞赤羽ホール

金沢学院高校、金沢学院大学・短期大学文化部の合同発表会。合唱部のピアノ伴奏として出演し、宗教曲、ポピュラーなど8曲を演奏した。約600人が来場した。

19. 金沢学院大学・金沢学院短期大学合唱部 第30回定期演奏会

主催：金沢学院大学・金沢学院短期大学合唱部

後援：北國新聞社、テレビ金沢

日時：2020年2月23日（日）14時開演

会場：金沢21世紀美術館 シアター21

本学合唱部の年に1度の定期演奏会でピアノ伴奏を行なった。プログラムは、4部構成で合唱曲、ポピュラー曲、ディズメドレーなど16曲。今年度は30回を記念してOB・OG合同ステージも設け、約15人の卒業生も参加した。約130人が来場した。

20. 炎鵬関激励会

主催：炎鵬関後援会

日時：2020年2月23日（日）18時開演

会場：ANAクラウンプラザホテル金沢

炎鵬関の激励会で金沢学院大学・短大合唱部のピアノ伴奏を担当。校歌、応援歌、応援ソングなどを演奏し、本学出身の炎鵬関を激励した。後援会の約600人が出席した。

執筆者紹介（掲載順）

小 里 千 寿	金沢学院短期大学	現代教養学科	准教授
松 崎 陽 子	仙台青葉学院短期大学	ビジネスキャリア学科	教 授
杉 本 亜由美	金沢学院短期大学	現代教養学科	講 師
高 他 毅	金沢学院短期大学	現代教養学科	教 授
松 井 良 雄	金沢学院短期大学	現代教養学科	教 授
近 藤 翼	金沢学院短期大学	食物栄養学科	助 教
山 本 有 希	金沢学院短期大学	食物栄養学科	助 手
飯 田 範 子	金 沢 学 院 大 学	人間健康学部	助 教
中 塚 晴 夫	金沢学院短期大学	食物栄養学科	教 授
本 多 佐知子	金沢学院短期大学	食物栄養学科	准教授
原 田 澄 子	金 沢 学 院 大 学	人間健康学部	准教授
平 山 雄 大	金沢学院短期大学	食物栄養学科	助 教
高 木 香代子	金沢学院短期大学	幼児教育学科	特任准教授
鈴 木 賢 男	金沢学院短期大学	幼児教育学科	准教授
棒 田 美 江	金沢学院短期大学	幼児教育学科	助 教
村 山 大 樹	金沢学院短期大学	幼児教育学科	助 教
白 江 寿 美	金沢学院短期大学	幼児教育学科	助 手
吉 田 若 葉	金沢学院短期大学	幼児教育学科	教 授
寺 田 達 也	金沢学院短期大学	幼児教育学科	教 授
村 上 智	金沢学院短期大学	現代教養学科	准教授

編集委員

高 他 毅
河 内 久美子
松 井 良 雄
村 上 智
原 田 澄 子
安 嶋 まなみ
平 山 雄 大
吉 田 若 葉
村 山 大 樹

金沢学院短期大学紀要 「学 葉」

第 18 号（通巻第 61 巻）

令和 2（2020）年 3 月 1 日 発行

編 集：金沢学院短期大学 紀要編集委員会
発 行：金沢学院短期大学

〒920-1392 石川県金沢市末町 10
TEL（076）229-1181

The Journal of Kanazawa Gakuin College

No. 18

Published by
Kanazawa Gakuin College

ISSN 2435-5186

JOURNAL OF
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE

17

金澤学院
雑誌

Published by Kanazawa Gakuin College

Kanazawa, Japan
Vol.61 March, 2020