

第26号

# 教育・保育論集

## 特集：保育者の「実践力」を育てる

コードネームを用いた簡易伴奏法、子どもの山林迷い込み事例、「絵本の読み聞かせ」から保育実践力を醸成する、普段「見ない」子ども達、幼児期の子どもの文学体験に関する基礎的研究、教育・保育実習に取り組む学生の不安要素

ブックレビュー

シリーズ福島の文化を知る 第2回 湧き水に伝説を訪ねて

©2022 Masanori Furuhashi





第26号



# 教育・保育論集



福島学院大学

## 教育・保育論集第26号の 発行によせて

本学が目指している「学生第一の大学」は、学生の無限の可能性を引き出し、学生が何事にも全力で取り組むことができ、生きる力を育み、ここで学んで良かった、卒業してよかったと思ってもらえる大学の姿です。

そのためには「教育の質保証」を確保することが大事であり、それをあたりまえのこととして、全ての教職員に共通認識していただかなければなりません。

その一歩が「授業の質確保」です。教育の質は授業に表れます。展開している授業について、「授業改善委員会」と「学科科内会議」を通して点検を進めるよう先生方にはお願いしています。本学では、明確な授業のゴール（DP）を設定し、授業の内容、順序、方法を詳細に構築する渡辺博志先生が提唱する「授業デザイン」を参考に取り組んでいただいています。ディープ・アクティブラーニングの考え方を取り入れ、『学生を「探求する実践者」に育てる授業展開』を目指すのが本学の姿勢です。教員が何を教えたかよりも、学生が何を知り、何ができるようになったか。学生の成果を見ながら、教員は学生に何をどのように教えるかを考える。そのような授業改善の取り組みを学科科内会議で共有し、さらに授業改善委員会で共有することによって、授業の見える化、学修成果の見える化といった成果が感じられるようになってきました。

令和3年、文部科学省中央教育審議会大学分科会は「これからの時代の地域における大学の在り方に

福島学院大学学長

桜田葉子

ついて—地方の活性化と地域の中核となる大学の実現—（審議まとめ）を公表しました。ここには、これまでの人材育成機関としての役割（教育）、研究機関としての役割（研究）だけではなく、地域の中核としての役割（地域貢献）をはたすよう大学に求めています。しかし、まずやらなければならないのは「教育」「研究」のレベルアップかと思います。

学生自身が授業を通じて身につけた力を自分の言葉で話し、何を学び、どこまで理解したかといった学生の到達水準が見える化できることは、自分の強みを認識していることになります。それは、自らのアピールにもつながります。学生を導く先生方が、積極的に研究を重ね、「著書」「論文」等の形で成果が見える化しつつ、その知見を学生に還元していくことは、結果として地域社会への研究成果の還元につながるのではないのでしょうか。

令和4年11月、本学は福島県教育委員会と「幼児教育推進における連携協力に関する協定」を締結しました。この協定は、本学と福島県教育委員会は知見を交換しながら県の幼児教育の質的向上に向けた取り組みを進めることを目的としています。幼児教育は、子どもたちの学びの出発点であり、その後の小中高大の教育へつながる大事なものです。

今回の教育・保育論集第26号の発行による研究成果の発信が、本学の教育の質的向上に寄与し、「ふくしまならではの学び」の実現につながることを期待します。

# 教育・保育論集 第26号 2023

教育・保育論集 第26号の発行によせて

目次

大学教育の現場

「浪江」への研修 ～保育学科生が東日本大震災の被災地で考えたこと～

## 特集 保育者の「実践力」を育てる

コードネームを用いた簡易伴奏法 ～保育現場でのピアノ伴奏、即実践を目指して～

子どもの山林迷い込み事例 ～「保育内容指導演法 ー環境ー」での学習

「絵本の読み聞かせ」から保育実践力を醸成する ～ 振り返りシートからの考察 ～

普段「見ない」子ども達 ～特別な配慮が必要な子どもについて考える

幼児期の子どもの文学体験に関する基礎的研究 ー 読者の物語に対する「スタンス」に焦点を当てて ー

教育・保育実習に取り組む学生の不安要素 ～ 学外実習の自己課題に着目して ～

ブックレビュー : 保育者が日々のいろいろを考える時によんで欲しいこの9冊

シリーズ福島の文化を知る その2 湧き水に伝説を訪ねて

表紙から

桜田葉子	2
	4
編集部	6
編集部	10
佐藤敦子	18
杉浦広幸	32
鈴木智子	38
小野舟瑛	46
穴戸和博	52
鈴木翔太	64
梅宮れいか	
齊藤多美子	70
鳴原裕亮	
梅宮れいか	82
古畑雅規	92



# 大学教育の 現場

文・写真 梅宮れいか

編集部

こども学科「体育」(島田教授担当)の授業について

「この授業は幼児期の体育教育について、理論と実践の両面から理解することをテーマとしています。

発達段階に応じた運動遊びの実践方法、安全性を考慮した援助方法を学び、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な創造力や、子どもが運動に親しむための指導力を身につけ、教育・保育現場で活用できる運動の方法を習得することが授業の目標です。

また、子どもの運動遊びや体育領域(体づくり運動、ゲーム、機械運移動ボール運動、表現運動等)の内容について、單元ごとに実技やグループ発表(模擬保育)を実施し、実践能力を養います。(シラバスより抜粋)

## 運動を観察するということ

島田教授の授業に、カメラを持って訪問した。教育・保育論集第26集「教育の現場」の取材だ。こども学科の「体育」の授業である。教授は、スポーツ運動学を専門とし、この授業を受け持つ。さて、「体育」だが、この言葉を聞くと、高等学校までのイメージでは、何かしらのスポーツを体験し、そのスキルを学ぶ、を思い浮かべる。球技や、陸上、季節では水泳など、いろいろなスポーツをする授業だ。スポーツが好きなのは、楽しいが、嫌いな子は、本当にいや。さて、この授業は？

教授は、「子ども達は遊びやスポーツ、体育の授業など、様々な活動を通じて運動を学びます。(中略)特に、スポーツや体育の場面においては、技術的にも体力的にも負荷の高い活動が含まれるので、大人による支援、援助が必要です。」と、子どもに運動を学ばせる方法を学んで欲しい、との言葉から授業は始まった。保育者が、子どもの運動の学びに、積極的に関わるにはどうすればよいか、ただ園庭で遊ばせていけばよいのではない、科学的根拠に基づいた運動の支援を考えるのが、教授の授業である。

## 運動の目的とは(客観分析ではないもの)

スポーツや運動の科学的分析と言えば、映像や数値化されたデータ、コンピュータを用いたもの等が頭に浮かぶ。しかし、教授が研究するスポーツ運動学では、「人間の運動を人間として把握する。」言い換えれば、「ある運動がどんな感じで、どんなふうに行われているかを知ろうとする構造的把握や、どのように何をすればできるようになるかという運動の発生や修正、どんなふうに教えたらできるようになるかという運動の伝承や教育」の三つの視点から授業が構成されている。学生は受講しながら、運動をただがむしゃらにやる感覚から、構想的に把握させ、どのように修正し、どう教えたらいかがを学ぶ。

運動嫌いは、一生において損である。心身の健康管

理のためにも、運動を楽しむことは望ましい。しかし、運動や体育に否定的な感触を持ってしまう子どもがいることも確かである。それらは、「身体活動による痛みや疲れ、できないことによる精神的ストレス」が否定的な価値付けをしてしまうのだろう。友達の前で失敗したり、フォームを笑われたりなどの経験は、その最

たるものである。

### 人間の動きは人間の身体が知っている

教授は授業で、子どもにさせる運動をいろいろ企画し、行う計画を立てさせる。「体育」は高校までの運動の主体から、子どもが主体の「運動」へと視点が変わる。

「この日の授業は『組み体操（幼児向け）』で、計画から発表まで実践を通して学びます。幼児向けに行う組み体操の狙いと安全に対する配慮を理解した上で計画案を作成し、種目の組み立て方、動き方、指導法を含め、グループワークを通じて授業を行いました。」（島田教授）



るほど、教授の授業は、このコツを体験し、運動のゲシュタルトを見抜くための授業であると理解ができた。だからこそ、子どもがやる運動を企画し、やってみるのだ。運動観察の目の付け所はどこなのか？ それを見抜くためのシミュレーション。「体育」の授業の意味がわかった瞬間だ。

得ること以上の信頼感や一体感が生まれる。それは子どもの時代だけではなく、一生の運動習慣を作り出す、きっかけとなるに違いない。

#### 【引用】

島田貴広 (2015) 「幼児の体育・スポーツ指導に向けた運動モルフォロジー ～子どもの運動を見抜く力とは～」教育・保育論集, Vol.20, 33-43.

### 「共感」すること

運動が苦手な子どもは、何らかの躓きがある。心理的な負荷や、子どもなりの意地もあろう。指導者としてそれに「共感」することは、なかなか難しいことだ。簡単な運動遊びを「一緒になって行う」ことで、子どもに寄り添うことが可能になろう。そこには、会話で



「運動を学ぶということは、（私の運動感覚が知っている運動経験を総動員して、動きの仕組みの全体像を構成し、そう動くことができる）この図式技術あるいはコツを、その学ぶ人が自らの運動経験知を動員しながら『こんな感じだろうか？』とそれと向き合い構成化し、動けるようになるまでの過程」と教授は言う。そして何より、「運動を指導することは、その構成化を手助けする営み」とのべ、師範を示し「がんばれ！」というだけでは、だめだと述べる。

### 運動を見抜く力

教授は、運動を学ぶこと、または教えることの第一歩は「動きを観察する」ことに始まるという。この観察することは、運動ゲシュタルト、すなわち、時間的空間的まとまりを持った運動の全体像を見ることで感じ取ると言うことらしい。認知的なゲシュタルトは、暴露回数に比例し、経験することによる学修の結果だから、運動ゲシュタルトも、その動きのコツを経験していることでよりよく見抜くことができるだろう。な

### 島田貴広（しまだ たかひろ） 教授

福祉学部こども学科 学科長  
修士（スポーツ科学）  
（公財）日本スポーツ協会公認バレーボールコーチ  
主な著書

「幼児期における基本的動作獲得の現状と課題について～福島県内の基本的動作調査の結果から～」、福島学院大学研究紀要, 第56号: 23-35, 2019.  
「平成30年度福島県北地域基本的動作の調査結果報告」、教育・保育論集, Vol.23:6-21, 2020.  
「コロナ禍における運動指導実施方針の検討 ～対面での体育実技授業実践事例から～」、教育・保育論集, Vol.24:26-33, 2021.





浪江町立請戸小学校の2階に展示されている津波被害前の浪江町津波前の町並みを立体地図で再現したもの。そこには普通のおだやかな生活があった。

**「浪江」への研修**  
～ 保育学科学生が、東日本大震災の被災地で考えたこと  
文・写真 梅宮れいか  
編集部

## ホープツーリズム

今回保育科学生が訪問した浪江町は、福島県の浜通り地方のほぼ真ん中に位置する。夏は涼しく、冬は暖かい。しかし今、「フクシマ」の中心として、津波と原発事故からの復興を進める場所となっている。東日本大震災後に作られた防波堤の、はるか陸側に街並みを作り、津波被害のあったところには緑地帯を広げる浪江町。今の町の姿は、新しい街並み、新しい幼稚園、新しい町民センターと、津波からの復興を遂げている。そして、海岸から300mのところポツンと元浪江町立請戸小学校が、震災遺構として佇んでいる。浪江町の今を知ってもらおうホープツーリズムの重要なポイントであるこの震災遺構に立つと、傾きかけた日差しの中で風の通り抜ける音だけがきこえた。

「ホープツーリズム」は、東日本大震災と東京電力福島第一発電所からの復興と、震災記憶の風化防止のため、「福島ならではの」を学ぶ。そのひとつが、震災遺構請戸小学校への訪問である。令和4年9月28日、福島学院大学短期大学部保育学科の学生が、「福島ならではの」を学ぶために、浪江町を訪問した。

## ホープツーリズムのポイント

### ■ 請戸小学校

学生たちが訪問した請戸小学校は、津波を真正面から受けた建物である。周りにあった街は、津波で流された。地を這い押し流れる水で、掻き取られるように、地上の建物は流された中、請戸小学校の鉄筋コンクリートの建物だけが残った。

震災遺構となった請戸小学校は、一人の犠牲も出さなかった場所ではあるが、津波のすさまじさを突きつけてくる建物だ。建物に入るとき、あれほどおしゃべりに元気だった学生達から声が消えた。見上げれば、2階のベランダに津波の到達ラインが書かれている。津波の瞬間、今、私たちが立っている地面は水の固まりの底に沈んだのだ。

### ■ フクシマの中の自分

2011年3月11日に発生した東日本大震災の津波は、沿岸の街々に甚大な被害をもたらした。そして、東京



電力福島第一原子力発電所の原子力事故を引き起こした。それは、1986年4月のチェルノブイリ原子力発電所事故に勝るとも劣らぬ深刻な事故だった。国際原子力事象評価尺度（INES）は、7段階のレベルがあるが、その最高レベルの7（深刻な事故）の重大事故で、福島原発事故とチェルノブイリ原発事故の2つのみがあてはまる。東日本大震災は、地震・津波に加え、もう一つの大災害をわれわれにもたらした。福島で教育に携わるものとして、何を考えるべきか。今回の研修旅行は、参加者一人一人が、自分とフクシマの関係を考える旅になった。バスの車窓から見える福島第1原発は、遠く未来に解体と閉鎖を位置付けている。私たちは、今、進行中の記憶をどのように受け止めるべきか。

■浪江にじいろこども園で園児と遊んだこと

子どもが安心して遊び、学べる教育環境を整えるために、木のぬくもりを感じさせる開放的な園舎で、浪江町の未来が託されている。学生達と遊ぶ子ども達の笑顔には、未来の力強さがある。

津波にのまれても残ったイチジクの木（上）と  
請戸小学校の2階からの風景（下）  
請戸小学校の2階からは、丘を越して福島第1原子力発電所が見える。ほんのわずかの距離に、おどろく。



震災遺構浪江町立請戸小学校

海から300メートルのところに位置する浪江町立請戸小学校は、2011年3月11日に発生した大地震とそれに続く15mをこえる大津波に飲み込まれた。しかし、そこにいた教職員と児童は、津波が来る前に大平山を越して避難し、一人の犠牲者も出さなかった。誰もいない校舎は、耳を澄ますと、津波が押し流すのがれきの鈍い音が聞こえてきそう。





### 浪江の今そして未来

請戸小学校の裏手に、まあいイチジクの実を付けた無花果の木がある。くしゃくしゃになった枝は、この無花果が、津波の海水をくぐり抜けて生き残ったものであることを漂わす。植物の力は偉大だ。襲いかかる津波も、灼熱の溶岩も、そこに水がなくとも、生命のシードを大地に託し、時を流れてゆく。それに比べ、人の記憶は儚い。あれから11年で、震災の記憶はすでに風化しかけている。

しかし別の見方もある。人は忘れなければ前に進めない。時という濾し器で、痛みをどこまで取り除けるか。残った教えをどこまで抱き続けるか。

### 浪江で感じた希望。

#### それは明日への学びの原動力

研修旅行を終わっての学生達のコメントからいくつかをあげる。全員に共通して、震災遺構請戸小学校は、ショックだったようだ。そしてそれと正反対に、浪江虹色こども園での子供達とのふれあいが色鮮やかなものとなったようだ。

「震災遺構請戸小学校はまた行きたいし、みなにも行って欲しい。研修会旅行には、ずっと加えて欲しい」  
「請戸小学校は、保育にも関係する内容だと自分は感じた。」  
「請戸小学校は、言葉が出ないほど衝撃的だった。胸が苦しくなりました。プライベートでも行きたいと思いました。」  
「請戸小学校で、せっかくなので何か質問を考えてくればよかった。充実した内容で、一日で多くのことを学びました。」  
「いろいろところで様々な思いを抱えることができました。」  
「震災後、足を踏み入れていなかった浪江は、町民、子どもたちのために町づくりが進んでいて素晴らしいと思った。」  
「請戸小学校での時間は、凄く貴重な時間で、実際にし、話を伺ったことが貴重だった。」

浪江町で感じた絶望と希望は、学生達に何を考えさせただろうか？ 津波に対する恐怖だけではなく、その恐怖を乗り越え、明日を作るために努力している姿を見たと思う。だからこそ、震災遺構も、こども園も、震災遺構から見



浪江にじいろこども園で子どもと遊ぶ学生

える福島第1原発も、貴重な学びの時間であったと感じている。

今回の研修旅行は、「ここを学べ」と声をかけたことはない研修会だった。しかし、学生達は学ぶところを学び、脳裏に「努力して未来を作る」という図式を描いたと思う。それは学びの原動力と言っても過言ではない。

#### ■参考にしたホームページ

- ホープツーリズム  
<https://www.hopetourism.jp/> 2023. 1. 19 確認  
震災遺構浪江町立請戸小学校
- <https://namie-ukedo.com/> 2023. 1. 19 確認  
請戸小学校物語 大平山をこえて
- <https://ukedo.com/>  
絵本のダウンロード
- <https://ukedo.com/order.html> 2023. 1. 19 確認

特 集

保育者の

「実践力」を育てる

よりよい保育・幼児教育の在り方が、問い直されているなか、保育現場を担う保育士・幼稚園教諭は、「実践力」を持つことが求められている。

では、何をもって「実践力」というのか？ 何をしていれば実践していることになるのか？

子どもの発達に寄り添った教育を行う力が、「実践力」というとそれだけではないように思える。子どもの生活をサポートし、子どもの発達に有意義な刺激を提供すること、なにより、子どもの生活の安全管理をきちんとし、よい思い出をつくり、自己受容の基礎を作るための保育者の実力が「実践力」と言うのは、概念を拡大しすぎだろうか。

幼稚園・保育所（園）だけで終わらない、保育者の学びを「実践力」の側面から見てみよう。

【特集】 保育者の「実践力」を育てる

# コードネームを用いた簡易伴奏法

～保育現場でのピアノ伴奏、即実践を目指して～

佐藤 敦子 短期大学部 保育学科 教授



## I. 簡易伴奏法導入の目的

保育現場にて子どもたちに歌われている歌曲等を既成の楽譜通りではなく、右手をメロディ、左手は一つの和音に集中して弾く奏法を簡易伴奏法という。

簡易伴奏法は、学生たちのピアノへの苦手意識を軽減させる。この伴奏法を用いることにより、保育現場で子どもたちの前で余裕を持って音楽活動を可能にする。それは、保育現場の子どもたちに音楽の楽しさ、音楽表現すること喜びを与えて行くと言う考えに基づいている。下清水は、簡潔化された伴奏譜の導入や練習方法の工夫によってピアノ指導にいくつかの改善が見られ<sup>1)</sup>、保育の場での歌が、子どもたちにとって、音楽を楽しみ、音楽が好きになるかを左右する<sup>2)</sup>と述べている。また鈴木は、3歳から5歳の時期に絶対音が身につくと述べており<sup>3)</sup>その時期の子どもたちに正確な音を伝えることの大切さを述べている。保育者になろうとしている学生たちは、保育現場からのピアノへの要望、そして幼児期の子どもたちへの音楽導入において大きな役割を課せられている。しかし保育者養成校の実際は、ピアノ演奏が不得手な学生、ピアノの未経験者の学生が多いのが現状である。楽譜通りに弾くことを目標としては、ピアノへの苦手意識の高い学生にとって負担が大きいの現状である。そこで、簡易伴奏法により指導に使える曲の確保を試みた。

## II. 本研究で取り上げる各調の「主要三和音とコードネーム」

本研究で使用している和音（主要三和音・I、IV、V）とコードネームについて説明したい。取り上げる5曲について既成の原曲の楽譜をメロディと伴奏部分から、作詞家、作曲者や編曲者の意図をくみ取りながら、各小節ごとにメロディに合わせて、どの和音が適切であるか分析しながら各調の主要三和音（主和音・I、下属和音・IV、属和音・V）を当てはめて行く。そして和音を当てはめると同時に、和音の記号であるコードネームを同時進行でつけて行く。つまり既成の楽譜をアレンジして学生に提示している。使用するのは各調の主要三和音、主和音・I、下属和音・IV、属和音・Vである。各調、主和音以外は和音の転回形を用いて

いる。例えば、ハ長調（C major）を例に挙げてみる。主和音Iはド（C）、ミ（E）、ソ（G）」の構成である。そして下属音IVは基本形はファ（F）、ラ（A）、ド（C）であるが、指の動きがスムーズに弾けるように、転回形を用いてド（C）、ファ（F）、ラ（A）となる。また属和音はソ（G）、シ（B）、レ（D）であるが、同様に指の動きがスムーズになるように、シ（B）、レ（D）、ソ（G）に移動し転回形を用いる。一方コードネームで呼称する時は、ド（C）、ミ（E）、ソ（G）」の音の組み合わせであれば、どの組み合わせに移動してもコードネームC、同様にド（C）、ファ（F）、ラ（A）の音の組み合わせはコードネームF、そしてシ（B）、レ（D）、ソ（G）の音の組み合わせはコードネームGとなる。つまり、どの調に移動しても、構成された音が固定されていれば、呼称が変わらないのがコードネームである。学生たちはこのように各調の和音とコードネームの関係についての理解を深める事により、より一層簡易伴奏法を確かなものとして獲得して行く。

<選曲>

使用した曲は、以下の5曲である。

- (1) とんぼのめがね（C major）
- (2) 思い出のアルバム（C major）
- (3) たなばたさま（F major）
- (4) 小さな世界（G major）
- (5) 虫の声（D major）

の5曲である。

履修者である保育学科2年生が、7月に保育所実習に持参させたら良いと考えた「たなばたさま」、また9月に実施する幼稚園本実習時に各自が、実習先に持参すると良いのではないかと考えた曲「とんぼのめがね」「虫の声」を取り上げた。また、園児たちが身近に感じて楽しめると考えた「小さな世界」を、そして保育現場にて卒園式等で多用されている「思い出のアルバム」等を取り入れた。

①各曲のメロディを一斉に指導し、次にメロディ及び大譜表を見ながら、適切なコードを1小節ごとに、或いは、拍に合わせて当てはめて行くようにした。

②使用する和音は、各調、Ⅰ、Ⅳ、Ⅴのみとした。つまり各調のⅠ、Ⅳ、Ⅴの和音のみを使用した。Ⅳ、Ⅴの和音については、各調転回形を用い、各調の「ドミソ、ドファラ、シレソ」として、使用した。今回属七の和音の使用はしなかった。各曲の指導の流れを以下に示す。

(1) とんぼのめがね (C major/ハ長調)

①導入理由について

対象の学生たちの幼稚園本実習の時期に合わせて、秋の歌という観点、そして音域、加えて白鍵のみで弾けるハ長調の曲である、とんぼのめがねを選曲した。

②指導の実態について

C major (ハ長調)の音階と、主要三和音について説明を徹底した。次に、右手のメロディを弾く指導をした。そして左手のC majorの主要三和音の説明をした。その際に、コードネームと指使いも指導した。

③配慮した点について

曲が2拍子で、メロディ部分が、学生へのピアノ指導の実態から、1拍に8分音符が連続すると学生は、連続する0.5拍目である2つ目の8分音符にアクセントのつくことが多く、曲がアンバランスに聴こえてしまう点の指導に注意した。

(2) 思い出のアルバム (C major/ハ長調)

①選曲理由について

保育現場で卒園式等にてなじみの深い歌であり、替え歌等にしても多用されている曲なので、学生のレパートリーの1つとして適切であると判断したためである。また8分の6拍子という、変拍子の曲も体得して欲しかったからである。音域も2点D(D5)までなので、園児たちにとっては2点C(C5)を越えてしまうので声が出し難いのではないかと考えたが、2回のみ使用なので、取り入れた。

②指導の実態について

8分の6拍子について、8分音符を1拍にカウントする事について説明した。8分の6拍子は2拍子系である事についての説明も加えた。伴奏部分である

が、原曲に分散和音で使用されており、学生は1年次には分散系の体験をしているために、分散系での演奏も指導した

③配慮した点について

8分音符を1拍にカウントする点を指導した。また、和音弾きではなく分散和音を用いる事について、学生が混乱しないように配慮した。

(3) たなばたさま (F major/ヘ長調)

①選曲理由について

時期的に七夕の季節だったこと、学生たちの保育所実習の時期に合わせて、また幼児の歌にはヘ長調の歌もあるために、コードを体験させたかったために取り入れた。

②指導の実態について

F major (ヘ長調)の音楽と、主要三和音について説明を徹底し、右手のメロディを弾く指導をした。

※Bのトをはずす学生がいるのでその指導を徹底した。

そして、左手のヘ長調(F major)の主要三和音の説明をした。その際に、コードネームの指使いも指導した。

③配慮した点について

ピアノ指導の実態から、学生たちは、#やbの調号に慣れておらずに、特に初心者において、無意識にピアノの白鍵部分を弾いてしまう場合があるので、その点の指導を徹底した。F majorの曲であるために、音域が高くなり子どもが歌い難くならない選曲を考慮した。

(4) 小さな世界

①選曲理由について

今後学生たちが保育現場に就職した際に、保育現場で子どもたちに多用されている曲で、学生も耳慣れており、指導しやすいのではないかと考えた。

今までのピアノ指導経験から、学生たちが苦手として弾き難い、スキップのリズムの曲を体験し、今後に生かして欲しいこと。

G major、ト長調の曲でも、子どもたちにとって音域がうたいやすい音域だったこと等である。

②指導の実態について

G major (ト長調)の音階と、主要三和音について説明を徹底した。次に、右手のメロディを弾く指導をした。そして左手のG majorの主要和音の説明をする。その際に、コードネームと指使いも指導した。

③配慮した点について

G major・ト長調の曲なので、子どもにとっては音域が高いのではないかと心配したが、2点D(D5)が最高音なので、取り入れた。また4拍子の曲なので、当初コードの転換場面が他の曲より多くなるのではないかと心配したが、該当の曲については、学生たちにとっても馴染みの曲だったこともあり、取りかかりやすいのではないかと考えた。

(5) 虫の声 (D major /ニ長調)

①選曲理由について

学生たちの、幼稚園本実習期間で、保育現場の子どもたちとうたわせるのに、適していると考えた。この曲については、履修学生たちに1年次に合奏曲としても指導したことがあり、保育現場にて合奏曲としても提示できること、学生たちの就職試験の曲として季節的にも、また音楽的に、メロディにも動きがあり、適していると考えた。

②指導方法について

D major (ニ長調)の音楽と、主要三和音について説明を徹底した。右手のメロディを弾く指導をした。F#に加え、C#をはずす学生がいるのでその指導を徹底した。左手のD majorの主要三和音の説明をした。その際に、コードネームと指使いも指導した。

③配慮した点について

簡易伴奏法に慣れていない学生たちに、シャープ・#が2つあり、黒鍵の個所を2箇所弾くD majorの曲を取り入れて、弾き難くないか、学生たちにとって負担が大きくなるか悩んだ。音階構造や、シャープが二つある点について、指導の徹底をした。2点D(D5)が入るために、子どもたちの音域に無理がないか、その点についても配慮するように、指導した。初心者が多かったことを踏まえて、右手メ

ロディを弾き、左手は和音弾きを中心に、指導した。学生の中にはピアノ経験者もあり、分散型、2ビートも指導した。

### Ⅲ. 授業を实践して

(1) とんぼのめがね

学生にとって今回提示した5曲の中では、最も回数多く耳にしている曲であると思われ、当初は弾き易い曲だと考えたが、8分音符の連続のメロディの動きは、右手がアンバランスになってしまい、アクセントの位置を1拍目に弾くように指導するのに時間がかかった。その点に注意することによりほとんどの全員が、正確なメロディ、和音で演奏していた。調性はC major 4分の2拍子、♩ = 112、主な音符の使用は8分音符、同音連続は10回、音程の動きは2度が12回、3度が4回で、メロディの音の動きはあまり見られなかった。最高音が2点Cで最低音がCで、声域は1オクターブだった。和音については、主和音の使用が圧倒的で主和音Cの使用が4分音符を1拍とカウントした場合に12小節中14回使用した。

また主和音から属和音・Gへの和音の移動は2回、属和音・Fへの移動は1回だった。

(2) 思い出のアルバム

8分の6拍子であるが、4分音符と8分音符の組み合わせである。

4分音符から8分音符の次の音まで、3度、2度の動き、また8分音符は、同音連続が13回、2度の動きが、16回、3度の動きが4回で、音程の動きはあまりない。リズムも4分音符と8分音符、8分音符の使用が多く、右手の指の動きはあまり激しくなかった。また左手についても、8分音符による分散音が連続するために、複雑なリズムではなかった。和音の動きについては、主和音Cの使用が4分音符を1拍とカウントした場合に12小節中14回使用した。1小節を2拍子系にカウントした場合、16小節中7小節が主和音Cの使用だった。主だった和音の移動は主和音Cから4度上のFへの移動は2回、主和音Cから同じCへの移動は8回だった。左手は和音はそれぞれ、固定した指で弾くために指の

動きはスムーズだった。8分の6拍子は、学生にとって難しいのではないかと心配したが、練習時間は約20分ほどで、スムーズに弾いていた。

(3) たなばたさま

F major、へ長調である。4分の2拍子で速度は♩＝126、と若干早い速度であるが、4分音符が25回使用されていることもあり、それほど指の動きは速くない。フラット♭がある黒鍵部分は、やや苦手意識があるように感じていたが、学生たちはフラットの黒鍵部分を抵抗なく弾いていた。メロディの動きは同音連続が7回、2度が5回、3度が6回、4度が2回で、メロディは弾きやすかったようだった。音域は(C4)から(C5)までだった。和音については16小節中、主和音・Fを1小節内2分音符を使用した、12回だった。下屬和音のBと属和音のCは2回ずつの使用のみだった。2分音符なので、あまり動きが激しくないことから、学生は、F majorでも違和感なくスムーズに演奏していた。筆者がこの曲についても、アクセントの位置が1拍目と2拍目が逆になるのではないかと考えていたが、ほとんどの学生が拍に合わせて、スムーズに演奏していた。また主和音F・から下屬和音・B♭への移動は2回、主和音・Fから属和音・Cへの移動も2回だった。学生は全員へ長調の曲をスムーズに弾けた。

(4) 小さな世界

5曲の中で、保育現場で子どもたちにとっては一番ポピュラーで馴染みの深い歌と考えた。この曲はト長調の楽譜を用いたために、2点D(D5)まで音域があること、シャープ・♯が一つあることから、またさらに取り上げた4曲の中で、他が全部4分の2拍子なのに、この曲のみが4拍子である。同音連続は13回、2度が26回多用されており右手の動きは激しくはなかった。また4拍子であるために左手もコードの入れ替えが多くなり、学生たちの左手が追いつかなくなるのではないかと心配した。しかし、コードを分析してみると、17小節中、15小節それぞれが1小節内、主和音G、属和音C、下屬和音B♭と言うように1つのコードで弾くことが多く当初の予想より左手の動きも激しくなかった。主和音・Gの使用は16回、下屬和音・Cは

4回、属和音・D主和音・Gから下屬和音・Cへの移動は2回、属和音・Cは12回使用されていた。また主和音Gから属和音・Dへの移動は2回だった。メロディ部分も含めて学生たちは予想以上にスムーズに演奏し、非常に意欲的、積極的に取り組んでいた。

当初G majorで、テンポが速く、コードの動きも激しいのではないかと予想して心配したが、学生たちは約20分の練習時間で、履修者約9割の学生が両手で演奏した。

(5) 虫の声

シャープ・♯が二つあるために、スムーズに弾けるか心配した曲である。しかし、当初の予想に反して、学生たちはほぼ正確に演奏していた。4分の2拍子で8分音符の使用が72回、4分音符の使用が7回だった。8分音符の使用が多かったが、テンポが♩＝80でそれ程速くはない。また、音程は20小節中の同音連続が18回、2度の使用が16回だった。和音の使用は、20小節中、15小節、同じ和音のため、左手の動きがあまり激しくなかった。また13小節が主和音D(レファ♯ラ)だった。和音の使用については、20小節中主和音を・Dが30回、下屬和音・Gが8回、属和音・Aが1回だった。15小節が同じ和音を使用していたため左手の動きはあまり激しくなかった。また主和音・Dから下屬和音・Gへの移動は5回、主和音・Dから属和音・Aへの移動ははかった。二長調＝D majorでシャープがF♯とC♯の二つにあるために、指がスムーズに動かず弾き難いのではないかと考えたが、当初の予想に反して、学生たちはスムーズに弾いていた。

授業終了後、数名の学生から「この授業で弾けたと実感した曲は“小さな世界”と“虫の声だった”と報告を受けた。

1年次に初級・中級だった学生は勿論、初心グレードで自信のなさそうにつまずきながらピアノを弾いていた学生たちもほとんどの学生が、右手・メロディ、左手和音を弾くことが出来ている。右手のメロディについては自信を持って弾いている。左手についてはほとんどの学生が指導した和音を弾くことが出来るが、数名の学生、或いは1曲ずつの数か所で、和音を適切に弾かずに、違って弾く学生も見受けられた。しかし、

表1 2022年度保育学科 ピアノ演習Ⅱ 右手メロディ・左手和音のピアノ簡易伴奏法の授業を受けた学生の声

	%
楽譜通り弾く弾き方より、ピアノが弾き易くなった	100
ピアノを弾くのが以前より楽しく感じるようになった。	100
コードネームによる簡易伴奏法を用いることによりピアノが弾き易くなった	100
以前よりピアノを弾くことが楽しいと感じるようになった	100
自分のペースでピアノを弾けるようになった。	97.5
右手・メロディ、左手・和音は、楽譜通り弾くよりもピアノへの負担が軽減したと感じる	92.5
以前よりピアノの苦手意識が少なくなった。	90
子どもたちの顔を見ながら、歌の楽しさを子どもたちに伝えたいと思うようになった。	82.5
各自の能力に合った弾き方が出来るので、以前より、ピアノが安心出来る	80
以前よりピアノに自信が持てるようになった。	77.5
ピアノを弾くのに、右手でメロディを弾くので、子どもたちの前で、楽譜通り弾くよりも自信を持って弾けると考える	72.5
積極的にピアノに取り組みたいと感じるようになった。	72.5
子どもたちの顔や、子どもたちの表情を見ることが出来るようになった	27.5
コードネームによる簡易伴奏法を用いるとピアノが弾き難い	0
コードネームによる簡易伴奏法を用いることにより、ピアノが難しいと感じた	0

自分でその違和感に気づいていた。またほとんどの学生は、右手・メロディ、左手和音で弾いたが、ピアノの経験が長い学生については右手・メロディ、左手を分散型や2ビートのリズムを用いて弾く学生がいた。

学生たちは、1年次のピアノ演習Ⅰの時のように、楽譜通りに弾くよりも、右手でメロディを弾いて、左手はI・主和音、IV・下屬和音、V・属和音の和音を弾くことにより、ピアノへの安心感を持って、接近を図っている様子が見られた。右手メロディ、左手コード/和音、(主要三和音)のコードネームを用いた簡易伴奏法は、予想以上に抵抗なく、スムーズに取り組んでいるようすが伺えた。

(6) 学生たちの声より

次に、学生の簡易伴奏法への反応、学生の声を集めてみた。学生たちの感想は、40名からの感想である(表1)。40名中40名の学生が、簡易伴奏法を取り入れることにより、今回の結果からは、「コードネームによる簡易伴奏法を用いた方が、1年次に学習した、楽譜通りに弾く弾き方よりピアノが弾きやすくなった」と100%の学生が答えている。また100%の学生が「楽譜どおりに弾くよりもピアノが以前より楽しくなった」と答え、「自分のペースでピアノが弾けるようになった」が97.5%だった。また「右手・メロディ、左手・和音は、楽譜通り弾くよりもピアノへの負担が軽減したと感じる」が92.5%、「以前よりピアノへの苦手意識が少なくなった」が92.5%、「以前よりピアノへの苦手意

識が少なくなった」が90%、「子どもたちの顔を見ながら、歌の楽しさを子どもたちに伝えたい、と思うようになった」が82.5%、「各自の能力に合った弾き方が出来るので、以前よりピアノが安心出来る」が80%、「ピアノを弾くのに、右手でメロディを弾くので、子どもたちの前で、楽譜通り弾くよりも自信を持って弾けると考えている」が72.5%、「積極的にピアノに取り組みたいと感じるようになった」が72.5%、「子どもたちの顔や、子どもたちの表情を見ることが出来るようになった」が27.5%だった。

学生たちは、楽譜通りに弾くよりも、右手でメロディを弾いて、左手はI・主和音、IV・下屬和音、V・属和音の和音を弾くことにより、ピアノへの安心感を持って、積極的にピアノに取り組む姿勢が見られた。

さらに、簡易伴奏法について、学生の実習先等での実体験を聞いてみた。

- ・「基本実習の際に、担任が季節の歌を弾いていたが、子どもたちの歌唱の際に、ピアノ簡易伴奏の必要性を感じた」
- ・「実習の体験から、楽譜通りに弾いたが、途中で止まってしまったが、子どもたちはピアノの音を聴いてうたっているの、簡易伴奏法で弾いて止まらない方が良かった」
- ・「保育現場でも、簡単な弾き方で弾いて、子どもたちの表現や表情を見ている先生が多かったので、自分のペースで弾ける簡易伴奏法は必要だと思う」
- ・「子どもが歌を楽しんでいるようにピアノ伴奏は必要だと思う。歌を一つでも多く正しい音程で覚えられるのは将来にも役立つと思った。簡易伴奏だと子どもたちの顔を見ながら、楽しくうたえるので大切だと感じる」
- ・「教諭だけがピアノを理解して弾いても、歌の楽しさや音楽の楽

しさを子どもたちに伝える事が出来ない。簡易伴奏法をすることにより、子どもたちも楽しくうたえるようになり、教諭も音楽の楽しさを伝える事が出来る」

- ・「伴奏の目的は子どもたちとうたう事です。うたうことが第1目的なので、どんなに簡単でも伴奏弾く事が大切だと思います」
- ・「ただうたうのではなく、保育者が一手間加えたピアノ伴奏を入れる事で、雰囲気が作られ、子どもたちが歌のイメージをしやすくなり、楽しい動作が行えると感じた」
- ・「ピアノ伴奏をすることで教員自身も楽しく取り組むことが出来る。簡易伴奏法だと子どもたちの様子を見ながらリズムを変える事が出来る」
- ・「基本実習時、4歳児クラスで実習して、担任の先生が季節の歌を簡易伴奏法で弾いていたが、子どもたちの歌唱の際にピアノ簡易伴奏の必要性を感じた」
- ・「実習中、就職先予定の園でリズムやメロディが良く聞こえる伴奏が必要だと感じた」
- ・「簡易伴奏法を弾くようになってから音の間違いに気づくようになった」
- ・「実習で自由曲を弾く機会があった簡易伴奏法のお陰で何曲も用意する事が出来た」
- ・「難しい左手の伴奏を簡易伴奏日向ある事で、練習しやすくなるために必要だと感じた」等である。

#### IV. 授業実践から分かったこと

本学保育学科2年次開講のピアノ演習Ⅱ授業で右手メロディ、左手のコードネームを用いた簡易伴奏法の導入は、学生に保育現場でのピアノ奏法に自信を持たせることに繋がっていたと考えている。そしてその際に西海らが述べるように、ピアノを主にするのはなく、子どものうたう表現を引き出す保育者の表現力、保育者自身が楽しく表現豊かに演奏することが求められると述べている。<sup>6)</sup> 音程の定まり難い幼児にとって、保育者の伴奏で、幼児の歌声を正しい音程へ導くことも必要だと考えている。その際に、保育者が右手でメロディを弾くことは、歌の音程を支えることになり、保育者が音程を外すことなくうたうことが出来る。学生たちのレポートからも子どもたちの不安定なメロディを支える事が出来たのがうかがえる。西海らも述べているように<sup>7)</sup>、子どもたちの不安定な旋律をリードする役目も担っていると考える。そのために右手でメロディを弾く方法は大切な役目だといえる。

田中は、原曲が持つ抒情的な要素や正しい和声進行などの「音楽的要素」を最低限維持しなくてはならない<sup>8)</sup>、と述べている。その上で音楽的な本質を損なう

ことなく保育者や学生がアレンジして弾く能力を身につけさせることが大切である。学生にその考えのもとでの右手・メロディ、左手・和音の簡易伴奏法は、保育者を目指すピアノ初心者の学生たちに適合したと考える。ピアノへ接近を図った学生たちからは、学生の報告にもあるように、音楽を生き生きと楽しそうに子どもたちに伝えようとする姿勢が伺えた。そして何より学生自身が前向きに積極的にピアノを楽しみながら授業に臨んでいる。簡易伴奏法は学生たちをピアノに接近させたと同時に学生たちへの自信回復につながったと考えている。

(1) 本稿で取り上げた音楽的要素について

##### ①音程

今回選曲した5曲とも、メロディが学生に馴染み深いかい曲だった。そのことにより、学生たちはメロディの部分が弾き易かったと考えている。また、右手の音の動きは同音連続が多かったこと、2度、3度の動きの2つが特徴だったので、右手においては負担が少なかったと考える

##### ②リズム

「小さな世界」に付点4分音符が3回、「とんぼのめがね」に付点8分音符が1回使用されていたが、他は4分音符、8分音符の使用が多く、「思い出のアルバム」も8分音符を1拍にカウントするので、学生たちにとっては単純な馴染みの深い、どちらかと言うと、拍をカウントしやすい音符の連続が、学生たちにとって右手メロディをスムーズに弾けるようにしたと考える。

##### ③拍子

全曲2拍子系である。2拍子系のリズムは、農耕民族である日本人には馴染みやすいとも言われているが、8分の6拍子である「思い出のアルバム」も2拍子系であることから、学生たちは、メロディを弾きやすかったのだと考える。

##### ④音域について

今回は、ピアノ演奏を中心指導したために、歌唱には力点を置かなかったが、学生たちは日頃耳にしており、また1年次の必修科目「幼児と表現(音楽)」で実際にうたっている歌である。述べてみる。

一番低い音がC(C5)の短二度下のH(B3)、一番高い2点D(D5)音が「D5」だった。音域については学

生にとって、学生が保育する対象園児にも、声域にはあまり無理のない範囲と考える。またピアノの観点からは、この音域内で右手のメロディ演奏が収まったことが、指の移動の点から学生たちには負担が少なかったのではないかと考える。

##### ⑤和音について

今回の曲は、全曲主和音の使用が多かった事、和音の移動があまり激しくなかった事、各調主和音以外、なるべく手の動きがスムーズになるように和音の転回形を使用しているために、学生たちは左手で和音奏する場合に、手の動きに無駄がなかった事で、学生たちに安心感を与え、その結果学生たちはゆとり持って弾けたのではないかと考えている。また今回は主要三和音のみの使用に徹したために、その徹底した繰り返しの指導がさらに効果を上げたと考えている。

以上のように、あまり移動の激しくない、単純な音やリズムの動き等、学生たちにとって無理のない、指の動き、和音の動きが学生たちに安心して弾けた要因の一つと思われる。そして学生たちの、ピアノへの自信を回復させ苦手意識を減少させたのではないかと考えている。原曲が持つ抒情的な要素や正しい和声進行などの「音楽的要素」を最低限維持しながら、学生たちにとって余裕を持たせる指導法が、学生たちをピアノへの接近を図ったと考えている。紙屋・後藤は、コード伴奏の最大のメリットは、伴奏譜自体を固定化することなしに、各自の演奏レベルに応じて伴奏づけを行える点にある<sup>9)</sup>と述べている。今回の学生たちへのコード伴奏指導法はまさにその点も合致していた。伴奏の元楽譜を用い、より簡単に、そして音楽的な本質を損なうことなくアレンジして弾く能力を身につけさせたいと考えたことが学生のピアノ伴奏への意欲を高めたと考えよう。

(2) 学生の保育現場での体験から

保育現場において右手・メロディ、左手・コードネームを導入した主要三和音による簡易伴奏の導入は、学生たちにとって、ピアノ演奏に対して苦手意識を取り除き、ピアノへの接近を図ることにつながり、ピアノへの意欲を引き出す事が出来たと考えている。前述したように学生たちは、保育現場にて簡易伴奏法を用い

ることについての有効性を具体的に述べている。子どもたちとの歌唱の際に簡易伴奏法の必要性、有効性を実際に体験した。さらに学生たちは、簡易伴奏法を用いることにより、自己の音の間違いに気づき始めた事、簡易伴奏法を用いることにより、曲数のレパートリーが増えたと音楽能力が向上した点についても述べている。さらに学生たちが、難しいと感じていた左手の伴奏も簡易伴奏法を用いることにより練習しやすくなったと述べている。学生たちにとって、コードネームを用いた簡易伴奏の最大の利点は、伴奏譜自体固定化することなしに、各自の演奏レベルに応じて自由自在に伴奏付けを行える点にあると改めて感じた。学生各自がコードネームを手がかりに、各自の演奏技術に応じて、様々なアレンジを加えて行けば、この簡易伴奏法は、保育現場でのピアノ伴奏に有益な手段、方法であると改めて感じさせられた。

以上のように様々な要素を含んだ簡易伴奏法は学生たちをピアノへ接近させることが出来る。そしてピアノに積極的になった学生たちは、苦手意識を克服し、さらにピアノへ意欲的に取り組むようになった。西海らは、保育現場において、教員自身が楽しくうたうことが不可欠であると述べているが<sup>10)</sup>、学生たちは自身の保育現場での実体験から、簡易伴奏法を用いることによって、子どもと教員がともに音楽の楽しさを味わうことが出来る有効な手段だと感じ始めた。保育者を目指す学生たちにとってピアノ簡易伴奏法は、学生自身に取って自己の自信回復につながったと同時に、自己が今後保育現場でどのような音楽表現を展開して行けば良いのかも示唆してくれた。簡易伴奏法により、学生がここまでの広がりを展開したことは、筆者自身も新たな気づきだった。

今回、簡易伴奏法を取り入れた「小さな世界」以下5曲の楽譜のフルスコアを載せた。保育現場で活用して頂きたい。また、質問などあれば以下メールアドレスへご連絡頂きたい。

##### 引用文献

- 1) 下清水陽子「保育者養成校における保育の歌の表現に関する一考察」『ピアノ伴奏による弾き歌いの観点から』奈良保育学院研究紀要19号増刊 2021

p.34

2) 下清水陽子「保育者養成校における保育の歌の表現に関する一考察」—ピアノ伴奏による弾き歌いの観点から—奈良保育学院研究紀要19号増刊 2021

p.35

3) 鈴木久美「子どもの歌唱能力と音感の発達について」兵庫教育大学学校教育学部教科・領域教育専修 芸術系専修コース(音楽)2004年 p.14

4) 佐藤敦子「保育者養成校におけるピアノ教育の実態と幼稚園・保育所の実習時及び採用試験時におけるピアノの実態と評価基準」福島学院大学第37集 2005

pp.142～pp.147

5) 下清水陽子「保育者養成校における保育の歌の表現に関する一考察」—ピアノ伴奏による弾き歌いの観点から—奈良保育学院研究紀要19号増刊 2021 p.35

6) 西海聡子、笹井邦彦、細田淳子「保育者養成校における弾き歌いのためのコード奏法」東京家政大学研究紀要1人文社会科学 57巻 2017 p.62

7) 西海聡子、笹井邦彦、細田淳子「保育者養成校における弾き歌いのためのコード奏法」東京家政大学研究紀要1人文社会科学 57巻 2017 p.62

8) 田中宏明「保育者及び教員系大学の学生に対するピアノを用いた指導法—小学校音楽科歌唱教材の簡易伴奏譜活用のあり方— 高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—23 (2016) p.38

9) 紙屋信義、後藤みゆき「ピアノによる子どもの歌伴奏の効果」—アレンジによる伴奏法を考える—東京未来大学研究紀要 2008 大1号 p.74

10) 西海聡子、笹井邦彦、細田淳子「保育者養成校における弾き歌いのためのコード奏法」東京家政大学研究紀要1人文社会科学 57巻 2017 p.62

佐藤敦子 メールアドレス: yhy12374@nifty.ne.jp

このページは、Webからのダウンロードが不可です。

楽譜の閲覧は、冊子体のみで可能です。

冊子体が必要な場合は、以下にご連絡ください。

福島学院大学図書館情報センター  
tosho@fukushima-college.ac.jp

---

佐藤敦子 SATO, Atuko

短期大学部 保育学科 教授

専門: 音楽教育学、音楽療法、声楽

資格: 日本音楽療法学会認定音楽療法士

免許: 幼稚園教諭一種免許、幼稚園教諭専修免許

このページは、Webからのダウンロードが不可です。  
楽譜の閲覧は、冊子体のみで可能です。  
冊子体が必要な場合は、以下にご連絡ください。

福島学院大学図書館情報センター  
tosho@fukushima-college.ac.jp

このページは、Webからのダウンロードが不可です。  
楽譜の閲覧は、冊子体のみで可能です。  
冊子体が必要な場合は、以下にご連絡ください。

福島学院大学図書館情報センター  
tosho@fukushima-college.ac.jp



このページは、Webからのダウンロードが不可です。  
楽譜の閲覧は、冊子体のみで可能です。  
冊子体が必要な場合は、以下にご連絡ください。

福島学院大学図書館情報センター  
tosho@fukushima-college.ac.jp



## ◆ 世界のお菓子 ◆

### トルティーナ (Tortina) : イタリアのお菓子

ヘーセルナッツクリームをサンドしたウエハーズをエクアドル産ダークチョコレートでコートしたお菓子。メーカーのロアカー社は、ウエハースで有名な会社で、トルティーナ以外にもピーナッツクリームとか色々なクリームを挟んだウエハースがお得意。チョコのコートは柔らかく、夏場では手で溶けてしまう。エスプレッソにあわせると気分はもうイタリア。

【特集】 保育者の「実践力」を育てる

# 子どもの山林迷い込み事例

## ～「保育内容指導法—環境—」での学習

杉 浦 広 幸 短期大学部保育学科 教授

### 1. 山梨県道志村での子どもの不明事例を考える

保育で学習の必要がある5領域の「保育内容指導法(環境)」の授業では、子どものための安全な環境を学習することになっている。そのため、「保育内容指導法(環境)」の学習において、学生にも山林での子どもの行方不明問題について考えることは、意義があると言える。

2022年4月23日に山梨県道志村の林道で、子どもの頭蓋骨の一部とみられる骨が発見され、後にそれが20119年9月19日に行方不明となった女兒(Mさん、当時7歳、同村にある椿沢キャンプ場で先に川遊びに行った子たちを追って一人で駆け足で向かい行方不明)のものと判明した。Mさんが行方不明となった当時、200人規模による大規模な捜索が行われているとのことなので、自身も前年の山口県での事例(2021年7月12日に山口県周防大島町で発生、2歳児不明)のように見つかるだろうと思っていた。何日かが経過しても見つからなかったため、新潟での事例(1990年11月13日に新潟県三条市で発生、当時9歳、9年後に拉致誘拐犯宅で発見)のように拉致されたのではないかと思ひ込んでしまった。そのキャンプ場は、大都市(首都圏)から近く、山中には監視カメラも無いため、誘拐犯が拉致する場所として最適だから狙われたらと思った。しかし、発見された場所が、登山道から離れた山の中腹の急傾斜の谷であることから、誘拐に

よるとは考えにくい。遺体を捨てるなら、山林の道路わきなどが自然で、わざわざ道無き山の中を長時間かけて登った場所へ遺体を担いで遺棄したとは考えにくい。そのため、Mさんは山林に迷い込み、死亡した事故の可能性が高いと思われる。しかしながら、そのような場所で遺体が発見された後も、ネットでは誘拐事件説が多く、母親への誹謗中傷まで投稿されており、ネット社会に困惑する。

このように、子どもが山林で行方不明になる事例は少なくなく、キャンプ場での行方不明事例としては、2009年にも生じていた(2009年7月24日に岐阜県郡上市ひるがの高原で発生、当時10歳、いまだ不明)。本報告の著者自身も、高校生当時に関西の山林で自転車モトクロスを行っていた際、泣いて歩いていた5歳ぐらいの男児を見つけ、山林の入り口付近で捜索していた母親に引き渡したことがあった。そのため、今後このような子どもの行方不明が起きる可能性がある。そのため、保育者になろうとする学生が、子どもの山林での行動を把握することは、保育現場での事故対策として重要と思われる。

### 2. 授業でのグループ活動における学生の意見

では、なぜMさんはこのような場所で発見されたのだろうか。学生たちに、事件・事故のどちらかと思うか、また事件とするならその根拠は何か、グループ単位で意見をまとめてもらった。対象とした学生グループは、

保育学科2年生2クラスとこども学科2年生1クラス(合計58名)の20グループ(1グループ3～4名)とした。

その結果、クラスごとに傾向が分かれた(表1)。対象とした3クラスのうち、Mさんが山林に迷い込んで死亡した事故の可能性が高いと解説した図面を解説した上でグループ考察したクラスでは、事故が4グループで多く、事件が1グループであった。一方、事故との解説を控えてグループ考察したクラスでは、事故が1グループであったのに対し、事件が4グループで多く、1グループは事件・事故で話がまとまらなかった。さらに、先の2クラスで事件・事故がクラスごとに偏ったことを話してからグループ考察したクラスは、事故が3グループ、事件が6グループで分かれ、1グループは事件・事故で話がまとまらなかった。なお、事件とした9グループにその根拠を聞いたところ、8グループはSNSに投稿された意見を参考としており、1グループは「大規模捜索で見つけられなかったから」とした。SNSは、個人の意見を根拠なく掲載することが可能である。SNSには、遺族を誹謗中傷するような意見もみられる。学生らはSNSを見る機会が多く、それを信じてしまう学生には、注意を促す必要があるであろう。

### 3. 過去の事例からMさんの歩いたルートを推察

2019年のMさんの行方不明が、誘拐事件でなく、山林に迷い込んだ事故とした場合、Mさんの歩行ルートを推察するにあたり参考になる事例がある。2018年の山口県周防大島での2歳男児不明の事例である。2019年の山梨県での事例と2018年の山口県での事例は、発見場所などがとても類似している。

#### <特徴1>距離

発見された場所は、最後に確認された(ほかの人と別かれた)場所から、前者は直線で600m(図1)、後者は560m(図2)で、ほぼ同じである。大きな子どもは、小さな子どもより長い距離を歩くと予想されるが、体力のある子とそうでない子の個人差もあるだろう。また、山口県での事例は、森林内での歩行距離は200mに満たなかった。一方、2003年に岡山県西粟倉村で8



表1 学生のグループ活動での考察

	クラス1	クラス2 (グループ数)	クラス3	合計
事故(Mさんが道に迷い発見されず死亡)と考えたグループ	4	1	3	8
事件・事故に意見が分かれてまとまらなかったグループ	0	1	1	2
事件(Mさんが何者かに誘拐・殺害された)と考えたグループ <sup>1</sup>	1	3	6	10
合計	5	5	10	20

<sup>1</sup>事件とした根拠: SNSの意見に同感5、大規模検索で発見できなかったから<sup>1</sup>



図1 2019年に行方不明のMさんが歩行したと推測したルート(.....)  
背景はyahoo map「地形図」より引用

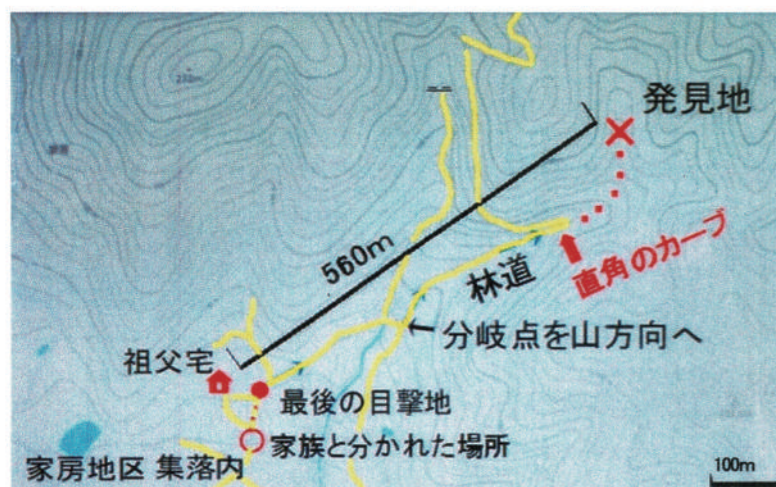


図2 2018年に周防大島町で発生した2歳児不明事例の位置関係図  
(林道を突き抜けた先は水の流れていない谷筋)

歳と5歳の姉妹が行方不明となって、隣の東栗倉村の山林にて遺体で発見された事例では、起点となったと推察される神社から西南西に山を二つ越えて山林をほぼ直線で1.5km歩いたことになる(図3、2003年1月23日岡山県西栗倉村で発生、18日後に東栗倉村野原地区の山林で凍死体で発見)。遺体は手をつないだ状態であったため、姉が妹の手を引いて山中を動けなくなるまで歩いたと推察される。女兒二人がどのようなルートで歩いたかは不明であるが、1月の山林は葉が枯れて歩きやすかったとは言え、相当な距離をアップダウン無視で歩いたことになる。そのため、山中での捜索は、小学校低学年でも幼児でも2kmは実施の必要があるであろう。

<特徴2>発見場所の特徴

発見された場所の特徴は、水の流れていない、道のない谷(沢)で、類似している。水の流れていない沢筋は、雨の場合は川となるため木が茂っておらず道状になっていることが多く、登山者も山中で間違えることが多い。実際、著者も水の流れていない沢を道と間違えた登山者を2回ほど発見している。

登山者には「引き返す勇気」という言葉があるが、子どもは山中に迷い込んだ場合、引き返すことはまず無い。また、子どもは、二日目以後は山中では動かない傾向がある。そのため、Mさんはこの谷へ滑落し、死亡もしくは負傷して動けない状態で水・食料が無い状況で衰弱死した可能性が高い。

一方、複数の学生から「骨が散らばって見つかったのはおかしい!」という意見が出た。しかし、沢の遺骨は時間が経過すると、大きさや形状により流されたりガレ石の下になったりし、散らばるのは普通である。著者も、1995年に長野県内の山のガレ沢で、死亡した登山者のものと思われる骨の一部と冬用登山靴が散在しているのを発見したことがある。傾斜地、特に谷地では遺留品が時間経過で流れることを、教える必要があるであろう。

<特徴3>入林地点の特徴

入林地点(推測) 2019年の山梨県と2018年の山口県のどちらの事例も、林道がヘアピン状に大きく折り

返した地点から山林に入ったと推察される。ヘアピンカーブの先は、子どもがそれまで向かってきた方向とは逆向きとなるため、子どもにとっては、方角的に違和感があるのではないかと。さらに、そのカーブのどこからどちらに向かったかも重要である。子どもの動きを観察すると、直角に曲がることを直進しがちであることに気が付いた。実際に、2018年の山口での事例では、ヘアピンカーブの中でも最初の直角に近いカーブから山林に入った向きである(図4A)。2019年のMさんの場合も、ヘアピンカーブに直角に近いか所があり、遺体発見場所は、そのカーブ手前の直線か所の延長であった(図4B)。2003年の岡山県での事例では、遺体が発見された場所は、山林へ入ったと思われる地点へ向かう神社の参道の延長線上であった(図3)。そのため、子どもは、はっきりとした道の無い山林に入ってしまった場合、それまで歩いてきた向きに忠実に真っすぐ進むとするのではないかと。そうであるとすれば、2009年に岐阜県郡上市のキャンプ場で発生した10歳児(2009年岐阜県郡上市ひるがの高原キャンプ場でダウン症のある10歳女児が先に歩く3名から遅れて不明、未だ発見されず)の不明事例も、ルート上の不明区間に直角に近いカーブがあり、そこから森林へ入り、谷をかなりの距離歩いて行った可能性が高いのではないかと(図5)。

いずれの事例も、子どもが車の走れる林道を歩かず山林に入ったことが、理解できない人も多いだろう。しかし、小さな子どもに、そもそも道という概念はあるのだろうか。自身も子どもの頃、幼稚園の帰り道で土手を登ったり縁石を歩いたりして、母親から「道を歩きなさい!」と叱られたことがある。アップダウンのある山中は、フィールドアスレチックのようなもので、困難なら困難なりに子どもは頑張って歩いてしまうのではないかと。まして、Mさんが入林したと推察した地点は、植林地であり、管理が行き届いた植林地は下草が刈ってあるため、歩いてしまう。

<特徴4>入林理由

行方不明となった一人歩きの原因が、2019年の山梨県での事例は「先に川遊びに行った人たちを捜して」、



図3 2003年1月に岡山で発生した子ども二人の出発地・(西栗倉村中心部)と遺体発見地(東栗倉村野原地区)の位置関係

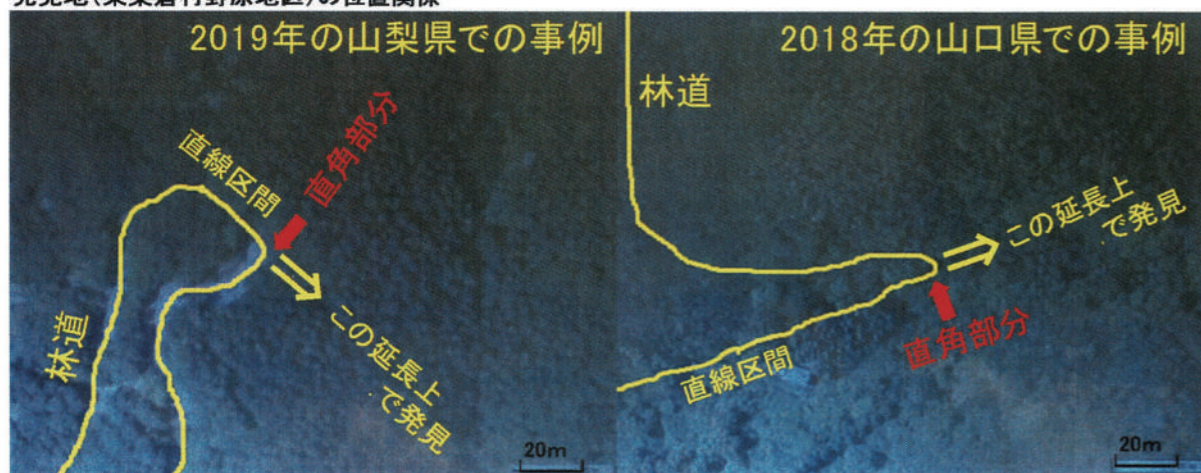


図4 子どもが林道を外れて山林へ入ったと思われる地点(Google mapの航空写真より引用)



図5 2009年7月に岐阜県郡上市で発生した児童の不明事例(未だ発見されず)の位置関係図(事件の可能性もあるが事故を想定した予測)

2018年の山口県での事例は「まだ来ない祖父を捜して」、さらに2009年の岐阜県での事例は「先に行ったグループの人を追って」で、いずれも人を捜して焦っていたのである。大人でも、人は焦れば冷静さを失い、道に迷いやすくなると思われる。また、人は動く存在のため、向かった先に居なければ「もっと向こうに行った」と考え、さらに進んで行くのではないか。

山梨県の事例で遺留品が発見された谷の西岸の斜面は、地形図を見ると傾斜40°を超える急斜面である(図1)。Mさんは、この斜面を滑落して谷へ落ちた可能性がある。登山者が滑落した場合、肋骨を骨折することが多い。本報告の著者も、1995年に滑落事故の登山者救助に携わり、遭難者は肋骨骨折による肺挫傷で、声を出すことができなかつたのを覚えている。そのため、Mさんが急斜面を滑落して谷底まで落ちたとすれば、骨折などの負傷で動くことができただけでなく声も出せず、捜索者に居場所を知らせることすらできなかった可能性もある。

以上より、2003～2018年の3つの事例を詳細に学習した上で、2019年のMさんの不明発生時に地図・航空写真等の資料を見れば、居場所を絞り込むことができ、生きて発見できた可能性は否定できない。そのため「保育内容指導法(環境)」にて学生に子どもが山林で行方不明となる事例を学習することは、遠足など保育中に子どもが行方不明となった場合、不明児の発見・救出の手掛かりとして役立つと思われる。

#### 4. おわりに

2019年にMさんが行方不明となったルートを考察したところ「子どもは気持ちが焦ると直角に曲がる林道を突き抜けることがあり、その場合山林へ入って真っすぐ歩けなくなるまで進む」という子どもに見られる行動傾向であり、これを「子どもの直角直進傾向」と名付けたい。

今年(2022年)以前の20年間に4回、つまり5年に1回くらいの頻度で子どもが山林に迷い込んで行方不明になる事故(事件の可能性は0でないが)が発生している。そのため、地形図や航空写真を用いることで、山林に迷い込んだ子どもの居場所を推測することは、早期の救出に役立つと思われる、保育者を目指す学

生が学ぶこととして意義高いと思われる。

振り返り、2019年のMさん行方不明の件が発生した当時、自身が行動しなかつたことを恥ず。

#### 参考資料

- 厚生労働省. 保育所保育指針(厚生労働省告示第141号). 2017. <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>
- 道志村で発見の骨、不明女児母の親族のものとみて「矛盾せず」…個人特定は「さらに調べる必要」. 読売新聞オンライン. <https://www.yomiuri.co.jp/national/20220512-OYT1T50208/>
- 不明の2歳児、山中で保護 捜索ボランティア発見 山口. 朝日新聞デジタル. <https://www.asahi.com/articles/ASL8H2J9JL8HTZNB009.html>
- 岡山県西栗倉村 行方不明姉妹の謎に迫る. <https://megalodon.jp/2009-0608-2018-21/homepage1.nifty.com/okonomigaki/200303/a1.html>
- 岐阜県郡上市ひるがの高原キャンプ場女児不明事件 <http://www.total-beauty-therapy.com/jiken1-1.html>
- yahoo map 地形図, <https://map.yahoo.co.jp/?lat=36.72580&lon=136.95648&zoom=13.824098366209302&maptype=topography>
- yahoo map 航空写真, <https://map.yahoo.co.jp/?lat=36.72580&lon=136.94739&zoom=14&maptype=satellite>

杉浦広幸 SUGIURA, Hiroyuki

短期大学部 保育学科 教授  
博士(農学)

専門: 園芸学、環境学  
資格: 劇物毒物取扱取扱主任者(一般)、農業改良普及員  
免許: 4級アマチュア無線士

【特集】 保育者の「実践力」を育てる

# 模擬保育「絵本の読み聞かせ」から 保育実践力を醸成する

～ 振り返りシートからの考察 ～

鈴木 智子 短期大学部 保育学科 准教授

2017年に告示された保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂において「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」が新たに示された。「育みたい資質・能力」として、豊かな体験を通じて、感じたり、気づいたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」、気づいたことや、できるようになったことなどを、使い、考えたり、試したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」、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」が保育活動全体によって育むものとして示された。さらに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識

や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」の10の事項が示されている。

こうした教育にかかわる内容は、乳児期から連続した生活、保育の中で育まれていくことを、保育現場の全職員が共通理解し日々の保育実践を振り返ることが必要である。

さて、三法令「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」において「子どもの主体性を尊重する保育」「環境を通して行う保育」「遊びを通しての総合的な指導」という保育の基本は今までと変わらないが、今回の改定で「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」で「カリキュラム・マネジメント」という言葉が明記されている。保育の過程、指導計画案の作成、実践、振り返り、評価、改善を保護者支援・地域の子育て支援を含めて検討し、

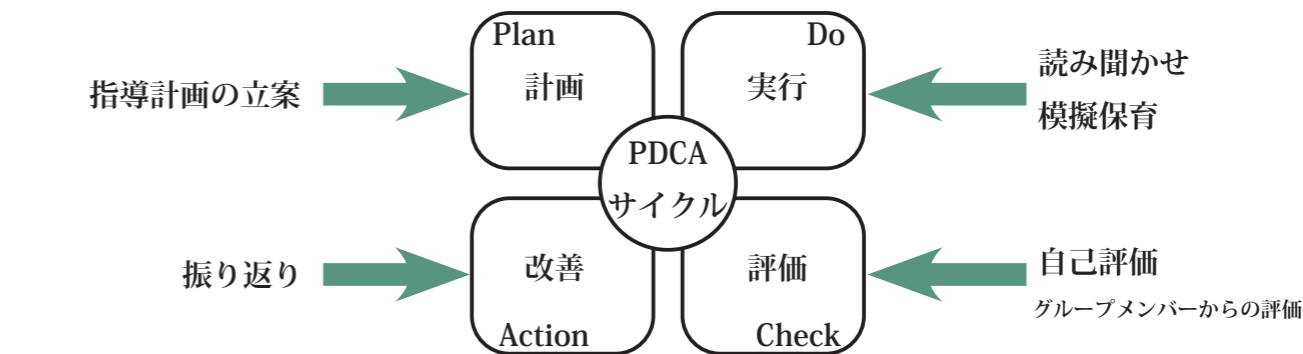


図1 模擬保育におけるPDCAサイクル

改善に繋げることである。保育所保育指針には「カリキュラム・マネジメント」という言葉は使用されていないが同様の趣旨（保育の計画に基づく保育、保育の内容の評価及びこれに基づく改善という一連の取り組みにより、保育の質の向上が図られるよう、全職員が共通理解を持って組織的に取り組むことに留意すること）が総則に示された。

子どもの最善の利益を第一義にした保育、保護者支援、地域の子育て支援を包括的に全職員で主体性を持って評価し、より質の高い保育に繋げていくことが求められており各園の教育課程、全体的な計画に基づいた指導計画を作成して保育を実践する必要がある。その際、幼児の発達の実情を把握し、一人一人の生活を通して必要な経験が得られるような具体的な計画を作成し適切な指導が行われるような実践力が求められる。

では、保育者養成校では養成課程の中で、実践力としてどのような力を培っていくことが必要で、学生が保育に対して自信をつけていくための授業内容とは何かを明らかにしていく必要がある。

本稿では筆者の担当科目である保育内容総論の履修学生4年制こども学科1年次の後期科目15回の授業内容の中から指導計画案を作成し3~4人のグループで行った絵本の読み聞かせの模擬保育に視点をおいて模擬保育後の反省、考察および振り返りシートから保育実践力について分析しその結果を報告するものである。

## I 保育内容総論における「絵本の読み聞かせ」模擬保育の実践方法について

こども学科1年生の履修学生47名の後期科目保育内容総論では授業計画において15回中14回目の授業で絵本の読み聞かせにおける模擬保育を実施する。

筆者の授業である保育内容総論の到達目標は1、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の保育と教育の基本を理解し、乳幼児の発達と生活および遊びの関係性を学び、総合的指導法について理解する。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」のねらいおよび内容から幼児の発達の過程を見通した指導計画の作成方法を理解する。3、子どもの生活全体を通した教育（健康・人間関係・環境・言葉・表現）と養護（生命の保持、情緒の安定）の関係性を理解し、模擬保育から具体的な指導を理解し総合的指導力を身につける。以上の3点である。学生からの聞き取りによると現在までのこども学科1年生のこれまでの各科目の授業内容において模擬保育の体験は初めてであり、今までの授業で指導計画案の作成は1回のみ経験であった。

10回目の講義から13回目までの4回において指導計画案作成の基本的な考え方、指導計画案作成における具体的な手順とポイント、そして実際に3歳未満児、3歳以上児における読み聞かせの指導計画案を作成し14回目の模擬保育を実施する。



こども学科1年 絵本の読み聞かせによる模擬保育



その際に学生は本格的な指導計画書の作成経験が初めてであり参考資料として指導計画書(図2)を学生に示し無理なく立案できるよう配慮した。

(1) 実施内容(模擬保育の進め方)

1) 13回目の授業

13回目の授業後半でグループ編成を筆者から発表する。学生には事前にグループ分けについては筆者が決定することで了解を得ている。47名を3~4名で15グループに分ける。13回目の授業でグループの顔合わせを行い各自選書した絵本の題名を共通理解し次週の模擬保育の打ち合わせを15分程度行う。

2) 14回目の授業

模擬保育本番は各グループのメンバーの指導計画書をそれぞれ共通理解した上で模擬保育をスタートする。グループの発表終了と同時に発表者の良かった点・改善点等を用紙にメンバー分をまとめグループ内にて振り返りを行う。

その際には各自の評価を持ち寄りグループで良かった点と改善すべき点を意見として出し話し合うことを伝えた。その際、具体的にどのようにすれば良かったのか指摘だけで終わらずに改善策についても伝えられる努力をすることを指導する。また、子ども役も保育者役も真剣に取り組むことで学びを深めることができることも事前に話す。

模擬保育終了後、各自の指導計画書に反省・考察をまとめて授業終了時に提出する。その後筆者が確認の上、15回目の授業時に返却する。

3) 15回目の授業

14回目の模擬保育の様子を教員が写真に収めた画像をスライドショーで示し各自が確認する。14回目の授業終了時に提出した指導計画書の返却用紙に指導計画書における構成要素の「これまでの子どもの姿」「主な活動」「ねらい」「時間」「環境の構成」「予想される子どもの活動」「保育士の援助・留意点」について再度振り返り赤ペンで各自の気づきを追記し訂正する。

II 模擬保育後の学生の振り返り

(1) 「学生の指導計画書からの反省・考察」「模擬保育当日の振り返りシート」から気づき・改善点

- 1) 読み聞かせの技術と手遊びについての気づき・課題

〈絵本の読み聞かせの技術〉

・反省点、課題

登場人物等になりきる。問いかけが必要。緊張感や恥ずかしさをなくす。子どもへの配慮(目線をあわせる)。感情移入が大切。自分自身が楽しむ。早口になってしまった。3歳児には長すぎた。(発達の捉え方が大切)。声の抑揚や擬音の表現。言葉を大切に。手遊びから絵本への繋げ方の工夫。絵本を持つ位置、高さへの配慮。選書の大切さ。しかけ絵本の場面の練習の必要性。間の取り方や速度。事前準備が大切である。

・良かった点

擬音の表現が上手くできた。実際に子どもの前で読んでみたい。読み聞かせの中で子どもへの質問ができた。子ども役のみんが真剣に聞いてくれた。模擬保育が上手くでき楽しかった。子ども役で絵本の世界に入り子どもの気持ちになれた。グループのメンバーから評価が良く嬉しかった。実際に保育現場でのイメージを掴むことができた。役(保育者・子ども)になりきれた。画像で確認すると子ども役、保育者役ともに表情が良かった。模擬保育は3~4人の少人数で自分の保育を発揮でき勉強になった。保育士、子どもの両方の立場を経験し大きな学びであった。改善点を友だちから伝えられ次に役立てたい。保育者役になって楽しかった。今回は遊びの場面の模擬保育がしたい。真剣に取り組めた。今後、様々なジャンルの絵本に触れたい。同じメンバーの絵本が感動的だった(読んでみたい1冊になった)。

〈手遊び〉

知らなかった手遊びを知った。レパートリーを増やしたい。事前準備が大切。

2) 指導計画書について

・反省点、課題

予測していない場面の対応が必要。模擬保育後の反省で援助・留意点の気づきが増えた。指導計画書を書くことで子どもの反応を予測できた。指導計画書の通りはいかず、臨機応変の大切さを学んだ。指導計画書を本格的に立案し勉強になり今後、数多く練習したい。グループのメンバーの指導計画書から気づきが増えた(援助・留意点・ねらい)。個人的にねらいが達成できた。指導計画書を書き子どもの反応が想像出来た。

3) その他

絵本を通して自然の美しさを伝えたかった。絵本は子どもにとって素晴らしい教材で様々な力が身につくと模擬保育を通して感じた。

III 結果とまとめ

今回の模擬保育では読み聞かせが中心であり「保育者役」「子ども役」を経験しそれぞれの立場に立つことで気づきを深めることが出来た。特に1年生にとっては初めての模擬保育であり15分~20分程度の読み聞かせであったが事前に指導案を作成して実践することでさらに自分の保育を確認し振り返り課題に繋げることができた。

- (1) 読み聞かせの技術と手遊びについての記述から 学生は3~4人の小規模での模擬保育であったが思っ

指導計画書

令和 4年 7月 7日 木曜日		学籍番号	氏名 福島 学実
実習学級：年齢・組名	3歳児 たんば組	在籍	男児 7名・女児 6名・計 13名
〈これまでの子どもの姿〉 <b>遊び・友達関係・生活習慣</b>		主な活動	・「ねずみのかいすいよく」の絵本を見る
・友達との関わりが増え、ジュースやさんごっこなどの遊びをする姿が見られる。また衣服の着脱もほぼ身につ		ねらい	・うみに興味や関心を持つ ・友だちと大型絵本をたのしむ。
時間	環境の構成	予想される子どもの活動	保育士等の援助・留意点
13:00	・こどもたちがトイレに行っている間に、カーテンを引き、保育士の使用する椅子や大型絵本を用意する。 	・「今日は何のお話」と興味を持って保育者の周りに集まる。 ・保育士が準備した絵本に興味を持つ姿が見られる。	・保育士の背後に気をつけ、子どもたちが見やすい位置に配慮して座り、保育士の周りに集まり、保育士の顔が見える場所に座るよう言葉を掛ける。 ・「今から楽しいお話をするよ」「今日はどうな話はしかな」と声を掛け、子どもたちが興味を持てるように配慮する。
13:05	○手遊び「水中めがね」	・水中の生き物になりきり、歌ったり、手遊びを楽しむ。	○手遊びをすることを伝える。 ・子どもが聞き取りやすい速さ、大きさを歌うように留意する。
13:10	○絵本「ねずみのかいすいよく」 山下明生/作 いわむらかずお/絵	・絵本「ねずみのかいすいよく」を見る。 ・保育士の問いかけに自分のことばで答える。 ・嬉しさや楽しさから絵本に近づく子どももいる。	・手の動きを大きく全員が見えるようにオーバーに表現する。 ○絵本の読み聞かせを行う。 ・子どもが集中できるように、ゆっくりと少し大きめの声で話すなどの配慮をする。 ・途中间いかけたり、子どもたちの反応に対して丁寧に答える。
13:25	○童謡オルゴール曲 CDプレイヤー 	・興奮して立ってしまう子どももいる。 ・楽しかった絵本の内容を友だちと会話する様子が見られる。 ・自分の布団に移動して午睡に入る。	・みんなが見えるように座って見るように伝える。 ○まとめ、片付けを行う。 ・「お話楽しかったね。今日はみんなどんな夢をみるかな」と話し活動を終える ・「おなすみなさい」とあいさつし安心して午睡ができるように配慮する。
反省・考察			

図2 学生配布の指導計画書参考資料

た以上に緊張して行ったことが明らかとなる。しかし、少人数のグループ編成であり保育を進めやすかった。グループのメンバーが真剣に聞いてくれたとの感想をしている。このことも読み聞かせを成し遂げることで自信に繋がっていると実感する。また、初期段階としての模擬保育のグループ編成方法として少人数での実施で学生は無理なく実施できたと考える。

また、絵本に集中してしまった事から子どもたちへの気配り等目線を子どもたちに向けるまでの余裕がなく全体に気配りすることの大切さに気付いていた。実践をしたことにより気づきに繋がった結果であると伺える。つまり相手がいて読み聞かせることで自分自身の課題に繋がっている。

また、保育現場では毎日のように保育に取り入れている手遊びであるが今までほとんど触れることの少なかった学生が多く、今回の模擬保育で導入として各自が手遊びの技術を身につけられたことで手遊びへの興味関心をさらに高めることが出来、良いきっかけづくりとなった。

グループでの模擬保育を実施することで、メンバーからの指摘事項や改善点を素直に受け止めながら学生は今後に課題に繋がっていた。

(2) 指導計画案からの気づき

指導計画案では指導計画案作成の基本的な考え方を授業で事前に学んだことにより、今回模擬保育を実施するにあたり学生はそれぞれ各自が選択した年齢の子どもたちの1月の発達を予測して捉えることができた。実際に目の前には子どもたちがいない状況であっても学生自身が既習の学びから模擬保育を行う年齢の現在の子どもの様子の予測を立てることでイメージすることが出来た。

さらに主な活動とねらいを明確にすることで自分の絵本の読み聞かせで何を子どもたちに伝えようとしていたのか学生自身が意識しながら保育を展開することができた。環境の構成においては子どもたちが安心して読み聞かせに参加できる体制と午睡に入る環境を捉えることの必要性に気づいた。環境構成に関しては学生の各自の指導計画案に丁寧に記載されていた。殆どの学生は事前に配布した参考資料を生かして記載しており初期の段階としては環境構成の大切さを認識する

上で資料が生かされた様子が確認できた。

なお、指導計画案を立案することで予想される子どもの活動を場面ごとに予測を立てたが、実際に読み聞かせを展開することで予測通りにはいかないことに気づいた。学生の反省・考察から臨機応変な対応が必要であるとの記載があり、指導計画案と実際の保育の展開の相違に気づき模擬保育の実践は学生の気づきを高める結果と結びついていることが明確である。

さらに、グループのメンバーの指導計画案を読み取ることでは自分では気づけなかった保育者の援助や留意点を理解しグループワークでの学びが模擬保育をさらに深める要因になっていると感じた。

指導計画案を立案することで1冊の絵本の読み聞かせでもしっかりねらいを立てて実施したことは模擬保育を終えた後でねらいを達成できたという達成感、充実感に繋がっていると感じた。手遊びと1冊の絵本を読むことの模擬保育であるが学生にとっては初歩の段階で指導計画案の立案の重要性に気づきしっかりと取り組み保育を展開したことで実感することができた。

また、指導計画案の再構成からの（模擬保育の指導計画案の再構成）14回目の模擬保育後、15回目の授業で再度行った振り返りで学生にそれぞれ指導計画案に赤字で気づいた内容を追記することを促し追記内容からも気づきを深める効果が実感できた。

特に15回目の振り返りではこれまでの子どもの姿の記入項目である「友達関係」「遊び」「基本的な生活習慣」の3点は事前の授業で記入するように伝えてあったが発達を捉えることが困難または、記入漏れの学生も見られこの点においては模擬保育後の15回目の授業で再度全体において確認することで復習と気づきが深まり各自の指導計画案に赤字での追記という形で捉えることができた。指導計画案の構成要素（これまでの子どもの姿・主な活動・ねらい・時間・環境の構成・予想される子どもの活動・保育士の援助・留意点）について再度模擬保育後の振り返りをする事で再認識し14回目の実際の模擬保育終了後、そして15回目で筆者から返却された指導計画案を構成要素毎に再確認することで振り返りがさらに強化され模擬保育の翌週に再度振り返り確認する授業内容は学生にとってかなり効果的であったと考える。

表1 学生が選んだ絵本の題名

絵本のタイトル			
◎ははのはなし	△しろくんとくろくん	△おこる	△くれよんのくろくん
△ぜったいおしやだめ	△ぐりとぐらのくるりくら	△もりたろうさんのじどうしゃ	○かさじぞう
○もりのクリスマスツリー	△どうぞのいす 2名	△ブタヤマさんたらブタヤマさん	△あかたろうの123の345
○サンタさんからきた手紙	△いちばんしあわせなおくりもの	△モチモチの木	△はじめてのおつかい
△ねずみのパンやさん	△いちにちのりもの	△いそがしいよる	△パムとケロのちようび
△パパはウルトラセブン	○おもちのきもち	△そらまめくんのベット	△ぐるんぱのようちえん
○ゆき ふふふ	△ワニワニのごちそう	△ぐりとぐら	△そっくりパン
○くまの子ミンのクリスマス	△おほしさまかいて	△しゃべりなたまごやき	△おつきさまのパンケーキ
○サンタクロースがかぜをひいた	△びよちゃんのおつかい	△はじめてのおともだち	△すましたペンギンさんきょうだい
△ちょっとだけ 2名	△くいしんぼうのあおむしくん	△はらべこあおむし	△にじいろのしろくま
△かみさまからのおくりもの	△くまのがっこうジャッキーのはつこい	△ねずみくんのチョコッキ	△したきりすずめ
*どうぞのいすのみ ちよっとだけ 各2名他各1冊(計46名44冊)			

○季節や行事の絵本7名(15%) ◎身体に関する絵本1名(2%) △物語等の絵本38名(83%)

表2 学生が選んだ絵本の読み聞かせ年齢(学生の回答による)

2歳児向け	2-3歳児向け	2-5歳児向け	3歳児向け	3歳~5歳児向け
1名	1名	1名	10名	7名
3・4歳児向け	4歳児向け	4・5歳児向け	5歳児向け	計46名
3名	10名	1名	12名	

(3) その他の項目から(良かった点も含めて)

模擬保育の教育的効果について、学生の振り返りや反省・考察でも多くの学生が感じた内容が、保育者及び子ども役の両方の経験が大きな学びであると感じている。

保育者役、子ども役と互いが真剣に取り組む姿から保育に向き合う姿勢を学び合う機会となった。

学生の反省・考察からは模擬保育の実施について実際の保育現場をイメージできたとの感想があげられ、模擬保育が学生にとって保育現場をイメージできる保育実践として重要な授業形態であると実感できる。また実際にそれぞれの役を演じることで効果を得ることができた。

また、絵本の選書について(表1)に記されたとおり学生の選んだ絵本の傾向は季節や行事に関する絵本が全体の15%であり身体に関する絵本が2%、物語等が85%で種別では圧倒的に物語等が多く年齢別では4・5歳児向け絵本が50%であった。(表2)

このことから、学生は物語等の絵本への興味関心が高く、年齢では4・5歳向けが圧倒的で全体の約半数を示しており4・5歳児の年齢が学生にとって関わりやすい年齢と捉えている傾向が感じられる。

(4) 指導計画案の再構成からの気づき(模擬保育の指導計画案の再構成)

前述のように、14回目の模擬保育終了後学生は振り返りからそれぞれ指導計画案に赤字で必要事項を追記する。特に今回の振り返りでこれまでの子どもの姿の記入項目である「友達関係」「遊び」「基本的な生活習慣」の3点に絞ってそれぞれ記入するように伝えてあったが発達を捉えることは困難であり、中には記入漏れがあったり模擬保育終了後に追記する学生の姿が見られた。指導計画案の構成要素(これまでの子どもの姿・主な活動・ねらい・時間・環境の構成・予想される子どもの活動・保育士の援助・留意点)について再度模擬保育後の振り返りをする事で再認識の機会となった。

表3 保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの目標の比較

保育実習Ⅰの目標	保育実習Ⅱの目標
1. 保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する。	1. 保育所の役割や機能について、具体的な実践を通して理解を深める。
2. 観察や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める。	2. 子どもの観察や関わりの視点を明確にすることを通して、保育の理解を深める。
3. 既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する。	3. 既習の教科目や保育実習Ⅰの経験を踏まえ、子どもの保育及び子育て支援について総合的に理解する。
4. 保育の計画・観察・記録及び自己評価等について具体的に理解する。	4. 保育の計画・実践・観察・記録及び自己評価等について、実際に取り組み、理解を深める。
5. 保育士の業務内容や職業倫理について具体的に理解する。	5. 保育士の業務内容や職業倫理について、具体的な実践に結びつけて理解する。
	6. 実習における自己の課題を明確化する。

また、基本的な内容としてねらいの捉え方（模擬保育時間内に達成できるねらいにすること・ねらいの主語は子ども）など基本的な内容を模擬保育後に再度確認することで指導計画案作成の習熟度を上げることが出来、事前指導の中で理解不足の学生もおり指導の振り返りで学生は復習の再確認の場となった。また、模擬保育終了後に赤字で気付きや追記をして提出を促したが殆どの学生は模擬保育後に赤字を入れることができしており、このことから模擬保育直後の振り返りでの気付きは有用性があり自分の保育を見直し課題を確認するのに大きな可能性があると思われる。このように15~20分の模擬保育であっても保育のねらいを定め指導計画案を立案し、実践することで学生は数多くの気付きを得た。またグループワークから今までに気づけなかった様々な視点で保育を捉える視野を広げるきっかけとなった。このような小グループでの初期段階の模擬保育は学生が保育実践力を積み上げるスタートとして望ましい学びの効果であったと示唆するものである。

### おわりに

1年生の学生は入学後の授業の中で今回の模擬保育は初めてであり、指導計画案も具体的に立案するのは初の試みの中、全員が各自の指導案の立案を行い導入の手遊びを考え絵本を選書し適切な年齢を決定し読み聞かせを実践できたからこそ、振り返りからの気付き

を経験できた。(図1) 学生が授業で学んだPDCAサイクルにおいて自らの実践を通して確認することができたことは今後の保育の実践に大きな影響力を与えるだろう。

そして、今回の模擬保育では全員が保育者役と子ども役を演じることができたことも初めての段階としては効果的であったと思われる。

模擬保育は座学では学ぶことのできない実践を伴うことから保育内容に関する気付きを大いに得られる点では効果的であった。しかし、1年次後期の段階では保育に関する基本的知識が浅い段階であり、また保育の現場でのボランティア活動なども現在はコロナ禍において経験がほとんどない中での模擬保育となりイメージがつきにくいのが現実であるが、保育現場では毎日のように行われている絵本の読み聞かせが今回のテーマであり学生自らが幼児期の保育現場で実際に経験を重ねていることから取り組みやすい保育内容であったと思われる。

「保育実践力」とは、実習園やその場の子どもを観察し、関係をつくる力を前提とした、1) 保育案の作成能力、2) 作成した保育案を実践する技術力、3) 保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力、である。松山<sup>1)</sup>が述べているように実践力を身につける手段として模擬保育の学びの効果は実に大きいと言えるだろう。しかし、4年制であっても2年制でも保育者養成校時代に実践力を身につけることは容易では

ない事実である。しかし実践力を学生自身が授業や実習で感じられる大学での学びの機会が大いに必要であり卒業後にそれを生かして継続できる力を学ぶ大きなチャンスであると認識する。

筆者は保育内容指導法「人間関係」においても授業計画の中に模擬保育を組み込んでいる。

2年制は2年次前期半期科目15回の13・14回で実施、4年制は3年次通年科目30回中15回、16回の授業で実施する。2年制も4年制も保育実習直前の模擬保育であり保育内容総論の履修時の1年次より保育の基礎知識が深まり理論と実践の経験を積んでいることから、特に4年制の3年次の模擬保育を終えると学生の反省・考察からは1年次よりも保育の実践力や気づきが増えていることを学生自身が認識している記載事項が多い。つまり着実に1年次よりも実践力を身につけたと学生自身が実感している。模擬保育を実施したことにより自己の実践力がさらに身につけていることに気づけた事例であり学生にとって、模擬保育の積み重ねが自己の保育実践力を確認できる授業方法であると言っても過言ではないと考える。

さて、厚生労働省による保育実習実施基準における教科目の教授内容の保育実習Ⅰ(保育所)と保育実習Ⅱ(保育所)の目標(表3)を参照し比較してみると、明らかに保育実習Ⅱにおいては実践という文言がでてきておりここでも保育現場では保育の実践を重要視し学生である実習生にも期待されていることが伺われる。文部科学省の教育課程コアカリキュラムの背景と考え方によると我が国の教員養成においても、将来、知識基礎社会を生きることになる幼児・児童・生徒の教育に幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた高度専門職である教員が当たることを目的として、教員養成の基幹部分をなしている教職課程は原則として大学における教育研究の一環として学芸の成果を基礎に営まれることになっている<sup>2)</sup>。同時に、教員は教職に就いたその日から、学校という公的組織の一員として実践的任務にあたることとなるため、教職課程には実践性が求められている<sup>3)</sup>。つまり、模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身につけていく学びの方法として、模擬保育が保育内容の指導法に欠かせないカリキュラムであることは間違いない。

今後、学生の保育実践力を身につけるために保育内容指導法の5領域の各科目間の授業担当教員と連携をとり模擬保育の指導内容をさらに5教科で共通理解し実践力を意識しながら授業に取り入れていけたら、今まで以上に授業効果を生み出すとともに学生の実践力に繋げていけると確信するものである。

### ■引用文献

- (1) 保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場 - 模擬保育と学外実習に関する質問紙調査の結果からの考察 - 四天王寺大学紀要 第49 2010 P198 松山由美子
- (2) (3) 文部科学省ホームページ 教職課程コアカリキュラム 教育課程コアカリキュラム (付属資料・参考資料) [https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt\\_kyoikujinzai02-000016931\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf)

### ■参考文献

- 厚生労働省 2017 保育所保育指針 フレーベル館
- 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 フレーベル館
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 フレーベル館
- 学研教育みらい 2021 0.1.2 歳児の指導計画と保育

鈴木智子 SUZUKI, Tomoko

短期大学部 保育学科 准教授  
 専門： 保育学  
 資格： 保育士  
 免許： 幼稚園教諭



【特集】 保育者の「実践力」を育てる

# 普段「見ない」子ども達

## ～特別な配慮が必要な子どもについて考える

小野 舟 瑛 短期大学部保育学科 講師

### 1. はじめに

筆者はこれまでに児童相談所や精神科病院に勤務した経験があり、その他にも5歳児健康相談事業などを通して様々な子ども達に接してきた。その子ども達のなかには、他の大勢の子ども達とは明らかに異なる特徴や境遇をもつ子どもも少なからず存在する。本稿では、筆者がこれまで出会った子どものなかで、日常生活では出会う機会が少ないであろう、普段「見えない」子ども達について紹介する。本稿が、普段出会うことが少ない子ども達の特有の特徴や特異的な境遇について知る機会となれば幸いである。紹介する事例については個人情報保護のため、複数の事例を組み合わせた架空の事例である。ただし、紹介する子ども達の言動

は実際に筆者が目の当たりにしたことに違いないことはここに申し添える。

### 2. 事例

#### (2-1) 精神科病院：

多動が顕著な男の子 (A君 小学3年生)

精神科病院で筆者は公認心理師・臨床心理士として勤務していた。公認心理師・臨床心理士の専門業務の一つに「心理アセスメント」があげられる。心理アセスメントは、心理検査や面接、観察を通して対象の心理的な状態や個人の特徴について明らかにすることを目的としている。これは公認心理師であれば「心理に関する支援を要する者の心理状態の観察、その結果の分析 (文部科学省・厚生労働省, 2017)」に該当し、臨

床心理士であれば「臨床心理査定 (日本臨床心理士資格認定協会, 2023)」がそれにあたる。精神科病院では、外来通院している患者又は入院している患者に対して心理アセスメントをおこなっている。以下に、精神科病院に心理検査を受けに来た男の子の事例について紹介する。

A君が知能検査を受けに病院を受診した。主治医から、前回の心理検査から数年が経過し、A君の成長や発達の特徴について知りたいと依頼があり、検査の予定が組まれた。A君の検査は筆者の同僚が受け持つことになっており、その職員は検査を実施する前にその子が過去に受けた心理検査の結果や資料を見返していた。その際、職員は検査が実施できるか心配している様子であったが、筆者は詳しい事情をその時は聞かずに自らの業務にあたっていた。検査実施予定時間になり、A君は検査室に案内され、程なくして心理検査が開始された。筆者が勤務していた病院の心理検査室は少し特殊な構造になっており、一室のなかに扉が2ヶ所設けられている。一方の扉は外来の待合室に通じており、もう一方の扉は職員が業務にあたるスタッフルームにつながっている。通常、患者は待合室側の扉から出入りし、スタッフルーム側の扉を使用することはない。検査が始まり、A君の元気でハキハキとした声が検査室の扉越しに聞こえてくる。やや声が大きく、筆者も検査室側を振り返った記憶があるがこの時はまだ「元気のいい子だな」といった印象だった。検査が始まって20分程経過した頃、検査室から職員が出てきた。どうやらA君の集中が続かず、検査の継続が難しくなったようで、小休止を取ることにしたようだった。心理検査が長時間にわたる場合に休憩を設けることは珍しいことではない。集中の持続が困難なまま検査を継続すると動機づけの低下を招きやすい。検査への動機づけ (物質的なインセンティブ: お金やキャンディー等) があると知能指数が向上するという指摘もあるため (Duckworth et al., 2011)、心理検査の途中で適度に休憩をとり意欲やモチベーションを保つことは、検査結果への悪影響避けるための配慮と言える。5分程の休憩をとり、検査が再開するために職員は検査室に戻っていった。再開してすぐ、検査室内からガタガタと椅子や机がぶつかる音や机をドンッと叩く音が聞こえた。

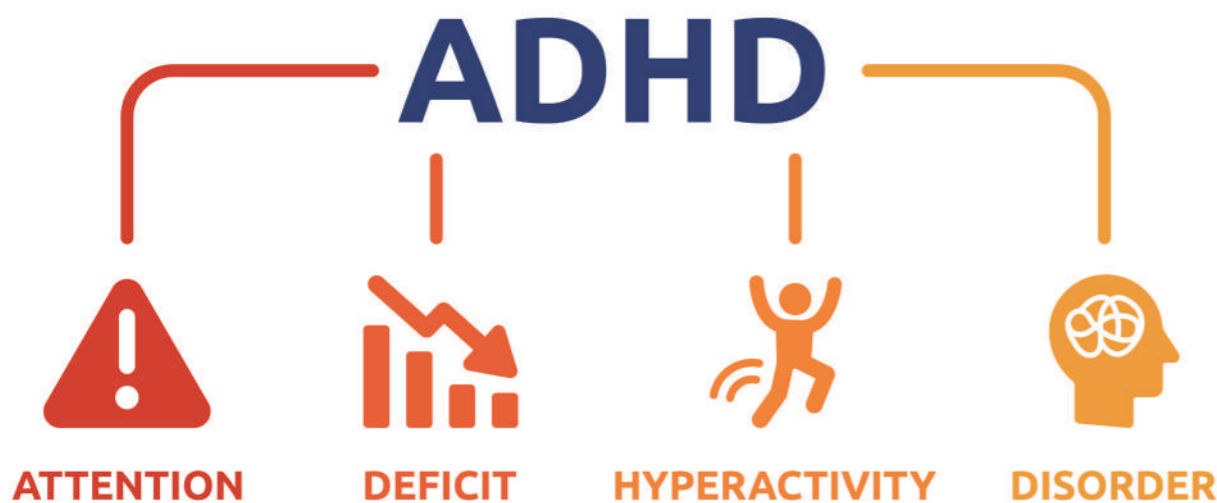
そして、次の瞬間にはA君がスタッフルーム側の扉を開けて飛び出してきた。普段職員しか出てこない扉から子どもが出て来たことに筆者が驚いていると、A君はスタッフルーム内にあった水槽に向かって走り、水槽のなかを泳いでいる魚を捕まえようと手を指し込んでいた。筆者も含めて職員数名が止めに入るが、A君は聞く耳をもたず、一心不乱に魚を捕まえようと手を水槽のなかでかき回していた。すると今度は、スタッフルームを飛び出して走り出し、検査を担当する職員が後を追いかけていった。後に聞いた話では、A君は家族がいる待合室や他の患者が多くいた受付前を全速力で駆け抜け、6階建ての病院の最上階までダッシュで駆け上がっていったようだった。A君が転んで怪我をしたり、他の患者とぶつかって怪我を負わせたりすることがなかったのが幸いであった。

このA君は、注意欠如・多動症 (Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder: ADHD) の診断を受けており、ADHDの3つの病型のうち多動性・衝動性優勢型といえる (American Psychiatric Association, 2013)。小児期におけるADHDの有病率は5%とされており (American Psychiatric Association, 2013)、20人に1人の割合でみられる障害であり、決して珍しい存在ではない。しかし、筆者が精神科の病院で出会った子ども達のなかで、紹介したA君ほどの多動性や注意の転導性がみられた事例はそう多くはなかった。この事例を通して、注意の続かなさや気の散りやすさ、突然動き出してしまうという特徴を有しながら、家庭や学校のなかで生活を送ることの大変さ、そしてこの子への適切な支援の必要性を強く感じた。

#### (2-2) 児童相談所：

降園してそのまま一時保護になった兄弟 (兄B君 年長クラス, 弟C君 年少クラス)

筆者は児童相談所では休日・夜間電話相談員として勤務していた。電話相談員とは、平日の夜間または休日の日中と夜間の電話対応をする業務であり、普段から連携している関係機関から担当の職員への電話の取次ぎ、その他一般市民からの相談を受け、必要時職員に繋ぐという業務内容であった。余談だが、勤務前の研修で職員から「電話は大人からかかってくるので、



ゆっくりでもいいので落ち着いて対応してください」と説明を受けていた。そして初勤務の日、筆者が緊張して電話機の前で待機し、初めて鳴った電話に出ると、電話をかけてきた相手はまさかの子どもであった。しかも、「僕のことを（一時）保護してください、（母親から）そう電話するように言われました」といった内容で、どう返答したらいいか、どう対応すればよいか分からずに慌てふためいた記憶がある。電話の相手が子どもであることに驚き、さらには自ら「保護してくれ」と話したことにも大変驚いた。この電話やその後の勤務を通じて、児童相談所に寄せられる相談内容や支援を必要とする家庭の大変さ・複雑さを知る機会となった。以下に、その児童相談所の勤務中に出会った事例について紹介する。

その日、いつも通り17時前に電話相談の業務にあたる一時保護所が併設された施設に到着し、同じく夜勤をする職員とあいさつを交わした。18時頃に夜勤の職員に連絡が入り、この後一時保護になる可能性のある子どもがいると第一報が入ったことを知らされた。状況としては、母親と2人兄弟の3人家族で、兄弟は同じ保育園に通園していた。そして、この母親に覚せい剤使用の疑いがかかり、母親が兄弟を迎えにいったところで警察が臨場し、家族は病院に向かい母親は覚せい剤の使用について調べるために検査を受けることとなった。検査結果が陽性であれば母親は覚せい剤の使用で逮捕・拘留されることとなり、兄弟の世話をできる近親者がいなくなるため、兄弟を一時保護することになるとのことであった。その後、待てど暮らせど検査結果や一時保護の要否の連絡はなく、ケースが動いたのは一時保護所の子ども達も寝静まった23時過ぎだった。検査の結果は陽性で、母親は覚せい剤使用の罪で逮捕された。これから警察が兄弟を連れて一時保護所に向かうと連絡があった。一時保護所の職員に頼まれ、筆者は兄弟を迎え入れる手伝いをおこなった。夜中の0時頃、兄弟は警察官に抱えられ、眠ったままの状態で一時的保護所に来所した。抱えられながら、力なくだらんと下がった手足、警察と職員との手短な申し送りの最中にも目覚めずに深く眠っている様子からは、降園直後から知らない大人たちに囲まれ、病院の待合室で長い時間待たされた、疲労感が窺われた。職

員はB君を筆者はC君を抱えて2階の個室に向かい、その際も兄弟は目を覚まさなかった。到着した個室には、すぐに寝られるように布団が既に敷かれてあり、兄弟をその布団のなかにおろした。そこでB君が少し目を覚まし「ここは？」と力のない声で職員に尋ねた。職員は優しい声で「今日泊まる部屋だよ」と言うと、安心したのかまたすぐに眠りについた。その後の対応を職員にお願いし、筆者は自分の持ち場に戻った。

この兄弟に対応したのはここまでだが、その後の兄弟の経過が気にかかった。この兄弟は保育園の降園直後から見知らぬ大人と緊張して過ごし、長時間待つなかで疲れ果てて眠ったまま一時保護となった。この非日常的な体験を兄弟はどうとらえるのだろうか。さらに、翌朝目を覚ますと見知らぬ場所で初めて会う子ども達（一時保護されている子）や大人達（一保護所の職員）との集団生活が否が応でも始まる。この兄弟は、今おかれている状況を理解したり、突然母親と離れ離れになったことを受け入れたりするのにどのくらいの時間を要するのだろうか。この兄弟がその後元気に過ごしていることを願うばかりである。

### (2-3) 幼稚園（5歳児健康相談事業）:

#### 教室で熟睡する男の子（D君 年中クラス）

乳幼児健康診査事業（以下、健診）の課題の1つに発達障害の早期発見があげられている。しかし、3歳児健診で発達障害を見出すことは困難であるため、5歳児の段階で健診を実施することが望ましいと指摘されている（小枝他, 2007）。筆者は県内のある町でおこなわれている5歳児健康相談事業（以下、5歳児健診）の相談員として参加しており（小野・野村, in press）、以下に紹介する事例は5歳児健診で幼稚園に赴いた際に出会ったものである。

5歳児健診がおこなわれる幼稚園に筆者が到着すると、すぐに健診で行動観察をおこなう子ども達の申し送りがおこなわれた。申し送り資料のなかのD君の欄に「活動中に熟睡して目覚めない」との文字をみつけた。教頭先生からの話でも同様の話があり、聞くと午前の活動中に「ぐっすり」眠ってしまうことがあるとのこと。それ以外の行動上の問題はなく、発達障害等の診断も受けていないとのことだった。申し送りが終わり、相

談員達は教室に向かい、5歳児健診に取り組む子ども達の行動観察が始まった。D君の存在にはすぐに気がついた。テンションが高く、声も大きい、ふざけたり椅子から立ち上がったたりして健診の課題に取り組みたい担任教諭の妨げになっているようだった。健診では、普段みない相談員4-5名が教室内にいるため、いつもと違う雰囲気になったり、いつも以上に気分が高揚して羽目を外したり、反対に防衛的に引っ込み思案になったりする子どもも散見される。D君もそのようなタイプなかもしれないと思い、筆者は行動観察を続けた。次第にD君の言動は目立たなくなり、5歳児健診は滞りなく進行していたが、ここで急に支援員の先生の動きが慌たしくなった。教室の後ろの一角にフロアマットを敷き、別の部屋から毛布を持ち込んできた。筆者がその一角をのぞき込むと、そこにはD君が毛布を被って眠っていた。その間も5歳児健診は進行しており、他の子ども達の楽しそうな笑い声や、担任教諭がクラス全体に指示を出す大きな声も聞こえていた。しかし、D君はその音に反応することなく、ぐっすり眠っていた。D君はその後起きることはなく、結局、給食の準備をする時間まで教室の一角で熟睡していた。5歳児健診後の会議でD君の話題が上がった。担任教諭からは「今日のように午前中に深く眠ってしまう」「眠ってしまう日は朝からテンションが高い」ことが報告された。家庭状況について尋ねると、最近両親が離婚して母親と生活していることや、経済的な余裕がなく母親は幼稚園からD君と帰宅した後、夜間に別の仕事にしていることが報告された。そのため、担任教諭が母親にD君の睡眠状況を尋ねていたが、母親は夜間の仕事に行く前のD君の様子と、仕事から帰ってきた朝方に布団で寝ているD君の様子しかみていないことが判明した。このことから、母親が不在にしている夜間にD君は好きなだけテレビをみたり、タブレット端末で遊んでいたたりしている可能性が考えられ、睡眠時間が十分に足りていないことが推察された。

その後は担任教諭からの教育相談や保健師からの子育て相談などを介して、母親に幼稚園での様子や夜間の過ごし方についての話題を取り上げ、対応していった。ひとり親家庭の約半数が貧困状態にあるという指摘もあり（厚生労働省, 2019）、母親のダブルワークを

止めることも、夜間の様子を見ることができない母親を責めることも当然できない。支援者は、それぞれの家族がおかれている状況を踏まえ、そのなかでD君の生活や成長のためにできることを臨機応変に講じていくことが求められる。

### 3. 最後に

ここまで筆者が経験した3つの事例について紹介した。1つ目の事例（A君）はADHDの診断がついているものの、他2つの事例の子ども達には診断名はついておらず、また精神科への通院歴もない。つまり、障害や精神的な治療の必要がない子どもであっても先に紹介した状況に陥る可能性がある。子ども自身の特徴はもちろん、その子どもを取り巻く家族や環境も含めて、その子を捉える視点が重要である。精神医学にはBio-Psycho-Social model (Engle, 1977) という捉え方がある。これは、病気を理解する際に「Bio: 生物学的側面」「Psycho: 心理学的側面」「Social: 社会的側面」の3つの側面から捉えるというものである。このmodelは病気の理解に用いられるが、本稿で紹介した事例にも適用してその子の対応を考えることができる。例えばA君の場合は、ADHDに対する薬物療法 (Bio) や発達特性に対応した環境調整 (Social) といった介入が考えられる。また、B君・C君の兄弟には兄弟の心情に配慮した個別介入 (Psycho)、D君には夜間自宅での過ごし方の介入 (Social) が必要となる。このように、病気か否かに関わらず子どもとその家族、環境の理解にもBio-Psycho-Social modelを活用することは可能であり、その有用性は高いと考えられる。そして、本稿で紹介した事例やこのmodelでの捉え方のもと、子どもを理解する視座が広がり、よりその子どもに合わせた支援を考える一助となれば幸いである。

#### ■ 引用文献

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed). Washington D.C.: American Psychiatric Association. (高橋三郎・大野裕 監訳 (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 東京: 医学書院.)

Duckworth, A.L., Quinn, P.D., Lynam, D.R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2011). Role of test motivation in intelligence testing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(19), 7716-7720.

Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.

小枝達也・関あゆみ・前垣義弘(2007). ちょっと気になる子ども達への理解と支援—5歳児健診の取り組み. *LD研究*, 16, 265-272.

厚生労働省(2020). 2019年国民生活基礎調査の概況. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/dl/14.pdf>. (2023年2月27日確認)

文部科学省・厚生労働省(2017). 公認心理師法の施行について. 29文科初第875号.

日本臨床心理士資格認定協会(2023). 臨床心理士の専門業務. <http://fjcbcp.or.jp/rinshou/gyoumu/> (2023年2月27日確認).

小野舟瑛・野村昂樹 (in press). SDQを用いた5歳児健康相談事業の取り組み. 福島学院大学研究紀要.

小野舟瑛 ONO, Shuei

短期大学部 保育学科 講師  
博士(医学)

専門: 臨床心理学  
資格: 公認心理師、臨床心理士

リオデジャネイロ：ブラジル



## ◆ 世界のお菓子 ◆

### パソキッタ (Paçoquita) : ブラジルのお菓子

原料は、ピーナツと砂糖だけととてもシンプル。ピーナツを粉碎し、それに砂糖と少しの塩を混ぜて四角の型に入れ圧力かける。すると、ピーナツオイルがにじみ出て固まる。ただそれだけの、ほろほろと崩れるパソキッタは、南米でもっとも人気のお菓子である。疲れたときに口に入れると。ただそれだけで元気が湧いてくるから不思議だ。お茶にもコーヒーにもよく合う。(日本での値段：一個30円くらい)

【特集】 保育者の「実践力」を育てる

# 幼児期の子どもの文学体験に関する基礎的研究

— 読者の物語に対する「スタンス」に焦点をあてて —

穴 戸 和 博 短期大学部保育科 講師

## 1 はじめに

幼児期の子どもたちは、絵本や紙芝居、パネルシアターなどの児童文化財と出会う過程で物語を享受し、やがて初等教育の場に進み国語教室において文字を媒体とする文学作品と出会い「自立した読者」へと成長していく。幼児教育における絵本や物語等の取り扱い、幼稚園教育要領にもある通り、絵本や物語等に親しみ、他者と心を通わせることが主眼であり、保育・教育の場面で数多く実践される中、絵本自体の目的や内容が多様化している<sup>1)</sup>。絵本に触れること目的として「絵本への興味」「言葉の美しさ」「楽しい体験」「想像力」などといったワードで表される内容が重視され、

小学校以降の国語科のように、教師の指導のもと作品の主題を探ったり、登場人物の心情を推し量ったりといった物語読解への「正統的な参加」を促すことは必ずしも期待されていない。そのため一般的には、読者である子どもの主体性や創造性を重視し、読み聞かせの途中で読み手が質問したり、読後に感想を述べさせたりすることは望ましくないとされている。

一方、学校教育法では幼児期の教育と児童期の教育の目標を「学びの基礎力の育成」という一つのつながりとして捉え、幼児期の教育は「義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの」と位置づけられている。これは、幼稚園における幼児教育が、それ自体で完結せ

ず、以降の教育に接続していくことを示している。そこで、本論においては、幼児教育における絵本に親しみ、物語を受容する体験もまた、「文学の読み」の資質・能力の育成を目指し、小学校以降の教科「国語」の「読むこと」へと継承されていくという仮説に立ち、就学前の子どもたちの物語を読む行為の内実を探ることを目的とした。文学作品を読むことを受容過程、すなわち虚構としての物語の読みにおける体験の中で、子どもたち個々の内面には物語受容に関わる力が育成され、その蓄積が文学を読むことの基盤の形成につながっていくと考えるからである。この点に関して磯野千恵(2021)は、その論稿において「幼児期の読むことの行為が、小学校以降の読むことの行為に繋がることが見えてきた。また、幼児への読み聞かせであっても、幼児は幼児なりの解釈や読解をしながら、読むことの行為をしているのではないかと結論付けている。文学作品を読むことによってもたらされる体験とは如何なるものか。幼児教育における絵本の読み聞かせ等による物語との出会いから、小学校国語科「読むこと」の指導へと接続していく中で、子どもたちにどのようにして「文学体験」を保障し、読みの資質・能力の芽生えを育ていけばよいのだろうか。本稿では、「読むこと」の教育において、幼児教育から小学校教育への発達をつないでゆく可能性を模索するために文学体験という視点から文学的文章の読みに関する先行研究の知見を整理する。その中で幼児期の物語受容の内実について考察し、幼児期の文学作品を読むという行為の枠組みを探っていくことで保育及び教育実践への一助となることを期待するものである。

## 2 文学作品の読みと文学体験

### (1) 文学教育における文学体験

文学作品を読むという行為によって読者にもたらされる体験は、現実世界における直接的な体験とは異なる。文学を体験するということは、虚構である物語を読んだり見たり聞いたりすること、つまり作品を享受することで生まれる体験である。

この文学体験について、森本浩一(2016)は、「自らの知識や想定(認知的な資源)を動員して想像的な補完を行い、物語世界を経験する。ここであえて「経

験する」と呼称するのは、受け手は、物語世界をその非現実な属性に即して単に「表象する」というだけでは片付かない特有の「現実性」—その世界が、「再現」である限りにおいて有する「現実性」—を感受するからである。それは、「再現」された行為を生きている登場人物とともに物語世界を現に「生きる」経験であると述べる(森本は「物語体験」という述語を用いている)。本稿における「文学体験」も根底においては森本の定義に準ずるが、さらに文学教育という視点から考察を進める。

国語科教育の領域における「文学体験」論は、読者の文学作品享受の内実について説明するものであり、文学教育の目的論との関連で言及されてきた。例えば、熊谷孝は読者の文学体験を作者と読者との対話的行為として捉えている。読者は作家の創作の体験を追体験することはできないとし、「体験の日常的共軌性」すなわち、自己の体験と作者の体験(作品)に準ずる体験との触れあう面において作品をつかみ、自己の生活実感の中から主体的に非日常的な体験を再生産するものとした。その過程を「準体験」と称して、読者の相対的自立への道を開いた。また、浜本純逸(2000)は文学を読むことについて、「言葉による虚構世界を生きる行為」とし、その中で「登場人物を共に生き、それまでの自己を何らかの意味で否定し新しい自己の生成を実感している」と述べている。田近洵一も、「虚構体験としての読み」を「ことばを手がかりに虚構世界を創り出し、虚構の主体として他者との出会いを生きる」行為とし、読むことを通して読み手が作品のことばを媒介して虚構世界を創り出すこと、読者として虚構の時空を生き虚構の他者(ひと・もの・こと)と出会うことに、その重要性を見出している。

以上のように、文学教育論において文学体験が目指すものは、単に作者の意図を正確に読むことを越えて、読者が作者から相対的に自立し、現実世界における自己創造の主体として人間の存在と認識の変革をもたらすものであると捉えている。

では、物語を読むという行為において、このような文学体験を成立させるために、読者が如何なる読みの過程を経ているのだろうか。

文学体験の在り方について体系的な理論の整備を



行った一人として文芸教育研究協議会の西郷竹彦があげられる。西郷は、読者が文学の作品世界の構造と関わって、作品世界を体験していく中で起こる自他の認識の変革を文学の読みであると考えており、文学体験に人間形成における積極的な機能を見出している。西郷の論で注目すべきは、作品の構造としての「視点」に着目した点にある。西郷によれば、文学作品中の語り手の「視点」は、登場人物に重なったり離れたりする構造をもっていると考え（視点論）、語り手が登場人物に重なる人物を視点人物とした。その視点人物に読者が「同化」する体験と、視点人物を外から眺める「異化」する体験、さらにそれを同時的に行っている体験を「共同体験」とした。そして、「文芸体験（共同体験）」の意義を、「本来自己中心的な子どもは、自分自身を〈外の目〉で見ることが、なかなかできにくい。文芸を読むということによって、主人公に同化している、自己を異化する、という「訓練」を自然のうちにしているのです」と述べ、読者は、作者によって作品の構造上に仕掛けられた「視点」を媒介として文学作品の世界を体験すると説明したのである。

西郷の「共同体験」論をはじめとして、以後の「文学体験」論では、作品構造との関連から、「文学体験」の内実がより明らかにされるようになる。近年では、難波博孝（2007）も、読者の読みの過程と作品構造との関連から文学体験について説明し、「文学体験」の内実を「参加」「同化」「対象化」「典型化」の4段階で示した。難波によれば、読者は生身の読者から分身し、「語りの世界」に参加する。次第に「作品世界」に入り込み、登場人物に感情移入する体験である「同化」と、登場人物を「語りの世界」から距離を置いて眺める「対象化」という2つの体験をするようになる。これらの体験を経て「作品世界」から帰ってきた読者が「いつもの自分」と「いつものではない自分」と葛藤することが「文学体験」だと考えた。

この「同化」という概念における文学体験の意義について、山元隆春（2016）は「「同化」は、文学作品と読者との関わりにおいて基本的なものだが、西郷も難波もそれを作品世界の単純な模倣と捉えていない点」に重要性を認め、「「同化」を自己省察・自己発見の契機とみなしている点に両者の論の特徴があると言って

よい」と述べている。

また、山元（2005）は、欧米における文学反応研究の成果を紹介し、そこでの発達論の共通性を「テキストに対する情緒的・感情的な関与から、テキストに距離を置いた反省的なものへ移行する」という点に見出し、〈参加〉から〈距離化〉という言葉で表現している。これらの論究を幼児期の子どもの読む行為に照らしで考える。幼稚園教育要には幼児期においては、「絵本や物語の世界に浸る体験」が大切であり、この体験を通して「絵本や物語などの中に登場する人物や生き物、生活や自然などを自分の体験と照らし合わせて再認識したり、自分の知らない世界を想像したりして、イメージを一層豊かに広げていく」ことが示されている。これは、これまで概観してきたように、〈参加〉から〈対象化〉へと向かう過程を通して、認識の変革に向かうという文学体験のプロセスや目的と重なるものであろう。

## (2) 幼児の文学体験 一発達論的検討一

幼児期の子どもを取り巻く、文学の読みにおける発達環境の一つとして絵本という児童文化財を想定することができる。その際、子どもは絵本を一人で眺め絵を愉しむこともあるが、一般的には身近にいる大人との読み聞かせを通して様々な絵本との出会いや絵本への楽しみを広げてゆく。ことばと絵によって描かれた絵本という虚構世界に子どもたちはどのように関わり、物語を受容しているのだろうか。

児童文学研究者の瀬田貞二（1985）は、幼児期の子どもたちは「感覚の全部を動員して一途に絵本の語るふしぎな物語の世界へ没入していきます」と述べる。この「没入」という言葉に象徴されるように、幼児期の子どもは絵本や物語を楽しむとき、物語という虚構の世界に境界を感じることなく参加するとともに、現実世界に向かうと同じような心身のかまえをとるといわれている。読み聞かせにおける幼児の反応として、物語中の登場人物に対して「ダメーッ」と叫んだり、「こわい」と泣き出したりするといった情動的な反応をみせることは珍しくない。このような幼児期の子どもの絵本や物語世界とのかかわり方について、守屋慶子（1994）は、次のように述べている。

子どもたちは物語を聞いたり読んだりするまでに刻んでいた彼らの生活時間を、物語りを聞くときにもそのまま刻み続ける。それ以前に刻んだ時間に、ファンタジーの世界での時間の流れが続き、切れ目のないひと続きの時間の流れをそこにつくり出す。ひと続きになるのは彼らの時間の流れだけではない。ファンタジーの世界にみずから身をおき、そこに登場する人物と交渉をもちながら、現実の世界を「引き続き」ここで行うのである。

また、佐々木由美子（2012）は、絵本『そらいろのたね』（作：中川 李枝子／絵：大村 百合子）の受容過程において幼児が発した言葉をもとに、その反応を分析している。佐々木は、「出ていってってって悲しくなった」（3歳）、「きつねさんは最初飛行機と交換しようっていったのに、最後またまた交換しようっていったから、そうちゃん悲しくなっちゃった」（4歳）」という反応に着目し、これらの反応は、作品中の登場人物の気持ちを類推して言っているのではなく、悲しくなったのはいずれも読み手である〈私自身〉であると考察している。そして、この時期の子どもは物語受容の特徴として、「読者としての子どもたちは、物語の中に入り込み、物語の〈当事者〉として登場人物と交渉を持ち、相手の言葉に感情を揺り動かされながら物語を受容している」と推察している。この佐々木の言及は、先の内田の言と重なるものであり、幼児期の子どもたちにとっては、絵本や物語の世界は「彼らが生きる現実の世界の一部」であり、その世界に「みずから身」をおき現実世界と変わらぬ関わり方で、登場人物と思いを共有したり、物語世界の文脈を生きたりすることができるという特性があるといえる。

さらに、佐々木は、同研究の中で大学生の反応との発達の比較から考察し、大学生は「〈当事者〉として物語の中に入りこむのではなく、〈傍観者〉として、物語を外側から眺めて楽しんでいる」と述べる。この自己と虚構世界である物語の関わりに関連して、文学の読みの発達論について国語科教育研究における発達研究を概観する。山元隆春、住田勝（1996）は、読者反応理論を背景とし、文学テキストに対する読者の向き合い方（スタンス）に焦点を当て、その質的な変化を徴証とした読書能力の発達モデルを構築している。それは文学テキストに対して「物語中の出来事に参入して、

その出来事を直接目撃しているかのように述べる」〈参加者のスタンス〉つまり「人物への同化」の獲得からはじまり、小学校3・4年生を境界として、「物語の出来事の全局を視野に収めて物語に描かれたことを対象化し、物語を判断・評価していく」〈観察者のスタンス〉、つまり同化と異化を兼ね備えた「全局的視野の獲得」へと発達するというモデルである。さらに住田他（2001）では、学童期と幼児期の境界領域に同化体験とは違った反応形式を認め、登場人物に同化するスタンスの獲得以前の原初的な反応形式として、「作品世界にその世界の構成員として「その身体のまま、素朴に参入」する「最も素朴な形での参加」を想定し、〈素朴な参加〉である「住む」から〈人物への同化〉である「なる」へ、そして〈全局的な視野の獲得〉である「見る」に至るという3段階の発達モデルに拡張した。この〈素朴な参加〉は守屋（1994）が、大人の文学体験を「眺める」行為とし、それと対比させ、就学前の幼児期の子どもの文学体験を「住む」営みであると位置づけたことに依って措定されたものであり、幼児期から小学一年生（入門期）段階が該当する。そして、この〈素朴な参加〉は作品の構造が規定する特定の人物の視点ではなく、その周辺世界に〈当事者=私〉として参入する関わり方をさしている。そのため、〈素朴な参加〉をする子どもは、作品を物語る特権的な語り手の完全なる支配下にはなく、相対的に自立した「物語る身体」を保持したまま、物語世界を渡り歩くことになるという。

また、尾崎恭子（2005）は、「絵本にみられる幼児の世界観は、幼児のものの見方やかかわりの中心をつらぬいている“自己中心性”や“未分化”にもとづくものであるが、いわば、大人の客観的で知的な世界観に比して、きわめて主観的で情緒的な色彩の濃い世界観とすることができる」と発達の特徴を捉えた上で、その要因について、「幼児の世界観を根底から支えているのが、想像性とか“想像力”と呼ばれるものである」と言及している。さらに「幼児期に特徴的なこうしたものの見方やかかわり方は、幼児がたやすく他者に“感情移入”させ、それと一体になり得ることを物語っている」が、「幼児期のこうした心理的特徴は、ほぼ7才頃を境として終わりを告げる」と述べている。

ここに幼児期の子どもの文学体験の特徴を見出すことができる。子どもたちは現実である自分の生活世界のなかで、虚構である未知なる体験の一つとして、絵本と出会うとき、絵本の世界に「物語る身体」として入り込み、さまざまな体験をする。自分自身や自己の生活体験を物語の世界に重ね合わせ、想像力を躍動させて絵本の世界に入っていく、そこで登場人物たちとともに、あるいは登場人物になって物語世界を生きる。子どもと大人との違いは、幼児であればあるほど現実世界と虚構世界の区別、そして過去の経験と虚構の区別が、未分化あるいは曖昧になるという点にある。幼児期の子どもたちは、現実と空想が一体となった世界で、虚構の物語世界で遊び、現実と空想のあいだに境界をつくらず、一元的な世界として物語体験を描きだしている。

本節においては、幼児期の物語の読みにおける「参加」「同化」の肯定的、積極的な意味づけが強調された。このことは、「対象化」や「異化」の前提条件としての「参加」「同化」という意味づけではなく、作品世界への参入のスタンスを文学体験の概念として言及することで、肯定的、積極的なものとして位置づけ直す必要があるということである。そこで住田が措定した「住む」という幼児期の文学体験のありようの実態について、幼児の反応をもとに次章において考察する。

### 3 絵本の読み聞かせにおける幼児の反応

これまで述べてきたように文学体験、つまり物語の受容については、読者における物語という虚構世界と自己の関わり、姿勢といったスタンスを概念として捉えていくことに可能性を見出した。そこで幼児期のスタンスについて読み聞かせにおける実際の幼児の反応をもとに考察する。ここでは、田代康子（1991）の論究における幼児期の子ども絵本受容に関わる事例と反応分析をもとに考察する。以後、断りがない限り田代（1991）に依るものとする。

田代は、心理学者の佐々木宏子が実娘への絵本『ねないこだれだ』（作・絵：せなけいこ）の読み聞かせを行った際の反応記録を紹介し、それをもとに分析をしている。読み聞かせの記録は以下の通りである。

アヤは、この『ねないこだれだ』を1歳3か月の頃からチョコチョコ見はじめました。やはり「オバケー」にとても興味をもち、1歳10か月の時には、ほとんど全文をおぼえてしまいました。

2歳すぎ頃、夜になると「モウオバケノジカン？」などときいたり、時計の「9」の字をさして「オバケノジカン」などといったりして、それほど怖くないようでした。

ところが、2歳10か月になったある日、10ページのルルちゃんがおばけにつれられていくところを見て、「ソレデ、オトーサン、オカーサンドーシタノ？」とききます。私はその本の主旨にそうよう「ルルちゃんがわるいんだからいっしょにいきなさいって」と答えました。同じやりとりが、くりかえし三度くらいつづいたのでしょうか。当然ものすごい声でアヤは泣き出しました。（後略）

次に、この事例のアヤちゃんの文学体験における登場人物と読者との関係について、田代の解釈の概要を示す。読者であるアヤちゃんは、オバケに対して「オバケー」にとても興味をもってはいるが、怖がっていないことから関心をもち得る存在にはなっていないと考えられる。一方ルルちゃんに対しては、批判的な立場に立ち、「おばけに連れ去られる事態を、自分とはかわりのない「他人事」と見ている」と考えられる。この段階では、「自分はルルちゃんみたいに遅くまでおきているような悪い子ではない」といった、自分と登場人物との相対性において優位的立場に立っており、自分と重ね合わせられないことから「他人事」として物語へ参加している。しかし、アヤちゃんは質問に対する母親の「ルルちゃんがわるいんだからいっしょにいきなさいって」という答えを聞いたことにより、「たった一人でおばけの世界に行く」ルルちゃんの身の上に気付いたことがきっかけとなり、「新しいこわさ」を引き起こす。このことは、アヤちゃんの内部で「自分の虚像と登場人物を対置して、登場人物の行動を他人事と片付けていたのが泣き出す以前の主要な心の動きだった」が、「登場人物が現実の自分と同一の感情をもちうる現実味のある存在として、自分に意味を持ち始めた」ことが要因となっている。つまり、絵本の登場人物に生じた事態が現実の自分の事態として想起され、読者が自分のこととして実感したことにより恐怖が生まれたのである。また、田代は、「この事態での登場人物の感情を現実の自分として実感」していても、その

実感は、登場人物の事態が現実の自分の生活では決して生じえない想像の出来事だということを明確に区別して認識できていないとしている。

この現実と虚構の区別について、田代は、上記の事例と同じ絵本『ねないこだれだ』を年中クラス（4歳児）の複数の子どもに読み聞かせを行った際に、絵本が好きか嫌いかという質問に対する子どもたちの理由を読者の感情の反応とみなし、横断的資料として提示している。

#### 【好きではない理由】

「寝る前、読むと夢を見ると思うから」

「いたずらねずみとか、おばけとか僕の嫌いなものがいっぱい出るから」

「最後のところがいやだ、だってお母さんもだれもいないからこわいみたい」

「私はおばけはこわいの、本当みたいだからね」

「時計がなるところが嫌い、だっておばけの時間が来るとこわいから」

#### 【好きな理由】

「子どもが、おばけになって飛ぶでしょう、あれが不思議だから……」

「悪いおばけでしょう、だけ子どもと一緒に連れていってからおもしろいんだよ」

「最後、おばけになるでしょう、あそこ、だってお人間がおばけになるわけがないのに、なっちゃうでしょう、だから……」

「おばけの世界に行くところ、だってお女の子も、一つの足になっちゃうって……、そして空に行っちゃうからね」

「一番最後にね、おばけの世界に飛んでいってでしょう、だっまだ続きがあるみたい……、おばけの世界の続きだよ」

「先生の声が、なんだか本当のおばけの感じがするから……、私もできるよ」

「小さくなって、おばけになって遠くに行っちゃうみたいだから」

この反応への田代の考察を以下に示す。好きではないという子どもたちは、「私はおばけはこわいの、本当みたいだからね」という反応に代表されるように物語世界を「現実の出来事だと考えているわけではない」。しかし、「こわい」という読み手自身の感情は表出しており、「おばけがルルちゃんを連れていくのは話でのごとだとわかるのだけれど」、同じような事態に自分が遭遇

したらと想定した時の現実の自分の感情を問題にしていると指摘している。一方、大好きだという子どもたちは、「だって、人間がおばけになるわけがないのに、なっちゃうでしょう」に代表されるように、登場人物の事態を虚構としての想像上の出来事と認識している。「子どもが、おばけになって飛ぶ」、「女子も一つの足になっちゃう」といった反応から、現実生活ではあり得ないことを登場人物が体験していることに「不思議だ」と感じている。これらの反応に対して、田代は、登場人物と自分との間に距離を置いて、登場人物やその事態を見ているが、「他人事」としてではなく、「もし現実の自分の体験だったら」と感じた上で、「でもお話なのだから」と登場人物と自分との間に距離を置いたものであると結論づける。

つまり、幼児期の子どもは登場人物の自分と同じ事態における感情や行動を共感的に捉えているわけではなく、物語世界の部外者の位置にいた読者が〈当事者〉となり、あくまで自己として参加している。この考察は、先に述べた佐々木（2012）の捉え方と一致する。以上のことから住田のいう、幼児期を中心とした〈素朴な参加〉による「住む」という文学体験においては、虚構と現実の往還の中で「人物への同化」（「なる」）すなわち、感情移入しながら物語に参加しているのではなく、絵本中の登場人物の経験が、読者に何らかの現実の感情を引き起こしていることと仮定することができる。ここでは仮想的に、「住む」という幼児期の文学体験を現実世界における自己の投影を伴う物語世界への「自己同期<sup>2)</sup>」といった用語でイメージしておく。

### 4 幼児期と学童期の読む行為のつながり

幼児期の文学の読みにおける虚構体験は、必ずしも大人がおこなうような閉じた認知過程ではなく、柔軟で広がりを持つ活動であると言える。幼児期の子どもの文学体験は、彼らの生活において虚構世界を現実世界とすることができる、つまり「虚構＝現実」という幼児期の物語受容の独自性に由来するものである。瀬田（1985）が「小さい子どもたちが絵本に求めているのは、生きた冒険なのです」（p.35）と言っているように想像力が開く絵本の世界のなかに入っていく、登場人物たちとともに冒険することが可能になる。しかし、こ

のような特性を持つ幼児期の読みは、大人の読みからみれば明らかな誤読と認識されることもある。この読むという行為について、山元隆春（2005）は、読むという行為は、「読者側の状況モデル（世界構造）とテキストの状況モデル（世界構造）とを重ね合わせる行為」（p.693）だと捉えている。山元は、「文学体験」が読者と文学作品との相互関係によって成立することを前提として、この相互関係を支えるものの1つとして作品構造を挙げ、読者の読みが作品構造上の仕掛けによって、どのように活性化されるのか、その作用を明らかにしている。このテキストとの相互作用という考え方に基づけば、自己中心性や未分化といった特性をもつ幼児期の子どもたちの文学体験は、テキストとの関係をどのように成立させていくのであろう。

先出の田代（1991）は、読み聞かせにおける幼児期の子どもの反応の中で、物語内の出来事をなにもしたり、改作したりする事例を提示している。このような反応について田代は、登場人物の行動や事態について、虚構と現実の区別が未分化な状態であることが要因であると指摘している。自己の要求と違うこと、自分にあってはならないこと、認められないことは、登場人物にもあってはならない事態であり、自己の生活世界とほぼ完全に溶け合っていて、それを対象化して吟味するということが困難な子どもにとって、自分の都合のよい物語につくりかえるような読みは、物語を想像による自分の感情処理の方法として利用した結果であるという。この時期の子どもたちは、発達の特性から「絵本の語るふしぎな物語の世界へ没入」することが可能であり、発達段階的には、住田のいう「住む」文学体験に生きる〈素朴な参加〉者である。しかし、上記のように自己に固執し、自己完結的な体験に終止してしまい、自分自身や自己の認識に変革が生じない状態をどのように捉えればよいのであろうか。松井直（1974）が述べるように、絵本を読み、「一つの不思議な新しい世界を体験し、旅をし、冒険をし、再びその絵本の世界から出て、現実の世界へもどってくる」という文学的体験を通し目指すべきことは、幼児期においても「物事を捉えなおして新たな視点を持つことにより、ものの見方や考え方を再構築する」といった、「異化」「典型化」が志向する文学体験ではないのか。住田

の指定する「住む」文学体験に生きる幼児期の子どもにおいては、「参加」の読みがそれ以降の高次の読みである「対象化」の読みへと如何に接続していくのだろうか。

この問題について、ここでも田代の論考を参照しながら考察する。4歳児クラスの男の子への『ノントンぶらんこ のせて』（作：キヨノ サチコ）の読み聞かせにおける、とおる君の反応を紹介する（p.198）。

表紙と背表紙、裏表紙を見て、「こんなふうにして独り占めして……。これ見るとき、困っているじゃない！ きっと、みんなにいじめられたんだね、うん。でも、最後はこんな感じで終わり」とかなり馬鹿にして聞きだした。ところが、表情豊かなノントンや仲間の絵を見ているうちに、「どっちの気持ちもわかるんだよね」「仲間ができる心安心するんだよね」「あはは、あせるぜって顔してる」とおもしろがり、ノントンの仲間が、順番が変わってくれなければもう遊んでやらない、帰ろうと言い出す場面で、「幼稚園はもっとひどいよ。砂かけるの。砂かけたり、本当にそいつを一人にしちゃうの。それでね、そいつがこっちに謝ってくるまで、絶対話なんかしない」と言い出した。ノントンが仲間へ謝っていないことを不思議がり、仲間が数え歌をうたい順番に交替しようとする場面になると、「これ、もうみんな笑ってる。本当もこんなだったら、楽なんだろうね。でも悔しくないのかな、ノントン謝ってないよね。こんなことが続いたら、ますますノントンつけあがるばかりだよ」と言い、読み終わったときには「謝っていない、どうして謝ってないんだあー」と憤慨していた。

この事例について、田代の反応分析の概要をもとにしながら考察する。

とおる君は独り占めする側、される側の感情も理解しており、同時にこの出来事は想像上の出来事であることも分かっている。自分の体験と重ね合わせ、現実の世界での幼稚園での体験を語り、物語世界との違いにも気付いている。とおる君に交友関係上の認識の変容をもたらした契機は、彼の内部に既存する交友関係上の重要なルール（「謝る一許す」）に対して、物語世界から「事情がわかれば謝ることなく仲直りできるルールが通用する」といった読者の認識と対置する世界が示されたことによる。比喩的に言えば、物語の中の登場人物から、物語の外に存在する読者に課題が投げか

けられた瞬間である。

さらに田代は、「新しい角度で読者自身の日常を見る見方が与えられている。登場人物との出会いが自分の可能性を広げる機会にもなっている」（p.199）と述べ、幼児期の文学体験が「対象化」「典型化」へ開いていく可能性を示唆している。この解釈によれば然り、とおる君の文学体験は、物語中の登場人物を《外の目》で眺めて意味づけしており、登場人物への同化体験により読者自身を対象化し、登場人物の行動や思考の価値づけを促したものと解釈することもできる。

ところで「対象化」へ向かう読者の読みの構えについて、森美智代（2013）は、教育現場において安易に「世界あるいは自身を全局的・メタ的に捉え直す対象化体験」を進めることが、「当事者意識の希薄な、また出来事を形式的・表面的にのみ捉えて評価を下すような学習者」を育む温床となっているのではないかと反省的視点に立つ。森は「第三者的な立場や客観的な視点の獲得は、物事を判断する上で重要なことである」とした上で、「語られた世界に当事者として参入し、（中略）物語る主体としての読者・学習者という視点と、語る主体の欺瞞性という問題へのアプローチ」として、「当事者」としての読みが重要であると主張する。すなわち学習者の文学体験において、作品を語る主体である「語り手」の語るという行為に着目し、読者と「語り手」の関わりについて難波が提示した同化概念を踏まえ、読者が解釈者としてではなく、自らも語る主体として物語世界に参入することの重要性を述べる。そして、藤原鈴子（2003）の『一つの花』（作：今西祐行）の実践研究から鮎香という小学4年生の子どもを分析し、この読者の読みを物語の「語り手」への同化としての読みとは異なる読みであると捉えた。さらに、語り手への同化の読みを「登場人物への感傷的な同化とは異なる学び、すなわち対象化による学びの可能性を提示する」ともと評価した上で、語り手への同化体験への意義について再考の必要性を問い、新たに「目撃証人としての読者」という視点からの事例検討を行っている。

鮎香 この場にいたら、私は、ゆみ子がコスモスの花をもらって喜んで、しかもさっきまで泣いていたゆみ子が、

足をばたつかせるほど喜んでるから、私は、ゆみ子を見て、食べ物しか欲しがらなかったゆみ子が、花をもらって喜んだから、意外だなあと思ったし、やっと泣きやんだから、よかったと思いました。

森は、「私は……よかったと思いました。」という鮎香の反応を「自身を対象化した語り手への同化（寄り添い）体験による虚偽・欺瞞の発見を促すもの」とする。つまり語り手に同化した上で、テキストを対象化して判断や解釈を行ったものではなく、読者が「出来事を目撃者として物語世界に居るという状況を説明するものである」と解釈し、「語り手に「なる」のではなく、「私」が物語世界に生きることを指す」と述べる。そして、「目撃証人としての読者の視点」は、物語世界に提示されることで読み手が対峙する葛藤や矛盾が、「ほかならぬ私自身のもの」として立ち現れ、〈当事者〉としての「自分の物語」を物語る体験を通して、「対象化とは異なる物語体験の中で、虚偽・欺瞞と対峙することができると可能性」を見出している。

また、住田の「住む」概念、難波の「参加」概念における幼児期から小学校への文学体験の発達という視点についても、森は、「現実世界の読者と物語世界の読者における隔たりの問題は、登場人物への同化だけの問題ではない、語り手への同化についても同様である」とした上で、「目撃証人」としての読みを「後期の発達段階で実現すべき新たな参加概念である」と捉え、同化の対象が初期の発達段階における登場人物から語り手へ移行することに、より高次の文学体験を見据えている。先のとおりのおる君の反応も、登場人物に対して私自身の葛藤や矛盾が立ち現れた「目撃証人」としての読みと位置づけられるのではないだろうか。このように考えれば、「目撃証人」としての読みについて、同化の対象が「登場人物」→「語り手」へという発達の段階を想定することができる。

## 5 幼児期の文学体験充実のための実践に向けて

### (1) 幼児期の「文学体験」の発達と構造

これまで、先行研究をもとに幼児期の文学体験の内実を考察してきた。ここでは、改めてこの時期の文学体験を構造的に整理することで、幼児期の目指すべき文

学体験のありようを考察する。

本稿は文学体験において、読み手が物語という虚構世界に入り込こむ、すなわち「没入」を可能とするために現実の読者がとる構え、スタンスとして定位することに意義を見出してきた。この文学体験における没入の意義について、先出の森本（2016）は「自己同期は、物語世界の存在の前提となるものである」と述べる。氏によれば「行為する人物という「他者」が物語世界の「そこ」に存在することを受け手が受け入れ、その他者に自己同期することによってはじめて、受け手自身が、その世界の中に想像的に足を踏み入れること」（p.21）が可能となり、さらに「想像的変換が物語的な「没入」へと変わるのには、その切り換えが、行為の再現を媒介にして、つまり物語世界の中で行為する人物への想像的な自己同期を通じて、受け手自身のもので、ある種の実質性・切実性を伴って感受される場合である」（p.29）という。幼児期の物語世界との関わり方は、正に「没入」へと向かうものであり、文学体験における重要な位置づけをもつと考えられる。

ここでは再度、住田と難波の読者の物語世界との構えを概観し、スタンス概念をもとに小学校段階への発達を見据えた上で、「参加」「同化」を中心とした幼児期の文学体験を指定することで本稿のまとめとしたい。住田は、幼児期の子ども読みのスタンスとして、登場人物に「なる」体験以前の段階として、く素朴な参加（「住む」という水準を仮定し、この時期の子どもは、相対的に自立した「物語る身体」を保持したままで作品世界にあたかも、その世界の構成員として「その身体のまま」参加するスタンスをとると述べる。また、難波も文学体験を「参加」「同化」「対象化」「典型化」という四つの水準を持つものとして提示している（図1参照）。

難波の「文学体験」において、幼児期の水準に該当するのは「参加」「同化」であろう。難波によれば「参加」とは、「読者が現実世界を離れ、「語りの世界」に入る」（p.26）ことである。ここでの物語世界へ没入する読者とは、「本当に「語りの世界」に入るのではなく、「頭のイメージの中で、ちょうど自分の分身が「語りの世界」に入っていく」（p.26）という。また、「同化」は、「語りの世界」にいる「読者の分身」が「作品世界」に入

り込み、「その主人公と同じような感情をいだき、同じように喜び悲しむこと」である。そのとき「主人公と読者とは異なる人間」であり、「同じ状況になっても同じ感情をいだく」わけではないとしている。さらに、「文学作品に「参加」し、登場人物に「同化」しているときには、いつもの自分ではない自分（自分の分身）が自分の中から引き出され、さまざまな感情をいだくということ」になると述べている。

上記の両者の参加概念を比較すると、難波における特筆すべき点は、物語世界に参入するのは「生身の自分」ではなく「自分の分身」とあるという点にある。この点について、前出の森（2013）は、両者の問題意識の違いにその要因を見出している。具体的には、住田は「同化体験に偏重しがちな従来の参加概念へ」対するものとして、難波は「テキストと学習者（あるいは虚構世界と現実世界）の結びつけ難さ」への問題意識によるものと推察している。本稿におけるこれまでの考察に基づき、この問題意識に鑑みれば虚構世界への参加における自己認識は、幼児期と小学校期の子どもの物語世界の認識の発達の問題に帰趨するものと考えられる。つまり幼児の場合は虚構と現実の認識が曖昧で、未分化だという特性がある。また、物語の虚構世界において登場人物のいずれかに自分を重ね合わせるといった虚構上の人物と現実の自分との関係により、虚構と現実を関係づけている。よって、難波の指定する「読者の分身」という参加は、より高次の没入と仮定すれば、住田の「住む」というスタンスを物語への参加概念の発達上の原初的なものとして、前段に位置づけることで、没入における読者のスタンスをより段階的に精緻化することが可能となるのではないだろうか。

さらに、幼稚園教育要領の領域「言葉」の「内容の取扱い」に解説されているように、「絵本や物語などの

参 加：「語りの世界」に没入すること
同 化：「作品世界」に入り込み、登場人物の心情を体験すること (低学年で重視)
対象化：登場人物の行動や思考を価値づけること (中学年で重視)
典型化：「文学体験」が現実の行動や思考感情に影響を与えること (高学年で重視)

図1 難波による「文学体験」

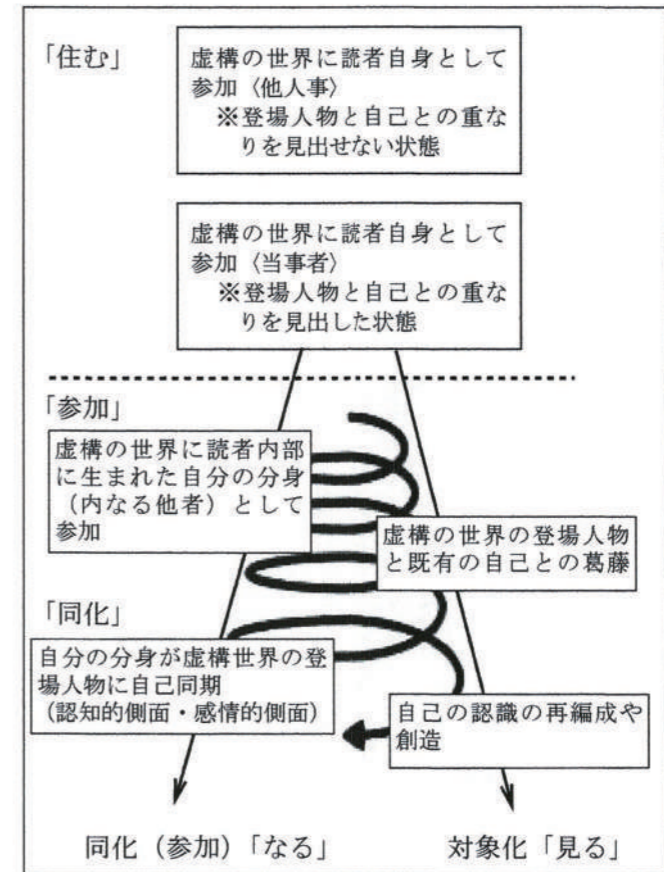


図2 幼児期の文学体験のイメージ（試案）  
※作成に当たっては山元隆春（2005）を参照

中に登場する人物や生き物、生活や自然などを自分の体験と照らし合わせて再認識」することが目指されている。幼児教育においても、物語世界に参加したり視点人物に同化したりしながら物語世界に「参加」「同化」する過程を前提とし、自己と登場人物の比較により主体内部の不均衡が齎されたり、現実世界の自分自身もつ既存の見方・考え方の枠組みを更新したりする「対象化」「典型化」の過程を描き出すことができる。これまでの文学作品の読みにおける発達論的考察に基づき、幼児期の文学体験の構造について図2のように仮説的モデルにより、そのイメージを提示する。

(2) 絵本における文学体験と「遊び」

絵本の読み聞かせにおける文学体験の発動、及び持続は幼児の発達的特徴によるものとし、幼児の内部に自

然発生的に生起するものだろうか。幼児期の子どもたちに文学的体験——すなわち絵本に描かれた物語の登場人物と読み手である自分を一体化させ、やがて自分自身の物語を創ることを目指す読み——を、保育や教育の場で具現化するためには、どのような実践に向かう必要があるかを考察する。

物語世界と現実世界をつなぐ保育実践の一つとして、絵本を読んだ内容をもとにごっこ遊びへ展開する活動の有効性が指摘されている。これまで考察してきたように、幼児期の子どもたちは物語の世界に自在に入り込こみ、虚構世界に「住む」ことで、現実と虚構の世界を自由に行き来することが可能である。住田（1999, 2002）は、幼児期の子ども遊びの営みは、自分の世界を虚構の方法によって異化し、相対化するという点で、文学的体験と同様な機構を備えていると述



べ、「ごっこ遊び」における虚構体験と文学的作品の読みにおける文学的体験の連続性を見出している。さらに、文字によって綴られたテキストを読むという就学以降に求められる文学作品を読む行為の基礎が、幼児教育や保育の場における「ごっこ遊び」によって築かれると仮定し、この時期の子どもにとっての文学の読みと遊びは、虚構作用を媒介として互いに浸透し合う関係にあるとしている。

住田の言う通り、「ごっこ遊び」は、現実とは異なる虚構的な体験であるという点では、物語理解と強い関係性があると言える。この点について、秋田（1998）は絵本からごっこ遊びへの発展と子どもの読書能力発達についての関連性を次のように述べる。

絵本の世界からごっこ遊びへの発展や劇化の発展の芽は、身体での理解と表現にあると考えられる。ここでは、本という道具を媒介にして、物語の世界と向き合い、演じてみるという形で投入していくわけである。また、読み聞かせられている場所が物語の舞台となり、自分も演じてとなり、本と関わっていく。けれども次第に、身体全体で表現するのではなく、視覚と聴覚で本と関わり、言葉で語る方向に変化し、さらにはその言葉も語らず、聞き入る、そして心の中で感じたりするという行動へと変わっていく。

また、明神もと子（2005）は、幼児のごっこ遊びの想像力の発達に関して、見立て遊びからごっこ遊びへの変移から「3歳前後の遊びは事物や人の他のものへの見たてが活発になり、テーマとストーリーのある遊びに発達する。3歳からの就学前期はごっこ遊びの全盛期といえる。ことばとイメージを他者と共有できるようになり、ごっこ遊びは今・ここを越える想像力に支えられ、創造性を帯びてくる」としている。

絵本の表象世界で楽しんだ子どもたちは、読後にも文学体験を継続し、絵本はごっこ遊びによって身体を動かす活動の楽しみへと転換され「身体と言語を駆使した協同的テキストの構築」へとつながっていく。絵本から遊びへと展開する際、子どもが自発的に始めることが理想的であるが、実際は保育者の関わりが果たす役割が大きい。保育者による環境構成や「ストーリーやイメージのつなぎ役」としての支援を受けながら、

子どもたちは絵本の世界を現実世界のなかに表現していくような遊びを展開することができる。佐々木宏子（2016）は「特に幼いときは、子どもたちだけではイメージがもちきれず、すぐに分解してしまいます。そこは、おとながストーリーやイメージのつなぎ役として強力に支援をしなければなりません」と述べ、同じ絵本の世界を広く共有してイメージをふくらませるつなぎ役としての保育者の役割について指摘する。また幼児期の子どもは、物語のストーリーの身体的行為を伴った箇所に興味が向かう傾向があり、ごっこ遊びが物語の部分的場面の再生に留まり、ストーリー全体へと展開しなかったり、一人一人の表象や想像を言葉によって関係づけるのは難しく、登場人物の行為の単純な模倣に終止したりするといった課題も提示されている。一方、保育者が絵本に綴られたストーリー通りにセリフややり取りを決めて行うごっこ遊びでは、棒読みのセリフになったり、型にはまったぎこちない動きとなったりしてしまう。自発的行為としての遊びとなるためには保育者の「強力なタクトの裂け目」においてこそ、ごっこ遊びが文学的体験の楽しみとしての姿を見せたという事例も報告されている<sup>3)</sup>。

また、読み聞かせにおいて、登場人物のセリフや印象に残った文章を友達と一緒に声を合わせ、掛け合いをすることで登場人物と一体感をもったり、感じたことを口に出すことで自己を物語に参入させたりすることができる。表現することはそれ自体遊びであり、絵本への参加の機会となる。「手はお膝、口はチャック」を要求する読み聞かせを否定はしないが、文学体験の成立を目指し子どもの読みを開いていくための読み聞かせの在り方について考えることの意義は大きい。

【注】

- 1) 青戸泰子、田邊資章、原田夏帆「保育・教育現場における絵本の読み聞かせの意義」『関東学院大学人間環境学会紀要』第30号、2018において、読み聞かせの意義を『知識・教養』『ふれあい』『文字への興味』『感情の共有』『想像力』の5つにまとめている。
- 2) 「自己同期」については、森本浩一（2016）に示唆を受けたものである。森本は「受け手の関心は語り手自身ではなく語られている人物に向かい、おのずから物語世界への「没入」が促される。想像を通じて自分自身がその語られている世界を人物とともに生きるということである。われわれはこれを人物への「自

- 己同期」と呼びたいのだが、それは、人物の「身になり」その「視点に立つ」ことではない。」と述べている。
- 3) 住田勝（2005）における『お魚ごっこをして遊ぶ』の実践や師岡章（2001）による『三びきのやぎのがらがらどん』を題材とした実践事例など。

【引用参考文献】

磯野千恵（2021）「幼児期の読み聞かせにおける読むことの行為」『山陽論叢』第28巻、p.113

森本浩一（2016）「物語経験の時間性」『ナラティブ・メディア研究』第5号、ナラティブメディア研究会

浜本純逸（2000）「他者の生を生き、自己の生を探求する」『月刊国語教育研究』No.231、日本国語教育学会編、p.13

田近洵一（2013）『創造の〈読み〉新論—文学の読みの再生を求めて』東洋館出版社

西郷竹彦（1998）『西郷竹彦文芸・教育全集14』恒文社、p.33

難波博孝・三原市立三原小学校（2007）『国語科・授業改革双書 No.2 PISA 型読解力にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書

山元隆春（2016）「国語カリキュラムにとって文学はなぜ必要か—現代米国の文学教育論を手がかりとして—」広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 第65号、pp.99-108

山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築：読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社、p.560

瀬田貞二（1985）『絵本論—瀬田貞二 子どもの本評論集—』福音館書店、p.35

守屋慶子（1994）『子どもとファンタジー 絵本による子どもの「自己」の発見』新曜社、p.7

佐々木由美子（2012）「幼児は『そらいろのたね』をどのように読んでいるのか—物語の受容と子どもの育ちにおける物語の役割」『東京未来大学研究紀要』5、p.34

山元隆春・住田勝（1996）「文学作品に対する子どもの反応の発達—「おにたのぼうし」の場合」『国語科教育』第43集 全国大学国語教育学会、pp.60-69

住田勝・山元隆春・上田祐二・三浦和尚・余郷裕（2001）「文学作品を読む能力の発達に関する研究—〈つづき物語〉の量的分析を中心として」『国語科教育』第49集 全国大学国語教育学会、pp.57-64

尾崎恭子（2005）「幼児の精神発達と絵本」『中国学園紀要』第1号、p.62

田代康子（1991）「絵本の登場人物の感情と読者の感情」山崎愛世・心理科学研究会編『遊びの発達心理学』、さらら書房

松居直（1978）『絵本をみる眼』日本エディタースクール出版部、pp.32-33

森美智代（2013）「文学体験に関する理論的検討：ルソーによる「解釈から証言へ」の移行に着目して」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』7号

藤原鈴子（2003）『文芸研の授業③文芸教材編「一つの花」の授業』明治図書

住田勝（1999）「読みの学習指導の基礎理論的研究：あそび研究との関連を中心として」『国文学攷』161号 広島大学国語国文学

会、pp.43-55

住田勝（2005）「文学的体験と遊び体験をつなぐもの：ごっこ遊びにおける虚構作用の分析を手がかりとして」『国語科教育』第57集 全国大学国語教育学会、pp.52-59

秋田喜代美（1998）『読書の心理学 子どもの発達と読書環境』国土社

明神もと子（2005）「幼児のごっこ遊びの想像力について」『北海道教育大学釧路校研究紀要』37、p.143

佐々木宏子（2006）『絵本は赤ちゃんから—母子の読み合いがひろく世界』新曜社、p.101

穴戸和博 SHISHIDO, Kazuhiro

短期大学部 保育学科 講師

教育学修士  
専門： 教育学、教科教育学（国語）

免許： 小学校教諭専修免許  
小学校教諭一種免許  
中学校教諭二種免許（国語）

【特集】 保育者の「実践力」を育てる

# 教育・保育実習に取り組む学生の不安要素

## ～学外実習の自己課題に着目して～

鈴木 翔太 福祉学部 こども学科 助教

### はじめに

「教育・保育実習」事前事後指導においては、この趣旨・目的が実習効果を上げるためである点は言うまでもありません。さらに、大学卒業後に現場で実践する基礎力を構築する事も念頭に置かれています。これは、保育者を目指す学生、養成校の教員、実習協力施設の担当者、いずれもこの点について意識して取り組んでいることでもあります。しかしその中で、保育者を志す学生が、実習前に大きな不安を抱く事が多い現状も顕著です。また、実習実施により自己課題の明確化も学

びの大きなポイントとなりますが、その課題抽出が学生自身の不安を掻き立てることになる事も少なくはありません。本論においては、学びのポイントとである“課題”と、学生の不安要素にもなり得る“課題”の両面について注目して、今後の学生がより効果的に、自身を持って前向きな姿勢で実習に取り組む事ができる要素の検討をします。さらに、本論執筆後の流れとして、学生の現状をふまえ、保育者養成におけるより効果的な実習指導の手がかりを見出していくことを目的とします。

### 実習指導の内容

実習事前指導では、実習生が共通して課題とする指導案ならびに実習記録の書き方、またグループワークや指導実践演習を行う時間を設けることによって、実習に対する不安を軽減し、充実した内容につなげることができるよう意図しています。心構えや取り組みといった精神面（メンタリティー）から、日誌・指導案の作成、遊びの展開方法などの技術的（テクニカル）な内容を指導しています。授業は、筆者（科目によって複数）対クラス単位での人数の構図で展開されることがほとんどであります。その他に、学生の発表やマンツーマンでの指導、質疑応答等で意見を聴取したり、不安や悩みの相談を聞く時間も確保したりもしています。さらに、実習効果を高めるためできる限り実習前の子どもたちと関わる機会を経てから本実習に臨むよう指導、助言をしています。しかし、今般の実習生の現状は、コロナ禍により一層拍車がかかっていますが、接触を極力控えるということから、子どもとの関わる機会、体験に乏しい状況も多くあります。この点は、養成校としても受け入れ先の実習園としても解決すべき課題と捉えられています。

次いで実習を終えた後の事後指導では、実習生一人ひとりが学びをふりかえり、他者の語りに耳を傾ける発表の機会を充実させるとともに、続く実習、しいては将来的に現場で働くことへの期待を高められるよう行っています。さらに学科として、「実習報告会」を開催し、報告発表を聴くことで実習生本人だけでなく、同学年あるいは下学年の学生とも実習の情報や実習の臨み方を共有し学びを深め合っています。

### 学生が抱える実習への不安とは

前述の通り、日々学生と実習に向けて授業を進めていく中で、多くの学生から不安要素が吐露されます。これは多くの保育者養成校の教員が向き合っている現実であると考えられます。または、授業時間外の学生との会話の中でも、実習前は専ら実習に対する悩みを聞く現状が多くあります。以下学生と日常で話した中で主な不安要素について挙げます。

- ・「日誌が書けるか不安です」
- ・「責任実習の内容や準備は何をしたら良いかまいち考えが浮かびません」
- ・「楽しみもありますが不安です」
- ・「全日程やり遂げられるか自信がありません」
- ・「日誌作成に時間がかかりすぎて寝る時間ありませんかね？」
- ・「先生と授業外で話せて良かったです」

この何気ない話の中に、実習に対する学生の意識が見え隠れしています。ある学生は、とにかく不安要素が強く弱音を吐露します。またある学生は、不安もありながら意欲的に強く臨もうとする思いを話すこともあります。発想を変えれば、意識レベル的要素で測ることは難しいですが、このような学生との授業外の関わりだからこそ、その教員の一言によって実習へ向けて意欲を高めたり、抱える不安要素を少しでも解消できたりする効果が存在するのではないかと考えます。

### 学外実習において学生が挙げる自己課題について

各実習の大きな目標の一つとして、「自己課題の明確化」が掲げられます。課題を明確にする、さらにはその課題を解決したり力を向上させたりすることにより、その後の実習効果の高まり、将来保育現場でより良い実践に繋げていくことが期待できます。しかし、この大切な学びの流れである、自己を振り返り課題抽出に力を入れていく中で、並行して不安要素が高まる（自分にできるか、やり遂げられるか等）傾向も見られます。それらを軽減できるような授業の展開や個々へのアプローチも必要であり、実習指導の大切なポイントであると考えます。以下それぞれの学生が実習前後に挙げる課題は主にどのような内容であるかを記します。

※こども学科3年生「幼稚園教育実習」授業時学生記入ペーパーより筆者抜粋

(姿勢・精神面)

- ・自分のことで精いっぱいにならず、視野を広げ周りを見るなど心に余裕を持つこと。
- ・予想される子どもの姿の想像をしっかりと行い、現場で焦らず行動すること。
- ・挨拶ははっきりと相手に伝え、話を聞く時の姿勢





実習事前指導の取り組み①

作成教材を使用しての自己紹介演習や、こども園の子どもたちに絵本の読み聞かせを行い、保育現場での実践にかします。



- や表情に気を付ける。
- 現場での先生方への報告、連絡、相談の重要性はわかるものの、どの程度実践すれば良いかの見極めと実践。  
(保育力・技術面)
- 日誌の書き方(内容)を深めて、充実した考察に上手くつなげていくこと。
- 指導計画案は作成するだけでなく、実践に向け何度も練習する。
- 部分実習等で、自分自身が存分に楽しみながら実践できるようにする。
- 言葉のボキャブラリー(語彙力)を豊かにして、自信を持って言葉がけをする。
- 子どもの姿、発達段階を捉えた指導計画案の作成。
- ピアノの演奏、弾き歌いがうまくできない。
- 子どもたちが興味関心を持つ遊びの引き出しや展開力を身につける。
- 実習開始前に、部分実習の内容や使用物について深く検討し、実践できるようにする。
- 子どもたちの年齢や発達の違いから行動の意味を深く考察する。
- 怪我、病気、障害について学びを深め、実践で対

- 応できるようにする。
- 教材や素材の研究をして、部分実習にいかせるような準備をする。
- 手遊びや紙芝居などのレパートリーを増やすと共に表現力を見つけて実践する。
- 落ち着いて冷静な行動、判断ができるようにする。
- 保育全般の知識をしっかりと身につけ、事前準備を充実させて豊かな遊びの提示をする。
- “気になる子”への適切な対応の仕方を身につける。

学生たちはこのような課題を挙げながら、各々が実習完遂に向けて学びや準備を進めていきます。保育の現場の責任、難しさも体感することも実習生として大変重要な事です。その“重み”も感じながら、子どもたちとの関わりに喜びややりがいを感じ、より実践的に、学生が自分の力や思いを存分に発揮できるよう、実習指導に尽力していきたいところです。

### 学生がより自信を持ち実習に取り組める要素の検討

ここまで述べてきた、学生の不安要素や自己課題に



実習事前指導の取り組み②

本実習で取り入れる製作活動の試作をして、実際に遊んだり装飾したりします。素材や分量の再検討など、事前準備を充実させます。



教員としても向き合うことは、大変重要な実習指導のポイントの1つとなります。そしてその実習に対する不安や悩みを少しでも軽減することができるよう、学生に対するアプローチにも丁寧さが求められます。保育と同様に、学生指導の方法も正解は1つではなく、数多く効果的な形が存在する可能性が大きいと捉えられます。不安要素が高い学生にどのように実習指導を展開すべきかを検討、構築、実践していく中で、全体や対象学生の状況に即した内容で進めていく必要があります。今、学生は何に不安があり、困り感や悩みを持っているのか、どのような指導が求められるかを模索しながら、適切に学生に寄り添った形で進めていくことが肝になるかと考えます。

学生の意識の中で、本実習のイメージがわからないことにより不安が掻き立てられるケースが多く存在するようです。取り組みや能力に問題無いにも関わらず過度に不安を募らせる学生、姿勢や提出物等の制度が良いとは言えず明らかに実習完遂に不安を持つ学生、そもそも何が不安かすらわからないため不安を抱く学生と様々な様相があります。そこで、実習授業共同担当教員からの提案も有り、昨年度からの取り組みの中で、そのような実習前の学生の不安要素を軽減できる1つとして、学生同士の情報交換会を多く設定するように

しました。個別の振り返りだけではなく、学年の枠を超えて(実習経験学生から今後実習に臨む学生へ)実習内容や事前準備について話し合う場の提供です。これにより、同じ立場で近々に実習を行った先輩の話を聞いたり質問したりすることができ、不安解消の1つの要因にも繋がった学生がいました。さらに、実習に向けての心構えが高まったり、準備の仕方を再検討したりと、不安軽減だけではなく、より効果的にさらにビジョンを持って授業等に臨む様子も見られました。

このような取り組みも、学生が自信を持って実習に取り組める一つの要素として捉え、一人一人の学生の意識や取り組みをよく理解し、実習までの時期等も考慮した上で、より良い実習指導に繋がるよう努力していきたいと考えます。

### 今後の実習指導の展望と課題

保育者になるために、さらには保育現場で働くために必要不可欠で貴重な学びとなる実習期間(実習前後の取り組みを含む)をいかに有意義に過ごすことができるかで今後の保育人生に影響を及ぼすと言っても過言ではないでしょう。養成校での講義・演習等においては保育者を志す同士がいる環境で学びます。一方で実習となれば、学外の普段学んでいる場所以外(多く

は初めて施設に入ることも多い)で自分自身を向上させるため力を発揮する必要があります。そして基準となる一定の評価を得ることで、将来の保育者への道が切り開かれていきます。いわば実習先での経験、実習完遂が学生の今後の人生を大きく左右していくこととなります。所謂良い実習期間を過ごすことに力を注いでいくことが必要不可欠であると言えます。しかし、ここで着目しなければならない視点の一つとして、果たして何をもって“良い実習”であると言えるかという点です。これは筆者が常日頃から学生と向き合う中で考えさせられるポイントの一つでもあります。いくつか示すとすれば、養成校での授業等への取り組みの充実、当該施設の方針・ルールに則り、実習担当教員の指示に従い機敏に動くこと等、確かにこれらの点は実習生として求められる要素となります。「学びを深める」という点を考えれば、先に述べた基本的要素は基より、子どもたちとのかかわりから言葉がけ、保育の展開を考え、迷い、悩みながらも援助を進めることが大切です。では、俗に言う“良い実習”という定義を考える際

に、その学生を指導する教員の姿勢・受け止め方、実習受け入れ先の保育者の考え方・保育力等によって評価にもばらつきが出ることから、一概に学生の取り組み・態度だけで“良い実習”が作られるとは到底考えられません。保育の世界は奥が深く、正解は一つではない等と言われる中、実習において評価項目は定められているものの、教員や保育者によって考え方・受け取り方がちがうことから、指標そのものが同等の評価を抽出することの難しい点であると考えます。そのような状況の中で、学生が子どもたちの未来を作る担い手、保育者として、将来の保育活動への期待や意欲が高められるかを考え、一人一人の能力や考え方も大切に実習指導に臨んでいきたいと考えます。

### おわりに

“子ども主体の保育”を念頭に置き保育現場で活躍できる人材の育成について日々考えを巡らせています。子どもたちの発達や個性を捉えて保育の展開、多様化するニーズに応える、保護者支援実施等々保育者の業

務は多岐にわたることは知られています。現状として、今日の前で実習に取り組む学生が明確な目標値や将来への希望を持って、難しい状況である保育現場へ巣立っていけるよう力を注いでいく必要があります。保育者になるための歩みとして必ず通る実習全般を通して、一人でも多くの学生が前向き、意欲的に保育を考えていけるよう育ってほしいと願うばかりです。本論では、実習への不安や自己課題に注目しつつ、本学学生の現状から筆者の考えを述べてきました。今後、その視点をさらに細分化し、より効果的な実習指導に繋げていく研究内容を構築していきたいと考えます。

### 参考文献

- ・厚生労働省(2017 告示) 保育所保育指針 フレーベル館
- ・福島県保育者養成校連絡会(2022) 保育実習の手引き 福島県保育者養成校連絡会
- ・大豆生田啓友他(2021) 学生・養成校・実習園が共に学ぶ これからの時代の保育者養成・実習ガイド、中央法規出版株式会社
- ・大豆生田啓友他(2020) 保育・教育実習 株式会社ミネルヴァ書房
- ・日本保育者養成教育学会(2020) 保育者養成教育研究 日本保育者養成教育学会

### 実習事前指導の取り組み⑥

指導計画案の作成から、実習中の活動(責任実習)のように導入・展開・まとめの模擬保育を実施し、その後学生同士でディスカッションや教員からの助言をします。



鈴木翔太 SUZUKI, Shouta

福祉学部 こども学科 助教

専門： 子ども心理学

資格： 保育士

免許： 幼稚園教諭



## 保育者が 日々のいろいろを考える時に よんで欲しいこの9冊

薦める人：

図書館情報センター

館長 梅宮れいか  
司書 齋藤多美子  
司書 嶋原裕亮

## 『クリスマスの思い出』

トルーマン・カポーティ：著  
村上春樹：訳 山本容子：銅版画  
文藝春秋 1990年

本編は、1956年に若い女性をターゲットとした米国の雑誌『マドモアゼル』に掲載され、1958年『ティファニーで朝食を 他三篇』に収められた。一人称の少年の視点と、素朴な人々を題材とする、カポーティの昼間のスタイルと呼ばれる作品群の一つであり、自伝的色彩の濃いイノセント・ノヴェルとして知られている。

登場するのは、7歳の少年バディと60歳を過ぎた従妹のスック、ラットテリアのクイーニー。バディが、20年以上前のクリスマスの思い出を語る小さな物語である。

クリスマスが近づくと、バディとスックは心が躍る。資金集めも材料探しも苦心して自分たちで行い、30個ものフルーツケーキを焼き上げる。それは一度も会ったことのない友人たち（例えばアメリカ大統領！）に贈られるのだ。もみの木を探しに森に行くことは大冒険で、プレゼントを何にするか頭を悩ますのは素敵なこと。クリスマスという一大行事に興奮し、はしゃぐ二人と一匹の様子は、私たちの幼い頃を思い起こさせる。

さて、翻訳小説とは、訳者によって印象が異なるものだが、同じ訳者の場合はどうだろうか。村上春樹はあとがきで「翻訳というのは多くの場合、時間が経過するとやり直したいところがあちこち出てくるものだ」

と述べている。次の場面では、そのやり直しがよくわかる台詞が登場する。スックが、バディの手を握りしめ、しみじみと語る。「I guess I have to see you grow up?」直訳すれば、「お前の成長を見なければならぬだろうね」となるが、本編では「お前が大きくなっていくのは、あまり嬉しくないね。」と訳されている。さらに、2009年発行の文藝春秋文庫版ではこうなっている。「お前が大きくなっていくことが、私には悲しい。」

「あまり嬉しくない」と「私には悲しい」に相当する文章は原文には見当たらない。どの訳が相応しいかではなく、年月をかけて作者の真意を汲み上げた訳もあることを示している。

イノセント（無邪気・無垢）な世界と決別することを、「成長」と一般的には呼ばれる。通常保護者は、子どもの成長を喜ぶものである。けれどもスックにとっては、「見なければならぬ」ものであり、「あまり嬉しくない」もっと言えば「悲しい」ことなのだ。バディの「わが友」スックは、人見知りで「大人になりすぎた」と言っただけ泣く、子どものような女性である。スックにとってバディは「大人になんてなってほしくない」同志のようなものかもしれない。

カポーティもまた、このような意味で成長することのない作家だった。第二次大戦後、早熟の天才として鮮烈なデビューを果たし、華やかな名声を獲得したが、後半生はアルコールとドラッグに溺れ、スキャンダルに塗れた。何より家庭というものを知らず、両親不在の幼少期を過ごしている。不安定で、常に拠り所を求めていた人生と言えるだろう。

物語の後半は、スックとクイーニーの不在により、別れと死のイニシエーションが描写されている。単なる郷愁だけでは語れない、一人の少年の「失った幸福」を求める切実な訴えを、ここから読み取ることができる。『クリスマスの思い出』は、カポーティの葬儀の際、友人によって朗読された。（齋藤）



## 『冷血』

トルーマン・カポーティ：著  
 瀧口直太郎：訳 新潮社 1991年

残酷で無慈悲。温情が欠けていることを冷血という。カポーティの代表作であり、ノンフィクション・ノヴェルの傑作『冷血』は、凄みのある印象深いタイトルだ。言葉の意味を単純になぞると底が見えてしまうが、読むほどに底はかなり深いことに気づくだろう。

『冷血』は、1959年米国カンザス州で実際に起こった一家4人の惨殺事件を素材としている。カポーティは、およそ6年間綿密な取材を重ね、死刑囚と文通し、処刑の場にも立ち会っている。取材を重ねるうち、犯人の一人であるペリー・スミスに自分と同じ境遇を感じた。スミスもまた、両親が早くに離婚し、親戚の家をたらい回しにされて育ったのだ。事件の舞台がカポーティの故郷南部であったことも、共感を呼ぶものがあったに違いない。

「人の心のありようを知るには、殺人というテーマが相応しい」と考えたカポーティは、想像力では到達できない人間の心理を、事実の中から掘み取ろうとした。

ノンフィクション・ノヴェルという一見矛盾したジャンル名に惑わされるが、登場人物の内面に入り込む手法が取られ、現実と自己の作品世界との自然な融合が示されている。

「人の心のありよう」とは、犯人の心理だけではない、事件の起きた村の人々の反応や被害者の友人たちの証言等で、犯人を取り巻く人間にも巧みに焦点を当てている。それは例えば、犯人が捕まっていない時点での噂話、憶測、疑心暗鬼、被害者の隠れたマイナスイメージ、さらには、犯人の父親のたどたどしい手記等に現れている。どんな人間も多面体であり、一言では片づけられない人生を歩んでいる。

半世紀以上前の米国社会の病理を突き詰めた話ではあるが、現代の日本にも通じる事件であることを示唆している。犯罪が起こるたびに議論となる「殺人者を生むのは彼らを疎外した社会そのものである」という指摘がある。呼応するように犯人が言い訳にする「自分をこんな人間にした社会が悪い」等の常套句や恨み言。私たちは、こんな表面的な言葉では片づけられない、はるかに根の深い複雑な心理を獲得し、入り組んだ多様な社会で生きているのだ。

『冷血』とは何のことか。事件の残虐性か人間の心理を指すのか。『クリスマスの思い出』のような個人的物語ではなく、現実社会に目を背けない新しい小説を書き上げたカポーティだが、『冷血』以降長編作は生まれぬまま生涯を終えることになる。(齋藤)

## 星の王子さまの天文ノート

縣 秀彦（あがた ひでひこ）編著  
 河出書房新社 2021年改訂版

私たちは、どう見ても平面に思える大地に立っているが、実は「球形の星に立っている」ということを感覚的に捉えるのは難しい。それはごく一部の人間を除いて、地球を外側から直接見ることはできない、という事実と無関係ではない。果たして地球は、今この時も宇宙空間にぽっかり浮かんでいるのだろうか？



本書は、サン＝テグジュペリの『星の王子さま』を通して知る宇宙の入門書である。私たちは普段、流星群や月食など特別な天文現象がなければ、夜空を見上げる機会はあまり多くないだろう。「宇宙がどうなっているかなんて、毎日の暮らしには必要ないよ」と。だが、著者は次のように述べている。「私たちは誰か？という哲学的な問いに答えるには、宇宙がいつどのように生まれて、私たちはここにいるのか、を解明することが必要不可欠な営みである」

飛行士として、夜間飛ぶことの多かったサン＝テグジュペリは、星座の深い知識を備えていた。冒頭に『星の王子さま』からの印象的な引用がある。「人間はみんな、

ちがった目で星を見てるんだ。旅行する人の目から見ると、星は案内者なんだ。ちっぽけな光くらいにしか思っていない人もいる。学者の人たちのうちには、星をむずかしい問題にしてる人もいる。だけど、あいての星は、みんな、なんにもいわずにだまってる。でも、きみにとっては、星が、ほかの人とはちがったものになるんだ…」(内藤 濯 / 訳 (ないとう あろう) 岩波書店)

第1夜から最終夜まで6つの章立てとなっているが、第1夜は最も親しみやすい月の不思議を解説する「月を机上で歩く」。馴染み深い王子さまのイラストと専門用語を絶妙に取り込みながら、月の裏側や月齢の話な



どをとともわかりやすい文で示している。

ビジュアルも、星雲や星団、惑星の写真が豊富に掲載され、小ぶりながらも美しい。中でも目を引くのが「ペイル・ブルー・ドット」の写真である。Pale blue dot（細く青い点）は、探査機ボイジャー1号が打ち上げから12年後の1990年、60億キロメートルの彼方から地球を撮影した画期的な画像である。8つの惑星軌道の外側から細く青い点が確認できる。青い点が地球。この一点の中で私たちは存在している。身震いするほど途方もない話である。

ところで、星の王子さまが住む小惑星「B612」は実在する。正確には、新たに発見され命名された太陽系の小惑星だ。その小さな丸い星の上に、重力、遠近、大小、真空状態等の一切は無視して王子さまが立っている、と想像してみよう。

理系的発想と文学を取りこんだ本書で、子どもと夜空を見ながら語り合う機会ができると良い。「あそこに小さい王子さまがいるんだよ」と、おとぎ話のように

語りかけるか、「小惑星というのは…」と理詰めで伝えるか、子どもへの対応が分かれても、それはそれで面白いだろう。

プラネタリウムの魅力も捨てがたいし、星空観察用のアプリも直ぐ手に入る世の中だが、まず本から宇宙の扉を開けてみてほしい。国立天文台が編集協力しているので、季節ごとの星座の解説、日本各地の天文台や科学館の紹介、天文写真を撮るコツなどなど、コンパクトにツボを押さえた内容が盛り込まれている。ページを開くのが楽しくなる1冊だ。(齋藤)

## 『人間の土地』

サン＝テグジュペリ著

堀口大学 / 訳 新潮社 1955年

レーダーもない飛行機で、星座やわずかな目印を頼りに夜間でも飛行する…性能未熟な飛行機を操縦し

て、未知の空を飛ぶことは無謀な冒険だった。ひとたび目的地を外れて不時着しようものなら、アンデスの雪山で凍死するか、広大な砂漠で干からびるか。救助は絶望的で、遭難はあまりにも身近な出来事だったのだ。空を飛ばば飛ぶほど死に近づき、無事に到着し任務を終えても、再び飛び立っていく。そんな時代があった。

『星の王子さま』は、この本なくしては語れない。本書は、郵便飛行士であったサン＝テグジュペリの15年間のエピソードを伝えている。リビア砂漠に不時着し、渇きと幻覚に悩まされ、3日間彷徨った後に奇跡的な生還を遂げた体験が、不朽の名作につながっているのだ。翻訳者は、明治から昭和にかけて文壇に多大な影響を与えたフランス文学者で詩人の堀口大学。些か時代がかったものの、時に格調高く、詩的で美しい訳文となっている。

砂漠での壮絶な体験の中で、サン＝テグジュペリの観察眼が光る。『星の王子さま』にも登場するフェネック(砂狐・すなぎつね)との出会いは快く、一時渇きを忘れさせ、その美しい足跡に感心する。救援隊が来ないことにも絶望しない。「ぼくらの叫びを、世界の果てまで伝えてくれないのか?(中略)ぼくらのほうから駆けつけてやる!ぼくらこそは救援隊だ!」この力強い言葉はどうだろう。不屈の精神は、生きる勇氣となって読者に迫ってくる。

さて、あとがきは「空のいけにえ」と題して、アニメ監督の宮崎駿が登場している。表紙イラストも彼の手によるものだ。「飛行機の歴史は狂暴そのものだが、何故飛行機に魅かれるのかは、僕の中に狂暴なものがあるからだろう」と語る宮崎だが、ジブリのアニメーションを観れば、成る程腑に落ちる。『天空の城ラピュタ』『紅の豚』『風立ちぬ』…『風の谷のナウシカ』。ナウシカは移動手段として小型グライダー「メーヴェ」を自在に操縦する。宮崎は、人類が飛行機を造って手に入れたものと、なくしたものとどちらが大きいのだろうかとも考える。

文明や戦争、人類の歴史と無縁ではない飛行機の存在。泳ぐことも走ることもできる人間は、自らの力で飛ぶことだけができない。鳥のように空を飛ぶという憧れを疑似体験できる飛行機は、人を魅了し続ける反

面、互いが生き抜くための闘いの道具として利用される。

1944年5月、偵察飛行でコルシカを飛び立ったサン＝テグジュペリは、その後消息を絶ち、不帰の人となった。翌6月にはノルマンディー上陸作戦が実行された。墜落を証明する機体が見つからなかったため、機械の不備、自殺説さえ唱えられたが、2008年にドイツ人の空軍パイロットが、自分がかの飛行機を撃ち落とした、と告白した。彼は、サン＝テグジュペリの著作の愛読者であったという。

俯瞰する鳥の眼と、大地に根差した人間の生命力を説くサン＝テグジュペリは、人生を次のように喩えた。「人は夜明けを待つ、園丁が春を待つように。人は空港を待つ。約束の楽土のように。そして人は、自分の本然の姿を、星々のあいだにさがす。」(齋藤)

## 『あなたのためのいのちを支えるスープ』

辰巳芳子著 学校法人文化学園文化出版局 2002年

サブタイトルの通りスープのレシピ本だが、ただのお手軽料理本ではない。美しい写真と文章は、一級の読物として読者を魅了する。料理研究家であり、優れた随筆家でもある辰巳の文章は、毅然として迷いが無い。「料理は図式化できると考えていた。」と述べているように、色は食材、並列は技法。それらを表現した絵画が表紙に用いられている。整然として隙がなく、それ故冷たさがあるかと思えば、ほのかに温かみがあるような画である。

一口にスープと言っても、すまし汁・味噌汁・洋風スープ・出汁と多種多様。厳選された材料で手をかけて作る。安全な農作物を手に入れるための努力を惜しまない。流行りの時短レシピとは真逆である。一方、妥協のない食材選びと料理の手順は、料理嫌いの人にとってどう受けとめられるか。本書のレシピを頑なに守って料理をするなど、なかなかできることではないが、「誰かのために心をこめて何かを作る」という精神は共感できる。辰巳は、病苦の父の嚙下障害がきつ



かけで、スープに情熱を注ぐようになったという。娘の心づくしのスープはどれだけ病人を喜ばせたことだろう。香ばしい・滋養・うまみ等の本来の意味がよくわかる。

素材への思いやりも忘れてはいない。それは「大寒汁」の次の文章によく現れている。

「能登のぶり（鰯）のいさぎよい顔があまりにも美しく、帰せるものなら海に帰してやりたい、その思いから作ったもの。」

人の命だけではない、生きとし生けるものへのまなざし。料理を介した全てのいのちへの賛歌とも言える。アスパラガスのポタージュや大麦入りレモンスープの写真は、色がとても綺麗だ。実に美味しそう。（齋藤）

book review







## 『保育・子育ての絵本住所録』

富田克也 / 編著

三学出版 2017年

「季節に関する絵本を探したいけど、思ったよりも見つからない」という時はこの一冊。

日本だけでも毎年5000～6000冊発行される絵本。どんなテーマでも見つかるだろうと図書館で探してみても書名を頼りに探すには限界がある。図書館で絵本を探している学生からは、書名よりも「〇〇に関する本ってありませんか」という質問をされることのほうが多い。加えて〇〇に入る言葉は大抵抽象的（主に季節）だ。書名に指定の文字が含まれているなら探しやすいが、絵本の書名には含まれていない場合の方が多い。検索システムによる探索には限界もあるのだ。その際によく利用しているのが『保育・子育ての絵本の住所録』である。

本書は約4000冊の絵本をテーマ別に紹介している。掲載されているのは「書名」「著者名」「出版社」のみだが、テーマが細かく分けられているのが本書の特長

だ。春夏秋冬はもちろんのこと、クリスマスやお正月などの行事、午睡や排せつなどの生活習慣、赤ちゃん向けの絵本、さらには動物や食べ物を一つ一つ取り上げて掲載している。「タイトルは思い出せないけど、絵本の中身は思い出せる」という時も探しやすい。ただし、2018年に第2版が出ているが、それ以降発行されていないため若干古い。新しい絵本についてはインターネット上のサイトである「絵本ナビ」で探してみるのがおすすめだ。（嶋原）

## 『人はなぜ、愛するわが子を虐待するのか - 児童虐待が繰り返される本当の原因を探る』

大谷啓二：著

みらいパブリッシング 2021年

本書は児童虐待についてより広い視野から原因を知りたいと考えている方にお勧めの一冊。

ニュースを見ていれば嫌というほど目にする児童虐待問題。子ども時代に虐待を受けていると、自分の子

どもにも虐待を行ってしまう傾向があるという話を聞いたことがあるが、あくまで一因に過ぎない。虐待を受けていても子どもを虐待しない親や虐待を受けていなくても、子どもを虐待する親は存在するのだ。加えてどんな理由があったとしても虐待を許すわけにはいかない。しかし、「虐待する親が悪い」と非難するだけではいつまで経っても児童虐待の解決には至らない。「本当に虐待する要因は親にしかないのだろうか」とあなたが考えているのであれば、きっと本書との相性も良いはずだ。

そもそも、なぜ親は本来愛すべき子どもを虐待するようになるのだろうか。本書では児童虐待の原因を人類学的視点から考察し、その答えを提示している。つ

まり、原始時代の人類がどんな子育てをしていたか、そこから現代にいたるまでに子育て環境はどのように変化したのか、その変化に現代の虐待問題の原因があるのではないかと探っていくのである。

著者は名古屋市役所で児童虐待対策室の主査をしていた大岡啓二氏。「孤育て」や「ワンオペ育児」ともいわれる現代の子育てに疑問を持ち、その問題点を指摘している。（嶋原）

## 『宙ごはん』

町田その子：著 小学館 2022年

『52ヘルツのクジラたち』で2021年に本屋大賞を

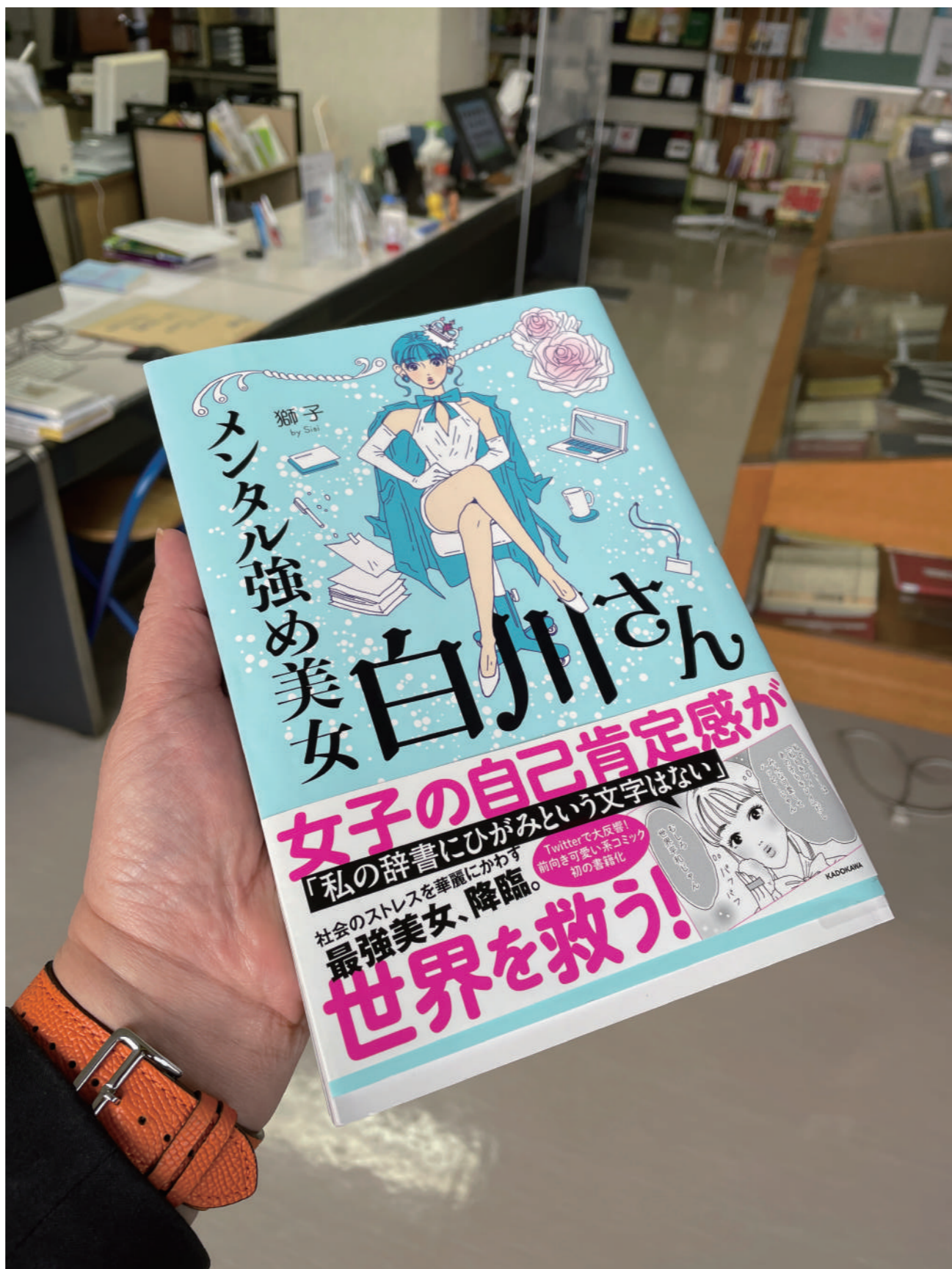
受賞した町田その子さんの新作小説。本書は料理や食事の力を思い出させてくれる心温まる家族の物語だ。主人公である宙（そら）は小学校に上がる頃、育ての親である叔母の風海（ふみ）一家が海外に引っ越すことをきっかけに、生みの親である花野（かの）と暮らすことになる。しかし、人気イラストレーターゆえに多忙な花野は料理をせず、宙の世話もしないが、代わりに花野の友人である佐伯（さえき）が宙を支えてくれていた。彼の料理に救われたことをきっかけに、宙は料理を学び、食事を通して人々の心を癒していく。

宙がさまざまな経験を通して成長していく描写も見どころだが、花野も出会いと別れにより少しずつ変わっていく。彼女が一人の「母親」になるまでの過程も本書の魅力だ。そして、親子が成長する過程を様々な料理や食事が支えている。ちなみに作中に登場する料理のレシピの詳細などは載っておらず、メインはあくまで主人公たちと「食事の『温かさ』」だ。「美味しい!」「美味しかった」という気持ちは、私たちが考えている以上に私たちの心と体を支えている。忙しいと自分を蔑ろにしがちあなたに、ぜひ一読してほしい。きっと温かい料理が体に染み渡るように、心を温めてくれるに違いない。(鳴原)

## 『メンタル強め美女 白川さん』

獅子:著 KADOKAWA 2020年

とかくこの世は、つらいことだらけ。でもそんな世の中、考え方だけで、素敵に乗り越えてやりましょう。やんわりと素敵に生き抜けるさ。主人公の白川さんは、現代社会のひがみ、悪口、ねたみ、嫉み、あらゆるネガティブな物事をポジティブ・シンキングで乗り越えている美女。ストレスがたまると、人に当たり散らしてストレス解消をしがち現代人よ、「それは損なことだよ」と教えてくれる最強美女。白川さんのポジティブマインドはどこから来るかは第2巻に書かれているが、それを少し予告すると、彼女は自尊心が低く、まわりのねたみやひがみの餌食になった過去がある。



生理学者のロバート・サボルスキーは、アフリカのマサイマラ公園でヒビの観察中、意地悪で、狡猾なボス猿たち全員が結核でいっぺんに死んでしまうという事件に出くわしたことがある。その結果、この群れに残ったのは、根がやさしく、メスたちを大事にし、子ザルをかわいがる雄たちだった。戦わない雄猿たちの群れは、すぐにでも侵略されてしまうだろうと、サボルスキーは考えた。しかし、群れはなくなるどころか、フレンドリーな雰囲気の中で継続し続け、はぐれ雄をとりこみ、発展すらした。ほとんどのはぐれ雄は、暴力的で入ってくるなり傍若無人に振る舞った。そんな暴力的な雄に、群れは追い出しもせず、「なかま」として受け入れたのだ。暴力的だったのはぐれ雄も、群れの穏やかな空気になじみ、穏やかになっていった。この群れは「やさしさと思いやり」でまとまり、今でも繁栄している。

さて、「白川さん」である。彼女は、やさしさと思いやりで、自分にも優しく、人にも優しいをし続ける。すると不思議に、あれほど自分にも周りにも、ひがみ、侮蔑していた人たちが、「やさしく」なる。やさしさは伝染する。そして、やさしいことは、社会を繁栄させるのだ。この白川さんの本、今の社会で求められている「やさしさ」が書かれているから売れている。みんな知っているはずの「やさしさ」書かれているのである。自分にも他人にもやさしく振る舞うことは、始めちょっと痛いかもしれない。だが、やさしさは最高の鎮痛薬だし、最高のアロマだよ。いいにおいがする人の周りには、笑顔が満ちてるのさ。(れいか)

齋藤多美子 SAITOU, Tamiko  
図書館情報センター 司書  
詩人「木戸多美子」として創作活動を行っている

鳴原裕亮 SHIGIHARA, Yusuke  
図書館情報センター 司書

梅宮れいか UMENOMIYA, Reika  
図書館情報センター 館長 大学院教授

シリーズ 福島の文化を知る その2

# 湧き水に伝説を訪ねて

梅宮 れいか

大学院心理学研究科 教授  
短期大学部 保育学科 教授

## 1. 猪苗代湖と福島の水

福島県の地図を見ると大きな湖が中央に位置する。猪苗代湖である。より縮尺の小さい地図を見ると、その上に白鳥のような形で桧原湖、小野川湖、秋元湖が姿を現す。さらに縮尺の小さい地図には、曾原湖などの裏磐梯湖沼群が見える。福島県には湖だけでなく、会津の阿賀野川（大川）、只見川と伊南川、福島の阿武隈川、浜通りの新田川、夏井川、木戸川、鮫川と大きな河川があり、水の豊かな土地である。

我が国4番目の大きさを誇る猪苗代湖のほとりは、磐梯山がゆったりとした姿を湖面に写す眺望の場所である。この山が、明治21（1888）年に爆発しているとは想像できない穏やかな姿である。穏やかな表磐梯とは対照的に裏磐梯は、山体崩壊のカルデラ壁と、噴出物で作られた湖沼群が存在し、桧原湖には、湖底に沈んだ村が、その湖上に船を運べば覗くことができる。また、夏の渇水期には、沈んだ神社の鳥居や参道も顔を出す。

裏磐梯湖沼群は、観光地として夏の涼や秋の紅葉を楽しむ人々で賑わうが、その中でも五色沼湖沼群の遊歩道は、4キロほどで手軽な散策ができる。一番大きな毘沙門沼を筆頭に、青沼、赤沼、弁天沼、未泥沼、瑠璃沼と言った不思議な水の色を輝かせる沼を間近に見ることが可能だ。五色沼のいわれは、多量なカルシウムと硫酸イオンを含むことで水中に靄を作りだす水のイオン構造が、青い光を微妙に反射することで、エメラルドグリーンやコバルトブルーに輝くからである。

裏磐梯の桧原湖の北端から西に下った北塩原には、塩分を含んだ温泉が湧いている。ここは、会津藩の塩

を作った塩泉である。現在でも「山塩」という名前で生産が続いている。

猪苗代湖は、透明度が高く、平均水深は、51.5℃である。水質は、この30年ほどでpH5程度からpH7程度にかわった。水中の有機物の量は、日本一少なく、湖中のプランクトンの発生を抑えている。猪苗代湖のほとりの町で医聖・野口英生の生家がある耶麻郡猪苗代町も水が豊かな場所で、夏場でも水道の水が冷たくおいしい。

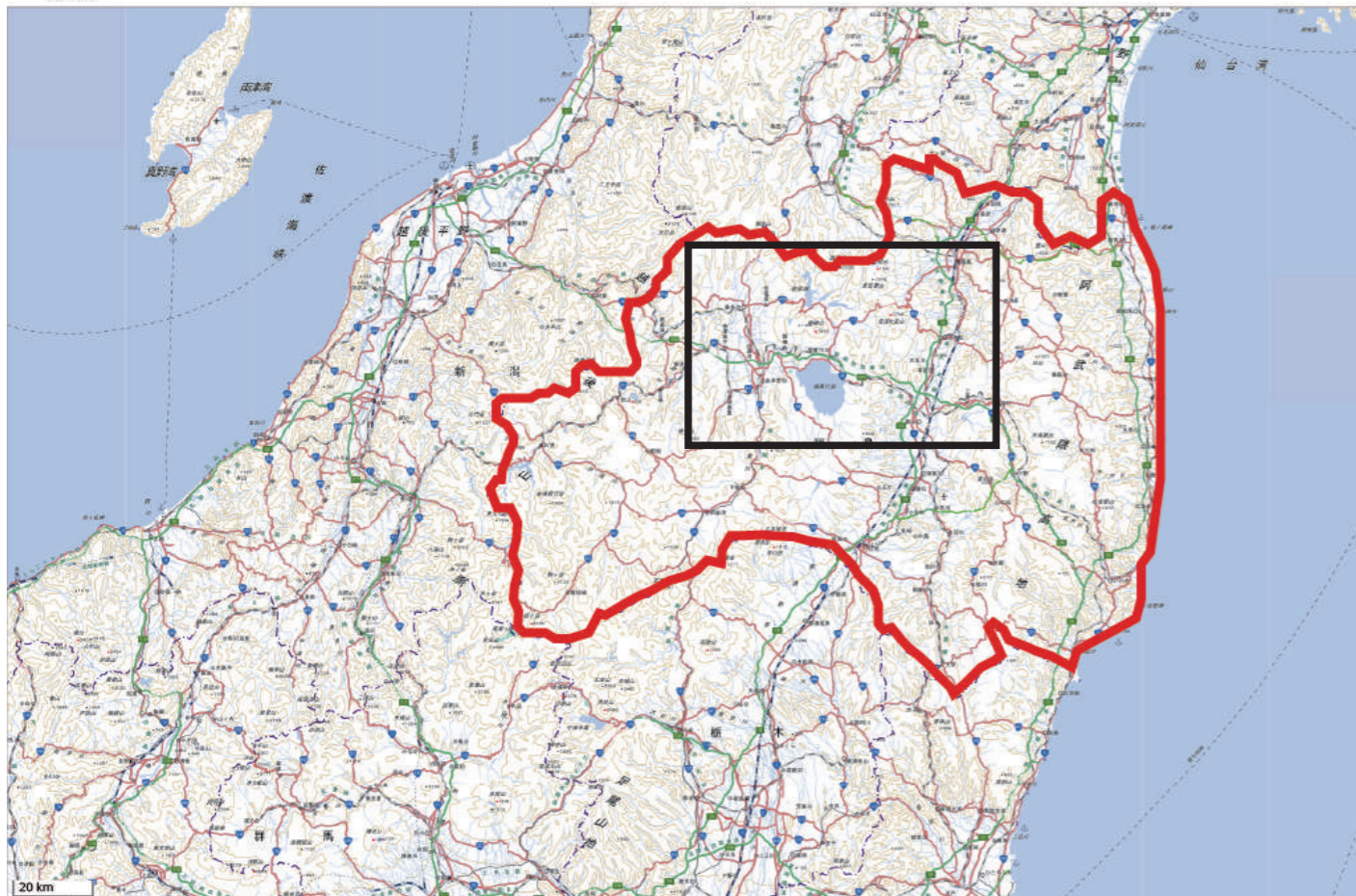
この猪苗代湖は、安積疎水の水瓶として、郡山盆地に水を供給している。安積疎水は、明治12（1879）年に御雇外国人技師のファン＝ドールンにより工事が始まり、3年の後に完成した。安積疎水の完成により、郡山盆地の米収穫量は10倍になり、工業用水や発電用水、飲料水が供給され、郡山市発展の源となった。中でも発電は、明治32（1899）年に沼上発電所が運転を始め、沼上-郡山間24キロを長距離特別高圧送電施設で結んだ。安積疎水事業は、平成28（2016）年に文化庁が「未来を拓いた『一本の水路』—大久保利通“最後の夢”と開拓者の軌跡 郡山・猪苗代—」として日本遺産に認定された。記念プレートは、猪苗代の取水口脇にファン＝ドールンの像と共に設けられている。

## 2. 福島県の名水

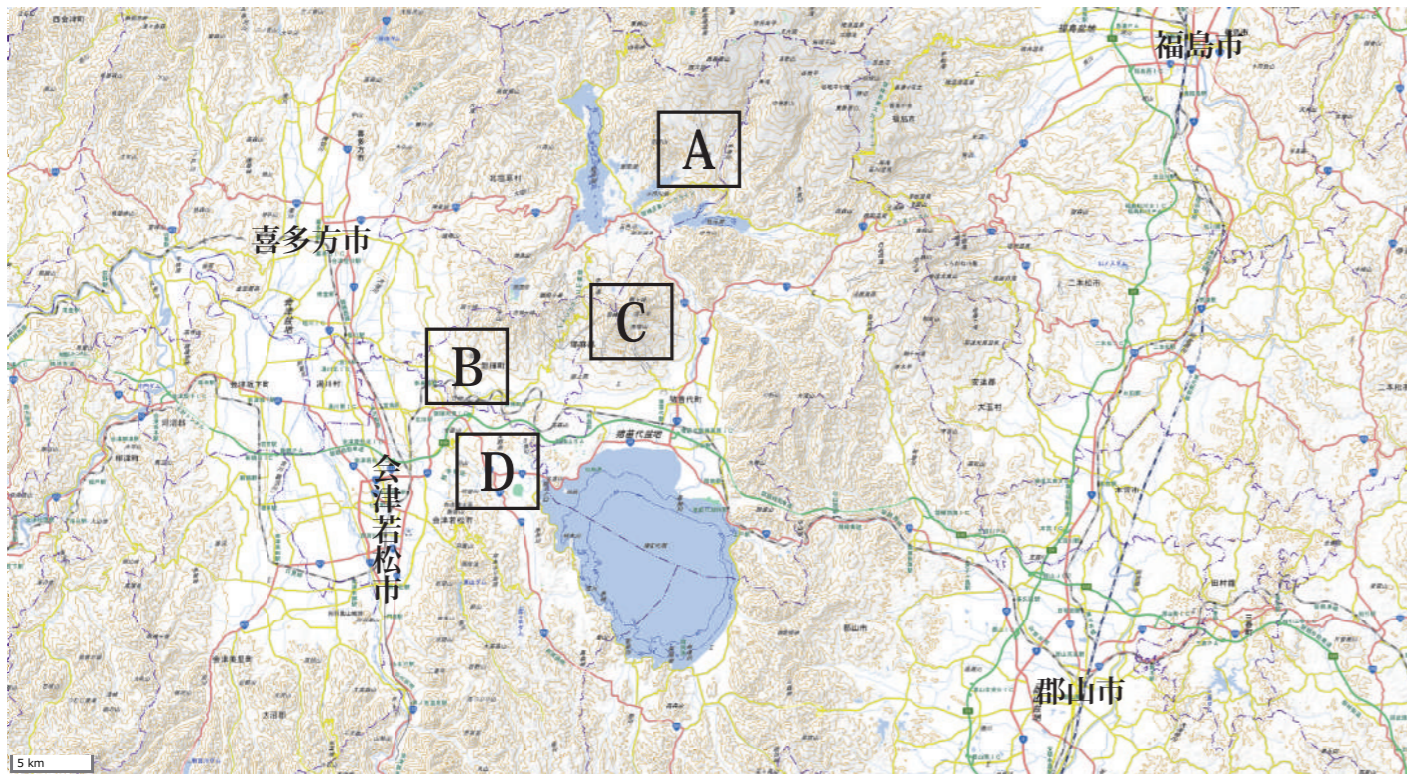
環境省が選定する日本の名水百選に福島から選ばれているのは、耶麻郡北塩原村の小野川湧水群と、耶麻郡磐梯町の磐梯西山麓湧水群である。これらは、磐梯山をはさんで、北と南に位置している。

■ 磐梯山と猪苗代湖（湖南町付近から）  
表の磐梯山は、穏やかで女性的である。湖に移った姿は、本当に美しい。

地理院地図



地理院地図



100名水のひとつ小野川湧水群は、「百貫清水」[A]に代表される西吾妻山西大嶺西麓にある。これは、小野川湖の源流のひとつである。もう一つの100名水は、磐梯西山麓湧水群で、古城が峰の山麓にある「龍ヶ沢湧水」[B]が代表であろう。ここは、干ばつの際は雨乞いをしたという伝説が残る。このあたりは、地下水のしみ出し面となっているのであちこちに名のない湧水が多いことなど、龍（水）の気配が立ちこめるところだ。

この2つの「名水」は、磐梯山で表と裏に分けられているが、磐梯山にも名水と呼ぶにふさわしい湧水がある。それは磐梯山の山頂近くにある「弘法清水」[C]である。標高1400mに有り、夏でも水温が8.2℃と冷たい(宮岡邦任、島野安雄、1997)。弘法大師(空海)が、ここで錫杖をつきすると水が湧き出た・・・などの伝説はないが、登山者には恵みの水である。

また、龍ヶ沢湧水から南東に5キロほど行ったところに「強清水」[D]があり、ドライブ客も、夏の暑い日には、ここで喉を潤し、マニアは水を汲んでいく。

▶河東町：「強清水」の話

「強清水」の湧水の由来のようなものは存在しない。だが、働き者の父親が飲めば酒になり、怠け者の息子が飲めばただの水だったという伝説がある。このように特定の人が飲むと酒になるという伝説は、この地だけでなく、全国に点在している(福島県桑折町や新潟県長岡、また、孝行息子が父親のために汲むと酒になる伝説は茨城県石岡市や千葉県印旛郡酒々井町、岐阜県養老郡養老町などにある)。これら、孝行人により水が酒に変わる話の根元は、鎌倉時代の「十訓抄」に養老の年号の由来として美濃国での記載がある(十訓抄巻 中本 第五の一八)。ここでは、酒になった湧き水を「養老の滝」といい、年号が養老に変わった経緯として語られている。たぶん、今の養老町のあたりの話だろう。以下はその全文である。

一八 昔、元正天皇御時、美濃国に貧しいやしき男ありけり。老いたる父を持ちたりけりけるを、此男、山の草木をとりてその價をえて父をやしなひけり。此父朝夕あながちに酒を愛しけり。是によりて、この男なりひさごとくものをこ



■ 猪苗代湖の安積疎水取り入れ口  
安積疎水は現在でも福島県によって運営され、郡山に水を届けている

しにつけて、酒を市の家にのぞみて、つねにこれをこいて父をやしはふ。或時、山に入りて薪をとらむとするに、こけふかき石にすべりて、うつぶしにまろびたりけるに、さけの香のしければ、おもわずにあやしくて、そのあたりをみるに、石の中より水ながれいづることあり。其色酒ににたりければ、汲みてなむるにめでたき酒なり。うれしく覚えて、其後日にこれをくみて、あくまで父を養。時に、御門此のことをきこしめて、靈龜三年九月に、其所へ行幸ありて御覽じけり。是則至孝のゆえに天神・地神あわれみて、其徳をあらわすと、かむざさせたまいて、のちに美濃守になされにけり。その酒でるおば、養老の瀧と云とぞ。かつはこれによりて、同十一月に年號を養老といへり。

(永積安明校訂版 p163-164、岩波文庫)

このように、湧き水が酒に変わるというロマンティズムは、全国に点在している。どれが大元であるか探し求めるのも面白いが、それより、このロマンティズムは、日本文化における共通のエッセンスのように考えるのもよいだろう。湧き水が酒に変わるという神聖は、その土地のパワーを示すことに違いない。神道は、磐座信仰がともなうが、岩の間から流れ出る水、地面から湧き出す水に神聖を感じるの、アニミズムの感性から見て当然と言えよう。

さて、「強清水」(kowa shi mizu) だが、その名は如何にして成り立ったのか。福島県には、河東町の「強清水」以外に、三つのkowa shi mizuがある。小野町の「子八清水」と石川町の「小和清水」、古殿町の「長寿の強清水」である。漢字は後からついたとし、ko-wa-shi-

mizu の名の由来はそれぞれある。その中でも河東町の「強清水」は、際立っている。

正調会津磐梯山には、「強清水」の伝説が歌詞になっている。

### 33. 恋の滝沢 舟石こえて 親は諸白 子は清水

この「正調会津磐梯山」は、昭和9年に作られた日本ビクター・勝太郎版「会津磐梯山」に抗議して作られたもので、179番まである。その33番が「強清水」だが、「正調会津磐梯山」が明治大正と歌い継がれたものかは不明で、ko-wa-shi-mizuの由来と言い切ることができない。

一方、「強清水」は、強い-清水、と書くことから「龍ヶ崎湧水」と同じに、日照りにも枯れることがない、強い湧き水がkowa-shi-mizuの発音になったと考えることもできよう。枯れない湧き水は、このあたりの神聖をとみに感じさせ、名前として残ったか。また、山を登ってきた疲れを取り除くほどおいしいという意味で、ku-washi-mizu(苦和し水)からkowashi-mizuになり、後からの当て字で「強清水」となったのか。

さらには、kowashi-mizuには、硬い水としての当て字と読むこともできる。「強清水」は、硬水泉なのか？ この水で作った食べ物、硬水での特徴があっ

たのか？ 北塩原村の大塩温泉は、塩を含有し、そこから山塩が作られているが。しかし、先に引用した宮岡、島野(1997)の調査を見ると、Ca<sup>2+</sup>が4.3mg/lとさほど硬いわけではない。また、強清水水系から取水している会津若松水道局の検査(会津若松市水道局、2022)でも、カルシウムが11mg/lとなっているから決して硬い水ではない。(ちなみに、エビアン<sup>®</sup>は硬度291、カルシウム78mg/lで硬水、コントレックス<sup>®</sup>は硬度1559、カルシウム486mg/lと超硬水にあたる)。

「強清水」は、国道49号線と国道294が交わったところにあり、国道が整備される前は、滝沢峠を越えたところに位置している。ここは旧江戸街道と、旧二本松街道の交差点である。冷たい湧き水は、峠を越えてきた旅人の喉を潤すとともに、山道の苦勞を労ったに違いない。現在、「強清水」の湧水口はコンクリートで升状に区画され、屋根がかかり雨水の浸入等汚れが入るのを防いでいる。

清水の湧き出し口のまわりには、茶店が4軒建ち、冬でも営業している。茶店は、ここの名物として、そば、にしんの天ぷら、するめいかの天ぷら、まんじゅうの天ぷらを供する。そばは汁そばで、夏には清水で冷やした冷たいかけそばを出す。

するめいかの天ぷらは、酒に浸して柔らかくしたものに衣を付けて油で揚げる。身欠きにしんの天ぷらも

水につけて柔らかくしたものに衣を付けて油で揚げる。まんじゅうの天ぷらは、彼岸に仏様にあげる風習が会津地方に有るが、ここでは年中食べることができる。甘さを控えめにしたあんが入ったまんじゅうの天ぷらは、揚げたてがおいしい。これらの天ぷらは会津地方のごちそうである。天ぷらに使う油は贅沢品だったので、「晴れの食事」の意味があったのだろう。全国の郷土料理を調査して記録した農山漁村文化協会の「日本の食生活全集・聞き書き福島の記事」(柏村サタ子、1987)によると、彼岸やお盆に仏様のごちそうとして、野菜やまんじゅうの天ぷらが作られることが記載されている。

まんじゅうの天ぷらに関しては、「日本の食生活全集・聞き書き島根の記事」(島田成矩、1991)にも記載が見られる。他にも、長野、滋賀にも点在している。まんじゅうを天ぷらにして食べる文化は、江戸時代の会津藩主になる保科正之の存在や、保科氏以前に会津藩を治めていた加藤明成が、吉永藩(島根)、水口藩(滋賀)に転封されたことがあるなど、戦国時代以降の藩主と共に文化が流布されていったことが見え隠れする。遠隔地で同じ料理があることは、とても興味深い。するめの天ぷらも、身欠きにしんの天ぷらも乾物を使っており会津地方の食の影響が見える。これら「晴れの料理」を、峠のごちそうとしていたのは面白い。

いずれにせよ、強清水の冷たい水を活用しての料理



■ 強清水を取り囲む茶店群  
供するものは、そば、天ぷら(するめ、にしん、まんじゅう)と同じである。



■ 強清水の湧水口  
湧水口はコンクリートと御影石で整えられ、ゴミが入らないようにプラスチックのカバーが掛けられている。 硬度11.7



■ 柳津の円蔵寺  
柳津の円蔵寺は、日本三大虚空蔵尊のひとつである。「丑寅虚空蔵尊」とよばれ、会津地方では、「十三参り」の風習を持つ。



■ 円蔵寺参道脇の「大清水」の湧水口  
自然湧水ではないが、量が豊富である。  
硬度 31

である。そばを冷やすのも、天ぷらの衣を作るのも、冷たい水がふんだんに手に入るから、おいしく調理でき、名物になったのだろう。揚げたての天ぷらはさっくりとして、醤油を付けて食べると、とてもおいしい。天ぷらのおいしさは、衣のおいしさが必須である。さっくりとした衣は、冷たい水で作る。

### ▶柳津町：弘法大清水

会津盆地は新生代第四紀完新世の堆積物でならされた平地に大川（新潟では阿賀野川となる）が中央を流れる。南北 34km、東西 13kmの会津盆地は、2つの断層にはさまれた構造盆地である。会津若松市は、会津盆地にすっぽりと入る。室町時代から戦国時代にかけて蘆名氏が統治したが、天正 17（1589）年に伊達正宗に滅ぼされた。そののち、小田原征伐の遅参でとがめられた正宗が仙台に移動させられた後、蒲生氏郷が会津若松を治めることとなり、会津藩は、23 万石と福島域で最も大きく、豊かな藩となり江戸時代の終わりまで続いた。産業や文化面でも発展をとげ、会津は、漆器や酒の生産が現在までも続く。

会津若松市の北西、坂下から国道 49 号線で塔寺の七折峠トンネルを抜けると幅広の只見川に至る。このあ

と只見川は、「山都」で阿賀野川と合流する。越後街道（国道 49 号線）は、阿賀野川に着かず離れずして新潟に至る。「藤わかれ」で左に曲がれば、沼田街道（国道 252 号線）を只見に向かうことができる。沼田街道は、JR 只見線を見ながらの街道である。鉄道が、古の要所をつないだのがよくわかる。

「藤わかれ」は、磐越道会津坂下 IC のところで、高速を降りるとまっすぐに沼田街道に入れる。そして、20 分程度走ると「柳津」につく。

「柳津」は、臨済宗妙心寺派円蔵寺の街である。空海作の虚空蔵菩薩を徳一（とくいつ）大師が建立した虚空蔵堂が始まりとされる。温泉もあるが、空海が掘った虚空蔵菩薩の削りくずが魚になったウグイの伝説など、信仰の街で、正月に行われる奇祭「はだか祭り」は有名である。

円蔵寺の長い階段の参道から少しのところ、「中の橋」のすぐ脇に「大清水（弘法の大清水）」がある。綺麗に御影石で整えられ、湧水口が作られている。ザアザアという水音は、自然湧水ではないが、水脈の豊かさを教えてくれる。この水は水温 17.8℃、硬度は 31 の軟水である。

「柳津」から只見川を見ながら会津川口方面に進んで

いくと、30 分ほどで、不思議な湧き水にであう。

### ▶会津金山町：炭酸水泉

炭酸水とは水に二酸化炭素が溶け、それが空気圧の元で気化することにより、ぱちぱちとはじけ、清涼感をもたらす水のことである。自然に湧き出る炭酸水で有名なのは、ペリエ®（Perrier™）であろう。ペリエ®は、「ヴェルジェーズの湧き水」を源泉とした天然の炭酸水である。世界には、同じように自然の炭酸泉がいくつかあり、有名なものはルーマニアのボルセック®（Borsec™）、イタリアのサンペレグリーノ®（Sanpellegrino™）、ドイツのゲロルシュタイナー®（Gerolsteiner™）がある。ヨーロッパの炭酸泉はいずれも硬水である。

金山町の湧き水は、これらヨーロッパの炭酸泉に劣らないしっかりとした炭酸含有の軟水ミネラルウォーターである。しかも、明治三十八年には「芸者印タンサン・ミオネラル・ウォーター」として輸出もされた湧き水である。金山町の炭酸泉は、平成 16(2004)年に、「aWa 心水（あわしんすい）」と言う名前で市場に出たが売り上げを伸ばすことができず、ボトリングメーカーが変わり「奥会津金山 天然炭酸水」という名前で販売が行われている。

#### ■ 金山町の炭酸泉

雪のため井戸のそばまでは行けなかったが、この奥に炭酸泉が湧き出す井戸があり、誰でも自由に汲める。硬度 45



金山町のボトリング工場は、井戸から水をくみ上げクリーンルームでボトリングしているという。天然の炭酸水は割高だが、福島県に湧き出す素敵な奇跡だ。

### ▶福島市：摺上水系の水（福島市の水道水）

会津の湧き水を巡って福島市に帰ってきた。福島の水はどうだろうか？ 先に引用した平成の水百選には、「荒川」が選ばれている。これは湧き水ではなく河川である。聖徳太子伝説とも言える由来が有り、目から血を流す木造（聖徳太子が彫ったとのこと）を洗い、祭ったというものである。洗い川（ara-i kawa）から荒川（ara-waka）になったという。現在農業用水として使われているが、アユ釣りも楽しめる。また、阿武隈川の支流であるため、鮭も遡上する。

そしてもう一つ、福島地区の水道水を「名水」として評価したい。福島の水道水は、摺上水系からの取水で、福島市の茂庭にある摺上ダムの水がそれである。摺上ダムは、平成 6（1994）年から工事を始め、平成 17（2005）年に完成した。このダムは多目的で、水道に関しては、福島市だけでなく、二本松市にも供給されている。

摺上水系の水道水は、平成 19（2007）年より「ふ

#### ■ 福島市の水

「ふくしまの水」（左）は、福島市で水道水として提供される摺上水系から引き入れた水道局中央受水池から採取した水である。また、「もりんウォーター Sparkling」（右）は、同じ水道局中央受池から採取した水に炭酸ガスを添加した炭酸水である。硬度 16.6



くしまの水」としてペットボトル入りで販売もされている。現在ボトルデザインは四代目となり、楽天市場やyahoo ショッピングでも購入できる。この水は、水道水として福島市民の喉を潤し、生活用水として使われているが、モンドセレクション最高金賞（食の安全を評価する賞）やiTQi 優秀味覚賞（おいしさを評価する賞）を受賞している優れたものである。水質は超軟水で、「もりんウォーター」の愛称がある。

### 3. 伝説と水

「強清水」でも取り上げたが、私たち日本人は、自然の力が見えるところに神をみる。自然の荒々しさや、優しさに八百万の神を見る民族性は、湧水にも神聖を見ただろう。岩の割れ目から水が流れ出している不思議に、それが冷たいこと、日照りの時も枯れないことに驚きと、喉を潤すときの感謝が込められたに違いない。だからこそ、酒に変わるロマンティズムや弘法大師伝説、また聖徳太子伝説を含んで「水の云われ」が作られていった。開発の波で、自然が追いやられている昨今、湧水を護ることは、日本人の民族性を護ることもあろう。湧き水に手を浸し、湧き水を味わうときに何を感じるか、こころの奥底に耳を澄ますのはわるいことではない。

### 4. もちづりの伝説 むずびに変えて

福島市の北東、阿武隈川を越えたところに文知摺観音がある。そこに文知摺石（鏡石）というのが有り、平安時代の悲恋の伝説がある。

貞観年中（9世紀半ば過ぎ）、陸奥後を訪れた源融（みなもとのとおる）は、土地の豪族の娘虎女（とらじょ）と出会い恋に落ちる。再開を約束し都に戻った源融からの頼りを心待ちに、虎女は文知摺観音に姿が見たいと祈った。しかし、満願の日になっても、源融からの便りは来ず、姿を文知摺石に見ることもできなかった虎女は、ついに病に伏してしまう。その折、都から融の便りが届く。文には、「陸奥のしのぶもじずり誰ゆ糸に 乱れそめにし 我ならなくに」という歌がそれられていた。病の床の虎女には融の自分を思ってくれる気持ちは届いたが、すでに遅く、息を引き取った。

ここに出てくる文知摺石には、藁で表面をこすると見たい人の姿を見ることができるという別の伝説があ

る。虎女は、源融の姿を見せてくれと百日参りのたび、祈りながらこすつたに違いない。ここでさらに想像を広げると、虎女は、100日のお参りのそのたびに、「冷たい泉の水で身を清めて祈った」というロマンティズムが入り込む。虎女が体を壊したのは、泉の水で体を冷やしたからだという「伝説」だ。しかし、文知摺観音のそばには、泉は存在しない。

昭和になって、土地の歴史愛好家が、「虎女の泉」という小さなほこらを、文知摺石からすこしのところに作った。恋に燃え尽きた女性への哀悼を込めたものに違いない。ここに伝説が作られるプロセスが見える。

さて、福島の湧水は、名前のあるものだけで80以上ある。名前があると云うことは、人を寄せ付けるところに存在してはいるのではなく、生活に触れるところに存在していると云うことである。水があるからこそ、文化が開く。泉の神様は、生活の安全を守ってくれている。

持ち帰った湧き水を湧かしてお茶を入れてみた。茶葉の開きが早く、穏やかな味に仕上がった。

#### 【引用文献】

- 1) 宮岡邦任、島野安雄, (1997), 名水を訪ねて (36): 福島の名水一 会津・白河地域一, 地下水学会誌, 第39巻1号 47-57.
- 2) 岸波通信, (2006), 会津磐梯山の真実 2, <https://habane8.com/y/135/f.htm> 2023. 2. 14 確認
- 3) 環境省, (1985), 名水百選, 環境省, <https://water-pub.env.go.jp/water-pub/mizu-site/meisui/list/index.html> 2023. 2. 14 確認
- 4) 昭文社旅行書籍編集部, (2020), 福島のトリセツ, 東京, 昭文社
- 5) 酒々井町, (2014), 酒々井町 町名の由来, 酒々井町ホームページ, <https://www.town.shisui.chiba.jp/docs/2014021803876/> 2023.2.14 確認
- 6) 会津若松市水道局, (2022), 水質基準に基づく水質検査結果 (令和3年度), <https://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/docs/2007122600017/> 2023.2.14 確認
- 7) 柏村サタ子, 須藤清一, 佐瀬元子, 鈴木ミス子, 吉島照子, 三部美津子, 岡田真貴子, 伊藤豊松, (1987), 聞き書 福島の食事, 東京, 農山漁村文化協会.
- 8) (株) ハーベスト, (2015), 奥会津金山天然炭酸の水, <https://aizu-tansansui.com/> 2023.2.14 確認

梅宮れいか UMENOMIYA, Reika

福島学院大学 理事  
短期大学部保育学科・大学院 教授



■ 文知摺石  
文知摺観音の境内にある。まわりは紅葉が美しい。

陸奥の  
しのぶも  
じずり誰  
ゆ糸に  
乱れそ  
めにし  
我なら  
なくに

河原左大臣 源融



## 表紙から



古美術神森堂（こびじゅつしんしんどう）  
F10（46cm×53cm）  
画材：樹脂粘土にアクリル絵具で着彩

古畑 雅規 Masanori Furuhashi

福祉学部こども学科 教授

この作品は、宮崎駿監督の映画「千と千尋の神隠し」を見たとき思いつきました。

映画の中にはいろんな不思議な店が出てくるのですが、もし骨董品屋があるとすればどんなお店かなと、いろいろ想像して制作した作品です。

作品の中にいる白いキツネは、この店で売られている置き物なのか、それともこの店の生きている守り神なのか、ぼく自身、今もよく分からないままです。



# 教育・保育論集

第26号

令和5年3月30日 発行

発行者 **福島学院大学**  
福祉学部 こども学科  
短期大学部 保育学科  
〒960-0181 福島県福島市宮代乳児池1-1  
電話 024-553-3221

編集 梅宮れいか  
表紙画 古畑雅規  
編集協力 図書館情報センター



福 島 学 院 大 学  
福 島 学 院 大 学 短 期 大 学 部