

「いろは歌」の教育的意義*

西 中 研 二¹⁾

Educational Significance of the Iroha Uta

The “Iroha uta” is the textbook which Tadayoshi Shimazu who was lord of Satsuma feudal clan created using Japanese alphabet 47 characters. In contents of the “Iroha uta”, there are many things which were quoted from Confucianism, Buddhism, Shinto. The samurais of Satsuma feudal clan in the 16th century were not able to study at all as war continued every day. As a result, most of them were no longer able to read and write characters. Tadayoshi Shimazu who was concerned about such situation created the “Iroha uta” that anyone could understand contents immediately if heard it. The “Iroha uta” became the Bible of Satsuma feudal clan. And the “Iroha uta” has a lot of contents which we can use in the modern society.

はじめに

島津忠良、貴久、義久・義弘の三代50年を要した三州統一の時代に、文教の蘊奥を究めた者は、僧侶と上流公家、上級武士に止まり、庶民は勿論のこと、多数の下級武士もまた文盲に近い状態であった。したがって教化の宝典であった学庸論孟は、これを普及させることは難しく、不立文字、直指人心、見性成仏の禅宗を庶民に施し広めることもまた困難なことであった。そこで島津忠良は、通読すれば誰もが理解でき、藩の子弟教育の核となるものの必要性を痛感し「いろは歌」を作成した。島津貴久の御意で、家中の諸士は勉強の終りに必ず「古の道を聞いても唱えても云々」を三度復誦しなければならなかった。

第十一代藩主・島津斉彬が安政四年（1857）十月七日付けで出した「造士館及び演武館に関する訓諭」の中にも、「仮令数万巻を記誦し、詩文章達者に候共、実行なくては其詮も之無く、日新公いろは御詠歌の御意味にも相違、恐入奉る次第に

候」¹⁾と「いろは歌」が引き合いに出されている。これからもわかるように、この「いろは歌」は、薩摩藩にとっては末代までの聖典であった。幕末の志士、西郷隆盛や大久保利通も鹿府の下加治屋町郷中において、共に「いろは歌」を学んだ仲間であった。この薩摩士道の真髓形勢の基礎であった「いろは歌」とは如何なるものであったのであろうか。以下その内容と思想的背景を教育的見地から考察する。

1. 「いろは歌」及びその出典と思想

次の表1は、「いろは歌」²⁾の出典と思想を整理したものである。思想欄は「仏教」、「儒教」、「神道」に分類し、どこにも属さないものを空欄として整理した。また「いろは歌」の内容を、「学問の心得」、「武士の心得」、「上司の心得」、「部下の心得」に整理し、どこにも属さないものを単に行動規範として整理した。

1) 元帝京平成大学講師

表1 「いろは歌」及びその出典と思想

	いろは歌	出典	思想
い	いにしえの、みちを聞ても、唱ても、 我おこなひに、せすはかひなし	論語（学而）	学問の心得 儒教
ろ	樓の上も、はにふのこやも、すむ人の ところにこそハ、たかきいやしき		行動規範
は	はかなくも、明日の命を、たのむかな けふもけふもと、まなひをはせて	論語（陽貨） 朱子（偶成）	学問の心得 儒教
に	にたるこそ、友としよけれ、交はらは 我にます人、おとなしき人	論語（季氏）	行動規範 儒教
ほ	ほとけ神、他にまします、人よりも 心にはちよ、天地よくしる	無門関第三十則	行動規範 仏教
へ	へたそとて、我とゆるすな、稽古たに つもらは塵も、やまと言の葉	大智度論九十四	学問の心得 仏教
と	とかありて、人をきるとも、軽くすな いかすかたなも、たゝひとつなり	無門関第十一則	上司の心得 仏教
ち	智恵能は、身に付ぬれと、荷にならす 人はをもんし、はつるものなり		学問の心得
り	理も法も、たゝぬ世そとて、引安き こころの馬の、ゆくにまかすな		行動規範 仏教
ぬ	ぬす人は、よそより入と、おもふかや みみ目の門に、戸さしよくせよ		行動規範
る	るつふすと、貴人や君か、物かたり はじめてきける、かほもちそよき	論語（郷党）	部下の心得 儒教

を	小車の、我あく業に、ひかれてや つとむるみちを、うしとみるらん		行動規範
わ	私をすてゝ、きみにし、むかハねは うらミもおこり、述懐もあり	論語（学而）	部下の心得 儒教
か	學文ハ、あしたのしほの、ひるまにも なみのよこそ、猶しつかなれ		学問の心得
よ	よきあしき、人の上にて、身をミかけ 友はかゝみと、なる物そかし	論語（里仁）	行動規範 儒教
た	種となる、こころの水に、まかせずは みちより外に、名も流れまし		行動規範 仏教
れ	禮するは、人にするかは、人をまた さくるは人を、さくるものは	論語（雍也）	行動規範 儒教
そ	そしるのも、ふたつあるへし、大方は 主人のために、なるものとしれ	礼記（曲礼下）	上司の心得 儒教
つ	つらしとて、恨みかへすな、我れ人に むくいむくいて、はてしなき世そ		行動規範 仏教
ね	願すは、へたてもあらし、いつハりの 世にまことある、伊勢の神かき		行動規範 神道
な	名をいまに、のこし置ける、人も人 こころもこころ、なにかおとらむ	孟子（滕文公上）	行動規範 儒教
ら	樂も苦も、時過ぬれは、あともなし 世にのこる名を、たゝおもふへし		武士の心得
む	昔より、みちならすして、驕る身の 天のせめにし、あハさるはなし		行動規範

う	うかりける、今の身こそハ、前の世とおもへは今そ、後の世ならん		行動規範 仏教
ゐ	亥に臥て、寅にはおくと、ゆふ露の身をいたつらに、あらせしがため	論語（陽貨） 朱子（偶成）	学問の心得 儒教
の	のかるまし、所をかねて、おもひきれ時にいたりて、すゝしかるへし	葉隠にもあり	武士の心得
お	おもほえず、ちかふものなり、身の上の、よくをはなれて、義を守れ人		行動規範
く	くるしくと、すぐ道をゆけ、九折坂のすえはくらまの、さかさまの世そ		行動規範
や	やはらくと、いかるをいはゝ、弓と筆鳥にふたつの、翼とをしれ		上司の心得 仏教
ま	萬能も、一しんとあり、つかふるに身はしたのむな、思案勘忍		部下の心得
け	賢不肖、もちひすつと、いふ人もかならずならは、殊勝なるべし	孟子（公孫丑上）	上司の心得 儒教
ふ	無勢とて、敵をあなとる、ことなかれ多勢を見ても、をそるへからず		武士の心得
こ	心こそ、いくさする身の、命なれそろゆれはいき、揃ハねは死す		武士の心得
え	えかうには、我と人とを、隔つなよかんきんハよし、してもせすとも		行動規範 仏教
て	敵となる、人こそわか、師匠とそおもひ返して、身をもたしなめ	孟子（告子章句下）	武士の心得 儒教

あ	あきらけき、めもくれ竹の、此世よりまよはいかに、後のやみちは		行動規範 仏教
さ	酒も水、なかれも酒と、なるそかしゝなさけあれ、君かことの葉	三略（上略） 一筆醪不能味	上司の心得
き	きく事も、又見ることも、心からみなまよひなり、ミなさとりなり		行動規範 仏教
ゆ	弓を得て、うしなうことも、大将の心ひとつの、手をははなれず		上司の心得
め	めぐりては、我身にこそは、事へけれ先祖のまつり、忠孝の道	礼記	行動規範 儒教
み	道にたゝ、身をは捨てんと、おもひとれかならず天の、たすけあるへし		武士の心得
し	舌だにも、齒のこはきをハ、しる物を人はこころの、なからましやハ		行動規範
ゑ	酔るよを、さましもやらて、盃に無明の酒を、かさぬるはうし		行動規範 仏教
ひ	独身を、あはれとおもへ、物ことに民にはゆるす、こころあるへし	孟子（梁惠王下）	上司の心得 儒教
も	もろもろの、國やところの、政道は人にまつよく、をしへならハせ		上司の心得
せ	善にうつり、あやまれるをは、改よ義不義は、うまれつかぬもの也		行動規範 三教共
す	すこしきを、たれりともしれ、満ぬれハ、月もほとなき、いさよひのそら		行動規範 仏教

以下「学問の心得」「武士の心得」「上司の心得」「部下の心得」についてその内容を見ていきたい。なお内容理解のため、筆者が「いろは歌」に漢字を当て嵌め、現代仮名に改めている。

(1) 学問の心得

(い) 古の、道を聞いても、唱えても、我行いに、せずば甲斐なし。

『論語』学而に「学びて時にこれを習う。また楽しからずや」とある。「学んだことを実習する」のが「学習」であり、机上で学んだことを、躬行実践することが大切である。理屈ばかり言っていないで、実行しろと督励している。島津忠良の基本的な考え方である。

(は) 儚くも、明日の命を、頼むかな、今日も今日もと、学びをばせで。

朱子「偶成」に「少年老い易く学成り難し、一寸の光陰軽んずべからず」とあり、『論語』陽貨に「日月逝く、歳、我と與にせず」とある。人は、ともすると今日やらねばならないことを、勝手な理由をつけて明日に伸ばそうとする。時間は待ってくれないから、今日のことは、今日中に行うことが肝要であると教えている。

(へ) 下手ぞて、我と許すな、稽古だに、積もらば塵も、大和言の葉。

『大品般若経』の註釈書、「大智度論九十四」に「微塵を積みて山と成す」とある。稽古事は、稽古さえ積みめば、少しずつ進歩し上手の域に達することができるとの意味である。

(ち) 智慧能は、身に付ぬれど、荷にならず、人は重んじ、恥ずるものなり。

知識があり芸能に優れた人は、尊敬されることはあっても卑下されることはない。知識はどんなにあっても邪魔にならないものである。学問に励みなさいと教えている。

(か) 學文ハ、明日の潮の、昼間にも、波の夜こそ、猶静かなれ。

学問をするには夜が一番静かで良い。

(ろ) 亥に臥して、寅には起くと、夕露の、身を徒に、あらせじがため。

夜10時に寝て、朝4時に起き、仕事や学問に励みなさい。光陰は矢の如しであるから、時間を無駄にしてはならないと教えている。

(2) 武士の心得

(ら) 樂も苦も、時過ぬれば、跡もなし、世に残る名を、唯思ふべし。

楽しいことや苦しいことは、時間とともに忘れてしまうものである。しかし自分の名は、長く世に残るものであるから、武士は日頃からその名節を大切にすべきである。

(の) 逃がるまじ、所を予て、思い知れ、時に至りて、涼しかるべし。

武士たる者は、常住死身を肝に命じ、常に君のため、国のために命を捨てる覚悟が大切である。その覚悟さえあれば、死ぬべき時が来ても、冷静に対処できるのである。

『葉隠』『聞書一』にある「常住死身になりて居るときは、武道に自由を得、一生落度なく家職を仕課すべき也」も同一趣旨である。

(み) 道にただ、身をば捨てんと、思い取れ、必ず天の、助け有るべし。

人間は、死の境に立ったとき、往々にして身命を惜んで方向を迷い、道に背いて汚名を流すものである。これは平素の死の覚悟が不十分だからである。その進退行動は、一身一家の安否を眼中に置くべきではなく、一死正道に殉ずるものと、あらかじめ心を落付けておけば、必ず自然の助けがあるものである。

(て) 敵となる、人こそは我、師匠とぞ、思い返

して、身をも嗜め。

『孟子』告子章句下に、「敵国、外患無き者は、国恒に亡ぶ。」とある。敵国なき国家は危く、外患なきは国家の慶ではない。敵は、自分の師匠であると思い、自分の身を嗜めないといけない。島津義弘は、戦いが終わると敵味方の区別なく、その菩提を弔ったという。

(ふ) 無勢とて、敵を侮る、こと勿れ、多勢を見ても、恐るべからず。

敵が少ないといって侮ってはいけない。また敵が多勢だからといって恐れてはならない。これは弓箭の道の戒めである。

(こ) 心こそ、戦する身の、命なれ、揃ゆれば生き、揃はねば死す。

「日新貴久公連判の掟」に、「五人與中むつましく可交る事」とある。平時は、近隣五家一組として助け合って生活し、戦時は、五家二組を一組として戦った。近隣同士一致団結して戦い、団結が乱れれば死が待っていたのである。衆人一致は軍隊の命である。

(3) 上司の心得

①政道の心得

(ゆ) 弓を得て、失うことも、大将の、心一つの、手をば離れず。

士卒の心を得るも失うも、戦いに勝つも負けるも、ただ大将の心くばりに拠るのである。

(さ) 酒も水、流れも酒と、なるぞかし、唯情けあれ、君が言の葉。

『三略』上略に「一軍の醪は、一河の水を味することあたわず」とある。大将たる者は、まず兵卒を束ねることが重要である。武道の宜しきを得、士卒の心を得てはじめて勢が大となるものである。一軍の酒を贈り物として貰った大将が、その酒を河に注ぎ士卒と共に河の水を飲んだ。酒の味はしなかったが、部下の士卒は、大将の滋味に触れ死

ぬことを誓ったという。

(や) 和らぐと、怒るを言わば、弓と筆、鳥に二つの、翼とを知れ。

寛と厳、すなわち飴と鞭は、鳥の両翼であり、両者を併用することが大切である。寛容すぎると上を侮り、厳格に過ぎると恐れて服するが、陰で恨み命令を守らないのが部下の常である。

(と) 科ありて、人を斬るとも、軽くすな、活かす刀も、唯一つなり。

罪を犯した者を罰する場合でも、杓子定規にせず、科人の事情などを考慮し、臨機応変に処置すべきである。殺人刀も活人剣も、君主の一心で決まることである。無門関第十一則「州勘庵主」に「眼は流星、機は掣電、殺人刀、活人剣」とある。

(ひ) 独身を、哀れと思え、物ごとに、民には許す、心あるべし。

『孟子』梁惠王下に「上に立つものは、頼る人のいない鰥寡孤独の人々を憐れみ、労らわなければならぬ」とある。民に対するには、仁恕の心を以ってし、何事も寛大の処置をなさねばならない。

(も) 諸々の、国や所の、政道は、人に先ず良く、教え習わせ。

領民には先ず法令刑罰を教え聞かせることが大切である。

②人事の心得

(け) 賢不肖、用い捨つると、言う人も、必ずならば、殊勝なるべし。

『孟子』公孫丑上に「孟子曰く、賢を尊び、能を使ひ、俊傑位に在れば、則ち天下の士、皆悦びて、其の朝に立たんことを願わん」とある。情実を差し挟まない公平な人事を行うことは大切であるが、「言うは容易く行ふは難し」である。

(そ) 誹るにも、二つあるべし、大方は、主人の為に、なるものと知れ。

臣下が主人を誹るにも二通りある。すなわち主家を思つての諫言と自分の不平不満の二様である。何れにしても大抵は、主人のためになるものであるから、上たる者は、部下の意見に聞く耳を持たなくてはならない。

(4) 部下の心得

(る) 流通すと、貴人や君が、物語り、始めて聞ける、顔持ちぞ良き。

『論語』郷党に、「孔子が郷党の父兄先輩の居る所で話すときは、信実の籠った態度で、ろくろく口も聞けないような態度であった」とある。自分が熟知していても目上の人のは、始めて聞く顔付きで傾聴しなさい。「その話は、私も知っている」などと言葉や顔に表してはならない。

(わ) 私を捨てて、君にし、向わねば、恨みも起こり、述懐もあり。

『論語』学而に「父母に仕えては、能くその力を尽し、君に仕えては、よくその身を致す」とある。君に仕えるには、自分の一身を君に差し上げたものと心得て、自分があると思つてはいけない。そうしなければ、君に対する恨みや不平不満が出て来る。

(ま) 萬能も、一心とあり、仕えるに、身ばし頼むな、思案湛忍。

如何に万の芸能を有すと雖も、取るに足らないものである。君に仕えるには、自分の才能を頼んで自慢らしき言動をしてはならない。

(5) 祭祀の重要性

(め) 回りては、我身にこそは、事えけれ、先祖の祀り、忠孝の道。

魂魄の一致を「生」、分離を「死」と考える『礼記』の世界では、天から魂を呼び、地から魄を呼び、魂魄を一致させること、すなわち先祖を

「生」たらしめる祭祀は重要な行事である。

2. 「いろは歌」の分析結果

次の表2は、以上の「いろは歌」の内容を整理したものである。この表から、①島津忠良は、仏教・儒教・神道の知識が豊富であり、3道に立脚した行動規範を多く示していること。②学問の重要性を説いていること。③武士たる者の心得と共に上司と部下の関係にも配慮していることなどがわかる。以下忠良、義弘夫々の時代の人材育成策について見てみたい。

3. 島津忠良の人材育成策

(1) 薩摩三州の歴史

①14世紀は、足利幕府と南北朝に翻弄された百年であった。すなわち、後醍醐天皇の子、懷良親王は、九州制覇を考え薩摩から肥後へ抜け、菊池氏を頼った。薩摩三州は、足利派と南朝派に分かれて睨み合っていた。

②15世紀は、1392年足利義満が南北合体を果し、「外敵去って内訌生ずるは世の常」とおり、薩摩三州は、内乱の百年であった。

③16世紀は、島津忠良、貴久、義久・義弘三代50年間掛けた薩摩三州統一の戦い、そして豊臣秀吉、徳川家康との戦いであった。

(2) 島津忠良の人材育成策

薩摩三州内乱の中で忠良が必要としていた人材は、「尽忠報国・勇壮義烈」の戦士であった。そこで忠良は、戦士養成のための三つの施策を実施した。

①「日新・貴久公連判の掟」³⁾

一、諸士衆中忠孝の道第一に相守、五人與中むつましく可交る事。

一、領地多き衆は、七書を習ひ人数かけ引昇具太鼓之合圖作法常々訓練あるべき事。

一、若き衆中ハ、武藝角力水練山坂歩行平日手足をならすべき事。

表2 「いろは歌」分析結果

	学問の心得	武士の心得	上司の心得	部下の心得	行動規範
仏教	へ		と・や		ほ・り・た つ・う・え あ・き・ゑ 世・す
小計 14	1	0	2	0	11
儒教	い・は・ゐ	て	け・ひ	る・わ・そ	に・よ・れ な・め・世
小計 15	3	1	2	3	6
神道					ね・世
小計 2	0	0	0	0	2
行動規範	ち・か	ら・の・ふ こ・み	さ・ゆ・も	ま	ろ・ぬ・を お・む・し く
小計 18	2	5	3	1	7
合計 49	6	6	7	4	26

*世が仏教、儒教、神道に重なっているため、合計が49となっている。

但所領持・無息衆中、其身相當之武道武藝心懸無之輩者所帶没収之上重科たるへし。

一、田地壹反ニ付、武用立候家之子壹人ツゝ家内ニ可有養育事。

一、陣中三十日、自飯粒引當無之、軍役出物等於遲滞者、所帶没収すへき事。

一、諸士衆中、番狩普請、其外役務之間二者不致唯居、主人家之子女迄も早朝より農業に出へき事。

但地頭領主の不請免許候而、其所をはづし出候ハゝ死罪たるべし。

一、百姓・又内之者ニ而も、獨身・困窮之者あらハ、横目衆に非候共、早速直ニ可申出事。

一、諸士衆中之子共、無免許候而出家成停止たるへき事。

一、地頭領主・奉行頭人下々之訴訟、則不致披露、又者邪成捌候ハゝ、不及取次、我等父子之目通ニ直ニ可申出候事。

一、我等父子邪行聊尔之儀、見聞候者、誰人ニ而も不差置諫言いたすべき事。

右條ゝ、若違犯の輩あらハ、所持之衆者、必所領没収、無息衆中者、可加嚴科者也。

この掟は、生活の基本単位を近隣の五人組に置き、平時においては、忠孝の道を守り、互に武道や身体鍛錬に切磋琢磨し、子弟の躰や成人教育も、

五人組の責任においてなされた。また一旦緩急あれば、五人組二組十人で最小軍編成をなし、「心こそ戦する身の命なれ、揃ゆれば生き、揃はねば死す」と衆人一致の団結を図った。この掟は、伊達氏の『塵芥集』、武田氏の『信玄家法』などと同時期の分国法といえる。天文8年(1539)は、忠良が三州統一の口火を切った年である。そのような状況下にあつて、家臣を結束させることは、忠良にとって喫緊の課題であつた。そのため、上は地頭や一所持から、下は百姓に至るまでの規律を定めたのである。

②子弟教育「咄」

忠良が近臣や遺臣の子弟を城内に集め、自ら教育をした逸話は、日新寺八世、泰圓が選集した『日新菩薩記』『殿中日々ノ定法』にみえる⁴⁾。

近臣幼稚ノ人々、早朝ニ一浴シ髪ヲ握ル中ニ、観音経ヲ一巻讀誦、是レ其一日ノ祈念タリ、髪ヲ結イテ、前日學ブ所ノ書籍ヲ履シ、其書末ヲ習学シ、或ハ字ヲ學ビ、或ハ文ヲ學ンデ、時ニ之ヲ習ハセシム、疎學ノ人ニ於テハ、痛棒ヲ取り、瞋拳ヲ握テ打擲ノ外事ナク、訓導ヲ嚴ニス、

忠良は、三才にして父善久の横死に遇い、七才から十五才まで真言宗海蔵寺で名僧頼増法印の教育を受け、晩年に至り常珠寺の俊安に禅宗を、桂庵玄樹の学統舜有に朱子学を学び、その奥儀を究めた。

戦いに明け暮れる中にあつても、学問の重要性を知っている忠良は、一日の日課を定めて、寸暇を惜しんで勉学に励むことを教え、疎学な者に対しては、愛の鞭を加えて叱咤激励していたのである。

③「いろは歌」

当時文教の蘊奥を究めた者は、僧侶と一部の上級武士に止まり、庶民は勿論のこと、多数の下級

武士もまた文盲に近い状態であつた。したがって教化の宝典であつた学庸論孟は、これを普及させることは難しく、不立文字、直指人心、見性成仏の禅宗を庶民に施し広めることもまた困難なことであつた。

忠良は、通読すればだれでも理解でき、藩の子弟教育の核となるものが必要であることを痛感し「いろは歌」を作成したのである。忠良は、「いろは歌」の評価をうけるために、当時京都で名を馳せていた連歌師の谷宗養(1526-1563)のもとに、家老の春成兵庫助を派遣した。そのときの模様を春成は、次のように記している⁵⁾。

「いろは歌を谷宗養に見せたところ、一首読んでその非凡なることを知り、すぐに関白の近衛植家にも見せた。植家は、田舎人の歌で面白くないであろうと思っていたが、一首を読んで島津忠良の秀逸なる才能を理解した。そこで植家は、衣冠装束を改め読みなおしたという。植家は、忠良へ称賛の手紙を送った⁶⁾。」

4. 島津義弘の人材育成策

(1) 郷土と家中士

表3で明らかなように、薩摩藩の士卒の比率は26%を占め、全国平均の5%強と比較すると5倍の多さである。また表4によると、士卒の内訳は、藩主直轄領の郷土が65%、城下士の家中士が26%と両方で90%以上を占め、薩摩藩の下級武士の多さが際立っている。これには二つの原因が考えられる。一点目は、豊臣秀吉の薩摩討伐によって九州制覇が挫折し、膨張した家臣団に十分な所領を与えられなかったこと。二点目は、中央権力に対抗するため、常に戦力を温存しておく必要があつたことである。この多くの下級武士雇用対策として薩摩藩は、余り他に類を見ない外城制度という統治制度を作ったのである。

(2) 外城制度

表5は、薩摩藩の外城組織図である⁷⁾。外城は数カ村から構成され、麓と称せられる地区に、藩

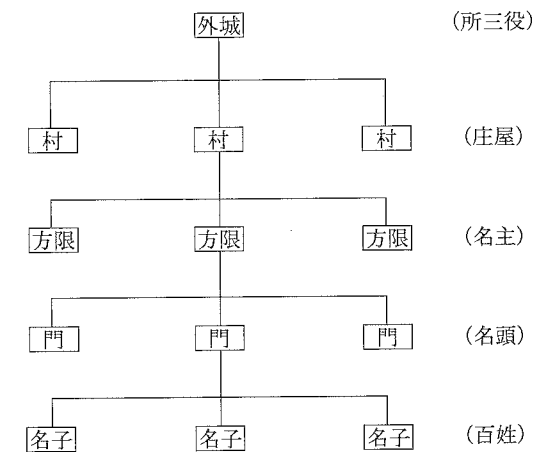
表3 族籍別人口表(明治4年7月14日現在)

族籍	三州人数	%	全国(明治6年)	%
平民	568,643	73.62	31,106,514	93.8
士卒	203,711	26.38	1,895,278	5.7
僧侶神官			146,494	0.5
総計	772,354	100	33,148,286	100

表4 士卒内訳(明和九年,1772)

士別	鹿府	薩摩	郷数	大隅	郷数	日向	郷数	合計	%
城下士	8,244							8,244	9%
郷土		27,996		20,529		11,496		60,021	65%
直轄地			38		35		19	92	
家中士		10,506		7,591		6,339		24,436	26%
私領地			7		13		1	21	
合計	8,244	38,502	45	28,120	48	17,835	20	92,814	113

表5 外城組織



の役所である地頭仮屋が置かれ、その周囲に外城士が居住した。外城の行政は、地頭を中心に、所三役、すなわち政務全般を担当する郷土年寄、外城警備・郷土指導を担当する組頭、検察・裁判を

担当する横目により運営された。

村には、村政の責任者である庄屋が、一村に一人派遣され、郷土がその任に当った。任期は、7年から8年であり、門百姓の戸籍管理、年貢・賦

役の徴収にあたる一方、防犯から二才衆の教育に至るまで管掌した。郷土とはいえ、浮免地と呼ばれる耕作地には18%の年貢を課せられ、抱地と呼ばれる開墾地には、三年作取・四年竿入で3年間は16%、四年目からは18%の年貢が取り立てられる完全な「半農半士」、言葉を変えれば「屯田兵」であった。半農半士の郷土は、さらに薩摩紬を織り、養豚・養鶏を行い、山に入り鳥獣を狩猟し、味噌・醤油・酢・麴・焼酎まで自給自足しなければならなかった。このような環境下において武士と雖も高等教育を受けることは不可能であった。

(3) 兵児二才の結成

文禄慶長の役のとき、島津義弘から留守居役を命じられた新納忠元は、留守部隊の綱紀を肅正するため日新公の「咄」を想起し、青少年の年齢別集団を結成し、「二才咄（兵児二才）」と名付けた。会文舎所蔵にかかる新納忠元手書と称される「二才咄格式定目」は、兵児二才の目的と訓練内容がよく示されている。

「二才咄格式定目」

一、第一武道ヲ可嗜事

一、兼テ、土之格式無油断可致穿議事

一、萬一用事ニ付而、咄外之人ニ致参會候ハバ、用事相済次第、早速罷歸、長座致間敷事

一、咄相中、何色ニヨラズ、入魂ニ申合候儀可爲肝要事

一、朋輩中、無作法之過言、互ニ不申懸專可守古風事

一、咄相中、誰人ニテモ他所ニ差越候節、於其場難相分儀、到来致シ候節ハ、幾度モ相中得ト致穿議、越度無之様可相働事

一、第一ハ虚言忤不申儀、土道之本意ニ候條、專其旨ヲ可相守事

一、忠孝之道大形無之様、可相心懸候、乍併不逃儀到来候節ハ、其場ヲクレヲ不取様、可相働事、武士道ノ可爲本意事

一、山坂ノ達者可心懸事

一、二才ト申者ハ、落髪ヲ剃リ、大リハヲ取り候事ニテハ無之候、諸事武辺ヲ心懸、心底忠孝之道ニ背カザル事、第一ノ二才ト申者ニテ候、此儀ハ咄外ノ人絶エテ不知事ニ而候事

右條固可相守、モシ此旨相背キ候ハバ、二才ト云ウベカラズ、軍神摩利支天南無八幡大菩薩武運之冥加可盡果儀無疑者也。

慶長元年正月 二才頭

先の「日新貴久公連判の掟」に類した「武道第一であること」、「忠孝の道に背かないこと」、「礼儀正しいこと」「山坂に達者なこと」などが規定されている。

この組織を出水郷の兵児二才の例で示すと次の通りである⁹⁾。

* 6、7才から14才の8月まで⇒兵児山⇒幼年団
* 14才の8月から20才の8月まで⇒兵児二才⇒青年戦士団

* 20才8月から30才まで⇒中老⇒指導監督

将来武士となるべき諸士の子弟は、幼年団の時から朝鮮における虎狩物語と共に必ず「いろは歌」を暗記しなくてはならなかった。

(4) 島津義弘の子弟教育

島津義弘は、諸士の子弟を必ず城内へ呼び、父のように合戦で手柄を立てるようにといい、父親が一度も手柄を為していなければ、お前は親にまさりたる風貌をしているから、忠孝に心掛け、合戦では手柄を立てるべしと励ました⁹⁾。両親は感激し、尽忠報国・勇壮義烈の士とすべく、子弟の養育にあたったという。時代は下るが、桜田門外変の有村兄弟、東郷平八郎元帥や永井軍吉大将の母の話は、今以て人口に膾炙される有名な話である。

5. まとめ

以上を要するに、半農半士の武士には、学庸論

孟の教えは俚耳に入らず、「いろは歌」は格好の教育資料であった。「武士たる者は、常住死身であり、常に君の為に命を捨てる覚悟が大切である」と説く「武士の心得」、「下手であつても稽古を積みば上手の域に達する」とする「学問の心得」などは、儒学を桂庵玄樹学統に学び、禅宗を究めた島津忠良ならではの家臣教育であった。また藩主直轄の郷土には、「好いとか悪いとかという理屈ではなく、私を捨てて唯只管主君を大切に思うこと」という「部下の心得」が諭され、私領主たる城下士には、「部下を使うには、飴と鞭の使い分けが必要」であり、「科人を裁くときには、臨機応変の措置も大事」であると「上司の心得」を教授している。

島津忠良が作った「いろは歌」は、島津義弘を経て幕末の島津斉彬へと伝承され、さらに現代社会においても十分使用に堪える教育資料である。

- 1) 鹿児島県史料『旧記雑録追録』巻百六十五、247。
- 2) 『旧記雑録前編二』巻四十六、2509-2。
- 3) 『旧記雑録前編二』巻四十五、2341。
- 4) 泰圓『日新菩薩記』（鹿児島県『鹿児島県史料IV』鹿児島県立図書館、1964年）56頁。
- 5) 『旧記雑録前編二』巻四十六、2515。
- 6) 『旧記雑録前編二』巻四十六、2510。
- 7) 福島金治編『島津氏の研究』桑波田興「戦国大名島津氏の軍事組織について」（吉川弘文館、1983年）160-171頁。
- 8) 三品彰英『新羅花郎の研究』（平凡社、1974年）305-310頁。
- 9) 『薩摩叢書第三編』『盛香集』（薩摩叢書刊行会、1908年）15頁。

*本稿は、その一部が第5回日韓家庭教育シンポジウム（倫理文化センター、2013年2月9日）において発表された。

家庭からの巣立ち期における職業へのコミットメントの変化 ー保育職についてー

西山 修¹⁾

Changes in the Work Commitment of Junior College Students in Childcare Education Courses: A Longitudinal Study

For students leaving home for the first time, work commitment becomes a major factor that can determine their employability. Thus, this study empirically illustrated changes in work commitment from the time students enter junior college through to graduation. Specifically, commitment regarding childcare work was longitudinally examined for 993 junior college students in early childhood care and education courses. The statistical analysis was conducted using structural equation modeling (SEM). We also assessed the relationship between feelings of fitness and work commitment in childcare education.

The results of the SEM suggested that: (1) commitment at the start of junior college positively influenced commitment at graduation; and (2) students' feelings of fitness when they entered junior college had a positive effect on commitment in both periods. This indicates that it is essential to have support that focuses on work commitment in childcare worker training courses. Consideration based on these results is added from the viewpoint of psychosocial meaning and research topics in the future were shown.

1. はじめに

本論は、家庭からの巣立ち期における青年期学生の職業へのコミットメント（commitment；以下、傾倒と記す。ただし引用は原文の通り）に焦点を当て、保育者養成校への入学期から卒業期に至る因果関係を実証的に示す。これにより、家庭教育終了期におけるキャリア形成支援と家庭の役割を考えるための一資料を提示するものである。

文部科学省による学校基本調査速報¹⁾によれば、2012年3月に大学を卒業したものの就職も進学もしていない新卒無業者の割合は15.5%にのぼる。就職を果たした大卒学生にあっても約3割が就職後3年以内に辞めてしまうという状況も続いている（東・安達、2003；角山、2011）。非正規雇用

の比率が増え、安定した勤続は難しくなった。日本的雇用システムの崩壊等も背景としながら、職業未決定、あるいは早期離退職など、若者の職業への傾倒に関わる問題は益々顕在化している。

内閣官房長官他4大臣による若者自立・挑戦戦略会議では、平成15年6月に『若者自立・挑戦プラン』²⁾を示し、キャリア教育の推進を本格的に打ち出した。また、平成22年には大学及び短期大学設置基準が改正され、すべての大学・短期大学において、社会的・職業的自立に向けた指導等への体制整備が義務化された。さらに、中央教育審議会の答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、多様なキャリア形成に必要な能力や態度の育成、職業観等の価値観の形成を基礎として、学校から社会・職業への移行を見据えたキャリア教育の充実が必要と謳われている（文部科学省、2011）。このよ

1) 岡山大学大学院教育学研究科

うな動きは見られるものの、既述のように若者の就職を巡る状況は依然として厳しい。

本論では、職業への傾倒に焦点を当てる。これに関連して、近年、「組織・職業コミットメント」に関わる研究が活発である。矢野・羽田野・酒井・澤田（2006）によれば、組織・職業コミットメントとは、組織や職業に対する心理的状態を意味しており、愛着や好意的感情のような情緒的要素、義務感や忠誠心のような規範的要素などから成ると仮定されている。組織・職業コミットメントは、組織への定着や職務意識・行動に関連することが明らかになっている。また、看護領域で組織・職業コミットメントを検討した酒井・矢野・羽田野・澤田（2004）は、勤務する病院（組織）よりも専門職としての看護職（職業）にコミットしていけるようにすることが、看護師の成長発達を支援することに繋がると明示している。

どの職業においても、自らの仕事に対してどのような態度を持ち得るかがその仕事の質を決めていく（多久島・羽田野、2011）。とりわけ専門性の高い職においては、情熱をもって自らの職に向き合う態度とそれを行動に移すことができるかが、仕事の質や職業生活の在り方を左右すると言えよう。本論で用いる職業への傾倒は、後述する調査内容に示すように、行動水準で捉えている。この点で帰属意識や態度を問う組織・職業コミットメントの研究群と異なる。本論では意識や態度ではなく、行動として表れたところを扱い、より厳密に傾倒の様相を捉える。

本論では、保育職を目指す養成校の学生を対象とする。保育職は、家庭教育や子育てを支える環境変化を背景に、子どものみならず家庭への支援者として、その社会的役割や責任が拡大している。質の高い幼児教育・保育の重要性が指摘される中（OECD、2012）、今後一層、高い専門性と適性が問われる職種でもある。他方、保育職への不適応や早期離退職は、近年、他の職種同様に少なくない。このことは本人のキャリア形成にとって不利なだけではない。保育者との信頼関係の構築が

子どもにとって生活の基盤になることや、保育の経験知の蓄積・継承の重要性を考えると、可能な限り保育職としてキャリアを重ねていけるよう、将来を見据えた支援を行うことが急務と言える。

保育者養成校に通う学生のキャリア形成支援を目的として、西山・田爪・富田（2006）及び西山・富田・田爪（2007）では、学生の職業認知の構造を明らかにした。西山ら（2006）では、入学期における同一性の感覚と職業認知に関する諸変数の因果モデルを構成し、その検証を通して、詳細な構造を明らかにした。その結果、保育職の適性感が職業認知に関わる諸変数を強く規定していることが明示された。保育職の適性感は、充実感・満足感の予期といった将来の見通しや、関心・意欲といった動機付けの側面、さらには保育職への傾倒等まで正の影響を及ぼしていた。また、西山ら（2007）では、保育職の理解という変数を追加し、卒業期における同一性の感覚と職業認知に関わる諸変数の構造を検討した。その結果、やはり保育職の適性感が職業認知に関わる諸変数の始発となり、広く正の影響を及ぼしていることが明示された。ここで適性感とは、職業への相応しさに関する感覚を指す。就職した後、その職に従事し得るかどうかの潜在的な可能性に対する個人の感覚と言える。このような感覚を持てるかが、職業への傾倒や継続の意思等を強く規定していることは注目に値する。

保育者を目指して入学したにもかかわらず、淡い夢のまま自ら十分に職業への傾倒が果たせず、就職にたどり着けない者もいる。保育実習や教育実習の受け入れ先から、保育者としての適性に欠けるとの指摘を受け、苦心するケースもある。進学目的を比較的明確に持って入学してきた保育者養成校の学生も、卒業までの様々な経験の中で、不適応や挫折を経験する。他方、保育者の社会的役割や責任が拡大する中で保育を実践していくためには、不断に職業に傾倒し、自らの専門性を高めていくことが大切となる。

保育者養成の期間は、育てられる者から育てる

者への移行期と言える。家庭の教育・養護から離れ実質的に自立していくと同時に、保育者としての専門性を持ち、子どもの教育・養護を担う者になっていく。また保育者としては、家庭を支援するという職責を担う。近年、保育士養成に係る修業教科目には「家族支援論」が設定され必修となった。さらに卒業後程なく自らの家庭を持ち、家庭教育の担い手となる者もいる。このように、保育者養成期は、育てられてきた今までの家庭と、育てるべきこれからの家庭の両方を意識せざるを得ない特徴的な時期とも言える。

以上を踏まえ本研究では、保育職への傾倒について経時的な因果関係を検討する。具体的には、2年間の保育者養成期における保育職への傾倒の縦断的变化を検証するものである。保育職への傾倒は、養成校での様々な経験や保育職について知識や情報を得ることで、どのように変化するのであろうか。換言すれば、保育職への傾倒といった職業に関わる重要な構成概念が時間的にどの程度安定しているかをみる。加えて、保育職への傾倒を規定する保育職の適性感を取り上げる。入学期の保育職の適性感が、経時的に保育職への傾倒に影響を及ぼしているか検討する。本論では以上の関心を踏まえ、因果モデルを構成した上で、共分散構造分析（豊田・前田・柳井、1992）を試みる。

2. 目 的

家庭からの巣立ち期にある保育者志望学生の保育職への傾倒と適性感との関係を明らかにする。具体的には、保育職への傾倒と適性感に関する因果モデルを構成し、その妥当性の検証と部分的評価を通して、職業認知の構造を明らかにする。これにより、家庭教育終了期において、社会的・職業的な自立を促す家庭の役割等を考えるための基礎的資料を得ることを目的とする。

3. 方 法

調査対象及び時期

関東、中国地方の短期大学4校において調査を

実施した。調査は各大学の担当教員に依頼し、講義中に無記名集団式で行った。この際、十分な記入時間を取るよう配慮した。全被調査者の内、社会人入学者等の年長者（入学期に21歳以上）は除外した。また学籍番号の記入忘れなどによりデータの結合ができなかった者を除いた。さらに、後述の分析に必要な質問項目全てに回答のあった者を分析対象とした結果、993名（女性965名、男性28名）であった。

被調査者は保育者養成課程に在籍する短期大学生である。入学期の年齢別の人数は18歳が851名、19歳が135名、20歳が7名であった。平均年齢は18.15歳（標準偏差.38）であった。

調査は入学期、及び卒業期の2回である。入学期は入学から約1か月経過した5月、そして、卒業期は卒業直前の1月末から2月にかけて実施した。これら2回の縦断調査を3学年分について年次をずらしながら行った。よって調査時期は、2002年5月から2006年2月である。

調査内容

保育職への傾倒の測定には「保育者としてやっていくために、いま自分で何かしている／授業以外に、自分で保育に関する本や雑誌、番組をみる」の2項目を設定した。ここで傾倒とは、職業に対して自ら関わろうとする程度を指す。行動水準で職業に如何に関わろうとしているか、具体的な質問項目を設定した。回答は「非常にあてはまる」「かなりあてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかというにあてはまらない」「ほとんどあてはまらない」「全くあてはまらない」の7段階評定（7～1点）で得点化した。

保育職の適性感の測定には「保育という職業は自分の適性に合っている／能力を活かすことができる」の2項目を設定した。回答は「非常にそう思う」「かなりそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「ややそう思わない」「かなりそう思わない」「全くそう思わない」の7段階評定

(7～1点)で得点化した。

回答は無記名とし、属性を問う項目として「所属」「学年」「性別」「年齢」等の記入を求めた。ただし整理のため、学籍番号の記入は求めている。調査対象にはデータは全て統計的に処理し、個人を特定することはないことを伝え、同意を得た上で調査を実施した。

4. 結果と考察

変数の確認

分析には共分散構造分析を用いる。共分散構造分析は、直接観測できない潜在変数を導入し、その潜在変数と観測変数との間の因果関係を同定することにより、さまざまな現象を理解するための統計的アプローチである(狩野・三浦、2003)。

表1には、共分散構造分析に用いた観測変数について、相関行列、標本平均、及び標準偏差を示した。保育職への傾倒は2つの時点で測定され、2つの観測変数は両時点で共通している(X1とX3、X2とX4)。保育職の適性感は、2つの観測変数(X5とX6)により測定されている。

保育職への傾倒の各観測変数について平均値を見ると、いずれの観測変数においても平均値に大きな変化はない。標準偏差を観察すると、入学期には1.30と1.42、卒業期には1.39と1.35であり、ほとんど変わらない。標本平均については養成校の2年間で殆ど変化はみられない。

モデルの構成と制約・仮定の導入

表1に示した6つの観測変数に対応する3つの構成概念を配置し、パス図として表現したものが図1である(図1には後述する分析結果も併記してある)。本モデルは潜在変数間で時間的な前後関係(時間依存性)のある因果関係を扱うモデルである。因果の方向は、西山ら(2006)及び西山ら(2007)の結果を踏まえ設定した。

入学期における保育職への傾倒から、卒業期のそれへの係数が大きいならば、保育職への傾倒は安定している。つまり、入学期において保育職への傾倒が高い学生のほとんどは、卒業期にも傾倒の高さを維持していることになる。もう一つの関心は、保育職の適性感という要因が、保育職への傾倒にどのような影響を及ぼしているか検討することにある。卒業時における保育職への傾倒は、入学時の保育職の適性感と保育職への傾倒の双方から影響を受けるという因果モデルを構成した。

共分散構造分析によってモデル構成を行う際には、制約の入れ方が重要である。そこで、豊田ら(1992)を参考に次のような制約と仮定を設け分析を進めた。これらは、モデルを識別させるために必須のものや、実質科学的なデータの性質等を表すものである。X1とX3、X2とX4は、2時点で共通の観測変数であるから、潜在変数との関係は似たパターンを示すものと考えられる。そこで対応する観測変数について、潜在変数からの影響指標を2時点で等しいという条件を付けて解を求め

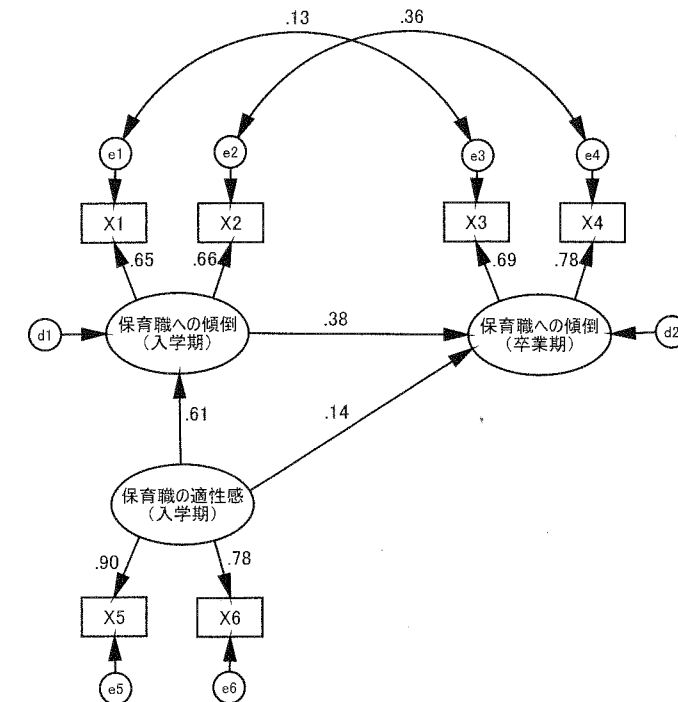


図1 「保育職への傾倒」に関わる因果モデル GFI=.997, AGFI=.987, CFI=.998

る(母数の制約)。ここでは一般的な、標準化される前の母数の値が等しいという制約を置いた。この制約は、「同一の測定を2つの異なった時点に実施しても、測定自体の信頼性は変わらない」という仮説を表現したことになる。次に、仮定として、測定誤差間の共分散を仮定する。安定した測定ならば、0と固定するのではなく、自由母数として推定した方がよいと考えられる。共通する観測変数に対する誤差変数の間に、値が0ではない共分散を仮定し、これを母数として推定する(豊田ら、1992)。統計処理にはIBM SPSS Statistics 19、及びAmos19を使用した。

なお後述のモデル適合性の検証には、適合度指標(Goodness of Fit Index: 以下、GFIと略記)、修正適合度指標(Adjusted GFI: 以下、AGFI)、及び比較適合度指標(Comparative Fit Index: 以下、CFI)の指標を用いる。多くの文献で記載されている χ^2 検定は、データ数Nに敏感に影響を受け(豊田、1998)、特にNが多い場合ほとん

ど意味がなくなることから値のみを記載する。

モデルの全体的及び部分的検証

各変数の関係を包括的に検討するため、図1に示した因果関係を共分散構造分析により解析し、モデル全体の妥当性を確認後、概念間の標準化された因果係数(以下、因果係数と記す)によりモデル各部の検証を行った。図1に結果を示す。保育職の適性感(入学期)から保育職への傾倒(卒業期)へ向かう因果係数は5%水準、その他すべての因果係数は1%水準で統計的に有意である。

まず、想定した因果関係全体の妥当性を評価するため、GFI、AGFI、及びCFIを求めた。その結果、GFI=.997、AGFI=.987、CFI=.998といずれも極めて高い値が得られた。 χ^2 値は9.191(df=5)であった。構成概念から各観測変数への影響指標は.65～.90であり、構成概念と観測変数は適切に対応している。また、制約を入れても適合度は悪くない。従って、モデルとデータの適

表1 共分散構造分析に用いた観測変数間の相関行列、平均値、及び標準偏差

	X1	X2	X3	X4	X5	X6
X1 保育職への傾倒1(入学期)	1.00					
X2 保育職への傾倒2(入学期)	.42	1.00				
X3 保育職への傾倒1(卒業期)	.28	.27	1.00			
X4 保育職への傾倒2(卒業期)	.19	.42	.55	1.00		
X5 保育職の適性感1(入学期)	.34	.36	.25	.26	1.00	
X6 保育職の適性感2(入学期)	.31	.32	.20	.20	.70	1.00
標本平均	4.94	4.49	4.65	4.86	5.30	5.31
標準偏差	1.30	1.42	1.39	1.35	1.04	1.01

注) N=993

合度は十分に高く、構成された本モデルは標本分散共分散行列をよく説明していると判断された。

次に、想定した因果関係の部分的評価を行うため、各々の因果係数を検討した。まず、外生変数として設定した保育職の適性感（入学期）から保育職への傾倒（入学期）への因果係数は.61であり、かなり高い値が示された。前者は後者に正の影響を与えている。同じく、保育職の適性感（入学期）から保育職への傾倒（卒業期）への因果係数は.14と、前者は後者に正の影響を与えていることが示された。保育職の適性感（入学期）から保育職への傾倒（入学期）を経て保育職への傾倒（卒業期）へ、間接的にも影響を与えており（.61×.38≒.23）、同一性の感覚（入学期）から保育職の適性感（卒業期）への因果係数の合計は、.37と比較的高い正の値が示された。さらに、保育職への傾倒（入学期）から保育職への傾倒（卒業期）への因果係数は.38と、比較的高い正の値が示された。

入学期に保育職への傾倒が高い学生は、卒業期にも高い傾倒を示す。また、入学期に確かな保育職の適性感を持つ学生は、入学期のみならず卒業期にも保育職への傾倒を示すと言える。入学期の保育職の適性感が直接的に、同時期の保育職への傾倒に繋がるだけではなく、間接的に（.23）、卒業期のそれを規定していることも示唆された。

巣立ち期における保育職への傾倒と適性感

職業への傾倒は、家庭からの巣立ち期と重なる就職期やその後のキャリア形成を左右する主要な決定因である。そこで本研究では保育者志望学生を対象に、保育職への傾倒に焦点を当て、入学期から卒業期に至る因果関係を中心に検討してきた。具体的には、保育職への傾倒を縦断的に測定し、保育職の適性感との関連も含め共分散構造分析による検討を試みた。その結果、少なくとも次の点が示唆された。

第1に、縦断モデルによる分析の結果、入学期の保育職への傾倒と卒業期のそれとの因果係数

は.38という数値を示した。入学から卒業までの2年間に学生らは、保育者養成に関わる多くの科目を履修し、保育実習や教育実習等を経験する。とりわけ実習は、進路を主体的に選択していく自信を深める機会ともなる（長岡・松井・山田、2001）。一方、実習は、指導者や子どもなど重要な他者とのかかわりから厳しい評価にさらされる機会でもある。それは、自らの適性感をゆるがせ、保育職への傾倒を低下させる契機ともなり得る。これらを考え合わせるとき、今回得られた.38という値はかなり高いと言えよう。保育職への傾倒は養成期の2年間を通じて比較的安定しており、保育職に向けて自ら行動するような入学生は、卒業期にも同様の高い傾倒を示す。ただし、ここで留意すべきは、逆に入学期において保育職への傾倒が低い場合には、卒業期の傾倒の向上が期待し難いという点である。保育職への夢を抱いて入学してきた者の中には、淡い憧れは持ちながらも自ら行動する力を持ち合わせていない者もいる。保育職への傾倒が将来の職業生活への決定的な要因であることを考えると、養成期において学生の傾倒を高めるための働きかけが極めて重要と言える。

第2に、その働きかけの手掛かりとなるものが保育職の適性感と考えられる。本研究の結果から、入学期の保育職の適性感は、同じ入学期の保育職への傾倒のみならず、卒業期のそれにも正の影響を与えていた。間接効果も含め.37という値はかなり高いと言える。本研究で用いた保育職の適性感の内容は、「保育という職業は自分の適性に合っている」「能力を活かすことができる」といった職業認知を問うものであった。適性感は、職業への相応しさに関する感覚であり、その職に従事し得るかどうかの潜在的な可能性に対する個人の感覚と言える。このような感覚を持てるか否かが、保育職への傾倒に影響を与えている。今回の結果から過度な一般化は避けるべきであるが、適性感といった職業への相応しさの感覚が、職業への傾倒と結び付いていることが示唆された。

今後の課題と展開

今後の課題として第1に、縦断的研究の精緻化と継続を挙げることができる。今回はわずかに入学期と卒業期の2時点のデータから、保育職への傾倒の変化をみた。しかしながらこの2年間に、保育職への傾倒は様々な経験を経て、混乱や挫折もありながら形成されていくものと考えられる。教育実習、保育実習等は、自らの適性を問い直し、保育職への傾倒を左右する契機となるだろう。養成期間における節目毎の分析が必要である。

また、卒業後の継続調査により一層重要な知見が導かれると考えられる。例えば、就職後の不適応や転退職への対応が1つの課題になっているが、縦断的な分析により、養成の段階でどのような支援を行うことが、予防的介入に繋がるのか明らかになる。長期的なデータの蓄積と詳細な分析が待たれる。

第2に、職業への傾倒を維持・向上させる要因の同定である。本論では、適性感をその主要な要因として検討を進めた。また既に西山ら（2006）及び西山ら（2007）では、充実感・満足感の予期、関心・意欲などの職業認知に関わる要因を取り上げ、分析を試みている。しかしながら、他の主要な要因が存在する可能性も考えられる。丁寧に影響要因を同定し、傾倒を維持し望ましい方向に変化させる具体的な手立ての解明が期待される。

保育者を目指す学生には親やきょうだいが保育職に就いている者も少なくない。この場合、実際的な保育職に関わる情報が本人にもたらされる。たとえそのような家族がいなくとも、それぞれの家庭では、保育職に関する様々な情報、本人への助言やアドバイスがなされているものと推察される。適性感は相応しさに関する感覚であることから、保育職の理解と自己理解の摺り合わせによって生まれる（西山ら、2007）。第三者とは異なる、本人を最もよく知る者からの助言やアドバイスが、傾倒や適性感の形成に影響を及ぼしている可能性もある。家庭内における情報リソース等が及ぼす影響についても、今後より詳細な調査を実施する

必要がある。

5. おわりに

Erikson（1959）は、「青年期の発達課題はアイデンティティの確立であり、その中心的な要素は職業決定である」と当初から指摘している。しかしながら現代の社会状況の中、アイデンティティの獲得も、それに関わる職業決定も決して容易ではない。

平成15年の『若者自立・挑戦プラン』を受け、文部科学省からはキャリア教育の推進に向けた取組が提示された（文部科学省、2005）。この中で注目すべきは、「キャリア教育を推進するための条件整備」のなかで、「保護者との連携の推進」を挙げ「家庭の役割の自覚」を促すことが明記された点である（ただし、具体的な記述に欠け、その後の動向から十分な展開は確認できない）。

また、平成23年1月には、中央教育審議会から『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』が示された。これによれば、家庭は、子どもの成長・発達を支え、自立を促す重要な場であり、働くことに対する保護者の考え方は、子どものキャリア発達に大きな影響を与えるとする。保護者が、子どもに働く姿を見せたり、子どもと働くことの大切さについて話し合ったりすることを通じて、子どもは多くのことを学ぶとし、家庭における働きかけが極めて重要であると指摘している（文部科学省、2011）。

しかしながら、そこで想定されているのは、主に初等中等教育段階のキャリア教育であり、家庭からの巣立ち期にあたる青年期後期には殆ど触れられていない。家庭教育、つまり家族の中での子どもに対する意図的な社会化は、子どもが社会的人間としての資質・能力を獲得していくこと、あるいはそのための準備性を形成していくことを目的とする（住田、2012）。本人が自らのアイデンティティの一部として職業を選択し、社会的人間として働くことを意味を実感できなければ、早期離職や不適応を招くことにもなる。家庭教育の終

了期において、社会的・職業的な自立を促す家庭の役割を自覚することと、よき理解者として職業への傾倒や適性感を支え、働くことの意味を伝える、家庭ならではの関わりが肝要と考える。

注

- 1) 文部科学省ホームページ「平成24年度学校基本調査」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/08/attach/1324865.htm (2012年10月27日閲覧)
- 2) 経済産業省ホームページ「若者自立・挑戦プラン」<http://www.meti.go.jp/topic/data/e41112aj.html> (2012年10月27日閲覧)

引用文献

- 東 清和・安達智子『大学生の職業意識の発達－最近の調査データの分析から－』学文社 2003
- Erikson, E.H. *Identity and the Life Cycle*. International Universities Press. 1959 小此木啓吾訳編『自我同一性』誠信書房 1973
- 角山 剛『産業・組織心理学の立場からみたキャリア形成』心理学ワールド第55号 2011 5-8.
- 狩野 裕・三浦麻子『グラフィカル多変量解析(増補版)』現代数学社 2003
- 文部科学省『キャリア教育の推進に向けて～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～』文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2005
- 文部科学省『中央教育審議会答申 今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』ぎょうせい 2011
- 長岡 大・松井賢二・山田 亮『大学生の進路選択に対する自己効力と進路(キャリア)成熟－教育実習前後の比較を通して－』進路指導研究第20巻第2号 2001 11-20.
- 西山 修・田爪宏二・富田昌平『家庭からの巣立ち期における保育者志望学生のアイデンティティと職業認知との関係』家庭教育研究第11号 2006 1-10.

西山 修・富田昌平・田爪宏二『保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造』発達心理学研究第18巻第3号 2007 196-205.

OECD *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing 2012

酒井淳子・矢野紀子・羽田野花美・澤田忠幸『30歳代女性看護師の専門職性と心理的well-being－組織コミットメントおよび職業コミットメントのタイプによる検討－』愛媛県立医療技術大学紀要第1巻第1号 2004 9-15.

住田正樹『家庭教育論』放送大学教育振興会 2012

多久島寛孝・羽田野花美『看護大学生の職業コミットメントと学習支援』保健科学研究誌第8号 2011 23-30.

豊田秀樹・前田忠彦・柳井晴夫『原因を探る統計学－共分散構造分析入門－』講談社 1992

豊田秀樹『共分散構造分析(入門編)－構造方程式モデリング－』朝倉書店 1998

矢野紀子・羽田野花美・酒井淳子・澤田忠幸『看護系大学生の職業コミットメント－入学後2年間における経時的変化－』愛媛県立医療技術大学紀要第3巻第1号 2006 59-66.

付 記

有益なるコメントを賜り、査読御先生方に深謝いたします。また、田爪宏二先生(鹿児島国際大)、富田昌平先生(中国学園大)、横山順一先生(山梨学院短大)にはデータ収集のお力添えを賜りました。厚く御礼申し上げます。なお本論は、文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(C)課題番号:23531095)による助成を受けています。

家庭教育におけるソーシャルスキルトレーニングの導入の可能性について

江 田 英 里 香¹⁾

Study for Introduction of Social Skill Training to Home Parenting

The purpose of this study is to explore the possibilities of Social Skill Training, Second-Step Program, to home parenting.

In these days children are having difficulties of communication with others. One of the reasons is a lack of the opportunities for learning how to communicate with others in a community and a family. Second-Step Program is the education program for social skill training, and it is for younger ages (from 4 years old). This program is useful for learning communication and prevention of violence.

According to the questionnaires, parents are having difficulties to teach children about communication with others, especially through emotions. And they are interested in the program of transporting emotions and communications. Though the Second Step Program is developed for the educational institutions, it is a difficult to introduce the program to the home parenting. One possibility is to introduce the essences of Second-Step Program to the home parenting, so that through parents, children can learn the social skills to communicate with others.

1. はじめに

「悲しいことだけれど、乳幼児に教えるレベルのことが、(年齢を増していながら)わかっていない子供が増えているように感じる。相手が嫌がることをしてはいけない。保育園や幼稚園でやる情操教育をもう一度やり直す必要があるのかもしれない」¹⁾。

滋賀県大津市の市立中学2年の男子生徒がいじめを苦に自殺したとされる問題で、教育評論家の尾木直樹氏が述べた言葉である。

近年の子どもたちが抱える「いじめ」「不登校」の問題は深刻さを増している。「いじめ」は、平成22年度は平成21年度よりも小中高ともに増加傾向にあり、その7割弱が「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」というものである。内容からして、加害者側は「いじ

め」だと認識していないケースも含まれると考えられる²⁾。また、「不登校」については、その割合は前年度とは横ばいであるが、その理由が「不安など情緒的混乱」「無気力」「いじめを除く友人関係をめぐる問題」の順で上位を占めている(文部科学省、2012)。他人との関係をうまく作ることができないことが要因の一つであると考えられる。

これらの「いじめ」「不登校」などの根本的な原因を探ると、上記の尾木直樹氏が言うように「保育園や幼稚園でやる情操教育」、つまりソーシャルスキルの不足と考えることができる³⁾。

ソーシャルスキルとは、「社会性」のことであり、「体験を通して学んだ人付き合いのやり方」であると小林は定義している(小林他、1999)。そして、子どもたちのソーシャルスキルについて「ソーシャルスキルは、多くのモデルを見て、その振る舞いを学ぶ、そして、仲間との数多くのやり取りを通して、学んだスキルを洗練されたものにしていく。集団遊びが消え、この学びの機会が、

1) 八洲学園大学専任講師 eda@yashima.ac.jp

急激に失われてしまった。そのため、地域の中で、自然に学んでいた集団を作ることや、人間関係を調整することが総じて下手になった。そして、集団生活が負担になり、集団にいることに、居心地の悪さを感じる子どもたちが増えた。このように、それまでは、地域にあった自然にソーシャルスキルをはぐくむ構造が消え、子どもたちのソーシャルスキルが全般に下手になったのである。」と述べている（小林、2001）。ここでは、小林らの定義を踏まえて、ソーシャルスキルの定義を「対人関係をうまく保ち、属する社会で適応するために必要なスキル」とする。

本来子どもたちは、家庭の中で親や兄弟、祖父母との生活を通して喜怒哀楽の感情や、他人との付き合い方等、ソーシャルスキルの基本を身につけたが、現在の子どもたちは遊びの多様化や少子化、核家族化や親の共働きなど、子どもを取り巻く人間関係の減少によりソーシャルスキルを身につける機会を得ることなく成長し、集団内における人間関係の構築に苦労している。そこで、本研究では、家庭教育におけるソーシャルスキルトレーニングの導入の可能性について検討する。

2. 家庭におけるしつけとその現状

2-1. 家庭教育におけるしつけ

しつけは、『広辞苑』によれば、「①作りつけること。②（「躰」とも書く）礼儀作法を身につけさせること。また身についた礼儀作法。③嫁入り。奉公。④（「躰」とも書く）縫い目を正しく整えるために仮にざっと縫い付けておくこと。⑤（稲の苗を縦横に正しく、曲がらないように植え付けることから）田植。」という意味を持つ。

現在は、主に②の「礼儀作法を身につけさせること」として用いられるが、④の「縫い目を正しく整えるために仮にざっと縫い付けておくこと」の方が「しつけ」の本質をよりよく表していると岡本夏木（2005）は指摘する。岡本は、「しつけ」を次のように定義している。

その文化社会で生きていくために必要な習慣・スキルや、なすべきことと、なすべきでないことを、まだ十分自分で実行したり判断できない年齢の子どもに、はじめは外から賞罰を用いたり、一緒に手本を示してやったりしながら教えこんでゆくこと。そしてやがては自分で判断し、自分の「行動」を自分でコントロールすることによって、それを自分の社会的「行為」として実践できるように、周囲の身近なおとなたちがしむけてゆく営み。（p.25）

しつけは主に家庭で、保護者の価値観や慣習でもって行われるが、しつけの他に、家庭内で親子の関係の中で行われる意識的、無意識的なものとして「模倣」、「感化」、「薫化」がある（盛岡、望月）。

表1 家庭教育のメカニズム

子 側	親 側		
		有意図	無意図
	有意図	しつけ	模倣
	無意図	感化	薫化

丸山（2007）

しつけは、親と子どもが意識を持って行われるものであるが、お互いが無意識的に行われるものとして薫化がある。親が意図しないことを、子どもが無意識的に吸収していることがらや、家庭内の文化や慣習などがこれにあたる。いづれにしても、家庭教育で最も重要なことは、それを行う大人と子どもとの信頼関係と愛情であり、これらがなければ、親からの意図的な働きかけも子どもには響かない。

2-2. しつけや家庭教育についての現状

近年、核家族化や共働きなどライフスタイルの変化から、家庭の教育力の低下が危惧されているが、ベネッセが実施している「子育て生活基本調査」の幼児版「第3回子育て生活基本調査」では、家庭でのしつけや教育方針について、それまでの

調査と比較してしつけに関する項目が増えたことで、家庭でのしつけに対する母親の意識が高まり、その重要性が再認識されていると結論付けている。しかしながら、幼児を持つ親を対象にしたアンケートであることも理由であろうが、その項目の多くが家庭内での基本的な生活習慣に偏っており、子どもの家庭外での集団生活などに影響を与えるソーシャルスキルの項目は、「基本的な挨拶やお礼ができるようにしつけている」と「友達と仲良くするように教えている」のみにとどまっている。

また一方で、しつけをする側である母親において、「日ごろの生活であること」として、「子どもを感情的に叱ってしまう」が8割以上と最も多く、「子どもの態度にイライラする」が8割弱、「子どもの様子を見ていない、つい不安になることがある」が6割弱、「子どもを思わずたたいてしまう」という親が4.5割いることが明らかとなっている。

しつけについては子ども達に重要であることがわかっているにも関わらず、その伝え方や方法について間違った方法で伝えていることがわかる。

3. ソーシャルスキルトレーニング

3-1. ソーシャルスキルトレーニングとは

ソーシャルスキルトレーニングとは、ソーシャルスキルを効果的に習得するために意図的に行われる訓練のことをいう。元々医療分野で導入されており、現在では社会復帰訓練や特別支援学級をはじめとする学校教育へと幅広い領域で導入されている。ソーシャルスキルトレーニングは、対象とする子どもたちの文化や年齢などにより異なるが、その内容は「他者理解」「自己表現」「感情調整」「集団参加」「授業参加」など様々なプログラムが用意されている。なお、社会性と情動を育成する教育は、SEL（Social Emotional Learning）と呼ばれ、感情をコントロールでき、他への共感、気遣いができ、良い人間関係を築け、責任感ある決定能力を持ち、困難な決断も有効的にできる、これらすべてのスキルを取得する過程のことを指し、米国では予防教育として実践されている。

本研究では、近年日本に導入されているSELに焦点を置いたセカンドステップ・プログラムを取り上げる。

3-2. セカンドステップ・プログラム

セカンドステップ・プログラムは、米国ワシントン州にある「NPO法人Committee for Children」（1979年設立）によって、「子どもが加害者にならないためのプログラム」として開発された暴力防止教育プログラムである。日本国内では「NPO法人日本子どものための委員会」によって日本版に展開され、導入・普及が行われている。

プログラムは「キレイな子どもを育てよう」を合言葉に、子どもが幼児期に集団の中で社会的スキルを身につけ、さまざまな場面で自分の感情を言葉で表現し、対人関係や問題を解決する能力と怒りや衝動をコントロールできるようレッスンが計画されている。コース1からコース4のプログラムに分けられており、就学前・幼稚園、小学校1年から3年、4年から5年、そして小学校高学年／中学校と、年齢に合わせて実施できる構成となっている³⁾。各プログラムの章立ては「相互の理解」「問題の解決」「怒りの扱い」の3章に分けられている。それぞれの章による目的・ねらいは表2の通りである。

セカンドステップのコースは、全28回のレッスンで構成されており、写真やイラストなどのレッスンカードを見せ、ディスカッションとブレーンストーミング、そしてロールプレイを繰り返す形で行われる。1回のレッスンは30分から45分程度で行われている。

レッスンの中身は、子ども社会で頻繁に起きる状況を表現した写真と話から成り立っており、それらに対する問題解決あるいは特定の社会的スキルを求めるものとなっている。教師は、各回のレッスンで、1. 導入、2. お話とディスカッション（レッスンカードを使用）、3. ロールプレイモデル（教師がやってみせる）、4. ロールプレイの演習（子どもたちがやってみる）、5.

表2 セカンドステップ・プログラムの構成

章		テーマ	ねらい
構成	各レッスン	レッスン内容	
第1章	相互の理解	共感的態度を示すことができる。 適切な自己表現をすることができる。	
	レッスン1	約束（ルール）づくり	
	レッスン2	気持ちⅠ	
	レッスン3	気持ちⅡ	
	レッスン4	同じ気持ち・違う気持ち	
	レッスン5	気持ちは変わる	
	レッスン6	もし…したら	
	レッスン7	今は…でもあとでなら	
	レッスン8	「うっかり」と「わざと」	
	レッスン9	フェアとは	
	レッスン10	自分の気持ちを伝える	
	レッスン11	よく聴く	
	レッスン12	友達を思いやる	
第2章	問題の解決	問題を柔軟に解決する力を養う。 円滑な人間関係を作ることができる。	
	レッスン1	落ち着いてゆっくり考える	
	レッスン2	どんなことが起こっているか	
	レッスン3	何ができるか	
	レッスン4	どれをするか決める	
	レッスン5	結果はどうだったか	
	レッスン6	いっしょに使う	
	レッスン7	順番にする	
	レッスン8	交換する	
	レッスン9	集中する	
	レッスン10	行儀よく話しかける	
第3章	怒りの扱い	怒りの感情を自覚することができる。 怒りを和らげ上手に表現することができる。	
	レッスン1	怒りを自覚する	
	レッスン2	落ち着く	
	レッスン3	ケガをしたとき	
	レッスン4	悪口を言われたとき	
	レッスン5	横取りされたとき	
	レッスン6	ほしいものがもらえないとき	

(NPO法人日本子どものための委員会HPより著者作成)

話し合い（振り返り）、6. 日常への展開（日常生活で実際に応用）を実施する。その際、重要なこととして、教師が子ども達のコメントに対して批判をしないということである。その理由は、セカンドステップ・プログラム講師の石川芳子氏によると、「それぞれの子どもは、自分の答えに価値があると感じている。『良い』または『悪い』答えはない。批判しない言い方をすることで、子どもの発言を促進する」ことができるからである。また、セカンドステップ・プログラムのレッスンでは、ブレインストーミングを用いている。ブレインストーミングの原則として、参加者がお互いに自由に発言ができるように「批判をしない」こと、どんな発言であっても認められる「自由さ」、そして回答をたくさん受け付けつけること、そして、一つのアイディアに触発されてさらにア

イディアを出していく結合改善が基本となっている。セカンドステップ・プログラムの各章のねらいは以下のとおりである。第1章では、「共感」することを目的とするが、同時に自分の気持ちを伝える力も身につけることを目的としている。従って、自分と相手の気持ちを含めた「相互の理解」が第1章のテーマとなっている。写真1から6はコース1第1章のレッスン2・3で使用されるレッスンカードである。「気持ち」には色々な種類があり、それぞれ表情や考えていることが異なるということを教えるレッスンとなっている。セカンドステップ・プログラムが「気持ち」などの情緒に重点をおいたプログラムであることはここからもわかる。

写真1「嬉しい気持ち」

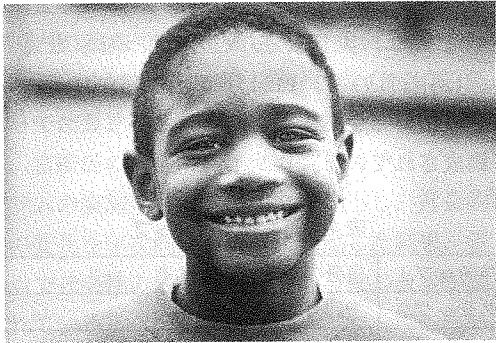


写真2「悲しい気持ち」



写真3「怒った気持ち」

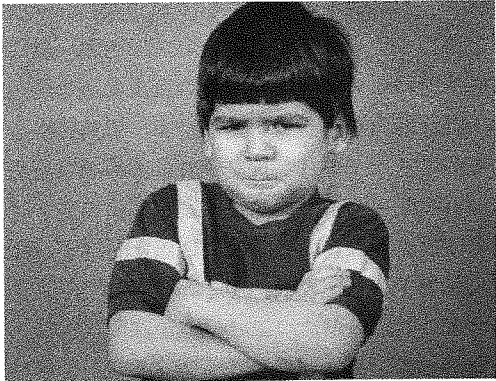
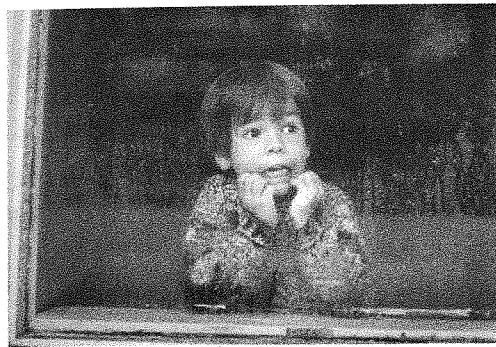


写真4「驚いた気持ち」



写真5「怖い気持ち」



第2章では、問題が起きた時にどの様に解決していくのか、子ども達が問題を解決するための解決方法を5つのステップに分けて提示している。問題が起きた時に、子ども達が冷静に「どんなことが起きているのか？」状況を把握することを行い、その後、起きている問題に対して子どもたちが「何ができるのか？どうすれば良いのか？」を考える。次に様々な解決法を実践するために「〇〇するとどうなるか？」を考え、何を行うか決める。そして、最終的にどういう結果になったのかを検証するという5つのステップが、問題が起きた時に子どもが自分で解決していくための方法論を示している。

表3 問題解決ステップ

ステップ1	どんなことが起きているのか？
ステップ2	何ができるか？どうすれば良いか？
ステップ3	もし〇〇するとしたら、どうなるか？
ステップ4	どれをするか決める
ステップ5	やってみたらどうだったか？

(セカンドステップ・プログラム指導の手引より)

第3章では、怒りをどの様に扱うのかについて示している。これは米国などで行われる anger control や anger management と呼ばれるものだが、日本では感情を押し殺す慣習が強いことからあまりなじみがない。しかし、感情を相手に伝えない、表現しないことから、ストレスが溜まり、一気に爆発してしまう、いわゆる「キレる」現象

写真6「嫌な気持ち」



につながっており、怒りをコントロールすることは非常に重要なこととしてセカンドステップ・プログラムではとらえている。

例えば、怒りという感情が湧いたときの対処として、セカンドステップ・プログラムは落ち着くステップを提示している。落ち着くステップは、1.「今自分はどんな気持ちかな？怒っているのか？」と自分の感情を自覚すること、2.三回深呼吸をする、3.1から5までゆっくり数える、4.「落ち着いて」と自分に言い聞かせる、5.自分の気持ちをおとなに話す、という5ステップで構成されている。

表4 落ち着くステップ

ステップ1	自分の感情を自覚する
ステップ2	三回深呼吸をする
ステップ3	1から5までゆっくり数える
ステップ4	「落ち着いて」と自分に言い聞かせる
ステップ5	自分の気持ちをおとなに話す

セカンドステップ・プログラムでは、全てのレッスンにおいて、子ども達の日常にある状況について、みんなで意見を出し合い、解決方法を考えていく。ファシリテーターである教師は、あくまでも教えるのではなく、子ども達に考えさせる場と時間を提供し、各状況に応じた対応について選択肢を子ども達に与えるという参加型形式を実践することになる。

3-3. セカンドステップ・プログラムの効果

1997年に米国のデビッド・グロスマン教授によって行われた調査では、ワシントン州にてセカンドステップの実施校と同環境（社会経済的な構成と民族的な構成）にある非実施校とで調査をした結果、次の事柄が明らかとなった。

セカンドステップを実施した児童は「身体的攻撃」が減少し、セカンドステップを実施しなかった児童は増加していた。また、「敵対的で攻撃的な発言」もセカンドステップを実施した学級では減少し、セカンドステップを実施しなかった学級では増加した。さらに、「社会的に好ましい行動を含む友好的な行動と中立的な対人相互関係」については、セカンドステップの実施学級では増加し、セカンドステップを実施しなかった学級では変化がなかった。これらのことから、セカンドステップ・プログラムは学校において子どもたちの攻撃的な言行動を減少させ、社会的行動・中立的行動を増加させることが明らかとなっている。

国内の調査では、品川区教育委員会で「NPO 法人子どものための委員会」会員の宮崎昭氏によってセカンドステップの効果検証が行われている。宮崎氏の調査では、セカンドステップ・プログラムの実施校と非実施校とを選出し、社会的行動の変化を年次的に客観的に測定した結果、以下の点で社会性の成長と反社会的行動の改善が認められている。

セカンドステップ・プログラムの開始直後には実施校の社会的行動は非実施校と比較して低く、反社会的行動も高かったが、半年後には、実施校での社会的行動に良い変化が見られるようになった一方で、非実施校ではものの取り扱いなどの競争などが起こるようになった。さらに、実施後1年半後には、実施校の社会的行動は、非実施校と同じ程度となり（もともと実施校の社会的行動が低かったため、改善されたととらえることができる）、反社会的行動については、実施校では半年後の結果と同等で増加していないのに対して、非実施校では増加しており、悪化しているというこ

とが明らかとなっている。

これらの調査から、セカンドステップ・プログラムの効果はすぐには結果としてはでないが、子どもたちの成長とともに増加する攻撃性がプログラムの実施によって抑えられているととらえることができる。

4. 家庭教育におけるソーシャルスキルトレーニングの可能性

— 保育所の保護者アンケート調査より —

4-1. アンケート調査背景と目的

筆者は2012年の5月より、山梨県U市のS保育所の4歳児～6歳児の合同学級で週に一度講師として赴き、セカンドステップ・プログラムを実施した。全28回のうち10回が終わった時点で、セカンドステップ・プログラムの効果と家庭におけるソーシャルスキルプログラムの実施について保護者にアンケート調査を行った。

調査の目的は、家庭内において情緒に関して保護者が子ども達にどの様に家庭教育を通して伝えているのか、そして、子ども達に実施しているセカンドステップ・プログラムを家庭で導入する意義があるのか否かを探ることである。

4-2. アンケート詳細（巻末資料参照）

対象：山梨県U市S保育所の4歳児から6歳児の保護者15名
*個人が特定できないように匿名でのアンケートを行った。

有効回答数：10名

アンケート日時：2012年7月18日から同月22日

4-3. アンケート結果と考察

1) 家庭におけるソーシャルスキルについて

「家庭において人の『気持ち』について話すことがあるか」どうかについて聞いたところ、「時々ある」が5名、「機会があれば」が3名、「頻繁にある」は2名であった。同じく『人との付き合い方』については、「時々ある」と「機会があれば」

が4名で、「頻繁にある」は1名のみであった。

また、「家庭において『気持ち』について伝えるのに難しいと感じることがあるか」については、9人が「時々ある」と答えており、「頻繁に難ある」「ほとんどない」が1人で、同じく『人との付き合い方』については、9人が「時々ある」と答えている。

家庭において「気持ち」「人との付き合い方」について伝えるために利用しているプログラム等があるか否かについては、前者については8人が、後者については9人が「ない」と答えている。

このことから、「気持ち」や「人との付き合い方」といったソーシャルスキルが、常に親から教えられているわけではなく、また、親自身も伝え方に困難を感じている様子を窺うことができる。実際に、今回のアンケート回答者である保護者が参考にしているプログラムや雑誌、著書等がほとんどないことから、日常生活の中で、「気持ち」や「人との付き合い方」についての一貫した方針があるわけではなく、親の価値観でその場その場の状況に応じて子ども達に話していることが想像できる。

2) 子どもたちの変化について

これまでのプログラム実施において「子ども達の変化について」聞いたところ、変化があったと答えた回答は4人で、具体的には、「少し穏やかになった。相手がどういう気持ちになるか考えるようになった。」「(成長もあるかもしれないが)ほかの人に対して優しく接している気がする。兄に対しても説明しながら話ができている感じが毎日する。」「ごめんなさいといえるようになった。」「〇〇だから泣いたの…。〇〇だから楽しいね。と以前より気持ちを教えてくれる様になった。」と肯定的な変化があったことが窺える。

28回中10回の段階でのアンケートであるため、上記の変化がセカンドステップ・プログラムの直接的な理由であるか否かは明言できないものの、第10回までのプログラムは、第1章の「気持ちに

ついて」のレッスンとなっているため、子ども達の「気持ちを考える」や「気持ちを教える」などの行為は、セカンドステップ・プログラムによるものであると考えることができる。

3) セカンドステップの家庭への導入

家庭において「気持ち」「人との付き合い方」について伝えるプログラムがあれば利用したいか否かについては、「内容によっては利用したい」と6人が回答している。

保育所からはプログラム実施日に、その日のプログラムの内容と写真を「お知らせ」として配布し、保護者との情報の共有をはかっている。これまでのプログラムについて、保護者が興味をもったか否かについて、9人が「興味がある・少し興味がある」と答えており、実際にセカンドステップ・プログラムを家庭で応用できるならばやってみたいと思うか否かの質問に対しては、「やってみたい・少しやってみたい」が8人に上っている。

このことから、セカンドステップ・プログラムを家庭において実施することについて今回のアンケート回答者である保護者の半数以上が肯定的に捉えており、教育の現場で利用するプログラムなど子どもにプラスになることを少しでも家庭に取り入れようとする積極的な態度が窺える。

5. セカンドステップ・プログラムの家庭教育における導入への妥当性とその方法

セカンドステップ・プログラムは、幼稚園・保育所・児童養護施設・小学校などで実施されるように構成されている。セカンドステップ・プログラムは、ソーシャルスキルを身につけることを目的としているが、その背景に、暴力が横行する現代社会において「暴力をさせない」子どもを育てることにある。

本来、子ども達に喜怒哀楽の感情を教え、他人との付き合い方、問題が起きた時の対処の仕方を教えるのは、家庭の役割であった。しかし、価値観が多様化する中、子どもの親もソーシャルスキ

ルを身につけられていないケースもあり、家庭での教育力の低下も加わり、家庭でソーシャルスキルを身につけることが困難になっている。

そこで、教育プログラムとして実施されているセカンドステップ・プログラムを家庭教育に導入することで、価値観が多様化する家庭内においても一定のルールに沿ったソーシャルスキルを身につけさせることができるのではないかと考える。しかしながら、セカンドステップ・プログラムを実施するには「NPO法人子どものための委員会」での研修を経て、有資格者になる必要があり、セカンドステップ・プログラムそのものを保護者が家庭内で実施することは容易ではない。そこで、セカンドステップ・プログラムが持つ考え方を親自身が家庭教育の中で取り入れることにより、子どもへの接し方（例えば、怒り方、物事の伝え方）に効果的な変化がもたらされ、結果的に子ども達にソーシャルスキルを伝えることができるのではないかと考えられる。

セカンドステップ・プログラムの考え方を家庭教育において導入する際に有効であろう点を以下の3点にまとめる。

1) 中立的な問題解決の方法

問題が生じる場面では多くの場合「Aちゃんが本をとった」「Bちゃんが叩く」など犯人探しの状態で生じる。そして、理由を聞いて、犯人が謝るとするのが一般的であるが、セカンドステップ・プログラムでは、物事が生じた時に誰かのせいにはしない中立的な立場をとる。そして、そこで起きた事実を聞き、お互いがどうしたいのかを聞いたうえで、子ども達に、「どうすれば良いのか」を考えさせる。その際に、基準となるのが、安全かどうか、皆が納得するか、フェアであるか、解決可能かという点である。

2) 自分の気持ちを伝える

怒りの感情が湧きあがった時には、「〇〇してはだめ!」「Cちゃんが悪い!」という表現をす

ることが多くあるが、セカンドステップ・プログラムでは相手を批判せずに自分の気持ち、考えを伝えることを重要視している。セカンドステップ・プログラム講師の小林芳子氏はこれを「I message (アイメッセージ)」と呼ぶ。「私はそれをされると悲しい気持ちになるから、もうやらないで欲しい」など、自分がどう思ったのか、どんな気持ちなのかを伝えることで、相手になぜしてはいけないのかを伝えることができる。

3) 落ち着く方法

感情が高ぶった時、人は攻撃的になったり、大きな不安に襲われたりする。その時にどの様に対処すべきかが重要であるが、その際に、「落ち着くステップ」として先に挙げた5つのステップを実践する。これらを、保護者が身につけ、子ども達に接するときに自分自身にそして、子どもに利用することにより、より効果的な親子関係の構築につながると考えることができる。

これらの考え方は、子ども達が他人と喧嘩や物の取り合いになった時に、どの様に問題を解決するのかという点において非常に有効であるが、それに加え、保護者がこれらの考え方を習得し、子ども達と接する際に日常的に応用することにより、子どもは日常生活の中で人のかかわり方について学ぶことができるようになる。

6. 終わりに

今回の調査は、1つの保育所と範囲が限られており、またその数が少ないこと、プログラム終了時のアンケートが不足していることから、相対的な意見としてとらえることはできないが、家庭におけるソーシャルスキルの現状を知る手立てにはなる。

家庭教育の重要性が叫ばれる一方で、具体的な家庭教育の中身については具体的な方法論を学ぶ場所は少なく、多くが保護者の価値観にゆだねられている。ベネッセの第3回子育て生活基本調査

で「とくに信頼するしつけや教育の情報源」として自分の親や友人・知人、園の先生が上位を占め、育児・教育雑誌、育児書や教育所などの専門書については情報源としては非常に低くなっているが、今回のアンケート回答者である保護者の多くも育児書については、「ほとんど参考にしていない」と答えている。つまり、自分の親や友人・知人は、主に自分と文化圏を同じにし、価値観や考え方も相違していることから、家庭教育の中身として新たな情報を得る手立ては非常に限られているといえる。また、価値観が多様化する中で、親やその周辺文化の価値観によってしつけや家庭教育が行われることにより、将来子ども達が成長した際に社会において必要とされる事項が教えられない可能性も高い。家庭教育を担う保護者は、子どもの成長についての専門家ではない。実際に、ソーシャルスキルが家庭では身につかないことから、セカンドステップ・プログラムが開発されたことを考えると、家庭教育においても「教育」分野で実施されているプログラムを家庭用に応用し、導入することで、家庭教育そのものの充実と子どもへのより良い影響が期待できるのではなかろうか。

本論文では、ソーシャルスキルが不足する子どもたちの現状に対して、現在実施されているセカンドステップ・プログラムに着目し、家庭におけるソーシャルスキルの教授について、家庭でのプログラムの導入について検討してきたが、親がセカンドステップ・プログラムの考え方を家庭教育に導入することによって、子どものソーシャルスキルを養うことができ、また、家庭教育を行う親自身が子どもとの関係において有効なソーシャルスキルを学ぶことができるのではないかと考えられる。

家庭教育の重要性について見直され、文科省でも教育基本法に「家庭教育」が加えられるなど、家庭教育が注目されつつあるが、家庭教育の内容や、その伝え方や方法論などについては、個人の価値観に委ねられることが多い。個人の価値観や文化に加えて、社会的に必要とされるスキルの習

得をも念頭に入れて、教育プログラムの家庭への応用なども今後必要になるのではなかろうか。

注

- i 「尾木ママ直言！学校がイジメを助長する」ZAKZAK
http://www.zakzak.co.jp/society/domestic/news/20120727/dms1207271225014-n1.htm 2012年7月27日記事より
- ii 2007年より文部科学省は「いじめか否かの判断はいじめられた子供が行う」としている。
- iii いじめの加害者側と被害者側の社会的スキルの格差によるいじめの長期化について、大野(2008)はいじめの加害者の仲間の社会的スキルが高く、いじめ被害者の社会的スキルが低い場合には、いじめの継続期間は1年以上長引く傾向があるとし、加害者側と被害者側の社会的スキルによっていじめの期間に影響を及ぼすことを明らかにしている。
- iv アメリカ版では、未就学児向け、小学校(1年から5年生)、中学生向け(レベル1から3)に分かれている。

【参考文献】

- 石川芳子「未来の子ども達を育てるセカンドステップ・プログラム」八洲学園大学公開講座(2012年5月実施)ハンドアウト
- 大野晶子「いじめ加害者達の社会的スキルといじめ継続期間の関連」『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要14号』、2008年
- 岡本夏木『教育とは何か』岩波新書、1990年
- 国分康孝監修、小林正幸・相川充著『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』図書文化社、1999年
- 小林正幸『学級再生』講談社、2001年
- ベネッセ教育研究開発センター「第3回子育て生活基本調査(幼児版)ー幼稚園児・保育園児をもつ保護者を対象に一」、2008年
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課「平成22

- 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」、2012年
- 宮崎昭「セカンドステップの効果検証」『セカンドステップ研修会教材』NPO法人子どものための委員会
- 丸山敏秋「子どもの霊性をはぐくむ『薫化』の家庭教育」『家庭教育研究13』、2007年
- 望月崇・森岡清美『新しい家族社会学』培風館、1997年
- NPO法人日本子どものための委員会『キレイな子どもを育てるセカンドステップ』文修堂、2009年
- NPO法人日本子どものための委員会HPhttp://www.cfc-j.org/index.html (2012年7月27日アクセス)
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J.(1997) "The effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized control trial" *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.

【参考資料】

S保育所「セカンドステップ・プログラム」に対するアンケート調査とその結果

1. アンケート調査概要

対 象：山梨県U市S保育所の4歳児から6歳児の保護者15名（匿名）

有効回答数：10

アンケート日時：2012年7月18日から同月22日（セカンドステップ10回終了時点）

調査目的：家庭内において情緒に関して保護者が子ども達にどの様に家庭教育を通して伝えているのか、そして、子ども達に実施しているセカンドステップ・プログラムを家庭で導入する意義があるのか否かを探る

保護者への説明：5月より毎週金曜日にうさぎ組・きりん組・くま組さん合同で「セカンドステップ・プログラム」を実施しています。すでに10回が終わり子ども達も慣れてきた様ですが、今後の継続実施のために、そして、家庭で「セカンドステップ・プログラム」の応用ができないか…ということを考え、アンケートにご協力いただきたいと思います。アンケートは匿名で、S保育所での「セカンドステップ・プログラム」の発展と学会発表兼論文に利用させていただきたいと思っております。お忙しいところ、お時間を頂戴いたしますが、どうぞよろしくお願い申し上げます。急で申し訳ありませんが、できれば7月22日までに、担任の先生にお渡しくださいますようお願いいたします。

2. アンケート調査結果

【家庭におけるソーシャルスキルについて】

Q 1. 家庭において人の「気持ち」について話をすることはありますか？

- ①頻繁にある（2） ②時々ある（5） ③機会があれば（3）
④ほとんどない（0） ⑤ない（0）

Q 2. 家庭において人との「付き合い方」について話をすることはありますか？

- ①頻繁にある（1） ②時々ある（4） ③機会があれば（4）
④ほとんどない（0） ⑤ない（1）

Q 3. 家庭において人の「気持ち」について伝えるのに難しいと感じることはありますか？

- ①頻繁にある（1） ②時々ある（9） ③ほとんどない（1）
④ない（0） ⑤わからない（0）

Q 4. 家庭において人の「付き合い方」について伝えるのに難しいと感じることはありますか？

- ①頻繁にある（0） ②時々ある（9） ③ほとんどない（1）
④ない（0） ⑤わからない（0）

Q 5. 家庭において人の「気持ち」について伝えるために何か利用しているプログラムや参考になっている著書、雑誌、テレビ番組はありますか？あれば、具体的に教えてください。

- ①ある（2）TV 番組『おかあさんといっしょ』、『できたできたできた』、『みいつけた！』
②ない（8）

Q 6. 家庭において人の「付き合い方」について伝えるために何か利用しているプログラムや参考になっている著書、雑誌、テレビ番組はありますか？あれば、具体的に教えてください。

- ①ある（1）TV 番組『できたできたできた』、『みいつけた！』
②ない（9）

Q 7. 家庭において「気持ち」について伝えるためのプログラムがあれば利用したいですか？

- ①利用したい（1） ②内容によっては利用したい（6）
③あまりしたくない（1） ④わからない（2）

Q 8. 家庭において「付き合い方」について伝えるためのプログラムがあれば利用したいですか？

- ①利用したい（1） ②内容によっては利用したい（6）
③あまりしたくない（1） ④わからない（2）

【子ども達の変化について】

Q 9. 5月からセカンドステップ・プログラムを実施してきましたが、お子さんに変化はありましたか？

- ①ある（4）
・今まであまり謝ることをしなかったが、ごめんなさいと素直に言えるようになった
・成長もあるかもしれないですが、ほかの人に対して優しく接している気がします。兄に対しても説明しながら話しができていく感じが毎日しています。
・少し穏やかになった。相手がどういう気持ちになるか考えるようになった。
・以前より気持ちを教えてくれる様になった。「○○だったから泣いたの…」「○○だから楽しいね」等
②ない（3） ③わからない（4）

Q10. お子さんがセカンドステップ・プログラムについて話すことはありますか？

- ①ある（4）
・えりか先生が大好きで今日はこうしたあーしたと話してくれ、とても楽しいし、内容を理解して話してくれます。
・ぬいぐるみの名前について、長くて嫌。
・人形の名前を決めた事は話してくれました。
②ない（5） ③わからない（0）

Q11. セカンドステップ・プログラムの実施があった際には、その内容について保育所から「お知らせ」をしていただいておりますが、セカンドステップ・プログラムについてもっと知りたいと思いませんか？

- ①知りたい（4） ②今のもので充分（6） ③あまり知りたくない（0） ④わからない（0）

Q12. 保育所からの「お知らせ」や子どもたちを通じてセカンドステップ・プログラムに興味をもたれましたか？

- ①興味がある（5） ②少し興味がある（4） ③あまり興味がない（1）
④興味がない（0） ⑤わからない（0）

Q13. セカンドステップ・プログラムは「気持ち（感情）」に焦点を置いたソーシャルスキルトレーニングです。セカンドステップ・プログラムを家庭で応用できるならばやってみたいと思いませんか？

- ①やってみたい（4） ②少しやってみたい（4） ③あまりやりたくない（2）
④やりたくない（0） ⑤わからない（0）

Q14. セカンドステップ・プログラムを子どもたちにするにあたっての要望や質問等がありましたら、お願いします。

- ・保育所内でみんなで一緒にこのようなプログラムを実施してもらい、子どものもやもやして伝えきれない気持ち、人それぞれある考えなどが一人一人がなんとなくだとは思いますが、感じとれ、これからの体験で実際におこった時の対処として身につけていると思います。このような体験ができたことは良かったと思います。
- ・うちの子はとていい経験になっていると思います。続けて行けるのであれば、まだまだ続けてほしいと思います。
- ・実施するのであれば適切な年齢の子供に、適切な時間で効果があるようにやってほしい。小さい子どもには理解できていないのでは！
- ・子どもから話があるわけではなく、おたよりで様子を知れたので良かったです。現状では変化があるようには見えないのですが、心のどこかには記憶があり、少しずつ変化しているのだろと思ういます。人間関係で人とのつながりが薄くなってきている時代なので、セカンドステップ・プログラムは価値あるものだと思います。家庭にも連携してできたらよいと思います。ありがとうございました。
- ・セカンドステップがあった日は保育所からのお知らせを楽しみにしています。「手をあげて発表したんだよ！」なんて先生から教えてもらい、家では甘えん坊でそんな事考えられなかったので、成長したなあと思いました。お知らせだけでは子どもたちの表情や言葉なども伝わりにくいところがあると思うので、機会があれば一緒に参加してみたいと思います。子どもも楽しみにしているようです。これからも楽しい授業をお願いします。
- ・主人が以前参加してみて、すごく良いといっていました。ただ、年少～年長の子どもにしてみたら少し難しいかもしれないとも言っていました。というのも自分の気持ちをまだ上手に表現できないのに相手の気持ちを考えるのは大変なことだと思うからです。でも今は深く理解しなくても少しでも得られることがあり、今後も続けてほしいと言っていました。時間的にもできればもう少し短い方がいいような気がするそうです。理由としては椅子に座りじっとしているのでどうしても飽きてしまう子もいるから。このような機会がなければ気持ちについて考えることは少ないので、これからもお願いします。

3. アンケート調査考察

アンケートより、「気持ち」や「人との付き合い方」といったソーシャルスキルが、常に親から教えられているわけではなく、また、親自身も伝え方に困難を感じていることが浮き彫りとなった。実際に、参考になっているプログラムや雑誌や著書等はほとんどないことから、親の価値観でその場の状況に応じて行われていることが伺える。「気持ち」や「人との付き合い方」についてのプログラムがあれば内容によっては利用したいと半数以上の保護者が回答しており、家庭内で家庭独自のソーシャルスキルを身につけさせることの難しさを感じているととらえることができる。

アンケートからセカンドステップ・プログラムに対して、ほとんどの保護者が興味を持っており、多くの保護者が家庭での応用が可能であるならば実践してみたいと答えていることから、ソーシャルスキルトレーニングの家庭における需要があり、保護者にとってしつけや家庭教育の方法論として役に立つと考えることができる。

八洲学園大学 江田英里香

V.Gogh『La Chambre de Van Gogh à Arles』を用いた 絵画プログラムの検討と意義

小田久美子¹⁾

Investigation of Painting Program That Uses V.Gogh 'La Chambre de Van Gogh à Arles'

In this study, I developed the examination of the educational practice program that uses "La Chambre de Van Gogh à Arles" and clarified that meaning. The drawing activities to which the art work is taken is planned based on a current research about the outlines for children. I think the art to be a more natural, more familiar activity, and proposed the new educational practice that can be done even at the child care site and home.

1. 問題

本論は、子どもの就学前造形遊びの中に輪郭線を取り入れることで、表現活動と鑑賞活動が無理なく融合される造形カリキュラムについて考察するものである。子どもがイメージを豊かに広げ、伸び伸びと自分を表現する造形活動を、保育者はねがっている。しかし幼稚園や保育園または家庭においても、白い画用紙の前に座ったまま描き始めることに躊躇をしている子どもがいる。これらの子どもたちのために適切な支援を模索することは必要である。なぜなら、多くの保育者が対策を講じるために暗中模索しているからである。

筆者はこれまでに幼児造形の新しい教育実践の方策について研究し、輪郭線を用いた造形遊びが絵を描くことに躊躇を感じ始める時期に到達し始めた子どもにとって、特に5歳児にとって教育的意義を持つことを明らかにしている¹⁾。本研究では、就学後教育を見越した教育実践としての具体的な援助方法として2タイプ5種類の活動を提案し、その意義を検討する。輪郭線を幼児の多面的な生活環境と関連させた遊びとして応用すること、芸術作品とタイアップした活動を開発することに

加え、芸術作品に触れる機会を活動前に用意することは、美術教育をより自然で身近な活動と捉えるとともに、幼児教育を鑑賞・表現教育、芸術の学問領域と支援の方法と統合した新しい教育実践であると考ええる。

2. 輪郭線を用いた遊びに関するこれまでの調査とその概要

家庭の中にあっても集団生活の中にあっても、図1に表すように子どもの遊びはあらゆる領域から始まり全ての領域に向かう可能性のある、包括的な学びの場である。したがって鑑賞・表現に関連した遊びも、子どもの身近な生活から興味を持つものであることが望ましいと言える。芸術作品を応用した造形遊びを策定するにあたって、何の形を用いた輪郭線を使用することが最も子どもにとって適切かを模索するために、子どもが自由に絵画表現を行う時、どのようなモチーフを描くのかの調査を終えている。

その結果、子どもの作品はいくつかの内容が組み合って構成されていることがわかっており、その内容を割合の多いものから分類すると、植物に関する内容、動物に関する内容、人物に関する内容であることが明らかになっている²⁾。

1) ノートルダム清心女子大学専任講師

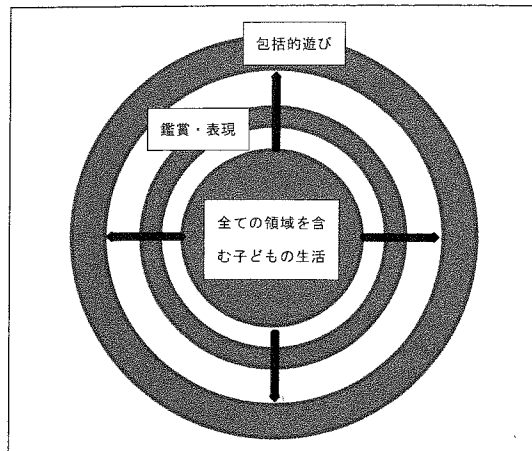


図1. 幼年造形における保育者のねらい

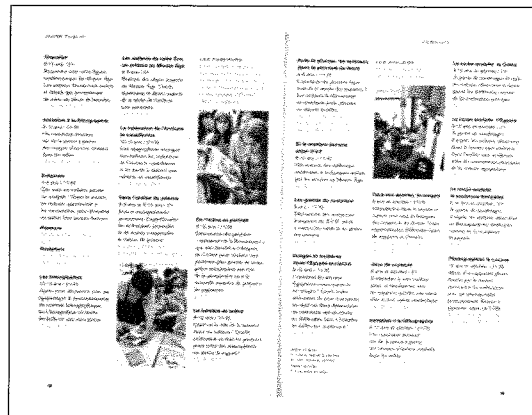
子どもの健やかな育ちをねがって、幼稚園教育要領には「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つの領域が設定されている。子どもの発達が「相互に関連をもちながら次第に達成に向かうもの」³⁾であることから、包括的にこれらに関連した造形遊びであることが理想である。そこで「人間関係」から人物に関する輪郭線、「環境」から身近な動物や植物の輪郭線、「言葉」のために絵本を用い、「表現」という活動を試みた。その調査から、輪郭線の刺激によって、特に絵画活動に積極的ではない子どもの表現が活性化する手がかかるになるという結果を得た⁴⁾。ここでは、この輪郭線を用いた造形遊びの実施に加えて、新しく改訂された学習指導要領でも取り上げられている就学後の鑑賞・表現教育にもつながる、美術作品を用いた教育実践を吟味、検討する。

3. 輪郭線に用いる美術作品の選出

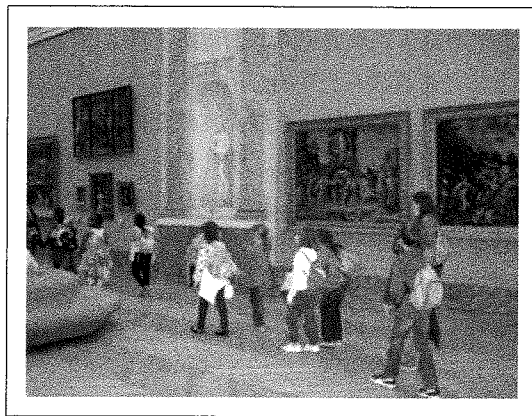
ルーブル美術館やオルセー美術館など多くのフランスの国立美術館では、その所蔵作品を用いて『L'Atelier pour enfants (子どものアトリエ)』というワークショップが開催されている。特にルーブル美術館では年齢別に常時様々なプログラムが組み立て提供されている(資料1)。

参加した子どもたちは、まず美術館内にあるア

トリエで勉強をし、その後館内を歩き回り、自分の目で作品の中にそのテーマに合った答えを見つけ出している(資料2)。例えば、いくつかの色についての情報を得た後、その色を美術館の作品の中から自分の心に残ったものとして選出することで、美術作品に親しむ。作品全体を鑑賞するのではなく、子どもたちが特に細部に注目する姿勢が印象的である。



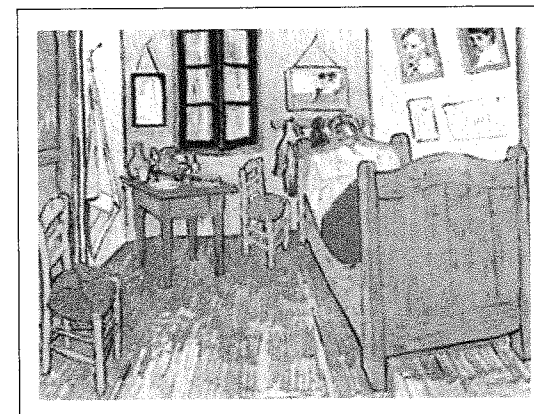
資料1. 9月～12月のプログラム



資料2. 館内をまわる子どもたち(2012/9/14撮影)

また、フランス国立美術館連合が提供している美術館所蔵の作品を用いた、子どものための本が数多く出版されている。これは、家庭でも美術作品に親しむことが可能であるという点においてとても重要かつ有効な教育出版物である。フランス

で盛んに行われているこのような美術教育活動は知られるようになってきたが、日本での受容は環境上の相違点もあり進んでいるとは言えない。しかし美術作品を用いた活動を行うことで、絵本からの導入とは異なり鑑賞活動と表現活動が自然に融合するし、子どもの豊かな表現を引き出すことが出来る。ここでは『Je peins ma chambre avec Vincent』⁵⁾という本から、1つの作品を用いた遊びの例を示す。この冊子は、Vincent Van Goghの描いた「La Chambre de Van Gogh à Arles」⁶⁾(資料3)を題材に、子どもの創造力を引き出すような働きかけをしている。

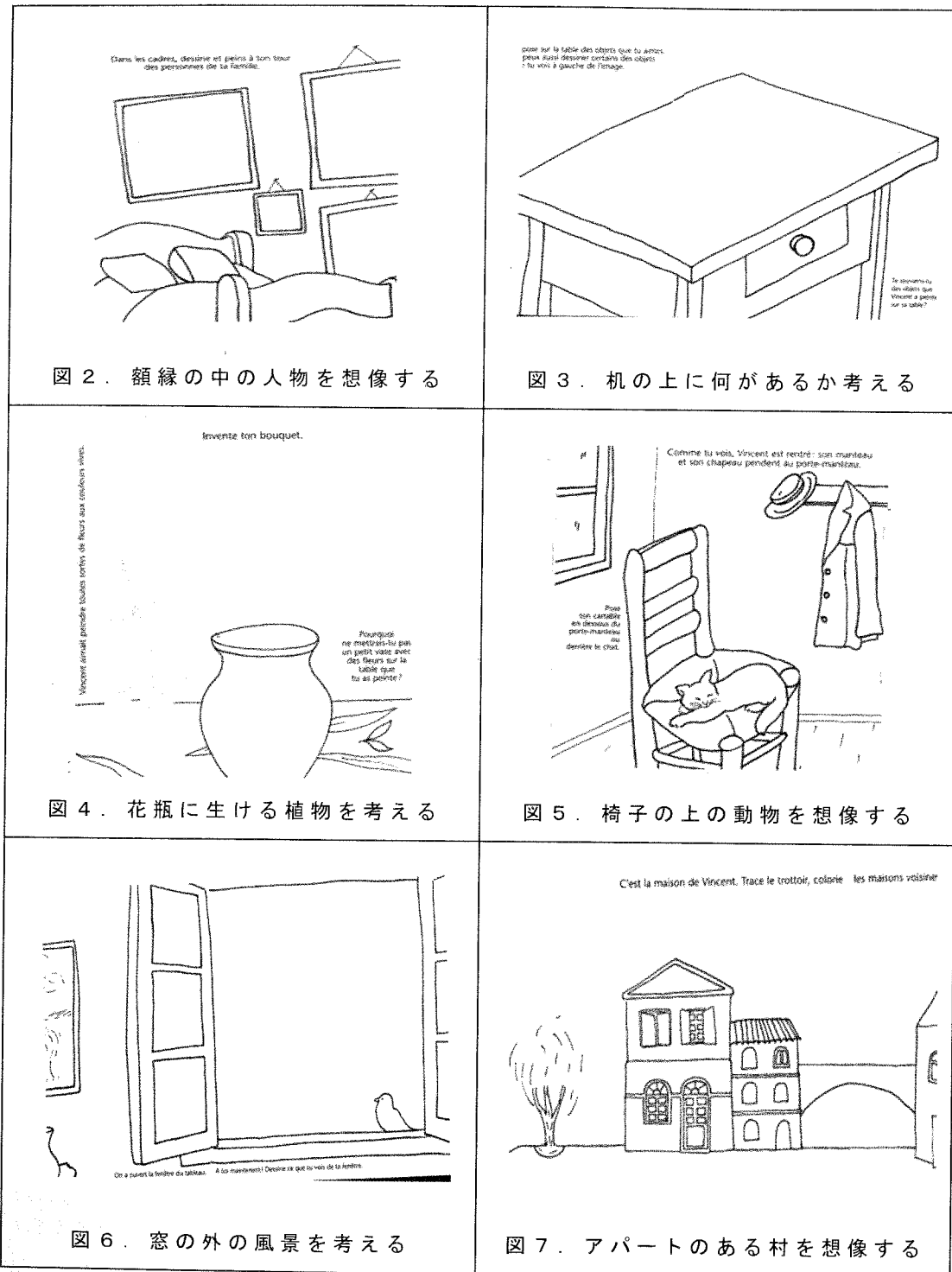


資料3. V.Gogh『La Chambre de Van Gogh à Arles』1989

最初に、油彩作品である「La Chambre de Van Gogh à Arles」を写真・画集もしくはポスターによって鑑賞する。その時、一瞬を切り取っていると言える一枚の絵に関しての様々な話し合いをし、この部屋にどんな人が住んでいるのか、いま何時だろうか、窓の外には何があるか等イメージを広げる。次に冊子から選んだ遊びに入るが、遊びは油彩の原画に表わされている構図やモチーフを用いて線画で作成されており、先に鑑賞した一枚の絵画作品から得た少しの情報からたくさんの可能性を導きだす仕組みになっている。いくつかの遊びを挙げると、図2に示すように、輪郭線は塗り

絵としての機能ではなくベッドの上にある額にはどんな絵が入れて掛けてあるのか考え、自由に描くことが出来るようなヒントとなっている。上部には「家族の絵を描いてみよう」とコメントがあり人物に関する表現を促している。また、ゴッホの部屋の机の上に何が置いてあると思うか、何を置きたいか考えて好きに描くことが出来たり(図3)、机の上にもし花瓶があったらどんな花が飾ってあるか想像し、植物に関連した表現したりする機会も与えられている(図4)。その他、図5のように部屋の椅子の上に猫が描かれ、ジャケットが壁に掛けられている輪郭線からは、美術館に展示してある芸術作品としてただ鑑賞している時には気づかないような身近な生活を感じることが出来る。続いて図6、図7のように、これまでの部屋の中にあるものについてイメージを膨らませる遊びから、部屋の外に視野を向けて窓から見える風景を考え、部屋のある村の様子を考えて描く遊びに展開していく。このように視覚的刺激として提示された一部の輪郭線があることで、鑑賞した一枚の絵の中に自分の生活を思い浮かべながら、様々なイメージを親しみを持って鮮やかに膨らませることが可能になり、白色画用紙に描くことに逡巡する子どもも共に絵画表現を無理なく自然に導くことが出来るであろうと考える。

本論で取り上げているGogh以外に、同じ目的を持つ出版物として、C.Monetとともに庭を見つめるものやP.Cezanneとともにプロバンスを旅するもの等のシリーズが存在している。芸術作品の鑑賞とこれらの出版物を効果的に利用することで、子どものための様々な造形遊びの考案が可能であるが、本研究では絵画に用いられている色彩が鮮明で原色に近く、子どもたちが使用するパスと類似しているのでは違和感がない、部屋の中に描く内容として人物に関する表現にも植物に関する表現にも動物に関する表現にも対応出来る等の理由を考慮して「La Chambre de Van Gogh à Arles」に焦点を当てて、実践プログラムに利用する美術作品に選出している。



4. 輪郭線のある造形遊びによる絵画プログラム

活動は、12色のパスと輪郭線のある画用紙・白色画用紙を用いて、①から⑤の順序で行われる。子どもの描画への意欲や興味を大切にしながら、楽しい活動になるように配慮する。絵が完成した子どもの画用紙の裏に日付と名前を記入しておく。

(1) 植物・動物・人物の3つのカテゴリーからの輪郭線と絵本を用いた活動

①植物 テーマ「どんな植物を知っているかな」

植物に関する輪郭線として、図8のような植物の輪郭線の一部が描かれた画用紙を用意する。花茎や花、樹木などが加筆しやすいように空間を残し、好みの草木を描くことが出来るようにしている。導入として『葉っぱのきもち』⁷⁾を読み聞かせ、子どもと好きな花や色、知っている樹木や草木について話をする。この絵本の中では、葉が植物であることに留まらず、海に潜ってそれぞれの葉の形を生かして色々な種類の魚に変化する。最後は漁師の網にかかりもとの葉に戻るのだが、最後に漁師は葉を見て「こうしてよくみるとそれぞれちがって、きれいだ」とつぶやく。形や色が様々であることがよく理解出来る点に特徴がある。

5・6歳児になると、子どもは知的発達や認知力の向上によって物には固有色が有り、その色を用いるとそのものらしく見えると知る。これは子どもの健全な成長上自然なことであるが、知性によって豊かな色彩使用の機会が妨げられる⁸⁾ことになる。このような獲得された概念に対して、意識的に葉の色や形にはたくさんの種類があるという事実の再発見をするための働きかけになる絵本であると言える。

なお、活動時は白色画用紙も用意しておき、どちらに描いても良いことを知らせ、子どもが輪郭線のある画用紙と白色画用紙のどちらでも選択出来るようにしておくことが大切である。なぜなら積極的に絵画表現に臨む子どもにとって、画用紙にすでに輪郭線があることを必要としない場合は

白色画用紙に描く選択をする自由があるからである。

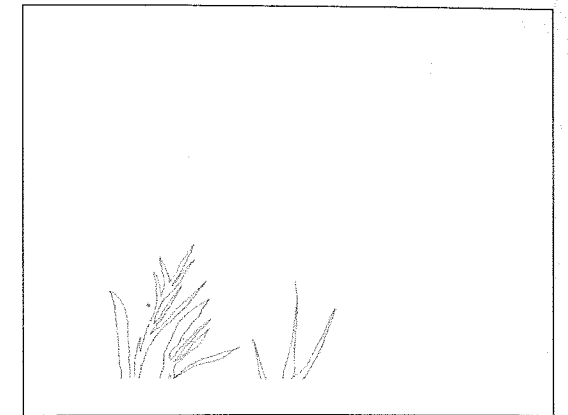


図8. 植物に関する輪郭線

②動物 テーマ「どんな動物が好きかな」

動物に関する輪郭線として、図9に示すような輪郭の一部を提示した画用紙を用意する。丸が2つ描いてあるのは、目や鼻の穴、体の柄など自由に利用出来るよう単純な形を採用したからである。導入として絵本『わたしのだいすきなどうぶつは…』⁹⁾を読み、好きな動物や知っている動物、飼っている動物や触ったことのある動物について話をする。絵本の内容は、「わたし」の好きな動物である犬や馬などを次々に紹介していくものだが、馬が腹を上に向け転がっていたり、山羊が全速力で走っていたりする場面が紹介され、一般にその動物の印象であるところとの相違が興味深い。見返しの部分である最初の頁と最後の頁は、登場する動物が揃っている同じ挿絵を用いられているが、絵本を読む前と後とで見識が変化することから、その絵を見た子どもの反応も異なるであろう。このような動物に関する子どものイメージとこの絵本が示している動物のイメージの違いによる意外性から、この絵本が妥当であると考えられる。なお①と同じく輪郭線のある画用紙と白色画用紙のどちらでも子どもが選択出来るようにしておく。

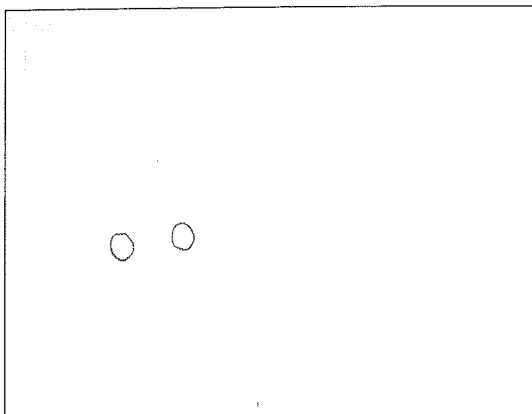


図9. 動物に関する輪郭線

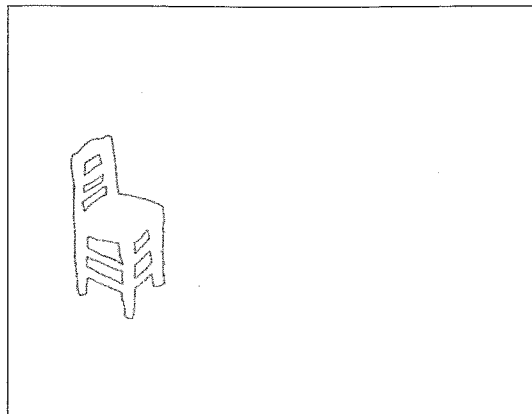


図10. 人物に関する輪郭線

③人物 テーマ「大好きな人を描こう」

図10のように、人間の一部は存在感が強いので、人物に関連した輪郭線としては人物が使用する道具を取り入れている。導入として読み聞かせをする絵本は『ピーターのいす』¹⁰⁾で、主人公の男の子とその家族についての物語である。もともとの椅子の所有者であったピーターは、妹に自分のお下がりとして椅子をはじめとした身の回りのものを譲ることになる。最初は納得がいかなかったが事実を受け入れることにする。主人公が、家のまわりで冒険し家族と関わるという小さな世界で感情の抑揚を表現しており、子どもたちにとっても共感を呼ぶ物語であると思われる。そこで、椅子の輪郭線を提示した画用紙を用意して、椅子の持ち主についてや家族について、友達についての話し合いを行う。人物を描く活動なので、あらかじめ人間の体についての部位名や数、体への付き方の確認を皆で行っておく。輪郭線のある画用紙と白色画用紙はどちらを用いても良いことを伝える。

④植物・動物・人物の3種類の輪郭線のある画用紙を選択出来る活動 テーマ「もりのこびとたち」

①～③の活動を終えた後、①②③で使った植物・動物・人物の輪郭線のある画用紙と白色画用紙を用意し、4つの選択肢のうちどの画用紙でも自由に選べるようにする。そして植物・動物・人

物の全てが内容に巧みに含まれている絵本『もりのこびとたち』¹¹⁾を読み聞かせて描画を始める。これまでの活動でどの輪郭線のある画用紙を選んだか、また今回どの画用紙を選んだかによって、個々の子どもの描画表現の傾向や変容を縦断的に理解することが出来る。そして最終的に⑤では表現内容にどのような変化が見られるか、比較検討が可能である。「もりのこびとたち」は森の中で暮らす両親と4人の子どもで構成されているこびと家族の物語で、自然の恩恵を受け時にはたたかい、自然とともに生活をする風景が描かれている。日常の舞台が異なっている、おいしいものを食べ、怪我をし、勉強をする子どもの生活そのものが植物や動物と関わりながら進んでいく。子どもが物語の中の植物・動物・人物のどこにでも着目し興味を持つことが出来、幅広くイメージの再現を楽しむことが出来る。

(2) 美術作品を用いた輪郭線による活動

⑤ゴッホ『ファン・ゴッホの寝室』

植物・動物・人物の輪郭線を体験した後、5つ目の応用的活動として、美術作品を用いた造形遊びを行う。本研究では、前出であるGoghの描いた「La Chambre de Van Gogh à Arles」を使用し、子どもと一緒に作品を見て、この絵について話し合った後で輪郭線のある画用紙と白色画用紙

を選択して描画を始める。屋内の様子を表しているこの絵画の中には①～④で行われた造形活動とは逆に、子どもの絵画表現の中で頻出の内容である植物も動物も人物も存在せず、そのために子どもたちには未完である印象があると考えられる。このことから、先の造形遊びの中でイメージの先行経験を積まれた「植物・動物・人物」のカテゴリーに含まれるモチーフが、空間に自由に描かれることが期待される。また、物語性があり、この部屋で止まっている時間の直前には何があったか・直後に何が起こるか、について子どもと鑑賞し想像しながら話し合うことが出来る。子どもに提示する輪郭線については、図11のようにできるだけ単純で基本的な線のみを残し、自由に加筆出来るように配慮している。①～④に同じく、子どもが白色画用紙を選択出来るように準備しておく。

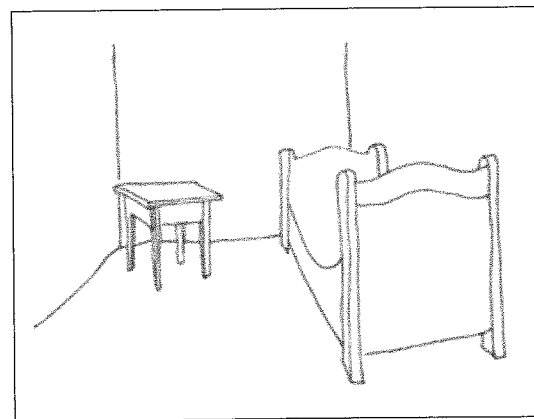


図11. 美術作品に関する輪郭線

5. 家庭における造形遊びの可能性

2タイプ5種類の造形遊びによって構成された教育実践について論じてきた。本論では子どもの絵画表現へのインスピレーションの移行やストーリー性確立の容易さなどから、オランダの画家による作品を選出したが、日本の美術作品や地元によりゆかりのある芸術作品を使用したカリキュラムに

応用し、プログラムを構築することでも、子どもたちにとって魅力ある環境を構成していくことが可能である。子どもが身近に芸術作品を鑑賞したり触れたりすることの出来る素材を用いることが出来れば、気づきや感動を諸感覚を働かせて楽しむ幅が、より広がると考えられる。

就学期を前後して、子どもたちは「芸術性の爆発」と呼ばれるめざましい絵画表現力を獲得する時期を迎える¹²⁾が、次第にそれは衰退していく。H.Gardnerはしたがって、「最終的な描画の達成の基盤を作るときだ」¹³⁾としている。この大切な時間を、集団生活の中ではなく家庭生活において有効に過ごすことが出来たなら、子どもたちに一層有益であると考えられる。なぜなら、家庭ではより個々の発達と個性にあった援助が可能であるからである。例えば、家庭において読み聞かせる絵本、美術館に子どもと赴いた時、あるいはテレビや美術作品集で接した芸術作品の中に子どもが興味を持ったものがあった時、形の関連性を考慮しながらその一部が示してある画用紙を保育者が用意し、会話をしながら体系的な絵画活動を楽しむことも可能であろう。

集団生活での絵画プログラムから発展して、家庭生活の中で保育者が用意出来る、子どもの興味や発達に合った活動プログラムの指標が今後求められる。

6. 課題

本研究は、「輪郭を提示する」という、表現活動に直接働きかける手段だけでなく、実践学研究的観点から造形活動を活性化させる支援の可能性を示している。B.Wilson & M.Wilsonが「個人的様式を獲得させるための最高の指針は、視覚の可能性の範囲を示してくれる美術家の作品群なのである」¹⁴⁾と述べているように、芸術作品を無理なく段階を追って取り入れることで、美術作品を特殊で専門的なものとしてみるのではなく、子どもの日常生活の中での経験に溶け込んだ遊びとして見つめ直すことが出来る。特に絵画表現に積極

的ではない子どもにとって視覚的な刺激を伴う支援は、豊かな絵画表現へのきっかけになる。今後の実践的事例研究と分析の積み重ねによって、子どもの造形的な躰きに対する困難な諸問題への具体的対応のさがけとしていきたい。

註

- 1) 小田久美子・高橋敏之：「絵本の読み聞かせと輪郭画用紙の活用が幼児の絵画表現へ与える影響」、日本乳幼児教育学会、『乳幼児教育学研究』、2005年。
- 2) 小田久美子・高橋敏之：「Comprehensive Art Education を意識した幼年造形カリキュラムに関する研究」、発達科学研究教育センター、『発達研究』、2012年。
- 3) 文部科学省：『幼稚園教育要領』、第二章、2008年。
- 4) 小田・高橋：前掲書2)
- 5) Réunion des musées nationaux : 『Je peins ma chambre avec Vincent』, Rainbow Grafics Intl Baronian Books, Belgique, 2006.
- 6) Vincent Van Gogh : 『La Chambre de Van Gogh - Van Gogh's Bedroom』, Musee d'Orsay, Paris, 1989.
- 7) ヨゼフ・グッゲンモース/ぶん、イルムガルト・ルフト/え、ひらのきょうこ/やく：『葉っぱのきもち』、ほるぷ出版、1981年。
- 8) Alschuler, R. H. & Hattwick, L. B.W. : Painting and Personality., London, The University of Chicago Press, 1947, p.15. (島崎清海/訳：『子どもの絵と性格』、文化書房博文社、2001年、41頁。)
- 9) フローラル・マクダネル/さく、こだもともこ/やく：『わたしのだいすきなどうぶつは…』、富山房、1995年。
- 10) エズラ=ジャック=キーツ/さく、きじまはじめ/やく：『ピーターのいす』、偕成社、1969年。
- 11) エルサ・ベスコフ/さく・え、おおつかゆうぞう/やく：『もりのこびとたち』、福音館書店、

1981年。

- 12) Gardner, H.: Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings., New York, Basic Books Inc, 1980, p.94. (星美和子/訳：『子どもの描画—なぐり描きから描画まで—』、誠信書房、1996年、118頁。)
- 13) Gardner, *op.cit.*, p.190, 前掲訳書12)、235頁。
- 14) Wilson, B. & Wilson, M.: Teaching Drawing from Art., Worcester, Davis Publications Inc., 1987, p.74. (花篤實ほか/訳：『美術からの描画指導—アメリカDBAEの新しい指導法—』、76頁、日本文教社、1998年。)

子どものやる気・意欲を起こさせる親の考え方

伊藤慶美¹⁾

Parent's Thought about Increasing Motivation in Children

This study aims to find out what is important in order to increase motivation in children.

My findings suggest that in order to increase motivation in children, it is necessary for them to feel deep acceptance from their parents or guardians; namely, it is significant to have a close parent/child relationship.

Besides, their parents are also thinking that an educational policy, pressure of their parents, rewards and an environment are important in order to increase motivation in children.

1. 問題と目的

私は25年間幼稚園の教育現場に身を置き、様々な家庭環境及び個性を持つ子どもとその親や家族に出会う機会に恵まれた。

そこで子どもの心身両面における成長の発達過程を観察することができた。

その中で、私が最も興味・関心を抱いていたのは子どもの“やる気・意欲”についてである。

一人一人の子どもがその子らしさを発揮し精一杯生きていること、自分自身で自主的に選んだ課題に取り組み、興味や関心をもっていることに夢中になるなど、子どもの内側から湧き出てくるエネルギーこそ“やる気・意欲”そのものではないかと考えている。

幼稚園の教育現場での子どもは興味・関心をもっていることに時間の経つのも忘れ、夢中に取り組んでいる姿がよく見られる。彼らの集中力はたとえようがないほど素晴らしいものであると実感している。

しかし、幼児から次第に成長するとともに、この驚くほどの集中力は徐々に薄れ、中には“やる

気・意欲”が見られなくなる場合も起きてくる。

一見、“やる気・意欲”のないように見える子どもでも、子どもを取り巻く様々な環境や教育の方法次第で“やる気・意欲”が湧き出てくると考えている。

子どもを取り巻く様々な環境の中で、一番大きな存在となって影響を及ぼしているものは、父親、母親を中心とする家族から受ける愛情を子ども自身が如何に受け止めているかということではないかと考えている。

“やる気・意欲”そのものは心理学的に外発的動機づけと内発的動機づけに分けられ(Murray, 1964)、この両者は、状況次第では相反する作用をすることがデシなどによって唱えられてきた(Deci, 1971)。

すなわち、外発的動機づけはある場合には内発的動機づけを低める作用をするというのである。子どもにおいては親における強制や褒美で釣る事は内からのやる気を阻害させる原因の一つになっているというのである。

心理学的には“やる気・意欲”の最も根源的なものとしては、内発的動機づけであると考えられている(桜井、2000)。この内発的動機づけすなわち、内なる“やる気・意欲”は、自己決定感に

1) 伊藤よし美・子育て研究所

よって支えられることが多く (DeCharms、1968)、自己決定感・自己効力感によって多くが成り立っている (薄井、1992)。そして自己効力感・他者からの受容感・親からの受容感の影響が大であると論じられている (松田・鈴木、1990)。

しかし、現実的には“やる気・意欲”の源となる要素が他にも色々あるのではないかと思われる事例を、永年の子育て相談の経験を通して幾つも見てきた。

親は日々の生活で絶えず子どもにやる気を出させようと期待し働きかけている。多くの親は自分自身の期待する方向 (学校現場での学習、社会適応能力) や親自身の価値観での評価に値するやる気のあらわれには大いに感激するが、そうでない方向 (テレビゲーム、漫画を読むなど) での意欲のあらわれにはほとんど関心を示さず無視する場合がよく見られる。親は無意識のうちに子どものやる気を親自身の価値観による期待や評価に値する方向にもっていかうと操作している (後藤・盛岡、2005)。

現実的には親は日々の忙しい子育てを直感的な言動で行っている。その直感的な子育て感・親自身の毎日の生活と深く結びつくものであり、またもや親自身の育ってきた環境が強く影響を与えていると考えられる。又、子育てについての経験の長短も何らかの形で影響を与えているかもしれない。

すなわち、親自身の考え方が結果的には子どものやる気・意欲に大きな影響を及ぼしていると考えられる。

本論文では子どもがやる気・意欲を高めるために親は何が最も大切であると考えているか、又、子育ての経験の長短がどのように子どものやる気・意欲を高めることに影響を与えているか親自身の考えを調査し、子どものやる気・意欲の源は親からの受容感という心理学的な要素以外に親のどのような考え方が大きく影響を及ぼしているかを明らかにすることを研究目的とする。

しかし、子どもがやる気・意欲を高めると親自身が考えていることが実際に子どものやる気・意欲を高めていることとは異なる場合もあるが、最大公約数的には一致するものと考えている。

Ⅱ、第一次調査方法

子育ての最前線の親が子どものやる気・意欲を高めるために、どのような手段を用いてそれを達成しようとしているのか、何が最も大切であると考えているのか親の子育てに関する意識を質問紙にて調査した。

調査時期：2007年7月

調査対象：愛知県私立A幼稚園に在園する年中児 (4歳～5歳) 及び年長児 (5歳～6歳) の親190名に調査用紙を配布した。有効回答は143名で回答率は75%であった。

卒園児 (小学5年生及び6年生) の親168名に調査用紙を配布した。

有効回答は56名で回答率は33%であった。

質問紙の内容は次頁のとおりである。

Ⅲ、第一次調査結果

回答者の性別については女性が98%、男性が2%であった。

回答者の年齢については20歳未満が1%、20歳以上29歳以下が5%、30歳以上39歳以下が71%、40歳以上49歳以下が22%、50歳以上が1%であった。

子どもの数については1人が10%、2人が62%、3人が23%、4人が4%、5人以上が2%であった。

子どもの年齢については3歳以下が18%、4歳以上6歳以下が41%、7歳以上12歳以下が32%、13歳以上15歳以下が7%、16歳以上が3%であった。

子どもがやる気・意欲を高めるために親自身は何が最も大切であると考えているかについての記

子どものやる気・意欲の研究に取り組んでいます。以下のアンケートに回答していただきたくお願いいたします。

1. 該当する箇所を○で囲んでください。

・あなたの性別は
男性 女性

・あなたの年齢
20歳未満
20歳以上29歳以下
30歳以上39歳以下
40歳以上49歳以下
50歳以上

・あなたの子どもの数
1人 2人 3人 4人 5人以上

・あなたの子どもの年齢 (複数回答あり)
3歳以下
4歳以上6歳以下
7歳以上12歳以下
13歳以上15歳以下
16歳以上

2. 質問

子どものやる気・意欲を高めるために何が最も大切であると考えていますか?

尚、このアンケートの結果は子育てに関する論文作成のみに使う事をご承知ください。

述式回答については199名の有効回答があった。その回答は複数回答で256項目にわたった。それらを同種・同類にまとめて128項目とした。さらにそれらを川喜田次郎が開発したKJ法で47項目

に集約し、47項目の上位95%を“子どものやる気・意欲を高めるために親自身が考えている24項目”とし、以下にその内容を示した。

子どもやる気・意欲を高めるために親自身が考えている24項目

1. 子どもをほめる。	5	4	3	2	1	0
2. 親に認められているという充実感を子どもが味わえる様にする。	5	4	3	2	1	0
3. 親子で取り組む。	5	4	3	2	1	0
4. 体験を通して子どもに興味を持たせる。	5	4	3	2	1	0
5. 子どもの自主性を育てる。	5	4	3	2	1	0
6. 家族のコミュニケーションを大切にする。	5	4	3	2	1	0
7. 親がゆったりした気持ちを持つ。	5	4	3	2	1	0
8. 子どもを励ます。	5	4	3	2	1	0
9. 子どもが達成感を味わえるようにする。	5	4	3	2	1	0
10. 子どもが明確な目標に向かって進めるようにする。	5	4	3	2	1	0
11. 子供が楽しくとりくめるようにする。	5	4	3	2	1	0

12. 子どもに自信を持たせる。
13. 規則正しいバランスのとれた生活を心がける。
14. 子どもが根気よく継続できるよう心がける。
15. 子どもの心を落ち着かせる。
16. 子どものどんな質問にも面倒がらずに答える。
17. しかり方を工夫する。
18. 子どもの想像力を育てる。
19. 子どもに自立心を育てる。
20. 子どもと共感する。
21. 子どもにほうびを与える。
22. 親のやる気を示す。
23. 感動・驚きを大切にする。
24. 子どもにボランティア活動に参加させる。

5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0
 5 4 3 2 1 0

- 5 —— 非常にそう思う。
 4 —— ややそう思う。
 3 —— どちらともいえない。
 2 —— そうは思わない。
 1 —— 全くそうは思わない。
 0 —— 無回答

IV、第二次調査方法

第一次調査結果の“子どものやる気・意欲を高めるために親自身が考えている24項目”について質問紙にて5段階調査をした。

調査時期：2009年5月～7月

調査対象：愛知県A市の公立小学校3年生及び愛知県B市の公立小学校3年生の親194名に調査用紙を配布した。有効回答は168名で68%の回答率であった。質問紙内容は第一次調査結果に示した“子どものやる気・意欲を高めるために親自身が考えている24項目”である。

V、第二次調査結果

“子どものやる気・意欲を高めるために親自身が考えている24項目”について5段階で回答を求

めた。

このデーターの処理に因子分析を使用した。このデーター処理は尺度等を確立する事ではなく、あくまでこの諸データーから共通する諸因子を見つけ出し、その諸因子から、子どものやる気・意欲を高めるために親自身が考えていることの中に心理学的でないファクターを見つけることに主眼を置いた。

因子分析の因子抽出法としてアルファ因子法を用いた。因子数としては最小固有値1以上で決めた結果、6因子となった。回転としてはカイザーの正規化を伴うエカマックス法を用い、その因子負荷を表1に示した。

この因子分析は有効な因子を抽出することに主眼を置き、24項目を消去することなく0.35以上の因子負荷において因子を要約し、主因子法、最小二乗法、最尤法等の因子抽出法を用いた。回転についてはプロマックス回転、バリマックス回転等

子どものやる気・意欲を高める親の考え（回転後の因子行列）表1

		第一因子	第二因子	第三因子	第四因子	第五因子	第六因子
		自主性や想像力を育てる教育方針	親の気持ちを子に知らしめる	子どもの心の安定化	親に認められていると思わせる	やる気が起きる雰囲気・環境を作る	親主体の取り組み
5	自主性を育てる。	0.755	0.007	0.210	-0.038	0.230	0.122
19	自立心を育てる。	0.659	0.341	0.195	0.160	0.236	0.049
18	想像力を育てる。	0.511	0.367	0.081	0.374	0.106	0.072
17	しかり方を工夫する。	0.440	0.186	0.164	0.227	0.126	0.233
4	体験から興味を持たせる。	0.407	0.004	0.329	0.116	0.045	0.422
22	親のやる気を示す。	0.076	0.597	0.043	0.216	0.192	0.238
23	感動・驚きを大切にする。	0.069	0.557	0.254	0.290	0.070	0.067
24	ボランティア活動に参加させる。	0.167	0.465	0.155	-0.015	0.083	0.133
14	根気よく継続する。	0.117	0.454	0.48	-0.073	0.135	0.107
18	想像力を育てる。	0.511	0.367	0.081	0.374	0.106	0.072
20	共感する。	0.160	0.352	0.296	0.221	0.058	0.290
9	達成感を味わえるようにする。	0.279	0.016	0.528	0.274	0.144	0.256
15	子どもの心を落ち着かせる。	0.228	0.319	0.496	0.143	0.266	0.037
14	根気よく継続する。	0.117	0.454	0.480	-0.073	0.135	0.107
13	規則正しいバランスの取れた生活を心がける。	0.131	0.255	0.424	0.235	0.232	0.128
16	どんな質問にも面倒がらずに答える。	0.272	0.291	0.392	0.17	0.231	0.038
12	自信を持たせる。	0.029	0.092	0.389	0.184	0.406	0.106
7	親がゆったりした気持ちを持つ。	0.146	0.252	0.357	0.391	0.250	-0.122
2	親に認められているという充実感を味わえるようにする。	0.022	0.008	0.124	0.586	-0.055	0.269
1	ほめる。	-0.018	0.035	0.015	0.450	0.345	-0.017
7	親がゆったりした気持ちを持つ。	0.146	0.252	0.357	0.391	0.25	-0.122
18	想像力を育てる。	0.511	0.367	0.081	0.374	0.106	0.072
6	家族のコミュニケーションを大切にする。	0.238	0.26	0.105	0.362	0.177	0.102
8	励ます。	0.114	0.093	0.108	0.073	0.597	0.144
10	明確な目標を定める。	0.308	0.107	0.114	-0.031	0.43	0.272
12	自信を持たせる。	0.029	0.092	0.389	0.184	0.406	0.106
11	楽しくとりくめるようにする。	0.271	-0.019	0.329	0.277	0.4	0.103
21	ほうびを与える。	-0.065	0.05	-0.03	0.016	0.079	0.669
4	体験から興味を持たせる。	0.407	0.004	0.329	0.116	0.045	0.422
3	親子で取り組む。	0.292	0.299	-0.083	0.195	0.285	0.366

因子抽出法: アルファ因子法

回転法: カイザーの正規化を伴うエカマックス法

を試みたが項目消去が多く、また因子数も3～4個に減少した。24項目の全項目を生かす抽出法及び回転はアルファ因子法及びエカマックス回転であった。よってアルファ因子法とエカマックス回転で因子分析した結果を採用した。

この結果、第一因子として判ったことは子どものやる気・意欲を高めるために親は大まかな教育方針を考えている。これは明確な教育方針として表れていない場合もあり、潜在的にそれを考えている場合も含まれると考えている。

この教育方針としては“自主性を育てる”、“自立心を育てる”、“想像力を育てる”等である。

又、個別では、心理学的に重要視される内発的動機づけに重要なファクターである「他者からの受容感」即ちここでは「親からの受容感」に関するものは第3因子の“子どもの心の安定化”と第4因子の“親に認められていると思わせる”であり大きな分野を占めている。しかし、回転後の負荷平方和における共通因子（質問事項全体の共通な因子）44.5%の内、第3因子と第4因子の合計は14.7%である。残りの共通因子は29.8%もあり、親は「親からの受容感」以外に他に色々考えていることが判る。

「親からの受容感」以外で目立つものとしては第2因子の“親の気持ちを子に知らしめる”と第6因子の“親主体の取り組み”である。この中味をみると親の側からの強いプレッシャーが想定できる。第2因子と第6因子の合計は回転後の共通因子として13.8%である。その中に心理学的には内発的動機づけの阻害要因とされる外発的動機づけすなわち「ほうびを与える」が入っている。心理学的には否定されている行為が子育ての現場では大きな影響があることが判る。実際、子育ての現場では実例多数で感知している。

その他としては第5因子として“やる気が起きる雰囲気・環境を作る”がある。子どものやる気・意欲作りにそれをし易い雰囲気・環境が強く影響を及ぼしていることが判る。すなわち子どものやる気・意欲を起こさせるためには、それなり

の雰囲気・環境作りが必要であると親は考えている。子育て相談の現場でも多くの実例でそれを証明している。

この調査は回答者の年齢・子どもの数・子どもの年齢を尋ねる項目があり、殆どの回答者は記入していた。これは親の年齢・子どもの数・子どもの年齢の違いで回答に違いが出ることを予想して、この項目を挿入した。

子どもの年齢から育児経験年数が割り出せるし、子どもの数から育児経験の質の厚さが、親の年齢から社会経験が子育てに如何に反映するかが明確に出ると考えていたが、この予想は裏切られ、全く数値には差が無かったのである。

親の年齢		
人 数	各項目平均値の合計	年 齢
5	100.8	20歳以上29歳以下
109	100.2	30歳以上39歳以下
53	102.4	40歳以上49歳以下
3	94.0	50歳以上

29歳以下及び50歳以上はサンプル数が少なく統計処理から除外し、30歳以上39歳以下と40歳以上49歳以下の2グループでの平均値のt検定を行った。差異は無かった。

子どもの数		
人 数	各項目平均値の合計	子供人数
32	104.4	1
103	102.4	2
48	102.9	3
11	100.2	4～5

この4グループの平均値を一元配置分析で検定を行った結果、差異は無かった。

子育て経験年数		
人 数	各項目平均値の合計	経験年数
144	101	7年から12年
20	101.3	13年から15年
6	102	16年以上

16年以上の子育て経験はサンプル数が少なく統計処理から除外し、7年から12年と13年から15年の平均値のt検定を行ったが差異は無かった。

この結果から7年の育児経験があれば“子どものやる気・意欲”に対する親の考え方はベテランの親とあまり違いがないという事であろう。又人生の長い経験は子育ての質で大いに違いがあると思われるが数字には出ていない。それらについてもう少し検討が必要であろう。

VI. 親の考え方と子どもの意識の差

子どものやる気・意欲をを起こさせる親の考え方について調査してきたが子どもはそれについて如何に意識しているかは現段階では調査はしていない。

しかし、一般的な小学校教育における親と子どもの意識を対比した調査資料がある。岡崎市立矢作北小学校において5年間にわたり、学校が調査した資料である。5年間の資料の数字は大同小異で、あまり変わらないので、平成24年度のデータで代表させると次のようになる。

教育活動診断 表2

平成24年度 保護者580名 児童735名 からのデータ

A：良く当てはまる。B：やや当てはまる。C：あまり当てはまらない。
D：まったく当てはまらない。E：判断に困る。

質 問 内 容	%	A	B	A+B	C	D	E
通知表は学習や生活の努力を良く表している。	親	33	48	81	13	1	5
	子ども	59	24	83	8	2	7
困ったり悩んだりしたとき相談できる先生がいる。	親	54	37	91	7	1	1
	子ども	54	25	79	8	5	8
学校へ行くことが楽しい。	親	54	37	91	7	1	1
	子ども	64	27	91	5	1	2
授業は分かりやすく、楽しい。	親	29	47	86	14	3	7
	子ども	52	32	84	9	3	4
困ったり悩んだりしたとき相談できる友達がいる。	親	53	35	88	5	1	6
	子ども	71	17	88	5	3	4
学校行事（運動会や学芸会など）は楽しく積極的に参加している。	親	65	30	95	5	0	0
	子ども	41	47	89	9	1	2
子どもは部活動に積極的に参加している。 (4.5.6年のみ)	親	60	30	90	6	2	2
	子ども	65	23	88	7	3	2

このデータは親24項目、子ども22項目の質問の内、親と子どもが同じ内容の質問に対する回答である。これによるとA+B即ち、肯定的な回答は親と子どもとも、%では大きな差は無いことが分かる。

これから親の考えていることと子どもの考えていることがあまり差は無いのでないかと考えられる。しかし、これらだけから子どものやる気・意

欲をを起こさせる親の考え方と子どもの意識に差が無いとするのは早計かもしれない。この点については今後の継続研究で明らかにして行きたい。

VII. 考察

子どものやる気・意欲を高めるために親は何が最も大切であると考えているかを調査したところ、すでに心理学的に明らかになっているように、他

者からの受容感すなわちここでは親からの受容感関係である“子どもの心の安定化”と“親に認められていると思わせる”が大きな分野を占めていることが分かった。しかし、「親からの受容感」に関係する因子(14.7%)は全体の共通因子(44.5%)の3分の1に過ぎないので、残りの3分の2は「親からの受容感」以外であり、親は「親からの受容感」以外に色々とする気・意欲を高めるために考えていることがわかった。

具体的に、親は日々の子育てにおいて子どものやる気・意欲を高めるためにそれぞれの家庭で何らかの教育方針を確立していると考えられる。

教育方針を確立する際に子どもに様々な体験をする機会を与え、子どもが様々なことに興味・関心を抱き、想像力がどんどん膨らんでいけるように環境を整えることや、親自身も子どもに対してしかり方などを工夫し、子どもの自主性や自立心が育まれるように教育方針を確立していると考えられる。

他に目立つのは“親の気持ちを子に知らしめる”と“親主体の取り組み”であり、これはまさしく親の側からの強いプレッシャーが想定できる。

心理学的に内発的動機づけの阻害要因とされる、外発的動機づけと見られる“褒美を与える”が入っていた。

このことは心理学的には否定される行為が子育ての現場では大きな影響があることが分かった。これは子育ての現場でも実例多数で感知している。

最後に子どものやる気・意欲を高めるために親は子どもをとりまく環境について、子どもの成長に合わせた目標を定め、子どもが楽しく取り組めるように子どもを励まし、子どもがやる気が起きるような雰囲気・環境を作っていると考えられる。

本論文は親が子どものやる気・意欲を高めるために何が最も大切であると考えているかを調査したものであって、実際に子ども自身がやる気・意欲を高めたかどうかを調査したものではない。しかし、日々の生活で親は直感的な考えで子育てを行っている以上、親の考えが大きく影響している

と考えるのも理にかなうと考えている。

実際、岡崎市の公立小学校における教育活動診断の結果からも親の考えと子どもの意識に何らかの共通性が見られるのも事実である。

VIII. 今後の課題

永年の幼児教育の現場での親子関係及び子育て相談の事例を通して以下のことを考えている。

子どもは親に受容されることで子どもの心の中には親に認められている、信じてもらっている、愛されている、大切にされているという実感が生まれるものと考えている。

子どもが何かに取り組む際、たとえそれが子どもにとって困難と思われる事柄でも、親が子どもと一緒に取り組み、子どもに組みのお手本を示しながら、子どもと同じ体験をすることで、親子共通の思い出、親子の絆、親子一体感の喜びが生まれ、子どもの心が安定し、満たされた状態になるのではと考えている。

結果的にやり遂げた喜びや、達成感を味わうことができる。この達成感が次に又、やってみたいと子どもが思う原動力にもなると考えている。

また、家族とのコミュニケーション、特に親子間の会話は、親と子どもが互いに理解しあうために大変有効だと考えている。

子どもが何をどう考えているか、子どもの心身がどのような状態であるのか、親が子どもに伝えたいことを子どもがどのように受け止めているのか、子どもが親に伝えたいことがうまく親に届いているのか、家族間の人間関係が滑らかに保たれるためには家族のコミュニケーションは大切であり、家庭の雰囲気・環境が大きく影響を及ぼしていると考えている。

一方、子育て相談の事例では親子の考えや価値観の相違により、次から次へと悩みが生まれてくるのを目の当たりにしている。

特に思春期を迎えた少年・少女が親の子育てに対する考えをどのように受け止めているのか、親のどのような直接的な言動や態度でやる気・意欲

を高めることができたかなど、調査対象を親ではなく子ども自身に的を絞って研究する必要性を感じている。

引用文献

1. Murray, E.J. 八木 免 (訳)『動機と情緒』、岩波書店 1964
2. Deci, E.L, Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, Journal of Personality and Social Psychology, 18, 1971, pp105-115
3. 桜井茂男『問題行動のそこにあるもの』教育出版 2000, pp35-48
4. Decharms, R. Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press, 1968
5. 碓井真史「自己有能感に及ぼす自己決定感の効果：内発的動機づけ理論からの検討」日本教育心理学会第34回総会 1992
6. 松田せい・鈴木真雄「子どもの効力感の発達—親の信念体系との関連から」愛知教育大学研究報告、39 (教育科学編)、1990, pp73-82
7. 後藤ヨシ子・森岡麻衣子「ことばと親子交流に関する研究」長崎大学教育学紀要、教科教育学、44, 2005, pp77-84
8. 川喜田次郎『発想法』中公新書 1967

『家庭教育研究』寄稿規定

1. 寄稿者は、本学会の会員とする。ただし、本学会が特に必要と認めた場合には、会員以外にも寄稿を依頼することができる。
2. 寄稿内容は、家庭教育を対象とした研究領域に関わるものとし、他学会誌、研究誌等に未発表のものとする。
3. 寄稿論文は、依頼論文と投稿論文に分けられ、掲載の採否は学会誌編集委員会で行う。
4. 依頼論文とは、本学会の依頼により作成された論文を指す。
5. 投稿論文とは、本学会の会員によって作成された論文であり、その内容から原著論文、研究ノート、実践報告に分けられる。この場合の区分は学会誌編集委員会が行う。
6. 投稿論文については、各号に投稿できる論文は一人一篇に限る。また、同一著者の2年連続掲載は、これを認めない。
7. 論文は一篇につきA 4版20枚以内(32字×25行)で横書きとし、図表及び写真もその分量の中に含む。写真や特殊な図柄等を挿入する場合は学会誌編集委員会の承諾を経るものとし、それに掛かる費用のすべてを寄稿者は負担しなければならない。ただし、依頼論文はその限りではない。
8. 図表及び写真は、一枚ずつ台紙に貼り、必ず番号とタイトルを記入して本文とは別に一括して添付する。また、図表等の挿入箇所は本文欄外に図表番号をもって朱書きで明記する。これによって提出されたものを正原稿とする。
9. 正原稿の他に、図表や写真を関連する本文の中にいれた原稿を提出しなければならない。これを副原稿とする。
10. 引用文献、参考資料は、原則として本文の最後一括し、雑誌の場合には、著者名・題目・雑誌名・巻号・西暦年号・頁の順に、単行本の場合には、著者名・書名・発行所・西暦年号・頁の順に記載する。
11. 寄稿論文には、欧文による題目、著者名を添付する。また、投稿論文のうち、原著論文、研究ノートに該当する論文は、欧文抄録(200語程度)ならびに欧文抄録の和訳を添付する。なお、本文が日本語以外の原稿の場合は、邦文による同様な様式を整えて添付する。
12. 寄稿論文は原則としてMS-Wordで作成し、プリントアウトした原稿3部(正原稿1、副原稿2)及び電子ファイルを提出する。なお、本誌に投稿した原稿は返却しない。
13. 掲載論文の別刷りを希望する場合は、必要部数と送付先を正原稿の表題ページに朱書きで明記する。但し、論文一篇につき30部までの費用は学会が負担する。
14. 本誌への寄稿は、学会誌編集委員会宛に行うものとする。原稿の送付先住所等については、学会誌編集委員会が指定し、会報に掲載する。

付則

1. この規定は、平成8年3月2日から適用する。
2. この規定は、平成17年4月1日から適用する。
3. この規定は、平成20年4月1日から適用する。
4. この規定は、平成24年4月1日から適用する。

25年度「日本家庭教育学会高橋賞」の公募について

25年度「日本家庭教育学会高橋賞」を下記の通り公募いたしますので、該当者を推薦される方（自薦でも他薦でも結構です）はお申し出ください。「日本家庭教育学会高橋賞応募用紙」をお送りいたします。

記

1. 応募期間
- 平成25年4月1日～5月20日
2. 応募方法
- 所定の応募用紙にて応募する（応募用紙は事務局にあります）
3. 応募資格
- 「日本家庭教育学会高橋賞」規定第6条による。（第6条は次の通り）
- （「第6条 応募資格を次のように定める。
- （1） 本学会の学会員であることを原則とする。
- （2） 常任理事会がとくに認めた場合には、学会員以外でも応募を認める場合がある。」）
4. 学会賞の目的
- 「日本家庭教育学会高橋賞」規定第2条による。（第2条は次の通り）
- （「第2条 本賞は、家庭教育に関する理論的・実践的研究において顕著な成果を上げ、家庭教育に寄与・貢献した団体または個人を顕彰することを目的とする。」）

本賞の運営等はすべて「日本家庭教育学会高橋賞」規定によりますので、詳しくは同規定を参照してください。

なお、お問い合わせ等は下記の本学会事務局までご連絡ください。

（日本家庭教育学会事務局）
〒101-0061 東京都千代田区三崎町3-1-11瀬川ビル2F
TEL&FAX：03-3264-7430 メール：jimu@hesoj.com

学会誌編集委員会

石井雅之（委員長）	平良直
小川健次	田島道子
菊本智之	浜田経雄
佐藤貢悦	蛭田道春

家庭教育研究 第18号

平成25年3月25日 印刷
平成25年3月31日 発行

発行者 足立 勲
発行所 日本家庭教育学会
〒101-0061 東京都千代田区三崎町3-1-11
瀬川ビル2F
TEL 03-3264-7430

印刷所 コスモプリント株式会社
〒361-0077 埼玉県行田市忍2-9-15
TEL 048-554-7111
FAX 048-554-7628