

# 保育・教育・福祉研究

第13号

---

## 論文

The Process of Building Relationships between Mothers with Preschoolers and  
People who Help Their Childrearing in Japan

Kuniko KATO & Katsuko MAKINO …… 1

長期家計記録における生活様式分析の可能性（その2）

－食料品目と被服品目の購入頻度から－

中川 英子 …… 11

## 研究ノート

オーストラリアにおける乳幼児保育の現状

牧野 カツコ・日吉 佳代子 …… 21

## 研修・実践報告

『フィールドワークⅡ』実践報告

月橋 春美・蟹江 教子 …… 39

レクリエーション参加者が感じる『楽しい』について

－「レクリエーション演習Ⅱ」の授業を通して－

月橋 春美 …… 49

宇都宮市まちづくり提案の取り組み報告

小野 篤司・堀 圭三・勝浦 美智恵 …… 59

2014年ムーブメント教育・療法夏期実践講座

－新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座－の報告

勝浦 美智恵 …… 83

---

2015年3月

宇都宮共和大学子ども生活学部  
宇都宮短期大学人間福祉学科



# The Process of Building Relationships between Mothers with Preschoolers and People who Help Their Childrearing in Japan

Kuniko KATO & Katsuko MAKINO

## 1. INTRODUCTION

In 1920 the total fertility rate was 5.24 in Japan. Since then it has rapidly decreasing. The lowest rate was 1.26 in 2005. The main reasons of low birth rate are an increase in the number of people who “don't want to have more children” and “anxiety in child rearing” (Researches by the Cabinet Office 1997, 2003). In the old days, grandparents, other relatives, sibling and neighbors took care of the children. Today, the percentage of households with children under 6 years with both parents and child in the family is 79%, one parent family is 4.7% and three generational family is 16% (Makino et al., 2010). Mothers who have small children feel various kinds of anxiety for their child's present and future conditions. Previous studies clarified that the mothers' anxiety would increase when her husband was not involved in childcare and also when the mother has very small networks and when she is isolated in the community (Makino 1982). Childrearing in an isolated nuclear family brings the feeling of caring for children as a mental burden.

It is widely recognized that Japanese mothers with preschoolers feel isolated and anxiety in their child rearing. The government has started a policy to support families with preschoolers in their local community. Local childcare support centers where mothers can visit at anytime on and any day with their small children have been established. These centers are free-of-charge and are staffed with individuals who can aid with child play as well as help parents to make friends.

Many previous studies have mainly focused on father's child care attitudes and mother's employment situations and mother's stress. Some studies examine grandparents' support behavior toward their son or daughter. There are quite few studies which examined the relationships between mothers and the persons who support childrearing (staff and other mothers at childcare support centers).

Rusbult (1983) defined commitment as “the tendency to maintain a relationship with and feel psychologically attached to someone.” Kato (2007, 2009) demonstrated that parents' high commitment to their children had a relation to the fact that they are more involved in childcare, and placed emphasis on the fact that they also had less stress.

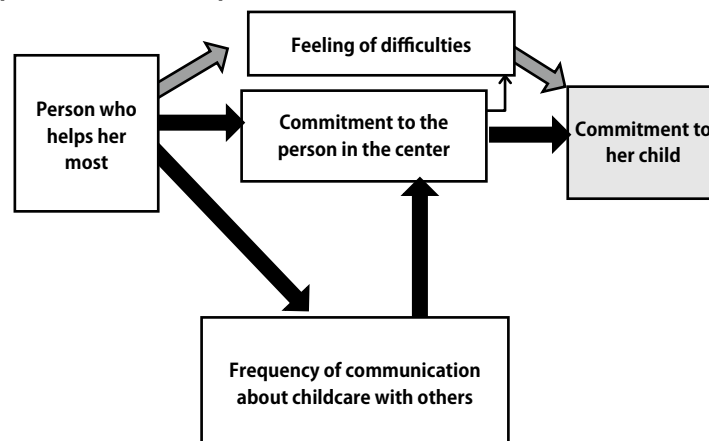
We can expect that mothers' commitment (positive feelings) to the person who helps them most increases communication about childcare with their close persons. Therefore, the mothers promote commitment to the person in the local childcare support

centers and they can hold positive feelings to their children. Mothers are encouraged to talk with each other in order to get rid of their anxieties. This is the place where mothers can ask questions and receive advice on childrearing. A total of 6,000 Childcare Support Centers were established all over Japan in 2013.

## 2. PURPOSE of THIS STUDY

1. To examine how the mothers with preschool children build relationships with their parents, parents-in-law, sisters and brothers (relatives), and friends and staff (non-relatives) whom the mothers have met in the local childcare support centers and have given the mothers advice.
2. To construct a theoretical model that deal with the process of how mothers build relationships between persons who help with their childrearing.
3. To examine how the mothers' commitment to their relatives and/or non-relatives who support their childrearing, affects their commitment to their children.

### Process Model Predicting Mothers' Commitment to persons who help mother and commitment to her child



## 3. METHOD

The data were collected at local childcare support centers in Japan (35 in the Kanto area and 16 in the Kansai area). Mothers with preschoolers who used to use the center were asked to answer a questionnaire from Nov. to Dec. in 2013. There were 998 mothers' responses analyzed.

### Sample characteristics:

Average age of mothers is 34.1 years old, average number of children is 1.5, employed mothers are 12%, mothers who took child rearing leave are 16% and unemployed mothers are 71%.

#### Contents of the Questionnaire

- 1) About the Person who helps childrearing most (excluding her husband): age, gender, family relationship, the characteristics of the person, relationship with the person.
- 2) About the Person who gives mothers advice and a helping hand at the local childcare support centers: Age, gender, relationship with the person.
- 3) About her child: Age, gender, relationship with her child.

#### 4. Result (1)

The answer of the question about the person who helps childrearing most (excluding her husband) was divided into two categories “relative” and “non-relative. “Relative” group answers were mother’s parents (57%), husband’s parents (16%) and siblings (4.5%). “Non-relatives” were friends (8.1%), kindergarten teacher (4.0%), neighbors (1.0%) and others.

To comparison between the characteristics of the relatives group and the non-relatives group is shown in Table 1.

Mothers who answered “relatives” who helps her most are:

- 1) Younger than non-relative group.
- 2) Youngest child’s age is younger than others.
- 3) Mother’s parent’s home is nearer.
- 4) More Frequent communication with relatives.
- 5) Have more difficulties with the person who helps most than “non-relative” group.
- 6) Have a higher commitment to their children

Mothers who chose “non-relative” who helps her most are:

- 1) Higher percentage of working mothers,
- 2) Mother’s parent’s home is farther.
- 3) More frequent communication with their friends.
- 4) The average age of the most helpful person is in his/her 30’s.

Table 1. Differences between relatives and non-relatives who help mother most

Person who help mother most Items	Relatives (N=851)		Non-relatives (N=147)		p
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	
Mother's age	<b>33.87</b>	4.65	34.99	4.70	*
Mother's job status	1.41	0.69	<b>1.59</b>	0.84	***
Age of person who helps mother most	<b>60.69</b>	8.73	37.06	8.56	***
Age of person who helps mother in the support center	40.51	7.97	40.20	7.61	N.S.
Child's Age on getting to know person in the center	<b>3.41</b>	0.90	3.50	0.92	*
Number of children	1.55	0.62	1.59	0.65	N.S.
Living Distance from mother's parents	3.25	0.84	<b>3.68</b>	0.62	***
Age of youngest child	1.42	1.27	<b>1.80</b>	1.34	***
Frequency of Communication with her parents	<b>8.62</b>	2.42	7.65	2.23	***
Frequency of Communication with her husbands	10.58	3.33	10.58	3.37	N.S.
Frequency of Communication with her friends	8.14	2.61	<b>9.09</b>	2.80	***
Commitment to person who help her most	4.21	0.69	4.22	0.58	N.S.
Commitment to person who help her in the center	3.86	0.55	3.85	0.53	N.S.
Feeling of Difficulties	<b>2.63</b>	0.64	2.37	0.60	*
Commitment to her Child	<b>3.42</b>	0.27	3.34	0.32	***
Husband's Childcare Involvement	3.37	0.87	3.30	0.88	N.S.

P<.05 \* P<.01 \*\* P<.001 \*\*\*

#### 4. RESULT (2)

Confirmatory factor analysis revealed that mothers' feelings about their close relationships included the following four factors (Table 2).

Factor1: Commitment to the person who helps mother most

Factor2: Commitment to the person who gives mother advice and a helping hand at the local childcare support centers.

Factor3: Commitment to her child.

Factor4: Feeling difficulty with the relationships.

Table 2. Factor loadings of the 18 items of feelings about close relationships (N=998)

Person	Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
		Commitment to person helps <b>most</b>	Commitment to person who gives mother advice and a helping hand <b>in the center</b>	Feeling difficulty with the relationships	Commitment to her child
Person who help mother <b>most</b>	I feel a sense of enjoyment in doing together	0.863	0.040	-0.091	0.090
Person who help mother <b>most</b>	I feel a sense of safty in talking with	0.843	0.012	-0.118	0.069
Person who help mother <b>most</b>	I feel satisfaction at getting along with the person	0.800	0.066	-0.167	0.096
Person who help mother <b>most</b>	I enjoy myself fitting the person's delight to do	0.694	0.175	-0.005	0.119
Person who help mother <b>most</b>	I impress the person favorably	0.683	0.043	-0.037	0.145
Person who help mother <b>most</b>	I feel the person tries to teach me many things	0.640	0.099	-0.016	0.004
Person who help mother <b>most</b>	I feel the person is good at having an influence on me	0.583	0.181	0.133	0.030
Person who gives mother advices <b>in the center</b>	I enjoy myself fitting the person's delight to do	0.093	0.717	-0.085	0.106
Person who gives mother advices <b>in the center</b>	I feel the person is good at having an influence on me	0.112	0.614	0.127	-0.008
Person who gives mother advices <b>in the center</b>	I impress the person favorably	0.126	0.585	0.058	0.170
Person who gives mother advices <b>in the center</b>	I mind anxiously that the person think well of me	-0.008	0.158	0.580	0.012
Person who help mother <b>most</b>	I mind anxiously that the person think well of me	-0.133	0.055	0.516	-0.003
Person who help mother <b>most</b>	I am frustrated by how the person treat me	-0.320	-0.004	0.395	-0.110
Person who gives mother advices <b>in the center</b>	I am frustrated by how the person treat me	0.007	-0.067	0.393	-0.076
Her Child	I mind anxiously that my child take delight in contact with me	0.047	0.008	0.365	0.111
Her Child	I am good at sharing feelings with my child	0.119	0.095	0.104	0.618
Her Child	I feel ssatisfaction at getting along with my child	0.205	0.092	0.029	0.607
Her Child	I am frustrated by how my child treat me	0.013	-0.050	0.110	-0.524

A path analysis was performed to examine how the mothers' commitment to the most helpful person (Factor 1) influences the feeling of difficulty with the relationships (Factor 3), the commitment to the support person in the childcare support center (Factor 2) and the commitment to her child (Factor 4).

Those commitments are predicted by various intermediate factors, those who are having difficulty with the relationships (Factor 3), frequency of communication with their own parents and with their husband, and the commitment to the support person in the childcare support center (Factor 2). The process model is shown in Figure 1

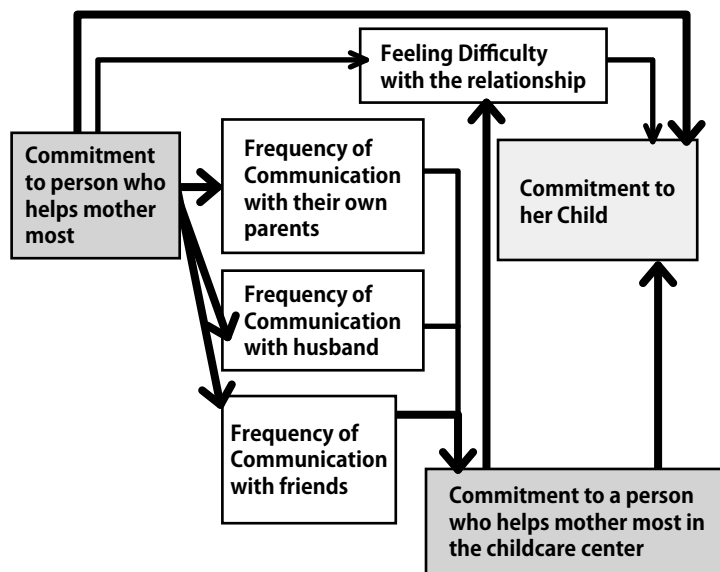


Figure 1. Process Model Predicting Mothers' Commitment to persons who help mother and commitment to her child

#### 4. RESULT (3)

The two path analyses (Figure 2 and Figure 3) in common indicate the higher the commitment to the person who helps mothers most effectively improve the commitment to their children. These findings indicate, however, that different processes exist as to building relationships between mothers and the people who help them in the centers.



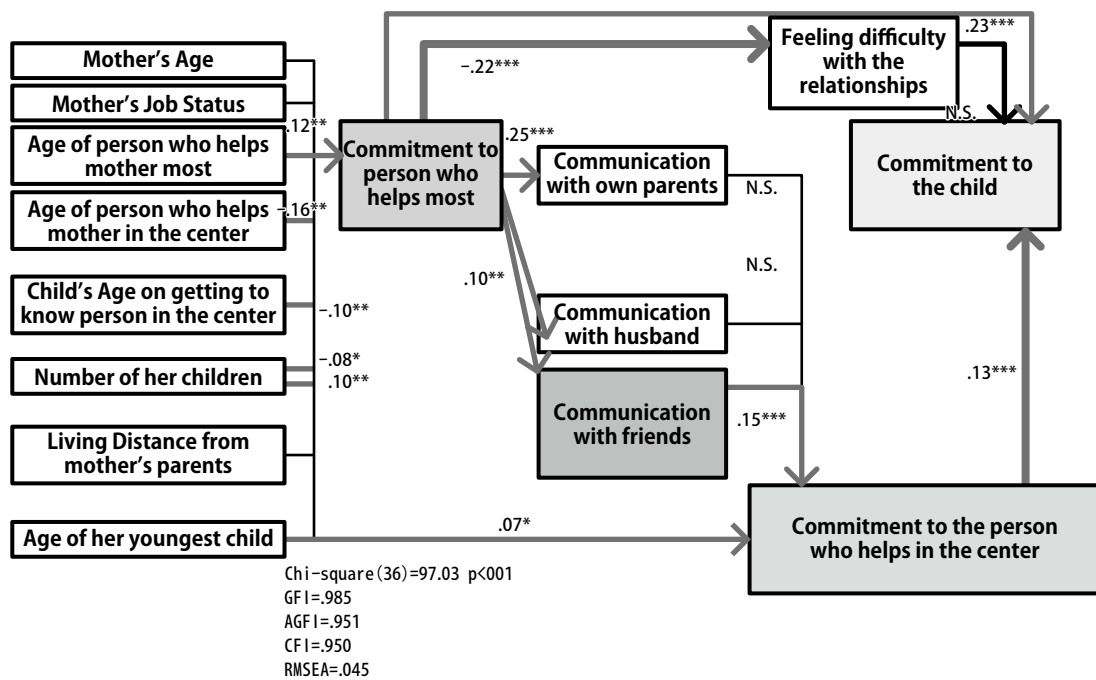


Figure 2. Path Analysis 1: Mothers who have person helping her most is one of their relatives (N=857)

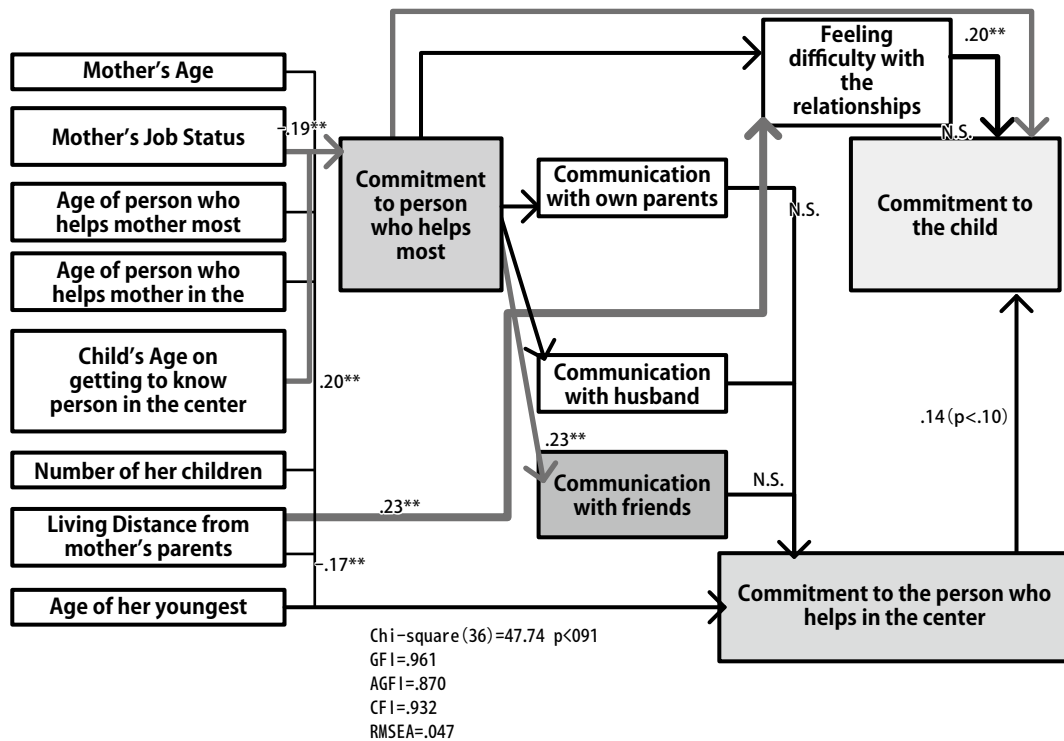


Figure 3. Path Analysis 2: Mothers who have person helping her most is one of their non-relatives (N=147)

It is clarified that the case of relative who helps mother most indicates the higher the commitment to the person who helps mothers most effectively increases frequency of communication about childcare with their friends and promote their commitment to the person who helps mothers in the childcare support center, and improve commitment to their children.

It is different from the case of the person who helps mothers most is a non-relatives. It is the reason that mothers who have more living distance from their parents indicated more difficult feelings with the relationships among other people who help them and their children.

From the result of the pass analyses we find that more positive the feelings towards the person (either relative or non-relative) who helps mother most increase the positive relationship with their own child as well as more frequent communication with their friends.

## 5. DISCUSSION

The most helpful person as whom fifty-seven percent mothers considered was their own parents. Fifteen percent mothers mentioned non-relatives as the most helpful person. The mothers who keep higher level of commitment to the most helpful person (relatives or non-relatives) have more frequent communication with their friends ( $b=.10^{**}$ ,  $.23^{**}$ ). Relatives and/or non-relatives who help young mothers are taking an important role in childcare and a mother's positive feelings towards the person who gives her advice and in helping hand in childcare support center and on her own child.

In other hands, higher level of commitment to the most helpful person is associated with higher level of their commitment to their children ( $b=.23^{***}$ ,  $.20^{**}$ ), however, we clarified that the mothers of the most helpful person as non-relatives lead to the lower commitment to their children. Staff at the local childcare centers can partly support mothers. Local government should support the mothers who don't have relatives near their home in order to have more commitment to the staff at the local child care centers.

## 6. Implications

Our findings clarify process to build the relationships between the mothers and people who help their childrearing most and give mothers advices and in helping hand in the childcare support center. These considerations need to be taken into account in the Japanese government's policy making process to support families and children.

## NOTE

This research is funded by a Grant-in-aid for Scientific Research in 2012-2014(C)24530887.

This is a revised paper based on the poster presentation “The Process of Building Relationships between Mothers with Preschoolers and People who Help Their Childrearing in Japan” presented at the National Council on Family Relations(NCFR)76 Conference. Nov.19, 2014 Baltimore, Maryland, U.S.A.

## < References >

Japan Cabinet Office, 1997, Whitepaper.

Japan Cabinet Office, 2003, Whitepaper.

Kato, K., 2007, Factors for fathers and mothers to maintain their commitments toward children, *Japanese Journal of Family Sociology*, 19(2) :7-19.

Kato, K., 2009, Factors affecting Japanese Fathers' and Mothers' Commitment to Children: Extension of Rusbult's Investment Model, *PROCEEDINGS* 05, Ochanomizu University :103-111.

Makino, K., 1982, The Ordinary Lives and Childrearing Anxieties among Japanese Mothers with Infants, *Journal of Family Education Research Institute*, Vol.3:34-56.

Makino, K., Watanabe, H., Funabashi, K., & Nakano, H., 2010, The Child-raising and Family Life in the World: The international comparative survey, Kyoto: Minerva Shobou.

Rusbult, C. E., 1983, A Longitudinal Test of the Investment Model: The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45:101-117.



## 長期家計記録における生活様式分析の可能性（その2）

－食料品目と被服品目の購入頻度から－

An analysis of lifestyle by long-term household account books  
:purchase frequency of food and clothing

中川 英子

## I. はじめに

戦後以来、経済的な豊かさとともに日本人の生活様式は大きな変化を遂げてきた。とりわけ高度経済成長期から安定成長期、バブル期、バブル崩壊後の不況期に至る経済環境の中で、日本人の生活様式自体が大きく変化した。この日本人の生活様式の変化をマクロから把握するためには、政府や民間の各種統計資料や総務省の家計調査資料など、多くの統計資料からみることが可能である。しかしながら、現実はその生活様式を目にみえる経済活動として反映させていくのは、ミクロとしての個々の家計の行動である。しかも個々の家計の生活様式の変化は、短期間ではなく、ある程度、長期にわたる家計行動の中でみられるもので、その変動過程は、家族周期とともに日々の経済生活の中で捉えられるものだと考えられる。一方、この間の生活様式の変化は多義にわたるが、日々の生活に密着した食生活や被服生活にもその変化は起こった。食生活においては、高度成長期の前半頃までは人びとの食生活は、家庭で調理し、家庭で食べるという「内食」が中心であった。しかし、高度成長期後半頃から、次第に自家用車が普及しはじめるとともに、郊外にチェーンレストランが次々と出来たことで、「外食」が食生活に加わる割合が増加していった。さらに、女性の社会参加が加速されていく中で、平成に入ってから、店で購入した惣菜やご飯ものなどを、家庭で食べるという「中食」がその割合を増していった。いわゆる「内食」から「外食」へ、そして「中食」へと食事行為の仕方が変化してきたのである<sup>1</sup>。

また、被服生活においても、女性は戦中から戦後直ぐは手持ちの和服を利用したモンペ姿や簡易服であった<sup>2</sup>。しかし、そのわずか数年後からは米国文化の影響や洋裁学校やファッション誌の普及、化学繊維の発展などにより、急速に洋装へと変わっていった。それでも専業主婦が大勢を占めていた当時の家庭では、ミシンの月賦販売が普及したこともあって、子どもや女性の普段着は手作りが多かった。その後、既製服が一般的になるのは、女性の社会参加も顕著になっていった低成長期以降のことである<sup>3</sup>。

以上のことから、日本の高度成長からバブル経済崩壊までの時期、人びとの日々の生活に密着した生活様式、とくに食生活や被服生活における生活様式は大きく変わってきたことがわかる。そして、その変化を家計の行動から数字的根拠をもって捉えることができるのが、長期に記録された事例家計の家計簿だと考えられるのである。

## II. 研究目的

本稿の目的は、生活様式を個別の長期家計簿の中から見出すことができるのか、その可能性について探っていくことである。今回の研究では、とくに日々の生活に密着した食生活と被服生活について、事例の長期家計簿から生活様式の存在を明らかにすることを目的としている。既に食生活については、筆者が家計簿に食料の品目別記帳があった長期家計記録（K家）から、K家に独自の食の生活様式が存在することを明らかにしている<sup>4</sup>。

そこで本稿では、被服生活については、K家と同時代に家計簿に被服・履物の品目別記帳があったB家を対象に、B家に独自の被服の生活様式の存在を明らかにしていくことにしたい。

## III. 先行研究

### 1. 長期に記録された家計簿研究の希少性

本稿では、長期に記録された事例家計の家計簿を分析対象にしようとするものであるが、この種の研究は非常に少ないのが現状である<sup>5</sup>。

その中で筆者自身も執筆者の一員として関わった中村隆英編「家計簿からみた近代日本生活史」<sup>6</sup>には、25編の長期家計簿から分析された生活史が収められている。また、筆者は、同書のうちの明治31年から昭和62年までの約90年間の長期家計簿23事例について、実収入の推移を家計調査資料と事例の長期家計から時代別グループに分けた中で分析し、生涯家計の推移の仕方が、世代別コーホートによって異なることを明らかにした<sup>7</sup>。さらに、大正期から戦前期にわたる約30年間の一養蚕農家の長期家計記録からも、その家計変動と家族がたどった生活史を明らかにした<sup>8</sup>。しかしながら、いずれの研究も個々の事例家計の生活史を明らかにしているものの、生活様式について分析した研究は、見当たらなかった。

### 2. 消費行動の循環性（周期性）からみる生活様式

生活様式を家計から把握するためには、どのような方法があるのでしょうか。前述のように、生活様式が統計調査資料から把握できないことについて、谷沢<sup>9</sup>は次のように述べている。「個々の家計には、それぞれの生活様式があるため、家計調査から作成されたモデル家計から、その生活様式の変動過程を把握することは出来ない」

さらに谷沢は、消費行動には固有の循環性があるとして、次のように述べている。「日常行動（ここでは消費行動）には、それに特有の規則性や固有の循環性があり、この日常行動を把握するためには、個々の家族の経済行動に留意して、時間の進行のなかで把握することが重要なこと、さらに個人・世帯別にデータを注視することが望ましい」ここからは、生活様式を把握するためには、個別の長期家計の消費行動に注目することが有効な方法であることがわかる。一方、この個々の消費行動の循環性（周期性）については、人類学者のM. ダグラスが、著書『儀礼としての消費』<sup>10</sup>の中で、人びとの消費行動には、周期性があるとして、次のように述べている。「人々が財を買う理由としては、物理的福利や精神

的福利のほかにT. ヴィブレンが提唱した“見せびらかし（誇示）”<sup>11</sup>によって説明されることが多い。しかしながらこの“見せびらかし”からの説明については、もっと現実的な道筋に目を向けるために、いくつかの変化が必要である」そして、「経済主体として行動するというのは、合理的選択をおこなうことである。消費に埋め込まれた価値をめぐる長い対話の中で、ひとまとまりの財は、多少とも一貫性を持ち、多少とも意図的な一組の意味を提示する」として、「消費者は、一定の財の所有者としてみなされるのではなく、消費行動において一つの周期性のパターンを実行していると見なされ、このパターンは調査されなければならない」<sup>12</sup>

このM・ダグラスの言葉からは、個々（家計）の消費行動を把握するためには、その循環性（周期性）に着目していくことが必要なことが示唆されているものと考えられる。

以上のことから、本稿で目的としている家計簿から生活様式を明らかにするためには、長期に記録された個別の家計簿から、消費支出の循環性を分析する方法が有効だと考えられる。

#### IV. 研究方法

循環性の把握にあたっては、前述の谷沢が循環性をみることのできる支出として、次の内容をあげている。①ライフサイクルにしたがって発生する支出（出産、結婚、進学、隠居等に関する支出）、②ライフサイクルとは関わりなく突発的に発生する支出（事故、疾病、離職等に関する支出）、③年間を通して発生する節別・月別の支出（衣料、飲食物、暖房関連の支出）、④月間を通して発生する季節別・月別の支出（月初めの質出し、米代等）、⑤週間を通して日別の支出（ウィークデーの交通費等）の4種類である。

そこで、ここでは、本稿の研究目的である生活様式を明らかにするために消費行動の循環性把握にあたっては、“③年間を通して発生する節別・月別の支出（衣料（被服・履物）費の支出”から、その購入頻度、金額を分析する方法を採用することにする。

以上、本稿では、既に明らかになった事例家計K家の食生活の生活様式の分析方法や結果（再掲）を踏まえたうえで、B家の被服生活の生活様式を明らかにしたい。

ちなみに表1は、K家およびB家の分析方法を示したものである。

表1 K家およびB家の分析方法

分析対象	K家の食料品の分析方法	B家の被服生活の分析方法
	食料の項目（品目別）	被服及び履物の項目（品目別）
分析年	12年間 (昭和30～35・40・50～54年)	8年間 (昭和30～31、40～41、50～51、58～59年)
分析方法	発生する支出の月別の金額・頻度を時系列で集計・分析	
物 価	食料および被服・履物の購入金額については、総務省統計局『家計調査』平成17年基準消費者物価指数中分類指数（東京都区部）「被服及び履物」の年平均指数【昭和30年～平成16年】を用いて換算し、平成17年度価格で示した。	

## V. 結果と考察

### 1. K家の分析結果から得られた考察（再掲）

（既にK家については、既に発表済みのため、ここでは、分析結果から得られた考察のみを再掲することにする）

K家の食料品の購買行動については、昭和30年代から50年代（対象世帯の子育て期間に該当）にかけての購入頻度・購入金額の集計・分析を行ったもので、表2はK家の生活史である。分析結果から得られた考察は以下のようなものであった。

表2 K家の生活史（再掲）

		夫	妻	長男	次男	住居	生活史	食品 品目別 記帳年	
		大正 13年	大正 14年	昭和 28年	昭和 30年				
大正	13	0							
	14	1	0						
	15	2	1						
昭和	29	30	29	1		妻の実家の別棟	家計記録の記帳始まり		
	30	31	30	2	0		【妻】退職、以降、専業主婦	●	
	31	32	31	3	1			●	
	32	33	32	4	2			●	
	33	34	33	5	3			●	
	34	35	34	6	4		【長男】国立小学校入学	●	
		35	36	35	7	5		●	
		36	37	36	8	6	夫の実家に増改築した別棟	【次男】国立小学校入学／夫の兄夫婦の子ども同居	
		37	38	37	9	7		1	
		38	39	38	10	8			
		39	40	39	11	9			
		40	41	40	12	10			●
		41	42	41	13	11		【長男】国立中学校入学	
		42	43	42	14	12			
		43	44	43	15	13		【次男】国立中学校入学	
		44	45	44	16	14		【長男】国立高校入学	
		45	46	45	17	15			
		46	47	46	18	16			
		47	48	47	19	17		【長男】国立大学入学	
		48	49	48	20	18			
		49	50	49	21	19	【次男】国立大学入学		
		50	51	50	22	20	妻の実家敷地内に新築	【妻】妻の父親の食事の世話	●
		51	52	51	23	21			●
		52	53	52	24	22			●
		53	54	53	25	23		【長男】国立大学修士課程修了・就職	●
		54	55	54	26	24			●
		55	56	55	27	25			
		56	57	56	28	26			
		57	58	57	29	27			
	58	59	58	30	28	【次長】国立大学博士課程修了・就職			
	59	60	59	31	29				
平成	60	61	60	32	30	夫の実家敷地に新築	【夫】退職 【長男】結婚		
	61	62	61	33	31				
	62	63	62	34	32		【次男】結婚・独立		
	63	64	63	35	33				
	1	65	64	36	34				
	2	66	65	37	35				
	3	67	66	38	36		【夫】実家の土地を相続		
	4	68	67	39	37		両親と長男家族同居		
	5	69	68	40	38				
	6	70	69	41	39				
7	71	70	42	40					
8	72	71	43	41					
9	73	72	44	42					
10	74	73	45	43		家計記録の記帳ここまで			



K家の食料品の購入頻度、金額からは、日本の高度成長期から低成長期にかけて、人びとの食生活に大きな変化(内食→外食→中食)があった中で、時代の流れとは逆行する形で、食費にはお金をかけるが、外食はほとんどせず、家族の健康のために美味しい家庭料理を作り続けてきたK家に独自の食の生活様式が見えてきた。また、このように時代の趨勢に流されないK家に独自の食の生活様式が見られた要因の一つとして考えられたのが、K家の居住環境、地域性にあったことである。

つまりK家では一貫して、野菜・肉・魚介類などの購入頻度、金額が高くなっているが、その内容(品目)をみると長い間、その趨勢に変化はみられない。この間、世間では郊外型の大型スーパーなどが出店して、それまでの地域密着型の小規模小売店は次第になくなり、それに伴って、人々のライフスタイルも大きく変化していった時代である。

しかしながらK家はこの間、記帳者の実家から夫の実家敷地に居を移したものの、いずれも住まいは、首都圏の中心地近くの駅から10分程度の昔ながらの住宅地にあり、周辺に大型スーパーなどが建造されることはなかったという。しかもK家では、自家用車はもっていなかったため、当時、普及した自家用車に乗って家族で郊外のファミリーレストランで食事することはなく、駅周辺の昔ながらの馴染みの小売店で食材を購入し、調理するという「内食」が中心になっていたものと考えられる。ここからは、このK家のような生活様式をもつ家庭は、ある意味で首都圏中心地近くの昔ながらの住宅地に住まうこの世代の人々に共通していることが推測された。

## 2. B家の分析結果と考察

### (1) B家の分析結果

表3は、B家の生活史である。図2は、B家の被服(品目別)の購入頻度と購入金額(年平均1ヶ月当たり)を集計・分析したものである。

被服品目購買行動については、昭和30年代から50年代(対象世帯の子育て期間に該当)にかけての購入頻度・購入金額の集計・分析を行った。なお、物価については、前述の通り、総務省統計局『家計調査』平成17年基準消費者物価指数中分類指数(東京都区部)「被服及び履物」の年平均指数【昭和30年～平成16年】を用いて換算し、平成17年度価格で示している。

ここで、最も特徴的なのは、妻の洋服と和服および裁縫・手芸材料・用品の購入頻度、購入金額である。妻の洋服は、昭和30年、長女が誕生した年に月平均で購入頻度2.9回、金額で、3千644円を支出している。その後もコンスタントに月平均で、0.4回～1.2回程度、毎月、2千円から4千円程度の範囲で支出している。妻の和服と和服の関連サービス(仕立て代等)については、和服の購入が、夫が観光会社を設立して役員に就任した翌年、昭和40年に購入頻度1.2回、金額で5千266円余り支出している。その後は、妻の和服の購入が昭和50年、長女が大学に入学した年に0.7回、8千845円、支出しているのが最も多いが、和服の購入があるのは、昭和51年までで、頻度で0.6回、金額で1千439円と格段に少なくなっ

ている。和服の関連サービスについては、昭和40年までは、月平均の購入頻度は、0.2～0.3回程度、450円～300円程度となっているが、この年までとなっていて、以後は支出の記録はない。そして最も特徴的なのが、裁縫・手芸材料・用品で、昭和30年の月平均の購入頻度は、2.4回、購入金額も2千551円となっている。その後も昭和59年まで、購入頻度で1.6回から2.2回、金額で1千円台から3千円台の間で推移して、昭和58年に0.9回、2千606円、翌59年に0.6回、1,738円と次第に減少している。

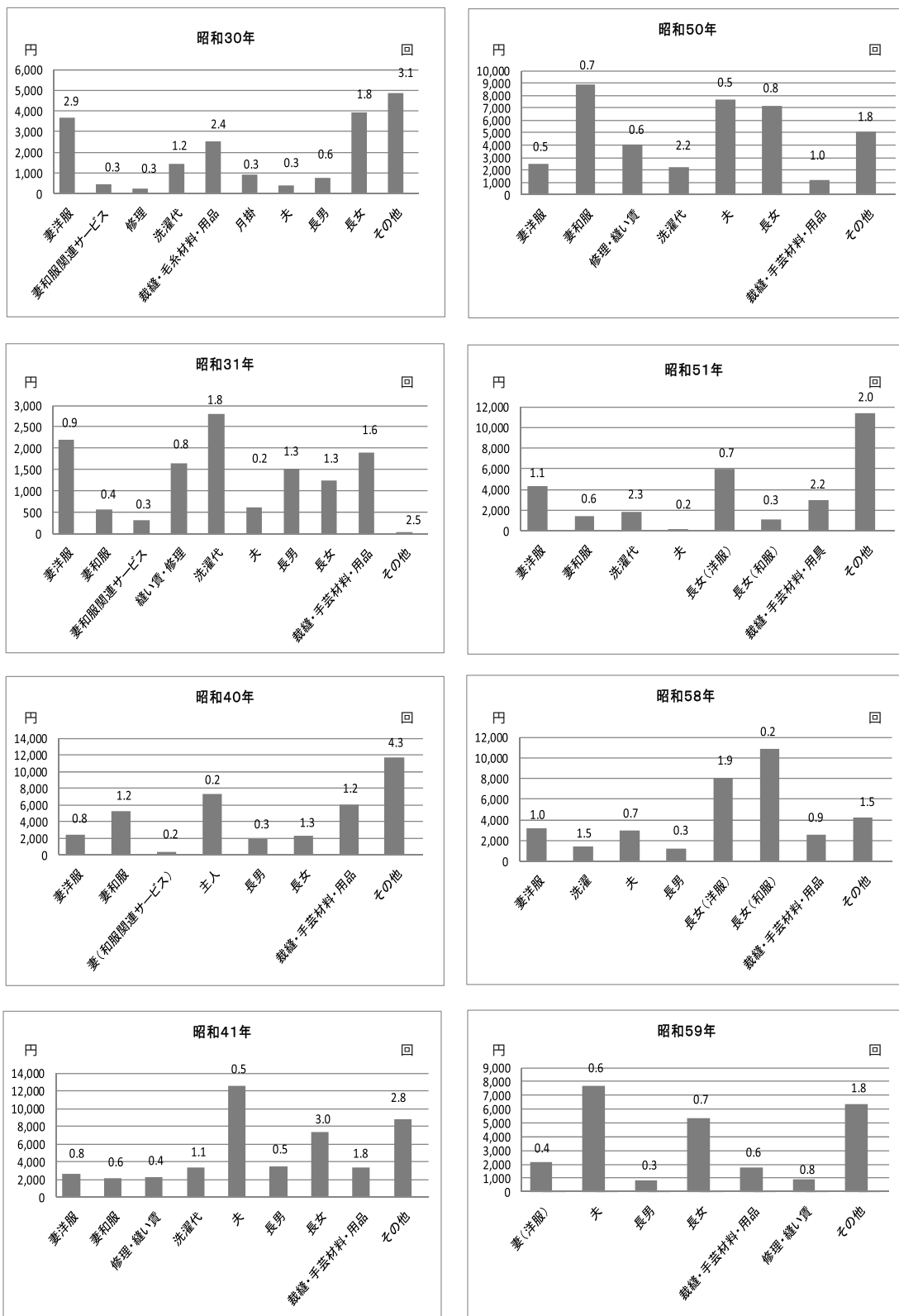
表3 B家の生活史

記帳年○／分析年●

元号年	夫	妻	長男	次男	住居	主な出来事	被覆 品目別 分析年	
	大正 元年	大正 8年	昭和 19年	昭和 30年				
大正	1	0				[夫] 誕生		
	8	7	0			[妻] 誕生		
昭和	元年	14	7					
	3	16	9			[夫] 中学中退		
	10	23	16			[妻] 高等女学校卒業 栄養専門学校入学		
	11	24	17					
	12	25	18			[夫] 栄養食配給組合。織物組合に転勤 [妻] 栄養学校高等科卒業		
	17	30	23			4月結婚		
	19	32	25	0		[長男] 誕生		
	20	33	26	1		新築		
	25	38	31	6			○	
	30	43	36	11	0	[長女] 誕生	●	
	31	44	37	12	1		●	
	35	48	41	16	5	[長男] 高等学校入学	○	
	39	52	45	20	9	[夫] 観光会社創立・役員に [長男] 学校入大学入学	○	
	40	53	46	21	10		●	
	41	54	47	22	11		●	
	42	55	48	23	12	宅地 購入	○	
	43	56	49	24	13	増築	[夫] 織物組合理事	○
	44	57	50	25	14		[長男] 大学院進学 結婚	○
	50	63	56	31	20		[長女] 大学入学	●
	51	64	57	32	21			●
54	67	60	35	24		[夫] 織物組合定年・産地振興協会理事 [長女] 大学卒業・パリ留学	○	
55	68	61	36	25			○	
56	69	62	37	26		[夫] 地場産業振興センター専務理事	○	
57	70	63	38	27	別荘地 購入		○	
58	71	64	39	28			●	
59	72	65	40	29		[長女] 結婚	●	
60	73	66	41	30		[夫] 地場産業振興センター退職	○	
平成	5	81	74	49	38	[妻] 逝去	○	

図1 B家の被服（品目別）の購入頻度と購入金額（年平均1ヶ月当たり）

単位：購入金額（円）（平成17年度価格）／購入頻度（回）



註) 被服費関連の購入金額については、総務省統計局『家計調査』平成17年基準消費者物価指数中分類指数（東京都区部）「被服及び履物」の年平均指数【昭和30年～平成16年】を用いて換算し、平成17年度価格で示している。

## (2) B家の考察

戦争中から戦後直ぐにかけて多くの女性は手持ちの着物を利用したモンペ姿であった。しかし、戦後数年たつと、洋裁学校（「ドレスメーカー女学院」や「文化服装学院」など）が出来はじめ、婦人雑誌の付録などで洋服の作り方が掲載されたりすることで、人びとに洋裁技術が普及した。同時に、ミシンの月賦販売が一般に普及したことや、街に生地や材料小物を売る店が多く出来たことで、家庭で子どもや自分の洋服を作ることが、専業主婦の仕事として当然のこととなっていった。その後は、既製品の子供や主婦の普段着が比較的安価で売られるようになった。また、当時の女性の社会進出が増加していったことで、次第に主婦が家族のために、手作りの洋服を縫うことは少なくなっていった。

しかしながら、B家については、昭和50年までは、比較的多い頻度で、妻の和服の購入や和服関連サービスの支出があったり、ここで最後の年となる昭和58年まで裁縫・手芸用品の購入頻度がコンスタントあるなど、この間の人びとの被服生活の趨勢とは若干異なっていた。

ここからは、女性の社会参加が進展していった時代にあって、専業主婦であり続けたB家に独自の被服の生活様式が明らかであった。

## VI. まとめ

生活様式について、家計調査を含めた各種の統計調査資料により時代の大勢をとらえ、それを重ねることにより変化を捉えることができる。しかしながら、個々の家計は、社会環境の影響を受けつつも、生活主体の意識を反映した独自の生活様式が存在するものと考えられる。

その意味で、本研究では、2事例の長期家計記録を資料に、個別家計の生活様式を分析することを目的としたものであった。

研究方法について、昭和20年代から平成にかけて記帳された2件の家計簿（K家：S29～H10、B家：S25～H3、いずれも記帳期間中、妻は概ね専業主婦）を資料に、家計の循環性の観点から、高度経済成長期から安定成長期にかけての生活様式の変化を、K家の食料品目とB家の被服関連品目の購入頻度から分析した。

その結果、K家（夫T13・妻T14生まれ）の食料購入頻度・金額からは、この間、人びとの食生活が内食から外食へ、そして中食へと大きく変化した中で、一貫して外食はほとんどせず、高い頻度で購入していた魚介・野菜類、卵などの購入も一定していたことなど、K家では、ずっと内食中心であり続けたK家に独自の食生活様式がみられた。

一方、B家（夫T1・妻T8）の被服購入頻度・金額からは、この間、人びとの被服生活が和装から洋装へ、手作り中心から、既製品の購入へと変化していった中で、専業主婦であった妻の和服関連の購入頻度や裁縫・手芸用品の購入頻度が一定していたことなど、B家に独自の被服の生活様式がみられた。

本研究からは、高度経済成長期のような経済社会の大きな変化のある中で、次第に購入頻度が高くなっていったK家の豚肉や牛乳や、次第に和服から洋服にシフトしながらも裁縫や手芸をすることはずっと続けていったB家のように、世の中の食生活や被服生活の趨勢を取り入れつつも、個別家計に独自の安定的な生活様式があることが示唆された。

今回の分析の目的は、生活様式を長期家計簿の中から見出すことができるのか、その可能性について探っていくことであった。

本来、生活様式の変動過程までを分析するためにはK家およびB家の家計をとりまく家族周期による要因のほかに、その背景となる時代の社会経済的要因や家計の個別的要因についても、さらに詳細に検討・分析していく必要がある。これらについては、今後の研究課題としていきたい。

以上

本研究は、平成23～26年度科学研究費助成事業（基盤研究（C）課題番号23500874）「長期家計記録による家計動態と家族経済史の実証的研究」（研究代表者重川純子）の助成を受けて研究されたものである。

## 注・参考文献

- <sup>1</sup> (社)日本フードスペシャリスト協会編、2013、『四訂 フードスペシャリスト論』、建帛社、86-89
- <sup>2</sup> 遠藤武・石山彰、1980、『写真にみる日本洋装史』、文化出版局
- <sup>3</sup> 小泉和子、2004、『洋服の時代－日本人の衣服革命（百の知恵双書）』、OM出版
- <sup>4</sup> 宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科、2013、「保育・教育・福祉研究」第11号、「長期家計における生活様式分析の可能性-食料品の購入金額・頻度から-」、101-118
- <sup>5</sup> 藤井千賀、1998、「昭和期における生活変動の研究－家計簿の分析から」、多田吉三、1964、「家計簿からみた生活の長期変動」、横山光子、1970～1975、「同一対象の家計における消費構造の歴史的变化」など
- <sup>6</sup> 中村隆英編、1993、『家計簿からみた近代日本生活史』東大出版会
- <sup>7</sup> 中川英子、1998、「季刊家計経済研究」財団法人家計経済研究所、冬通巻第37号、74-85
- <sup>8</sup> 中川英子、2006、「大正期から戦前期の一養蚕農家の生活史－夢を実現した小作農の家計記録から－、クォーターリ－生活福祉研究、第59巻、14-29
- <sup>9</sup> 谷弘毅、2009、『日常生活の再発見－家族経済とジェンダー・家業・地域社会の関係－』、学術出版会、16-23
- <sup>10</sup> M.ダグラス著・池田彰／佐和隆光、1984、『儀礼としての消費-財と消費の経済人類学-』新曜社
- <sup>11</sup> T. ヴェブレン著・小原敬士訳、1961、『有閑階級の理論』岩波文庫
- <sup>12</sup> 前掲書 M.ダグラス著1984、144



## オーストラリアにおける乳幼児保育の現状

### Early Childhood Education and Care in Australia

牧野 カツコ ・ 日吉 佳代子

#### 1. オーストラリアの保育・教育の概要

オーストラリアは、オセアニアに位置する人口2294万人（2013年豪州統計局）の国である。面積は769万平方キロメートルあり、日本の約20倍、アラスカを除く米国とほぼ同じという広大な面積を持っている。6つの州とその他の特別地域に区分されている。

オーストラリアの合計特殊出生率は1.83（世界人口推計統計2008年）で世界146位。日本の1.27（世界190位）を大きく上回っている。また、2012年のWHOの統計では、オーストラリアの合計特殊出生率は1.9で世界128位。日本の1.4（世界175位）を大きく上回っている。

6歳未満の人口は約150万人で、義務教育開始年齢は6歳である（クイーンズランド州では、5歳）。

日本では「保育に欠ける」児童に焦点を当てて、保護者に代わって保護養育することを目的とした児童福祉施設として発展してきたが、オーストラリアでは、女性就労者への支援を背景に発展してきた。志田民吉はオーストラリアの児童福祉の現状について述べているなかで、オーストラリアにおける「児童サービスに関するプログラムの中心は、保育（Child Care）の料金、供給、質のそれぞれを充実することであり、女子の労働市場参入を支援することにある。」と説明している<sup>1)</sup>。具体的には、「児童のためのサービス（Services for Children）は、児童サービス（Children's Services）と児童福祉サービス（Child Welfare Services）とを内容とする。その大半が家族生活の質の向上及び家庭、職場、一般社会での家族と児童のための可能な選択の拡大を目的とした「家族と児童サービスプログラムに集中し、中でも女性の賃金労働市場への参入率の増加はこのプログラムに最も大きな影響を与え続けてきた」と述べている。このように、日本とオーストラリアの保育所の成り立ちには違いがみられる。

オーストラリアの乳幼児期の保育と教育のサービス（Early Childhood Education and Care（ECEC））には、オーストラリア政府の説明によれば、次のようなものがある<sup>2)</sup>。

- ① Long Day Care（LDC）（終日保育／保育園）
- ② Family Day Care（FDC）（家族的保育）
- ③ In Home Care（IHC）（家庭内保育）
- ④ Outside School Hours Care（OSHC）（学校外保育／学童保育）
- ⑤ Occasional Care（OC）（臨時保育）

それぞれについて説明すると、

### ① Long Day Care (LDC) (終日保育／保育園)

LDCはセンターでの保育といわれ、子どもの保育専用として建てられた建物やチャイルドケアセンター(保育センター)などで行われている。午前7:30から午後6:00の間開設され、0歳から6歳の子どもの対象に、年齢あるいは発達段階別に専門的な保育が行われている。通常、終日保育とパートタイム保育を選ぶことができる。午前の保育と午後の保育に分けているところもある。午前のおやつ、昼食、午後のおやつを提供する所が多い。食事やおやつはLDCごとに様々で、親が用意して持ってこなければならないところもある。

多くのLDCでは、乳幼児期の教育プログラムを持っていて、子ども達は保育を受けるとともに、学習することができる。

LDCは、会社、地方公共団体、地域組織、個人、NPO、組合など様々な形態で運営されている。LDCの大多数は政府の「子育てサービス」の適用を受けており、親は、子ども手当や保育控除を使うことができる。また一定の保育の質の基準を満たしていなければならない<sup>1)</sup>。

日本の保育所と幼稚園を合わせた機能を持っており、0歳から6歳まで就学前の一貫した保育と教育の制度となっている。本論文では、LDCを「終日保育」ではなくその内容から「保育園」と訳すこととしておきたい。

### ② Family Day Care (FDC) (家族的保育)

FDCは家族的保育ネットワークによって提供される柔軟な家族的な保育・教育である。保育ネットワークの保育者の家庭で行われる保育で、終日保育、パートタイム保育、臨時保育、夜間保育、学校の開始前後の保育、学校の休日の保育などを行う。多くのFDCサービスは国の「子育てサービス」の適用を受けている。またFDCの保育・教育者は、オーストラリア政府の「Early Childhood Education and Care (幼児教育・保育) の National Quality Framework (国家基準)」に即した保育を行う義務があり、幼児教育に関する国の法律、規則および州や地方独自の基準を守らなければならない。

保育者は保育する子どもの人数の上限を国の認可規則に基づく場合に、自分の子どもを含めて、自宅で保育を行うことができる。

### ③ In Home Care (IHC) (家庭内保育)

IHCは、FDCと同じであるが、専門の保育者が個人の家庭で行う保育である。いろいろな保育の形態が子どもに適さない次のような場合のものである。

- ・子どもに疾病あるいは障害がある
- ・子どもの保護者が病気または障害があり保育が十分にできない
- ・子どもが農村部または非常に辺鄙なところに住んでいる
- ・子どもの保護者の勤務時間が通常の保育を利用できる時間帯でない
- ・保護者に就学前の子どもが3人以上いて、十分な保育ができない

### ④ Outside School Hours Care (OSHC) (学校外保育／学童保育)

OSHCは、就学児童のために学校の始業前後（午前7：30～9：00と午後3：00～6：00）



の保育及び学校の休暇中の保育をおこなう。OSHCはOut-of School Hours（学校外保育施設）の活動と連携している。この保育は通常は小学校の中の建物や校庭で行われているが、学校の近くの保育センターやコミュニテイ・センターや学童保育センターなどで行われることもある。多くのセンターではおやつを出している。

大多数のOSHCは、「子育てサービス」の適用を受けている。つまり、多くの保護者は子育てサービスの子ども手当や保育控除などを受ける資格がある。OSHCは、当然国の幼児教育・保育の質の基準を満たしていなければならない。

#### ⑤ Occasional Care (OC)（臨時保育）

保護者の病気やなどのために子どもに臨時に特別に保育が必要となる場合で、専門的な保育を提供する。多くはシフト体制の保護者の急な、突然の勤務時間の変更などでの利用が多い。

#### ⑥ Preschool / Kindergarten（就学前教育／幼稚園）

このほかに、Preschool（就学前教育）や Kindergarten（幼稚園）などの名称も使われているが、政府の幼児教育関係のホームページを見ると、Kindergartenは、ニューサウスウェールズ、ビクトリア、クイーンズランド、南オーストラリア、ノーザンテリトリーの各州のみ、Preschoolはオーストラリア首都特別地域など特定地域のみにあるので、住んでいる地域の州や市の教育委員会に、尋ねるようになって<sup>1)</sup>いる。ホームページでは、プレスクール（就学前教育）は義務ではなく、多くの子ども達はデイケアや父母の運営するプレイグループで学んでいるとしていて、ほとんど説明はない。

オーストラリアの保育教育政策は連邦政府と州政府が別々に2層をなして管轄していると説明されているが<sup>3)</sup>とりわけ就学前の教育に関しては、デイケアセンターとよばれたり、州によっては幼稚園、やプレスクールと呼ばれている施設もありさまざまであったりしているようである。運営も地方行政機関（公立）もあれば民間会社であったり、NPOであったり誠にさまざまである。

以上のような幼児期の保育・教育についての行政府の管轄は、家族・地域サービス・先住民省（Department of Family Community services and indigenous Affairs）と教育科学訓練省（Department of Educational Science and Training）とされていて<sup>3)</sup>（OECD 2011）、さしずめ日本の厚生労働省と文部科学省とが保育と教育を分け合って担当しているかのようだが、子どもの年齢によって監督省庁が分かれているわけではない。2014年12月、教育訓練省（Department of Education and Training）は再編成され、幼児教育から高等教育、職業教育までを一貫して扱い、教育の質の向上のために、教育プログラムの問題を一括して取り扱うこととなったという。そのため出産後からの養育については、社会福祉省（Department of Social Services）に移ることとなったとされている。

## 2. 保育施設・サービスの種類と利用者

—全国保育・教育職場環境調査（National ECECのWorkforce Census）から—

オーストラリア政府の教育省が2013年に実施した保育関係の職場環境についての調査結果が2014年にまとめられ、公表されているので<sup>4)</sup>、まずここからオーストラリアの保育の現状を全国的にみておこう。

この調査の対象は全国の幼児教育・保育関係施設及びサービス機関で全国17,312か所、回答率80.2%。幼児教育・保育関係スタッフ調査については、対象者は12,270人、回収率は70.9%であるという。なおこの調査は2008年－09年にかけて行われて全国調査2010として報告されている調査との比較ができるようになっている。

まず、5つの保育サービス別のオーストラリアでの実際の設立状況や子どもの参加状況を見ておこう。それぞれどのように開設されているのかを見るとTable 1の通りで、週当たりの開設時間は、保育園（Long Day Care）は一週55時間である。これは1日ほぼ11時間、保育時間が短い方の施設の平均（1／4パーセントイル）は52時間、長い方の施設の平均（3／4パーセントイル）でも57時間であることがわかる。

日本では早朝の預かり保育を朝7時から行っていたり、夕方の延長保育を7時まで行う園もあり、栃木県の場合、1日11時間保育時間が78.9%と最も多いが、12時間～14時間の保育を行う園が全体の18.3%もある。（栃木県保健福祉部2010）<sup>5)</sup>。日本の保育所は土曜日でも開設していると保育時間は65時間を超える場合がある。

オーストラリアでは、開設時間は日本よりかなり短いといえる。また子ども個人の保育時間は、かなり柔軟で、親は自分の都合の良い時間に子どもを連れてきて、都合の良い時間に連れて帰ることが一般的である。保育園に送ってきたときに、連れてきた人の名前と時間を日程表に記入し、お迎えの予定時間とお迎えに来る予定の人の名前を書いておく。従って、お昼近くに来る子どももいれば、昼食が済むと帰宅する子どももいるというように、自由である。これは保育料が保育時間によって異なり、保育料が高いので若い親たちは、できるだけ保育時間を短くしたいと考えているからとのことであった。

Table 1 からは、学校が休みの期間の保育（VAC）は同じような開設時間である。家庭内保育（IHC）は早朝から深夜に及ぶことから、1日平均18時間程度の保育になっていて、保育サービスの中では、最も長い時間対応していることがわかる。学童保育は放課後であるので1日あたりに直すと平均5時間弱の開設である。

では、これらのサービスに参加している子どもの数はどうであろうか。Table 2から参加児童数を見ると、参加者が圧倒的に多いのが保育園（LDC）であり、ついで、学童保育、休暇期間保育となっている。学童保育の子ども（22%）や休暇期間保育（12.9%）も同じ統計に含めているので、通常の保育としては、保育園に通っている子どもが圧倒的に多いということがわかる。

子どもの年齢段階別に参加人数を示したものが、Table 3 である。3－5歳の年齢段階が、最も保育園（LDC）を利用しており、6－9歳では学童保育（OSHC）の参加者が特に多くなっ

ていることがわかる。

Table 1 サービスタイプ別 週当たり開設時間の平均 (2013)

	保育園 (LDC)	家族的保育 (FDC)	家庭内保育 (IHC)	臨時的保育 (OCC)	学童保育 (OSHC)	休暇期間保育 (VAC)
開設時間	時間					
平均	55:00	不明	89:15	37:30	23:45	55:00
1 / 4 パーセントイル	52:30	不明	70:00	18:00	18:45	50:00
3 / 4 パーセントイル	57:30	不明	91:00	42:30	26:15	56:15
	サービス数					
施設数	6,141	不明	75	116	3,497	2,376
測定不可施設	7	不明	0	1	9	7
サービス計	6,148	不明	75	117	3,506	2,383

Table 2 サービスタイプ別、週当たり参加子ども数

サービスタイプ	参加子供数	%
保育園 (LDC)	585,069	51.3
家族的保育 (FDC)	134,036	11.8
家庭内保育 (IHC)	5,730	0.5
臨時的保育 (OCC)	7,257	0.6
学童保育 (OSHC)	261,110	22.9
休暇期間保育 (VAC)	147,371	12.9
計	1,140,573	100.0

(a) 小数点以下四捨五入のため合計は100.0%とならない

(b) 複数のサービスに参加している子どももある

Table 3 サービス別 年齢別 子どもの参加数

	保育園 (LDC)	家族的保育 (FDC)	家庭内保育 (IHC)	臨時的保育 (OCC)	学童保育 (OSHC)	休暇期間保育 (VAC)	合計
0-2歳 子どもの数と割合							
サービス%	94.8	99.4	93.8	98.2	1.0	0.5	
参加子ども数	250,417	49,753	1,754	3,451	947	410	306,732
3-5歳							
サービス%	98.5	99.7	92.5	98.2	93.3	90.9	
参加子ども数	321,806	44,586	1,880	3,774	48,789	25,559	446,393
6-9歳							
サービス%	16.6	94.2	90.9	1.8	97.3	95.5	
参加子ども数	11,202	24,617	1,314	19	164,729	93,769	295,651
10歳以上							
サービス%	8.3	86.3	76.5	1.8	94.3	93.3	
参加子ども数	1,644	15,080	782	13	46,645	27,633	91,797
全年齢							
	585,069	134,036	5,730	7,257	261,110	147,371	1,140,57
サービス数							
計	6,143	417	75	117	3,502	2,383	12,637
不明	5	1	0	0	4	0	10
合計	6,148	418	75	117	3,506	2,383	12,647

サービス別割合は、当該年齢のうち参加を希望して登録している子どもに対する割合

### 3. 保育施設・サービス別保育者の資格

これらの保育関係施設（サービス機関）で働いている人の学歴または保育士資格などはどうなっているのだろうか。

Table 4のデータのうち、プレスクールはクイーンズランド、タスマニア、ビクトリア、西オーストラリアの州にのみある幼稚園、および首都特別地域のみにあるプレスクールの合計であると説明されている。幼稚園は正規の小学校入学前の数年間の教育機関で比較的学歴の高い保育者が勤務しているという。

Table 4 から分かるように、学童保育や休暇期間の保育の場合を除き、多くの保育サービスでは、何らかの資格を持つ人の割合が、90%近くを占めている。ただし多くの子どもが通う保育園で資格を何も持たない職員が1割程度あることは問題といえるだろう。ただし、Table 5 に示すように、保育担当者の資格については、近年その資質の向上が大幅に

はかられていることがわかるデータも示されている。

Table 5は、保育者の2010年と2013年の3年間の学歴と資格所有者の変化を示しているが、Ⅲ級以上の保育士資格を持つ人の割合が、3年間の間に40%近くも増加しており、4年制大学卒業者の割合も大幅に伸びている。同時に、資格なしという人の割合が大幅に減少していることも注目すべきであろう。

Table 4 幼児教育・保育関係の専任職員・教員の資格

最終学歴または保育資格	プレスクール	保育園	家族的保育	家庭内保育	臨時保育	学童保育	休暇期保育	合計
	割合 (%)							
4年制大学卒(学士号)またはそれ以上	38.8	11.5	3.9	6.9	7.5	12.0	16.2	16.0
4年制大学卒と同等	29.2	7.6	2.2	4.6	4.1	8.6	12.3	11.4
3年制学卒と同等	9.6	3.9	1.8	2.4	3.4	3.4	4.0	4.6
高等専門学校卒	19.4	35.4	24.3	21.7	42.0	21.2	20.1	28.4
保育士資格Ⅲ級またはⅣ級	30.5	40.1	53.3	32.1	38.6	23.7	23.0	36.2
保育士資格Ⅱ級以下	1.6	1.2	1.5	3.4	2.0	2.3	1.9	1.5
保育・教育資格所有者 計	90.3	88.3	83.1	64.1	90.1	59.1	61.2	82.0
保育教育関係資格なし職員 計	9.7	11.7	16.9	35.9	9.9	40.9	38.8	18.0
	実数							
4年制大学卒(学士号)またはそれ以上	8,697	7,505	494	99	55	1,648	2,121	20,619
4年制大学卒と同等	6,548	4,967	270	66	30	1,176	1,605	14,662
3年制学卒と同等	2,149	2,537	224	34	25	473	516	5,958
高等専門学校卒	4,346	23,075	3,053	310	309	2,908	2,618	36,619
保育士資格Ⅲ級またはⅣ級	6,833	26,134	6,695	459	283	3,252	3,005	46,660
保育士資格Ⅱ級以下	359	792	194	49	15	314	245	1,968
保育・教育資格所有者 計	20,235	57,506	10,437	918	662	8,122	7,988	105,867
保育教育関係資格なし職員計	2,167	7,621	2,117	513	73	5,613	5,065	23,168
合計	22,401	65,127	12,553	1,431	735	13,735	13,054	129,035
不明者	1,000	1,367	345	213	15	2,878	1,721	7,539
保育職員計	23,401	66,494	12,898	1,644	749	16,613	14,775	136,574

小学校など他の保育施設との連携による勤務があり。他の施設からも給与をもらっている人はこの表には含まれない。

連携の勤務には就学前教育、小学校。その他の福祉施設、保育園その他保育関係の連携教員を含む。

Table 5 保育者の学歴及び資格所有者の割合の変化（全施設・サービス）  
2010年と2013年の比較

	2010		2013		変化	
	実数	%	実数	%	増加数	増加率%
合計	116,195	100.0	129,034	100.0	12,839	11.0
最終学歴または資格						
4年制大学卒(学士号)またはそれ以上	16,263	14.0	20,619	16.0	4,356	26.8
4年制大学卒と同等	11,404	9.8	14,662	11.4	3,258	28.6
3年制学卒と同等	4,859	4.2	5,958	4.6	1,099	22.6
高等専門学校卒	28,571	24.6	36,619	28.4	8,048	28.2
保育士資格Ⅲ級またはⅣ級	33,517	28.8	46,660	36.2	13,143	39.2
保育士資格Ⅱ級以下	2,717	2.3	1,968	1.5	-749	-27.6
保育・教育資格所有者 計	81,068	69.8	105,867	82.0	24,799	30.6
保育教育関係資格なし職員 計	35,127	30.2	23,168	18.0	-11,959	-34.0

現在、オーストラリアの保育者の資格は大別して3種類あり、取得のための年限が1年でとれるものがCertificateⅢで保育アシスタントができる。普通はアシスタントとして働き始め、働きながら上級のデイプロマコースを学んでいくのが一般的であるという。さらに2年働きながら学ぶとDiploma in Children's Servicesの資格が得られ、グループリーダー、担任資格を持つ。Diploma所有者がさらに1年の教育を受けるとAdvanced Diploma of Children's Servicesの資格が得られ、ディレクターや園長の資格が得られる（小野 2011, 2014）<sup>6)</sup>。

#### 4. 保育の質の確保のための施策

##### (1) 「乳幼児期の学びの枠組み」(Early Years Learning Framework)

オーストラリア政府は、それぞれの州でそれぞれの基準で行われていた幼児期の保育・教育の質を統一して向上させるために、2009年12月に幼児期の保育・教育のための国の基準(National Quality Framework for Early Childhood Education and Care)を制定した<sup>7)</sup>。これは乳幼児期の子どもの現在と将来の生活、健康、発達、幸福の大切さを認識し、国家、州、特別地域全体として保育と教育の質を継続して高めていくために保育と教育の基準を定めるとしている。<sup>7)</sup>。国が定める保育の基準(枠組み)であるので、日本でいえば、「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」を合わせたようなものであるが、保育の質の基準とその要素、学習の体系と解説、評価の方法までを含んだ膨大な体系となっている。

このうち乳幼児期の子どもの発達の特徴と保育の内容、方法を示したものが、Early Years Learning Framework(乳幼児期の学びの枠組み)である。幼児期用のものは、

“Belonging, Being and Becoming” とよばれるもので、乳幼児の保護者用のものも同じ枠組みで体系的に作成されている。同じようなフレームワークは、小学生用には、“My Time, Our Place” (Framework for School Age Care) があり、保育と教育の体系が非常に明確に示されているとあってよい。

2009年以降国の作成した保育の基準がどのように普及し、利用されているかを示すものが次のTable 6 である。

2010年から3年間の間に国の保育基準を使用している施設が圧倒的にその割合を増やしていることがわかる。州または地域独自で作成されていた基準が国のものに置き換えられている様子が見える。また、保育プログラムを持っていなかった施設が、ほとんどなくなっていることも注目すべきであろう。

Table 6 カリキュラムあるいは「幼児期の学びの枠組み」(Early Years Learning Framework) に基づいた保育プログラムの作成状況, 2010 から2013 の変化

		2010		2013		変化	
		実数	%	実数	%	増加数	増加率%
就学前教育プログラムが適用されるプレスクール	Early Years Learning Framework を使用	2,701	57.5	4,261	91.8	1,560	57.8
	州または地域の基準を使用	2,426	51.7	896	19.3	-1,529	-63.0
	その他のカリキュラム／スタンダード	772	16.4	535	11.5	-238	-30.8
	スタンダードの使用 全体	4,570	97.3	4,630	99.8	59	1.3
	スタンダード使用なし	126	2.7	11	0.2	-115	-91.1
	計	4,696	100.0	4,641	100.0	-55	-1.2
就学前教育プログラムが適用される保育園	Early Years Learning Framework を使用	2,135	66.5	4,047	93.8	1,912	89.6
	州または地域の基準を使用	882	27.5	688	16.0	-193	-21.9
	その他のカリキュラム／スタンダード	557	17.4	260	6.0	-297	-53.3
	スタンダードの使用 計	2,979	92.8	4,295	99.6	1,316	44.2
	スタンダード使用なし	231	7.2	17	0.4	-214	-92.6
	計	3,209	100.0	4,312	100.0	1,103	34.4

## (2) 保育の質の国の基準 (National Quality Standard)

National Quality Standard (「保育の質の基準」)<sup>8)</sup> は2009年に策定されたEarly Years Learning Framework (「幼児期の学びの枠組み」) を基にして、2010年に国の保育の質の水準を示すものとして作成された。大きく7つの領域が定められ、それぞれが2～3の下位領域に分かれ、さらにそれぞれに2～3の具体的なエレメント (目標) が定められて

いる。全体としては18の下位領域と58の目標が定められ、どのようにカリキュラムを作成をしていけばよいかのガイドが細かく説明され、評価の方法まで示されている<sup>5)</sup>。

ここでは、領域と概要、要素についてのみ取り上げる。この保育の基準は「子どもの学びの枠組み」に述べられている子どもの学び、子どもの発達目標、につながっていることが重要な点である。

Table 7. Quality area, standards and elements の要約

領域	保育の質の領域、保育基準、要素の概要
QA1	教育プログラムと実践
1-1	国の“学習の枠組み”を子どもの学びと発達を進めるカリキュラム作成に用いる
1-2	保育者と協力者はそれぞれの子どもへのプログラムの作成や適用について積極的かつ慎重である
QA2	子どもの健康と安全
2-1	ひとり一人の子どもの健康が増進する
2-2	子どものカリキュラムに健康な食生活と身体活動を組み込んでいる
2-3	ひとり一人の子どもは保護される
QA3	物理的環境
3-1	建物の場所と建築は保育サービスの運営に適切である
3-2	遊びを通して、子どもの能力を高め自立的な探索活動や学習ができるような環境である
3-3	環境保護と持続可能な未来に積極的に貢献する役割をはたす保育である
QA4	スタッフの配置
4-1	子どもの学習と発達を推進し、安全と福祉を向上させるようスタッフが配置されている
4-2	保育者と協力者、職員は、尊敬され、職業倫理を持つ人々である
QA5	子どもとの関係
5-1	それぞれの子どもを尊重し、公平な関係を築き、維持する
5-2	それぞれの子どもは、友人や大人の人と感受性のある心地よい人間関係を作り、維持できるように支援される。
QA6	家族と地域社会との協力的な関係
6-1	家族を尊重し支援する関係を築き、維持する
6-2	両親の役割を支援し、両親の子育ての価値観や信念が尊重される
6-3	子どもの学習や福祉を向上させるための組織やサービスと連携をする
QA7	リーダーシップと保育の運営
7-1	効果的なリーダーシップによって、積極的な組織の文化を作り出し、専門的な学習集団を築く
7-2	継続的に発展するための責任
7-3	保育の質を向上させるための管理体制

## (2) 「幼児期の学びの枠組み」(フレームワーク)の構成

The National Quality Framework for Early Childhood Education “Belonging, Being and Becoming” は、オーストラリアの保育の質を向上させるために作成されたもので、全国



的な国の基準として、広く普及してきており、保育と教育の指針である。

オーストラリア政府の教育省により2009年作成されており、冊子は50頁に上るが、インターネットからもダウンロードできる。このFrameworkは、アラビア語、韓国語タイ語、トルコ語など10か国語に翻訳されており、各国語の概要はインターネットからアクセスできる。また家族のためのインフォメーションも作成されており、こちらは小冊子であるが20か国語の翻訳がある。残念ながらどちらも日本語の訳はない。

また2010年には、保育者へのガイドブックが作成されており、これも60頁以上に上る大冊である<sup>7)</sup>。本稿では、基本となる“Belonging, Being and Becoming”について紹介したい。

このフレームワーク（枠組み）は、誕生から就学までの子ども達の学びを広げ、充実させるためのものであり、子ども達の将来の学習の土台と潜在能力を最大限に発揮させることができるよう保育者を支援するために作成されたという前置きがある。

この枠組みでは、特に play-based learning（遊びを土台としたが学び）に力点を置いている。さらに、コミュニケーションの重要性、言語（初期の読み書き、計算）、社会的情緒的発達を大切にしている、と述べられている。

このフレームワークは、子ども達の生活が、belonging（所属する）、being（存在する）、becoming（成長する）ことと深く結びついていることから、この3つのキーワードから作成されている。

① Belonging — どこに、だれと暮らしているか、を知ること。家族や集団、近隣の人々、より広い地域社会などに子どもは所属しているが、自分自身の存在を意識するのは、他人との相互関係を土台としている。自己概念を形成し、発達していくことの中に、“所属”を置くことができる。

② Being — 「存在する」は、今、ここ、の子ども達の生活の重要性を認識することである。子どもは、自分の周りの世界を探索し、その意味を見つけようとする時期である。自分を知り、他人との関係を築き、生活の喜びや複雑さをしり、さまざまなことさらに挑戦している。

③ Becoming — 子どもは自己概念や自分の知識や理解力、才能、能力や技能、などを発達させている。様々な出来事や環境に出会うことによって磨かれていく。幼児は学び、成長している。とりわけ、社会の中で十分活発に学ぶのである。

フレームワークはすべての子ども達の誕生から5歳までの十分な発達を期待している。その成果は次の5つである。

- 1 子どもは強い自己概念を持つ
- 2 子どもは、周囲の世界とかかわり、世界に働きかける
- 3 子どもは幸福でありたいという強い感情を持っている
- 4 子どもは自信にあふれた熱心な学習者である
- 5 子どもは有能なコミュニケーターである

この5つのアウトカムがそれぞれ2から5個の下位カテゴリーに分類され、全体の枠組みができています。これを図示したものが下記の通りである（図1）。

中心に「子どもの学び」がおかれ、外側を、Belonging（所属する）、Being（存在する）、Becoming（成長する）が取り囲んでいる。学びを直接取り囲んでいるのが、Principle（学びの原理）、Practice（実践）そして、Outcome（学びの成果）、である。

原理と実践、成果についてそれぞれ図に書き込まれている要素について「保育の基準」としての説明が本文の中で展開されていく。そこから、各保育園や保育サービスではカリキュラムを作成することができるのである。この枠組み図は、さまざまところで用いられ、分かりやすく、なじみやすいものとなっているといえよう。

すべてBからはじまる Belonging、Being、Becoming は、「いる」、「ある」、「なる」ともいえるわかりやすい指標であり、子どもの側に立った保育基準の表現である。



図1 幼児期の学びの枠組みの要素

### (3) 学びの成果の指標

子どもの「学びの成果」について、保育者への説明をもう少し詳しく紹介しておきたい。

#### 成果1 子どもは自分自身についての強い自己意識を持つ

- ・子どもは安全、安心、保護されているという感情を持つ
- ・子どもは新しい自立性、相互依存、柔軟性、自分であるという気持ちを発達させる
- ・子どもは知る力と強い自己概念を発達させる
- ・子どもは他者と関わる中で、他人への関心、共感、尊敬することを学ぶ

#### 成果2 子どもは、周囲の世界とかかわり、世界に働きかける

- ・子どもは集団や地域社会に所属しているという気持ちを育て、積極的に参加する上で必要なお互いの権利と責任について理解する
- ・子どもは多様なことに対して尊重して対応する
- ・子どもは公平性の感覚について知る
- ・子どもは、社会的な責任について知り、環境を大切にする

#### 成果3 子どもは幸福でありたいという強い感情を持っている

- ・子どもは社会的、情緒的に幸福な状態の中で強くなる
- ・子どもは健康で身体的に良い状態であるよう自分で責任を持てるようになる。

#### 成果4 子どもは自信にあふれた熱心な学習者である

- ・子どもは好奇心、協働、確信、創造性、関わり、熱意、忍耐、創造力、内省的などの特性を学ぶことの中で発達させる。
- ・子どもは、問題解決、質問、実験、仮説の提案、調査、検証などの過程を通してある範囲の技能を身に付ける
- ・子どもは学習した事柄を他の領域や問題に移し替えたり適用させたりする
- ・子どもは、他の人々他の場所、技術的、自然的、人工的物質との関連で学んだことを自分自身の学びの財産とすることができる

#### 成果5 子どもは有能なコミュニケーターである

- ・子どもは目的に応じて、他人と言葉で、ことばなしでかかわることができる
- ・子どもは、お話や物語、詩歌などに夢中になるとその文脈から意味を理解することができる
- ・子どもはメディアを用いて考えを表明したり、意味づけをしたりする
- ・子どもはことばや文字がどのように働くシステムであるかを理解し始める
- ・子どもは、情報やコミュニケーション技術を用いて、情報にアクセスしたり、考えや思いを表現することができる

「学びの枠組み」を紹介説明する冊子では、それぞれの課題が頁の上部に書かれ、その下の左側にこの項目が子どものどのような時にみられるのか、その例がいろいろ掲げられて

いる。その右側は、保育者、教育者がどのような行動をとると、子どもの学びを進めることができるか、さまざまな場面と例が書かれている。

## 5. ゴールドコーストの保育園を見学して

本論文は、宇都宮共和大学が、保育実習を海外で行うプログラムを実施するに当たり、現地の保育園を実際に見学し、資料を収集したことを基に作成されたものである。

2013年8月に牧野、日吉がオーストラリア、クイーンズランド州ゴールドコーストを訪問し、名古屋文化学園保育専門学校、および名古屋短期大学が実施している保育実習園をいくつか見学する機会を得た。

実際に現地を視察し、保育園を見学して学んだことや示唆を受けた事柄をいくつか述べてみたい。

①オーストラリアクイーンズランド州のゴールドコーストでは、幼稚園・保育園という行政区分はなく、チャイルドケアセンター (Child Care Centre) という名称になっている。従って日本のように、学校法人や社会福祉法人の制度がない。チャイルドケアセンターは、有限会社によって経営されることが一般的であること。訪問したある園は、グループ企業のブライツホライズグループに、ある園はグッドスタートグループに所属しているということであった。

②訪問した日本人が経営するF園では、園長先生から次のような話を伺った。「オーストラリアでは、園の開設に当たっては、各州政府の免許制を取っていること。そして州政府で定められた保育サービスに関する基準 (Regulations) に合格しないと認可を受けられない。設備、保険安全対策、職員配置、カリキュラム、運営に関する5つの規定があり、毎年シビアな監督・指導が行われ、例えば幼児の定員が1名でもオーバーすると規則違反になります。」とのことであった。

また内的な保育水準の質的向上を目指したものに、「保育水準向上認定制度」(Accreditation) がある。これは、職員と子どもと親の3者の関係を良くすることが保育の質の向上に不可欠であるので、52項目のチェックリストが作成されている。その評価基準が、優良レベル (Good Quality Care) を受けると、利用者の保育料の一部が施設に支給されるので、保育所ではその認定を獲得するのは必須になる。52項目のチェックリストの中で、特にオーストラリアらしい項目を挙げると、

(2) 保育者はすべての子どもに接し、一人ひとりの要求に対応している。子どもたちの持つ背景を考慮している。

(18) 保育計画は、子ども達に活動の選択と挑戦の機会を与えている。

(32) 特別な援助を必要とする子どもに関する保育計画も用意されている。

(36) 食事は、子どもたちにとって1日に必要な栄養を満たしていると同時に、文化的背景が考慮されている、など。

③またこのF園では、次のような子どもの人数とスタッフの配置で運営されていた。

・教職員数：24名（理事長、園長含む）

TE：ティーチャー（Teacher） 大学、大学院卒 3人

GL：グループリーダー（Group Leader） 専門学校2年卒 8人

AS：アシスタント（Assistant） 専門学校1年卒 8人

TR：トレーニー（Trainee） 1人

OF：事務・給食・園庭管理など 4人

・開園している時間と期間

朝7：30～夕6：00 年間52週休みなく開園（土・日と法定休日は休園）

・クラスと園児とスタッフ数

（乳児）6週間～2歳 8名 / 3名（トレーニーを含む）

（年少）15カ月～2歳半 10名 / 2名

（年中）2歳半～3歳 12名 / 2名

（年長）3歳～4歳 16名 / 2名

（就学前Ⅰ）3～6歳 24名 / 2名

（就学前Ⅱ）3～6歳 24名 / 2名

（就学前Ⅲ）3～6歳 20名 / 2名

クラスに所属している園児数だが、園児は毎日来ない。週に2～4日。理由は、保育料が高いためである。（1日AU\$68、ベビーは\$75）

④F園では、園児の両親の国籍の出身は20か国余りになるとのこと。多文化共生社会となっており、家庭で使う言語も、英語、ドイツ語、スイス語、フランス語、ギリシア語、イタリア語、フィン語、オランダ語、ヒンドウ語、マレー語、フィリッピン語、インドネシア語、北京語、韓国語、日本語等多数に及んでいるとのこと。またスタッフもオーストラリア、ニュージーランド、香港、南アフリカ、マレーシア、フィリッピン、日本と様々な国籍持っている。そして、エスニックチャイルドワーカー（それぞれ出身国の言語の文化背景を生かして幼児教育に携わる人）もいて、例えばタイ出身の入園者があると、タイ語の解るエスニックチャイルドワーカーを頼んで、この子が園になじむまで世話をしてもらうこともある。

また、クイーンズランド州では、日本語（37%）、ドイツ語（17%）、フランス語（16%）、イタリア語（12%）、中国語（11%）の6言語が教えられていて、最近韓国語が加えられたとのこと。

⑤F園の園長先生の話では、園児の記録をきちんと残すために、1週間に2時間を他の仕事から解放して、記録の時間に行っているとのこと。子ども一人一人の何年かにわたるファイルを作り、半年に一度子どもの成長を親に伝えているとのこと。

以上、訪問した園からは具体的な保育の状況を聞くことができた。全部で8園を訪問し

たが、どこの園でも子ども一人ひとりを大切にし、保護者との連携をしっかりとっていることが印象的であった。

## 6. まとめ

以上オーストラリアでは、幼児保育・教育の制度としては州や地域ごとにさまざまな形態で行われていたが、2009年の国の大きな改革を境に、保育の質の向上を図るために保育内容の基準が体系的に示され、普及されてきたことが大きな特徴であることがわかった。現在でもさまざまな形態があり、設置主体もさまざまであることは変わりがないが、保育者の資格も向上し、保育の質が高まってきていることがデータの上からも明らかになっていることは注目すべきであろう。

オーストラリアの乳幼児期の保育の枠組みは、中心に「子どもの学び」がおかれ、外側を、Belonging（所属する）、Being（存在する）、Becoming（成長する）が取り囲んでいる。この枠組みは、子どもをまさに中心に置いている体系であり、子どもの視点から記述されていることが特徴的である。学びを直接取り囲んでいるPrinciple（学びの原理）、Practice（実践）そして、Outcome（学びの成果）もすべて、子どもがどのように考え、行動し、発達していくかという視点から記述されていて、保育者が子どもの発達を支援するという姿勢が明確に感じられる。

Outcome（学びの成果）は、保育者のための指針となるものであるが、この5つの指標、例えば

成果1 子どもは自分自身についての強い自己意識を持つ

成果2 子どもは、周囲の世界とかかわり、世界に働きかける

成果3 子どもは幸福でありたいという強い感情を持っている。以下・・・

を読んだときに、思わず感動のため息がでてしまった。何とポジティブな子どもへの視点だろうか、と。子どもを尊重する姿勢、子どもの発達への限りない信頼感。子どもの特性、発達を肯定的にとらえて、保育の指針を示している。どこかが日本と違う。

いくつかの保育園を見学した際にも、あくまでも子どもの自由な遊びや行動が大切にされていて、保育者はほとんど見ているだけという場面が多かった。実は見ているだけでなく、一人一人の子どもの観察の記録を残しているというのである。

クラスの子どもを一斉にまとめて指導したり、同じ行動をとらせるという場面は非常に少なかった。もちろん絵本を読み聞かせる場面もあるけれども、子どもの人数が少なく、アシスタントもいるので、子ども達の姿勢もさまざま、とても自由な雰囲気である。

ともすると教育的な配慮が先にあって保育者が子どもをリードしがちな日本の幼稚園の保育と、オーストラリアの保育との違いが、このアウトカムの表現にも表れているように感じさせられている。

今後は、さらにオーストラリアの保育の質の評価の指針Guide to the National Quality Standard を基に、検討を深めたいと考える。

## 参考インターネットサイト

[http://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_in\\_Australia](http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Australia)

<http://www.mychild.gov.au/sites/mychild/childcare-information/pages/options>

<http://education.gov.au/early-years-learning-framework>

<http://docs.education.gov.au/node/2632>

## 文献

- 1) 小松隆二・塩野谷祐一 編、1999 先進諸国の社会保障② ニュージーランド オーストラリア 第16章 志田民吉「児童福祉」 東京大学出版会 p.301-303
- 2) Australian Government, Information on Child care and early learning. Mychild.gov. au.
- 3) OECD Starting Strong II 2006 Early Childhood Education and Care.星三和子、首藤美香子、大和葉子、一見真理子訳 2011 OECD保育白書：人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC)の国際比較― 明石書店
- 4) The Social Research Center、Australia、2014 2013 National Early Childhood Education and Care Workforce Census.
- 5) 市川舞・土沢薫 2010 幼稚園、保育所の利用状況 牧野カツコ他 地域の特性を生かした子育て支援と保育の在り方の研究―ある地方都市の家庭・地域の環境を事例として― (財) 地域社会研究所 p.25
- 6) 小野克志 2011 オーストラリア・クイーンズランド州の保育の状況について 名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究 No.16 pp.169-176 および 小野克志 2015 オーストラリアの保育制度と海外保育実習プログラム ―クイーンズランド州のチャイルドケアセンターを事例として― 名古屋文化学園 保育専門学校紀要 第1巻
- 7) Australia Government Department of Education, 2009 National Quality Framework for Early Childhood Education and Care
- 8) Australian Children's Education & Care Quality Authority 2013 Guide to the National Quality Standard





## 『フィールドワークⅡ』実践報告

## A Report on “Field work Ⅱ” for Improvement of Teaching Methods

月橋 春美 ・ 蟹江 教子

## 1. はじめに

子ども生活学部は、幼稚園教諭・保育士など子どもの成長・発達にかかわる専門職の養成を目的として、2011年4月に設立された。設立当初より、理論を応用する実践力と実践を振り返り洞察する力を養うために、現場＝フィールドでの経験を重視し、1年生でフィールドワークⅠ、2年生でフィールドワークⅡを必修科目としている。フィールドワークⅠ・Ⅱは、集中講義の形式で複数の教員が担当し、「みる」「記録する」「考える」という作業を通して、子どもの生活や保育現場に内在する課題に目を向け、各科目を学ぶ動機づけするとともに、学んだ知識を応用する能力を養うことができるように（蟹江・月橋,2013）、内容をデザインしている。

初年度、フィールドワークⅠでは、子どもはどのように生活しているのか、日常における子どもの生活の実態を切り取り、観察、記録することにより、子どもの様々な行動を、保育の5領域（健康、子どもの周りの人間関係、子どもの表現、言葉、環境）に結び付けて理解することを重視した。観察をとおして子どもをみる視点を養い、子どもへの関心、さらには子どもの生活や環境への理解を深めるためである。具体的には、街中や子育て支援施設での“子どもの実際の姿”を観察・記録して、子どもの実態のポートレイトを描くという作業を行った。

初年度が終わった時点で、学生からの意見を求めたところ、1年生のカリキュラムが講義形式での授業が多いため、「直接、子どもと接する機会が少ない」「講義形式の授業ばかりでやる気を失う」などの意見が寄せられた。

本校では、最初の実習を2年生の秋（幼稚園での観察実習）に予定している。学生は保育者になることを目的に入学してくるが、1年半の間、講義形式の授業が中心で、実際に子どもと触れ合う機会は少ない。この間、子どもや保育に対する興味・関心が希薄となり、学びへの意欲が乏しくなる学生も散見された。そこで、2012年度から、フィールドワークⅠは、子どもと直接、触れ合い、一緒に行動することにより、遊ぶことの楽しさや大切さを経験し、子どもへの興味・関心、理解を深めることを重視するようにした。近隣の幼稚園児を本学に招き、「水遊び」（7月）、「ハロウィン」（10月）、「寒さに負けず冬の遊びを楽しもう」（1月）などのテーマを設け、子どもの内面や発達についての理解を深めるように努めた（詳細は「地域の幼稚園との交流を取り入れた保育者養成プロジェクト実践報告」（高柳 2014）、「みどり幼稚園との交流活動」（山口・市川・桂木・月橋 2013）を参照）。

2年生で開講するフィールドワークⅡは、学んだ知識を応用する能力を養うために、子

育て支援施設での参与観察を中心に授業内容をデザインした。初年度の詳細は「フィールドワークⅠ・Ⅱ」（蟹江・月橋 2013）で報告している。

以下では2014年度のフィールドワークⅡの授業概要と学生の感想、課題を中心に報告する。

## 2. 授業の概要

フィールドワークⅡでは、「子どもの実際の生活の姿を観察する。さらに、子どものみならず、大人のあり方にも着目し、子どもの生活を支える大人の役割について考える。「みる」「記録する」「考える」ことを通して、子どもの生活に内在する様々な課題に気づき、問題意識を深める」ことを授業概要として挙げている。さらに、「子どもの生活の実態を認識し、子どもの生活の場・保育現場に内在する課題に目を向ける。それを自分の研究課題とし、問題意識を明確にする。これらを通して、各科目を学ぶ動機づけとし、学んだ知識を応用する能力を養う」ことを到達目標とした。

そこで、近隣市町村の子育て支援施設に関する事前学習と子育て支援施設での参与観察を2つの柱としてフィールドワークⅡの授業を計画した。

表1は、2014年度の授業日程である。夏休みにフィールドに出ることを想定して、6月から授業を開始した。

フィールドに出るための準備として学生が住む市町村の子育て支援施設について、出身市町村別にグループを作り、調べることから始めた。

近年、少子化対策の一環として保育所、幼稚園、認定こども園、児童館の他にも、地域子育て支援拠点として子育てサロン、子育てサークルなどが作られている。市町村のHPや現地に出向いて、身近にどのような子育て支援施設があるのか、グループごとに調べて報告するという作業を行った。より具体的な情報を得るために、地元で子育て支援活動を実践している人による活動内容（第4回）や、行政担当者による子ども子育て支援の現状（第6回）についての説明の機会を設けた。

子育て支援施設についての情報を学生に提供したうえで、子どもの生活に内在する様々な課題に気づき、問題意識を深めるために、「問い」（リサーチ・クエッション）を持ってフィールドに出向き、参与観察を行った。参与観察としたのは、経験的に社会との関係を学ぶことができることに加え、何を観察するのか、目的を明確にすることにより中身の観察が期待できると考えたからである。ボランティアは、容易にフィールドに入ることがポジションである。本学部には、子どもや子育てに関連する施設から、多数のボランティア依頼が寄せられる。特に夏休み中はマンパワーが不足し、納涼会や花火大会などの行事も多く、保育所、幼稚園、認定こども園、大型児童館、科学館、学童クラブ（学童保育）、子育てサロン、障がい児施設などから、多数のボランティア募集の求人が寄せられる。そこで、これらの施設・組織の中から、自分の興味・関心やスケジュールに合わせて選択し、2日間の参与観察を行うようにした。

表1 「フィールドワークⅡ」授業日程

第1回	6月4日(水)2限	参与観察とは何か?
第2回	6月9日(月)5限	地域の子ども・子育て支援の取り組み(事例)
第3回	6月18日(水)1限	地域の子育て支援施設を調べてみよう ・子育て支援施設とは何か
第4回	6月18日(水)2限	
第5回	7月9日(水)1限	地域の子育て支援施設について(グループ毎に報告)
第6回	7月9日(水)2限	宇都宮市の子育て支援について(宇都宮市役所保育課)
第7回	7月23日(水)2限	参与観察における「問い」の重要性とレポートの書き方
第8回	夏休み	フィールドに行こう (子育て支援施設での参与観察)
第9回		
第10回		
第11回		
第12回		
第13回	9月17日1限	参与観察結果の報告方法について
第14回	9月24日1限	結果報告会(1)
第15回	10月1日1限	結果報告会(2)・フィールドワークⅡのまとめ

### 3. 参与観察の難しさ

参与観察で何をするのか。子どもの生活に内在する様々な課題に気づき、問題意識を深めていくために、フィールドで何を観察するのか、何を知りたくてフィールドに行くのか。「問い」(リサーチ・クエッション)をたてることを学生に課しているが、参与観察の目的を学生自ら設定することは容易ではない。

「問い」には、「事実はどうなっているのか」という「記述的問い」と、「なぜ、そうなっているのか」という「説明的問い」がある。最初に記述的な問いがあり、それに対する答えを踏まえて、説明的問いが発せられる(海野 2010)。そのため、学生には、「事実はどうなっているのか」という「記述的問い」をたてることから始めるように指導した。

表2は2014年度の学生のレポートから、「問い」をまとめたものである。これまでの学生と大きな差はなく、子どもと母親、子どもと職員・保育者、子ども同士など、子どもを取り巻く人との関係性、施設の属性や利用者の属性、保育者・職員の子どもや親への対応方法などを「問い」として挙げる学生が多かった。

リサーチ・クエッションにふさわしい、観察可能な「問い」をたてている学生もいるが、抽象度が高すぎて、具体的に何を観察すればよいのかわからない「問い」や、HP等の資料をみればわかる「問い」もあり、折角の参与観察の機会を活かすことができないのではないかと危惧せざるを得ないようなものも散見される。

参与観察を有益なものとするために、3年目である2014年度は子育て支援施設について調べることを重視し、実際に子どもたちをサポートする活動を行っている人や子育て支援を行っている市の担当者の話を聞く機会も設け、多くの情報を提供した。しかし、その情報を上手に活用できていない学生もあり、有効な「問い」の立て方をどのように指導するか、

参与観察の目的をどのように学生に理解させるか、検討する必要がある。

表2 学生のたてた「問い」の例

子育てサロン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（子育てサロンで）子どもはどのように遊ぶのか、母親と子供の関係について</li> <li>・一つの空間に異年齢の子どもがいるとき、保育者はどのような対応をしているか。</li> <li>・はじめてあった子ども同士は何をして遊ぶのか、親が見ている中でどんな遊びをするのか。</li> </ul>
児童館	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童館での地域交流はどのように行われるのか、職員と子どもはどのように関わっているのか。</li> <li>・児童館で、子ども同士の関わりはどうなっているのか。保育所や幼稚園とは違うのか。</li> <li>・なぜ、おじいちゃんから子どもまで利用できるのか。メリットは何か？</li> <li>・子どもたちにどのような遊びを提供できるか、子どもと関わるうえでどのように距離を縮めているか。</li> <li>・子育て支援は現場ではどのように行われているのか。</li> <li>・世代間交流にはどのような活動があり、子どもにどのような影響があるのか。</li> </ul>
学童クラブ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学童クラブで子どもはどんな言動をし、コミュニケーションをとっているのか、先生はどのような対応をするのか。</li> <li>・けんかに対してどのような対応を取るのか、先生の対応は？</li> <li>・異なる学年の子どもの交流、学校と学童、家で過ごす方がどう違うのか。先生の対応はどうなっているのか？</li> <li>・指導員は子どもにどのように接し、怒るときにはどのように怒るのか？</li> </ul>
障がい児関連施設等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの性格や障害によって、子どもが興味関心を持つ活動に違いはあるか。活動の関わり方に違いがあるのか？</li> <li>・子どもは自分の考えや想像力を発揮できる場で、どれだけ自分を表現できるか。行動力、想像力、表現力の観点から子どもにはどれだけの力があるのか？</li> <li>・障害を持った人同士の関わり方、障がい者と支援者がどのような関わり合いをしているのか観察する。</li> <li>・障がいを持つ子どもは、身近な人とそうではない人とで、態度や行動に違いがあるか？</li> </ul>
こども広場	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもは母親をどのような形でよりどころとしてるのか、安全基地の意味を知りたい。</li> <li>・母親同士がコミュニケーションをとっている間、子どもはどうしているのか、施設の人の対応はどうなっているのか。</li> <li>・同じ遊びでの、幼児と小学生の遊び方の違い</li> </ul>
保育所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもはどのようなことで喧嘩をするのか</li> <li>・子ども同士、どのような行動をとっているのか。保育者の対応はどうか。</li> </ul>

#### 4. 学生アンケートの結果

学生たちは、参与観察やフィールドワークⅡの授業全体をとおして、何を学んだのだろうか。学生の感想からその教育効果を検討してみよう。

##### (1) 参与観察を行って、良かった点や学んだこと

今回の参与観察では、多くの学生が、実際にさまざまな子育て支援施設の現状について知り、また、そこにいる子どもたちと実際に関わることで、子どもたちの発達や遊びの違

いをみることができたようである。子どもたちの発達や遊びについて知ることは、2年生の秋に予定されている幼稚園実習の事前学習にも結びつくものであり、幼稚園実習で初めて子育て支援施設に行くことになる学生にとっては、心の準備も含め、貴重な経験になったと思われる。また、教育効果は、子どもたちとの関わりだけでなく、保護者との関わりにおいても見られ、実際に保護者と話す機会を得られたことで、子どもや保護者に対し、今までと違った視点を持つことができるようになった学生も見受けられた。

目的（=問い）を持って参与観察に出向いたことが、学生たちの学びをより深めていると推測される。

以下は、学生のコメントの抜粋である。

「保護者の方たちとも話す機会があったので、言葉遣いや説明などを考えながら話すことができて良かった。」

「愛着関係の築き方をいろいろと見ることができた。」

「今回は障がいのある子と養護施設の子を観察して、それぞれの子どもたちの特徴やかかわり方を考える良い機会になったと思う。」

「施設の1日の流れが分かった。1つの仕事でも責任を持ち、周りの人たちと連携して行っていた。その場、その場に応じた対応がすばやく臨機応変に対応していた。」

「幼児から小学生までの子どもたちと関わって、年齢によつての発達の違いが分かりました。」

「(学童クラブで) 幼稚園・保育所を卒園した子どもたちが行く環境を実際に見ることができ、今自分が勉強している子ども達のその先が知れてよかった。」

「子育てサロンに行ったことで、職員や母親、子どもと多くの関わりを持つことができた。一つの空間で職員と母親、母親と子ども、職員と子どもといった普段見ることのできない関わりを見ることができた。子どもは、人によって接し方や表情を変えていて、本当に素直だなと思った。」

「問いを持ってボランティアに行くことで、今までより子どもをしっかりと見つめることができた。今後も参加するボランティアなので、これからの活動にも活かすことができると思う。」

「もともと児童館に関心を抱いていて、ボランティアなどで一時的に関わったことはあったけど、1日通して活動に参加することは初めてだったので、今回観察に行った際、児童館のことも知ることができ、とてもいい経験になった。2つの活動を通して、子ども達の創造力の豊かさを身をもって知ることができ、実習に行った際には、そんなところにも着目したいと思った。」

「子どもたちの発想力のすごさに感心した。1人1人が考えを持っていて、みんなの前で発表する子や先生に直接意見をいう子などいろいろな子がいることを実感した。」

「先生方の子どもに対する接し方も1人1人を理解しての接し方をしていたように思えて、すごいと思った。」

「小学生と関わるのがあまりないので、異年齢の子どもたちと関わるのができて良かったです。学童に行ったことがなかったので、学童ではどのように生活して、どのような子

が通っているのか知ることができてよかったです。」

「多くの年齢の子ども、障害のある子どもが同じ場所で遊べる施設でボランティアを行うことができ、年齢や個性に合った接し方を学ぶことができ、とても勉強になった。」

「保護者の方から貴重な話や、保護者同士の会話などを間近で聞くことができ、また違った観点からものが見られるようになった。」

「乳児に関われた。異年齢の子たちの関わり方が違うことを体験できたことです。」

「子どもの気持ちを分かってあげられることの難しさを知れたのでよかった。」

「色々な材料を使って工作したので、こんなあまり物でこんな素晴らしいものが作れるということを学んだ。」

「今回、参与観察を行って、子どもたちが自分たちで育てた野菜を食べることによって、食の大切さ、作った人に対する感謝の気持ちが子どもたちの中で育っていることを感じた。他の場所ではどのような食育があるのか、知ってみたくなった。」

「障がいを持っている人と関わって、障がいを持っていても持っていなくても人として生きることは変わらず、私たちと感ずることは同じだということを知った。」

## (2) 参与観察に行き、改善したいことや反省点

学生たちの多くは、子どもや保護者と関わりを持つことはできたが、「積極的」という部分においては、反省すべき点がたくさんあるようであった。学生たちは、事前にどんな施設なのか理解して参与観察に出向いたものの、実際にその施設に初めて足を運び、子どもたちと初めて出会い、数日間という短い期間の中で、なかなか自分から積極的に子どもたちに声をかけたりすることはできなかったと思われる。しかし、幼稚園実習を秋に控え、子どもたちとの関わりについて、自分から声をかけたり、名前を覚えたりというコメントが見られる点においては、教育効果としては良い結果が得られたと考えられる。また、子どもたちとの関わりを通して、多くの学生が常に子どもたちを主体的に考え、様々な場面において、「今後はこうしてあげたい。」という意欲的で前向きな気持ちを示していた。

以下は、学生のコメントの抜粋である。

「子どもたちを見るのが大変で、細かい癖や言いたいことをくみ取ることがむずかしかった。今後は活動と観察が両立できるようにしたい。」

「全体の中の個人や先生と子どもなど、集団の中の子どもの観察をもっとできるようにしたい。」

「もっと周りに目を配り行動すれば良かった。もっと積極的にいろいろな事を聞いたりすれば良かった。」

「笑顔でなくブスツとしていることが多いので、常に笑顔で接すると反省した。」

「もっと積極的に子どもたちと会話をすれば良かったのかなと思う。子どもたちと会話をすれば、もっと違ったことを発見することができたのではないかなと思う。」

「子どもだけでなく、保護者の方たちとも会話することができれば良かったと思った。」

「遊んでいる中で仲間に入れないうまく誘えなかったので反省した。」

「私自身が子どもと関わることに必死で、子どもが母親に向ける特別な視線に気づくことができなかった。」

「問いをたてて行ったが、子どもたちと過ごしていると自然に忘れていたので、きちんと頭に入れて観察をしたい。」

「最初は子ども達自身が持つ力について“きっとこれくらいかな？”と勝手に考えており、アドバイスも出しすぎてしまうところがあった。もっと子ども達の力を最大限出せるように、適切に関わっていきたいと思った。」

「参与観察を行った際、関わった子どもの名前を覚えることができずにいたので、名前と顔を一致させたい。」

「保護者と一緒にいる子どもへの適度な距離をもった関わり方を、もう少し研究しなければならないなと感じた。」

「もっと子どもたちが活動を理解できるように工夫して説明できるようにしたい。」

「子どもたちが楽しく活動できるように自分も楽しく子どもと接したい。」

「絵本を読んでと持ってきてくれたのに、経験が少なくて緊張してあまり読めなかったから、授業で練習していきたいと思った。」

「他の人と違って自分はまだ上手に子どもと接することができていないのではと思い、今度をもっと積極的に関わろうと思った。」

「子どもたちがケンカをした際など、どう対処したりすればいいのかなど、保育者として未熟と感じる部分があったので改善していききたい。」

「ダメなものはダメだけれど、子どもたちのしたい！やりたい！！という気持ちに答えてあげたいと思いました。」

「子どもたちと話すときにもっと大きな声で話せばよかったなと思った。」

今回の参与観察において、各自の「目的（＝問い）」に対して「答え」を見つけることができたかどうかについては、学生の感想より読み取ることはあまりできなかったが、目的（＝問い）」を持って参与観察に出向き、何かを感じ、今回の学びを秋の幼稚園実習につなげられた学生は多く見られたように感じられた。しかし、学生の中には、子どもたちと関わることに精一杯で、「目的（＝問い）」を頭に置きながら参与観察を行う余裕のない学生も見られた。

### （3）フィールドワークⅡを受講した感想

学生たちの多くは、この授業に対して「ボランティア活動」に参加できたこと、実際に足を運ぶことにより施設の理解が深まったこと、実習前に子どもたちと接する良い機会があったこと、他の学生の参与観察での報告が聞けたこと、自分の身近な地域にある子育て支援施設について知ることができたことなど、授業内容に対する評価は良い内容が多く見られた。

以下は、学生のコメントの抜粋である。

「普段気づかなかったり、見落としているような子どもの思いや考え、人間関係や好き嫌いなどを個々にじっくり見る機会だった。他の授業でも観察した結果を活かせるようになったので、とても観察する力が身についたと思う。」

「色々な施設の1日の流れ、特徴などが知れた。みんながどんな体験をしたのかなどたくさん聞いて良かった。将来まだ何をしたいのか決まっていなかったのだが、この参与観察を通して、将来どのような仕事をしたいのか幅が広がった。」

「ボランティアに行く良い機会になった。児童館という場所がどういう場所なのかかわかってはいなかったのですが、場所を知る良い機会にもなった。反省点をふまえて、次のボランティアなどに生かしていきたいと思う。」

「今まで経験することのなかったことを経験することができて良かった。子どもとふれあうだけでなく、保護者の存在の大切さも分かることができた。他の人の発表を聞いて、他の施設の内容も知ることができたので良かった。とても良い経験ができた。」

「初めて学童に行けて、今まで他人事だった小学生と関わって勉強になった。」

「自分の地域の子育て支援施設を調べたり、実際に参与観察に行ったりして、子どもとの関わりや地域の子育て支援施設について理解を深めることができた。」

「実際に体験することにより子どもとの関わり、親子との関係、場所はどのような働きをしているのかが分かったため、自分にとってよいボランティアになった。児童館に行く機会がないので行けてよかった。」

「ボランティアに行きたくさんの子どもたちと関わり、サロンの方にも色々な話が聞けてとても学びの多い授業だった。これからも積極的にボランティアに参加したい。」

「それぞれの場所に、各自が問いをたてて観察に行き、これまで授業で学んできたからこそ、様々な所に着目し様子を見ることができた。それぞれの内容がとても良く、これからも勉強頑張ろうと思った。」

「実際に現場に出るという大切さ、意味がよく分かった。実習前に行けたというのはとても大きいと思う。今回得た学びや知識をこれから生かしていけたらいいなと感じた。」

「自分の地域にどんな子育て支援施設があるのか知ることができ、調べることで、実際にボランティア以外にも夏休みに足を運ぶことができ、興味をもつことができた。問いを持ってボランティアに参加することで、自分の目的を持って関わることができ、大切な所にも目を向けることができたので、問いを持って活動することの大切さが分かった。」

「貴重な参与観察の機会をもうけているとても良い授業だった。このような授業がなかったら今後ほとんど乳幼児と関わることはなかったと思う。」

## 5. さいごに

本稿では、「フィールドワークⅡ」の授業概要と学生の感想を中心に述べてきた。

フィールドワークⅡは、初年度（2012年度）の経験を踏まえて、子ども・子育て関連施設での参与観察を中心に授業内容を構成してきた。学生は、「フィールドワークⅡ」を貴重な現場体験の場とみなし、子どもや保護者・職員との距離の取り方を探りながら、積極的に参与観察に参加していた。学生のコメントもポジティブなものが多く、動機づけの維持・向上に有効であったと考える。授業で学んだ「母親は安全基地」の意味を知ること、年齢



による子どもの発達の違いを知ること、子どものけんかの様子を知ることなどを、参与観察の目的にあげ、教科書で学んだ知識を実際に経験することで、学びを確実にしようという姿勢もみられた。「学ぶことへの動機づけと学んだ知識を応用する能力を養う」という到達目標の達成には、一定の成果を上げている。

副次的な効果として観察実習（2年次秋）の準備と卒業研究の練習という側面も認められた。フィールドでの服装、保護者や保育者・職員に対する言葉遣いや態度、子ども達の言動を長時間にわたり観察することなどは、観察実習でも必要な経験である。問いを立て、データを集め（＝観察）、まとめるという作業は、4年次の卒業研究にもつながる。

参与観察を行うこと、そこから得られた体験や経験については、学生たちは肯定的に評価していた。しかし参与観察の質は必ずしも十分なものではなく、「問い」に対する答えを見つめることができた学生は少なかった。どのような「問い」をたてるかは参与観察の質にも影響する。良質な「問い」をたてることができた学生は、レポートも充実していたが、曖昧な「問い」、抽象的な「問い」の場合、活動内容の報告に終始していた。学生自身、「研究を行い、結果をレポートにまとめる」という意識が乏しく、ボランティアとしての役割や責任を果たすことに一生懸命で、観察する余裕がなかったのかもしれない。

参与観察の質をいかに高めるか、この点は「フィールドワークⅡ」の根幹にかかわる部分であり、今後の課題である。少人数教育の特長を生かして、学生ひとり一人にあった課題を設定する、事前準備をより丁寧に行う、サービスマーケティング（桜井・津止 2009）の手法を用いるなど、様々な教育手法の実践と結果の検討を重ねることにより、有効な「フィールドワークⅡ」の授業のあり方を探りたい。

## 引用文献

- 海野道郎,2010,「問いを立てる」, 谷富夫,山本務編著,『よくわかる質的調査』,p54-67.
- 蟹江教子・月橋春美,2013,「子ども生活学部におけるフィールドワークⅠ・Ⅱ」,宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科発行,保育・教育・福祉研究第11号, p159～174.
- 桜井政成・津止正敏編,2009,『ボランティア教育の新天地—サービスマーケティングの原理と実践』,ミネルヴァ書房.
- 高柳恭子,2014,「地域の幼稚園との交流を取り入れた保育者養成プロジェクト実践報告」, 宇都宮共和大学子育て支援研究センター発行『研究センター年報 第4号』,p126～137.
- 山口晶子・市川舞・桂木奈巳・月橋春美,2013,「みどり幼稚園との交流活動」,宇都宮共和大学子育て支援研究センター発行『研究センター年報 第3号』,p158～182.



## レクリエーション参加者が感じる『楽しい』について

- 「レクリエーション演習Ⅱ」の授業を通して -

A report on enjoyment of taking part in recreation

月橋 春美

## 1. はじめに

本稿は、宇都宮共和大学子ども生活学部子ども生活学科1年生を対象に、2014年度春学期に行った「レクリエーション演習Ⅰ」、秋学期に行った「レクリエーション演習Ⅱ」における授業実践報告である。

公益財団法人日本レクリエーション協会（以下、日レク）では、レクリエーションを「人々が『楽しさ』を通して元気や活力を再創造すること」と捉えている。レクリエーションは、人々の健康づくりや体力向上、スポーツの振興、高齢者や障がい者福祉、子育て支援や保育・幼児教育、子どもたちの健全育成や学校教育、ボランティアによる地域づくりなど、幅広い領域で活用されている。多様な領域の多様な人々が、『楽しさ』を通して、元気や活力を再創造することを支援するためには、①よい関係づくり<支えようとしている人々の気持ちや願いをしっかりと受け止め、よい関係を築くための方法>、②よい雰囲気づくり<レクリエーションに参加する人々がお互いに交流を楽しめるような雰囲気づくりの方法>、③一人ひとりの意識の強化<人々が、成功や成就の達成感や喜びを味わいながら、元気や活力づくりへの意欲を高められるようにレクリエーションを実施する方法>の3つが大切であるとされている。<sup>1)</sup>

また、レクリエーション支援とは「人間の基本的な欲求である、より楽しく生きたいという願いを具現化するさまざまな行為や活動の場を提供したり、支援したりすることである」と説明している。<sup>2)</sup> 楽しみながら人と人、人と地域、人と自然とのきずなをつくるレクリエーション支援のキーワードとして、①「楽しみ」、②「社会性」、③「コミュニケーション」の3つを最も基本的なものとして挙げており、①の「楽しみ」については、レクリエーション自体が楽しみの活動の総称とも言えるが、レクリエーション支援においても「楽しみ」が重要な要素の一つであり、支援において、活動そのものの持つ楽しさの特性を十分に伝達、提供することと、退屈そうな練習過程をいかに楽しく、興味深い時間に変身させるかの両面が考えられると説明している。<sup>3)</sup> レクリエーションの具体的な中身は多種多様であり、ゲームや歌、ダンスといったものから、スポーツ活動や野外活動、趣味や旅行、文芸、クラフトやものづくりなども含まれている。これら人間文化が生み出した文化財は、総称して「レクリエーション財」と呼ばれているが、レクリエーション支援の目的は、こうしたレクリエーション財を一人ひとりが自分で選択し、自主的に楽しむようになること（レクリエーション自立）である。<sup>4)</sup>

一方、レクリエーション支援において最も大切なことは、レクリエーション活動に参加する人に、レクリエーション支援者がレクリエーション財の持つ『楽しさ』だけでなく、その活動に参加したことで得られる『楽しさ』を感じたり、味わってもらうことである。そうすることで、レクリエーション活動によるさまざまな効果を期待することができると考えている。

以下では、2014年度秋学期に宇都宮共和大学子ども生活学部子ども生活学科1年生を対象に行った「レクリエーション演習Ⅱ」の授業における、学生同士によるグループレクリエーション支援において、レクリエーション参加者の立場から、どのような時に「楽しい」と感じ、また、どのような時に「楽しくない・つまらない」と感じたかについて、学生の振り返りシートを活用して報告する。

## 2. 授業の概要

2014年度秋学期に、子ども生活学科1年生を対象に行った「レクリエーション演習Ⅱ」の授業は、「幼稚園教諭1種免許」取得のための必修科目になっているが、「レクリエーション・インストラクター資格」取得のための必修科目でもある。2014年度春学期には、「レクリエーション演習Ⅰ」の授業を行ったが、「レクリエーション演習Ⅰ」と「レクリエーション演習Ⅱ」の授業は、「レクリエーション・インストラクター資格」取得を目指すものとして関連させている。

「レクリエーション演習Ⅰ」の授業概要と到達目標（学習の成果）は、表1に示すとおりである。

表1 「レクリエーション演習Ⅰ」の授業概要と到達目標（学習の成果）

<b>授業概要</b> レクリエーションおよびレクリエーション支援について基本的な概念を理解し、レクリエーション支援者としての役割について学習する。また、レクリエーション活動や支援体験を通して、対象者（乳幼児や親子）に効果的なレクリエーション活動を実施できるよう援助方法について学ぶ。
<b>到達目標（学修の成果）</b> 目的や対象者に合わせたレクリエーション・ワーク、素材やアクティビティの選択・提供、およびアレンジの方法などを身につける。また、対象を乳幼児とし、実際に乳幼児の遊びを体験することにより、各々の遊びの特徴を理解する。

「レクリエーション演習Ⅰ」では、教員がレクリエーション支援者、学生たちがレクリエーション参加者となり、実際に学生たちにさまざまなレクリエーション財を体験してもらい、レクリエーション財の持つ魅力や、レクリエーション活動を行うことで得られる効果を学生自身に学んでもらえるような内容で授業を展開した。また、学生たちにはレクリエーション

ン支援を受ける際、レクリエーション支援者の立場に立った、レクリエーション支援のポイントについても学んでもらった。演習という授業形態の中で、毎時間実技と講義を組み合わせ、15回の授業を行った。

また、「レクリエーション演習Ⅱ」の授業概要と到達目標（学習の成果）は、表2に示すとおりである。

表2 「レクリエーション演習Ⅱ」の授業概要と到達目標（学習の成果）

<b>授業概要</b> 学生がグループでの乳幼児を対象としたレクリエーション支援を体験することにより、レクリエーション支援者として役割や援助方法について学習する。また、その際、現場において目的に合わせた効果的なレクリエーション支援ができるよう、支援方法についても学ぶ。
<b>到達目標（学修の成果）</b> レクリエーション支援の体験を通して、乳幼児に合わせたレクリエーション・ワーク、乳幼児を対象としたレクリエーション財の展開方法やアレンジ法を身につける。また、レクリエーション支援後のふりかえりを通して、レクリエーション支援者としての基本的考え方や姿勢について理解する。

「レクリエーション演習Ⅱ」では、学生たちがレクリエーション支援者となり、レクリエーション支援者としての役割や支援方法について学べるように授業を行った。レクリエーション支援は数名でグループを編成し、レクリエーション支援者以外の学生がレクリエーション参加者となった。各グループ2回のレクリエーション支援を体験したが、その際、レクリエーション参加者の設定を変えて行った。1回目のレクリエーション支援では、対象を同じ授業を履修した学生たち（授業では、「健常者」としている）として行い、2回目のレクリエーション支援では、1回目とは異なり、対象を高齢者や障がい者、子どもなど（授業では、「福祉領域の人」としている）として行った。レクリエーション支援の時間は、各グループ15分間とし、レクリエーション支援の内容として、歌を1曲、体操またはダンスなどを1つ、ゲームを1つ、この3つのレクリエーション財は必ず入れることとした。レクリエーション活動を行う場の設定はレクリエーション支援者が内容に合わせて設定できるようにしたが、実際には、授業ということもありアリーナかグラウンドのどちらかで行った。各グループのレクリエーション支援終了後には、レクリエーション参加者より感想やコメントをもらい、次いで、レクリエーション支援を行った学生一人ひとりから、実際にレクリエーション支援を体験してみてどうだったかなど、学生全員の前でその日の感想を伝えてもらった。また、最後に、教員からのコメントということで、良かった点、今後に向けてのアドバイスなどを、学生全員に伝え、その都度レクリエーション支援の振り返りを行った。「レクリエーション演習Ⅱ」の授業15回は、実際に学生たちがレクリエーション

支援を行い、その後、実際に行ったレクリエーション支援の内容について、改善点を踏まえて「支援案」を作成することを中心に展開した。しかし、実際には、レクリエーション支援を行うに当たり、学生たちは、授業時間以外にも、自主的に空き時間などを使って事前準備を行ったり、リハーサルを行ったりしていたため、15回という授業回数以外にも時間が費やされた授業であった。

春学期の「レクリエーション演習Ⅰ」と秋学期の「レクリエーション演習Ⅱ」の授業を通して、学生たちには、レクリエーション参加者として感じる「楽しさ」を実際に体験してもらうことも意図して、授業を展開している。

### 3. 「楽しさ」について

日レクが発行している「レクリエーション・インストラクター」養成テキストのタイトルは、『レクリエーション支援の基礎 楽しさ・心地よさを活かす理論と技術』とされている。「楽しさ」「心地よさ」とは、実際にどんな時に感じるものなのか。池<sup>5)</sup>は、「楽しさ」を感じるタイミングについて、a. 自分が主体的に関わりを持っているとき、b. 人から拘束されずに自由であると感じたとき、c. 物事が達成できたとき、d. 自分の力が伸びたと感じたとき（できなかったことができたとき）、e. 自分が自分であることができ、自信を表現できているとき（自己表現）、f. 創造性のある活動をしているとき、g. 他人から認められたとき、とし、これらの状況にあるとき、人は楽しさを感じ、それが満足につながり、やがて生きがいまで変わっていくと述べている。さらに、レクリエーションの楽しみとは、一つはレクリエーション財そのものを楽しむことであり、もう一つは、レクリエーション財を実施すること（レクリエーション活動をおこなうこと）で生まれてくる楽しさや喜びであるとしている。後者の楽しさや喜びについては、結果としてもたらされる人間交流であったり、何かを生み出す生産活動であったりするとし、このことを「手段的レクリエーション財」とし、前者を「目的的レクリエーション財」と呼んでいる。福祉サービスにおけるレクリエーション活動においては、生きがいや張り合いのある生活を実現することを目的としているため、「手段的レクリエーション財」の方をより多く活用すべきであると思われる。

田村ら<sup>6)</sup>は、「楽しさ」の語義と語源について、「楽しい」の語義は、『大辞泉』によれば、「満ち足りていて、愉快的な気持ちである」とされている。また「楽しむ」は、「①満ち足りたことを実感して愉快的な気持ちになる。②好きなことをして満足を感じる」と指摘している。さらに、その語源（『日本語源大辞典』）は、「①手を伸ばして喜ぶことをいうところからタノシ（手伸）の義。②五穀が田の面に伸びるのは楽の源であることから、タノはタノ（田伸）」であることは、興味深いとしている。また、古城<sup>7)</sup>は、チクセントミハイの『フロー理論』を手がかりに、「楽しさとは、遊ぶ者が一定の活動において没入経験をもつときに感じる内発的満足という心理的状态を本質とする」と述べている。

#### 4. 学生の振り返りより

##### (1) 「楽しい」と感じたとき

「レクリエーション演習Ⅱ」の最終授業にて、レクリエーション支援の振り返りの中で、レクリエーション参加者として学生によるグループレクリエーション支援に参加した際、どんなときに「楽しい」と感じたか、について記入してもらった。「レクリエーション演習Ⅱ」の履修者は37名（うち、記述者は36名）である。

表3は、学生が記述した内容を集計したものである。（）内の数字は人数を示している。

表3 レクリエーション支援において「楽しい」と感じたとき（レクリエーション演習Ⅱ）

<p>&lt;支援の態度&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・支援者が笑顔でやっている、楽しそうにやっているとき。(19)</li><li>・参加者も支援者も笑顔のとき。(2)</li><li>・支援者の声が大きく元気よくやっていたとき。(2)</li></ul> <p>&lt;支援技術&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・事前の準備や分担がしっかりできている、スムーズに支援しているとき。(8)</li><li>・支援者の説明がわかりやすかったとき。(5)</li><li>・支援者も一緒になって元気よくダンスをしたり、歌ったりしているとき。(3)</li><li>・支援者が参加者に質問したり、参加者とコミュニケーションをとっているとき。(5)</li><li>・参加者に合った言葉使いやテンションなどで支援しているとき。(2)</li><li>・初めて踊るダンスなども、わかりやすい説明で振り付けを教えてくれたとき。(2)</li><li>・ルールがしっかりしていて歌詞が見やすい、ふりを教えてくれるなど「分かる」とき。(1)</li><li>・ゲームのルールが工夫されていたとき。(1)</li><li>・内容がしっかり考えてあり、内容を理解できて動けたとき。(1)</li></ul> <p>&lt;レク財の内容&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・走ったり、体を動かすレクリエーションを行ったとき。(7)</li><li>・みんなでできるものを行い、みんなで参加していると感じたとき。(3)</li><li>・みんなで協力してゲームを行ったとき。(3)</li><li>・知らない体操やダンス、歌、ゲームを知ることができたとき。(2)</li><li>・自分が知っている歌やダンスをしているとき。(2)</li><li>・流行の歌やダンスを行ったとき。(1)</li><li>・自分の好きな種類の遊びをしたとき。(1)</li></ul> <p>&lt;その他&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・盛り上がっているとき。(4)</li><li>・全体的に雰囲気が良いとき。(4)</li><li>・みんなの気持ちが一つになったとき。(1)</li><li>・本気になれるとき。(1)</li><li>・夢中になってやることができたとき。(1)</li><li>・チームに分かれて障がい走をやり、チームで応援して競ったとき。(1)</li><li>・自分だけでなく、周りの参加者も楽しそうに参加しているのが分かったとき。(1)</li></ul>
---

「レクリエーション演習Ⅱ」においては、＜支援の態度＞とも言える、レクリエーション支援者が笑顔で楽しそうにやっているとき「楽しい」と感じたとき全体の約半数の学生が書いていた。また、支援者同士の分担がしっかりできておりスムーズに支援しているときや支援者の説明がわかりやすかったとき、支援者が参加者に話しかけ参加者とコミュニケーションを図っているとき、支援者も一緒になって元気よくレクリエーション活動に参加しているときなど、＜支援技術＞に関する記述が比較的多く見られた。＜レク財の内容＞については、身体を動かす内容やみんなで行うなどの記述が見られた。＜その他＞として、盛り上がっているとき、全体的に雰囲気の良いときに関する記述も見られた。

学生たちの振り返りから、レクリエーション参加者として一番「楽しい」と感じたときは、レクリエーション支援者に「笑顔」のがあるときであった。説明の仕方や内容、レクリエーション支援の進め方も「楽しい」と感じる要素と成りえるが、まずは、レクリエーション支援者に笑顔で話しかけられたり、視線を向けてもらうことで、レクリエーション参加者も笑顔になることができ、その後、一体感や達成感が得られることで、多くのレクリエーション参加者が「楽しい」を感じることができるようではないだろうか。レクリエーション参加者の希望に合ったレクリエーション財を選択することも「楽しい」をより感じさせる要素となりうるのかもしれないが、マズローの欲求五段階説<sup>8)</sup>にもあるように、人は集団に属し、人から承認されたいという欲求が満たされたとき「楽しい」と感じることも、学生たちの感想より知ることができた。

## (2) 「楽しくない・つまらない」と感じたとき

「レクリエーション演習Ⅱ」の最終授業にて、レクリエーション支援の振り返りの中で、レクリエーション参加者として学生によるレクリエーション支援に参加した際、どんなときに「楽しくない・つまらない」と感じたか、について記入してもらった。レクリエーション演習Ⅱ」の履修者は37名（うち、記述者は36名）である。

表4は、学生が記述した内容を集計したものである。（）内の数字は、人数を示している。

「レクリエーション演習Ⅱ」においては、＜支援技術＞とも言える、レクリエーション支援者が準備不足だったり、説明不足だったため、内容がよくわからなかったとき、「楽しくない・つまらない」と感じたとき約半数の学生が書いていた。また、スムーズに流れていないとき、支援者の声が小さくて話していることが聞き取れないときも、約1/4の学生が書いていた。次いで、＜支援の態度＞とも言える、レクリエーション支援者に元気がなく、楽しそうにやっていない、笑顔がないときと書いていた学生も約1/3見られた。＜レク財の内容＞については、ありきたりの内容であるときという記述も見られた。

学生たちの振り返りより、「楽しくない・つまらない」と感じる要素は、＜支援技術＞に関する内容が多く、説明内容や声の大きさなどが原因で「分かりにくい」という要素がこれらの感情につながってくるのではないかと感じた。

レクリエーション支援において、レクリエーション支援者が笑顔で楽しそうにレクリ



ーション支援を行っているときや説明がわかりやすいときに、多くのレクリエーション参加者が「楽しい」と感じ、レクリエーション支援者の、説明がよく分からず笑顔がないときに「楽しくない・つまらない」と感じる人が多いことが、学生たちの感想より見えてきた。

表4 レクリエーション支援において「楽しくない・つまらない」と感じたとき(レク演習Ⅱ)

<p>&lt;支援の態度&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・支援者に元気がない、楽しそうにやってない、笑顔がないとき。(12)</li> <li>・支援者がつまらなそうな顔をしている、不安そうな顔をしているとき。(5)</li> <li>・支援者がみんなの前でこそこそ話していたとき。(5)</li> <li>・支援者に笑顔が少ないとき。(3)</li> <li>・支援者にやる気が感じられなかったとき(格好や態度など)。(2)</li> <li>・支援者が参加していないとき。(2)</li> <li>・支援者の中で一人または数人だけ頑張っていて、他は少し態度が悪かったとき。(2)</li> </ul> <p>&lt;支援技術&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・支援者が準備不足や説明不足だったため、内容がよくわからなかったとき。(20)</li> <li>・スムーズに流れていないとき。(9)</li> <li>・支援者の声が小さくて、何を話しているのかわからないとき。(8)</li> <li>・支援者同士の事前の打ち合わせがきちんとできていなかったとき。(2)</li> <li>・だらだらと説明や感想が長かったとき。(2)</li> <li>・ルールが曖昧だったとき。(4)</li> <li>・どこに動いていいかわからず、指示が遅れたとき。(1)</li> <li>・楽しいゲームの時に、時間がないからと言って終わってしまうとき。(1)</li> <li>・音源が聞こえにくかったとき。(1)</li> <li>・準備物の個数が適当でなかったとき。(1)</li> <li>・支援者がどんどん進んでいき、参加者がついていけなかったとき。(1)</li> </ul> <p>&lt;レク財の内容&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・支援の内容がありきたりだったとき。(3)</li> <li>・体を動かす遊びでなかったとき。(1)</li> <li>・大学生対象なのに、幼児向けの体操をさせられたとき。(2)</li> <li>・全体的に支援の内容にまとまりがなかったとき。(2)</li> <li>・振り付けなどなく、ただ歌を歌っているとき。(1)</li> <li>・自分が知らない歌を、いきなり歌うことになったとき。(1)</li> </ul> <p>&lt;その他&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体的に盛り上がっていないとき。(1)</li> </ul>
---

## 5. 最後に

本稿では、学生同士のレクリエーション支援における、レクリエーション参加者の立場から感じた「楽しさ」と「楽しくなく・つまらない」について、学生の振り返りシートを

活用して、感想などを中心に考察してみた。

レクリエーション支援において、最も大切なことは、レクリエーション参加者が「楽しい」と感じながらレクリエーション活動に参加できるように、レクリエーション支援者はレクリエーション支援を行うことである。そのために、レクリエーション支援者にまず求められるもの、それは「笑顔」であると考えている。今から始めるレクリエーション支援を楽しんでもらいたい、または、レクリエーション財の楽しさを知ってもらいたいと考えるからこそ、まずは、レクリエーション参加者に「笑顔」で接し、レクリエーション参加者にレクリエーション支援者自身を受け入れてもらうことが大切である。

レクリエーション参加者のニーズに合わせたレクリエーション財の選択やレクリエーション参加者に「伝わる」ようにわかりやすく「伝える」伝達技術も、もちろん「楽しい」を感じる大切な要素ではある。しかし、人と人との間で行われるレクリエーション支援であるからこそ、レクリエーション参加者の心を「楽しい」気持ちに変えられる「笑顔」を大切に、これからも授業を進め、「楽しい」を感じてもらえるレクリエーション支援者を育てていきたいと思う。今後は、さまざまなレクリエーション財の体験を通して、まずは支援者と必要とされる「表現力」を養い、その上で、「楽しくない・つまらない」という感情に結びつきやすい支援技術を伝えていきたいと考えている。

岡崎ら<sup>9)</sup>による研究では、ジャンケンゲームプログラムは、支援者の技量差（初級指導者と上級指導者）に関係なく、対象者の感情をよりポジティブな状態へと導く効果があったとの報告がされている。幼い頃より日常生活においても頻繁に行われてきたジャンケンゲームにおいては、すでにレクリエーション財の持つ魅力、すなわちジャンケンゲームの楽しさが伝わっているため、支援技量の差による気分の変容に差が見られなかったとも考えられる。「目的的・手段的レクリエーション財」の活用方法や関連性については、今後、さらに明らかにしていきたいと考えている。

#### 引用文献

- 1) 前掲書 1) p3.
- 2) 財)日本レクリエーション協会編, 2004年, 『楽しいをつくる やさしいレクリエーション実践』(財)日本レクリエーション協会, p60.
- 3) 前掲書 3) p66.
- 4) 園田碩哉・千葉和夫・小池和幸・浮田千枝子編, 2009年, 『福祉レクリエーション援助の実際』中央法規出版株式会社, P3.
- 5) 前掲書 5) p14.
- 6) 田村雅一・高橋雅子, 2009年, 「みんなが楽しく学習できる音楽科の授業のあり方-「楽しさ」を共有する授業づくり」『研究論叢. 第3部』 pp165-166.
- 7) 古城健一, 2001年「運動遊びにおける「楽しさ」の考察」, 『大分大学教育福祉学部紀要23(1)』 pp137-146.
- 8) 園田碩哉・千葉和夫・小池和幸・浮田千枝子編, 2007年, 『福祉レクリエーション総論』中央法規出版

株式会社, P126.

- 9) 岡崎敏郎・杉浦浩子・井上真人・杉浦春雄, 2008年「レクリエーション支援技量が気分変容に与える影響－ジャンケンゲーム支援の技量差の違いが及ぼす影響について－」『日誌医誌16 (4)』 p26.

#### 参考文献

- (1) 公益財団法人日本レクリエーション協会編, 2013年, 『レクリエーション支援の基礎－楽しさ・心地よさを活かす理論と技術－』公益財団法人日本レクリエーション協会.
- (2) 財団法人日本レクリエーション協会編, 2004年, 『楽しいをつくる やさしいレクリエーション実践』(財)日本レクリエーション協会
- (3) 小川純生, 2003年, 「遊び概念－面白さの根拠－」『経営研究所論集 第26号』
- (4) 公益財団法人日本レクリエーション協会編, 2013年, 『楽しさの追及を支える理論と支援の方法』公益財団法人日本レクリエーション協会.



## 宇都宮市まちづくり提案の取り組み報告

A report on making a proposal for community design of Utsunomiya city

小野 篤司 ・ 堀 圭三 ・ 勝浦 美智恵

### 1. はじめに

現在、私たちが生活する地域には、貧困、虐待、孤立死、自殺、DV被害、ホームレス、ニートなど、個々の法制度に基づくサービスだけではなかなか解決に至らない深刻で多様な課題が存在する。農山村地域や都市部の集合住宅では、少子高齢化と人口減少により「限界集落化」が進行する地域を抱える自治体もある。これらの福祉課題に対して、既存の社会福祉制度では対応しきれない状況、また、公的な福祉サービスだけでは対応できない状況に対して、早急な対応策が必要である。

住み慣れた地域社会の中で、家族、近隣の人々、知人、友人などと社会関係を保ち、自らの能力を最大限発揮し、誰もが自分らしく誇りを持って、家族および地域の一員として、普通の暮らしができるような状態を作るためには、地域福祉の概念を取り入れた福祉政策の検討、さらに、まちづくり政策の実現により、地域のだれもが安心して生活できるまちが求められる。

宇都宮市では、青少年のまちづくり参画の一環として「大学生によるまちづくり提案」を毎年募集している。今年で10回目を迎えるこの企画は、市内で学ぶ大学生等が宇都宮市をよりよくするために、毎年設定される共通の提案課題に対して、専攻する分野、得意とする分野、興味・関心のある分野など提案するものである。

今回、本学人間福祉学科社会福祉専攻2年生と一緒にこの提案に参加することにした。主な目的は2つである。

- 1) これまで学んできた社会福祉を整理し、地域福祉とまちづくりの関係性について考え、理解を深めてもらいたい。
- 2) 学生が地域に関心を持つことに加えて、「生活者としての意識」、「納税者としての意識」を持ち、自身の生活を豊かにするために、地域社会に対して主体的にかかわりを持つことへの重要性について学んでほしい。

社会福祉専攻に所属する学生の居住地域は那須方面や栃木市方面など様々であり、宇都宮市内在住の学生は3名である。地域に関心を持っていない層の中には、居住地域外へ通勤している人や学生が含まれている。学生たちが、毎日通学のために来ている宇都宮について議論し、考え、関心を持つことは大きな意義がある。地域福祉を学ぶ学生にとっては、この「まちづくり提案」を通して地域福祉の理解を深めることで、これまでの学びを活かし、将来的に広い視点をもった福祉専門職として活躍することを期待したい。

## 2. まちづくり提案について

提案内容と参加要件は以下の通りである（2014年募集要項より）。

宇都宮市市政研究センター主催 大学生による「まちづくり提案」2014

### 1) 提案内容

- ・今年の課題「人口減少時代の豊かな宇都宮をつくろう！」

### 2) 参加団体の要件

- ・宇都宮市内にある大学および大学院に所属する学生で構成するグループ

### 3) 提案書提出期限等

- ・提案申込書 平成26年6月30日（月）
- ・提案作成状況報告 平成26年9月12日（金）
- ・提案書提出 平成26年11月21日（金）
- ・提案発表会 平成26年12月19日（金） 宇都宮市役所にて

## 3. 取り組み紹介

「まちづくり提案」にあたり、小野が担当する「福祉行財政と福祉計画」、「地域福祉の理論と方法」、勝浦が担当する「相談援助演習Ⅳ」、堀が担当する「社会学」のなかで、提案に際してそれぞれオリエンテーションを行い、また、授業以外の空き時間を利用して提案作成に向けて取り組んだ。以下は、取り組み内容を紹介する。

### 1) 「人口減少時代における課題」をテーマにグループディスカッション

「福祉行財政と福祉計画」の授業は、社会福祉における国と地方の役割と関係、福祉行政の組織やしぐみ、専門職の役割、福祉の財源、福祉計画の作成方法と住民参加の仕組みなど、社会福祉のサービスに至るまでの様々な「ヒト・モノ・カネ」の関わりを統合して理解することが求められている。履修年次は2年次であるが、学生にとって、現場の実践における相談援助技術との関連を理解することはなかなか難しいようである。これらを地域における福祉課題として理解して制度へ結びつけることや、関係機関等の調整など、間接的なソーシャルワークを理解してもらいたいと考えている。

授業を踏まえ、人口減少時代を迎えるなか、①行政はどのような役割や課題があるか、②住民の役割は何か、③そのほか、社会福祉法人やNPOなど民間団体の役割について、以上3つのポイントからそれぞれの役割について2つのグループに分かれてディスカッションを行った。以下、ディスカッションの内容を紹介する。

#### ①行政の役割について

「児童手当制度の見直し／議員定数削減／一人っ子政策の逆／お見合いなど交流の場をつくる／商店街の活性化／ゆるキャラをつくる／特産物／公共サービスの充実／交通機

関を増やす／観光地の宣伝をする／バリアフリー化の促進／出生率を上げる取り組み／（子育てする世代の負担を軽くするため）公営住宅を増やす／就職先を増やす」など。

行政の役割として、財政を確保するために行政自らも身を削ることや、子育てに関する制度・政策の必要性や、住民が住みやすい住環境の整備や住みたいまちとなるようなPRに関する意見があった。

## ②住民の役割について

「家族ができた時に養う力を付ける／子育てをする親や独居高齢者など同じ境遇の人、共通の趣味をもつひとが集まり、話をしたり学んだりする交流の場をつくる。場所は、公民館や公園、喫茶店、学校など／住民が意見を出し参加する」「農家など後継者不足に対して、ボランティアを募り、若者を都会から呼ぶ⇒かかわりを通して農業の面白さを知ってもらう⇒定住に結びつかず、都会に戻ったとしても、地方の良さを理解する⇒農業や地方都市の魅力が広まる⇒新住民を呼び込み人口増へとつなげる」「人口減少による住民の孤立化を防ぐため⇒住民同士がかかわりを保つことで地域の活性化につながる⇒見守りネットワークをつくる⇒住みやすいまちづくりを目指す⇒都市部等へ出た若者などが地元に戻ってくる」など。

以上のように、行政に頼るばかりではなく、住民が主体となって自分たちのまちのために考え取り組むことの意見が多かった。

## ③民間の役割について

「子どもを預ける場所を無料化する／無料の相談窓口をつくる／車の購入や維持に関して学生割引をする／若者が地元の学校、企業に入ってもらうために給付制度を設ける／エステやジムの割引制度をつくる」など。

若者が地元に残り生活する魅力として、栃木県では欠かせない自家用車の割引制度や企業が行政と一体となって地元で人材を育てる経済的支援の制度など、学生ならではの自由な発想でユニークな意見が出ていた。

提案申込書を作成するにあたり、まちづくり提案の課題「人口減少時代の豊かな宇都宮をつくろう！」に対して、学生ならではの若い視点と自由な発想でディスカッションをすることで、どのような提案内容にするのか、課題に対する共通認識と提案の方向性を検討することができた。今年度の課題「人口減少時代の豊かな宇都宮をつくろう！」は、社会福祉士の養成課程で学ぶ学生にとって、これまでの学びを整理するよいきっかけとなったのではないだろうか。宇都宮市民ではなくとも、これからの地域を担う世代の学生にとっては他人事ではなく、避けては通れないテーマである。ディスカッションの結果、住環境の整備や行政サービスの充実ばかりではなく、安心・安全で住みやすいコミュニティの形成、住民同士のつながりを重視し、それに向けた具体的な取り組みについて関心を持っていることがわかった。

## 2) 「10年後住み続けていたいまち」についてのグループディスカッション

「相談援助演習Ⅳ」では、「10年後住み続けていたいまち」についてのグループディスカッションを行った。社会福祉法において、福祉サービスの利用者の利益の保護および地域における社会福祉（地域福祉）の推進を図ることが、社会福祉の目的として明確に規定（第1条）<sup>1</sup>されている。この授業でも、事例検討や調べ学習などを通し、地域福祉の推進やそれに関連する支援方法の理解を深めることを目的としている。しかし、学生はその理念や関連知識を様々な講義や文献で学び、その重要性を感じてはいるが、具体的なことがイメージしにくく、学びを深めることが難しい。そもそも、どのような地域が住民にとってよりよい地域なのかを考える機会が少ない。福祉系短期大学における2年間では、学生は地域にでて様々な取り組みを学ぶことや住民との出会いの機会を持つ余裕がなく、福祉専門職に就くことが多いのが現状である。そこで、地域での生活を具体的にイメージし、それを他者と共有する機会を持つことで、学生の興味・関心を喚起する必要があるのではないかと考えた。そのため、自分が生活をするという視点で住みたい地域について、できるだけ自分の言葉でかつ本音で話し合えるような時間を設けてみた。

2回にわたり、社会福祉専攻の学生で「10年後住み続けていたいまち」についてのグループディスカッションを行った。まず1回目は、「10年後住み続けていたいまち」からイメージされるキーワードをタックメモに書く個人作業を行った。その後、2グループに分かれ、そのタックメモを持ち寄り、模造紙にグルーピングをしながら話をした。学生は、グループメンバーと和気藹藹と自分が住みたいと思うまちについて話をしていった。ほとんどの学生が県内在住であるが、同じ県であっても住んでいる地域によって違いがあり、興味深い様子であった。時間が経つにつれ、「あまり地域の人々とかかわるのは面倒だな」、「家にいるのが好き。Wi-fiは必要なんだあ。」などの自分の住む地域への本音や生活のスタイルを振り返るような言葉もでてきた。

2回目は、タックメモのグルーピングなど残りの作業を行った後、模造紙を見ながら考えたことを文章にした。10年後は仕事や子育てをしていることをイメージしているのか、模造紙には「娯楽」「自然」「動物」「学校・教育」「交通」「医療」など生活に密着していることがグループ共通であげられていた。以下、その内容の一部を紹介する。

- ・自分の意見を言うこと、これが良いまちへとつくり変える第一歩となる。
- ・自然が豊かなまちづくりを目指したい。ボランティアで花を植えたりする機会を作れば住民参加を促すことができ、有意義に自然を増やす活動ができるのではないか。
- ・一人ひとり地域にもっと関心をもった方がいいと強く思う。
- ・意見を出し合っただけ共感し合うだけではなく、それからをどうするのか、どうしたら改善するのか、策を考えるのも重要だ。
- ・特に、子どもたちが住みやすい町に住みたいと思っている。児童の意見を、アンケートまたは取材で訊ねることによって、地域が現在よりも住みやすいようになるのでは



ないか。

- ・人口がある程度いなくては実現が難しいことが、自分のグループで導き出されたことであった。まず人とかかわり合いのある状況をつくればよい。
- ・自分と同じような意見があれば、思いもつかない意見があった。様々な意見の中で、自分に出来ることは何なのかを改めて考えることができた。
- ・地域のことについて、思考を膨らませることができた。
- ・住み続けたいと感じるためには、それなりの環境を備える必要がある。
- ・他のメンバーの意見は、私が思いもつかない意見を出していた。それぞれまちに対する要望は違うことを感じた。自分の住んでいる地域の人もそうではないだろうか。
- ・他の人の意見を見ることで、世界が広がった。

この作業を通じて学生に、多様な価値観・思考への気づきと、よりよい地域づくりへの関心の高まりなどが見られた。そして、「人付き合いは楽なほうがいい」「あまり強い関係はつらい」という気持ちと、「地域における人のつながりは重要だ」という、相反する考え方が浮かび上がってきた。具体的な解決策は出せなくても、地域に関する多面的なものの見方を地域における事象や地域福祉に関する自分の知識を通じて考える機会になったのではないか。

### 3) 「これからの宇都宮はどのような？」をテーマにグループディスカッション

「地域福祉の理論と方法」は、地域における多様な福祉課題が存在する現状や、今後、自分たちが実際に直面する「人口減少時代」という課題に対して、既存の法制度や公的なサービスだけではなく、民間や住民との協働により、誰もが安心して地域社会での生活を送ることのできるような理論や方法を学んでいる。まちづくり提案の取り組みを通して、地域福祉を推進していくうえでの課題の発見や、自らも地域の一員として地域に関心を持つきっかけにしたいと考えた。はじめに、宇都宮市の現状と課題、取り組みについて理解を深める必要があり、宇都宮市に出前講座を依頼した。前半は、市の基礎データや立地特性など

写真1 グループディスカッションの様子1 写真2 グループディスカッションの様子2



の現状、市の歴史、交通や産業発展、人口減少による高齢者世帯の増加と生産年齢人口の減少、市街地・農地への影響、公共施設・公共交通への影響、ネットワーク型コンパクトシティのビジョン等について資料を中心に学んだ。

後半は、「これからの宇都宮はどうなる？こうなったら嫌だ（ブラックシナリオ）」をテーマに2グループに分かれてディスカッションをした。ディスカッションは、あらかじめ5つの項目（高齢化、公共交通、買い物・にぎわい、家族・地域、自然・その他）が指定されており、各自の意見をタックメモに書いて貼り付けた。以下に学生の意見についてまとめた内容を一部紹介する。

・ 高齢化について

孤独死が増える／年金給付が減る／高齢化が進む／介護の負担（が増える）／高齢者施設の定員がオーバーする／施設の人材が不足する、など

・ 公共交通について

電車の本数、バス、タクシーが減る⇒交通のアクセスが悪くなる／（高齢化により）事故が増える、など

・ 買い物・にぎわいについて

商店街がなくなる／シャッター街が増える／（地域の）イベントが減る／郷土料理が薄れる／手作りのものが買えなくなる／人口が減り賑わいがなくなる、など

・ 家族・地域について

地域の人たちと交流がなくなる／地域のかかわりが減る／お祭りの回数が少なくなる／店や会社が減るため働く場所がなくなる／友達の数が減る／近所に人がいなくなる／近所付き合いがなくなる／ぬくもりがなくなる／会話が減る／農業ができなくなる／図書館など公共施設がなくなる／子ども同士で遊べなくなる／子どもがさみしい気持ちからグレる、など

・ 自然・そのほか

自然が荒れる／水道水が飲めなくなる／野生動物が増える／特産物がなくなる／（農家が減り）輸入品が多くなる／教育環境が悪化する／税金が増える／若い世代が流失し少子化が進む／学校・保育園・幼稚園が減る／ネットに依存する生活になる／病院が減る／（緊急時）消防車、警察が来ない／犯罪が増える／国の借金が増える／観光スポットがなくなる、など

2つのグループ共に、公共交通機関の減少、社会保障や公共サービス低下への不安を挙げるほか、人と人のかかわりが減ること、農業や歴史・文化の衰退などから生活に対する不安を挙げる意見が多く出ていた。

人口減少時代における、市の現状や、今後起こり得る可能性がある課題等を考えることで、地域における様々な課題の理解や、これに対応するために行政だけではなく、自分た

ち住民がもっと地域に関心を持ち、主体的にかかわる住民参加の方法について考えるきっかけとなったのではないだろうか。

#### 4) 「10年後住み続けたいまち」についての座談会

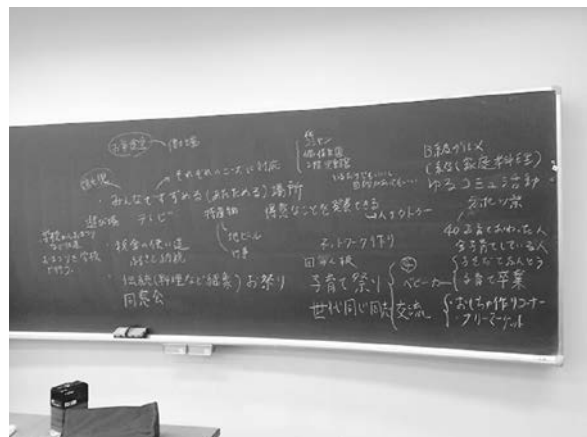
提案のテーマ「現在、20歳の自分たちが、10年後、住み続けたいと思うまちの未来像」に対して、学生が自由で柔軟な発想で考えながら、少しずつ具体化していくことをねらいとし、授業とは別に2回の座談会を設定した。

座談会の1回目は、住み続けられる理想のまちと自分の生活について、学生一人ひとりに考えてもらった。まず、住みたいまちについて自由に発言してもらったところ、「東京へ行くのにアクセスが良いところ／山手線沿線」などの意見があった。次に、生活するとは？というテーマに対して、「寝る／食べる／子育てする／仕事する」などの意見があり、生活するとは、普通のことをするということの共通認識ができた。生活をするためには、何が必要かというテーマについては、「土地／家を建てる」などの意見があり、その理由として自分の体を休める空間が必要だという意見があった。それでは、家を買うとしたら、一戸建てまたはマンションのどちらが良いか聞いたところ、圧倒的に一戸建てが多かった。そのほか、生活をするために必要なもの、力を入れたい分野については、「公共施設、公園／環境／エネルギー資源／娯楽／仕事／子ども／育児／地域／電車・バスの交通／病院」などの意見が出ていた。

まちづくり提案の課題である人口減少時代における生活を考えるため、5月8日読売新聞の記事「地方の流失歯止め急務」、7月26日読売新聞の記事「地方創生へ政府本気」を紹介した。記事では、人口減少により将来危機的な状況になる具体的な自治体名が公表されており、各自治体は、若者が定住できるよう魅力ある地方都市づくりをする対策を検討する必要性があること、つまり、将来の自分たちにとって、とても深刻で重要な課題であることを理解してもらった。また、少子化の進行に歯止めをかけるため、若者層が結婚、出産をためらわないよう「世帯年収500万円モデル」を目指した雇用および生活安定の対策などが地方創生会議の提言としてあることを紹介した。年収500万円の世帯収入があればどのような生活が可能か、各自が親に聞いてみるよう伝えた。

2回目は、前回に考えた「力を入れたい分野」をより具体的に考えること、それを進めるにはどうしたらよいか考えてもらった。学生の意見として、「駅前の無料駐車場整備／税金の負担軽減／低家賃のアパート・マンション」など経済的に生活のしやすさを求める意

写真3 座談会で意見をまとめる



見、「特産品を増やす、工夫する」など地域の活性化、魅力あるまちを求める意見、「夏の場合、だれでも自由に涼める場所」、つまりクールシェアができるような居場所を求める意見などが出ていた。

これらの提案のうち、地域で進めて実施していく場合、誰がどのようにするのかを具体的に考えてもらった。学生の一人は、地元の町内会の例をあげ、親世代よりもさらに年上の人が多く、同世代の仲間がいないと話していた。自分たちの住む地域で、何かを行うには、人と人が結びつくネットワークの必要性を実感していた。自分たちのような若世代が地域にかかわることを考えた場合、若い世代が集まり楽しめるような「祭り」、世代間流ができる「大きな井戸端会議」のようなコミュニティについて関心が高まった。しかし、実際、自分たちが参加することを考えると、人と人がつながる必要性を感じつつも、一歩踏み出すことにためらいを感じ、参加に踏み切れないという意見が出てきた。このようにディスカッションするなかで、自分たちが主体となることをイメージし、強い結びつきではなく気軽に参加できる「ゆるやかなコミュニティ」「しなやかなつながり」という新しいコミュニティの発想が生まれた。

#### 5) 提案作成状況報告書の作成に向けて

「地域福祉の理論と方法」において、地域福祉の推進に大切な住民参加の意義・方法について講義を行った。授業を通して、まちづくりにおいても重要となる「住民主体をどうつくるか」、学生が具体的にイメージできることも期待し、福祉行財政の授業でもふれたふるさと納税や高福祉高負担と言われるスウェーデンの施策などを再び紹介し、自分たちが生活するまちづくりのために特化した自治体独自の税制度の可能性について考えてもらった。税金を納め、市内の各地域の特徴に合わせた使い道を自分たちで考えた企画に使うというしくみができれば、宇都宮市に住むことでメリットや、生活の豊かさ、税金は生活に還元されるという実感につながる可能性があるのではないかと問いかけた。現在、私たちが収めている税金は、様々な行政サービスとして還元されているが、この既存の税制度とは分けて、住民自ら使い道を考えることで、行政と住民の役割についてお互いの再認識にもつながる。住民が、主体的に参加できるしくみの1つの例として考えてもらった。学生にとっては、少額であっても税金に対する抵抗感もあり、これらの例を通して、住民の役割・責任、住民主体の形成方法、納税者としての意識をイメージしてもらうことは難しかった。

#### 6) 中間打ち合わせから提案発表に向けて

提案書の完成と発表に向けて、9月に提出した提案作成状況報告をもとに、主催者である市役所職員と学生および教員による意見交換が行われた。学生は、成長につれて地域とのかかわりが減少したことによる不安、一方で、今現在かかわりはないが困ってはいないなど、個々の地域生活における実体験を語ることで、自分たちのコミュニティに対する生

活者としての意識を整理することができたようである。交流について、学生は「高齢者を若者が触れ合う機会をつくる」「小学校の時からやるとよいのでは」など、教育機関との連携に関する意見が出ていた。これは、学生が小学校時に体験した地域の大人とのかかわりがもとになっていた。

中間打ち合わせを終えて、「どのように交流をつくるか、誰がやるのか、どこでやるのか」「興味のない人たちに、どのよう

に働きかけるか」「他者を動かすのではなく、自分だったらなにができるか」「地域交流に対する住民の声を聞く」など、提案の具体化にむけて検討していくことになった。

これらの項目は、これまで地域福祉の授業等で学んだ「住民参加の方法、主体の形成、福祉教育」などに該当するものである。また、学生は、自分たちが考えたまちづくり提案について、大学祭で途中経過をパネルで発表する場を設け、住民の声を聞くために、社会調査や地域福祉で学ぶニーズ把握の方法の1つである「量的調査」を実践することになった。実際に行ったアンケート調査の結果は、資料2「アンケートの集計・分析」の通りである。

提案の具体化に向けて、山崎氏らの「日本のカタチ2050」書籍を紹介した。山崎によれば<sup>2</sup>、阪神淡路大震災、新潟県中越地震、東日本大震災後、「つながり」の大切さが注目された。しかし、現代、希薄化した都市部において、実際どのようにするかは大きな課題となっている。そこで、世の中にもっと何か参加できるきっかけが提示されていて、各自が興味あるものに参加できる機会があれば、自然とつながりが生まれるのではないか。そのためには、参加する活動は、楽しいもの、おしゃれでかわいいもの、かっこいいものである必要がある。これらがあまり地域に関心がない人たちの参加意欲を誘う。参加が楽しければ、何度も通う⇒地域のつながりができる⇒災害時の協力体制へつながる。これは、目に見えない「地域の価値」である。便利さなど目に見える価値のほか、見えない価値が生活するうえで重要となる。この価値はまちづくりの重要なポイントであり、これが人生の豊かさにつながる。現代は、まわりとの協調性が大切になるため、このつながりが面倒でうっとうしいことや、安心の代わりに自由が制限されることもある。孤立死の問題に対して、自分は大丈夫と思う人は多い。確かに、つながりはなくても生きていけるが、自分の人生を豊かにしてくれるもの、自分の生活を楽しくするものであるともいえる。

多世代にわたるゆるやかなコミュニティを実現するために、自分たちが参加したいと思うような活動とは何か？具体的な案を考えてくることを提案した。その結果、「地域の同年代で行う飲み集会／飲みながら行う相談会／同じ世代の人が集まる会／カフェを無料開放し幅広い世代との交流／犬カフェ／様々な世代の遊びができる公民館」などの意見が出て

写真4 中間打ち合わせの様子



きた。どこでやるかなどを考えた結果、歩いて行かれる範囲、学区でいえば小学校区が理想となり、地域の範囲も具体化された。地域の「つながり」とは何か？参加の方法・しかけについて、学生の視点から考えてもらうことができた。

活動内容について考える材料として、NHKの番組「ようこそ先輩」<sup>3</sup>について、ホームページを見てもらいながら紹介した。地域の大人、中高生などが小学生などの子どもに対して、何か自分の得意なことを教えるという「1日先生体験」を通して、世代間のつながりが生まれる可能性について検討した。また、地域とのかかわりにつながることの効果・特典として、横浜市の「マイスター事業」<sup>4</sup>についても、同様にホームページを閲覧しながら紹介した。活動に参加することで楽しい生活へとつながるようなしかけを考えることで、各地域に特徴が生まれたり、愛着が生まれる可能性があることも考えた。このように、大人だけでなく、地域の子どもを巻き込んで一緒に参加できる活動を通して、ゆるやかなコミュニティの形成と地域の担い手づくりへとつながる可能性がある。さらに、これらをコーディネートをする役割としてのコミュニティ・ワーカーの存在についても考えた。実際、宇都宮大学では、コミュニティ・ワーカーの養成を行っていることを確認し、連携の可能性なども考えた。また、宇都宮大学の陣内先生が述べている「人づくりから街づくりを」という新聞記事（朝日新聞2014年11月1日）を紹介し、地域づくりは、人と人を結びつけることが大切であることを認識してもらった。

これまでのグループディスカッションおよび座談会を通して10年後住み続けていくためには、ハード面ではなく、人とのつながりというソフト面が必要だと考え、「ゆるやかな、しなやかなコミュニティ」をめざし、「住民が主体的に参加できるしくみづくり」と、その調整役として「コミュニティ・ワーカー」の必要性に着目した提案内容を作成した。

#### 4. おわりに

今年のまちづくり提案の課題「人口減少時代の豊かな宇都宮をつくろう！」は、地域福祉を学ぶ学生にとって、大切なテーマの1つである。本稿の冒頭で述べたとおり、地域社会における課題は複雑で多様化している。住民に最も身近な自治体として市町村の行政サービスに求められる責任と役割は大きい。加えて住民参加によるパートナーシップも重要となっている。このまちづくりで大切な住民参加は、地域福祉においても社会福祉法第4条<sup>5</sup>などに規定されており欠かせないものである。住民が、自分たちの問題として認識し、何らかのかかわりをもつこと、そのために黒子としてかかわるコミュニティ・ワークは、地域福祉を推進する社会福祉協議会の専門性であり、まちづくりにおける住民参加を進めていくうえで必要な方法である。そのほか、この提案作成の過程では、地域の範囲、主体の形成、福祉教育など、まちづくり提案の作成を通して、地域福祉の推進を実践的に学ぶことができたのではないだろうか。

宇都宮市の「ネットワーク型コンパクトシティ形成ビジョン（中間とりまとめ）」<sup>6</sup>では、都市空間形成に求められる機能として、まちづくりには、市民の日常生活の要素である「住

写真5 発表の様子1



写真6 発表の様子2



まう」「働く・学ぶ」「憩う」が達成されるよう、必要な各種の都市機能が集約するとともに、それらの要素を達成するための重要な手段である「交通」による連携がなされるような、都市空間を形成することが必要だとしている。学生が考えた提案内容は、移動しやすくするための「モノ」の整備ではなく、住民一人ひとりが自分たちのより良い生活のため、地域に参加する住民の「意識」に注目して考えた。「行かれるようにする」手段の確保はもちろん必要である。合わせて「行く」という行為にまでつながるしかけも大切である。人と人を結びつける「見えない価値」<sup>7</sup>は、地域社会のベースとしても重要であろう。宇都宮大学の陣内教授のことは借りれば、まさに、「人づくりがまちづくりにつながる」のである。

発表会終了後、当日参加できなかった学生とともに当日の様子や他団体の提案内容を紹介し、感想を聞いたところ、自分たちの提案に自信を持っている学生、来年度もやりたいという学生もいた。短期大学という特性から、時間確保に課題はあるが、社会福祉の専門職を目指す学生にとって、地域に関心を持ち、広く様々な視点から物事を考えるきっかけとなったのではないだろうか。また、各団体が、共通の提案課題に対して、得意とする分野、興味・関心のある分野からどのようにアプローチするかは、とてもおもしろい。社会福祉ではない視点の発想による他団体の発表を聞くことで、多職種による連携の重要性についての理解にもつながることにも期待したいところである。

「大学生によるまちづくり提案」の特色は、政策立案のプロの方々とは異なり、学生ならではの自由な視点や豊かな発想にある。そのまま実現することが難しい提案であっても、学生にとっては、一人の市民として考えるプロセスがとても貴重な時間となり、住民参加にもつながるであろう。これからのまちを担う若い世代が将来のまちに希望や関心を持つように、また、育てていくためには、教育機関がこのような機会に参加することには大きな意義がある。本学の学生は、市内在住者ばかりではないが、通学時やアルバイトなど様々な場面で地域の方々にお世話になっている。そのため、このまちづくり提案に参加することで、学生にとって在学期間、通学する地域に対してもっと関心を持つこと、学びを活かせるようなきっかけとなれば幸いである。私たち教員としても、学生とともにまちづ

くり提案を検討することで、改めて大学の地域に対する役割や使命などを考えるきっかけとなり、とても良い学びとなった。行政と大学は、これからのまちを担っていく若い世代に「希望」や「関心」を持ってもらい、また、一体となって育てていくことが責任および役割である。

#### 注釈

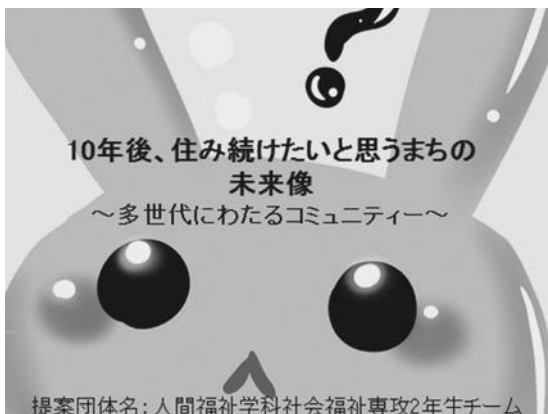
- <sup>1</sup> 宮城孝、2010年、「地域福祉の発展過程」、社会福祉士養成講座編集委員会『新・社会福祉士養成講座 地域福祉の理論と方法－地域福祉論第2版』、中央法規出版、7頁
- <sup>2</sup> 竹内昌義ほか、2014年、日本のカタチ2050－「こうなったらいい未来」の描き方、晶文社、32-69頁
- <sup>3</sup> <http://www.nhk.or.jp/kagaijugyou/>
- <sup>4</sup> <http://www.city.yokohama.lg.jp/keizai/koyo/kinpuku/meister/>
- <sup>5</sup> 社会福祉法第四条 「地域住民、社会福祉を目的とする事業を営む者及び社会福祉に関する活動を行う者は、相互に協力し、福祉サービスを必要とする地域住民が地域社会を構成する一員として日常生活を営み、社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会が与えられるように、地域福祉の推進に努めなければならない。」 ミネルヴァ書房編集部、2013年、社会福祉小六法2013、ミネルヴァ書房
- <sup>6</sup> 宇都宮市「ネットワーク型コンパクトシティ形成ビジョン中間取りまとめ」平成26年3月[http://www.city.utsunomiya.tochigi.jp/dbps\\_data/\\_material/\\_files/000/000/029/293/ncc-visiontyuukan.pdf](http://www.city.utsunomiya.tochigi.jp/dbps_data/_material/_files/000/000/029/293/ncc-visiontyuukan.pdf)
- <sup>7</sup> 竹内昌義ほか、2014年、前掲書

#### 参考文献

- ・山崎亮、2012年、まちの幸福論 コミュニティデザインから考える、NHK出版
- ・広井良典、2013年、人口減少社会という希望 コミュニティ経済の生成と地球倫理、朝日新聞出版
- ・コミュニティソーシャルワーク実践研究会、2013年、コミュニティソーシャルワーク社会資源開発－コミュニティソーシャルワーカーからのメッセージ－、全国コミュニティライフサポートセンター
- ・社会福祉士養成講座編集委員会編集、2010年、新・社会福祉士養成講座9 地域福祉の理論と方法 第2版、中央法規出版
- ・社会福祉士養成講座編集委員会編集、2014年、新・社会福祉士養成講座10 福祉行財政と福祉計画 第4版、中央法規出版
- ・川村匡由ほか 2009年、現代の社会福祉士養成シリーズ 福祉行財政と福祉計画、久美
- ・社会福祉学習双書編集委員会、2013年、地域福祉論－地域福祉の理論と方法－、全国社会福祉協議会



資料I まちづくり提案プレゼンテーション資料 (発案者 國井・齋藤・君山)



**\*1.提案の要旨**

提案テーマ:「10年後、住み続けたいと思うまちの未来像」

提案の目標: 地域への愛着と住み続けたいと思う住民の増加

現状の分析: クラス内での話し合いやアンケートを行った結果、「地域づくりは人づくりを目指すために必要なことは何か。」

現状の課題: 具体的には、「緩やかな・しなやかな人間関係」の構築である。

施策事業の提案: ①住民が主体的に参加できる環境づくり  
②それを支えるコミュニティーワーカーの必要性

**\*2.現状の分析と課題**

- ・地域の人たちとの関わりが深すぎるとわずらわしくなる、参加したくない (特に若者)
- ・地域の人たちとの関わりが希薄になると災害、防犯などの緊急時の対応が出来なくなる

**\*3.提案の目標**

「緩やかな・しなやかなコミュニティーの必要性」を掲げ「地域づくりは人づくり」という認識から、地域住民が主体的に考え、かつ相互理解によって

↓

地域への愛着  
住み続けたいと思う住民の増加へ

\* グループディスカッションや座談会を通して、「住み続けたいまちづくりに必要なこと」についてチーム内で意見を集めてきたが、多世代の方々からの意見を聞きたいということで、今年の11月15日(土)・16日(日)に行われた大学祭に参加いただいた方にアンケートの協力をお願いすることにした。

ご協力ありがとうございました

**\*4.施策事業の提案**

①住民が主体的に参加できる環境づくり  
住民が職業や趣味、特技を活かして小学校で得意なことの大切さを伝える機会をつくる

②コミュニティーワーカーの必要性  
地域住民同士の相互理解を支えるコミュニティーワーカーの役割を豊かな宇都宮のため、一地域にだけにとどまらず、市全体に波及する。

住民が主体的に参加できる環境づくりの例①

\* プロ選手やチャリダーといった「プロフェッショナル」に子供達が接し、プロの「本気度合い」「経験」「夢」「ホンモノの技」などに触れることにより、子供達のやる気モチベーションを高めることや情操教育を目的としたプログラムです。子供達が比較的興味を持ちやすいスポーツやダンスという分野ですので、子供達にとっても理解しやすい内容となっております。プログラム例は下記の通りとなっておりますが、ご要望に応じて組み合わせなどの対応も可能ですので、キッズモチベーション・プロジェクトにご興味をお持ちの先生方は弊社までお問い合わせいただけましたら幸いです。

<http://www.linktochiebrex.com/community/kidsmotivation/>  
樹木ブレックスオフィシャルウェブサイトより

住民が主体的に参加できる環境づくりの例②

\* ささまざまなジャンルの第一線で活躍する著名人が、ふるさとの母校を訪ね、後輩たちのためにとっておきの授業を行います。授業は通常2日間、リハーサルなしの真剣勝負です。内容や仕掛けは、先輩によって実に多彩、人生で得たこと、創造の秘密、専門分野の面白さなどを、独自の方法で解き明かします。そんな先輩の思いがこもった授業を、子どもたちはどう受け止めるのか?そこには毎回、思いがけない発見と感動があります。

\* 1998年に番組がスタートして以来、これまでに500人を越える先輩が、母校の子どもたちに熱いメッセージを送ってきました。

<http://www.nhk.or.jp/kazaijugyou/info.html>  
ようこそ先輩オフィシャルウェブサイトより

もし、私たちがこの施策事業をしたら...

私は、趣味としてフットサルをするので、スポーツが苦手な子でも実際に仲間とともに戦略を練る楽しさを伝えたいです。

君山貴宏



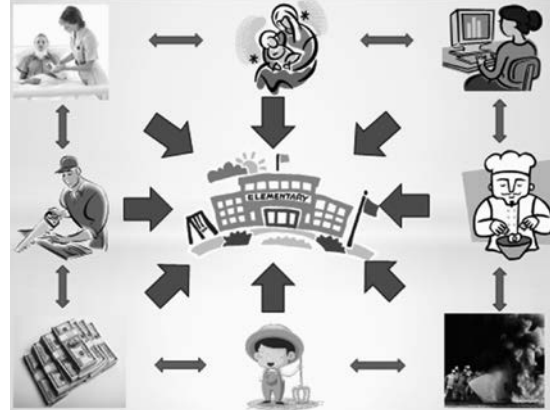
私は、大学の軽音サークルで部長をやっていて、ギターパートを担当していたので、バンドで培った経験を踏まえ、子どもたちに音楽の楽しさというものを教えたいです。

斎藤嗣士



私には、もうすぐ小学生になる弟がいて、いつも遊んだり、面倒をみているので幼い子と一緒に遊ぶことができます。なので、交流を深めたいです。

園井柚穂



\* ご静聴ありがとうございました



## 資料2 まちづくり提案書

No	提 案 名	提案団体名	
		代表者氏名	所 属
14	10年後、住み続けたいと思うまちの未来像 ～多世代にわたるコミュニティ	社会福祉専攻2年生チーム	
		齋藤 嗣士	宇都宮短期大学 人間福祉学科
		指導教官 氏 名	小野 篤司

### 1 提案の要旨

市の課題である「人口減少時代の豊かな宇都宮をつくろう！」を受けて、私たちは「10年後、住み続けたいと思うまちの未来像」を提案テーマに選んだ。

#### 提案の目標

住み続けるために必要なこととして、私たちは「緩やかな・しなやかなコミュニティの必要性」を掲げた。確かに、利便性やハード面の充実も必要であるが、その一方で「地域づくりは人づくり」であるという認識から、地域住民が自らの地域を主体的に考え、かつ住民の相互理解によって、緩やかでしなやかな関係が築かれ活動が充実し、住み続けるために必要なことを自分たちの問題として考え、実現していくことができれば地域に愛着が生まれ、住み続けたいと思う住民が増えていくのではないかと考えた。



#### 現状の分析と課題

そのために、まずは私たち自身がまちづくりに対する興味関心を深めるために、いくつかのテーマを設定して、チーム内でグループディスカッションやブレインストーミングを行うことからスタートした。ディスカッションやブレインストーミングをした結果、ハードの側面とソフトの側面の意見が出たが、目標に掲げた「地域づくりは人づくり」を実現するためには人間関係に着目すべきであるとの結論に至った。また他の世代の人の意見も参考にするためにアンケートを行った。その結果は同様にハードの側面とソフトの側面の意見がみられた。こうした結果を踏まえて、具体的な緩やかな・しなやかな人間関係を構築するための施策を考えた。



#### 施策事業の提案

具体的には、小学校の学区内程度の範囲で、そこに住む地域住民が地元の小学生に対して、職業や趣味、特技などを活かして一緒に体験する活動を行う。この体験により、世代間交流が生まれ、地域文化の継承も考えられる。また、地域住民同士の相互理解も深まるのではないだろうか。そして、この活動を支えるコミュニティワーカーの必要性も提案したい。一地域だけにとどまらず、市全体に波及していけば、豊かな宇都宮を実現できるのではないだろうか。

## 2 提案の目標

私たちの提案としては、地域の人たちとの関係に注目し若者から高齢者までの多世代の人たちが「10年後、住み続けたいと思うまち」を実現するために必要な施策として、住民が主体的に参加できる環境づくりとコミュニティワーカーの必要性を提案する。具体的には、地域住民が職業や趣味、特技を活かして地域の小学校で得意なことや大切さを伝える機会をつくることで、1. 世代間交流が生まれる。こうした活動を通して自然とあいさつができる環境や地域住民相互の理解が深まることにより地域が活性化されると考えられる。2. 文化継承が行われる。同様にこれまで地域で培ってきた様々な伝統や技術などの再発見にもつながり改めて地域を見直す機会にもなる。3. こうした活動によって住民同士で地域を主体的に考え、緩やかな・しなやかな関係が築かれ、さらに新しい活動が生まれてくるのではないだろうか。最終的にはこれらの活動が継続することで地域に愛着が生まれ、住み続けたいと思う住民が増えていくのではないだろうか。他の地域との交流も生まれ市全体に波及することで人口減少の歯止めになるのではないか(この点はコミュニティワーカーの役割の一つ)。

## 3 現状の分析と課題

### 「人口減少時代における課題」をテーマにグループディスカッション（6月18日）

人口減少時代における課題を検討するにあたり、行政の役割と住民の役割を2班に分かれてディスカッションをした。行政の役割としては、人口減少時代に入っても、住民がよりよい生活を送ることができるために、どんな役割があるか、どんな取り組みが必要か話し合った結果、「児童手当の見直し」「就職先の確保」「交通機関の整備」「観光地のPR」「バリアフリーの推進」「公営住宅の整備」など子育て、若者の雇用確保・安定、だれもが住みやすいまちづくりに関する意見が出た。行政との協働が重要となる住民の役割、住民ができることはどんなことがあるか話し合い、「子どもを産むこと」「意識を高く持つ」「登下校時の見守り」「小学校のころから日本のことを知る」「交流の場をつくる」「見守りネットワークをつくる」「住みやすい街づくりをすることで、人口流失を止める」「農村地域での跡継ぎ対策として、若者を都心部から呼び、農業体験とともに高齢者とふれあい、地方の良さを知ってもらおう」など、地域で子育てをしていくこと、住民の意識づけに関する方法、住民の定着化、住民がつながりを持てる居場所に関する意見が出た。以上の話し合いを踏まえて、「現在、20歳の自分たちが、10年後、住み続けたいと思うまちの未来像」について考えて提案することにした。その際、「宇都宮中心地+郊外にも着目する」「地域住民がそれぞれ得意なものを持ち寄って生まれるコミュニティ」「自分たちの税金の使い道を考えるようなくみ」などを検討し、理想の生活のために必要なもの、地域に定着するために必要不可欠なものを提案していきたいと考えた。

### 「10年後住み続けていたいまち」についてのグループディスカッション（6月26日・7月3日）

2日間にわたり、12名で「10年後住み続けていたいまち」についてグループディスカッションを行った。2班に分かれ、メンバーが「10年後住み続けていたいまち」に関するキーワードを書いたタックメモを持ち寄り、模造紙にグルーピングをしながら話をした。

1つの班は、大項目に飲食・自然・公園・地域・娯楽・子ども・学校・仕事・医療・犯罪・町の雰囲気・交通・動物があげられた。もう1つの班は、自然・お店・娯楽・教育・仕事・医療機関・交通・家族・動物・Wi-Fiがあげられた。自然・娯楽・学校（教育）・交通・動物は、どちらの班にも共通しており、生活に密着していることが話し合いの中心となった。その他、住民同士の関係についても話がすすみ、「人付き合いが楽なほうがいい」「あまり強い関係はつらい」という意見もでていた。

その後、メンバーそれぞれが模造紙を見ながら考えたことを文章にしてみた。上記にあがったような住み続けたいまちに必要なものを再確認したという内容、住民がよい関係を築くことや住民の意識を高めることが大切だと感じたという内容が多くを占めた。その他、住民へのアンケート・インタビュー、とにかく自らの考えや意見を言ってみる、具体的な策を考えるなど、自分たちの視点からまちづくりに必要と思われることに関する記述もみられた。

#### 「これからの宇都宮はどうなる？」をテーマにグループディスカッション（7月2日）

うつのみや市政研究センターに依頼した出前講座において、前半は宇都宮市の現状と総合計画の概要について説明してもらった。後半は、2班に分かれて、「これからの宇都宮はどうなる？～こうなったらいやだ～」というブラックシナリオをテーマにディスカッションを行った。テーマを考えるにあたり、あらかじめ指定された5つの項目（高齢化、公共交通、買い物・にぎわい、家族・地域、自然・その他）についてグループごとに話し合い、発表した。

高齢化について医療・介護施設の不足、労働者の減少、支援・介護の負担が増加するなど、公共交通については電車やバス路線の減少および運賃の値上げなど、買い物・にぎわいについてはシャッター街の増加、働く場所がなくなる、祭りなどの行事の減少など、自然・その他については自然の荒廃、水質の悪化、野生動物の増加、特産物の減少、郷土料理の衰退、歴史・文化・観光産業の衰退、県外への人口流失が増加、少子化進行、廃校、幼稚園・保育園等の減少、消防や警察の衰退、犯罪の増加など、家族・地域については、地域住民の交流が減少、近所づきあいの減少、会話の減少、孤独死の増加、近所の住民が少なくなるなどの多くの意見があった。

2班とも、交通アクセスの不便化や雇用場所の減少など、地域で生活する上で欠かせない「目に見えるもの」のほか、人と人とのつながりがなくなることに不安を感じる意見が共通して多く出ていた。

#### 「10年後住み続けたいまち」についての座談会（7月30日・31日）

2日間にわたり、「10年後住み続けたいまち」について自由な発想で話し合った。

第1回目の座談会では、ほとんどのメンバーが20歳で10年後は仕事や子育てをしている可能性が高いこともあり、「仕事や子育てができるまち」ということが話し合いの中心となった。必要な事項として、公共施設・自然環境・エネルギー資源・娯楽・仕事・子ども・地域・交通・医療機関などがあげられた。また、世帯収入に関する新聞記事を読んだメンバーの話から、話題の中心が子育て世帯の収入に移った。「世帯年収500万で子どもを育てながら生活するなら」ということなどを想像しながら話し合った。

第2回目の座談会では、「様々な世代が地域の活動に参加するためには」ということが話し合いの中心となった。自分が住む自治会について話をしたことで、「人と人を結びつけるネットワーク」の必要性を感じた。そこで、そのネットワークのきっかけとして、「暑い時期はみんなで涼める、つまりクールシェアの場」「自分が得意なことを地域に提供できる場」「自分の持つ技能を提供するともらえるポイント制度」「まずは同世代が交流できる機会」「子育て祭り（ベビーカー行列など）」「地域の伝統的な祭りを復活・維持させる取り組み」などがあげられた。しかし、実際それらに足を運んだり、参加することを想像すると、「一歩踏み出すまでが大変なのは」という声もあがった。ほとんどのメンバーが「あまりに強い関係や強制的なつながりは避けたい」という気持ちを持っている様子であった。「適度な距離感を保ち、しなやかなつながりでコミュニティができないだろうか」という考えから、「ゆるコミュで豊かな宇都宮をつくろう」という言葉がうかび、座談会は締めくくられた。

#### 「宇都宮市の福祉政策について」 9月12日

宇都宮市に出前講座を依頼し、「第3次宇都宮市やさしさをはぐくむ福祉のまちづくり推進計画」について講義を受けた。計画の基本施策のうち、私たちが提案する「10年後住み続けたいと思うまちの未来像～多世代にわたるコミュニティ」と関連する「ふくしのこころの醸成と交流活動の促進」や「福祉に関する人材の育成と福祉教育の推進」「社会参加の促進」「共に支えあう地域づくり」などの施策について、宇都宮市社会福祉協議会や市役所の各課が担当となり取り組んでいることが分かった。目標の達成状況などを参考にして具体的な取り組みを検討していくことが今後の課題である。

#### 「中間打ち合わせ」 9月17日

中間報告では、地域の人たちとのかかわりについて、一人ひとり煩わしいと思う意見と、安心感がある意見など、感じ方が違う中で、いかに多くの人たちが納得のいく地域を作っていくかを検討していくことをねらいとし、提案名を「10年後、住み続けたいと思うまちの未来像～理想の生活のために必要なもの、地域に定着するために必要不可欠なもの～」とした。打ち合わせでは、参加した学生メンバーから、「成長につれて近所とのかかわりが減ってきた。将来が不安」「関わりはあまりないが、困らない」「住民が減りかかわりが減ってきた」など自分たちが実際に地域で生活するなかで感じているコミュニティへの意識や実体験から、濃厚過ぎずかつ希薄になり過ぎない関係づくりとしてしなやかな人間関係、ゆるいコミュニティの必要性を説明した。「ゆるいコミュニティ」という絶妙なさじ加減をどうしたらよいか？交流はどのように作るのか？ディスカッションをした。参加した学生メンバーは、「高齢者と若者が触れ合う機会をつくる」「小学校の時から、自宅や施設を訪問する機会をつくる」「教育機関との連携」などの意見が出た。地域に関心のない住民にどうやって働きかけるのか？だれがやるのか？どこでやるのか？などが課題としてあがった。また、本学の大学祭にて、まちづくり提案の中間発表を展示し、参加者にアンケートの協力を求め意見を集めることを検討した。中間打ち合わせを経て、学生メンバー全員で話し合った結果、「10年後住み続けたいと思うまちの未来像～多世代にわたるコミュニティ」とサブタイトルを変更した。

#### 「大学祭で実施するアンケート項目の検討」 11月13日

これまでのグループディスカッションを踏まえて、ゆるやかなコミュニティをどうつくるのかを検討した。住民同士を無理に結び付けることはできないため、やりたい人が集まり、参加する中で広がっていく仕組みを話し合った。その際、自由度が高く強制しない、活動が限定されない、参加が自然に増えていくことが望ましいと考えた。場所は、車ではなく、徒歩でいくことが出来る距離を重視した（行く途中でいろんな人と顔を合わせることができる）結果、小学校を活用してはどうかと考えた。内容としては、たとえば、地域住民が地元の小学生に伝えたいこと、自分な得意なことなどを課外授業的に行ってはどうかと考えた。講師になる方も参加する小学生も参加を通して地域に関心をもち住民同士がつながるきっかけになると考えた。大学祭で提案内容を展示しアンケート調査を実施するため、パワーポイントにまとめた。

#### 「アンケートの集計・分析」 11月20日、21日

グループディスカッションや座談会を通して、「住み続けたいまちづくりに必要なこと」についてチーム内で意見をまとめてきたが、多世代の方々からの意見を聞きたいということで、アンケート調査を行った。

ただし、時間的・費用的な点を考慮して、大学祭（11月15日・16日）に参加いただいた方にアンケートの協力をお願いすることにした。両日、市のまちづくり提案に応募している旨のパネル展示を行い、個別に協力をお願いした。アンケートの項目は、性別、年齢、職業、居住形態、人間関係、住み続けたいまち

づくりに必要なことの6項目を設定した。このアンケートは、宇都宮市民を直接対象にしたものではなく、大学祭に参加いただいた方を対象にしたので、いわば予備的な調査の位置づけになる。

以下はアンケートの集計結果である。

#### Q1 性別

男	16	38.1%
女	26	61.9%
	42	

#### Q2 年齢

10代	5	11.9%
20代	11	26.2%
30代	3	7.1%
40代	5	11.9%
50代	8	19.0%
60代	7	16.7%
70代	1	2.4%
80以上	2	4.8%
	42	

#### Q3 職業

会社員	7	16.7%
学生・生徒	10	23.8%
教員・講師	4	9.5%
介護士・支援員・施設職員	5	11.9%
主婦	7	16.7%
公務員	1	2.4%
無職	4	9.5%
パート・アルバイト	2	4.8%
無記述	2	4.8%
	42	

#### Q4 居住形態

単身世帯	3	7.1%
定位・核家族	13	31.0%
生殖・核家族	12	28.6%
定位・二世帯	3	7.1%
生殖・二世帯	9	21.4%
定位・三世帯	0	0.0%
生殖・三世帯	0	0.0%
その他	2	4.8%
	42	

#### Q5 人間関係

おおむね良好	33	78.6%
わずらわしく感じる	4	9.5%
希薄に感じる	5	11.9%
とくに関心がない	0	0.0%
	42	

※「定位・核家族」は自分と親と住んでいる、「生殖・核家族」は自分たち夫婦と子どもと住んでいる、「定位・二世帯」は自分と親と祖父母と住んでいる、「生殖・二世帯」は自分たち夫婦と子どもと親と住んでいる、にしたがって分類した。

Q6 まちづくりに必要なこと

治安をよくする。

輪

バリアフリーとさまざまな人に合わせた環境整備。住民同士のかかわり合い。

雇用。

税金を下げてほしい。休暇がほしい。

近隣の人とのつながり、触れ合い→地域行事への参加、地域活動(消防団等)の参加。声をかける、気にかける、挨拶する→住みやすい地域になる

ガソリンが安くなってほしい。

LRT不要。

人間関係が良好なところ。ゴミが道に落ちていない。

近所の人と年齢関係なく仲良くすること。

すぐ会えるまちづくり。家族と一緒に生活できること。

きれいなまち。

子どもと若者の交流の場をもうけてほしい。若者が地域のよさを体験する場を設けてほしい。

みんな仲良く

人間関係の良好な生活をするためにコミュニケーションが大切である。

図書館を充実させること

すれちがいに挨拶ができるフレンドリーなまち。

子どもやお年寄りにも住み良い便利で優しいまち

高齢者への福祉の充実したまちに住めたら嬉しい。

人と人がつながる地域性

医療・福祉が整備されている。バリアフリーが整備されている。暮らしやすい設備が整っている。近所の人や人間関係のよいこと。地域行事が充実している。

活気のあるまち。福祉の充実だけでは住めない。若い方に好かれるまち。

安心・安全なまち。健康的なまち。福祉・医療が整備されたまち。自然環境が良いまち。

バスが通っていれば便利。

不審者・変質者のいないまち。ゴミのないきれいなまち。地域みんなと仲良く協力できる人の多いまち。

地域の人々と交流ができる広場やテーマパーク等充実したところ。医療機関や交通機関がしっかりしたところ。

できるだけ緑が多い方がよい。まちのなかでも子どもが遊べる場所があるとよい。

時間があわない人と折り合いがつくまち。

バリアフリー

コンパクトで自由な交通機関があると便利

輪を多く取れば地域に助け合える

交通の便、買い物、医療など、車を運転できなくなった時はどのような生活ができるか、今から気になっている。

便利なまちにしてほしい。

歩いていけるスーパーがほしい。

近所の人たちと仲良くし朝夕の挨拶を心がけるようにする

交通・医療、日常の買い物など、身近かにあると便利

近所、家族と仲良く。犯罪が少ない。

大学から鶴田駅までのバスがあるといい。

誰とでもまずは挨拶ができるまち。いざというときに助け合える関係。

このアンケート結果から見えてくるものを列挙してみると、比較的多かった20代と50・60代の「まちづくりに必要なこと」の意見を比べると、20代は、「子どもと若者の交流の場をもうけてほしい。若者が地域のよさを体験する場を設けてほしい。バスが通っていれば便利。みんな仲良く。不審者・変質者のいないまち。ゴミのないきれいなまち。地域みんなと仲良く協力できる人の多いまち。バリアフリーとさまざまな人に合わせた環境整備。住民同士のかかわり合い。輪。治安をよくする。地域の人々と交流ができる広場やテーマパーク等充実したところ。医療機関や交通機関がしっかりしたところ。人間関係の良好な生活をするためにコミュニケーションが大切である。図書館を充実させること。」など人間関係に言及したものがみられる一方で、医療機関や交通機関に対する意見もあった。50・60代では、「時間があわない人と折り合いがつくまち。バリアフリー。LRT不要。安心・安全なまち。健康的なまち。福祉・医療が整備



されたまち。自然環境が良いまち。高齢者への福祉の充実したまちに住めたら嬉しい。便利なまちにしてほしい。コンパクトで自由な交通機関があると便利。大学から鶴田駅までのバスがあるといい。誰とでもまずは挨拶ができるまち。いざというときに助け合える関係。交通の便、買い物、医療など、車を運転できなくなった時はどのような生活ができるか、今から気になっている。人と人がつながる地域性。交通・医療、日常の買い物など、身近にあると便利。活気のあるまち。福祉の充実だけでは住めない。若い方に好かれるまち。」など、利便性に言及した意見や福祉の充実を求める意見などがあった。

ちなみに、人間関係の項目では、20代の11人のうち、「良好」と答えた人は6人、「わずらわしい」と答えた人は1人、「希薄」と答えた人は4人、「無関心」と答えた人は0人であった。50・60代では、15人のうち、「良好」と答えた人は13人、「わずらわしい」と答えた人は2人、「希薄」と答えた人は0人、「無関心」と答えた人は0人であった。

私たちがグループディスカッションで人間関係、地域の人たちとの関係について話したこととして出た意見は、「高校生・大学生になるにつれて近所との関わりが減ってきた」という意見が多かった。大学祭でアンケートを取るようになった時も人間関係の項目で希薄に感じる人が多いのではないだろうかという予想をしていたが、アンケートを集計した結果、42人中33人が「おおむね良好と感じる」と答えていたのを見て驚いた。しかし、20代には若干であるがその傾向を見ることができる。それに加え、自由記述のまちづくりに必要なことの項目では、医療・交通機関の充実などのハード面に対する意見もあった。しかし、住民同士の関わり合いや人と人とのつながり、助け合える関係などソフト面での意見もあがっていた。少なくとも地域の人たちとの関わり必要性を感じていると考えられる。それでは、地域の人たちとの関わりをどのようにつくっていったらよいのだろうか。以前、チームの話し合いの中では、小学生時代に高齢者から昔の遊びを教えてもらったことを今でも覚えているという意見もあった。同様な体験を指摘する学生も多数おり、小学生時代の体験が貴重なものになっている可能性があるため、これから地域を担っていく子どもたちを対象にした地域の活動は意味のあるものになるのではないかと考えた。

#### 4 施策事業の提案

・住民が主体的に参加できる環境づくり

地域住民が職業や趣味、特技を活かして小学校で得意なことや大切さを伝える機会をつくる。

いくつかの例を挙げると、大工さんなら工作体験を通して、銀行員ならお金の大切さを伝えるなどして、講師として子どもたちの前で話すことにより、または一緒に体験することによって、いろいろな職業に触れ、結果として世代間交流が生まれる。こうした体験を繰り返すことでお互いに顔見知りになり、街中であいさつの出来る関係がうまれる。

また、地元の郷土料理をみんなで作る料理教室を開くことにより文化継承の意味と一緒に食べることでより世代を超えて会話が弾み、自分で料理することや大勢で食事を囲む楽しさを知ることが出来るのではないか。

たとえば、栃木県でプロバスケットチームの栃木ブレックスの活動が参考になるし、NHKの「ようこそ先輩」などの企画も参考になると思われる。ちなみにHPでは次のように紹介されている。

栃木ブレックスキッズモチベーションプロジェクトとは？

プロ選手やチアリーダーといった「プロフェッショナル」に子供達が接し、プロの「本気度合い」「経験」「夢」「ホンモノの技」などに触れることにより、子供達のやる気＝モチベーションを高めることや情操教育を目的としたプログラムです。子供達が比較的興味を持ちやすいスポーツやダンスという分野ですので、子供達にとっても理解しやすい内容となっております。プログラム例は下記の通りとなっておりますが、ご要望に応じて組み合わせるなどの対応も可能ですので、キッズモチベーション・プロジェクトにご興味をお持ちの先生方は弊社までお問い合わせいただけましたら幸いです。

<http://www.linktochigibrex.com/community/kidsmotivation/>

ようこそ先輩

さまざまなジャンルの第一線で活躍する著名人が、ふるさとの母校を訪ね、後輩たちのためにとっておきの授業を行います。授業は通常2日間、リハーサルなしの真剣勝負です。内容や仕掛けは、先輩によって実に多彩。人生で得たこと、創造の秘密、専門分野の面白さなどを、独自の方法で解き明かします。そんな先輩の思いがこもった授業を、子どもたちはどう受け止めるのか？そこには毎回、思いがけない発見と感動があります。

1998年に番組がスタートして以来、これまでに500人を越える先輩が、母校の子どもたちに熱いメッセージを送ってきました。

<http://www.nhk.or.jp/kagaijugyou/info.html>

地域住民が自主的に参加し始めるには時間がかかると思うがコミュニティワーカーや民生委員、教員等、住民と関わりのある社会資源を活用し継続的に実施していくことを目指していきたいと思っている。

この経験により、現在小学生・中学生が10年後に成人になったとき、同じような活動を行いたいと思う人が増えていたら、とても素晴らしい地域になっているのではないのだろうか。

・コミュニティワーカーの必要性

地域の生活問題の解決や福祉コミュニティの形成などを目的としていくには、もちろんコミュニティワーカーが必要になっていくのだが、かといってコミュニティワーカーが主体となって行っていくだけではこういった地域ケアは長続きしないのである。あくまでもコミュニティワーカーは、主役を支える黒子であって、主役の住民よりも前にでて指示を出してはいけないのである。

では、どのように主役となる住民を支えていくのかと考えたときに、まずコミュニティワーカーの在り方を整理していかななくてはならないと思う。コミュニティワーカーとは、住民参加による地域組織化活動や地域間での連絡・調整、住民への福祉教育など地域援助を実践する専門職である。活動内容や場面により、ファシリテーターやコーディネーター、プランナー、マネージャー、アドボゲーターとしての役割が求められている。したがって、住民の活動を促すとともに、小学校との調整や、他の地域との連携を視野に入れた役割を担わなければ、活動そのものも減少していくのではないか。

そのためには、社会福祉協議会や地域包括支援センターなどの機関とも連携をとっていく必要があるのではないのかと思っている。

現在、宇都宮市にある小学校および児童数は、以下の通りである。

[http://www.city.utsunomiya.tochigi.jp/shogai\\_gakushu/shochugattukou/001984.html](http://www.city.utsunomiya.tochigi.jp/shogai_gakushu/shochugattukou/001984.html)

学校名	クラス	児童数					
1	中央	学級数:通常学級8、特別支援学級2	211	40	城山西	学級数:通常学級6	94
2	東	学級数:通常学級12	261	41	城山東	学級数:通常学級7、特別支援学級2	175
3	西	学級数:通常学級6、特別支援学級1	181	42	富屋	学級数:通常学級11、特別支援学級2	281
4	築瀬	学級数:通常学級14、特別支援学級2	468	43	篠井	学級数:通常学級6、特別支援学級1	128
5	西原	学級数:通常学級12、特別支援学級1	304	44	姿川中央	学級数:通常学級12、特別支援学級1	338
6	戸祭	学級数:通常学級21、特別支援学級2	721	45	姿川第一	学級数:通常学級25、特別支援学級2	933
7	今泉	学級数:通常学級19、特別支援学級3	620	46	姿川第二	学級数:通常学級18、特別支援学級1	680
8	昭和	学級数:通常学級12、特別支援学級1	296	47	雀宮中央	学級数:通常学級18、特別支援学級3	592
9	陽南	学級数:通常学級17、特別支援学級2	504	48	雀宮東	学級数:通常学級7	214
10	桜	学級数:通常学級12、特別支援学級4	370	49	雀宮南	学級数:通常学級15、特別支援学級2	456
11	錦	学級数:通常学級13、特別支援学級1	378	50	陽東	学級数:通常学級20、特別支援学級3	638
12	細谷	学級数:通常学級13、特別支援学級4	444	51	御幸が原	学級数:通常学級20、特別支援学級3	657
13	峰	学級数:通常学級15、特別支援学級1	465	52	五代	学級数:通常学級22、特別支援学級2	762
14	富士見	学級数:通常学級20、特別支援学級3	681	53	陽光	学級数:通常学級12	345
15	泉が丘	学級数:通常学級27、特別支援学級3	933	54	瑞穂台	学級数:通常学級15、特別支援学級2	493
16	石井	学級数:通常学級22、特別支援学級3	714	55	晃宝	学級数:通常学級12、特別支援学級4	370
17	緑が丘	学級数:通常学級16、特別支援学級2	496	56	新田	学級数:通常学級16、特別支援学級1	529
18	宮の原	学級数:通常学級12、特別支援学級2	360	57	海道	学級数:通常学級7	198
19	御幸	学級数:通常学級14、特別支援学級2	440	58	西が岡	学級数:通常学級12、特別支援学級2	361
20	明保	学級数:通常学級18、特別支援学級2	535	59	上戸祭	学級数:通常学級17、特別支援学級2	518
21	宝木	学級数:通常学級23、特別支援学級2	749	60	上河内東	学級数:通常学級6、特別支援学級1	171
22	城東	学級数:通常学級13、特別支援学級3	431	61	上河内西	学級数:通常学級6	131
23	平石中央	学級数:通常学級6	74	62	上河内中央	学級数:通常学級7、特別支援学級1	208
24	平石北	学級数:通常学級8、特別支援学級1	191	63	岡本	学級数:通常学級12、特別支援学級2	289
25	清原中央	学級数:通常学級19、特別支援学級1	579	64	白沢	学級数:通常学級11、特別支援学級1	281
26	清原南	学級数:通常学級15、特別支援学級1	445	65	田原	学級数:通常学級10、特別支援学級2	255
27	清原北	学級数:通常学級6	119	66	岡本西	学級数:通常学級15、特別支援学級3	474
28	清原東	学級数:通常学級13、特別支援学級2	400	67	岡本北	学級数:通常学級14、特別支援学級1	430
29	横川中央	学級数:通常学級13、特別支援学級2	391	68	田原西	学級数:通常学級12、特別支援学級1	339
30	横川東	学級数:通常学級26、特別支援学級2	889				28,118
31	横川西	学級数:通常学級18、特別支援学級2	549				
32	瑞穂野北	学級数:通常学級6、特別支援学級1	133				
33	瑞穂野南	学級数:通常学級6	144				
34	豊郷中央	学級数:通常学級21、特別支援学級2	728				
35	豊郷南	学級数:通常学級18、特別支援学級3	637				
36	豊郷北	学級数:通常学級7、特別支援学級1	206				
37	国本中央	学級数:通常学級13	409				
38	国本西	学級数:通常学級6、特別支援学級1	69				
39	城山中央	学級数:通常学級10、特別支援学級2	253				



## 2014年ムーブメント教育・療法夏期実践講座

## －新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座－の報告

A Report on the Practical Course on Movement Education and Therapy for New Approaches in Childcare, Education, and Healthcare and Childcare for Children with Disabilities as Part of the 2014 Summer Practical Courses on Movement Education and Therapy

勝浦 美智恵

## はじめに

ムーブメント教育・療法は、施設や遊具や音楽人など様々な環境を最大限に活かして、楽しい遊びの場を共につくり、一人一人の主体性と人間の尊厳を大切に<sup>1)</sup>している。アメリカのプロスティックのムーブメント教育が小林芳文らによって日本に紹介された。その間、教育、保育、福祉、医療関係者らの協力を得て、日本独自の「ムーブメント教育・療法」が開花し、「からだ（動くこと）－あたま（考えること）－こころ（感じること）」の調和のとれた発達を図りながら、「健康と幸福感の達成」をめざす実践学として、障害児支援、特別支援教育の分野を中心に幅広く活用されてきた<sup>2)</sup>。

現在、教育・保育・福祉など分野では、幅広く実践や研究がされている。また、地域の保護者参加の療育支援なども行われてきた。この夏期講座にも、地域でムーブメント教育・療法の活動を参加してきた障害者や保護者の方々が、受講生の前での実技を行い、講師のプログラム進行に協力している姿をみることができた。

福祉と教育の連携という点において必要性を感じ特別支援教育に関して学んできた。その過程で、書籍等でムーブメント教育・療法に知り興味をもっていた。今回は、ムーブメント教育・療法の夏期実践講座を受講させていただいたため、報告をしたいと思う。

## I. 講座のプログラムの内容

2014年ムーブメント教育・療法夏期実践講座〈関東大会〉のプログラムについては、理論的なことを座学で学び、実技はその状況に応じて受講生が参加する形で行われた。

この実践講座は8月25日、26日に行われた。25日の午前中には、ムーブメント教育・療法を日本に紹介した小林芳文氏による講演の後、アセスメントに関する講義、指導者資格認定制度、午後は、遊具に関する理論の講義の後、実際遊具を使っての実技という流れであった。26日は、午前中はアセスメントに関する講義、実践報告、午後は、実践報告と実技であった。

## II. 講座内容（一日目）

### 1. ムーブメント教育・療法の理論と実際（講演）

この講演は、ムーブメント教育・療法について基本的なことが学べる内容であった。まず、アメリカの著名な知覚－運動学習理論家であるマリアンヌフロスティグ博士の生い立ちや教育的思想などに関するDVDを視聴し、日本におけるムーブメント教育・療法の発展や現在様々な領域で活用されていることについて講和をうけた。子育て支援（子育ての楽しさを支える・家族力を高める）、保育・遊び支援（発達・遊び・環境・場づくり・保育士の保育力アップ）、特別支援教育、福祉・地域行政・保護者、病院・施設・重症児センターでの活動、高齢者の健康支援など広く活用され、様々な効果について学ぶことができた。また、ムーブメント教育・療法の特徴として、そのゴールは「健康と幸福感の達成」であり、訓練ではない楽しい活動、動的環境での支援があげられる。そのほか、ムーブメント教育・療法の主要な達成課題として、感覚運動スキルの向上、身体意識の向上、時間・空間・因果関係意識の向上、心理的機能の向上をあげている。その他、環境の考え方、基本理念についても説明された。

ムーブメント教育・療法については、事前に書籍や実践に関する論文等を読み学んでいた。マリアンヌフロスティグに関するDVDの視聴、講師の小林芳文氏の実践紹介や講演時の熱意により、さらに興味・関心が高まった。

### 2. 個別教育に活かすMEPA-R、活用に向けての基礎と事例（講義）

MEPA-Rの改定前のMEPAは、1985年、日本におけるムーブメント教育・療法独自のアセスメントとして開発されたもの<sup>3)</sup>である。2005年に、基本となる構成・内容は変えず、必要なアセスメント項目を増やし、すべての領域を30項目に統一して改善したMEPA-Rが出版され<sup>4)</sup>た。（ここでいう領域とは、「姿勢」「移動」「技巧」「受容」「表出」「対人関係」である。）この講義は、このMEPA-Rに関する理論についての内容である。

まず、前提としてインクルーシブ教育の展開や個別教育計画の充実という近年の教育・療法をめぐる動向におけるムーブメント教育の利点について学んだ。それは、子ども（対象者）も支援者もお互い楽しみながら発達を促せること、アセスメントと連動したプログラムが用意されていること、アセスメントを基にしたPDCAサイクルによる支援と見直しが可能ながあげられる。

その後、MEPA-Rの特徴と構成、評定の手続きや読み取りについて説明がされた。MEPA-Rでは、Aパターン（重症心身障害児）、Bパターン（知的障害児）、Cパターン（ダウン症、したい不自由児）、Dパターン（自閉症スペクトラム障害児）、Eパターン（軽度知的障害児、LD、ADHD等）というように、子どもの示すパターンがあり、タイプに応じた支援の工夫がなされている。また、プログラム編成の観点として本人の強い部分を支援に活かす、関心のある遊びや動きを考慮して内容の検討をすることが事例で説明された。

アセスメントを重要視する、ストレングス視点などソーシャルワークとの共通点もあり、

理解しやすい。また、アセスメントと連動するプログラムがあることに関して、学ぶ点が多くあった。実際MEPA-Rが配布され見ながら講義をうけることができたため、アセスメントについて具体的にイメージすることができた。保護者でも評定しやすい内容という点については、MEPA-Rの内容を見て納得した。

### 3. 遊具活用に向けた達成課題と発達の考え方（講義）

この講義では特に、ムーブメント教育・療法の達成課題（感覚運動機能の発達・身体意識の向上・認知発達・行動発達・知的発達・社会性の発達・コミュニケーションの発達）に対する、ムーブメント遊具の意義や活用の利点に関する内容であった。訓練ではなく自発的に参加したくなる活動が特徴であるため、遊びやワクワクするファンタジックな要素が盛り込まれている。活用の利点として、体の動きを多様に引き出すこと、発達を促す手だて、遊びを広げる、わくわくドキドキをひき出すことなどが挙げられている。そして、「トランポリンには、前庭感覚・固有感覚・バランス感覚」など、遊具と主な刺激の種類を表が示された。

最後に、講師が障害のある子どもと保護者に行ったムーブメント教育・療法の映像を視聴した。公立プールでの活動では、子どもが水中で緊張がほぐれ、自分で様々なことを発見して面白がっている様子がみられた。そこでは、水の浮力や水しぶきなどを活用し子どもの動きを促す工夫がみられた。その他、中に風船を入れた鯉のぼりに、子どもが触ったり、その上で座位をとったりしている映像が流れた。季節感を取り入れたプログラムでは、ちり紙で花吹雪を飛ばすなどファンタジックな要素も工夫されていた。

遊具の意義について理解を深めることで、発達課題や個々のニーズを即した活動の工夫がしやすいと感じた。また、映像から子どもたちが楽しみながら様々な刺激を受け自発的に動いている様子を見ることができた。また、そこで行われていたプログラムの様子から、季節感や視覚的な美しさなどの効果を改めて感じた。

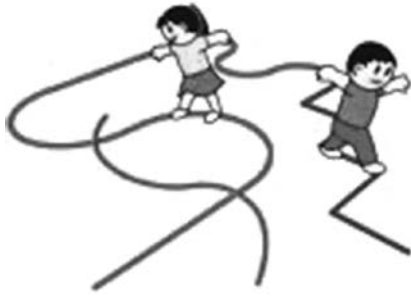
### 4. ムーブメント遊具・教具の活用（実技）

#### (1) カラーロープでの動きづくり

ロープは、携帯にも便利で使いやすく、ムーブメント教育・療法の活動で最もシンプルな遊具でありながら、応用性の高い遊具だといえる4)。材質は綿で、長ロープ（直径10mm×長さ10m）と短ロープ（直径10mm×長さ3m）、色は赤・黄・青・緑である。プログラムは、音楽に合わせて、床に置かれているカラーロープを踏まないように歩いたり、触ったり持ってみることから始められた。そして、2人組で動かしたり、引っ張ったり、波打たせ音を鳴らしたりした。その後、グループで、ロープをくぐったり、上をジャンプしたり、そして、全員で丸くなってつなげ大きな輪にしたロープを持って音楽に合わせて動いた。

この実技では、身体の曲げ伸ばしや、腕の運動を体感した。また、音楽に合わせるため、聴覚と運動のつながるような感覚を体験した。複数の人で繋がったロープを持ちリズムに

合わせ動かすことで、他の人とつながっている楽しさを感じた。手や腕など体の動きの機能の高めることだけでなく、協調性や社会性を育む意味でも有効だと考えられる。



パステル舎のHPより引用  
<http://www001.upp.so.net.ne.jp/pastel-s/index.html>

### (2) ムーブメント形板での身体意識

ムーブメント形板とは、厚さ12mmの発泡スチロール製のソフトな素材でできている。一辺が25mmの正方形30枚その半分の直角2等辺三角形30枚がセットになっている。色は、黄・青・ピンクでそれぞれ10枚ずつである。片面には0～9までの数字が印刷されている。ソフトな素材なので、投げても、乗って歩いても安全である<sup>5)</sup>。

実技では、受講生の数名が参加した。ウォーミングアップで、形板をあおいだり、投げ受け取り、形板をかかとや背中など体に乗せてみるという活動を行った。そして、数名組となり、V字バランス・頭上・股下・脇などから相手にわたす。その後、形板の上に乗ったり、上を移動したりなどの動きをした。

このムーブメント形板を用いた実技では、主にバランスのある姿勢の維持や空間認識の他、色や形を学ぶ効果を感じた。また、拾う・集める、乗る・渡る、形をつくる、数を学ぶなど、汎用性の高い遊具であり、対象者に合わせた工夫がしやすいと感じた。



パステル舎のHPより引用  
<http://www001.upp.so.net.ne.jp/pastel-s/index.html>

### (3) ハットfrisビーでのコミュニケーション

直径18cmの布製のfrisビーで、それを頭にのせると帽子のようになることから「ハットfrisビー」と呼ばれている。部屋の中やどのような場所でも使うことができ、色は、赤・黄・青・緑・白がある<sup>6)</sup>。

実技では、頭や肩に乗せる、床を滑らせる、床に広がったfrisビーを指定された色を認識し拾う。2、3個のfrisビーを一緒に投げる、みんなで決めたルールでゲームをす



るなどの流れで進められた。

お互いハットfrisビーを投げたり受けたりすることで相手を意識し、それを通しコミュニケーション能力を培うこともできる。投げるなどの身体機能を高める目的以外にも、頭や腰に乗せるなどの他者の動作の模倣やゲームを行うなどの多様な方法で活動を活性化させることが可能だと思う。

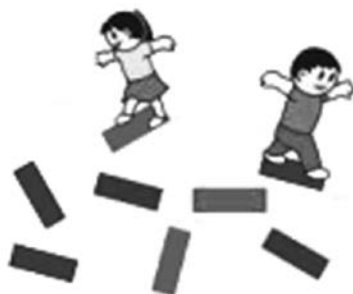


パステル舎のHPより引用  
<http://www001.upp.so.net.ne.jp/pastel-s/index.html>

#### (4) スペースマットでの教科学習

スペースマットは赤・黄・青・緑・ピンクからなるマットで大きさは長方形（90cm×30cm）と正方形（30cm×30cm）の2種類ある。素材は、ストレッチ性（伸びて元に戻る）、クッション性（衝撃を和らげる）、耐水性に優れていて、裏地がゴム製のため、床に置いてジャンプして飛び乗るような活動も、滑らず安全に行える<sup>7)</sup>。

この実技では、色とりどりのスペースマットが置かれている場を森の中のお花畑と見立て始まった。参加者は、講師の声かけで、蝶々になり、お花（スペースマット）を踏まないように移動する、指定されたお花（スペースマット）に乗るといった活動を行った。その後、頭の上に乗せたマットと同じ色のマットの上立つ、色を減らし限定された色だけで行う、数人でフープをもってつながりながらスペースマットの上を移動するなどの活動を行



パステル舎のHPより引用  
<http://www001.upp.so.net.ne.jp/pastel-s/index.html>

行った。その活動の間、講師のピアノや掛け声に合わせてリズムカルに動く。

この実技では、音楽や掛け声に合わせて、色・大きさを判断して動くことが多く取り入れられ、色・大きさを学ぶ意図も感じた。マット上を移動することで空間を意識すること、他者とともに移動することで協調を学ぶ効果がある。参加者は蝶々になったつもりで、こ

これらの動きを行った。このように、音楽や設定などを工夫することで、主体的な動きを促すことも必要だと学んだ。

#### (5) ムーブメントリボンでのクリエイティブムーブメント

ムーブメントリボンは、操作性運動の活動に有効な遊具で、空中で色々な円を描いたり、大きく振ったり、小さく波を作ったりすることができる。長さ60cmの木製のスティックに3mの細いリボンがついた遊具で、360度の向きにも回転できるようにスティックに金具が止められている。色はピンク・黄・青・緑の4色がある<sup>8)</sup>。

この実技では、リボンを前後・横・右手もち・左手もちながら自由に振る、膝立ち・寝るなど様々な姿勢でリボン进行操作する、リボンを持ちながら走る、音楽に合わせて振る、自由に表現するなどが行われた。

この活動では、周りの空間を意識したり、講師の掛け声「リボンの先にエネルギーを」というように、夢中で操作するうちに、身体への意識が高まるように感じた。また、自由に表現をする、イメージをふくらませるという意味で子どもの発想を尊重している活動で、高い創造性を育むのに有効だと感じた。



パステル舎のHPより引用  
<http://www001.upp.so.net.ne.jp/pastel-s/index.html>

### Ⅲ 研修2日目の内容

#### 1. 療育に活かすMEPA-II R、障害の重い児（者）の支援に向けて（講義）

MEPA-II Rとは、ムーブメント教育・療法の理論に基づいた支援のためのアセスメントで、医療対象の重症児や特別支援教育の重度重複障害児に寄り添う運動・感覚やコミュニケーション発達の支援ツールとして活用<sup>9)</sup>されている。

特徴として、障害の重い方々の発達の変化を細かくチェックできる。また、支援に結びつけて評定できる、プログラム編成のポイントに結び付いたプログラムが作れることがあげられる。講義では、MEPA-II Rの実施（アセスメント、評定、フェイスシート、プログラム編成のポイント）などの説明がされた。

最後に講師と大学生が実際にムーブメント教育・療法が行った様子をDVDで視聴した。大学生が自ら遊具を使う経験をする様子、また障害児とともに遊具を使ってプログラムを行っている様子が流れた。ロープ、トランポリン、エアートランポリン、スクーターボード、パラシュートなどが使われていた。特に印象に残ったのは、ファンタジックパラシュー

トで、透明なパラシュートの下に子どもたちがいて、パラシュートの上にカラフルな風船を置いて行われたプログラムである。下から見上げている子どもの表情からも、幻想的な空間になっていることが想像できた。楽しそうな歓声や上を見上げる表情などから、気持ちが高まっているようにみえた。

講師の「気持ちを起き上がらせた分だけ体を起き上がらせられました。」という言葉のように、楽しい気持ちや興味により自発的な動きにつながることで、映像視聴を通し理解することができた。また、特別支援教育など子どもへの支援者・教育者を目指す学生にとって、このような活動に参加することは有意義だと思う。

## 2. 肢体不自由児の療育に活かす

### ～MEPA－ⅡRによる発達アセスメントを活用して～（実践報告）

公的な児童発達支援センターでのムーブメント教育・療法のMEPA－RとMEPA－ⅡRを用いたアセスメントに関する実践報告がされた。肢体不自由児クラスのプログラム、MEPA－RとMEPA－ⅡRの活用の具体的内容が紹介された。また、実際児童発達センターで行われているプログラムの内容を映像で視聴した。子どもがフラフープで丸く固定されたマットに乗って揺られていたり、すのこをいかに見立てた活動など創意工夫がされていた。遊びを通して気づいた子どもの変化として、「苦手だったことから好き・やりたい体験への変化→とっても好きな人・とっても好きな遊びの出現」「集団で体験する楽しさから、まわりの人の中にいる自分への気づき」、「次を予測する力の芽生え」「動くことの楽しさの実感から、動きたい、やりたい意欲へ」「新しいこと・初めての体験を受け止める力の広がり」<sup>10)</sup>があげられていた。また、MEPA－RとMEPA－ⅡRのアセスメントについては、子どもを理解するツールの一つとして位置づいている。ただ、MEPA－ⅡRについては移行し始めて活用方法は手探り状態であること、MEPA－RとMEPA－ⅡRを用いて保護者と子ども像を話会うまでに至っていない状況で今後の課題とされている。

夏期講座の受講の目的のひとつとして、児童発達センターなどでムーブメント教育・療法がどのように取り入れられているのかを学ぶことがあった。具体的な実践内容や活用上の課題など実態を知ることができ貴重な経験となった。今後も施設・機関における活用についてさらに学びを深めたいと思う。

## 3. 特別支援学校小学校の教育に活かす

### ～走行ムーブメントと国語・算数ムーブメントの取り組み～（実践報告）

ここでは主に、特別支援学校の小学部で行われている取り組みが報告された。示された小学校の日課表によると、朝の会の後に全体体育があり、ロープ、タオル、バランスボールなどを使って行われる。実際行われている様子の映像では、フープを使って2人1組での動きや全体でフープをもってつながって動くなど、グループダイナミクスを活かした活動であった。次に、算数ムーブメントの授業の映像を視聴した。黄の○▽□の形板を使っ

て行われ、形板をまわしたり、体に乗せて歩くなど、身体意識を育て、子どもたちの「やってみよう」という気持ちが高まるように工夫されていた。

国語や算数などの科目は、机で座って学ぶものだというイメージをもっていたため、ムーブメント教育・療法をどのように活用するのかとても興味があった。映像では、四角や三角の形板が活用されていた。遊具の特性や科目についてよく考え準備している教員の創意工夫が感じられた。教員の問いかけに元気よく発言する子どもの様子から、活動を通して学びに対する意欲が高まっている効果がうかがえた。

#### 4. 地域での療育と家族支援に活かす

##### ～子どもと家族の笑顔を支えるために～（実践報告）

保護者の思いから立ち上がった親子ムーブメント教室からの報告では、その活動の概要と参加している保護者のインタビュー映像が中心となった。親子ムーブメント教室へ通っている理由、参加した利点、子どもの変化などが語られていた。印象的だったのが、参加者の年齢幅が広いこと、継続的な参加をしていることである。

この実践報告の中でインタビュー映像の保護者が「年長の子どもにはリーダー的な役割がある」「保護者にとっては情報交換の場になっている」という話があった。このコメントからも、この教室が自分らしく学び、安心できる場になっていることがわかる。ムーブメント・教育療法のプログラムだけではなく、それを介してできた居場所にも重要な意味を感じた。

#### 5. 特別支援学級における交流教育の実践（実践報告と実技）

小学校の特別支援級における通常級との交流ムーブメントの報告が行われた。交流ムーブメントが始まった経緯やプログラム作りにおける内容などの説明がされた。その後、お花畑に見立てたスカーフやスクーターボードを活用した交流ムーブメントの様子がパワーポイントで紹介された。

その後、受講生参加の実技が行われた。カラーロープを使ったプログラムから始まり、その後様々な魚介類のおもちゃを拾いながら移動した。海にいて漁師になっているような感覚になり、周りの方々と大笑いをした。その後も、楽しい講師の進行により、スカーフのムーブメントなども行った。そこでは、初めて会った方々と楽しくかつ真剣に行うことができた。

特別支援級の子どもと通常級の子どもが一緒にこのようなムーブメントを行うことで、同じ活動を楽しむ、お互い楽しく関わることなどが取り組みの目的である。実際、様々な配慮は必要だと思うが、楽しい気持ちを共有し、お互いのことを知る機会としては有効であると感じた。

## 6. ムーブメント遊具・教具の活用 感じて動く

### ～スカーフを活用した音楽ムーブメント～（実技）

ムーブメントスカーフは、ソフトで軽く、強いナイロン素材で作られた遊具である。とても鮮やかな5色（赤・青・黄・緑・ピンク）のセットで、大型（幅1m×長さ198cm）と小型（1m×長さ98cm）があり、透明性、伸縮性に優れている<sup>11)</sup>。音楽に合わせて、スカーフで蝶々になったり、他のメンバー動きを真似したり、2人1組になりスカーフをゆらしたり、ひっぱり、ゆるめたりするなどの動きを行っていた。

この実技には、動きを引き出す（動きの動機づけ・動きの活性化）、動きのコントロール（動くこと、止まること）、結びつける力（見て、聴いて、判断して動く）、楽しさ・心地よさの共有（コミュニケーションの土台づくり）という要素<sup>12)</sup>が重複して含まれ展開されている。実技には、ムーブメント教育・療法に参加してきた障害者の方々も参加し、とても自由でコミカルな動きを創造し、その場がとても楽しい雰囲気となった。参加している受講生の様子から、メンバー間の相互作用によってさらに活動が活性化しているように感じた。



パステル舎のHPより引用  
<http://www001.upp.so.net.ne.jp/pastel-s/index.html>

## 7. ムーブメント活動での身体表現～動きづくりから創造的ムーブメント（実技）

ここでは、走る、歩く、まわる、揺れる、転がる、這う、跳ぶ、立つ、座る等の基本的な動きや、粗大・微細な動きや、姿勢・動作の変化などを行うムーブメントである。そのねらいとして、上記のような基本的な動きや運動機能、身体意識、時間や空間の意識、知能機能、言葉、社会性、創造性を育てることなどがあげられる<sup>13)</sup>。受講生のほとんどが何グループに分かれ参加をした。狭い空間をみんなで走り回ったり、這ったり、声掛けで方向転換するなど、日常生活ではあまり行わない動きを経験した。講師の楽しくスピーディーな進行で心地よさや楽しさも感じた。また、体の部位や、他者との空間の意識をする貴重な経験となった。

## IV ムーブメント教育・療法の夏期実践講座を受講して

この2日間の講座の会場には、ムーブメント活動に幼少期から参加されている障害者の方々のご家族が大勢参加されていた。プログラム進行に協力され、楽しい雰囲気が作りあげられていた。この講座をより充実させようと協力し合う姿から、その方々と講師やスタッ

フとの信頼関係を感じさせられた。また、受講生は特別支援教育・福祉・保育などの専門職の他、学生も参加していた。

ソーシャルワークの社会資源の活用や他職種連携という視点からも、今回のような学びの場や実践の場に足を運び、そこで行われていることを体験的に理解することは必要だと思う。今回特に学んだことは、環境の力の活用ということである。ムーブメント教育・療法では環境を重要視していて、今回の講座でも、実技における音楽・集団・空間や、映像視聴した水の浮力の活用、身近にあるものを遊具にするなど、環境の力を活かしていることが印象的であった。参加者の「動きたい・参加したい」気持ちを高めるための環境について体験し学ぶことが多かった。環境のもつ力を理解し活用する力の必要性はソーシャルワークにおいても共通していると考えられる。

後日、社会福祉専攻の学生に、簡単ではあるが、遊具を使い体験してもらう機会を設けた。積極的に楽しく体験している姿がみられた。終了後自発的に感想を話す学生の様子から、少なくとも新鮮な体験になったのではないかと思う。体を動かし学ぶ効果を自ら感じただため、このような機会を取り入れられるように工夫をしていきたい。

社会福祉専攻の学生がムーブメント遊具を体験している様子



#### 註

- 1) 小林芳文・大橋さつき, 2010, 『遊びの場づくりに役立つムーブメント教育・療法 笑顔が笑顔をよぶ子ども・子育て支援』, 明治図書, p3
- 2) 小林芳文・大橋さつき, 2010, 『遊びの場づくりに役立つムーブメント教育・療法 笑顔が笑顔をよぶ子ども・子育て支援』, 明治図書, p3
- 3) 小林芳文・大橋さつき著, 2010, 『遊びの場づくりに役立つ ムーブメント教育・療法 笑顔が笑顔をよぶ子ども・子育て支援』, 明治図書, p44
- 4) 小林芳文・大橋さつき著, 2010, 『遊びの場づくりに役立つ ムーブメント教育・療法 笑顔が笑顔をよぶ子ども・子育て支援』, 明治図書, p44
- 4) 小林芳文・大橋さつき著, 2010, 『遊びの場づくりに役立つ ムーブメント教育・療法 笑顔が笑顔をよぶ子ども・子育て支援』, 明治図書, p50
- 5) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・

療法実践講座-』テキストp14

- 6) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp16
- 7) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp18
- 8) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp20
- 9) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp24
- 10) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp27
- 11) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp42
- 12) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp43
- 13) 日本ムーブメント教育・療法協会関東支部 『2014年 一人ひとりに寄り添い楽しいムーブメントの風を送ろう ムーブメント教育・療法夏期実践講座-新しい保育・教育・療育に向けたムーブメント教育・療法実践講座-』テキストp44

文中のムーブメント遊具・教具の活用（実技）の箇所で使用したイラストは、ムーブメント遊具等を取り扱っているパステル舎様のHPに掲載されているものを、了解を得て使用させていただいた。





執筆者一覧（五十音順）

小野 篤司	宇都宮短期大学人間福祉学科
勝浦 美智恵	宇都宮短期大学人間福祉学科
加藤 邦子	宇都宮共和大学子ども生活学部
蟹江 教子	宇都宮共和大学子ども生活学部
月橋 春美	宇都宮共和大学子ども生活学部
中川 英子	宇都宮短期大学人間福祉学科
日吉 佳代子	宇都宮短期大学人間福祉学科
堀 圭三	宇都宮短期大学人間福祉学科
牧野 カツコ	宇都宮短期大学人間福祉学科

宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科 研究紀要編集委員会

加藤 邦子	宇都宮共和大学子ども生活学部
中畝 治子	宇都宮共和大学子ども生活学部
堀 圭三	宇都宮短期大学人間福祉学科
市川 舞	宇都宮共和大学子ども生活学部

保育・教育・福祉研究 第13号

平成27年3月31日発行

発行者 宇都宮共和大学・宇都宮短期大学

学長 須賀 英之

編集 宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科研究紀要編集委員会

〒321-0346 宇都宮市下荒針町長坂3829

TEL 028-649-0511

FAX 028-649-0660

印刷 (株)松井ピ・テ・オ・印刷



# Journal of Child Care, Education and Welfare

Vol. 13

## Contents

KATO Kuniko & MAKINO Katsuko

The Process of Building Relationships between Mothers with Preschoolers and  
People who Help Their Childrearing in Japan

NAKAGAWA Hideko

An Analysis of Lifestyle by Long-term Household Account Books  
: Purchase Frequency of Food and Clothing

MAKINO Katsuko & HIYOSHI Kayoko

Early Childhood Education and Care in Australia

TSUKIHASHI Harumi & KANIE Noriko

A Report on "Field work II" for Improvement of Teaching Methods

TSUKIHASHI Harumi

A Report on Enjoyment of Taking Part in Recreation

ONO Atsushi & HORI Keizo & KATSUURA Michie

A Report on Making a Proposal for Community Design of Utsunomiya City

KATSUURA Michie

A Report on the Practical Course on Movement Education and Therapy for New Approaches  
in Childcare, Education, and Healthcare and Childcare for Children with Disabilities as Part of  
the 2014 Summer Practical Courses on Movement Education and Therapy

**Utsunomiya Kyowa University Faculty of Child Studies  
Utsunomiya Junior Collage Department of Human Welfare**