

和歌山信愛女子短期大学

信 愛 紀 要

第 66 号

論 文

特別支援教育における教育支援体制の現状 ～幼稚園、保育所、認定こども園について	： 岡 崎 満 希 子	1
領域「環境」の教科書における、身近な動物の変遷 I ー身近な哺乳類・鳥類についてー	： 芝 田 史 仁	11
「組織におけるリーダーシップ発揮の方向性を探る」 Harvard Business Reviewのレビューをもとに	： 農 山 一 志	25
「責任会計におけるプロフィットセンター導入とその意義」	： 農 山 一 志	35
手工科教育とフレーベル 恩物・保育内容と手工科教育の関連	： 渡 辺 直 人	41
小学校におけるICTを活用したリズムダンスの実践 ～リズムジャンプを用いた「4つのくずし」の学習過程～	： 桜 井 裕 子	51

前 号 目 次

論 文

視覚障害児の多様性に応じた教育について ～特別支援学校（視覚障害）を中心に	：	岡 崎 満 希 子	1
一日の生活満足度にはどのような関連があるか 保育の生活・環境改善及び健康の視座に基づいた量的研究	：	渡 辺 直 人	9
家族に関する4つの教育が持つ志向の比較・検討 「家族教育」教育課程設計のための一資料として	：	渡 辺 直 人	17
教科・教育課程及び学校好感度調査 —共分散構造分析による因果モデルの検討—	：	渡 辺 直 人	25
小学校におけるリズムダンスの実践 ～「4つのくずし」の学習過程～	：	桜 井 裕 子	33
「北山村における高血圧予防を目的とした減塩料理教室の取 組について」	：	西 出 充 徳 野 志 昌 弘 堀 江 大 輔 若 林 一 花 五 木 田 祐 里	45

特別支援教育における教育支援体制の現状 ～幼稚園、保育所、認定こども園について

The Current State of Educational Support Systems in Special Needs Education ～Focusing on Kindergartens, Nursery Schools, and Certified Childcare Centers

岡崎 満希子

Makiko Okazaki

要 約

本論文は、幼稚園、保育所、認定こども園に在籍する特別な支援を要する幼児への教育支援体制の現状について、文部科学省や厚生労働省の報告書をもとに整理したものである。特別支援教育は、個別の教育的ニーズへの対応、及びインクルーシブ教育の実践を基本的な理念とし、併せて個別の指導計画の作成や外部機関との連携が重要視されている。しかしながら、現段階では、そうした具体的な戦略は必ずしも十分でない。こうした課題を解決するためには、それぞれの子どもに適切な教育支援をスムーズかつ継続的に提供し得る仕組みを構築することが急務であり、そのために、①特別支援教育を担う人材の育成と、②支援に携わる者同士が定期的に集う場の設定が必要だと考える。

はじめに

特別な支援を要する幼児は、特別支援学校幼稚部、幼稚園、保育所、認定こども園のほか、児童発達支援センター等の療育施設など、多様な場に在籍している。

本論文においては、幼稚園、保育所、認定こども園に在籍する子どもに対する教育支援の体制について、その現状を整理することを目的とする。

具体的な手段としては、主に文部科学省、厚生労働省、こども家庭庁、国立特別支援教育総合研究所の報告書等の資料を元に、幼稚園、保育所、認定こども園に在籍する特別な支援を要する子どもの状況と、そこで行われている特別支援教育、支援体制について整理する。その上で、幼児教育における特別支援教育の今日的課題について若干の考察を試みたい。

尚、本稿では、特別な支援を要する幼児に行われる教育について、幼稚園に限らず、保育所、認定こども園等で実施される教育支援すべてについて「特別支援教育」という呼称を

用いることにする。

幼稚園、保育所、認定こども園に在籍する特別な支援を要する子ども

ここで言う、「特別な支援を要する子ども」とは、障害、あるいは、障害と診断されなくとも、「ことばが遅い」、「気持ちの切り替えが難しい」など、障害に類似の特性を有するために日常生活に支障があり、周囲からの支援を必要としている子どもたちのことである。

2021年度に国立特別支援教育総合研究所が実施した調査によれば、幼稚園、保育所、認定こども園に在籍する特別な支援を要する0～5歳の乳幼児は、全体の8.2%であった。また、これらの子どもが在籍する園所の中で、医療機関等による診断のある子どもの障害として最も多かったのは、ASD（自閉スペクトラム症）で、67.8%、次いで、ADHD（注意欠如多動症）25.6%、知的能力障害 24.2%の順に多かった。

さらに、障害の診断はないが特別な支援を要する子ども(3～5歳児)については、「活動や場面の切り替えが難しい」「落ち着きがない、じっとしていられない」「予定の変更やはじめでの場所や活動が苦手」などの状態像が示されている。

ただし、多肢選択式で回答を求めた結果であるため、言葉の遅れや、従順で目立たないタイプの発達障害等の選択肢があれば、さらに異なる結果が導かれる可能性がある。

特別な支援を要する幼児に対する教育

1 特別支援教育の基本的な考え

特別支援教育の基本的な考え方は、大きく2つに分かれる。

まず第1は、「子どもの個別の教育的ニーズに応える」という考え方である。

文部科学省(2007)「特別支援教育の推進について(通知)」には、以下のように記されている。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

こうした理念に基づく特別支援教育は、「障害児をどう教えるか、どう学ばせるか」という視点ではなく、障害をひとつの個性としてもった子ども(特別なニーズをもつ子ども)の主体性を尊重しながら「どのように子どもを支援できるか」という視点に立って考え、行われるものである。

もう一つの特別支援教育の基本的な考え方は、「インクルージョン」の理念である。

この考え方は、2006年に国連総会で採択され、2014年に日本が批准した Convention on the Rights of Persons with Disabilities (障害者の権利に関する条約)に基づいている。

1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度(インクルーシブ教育システム)及び生涯学習を確保する。(後略)

2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

(a) 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと、及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育か

ら又は中等教育から排除されないこと。(障害者の権利に関する条約第24条)

ここから導かれる内容は、すべての子どもは、障害を理由に通常の学級への入学を拒まれず、そこにおける教育を受ける権利を有するということである。このようなインクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に教育を受けられるよう、現在日本の公教育においても、順次、環境整備が進められている。

2 幼稚園教育要領と保育所保育指針

幼稚園教育要領、及び保育所保育指針においては、特別な支援を要する幼児への教育について、それぞれ次のように定められている。

障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別的教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。(平成29年告示 幼稚園教育要領 第1章 第5)(傍線筆者)

障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関との連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。(平成29年告示 保育所保育指針 第1章3(2)キ)(傍線筆者)

下線部に見られるように、特別な支援を行うに当たっては、特別支援学校、医療、保健、福祉分野における外部機関との連携に努めるとともに、個別計画の作成等が定められている。

これは、たとえ同じ障害区分であっても、症状の程度や発達段階、取り巻く環境は様々であり、それらに応じて必要な支援も異なることから、一人ひとりの子どもについて適切な実態把握(アセスメント)を行うとともに、それらに応じた教育を行う

ことの重要性について、規定したものと考えられる。

特別な支援を行うための園内体制 ～個別の指導計画と特別支援を担う教職員

特別な支援を要する子どもへの支援を進めるために、幼稚園等ではどのような体制が取られているのであろうか。ここでは、幼稚園教育要領および保育所保育指針に定められている個別の指導計画と、特別な支援を進める担当者について取り上げる。

1 個別の指導計画作成状況

個別の指導計画とは、障害のある児童生徒の実態に応じて適切な指導を行うために作成される指導計画である。個別の教育支援計画¹⁾や学習指導要領などを踏まえ、幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて作成される。そこには、年間や学期ごとの指導目標、及び、指導内容等が、具体的に記載される。こうした個別の指導計画は、担任教諭や保育士が作成することが一般的である。

国立特別支援教育総合研究所の調査(2024)によれば、「個別の指導計画」の主な作成担当者については、回答のあった 568 園のうち、子どもの在籍するクラスの担任教諭、担任保育士が 84.7%で最も多く、次いで、子どもの在籍するクラスの加配教諭、加配保育士が 9.7%となっている。

ところが、特別な支援を要する子どもに対して個別の指導計画を作成していない幼稚園等もあり、同調査によれば、回答のあった 779 園のうち、「特別な支援を要する子ども全員に作成している」と回答した園は、33.1%に留まっており、「作成していない」園は、26.2%にのぼった。(図1)

特別支援教育は、各子どもの発達に応じた長期的、短期的それぞれの目標に向け、計画的に進められるべきものである。したがって、特別な支援を要する全ての子どもに対して、本来的には個別の指導計画が作成されることが望まれる。

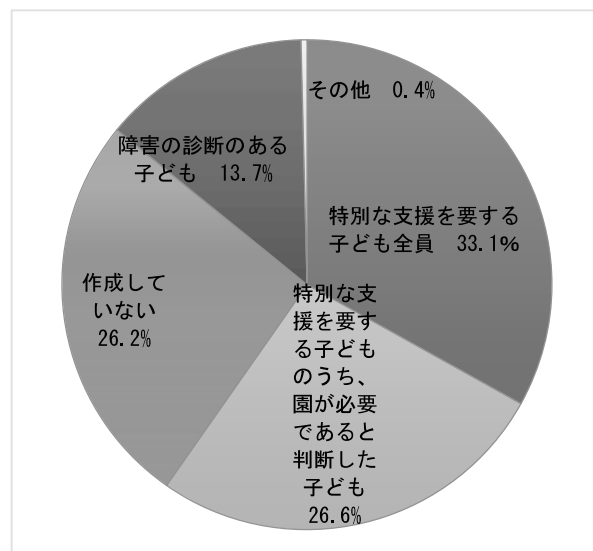


図1 個別の指導計画を作成している対象

国立特別支援教育総合研究所(2024)「保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査」を元に筆者作成

2 特別な支援を担う教職員

特別支援教育には、日々子どもに接する教員以外に、「特別支援教育コーディネーター」があたることが多い。

特別支援教育コーディネーターは、幼稚園・小学校・中学校・高等学校等の校長(園長)によって指名され、校内(園内)や福祉、医療等の関係機関との間の連絡調整役として、また、保護者に対する窓口としての役割を担う。

2023 年度の特別支援教育コーディネーターの指名率は、文部科学省による調査(2024)によれば、幼稚園(幼稚園型認定こども園を含む)73.6%、幼保連携型認定こども園 68.6%であった。前年度はそれぞれ 59.6%、46.7%であったことから、この1年で大きく増加していることが分かる。(表1)

	2022 年度	2023 年度
幼稚園(幼稚園型認定こども園を含む)	59.6%	73.6%
幼保連携型認定こども園	46.7%	68.6%
小学校	99.3%	99.4%
中学校	95.4%	96.6%
高等学校	83.9%	88.0%
合計	83.7%	90.1%

表1 特別支援教育コーディネーターの指名率(国公私計)

文部科学省(2025)「令和5年度特別支援教育体制整備状況調査結果」を元に筆者作成

なお、保育所においてコーディネーターを担う教職員については、具体的な数値が得られていない。

さらに、特別支援教育に関わる職員として、幼稚園教諭免許状、保育士以外の資格所持者が在籍する園もある。

具体的には、幼稚園、保育所等に在籍する看護師・准看護師が 26.1%、特別支援学校教諭 15.1%、養護教諭 11.0%、公認心理師等心理職 7.2%、保健師 5.9%、言語聴覚士、作業療法士、理学療法士がそれぞれ約 4%であった。(常勤、非常勤、パートを含む) (図2)

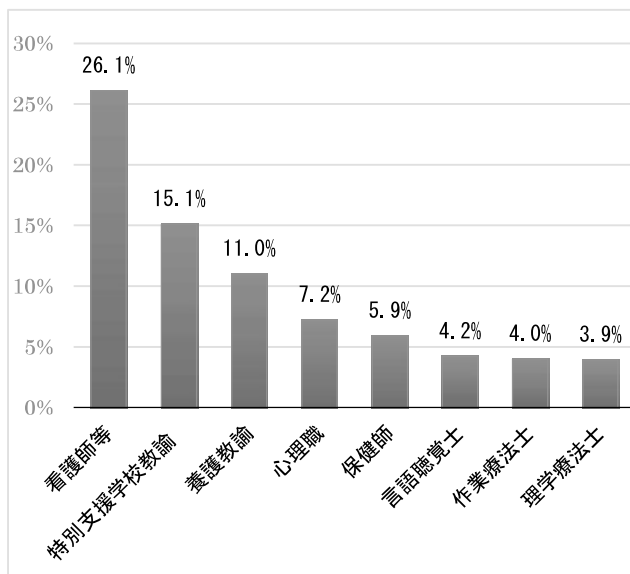


図2 保育士、幼稚園教諭免許状以外の資格を有する職員の在籍状況

国立特別支援教育総合研究所 (2024) 「保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査」を元に筆者作成

これについては、「切れ目ない支援体制整備充実事業」(文部科学省)の実施が背景にあると考えられる。

「切れ目ない支援体制整備充実事業」とは、特別な支援を要する子どもに対し、就学前から学齢期、就労に至るまで切れ間ない支援体制を整備することを目的に、自治体に経費の一部を補助する事業である。この事業の中に、「外部専門家配置事業」を位置付けており、個別の指導計画の作成や実際の指導にあたって、障害の状態等に応じて必要となる、専門の医師や理学療法士、作業療法士、言語聴覚士などの専門家配置を支援している。

こうした取り組みが、一般の教育、保育現場の体制整備の

充実を後押しするものと推察される。

幼稚園、保育所、認定こども園における外部機関との連携

先述の通り、障害のある幼児などへの指導に当たっては、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を行うものとされており、その際、医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図ることが求められている。(文部科学省、2017)

幼稚園、保育所、認定こども園に最も身近な連携先としては、市町村の保健部門で実施される乳幼児健康診査と、療育機関である児童発達支援センターをあげることができる。

1 乳幼児健診に伴う「発達支援」との連携

乳幼児健康診査(1歳6か月児健診、3歳児健診)は、母子保健法に基づき市町村が実施している事業で、療育や特別支援教育に繋がる最初の窓口として重要な役割を担っている。

1歳6か月児健診、3歳児健診(以下、乳幼児健診)は、乳幼児の運動機能や視聴覚等の障害、精神発達の遅れなどを早期に発見し適切な指導を行うとともに、生活習慣の自立、虫歯の予防、栄養や育児に関する指導を行うことによって幼児の健康の保持、増進を図ることを目的として実施されている。また、「発達障害者支援法」(2004 年制定)において「健康診査を行う際、発達障害の早期発見に十分配慮すること」と明記されたことから、知的に遅れのない発達障害についても早期発見と早期支援を行うことが、乳幼児健診における課題の一つとされている。

こうしたことを背景に、多くの市町村においては、心理専門職等による任意の発達相談の機会が用意されている。心理専門職等の発達相談では、保護者からの聞き取りと子どもの行動観察、発達検査の実施等により子どもの発達状況をアセスメントする。その上で、例えば、言葉の遅れや行動上の問題、睡眠や食事の問題など、日常生活上の保護者の相談に応じている。その後、特別な支援を要する子どもとその保護者に対しては、その子どもの居住地域を担当する保健師が中心となって対応する。

その他にも、発達相談を担う心理専門職等と連携しながら、児童発達支援センター等療育施設の紹介、医療機関の紹介、

合理的配慮に関する幼稚園、保育所、認定こども園への申し送り、家庭訪問などを実施しており、市町村によって内容は異なるものの、様々な支援を行なっている。

乳幼児健診の受診率は、1歳6か月児健診、3歳児健診ともに、全国で毎年約95%程度である。(厚生労働省、2017)

幼稚園、保育所等に在籍する特別な支援を要する多くの子どもにとって、乳幼児健診は、療育や特別支援教育につながる最初の窓口となることから、健診の実施主体である市町村保健部門との連携は欠かせない。

さらに、法定ではないが、近年5歳児健診を実施する動きが全国の市町村に広がっている。5歳児健診では、就学に向けた相談にものっていることから、今後、連携がさらに加速するものと推察される。

2 児童発達支援センターとの連携

(1) 児童発達支援センターとは

児童発達支援センターは、「改正児童福祉法」(2012 年)の施行により、障害種別に関わらず、こどもや家族にとって身近な地域で支援を受けられるよう、障害種別ごとに分かれていた給付体系が再編、一元化された、文字通り児童の発達を支援する機関である。

児童発達支援は、就学前の障害のある子どもを対象に、主として日常生活における基本動作の指導、知識技能の習得、並びに、集団生活への適応のための支援を行うものである。

児童発達支援センターは、こうした児童発達支援を実施するほか、施設の有する専門性を活かし、「障害児の家族、指定障害児通所支援事業者その他の関係者に対し、相談、専門的な助言その他の必要な援助を行うことを目的とする施設」(児童福祉法第四十三条)と定められている。2022 年の改正児童福祉法では、「幅広い高度な専門性に基づく発達支援・家族支援機能」「地域の障害児通所支援事業所に対するスーパーバイズ・コンサルテーション機能」「地域のインクルージョン推進の中核機能」「地域の発達支援に関する入口としての相談機能」の4つの中核的な役割があらためて明確に示されており、外部機関としての児童発達支援センターの中心的な役割が期待される。

こうした機能をもった組織と、一般の幼稚園や保育所は、地域の子どもの支援する公的組織として密接に連携して行く必要がある。

(2) 児童発達支援センター等との並行通園

幼稚園、保育所、認定こども園等に在籍する子どもが、児童発達支援センターなどの療育施設に並行通園しているケースがある。

国立特別支援教育総合研究所の調査(2024)によれば、回答した保育所、幼稚園等のうち、74.6%の園所で、児童発達支援センター(通園施設、療育センター)に並行通園しているか、もしくは、降園後に児童発達支援事業所(デイサービス)を利用する子どもが在籍している。また、並行通園の回数は、週に1回または2回が多かった。

並行通園の利点の一つは、児童発達支援センター等において、子どもの個別の発達状況に応じたきめ細やかな支援が可能な点にある。これにより、大きな集団の中では見えにくい子どもの能力が把握され、より適切な発達支援の手がかりが得られる。

また、幼稚園や保育所にとっても、通園先の施設と情報を共有することで、在籍する子どもにとってより効果的な支援策を検討できるというメリットがある。実際に、幼稚園等への調査において、回答した園所の約73%が、在籍する子どもが児童発達支援センターや児童発達支援事業所を利用する利点として、「子どもの実態把握」「子どもへの効果的な支援や指導等につながる」などをあげている。(表2)

一方で、児童発達支援センターや児童発達支援事業所を利用する際の課題についての質問では、回答した園のうち、45.4%が、園との連携、方針が合わないとしており、児童発達支援センター等との関係性が必ずしも十分でないことが分かる。(表3)

幼稚園や保育所等において、子どもが安心して過ごし、自身の力を発揮できるよう、環境や子どもへの関わり方を考え工夫する上で、その子どもをよく知る専門家と情報交換できることは非常に有意義である。

したがって、特別支援教育を進めるためには、児童発達支援センターとの連携が必要不可欠であると考えられる。

(3) 保育所等訪問支援

保育所等訪問支援とは、保護者からの依頼により、外部の専門職が園所を訪問し、特別な支援を要する子どもの保育や、職員への相談支援を行うものである。前出の調査によれば、保育所等訪問支援の対象となっている子どもの在籍する園所

は、全体の 55.7%であった。ただし、これらの園所で保育所等訪問支援を利用している子どもの人数は、1 園所につき 1～2 人(47.1%)、3～4 人(21.9%)に留まっている。(国立特別支援教育総合研究所、2024)

保育所等訪問支援では、集団生活における普段の子どもの姿に基づいて助言を得られるため、より子どもの実態に即した支援につながるという利点がある。今後、保育所等訪問支援が益々充実して行くことが望まれる。

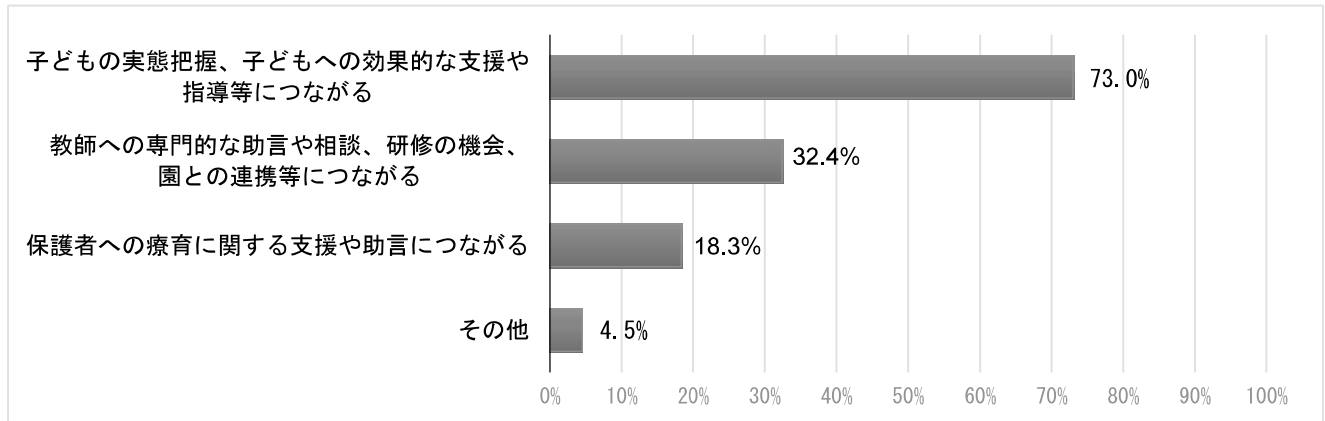


表2 児童発達支援センター等を利用する利点

国立特別支援教育総合研究所（2024）「保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査」を元に筆者作成

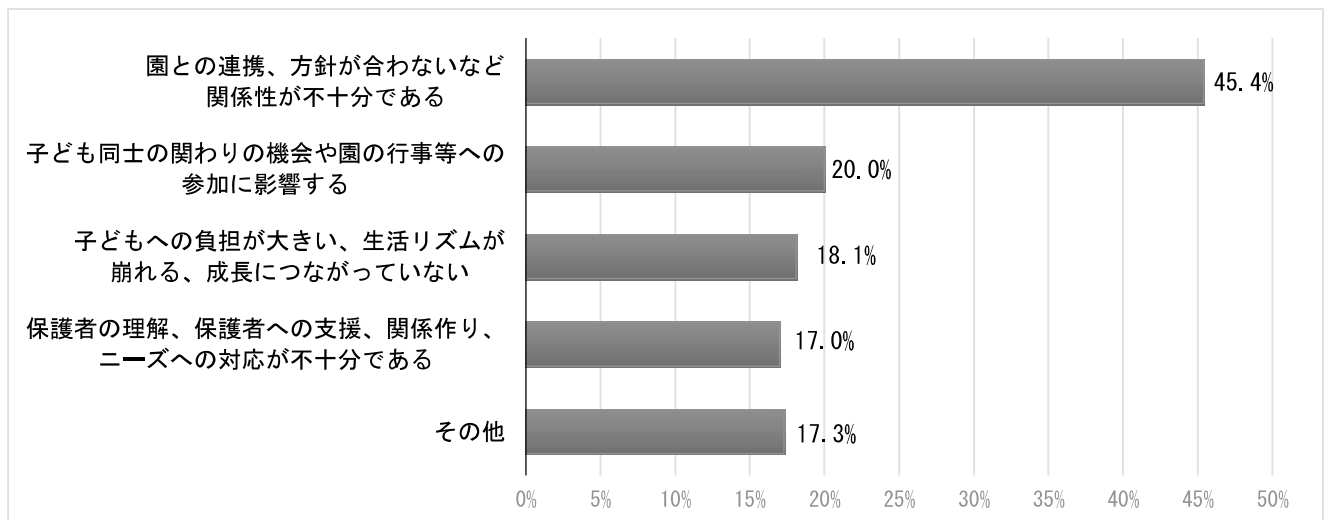


表3 児童発達支援センター等を利用する際の課題

国立特別支援教育総合研究所（2024）「保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査」を元に筆者作成

3 さまざまな連携 ～合理的配慮の実践事例から

文部科学省の委託事業「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」では、様々な合理的配慮の実践事例が報告されている。(文部科学省、2016)

このうち 2013 年から 2015 年にかけて、各地の幼稚園で実

施された実践から、2015 年度の実践事例について表4にまとめた。

事例	園内体制	外部機関（訪問・観察・助言）
A 園	・通常の学級とは別に特別支援学級を設置（幼稚園教諭と補助教員が担当） ・特別支援教育コーディネーターが特別支援学級と通常学級との交流について助言	
B 園	3歳以上児クラスにおいて担任以外に支援員を配置	・担任が町主催特別支援教育連携協議会（ケース会議）に参加 協議会メンバー：町内の小中学校、教育委員会、保健センター、福祉課、大学教員、特別支援学校教員、心理師、教育指導主事等 ・特別支援学校教員による定期的な巡回支援、就学前の保護者相談 ・大学教員、作業療法士の訪問支援
C 園		・保健・療育センターによる巡回相談 ・短期大学子育て支援センター員による相談支援 ・発達、療育の専門家が週1回保育に参加、教員に指導・助言
D 園	週3日通園、合理的配慮	子どもが在籍している特別支援学校（視覚障害）の幼稚部教諭による定期的な園訪問と助言
E 園	特別支援教育コーディネーターの配置（学期に1回研修義務あり）	市の合理的配慮協力員による、並行通園先施設との連携支援
F 園	私立園長会 特別支援教育研修会に参加	・保護者の承諾があれば並行通園先の療育担当者と支援情報交換が可能 ・特別支援学校による訪問相談の依頼が可能
G 園	特別支援教育コーディネーター、インクルーシブ協力員、インクルーシブ支援員の配置	・大学教員による保育観察と助言 ・教員が特別支援教育研究会に参加 ・全職員参加のインクルーシブ支援会議に大学教員が講師として参加 気になる幼児の発達や支援方法についての話し合い

表4 合理的配慮の実践事例（2015年度）

文部科学省「平成27年度インクルーシブ教育システム構築モデル事業成果報告書」（2016）を元に筆者作成

これらの実践事例からも見て取れるように、園内体制や外部機関との連携は必ずしも十分ではないものの、保健・療育機関や特別支援学校、大学等が巡回相談を行ったり、個別の指導計画の作成やケース会議などを通して連携し、助言を行ったりしている。

考察

幼児期における特別支援教育は、幼稚園教育要領等に定められている通り、「医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携」「特別支援学校などの助言又は援助の活用」「個

別の指導計画の作成」がその実践において重要な鍵となっている。医療や福祉、保健等の分野である乳幼児健診や児童発達支援は、幼稚園や保育所にとって最も身近な事業であり、特別な支援を要する子どもに対する充実した教育支援には、各事業の実施主体である市町村の保健部門、児童発達支援センターとの連携が欠かせない。しかし、児童発達支援センターとの情報共有や連携はまだ十分ではないと思われる。

また、特別な支援が必要な子どもに個別の指導計画を作成していない園が少なくないことや、特別支援教育コーディネーター等の配置が十分でないなど、様々な課題がある。その一方で、医療や心理等の専門家の配置、特別支援学校や大学の教員による訪問支援、助言等が行われるなど、各地で多様な支援が行われている。

このように、幼児期の特別支援教育は、地域や園所ごとに工夫され進められている一方、子どもにとっては、所属する園所によって受けられる支援に差がある状況であることが推測される。支援の方法に多様性はあっても、子どもに適切な支援をスムーズかつ継続的に提供できる仕組みを整えることは急務である。

以下では、特別な支援に関する仕組みについて、その中心となる人材の育成と、教育に携わる人同士が定期的につながる「場」の必要性という2つの観点から述べる。

1 特別支援教育を担う人材の育成

特別支援教育を担う人材には、日々子どもと直接関わる教員(加配支援員等を含む)だけでなく、特別支援教育コーディネーターのように、幼稚園や保育所内、さらには関係機関との連携や調整を行う役割を担う人も含まれる。特別支援教育の質を向上させるためには、これらの人材を十分に配置することはもちろん、専門性を高めるための育成が不可欠である。そのための具体的な方法として、幼稚園や保育所等の教職員が一定期間、児童発達支援センターなどで療育を経験することが望ましい。

専門性を高めるための人材育成の必要性については、文部科学省が全国の幼稚園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・中等教育学校を対象に実施した「令和5年度特別支援教育体制整備状況調査結果」においても示されている。(文部科学省, 2025)

この調査では、「教師の特別支援教育に関する専門性の向上」に関する項目があり、小・中・高等学校の採用後10年まで

の教員を対象に、通級指導、特別支援学級の学級担任や教科担任、特別支援学校での勤務経験、特別支援教育コーディネーターの経験などについて尋ねている²⁾。しかし、幼稚園・認定こども園については、この調査は行われていない。このことから、特別支援教育に関する経験の有無が幼児教育において十分に把握されておらず、体系的な人材育成の仕組みが整っていない可能性が示唆される。

特別な配慮を要する子どもを適切に支援するためには、子どもの発達状況を正確に把握し、そのニーズに応じた支援を迅速に実践することが求められる。例えば、幼稚園や保育所に在籍する子どもの中には、「活動や場面の切り替えが難しい」「落ち着きがない」といった様子を示す子どもがいる。このような行動の背景には、個々の発達段階や発達特性が関係しており、その内容は子ども一人ひとり異なる。したがって、まずは子どもの状態を多角的、客観的に把握することが重要である。たとえすぐに発達の状況を把握できなくても、謙虚に理解しようと努める姿勢をもち、最低限の療育的視点をもって、対象となる子どもに関わることが求められる。

このような支援を行うためには、療育や特別支援教育の経験が基本的な資質となり得る。そのため、幼稚園や保育所の教員等が、児童発達支援センターで一定期間療育を体験したり、児童発達支援センターと人事交流を行ったりする機会を設けることは非常に有効である。こうした経験を積むことで、教育の専門性が高まり、結果として子ども一人ひとりの発達に応じた教育・保育の実践につながる。加えて、通常の幼児教育や保育の質の向上にも大いに役立つと考えられる。

2 特別な支援を行う人同士をつなぐ「場」の設定

適切な特別支援教育を行うためには、子どもの発達の状態を正しくアセスメントすることが不可欠であり、そのためには専門的な発達の視点が求められる。しかし、担任の教員だけで子どもを適切に支援することが難しい場合もあるため、教育支援に携わる人々がつながる「場」を設定することが重要である。

まず、特別な支援を要する子どもに関する情報を共有するために、ケース会議などの場を設けることが必要である。この会議には、日々その子どもに関わる教員や保育者、コーディネーターに加え、医療・保健・福祉関係の専門家などが参加することで、多角的な視点からより良い支援の方法を話し合うことができる。さらに、このような会議を定期的実施することで、参加するすべての職種において専門性が向上し、支援

の質の向上につながると考えられる。

加えて、教職員やコーディネーターが特別支援に必要な知識や技術を学ぶ研修の機会を定期的に設定することも重要である。こうした研修を通じて、教育の専門性を常に更新し、より質の高い教育支援を提供できる環境を整えることが求められる。

支援者同士が連携し、継続的に学び合う場を構築することが、特別支援教育の充実につながるものと考ええる。

おわりに

子ども一人ひとりが持てる力を最大限に発揮するためには、子どもに関わる教育者や保育者の専門性を育てること、そしてその専門性を十分に発揮できる環境や仕組みを、周りが整えることが重要である。

その意味では、教員や保育士を養成する機関が果たす役割も非常に大きいといえる。

また、今回は就学に関する教育課程の連続性についての取り組みには触れなかったが、幼稚園、保育所等と小学校教育の連携についても議論が進められているところである。（中央教育審議会、2023）

幼稚園教諭や保育士の養成のあり方、さらに幼稚園、保育所等と小学校の連携に関する研究については、今後の課題としたい。

注

- 1) 個別の教育支援計画とは、障害のある児童生徒一人ひとりのニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、乳幼児期から学校卒業後まで一貫して的確な教育的支援を行うために作成される計画のことである。個別の指導計画と同様、特別な支援を要する子どもに対する教育を行う上で必要とされている。
- 2) 本調査結果は、これらの経験をいずれも有しない教員は、小学校で 85.5%、中学校で 63.6%、高等学校で 92.9%であった。

文献

厚生省. (1998). 乳幼児健康診査実施要綱(児童家庭局長通知)
厚生労働省. (2017). 保育所保育指針 第1章

厚生労働省. (2017). 令和6年度地域保健・健康増進事業
報告の概況 幼児の健康診査の年次推移

国際連合. (2006) /外務省. (2014). Convention on the
Rights of Persons with Disabilities /障害者の権利
に関する条約

国立特別支援教育総合研究所. (2024). 保育所、認定こ
ども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・
保育に関する全国調査 調査結果報告書

こども家庭庁. (2023). 障害児支援施策について

児童福祉法等の一部を改正する法律. (2012), (2022)

中央教育審議会. (2023). 学びや生活の基盤をつくる幼児
教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による
架け橋期の教育の充実

発達障害者支援法. (2004) 第二章 児童の発達障害の早期
発見及び発達障害者の支援のための施策

母子保健法. (1965) 第12条、第13条

文部科学省. (2007). 特別支援教育の推進について(通知)

文部科学省. (2016). 平成27年度インクルーシブ教育シ
ステム構築モデル事業成果報告書

文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領 第1章

文部科学省. (2018). 切れ目ない支援体制の構築に向けた
特別支援教育の充実

文部科学省. (2021). 新しい時代の特別支援教育の在り方
に関する有識者会議 報告

文部科学省. (2025). 令和5年度特別支援教育体制整備状況
調査結果

領域「環境」の教科書における、身近な動物の変遷 I

–身近な哺乳類・鳥類について–

Transition of Familiar Animals for Children in the Textbook of the Area of “Environment” in the Kindergarten Educational Guidelines I

– On the Familiar Mammals and Birds –

芝田 史仁

Fumihito Shibata

要 約

幼稚園教育要領の領域「環境」には、身近な動植物との関わりに関する内容があるが、身近な動植物とは何かは示されていない。保育者自身の自然体験の乏しさが課題となるなか、幼稚園教員養成課程の学生を対象とした領域「環境」の教科書は、身近な動植物を知る手がかりとなる。歴代幼稚園教育要領に対応して出版された教科書の内容を比較することで、身近な動植物の変遷を明らかにし、保育者養成の課題を見出す目的で研究を行った。本編では、哺乳類と鳥類について調査した。1964 年以降に出版された領域「自然」及び「環境」の教科書 (n = 40) を対象とし、1964–1988、1989–1997、1998–2007、2008–2017、2018–2023 の年代群間で、掲載種の比較を行った。結果、哺乳類では、飼育動物にウサギとモルモットが、家畜種にイヌとネコが、動物園の人気種にゾウとライオンが多く掲載されていた。鳥類では、飼育に適した種にニワトリや小鳥が多かったが、2008 年以降、小鳥の掲載例が減少していた。一方、身近な野鳥は、ハト、スズメ、カラスが多かった。哺乳類・鳥類共に、1998 年以降の教科書で掲載種数及び各種の掲載率が減少し、自然環境の変化に伴う里地里山の生物の減少と、2003 年の鳥インフルエンザの流行が要因と考えられた。

1 はじめに

幼児の成長にとって身近な動植物と関わる自然体験の重要性は、多くの研究者により指摘されている(高橋・高橋, 2007; 中尾・勝連, 2023)。幼稚園教育の基準である幼稚園教育要領平成 29 年告示(文部科学省, 2017)でも、『幼児期の終わりまでに育って欲しい姿』として、幼稚園教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿が示され、その中の「(7) 自然との関わり・生命尊重」には、「(略)。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にしたい気持ちをもって関わるようになる。」とある。また、子どもと身近な環境との関わりに

関する領域「環境」の内容にも、「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。」と、身近な動植物との関わりが示されている。

さらに、身近な動植物との関わりは、過去の幼稚園教育要領にも記載されている。1956 年に初めて刊行された幼稚園教育要領(昭和 31 年度)(文部省, 1956)では、幼稚園教育の目的や目標に向けての教育課程や教育方法などに関する基準を示す目的で、望ましい経験を健康、自然、言語、音楽リズム、絵画制作の 6 領域に整理して示している(圓光寺, 2023)。動植物との関わりは、現在の領域「環境」に対応する領域「自然」において、以下の様に示されている。

幼稚園教育要領(昭和 31 年度)刊行(抜粋)

3 自然

(2) 望ましい経験

1 身近にあるものを見たり聞いたりする。

○花や草や木などを見て話す。

○飼育している金魚・小鳥・こん虫・にわとり・うさぎなどを見て話す。

○ちょう・とんぼ・ありの様子を見る。

○動植物の成長や変化を継続的に見ようとする。

(中略)

○虫や鳥の鳴き声を聞く。

(中略)

2 動物や植物の世話をする。

○種をまいたり、苗を植えたり、水をやったりする。

○花壇の草取りを手伝う。

○おたまじゃくし・金魚・小鳥・虫などをいたわる。

○動物の親が、子をいたわって育てることに気づく。

○動物の食べ物がいろいろと違うことに気づく。

○木や草花を、むやみに折ったり、摘んだりしない。

3 身近な自然の変化や美しさに気づく。

(中略)

○おたまじゃくしなどの変化を見たり、絵にかいたりする。

(以下、省略)

幼稚園教育要領(昭和 31 年度)(文部省, 1956)では、望ましい経験として具体的な活動が明記され(圓光寺, 2023)、身近にあるものや身近な自然として、ウサギやニワトリ、小鳥、キンギョ、オタマジャクシ、チョウ、トンボ、アリ、こん虫が、示されていた。しかし、幼稚園の教育課程がこの要領に従うべき法的拘束力を有する告示となったのは、次に改定される 1964 年からである(天野, 2019)。

改定された幼稚園教育要領昭和 39 年告示(文部省, 1964)では、身近な動植物との関わりは、領域「自然」の教育内容として、以下の通り明記されている。

幼稚園教育要領昭和 39 年告示(抜粋)

自然

1 身近な動植物を愛護し、自然に親しむ。

(1) 身近な動植物に愛情をもち、それらをいたわったり、たいせつにしたりする。

(2) 動植物を飼育栽培することを喜ぶ。

(中略)

2 身近な自然の事象などに興味や関心をもち、自分で見たり考えたり扱ったりしようとする。

(1) 身近な動植物の性質や成長などに興味や関心をもち、

(以下、省略)

幼稚園教育要領昭和 39 年告示(文部省, 1964)では、初めて身近な動植物という用語が用いられ、以降の幼稚園教育要領においてもこの用語が使用されている。

次に改訂された幼稚園教育要領平成元年告示(文部科学省, 1989)では、領域は6領域から健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域となった(圓光寺, 2023)。領域「自然」及び「社会」は、領域「環境」に再編され、身近な動植物との関わりは、領域「環境」の内容において、「身近な動植物に親しみをもって接し、いたわったり大切にしたりする。」と明記されている。

さらに、幼稚園教育要領平成 10 年告示(文部科学省, 1998)では、領域「環境」の内容に「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付きたわったり大切にしたりする。」と、一部文言が追記され、その後、平成 20 年告示(文部科学省, 2008)を経て、現行の幼稚園教育要領平成 29 年告示(文部科学省, 2017)に至っている(圓光寺, 2023)。このように、幼児教育において身近な動物と関わる内容は欠かせぬ重要な要素となっている。

しかし、幼稚園教育要領にある身近な動植物とは、いったい何を指しているのか。昭和 39 年告示以降の幼稚園教育要領では、身近な動植物について具体的に示されていない。昭和 31 年刊行幼稚園教育要領(文部省, 1956)にあるウサギやニワトリ、小鳥、キンギョ、オタマジャクシ、チョウ、トンボ、アリ、こん虫は、現在でも身近な動物といえるのであろうか。

筆者が子どものころ、身近にいたスズメやヒバリ、チョウ、近くの小川や池で採取して遊んだカエルやメダカ、ホタルやゲンゴロウなど、昔から子どもに親しまれてきた里地里山の生物の多くは、今、急速にその姿を消しつつある(環境省自然環境局, 2024; 環境省自然環境局生物多様性センター, 2024)。第 3 回次期生物多様性国家戦略研究会資料『二次的自然環境の保全と管理』(環境省, 2020)によると、絶滅危惧種として環境省レッドリストに掲載された里地里山を生息地とする動物種は、1991 年の第 1 次レッドリスト以降の 30 年

ほどで 11.4 倍に増加している。耕作放棄地の増加、ため池の消失、河川・水辺の環境変化により、かつて身近にいた里地里山性の種が減少（絶滅危惧種へ移行）しているという。

身近な動物の変化は野生動物に限らない。筆者が子どもの頃、通っていた小学校でウサギを飼育していたことを覚えているが、今や、ウサギを飼育している小学校は急速に減少している。鳩貝(2004)は、2003 年には全国の小学校の約 9 割が哺乳類あるいは鳥類の飼育を行っており、飼育される種としてはウサギが最も多く約 8 割、次いでニワトリが 6 割以上であったと報告しているが、文部科学省が 2024 年に全国の公立小学校を対象に行った調査では、動物の飼育を行っている学校は約 6 割、そのうち、哺乳類は 27.9%、鳥類は 2.8%となっていた（文部科学省, 2024）。同様な状況は幼児教育の現場でも起こっている。田川(2020)は、2019 年に鳥取県内の保育所・幼稚園・認定こども園を対象に調査し、哺乳類や鳥類の飼育が控えられている可能性を示唆している。

このように、子どもを取り巻く身近な自然環境が急速に変化しつつあるなか、幼児期の自然体験の減少が危惧されている（高橋・高橋, 2007; 椋田・馬場, 2024）。そのため、幼児教育において、幼児の周りの環境を適切に計画・構成し、保育を行う保育者（幼稚園教諭や保育教諭、保育士を含む）の役割が、一層重要になってきている。幼稚園教育要領解説（平成 30 年 2 月）（文部科学省, 2018）では、「幼児期の自然との関わり・生命尊重は、領域「環境」などで示されているように、幼稚園生活において、身近な自然と触れ合う体験を重ねながら、自然への気付きや動植物に対する親しみを深める中で育まれていく。」とあり、「教師は、飼育や栽培を通して単に世話をすることを教えるだけでなく、動植物への親しみや愛着といった幼児の心の動きを見つめ、ときには関わり方の失敗や間違いを乗り越えながら、命あるものをいたわり大切に作る気持ちをより育むように援助することが重要である。身近な動植物との関わりの中での様々な出来事に対して、それぞれの生き物に適した関わり方ができるよう、幼児と一緒に調べたり、幼児たちの考えを実際にやってみたり、そこで分かったことや適切な関わり方を、学級の友達に伝えたりする機会をつくることも大切である。」と、幼児と身近な動植物との関わりを援助する保育者の重要性を指摘している。

しかし、近年、保育者自身の自然体験の乏しさが、幼児教育の課題として指摘されている（藤崎・廣瀬, 2022）。2005 年の中央教育審議会答申『子どもを取り巻く環境の変化を

踏まえた今後の幼児教育の在り方について（答申）』では、「幅広い生活体験や自然体験を十分に積むことなく教員等になっている場合も見られる。そのため、自らの多様な体験を取り入れながら具体的に保育を構想し、実践することがうまくできない者、あるいは教職員どうしや保護者との良好な関係を構築することを苦手としている者も少なからずいるとの指摘もある。」と、警鐘を鳴らしている。

では、十分な自然体験を積むことなく幼児教育の現場に出た保育者は、身近な動植物をどのようにとらえているのであろうか。筆者は、この疑問を解決するため、幼稚園教員養成課程で採用される教科書に着目した。幼稚園教員養成課程で採用される領域「環境」の指導法又は専門的事項を扱う教科書には、子どもと身近な動植物との関わりの事例が数多く紹介され、十分な自然体験を経ずに保育者を目指す学生にとって、身近な動植物の実際を知る重要な手がかりとなる。また、教科書の多くは、概ね 10 年に一度改訂される幼稚園教育要領に対応する形で改訂、または、新たに出版されるため、歴代の幼稚園教育要領に対応する形で出版された教科書の内容を比較すれば、保育者が想定する、子どもにとって身近な動植物の変遷をたどることができるであろう。

本研究の目的は、幼稚園教育要領の改訂に伴い発行される教科書に掲載される動植物を調べ、子どもが身近と感じる、あるいは保育者が、子どもにとって身近と考える動植物の変遷を明らかにすることにある。まず、第 1 段にあたる本編では、動物、特に、哺乳類および鳥類を対象とした。私たちヒトは、人類に分類群が近い生物ほど強く共感と思いやりを感じる（Miralles ほか、2019）。斉藤・吉村(2022)によると、ヒトと同じ恒温動物である哺乳類や鳥類は、体温が人間と近く、触れることができ、触れると「暖かい」と感じ、身体構造や生活史の共通点が多く、動物の側から人間に対する親和的な感情を表出することも多いため、子どもにとっても共感や思いやりを育むことに適した存在であるという。哺乳類や鳥類は、領域「環境」の内容「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」に最も適した分類群といえる。本研究では、保育者を目指す学生や新人の保育者が、教科書を通して子どもにとって身近な哺乳類・鳥類をどのように学び、捉えているのかを明らかにし、幼児教育や保育者養成における課題を提示する。

2 方法

2-1 対象とする教科書

本研究では、初めて告示として法的拘束力を持った幼稚園教育要領昭和 39 年告示(文部省, 1964)以降に出版され、

入手することができた領域「自然」および「環境」を扱う教科書(40 点)を対象とした(表 1)。

表1 調査した教科書一覧。

出版年	文献名	著者・編著者	出版社
1968	幼児の生活と自然：幼児の自然教育指導書：カラー版	水野寿彦	教学研究社
1974	幼児の自然指導 新版(幼児教育叢書；第5集)	教師養成研究会幼児教育部会	学芸図書
1977	幼児自然教育法：幼児教育科・保育科幼稚園教員・保育養成課程用 第3版	蛸谷米司・山内昭道・飯沼テル・花田登由子	東京書籍
1984	自然・実技編：幼児教育科・保育科/幼稚園教員・保育養成課程用 改訂版(幼児教育法シリーズ)	蛸谷米司・山内昭道・野村睦子・飯沼テル	東京書籍
1989	保育内容 環境(新保育内容シリーズ)	中沢和子・小川博久	建帛社
1990	環境 理論編(幼稚園教諭・保育養成課程用幼児教育法講座)	奥井智久	三晃書房
1990	環境：身近な環境とのかかわりに関する領域(新幼児教育法シリーズ)	山内昭道	東京書籍
1994	環境 理論編	松本勝信	保育出版社
1999	保育内容・環境 第2版(新保育内容シリーズ)	中沢和子・小川博久	建帛社
2000	子どもと環境 改訂(新保育内容シリーズ)	中沢和子	萌文書林
2000	環境：身近な環境とのかかわりに関する領域(幼児教育法シリーズ：新訂)	柴崎正行・森上史郎	東京書籍
2001	保育内容「環境」を学ぶ	吉田淳・横井一之	福村出版
2001	保育環境(幼稚園・保育所の保育内容、理論と実践)第3版	吉永八代子	田研出版
2001	子どもと環境 実技・実践編(幼児教育法講座：幼稚園教諭・保育士養成課程用：領域環境)	奥井智久	三晃書房
2001	子どもと環境 理論編(幼児教育法講座：幼稚園教諭・保育士養成課程用：領域環境)	奥井智久	三晃書房
2001	保育内容「環境」(新保育講座：9)	柴崎正行・田中泰行	ミネルヴァ書房
2003	保育内容環境：保育の内容・方法を知る(保育ライブラリー)	小田豊・湯川秀樹	北大路書房
2006	保育内容子どもと環境：基本と実践事例	田尻由美子・無藤隆	同文書院
2006	保育内容「環境」(新時代の保育双書)	秋田喜代美・増田時枝・安見克夫	みらい
2006	シードブック 保育内容環境	榎沢良彦・入江礼子	建帛社
2007	〈領域〉環境(事例で学ぶ保育内容)	福元真由美・浜口順子・井口真美	萌文書林
2008	体験・実践・事例に基づく保育内容「環境」：身近な自然・社会とのかかわり	大澤力	保育出版社
2009	保育内容環境：保育の内容・方法を知る(新保育ライブラリー)	小田豊・湯川秀樹	北大路書房
2009	演習保育内容環境	柴崎正行	建帛社
2009	最新保育講座9 保育内容「環境」	柴崎正行・若月芳浩	ミネルヴァ書房
2014	保育実践に生かす保育内容「環境」：学び&自分で考えるtext	上中修	保育出版社
2014	保育・幼児教育シリーズ 環境の指導法	若月芳浩	玉川大学出版部
2015	環境(実践保育内容シリーズ：3)	大澤力	一藝社
2016	保育内容環境：あなたならどうしますか？	酒井幸子・守巧	萌文書林
2018	生活事例からはじめる保育内容：環境	徳安徹・瀧川光治・杉浦広幸	青踏社
2018	保育内容環境 第3版(新時代の保育双書)	秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・箕輪潤子	みらい
2018	領域「環境」第2版(体験する・調べる・考える)	田中縁	萌文書林
2018	新訂 事例で学ぶ保育内容〈領域環境〉	福本真由美	萌文書林
2019	演習保育内容環境：基礎的事項の理解と指導法	岡健	建帛社
2020	〈領域〉環境ワークブック：基礎理解と指導法	佐藤純子	萌文書林
2021	保育内容「環境」(新しい保育講座：9)	久保健太・高嶋景子・宮里暁美	ミネルヴァ書房
2021	環境指導法：保育内容・領域：実践例から学びを深める	小櫃智子	わかば社
2021	保育実践に生かす保育内容「環境」	上中修	教育情報出版
2021	保育内容「環境」：事例と演習でよくわかる	駒井美智子・横山文樹	中央法規出版
2023	探究心を育む保育内容「環境」	佐藤康富	大学図書出版

教科書は、出版年に基づき、1964 年以降の幼稚園教育要領告示の改訂年に合わせて、1964-1988 (n = 4)、1989-1997 (n = 4)、1998-2007 (n = 13)、2008-2017 (n = 8)、2018-2023 (n = 11) の 5 つの年代群に分け、各群でデータを収集した。

2-2 分析方法

調査した教科書の全てのページに文字として掲載されている動物名を抽出した。また、イラスト、写真のみで掲載されている場合も、動物名が同定できる場合は対象とした。動物名が平仮名や漢字で掲載されている場合は、全てカタカナに置き換えうえで抽出した。ただし、以下の場合を対象外とした。

- ・牛乳や豚肉など、文字として動物名が含まれていても、直接動物種を指示していない場合(ただし、ウシの乳やブタの肉など、直接動物種を指示している場合は対象とした。)
- ・さるも木から落ちるなど、ことわざや慣用句に動物名が含まれる場合

また、ウサギやハムスター、カラスなど、目や科、属の総称が表記されている場合はそのまま使用し、複数の教科書を通して、ノウサギやゴールデンハムスター、ハンボソガラスなどの種名と総称の両方の表記がある場合は、総称に変換して集計した。アヒルやブタなど、家畜における品種名は野生種と区別するため、原則としてそのまま集計した。ただし、ニワトリとチャボなど、家畜種において種名と品種名の両方の表記がある場合は、種名に変換して使用した。総称であるハトは、野生種と家畜品種の両方に対して使用され、区別が困難であるため、野生種のキジバトやカワラバトを含め、全て総称に変換して集計した。ホッキョクグマはクマ科の哺乳類であるが、教科書内ではクマとは明確に区別して記載されていたため、独立して取り扱った。

3 結果と考察

3-1 哺乳類

各年代群において出版された教科書のうち、30%以上の教科書で掲載されていた哺乳類は、ウサギ、モルモット、ネズミ、ハムスター、ヤギ、イヌ、ネコ、ウシ、ウマ、ヒツジ、サル、ゾウ、ライオン、キリン、カバ、パンダ、コウモリ、タヌキ、キツネ、オオカミ、リス、クマの 22 種であった(表 2)。これらは、飼育

動物、家畜種、動物園の人気種、その他に大別できた。

(1) 飼育動物

各年代群の 30%以上の教科書において、主に園での飼育動物として掲載されていた哺乳類は、ウサギ、ヤギ、ヒツジ、モルモット、ハムスター、ネズミであった(表 2)。どの年代群においてもウサギの掲載率が最も高く、調査した全教科書 (n = 40)における掲載率 97.5% (n = 39)と、ほぼ全ての教科書に掲載されていた。次いで、モルモットが 75.0% (n = 30)と多く、以下、ヤギ 42.5% (n = 17)、ハムスター 40.0% (n = 16)、ネズミ 32.5% (n = 13)、ヒツジ 22.5% (n = 9)の順となっていた。

これらの結果は、幼児教育現場における飼育実態を反映している。井上・無藤(2009)は、東京都と兵庫県の幼稚園、保育所における飼育実態を調べ、哺乳類ではウサギが最も多く、6~7割の私立幼稚園、4~5割の私立幼稚園で飼育されていたと報告している。次いで、ハムスターが多かったが、東京都の公立幼稚園ではモルモットの方が多く、回答数の半数で飼育されていたという。井坂・中原(2015)が、茨城県内の私立幼稚園を対象に行った調査においても、動物の飼育を行っている園の 4 割以上がウサギを飼育しており、次いでヤギ、モルモット及びハムスターという結果であった。

また、教育機関を管轄する文部科学省が示す指針が、教員養成課程で採用される教科書の内容に影響を与えていると思われた。1964(昭和 39)年幼稚園教育要領告示を補説する目的で発行された『幼稚園教育指導書・領域編自然』(文部省, 1970)では、幼稚園での飼育に適した哺乳類に、ウサギ、モルモット、ハツカネズミ、ヤギを挙げている。一方、『学校における望ましい動物飼育のあり方(文部科学省委嘱研究)』(日本初等理科教育研究会, 2006)では、飼育動物として、ウサギ、モルモット、ハムスターを例示している。これら両指針において飼育に適した哺乳類として取り上げられたウサギとモルモットは、調査した各年代群の教科書における掲載率において、掲載された全ての哺乳類の中でウサギが 1 位、モルモットが 4 位以内に入っていた(表 2)。

一方、『幼稚園教育指導書・領域編自然』にのみ掲載されていたネズミ(ハツカネズミを含む)は、『学校における望ましい動物飼育のあり方』が公表される 2007 年までに出版された教科書 (n = 20)における掲載率が 50.0% (n = 10)と半数であったのに対し、2004 年以降の教科書 (n = 20)では、掲載率 15.0% (n = 3)と低い結果となった(表 2)。さらに、『学校に

における望ましい動物飼育のあり方』にのみ例示されたハムスターは、1964-1988 年代の教科書に掲載が無い一方、1989 年以降の年代群では、36.4～50.0%と、比較的高い掲載率を示した。これらの結果は、国が示す指針が、教科書に掲載

する飼育に適した哺乳類の掲載に直接、あるいは幼稚園やこども園等の教育機関における動物飼育の実態を通して、間接的に影響を与えていることを示唆している。

表 2 教科書に掲載されていた哺乳類と掲載率(その種が掲載された教科書の割合)。

表に示した哺乳類は、各年代群に出版された教科書のうち、30%以上の教科書で掲載されていた種を示す。灰色に塗りつぶした哺乳類は、各年代群で掲載率が 50%以上の種を示す。

1964-1988 (4)		1989-1997 (4)		1998-2007 (13)		2008-2017 (8)		2018-2023 (11)	
掲載種数±SD 17.3±11.4		掲載種数±SD 12.5±2.4		掲載種数±SD 10.1±5.4		掲載種数±SD 8.4±5.4		掲載種数±SD 9.0±6.1	
動物	掲載率	動物	掲載率	動物	掲載率	動物	掲載率	動物	掲載率
ウサギ	100.0%	ウサギ	100.0%	ウサギ	100.0%	ウサギ	100.0%	ウサギ	90.9%
イヌ	100.0%	イヌ	100.0%	イヌ	84.6%	モルモット	75.0%	イヌ	54.5%
モルモット	100.0%	モルモット	100.0%	モルモット	84.6%	ネコ	75.0%	ネコ	54.5%
ネコ	100.0%	ネコ	100.0%	ネコ	69.2%	イヌ	62.5%	モルモット	45.5%
ネズミ	100.0%	ヤギ	75.0%	ゾウ	53.8%	クマ	37.5%	ゾウ	45.5%
サル	100.0%	ヒツジ	75.0%	ハムスター	53.8%	ハムスター	37.5%	ヤギ	45.5%
ゾウ	75.0%	ゾウ	50.0%	キリン	46.2%	ライオン	37.5%	ライオン	45.5%
ライオン	75.0%	ライオン	50.0%	ヤギ	38.5%	リス	37.5%	ハムスター	36.4%
キリン	75.0%	ハムスター	50.0%	ネズミ	38.5%			キリン	36.4%
キツネ	75.0%	ウシ	50.0%	リス	38.5%			ウシ	36.4%
オオカミ	75.0%	リス	50.0%	ライオン	30.8%				
ウシ	50.0%	キツネ	50.0%	ウシ	30.8%				
リス	50.0%	パンダ	50.0%						
ヤギ	50.0%								
ウマ	50.0%								
クマ	50.0%								
コウモリ	50.0%								
タヌキ	50.0%								
カバ	50.0%								

調査した教科書全体で掲載率がウサギ、モルモットに次いで高かったヤギは、『学校における望ましい動物飼育のあり方』(日本初等理科教育研究会, 2006)には掲載されていない。しかし、2007 年以降に発行された教科書(n = 20)においても掲載率 35.0%(n = 7)と、多くの教科書に身近な動物として掲載されていた。齊藤・吉村(2022)は、ヤギは丈夫でおとなしく、人懐いため、児童と親密な関わりを結ぶことができることに加え、世話をするのに協同作業が必要であることや、家畜としての有用性から自分の生活・地域の人々との関わりを考えるきっかけになる、学習活動に広がりがある、飼育自体が地域の関心や協力を得やすいなどの特長があり、小学校生活科の学習材として優れているとしている。動物介在教育としての教育効果も注目されており(甲田・加瀬, 2022)、Koda et al. (2016)は、日本の小学校におけるヤギを用いた動

物介在教育について、ヤギは顔の高さが子どもの目線と近いことから児童がふれあいやすく、表情や行動を観察しやすいこと、また、友達と協力して世話する必要がある、集団内の結束を高める効果があるとしている。そのため、実践例も多い(有坂, 2007; 中村・野田, 2014; 丸山, 2022; 西脇, 2024 など)。幼稚園やこども園、保育所等でも、幼児がヤギとふれあう姿は、多くのニュースでも取り上げられている(読売新聞オンライン, 2023 年 12 月 7 日記事; 静岡新聞 DIGITAL, 2024 年 12 月 24 日記事など)。このように、ヤギはその教育効果の高さから、近年の教科書においても、身近な動物として掲載されていると考えられる。

(2) 家畜種

畜産用語辞典(日本畜産学会, 2022)によると、家畜とは

野生動物を用途に応じて馴化、飼養、さらに改良して、人間の管理下で繁殖させ、人間活動のために生産、供給し、利用している一群の動物のこと、と定義され、用途に応じて産業家畜(農用動物)、社会家畜(伴侶動物、展示動物、愛玩動物など)、研究家畜(実験動物)に区分されている。いずれかの年代群で出版された教科書において 30%以上の掲載率を示した家畜哺乳類は、「飼育動物」で挙げたウサギ、ヤギ、ヒツジ、モルモット、ハムスター、ネズミを除くと、イヌ、ネコ、ウシ、ウマの 4 種であった(表 2)。調査した全ての教科書において最も掲載率が高かったのが、イヌで、75.0%(n = 30)であった。次いで、ネコが 72.5%(n = 29)と多く、以下、ウシ 35.0%(n = 14)、ウマ 27.5%(n = 11)の順となった。

イヌやネコは、全ての年代群において 50%以上の掲載率を示した(表 2)。イヌやネコは、伴侶動物とも称され、人間活動の心理的、情緒的な面で人間と共存関係にある動物である(日本畜産学会, 2022)。マーケティング・リサーチ会社のクロス・マーケティングが行った調査によると(クロス・マーケティング, 2024)、ペットを飼っている人が約 3 割、そのうち、最も多いのがイヌ(44.4%)で、次にネコ(38.4%)と、イヌとネコがペットの大半を占めるという。イヌやネコは、家族の一員として生活しており(鈴木, 1999)、子どもにとっても家族同様、最も身近な存在といえる。

次に、ウシは、2008-2017 年代の教科書では、25.0%(n = 2)の掲載率であったが、その他の年代群では、30%以上の教科書において掲載されていた。ウシは、古くから肉用、乳用、役用として利用、改良されてきた農用家畜である(日本畜産学会, 2023)。ウシは、家畜化された哺乳類中、世界で最も多数飼育されている動物であり(田辺, 1991)、農用動物としては最も馴染み深い家畜といえる。また、家庭の食卓や幼稚園・保育所等の給食に肉や牛乳を提供してくれる、子どもにとっても身近な家畜である。

一方、ウマも、古くは農耕、運搬等のための生活に密着した役畜として、また軍用馬として利用され(久保, 2020)、ウシと同様に身近な家畜である。終戦前は、ウマは全国いたるところで飼われており、ウマの数も日本全体で 150 万頭にも達していたとされる(西川, 1990)。しかし、戦後、農業の機械化やモータリゼーションの進展により、役畜としての用途は薄れ、全体的には飼養戸数や飼養頭数が減少傾向にあるとされ(久保, 2020)、2022年現在の飼養頭数は約 7 万頭となっている(農林水産省, 2024)。このうち、約 5 万頭は競争用の

競馬種であり、子どもにとってウマは、もはや身近な動物とは言えなくなりつつある。このような現状が、教科書におけるウマの掲載率に影響しているのかもしれない。本調査において、各年代群の教科書におけるウマの掲載率は、ウシに比べると低く、1964-1988 年代は 50.0%(n = 2)であったが、1989 年以降では、1989-1997 年 25.0%(n = 1)、1998-2007 年 23.1%(n = 3)、2008-2017 年 25.0%(n = 2)、2018-2023 年 27.3%(n = 3)といずれの年代においても 30.0%未満の掲載率となった。

(3) 動物園の人気種

各年代群で 30%以上の掲載率を示した哺乳類のうち、動物園の人気種として分類したのは、ゾウ、ライオン、キリン、サル、パンダ、カバの 6 種であった(表 2)。このうちゾウの掲載率が最も高く、調査した全教科書(n = 40)における掲載率は 47.5%(n = 19)、次いでライオン 42.5%(n = 17)、キリン 35.0%(n = 14)、サル 27.5%(n = 11)、パンダ 10.0%(n = 4)、カバ 7.5%(n = 3)の順となっていた。

動物園見学は、幼児が身近な動植物との関わりを持つ方法として有効である(高木・林 2020、山田 2020)。斉藤ほか(2014)が仙台市で行った調査では、市内の幼稚園の 79.2%、保育所の 53.8%が、毎年または何年かに一度の割合で近隣の動物園を訪問していた。森ほか(2013)も、約 8 割の保育園が動物園や水族館への遠足を実施しているとしており、多くの園が、身近な動物と接する場として動物園を活用していることがわかる。このような状況から、動物園において人気の哺乳類が、身近な動物として教科書に掲載されたと思われる。

林(2008)は、動物園での人気の哺乳類として、サル、ゾウ、ライオン、キリンを挙げている。また、有馬(2010)は、上野動物園と多摩動物公園を来園者を対象とした調査により、人気の高い上位 5 種に、上野動物園でパンダ、ゾウ、キリン、ゴリラ、ライオン、多摩動物園でライオン、コアラ、オランウータン、ゾウ、キリンを挙げている。さらに、『動物園で子どもが喜ぶ動物ランキング』(ベネッセ教育総合研究所, 2021)によると、動物園で最も人気の哺乳類上位 5 種は、パンダ(13.0%)、ライオン(10.2%)、ゾウ(9.0%)、レッサーパンダ(6.4%)、キリン(6.0%)であった。これらの調査で共通の人気種であるゾウ、ライオン、キリンは、本研究においても教科書における掲載率が高い種であった。特に、ライオンはいずれの年代群

においても30%以上の教科書で掲載されていた。また、ゾウも、2008-2017年では、掲載率25.0%(n=2)であったが、他の年代ではライオンよりも高く、45.5~60.0%の掲載率を示した。

一方、上記3種に比べると人気の劣るサルやカバの掲載率は、比較的低い値を示した。ニホンザルを含むサルは、1964-1988年に出版された4点全ての教科書において掲載されていたが、1989年以降の教科書ではいずれの年代も30%を上回ることなく、1989-1997年25.0%(n=1)、1998-2007年23.1%(n=3)、2008-2017年0.0%(n=0)、20018-2023年27.3%(n=3)となっていた。また、カバも、1964-1988年の教科書で50.0%(n=2)の掲載率であったが、それ以外の年代では36点中1点(掲載率2.2%)にのみ掲載されていた。

有馬(2010)やベネッセ教育総合研究所(2021)の調査で人気の上位にあったパンダも、30%以上の掲載率であったのは1989-1997年代のみ(n=2)で、それ以外の年代では、2点の教科書に掲載されたのみであった。パンダは、各種調査で人気の上位にくる哺乳類であるが(有馬, 2010; ベネッセ教育総合研究所, 2021)、飼育園が少なく(2025年現在は全国で2園のみ:朝日新聞デジタル, 2024年4月1日記事)、動物園見学等により園児が触れ合う機会を設けにくいことが、教科書への掲載率を低くしている要因かもしれない。

(4) その他

飼育動物や家畜、動物園の人気種として示した種以外で、いずれかの年代で30%以上の掲載率を示した哺乳類は、キツネ、タヌキ、クマ、リス、オオカミ、コウモリであった。調査した全ての教科書で最も掲載率が高いのが、リス32.5%(n=13)であった。次に多いのがクマ30.0%(n=12)で、以下、キツネ25.0%(n=10)、オオカミ20.0%(n=8)、タヌキ12.5%(n=5)、コウモリ12.5%(n=5)の順となった。

リスやクマ、キツネ、タヌキ、オオカミ、コウモリは、多くの絵本や昔話にも登場し、子どもにとっても親しみのある哺乳類といえる。絵本の情報サイト『ピクトブック』(2025年1月10日最終閲覧)によると、〇〇が登場する絵本として検索したところ、クマ2,030件、キツネ1,030件、オオカミ438件、タヌキ335件、リス328件、コウモリ146件という結果になった。このうち、キツネ、タヌキ、リス、コウモリは、日本では里山の動物として、ヒトの生活圏の近くにも生息しており(石井, 2005)、野

生哺乳類の中では昔から比較的馴染みの深い、身近な動物といえる。

しかし、同じく絵本に良く登場する飼育動物のウサギ(ピクトブックでの検索数1,770件)や愛玩動物のイヌ(1,140件)やネコ(5,600件)、動物園で人気のゾウ(1,180件)やライオン(1,820件)と比べ、これら5種の教科書における掲載率は1998年以降低下する傾向が見られ、2018-2023年では、クマ27.3%(n=3)、オオカミ18.2%(n=2)、キツネ7.7%(n=1)、コウモリ7.7%(n=1)、リス7.7%(n=1)、タヌキ0.0%(n=0)と、いずれも、30%未満の掲載率になっていた。これらの種について教科書への掲載率が低下した要因はわからないが、どの種も、幼児が家庭や幼稚園等の周辺で見かけたり、直接関わる事が難しい種であることが関係しているのかもしれない。タヌキやキツネ、コウモリは、夜行性の動物で(阿部, 2005)、身近にいても、幼児が出会う機会のあまりない種である。また、動物園においても人気が低い(ベネッセ教育情報, 2021)、展示している園も少ない。クマは山地生の動物であり、オオカミは、日本ではすでに絶滅している(阿部, 2005)。また、キツネやタヌキ同様、両種とも動物園では人気の低い動物である(ベネッセ教育情報, 2021)。リスは、里山に生息する昼行性の動物ではあるが、本州に生息しているのは樹上生の種のみであるため(田村, 2011)、幼児が出会う機会の少ない動物といえる。

3-2 鳥類

調査した教科書・テキストのうち、各年代群の30%以上の教科書・テキストで掲載された鳥類は、ニワトリ、アヒル、ガチョウ、ハト、インコ、カナリア、ジュウシマツ、ブンチョウ、ハト、カラス、スズメ、ツバメ、ヒバリ、ウグイス、メジロ、ヒヨドリ、ホオジロ、シジュウカラ、モズ、ムクドリ、フクロウ、ハクチョウ、ツルの23種であった(表3)。これらの種は、飼育動物、身近な野鳥、その他に大別できた。

(1) 飼育動物

鳥類は、哺乳類と同様、飼育動物として子どもに共感や思いやりを育むことに適した存在であるとされる(斉藤・吉村, 2022)。本調査において、いずれかの年代の30%以上の教科書で掲載されていた鳥類の内、ニワトリ、アヒル、ガチョウ、インコ、カナリア、ジュウシマツ、ブンチョウは、主に幼稚園やこども園、保育所等での飼育動物として紹介されていた。調

査した全ての教科書のうち、掲載率が最も高かったのはニワトリ 80.0% (n = 32) であった。次に多かったのはアヒルで、62.5% (n = 25)、以下、インコ 50.0% (n = 20)、ジュウシマツ (n = 13)、カナリア (n = 11)、ブンチョウ (n = 11)、ガチョウ 10.0% (n = 4) の順となった。特に、ニワトリは、全ての年代群において、飼育動物以外の鳥類を含む全ての種の中でもっとも高い掲載率を示した。中村ほか(2002)は、埼玉県と東京都の幼稚園を中心に行った調査で、鳥類ではニワトリを飼育している園が最も多く(動物を飼育していた園の 42.1%)、次いでイ

ンコ(31.5%)が多く飼育されていたと報告している。一方、井上・無藤(2009)が東京都・兵庫県の幼稚園・保育所で 2004 年に行った調査では、小鳥が最も多く、ニワトリ・チャボは少なかったとし、井坂・中原(2015)が 2013 年に茨城県の私立幼稚園を対象に行った調査では、セキセイインコが最も多く、次いでニワトリが多く飼育されていたと報告されている。本研究の結果は、これら幼児教育現場における飼育実態と矛盾せず、哺乳類と同様、教科書の掲載内容が教育現場の飼育実態を反映していることを示唆している。

表 3 教科書に掲載されていた鳥類と掲載率(その種が掲載された教科書の割合)。

表に示した鳥類は、各年代群に出版された教科書のうち、30%以上の教科書で掲載されていた種を示す。灰色に塗りつぶした鳥類は、各年代群で掲載率が 50%以上の種を示す。

1964-1988 (4)		1989-1997 (4)		1998-2007 (13)		2008-2017 (8)		2018-2023 (11)	
掲載種数±SD 19.5±12.1		掲載種数±SD 16.0±4.2		掲載種数±SD 7.7±5.3		掲載種数±SD 4.0±3.8		掲載種数±SD 6.1±11.5	
動物	掲載率	動物	掲載率	動物	掲載率	動物	掲載率	動物	掲載率
ニワトリ	100.0%	ニワトリ	100.0%	ニワトリ	92.3%	ニワトリ	75.0%	ニワトリ	54.5%
ハト	100.0%	インコ	100.0%	アヒル	84.6%	アヒル	62.5%		
スズメ	100.0%	ハト	100.0%	インコ	53.8%	カラス	50.0%		
ツバメ	100.0%	アヒル	75.0%	ジュウシマツ	46.2%	インコ	37.5%		
カナリア	100.0%	スズメ	75.0%	スズメ	38.5%	ハト	37.5%		
アヒル	75.0%	ジュウシマツ	75.0%	ツバメ	38.5%				
インコ	75.0%	ツバメ	75.0%	カラス	30.8%				
ジュウシマツ	75.0%	カナリア	75.0%	カナリア	30.8%				
ブンチョウ	75.0%	ウグイス	75.0%	ブンチョウ	30.8%				
ヒバリ	75.0%	ヒヨドリ	75.0%	メジロ	30.8%				
カラス	50.0%	シジュウカラ	75.0%						
ウグイス	50.0%	カラス	50.0%						
メジロ	50.0%	ブンチョウ	50.0%						
ヒヨドリ	50.0%	ツル	50.0%						
ツル	50.0%	モズ	50.0%						
ハクチョウ	50.0%	ムクドリ	50.0%						
フクロウ	50.0%								
ホオジロ	50.0%								
ガチョウ	50.0%								

また、哺乳類と同様、文部科学省の指針が、教科書に掲載される飼育に適した鳥類の種類に影響していると思われる。『幼稚園教育指導書・領域編 自然』(文科省, 1970)では、飼育小屋での飼育に適した小鳥として、ハト、セキセイインコ、カナリア、ジュウシマツ、ブンチョウ、キンカチョウ、飼育に適した家畜としてニワトリ、飼育池での飼育に適した鳥類としてアヒルとガチョウを挙げている。これらの種の、1964～1997 年に出版された 8 点の教科書における掲載率は、上か

ら順に、ニワトリ 100.0% (n = 8)、ハト 100% (n = 8)、インコ 87.5% (n = 7)、カナリア 87.5% (n = 7)、ジュウシマツ 75.0% (n = 6)、アヒル 75.0% (n = 6)、ブンチョウ 62.5% (n = 5)、ガチョウ 25.0% (n = 2)、キンカチョウ 12.5% (n = 1)となっていた。また、『学校における望ましい動物飼育のあり方』(日本初等理科教育研究会, 2006)では、学校での飼育活動に適した鳥類としてニワトリを挙げており、1998 年以降に出版された教科書においても、ニワトリは各年代で 50%以上の高い掲

載率となっていた(表 3)。一方、同指針は、逃げ出して野生化し、在来の動植物に影響を与える可能性が高いものは避けるべきであると記載しており、その代表にインコを例示している。このことが、2008 年以降に出版された教科書において、インコやジュウシマツ、カナリア、ブンチョウの飼育可能な小鳥の掲載例が減少し、2018-2023 年代の教科書(11 点)で、インコが 27.3%($n = 3$)、ブンチョウ 9.1%($n = 1$)、ジュウシマツおよびカナリア 0.0%($n = 0$)となった要因の1つと考えられる。

(2) 身近な野鳥

日本では、夜行性の種が多い哺乳類とは異なり、野生の鳥類の多くは昼行性で、住宅街や公園、田園地帯や河川、池など、人目につきやすい場所で暮らす種も多い(真木・大西, 2000)。特徴的な鳴き声を発する種も多く、普段から子どもが身近に接する機会の多い野生動物といえる。また、春にさえずる野鳥や季節が変わると訪れる渡り鳥は、身近な動物としてだけでなく、1989 年以降の幼稚園教育要領(文部科学省 1989, 1998, 2008, 2018)にある領域「環境」の内容「季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く」においても、適した教材といえる。

調査した各年代群の教科書において 30%以上の掲載率を示した鳥類のうち、身近に観察できる野鳥は、ハト、カラス、スズメ、ツバメ、ヒバリ、ウグイス、メジロ、ヒヨドリ、ホオジロ、シジュウカラ、モズ、ムクドリ の 12 種であった。このうち、最も掲載率が高かったのは、ハトで 40.0%($n = 16$)であった。次いで多かったのが、スズメとカラス 37.5%($n = 15$)で、以下ツバメ 35.0%($n = 14$)、ウグイス 25.0%($n = 10$)、メジロ 22.5%($n = 9$)、ヒヨドリ 20.0%($n = 8$)、ヒバリ 15%($n = 6$)、シジュウカラ 15%($n = 6$)、モズ 15%($n = 6$)、ホオジロ 12.5%($n = 5$)、ムクドリ 12.5%($n = 5$)の順となっていた。ハトは、身近な野鳥としてだけでなく、飼育動物として紹介する教科書もあり、そのことが多くの野生種より掲載率を上げた要因と思われた。

上記で示した鳥類は、渡り鳥として飛来するツバメを含め、ほぼ全国に分布し、平野部の市街地や住宅地、村落、都市公園、農耕地などに生息する(真木・大西, 2000)。家庭や幼稚園等の周辺で普段からその姿を見かけたり、その声を耳にする機会の多い身近な野鳥である。また、これら身近な野鳥が示す繁殖や採餌、群れや渡り等の行動は、季節により大きく変化し、子どもが生活の中で季節を感じるきっかけと

なる。2020 年まで用いられていた気象庁の旧生物季節観測指針(気象庁, 2013)では、春のウグイスやヒバリの初鳴日、初夏のツバメの初見日、秋のモズの初鳴日が、季節を代表する指標となっていた。

しかし、1998 年以降に出版された教科書において、身近な野鳥の掲載率が急激に減少し、2018-2023 年代の教科書 11 点では、カラスが 27.0%($n = 3$)、ハト、スズメ、ツバメ、ウグイス、メジロ、モズが各 18.0%($n = 2$)、ヒバリ、ホオジロ、ムクドリが各 9.0%($n = 1$)、ヒヨドリやシジュウカラは各 0.0%($n = 0$)と低い掲載率となっていた。近年、スズメなど里地里山に暮らす野鳥が、子どもや私たちにとって身近で無くなりつつある。『モニタリングサイト 1000 里地調査 2005-2022 年度とりまとめ報告書』(環境省自然環境局生物多様性センター, 2024)によると、里地里山に生息する身近な鳥類の 15%にあたる種が急速に減少しているという。特に、スズメやヒバリなど農地に生息する鳥類の記録個体数が 2015 年以降に急速に減少しており、このままの減少率が続くと、将来絶滅危惧種に指定される恐れがあるとしている。さらに、気象庁では、気象台・測候所周辺の生物の生態環境が変化し、動物季節観測では対象を見つけていることが困難となってきているとして、2021 年度以降、動物による季節観測を全面的に廃止している(気象庁, 2020)。このような状況が、近年の領域「環境」の教科書において、身近な野鳥が掲載されなくなった一因かもしれない。

(3) その他

飼育動物や身近な野鳥以外で、いずれかの年代群における教科書への掲載率が 30%以上であった鳥類は、フクロウ、ハクチョウ、ツルであった。調査した全教科書における掲載率は、上から順に、ツル 20.0%($n = 8$)、ハクチョウ 17.5%($n = 7$)、フクロウ 12.5%($n = 5$)となっていた。

ツル、特にタンチョウは、長寿の象徴、縁起が良い動物として、またパートナーをかねずに添い遂げるという生態から婚礼の儀式にふさわしい動物として、日本人に好まれてきた(政府広報オンライン, 2023)。また、ハクチョウは、白い羽毛と優美な姿で、古くから世界の人びとに愛され、日本にはオオハクチョウとコハクチョウが冬鳥として本州に渡来する(松井, 1996)。さらに、フクロウは、日本における夜行性の鳥の代表的な種であり、「ゴロスケホッホッ」という鳴き声で古くから親しまれてきた(阿部, 1997)。このように、これら 3 種は、私

たち日本人にとって親しみのある身近な鳥類といえる。

しかし、これら 3 種も、他の鳥類と同様、1989 年以降の教科書において掲載率が低下する傾向が見られた。各年代群の教科書における3種の掲載率は、フクロウが、1964-1988 年 50.0% (n = 2)、1989-1997 年 25.0% (n = 1)、1998-2007 年 15.0% (n = 2) であり、2008 年以降は掲載率 0.0% (n = 0) となっていた。また、ツルでは、1964-1988 年及び 1989-1997 年が共に 50.0% (n = 2)、1998-2007 年 15.0% (n = 1)、2008-2017 年 13.0% (n = 1)、2018-2023 年 9.0% (n = 1)、ハクチョウは 1964-1988 年 50.0% (n = 2)、1989-1997 年 25.0% (n = 1)、1998-2007 年 23% (n = 3)、2008-2017 年 0.0% (n = 0)、2018-2023 年 9.0% (n = 1) となっていた。

(3) 哺乳類、鳥類における全体的な傾向

哺乳類、鳥類共に、教科書に掲載された種数および各種の掲載率は、1998 年以降減少する傾向が見られた(表 2、3)。各年代群の教科書に掲載された哺乳類の平均種数±標準偏差(最低 - 最高)は、1964-1988 年 17.3 ± 11.4 種(6 - 33)、1989-1997 年 12.5 ± 2.4 種(11 - 16)、1998-2007 年 10.1 ± 5.4 (2 - 21)、2008-2017 年 8.4 ± 5.4 (2 - 20)、2018-2023 年 9.0 ± 6.1 (3 - 23)であった。また、鳥類は、1964-1988 年 19.5 ± 12.1 (11 - 37)、1989-1997 年 16.0 ± 4.2 種(12 - 21)、1998-2007 年 7.7 ± 5.3 (1 - 18)、2008-2017 年 4.0 ± 3.8 (0 - 12)、2018-2023 年 6.1 ± 11.5 (0 - 40)となった。さらに、各年代群で 50%以上の掲載率を示す種の数も、哺乳類・鳥類とも 1998 年以降減少する傾向が見られた(表 2、3)。特に、鳥類では 30%以上の掲載率を示す種の数も減少し、2018-2023 年ではニワトリのみとなった(表 3)。

1998 年代以降の教科書において、掲載される鳥類・哺乳類の種数や掲載率が減少した要因として、2003 年の鳥インフルエンザの流行が挙げられる。中島(2019)は、2017・2018 年に行った全国の小学校を対象とした調査で、鳥・哺乳類を飼育している学校の比率が、2003～2012 年に比べ低下し、特にニワトリや水鳥、小鳥などの鳥類の飼育の比率が著しく低下したことを示している。中島は、教員が子どもの鳥インフルエンザへの感染を恐れ、これら鳥類を飼育しなかったことを、その要因の1つとして挙げている。また、斉藤・吉村(2022)も、仙台市内の小学校において「以前は学校飼育動物がいたが鳥インフルエンザ流行後、飼育を取りやめた」という場合が多く、2013 年には、仙台市内でニワトリを飼育して

いる小学校は見られなかった、と報告している。さらに、幼児教育の現場でも同様なことが起こっている。田川(2020)は、鳥取県の保育施設において哺乳類・鳥類の飼育割合が低いことを示し、鳥インフルエンザを含む感染症への懸念、アレルギーを持つ幼児に対する配慮の観点から、哺乳類や鳥類の飼育が控えられていることが伺える、と考察している。井坂・中原(2015)も、2013 年に茨城県内の幼稚園を対象に行った調査で、過去に生きものを飼育していたが、現在行っていない園や全く飼育を行ったことのない園にその理由を尋ねたところ、「アレルギーの子どもがいるため」「生き物から病気が移るのではないかと心配なため」との回答が過半数の園から寄せられたと報告している。このような背景に加え、里地里山の生物、特に身近な野鳥の減少が影響した結果、幼児教育の現場で子どもが哺乳類や鳥類と関わる機会が減少し、両生物群、特に鳥類の教科書への掲載種数や掲載率が著しく減少したものと考えられる。

4 まとめ

本研究により、領域「環境」を扱う保育者養成課程の教科書において、子どもにとって身近な哺乳類・鳥類の具体的な種類が、時代と共に大きく変化していることが明らかになった。特に、鳥インフルエンザが流行した 2003 年以降に出版された教科書では、身近な動物として哺乳類や鳥類を扱う事例が減少し、幼児教育の現場ではもはや哺乳類や鳥類は子どもにとって身近ではなくなりつつあるのではと危惧させる結果となった。近年、感染症や動物アレルギーへの対応、動物愛護、働き方改革など、教育現場において全国的に哺乳類や鳥類の飼育を敬遠する傾向がさらに強まっている(NHK 政治マガジン, 2023/1/20 記事:TBS NEWS DIG, 2023/8/3 記事:京都新聞, 2024/4/15 記事:アットタイム, 2024/8/25 記事)。自然体験の希薄なまま養成課程を経て教育現場に出た保育者にとって、養成課程で学んだ教科書の内容は、自身が行う教育活動に大きく影響するであろう。そのため、本研究で明らかになった領域「環境」の教科書における哺乳類や鳥類に関する記述の減少は、幼児教育現場における哺乳類や鳥類への逃避傾向をさらに強める可能性を示している。

中島ほか(2011)は、学校でのウサギやニワトリの世話やふれあいは、学校適応や動物・人への思いやりを高めることを明らかにしている。また、井坂・中原(2015)は、子どもたちに

生物を愛護し、生命を尊重する態度を育てること、他人への思いやりや共感を養うことなどを期待するのであれば、小型哺乳類や鳥類を飼育することが望ましいとしている。このように、幼児期に身近な哺乳類や鳥類と直接ふれあう体験は、子どもの成長にとって不可欠な自然体験である。自然体験に乏しいまま子どもと関わる保育者が増えるなか、未来の保育者を育てる養成課程において、領域「環境」を扱う教科書が果たす役割は重要である。今後出版される教科書には、保育を巡る現代社会の課題を踏まえつつ、改めて、子どもと身近な動植物とのかかわりの重要性を協調し、身近な哺乳類・鳥類との多様な関わり方を未来の保育者に提示していくことが求められている。

5 引用文献

- 阿部永. 2005: 日本の哺乳類(改訂版). 206pp. 東海大学出版会. 神奈川.
- 阿部學. 1997: フクロウ目. in 日高敏隆監修. 日本動物大百科 4. 鳥 II. 32-41. 平凡社. 東京.
- 天野佐知子. 2019: 幼稚園教育要領の変遷に関する一考察-小学校家庭科を見据えた保育内容「自然」及び「環境」-. 金沢星稜大学人間科学研究, 12(2), 9-14.
- 朝日新聞 DIGITAL. 2024: 国内最高齢パンダ「タンタン」死ぬ 神戸の王子動物園、震災後に貸与(2024 年 4 月 1 日 記事). <https://www.asahi.com/articles/ASS414QTRRBLPIHB00Y.html>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- アットタイム. 2024: 昔はどこかの小学校にもいたウサギやニワトリはなぜ消えたのか? (2024 年 8 月 25 日記事). <https://dime.jp/genre/1838512>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 有馬貴之. 2010: 動物園来園者の空間利用とその特性-上野動物園と多摩動物公園の比較-. 地理学評論 Series A, 83(4), 353-374.
- 有坂一郎. 2007: 子どもの学びの質の変化を生み出すために: やぎとのかかわりで成長する 1 年生. 教育実践研究, 17, 55-60.
- ベネッセ教育総合研究所. 2021: 動物園で子どもが喜ぶ動物ランキングとは? おすすめ動物園も紹介!. <https://benesse.jp/qa/odekake/20210331-3.html>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 絵本の情報サイト:ピクトブック. <https://pictbook.info>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 10 日)
- 圓光寺美奈子. 2023: 幼稚園教育要領における領域「環境」の変遷に関する研究. 安田学術研究論集, 52, 39-46.
- 藤崎亜由子, 廣瀬聡弥. 2022: 現代的課題を踏まえた保育内容「環境」の指導法-学生の虫嫌いを緩和し身近な自然と親しむ保育を目指して. 次世代教員養成センター研究紀要, 8, 85-94.
- 鳩貝太郎. 2004: 生命尊重の態度育成に関わる生物教材の構成と評価に関する調査研究(課題番号 13680219) 平成 13 年度~15 年度科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書.
- 井上美智子, 無藤隆. 2009: 幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態(2)-動物飼育の実態-. 教育福祉研究, 35, 1-7.
- 井坂みさき, 中原史生. 2015: 茨城県内の私立幼稚園における動物飼育の現状と課題. 常盤大学コミュニティ振興学部紀要, 20, 1-15.
- 石井実. 2005: 生態学からみた里山の自然と保護. 242pp. 講談社. 東京.
- 環境省. 2020: 第 3 回次期生物多様性国家戦略研究会資料『二次的自然環境の保全と管理』. https://www.biodic.go.jp/biodiversity/about/initiatives6/files/3_2-2_nijitekisizen.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 環境省自然環境局. 2024: 生物多様性国家戦略 2023-2030. <https://www.env.go.jp/content/000262619.pdf>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 環境省自然環境局生物多様性センター. 2024: モニタリングサイト 1000 里地調査 2005-2002 年度とりまとめ報告書. https://www.biodic.go.jp/moni1000/findings/reports/pdf/2005-2022_satoyama.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 気象庁. 2013. 生物季節観測指針(平成 23 年 1 月制定). https://www.data.jma.go.jp/sakura/data/kyu_shishin.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 気象庁. 2020: 生物季節観測の種目・現象の変更について. <https://www.jma.go.jp/jma/press/2011/10a/20201110oshirase.pdf>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 甲田菜穂子, 加瀬唯香. 2022: 動物介在介入の有効性: イヌ, ヤギ, ウサギ, モルモットの比較から. Japanese Psychological Review, 65(3), 378-389.

- Koda, N., S. Kutsumi, T. Hirose, & G. Watanabe. 2016: Educational possibilities of keeping goats in elementary schools in Japan. *Frontiers in Veterinary Science*, **3**, 118.
- 久保善広. 2020: 家畜改良増殖目標の改訂その 3 馬. 畜産技術, **786**—Nov., 36—39.
- 京都新聞. 2024: 小学校で消えゆく動物の飼育小屋 世話の負担重く 動物福祉への配慮や感染症警戒も(2024 年 4 月 15 日記事). <https://www.kyoto-np.co.jp/articles/-/1235751>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 真木広造, 大西敏一. 2000: 日本の野鳥 590. 656pp. 平凡社. 東京.
- 松井繁. 1996: ハクチョウ類. in 日高敏隆監修. 日本動物大百科 4. 鳥 I. 63—66. 平凡社. 東京.
- 丸山佳織. 2022: 気付きの質を高め, 成長の自覚化を図る飼育活動実践—1 年生におけるヤギ飼育活動と振り返り作文の分析を通して. *教育実践研究*, **32**, 103—108.
- Miralles, A., M. Raymond, & G. Lecointre. 2019: Empathy and compassion toward other species decrease with evolutionary divergence time. *Scientific Reports*, **9**, 19555. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-56006-9>.
- 文部科学省. 1989: 幼稚園教育要領平成元年告示. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322229.htm. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部科学省. 1998: 幼稚園教育要領平成 10 年告示. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319940.htm. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部科学省. 2008: 幼稚園教育要領平成 20 年告示. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部科学省. 2017: 幼稚園教育要領平成 29 告示. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部科学省. 2018: 幼稚園教育要領解説(平成 30 年 2 月). https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部科学省. 2024: 学校における動物飼育について. https://www.mext.go.jp/content/20210701-mext_kyoiku01-100002611_01.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部科学省中央教育審議会. 2005: 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420140.htm. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部省. 1956: 幼稚園教育要領(昭和 31 年度). 国立教育政策研究所教育研究所教育研究情報データベース. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s31k/chap2.htm>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部省. 1964: 幼稚園教育要領昭和 39 年告示. 国立教育政策研究所教育研究所教育研究情報データベース. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s38k/chap2.htm>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 文部省. 1970: 幼稚園教育指導書・領域編自然. 140pp. フレーベル館. 東京.
- 森俊之, 矢藤誠慈郎, 青井夕貴, 石川昭義, 西村重. 2013: 園外保育における安全確保体制に関する研究. *保育科学研究*, **4**, 52—69.
- 棕田善之, 馬場住子. 2024: 幼少期の自然体験と環境に関する意識調査—保育者養成校の学生へのアンケート調査を基に—. *教育総合研究叢書*, **17**, 137—146.
- 中尾達馬, 勝連綾. 2023: 幼稚園での動物飼育体験を通して考える子どもの発達と保育. *琉球大学紀要*, **102**, 63—83.
- 中村健太, 野田敦敬. 2014: 生活科・総合的な学習の時間における中型動物(ヤギ・ヒツジ)の教材性. *愛知教育大学研究報告(教育科学編)*, **63**, 11—19.
- 中村陽一, 渡邊ユカリ, 遠藤翠. 2002: 幼稚園における飼育の実態に関する研究. *日本保育学会第 55 回大会発表論文集*, 440—441.
- 中島由佳. 2019: 特集 小学校における鳥インフルエンザ後の動物飼育状況: 全国調査. *動物飼育と教育= Education utilizing school-owned animals*, **23**, 48—56.
- 中島由佳, 中川美穂子, 無藤隆. 2011: 学校での動物飼育の適切さが児童の心理的発達に与える影響. *日本獣医師会雑誌*, **64**(3), 227—233.
- NHK 政治マガジン. 2023: 消えたウサギ 働き方改革と命を学ぶ意義とは(2023 年 1 月 20 日記事). <https://www.nhk.or.jp/politics/articles/feature/94565.html>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 日本初等理科教育研究会. 2006: 学校における望ましい動物飼育のあり方(文部科学省委嘱研究). 文部科学省.

- https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06121213/001.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 日本畜産学会. 2022: 家畜・畜産用語辞典. <https://animalwiki.yokendo.com/index.php?curid=2694&oldid=12258>, 2022/10/17. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 日本畜産学会. 2022: 伴侶動物・畜産用語辞典. <https://animalwiki.yokendo.com/index.php?curid=4733&oldid=6322>, 2022/05/25. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 日本畜産学会. 2023: ウシ・畜産用語辞典. <https://animalwiki.yokendo.com/index.php?curid=5891&oldid=12752>, 2023/10/23. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 西川義正. 1991: 日本ウマ科学会の発足に当って. *Japanese Journal of Equine Science*, 1, 5-5.
- 西脇悠太. 2024: 経験と言語の往還によって気付きの質を高めることを目指す飼育活動実践-1 年生におけるヤギの飼育を中核とした場づくり活動と 3 種のカードを用いた言語化の支援を通して. *教育実践研究*, 34, 97-102.
- 農林水産省. 2024: 馬めぐり情勢. https://www.maff.go.jp/j/chikusan/kikaku/tikusan_sogo/attach/pdf/sonota-24.pdf. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 斉藤千映美, 田中ちひろ, 松本浩明. 2014: 動物園における校外学習の実態と課題-仙台市八木山動物公園の事例から-. *宮城教育大学環境教育研究紀要*, 16, 67-74.
- 斉藤千映美, 吉村敏之. 2022: 小学校生活科「動物の飼育」の課題分析. *宮城教育大学紀要*, 57, 53-66.
- 政府広報オンライン. 2023: 日本にいるツルの種類と特徴及び日本人とツルとの関わりについて. https://www.gov-online.go.jp/eng/publicity/book/hlj/html/202312/202312_00_jp.html. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 静岡新聞 DIGITAL. 2024: 牧之原の幼稚園にヤギ“入園”園児と触れ合い(2024 年 12 月 24 日記事). <https://news.at-s.com/article/1622262>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 鈴木立雄. 1999: (1) イヌおよびネコという動物. *ペット栄養学会誌*, 2(1), 16-24.
- 高橋多美子, 高橋敏之. 2007: 幼少期における自然体験の重要性の再検討と教育的意義. *理科教育学研究*, 48(1), 51-61.
- 高木義栄, 林幸治. 2020: 動物園来園者による 8 種類の動物の見学時間の比較と変動. *近畿大学九州短期大学研究紀要*, 50, 44-56.
- 田川一希. 2020: 鳥取県の保育施設における動物飼育の実態. *鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要*, 80, 9-19.
- 田村典子. 2011: リスの生態学. 211pp. 東京大学出版会. 東京.
- 田名部雄一. 1991: < 研究展望 > ヒトと他の動物との共生の歴史. 日本研究. *国際日本文化研究センター紀要*, 5, 135-172.
- TBS NEWS DIG. 2023: 小学校で消えゆく「動物飼育」…背景には教員の“働き方改革” 地域ボランティアの協力で継続する学校も(2023 年 8 月 3 日記事). <https://newsdig.tbs.co.jp/articles/mro/642446?display=1>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)
- 山田恵美. 2021: 動物園遠足に関わる日常の保育活動についての一考察. *東京家政大学教員養成教育推進室年報*, 11, 185-190.
- 読売新聞オンライン. 2023: 東京の幼稚園にヤギがやってきた(2023 年 12 月 7 日記事). <https://www.yomiuri.co.jp/stream/article/22550>. (最終閲覧日: 2025 年 1 月 12 日)

「組織におけるリーダーシップ発揮の方向性を探る」

Harvard Business Review のレビューをもとに

Explore the direction of leadership in organizations

農山 一志

Hitoshi Noyama

要 約

本稿は、組織におけるリーダーシップ発揮の方向性について実務論文のレビューをもとに考察したものである。まず、今まで解明されているリーダーシップ理論の変遷について整理を行い、2020 年以降のマネジメント誌における「リーダー論／リーダーシップ論特集」で取り上げられた論文をレビューすることで、研究対象と実務への応用の際の考え方について述べる。結果、仮説やリーダーシップ発揮の傾向、実務での応用についていくつかの結論が得られた。

1. はじめに

筆者が組織リーダーとして組織運営を行っていた時代と現在の求められているリーダーシップが変わってきているのは明らかである。そのような中、リーダーシップ研究は経営学の中でも比較的理論体系が構築されており、実務としても取り組みやすいものとなっている。にもかかわらず、リーダーシップ理論は「最も研究されているけれども、最も解明が進んでいない領域」(Bennis & Nanus, 1985)とも言われている。実際にリーダーシップ理論を学び、組織を率いてもなかなか組織があるべき方向に進んでくれない。それはなぜなのかについて2020 年以降の『Harvard Business Review /DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー 日本版』(以下 HBR と省略して表記する)を題材として昨今の組織において求められているリーダーシップの方向性について考えてみたい。

2. リーダーシップ研究の変遷

企業人としての組織のリーダーシップを考えると、3 つの誤解を解いておく必要がある。

- ①リーダーシップは役職や権限を持った人が発揮するものである。→「リーダーシップは様々な場面で発揮すべきものである。」
- ②リーダーシップとは「背中を見せる」「周りを引っ張る」といった行動のみに限定して捉えている。→「影響力を発

揮することがリーダーシップであると仮定した場合、様々な役割や行動によってリーダーシップは発揮されるということが研究成果として明らかになっている。」

③リーダーシップは、才能や能力であると考えている→「誰もリーダーシップを発揮することが可能であり、正しいアプローチを理解することで身に付けることができる。」

これらから、リーダーシップ研究の中で、リーダー(特に今回は組織のリーダー)の理論体系とリーダーシップの理論体系は異なるということを理解しておいた方がよいと考える。本稿では、レビュー論文の対象を HBR に特定していることから経営トップやミドル・マネジャーが取り組むべきリーダーシップ発揮の方向性をつかむことを目的として論じていくことにする。

リーダーシップ研究はこれまで多くの研究者によって行われてきた。本稿では、まずリーダーシップを「人について行こうと思わせ、そして彼らをまとめる属人的影響力」(伊丹・加護野 2005)として定義しておきたい。また理論内容を大別すれば、次のとおりである。

1 つ目は、リーダーシップの発揮に必要な個人的資質や能力(ある種の生まれもつての特質)に関わるリーダーシップ資質理論である。

2 つ目は、リーダーシップを発揮する際にリーダーが行う行

動に焦点を当てたリーダーシップ行動理論である。

3 つ目は、状況により発揮すべきリーダーシップは異なるとされるリーダーシップ状況適応論である。

LMX 理論といったメンバーとのリーダーシップの力関係について焦点を当てた理論も存在する。

そして近年、変革型リーダーシップに期待されるものは何か。またその具体的な取り組み方について、組織変革を余儀なくされたリーダーに求められる役割やメンバーシップについて議論がなされている。

リーダーシップ理論の変遷は、時代の変化や社会的、経済的な環境の影響を反映している。

1. 資質理論 (Trait Theory)

「優れたリーダーには、どのような特性を備えているのか」を明らかにしようとするアプローチ。

リーダーのもつ特性、あるいはリーダーシップと高い相関関係がある特性を調査し、「①知能(判断力、創造性など)、②素養(学識、経験、体力など)、③責任感(信頼性、自信など)、④参加性(活動性、社交性、協調性、ユーモアなど)、⑤地位(社会経済的地位、人気)」を挙げている。(Stogdill 1974)

「リーダーに求められる特性や技能は、そのリーダーが率いる集団や事態の特徴によって決まる」

「優れたリーダーの要因は、生来の特性だけでは説明できない」

2. 行動理論 (Behavioral Theory)

「優れたリーダーは、どのような行動をとっているか」を明らかにしようとするアプローチ。

リーダーの発揮する行動がリーダーシップの効果に影響を与えるという理論。

レヴィンら(Lewin et al., 1939)によるリーダーシップ・スタイル研究：「専制型」「民主型」「放任型」のリーダーシップ・スタイルによる影響を研究。

オハイオ州立大学：リーダーシップ行動を人間に関心を示す「配慮」と仕事に関心を示す「構造作り」の 2 側面を取り上げて評価。

ミシガン大学：リーダーシップ行動を「従業員重視」「生産重視」の 2 側面に分類して、有効なリーダーシップ行動について研究した。

(三隅 1984)では「PM 理論」としてリーダーシップの行動理

論が紹介されている。リーダーシップ行動を「パフォーマンス (P)」と「メンテナンス (M)」という 2 軸で捉え、リーダーシップの効果を評価するための枠組みを提供している。

マネジリアル・グリッド理論：管理者の行動スタイルを「人間への関心」「業績への関心」の 2 次元で捉えようとした。また、マトリクスでリーダー行動を 5 類型に分類した(Blake&Mouton 1999)

これらより、リーダーシップは学べるものであり、行動に注目すべきとした。

3. 状況適応理論 (Situational Theory)

「リーダーシップは状況によって異なる」ことを明らかにしようとするアプローチ。リーダーシップ・スタイルは、リーダーが直面している状況や集団そのものの特性も考慮して適すべきだとする考え方。

コンティンジェンシー理論：リーダーシップ・スタイルは状況(リーダーとメンバーとの関係、タスクの構造、権限の位置)によって決まる(Fiedler 1967)

パス・ゴール理論：オハイオ研究でのリーダー行動の効果は、集団が取り組んでいる仕事の性質によって異なる効果を持つと主張した。(House&Dessler 1974)

状況対応理論：メンバーの成熟度(能力・意欲)によって、効果的なリーダーシップ行動が異なってくることを指摘している。(Hersey&Blanchard 1977)

リーダーシップは一つの正しい方法ではなく、状況に最も適したスタイルを選ぶべきだとする柔軟性を重視した。

4. 交換理論 LMX (Leader-Member Exchange Theory)

「リーダーとメンバー一人ひとりの 2 者関係」に焦点を置き提唱したリーダーシップ理論である。リーダーに対してメンバーが一方的に影響を受けるというあり方ではなく、リーダーとメンバーとの信頼関係や協調関係を構築することに重きを置いた考えとなる。(Graen&Uhl-Bien 1995)

ここでは、リーダーとメンバーの間の交換関係の質が、組織内でのリーダーシップの効果に大きな影響を与えることを示唆している。また、リーダーとメンバーの関係性がすべて等価ではなく、各メンバーとの関係が異なることを強調している。

現代では、リーダーシップの力関係を理解するための重要な考え方となっている。

5. 変革型リーダーシップ理論 (Transformational Leadership)

組織の変革を促進するための重要なリーダーシップ・スタイルとして認識されるようになった。

「経営環境が刻々と変化していく現代においては、その変化に適応するとともに、将来の変化をも先読みして、組織を変革していく創造的で革新的なリーダー行動が求められる。」
(田中 2016)

「メンバーに外的環境への注意を促し、思考の新しい視点を与え、変化の必要性を実感させ、明確な将来への目標とビジョンを提示し、自ら進んでリスク・テイクし、変革行動を実践するリーダー行動」(山口 1994)

これらの主張から、メンバーを鼓舞し、モチベーションを高め、組織のビジョンや目標に対して熱意を持たせるリーダーシップ・スタイルと考える。

変革型リーダーシップ理論は、特に VUCA(不確実性、不安定性、複雑性、曖昧性)時代において、その重要性が増している。この理論は、リーダーが明確なビジョンを持ち、それを組織全体に浸透させることで、フォロワーの価値観や信念を変え、行動の変容を促すことを目的としており、組織運営において単なる管理手法ではなく、組織文化や価値観に大きな影響を与える力がある。

以上、リーダーシップ研究の変遷について整理したが、リーダーシップ理論は、初期の資質理論から、行動理論、状況適応理論、LMX 理論、変革型リーダーシップ理論、と概念や考え方は時代の変化とともに議論テーマが進化してきた。

3. 考察

「20 世紀の管理型リーダーシップ行動偏重に対して、21 世紀には変革型リーダーシップ行動がより重要となってきた。 (中略) 自立変革型人材や学習する組織が、グローバル競争時代の生存要件となっていることがおもな理由である。 (大中 2006)」

この主張から管理型から変革型へのリーダーシップ行動についてさらに考察を深める時期が来ている。しかしながら、前提として社会は昨今のコロナ禍を経験したことにより、組織内のコミュニケーションや情報伝達の方法が変わってきたことが重要な論点となる。経営トップやミドル・マネジャーが従来の管理型、変革型リーダーシップ・スタイルに頼るだけでは、組織運営を行っていくことが困難になっているように思う。そこで今回、HBR (Harvard Business Review/DIAMOND ハーバー

ド・ビジネス・レビュー 日本版)に掲載された論文を考察することにより、その傾向や具体的な方法についてどのように研究されているのかを明らかにしてみたい。

4. 方法

2020 年～2024 年に発行された HBR (Harvard Business Review) の中で「リーダー」「リーダーシップ」に関する特集の掲載論文のレビューを行う。

レビューする文献に HBR を選んだ理由は、

- ① 1922 年に創刊された歴史あるマネジメント誌であること。
- ② 実務家教員である私自身が事業運営に困ったときの考え方のフレームなど、活用できる実践的な理論が紹介されていること。
- ③ また、企業の実践例も紹介されているため、実務での再現性が可能であると考えたこと。
- ④ 学術誌や学会誌のような難解さではなく、実学に資する論文やインタビュー記事を提供しようとする編集方針に共感できること。などがある。

対象として、HBR 2020 年 7 月号、2022 年 5 月号、2024 年 5 月号についての「リーダー論／リーダーシップ論特集」のレビューを行う。なお、2020 年以降に絞り込みを行った理由としては、コロナ禍により組織内のコミュニケーションや情報伝達の方法が変わってきたことがある。明らかに、経営トップやミドル・マネジャーが従来の管理型リーダーシップ行動によって組織運営を行っていくことが困難になり、新たな取り組みが必要になったからである。

表1：HBR の特集内容と主な議論テーマ

	2020年7月号	2022年5月号	2024年5月号
特集名	答えのない時代をともに切り拓く リーダーという仕事	リーダーシップの転換点 いまこそ謙 虚さと共感力が求められる	リーダーの思考法
特集内容	答えのない不透明な状況が続く時 代、どのようなリーダーシップが求め られるのか。困難を乗り越えるには、 カリスマや少数の専門家に頼るの ではなく、ともに働くすべての人々の協 力が不可欠である。いまリーダーが なすべき仕事とは、個々が自律的に 協働するよう促し、組織の力を最大 限引き出すことである。	インベーションが求められる時代に あって、組織構造はピラミッド階層型 から変わらざるをえなくなっている。 だが、リーダーの役割は旧来のまま 据え置かれていないだろうか。その リーダーシップスタイルは、人とのつ ながりを重視し、チームの生産性を 高めることに適しているだろうか。組 織のパーパスを実現するビジョナ リーの側面を持ちつつ、目前の課題 を解決する新しいリーダーシップの 要件を探る。	リーダーシップとは、学習し身につ ける「性質」という考え方がこれまで の主流であった。しかし近年では、 自身やチームにとってベストな状態 を実現し、維持することに注目が集 まっている。優れたリーダーは、自 分や部下の潜在能力を高め、チー ムの可能性を引き出すために、ど のようなマインドセットを形成し、行動 しているかを探る。
議論テーマ	リーダーの役割	リーダーシップの要件	リーダーの考え方
	吉田憲一郎 株式会社ソニー CEO	魚谷雅彦 株式会社資生堂 CEO	出本場久征 株式会社リクルートホールディング ス CEO
インタビュー	ソニーは、誰のために、何のために 存在するのか	ピープルファーストの経営が社員の 意識を変え、顧客の心を動かす	僕は世界で一番、権威や権力のな いCEOになりたい
キーワード	協働 自律を促す	ビジョナリー 謙虚さ 共感力	チーム 学び合う

表2：掲載論文タイトル

	2020年7月号	2022年5月号	2024年5月号
特集	答えのない時代をともに切り拓く リーダーという仕事	リーダーシップの転換点 いまこそ謙 虚さと共感力が求められる	リーダーの思考法
掲載論文タイトル	自律的な協働を促すリーダーシッ プ リーダーの信頼を支える3つの力 リーダーがコーチング能力を高め る方法 セキュアベース・リーダーシップ： 仲間を尊重し、チームの力を最大 限に引き出す リーダーは優れた判断力を身に つけよ	リーダーシップの転換点：部下の 管理監督から成長支援へ 謙虚で共感力の高いリーダーに 変わる方法 チームの対立を生産性につなげ るコミュニケーションの手法 リーダーシップを問い直す：近 似的な期待に応える4つのアプ ローチ	リーダーが「最高の自分」を発揮 する法 優れたリーダーは「いま起してい ること」の重大性を見極める リーダーのパフォーマンスを損な う4つの障害とその克服法 共感力を無理なく発揮し続ける3 つの方策

【2020年7月号のレビュー】

① 「自律的な協働を促すリーダーシップ」鈴木竜太

過去からのリーダーシップ理論の変遷を解説した論文である。昨今ではカリスマ型・変革型リーダーシップ、シェアード型リーダーシップ、ましてやビジョンやパーパスにより人を動かすリーダーシップは有効であるとする。しかし、メンバーに自

律的な協働を促すためにリーダーが心がけることとして「余白をつくる」と「問いを重視する」ことが必要であるとの提言をしている。あくまで、リーダーは支援者であり、メンバーへ詰め寄らないことと考えさせる質問により自律を促すという立場を取っている。

また、現代のビジネス環境における不確実性に対応するために以下のリーダーシップアプローチを提示している。

- ・自律的な協働の重要性：鈴木は、組織が直面する複雑な課題に対処するためには、フォロワーの自律的な協働が不可欠であると主張している。従来のトップダウン型のリーダーシップから、より協働的で参加型のアプローチへのシフトが必要と論じている。

- ・信頼関係の構築：リーダーは、チームメンバーとの信頼関係を築くことが重要であるとする。これにより、メンバーは自分の意見やアイデアを自由に表現できるようになり、創造性や革新性が促進される。オープンなコミュニケーションと透明性が、この信頼関係の基盤となると述べている。

- ・目的意識の共有：チーム全体で共通の目的意識を持つことが重要である。リーダーは、ビジョンや目標を明確に示し、メンバーが自発的に行動できるよう導く役割があるとする。これにより、各メンバーが自分の役割を理解し、積極的に貢献するようになる」と論じている。

- ・フィードバック文化の醸成：自律的な協働には、継続的なフィードバックが不可欠となる。リーダーは定期的にフィードバックを行い、メンバーが成長できる環境を整える必要があると述べている。これにより、メンバーは自分の貢献度を理解し、改善点を把握できるようになる。

- ・権限委譲と多様性の活用：リーダーはメンバーに権限を委譲し、自主性を尊重することが求められる。また、多様なバックグラウンドや視点を持つメンバーの強みを活かすことで、より豊かなアイデアや解決策が生まれる環境を作る。

- ・コーチング能力の重要性：効果的なリーダーは、自分自身だけでなく他者の成長を促す役割も担っているため、コーチングスキルを持つことで、メンバーの潜在能力を引き出し、チーム全体のパフォーマンス向上につなげることができる。

不確実性が高まる現代において、組織全体の柔軟性と適応力を高めるためにも、これらのアプローチが不可欠だと結論付けた。自律的な協働を促すリーダーシップは、単なる指導者ではなく、チーム全体を引き上げるためのファシリテーターとしての役割を果たすべきであるという新しいリーダーシップ

の形を示している。

② 「リーダーの信頼を支える3つの力」

Frances Frei & Anne Morriss *"Begin with Trust,"* HBR, May-June 2020.

エンパワメント・リーダーシップの考えを推奨している論文である。メンバーが能力を発揮できる環境を整えて、自律的活動を促すことがリーダーの仕事であると定義している。また、リーダーへの信頼を高めるために、信用を得ることの重要性を説いている。信頼を築くための3要素として、「能力」「誠実さ」「愛情」を挙げて論じている。

③ 「リーダーのコーチング能力を高める方法」

Herminia Ibarra & Anne Scoular

"The Leader as Coach," HBR, November-December 2019.

メンバーが自律的に動いてもらうためにリーダーのコーチングスキルを高めるべきであり、その具体的な習得方法と組織への展開について事例とともに紹介している論文である。

④ 「セキュアベース・リーダーシップ：仲間を尊重し、チームの力を最大限に引き出す」河合美宏

自身が経験したリーダーシップの発揮方法についてまとめた論文である。多様な人材をまとめて目指すべき方向に向かわせて、目標を達成するためには何が必要なのか。セキュアベース・リーダーシップの方法論について解説している。

⑤ 「リーダーは優れた判断力を身につけよ」

Sir Andrew Likierman *"The Elements of Good Judgement,"* HBR, January-February 2020.

究極的に求められるリーダーの能力として判断力を身につけなければならないと論じている。また、実証研究の中で6つの要素(学習、信頼、経験、中庸、選択肢、遂行)が影響するという示唆が得られたと解説している。また、様々な企業のCEOに話を聞いたところ、優れた判断力を持ち合わせるリーダーには、優れた聞き手や読み手が多いことがわかった。

ただし、日本のビジネス環境に適用する際の考慮点として「コンセンサス重視」「長期的視点」「リスク回避」といった企業文化に関しての指摘もしており、ビジネスリーダーにとって理解しやすいフレームとなっている。

【2022年5月号のレビュー】

① 「リーダーシップの転換点：部下の管理監督から成長支援へ」

Diane Gherson & Lynda Grastton *"Managers Can't Do It All,"*

HBR, March–April 2022.

現代のマネジャーにおける働く環境の劇的な変化に対応できるべく、求められている役割が「メンバーへの共感を示すこと」と「メンバーへの成長支援のため」のリーダーシップが求められているのではないのか。そのためのマネジャーの役割と課題について詳細に分析している。

- ・リーダーシップの転換：従来の「部下の管理監督」から「成長支援」へとリーダーシップの焦点が移っている。これは、デジタル化やアジャイルな働き方の普及により、組織構造がピラミッド型からフラットな形へと変化していることを反映しているとする。
- ・マネジャーの新しい役割：マネジャーは単なる指示者ではなく、チームの成功を促進するファシリテーターとしての役割が求められる。以下の三次元での変化である。
- ・権限の変化：チーム全体の成功を考慮した協力関係の構築
- ・スキルの変化：タスク監督からパフォーマンスコーチングへ
- ・構造の変化：流動的な環境に適応する柔軟性
- ・フィードバックと成長支援：リーダーは部下に対して定期的なフィードバックを提供し、自己成長をサポートする役割を担うとする。これにより、双方向コミュニケーションが促進され、チーム全体のエンゲージメントが向上すると主張している。
- ・権限の分散：従来のトップダウン型の意思決定から、チームメンバーにも権限を与える分散型の意思決定へと移行している。ゆえに、迅速な判断と柔軟な対応が可能になる。
- ・プロセス重視の文化：成果主義からプロセス重視へのシフトが見られる。失敗から学ぶ文化を育むことで、イノベーションと継続的な改善が促進されるとする。
- ・人的つながりの強化：デジタル化が進む中でも、人間関係や信頼関係の構築は重要である。リーダーはチームメンバーとの信頼関係を築くことで、より良い協力体制を作り出すことが求められる。
- ・組織的支援の必要性：著者たちは、マネジャーがこの新しい役割に適応するためには、組織全体でのサポートが不可欠であると強調している。Standard Chartered、IBM、Telstraなどの企業の事例が紹介され、マネジャーのスキル開発や業務プロセスの再構築の重要性が示されている。
- ・謙虚さと共感力の重要性：日本のビジネス環境においては、特に「謙虚さ」と「共感力」が重要だとされる。これらの要素は日本文化と相性が良く、チームワークや和を重んじる文化に親和性が高いのではないだろうか。

この論文は、現代のビジネス環境におけるリーダーシップの変革が単なるトレンドではなく、組織の持続可能な成長と競争力維持のための不可欠な要素であることを示している。マネジャーは新しいスキルを身につけ、チームメンバーの成長を支援する役割へと進化することが求められていると主張している。

② 「謙虚で共感力の高いリーダーに変わる方法」

Julie Battiana & Tiziana Casciaro "Don't Let Power Corrupt You," HBR, September–October 2021.

権力をもったリーダーが陥る、傲慢さや自己中心的なふるまいに対するアンチテーゼともいえる論文である。リーダーであればこそ謙虚さと共感力を身につけなければならないというメッセージが込められた論文である。

また、実践的アプローチとして以下の4点を挙げている。

- ・定期的な1対1の面談で、メンバーの意見や悩みを聞く
- ・チーム内での対話を促進し、多様な意見を尊重する環境を作る
- ・チームメンバーの貢献を認識し、称賛する
- ・リーダーシップスキル向上のためのトレーニングやワークショップに参加する

ビジネスリーダーはこれらを実践することで、自己中心的な行動を抑制し、チームとの関係性を深めることができるとする。

③ 「チームの対立を生産性につなげるコミュニケーションの手法」

Julia A. Minson & Francesca Gino "Managing a Polarized Workforce," HBR, March–April 2022.

リーダーである以上、自分の意見を受け入れてもらうためにも謙虚さを示し受容性を身につけなければならない。今までのような対立に対して、自分の考えばかりを押し付けるのではなく、メンバーからの意見を受け止めたうえで意見の不一致に生産的に対処すべき方法についてまとめている。多様な人材をまとめるための新たなリーダーシップのスタイルを示している論文である。

④ 「リーダーシップを問い直す：逆説的な期待に応える4つのアプローチ」

Paul Leinwand & Mahadeva Matt Mani, Blair Sheppard "Reinventing Your Leadership Team," HBR, January–February 2022.

PwC Strategy&の調査より、リーダーはビジョナリーか実務家かという問いに関して、その期待をバランスさせることが重

要だと結論付けた。このことより、一人の天才経営者がリーダーの役目を果たすより、専門分野のリーダーが集まって組織運営をすべきであるとする。経営トップの果たすべきリーダーシップはそれら専門家リーダーと切磋琢磨し合いながら役割を果たしていくべきであり、リーダーシップチームが真の意味で組織を率いることが今後重要となるという示唆が得られた。

【2024年5月号のレビュー】

① 「リーダーが「最高の自分」を発揮する法」

Hitendra Wadhwa "Leading in the Flow of Work,"

HBR, January–February 2024.

リーダーシップの発揮方法について解説した論文である。リーダーシップは性質ではなく状態であると筆者の研究結果は示唆している。優れたパフォーマンスを発揮するためには、冷静で調和が取れ、心を開いた集中状態になることが大切である。また、リーダーシップ開発は、勉強や訓練のみで磨かれるものではないと筆者は捉えている。

この論文は、リーダーシップを固定的なスキルセットではなく、日々の業務の中で継続的に実践し、磨いていくべきものとして捉えていることが特徴的である。最高のパフォーマンスを発揮するためには、自己認識、マインドフルネス、そして瞬間的な判断力が不可欠であると強調しており、精神的な部分が大きく占めるということを解いている。すなわち、日々人間力の向上につながる取り組みによって培われていくものと捉えていると考える。

② 「優れたリーダーは「いま起きていること」の重大性を見極める」

Nitin Nohria "Leaders Must React," HBR, January–February

2024.

コッターが提示したリーダーの仕事である「ビジョンを示す」「ビジョンをもとに人々をまとめる」「実行に向けて動機付ける」ことだけではなく、ビジネスリーダーは日々出来事の対応に追われており、「予想できない出来事が起きた時にその場で対応する能力が重要である」と結論付けている。そのために、CEO が今起きている問題の分類と、適切な対応、組織に優先事項を伝える方法について事例なども用いながら触れている。

③ 「リーダーのパフォーマンスを損なう4つの障害とその克服法」

Ryan Quinn & Bret Crane, Travis Thompson, Robert E. Quinn

"Why Real-Time Leadership Is So Hard," HBR, January–February 2024.

リーダーシップを発揮する際の成否は、リーダーの心理状態によるものだと結論付けている。また、リアルタイムリーダーシップの実践を妨げる4つの誤った認識について事例を挙げて解説をしている。そして、誤った認識に対しての自分の向き合い方について筆者からの問いかけがある。

④ 「共感力を無理なく発揮し続ける3つの方策」

Jamir Zaki "How to Sustain Your Empathy in Difficult Times,"

HBR, January–February 2024.

共感型リーダーシップは職場で力を発揮できることが実証されている。また共感する力も個人の性質ではなく、スキルであることが実証されていると主張している。しかし、メンバーへの共感により、リーダーが精神的疲弊を招く可能性もあると述べており、どうすれば自己犠牲することなく、メンバーに寄り添えるのかの具体的方策について論じている。

共感的な組織で働く従業員は仕事への満足度が高く、創造的な動きを取りやすい傾向があることは様々な研究で明らかにされている。しかし、リーダー自身が精神的疲弊を招くことなく共感力を発揮し続けることの重要性も示されている。

日本企業において、これらの要素は非常に重要だと考える。特に集団主義的な文化が根強い日本では、文化的背景を考慮したアプローチが求められる。リーダー自身が積極的に学び続ける姿勢とともに、組織全体で共感力を重視する文化を育むことが、共感力を持続させる鍵となるのではないだろうか。

5. 結果

仮説であるが、2020年以降の論文展開の中に、モデル化されたアプローチを理解することで、誰もリーダーシップを発揮することが可能になる。というメッセージが込められていると考える。なぜならば、管理型や変革型リーダーシップはリーダー像がはっきりとしており、組織のリーダーはそのための振る舞いを求められる。しかしながら、それだけではメンバーは目指すべき方向には向かってくれない。メンバーから信頼され、メンバーを信じ、メンバーのやる気を高めるためにどうすればよいか、そのアプローチ方法を理解して常に実践を試みているのである。そういった意味で様々な論点から研究者や実務家が再現しやすいアプローチ方法やプログラムを提供していることがわかった。

企業の経営環境も激しく変化し、経営トップは一人では意思決定してリーダーシップを発揮することが今にもまして困難な状況にある。また、組織リーダーはメンバーマネジメントにおいて関係構築すらスムーズにできない状況でのリーダーシップを求められる。そのような環境下では変革型リーダーシップのスタンスが求められるが、それだけでは組織運営は一筋縄ではいかない。その中で、リーダー自身が謙虚になり、協働のための支援を図っていくことが重要な時代となっていることがわかった。おそらく、権力としてのリーダーシップの発揮では、昨今組織は目指すべき方向性には向かないということであろう。

また、今回の考察では、協働共感、謙虚さ、信頼関係構築、自律チーム、支援といった、フォロワーとの関係性を重視したリーダーシップ研究が多いことがわかった。

一方で、共感的組織は従業員の仕事満足度が高く、創造的に機能するが、リーダーの精神的負担も大きく、疲弊を招く可能性についても述べられていた。ある意味、鈍感力や俯瞰力といった人間性の視点もさらなる研究対象として必要な項目なのかもしれない。

そのようなリーダーに係る負担の回避からなのか、リーダーは一人のものではなく、「リーダーシップチーム」といった複数人でのリーダーシップを実践することについて提案している論文もあった。ただ、リーダーシップチームという概念については昨今の社外取締役の機能と実態といったコーポレートガバナンスの観点からも興味深い論点かもしれない。

6. 限界と発展

今回はあくまでリーダーシップ研究の変遷を追い、昨今の実践されているリーダーシップ理論についてHBRに掲載された論文のレビューであるため、学術論文などは極力考察対象から外している。今後は経営トップ/ミドル・マネジャーへのインタビューや学術論文などにも触れて研究を深めていく必要がある。

リーダーシップ理論を考える際に、絶対的な法則があるものではないが、実務において再現性は期待される。そのようなときにHBRに掲載されている論文は比較的实践者や実務に近い著者が論じていることもあり、これらの原理原則をうまく学生指導や企業研修での学習テーマとして応用していくことで、再現性については考察していけるのではないかと考えている。

参考文献

- ・桑原敏典・高雨(2024)「20世紀後半におけるリーダーシップ育成論の変遷の特質 -グローバル・リーダー育成のフレーム・ワーク構築を目指して-」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第186号, pp.35-42.
- ・三隅二不二(1984)『リーダーシップ行動の科学 改訂版』有斐閣
- ・(編)齊藤勇・藤森立男(1994)『経営産業心理学パースペクティブ』誠信書房(山口裕幸 pp.104-116.「企業組織の活性化過程」)
- ・伊丹敬之・加護野忠男(2005)『ゼミナール経営学入門 第3版』日本経済新聞社
- ・(監修)大中忠夫、(編)グロービス・マネジメント・インスティテュート(2006)『MBAリーダーシップ』ダイヤモンド社
- ・開本浩矢(2015)『入門 組織行動論 第2版』中央経済社
- ・田中堅一郎(2016)『産業・組織心理学エッセンシャルズ 改定三版』ナカニシヤ出版
- ・『DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー 2020年7月号』ダイヤモンド社
- ・『DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー 2022年5月号』ダイヤモンド社
- ・『DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー 2024年5月号』ダイヤモンド社
- ・Lilert, R. (1961). "New Pattern of Management". McGraw-Hill. (三隅二不二訳『経営行動科学:新しいマネジメントの探求』ダイヤモンド社、1964)
- ・Fiedler, F. E. (1967). "A Theory of Leadership Effectiveness". McGraw-Hill. (山田雄一訳『新しい管理者像の探求』誠心書房、1970)
- ・Hersey, P., and Blanchard, K. H. (1977). "Management of Organizational Behavior, 3rd ed.". Prentice-Hall. (山本成二・水野基・成田攻訳『行動科学の展開:人的資源の活用—入門から応用へ』日本生産性本部、1978)
- ・Blake, R. R., and Mouton, J. S. (1979). "The New Managerial Grid: Strategic New Insights into a Proven System for Increasing Organizational Productivity and Individual Effectiveness". Gulf Pub. (田中俊夫・小宮山澄子訳『新・期待される管理者像』産業能率大学出版部、1979)
- ・Bennis, W., and Nanus, B. (1985). "Leaders: The Strategies

for Taking Charge”.Harper Collins. (小島直記訳『リーダーシップの王道』新潮社、1987)

- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K.(1939).Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates.*Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Stogdill, R. M.(1974).*Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- House, R. J., &Dessler, G. (1974). “*The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests*”. In. J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Contingency Approaches to Leadership*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Shartle,C.L.(1979).Early Years of the Ohio State University Leadership Studies, *Journal of Management*, 5(2),127-131.
- Graen, G.B. and Uhl-Bien, M.(1995).Relationship-Based Approach to Leadership: Development and Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.

「責任会計におけるプロフィットセンター導入とその意義」

Introduction of Profit-centers in responsibility accounting and its significance

農山 一志

Hitoshi Noyama

要 約

本稿は、管理会計の一概念である責任会計の考え方、特にプロフィットセンターにおける業績管理の意義について事例を提示した論文である。まず、利益管理の視点からプロフィットセンターの定義について述べる。そして、責任会計の観点からプロフィットセンターにおける業績管理の意義について考えたうえで、ミニ・プロフィットセンターによる業績管理についてのメリットおよびデメリットについてどう議論されているのかについて論じる。最後にプロフィットセンターの事例として京セラのアメーバ会計とリクルートのPC制度について双方の特徴について示し考察を行う。

1. はじめに

新型コロナが5類に移行し、社会活動も戻ってきた中、業績も回復してきた業界も増えて、攻めに転じる企業も現れてきた。そのような中、経営トップである社長は、経営に関する最終責任を負っており、経営成果に対する説明責任を果たさなければならない。また、事業執行するマネジャーに対しても業績責任を担ってもらいたい期待は強い。そのために管理会計の主要な概念でもある責任会計は、企業の業績管理を支援するシステムとして、責任中心点の決定をもとに研究が進められており、実際に企業でも実践されている。しかし、一般的には、その責任範囲が明確化されておらず、あいまいなまま運用されていることも散見される。今回は、責任会計の中でもプロフィットセンターを中心に、その意義や事例を挙げ検討点について考えていきたい。

2. プロフィットセンターにおける 業績管理の意義

企業がプロフィットセンターによる業績管理を行おうとしたのは、収益・費用の両面から責任と権限を与えることによって、企業全体が利益をより意識してもらいたい、すなわち、責任会計の視点が企業経営にとって重要になってきたからに他ならない。ちなみに、責任会計とは、管理上の責任と会計ス

テムを結びつけて、責任部署の業績を明確にするための制度のことである。責任会計においては、責任中心点に対し、実績と予算を対比して業績を図ろうと試みる。

主に責任中心点として考えられる点としては以下の4つがあるとされる。

①「コストセンター」

コストセンターとは、管理下で発生した原価のみに責任を負う組織のことである。一般的に品質・コストをコントロールできる一方で、販売価格などをコントロールしにくい製造部門などは、コストセンターとして位置づけられることが多い。

②「レベニューセンター」

レベニューセンターとは、収益の発生に対して責任を負う組織のことである。営業部門や営業所などは、レベニューセンターとして位置づけられる。

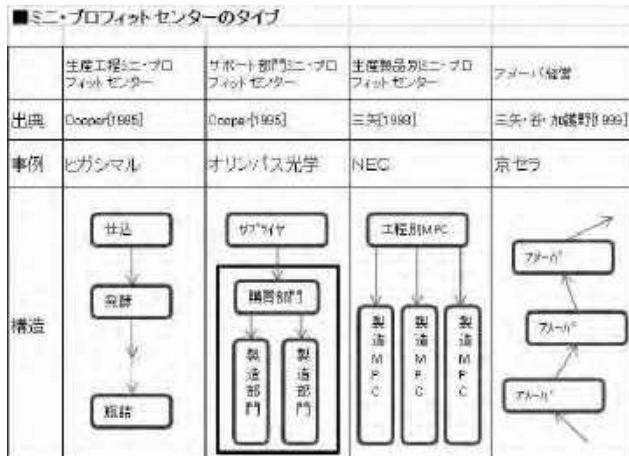
③「プロフィットセンター」

プロフィットセンターとは、原価だけでなく収益に対しても責任を負う組織のことである。事業部は一般的にプロフィットセンターとして位置づけられる。

④「インベストメントセンター」

インベストメントセンターとは、原価、収益だけでなく投資額に対しても責任を負う組織のことである。カンパニー制度と同

様の考え方である。



(松木 2003 より)

過去からの管理会計の考え方では、業績管理の指標としてあくまで原価をベースとした考え方が中心であり、コストマネジメントが主な議論テーマであった。しかし、高度成長期を経験することで、日本企業においても事業の多角化が進み、組織構造が複雑になると、業績管理についての責任の与え方はどうなるのか？すなわち、責任会計制度を明確にしていく必要があったとされる。

そこで、責任会計における経営組織上の構成単位として、より利益重視の考え方をすなわち、プロフィットマネジメントをよぎなくされるようになったこと、そして、もう一点は、大企業を中心に経営者意識を持つ人材不足に悩まされるようになり、業績管理ができる人材育成の意味も込めて、プロフィットセンターによる業績管理を進めていったのではないかと考える。

3. ミニ・プロフィットセンターの定義と分類

ミニ・プロフィットセンターとは、最小で5名程度、最大で50名程度の単位に組織を分化して、現場に近い管理者に権限を委譲する一方で、各組織単位を利益指標で管理しようとする制度のことである。(谷 1997)

ミニ・プロフィットセンターの目的の1つは、ミニ・プロフィットセンターのリーダーに利益に関する幅広い責任とプレッシャーを与えることによって、企業家的精神を鼓舞することであり、自らの行動が組織の利益に与える影響を理解させ、自らの責任を自覚させることによって、企業全体の利益を意識して仕事をするよう促すことである (Cooper 1995)。また、ミニ・

プロフィットセンターには様々なバリエーションが考えられるが、共通している点と言えば、既存の組織単位を、少人数の組織単位に分化して、それを自己充足的なプロフィットセンターとして管理していくことで、組織の活性化につなげようとしている点である。

ミニ・プロフィットセンターをどのように分類するかについてであるが、まず何をもってプロフィットセンターとみなすかによって、タイプを分類することが可能である。例えば、製造部門の各工程を一つのミニ・プロフィットセンターとしているケースや間接部門である購買部門などをミニ・プロフィットセンターとしているケース、製品ライン別の組織単位をミニ・プロフィットセンターとしているケースもある。また、京セラのアミーバ経営のようにミニ・プロフィットセンターの組織単位がフレキシブルに変化するケースもある。(松木 2003)

一方で、(Cooper 1995)によると、アミーバ経営とそれ以外を分類することも可能である。その場合は、ミニ・プロフィットセンターとの市場メカニズムが機能する場合を「真ミニ・プロフィットセンター」と呼んでおり、ミニ・プロフィットセンターとの市場メカニズムが機能しない場合を「疑似ミニ・プロフィットセンター」と呼んでいる。

4. ミニ・プロフィットセンターによる業績管理についてのメリット・デメリット

ミニ・プロフィットセンターによる業績管理については、様々な議論がなされており、導入に際してのメリットやデメリットについて抑えておく必要がある。

「ミニ・プロフィットセンターによる業績管理を行うことでのメリット」

①現場従業員の参画意識と利益意識が向上する

ミニ・プロフィットセンターは、管理会計システムを活用して従業員のエンパワメントを促進する経営管理手法といわれている。(松木 2003)との主張がある。

②環境変化に素早く対応ができる

組織の肥大化による官僚主義に陥ることを防ぎ、環境変化に対して素早い対応が可能になる。と主張している。(Cooper 1995)

③企業家リーダーへの育成が可能になる

(Cooper 1995)では、コストセンターを擬似的プロフィットセンターとすることで、グループリーダーに対するプレッシャーを高めている。また企業家精神を鼓舞している。と論じている。などを挙げておきたい。

「ミニ・プロフィットセンターによる業績管理を行うことでのデメリット」

①結果主義に陥る可能性がある

アメーバ経営が「数値による管理」を重視しており、結果の数値さえ良ければいいという考えに陥る危険性ははらんでいる。という主張がある。(加登 1999)

②長期的な組織マネジメントが困難である

成果と報酬がリンクしていないために、長期的視点に立った時に、従業員のコミットメントが得られなくなる危険性がある。

③組織間のコンフリクトが増大する

ミニ・プロフィットセンター間の良質な競争は起きると思われるものの、一方で取引関係が今まで以上に合理的になってしまうことから、ミニ・プロフィットセンター間のコンフリクトは今まで以上に大きくなってしまふ懸念がある。

などが考えられる。

5. 本部費配賦の議論

ミニ・プロフィットセンターによる業績管理について、本社費をどう配分するかということについて、様々な議論がなされている。収益を上げる事業部では本社で発生したコスト(本社費)を配賦することは妥当であることを支持する考え方は根強い。ちなみに本社費には、本社に属する職能(例えば総務部、経営企画室、経理部、法務部などの費用)の他に、研究所の費用、新入社員の教育研修費、商品の一括購入のための経費などの共通費が含まれる。これらの本社費をどのように事業部に配賦するかには事業規模や業界などで多様性が見られる。本社費を単一の基準で一括して配賦する方法や本社費の性質に応じて細分化しそれぞれを適当な基準で配賦する方法がある。配賦基準として一般に使用されるものとしては、売上高、売り場面積(百貨店、スーパーなどの場合)、従業員数、サービス提供量などがある。どのような方法で配賦するかによって事業部の業績が大きく影響されるため、特に事業部の業績評価を報酬制度と結び付けている組織では納得のゆく客観的な基準の採用が求められる。

また、導入の際に事業部のやる気を削ぐような配賦の仕方

を採用しないように注意する必要がある。例えば、売上高を基準に本社費を配賦するような場合には、売上高を増やせば本社費の配賦額も増えるので、売上努力をしても報われないと感じさせるような仕組みを作らないようにしないといけない。

6. プロフィットセンターの運用事例

① 京セラのアメーバ経営モデル

アメーバ経営とは「稲盛が経営の実体験の中で創り出した「アメーバ経営」では、大きな組織を独立採算で運営する小集団に分け、その小さな組織にリーダーを任命して、共同経営のようなかたちで会社を運営します。(中略)アメーバ経営では、会社の経営方針のもと、アメーバリーダーにその経営が任されています。リーダーは小さな組織の経営者として、上司の承認を得ながら自らの経営計画を立て、実行の任にあたります。(中略)そのリーダーが中心となり、アメーバの構成メンバーは、自らの目標を立てて、それぞれの立場で目標達成に向けて最大限に努力します。その結果、全員が目標達成に向けて力を結集する「全員参加経営」が実現できるのです。つまり、アメーバ経営とは、組織を小集団に分け、市場に直結した独立採算制により運営し、経営者意識を持ったリーダーを社内に育成すると同時に、全従業員が経営に参画する「全員参加経営」を実現する経営手法なのです。」

[<https://www.kyocera.co.jp/inamori/about/manager/amoeba/index.html> (2024 年 12 月 29 日)]

この主張から考えられるアメーバ経営導入の目的として

①マーケットの直結する部門別採算制度

②経営者意識を持った人材育成

③全員参加型経営への標榜

などが考えられる。

京セラのアメーバ経営の大きな特徴は、製造部や営業部で細分化された6, 7 人から構成される各アメーバの付加価値を総作業時間数で除した「時間当たり採算」に基づいて管理される点である。付加価値は次の算式によって求められ、この付加価値を最大にすることが各アメーバの目標となる。

※付加価値＝(社外出荷＋社内売り－社内買い)－諸経費

社内売りも社外出荷と同じマーケット・プライスで取引される。諸経費は各アメーバが直接管理でき、かつ責任の持てるものに限られ、アメーバを支援する間接部門費は納得のゆく方法で負担される。(稲盛 2006)諸経費には人件費は含まれない。各アメーバが時間当たり採算を増やすには、「生産性を高めるために総作業時間を少なくする」、「付加価値を高める」ことになる。

※時間当たり採算性＝付加価値／総就業時間

なお、アメーバ経営が成功するためには、「京セラ・フィロソフィ」が重要な役割を果たすとされる。

京セラ・フィロソフィ：「人間として何が正しいか」を判断基準として、人として当然持つべきプリミティブな倫理観、道徳観、社会的規範にしたがって、誰に対しても恥じることのない「公正な経営、業務運営を行っていくことの重要性を説いたものです。

[<https://www.kyocera.co.jp/philosophy/> (2024 年 12 月 24 日)]

ただし、実際は社内取引を行う際に社内交渉となるとアメーバ間での摩擦が発生し得ることがデメリットとしても挙げられている。社内交渉が Win-Lose の関係であってはならない。常に Win-Win の関係づくり、すなわち、組織内コンフリクトを起こさない人材育成が必須なのだと思う。稲盛和夫の経営哲学を深く理解して、アメーバリーダーを含め、所属員全員が、損得勘定で動かず善悪にしたがって行動する人間性や利他心、公正性が求められる。

アメーバ経営の導入による業績管理を行うことで、①現場従業員の参画意識と利益意識、②環境変化に素早く対応できる、③企業家リーダーへの育成が可能になる、などのメリット面は解消できそうである。

一方、デメリットでは①結果主義に陥る可能性、②長期的な組織マネジメントが困難、③組織間のコンフリクト、という点においてはまさしく課題として残るのではないだろうか。

②リクルートの PC (プロフィットセンター) 制度

PC 制度とは、部門ごとを小さな会社(PC)に分割して、組織

長が PC 長として部門の目標を設定、その損益計画を明らかにし、自部門の目標達成のために成長と利益拡大を目的として経営者としての当事者意識高くをもって責務を負うという業績管理制度である。目標利益に対して達成していればそれに見合った評価を受け報酬を得ることができるが、一方で赤字の PC に対しては撤退も辞さない仕組みでもある。実際には自身も PC 長としてリクルートを離れるまで自部門の業績責任を担った経験がある。

通常、プロフィットセンターは管理会計の手法として、メーカーとの親和性が高いと考えられる。なぜなら、企業間競争が激しい製造業にとってコストコントロールが大命題であり、部門ごとに損益計画を立てて運営することであるとか、労務費を直接と間接に分けて、本部費として各部門からまず計画計上しておくという考え方によってコントロールしやすいからである。また、PC 長自らが損益計画を立てることで事業目線での業績管理を意識するようになる。

リクルートの PC 制度の特徴を検討する際に、まずリクルートという会社の事業ドメインの特性について述べる必要があるように思う。まず、世の中の「不」の課題解決をビジネスにするという考え方がある。顧客の抱えている課題、すなわちお困り事についてメディアや IT テクノロジーを活用してサービスを開発し、顧客へサービス利用を提案するというビジネスモデルは創業時から基本的には変わっていない(リクルートでは「リボン図モデル」と呼んでいる)。

PC 長の実務的な動きとして事業目標からのブレイクダウンによって自部署での組織目標(リクルートでは経営目標と呼んでいる)が設定され、自部署の損益計画を立てることから始まる。その際の目標設定の基準は、会社の目指すべき方向性が起点となっていること、また、独自のサービスを提供することから新たな市場を創造することができた。そのために、当初の業績計画策定の中に企業間の競争、競合相手を検討する必要がないことが多かった。もう一点、事業構造としてサービス業でもあったことから、売上原価がメーカーと比べても圧倒的に低いという特徴も見逃せない。そのような環境下での PC 長の業績管理のポイントとして、売上計画の成長性と妥当性、併せて販管費のコストコントロールが主な役割となり、比較的シンプルでコントロールしやすい項目の業績管理となることであ

る。

PC 制度の導入による業績管理を行うことでのメリットであるが、①現場従業員の参画意識と利益意識、③企業家リーダーへの育成に関しては、実際に効果もあり職場でも納得感があったが、②環境変化に素早く対応できる、という面においてはむしろ運用が難しい実感値があった。

デメリットでは①結果主義に陥る可能性、②長期的な組織マネジメントが困難、③組織間のコンフリクト、という点においてはまさしく実務面での課題として残った印象がある。

7. 最後に

まず、プロフィットセンターの意義について論じてみた中で、昨今の日本企業における環境変化や対応の面からも、プロフィットセンターのようなコストだけでないプロフィットバランスを重視する業績管理システムは必要不可欠なものであることは間違いない事実であろう。また、その中でもより小さな組織単位であるミニ・プロフィットセンターについてのメリット・デメリットを指摘したものの、従業員のエンパワメントを醸成するマネジメントシステムとして、ミニ・プロフィットセンターの導入は従業員のよりレベルアップに有効であることは間違いないものと思われる。今度もより、オペレーションルールを簡易かつ責任を明確にして、疑似経営体験ができる新たなミニ・プロフィットセンターの手法を取り入れ、業績管理を行い経営人材育成に貢献する企業が現れるのではないだろうか。

参考文献

- ・谷武幸(1997)「エンパワメントの管理会計:ミニ・プロフィットセンター」『ビジネス・インサイト』第5巻,第4号,pp.28-35.
- ・三矢裕(2001)「ミニ・プロフィットセンターの実証研究:アメーバ経営のメカニズムと導入プロセス・導入効果」学位論文
- ・松本智子(2003)「マネジメント・コントロール研究の拡大—ミニ・プロフィットセンターを中心に—」学位論文
- ・松本智子(2003)「ミニ・プロフィットセンター・システムの特徴と効果—住友電気工業(株)の予備的調査を通じて—」『青森公立大学経営経済学研究』第9巻,第1号,pp.21-49.
- ・稲盛和夫(1998)『稲盛和夫の実学—経営と会計』日本経済新聞社
- ・加登豊(1999)『管理会計入門』日本経済新聞社
- ・三矢裕(2003)『アメーバ経営論:ミニ・プロフィットセンターの

メカニズムと導入』東洋経済新報社

・グロービス・マネジメント・インスティテュート(2004)『新版MB Aアカウンティング』ダイヤモンド社,pp.208-237.

・稲盛和夫(2006)『アメーバ経営』日本経済新聞社

・櫻井通晴(2009)『管理会計(第4版)』同文館

・アメーバ経営学術研究会(2010)『アメーバ経営学—理論と実証』KCCS マネジメントコンサルティング

・谷武幸(2013)『エッセンシャル管理会計 第3版』中央経済社

・Cooper, R.(1995). "When lean enterprises collide: competing through confrontation". Harvard Business School Press.

・<https://www.kyocera.co.jp/philosophy/> (2024年12月29日)

<https://www.kyocera.co.jp/inamori/about/manager/amoeba/index.html> (2024年12月29日)

手工科教育とフレーベル

恩物・保育内容と手工科教育の関連

Handicraft Education and Froebel

Relationship between Froebel gift, childcare content and handicraft education

渡辺 直人（和歌山信愛女子短期大学）

要 約

本研究では、明治期当初の幼稚園教育内容である恩物・作業具及び手工科における情報を整理し、これらの関連性を探ることを目的としている。それぞれの教育内容・成立の背景等を整理した結果、我が国の手工科教育は、スウェーデンのスロイド教育を手本として成立した教科であること、またスロイド教育はフレーベルの教育理論を基にしていることが明らかとなった。加えて、我が国では幼児教育段階でフレーベルが創設した幼稚園が導入され、これらの保育内容はフレーベルの恩物・作業具が中心であり、スロイド教育・手工科教育内容との共通性が確認された。そして、我が国の幼稚園教育は、手工科の基礎を成す教育として重要な役割を果たしていたことが示唆された。

1. はじめに

現代の教育はこれまでの議論等のプロセスにより支えられているものであると考える。古くは明治維新、そして学制の發布を機に近代教育の第一歩を踏み出した。それらは今日の教育制度とは異なるが、現行制度の基礎・基盤として、現代の教育の支柱として存在している。そして現代では教育の格子となる学習指導要領が各学校種・教科毎に存在しており、これらは時代の要請に応える形で、早ければ約 10 年に一度変容している。

教育制度の変遷を概観すると、我が国の幼児教育、小学校教育は、外国から影響を受けた、もしくはそれらを導入した内容が数多く存在する。例えば、幼児教育に関してはドイツ産の教具や保育内容が、我が国の幼稚園創設当初（東京女子師範学校附属幼稚園）の保育内容となり、日本の保育を成立させる大きな要素となった。小学校教育についても外国の制度を参考にし、我が国独自の教育制度が確立されていった経緯がある。

過去には幼稚園は小学校附設であったこともあり、他学校種と比較し軽視されてきた経緯があるが（渡辺、2023）、幼児教育は実態として、学校教育段階の始まり、いわばその基礎として幼児教育は存在している。幼児期がその後の発達の基礎を培う重要な時期といわれているように、幼児期における養育の在り方は、パーソナリティ等その後の成長・発達に影響を与えることが知られている。筆者は、これと同じくして幼稚園教育の在り方は、他の学校種の教育において多分なる影響を与えていると考える。

では、幼稚園教育はどのような歴史と背景があったのであろうか。詳しくは本論で述べるが、ドイツのフレーベルが考案した教育玩具「恩物」を我が国でも導入した。当時の先駆者たちはアメリカの幼稚園書を参考に取り組んだ。また、海外の主要文献を翻訳し、我が国に幼児教育が広がるための契機を与えた。

加えて小学校ではそれに類した科目として、明治期に手工科という教科が誕生した。手工科の教育内容を概観すると、フ

レーベル作業具の内容と共通していることが窺える。さらに追及すると、海外の工作教育の内容とも類似していることが指摘されている。

手工科教育とフレーベル恩物、これら二者間では何らかのつながりがあったのではないかと推察できるが、これら関連性を考察した論考は筆者が探ったうえでは存在していない。当時手工科を推し進めた教育者たちは、フレーベル教育を参考にしていたのか、そして参考にしているのであればどのような言及をしているのだろうか。手工科を源流としている現代の教科「技術・家庭科」、「美術・図画工作科」における教科教育研究、そしてフレーベル恩物研究の更なる発展のためにも、これらの検討及び考察は欠かせないものであると考える。本研究では、手工科と恩物・作業具の内容を整理し、二種の教育の関係性を探ることを目的とする。

2. フレーベル恩物

フレーベルの恩物・作業具は、本邦ではいわゆる 20 種が知られている所である。関信三(1879)『幼稚園法二十遊嬉』にて取扱いの説明がなされ、日本に広がりを見せた。その内容は、「第一恩物 六球法」、「第二恩物 三體法」、「第三恩物 第一積體法」、「第四恩物 第二積體法」、「第五恩物 第三積體法」、「第六恩物 第四積體法」、「第七恩物 置板法」、「第八恩物 置箸法」、「第九恩物 置鑊法」、「第十恩物 図画法」、「第十一恩物 刺紙法」、「第十二恩物 繡紙法」、「第十三恩物 剪紙法」、「第十四恩物 織紙法」、「第十五恩物 組板法」、「第十六恩物 連板法」、「第十七恩物 組紙法」、「第十八恩物 摺紙法」、「第十九恩物 豆工法」、「第二十恩物 模型法」となっている。第三から第六種は主に積木遊びである。

しかしながら、フレーベルは恩物・作業具の種類について、元々は20種と想定しておらず、20種というのは後世の研究者によってまとめられたものである。フレーベルははじめの6種のみを恩物として想定しており、それ以外の教具は手技・作業具として位置づけていた。しかし、我が国は情報源をアメリカに頼っていたこともあり、エドワード・ウィーブ(1869)『子どもの樂園』や、シュタイガー社出版物のカatalog等によって誤ってまとめられた情報が日本に広まり、今でも20種として位置づけられることが多い。そして、それらを日本に齎した代表的な人物が関信三である。関信三以前で20種とまとめている論者は確認できなかったため、上記の関信三の書で20種と決定づけられたと考えられる。なお、恩物の産みの地であるドイ

ツではこの括りは一般的ではなく、フレーベル恩物といえは6種とされることが多い。

また、これらの種類・内容は、論者、そして時代によっても異なっている。例えば、頌栄保母伝習所の創始者であるアニー・ライオン・ハウは、論者によって違うことを示しており、その一例としてクラウス夫人が示した24種を紹介している(ハウ、1893)。他、現代では、第十恩物に粒体を位置づけていることが多いが、関は上記の通り図画法としている。

恩物は「神から与えられた物」として、英語名で Gift、独逸語名で Gabe(Spielgabe)ともいわれる。神の似姿といわれる人間において、これらを通して神を知らせ、創造主たる神の力に類した創造性を開花させることを目的としている。

東京女子師範学校附属幼稚園規則では25種の保育細目、そして取り扱いの方法として「第一物品科」「第二美麗科」「第三知識科」の三つの方法が示されている。保育細目は概ね恩物・作業具の内容が反映されている。

第一物品科: 日用ノ器物即チ椅子机或ハ禽獸花果等ニツキ其性質或ハ形状等ヲ示ス

第二美麗科: 美麗トシ好愛スル物即チ彩色等ヲ示ス

第三知識科: 観玩ニ由テ知識ヲ開ク即チ立方体ハ幾個ノ端線平面幾個ノ角ヨリ成リ其形ハ如何ナル力等ヲ示ス

二十五細目: 五彩球ノ遊ヒ、三形物ノ理解、貝ノ遊ヒ、鎖ノ連結、形体ノ積ミ方、形体ノ置キ方、木箸ノ置キ方、環ノ置キ方、剪紙、剪紙貼付、針画、縫画、石盤図画、織紙、畳紙、木箸細工、粘土細工、木片ノ組ミ方、紙片ノ組ミ方、計数、博物理解、唱歌、説話、体操、遊戯

(文部科学省『学制百年史』「五 幼稚園の創設」より引用)

3. 手工科と導入の背景

手工科は、明治時代から昭和初期まで、存在した教科である。今日の「技術・家庭科」や「美術・図画工作」のルーツのひとつとされている。

手工科の導入の背景には、明治時代の日本の近代化に伴い、実学教育の必要性が高まったことにある。欧米の教育制度を取り入れる過程で、子どもたちの創造性や実践力を育むことが重視され、手工科が導入された。

手工科は明治時代に初等教育の一環として正式に導入された。導入の背景を概観すると、日本が近代化を推し進める中で、新たな教育制度の確立が重要な課題となった。1872年

には「学制」が公布され、西洋の教育を参考に、知識だけでなく実技を重視した教育が模索された。この時代の目標は、子どもたちに基本的な技術を教え、日常生活に役立てることであった。大正時代には、創造性を重視する「大正自由教育運動」の影響を受け、単なる技術教育から、個性を尊重する表現活動が重視されるようになった。また、昭和初期(戦前)には軍国主義の影響を受け、手工科の授業内容が実用的・軍事的なものに偏りはじめ、この時期には武器の模型や軍需品の模造品の製作が一部で行われた。そして戦後では、GHQ による教育改革により手工科は廃止され、「図画工作科」と「技術・家庭科」に分けられた。これにより、より多様な学習ができる教科へと変化した。

手工科では、竹細工や豆細工、紙細工、金工や裁縫などが行われた。これらの活動を通して、生徒たちは実用的なものを作るだけでなく、創造的思考や問題解決能力を涵養することをねらいとしていた。また、子どもたちに手先の器用さを身につけさせ、ものづくりの基礎を学ばせること、そして工作を通して実践的・創造的能力を身につけさせるとともに、日常生活に役立つ知識・技能を習得させることを重視していた¹⁾。

表1 手工科教育の内容

(1) 木工
教材例: 小さな棚、箱、おもちゃ、筆箱
目的: 木材を扱う技術(切る、削る、組み立てる)を教え、設計図を読む能力を養う。
(2) 金属加工
教材例: 小さな金属製品と簡単な工具
目的: 基本的な金属加工技術を教え、工業分野での技術の基礎を作る。
(3) ペーパークラフト
教材例: 折り紙、ペーパークラフト、簡単な模型など
目的: 紙を素材に、手先の器用さや想像力を養う。
(4) ソーイング
教材例: 巾着袋、簡単な洋服など
目的: 実生活に役立つ技能を身につけると同時に、家庭での実用性を重視する。
(5) 自然素材を使った工作
教材例: わら細工、竹細工、わら人形など

目的: 地域の自然素材を使って、身近なものを作る技能を身につける。

4. 手工科の変遷

以上、手工科と時代背景の関連を考察した。様々な変化を辿った手工科であるが、具体的に制度面ではどのような変化があったのであろうか。以下では手工科にまつわる法的な変遷について考察したい。

表2 手工科の法的な位置づけの変遷

明治三十三年八月十八日 文部大臣 伯爵 樺山資紀 勅令第三百四十四號 小學校令 第十九條 尋常小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、體操ト土地ノ情况ニ依リ圖畫、唱歌、手工ノ科目又ハ數科目ヲ加ヘ女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フルコトヲ得 前項ニ依リ加フル教科目ハ之ヲ隨意科目ト爲スコトヲ得 第二十條 高等小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、日本歴史、地理、理科、圖畫、唱歌、體操トシ女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フ 修業年限二箇年ノ高等小學校ニ於テハ理科、唱歌ノ科目若ハ二科目ヲ闕キ又ハ手工ヲ加フルコトヲ得 修業年限三箇年以上ノ高等小學校ニ於テハ唱歌ヲ闕キ又ハ農業、商業、手工ノ科目若ハ數科目ヲ加フルコトヲ得 修業年限四箇年ノ高等小學校ニ於テハ英語ヲ加フルコトヲ得 前三項ニ依リ加フル教科目ハ之ヲ隨意科目ト爲スコトヲ得
明治三十六年三月二十六日 文部大臣 理學博士 男爵 菊池大麓 勅令第六十三號 小學校令中左ノ通改正ス 第二十條第二項ノ次ニ左ノ一項ヲ加フ 修業年限三箇年以上ノ高等小學校ニ於テハ男兒ノ爲ニ手工、農業、商業ノ科目若ハ數科目ヲ加フ但シ數科目ヲ加フル場合ニ於テハ兒童ニハ其ノ一科目ヲ學習セシム 同條第三項中「農業、商業、手工ノ科目若ハ數科目」ヲ「女兒ノ爲ニ手工」ニ第五項中「前三項」ヲ「前四項」ニ改ム
明治四十年三月二十日 内閣總理大臣 侯爵 西園寺公望 文部大臣 牧野伸顯 勅令第五十二號 小學校令中左ノ通改正ス

第十九條 尋常小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、日本歴史、地理、理科、圖畫、唱歌、體操トシ女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ手工ヲ加フルコトヲ得

第二十條第二項以下ヲ左ノ如ク改ム

前項教科目ノ外手工、農業、商業ノ一科目又ハ數科目ヲ加フ其ノ數科目ヲ加ヘタル場合ニ於テハ兒童ニハ農業、商業ヲ併セ課スルコトヲ得ス

土地ノ情況ニ依リ英語ヲ加フルコトヲ得

農業、商業、英語ハ之ヲ隨意科目ト爲スコトヲ得

大正八年二月六日 内閣總理大臣 原敬 文部大臣 中橋徳五郎

第二十條 高等小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、日本歴史、地理、理科、唱歌、體操トシ女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フ

前項教科目ノ外手工、農業、商業、女兒ノ爲ニハ家事ノ一科目又ハ數科目ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ前項教科目ノ外圖畫、外國語其ノ他必要ナル教科目ヲ加フルコトヲ得

前二項ノ教科目ハ之ヲ隨意科目又ハ選擇科目ト爲スコトヲ得

大正十五年四月二十一日 内閣總理大臣 若槻禮次郎 文部大臣 岡田良平

勅令第七十三號

小學校令中左ノ通改正ス

第二十條 高等小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、國史、地理、理科、圖畫、手工、唱歌、體操、實業、(農業、工業、商業ノ一科目又ハ數科目)トシ女兒ノ爲ニハ家事、裁縫ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ前項教科目ノ外外國語其ノ他必要ナル教科目ヲ加フルコトヲ得

前項ノ教科目ハ之ヲ隨意科目ト爲スコトヲ得第三學年ニ於ケル圖畫、唱歌ニ付亦同シ

手工ハ實業ニ於テ工業ヲ學習スル兒童ニハ之ヲ課セサルコトヲ得

實業ノ數科目ヲ置キタル場合ニハ兒童ヲシテ其ノ一科目ヲ選擇セシム

實業ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ヲ隨意科目ト爲スコトヲ得

目である。小学校教育における手工科の役割と扱いは、明治から大正にかけて大きく変化した。それは、教育政策や社会情勢に応じて柔軟に変化しながらも、次第に手工科が重要な位置を占めるようになった過程を反映している。

1900 年に制定された小学校令では、手工科は地域の実情に応じて小学校に加えることができる任意の教科として規定された。また、高等小学校では学年によって手工科の扱いが異なっていた。

1903 年に改正された小学校令では、修業年限が 3 年以上の高等小学校の男子に手工科、農業、商業を加えることが規定された。一方、女子には裁縫と手工科が推奨され、教育内容に男女差があることが明確に反映された。

1907 年の改訂では、手工科は裁縫とともに、選択科目として小学校でより広く導入される可能性が示された。高等小学校では、手工科は農業や商業と並ぶ重要な選択科目となったが、生徒に課される科目はわずかであり、柔軟な対応が可能であった。

1919 年の改訂では、小学校高学年の選択科目として手工科が継続されたが、女子には「家事」が新設され、手工科と家庭教育が結びついた。手工科が単なる手先の技術の習得から、実生活と結びついた実践的な教育へと発展した時代である。

1926 年には小学校令がさらに改正され、手工科は小学校高学年の主要教科のひとつとして明確に位置づけられるようになった。特に職業教科(農業、工業、商業)の一環として、手工科は工業教育の基礎となるようになった。今回の改正では、複数の職業科目の中から 1 科目を選択できる制度が導入され、職業教育における手工科の位置づけがより明確になった。

以上、手工科に関わる法的変遷を概観した。当初、手工科は選択制であり、科目も柔軟に追加することができたが、教育方針の変化とともに、手工科の重要性が増していった。特に大正時代に入ると、手工科は主要教科の一つとして扱われるようになり、産業教育の基礎科目として、また地域社会の実情に対応した教育内容として定着していった。また、手工科の教育内容には男女の特性が反映され、男子は農業や工業の技術教育、女子は裁縫や家事の教育が行われ、一貫して男女の役割分担が重視された。

このように、手工科は時代の変化に対応してその役割を拡大し、実業教育や地域社会との結びつきを強めながら、小学校教育の中で確固たる地位を確立していった。

手工科は 1886 年の小学校令にて、随意教科として制定された。これは尋常小學校・高等小學校で取り組まれていた科

戦後の教育改革により、手工科は廃止され、現在では「技術・家庭科」や「図画工作」の内容に引き継がれている。近年では、「ものづくり教育」やSTEM教育の一環として、体験学習の重要性が見直されている。

様々な変化があったにせよ、全体的に指摘できることとして、手工科は子どもたちが単なる学問的知識だけでなく、実際に手を動かして作品を作ることで達成感を得ながら学ぶことを重視していた。このような教育が日本の近代産業の発展に寄与したといわれている。特に近代化に伴い工業化が進むにつれて、労働力の若者たちに基本的な技能を教育する必要性が生じた。手工科教育が子どもたちに工業技術を教える場の一つとしての役割を果たしたことは、様々な変化があったといえども共通していることだろう。

5. 教科内容編成の背景

では、手工科において、なぜフレーベル教具が採用されたのだろうか。これに関しては裏付ける確かな根拠がなかったが、いくつかの有力な説を発見した。

無論、当時の手工科教育の先駆者たちが、フレーベル教具を実際に目で見て、有用であると判断した可能性もあるだろうが、手工科は海外のそれに類した教科の影響を大きく受けていることが明らかとなった。それは、スウェーデンのスロイド教育である。スロイドの教育内容を概観すると、フレーベル教具の作業具が多分に取り入れられていることがわかる。横山(2004)は、以下のように述べている。

「日本に手工科が導入された 1880 年代後半の時期には、文部省はスウェーデンのスロイドとフランスの手工科に注目していた。スウェーデンのネースのスロイド学校の創設者であるアブラハムソンと日本人(九鬼隆一、手島精一)との交流は 1878 年にはすでに始まっていた。その後、手島精一とオットー・サロモン(ネース・スロイド教員養成所長)との手紙の交換がなされ、スロイド教育の教育方法の調査のために野尻精一と後藤牧太がネース・スロイド教員養成所に派遣された。野尻や後藤がここで学んだことの一つは、手工科教育の目的を「形式的陶冶」におく「普通教育における労働教授」であった。」(横山(2004)より引用。)

slöjd(スロイド)は、オットー・サロモンによってスウェーデンで取り組み始めたといわれている。ネースのスロイド学校で

の活動を通じ、手工科教育を、実技を教えるだけでなく、知的、道徳的、身体的な成長を促し、人間全体の成長を目指した。この教育は我が国のみならず世界各国に広がっていき、特にアメリカで強く取り組まれた記録が残っている。

そして、上述したようにスロイド教育は考案当初にフレーベル教具の影響を多分に受けていることが知られており、「フレーベルの思想を基に成立した教育」であることがわかっている(岩田、2019;小笠原、2023)。

これは刺繍(裁縫、編み物、織物)、木工、金属工芸等を教育内容としており、生徒が自主的にプロジェクトを立案、実行をすることを教育の特徴としていた。そして我が国の手工科は、スウェーデンのスロイド教育を受容したこともあり、多くの点で教育内容が共通していた。

6. 考察

以上、幼稚園保育内容であるフレーベル恩物・作業具および、手工科の特徴を概観した。これら議論において、特に両者の関連性を強く示すキープポイントとなる内容を、以下に列挙したい。

[1]:我が国の手工科は、スウェーデンのスロイド教育を参考としていたこと。

[2]:スウェーデンのスロイド教育は、フレーベル教育理論の影響を受けていること。

[3]:我が国では、幼児教育段階でフレーベルが創設した幼稚園が導入され、保育内容もフレーベルの恩物が中心であったこと。

[1]-[3]を考察すべく、手工科創設当初から戦前までの、手工科教育に関連した文献を、国立国会図書館を利用し概観したが(資料-(1),(2),(3),(4))、手工科教育に取り組むにあたって、特段フレーベルの教育理論を臨床場面に導入しようといった試みは確認できず、粘土細工や豆細工、織紙など、コンテンツやそれらの活用法に議論の焦点を当てていたと筆者は考える。ゆえに、スウェーデンのスロイド教育を参考にして手工科の(目的・ねらいを基に)教育内容が編成されていき、結果的に適した教材として恩物・作業具と共通したものが採用されたのではないかと考えられる²⁾。

では、どのようにして「スウェーデンのスロイド教育を参考に手工科の(目的・ねらいを基に)教育内容が編成されていた」

のであろうか。これを考究するためには、スロイド教育がどのように日本に伝わり、そして日本の手工科教育は当初どのような目的をもつに至ったのかを明らかにしなければならないだろう。

先行研究を追究した結果、19世紀の手工科創設当初に、スウェーデンのスロイド教育を実際に肌で感じ、我が国にそれを齎した人物として、後藤牧太(1853-1930)の存在が浮かび上がった。

後藤は手工科の先駆者として知られている存在である。後藤は明治20年にスロイド教育を学ぶため、スウェーデンのネース手工師範学校の夏期講習会に参加した(山形, 1982)。帰国後、後藤はその経験を通して、手工科教育のねらい・目的を以下の8点に定めたという(菅生, 1991; 山形, 1982)。

- 第一 手を普通一般に器用ならしむこと
- 第二 労働を愛する気風を養成すること
- 第三 自恃心即ち自らを頼む心を養成すること
- 第四 秩序精密及び清潔の習慣を養成すること
- 第五 注意と勉強の習慣を養成すること
- 第六 眼の練習と審美心を養成すること
- 第七 実物に接するの利益あること
- 第八 手工は他の学科の助けとなること

これは、我が国の手工科が、手工科独自にねらい・目的をもって取り組んでいたことの証左となる資料であると考えられる。上述したように、手工科の教材は、単純にフレーベル作業具をそのまま応用させたとは指摘できない。だが、幼児教育の視点から換言すれば、フレーベルの作業具をフレーベルの理論ではなく、以上の手工科のねらいをもって取り組まれていたとも受け取られかねないだろう。そしてこれは同時に、過去の教育者がコンテンツのみにしか着目していなかったともまた示してしまうものである。

ただし、スロイド教育自体がフレーベル理論を多分に受容し発展した教育であるため、これら8つのねらいはフレーベル教育とイデオロギ的に大きく乖離してはいないとも考えられる。加えて、上記の[3]でも示したように、我が国では幼児教育段階でフレーベルが創設した幼稚園が導入され、保育内容もフレーベルの恩物が中心であったことから、初等教育で手工科が馴染む素地が幾許かはあったともいえるのではないだろうか。

一方で、手工科において恩物をそのまま用いたとはいえないにせよ、就学前段階で恩物の使用を中心とした教育が展開されていた事実を度外視することは難しいだろう。田中(1981)はこれに関して「これがやがて我が国における初等教育における手工となり、工芸教育の基礎をなすに至った」と述べており、菅生(1996)も同様に述べている³⁾。このように、幼稚園保育内容・恩物が、手工科教育の基礎として重要な役割を果たしたという認識が、先行研究からも見受けられている。

7. 課題

これら議論に関し、いくつか課題点も存在していよう。まず、フレーベルの教育思想はスウェーデンのスロイド教育に限らず様々な教育運動にも影響を与えているという。ただし、フレーベルの教育思想が与えた影響は、スウェーデンスロイド教育のみではない。本研究では幼稚園保育内容と手工科に焦点を当てたが、フレーベルの教育思想は、モンテッソーリ、シュタイナー、デューイ等、挙げるにいとまがないほど多くの教育者や教育実践・研究に影響を与えた。したがって、手工科の導入を可能にした主要因は、単純に「幼稚園においてフレーベル教具が実践されていた」といった理由だけではないと考える。

また、幼稚園保育内容に恩物があつたと述べたが、現代では幼稚園・保育所等就学前教育の就学率はほぼ100%に近い数字が出ている。一方で当時はそれが当たり前ではなかった時代である。加えて保育内容は恩物が中心に行われていたのは事実であるが、特に明治期の幼稚園は上流階級を対象としていたこと、戦前は幼稚園、保育所の整備は現代ほど行われていなかったことなど、様々な事情が存在する。そのような中で、幼稚園で恩物が行われていたことが、手工科の導入を可能とした主要因であると結論づけることは短絡的と言わざるを得ず、今後も様々な角度からの検討は必須であることは付記しておかなければならないだろう。

他、幼児教育では時代が経つに伴い恩物の内容・取り扱いが形骸化していき、結果的に内容の取舍選択が行われ(金子, 2013)、フレーベルの理論が疎かになっていったことが知られている。一方で、手工科ではそのような検討はなされておらず、臨床現場ではどのような変遷を辿ったのか、改めて調査する必要があると考える。

それに加えて、仮に「幼児教育で恩物が取り組まれていたことが、直線的に手工科導入につながった」というのであれば、

これは幼児教育現場における恩物の「形骸化」、つまり「フレーベルの理論から離れた」ためであるという見方も不可能ではない。無論、これは仮説にすら至っていない推論に留まるものであるため、前項と合わせて精査する必要があると考える。だが、もとより幼児教育現場での恩物の保育が手工科教育に与えた影響を考察した論考自体が乏しいため、第一にこれらの考究が求められるだろう。

以上、本研究では手工科と近代日本の幼稚園保育内容の関連を議論し、その中で多くの課題が浮き彫りとなった。今後は、これら課題の克服を行い、より手工科と幼稚園保育内容の実態・全体像を鮮明にしていくことが、今後の研究の使命であると考えられる。

脚注

- 1) 補足として、世界大百科事典では「これは近代教育思想の継承であると同時に、近代産業の発展や国際的な経済競争のなかでの国益追求を直接の動機とするものであり、そのために国民を幼少期から教育しようとしたのである。日本で工作教育が始まったのはちょうどこの時期にあたり、まず〈手工科〉の名称で、1886年の〈小学校ノ学科及其程度〉で高等小学校に、ついで90年の小学校令で尋常小学校にも随意科目として設置された。その後、手工科は経済の好不況に影響され、また大正期の芸術自由教育など教育思潮の変遷の影響を受け、盛衰を繰り返した。」と示されている。
- 2) そのため、上記の議論から、手工科においてフレーベル恩物・作業具をそのまま応用させたと単純に指摘することはできないと考える。「フレーベル教育のもとで、恩物の理論を認識し、これらをもとに取り組まれている内容」ではないものを、恩物・作業具と認められるものなのであろうか。現代の保育・幼児教育において、一般的に取り入れられている折り紙を、我々は恩物・作業具と呼ばないように、手工科教育内容を恩物・作業具と呼称することには違和感が生ずる。ただし、恩物や作業具の新たな定義づけを本論で行うには拙速であり、また本研究の範囲外でもあるため、これらの点に関しては次報にて改めて考究したいと考える。
- 3) しかしながら、これはさらなる検討が必要とされる説であろう。上述したように、当の幼稚園教育でさえ、恩物は形骸化し、単なる作業でしかなくなってしまったことは幼児教育史

では広く言われている。恩物は時代を経るにつれて、フレーベルの理論が削がれていき、内容や種類も曖昧になり、次第に教具を恩物と呼ぶ例もでてきている。取り組まれない教具、存在が失われていった教具も存在している中で、単純に指摘することは難しいと考える。

確かに、フレーベルの作業具は小学校段階の年齢に向けて考えられているため、小学校手工科との親和性はあったかもしれないが、これに関しては情報が不足しているため、更なる考究を必要とするだろう。

参考文献

- アニー・ライオン・ハウ(1893)『保育学初歩』福音社, 117-118.
- 岩田弘志(2019). ホーマーT. レーンの教育思想形成過程—W. David Wills, Homer Lane: A biography, 1964 の分析を通して. アメリカ教育研究, 29, 69-89.
- エドワード・ウィーブ(1869)『子どもの楽園』ブラッドリー社, 6-7.
- 小笠原正太郎(2023). 19世紀後半アメリカにおけるフレーベルの「作業」の理解:職業訓練と「手工訓練」の観点から. 幼児教育史研究, 18, 15-26.
- 金子嘉秀(2013). 明治後期の幼稚園におけるフレーベル主義をめぐる保育実践の変容に関する研究:京阪地域および広島女学校附属幼稚園を中心として. 広島大学大学院教育学研究科 博士論文.
- 世界大百科事典「工作教育」<https://kotobank.jp/word/%E6%89%8B%E5%B7%A5%E7%A7%91-1336847>, 2024年12月27日取得.
- 菅生均(1996). 谷本富の手工教育論に関する一考察. 熊本大学教育学部紀要, 45, 117-133.
- 菅生均(1991). 後藤牧太の手工教育観に関する一考察. 熊本大学教育学部紀要, 40, 89-100.
- 文部科学省. 『学制百年史』「五 幼稚園の創設」.https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317591.htm, 2024年10月25日取得.
- 山形寛(1982)『日本美術教育史』黎明書房, 161-162.(参照: 清美嘉文(2013). 手工科の歴史からたどる工作教育に関する一考察. 広島文化学園短期大学紀要, 46, 31-40.)
- 田中陽子(1981). わが国における工芸教育の変遷(1): 自明治5年至大正5年(1872~1916). 山梨県立女子短期大

学紀要, 14, 43-53.

横山悦生(2004). 手工科成立過程期における日本とスウェーデンとの教育交流:手工科に与えたスロイドの影響の再評価. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 50, 2, pp27-39.

渡辺直人(2023). 戦前・戦後初期における幼児教育関連法令の批判的検討. Jxiv(DOI: <https://doi.org/10.51094/jxiv.288>).

謝辞

本研究及び調査にご協力いただきました皆様におかれましては、深く感謝申し上げます。この度は誠にありがとうございました。

利益相反 (Conflict of Interest) の開示について

本研究・論文において、開示すべき利益相反関連事項はありません。

資料

(1)明治・大正・昭和初期(～1945)

- [1]タイトル『手工科』 298 冊
- [2]タイトル『手工科』 本文「恩物」 33 冊
- [3]タイトル『手工科』 本文「スロイド」 17 冊
- [4]タイトル『手工科』 本文「フレーベル」 50 冊

(2)『手工』『恩物』(33 件)

浅尾重敏(1891)『手工教授法』中田書店
 小西久麿(1903)『小学校手工科紙細工篇』金昌堂
 小西久麿(1903)『小学校手工科新設法及教授法』金昌堂
 山下義正(1904)『小学校に於ける手工の実際』郁文舎
 棚橋源太郎・岡山秀吉(1905)『手工科教授書』宝文館
 山田春耕(1907)『尋常高等小学校手工教授細目及教法』小学校手工教授細目及教法発行所
 岡山秀吉(1907)『手工科教授法講義』宝文館
 一戸清方(1907)『日本手工原論』成美堂
 岡山秀吉(1908)『小学校に於ける手工教授の理論及実際』宝文館

山主重作(1908)『小学手工教授書 巻 1 尋常小学第 1, 2 学年』金港堂

岡山秀吉(1908)『手工科教授法(六学年小学校各科教授全書)』同文館

手工教授法研究会(1909)『六学年小学校手工教授書』金港堂

佐野正造(1910)『最新手工教授書』弘道館

東京府青山師範学校附属小学校(1911)『尋常小学各科教授細目 第 3 編』広文堂

藤五代策(1915)『手工科応用教材としての玩具の研究及製作法』目黒書店

円藤義雄(1915)『図画手工教授細目及教授法』神崎書店

岡山秀吉(1916)『新手工科教授』東京宝文館

平木吉治郎(1916)『最新小学校手工教授の実際』木村三五堂

茨城県小学校聯合教授法研究会(1919)『手工科研究録 前編』茨城県小学校聯合教授法研究会

岡山秀吉(1920)『新手工科教材及教授法』培風館

藤岡亀三郎(1922)『児童の手工』アルス

藤五代策・山本鼎(1923)『玩具手工と図画』児童保護研究会

大阪市小学校共同研究会(1924)『大阪市小学校共同研究会手工科教材調査報告』大阪市小学校共同研究会

大阪市小学校共同研究会(1925)『手工科教材調査報告 2 版』日本社

江幡邦之介(1927)『小学校手工科新設備の実際』教育書院

岡山秀吉(1928)『新手工科教材及教授法 改訂増補』培風館

鈴木定次(1928)『手工教育学原論』同文館

藤五代策(1929)『学校家庭手技及手工教材』培風館

石野隆(1930)『欧米最近の図画手工』日東書院

佐藤太気美(1934)『現代手工科指導の理論と実際』熊木文進堂

阿部七五三吉(1936)『手工教育原論』培風館

佐藤太気美(1939)『現代手工教育要義』培風館

鹿児島県教育研究会(1940)『研究録(理科・手工・国史) 第 35 回』鹿児島県教育研究会

(3)『手工』『スロイド』(17 件)

山田春耕(1903)『小学校に於ける手工科の理論及実際』神原文盛堂

佐野正造(1910)『最新手工教授書』弘道館

岡山秀吉(1915)『欧米諸国手工教授の実況(教育新潮叢書；

第1期 第10巻)『教育新潮研究会 岡山秀吉(1916)『新手工科教授』東京宝文館 岡山秀吉(1916-1919)『手工科新教材集成 簡易木工篇』東京宝文館 阿部七五三吉(1927)『高等小学校手工科新指導』培風館 岡山秀吉(1927)『高等小学手工科指導書 続』蘆田書店 松平義人(1927)『手工教材糸鋸機械による切貫及び木象嵌法』培風館 鈴木定次(1928)『手工教育学原論』同文館 阿部七五三吉(1928)『小学校手工作方教方の実際』培風館 藤五代策(1929)『学校家庭手技及手工教材』培風館 阿部七五三吉(1930)『手工・工業作業科木材加工法』培風館 石野隆(1930)『欧米最近の図画手工』日東書院 熊谷梅太郎(1932)『手工科新教材』培風館 佐藤太気美(1934)『現代手工科指導の理論と実際』熊木文進堂 佐藤太気美(1939)『現代手工教育要義』培風館 鹿児島県教育研究会(1940)『研究録(理科・手工・国史) 第35回』鹿児島県教育研究会	山主重作(1908)『小学手工教授書 巻1』金港堂 岡山秀吉(1908)『手工科教授法 (六学年小学校各科教授全書)』同文館 手工教授法研究会 編(1909)『六学年小学校手工教授書』金港堂 佐野正造(1910)『最新手工教授書』弘道館 木内菊次郎(1910)『最新手工科教授法』実業之日本社 藤岡亀三郎(1913)『手工実習法』広文堂書店 藤五代策 等(1914)『技能教科に於ける実際問題の解決 手工編・図画編』尚文館書店 川西繁次郎 編(1914)『最近十ヶ年文部省検定試験問題集 い 教育科』脩学堂書店 藤五代策(1915)『手工科応用教材としての玩具の研究及製作法』目黒書店 岡山秀吉(1915)『欧米諸国手工教授の実況 (教育新潮叢書；第1期 第10巻)』教育新潮研究会 岡山秀吉(1916)『新手工科教授』東京宝文館 平木吉治郎 編(1916)『最新小学校手工教授の実際』木村三五堂 手工教授資料集成 編(1919)『手工教授資料集成：教材解説』隆文館図書 茨城県小学校聯合教授法研究会 編(1919)『手工科研究録 前編(大正8年6月)』茨城県小学校聯合教授法研究会 岡山秀吉 編(1916-1919)『手工科新教材集成 簡易木工篇』東京宝文館 岡山秀吉(1920)『新手工科教材及教授法』培風館 藤岡亀三郎(1922)『児童の手工』アルス 藤五代策, 山本鼎(1923)『玩具手工と図画』児童保護研究会 日高長平, 池畑盛義(1926)『小学校に於ける手工科指導の理論と実際 2版』三州堂書店 大分県師範学校附属小学校 編(1927)『体操・手工・裁縫の研究』大分県師範学校 岡山秀吉(1927)『高等小学手工科指導書：新令準拠』蘆田書店 三橋節(1927)『普通教育に於ける手工科並に工業科の使命』図画手工社 松平義人(1927)『手工教材糸鋸機械による切貫及び木象嵌法』培風館 江幡邦之介(1927)『小学校手工科新設備の実際』教育書院 岡山秀吉(1928)『新手工科教材及教授法 改訂増補』培風館
(4)『手工』『フレーベル』(50件) 上原六四郎(明21,22年)『手工科講義録：東京府学術講義 上巻』栄泉社 上原六四郎(明21,22年)『手工科講義録：東京府学術講義 下巻』栄泉社 杉本正直(1890)『手工科筆記録 雑工之部』田辺久 奥山新治郎(1903)『手工教授法大要』徴古堂 奥山新治郎(1903)『小学校手工科教授法及実習法』浅川友造 山田春耕(1903)『小学校に於ける手工科の理論及実際』神原文盛堂 小西久麿(1903)『小学校手工科紙細工篇』金昌堂 中村国穂, 伊藤珍平(1903)『手工科之理論及実際』光風館 棚橋源太郎, 岡山秀吉(1905)『手工科教授書』宝文館 木内菊次郎(1905)『手工科教本：理論実習插画説明』高瀬茂兵衛 岡山秀吉(1907)『手工科教授法講義：講習用書』宝文館 一戸清方(1907)『日本手工原論』成美堂 岡山秀吉(1908)『小学校に於ける手工教授の理論及実際』宝文館	

鈴木定次(1928)『手工教育学原論』同文館
現代実際教育研究会 編著(1927-1928)『現代実際教育大系
第9巻 圖畫手工教育篇』章華社
藤五代策(1929)『学校家庭手技及手工教材』培風館
岡山秀吉(1929)『初等中等手工科教材』蘆田書店
石野隆(1930)『欧米最近の図画手工』日東書院
日高長平(1930)『手工科指導の理論實際：日案式』大同館
書店
笠原山翠(1933)『新選手工教材解説』更生手工研究会
佐藤太氣美(1934)『現代手工科指導の理論と實際』熊本文進
堂
阿部七五三吉(1936)『手工教育原論』培風館
村田良三(1936)『文検手工科の新研究』文泉堂書房
大竹拙三(1937)『実用指導手工教育体系』賢文館
佐藤太氣美(1939)『現代手工教育要義』培風館

小学校における ICT を活用したリズムダンスの実践 ～リズムジャンプを用いた「4つのくずし」の学習過程～

Practice of Rhythm Dance at Elementary School Using ICT ～Learning Process of Four Elements of Variation Using Rhythm Jump～

桜井裕子

SAKURAI Yuko

要 約

本研究は、小学校3年生の表現運動の授業を7時間単元で行い、リズムダンスの創作活動を行った。その際、村田が提唱する「4つのくずし」を体験的に且つ、段階を踏みながら学習させた。そして、その後のグループワークでは、ICT (Chromebook) を使用し、自分たちの動きを撮影し、ICT を通して課題解決をしながら創作活動を行うことによって、どのような効果を得ることができるか検証することを目的とした。

その結果、リズムジャンプを継続的に行うことに加え、「4つのくずし」を段階的に取り入れ、体験しながら学習することや、サークルコミュニケーションやシャイニングスターで楽曲のイメージを創造させながら「くずし」を学ばせることが効果的であったと考えられる。そして、創作活動においては、ICT を活用して自分たちの動きを撮影し、ICT を通して課題解決をすることで、更に学びを深めることができたと言えよう。今後の課題としては、グループワークの経験が少ない小学校3年生においては、話し合いの進め方が分からず、合意形成をすることが困難なため、予め話し合いの手だてになるようなワークフローを提示したうえでグループワークを始めることが、よりスムーズな進行を促せると考える。

キーワード：表現運動・小学校体育・リズムジャンプ・リズムダンス・ICT活用・4つのくずし・コミュニケーション

1. はじめに

現在、児童生徒に求められる力は、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく新しい知や価値を創造する力である。この力を育むためには、児童生徒一人一人の多様性を尊重しつつ、それぞれの強みを生かして潜在能力を発揮することができるよう、各個人に応じた教育を行うとともに、異なる背景や多様な能力を持つ児童生徒がコミュニケーションを通じ、協働して新たな価値を創造する教育を行うことが重要になる(長岡, 2018)。

体育科における、中学年の表現運動領域は、「表現」及び

「リズムダンス」で内容が構成されており、「自己の心身を解き放して、イメージやリズムの世界に没入してなりきって踊ることが楽しい運動であり、互いの良さを生かし合って友達と交流して踊る楽しさや喜びに触れることのできる運動である」と示されている(文部科学省, 2018)。

そして、表現運動を実践するポイントとして「4つのくずし」が提案されている。この4つのくずしとは、①空間(場)、②リズム、③体、④相手との関係(人間関係)の4つに変化をつけて動くことであり、これが上手くできることで、動きに変化(メリハリ)が生まれてダンスが生き生きとし、表現・創作ダンスらし

くなるとされている(村田, 2012)。

先行研究(石川, 2023)では、「4つのくずし」を取り入れた「リズムダンス」を実施し、「動き」の習得から「イメージ」につなげる学習方法や「4つのくずし」を体験しながら学習させることが有効であること。それに加え、「4つのくずし」を段階的に体験しながら学習することが有効であることがわかった。さらに、グループワークを行うことにより、「技能の差」のある者同士が話し合い、教え合ったりすることで、学習が深まり成果や学び方の向上につながった(桜井, 2024)。

また、学習指導を円滑に進めるためには児童生徒一人一人が課題を明確につかむことが欠かせない。そのために ICT が活用できる。教師が言葉だけで伝える以上に、児童生徒一人一人がこれから学習する課題を把握することができ、自分の演技を映像等で見せることで、自分自身で課題に気づくことができる(文部科学省, 2009)。さらに、仲間と協働することで技能への認識の交流が起き、多様な思考に触れることが期待できることや、運動のイメージを持ちやすくなり、思考力や表現力を充実させることができると報告されている(2023, 村

瀬)。つまり、授業の中で ICT 機器を効果的に活用することは、より充実した学習が実現できると言えるにも関わらず「体育の授業での ICT 機器の活用」というキーワードでは、報告される論文件数は多くない。

そこで、本研究は小学第3学年を対象に、小学校体育科表現運動領域におけるリズムダンスを7時間単元で実施した。単元前半の3時間で「4つのくずし」を段階的に取り入れた基礎学習を行い、後半の3時間でグループワークによる創作活動と練習の中で ICT (グループに1台 Chromebook) を用いて、課題や取り組み方を考えていこうとする授業を展開し、最後の授業で発表会と振り返りを行った。その際、小学校学習指導要領解説(文部科学省, 2017)に示されている「即興的に表現する能力やリズムに乗って踊る能力」「友達と豊かに関わり合うコミュニケーション能力」などを培う事をねらいとし、その達成度と形成的授業評価を用いて学びを検証することを目的とする。

月 日			
今日の体育授業について教えてください。			
下の1～9についてあなたはどのように感じましたか。当てはまるものに○をつけてください。			
1. 深く心に残ることや、感動することがありましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
2. 今までできなかったことができるようになりましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
3. 「あっ、わかった!」とか 「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
4. せいっぱい、全力をつくして運動することができましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
5. 楽しかったですか。	はい	どちらでもない	いいえ
6. 自分から進んで学習することができましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
7. 自分のめあてに向かって何回も練習できましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
8. 友だちと協力して、なかよく学習できましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
9. 友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。	はい	どちらでもない	いいえ
今日の感想をおしえてください			

資料1 形成的授業評価

2. 研究方法

2.1 期間及び対象

本研究の授業実践は、2024 年 5 月に表現運動領域のリズムダンスを 7 時間単元で実施した。

対象は、和歌山県X小学校の 3 年生 33 名である。

2.2 形成的授業評価

毎時間の学習カードにおける感想(自由記述)、形成的授業評価票(「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の 4 因子 9 項目)で分析を行った(資料1)。回収した評価票の分析は、各項目「はい」が 3 点、「どちらでもない」が 2 点、「いいえ」が 1 点、として回答を得点化した。

また、感想(自由記述)については、共起ネットワーク分析を行い典型的な文章を抽出した。

2.3 質的評価

最終時に行ったグループごとの創作発表については、質的評価を行った。評価基準は以下の 5 段階である。

達成度 5:くずしを 2 種類以上取り入れ、新しい動きを作り出すことができる

達成度 4:くずしを 2 種類以上取り入れることができる

達成度 3:くずしを取り入れることができる

達成度 2:提示した動きをアレンジして繋げることができる

達成度 1:提示した動きを繋げることができる

2.4 実践内容

実践内容は表1に示す通りである。1～3 時限目に、4 つのくずしを段階を追って体験的に学習し、4・5 時限目に創作活動、6 時限目にリハーサル、7 時限目に発表会を行った。

まず、7 時限目以外の導入では、様々なリズムの習得、また創作のヒントとなる動作の提示をする為、スポーツリズムトレーニング協会の「リズムジャンプ」を 120BPM の音源を使用し行った。リズムジャンプとは、ヒップホップダンスと同様にビートの強い曲に合わせて様々なジャンプ運動を行うものである。ラインと呼ばれる障害物(長さ6m×幅5cm×厚さ8mm程度)を使用し、リズムに合わせて前後左右方向にジャンプをしたり、スクワット動作やターンなどを加え難易度を上げる事もできるものである。

そして、先行研究(桜井, 2024)で効果的であったことから、「4つのくずし」を段階的に体験しながらテンポ良く学習を進め

ることとした。

1時限目は、「体のくずし」を学習させるため、リズムジャンプでどのような動きが出現したかを振り返り、体を使って色々な動きができるということを学習させた。次に、体の 2 点(片足と片手など)を床に着けて止まり、一度使ったポーズは使用できないというルールのもと「だるまさんがころんだ」を行った。他にも、3 点、4 点、5 点、1 点などと支持できる場所を変えたり、「海の生き物」などのテーマを決めたポーズを取り、ルールを変えながらゲームを行い「体のくずし」を学習させた。

2 時限目は、1 時限目の学習に「リズムのくずし」と「表現の学習」も加えた。導入のリズムジャンプでは、1 時限目のように一定のリズムのジャンプだけでなく、ストップや手拍子をしたり、3 拍子のリズムでジャンプをして「リズムのくずし」を学習させた。その後、2 人 1 組になり、1 人が人差し指でリードを取って相手のお臍を動かし、さまざまな動きを生み出したり、楽曲に合わせて多様なリズムを感じ取り、体を動かすことを学習させた。次に、創作活動を行うグループに分かれ、課題曲に合わせて「夏」をテーマにしたジェスチャーゲームを行い、体を使って表現することで人に伝えることができるということを体験させた。

3 時限目のリズムジャンプでは、2 人組やグループ全員でジャンプを行い、1 人ではできない動きの「人間関係のくずし」を学習させた。次に、全員で円になり、課題曲に合わせて授業担当者がリードを取り、前後・左右に動いたり、児童から様々な動きを引き出しながら、全員で同じ動きを行う「サークルコミュニケーション」という学習を行い、「体のくずし」の復習や「空間のくずし」の学習も行った。そして、創作活動のグループで、リーダーになる順番を決め、様々な楽曲に合わせて 32 カウントずつリードを取り、リーダーの動きの真似をする「シャイニングスター」という学習を行った。それに加えて、教員が児童に楽曲のイメージを問いながらリードを取り、全員で様々な動きを体験した。

1～3 時限目の学習で「4 つのくずし」を段階的に経験させたうえで、グループに分かれ 4 時限目以降は創作活動を開始することとした。また、先行研究(石川, 2022)でも効果的であったことから、創作活動を行うにあたっての「約束ごと」を理解させた。表現とは「心に思うことや感じることを、体で表すこと」であり、人それぞれ、色々な考えや動きがあることは「当たり前」で、「正解」はないということ。2 時限目のジェスチャーゲームでも、様々な動きが出たことや、言葉が無くても身体で表現する

ことで伝えることができたということを振り返り、伝え方は 1 つではないということに気付かせ「相手を受け入れる気持ち」を大切にすることをルールとした。楽曲は、「Witch Doctor」の始めの 30 秒程度を使用し、楽曲の構成は、前奏の 32 カウントと繋ぎの 4 カウント、A メロの 16 カウントの合計 52 カウントであった。

そして、4 時限目は毎時間同様リズムジャンプを行い、各グループで楽曲のイメージを考えさせうえて、創作活動を行った。

5 時限目では、創作のイメージを広げるために、腕の動きを沢山取り入れたリズムジャンプを行い、創作活動の続きを行った。その際、グループ活動の手だてになるような「ダンスチェックシート」(資料 2)を使用し、ポイントを抑えながら創作ができていないかをグループで考えながら創作活動を進めた。また、各グループで ICT(Chromebook)を使用し、自分たちの動きを撮影し、自分たちで課題を見付けながら練習を行った。

6 時限目には、今まで学習したリズムジャンプを課題曲に当てはめ、つなぎ合わせて全員でリズムジャンプを行い、リハーサルのための練習を各グループで行った。リハーサルでは、各グループの良かったところを振り返り、7 時限目の発表に向けての修正点を各グループで話し合った。

最後の 7 時限目は、前回の修正点を修正し、練習を行ったのち発表会を行い、発表後に全員で振り返りを行った。

表 1 表現運動 7 時間の実践内容

単元名	表現
単元の目標	表したい感じを表現したりリズムに乗ったりして踊ること。 題材やリズムの特徴を捉えたり踊り方や交流の仕方を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えること。
第 1 時	体のくずしの学習 ①リズムジャンプ ②どのような動きが出現したかを発表 ③だるまさんがころんだ →体の 1～5 点で支持をする (1点:片脚立ちなど) →「海の生き物」をテーマにする

第 2 時	空間のくずしの学習 ①リズムジャンプ ②ミラーダンス →2 人 1 組になり、1 人が相手のお臍の位置に指をあて、糸で引っ張っているようなイメージで色々な場所に動かす ③ジェスチャーゲーム →5 人 1 組になり、先頭にお題を伝える。 1.かき氷(座位で伝える) 2.打ち上げ花火(立位でその場で伝える) 3.うきわ(移動をしながら伝える)
第 3 時	リズムのくずし・人間関係の学習 ①リズムジャンプ(2 人組や 3 拍子の学習) ②サークルコミュニケーション →全員で 1 つの円になり、教員がリードを取る前後や左右、色んな方向に移動したり、その場で、屈伸やジャンプを様々なカウントの取り方で行う ③シャイニングスター →グループで 1 つの円を作り、1 人ずつリーダーを担当 様々な楽曲に乗りながら、リーダーは 32 カウントずつ動き、みんなで真似をして動く ④シャイニングスター(まとめ) →楽曲のイメージを膨らませるために、どんなイメージかを児童に問いながら、そのイメージを教員が動き、それを全員で真似して動く
第 4 時	創作活動 1 ①リズムジャンプ ②「約束ごと」を理解させる ③創作活動の説明を行う ④グループで楽曲のイメージを話し合う ⑤グループで創作を行う
第 5 時	創作活動 2 ①リズムジャンプ ②「ダンスチェックシート」を元に、グループで創作を行う ③発表のための練習 →グループで 1 台 Chromebook を使用し、撮

	影と修正を繰り返す
第6時	創作活動 3 ①リズムジャンプ(教員が1～5時間で行ったジャンプを繋ぎ合わせ、創作用の楽曲に合わせて、全員でジャンプを行う) ②発表のための練習 ③リハーサル
第7時	まとめ ①発表のための練習 ②発表・鑑賞 ③振り返り

表2 ダンスチェックシート

ダンスチェックシート

友達とかかわって、楽しくおどることができた。
友達のよい動きを見つけることができた。
動きを止めないで、つづけておどることができた。
音楽のイメージどおりにおどることができた。
5つ以上の動きを入れることができた。
「からだのくずし」をつかうことができた。(回る・どぶ・ねじる・しゃがみなど、おへそを場所をいろんなところに動かした。)
「リズムのくずし」をつかうことができた。(はやく・ゆっくり・止まるなど)
「空間のくずし」をつかうことができた。(方向を変える・場所を移動するなど)
「人間関係のくずし」をつかうことができた。(くっつく・離れる・反対に動くなど)
「はじめ」「おわり」のポーズを考へることができた。
表現を工夫しておどることができた。

3. 結果及び考察

3.1 毎時間の形成的授業評価の分析結果

毎授業後に行った形成的授業評価を元に1時限目と7時限目で比較した。成果が2.62から2.83、学び方が2.71から2.84、協力が2.68から2.86、関心意欲が2.94から2.92で関心意欲以外の項目において増加傾向がみられた(図1)。これは、自分達で創作したダンスをみんなの前で発表するという

目標があったためモチベーションが上がったこと。そして、グループワークを取り入れることにより、児童達でより学習を深めることができ、全員で一緒に身体を動かすことに喜びや嬉しさを感じる児童が増えたことなどが理由だと言えよう。

しかし、関心意欲に関しては、6時限目のリハーサルの練習時に、なかなか完成に近付けないグループがあり、話に折り合いをつけられずグループ内でもめ事が起きたり、練習時間が少ないという焦りなどが原因で、減少したと考えられる。

3時限目での学び方の増加は、リズムジャンプに慣れ、リズムに乗ることを習得してきた児童が増えてきたことや、サークルコミュニケーションやシャイニングスターの学習を通して、教員がリードを取り、様々な楽曲に合わせてイメージを広げながら身体を動かしたことが効果的であったと考察できる。また、4時限目での協力の増加は、初めてのグループワークでひとつの作品を完成させようとグループでコミュニケーションを取りながら協力できたことが理由だと言えよう。

これらのことから、リズムジャンプを継続的に行うことと、4つのくずしを段階的に学習させることに加え、サークルコミュニケーションやシャイニングスターで楽曲のイメージを創造させながら学ばせることが効果的であると考えられる。

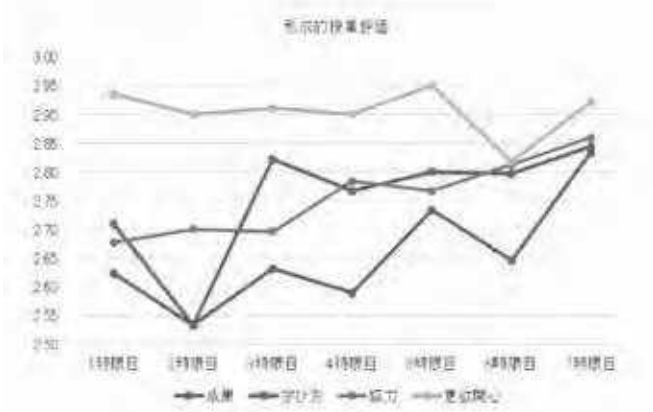


図1 7時間の形成的授業評価の結果

また、自由記述の感想文から各時間の特徴的な単語が抽出された。1時限目では「楽しかった」といった単語が29件確認された。しかし、2時限目は27件、3時限目では16件、4時限目では22件、5時限目では5件、6時限目では11件、7時限目では8と減少した。

1～3時限目の「楽しかった」は、リズムジャンプやリズムに合わせて「4つのくずし」を段階的に学習することや、成功体験に楽しさを感じているようであった。つまり、単元の前半で

は、ゲーム感覚でリズムに乗ることを重視した学習をテンポよく展開することが、「楽しさ」を味わわせることができたと言える。

そして、4 時限目は初めての創作活動ということもあり、沢山の動きをグループ内で提案し、コミュニケーションをとることができたため、増加したと考えられる。しかし、5 時限目以降は、合意形成ができず、グループの意見をひとつにまとめる作品にすることや他者に合わせるということに苦戦したため「楽しい」よりも「難しい」という単語が増加したと考えられる。

3.2 毎時間の共起ネットワーク分析

全 7 時間の授業について、児童らが記述した表現運動 1～7 時限の感想欄を元に共起ネットワーク分析を実施し、各時間の比較を行った。また、共起ネットワーク分析によって得られた結果を使用し、児童の記述から典型的な文例を抽出した。

1 時限目の記述内容から作成した共起ネットワーク図を図 2 に示す。記述内容には、1「動き」、2「ポーズ」、3「難しい」を中心とした 3 つのクラスタが確認された。

最も大きな第 1 クラスタは「動き」を中心とした 2 個の単語によって構成されたものである。この中には、「動き」「海」の単語が見られた。また、第 2 クラスタは「ポーズ」を中心とした 3 個

の単語から形成され、「ポーズ」「運動」「ジャンプ」の単語が見られた。次に「難しい」を中心とした第 3 クラスタは、4 個の単語からなり「難しい」「ダンス」「最初」「最後」の単語が見られた。これらの結果をもとに、各クラスタにおける典型的な文章を抽出した。

①海の動き

②ジャンプやポーズの運動をした

③最初と最後のダンスが難しかった

これらの文章から、最初のリズムジャンプや、最後に行った海の生き物をテーマにしたポーズをする運動に難しさを感じたと考えられる。

2 時限目の記述内容から作成した共起ネットワーク図を図 3 に示す。記述内容には、1「最後」、2「ジャンプ」、3「リズム」、4「楽しい」、5「動き」、6「前」、7「体」を中心とした 7 つのクラスタが確認された。

最も大きな第 1 クラスタは「最後」を中心とした 6 個の単語によって構成されたものである。この中には、「最後」「思う」「あと」「全然」「分かる」「大変」の単語が見られた。また、第 2 クラスタは「ジャンプ」を中心とした 3 個の単語から形成され、「ジャン

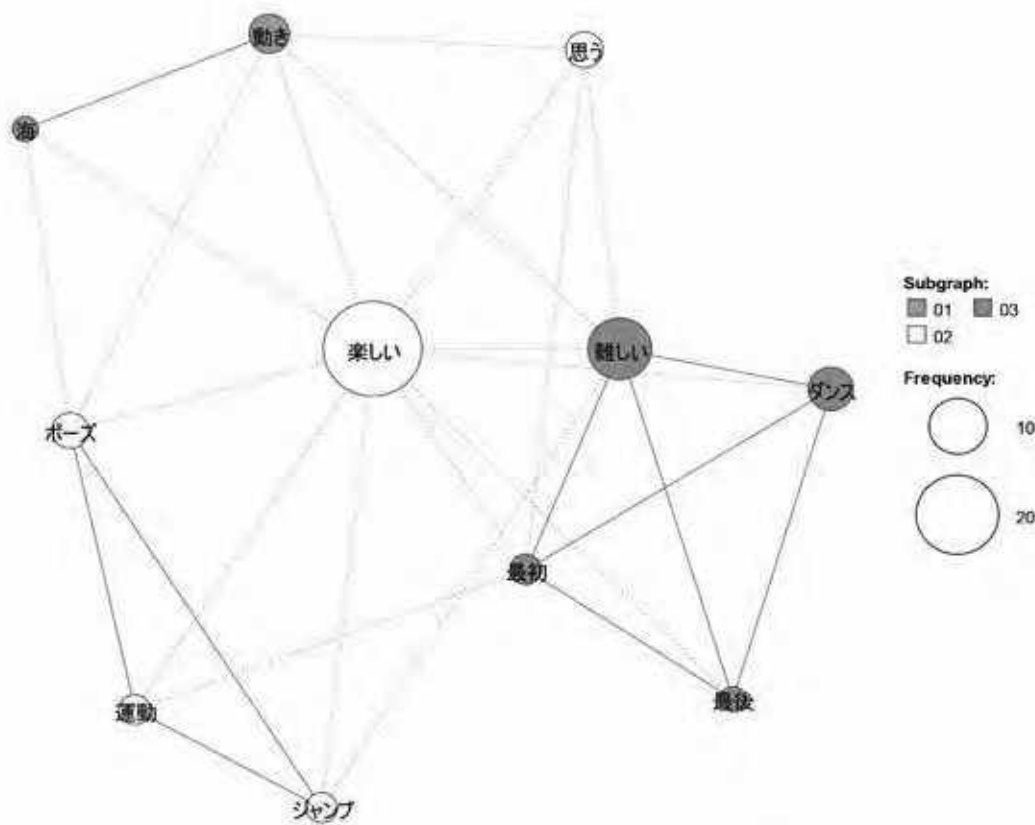


図 2 1 時限目の自由記述(共起ネットワーク図)

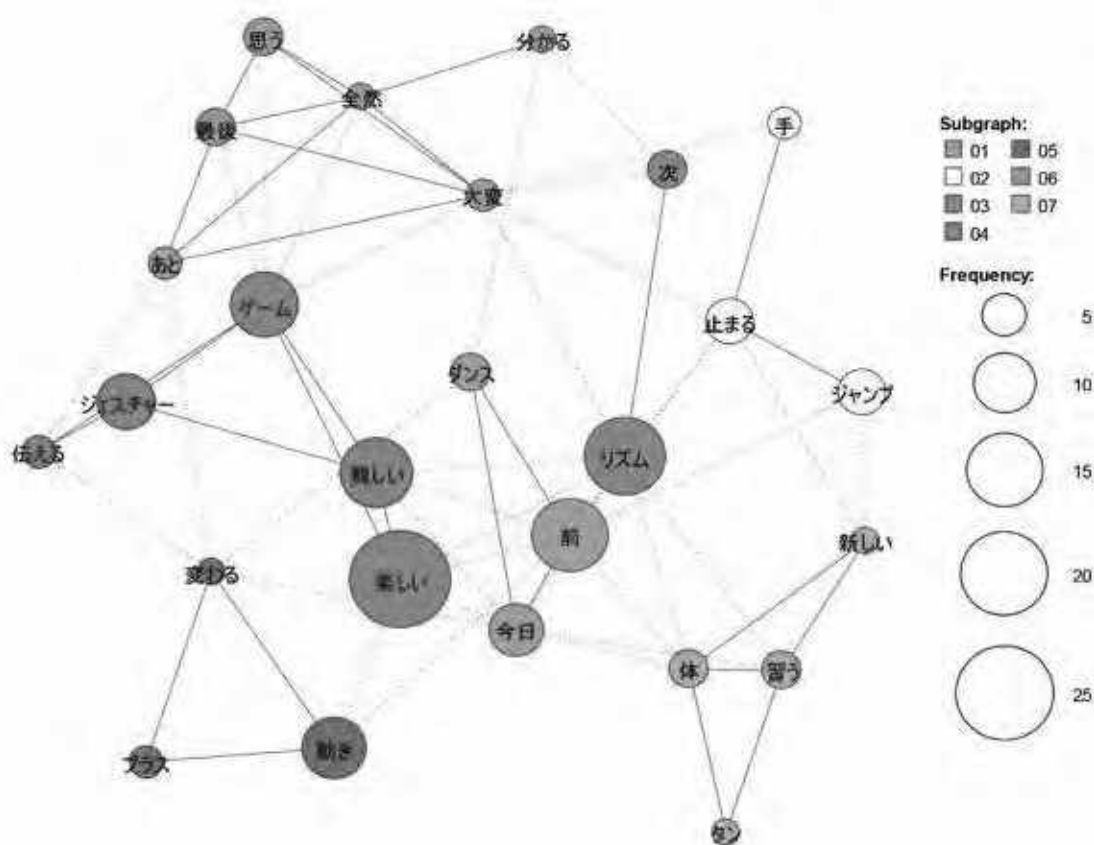


図3 2時限目の自由記述(共起ネットワーク図)

プ」「止まる」「手」の単語が見られた。次に「リズム」を中心とした第3クラスタは、2個の単語からなり「リズム」「次」の単語が見られた。「楽しい」を中心とした第4クラスタは、5個の単語から形成され、「楽しい」「難しい」「ゲーム」「ジェスチャー」「伝える」の単語が見られた。「動き」を中心とした第5クラスタは、3個の単語から形成され、「動き」「変わる」「プラス」の単語が見られた。「前」を中心とした第6クラスタは、3個の単語から形成され、「前」「今日」「ダンス」の単語が見られた。「体」を中心とした第7クラスタは、「体」「新しい」「習う」「タン」の単語が見られた。これらの結果をもとに、各クラスタにおける典型的な文章を抽出した。

- ①最後が大変と思った。あと、全然分からなかった
- ②ジャンプで止まったり、手を叩いた
- ③次のリズム
- ④ジェスチャーのゲームは楽しかったけど、伝えるのが難しかった
- ⑤変わった動きがプラスされた
- ⑥前より今日のダンス

⑦体で新しいタンを習う

これらの文章から、リズムジャンプでの止まったり、手を叩く動作を、新しいリズムの学習と捉えることができ、最後に行ったジェスチャーゲームは、楽しむことができたが、伝えることに難しさや大変さを感じた児童もいたことが考えられる。そして、これらの学習は、児童にとって体で新しいことを学習できたと感じることができたと言えよう。

3時限目の記述内容から作成した共起ネットワーク図を図4に示す。記述内容には、1「ウサギ」、2「前」、3「リズム」、4「先生」、5「早い」、6「考える」、7「人間」を中心とした7つのクラスタが確認された。

最も大きな第1クラスタは「ウサギ」を中心とした7個の単語によって構成されたものである。この中には、「ウサギ」「人」「車」「まね」「丸」「リーダー」「動く」の単語が見られた。また、第2クラスタは「前」を中心とした3個の単語から形成され、「前」「ダンス」「友だち」の単語が見られた。次に「リズム」を中心とした第3クラスタは、3個の単語からなり「リズム」「思う」「体」の単語が見られた。「先生」を中心とした第4クラスタは、2個

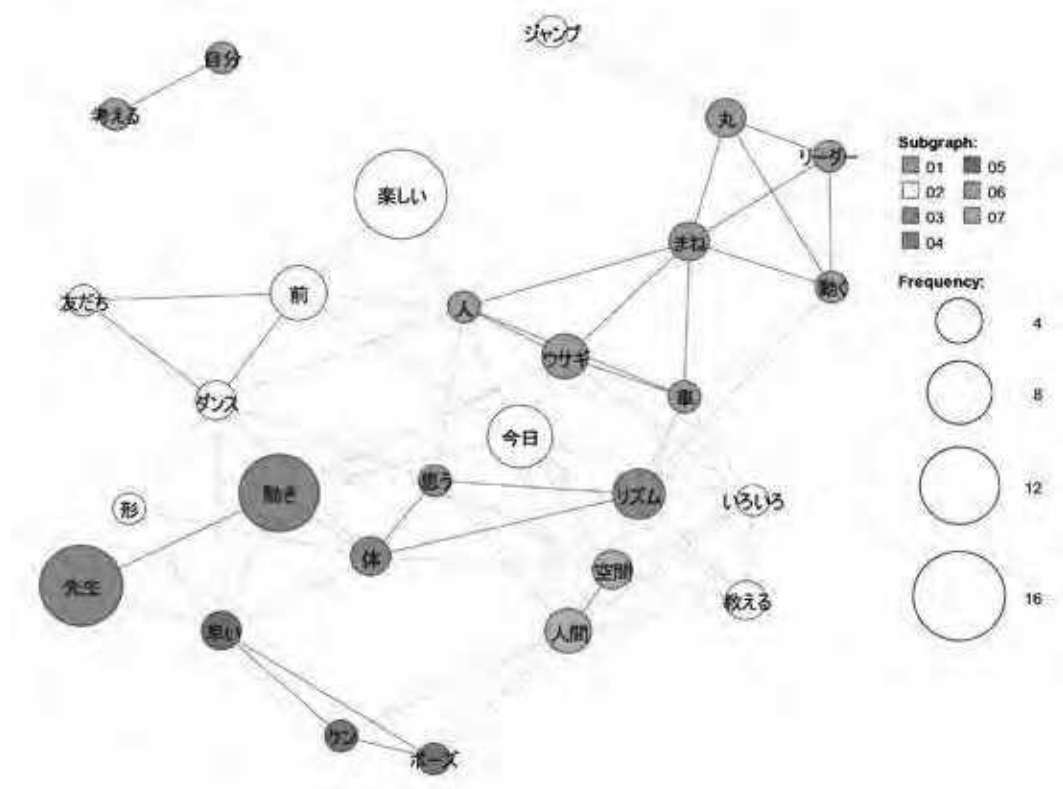


図4 3時限目の自由記述(共起ネットワーク図)

の単語から形成され、「先生」「動き」の単語が見られた。「早い」を中心とした第5クラスは、3個の単語から形成され、「早い」「ケン」「ポーズ」の単語が見られた。「考える」を中心とした第6クラスは、2個の単語から形成され、「考える」「自分」の単語が見られた。「人間」を中心とした第7クラスは、「人間」「空間」の単語が見られた。これらの結果をもとに、各クラスにおける典型的な文章を抽出した。

- ①ウサギや車、円になりリーダーの動きのまねをした
- ②前より、友だちとダンスした
- ③リズムに乗って体で思うこと
- ④先生の動き
- ⑤ケンや早いポーズ
- ⑥自分で考える
- ⑦人間や空間

これらの文章から、ウサギや車の真似をしたり、友だちの動きを真似することで、前回よりも友だちと一緒にダンスしたという感覚を味わえたようである。また、先生の動きで提示された早いポーズやケンケン、自分で考えた動きの中から、人間関係のくずしや空間のくずしの学習に繋げることができたようである。つまり、サークルコミュニケーションやシャイニングスタ

ーの学習をすることで、どのような動きをすれば良いのか理解しはじめることができたと思受けられる。そのため、人間関係のくずしや空間のくずしは、サークルコミュニケーションやシャイニングスターと結び付けて行うことが効果的であると言える。

4時限目の記述内容から作成した共起ネットワーク図を図5に示す。記述内容には、1「楽しい」、2「チーム」、3「ジャンプ」、4「言う」、5「大変」を中心とした5つのクラスが確認された。

最も大きな第1クラスは「楽しい」を中心とした5個の単語によって構成されたものである。この中には、「楽しい」「ダンス」「難しい」「考える」「今日」の単語が見られた。また、第2クラスは「チーム」を中心とした3個の単語から形成され、「チーム」「円」「頭」の単語が見られた。次に「ジャンプ」を中心とした第3クラスは、3個の単語からなり「ジャンプ」「次」「楽しむ」の単語が見られた。「言う」を中心とした第4クラスは、2個の単語から形成され、「言う」「聞く」の単語が見られた。「大変」を中心とした第5クラスは、2個の単語から形成され、「大変」「作る」の単語が見られた。これらの結果をもとに、各クラスにおける典型的な文章を抽出した。

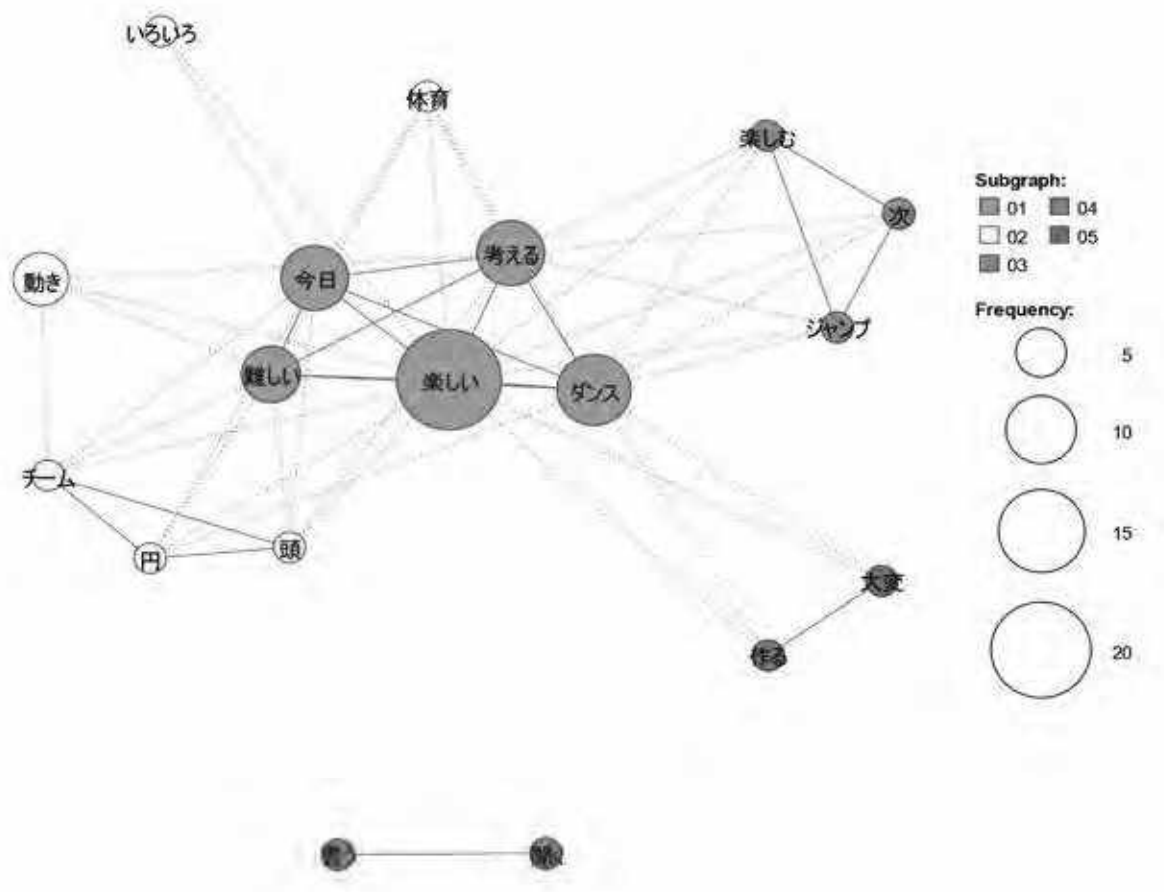


図5 4時限目の自由記述(共起ネットワーク図)

- ①今日は、ダンスを考えて楽しかったけど、難しかった
- ②チームで円になって頭を使った
- ③次のジャンプも楽しみ
- ④言ったり、聞いたり
- ⑤作るのが大変

これらの文章から、ダンスを考えることに難しさを感じながらも、グループワークを楽しめたグループもあったようであると言えよう。また、しっかりと頭を使って考え、自分の意見を言ったり、人の意見を聞きながら、話をまとめていくことに大変さを感じたようだ。つまり、ダンスを考えることに加え、グループワークで話をまとめ、ひとつの作品にしていけることに難しさを感じたのではないかと考える。

5 時限目の記述内容から作成した共起ネットワーク図を図 6 に示す。記述内容には、1「難しい」、2「グループ」、3「ダンス」、4「上手い」、5「楽しい」を中心とした 5 つのクラスタが確認された。

最も大きな第1クラスタは「難しい」を中心とした 3 個の単語

によって構成されたものである。この中には、「難しい」「決める」「作る」の単語が見られた。また、第 2 クラスタは「グループ」を中心とした 2 個の単語から形成され、「グループ」「練習」の単語が見られた。次に「ダンス」を中心とした第 3 クラスタは、5 個の単語からなり「ダンス」「今日」「考える」「新しい」「上手」の単語が見られた。「上手い」を中心とした第 4 クラスタは、5 個の単語から形成され、「上手い」「動き」「タイミング」「最後」「ポーズ」の単語が見られた。「楽しい」を中心とした第 5 クラスタは、3 個の単語から形成され、「楽しい」「思う」「話し合う」の単語が見られた。これらの結果をもとに、各クラスタにおける典型的な文章を抽出した。

- ①作ったり、決めるのが難しい
- ②グループで練習
- ③今日のダンスで、上手に新しいことを考えた
- ④最後のポーズが上手いタイミングで動けた
- ⑤話し合うことが楽しいと思う

これらの文章から、グループワークでの創作活動に難しさを感じているグループもあったようではあるが、新しい動きを考

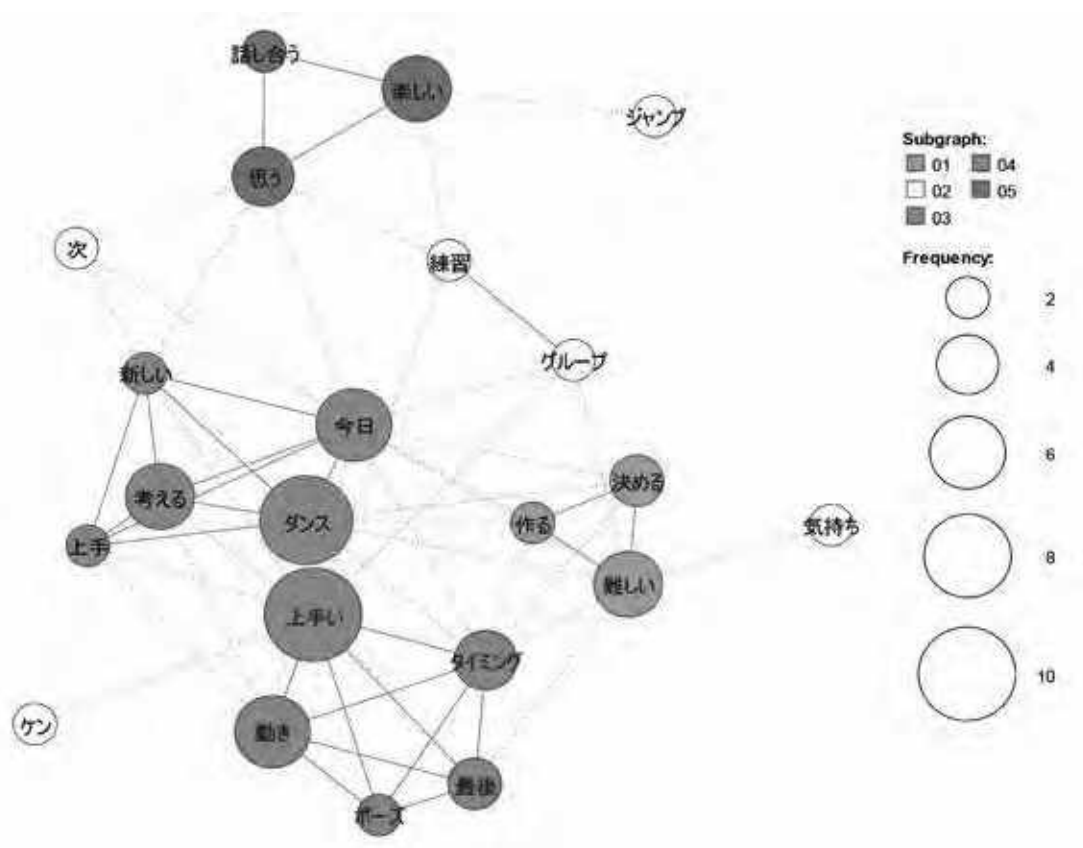


図6 5時限目の自由記述(共起ネットワーク図)

えることができ、上手に動くことができたと感じたグループでは、話し合いを楽しいと捉えることができたようである。これは、各グループで1台タブレットを使用し、考えた動きの動画撮影を行い、5人もしくは6人でできる動きを試行錯誤しながら考え、客観的に振り返り、上手い動きの発見やタイミングに合う動き、ポーズなどを考えることができたと言えるのではないだろうか。つまり、ICT(Chromebook)の活用は、自分たちで考えた動きの中から、良い動きを見つけ出したり、グループで課題を見付け、自分たちで解決していく手立てとして大変効果的なものであると考えられる。

6時限目の記述内容から作成した共起ネットワーク図を図7に示す。記述内容には、1「リズム」、2「練習」、3「明日」、4「難しい」を中心とした4つのクラスタが確認された。

最も大きな第1クラスタは「リズム」を中心とした2個の単語によって構成されたものである。この中には、「リズム」「前」の単語が見られた。また、第2クラスタは「練習」を中心とした5個の単語から形成され、「練習」「上手い」「ポーズ」「最後」「動き」の単語が見られた。次に「明日」を中心とした第3クラスタは、

3個の単語からなり「明日」「本番」「今日」の単語が見られた。「難しい」を中心とした第4クラスタは、2個の単語から形成され、「難しい」「考える」の単語が見られた。これらの結果をもとに、各クラスタにおける典型的な文章を抽出した。

- ①前のリズム
- ②練習で、動きや最後のポーズが上手くできた
- ③明日と今日の本番
- ④考えるのが難しい

これらの文章から、練習を重ねるごとに、できるようになったという感覚を味わえるグループが増えてきたと言えよう。また、今回のリハーサル(今日の本番)では、思っていた様に動けたグループと、まだ動きを考えることに難しさを感じ、少し話し合いでもめた場面があったことや、明日の本番に向けての練習不足による焦りや創作時間の不足さを感じているグループがあるということが考えられる。

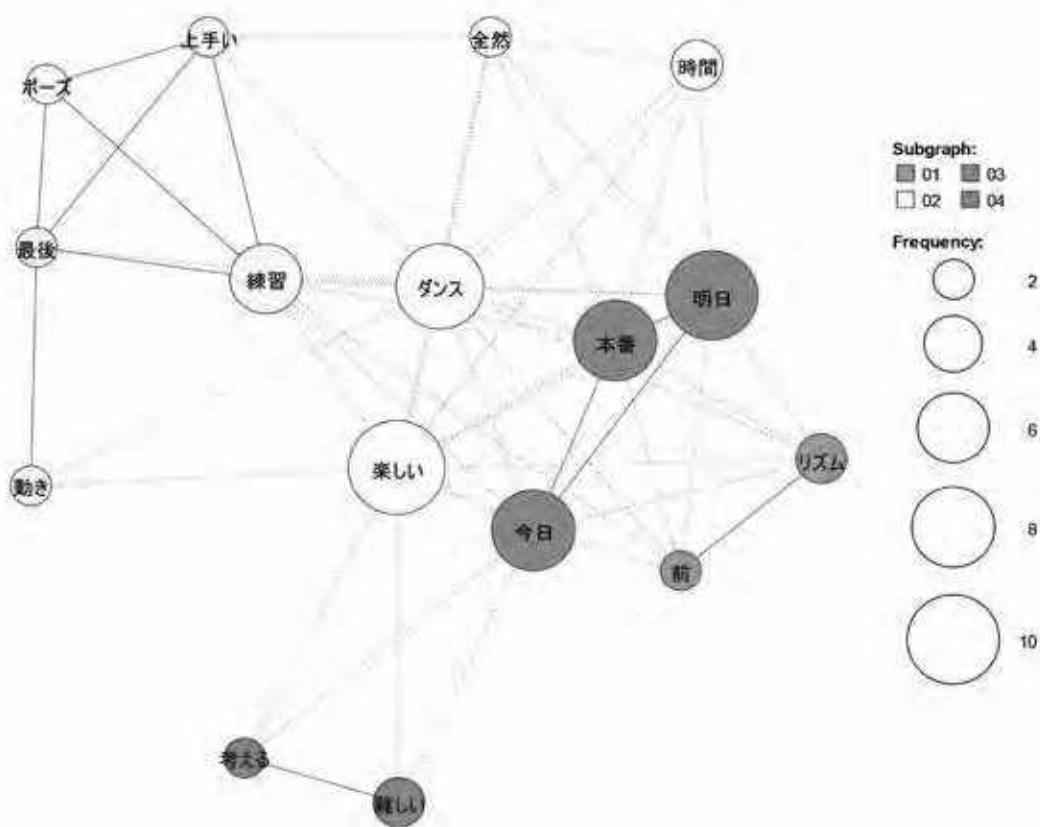


図7 6時限目の自由記述(共起ネットワーク図)

7 時限目の記述内容から作成した共起ネットワーク図を図 8 に示す。記述内容には、1「ダンス」、2「最後」、3「本番」を中心とした3つのクラスタが確認された。

最も大きな第1クラスタは「ダンス」を中心とした8個の単語によって構成されたものである。この中には、「ダンス」「今日」「きんちょう」「思う」「発表」「考える」「チーム」「上手」の単語が見られた。また、第2クラスタは「最後」を中心とした4個の単語から形成され、「最後」「ポーズ」「決める」「最初」の単語が見られた。次に「本番」を中心とした第3クラスタは、6個の単語からなり「本番」「ありがとう」「ピッタリ」「時間」「前」「見る」の単語が見られた。これらの結果をもとに、各クラスタにおける典型的な文章を抽出した。

- ①今日のダンスの発表は、きんちょうしたけど、上手にできたので、チームで考えてよかったと思う
- ②最後のポーズが最初より決まった
- ③見ていて、前より本番の方が時間ピッタリにできた。ありがとう。

これらの文章から、チームで考えた動きを発表することに、緊張した児童が多かったが、最初に比べてポーズなどを決め

られるようになり、本番ではピッタリ揃えることができたと感じることができたと言えよう。

3.3 創作発表の質的評価の結果

最終時に行った創作発表のグループごとの質的評価を行った。6グループ中5グループが、「くずし」を2種類以上取り入れ、さらに新しい動きを作りだすことができており、達成度5という評価になった。残りの1グループについては、達成度4で「くずし」を2種類以上取り入れることはできていたが、新しい動きを作り出すことはできなかった。①体のくずしは、全グループで取り入れることができ、立つ・座る・跳ぶ・回る(ターン)・手を大きく振るなどの動きが多く見られた。特に始まりと終わりのポーズについては、グループの全員で1つになる形を考えることができていた。②リズムのくずしは、5グループでしか取り入れることができなかったが、動きのリズムやスピードを変えながら動き続けることができていた。③空間のくずしは、前後の移動や入れ替わり、姿勢の高低をつけたりする動作が、全てのグループで見られた。また、2人組で肩を組み入場したり、5人で隊列を組むなど様々な動きを考えることができて

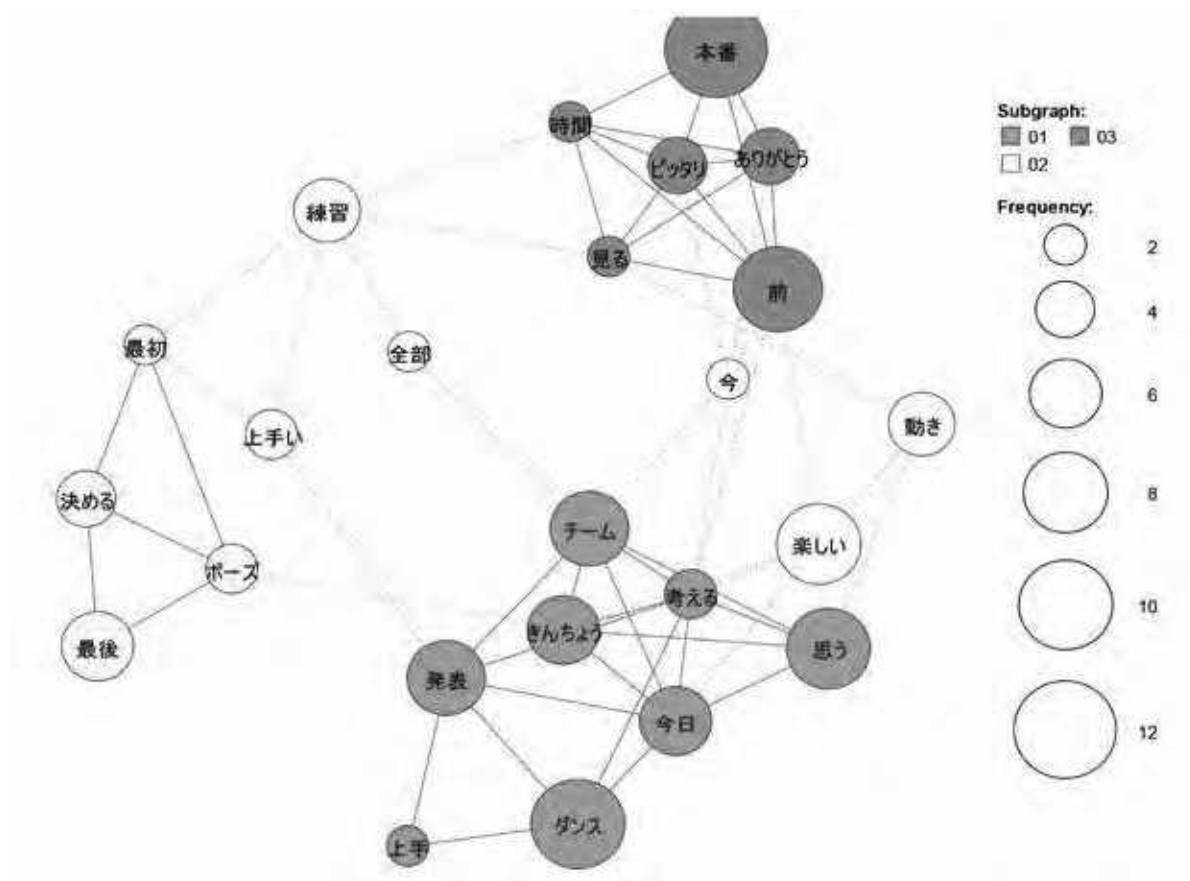


図8 7時限目の自由記述(共起ネットワーク図)

いた。④人間関係のくずしでは、2人や3人で手を繋ぐ動作が4グループで見られ、離れたり、くっついたりする動作も見られた。

その他には、リズムジャンプで行ったケンケンやランジ、スクワット動作が見られた。先行研究結果同様(石川、2022)(桜井、2023)創作された内容は、創作活動までに行った学習の動作が多く見られた。しかし、今回はくずしを段階的に学習したことに加え、ICT(Chromebook)を活用したため、観客目線になり動きを考え、児童達が話し合いながら動きを広げることができていたように思う。さらに、ICT(Chromebook)を活用することができた理由としては、先行研究(桜井、2024)よりも1時間多く確保し、7時限単元で実施することで、児童達でコミュニケーションを取り、学習を深めることができたと考えられる。今後の課題としては、ジェスチャーゲームの様なイメージして体を動かして人に伝える学習内容を増やし、イメージを広げ、動きを展開していけるような学習がより必要であると考えられる。さらに、グループワークの手だてとして、①沢山の動きを考える ②実際にみんなで動いてみる(撮影) ③その中でより良いものを選択 というような簡単なワークフローのようなものを提示

していく方がスムーズに話し合いを進められるのではないかと考えられる。

まとめ

本研究は、小学校3年生においてリズムジャンプを活用したリズムダンスの創作活動の実践を7時間単元で実施し、その成果を検討した。また、形成的授業評価を用いて、毎時間毎の評価の変化と最終発表の質的評価の分析を行った。

その結果、授業の導入としてリズムジャンプを継続的に行うことや、「4つのくずし」を段階を踏みながら体験的に学習させることは有効であることが分かった。特に、サークルコミュニケーションやシャイニングスターの中で、児童の意見を引き出し、楽曲のイメージを創造させながら「くずし」を学ばせることは、効果的であったと考えられる。さらに、創作活動の際は、十分な時間を確保し、ICTで自分たちの動きを繰り返し撮影しながら、自分たちで課題を見付け解決していくことで、イメージを持ちやすくなり、思考力や表現力を充実させ、より学習を深めることができたと示唆された。

しかし、グループワークの経験が少ない児童は、話に折り

合いをつけたり、合意形成しながら1つの作品を完成させることが難しいため、事前に話し合いの手だてとなるようなワークフローのようなものを提示しておくことで、スムーズに進められるのではないかと考える。

今後も、リズムジャンプを継続的に取り入れ、「4つのくずし」を段階を踏みながら体験的に学習させることに加え、様々な楽曲に触れながら児童のイメージを引き出すこと。そして、十分な時間を確保し、グループワークにおいては、ICTを活用し自分たちの動きを撮影したり、別のグループのダンスをICTを通して見るなどを繰り返しながら、自分たちで課題を見付けて解決していくような「学習を深める時間」を設けること。さらに、学年や経験に応じてグループワークの進め方の手だてになるワークフローの提示を行ったうえで創作活動を行うことが重要だと言える。

謝辞

本研究を実施するにあたり、X小学校3年生の皆様、学年の関係者の皆様に、御協力頂き、心から御礼申し上げます。

参考・引用文献

- 1) 長岡真紘他(2018)ICTを活用した教育効果について ISFJ2018 最終論文 pp.1-37
- 2) 文部科学省(2018)「小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説体育編」
- 3) 村田芳子(2011)「よくわかるDVDシリーズ 新学習指導要領対応表現運動・表現の最新指導法」 小学館
- 4) 文部科学省(2009)「第3章 教科指導におけるICT活用」
- 5) 村田芳子(2012)表現・創作ダンス めざせ!ダンスマスター 岩崎書店 pp.14-15
- 6) 津田幸保(2013)小学校児童に対するリズムジャンプの効果について 美作大学・美作短期部研究紀要 58号 pp.11-17
- 7) 石川裕子(2022)「小学校におけるリズムダンスの実践～リズムジャンプを用いた創作活動」『和歌山信愛女子短期大学紀要』第63号 pp.39-45
- 8) 石川裕子(2023)「小学校におけるリズムダンスの実践～ダンスで育むコミュニケーション能力」『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』第4号 pp.47-53
- 9) 桜井裕子(2024)「小学校におけるリズムダンスの実践～「4つのくずし」の学習過程～」『和歌山信愛女子短期大学紀要』第65号 pp.33-43

10) 村瀬浩二(2023)「思考と表現の多様化を生み出す1人1台時代の活用」『体育科教育学研究』39(1) pp.63-68

11) 文部科学省(2013)学校体育実技指導資料 第9章 表現運動系及びダンス指導の手引き

12) 村田芳子他(2002)教育技術 MOOK 最新楽しいリズムダンス・現代的なリズムのダンス 小学館

13) 津田幸保(2023)「リズムトレーニングの教育的効果」『大修館書店 体育科教育10』 pp.26-29

(企画運営委員)

渡 辺 直 人

中 西 淳 平

信 愛 紀 要 第 66 号 2025年 3 月 発行

発行者 和歌山信愛女子短期大学
〒640-0341 和歌山市相坂702番 2
TEL 073 (479) 3330

印刷所 株式会社 和歌山印刷所
〒640-8412 和歌山市狐島609番地の9
TEL 073 (451) 4111

SHIN-AI KIYO

Journal of Wakayama Shin-ai Women's Junior College

Vol.66 No.1
March, 2025

Articles

Makiko OKAZAKI

The Current State of Educational Support Systems in Special Needs Education
～Focusing on Kindergartens, Nursery Schools, and Certified Childcare Centers

Fumihito SHIBATA

Transition of Familiar Animals for Children in the Textbook of the Area of "Environment" in the
Kindergarten Educational Guidelines I
- On the Familiar Mammals and Birds -

Hitoshi NOYAMA

Explore the direction of leadership in organizations

Hitoshi NOYAMA

Introduction of Profit-centers in responsibility accounting and its significance

Naoto WATANABE

Handicraft Education and Froebel
Relationship between Froebel gift, childcare content and handicraft education

Yuko SAKURAI

Practice of Rhythm Dance at Elementary School Using ICT
～Learning Process of Four Elements of Variation Using Rhythm Jump～