

松山東雲短期大学研究論集

第 54 卷

2023年3月

松山東雲短期大学

目 次

論 文

女子短期大学生の食料備蓄と防災に関する意識調査	栗 原 和 也…	1
新人保育者の保育の気づきからの一考察	岡 田 恵…	9
女子大学生用キャリア発達尺度の信頼性・妥当性の再検討 － 男子大学生との比較から －	木 川 智 美…	17
ハンガリー乳児保育園における保育士の専門性 － 保育内容と保育士養成課程をもとに －	中 塚 良 子…	29
Inspection of the picture production by the tempera technique ② － Study of the tone in the picture using the tempera technique from a use example of hatching and the sfumato－	Masashi YAMAMOTO…	39

女子短期大学生の食料備蓄と防災に関する意識調査

栗原 和也

松山東雲短期大学

Survey of female junior college students' awareness of food stockpiling and disaster prevention

Kazuya KURIHARA

Matsuyama Shinonome Junior College

Kuwabara, Matsuyama

(Received Jan. 20, 2023)

Summary

When a major disaster strikes, people must evacuate to shelters or to their homes. Evacuation life is subject to various restrictions, which can lead to deterioration of nutritional status in terms of diet. One way to prevent the deterioration of nutritional status is to stockpile food at home. In this study, we conducted a self-administered, anonymous survey on food stockpiling and awareness of disaster preparedness among junior college students in order to promote disaster preparedness activities and awareness among young people.

The results showed that 38.6%, 37.5%, and 45.6% had stockpiled water, food, and heat, respectively, indicating that more students did not have stockpiles. A significant relationship was found between stockpiling food and heat sources for one-person households and those living with family ($p=0.035$, $p<0.001$). In terms of knowledge about disaster preparedness, 40.4% of the respondents were aware of rolling stock while 7.0% practiced it. In terms of disaster awareness, 91.8% of the respondents were concerned about natural disasters, but only 31.2% had implemented disaster prevention/mitigation measures, indicating a large gap between knowledge and awareness and practice.

We felt the need to provide educational opportunities to increase knowledge and awareness of disaster prevention and disaster mitigation in disaster education, as well as to propose specific practical methods and monitor the results. In order to prevent a decline in disaster awareness, it is necessary to consider the creation of an environment that encourages regular participation in disaster education programs.

1. 緒言

我が国では近年、大規模な災害が相次いでおり2016年の熊本地震以降、2018年7月豪雨、2019年東

日本台風、2020年7月豪雨など、ここ数年ほぼ毎年のように大規模自然災害が発生している⁽¹⁾。災害が発生した場合、自宅が安全と判断できれば自宅避難も検討されるが、立ち退き避難が必要な場合には

市町村が指定した各災害に対応した避難所への避難や安全な場所にある親戚・知人宅への避難、安全なホテルなどに避難をしなければならない。避難所への避難の場合、帰宅可能になるまで限られた空間で集団生活を余儀なくされる。避難所生活では衛生面をはじめとする様々な課題が報告されており、疲労の蓄積や医療の滞り、環境の悪化など間接的な原因で被災者が新たな疾患の罹患、持病の悪化により死亡する「災害関連死」も報告されている^{(2)~(4)}。安全の確保が可能な環境であれば自宅避難の方が日常生活のストレスは軽減される。しかし、自宅避難が可能であった場合でも日常のように食料を調達することは難しく、災害の規模によって外部からの救援物資に頼らざるを得ない場合もある。避難所や支援物資による食事は、穀類や菓子パンが過剰となる傾向にあることが報告されている⁽⁵⁾。避難生活が長期化すると偏食による糖尿病をはじめとする慢性疾患（高血圧、脂質異常症など）の悪化や、慢性的ストレスによる食欲低下問題などが生じることとなり⁽⁶⁾、健康を損なうリスクが増大する。これらを防ぐためにも避難生活を送っている間もバランスのとれた食事が重要であり、支援物資にのみ頼らなくて済むように日常における食料備蓄が必要となる。

近年では、地震などの自然災害以外にコロナウイルスによる感染症の流行で家庭における食料不足がメディアによって取り上げられ、備蓄の必要性がより重要視されるようになった。しかし、「令和元年国民健康・栄養調査」において非常用の食料の用意をしている割合は全体で53.8%であり、年代別で見ると、30代以上の備蓄率が50%を超えているのに対して20代の備蓄率は26.6%と特に低い割合となっており⁽⁷⁾、若年層へ食料備蓄を含めた防災教育が必要である。

そこで本研究は、若年層への防災活動および食料備蓄の啓発のため、短期大学生の食料備蓄状況や防災に関する意識調査することを目的とした。

2. 研究方法

1) 調査時期・対象および調査方法

2022年12月に、女子短期大学生（食物栄養学科1年）を対象にアンケート調査を行い、57人からの回答を得た。

2) 調査内容

無記名自記式のアンケート用紙を配布し、属性（居住形態、食材購入頻度）、食料備蓄の状況（水・食料・熱源の備蓄や食料の入れ替え頻度）、防災食に関する知識（ローリングストックやパックスッキング、災害時の栄養基準）、防災に関する意識や取り組み（自然災害に対しての不安、防災・減災の取り組み）についてたずねた。

3) 統計処理および解析

回収したデータは単純集計をし、居住形態と食料備蓄、防災食に関する知識の関係、食料備蓄の有無や防災食に関する知識、防災意識の関係について χ^2 検定を行った。データの統計・解析には、Microsoft Excel 2019を用い、有意水準は5%未満とした。

4) 個人情報の保護および倫理的配慮

調査用紙は連結不可能な匿名化されたものであること、調査用紙の提出により研究協力に同意することであることを説明した。また、得られた調査用紙は専用のファイルに綴じて施錠できる保管庫へ保管した。データはセキュリティロックをかけたのち、ハードディスクに保存し、施錠できる保管庫へ保管した。

本研究は松山東雲女子大学・松山東雲短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。（申請番号：2022-121）

3. 結果および考察

1) 対象者の属性

対象者の属性を表1に示す。アンケート回答者は57人であった。居住形態は、家族と同居が35人(61.4%)、一人暮らしが22人(38.6%)であった。調理担当者は「自分が調理している」25人(43.9%)、「自分以外が調理している」32人(56.1%)であった。食材の購入頻度は無効回答を除いた56人のうち、「週1～2回」が31人(55.4%)で最も多く、次いで「週3～4回」が14人(25.0%)であった。

表1. 対象者の属性

		n	%
居住環境	n=57 家族と同居	35	61.4
	1人暮らし	22	38.6
調理担当者	n=57 自分	25	43.9
	自分以外	32	56.1
食材の購入頻度	n=56 毎日	2	3.6
	週5日以上	5	8.9
	週3～4日	14	25.0
	週1～2日	31	55.4
	2週間に1回	3	5.4
	1カ月に1回以下	1	1.8

食材の購入頻度は無効回答を除外した数

2) 水・食料・熱源の備蓄について

2) - 1 水・食料・熱源の備蓄状況

本研究における熱源とはカセットコンロや蓄電池など、ライフライン(ガス・電気)が停止した状況下で加熱調理が可能となる備蓄品を指す。

水・食料・熱源の備蓄状況について表2に示す。水の「備蓄をしている」と回答した学生は22人(38.6%)、「備蓄していない」が29人(50.9%)であった。水を備蓄していると回答した学生のうち、備蓄量で最も多かった回答は「1～2日分」が11人(50.0%)、次いで「3日分」7人(31.8%)で「1週間以上」と回答した学生は1人(4.5%)であった。

食料を「備蓄をしている」と回答した学生は21人

(37.5%)、「備蓄していない」が30人(53.6%)であった。

熱源を「備蓄している」は26人(45.6%)、「備蓄していない」19人(33.3%)であった。

本研究の結果は、食料の備蓄率において「令和元年 国民健康・栄養調査」⁽⁷⁾の20代と比較すると高いが、全体平均である53.8%に届いておらず、若年層の防災に関する備蓄教育が今後の課題の一つに挙げられる。水や食料の備蓄量において、3日から1週間分の飲食料の備蓄をしておくことが望ましいとされているが⁽⁸⁾、本研究は水の備蓄において、半数が1～2日分しか確保しておらず、救援物資等の支援が開始される前に不足に陥る状況となっている。備蓄の必要性だけでなく、被災時にどの程度の量を備蓄しておかなければならないか、「量」についても同時に教育していく必要性が考えられる。

被災時は、災害の規模によってガス・電気といったライフラインが断たれることもあるため、ライフラインの状態に左右されない熱源の備蓄も必要である。ガスや電気など調理のための熱源が無い場合、要加熱食材を調理することはできず、消費・賞味期限の早い食品は廃棄せざるを得ない。先行研究では、

表2. 水・食料・熱源の備蓄状況

		n	%
水の備蓄	n=57 備蓄している	22	38.6
	備蓄していない	29	50.9
	わからない	6	10.5
水の備蓄量	n=22 1～2日分	11	50.0
	3日分	7	31.8
	5日分	1	4.5
	1週間分	0	0
	1週間以上	1	4.5
	わからない	2	9.1
食料の備蓄	n=56 備蓄している	21	38.6
	備蓄していない	30	50.9
	わからない	5	10.5
熱源の備蓄	n=57 備蓄している	26	45.6
	備蓄していない	19	33.3
	わからない	12	21.1

食料の備蓄は無効回答を除外した数

5日以上電力が失われた場合、家庭における利用可能なカロリーが27%減少することや⁽⁹⁾、災害時の食事状況を早期に改善させるためには、ガスを復旧させ調理ができる環境を早急に整備することが重要であると報告されている⁽⁵⁾。ライフラインに左右されない熱源を確保しておくことで、被災時の食のバリエーションは増加し、食品ロスの減少にも繋がるため各世帯に一つは準備しておくことが重要である。

備蓄状況において、水、食料、熱源の項目で「わからない」と回答した学生は、いずれも10%前後存在しており、これらの学生は防災に対して関心が低いことが考えられるため、このような対象には、家庭における防災対策状況に目を向けることから取り組む意識付けが必要であると考えられる。

図1は食料備蓄の内訳を示す。食料備蓄は「乾麺・カップ麺」「缶詰」「レトルト食品」といった日常的に使用可能な食品が多く、その他「アルファ化米やパックご飯」「乾パン・パンの缶詰」「フリーズドライなどの乾燥食品」といった非常食を備蓄している学生もいた。この結果は「災害に備えた食品の備蓄に関する実態調査⁽¹⁰⁾」に近い結果であった。

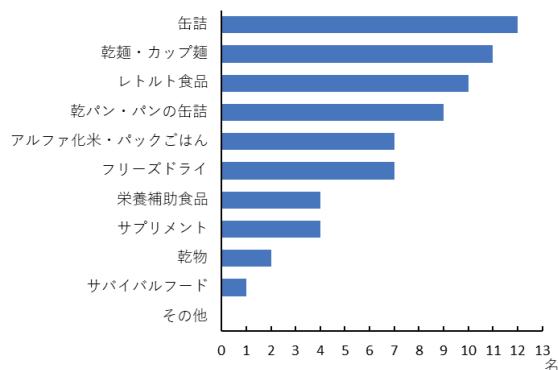


図1. 備蓄している食料の種類（複数回答）

2) - 2 居住形態と備蓄状況の関係

家族と同居している学生と一人暮らしの学生の水、食料、熱源の備蓄状況の関係を表3に示す。水の備蓄状況は、クロス集計において χ^2 検定の結果、

有意な関係性が認められなかった。食料の備蓄はクロス集計において χ^2 検定の結果、有意な関係性が認められた ($p=0.035$)。熱源の備蓄はクロス集計において χ^2 検定の結果、有意な関係性が認められた ($p<0.001$)。

家族と同居している場合、日々家族の食事を準備するために、ある程度の備蓄が必要となるが、一人暮らしの場合、その日の食事は自身の都合によって準備の有無を決定することが備蓄率に影響を与えている可能性が考えられる。熱源においても家族と同居している世帯の備蓄率が高い理由として、鍋料理等、ガスコンロを用いて複数人で食すような機会の有無が影響していることも考えられる。これらのことから食料や熱源の備蓄は、防災のための備蓄ではなく日常生活に必要なものとして準備されており、結果的に備蓄している状況である可能性も考慮し、教育内容を検討していく必要がある。

3) 防災食に関する知識

3) - 1 ローリングストックの認知度

農林水産省は食料の備蓄において普段の食品を少し多めに買い置きしておき、賞味期限を考えて古いものから消費し、消費した分を買い足す「ローリングストック」を推奨している⁽⁸⁾。ローリングストックについて知っていた学生は23人 (40.4%) と先行研究と比べ高い値であったが⁽¹¹⁾、そのなかでもローリングストックを実践している学生は4人 (17.4%) に減少し、全体 ($n=57$) の7.0%しか実践できていなかった (表4)。災害時に必要な知識がなければ、いざという時に行動に移すことができないため防災や減災に関する意識の向上や知識の習得が必要であるが、持っている知識を実際に行動に移すことができているかどうかが重要となる。知識を行動に移すための促しやモニタリングを行うために、防災教育を1回で終了させるのではなく、継続的なプログラムの検討も必要であると考えられる。

表3. 居住形態と水・食料・熱源の備蓄の関係

			飲食物および熱源の備蓄				p*
			備蓄あり		備蓄なし		
		n	%	n	%		
水の備蓄	家族と同居	n=29	14	48.3	15	51.7	0.394
	一人暮らし	n=22	8	36.4	14	63.6	
食料の備蓄	家族と同居	n=30	16	53.3	14	46.7	0.035
	一人暮らし	n=21	5	23.8	16	76.2	
熱源の備蓄	家族と同居	n=26	24	92.3	2	7.7	<0.001
	一人暮らし	n=19	2	10.5	17	89.5	

* χ^2 検定

備蓄状況において「わからない」の回答は除外した

表4. 防災食に関する知識

		n	%
ローリングストック	n=57 知っていた	23	40.4
	知らなかった	34	59.6
ローリングストックの 実践	n=23 実践している	4	17.4
	実践していない	16	69.6
	わからない	3	13.0
バッククッキング	n=57 知っていた	18	31.6
	知らなかった	39	68.4
栄養参照量	n=57 知っていた	5	8.8
	知らなかった	52	91.2

3) - 2 バッククッキングの認知度

農林水産省は災害時の調理にライフラインが停止した場合でも、カセットコンロなどの熱源があれば耐熱性のポリ袋に食材を入れ、袋のまま鍋で湯せん調理可能なバッククッキングを紹介している⁽⁸⁾。バッククッキングについて知っていた学生は18人(31.6%)であり(表4), 知ることとなったきっかけは教育機関やテレビによるものが多かった(図2)。ライフラインに頼らない熱源を持っていたとしてもバッククッキングの活用方法を知らなければ被災時における食環境の改善は難しい。橘らの取り組みでは、食料調達・調理・喫食・片付けという一連の過程を体験させることで災害時の食時には何が

必要になり何が有用か実感として知ることができ、具体的な備蓄行動につながる事が期待できると報告されている⁽¹²⁾。防災教育においてもテーマごとに発災前の準備から発災後の対応をイメージしたプログラムを学び、体験することによって教育効果を高めていくことが重要であると考えられる。

3) - 3 「避難所における食事提供の計画・評価のために当面の目標とする栄養の参照量」の認知度

厚生労働省では、被災後3ヶ月までの当面の目標として、「避難所における食事提供の計画・評価のための栄養の参照量」(以下、避難所における栄養参照量)を示している⁽¹³⁾。栄養士・管理栄養士を

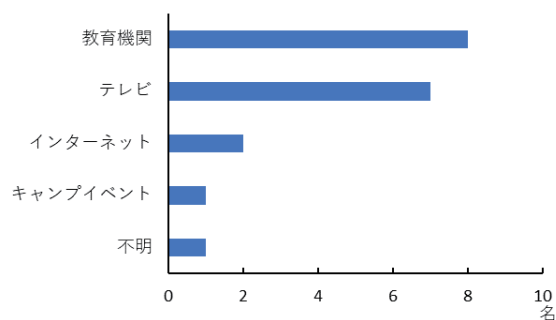


図2. バッククッキングの知識を得た情報源

対象とした調査では、認知度が27.0%であった。本研究の対象者は栄養士を目指す学生であるが、「知っている」の解答は8.8%（表4）と、まだまだ認知度の低いツールであることが分かる。防災の備えとして非常食を準備する必要性は、多くの人が感じている⁽¹⁴⁾。しかし、被災時の食事における栄養摂取状況を配慮した備蓄内容の検討まで至っていない。東日本大震災では、避難所生活において発災直後から30日間はエネルギーおよび、ほとんどの栄養素が基準に達しておらず、ビタミンAやカルシウムは基準に達するまで100日以上を要したことが報告されており⁽¹⁵⁾、被災後の健康を守るためにも避難時の栄養管理は重要な課題である。被災時における栄養状態の悪化を回避するためにも、避難所における栄養参照量の普及啓発を行うとともに、それらを満たすための栄養価を配慮した備蓄食品の選択や活用方法についての検討も必要であると考えられる。

3) - 4 防災食に関する知識と食料備蓄状況や居住形態の関係

防災食に関する知識と食料備蓄の関係を表5に示す。ローリングストック、避難所における栄養参照量はクロス集計において χ^2 検定の結果、有意な関係性が認められなかったが、パッククッキングは有意

な関係性が認められた ($p=0.007$)。しかし、有意な関係性が認められなかったローリングストックおよび避難所における栄養参照量においても、「知らなかった」と回答の方が食料を備蓄していない割合が高い傾向にあり、防災食に関する知識は食料備蓄に影響している可能性も考えられる。防災食に関する知識と居住形態については有意な関係性は認められなかった。

4) 自然災害に対しての不安と防災・減災の取り組み

自然災害に対しての不安を表6、防災・減災に対する取り組みを表7に示す。自然災害に対して不安を感じていると回答した学生は、無効回答8名を除いた49人中45人 (91.8%) であり、ほとんどの学生

表6. 自然災害への不安

	n	%
自然災害の不安 n=49		
とも感じている	17	34.7
やや感じている	28	57.1
どちらでもない	3	6.1
それほど感じていない	1	2.0
全く感じていない	0	0

無効回答を除外した数

表5. 防災食の知識と食料備蓄の関係

		食料の備蓄				p*
		備蓄あり		備蓄なし		
		n	%	n	%	
ローリングストック	知っている n=21	11	52.4	10	47.6	0.174
	知らなかった n=30	10	33.3	20	66.7	
パッククッキング	知っている n=16	11	52.4	10	47.6	0.007
	知らなかった n=35	5	16.7	25	83.3	
栄養参照量	知っている n=5	3	14.3	18	85.7	0.367
	知らなかった n=46	2	6.7	28	93.3	

* χ^2 検定

備蓄状況において「わからない」の回答は除外した

表7. 防災・減災の取り組み状況

		n	%
防災・減災の取り組み	n=48 取り組みをしている	15	31.3
	取り組みをしていない	19	39.6
	わからない	14	29.1
取り組みに至らない理由	n=31 何から対策していいかわからない	17	54.8
	必要と思うが準備が面倒	13	41.9
	本当に必要かわからない	1	3.2
	備えなくてもなんとかなると思う	0	0
	その他	0	0

無効回答を除外した数

「取り組みをしていない」「わからない」を取り組みに至っていないとした

が自然災害に対して不安を持っており、地震が原因の自然災害に対して最も不安を感じていた。

しかし、防災・減災に取り組んでいると回答した学生は15人(31.3%)であり、取り組みをしていない、わからない33人(68.7%)であった。取り組みをしていない理由で最も多かった回答が「何から対策していいかわからない」17人(54.8%)、次いで「必要だと思うが準備が面倒」13人(41.9%)であり、なかには「本当に必要なかわからない」1人(3.2%)の回答もあった。防災・減災の取り組みに影響する要因の一つとして被災体験が報告されている⁽¹⁶⁾。愛媛県の食料・水・生活必需品の備蓄率は、豪雨災害があった2018年は51.0%であったが、2021年に39.1%まで低下している⁽¹⁷⁾。備蓄率が低下した理由に、身近な場所での発災により防災意識が一時的に高まったものの、その後大きな災害がなければ防災意識も薄れていくことが考えられる。幼稚園から高等学校まで、学習指導要領のなかに防災に関する項目が含まれているが、文部科学省は、防災教育の課題として、発達段階に応じた教育内容の体系化や学習機会が不十分であることを挙げている⁽¹⁸⁾。防災に関する知識獲得や防災意識を薄れさせないためには、定期的な学習機会の提供、学んだ知識を実践につなげる教育プログラムの体系化を進めていく必要があると考えられる。

4. 結論

本研究は若年層である短期大学生を対象に食料の備蓄状況や防災に関する意識調査を行った。災害に備えた備蓄率は低く、一人暮らし世帯と家族と同居世帯では、食料と熱源の備蓄状況に有意な関係性が認められた。防災に関する認知度と居住形態に有意な関係性は認められなかったことから、備蓄率の差は、世帯における日常生活の必要性の有無が影響していることが考えられる。防災に関する認知度や意識に対して防災・減災の取り組みをしている割合は低く、どのように行動変容を促していくか検討していく必要性が感じられた。

これらの結果から、居住形態に関わらず一人ひとりが防災・減災に関する意識を高めるために、教育機会の提供、防災・減災の取り組みができていない学生には具体的な実践方法の提案や実践の有無についてのモニタリングの必要性を感じた。さらに防災意識の低下を防ぐために定期的な防災教育プログラムを受講するような環境づくりの検討が必要であると考えられる。

謝辞

調査へ協力をしていただいた2022年度食物栄養学科1年生の学生皆さんへ感謝いたします。

参考文献

- (1) 令和4年版 防災白書 | 特集 大規模災害から命を守るために、内閣府防災情報のページ [引用2022年12月2日]
https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/r04/honbun/0b_1s_00_00.html
- (2) 金炫兌・小金井真 (2022) 避難所における避難環境の実態調査及び今後の課題—熊本地震を中心に—. 日本建築学会環境系論文集, 87 (799), 550-558.
- (3) 小谷穰治・山田勇・上田敬博 (2022) 「災害下におけるNST活動」熊本地震NST報告活動: 避難所における食の問題—療養施設と対比して. 外科と代謝・栄養, 56 (1), 20-25.
- (4) 佐々木茂喜 (2017) 東日本大震災5年後の検証. 北翔大学北方圏学術情報センター年報, 9, 71-77.
- (5) Nobuyo, T. and Yuko, H., et al (2014): What factors were important for dietary improvement in emergency shelters after the Great East Japan Earthquake?. *Asia Pac J Clin Nutr*, 23 (1), 159-166.
- (6) 西村一弘 (2011) 被災地の食事の現状と栄養問題—東日本大震災被災地報告(宮城県気仙沼市)—. 糖尿病, 54 (9), 724-726.
- (7) 令和元年国民健康・栄養調査報告 (2019), 厚生労働省, 228.
- (8) 災害時に備えた食品ストックガイド (2019), 農林水産省, 2-3, 12.
- (9) Devon, G. and Carol, B (2015): Emergency Food Supplies in Food Secure Households, *Prehospital and Disaster Medicine*, 30 (4), 359-364.
- (10) 災害に備えた食品の備蓄に関する実態調査—いざというとき、困らないために— (2021), 独立行政法人国民生活センター, 2-3.
- (11) 本多美預子・浦優斗・黒田千帆・酒井花香 (2022) 管理栄養士を目指す学生の防災意識と備蓄食品の選択に影響する要因. 食糧・栄養と健康, 2, 51-58.
- (12) 橘莉里花・須藤紀子 (2020) 災害時に直面する食の問題を疑似体験させることにより必要な備えに気づかせる教育プログラムの開発. 日本健康学会誌, 86 (1), 13-26.
- (13) 避難所における食事提供の計画・評価のために当面の目標とする栄養の参照量について (2011), 厚生労働省健康局総務課生活習慣対策室
- (14) 佐藤公子・渡邊克俊 (2018) 平常時の災害時用非常食の準備状態と防災意識との関連性の検討. 島根県立大学出雲キャンパス紀要, 13, 31-38.
- (15) 廣内智子・島田郁子・萩沼一男 (2017) 発災後の避難所生活における栄養管理に関する研究: 東日本大震災の食事画像分析から. 日本災害食学会誌, 4 (2), 79-93.
- (16) 山崎初枝・加島浩子 (2020) 大学生の防災への取り組みに関連する意識調査について. 北治山大学紀要, 27, 191-200.
- (17) 愛媛震災対策アクションプランの目標指標の進捗・達成状況 (2022), 愛媛県
- (18) 現在の防災教育における課題, 文部科学省HP [引用2022年12月15日]

新人保育者の保育の気づきからの一考察

岡田 恵

松山東雲短期大学

A consideration from the awareness of childcare by new childcare workers

Megumi OKADA

Matsuyama Shinonome Junior College

Kuwabara, Matsuyama

(Received Jan. 20, 2023)

Summary

In this study, we will clarify how the consciousness of new teachers as a childcare worker change from the process of creating documentation created in kindergarten. The purpose of this study is to conduct a case study of the process by which new childcare workers visualize childcare activities, to understand the activities of childcare itself, and to consider visualization methods that contribute to improving its quality.

1. はじめに

保育の質の維持、向上に向けた取り組みが求められている。この背景には、深刻な少子化問題が挙げられるが、保育の質がその後の子どもの発達のみならず、国の経済へのプラスの効果も期待されるエビデンスがある¹⁾。また、子ども・子育て支援新制度(2015)においては、「子ども・子育てへの社会全体の支援が必要であり、保育の量のみならず質的な充実」が明記されている²⁾。さらに、文部科学省「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」³⁾では、個々の教職員が子どもと直接関わりながら、幼児教育に関わる全ての者と連携・協力し、質の向上に一層取

り組む必要について検討がなされ、厚生労働省「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」⁴⁾においては、保育所保育の特色を踏まえて留意すべき事項について議論がされるなど、国における保育の質に関する検討が急速に進められている。

厚労省の検討会「議論のとりまとめ」(図1)では、多角的な検討を通して、わが国の文化的・社会的背景を踏まえた「保育の質の基本的な考え方」が図1のように示されている。そこには、「保育の質は、子どもが得られる経験の豊かさと、それを支える保育の実践や人的・物的な環境など多層的で多彩な要素により成り立つ」。そして、「子どもにとってどうか」という視点が、保育の質を考える上での基盤と

保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 議論のとりまとめ【概要】

2020（令和2）年6月26日

1. 保育所等における保育の質の基本的な考え方

我が国の保育所保育の特色
(遊びの重視、一人一人に応じた関わりや配慮、子ども相互の育ち合い等)

保育の現場において求められること
(保育所保育指針の理解と実践、職員間の連携・協働やマネジメント等)

保育の質は、子どもが得られる経験の豊かさと、それを支える保育の実践や人的・物的環境など、多層的で多様な要素により成り立つ。
(保育の質を捉えるに当たり、「子どもにとってどうか」という視点を基本とする。一定の水準で保障すべき質と実践の中で意味や可能性を追求していく質の両面がある。様々な文脈や関係性を考慮することに留意)

2. 保育実践の質の確保・向上に向けた取組のあり方

保育の質の確保・向上に向けた取組が実効性あるものとなるよう、関係者が共通理解を持って主体的・継続的・協同的に改善・充実を図ることが重要。

① 保育所保育指針を共通の基盤とした取組

- 評価・研修等様々な取組を、関係者間で理解を共有し一貫性をもって実施

② 組織及び地域全体での取組

- 保育士一人一人の主体的・継続的な参画と、そのための職場の環境づくり
- 地域において、各現場のリーダー層や職員が互いに学び合う関係の形成

③ 多様な視点を得る「開かれた」取組

- 現場間で保育士等が互いに保育を見合い対話する機会の充実・促進
- 保育に関する様々な立場からの多面的・多角的な検討の実施・普及

④ 地域における支援人材の確保・育成

- 現場を支持的・協同的に支援し、地域的な取組の中核を担う人材の配置

⑤ 地域の取組と全国的な取組の連動

- 現場の保育士等と地域の学識経験者等が協同的に関わる取組の実施
- 各地の事例や意見等を全国的に検討・協議する仕組みの構築

3. 今後の展望

今後、保育の質の確保・向上に向けた一連の取組を進めるに当たっては、国や地方自治体において、以下の施策を行うことが重要。

- 保育所保育に関する理解を広く促進するための周知・啓発 ● 「保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）」に基づく保育内容等の評価の充実
- 地域におけるネットワークの構築推進 ● キャリアアップ研修等、保育士等の資質・専門性向上の機会の確保・充実 ● 関係者間の情報共有・意見交換の場づくり

※ 今後検討すべき事項として挙げられた「3歳未満児の保育」「移行期の保育と接続」「特別な配慮を必要とする子どもの保育」「保護者に対する子育て支援」に関しては、調査研究と実践を連動させながら継続的に情報共有や理解促進を図る。

図1. 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 議論のとりまとめ【概要】

なり、「遊びの重視」「一人一人に応じた関わりや配慮」「子ども相互の育ち合い」など、わが国の保育の質の特色が明記されている。

これらのことから、保育の質を確保・向上させるためには、「取組のあり方」についても示されているように、「実効性」のあるものであることが大切であり、「関係者が共通理解を持って、主体的・組織的・協同的」に行われ「評価・研修等の様々な取組」を「関係機関で理解を共有し、一貫性を持って実施」する。つまり、「保育所保育指針」⁵⁾を基盤とし、養護と教育が一体となった、子ども主体の保育の実践が求められている。

自己評価ガイドライン⁶⁾では、保育者による日々の実践の「ふりかえり」が基盤となって、子どもの姿を記録、対話し、明日の保育の計画につながるサイクルが挙げられている。これは、保育者の主体的・

継続的な行為を用いて、語り合う同僚性を育み、職場の風土形成とリーダー層のマネジメントが重視され、保育者同士が互いに保育を見合ったり語り合ったりする中で多様な視点を得られるための取組が必要になるということになる。

無藤・大豆生田（2019）は、「指導計画を作成する上で大切なことは、目の前の子どもの姿を捉え、そこから計画を作成していくことであり、『資質・能力』『5つの領域』『10の姿』などの要素を実際の子どもの姿に照らしてみることで、子どもたちに育っている力、これから育てていきたい力が見えてくる」⁶⁾と述べている。その他、厚生労働省「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」保育所保育の特色を踏まえて留意すべき事項⁴⁾においても「保育士等は、一人一人の子どもの理解や育ちの見通しに基づいて、様々な意図や配慮をもって

環境を構成し子どもに関わっているが、こうした過程やそでの保育の目標・ねらいを、他者にも理解できるように伝えるため言語化・可視化することが求められる。」と記載されている。

保育の過程や子どもの育ちの言語化・可視化については、現在の日本では「保育活動記録の見える化」「保育で行った事を記録」といった意味合いで用いられていることが多い。そのツールのひとつに「ドキュメンテーション」がある。保育ドキュメンテーションとは、もともとイタリアのレッジョ・エミリア市から発祥した教育思想のひとつで、子どもの活動を写真や動画、音声、文字などで視覚的に記録するというものである。

本学では、子どもの思考・探究活動を具体的に記録し、子ども自身が活動を振り返り次の活動へ生かすことを目的として、現場実習で学んできたエピソードを1年間かけて演習授業で読み込んでいる。学生の記録したエピソード記録を用いることで発達の違いやメカニズムを意識することができ、対象児の年齢や発達の理解がその後の実習にも連動している。また、自分の視点、保育者の視点の違いを明らかにしながら、学生自身の視点を保育者の視点に近づけていく（視野を広げる）ことをテーマに、複数の視点や見解がある事に気づくことができる。

これらのこと以外にも実習関連授業では、学生の学びを支える第1の支点である「学生の保育者に対する心情や意欲を大切にすること」に重点を置いている。実習上で注意しなければならない事項は、入念に指導するが、概して学生が保育者になる上で子どもが好きで、関わる仕事も好きでいられるよう配慮している。

本研究では、卒業後の座談会での対話をもとにどのように子ども理解を深めようとしているのか、また、実践を語るためのツールとして作成するドキュメンテーションを用いることで、新人保育者の意識がどのように変容していくのかについて明らかにし、考察することを目的とする。

2. 研究対象

20XX年度 保育科を卒業した7名

3. 研究方法

1) 20XX年9月初旬：新人保育者がグループで対話を行う。また保育の様子を観察も可能であれば行う。(コロナ感染症対策のため、観察が出来な場合は、ビデオ撮影などの許可を得て実施する)

2) 20XX年11月下旬：実際に作成したドキュメンテーションを持ち寄り、新人保育者がそれぞれの保育実践について対話を行う。

4. データ分析の方法

録音された内容を逐語録化したものをデータとし、大谷(2021)が開発したSCAT(Steps for Coding and Theorization)⁷⁾を用いて分析した。

分析手順

- (1) データ入力・・・研究協力者の対話より「子どもの理解」「発達」に関する発話を入力する。
- (2) グループ化・・・「子どもの理解」「発達」を分類し、注目すべき発話を書き出す。
- (3) 言い換え・・・注目した記述を踏まえて、他の語句へ言い換える。
- (4) 概念化・・・言い換えた語句から潜在的なテーマを概念化する。
- (5) ストーリーライン・・・すべてのデータを組み入れた概念化の全体像を文章化する。
- (6) 理論記述・・・ストーリーラインから重要な部分を抜き出して理論記述を行う。

5. 倫理的配慮

研究対象となる施設、及び管轄する管理責任者からは承諾済みである。

研究対象者には、研究への参加意思を文書で確認し、参加への意思確認を行う。その際、研究からの逸脱の自由と逸脱によって不利益を被らないこと、データ利用に関する約束事項を文書で説明する。

個人情報については、すべて匿名化し、個人が特定できない状態で保存管理する。

得られた調査データは、研究発表後破棄する。紙媒体は細断し、電子データに関してはデータ復元不可能な処理をして破棄する。

6. 結果

第1回目 20XX年9月初旬

2つのエピソード（1. 2歳児の姿）をもとに、大学内において新人保育者7名が対話を行う。

新人保育者7名は、エピソードをもとに現在の自分自身の担任クラス、子どもたちの遊びについて保育実践などを交えながら、対話を行った。具体的に

は、「1人の対応をしていると、違う子がまた別の子をひっかいたりする」「子どもの年齢に応じて何ができて、できないのかがわからない」「1人で3人を見るなんて私たちには難しい」など、子どもの発達理解はしていても、保育者としての経験が浅いため、子どもの行動に不安や悩みを抱えている様子が語られていることから、一人で複数の子どもを見ていることが多いから、ちょっと目を離れた際にトラブルになることが多い。自分がやっていることがあっているのか間違っているのかわからない。同じ2歳でも育ちは色々で発達も個々に違うという発話については、子どものことがよくわからない、適切な子どもの対応ができればいいのではないかと、言い換えられ、これらを最適な子どもの理解の知識が得られていないと概念化した。

これらの結果から、研究参加者は、子どもの理解に対する知識が得られておらず、特に2歳児の発達や様々な場に応じた対応力が難しいゆえに、自信が

エピソード1. 2歳児6名担当

エピソード1

保育所では毎日連絡帳を書いて保護者とやりとりをしているのだけど、その返事に「昨日の遊びが本当に楽しかったようです。ありがとうございます」などお礼を言ってもらえることがあると、とても嬉しい。自分の保育がわからないながらも、子どもたちの様子を連絡帳に書くことで、子どもの様子を保護者に理解してもらえたり、自分の保育の様子を知ってもらえたりすることが共有できるようなことが、保育の楽しさかなと思っている。ちょっとしたことだとは思うけど、子どもが「できたこと」「うれしかったこと」などを一緒に喜ぶことは自分にとっても自信につながっている。時にはつらいこともあるけれど、うれしいことがあれば、また頑張ることができる。

また、春はすごく人見知りで、私のところには全然来てくれなくて、私の顔を見ただけで泣いていることも多かった。担任としてははりきっていたけれど、泣かれると、自分のことを信頼してもらえてないと思うと自信がなかった。でも、夏になる頃には私がいなくて泣いて探すようになって、私が担任だとわかっているのかなと思うと、子どもは本当にかわいいし、愛おしい。自分がしっかりしないといけないとか、自分の判断で子どもたちが落ち着かないとか考えるようになってきたのは、少し責任を感じるようになったからだと思うようになった。

エピソード2.

エピソード2

保育所の生活にも慣れてきたようで、少しずつ自分の興味のあるところへ歩けるようになって、お部屋の中だけではなく別の部屋にも行きたくなってきたようで、少しの段さも怖がらずに越えていくようになった。自分の担当の子ども達6人と、お部屋を出て園庭で遊ぶとなると、ちょっと目を離れた隙に一人が違う場所に離れて行ったりして、止めようとして追いかけている間に、違う子どもは、遊具の取り合いになって引っかいたり、叩いたりしてしまったりすることが増えてきた。これも子どもたちにとっては、他者を意識するようになってきたからこそその行動だと思うけど、どう自分が動けばいいかわからない。とても大変。けがをしないように見ようとすると、子どもたちがすることに禁止ばかりして、あれもダメ、これもダメというように、自由に遊ぶことも止めてしまっている。

これまでは、子どもも自分も緊張していたこともあって、保育者の側において離れることもなかったけど、それぞれが興味のあるところに離れて行ってしまう。叱るわけにもいかないので、手を出しやすい子を自分の隣に連れてきて「ここにおってね」と確保しておくようにしている。この毎日のちょっとしたことで悩んだり、自分の保育が間違ったりしているのではないとか不安になる。他の先生はどうしてるのかな？みんな（同期）はちゃんと保育をしているのかな？あたりまえだけど、自分がしっかりしなければいけないことはわかるけど、補助してくれる人はいないし、私の経験がないからどうすればいいかわからない。

持っていないことが推察された。引き続き「子ども理解」「発達」を意識した保育の事例を継続して記録して対話をする必要性や、自分たちの保育者としての成長には、他者と保育実践を語ることが必要であることの気づきがあることが考察された。

第2回目20XX年12月下旬

新人保育者の作成したドキュメンテーションをもとに対話を行った。

第2回目では、作成したドキュメンテーションを見ながら「指の使い方がわかりやすい」「この遊びが子どもの発達の何歳くらいか理解するのは難しい」「発達に応じた個々の育ちを自分たちはどのような援助をすればいいのか」など、養成校で学んだことを基礎にしながら日々の保育を振り返り、対話を行っていた。これらは、子どもの遊びの様子はわかるが、この遊びが発達過程のどのあたりを示しているのかまだまだ理解が難しい。説明ができない

という発話については、子どもの発達過程がわからない、年齢に応じた発達の理解をしなければいけない、保護者の方にわかるように説明するには、発達の見通しが理解できていないと難しい、と言い換えられ、これらを最適な子どもの発達過程の知識が得られていない、年齢に応じた援助、保護者への説明などの知識が得られてないと概念化した。

このことから、新人保育者は、子どもの発達過程に対する知識が得られておらず、特に年齢に応じた援助や保護者への説明などの対応力が難しく、それゆえに、自分の保育への自信が持てないことが推察された。

新人保育者は、試行錯誤をしながらも子ども達とかわり、保護者からのコメントなどから自身の保育に成長を実感することができている様子もみられた。このように記録を基にドキュメンテーションを作成し可視化することで、自身の保育に成長を実感

表1. SCATを活用した方法による分析過程

(1)データ入力	(2)グループ化	(3)言い換え	(4)概念化
子どもの性格がわかってくると、個別に関わらないといけない場面がわかるようになってくる	子どもの性格	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものことがよくわからない ・適切な子どもの対応ができればいいのではないか ・その場に応じた対応の仕方を知りたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの理解の知識が得られていない ・適切な対応が難しい ・その場に応じた対応が難しい
1人の対応をしていると、違う子がまた別の子をひっかいたりする			
子どもの年齢に応じて今何ができて、できないのかがわからない	子どもの発達		
1人で3人を見るなんて私たちには難しい			
2歳児の発達についてそれぞれ個の違いが大きい			
おしゃべりができないから、コミュニケーションがとれない			
ベテランの先生がやっている対応を真似するとい	対応方法を知りたい		
自分がやっている対応があっているのかわからないし自信がない			
(5)ストーリーライン	一人で複数の子どもを見ることが多いから、ちょっと目を離した際にトラブルになることが多い。自分がやっていることがあっているのか間違っているのかわからない。同じ2歳でも育ちは色々で発達も個々に違うという発話については、子どものことがよくわからない、適切な子どもの対応ができればいいのではないか、と言いつ換えられ、これらを最適な子どもの理解の知識が得られていないと概念化した。		
(6)理論記述	研究参加者は、子どもの理解に対する知識が得られていない。特に2歳児の発達や様々な場に応じた対応力が難しい、それゆえに、自信が持てていない。		

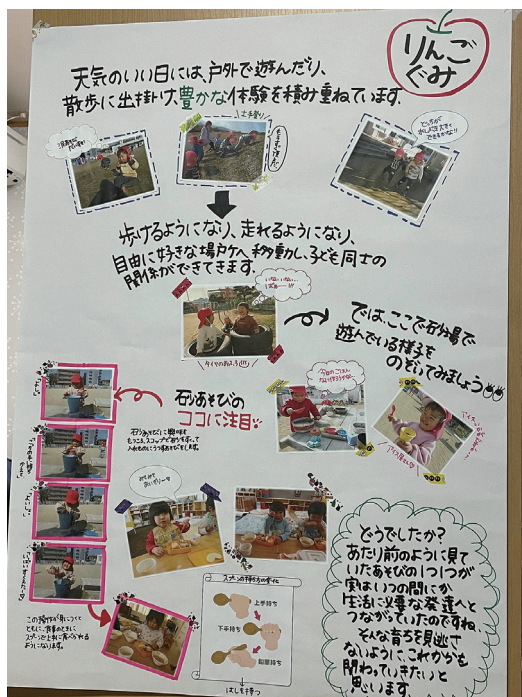


図2. ドキュメンテーション1

砂遊びをしている子どもの具体的な遊びの様子から、スコップで砂をすくっている1場面



図3. ドキュメンテーション2

できることが、新人保育者にとっては、子どもを見る目の変容を知るきっかけとなり、さらには、可視化することで、子どもの成長の様子を通して家庭への支援につながることの大切さの気づきが語られていた。

表2. S C A T を活用した方法による分析過程

(1)データ入力	(2)グループ化	(3)言い換え	(4)概念化
砂遊びの様子で指の使い方がわかりやすい	子どもの発達	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの発達の理解 ・年齢に応じた発達の理解をしなければいけない ・保護者の方にわかるように説明するには、発達の見通しが理解できていないと難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの発達に対する知識が得られた ・保護者への説明が必要 ・年齢に応じた援助が必要
この遊びが子どもの発達の何歳くらいか理解するのは難しい			
この様子から自分たちがどのような援助をすればいいのか			
この遊びがどのような発展していくのか説明ができない			
保護者の方はこれを見てどのように感じるのか			
どの写真を使えばいいか悩む	子どもの理解や援助		
連絡帳に書く内容が具体的になった				保育者の成長	自身の成長	保育のおもしろさ
(5)ストーリーライン	<p>写真を用いることで、子どもの遊びの様子はわかるが、この遊びが発達過程のどのあたりを示しているのかまだまだ理解が難しいし、説明ができないう発話については、子どもの発達過程がわからない、年齢に応じた発達の理解をしなければいけない、保護者の方にわかるように説明するには、発達の見通しが理解できていないと難しい、と言い換えられ、これらを最適な子どもの発達過程の知識が得られていない、年齢に応じた援助、保護者への説明などの知識が得られていないと概念化した。</p>		
(6)理論記述	<p>研究参加者は、子どもの発達過程に対する知識が得られていない。特に年齢に応じた援助や保護者への説明などの対応力が難しい。それゆえに、自信が持てていない。</p>		

7. 考察

第1回目の対話では、子どもの発達理解はしていても、保育者としての経験が浅いため、子どもの行動に不安や悩みを抱えている様子が語られていたが、第2回目では、試行錯誤をしながらも日々の保育を実践し、記録を基にドキュメンテーションを作成し可視化することで保育者としての気づきが語られるようになり、子ども理解を深めながら自身の保育に成長を実感していた。したがって、新人保育者は、実際の保育の場において日々の保育を客観的に記録し、その中で心に留まった言動について「なぜ」「どうして」など、一人一人の子どもについて多面的に捉えるこれらのことが、新人保育者にとって喜びとなり、保育の面白さにつながっていることが考察された。

岡田(2018)「初任保育者の不安とやりがいの変容」では、新人保育者は、いざ働きはじめると子どもとどのように接してよいかわからなくなり、自身の対

応はこれでいいのかなど不安になることがある。養成校での保育実習の経験や学びを基に、「子ども理解」「発達」の重要性など、様々な解釈を考え、子どもたちに対応をしているが、ペアを組む担任や先輩保育者から話を聞くことに気を使ってしまうなど自分の保育について自信が持てず、結果として、不安や悩みを抱えてしまっているという問題を指摘している⁸⁾。また、新人保育者の不安や悩みとしては専門的な力量の形成よりも、管理職や先輩保育者との関係の構築、職場への適応という面で悩みであることが示されており、一方、よろこびややりがいは、他者の評価から得られていることが示されている。そのため、養成校の段階において、自己肯定感と他者肯定感を共に育んでいけるような体系的なカリキュラムと授業が必要であり、自分たちが様々な方向から見た子どもの姿や、かかわった子どもの思いを次の保育に生かし保育を育てることの出来る、また集団の中でも個々のことを考えることの出来る保育者養成を行わなければならない。

本学では、現場実習において作成される「実習記録」に子ども理解を深めるために保育者のかかわりや子どもの状況などについての読み取りに焦点を当て、記録としてのドキュメンテーション作成を取り入れている。これらを教育的意図と成果、評価の発信へと導くことが、これからの保育の発展に寄与する大きな一歩であると考え。更に保育の安全・安心及び地域のこども環境の充実を考えたときに保育ドキュメンテーションによる記録の成果は大きいと考える。

8. 今後の課題

本学では、卒業後に開催している「保育実践講座」での事例検討会や、日頃の保育課題を解決するために座談会を開催するなどのフォローを行っている。保育者としての研修会は多く開催されているが、自分自身の保育のあり方を気軽に話せる機会がないこともあり、当初は本学の卒業生が主体的に集まり開催していた座談会であった。しかし、職場に持ち帰り座談会での話をする中で、勤務先の他の職員からも参加希望があり、定期的に開催するようになった。この実践者の集まりを本学では「木曜研究会・実践講座」と呼ばれ、おおよそ38年間誰でも参加できる現在も継続している会となっている。大学の教員と現場の保育者とで構成される木曜研究会は、保育者養成校にとって重要な役割を果たされ、養成校と保育現場との信頼関係構築の場になっている。実習担当者はほとんど毎回出席し、現場の保育者との関係を築き、さまざまな実践事例や実習での意見交流を行うことで本学の実習指導の内容についても共通理解のもとで実施することができる機会となっている。この研究会において、ドキュメンテーションを用いて保育者と子どもとの、また、保育者と保護者との、さらには保育者同士同僚との対話のツールとして子ども理解を深めることは重要であると考え。しかし、子どもたちの理解を深め、保育者自身が、自分自身を振り返るツールとして用いることにおい

ては、とても専門的なことであり難しいことでもある。保育の質向上において可視化は保育者や保護者の共通理解のために必要な方法だと考えるが、日々の保育業務の中で、記録やドキュメンテーションを作成するのは大変な作業であり、時間の確保や同僚や先輩保育者と対話をする機会をどのように行うかについて、今後の検討が必要である。

参考文献

- 1) 無藤 隆・内田 千春「幼児教育のエビデンスと政策」2016年2月25日発行 (Ver. 1.0)
- 2) 内閣府「よくわかる「子ども・子育て支援新制度」」2015年4月施行
- 3) 文部科学省「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」2020年5月26日
- 4) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 2020年6月26日
- 5) 厚生労働省 (2020) 保育所における自己評価ガイドライン
- 6) 無藤隆・大豆生田啓友 編 (2019) 『3・4・5歳児子どもの姿ベースの指導計画』フレーベル館
- 7) 大谷 (2021) S C A T (Steps for Coding and Theorization)
- 8) 岡田 恵 (2018) 第24回保育保健学会「就学前施設に勤務する初任保育者の不安とやりがいの変容」日本保育保健学会第24回大会プログラム pp.66

付記

本研究は、2021年度 中・四国保育士養成協議会より助成金を受けたものである。なお、本稿はその一部を2022年度 中四国保育士養成協議会研究報告書において発表したものを再構成し、加筆修正している。

女子大学生用キャリア発達尺度の信頼性・妥当性の再検討^{1),2)}

— 男子大学生との比較から —

木川 智美

松山東雲短期大学

Re-examination of Reliability and Validity of Career Development Scales in Female University Students

— Comparison to Males —

Satomi KIKAWA

Matsuyama Shinonome Junior College

Kuwabara, Matsuyama

(Received Jan. 20, 2023)

Summary

This study aimed to re-examine the reliability and validity of Career Development Scales in Female University students (Kikawa, 2016). The male university students in the Kanto region completed these scales, and I analyzed them including female university students answers (Kikawa, 2016). The reliability was confirmed by that each item was correlated with Career Development Scales scores. The validity was confirmed by the differences of factor structure between males and females. It was suggested that the results of this study could be applied to measure the degree of males career development.

問 題

はじめに

一般に男性よりも人生において選択・決断すべきライフイベントが多い女性のキャリア発達において、特に大きな節目となる女子大学生の時期のキャリア発達を把握し、適切な教育的介入を行うことは意義があると考えられる。

本研究では、心理学におけるキャリアの研究史を概観したのち、女子大学生用キャリア発達尺度（木

川, 2016）における信頼性と妥当性の再検討を行う。

キャリア研究に関する理論

心理学においてキャリア（career）の語源は、cararia（荷車や戦車が通過する道、わだち）である。日本語訳としては、経歴、生涯、生き方などとされるが、その意味を十分に表しているわけではないので、そのまま「キャリア」と用いられていることが多い（金井, 2006）。

心理学におけるキャリア研究に関する理論には、

①職業選択理論、②発達理論、③組織心理学の理論、④心理学以外（社会学など）の理論がある（木村，1992）。

職業選択理論は、Parsons, F.にはじまる特性＝因子理論、Holland, J. L.の職業興味理論に代表される職業研究、適性研究であり、人間のサイドを重視し、職業の遂行に必要な資質、職業とのマッチング、そのメカニズムを明らかにしようとするものである。

発達理論は、職業選択理論がある時点で焦点をあてて職業選択の要因やメカニズムを明らかにしようとするのに対して、生涯にわたる発達のプロセスとしてとらえる理論である。最も代表的なものは、Super, D. E.の発達理論であり、彼は、キャリアを「人々が生涯において追求し、占めている地位（position）、職務（job）、業務（occupation）の系列」と定義し、職業的キャリアと、より包括的な概念であるライフキャリアとを分化して捉えた。

組織心理学理論は、組織における人間の行動や態度、特に仕事、職務満足、モチベーション、モラル、メンタルヘルスなどとの関連でキャリアを考えるものである。

そして、心理学以外（社会学、経済学等）の理論は、個人よりも専ら社会的環境に目を向け、役割（職業）に共通した要因を発見しようとするものである（木村，1992）。

また、キャリアの心理学的、発達のアプローチには、Super, D. E.の自己概念を中心としたキャリア発達、Holland, J. L.の環境との相互作用によるキャリア行動の発達、Krumboltz, J. D.の学習理論からのアプローチ、Gelatt, H. B.のキャリア発達における意思決定、Schein, E. H.の組織内キャリア発達、Schlossberg, N. K.の人生上の転機（トランジション）とその対処、Hall, D. T.の関係性アプローチ、Hansen, L. S.の統合的キャリア発達、Savickas, M. L.のキャリア構築理論がある（渡辺，2013）。

キャリア発達の定義

キャリアとは、職業（occupation）が市場価値をもつ特定の活動であるのに対し、個人が生涯に経験する職業、職務、課業の連続であり、個人の生涯にわたって自己関与することの表現としての職業およびその他の様々な役割の連続である（Super, 1986）。そして、ライフキャリアとは、Super（1980）が「ライフキャリアの虹」モデルにおいて示したように、誕生から死亡までの、勤め人、主婦（主夫）、学生、子ども、余暇享受者、市民、個人といった生涯における様々な地位、役割、経歴を包括した概念である。

米国におけるキャリア研究

米国におけるキャリア研究は、主にキャリア・カウンセリングの立場と、キャリア教育の立場から行われている。

キャリア・カウンセリングを基礎とした研究においては、キャリアの概念を職業から人生全体へ拡張し、中高期においてはその適応性が重視され、またその発達には積極性が重要であることが指摘されている（渡辺，1993，2009；渡辺・黒川，2002；渡辺・Herr，1998）。

一方、キャリア教育を基礎とした研究においては、特に家庭科においてキャリア教育が実施され、具体的なライフキャリアプランニングの能力の育成がめざされており、学年や性別によるキャリア発達の程度の差異が指摘されており、キャリア教育的経験のある者はキャリア能力・態度の得点が高いことが明らかにされている（河崎，2001，2003，2010）。

国内におけるキャリア発達の研究

これまでの我が国におけるキャリア発達に関する研究には、看護師、保育士などの専門職の職業上のキャリア発達について扱ったもの（芳賀・西脇，2007；小海・津島，2007；小野，2001；若林・水野・佐野，1992等）、高校生・大学生の進学・進路上のキャリア発達について扱ったもの（安達，2008，2010；

坂柳, 1996; 清水, 1990; 浦上, 1995等)、小学生・中学生の職業観・将来観について扱ったもの(岩崎, 1999; 神谷, 1987; 宮田, 2012; 山田, 2011; 谷田, 2009等)がある。

そして、キャリア発達を測定する尺度には、ライフキャリアを測るものとして、ライフキャリアの能力・態度に関する尺度(河崎, 2010)、ライフキャリア志向性尺度(盧, 2011)、キャリア成熟尺度(中込・塩川・齋藤・角山, 2009)、キャリア・レディネス尺度(坂柳, 1996)などがある。また、ワークキャリアを測るものとして、キャリアデザイン力尺度(三川・石田・神田・山口, 2013)、キャリア観測定尺度(広田・佐藤, 2009)、キャリア発達尺度(阿部・山下・川崎・八木, 2009)、キャリアセルフエフィカシー尺度(小野・齋藤・社浦, 2008)、キャリア意思決定尺度(清水・花井, 2007)、キャリア焦燥感尺度(尾野・岡田, 2014)、キャリアレジリエンス測定尺度(児玉, 2015)などがある。

キャリア発達と希望ライフコースの関係性

青年期の女子学生のキャリア発達を考える際には、上述してきたようなキャリア発達の概念に加え、希望ライフコースの影響を考慮する必要があると考えられる。希望ライフコースとは、国立社会保障・人口問題研究所(2010)によれば、「専業主婦コース(結婚し子どもを持ち、結婚あるいは出産の機会に退職し、その後は仕事を持たない)」「再就職コース(結婚し子どもを持つが、結婚あるいは出産の機会にいったん退職し、子育て後に再び仕事を持つ)」「両立コース(結婚し子どもを持つが、仕事も一生続ける)」「DINKSコース(結婚するが子どもは持たず、仕事を一生続ける)」「非婚就業コース(結婚せず、仕事を一生続ける)」といった分類が知られている。希望ライフコースの研究においては、若年女性が現実的であると考えられる希望ライフコースは専業主婦コースが減少し、両立コースが増大していることが指摘されている(国立社会保障・人口問題研究所, 2010)。また、岩井(2015)も女性のキャリ

ア発達とライフコースの関連性を指摘している。このような現状からは、本研究で焦点をあてる青年期の女子学生においては、そのキャリア発達を考える上で、キャリア発達に影響を及ぼすと考えられる希望ライフコースにも注目する必要があると考えられる。

青年期のキャリア研究における課題

これまでのキャリア研究は、キャリアを、職業理解、意思決定、情報収集・探索、問題対処、自律性、他者との協調、ライフバランス、自己効力感、準備等の側面からとらえたものがほとんどであり(安達, 2008, 2010; 河崎, 2003, 2010; 盧, 2011; 中込・塩川・齋藤・角山, 2009; 坂柳, 1996, 1999; 三川・石田・神田・山口, 2013; 小野・齋藤・社浦, 2008等)、これらの既存の尺度が取り扱っている概念は、キャリア発達における、主に行動、態度に関するものである。

しかし、これまでの尺度はキャリア発達の行動や態度に関する各々の側面を詳細に測定するには適していることが伺えるが、キャリア探索中の大学生の将来に対する目標や計画性、自己理解、目標や計画に向かってのコミットメントなど自己概念に関わる側面の現状における到達度を総合的に測定する尺度は見当たらない。女子学生に焦点をあてる本研究において、彼女らのこれまでのキャリア発達は小学校、中学校、高等学校、大学といった主に学校段階におけるものであり、職業的なキャリアに対する計画設定や自己理解は発達途上のものといえる。加えて、一般的に多くの場合、男性よりも人生において選択および決断すべきライフイベントが多く、それに伴い、多様なライフコースが存在する女性のキャリア発達に焦点をあてた研究を行う場合、青年期の女性特有の自己概念の発達を適切にとらえることのできるキャリア発達尺度が必要であると考えられる。

このような観点から、木川(2016)において「女子大学生用キャリア発達尺度」が作成された。

女子大学生用キャリア発達尺度 (木川, 2016)

測定概念 女子大学生のキャリア発達の程度を測定することを目的とした尺度である。一般的に男性よりも人生において選択・決断すべきライフイベントが多く、それに伴い、多様なライスコースが存在する女性のキャリア発達に注目し、その中でも生涯にわたるキャリア発達のうち初期の段階と考えられる女子大学生のキャリア発達状態に焦点を当てている。多く既存のキャリア発達に関する尺度が焦点化してこなかった、女子大学生のキャリア発達状態に特化している。

尺度構成手続き まず、項目収集のための予備調査として、関東圏内の大学に通う複数の学部・学科に在籍し就職活動について未経験、経験中、完了した女子学生10名(3年生7名、4年生3名)に約20分程度の半構造化面接を実施し、得られた回答の逐語録からキャリア発達に関する70の項目を抽出した。すべての協力者に共通して問うた内容は、「就職・職業についてどのように準備しているか」、「結婚・子育てについてどのように計画しているか」、「個人としての生き方についてどのように検討しているか」、「性役割観についてどのように考えるか」であった。得られた項目をKJ法により分類し、さらに青年心理学を専門とする教員との検討の結果、27の「自己理解」、「計画・目標設定」、「実現・コミットメント」に分類される項目を選定し、女子大学生用キャリア発達尺度の項目の候補とした。

つぎに、関東圏内の3つの大学に通う女子大学生に対して、上記の項目を用いた自己記入式の質問紙調査を行い、計246名の回答について、項目分析の後、因子分析を行い、最終的に22項目3因子構造の尺度が構成された。

信頼性 下位尺度毎に内的整合性(クロンバックの α 係数)を検証している。第1因子から順に「計画・目標設定」は $\alpha=.83$ 、「自己理解」は $\alpha=.79$ 、「実現・コミットメント」は $\alpha=.77$ であった。

妥当性 妥当性の検討として、文部科学省(2011)による「今後の学校におけるキャリア教育・職業教

育の在り方について(答申)」における学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素のひとつとして指摘されている「基礎的・汎用的能力」を構成する「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」と本尺度を構成する項目との比較を筆者と青年心理学を専門とする大学教員が個別に行った。その結果、両者ともに尺度を構成する項目および下位尺度は上記の要素の「人間関係形成・社会形成能力」以外の3つの要素に該当する内容であり、その3要素の判断が一致したため、内容的妥当性を有していると判断した。

採点方法 本尺度の回答形式は、「非常に当てはまる(6点)」、「当てはまる(5点)」、「やや当てはまる(4点)」、「やや当てはまらない(3点)」、「当てはまらない(2点)」、「全く当てはまらない(1点)」の6件法である。

本研究の目的

女子大学生用キャリア発達尺度(木川, 2016)における信頼性と妥当性については、上述のように検証済みではある。しかし信頼性については尺度作成時の各下位尺度の α 係数による検証を行った限りである($\alpha=.77\sim .83$)。妥当性の検証は、理論的観点からの内容的な側面に留まっており課題がある。そこで本研究では、本尺度の確実性および安定性をより高めるべく追加の分析を行う。

分析 1

目的

分析1では、尺度を構成する各項目と尺度得点の間の相関係数を算出し、内的整合性の観点から本尺度の信頼性に追加的な言及を行う。

方法

調査対象者 関東圏内の4つの大学に通う女子大学生計318名を分析対象者とした。学年はこれから

就職活動を行う、もしくは就職活動中である者の多い1～3年生であった。

調査時期 2014年12月～2015年2月であった。

調査内容 女子大学生用キャリア発達尺度(木川, 2016)をはじめ、関連が予想されるその他の変数を測定する尺度を同時に実施した。

実施手続き 大学の講義時間内における集合形式に加え、個別配布・個別回収形式により質問紙を配布した。

倫理的配慮 所属機関の倫理審査委員会において承認された。

結果

各項目と尺度得点の相関係数(I-T相関)をもとめた(Table 1)。

項目の順は木川(2016)に従った。その結果、「人のためになりたい($r=.35, p<.001$)」「仕事を選ぶ際には、就労条件を検討したい($r=.38, p<.001$)」

Table 1 女子大学生用キャリア発達尺度のI-T相関

	I-T 相関
第1因子：「計画・目標設定」	
自分の将来のライフスタイルのイメージがわく	.65 ***
自分のやりたいことがはっきりしている	.72 ***
大学で勉強するうちに、自分の考えが固まってきた	.65 ***
今は将来のことまで考えられない	.50 ***
30歳になるまでのプランを立てている	.55 ***
どんな資格をとるべきか、調べている	.50 ***
憧れの職業がある	.66 ***
第2因子：「自己理解」	
まわりの人に左右されない、自分自身の信念がある	.54 ***
自分の中で大事にしたい価値観がある	.64 ***
男性、女性の区別にとらわれず、自分の好きなことをやり	.43 ***
将来においても、自分らしさを大切にしたいと思う	.60 ***
何か問題が起きたとき、自分なりに考えて解決しようとする	.51 ***
就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい	.36 ***
仕事を選ぶ際には、就労条件を検討したい	.38 ***
第3因子：「実現・コミットメント」	
将来どの職業に就くべきか、周囲の人に相談している	.52 ***
尊敬する人がいる	.49 ***
将来は自分の学んだことを活かすつもりだ	.70 ***
大学での人間関係は、自分にとって有意義だと思う	.50 ***
仕事と子育てを両立したい	.42 ***
人のためになりたい	.35 ***
人の話を聞くうちに、いろいろ興味が湧いてくる	.58 ***
興味のあることに、ボランティアとして参加している	.41 ***

*** $p<.001$

「就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい($r=.36, p<.001$)」の3項目において $r=.40$ 未満の値がみられた。それ以外の項目については中程度から強い値がえられた。

考察

尺度得点と一番相関が弱い項目は第3因子の「人のためになりたい」である。人の役に立ちたいという意図は、自分の将来の夢の実現やコミットメント(積極的関与)の重要な要素と考えられるが、キャリア発達そのものとの間には、強い関連は見られていない。また第2因子の「仕事を選ぶ際には、就労条件を検討したい」「就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい」についても、尺度得点と弱い相関が見られた。

これらの項目がキャリア発達と強い関連が見られない理由については、これらの項目がキャリア発達以外の概念をも測定していることが考えられるが、詳細な検討については今後の課題と言えよう。

分析2

目的

本尺度の妥当性を、項目得点の性差および因子構造の性差の観点から検証することを目的とした。

方法

調査対象者 関東圏内の3つの大学に通う大学生(男性73名、女性419名)であった。

実施時期 2014年12月～2015年2月であった。

調査内容 木川(2016)による女子大学生用キャリア発達尺度(6件法22項目)を講義時間内の集団形式で実施した。

倫理的配慮 調査時の所属機関において審査を受けた。

結果1

性別による女子大学生用キャリア発達尺度の各項

目と合計得点の平均値および標準偏差、またその t 検定の結果をTable 2に示す。本研究では尺度を構成する項目において性差を検討することで妥当性の検証を試みるので、欠損値のあった調査対象者のデータも用いて分析を行った。

その結果、「03. どんな資格をとるべきか、調べている」において有意差がみられ ($t(489) = -3.02, p < .01$)、女性のほうが男性よりも有意に得点が高かった。

結果2

続いて、女子大学生用キャリア発達尺度について男性の調査対象者の回答を用い、尺度作成時と同様に主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。探索的因子分析を用いる理由は、因子構造に着目するためである。よって、因子数も固定せずに分析を行った。

固有値の減衰状況から、3因子解を採用した(固有値: 5.88, 1.99, 1.71, 1.15...)。共通性の低い

項目や複数因子に負荷のある項目を削除した結果、最終的に因子負荷量が.40以上の17項目が残った(Table 3)。

第1因子は「自分の中で大事にしたい価値観がある」などの項目に負荷が大きく、「自分らしさ」因子と命名した。同様に、第2因子は「自分の将来のライフスタイルのイメージがわく」、第3因子は「人の話を聞くうちに、いろいろ興味が湧いてくる」に負荷が大きいため、それぞれ「将来観」因子、「情報収集」因子と命名した。

考察

結果1では、「03. どんな資格をとるべきか、調べている」において、女性と男性の得点に有意差が見られ、女性の方が男性よりも得点が高いことが明らかになった。このことは女性の方が男性に比べて、資格取得に向けての情報収集活動をより多く行っていることを示している。

結果2においては、因子分析の結果、女子大学生

Table 2 項目得点の平均値の性差

尺度項目	男性			女性			t
	n	平均値	標準偏差	n	平均値	標準偏差	
第1因子: 「計画・目標設定」							
02_自分の将来のライフスタイルのイメージがわく	73	3.25	1.41	417	3.44	1.21	-1.08
08_自分のやりたいことがはっきりしている	73	3.86	1.44	418	3.94	1.39	-0.44
01_大学で勉強するうちに、自分の考えが固まってきた	73	3.66	1.19	419	3.76	1.14	-0.70
26_今は将来のことまで考えられない	73	3.29	1.47	418	3.04	1.36	1.45
15_30歳になるまでのプランを立てている	72	2.63	1.46	419	2.97	1.46	-1.85
03_どんな資格をとるべきか、調べている	73	3.34	1.38	418	3.85	1.31	-3.02 **
11_憧れの職業がある	73	4.32	1.41	419	4.48	1.33	-0.98
第2因子: 「自己理解」							
19_まわりの人に左右されない、自分自身の信念がある	73	4.22	1.21	417	4.07	1.13	1.05
13_自分の中で大事にしたい価値観がある	73	4.77	1.21	418	4.57	1.04	1.44
04_男性、女性の区別にとらわれず、自分の好きなことをやりた	72	4.83	1.15	415	5.09	0.90	-1.83
17_将来においても、自分らしさを大切にしたいと思う	72	4.81	1.16	416	4.80	0.95	0.02
10_何か問題が起きたとき、自分なりに考えて解決しようとする	73	4.45	1.21	419	4.40	0.94	0.37
27_就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい	73	4.38	1.16	419	4.31	1.12	0.53
20_仕事を選ぶ際には、就労条件を検討したい	73	4.38	0.97	419	4.45	0.92	-0.55
第3因子: 「実現・コミットメント」							
24_将来どの職業に就くべきか、周囲の人に相談している	73	3.58	1.30	419	3.81	1.23	-1.48
14_尊敬する人がいる	73	4.44	1.43	418	4.60	1.22	-0.99
12_将来は自分の学んだことを活かすつもりだ	73	4.37	1.24	419	4.50	1.18	-0.87
25_大学での人間関係は、自分にとって有意義だと思う	73	4.40	1.35	417	4.53	1.11	-0.94
23_仕事と子育てを両立したい	73	4.18	1.41	419	4.28	1.33	-0.61
06_人のためになりたい	73	4.47	1.18	419	4.58	1.05	-0.81
16_人の話を聞くうちに、いろいろ興味が湧いてくる	73	4.38	0.92	419	4.49	0.97	-0.86
05_興味のあることに、ボランティアとして参加している	73	2.85	1.55	419	2.85	1.55	-0.01

** $p < .01$

Table 3 男子大学生による女子大学生用キャリア発達尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子：自分らしさ			
13.自分の中で大事にしたい価値観がある	.86	-.01	.06
12.将来は自分の学んだことを活かすつもりだ	.78	.02	-.18
10.何か問題が起きたとき、自分なりに考えて解決しようとする	.64	.13	-.10
25.大学での人間関係は、自分にとって有意義だと思う	.61	-.07	.08
19.まわりの人に左右されない、自分自身の信念がある	.58	.07	-.08
17.将来においても、自分らしさを大切にしたいと思う	.52	-.09	.28
04.男性、女性の区別にとらわれず、自分の好きなことをやりたい	.50	-.13	.26
第2因子：将来観			
02.自分の将来のライフスタイルのイメージがわく	-.05	.92	.04
01.大学で勉強するうちに、自分の考えが固まってきた	.11	.74	-.17
26.今は将来のことまで考えられない	.02	-.72	.04
03.どんな資格をとるべきか、調べている	.08	.57	.06
15.30歳になるまでのプランを立てている	-.14	.55	.12
11.憧れの職業がある	.19	.43	.23
第3因子：情報収集			
16.人の話を聞くうちに、いろいろ興味が湧いてくる	-.12	-.05	.90
27.就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい	.02	.01	.69
14.尊敬する人がいる	.12	.06	.47
24.将来どの職業に就くべきか、周囲の人に相談している	-.02	.29	.44
因子間相関	1.00	.52	.45
		1.00	.33
			1.00

用キャリア発達尺度よりも5項目少なく、かつ因子構造の異なる3因子解が得られた。このことは、女子大学生用キャリア発達尺度の因子構造が性別によって影響を受けることを示している。

総合的考察

各項目と尺度得点の相関係数（IT相関）

尺度得点と相関が弱い項目3つのうち「人のためにになりたい」は本尺度の下位尺度である「実現・コミットメント」を構成する項目であり、尺度作成時（木川，2016）の因子負荷量をみると下位3位の項目であった。また「仕事を選ぶ際には、就労条件を検討したい」「就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい」はいずれも本尺度の下位尺度「自己理解」

を構成する項目であり、尺度作成時（木川，2016）の因子負荷量をみると下位1位および2位の項目であった。

本研究による本尺度の項目と尺度得点間の相関係数という観点からの内的整合性（信頼性）は、課題のある項目が少数あるものの、それらの項目はいずれも有意な相関係数であり、その他の項目は中程度以上の値を示していたことから充分であるといえる。しかし本尺度の短縮版を作成する場合には、除外する項目の候補となるであろう。

項目得点の性差

性差のみられる項目が検出されたことは、本尺度が女性のキャリア発達に焦点をあてていることの論拠のひとつとなり得るが、本研究においては性差が

見られたのは「どんな資格をとるべきか、調べている」という1項目においてのみである。よって、本研究の項目得点の性差による検討のみでは十分な妥当性の検討が行えたとは言えない。

しかしながら、将来の資格取得に向けての情報探索を、女性のほうが積極的に行っていることが示され、女性のキャリア発達には、資格取得が独自の意味を持つことが明らかになった。男性よりも生涯のあらゆる場面において選択・決断すべきライフイベントが多い女性にとって、何かしら資格を保有していることは、自身のキャリアにとって有用性が高いことを示唆していると言えよう。今後は資格の取得と女性のキャリア形成との関連について、さらなる検討が必要であろう。

性別による因子構造の確認

因子分析の結果、男性では、第1因子は「自分らしさ」、第2因子は「将来観」、第3因子は「情報収集」の3因子構造であることが明らかになった。同じ3因子構造とはいえ、女性と男性ではその内容に差があり、木川(2016)の第1因子は「計画・目標設定」であるのに対し、本研究の第1因子は「自分らしさ」であった。さらに木川(2016)の第2因子、第3因子は「自己理解」「実現・コミットメント」であるのに対し、本研究のそれは「将来観」「情報収集」であった。本研究では、男子大学生から女子大学生用キャリア発達尺度の回答を得たわけであるが、男性のキャリア発達と女性のキャリア発達とは、その様相に差異が存在すると言えよう。

本研究の結果から、女子大学生用キャリア発達尺度の因子構造が性別によって影響を受けることが明らかになった。このことは本尺度が男性とは異なるキャリア発達を測定しているといえ、その内容的妥当性を支える知見となり得るだろう。

さらに、本研究の結果からは、本尺度は、数項目を除外し、異なる因子構造であることに留意すれば、男子大学生のキャリア発達の程度を測定する尺度として適用できる可能性も示唆された。

今後の課題

今回は女子大学生用キャリア発達尺度の妥当性の検討として、性差に着目した。男女各々の因子構造に着目するために、本研究においても木川(2016)と同様、探索的因子分析を行ったが、今後は確認的因子分析を用い、適合度を算出することも必要であろう。

また、木川(2016)では、女子大学生における親との愛着機能(山口, 2009)がキャリア発達に及ぼす影響について重回帰分析による検証を行っているが、今後は女子大学生用キャリア発達尺度と関連が予測される他の変数との因果モデルを、共分散構造分析(パス解析)を用いて検討することも必要であろう。その際に、男女の多母集団同時分析を行うことも、女子大学生用キャリア発達尺度の妥当性の検討を行うために必要であろう。

一方、本研究では信頼性の検討として、女子大学生の回答におけるIT相関を確認し、一貫性(内的整合性)を検討したが、今後は、再検査法や折半法を用いて検討を行うことも課題である。妥当性の検討についても、基準関連妥当性や構成概念妥当性(収束的妥当性もしくは弁別的妥当性)の検討が課題である。そのために木川(2022)が指摘したように、ダイバーシティやワーク・ライフ・バランスなどの今日的な課題とキャリア発達との関連を検討することも必要である。

さらに、サンプルサイズや対象の年齢層を広げることも今後の課題として挙げられる。

結語

本研究では、女子大学生用キャリア発達尺度の信頼性と妥当性の再検討を行った。その結果、信頼性については、各項目と尺度得点との間に一定の相関が見られ、内的整合性が確認された。妥当性については因子構造に性差が見られ、内容的妥当性の一部が確認された。今後の課題として、さらなる信頼性・妥当性の検討が挙げられたが、本研究の結果を、男子大学生のキャリア発達の程度を測定する尺度とし

て適用できる可能性も示唆された。

注 釈

- 1) 本研究は木川 (2016) に追加の分析を行ったものである。
- 2) 本研究の一部は、日本教育心理学会第59回総会大会、日本発達心理学会第29回大会、日本パーソナリティ心理学会第26回大会にて発表された。

引 用 文 献

- 阿部晋吾・山下 京・川崎友嗣・八木隆一郎 (2009). キャリア発達尺度作成の試み 梅花女子大学現代人間学部紀要, 6, 25-28.
- 安達智子 (2008). 女子学生のキャリア意識—就業動機, キャリア探索との関連— 心理学研究, 79 (1), 27-34.
- 安達智子 (2010). キャリア探索尺度の再検討 心理学研究, 81 (2), 132-139.
- 芳賀明子・西脇二葉 (2007). 保育者のキャリア発達に関する基礎的研究, 武蔵野短期大学研究紀要, 21, 121-126.
- 広田信一・佐藤 純 (2009). キャリア観に関する検討—ルール認知の観点から— 山形大学紀要 (教育科学), 14 (4), 371-385.
- 岩井八郎 (2015). 女性の職業経歴の持続と変化—JGSS-2009/2013ライフコース・パネル調査を用い分析— JGSS Research Series, 12, 29-39.
- 岩崎久美子 (1999). 小学生の進路意識と学業成績に及ぼす心理的要因—原因帰属と自尊感情— 進路指導研究, 19 (1), 26-34.
- 神谷孝男 (1987). 女子中学生のキャリア発達に関する追跡的研究 (I) 進路指導研究, 8, 7-16.
- 金井篤子 (2006). キャリア開発と組織のストレス 古川久敬 (編) 産業・組織心理学 朝倉書店 pp.118-132.
- 河崎智恵 (2001). 米国中等学校家庭科におけるキャリア教育の授業実践—オハイオ州, ミソネタ州, ウィスコンシン州の実地調査をもとに— 進路指導研究, 20 (2), 21-30.
- 河崎智恵 (2003). 家庭科におけるキャリア教育モデルの検討—能力領域の尺度の構成を中心に— 進路指導研究, 22 (1), 25-34.
- 河崎智恵 (2010). ライフキャリアの能力・態度に関する尺度構成の試み 心理学研究, 29, 25-30.
- 木川智美 (2016). 女子大学生における親への愛着がキャリア発達におよぼす影響 パーソナリティ研究, 25 (1), 89-92.
- 木川智美 (2017a). 女子大学生用キャリア発達尺度の妥当性の検証 (2) —男子大学生との比較から— 日本パーソナリティ心理学会第26回大会発表論文集, p.94.
- 木川智美 (2017b). 女子大学生用キャリア発達尺度の妥当性の検証 (1) —男子大学生との比較から— 日本教育心理学会第59回総会大会発表論文集, p.273.
- 木川智美 (2018). 女子大学生用キャリア発達尺度の信頼性についての追加的分析—項目と尺度得点間の相関係数の観点から— 日本発達心理学会第29回大会発表論文集, p.510.
- 木川智美 (2022). 大学生の今日的なキャリア発達に関する研究 (1) —ダイバーシティに着目して— 日本教育心理学会第64回総会大会発表論文集, p.128.
- 木村 周 (1992). キャリア研究の最近の動向と今後の課題 教育相談研究, 30, 53-62.
- 児玉真樹子 (2015). キャリアレジリエンスの構成概念の検討と測定尺度の開発 心理学研究, 86 (2), 150-159.
- 国立社会保障・人口問題研究所 (2010). 第14回出生基本調査
<http://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j/doukou14_s/doukou14_s.pdf> (2022年9月19日)

- 小海節美・津島ひろ江 (2007). 保健・看護職のキャリア発達に関する研究動向 川崎医療福祉学会誌, 17 (1), 185-193.
- 三川俊樹・石田典子・神田正恵・山口直子 (2013). 高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究—キャリアデザイン力尺度の開発— 追手門学院大学心理学部紀要, 7, 57-77.
- 宮田延実 (2012). 小学生の希望職業からみた職業的発達の検討 キャリア教育研究, 30, 53-60.
- 文部科学省 (2011). 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
- 中込充信・塩川聡子・齋藤由夏・角山 剛 (2009). 日本の大学生を対象としたキャリア成熟尺度作成の試み (2) —属性変数と尺度得点の関連の探索— 日本社会心理学会大会第50回大会発表論文集, 826-827.
- 盧 回男 (2011). 「ライフキャリア志向性」の尺度構成 日本女子大学人間社会研究科紀要, 17, 95-103.
- 尾野浩美・岡田昌毅 (2014). 若年就業者におけるキャリア焦燥感の構造: キャリア焦燥感尺度の開発 産業・組織心理学研究, 28, 31-41.
- 小野 淳・斎藤富由起・社浦竜太 (2008). 四年制大学におけるキャリアセルフエフィカシー尺度開発の試み—ダブルスクール現象に注目して— 千里金蘭大学紀要, 5, 49-59.
- 小野公一 (2001). 看護職のキャリア選択に及ぼすメンタリングの影響—面接法によるアプローチ— 亜細亜大学経営論集, 36 (2), 3-32.
- 坂柳恒夫 (1996). 大学生のキャリア成熟に関する研究—キャリア・レディネス尺度 (CRS) の信頼性と妥当性の検討— 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 20, 9-18.
- 坂柳恒夫 (1999). 成人キャリア成熟尺度 (ACMS) の信頼性と妥当性の検討 愛知教育大学研究報告, 48, 115-122.
- 清水和秋 (1990). 進路不決断尺度の構成—中学生について 関西大学社会学部紀要, 22 (1), 63-81.
- 清水和秋・花井洋子 (2007). キャリア意思決定尺度の開発—その1: 大学生を対象とした探索的因子分析からの尺度構成— 関西大学社会学部紀要, 38 (3), 97-118.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Super, D. E. (1986). キャリア心理学における発展 進路指導研究, 7, 34-41. (中西信男訳 講演要旨)
- 浦上昌則 (1995). 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学編), 42, 115-126.
- 若林 満・水野 智・佐野幸子 (1992). 看護職キャリア発達研究 (3) —勤労准看護学生の就業環境および就業意識— 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 39, 1-13.
- 渡辺三枝子 (1993). キャリア・カウンセリング: 「職業カウンセリング」から「キャリア・カウンセリング」へ 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 63.
- 渡辺三枝子 (2009). 女性のキャリア形成支援のあり方—「ロールモデルに関する調査研究」の結果から— 国立女性教育会館研究ジャーナル, 13, 16-26.
- 渡辺三枝子 (編著) (2013). 新版 キャリアの心理学 キャリア支援への発達のアプローチ ナカニシヤ出版
- 渡辺三枝子・Herr, E. L. (1998). 進化の過程にあるキャリアカウンセリング—アメリカの実情から学ぶ— 進路指導研究, 18 (2), 26-35.
- 渡辺三枝子・黒川雅之 (2002). キャリア・アダプタビリティの測定尺度の開発 筑波大学心理学研究, 24, 185-197.
- 山田智之 (2011). 職場体験による中学生の進路成熟及び自律的高校進学動機の変容と影響要因

キャリア教育研究, 30, 1-14.

山口正寛 (2009). 愛着機能尺度 (Attachment-Function Scale) 作成の試み パーソナリティ研究, 17 (2), 157-167.

谷田親彦 (2009). 職業知識・職業関心に対する中学生の認知構造と学年・性別の検討 キャリア教育研究, 27, 57-66.

Appendix

女子大学生用キャリア発達尺度(木川, 2016)

次の各項目はあなたにどの程度当てはまりますか。「全く当てはまらない(1点)」から「非常に当てはまる(6点)」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください。

	全く 当て はま らな い	当 て は ま ら な い	や や 当 て は ま ら な い	や や 当 て は ま る	当 て は ま る	非 常 に 当 て は ま る
1. 大学で勉強するうちに、自分の考えが固まってきた	..... 1	2	3	4	5	6
2. 自分の将来のライフスタイルのイメージがわく	..... 1	2	3	4	5	6
3. どんな資格をとるべきか、調べている	..... 1	2	3	4	5	6
4. 男性、女性の区別にとらわれず、自分の好きなことをやりたい	..... 1	2	3	4	5	6
5. 興味のあることに、ボランティアとして参加している	..... 1	2	3	4	5	6
6. 人のためになりたい	..... 1	2	3	4	5	6
7. 人の話を聞くうちに、いろいろ興味が湧いてくる	..... 1	2	3	4	5	6
8. 自分のやりたいことがはっきりしている	..... 1	2	3	4	5	6
9. 将来においても、自分らしさを大切にしたいと思う	..... 1	2	3	4	5	6
10. 何か問題が起きたとき、自分なりに考えて解決しようとする	..... 1	2	3	4	5	6
11. 憧れの職業がある	..... 1	2	3	4	5	6
12. 将来は自分の学んだことを活かすつもりだ	..... 1	2	3	4	5	6
13. 自分の中で大事にしたい価値観がある	..... 1	2	3	4	5	6
14. 尊敬する人がいる	..... 1	2	3	4	5	6
15. 30歳になるまでのプランを立てている	..... 1	2	3	4	5	6
16. まわりの人に左右されない、自分自身の信念がある	..... 1	2	3	4	5	6
17. 仕事を選ぶ際には、就労条件を検討したい	..... 1	2	3	4	5	6
18. 仕事と子育てを両立したい	..... 1	2	3	4	5	6
19. 将来どの職業に就くべきか、周囲の人に相談している	..... 1	2	3	4	5	6
20. 大学での人間関係は、自分にとって有意義だと思う	..... 1	2	3	4	5	6
21. 今は将来のことまで考えられない	..... 1	2	3	4	5	6
22. 就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい	..... 1	2	3	4	5	6

注；項目番号21は逆転項目である。

ハンガリー乳児保育園における保育士の専門性

－ 保育内容と保育士養成課程をもとに －

中 塚 良 子

松山東雲短期大学

Specialization of Infant and Early Childhood Educator in Hungary

－ Based on Childcare Contents and Nursery Teacher Training Course －

Ryoko NAKATSUKA

Matsuyama Shinonome Junior College

Kuwabara, Matsuyama

(Received Jan. 20, 2023)

Summary

In this paper, I will read and understand the content of childcare and the training of Infant and Early Childhood Educator in Hungary, which is recognized as a specialist in infant care, from documents such as the Hungarian “Infant Nursery School Basic Program” and “Child Protection Law.” Comparing the Hungarian guidelines and the Japanese nursery school childcare guidelines, at first glance it seems that there is not a big difference in the descriptions, but I think there is a big difference in quality assurance, supervision and practice at the national level. In Japan, there are many kindergartens that do not practice what is indicated in the guidelines. The background that it is the difference of the country where it has been done cannot be ignored. I would like to contribute to ensuring the quality of childcare in Japan by referring to Hungary’s way of training nursery teachers.

はじめに

日本の乳児保育において「育児担当制」が普及した経緯として、ハンガリーの保育を研究する羽仁協子らの「コダーイ芸術研究所」があげられる。子どもたちとの愛着をはぐくむ上で、特定の大人とかわることが子どもの心の安定を築くために重要であり、日本においても乳児保育実践のなかで導入されているが、配置人数、面積、保育士の専門性などの

違いにより、ハンガリーのそれとは異なる状況に置かれていたり、そもそも乳児を「一斉に」保育したりしようとする向きが未だにあることは否めない。

筆者は2017年、ハンガリーに私立保育園連盟を通して視察に行き、乳児保育・幼児保育の保育士養成はそれぞれ別の専門性を持ったものとし、資格が異なることを知った。実際に乳児保育では、穏やかに「流れる日課」が言葉の通り行われており、幼児保育では「課業」といった幼児期の発達に必要なプロ

グラムを立て、保育する場面を見ることができた。加えて、質疑応答ではさまざまな保育士に質問することができたが、誰もが自分の保育を語ることを持っており、保育についての質問に対し、自らの思いや保育のねらいを語っていた。さらにハンガリーの保育所はほとんどが公立であり、保育職の専門性に対して社会的認知も高いという。以上のような、ハンガリーの保育士の専門性の高さは国の保育プログラムや保育士養成の制度にあることが質疑応答から判明した。

本稿では、乳児保育の専門性が認められているハンガリーにおける保育内容や保育士養成について、ハンガリーの「乳児保育園基本プログラム」「児童保護に関する法律」等の文書から読み解いていく。ハンガリーの指針と日本の「保育所保育指針」(2017)(以下、保育指針)を対比すると、一見、記載に大きな差はないと感じられるが、国レベルで質の保障、統括、実践がされていることに大きな差があると考えられる。日本においては指針において示されていることが実践されていない園も多くあり、その理由として社会主義としての歴史を経て保育を行っている国と、戦後民主主義の中で自由に私立保育園が創造されてきた国の違いであるという背景も無視できない。ハンガリーの保育士養成のあり方を参考にし、日本における保育の質の保障にも寄与していきたい。

第1章. ハンガリーの保育制度とその歴史

Marta Korintus (2008)によると、ハンガリーの歴史上、最初の幼稚園は1828年に、貧しい子どもを保護するために設立された。「nevelés」(育成)と言われ、「愛情のある関係を築き、良い模範を示し、歌うことによって、スキルと感情」をはぐくむことを目的としていた。一方保育所は、1852年、ペストに開設され、働く母親の子どもを預かる施設であった。働く母親は、早朝に子どもを保育園に預け、子どもたちは保育所で入浴したり、食事をとったり、

遊んだりする。保育所は子どもの保護とともに、家族支援に取り組む、当時としては近代的なものであった¹。

第二次世界大戦後から1989年までは社会主義のもと、幼児教育・保育ともに国家に中央集権化された。女性の就業率は90%を超えた時期もあり、乳児保育園(Bölcsőde)が発展し始めた²。一方で、1960年代には育児休業と育児手当が子どもの3歳の誕生日まで利用できるようになった。その結果、ほとんどの育児は家庭でなされたため、乳児保育園の需要と数は低かった。乳児保育園と幼児保育園(óvoda)における国の指針は、それぞれ1954年と1953年に発行された。乳児保育園と幼児保育園は、別の管轄の下にあったが、保護者の労働時間中に子どもの保育を行うという考えは同じであった。従来、3歳未満の子どもの保育は保健省が担当し、3歳から6歳までの子どもは人材省が担当していた³。ソ連からの影響が強かったため、戦後ソ連で主流であった「集団主義」がハンガリーの保育にも少なからず影響を及ぼしたが、それに対し疑問を呈す声が上がリ、ハンガリー独自の保育プログラムが作成された。しかし、社会主義であったことにより、国全体で保育内容や専門性が均一に近いものになった⁴。

1989年、社会主義が終焉し、地方分権化が行われた。保育分野は政府の3層システム(国、郡、および地方自治体)の中で、郡および地方自治体に置かれ、地方自治体を通じて幼児関連の補助金を提供している。関係省庁は法的枠組みを整備し、行政のシステムは法令順守を保証し、監査を行っている⁵。省庁も統一され、現在は幼児保育園・乳児保育園共に人材省(Emberi Erőforrások Minisztériuma: EMMI)が管轄となっている。

第2章. ハンガリーの乳児保育園と「乳児保育園基本プログラム」

以上のような歴史的、制度的背景をふまえ、ハンガリーにおける保育の体系とその内容について触れ

る。なお、ハンガリー語から日本語への翻訳とその解釈は、くるみの木教育研究所の翻訳⁶に基づいて行った。

保護者の就労などにより、生後20週～3歳未満の子どもが通う乳児保育園は、一般的な保育園、小規模保育園、職場保育園やデイケアサービスなどがある。乳児保育園と小規模保育園に関しては、公的な保育を提供する機関になっており、運営は「乳児保育園の基本プログラム」に沿ってなされている。ここではそのプログラムの中身からハンガリーの保育の特性について述べていく。ハンガリーの乳児保育の基盤となるのが、国の乳児教育プログラムである「乳児保育園の基本プログラム (A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja)」⁷である。内容はだまかに、1. はじめに、2. 保育の目標、3. 保育の基本原則、4. 保育の課題、5. 保育の主な領域、6. 保育所保育の具体的な実施条件、7. 家庭支援の方法、8. 保育所以外の保育事業、9. 保育に関連する家庭支援サービス、10. 保育記録⁸の10章構成である。

まず、「3. の保育園教育の基本理念」を次に示す。

「3. 保育園教育の基本理念」

3. 1. 家族への体系的なアプローチ…家族の生活の質の向上に貢献する。
3. 2. 発達に関する早期介入アプローチ
…子どもの発達の遅れや停滞について提示することが必要である。
3. 3. 家庭教育の尊重…家庭教育の価値、伝統、慣習を尊重することにより、保育をおこなう。家庭が積極的に参加しやすいことも重要である。
3. 4. 幼児の人格の尊重
…子どもの基本的権利を尊重しながら、個人的、社会的、認知的能力の発達を助け、子どもの人格を完全に発達させることを目的としている。民族的、文化的、宗教的、言語的、性別、および身体的および精神的能力の違いに対する意識を寛容的にはぐくむことに注意を払う必要がある。

3. 5. 保育士の専門性とその役割

…保育士自身のパーソナリティが子どもに与える影響を鑑み、知識、社会的スキル等高い水準で行うため、保育士は自己研鑽への責任がある。

3. 6. 安全と安定の創造

3. 7. グラデーション

…子どもが新しい状況に適応するために適切な段階移行を図ることが必要である。

3. 8. 一人ひとりへの保育に関する検証

…心理的状態・発達・国籍・文化・宗教を考慮に入れた個々の発達ニーズに合った保育がなされているかを検証しながら保育を勧めることが必要である。

3. 9. 専門的な養育の重要性

…生理的欲求を満たすことでより高次の欲求を生み出すことにつながる。

3. 10. 子どもの力を発揮するための土台

…認知的、情緒的、社会的能力の確立に向けた知識・経験・自発性に関する適切な保育を行う。

「保育園教育の基本理念」「A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (全国保育基本計画) 2020.」をもとに筆者訳

先述の通り、育児休業と育児手当のために、3歳未満の子どもは母親が就労しているという条件以外では家庭で養育されていた。乳児保育園は原則、朝の6時から夕方の6時まで開園し、朝ごはんから園でとる子どもが少なくない。このような背景から、義務教育化された幼児保育園と比較しても乳児保育園において「家族の生活の質の向上に貢献」といった項目が冒頭におかれることは自然であろう。「乳児保育園基本プログラム」の根拠法は、「国連人権宣言」や「国連児童憲章」があり、特に多民族国家⁽¹⁾であるハンガリーにおいては、国籍・文化・宗教といった個々人の配慮については重要事項である。日本の保育指針においては乳児の記述が充実されたが、3歳未満に関する事項と3歳以上に関する事項が同一指針の中に含まれていることにより、保育士

の内容理解がより困難なものになっている。

「3. 2. 発達に関する早期介入アプローチ」では、子どもの発達の遅れや停滞を提示することが明記されているが、ハンガリーの教育制度において、発達障害を抱える子どもたちに対しての教育支援がきめ細かく規定されている。就学前教育とされる幼児保育園においては言語聴覚士や理学療法士などが保育に関わるなど、障害のある子どもに対するサポート体制も充実している。早期介入について、専門委員会（心理学者や障害の種類に応じた専門家により全国的に組織されたもの）が、早期のケアについて提案を行う。幼児保育園の入園や早期の発達支援、ケアセンターなどへの入園が保護者により決定される⁹。幼児保育園においては「特別支援児の幼児保育園教育ガイドライン」に沿って教育プログラムが作成され、全国における教育ニーズの一貫性をもたせるよう図っている。なお、幼児保育園の最終年度には、義務教育の延期（Tankötelezettség halasztása）が可能である¹⁰。保護者が申請することによって、就学前教育に1年留まることを選択することができる。例えば、早生まれの子どもがあえて1年就学を遅らせるなど、子どもの発達が就学にふさわしいかなどを勘案して決定される。マイナスイメージではなく、あえて1年遅らせることを希望する保護者も少なくない¹¹。

次に、「3. 5. 保育士の専門性とその役割」について、日本の保育指針において「保育士の資質能力向上」と記されているものと同様の事項である。しかしハンガリーの保育士資質能力向上の点で注目したいのは、就職後も定められた研修時間があることである。3歳未満の保育を行う乳幼児保育士（Infant and small child teacher）は、大学卒業後2年間の研修を行う。その間にはメンター（より経験が豊富な同僚）がサポートにつき、研修を行い、それから無期契約の雇用に移行する。詳細は第4章で述べる。

「3. 6. 安全と安定の創造」では、子どもたちの心身の安全について触れられており、セキュリ

ティや物質的な安全だけでなく、親子関係や保護者と園との関係性が連続的に保障されることによって、子どもたちの心の安定も得ることができる点について記されている。これは次項で触れる「慣れ保育」などにもみられる記述で、保育園と家庭との連携や信頼関係が子どもに及ぼす影響を明確に示し、家庭支援は子どもの精神的安定の基礎となる部分が強調されている。

「3. 7. グラデーション」では、保育園においてあらゆる変更が行われた際に、新しい状況に徐々に適応できるような配慮が必要であることが記されている。変化が子どもたちにとってグラデーションのようになることによって、変化を受け入れ、新しいことや状況を知り、新たな習慣を身につけると考えられている。

「3. 9. 専門的な保育（養育）の重要性」は、乳児保育と幼児保育の専門性が異なるとされている点があらわれている。ハンガリーの乳児保育においては「担当制」（詳細は第3章で述べる）がとられ、子どもたちとの愛着関係を築くこと、子どもたちの生活の安定を図ることが第一に位置づけられている。その専門的な保育を行うにあたり、乳児保育の専門性を養成課程から身につけた保育士の存在は必要不可欠である。この専門性に関しては、「3. 10. 子どもの力を発揮するための土台」にも関連する。乳児の発達特性を十分にとらえたうえで、子どもたちにとって必要な経験や環境を考え、構成していくことが保育士にとって重要な仕事となる。

これら「保育園教育の基本理念」は、日本の保育指針「保育所保育の基本原則」にあたるものである。ハンガリーの保育の特徴が表れている部分もありつつ、全体を見たときに記載内容に大きな差はないように感じられるが、これらが国レベルで質の保障、統括、実践がされていることに大きな差があると考えられる。日本においては指針において示されていることが実践されていない園も多くあり、その理由として戦後民主主義の中で自由に私立保育園が創造されてきたことがあげられる。社会主義としての歴史を

経て保育を行っている国との違いであるという背景も無視できない。ハンガリーでは質の保障について、教師、機関の長、教育機関の評価を、全国的な教育専門家検査システムを導入しおこなっている¹²。

第3章. 保育の具体的な実施条件

次に、保育内容について示された「保育の具体的な実施条件」を示す。

「6. 保育の具体的な実施条件」

6. 1. 担当制…子どもたちの安全・安定を原則とした制度。保育園にいる間は、ひとりの子どもに対して特定の保育士が担当を担い、保育記録等の文書の作成などの責任を負う。
 6. 2. クラスの編成…クラス編成は法律で定められており、規定数を超える人数は受け入れられない。保育園に通う全期間、同じクラスの子どもの過過ぎが、異年齢・同年齢どちらのクラス編成もある。異年齢保育では、子どもの個人差が顕著には表れないという利点がある。
 6. 3. 物的環境…建物、遊び場、保育施設等は安全であり、保育・教育上役立つよう設計されなければならない
 6. 4. 日課…計画的かつ継続的でありながら柔軟な日課は、幼児の要求に対する満足感や、見通しをもって穏やかに過ごすことを可能にする。それが安心感、見通しを持つこと、主体的な活動、自立を可能にするのである。子どもたちにとって不要な待ち時間が排除されるよう、子どもたちが予測しながら行動できるような明確な日課が必要である。このような日課は、クラスの穏やかさにも良い影響を与える。このような日課は、子どもたちの年齢構成や発達によって異なるが、季節や天候、クラスの規模などに影響されるが、保育士同士の連携、家庭生活への配慮、子どもの生活リズムが考慮される。
- 「保育の具体的な実施条件」 「A bölcsődei nevelés-

gondozás országos alapprogramja (全国保育基本計画) 2020. (1).」をもとに筆者訳

ここでは、「流れる日課 (Napirend)」「担当制 („Saját gondozónő”-rendszer)」についても触れられ、ハンガリーで長年培われた乳児の安心・安全を保障する具体的な保育実施要件が記されている。

サライ (2014) は担当制の意義として「育児の場面で、同じ人が同じようにかかわってくれることで、子どもは先を読み取り、安心して任せ、自分の行為に向かうことができる¹³と説明している。筆者が視察に行った「マイバ乳児保育園」では、排泄、着脱、食事等の場面において、子どもたちが先の行動を見通しながら、自発的に行動する姿が見られた。保育士の語り掛けはどれも穏やかで、大きな声を出したり、子どもを注意したりする場面は見られなかった。表現を変えるのであれば、子ども自身が注意を向けるような表現を用いており、子どもたちが気づき、行動に移す姿は多くあった。これは「流れる日課」と呼ばれ、毎日同じことを丁寧に繰り返していくことで子ども自身が見通しをもって安心して生活を送ることができるようになるための取り組みである。日本の保育園においても担当制や「緩やかな担当制」をとっている園も少なくないが、長い開園時間や複雑なシフト制勤務、またはその他の困難により、「担当制」と「流れる日課」の再現が難しい点もある。しかし、子どもたちが特定の大人を通し徐々に他の人や環境に慣れ、世界を広げていくことについては保育指針の中でも記されており、またその効果も認められている。

筆者が視察に行った時期は11月で、ハンガリーの年度の始まりが9月であることを考えると、入園してわずか2か月の子どもの見通しをもって活動していることになる。ここで不可欠なのが、「慣らし保育 (Beszoktatás (adaptáció) – szülővel történő fokozatos beszoktatás)」である。前章で触れた「グラデーション」の原則がここでも実践されており、2週間かけて保護者の協力を得ながら、「新しい場

所のどこで何ができるのか、どこに何があるのかを子どもに教えてくれるのはお母さん¹⁴という状況で、子どもたちが新しい環境になれる期間を多く設けている。この期間に保育士は保護者のかかわり方を把握し、子どもたちが安心して遊ぶ姿を見て、保育の参考にすることもできるのである。

次に、「6. 2. クラスの編成」において示されているクラスの適正な規模等が規定された法律をみていく。表1はハンガリーの「乳児保育園の生活を組織するための原則」における「クラス編成 Gyermekcsoportok szervezése」の要約と設置基準の表である。

日本の「保育所の設備及び運営に関する基準」(以下、設置基準)には、子ども一人当たりの面積や保育士の数のみが規定されているため、広い部屋にたくさん子どもと保育者が入れられ、子どもの動きも保育士の視点も煩雑にしているという問題点がある。たとえば、0歳児クラスで15~20名もの子どもを一クラスとして扱い、保育士の努力によって柵等

を駆使しエリアを分けてグループ分けをし、保育をしているが、音や視界を遮ることはできないため、保育士も子どももより多くの生活音や子どもの声から影響を受け続けているといった状況である。

ハンガリーでは一部屋当たりの人数が、部屋の広さにかかわらず1部屋12名まで、全員が2歳以上である場合は14名まで、とされており、その理由として次のようなことが挙げられている。第一に、クラス的人数が多すぎることは保育が難しくなる原因であること。第二に、人数が増えることによって、クラスの騒音が強まり、保育士はトラブルの対応や相手への適応の場面が否応なく増える。それにより、保育士が子どもに対して、個人的に接する場面の減ることが予想されるためである。これらの理由を見ても、設置基準における人数の「上限」があることが子どもの育ちや保育士の業務にとって重要な事項であることがわかり、日本においてもこの規定が設けられることが望ましいと考える。

表1 ハンガリーと日本の設置基準比較

	ハンガリー乳児保育園		日本保育園 乳児		
	生後20週~2歳	2歳	0歳	0~2歳	3歳以上
1クラス当たりの子どもの人数	<ul style="list-style-type: none"> ・1部屋に12人 ・部屋が大きくても12人まで ・全員が2歳になった場合は14人 		規定なし		
面積	<ul style="list-style-type: none"> ・保育室 4m² ・園庭 10m² 		ほふく室 3.3m ²	乳児室 1.65m ²	保育室 1.98m ²
保育士数	6 : 1	7 : 1	3 : 1	6 : 1	20:1, 30:1

サライ美奈『ハンガリーたっぷりあそび就学を見通す保育』p.104を参考に筆者作成

4. ハンガリーの保育士養成について

前述したように、ハンガリーにおいては0～3歳までの乳幼児保育士と幼児保育士の資格が分かれており、養成課程もことなるものである。ここでは保育士養成について見ていく。

表2は、乳幼児保育士と幼児保育士の養成について表にしたものである。

乳幼児保育士と幼児保育士は、同じ人材省の管轄ではあるが部門が異なり、根拠となる法律が異なっているが、2016年からキャリアパスや身分移行に關しては、幼稚園教諭、小学校等の教員と同等の規定が適用され公的雇用の地位が確保された¹⁴。保育士

養成だけを取り上げてみても、実習時間や適正認定共に、同様の単位数が求められている。これらのことから、養成課程において別の専門性を求められるがゆえに異なる学科で養成され、異なるカリキュラムがあるものの、同等の教育を経てから現場に出ていくさまが見て取れる。

またハンガリーの保育士養成において注目したいのは、資格取得に必要な実習単位数である。日本の保育士養成課程では、実習にかかわる単位数が8単位であるのに対し、ハンガリーでは実習にかかわる単位は30単位である。それに加え、大学を卒業したのちに2年間の研修生として働くことが求められ、この期間はメンターと呼ばれる専門家や経験の多い

表2 乳幼児保育士と幼児保育士の保育士養成

名称 利用者	乳児保育園 (0～3歳未満) Bölcsőde/Nursery 保護者が働いているなど必要に応じて	幼児保育園 (3歳～6歳) Óvoda/Kindergarten 1日に4時間以上保育を受けることが義務
資格	乳幼児保育士 csecsemő- és kisgyermeknevelő / Infant and Early Childhood Educator	幼児保育士 Óvodapedagógus/ Kindergarten Educator
管轄	人材省 (社会部門)	人材省 (公教育部門)
法律	児童保護に関する法律	公教育に関する法律
適正審査	医療適正認定	医療適正認定
Pályaalkalmassági vizsgálat/適性検査…申請者が専門的または専門的な資格に相当する研究を実施し、活動を遂行できる能力と特性を持っているかどうかを判断する能力の検証を意味します。		
資格取得に必要な単位数	180単位 (3年間) 1単位30時間	180単位 (3年間) 1単位30時間
実習単位	実習 30単位	実習 30単位
研修生期間	最終試験合格後, 2年間の研修期間	最終試験合格後, 2年間の研修期間

[European commission] (https://commission.europa.eu/about-european-commission_en), Eötvös Loránd University (ELTE) ホームページ, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1600006.emm×hift=20170101&txtreferer=>を参考に筆者作成

同僚が指導役として配置され、必要であればメンターとの面談を行うことができる。このような制度の下、2年間かけて研修を修了したのち、メンターが研修生の評価を行い、これに合格することによって、一人前として働くことができるのである。筆者がハンガリーに視察に行った際もこの研修期間中の保育士（研修2年目）に話を聞くことができた。保育内容、乳幼児期の発達、わらべ歌や運動等のような質問に対しても、基本的な知識をもとに自らの意図を交えながら応えていた。日本において新卒の保育士が担任を任されるケースも多く、新人指導の形態も各園によって差があり、相談する相手がおらず抱え込み、それによってバーンアウトする保育士も少なくない。養成校の期間を含め、5年間実習と理論の理解を重ねるハンガリーの養成制度のような仕組みが日本にも必要である。

結果と考察

ここまで、ハンガリーの「乳児保育園基本プログラム」や保育士養成の制度について述べてきたが、これらと日本の現行制度を比較してみると、日本において保育士の資格の専門性について、国家資格化（2001年児童福祉法改正）される、など少しずつ前進はしているが、保育に従事する有資格者の割合に関する規制緩和、保育士養成に関する特例制度など、その専門性が尊重されているとはいえない状況である。特に乳児の保育となると「育児」と混同されがちで、子育て経験者であれば保育が可能であるかのような風潮も見過ごすことはできない。これらの風潮は、保育士という専門職についての考え方、保育園文化のちがいがそのものであると感じる。高田（2015）はその原因として、戦後の復興のなかで、家父長制的な思想が根強く残っていたことにより、男女平等や児童福祉に関する国家による措置が遅れていること、その間に各地域、各民間施設の努力によって、各施設の文化が築かれてきたことにある⁽²⁾ことをあげている¹⁶。「民間の努力」によって保育

がなされていた時代から、保育がより公的なものへと変化していくために日本の保育指針と現実の乖離が今後どのように解消されていくかが問題である。特に子どもの安全にかかわるような部分では、大幅な見直しが求められる。たとえば、日本の保育指針の「乳児保育に関わるねらい及び内容」では、「伸び伸びと体を動かし、はう、歩くなどの運動をしようとする」という記述があるにもかかわらず、日本の保育室の面積基準は国際的にも最も狭いレベルであると指摘されている¹⁷。表1からもハンガリーの面積基準と比較して、狭いことが顕著に表されている。また、園庭に関して、日本の設置基準では「屋外遊戯場（保育所の付近にある屋外遊戯場に代わるべき場所を含む。）」とされているため、園庭がなくとも認可を受けている保育所が増加し、散歩に出かけることによって成立している。しかしながら、2019年5月に大津市で起きた、散歩中の子どもたちの列に車がつっこみ、児童2名が亡くなった痛ましい事故などに見られるように、安全の確保は大きな課題となっている。対して、ハンガリーの保育所では、子どもを保育時間中に園外に連れ出すことは禁止となっており、保育所にはそれぞれ子どもが十分に体を動かすことができる広さの園庭が、確保されている。ここに、日本の保育指針での「伸び伸びと体を動かし」と現実の乖離が生まれていることがわかる。

今後の課題として、ハンガリーの制度に関する調査が不十分な部分があり、特に保育士資格を取得したのちの研修制度や、7年間で120時間の研修時間の内容などについて、より深く検討する必要がある。また、ハンガリー、日本ともに現在に至るまでの保育の歴史や社会的・文化的背景を踏まえ、日本の保育士資格制度や保育者養成のあり方について、検討していく必要がある。

謝辞

2017年のハンガリー保育視察にて、サライ美奈氏

ら現地コーディネーターの方々の翻訳やサポート、私立保育園連盟のユリア氏により多くの学びを得ました。また帰国後もサライ氏にハンガリーの保育制度についてご教示頂きましたこと、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1 Marta Korintus (Institute for Social Policy and Labour), “Hungary Early Childhood Education and Care in Hungary: Challenges and Recent Developments International Journal of Child Care and Education Policy”, Korea Institute of Child Care and Education 2008, Vol. 2, No. 2, 43-52
- 2 サライ美奈 (2014) 『ハンガリー たっぷりあそび就学を見通す保育 一人ひとりを大切にしている具体的な保育』かもがわ出版, p.127
- 3 Marta Korintus (Institute for Social Policy and Labour), “Hungary Early Childhood Education and Care in Hungary: Challenges and Recent Developments International Journal of Child Care and Education Policy”, Korea Institute of Child Care and Education 2008, Vol. 2, No. 2, 43-52
- 4 サライ美奈 (2014) 『ハンガリー たっぷりあそび就学を見通す保育 一人ひとりを大切にしている具体的な保育』かもがわ出版, p.128
- 5 Marta Korintus (Institute for Social Policy and Labour), “Hungary Early Childhood Education and Care in Hungary: Challenges and Recent Developments International Journal of Child Care and Education Policy”, Korea Institute of Child Care and Education 2008, Vol. 2, No. 2, 43-52
- 6 くるみの木教育研究所翻訳『ハンガリー乳児保育園 教育と育児の国規定・基本プログラム 2008年』, 2012
- 7 A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai, Módszertani level, Budapest, 2012 <https://mek.oszk.hu/17700/17715/17715.pdf>
- 8 Magyar Bölcsődék Egyesülete (ハンガリー保育園協会ホームページ) 「A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (全国保育基本計画) 2020. (1).」 <https://magyarbolcsodek.hu/hu/szakmai-anyagok/tudastar1/2023.1.20>閲覧
- 9 European Commission, Eurydice 12. Educational support and guidance <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and>
- 10 European Commission, Eurydice 12. Educational support and guidance <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/glossary> 2023. 1. 20閲覧
- 11 サライ美奈 (2014) 『ハンガリー たっぷりあそび就学を見通す保育 一人ひとりを大切にしている具体的な保育』かもがわ出版, p.116
- 12 European Commission, Eurydice, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/quality-assurance> 2023. 1. 20閲覧
- 13 サライ美奈 (2014) 『ハンガリー たっぷりあそび就学を見通す保育 一人ひとりを大切にしている具体的な保育』かもがわ出版, p.75
- 14 サライ美奈 (2014) 『ハンガリー たっぷりあそび就学を見通す保育 一人ひとりを大切にしている具体的な保育』かもがわ出版, p.85
- 15 Wolters Kluwer ホームページ, “326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet” <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor> 2023. 1. 20閲覧
- 16 高田文子「松島のり子著『「保育」の戦後史 幼児保育園・保育所の普及とその地域差』書評」, 『幼児教育史研究10(0)』, pp.75-78, 2015
- 17 野澤祥子, 淀川裕美, 高橋翠, 遠藤利彦, 秋田喜代美「乳児保育の質に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第56巻, 2016

(2017発行), p.412

注釈

- (1) ハンガリーはモンゴル, トルコ, オーストリアなどの国々の占領下に置かれた期間や, 第二次世界大戦後はソ連による社会主義的影響があり, 様々なルーツを持つ民族や文化が往来した。
- (2) 高田は「保育施設の地域偏在を一方的に問題視してきた思考の転換を促している。つまり, 「保育の機会の拡大を支える差」とは, 中央行政が成し得ないがために地域的特性を生かし裁量として取り組んだ形態であるという見方である。」と述べている。

Inspection of the picture production by the tempera technique ②

– Study of the tone in the picture using the tempera technique from a use example of hatching and the sfumato –

Masashi YAMAMOTO

*Matsuyama Shinonome Junior College
Kuwabara, Matsuyama
(Received Jan. 20, 2023)*

Summary

It is said that the tempera paint has difficulty in performing sfumato technique from the material characteristic. Of the light part with the white pigment general for the technique letting have a change of the gradation by repeating hatching when face it to describe it. However, it may be said that it is necessity for a producer to inspect the strength of aptitude and the technique of the luminosity because there is the example that a light part is produced by repeating several levels of sfumato. I perform the consideration about the production method on the basis of hatching and a characteristic of the technique of the sfumato while inspecting a production example in this report.

Key Words

tempera, hatching ,sfumato,tone, density

Introduction

As for the tempera technique that is one of the picture technique, general an egg being described mainly by the paint which is composed primarily, and was kneaded a mixture of with a color moderately of the medium. It turns out that I described “Birth of Venus” and “spring” in technique called *tempera grassa* where Botticelli soaked an egg with for oiliness. It is common to be essential oil of vegetable drying oil and the resin such as the Venice tele pin which decocted flax and a poppy seed in the present age with this oiliness minute. In part I give paint fluidity, and a merit to mix for oiliness with an egg is that handling of brush gets smooth. The second is the point that a film of the drawing layer is flexible

and becomes solid. However, these two merits compared it with the tempera technique that assumed only an egg a medium and do not arrest you as the process when a technique improves towards an oil painting image progressively. It is different, and, as for the oil painting image and the tempera painting, the mixed art by both is established, for example, for technique simply because I put both material characteristics together reasonably. With the exception of the W/O type (oil-based) that temporarily appeared in the 19th century, the tempera technique is basically the O/W type (water-based). The medium used in the tempera technique includes those using whole eggs, egg yolk only, and *tempera grassa* containing oil. A rigid material, such as wood paneling, that is less susceptible to impact is desirable. In terms of drawing methods, water-soluble paints have the characteristic of being difficult to express tone gradation.

The reason why tempera grassa is relatively easy to express a wide range of tones is that it contains an oily component. Although there are restrictions on the base material and drawing method, one of the reasons why the tempera technique has been handed down as a painting technique to the present day is probably the brightness and brilliance peculiar to the screen resulting from such a limited expression method. Restricted expression is a method of connecting tone gradations by overlapping fine touches such as hatching. The overlap of hatching brings about a different color development from sfumato, which overlaps and blurs thin layers like an oil painting. In tempera painting, sfumato is technically possible, but it is difficult to achieve the smoothness of oil painting. For this reason, hatching is an indispensable drawing



Plate 1 Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*, 1503 – 1506

method in the tempera technique.

In the process of creating tempera paintings, imprimatura such as reddish brown is applied to the base surface of the chalk ground, etc., and the light areas are painted. This is called white embossing. After this, white embossing is performed again while applying a colored transparent layer or scramble layer. Repeating this is the method of drawing with tempera paint.

On the other hand, sfumato, which is one of the representative techniques of oil painting mentioned above, is a technique in which oil paint and melted oil are blended in an appropriate manner so as to blur the surface. Leonardo da Vinci (hereafter Da Vinci)'s "Mona Lisa" shows the remarkable characteristics of this technique (Plate 1, 4). Da Vinci's early work, "The Baptism of Christ" (Plate 2, 5), a joint work with his teacher Andrea Bellocchio, is the angel on the left side of the screen, which is the representative part of Da Vinci's work, and the work Ginevra de' Benci, a work in the



Plate 2 Andrea del Verrocchio, Leonardo da Vinci *Baptism of Christ*, 1475



Plate 3 Leonardo da Vinci, *Ginevra de' Benci*, 1474 - 1478

middle of the 20s (Plate 3). Portrait on De' Benci does not show its conspicuity (Plate 6). The “Mona Lisa”, which is said to have begun to be painted around 1503, is considered to be a work of Da Vinci’s second Florentine period, and was drawn during his maturity as a painter. It can be said that the technical difference between these two periods lies in the treatment of contours that separate the inside and outside of the shape.

In *Mona Lisa*, the model's body is drawn so that it blends into the background, rather than the presence or absence of outlines.

In his maturity, da Vinci found in *Sfumato* the decisive difference between the tempera technique and oil painting, and worked on works such as “*Mona Lisa*”, *The Uirgin and Child with St. Anna*, and *Saint John the Baptist* guess what. Da Vinci’s paintings, which used a lot of *sfumato*, eventually brought *chiaroscuro* to the screen and lost its brightness.

From the above, it can be seen that there is a large technical difference between tempera hatching and oil painting *sfumato*. In order to rationally connect the tone

and color gradation on the screen, it is necessary to grasp the characteristics of each technique and material.

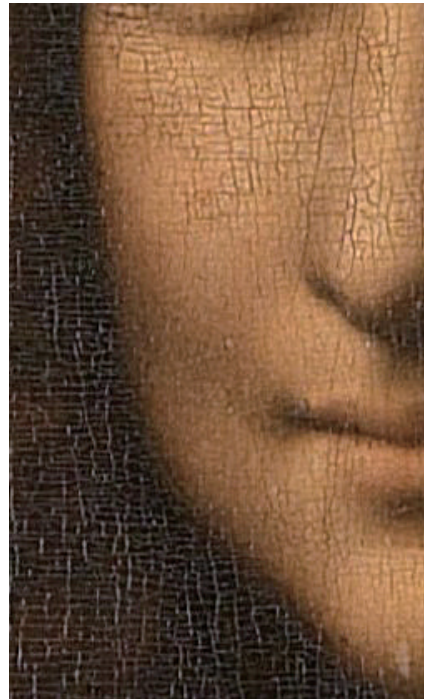


Plate 4 Part expansion of Plate 1

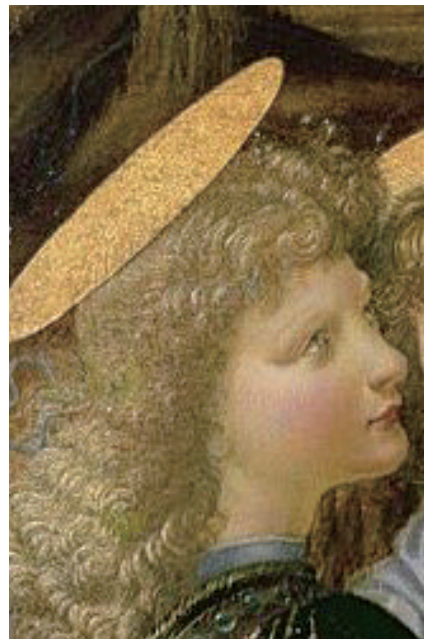


Plate 5 Part expansion of Plate 2

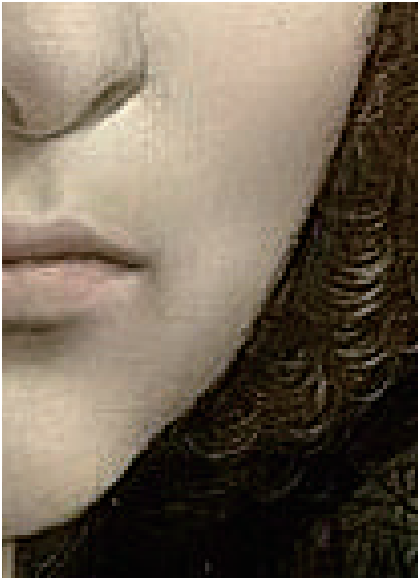


Plate 6 Part expansion of Plate 4

Purpose

In this paper, I consider the rational combination and drawing method of sfumato and hatching in the mixed technique that uses both tempera paint and oil paint, which are the main materials in my work. Although the tempera technique is limited by the base material and drawing method, I think it has many possibilities depending on the tone and color gradation method. I would like to analyze the drawing method of the author's past works and consider the relationship and appropriate combination of both.

Object

The objects of consideration are as follows.

1. Partial copy of Giotto's Scrovegni Chapel "Nativity-Birth of Jesus", golden background tempera, 2000
2. "Still life", mixed technique of tempera and oil painting, 1988
3. "Paradise", mixed technique of tempera and oil, 2023

Consideration 1

Giotto's "Nativity-Birth of Jesus" is a fresco made in the Scrovegni Chapel in the early 14th century (Plate 7-9, 11, 13). Fresco painting is a technique in which plaster is applied to the mortar-like surface of the wall, and pigments dissolved in water are used to paint on it. Water does not contain glue. Fresco means fresh in English, and the name derives from the need to paint while it is literally fresh. *Giornata*, which means 'a day's work' in Italian, means a day's worth of fresco work, which must be painted before the paint has dried, and the next day, the same place is painted. It means that you can't get enough. To be precise, it is not the paint that dries, but the place where the paint is applied, that is, the plaster that dries, and the calcareous substance inside confines the paint and adheres it. Once the plaster has dried, it is impossible to add more paint. In other words, fresco painting requires an accurate drawing and the ability to quickly draw according to the drawing. Giotto's murals depict the lives of Christ and saints. Most of them are expressed in three-dimensional space, and you can feel shadows and volumes in each shape. At the beginning of the 14th century, although a theoretical perspective method had not yet been established, the minimum prescription that could explain perspective intuitively was used. In 2000, the author attempted a partial copy of "Nativity-Birth of Jesus" (Plate 10). The base material was a solid wood panel, and the base surface was sheeted with cheesecloth, then plastered and polished. The aura of the Virgin Mary has a golden background, but no plaster buildup is applied in this reproduction. As far as the brushwork is concerned, it can be seen that Giotto painted Maria's face, hair, neck, and clothes in a short period of time, using grey-brown (probably tail belt and ocher) and white. She uses gray-brown to roughly express the shading, and then she uses white to paint the light areas. Fresco paints are made by dissolving pigments only with water, so if you adjust the amount

of water, you can express a certain degree of color gradation, but if the amount of water is too high, the intonaco (lime applied) will fall off. Also, after drying, harmful effects such as not developing as a color occur.

Quick sfumato is necessary to create a gradation that continuously gray-brown and white in a short time, but due to the characteristics of the base surface of the fresco and the water-soluble paint, it is difficult to achieve a smooth gradation like oil painting.



Plate 7 Giotto di Bondone - No. 17 Scenes from the Life of Christ-1. Nativity-Birth of Jesus 1305



Plate 9 Part expansion of Plate 7



Plate 8 Part expansion of Plate 7



Plate 10 Masashi Yamamoto Copying of Giotto's Nativity Birth of Jesus mixed art (tempera, oil painting) on gypsum groundwork, 41.0x31.8cm, 2000

The author's intention in copying the fresco work with tempera is to draw Giotto's work, which depicts the difficult sfumato in clear gradation, with hatching, so that the difference from the screen using sfumato can be seen from a visual point of view. This is because I wanted to consider from.

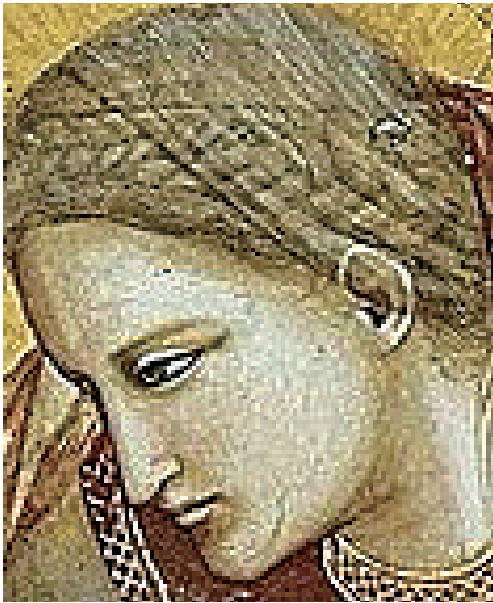


Plate 11 Part expansion of Plate 7

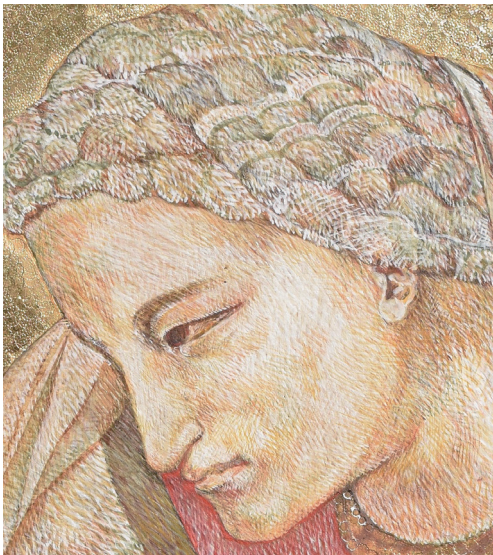


Plate 12 Part expansion of Plate 10

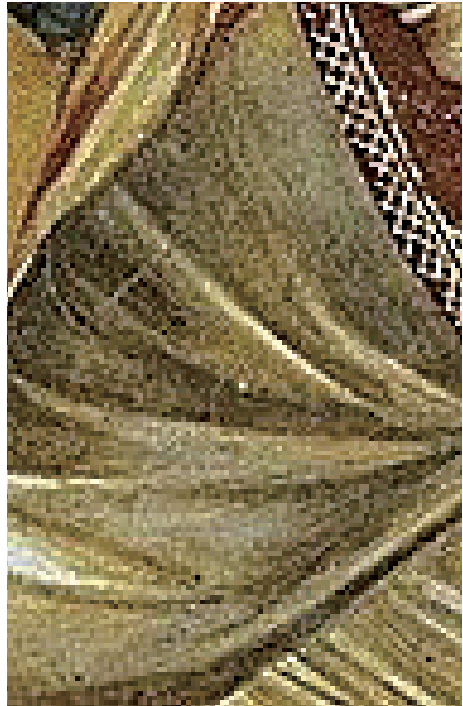


Plate 13 Part expansion of Plate 7



Plate 14 Part expansion of Plate 10

I hatched Maria's face, hair, neck, and clothes (Plate 12, 14). I haven't reached the point of grasping large forms using sfumato like Giotto did, but I was able to interpret detailed forms. However, the density of the hatching brush strokes was not sufficient, and her clothes had a texture that gave the impression of fur. In this case, even if the hatching is temporarily collapsed, I think it was necessary to re-capture the shape with Sfumato as a production step. Also, we can see that Giotto's Maria's hair is covered with a thin translucent veil. It is difficult to express such a transparent or translucent texture with hatching. In my verification, I thought that sfumato is an element related to shadows and volumes necessary for form expression. As a result, it became clear that hatching can flexibly respond to the interpretation of the shape to some extent, but it is not sufficient in expressing the texture.

Consideration 2

This work is painted in a mixed technique of tempera and oil. A dried lemon is placed on a table covered with a white cloth, and a thumbhole-sized canvas is leaning against the white wall behind it (plate 15). Since the motif is entirely covered in white, I used a brush on the reddish-brown Imprumatura to create a white embossment on the front of the screen. The white embossing was done so as to fit in the dark to medium light gray tones, and the bright areas were drawn with tempera hatching. Since the table surface and the back wall are flat, I tried to smooth out the white embossed by the brush that serves as the base. Although sfumato using brush strokes was not performed, the space where the table surface and the back wall meet was verified by hatching and sfumato using a slap brush (Plate 16). The lower part of the screen corresponds to the front side of the table, and the original white relief applied to the impulmatura remains intact (Plate 17). He was careful not to draw too much hatching so that the sides would

stand up.

The sfumato in this painting is done with a hammering brush, which is effective in that it can distribute a uniform tone throughout the painting. However, due to the shape of the tapping brush, it is difficult to determine the edge of the image and the continuity of tone gradation inside and outside the outline. In that case, for example, after intentionally weakening the outline with white relief using a hammering brush, it is necessary to use hatching to strengthen one shape.



Plate 15 Masashi Yamamoto, *Still life*, tempera and oil painting on wood panel, 38.0×45.5cm, 1988



Plate 16 Part expansion of Plate 15



Plate 17 Part expansion of Plate 15

Consideration 3

In this work, motifs such as leaves, flowers, branches, and birds are packed into the entire screen, and it was difficult to create a sense of space with the white relief (Plate 18). Before setting up sketchy areas such as light and dark areas, I put a specific color on the motif, and then performed white relief with texture. The unit of each shape was small, and there were few shapes that could simplify the drawing of the inside.

In other words, since the space for brush strokes is small, I proceeded with fine hatching without using sfumato.



Plate 18 Masashi Yamamoto, *Paradise*, tempera and oil painting on wood panel, 33.0×24.0cm, 2023

The theme of this paper stems from the fact that the size of the brush used to draw the work is similar, and

the roles of hatching and sfumato are mixed up, because the work in question is a small piece. do. The problem of the method of expression related to the texture that I had already experienced in the above-mentioned reproduction of Giotto became apparent in this work as well. The reason why the inherent colors were placed prior to the white embossment was that it was necessary to arrange colors that were directly related to the texture. In this work, the glazing of the oil painting was applied to each unique color, and the white hatching and the application of thin layers of chromatic colors were repeatedly applied. The fact that it is a small piece also adds to the element, and I was able to express the hatching that creates the form and the texture separately (Plate 19).



Plate 19 Part expansion of Plate 18

Conclusion

Tonal gradation in tempera painting is created using sfumato and hatching. Due to the material characteristics of water-soluble paints, it is difficult to obtain the smoothness of gradation with sfumato like that of oil paintings. Gradation by hatching must be done so as not to impair the texture of the object. From the imprimatura, sfumato is effective for grasping the overall space and form first. After that, hatching supplements the connection of gradation that was not obtained with Sfumato, and helps to draw the shape. The artist must draw while complementing each other's characteristics. It is permissible to interpret sfumato in an enlarged way, as in the painting of Plate 15, in which the overall tone is adjusted using a hammering brush. When drawing a shape, I repeat sfumato and hatching while keeping in mind the texture of the object. Not everything is rationally completed, but it is important to draw according to the expression desired by the subject.

Plate 18 It is photographed all the writer

Plate 19 It is trimmed the image Plate 18

Plate source

Plate 1 Public Domain, via Wikimedia Commons

Plate 2 Public Domain, via Wikimedia Commons

Plate 3 Public Domain, via Wikimedia Commons

Plate 4 It is trimmed the image Plate 1

Plate 5 It is trimmed the image Plate 2

Plate 6 It is trimmed the image Plate 3

Plate 7 Public Domain, via Wikimedia Commons

Plate 8 It is trimmed the image Plate 7

Plate 9 It is trimmed the image Plate 7

Plate 10 It is photographed all the writer

Plate 11 It is trimmed the image Plate 7

Plate 12 It is trimmed the image Plate 10

Plate 13 It is trimmed the image Plate 7

Plate 14 It is trimmed the image Plate 10

Plate 15 It is photographed all the writer

Plate 16 It is trimmed the image Plate 15

Plate 17 It is trimmed the image Plate 15

既 刊 論 集

松山東雲学園研究論集			
〃	第1巻第1号	1963	(昭和38)年
〃	第1巻第2号	1964	(昭和39)年
〃	第2巻第1号	1965	(昭和40)年
〃	第2巻第2号	1966	(昭和41)年
〃	第3巻第1号	1967	(昭和42)年
〃	第3巻第2号	1968	(昭和43)年
松山東雲短期大学研究論集			
〃	第4巻第1号	1969	(昭和44)年
〃	第4巻第2号	1970	(昭和45)年
〃	第5巻第1号	1971	(昭和46)年
〃	第5巻第2号	1972	(昭和47)年
〃	第6巻第1号	1973	(昭和48)年
〃	第6巻第2号	1974	(昭和49)年
〃	第7巻第1号	1975	(昭和50)年
〃	第7巻第2号	1976	(昭和51)年
〃	第8巻第1号	1977	(昭和52)年
〃	第9巻第1号	1978	(昭和53)年
〃	第10巻	1979	(昭和54)年
〃	第11巻	1980	(昭和55)年
〃	第12巻	1981	(昭和56)年
〃	第13巻	1982	(昭和57)年
〃	第14巻	1983	(昭和58)年
〃	第15巻	1984	(昭和59)年
〃	第16巻	1985	(昭和60)年
〃	第17巻	1986	(昭和61)年
〃	第18巻	1987	(昭和62)年
〃	第19巻	1988	(昭和63)年
〃	第20巻	1989	(平成元)年
〃	第21巻	1990	(平成2)年
〃	第22巻	1991	(平成3)年
〃	第23巻	1992	(平成4)年
〃	第24巻	1993	(平成5)年
〃	第25巻	1994	(平成6)年
〃	第26巻	1995	(平成7)年
〃	第27巻	1996	(平成8)年
〃	第28巻	1997	(平成9)年
〃	第29巻	1998	(平成10)年
〃	第30巻	1999	(平成11)年
〃	第31巻	2000	(平成12)年
〃	第32巻	2001	(平成13)年
〃	第33巻	2002	(平成14)年
〃	第34巻	2003	(平成15)年
〃	第35巻	2004	(平成16)年
〃	第36巻	2005	(平成17)年
〃	第37巻	2006	(平成18)年
〃	第38巻	2007	(平成19)年
〃	第39巻	2009	(平成21)年
〃	第40巻	2010	(平成22)年
〃	第41巻	2011	(平成23)年
〃	第42巻	2012	(平成24)年
〃	第43巻	2013	(平成25)年
〃	第44巻	2014	(平成26)年
〃	第45巻	2015	(平成27)年
〃	第46巻	2016	(平成28)年
〃	第47巻	2017	(平成29)年
〃	第48巻	2018	(平成30)年
〃	第49巻	2018	(平成30)年
〃	第50巻	2019	(平成31)年
〃	第51巻	2020	(令和2)年
〃	第52巻	2021	(令和3)年
〃	第53巻	2022	(令和4)年
〃	第54巻	2023	(令和5)年

研 究 論 集 委 員 会
中 島 悦 子

2023 (令和5) 年 3月1日 発行

松山市桑原3丁目2番1号(〒790-8531)

編 集 兼 松 山 東 雲 短 期 大 学
発 行 者 研 究 論 集 委 員 会

松 山 市 湊 町 7 丁 目 1 - 8
発 行 所 岡 田 印 刷 株 式 会 社

Contents

Articles

Survey of female junior college students' awareness of food stockpiling and disaster prevention	• Kazuya KURIHARA...	1
A consideration from the awareness of childcare by new childcare workers	• Megumi OKADA...	9
Re-examination of Reliability and Validity of Career Development Scales in Female University Students – Comparison to Males –	• Satomi KIKAWA...	17
Specialization of Infant and Early Childhood Educator in Hungary – Based on Childcare Contents and Nursery Teacher Training Course –	• Ryoko NAKATSUKA...	29
Inspection of the picture production by the tempera technique ② – Study of the tone in the picture using the tempera technique from a use example of hatching and the sfumato—	• Masashi YAMAMOTO...	39

REPORTS OF RESEARCH
MATSUYAMA SHINONOME
JUNIOR COLLEGE
VOL.54

Published by
MATSUYAMA SHINONOME JUNIOR COLLEGE
MATSUYAMA, JAPAN
MARCH, 2023