



日本子ども社会学会

---

第25回大会 発表要旨集録

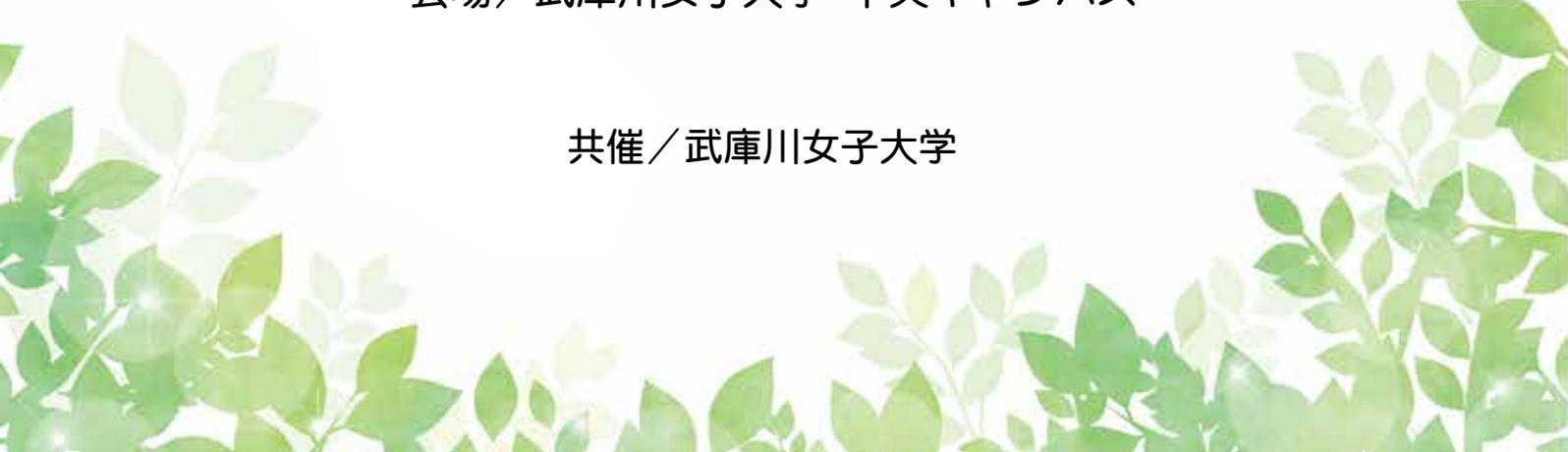
---



2018年7月7日(土)・8日(日)

会場／武庫川女子大学 中央キャンパス

共催／武庫川女子大学



子どもたちの輝く瞳と笑顔が物語る  
教育の現在と未来を築く活動を求めます。

# 「博報賞」

博報賞は、1970年「ことばの力」を育むことで、子ども達の成長に寄与したいという願いから生まれました。

現在は、「ことば」と「文化」を重視した5部門で構成されています。

教育現場で日々、実践・研究に尽力されている教育実践者・学校・団体の顕彰を通し、優れた教育実践を  
広め、教育現場を活性化させることを目的としています。

## 【部門紹介】

国語・日本語教育

特別支援教育

日本文化理解教育

国際文化理解教育

教育活性化

## 【賞の内容】

**博報賞** (正賞:賞状、副賞:100万円) 5部門で20件前後

### ◆文部科学大臣賞

「博報賞」受賞者の中から、特に奨励すべき取組みがある場合に、贈呈されます。

## 【スケジュール】

●受付:4月～6月末 ●受賞者正式発表:9月末 ●贈呈式:11月

## 【応募方法】

以下3点を郵送またはWebにてご提出ください。

①推薦確認書 ②推薦書類 ③審査資料

※推薦資格を有する第三者による推薦応募のみの受付です。

## 【候補者資格】

以下、全ての条件を満たす個人・団体

- 日本国内における活動であること。
- 実践・研究の対象者が、日本国内の小・中学生を中心とした子どもであること。

## 【推薦者資格】

教育委員会教育長、校長会会長、大学教授など

※詳細は、博報賞HP、博報賞推薦要項をご確認ください。

# 「特別の教科 道徳」考え方と進め方



誰もが取り組める小学校・中学校授業の実践のポイント 全4巻 2018年7月発売予定

- 監修：押谷由夫（武庫川女子大学 教授，日本道徳教育学会 会長）
- 制作協力：株式会社千代田ラフト ● 制作・著作：丸善出版株式会社

DVD 価格 セット 152,000 円＋税  
各巻 38,000 円＋税

「特別の教科 道徳」では、児童・生徒たちが自ら考えて議論する活動を重視し、成長の様子を文章で通知表に記す評価も始まっています。当映像教材は、1巻総論編で「特別の教科 道徳」が設置された意義やその基本となる考え方・進め方を丁寧に解説し、そして2～4巻各論編では現場で効果的な授業を行っている先生方の授業から実践や評価のエッセンスを学べるシリーズとなっています。一方的な授業ではなく、児童・生徒たちが自ら多面的・多角的に考え、お互いを認め合えるように導き、教師も一緒に成長できる授業を創り上げていくために知っておくべき事項をわかりやすく伝えます。

- 大学の教員養成課程の授業や、道徳の研修会、勉強会などでぜひ活用ください。



- 第1巻 総論編 本編 30分 + 付録 25分  
「特別の教科 道徳」の目標・計画・実践のポイント
- 第2巻 小学校低学年編 本編 35分 + 付録 80分  
役割演技を活用した友達と仲良くする心を育む授業
- 第3巻 小学校高学年編 本編 32分 + 付録 66分  
いのちの大切さについて自我関与を深める授業
- 第4巻 中学校編 本編 30分 + 付録 48分  
いじめについて自分の生き方と関わらせて考える授業

### 【付録】

- 1巻：新しい道徳教育の理解を深めるための解説、PDF資料
- 2～4巻：授業のノーカット版（解説なし）

※価格、収録分数、内容等は一部変更になる場合があります。ご了承ください。

著作権処理済 上映権付き

当DVDは授業使用および学校図書館、公共図書館、視聴覚ライブラリー等での無償上映、館外貸出権をクリアしています。

# いのちと死の授業

全6巻



“生きることのすばらしさ”や“死”について考えるための映像教材

好評発売中

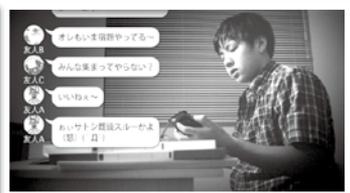
- 総監修：相馬誠一（東京家政大学 教授）、伊藤美奈子（奈良女子大学 教授）
- 制作協力：株式会社千代田ラフト ● 制作・著作：丸善出版株式会社

DVD 価格 セット 114,000 円＋税  
各巻 19,000 円＋税

児童・生徒や教育関係者が生命の尊さや生きることの価値を、様々な視点から気づき、学べる映像教材。各巻の語り手の経験談や、再現ドラマ、体験授業、専門家の解説などを通して、生命のかけがえのなさや強く生きようとする姿勢、他者を思いやる気持ちなどを感じ取り、考えられる内容です。今後ますます重要になる生命尊重教育や道徳教育でご活用ください。

- 全巻共通の「指導のためのユーザーズガイド」が各巻に一冊封入されています。

対象 小学校高学年以上、中学生、高校生、教育関係者、医療従事者、カウンセラー、保護者など



- 第1巻 難病と闘って気づいたこと 30分  
～今このときのいのちを輝かせるために～
- 第2巻 殺処分から救われ 人を助ける犬に 23分  
～動物のいのち～
- 第3巻 いじめ・自殺を防ぐために 34分  
～子どもたちのいのちを守る～
- 第4巻 学校における自殺予防教育 25分  
～こころの危機に寄り添う～
- 第5巻 少年犯罪をなくすために 30分  
～他人のいのち・自分のいのち～
- 第6巻 流産・死産経験者からの手紙 29分  
～生まれて来られなかったいのちへ～

著作権処理済 上映権付き

当DVDは授業使用および学校図書館、公共図書館、視聴覚ライブラリー等での無償上映、館外貸出権をクリアしています。

丸善出版株式会社 映像メディア部

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 2-17  
TEL 03-3512-3252 FAX 03-3512-3271 <https://www.maruzen-publishing.co.jp>

# 日本子ども社会学会

## 第 25 回大会 発表要旨集録

2018 年 7 月 7 日（土）・8 日（日）

武庫川女子大学

共催 武庫川女子大学

# 日本子ども社会学会 第25回大会 プログラム

## 1. 期日

2018年7月7日(土)・8日(日)

## 2. 会場

武庫川女子大学 中央キャンパス

## 3. 日程

### 【前日 7月6日(金)】

17:00～19:00 理事会(研究所棟3階306号室)

### 【1日目 7月7日(土)】

9:00～ 受付(MM館1階 エントランス)

9:30～12:00 研究発表I(MM館棟5階 各講義室)

12:00～12:50 総会(MM館5階505号室) (学会賞授賞式を含む)

12:50～13:40 昼食

13:40～15:20 研究発表II(MM館5階 各講義室)

15:40～17:40 テーマセッション(MM館5階503号室・506号室)

18:00～20:00 懇親会(アゼリア…公江記念講堂地下)

### 【2日目 7月8日(日)】

9:00～ 受付(MM館1階 エントランス)

9:30～12:00 研究発表III(MM館5階 各講義室)

12:00～13:20 昼食 評議会(MM館6階608号室) 各種委員会

13:20～15:20 公開シンポジウム(MM館1階 メディアホール)

15:40～17:40 ラウンドテーブル(MM館5階 各講義室)

## 4. 大会参加費

一般会員：4,000円、 大学院生(会員)：3,000円、 臨時(当日)会員：4,000円

## 5. 懇親会

7月7日(土) 18:00～20:00 武庫川女子大学・アゼリア(公江記念講堂地下)

会費 一般会員：4,000円、 大学院生(会員)：3,000円

## 6. 発表時間

個人発表：発表20分・質疑応答5分

共同発表：発表40分・質疑応答10分

## 7. 発表取り消し

発表の取り消し、および発表日時の変更は原則として認めていません。

発表の取り消しの場合は、早急にお知らせください。

## 8. 当日配布資料

レジュメ等の発表資料を配布される場合は、50部以上ご用意ください。

不足の場合、大会本部でのコピーはできません。

## 9. 発表に際しての注意

発表の際、プロジェクターは各室に備え付けてあります。パソコンについては、大会校でも用意はしておりますが、ご自身のものを使用していただくことも可能です（全ての教室で、接続ケーブルはRGB・HDMIの両方に対応）。

なお、MacやSurfaceを使用される場合、HDMIに接続するMini Display Port用コネクタを各自でお持ちいただければ幸いです。

## 10. クローク

7月7日（土）・8日（日）とも18:00まで、MM館5階504号室に用意します。

なお、貴重品はお預かりできませんので、各自でお持ちください。

## 11. 会員控室

MM館5階507号室に、お茶・お菓子などを用意しております。どうぞご利用ください。

抜刷・資料交換コーナーもこちらに設けます。

## 12. 書籍販売

MM館5階フリースペースにて書籍販売を行います。

## 13. 昼食

7日（土）は、公江記念講堂地下のアゼリア（10:00～14:00）が営業を行っています。また、MM館3階のMMカフェ（10:30～13:30）では軽食を用意しています。

8日（日）には、食堂は営業をしておりません。コンビニエンス・ストアは、大学の近くに2店、鳴尾駅前に1店ありますが、飲食店はほとんど営業をしておりません。大変恐縮ですが、各自お弁当などをご準備いただきますようお願いいたします。

## 14. 大会本部

MM館6階608講義室に設けています。

## 15. 大会実行委員会連絡先

〒663-8558 兵庫県西宮市池開町6-46

武庫川女子大学教育研究所 安東由則研究室気付

日本子ども社会学会 第25回大会実行委員会

E-mail: kosya@mukogawa-u.ac.jp（安東由則）

### ※1 要旨集録の配布について

要旨集録は昨年度の大会と同様、日本子ども社会学会ホームページからpdfファイルをダウンロードできるようにする予定です。公開は6月29日（金）頃を予定しております。

学会当日は必要な方にのみ冊子の要旨集録を配布する予定ですので、数に限りがございます。ぜひpdfファイルをダウンロードしてご利用くださいますようお願い申し上げます。

### ※2 大会当日のゲストアカウントについて

大会当日（7月7日、8日）に限り、ゲストアカウントを設定し、学内にてWi-Fiを利用できるようにいたしましたので、ご活用ください。

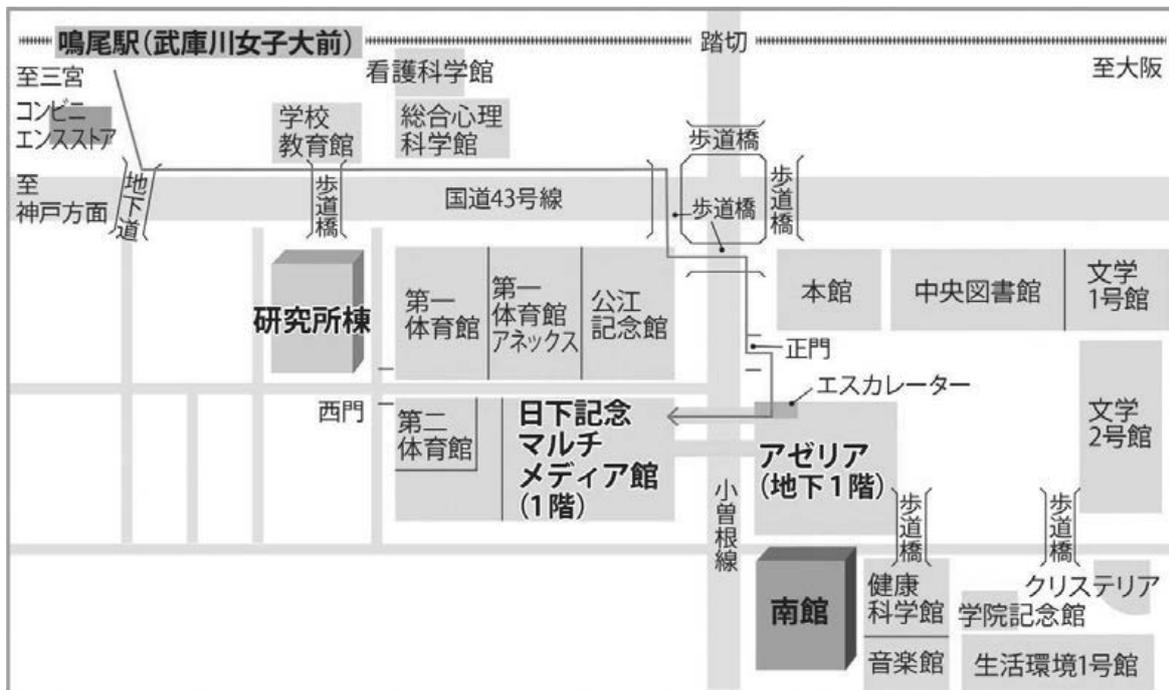
ID: education

パスワード: educa3Ha3

## 武庫川女子大学（中央キャンパス）へのアクセス

### 最寄駅（鳴尾駅）からのアクセス

- 阪神電車・鳴尾駅を南側に出て、国道43号線に沿って東（大阪方面）へ徒歩10分。  
正門から入って、日下記念マルチメディア（MM）館へ。（西門は平日・土曜の昼間のみ開門）  
なお、7月6日（金）の理事会は、研究所棟3階にて開催いたします。



### 最寄駅（鳴尾駅）への交通アクセス

#### 空路の場合

- 大阪国際空港（伊丹空港）から空港リムジンバスで阪神甲子園駅まで約30分。甲子園駅から阪神電車で鳴尾駅まで1分。
- 神戸空港から神戸新交通ポートアイランド線で三宮駅まで18分。神戸三宮駅から阪神電車で鳴尾駅まで25～30分（特急か急行に乗り換えし西宮駅か甲子園駅で普通に乗換え、鳴尾駅下車）。
- 関西国際空港からリムジンバスで阪神西宮駅まで約60分。西宮駅から阪神電車の普通に乗車し鳴尾駅まで6分。

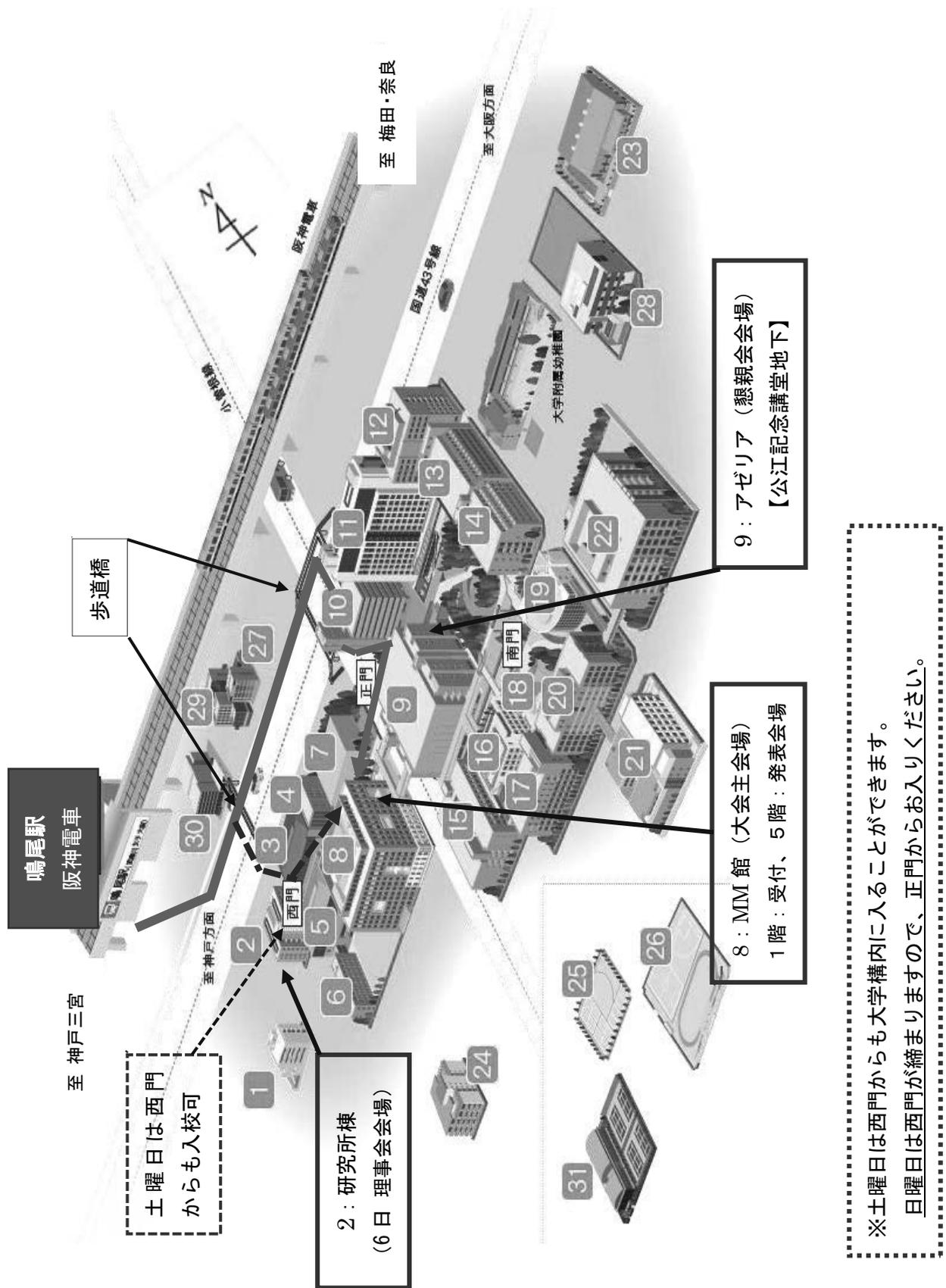
#### 新幹線の場合

- 新大阪駅からJRで大阪駅（梅田）まで4分。梅田駅から阪神電車で鳴尾駅へ26分（梅田駅で特急か急行に乗り換えし、尼崎駅で普通に乗換え鳴尾駅下車）。
- 新神戸駅から神戸市営地下鉄西神・山手線で三宮駅まで2分。神戸三宮駅から阪神電車で鳴尾駅へ25～30分（神戸三宮駅で特急か急行に乗り換えし、西宮駅か甲子園駅で普通に乗換え、鳴尾駅下車）。

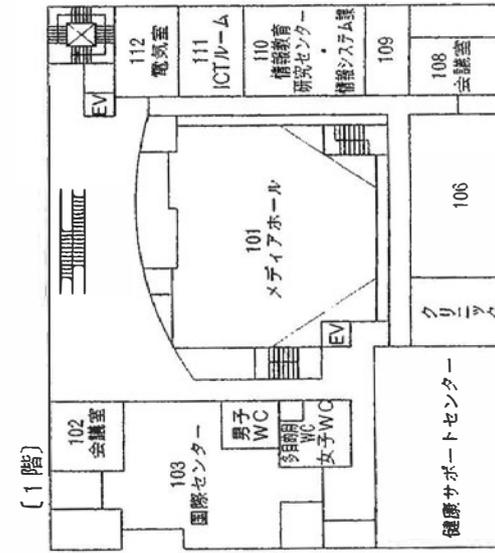
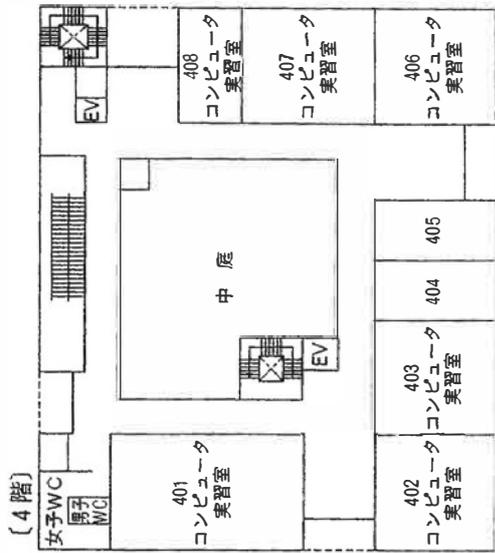
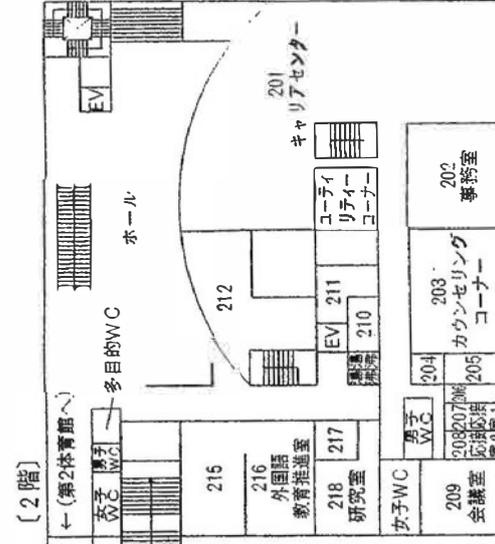
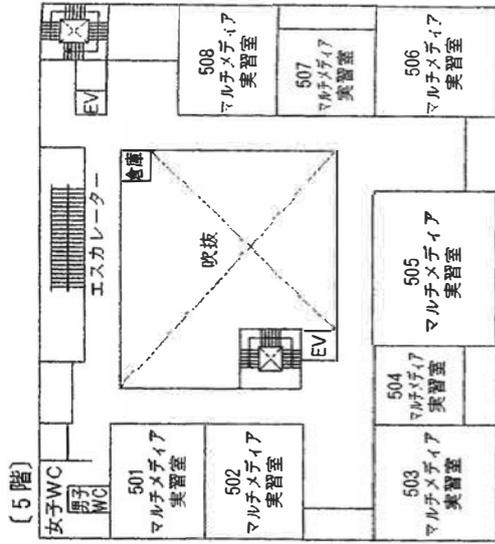
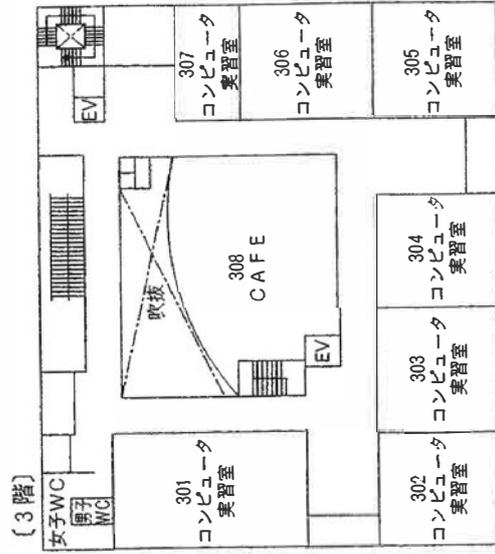
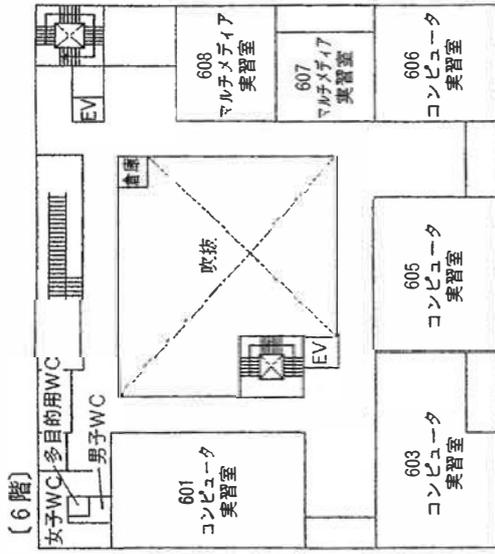
※1. JR 甲子園口から阪神バスは出ていますが（武庫川女子大学前下車）、本数が少なく、渋滞することもあるため、阪神電車の利用をお勧めします。

※2. 武庫川女子大学HPもご覧ください(<http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/campus/access.html>)。

# 武庫川女子大学 中央キャンパスマップ



# 日下記念マルチメディア館 (MM)



## 研究発表 I

2018年7月7日(土) 9時30分～12時00分

MM 503号室

### I-1 【 幼児の活動 】

司会 湯地 宏樹 (鳴門教育大学)

9時30分～9時55分

幼児の遊びを阻害する要因に関する研究(Ⅱ)

— 幼稚園3歳児クラスにおける保育記録から —

高橋 公子 (奥州市立南都田幼稚園)

9時55分～10時20分

子どもの「運動あそび」に対する成人の理解及び保護者の実践

— インターネットによる900名調査より —

○森谷 路子 ((株) ティップネス)

吉田 伊津美 (東京学芸大学)

10時20分～10時45分

幼児同士のかかわりと幼児理解に関する一考察

岡田 たつみ (帝京大学)

10時45分～11時10分

通園バス車内での子どもの活動に関する質的研究

境 愛一郎 (宮城学院女子大学)

11時10分～12時00分

総括討論

## 研究発表 I

2018年7月7日(土) 9時30分～12時00分

MM 506号室

### I-2 【若者】

司会 片山 悠樹 (愛知教育大学)

9時30分～9時55分

海外生活体験が帰国子女に与えた影響

安達 美帆子 (T-GAL/元放送大学大学院)

9時55分～10時20分

偏位する「孤立」の実態

— ネットワーク分析の視点に立つ子ども若者調査から —

古賀 正義 (中央大学)

10時20分～10時45分

10代の出産と自立した生活

梅原 佐知子 (東京都立八潮高等学校)

10時45分～11時10分

地域とのつながりが小中学生のレジリエンスに及ぼす影響

濱元 伸彦 (京都造形芸術大学)

11時10分～12時00分

総括討論

## 研究発表 I

2018年7月7日(土) 9時30分～12時00分  
MM 508号室

### I-3 【子育て支援と家庭支援】

司会 押谷 由夫 (武庫川女子大学)

9時30分～9時55分

「親学」について

— その内容・背景・影響 —

友野 清文 (昭和女子大学)

9時55分～10時20分

父子家庭の課題と社会教育の役割

— 当事者による「シングルファザーハンドブック」制作活動を手がかりに —

吉岡 亜希子 (北海道文教大学)

10時20分～10時45分

「子育ての社会化」からみた保育所の子育て支援

— 保育所保育指針改定の議論を手がかりに —

山本 由紀子 (太成学院大学)

10時45分～11時10分

幼保小連携の実際と課題

— H市教育委員会の研修会の取り組みから —

奥山 優佳 (東北文教大学短期大学部)

11時10分～12時00分

総括討論

## 研究発表 I

2018年7月7日(土) 9時30分～12時00分

MM 501 号室

### I-4 【教育実践】

司会 新富 康央 (國學院大学)

9時30分～9時55分

保育者養成校における絵本にみる環境教育の実践

— 0、1、2歳と3、4、5歳の絵本への学生の気づきを目指して —

早川 礎子 (小田原短期大学)

9時55分～10時20分

小学校特別活動における新しい防犯教育「防犯モラルジレンマ学習」の実践

宮田 美恵子 (順天堂大学)

10時20分～10時45分

生徒指導における教師の指導力に関する一考察

矢島 基一 (千葉県野田市立尾崎小学校)

10時45分～11時10分

美術鑑賞振り返り学習における中学生の記述の質的研究の試み

— 「琳派」関連作品高精細複製等の鑑賞を中心に —

由良 知彦 (京都市立桂中学校)

11時10分～12時00分

総括討論

## 研究発表Ⅱ

2018年7月7日(土) 13時40分～15時20分

MM 501号室

### Ⅱ-1 【子どもと地域社会】

司会 住田 正樹(放送大学客員教授)

13時40分～14時05分

地域社会における子どものキャリア形成に関する研究

— 岩手県盛岡市内の小・中学生を対象に —

○渡部 芳栄(岩手県立大学)

白旗 希実子(東北公益文科大学)

石井 美和(東北文教大学短期大学部)

14時05分～14時30分

コミュニティ・スクールと「コミュニティ創成」

春日 清孝(明治学院大学非常勤)

(発表取り止め)

14時30分～14時55分

I 中学校の同和教育実践(1990-91年度)と25年後

原田 彰(広島大学名誉教授)

14時55分～15時20分

総括討論

## 研究発表Ⅱ

2018年7月7日(土) 13時40分～15時20分

MM 502 号室

### Ⅱ-2 【子どもの体験活動】

司会 長谷川 祐介 (大分大学)

13時40分～14時05分

吃音のある子どもたちのセルフヘルプ・グループ活動の展開 (I)

— 吃音親子サマーキャンプの実践から —

坂本 英樹 (早稲田大阪学園 向陽台高等学校)

14時05分～14時30分

ワイルダネス・キャンプ体験が青少年に与える影響

上代 繁 (ボーイスカウト四街道第2団)

14時30分～14時55分

「森の探検隊アプローチ」は子どもたちの学びあいをどのように引き出しているのか

○福島 真吾 ((株) スポーツメディア)

江田 理英 ((株) スポーツメディア)

淀澤 真帆 (広島大学大学院)

14時55分～15時20分

総括討論

## 研究発表Ⅱ

2018年7月7日(土) 13時40分～15時20分

MM 503号室

### Ⅱ-3 【地域連携】

司会 尾川 満宏 (愛媛大学)

13時40分～14時05分

小学校と放課後対策事業との組織的関係に関する研究

— 学校の「対境担当者」の意識に着目して —

鈴木 瞬 (くらしき作陽大学)

14時05分～14時30分

団地子育て支援実践に参加する子どもの行動変容

— S君2年間の活動記録より —

相戸 晴子 (宮崎国際大学)

14時30分～14時55分

地域との連携と子どもが口にするもの

— ある町内会の小学校での餅つきの取り組みから —

金澤 妙子 (大東文化大学)

14時55分～15時20分

総括討論

## 研究発表Ⅱ

2018年7月7日(土) 13時40分～15時20分

MM 506号室

### Ⅱ-4 【施設と家庭支援】

司会 田中 理絵 (山口大学)

13時40分～14時05分

児童養護施設で暮らす小学生男子をとりまく人間関係

— 子ども同士の友人／仲間関係の違いに着目して —

三品 拓人 (大阪大学)

14時05分～14時30分

児童養護施設職員の家庭支援を通じた意識変容に関する考察

山口 季音 (至誠館大学)

14時30分～14時55分

子育て支援施設における母親グループの自主保育(2)

— M-GTAによるエンパワー過程の分析 —

○加藤 直子 (日本女子大学学術研究員)

請川 滋大 (日本女子大学)

14時55分～15時20分

総括討論

## 研究発表Ⅱ

2018年7月7日(土) 13時40分～15時20分

MM 508 号室

### Ⅱ－5 【 保育者養成校の教育 】

司会 伊藤 秀樹 (東京学芸大学)

13時40分～14時05分

定時制・通信制高校出身の専門学生と学校生活

— 保育系専門学校での事例考察 —

内田 康弘 (愛知教育大学・日本学術振興会特別研究員)

14時05分～14時30分

保育者養成校学生に必要な表現活動の知識・技能について

中村 三緒子 (淑徳大学短期大学部)

14時30分～14時55分

保育系専門学校における「専門性」とキャリア展望

片山 悠樹 (愛知教育大学)

14時55分～15時20分

総括討論

## テーマセッション I

2018年7月7日(土) 15時40分～17時40分

MM 503号室

### 【テーマ】

きょうだい関係とは何か：個別性と関係性を探る

### 【話題提供者】

磯崎 三喜年（国際基督教大学・研究交流委員会委員）

「子どもの個と関係性 ― きょうだい・友人関係の視点から ―」

Aung Ko Ko Lynn（国際基督教大学大学院）

「出生順ときょうだい関係の心理: Birth order differences in self-evaluation maintenance behavior」(英語での話題提供、適宜日本語による説明あり)

伊藤 秀樹（東京学芸大学・研究交流委員会委員）

「進路選択ときょうだい ― 教育社会学の視点から ―」

### 【司会・コーディネーター】

磯崎 三喜年（国際基督教大学・研究交流委員会委員）

伊藤 秀樹（東京学芸大学・研究交流委員会委員）

### 【企画趣旨】

きょうだい関係は、子どもの個と関係性を育むうえで重要なものと言える。しかし、研究の蓄積とそのインプリケーションをよそに、今日では、相互にメリットをもたらすものとしての「資源」と、葛藤と憎悪をもたらす「リスク」という両義性の狭間で揺れている。

本テーマセッションでは、きょうだい関係という視点から、子どもの個別性と関係性の問題を取り上げ、きょうだい関係が子ども社会にとってどのような役割と意味を持つかを論じ、きょうだい関係（および友人関係）について再考することにした。

きょうだい関係は、心理学、教育学、社会学、保育学など、さまざまな学問と接点を持ち、その接合領域として捉えることができる。学際性と独自性を追求する子ども社会学会の特色を生かし、多様な視点からきょうだい関係とは何かを追究・展望し、きょうだい関係研究とその関連領域の問題について議論を深めることができると願っている。

話題提供者として、きょうだい心理学の Aung Ko Ko Lynn 氏に登壇いただく。また、教育社会学の立場から伊藤秀樹会員、社会心理学の立場から磯崎三喜年会員が話題提供し、子ども社会におけるきょうだいとは何かを論じることにした。

## テーマセッションⅡ

2018年7月7日(土) 15時40分～17時40分

MM 506号室

### 【テーマ】

児童文学とジェンダー

### 【話題提供者】

ひこ・田中(児童文学作家)

「どう描くのか」

足立 まな(丹波市立春日部小学校)

「絵本と学ぶ多様な性 ― 授業実践をとおして ―」

目黒 強(神戸大学・研究交流委員会委員)

「児童文学の正統化とジェンダー ― 男の子像の揺らぎに着目して ―」

### 【コーディネーター】

目黒 強(神戸大学・研究交流委員会委員)

### 【司会】

多賀 太(関西大学・研究交流委員会委員長)

### 【企画趣旨】

児童文学は、子どもに加え、子どもに本を手渡す媒介者(保護者、教員など)を読者対象としているジャンルである。このようなジャンル特性ゆえに、児童文学には子どもの社会化が期待されてきた。その一方で、社会化からの子どもの解放を試みる児童文学作品も認められる。このような社会化をめぐるポリティクスは、とりわけ、ジェンダーをめぐる生じていると考えられる。

そこで、本テーマセッションでは、ジェンダーの観点から児童文学作品に描かれた子ども像や児童文学作品が手渡される現場の課題と可能性について議論したいと考えた。児童文学研究でも、ジェンダー研究は蓄積されつつあるが、その多くは少女が対象であり、少年については十分に検討されておらず、トランスジェンダーや同性愛などの多様な性についてはほとんど検討されていない(エス=女学生同士の強い絆を除く)。したがって、今回のテーマセッションでは、少女のみならず、少年やLGBTを視野に入れ、議論を拡げたい。

話題提供者として、児童文学作家のひこ・田中氏、小学校教員の足立まな氏、児童文学研究者の目黒強会員にご登壇いただき、それぞれの立場から本テーマについて話題をご提供いただくとともに、立場を超えて議論を拡げたり深めたりできればと思う。

児童文学を導きの糸にしながらか、ジェンダーが再生産されたり、更新されたりするポリティクスについて、文学研究者や教育関係者はもちろんのこと、関連領域をご専門とする方々とともに学术交流できればと思う。

## 研究発表Ⅲ

2018年7月8日（日）9時30分～12時00分

MM 501 号室

### Ⅲ－１ 【 歴史における子ども・文化 】

司会 目黒 強（神戸大学）

9時30分～9時55分

近代少年雑誌『少年界』にみる読者の戦争観の形成

田中 卓也（共栄大学）

9時55分～10時20分

子どものための人形劇作品に関する研究（1）

— 「お茶の水人形座」の脚本を中心に —

松崎 行代（京都女子大学）

10時20分～10時45分

大正・昭和初期の幼稚園における家庭支援と地域社会とのかかわり

— 「家なき幼稚園」・「善隣幼稚園」の活動を中心に —

和田 真由美（姫路大学）

10時45分～11時10分

19・20世紀転換期ドイツ市民家庭の女中たちの文化が主家の子どもたちに及ぼした

影響についての一考察

— 愛唱歌集『台所からの歌』（1957）を手がかりに —

藤田 泉（平成音楽大学）

11時10分～12時00分

総括討論

## 研究発表Ⅲ

2018年7月8日(日) 9時30分～12時00分

MM 502 号室

### Ⅲ-2 【子ども理解】

司会 麻生 武 (奈良女子大学特任教授)

9時30分～9時55分

ルール適用の厳格な集まり場面で子どもは保育者の咎める行為をいかに利用しているか

保木井 啓史 (福島大学)

9時55分～10時20分

乳児はどのようなときに保育者の背中を求めてくるのか？

— 保育者のアプローチとしての「背中の保育」 —

○水野 佳津子 (佼成育子園)

中坪 史典 (広島大学)

10時20分～10時45分

保育のICT化の動向と今後の課題

○二宮 祐子 (東京女子体育大学・短期大学)

富山 大士 (こども教育宝仙大学)

10時45分～11時10分

子ども社会の測定と調査倫理について

— 他分野との共通性と他分野にはない独自性を探る —

浜島 幸司 (同志社大学)

11時10分～12時00分

総括討論

## 研究発表Ⅲ

2018年7月8日(日) 9時30分～12時00分

MM 508号室

### Ⅲ-3 【保育者】

司会 青井 倫子 (愛媛大学)

9時30分～9時55分

保育者の成長を促す園長のリーダーシップに関する研究

— 遊具としての陶器を導入するA幼稚園の事例から —

○田島 美帆 (広島大学大学院)

淀澤 真帆 (広島大学大学院)

中坪 史典 (広島大学)

9時55分～10時20分

保育者の“働きがい”の形成プロセス

香曾我部 琢 (宮城教育大学)

10時20分～10時45分

保育者の職の継続Ⅲ

— 職場内の葛藤に着目した育児休業における職場復帰プログラム —

中井 雅子 (十文字学園女子大学)

10時45分～11時10分

保育者の意識変容プロセスを描く方法論としてのオートエスノグラフィーの可能性と課題

濱名 潔 (武庫愛の園幼稚園・広島大学大学院)

11時10分～12時00分

総括討論

## 研究発表Ⅲ

2018年7月8日(日) 9時30分～12時00分

MM 506 号室

### Ⅲ－4 【教育格差】

司会 石黒 万里子 (東京成徳大学)

9時30分～9時55分

家族格差がもたらす教育的不平等の是正策とその課題

— シンガポールの事例から —

シム チュン・キャット (昭和女子大学)

9時55分～10時20分

義務教育未修了者の社会的不利益に関する事例的研究

かのう ひであき (名桜大学)

10時20分～11時10分

学力調査の及ぼした影響に関する研究

— 沖縄本島と離島・秋田との比較をとおして —

○西本 裕輝 (琉球大学)

○馬居 政幸 (静岡大学名誉教授、馬居教育調査研究所)

○望月 重信 (明治学院大学名誉教授)

角替 弘規 (静岡県立大学)

遠藤 宏美 (宮崎大学)

11時10分～12時00分 総括討論

2018年7月8日(日) 13時20分～15時20分  
MM1階 メディアホール

## 公開シンポジウム

### 子どもが育ちあうコミュニティをつくる

登壇者：木村 泰子（大阪市立大空小学校元校長）

西野 博之（NPO 法人フリースペースたまりば）

指定討論者：林 美輝（龍谷大学）

司 会：安東 由則（武庫川女子大学）

#### 内容

発達障害や貧困、いじめ、不登校など、成長過程においてさまざまな困難を抱える子どもたちを、誰が、どこで、どのように支えていくかが問われており、今日における喫緊の課題となっている。子どもによって、それぞれが抱える困難の種類や程度は様々で、各人がもつ社会資源も異なる中、当事者だけでなく、家族や周囲の環境を含めてどのような支援のあり方が望ましいのか、学校、福祉機関、行政機関、NPO、地域やボランティアなど様々な角度から模索されてはいるが、共通基盤をつくり、連携をとった取り組みとはなっていないのではないか。子どもの成長における安全はどのようにして確保できるのか、子どもたちが安心して自己を主張し他者を受け入れながら生活を営めるようにするにはどうすればよいのか、子ども同士の活動を通じてともに育ちあうにはどのような環境整備がなされればよいのか、それができない今日の何が問題なのか。大きな課題ではあるが、こうした問いについて一石を投げ、子どもが安心して育ちあえる場のあり方について考えたい。

今回のシンポジウムでは、二人の実践者から現状や取り組みについてお話をいただき、それを基に議論を進めていく。一人は、映画『みんなの学校』（関西テレビ、2014年）でご存じの方も多いと思われるが、「すべての子どもの学習権を保障する」という理念のもと、大阪市西成区の公立小学校の校長として、障害の有無にかかわらず子どもたちが共に学び育ち合う場をつくる実践を行ってこられた木村泰子氏である。もう一人は、学校に自分の居場所が見いだせなくなった子どもたちのために、「フリースペースたまりば」を1991年に開設し、さらに不登校生に対する公設民営「フリースペースえん」を2003年以降運営されるなど、その取り組みを広げ、積極的に発信されている西野博之氏である。一方は学校、他方はNPOと異なる立場から実践をされてきたお二人をシンポジストとして迎え、子どもが育ちあうコミュニティづくりの実践とその意義、課題について話していただく。議論を深めるため、龍谷大学の林美輝氏に指定討論者をお願いした。会場からの意見を含め、活発な議論を期待している。

## ラウンドテーブル I

2018年7月8日(日) 15時40分～17時40分

MM 503号室

### 申込者氏名・所属

西本 裕輝 (琉球大学)

### テーマ

学力調査 10 年の影響から問い直す新学習指導要領の可能性  
— 2030 年問題における公教育制度再構築の課題に挑む —

#### 1) コーディネーター

西本 裕輝 (琉球大学)

望月 重信 (明治学院大学名誉教授)

馬居 政幸 (静岡大学名誉教授、馬居教育調査研究所)

#### 2) 司会者

西本 裕輝 (琉球大学)

#### 3) 提案者・討論者

濱田 純 (秋田大学)

藤田 由美子 (福岡大学)

角替 弘規 (静岡県立大学)

遠藤 宏美 (宮崎大学)

島田 桂吾 (静岡大学)

橋尾 由貴 (三木市立自由が丘東小学校)

### 内容

私たちは第 24 回大会において、「新学習指導要領と子ども子育て支援制度の課題と可能性—人口減少時代における公教育制度再構築の視座を求めて—」をテーマにラウンドテーブルに参加し、「実施主体として自治体行政」「人口減少先進地域での小規模義務教育学校」「外国にルーツをもつ子どもたちの学び」「公教育制度に埋め込まれたジェンダーバイアス」という 4 種の観点から問題提起を試みた。

第 25 回大会のラウンドテーブルにおいては、その成果を更に高めるために、新学習指導要領実施時間が 2030 年 (団塊の世代が 80 歳代) を社会制度変更の区切りとみなす 2030 年問題に重なることに注目する。

年少人口減、老年人口増、生産年齢人口減+女性・高齢者・国籍を異にする人たちの労働力化が同時進行する社会を生きる場とする人たちへの学びと教を担う公教育制度のあるべき姿とその実現への課題とは何か。この問いに、小中高の教育現場を担う教職員との協働により、学力調査 10 年の学校教育への影響を尺度において、新学習指導要領実践化の可能性 (適否・可否・功罪) を再評価することから応えたい。

## ラウンドテーブルⅡ

2018年7月8日(日) 15時40分～17時40分

MM 501号室

### 申込者氏名・所属

田中 卓也 (共栄大学)

### テーマ

子ども文化論 (児童文化論) テキストの分析および検討  
—保育実習、幼稚園教育実習との関連を通して—

#### 1) コーディネーター

田中 卓也 (共栄大学)

#### 2) 司会者

和田 真由美 (姫路大学)

#### 3) 提案者・討論者

橋爪 けい子 (浜松学院大学短期大学部)

伊藤 恵里子 (千葉明德短期大学)

田中 卓也 (共栄大学)

### 内容

本ラウンドテーブルは、保育者養成に携わる大学教員を中心に構成されたものであり、講義科目の一つでもある、「子ども文化論」(児童文化論、児童文化など)の現在公刊されているテキストに着目しながら、目次をはじめとする内容の分析および考察を試みながら、テキスト間の比較および分析を行うものである。また受講学生のテキスト内容の理解度や関心、意欲についての事情や、保育実習および幼稚園教育実習との関連についての実態についてもせまるものである。この企画を通じて、のぞましい子ども文化論、児童文化論の講義のあり方や課題について見出し、会員および保育者養成に携わる方たちとともに考える機会としたい。

## ラウンドテーブルⅢ

2018年7月8日（日） 15時40分～17時40分

MM 508号室

### 申込者氏名・所属

押谷 由夫（武庫川女子大学）

### テーマ

学校現場における道徳教育改革への対応と意識

—「特別の教科 道徳」を中心とした調査研究の分析を中心として—

#### 1) コーディネーター

押谷 由夫（武庫川女子大学）

#### 2) 司会者

富江 英俊（関西学院大学）

#### 3) 提案者・討論者

押谷 由夫（武庫川女子大学）

矢作 信行（帝京平成大学）

齋藤 道子（東京都文京区立明化小学校）

木崎 ちのぶ（昭和女子大学）

谷山 優子（神戸女子大学）

南本 長穂（京都文教大学）

須田 康之（兵庫教育大学）

### 内容

現在、文部科学省では、道徳教育の抜本的改善・充実と銘打って、新教科「特別の教科 道徳」の設置をはじめ、道徳教育改革に取り組んでいます。道徳教育の充実は、子どもに関する深刻な事件が起こるたびに強調され、充実が図られていますが、今回は全く新しい対応になります。そのことに対して学校現場はどのように思っているのか、また現在「特別の教科 道徳」を中心とする道徳教育改革にどのように取り組んでいるのか、そのような改革の具体化にとってどのようなことが課題になるのかといったことを、平成30年3月に実施した全国調査から明らかにし、調査結果を基にした研究的な視点と実践的な視点から、これからの道徳教育の在り方について協議できればと思い企画しました。ふるってご参加ください。

## ラウンドテーブルⅣ

2018年7月8日（日） 15時40分～17時40分

MM 506号室

### 申込者氏名・所属

加藤 理（文教大学・紀要編集委員会委員長）

### テーマ

近代的人間モデルを問い直す

—「子ども」を社会の基盤する新しい社会とは何か—

#### 1) コーディネーター

加藤 理（文教大学・紀要編集委員会委員長）

#### 2) 司会者

加藤 理（文教大学・紀要編集委員会委員長）

#### 3) 提案者

山田 富秋（松山大学・紀要編集委員会委員）

### 内容

現代の経済や法律の前提となる自由主義社会理論が、その限界を露呈してきたことは疑いようがない。確かに、自由主義は経済の分野でも法律の分野でも、対等な個人が自由意思によって互いに契約を結ぶことができると想定したが、現象学の立場に立つ社会哲学者のジョン・オニール（John O’Neil）によれば、それは、身体を持たず、どんなジェンダーにも位置づけられず、家族を持たない主体なのである。むしろ、この世に生まれるということは、特定の歴史的背景を持つコミュニティに立脚した家族の一員として生まれ出ることを意味するし、それによって、親世代と子世代の架け橋が生まれたことを意味する。それは同時に、子どものケアをめぐって、人間同士の依存関係が必然的に生まれることを意味する。私たちは今や、自由主義社会理論の代わりに、「子ども」という存在を社会理論の根底に捉えて、歴史とコミュニティ、家族と世代間継承、そしてジェンダーとケアを中心に考えるべき時に来ているのではないか。

このラウンドテーブルでは、私たちの問題提起へのさまざまな応答を期待したい。



# 研究発表 I

# 幼児の遊びを阻害する要因に関する研究（Ⅱ）

## ～幼稚園3歳児クラスにおける保育記録から～

高橋公子（奥州市立南都田幼稚園）

### I. 研究の動機と目的

多くの幼児にとって幼稚園生活は、家庭から離れて同年代の幼児と一緒に過ごす初めての集団生活である。入園して間もない幼児には、いくつかの戸惑いをもちながらも夢中になって遊ぶ幼児と、泣いたり、動き出せずにいたりする「不安や戸惑いの行動」を示す幼児がいる。その「不安や戸惑いの行動」が夢中になって遊ぶことを阻害しているのではないかと考えた。その要因は、特に新しく出会う保育者や友達、また、遊びを巡る仲間関係に対する不安や戸惑いであると思われる。環境移行の研究では、真嶋ら(2017)は、適応にかかわる主要因は、保育者との信頼構築と基本的な生活習慣および遊びの観点が重要であるとし、さらに基本的な生活習慣と遊びに焦点をあてた研究は比較的少ないとしている。また、筆者の「幼児の遊びを阻害する要因に関する研究～幼稚園3歳児クラスにおける一学期の保育記録から～」の研究では、戸惑いの行動には4つのタイプが見られるとして、それぞれの特質を明らかにしている。(高橋 2018)

本研究では、幼稚園3歳児における一学期の記録の資料として、幼児たちの1年間の行動のなかから「不安や戸惑い」の行動に焦点を当て、不安や戸惑いが夢中になって遊ぶことを阻害している要因であることを明らかにする。

### II. 研究の方法

#### データ

岩手県内のA公立幼稚園3歳児クラス18名を対象に一年間の保育記録や週日案の記録をデータとした。また、研究会時の行動をビデオに撮り、データとした。

#### 1. 分析の方法

不安や戸惑いの行動とは、心が安定し

ていない状況で、泣いたり、立ち尽くしたりして、自分から遊び出すことができないなどの行動である。このような戸惑いの行動には、大別して次の4つのタイプがあると考えられる。

- ①人や場に不慣れなことから泣いたり、自ら動けなかつたりして「気持ちが高ぶる不安定になることによって生じる行動」
  - ②一人で排泄や衣服の着脱などができないといった「生活習慣にかかわる戸惑いの行動」
  - ③初めての行事参加や健診などを嫌がったり、泣いたりする「集団行動に対する不安から生じる行動」
  - ④遊び出した幼児が、ものの取り合いなどで、他の幼児との関わりの中で戸惑う行動「遊びの中での対人葛藤場面」
- データから、これらのタイプに該当する行動を抽出し、その行動の特質を明らかにすることによって幼児の遊びの阻害要因を探る。

### III. 結果と考察

#### ①【気持ちが高ぶる不安定になることによって生じる行動】

このタイプは、場や時間、雰囲気、保育者や友達に慣れていないことから、緊張や不安混乱が生じ、そのことから生じる行動である。特に一学期は、幼児は、言葉で明確に表現することができないため、保育者が態度や表情から彼らの思いを読み取って援助しなければならないが、そうした援助によって幼児は安心して行動するようになった。また、二学期になると、保育者の幼児理解がより深くなり、幼児の不安の理由を明確に捉えやすくなり適切な援助をすることで安定した生活を送ることができるようになった。

#### ②【生活習慣にかかわる戸惑いの行動】

生活習慣に慣れないために不安を感じる幼児は、入園初期に多く見られ、一人ではできないことや失敗することに対する戸惑いが特に大きいことが分かった。保育者が丁寧に援助を繰り返すことや家庭との連携により、一学期のうちに不安は解消された。また、生活習慣が定着してきた幼児は、夢中になって遊びを楽しむ様子が見られた。しかし、排泄や衣服の着脱に戸惑っている幼児は、遊びに夢中になれず、戸惑いの行動は一人で排泄や衣服の着脱ができるまで続いた。この様子から生活習慣の確立に課題がある幼児は、したい遊びに取り組むことができない傾向にあることも明らかになった。

### ③【集団行動に対する不安から生じる行動】

初めての集団活動、例えば、行事や内科健診などから生じる不安行動である。特に健診に対しては、強い不安を示した。また、並ぶことや順番を守るなどにおいても戸惑いの行動が見られたが、保育者が並び方や順番指導をすることによって不安は徐々に解消されていった。このように幼児が、集団活動などの経験を繰り返し経験することによって次第に改善していく様相が示された。二学期になると、運動会や発表会などの初めての行事の際に、不安を示す幼児がいたが、保育者が繰り返し指導することによって改善していった。

### ④【遊びの中での対人葛藤場面】

このタイプは、一学期において、ものや場の取り合いなどやりたいことに向かって遊びを進めている状態の時に見られた。自分と他人との関わりの中で見られる葛藤は、遊びを楽しんでいる幼児に見られ、主体的な行動であると捉えられた。この葛藤場面からコミュニケーション能力が培われたり、相手の思いを感じたり、相手の立場に立ってものごとを考えるきっかけが生まれる。二学期以降になると、一緒にいたい友達ができはじめ、その中で思いや遊びをめぐってのイメージの違いなどで葛藤することもあった。言葉によるコミュニケーションが

未熟なために、自分の意図が伝わらない場面が多く、このような場面では、保育者が仲立ちになり、双方の思いを伝えるとまた安心して遊び出すことができた。また、友達と遊びたいが、遊びに入ることができないなどの関わりについての課題が見られた幼児もいた。この対人葛藤場面は友達との関わりを繰り返し学んでいくことから、すぐに解消されることがなく、幼児にとって欠かすことができない経験のひとつでもあると捉えられた。

## IV まとめ

戸惑いの行動は、タイプによって解消されていく時間に差があることが分かった。「生活習慣」と「集団行動」についての戸惑いの行動は、不安要素が明確なことから保育者の援助により、比較的早い時期に不安や戸惑いは解消された。三学期になると、①②③の不安はほぼなくなり、④「遊びの中での対人葛藤場面」に戸惑う様子が見られた。また、1年間の中で、衣服の着脱や身の回りの始末、食事に好き嫌いがあるなどの生活習慣の確立に課題がある幼児は、主体的な遊びを進めることや友達との関わりの中でも課題が見られる場合もあることが明らかになった。

幼児は、生活習慣を身に付けながら、遊びを見付けたい遊びに関わることや夢中になって遊びを進めていく。その中で、園生活に楽しさを感じ、不安や戸惑いの要素も少しずつ少なくなっていく様子も見られた。保育者は、幼児の不安や戸惑いの要素を捉え、援助を繰り返したり、幼児が主体的に遊びに関わり楽しさを見出していけるようにしたりすることが大切である。

### 主要引用・参考文献

- ・住田正樹, 2013, 家庭教育論, 放送大学教育振興会
- ・真嶋梨江, 岡山万里, 高橋敏之, 西山修, 2017, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第7号, 別冊, 幼児の園への適応とその支援に関する文献展望 pp41-50

# 子どもの「運動あそび」に対する成人の理解及び保護者の実践 ～インターネットによる 900 名調査より～

○森谷 路子(株式会社ティップネス)  
吉田 伊津美(東京学芸大学)

## 【目的】

幼児教育の実践場面や小学校学習指導要領においては「運動遊(あそび)」という言葉が使用されているが、この言葉は保護者をはじめ一般的にはどの程度理解されているのであろうか。そこで本研究では、まず保育・教育現場で用いられている「運動あそび」という言葉と幼児期の運動あそびの重要性に対する成人の理解を明らかにし、その上で運動あそびを子どもに実施させる環境づくりに関する保護者の実態と課題を明らかにすることを目的とした。

## 【方法】

- インターネット調査(選択式)
- 対象(回答者数):900名  
子育て中の成人(保護者)600名(20代・30代・40代の男女各100名) ②子どもがいない成人300名(20代・30代・40代の男女各50名)
- 実施期間:2017年11月11日から5日間

## 【結果と考察】

### 1. 「運動あそび」という言葉と遊びを通した運動の重要性の理解

#### (1) 「運動あそび」という言葉の理解

「運動あそび」という言葉を「よく知っている」「大体知っている」と回答した割合は、全体で22%(子育て

中の成人(以下、「保護者」)27%、子どもがいない成人12%)であった。一方、「全く知らない」は全体で51%(保護者41%、子どもがいない成人71%)であり、「運動あそび」という言葉の理解は十分なされているとはいえず、保護者に比べ子どもがいない成人の理解度が有意に低かった( $t(898)=7.770, p<.01$ )。年代別では、子どもがいない成人において、年代の高い方で理解されている割合が低い傾向がみられた(40歳代<30歳代<20歳代)。

#### (2) 遊びを通した運動の重要性の理解

幼児期の運動の行い方について、「幼児期の子どもの運動は遊びを通じて行うことが最も有効である」ことに対する理解を尋ねたところ、保護者は「よく知っている」「少し知っている」が61%であった。「運動あそび」という言葉は知らなくても、幼児期の運動は遊びとして行うことが重要であることを理解している割合は高かった。これに対し、子どもがいない成人では、「よく知っている」「少し知っている」と回答したのは33%と保護者の半分程度の割合であり、「運動あそび」という言葉の理解同様、子どもがいない成人は保護者に比べ理解度が有意に低く( $t(898)=9.115, p<.01$ )、子どもの有無による違いがみられた。

### 2. 保護者の遊びを通した運動の重要性の理解(リテラシー)と運動あそびの環境づくり

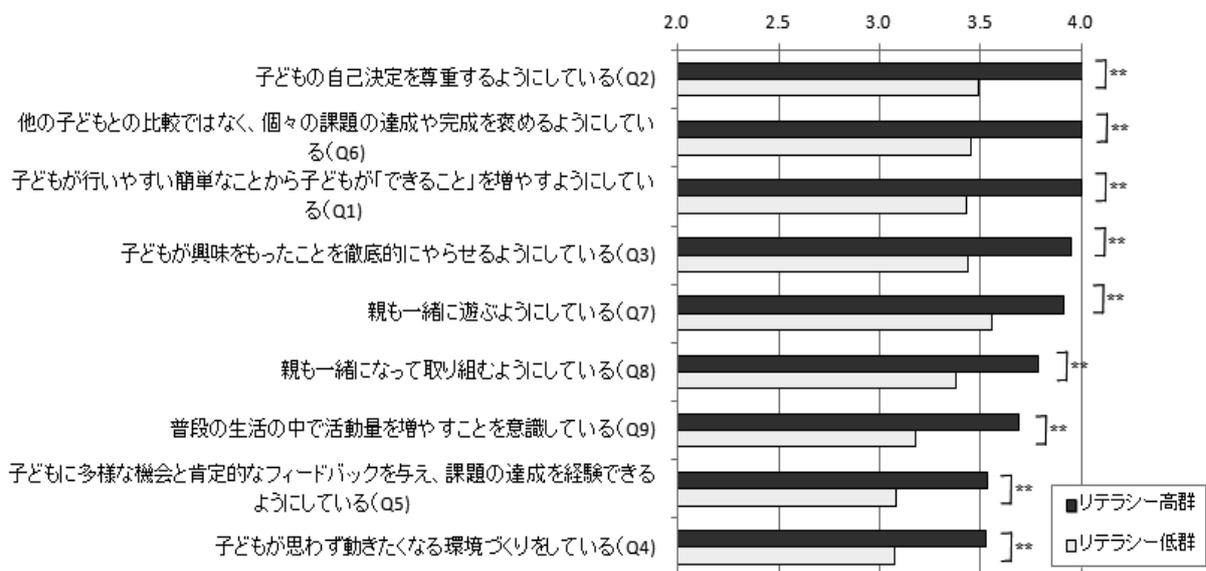


図1. 運動あそびを子どもに実施させる環境づくりの比較(リテラシー高群/低群)

(項目内の(Q1)～(Q9)は表1との対応を示す)

\*\* $p<.01$

**(1) 運動あそびの環境づくり**

保護者を対象(600名)に、運動あそびを子どもに実施させる環境づくりについて、「いつも心がけている」「まあまあ心がけている」「どちらともいえない」「あまりできていない」「全くできていない」の5段階で尋ね、それぞれ5点から1点を与え平均値を求めた。全体的には子どもに運動あそびを実施させる環境づくりとして「子どもの自己決定を尊重」「他の子どもとの比較ではなく、個々の課題の達成や完成を褒める」「子どもが『できること』を増やすようにする」が高く、「子どもが動きたくなる環境づくり」「多様な機会と肯定的なフィードバックを与え、課題の達成を経験できるようにする」「生活の中で活動量を増やす」は低い傾向がみられた。このことから、子どもの自己決定を尊重した関わりは意識されているが、運動に関する多様な機会や動きたくなる環境づくり等の物理的な環境要因に関する取り組みは保護者にとっては実践されにくい事項であることが示唆された(図1)。

**(2) 保護者のリテラシーと運動あそびの環境づくり**

遊びを通した運動の重要性の理解(リテラシー)について、リテラシー高群と低群で運動あそびを子どもに実施させる環境づくりを比較するためt検定を行った(高群:幼児期の子どもの運動は遊びを通じて行うことが最も有効であることを「よく知っている」「少し知っている」と回答した367名、低群:「あまりよく知らない」「全く知らない」と回答した153名)。その結果、全ての項目においてリテラシー高群は低群よりも有意に平均値が高く、リテラシーの高い保護者は低い保護者よりも運動あそびを子どもに実施させる

環境づくりをより心がけていた(図1)。

**(3) 保護者のリテラシーと運動あそびの有料教室への関心**

運動あそびの有料教室への関心について「とても関心がある」から「全く関心はない」の5段階で尋ね、リテラシーの高低で比較したところ、リテラシー高群は低群よりも平均値が有意に高く( $t(518)=9.690, p<.01$ )、遊びを通した運動の重要性の理解が高い保護者は運動あそびの有料教室に対してより高い関心を持っていた。

**3. 運動あそびの環境づくりとの関係**

運動あそびを子どもに実施させる環境づくりについて各設問の相関関係を求めたところ、すべての項目間で $r=0.476\sim 0.740$ の有意な相関がみられた。このことから、運動あそびを子どもに実施させる保護者の環境づくりは複数の項目に心がけて行われていることが明らかとなった(表1)。

**【結論】**

- 「運動あそび」という言葉に対する保護者の理解は、子どもがいない成人よりは高いものの、十分に理解されているとはいえなかった。
- 保護者の遊びを通した運動の重要性の理解(リテラシー)が子どもの運動あそびの環境づくりに関連しており、言葉の理解を図るとともに保護者のリテラシーを向上させることが重要である。
- 運動あそびを子どもに実施させる環境づくりにおいては、特に物理的な環境要因に関して対策を講じることの可能性が示唆された。

表1. 運動あそびを子どもに実施させる環境づくりへの取り組みの項目間相関(保護者 n=600)

|    | Q1子どもが行いやすい簡単なことから「できること」を増やす | Q2子どもの自己決定を尊重する | Q3子どもが興味をもったことを徹底的にやらせる | Q4子どもが思わずやりたくなる環境づくりをしている | Q5子どもに多様な機会と肯定的なフィードバックを与える | Q6他児との比較ではなく、個々の課題や完成を褒める | Q7親も一緒になって取り組む | Q8親も一緒に遊ぶ | Q9普段の生活の中で活動量を増やすようにする |
|----|-------------------------------|-----------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------|-----------|------------------------|
| Q1 |                               |                 |                         |                           |                             |                           |                |           |                        |
| Q2 | 0.635 **                      |                 |                         |                           |                             |                           |                |           |                        |
| Q3 | 0.679 **                      | 0.689 **        |                         |                           |                             |                           |                |           |                        |
| Q4 | 0.581 **                      | 0.476 **        | 0.572 **                |                           |                             |                           |                |           |                        |
| Q5 | 0.574 **                      | 0.533 **        | 0.579 **                | 0.612 **                  |                             |                           |                |           |                        |
| Q6 | 0.639 **                      | 0.594 **        | 0.652 **                | 0.505 **                  | 0.521 **                    |                           |                |           |                        |
| Q7 | 0.628 **                      | 0.578 **        | 0.605 **                | 0.555 **                  | 0.527 **                    | 0.564 **                  |                |           |                        |
| Q8 | 0.594 **                      | 0.523 **        | 0.578 **                | 0.540 **                  | 0.505 **                    | 0.559 **                  | 0.740 **       |           |                        |
| Q9 | 0.624 **                      | 0.560 **        | 0.598 **                | 0.656 **                  | 0.608 **                    | 0.583 **                  | 0.563 **       | 0.545 **  |                        |

(項目の表記は簡略化したもの、図1参照)

\*\*p<.01

# 幼児同士のかかわりと幼児理解に関する一考察

## —＜私たち＞意識に注目して—

岡田たつみ（帝京大学）

### 1. 問題と目的

#### 1-1. 保育の出発点である幼児理解

平成29年に告示された幼稚園教育要領第1章第1幼稚園教育の基本において、「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」<sup>1)</sup>と記されている。また、幼稚園教育指導資料集第3集「幼児理解と評価」<sup>2)</sup>において、「幼児を理解することが保育の出発点であり、一人一人の幼児の発達を着実に促す保育が生まれ出される」と記載されている。このように、幼児理解が保育の出発点であることは、自明である。

#### 1-2. 保育記録と省察

平成29年告示の保育所保育指針第1章総則3保育の計画および評価(3)指導計画の展開エには、「保育士などは、子どもの実態や子どもを取り巻く状況の変化などに即して保育の過程を記録するとともに、これらを踏まえ、指導計画に基づく保育の内容の見直しを行い、改善を図ること」<sup>3)</sup>と記されている。また、今井<sup>4)</sup>は「計画-実践-記録-振り返り・評価」の一連の営みを連動させ、保育の質を高めることが保育所の役割だと述べている。これらのことから、保育を記録すること、記録を読み直すことが保育計画の見直しに繋がり、保育の質を高めることになることは、明らかである。

#### 1-3. 研究の背景

『人はひとりではなく、本来、他者と共にある存在だ』と考えば理解できない現象が、人間の現象の中にはたくさんある<sup>5)</sup>とされ、「個人が他者との相互作用を通して、その社会（ないし集団）

の価値態度・技術・知識・動機などの集団的価値（文化）を習得し、その社会（ないし集団）の成員として、その社会（ないし集団）の一定の許容範囲の思考・行動様式を形成していく」<sup>6)</sup>ことから、幼児の発達には集団や他者との必要が不可欠であると言えよう。しかし、保育の原点とも言える幼児理解の研究の多くは、保育者のある幼児への理解の変容を考察した知見が多い。

#### 1-4. 研究の目的

鯨岡<sup>7)</sup>は、「私は私」の心が充実してくる中で周囲他者への関心が強まり、その周囲他者との関係が生まれ、そこに「私たちは私たち」の心が立ち現れてくる一遍があります」と述べている。それでは、幼稚園に入園し1年目の3歳児はいつ頃から＜私たち＞意識を持ち始めるのだろうか。また、保育者は幼児の＜私たち＞意識の立ち上がりについて、いつ頃、どのように感じ取っているのだろうか。

本稿では鯨岡の言う「私たちは私たち」の心を参考に、保育者であった筆者は、幼児の＜私たち＞意識の立ち上がりについて、いつ頃どのように理解しているかについて明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法

(1)データ：A園における20××年9月～12月までの筆者自身の保育記録をデータとする。保育記録とは、保育終了後に日々記した保育日誌を指す。なお、保育記録を研究目的で使用することについては、口頭と書面で幼稚園の許可を得ている。

(2)フィールド：A園 3歳児クラス 在籍数20

名 なお、筆者は本クラスの担任であった。

(3) **分析方法**：本研究は、佐藤<sup>9)</sup>の質的データ分析法を参考に、下記の手順でデータ作成と分析を行った。

- 1) まず、保育記録の中から複数の幼児が出てくるエピソードを折出し、カード（文書セグメントの作成）を作成した。
- 2) 文書セグメントに対し、〈私たち〉意識をキーワードに、要約（オープンコーディング）を付した。その際、保育記録に立ち戻り、確認した上で気付いたことをメモ欄に書き入れた。
- 3) 作成したカードの要約と、文書セグメント、保育記録に立ち戻り、事例の文書の前後を比較しながら、抽象度の高いコード名の割り振りを行った（焦点的コーディング）。メモ欄に気付きや事象が生じた前後の出来事、考えられる要因や背後にある意図などを書き入れ、コード名の適切性を再考した。
- 4) コード名同士の比較を行い、類似したコード名を集約し、更に抽象度の高い概念名を付した。概念名作成に当たり、改めて文書セグメント、保育記録に立ち戻り妥当性を検討した。
- 5) 抽出された概念名と、コード名、抜き出した文書セグメント、保育記録に戻り、前後のエピソードや文章を比較し、妥当性と概念名同士の関係を明らかにした。

### 3. 結果と考察

幼児は、自ら興味関心を持った遊びに取り組み、そこで一緒になった他児と試行錯誤しながら遊ぶ。はじめから、自発的に選択した幼児と遊ぶこともあるが、入園前からの知り合いや、家の近さ、兄弟姉妹関係による顔なじみ等、物理的に近い幼児と共にいることが安定度につながることも多い。遊びの場を共にするうちに、自分のイメージと合わない遊び方をする、物や人の取り合いなどで生じるぶつかり合いなどから、様々な言葉や表現方法を駆使し、相手を排除しようとする姿も見られる。自分を強く主張する相手を苦手とする傾向も見いだされた。しかし、幼児自身に味方が多い場

合は相手と自分たちとの違いを強く打ち出そうとするものの、1対1で向き合う場合などは、強く出ない幼児の姿も見いだされた。

また、〈私たち〉意識を持ってない幼児でも、他クラスや他学年などの異質な存在と向き合うと、いつの間にか同じグループのように振る舞う言動も見られた。幼児の目的により相手を〈私たち〉の一員にするか、集団の外に置くかが決まる場合がある。〈私たち〉意識を持ってない相手でも、遊びや活動に向かう際にそれまでとは違う一面が見え、心的距離が縮まり〈私たち〉になる場合もある。つまり、相手が同じ幼児でも、幼児自身の立ち位置（何処に身を置くか）により、〈私〉になったり〈私たち〉になったりするのである。

幼稚園では年少組である3歳児であっても、自身の目的により、〈私〉でいたり〈私たち〉になったりと、立ち位置を変えながら相手をクラス集団の仲間として徐々に受け入れていくことが明らかになった。同時に、担任保育者である筆者が幼児を〈私たち〉と思うか否かにより、幼児の意識もまた変わることが見いだされた。

結果と考察の詳細は、発表当日に資料として配付することとする。

### 引用文献

- (1) 文部科学省 2017 幼稚園教育要領
- (2) 文部科学省 2010 幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価(平成22年7月改定). 東京. ぎょうせい
- (3) 厚生労働省 2017 保育所保育指針
- (4) 今井和子 2014 保育を変える 記録の書き方 評価の仕方 ひとなる書房
- (5) 田中理絵 2002 第4章 仲間集団とこどもの社会化. 子どもの発達と現代社会 60-75. 住田正樹 高島秀樹編 北樹出版
- (6) 住田正樹 2002 第1章 発達・社会化・教育 10-23. 住田正樹 高島秀樹編 北樹出版
- (7) 鯨岡峻 2016 関係の中で人は生きる ミネルヴァ書房

# 通園バス車内での子どもの活動に関する質的研究

境 愛一郎 (宮城学院女子大学)

## 1. 問題と目的

幼稚園をはじめとする保育施設のなかには、園児の送迎のために、専用のバス(以下、通園バス)を運行するものがある。保育施設にとって通園バスは、通園時の子どもの安全を確保できるだけでなく、広域から園児を確保する手段でもあり、少子化が進む今日においては、園の経営と地域の保育機能の維持という点において、重要な役割を担うシステムの1つである(八幡, 1999)。

通園バスを利用する子どもは、毎日、往復で約1時間半という時間を車内で過ごす(西村, 2012)。そのため、通園バスについては、予てより、子どもの経験や保育内容への悪影響が懸念されており、安易な導入を批判する声などが散見される(原口, 1984)。その一方で、通園バスに、異年齢交流の機会としての側面を見出したり(西村, 2012)、安全教育や地域の環境との出会いの場として積極的に活用したりしようとする取り組みも見られる(菊池, 2015)。いずれにせよ、通園バスが、それを利用する子どもが日々を過ごし、さまざまな経験を重ねる場所である可能性がある以上、そこで展開される生活や活動について理解され、必要に応じた配慮がなされるべきであろう。

しかしながら、以上にあげた先行研究は、保護者や保育者を対象としたアンケート調査などに基づいており、車内の子どもの様子などを十分に踏まえたものではない。唯一、車内での観察調査を行った研究として浅野(2004)があるが、数件の遊び場面をエピソードとして取り上げるに留まっており、車内で展開される活動の多様性やその特性などを明らかにしてはいない。したがって、通園バス車内での子どもの生活や活動の実態については、保育経験者による随筆などで語られる以外、ほとんど未知であるというのが現状である。

本研究の目的は、通園バス内にて収集した子どものエピソードを質的に分析し、車内で展開される活動の内容やその特徴を明らかにすることである。また、それを踏まえて、通園バスの保育環境としての可能性や性質について考察する。

## 2. 対象と方法

### (1) 調査協力園と観察手順

Aこども園のバスに同乗する形で観察を行う。同園は、通園バスを2台運行しており、原則として1号認定の子どもが利用している。調査対象は、そのうちの1台であり、運転士と乗務保育者が各1名と、最大時で15名(3歳児3名、4歳児5名、5歳児7名)の子どもが乗り合わせる。経由するバス停は12箇所であり、出発から約50分でA園に到着(9:17を予定)する。

同乗しての観察は、2017年5月から翌年2月までの22日間について実施した。うち往路での観察日数は14日、復路での観察日数は8日である。観察の際は、最前列あるいは最後列の座席を定位置に、車内の状況に応じて移動しながら子どもや保育者の言動をノートに記録したほか、補助として写真撮影を行った。子どもの車外での様子について知る必要がある場合などは、降車時に、保育者にその都度確認した。

### (2) 分析方法

以上の記録を活動の文脈ごとに区切り、エピソードを作成した。最終的なエピソード数は、往路70件、復路44件の計114件であった。

それぞれのエピソードを、質的テキスト分析法(クカーツ, 2018)を参考とした方法で分析した。まず、本研究の目的に照らして、子どもの「活動の種類」という分析テーマを設定し、各エピソードから、テーマに関連するカテゴリーを生成した。同様に、活動の「メンバー構成」というテーマを設定し、カテゴリーを生成した。これらを一覧表に整理し、相互に比較することで、車内で行われた活動の多様性や特徴を検討する。

## 3. 結果と考察

車内での子どもの活動は、「会話」(言葉による意思疎通を目的とするやりとり)、「モノ遊び」(モノと関わることを主目的とする遊び)、「ゲーム・言葉遊び」(一定の目的や規則性があるやりとりなどを楽しむ遊び)、「空想・ごっこ遊び」(現実外のことをイメージすることで成立する遊び)、「逃げ

隠れ遊び」(相手に気付かれたり、捕まったりしないように行動する遊び)、「非活動段階」(周囲に興味を示さないなど積極的な目的がない状態)の6カテゴリーに大別された(表1,2)。それぞれのカテゴリーには、より具体的な下位項目が付随する。なお、各活動の「メンバー構成」に関する表も作成したが、紙面の都合上割愛する。

表1. 観察された子どもの活動一覧(往路)

| 活動の種類<br>(エピソード総数) | 活動の内容・題材         | 該当<br>エピソード数 |
|--------------------|------------------|--------------|
| 会話<br>(31)         | 園外での出来事・生活経験について | 10           |
|                    | これからの園生活について     | 5            |
|                    | 車内の様子・出来事について    | 4            |
|                    | これまでの園生活について     | 4            |
|                    | ゲーム・TVなどについて     | 4            |
|                    | バスのメンバーについて      | 3            |
|                    | バス停での出来事について     | 2            |
| モノ遊び<br>(27)       | 採集物(園外)について      | 2            |
|                    | 持ち物について          | 2            |
|                    | 採集物(園外)の観察・交換など  | 12           |
|                    | バス備品を使った活動       | 7            |
|                    | 家での制作物を用いた活動     | 4            |
| ゲーム・言葉遊び<br>(9)    | 鞆・帽子などを用いた活動     | 4            |
|                    | 既成玩具を用いた活動       | 4            |
|                    | クイズ・なぞなぞ         | 3            |
|                    | 冗談・ふざけ           | 3            |
|                    | 掛け合い遊び           | 2            |
| 空想・ごっこ遊び<br>(8)    | リズム遊び            | 2            |
|                    | くじ引き型ゲーム         | 1            |
|                    | 手遊び              | 1            |
|                    | 見立て・人形遊び         | 4            |
| 逃げ隠れ遊び<br>(6)      | TV・ゲームを題材とする遊び   | 4            |
|                    | その他ふり遊び          | 1            |
|                    | モグラ叩き型ゲーム        | 3            |
| 非活動段階<br>(4)       | 探り合い型ゲーム         | 2            |
|                    | たるまさんが転んだ型ゲーム    | 2            |
| 非活動段階<br>(4)       | 車窓・周囲を眺める        | 4            |

表2. 観察された子どもの活動一覧(復路)

| 活動の種類<br>(エピソード総数) | 活動の内容・題材         | 該当<br>エピソード数 |
|--------------------|------------------|--------------|
| 会話<br>(19)         | 今日の保育中のことについて    | 7            |
|                    | 降車後の予定について       | 4            |
|                    | 園外での出来事・生活経験について | 4            |
|                    | 車内での出来頃について      | 3            |
|                    | 説明・指導            | 2            |
|                    | 採集物(園外)について      | 1            |
|                    | その他              | 1            |
| モノ遊び<br>(10)       | 鞆・帽子などを用いた活動     | 4            |
|                    | 絵本・帳面などを読む       | 2            |
|                    | 採集物(園内)の観察・交換など  | 2            |
|                    | 家での制作物を用いた活動     | 1            |
|                    | バス備品を使った活動       | 1            |
| ゲーム・言葉遊び<br>(13)   | クイズ・なぞなぞ         | 4            |
|                    | 手遊び              | 4            |
|                    | リズム遊び            | 3            |
|                    | 合唱               | 2            |
|                    | しりと              | 1            |
| 空想・ごっこ遊び<br>(4)    | 掛け合い遊び           | 1            |
|                    | その他ふり遊び          | 2            |
|                    | 見立て・人形遊び         | 1            |
| 逃げ隠れ遊び<br>(1)      | TV・ゲームを題材とする遊び   | 1            |
|                    | モグラ叩き型ゲーム        | 1            |
| 非活動状態<br>(4)       | 睡眠               | 3            |
|                    | 車窓・周囲を眺める        | 1            |

往路と復路を比較すると、活動の内容・題材に異なる特徴が見られ、往路では、家庭など園外での経験が話題になったり、バス停などで拾った採集物や家から持ち込まれた玩具などが活動に用い

られたりするのに対して、復路では、その日の保育中の出来事や園のモノを用いた遊びが目立つ。加えて、復路では、保育者の進行のもと、車内の子ども全員が参加するクイズやゲームが行われるなど、より保育中に近い文脈にあることが示唆された。このことは、往路の車内にて、「ゲーム・TVなどについて」の会話や、「既成玩具を用いた活動」が見られることから裏付けられる。対比的に考えれば、往路の車内は、家庭により近いといえる。

また、各活動のメンバー構成については、往路22件、復路18件の活動が、異年齢の混合によって展開されていた。乗降車順によって座席位置が決まる通園バスでは、異年齢同士が隣り合って座ることも日常的に生じるため、異年齢間の交流が生じやすい状況にある。特に、往路においては、年長児同士の活動に年少児が巻き込まれたり、年長児側から年少児に働きかけたりするかたちでの交流が発生していた。また、全員が乗り合わせた状態でバスが発する復路においては、一種の縦割りクラスのように、保育者の働きかけに全員で応じたり、全員参加での活動が展開されたりする場面が頻繁に見られた。

#### 4. 総括

本研究により、子どもが通園バス内で繰り広げる活動の多様性が明らかになった。また、往路と復路では活動の題材が異なるなど、場面ごとの文脈性の差異が示唆された。今後は、車内の慣習や規範などにも焦点を当て、通園バスという場の特性やそこでの子どもの経験について捉えたい。

#### 引用文献

- 浅野由子(2004) 幼稚園・家庭・地域社会の連携からみた幼稚園バスにおける保育者の役割について。日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科, 11. 55-61.
- 原口純子(1984) バス送迎の諸問題。幼児の教育, 83(12). 16-19.
- 菊地達夫(2015) 保育活動における安全確保と地域環境の活用: 園バスを利用想定した作業課題を通して。人間福祉研究, 18. 147-156.
- 西村美穂(2012) 通園バスに関する保育者の考えと課題。ライフデザイン学研究, 8. 223-233
- 八幡真由美(1999) 保護者から見た園バス通園の実態と課題1。明和女子短期大学紀要, 14. 81-92.
- Udo, Kuckartz. (2002) Qualitative text analysis : a guide to methods, practice & using software. Los Angeles: SAGE. (ウド・クカートツ, 佐藤郁哉(訳)(2018)質的テキスト分析法. 新陽社)

# 海外体験の帰国子女への影響

## — 帰国子女・保護者・教員の視点から —

安達美帆子 (T-GAL/元放送大学大学院)

### 1. はじめに

グローバル人材育成に関連して、帰国子女が海外で得た「特性」がグローバル人材と結び付けて評価されている。

帰国子女の「特性」に関しては多数の先行研究があるが、その多くは帰国子女受入校において調査・研究されて「特性」として定義されたものであり、海外に長期滞在して現地校・国際学校に通学していた帰国子女が対象となっている場合が多い。したがって、「特性」として高い語学能力がまず挙げられることになる。しかし帰国子女の滞在期間や地域は一定ではなく、海外で日本人学校に通学していた帰国子女もいる。

本研究では、帰国子女の「特性」を、帰国子女・その保護者・教員への調査により、「海外体験の帰国子女への影響」という面から明らかにしたい。

### 2. 帰国子女の捉えた海外体験の影響

#### 2-1 学齢期の帰国子女

2002年に、筆者の所属するT-GALが関東に在住する帰国子女とその保護者に質問紙調査を行った。その中で、「海外での体験は今のあなたにどのような影響がありますか」という質問をした。回答した333人の内「影響がある」との回答者は311人(93.4%)、「影響はない」との回答者は22人(6.6%)であった。

「影響がある」と回答した311人の内、マイナスの影響を挙げた回答者は15人(4.8%)で、回答内容は「日本のことを知らない」「日本の人間関係がわかりにくい」「帰国子女と言われることが嫌い」「日本が嫌い」の4つの項目に分類できた。プラスの影響を挙げた回答者は296人(95.2%)で、回答内容は「語学ができる」「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」「積極性・自信・自己の確立」「国際関係の仕事や海外での仕事または留学への意欲」「日本や日本文化が好きになった」「家族の絆が深まった」「素晴らしい体験・良い思い出である」の7つの項目に分類できた。

プラスの影響として挙げられた回答内容を、海外での通学校別及び回答時の学齢別に集計した。複数回答である。

#### ◎現地校・国際学校通学者

プラスの影響を挙げた回答者は、中学生99人、高校生110人、大学生28人である。影響内容の上位3位までは以下になった。

- \* 中学生: 「語学ができる」(40.6%)、「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」(33.0%)、「積極性・自信・自己の確立」(15.1%)
- \* 高校生: 「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」(40.9%)、「語学ができる」(32.2%)、「積極性・自信・自己の確立」(28.7%)
- \* 大学生: 「積極性・自信・自己の確立」(65.5%)、「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」(48.3%)、「語学ができる」(20.7%)

#### ◎日本人学校通学者

プラスの影響を挙げた回答者は、中学生24人、高校生28人、大学生7人である。影響内容の上位3位までは以下になった。

- \* 中学生: 「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」(60.0%)、「語学ができる」(24.0%)、「素晴らしい体験・思い出である」(24.0%)
- \* 高校生: 「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」(64.3%)、「語学ができる」(25.0%)、「素晴らしい体験・思い出である」(21.4%)
- \* 大学生: 「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」(62.5%)、「語学ができる」(37.5%)、「積極性・自信・自己の確立」(37.5%)

現地校・国際学校通学者は、中学生では「語学ができる」の人数が一番多いが、学齢が上がるにしたがって順位が下がってくる。現地校・国際学校通学者の場合「語学」は英語を指すことが殆どであるが、「できる」かどうかを考える場合は学年内での成績などが絡んでくるため、単純に「できる」という回答には至らないと考えられる。

日本人学校通学者では、学齢に関わらず「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」が一番多かったが、「語学ができる」も2番目

に多い。日本人学校では小学校から英語・英会話の授業があるばかりではなく、現地語や現地文化に関する授業も行われているため、「英語以外に現地の言語も話せる」ことを挙げた回答も多かった。

## 2-2 社会人の帰国子女

2018年に安達による質問紙調査を行い、社会人の帰国子女3人に海外体験の影響について質問した。3人ともプラスの影響を挙げた。

### ●Aさん（女、現地校に通学）

「培った語学力を維持し続けることにより、視野を広く持つことができます」「帰国子女の家庭は、家族の絆が特別強いと思います」

### ●Bさん（男、現地校に通学）

「海外で生活し様々な人と触れ合った事で、全く異なる文化、環境で育った人と仕事をしても、特にストレスを感じることなく仕事ができているという点で大きな影響があったと思います」

### ●Cさん（女、現地校に通学）

「英語を身につけたことによって、世界中の人と話すことができるようになったことが収穫でした」「他人に流されることなく、自分の判断で行動できるようになりました」

3人とも、語学は知識を得るためあるいはコミュニケーションを取るためのツールと捉えており、それによって得られた視野の広さ、人間関係の広がり、自己の確立が現在の仕事に役立っていると回答している。

## 3. 保護者の捉えた海外体験の影響

T-GAL 質問紙調査（2002）では、保護者にも「海外での体験は今のお子さんにとどのような影響があると思いますか」との質問をしており、回答した198人全員が「影響があった」と回答した。その内マイナスの影響を挙げた回答者は13人（6.6%）、プラスの影響を挙げた回答者は185人（93.4%）であった。

プラスの影響があったとの回答内容を、海外での通学校別に集計した。現地校・国際学校通学者の保護者は143人、日本人学校通学者の保護者は42人、回答は複数回答である。上位3位までとその順位は両者とも同じとなった。

### ◎現地校・国際学校通学者の保護者

「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」

（46.9%）、「積極性・自信・自己の確立」（34.3%）、「語学ができる」（17.5%）

### ◎日本人学校通学者の保護者

「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」（61.9%）、「積極性・自信・自己の確立」（16.7%）、「語学ができる」（16.7%）

安達による質問紙調査（2018）でも、保護者4人に同じ質問をした。いずれも子どもが現地校に通学していた保護者であり、「広い視野」「自分の意思をはっきりと持っている」「積極性」などが挙げた。

## 4. 教員の捉えた海外体験の影響

安達による調査（2018）において、日本人学校への派遣経験がある教員2人に、海外体験の帰国子女への影響を質問した。

### ●Dさん（男、質問紙調査を実施）

「体得した生活経験を視点にした言動」「複数の言語や文化を持っている」

### ●Eさん（男、半構造化面接を実施）

「人を差別しない、肌の色で判断しない」「家族を大切にする」

## 5. まとめ

帰国子女の「特性」を、海外体験の帰国子女への影響という面から考察し、以下のことが明らかになった。

(1) 帰国子女に関しては高い語学力や海外での活動への意欲が帰国子女の「特性」として挙げられることが多い。しかし帰国子女・保護者・教員は、海外体験の影響あるいは海外で得たものとして、「視野の広さ・社会性がある・偏見がない」「積極性・自信・自己の確立」が大きいと捉えている。「語学力」に関しては、単に語学ができるようになったということではなく、そこから得られた視野の広さ、社会性、積極性などが海外体験の大きな影響と捉えている。

(2) 海外で現地校・国際学校に通学していた帰国子女とその保護者、および日本人学校に通学していた帰国子女とその保護者の回答に関して、大きな違いは得られなかった。日本人学校は日本の学校と変わらないと考えられがちであるが、海外にある学校としての特質を生かした教育を行っており、そこで学んで帰国した児童生徒にも海外体験の影響は大きい。

# 偏位する「孤立」の実態

— ネットワーク分析の視点に立つ子ども若者調査から —

古賀正義（中央大学）

## 1. 問題設定：内閣府 web 調査からみる若者の対人関係ネットワーク分析

若者の「生きづらさ」が論じられて久しい。社会に自分の居場所がみつからず、将来展望が描けない疎外状態が繰り返し語られる。引きこもりなどを典型として、周囲からは動機がわかりにくく、コミュ障や耐性不足など本人の人格的歪みと理解されやすい（古賀・石川、2018）。

従来子ども若者は、家庭だけでなく学校や職場、地域サークルなど多様な社会関係によって生きられる自己のアイデンティティを構築していると考えられてきた。だが、高校中退者（学校から疎外された者）を調査してみると、家庭の協力が乏しく、友人と助け合う関係もなく、信頼できる他者がいなかったという孤立の実態があげられやすかった（古賀 2016）。困難を抱える子ども若者ほど、限られた他者に極度に依存した生活となりやすい。

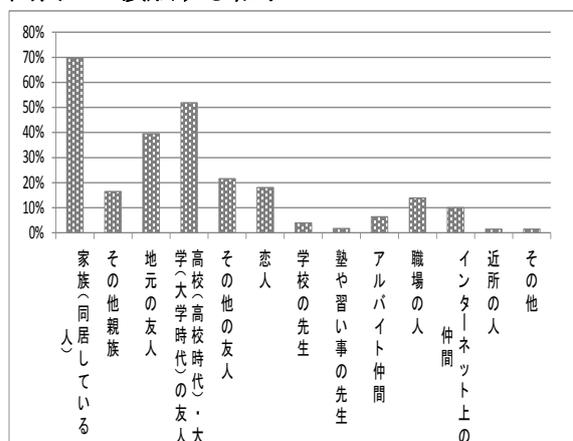
アメリカの中退者を分析したコールマン（原著 1988）は、「社会関係資本」概念を用い興味深い解釈を示した。仮に勉学を支える学習資源が類似していても、地域で保護者相互につながりがあり、学校生活を大切にす言動が日常的に共有される社会環境であると、生徒は中退しにくくなる。困難を抱えた個人をこえた他者との関係の力が子ども若者の行動特性や将来生活を変えていくという見方である。個の能力や問題性をこえたネットワークによる社会関係資本の獲得の重要性を示唆する点で看過できない（野沢 2006）。

本発表では、内閣府で実施し発表者の参画した調査（2017 および 2018）のデータ（層化多段階抽出 web 調査、15 歳から 29 歳の回答者、双方とも約 6000 名）から、若者の幅広い持続的な他者との関係性はどのように生まれやすく、いかなる若者が他者とコミュニケーションをとりやすく社会参加しやすいのかを実証的に論じてみたい。

## 2. 偏位する社会関係

普段の生活でどのような人と、会話であれメールであれ、よくやりとりがあるか、「接触相手」の項目を尋ねてみた（図表 1）。

図表 1 接触する相手



一見してわかる通り、「家族（同居）」が7割弱、次いで、「高校・大学（時代）の友人」が5割強、さらに「地元地域の友人」が4割弱となっている。回答者の年齢層が就学時期を含めて幅広いため、「恋人」や「職場の人」、「アルバイト仲間」、「ネット上の仲間」の回答もみられるものの、いずれも20%をきっている。

いいかえれば、「コアとなる他者」＝家族・高大時代の友人・地元の友人（中学校区のそれ）の3種類の他者＝との接触が対人関係ネットワークの鍵となっている。

何れか1種類の接触相手のみを選択した人は、「家族」が大半であり、全体の3割（29.3%）を占める。次いで2種類の相手を選択する人は2割（23.5%）、3種類以上の相手を選択する、関係の広い人（その半数は3種類だけ）はかなり多く、5割（47.2%）となる。

この多種の関係を有する層の大半が、ネット空間やアルバイト先などではなく、過去の「在籍した学校」を媒介とした友人ネットワークに依拠していた。とりわけ20代前半までの若年層や女性層に、同居家族が基本となつたうえで、学校を媒介とした友人関係が選択されやすくなる。

いいかえれば、ライフコースにおける継続的な生活の場、特に学校生活の共有から生成する多層的な関係の存在（鈴木 2008）には、子ども若者によって偏りがあるといえる。

## 3. 多層的な関係の有無と生活充実・社会参加・将来生活

では、「コアな他者」と数多く関わりを持つ

ている若者とそうでない若者では、どのような生活の実感や社会参加活動の差異などがあるのだろうか。

何種類の接触相手をあげたかによって、3つのグループを構成してみた（これまでアルバイトを含む何らかの就労体験がある者のみ）。それぞれ1種群／2種群／多種（3種以上）群、と呼ぼう。

図表2 接触相手と将来の自分

|           | N    | 【将来の自分】    |                |                    |                 |               |
|-----------|------|------------|----------------|--------------------|-----------------|---------------|
|           |      | 何でも話せる人がいる | 共通の趣味を持った仲間がいる | 自分の収入で暮らせる仕事についている | 周りの人や社会の役に立っている | なりたい自分に近づいている |
| 接触相手1種類   | 1245 | 17.8%      | 15.0%          | 13.9%              | 10.2%           | 10.4%         |
| 接触相手2種類   | 998  | 21.1%      | 18.8%          | 18.0%              | 9.1%            | 10.2%         |
| 接触相手3種類以上 | 2000 | 33.6%      | 29.5%          | 23.3%              | 14.9%           | 17.5%         |

まず、生活の充実度からみてみよう。「充実している」「どちらかといえば充実している」とする割合で見ると、多種群が他群よりきわめて高い割合となる。

居場所と思える所を回答してもらうと、多種群は多くの場について高い割合を示した。例えば、「自分の部屋」では、「そう思う」の割合で、それぞれ66.6%＞60.7%＞55.3%となる。仮に比較的他者との関係性に関わらない場であっても、他の場の居場所感覚の広がりがない者には、居場所を強く感じ取ることができないようだ。

「家庭」（48.4%＞38.7%＞28.0%）の結果もまったく同様である。それ以外の場の回答でも「どちらかといえばそう思う」の割合まで含めると、「学校」（55.6%＞40.7%＞34.5%）、「職場」（45.8%＞33.7%＞33.3%）、「地域」（65.9%＞55.5%＞44.9%）と、群間の差が非常に大きくなる。それぞれの場の生活の安心や承認があることとネットワーク形成は不可分である。

家族、学校の友人、職場の人、地域の人との関係性を問うと、ここでも接触が多いというだけでなく、「楽しく話せる時がある」や「困ったときは助けてくれる」などの項目で、多種群と他の群との差が大きい。

多種群は特別に社会参加の経験が豊かである。「映画等の鑑賞」「スポーツ」「自然体験」「観光」「地域行事」のいずれでも、多種群は他群より10%以上活動が多くなっている。反対に「あてはまるものはない」という回答は、1種群の半分以下である。

最後に、10年後に自分の生活がどうなるかを問いかけた将来展望（図表2）を見ておこう。ここでは、多種群の特徴が冒頭に述べた「生きづらさ」の感覚の裏返しになっていることがわかる。「何でも話せる人がいる」、「共通の趣味を持った友人がいる」、「なりたい自分に近づいている」といった関係性や自己像の項目では回答の割合が高い。しかしながら、「周りの人や社会の役に立っている」や「自分の収入で暮らせる仕事についている」というような有益性の問いになると回答率が低くなり、社会関係の資本による貢献と、同時に一定の限界も感じる。

同様な結果は、2018年度の調査でも見いだされ、特に就労不安との生成が、正規雇用・非正規雇用の実際とは別に、こうした関係性に影響を受けることも見て取れる。

#### 4. 結論と課題

従来、就労就学の機会をはく奪され孤立する若者が問題視されてきた。だが、調査の結果からみれば、ある関係の資源を異なる関係の資源と分離して論じるわけにはいかないことに注意が必要である。例えば、家庭だけが良好な関係で学校は悪化した関係とはなっていない。関係の相互依存や創発効果が常に付きまとう。

孤立感をなくすには、一つの間接を強固に構築することよりむしろ、さまざまな関係の可能性を感じて緩やかに生きられるようにすることが必要ではないかと思える。今日、多くの若者が試みるように、対人関係のなかでの多元化する自己像の支え方が重要であることが示唆された。

#### 参考文献

- 古賀正義2016「高校中退者問題と格差社会」岩波講座・教育・第2巻『社会の中の教育』岩波書店
- 古賀正義、石川良子編（2018）『ひきこもりとその家族の社会学』世界思想社
- 古賀正義2017「偏位する『社会的孤立』」内閣府『子供若者の意識に関する調査報告書（平成28年度）』
- 古賀正義2018「就労不安と働き方・ライフコース」内閣府『子供若者の意識に関する調査報告書（平成29年度）』
- 鈴木努2008「社会ネットワークの多層性・多重性・多様性」『社会学論考』29、首都大学東京、1-20
- 野沢慎司編・監訳、2006、『リーディングス ネットワーク論—家族・コミュニティ・社会関係資本』勁草書房（コールマン論文所収）

# 10代の出産と自立した生活

梅原 佐知子（東京都立浅草高等学校）

はじめに

現代社会において10代で妊娠し、出産する少女たちは一部の人びとである。実際、中学校や高等学校において、妊娠、出産する少年や少女たちを垣間見る。社会の人びとの中には、さまざまなことを考えると10代で妊娠し、出産することはまだ早すぎると考えるだろう。しかし、実際、本当にそうなのだろうか。

## 1 目的

10代で妊娠し、子育てしながら、自立した家庭生活を送っている少女たちの事例をあげ、自立した生活とは何かを探ることである。

## 2 方法

昨年のテレビニュースの取材で取り上げられたA県A市の10代で出産した母親を対象にした交流会を開催している市があることを知り、この交流会に出向いた。8年前から月1回、10代の母親を対象に開催している交流会だ。こちらに参加しているAさんは10代の母親で、母子手帳を受け取って以来、この会に参加していた。

Aさんは、当時17歳、6ヶ月の女の子の赤ちゃんを連れて、参加していた。現在、Aさんは18歳、赤ちゃん1歳7か月、2017年4月～2018年1月までAさんへインタビューを行った。Aさんのインタビューの事例、インターネット上で取り上げている事例などを考察する。

## 3. 事例

事例1 Aさんへ2018年1月3日にインタビューを行った。

Aさんは、12月末に今まで結婚生活を送っていた民間アパートから県営アパートの空きが来たので、引っ越した。8月に夫が自死らしく、亡くなった後、収入がなくなった。

県営アパート3DKで、システムキッチンやお風呂は新しく改装されている。以前の民間アパート家賃5万円、駐車料金5千円、現在の県営アパート家賃1万6千円、駐車料金100円である。

Aさんの引っ越しの手伝いなどを行ったのは、男性Bさん、男性Bさんとは、ご主人と結婚する前にお付き合いしていた既婚男性である。現在もBさんは既婚者で、奥さんと子どもとBさんの実家で暮らしている。しかしこのBさんが引っ越しを手伝ってくれたと話す。Bさんは、引っ越し後もよくAさん宅へ訪れ、Aさんの子どもをお風呂に入れたり、赤ちゃんは、あいにく自分の父親と間違えるようだ。Aさんは、このBさんとお付き合いをしていくことに、1月時点ではかなり悩んでいる様子であった。Aさんの夫も知っている男性なので、夫が生きていたらBさんとのお付き合いに反対しているということも知っていた。Bさんは、浮気ぐせのある男性でしつこい性格とAさんは話す。以前から知っている男性で、しつこくつきまとわれ、なかなか逃れられないということも自分でわかっていて、どうすることもできない様子だった。○結婚前に妊娠した理由は何ですか。

●妊娠しようとして妊娠したのではなく、普通に好きだったから、向こうからしようとせがまれて、好きだったからいいよという感じ

で、子どもができるということは考えていなかった。頭の中がおこちゃまだったから。それを考えなかったのも男も男だったんだな。私より年上の男性だったのに、そんなことも考えられずに。私が「どうするの?」と言った時に、「どうするもこうするもないでしょ」と言われ、私はもうこの人といようと思った。

○ 夫の何が好きだったのですか。

●硬派なところ、うそをつかない。浮気とか絶対にしないし、人を悲しませない。今回のことは置いておいて、人にやさしすぎる、優しいところが好きだった。こういう人がお父さんさんだったらいいな。こういう人となら子どもを作っても良い。

(赤ちゃんを見ながら、ねがえりすらしてなかった、その時にもどりたいな)とつぶやく。

○家族3人で幸せそうだったね。

●でも今はなんか、寂しいし、旦那がいてくれたらよかったなと思うことはたくさんあるけど、結構ポジティブですね。いなくなっから気づかされたことが多いから。近寄ってきてくれる人には優しくしようと思うし、主人に対してあたりが強かったことがたくさんあるし、素直になれなかったから、なんかそういう人ができたら、優しくしてあげよう。

そういう人ができても、子どものことをないがしらにしたくないから、女は女だけど、母親ということのを忘れちゃいけないなと思ってから。そういうので中途半端にシングルマザーで、彼氏作っている人は馬鹿なのかなと思います。男の前にまずは子どもでしょ。

○赤ちゃん五体満足でよかったですね。

●そうですね。

母乳は精神安定剤。私も、主人も2歳まで母乳を飲んでいました。 つづく

Aさんは、中学校卒業後、某県の定時制高等学校へ入学したが、高校1年生の夏休み前に退学した。Aさんの家族は、父親は会社社

長、Aさんが小学校4年生のとき、2人目の弟が生まれた直後、がんが発覚し、52歳で亡くなった。Aさんは、当時、命の尊厳を深く感じたと話している。

Aさんの夫は、(父が日本人、母がA国出身の混血)5歳年上である。22歳のバツイチで、20歳のとき、元妻日本人との間に一人、男の子どもがいて、Aさんの夫の実家で夫の両親と暮らしている。

県立高校へ入学したが、バイク無免許で退学させられた。その後、とび職に就く。結婚前給料が30万と結婚後の40万円の職場に変えている。夫が亡くなる前に、「また前の職場に戻ろうかな」と妻に話していた。見た限りでは、休日の休みがなく、早朝4時、5時頃自宅をでて、かなりきつそうな労働条件の様子であった。

事例2 2016-01-28 マイナビウエディング KEKON「産んだことに後悔はない」10代の母が語る明日への希望

成人式で千葉県浦安市の市長が、「出産適齢期は18歳から26歳を指すそう」と、若い年齢での出産を促すような発言をしたことにも話題になった。10代での結婚・出産を選んだ女性たちはこの状況をどのようにかんがえているのでしょうか。 つづく

#### 4 結論

Aさんも事例2でも共通していることは、家庭環境が似ている。少なくともAさんは夫がいたときの生活に満足していたようだ。夫婦関係の絆、仲の悪い自分の母親と離れて暮らし、夫と子どもと暮らし、子育てや家事に奮闘する日々を送っていた。例え、経済的に困窮であっても、現在の生活に満足していることが自立した生活であると考えられる。

# 地域とのつながりが小中学生のレジリエンスに及ぼす影響

## 福岡県A市の学力向上プロジェクトのデータ分析より

濱元伸彦（京都造形芸術大学）

### 1. 問題の所在

近年、学校と地域の協働の活性化が教育政策の課題としてあらためて注目されている。例えば、平成29年6月に出された教育再生実行会議の第十次提言では、学校、家庭の教育力の向上とともに、「地域の教育力」の向上が子どもの育ちを支える上で重要であるとの見方が示されている。「地域の教育力」という考え方が改めてクローズアップされること自体はよいと考えるが、その扱われ方は、戦後の教育改革の中におけるそれと同様、きわめて多義的で曖昧である。すなわち、「地域」をどう捉えるか、またその「教育力」をどう捉えるか、またそれは評価しうるのかという実証的な教育研究および政策評価において課題が大きいと言える（神田2017）。

そうした課題をふまえ、本研究では、池田(2000)らの教育コミュニティ論の観点に基づき、学校・家庭・地域の協働の中で育まれる子どもと地域の大人の「つながり」に着目し、この「つながり」が子どもの育ちにもたらす教育効果を「地域の教育力」として捉える。そして、そうした子どもと地域との「つながり」が、子どもの育ちに一定の教育的な効果を生み出しているとは仮説を立てる。こうした仮説の中では、従属変数となる「育ち」をどう捉えるかも重要だが、本研究では、そうした「育ち」の一側面として、子どもの「レジリエンス」（心理的な回復力・柔軟性）に着目する。そして、小中学生を対象とした質問紙調査のデータの分析により、子どもの「レジリエンス」に対して地域との「つながり」の諸変数が肯定的な影響を与えるかどうかを検討する。

### 2. 本研究で用いるデータ

本研究では、福岡県A市が平成17年度から取り組む学力向上プロジェクトにおいて、市内の全小中学校の児童・生徒を対象に行っ

ている質問紙調査のデータを分析に用いる。この質問紙は毎年1学期の中旬に各学校で児童・生徒に配布され、児童・生徒の学校生活や家庭生活の状況、学習に対する意識等を尋ねており、その結果を各校の教育改善につなげることが意図されている。筆者は、研究協力者として、2015年度よりこの学力向上プロジェクトのデータ分析や質問項目の設定を支援しており、本発表の分析もそうした学校現場との共同研究の成果の一部である。本研究では2016年度に実施された質問紙調査における小学生（3～6年生）1767名、中学生（1～3年生）1145名のデータを分析に用いる。

### 3. 分析結果

#### (1) 分析に用いる変数

まず、子どもと地域との「つながり」に関する変数として、質問紙中の地域①「地域の人（家族や先生以外の大人）であいさつをしてくれる人がいる」、地域②「公民館や隣保館、集会所などの地域の活動に参加している」、地域③「地域の人には、ほめたり励ましたりして応援してくれる」の3つの項目に関する回答結果（4件法）に1～4点の得点配分を行い変数化した。この中で、特に③は、①や②のような日常的な子どもと地域の接点の有無というよりも、子ども自身が感じる地域の大人からの「承認感」ないしは「包み込まれ感」の指標化を試みたものである。

次に、子どもの育ちを捉える変数となるレジリエンスについてである。いくつかの先行研究（例えば、原・都築2013）では、子どものレジリエンスについて、①新奇性追求、②感情調整力、③肯定的な未来志向の3要素がその柱となると捉えられている。本質問紙調査の中の限られた質問項目ではあるが、この①～③についてそれぞれ、「新しいことに興味を持ってチャレンジする方だ」、「イライラしても気持ちを切り替えられる」、「失敗して

も「次がんばろう」と思う」の項目を用いた。そして、それぞれの回答結果に上記と同様の得点配分を行った後、3つの変数をもとに主成分分析を行った。これにより1個の主成分が抽出されたが、その得点を「レジリエンス」とした。

また、地域との「つながり」に関する変数以外の独立変数として、子どもの性別や通塾の有無、子どもの学校生活に対する意識や生活習慣など計18個の変数を用いている。

### (2) 二変量相関の分析

子どもと地域の「つながり」に関する変数およびレジリエンスの二変量相関を小・中に分けて示したのが表1である。特に、地域との「つながり」に関する変数感にも有意な相関関係が確認され、特に地域①（あいさつしてくれる大人）と地域③（承認感）の正の相関が強いこと、またその相関が小学生よりも中学生のほうにより強いことが分かる。

| 小学生    | 地域① | 地域②    | 地域③    | レジリエンス |
|--------|-----|--------|--------|--------|
| 地域①    | 1   | .128** | .327** | .281** |
| 地域②    |     | 1      | .147** | .155** |
| 地域③    |     |        | 1      | .409** |
| レジリエンス |     |        |        | 1      |

| 中学生    | 地域① | 地域②    | 地域③    | レジリエンス |
|--------|-----|--------|--------|--------|
| 地域①    | 1   | .212** | .570** | .387** |
| 地域②    |     | 1      | .321** | .169** |
| 地域③    |     |        | 1      | .373** |
| レジリエンス |     |        |        | 1      |

\*\* 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。  
 地域①「地域の人(家族や先生以外の大人)であいさつしてくれる人がいる」  
 地域②「公民館や隣保館、集会所などの地域の活動に参加している」  
 地域③「地域の人は、ほめたり励ましたりして応援してくれる」

また、地域との「つながり」に関する変数とレジリエンスとの相関では、小中で若干違いがあるものの地域①と地域③が共にレジリエンスに対して比較的大きな相関をもつことが確認された。

### (3) 重回帰分析の結果

次に、レジリエンスを従属変数とした重回帰分析を小学生、中学生に分けて行った。

表2に示すように、地域の「つながり」に

関する3つの変数のうち、地域③（承認感）のみが重回帰分析のモデル（ステップワイズ法）の中で有意な影響をもつ変数として入っている。特に小学生のモデルでは、地域③は、変数の中で二番目にt値や標準化係数の高いものとなっており、達成体験や自己肯定感のような変数とともに生徒のレジリエンスに影響をもつ因子であることを示している。また、中学生のモデルでは、独立変数の中で地域③の影響は低下しているものの、なお統計的に有意な因子として残っている。

表2. レジリエンスを従属変数とした重回帰分析

| 小学生         | 標準化係数 |         |      |
|-------------|-------|---------|------|
|             | ベータ   | t 値     | 有意確率 |
| (定数)        |       | -28.182 | .000 |
| 自己肯定感       | .183  | 8.859   | .000 |
| 地域③         | .154  | 7.518   | .000 |
| 達成体験        | .127  | 5.971   | .000 |
| 規範意識        | .141  | 7.228   | .000 |
| 計画的な学習姿勢    | .149  | 7.307   | .000 |
| 学級に友人がいて楽しい | .136  | 6.850   | .000 |
| 良好な家庭-教師関係  | .090  | 4.241   | .000 |
| 学年          | .106  | 5.584   | .000 |
| 良好な子ども-教師関係 | .072  | 3.435   | .001 |
| モデルとなる先輩・友人 | .067  | 3.359   | .001 |

| 中学生         | 標準化係数 |         |      |
|-------------|-------|---------|------|
|             | ベータ   | t 値     | 有意確率 |
| (定数)        |       | -21.099 | .000 |
| 達成体験        | .194  | 6.556   | .000 |
| 自己肯定感       | .206  | 7.601   | .000 |
| 計画的な学習姿勢    | .189  | 6.785   | .000 |
| 学級に友人がいて楽しい | .168  | 5.705   | .000 |
| 良好な家庭-教師関係  | .080  | 2.605   | .009 |
| 規範意識        | .102  | 3.735   | .000 |
| いじめ・差別の心配   | -.085 | -3.393  | .001 |
| 地域③         | .079  | 2.642   | .008 |
| モデルとなる大人    | .082  | 2.885   | .004 |
| モデルとなる先輩・友人 | -.069 | -2.356  | .019 |

以上の分析で示された地域③とレジリエンスとの関係は、質問紙調査の都合上、尺度構成の面で一定の課題はあるものの、子どもの育ちに対する「地域の教育力」の一側面を検討した結果の知見として興味深いものであり、また小中学校と地域の協働に関する実践的な示唆を一定含むものである。

(より詳細な分析結果と考察、引用文献等については当日配布の資料をご参照下さい。)

# 「親学」について

## —その内容・背景・影響—

友野清文（昭和女子大学）

### 本報告の目的と課題意識

本報告は一般財団法人親学推進協議会が中心となって主張している「親学」について、その内容・背景・影響を検討することを目的とする。現在与党は家庭教育支援法の成立を目指しており、かなりの数の自治体で家庭教育支援条例制定や「ライフプラン教育」推進を行っている。そのような動きの背後にあるのが「親学」であり、本報告では、条例・法案などの問題点も併せて論じる。

### （１）「親学」の内容

親学の内容については、高橋史朗をはじめとする関係者が多くの文章を発表しているが、ここでは『親学の教科書』（PHP親学研究会編 PHP 研究所 2007年）に拠って確認を行う。

まず親学は改定教育基本法で明記された「保護者に対する学習」とであるとされる。教育基本法改定によって、親学の実践に法的根拠が与えられたという基本的認識がある。

親学の出発点は「人間の本性にもとづいて、親が子を導き育て、子は親を見て成長する」といった親子の絆の根底に立ち、親としての責任を果たし、人間としての人格の完成を目指す。「その一番大切なものは「親子の愛の絆」という考え方である。そして「子どもが生まれたときに、『親』という存在もまた誕生。子どもの人生がはじまると同時に、『親』としての人生を歩みはじめる。親もまた、親としての経験を積み重ねて、子どもとともに育っていく。その意味では、子育ては「親育て」なのである。

そして、子どもと家庭についての現状としては、「子どもの心の問題」（我慢ができない、コミュニケーション能力が低

いなど）「生活習慣の乱れ」「親の教育力の低下」「家庭と地域の役割の低下」が指摘される。また、子育て支援として整備されてきた保育所などは「親の教育力不足」の補完であり、むしろ親の教育力低下の一因となっていると見なされる。

現代の課題として親学が目指すのは、

1. 子どもの心の育成（「親の成長を通して子どもの心を育てること」）、
2. 親の成長（「親自身が変わり、成長しなければならない」「主体変容」「教育は共育」）、
3. 父親の子育て参加、である。

親学の理念としては次の3点が挙げられている。

1. 教育の原点は家庭にある。親は人生の最初の教師として、教育の第一義的責任を負うことを深く自覚する
2. 発達段階に応じて家庭教育で配慮すべき重点は異なる（胎児期・乳児期・幼児期・児童期・思春期という子どもの発達段階に応じ、家庭教育で配慮すべき重点は異なる）
3. 母性と父性の役割を明確にする（男女の特性をそれぞれ活かし、お互いが補いあいながら、共同で子どもの心と体の成長をつちかっていく）

このような考え方の中で、以下の3項目について具体的な家庭教育の実践が述べられるのである。

1. 親自身が成長するために
2. 子どもの人間性をはぐくむために
3. 愛のある家庭をつくるために

### （２）「親学」の背景

現在の組織としては、親学推進協会（2006年12月21日設立）が中心である。親学推進協会は、PHP親学研究会を母体としており、現会長は高橋史朗、元会長は木村治美である。協会のサイトの

「歴史的背景」は「昭和 62 年 4 月 臨教審最終答申『親となるための学習』」という項目から始まっている。

高橋と木村は日本会議（1997 年 5 月 30 日設立）の会員でもある。この場では「男女共同参画社会」「夫婦別姓」への批判を展開していた。

高橋は「子どもの権利条例」も批判している。彼は「子供をパートナー扱いしてしまうと、他律によって自律へと導く教育や指導、しつけが否定されかねないのが最大の問題だ」「新たに条例が制定されることで『指導から支援への転換』という誤った子供中心主義へ逆戻りすることが懸念される」と述べている。

このように、「男女共同参画社会」や「夫婦別姓」、そして「子どもの権利条例」を批判する立場にある人物が家庭教育支援条例や法を推進しているのである。

同時にこれらを支えるような家族観や女性観の存在も無視できない。「女性を「産む機械」と述べた厚生労働大臣、「4 人以上産んだ女性を厚生労働省で表彰することを検討しては」と述べた女性議員、そして「結婚披露宴で女性は 3 人以上の子どもを産むようにと話している」と公の席で発言した議員など、この種の発言は後を絶たない。親学の背景には、社会の中にこのような意識が根強い事実がある。

**（3）「親学」の影響** — 議員連盟・家庭教育支援条例・家庭教育支援法案・親になるための教育

家庭教育支援（親学推進）議員連盟が 2012 年 4 月 10 日に設立された（会長 安倍晋三）議員連盟の設立総会で、木村・高橋が記念講演を行っている。また、教育再生会議は 2007 年 4 月 17 日に第二分科会（規範意識・家族・地域教育再生分科会）で高橋史朗からのヒアリングを行っている（『親学』（おやがく）に関する

緊急提言」がまとめられる約一週間前）。また熊本県は家庭教育条例制定にあたって、高橋史朗を含めた 3 人からヒアリングを実施している。このように親学推進協会、とりわけ高橋史朗は条例・法の推進の中心人物であり、議員への影響力も持っていると言える。

また自治体で推進されている「ライフプラン教育」に対しても間接的な影響を与えていると考えられる。

#### （4）問題点

条例・法案を含めた問題として以下の点を指摘したい。

（1）「家庭の教育力低下」や「家族と過ごす時間の現象」などの家庭教育の現状認識にどのくらい実証的根拠があるのか。

（2）家庭や子育てのあり方についての「原則」を示すことに問題はない、との認識は妥当なのか。

（3）「子育ての喜び」など個人の心情に踏み込む規定は、個人の内面の自由を侵害するものではないか。

（4）家庭教育の内容規定についても同様の問題があるのではないか。

（5）「保護者の第一義的責任」とは何か。子どもを親の管理・監視下に置き、子どもを服従させることを意味するのではないか。

当日は、このような動きをどのように捉え、対応すべきかについて議論を行いたい。

#### 参考文献

拙稿 「改定教育基本法制下における家庭教育の政策動向について—家庭教育支援条例・家庭教育支援法案・「親学」をめぐって—」

（昭和女子大学近代文化研究所『学苑』2018 年 3 月）

# 父子家庭の課題と社会教育の役割

—当事者による『シングルファザー ハンドブック』制作活動を手がかりに—

吉岡亜希子（北海道文教大学）

## 1、問題意識

2018年5月、北海道が行った「ひとり親家庭生活実態調査」の結果が報告され、母子、父子世帯共に厳しい現状が浮き彫りにされた。特に父子世帯の深刻な課題として、「孤立」に加え、母子世帯より収入は多いものの、経済的な負担が大きい状況が明らかにされた。子どもに関する悩みを相談する相手が「誰もいない」と答えたのは父子世帯で23.9%に上り、母子世帯のおよそ3倍、赤字で借金をして生活している世帯も母子15.3%に対し、父子は25.0%となっている。

母子世帯に比べ収入が多いため公的支援からも社会からも必ずしも関心を払われずにきたのがシングルファザーといえる。シングルで子育てをしてきたある父親は、「誰も知り合いのいない海外で子育てをしているような日々だった」と、その孤独を表現する。これが日本の実態だ。

本報告は、母子家庭に比べ、問題視されにくかった父子家庭に注目し、彼らの今日的課題である孤立に対応する社会教育実践の内容・方法の提示を試みることを目的としている。これまで父子家庭にかかわる固有の子育て課題に着目する研究や父子家庭の父親の発達に着目する研究等の蓄積はみられ、問題状況の共有は進展しつつあるだろう。また、当事者や当事者の自助組織からの働きかけにより、母子家庭に限定されていた国の支援制度が父子家庭へと拡大するなど、近年、ようや

く父子家庭への支援の必要性が認識されるようになった。また、シングルファザー同士がSNSでつながるなど新しい形のネットワークも生まれている。だが、これらはわずかな一歩を踏み出したにすぎない。実際は、冒頭に触れた実態調査の通り、母子家庭と同様に父子家庭の生活は厳しく、特有の課題の解決には至っていないといえるだろう。本報告では、父子家庭の支援にかかわる課題の中でも特に深刻な「孤立」「子育ての悩みを相談する相手がいない」という問題にアプローチするものとして、父子家庭の父親への社会教育を実際に実践し検証する。

報告者はこれまで社会教育研究の領域で、父親の子育てグループ（おやじの会等）に着目し、その学習過程と意識変容の分析を行ってきた。母親たちが学習主体として育児サークルをつくり、子育てネットワークを組織しながら、学び合いを積み重ね、社会へ働きかけてきた社会教育実践の広がり比べ、同じ親でありながら親としての学び合いに位置づいてこなかった父親の社会教育のあり方を検討する必要があると考えたからである。母親が子育て学習会に参加し、親としての力をつける中、なぜ父親たちは参加に至らないのか。親への社会教育のあり方について特に父親を対象に調査を行ってきた。その結果、父親特有の学習段階があることが分った<sup>i</sup>。

これらの調査を通して報告者は北海道内の

おやじの会代表者との連携が進み、その中でおやじの会の継続性にかかわる問題意識を持った父親らと共に、2011年に「父親ネットワーク北海道」(以下:「父親ネット」)を立ち上げるに至った。父親同士の情報交換と励まし合いを目的とする市民による社会教育組織が生まれたわけだ。父親ネットは、北海道各地で組織しているおやじの会やおやじの会OB会、地域の子育てにかかわる団体による学習交流会を応援することを目的とし、また、父親ネット独自の交流会も企画運営している。その一環として2015年に父子家庭の父親を対象とした学習交流会を企画した。その後、交流会で、出会ったシングルファザーが中心となり、今回報告する「父子家庭ハンドブック」制作を行うに至った。

「孤立」が課題であるシングルファザーにとって、当事者の学習交流会や当事者の手による子育てハンドブック制作という社会教育実践は、どのような意味をもつのであろうか。父子家庭支援として、さまざまな公的支援をまとめたパンフレットや冊子はすでに発行されている。だが、本報告で取り上げるハンドブックには、公的支援情報はわずかしか掲載していない。当事者のシングルファザーは、彼らの心情に寄り添う内容をより重視していた。

## 2、方法

父子家庭の課題に社会教育はどのような役割を果たすことができるのか。当事者であるシングルファザーと共に報告者が取り組んだ社会教育実践そのものを分析することで、学習内容と学習方法を明らかにしていく。本

報告の特徴は、報告者自身が当事者と共に実践を創造しながら同時並行で分析を行う手法にある。父親ネットで開催した2015年のシングルファザー学習交流会とその延長線上として取り組んだ2017年～2018年の「シングルファザーハンドブック」制作活動の二つの実践を今回の分析の対象とする。実践展開の詳細と父親たちの学習内容と意識変容を明らかにすることで、父子家庭の現代的課題に社会教育実践が果たす役割を示すことができるものと考えている。

## 3、考察

本報告で取り上げる二つの社会教育実践の学習内容・方法に共通する点は、先輩シングルファザーの“経験交流”であった。また、第一段階である学習交流会による相互理解や共通課題への気づきを経た上で、第二段階である成果物(ハンドブック)作成に向けて行った議論は、課題の整理を進めることとなり、当事者として社会へ発信していくという次の段階が見通せるものとなった。また、構成メンバーに母親や社会教育実践者が加わっていることの意義も見出された。

以上から、これまで父子家庭向けの支援の中心であった公的支援の情報提供に加え、当事者交流の機会づくりと当事者による発信を保障する仕組みづくりが求められることが示唆された。シングルファザー当事者を学習主体であり、他者へ働きかける教育主体ともなり得る存在として位置づけた社会教育実践の創造が求められるだろう。

<sup>i</sup> 吉岡亜希子「父親の主体形成—稚内市における地域子育て協同実践を事例として—」

『日本社会教育学会紀要』No47、2011年

# 「子育ての社会化」からみた保育所の子育て支援

## —保育所保育指針改定の議論をてがかりに—

山本由紀子（太成学院大学）

### I. 問題と目的

1990年以降、少子化に対する危機感に基づき、子育てを家族だけの問題とするのではなく、社会的に担おうとする「子育ての社会化」が強調されるようになった。1994年に策定されたエンゼルプランの冒頭では、「子育てはとくく夫婦や家庭の問題ととられがちであるが、その様々な制約要因を除外していくことは、国や地方自治体はもとより、企業・職場や地域社会の役割でもある」という認識に基づき、子育てが家族の私的責任のみによって行われるものではなく、公的責任、社会的責任がそれぞれの役割を果たす「子育て支援社会の構築を目指す必要がある」と示された。

このような「子育ての社会化」の流れのなかで1997年に改正された児童福祉法において、「保育所は、地域の住民に対し、その保育に関し情報提供を行うとともに、乳幼児等の保育に関する相談に応じ、助言を行うよう努めなければならないこと」と、保育所に勤務する保育士に保育相談の努力義務が規定された。保育所に入所する子どもの保護者の子育て支援とともに、保育所を利用することのできない地域の子育て家庭に対する支援が規定されたものであり、「保育に欠ける児童」をその対象としてきた保育所が、すべての子育て家庭に課せられた子育ての私的責任を分担する役割として位置づけられたといえる。

これにともない保育所保育指針には、1999年の第2次改訂において「子どもを取り巻く環境の変化に対応して、保育所には地域における子育て支援のために、乳幼児などの保育に関する相談に応じ、助言するなどの社会的役割も必要となってきた」と明記され、保育所に入所している児童の保護者のニーズへの対応と地域における子育て支援が位置づけられた。つづく2008年の第3次改定では、「保護者に対する支援」が独立した章として設けられている。

本発表は、2017年の保育所保育指針第4次改定にあたり、今後の保育所における子育て支援について、どのような問題認識に立ち、どのような支援方針が想定されているのかを、保育所保育指針

改定審議の議事録を分析することにより、明らかにすることを目的とする。

### II. 方法

分析対象：保育所保育指針改定の審議が行われた社会保障審議会児童部会保育専門委員会 第1回（2015年12月4日）～第10回（2016年12月21日）のうち、「保護者支援について」が議題となった第4回（2016年3月29日）の議事録を対象とする。全170件の発言のうち、議事進行のための発言並びに同時に議題となった「職員の資質向上について」の議論にかかわる発言を除く、67件の発言を分析対象とした。

分析方法：佐藤郁哉『質的データ分析方法』（2008）による。

### III. 結果と考察

#### 1. 子育て支援が必要とされる背景

まず、審議の論点という形で事務局から以下の2点が示された。

- ①「核家族化が進み、地域の結びつきが薄れていく中で、子育て世帯の孤立化が問題となっているような状況の中で、（中略）保育所としてどのように取り組みを進めていくべきか」
- ②「育児に関する悩みを抱える保護者が数多く、児童虐待の対応件数も増加を続けるなどの状況がある中で、保育所のソーシャルワーク機能の充実を求める声もある」

ここでは、子育て支援が必要とされる背景として、家族や地域社会の変化といった社会構造に起因する子育て世帯の孤立化の問題と、児童虐待などの育児問題が挙げられている。これに対して、

「人類の子育ての中でこれまでなかった核家族での子育てが、子どもにとっても家族にとってもとても苦しいものであるということ。社会的な、構造的な課題、そちらの方を払拭していかないと、なかなか保護者の不安というのが払拭されないのである」

というように、育児問題の背景には社会構造的な課題が存在するという考えが示された。

## 2. 子育て支援の目的

第3次改定の保育所保育指針には、「保護者の養育力の向上に資するよう、適切に支援すること」という子育て支援の目的が示されている。これについて、次のような意見が述べられた。

「親の養育力の低下ではなく、社会の構造的変化に着目した背景の記述がふさわしいのではないか（中略）。親のエンパワーメントにつながるような表現に配慮が必要ではないか（中略）。保護者の養育力の向上につながるよう、その通りなのですが、保護者の養育力を発揮できるというような文脈で語られていただきたい」

保護者の養育力の向上につながる支援であるのか、保護者の持つ養育力が発揮できるよう支援するのか、というこの議論は、次の3.子育て支援の方法に関する議論に関連していく。

## 3. 子育て支援の方法

「子育て支援」を意味する用語として、児童福祉法では「保護者に対する保育に関する指導」、保育所保育指針では「保護者に対する支援」、養成課程の教科目としては「保育相談支援」というように、複数の言葉が使われている。これに対して、

「『子育てに関する支援』とか『保護者に対する指導』とか『保護者への支援』『保育相談支援』その辺の言葉が混乱したままに使われている。（中略）その辺は整理した方がよい」

と用語の整理が提案された。

また、第3次改定の保育所保育指針に使用されている「保育指導」という用語について、

「指導というよりは保護者が持っている養育力を高めるために支えるといった方が現場には即しています。（中略）親には親の力がちゃんとあるので、自分自身で育っていく力がある。（中略）指導は外していただければというふうには思いません。」

というように、保護者の養育力の向上のための保育指導よりも、保護者が持っている養育力が発揮されるための支援等の方法がふさわしいという意見が出された。

## 4. 子育て支援の技術

保育所のソーシャルワーク機能の充実を求める声があることが、審議の論点として示されたが、この点に関しては次のような意見が出された。

「ソーシャルワーク的な機能を持たせるという

よりは、（中略）むしろソーシャルワークを中心にやっているところとどう連携するか」

「保育所における地域に対する子育て支援は、保育所本来の機能を活かした内容に焦点化すべきではないか（中略）新たな利用者支援事業、こういったものが、よりソーシャルワークの機能を発揮するものとして位置づけられています。それぞれの事業者間の役割を、より明確化し、連携を強調した方がいいのではないか」

第2次改訂で「保育所は地域の子育て支援という社会的役割を担っている」とはじめて記された当時と比較して、現在では保育所以外の地域拠点は増加し、利用者支援事業という新たな事業も創設されており、地域子育て支援の環境は変化している。このような変化を踏まえて、保育所が自らソーシャルワーク機能を果たすのではなく、そのような機能を備えた機関と機能を明確化したうえで、連携する必要性が強調された。

## 5. 保育所の地域子育て支援の義務化

第3次改定の保育所保育指針では、保育所に入所している子どもの保護者に対する支援は義務規定であるのに対し、地域における子育て支援は努力義務とされている。これに対して、

「努めるという言葉を書いていますけれど（中略）行うという事に書き方を変える必要はある」と、地域子育て支援を保育所の義務と位置付けることが提案された。

## IV 今後の課題

本発表は、「子育ての社会化」から見た保育所の子育て支援について検討するために、第4次改定時の議論を読み解く試みであったが、今後はより長期にわたる変化について検討していくこと、また保育所保育指針を規範として各保育所が地域の実情に応じて創意工夫を凝らして実践している実態についての調査研究を行うことが必要である。

## 参考文献

- 柏女霊峰 2003 『子育て支援と保育者の役割』 フレーベル館  
 佐藤郁哉 2008 『質的データ分析法』 新曜社  
 民秋言 2017 『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷』 萌文書林

# 幼保小連携の実際と課題

## H市教育委員会の研修会の取り組みから

奥山優佳（東北文教大学短期大学部）

### 1. 問題の所在と目的

2017(平成29)年3月に新しい幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、小学校の学習指導要領が同時に告示され、幼稚園教育要領等においては、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱から構成される資質・能力を一体的に育むように努めることや、幼児期の教育・保育活動を通してこれらの資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿を幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として10項目が明記された。また、小学校学習指導要領総則においては、第2節に「教育課程の編成」が新たに設けられ、その第4項の「学校段階等間の接続」において、幼児期の教育との接続および低学年における教育全体の充実について明記され、幼児期の教育と小学校教育とが連続性をもって教育・保育を行うことがより明確に示された。<sup>1)</sup> これまでも、2000(平成12)年頃より小1プロブレムという言葉が使われるようになり、2008(平成20)年の中教審答申において小学校への「適応」が課題としてとり上げられ、これを受けて幼稚園や保育所等と小学校との連携についてのプログラムが各都道府県によって作成されて全国的に様々な形で幼保小連携が行われてきた。

山形県においても、県教育委員会は『幼保小連携スタートプログラム ～「遊び」から「学び」へ 共に育む自主性と思いやり～』を2010(平成23)年11月に発行し、全県下の幼稚園、公立や認可保育所、小学校に配付した。(現在は、山形県教育庁のホームページに掲載されている。) その後、2011(平成23)年度と2012(平成24)年度には幼保小連携推進アドバイザー派遣事業として、2013(平成25)年度から2015(平成27)年度までには、幼保小連携推進モデル開発プロジェクト事業として、幼保小連携を推進していった。この派遣事業やプロジェクト事業は、県内4か所にある教

育事務所を通じて、各市町村教育委員会の立候補制により実施され、事業経費は県教育委員会の予算より支出されている。しかし、2016(平成28)年度以降は、県教育委員会は幼保小連携事業を予算化しておらず、2017(平成29)年度の山形県教育庁運営プログラムにおいては、幼保小連携に関する記述が見られない。2016年度の教育庁運営プログラムでは、幼稚園・保育所等と教員同士の交流を実施する小学校の割合が前年度79.2%であり、この年の目標が80%となっている。このようなことから、幼保小の連携が全県下に浸透したと認識し、その先の“円滑な接続”に向けての幼児期の教育、小学校の教育のそれぞれのあり方に軸がスライドしていると推測する。以上のことから、これまでの連携の実際を分析し課題を見出すことで、幼児期の教育と小学校教育とが連続性をもった円滑な接続を行うための視座を得られるのではないかと考える。

本研究では、幼保小連携に関しての山形県の実情を背景にしながら、県の事業とは別に独自に幼保小研修会を始め、2017(平成29)年度までの5年間継続的に取り組んでいるH市(小学校9校、幼稚園2園、保育所8施設、児童センター4施設、小規模保育2施設)の研修の取り組みを分析して保幼小連携の課題を見出すことが本研究の目的である。

### 2. 方法

山形県H市教育委員会年2回開催する「H市幼保小連携研修会」の2013(平成25)年度から2017(平成29)年度までの5年間の研修のうち、本研究では、2017年に6月に行われた映像を用いた研修会の事例を分析する。研修内容は、1年生の算数と国語の授業のVTRそれぞれを視聴し、研修会参加者26名(保育士等15名、幼稚園教諭2名、小学校教諭9名、このうち授業者1名を含む)が、“前向きであると感じた行動”と“気になった行動”に分けて付箋に記載し、それを5つのグループ

に分かれてグループごとに行動を分類してネーミングするというものである。これらを分類してネーミングした大判用紙 10 枚は、H 市教育委員会より資料として提供を受けた。また、研修会後には、この研修会に携わった指導主事への聞き取り調査も行った。本研究の分析対象映像は、H 市 X 小学校 1 年生 5 月の算数と国語の授業の様子を H 市教育委員会指導主事が対象児を 4 人に絞って撮影し、2 分程度にまとめたものである。撮影は、研修会にのみ用いることを条件に学校長と授業者から許可を得て行った。

なお、筆者は、山形県幼保小連携スタートプログラム作成委員、推進アドバイザー事業・推進開発モデルプロジェクト事業の講師であったことや、H 市幼保小連携研修会の講師として関わっていることを付け加える。

### 3. 結果と考察

算数と国語の授業 VTR の分析においては、どちらも前向きである行動と気になる行動を付箋に記載するという指示があったため、行動の意味を抽象的な言葉で分類(意欲・関心、集中力等)したものが多く、次いで子どもごとの分類(A 児、B 児、C 児、D 児)であった。前向きと捉えた場合でも、気になる場合でも、その行動に至った子どもの心の世界を深く考えて分類したり、ネーミングしたりすること(つまらなくて飽きてしまう、書くことができ嬉しくて集中している等)が少ない結果でもあった。これらのことから、表面に現れる言動や仕草や表情からそのまま子どもを捉える傾向にあると考察する。また、参加した保育者や小学校教諭は、このような姿になってほしい、このように行動してほしい、このように答えてほしいという理想や目指す子ども像が優先し、その姿にかなわない子どもが気になってはいるが、それ以上その子どもの心を知ろうとする意識が働いていない傾向にあることを意味すると考える。

算数の授業を視聴して分類した後に、「採り上げた行動をしたのはなぜか」という問いを全体に投げかけて子どもの行動の意味を考えながらディスカッションをしてもらい、その後、国語の授業についてグループワークを行った。その結果、子どもごとの分類が算数の授業の時よりも多く、気になった行動についての分類へのネーミングがなされていないこ

とが目立った。これは、子どもの心の世界を深く読み取ろうとすればするほどこの研修会の短時間に簡単に答えが出なかったと考えられ、一人一人の言動や仕草の意味を読み取ろうとする意識が働いているのではないかと考察する。子ども理解をしようとする意識化は見られたが、それ自体が容易いことではなく、教育・保育の根幹をなし、専門性の一つでもあるため、保育者も小学校教諭も子ども理解についての更なる研鑽が必要と言える。

研修会担当指導主事の聞き取り調査からは、研修内容が参加者以外の幼稚園や保育所等の保育者にも伝わっているという研修効果の手ごたえを感じている一方、小学校では人事異動や校内人事により参加する 1 年担任が毎回変わるために研修内容を継続して積み上げていくことへの困難さがあると認識していることが明らかになった。接続期だけの発達を考えるのではなく、幼児期から児童期、更には中学卒業までの連続した子どもの発達の重要性の認識と、その連続した子どもの発達についての共有化が必要であると考えられる。

以上のようなことから、それぞれの教育・保育において、常に子ども一人一人の具体的な様子から心の世界を考え、そこから資質・能力の 3 つの柱を視点にして、接続期のカリキュラム作りにおいて欠かせない、幼児期から児童期にかけての発達について、より詳細に検討し共有化することが今後の H 市の幼保小連携の課題であると言える。

今後は、H 市の他の幼保小連携研修会の内容を分析したり研修会の経緯を分析したりしながら、新たな課題を見出すことを行ってきたい。また、一前ら(2017)<sup>2)</sup>が「幼保小連携は子どもの教育の連続性の保障を目的としているが、同時に保育者・小学校教諭の実践内容の改善や専門性を高める効果があると想定できる」と述べていることから、幼保小連携が保育者や小学校教諭の実践内容の改善や専門性向上にどのように影響していたのかについて探っていくことも今後の課題としたい。

<sup>1)</sup> 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説総則編』p73 東洋館出版社

<sup>2)</sup> 一前春子・天野美和子・秋田喜代美 2017 「幼保小連携の効果に関する保育者・小学校教諭の認識—施設種・免許資格・自治体の観点から—」『国際乳幼児教育研究』第 24 号、pp45-58

# 保育者養成校における絵本にみる環境教育 —0.1.2歳と3.4.5歳への学生の気づきを目指して—

早川 礎子\*

Motoko Hayakawa\*

\*小田原短期大学

## 1. はじめに

平成29年告示、幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携認定こども園教育・保育要領では「環境」は「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活の中に取り入れていこうとする力を養う」とされ、ねらいは「①身近な環境と親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心を持つ。②身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活の中に取り入れようとする。③身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする<sup>1)</sup>。」とある。「身近な環境」という言葉が共通する。本稿にある内容は項目の(1)～(5)である。同年告示では「言葉」は「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」とある。本稿と関連するねらいは、(9)「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう<sup>2)</sup>」である。

## 2. 研究目的および方法

絵本には環境教育の題材が取り上げられ、環境教育と連動して幼児は絵本を学んでいく。保育内容(環境)の内容を担う絵本において、この絵本と環境教育を対応するものとして学んでいるという幼児の発達段階を発見し、学生がその発達段階の過程を意識して絵本を読むことは重要な課題ではないか。保育者養成校で学ぶ2年生72人に、実習で読んだ絵本を挙げてもらい、それを幼児に読んだ時に気づいた点についての自由記述調査を行った。

調査期間:2017年6月～11月自由記述

## 3. 結果と考察

### (1)0・1・2歳児に読んだ絵本の題名

じゃあじゃあびりびり・いないいないばあ・しろくまちゃんのほっとけ-き・だるまさんが・おおきなかぶ・ねないこだれだ・どうぞのいす・くだもの・おつきさまこんばんは・おべんとうバス・きんぎょがにげた・ねずみのながいパン・どうぞのいす・わたしのワンピース・やさしいいすき

### (2)0・1・2歳児に絵本を読んで気づき

以上の結果、学生が0・1・2歳児に読み聞かせた絵本について気づきは、①「擬音語・擬態語の気づき72人」②「0,1,2歳は繰り返しの絵本を好む70人」③「0・1・2歳児は好みの絵本が身近なものとのふれあいの環境を描いたもの65人」であった。

### (3)3・4・5歳児に読んだ絵本の題名

どうぞのいす・かいじゅうたちのいるところ・からすのパンやさん・ぐるんぼのようちえん・どろんこハリー・はらぺこあおむし・すてきな三にんぐみ・めっきらもっきらどおんどおん・ねずみくんのチョコッキ・おいしいの冒険・はじめてのおつかい・くれよんのくろくん・スイミー・そらまめくんのベット・ぐりとぐら・わたしのワンピース・14ひきのあさごはん・アレクサンダとぜんまいねずみ・・・にじいろのさかな

以上の結果、学生が3・4・5歳児に絵本を読んで気づいたことは、①「3・4・5歳児は絵や話を目で追っていた時期が終わり、話の内容が次第にわかる70人」、②「実物を基にした創造の世界が描かれている65人」、③「読んでもらって楽しむ年齢と自分が読んで楽しむ年齢にはかなりの差がある1人」であった。

③に関連して、「どうぞのいす」「わたしのワンピース」は0・1・2歳児、3・4・5歳児に読んだ絵本両方に取り挙げられた。スイミーは小学校低学年の国語教材である。これは幼児で読み聞かせた絵本が、小学校の教材として読解の教材になる事例である。このように小学校に連携する国語教材としての知識も保育者として学ぶべきことであろう。0・1・2歳児で学生が挙げた絵本は、「言葉」のねらいの「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き」に発達段階は対応すると考える。3・4・5歳児では「想像する楽しさを味わう」に対応するねらいと考えられる。

#### 4. (1) 植物を環境に取り入れ、幼児が学ぶこと、感じること、発見することは何か

植物の変化 65人・植物の名前・種類や形や大きさ 69人・植物の感触 65人・花の色の变化 70人・栽培で協同を学ぶ 68人・草花遊び 70人・手荒れを起こす危険な植物 5人。伝統行事に興味や関心 1人。記述は「草花遊びは草花の名前に興味を持つきっかけ。」「子供たちに一番わかりやすく伝えやすいのは公園や道の葉やどんぐりといった周りの環境だと思った。」「外遊びで触れたいという活動を行えるようにする」「落ち葉や木の実を見つけることで、季節の植物に触れ、集めて花束にしたり、見立て遊びが出来る」「幼稚園実習をした際、子ども達は、どんぐりを拾ったり、それでおまごををするといった普段私達が見慣れているものも遊ぶことができた。」

(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議に気づく。(2) 生活の中で、様々なものに触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。(3) 季節により自然や人間の生活に変化があることに気付く。(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。(5) 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。

環境に関する線分は0・1・2歳児の発達段階にあたり、「言葉」の「絵本や物語などに親し

み、興味をもって聞き」に対応する事物との出会いであると考えられる。学生達の記述にみられるように幼児が、物と触れ合い物を知る過程があり、次に植物に触れることで遊びに発展していくことの気づきがあったことが伺われる。それは小谷(2013)が指摘するように「遊びを通した総合的な指導の場」として外遊びを捉える視点が求められる<sup>3</sup>。田尻(2002)は幼児には、すべての教育の基盤になる考え方、工夫して作り出す創造力、科学的思考力を育み、加えて豊かな自然への感性、生き物への関心と愛護などを育むことが重要である。このことにより環境の問題に直面した時、それが容易に腑に落ち、その重大さが理解できると述べる<sup>4</sup>。これは保育内容(環境)と(言葉)が互いに補完する役割を持っていることを示すと考えられる。領域が独立した排他的学習ではないことを保育者養成校の教員も自覚し、その教育に携わる認識が不可欠だといえよう。0・1・2歳で触れた絵本においても、実物に触れることで3・4・5歳に実物に触れたことによる育まれる幼児の想像力のある絵本を好むことと共通すると考えられる。

#### 4. 結論

幼児が好む絵本の発達段階と同様に環境においても事物を知ることから、想像の過程がある。五領域の言葉と環境に共通する幼児の発達過程がみられる。それは事物に触れて知る0・1・2歳から、事物から想像力を膨らませることができる3・4・5歳への移行がある。

<sup>1</sup> 文部科学省告示第62号 幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携認定こども園教育・保育要領<平成29年告示>平成29日3月31日、(株)フレーベル館,p18

<sup>2</sup> 前掲書、p22

<sup>3</sup> 小谷宜路「幼児教育における砂場の教育的意義に関する研究—幼児の育ちを捉える視点と環境を構成する視点—」埼玉大学教育学部実践総合センター紀要(12)p52、2013

<sup>4</sup> 田尻由美子「保育内容環境の指導における環境教育的視点について」精華女子短期大学紀要(28)p19~28、2002

# 特別活動授業における「防犯モラルジレンマ学習」の展開

宮田美恵子（順天堂大学）

## 1. 問題の所在

本報告の目的は、略取・誘拐などの犯罪における「声かけ」場面で生じる、子どもの迷いや葛藤を緩和することにより、安全な行動をとりやすくするための授業事例を報告することである。

子どもの犯罪被害が後を絶たない。2017年3月には千葉県松戸市、2018年5月には新潟県新潟市において、児童の誘拐殺害事件が起こっており、子ども被害事件が相次いで発生している。

略取・誘拐などの犯罪は、軽微な声かけを契機として深刻な事態に進んでいくことがある。そのため声かけの段階で、児童がふさわしい対応ができることは重要である。しかし、実際「声かけ」には善意のものもあれば悪意を潜ませたケースもあり、ただ断ればよいのではない。声かけに対し児童には「人に親切にする」といった道徳性と「声かけはことわる」といったステレオタイプの防犯知識との間で葛藤が生じ判断できなくなる「防犯モラルジレンマ」（宮田，2016）が起こることがある。モラルジレンマ授業は、現在、特別の教科道徳において荒木らを中心に進められている。

前回の報告では、この「防犯モラルジレンマ」の有無について、A 自分の困りごと・B 他人の困りごとケースに対し、L コールバーグによる道徳性の発達と、実際にあった声かけ事案（警視庁公開）を基に、ことわりにくさの項目：①道徳規範性、②防犯規範性、③権威規範性、④自己評価性、⑤自己利益性、⑥拒否罪悪感を設定し、小学

生を対象に実施した質問紙調査結果を報告した。分析は、ケース A・B について、①～⑥の各項目と学年、性別についてクロス集計を行い、 $\chi^2$  乗検定を実施した。さらに「ことわりにくさ」は各項目がどのように影響を与えているのか、項目の関連性を見るために多変量回帰分析を実施した。

結果から、A・B 共、項目⑥の「拒否罪悪感」が他に比べて高く、B が A よりも高いことから、「ことわる」という行為そのものに対する罪悪感が根底にあるのではないかと考えられ、児童には「声かけ」場面でジレンマが生じることやその特徴を明らかにした。

## 2. 学校安全教育と防犯モラルジレンマ

調査結果から、ジレンマを緩和することで、道徳的配慮を伴った安全な行動がとりやすくなると考えられることから、この点に着目した学習は意義があり、学校安全における安全教育の目標に照らしても、危険を予防する観点と道徳性の発達との齟齬が生じにくい工夫を取り入れた防犯教育が必要である。

### <安全教育の目標>

日常生活全般における安全確保のために必要な事項を実践的に理解し、自他の生命尊重を基盤として、生涯を通じて安全な生活を送る基礎を培うとともに、進んで安全で安心な社会づくりに参加し貢献できるような資質や能力を養う。

ア知識、思考・判断

日常生活における事件・事故災害や犯罪被害等の現状、原因及び防止方法について理解を深め、現在及び将来に直面する安全の課題に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意志決定や行動選択ができるようにする。

#### イ危険予測・主体的な行動

日常生活の中に潜む様々な危険を予測し、自他の安全に配慮して安全な行動をとるとともに、自ら危険な環境を改善することができるようにする。

#### ウ社会貢献、支援者の基盤

自他の生命を尊重し、安全で安心な社会づくりの重要性を認識して、学校、家庭及び地域社会の安全活動に進んで参加・協力し、貢献できるようにする。

学校安全における安全教育のうち、犯罪防止に関わる教育は「生活安全」領域に含まれ、日常生活での事件・事故災害を対象としている。学習は教育活動全体を通して行われるほかに、各教科等、たとえば体育、社会科、生活科、特別活動、特別な教科道徳などの内容と関連付けて、クロスカリキュラム (cross curriculum) として行われることになっている。

現行学習指導要領の特別活動は、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、資質・能力を育成することを目標としている。

### 3. 特別活動における「防犯モラルジレンマ」授業の展開

多変量回帰分析の結果から、小学6年生は、自分の困りごとにおいて、男女とも拒

否罪悪感が高く、断ることへの抵抗感が強い様子がうかがえる。防犯規範性については、女子の方が男子より声かけはどうかあれ断るべきだと考える傾向がみられた。

他方、他人の困りごとについて、男子は女子と反対に拒否罪悪感が高く、防犯規範性は両者とも高い。また、女子は男子に比べて、権威性や自己利益性が高かった。

本報告では、こうした小学6年生の性差や傾向の違いを特別活動の特性に照らし授業内容に取り入れ、道徳性と防犯性の2つの視点から声かけをとらせ、ジレンマを緩和して安全な行動に結びつきやすくする授業を構成した。

教材・資料は「心を育む新しい防犯教育・防犯モラルジレンマ学習映像教材」を用い、「自分の困りごと」「他人の困りごと」編から学ぶ内容である。

### 4. 結果と考察

結果と考察については、当日の発表で報告する。

#### <参考・引用資料>

○荒木紀幸:モラルジレンマ資料と授業展開, 明治図書、2013, P202.

○学校安全参考資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育 (2001) (文部科学年).

○宮田美恵子:心を育む新しい防犯教育・防犯モラルジレンマ学習映像教材 2015 (独立行政法人 国立青少年教育振興機構 子どもゆめ基金助成による) .

○宮田美恵子:小学生における「防犯モラルジレンマ」に関する研究「声かけ」場面での迷いに着目して, 第23回大会 発表要旨集録, 2016 .

## 生徒指導における教師の指導力に関する研究

矢島 基一（野田市立尾崎小学校 元放送大学大学院）

### はじめに

教師にとって必要な能力（指導力）とは何であろうか。

学級担任にとってもっとも大切なのは学級経営である。それ無しで学習指導は成立しない。どんな優れた指導力を持っていても、どんなに教材研究をしても、学級経営ができないとそれらは効果を発揮することはできない。

また、現在において、それぞれの学級では問題が複合的になり、生徒指導を成し遂げる能力だけでは学級経営が成り立たなくなっている。さまざまな学級で朝の登校から児童が下校するまで、いろいろな出来事があり、その対応に苦慮している。今までの方法では対応できなくなっているのである。

そのような現在の学級の実態を見据えて、生徒指導の課題を明らかにし、その課題を克服していくための教師の指導力にはどのようなものがあるのかを、現学級の児童の事例を通して明らかにしていく。

今回の事例では問題のある子どもとして、虐待の疑いのある子ども、発達障害の傾向のある子ども、不登校傾向のある子どもを取り上げて、教師に対してどのような指導力が要求されるのかを分析する。直子に挙げる事例はすべて4年生である。

### 1 生徒指導における教師の指導力の定義

文部科学省から平成22年に出版された「生徒指導に関する教員研修の有り方について（報告）」では以下の指導力が必要であるとされている。

生徒指導を進めるための基盤能力としては、児童生徒一人一人と信頼関係を構築する能力として

- ①一人一人の児童生徒、あるいは子ども集団の状態や心理を理解し、ニーズを特定する能力。
  - ②個を対象としたコミュニケーション技法や基本的なカウンセリング技能を身につける能力。
  - ③集団の特質を生かしながら児童生徒の自己指導能力を育てる技法や手法を身につける能力。
  - ④学校内外の関係者と連携してチームとして活動する姿勢と能力。
- と、まとめることができる。

それらの能力が事例を通してどのような場で必要なかあるいはそうではないのかを考えていく。

### 2 虐待の疑いのあるA君の事例から見る指導力

#### 1. 本人の性格と虐待の様子など

性格は下記のようなものである。

学習面は、国語の漢字の書き取りや語句については理解しているが、算数は苦手である。わかっていることは積極的に発表する。生活面では、だれにでも話しかけて気安い性質であるが、言葉が丁寧すぎることもある。母親のしつけが厳しいからだと思われる。すぐに体調不良をうたえて、ちょっとしたことですぐに保健室に行く。元々身体が丈夫ではない。母親にかまってもらえないため、担任や養護教諭に面倒をみてもらいたいという気持ち強い。

虐待について ○月○日（月）

登校した際に次の点で異常が見られた。

（主なもの）

- ・首の後ろに何かで縛られたような細かい傷。
- ・耳の付け根（上部）が切れている。
- ・右足太ももにあざ。・顔が腫れている。
- ・首の前にひっかいたような傷。

すべて前日の日曜日に父親から虐待を受けた結果である。再三両親から注意（帰宅時刻を守れないなど）を受けていたにもかかわらず、またも前日に帰宅時刻が大幅に遅れ（きまりは6時までに帰宅するというものであるが、その日は7時過ぎ）父親から虐待を受けた。

#### 2. 会話分析から

学校での指導場面と保護者との面談で行った。

学校で虐待の疑いのある子どもの指導をするのは容易でない。子どもから家庭内の様子を聞き出して虐待か否かを探り、虐待とされれば校長と相談の上、他の専門機関との連携を図ることになる。

そこで本人及び母親との面談を行い、子どもの様子、親の様子を聞き出すことにした。

しかし、指導と言っても、一度の面談では虐待の様子を確認するのは困難であり、できるだけ面談の回数を重ねて、少しずつ確認していく以外に対応策はない。また母

親との面談も行った。その面談での会話を取り上げ、そこから教師が虐待を疑われる子どもの指導する際に、どのような能力が要求されるのかを探っていた。

そこで明らかになったことは、まずは話していることに共感しないと正直に話してくれないということである。すなわち「共感力」が必要となってくる。また保護者を庇うため、事実と異なることを話すので、子どもの本当に言いたいことを見抜く「洞察力」も必要である。

### 3 発達障害の傾向があるB君の事例から見る指導力

次に発達障害の見受けられる子どもの事例を取り上げる。

#### 1 性格など

性格は以下のようなものである。

学習面では、国語の読み取りが苦手である。漢字の読み書きは練習の仕方を工夫すればできる状態である。算数は授業の内容をその授業内で理解することに困難を伴う時が多い。理科の実験には意欲的に取り組むが、理論的部分の理解は苦手である。

生活面では、納得しないとなかなか動かない。また友達の言っていることがわからないときや、自分の意見が通らないときなど、急に走って教室から出てしまうときがある。こだわりが強く、時間割に変更があると落ち着きがなくなることが多い。

#### 2. 会話分析から

まずはじめに授業の場面においてどのような会話が見られ、そこから教師にとってどのような能力が要求されるのを探り出していくことにした。しかし、授業の場面と言っても多様であるから、1つの場面だけを取り上げるのではなく、それぞれに状況の異なる場面を取り上げて考察した。

その結果子どもの意欲を教師が認め、その意欲を教師が強化するような方向に向けて指導していくことが必要と思われる。さらに発達障害の子どもに共感し、その共感するところを他の子どもたちにも具体的に示して、クラスのみならず発達障害の子どもに共感するように仕向けていくことが必要と思われる。つまり教師にとっては、何よりも当の発達障害の子どもに共感しつつ指導するという、「共感力」が必要である。

保護者にとってはいろいろな立場の人たちから、さまざまな見方をしてもらい、それらの人たちと連携して対処する必要がある。そのためには他の教員と保護者や本人をつなぐ「調整力」も必要である。

### 4 不登校傾向のあるCさんの事例から見る指導力

#### 1 性格など

学習面では、不登校で授業を受けていないのあるから、全体的に学力が低い。しかし家庭で本を読んでいる時間もあるため、読解力はある。また漢字のドリルも家庭で行っているためか読み書きも多少できる。それ以外の学習領域では、ほとんど理解できていないのが現状である。

不登校で学校に来ないので親密な友人は少ない。本人が話しやすいと思っている友達もいるようだが、不登校で接触する機会が少ないので、それらの友達との関係も親密な段階になるまでには至らない。

#### 2. 会話分析から

不登校傾向の児童を抱えた保護者もまずは共感的な態度で接することが大切である。会話の出だしから保護者の話に共感していく。保護者はなんとかしたいという気持ちはあるが、保護者の体調への不安、そして母子分離できない子どもについて大変悩んでいる。その悩みを少しでも解消し、Cさんに対して余裕を持って接することができるようにしていかなければならない。そのためには、保護者の話を良く聴いて不安を少しでも取り除いて行く必要がある。

そのように考えると「保護者の話に共感する能力」「共感力」が必要である。それとともに「共感するために保護者（母親）の話を十分に聴いて思いを理解してあげる能力」「認知力」も必要である。

### 5 結論

問題のある子どもとして、虐待の疑いのある子ども、発達障害の傾向のある子ども、不登校傾向のある子どもの、それぞれ事例を取り上げて、教師に対してどのような指導力が要求されるのかを分析してきた。

3人の事例で分かることをまとめると以下の表のようになる。

教員に要求される指導力

|        | 子どもに<br>対して | 保護者に<br>対して | 他の教員<br>に対して |
|--------|-------------|-------------|--------------|
| 教師の共感力 | ◎           | ◎           |              |
| 教師の洞察力 | ○           | △           |              |
| 教師の認知力 | ○           | ○           |              |
| 教師の調整力 | △           | ◎           | ◎            |

◎ 特に必要な能力 ○ 必要な能力

△ 多少必要な力

このように前述した「教員研修の有り方」との関係では、①、②は共感力、洞察力、認知力、④は調整力との関連が見られると考察することができる。

# 美術鑑賞後の振り返り学習で 中学生が記述した内容を質的研究法で解析する試み

— 俵屋宗達『風神雷神図屏風』高精細複製の鑑賞を中心に —

由 良 知 彦（京都市立四条中学校、再任用教諭）

## 1. 本研究の目的

「子どもたちが本物の文化芸術に触れ、日頃味わえない感動や刺激を直接体験することは、自己の感性や想像力を磨き、豊かな人間性を育むことにつながる」（『2005年 文部科学白書』文部科学省）

本研究の目的は、「中学生の美術文化財との遭遇」が生徒たちにどのような影響を及ぼしたかを考察することが目的である。併せて美術教育における教育実践の改善に資する知見を得ることを目的とする。

第24回大会で発表した「中学生の美術文化財との遭遇」の授業で、生徒達にどのような学びが生じたかを考察したいと考えた。後日15分程度を使い、簡単な振り返りシートに生徒が感想を記入したものを残している。そこから見えてくる全体像を捉え、どのような意味づけが可能か明らかにしたい。

既に一定、定まった評価のある文化財が、中学生にとってどのような価値のある存在として立ち現れたか——当該授業の中でという限定付きであるが——輪郭をつかんでおくことも、授業の質を高める上で重要な知見が得られると考える。

## 2. 資料収集の方法

資料は下記の方法で収集した。

対象 京都市立桂中学校3年生 250人、うち資料として有効なものは237人分。

時期 2016年1月下旬～2月上旬

（授業そのものは、同年1月25日、総合的な学習の時間に体育館で、全クラス一斉に行い、各クラス直近の美術科授業時間の一部を使って、振り返りシートに体験の印象を自由に書かせた。）

## 3. 分析の方法

ここでは生徒達の資料を「質的研究法」によって分析する。主として依拠した理論的な考え方はGTP, グラウンデッド・セオリー・アプローチである。

おおよそ次のような手順をとった。生徒の記述の中から、分類カテゴリーを作り上げ、その作業を通じ分析の対象を説明する道筋を立てる。複数データを比較し対応するコードを考え、データの内容と対応するコードが表す概念と照らし合わせて考察を加える。考察を加えてのちも、再び元のデータに立ち戻り、解釈の仕方に修正が必要ではないか、付加できる考え方はないか等、より妥当な考察へ練り上げる作業を繰り返した。

## 4. 資料の分析

『風神雷神図屏風』鑑賞体験の印象について自由に記述したものの中から以下のようなことが浮かび上がってきた。

### (1) 鑑賞体験そのもへの新鮮なおどろき

生徒の記述をテキストデータに置き換えたものに検索を加えると、次のようであった。「迫力」の語は114回数えられ、有効な試料数の約半数に当たる。「すごい(凄い)」の語を使った者49名。「圧倒」の語を使ったもの11名。これらの語句とその組み合わせが多いことが指摘できる。その中から代表的な記述を取り上げる。「近くで見ると、とても迫力があって、力強さに圧倒されました」。「風神と雷神の迫力がすごかったです」等がそれである。印象をより具体的にかいたものに、「迫力がすごくて、今にも動きだしそうでした」などがある。

### (2) 対象作品の造形的な性格

美術鑑賞の意図に沿った記述として、

造形性の捉え方が求められる。「美」についての言及はわずかだが、「人でない神の姿はいあつ的で神々しく、あつとうされました。力強くも美しい作品だなど思いました（美術部副部長）」がある。「躍動感」「力強さ」について修辞学的な表現の巧みさを示す記述として「まるで自分が絵の中にはいつてしまったように感じる程、2人の神の躍動感や力強い線、迫力ある姿と顔がいきいきしていました。絵の中で吹いている風が、私のところまで吹いてきそうです」がある。

### (3)「風神・雷神」が異形であること等

指導者のレクチャーを受けての気づきと思われる記述をみていく。風神・雷神が人間とは異なる存在であることを指摘されて「守り神でもあり、こわい存在でもあるという所にひかれた」、「つのとかが膝とかが人間とははなれたつくりをしていた。屏風の中で動いているように見える」など。「めっちゃお腹が出てた！神様はかんろくがあった」。「神々しさ」の語を使った記述が複数ある中の一つを挙げる。「神のおそろしいくもユーモアがあることが伝わった。鬼のようなけわしい表情ではなく、しかし人間とは異なる姿をもっているある種の神ごうしさがある。…」。「神の様相を「恐ろしい」「気味がわるい」と受け止める一方「優しさ」「楽しそう」など、宗達の多面的で含蓄のある図像を反映した記述がある。中でも言葉の運用能力が高く、自分なりの解釈を加えた記述に「風神と雷神の表情はとても勇ましく、どこか不気味にも見えた。また動作や体つきから神の名にふさわしい力強さが伝わってきた。でも、怖さや恐ろしさだけではなく、自然の神々をたたえ、あなどってはいけないと人々に警鐘しているような宗達の気持ちが伝わってきた」がある。

### (4)構図について

指導者から「構図」に着目させる言葉掛けがあったのであろう。「俵屋宗達さんの風神雷神ははみだしてかかれていますはくりよくをだしている」とか、「風神

と雷神を真ん中を円にあけることでやけどう感が生まれ、雲で神様感がアップしてて、昔の人はすごく考えて作ったんだと思った。」

\*他に、風神雷神の図像の伝承が途絶えていると考えられること。表現技巧や色彩効果への言及が少ないこと。「金箔」の効果への多様な言及。宗達・光琳・抱一へと受けつがれていく伝統を学び、改めて日本の文化を見つめている様子も指摘できるが、紙面の都合でここまでとする。

## 4. 考察

この授業で、つまらないと感じたり無関心と考えられる記述は確認できない。記述量が少ない生徒も含め、実物大の高精細複製の立体屏風で、多くの生徒が新鮮な感動を得ていることが指摘できる。只、美術鑑賞の授業と捉えた場合、記述内容が、その文化財が持っていたと考えられる「美的な質」にほとんど触れていない記述も少なくない。その面では、この「琳派 400 年記念」の年に実施した授業の性格として、網羅的で総花的ではあったが、質の高い鑑賞の体験として享受した者は、限定されると考える。

例えば、「本物を見たことはありませんが、先月見た風神雷神図屏風はとても迫力を感じました。同じ風神雷神をかかれていますのを見ても描く人によって少しずつ変わっているなと思いました。また、お話を聞き、雷神、風神についても詳しく知ることができたのでよかったです」のような記述からは、何を学び取ったかはほとんど確認できない。鑑賞対象の何に注目しているか、それをどう感じているか、感じていることを本人はどう考え、解釈しているか…などを、根拠を持って指摘できなければ、エヴィデンスに基づいた説得力と深みのある分析はできないように思われる。

他の資料にもあたり地道にこのような実証的研究を続けてゆき、実践がどのような効果を得たかをより精度の高い方法で検証できるようにしたい。



# 研究発表 Ⅱ

# 地域社会における子どものキャリア形成に関する研究

## —岩手県盛岡市内の小・中学生を対象に—

○渡部 芳栄 (岩手県立大学)  
白旗希実子 (東北公益文科大学)  
石井 美和 (東北文教大学短期大学部)

### 1. 研究の背景と本報告の目的

文部省は、1992年以降、段階的に学校週5日制を導入し、「学校、家庭、地域社会が一体となってそれぞれの教育機能を発揮する中で、子どもたちが自然体験や社会体験などを行う場や機会を増やし、豊かな心やたくましさを育て」ることを目指してきた<sup>1</sup>。その後も、「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ(答申)」(生涯学習審議会 1999)、「今後の青少年の体験活動の推進について(答申)」(中央教育審議会 2013)など、生活(社会)体験・自然体験を重視する政策・答申が出されてきた。

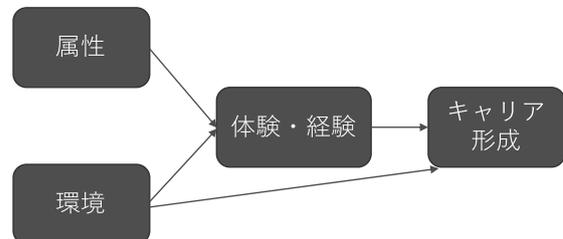
しかし、先行調査では、自然体験や友達との遊びなどの経験が、若い世代ほど減少していることが明らかにされている(独立行政法人国立青少年教育振興機構編 2010)。また、加えて同調査(以下、「機構調査」)では、規範意識・人間関係能力などについて、若い世代ほど身につけていないことが明らかになっている。

家庭では核家族化の進行、プライベート化の進行など(住田 2014, pp.120-124)が現実としてある一方、教員は多忙を極めており、これ以上学校のみにも頼ることは不可能である。しかしPTAや子ども会、町内会などの活動も決して順調ではない(野垣 1993, 柴田 2014, 住田他編 2010 など)。そうした中で、子どもの自然体験・社会体験を増やし、主体性や社会力を身につけさせるにはどの

ような対策が必要になるだろうか。そのことを検討するには、どのような自然・社会体験が、社会性や各種能力にどのように結びつくのか、どのような要因が、子どもたちの自然・社会体験の多寡に影響を及ぼすのかを丹念に分析する必要がある。

そこで本報告では、岩手県盛岡市内の17の小中学校を対象に行ったアンケート調査をもとに、現在の子どもたちの自然・社会体験とキャリア形成の現状分析についての経過報告を行う。

### 2. 本研究枠組みと方法



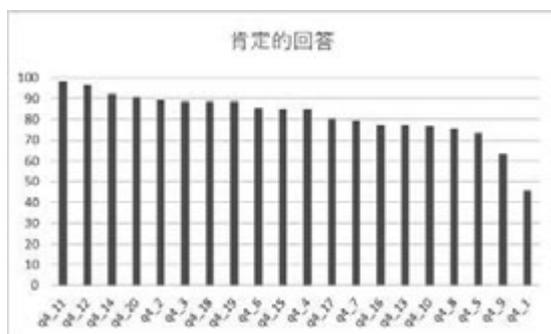
上述の背景及び先行研究をもとに、本研究では上のような研究全体の枠組みを設定し、アンケート調査を実施した。アンケートは機構調査をベースにしつつ<sup>2</sup>、自然・社会体験の状況と、児童生徒の考え方・環境等について尋ねる項目に、適宜変更を加えた。岩手県盛岡市内における6中学校区の小中学校(11小学校・6中学校)を選定し、2017年12月～2018年1月にかけて実施した。全体の配布数1151、回収数1103、回収率95.8%であった。

### 3. 分析結果

#### (1) 自然体験・社会体験の状況

図は割愛するが、一例として小学校入学前の自然・社会体験に着目すると、入学前はかくれんぼ・缶けり (q3\_11), ままごとやヒーローごっこ (q3\_12) といった友人との遊びの経験を、8割近くの子どもが持っている。次いで、野鳥の見聞き (q3\_10), 昆虫捕獲 (q3\_9) などの自然体験も多いが、近所の人からの叱責 (q3\_17), バス等で席の譲り (q3\_18) などの社会経験, 湧き水飲水 (q3\_5) などの経験は少ない。機構調査において最多となった経験は祭り参加であるが、本調査では“地域の”祭りへの参加に限定しており、単純比較はできない。それ以外の項目は、順序としては大差がないが、割合はほとんどの項目で低くなっている。これが時期によるものか、調査地域を限定したためかはさらに検討を要する。

#### (2) 考え方・能力等



高い順に「社会のルールは守るべき」「困っている人を助けたい」「けんかした友達と仲直りできる」「社会のためになることをしたい」などの項目が並んだ。一方、「自分のことが好き」は唯一過半数を割っており、ついで「いろいろな国に行ってみたい」も6割強である。他の項目は7割-8割程度を占めている。

#### (3) 考え方・能力等の背後にある因子

表は割愛するが、考え方・能力等について探索的因子分析を行なった結果、固有値の状況から判断して4つの因子を抽出した。第1因子は、「自分の家族が好きである」「困った

ときに助けてくれる人がいる」などに高い負荷量が示され「安心感」、第2因子は「もっと深く学んでみたいことがある」「なんでも最後までやり遂げたい」などに高い負荷量が示され「主体性」、第3因子は「意見の違う人と話すことができる」「自分の意見や考えを人に話すことができる」などに高い負荷量が示され「協調性」、第4因子は「困っている人を助けたいと思う」「社会や人のためになることをしたいと思う」などに高い負荷量が示され「献身性」とそれぞれ解釈した。

### 4. 今後の課題

研究全体の枠組みからいえば、環境要因を受けながら、自然・社会体験の度合いが抽出した4因子へ、どのように影響しているかを明らかにすることが今後の課題である。

#### 【参考文献】

- 独立行政法人国立青少年教育振興機構編, 2010, 『「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書』。
- 野垣義行, 1993, 『生涯学習社会と子ども』第一法規。
- 柴田彩千子, 2014, 『地域の教育力を育てる』学文社。
- 住田正樹, 2014, 『子ども社会学の現在』九州大学出版会。
- 住田正樹・武内清・永井聖二編, 2010, 『子どもと地域社会』学文社。

#### 【注】

- 1 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab200101/hpab200101\\_2\\_123.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200101/hpab200101_2_123.html)
- 2 同じ質問項目を使用することについては、事前に機構に承諾を得ている。
- ※より詳細な分析結果や参考文献等は、報告当日に提示する予定である。

# I 中学校の同和教育実践（1990－91 年度）と 25 年後

原 田 彰（広島大学（名））

## 1. はじめに

私は、拙著『差別・被差別を超える人権教育—同和教育の授業実践記録を読み解く』（明石書店 2015）の中で、I 中学校の同和教育実践（「普段の授業」・「全体学習」・「公開授業」）の最初期に当たる 1990－91 年度の授業実践記録を取り上げ、それを一つのテキストとして解読し、学級・学年・学校といった制度的な枠組みのもとで沸々と生成しつつある教師—生徒、生徒—生徒の関係性が「部落問題学習」のありようによってどのように変わることができたのか、について検討した。

ところで、実は、2016 年 8 月 10 日に開催された「N 市人権フォーラム」では、1991 年度 I 中学校卒業生 3 人がパネリストとして登場し、「25 年前の同和教育と今」について語った。パネリストの 3 人は、① 1990 年 12 月 13 日に「同和教育」の在り方を大きく変えることになる出来事を引き起こした K 子さん（2 年 D 組の生徒）、② 3 年生になって家庭訪問で担任の M 先生に同和地区出身であることを告げられ、悩みながらも峠を一つ一つ越えていった HI 君（3 年 B 組）、そして③ 2 年生のときから「同和教育」で積極的に発言し、3 年 B 組の学級委員長としてリーダーシップを発揮した YI さんである。

この 3 人のパネリストの発言は、卒業後

25 年経った 2016 年の時点で、1990－91 年度の「同和教育」の見つめ直しを試みたものとして、きわめて貴重である。

## 2. 1990－91 年度の同和教育実践

### ① 「全体学習」とは？

同学年のすべての生徒が参加する部落問題学習の形態として、M 先生が 1990 年に提案。「総合的な学習の時間」（2 時間連続）に体育館を使い、1 時限目（学年公開授業）は、学級担任が自分のクラスの話合いによる授業を公開し、他のクラスの生徒たちは参観する。2 時限目（学年全員学習）は、学年全員で 1 時限目の授業をめぐって意見交換を行う。各クラスは、年に 1 度「全体学習」に臨む。それに先立つ授業は、普段の「道徳の時間」に行われる。

### ② 公開授業

「全体学習」の 1 時限目は他のクラスに対する公開授業であるが、当時 I 中学校は研究大会を引き受け、公開授業を行っていた（I 郡同和教育研究大会、全日本中学校道徳教育研究大会、T 県中学校同和教育研究大会など）。参加した教師たちに公開。

### ③ 「さらす」—「鍛える」—「檜舞台」

普段の授業・全体学習・公開授業で自分たちをさらけ出し、自分たちを鍛えるが、公開授業は自分たちの檜舞台でもある。

## ④ 1990年12月13日の出来事

「当初は、案じたように、生徒の発言は少なく、せいぜい書いてきたものを読む程度で積極的な話し合いにはなかなか進まない。まして、部落問題について自分の体験を語るということは、さらに難しいものがあつた。そうした空気を一変させたのが、1990年12月、M先生が学年全員学習（全体学習の後半部分）を進めた資料『私の眼をみて！』における（生徒の）発言であつたと言える」（校長の言葉、2000）。

## ⑤ 「呼びかけ（訴え）－応答の関係性」

と「学習資料に媒介された関係性」

（2つの関係性が重なり合う）

《差別・被差別を両側から超えていく》

## 3. 2016年度N市人権フォーラム

3人のパネリストたちは、N市主催・周辺町人権教育推進協議会後援の「人権フォーラム」で「25年前の同和教育と今」について語った。フォーラムを企画し、司会を務めたのはM先生だが、3人にとっては「今の自分」を「さらけ出す」場であつた。

《K子さんの語りの一部》

私が高校生の進路で大学進学を希望したとき、大阪の大学（県外の大学）を選んだのはI町（部落）から脱出したかったからです。都会の大阪の大学に通ったら、部落差別から抜け出せるのではないかと思つていました。中学生の頃にあんなにたくさんの方の全体学習をして部落問題について勉強してきたのに、部落差別から逃げ出したい思いが、私の中にはありました。でも、大阪でも部落差別はありました。クリーニング屋さんでアルバイトをしていたとき、

パートのおばさんが「あのあたりは部落やから近づかんほうがいいで」「スーパーに行くならこっちのスーパーにしときや。あつちはやめときや。あそこのところやからな」と言いました。私は平静を装っていたけれど、内心ドキドキしていました。「そうなんですか」必死で振り絞つた一言でした。また、あるときは、大学の友だちと会話しているときに、友だちが「地方から出てきて、マンション借りるとき、不動産屋さん『うちは部落と違うから安心してください』って母親が言つたわ……」と言つて、ケラケラお腹を抱えて笑つていました。また私は「へえー」の一言しか言えませんでした。

大学卒業後、横浜の会社に入社したとき、社長が私の部署にやつてきて、急に、「みんなの身辺調査をしようと思うのだが、どうだろうか？」と私の直属の上司に相談しました。私は、平静を装っていたけれど、髪の毛で隠れていた耳は真っ赤になり、背中からはタラーツと流れ落ちるのを感じながら、パソコンを打つた手がかすかに震えるのを必死でおさえていました。しばらくして、腹が立ってきました。社長に、そして、自分に……。私は、何も悪いことしてないのだから、引け目を感じることはない、堂々としていよう。これで何か言われたら、こっちからこんな会社、辞めてやるって思いました。今、振り返ると、私は完全に忘れていたことがありました。それは、「対話」です。今まで逃げてばかりでした。部落問題について自分が勉強してきたことを、相手に聞いてもらおうとする行動が全くなかつたのです。（以下略）  
（当日配布資料参照）

# 吃音のある子どもたちのセルフヘルプ・グループ活動の展開（Ⅰ）

## ～吃音親子サマーキャンプの実践から～

坂本英樹（向陽台高等学校 元放送大学大学院）

### 1、はじめに

吃音は人類とともにある現象である。日本における吃音臨床は1903年の伊沢修二による「楽石社」の創立が始まりである。以来一世紀になるが吃音の原因はいまだにわからず、治療法は確立されていないのが現状である。それは、どもる人にとってこれから自分はどうなるのかという「生きられた問いに手早く答えられるような大きな物語が、専門家の側からは提供されないという事態」（伊藤智、2005）であることを意味している。

1966年にはおそらく世界で最も早い段階で誕生した、どもる人たちのセルフヘルプ・グループ「言友会」が創立されている。同年、その大阪支部が生まれ、現在は「NPO 法人大阪スタタリングプロジェクト」という名称で独自に歩んでいる。このグループがことばの教室の教員や吃音の研究者、臨床家たちのネットワークである「日本吃音臨床研究会」に協力する形で開催されている、「吃音親子サマーキャンプ」という二泊三日のキャンプが今年で29回目を迎える。

自身の吃音と向き合うキャンプという場において、子どもたちが受け取るものは何なのか。キャンプという子どもによるセルフヘルプ・グループ活動を通して、子どもがどう自己変容していくのかを明らかにしていきたい。

### 2、吃音の課題について

考察に入る前に吃音という現象とその課題について整理したい。地域、民族を問わず人口のおよそ1%の人がどもると言われている。一般には音の連続や引き延ばしが吃音であると理解されているが、年齢が上がるに従い音の出ないブロックを示すのが主流である。つまり、無口を装えば他者からはそうとはわからないのが吃音である。幼児期からどもりだす人が多いが、思春期、青年期からという人もいる。最大の特徴は波があること、数日、数ヶ月、数年、そして一日の中でもよくどもったり、どもらなかつたりという変化がある。何らかの言語訓練的な試みと関係なく、波がある。

この捉えがたい吃音をどう理解すればいいのか。

アメリカ言語病理学のジョセフ・G・シーアンは吃音を海面に浮かぶ氷山に喩える。海面上に浮かんでいるのがどもる様子と考え、氷山の大部分を占める海面下の部分である、どもることに対する「何か悪いことをしたような気持ち」（Speech Foundation of America、1975）などがどもりの課題であると指摘する。つまり、外から見ることのできるどもる状態、どもること自体に問題があるのではなく、そこから受けるさまざまな影響が問題となる。これが吃音の課題である。

日本吃音臨床研究会の伊藤伸二はこの吃音の課題を「話すことから逃げ、どもりを隠そう」とする行動、「どもりは劣ったもの、恥ずかしいものだ」という思考、「どもるのは情けない、みっともない」という感情、そして「話すとき緊張のあまり、硬直して人とふれあうのを拒む」身体の4側面が本人の生き方に与える影響にあると整理している（伊藤伸、2013）。セルフヘルプ・グループで取り組むことが示唆されている。

### 3、フィールドについて

キャンプの参加資格は高校生までのどもる子どもである。ただし、親子での参加が原則である。2017年度を例にとると、どもる子どもは小学生14名、中学生7名、高校生11名の計32名、その兄弟姉妹10名、父親7名、母親27名、スタッフは48名の総勢124名、場所は彦根市立荒神山自然の家である。

スタッフの三割強はNPO 法人大阪スタタリングプロジェクトの運営を担う、自身のどもりの課題を整理できている、吃音を個人史の一部として位置づけ、了解しているどもる成人である。その他、ことばの教室の教員や言語聴覚士などから構成されている。近年、このキャンプを卒業した青年がスタッフとして参加することも増えている。私はどもる子どもの親であると同時にスタッフとして2011年から参加している。

「話し合い」と「劇の稽古と上演」がキャンプの2つの柱であるが、以下の考察は話し合いに焦点化したものである。

#### 4、キャンプにおける「話し合い」の展開

キャンプ初日の1時間半と翌朝1時間半の作文に続いての2時間が話し合いの時間である。小学低・中・高学年と中学生、高校生のグループに分け、それぞれのグループにどもる成人やことばの教室の教員、言語聴覚士も参加する。話し合いを深める役割を担うのである。

どもる子どもはことばの教室に通い、そこでのグループ学習という機会でもなければ、どもる友だちに出会うことはまずないことである。「どもるのは自分だけ」という孤立感を抱えている子どもは多い。キャンプへの参加に乗り気でない子どももいるのは、そういう場で楽しく過ごせるとは想像できないからだ。

キャンプ最初のプログラムは全員参加の「出会いの広場」である。1時間半、体育館で声を出し、身体を動かしてのアイスブレイクである。子どもはそこに普段見ることのない親の姿といろいろな年齢のどもる子ども、大人を発見する。キャンプという場になじんでいくと同時に、他者への「興味・関心」が自然と引き出されていく。話し合いの底流に流れる感覚である。

自分だけがどもるという孤立感を抱えているということは、どもりに対するさまざまな思い、疑問、言葉が子どもの中でモノログとなっているということである。グループでの話し合いは、この思いを解放し、ダイアログへと導く場である。

キャンプに初参加でどう話しをしていいのかわからない子どもには複数回参加している子どもの語りやどもる成人のストーリーが参考になる。二日目の作文で吃音体験を書いた後は話し合いに身が入る子どもは多い。体験を刻み込むという書く作業を通して、語りが豊かになるのである。

よくどもりながら積極的に話す子ども、傍目からはわからないどもり方だが深く悩んでいる子ども、どもりから受ける影響はさまざま。こうした気づきの中、話し合いでは共通の体験や気持ちだけでなく、吃音の基本知識や困りごとへの対処法なども分ち合われる。

友だちのからかいにどう対応すればいいのか。何もできないという子どもに、他のメンバーが次々と自身の体験を語る。無視するというものから、ことばの教室の先生と考えて、作文を書く。それをみんなの前で読むという意見や自分では読みたくないのお母さんや担任に読んでもらうという考え。どもり方だけでなく対処法、選択肢もさまざまであることを知る。それを交換し合える大切な仲間であるという意識が生まれる。

健康観察に関するエピソードがある。ある子どもの「カタヤマという苗字のカの声が出ない時はカを飛ばして、タヤマと答える」という技の披露には一同のけぞった。笑いもありえないという声がかたまる。でも、カタヤマと聞えるという意外な発見。いまでも語り継がれている話である。

友だち関係を巡る困りごとへの応答だけでなく、どもりながら課題をこなした、やりとげたというユニークな結果やユーモアのあるまだ語られていないストーリーが見出される。よき聴衆のいる話し合いはナラティブ・アプローチの場になる。こうした視点を持って学校生活を送ることは自身の可能性を引き出すことになるだろう。

話し合いでそれなりに苦労のある日常をサバイバルしている自分を仲間とともに確認するということは、どこか誇らしいことでもある。「どもっても大丈夫!」、「どもってできないことは何もない」という吃音肯定、どもる自分を肯定する価値観、態度を子どもたちは発見し、学んでいく。

#### 5、まとめ

キャンプの参加者は宮城から沖縄まで、子どもたちにとっては大切な仲間であるが、日常生活で出会うことのない人たちである。自分を開放しても安心、安全が保障される場で子どもによるセルフヘルプ・グループ活動が展開されている。

構造化された二泊三日の中で、子どもたちは「孤立感からの解放」と「仲間意識の形成」を経験している。その上で、どもる自分を認める「自己肯定」という吃音という一生付き合う、人生に織り込んでいくものとの向き合い方、その価値観を学び、それを子ども同士で確認、承認し合っている。このグループの主張する「吃音とともに豊かに生きる」という価値、文化がキャンプという場で実践されている。

#### 引用・参考文献

- 伊藤伸二、2013、「吃音とともに豊かに生きる」、NPO 法人・全国ことばを育む会
- 一、2016、「吃音親子サマーキャンプの場の力」01～04、『児童心理』2016年6月号～9月号、金子書房
- 伊藤智樹、2005、「ためらいの声」、『ソシオロジ』154号、Vol150、社会学研究会
- Speech Foundation of America、To The STUTTERER (=1975、内須川洸・大橋佳子・伊藤伸二訳・編、「人間とコミュニケーション」、日本放送出版協会)

# Wilderness Camping 体験が青少年に与える影響

上代 繁 八街市立川上小学校/ボーイスカウト四街道第2団

## I 問題と目的

アメリカでのキャンプには3つの種類がある。自宅と同様の快適さを求める人向けの Recreational Camping, 自然に溶け込むことを楽しむ Primitive Camping, より冒険的な Wilderness Camping である。Wilderness Camping は多くの国立公園や州立公園, 自然保護地域であることが許可されている。トイレや水場などのキャンプ設備は全くないのが普通で, 水や食料やシェルターなど必要なものはすべてバックパックに詰め込み, 自分で運ばなければならない。こうした Wilderness Camping を経験したスカウトは, ストレスのかかる状況だったのにも関わらず, 年月を経ても楽しい思い出として互いに話題にしたり, 後輩に語ったりするのである。

一般にキャンプの教育効果として, 健康・体力の維持増進の他, 問題解決能力や協調性が向上し, 探究心や好奇心が高まることが挙げられる。こうした身体的能力, 徳育的能力, 心理社会的能力が「生きる力」を構成している。瀧・新島・平野 (2007) は, 7泊8日の通学型キャンプに参加した小学校6年生を対象に, 「子ども IKR 評定用紙」を用いて調査したところ, 参加者の「生きる力」の向上に影響が見られ, 「キャンプ終了後2ヶ月が経過しても, その効果は継続されていた」と述べている。また, 橘・平野・関根 (2003) は, 長期集団宿泊体験67事業に参加した小学4年生から中学3年生への調査から, 宿舍泊よりもテント泊, 施設提供食よりも自炊, 穏やか

な天候よりも厳しい天候の方が, 「生きる力」の向上に効果的だったことから, 「子どもへの適度なストレスを含んだ活動内容が, 子どもの『生きる力』を向上させるために効果的と推測される」と述べている。

本研究では, 精神的負荷の大きいアメリカでの Wilderness Camping を体験した高校生が, その体験をどのように捉え, 大学生や社会人となった現在の自分とどのように関わっているかを, 彼らへのインタビューの質的分析を通して明らかにするとともに, 人生の道筋であるライフコースにどのような影響を与えているのか検討する。

## II 方法

### 1. 調査対象

Wilderness Camping を体験し, 4年経過した大学生 (A) と, 8年経過した社会人 (B)

### 2. 調査方法

アメリカでの Wilderness Camping 体験について聞き取りたいという趣旨をあらかじめ伝えて半構造化面接を行い, 作成した逐語録を SCAT 法により分析した。

## III 結果と考察

### 1. 事例1 大学1年生 (A) 男性

(1) A の体験した Wilderness Camping

(1) 体験時の年齢: 16歳 (高校1年生)

(2) キャンプの内容: アメリカ西海岸の国立公園内の湖畔での2泊3日のキャンプ。前後にボーイスカウト宅にホームステイして交流。

アメリカ遠征全行程は10日間。

(3) インタビュー時の年齢: 19歳

#### (4) インタビューのストーリーライン

Wilderness Camping 体験が、高校生活で役立つことはないが、こんなこともあるんだと視野が広がり、こんなことしてみたいという気持ちも増えた。大自然に比べたらちっちゃいことだなとか思え、多少のことじゃ大丈夫かなって思うようになった。自分に自信を持ち楽観的に考えられるようになるなど、発想力の起点となっている。

### 2. 事例2 医療機関勤務の社会人 (B) 男性

(1) 体験時の年齢：16 歳（高校1年生）

(2) キャンプの内容：アメリカ西海岸の国立公園での2泊3日のバックパクトリップ。その後車両で移動し、1泊2日のプリミティブ・キャンプとラフティング。前後にボーイスカウト宅にホームステイして交流。アメリカ遠征全行程は10日間。

(3) インタビュー時の年齢：23 歳

#### (4) インタビューのストーリーライン

Wilderness Camping 体験は、現在の生活に直接的な影響は実感できない。しかし、日本と違う自然環境やキャンプの進め方を知り、固定観念が消え、考え方など基礎的なところに変化があった。日常を一回離れてみて、全く別のことをやったあと、また同じ日常に戻ったときに発見できることがある。それと同じようなもの。日本について、これまでと違った理解ができた。

### 3. 考察

以上の結果から、Wilderness Camping 体験は、進路決定など現実的具体的な場面では意識されず、直接ライフイベントに影響したわけではない。しかし、大自然に直面するとともに、比較的自由的な時間が与えられたことにより、自分は何がしたいのか、自分には何が

合っているのかといった問いを突きつけられた。日常と違った視点から自分を見ることにより、新たな発見があり、自己理解が促進された。また、Wilderness Camping 体験は、楽しく達成感を伴ったポジティブなエピソードとして記憶されている。戸梶・津田(2001)の青年期前期の男女を対象とした調査によれば、「性格や行動様式への影響に関しては、ポジティブ事象の場合には、やはり社会性方向への行動や自己の内部的成長を促すという肯定的変容につながることを示された」と述べている。Wilderness Camping 体験は、青年期の発達課題である自己同一性の獲得に何らかの影響を与えていることが示唆される。なお、本事例ではアメリカという異文化での体験の影響が大きいということも考えられる。日本国内で同形式でのキャンプを実施した場合を含め、さらに多くの事例について検討する必要がある。

### IV 文献

[1] 大谷尚 2007 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案-着しやすく小規模データにも適応可能な理論化の手続き- 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）第54巻第2号

[2] 瀧直也 新島邦彦 平野吉直 2007 通学型キャンプが子どもの「生きる力」に及ぼす影響 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要第7号

[3] 橘直隆・平野吉直・関根章文 2003 長期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす影響 野外教育研究第6巻2号

[4] 戸梶亜紀彦・津田亜矢子 2001 日本性格心理学会第10回大会発表論文集 日本パーソナリティ心理学会

# 「森の探検隊アプローチ」は子どもたちの学びあいを どのように引き出しているのか

○福島真吾（東雲スイミングクラブ）江田理英（東雲スイミングクラブ）淀澤真帆（広島大学大学院生）

## 1. 問題と目的

現在、幼少期の自然体験活動の欠如が課題とされる社会背景の中（内閣府 2008）、森の探検隊は立ち上がった。森の探検隊は、初対面の5歳児と小2生が夏、秋、冬の3つの季節を同じ拠点、同じメンバーで活動する自然体験活動である。

この活動において子どもたちが、活動の成果である「学びあい」（互いに好奇心を触発しながら、気づきを分かちあう様子）に到るまでには3つのステージがあることが明らかになった。ステージIでは「リードしようとする小2生に対し自己主張する5歳児」に始まるが、ステージIIでは「学びのきっかけをつくる5歳児とそれを発展させる小2生」に変化した。そしてステージIIIでは「互いを認めあう5歳児と小2生」へと進展する様子が示され、学年差のある両者が3つのステージを経て、互いの相違点を認めあい、学びあっていたとまとめられた。江田ら（2018）

これらの考察の中で主催者側のプログラム、仕掛け、スタッフの介入（以下「森の探検隊アプローチ」）が活動の成果にどのように影響したのかが課題となった。

本研究の目的は、「森の探検隊アプローチ」が子どもたちの学びあいをどのように引き出しているのかを明らかにする。これにより初対面で学年差のある子どもたちを対象とした活動のアプローチに対して示唆を得ることが期待される。

## 2. 森の探検隊概要

2017年度の森の探検隊活動は、5歳児8名男女、小2生8名の男女計16名、活動スタッフ8名（内5名はスイミングインストラクター）、カメラ係3名で以下の通り行った。

(1) 夏をさがそう 2017年8月20日(日)①夏野菜の収穫②夏の自然散策③創作表現 (2) 秋をさがそう 2017年9月24日(日)①稲刈り②秋の自然散策③創作表現 (3) 冬をさがそう 2017年11月26日(日)①冬の自然散策②創作表現③たき火

## 3. 方法

データ収集は、スタッフによるメモ、デジ

タルカメラの写真、ビデオカメラの映像（合計332分）、「森の探検隊アプローチ」の内①スタッフの介入に関する事例を作成、分類し（分類①38事例）、②プログラム、仕掛けに関する事例が、活動にどのように影響したかで分類し考察をまとめた（分類②29事例）。

## 4. 結果と考察

### 4-1. スタッフによる4つの段階型介入

#### 1) 積極型介入

介入事例の分類を進めていくうちに、どのステージにも分類できない新たなステージがあることが分かった。そこで初対面からステージIに移行するまでの間を「ステージS」と分類することとした。ステージSでの子どもたちは、初対面ということもあり、他の子どもともスタッフともコミュニケーションが取れずにいた。そこでスタッフは自ら先頭に立って引率し、提案し、働きかけ、積極的に介入していった。これにより互いに親しみを持つようになり、ステージIへ移行する準備ができた（12事例/分類①）。

#### 2) 寄りそい型介入

ステージIではリードする小2生に対し自己主張する5歳児がグループから徐々に離れていく場面が見られたことで、寄りそい型の介入が始まった（7事例/分類①）。スタッフは各グループに2名の設定のため、1名が全体を見ながら、1名が離れた参加者と、1対1の受け身で応答的な介入をしていた。一方で参加者の関係が崩れたグループでは、グラウンドで風船遊びを提案するなど、再び積極型介入をしている事例もあった。ただしいずれの事例にも、グループの活動に距離が生まれたり、離脱した子どもをグループに戻そうとする行動は見られなかった。

寄りそい型介入が、個人の主張を認め他の参加者への協調を促さなかったことが、ステージIIへ移行する重要なポイントとなった。

#### 3) つなぎ型介入

ステージIIでは、自己主張を繰り返していた5歳児が、積極的に学びのきっかけづくりをしていた。彼らは小2生と一定の距離を置き、気づいたこと、感じたことを言葉にし

て表現していた。ここでのスタッフは5歳児と小2生をつなぐ役目としての介入をしていた。小2生が5歳児に歩みよっていくきっかけを促したり、小2生が発展させた内容を5歳児に伝えたりしていた(6事例/分類①)。好奇心と発展の連鎖を促すために、スタッフは両者の間に立つ傾向が見られた。ただしこの場合も、あくまで他者の気づきにも触れてみてはどうかという投げかけに止まっていた。つなぎ型介入により歩みよった小2生が後に5歳児の気づきを発展させ学びの連鎖を生んでいた。

#### 4) 見守り型介入

ステージ III に入るとスタッフは見守りに徹するようになった。子ども同士が積極的に関わるようになり距離が縮まったために、スタッフは子どもたちを取り巻いたり、一步離れた場所に立ち位置を取るようになったりした(13事例/分類①)。また、ある気づきをきっかけにグループ内で興味が深まり、議論が始まった場面では、聞き役に徹し、時折投げかけてくる質問にスタッフは応答していた。2名以上の参加者が互いに応答しながら活動している様子を、そばで見守る介入が、学びあいをさらに深めていくことにつながった。

### 4-2. 3つの動機づけ

#### 1) 自己発揮型動機づけ

自然を素材とし、様々な捉え方があるという設定が自己発揮の動機づけになり、子どもたちは他者よりも違う自分ならではの気づきを求めていった。創作活動においても、素材の使い方、色、形など他者とは違う表現を求めていた。自己発揮により他者との相違点に触れ、互いの相違点を認めあうことが学びあいにつながり、新たな気づきを求める動機づけにつながっていた(8事例/分類②)。

#### 2) 目的達成型動機づけ

本活動プログラムは「体験活動」「自然散策」「創作表現」であり、自然の中で見た感じたりしたことを、自然の素材と人工の素材とを組み合わせるグループ毎に模造紙に創作し、創作発表をするように構成されている(福島 2017)。最後に必ず創作発表があることが、自然散策での気づきや創作への動機づけにつながった。また活動の目安であるフィールドカードにも「フワフワ」など一つのお題が書かれており、目的達成への動機づけ

につながっていた(14事例/分類②)。

#### 3) 持続型動機づけ

本活動は夏、秋、冬の3回(4ヶ月間)3つの季節を同じ拠点、同じメンバーで活動する。次の活動までに相当の期間が開くために、3回の活動にストーリーを設定し、持続性を感じさせる仕掛けをしていた。「森のおじさん」という存在が、見えないところで子どもたちの活動を見守っているという設定をする。活動中の子どもたちに使者を通じて頼み事や課題を投げかけてくる。使者は活動の終わりに次の約束をする。これに対して子どもたちの中に次回への期待が生まれる。次の活動の冒頭で使者が約束に答えたことで、子どもたちは信頼と喜びを感じる。夏秋冬4ヶ月間にわたる活動に対して、持続的に動機づけしていくことが、夏から秋、秋から冬へと、より高い動機で活動開始できることにつながっていた(7事例/分類②)。

### 5. 総括

スタッフは日頃スイミングインストラクターとして、短時間で生徒の心を掴み、レッスンに乗せていくという職業的な特性を生かし、ステージ S では積極型介入により、参加者をいち早く活動に乗せていた。ステージ I では寄りそい型介入で次の変化を待ち、ステージ II ではつなぎ型介入で異年齢の参加者を互いに近づけようとした。ステージの進捗に合わせて介入の方法を変化させ、ステージ III では見守り型介入で学びあいを育んでいた。一方で自己発揮型動機づけにより異年齢ならではの相違点を引き出し、目的達成型動機づけ、持続型動機づけが活動に対する高い動機を維持することにつながった。

このように「森の探検隊アプローチ」は4つの段階型介入と3つの動機づけによって子どもたちの学びあいを引き出している。

#### 引用文献

- 内閣府(2008)「青少年の現状と施策」『青少年白書』20-21.
- 江田理英・福島真吾・淀澤真帆(2018)「森の探検隊において5歳児と小2生はどのように学びあっているのか」『日本保育学会第71回大会発表要旨集』702.
- 福島真吾(2017)「野外教育の実践報告 森の探検隊で子どもたちから教えられたこと」『日本子ども社会学会第24回大会発表要旨集録』90.

# 学校と放課後対策事業との組織的關係に関する研究

## —学校の「対境担当者」の意識に着目して—

鈴木瞬（くらしき作陽大学）

### 1. 研究目的

近年、放課後対策事業と学校教育との連携が重要な課題として取り上げられることが増えた。例えば、「小1の壁」を打破するために2014年7月に策定された放課後子ども総合プランでは、これまで以上に教育と福祉の関係者間の「意識の壁」を取り除き、特に学校関係者に対し「立場を超えて」連携することが重要であると、意識変革を求めている。また、2015年3月に公布された「放課後児童クラブ運営指針」においても、子どもの生活の連続性を配慮した学校と放課後児童クラブとの連携の必要性が求められている。

2016年5月時点での厚生労働省の実施状況調査によれば、学校との情報交換を行っている放課後児童クラブは23,291か所(98.6%)である。また、遊びと生活の場を広げるために学校施設を利用できるよう学校との連携を図っている放課後児童クラブは17,954か所(76.0%)である。東京都内の放課後児童クラブと小学校との連携について調査した東京都社会福祉協議会(2014)においても同様の結果が示されている。このように、一見すると学校と放課後児童クラブ間の連携・協力関係は充実しているように見える。しかし、同調査では小学校と放課後児童クラブの間で連携や協力を実施する上で「小学校と学童保育の考え方の違いと小学校側の学童保育に対する認識度の不足」や「小学校と学童保育で所管課が違うことにより連携が困難になっている現場の苦労」、「小学校から学童保育に対して「情報提供」がされない」などの課題が挙げられている(東京都社会福祉協議会2014)。

先行研究においても、専門性や資格条件の面で「教師から見て指導員を格下に捉える傾向はまだ存在している」(梅原2010:13頁)というように、対等な関係性を構築することの難しさが認識されている。

本研究の目的は、学校と放課後対策事業との「組織間関係」(山倉1993)に着目し、学校による放課後対策事業の認識を明らかにすることである。具体的には、組織的な関係の窓口(=「対境担当者」となり得る管理職)に向けてアンケート調査を行い、放課後対策事業やその従事者に対する認識とともに、連携の効果、連携実践の内容を明らかにする。また、「対境担当者」となる教職員の特性による連携実践に対する認識の差異についても明らかにする。

### 2. 調査対象および方法

本研究では、放課後児童クラブの指導員や放課後子ども教室のボランティア等も、複雑化・多様化する教育課題へ対応するための重要な連携対象(資源)となり得るのかについて検証するために、小学校の管理職を対象としたアンケート調査を実施した。

- ・調査時期：平成30年3月
- ・調査対象：管理職(校長又は教頭)
- ・調査方法：選択式・記述式アンケート

なお、本調査を実施するにあたり、まず2018年1月に岡山県・広島県・山口県の69市町村の教育委員会に調査依頼を郵送した。そのうち、教育委員会より許可を得られた30市町村の小学校(511件)を対象として、小学校と「子どもの放課後対策事業」との組織的關係に関するアンケート調査を実施した。246件の小学校より回答を得た。回収率は48.1%である。

### 3. 結果

#### (1) 回答者の属性

本調査の回答者は、多い順に教頭(61.4%)、校長(37.0%)、副校長(0.8%)、主幹教諭(0.4%)、学校事務(0.4%)であった(n=246)。また、現任校での勤務歴は、多い順に1年目

(34.1%)、2年目(30.5%)、3年目(24.4%)、4年目(9.3%)、5年目(1.6%)であった。

また、本調査ではこれまでの放課後対策との関係について、回答者自身(F3)とその家族(F4)の経験について尋ねた。本人の経験においては、「校長又は教頭として放課後児童クラブとの関係づくりにかかわったことがある」と回答した方が62.2%、「校長又は教頭として放課後子ども教室との関係づくりにかかわったことがある」と回答した方が48.4%であった。一方、「小学校の教員としてかかわった経験」は、放課後児童クラブで22.0%、放課後子ども教室で18.3%であった。また、回答者の家族の経験についてはあまり見られなかったものの、「お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブに通っている／いたことがある」と回答した方は18.3%であり、相対的に多かった。

## (2)「放課後対策事業」担当者の有無と連携の効果認識

本調査において、校務分掌上に放課後対策事業との関係づくりを担う担当教職員がいると回答した方は16.7%であった(n=246)。わずかとはいえ、校長や教頭以外に放課後対策事業との「対境担当者」がいる小学校の存在が確認できた。このような「対境担当者」の存在が連携実践等とどのような関係があるのかについて分析する。

また、学校にとって、放課後児童クラブとの連携にメリットがあると感じている割合は87.3%、放課後子ども教室との連携にメリットがあると感じている割合は87.6%であった。このように、放課後対策との連携について、学校は漠然とした効果を感じていることがわかる。そこで、本発表では、メリットを感じる連携実践や情報共有の内容の違いについて、上記の属性やこれまでの経験、「放課後対策事業」担当者の有無との関連から分析する。

## (3) 連携実践及び情報共有の内容の差異

放課後児童クラブとの連携実践として、回答が多かったのは、「個々の担任と指導員間での情報共有(63.8%)」、「発行物の交換(66.2%)」、「翌年度の放課後児童クラブの申

し込み案内を学校で配布(61.5%)」、「お互いの年間計画の交換(53.1%)」、「子どもの問題行動(いじめや不登校)への協力対応(52.6%)」、「学校遊具に関する決まり事の確認(50.7%)」である。また、放課後児童クラブとの情報共有の内容について、回答が多かったのは「台風等による下校時刻の変更(93.4%)」、「インフルエンザ等での学級閉鎖(89.2%)」、「子ども間の関係性(いじめなど)(71.4%)」、「日常的な児童の情報(60.6%)」、「体調に変化のあった児童の情報(57.7%)」、「不審者の情報(55.4%)」である。

一方、放課後子ども教室との関係について回答が多かったのは、「放課後子ども教室の申し込み案内を学校で配布(81.0%)」、「教育活動や放課後子ども教室実践への相互協力(46.3%)」、「お互いの年間計画の交換(44.6%)」であった。これらについても、上記の属性やこれまでの経験、「放課後対策事業」担当者の有無との関連から分析を行う。

## 4. 考察

なお、分析結果の詳細及び考察は、当日の発表において行うが、結果を先取りすると、学校と放課後対策事業との組織的關係を構築するためには、以下の点が重要である事が示唆された。

- ①連携実践とこれまでの経験には一定の関連があること
- ②「小学校教員としてのかかわりの経験」は、放課後対策の適切な理解と組織的連携システムの構築と関連があること
- ③「校長・教頭としてのかかわりの経験」は、形式的側面での連携実践の活性化と関連があること
- ④家族の経験は、連携実践や情報共有の内容の実質化・個人化と関連があること
- ⑤放課後対策事業担当者がいる学校では、連携実践の仕組みが構築されていること(学校化の側面を含む)

※本調査は、平成28年学術研究助成基金助成金(若手研究B)「放課後子ども総合プラン」における学校と放課後支援事業との連携モデルの開発的研究によるものである。

# 団地子育て支援実践に参加する子どもの行動変容

## —S 君 2 年間の活動記録より—

相戸 晴子（宮崎国際大学）

### 問題意識と背景

現代社会における生活困難を抱えた子育て家庭は、問題が多様化・複雑化・深刻化している状況が見受けられる。例えば、若年結婚、未婚、離婚、異国での子育て等家族の多様化により子育ての悩みや不安が多様化している状況、また、それら家族の多様化により子育て機能が十分でない中、就労することを余儀なくされ養育困難に陥ったりする状況、また、養育困難な家庭において親の病気やアルコール依存等子どもの日常生活に支障が出るような深刻な状況が存在している。

そのような家庭環境で育つ子どもたちは、人として発達していく前提としての基本的欲求、中でも生理的欲求や安全・安心欲求すら満たすこと難しい状況に直面している。そのようなことから、現代社会における生活困難を抱える子育て家庭の支援のあり方を検討していくことは喫緊の課題となっている。

### 研究の目的

そこで本研究は、平成 29 年度から開始した「生活困難を抱える親の学習主体形成に関する研究（科研課題番号：17K04660）」における低所得者層が多い A 団地における子育て支援実践（以下「A 子育てサロン」）が、とりわけ生活困難を抱える子育て家庭の子どもの育ちにおいてどのような影響をもたらしているのかを、その実践のアクションリサーチ記録をもとに、2 年間継続して活動に参加してきた幼児（S 君）の活動記録より行動変容をとらえていきたい。

具体的には、①生活困難に直面する子育て家庭の子ども S 君について、②A 団地子育て支援実践が取り組んできた活動について、③生活困難に直

面する子育て家庭の子ども S 君が A 団地子育て支援実践で見られた行動変容についての分析を行う。

### 結果

#### ① 生活困難に直面する子育て家庭の子どもについて

S 君は 2018 年 4 月 1 日現在、5 歳 2 ヶ月である。保育所・幼稚園等においては年長さんの年齢にあたるが園には行っていない。

S 君の母親が精神疾患で養育困難なため、S 君は妹とともに同じ団地内の祖母宅で暮らしている。

しかし祖母も精神疾患やアルコール依存などの問題を抱えており、S 君の養育以前に自身の日常生活が困難な日が多い。同居している S 君の叔母、祖母から見ると第 3 子 16 歳の娘（未婚で 0 歳児の母親）と第 4 子 14 歳の息子と同居しているものの、S 君の養育環境はネグレクト傾向が強く、児童相談所の一時保護された経験がある。

その他、祖母から見て長女である S 君の 25 歳の母親（シングルマザーで S 君 5 歳の母親）と第 2 子次女である 22 歳とであるその子ども（シングルマザーで 4 歳と 1 歳の母親）も同じ団地内で生活しているため、S 君から見て、祖母、親きょうだい、自身のいとこなど狭い血縁による人間関係の中で食事や着替えなどの基本的生活を始め基本的な欲求が十分満たされない生活を送っている状況が見受けられる。

#### ② A 団地子育て支援実践の取り組み

##### OA 団地について（平成 27 年度現在）

県営住宅 20 棟、市営住宅 4 棟の 426 世帯人口 1,008 人が暮らす団地である。入居申し込みが出来る資格として、低所得所帯、または高齢者・障がい者の所帯に制限され、若年の親たち、生活保護家庭、そして病気や障がいを持っている人、さ

らに外国人の割合が高い。一方、団地の年少人口0～14歳の割合は、全国平均12.6%に比べ、20.0%と高い。

### OA 団地子育て支援実践

開始時期：2016年4月

活動日時：月1回、10：00～12：00

(2016年度は第3火曜、2017年度は第3金曜)

活動場所：A 団地集会所

活動目的：乳幼児親子の交流、子育てのヒントを学べる場づくり、子どもの遊びの場等。

活動内容：おもちゃや遊具による自由遊び、読み聞かせ、音楽活動、ベビーマッサージ、季節やテーマに合わせた取り組み(水遊び、シャボン玉、工作、季節行事)、作って食べる活動。

### ③ A 団地子育て支援実践に参加した S 君に見られた行動変容

継続して活動参加が出来たことにより、園に通えなかった S 君がこの A 団地子育て支援実践で最小限幼児期に必要な体験をしていると思われる。その把握された具体的な体験の中身としては、家族以外の人(例えば、参加した親や子ども、支援者たち)との情緒的、身体的、言語的なコミュニケーションによる愛着形成を基盤にしながら、午前中を中心とした活動によって起床時間など規則正しい生活リズムを整えるきっかけとなった体験、家から地域に参加する機会の必要性によって服を着る、洗う、畳むや片付けるなど「衣」を整える体験、活動の中で毎回子どもでも出来るメニューを作る、食べる、片付けるなど取り組む「食」に関する体験、また、活動の会場を設営する、掃除する、片付ける等「住」に関する体験を毎月2年間繰り返し体験することが出来た。

さらに、季節に応じた活動や身体を使った遊び、また、動物や野菜作り読書活動や音楽活動、工作などにより、家では経験しにくい多様な文化的生活を体験した。

また、活動について意見や要望を聞く機会を設けたことから、S 君自らが活動について提案したり希望を語ったりする場面が見受けられた。

### 考察

以上の結果から、S 君を通して生活困難に直面する子育て家庭の子どもたちについて団地子育て支援実践にはどのような意味があるのか考察した。

#### ① 生活困難に直面する子育て家庭の子どもの課題

S 君は、家庭環境によって地域参加、活動参加が制限され、人間関係や社会環境が閉塞的な状況が生じていた。その閉塞状況は、S 君において、生存権を脅かす課題とともに、生活体験や文化的体験の絶対的不足をもたらし、S 君の文化的生活が阻害されているという複合的な課題が存在していることがわかった。

#### ② A 団地子育て支援実践が大切に取り組んだ活動内容

S 君の課題を支えるためには、衣食住を中心に生きていくためのスキル、すなわち生存権を保障するための活動が取り組まれていた。中でも、「食」に関する活動は、単に栄養のあるものを食べるという活動に留まらず、野菜を育て、収穫し、調理し(する方法を獲得させ)、食べるという一連の営みまで獲得させることは生存に直結した活動であり、それを地域で担う可能性が示された。

さらに、文化的活動は、人として発達する、また人格形成の基礎を担う幼児期において重要であり、特に S 君のように家庭環境の事情等より、園にまったく通わない、通えない子どもにとって、地域にその代替機能の活動を出来る限り用意していく可能性も示された。

#### ③ 子育て支援実践がもたらす生活困難に直面する子育て家庭の子どもの行動変容の可能性

2 年間に渡ってある一定の固定した親以外の人(支援者や参加者同士)から愛情を注がれ、優しくされる体験により、S 君は言葉づかい、ふるまいなど、優しさ、他者を配慮する気持ちが芽生え、行動に変化をもたらしていた。また、準備や後片付けの役割を担うたびに感謝されたり優しい言葉を掛けられたりすることによって、自尊感情が高まり、現段階ではさらに積極的に役割を担う行動につながっていたことが伺えた。

# 地域との連携と子どもが口にするもの

## 一ある町内会の小学校での餅つきの取り組みから一

金澤妙子(大東文化大学)

### [I]はじめに【資料1】

ある保育園に伺った際、園長先生が今日は餅つきだったが、(他県で)ノロウィルスが流行っていてどうしようかと思ったが、無事終わったと話された。ちょっとした挨拶の延長のような立ち話であったが、私には聞き流して通り過ぎることのできない話として残った。12月、町内会が町内の2小学校・1幼稚園・1保育園で餅つきをする。この地区の子どもは幼稚園・保育園～小学校卒業まで毎年餅つきを体験する。子どもは地域の中でも育っていく。このように地域の町内会が長年、学校・園で餅つきをすることの重要性に気付かされる。餅つきは生活の中からは廃れても、日本の伝統文化として伝えようとする取り組みもあり、父母の会主催で子どもの親達が行っているところもある。地域の人が子どものためにする事柄のうち、口に入るものの安全性は様々に問題になることがあり、食育などの動きとは反対に難しい面がある。親が行事(責任)の主体となる場合ともやや異なる。閉じてしまうことのないようにと思う。(継続していくためにも)本稿では当該町内の小学校の餅つき行事で子どもが経験していること、この取り組みの意義を考えてみたい。

### [II]研究対象と方法

A県A市の当該町内の1小学校での餅つき行事の観察(餅つきの様子、その場で聞かせていただいた子ども達の声、お手伝い・参加の母親達の声)、餅つき行事後、町内会の方々にお礼状を書くという授業の参観と子ども達の手紙、校長先生にお話を伺ったこと、当初からこの餅つき行事を始めたO氏に、餅つきの前後に伺った話から考える。

### [III]この餅つきの生まれた理由と経緯、思い【資料2】

「田んぼがあった」「ずっと家でやっていたので道具があった」といってシンプルで、O氏自身の生活経験の中に位置づいていた餅つきがなくなり、次の世代の子ども達に伝えていきたいと、A氏と2人で始めたことが、

途中から町内会の活動となっていった。実施することで伝えることができ喜んでもらえることが生きがいになっていると感じた。担い手、町内会役員の方々も、わが子がこの地区の幼稚園・保育所・小学校にお世話になった時期はあるが、郷里ではなく、自分が子どもの頃、学校や園で餅つきをしていた(復活)というわけではない。今の子どもに伝えたい、やってあげたいという思いで実施していた。

### [IV]小学校の餅つきの様子から

5年生3クラスの合同授業「親子触れ合い餅つき大会」として、5年生がついた餅を1、2年生に振る舞うという形で実施された。

#### (1)子ども達の声

おもしろかった。(何がなんでも)楽しい、引っ込んでいるよりとにかく楽しんだもの勝ち、絶対やった方がいい、と口々に行事全体を謳歌している声が聞かれた。具体的に聞いていくと、「家でやるより、つきたてのお餅が楽しい」「自分達のついたお餅の方が柔らかくておいしい」「ついた方が、普通に焼いているよりおいしい」と、みんなでつくことの楽しさと、餅のおいしさを口にしていった。また、「きな粉が餅につくと餅と餅が合わさらないのが不思議」「そりゃそうだよ。だって粉がかかっている」と気づきを話題にしたり、「杵、すごく重たかった」とやってみての実感、杵を餅の真ん中に当てる難しさとうまく行った時の気持ちよさを表現する子もいた。「ストレス解消になる」と言う子に、「ストレスってあるの?」と聞くと、「あるある。友達関係とかいろいろ・・・、すっとする」と話す。毎年やっても4年生までは全校の委員をやっていないのでよく分からなかったが、委員になると見えるものが全然違うそう、高学年の自覚と誇らしさを感じた。

また、お母さんが来たのが嬉しい。お母さん来るっていったのに遅いなーと心配そうに待つ子もいて、親を求める心情が聞かれた。

#### (2)母親達の声

母親達はなかなか機会のないことでありが

たいと歓迎し、口に入れるものの安全はこれだけ注意していれば大丈夫、去年はこれほどではなかったと驚き、不安の声はなかった。

(この時間帯)仕事を休んで参加している母親、「(仕事はしているが、自分の仕事は大したことではない。それより)子どものことにはできるだけ参加したいと思っている」と、日頃の方針を話してくれた方もいた。町内会の方々に教えてもらって親子で餅をつくのは親子ともになれない体験で、子どもは少し照れながらも嬉しそうで、こうした親との触れ合いをうるさく感じる手前の年齢で、親子で触れ合ういい機会になっていて、「親子触れ合い餅つき」の目的を果たしていた。

### 【V】餅つき直後の授業参観から【資料3】

子どもの礼状に、経験しているものを探った。

#### (1) 杵の体験

餅つきでないと使用しない杵は、珍しく扱いたないだけに、持った時の重さや餅に当たらない難しさ、教わった扱い方のコツやうまく行った時の嬉しさが伝わってきた。ベチャツという音がして「こんな音なるんだな」と驚いたことや「杵に餅がついた時に餅が跳ね返ってくる感じがおもしろく楽しかった」と、体で感じたことを表現していた。

#### (2) 自分達でついた餅のおいしさ

「もちもちですごく伸びて」「家で食べるお餅よりおいしかった」「餅をちぎるのは大変だったけれど、その分、おいしかった」など、自分達でついた餅ならではのおいしさを味わった。何でも簡単に手に入る昨今、自分達が手をかけたものに愛着を感じていた。

#### (3) 貴重な体験への感謝

なかなかできない体験をさせていただいたことへの感謝はもちろん、つきだしたのは8:40だが、その準備は6:30から始まっていたことに触れ、「杵でたたいた時、ピチャッと良い音がして朝早くから準備してくださっていたことを感じました」「僕たちがまだ眠っている間に朝早く準備をしてくださってありがとうございます」など、早朝からの準備にも心配りのある言葉が記され、見えなくても支えられていることを実感していた。また来年も来てほしいだけでなく、来年の5年生にも体験させてほしいなど自分が体験したことを他者(下級生)にも繋ぐなど下級生にも配慮があった。

#### (4) 地域の方との触れ合い

「最初どきどきしていたけれど、やさしく「杵はこうもって右足を前に出して」と声をかけていただきうれしかったです。お餅をつく時は「うまい」と言っていたいて、とても褒めていただいて嬉しかった」など、町内会役員という地域の大人とのかかわりで嬉しい気持ちになったことが記されていた。

### 【VI】受け入れ側の学校の思い

時期的にもインフルエンザの季節で学校の方がやや及び腰のところがあるかもしれない。町内会には平素から助けていただいております、「やらにゃー、校長」というところがある。教員も準備は大変だが、せつかくの有意義な機会を取りやめるという気はまったくなく、こうすればできるということで今年はこの形での実施になった。全校児童が参加すると時間的にも長くなる。昨年まで全校児童が参加していて、急にこういう形になり、なぜ今年、自分達はできないのかという声はないのかという問いには、餅つきの最中には、特にないということであったが、その後、去年は自分達もお餅を食べられたのにどうして今年はないのかという子がいたそうだ。

0氏は、なぜ5年生だけになったのかと首を傾げていたので(伝えると)大変なら前日からでも何でもやってあげるのと言っていた。1日を授業で構成する学校、授業への生かし方、万全に行う責任は学校も同様だ。

### 【VII】終わりに

行事は日常生活にメリハリをもたらす。中でも、食べることに関する場は華やぎがある。立ち込めるもち米を蒸す匂い、母親と一緒に杵を振り下ろすなど、すべてが非日常。この特別な時空間を用意してもらったこと、そこで地域の大人と触れ合って地域の中の自分を感じる。地域の厚意で楽しい・有意義な思いをしたことは、人のためにすることを受け手として体験することだ。同時に、餅をついて年少者に振る舞うことは町内会の方々から受けたことを年少者に返しているとも言える。自分たちは町内会の方々にお礼状を書いていたが、その時間下級生は自分たちにお礼状を書き手渡してくれた。予期せず、お礼状を持参した下級生を取り囲んだ賑わいと驚きは、感謝されることの嬉しさの表現のように思う。子ども達の笑顔のためにと始まったこの餅つきだが、単なる受け手ではなく、<他者の(笑顔)ために>が循環している。

# 児童養護施設で暮らす小学生男子をとりまく人間関係

## —子ども同士の友人／仲間関係の違いに着目して—

三品拓人（大阪大学大学院）

### 1 報告の目的と背景

本報告の目的は「児童養護施設で暮らす小学生男子はどのような子ども同士の関係を築いているのか、またそこで形成される関係にはどのような特徴がみられるのか」について、参与観察データを用いて検討することである。

児童養護施設の出身者の現状として対人関係やネットワークに関する問題が存在する。

武藤（2012）は、児童養護施設退所者に関する調査から見られる課題として、子どもの孤立感や人間関係を築く難しさを指摘している。

伊藤（2013）は職員によるアフターケアに焦点を当てた場合、エピソードの中に「（本人の）孤立感」や「孤独感」といったキーワードの出現頻度が高いことを指摘している。

久保原（2016）も退所後の困難として、信頼できる人間関係を新規に形成することの難しさがあることを明らかにしている。

このような問題背景のもとで、本報告は施設で暮らす子どもの人間関係を友人／仲間関係という視角から分析した結果を提示する。

### 2 先行研究

近年の研究では、児童養護施設経験者が施設の外において人間関係の構築することに困難が伴う点について、社会的なプロセスのある問題として着眼されている。

例えば、施設経験者が措置変更や高校や大学の中退などによって、流動的な生活を送ることでそれまでの人間関係が切り離されてしまう脆弱性が指摘されている（久保原 2016）。

人間関係の構築の問題は、カミングアウトの問題として捉えられている（久保原 2016;内

田 2011 など）。そこには、児童養護施設入所に伴うスティグマという要因がある（田中 2009）。

このような知見に加え、本報告では児童養護施設での生活と人間関係の構築について、子どもの社会化過程における別の要因を検討する。そのために実際に形成されている小学生男子をとりまく多様な関係を把握し、仲間／友人という社会関係の形成過程に関わる事例を示す。

### 3 分析枠組み

本発表では、子ども同士の人間関係を施設の内／外という二分法ではなく、ひとまず種類も範囲も多様な関係として細かく捉える。その上で、欧米の社会学領域における友情研究（Allan 1989=1993）を参考に、友情／仲間という概念を用いて分類を行う。施設で生活することと人間関係の形成に関わる諸特徴を浮かび上がらせる。

### 4 調査概要

報告者は 2017 年に関西圏にある児童養護施設 X の小学生棟で週 4～5 日間程度、職員として子どもと関わってきた。勤務終了後にフィールドノートを記述している。

### 5 分析

はじめに、観察によって得られた子ども同士の多様な人間関係を分類した。少なくとも以下の 7 種類がある。①施設で同じスポーツを行う子ども、②同室の子ども、③同じホームの子ども、④同学年の子ども、⑤男子（中高生）の子ども、⑥同地区の児童養護施設の子どもの（きわめて少ない）、⑦学校で知り合う子ども、などである。

①～⑤の関係から、施設の子どもは実に多様な人間関係に囲まれて生活していることが分かる。また、施設生活でいずれかの関係の下で過ごしていることから施設内で濃密な関係が形成されていることが分かる。そして、友情研究における概念にそって分類すると、生活施設の子ども同士の関係は仲間関係(mate)に近いと判断できる。理由は、文脈が特定されているということ、2者関係になりにくいこと、完全に対等ではないことがあげられる。⑦の学校で知り合う子どもとの関係が友情(friendship)に近いと判断できる。理由は、学校において関係の選択が自発的であること、対等であること、特定の文脈に依拠しないことなどである。

以下で示すように、観察データからは子どもが友人関係を積極的に形成／維持することにわずかながら制限がかかる事例が見られた。

①学校で形成される特定の友人関係の中に、施設内の他の子どもが介入してしまうことがうかがえる事例が見られた。

②友人の家に遊びに行きたいと思っけていても、自分が校区の地理をよく知らないため、家の場所を説明されても施設から少し離れてしまうと1人では行けないと感じている事例が見られた。

③子どものためを思う職員の配慮ではあるが、学校の帰りにはなるべく寄り道しないことを指導される事例が見られた。

## 6 結論

参与観察調査を通して、児童養護施設の子どもは実に多様な子ども関係の中で生きることが浮かび上がった。そして、施設内の人間関係は仲間関係に近く、学校の知り合いが友人関係に近いという特徴が明らかになった。これらの関係はどちらも重要だが、結びつく原理やその特徴が異なる。

本報告では、1つの施設を対象とした質的データを扱っているため、一般化には限界が

ある。しかし、退所後や成人後の孤立や人間関係の問題をその時点の問題にのみ還元するのではなく、子ども期における友情関係の困難にも目を向ける必要があるだろう。仲間関係だけでなく、文脈を共有していない他人と対等な友情関係を自発的に構築しようとする過程で獲得されるような社会性も重要ではないだろうか。以上から、本報告では、子ども期の些細な相互行為やゆるやかな制限の積み重ねが退所後や成人後の問題とも連続している可能性を提起する。

## 参考文献

- Allan, G.,1989, "Friendship, Sociology and Social Structure" (=仲村祥二, 細辻恵子,1993, 『友情の社会学』世界思想社.)
- 伊藤嘉余子,2013, 「満年齢で措置解除となった児童養護施設退所者へのアフターケア—支援内容と支援時期との関連性の検証」『社会問題研究』大阪府立大学,62: pp.1-11.
- 久保原大,2016, 「児童養護施設退所者の人的ネットワーク形成—児童養護施設退所者の追跡調査より—」『社会学論考』首都大学東京・都立大学社会学研究会, 37: pp.1-28.
- 武藤素明編,2012, 『施設・里親から巣立った子どもたちの自立:社会的養護の今』福村出版.
- 田中理絵,2009, 『家族崩壊と子どものステイグマ—家族崩壊後の社会化研究』九州大学出版会.
- 内田龍史,2011, 「児童養護施設生活者／経験者のアイデンティティ問題」西田芳正編『児童養護施設と社会的排除—家族依存社会の臨界』解放出版社:pp.158-177.

# 児童養護施設職員の家庭支援を通じた意識変容に関する考察

山口季音（至誠館大学）

## 1. 課題設定

家庭で暮らせない子どもが生活する児童養護施設では、子どもの保護者・家庭も支援の対象となる。現在、社会的養護を要する子どもの多くは親が健在であり、家庭環境の安定が子どもの心身の安定にもつながるとされる。このため、家庭支援は施設職員にとって重要な職務の一つであるが、時には経験の少ない若手職員が保護者の対応に当たる場合もあり、対応に苦慮する場合も珍しくない。

本発表の課題は、家庭支援を通じた職員の意識変容を明らかにすることである。対応が難しいことも多い家庭支援であるが、職員が他の家庭の価値観や文化に触れ、職務や養育に関する意識が変容させる機会とも考えられる。

こうした施設職員の意識変容は、児童養護施設における養護実践を捉えるうえで重要である。施設職員の意識変容に関する研究は、職員の子どものやり取りや同僚との関係に焦点を当てたものが中心であるが（たとえば、岡本、2012）、児童養護施設に措置された子どもは親・保護者のもとに一時帰宅することも少なくない。また、職員は家庭との連携も必要とされている。つまり、施設での養育においては、子どもの家庭内の文化や価値観を考慮する必要があるということである。

以上を踏まえると、施設職員の実践は、施設内での職員としての経験だけではなく、複数の家庭とのやり取りによっても形成されていると考えられる。家庭とのかかわりを通じた職員の意識変容を示すことで、児童養護施設職員の実践における意識変容をより明確に示すことができるのである。しかし、児童養護施設研究において家庭支援に関する指摘は、援助方法や連携の必要性が中心であり（たとえば、谷口、

2011）、職員の意識変容の観点から考察したものはほとんどない。

以上の関心により、本発表では、児童養護施設職員へのインタビュー調査で得られたデータをもとにして、職員が家庭支援を通して施設での実践にかかわる意識をどのように変容させているのかを示す。

## 2. 調査概要

発表者は2016年4月から現在に至るまで、近畿圏を中心に児童養護施設職員への生活史調査を行っている。今回の発表では、調査協力者の中でも、10年以上の施設職員の経験を持ち、長期間家庭支援に携わってきたAさん、Bさんの2名の事例を中心に分析を行う。

Aさん（女性、40代、保育士、2016年9月インタビュー）は、児童養護施設で20年以上の経験を有しており、インタビュー当時主任の立場であった。Bさん（男性、30代、社会福祉士、2018年3月インタビュー）は、2つの児童養護施設に勤めた経験があり、合わせて15年以上の勤務歴を有している。Aさん同様にインタビュー当時主任の立場であった。

インタビュー内容は許可を得てICレコーダーに録音し、文字化して分析している。録音時間はAさんが約60分、Bさんが約90分である。なお、本調査研究は2016年に至誠館大学倫理委員会の審査を受け、承認を得ている。

## 3. 調査結果

2名の事例から、施設職員が家庭支援を通じて、自らの家庭観を変容させている様子がわかった。それらは第1に、子どもの「非常識な」家庭に対するものであり、第2に、自らが育った家庭に対する意識の変化である。以下では、

第1の点をAさんの事例から、第2の点をBさんの事例から示す。

### 3.1 「非常識な」家庭に対する意識変容

Aさんの事例からは、家庭支援を通じた「非常識な」保護者への意識の変容がうかがえた。

Aさんは、児童養護施設での保育実習をきっかけに施設へ就職を希望し、短大卒業後に児童養護施設に保育士として就職した。

就職して間もなく、担当となった子どもの父親に対応することとなった。その父親は「非常識」で、「自分の子やから、どのタイミングで会いにきても別にいいやろ」と、夜中でも早朝でも構わずに施設にやってくる状態であった。しかし、Aさんは数年間繰り返しかかわることで、当初抱いていた「非常識な親」という認識が変化したという。それは、父親の行動は子どものことを考えてのことであり、状況に応じた適切なやり方を知らないだけであると気づいたからであった。この経験はAさんにとってその後の支援に活かされており、今ではAさんはその子どもの父親に対して「(職員として)育てられた」とも感じるようになっていた。

このようにAさんは家庭支援を通して、子どもの親も様々な環境で育っており、自らの常識だけでは理解できない部分があると、家庭への意識を変化させていったのである。

### 3.2 自らの家庭の相対化

Bさんの事例からは、家庭支援を通じて、自らの生育家庭に対する見方に変化が生じていることがうかがえた。

Bさんは大学卒業後に児童養護施設に就職し、4年間働いた後、同じ法人内の異動があり、異動先の施設で10年以上勤務することとなった。

Bさんにとって、施設に措置された子どもの家庭・保護者は、自らの成長を指摘してくれる存在だという。同時に、かかわりの中でそれぞれの家庭の価値観を知り、自らが生まれ育った家庭について考えるようにもなったと語った。この点について、Bさんは、保護者とかかわる

初期に起きたささいなミスやすれ違いで信用を失った経験をあげた。たとえば、書類に明記されていることであっても、口頭で伝えていなければ「聞いていない」と言われ、信用を失ってしまう場合がある。そのようなすれ違いを起らないようなかかわりを模索する中で、Bさんは家庭それぞれの価値観を尊重する必要があると考えるようになった。

様々な環境、価値観があると認識したBさんは、自分は「恵まれた」家庭で育ったと感じるようになったという。そして、「恵まれた」家庭の価値観も、子どもが将来の選択肢をつくるうえでの要素として考えるようになった。Bさんは、家庭支援を通じて自身の生まれ育った家庭への意識を変容させ、それをまた実践に活かそうとしていたのである。

## 4. まとめと考察

本発表では、児童養護施設職員が家庭支援を通じて、支援対象の家庭や自身の家族像への意識を変容させている様子を示した。

家庭支援を通じた意識変容は、家庭との連携や子どもとのかかわりの質を高めることに寄与するものであることがうかがえる。一方、本発表で示した家庭像に対する意識変容は、多様な家族の価値観の受容に結びつくこともあれば、場合によってはそれを否定して職員の「常識」を絶対視したり、一般家庭の過度な理想化につながるおそれもあると考えられる。このように本発表の知見は、施設職員の家庭観が実践に及ぼす影響についての理解を促すものである。

### <参考文献>

- 岡本晴美, 2012, 「状況論的アプローチから見た児童養護施設の職場環境に関する一考察」『福祉教育開発センター紀要』第9号 pp.75-87
- 谷口由希子, 2011, 『児童養護施設の子どもの生活過程』明石書店

謝辞 本発表は科研費(課題番号16K17431)の助成を受けたものである。

# 子育て支援施設における母親グループの自主保育（2）

## －M-GTA によるエンパワー過程の分析－

○加藤直子（日本女子大学学術研究員）

請川滋大（日本女子大学）

### 1. 問題と目的

地域子育て支援事業は深刻な少子化対策として推進されてきた。各施設では様々な取り組みが行われているが、0～3歳までの親子が同じ場で過ごすことで、遊び方の違いによるトラブルなどが起こるケースも少なくない。特に、子どもが3歳を迎えてから、就園までの1年間をどう過ごすかが課題となっている。そこで、自治体によっては、親子を「地域に帰す」という名目で、親たち（主に母親）によるサークル活動を推進し、助成金を出すといったケースが見られる。しかし、中心となる「キーパーソン」がいない、仲良しグループだけの排他的な集いになるなど、不特定多数の母親が気軽に参加できる場を保障するものではない。

このような背景から、3歳児の親子が気軽集い、母親同士が交流しながら、子どもを互いに見守る機会を作る必要があると考えた。さらに、活動を通して、母親たちに「状況的な学び」が生まれ「状況に埋め込まれた学習」を行い、子どもの就園を機に、社会に出ていく準備としてエンパワーされる場が必要であると考えた。ここでは、子育て支援施設における自主保育を観察し、子ども同士の育ち合いを支え合う中で、母親たちの自己決定や問題解決力の高まりについて考察した。

### 2. 研究の方法

調査対象：文京学院大学保育実践研究センター

子育て支援施設「ふらっと文京」において自主保育を行う母親

調査期間：2016年12月～2018年5月

調査方法：母親6名への半構造化面接

| 表示名 | 参加形態 | 母親の年代 | 子どもの年齢と性別           |
|-----|------|-------|---------------------|
| L1  | リーダー | 30代前半 | 3歳7か月(男児)、1歳7か月(男児) |
| L2  | リーダー | 不明    | 3歳7か月(女児)、1か月(男児)   |
| A   | メンバー | 33歳   | 3歳0か月(女児)、2歳0か月(男児) |
| B   | メンバー | 30歳   | 3歳0か月(男児)、2歳0か月(男児) |
| C   | メンバー | 30歳   | 3歳8か月(男児)、第2子妊娠中    |
| D   | メンバー | 37歳   | 3歳8か月(女児)、1歳7か月(女児) |

母親たちの語りから逐語録をし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA）を用いて分析していく。

### 3. 結果と考察

M-GTAによる分析を通して概念とカテゴリーを生成し、その関係から解釈を積み上げ、結果図

を描いた。結果図から読み取れる分析結果の全体について、概念名、カテゴリーリー名を用いて「母親たちがエンパワーされていく過程」についてストーリーラインを記述する。文中、カテゴリーを《 》、概念を【 】、カテゴリーおよび概念の定義を◇、具体例を“ ”内に示した。カテゴリー、概念の生成、及び結果の考察では、J. Lave&E. Wenger（以下レイヴ&ウエンガー）「正統的周辺参加」の理論を用い、母親たちがエンパワーされる過程での「状況的な学習」に着目した。

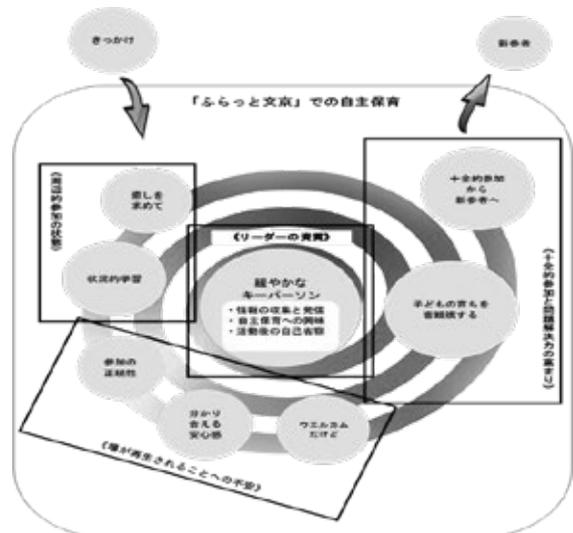


図 母親たちがエンパワーされていく過程

#### 3.1 《リーダーの資質》

子育て支援施設における母親たちの主体的な活動（自主保育）では、求心力のあるリーダーではなく【穏やかなキーパーソン】が存在する。この【穏やかなキーパーソン】について、＜求心力のあるリーダーではなく、自分たちのペースを守り、メンバーと調和しながらグループをまとめていくリーダーシップであると考えられる＞と定義づけた。概念【情報の収集と発信】を生成したバリエーションを見ると、(L1)の周囲に、母親たちが集まっていった過程が見える。(L1)は「ふらっと文京」の存在を知り、(MD)を誘って来所した。施設を気に入り「ふらっと文京」以外の場所でも出会った母親たちにも勧め、共に来所している。つまり(L1)は、もともとこのメンバーの中でのキーパーソンであったと考えられる。また、「ふらっと文京」の自主保育では、母親が活動記録を記入し、保育指導員が保育者の視点からフィードバックやアドバイスをしている。この中で、(L1)が徐々

に子どもを客観的視点でとらえるよう変化していった記述が見られる。【活動後の自己省察】を重ねる(L1)が、活動記録を保育指導員とやり取りすることで《リーダーの資質》を高めたと言える。

### 3.2 《周辺の参加の状態》

母親たちが「ふらっと文京」に集う目的では【癒しを求めて】が多い。母親たちが子どもの遊び場として子育て支援施設を利用するという思いを持つのは、自身のリフレッシュが達成された後であると考えられる。また、母親たちは“友だちのママの接し方を見て、毎回学ぶことが多くて”と語っている。これは、レイヴ&ウェンガーの「正統的な周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる<sup>1)</sup>」に同じであり、母親たちは「ふらっと文京」に集い、月齢が上の子どもを持つ母親の周辺にいたり、母親同士の交流を重ねたりすることで【状況的学習】をしていることが分かる。また、レイヴ&ウェンガーは「実践共同体の十全的成員となるには広範囲の進行中の活動、古参者たち、さらに共同体の他の成員にアクセスできなければならない。さらに、情報、資源、参加の機会へのアクセスも必要である<sup>2)</sup>」と述べている。ここでの母親たちは、まだ場を十分に活用できる状態ではなく、支援施設への一歩を踏み出し、集う段階なので《周辺の参加の状態》と考えられる。

### 3.3 《十全的参加と問題解決力の高まり》

母親たちは、自主保育を行う中で【子どもの育ちを客観視する】ようになり、子ども同士の育ち合いと、集団の中での子どもの成長を実感していく。母親たちは、保育指導員の教える行為(teaching)ではなく、実践共同体の中にあいつつ、課題に気付かせるといった援助を、自主保育を進める上での手掛かりにしていると考えられる。こうした活動の中で、母親たちは内発的に動機づけられ、自己決定力や問題解決力を高めていったと考えられる。

【十全的参加から新参者へ】では、新たな環境へ踏み出していく母親の姿をそのまま概念名としたが、“このメンバーがいるという安心感”や“出産前は、母親同士の関係は心配だったけれど、変わりましたね”の語りに見られるように、子どもを介した人間関係の築き方や、子育て資源を活用する方法を習得している。また、(MC)は“ここに来る日は、ちょっとお休みと言う感じ。ちょっと目を離しても大丈夫だから。”と語っている。中谷(2014)は「親責任のまなざしが強い社会の中で、

『子どもから目を離してもよい』という考え方は、母親ではない『自分』にふと返ることができる貴重な時間を生み出すものとして機能していると思われる。母親の主体性やエンパワーメントの促進を考えるとき、こうした自分に帰る時間こそが、その出発点になるものと思われた<sup>3)</sup>」と述べている。母親たちは、中谷が指摘するように「母親ではない『自分』にふと返ることができる貴重な時間」を感じていることが分かる。このことから、母親たちは場を十分に活用できる「十全的参加」となり、これによって主体性やエンパワーメントの促進の出発点に立ったと言える。さらに中谷(2006)は、子育て支援施設について「子育て当事者のサービス選択の自由はあっても、支援内容や活動内容を創造し発展させていく自己決定を含んだ参加が実現されているとは言い難い<sup>4)</sup>」と指摘している。一方で、「ふらっと文京」における自主保育では、保育指導員の援助の下、母親たちが相談し合いながら、子どもの活動をリードすることで、子どもの育ちを客観視し、自己決定力、問題解決力を高めると考えられる。母親たちは、子どもの就園を機に新しい場所へと進んでいき、場を十分に活用できる「十全的参加」の状態から「新参者」へとようになっていくのだが、こうした一連の流れの中で、エンパワーされていることが示唆される。

## 4. 結論

子育て支援施設の中で行われる、参加者の主体的活動では、リーダーが子育てサークルとは違い「緩やかなキーパーソン」として存在していることがわかった。この「緩やかなキーパーソン」が円滑な自主保育を実現させ、子どもたちの育ち合いの中で生じる問題を解決していく中で、母親達はエンパワーメントの第一歩を踏み出していると考えられる。汐見(2008)は、子育て支援とは親の肩代わりをすることではなく、「親としての姿勢や親としての力量を高めるための支援である」と述べている。また、「親としての力を身につけていく上で、最も大事なものは、親として自己決定しながら育児を続けていくこと<sup>5)</sup>」と指摘している。

地域子育て支援が担うべき機能は「学び」、「支え」、「エンパワーメント」である。こうした意味において、子育て支援施設での「母親同士の結びつき」と「主体的活動の実践」といった2段階の支援は、母親たちが実践共同体の中で学習し、エンパワーされる場を創出する手段として有効であるといえよう。

# 定時制・通信制高校出身の専門学生と学校生活

## —保育系専門学校での事例考察—

内田 康弘 (愛知教育大学・日本学術振興会特別研究員)

### 1. 研究の目的

本研究の目的は、専修学校専門課程（以下、「専門学校」と表記）に通う学生の出身高校の違いに焦点を当てながら、主に定時制・通信制高校出身者（以下、「定通出身者」と表記）の学校生活の様子とその課題を描き出すことである。具体的には、保育系専門学校1校を事例に、定通出身者の専門学校での学校生活の様子について、高校時代の学校生活との比較や全日制高校出身者との比較を通じて検討していく。

近年の定時制高校や通信制高校には、不登校・高校中退経験を持つ生徒や経済的困難を抱える生徒、特別な支援を要する生徒などが一定数在籍し、その生徒像は多様化している。ここでは、多様な生徒に対する居場所の創出や学習支援など、サポート的な学校運営の様子が報告されつつ、学校から社会への移行支援の必要性が強調されている（小野・保坂[編] 2016）。

こうした状況下において、徐々にではあるものの、定時制・通信制高校の生徒が卒業後、専門学校へと進学している様子が明らかにされてきた（川村 2014；学びリンク 2017）。『学校基本調査』（文部科学省 2017）によれば、2016年度の定時制高校卒業生数は約2.1万人、通信制高校卒業生数は約5.2万人であり、うち専門学校への進学率は各16.9%、20.3%となっている。これらのデータは、定時制・通信制高校が専門学校進学者を輩出する学生供給機能の一端を担っていることを示すものであり、ここから、近年の専門学校には定通出身者が一定数在籍している状況を確認できる。

これまで専門学校に関する研究では、その専門的な職業教育の提供という役割に加えて、大学進学が適わなかった層に対する「受け皿」仮説や、必修カリキュラムや出欠管理を通じた教育に、高卒者に対する「しつけ」の機能が見出されてきた（吉本 2003 など）。本報告が扱う保育系専門学校では、保育実習やピアノ実技などの「専門性」を伴う必修カリキュラムのもと

で、厳格な出欠管理や単位認定を行っている。先行研究において、高校在学時の将来展望や学習習慣が専門学校進学後の学習行動に影響を与える可能性が指摘されている状況を鑑みれば（小方[編] 2009）、専門学生たちの持つ出身高校という属性や当時の学校生活の違いが、専門学校入学後の学校生活に対してどのような影響を与えるのか、また、専門学校の教員はそうした影響をどのように受け止め、多様な学生像に対してどのような指導を行っているのか、という問いが研究課題の一つとして浮上してこよう。本報告では、地方にある保育系専門学校での事例考察を通じて、定通出身者の専門学校での学校生活、および、彼・彼女たちへの学生指導の一端を明らかにしていきたい。

### 2. 使用するデータの概要

本研究で使用するデータは、2017年度から4校の専門学校を対象に実施されている調査の一部である（科学研究費助成研究「専門学校から仕事への移行に関する社会学的研究」、2016年度～2019年度、研究代表：片山悠樹）。この調査では専門学校からの移行を動的に把握するため、専門学校入学から卒業後1年目までの継続調査（アンケート調査およびインタビュー調査）を実施し（主な調査スケジュールは表1、調査対象校の情報と実施された調査の回収状況は表2）、現在も調査継続中である。

表1 アンケート調査のスケジュール

|     | 実施時期                 |
|-----|----------------------|
| 第1回 | 入学後（2017年4～5月）       |
| 第2回 | 1年生後期（2017年10～11月）   |
| 第3回 | 2年生前期（2018年5～7月予定）   |
| 第4回 | 卒業前（2019年1～2月予定）     |
| 第5回 | 卒業後1年調査（2020年2～3月予定） |

表2 調査対象校と調査状況

| 対象校 | 分野        | 有効回答数<br>(第1回調査) | 有効回答率 (%)<br>(第1回調査) | 有効回答数<br>(第2回調査) | 有効回答率 (%)<br>(第2回調査) |
|-----|-----------|------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| 学校A | 保育系       |                  | 95.4                 |                  | 82.8                 |
| 学校B | 保育系/介護福祉系 |                  | 98.2                 |                  | 93.0                 |
| 学校C | 美容系       |                  | 96.3                 |                  | 90.7                 |
| 学校D | 工業系       |                  | 95.0                 |                  | 90.6                 |
| 合計  |           | 494              | 95.6                 | 463              | 89.6                 |

本報告では、4校の対象校のうち、地方部にある専門学校＝学校Bの保育系学科を事例として取り上げる。その理由は、調査対象の学生のうち定通出身者が約33%であり、また、学校Bでは教員の共通課題として学生指導が挙げられ、定通出身者の抱える学校生活面での課題も以下のように認識されているためである。

通信(制高校)とか、そういう高校出身の子は、今年入っている学生もよく言うんですけど、全く違う。学校は「勉強するところ」というよりは、「来たらOK」ということに慣れている。そういう子たちにとっては、毎日当たり前に通学することが、ものすごい大きなハードルになっています。

(学校B 教員インタビューより抜粋)

### 3. 分析結果の概要

分析に際しては、はじめに、高校時代の学校生活(第1回調査)と専門学校での学校生活(第2回調査)に関する質問項目を用いて、その変化を分析した。高校時代の学校生活については、「遅刻することが多かった」、「授業をサボってしまうことがあった」、「クラスメートと仲が良かった」、「先生とよく話した」、「学校の授業が楽しかった」の5項目について、全日制および定通出身者での回答傾向の違いはみられなかった。一方、専門学校での学校生活について、定通出身者は「授業をサボってしまうことがある」と「遅刻することが多い」の2項目について、「あてはまる」と回答する傾向が高いことを確認した( $p<0.05$ )。これは教員インタビューの内容とも合致し、学校Bへの通学に対する全日制出身者と定通出身者の傾向の違いの一部であると考えられる。

次に、学業成績に対する認識について、中学3年生時の主要5教科と専門学校の実技科目を

比較した。前者について、全日制出身者は「まんなかより上のほう」、定通出身者は「下のほう」と回答する傾向が高かった一方、後者については、いずれも「まんなかより上のほう」と回答する傾向が高い結果となった。

さらに、専門学校に対する満足度について、施設・設備に対する満足度は定通出身者の方が若干低い傾向にあったものの( $p<0.1$ )、学校教員、教育内容・カリキュラム、進路支援体制についてはいずれも満足度が高く、出身高校による傾向の違いは確認されなかった。

ここで、学校Bでは専門科目の指導に加えて、登校しない学生への電話掛けや家庭訪問など生活面でも綿密な指導が行われており(学校B教員インタビュー)、こうした「手厚い」指導が、上記の結果を導いた一因として考えられる。教員全体で共有されたこのようなサポート型の学校運営体制は、学校Bにおいて、定通出身者を含む多様な学生の学校生活や学校適応を支えている可能性がある。今後は第3回以降の調査結果も踏まえつつ、定通出身者の学校生活の傾向がどのように変化していくのか、丁寧に比較検討することが求められる。

#### 【参考文献・引用文献】

- 川村雅則 2014 「定時制高校生の進路や生活に関する予備的研究」『季刊北海学園大学経済論集』61(4), pp.131-154.
- 学びリンク株式会社 2017 『通信制高校があるじゃん!』(2017-2018年版)。
- 小方直幸[編] 2009 「専門学校教育と卒業生のキャリア」広島大学高等教育研究叢書103.
- 小野善郎・保坂亨[編] 2016 『続・移行支援としての高校教育——大人への移行に向けた「学び」のプロセス』福村出版.
- 吉本圭一 2003 「専門学校の発展と高等教育の多様化」『高等教育研究』6, pp.83-103.

# 保育者養成校学生に必要な表現活動の知識・技能について

中村三緒子（淑徳大学短期大学部）

## 1. はじめに

1989（平成元）年に幼稚園教育要領が改訂され、保育内容6領域「健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作」が5領域「健康・人間関係・環境・言葉・表現」となり、その後1998（平成10）年、2008（平成20）年と2回改訂された。20年以上経過しても保育者はどのように幼児の音楽的表現を引き出したらいいか手探り状態である。また、幼稚園教育要領「表現」を音楽的側面に焦点をあてて読み取ると、子どもの心身の発達を考慮し、子ども自身の表現の内容や手段をくみ取り、意味づけていくことの必要性が示される。しかし、保育の現場では、表現の「ねらい」を具体的な「内容」として幼児の活動に導く力に欠けている。また、領域「表現」については、表現を指導する養成機関が十分に役割を果たしていないという。

「表現」に関する議論には、音楽リズムから表現に関する歴史的な変遷や保育者養成校での音楽、身体表現などに関する教育のあり方、養成校における「表現」授業の実施状況などが明らかにされてきた。先行研究では音楽表現に関する研究が多く、保育者養成校における「保育内容表現」状況を概観し、実践的な展開がなされていること、表現に係る科目の関係から音楽科目内容の比重が多いことなども指摘された。

先行研究では保育現場で保育者が行っている表現内容と保育者養成校に求める表現内容が示されてきたことから、保育者養成

に必要と考えられる表現内容を先行研究から整理した後、教職実践演習に出席した学生に幼稚園実習を振り返ってもらい、保育者養成校に必要と考えられる表現内容について検討する。

## 2. 保育者に求められる表現内容に関する能力

### 1) 日本私立短期大学協会加盟校と幼稚園を対象にした調査

幼稚園教諭養成に必要な能力について、養成校の短期大学と就職先の幼稚園双方に質問紙調査と訪問調査を実施後に共通して重視する能力が抽出された。幼稚園教諭に必要な専門的職業能力として、運動やリズム表現、造形表現、音楽表現を子どもに指導する基本的な考え方を理解し、基礎となる技法を身につけること、子どもの歌が歌えるレベルのピアノ技術の習得、動植物の生態に関する知識を持ち、動植物を適切に育てることができ、季節に応じた日本の行事を知り、その意味を説明できるが示された。

### 2) 京都府南部の幼稚園・保育所を対象にした調査

京都府南部の幼稚園・保育所、保育所、認定こども園の5歳児クラス担任を対象にした調査結果によると、保育現場では音楽・身体・言葉表現の活動は関連させて実施され多様な表現活動が行われることが多く、造形表現は単独で実施されていること

が多い。

保育者の資質として重要とあげられた、感性・子ども理解（発達）・領域の総合性理解が求められた。表現活動を実践するために養成校在学中に経験しておくことが望ましい事柄は、感性を磨いて個々の教材につながるような活動の経験と現場経験の重要性が指摘された。

### 3) 埼玉県・東京都の公・私立幼稚園に在職する教員を対象にした調査

埼玉県・東京都の公・私立幼稚園の教員対象の「領域「表現」指導に必要とを感じる音楽に関わる技能や知識に関するアンケート調査」によると、幼稚園教諭が現在必要と考えるものは「自らの音楽的技能」と「子どもへの具体的な指導」であり、音楽を使った日常生活の活動や「子どもの発達にかかわる知識」などは必要ではないと考える傾向が示された。

### 3. 学生が必要と考える表現能力と大学で習得したい内容

2017年10月の教職実践演習に出席した学生に調査の趣旨を説明し、2017年6月の教育実習について振り返ってもらい、責任実習の内容と表現活動に関する調査を行った。調査票は智原江美他「幼稚園・保育所における表現領域の活動に対応した保育者養成教育のあり方」で使用されたアンケート調査の参考に、責任実習を行った結果、表現活動指導の面白さ・困難さ、表現活動を実施するにあたって養成校で習得しておきたかったことなどについて回答してもらった。調査を実施した時期は就職活動など様々な理由で欠席する学生が多く、調査票

が回収できなかったこともあり、有効回収票は8票であった。

責任実習は年齢や季節を考慮した制作活動をすることが多く、回答者7名も制作活動を行い、1名はフルーツバスケットのゲームであった。

責任実習を振り返って、大学で学んだ方がよい内容（複数回答）は「指導法」（4名）、「感性」（3名）、「展開するための技術」（2名）、「技能」（2名）、「活用能力」（1名）「統合能力」（1名）であった。大学で経験・習得しておくことよい事柄は「人前で話す経験」（1名）、「劇を観ること」（1名）、「考える力」（1名）、「みんなの前で指導する経験」（1名）、「子どもたちへの伝え方、まとめ方」（1名）などであった。

#### <引用・参考文献>

奥村,山根,志村 2007「教員養成における領域「表現」の音楽側面の検討(1)幼稚園及び小学校の教師の意識比較」『埼玉大学紀要 教育学部』 56(1), 69-82 頁。

佐藤弘毅 2010『文部科学省平成 21-22 年度先導的・大学改革推進委託事業 短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究』成果報告書 81-83 頁。

智原,鍋島,和田,下口,田中 2015「幼稚園・保育所における表現領域の活動に対応した保育者養成教育のあり方:京都府南部の幼稚園・保育所へのアンケート調査からの検討」『京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要』 53,119-134 頁

# 保育系専門学校における「専門性」とキャリア展望

## －「子ども理解」に注目して－

片山 悠樹 (愛知教育大学)

### 1. 目的

本報告の目的は、保育系専門学校における「専門性」と学生のキャリア展望との関連を分析することである。具体的には、1校の専門学校を事例に、「子ども理解」という観点から保育系専門学校の「専門性」が学生に及ぼす影響について検討する。

本報告では「子ども理解」に着目するのだが、この言葉は教師への過度な期待と、その裏返しとしての批判の枠組として利用されることがあり(広田 2003)、教育社会学においては批判的に解釈されてきた(酒井 2014)。ただし、伊勢本(2017)が的確に指摘しているように、教育実践の場で教師たちが「子ども理解」がどのように解釈しているのかは十分に議論されてはいない。

一方、教育領域のなかでも保育の分野では、「子ども理解」に対して異なる見方を有している。例えば、津守(2002)が「理解するとは、知識の網の目に位置付けることではなく、自分が変化することである。子どもと交わることは、保育者自身が日々変化し、成長することにほかならない。」(p.39)と述べているように、「子ども理解」は子ども(の内面)を理解するだけでなく、成長と関連づけながら子どもを理解することで保育者は自らの実践を省察するという側面がある。保育実践の場において、「子ども理解」を通じて保育者自身の成長がみられることを示唆する報告もある(池田 2015)。もちろん、学問領域が異なるため、「子ども理解」に対する見方も異なるのだが、保育の分野では「子ども理解」が保育者の成長を促すひとつの柱となっているように思われる。

こうした現状を鑑みると、保育実践の場だけではなく、保育者を養成する教育機関の場で「子ども理解」はどのように機能しているのかという「素朴」な疑問が生じる。つまり、「子ども理解」が保育者養成機関の学生に対してどのような効果をもたらすのかということである。こうした関心から、本報告では「子ども理解」と学生のキャリア展望との関連を分析する。本報告の関心の発端は、職業教育における「専門性」構築の基盤を探ることにあり(片山 2016)、めざすところは「子

ども理解」が保育系専門学校の「専門性」の基盤となる可能性を描くことである。

### 2. 分析データ

使用するデータは、2017年度から4校の専門学校を対象に実施されている調査の一部である(科学研究費助成研究「専門学校から仕事への移行に関する社会学的研究」、2016年度～2019年度、研究代表:片山悠樹)。この調査では専門学校からの移行を動的に把握するため、専門学校入学から卒業後1年目までの継続調査(アンケート調査およびインタビュー調査)を実施し(主な調査スケジュールは表1、調査対象校の情報と実施された調査の回収状況は表2<sup>1)</sup>)、調査継続中である。

今回の報告では、4校の対象校のうち、都市部にある保育系専門学校=学校Aを取り上げる。というのも、学校Aの教員(教務課長)がインタビューで語っているように(下記)、学校Aは「子ども理解」を保育者の自己理解として位置づけており、しかも教員の間で共有されているためである。「子ども理解」という観点から保育系専門学校の「専門性」とその効果にアプローチする本報告において、学校Aは格好の対象といえる。

教員:「子ども理解」というのは自己理解なんで、自分をどうやって理解するからですから。  
インタビューアー:自分・・・?保育者・・・。  
教員:そうそう、自分自身。自分自身が人をどうやってみているのかを、自分でどうやって感じるかなので。

表1 アンケート調査のスケジュール

|     | 実施時期                 |
|-----|----------------------|
| 第1回 | 入学後(2017年4～5月)       |
| 第2回 | 1年生後期(2017年10～11月)   |
| 第3回 | 2年生前期(2018年5～7月予定)   |
| 第4回 | 卒業前(2019年1～2月予定)     |
| 第5回 | 卒業後1年調査(2020年2～3月予定) |

表2 調査対象校と調査状況

| 対象校 | 分野        | 有効回答数<br>(第1回調査) | 有効回答率 (%)<br>(第1回調査) | 有効回答数<br>(第2回調査) | 有効回答率 (%)<br>(第2回調査) |
|-----|-----------|------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| 学校A | 保育系       |                  | 95.4                 |                  | 82.8                 |
| 学校B | 保育系/介護福祉系 |                  | 98.2                 |                  | 93.0                 |
| 学校C | 美容系       |                  | 96.3                 |                  | 90.7                 |
| 学校D | 工業系       |                  | 95.0                 |                  | 90.6                 |
| 合計  |           | 494              | 95.6                 | 463              | 89.6                 |

3. 結果概要

第2回のアンケート調査では、保育者にとって必要な能力・スキルに関して、「子どもが好きであること」、「いつも笑顔でいること」、「ピアノが上手に弾けること」、「子どもの成長・発達を的確に理解すること」、「保育・教育への情熱」、「幅広い教養」、「保育内容に関する専門的知識」、「事務処理能力」、「主体的に行動すること」、「保護者のニーズを的確に理解すること」のなかから上位3つを選択するよう尋ねた。その結果、「子どもが好きであること」と「子どもの成長・発達を的確に理解すること」に回答が集中した。

そこで、前者を「子ども好き」と後者を「子ども理解」と暫定的にまとめ、これらと仕事への不安感（「きちんと仕事ができるか」、「職場の人たちとうまくやっていけるか」）がどのように関連しているのかを示したのが、図1である。結果をみると、「子ども理解」と回答した学生は、「子ども好き」と回答した学生よりも将来の仕事（＝保育者になること）への不安感が少ない。また、成績などの要因をコントロールしても、こうした傾向が観察される（図2）。

図1 能力・スキルの認知×不安感・その1

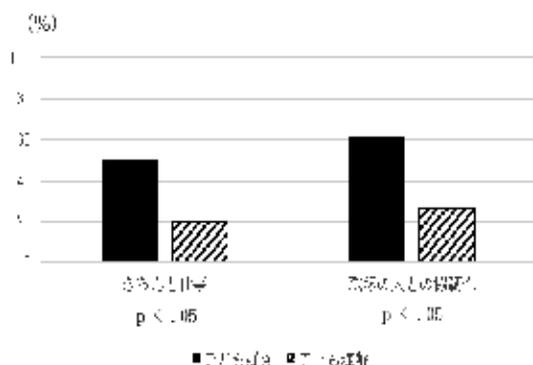
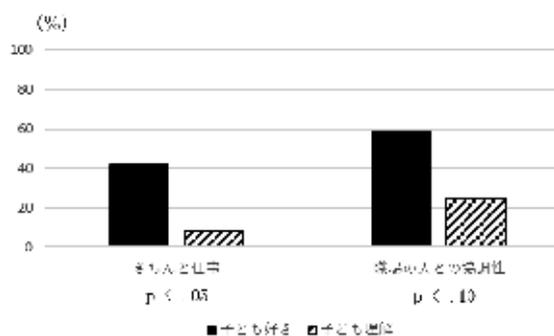


図2 能力・スキルの認知×不安感・その2 (成績：中上位のみ)



<注>

1) 回答数と回答率の情報から入学者数が判明し、対象校が特定化される可能性があるため、ここでは各対象校の有効回答率（＝有効回答者数／入学者数）のみを掲載した。なお、留年生および3年次課程の学生は除外した。

<参考文献>

広田照幸 2003、『教育には何ができないかー教育神話の解体と再生の試み』春秋社。  
 池田竜介 2015、「日常の保育実践における保育者の子ども理解の特質」『保育学研究』53 (2) pp.116-126。  
 伊勢本大 2017、「<教師批判言説>の呪縛ー「子ども理解」をめぐる小学校教師の解釈実践」『教育社会学研究』100, pp.347-366。  
 片山悠樹 2016、『「ものづくり」と職業教育ー工業高校と仕事のつながり方』岩波書店。  
 酒井朗 2014、『教育臨床社会学の可能性』勁草書房。  
 津守真 2002、「保育の知を求めて」『教育学研究』69 (3)、pp. 357-366。

※詳細な結果については、当日の配布資料で示す。



# テーマセッション

## きょうだい関係とは何か

### — 個別性と関係性を探る —

#### 【話題提供者】

磯崎 三喜年（国際基督教大学・研究交流委員会委員）

「子どもの個と関係性 —きょうだい・友人関係の視点から—」

Aung Ko Ko Lynn（国際基督教大学大学院）

「出生順ときょうだい関係の心理：Birth order differences in self-evaluation maintenance behavior」（英語での話題提供、適宜日本語による説明あり）

伊藤 秀樹（東京学芸大学・研究交流委員会委員）

「進路選択ときょうだい —教育社会学の視点から—」

#### 【司会・コーディネーター】

磯崎 三喜年（国際基督教大学・研究交流委員会委員）

伊藤 秀樹（東京学芸大学・研究交流委員会委員）

#### 1. 企画趣旨

きょうだい関係は、子どもの個と関係性を育むうえで重要なものと言える。しかし、研究の蓄積とそのインプリケーションをよそに、今日では、相互にメリットをもたらすものとしての「資源」と、葛藤と憎悪をもたらす「リスク」という両義性の狭間で揺れている。

本テーマセッションでは、きょうだい関係という視点から、子どもの個別性と関係性の問題を取り上げ、きょうだい関係が子ども社会にとってどのような役割と意味を持つかを論じ、きょうだい関係（および友人関係）について再考することにした。

きょうだい関係は、心理学、教育学、社会学、保育学など、さまざまな学問と接点を持ち、その接合領域として捉えることができる。学際性と独自性を追求する子ども社会学会の特色を生かし、多様な視点からきょうだい関係とは何かを追究・展望し、きょうだい関係研究とその関連領域の問題について議論を深めることができると願っている。

話題提供者として、きょうだい心理学のAung Ko Ko Lynn氏に登壇いただく。また、教育社会学の立場から伊藤秀樹会員、社会

心理学の立場から磯崎三喜年会員が話題提供し、子ども社会におけるきょうだいとは何かを論じることにしたい。

（伊藤秀樹・磯崎三喜年）

#### 2. 子どもの個と関係性——きょうだい・友人関係の視点から

子どもの個は、他者（特に心理的に近い他者）との関係性の中で育まれる。親、きょうだい、そして友人が大きな意味をもつゆえんである。ただし、きょうだい関係は、所与性と永続性をその基本とし、友人関係の選択性、可変性とは異なる。それが、きょうだい関係のありように影響を与え、きょうだい相互の捉え方・認知に反映する。出生順効果も、学力、運動能力、達成水準、パーソナリティを含む行動様式など、さまざまな側面で生起する。きょうだいのいないひとりっ子は、親との関わりが圧倒的であり、きょうだいのいる子どもの個とは、その意識、行動面で違いが生じる。ここでは、子どもの個およびその発達におけるきょうだい関係が持つ意味について、社会心理学的視点から実証的なデータとともに論じ、あわせて友人関係との違いについて議論を展開したい。

具体的な議論の視点は、次のとおりである。①きょうだい関係の親密さと友人関係の親密さの発達の違いとその理由、②ひとりっ子ときょうだいのいる子どもの個とその関係性、③出生順効果あれこれ：棲み分けの可能性、④少子化という現代社会におけるきょうだい関係の再考

(磯崎三喜年)

### 3. 出生順ときょうだい関係の心理： Birth order differences in self-evaluation maintenance behavior

The self-evaluation maintenance (SEM) model describes two antagonistic processes – the comparison process and the reflection process– utilized by individuals to maintain their positive self-evaluation in a given social relationship. The SEM model did work not only in friend relationships but also in sibling relationships. Generally, the comparison process was avoided, and the reflection process was utilized to maintain one’s positive self-evaluation. The effect of birth order on self-evaluation maintenance behavior was also found in both kinds of relationships. Particularly, the birth order effect was found in the comparison process, but not in the reflection process. In both kinds of relationships, while Firstborn, Lastborn, and Only Child participants avoided the comparison process, Middle born participants did not avoid that process. All the birth orders were found to utilize the reflection process.

The self-evaluation maintenance processes do not occur in sibling relationships among relatively young children. For college-aged individuals, the performance of siblings on their highly self-relevant areas becomes clear and that causes both older and younger siblings to maintain a positive self-evaluation by avoiding the comparison process. However, Middleborns do not seem to avoid the comparison process, i.e., they are less likely to emphasize their positive self-evaluation by comparing their performance with that of their

friend or sibling on the highly self-relevant areas. Since Middleborns are often found to be high in agreeableness on the Big 5 personality test, it seems that Middleborns do not want to distinguish their performance from the performance of their friend or sibling.

(Aung Ko Ko Lynn)

### 4. 進路選択ときょうだい——教育社会学の視点から

きょうだい関係が子どもに与える影響は、社会学においては、主に計量研究によって教育達成の観点から検討が進められてきた。主要な知見は、以下の2点である。第1に、きょうだいが多い子どもほど、一人あたりに配分される資源が少なくなるため、教育達成が低い傾向にあるということである（資源希釈論）。第2に、きょうだいの中で出生順位が遅い子どもほど、つねに自分より前に生まれた子どもに資源が投資された状態にあるため、教育達成が低い傾向にあるということである（資源分配の不平等）。

上記の計量研究は、生得的要因であるきょうだい数や出生順位によって教育達成の格差が生じているという構造を明らかにしたという点で意義があった。しかし先行研究では、子ども自身が進路選択の際にきょうだいに対してどのような意味づけをし、実際の進路選択に反映しているのかという、子ども本人の意味づけや行為に着目してこなかった。

そこで本報告では、高等専修学校の生徒へのインタビューをもとに、彼ら／彼女らの進路選択がきょうだい関係に影響を受けるそのありようについて描き出していく。結果を先取りして示すならば、生徒たちは年長のきょうだいによる上級学校への進学をなぞるような進路選択を行ったり、きょうだいに上級学校への進学をゆずるような進路選択を行ったりしている。そしてきょうだいが進路を「なぞる」存在になるか「ゆずる」存在になるかどうか、家庭の経済的背景に影響を受けている様子が見出せる。

(伊藤 秀樹)

## 児童文学とジェンダー

### 【話題提供者】

ひこ・田中（児童文学作家）

「どう描くのか」

足立 まな（丹波市立春日部小学校）

「絵本と学ぶ性の多様性 ―授業実践をとおして―」

目黒 強（神戸大学・研究交流委員会委員）

「児童文学の正統化とジェンダー ―男の子像の揺らぎに着目して―」

【コーディネイター】 目黒 強（神戸大学・研究交流委員会委員）

【司会】 多賀 太（関西大学・研究交流委員会委員）

### 1. 企画趣旨

児童文学は、子どもに加え、子どもに本を手渡す媒介者（保護者、教員など）を読者対象としたジャンルである。このようなジャンル特性ゆえに、児童文学には子どもの社会化が期待されてきた。その一方で、社会化からの子どもの解放を試みる児童文学作品も認められる。このような社会化をめぐるポリティクスは、とりわけ、ジェンダーをめぐる生じていると考えられる。

そこで、本テーマセッションでは、ジェンダーの観点から児童文学作品に描かれた子ども像や児童文学作品が手渡される現場の課題と可能性について議論したいと考えた。児童文学研究でも、ジェンダー研究は蓄積されつつあるが、その多くは少女が対象であり、少年については十分に検討されておらず、トランスジェンダーや同性愛などの多様な性についてはほとんど検討されていない（エス＝女学生同士の強い絆を除く）。したがって、今回のテーマセッションでは、少女のみならず、少年や LGBT を視野に入れ、議論を拡げたい。

話題提供者として、児童文学作家のひこ・田中氏、小学校教員の足立まな氏、児童文学研究者の目黒強会員にご登壇いただき、それぞれの立場から本テーマについて話題

をご提供いただくとともに、立場を超えて議論を拡げたり深めたりできればと思う。

児童文学を導きの糸にしながら、ジェンダーが再生産されたり、更新されたりするポリティクスについて、文学研究者や教育関係者はもちろんのこと、関連領域をご専門とする方々とともに学术交流できればと思う。（目黒強・多賀太）

### 2. 話題提供者発表要旨

#### (1) ひこ・田中「どう描くのか」

ジェンダーバイアスは社会の隅々まで、あらゆるレベルにおいて存在しますが、それは学習されるという意味において、子どもであるほどその浸透は少ないとは言えません。子どもの本において、男子と変わらず「知的」（たとえば『小公女』のセーラ・クルー）で「力強い」（たとえば『長靴下のピッピ』のピッピ）主人公がいるのもそれ故です。

とはいえ子どもの本が、大人になることを善きこととして、何らかの社会化を促す仕草をみせるのは確かであり、それは子どもがたどり着く地点としての大人社会を示すことに他なりません。つまりは、学習をする物語ではあるわけです。そのとき、大人社会から浸透してきているジェンダーバ

イアスを避けることはできません。というか、避けた物語は必然的にジェンダーバイアスを肯定することになってしまいます。

社会化を促すための現状肯定と、その社会にある不備を突き、未来を展望してみせる改革の意志を併せ持とうとする子どもの本が、大人社会の「規範」のような顔をして浸透してくるこの要素を、どう扱い、どう描くのか？

ここでは、自作を中心にしながら、いくつかのことを示してみたいと思います。

## (2) 足立まな「絵本と学ぶ性の多様性—授業実践をとおして—」

絵本「わたしはあかねこ」で、小学校1年生のジェンダー平等教育の授業をした。多様な性の学習を低学年でどのように進めていくか考えていた時、この絵本との出会いがあり、この絵本と学びたいと思ったからである。また、挿絵のねこたちがとても愛らしく、子どもたちに身近かな「色」をテーマとしていることから、お話に入りやすく自分事として捉えやすいであろうと考えた。

この絵本は、あかねちゃんが大好きな自分の色を変えようとされる場面から始まる。しかし、それが窮屈で家を飛び出す。その後、あかねちゃんと出会い、新しい家族を作るといってお話である。

第1時は、あかねちゃんの家族からのきめつけによる息苦しさ、あかねちゃんと出会ってありのままを受け入れてもらう安堵感という、二つの気持ちの変化に気づかせることをねらった。第2時では、生まれたねこたちの性別を考えることをきっかけに、「多様な性」について知らせた。初めて出会うテーマなので、子どもたちの素直なつぶやきを大切にしながら、柔軟に展開していった。授業後の子どもの感想の中には、思い込みへの気付きや驚きの他に「じぶんのおもいどおりにすればいいんだよ。(じぶんのおもいをたいせつにしてい

だよ。) それぞれ、きもちがうよ。」というものもあり、心が動いた様子がかげえた。また、生活の中で、今までの思い込みを打ち消すような発言も見られるようになった。

今回、この絵本の持つ大きな力を借りて、子どもたちと学ぶことができ本当に良かった。1年生から、多様な性について学ぶことの必要性を感じるとともに、系統立てて学習を積み重ねることや、ひとつの授業を土台にして次につなぎ、よりよい授業をつくっていくことの大切さを感じている。ジェンダー平等教育はいのちの教育。誰もが個性と能力を發揮できる社会、誰もがしあわせを感じて生きていける社会につながっている。

## (3) 目黒 強「児童文学の正統化とジェンダー—男の子像の揺らぎに着目して—」

近年、男の子らしさの揺らぎを描いた児童文学作品が、文学賞を受賞したり、課題図書に選定されたりするなど、耳目を集めるようになった。

第8回日本絵本賞の宮本忠夫『さらばゆきひめ』(2002)では歌舞伎一座の女形である転入生との交流を通してジェンダーを見つめ直す男子小学生が描かれたり、第45回日本児童文学者協会新人賞の如月かずさ『カエルの歌姫』(2011)では女声で歌うことでしか自己を解放できない男子中学生が描かれたり、第63回青少年読書感想文全国コンクール課題図書の戸森しるこ『ぼくたちのリアル』(2016)では同性が好きな男子小学生が描かれたりしている。

しかしながら、日本の児童文学作品には、性の多様性が主題化された作品は未だに少ないという(藤本、2016)。そこで、本報告では、女の子像に比べて議論されることが少ない男の子像の揺らぎを捉えた児童文学作品に着目し、そのような作品が課題図書などを通して正統化されることの可能性と課題について考えてみたい。



# 研究発表 III

# 近代少年雑誌『少年界』にみる読者の戦争観の形成

田中 卓也（静岡産業大学）

## 【はじめに—本研究の目的と先行研究の検討—】

本研究は、わが国における近代少年雑誌『少年界』に着目し、同誌の投書欄に集った子ども読者に焦点を当てる。またその読者の戦争観についていかなるかたちで形成されたのかを明らかにすることが目的である。発表者は、同誌についてこれまで研究したことはあり、口頭発表「近代少年雑誌『少年界』に関する一考察—読者の分析を中心に—」（関西教育学会第61回大会＜於：大阪樟蔭女子大学・短期大学部＞口頭発表済、2009年）や拙論「近代少年雑誌における少年読者の共同体形成に関する一考察—『少年世界』・『少年界』読者の比較を通して—」（『関西教育学会年報』第35号、2011年）などがある。そこでは同誌の誌面構成および内容の特徴、読者の年齢層や特徴について明らかにしてきた。しかしながら同誌が発行されていた日清・日露戦争期（1894年から1905年ごろ）および第一次世界大戦期（1914年から1919年ごろ）の動詞読者らが抱いていたであろう戦争観については、分析・考察することはできなかった。それは戦争がもたらす独特なイデオロギーが大きく影響しているからであると考えたからである。

しかしながら少年・少女雑誌の研究について長い期間、地道に実施したことで、そのようなイデオロギーの分析が必要であることが多分に分かってきたのである。

今回の発表における分析の時期については、同誌が発行された1902（明治35）年

から大正後期ごろまでを対象とするものである。同誌はわが国における少年雑誌のなかでも、早い時期から出版されていた。同誌より以前に出されていた雑誌には、『少年園』（1888年）、『少年文武』（1891年）、『少年世界』（1894年）など数誌しか見ることができない。

『少年界』以上に人気を博したのは、後続雑誌であった『少年世界』であった。同誌は1904（明治37）年に発刊され、以来1937（昭和12）年までの30有余年の長きにわたり発行され続けた。博文館から刊行された同誌はその後、『少女世界』・『中学世界』・『幼年世界』などを代表とする多くの雑誌を発刊していくことになった。

ところで近代におけるわが国の少年・少女雑誌に関する先行研究はこれまでに大変多くの蓄積が存在する。今田絵里香はつその著書である『少女の社会史』において少女雑誌『少女の友』・『少女倶楽部』を分析対象とし「読者が少女雑誌に示された『少女』の行為規範の変遷を明らかにし」ながら、「読者が少女雑誌の提示する『少女』をどのようにとらえ、受け入れていったのかについて明らかにし」ている。

また川村邦光はとりわけ少女雑誌（『女学世界』・『少女世界』）に集った少女読者らには、目には見えない〈想像上の読者共同体（オトメ共同体）〉が存在していたことを検証した。本田和子も同じくそのような共同体の存在を指摘し〈少女幻想共同体〉、明治後期の少女雑誌を考察し、「少女雑誌が投稿欄を通じたネットワークに

よって、女学生の資格という有無にかかわらずなく、ペンネームを用いて、『少女』という『虚構集団』を形成させた」と指摘する。また1900年代前後の時期の『少年世界』の読者を取り上げている成田龍一の見聞も見過ごせない。いずれにせよ先行研究でこれまで指摘されてこなかった「児童」に注目し、その読者像を見いだすことで少年雑誌の発行された背景やそれをこぞって読むことになった読者の姿も浮かび上がってくることになるであろうと考えるからである。

また本研究も通じて近代日本における児童雑誌研究史の一端を明らかできればと考えるのである。

### 【1】『少年界』について

同誌は、1902（明治35）年に金港堂より発刊された。金港堂は雑誌刊行よりもむしろ、教科書の刊に力を入れていた。そのため同誌ともに販売された『少女界』とともに、金港堂の二大少年少女雑誌として親しまれるようになる。（田中卓也「近代少女雑誌『少女界』の読者に関する研究—投書欄「女子談話会」の投書を中心に—」（『越谷保育専門学校紀要』第2号、2014年に詳しい）

金港堂発刊の雑誌の特徴は、雑誌口絵写真に「皇族」の写真に掲載することであった。「明治天皇」をはじめ「皇后陛下」、「常宮昌子内親王殿下」、「周宮房子内親王殿下」などがそれである。とりわけ『少女界』では全140ページのうち、10分の1ほどを皇族関連の写真で占めることも少なくなかった。

『少年界』についてもおよそB5版で全140ページ程度の雑誌であり、発売当初は1冊金10銭（途中から15銭）の価格であった。また同誌の広告にはトンボ鉛筆、ライオン歯磨をはじめ、おもな読者層である小学5

年生、6年生から中学生らの生活や学業に欠かせないグッズのものが多くを占めた。また中学校や、大学の講義録の広告なども少なくなかった。むしろ学業優秀な自動・生徒の愛読する雑誌のイメージを備えていた。

### 【2】戦争関連の記事の掲載

『少年界』では、多くの戦争に関連する記事を掲載していた。「軍国主義とは何か」という論説をはじめ、「外国に勝つための方策」、「わたしたち少年が御国を守るのだ」、「日英同盟の話」、「日露戦争詳細報告」など巻頭を飾ることがしばしばであった。さらには、文章だけでなく、写真をふんだんに使用し、読者らの戦争への意欲を高揚させていった。当時の多くの少年雑誌なども戦争の特集を組むことは存在したが、『少年界』は他誌以上に誌面を盛り上げていた。

### 【おわりに—投書欄における戦争を意識した投書の存在—】

『少年界』では、読者投書欄がにぎやかであり、毎号多くの投書が寄せられていた。内容は文通相手を探すものや、編集主筆への報告、掲載作品の感想。投書作品掲載によるメダルの授与へのお礼などさまざまであった。しかしながら、「戦争」に関連する投書も少なくなかった。国威発揚や立派な兵隊になることを誌面で呼びかけ同志を求めたり、また戦争を語る愛読者仲間らを誌面で紹介したりなども見られた。

大正末期ごろに同誌は廃刊となるが、同誌のように戦争記事に力を注いだ雑誌は希少であった。かくして読者の多くは雑誌を購読することで自ら戦意高揚に努めることになり、戦争観の形成をもたらすことになった。

# 子どものための人形劇作品に関する研究 (1)

## — 「お茶の水人形座」の脚本を中心に—

松崎 行代 (京都女子大学)

### 1. はじめに

本研究は、日本における子どものための人形劇の史的研究の第1報として、大正時代後期に、保育に初めて人形劇を導入した東京女子高等師範学校(現お茶の水女子大学)附属幼稚園(以下、附属幼稚園と記す。)での倉橋惣三と保育者らによって制作された人形劇脚本の分析を通し、保育に携わる彼らが子どものための人形劇をどう捉え、具体的にどのような作品を制作していたのか、脚本を中心に分析し考察をまとめることを目的とする。

附属幼稚園における保育への人形劇導入と倉橋惣三とのかかわりに関する先行研究としては、斎藤(1989)、仲(2000)、金城(2009)らの研究が挙げられる。3氏の研究とも、倉橋の幼少期から在外研究における人形劇体験を通して、彼の人形劇観や子どもと人形劇の考えが構築されたとし、附属幼稚園で人形劇活動に取り組んだ背景を考察している。仲はお茶の水人形座の活動の分析より、倉橋ら保育者たちが人形劇を「おはなし」の立体化として捉え、人形劇にすることで子どもの想像力が活発にかきたてられると考えていたこと、また、下手であっても保育者が演じることで子どもと保育者の間に喜びの相互作用が生じ、これを倉橋は重視していたと述べている。また金城は、「新保育」と称される当時の保育改革との関連から人形劇導入の分析を試みているが、倉橋の「型にはまった幼稚園を、真に子どもの世界らしい幼稚園にしたい」という「新保育」に子ども自身が人形劇を演じることによる主体性の尊重が合致していたという考察には、十分な根拠が見いだせないと考える。斎藤や仲らの研究資料などを参考にしても、筆者は、この当時、附属幼稚園における人形劇は保育者が演じる人形劇を観る鑑賞活動が中心であったと考える。

以上のように、これまでの保育への人形劇の導入に関する研究においては、その当事者である倉橋に焦点をあてた研究が中心であった。本稿では、その倉橋および保育者らが、実際に制作・上演した人形劇作品が、どのような作品であったか、そこに倉橋らの人形劇や子どもと人形劇に関する考えがどのように反映されているのか、彼らの制作した人形劇脚本の分析を通して考察する。

分析を行うのは、大正12年ごろからの上演開

始以降、附属幼稚園の保育者らによって制作され上演された人形劇の脚本を収録し昭和5年に倉橋惣三監修のもと刊行された『幼児の為の人形芝居脚本』(フレーベル館)である。

### 2. 『幼児の為の人形芝居脚本』の分析

倉橋による「序」には、脚本集刊行の経緯に続き、人形劇の教育的価値について述べられている。人形劇は一つの芸術であること、「おはなし」が幼稚園の大切な保育項目であること、人形と幼児の心理が密接微妙に結び付いていることからその価値はあきらかであり、さらに、人形劇には「おはなし」の立体表現により幼児の想像と印象を強く深くする効果があると結んでいる。

上述した先行研究でもたびたび触れられているが、人形劇が保育項目の「談話」、「おはなし」との関連で保育に位置付けられていることがここにも明らかであり、この点は分析の重要な視点としたい。

#### (1) お話(題材)について

本脚本集には10篇の脚本が集録されている。菊池ふじの作の6篇は、「七匹の子山羊」「三匹の子豚」「お菓子の家」「天狗征伐」「猿蟹合戦」「猿と熊のダンス」。徳久孝子作の4篇は「舌切り雀」「一寸法師」「花咲翁」「浦島太郎」である。このうち「猿と熊のダンス」は、音楽に合わせて人形が踊るというものである。その他物語性のあるものは全て原作のあるお話を人形劇化したもので、グリム童話2篇、イギリスの昔話1篇、日本の昔話5篇である。

#### ① 視覚芸術としてのふさわしい原作

菊池は、人形劇の脚本制作にあたり、その題材選択において、活動性を備えている童話であること、さらに、童話のクライマックスとなる場面を思い浮かべ、その場面が魔力的な力の発現や神の業なしに形ある人形劇の一場面として作り出せるお話であること(菊池, 1932, 42-44)という点から、人形劇化にふさわしいお話を選考していると述べている。つまり、人形劇を視覚的芸術としてとらえ、人形劇とはすべてを形ある世界に作り出すことであると理解している。

脚本集の9篇は全て昔話の類であり、起承転結が明確なわかりやすい展開であること、クライマックスが明確であることから、ドラマがあり劇化しやすいお話である。ただし、後述でも触れるが

「花咲翁」の花を咲かす場面は、やや魔法的でありその表現に困難さがある。

## ② お話の削除および変更

「ヘンゼルとグレーテル」を原作とした「お菓子の家」および「花咲翁」は、お話の一部のみを取り上げて脚本にしている。そのため、原作のお話自体のテーマの追究に問題を生じ、人形劇を「おはなし」の立体化と捉え保育項目「談話」の保育活動として楽しむ点での問題ないのか疑問が生じる。菊池は子どもが知っているお話であれば、一部を省いたり口上のみにするに問題はないとしている(菊池, 1932, 44)。

一方、「三匹の子豚」は、ほぼイギリスの昔話の原作のまま、2匹の豚は狼に食い殺され、3匹目の豚への狼の執拗な誘い出し場面もすべて取り入れられている。近年の人形劇では、人形劇が「おはなし」に比べ具象性が強いことを一つの理由に、子豚や狼が殺されない筋のことが多い。昭和25年に刊行された本脚本の増補版『人形劇脚本集』(菊池ふじの・徳久孝子共著)では、子豚は食い殺されない筋になっている。

### (2) 人形および舞台美術について

#### ①人形について

各脚本の冒頭には人形の材料および作り方が説明されている。全て片手にはめて演じる指人形である。人形の顔つきについては「花咲翁」のみ提示され、その他の作品は、服の形や色・柄についてふさわしいと考えるものを提示している。

人形について倉橋が保育らに指導したのは「表情や衣装は、繊細なものよりはごく大まかで印象的なものがよい」ということであり、着物の色合いや柄模様、髪の毛や顔の表情などで男女や年齢などの区別はほぼ判別できるようにしたと菊池は述べている(菊池, 1967, 55)。こうした点からは、理論を学ぶことはなかった彼女たちは、生活感覚や自らの感性、そして子どもたちに自分たちが作った人形劇を上演する経験の積み重ねから、人形劇の人形がシンボリックなものであることを理解していたことがうかがえる。倉橋は、「人形劇の人形には性格がない。観ている子どもが性格を想像する。人形に魂を入れるのを子どもは好きに入れる。人形の動きのおおまかな、一体ののんきな味も人形芝居の大きな長所」(倉橋, 1930, 21-23)としている。「おはなし」の立体化による子どもの想像性の活発化は、まさに人形のもつシンボリックさがその要因となっているというのである。

#### ③ 小道具や背景について

お茶の水人形座の人形劇用舞台の特徴は、箱型のプロセキアム舞台で、前幕の開閉により場面が明確に区切られる展開を可能とし、幕が閉じてい

る間に舞台奥に貼り付けた背景画を貼り換えて場面転換をすることができるというものであった。そのため、脚本では各場面の最初に背景について記されている。

保育者らは人形劇への取組みを始めたばかりで手さぐりで取り組んでいたようであるが、「浦島太郎」の海の中では前幕に紗の布を張るとか、何枚もの背景を貼り換える際に紙の音が大きいことを解消するために寒冷紗の布の使用を考案したり、また横に流れる背景、縦に流れる背景の巻き取り式を考案している。

しかし、モノによる表現芸術である人形劇ならではの表現としては、例えば、「花咲翁」の枯れ木に花が咲く場面において、枯れ木を満開の木に入れ替えるという方法であり、これでは平絵の紙芝居の場面変化と同程度で、人形劇としての工夫が全くないといえる。ただ立体の世界を舞台に作り出し、幕の開け閉めで場面を変えていただけでは、少しだけ動く紙芝居と変わらないといえる。

#### (3) 昔話らしくない事象の挿入

脚本の細部に、時代考証の点から疑問とを感じる脚色が数点みられた。例えば「一寸法師」では、法師が都の三条様の屋敷前で出会う若者たちが、学帽と学生服を着た太郎と洋装の帽子とドレスの花子で、二人の会話には、「以前見かけた三条様の御姫様は、自動車に乗ってブーンと出かけられた」との台詞がある。また、「浦島太郎」では、亀をいじめていた子どもたちに、太郎はキャラメルを渡し亀を助けてやる。

このような昔話にふさわしくない事象をなぜ昔話のお話の人形劇に入れ込んだのか、大いに疑問に感じる。これが子どもが喜ぶためとしたら大いに問題だと考える。

#### 3. おわりに

保育に初めて人形劇を取り入れ、試行錯誤の中で人形劇制作に取り組んだ10年の積み重ねの中でつくられた人形劇脚本は、保育教材として特に保育項目「談話」、「おはなし」の立体化の教育的意義のもと作られたと考えられるが、その実際の作品においては一貫した理論の確率は不十分であったといえる。さらに詳しい考察は当日の発表にて述べたい。

#### 引用文献・参考文献

- 斎藤尚子 1989「保育における人形劇の史的検討-1 保育に人形劇を導入した倉橋創造-」東京家政大学研究紀要 29  
 仲明子 2000「倉橋創三とお茶の水人形座」舞々20  
 金城久美子 2009「倉橋創造と人形劇」幼児教育史研究 13  
 倉橋創三 1930「人形芝居の話」『幼児と教育』30-6  
 菊池ふじの 1932「人形によるおはなしの演出について」『幼児の教育』32-9

# 大正・昭和初期の幼稚園における家庭支援と地域社会とのかかわり

## —「家なき幼稚園」・「善隣幼稚園」の活動を中心に—

和田 真由美 (姫路大学)

### はじめに

本研究は、大正・昭和初期の阪神間における幼稚園の家庭支援および、地域とのかかわりについて明らかにしようとするものである。これは、昨年の日本こども社会学会第24回大会で発表した「大正・昭和初期の保育施設における家庭支援—兵庫県下の保育施設に着目して—」に続くものである。前回の発表では、大正・昭和初期の兵庫県の都市部を中心とした保育施設およびそこの家庭支援に着目し、①働く保護者の家庭改善と慰安、育児知識の啓蒙を目指した保育所を中心とした支援、②キリスト教の布教と幼稚園の保育を広めることを意図した幼稚園における支援、③大正末に新に生まれた新中間層家庭における育児不安の解消と女性の知識の向上を目指して行われた支援の3つのタイプがあったことを事例とともに示した。今回は、阪神地域を中心とする幼稚園が単に幼児教育を行うことだけを目的としたのではなく、幼稚園での教育を通して、家庭の改善を目指すとともに、積極的な地域への働きかけにおいて、家庭と地域を繋ぐ場となっていたことを「家なき幼稚園」・「善隣幼稚園」の活動を中心に検討する。

なお、「善隣幼稚園」は1895(明治28)年に開園されているため、「善隣幼稚園」の家庭への支援や地域との連携は明治期後半より展開されているが、大正・昭和初期にかけて継続して行われていることから本研究の対象としている。

本研究の方法は文献研究とする。

### 1. 「家なき幼稚園」と「善隣幼稚園」

「家なき幼稚園」は、橋詰良一(1871-1934)により1922(大正11)年に大阪府池田室町に設立された幼稚園である。児童中心主義の思潮の流れを汲み、子ども自身が「自覚、自省、自衛、互助、互楽」できる環境の必要性を唱え、自然の中での保育を展開した。設立当初は、園舎を持たず自然の中での保育を行っていたことから、保育史において、露天保育、郊外保育の代表的なものとして

位置づけられている。

「家なき幼稚園」が設立された池田室町は、大阪から神戸にかけて作られた私鉄沿線に伴う郊外住宅地で、大阪市内などから移り住んだ新中間層の家庭が多くあった。核家族形態での子育ては、母親の育児への無知や不安を伴った。「家なき幼稚園」は単に地域の子どもを預かり保育を行うというのではなく、母親の育児不安の解消、地域との連携、地域に住む若い女性への育児や生活向上などに関する啓蒙活動など、今でいう「子育て支援」のさまざまな取り組みを展開した。

「家なき幼稚園」はその後、1924(大正13)の「宝塚幼稚園」を皮切りに大阪、神戸の私鉄沿線に計7園を開園していった。

一方、「善隣幼稚園」は、1895(明治28)年にアメリカ出身の宣教師であったトムソン夫人により神戸のスラム地域に開設された福祉的性格をもつ幼稚園である。トムソン夫人は、アメリカにおいて博愛主義的幼稚園運動の影響を受けながら保育の専門教育を受けていた。当初は2階立ての民家を借りて始められた幼稚園であったが、1932(明治32)年に神戸市葺合区磯上通に新校舎を設立し、その後1909(明治42)年に同じ葺合区の吾妻通に移転した。

1911(明治44)年に午後の部を開園して2部制の幼稚園とした。1913(大正2)年には、午前部100人、午後部50人の子どもが通っていた。

「善隣幼稚園」は前述したように、博愛主義的幼稚園運動の影響を受けたトムソン夫人により設立されており、幼稚園での子どもの教育を通して、家庭の改善を図り、地域社会へ良い影響を与えていった。

### 2. 「家なき幼稚園」における家庭支援と地域との連携

#### (1) 家庭支援

「家なき幼稚園」では、母親が交代で保育に参加する「母のお当番」と、その体験を記す「お当

番の日記」を、通園する園児の保護者に求めた。最初はとまどい嫌がりながら参加していた母親も、次第と保育の楽しさを感じるとともに、自分の子育てに余裕と自信持つようになり、家庭において子どもに優しく接するようになるとともに、積極的に当番に参加するようになった。

また、「母と子の園遊会」という親子参加の行事も開催し、親子が共に楽しく過ごせる機会を作った。

## (2) 地域との連携

「家なき幼稚園」は地域に開かれた幼稚園であった。自然の中での保育を目指し、子どもが園舎の中ではなく、地域の自然のある所に出かけて遊ぶという保育形態の特色が、地域に開かれた園となる一要素ではあったが、それ以外にも積極的に地域に目を向けけた活動が展開された。

### ① 「家庭めぐり」

幼稚園の周辺地域の家から招待を受け、その家の庭などで遊ぶという保育形態。

### ② 地域との連携行事

「子供夜桜会」、「子供盆踊り会」といった地域と連携しながら開催する行事。

### ③ 「姉様学校」の設立と様々な講習会

家なき幼稚園の保姆と通園している幼児の母親、地域の若い娘で構成された「姉様学校」という女性の会。「児童愛」と「生活美」をモットーに、多くの催しを開催した。児童に関する内容では、「児童と一緒に遊ぶ会」、「児童に関する社会施設を見て歩く会」、「子どもの遊びまはる範囲に生えて居る雑草の現地講習」、「童謡、舞踊、遊戯などの講習」といった、育児の知識や技術を伝える内容の講習会を開催した。また、「旅行会」、「初日観劇会」、「文化洗濯と化粧の講習」、「運動講座」、「お菓子や、パンや、お料理の講習」など、女性の生活向上を目指す内容の講習会も催された。これらは、「姉様学校」の機関誌『愛と美』紙面で案内され、通園する園児の母親以外にも参加が可能であった。

これらの活動は、都市部から移り住んだ若い核家族の家庭と、もともとその地域に住んでいた住民とを結んでいくことに繋がった。

## 3. 「善隣幼稚園」における家庭支援と地域との連携

### (1) 家庭支援

「善隣幼稚園」は、スラム地域に建てられ、母親が工場などで働く貧困家庭の子どもが多く通っていたため、衛生面に力を入れた福祉的な側面

を有する幼稚園であった。1899年に新校舎を設立した際の定員は60名であったが、希望者が多く、入園できない子どもがあふれていたことから、2部制として入園児を増やし、働く母親に代わり子どもの教育を行った。スラム地域に住む子どもにとって、設備の整った幼稚園は大変楽しい場所であり、整った環境と専門的な教育や生活指導は子どもの育ちに大きな影響を与えた。

また、母の会を定期的に開催し、衛生指導を行い、家庭での衛生環境の改善を目指した。

### (2) 地域との連携

善隣幼稚園では、キリスト教の精神のもと、地域への働きかけとして、スラム地域の子どもを対象に水曜日と金曜日に活動を行った。水曜日は、レクリエーションを中心としたボーイズクラブ、ガールズクラブを開催した。金曜日は、日曜学校を開催し、午後4時から6時までの2時間、賛美歌を歌い、聖書を学ぶなどの活動を行った。これには、常に70～80名の子どもが参加し、クリスマスには200名の参加が見られた。幼稚園の保姆以外に、関西学院の神学生が参加するなど、地域との連携を図りながら活動が展開された。

善隣幼稚園の活動は、子どもの生活環境が改善され、小学校への入学を目指す家庭や、勤勉な子どもが増え、地域の人々から非常に感謝されることとなった。

### おわりに

戦前の幼稚園の活動における家庭支援と地域とのかかわりにおいて、「家なき幼稚園」・「善隣幼稚園」の事例から、①幼稚園での子どもの教育と、母親への指導を通して、家庭の改善が図られたこと、②地域との連携により子どもと地域、地域と家庭を結ぶ活動が展開され、幼稚園が地域の中核となる役割を果たしていたことが把握できた。「家なき幼稚園」と「善隣幼稚園」では地域や家庭の環境に大きな違いがあったにも関わらず、どちらの幼稚園も家庭の改善を図るとともに、地域社会と子育て家庭を結ぶ役割を担っていたことに着目したい。

#### 【引用・参考文献】

1. 橋詰良一『家なき幼稚園の主張と実際』東洋図書 1928年。2. 神戸市保育園連盟『神戸の保育園史』神戸市保育園連盟 1977年。3. 和田真由美「家なき幼稚園」の保育者養成への取り組み—大正期における保育者養成機関の実態を背景として—『幼年児童教育研究第19号』兵庫教育大学幼年教育コース 2007年ほか。

# 19・20世紀転換期ドイツ市民家庭の女中たちの文化が 主家の子どもたちに及ぼした影響についての一考察 —愛唱歌集『台所からの歌』（1957）を手がかりに—

藤田 泉（平成音楽大学）

## 1. はじめに

19・20世紀転換期ドイツの市民家庭で一般的に雇われていた奉公人は、第一次大戦直後の奉公人令廃止により制度的には消滅したが、20世紀初頭に女性の家事奉公人（以下、女中）は女性労働人口の最大を占め、実態としては過酷な長時間低賃金労働を強いられていたことが指摘されている。本稿では、農村や都市の低所得層出身の彼女らが雇用主の教養市民層の子どもに及ぼした文化的影響を明らかにする研究の一端として、20世紀初めにドイツ東部に生まれ少年時代に第一次世界大戦を経験しワイマール期に大学で学んだ、ある教養市民の編集した女中たちの愛唱歌集を取り上げる。

ハルトマン・ゲーツ（1907-91）はチュービンゲン、パリ、ウィーン、ベルリン大学で学び1932年『ライナー・マリア・リルケ作品の形式におけるフランスとその経験』でグライフスヴァルト大学から学位を取得した人である。1935年『ドイツ抒情詩の本質について』を刊行、1937年までベルリンの出版社に勤務、翌年から1948年まで（戦争で一時中断）ハンブルクの出版社の校閲部長を務めた。戦後は1949年から1953年までフランクフルト・アム・マインのヘッセン放送のラジオドラマ制作部長を務めたのち、女中の歌の収集を始めた。彼の選んだ数曲がバイエルン・ラジオで放送されると多くの人々から「記憶に残る台所の歌」（一部は楽譜つき）がゲーツのもとに数多く送付されたため、彼はそれらをもとに1957年、昔女中たちが歌っていた歌を集めた歌集（『台所からの歌』（32曲）を出版した。翌年その改訂版（61曲）を簡

単な曲目説明つきで出版、1963年には『マリエヒェンは庭に座って泣いていた』という副題で増補改訂版（171曲）を出版、80年代に至るまで増刷を重ね、1967年にはその15曲を歌手らに歌わせた『台所からの歌』というLPレコードも出している。同じ1950年代末にはその他に、ウィーン民謡集（1958年）、ベルリン民謡集（1959年）、『道に撒かれたバラ』（1961年）という題名の民衆の愛唱歌集をも、次々に出している。

本発表ではまずゲーツの1957年『台所からの歌』の特色を簡単に見たのち、1950年代末～60年代前半にかけてゲーツが愛唱歌集の出版を続けた理由と、多くの人がそれに協力して各自の記憶に残っていた女中たちの歌を寄稿した理由を考え、さらに、雇用主の子どもたちにとっての女中たちの愛唱歌のインパクトを明らかにする。そのことにより、女中たちが生活の中で歌っていた歌が子どもの心に及ぼした影響について考え、歌う人間の思いと関わりなく伝わるものがあつたかどうかについても考察する。

## 2. ゲーツ編『台所の歌』の特色

### (1)初版と第三訂版の内容とその比較

初版には第二、第三訂版のような曲目解説がないため寄稿歌かどうかわからないものも含まれるが、少なくとも半数近くが寄稿された歌である。第三版はその3分の1弱が寄稿歌、残りの3分の2は『少年の魔法の角笛』やエルクとベーメの『ドイツの歌の宝』に至るまでの有名な歌集をゲーツが通読しその中から「なお20世紀に至るまで人気がある」という基準で選ん

だ歌らしい。ここでは初版と三版の内容を簡単にみてその特色を知ることにする。

(2) 寄稿歌で楽譜つきの歌とそうでない歌

寄稿歌のうち楽譜つきの歌は、記譜能力を示していることから、寄稿者がその歌を歌っていた女中達ではなく、それを聞いていた雇用主の子どもたちであったと推察しうる。

3. 当時の時代背景とゲーツの歌集出版の動機

(1) ゲーツの出身と時代状況

① 出身地

② 二つの大戦

③ 歌集編集時の西ドイツの状況

(2) 『台所からの歌』出版の目指したもの

1950年代末のドイツの時代状況と、ゲーツの足跡を考えると、女中達の愛唱歌集を出版した彼の思いをある程度推察しうる。

4. 女中たちの歌が、それを聞いて育った者たちに伝えたこと

(1) 歌の寄稿者たちの寄稿動機

ゲーツのもとに「記憶にある台所の歌」を送ってきた寄稿者たちは、どのような思いで歌を寄稿したのだろうか。

(2) 客間の歌と台所の歌

(3) 主家の子どもたちの心に残った歌の印象

5. おわりに

< 主要文献 >

- Goertz, Hartmann (Hrsg.), 1957. *Lieder aus der Küche. Perlen vergessener Poesie. Gesammelt mit alten Singweisen und geschmückt mit anmutigen Bildern. Einem hochverehrten Publikum zum unschuldigen Vergnügen geboten*, ders (Hrsg.), 1963. *Mariechen saß weinend im Garten. 171 Lieder aus der Küche gesammelt und in acht Kränze gebunden*, ders, 1962, *Preußens Gloria : 66 Jahre deutscher Politik 1848-1914 in zeitgenössischer Satire und Karikatur*, ders (Hrsg.), 1973. *Kinderlieder, Kinderreime*.

# ルール適用の厳格な集まり場面で

## 子どもは保育者の咎める行為をいかに利用しているか

保木井 啓史（福島大学）

### 1. 問題と目的

保育施設で子どもは、保育者が設定した活動の流れ・ルールに沿う行動を求められる。子どもは、それを単に受け入れたり嫌がったりするのみならず、例えば、着座で待つよう求められる場面で、離れた席の他児への呼びかけを楽しむ（伊藤 2014）など、保育者から被る制約を利用して価値や行動を創り出すことで、活動を自身の関心事に沿って意味づける（Corsaro 1985）といったしたたかさも発揮する。

本研究は、子どもが保育者から座る・話を聞く・一定の活動へ参加を求められる、集まり場面（朝の会・帰りの会・お集まりなど）を扱う。保木井（2017）では、第二次的調整（ゴッフマン 1984, Corsaro 1985 など）に依拠し、子どもが種々の手立てで、保育者に修正・制止・注意（以下、咎めと総称）されかねない行動を集まり場面で実現すること示した。ただし、対象の X 幼稚園は、子どもの不意の発言も尊重するなど、保育者のルール適用が寛容であった。

では、ルール適用が厳格ならば、子どもは保育者の意図に十全に沿って活動するだろうか。咎めは、「集団活動に子どもを参加させるための」保育者の手立て（大野ら 2012）であり、園の秩序に沿わせる統制である（Burke ら 2015）ので、厳格なルール適用によって、子どもは保育者の意図に沿うと示唆されるようにも見える。他方、保育者の子どもへの咎めを、集まり場面という社会構造の一部と見れば、その咎め自体が「システム利用」（ゴッフマン 1984）の対象たりうるとも示唆されよう。

以上より本研究は、ルール適用が厳格な集まり場面において、保育者が子どもの行動を咎める行為を、子どもがどのように利用しているか

を明らかにすることを目的とする。

### 2. 対象と方法

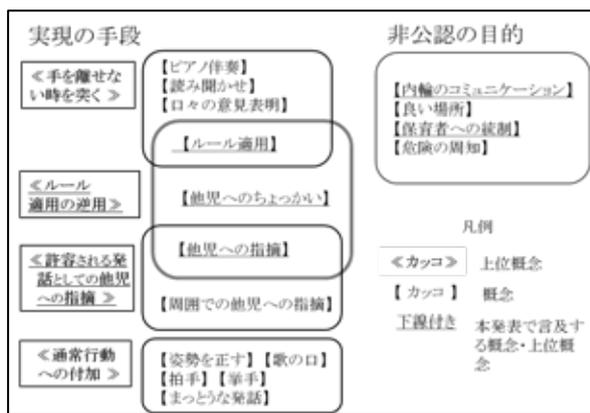
対象は、Y 幼稚園における、ルール適用が厳格である特徴を有する年長 K 組（園児 20 名。担任 K 保育者、2 クラス兼務の補助 1 名）の集まり 17 回（計 174 分。2015 年 10 月～翌 3 月）を、録画と筆記で記録したデータである。

分析枠組みとして、人が「非公認の手段」や「非公認の目的」を用いて、組織への完全な協調を避けることを指し（ゴッフマン 1984）、子どもによる保育者からの規制を回避する手管にも見出される（Corsaro, 1985 など）とされる第二次的調整に、保木井（2017）同様依拠した。分析手続きは下記。

- ①第二次的調整としての子どもの行動を特定するため、次の 1 つ以上を満たす事例を抽出。  
(1)違反となる行動がなされ、少なくともしばらくの間、保育者の咎めを受けなかった場合（「非公認の手段」の介在が推測されるため）、  
(2)集まりでの通常の行動の意味付けが改変されて行われたと考えられる場合（「非公認の目的」の介在が推測されるため）。
- ②抽出した各事例について、その行動がどのような手段でなされ、どのような意味（目的）を子どもが創り出したかという観点で、事例の特徴を短く言い表す概念を案出。
- ③手段の概念が多く案出されたので、含意を統合する上位概念を生成。
- ④「子どもが保育者の咎める行為をいかに利用しているか」という観点で結果を記述。

### 3. 結果と考察

第二次的調整としての子どもの行動 60 事例と、概念・上位概念を得た（次頁図）。非公認の手段・そうでない手段が事例中に含まれたた



め、「(非公認の目的の) 実現の手段」と総称した。研究目的と関連する上位概念である「ルール適用の逆用」を軸に、結果を2点記述する。

### (1) 頻回の咎めの利用

子どもが、保育者の「手を離せない時を突く」ことが、集まりから離れたやりとり（【内輪のコミュニケーション】）などの実現の手段となった点は、X 幼稚園と共通していた。他方、Y 幼稚園では、ルールを徹底させようとする保育者の頻回な咎めが、却って子ども同士の【内輪のコミュニケーション】の機会にされた点が特徴的であった。

集まり場面での姿勢・話者への注目の遂行を徹底するならば、保育者はルール適用を頻回にせざるを得ない。そのことが、ある子どものおしゃべりの注意の間に反対方向でおしゃべりを実現するという具合に利用されたのである。

### (2) 子どもによる保育者への統制

他児に働きかけて自分より目立つ動きをさせたり（【他児へのちょっかい】）、他児のルール違反を指摘したり（【他児への指摘】）することで、他児に対する保育者からの咎めを誘発し、集まりの進行の停滞や他児への優越を図る事例が発見された。

これらの事例では、保育者が子どもを統制する (Burke ら, 2015) というより、子どもが【保育者への統制】としてルール適用の保育行為をとらせているように見える。その際、【他児への指摘】に関しては、イレギュラーな発話が困難な当該クラスの集まりでも、他児への指摘ならばおそらく許容されやすいことも利用され

ている（「許容される発話としての他児への指摘」）。集まりのルールを保育者に先んじて適用しようとする行動は、K 保育者が求める子ども像に合致するか、少なくとも咎めにくい（集まり場面以外の例だが、すべきことを他児に教える行動は保育者から称賛された）、いわばルールの抜け穴であったと考えられるのである。

## 4. 総合考察

本研究の意義として第1に、ルール適用の寛容な集まり場면을対象とした先行研究 (保木井 2017) に対して、本研究では、ルール適用が厳格であっても、その制約を利用して価値や行動を子どもが創り出すことを示した。その際、ルール適用の厳格さの反映として、3-(1)と3-(2)のどちらでも、集まりのルールを徹底するはずの保育者の咎めが、複数の方法で、却って子どもに利用されたことを指摘できる。

第2に、Corsaro (1985 など) が第二次的調整の議論において、子ども間のグループアイデンティティの高まりを強調したのに対して、本研究の【保育者への統制】の事例には、保育者の権威に依拠する一方で、自身の関心事に他児を踏み台とするような要素も見出された。これらは、クラス集団での、子どもの複雑な立ち振る舞いの様子を示すとともに、第二次的調整が、子ども間の折衝という視角も持ちうることを示唆している。

## 5. 引用文献

- Burke, R. & Duncan, J. (2015) *Bodies as sites of cultural reflection on early childhood education*, Routledge.
- Corsaro, W. A. (1985) . *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Ablex.
- ゴッフマン, E.・石黒毅訳 (1984) アサイラム. 誠信書房
- 保木井啓史 (2017) 保育者の期待に対する子どもの身の処し方の研究. 教育学研究ジャーナル. 20. 1-9
- 伊藤崇 (2014) 保育所での活動間移行過程における子どもたちによる呼びかけ行動の分析. 子ども発達臨床研究. 5. 1-11
- 大野和男・寺島明子 (2012) 年少児クラスにおける「朝の会」の進行過程. 鎌倉女子大学紀要. 19. 1-12

# 乳児はどのようなときに保育者の背中を求めてくるのか？

## —保育者のアプローチとしての「背中の保育」—

○水野佳津子（佼成育子園）・中坪史典（広島大学）

### 目 的

乳児とのかかわりにおいて保育者は、背中を用いてアプローチすることがある。水野・中坪（2017）は、これを「背中の保育」と定義する。「背中の保育」とは、保育者が乳児に面と向かってかかわるのではなく、背中というワンクッションを置いて間接的・消極的にかかわることであり、安心感を土台とし居場所の形成を促す意義がある。他方で保育者と乳児の思いが一致しないとこのアプローチは成立しないことが明らかになっている。（水野・中坪 2018）。「背中の保育」は、乳児をあやすために積極的にかかわる「おんぶ」とは異なり、背中を介したかかわりの中で、自らの力で世界を広げていけるようにしていくものである。

本研究の目的は、乳児の視点から（1）保育者の背中を求めてくるときはどのような時なのか、（2）その際になぜ背中なのかを検討することである。

### 方 法

研究方法は、次の通りである。（1）筆頭発表者は、保育終了後に一日を振り返り（保育を見つめ直して自らと対話する）、書き留めておきたいエピソードをノート（B5版）に記した。その際、直感的に感じたことを大切にするために、殴り書きのように一気に記すことに留意した。また、日時や曜日、乳児の名前や年齢なども記した。（2）こうして日々書き留めたノート（50枚綴り 計8冊）の中から「背中の保育」に関連するエピソードを精査したところ、20個が抽出された。（3）それぞれのエピソードについて、題名と解説文をパソコン上に入力するとともに、解説文にも題名を付した。（4）連名発表者とともにエピソード及び解説文を再読

し検討したところ、20個のうち保育者からのアプローチが10個、乳児からのアプローチが10個であった。（5）本研究の目的に照らし後者に焦点を当てて検討した。

### 結果と考察

#### （1）子どもが保育者の背中を求めてくる きとはどういう時か

##### 【エピソード1】先生の背中、取った（4月） （ケンジン男児1歳6ヶ月）

園庭遊びから帰ってきた子どもたちは十分に遊び、眠くなってきていた。そこで私は、すぐに昼食にしてあげたくてオムツ交換や着替えをテキパキと行い、1人2人と次々と着替えさせていた。そんな忙しそうな私を見て、くっついて行きたくてもいけないケンジンが居た。私の横でジーッと私のすることを見ていたと思ったら、急に背中にドンッときた。そしてしがみついて動かなくなった。私は前に居る子の着替えをしながら背中を動かさないようにし、ケンジンに背中を貸していた。

##### 【エピソード2】こっちは見ないで、ここに居て （4月）（マサミ女児1歳11ヶ月）

お昼寝になると寝ようとししないで、動き回り喋り捲っていて、なかなか寝付かないマサミが居た。寝かそうとすると「ガー！」と言って怒って手を振り払う。他のところに行こうとすると「ア、ア…」と言って“側に居ろ！”とばかりに私を見て怒っている。近くに行って背中を向けて座ったら、マサミが落ち着いた。私が黙って背中を向けていると、少しずつマサミが近づいてくる。私が居ることを確認し、私が動かないことに安心したのか静かになった。

【考察】上記のエピソードから分かる通り、乳児は、集団の中であつても甘えられる場所とし

て背中を見出している。自分の思いを満足させるための場所として保育者の背中を選択している。自分本位で満足できる背中を求めている。

〔エピソード1〕では、集団の中で1対1で接するのが難しい場面で、ケンジンは甘える場所を選択している。保育者が忙しくしているのを見て空いていた背中に全身をゆだねて甘えている。〔エピソード2〕では、マサミは動いたり喋ったりしながら寝付くという独特のペースがあるため、寝かし付けられたくない。でも眠いから傍に居てほしいという2つの思いが交差する。居てもらえるという安心感とともに、自分のペースを守ることができることから背中を介したかわりを求めている。

## （2）なぜ背中なのか

### 〔エピソード3〕 背中と指しゃぶり（9月）

（ユウヤ男児1歳11ヶ月）

その日私は研修で1日居なかった。帰ってきた私を見て、ユウヤは、私の胸にガッシリとしがみついてきた。少しずつ落ち着いてきたら私のエプロンの角を握り指しゃぶりをして、私の脇から背中に回っていった。背中に体をくっ付けながら静かに指をしゃぶっていた。ユウヤは遊んでいる時など普段指しゃぶりはしないが、眠い時と甘えて私にくっ付いている時は指しゃぶりをしている。離れていた今日1日分を邪魔されない背中中で甘えているのだろう。

### 〔エピソード4〕 ゆらゆら（3月）

（ホノミ女児2歳9ヶ月）

ホノミが、両手を広げて私の背中にピタッとくっ付いてきた。しばらくの間、背中をホノミに貸していた。そのうち私は、体を前後に揺すってホノミとの触れ合いを楽しんでいた。ベッタリと背中に張り付いて甘えている。ホノミが「ゆらゆらして～！」と今度はホノミの方から体を揺すってほしいとの催促が来た。

〔考察〕上記のエピソードから分かる通り、乳児は自分本位で甘えられる場所である保育者の背中を選んでいる。自分の思いのままに甘え、保育者の背中中で充分に満足できるまでくっ付

いて居られる場所でもある。

〔エピソード3〕では、ユウヤは、私の膝に座って来るより背中にくっ付いて来ることが多い。背中だと自分本位で甘えることができる。自分の好きな体制で私の背中にくっ付き、その時の安心していただける体制になり、安心感が欲しい時にする指しゃぶりをして自分だけの世界に入っていく。そして保育者の背中中で充分に甘えていく。〔エピソード4〕では、背中であやそうとする大人とあやされたいと思う子どもの気持ち一致していないと成り立たない。抱っこをあやしは、大人本位で子どもは受け身でしかないが、背中では子どもがしがみついて求めないと出来ない。しがみつくと子ども本位と、子どもをあやそうとして体を揺らす大人本位の部分が、合わさって1つになっていく。

## 総合考察

保育者からのアプローチに関するエピソードから「背中での保育」の背景には、乳児の居場所を形成するために安心感を高め、情緒の安定を図るという保育者の意図があった。そういう意図をもって背中を介したアプローチを受けていた乳児にとっては、保育者の身体の前が使えない時でも自然と背中を選択する力を持っていたと思われる。また背中中で安心感を得ていた乳児にとって甘える場所として選択する上で容易であったことが考えられる。

乳児がなぜ、あえて背中を選んでくるのかについても、膝に座るよりも自分の接したい体の部位や面積などを自由に決めることができ、自分本位で甘えたり、去っていかたりするという自由性や独占性が大きいことが考えられる。

本研究では、乳児の視点からの「背中での保育」について検討した。今後は、保育者からの「背中での保育」と乳児からの「背中での保育」の関係性について検討する必要がある。

水野佳津子・中坪史典 2017 「乳児に対する保育者のアプローチとしての「背中での保育」」『日本乳幼児教育 学会第27回大会研究発表論文集』276-277頁

水野佳津子・中坪史典 2018 「なぜ保育者は乳児に対して背中を用いてアプローチするのか？—「背中での保育」の意義と課題—」『日本保育学会 学会第71回大会研究論文集』292頁

# 保育のICT化の現状と今後の課題

## —公立幼稚園を中心として—

○二宮祐子（東京女子体育大学・短期大学）

富山大士（こども教育宝仙大学）

### 1. 研究目的

小学校・中学校では、文部科学省により『教育の情報化加速化プラン』（文部科学省 2016）等が示され、ICT化が推進されている。また、『新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン』（厚生労働省 2015）においても、ICTの活用により業務<sup>注1</sup>の効率化が推奨されている。

しかしながら、自治体レベルで、保育のICT化の基盤整備のための補助金に対する応募状況などをみる限り、保育実践現場（幼稚園・保育所・認定こども園等）におけるICT化がスムーズに進展しているとは言い難い。そこで、本発表では、保育のICT化の現状を扱った先行研究より、今後とりくむべき課題を探り出し、公立幼稚園を中心に行われた調査結果も交えつつ、議論を深めていきたい。

### 2. 保育のICT化の現状

保育のICT化においては、保育者—子ども間の関わりだけでなく、その保護者を対象とする子育て支援も重視される点など、学校教育のICT化とは内容面で異なる点がある。このため、先行研究で明らかにされた事柄について、3つの領域に分類し、現状を述べる。

#### (1) 保育内容のICT化（子どもとの関わり、環境整備、クラス運営、行事運営）

1990年頃から、描画などの表現活動でコンピュータやタブレットを教具とする遊びが試みられてきた(ex.中坪 2004)。最近では、会話型ロボットや遠隔操作ロボットの導入も試みられている(ex.塩見他 2015)。ただし、これらの教育的効果については一

般化しうるレベルまでは実証されていない。

#### (2) 子育て支援のICT化（保護者との関わり、連絡帳、おたより）

おたより作成についてはPCが活用されているものの、保育者—保護者間の双方向のやりとりを伴う電子連絡帳やSNSについては導入がすすんでいない（日本保育協会 2014, 高橋他 2017）。

#### (3) 業務のICT化（カリキュラム、保育日誌、児童票、指導要録、登降園管理）

パソコンで電子データとして作成し、プリントアウトして利用することはさかんであるものの、作成したデータを蓄積し、グループウェアで共有したり、データを更新して再利用したりする動きはみられない（日本保育協会 2014）。

### 3. 保育のICT化における問題点

以上より、保育者が負担感を抱えやすい保護者支援や記録類において、ICT化の遅れが顕著に生じているという問題点が浮かび上がってきた。

池本は、ニュージーランドとの比較から、わが国における保育のICT化が進まない理由として、保育現場の管轄省庁が、文部科学省／厚生労働省管／内閣府の三つに分かれているために行政主導による変革が難しい上に、使いやすい業務支援システムの開発が行われてこなかったことをマクロ的な要因として指摘している(池本 2017)。ミクロ的な要因(ex.業務支援システム導入に対する現場の不安感)については、実践に携わっている保育者たちの現状について、丁寧に把握し、分析することにより、改善の糸口をつかむことができるものと予想される。そこで、本研究は、業務支援システム運用を開始する幼稚園・保育所・認定こども園で、経営者や管理職を対象にインタビューを継続的に実施している。本発表では、

公立幼稚園を対象に行われた調査結果を、次に示す。

#### 4. 調査結果と考察

東京都における学校の情報化に関する先進的な自治体として、M区・S区・A区・H市を抽出した。各教育委員会のICT化担当者（指導主事・運営担当者）にインタビューを行った。

M区・S区・A区では、学校の情報化の対象となる校種として、幼稚園は含まれていない、という回答であった。つまり、公立幼稚園では教育委員会主導によるICT化は行われず、私立幼稚園では自主裁量に任されている。M区の担当者によれば、公立幼稚園をICT化の対象から除外した理由として、①幼児教育は実物による教育なので、ICTはなじまない、②業務効率化や幼少接続等において、現場ではICT化に対するニーズが生じていない、という点が挙げられた。

一方、H市の公立幼稚園では、2018(H30)年度より業務支援システムのグループウェア機能の運用が開始された。もともと、小学校17校と中学校8校で構成されていた業務支援システムに、公立幼稚園4園が新たに参加することになった。

業務支援システムへの参加は、行政主導というよりも、現場（公立園長会）からの強い要望により実現したものだという。H市公立幼稚園の場合、各園に2～3台のPCしか配置されておらず、一人一台の環境になっていないことから、少なくともハード面では他園の状況と大差ないことがうかがえる。それにもかかわらず、H市の公立幼稚園においてICTを積極的に受容し、活用しようとする姿勢がみられるのはなぜか。H市教育委員会ICT化推進室におけるインタビュー結果より、その背景にある要因が、以下のとおり導き出された

第一に、業務支援システムが開始される20年以上前から、役所としての庁内情報システムが導入され、本庁・教育委員会・各園との事務的なやりとりで活用されてきた。このため、校務支援システムのグループウェアの機能について、直感的に理解することができたのではないかと推測される。

第二に、H市公立幼稚園では、「気になる

子」や発達障害をもつ子どもに対する研修を各園で連携して行い、発達支援センターや小学校との連携が密に行われてきた。他園・他機関とのやりとりのための便利なツールとしてICTへの潜在的な需要があったと考えられる。

#### 5. まとめ

H市ではICT化が着実に推進されているものの、その他の自治体では、積極的な姿勢は見出しがたいという結果となった。その背景には、パソコンやタブレットの機器の不足といったハード面の問題だけでなく、ICTをツールとして使いこなせていない点や慣れの問題もあることが示唆された。また、ICTのコミュニケーション機能を使いこなす上で、日ごろから、他機関との連携し、こまめに連絡をとりあっていることも、ICT化を推進する上で、基盤的な要因として位置づけられることが明らかとなった。

注)「事務」「校務」「園務」等、多様な呼び名があるが、本稿では「業務」に統一する。

#### 引用文献

- 日本保育協会(2014)「保育士における業務の負担軽減に関する調査研究報告書」
- 森田健宏 他(2012)「幼稚園の園務情報化の現状と課題」『日本教育工学会論文誌』36, pp.5-8.
- 中坪史典(2004)「保育実践におけるコンピュータの利用に関する研究の動向と課題」『琉球大学教育学部紀要』64, 323-332.
- 塩見昌裕 他(2015)「テレロボットと環境センサを利用した保育支援の試み」『信学技報』115(283), 37-40.
- 高橋翠 他(2017)「保育・幼児教育施設における保護者との情報共有と利用ツール：ICTツールの利用状況」『信学技報』116(524), 119-124.
- 池本美香(2017)「ニュージーランドの保育におけるICTの活用とわが国への示唆」
- 日本教育工学振興会(2007)「校務情報化の現状と今後の在り方に関する研究(平成18年度文部科学省委託事業)」

本発表は、電気通信普及財団2018年度研究助成(社会科学分野)による研究成果の一部である。

# 子ども社会の測定と調査倫理について

## 他分野との共通性と他分野にはない独自性を探る

浜島幸司（同志社大学）

### 1 はじめに

現状においても、子ども社会学会内に子ども社会を対象とする調査研究のあり方について議論が深まっていない。他方で、元森(2018)をはじめとして、「子ども」および「子どもをとりまく社会」をどのように捉え直すか理論的な側面、研究視点の側面から再考し、独自の枠組みの必要性が提唱されてきている。

この流れを意識しつつ、本報告では子ども社会研究、とりわけ実証調査をするにあたって現状で何が問題なのか、倫理的な側面を中心にいくつかの論点を提起したい。結論を先取りすれば、子ども社会研究の実証に対して、調査手法とそれに伴う調査倫理への意識を強め、必要に応じて独自のガイドラインを設定するなど(しないことも含め)、本学会の独自性を打ち出す(意味があるのか/ないのかも含めて)ための問題提起をおこなう。

### 2 子ども社会学会における倫理基準

まずは本学会の「倫理綱領」を確認しておく(<http://www.js-cs.jp/rules/> [2018年5月20日閲覧]以下、URL閲覧日はすべて同日)。2008年6月28日より施行され、全7条のものである。研究・調査に関するものとしては「第5条 情報管理」で、「会員は、研究、教育、実践等で得られた情報については慎重に管理しなければならない」とあるぐらいで、調査倫理への具体的な記載はない。また、本学会には倫理委員会が存在し、平成29・30年度は委員長1名、委員5名で構成されている(<http://www.js-cs.jp/aboutus/board/>)。

学会紀要『子ども社会学研究』の投稿規定【付記】執筆に関する留意点としては「投稿者は、研究を進めるにあたって倫理的問題に十分配慮し、配慮したことを論文中に明記すること」(<http://www.js-cs.jp/rules/>)とある。

さしあたり現状として本学会からは具体的な明文化をせずに研究倫理および調査倫理は

会員個々の判断を尊重していると読める。

### 3 他学会の倫理基準

日本教育社会学会は2001年10月8日に「日本教育社会学会研究倫理宣言」(<http://www.gakkai.ne.jp/jses/rules/ethicallcode.php>)を出している。日本教育社会学会研究倫理WG(2001)の記録を読むと

- ①宣言のレベル: 当該の研究分野を超えた抽象的・普遍的な倫理を提示し、それを“尊重すること”を学会として宣言するレベル
  - ②綱領のレベル: 当該の研究分野についての一般的な倫理を、「綱領」として定めるレベル
  - ③規定のレベル: 研究活動を遂行する上での具体的な行動基準を「規定」として定めるレベル
- (日本教育社会学会研究倫理WG,2001:2)

があり、②および③については時間をかけて議論することが望ましく、①の形で進めるとまとめている。本報告での主眼である研究倫理は「③規定のレベル」と関わる。日本教育社会学会は③については慎重である。

日本乳幼児教育学会は紀要『乳幼児教育学研究』への投稿に際し、「論文原稿チェックリスト」の提出を義務づけている。複数ある項目の中に、調査倫理については以下のように示されている。

調査等研究にあたって、所属する研究機関等での倫理審査を受けていることを記載している。もしくは、調査協力者等に研究内容等の説明をおこない、研究協力の承諾を受けていることを記載している。それらのような倫理的配慮には該当しない研究内容であることを確認している。  
(『乳幼児教育学研究』論文投稿チェックリストより)

日本心理学会は2009年6月6日に「倫理規定」を策定している。専用HPから非会員

でも冊子を PDF 形式でダウンロードできる ([https://psych.or.jp/publication/rinri\\_kitei/](https://psych.or.jp/publication/rinri_kitei/))。冊子には「研究を計画する段階においては、あらかじめ倫理的問題が生じる可能性について慎重に検討しなければならない」(日本心理学会倫理委員会, 2011:10)、「研究にたずさわる者は、原則として、研究の実施に先立ち、自らが所属する組織および研究が行われる組織の倫理委員会等に、具体的な研究計画を示し承認を受けなければならない」(日本心理学会倫理委員会, 2011:11) とある。研究計画および調査の同意に関しては「インフォームド・コンセント」の箇所、「子ども」を対象にした場合、以下のように記述されている。

たとえば、子ども、障害や疾患を有する人、外国人など、認知・言語能力上の問題や文化的背景の違いなどのために、通常の方法の説明では研究内容の理解を得られたと判断できない研究対象者の場合には、理解を得るために種々の方法を試みるなど最善を尽くす必要がある。その努力にもかかわらず自由意志による研究参加の判断が不可能と考えられる場合には、保護者や後見人などの代諾者に十分な説明を行い、原則として、文書で代諾者から同意を得なければならない。

(日本心理学会倫理委員会, 2011:11)

#### 4 子ども社会の研究と調査倫理の現状

心理学会だけでなく、社会調査においても倫理基準は重視されている。「社会調査士」を認定する一般社団法人社会調査協会によれば「【A】社会調査の基本的事項に関する科目」([http://www.jasr.or.jp/participation/curriculum\\_sr.html](http://www.jasr.or.jp/participation/curriculum_sr.html))の履修内容に調査倫理が含まれている。しかし、調査倫理の体系化がなされたうえで受講に至っている状況ではない。

さらに踏み込んで、「子ども」および「子ども社会」を念頭に置いた場合、研究者が、誰に、何を、どのようになすべきかという規定は明確にはされていない。

Alderson と Morrow (2011=2017) は自らの経験をもとに研究の指針を提示している。同書の要点を示せば、対象者である子ども(および保護者もしくは関係機関)に対し、調査目的と内容を適切に伝え、同意をとり、不快に感じる事があれば直ちに打ち切ることができる旨を共有すべきであると論じる。

#### 5 論点

子ども社会の測定に際し、本学会で議論すべき調査倫理の側面は、学際性も相まって多々存在する。ごく一部であるが列挙する。

- ・本学会として「倫理綱領」見直しの必要性の有無(宣言・規定も定めるのか否か)
- ・本学会として独自の倫理規定の必要性
- ・「子ども」が調査対象となった場合、保護者および／もしくは関係機関への同意の必要性(即物的／機械的な対応でよいのか)
- ・「子ども」が調査対象者となった場合のフィードバックとして何ができるか

#### 6 まとめ

そもその前提として、他の学会や研究分野同様、研究者は研究計画および調査倫理を明確に第三者に説明できなければならない。それができない研究はおこなうべきではない。

それを踏まえたうえで、本学会の研究手法および学会全体の発展を考えて、「子ども」および「子ども社会」を対象にした場合、独自の調査倫理規定が必要になるのか否かを問い返したい。もちろん最優先すべきは対象者の保護であり、調査による不利益を被らないことである。繰り返しになるが、学際性を謳う本学会の独自性を調査倫理の側面から再考し、会員相互の利益につながればと思う。

(詳細は当日配布資料参照のこと)

#### <参考文献>

- Alderson, P., & Morrow, V., 2011. *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*, Sage. =齊藤こずゑ訳, 2017, 『子どもとともに研究の倫理 研究・調査にかかわるすべての人のための実践的ガイド』, 新曜社.
- 元森絵里子, 2018, 「子ども観の変容と未来—子どもの多様性発見の時代、子ども社会学は何を問うべきか—」, 稲垣恭子・内田良編, 『教育社会学のフロンティア 2 変容する社会と教育のゆくえ』, 岩波書店, pp.189-208.
- 日本教育社会学会研究倫理 WG, 2001, 『研究倫理綱領案の策定について(答申)』.
- 日本心理学会倫理委員会, 2011, 『公益財団法人 日本心理学会倫理規定(第3版)』.

# 保育者の成長を促す園長のリーダーシップに関する研究

## —遊具としての陶器を導入する A 幼稚園の事例から—

○田島美帆（広島大学研究生）・淀澤真帆（広島大学大学院）・中坪史典（広島大学）

### 1. 問題と目的

保育の質が重視されてきている昨今、保育の質を高めるための一要素として、園長のリーダーシップが重要だと言われている。国内における園長のリーダーシップに関する研究は、海外の知見を参考にした上で、職員が発揮するリーダーシップについて、秋田ら（2016）が言及している。また、矢藤（2017）は、保育の質を高める園長のリーダーシップにおいて、職員の自主性を尊重しながら側面から支えていくようなリーダーシップが参考になると述べている。両者に共通して言えるのは、一人のカリスマ的リーダーが指示を行い、保育者を思い通りに動かすのではなく、保育者一人一人が自ら考え、判断できるようになることが重要であると考えている点である。

このように、海外の知見を踏まえた保育における理想的なリーダーシップ像が明らかにされつつあるが、国内においては、研究の数がまだ少ないのが現状である。加えて、秋田ら（2016）は、リーダーシップのあり方が、職員の保育観や子ども理解の形成にどのような影響を与えているのか、また、保育実践の中で、保育者が自主性や自律性をどのように行使するようになるのかといった研究が充分にされていないことを指摘している。

そこで本研究では、私立幼稚園園長に保育実践に焦点をあてたインタビューを行い、その語りを分析することで、日々の保育実践における関わり合いの中で、自主性や自律性を発揮できるような保育者としての成長を促すために、リーダーとしての園長が、どのような働きかけをしているのかを明らかにすることを目的とする。

### 2. 研究対象と方法

本研究では、私立幼稚園 A 幼稚園の園長に対し、半構造化インタビューを1時間実施した。収集したインタビューデータは、大谷

（2007,2011）による SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析を行った。

SCAT は、比較的小規模なデータの個別具体的な分析に有効であるため、1名の調査対象者を深く追求していこうとする本研究に適していると判断した。

本研究では、インタビューデータの中でも遊具としての陶器を導入する語りの部分に着目する。割れる可能性のある陶器をあえて遊具として扱おうという園長の提案は、保育室での従来型の遊びに対する挑戦的な発想であるため、保育者が困惑、あるいは拒否することも予想される。このように他に類を見ない試みを提案する園長は何を意図し、保育者はどのような反応を示すのか、その語りを分析することで、保育者の成長を促すようなリーダーとしての働きかけがどのようなものなのかを見ていく。

### 3. 結果と考察

分析の結果、A 幼稚園の園長は、遊具としての陶器を導入する過程を通じて、保育者に対して試行的思考を課していることが明らかになった。試行的思考とは、本分析によって得られた構成概念である。そして、試行的思考が課されることによって、保育者の実験的かつ挑戦的な保育活動に関する経験値の増加や面白い姿勢が醸成される可能性があることも明らかになった。

以下に、本分析で得られた構成概念（下線部で表示）を用いながら具体的に記述する。

#### 1. 試行的思考を課す

陶器を遊具として導入する今回の事例は、割れない遊具から割れる遊具への変更であり実験的試みである。同時に、危険物を排除する従来の保育室の環境設定に逆らった従来の幼稚園とは異なる危険体験の提供でもある。教育的な目標としては、危険体験による安全

意識の育成を目指しているが、保育者にとっても初めての経験であるがゆえに負荷が伴い、こどもの学びを優先するのか、安全な環境設定を優先するのかという保育上の葛藤の誘発がもたらされることになった。

この試みは、園長による持ち込み企画として、職員に提案されたものであり、職員の無意識的な抵抗の表出も見られた。この無意識的な抵抗の裏側には、抵抗による職員の思考停止の潜在的危険性があることが考えられるが、これに対して園長は、ひとまずの開始に踏み切り、抵抗緩和による職員の思考継続を促し、思考停止を回避した。

陶器導入後も、園長は継続しながら、職員の葛藤状況における思考継続の徹底をはかる様子が見られた。

このように、園長は、実験的試みの一連の流れにおいて陶器導入開始前には、保育上の葛藤の誘発をもち、陶器導入開始時には、思考停止に陥ることを回避し、陶器導入を継続しながら、葛藤状況における思考継続の徹底をはかっている。つまり、常に思考を止めず、試行的思考を課すという働きかけをしていることが明らかになった。このことから、思考停止に陥ることなく、保育者として自ら考える機会をリーダーとしての園長が設けていることがうかがえる。

## 2. 試行的思考がもたらす保育活動に関する経験値の増加と面白い姿勢の醸成

試行的思考が課されている間、保育者は、こどもが遊んでいる様子の経過観察をしながら実践を続けるという、観察と実践の往復に取り組むことになる。この経過観察は、個々の職員に宿題として提示されるため、個々の視点と思考が必然的に促進される。その結果、職員には、こどもに対する観察力の向上、子ども理解力の向上、保育の環境設定力の向上がもたらされる。これは、保育者の自律の促進であると考えられる。さらにこの経過観察は、個々の気づきや解釈の違いを職員同士で持ち寄って話し合う相互交流の促進をねらうものでもあるため、こどもの観察を必然的に生み出す仕組みが埋め込まれていることがうかがえる。

このように、園長が職員に課す試行的思考

は、保育者としての自律を促すことにもなり、実験的かつ挑戦的な保育活動に関する経験値の増加、面白い姿勢の醸成をもたらすことが考えられる。それは今後、変化に寛容な個人、変化に寛容な組織づくりへと発展することが予想される。

## 4. まとめと今後の課題

A 幼稚園の園長の語りからは、遊具としての陶器を導入する過程を通じて、保育者に試行的思考を課していること、また、試行的思考が課されることにより、保育者の実験的かつ挑戦的な保育活動に関する経験値の増加や面白い姿勢が醸成される可能性があることも明らかになった。この事例における園長のリーダーシップは、日々の保育実践の中で、試行的思考を課すことで、保育者一人一人が自ら考え、判断できるような機会を設け、保育者の自律を促しながら、実験的な試みを受け入れることを支えていたと考えられる。

今後は、保育者にもインタビューを実施し、園長の働きかけによって保育者の成長がどのように促されていたのかを保育者の視点から明らかにすることで、園長のリーダーシップをより鮮明に描きたい。

## 引用文献

- 秋田喜代美・淀川裕美・佐川早季子・鈴木正敏 (2016) . 「保育におけるリーダーシップ研究の展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 56 巻, pp283-306
- 矢藤誠慈郎 (2017) . 「保育の質を高めるチームづくり 園と保育者の成長を支える」わかば社
- 大谷尚 (2007) . 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 第 54 巻 2 号, pp 27-44
- 大谷尚 (2011) . 「SCAT: Steps for Coding and Theorization -明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法-」感性工学, 第 10 巻 3 号, pp155-160

# 保育者の“働きがい”の形成プロセス

## キャリアの転機における感情抑制とその効果

香曾我部琢（宮城教育大学）

### 1. 問題と状況

#### 「保育者になる」という意識の芽生え

キャリア教育の重要性が示唆されて久しいが、文部科学省(2000)は、その要因として地球規模の情報技術革新と社会経済・産業的環境の国際化であることを示している。とくに、近年は、技術革新によってより高次の機能をもったAIの出現は、人に求められる職業選択の幅をせばめ、人にとって代わる存在として多くのメディアに取り上げられている。さらに、AIは人の職業選択の幅を狭めることによって、人に求められる職業に関するスキルに関するパラダイム転換も社会に強要する。例えば、一般的な事務をこなすOLやトラックの運転手などに求められる事務処理力や運転などの一般的な能力は現代社会で求められるスキルとして認識されず、芸術家や教師など、独創的な発想や対人援助に関する濃密な他者との相互作用などの能力がスキルとして高く評価される。

「10年後には今ある仕事（職業）の半分がなくなる」と言われ、産業構造や就業構造の流動性が高い現代—未来において、将来の自らの職業について思いを抱き、その思いをかなえる努力を積み重ねることはとても有益であると考えられてきた。そのため、さまざまな職業に関する情報については高等学校のみならず、中学校や小学校においても提供されるようになり、キャリア教育を系統的に提供する施策が図られてきた(中央教育審議会, 2011)。

中教審答申では、学校教育におけるキャリア教育の基本的方向性として、3つの方向性を示したが、とくに、基礎的・汎用的能力を確実に

育成することの重要性について示唆し、とくにそれらの力が実践的・体験的な活動によって促される必要があることを明示している。

#### 「保育者になる」ことを決定するプロセス

峯村(2017)は、基礎的・汎用的能力について、とくに「自己理解・自己管理能力」に着目し、自己やアイデンティティの形成に極めて類似した内容が含まれていることを示した上で、「自己の文脈の中で、自分が何をしたいのか、といったことを自分で理解し、そして今後のために更に学ぼうとする主体的な力」であると示唆している。

キャリア教育の文脈では、自分が何をしたいのか、自らを理解することが重視されていることが示されたが、実際には大学1年次時においても将来「自分が何をしたいのか」が明確ではない学生が30%程度存在することが調査によって示されている(Benesse 教育研究開発センター, 2005)。また、神谷(2010)は、保育者養成校への進学動機・進学理由において、自分から進学を決めるのではなく、他者の働きかけによって他成的に動機を形成している群や、他に進路先が見つからずに保育者養成校に進学する消極進学群が存在することを示している。つまり、保育者の職業領域においても、「なんとなく」流されて保育者になる層が存在することが想定されるのである。

一方で、神谷(2010)は自らの経験をもとに自ら保育者になろうとする群や、積極的に保育者になろうとする積極進学群が存在することを示しており、その志望理由は多様であることが示されている。この志望動機の多様性について

は、長谷川(2006)が5つの因子を示し、大村(2011)は2因子構造であることを示しており、他にも保育者の志望動機に関する先行研究の知見はさまざま、保育者の志望動機を読み解くことの困難さを示唆している。

### 「子どもが好き」という感情

香曾我部(2018)は、離職から再就職へ至るプロセスにおいて、養成校入学以前から抱いている「子どもが好き」という体験への意味づけを変容させていることを明らかにした。具体的には、離職から再就職いたる経験のプロセスにおいて、ネガティブな感情が生起した際に、保育職へと誘うSGとして「子どもと一緒にいるのが好き」という思いが示された。高校生・養成校時代には単純に「子どもが好き」で保育者を志望していたと意味づけていたのに対して、離職から再就職へ至るさまざまな経験を積み重ねていくなかで、「好きな子どもたちと一緒にいるときの自分」や「子どもが好きでない自分も想定しつつも、やっぱり子どもが好き」などと、「子どもが好き」という経験への意味づけを変容させていることが示唆された。

離職から再就職へ至る過程で、高校生以前から抱いていた「子どもが好き」という思いへの意味づけをその時々に見えるネガティブな感情が生起するたびにちよつとずつ変容させることで、その時々において保育職への再就職へと促すようなSG的な意識を自己生成していることが示された。現在の声が過去の自分の声の意味づけを変容させ、次の展望の幅を押し広げたと考えられるのである。香川(2015)は、このような異なる声同士が会うことで自らの歴史発達のゾーン(ZOF)が確定することを「異時間混交」という言葉で概念化したが、保育者が自らの仕事を継続させて「保育者になってよかった」という思いを抱く際に、過去の自らの「子どもが好き」という志望動機への意味づけを変容させることが、異次元混交となり、保育者としての仕事の継続へのSGとなったと考えられ

るのである。

### “働きがい”の意味づけの変容

保育者が、そのキャリアのプロセスにおいて自らの過去の経験への意味づけを変容させることで、そのキャリアの時間的展望を広げることが示された。本研究では、離職から再就職へと至るプロセスにおいて、自らの保育者としての“働きがい”をどのように意味づけているのか、その変容プロセスを明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法

今回は、保育者として生きるプロセスを対象とするために、TEAアプローチの複線径路等至性モデル(TEM)を分析方法として用いることとした。

### TEMについて

TEMとは、ヴァルシナー(Valsiner, 2001)が、発達心理学・文化心理学的な観点に等至性(Equifinality)概念と複線経路(Trajectory)概念を取り入れようと創案したもので、人間の成長を開放システムとして捉えることで、人が他者や自分を取り巻く社会的な状況に応じて異なる経路を選択し、多様な経路をたどりながら(複線経路概念)も、類似した結果に辿りつくという、等至性概念を用いて、人間の成長のプロセスの多様性を記述しようとした方法論的枠組みである(安田, 2015)。本研究では、とくに「分岐点」において、意思決定が必要となった出来事における他者や社会から受けた社会的助勢(SG)・社会的方向づけ(SD)に焦点を当て、その分岐点に「後悔」という感情が価値づけられた経験をTEM図として分析を行う。

## 3. 結果と考察

本研究の結果として、離職までの保育の中で、「子どもが好き」という自らの感情を意味づけし直すことで、同時に、自らが理想とする保育実践の在り方を捉えなおしていることが示された。当日は、TEM図を用いて、そのプロセスの詳細について発表する。

# 保育者の職の継続（Ⅲ）

## —職場内の葛藤に着目した育児休業における職場復帰プログラム—

中井雅子（十文字学園女子大学）

### I. 問題の所在と研究の目的

現在、保育者が育児休業を取得し長期間職場を離れることによる影響や、職場復帰に関連した職業的な役割葛藤をどのように乗り越え、職の継続に結びつけたかの社会学的研究は乏しい。そこで、中井（2016）は職を継続している保育者と離職した保育者の調査を行い、①産休前から<職務継続モデル>の情報を得ること、②育児休業中は<園の訪問頻度>を多くし、<復帰後の生活や職務内容の相談>を通して<情報の共有化>を行うことや、③中長期的な展望がもてるような<職務継続のイメージの形成>の重要性<sup>1)</sup>を明らかにした。更に、中井（2017）は育児休業に関連する研修や復帰した保育者の職場への調査を行い、再社会化の視点で分析した結果、④育児休業取得前、育児休業中、職場復帰直後の3段階での職場復帰プログラムと支援者の必要性を明らかにした。しかし、その後の追跡調査により、理想の職場復帰プログラムを作成しても職場内の葛藤から離職の危機が発生していることが明らかとなった。そこで、今回は職を継続するために、育児休業を取得した保育者が職場に復帰した際に職場でどのような葛藤を抱え、その葛藤を上司や同僚と共にどのように乗り越えていったかに焦点を合わせ、職場復帰プログラムの有効性を検証する。

### II. 調査の対象と方法

#### II-1. 調査の対象

調査対象園：A区の公立幼稚園

園児数 61名 3クラス 保育者 6名

現在、育児休業取得後に部分休業と時間短縮勤務の保育者が在職

時期：2017年4月～2018年5月

調査対象者：4名 正規職員 A,B,C,D,

A: 30代女性 育児休業2年取得

3時間55分の時間短縮勤務中

B: 30代女性 育児休業1年取得

出退勤時1時間部分休業取得中

C: 主任 50代女性、 D: 元園長 60代女性、

#### II-2. 調査の方法

面接及び電話の半構造化インタビュー調査。各調査対象者にそれぞれ2回インタビューを行い、その会話記録を分析する。

### III. 調査結果の考察

#### 職場の役割

A: 5歳児担任

B: 3歳児担任

C: 主任としてA、Bの二人をサポートする。

D: 小学校校長 併設幼稚園の兼任園長

4歳児と5歳児のクラスに非常勤の保育者が各1名。

#### (1) 職場内の問題

A「時間がとれない」A「だから子どもたちのこととか話し合うのが難しい」A「非常勤の先生が困ってね」B「誕生会とか、私達は前から一緒なので分かるけど」B「相談が難しい」

・AとBの出勤が9時からで、朝8時半の打ち合わせに間に合わない。全員での打ち合わせの時間がとりにくいために、行事の相談等も十分にできない。AとBは保育をしながら柔軟に対応するが、非常勤の保育者はとまどい一人が1学期で退職した。

A「短時間勤務じゃないと続けられないし、どう

したら」B「非常勤の先生が辞めて、本当に私も続けていいのか」C「何とか次の先生がね」

・AとBは共に離職の危機に陥り、職場復帰の時点で短時間勤務による職場内の問題点を意識し始めている。つまり、保育者としてもっとも大切な保育を語り合う行為が十分に取れないという葛藤と、他の保育者と協働するための情報の共有化の困難さという問題である。＜同僚との語り合いの時間の確保＞<sup>1)</sup>については、職場復帰プログラムの重要な要素である。しかし、現実には短時間勤務により、育児休業取得前と同様な形態と時間が取れないことが分かっている。もしも、語り合うべき内容が同じであれば、AとBには語り合いの形態の工夫が求められる。

## (2) 問題の解決

そこで、AとBは各学年の実態と保育内容については週案とメモを作成し、行事については計画書、写真、ビデオを活用し、また特別に配慮を要する幼児には記録等を活用する等、全員が揃っていなくても情報を共有しやすい工夫を行った。理解しにくい所は、支援者Cが補足説明をした。園長Dは週案にAとBに対する指導と励ましを記入した。

A「何に困っているかが分かるし」A「子どもと一緒にやりながら聞いて」B「自分の工夫とか伝えたいし」B「遊戯室で学年が交流して遊んでいる時にちょっと話して」B「ああ、いいなあと思う時に」C「A先生が帰る時にちょっと」

・産育休以前にも話し合われてきた内容を、メールやメモを使うことで知らせ、互いの意見のすり合わせも同様に行った。また、3クラスの幼児が共通に使用する遊戯室のスペースで、保育者たちは子どもの遊びを援助しながら短い時間のオン・ザ・フライミーティング<sup>注)</sup>をすることによって、非常勤の保育者とも情報を共有できるようになった。

A「全員そろってのお茶の時間とかできないし」  
B「前みたいに子どもの話をゆっくりできず、ぴ

りぴりして」B「C先生がお昼に(クラスに)回ってきてくれて、手作り卵焼きを、ふふ」

・全員がゆっくり顔を合わせて、お茶を飲みながら子どもの話や今日の保育の話をしたという園の職員文化がここに形成されている。保育者同士の交流が図られ、保育者同士の連帯という同僚性が培われていく。この仲介と支援者という役割を担っているのが主任であるCである。

## IV. 結論

職場復帰の実態を職場内の葛藤に着目して分析した結果、育児休業取得前(妊娠期)、育児休業中、職場復帰直後の3段階で作成した職場復帰プログラム<sup>2)</sup>において、正規職員の時短や部分休業を支える非常勤職員との保育情報の共有の欠落が明らかとなった。この育児休業を取得する保育者と非常勤職員とが語り合う時間がないという葛藤を克服するために、隙間時間の活用、保育中のオン・ザ・フライミーティング、中間管理職の主任の仲介、管理職の週案での励ましと指導が極めて有効であることが示された。今後は小学校入学始期までの子育て中の保育者が職務との両立に伴い、どのような葛藤を抱え、その葛藤をどのように克服していくかについて焦点を合わせ、保育者の職の継続条件を明らかにしていきたい。

### 注) オン・ザ・フライミーティング

フォーマルなミーティングの合間に行われる関係者同士の立ち話であり、即興的で短時間に行われるものである。

### 引用・参考文献

- 1) 中井雅子, 2016, 保育者の職の継続—育児休業明けの職業的葛藤に着目して—, 日本基礎教育学会紀要 21, pp.15-20.
- 2) 中井雅子, 2017, 保育者の職の継続—育児休業における職場復帰プログラムに着目して—, 日本基礎教育学会紀要 22, pp.45-50.

# 保育者の意識変容プロセスを描く方法論としての

## オートエスノグラフィーの可能性と課題

—日記と TEM の活用に着目して—

濱名 潔 (武庫愛の園幼稚園・広島大学大学院)

### 1. 問題と目的

近年、保育学研究で質的研究の方法論に関する特集が組まれており、保育学分野の研究において質的研究の方法論をどのように捉え、理解し、援用していくかという議論がなされている(中坪・柴山・田中・二宮 2017)。質的研究の方法論にはエスノグラフィー、KJ法、TEM、SCAT、M-GTA など様々なものが存在しており、それらは保育学分野の研究で用いられることも多く

(中坪ら 2017)、TEM や M-GTA、SCAT は使用方法や意義やティップスなどが解説されている(e.g.,境ら 2012, 大谷 2011)。

ところで、質的研究の方法論の一つにオートエスノグラフィー(AutoEthnography)がある。オートエスノグラフィーとは、調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験について、「私」がどのように、なぜ、何を感じたかという自己再帰的に考察することを通して、文化的・社会的文脈の理解を深める(井本 2013)方法論である。オートエスノグラフィー研究は、自分の経験を主なデータとして自己の内面に迫るため(井本 2013)、自己陶酔的で過度な主観性と自己欺瞞以上の何もかももたらしることができない(Boufooy-Bastick, 2004)危険性がある一方で、従来のエスノグラフィーが第三者による出来事の表象を中心とした記述であるのに対して、オートエスノグラフィーは当事者の視点に基づく出来事の表象であることから、第三者の視点では描き出すことのできない様々な側面に光を当てる(中坪 2009)可能性もある。

保育学分野のオートエスノグラフィー研究を概観すると「語られなかった」保育を

枠組みとした実践における「保育性」を検討した研究(佐藤 2011)や保育者の幼児理解の道筋や構造を検討した研究(岡田ら 2008)などが存在しており、オートエスノグラフィーが保育分野の研究成果に寄与していることから、その有用性が示唆される。しかし、オートエスノグラフィーは厳密な定義や用法の規定があいまいなまま発展してきた(エリス&ボクナー 2006)ことから、その意義や研究を進める上で何に気をつけるかなどの点が不明瞭である。したがって、保育学分野におけるオートエスノグラフィー研究についても TEM や M-GTA などと同じく方法論に対する検討が必要と思われる。

そこで本研究では、保育学分野研究におけるオートエスノグラフィーを用いることの可能性と課題を検討する。そのさい、保育者の意識変容を題材に取り上げる。これはオートエスノグラフィーの、自身の経験について「私」がどのように、なぜ、何を感じたかを自己再帰的に考察する、という特徴を踏まえると、保育者の意識変容という題材が適していると考えられるからである。

### 2. 対象と方法

本研究では、発表者の新人保育者時代の約1年間(201X年3月～201X+1年3月)の日記(168記事)を対象に意識変容のプロセスを検討するオートエスノグラフィー研究を試行し、その作業内容や成果などと新人保育の意識に関する先行研究の作業内容及び成果を比較する。そして、両者の研究方法論および研究成果を比較し、保育者の意識変容プロセスを描く方法論としてのオートエスノグラフィーの特徴について考察

を行う。

なお本研究で試行するオートエスノグラフィー研究では2つの工夫を行う。1つは分析対象を日記にする。日記は保育実践を展開していく過程で、保育者が感動したことや不思議に思ったこと等の感想を記録できる(加藤2014)ため、新人保育者の内的体験に迫り得る可能性がある。2つは自己回顧録のような底の浅い分析になることを避けるためにTEM(安田ら2012)も分析に採用する。

### 3. 保育者の意識変容プロセスを描く方法論としてのオートエスノグラフィーの可能性

#### (1) 細かな意識変容のプロセスを描く可能性

インタビューによる新人保育者の意識変容プロセスを検討した研究(上田2014, 上村2018)と比べて、オートエスノグラフィー研究は、新人保育者の日々の細かな意識変容を描ける可能性が示唆された。上田や上村の研究は月1回のインタビューというデータ収集の調査方法であるため、インタビュー時点の暫定的な保育者の意識が捉えられており、時期区分をもとに新人保育者の意識が大きく変容しているように描かれている。一方で、日記を活用したオートエスノグラフィー研究では日々の感想を分析する。そこでは新人保育者はその期ではある視野から保育を捉えており、その期間中に小さな意識変容を繰り返すうちに、別の視野から保育を捉えるようになるプロセスが描かれている。つまり、日記を活用したオートエスノグラフィー研究では大きく意識が変容する前段階にある細かな意識変容を描ける可能性がある。

#### (2) 意識の変容に影響を与える遅効的な社会的要因(SG/SD)を描く可能性

TEM研究では、保育者の意識の変容に影響を与えた社会的要因(SG/SD)を検討する。上田や上村の研究を見ると、この社会的要因はその時期に生じた出来事が取り上げられており、保育者の意識の変容に即効的に影響するものとして描かれている。オートエスノグラフィー研究においても、そ

うした即効的な社会的要因は存在するが、自身の経験を再帰的に振り返り分析をすることで意識の変容に影響を与える社会的要因となる出来事には、その期以前に生じたものも存在することが明らかになった。すなわち、オートエスノグラフィー研究は意識の変容に影響を与える遅効的な社会的要因(SG/SD)を描く可能性がある。

### 4. 保育者の意識変容プロセスを描く方法論としてのオートエスノグラフィーの課題

#### (1) 意識変容の分岐点を描くことの困難さ

日記を活用したオートエスノグラフィー研究では意識変容の分岐点を描くことに困難が伴う。1つの原因は、オートエスノグラフィー研究では自身の経験を再帰的に振り返り分析するため、経験を回想する思考が強く、客観的立場から経験の可能性を検討することが難しいからである。もう1つの原因は、日記を活用することで経験を徹視的に着目して細かな意識変容が描けるものの、それが故に1つ1つの経験を俯瞰的に捉え、それらの経験が両極化した等至点

(P-EFP)との関係からもどのように位置づくのかがわかりにくいからである。

#### (2) 分析で捨象される経験について

日記とTEMを活用したオートエスノグラフィー研究において、当事者である分析者が等至点と関係のないものと判断し捨象した経験がいくつか存在した。しかしながら、そのような経験を捨象せずに分析することで、当事者の無意識的な部分の意識変容プロセスが描かれる可能性もあるだろう。したがって、オートエスノグラフィー研究では当事者でありながら、当事者では描き出すことができない様々な側面があることに留意しなければならない。

### 5. 本研究の課題

本研究では、保育者の意識変容プロセスを描く方法論として、日記とTEMを用いたオートエスノグラフィー研究の可能性と課題について検討した。しかし、オートエスノグラフィーには様々な方法論が存在するため、そのことを踏まえて今後も更なる検討が必要である。

# 家族格差がもたらす教育的不平等の是正策とその課題

## ～ シンガポールの事例から ～

シム チュン・キャット (昭和女子大学)

日本では「格差社会」という言葉が流行語大賞に選ばれて 10 年以上経つものの、格差問題に関する言論、報道や調査は今なお注目を集めている。その中でも、「ペアレントクラシー」や子どもの貧困問題と関連させながら、家庭環境がもたらす教育格差の実態と要因を探る研究が多く行われてきた(日本教育社会学会編 2007、荻谷 2009、中西 2017 など)。しかしながら、そのほとんどが学力格差への告発や原因追究にとどまり、「診断はするが処方箋は書かない」というような調査研究であることは否めない。

無論、教育的不平等を無くすべく行政による早期介入の重要性や「効果のある学校」研究の推進などといった格差是正への政策提言もなされてはきた。だが、日本、とりわけ学校教育における格差問題は解消されるどころか、拡大の様子すらみられるのはなぜなのだろうか。

こうした日本の現状を打破するための手がかりとして、本発表は、家族格差による教育的不平等の是正を図るシンガポールの政策を紹介しつつ、その課題と今後の展望について考察することを目的とする。

周知の通り、都市国家シンガポールの国土面積は東京 23 区と同じくらい非常に狭いうえ、農業に向く土地もほとんどなく、国の富になりうる資源が存在しない。したがって、国を存続させるためには、唯一の資源である人的資源を最大限に引き出すよう努めなければならないことがシンガポールという国の宿命なのである(シム 2009)。つまりは、「人の質」を高めるべく才能ある若者には意図的に最良の教育機会を提供しつつ、そうで

ない者にもその人の能力なりに持てる力を十分に発揮してもらうことが重要となる。

このような背景をもとに、国家の発展と未来を先導するエリートを選び出すべく初代首相の故リー・クアン・ユー氏らが率いる与党・人民行動党は、メリトクラシー(Young 1958)に基づいて限られた人的資源を効率的に振り分けながら、稀少な才能を合理的に吸い上げる社会システムを築いてきた。学校教育の面でも小学校から中等後教育までの各段階において児童・生徒を学力・習熟度別にふるい分ける複線型のトラッキング制度を導入してきた(シム 2012)。それゆえに、シンガポールにおいて学力格差はそもそもの前提であり、格差問題への処方箋が最初から求められるのである。

教育から生じる不平等が家族間だけでなく民族間でも再生産されればメリトクラシーの正当性が揺らぎかねないとの懸念から、シンガポールの学校では様々な格差是正措置が充実している(シム 2017)。しかしそれでも教育格差の問題には家族と民族のあり方のほかに、国籍、言葉とジェンダーが影響していることを、本発表は小学校での実地調査をもとに分析し日本への含意を考察する。

本発表では、初めに公的統計や国際学力比較調査の結果などを用いて同国の小学生の学力とその格差の実態を把握する。さらに、多民族国家でありながら非華人系のマイノリティー児童および外国人の子どもが多数在籍し、多くの課題を抱えている A 小学校を調査対象に分析のメスを入れる。

A 小学校については、まず校長に与えられる裁量権の大きさ、児童の 1 週間のスクール

ライフ、貧困層児童への支援策および低学力層児童のためのチームティーチングと少人数授業の取り組みを説明する。これらを踏まえて、2017年にA小学校で行われた4年生<sup>1</sup>授業での集中参与観察および聞き取り調査（対象：教科主任3名、教員5名および成績が振るわない4年生児童8名）の結果から、シンガポールにおける教育不平等問題に以下の原因が潜んでいることを示す：

- ① 認知能力と集中力の問題（児童本人の学習能力不足）
- ② 家庭環境の問題（経済状況、生活習慣、文化的規範および家族の無関心）
- ③ マレー系児童の問題（家族構成と宗教性による影響）
- ④ 外国人児童の問題（学校文化への不適応）
- ⑤ 母語の問題（モチベーションの低下）
- ⑥ 英語の問題（英語力の差をもたらす他科目の成績不振）
- ⑦ 男子の問題（選抜が早期であるゆえに発達の遅れる男子が被る不利）

家族の経済資本、社会関係資本および文化資本が学力格差問題と根深く関わっていることは社会学では支配的な議論であるとはいえ、そこに民族、宗教と国籍などの属性による違いが加わると、格差の構造はより複雑さを増す。加えて、早期選抜と二言語政策を徹底させてきたシンガポールでは言葉の問題とジェンダーの問題までもが教育格差に拍車をかけている。

そもそも近年 TIMSS や PISA などの国際学力比較調査で好成績を残してきたシンガポールの教育について、これら国際学力比較調査に基づく量的分析を除けば、研究者が学校現場に入り込みにくい事情から同国の学校に関する調査研究の蓄積が非常に少ないのが現状である。だが、多民族・多文化・多宗教・多言語国家であるうえ、複線型選抜を

貫くシンガポールであるからこそ見える新たな視点と課題がある。

格差が前提であるがために、その是正策を講じてきたシンガポールにおける事例研究は、比較の鏡として格差をめぐる日本従来の議論に新しい素材と理論的視点を提供することが期待される。

#### 【注】

1. 本研究の焦点を4年生児童に絞ったのは、同学年が小学校5年次からスタートする能力別学級編成の前段階に当たる非常にクリティカルな時期であるだけでなく、同学年を対象とした TIMSS（IEA 国際数学・理科教育動向調査）で常に高順位を維持してきたシンガポールにおける少数派の低学力児童が直面している課題とその対応策を明らかにしたいという目的もあるからである。

#### 【引用文献】

- 苅谷剛彦、2009、『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか—』中公新書。
- 中西啓喜、2017、『学力格差拡大の社会学的研究』東信堂。
- 日本教育社会学会編、2007「特集『格差』に挑む」『教育社会学研究』第80集、5-162頁。
- シム チュン・キャット、2009、『シンガポールの教育とメリトクラシーに関する比較社会的研究：選抜度の低い学校が果たす教育的・社会的機能と役割』東洋館出版社。
- シム チュン・キャット、2012、「シンガポールの教育事情と日本へのインプリケーション」『子ども社会研究』第18号、67-79頁。
- シム チュン・キャット、2017、「学力格差是正策に向けたシンガポールの取り組み—民族による方針と課題の違い—」『比較教育学研究』第54号、161-173頁。
- Young, Michael. 1958. *The Rise of Meritocracy*. London: Thames & Hudson.

# 義務教育未修了者の社会的不利益に関する事例的研究

— 沖縄戦後の混乱期における教育機会の被剥奪者への聞き書きを通して —

嘉納英明 (名桜大学)

## 研究の背景

沖縄県は、国勢調査(平成 22 年度)の未就学者数から戦中戦後の混乱期における義務教育未修了者(昭和 7 年～昭和 16 年生)は、1,600 名であると推計しているが、これは対象年齢を限定した調査結果である。15 歳以上の未就学者数をみると、その数は 6,541 人であり、人口に占める未就学者の割合は全国一高い。同調査時では、ほぼいずれの年齢(5 歳階級)においても男性よりも女性の未就学者が多く、特に 70 歳以上の女性の未就学者は圧倒的に多い。これらの義務教育未修了者に対して、学校 NPO 法人珊瑚舎スコーレ(星野人史校長、那覇市)は、凄惨な沖縄戦と引き続く戦後の生活苦によって学ぶ機会を剥奪された彼らに対して学習の場を提供し、またそれぞれの生活史を丁寧に書き綴っている。話し手に寄り添いつつ聞き書きした珊瑚舎スコーレスタッフの遠藤和子は、彼らの多くが長女や次女であり、沖縄戦の体験とこれに起因する戦後の生活困難と貧困を抱え、一家を餓死から救い、年下の弟妹を支え学校へ通わせるための自己犠牲を払ってきたことを報告している。遠藤の聞き取りに先行して、添田祥史は、沖縄の義務教育未修了者の現状把握と珊瑚舎スコーレの取組みについて詳細な報告を行い、2000 年(平成 12)現在、県内には 9,226 名の未就学者が点在しているため、学習機会の複数設置が不可欠であると述べる。この数字の多さは、義務教育未就学者に対して行政による教育保障の施策展開が不十分かつ未熟であったことの証左である。

上記の状況から、沖縄県は、平成 23 年度から義務教育未修了者に対して「戦中戦後の義務教育未修了者支援事業」を実施してきた(平成 29 年度同事業は終了)。これは戦中戦後の混乱期に

十分な就学の機会が得られなかった学齢超過の就学希望者に対して、NPO 法人等の民間団体へ事業委託を行い、県内 3 地区(那覇市、沖縄市、糸満市)において学習支援の取り組みを促した。また、沖縄県は、平成 22 年度の国勢調査における未就学者数の実態、増加し続ける不登校児童生徒等から、これら対象者の需要の可能性があることを認識し、文部科学省の「中学校夜間学級の設置促進等推進事業」委託研究事業を受けて、「公立中学校夜間学級等設置検討委員会」を立ち上げた。同委員会は、委員会報告を 2018 年(平成 30)3 月に公表している。このように、沖縄県内では、義務教育未修了者への学びの保障を目的に民間レベルでの取り組みが先行して行われ、教育機会確保法施行以降の公立夜間中学校設置の機運のなかで、当事者への学びの保障をどのように制度化するのかをめぐって議論が始まっている。

## 研究の目的と方法

本研究は、義務教育未修了者の体験記録や先行研究、県内の施策をめぐる動向をふまえながら、沖縄戦後の混乱期において小学校や中学校の教育の機会を受けることが出来なかった義務教育未修了者の戦後の生きざまから社会的不利益の内実について聞き書きを通して明らかにすることを目的にしている。研究を進めるにあたっては、沖縄県の義務教育未修了者支援事業を始めた NPO 法人エンカレッジの教室(沖縄市)に通学した当事者から、本人の承諾を得て、生活史にかかわる聞き書きを試みた。当事者の幼少時からふりかえり、学校教育との関係性やどのような社会生活を営んできたのか、特に、学齢児童生徒期の教育機会を剥奪された事

由や、その後の社会生活を営む上での社会的不利益に該当する箇所を文字化して整理した。当事者同士の談話も採用し、当時の状況・事柄についての確認も行った。電話にて補足的な説明を求めたり事実確認を行ったりした。なお、当事者の中には、既に生活史にかかわる証言記録（紙媒体、ネットニュースを含む）を残している者もいる。これらの資料も分析の対象とした。本報告は、主に、小学校及び中学校の未修了者を対象とし、義務教育の始まる6歳前後～義務教育終了の15歳前後の時期を学校教育保障の前提としてみなして考察の対象とする。

### 対象者の属性と戦後の生活史

#### (1)対象者の属性

聞き取りと分析の対象者は、女性5名である。珊瑚舎スコーレと比較して沖縄市の教室は小規模であり、ここに登場する女性は、2～3年間、教室に通い、それぞれ、中学校の卒業証書を手にしている。中学卒業時の年齢は、70代後半～80代前半である。出生順序は、長女2人、次女2人、3女1人である。他に男性を含む数名も通学していたが、一部は途中で辞めている。

女性Aは、沖縄市の教室において開設された県の補助事業の一期生であり、女性Bは、Aの実妹である。女性Aの誘いにより女性Bは教室に参加した。女性C、D、Eは、女性A、Bよりやや遅れて、教室に通いだした。女性A、B、Eは、10代～20代の頃に、実家から離れた土地で自立生活を営み、女性CとDは、親との同居が長く、また実家の近郊に住んでいる。特に、女性Bの場合、早くから親から離れて奉公に出され、親との同居期間は5人の中で最も短い。学歴をみると、小学校2年生程度の学習歴の者（女性D）から中学校卒業の者（女性E）までいる。女性Eは、中学校卒業証書を有する、いわゆる形式卒業者である。

#### (2)戦後の生活史

- [女性A] 低学歴⇒重労働、低賃金、女中奉公（家族との別居）、独学・独居、洋裁
- [女性B] 低学歴⇒低賃金、女中奉公（早期から家族との別居）、独居、洋裁
- [女性C] 低学歴⇒米軍施設内での労働、生活の安定、家族同居
- [女性D] 低学歴⇒バスの車掌、生活の安定、家族同居
- [女性E] 義務教育終了⇒形式卒業、米軍基地内での労働、生活の安定、自信のなさ

### まとめ—学習権被剥奪者の社会的不利益の実相

義務教育未修了者の幼少時から学齢児童生徒期を中心に、どのような事由により学校教育が剥奪されたのか、剥奪されざるをえなかったのかを聞き書きを通して明らかにしてきた。沖縄戦による学校教育の中断は5人に共通していることであったが、その前後の個々の学校教育との関係性は一様ではなかった。沖縄戦後の5人の女性の生きざまをみていると、軍雇用や地元の会社に就職できた者は安定した生活を営み、そうでない者は、低学歴ゆえ、低収入に結びつき、生活不安を抱えての日々を送るのであった。ただ、生活が安定した者であっても、日常生活における読み書き能力の脆弱さについては痛感していた。学習権を剥奪された女性AとBは、教育を受けていないことは社会的な不利益を被ることについて身をもって体験していたのであったから、三女の高校中退問題が起こった時には、説得に乗り出したという。また、学校教育を受けていないことによる生活の貧しさは、周りが同じ状況であれば我慢できるが、10代前半に奉公に出され、家族や母親の愛情を感じることもなく生活を送ったことのつらさが身に染みっているとBは語る。若年で労働をせざるを得なかったBは、母親や家族との分離に寂しさを抱えながらの生活であった。

# 学力調査の及ぼした影響に関する研究

## ～沖縄本島と離島・秋田との比較を通して～

- 西本裕輝（琉球大学）
- 馬居政幸（馬居教育調査研究所）
- 望月重信（明治学院大学（名））
- 角替弘規（静岡県立大学）
- 遠藤宏美（宮崎大学）

### はじめに

全国学力・学習状況調査において、沖縄の小学生の学力は長年全国最下位を続けていたが、さまざまな対策が功を奏して2014年以降、上昇に転じた。その一方で、中学生は最下位のまま停滞しており、また上昇した小学生においてもさまざまなしわ寄せとも言える問題が生じている。その一つが不登校率の上昇で、最新のデータでは沖縄の小学生の不登校率は全国1位となっている。ここでは小学生を対象とした調査をとおして、学力調査のもたらした功罪について検討する。

### 1. 沖縄本島と離島の学力格差

沖縄は残念ながら、学力の低い地域として知られている。最近の全国学力・学習状況調査において、小学生の学力は全国最下位を脱し上昇傾向にあるが、中学生は依然として最下位のみである。このように学力問題は、依然として沖縄県の重要な教育課題の一つと言える。

ただ上昇傾向にある小学生の学力にも依然として課題は残る。課題は主に二つあり、①本島と離島の学力格差が解消していないこと、②学力の高い本島において、児童に心理的圧迫感が見られることである。

紙幅の関係上ここでは結果は示せないが、学力テストの得点で見ると、100点満点に換算した場合、沖縄本島と離島との間には、各科目で3点程度の開きがあり、明らかな差が存在していることがわかる。

また、学力の高い本島の児童は、学力向上対策（学力向上推進プロジェクト）に圧迫され、

心理的に疲弊している可能性もある。放課後や春休みの補習等、学校の努力で対策が進んでいる一方、子どもたちの不満が溜まっていると考えられるからである。ここでは小学生を対象とした調査データに基づき、主にこの第二の問題を実証的に考察する。

調査は、沖縄本島の公立A小学校に通う6年生226名、離島に位置する公立B小学校に通う6年生249名、計475名を対象に行った。調査期間は2017年10月、学力テストと質問紙法により行った。分析の結果、パーソナリティ測定項目で心理的側面を把握したところ、本島の児童の「情緒不安定性」得点が、離島の児童に比べ非常に有意に高いことが明らかになった。急激な学力上昇のしわ寄せが、子どもたちの心理的側面に影響を及ぼしていると考えられる。

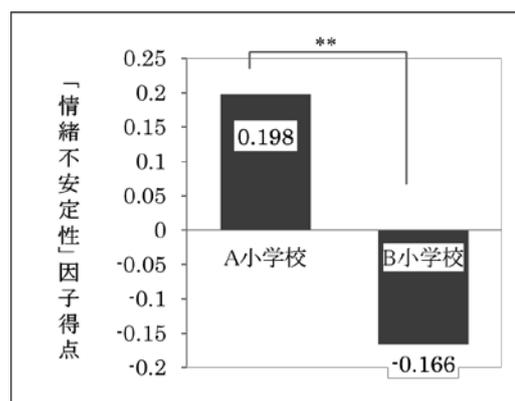


図1) 本島と離島の心理的項目の差

学会当日はさらに、秋田と沖縄本島で行った小学生調査の結果も加え、学力調査のもたらした功罪について検討する。

(西本裕輝)

## 2. 学力調査の影響の考察への視点

### (1) 三種の視点

西本による沖縄本島と離島の調査結果を基礎に、秋田との比較研究を重ねる過程において、我々は学力調査10年の影響（功罪）を問うための次の三種の視点を得た。

①学力調査の役割は、子どもの学習力ではなく、学校と教員の教育力の計測と再構築

②沖縄、秋田、東京の年少と老年の従属人口指数、老年化指数の推移が示唆する日本の現実と公教育・研究の課題への注目

③秋田と沖縄の差は、公教育が人口減少時代構築とその転換のための再構築という二つのストーリーを貫く主役であることを暗示

### (2) 学力調査は学校と教師の教育力の調査

学力調査が描く数値の序列最下位からの脱出が、この10年の沖縄県内小中学校の最優先課題とみなされてきた。沖縄のローカル2紙の報道を代表に、利害や価値観の相違を超えて、順位の上昇を好ましいとする社会意識が形成されてもいる。西本の心理的疲弊という調査結果は、その弊害とみなすべきか。それほど単純ではない。個別沖縄本島の子どもたちではなく、日本の小中学校全体に内在する問題点を鋭く開示する事象の確認、というのが我々の調査結果の位置付けである。

末尾の図2)を見てほしい。学力調査と同時に実施される学習状況調査から、児童・生徒対象の「家で自分で計画を立てて勉強」、小・中学校対象の「国語の指導として、児童・生徒が行った家庭学習の課題について、評価・指導」に「当てはまる」と答えた秋田、沖縄、全国の2008年～2017年の調査結果の平均値の推移を図示したものである。

我々はまず、秋田と全国の乖離に注目した。次いで、その背景を知る（原因を解く）鍵が、児童・生徒への問では平均値を超えるが、小・中学校への問の結果は平均値より低いとの沖縄の数値に潜在すると判断した。

児童・生徒への問の数値が示すのは、学習

の自立度（態度形成）についての自己評価である。問が想定する児童生徒個々の学習力形成の実態の確認には、宿題、予習、復習、塾、稽古ごと、スポーツなど、幅広い領域の調査結果とのクロス集計が必要である。

他方、小・中学校への問には、具体的かつ限定された条件下での教授法が想定されている。しかも、学校単位の調査であるため、回答校（教育委員会）の重視度と優先度の影響を受けやすい。この問が想定する学校と教師の教育力形成への沖縄の小・中学校（教委）の重要度と優先度は低いとみなさざるをえない。ただし、小・中ともに右上がりであることを沖縄の先生方の努力の軌跡とみなしたい。その証左として、全国平均値を超える子どもたちの自己評価の上昇を位置付けたい。

### (3) 人口減少時代の公教育の課題を求めて

他方、そのことは、日本の戦後公教育の歩みの功罪（勝敗）を追認する道を沖縄が歩み始めていることでもある。図2)の小・中学校の三種の折れ線の差は、都道府県別順位最上位秋田の教育を支えるのが、テスト対策技術ではなく、学校と教師の高い授業力であることを示す。1956年実施の学力調査において最下位であった秋田の小中教員による教育力向上50年の歴史の成果である。そのエッセンスは新学習指導要領に組み込まれている。

とすればもう一つの現実との葛藤がうまれる。秋田は人口減少最先進県。その地で培われた教育力を組み込む新学習指導要領が、人口減少日本の未来を拓く可能性への疑問符を我々は禁じ得ない。その解を求めて準備したのが国立社会保障・人口問題研究所の2018年推計「日本の地域別将来推計人口」による秋田、東京、沖縄の年少と老年の従属人口指数に老年化率の推移の比較を加えた図3)と図4)。学校と教師の教育力再構築の課題考察の準備が図5)、図6)、図7)である。

当日発表では、これらの図表を手掛かりに上記②③の視点の重要性と具体化の方途を期

待される成果とともに報告したい。

(馬居政幸)

### 3. 学力問題の「問題性」の政治性

#### (1) 学力問題の根源

43年振りの再開から10年。全国学力調査(以下学力調査)は各自治体と文部科学省(以下文科省)の間に見解の相違があったがその議論が却って学力問題の政治性(パワーポリティックス)を隠蔽したことになる。2017年度から希望すれば学力調査結果のデータを大学研究者に提供してデータ分析、検証をすることで文科省は学力向上につながる指導方法の改善や授業づくりの研究を奨励している。ポリティカル言説に拍車がかかったのである。これによって新学習指導要領の改訂趣旨(理念)と教育実践の効果が連動することは明白である。改革は常に客観性と「言説的恣意性」を随伴させる側面をもっている。

学力に関する議論を貧困にしないロジックを模索することが本発表のねらいである。その根拠は「学力指標」が物象化し「水準化」と「達成目標化」される地平が拓かれているからである。学力調査の結果が平均正答率で示されることで地域の相対評価が注目される。統計学的手法の政治性と地域内・間での「学テ対策」のための教育実践の特色性の競い合い、教師の授業力(資質・能力)の向上亢進と子どもの「生徒化」の先鋭は学校教育公共システムの変貌を促進している。変貌による子どもの存在はどこに行くのか。

#### (2) 学力問題と教育改革を文化資本論で読み解けるか

一定水準の学力をすべての子どもに与えるという「平等原則」は公教育の理念である。また教育機会の平等化と親(家庭)の経済力によって進路や学力差を惹起することも必然である(この事実を承認するか否かは議論がある)。親の経済力は格差許容を随伴させる故に学歴構成に影響を与えることも立証され

る。親の学歴は「制度化された文化資本」である。子どもの学歴が学業成績(能力・学力)を媒介にして獲得されるという背景には「選抜競争の結果」を善とする共通観念があることは周知の事実であるが、親の学歴と子どもの学力獲得の相関を文化資本論で分析可能だろうか?確かに学力問題を「モデル化」する際に投入変数(親学歴、教養知財、書籍数等)は有効であろう。しかしこの変数は親(家庭)と子どもとの文脈の変数である。家庭の根拠地である地域(生きる力)や子どもが勉強する教室(認知力)では多元的な顕現があり、また入学する子どもはすでにもっている文化資本(身体化された)に質・量の差異があることを無視できないという現実がある。

この現実には新自由主義と呼応する。つまり新自由主義のポリティックスは文化資本の差異構造と要素を巧みに利用している。また今や学校システムは公教育を機軸に子どもの学力を高める諸要素(アスピレーション、学校外教育、生活習慣)を市場価値としているのである。ここに学校教育システムと公共性の制象の逢着を読めないだろうか。

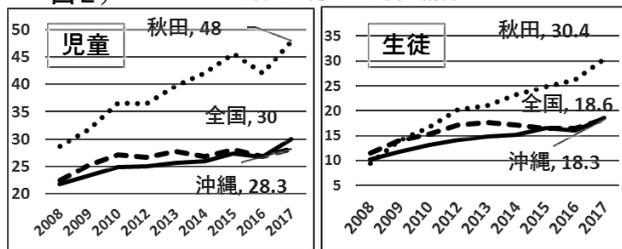
#### (3) 日本の学力地図の明確化と新学習指導要領との接続

学力調査がテストとしての学力向上の手立てを先鋭化させ、教科の授業改善に一元化されるという方向がある。学力調査は能力像

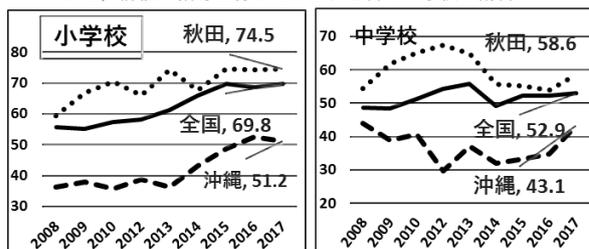
(理念)を提示して改革を先導・牽引する役割を果たしている。学力向上と授業改善という二元性はいまや一元化され教育界を風靡している。ブルデューの文化資本論の有効性をも吟味しながら学力問題の「問題性」を解説するための概念—アスピレーション、「重要な他者」、認知的能力—の見直しを《教育目標⇔クラスルーム⇔教育システム》の往還過程ですすめることが喫緊の課題である。

(望月重信)

家で自分で計画を立てて勉強をしていると答えた児童・生徒の割合



国語の指導として、児童・生徒が行った家庭学習の課題について、評価・指導を行っている、と答えた学校の割合



秋田県 東京都 沖縄県 年少と老年の従属人口指数の推移の比較

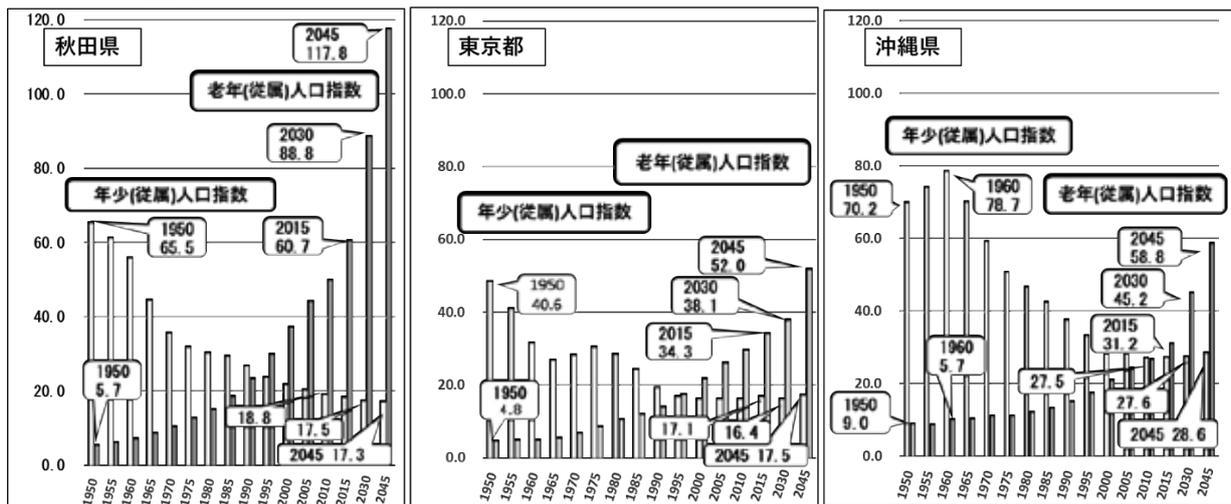


図4) 老年化指数と年少・老年従属人口指数と推移の対比

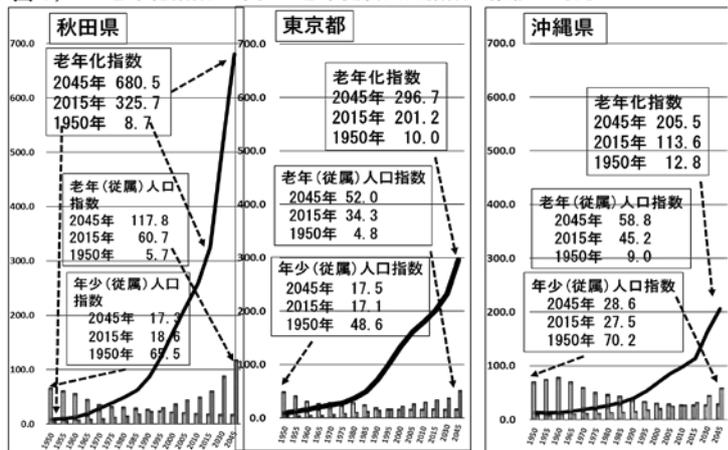


図5) 人口オーナス時代の産業システムとその資質・能力育成のための社会科産業学習モデル図



図6) 全国学力調査が示唆する教師と子どもたちとの授業過程の分析モデル

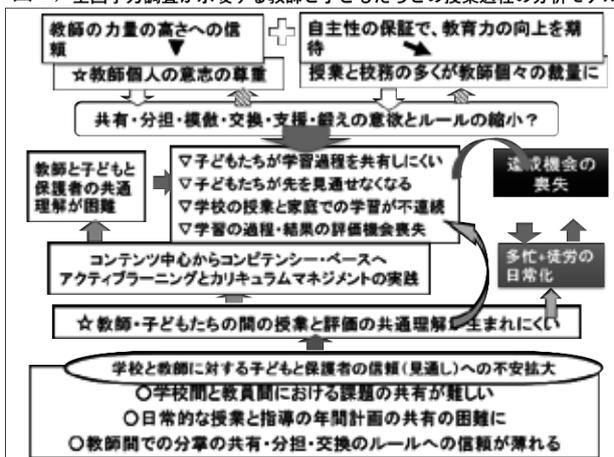
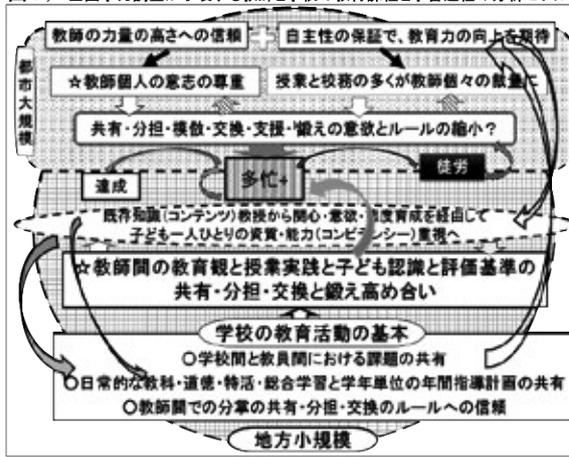


図7) 全国学力調査が示唆する教師と学校の教育課程と学習過程の分析モデル





# 公開シンポジウム

# インクルーシブ教育が目的になれば学びの本質は失われる

## ——大阪市立大空小学校の9年間の事実から——

木村泰子（大阪市立大空小学校初代校長）

### 1 大空小がなぜ「みんなの学校」でなければならなかったのか

学校は子どもが学ぶ・子ども同士が学び合う場である。「障害」があろうと「貧困」であろうと「暴力」をふるう子であろうと、地域の宝である地域の子どもが地域の学校でいつもいっしょに学び合うのはあたりまえのことである。ところが、従前から言われ続けている“学力保障”を重視すると、地域の学校から学びの場を奪われる子どもが増えていく現状を危惧していた。

大空小は、全国どこにもある公立の「地域の学校」である。この学校の優先順位が一番は、すべての子どもが学校という場でありのままの自分を出し合い、安心して学び合える居場所をつくることだと考え、すべての子どもの学習権を保障することを「学校の理念」とした。

2006年4月の開校にあたり、10年後の社会を想定して、学力を「見える学力」と「見えない学力」に分け、それぞれの中身を明確にした。つまり、点数で評価される学力（「見える学力」と、将来、生きて働く力（「見えない学力」との違いである。さらに、「多様性こそ進化の原動力である」と言われる時代に大切となる「4つの力」（人を大切にする力・自分の考えを持つ力・自分を表現する力・チャレンジする力）を「大空の教育」の根幹に据えた。

「障害」や「貧困」など、一人一人の子どもが背負っているリュックはさまざまであり、一人一人の子どもの未来は無量大である。そんな

子どもたちのリュックや未来を一人の教員が担えるわけがない。すべての子どもに開かれた学びの場をつくるため、教員が自らの授業を公開し、普段の授業に教員のみならずそれ以外のさまざまな大人が入り、授業を多様な学びの場にすることが急務だと考えた。

一人一人異なる「障害」や特性を持った子どもが、ありのままの姿を出し合い、学び合うのが学校現場である。よって、学校でトラブルやいじめが起きるのは当然だ。このような、いわゆる「困ったこと」をいかに生きた学びに変えるかが、教員の仕事なのではないか。教員を含む大人は「障害」を一括りでしか見ない傾向が強い。教員が「障害」への対応を含めたさまざまな場面において、「指導」という名の言葉の暴力とジャッジさえ行わなければ、子ども同士は自分と友だちの「違い」として、対等な関係で学び合う本質を持ち備えているのである。

よって、大空小の開校以来、困ったことを排除するのではなく、どうしたら「みんな」で楽しめるかをいつも「みんな」で考え、ぶれそうになったら、子どもに学ぶ「学びの専門家」としての自分（教員）の姿をチームで確かめ合い、そのつど修正してきた。そんな悪戦苦闘の一つの成果が、9年間「不登校0（ゼロ）」や、低迷する大阪市の全国学力調査 B 問題の平均正答率の中にあって、全国平均を常に上回る結果（「見える学力」として表れている。

周りからは“インクルーシブ教育”の先進校と言われることもあるが、開校以来「障害」や「インクルーシブ」といった言葉を使ったこと

がない。パブリックの地域の学校として、すべての子どもがともに学び合う「あたりまえの学び」を保障するための学校を、「みんな」でつくってきたに過ぎない。

## 2 「みんなの学校」を阻んでいる日本の学校現場の問題

開校時、発達障害があると言われた子どもは3名であったが、9年目には50人を超えていた。次から次へと、他の公立小学校から排除された子どもが大空小校区に引っ越し、転入してくる事態が今も続いている。全国各地の学校において、担任教員は授業が進まないと困るので、その原因をつくる（つくっていると考える）子どもに発達検査を受けるよう促し、発達障害と診断されれば通常の学級から排除するといった状況が依然続いているようだ。

大空小を去って（2016年）後の1年間は、約100カ所を超える全国の学校現場が抱える課題をつぶさに学ぶ機会が与えられた。「みんなと一緒に学ばせたい」という保護者に対し、「みんなといっしょの教室を選ぶなら支援を受けられないですよ」と、公然という校長。その言葉に、「支援学級」の選択を余儀なくされる保護者は「みんなの学校」に希望を見出す。通級という形で通常の学級と交流するが、ここでは子たちを、いつもいっしょに学ぶ子としてではなく、お客さんで来ていると子と捉える周りの子どもたち。その空気の中で居場所がない当事者。通常学級の担任と特別支援学級の担任の責任のなすり合い。さまざまな現実が見えてきた。

勇気を出して通常の学級を選んだが、いじめを受け、学校に行けなくなる。それだけでなく、子どもは自分が周りの子どもたちと違うことで自信を無くし、閉じこもる。家の人たちの苦しみは、他人には計り知れない。かけがえのない命までなくそうとするケースもまれ

ではないのだ。

“インクルーシブ教育を”との声に、「分ける教育」を推進し、特別支援教育を充実させることがその成果だと自負している学校現場が多いことに驚きを禁じ得ない。特別支援教育を「場所」として語る専門家に惑わされている教員や保護者も多い。支援の必要な子どもにとって、必要な学力をつけるために、みんなと異なる教室を勧められるのである。しかも学校の都合で決められた時間に、分けられた場が与えられる。“その子に必要な学習を”というのだが、その次の議論がほとんどの現場でなされていない。どのような力を、どのようにして、どんな人から獲得するのかを、「場所」ではなく「人」で語るべきである。

就学前に、「早期発見・早期治療」として行政が行っている発達検査は、10年後の社会を想定して、ともに生きるための合理的配慮として行われているはずである。しかし、それが多くの現場において、「合理的排除」につながっている現実を真摯に考え直すときである。

“インクルーシブ教育”を目的にしている限り、すべての子どもに開かれた学びの場を保障する「みんなの学校」はつくることはできないと考える。

# ともに生き、ともに学ぶ場づくり

## — フリースペースたまりばの取り組みから —

西野博之 (NPO 法人フリースペースたまりば理事長)

### 1. 子どもを取り巻く現状

社会が大きく二極化した。貧困がもたらすネグレクト。その一方で、経済的には貧しくはないが、少子化の中で子どもを見すぎる「過干渉」の親の増加。いずれにしてもストレスをためる子どもが増えている。神奈川県では、公立中学に通う子の約 30 人に 1 人が不登校。学校に来られない子が増えるのは「困ったことだ」といわれる一方で、学校の中で起きているいじめは小学校で急増。小学生の中では、2 年生がいじめの加害・被害のピークを迎えるという全国データもある。また日本の子どもの自己肯定感の低さは、各国の比較調査からも明らかであり、子どもの数は減りつつあるのに、子どもの自死は増えている。日本のどこかで小中高校生が毎日ひとり、自ら命を絶っている。

### 2. 学校に行けない子どもとの出会いがきっかけ

小学校に入学したばかりのシュン君がゴールデンウィーク明けに体の不調を訴えた。玄関先で倒れた彼は「僕、もう大人になれない」と叫んだ。「最初の階段を踏み外した僕は、みんなのように進級・進学できない」。切ない涙だった。もう一件、マユミが母の無理心中に巻き込まれた。娘の不登校を夫に責められ、舅・姑からは「嫁の血が悪い」とまで言われ、追い詰められた母子が命の危機にさらされた。この社会は学校がすべてで、学校に行けなくなったら、生きていく道すら閉ざされたような気

にさせられる。32 年間に会った子どもの命を救えなかったケースは、片手では足りないのが現実。

### 3. 学校外でともに育ち・学ぶ場づくり

2 人との出会いから、6 畳・4 畳半のアパートを借りて「フリースペースたまりば」を開いた。オープンしたその日から子どもたちは天井裏に立てこもった。そして築 40 年の汚れた梁の上をバケツリレーで掃除した。2 週間後、子どもたちが「見ていいよ」というので天井裏を覗いてみると、小学生の女の子たちが梁をまたいでピースしながら「ここが私たちの居場所よ」と語った。おとなが差し出す「良かれ」という支援を拒む子どもたちとの出会いから、子どもが本当にやりたいことを柱にすえた居場所づくりが始まった。

27 年間、変わらずにやっていることは毎日の昼食づくり。いつの間にか子どもたちは「消費者」の役割しか与えられず、生きる力が奪われてきた。シンプルにご飯をつくって一緒に食べる。「おいしい・うれしい・たのしい」でつながる仲間たち。これだけで、子どもたちは元気になっていく。話し合っただけで、献立を決める。畑から作物を収穫する。買い物に行く。分担を決めて作る。一緒に食べる。片づける。暮らしの中で自分の役割を担う。暮らしの主体を取り戻すことが、何よりも大切だと考えている。

### 4. 子ども権利条例と子ども夢パーク

子どもの権利条約をもとにして、子ども

市民・おとな市民が一緒になってつくった「川崎市子どもの権利に関する条例」。その具現化を目指してつくってきたのが「川崎市子ども夢パーク」。工場跡の空き地を子どもたちと歩き、土を入れ、木を植えて作ってきた。オープンから今年で15年を迎える。現在私たちのNPO法人は、指定管理者としてこの10000㎡の広さを持つ施設を管理・運営している。この中に、「禁止」の看板を持たないプレーパーク（冒険遊び場）と公設民営の不登校の子どもたちが通う「フリースペースえん」がある。

## 5. 「えん」が大事にしてきたこと

不登校児がみな学校を拒否しているわけではない。むしろ学校が安全で安心して通えるところなら通いたいと思っている子はたくさんいる。学校に行こうと思っても、どうしても体が動かない。体とところでSOSを訴えている子どもたちを、無理やり学校に戻そうとすれば、子どもたちをともてる。ここでの取り組みは、どうしても学校に居場所を見つけられず登校できないのであれば、学校外で育ち・学ぶ場を用意することにある。学校教育で関わり切れない子どもたちの権利保障を、社会教育（生涯学習）の視点にたって実現していこうと、行政とNPOが話し合ってきた。

開設当初、あまりの多動性に「学校一の問題児」のレッテルを貼られ、「学校に来ないでくれ」と言われた子どもが母と共に訪ねてきた。「学校不適応児」と校長に言われたというが、失礼な話である。「この子に適応できない学校教育」の問題は棚上げされている。私たちは、この子を変えようとか、指導しようというのではなく、どうやったらこの子と楽しくコミュニケーションがとれるかを話し合った。ある日こ

の子が色に興味があることを、遊びを通して発見する。好きなだけ木っ端を集めてきて、「思い切りペンキを塗っていいよ」と伝えたら、いきいきと集中して、木片に色を塗りまくった。できあがった作品のなんと面白い色づかいであること。とたんに大人たちの視線が変わった。「キミは将来アーティストになるんじゃない?」。笑顔で感心して話しかける大人の対応を見て、この子は情緒を安定させていった。

いま私たちのフリースペースには、いつの間にかいろいろな診断名を持つ人や、「障害」の手帳を持った人が多数通ってくるようになってきた。自閉症スペクトラムはもちろん、統合失調症などの精神疾患、水頭症や筋ジストロフィーの車いすの中学生など、食事の介助を必要とする人たちもいる。

ことさら障害の名前を出すわけでもなく、異年齢が混ざり合って、ともに暮らしをつくりあっていく。奇声を発する子、飛び跳ねる子、同じことを繰り返す子、すぐに手が出ちゃう子、ひそひそ話まで聴こえちゃう子などなど、たくさんいる。複雑な家庭環境のもとで、非行傾向の子もいる。「障害がある子でも受け入れます」なのではない。あたりまえにいたほうがいい。一人ひとり違う個性を持った子が混ざり合う混沌とした空間の中に、豊かな繋がりが生み出されていく。さまざまな違いを持つ他者と出会い、自分自身に気づき、子どももおとなも共に育ちあう。一方的な支援の関係など、ありえないのだ。「ともに生き、ともに学ぶ」場づくり。

たくさん地域の人たちに支えられながら、つながりあって、豊かなコミュニティーをつくっていきたく願っている。



# ラウンドテーブル

## 学力調査10年の影響から問い直す新学習指導要領の可能性

### —2030年問題における公教育制度再構築の課題に挑む—

コーディネーター：西本裕輝（琉球大学） 望月重信（明治学院大学（名））

馬居政幸（馬居教育調査研究所）

提案者：濱田 純（秋田大学） 藤田 由美子（福岡大学）

角替 弘規（静岡県立大学） 遠藤 宏美（宮崎大学）

島田 桂吾（静岡大学） 橋尾 由貴（自由が丘東小学校）

#### はじめに

私たちは第24回大会において、「新学習指導要領と子ども子育て支援制度の課題と可能性—人口減少時代における公教育制度再構築の視座を求めて—」をテーマにラウンドテーブルに参加し、「実施主体として自治体行政」「人口減少先進地域での小規模義務教育学校」「外国にルーツをもつ子どもたちの学び」「公教育制度に埋め込まれたジェンダーバイアス」という4種の観点から問題提起を試みた。

第25回大会のラウンドテーブルにおいては、その成果を更に高めるために、新学習指導要領実施時間が2030年（団塊の世代が80歳代）を社会制度改変の区切りとみなす2030年問題に重なることに注目する。

年少人口減、老年人口増、生産年齢人口減＋女性・高齢者・国籍を異にする人たちの労働力化が同時進行する社会を生きる場とする人たちへの学びと教を担う公教育制度のあるべき姿とその実現への課題とは何か。この問いに、小中高の教育現場を担う教職員との協働により、学力調査10年の学校教育への影響を尺度において、新学習指導要領実践化の可能性（適否・可否・功罪）を再評価することから応えたい。（西本裕輝）

#### 提案① 全国学力・学習状況調査が秋田県にもたらしたものの

全国学力・学習状況調査（以下、全国学調）が再開されて以来、好成績を維持し続けている秋田県が1956年の学力最下位県から脱する52年の歩みの中で、いかにして教師が変わり、学校が変わり、保護者を変え、学

校を支える地域が生まれていったのか。全国トップクラスの少子・高齢化県でもある秋田県の学校教育に未来はあるのか。秋田県教育の変遷と全国学調をクロス分析する事で見えてくるものを提案したい。

一点目は子どもを支える教育環境の変化である。1956年に始まった全国学調で最下位だった秋田県は、高学力県と秋田県の比較調査を基に学力向上対策を毎年繰り返し、教育現場の奮起を促した。しかし、順位は30台後半がせいぜいで悉皆調査としての全国学調は1964年をもって打ち切られた（抽出調査は1966年度まで）。それから43年後に再開された全国学調10年間の調査結果と児童生徒質問紙・学校質問紙のデータ分析から、子どもを支える教育環境、すなわち学校、家庭、地域、行政を頂点とする正四面体構造が浮かび上がってきた。

二点目は意図せざる好成績の位置を得ることで再確認した秋田県教育力の高さの要因についてである。全国学調結果と児童生徒質問紙・学校質問紙のデータ分析から幾つかの特長がみてとれる。総合的な学習の時間（以下、総合）に関する質問紙は第1回全国学調からであるが、総合が好きか、役立つかの項目が秋田県は当初から高く、調査B問題との相関も秋田県が高い事が2015年度に文科省によって明らかにされた。これらは1993年度から秋田県が独自に取り組んできた秋田県版総合ともいえるべき「ふるさと教育」との関連が高い。その結果、各教科等の授業が必然的に体験的・課題解決型に導かれ、今次改訂学習指導要領のアク

ティブ・ラーニングの視点につながっている。また秋田型授業は探究型授業といわれ主体的で対話的な学びの学習過程が特長である。教師間の同僚性も高く、校内研修体制も充実している。校長・教師らは学校通信、学級通信が常で、地域住民と学校の風通しがよく、地域に開かれた学校運営がなされている。

三点目は人口減社会における持続可能な地域社会と学校教育の未来である。秋田県の年少人口は現在（2017.10.1）総人口の10.2%であるが、2040年には8.3%（社人研）と推測されている。市町村合併に伴って進められた学校の統廃合も小中学校はすでに地理的・風土的な要因等から限界が見えている。0~11学級の小学校が約70%、中学校は0~5学級が約35%、6~12学級は約48%である。合計特殊出生率は1.39（2016年）、出生数は5461人（2017年）であるから、これからの中・長期を予測し、大館市を始めとした各市町村においては、地域の存亡と学校は同じ土俵で議論される事が多くなった。コミュニティースクールを越えた学校を核とした新たな地域・学校づくりが始まっている。結びに、人口減少進行自治体復活に向けたメッセージと幾つかの課題を提案したい。

既に始まっているが、全国の中山間地域を始めとする自治体は地域再生と学校の統廃合を切り離した政策では立ち行かなくなる事が予想される。学校を核とした地域づくりか、選択と集中による一拠点集中を繰り返すのか、あるいは別の選択肢を見つけるのか、今学校教育は地域再生との関連で大きな転換点に立たされている。以下、秋田県極・小規模学校の現状と課題である。①複式指導経験者が不足している現状で担当教員は間接指導、わたりなどは現場で習得せざるを得ない。複式解消から複式活用への転換が試みられている。②音楽、体育、学校行事など、大きな集団での教育効果を上げるには近隣の小学校との合同授業を計画的に進める必要がある。③教師の校内研修が極小グループになりがち、そのため地区別ごとの合同研究会が望

まれるが、出張・研修時間の確保に制限がある。

④統廃合によって廃校になった地域の衰退を招きかねない。（濱田 純）

### 提案② 人口減少地域の子どもの学びと、学校・教職員に求められる「資質・能力」

昨年のラウンドテーブルで提案者は、人口減少が著しい地域における小規模小・中学校の可能性と課題を提示した。それは、小規模校の存続のために小中一貫教育を活用し、異学年の児童・生徒どうしや異校種の教員との間で築かれる多様な人間関係のもと、きめ細やかな指導や配慮が可能になる一方、全国学力・学習状況調査等で測られるような「学力」を向上させることは、それと引き換えに、地域を出て、戻ってこない子どもを育てることになりかねず、ひいては学校や地域の存続が危ぶまれるという矛盾を抱えているということであった。

提案者が研究のフィールドとしている宮崎県の教育は、良くも悪くも「平均」を示すことが多い。たとえば、全国最低であった高校進学率もいまや全国平均に追いついた（ただし、大学進学率は九州他県と同様、全国平均を大きく下回る）。秋田県同様、宿題とは別に家庭学習に取り組む習慣が県全体に根付いており、家庭学習に長時間取り組む子どもの割合も全国平均より高い（全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙の結果）にもかかわらず、全国学力・学習状況調査の平均点はここ数年、全国平均並みか、若干下回る程度で推移している。すなわち、学習時間が「学力」という結果に結びついておらず、学力向上が喫緊の課題となっている。しかしながら、保護者・地域からの「地域を出て、戻ってこない子ども」を育ててもらっては困るという強い願いと、温和で楽天的な県民性とは相俟って、学力向上を押し留めているように見受けられる。今、宮崎県ではいわゆる「学力」と、ふるさにとに残る（戻る）ために必要な「力」とは両立できるものであるのか、本県の児童・生徒に育むべき資質・能力とは何かという本質的な問いに直面している。

そこで本提案では、提案①を受け、秋田県

と宮崎県の教育の相違点を提示するとともに、新学習指導要領が人口減少地域の子どもの学びをどのように保障していくのか、また、それを支える学校・教職員に求められる資質・能力について、フィールドワーク等の結果を用いて報告を行いたい。(遠藤宏美)

### 提案③ 「2030年問題」を見据えた地方教育行政の課題と可能性

本提案は、「2030年問題」を見据えた地方教育行政の課題と可能性について問題提起を行うことを目的とする。

第1の視点として、首長と教育長(教育委員会事務局)の関係についてである。提案者が関わった首長を対象に実施したアンケートでは、首長の関心が高い教育政策課題として「学校等の施設の整備」がもっとも高く、「学力の向上に関する施策」「幼児教育・保育の在り方やその連携」「社会教育・生涯学習・文化政策」の順に高いことが示された。学校施設再編(統廃合)は大きな政治的課題になることもあるが、「学校等の施設の整備」は総務省が主導している「公共施設マネジメント」の影響もあり、「学力の向上」や「幼児教育」「生涯学習」など「ソフト」に関わる分野と合わせて「ハード」を再整備する傾向が高まると考えられる。

第2の視点として、2018年10月から文部科学省は「生涯学習政策局」を廃止して「総合教育政策局」を新設する影響である。文部科学省は「学校教育と社会教育の縦割りを克服し、より横断的・総合的なビジョンに基づく教育行政を戦略的に展開する」ことが組織改編の目的であると述べているが、提案者が関わった教育長を対象に実施したアンケートで首長の関与について尋ねたところ、「社会教育・生涯学習」及び「幼児教育」は「首長が関与した方がよい」と回答した自治体は半数を超えているものの、「首長自身が総合教育会議で取り上げたか」という質問ではいずれも20%未満に留まった。

以上のような知見から、「2030年問題」を見据え、教育長(教育委員会事務局)がこれまで展開してきた教育政策を「未来志向」かつ「複眼的」に再構成し、「学力向上」等の「ソフト」へ、また「学校」という「ハー

ド」へ、さらには生涯学習や幼児教育という「ソフト・ハード」へ盛り込むアイデアを生み出せるかが大きな課題となり、総合教育会議を積極的な活用等についての可能性を指摘したい。(島田桂吾)

### 提案④ 子どもの育ちの場の再構築を～ジェンダーの視点から

提案者は、昨年度のラウンドテーブルにおいて、「保育の担い手としての女性」「母親による育児」が自明視されていることをフィールド調査結果から提示し、保育現場におけるジェンダーバイアスを明らかにした。本年度は、そこからさらに歩を進め、「男女を分けるシステム」が、子育ての場に、ひいては人口減少に深刻な影響を及ぼす可能性について指摘することとしたい。

第一に、子育てにおける根強い「性別役割分業」の問題が挙げられる。幼稚園から大学までの教育費が1,000万円を超えるなど子育てにかかる費用は高額であることから、親はともに就労する必要性に迫られている。しかしながら、男性の家事時間は短い。6歳未満の子どもを持つ夫婦の家事・育児時間は、妻が7時間41分(うち育児時間3時間22分)であるのに対し、夫は1時間7分(うち育児時間39分)に過ぎず、しかも、夫が家事育児行動をする割合は、妻の就労の有無にかかわらず低い(内閣府男女共同参画局2017)。

第二に、子どもがはじめて社会生活を送る場である保育の場における「男女を分けるシステム」の問題である。たとえば、「男の子/女の子」といった呼びかけは、子どもに、「人間には二つの性しかないものである」というメッセージを伝える可能性がある。保育者についても、ほとんどが女性で占められ、低賃金かつ短い継続年数を余儀なくされている、少数の男性保育者も性別役割分業を前提とした「父親役割」を期待されている、といった問題を抱える。

上記の問題を解決するための処方箋として、本報告では、次の三点を提言したい。第一には、保育現場における教職員文化を、「男女を分けるシステム」とならないよう再構築することである。第二には、パートナ

一ともども就労している状況で、一方の親が「ワンオペ育児」に陥り他方の親が家族からの疎外状態に陥ることのないよう、ワーク・ライフ・バランスを保障することである。そして、第三には、「男女を分けるシステム」を乗り越えるために、二つの性に拘束されない生き方が許容され、また社会的マイノリティが共存できることができるような、多様性が許容される社会づくりを目指すこと、である。

現在、提案者が生活の拠点を置く福岡市は、2010年から2015年の5年間に5.12%人口増を遂げ、若者（10～29歳）の割合が22.05%を占め、今なお活気ある都市であると考えられている。補足として、子育てとジェンダーをめぐる福岡市の現状と課題を紹介したい。

子育て支援に関して、福岡市の待機児童数は2018年4月1日現在、89人である（前年比16人増）が、実際には相当数の隠れ待機児童があると推定されている（なお福岡県の待機児童数は1,149人、全国47都道府県のうち5番目に多い）。一方、福岡は「子どもの貧困」への対応という課題を抱える（福岡県の「子どもの貧困率」は19.9%、全国ワースト4位（戸室2016））。

ジェンダーに関しては、少しずつ変化の兆しがみられる。教育については、男女混合名簿の実施率は、2016年度において小学校99.3%、中学校58.0%である。また、小中学生向けに男女平等教育副読本が作成され、現場で活用されている。なお、2018年度に入り、市立警固中学校で多様な性に配慮し制服を改める、市に「パートナーシップ宣誓制度」が導入されるなど、多様な性への配慮の動きもみられる。（藤田由美子）

#### **提案⑤外国にルーツを持つ子どもの学びからみた学校教育の課題**

おそらく他の提案者の方々とはかなり異なった書きぶりとなってしまふことを覚悟しつつ、私はあえてつい最近経験した支援現場での出来事から話を始めたい。

南米出身のB子は小学6年生で、日常生活での日本語にはほぼ問題がない。そのB子が持参した国語の宿題は、漢字の同音異

義語についての問題で、「時がたつ」、「席をたつ」について正しい漢字を答えるものであった。しかしB子はどの問題にも答えられず、隣で見ていた私は強い衝撃を覚えた。

今後の日本社会のあり方を予見する際、外国人人口の持続的増加という観点が欠かせない。国立社会保諸・人口問題研究所が2018年3月に示した『日本の将来推計人口』においても、外国人人口が対総人口比で2015年の1.4%から2030年は2.3%に増加すると予測した。特に18～34歳では2015年の3.1%から2030年の4.7%へ増加すると見込まれている。2030年以降の人口変動についても外国人の持続的な増加は織り込み済みである。そうした時に問われるのは、ホスト社会側に立つ「日本人」が「外国人」をどうとらえるかという視点である。

表向き移民を認めない日本の政府は、外国人に対して自由な就労を認めていない。その一方で労働力不足が深刻化する労働現場では、外国人労働力が大量に流入している。かれらはかつて多くの外国人が見られた土木建築現場や製造業等だけでなく、流通・小売りといったごく日常的に接客サービスが求められる労働市場で働いている。もはや日本の労働はかれら抜きには成り立たない。かれらは今やこの国の経済を支える重要な柱の一つである。

出稼ぎを目的として来日した成人とは異なり、外国にルーツを持つ子どもも国籍は異なるとしても将来的に日本社会を共に支える存在であることを前提としなければならない。しかし「学力調査」とそれに付随する「学力向上」への強調は、冒頭のB子のような子どもの存在の社会的居場所を失わせてしまうことにもなりかねない。「学力」とは異なる評価軸をどのように見出せばよいのだろうか。憲法や教育基本法に見られる「国民」の文言のあり方とあわせて、外国につながる子どもたちを支える学校教育のあり方を正面から検討する必要に迫られている。（角替弘規）

## 子ども文化論（児童文化論）テキストの分析および検討

—保育実習、幼稚園教育実習との関連を通して—

コーディネータ：田中 卓也（静岡産業大学）

司会者：和田 真由美（姫路大学）

提案者・討論者 橋爪 けい子（浜松学院大学短期大学部）

伊藤 恵里子（千葉明德短期大学）

田中 卓也（静岡産業大学）

### 【内容】

本ラウンドテーブルは、保育者養成に携わる大学教員を中心に構成されたものであり講義科目の一つでもある、「子ども文化論」（児童文化論、児童文化など）の現在公刊されているテキストに着目しながら、目次をはじめとする内容の分析および考察を試みながら、テキスト間の比較および分析を行うものである。

また受講学生のテキスト内容の理解度や関心、意欲についての事情や、保育実習および幼稚園教育実習との関連についての実態についても迫るものである。この企画を通じて、のぞましい子ども文化論、児童文化論の講義あり方や課題について見出し、会員および保育者養成に携わる方たちとともに考える機会としたい。

### 【討論者① 橋爪けい子（浜松学院大学短期大学部）】

<川勝泰介・浅岡靖央・生駒幸子編著『ことばと表現力を育む児童文化』（萌文書林、2013年）の分析および考察について>

本書は、「PART 1 児童文化の世界を知ろう」により、倉橋惣三に始まる保育と実践とのつながりの基本的な理解を獲得できるよう分かりやすい言葉で述べ、入り口

に感性や人とのつながり、体験することの大切さを説き、その後に概念、歴史、家庭・社会・学校教育などの背景にふれ、やわらかい解説書となっている。

そして、「PART 2 児童文化財を保育に生かそう」では、今保育の現場で最も必要な保育の実践の姿を伝えるべく、わらべうた・あそびうた等7つの章に分類された保育実践を紹介している。

それらは、かわいいイラストを挟んで、若く経験の少ない保育者たちにも取り入れやすいスタイルであるといえる。本書のページ数の70%を費やしているこの部分が、日々の保育の場でいつでもどこでもどの年齢の子どもたちに対しても、どの保育者からも明るい笑顔と楽し気な声とともに提供されるべきものである。

このような保育を実践し、次世代の保育者に伝えていく保育者が今必要であると考える。

### 【討論者② 伊藤恵里子（千葉明德短期大学）】

<田中卓也・藤井伊津子・小島千恵子・橋爪けい子編著『明日の保育・教育にいかす子ども文化』（溪水社、2014年）の分析および考察について>

同書について分析および考察を試みた。同書は全部で12章より構成されている。「はじめに」・「第1章 子ども観の変遷」・「第2章 児童文化財あれこれ」・「第3章 伝承遊び」・「第4章 お話」・「第5章 絵本」・「第6章 紙芝居」・「第7章 人形劇」・「第8章 ペープサート」・「第9章 エプロンシアター」・「第10章 パネルシアター」・「第11章 遊びとレクリエーション」・「第12章 子ども文化の課題と展望」・「おわりに」から成っている。

このテキストは、子ども文化（論）のテキストとして作成された。しかし単なるテキストではなく、「保育実習」、「幼稚園教育実習」につながるようなテキストでなくてはならない、という執筆者らの意図が汲まれている。

また遊びとの関連でレクリエーションについても含まれていることから、「小学校教育実習」を見据えたものとなっている。

これまでの子ども文化論関連テキストでは、おもに説明を中心とした「理論」を並べて配置したものが多く、「子ども文化論」のためのテキストであった。

しかし同書は第1章と第2章、第12章のほかは、すべて概要を少なめにし、方法（ハウツー）に重きを置いたものとなっている。また受講学生の取り組んでいる際の写真も掲載しているため、説明だけでなくすぐに実践に移ることができるような工夫が凝らされている。

さらに「歴史」を嫌う（苦手とする）学生を考慮し、「子ども観の変遷」というタイトルを付し、学生らの苦手意識を克服させようとする「しかけ」が施されている。

さらに第2章の「児童文化財あれこれ」では、児童文化財の内容や種類にとどまることなく、「テーマパーク」（東京ディズニーランド、東京ディズニーシー、ユニバーサルスタジオジャパン）、「東京三鷹の

森ジブリ美術館」、「宮崎駿アニメ」などの紹介などをふんだんに取り入れ、学生の関心・興味をひきやすい工夫もなされている。また社会人になってからでも忘れた際にはすぐに手に取れる内容となっている。すなわち長年使用可能なテキストになっている。

一方でいくつかの課題を見受けられる。「実習につながる子ども文化論テキスト」にこだわったため、本来書かれなければならない、児童文化財の定番である、小説、物語、児童文学、などが欠落している。

また全12章それぞれの執筆字数に差があり、統一感が見られない。また、各章を基本的には専門の先生が執筆されていることもあり、詳細な説明と平均的な説明のところの差が明確になっている。統一感を持たすべきである。

さらにイラスト・写真をふんだんに使用している章とそうでない章の差も見られ、バランスの悪さに気づく。

全体的に絵が多いため、大学生・短大生・専門学校生を対象としたテキストであったはずが、やや幼さを感じさせるものに見受けられる。「さくいん」も最低ラインであり、もう少し多くてもよいと思われる。

本テキストに見られる課題については、保育現場で実際に用いられている児童文化財という観点から分析し、報告することとする。

### 【討論者③ 田中 卓也（静岡産業大学）】

<原昌・片岡輝編著『児童文化』（建帛社、2004年）および小川清実編著『演習 児童文化—保育内容としての実践と展開—』（萌文書林、2010年）の分析および考察>

前書は、8章より構成されている。「Ⅰ. 児童文化とは何か」・「Ⅱ. 子どもの発達と児童文化」・「Ⅲ. 児童文化の諸相」・「Ⅳ. 近代

児童文化の新しい波」・「V. 児童文化の課題」・「VI. 移動文化（作品）を論じる」・「VII. 児童文化の実践」・「VIII. 児童文化とインフォメーション」である。全 244 ページにわたり、子どもの発達の視点をおきながら、相対的にまとめている。

編者は「はしがき」で「現代の子どもは、多かれ少なかれ病んでいる。しかしこの原因を子どもにのみ帰することは問題のありかを見失うことになる（中略）子どものほうがあえて被害者であったかもしれないからである。それほど現代の子どもは、かれらが自我を確立するのに、あまりにも不備な環境に追い込まれ精神的に不安定になっている」という文章を記し、「子どもをとりまくメディアは多様化し、むしろ子どもを追い詰めている」と述べていることから、「子ども」の成長と児童文化が深くかかわっていることを主張するだけでなく、「児童文化を見つめなおし、まずその成立過程をとらえ、さらに児童文化がいかに子どもの環境を用意しているか、また子どものパーソナリティにいかに関与を及ぼすか、そして複雑化した児童文化の現状と課題を探ろうとする」ものになっている。児童文化を専門とする先生方がさまざまな視点から論じられているため、講義テキストとしては十分なボリュームな内容が網羅されている。それは「児童文化の歴史の変遷」、「児童文化財の種類」、「児童文化の課題」にとどまらず、「児童文化の実践」にはこだわっているところである。「手づくり絵本」から「人形劇」、「小物玩具」、さらには「ゲームおもちゃ」に至るまで、子どもたちの生活と密接になっていることを裏付けるものとなっている。また「自然と遊び」の関係性も忘れてはいない。

最後には「児童文化インフォメーション」という項目を設け、「児童文化に関連する資料館、関連団体の紹介」、「子どもに薦めた

い文化財リスト」も提供し、講義以外での使用も可能であることを立証している。

「すばらしい大著」ではあるが、若干の課題が残されていると感じるのである。それはまず一点目として、実践の紹介はさえているものの、実習につながるような教材としてはフルボリュームになっているところである。また 2 点目はやや歴史的内容に偏っている感がある。

さて後書は全 167 ページからなっている。そこでは「PART 1 児童文化とは何か」と「PART 2 児童文化財の保育への展開」に大別されている。「PART 1」では「第 1 章 児童文化」・「第 2 章 子どもにとっての遊び」・「第 3 章 子どもの遊びの変化」・「第 4 章 保育における児童文化」からなり、「PART 2」では「おはなし」・「絵本」・「紙芝居」・「パネルシアター」・「ペープサート」・「エプロンシアター」・「人形遊び」・「劇遊び」・「玩具・遊具」・「伝承遊び」からなっている。いわば「理論編」と「実践編」といってもいえようか。学生から見ると、わかりやすい構成であるように見受けられる。

「まえがき」のところには、「厚生労働省の保育士養成のための必修科目ではなく、また文部科学省の教員養成のための必修科目でもないのに、「児童文化」という科目がさまざまな学校で、保育者になろうとする学生のためのカリキュラム」になっていることが、「かなり意味深いこと」であるとしている。児童文化は「奥が深く」て、「種類は多い」ものであるため、学ぶ意味は十分に存在すること、さらに保育者になりたいと思っている方はもちろん、すでに保育者としてお仕事されている方も、日常の保育に役立てていただけたらと思います」とあり、講義のためだけでなく日常生活にも十分使用できるテキストであると述べている。

とくに「PART 2」では、専門家の目線を m って執筆されていることがうかがえるもの

となっている。学生が実習に出る際には、わかりやすい説明と図もあるため、学生にやさしいテキストになっているように感じられる。

しかしながら講義テキストとして扱う場合には、知識が限定されているため、学習内容の不足が心配になる。

また保育内容としての視点が強いため、実習に結び付きやすいので、知識や理論を見落としがちになる危険性があるようにうかがえるのである。

かくして「子ども文化論」(「児童文化論」)テキストはさまざまな視点から、公刊されていて、幅広く興味深いものとなっている。しかしながらこのテキストを使用するのは、まぎれもなく学生である。学生らがどのテキストを使用し、保育者になっていくのかはわからない。

しかしながら、のぞましいテキストの在り方については今後もしっかり考えていかなければならないだろう。当日はシンポジストのみならず、会場にいらっしゃる会員の方からもさまざまなご意見をいただきながら、有意義なラウンドテーブルになることを祈念してやまない。

## ラウンドテーブルⅢ

# 学校現場における道徳教育改革への対応と意識

### — 「特別の教科 道徳」を中心とした調査研究の分析を中心として—

コーディネーター：押谷由夫（武庫川女子大学）  
司会者：富江英俊（関西学院大学）  
提案者・討論者：押谷由夫（武庫川女子大学）  
矢作信行（帝京平成大学）  
斎藤道子（東京都文京区立明化小学校）  
木崎ちのぶ（昭和女子大学）  
谷山優子（神戸女子大学）  
南本長穂（京都文教大学）  
須田康之（兵庫教育大学）

#### 1. テーマについて

現在文部科学省では、道徳教育の抜本的改善・充実を掲げて、道徳教育の充実を図っています。その中核として、「特別の教科 道徳」の設置があります。そうして、2018年度から小学校で始まり、来年度から中学校で全面実施されます。

このような文部科学省の方策に対して、学校現場ではどのように受け止め、対応・準備を行っているのでしょうか。

コーディネーターは、小学校で全面実施に入る直前の2018年3月現在における学校現場の状況を把握すべく、アンケート法による全国調査を実施しました。本ラウンドテーブルにおいては、そのアンケート調査結果を基に、道徳教育に関心のある皆さま方とともに、調査結果を読み解き、そこから浮かび上がる学校現場の実態と今後の課題を明らかにします。さらに、それらをもとに、これからの取り組みの方向性などについて大いに議論を行い、意見交換ができればと考えています。

#### 2. 調査の手続きと回収率

アンケート調査の対象校は、『全国学校総覧 2017年度版』（原書房）に掲載されている47都道府県の全小学校・中学校の中から、1割を無作為に抽出した(3,336校)。それらの学校宛にアンケート用紙を送付し、個別に郵送にて回答を求めた。

回収率は以下の通り。

- ・ 発送学校数（小・中の合計）  
3,336校
- ・ 回収学校数  
981校
- ・ 回収率  
29.4%

アンケート調査結果は現在集計中ですので、本要旨集録には基礎データの一部のみを掲載します。ラウンドテーブル当日には、より詳細なデータを配布し、それをもとに議論をしていくよていです。

（押谷 由夫）

| I-3 学校の種類 |         |         |   |        |
|-----------|---------|---------|---|--------|
| 全<br>体    | 小学<br>校 | 中学<br>校 | 小学<br>中<br>一<br>貫<br>校<br>・<br>義<br>務<br>教<br>育 | 不<br>明 |
| 981       | 663     | 313     | 4   | 1      |
| 100       | 67.6    | 31.9    | 0.4   | 0.1    |

| I-4 地域 |                            |        |             |        |        |        |        |        |                       |        |
|--------|----------------------------|--------|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------------------|--------|
| 全<br>体 | 北<br>海<br>道<br>・<br>東<br>北 | 関<br>東 | 甲<br>信<br>越 | 北<br>陸 | 中<br>部 | 近<br>畿 | 中<br>国 | 四<br>国 | 九<br>州<br>・<br>沖<br>縄 | 不<br>明 |
| 981    | 178                        | 196    | 54          | 36     | 101    | 157    | 85     | 46     | 127                   | 1      |
| 100    | 18.1                       | 20     | 5.5         | 3.7    | 10.3   | 16     | 8.7    | 4.7    | 12.9                  | 0.1    |

| I-5 児童数・生徒数 |                            |                            |                  |                  |                  |                  |                            |        |
|-------------|----------------------------|----------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|--------|
| 全<br>体      | 1<br>0<br>0<br>人<br>以<br>下 | 1<br>0<br>0<br>人<br>以<br>上 | 2<br>0<br>0<br>人 | 3<br>0<br>0<br>人 | 5<br>0<br>0<br>人 | 7<br>0<br>0<br>人 | 9<br>0<br>0<br>人<br>以<br>上 | 不<br>明 |
| 981         | 73                         | 158                        | 158              | 266              | 184              | 83               | 53                         | 6      |
| 100         | 7.4                        | 16.1                       | 16.1             | 27.1             | 18.8             | 8.5              | 5.4                        | 0.6    |

| I-6 立地 |                  |                  |                  |                  |                  |                       |                            |                                 |                            |        |
|--------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------|
| 全<br>体 | 農<br>村<br>地<br>域 | 漁<br>村<br>地<br>域 | 山<br>林<br>地<br>域 | 工<br>業<br>地<br>域 | 商<br>業<br>地<br>域 | 繁<br>華<br>街<br>地<br>域 | 都<br>市<br>の<br>中<br>心<br>部 | 都<br>市<br>の<br>近<br>郊<br>地<br>域 | 新<br>興<br>住<br>宅<br>地<br>域 | 不<br>明 |
| 981    | 311              | 85               | 96               | 31               | 108              | 40                    | 142                        | 392                             | 148                        | 10     |
| 100    | 31.7             | 8.7              | 9.8              | 3.2              | 11               | 4.1                   | 14.5                       | 40                              | 15.1                       | 1      |

| I-8 現在の道徳教育推進教師（道徳主任） |         |       |       |       |     | I-9 道徳教育を重視している割合 |         |             |             |          |     |
|-----------------------|---------|-------|-------|-------|-----|-------------------|---------|-------------|-------------|----------|-----|
| 全<br>体                | ベテランの先生 | 中堅の先生 | 若手の先生 | 複数の先生 | 不明  | 全<br>体            | 重視されている | まあまあ重視されている | あまり重視されていない | 重視されていない | 不明  |
| 981                   | 343     | 482   | 148   | 4     | 4   | 981               | 374     | 488         | 110         | 6        | 3   |
| 100                   | 35      | 49.1  | 15.1  | 0.4   | 0.4 | 100               | 38.1    | 49.7        | 11.2        | 0.6      | 0.3 |

| II-1 道徳教育推進のための組織の有無 |       |            |        |     |
|----------------------|-------|------------|--------|-----|
| 全<br>体               | 作っている | 来年度作る予定である | 作っていない | 不明  |
| 981                  | 544   | 70         | 337    | 30  |
| 100                  | 55.5  | 7.1        | 34.4   | 3.1 |

| II-2 全体計画に入れている項目            | 全<br>体 | 具体的に<br>入れている | 基本方針として<br>入れている | 入っていない | 不明  |
|------------------------------|--------|---------------|------------------|--------|-----|
| 1. 子どもたち一人一人への心の安定や道徳的対応について | 981    | 235           | 527              | 211    | 8   |
|                              | 100    | 24            | 53.7             | 21.5   | 0.8 |
| 2. 環境の整備について                 | 981    | 236           | 492              | 243    | 10  |
|                              | 100    | 24.1          | 50.2             | 24.8   | 1   |
| 3. 学級における道徳教育の取り組みについて       | 981    | 414           | 404              | 159    | 4   |
|                              | 100    | 42.2          | 41.2             | 16.2   | 0.4 |
| 4. 学年（学年段階）における道徳教育の取り組みについて | 981    | 538           | 392              | 45     | 6   |
|                              | 100    | 54.8          | 40               | 4.6    | 0.6 |
| 5. 重点的取り組みの実施計画について          | 981    | 507           | 365              | 102    | 7   |
|                              | 100    | 51.7          | 37.2             | 10.4   | 0.7 |
| 6. 国際化への対応について               | 981    | 142           | 492              | 338    | 9   |
|                              | 100    | 14.5          | 50.2             | 34.5   | 0.9 |
| 7. 情報化への対応について               | 981    | 134           | 481              | 359    | 7   |
|                              | 100    | 13.7          | 49               | 36.6   | 0.7 |
| 8. 環境問題への対応について              | 981    | 147           | 473              | 353    | 8   |
|                              | 100    | 15            | 48.2             | 36     | 0.8 |
| 9. 福祉問題への対応について              | 981    | 177           | 469              | 325    | 10  |
|                              | 100    | 18            | 47.8             | 33.1   | 1   |
| 10. 近接の学校や幼児教育施設との連携について     | 981    | 196           | 386              | 391    | 8   |
|                              | 100    | 20            | 39.3             | 39.9   | 0.8 |
| 11. 道徳教育の研究計画について            | 981    | 291           | 304              | 375    | 11  |
|                              | 100    | 29.7          | 31               | 38.2   | 1.1 |

| IV-5 道徳の授業の改善について    |            |             |                     |                          |                   |          |
|----------------------|------------|-------------|---------------------|--------------------------|-------------------|----------|
|                      | 全<br>体     | 効果的<br>だと思う | まあまあ<br>効果的だ<br>と思う | あまり<br>効果的<br>だと思<br>わない | 効果的<br>だと思<br>わない | 不<br>明   |
| 1. 登場人物への自我関与中心の授業   | 981<br>100 | 412<br>42   | 452<br>46.1         | 100<br>10.2              | 12<br>1.2         | 5<br>0.5 |
| 2. 問題解決的な授業          | 981<br>100 | 510<br>52   | 392<br>40           | 67<br>6.8                | 7<br>0.7          | 5<br>0.5 |
| 3. 道徳的行為に関する体験的な授業   | 981<br>100 | 505<br>51.5 | 397<br>40.5         | 69<br>7                  | 8<br>0.8          | 2<br>0.2 |
| 4. 各教科との関連を重視した授業    | 981<br>100 | 250<br>25.5 | 512<br>52.2         | 200<br>20.4              | 17<br>1.7         | 2<br>0.2 |
| 5. 学級活動との関連を明確にした授業  | 981<br>100 | 423<br>43.1 | 468<br>47.7         | 83<br>8.5                | 6<br>0.6          | 1<br>0.1 |
| 6. 総合の時間との関連を明確にした授業 | 981<br>100 | 306<br>31.2 | 510<br>52           | 152<br>15.5              | 10<br>1           | 3<br>0.3 |
| 7. 学級経営との連携を重視した授業   | 981<br>100 | 516<br>52.6 | 396<br>40.4         | 63<br>6.4                | 5<br>0.5          | 1<br>0.1 |
| 8. 日常生活との関連を重視した授業   | 981<br>100 | 615<br>62.7 | 324<br>33           | 36<br>3.7                | 4<br>0.4          | 2<br>0.2 |

| V-1 道徳教育に対する先生の理解度                 |            |             |                                  |                                 |                                      |           |
|------------------------------------|------------|-------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|-----------|
|                                    | 全<br>体     | そう<br>思う    | だ<br>いた<br>い<br>そ<br>う<br>思<br>う | あ<br>ま<br>り<br>思<br>わ<br>な<br>い | ほ<br>と<br>ん<br>ど<br>思<br>わ<br>な<br>い | 不<br>明    |
| 1. 道徳教育の大切さについて理解している              | 981<br>100 | 477<br>48.6 | 449<br>45.8                      | 48<br>4.9                       | 5<br>0.5                             | 2<br>0.2  |
| 2. 道徳教育の目標について理解している               | 981<br>100 | 279<br>28.4 | 547<br>55.8                      | 144<br>14.7                     | 9<br>0.9                             | 2<br>0.2  |
| 3. 「特別の教科道徳」の大切さについて理解している         | 981<br>100 | 386<br>39.3 | 473<br>48.2                      | 110<br>11.2                     | 9<br>0.9                             | 3<br>0.3  |
| 4. 「特別の教科道徳」の目標について理解している          | 981<br>100 | 225<br>22.9 | 541<br>55.1                      | 201<br>20.5                     | 12<br>1.2                            | 2<br>0.2  |
| 5. 「特別の教科道徳」の指導方法について理解している        | 981<br>100 | 145<br>14.8 | 544<br>55.5                      | 273<br>27.8                     | 16<br>1.6                            | 3<br>0.3  |
| 6. 「特別の教科道徳」の評価について理解している          | 981<br>100 | 107<br>10.9 | 426<br>43.4                      | 387<br>39.4                     | 58<br>5.9                            | 3<br>0.3  |
| 7. 道徳教育に熱心な教師が多い                   | 981<br>100 | 167<br>17   | 506<br>51.6                      | 290<br>29.6                     | 14<br>1.4                            | 4<br>0.4  |
| 8. 道徳の授業に熱心な教師が多い                  | 981<br>100 | 158<br>16.1 | 472<br>48.1                      | 328<br>33.4                     | 19<br>1.9                            | 4<br>0.4  |
| 9. 道徳教育は自分自身のことでもあると思っ<br>ている教師が多い | 981<br>100 | 136<br>13.9 | 452<br>46.1                      | 352<br>35.9                     | 30<br>3.1                            | 11<br>1.1 |
| 10. 道徳授業を楽しんでいる教員が多い               | 981<br>100 | 68<br>6.9   | 367<br>37.4                      | 492<br>50.2                     | 48<br>4.9                            | 6<br>0.6  |

## 近代的人間モデルを問い直す

### — 「子ども」を社会の基盤とする新しい社会とは何か —

#### 【コーディネーター】

加藤理（文教大学・紀要編集委員会委員長）

#### 【司会】

加藤理（文教大学・紀要編集委員会委員長）

#### 【提案者】

山田富秋（松山大学・紀要編集委員会委員）

#### 内容

近代市民社会の原理である自由主義社会理論は、「子ども」を適切に位置づけられないばかりか、それ自体、現実の社会とかけ離れたフィクションである。もしわれわれが、自由主義論の措定する人間モデルに固執するなら、社会の存立基盤自体を掘り崩してしまうだろう。子どもだけでなく、現実世界に生きる人間を適切に位置づけるためには、自由主義社会理論ではなく、新しい社会理論を構想する必要がある。そのヒントはカナダの社会学者であるジョン・オニールの提唱する「誓約,Covenant」理論と、アメリカの倫理学者であるエヴァ・フェダー・キテイの依存関係を基盤とした正義論にある。

オニールは、現代市民社会の前提となる自由主義社会理論を根本的に批判し、それに代わる「誓約,Covenant」理論を提唱する。つまり「自由主義論には子どもが不在」なのであり、これに対して、「子ども」を市民社会の中心に位置づける誓約理論こそ、来たるべき社会の見取り図となるという。オニールの論点を補強するためにケアを社会の中心に据えるキテイの議論を導入することによって、近代啓蒙主義と近代の自由主義社会理論を根本的に見直す作業に着手したい。

確かに、リベラリズムをどの視点から論じるかによって、その内容が変わるが、ここではオニールの議論に沿って、大まかな定義を試みる。自由と平等を説いた近代自由主義論は、封建制と家父長制の桎梏から個人を解放したという点では、ある程度成功を収めたことは確かである。ところが、自由主義論の想定する人間モデルは現実の人間とはかけはなれている。なぜならそれは、個人は自己が定位する社会的文脈から完全に自律していると仮定し、しかも個人は誰でも均質化された平等な空間を自由に行き来できると想定するからである。さらに、ここで働いている社会契約パラダイム(contract paradigm)は、人間が政治的に行為する時、脱身体化され、脱ジェンダー化され、家族などの人間関係によって拘束されることもない、合理的で功利主義的行為者であると想定するのである。

自由主義社会理論において、人間が存在するのは匿名的な均質空間であり、そこでは、大人と子どもの区別も、ジェンダーも、年齢階梯も、歴史も未来も存在しない。そして、自由主義理論と手を携えた啓蒙的な実証主義（実証科学）によって、脱身体化され、脱文脈化された子どもは、系統的な科学的知識を注入すべきタブララサと見なされるのである。オニールによれば、人間

は文脈依存的な関係的・歴史的存在であるにもかかわらず、バラバラに原子化された個人主義的原理が、いまだに現代社会の政治的・経済的・法的原理として私たちを拘束していることこそ奇妙な現象である。かつて本田和子が嘆いたように、ここで「子ども」は、経済効果という一元的価値尺度によって、労働的に無価値とされるか「消費者」とされるかしか選択肢がなくなってしまった。

オニールの代替案によれば、私たちは均質的な空間にバラバラに原子化された状態で産み落とされるのではなく、ある特定の歴史と文化を持った社会的コモンズ、つまり家族と家族を取り巻く地域社会の中に産み落とされる。社会的コモンズとは、当該社会の過去の世代の遺産を現在の世代である私たちに受け渡し、未来の世代へと架橋する役割を果たす。そして社会的コモンズがもしなかったとしたら、私たちは社会的存在として生活することは不可能になるだろう。その意味で社会的コモンズは「私的に所有したり、誰かの所有に限られたり」することは決してないだけでなく、社会的コモンズを市場化することは許されないことになる。むしろ私たちは過去と未来の世代に対して、現在の社会的コモンズを守り、世代を架橋する市民的互酬性を果たす誓約をしなければならない。

誓約理論は、独自のローカルな歴史と文化を持つ市民文化としての社会的コモンズを侵すことのできないものと考え、自由主義経済が推進する均質的な世界市場の際限ない拡大に反対する。社会的コモンズを市場に従属させてはならないのである。また、ジョン・ロールズの想定する匿名的で脱身体化された均質的な個人における平等の実現にも反対する。キテイの主張とも重なるが、ロールズの正義論においては、均質化され自己決定権を持つ独立した個人が想定され、特定の歴史と文化を持った社会的コモンズの中で、個別的な顔とジェンダ

ーを持つ個人は、登場しないからだ。

オニールによれば、子どもを社会契約パラダイムと自由主義経済にさらせば、子どもを貧富の競争にさらし、家族とコミュニティという社会的コモンズを掘り崩し、最終的には大人が市民としての価値を喪失することにつながる。その意味では、子どもは市民権をテストする重要な試金石なのである。この観点から、子どもを育てるということは、市民としての魂(civic souls)を作り出す仕事である。したがって、子どもと同じ社会的コモンズに生活する市民たちはみな、子どもに対して何らかの責任を持つ「道徳的な親族(moral kin)」なのである。

キテイはギリガンの立てた問いから、不平等な関係性におけるケアの倫理の問題を考えていく。そこで自律した市民が互いに自由に契約を結ぶことを前提とした社会契約論を根本的に批判することになる。「社会契約論は、西洋政治哲学のそもそもの神話だといえます。社会契約論は、自立的で自足的、自由で平等な、心身共にしっかりと機能している成人が、社会に入る契約を結ぶと考えます」(1999=2011,54頁)。しかし、この自立こそが神話にすぎない。なぜなら「自立的な市民という理想に適う個人は、自分に依存している者のケアを誰かに頼ることによって、また、将来自分にケアが必要になれば誰かがケアしてくれると知っていることによって、「自立」している」(同上)からだ。

ロールズの『政治的リベラリズム』批判としてキテイは、社会的協働を自立して心身共にしっかりと機能しているひと同士の相互行為に限定して理解してはならないと主張する。なぜなら、このようなロールズの理解は、依存者と依存者をケアする者の社会的貢献を見えなくするか、その価値をあまりにも軽く見るように仕向けるからだ。そしてケアの依存関係は、オニールの誓約理論のように、先行世代と後続世代への互酬的な関係性そのものであると言う。

## 参考文献

- Eva Feder Kittay,1999, *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency*, Routledge=岡野八代・牟田和恵訳,2011年『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』白澤社
- エヴァ・フェダー・キテイ,2011年,「ケアの倫理からグローバルな正義へ」岡野八代・牟田和恵訳『ケアの倫理からはじめる正義論－支えあう平等』白澤社
- John O'Neill,1994, *The Missing Child in Liberal Theory: Toward a Covenant Theory of Family, Community, Welfare and the Civic State*, University of Toronto Press.
- John O'Neill,2004, *Civic Capitalism: The State of Childhood*, University of Toronto Press.
- 山田富秋,2012年,「子ども社会学の可能性」原田彰・望月重信編『子ども社会学への招待』ハーベスト社



## 日本子ども社会学会 第25回大会 実行委員会

|       |     |    |           |
|-------|-----|----|-----------|
| 実行委員長 | 安東  | 由則 | (武庫川女子大学) |
| 実行委員  | 押谷  | 由夫 | (武庫川女子大学) |
|       | 佐野  | 友恵 | (武庫川女子大学) |
|       | 久保田 | 真功 | (関西学院大学)  |
|       | 池田  | 曜子 | (流通科学大学)  |
|       | 尾場  | 友和 | (大阪商業大学)  |

### 日本子ども社会学会 第25回大会 発表要旨集録

発行日 2018年7月2日

編集 日本子ども社会学会 第25回大会 実行委員会

〒663-8558 兵庫県西宮市池開町 6-46

武庫川女子大学・教育研究所 安東由則研究室 気付

発行 日本子ども社会学会事務局

〒152-0004 東京都目黒区鷹番 3-6-1 内外出版株式会社内

# 哲学する保育原理

編著 伊藤潔志 体裁 B5判・224頁 ISBN 978-4-909378-00-2 定価 本体2,270円+税

「特別の教科 道徳」対応

# 自ら学ぶ道徳教育〔第2版〕

編著 押谷由夫 体裁 B5判・190頁 ISBN 978-4-9938795-96-2 定価 本体2,381円+税

近刊

# マネジメントする保育・教育カリキュラム

編著 池田幸代・田中 謙 体裁 B5判・192頁 ISBN 978-4-909378-02-6 定価 本体2,270円+税

# 乳児保育 —子ども・家庭・保育者が紡ぐ営み—

編著 入江慶太 体裁 B5判・192頁 ISBN 978-4-909378-04-0 定価 本体2,270円+税

# Professionalをめざす保育者論

編著 上中 修 体裁 B5判・192頁 ISBN 978-4-909378-03-3 定価 本体2,270円+税

見本本をご入り用の場合は、  
弊社までご連絡ください。

図書出版・販売

**K 教育情報出版** (旧社名 保育出版社)

〒557-0055 大阪市西成区千本南 1-18-24  
TEL 06-6658-8741 (代) / 06-6651-5012 (編集部)  
FAX 06-6652-2928

info@kyoiku-joho.jp  
http://www.kyoiku-joho.jp

# 実践！ ソーシャルスキル教育

幼稚園 保育園

佐藤正二 (宮崎大学教授) 編 B5判, 160頁, 本体2,400円+税

お友達に自分からかかわるのをとまどう子。  
お友達につい乱暴に接してしまう子。  
人とかかわり方を自然に身につけることが  
むずかしくなってきた園児たちに。

子どもの「得意」を生かした指導

## 長所活用型指導で子どもが変わる

幼稚園・保育園・こども園用 Part 4

認知処理様式を生かす遊び・生活・行事の支援

藤田和弘 監修

熊谷恵子・高畑芳美・小林玄 編集

本体2,400円+税

## 目次

### はじめに

- 1 幼児期のソーシャルスキル教育
- 2 ソーシャルスキルのアセスメント

### 第I部 幼稚園でのソーシャルスキル教育

- 1 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園での実践
- 2 幼稚園におけるソーシャルスキル教育のプログラム
- 3 3歳児 (年少児) 学級での実践
- 4 4歳児 (年中児) 学級での実践
- 5 5歳児 (年長児) 学級での実践
- 3 幼稚園におけるソーシャルスキル教育の効果

### 第II部 保育園でのソーシャルスキル教育

- 1 保育園におけるソーシャルスキル教育の実践
- 2 保育園における「セカンドステップ」の評価

### 第III部 幼児への個別のソーシャルスキル教育

- 1 引っ込み思案を示す幼児へのソーシャルスキル指導
- 2 攻撃的な行動を示す幼児へのソーシャルスキル指導
- 3 発達障害が疑われる幼児へのソーシャルスキル指導



〒112-0012 東京都文京区大塚1-4-15  
http://www.toshobunka.co.jp/

図書文化

TEL 03-3943-2511 FAX 03-3943-2519  
ブックライナーで注文可 ☎0120-39-8899

|  |   |
|--|---|
| <p><b>戦後日本教育史</b></p> <p>貝塚茂樹<br/>2018年発行 ¥2,700+税</p>                           | <p><b>学校と法 [改訂版]</b></p> <p>坂田仰・岩橋健定・黒川雅子・山田知代<br/>2016年発行 ¥2,300+税</p>           |
| <p><b>地域コミュニティと教育</b></p> <p>玉井康之・夏秋英房・岩永雅也・<br/>宮田美恵子 2018年発行 ¥2,800+税</p>      | <p><b>現代日本の教師</b></p> <p>油布佐和子・岩立京子・佐久間亜紀<br/>元兼正浩 2015年発行 ¥2,700+税</p>           |
| <p><b>現代の家庭教育</b></p> <p>田中理絵・天童睦子・東野充成・<br/>遠藤野ゆり 2018年発行 ¥2,500+税</p>          | <p><b>幼児教育の指導法</b></p> <p>師岡章・佐久間路子・田中浩二<br/>2015年発行 ¥2,700+税</p>                 |
| <p><b>生涯学習の新たな動向と課題</b></p> <p>立田慶裕<br/>2018年発行 ¥2,800+税</p>                     | <p><b>人間発達論特論</b></p> <p>住田正樹・田中理絵<br/>2015年発行 ¥3,200+税</p>                       |
| <p><b>現代社会の児童生徒指導</b></p> <p>古賀正義・山田哲也・田中理絵<br/>金子真理子 2017年発行 ¥3,100+税</p>       | <p><b>教育学入門 - 教育を科学するとは -</b></p> <p>岡崎友典・永井聖二・富江英俊・加藤理<br/>2015年発行 ¥2,600+税</p>  |
| <p><b>子ども・青年の文化と教育</b></p> <p>岩田弘三・谷田川ルミ・岡田佳子・富江英俊<br/>熊田博喜 2017年発行 ¥2,600+税</p> | <p><b>乳幼児の保育・教育 [新訂]</b></p> <p>岡崎友典・梅沢実・井上清美・押元信幸<br/>芦田川祐子 2015年発行 ¥2,300+税</p> |
| <p><b>カリキュラム編成論 [改訂版]</b></p> <p>田中博之<br/>2017年発行 ¥3,600+税</p>                   | <p><b>教育の社会学</b></p> <p>近藤博之・岩井八郎・木村涼子・中澤涉<br/>大多和直樹 2015年発行 ¥2,700+税</p>         |
| <p><b>教育文化の社会学</b></p> <p>稲垣恭子<br/>2017年発行 ¥2,600+税</p>                          | <p><b>道徳教育の方法</b></p> <p>堺正之<br/>2015年発行 ¥2,300+税</p>                             |
| <p><b>道徳教育の理念と実践</b></p> <p>押谷由夫・永田繁雄・新井浅浩・諸富祥彦<br/>西野真由美 2016年発行 ¥2,900+税</p>   | <p><b>教育と社会</b></p> <p>岩永雅也<br/>2011年発行 ¥2,600+税</p>                              |
| <p><b>カリキュラムと学習過程</b></p> <p>浅沼茂・奈須正裕・北村和夫・成田幸夫<br/>久野弘幸 2016年発行 ¥2,700+税</p>    | <p><b>コミュニティ教育論</b></p> <p>岡崎友典・玉井康之<br/>2010年発行 ¥2,600+税</p>                     |

●ご希望の方に「図書目録」をお送りします。詳しくは [www.ua-book.or.jp](http://www.ua-book.or.jp)



一般  
財団  
法人

放送大学教育振興会

〒105-0001 東京都港区虎ノ門1-14-1

TEL 03-3502-2750

FAX 03-3592-2482