

日本子ども社会学会

第23回大会 発表要旨集録

2016年6月4日(土)・6月5日(日)

琉球大学

日本子ども社会学会

第23回大会 発表要旨集録

2016年6月4日(土)・6月5日(日)

琉球大学

日本子ども社会学会 第23回大会 プログラム

1. 期日 2016年6月4日(土)・5日(日) 2日間
2. 会場 琉球大学(千原キャンパス・共通教育棟)
3. 日程

前日 6月3日(金)

15:00～16:50 各種委員会(1号館～2号館各教室)

17:00～19:00 理事会(1号館2階大会議室)

※監査につきましては1号館1階 URGCC 推進支援室にて行います。

第1日 6月4日(土)

9:00～ 受付(1号館1階 玄関)

9:30～12:00 研究発表Ⅰ(1、2号館 1～2階)

12:00～12:50 総会(1号館1階1-118教室)

12:50～13:40 昼食

13:40～15:40 研究発表Ⅱ(1、2号館1～2階)

15:50～17:50 テーマセッション(1号館1～2階)

18:00～20:00 懇親会(生協中央食堂)

第2日 6月5日(日)

9:00～ 受付(1号館1階 玄関)

9:30～12:00 研究発表Ⅲ(1、2号館 1～2階)

12:00～13:20 昼食

評議会(1号館2階大会議室)

各種委員会(1、2号館 1～2階)

13:20～15:20 公開シンポジウム(1号館1階1-118教室)

15:30～17:30 ラウンドテーブル(1、2号館 1～2階)

4. 大会参加費 一般会員：4000円 大学院生(会員)：3000円
臨時(当日)会員：4000円
5. 懇親会 6月4日(土) 琉球大学 中央食堂
会費 一般会員：4000円 大学院生(会員)：3000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. 当日発表資料

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。学内及び近隣にコピーできる場所はありません。

9. クローク

6月4日（土）、5日（日）に、18時まで、1号館1階に用意します。

なお貴重品はお預かりできませんので、各自でお持ち下さい。

10. 会員休憩室

2号館 1階 2-100 教室（その他に会員休憩スペースも2箇所準備します）

11. 昼食

4日（土）は学内食堂が営業しています。ただし、メニューは、限定されたものになりますので、ご了承下さい。

5日（日）は学内食堂が営業いたしません。大変恐縮ですが**各自お弁当を準備**いただきますようお願いいたします。なお参考までに周辺のコンビニや飲食店の地図を当日配布いたします。

12. 大会本部

URGCC 推進支援室（1号館1階玄関入って右側）

13. 大会実行委員会連絡先

〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町千原1番地（千原キャンパス）

琉球大学 大学教育センター 西本裕輝 気付

日本子ども社会学会 第23回大会実行委員会

E-mail : hirokin@lab.u-ryukyu.ac.jp （西本裕輝）

電話 : 090-7448-7162（西本携帯）

電話及び FAX : 098-895-8742（URGCC 推進支援室 : 担当古堅^{ふるげん}・宇江城^{うえしろ}）

※ 要旨集録の pdf による配布について

要旨集録は従来通りの冊子の他、pdf ファイルでも配布いたします。日本子ども社会学会ホームページに5月25日頃に掲載する予定です。

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、ぜひ pdf ファイルをご利用ください。

琉球大学へのアクセス

■那覇バスターミナルから大学へ

路線バス（琉大附属病院経由）（20～30分に1本）

97 番線（琉大線）那覇バス株式会社

所要時間：約50分

のりば：市外線那覇バスターミナル4番ホーム

経路：那覇バスターミナル→国際通り（牧志）→儀保（首里）
→琉大附属病院→琉大東口→琉大北口（終点）

料金：610円

路線バス（バイパス経由）（20～30分に1本）

98 番線（琉大線）琉球バス株式会社

所要時間：約40分

のりば：旭橋バス停

経路：那覇バスターミナル→国際通り（牧志）→
バイパス→真米原→沖国大前→琉大北口（終点）

料金：610円

■那覇空港から大学へ

111 113 123 番線【高速バス】（1時間に1本）

琉球バス、沖縄バス、那覇バス、東陽バスの4社が交互運行

所要時間：約45分

経路：那覇空港→沖縄自動車道→琉大入口下申
（下車後、琉球大学北口まで徒歩で約4分）

料金：740円

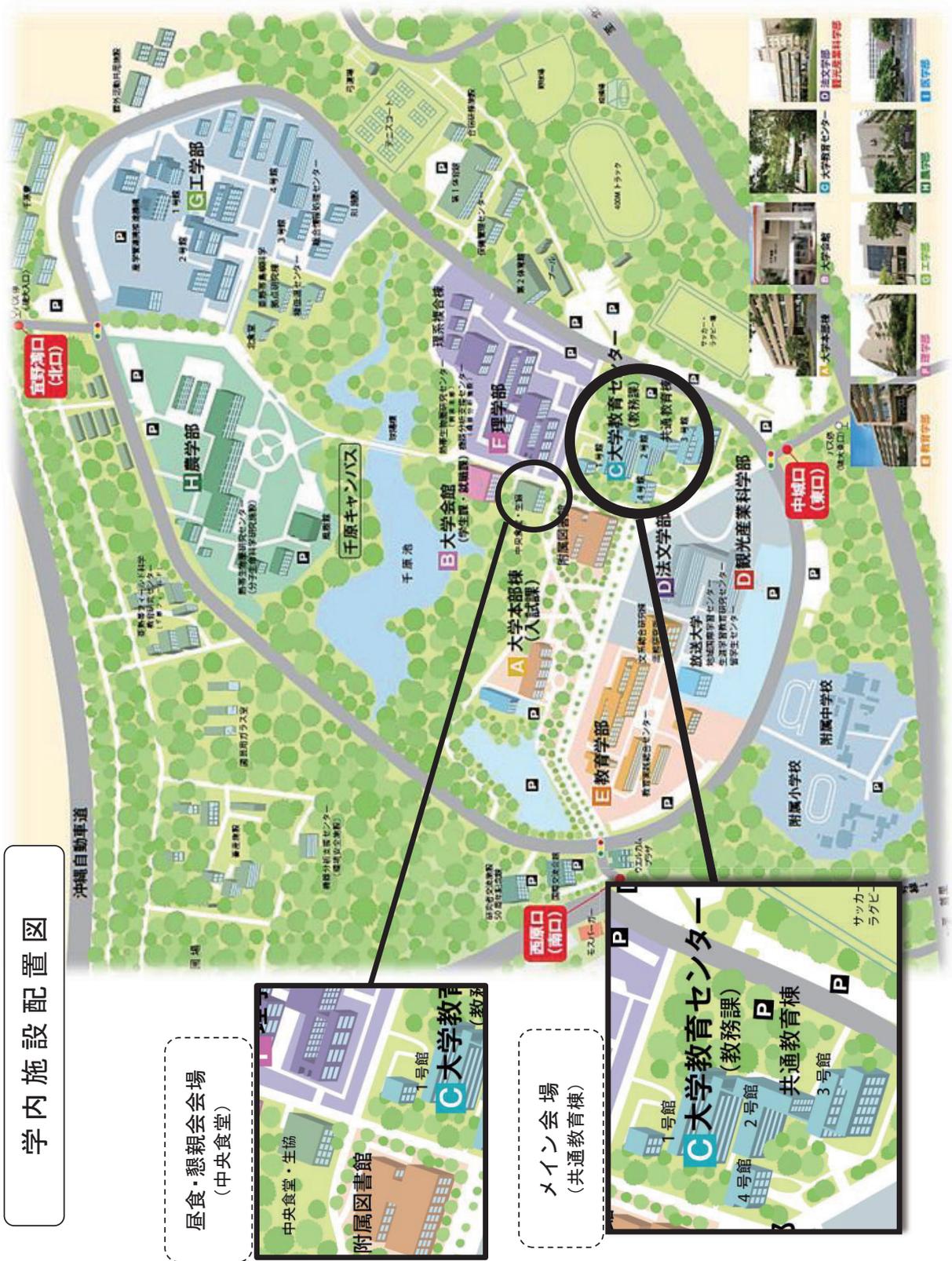
■モノレールで琉球大学へ

那覇 空港	モノレール	→	儀保駅	→	路線バス 97 (那覇バス)	→	琉球大学
	●所要時間：約25分 ●料金：330円				●所要時間：約35分 ●料金：380円		
那覇 空港	モノレール	→	首里駅	→	タクシー	→	琉球大学
	●所要時間：約27分 ●料金：330円				●所要時間：約20分 ●料金：約1,500円		



http://www.u-ryukyu.ac.jp/univ_info/general/access/より

琉球大学 構内案内図



会場案内図

1号館1階

1-118教室：研究発表I-1部会，総会，研究発表II-1部会，テーマセッションI，
研究発表III-1部会，公開シンポジウム，ラウンドテーブルIII

大会本部（URGCC推進支援室）：会計監査

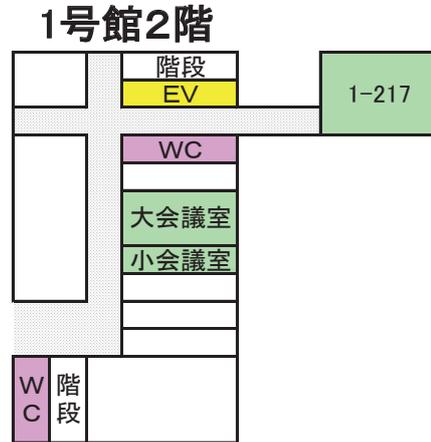
受付

クローク

1号館2階

1-217教室：研究発表I-2部会，研究発表II-2部会，
テーマセッションII，研究発表III-2部会

大会議室：理事会，評議会，ラウンドテーブルII



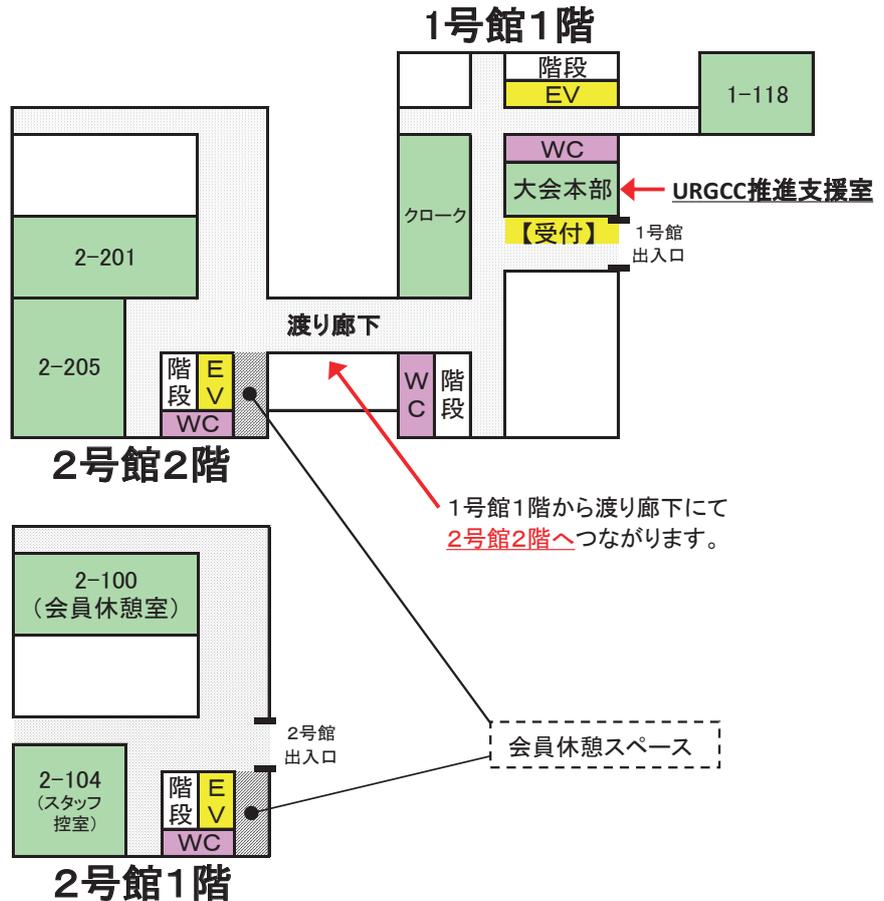
2号館1階

2-100教室：会員休憩室（6月5日15:30まで），
ラウンドテーブルI

2号館2階

2-201教室：研究発表I-3部会，研究発表II-3部会，研究発表III-3部会

2-205教室：研究発表I-4部会，研究発表II-4部会，研究発表III-4部会



※ラウンドテーブルの教室は，参加人数により変更になることがあります。

※各種委員会の教室は，追ってご連絡いたします。

研究発表 I

2016年6月4日(土) 9時30分～12時
1号館 1階 1-118教室

I-1 【子どもの人権(1)】

司会 加藤 理(文教大学)

9時30分～9時55分

労働をめぐる子どもの人権論・権利論の変容
尾川 満宏(愛媛大学)

9時55分～10時20分

沖縄の子どもの貧困対策をめぐる動向
嘉納 英明(名桜大学)

10時20分～10時45分

就学前教育を受ける「権利」をめぐって
—児童養護施設の子どもの幼児期から考える—
坪井 瞳(浦和大学)

10時45分～11時10分

幼児の人権を尊重する保育者の養成とは
—養成期における実習前後の保育者効力感に関するシステマティックレビューより
香曾我部 琢(宮城教育大学)

11時10分～12時

総括討論

研究発表 I

2016年6月4日(土) 9時30分～12時
1号館 2階 1-217教室

I-2 【保育者】

司会 上田 敏丈 (名古屋市立大学)

9時30分～9時55分

「待つ」という保育者の専門性

吉田 貴子 (花園大学)

9時55分～10時20分

保育者養成校における「児童文化」「子ども文化」の取り扱いにおける問題と課題

○小島 千恵子 (名古屋短期大学)

田中 卓也 (共栄大学)

和田 真由美 (姫路大学)

10時20分～10時45分

保育専攻学生の実態と保育者効力感の関連

川村 高弘 (神戸女子短期大学)

10時45分～11時10分

保育者の離職と就労の継続

—育児休業明け保育者の職業的役割の葛藤に着目して—

中井 雅子 (十文字学園女子大学)

11時10分～11時35分

保育者養成における紙芝居に関する研究

山本 聡子 (名古屋柳城短期大学)

11時35分～12時

総括討論

研究発表 I

2016年6月4日(土) 9時30分～12時
2号館 2階 2-201 教室

I-3 【教育問題】

司会 田中 理絵 (山口大学)

9時30分～9時55分

「子ども主体のいじめ防止・解決プログラム」の研究開発
松下 一世 (佐賀大学)

9時55分～10時20分

小学生の外見コンプレックスといじめ被害傾向の関連性の検証
—仲間集団への関わり方に着目して—
鈴木 翔 (東京大学大学院・秋田大学)

10時20分～10時45分

小学生における防犯モラルジレンマに関する研究
宮田 美恵子 (順天堂大学)

10時45分～11時10分

「学校問題」における「子ども／大人」関係の構図と論理
池田 隆英 (岡山県立大学)

11時10分～12時

総括討論

研究発表 I

2016年6月4日(土) 9時30分～12時
2号館 2階 2-205 教室

I-4 【教育における多様なニーズ】

司会 片山 悠樹 (愛知教育大学)

9時30分～9時55分

障害のある子どもの放課後生活の場としての放課後等児童デイサービスに関する
一考察

三好 正彦 (大阪女子短期大学)

9時55分～10時20分

卒業生が語るフリースクール経験

藤村 晃成 (広島大学大学院)

10時20分～10時45分

工業高校の職業指導におけるキャリア教育の影

尾場 友和 (大阪商業大学)

10時45分～12時

総括討論

研究発表Ⅱ

2016年6月4日(土) 13時40分～15時40分
1号館 1階 1-118教室

Ⅱ-1 【子どもの人権(2)】

司会 尾川 満宏(愛媛大学)

13時40分～14時05分

欧州評議会の「子どもの性的搾取及び性的虐待からの保護に関する条約」に関する
—考察—条約履行状況及びモニタリング制度に着目して—
見原 礼子(長崎大学)

14時05分～14時30分

日本児童愛護連盟の前姿としての大阪愛護連盟の活動
和田 真由美(姫路大学)

14時30分～14時55分

児童養護における「子どもの人権問題」の系譜
—全養協「子どもの人権を守る集会」(1968-80年)の分析から—
土屋 敦(徳島大学)

14時55分～15時40分

総括討論

研究発表Ⅱ

2016年6月4日(土) 13時40分～15時40分
1号館 2階 1-217教室

Ⅱ-2 【幼児】

司会 香曾我部 琢(宮城教育大学)

13時40分～14時05分

発表取消

14時05分～14時30分

幼児の就学前学力と保育者による個性理解との関連性
高木 誠一(国際武道大学)

14時30分～15時20分

現代において「子ども社会」の再生は可能か
—保育施設における子ども集団の創成に向けて—
○小川 博久(東京学芸大学(名))
○岩田 遵子(東京都市大学)

15時20分～15時40分

総括討論

研究発表Ⅱ

2016年6月4日(土) 13時40分～15時40分
2号館 2階 2-201 教室

Ⅱ-3 【教育における語り】

司会 西本 佳代(香川大学)

13時40分～14時05分

「教室童話」で語られた望ましい人間像
——金沢嘉市の低学年・中学年向け童話台本の分析から
中村 美和子(お茶の水女子大学大学院)

14時05分～14時30分

休職経験を有する教師のライフヒストリー
○伊勢本 大(広島大学大学院)
山田 浩之(広島大学)

14時30分～14時55分

幼稚園の預かり保育における「公共性」構築過程に関する一考察
—保育者による語りを手がかりに
清水 美紀(お茶の水女子大学大学院)

14時55分～15時20分

幼児の道具使用による自然環境へのかかわりの広がりや深まり(2)
—「よみたん自然学校(沖縄県読谷村)」の保育実践より—
○高橋 健介(東洋大学)
小倉 宏樹(よみたん自然学校)
請川 滋大(日本女子大学)
竹村 直記(上智大学大学院)

15時20分～15時40分

総括討論

研究発表Ⅱ

2016年6月4日(土) 13時40分～15時40分
2号館 2階 2-205教室

Ⅱ-4 【メディア分析】

司会 馬居 政幸(馬居教育調査研究所)

13時40分～14時05分

光文社発刊雑誌『少女』に関する読者像と読者の意識形成
田中 卓也(共栄大学)

14時05分～14時30分

新聞記事に見る“子どものふれあい動物活動”
百瀬 ユカリ(大東文化大学)

14時30分～14時55分

KJ法型園内研修の現状と課題：保育者向け情報誌の分析から
○境 愛一郎(宮城学院女子大学)
中坪 史典(広島大学大学院)
濱名 潔(まちの保育園)
保木井 哲史(広島大学大学院)

14時55分～15時20分

第二の〈子ども〉の誕生から第三の〈子ども〉の誕生へ
— 戦後日本における子ども像の変化
山田 浩之(広島大学)

15時20分～15時40分

総括討論

【テーマ】

子ども・若者と政治

【話題提供者】

東野 充成 (九州工業大学・研究交流委員会委員)

「子ども・若者の政治参加と子ども観・若者観の転換」

板山 勝樹 (名桜大学)

「沖縄県の抱える政治的課題と県民の意識」

【指定討論者】

内田 康弘 (名古屋大学大学院生・研究交流委員会委員)

玉城 愛 (名桜大学学部生)

【ファシリテーター】

元森 絵里子 (明治学院大学・研究交流委員会委員)

【企画趣旨】

日本では従来、子どもや若者を政治の主体と見なす視点が弱かった。欧米諸国に比べると学校教育においても政治に関わる教育は貧弱であった。しかし、ここ数年、子ども・若者における政治の主体としての側面が急激にクローズアップされている。2015年6月の公職選挙法改正により、2016年夏の参議院選挙から選挙権年齢が20歳から18歳に引き下げられ、それに伴って成人年齢の引き下げも議論されるようになった。また、2015年安全保障関連法案への反対運動では、SEALDsに代表される若者たちの社会運動の盛り上がりにより注目が集まった。特に、本大会の開催地である沖縄では、基地問題という極めて重大な政治的課題も抱えている。学校教育においては、教科「公共」の創設や主権者教育の必要性の高まり、高校生の政治活動を容認する動きもみられ、教員や高校生自身がそれらにどう対応すべきかが教育現場の大きな課題となっている。実際、いくつかの高校ではこうした流れを受けて校内で模擬選挙を行っており、教育現場ではこの制度的変化に対して切実な対応が求められている。こうした昨今の社会的動向をふまえ、本テーマセッションでは、大人／子どもの区分という子ども社会研究における原理的問題を意識しつつ、上記の制度改革の現状を確認したうえで、それらが教育現場や社会にいかなる影響をもたらすのか議論する。

テーマセッションⅡ

2016年6月4日（土）15時50分～17時50分

1号館 2階 2-217教室

【テーマ】

学校化される子ども・若者の身体
—アジアの国々との比較から—

【話題提供者】

黄 順姫（筑波大学）

「日本・韓国の教育が構築する学校的身体と同窓つながり」

シム・チュン・キャット（昭和女子大学）

「学校からみる日本とシンガポールの若者像」

南出 和余（桃山学院大学）

「バングラデシュ農村社会の「教育第一世代」の子どもたち」

【ファシリテーター】

針塚 瑞樹（別府大学）

多賀 太（関西大学・研究交流委員会委員）

【企画】

渋谷 真樹（奈良教育大学・研究交流委員会委員）

【企画趣旨】

本学会では、海外の子ども・若者に関する研究の成果が豊富に蓄積されているが、従来の学会大会では、ともすれば個別の研究成果の発表にとどまり、各国の子ども・若者のあり方を比較する試みはまだ十分に行われていないように思える。

そこで、本テーマセッションでは、アジア各国出身の会員や、アジア各国の子ども・若者を研究している会員から、自身のフィールドと日本とを比較して研究成果を報告していただくことにした。

今回は、各話題提要者から、近代化のタイミングと学歴社会の成熟度がそれぞれ異なる、韓国、シンガポール、バングラデシュにおける子ども・若者の生活実態や文化についてご報告いただく。

そのうえで、フロアの参加者とともに、各国と日本における子ども・若者のあり方の相違点と共通点や、かれらをめぐる諸問題について、特に社会の「学校化」という視点から議論してみたい。

研究発表Ⅲ

2016年6月5日(日) 9時30分～12時
1号館 1階 1-118 教室

Ⅲ-1 【子どもの人権(3)】

司会 嘉納 英明(名桜大学)

9時30分～9時55分

子ども支援における暴力の否定に関する考察
—児童養護施設の暴力問題に焦点を当てて—
山口 季音(至誠館大学)

9時55分～10時20分

普通の子どもから「障がい児」への変容プロセス
渡邊 文春(松山大学大学院)

10時20分～10時45分

フリースクールの制度化と不登校擁護運動
—「強いマイノリティ」と「弱いマイノリティ」への分化を中心に—
田中 佑弥(武庫川女子大学)

10時45分～11時10分

10代の出産に対する意識からわかること
梅原 佐知子(東京都立橘高等学校)

11時10分～12時

総括討論

研究発表Ⅲ

2016年6月5日（日） 9時30分～12時
1号館 2階 1-217教室

Ⅲ－2 【異文化と教育】

司会 望月 重信（明治学院大学（名））

9時30分～9時55分

中国都市部における産育実践の現状とその変化－産育用具を通して
翁 文静（九州大学）

9時55分～10時20分

多文化保育の定義に関する研究
品川 ひろみ（札幌国際大学短期大学部）

10時20分～10時45分

日本人学校の教員という選択
作田 良三（松山大学）

10時45分～11時10分

米国の保育者は日本の幼稚園における「クラス対抗競技」をどのように捉えるのか？
中坪 史典（広島大学）

11時10分～12時

総括討論

研究発表Ⅲ

2016年6月5日(日) 9時30分～12時
2号館 2階 2-201教室

Ⅲ-3 【子どもと家庭・地域】

司会 坪井 瞳(浦和大学)

9時30分～9時55分

子どもの成育環境における地域ネットワークの拡充に向けて
春日 清孝(明治学院大学(非))

9時55分～10時20分

きょうだい構成は学力に影響を与えるか
前馬 優策(大阪大学)

10時20分～10時45分

子どもと地域とのつながりや保護者の学校・地域とのつながりは、子どもの学校生活にどのような影響を及ぼしているのか？

○久保田 真功(富山大学)
白松 賢(愛媛大学)

10時45分～11時35分

地域社会と学校の連携に関する義務教育学校教員の意識と行動
～長野県佐久市と東京都豊島区の小・中学校教員調査を手懸かりに～

○岡崎 友典(放送大学(名))
○森 俊英(元石巻市立中学校校長)
○鈴木 秀男(東京都台東区教育委員会)

11時35分～12時

総括討論

研究発表Ⅲ

2016年6月5日(日) 9時30分～12時
2号館 2階 2-205教室

Ⅲ-4 【教育方法とカリキュラム】

司会 長谷川 祐介(大分大学)

9時30分～9時55分

教育現場におけるコーチング・アプローチについて
鳥羽 きよ子(しぎさん看護専門学校)

9時55分～10時20分

幼保一体化と自己尊重感を育てる保育カリキュラム
大橋 喜美子(神戸女子大学)

10時20分～11時10分

デジタル教科書に関する教師と児童・生徒の意識
—経年比較からそのあり方を考える—
○武内 清(敬愛大学)
○浜島 幸司(同志社大学)
谷田川 ルミ(芝浦工業大学)

11時10分～11時35分

児童・生徒のデジタル教科書に対する意識
—使用経験の有無による比較を中心に—
谷田川 ルミ(芝浦工業大学)

11時35分～12時

総括討論

2016年6月5日(日) 13時20分～15時20分

1号館 1階 1-118教室

公開シンポジウム

沖縄の子育て事情と子ども・子育て支援新制度への対応

—学習指導要領改訂論議を視野に—

登壇者：無藤 隆 (白梅学園大学)
寶來 生志子 (横浜市こども青少年局)
宮國 義人 (沖縄県教育委員会 (前))
末広 尚希 (ライオンの子保育園)
司 会：馬居 政幸 (馬居教育調査研究所)
西本 裕輝 (琉球大学)

沖縄県は残念ながら、子育てにおいてさまざまな問題を抱えていると言える。学力が低いことは知られているが、その背景には、出生率1位の一方で失業率1位、離婚率1位、県民所得最下位など、子育ての条件の厳しさもあると考えられる。また小学校入学前の1年間、1年制の公立幼稚園に通い午後から行き場を失ったり二重保育に陥ったりするなど、幼児教育段階での空白期間が生じる「5歳児問題」という沖縄独自の問題も存在している。

そうした中で注目したいのが「子ども・子育て支援新制度」である。平成24年8月に成立した子ども・子育て関連3法に基づくこの制度では、「認定こども園」の充実が重要な柱の一つとなっており、こども園を充実させることにより空白期間が埋められ、解決する沖縄の問題も多いと思われる。

さらに、質の高い保育と教育を共に提供する制度の拡充は、小1プロブレムを解決するスタートカリキュラムを介して、全国の小学校教育に今後求められる新たな資質・能力育成の方法(アクティブラーニング)や教育課程の在り方(カリキュラムマネジメント)にも影響すると考える。「学習指導要領改訂論議を視野に」を副題にした理由である。

このように、本シンポジウムは、沖縄の抱える保育と学力の問題とそれを解決する可能性と進むべき方向を議論することを通して、我が国全体が抱える幼児期の保育と教育の課題について一石を投じることを目的とする。

そこで登壇者として、多くの保育・幼児教育と学習指導要領改訂に関わる政府審議会や調査研究会の座長を務め、我が国の改革をリードする無藤隆氏、横浜市において全国に先駆け「待機児童ゼロ」を達成し「横浜版接続期カリキュラム」の実践に関わる寶來生志子氏をお迎えし、子育て新制度の可能性とスタートカリキュラムの課題について論じていただく。

また沖縄側からは、保育園を自ら経営し、那覇市みらい会議など、数々の委員を務める末広尚希氏、幼小連携を推進する沖縄県教育委員会義務教育課から宮國義人氏をお迎えし、沖縄の現状について報告していただく。

以上の登壇者からの提案をふまえ、フロアからの意見もいただきつつ、沖縄ひいては我が国の子育ての進むべき方向について提案していきたい。

ラウンドテーブルⅠ

2016年6月5日（日）15時30分～17時30分
2号館 1階 2-100 教室

申込者氏名・所属

臼杵 百合子（日本医療保健大学）

テーマ

人間教育・心の教育・性教育Ⅱ

1) コーディネーター

山田 富秋（松山大学）

2) 司会者

臼杵 百合子（日本医療保健大学）

3) 提案・討論者

三角 正明（日本医療保健大学）

高木 茂子（雑誌編集者）

森居 あかね（臨床心理士・スクールカウンセラー）

森田 真弓（旭川市立朝日小学校 養護教諭）

宮崎 悦子（学校医 内科医）

早崎 里香（小児科医）

内容

前回(2015年、愛知教育大学)に続いて、「人間教育・心の教育・性教育」について考えるラウンドテーブルです。今回は、全国千校の中学校、高等学校養護教諭への性教育アンケート実施の報告。

教育現場からの現状報告、医療現場の現状報告と、多岐にわたり性教育を、心の教育・人間教育の観点から討論したいと思います。

ラウンドテーブルⅡ

2016年6月5日（日）15時30分～17時30分
1号館 2階 大会議室

申込者氏名・所属

宮内 洋（高崎健康福祉大学：ただし2016年3月末まで）

テーマ

子どもの貧困：沖縄における若年層をもとに

1) コーディネーター

宮内洋（高崎健康福祉大学：ただし2016年3月末まで）

2) 司会者

同上

3) 登壇者

①話題提供者：上間 陽子（琉球大学）

②話題提供者：打越 正行（特定非営利活動法人 社会理論・動態研究所）

③討論者：新藤 慶（群馬大学）

内容

現代日本社会においては主要な問題の一つである子どもの貧困について、参加者とともに議論を深めていきたい。そのために、今回の大会開催の地である沖縄県において、若年層に対する丹念な聞き取り調査を続けている二人の研究者をお招きし、その調査結果を発表していただき、机上の空論ではなく、その切実な質的調査結果から議論を深めていく。上間氏には過酷な環境に置かれる若年女性を中心に、一方の打越氏にはそのような若年男性を中心に報告していただく。ちなみに、打越氏は日本教育社会学会の学会誌のレビューでも大きく取り上げられたように、実際に暴走族の「パシリ」としてフィールドワークをおこなった国内でも稀有な研究者である。なお、本ラウンドテーブルは一部、JSPS 科研費 25590128 の助成による研究成果に基づいている。

ラウンドテーブルⅢ

2016年6月5日（日）15時30分～17時30分
1号館 1階 1-118教室

申込者氏名・所属

鬢櫛 久美子（名古屋柳城短期大学）

テーマ

紙芝居の可能性を探る一次世代への伝承メディアー

1) コーディネーター

鬢櫛 久美子（名古屋柳城短期大学）

2) 司会者

川北 典子（平安女学院大学）

3) 提案者・討論者

①提案者：沖縄の紙芝居活動家の方々

②討論者：堀田 穰（京都学園大学）

山本 聡子（名古屋柳城短期大学）

内容

戦後70年を迎えた昨年、沖縄では戦争体験を風化させないように、戦争を語り継ぐメディアとして、紙芝居を制作し活用している様子が報道されました。戦時下、国策紙芝居として戦争協力に用いられた紙芝居が、今日では平和な社会を希求するメディアとして活用されているのです。紙芝居が「大人から子どもへ」の伝達のすぐれたメディアであることの証ともいえるでしょう。沖縄で紙芝居活用された方々の実践事例を通して、体験を紙芝居にすること、そして演じることの意義についても考えてみたいと思います。

紙芝居の可能性について、今年も皆さんと語り合いたいと思います。

研究発表 I

労働をめぐる子どもの人権論・権利論の変容

尾川満宏 (愛媛大学)

1. 問題の所在

「子どもの人権」は、しばしば救済・擁護の対象として語られる。本報告はこの語り方からいったん距離をとり、「子どもの人権」という考え方にみられる子どもと人権・権利の接合様式に焦点を当てることで「子どもの人権」という思想や言説が果たしてきたひとつの機能を検証したい。

そのために、本報告では労働あるいは労働を通じた「大人」への移行(トランジション)というフィールドを設定する。近年、子ども・若者のキャリア形成をめぐる権利論が展開されている。雇用が流動化しキャリア形成が不安定化するなかで移行過程を歩んでいく子ども・若者に、将来大人や労働者として権利を十全に行使できる資質・能力、あるいは主体的に自己を開発し、学卒後の職業を選択し、労働に携り、社会的に自立していくために必要な知識や技術を保障しようというものである。ここで子ども・若者は、将来の市民生活や職業生活で自らを守るための権利、いわば大人の人権・権利の行使主体となることが前提されている。彼らと人権・権利との関係性は、過酷な労働現場から子どもを解放しかれらにふさわしい「子ども期」を提供するための理論を組み立てはじめた 19 世紀のそれとは大きく異なっている。

本報告は、子ども・若者と労働をめぐる人権・権利論のこのような変容を概観していく。そうして「子どもの人権」思想が日本的トランジションの難点を胚胎させた可能性を示すとともに、近年の権利論的キャリア教育論にみられる子ども・若者の現在を検討する。

2. 「児童労働の排除」をめぐる二つの側面

「児童労働の禁止」は「子どもの人権」擁護の代表例と考えられてきた。しかし、そうした主張が興隆した 19 世紀当時、「子どもの権利は、大人が主張する自立(インディペンデンス)あるいは自由(フリーダム)といった権利とは正反対のものであった...子どもの権利とは保護される権利で、子どもの救済努力の推進によくなじむ論理」(Cunningham 訳書 2013, p.214)。今日の「子どもの人権」に含まれるような自己決定の権利は想定されていなかった。子どもを工場から引き上げさせて学校や家族で扶養し教育しはじめたこの段階では、子どもは資本主義における労働力として自己を開発し位置づこうとする主体とはみなされていなかった。

他方、19 世紀までにヨーロッパで児童労働が減少した主因は経済成長と工業化の進展であるとの説は有力である(Nardinelli 訳書 1998)。つまり、産業革命が進むにつれ児童は労働力として不十分となったため、資本の側が彼らを工場から追い出したという。このことが強調するのは、子どもが保護や教育の観点から大人から切り離された側面ではなく、経済的な論理のもと職場から排除された側面である。他方で資本家たちは、子どもたちが教育を受けた後、労働力として再び工場へ迎えることを期待していた。

3. 日本的「トランジション」の制度的成立

同じような状況は日本でも見られた(元森 2014)。20 世紀前半には、日本の子どもは資本の世界や労働の場から放逐され学校へ通うこ

ととなった(労働力から児童へ)。それは学校から職業へ(児童から労働力へ)の移行、すなわちトランジションの成立契機であった。

しかし、保護と教育の観点から「労働力から児童へ」と子どもへのまなざしの変容を先導した「子どもの権利」思想は、「児童から労働力へ」というトランジションを射程には入れていなかったと考えられる。このことは、1920年代以降の学校教育に対する「職業指導」の導入過程からも裏づけられる。学校に囲い込まれた子どもたちは、職業指導の導入によって制度的なトランジション(学校から職業への間断なき移行)を経験させられるようになったものの、トランジションに対応した知識や能力の育成(学校の職業的レリバンス)はきわめて不十分だった(石岡 2011)。教師たちは児童の卒業後も移行支援に関わったが、翻って卒業者を保護の対象とみなす視線を強め、その期間を長期化させた側面もあろう。

4. トランジションをめぐる難点の胚胎と露呈

児童を労働から遠ざけることは、子どもの世界や論理を大人の世界や論理から切り離すことと同義だった。「子どもの人権」思想が広まり「子ども期」の享受が正統化されるにつれ、子どもは大人になるという見方に加えて子どもは子どもであるという見方のダブルスタンダードが成立した。その結果、子どもは「大人になること」を現在の生活と地続きでなく、異質な価値観や論理の世界に飛び込む過程として経験するようになった。ここで日本社会は、子ども・若者から大人へのトランジションをめぐる難点を胚胎した。

ところが、不思議なことに、戦後日本社会はその難点を十分すぎるほど潜在化させてきた。若者のスムーズな職業移行を実現する「就職」システムが順調に機能したためである。

しかし、就職など従来の移行システムが機能

不全と指摘された 2000 年代以降、子ども・若者と労働、人権・権利の三者をめぐる議論の枠組みは、新たな展開を見せ始めた。それは近年の権利論的キャリア教育論にみられる「労働に向け準備する子どもの権利」とでもいいうる枠組みであり、子ども・若者と大人の人権・権利を接近させる議論である。そこでは子ども・若者はいずれ大人・労働者としての社会的役割を引き受け、付随する諸権利を行使する主体とみなされており、「子どもの人権」は強調されない。社会経済の変化のなかで、子ども・若者がいかなる人権・権利を享有しうるのかも変化するるのである。

5. 「子どもの人権」問題から「子どもと人権」語りの問題へ

労働とトランジションをめぐる子ども・若者と人権・権利の接合は、彼らを「保護」と「自律」の間のどこに位置づけるかという大人たちの解釈や都合に依存してきたといえる。その意味で「子どもの人権」問題など存在せず、「子どもと人権」語りの問題があるだけかもしれない。

※詳細は当日報告レジュメをご参照ください。

<主要参考文献>

- Cunningham, H., 2005, *Children and Childhood*, Pearson Education Limited.(=北本正章訳 2013『概説 子ども観の社会史』新曜社)
- 石岡学 2011『「教育」としての職業指導の成立』勁草書房。
- 元森絵里子 2014『語られない「子ども」の近代』勁草書房。
- Nardinelli, C., 1990, *Child Labor and the Industrial Revolution*, Indiana University Press.(=森本真美訳 1998『子どもたちと産業革命』平凡社)

沖縄の子どもの貧困対策をめぐる動向

—2015 年度を中心に—

嘉納英明（名桜大学）

1. はじめに

山形大学の戸室健作准教授（社会政策論）による調査では、実に沖縄では、3 世帯に 1 世帯以上が貧困という結果（37.5%）を公表した。沖縄県調査の貧困率（29.9%）とは異なるものの、戸室の指摘は、あらためて、沖縄の子どもの置かれている状況の厳しさを示しただけではなく、保護者のワーキングプアや非正規雇用率の高さ、生活保護受給対象者の世帯が制度から排除されている深刻な状況を示した。また、琉球新報と高教組合同の調査では、高校生の「昼食困窮」や校納金が払えない実態、家計を助けるためにアルバイト漬けの日常が報告された。

本報告は、子どもを取り巻く状況が厳しいと言われている沖縄県の貧困対策に焦点をあて、特に、2015 年度を中心に、どのような議論と施策展開が行われようとしているのを検討する。

2. 県内の子ども支援の動向—「子ども食堂」の開設—

2015 年度の県内の顕著な動きは、「子ども食堂」の設立である。「現実の目の前の子どもに何が必要であるのか、何が出来るか。」という問題意識は、沖縄市の子ども食堂（キッズももやま食堂）の開設に続き、那覇市や浦添市等を含め、県内 12 ケ所で運営されている。子どもが食卓を囲み、交流する「子ども食堂」や行き場のない子どもが集う「居場所」は、県内で次々と開所し、様々な課題を抱える子どもの支援の場として機能している。これら「子ども食堂」や「居場所」は、NPO やボランティア団体が担い、

食糧や寄付金等で運営されている。継続的な運営のためにも、行政の支援は欠かせないものとなっている。

3. 公的扶助研究全国セミナーの開催

子どもの貧困問題が全国的な課題になっている中で開催された、「第 48 回公的扶助研究全国セミナー」（於：宜野湾市民会館、沖縄国際大学）は、最も注目度が高かった。セミナー初日の山内優子（沖縄大学非常勤講師、元沖縄県中央児童相談所長）の記念講演は、戦後の沖縄は米国占領下にあったために児童福祉を含む社会福祉に関する法制度の整備が遅れたこと、基地被害や米軍犯罪により子どもの人権が著しく侵害されたこと、復帰後においても、沖縄の児童福祉行政の貧困と本土との格差が埋まらないままになっていると報告した。特に、山内は、夜間保育所の設置率の低さ、母子生活支援施設の不十分さを指摘している。セミナーでは、数多くのレポートが発表されたが、沖縄の貧困問題についての報告（安里長従「沖縄の貧困～その特徴と課題～」）は、生活保護世帯の補足率の低さ、地域コミュニティへの参加の弱さ、欠食児童生徒の存在が指摘され、こうした沖縄の貧困問題は、沖縄戦による荒廃と米軍統治、基地経済と沖縄経済の脆弱性、社会保障制度の整備の遅れ等、構造的な問題に起因しているとしている。

4. 2016 年度県政運営方針と県子どもの貧困対策推進計画

(1)2016 年度県政運営方針

2016 年度の翁長知事の県政運営方針

(2016年2月17日発表)は、「沖縄県の子どもの貧困が深刻な状況にあり、貧困の世代間連鎖の防止などが大きな課題にありますが、これらの解決に向けて全力で取り組んでまいります」と述べ、県政の重要課題として位置づけている。運営方針の「沖縄の『幸せ』を拓く一生活充実プラン」では、「子育て・高齢者施策の推進」を設け、『県子どもの貧困対策推進計画(仮称)』に基づき、子どものライフステージに即して切れ目のない総合的な子どもの貧困対策を推進します」と宣言し、要保護児童等への支援、ひとり親家庭の自立支援にも引き続き取り組む姿勢を鮮明にした。

(2) 県子どもの貧困対策推進計画

県政運営方針で明記された、「沖縄県子どもの貧困対策推進計画」(以下、「推進計画」と略)は、沖縄の子どもの貧困率29.9%を公表した。「推進計画」は、「第1章 計画の策定にあたって」「第2章 子どもの貧困を取り巻く現状と課題」「第3章 指標の改善に向けた当面の重点施策」「第4章 子どもの貧困に関する調査研究」「第5章 連携推進体制の構築」から構成されている。

5. 子どもの貧困対策の方向性

参議院議員の島尻安伊子(内閣府特命担当大臣/沖縄及び北方対策)は、2016年度の沖縄振興予算に子どもの貧困対策費として10億円(沖縄子供の貧困緊急対策事業、補助率10/10)を追加した。同対策事業費は、子どもの貧困対策支援員の配置と子どもの居場所の運営支援に充てられる。支援員は、県域で100名の採用を予定し、各地域の現状を把握し、学校や学習支援施設、居場所づくりを行うNPO等の関係機関との情報共有や、子どもを支援につなげるための調整を行う役割を担う目的で配置される予定であるが、専門性を有した人材を確保できるのか、待遇改善が図られるのか、人材の質保障を担保する研修が確立されるのか、検討すべき課題もある。居場所につ

いては、地域の実情に応じて、食事の提供や共同での調理、生活指導、学習支援を行うとともに、キャリア形成等の支援を随時行うことを目指している。居場所の運営主体はNPOや児童館、市民団体等を幅広く想定し、すでに運営している子ども食堂も対象になる。親が夜間に働いている子どもの深夜徘徊(はいかい)を防ぐため夜間までの開所や、車での送り迎えも視野に入れている。また、島尻大臣は、貧困問題に取り組む市民団体や県内の11高等教育機関との懇談会を重ね、琉球大学内に学生ボランティアセンター(仮称)の創設を提案した。同センターは、学習支援教室や子ども食堂、子ども向けアクティビティへ学生を派遣するというものである。

6. おわりに

貧困問題の根本は、低所得の世帯収入を安定的に引き上げる施策の展開である。その意味からすると、勤労者の所得増加のためには、最低賃金の上昇、企業誘致等の沖縄の経済政策や産業振興政策が不可欠である。産業振興による財政の安定と諸施策の展開により、子どもの貧困対策は進む。しかしながら、先の「推進計画」には、こうした視点からの子どもの貧困対策に関する言及はない。子どもの貧困は大人の貧困であり、社会の貧困である。沖縄社会の貧困の克服を目指していく議論を積み重ねる必要がある。また一方で、沖縄の貧困問題は、沖縄戦とそれに続く米軍占領という構造的にとらえる主張がなされ、沖縄振興開発も福祉や教育に対しては補助率が低いという指摘もある。沖縄の貧困問題を歴史的な問題として位置付けながら議論し、効果的な支援体制の構築が求められているとあってよいだろう。子どもの貧困問題は国内の社会問題として浮上し、自治体の新年度予算にも反映されている。具体的な政策に対して効率的に予算を充て、その効果の程を検証することも大切である。

就学前教育を受ける「権利」をめぐって

—児童養護施設の子どもの幼児期から考える—

坪井 瞳 (浦和大学)

1. 問題の所在 —幼児期はブラックボックス—

現在、就学前教育を受ける子どもの割合は、就学前教育は義務化でないにもかかわらず、1・2歳児 39.5%、3歳児 89.5%、4・5歳児 100%（保育白書 2015）と、もはや準義務化の様相を呈している。国際的に見ても、就学前教育義務化の流れや、OECD (2006)、Heckman (2013) など、幼児期の教育の重要性が認識されつつある。特にそこでは西欧諸国での包摂と排除概念も含みつつ、就学前教育の充実により、困難な成育環境におかれた子どもたちがその後の人生のリスクの回避に資する可能性が大きく、社会的包摂や社会経済格差解消の方策の一つとして就学前教育を捉えている。では、日本においてその視点は共有されているであろうか。就学後に関する調査研究は、主に教育社会学領域において蓄積はあるが、幼児期に絞ったもの、ことさら困難な成育環境に置かれた幼児という層に絞ったものは、管見の限り存在しない（中略、当日発表参照）。

本発表では、以下の方法により実施した児童養護施設の幼児期に関する調査の一部を報告する。

児童養護施設内の幼児の割合は、厚労省による全国調査 (2014) では 13.4%、本調査 (2015) では 16.0% を占めており、看過できない存在であろう。なお、ここでの就学前教育とは、小学校就学前の子どもの保育施設における教育・保育活動を示す（保育所・幼稚園・認定こども園での教育はほぼ同じ内容が国において定められている）。

2. 方法 —質問紙調査+インタビュー調査—

質問紙調査は 2015 年 10 月に全国 601 施設に送付、回答数は 195 施設（回収率 32.4%）であった。インタビュー調査は 2016 年 3～9 月にかけて実施中。質問紙においてインタビュー調査への協力を募り、15 施設の協力を得られた。2016 年 5 月現在、6 施設分を実施した。

3. 結果

児童養護施設の幼児の日中の居場所に関する割合は、以下の表 1 の通りである。先に示した一般家庭の 4・5 歳児の就園率が 100% であることと対比すると、児童養護施設の 4・5 歳児の就園率は 87.8% と、約 12 ポイントも低いことが分かる。

<表1: 児童養護施設の幼児の日中の居場所・年齢別割合> n=1237

	2歳未満児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児
施設内保育	40.0	76.5	39.3	9.6	3.5
保育所	0.0	0.7	0.0	3.6	3.7
幼稚園	0.0	3.9	40.6	70.9	77.4
認定こども園	0.0	0.7	5.2	9.6	7.7
その他保育施設	0.0	0.0	0.6	1.1	1.5
不明	60.0	18.3	14.3	5.2	6.2
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

→その他保育施設内訳: 子ども発達支援センター通所1、専門学校幼児部1、障害者施設1

その約 12 ポイントの内実を見てみると、施設内保育 6.4%、その他 5.7% である。施設内保育とは、児童養護施設内で職員が保育を行っている状態を指す。その保育内容については、保育計画を立案し活動を実施している施設もあれば、家庭で子どもが過ごすようにただのんびりと過ごす時間の施設などいくつかのパターンが存在するが、それらの詳細については別稿に譲る。

以下では、施設外での就園状況について確認していくが、まずは一般家庭における就学前教育の選択方式を以下の表 2 にて確認したい。

<表2: 一般家庭における就学前教育の選択 (認可施設のみ掲載)>

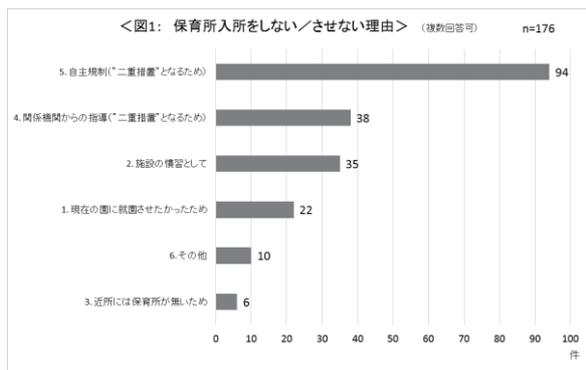
	「保育を必要とする」	「保育を必要としない」
0歳児～2歳児	保育所・認定こども園(保育所部分)	
3歳児～5歳児	保育所・認定こども園(保育所部分)	幼稚園・認定こども園(幼稚園部分)

ここでの「保育を必要とする」とは、「市町村は、この法律及び子ども・子育て支援法の定めるところにより、保護者の労働又は疾病その他の事由により、その監護すべき乳児、幼児その他の児童について保育を必要とする場合において、次項に定めるところによるほか、当該児童を保育所において保育しなければならない」（児福法第 24 条、下線は筆者）ことを示している。その中の「その他の事由」とは、虐待・DV・要支援家庭、障害児等の優先利用を指す。「優先」の対象や基準は市区町村に委ねられており、「弾力的」もしくは「グレーゾーン」の運用となっている。

<保育所 —「二重措置」という捉え—>

表 1 に示される通り、保育所の利用は各年齢においてほぼゼロに近い。これは何を示すのか。予備調査 (2014) 段階で「児童養護施設・保育所ともに児童福祉施設に属しており、同時利用はいわゆる『二重措置』状態になるから」との理由で保育所利

用を避けている回答を得た。



そこで今回の本調査(2015)において、改めてその理由に関する質問項目を設定したところ、上記図1に示す回答を得た。「自主規制」「関係機関からの指導」が7割強を占めており、そこでは「自主規制」、そして関係機関からの「牽制」が働いているとも捉えることができる。先の「保育を必要とする」という児福法の文言の解釈がここでの焦点となるだろう。まず、児童養護施設には保育士が配置されているとの解釈。他方、あくまで施設は家庭の代替と捉えると、施設職員は保護者であり、幼児の養育以外の職務もある職員は「保護者の就労」状態にあるとの解釈。さらに、市区町村にもよるが「その他の事由」に児童養護施設の幼児の成育歴が当てはまるとの解釈も可能ではないだろうか。ちなみに、制度上「二重措置」という文言も、児童福祉施設を併用することを禁ずる制度は見当たらない。

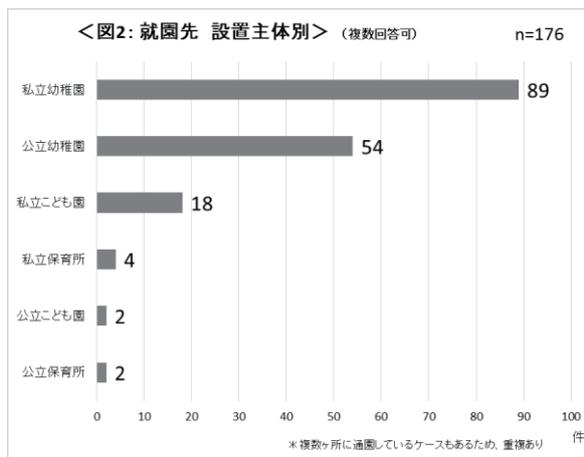
＜幼稚園 —「選抜」の様相—＞

保育所と相対して就園先のトップは幼稚園である。図2に示される通り、私立幼稚園の利用が特に多いことがわかる。私立幼稚園を利用する施設へのインタビューの際、以下の回答があった。

「児童養護施設の子ども」というだけで受け入れを拒否されることが多く、入園を許可してくれる園を探すことに必死(A施設) 「入園しても、他の子ども(一般家庭)も起こすようなトラブル、例えば先生を独り占めしたり、トラブルの際に手が出てしまったりなどのことで、園から『困ってしまいます』と電話がかかってきたり、その理由から次年度の受け入れを断られてしまったり(B施設)

入園先の確保も、ようやく入園できても受け入れの困難、はたまた入園も拒まれるなどの困難が伺われる。もちろん、これらは施設側の捉えであり、園側の事情や理由も聞く必要もある。が、「幼稚園は、親の選択と園側の選考基準に『合格』した子どもが、園との直接契約によって入園する仕組みである。そのため、保育保障については、市町村を始め公の実施義務はないということが出来る」(保育白書2015, p33)という現在の入園システムも含めて

考えると、「園側の『選抜』によって、はじめて就園が可能となる」とも捉えられるであろう。



＜認定こども園 —園数が少、3歳児以上は幼と同一—＞

制度化されたものの、認定こども園は未だ全国で2836園(内閣府、2015)と保育所・幼稚園に比べ圧倒的に少ない。一般家庭においても保育所・幼稚園利用がメインで、中でも3歳未満児は「保育を必要とする」場合でなければ利用ができず、結果的に3歳児以上の利用に限られている。それゆえ、利用条件については幼稚園と変わらない。

＜不明 —障害児の居場所の示唆—＞

「不明」の割合は各年齢において一定数存在し、特に3歳未満児の割合が高い。幼稚園就園が多数であることを考慮すると、就園年齢は3歳児以上である。(質問紙設計上の不具合で)施設内での計画を立てずに施設内で過ごしている場合、「施設内保育」としてカウントをしなかった施設もあるとも考えられる。そしてもう一つ考えられることは、障害児の存在である。本調査では「手帳あり」が10.3%、「手帳あり+疑いあり」が25.9%と、一般に比べて高い割合にある。推測の域を出ないが、幼稚園での選抜の様相からも、就園の難しさがあるのではないだろうか。障害児の就園先には、特別支援学校幼稚園部もあるが、各県に2・3校程度と少数である。また、児童発達支援センターなどの障害児通所施設も、先の保育所と同様に児童福祉施設であり、前述の状況の可能性も考えることができる。

4. 結論 —包摂の中の排除—

就園先の選択において、施設側の自主規制や関連機関の牽制などにより、就園の幅が狭い、もしくは選択肢のない状況にあると言えよう。そこでは、幼児らは社会的養護という包摂の中に在りながらも、準義務化している就学前教育では排除の状態にあるという示唆が得られる(詳細は当日資料参照)。

■本研究は、科学研究費補助金(C) No.26381142(代表：坪井 瞳)によるものである

幼児の人権を尊重する保育者養成とは

—養成期における実習前後の保育者効力感に関するシステマティック・レビューより—

香曾我部琢（宮城教育大学）

1. 問題と現状

幼児期における人権教育の重要性

1994年の国連総会において、それ以降の10年間を「人権教育のための国連10年¹⁾」とすることが決議された。日本においても、95年に人権教育のための国連10年推進本部²⁾を閣議決定し、創設した。そして、翌年96年に日本における人権教育の国内行動計画(中間まとめ)を策定した³⁾。98年には「人権」について、「人々が生存と自由を確保し、それぞれの幸福を追求する権利」と定義された。(人権擁護推進審議会答申, 1999⁴⁾。

96年の人権教育の行動計画では、(1)学校教育における人権教育の推進として、幼児期から青年期における人権教育の推進がその大きな柱の一つとして示された。とくに、幼児期の人権教育の在り方については、「幼児の発達の特性を踏まえ、人権尊重の精神の芽生えを育むことに努める」ことの重要性が示唆された。

幼児への具体的な人権教育実践とは

96年の段階では、幼児期における人権教育の重要性については示されたものの、具体的な方策についてはまだ示されていなかった。そこで、「人権教育の指導方法等の在り方について⁵⁾」が第1次(2003)、第2次(2005)、第3次(2007)と段階的に示される中で、より具体的な提言がされてきた。とくに、第3次では、「第2章第2節人権教育の指導内容と指導方法」について示し、「3. 指導方法の在り方(4)児童生徒の発達段階を踏まえた指導方法の工夫」の中で、

「幼児期は、自他の認識や自意識は明確ではないが、他者の存在に気付く時期であり、遊びを中心に友達との関わり合いの中で、社会性の原

の原型ともいえるものを獲得していく。また、相手との情緒的な絆によって自分の存在に安心感を持つ傾向が認められる。幼児は、特定の友人の存在を拠り所にして人との関わりを広げていく。さらに、表情から他者の情緒を理解し、生活の繰り返しの中で、物や出来事に関連させて友人を認知するため、表面的な理解に止まる傾向がある。幼児にとっては、生活の場自体が学びの場であり、人権感覚の芽生えの場でもある。こうした幼児期の特徴を踏まえて、遊びを中心とする生活の場で、自分を大切にしている感情とともに、他の人のことも思いやれるような社会的共感能力の基礎を育むという視点が必要である。

と示し、

- (a) 遊びの中での友達とのかかわりが重要であること、
- (b) そのかかわりによって他者を理解する力を身に付けること、
- (c) 生活の場自体が学びの場で、人権感覚の芽生えの場

とより具体的な指導方法が示された。

保育所保育指針と人権保育

玉置(2005)⁶⁾は、厚労省が示した保育所保育指針においても、その「保育の方法 カ 子どもの人権に十分配慮するとともに、文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること」と示した。」と述べられ、人権保育が保育指針に影響を与えていることを示した。そして、人権保育を実践においてどのように実現していくべきか検討を行っている。

そして、玉置(2005)は自らがその著書(2001)⁷⁾で示した①差別に対抗する反差別のイ

メージを育てる。

- ②きめ付けを許さない仲間関係をどう作るか
- ③遊びの中での人権の保育
- ④人権の感性を支える人間としての育ち
- ⑤被差別の子供の保育権の保障

以上 5 つの柱の重要性を示し、この示唆が 2005 年の時点においても十分通用する事項であると述べている。そして、この柱に沿って、人権保育の目標を提示し、その実践構造の基礎を仮説的に提案している。

人権保育を実現する保育者の専門的力とは

さらに、玉置(2005)の論考では、「自己主張しない子どもへの援助」や「困っている子どもへの対応」など人権保育を実現する保育者の専門的力について示されている。先に示したような専門的力については、人権保育の文脈以外でもその必要性が強く認識され、その専門的力を高めることが求められてきた。例えば、引っ込み思案な幼児への援助については、原野(1992)⁸がその社会的相互作用の維持に焦点を当てた研究を行い、金子(2015)⁹が引っ込み思案な子どもへの話かけ方・話の聴き方についてその専門的力についてより具体的に示唆している。

普段私たちが保育者の専門的力と呼んでいる様々な能力、技能の中で、人権保育を実現するために用いられるものが混在している現状が見られる。そのため、保育者が人権保育を実現する専門的力がどのように身につけてきたのか、そのプロセスについては研究の対象

とされてこなかった。そこで、本研究では、人権保育を実現するために保育者に求められる専門的力がどのようにして身につけてきたのか、とくに養成期に焦点を当てて、その成長プロセスについて検討を行う。

2. 研究目的と方法

研究目的

本研究では、養成期において、保育者を希望する学生が、人権保育の実現に求められる専門的力をどのようにして身につけているのか、そのプロセスを明らかにする。

分析の視点

そこで、本研究では、人権保育の実現に求められる専門的力として、保育者効力感の質問項目から抽出し、実習の前後においてどのように数値が変化したのかを明らかにしようと考えた。保育者効力感については、三木・櫻井(1998)¹⁰を使用する。

分析手続き

これまでの、保育者効力感に関する先行研究をシステマティック・レビューする。とくに、実習の前後の 2 つのデータを調査したのみを抽出してメタ分析を行い、統合効果や異質性などを求める。

3. 結果と考察

結果と考察については、当日別紙資料として配布する。

《引用文献》

1 国際連合(1994)第 49 回総会における決議
 2 内閣府(1995)閣議決定
 3 推進本部(1996)人権教育のための国連 10 年に関する国内行動計画(中間まとめ)
 4 文部科学省(1999)人権擁護推進審議会答申
 5 文部科学省が 2003、2005、2007 年に提言
 6 玉置哲淳(2005)子どもの目線にたった人権保育の目標の検討 (1), エデュケア 26, pp.27-46
 7 玉置哲淳(2001)人権保育とはなにか?—そ

の具現化への提言, 解放出版社
 8 原野明子(1992)引っ込み思案幼児の社会相互作用の維持に関わる要因, 心理学研究 63(2), pp.77-84
 9 金子英利(2015)引っ込み思案な子への話かけ方・話の聴き方. 児童心理 69(18)
 10 三木知子, 櫻井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響, 教育心理学研究, 46, pp.203-211.

「待つ」という保育者の専門性

吉田 貴子 (花園大学)

1 はじめに

「子どもが何かにぶち当たっては失敗し、泣きわめいては気を取りなおし、紆余曲折、右往左往したはてに、気がついたらそれなりに育っていたというような、そんな悠長な時間など持てるひとはいなくなっている」(驚田, 2006, p.8) といった指摘は保育現場にもあてはまる。

驚田 (2006) によれば、『待つ』というのは、(中略)『応え』の保証がないところで、起こるかもしれない関係をいつか受け受けられるよう、身を開いたままにしておくこと」(p.33) であり、「事のなりゆきを相手にあずけることである」ため、「思いの支点をちょっとでもじぶんのほうへ引き寄せれば、『待つ』は破綻する」と指摘する (p.57)。

さらに、『待つ』はたしかに期待や予想と連動している。ただ、期待や予想ほどに、現在につながりとめられてはいない」(p.189) としている。すなわち、保育者の期待に沿って進めるために『待つ』時間を子どもに与え、保育者主導で進めようとするのではない。

本研究は、保育者(大人)が子どもを「待つ」ことに関する先行研究を整理し、「待つ」という保育者の専門性について検討することを目的とする。

2 「待てない」状況の出現

Elkind (2002) は『急がされる子どもたち』のなかで、急がされた子どものなかには、その期間は成果をあげられても、以後はペースが落ちてしまい、最初からゆっくりと進んできた子よりも結局は低いレベルにしか到達できない

者もおり、これが日本で起きているようだと述べた。そして、急がされている社会では、遊びの価値も、遊びの意味もほとんど理解されず、楽しむための遊びだったものは専門化し、競争原理が幅を利かせるようになったため、子どもの成長を急がせれば急がせるほど子どもにかかる負担は大きくなっていくと警鐘を鳴らした。たとえば保育者が遊びに介入したことで、子どもたちが遊びをやめてしまった例を紹介し、子どもが何か興味を示した瞬間は何かを教える瞬間だと大人が思っているならば、子どもにとっての純粋な遊びの機会は最初からなくなってしまうと指摘した。

また保育者の役割については、プレイ・ウェールズ&ボブ・ヒューズ (2009) が、「不適切な」見守られ方によって行動が制限されると、子どもは目の前で起きていることが、自分自身や身の回りの世界に意味のあるものとして感じられなくなると述べ、保育者の介入によって子どもの成長の機会が奪われる可能性を示唆した。加えて、小さい子ども (2歳から8歳) は、「急がされる」のは親(保育者)からの拒否であると感じやすく、自分のことを本当はかわいがってくれていないと思ってしまう (Elkind, 2002)。

このことは、子ども社会学会編『いま、子ども社会に何が起きているか』のなかで、「学歴社会の亡霊に取りつかれた大人が、みずから描く未来の社会での生き方をさきどりして、その生き方にマッチするマニュアルをつくり、そのマニュアルに乗った教育に価値をおいている」(p.128) ことや、「今日のいじめ、不登校、および児童虐待は、子どもを主体と客体とした、人間による攻撃性のなんらかの発露であ

り、このような表出形式しかもち得ない現代社会の写し絵である」(p.170) といった指摘ともつながる。

3 日本の保育における「待つ」場面

このように保育者が子どもを「待てない」状況にあると指摘される一方で、Tobin (2009) らは、日本の保育の特徴として、子どもたちが自分たちで問題解決することを保育者が待つ「待ちの保育」を挙げた。近年の先行研究においても、保育者が保育において子どもたちを「待つ」場面が、取り上げられ、検討されてきている。

たとえば、「遊びを中心にした保育」において、子どもが遊びの状況に主体的にかかわり、課題を自ら見出し、状況を作り変えていくため、一人ひとりの子どもが遊び課題に自ら取り組む過程を、保育者は子どもの傍らで、丁寧に読み取って理解しようとしていることが指摘されている(河邊, 2015)。

また、幼稚園教師が幼児に「敢えて関わらない行動」には、4歳児が第三者の干渉を拒み、自分で感情や物事を調整したいと願っていることを幼稚園教諭が読み取って、幼児が自身の情動と向き合う時間を保障するねらいがあった(田中, 2015)。さらに保育者は、幼児自身の内在する力を大事にするからこそ、あえて自らの感情を表出したり抑制したりすると指摘されている(中坪, 2014)。

これらの先行研究では、日本の保育者が子どもたちを「待つ」場面として、「遊びを中心にした」自由な遊び場面や、友達との人間関係における場面、子どもが問題解決しようとする場面が挙げられた。それぞれの場面で、保育者は意図して子どもたちに時間を与え、介入していない点で、保育者の専門性につながると考えられる。

子どもを急がせ、子どもを「待つ」ことが難しくなっている状況があるからこそ、保育場面において保育者は、子どもに自由な遊び時間や、自ら問題解決する時間を確保し、「事のなりゆき」を子どもにあずけて「待つ」必要があるといえる。

4 まとめ

教師は、時間はできるだけ効率的に使いなさいと子どもに教え、親たちが子どもたちの予定表にびっしりと課外活動を詰め込むような状況がある(Honore, 2005)。しかし、子どもは自己主張しにくく、自立して生きることができないという点なら、子どもはすべて「弱い」存在である(高橋・辻, 2014)。そのため、大人に急がされるままに生活していくしかない。

このような現状から、スローエデュケーションの必要性が指摘されている(Honore, 2005、影浦, 2014など)。スローとは、時間の量的な問題ではなく、子どもが文化とじっくりと向き合う関係、じっくり向き合える環境づくりであり、子どもたちに何を教えるかよりも、子どもたちが何を必要としているのかを捉えることを重視している(影浦, 2014)。その点において、保育現場において子どもたちの遊び課題を読み取ろうと「待つ」保育者の姿は、スローエデュケーションとつながる。

今後は保育現場において保育者が「待つ」場面をさらに集めて、保育者の専門性について明らかにするとともに、「待つ」保育が子どもにもたらすものについて検討していきたい。

主な引用文献

- ・Elkind, D. (2002) 急がされる子どもたち(戸根由紀恵, 訳). 紀伊國屋書店.
- ・鷺田清一(2006)「待つ」ということ. 角川学芸出版

保育者養成校における「児童文化」「子ども文化」

の取り扱いに関する問題と課題

○小島千恵子（名古屋短期大学）

田中 卓也（共栄大学）

和田真由美（姫路大学）

1. はじめに

「児童文化」とは何か。幼稚園教諭、保育士、保育教諭の養成教育の中では、幼児教育に用いられる絵本や紙芝居、遊びなど、保育を行う側から提供して子どもの情緒や感性に働きかける教材を指して表すことが多い。児童文化＝児童文化財という印象が強く、養成教育の内容を見ても、絵本の読み聞かせ方の指導や、人形劇を演じること、パネルシアターやペープサートをつくって演じてみるという方法論に留まることが多い傾向にあるようだ。授業で行った内容から、学生自身が自分で考えて工夫したり、応用したりして発展させ、オリジナルな教材にできることを考えさせたいが、学生の多くは、授業で取り上げた内容をそのまま保育のネタとして実習の教材にすることが多い。教材の内容が皆同じということも少なくないようである。また、「遊び」を知らず、実習前になると、「先生、実習で何やろう？」と、自分で考えたり、調べたりすることもせずに教員を頼るという学生の姿があり、児童文化全般についての知識の乏しさを目の当たりにする。

そこで本研究では、学生の現状に着目しながら、保育者養成校での「児童文化」「子ども文化」の取り扱いについての問題や課題を整理するとともに、児童文化関連について保育者は、どのような専門性を持つことが必要であるのか検討することを中心課題として、児童文化・子ども文化について取り上げる授業がどのような授業であることが望ましいのか考えることとした。

2. 方法

(1) 学生の現状調査

1) 調査方法：アンケート調査

5 件法及び記述式

2) 調査対象：A 県 T 市私立 N 短期大学

保育科 1 年生 100 名 2 年生 100 名

3) 調査期間：2016 年 4 月

4) 調査内容

①児童文化・子ども文化についての認識

②児童文化財(紙芝居・絵本・パネルシアター等)の使用について

③伝承遊びの認識と経験について

④美術館・博物館への関心

⑤テーマパークへの関心

⑥「児童文化」という授業への期待

(2) 授業の試み

2015 年後期「児童文化」の授業での試み 3 名の教員が担当する。5 回ずつ各クラスで授業を行う。

A 教員：日本の年中行事について

B 教員：童謡・童話について

C 教員：A・B どちらかの題材でその内容を保育の中で子どもにどのように伝えるかを考え、教材を作製して実践発表する。

3. 結果

(1) 学生の現状調査

①児童文化・子ども文化について知っていることについて記述する質問について、1 年・2 年ともにほとんどの学生が無回答であった。わずかにあった回答は、「子どもの遊び」「昔からやっている遊び」「子どもを取り巻く文化」であった。言葉のニュアンスで感じ取

ったことを記述したり、昔から伝えられたりしている子どもの遊びを想像して記述したことがうかがえた。②児童文化財(紙芝居・絵本・パネルシアター等)の使用については、1年・2年ともにほとんどの学生が知っているという回答し、2年生は、演じたこともあるという回答した。これは、1年次の付属幼稚園の実習指導の授業で、夏休みの課題として、児童文化財を自作して発表するという課題に取り組んでいることから、この回答になったと推測されるが、2年次になりさらに関心が高まり、自作してボランティアなどで演じるという経験を積む学生はほんの少しで、大半が1年次の課題での経験に留まることがわかった。一方、1年は見たことはあるが演じたことはないという回答が多く、自作して演じることについても同様の結果であった。中には知らないという学生も存在した。③伝承遊びの認識と経験については、知っている遊び、遊んだことのある遊びについて、けん玉、お手玉、こま回し、竹とんぼ、あやとり、カルタ、竹馬、缶けり、めんこ、ビー玉、ゴムとび、はないちもんめ、たこ揚げ等の遊びを記述している。数に差は見られたが、記述していない学生は1年も2年もいなかった。どこで遊んだのか、誰に教えてもらったのか尋ねたところ、多くの学生は、祖父母、親、保育園、幼稚園の先生、小学校の先生、学童の先生などを挙げていた。実際にその遊びが今できるかどうか尋ねると、幼少時ということもあり、「忘れた」という回答が多かった。日常生活の中で次の世代に繋ぐには、経験を掘り起して伝えるということを意識できるように導くことが必要のようである。④美術館・博物館への関心については、あまり好きではないという回答が多かった。美術館、博物館に行くかという問いには、特別なことがあれば行くが、好んでは行かないという回答が多かった。一方で⑤テーマパークへの関心については、好きであると回答する学生がほとんどであり、

よく行くという回答が大半であった。U S J・ディズニーランドが好きな学生は、その内容について詳しく説明することもできた。「好き」「楽しい」という気持ちが行動にも表れ、意欲へとつながっていくことがうかがえた。児童文化全般がこのテーマパークへの関心のように高まれば子どもへの伝承も自然体できるようになるのではないかと考える。

(2)授業の試み

2015年度後期の「児童文化」の授業において、理論を実践に繋ぐという授業を試みてみた。A教員は日本の年中行事について、B教員は童謡・童話について、その内容にはどんな言い伝えがあるのか等の理論中心の授業を行い、C教員は、AとBの教員が話した内容を保育の中で「子どもに伝える」方法について考えさせ、児童文化財の歴史について教授することも含めて、グループで教材を作り実践発表する授業を行った。授業評価では、連携された授業で、実践に繋ぐ方法も具体的にでき、わかりやすかったという評価がある一方で、童謡の歌詞ができた経緯や歴史などの話は難しくわかりにくいという評価もあった。各教員の担当が5コマずつと限られていたので、無理があったことも否めないが、教材をつくることは、容易く楽しいので進んでやれるが、理論について理解することは面倒であるという学生が少なからず存在していることがうかがえた。

4. まとめと課題

児童文化・子ども文化についての取り扱いについて検討し、これらを取り上げる授業がどのようなものであることが望ましいのか考えてきたが、先人が残した知恵や工夫を次代に繋ぎ活かすことの難しさを学生の現状から見ることができた。子どもの成長を促す要因に「文化」を見落とすことはできないことや、児童文化は、子どもの生活の全領域にわたるものであるため、今後も様々な角度から検討を重ねその取り扱いについて考えていきたい。

保育専攻学生の実態と保育者効力感の関連

川村 高弘 (神戸女子短期大学)

1. 研究の目的

保育所保育指針(2008)には、保育士の資質向上について、「職員同士の信頼関係とともに、職員と子ども及び職員と保護者との信頼関係を形成していく中で、常に自己研鑽に努め、喜びや意欲を持って保育に当たること」と記されている。しかし、保育者の早期離職の問題は依然として深刻化しており、保育者としての資質向上に取り組み、経験を積み重ね、キャリアを形成していける状況にあるとは言い難い。保育者のキャリア形成は、学生の段階から始まっている。そこで、保育専攻学生の「保育を学ぼうとした理由」や「保育を学ぶことをやめたいと思ったことがあるか」、「就職先を選ぶとしたら、何を重視するか」といった、養成校における保育者としてのキャリア形成に関わる実態を明らかにしたい。また、その実態と保育者としての自信にもつながる保育者効力感との関係についても明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 調査対象と調査時期

2016年3月、関西圏の保育者を目指すK女子短期大学の2年生を対象に無記名自記式の質問紙調査を実施し、96名から回答を得られた(回収率100%)。

(2) 調査内容

保育専攻学生の実態調査については、「養成校で保育を学んだ理由」や「保育を学ぶことをやめたいと思ったことがあるか」、「就職先を選ぶとしたら、何を重視するか」等の質問項目について回答を求めた。

また、保育者効力感については、三木・桜井(1998)らが作成した保育者効力感研究の15項目を用いた。いずれの項目に対しても、「5. よくあてはまる」から「1. まったくあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

3. 結果と考察

(1) 保育専攻学生の実態調査について

1) 養成校で保育を学んだ理由について

養成校で保育を学んだ理由については、「子どもが好きだった」(82.3%)、「保育者になるのが子どものときからの夢であった」

(58.3%)、「資格を取りたかった」(47.9%)が上位を占めていることがわかった(複数回答)。

2) 保育を学ぶ中での学びがいや充実感について

保育を学んでいる時に学びがいや充実感を感じたかどうかについては、よく感じたが45.8%、時々感じたが49.0%であり、ほとんどの学生が保育を学ぶ中で、学びがいや充実感を感じていることがわかった。

3) 保育者を目指すことをやめたいと思ったことがあるかについて

保育者を目指すことをやめたいと思ったことがあるかについては、「ある」と回答した人が63.5%もいることがわかった。そして、それがどのような時かという質問では、表1のような結果となっている(複数回答)。

表1 保育者を目指すことをやめたいと思った理由

項目	%
1 仕事に見合う報酬が保証されなかったから	47.5
2 仕事の責任が重過ぎると思ったから	42.6
3 職場内の人間関係がいやだと思ったから	36.1
3 仕事の量が多すぎてると感じたから	36.1
5 仕事が自分に合わないと感じたから	31.1
6 実習先の保育者の姿に疑問を感じたから	29.5
7 勤務時間が長く、休みが取りにくいと思ったから	26.2
8 保護者との関係がうまく作れないと思ったから	14.8
8 他の仕事に魅力を感じたから	14.8
10 自分の思った保育ができないと思ったから	21.3
11 他に自分の可能性を試したいと思ったから	13.1
12 仕事にたいする充実感や喜びを感じられなかったから	6.6
12 仕事と家庭の両立が困難であると思ったから	6.6
14 体力に自信がないから	3.3
15 その他	4.9

4) 就職先を選ぶ際に何を重視するかについて

就職先を選ぶ際に何を重視するかについては、表2のような結果となっている(複数回答)。

表2 就職先を選ぶ際に重視する事柄

項目	%	項目	%
1 職場の人間関係	84.4	8 雇用形態(正規雇用)	29.2
2 給料	71.9	9 福利厚生	21.9
3 通勤の便利さ	59.4	10 職場の社会的評価	16.7
4 休暇	54.2	11 理念・方針	16.7
5 労働時間	43.8	12 職場の将来性	8.3
6 仕事の内容	36.5	13 研修の充実	5.2
7 人材育成の雰囲気	34.4		

5) 保育を学ぶ上で何について難しさや大変さを感じたかについて

保育を学ぶ上で何について難しさや大変さを感じたかについての回答（自由記述）結果を表3に示した。その回答内容から6つのカテゴリーに分けられた。

表3 保育を学んでいく上での難しさや大変さを何で感じたか n=76

	項目	度数	%
1	実習	20	27.0
2	子どもとの関わり	18	24.3
3	学業	15	20.3
4	保育の大変さの認知	7	9.5
5	特になし	4	5.4
6	その他	7	9.5
	合計	76	100.0

主なカテゴリーについての具体的記述内容は、次の通りとなる。なお、以下の引用部分の後に示した3桁の数字は調査票のコードである。

- 実習：「実習の記録」(107), 「実習中の指導案を考えたりすること」(122) など。
- 子どもとの関わり：「子どもの純粋な気持ちを考えたりすることが難しかった。又、障がいを持っている子ども等、普段からあまり接しない子どもとの関わり方」(129) など。
- 学業：「授業数、課題、テストの多さ」(139) など。
- 保育の大変さの認知：「“保育者” というものがこんなにも大変だと思っていなかった」(141) など。
- その他：「表現力」(119) など。

これらのことから、多くの学生が、実習や子どもとの関わりについて、また、授業数の多さなど学業について、難しさや大変さを感じていることがうかがえる。

6) 養成校卒業目前の不安材料について

養成校卒業を目前に、現在、不安を感じていることは何かについての回答（自由記述）結果を表4に示した。その回答内容から8つのカテゴリーに分けられた。

表4 養成校卒業目前の不安材料 n=78

	項目	度数	%
1	職場における人間関係	18	23.1
2	保育者としての自信	17	21.8
3	社会人としての自信	10	12.8
3	保護者との関わり	10	12.8
5	特になし	8	10.3
6	仕事の継続	4	5.1
7	乳児との関わり	2	2.6
8	その他	9	11.5
	合計	78	100.0

主なカテゴリーについての具体的記述は、次の通りとなる。なお、以下の引用部分の後に示した3桁の数字は調査票のコードである。

- 職場における人間関係：「上手に人間関係を築いていけるか」(102) など。
- 保育者としての自信：「自分が責任を持って保育・教育できるか」(129) など。
- 社会人としての自信：就職して社会人として責任を持ちながら働いていけるかどうか(101) など。
- 保護者との関わり：「自分が担任になった時、保護者とうまく関わられるかどうか」(103) など。
- 仕事の継続：「保育士をつづけられるか」(106) など。
- 乳児との関わり：「乳児との関わり方」(115) など。
- その他：「ピアノ」(150) など。

これらのことから、多くの学生が、職場における人間関係に対し、また社会人及び保育者としての責任の重さに対する不安を感じていることがうかがえる。

(2) 保育専攻学生の実態と保育者効力感の関連について

保育者を目指すことをやめたいと思ったことがあるかについて、「ある」と「ない」のそれぞれに答えた人の保育者効力感を t 検定にて分析したところ有意差は見られなかった。

また、保育者効力感尺度に対し、因子分析を行ったところ、「肯定的効力感」と「否定的効力感」の2因子が得られた。

各因子を従属変数とし、表1の保育者を目指すことをやめたいと思った理由の15項目について重回帰分析を行った。その結果、主に「否定的効力感」に関して、「自分の思った保育ができないと思ったから」と強い有意 ($p < .01$) な関連を示した。よって、養成校での学びにおいて保育者を目指す上で思うような保育ができずに「やめたい」という考えにいたった経験がある場合、保育者効力感に強い影響を与えることが示唆された。

これらのことから、多くの学生が保育者への強い憧れを持って養成校に入学してくるが、一度、保育者を目指すことを「やめたい」と考えるにいたるまで、学びの中において困難さを感じると、その後、保育者効力感を高めることが難しいことが推察される。

保育者の離職と職の継続

— 育児休業明け保育者の職業的役割の葛藤に着目して —

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、育児休業後明けの保育者の離職が問題になり始めている。高木ら(2013)が実質的に産前・産後休暇ないし育児休業が許容されない雇用形態の厳しさや、大谷(2009)が子育て中の女性保育士・教員の資質と直面している問題を述べているように、じっくり子育てをし、いざ職場に戻ると現実の厳しさにとまどうのはなぜか。子育ての経験があるから子ども理解や保護者理解が深まるはずだという期待に応えるべく努力し、長時間労働や休日出勤で疲れきり退職せざるを得ない保育者もいる。同じような専門職である看護師の場合は、鹿熊ら(2010)のプリセプター制の導入他、育児休業復帰者のワーク・ライフ・バランスを支えるサポートシステムの効果についての研究等が数多くある。また、医師の場合においては琉球大学(2009)において勤務継続・復帰支援について2年間に4期に分け、指導医の指導のもと職場環境への慣れから主体性をもって治療方針を考え、独立して日直業務までが可能となるようなプログラム提言があり、更に琉球大学(2013)では週30時間勤務体制、院内病児保育室の開設につなげている。しかし、保育者の場合は職務ストレス等の調査はあるが、退職に至る過程の中で保育者の役割葛藤に関する研究には及びにくく、管見の限り職場復帰に関する社会学的研究が乏しい。そこで、育児休業明けの職場復帰の過程で離職した保育者と就労を継続している保育者がいかなる職業的役割の葛藤を抱え、どのようにその葛藤を克服しているのかに焦点をあて、それぞれの役割期待や役割葛藤の状況を調査することで、職場復帰に必要な事項を明らかにする。その結果、保育者の職場復帰プログラム作成の手がかりが得られると考える。

II. 先行の検討と本研究の課題

職業的役割の葛藤を分析するに際して、参照とするのは住田(2015, pp.294-295)の社会的役割の学習過程と遂行過程における「役割の量的転換」と「役割の質的転換」の理論である。住田は社会的役割の遂行過程で自身が規定している役割と社会や役割相手から期待され要求されている役割(役割期待・役割要求)が一致している場合はよいが、両者の間に齟齬が生じたり、両者が乖離しているような場合には役割遂行は円滑には進まないと論じている。

本研究では住田理論をもとに高木(2013)らの保育者の教職キャリア、中井(2015)の保育者役割の取得過程、大谷の(2009)子育て中の女性教員という「内部者の視点」から行った女性保育士・教員の現実分析等の先行研究も踏まえつつ、育児休業明け保育者の職業的役割の葛藤に着目して保育者の離職と職の継続を課題とする。

III. 研究の方法

1. 調査対象者

大学の養成課程や文化のばらつきを防ぐために、同大学出身者で調査協力を得られた30代の育児休業取得の保育者(女子7名、男子1名)とする。

2. 調査期間

2014年12月~2015年12月 各1回

3. 調査内容

面接内容：①基本情報：年齢、性別、家族構成、経験年数、育児休業期間、勤務形態、②育児休業前までの保育者役割(職務)について、③育児休業中の準備や研修など④育児休業明けのショックやトラブルについて⑤現在の保育者役割(職務)について

4. 分析方法

分析は戈木版のグラウンデッド・セオリー

ー・アプローチ（戈木，2008）を参考にし、カテゴリーを抽出する。

5. 用語の定義

保育者とは「保育士、幼稚園教諭、保育教諭を総称し、子どもの保育や子育て支援にたずさわる専門家」と定義する。育児休業明け保育者とは、「育児休業取得後に職場に復帰した保育者」と定義する。期間については、職場に復帰後子育てとの両立が落ち着くまでの約3年未満の保育者を、育児休業明けとする。保育者の職業的役割とは「専門職としての職務、職場や保護者・地域からの期待、自分自身の期待やイメージ」と定義する。

6. 倫理的配慮

研究対象者には研究の主旨を説明し、文書で同意を得た。研究対象者のプライバシーとデータの保管については十分に注意し研究は学会等で発表することを説明し承諾を得た。

IV. 調査結果の考察

インタビュー調査を分析の結果、2つのカテゴリーを抽出した。以下、タイプ別に述べる。復帰直後の退職：Aタイプ1名、復帰後3年未満の退職：Bタイプ2名、職務継続：Cタイプ3名、育児休業中：Dタイプ2名

A・Dタイプ保育者は園の訪問頻度が少なく育児休業明けの職務内容の相談が乏しい場合は職務継続モデルがあっても「休業前と同じようには出来ない」と職務継続のイメージの形成が困難になる。Aタイプ保育者は復帰後の役割遂行への不安度が高くなり、職場復帰直後に退職しやすい。Bタイプ保育者は園の訪問頻度が少なく、育児休業明けの職務内容の相談が乏しい場合は職務継続モデルの有無に関わらず職務継続のイメージの形成が困難で、子どもの発熱に「休んではいけない」等、働き方の思い込みが強くなる。上司が「時短」「週4日勤務」等、働き方の相談を持ちかけても、働き方改善の提案を「現実的には無理」と判断する。「そういう働き方もあったらよかった」と退職後の後悔につながる。また、職務継続のイメージの形成があっても「休業前以上の教材準備」「休業前以上の子ども理解」という役割を自分自身に期待し、職場・保護者からの期待もあり「休業前と同じようには出来ない」と葛藤し、退職

を選択する。Cタイプ保育者は園の訪問頻度が高く、職務継続モデル、育児休業明けの職務内容の相談、職務継続のイメージの形成やキャリアプラン作成が有る場合でも「事務は出来るが保育が出来ない」「遊びが見えない」「援助を迷う」とショックを受け、子どもの遊びの集団性、仲間関係の理解、クラス運営という「保育の難しさ」を実感している。クラスの子どもの怪我に「以前だったら防げたのに」という思い、保護者の「分かっていると思ったのに」という期待に葛藤し退職願望をもつ。しかし、保育の相談や園内研究を通して【幼児期の遊びを理解し保育の質を高める保育者の役割】の再取得に取り組み乗り越える。また、復帰後「子育て支援専任」の「職務の変化」や「保育事務と保育支援」の「役割の不明瞭さ」に葛藤しても、職務の相談と職務内容の視覚化、同僚との語りあいの時間の確保等を通して【拡大する役割を理解し働き方の改善をし合う保育者の役割】取得につながる。

V. 結論

保育者は「職務継続モデル」「園の訪問頻度」「復帰後の職務内容の相談」「職務継続のイメージの形成」「キャリアプラン作成」が職場復帰に関係しており、親の役割と職業的役割に葛藤しても、家族や上司・同僚と共に【拡大する役割を理解し働き方の改善をし合う保育者の役割】に転換することで乗り越えていくことが明らかとなった。更に、復帰後「子どもの遊びの見えなさ」等の実態から「保育の困難さ」を予想し、復帰前に【幼児期の遊びを理解し保育の質を高める保育者の役割】の再取得に向けた準備の重要性が示唆された。

引用・参考文献

- 1) 大谷千恵，2009，子育て中の女性保育士・教員の資質と直面している問題，玉川大学学術研究紀要第15号，pp.1-15
- 2) 高木 亮・川上泰彦，2013，保育者の教職キャリアに関する検討，佐賀大学大学院研究科紀要 第一部 第18号，pp.45-60
- 3) 住田正樹・田中理絵，2015，人間発達論特論，放送大学教育振興会
- 4) 中井雅子，2015，保育者役割の取得過程－新人期の語りに着目して－，日本基礎教育学会紀要 20，pp.15-20.

保育者養成における紙芝居に関する研究

—保育学生の考える紙芝居の特性—

山本聡子（名古屋柳城短期大学）

1. 問題の背景

紙芝居は、絵本とともに保育における重要な児童文化財として、様々な形で取り入れられている。どちらも絵と文によって表現される児童文化財ではあるが、異なる特徴を持つ。

絵本と紙芝居の比較という観点でなされた先行研究では、まず、現場の保育者を対象にした紙芝居の活用状況の調査で、紙芝居の大きな特徴の一つである舞台があまり使用されていないことが報告されている（鬢櫛ら 2010）。また、保育者養成校の学生を対象にした調査では、紙芝居を子どもの頃楽しんだり、実習先で演じたりした経験を多くの学生が持っているが、紙芝居と絵本の使い分けについての意識は低く、保育者養成課程でどのように紙芝居についての学びをカリキュラムに取り入れるかが課題だと述べられている（鬢櫛ら 2011）。また、自身の幼少期と実習での紙芝居体験についてのアンケート調査から、保育学生は紙芝居の特別感を感じていながらも紙芝居の特性の理解が十分でなく、舞台の重要性にも気づいていないこと、現場では園生活の隙間時間に子どもを集めたり落ち着かせたりするために使われる傾向があることが指摘されている（大元 2013）。これらから、紙芝居が子どもに良いものとわかっていても、活かしきれていない現場の様子がうかがえる。

保育者は児童文化を目の前の子どもや次代に繋げていく役割を持つ。ただなんとなく児童文化財を消費するのではなく、適材適所に活用できる力を養成課程から身につけていくことが求められる。そのために、学生の現在の知識や感覚を把握することが重要である。

以上より保育者養成課程で学ぶ学生が、実際に読み比べた上で紙芝居と絵本の違いをどう捉えるかを明らかにしたい。

2. 対象と方法

対象となる学生は愛知県内の R 短期大学保育科 2 年生で、選択科目「児童文化」の受講生 148 名である。これまでに保育実習 I（保

育所）と教育実習 I をそれぞれ 2 週間経験している。紙芝居の基本的な演じ方については、1 年次の「教育実習法 I」の授業で取り上げられており、実習で演じた学生も多くいる。

2016 年 4 月 13、14 日の「児童文化」の授業（15 回中第 2 回目）で、絵本と紙芝居の読み比べを 1 クラスあたり 6 グループ、計 24 グループで行った。1 グループは 6～7 人である。読み比べには、同短期大学図書館にある童話や民話を素材にした作品で、絵本も紙芝居も複数所蔵しているものを 10 種挙げ、その中から学生がグループごとに選択した。さらに、複数ある絵本と紙芝居の中から、対象年齢が高い（文章が長い、漢字混じり等）を除いた幼児向きの作品を 2 種類ずつ学生が選択した。グループ内で読み聞かせを行った上で、「絵本と紙芝居の共通点」と「それぞれの特徴」をテーマに話し合った。紙芝居には舞台を使用した。意見はグループごとにメンバーが記録した。話し合いの所要時間は読み聞かせも含めて約 70 分である。なお、話し合いの前に、研究データとして用いること、研究参加への拒否が保証されていること、拒否の意思表示方法、匿名性は担保されることを説明し許諾を得た。

話し合いの記録は KJ 法（川喜田 1967、中坪 2012）を用いて分析した。

3. 結果と考察

箇条書きで書かれた記録から、「絵本と紙芝居の共通点」として 74、「絵本の特徴」として 129、「紙芝居の特徴」として 142 のデータを得た。そこから、「どちらも着物を着ている」「紙芝居では結婚しない」など個々のストーリーに関するものや出版年に関するものなど、紙芝居や絵本としての共通点・特徴とは考えられないものを除いた 46、120、133 のデータを分析対象とした。第 1 段階として同じような意味内容でまとめてグループ化し、小カテゴリーとして名称をつけた。その内容をさらに検討し、中・大カテゴリーにまとめ

名称をつけ、相互の関連を示す図を作成した。図解化による分析の結果、学生が読み比べて捉えた「絵本と紙芝居の共通点及びそれぞれの特徴」は以下のように整理された（文中の「」は小カテゴリー、『』は中カテゴリー、【】は大カテゴリーの名称を記した）。

<絵本と紙芝居の共通点>

①【**絵と文からなる**】「絵にお話が付いている」ため、「絵を見て楽しむ」ことに加えて「絵でイメージを膨らませる」ことができる。同じ昔話では「絵にするポイント」も似通っている。「めくって場面転換」をする。

②【**読み聞かせができる**】「大人数で見る」こともでき、読み聴かせてもらうことで、「発達への良い影響」も期待できる。『読み聞かせ時の配慮』としては、事前に「読み込み」をし、「読み方に工夫」すること、「聞き手の反応を見る」ことが大切である。

③【**作り手側の配慮**】『分かりやすさへの配慮』として、「言葉や話の分かりやすさ」が工夫されているが「書き手によって違う」。また同じ昔話でも「対象年齢は様々」で「タイトルへの表示」や枚数、文量の「ボリューム調節」で『異年齢への対応』がなされている。

<絵本の特徴>

①【**読むもの**】絵とともに『文字も見える』ため「一人でも読める」。「絵だけのページ」があることもある。『造りの機能』面では、ページは「ただめくるだけ」で「手軽」に読める上、本文中の「仕掛け」や、表紙の期待感、裏見返しや裏表紙が生む余韻など「本の体裁の機能」も楽しめる。「演出が読み手まかせ」である。

②【**細かい表現**】『視覚的な細かさ』があり、「絵が細かい」のとともに見開きがページの上では二分されていることから「場面展開が細かい」。そのため文章での「説明が少ない」作品もあるが、概ね「詳しく説明的」で「地の文が多い」ことから『文章が細かい』と感じられ、『少人数、近距離向き』である。

③【**手に持って読み聞かせ**】の際は、「互いに顔が見える」ので「コミュニケーションが取りやすい」こと、「読み手も絵が見える」ので絵を指差ししやすい、感情を込めやすい、見やすいよう「調節可能」なことなどが『手に持って読むメリット』としてある一方、「不安定」さが『手に持って読むデメリット』である。

<紙芝居の特徴>

①【**演じるもの**】「話し言葉主体」の『脚本形式』で書かれ、「演出」を参考にしながら「声で演じる」。『舞台の使用』をして「演じ手と

聞き手」に分かれて「問いかけ」や「抜きの効果」を活かして演じられる。「舞台の安定感」があり演じ方を工夫しやすい。抜きの「向きは一定」という形式の中で演じる。

②【**簡潔な表現**】『視覚的にシンプル』で、「絵が大きくシンプル」なため見やすく、「絵からのイメージ喚起」がしやすい。聞き手から見えるのは「絵だけ」のため集中できる。作品によっては「説明が多い」が、基本的には「文が平易」かつ「展開が単純」で『話がシンプル』なため、わかりやすく引き込まれる。「大人数向き」に作られている。

③【**紙芝居特有の難しさ**】『舞台使用の弊害』は「固定的」で角度や高さを変えにくい、「演じ手から絵を見辛い」、「声がこもる」、双方の「顔が見え辛い」ためコミュニケーションが取り辛いことがある。ただ読むだけでなく演じる必要があるため、下読みや抜きの練習など『準備の手間』がかかり手軽に読めない。

4. まとめ

同じ話の絵本と紙芝居を読み比べたことで、それぞれの共通点と特徴に気づくことができた。改めて、紙芝居が演じるものであること、そのために表現や造りに様々な工夫が凝らされていることが指摘された。また、絵本を手軽で身近に感じるのとは対象的に、紙芝居に対して構えてしまう気持ちも明らかとなった。

紙芝居に舞台は必須であるとの指摘も多かったが「舞台のせいで声がこもる。コミュニケーションを取りづらい」との声も多かった。これは学生の誤解であって、演じ手は舞台に隠れるのではなく、顔を出しやりとりしながら演じるものだと1年時に学習している。しかし、学んだ後に実際に演じてみる機会がない場合や、実習に行っても紙芝居を演じたり保育者が演じるのを見たりしても、現場では舞台を使っていない場合が多く、身につけていなかったと考えられる。

今回、学生たちの意見の中に保育の中で取り入れる際に欠かせない「ねらい」「伝えたい内容」「取り入れる時間帯」という観点は見られなかった。まだ実際の保育の流れの中に位置付けて捉えるのは難しいことが分かった。

今回明らかになったことをベースに、紙芝居の良さを生かして保育の中に取り入れる力をつけて言えるようなカリキュラム作りに繋げていきたい。

※引用文献やデータの詳細、使用した作品リストなどは、当日の配布資料を参考のこと。

「子ども主体のいじめ防止・解決プログラム」の研究開発

松下一世(佐賀大学)

1. 問題設定の理由

いじめ問題の深刻な事態を背景に、2013年にいじめ防止対策推進法が成立した。法律制定を契機に全国の教育委員会、学校では、より一層いじめ防止対策を行っている。文部科学省育においては、道徳教育の一層の充実を図るために、2015年学習指導要領一部改定により道徳を「特別の教科」として位置づけた。

しかし、全国的に見ると、深刻ないじめ事案は一向に減らない。いじめ根絶を目標に熱心に取り組む学校ほど、「いじめはあってはならないもの」となり、いじめがいざ自分たちの身近で生じた時、子どもたちは口を閉ざしてしまうというパラドックスにも陥っている。

我が国のいじめ研究は、被害者・加害者の心理や要因、背景等について、心理学的、社会学的研究の20年以上もの多くの蓄積がありながらも、こうした理論研究をもとにした子ども向け教材が、実践的プログラムとして未だ体系的に開発されるに至っていない。こうした理論を子どもにわかりやすく理解できるように教材化し、被害者・加害者だけでなく傍観者の行動を促すことが、いじめの早期発見と解決に資するものである。

本研究の目的は、「どこにでもだれにでも起こりうる」いじめ問題に子どもたち自らが向き合い、主体的に行動するための道筋を示した教材開発である。

2. 道徳教育におけるいじめ問題の教材

文部科学省は、2015年7月に学習指導要領を一部改訂し、道徳教育を特別の教科として位置づけた。その前年に当たる2014年2月には、文科省が副読本「心のノート」を全面改訂し「わたしたちの道徳」を作成した。「わたしたちの

道徳」活用のための指導資料において、作成の背景として次のように述べられている。「いじめの問題が深刻な事態にある今こそ、心と体の調和の取れた人間の育成の観点から、道徳教育の重要性を改めて認識すべきであるとし、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化することを提言した。」道徳教育におけるいじめ問題は大きな比重を占める。

実際に「わたしたちの道徳」を見る限り、学習指導要領の改定に伴い、いじめ問題の取り上げ方においても充実している。単に徳目的に教示するのではなく、子どもたちに考えさせ話し合うところが重視されている。

また、学年が上がるごとに、これまでの副読本に比べて、教材が散発的に存在するのではなく学年の発達段階を踏まえうえて、系統性を持って配当されていることがわかる。いじめられる側の心情を考えさせるだけでなく、いじめられる側の心理や立場、傍観する側の心理や立場から考えさせるアプローチもあり、多面的な視点から自らの言動を振り返り、他者との関係のあり方を考えさせようとしている。

こうした教材を通して、文科省は、「あらゆる差別や偏見がなくなる社会」「公平な正義ある社会」の実現をめざしていると説明している。すなわち、学習指導要領の新しい考え方に沿って作られている「わたしたちの道徳」においては、これまで以上に、他者との関係やいじめ問題に向き合う行動力が重視されている。

3. 人権教育の視点からいじめ問題を見る

国連人権教育のABCによると、人権教育とは「『世界における自由、正義、および平和の基礎』である『人間の尊厳と価値』の重要性について教え、学ぶプロセス」であり、「私たちすべてに属する権利も取り扱う」とある。そして、「自分と他者の権利を守る力を個人に与える」「エンパワーメントは、すべての人々の人権が

価値を認められ、尊重される構成な社会の実現を目指すための重要な投資」とする。

このような国連の人権教育の捉え方をいじめ問題にシフトして考えると、道徳教育の内容に欠落しているものは、「自分の権利について学ぶ」「エンパワメントする」「いじめに立ち向かい、解決する力をつける」という内容である。したがって、いじめに関する教材開発においては、子どもには権利があること、子どもが解決する主体であること、人権侵害や差別を受けた時にどうすればいいかを教えることという人権教育の観点を入れることで、道徳教育を補完することができるものとする。

4. 子どもの意識調査の結果から課題の抽出

平成 25 年度に実施した「佐賀県子どものいじめに関する意識調査」は、小学校 6 年生と中学校 3 年生全員対象に行われた大規模な全県調査である。

この調査の結果から、子どもたちの課題は以下の 3 点が抽出された。

まず、一点目は、「いじめに気付かない」「困っている友だちの気持ちに気づかない」という問題がある。現実には、子どもたちは、目の前で起こっているできごとがいじめなのかどうか、判別できていない。いじめとは何かについて、理論的に学ぶことが必要ではないか。力関係の有無や継続性、傷つき方の度合いが違うものであるということを学ぶ必要がある。さらにいじめがなぜ人権侵害となるのか、人権とは何かについても学ぶきっかけとしたい。

二点目は、いじめに気が付いていても、止めない、だれにも相談しないという子どもたちの無力感や諦めを「いじめは自分たちで解決することができる」という道筋を指し示すことで、エンパワメントしていかなければならない。そのためには、いじめを個人の意識の問題としてのみとらえないで構造論的に学ぶことも必要である。

三点目は、いじめに関する無関心や自己責任論、「いじめられる側にも非がある」という考え方を克服していかなければならない。何が人権侵害に当たるのか、権利と権利が衝突するときにはどのような解決策があるの

かについて考えたり、差別や人権侵害に立ち向かうことで自らの権利を獲得してきた人たちから学ぶことが必要である。

5. 教材開発

プログラムの研究開発に際して、学校関係者によるプロジェクト委員会を組織した。教材の特色は以下の 4 点である。

- ① 教材の形態として、読み物教材ではなく、デジタル教材として開発する。
- ② 学習方法として、多様な活動形態を取り入れたアクティブラーニングを中心とした授業づくりにする。
- ③ 学習の視点として、人権教育の指導方法の理論的枠組みとしての「知識的側面」「価値的・態度的側面」「技能的側面」を活用した。この三側面に即して授業の「ねらい」を設定し、子どもたち自身にも自己の学びを振り返ることができるようチェックシートを作成する。
- ④ 複数の教材をテーマごとに作成し、系統的に配列し、プログラム化した。

以上のような方向性のもと、プロジェクト委員会を年間 5 回開催し、5 つの教材を作成することができた。教材タイトルは、以下の通りである。

教材 1 「これって、いじめ？」

教材 2 「いじめに巻き込まれたら、どうやって抜け出せばいい？」

教材 3 「いじめられる人の気持ちをとことん考えてみよう」

教材 4 「いじめが起こりにくいクラスってどんなクラスかな？」

教材 5 「こんなときどうしたらいいかな？」

以上の教材は、実験授業を行い、修正を重ねながら作成した。（当日資料参照）

小学生の外見コンプレックスといじめ被害傾向の関連性の検証

——仲間集団への関わり方に着目して——

鈴木 翔（東京大学大学院・秋田大学）

1. 問題の所在と課題の導出

本報告の目的は、小学生が持っている外見コンプレックスといじめ被害傾向は関連を持つのか、そして、もし持つとすれば、その関連性は彼らのどのような小学生文化のもとで機能しているのかを明らかにすることである。

日本では、外見によって劣等感や不幸が引き起こされるとい認識が広く共有されてきた。中でも、外見がいじめ被害の原因として語られることは、さほど珍しいことではない。たとえば、谷本（2008）や北条（2015）は、テレビ番組で出演者が幼少期にいじめられた経験について語る時、実際には、他人からいじめられたことによって、自らの不幸が引き起こされているにもかかわらず、容姿が劣っていたことにより、不幸が引き起こされたかのような語り方が、ある程度説得力を持って受け取られていることを指摘している。

では、これまでの研究で、外見といじめ被害の関連性はどのように考えられてきたのだろうか。竹川（1993）は、いじめが発生するときには、被害者がヴァルネラビリティ（攻撃誘発性）を持ち、加害者が攻撃意識を持つ場合にいじめが生起すると考えた。そのヴァルネラビリティの一例として挙げられているのが「特異な身体的違和感」であり、集団内で「特異な身体的違和感」を持つことがいじめの攻撃性を誘発する要因となりうることを指摘している。ただし、この指摘は必ずしも「特異な身体的違和感」を持つ児童がいじめの被害に遭いやすいということを示唆しているわけではない。というのも、竹川はいじめをした理由の一部は加害者によって事後的に構成される可能性があることを指摘しているからだ。この点は、本稿の分析結果を解釈する際にも、十分に考慮する必要があるだろう。

では、小学生のいじめは他の学校段階と比較してどのような特徴があると言われているのだろうか。その点に関して、三島（2003）や藤

原・鶴飼（2009）は、小学生のいじめにおいては、親密な友人関係の間で生起したいじめが不可視化・長期化しやすく、被害者に心理的影響を及ぼしやすいことを指摘している。また、女子のほうが男子に比べ、親密な仲間集団から異質性を排除しようという傾向が強く、男子はその傾向が弱いことを明らかにしている。さらに久保田（2003）は、小学生がいじめをする理由として、女子は「相手に悪いところがあるから」と回答する傾向が強いのに対し、男子は「遊びやふざけだと思っていただけ」と回答する傾向が強いという。

これらの研究結果を踏まえると、女子は仲間から異質性を排除する目的でいじめを行う傾向があるのに対し、男子は仲間内で異質性の排除を目的とせず、仲間うちで「あそび」や「ふざけ」という理由でいじめを行っているという対比ができる。いずれにしても、小学生のいじめを分析の対象にするときには、性差と児童が仲間集団とどのように関わっているのかを考慮する必要がありそうだ。

これらの指摘を踏まえて、本稿では異質性排除の一例である外見といじめ被害の関連性について実証的な検証を行い、それらの関連性を性差と仲間集団との関わり方の違いから考察することにより、外見コンプレックスといじめ被害傾向が関連し得る小学生文化を解明することを目的とする。

以上より、本稿が明らかにすべき課題は以下の2点である。

課題1：どのような外見コンプレックスが、いじめ被害傾向と関連性を持つのか。

課題2：外見コンプレックスといじめ被害傾向の関連性は、仲間集団への関わり方によって異なるのか。

2. 使用するデータの概要と変数の設定

本稿の分析に用いるデータは、ベネッセ教育研究所（現ベネッセ教育総合研究所）が、東京

都および埼玉県の小学 4～6 年生を対象に、2001 年 2 月から 3 月にかけて実施した「子どもの痩せ願望」に関する質問紙調査である。調査項目は、主に外見コンプレックスの自己認識や学校生活に関するものであり、それぞれの学校を通して、調査票を配布・回収している。最終的な有効回答数は、1097 名である。なお、本調査の詳細な概要は、ベネッセ教育研究所編（2001）に記載されている。

※以下、詳細な分析結果については、発表時に別途配布する。

3. 分析結果のまとめと結論

本報告では、2つの分析課題の検討から「外見コンプレックスといじめ被害傾向はどのような小学生文化のもとで機能しているのか」という問いに接近した。その結果、明らかになったのは以下の2点である。

第1に男子と女子の両方の小学生文化において、外見コンプレックスといじめ被害傾向は関連性を持つ。なお、男子に比べ、女子はその様相が色濃い。第2に男子は集団に適応している児童において、外見コンプレックスといじめ被害傾向が関連を持つ傾向にあり、逆に女子では集団に適応していない児童のみ、外見コンプレックスといじめ被害傾向が関連を持つ。この2つの知見を合わせると、本稿の問いには、次のように答えることができる。すなわち、確かに外見コンプレックスといじめ被害傾向は関連を持つが、男子は仲間集団に適応しているという条件のもとで、そして女子は仲間集団に適応していないという条件のもとでその関連性は機能する。では、なぜ男子児童と女子児童で集団の適応性によって、外見コンプレックスの自己認識といじめ被害の関連性が異なるのだろうか。最後に、本稿で得られた知見と既存の研究の知見を照らし合わせ、本稿のインプリケーションを述べたい。

まず女子に関しては、既存の研究において、「相手に悪いところがあるから」という理由でいじめを正当化する傾向があることが指摘されていた（久保田 2003）。この指摘を本稿の知見と合わせて解釈するならば、女子は集団に馴染んでいない児童に対して、身体的特徴を「正当な」理由としていじめを行う文化があり、そ

れゆえ、たとえ実際には身体的特徴がいじめの直接の原因ではなかったとしても、いじめの被害を受けた児童がいじめを受けた理由を自らの外見コンプレックスに求めやすいという可能性が推察できる。そして男子においては、いじめ加害を正当化するのは、「遊びやふざけだと思っていたから」ということが指摘されていた（久保田 2003）。この知見と本稿で得られた知見を合わせると、集団に馴染んでいる男子児童に対しては身体的な特徴をからかったり、ふざけたりしてもよいという文化が存在し、加害者がたとえ意識していなかったとしても、その行為がいじめへと発展していく可能性が考えられる。

つまり、本稿で明らかになった知見からは、①女子の場合にはいじめの早期発見の指標として集団への適応感の低下を用いることが可能であること、②そして男子の場合には、一見集団に適応していたとしてもいじめが存在する可能性があるため、いじめに関する実態調査を行う場合や、教師・保護者が児童の様子を観察する場合には、集団適応の良さだけでなく、身体的特徴への自己認知について把握する調査の実施が必要であるという2つのインプリケーションが導き出された。

〈引用文献〉

- ベネッセ教育研究所編,2001,『モノグラフ・小学生ナウ』Vol.21-2.
- 藤原正光・鵜飼彩乃,2009,「親しい友人間における『いじめ』と性差：小学生の場合」『文教大学教育学部紀要』第43号,pp.71-79.
- 北条かや,2015,『整形した女は幸せになっているのか』星海社。
- 久保田真功,2003,「いじめを正当化する子どもたち：いじめ行為の正当化に影響を及ぼす要因の検討」『子ども社会研究』第9号,pp.29-41.
- 三島浩路,2003,「親しい友人間にみられる小学生の『いじめ』に関する研究」『社会心理学研究』第19巻第1号,pp.41-50.
- 竹川郁雄,1993,『いじめと不登校の社会学：集団状況と同一化意識』法律文化社。
- 谷本奈穂,2008,『美容整形と化粧の社会学：プラスチックな身体』新曜社。

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

宮田美恵子（順天堂大学）

1. 問題設定

本報告の目的は、いわゆる連れ去りなどの犯罪における「声かけ」場面での、子どもの迷いや葛藤発生の有無を明らかにすることである。

子どもの犯罪被害があとをたたない。連れ去りなどの犯罪は、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るため、「人に親切にする」といった道德性と「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」が起こることがあると考えられる。

2001年の大阪教育大学附属池田小学校事件の発生が1つの契機となり、地域で子どもを見守る機運が高まった。現在も全国各地で地域の見守り活動が盛んに行われている。そうした社会情勢の中で、大人が地域の子どもにあいさつしたら無視された、善意の声かけをしたら不審者扱いされたといった混乱も生じており、防犯と道德の両立が難しいという声を聞くことがある。

一方、学校などでは防犯指導がなされているものの、「不審者」か否かの判断は難しいために、子どもにも混乱が起こっていると考えられ、ここに1つの問題が見られる。

学校安全参考資料¹⁾における安全教育の目

標・内容には、自他の安全を守るための活動に自発的に協力・参加・貢献できる資質を養うことも挙げられており、他者を避ける視線を強調するだけではなく、人々と共に暮らす視点との兼ね合いも重要であると考えられる。言い換えれば、危険を予防する観点と道德性の発達との間に矛盾や齟齬の無い防犯教育が必要ではないかということである。そのため、防犯にまつわる子どもの葛藤について検討していきたい。

2. 子どもの迷いへの着目

道德性の発達について L.コールバーグは²⁾、3つの水準から6段階を示している。道德性が発達するとは、道德的な判断や推論、つまり道德的な認識である公正 (Fairness)、正義 (Justice) の見方や考え方が変化することとしている。また道德的判断は伝達過程でなく、子どもの認知構造と環境の構造による相互交渉による「経験の再構成」であるという点を強調している。

日本では荒木らによってモラルジレンマ授業³⁾が進められており、児童でも第一段階や第2段階が少なく、第3段階の志向：よい対人関係を保つことを正義とし、他者からの承認を求め他者を助け喜ばせることや、多くの人がもつステレオタイプの『よい』イメージに志向する³⁾が多いとしている。

こうした公正や正義の見方、考え方の道德

省、平成22年)

²⁾内藤俊史「子ども・社会・文化—道德的な心の発達」(サイエンス社、1991年)

³⁾荒木紀幸「モラルジレンマ資料と授業展開」(明治図書、2013年)、P202

¹⁾『「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』(文部科学

性をベースにして、児童は善意と悪意の区別がつきにくい声かけ行為に遭遇したとき、道徳的判断のほか、防犯的判断といった別の観点求められる。しかしこの観点は基準が曖昧であり、道徳的判断とは相反する判断を導くことがあるため、両者間に矛盾や齟齬を生じやすく判断のつきにくい場合がある。ある1つの行為に対し異なる観点を均衡化する意味において、防犯上のモラルジレンマが生じると考えられる。以上の仮説から調査を実施した。

3. 調査の概要

【調査の枠組み】

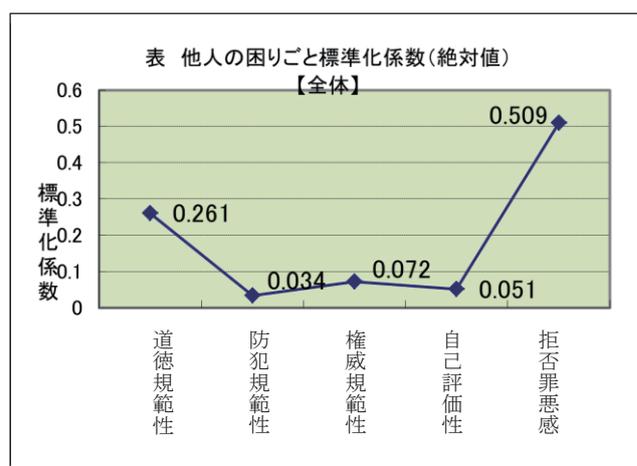
埼玉県内公立小学校2校において、合計903人（男子458人、女子440人）を対象に自記式質問紙調査により留め置き法（4件法）で回答を求めた。実施日は2015年6月である。内容はA自分の困りごと・B他人の困りごとケースそれぞれについて、実際にあった声かけ事案（警視庁公開）を基に6項目の「ことわりにくさ」：①道徳規範性、②防犯規範性、③権威規範性、④自己評価性、⑤自己利益性、⑥拒否罪悪感を設定し、ことわりにくさなど葛藤の有無等を調べた。

4. 結果と分析

分析については、学年や性差をふまえた学習がより意義があると考えられることから、ケースA・Bについて、①～⑥の各項目と学年、性別にクロス集計を行った。次に χ^2 乗検定を実施した所、学年別ではAの①「道徳規範性」以外は、有為差があった。Bではすべてにおいて有為差が見られた（ $P \leq 0.05$ ）。性別男子では、A・Bとも③「権威規範性」と⑤「自己評価性」に有為差があることから、声かけにおいてとくに権威者を名乗る人からの依頼や権威者に関わる内容に応じやすく、自分をよく見られたい思いからことわりにくくなるのではないかと考えられる。また、

Aにおいては⑤「自己利益性」にも有為差がみられ、自分の困りごとの場合には相手の依頼を受けやすいと考えられる。性別女子ではケースA・Bとも③「権威規範性」、④「自己評価性」、⑤「自己利益性」に有為差があるため、自分の困りごとでも他者の困りごとでも、権威者に関わる依頼や自分をよく見られたいという思い、自分にとっての損得で判断するのではないかと考えられる。

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、5項目の関連性を見るために多変量回帰分析を実施した（表）。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る。



5. ジレンマの緩和を取り入れた防犯教育

以上のように児童には「声かけ」場面で、ジレンマの生じやすさに特徴のあることが明らかとなった。ジレンマを緩和することで危険離脱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より意義がある。ことわることへの罪悪感についても同様に、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。

「学校問題」における「子ども／大人」関係の構図と論理

——「いじめ問題」をめぐる言説空間の「有標／無標」——

池田 隆英 (岡山県立大学)

1. 子ども研究の社会的構築性

(1) 科学としての子ども研究

従来の科学論は、当該の学問分野の手続きによって知見を明らかにすることを「客観性」ととらえ、例えその知見に対して批判的な検討が加えられても、こうした営みが対象とする事物の「普遍性」を追究している。一方、「新しい科学論」は、当該の学問分野の手続き自体が社会的文脈の中で作られたものであり、批判的な検討と考えられてきたものは、実はある種の説得の産物にすぎず、科学的営為には常に「恣意性」が作動していることを明らかにした。

いわゆる「サイエンス・ウォーズ」が起こった際、科学の客観性と構築性をめぐる論議は科学論の内部だけでなく外部でも注目を集めた。「新しい科学論」が批判の対象にしてきたのは、多くの場合、科学一般あるいは自然科学であるが、個別科学あるいは人文・社会科学がその矛先から逃れられるわけではない。科学信仰への痛烈な批判は、「学際性」を探求してきた子ども研究において、研究対象と自己定位のあり方を不断に検討することを要求する。

(2) 子ども研究にとっての致命傷

欧米や日本の子ども研究が蓄積してきた知見を丹念にレビューし、これを「子ども言説」ととらえて批判的に検討する。こうした作業から見てきた、子どもの研究の中心的な課題は、「普遍性・一般性の追求」という志向性である。個別科学の一部門である子ども研究も、旧来の科学的な営為として、子どもの「普遍的・一般的なあり方」をとらえようとしてきた。しかし、こうした志向性は、人間の存立基盤である社会的な文脈から対象を剝奪し、時間や空間に制約された存在であることを捨象する。

他の研究領域と同様に、子ども研究も科学の1つの領域であることから、科学論で構築されてきた知見を確認することは、研究という営み(社会的実践)が必然的にもっているあり方に自覚的になる、という意味で重要である。日本子ども社会学会の関連で、多くの「方法論の議論」が行われたことは特筆すべき現象である。この現象は、「子どもなるもの」を対象とする研究について、「学際性」の必要性や妥当性を批判的に検討する試みであった。

ただし、これらの試みは、「新しい」子ども研究をほとんど参照してはおらず、子ども研究そのものの社会的構築性の検討であるとは限らない。

2. 「新しい」子ども研究への予備作業

(1) 対象概念と方法概念の「先験性」「背後仮説」

どのような科学の営為にも、対象概念と方法概念が前提される。従来、日本の教育社会学では、方法概念の検討が多いが、レビューの対象は一部に限られる。しかも、日本の教育社会学では、対象概念の検討はほとんど見られない。そこで、対象概念の検討として、哲学や科学を概観し、対象概念の変遷を跡づけ、方法概念の検討として、「新しい」子ども研究を対象に、方法概念の整理・分類を行った。

現象の全体も要素も多元的・多層的であり、可変的な開かれたシステムである。人々の「文法」と「文脈」が、複雑な世界を分節し、了解可能なものにする。私たちの日常的な行為が、「実在」を作り出し、制度を立ち上げ、生活を形作る(池田, 2013)。また、特徴として、「大人社会の中の子ども文化」「子どもの同士の関わり」「場による相対的な特徴」「非定形的な発達」がある。代表的な論考をこれらの特徴で分類すると、同じ特徴に分類される論考でも別々の「背後仮説」が入り込む(池田, 2012)。

(2) 「新しい」子ども研究の「描き方」

「新しい」子ども研究を対象にレビューすると、子どもの「普遍性」「一般性」を乗り越えようとする「描き方」が見えてくる(池田, 2015a)。

90年代、「新しい」子ども研究では、70年代の発達概念や社会化概念の検討が行われ、80年代に活発化した実証研究を参照することにより、「child/ren」「childhood/s」の検討が論点の1つとなっていた。「新しい」子ども研究において、子どもの「普遍性」や「一般性」を理論的に検討するとともに、子どもの「特異性」や「個別性」を実証的に提示することは、共通の問題意識となった(James, 2004)。

なお、「子どもなるもの」は、単なる概念(concept)ではなく、「子どもとして定位する」という概念構成(conception)を含む。先述の対象概念や方法概念の検討は、この概念構成を対象概念や方法概念によって分析ないしは跡づける作業である。

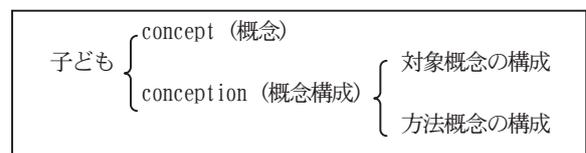


図 子どもの対象概念と方法概念

3. 「新しい」子ども研究の観点とアプローチ

(1) 「新しい」子ども研究に特徴的な観点

「新しい」子ども研究においては、子どもの「特異性」や「個別性」が明らかにされていった。時間や空間を生きる子ども (Qvortrup, 1994)、子どもと大人の関係 (Greene, 1997; Woodhead, 1997)、人間を媒介する様式 (Frønes, 1994; James, 2005)、少数派や正常外の事象 (Corsaro, 1997; Whyness, 2006)、子どもの積極性・能動性 (Wartofsky, 1981; James & Prout, 1990; Lee, 2001) である。

「普遍性」や「一般性」の研究から転換すべく、「新しい子ども研究」は、時間の長さ、空間の範囲、人間の区分、媒介の様式、判断の基準、存在の描写、という少なくとも6つの観点に自覚的である。これらは、観点として排他的であっても、実際の研究では2つ以上の観点が含まれる (Best, 1994; Pufall et al., 2004; Hedegaard et al., 2012; Stephens, 1995; Goddard et al., 2005; Hallett et al., 2003)。

表1 「新しい」子ども研究の観点

観点	例示
①時間の長さ	時期、人生、歴史など
②空間の範囲	集団・地域・国家など
③人間の区分	性別、年齢、人種など
④媒介の様式	文化、制度、言説など
⑤判断の基準	多数/少数、正常/異常など
⑥存在の描写	消極/積極、受動/能動など

(2) 子ども理解への学際的なアプローチ

「新しい子ども研究」は、子どもの姿をとらえることがそれほど単純ではなく、非常に複合的な概念構成 (conception) を伴うことを教える (Corsaro, 1997; Wyness, 2006)。「子どもなるもの」の理解には、必然的に学際的なアプローチをとることになる (Woodhead et al., 2003)。

子ども研究の社会的構築 (James & Prout, 1990; Honig, 2009) を跡づける作業からいくつかの論点を導き出せる。①文化は、個人に対する外在性を持ち、個人に影響を与えるが、個人は文化を部分的に修整・生成できる。②大人と子どもは、相対的に自律的な世界をもつが、単なる個別の属性ではなく世代関係としてとらえられる。③大人と子どもは、それぞれ独立した存在ではなく、様々なシステムを媒介あるいは前提に生活を送っている。

日本の子ども研究においても、ここに挙げた論点に相当する知見は、部分的には、いくつかの先行研究によって明らかにされている。しかし、こうした研究はあくまでも「個別の領域」に限られるため、学際的なアプローチをとらない (池田, 2015b)。

4. 言説空間における構図と論理の実在性

(1) 言説による「子ども/大人」の実在化

「解釈的アプローチ」による「子ども研究」の課題を踏まえて、「学校問題」へのアプローチを試みる。いじめ、不登校、学校安全など、様々な「学校問題」が生じている。これらの「学校問題」には一定の「子ども/大人」関係が含まれる。この「子ども/大人」関係は、独特の構図や論理を前提にしている。近年の「子ども研究」の知見を参照し、この構図や論理を批判的に検討する。

子ども概念は、特に医学 (衛生・治療) や生物学 (優生・遺伝) を土壌にして、心理学 (心理と行動の測定) や教育学 (思想・制度) などが栄養となり、育ったと考えられる (Cunningham, 2005)。観念は、単なる虚構 (fiction) として私たちの認識の中に閉ざされているものではなく、様々な言説を時に矛盾しながらも取り込んで更新され、主体 (agent) と体制 (regime) へと実在化される (池田, 2011)。

概念は様々な下位概念を含んでいるが、私たちが概念を使用する際、下位概念にあまり自覚的ではない。科学者を含めた人々の「文法」と「文脈」が、この複雑な世界を「見えるもの/見えないもの」に分節し、了解可能なものにする。

(2) いじめをめぐる言説の構図と論理

筆者は、「障害児教育」の言説空間 (2014a)、「障害/のある/子ども」の検討 (2014b) において、言説や認識が制度を媒介に実在化していくことを跡づけた。今回は、様々な言説を整理することで、「いじめ問題」の「有標/無標」の可能性を探る。

いじめをめぐる言説は、文部科学省においては『提要』、答申、調査などがある。転換点となったのは、政府による「いじめ問題への緊急提言」(2006) や法制化された「いじめ防止対策推進法」(2013) である。これを根拠に、文部科学大臣や文部科学省による一連の「方針」が策定され、文部科学省からの通知を受けて、各自治体・教育委員会・学校における「いじめ防止基本方針」が策定された。

「いじめ防止対策推進法」に基づいて各学校での早期発見や再発防止の取組がなされる。これを推進すべく、文部科学省は「基礎資料と対応のポイント」(2014) や「基本的認識と取組のポイント」などの関連資料を作成した。各学校は、実効性のある体制を整備し、適切な教育指導を行い、関係機関との連携通知を円滑なものとする。医療 (診断と治療)、心理 (判定と相談)、福祉 (権利と支援)、警察 (抑止と逮捕)、法曹 (権利と裁判)、政治 (議論と立法)、調査 (説明と分析)、マスコミ (伝達と媒介)。関係機関の専門家は、それぞれが「いじめ問題」を想定して、独特の構図と論理に基づいて対応する。

障害のある子どもの放課後生活の場としての放課後等児童デイサービスに関する一考察

三好正彦（大阪女子短期大学）

1. はじめに

現在、障害のある子どもの放課後は、学童保育事業を中心として様々な放課後施策が存在し、多様化が進んでいる。障害のある子どもは、学校が終われば、親と家で過ごすことが一般化していた時代からすれば大きな進歩であると言える。しかし、その一方で放課後のサービス化が過剰に進むことによる弊害も生まれつつあるのではないだろうか。それは、障害のある子どもに限らず、放課後の管理化という方向性を強く推し進め、学校・家庭に続く第三の教育の場の質を著しく荒廃させることが危惧される事態になっているのではないかと考える。

2. 先行研究

障害のある子どもや様々な困難さを抱える子どもにとっての放課後、また居場所についての研究は1980年代後半から多くみられる。そして、その多くが学童保育の必要性の文脈の中で語られてきた。『放課後の障害児－障害者の社会教育』（藤本・津止編1988）は、障害のある子どもの放課後保障の制度・施策の必要性を訴えた内容となっている。障害のある子どもにとって、必要な放課後生活の場とは何か、また学童保育所での受け入れについても言及されている。同時期の障害のある子どもとの学童保育での生活の様子を描いた『続・学童保育実践の記－障害児と共に歩む』（及川2009）では、1980年代の大阪府吹田市の学童保育指導員であった及川が、自らの実践を綴っている。その

他、障害児の居場所として学童保育が一般的に認知されていない中での実践、また受け入れの必要性を訴える内容の研究が多くみられる近年では障害のある子どもの放課後についての課題に対する社会的認知が進む中で、より具体的な実践や課題に取り組む様態が報告されている。『障害児がそだつ放課後－学童保育は発達保障と和みの場所』（白石2007）では、学童保育が障害のある子どもの生活の場であるのと同時に、成長・発達の場にもなり得るという点を主張している。村岡真治の『ゆうやけで輝く子どもたち－障害児の放課後保障と実践のよろこび』（村岡2008）は障害のある子どもの放課後保障の活動を進める「ゆうやけ子どもクラブ」の実践を記述したもので、障害のある子どもにとっての育ちの場としての放課後の可能性について語られている。『放課後等デイサービスをよりよいものに－障害のある子どもの放課後活動ハンドブック』（全国放課後連編2011）などでも同様に、障害のある子どもの放課後の課題から、放課後保障の更なる充実を訴えている。大阪市の障害のある子どもの状況について調査した「大阪市における障害児の放課後・休日問題と制度的保障」（富永・守屋1995）では、「子どもの家事業」を含めた大阪市の放課後児童対策について整理されており、障害のある子どもの放課後休日問題の課題についても言及されている。

しかし、一方で障害のある子どもの放課後の生活圏に関する研究はほとんどみられない。

障害のある子どもと地域との関係性を論じたものとして、『断ち切らないで-小さき者を守り抜く「子どもの家」の挑戦』(田中他編著 2012)では、本研究で扱っている大阪市の子どもの家事業廃止について、その影響と功罪、また子どもの家事業が果たしていた役割など、事業主のインタビューなどを通して整理されている。『連携と協働の学童保育論 ソーシャル・インクルージョンに向けた放課後の役割』(三好 2012)では、障害のある子どもを含めて貧困など社会的に排除されるリスクを負っている子どもたちの関係構築の場として学童保育、また放課後の居場所の必要性を論じている。

3. 研究の目的と考察

以上の先行研究から、次の点が言える。生活面・社会面や家庭的、経済的なしんどさを抱える子どもに関する放課後保障の研究に関しては、障害のある子どもの放課後に焦点を当てたものが中心となっており、特に 80 年代後半からその蓄積がみられる。しかし、一方でソーシャルインクルージョンの観点から障害のある子どもの放課後の生活圏について論じた研究はいまだ乏しい。また、放課後のサービス化による弊害を指摘した研究も少ない。そこで、本研究では、こうした課題に光をあてるためにもこの先行研究の空白を埋め、障害のある子どもにとっての放課後、また施策の在り方を提示することも目的とする。

また、地域との共生、仲間作りなどの視点を大事に事業に取り組んでいる大阪市生野区の放課後等デイサービス「じゃがいもくらぶ」のスタッフ・利用者・保護者へのインタビュー調査を行い、今後の事業のあり方についても探究する。そして本研究では特に、障害のある子どもの放課後について、ソーシャル・インクルージョンの観点から、障害のある子どもの生活圏と地域の関係性を明らかにしたい。

障害のある子どもの放課後の生活圏の課題

についての先行研究はほぼ見当たらないが、放課後保障の運動の原点は、この生活圏の脆弱性をいかに解消できるかが課題であったという見方もできる。上記のように、障害のある子どもたちの放課後の過ごし方は、基本的には自宅で、テレビやゲーム、保護者と共に過ごすというように、狭い範囲(自宅内)にとどまり、人間関係も息の詰まるものになる問題性が指摘されていた。その中で、家庭以外での居場所として、学童保育、障害児学童保育、サマースクールなどの居場所作り運動が展開されていくことになる。これまで学校、家庭の往復であった障害のある子どもの生活圏が、放課後の居場所として確保されることにより広がりを見せ、子ども本人や親にとっても人間関係を広げる機会が増えることにもつながっていた。

しかし、一方で障害のある子ども本人にとって、どうなのかという視点は明らかに不足しており、生活機能や共通したアイデンティティの確立などの視点というよりも、単なる居場所となる場に預けられているという点が指摘できるのではないだろうか。

卒業生が語るフリースクール経験

藤村晃成（広島大学大学院）

1. 問題設定

本報告の目的は、フリースクール卒業生の語りに着目し、卒業後の生活世界との関連の中で、フリースクールでの経験がいかに関係づけられているのかを明らかにすることである。

フリースクールに関する先行研究では、フリースクールに在籍する子どもが不登校経験を否定的なものから肯定的なものへと捉えていく過程（朝倉 1995）や、学校とは異なった空間づくりやスタッフの関わりによって子どもの安心を喚起する機能を持つこと（佐川 2010）などが明らかにされてきた。そこでは、フリースクールの実践内容や生活世界の詳細が運営者であるスタッフや在籍する子どもの視点から記述され、不登校の子どものための「居場所」としての役割が強調されてきた。

しかし、そのようなフリースクールの役割を卒業後の生活と関連させながら分析を行った研究は十分に行われていない。例えば、貴戸（2004）は、不登校経験者の「居場所」経験と「その後」の関係について着目し、不登校経験を肯定的に捉える「選択の物語」では回収できない葛藤の側面があることを指摘している。また、伊藤（2009）は、非主流校における教師の積極的なサポートが社会生活の場の変化とのギャップを生み出し、それが卒業生の早期離職や中途退学の背景になっている可能性があることを指摘している。

これらの知見を踏まえると、フリースクールの役割をより詳細に検討していくためには、フリースクールの内部過程のみに焦点を当てるのではなく、フリースクールの卒業後の生活世界も分析の射程にすることが必要であるといえるだろう。

そこで本報告では、フリースクールの卒業生に焦点を当て、卒業後の生活世界との関連の中で、フリースクールでの経験がいかに関係づけられているのかを記述＝解釈していくことにする。

2. 調査概要

本報告の調査対象であるフリースクール X は、2004年に設立された NPO 法人の民間施設である。フリースクール X は、在籍する子どもの多くが不登校や高校中退などを経験していることから、「安心できる居場所の提供」という理念にもとづいて運営が行われている。また、私立通信制高校や放課後等デイサービス事業と連携しながら活動を展開していることが特徴としてあげられる。

卒業後の進路は、高等教育機関への進学が約半数を占めている。推薦・AO 入試制度を利用することで県内の私立大学や専門学校への進学を決定しているケースが多いことが傾向としてあげられる。

本報告における研究協力者は、フリースクール X から大学・短期大学へ進学した E さんと F さんの 2 名である。報告者は、フリースクール X へのフィールドワークを 2013 年 12 月から継続的に行う中で、E さん、F さんとの出会い、フリースクール X に対する意味づけや進路選択に関するやりとりを重ねてきた。そこで本報告では、卒業後の 2015 年 10 月～12 月にかけて実施したインタビューに加えて、彼らが在籍していた時期のフィールドノーツの記録も補完的に用いながら分析を行うことにする。

3. 分析

E さんと F さんへのインタビューから明らかになったのは、大学進学後の状況が語られる際、フリースクール X での経験が再解釈されていたことである。具体的には以下の3点があげられる。

まず1つ目は、フリースクール X で関わった人々からの存在が、進路選択の決定や通学の継続の要因となることである。E さんと F さんの語りでは、自身の不登校経験を肯定的に捉えることを可能にしたのは、フリースクール X での対人関係の構築を促す「居場所」づくりにあると強調されていた。さらに、フリースクール X 在籍時には、大学に進学することを受動的に捉える言動が多かったが、大学進学後の語りでは、フリースクール X での他者との関係性から進路決定を行っていたことや、自分を支えてくれたスタッフや保護者への恩返しのために通学を継続させていることが明らかになった。

2つ目は、フリースクール X の時間／空間の特性が、進学を社会的自立の「猶予期間」として意味づける契機になることである。フリースクール X では、不登校経験のある子どもの安心を喚起するために、既存の学校とは異なった自由な時間や空間を構築している。このような空間で過ごした経験を E さんは、「他の人に追いつくよりも、もっと違う道から先回りして追い越すくらいのジャンプ力をつけるためのワンクッションを置いている時期」として捉えており、大学進学後には、社会的自立に向けた「第2のクッション」の猶予期間として大学進学を意味づけるようになったという。このように、フリースクール X での経験が社会的自立のイメージの再構築を促すことが明らかになった。

そして3つ目は、フリースクール X での学習に対するネガティブな要素を、「大学＝学び直しの機会」と肯定的に再解釈するようになることである。フリースクール X では、既存の学校のような「授業」が形式的に行われることはないため、在籍時における E さんや F

さんの語りからは、フリースクール X での学習に対する不安が語られていた。しかし、進学後の語りでは、資格獲得に向けた技能的な講義が多いことや、大学における基礎教育のサポートが手厚く行われていることを知り、自身のこれまでの学習経験に囚われることなく、学び直しができる機会として大学の存在が捉えられていた。同時に、フリースクール X での経験を学習面からネガティブな意味づけることを回避しようとしていることもうかがえた。

4. まとめと考察

以上の知見から示唆されるのは、フリースクール X の「居場所」づくりの実践が、子どもの不登校経験を肯定的に読み替えるためだけでなく、卒業後の生活への意味づけにも影響していることである。確かに、フリースクール X が置かれている進路の選択肢は限定的であり、大学進学に収束されているという現状がある。しかし本報告では、そのような状況下でありながらも、卒業後の生活をフリースクール X での経験と関連させながら主体的に意味づけようとする子どもの語りを描き出すことができた。

また、大学に進学した子どもによる前述の意味づけの背景には、フリースクールから接続可能な大学が多く設置されるようになったという大学のユニバーサル化が存在することが推察される。一方で、フリースクールからの大学進学が必ずしも選択されるわけではない。そのため、フリースクール卒業後に、就職する子どもや進路未決定の子どもからの視点も踏まえて、詳細な考察を行っていく必要があるだろう。

(引用参考文献は、当日配布資料に記載)

工業高校の職業指導におけるキャリア教育の影

尾場 友和 (大阪商業大学)

1. はじめに

本研究は、学校推薦による就職を目指さない生徒の進路形成に着目し、多様化・個性化が進行する学校改革下における工業高校の進路指導をめぐる構造を明らかにする。

高卒就職においては、就職協定や一人一社主義、実績関係といった制度的な慣行のなかで進路決定が行われている。そこでは、荻谷 (1991, p. 215-217) が指摘するように企業の露骨な求人活動からの未熟な生徒の保護、学校内での教育的な関係の維持、生徒の職業選択に負担軽減、生徒全員への配慮といった教育の論理と、市場に任せるよりも学校でより抜かれた新卒者の優先的採用による企業の経済的合理性といった経済の論理とが、相補的な「内縁関係」により結びついた仕組みとなっている。そのような高校から職業への移行システムは、企業と学校との強い信頼関係により継続的かつ安定的に維持され、高卒就職の典型的なスタイルとされていた。

こうした高卒就職の伝統的なシステムは、1990年代以降のバブル経済の崩壊や事務職における学歴代替の進行などにより綻びが見られるようになる。高度経済成長を終え、大学進学率の上昇や非正規雇用の拡大により高卒労働市場にも変化が生じ、そのことは高卒後のフリーターやニートといった若者就労問題化へと発展した。そうした中、これまでの学校における進路指導の在り方が問われるようになり、若者に対する職業への意識啓発が叫ばれ、「将来への夢や希望を抱き、その実現を目指して、自らの意志と責任で自己の進路を選択決定する」(高等学校学習指導要領解説 総則編 2009 p. 70) ことが重視されるようになった。このような求人数の減少と進路の自己責任・決定を強調した施策方針を背景

に、これまでのような学校と企業との結びつきの中から進路決定していく就職慣行重視の進路指導は減退し、生徒の自己決定による進路を容認していく指導が行われるようになったのである。

では、工業高校における進路指導はどのようになっているのだろうか。これまでの先行研究では、工業高校では従来の就職慣行による枠組みを温存した中での進路指導が報告されてきた。片山 (2010) は、JGSS (2002) を用いた分析により、工業高校生を多く輩出してきた製造業において「学校経由」した伝統的な就職システムが維持されており、特に中小企業については工業高校との結びつきが強く保持されていることを指摘している。また尾川 (2012) も、工業各科の専門特性に応じた「現場の教授学」によって、「典型的進路に必要な認識様式や行動様式を生徒たちに獲得させ」、科の望ましい進路への接続を可能にしているという。そうした就職慣行を前提とした工業高校における進路指導は、就職への進路決定比率が高くその多くが製造業であったことにより1990年代以降も就職慣行を残存させることができ、学校と企業との関係も維持できたのだろう。

だが、そうした学校と企業との結びつきの中で行う進路指導において、キャリア教育の潮流により重視されるようになった生徒の意志と責任による進路決定が、どのように組み込まれたのかについては明らかでない。すなわち、特定の職業に方向付けてきた職業教育が、「主体性」「自己決定」「自己責任」をキーワードとするキャリア教育 (佐々木2009, p. 4) の論理により、なんらかの変容を迫られている可能性があり、検討する必要がある。

2. 調査対象と方法

調査は、2014年8月～11月にかけてZ県にあるX工業高校の進路指導担当教員（工業科）1名、ならびに化学科3年生の生徒（9名）に対しインタビューを行った（教員：合計180分程度、生徒：1人20分程度）。

3. 調査結果

工業分野の就職を自明とした教育活動は、X校でも多くの教師の間で共通した認識となっているようである。調査に協力した教員の語りからも、ドロップアウトや学習に対する姿勢などに課題を抱える生徒が多く、そうした生徒を就職して工業分野で活躍する人材に育てあげることがX校での教育目標となっていた。また、このような指導の背景には、X校が伝統校であるため数多くの指定校求人が寄せられており「科指定求人を生徒に勧め、学校で学んだことを社会に繋げていくのが、俺らの一番の使命やと思う」のように、工業高校から産業界へ進路を接続させることが、学校存立の意義として強く認識されていた。

しかしながら、そうした工業高校から就職を介した産業界との結びつきは弱体化しつつある。X校の資料によれば1990年～1999年度間における就職率の平均値は79.2%であったが、2000年～2015年度間では60.5%と20ポイント近く減少している。一方進学する卒業生の割合は、11.1%から27.0%と平均値で15.9ポイント上昇し、就職離れが顕在化している。そのため教師は集めてきた求人を生徒の顔と突き合わせ、求人票にあてはめようとするものの、はまりきれない求人も少なくない。実際、2015年度の学校紹介による就職希望生徒に対し、X校に寄せられる求人数は1人あたり10.6倍であり、寄せられる求人の9割が生徒を送り出すことなく辞退した結果になっている。

そうした課題は、高卒求人の職種に対する相対的魅力の低下などの要因もあるが、これらを加味しながらも看過できないのが、特定の職業へ導こうとする職業指導と平行して行

われるキャリア教育の取り組みである。すなわち、自分を理解することから始まり、それぞれの職業を理解し将来の自分につながる具体的な方策の検討、さらには将来の職業や仕事における「やりたいこと」へと落とし込むような指導である（児美川2013）。こうした「やりたいこと」へと進路を促すキャリア教育は、X校においても見ることができる。たとえば、1年と2年時に行われる職業別説明会ならびに職業体験授業では、広告代理店を通じて大学や専門学校の先生に依頼し、各分野の業界展望の講話や体験授業が校内の各教室に生徒を集めて行われる。そこでの活動状況を見てみると、各教室には工業以外に対してもたくさんの分野が用意されており、生徒の6割から7割がそうした工業分野以外の説明や体験を受けていた。こうして進められる指導が、生徒の進路決定にどれほど影響しているかは確認できていないが、ある特定の進路分野へ方向付ける職業指導は、こうしたキャリア教育の影を意識し、これまでの指導方法とは異なる変化をもたらすと考えられる。

（詳細は当日配布資料をご参照ください。）

<参考文献>

- 片山悠樹,「学校から製造業への移行」『NU CB journal of economics and information science』55(1),2010,pp.19-32。
- 荻谷剛彦,『学校・職業・選抜の社会学—高卒就職の日本的メカニズム』東京大学出版会,1991。
- 児美川孝一郎,『キャリア教育のウソ』ちくまプリマー新書,2013。
- 尾川満宏,「トランジションをめぐる「現場の教授学」」『子ども社会学研究』18号,2012,pp.3-16。
- 佐々木英一,「現代における職業指導の役割と課題—ノン・キャリア教育の構築」齊藤武雄ら『ノンキャリア教育としての職業指導』学文社2009,pp.1-21。

研究発表Ⅱ

欧州評議会の「子どもの性的搾取及び性的虐待からの保護に関する条約」に関する一考察

条約履行状況及びモニタリング制度に着目して

見原礼子（長崎大学）

1. 問題設定

「ミレニアム開発目標（MDGs）」の後継枠組みとして2015年9月に国連加盟国が全会一致で採択した「持続可能な開発目標（SDGs）」は、途上国のみならず、先進国を含んだ全世界を対象とした新たな国際アジェンダである。そこでは多くの切迫した課題が盛り込まれたが、子どもの安全保障の観点からは、貧困・飢餓や保健衛生といった従来からの開発協力型の課題に加え、目標16（平和で公正な社会制度構築）において、子どもに対するあらゆる形態の暴力や虐待をなくすことが具体的に明記されたことが特筆すべき点として挙げられる。

子どもに対する虐待は、国の経済的発展の程度にかかわらず、全世界で共通する問題である。虐待には身体的虐待のみならず、心理的虐待、ネグレクト、性的虐待など被害の多くが外傷を伴わないものもあるが、とりわけ性的虐待については、被害者やその家族が被害にかかわる内容をタブー視して沈黙を守りがちであり、報告されている性的虐待数は実際に起こっている虐待の氷山の一角にすぎないとみなされている（森田 2008: 7）。

これらの問題に対処するための取り組みが急務とされるなか、近年の動きとして注目されるのが、2007年に欧州評議会（Council of Europe）が採択し2010年7月に発効した「性的搾取及び性的虐待からの子どもの保護に関する条約（以下、性的搾取及び性的虐待子ども保護条約）」（別名ランサローテ（Lanzarote）条約）である。この条約は、それまで主に関心が寄せられてきた商業的な性

的搾取だけではなく、それ以外の形態の性的虐待行為にも力点を置いた包括的な国際約束として成立したことに特徴がある。

2016年4月末現在、同条約は欧州評議会の47加盟国中40カ国が批准しており、これらの締約国は性的搾取及び性的虐待問題への取り組みをより一層強化していく段階にある。

そこで本発表では、性的搾取及び性的虐待子ども保護条約の履行状況ととりわけモニタリング（監視）制度とその報告書に着目して検討することにより、本条約を批准した欧州評議会の締約国がこの問題に対していかなる取り組みを行ってきたのかを明らかにすることを目的とする。

2. 考察方法

性的搾取及び性的虐待子ども保護条約を履行するために設置された締約国委員会（the Committee of the Parties）における最も重要な仕組みとして挙げられるのが、モニタリング制度である。条約では、第1条2項にモニタリング制度を創設することが規定されている。本条約では初となるモニタリングの第一ラウンドは2013年に立ち上げられ、2016年4月現在も継続中である。

モニタリング制度の基本的な流れは、他の条約と大きな違いはない。具体的には、①締約国委員会事務局が条約履行に関する質問表を締約国に送付、②各締約国が回答・返送、③締約国の回答を締約国委員会が分析し実施報告書として完成・刊行、というプロセスを踏むことになる。現在は③の段階にある。

第一ラウンドに参加したのは、モニタリングが開始された時点ですでに条約締約国となっていた 26 カ国（アルバニア、オーストリア、ベルギー、ボスニア・ヘルツェゴビナ、ブルガリア、クロアチア、デンマーク、フィンランド、フランス、ギリシャ、アイスランド、イタリア、リトアニア、ルクセンブルク、マルタ、モルドバ、モンテネグロ、オランダ、ポルトガル、ルーマニア、サンマリノ、セルビア、スペイン、マケドニア、トルコ、ウクライナ）である。

第一ラウンドで扱われた質問表は、条約の履行状況に関する総合的な質問群に加え、ラウンド毎に設定されるテーマに基づく質問群によって構成されている。初回のラウンドでは「信頼の輪の中で起きる子どもへの性的虐待」が特定テーマに据えられていた。これは、欧州評議会加盟国における子どもへの性的虐待の大半が、家庭あるいは子どもに近い立場にいる人間や子どもの社会環境の内側にいる人間によって引き起こされているという実態を踏まえたものである（Lanzarote Committee 2015: 6）。

締約国委員会が作成・刊行する報告書は 2 部構成になっている。

第 1 部は特定テーマに関する全般的な法枠組みの現状を整理するもの（具体的には信頼の輪の中で起きる子どもへの性的虐待に関する①犯罪化、②データ収集方法、③子どもの視点に立った刑事訴訟手続きのありかた、④社会的責任の 4 点）である。第 1 部は 2016 年 1 月に刊行され、欧州評議会の公式ウェブサイトから入手可能になっている。

第 2 部は特定テーマに関する予防的措置や戦略に関するもので、現在作成作業が進んでおり、2017 年の刊行が予定されている。

現在、公開されている資料としては、第 1 部の報告書のほかに、質問表及び締約国によるすべての回答が存在する。本考察にあたっては、報告書を中心に分析を進めつつ、締約国の回答も直接参照しながら検討し、考察結

果を大きく以下の三段階にわけて説明する。

第一に、条約の履行状況を確認するうえで前提となるいくつかの重要な基本事項を条約の規定及び締約国の回答から整理する。

第二に、上述した報告書第 1 部の分析を踏まえつつ、性的虐待に対して締約国がどのような法枠組みを準備しているのか、とりわけ子どもに近い立場にある者によって引き起こされる性的虐待に対してどのような法的対応がとられているか、具体的な課題や他の締約国の先例となりうる事例は何かを明らかにする。

第三に、性的虐待の予防的措置や戦略に関して、とりわけ重要な役割を果たす教育における取り組みがいかに展開されてきたかを締約国の回答から分析していく。この点については、さらに 2 つの観点が必要となる。すなわち第一に、子どもに対する教育の推進（第 6 条）がどのようになされてきたか、第二に、教育関係者をはじめ、保健関係者、スポーツ関係者、児童福祉関係者など、子どもと日常的に接する職に就く者に対する意識向上や性的虐待防止に向けた取り組みの推進（第 5 条）がいかに展開されてきたか、という考察である。

以上の検討作業を通じて、性的搾取及び性的虐待子ども保護条約締約国の履行状況を明らかにし、今後の課題・可能性と日本における取り組みへの示唆を提示したい。

<引用文献>

Lanzarote Committee, *1st implementation report: Protection of children against sexual abuse in the circle of trust: the Framework* [T-ES(2015)05_en final], Council of Europe, 2016.

森田ゆり 『子どもへの性的虐待』岩波新書, 2008 年.

日本児童愛護連盟の前姿としての大阪児童愛護連盟

姫路大学 和田真由美

1. はじめに

明治後期から大正、昭和初期における関西の保育事業に関する研究を進めるなかで、大阪児童愛護連盟の活動および機関誌『子供の世紀』に興味をもった。

大阪児童愛護連盟は、日本児童愛護連盟の母体である。日本児童愛護連盟は児童保護運動を全国的に展開し、「児童保護週間」を定着させた。これは、現在の「児童福祉週間」に繋がるものである。さらには（旧）児童虐待防止法（1933年）成立に尽力したとも言われる。

大阪児童愛護連盟の活動内容および機関誌『子供の世紀』に関するこれまでの研究はいくつか見られる。大阪児童愛護連盟に関する研究は、大阪市立北市民館『愛のつた—大阪市北市民館四十五年の歩み』（1966）、大阪市北市民館『北市民館の五〇年』（1971）、毛利子来『現代日本小児保健史』（1972）、森田康夫『地に這いて』（1987）、永岡正巳「志賀志那人の生涯と社会事業実践の思想」（1997）において触れられている。さらにこれらの先行研究を深め、『子供の世紀』に研究範囲を広げたものとして、堀田穰『『子供の世紀』と児童愛護連盟』（2006）、和田典子「大阪児童愛護連盟の機関誌『子供の世紀』（2007）、「乳幼児健診の起源としての大阪児童愛護連盟「赤んぼう審査会」について—大正期大阪市の乳幼児保護施策を背景として—」（2014）、茂木潤「大正期から戦後の乳幼児審査会の歴史的役割に関する研究」（2014）がある。

和田典子を中心とする近年の研究では、大阪児童愛護連盟の設立背景や、具体的な活動、関係した人物、日本児童愛護連盟への流れなどが

明らかにされつつある。特に、大阪児童愛護連盟が行った「赤ん坊審査会」に関する研究が深められている。

大阪児童愛護連盟の活動は、乳幼児の健康増進、とりわけ乳児死亡率の低下を目指した活動が中心に展開されたが、幅広い活動の中では、小学生を対象とした健康（口腔）審査会というものが行われている。先行研究では、健康（口腔）審査会が実施されたことは把握されているが、具体的な内容については示されていない。そこで、今回、大阪児童愛護連盟の活動内容の一部として、健康（口腔）審査会について発表を行うこととする。

研究の方法は、大阪児童愛護連盟の機関誌『子供の世紀』の読み取りと、関連する文献の通覧により行う。

2. 全関西小学児童健康（口腔）審査会

第1回目の全国小学児童健康（口腔）審査会は、1926（大正15）年、3月27日より4日間行われた。この審査会は、健康な歯の子ども（小学生）を対象とした、「歯のコンクール」であった。診査（ママ）内容は、虫歯の有無、歯列の良否、口腔の清潔程度（歯牙の沈着物、口腔内疾患を含む）とされた。第1回開催においては、527名の参加があり、そのうちの200名に、成績優秀者として健康証と記念メダルが贈呈された。開催時期は、対象となる小学生の春休みを利用したかたちである。審査会当時の宣伝ビラには、審査会の開催の趣旨として次の内容が示されている。

・・・(略) 本連盟はコドモ愛護の立場から多年各地に乳幼児の審査会を開いて聊かながらコドモの健康と教育に貢献してまいりました。今日、此の精神を以つて全国八十萬の小学児童の保健問題に直面して驚きを新にするのは口腔の不潔とムシバの蔓延であります。

やがては栄えある国家を創るべき可憐な児童は百人に対してムシバのない者五人に過ぎず、実にムシバの率は児童疾病中の第一位を示しているのであります。

今回、児童健康診査の第一歩として審査会を開き世の識者と保護者に対し口腔に関する注意を喚起しムシバの予防を徹底せしめたいと存じます。

「ムシ歯はない、口腔は清潔である」と思はれる小学児童諸君は自分と学校と家庭の名誉のため奮つてご参加ある様おすすめていまして。(本文ママ)

このように、「口腔に関する注意を喚起しムシバの予防を徹底」するという明確な意図をもち健康審査会が開催されたことが分かる。

宣伝ビラには、上記の内容のほか、参加資格、診査日時、開催場所、診査内容、申し込み方法、成績発表が記され、最後に診査顧問および診査医の名前が列挙された。

診査顧問には大阪歯科医学専門学校長、大阪市歯科医師会会長、大阪市歯科医師会児童歯科診療部長、大阪府衛生会理事がその名を連ねており、大阪市の歯科医師会との連携のもと開催されたことが把握できる。また、診査医には、天王寺市民館児童歯科部の橋本静雄をはじめ、大阪市民館大阪市歯科医師会児童歯科診療部の歯科医師、ライオン口腔衛生の歯科医師などの名が見られる。

虫歯の予防に関する運動は、当時、既にライオン株式会社および日本連合歯科医会によって行われていた。1915（大正4年）、日本連合歯科医会は、全国の学校に講師を派遣し、パン

フレットの配布や学校職員を対象とした講習会の開催をおこなった。

その後、1920（大正9）年に「ムシ歯デー」が設けられ、1928（昭和3）年には「ムシ歯予防デー」に発展している。「虫歯予防デー」は、その名称を変更しつつも、現在まで続いており、2013（平成25）年度から「歯と口の健康週間」との名称で全国各地において口腔衛生の啓発活動が行われている。啓発活動の一環として「よい歯のコンクール」も行われている。

大阪児童愛護連盟主催の全関西小学児童健康（口腔）審査会が大々的に開催されたのが、1926（大正15）年開催の第1回大会と、翌年の第2回大会であり、「虫歯予防デー」の前年、前々年であったことは興味深く、大阪児童愛護連盟主催で行われたこの児童健康（口腔）審査会の活動は日本における口腔衛生普及に寄与する活動であったといえるだろう。

3. おわりに

日本児童愛護連盟の前姿となる大阪愛護連盟の活動は幅広く、「赤ん坊審査会」の活動に留まらず、大阪市歯科医師会およびライオン株式会社との連携のもと、大々的な「歯のコンクール」を行い、口腔衛生の啓発活動を展開していたことが把握できた。

今後の研究としては、大阪児童愛護連盟のさまざまな活動内容を把握していくとともに、全関西小学児童健康（口腔）審査会にも協力した大阪毎日新聞社との関連について明らかにしていきたい。

引用・参考文献

1. 大阪児童愛護連盟編『子供の世紀』第4巻第5号、1926年
2. 志賀志那人研究会『都市福祉のパイオニア 志賀志那人 思想と実践』和泉書院、2006年
3. 毛利子来『現代日本小児保健史』ドメス出版、1972年

児童養護における「子どもの人権問題」の系譜

—全養協「子どもの人権を守る集会」(1968 - 80年)の分析から—

土屋 敦(徳島大学)

【研究目的】

「親権」に対する「子どもの人権」の優位性という論理は、戦後日本の児童養護、社会的養護をめぐる議論の変遷の中で、いつ如何なるかたちで議論され始めたのか。本報告では公的に「保護されるべき子ども」((Aries 1960=1980) (Best 1990)(Gil 2015))の問題機軸の枠組みの変容過程という歴史社会学の視座から、この「親権」に対する「子どもの人権」の優位性という論理が戦後日本の児童養護運動の中で形成されていく軌跡を追尾することを目的とする。またその際に、特に1968年から77年にかけて「子どもの人権を守るために集会」と題されて、全国社会福祉協議会養護施設協会(以下、全養協)主催、朝日新聞厚生文化事業団やNHK厚生文化事業団の共催を得て10年にわたり開催された運動における議論内容を跡付ける中から、上記の主題を検証する

【既存研究】

この「親権」に対する「子どもの人権」の優位性という論理を社会学の観点から一番緻密に検証してきたのは「児童虐待問題」の社会学研究であり、そこでは、「親権」や「しつけ」という高いハードルを乗り越えてでも公的に「保護されるべき」子どもの存在が児童虐待問題形成の中で社会的に構築されたことが強調される(上野 2002)。他方で、同研究群は「児童虐待問題時代」(上野 2002)と呼称される1990年代(半ば)以降に関する検討に終始しており、それ以前の児童養護をめぐる社会問題に関する議論が扱われることはない、という議論枠組み上の限界があ

る。

他方で、1970年代(特に初頭)は「捨て子研究」および「子捨て、子殺し研究」においては大変興味深い時期に該当している(田間 2001)。同研究群の中では、同時期は「子捨て」「子殺し」に関する新聞報道などのマスメディア報道が劇的に増加し社会問題となった時期として位置づけられる。しかし、同研究群においては同時期の「子捨て」「子殺し」の社会問題化の細密な検証がなされているが、同社会問題が児童養護をめぐる議論、特に公的に「保護されるべき子ども」のフレームワークや「親権」に対する「子どもの人権」の優位性という論理と取り結んだ関係性に関しては検証がなされていない。

【検討資料】

本研究では、「子どもの人権を守るために集会」(1968-77年)において配布された資料を主な一次資料とし、同集会の背景を跡付ける資料として全養協発刊の同時期の機関紙『全養協通信』および『季刊 児童養護』の内容を検討する。これらの資料は、特に同時期の児童養護施設の専門家に広く共有された資料であり、同時期の児童養護運動の内実を跡付けるには最も適切な資料である。

【分析】

この「子どもの人権を守るために集会」(1968-77年)は当初、児童養護施設の入所児童における「親のない子ども」(孤児)数の減少を受けて厚生省(当時)から出された児童養護施設の規模縮小指示に抗するかたち

で、公的に「保護されるべき子ども」は多数存在していることを「子どもの人権」概念を前面に打ち出しながら世論に訴えるかたちで、「社会運動」として開始された。同運動の初回と2回目の集会の主題には、「炭鉱閉山—やがて家庭崩壊に」「離婚—父子家庭」「交通事故と母親家出から」「出稼ぎ蒸発」「母の離別」「子だくさんの貧困から母親家出」といった項目が挙げられ、児童養護施設の中で生活する子どもたちの生活史を綴った作文が多数紹介された。この1968年集会、69年集会における焦点は「家庭崩壊」「貧困問題」を中心に「炭鉱閉山」「交通遺児」「出稼ぎ蒸発」などに直面して施設に入所した「子どもの人権」問題をめぐって議論がなされており、そこでは「親の人権が侵害されているとき子どもの人権も侵害されている」（第2回集会資料）という論理が前面に打ち出されるかたちで展開された。その限りで、同集会の初期においては「親権」に対する「子どもの人権」の優位性という論理は形成されておらず、また同運動は少なくともその初期は「家庭崩壊」や「貧困問題」によって困窮している「親の人権」に対して同情的なかたちで運動フレームが形成されていたと言える。

この「親の人権が侵害されているとき子どもの人権も侵害されている」という児童養護の運動フレームが崩れていくのは、「子捨て」や「子殺し」が新聞などのマスメディア上で大きな社会問題を形成し始めた1970年の第3回集会以降である。この第3回集会は「子どもの人権を守るために—最近の“子殺し”をめぐって」と題されて1970年12月9日に開催された。同集会で配布されたパンフレットの中では当時大きな社会問題を形成していた「子殺し」に言及するかたちで、「我々の社会では未だに親が子を殺してもきびしくは糾弾しない」（第3回集会資料）にも関わらず、「子が親を殺すときは尊厳殺人として重

刑を課せられる」（同資料）ことの矛盾を指摘しながら、この「あやまった親権への考え方が未だに訂正されない」（同資料）ことを糾弾するかたちで運動フレームの修正がなされた。この「子どもの人権を守るために集会」はその後1977年まで10年に渡り開催されるとともに、その成果は国際児童年（1979年）の10月に全養協主催で開催された「親権と子どもの人権シンポジウム」へと結実し、「親権」に対する「子どもの人権」の優位性という論理を前面に打ち出しながら児童の社会的養護のあり方の変更を迫る運動クレームとして結実していく。

【総括】

以上の1970年代の児童養護の専門家から発せられた運動フレームの系譜を、公的に「保護されるべき子ども」をめぐる社会問題の社会学の分析枠組みの中で検討するならば、それはその後専ら「児童虐待問題」の枠組みの中で論じられることになる。「親権」に対する「子どもの人権」の優位性の論理の端緒として、また同論理の形成に関する初期のクレームメイキング活動として捉え直すことが可能だろう。またそれはマスメディア上の「子殺し」の社会問題化という出来事をいわば「資源」とするかたちで展開された点に特徴づけられる運動であった。

<引用文献>

Best, J 1990 *Threatened Children : Rhetoric and Concern About Child Victims*, The University of Chicago Press.

田間泰子 2001『母性愛という制度』勁草書房
上野加代子編 2003『児童虐待時代の福祉臨床学』明石書店

幼児の就学前学力と保育者による個性理解との関連性

○高木誠一（国際武道大学）

1 問題の所在

本研究の問題は、幼児の就学前学力と保育者による個性理解との関連性が、学校的社会化の萌芽的な状況の定義となり、学力形成を通じた学歴の文化的階層差の原初形態を形づくっているのではないかという点にある。標準化された方法で幼児の就学前学力を測定したデータと保育者による個性理解のデータおよび家庭の文化経済的資源を統計的に分析し、これらの関連性を報告することによって、階層構造の生成メカニズムの一側面を明らかにしようとするものである。

国立大学法人お茶の水女子大学（2014）は、家庭の社会経済的背景（家庭所得、父親学歴、母親学歴の合成変数）によって、小学校 6 年生と中学校 3 年生における国語・算数・数学の平均正答率に差があることを明らかにしたが、どのような過程によってこうした差が生じているのかについては明らかではない。

平沢和司（2014）は「教育格差維持命題がほぼ成り立つ」とし、「戦後 50 年間に機会の不平等はあまり変化していない」と結論づけており、鹿又伸夫（2014）は、本問題に対する有力仮説を実証的にモデル比較し、その結果「階級還元論や階層還元論による説明の限界」を示し、「進学意欲と学業成績という起点まではさかのぼれたが、その進学意欲と学業成績の相違をつくりだす発生源が何かを突き止めることはできていない」としたうえで、「発生源は、コールマンレポートが示唆するように、一つだけとりあげればそれほど大きくない有利・不利が重なりあい蓄積して、結果としては大きな格差になっているのかもしれない」と課題を提示している。この有利・不利の蓄積過程はいかにして実証できるのであろうか。前馬優策（2011）は、初期的社会化過程における学力格差メカニズムとして獲得コードの階層差を示し、松岡・中室・乾（2014）は、小学校 1、2、4 年生の縦断データを用いて読書文化資本相続過程を実証的に示している。また発表者である高木誠

一は、「幼児における就学前学力の階層差－関東地方農漁村部の事例より－」（2015 年 9 月 9 日、日本教育社会学会第 67 回大会、於：駒澤大学）において、幼児における学力（語彙尺度・算数尺度）および保護者の文化的階層を測定した結果、「幼児における就学前学力には、文化的階層差がある」ことを示した。これらの研究が示す家庭環境の重要性をふまえて、学校的社会化という学校環境の影響も加味した分析を実施することによって、有利・不利の蓄積過程に迫ることができると考えられる。そこで本研究においては、就学前学力・保育者による個性理解・家庭の文化経済的資源を測定し、これらの相互関連性を実証的に明らかにすることを課題とした。

2 方法

2-1 調査地

調査地は、関東地方の普通地方公共団体の市であり、都市近郊の新興住宅地である。

2-2 研究対象者

研究対象施設は、調査地の市にある 1 市立幼稚園であり、研究対象者は、研究協力に同意をした 1 幼稚園の保護者とその子および幼稚園担任教諭 4 人である。保護者同意者数は、71 人、同意率は、92.2%であった。質問紙調査に回答した保護者の内訳は、母親 65 人（91.5%）、父親 5 人（7.0%）、不明 1 人（1.4%）であった。幼児の就学前学力測定時年齢別人数は、3 歳児 13 人（18.3%）、4 歳児 25 人（35.2%）、5 歳児 28 人（39.4%）、6 歳児 5 人（7.0%）であった。

2-3 指標

2-3-1 就学前学力

就学前学力は、LC スケール（2013）によって測定可能となる「言語理解」評価点を指標とした。測定者 2 名が、幼児と 1 対 1 にて個別に測定を実施した。評価点は、3 歳児・4 歳児においては 4 か月間隔で、5 歳児・6 歳児においては 6 か月間隔で標準化されている。測定は、2015 年 6 月 11 日から 2015 年 7 月 8 日に実施した。

2-3-2 保育者による個性理解

保育者による個性理解は、『子どもの経験から振り返る保育プロセス』(2010)において軸とされた「活動への夢中度(5項目)」と「集団生活への参加度(5項目)」について、個々の幼児について7件法で構成された質問紙に幼稚園担任教諭が回答した結果の合計得点を指標とした。質問紙調査は、2015年9月23日から2015年10月6日に実施した。「活動への夢中度(5項目)」と「集団生活への参加度(5項目)」の信頼性統計量は、それぞれ $\alpha=0.932$ と $\alpha=0.949$ であった。

2-3-3 家庭の文化経済的資源

保護者に対する質問紙調査を2015年5月25日から2015年7月2日に実施した。家庭の文化経済的資源として、「父親教育年数・母親教育年数・家庭の蔵書数・回答者15歳時家庭の蔵書数・回答者中学3年生時成績・家庭の絵本等冊数・現在の暮らし向き・回答者15歳時暮らし向き」8変数の主成分得点(固有値3.632、寄与率45.394%)を算出し、指標とした。

各指標の記述統計量を表1に示す。

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
言語理解 評価点	71	64.00	134.00	91.62	17.57
活動夢中度	71	5.00	33.00	20.83	5.79
高い意欲が持続するような、適度に挑戦的な活動や遊びの目標を、自分なりに設定している	71	1.00	6.00	4.03	1.33
活動や遊びの目標を意識して、その達成に向けて、試行錯誤をしながら、段階的に、ねばり強く取り組んでいる	71	1.00	7.00	4.15	1.25
あるひとつの活動や遊びをしている間は、焦点を定めて、集中していて、邪魔が入っても、気が散ることがない	71	1.00	7.00	4.04	1.37
活動や遊びをしている時、最大限にいろいろな能力を働かせて、細部にも注意を払っている	71	1.00	7.00	3.82	1.42
活動や遊びに集中することを心から楽しんでいる	71	1.00	7.00	4.79	1.15
集団参加度	71	8.00	35.00	23.83	5.49
集団生活になじんでいる	71	1.00	7.00	4.89	1.28
集団生活のなかで、自分なりの役割を見いだしている	71	1.00	7.00	4.35	1.18
集団生活のなかで、居心地よく安心して過ごしている	71	2.00	7.00	4.93	1.14
集団生活を楽しんでおり、集団生活に満足している	71	2.00	7.00	5.03	1.10
集団生活のなかで、自信と確信にあふれた態度を見せている	71	1.00	7.00	4.63	1.31
家庭の文化経済的資源	68	-2.10	3.86	0.00	1.00
父教育年数	71	9.00	18.00	13.97	2.04
母教育年数	70	9.00	18.00	13.24	1.92
蔵書数	70	5.00	501.00	81.95	113.52
15歳時蔵書数	71	5.00	501.00	77.35	114.95
中学3年生時成績	71	1.00	5.00	3.10	1.04
絵本等冊数	69	0.00	100.00	34.32	28.58
暮らし向き	71	1.00	5.00	2.92	0.65
15歳時暮らし向き	71	1.00	5.00	3.10	0.94

3 結果

3-1 就学前学力(言語理解評価点)と保育者の個性理解(活動夢中度・集団参加度)の関連性

言語理解評価点をもとに上位群(N=32)と下位群(N=39)に分割し、Mann-Whitney検定を実施した結果、「活動夢中度」に関しては、言語理解評価点上位群の平均ランク=45.88、下位群の平均ランク=27.90(U=940.0, p<.001)であった。「集団参加度」に関しては、言語理解評価点上位群の平均ランク=42.31、下位群の平均ランク=30.82(U=826.0, p<.05)であった。つまり就学前学力としての言語理解評価点が高いと、遊びを中心としたカリキュラムのなかでの活動への夢中度や集団への参加度が高いと幼稚園担任教諭に理解・評価されていたといえる。

3-2 家庭の文化経済的資源と就学前学力(言語理解評価点)と保育者の個性理解(活動夢中度・集団参加度)の関連性

家庭の文化経済的資源をもとに上位群(N=34)と下位群(N=34)に分割し、Mann-Whitney検定を実施した結果、「言語理解評価点」に関しては、文化経済的資源上位群の平均ランク=41.60、下位群の平均ランク=27.40(U=819.5, p<.01)であったが、「活動夢中度」と「集団参加度」に関しては、有意差は見られなかった。上記の結果と合わせると、家庭の文化経済的資源は、幼児の就学前学力(言語理解評価点)にのみ関連し、家庭で培われた就学前学力(言語理解評価点)は、活動への夢中度や集団への参加度に関連しているといえることができる。

4 考察

結果は、家庭の文化経済的資源が、幼児の就学前学力(言語理解能力)に変換され、就学前学力(言語理解能力)の高さが、学校としての幼稚園になじむ資源となっていることを意味しており、就学前学力が伝達/獲得の初期的強化因子もしくは初期的聖別の因子となっている可能性を示唆している。

学校としての幼稚園で「水を得た魚」(P. Bourdieu, L. Wacquant 1992=2007, p. 169)として振る舞えるか否か、「目的にかなった適応を自覚的に模索することなど一切なしに、界へと完璧に「適応」してしまう」(p. 171)か否か。学校としての幼稚園を舞台として、家庭環境において自然に身についた就学前学力(言語理解能力)を介して、有利・不利の蓄積過程が、日々進行している。

今、我々大人は未成熟期の人間をどんな存在として捉え得るか

—遊びの伝承の困難な状況に於いて「子ども社会」は存立可能か—

○ 小川博久(東京学芸大学名誉教授)

○ 岩田遵子(東京都市大学)

はじめに

今、児童虐待が未曾有の激増を示している。親と子は慈しみあうものという常識では考えられない状況がそこに現出しているのではないか。虐待をする「親」達にとって「子ども」はどのような存在として映っているのだろうか。少なくとも我々教育学者がこれまで想定してきた独自の心性を持つ子ども期がこの「親達」によって想定されていたと考えることは出来ないであろう。同様に、現代の親達は現代の子ども達をどう捉えているのだろうか。「子ども」達は学校に通って教師から授業を受けるのは通例の風景である。そしてそれは親達がかつて子ども時代に通学していた自分と変わりがないと考えがちである。しかし、例えば、高度経済成長時代が始まる昭和 35 年以前に小学校に通った世代の親にとって、放課後の過ごし方は大きく異なっていたのである。お手伝いや遊びの時間が多くあったと思われる。親にとって我が子の姿は今とは大きく異なっていた。しかし、現在、学校外でも塾通いが通常になっており、彼らを教育を受ける存在として捉える以外に、「子ども」を具体的に捉えられなくなっているのではないか。現在では教育課程においても、学業成績などのおいても、個別化され、序列化されるだけでなく、私生活においても個別化されていて、子ども達だけで集う姿を見ることは稀になっているのではないだろうか。これは我々大人が未成熟世代の存在の生き様を、大人社会の常識的な生き方と相対的に区別して捉えられるような集合的イメージ(cf. 暴走族)として捉えられなくなっていることを意味するのではないだろうか。以上のことから本論での我々の問いは、上述の諸現象からも窺われるように、従来の「大人」対「子ども」という概念図式は現在も果たして有効なのか、という問いであり、その有効性を吟味することである。も

し、その可能性を模索すれば、その答えは、子ども達自身が状況的周参加することで自らの学習へのモチベーションを達成する集団を形成することである。

1. 「大人」対「子ども」の概念図式を成立させていた「子ども社会」の存在

1987 年、小川は『子ども社会の動向と課題』という文献の中で、こう述べた。「まず『社会』という概念を『子ども』という概念と結びつけて使う場合、それは『大人社会』と区別された特色を持つものでなければならぬ」と述べ、「子ども社会」をこう定義した。「子ども社会」を「大人社会」とは相対的に区別された組織原理を持った集団というように一応規定する」小川が「子ども社会」をこう定義した理由としては、小川や藤本が昭和 40 年までその存在していた異年齢遊び集団があったからであった。しかし、高度成長期を経て日本列島改造の波と共に、こうした子どもの自生的群れは大人の日常の視野から消えているのではないだろうか。むしろ、川崎の少年殺人事件のように、いじめが殺人などの刑事事件として明るみに出た場合に、背景として非合法的な集団として浮かび上がってくるに過ぎないのではないだろうか。

前近代社会において大人は階層的な共同体を形成していた。そうした環境に自生的に生まれたのが、異年齢の遊び集団であった。もちろんこの集団形成には、子ども組や娘宿のように、村の長老などなどの勧めにより組織化された半自治的な子ども達だけの集団活動の影響もあるかもしれない。この異年齢の遊び集団における遊びの伝承のシステムこそ、大人社会と相対的に区別される子どもの遊び集団における学習と組織化を特徴づけるものであった。それは子沢山で専業主婦の家事労働が多忙であった時代、

労働に参加させられる直前の世代の子ども(小学校高学年)が母親から幼児を含む年少児の子守を依頼され、年少児のケアを建前に近所の広場(神社やお寺の境内)に集まるものの、ケアする役割を超えてこの機会を遊びの場とし、自分達自身の自己解放を求めるのである。そのため遊びの邪魔になる年少児を「みそっかす」と称してして排除し、遊びの参加可能な子ども集団を作るのである。この操作により、この子守のための生活集団は、異年齢による遊び集団と、そこに従属する「みそっかす集団」に分離する。遊び集団はこの「みそっかす集団」を最寄りに滞在することで、遊び集団の遊びのパフォーマンスは「みそっかす集団」の前で展開されることになる。ここで両集団のケアしケアされる関係の持つ包摂性と、遊びの展開における相互排除性が同一空間に開示されることになる。年長児が幼児をケアするという生活集団の凝集性を母体とし、その中から遊び集団を選別するために、遊びに参加する能力のない年少児を「みそっかす」として括り、これを排除するという集団内のアンビバレンスなダイナミクスが前近代性における長幼の序の関係性を基盤に持つことで、「みそっかす集団」による「遊び集団」への「憧れ」という学習へのモチベーション機制を生むことになる。異年齢集団においては、遊びの経験知の蓄積量は年齢差にほぼ比例しているので、若年になればなるだけ、未熟であり、この集団に参加することを通して「正統的周辺参加学習」が可能になったと思われる。

2. 異年齢遊び集団の成立とその歴史的変遷

この異年齢遊び集団は、江戸中期以降に農村の生産力が向上し、若年層の生産労働への参入に対するモラトリアム期間が拡大し、小学校高学年相当の子どもが家事労働の補助として子守を担当する時代になり、この子ども達が徒弟制度のヒエラルヒーを模倣する形で遊びが異年齢集団の中で伝承する集団として形成されたと考えられる。

しかし、こうした集団は昭和成長経済の発展した 40 年代には、ほぼ市井から姿を消してしまった。消滅の原因としては、場所、時間、集団の三つを上げることができる。まず第一に、昭和 30 年代後半に始まった

高度経済成長によってさらに昭和 47 年以降、田中角栄が提唱した列島改造計画によって大都市を中心に地価の急騰を招き、それまで子どもの溜まり場としての機能を果たしていた空き地の経済的価値に気付いた地主達が空き地を売却するなどして消滅させ、私有地でありながら公共の集いの場とされていた寺社の境内が寺社の経済的な収益の対象(例、駐車場、マンション)として利用されるようになり、子ども集団に居場所がなくなり、市井から子どもがしめだされることになった。筆者等が昭和 57 年に、小金井市内で行った子どもの遊びのフィールド調査では、こうした子ども集団の存在は既に確認されなかった。

次に子ども集団の異年齢構成は、近代学校の成立以後しばらくは、放課後の遊び時間に存続していたが近代学校の学年制の普及と共に、同一年齢同士の関係の普及とともに、異年齢集団の編成が成立しなくなった。昭和 46 年、筆者は東京学芸大学の在職し、それまで活発に活動していた当地の子ども会活動の助成に、小金井市の青少年健全育成の委員として関与した。この時点の悩みとして子ども会のリーダー格の役割を演じていた小学校高学年から中学 1.2 年が、勉強などを理由に不在になったことが子ども会の存続を困難にしたことが話題となっていた。以後、子どもの遊びは路上から姿を消し校庭での遊びに限定されることになる。(子どもの遊び環境調査、1953 年)

昭和 80 年代、私の娘が幼稚園に通園した当時、降園時に私の娘が「今日、これから遊ばない」とクラスの子どもの達に聞き回っても皆んな予定が入っていて、遊ぶ相手が見つからないという場面に遭遇した。この時代義務教育以上の子ども達の放課後の塾通いは遍在化していたが、同じことが幼児にまで及んでいることを身を以て実感したことを記憶している。子ども達の生活は放課後も学校の時間割のように分割され、結果として子ども一人ひとりの生活が個別化している実態が生まれたのである。

放課後に遊ぶ内容も学校の体育の科目となる外来のスポーツ的内容が増加していくことになる。それは、学校の教科内容だけでなく子どもをとり巻く現代社会の生活文化全体が大きく子どもの生活スタイ

ルに近代的機制を強いることになる。このことは、同じ伝承遊びを遊ぶ場面にも、遊び方の変化を生み出すことになる。例えば、伝承遊びにおいて、鬼決めをする際、「ずいずいずっころがし」を歌いながら、鬼決めをする試みが、数唱で10に当たる人として歌のように「ひーふーみーよー」と唱えるという決め方に変わるという点では、前者とさほど相違はないが、この数唱を端折って、じゃんけんぽんで決めるという形で、早く決着をつけようとする動機は、縄跳びで遊び手全員が歌「郵便屋さん」を歌って遊ぶということを体育の授業だから止めてしまうという変化は、近代化の変化といえよう。ここには、異年齢集団の中で口誦伝承として生きていた遊びが、体育の教科書の単元科目として教師に教えられて生き残った結果ということになる。

3. 学校制度の整備に伴う「子ども社会」と市井の戸外遊びの消滅

以上の経緯から、いわゆる伝承遊びを継承してきた異年齢集団がたとえ自然発生的なものであるにせよ、全近代社会の共同体の機制を継承するものであり、近代社会制度の物象化された時空間の中では、所詮、消滅する宿命にあったと言えるであろう。しかし、昭和20年代に小学生であった筆者は戦後直後の混乱期ゆえ、戦後の諸制度の再整備が未だ不十分であり、それゆえ、少年野球に90人が集まるという記録があり、筆者はも高等科(中学1.2年生)をリーダーとする野球チームに「みそっかす」扱いから、メンバー欠員のために下手を承知で採用された体験を持っている。守備はボールが飛ぶ可能性の少ないライト、バッター順は9番、喜び勇んでバッターボックスにはいるも「かぶれかぶれ、デッドボールで出塁しろ」と云われたのである。しかし、こうした遊び集団は、前述のように、昭和40年代には姿を消すことになった。これも前述のように、近代社会制度によって物象化された時空間の諸規制が異年齢集団の存立を不可能にさせ、遊びの伝承を阻止することになったといえよう。中でも近代学校制度は、こうした子ども文化の存在の機制を奪う直接的要因であったといえる。

4. 子ども社会、子ども文化の再構築の可能性

子ども集団、つまり、かつて筆者が「子ども社会」の規定の根拠となったこうした異年齢遊び集団が実際に存在しなくなった場合、我々はいかにして「子ども社会」を構想できるのでしょうか。もはや「子ども社会」なるものを構想することはできないのであろうか、また、本田和子は子どもの文化を子ども自身が作り手である文化(遊び)と大人が子どもを対象に提供する文化(例、児童文学)と分けた。そして既に述べたように市井の遊びが消滅していることに危機感を表明した。確かにこの事態は深刻で、僅かに、授業の休み時間や放課後の校庭での遊びとして残存しているに過ぎない後者の場合、例えば、児童文学の創り手の創作動機には、大人になっても変わらない「子どもの心性」を見出すからであり、それには、その作り手が子ども期に相応しい経験を子どもの遊びの消滅かにおいても、大人の提供する子ども対象の文化は一見堅調に見えるがもし子ども遊びが消滅していくとすれば、こうした経験を持たずに育った大人が果たして児童文学の創り手となることが可能であろうか。後者の場合、例えば、児童文学の創り手の創作動機には、大人になっても変わらない「子どもの心性」を見出すからであり、それにはその作り手が子ども期に相応しい経験をするならば、遊び体験の消滅は大人の提供する子ども文化も枯渇する可能性は大きい。

こうした状況において「大人」と「子ども」を対となる対比概念自体の実効性をどう捉えられるだろうか。本田和子は市井の遊びが消滅しつつある今も学校外に、子ども文化の資源を求めようとし、マスメディアを視野に入れたが、その後の実のある展開はない。学校だけでなく放課後の時間も塾やお稽古などの教育文化に支配され、プライベートな時間も情報機器による交信に規定されている今日、いたずらに「子ども文化」「子ども社会」の創成を市井に期待することはできない。岩田遵子は学位論文の中で絵本の読み聞かせなどの実践を通して、教師(保育者)と幼児との応答的關係の高まりを通して幼児の主体的関わりのレベルを向上させることが幼児の文化創成に繋がることを論じた。とはいえ、子ども社会も子ども文化も、我が国の場合、学校外にその発生があり、学校制度の機制が異年齢集団を崩壊させる要因になったことでもあつ

た。一方、学校制度の中でも、大正期に児童の村小学校のように、子どもの自主的活動を重視する教育運動はあったが、戦前戦後を通じて子どもの自主性の擁護はスローガンに終わったといっている。岩田の論考も子どもの主体性の創出が教師の力量に依存するという限界を持っていた。子どもの遊びが子どもの異年齢集団の間で伝承するという学びの自発性がなければ、「子ども社会」の創成は期待できない。しかも、それがかつての市井では無く、学校制度の枠の中で可能であろうか。もし可能になるとすれば、理論的には、次の仮説を前提にしている。まず第一に歴史的事実を参照するなら「子ども社会」の創成は異年齢集団による遊び集団の創成にあり、そこでの遊びの学びと伝承は「正統的周辺参加学習」にあることから、近代学校システムにおける物象化された時空間と学びのシステムをオープンなものに変更し、保育者と幼児集団との応答的關係において保育者はノリを活性化し「正統的周辺参加学習」が成立する条件を容易出来るかであり、第二は保育者はこの応答的關係において幼児集団と同調性を高めながら、ノリの力点を幼児集団に移すべく努め、最終的には、保育者の幼児集団に対する非対称性(権力性)をノリの応答性を介して、幼児集団のイニシアティブに委譲出来るかである。その前者の事例として、めばえ幼稚園における年長組の仕掛けによる、お弁当時における3歳児の当番係の主体的伝承の事例を紹介しよう。

3歳児の当番のふるまいはどのようにして習得されているか一年長児(5歳)を「見て真似る」ことから生まれる。3歳児クラスの子どもたちが初めて当番のふるまいを行うのは、お弁当開始11日目である。この幼稚園では、お弁当開始から10日間は、年長の子どもたちがお弁当の準備の時間帯に3歳児のクラスに来てお弁当の準備を手伝い、お弁当を食べ始めるまでの間の一連の活動(部屋を片付ける、靴を持って来て弁当を出す、弁当を包んでいる布巾をほどき、それをランチョンマットにして弁当の下に敷く、靴をかける、係が前に出てお弁当を食べるための挨拶をする)を世話する(下記の担任の語りを参照)。11日目からは、年長児の手伝いはなく、3歳クラスのみでお弁当の準備を行う。この3歳だけでお弁当の準備を行う初

日(11日目)に、3歳児の当番のふるまいが見られる。そして、この3歳児クラスにおける当番のふるまいは、翌日以降も毎日続く。

ここで注目すべき点の一つは、子どもたちが初めて机の上を拭いているとは思えないほど「熟練」していること。第二は、お弁当を食べる直前の子どもたちの行動である。数人の子どもたちが前に出て「当番」さながらにセリフ(お弁当の用意はいいですか)等を言い、それに座っている子どもたちが応答し(いいですよ)、続けて皆でお弁当の歌とお祈りを唱和する。この一連のお弁当の「当番」の儀式的な活動は、教師の介入無しに、3歳の子ども達が、どのようにして習得したのか。担任 T の話から明らかとなるのは、3歳クラスの子どもたちは、5歳の子どもたちのふるまいを毎日見ているうちにセリフもふるまい方も覚えてしまい、それを5歳児がいなくなった日以降の毎日のお弁当の前の時間に再生しているということである。しかし、10日間という短い期間に全てを覚えてしまい、しかもその翌日から毎日欠かさず再生される。このように、M 幼稚園において年少児が年長児のあるふるまい方を全て覚えて毎日再生する、のはこの年少児クラスの子どもたちの中に、年長の子どもたちの行為に対する強い憧れがあり、それが3歳児のふるまいに対する動機となっているからだと考えられる。もちろん 3歳児のふるまいが年長児と同様の当番としての役割意識があるかといえば、決してそうではない。事例の子ども達の姿からは、当番の意味はあまり分からぬまま、前に出て歌いたい位の意味しかないだろう。「お弁当の用意はいいですか」というセリフを2回繰り返す子どもがいることから、その質問の意味あまり分かっていらず、身体的に記憶されたパフォーマンスを儀式的に再生しているにすぎない。つまり、この意味で役割としての当番への参加はあくまで周辺の(peripheral)であって十全的(full)ではなく、「お当番ごっこ」の域を出ていない。しかし、この儀式的パフォーマンスを共同的に身体的に再生する動機は、子どもの側にあり、それによってこの場面の流れは子ども主導で進められているのである。しかも、それがかつての市井では無く、学校制度の枠の中で可能であろうか。その事例を岩田が紹介し、それを分析する。

「教室童話」で語られた「望ましい」人間像

金沢嘉市の低学年・中学年向け童話台本の分析から

中村美和子（お茶の水女子大学大学院）

1. はじめに

本研究は、教育としての童話の語り「教室童話」における教育意識のありようを、童話台本に登場する人物像に注目して解き明かしていくことを目的とする。

教室童話は、第二次世界大戦前・戦中期に教師たちの実践で注目された。教室童話は明治期半ば過ぎを創始として普及した児童文化「口演童話」の1ジャンルに位置づけられるが、口演童話の大衆化に批判的だった教師たちが、童話の語りを教育として独自に確立しようと試みた取り組みである。昭和13（1938）年結成の「教室童話研究会」では、子ども一人ひとりの心の育ちに配慮した話材、語り方や脚色などの表現技術が検討された。同人として、戦後の歴史教育、平和教育で知られる金沢嘉市（明治41（1908）年－昭和61（1986）年）が参加した。

教室童話の先行研究では、浅岡（2011）が戦時協力を含む教室童話研究会の活動形態と変容を明らかにし、上地（1994、1995）が金沢の口演童話観、口演童話の方法と思想を整理した。両者は童話台本の具体的な脚色に当たって内容を分析していく必要を論じている。教育としての童話がどう追求されていたのかを教育意識、表現技術の工夫のありようから解明していくことを求めているのである。

そこで本研究においては、教室童話研究会を理論的に支えていた金沢の童話台本を対象とし、原話との比較対照により、脚色者のどのような教育意識が反映されているか、そこにどのような表現技術が工夫されているかを検討していく。金沢が語った童話で台本の現存が確認できたのは公刊5本、私家版4本、生原稿1本の計10本である。そのうち原話が特定される話材で、かつ昭和9（1934）年にはすでに教室で実践して

いたことを金沢自身が明らかにしている低学年向「雨」（1951）、中学年向「兄弟」（1951）について分析をおこなう。分析方法は、金沢の童話論で得た指標をもとに、台本「雨」、「兄弟」からまず「人間形成の目的意識」が反映された要素を抽出し、次に、原話と台本の比較対照により「戯曲的な表現技術」としての台詞、反復的なオノマトペを抽出する。

分析のよりどころとした金沢の童話論に関しては以下に整理する。公刊された金沢の童話論に加え、謄写版印刷の機関誌『教室童話』、ならびに金沢ヒューマン文庫（愛知県蒲郡市）収蔵の直筆になる教育資料を調査した。

2. 金沢嘉市の教室童話論

(1) 公表された資料から

昭和14（1939）年から同33（1958）年にわたって9本の童話論が発表され、戦前の童話論においては「指導精神」、戦後においては「陶冶」「人間性啓発」という表現で童話教育の意義が論じられている。童話教育を支える表現として「話者」、「話材」、「話し方」の三要素が挙げられ、話者によって童話が子どもたちに伝えられる際、その人格や思想が影響を及ぼす点、話材に求められるのは①心への滋養、栄養、②現実的な智性、③民族童話の伝承である点、話し方においては、作為的に笑わせる「くすぐり」をなくす必要がある点が主張されている。原話からの脚色では戯曲的であることが勧奨され、その表現技術として「台詞」、「反復的なオノマトペ」が挙げられている。

(2) 未公刊の資料から

昭和34（1959）年の講演用メモに、「教育としての目的意識」として「何のためにお話をするのか、この話をしてどんな人間になってもらいたいか。お話が目的でなく、

話を手段として相手の人間形成に役立てようとするところに教育としての童話の扱われる理由がある—教室童話の特性—と記されている。

3. 「人間形成の目的意識」の抽出結果

童話台本「雨」からは「自然の恵みで生かされる人間存在」、「序列にしたがった順番の行動」、「家族仲よく働くこと」、「困っている人への思いやり」、「小さな存在でも勇気を持ち、ほかの構成員と行動すれば状況が変えられること」、「人の内面、行動は周囲の環境によって変化するもの」といった考えの提示が確認された。

童話台本「兄弟」からは「仲間と競い合って取り組むと作業がはかどること」、「相手の喜びにつながることを考えるのが思いやり」、「仲がよいとは苦楽をともにすること」といった考えが認められた。

4. 戯曲的な表現技術の抽出結果

金沢の論稿で得られた指標「台詞」、「反復的なオノマトペ」が「雨」、「兄弟」において、ともに効果的に利用されていることが確認された。

(1) 台詞について

台詞には①物語の設定や筋運びをわかりやすくする、②登場者の内面や人物造型、関係性を表現する、③登場者のかけ合いで物語をリズムカルに進行させる、④物語に楽しさや緊迫感を加味して劇的效果を高める、⑤場面における課題、テーマを伝えやすくする、といった働きがあると言える。金沢が台詞を活用するために、原話の登場者を改変したり、登場者を新たに創造したりといった工夫で会話を成立させ、発話の効果を高めていることが明らかになった。

(2) 反復的なオノマトペについて

オノマトペは聞き手である子どもの体に響くリズムをもたらし、効果音の働きになう。「雨」では中盤部分での利用が限られているが、導入部分、終盤部分では効果的な利用が確認された。「兄弟」では、中盤部分、終盤部分では反復的なものは析出されなかったが、「どっこいしょ」、「サーッと」といった反復的でないオノマトペも含める

と、全編にわたり効果的な利用が確認された。

5. おわりに

本研究では、教育としての確立が目ざされた「教室童話」において、人間形成の目的意識が具体的にはどのように表現されているのかを、金沢嘉市の童話台本の脚色に当たり検討してきた。明らかになった結果は次の通りである。

第一に、台本「雨」、「兄弟」とともに、原話でも「思いやり」という要素が人間形成の目的意識として析出されるが、金沢台本では、話を聞いている子どもたちにそれがより印象づけられるよう、話の設定や展開、表現が工夫されていた。

第二に、「思いやり」のほかに分析結果として挙げた人間形成の目的意識に認められる要素は、いずれも金沢の脚色により加えられた人間観、社会観である。「台詞」、「反復的なオノマトペ」の抽出により、人間形成に資す要素を子どもたちに劇的に伝える工夫がされていることが分かった。台詞を活発に展開させるために登場者の改変、創造がおこなわれ、登場者たちの言動、登場者をとりまく環境の様子がいきいきと表現されるよう、オノマトペが利用されていた。

第三に、「雨」、「兄弟」から考察される金沢が「望ましい」とした人間像は、自然の恵み、個人の周囲にいる他者との関係性、すなわち社会性を意識し、行動する存在である。後者においては、単に仲よくすることをよしとするのではなく、ともに働き、ともに行動しながら関係性を築いていくことの大切さが示唆されていた。

以上のように、金沢の童話台本の分析から、そこに描かれた「望ましい」人間像を明らかにすることで、童話教育の特徴の一端を確認できた。今後の課題として挙げられるのは、一つには、他の童話台本にも当たって教室童話の特徴の検証を重ねていくことである。いま一つとして挙げられるのは、教室童話の形態の歴史の変容と童話台本をからめた考察をおこない、童話の語りという教育文化の歴史的意義、ならびに現代的意義に関して検討していくことである。

休職経験を有する教師のライフストーリー

○伊勢本大（広島大学大学院）

山田浩之（広島大学）

1. 問題の所在と本報告の枠組み

本報告の目的は、休職経験を有する中学校教員を対象としたライフストーリー・インタビューから、研究協力者たちがどのような経緯の中で、「教師」として働き続けることに對し、一定の期間立ち止まるという道を選択したのか、について考察を加えることである。この作業から示される議論をリソースとすることで、「教師」という職業が置かれている社会的状況の一端を描き出す。と同時に、学校内での教師と子どもの関係についても検討する。

教員の働く環境は厳しい。文部科学省から毎年報告されている「公立学校教職員の人事行政状況調査」によれば、平成19年度から病気休職者の数は8,000人を越え、今日まで一貫してその数を保っている。また、その中の6割近くが精神疾患の症状である、ということも見逃すことのできない事実である。この指摘に對し「休職者は90万人を越える教師の1%でしかない」という批判も想定されるが、休職とは90日以上欠勤を指す。そのため、休職に至らないまでも、通院を繰り返す、何日間かの欠勤を複数回行う教員は相当数存在していることが予想される（油布2015）。学校現場の現実には統計データよりも深刻な状況である。

ゆえに、これまで教員の休職を扱ってきたほとんどの研究が、それを上記のような背景と結びつけることで、「病める教師」の問題として論じてきた。つまり、教員のストレスやバーンアウト、さらにはメンタルヘルスなどという、「心」に関する説明変数から、この問題は論じられてきた（例えば、草海2014）。さらに言えば、これらの取組みは主に量的な統計調査によって行われてきたものである。もちろん、中には、教師自身の語りに着目した研究がないわけではない（赤岡・谷口2009など）。だが、それらの基本的な関心も、教員の休職を取り上げる量的調査と変わりがないものであ

った。そのため、こうした先行研究が提示する、多くのインプリケーションとは、教員同士の「つながり」を重視するなどの、教員の労働環境に對する示唆に止まってきたといえる。

確かに、「教師」という職業の特質上、仕事の「無境界性」を引き受けざるをえない教員の労働環境が存在している。そこに数字という「客観的」な指標を用いて議論を展開することは重要である。その意味で、これまでの教員の休職に對する先行研究の知見は、多くの示唆を有するものであった。

しかしながら、ここには注意も必要である。というのも、ストレスやバーンアウトに對する「客観的」な指標からだけでは、必ずしも教員の現実を捉えることはできないからである（油布2008）。「多忙な」労働条件の中でも、教員の「喜び」や「やりがい」が構成されている、という側面にも目を向けていかなければならない。

教師の語りを探求する、Connelly & Clandinin (1999) に依拠すれば、教師個人が有する「支えとするストーリー (stories to live by)」が維持できなくなった時、教師のアイデンティティは危機に陥ることになる、という。田中 (2008, p.364) は、こうした Connelly らの視点から、教員の休職・離職の問題へアプローチしていくことの重要性を示している。

つまり、教員の休職の問題は、これまでとは異なる枠組みからも理解される必要がある。またそれは、こうした問題が量的調査などの実証的な研究だけではなく、教員の語りにもとづく質的な研究からも取り組まれていく重要性を強調している。そこで本報告では、研究協力者の語りに着目し、その可能性と意義について論じていきたい。

2. 研究方法

本報告が方法としてライフストーリー・インタビューに着目する理由を、Goodson(訳書2001)に依拠しながら次の2点から示しておきたい。第1に、研究協力者がなぜ休職という選択を行ったの

か(あるいは行わざるを得なかったか)、を検討するためには、これまで彼らが教員としてどのように働いてきたのか、という個人の時間軸や変化を意識した語りが解釈の際に必要なからである。第2にライフヒストリーという研究を採用することで、教師の「声」を、研究上重要な価値あるものとして扱うことができるためである。

休職経験の有する研究協力者の語りを考察する上で、本報告においてはライフヒストリーの視点が欠かすことのできないものであった。

3. 研究過程と研究協力者について

本報告の研究協力者は、20代後半の「若手」男性教員2名(A先生・B先生)から成る。報告者の研究グループは、知人の中学校教員(H先生)を介して、A先生・B先生をそれぞれ紹介してもらった。具体的には、2016年2月に、報告者、H先生、研究協力者の3人で、2時間を越えるインタビューを行った。

○A先生：インタビュー当時、教員歴6年目。休職を経験したのは、インタビューを行ったその年度のことであった。職場を離れていた期間は4ヶ月間であった。インタビュー当時は既に職場復帰して数ヶ月が経っていた。

○B先生：インタビュー当時、教員歴(講師・非常勤経験も含む)6年目。休職を経験したのは、B先生もA先生同様、インタビューを行ったその年度のことであった。しかし、B先生は未だ職場復帰はできていない。

本報告では、A先生・B先生に事前に報告内容、資料の中で使用する語りを確認してもらい、承諾を得たもののみを使用している。

4. 分析

2人の研究協力者は異なる経緯から、休職という道を選ぶこととなった。それゆえ、2人の語りには、休職中の過ごし方や、それぞれが置かれる学校の環境など、明確な相違が見てとれる。

しかしながら、そうした相容れない状況下でも、2人の研究協力者が休職に至る経緯を語っていく中では、大きく共振する語りもあった。それは、自らの教職に対して思い描く物語と、勤務する学校で要求される物語が異なる、という理由によって構成される「納得がいかない」語りであった。

A：うーん。自分の納得のいく、で、その子に

とつても、(一瞬口ごもる)なんて言うんですかね。だからあの時はうまくアドバイスしてもらえなかったんですかね。(中略)とにかくもう、ほっとけばいいじゃんっていう感じで。でも自分自身がなんとかせんといいけん、なんとかせんといいけんっていう想いがあって。

B：なんか、結局、それで指導しよつても、自分が納得してないんで。なんか、なんだかなあみたいになっていう感じになりますよね。だったらちゃんと、もっと本質をついた説明をするなり、しないって思うんですけどね。いや、話しても。俺が納得してないのに(笑)、なんでみんなが納得するん?みたいな。

こうした研究協力者の語りにもとづき、本報告では、これまで「病める教師」の問題に向けた議論の中で抜け落ちてきた新たな枠組みの可能性を示唆したい。

5. 引用参考文献

- 赤岡玲子・谷口明子、2009、「教師の対人ストレスに関する基礎的研究」『教育実践学研究 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要』No.14、pp.159-166.
- Connelly, M. F. & Clandinin, J. D., 1999, *Shaping a Professional Identity*, Teachers College Press.
- Goodson, Ivor. F (藤井泰・山田浩之編訳), 2001, 『教師のライフヒストリー』晃洋書房。
- 草海由香里、2014、「公立小・中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討」『パーソナリティ研究』第23巻、第2号、pp.67-79.
- 田中昌弥、2008、「カナダにおける教師のアイデンティティ形成と日本の教師像のこれから」田中孝彦・庄井良信・森博俊編、2008『創造現場の臨床教育学』明石書店、pp.345-370.
- 油布佐和子、2008「教師のストレス・教師の多忙」『転換期の教師』財団法人放送大学教育振興会、pp.12-26.
- 油布佐和子、2015、「教育改革と教師」『現代日本の教師』一般財団法人放送大学教育振興会、pp.194-211.

幼稚園の預かり保育における「公共性」構築過程に関する一考察

保育者による語りを手がかりに

清水 美紀 (お茶の水女子大学大学院)

1. 問題の所在

1990年代後半以降、『子どもは社会の宝』であり、『社会全体で子どもを育てていく』ことが大切である(2000.4.1 中央教育審議会報告「少子化と教育について」「はじめに」)というスローガンのもと、子育てをめぐる社会と家庭の責任関係が見直されるようになった。しかし、ベネッセ教育総合研究所(2015)の調査によれば、ここ10年のあいだに母親たちの「子育ても大事だが、自分の生き方も大切にしたい」という意識は減少傾向にあり、他方で「子どものためには、自分ががまんするのはしかたない」という意識は強まっているという。このように、依然として子育てに対する家庭責任の意識は根強く、それどころかいつそう強化されているようにさえ見える。

上記からは、子育てを社会全体で担おうとする論理がマクロの政策レベルで喚起されようとも、それがミクロの認識レベルで実践されるとは限らないということがわかる。

本報告では、こうした事態を、子育てをめぐる公的な責任と私的な責任の再編にかかわる課題として扱っていく。このような公私の再編のゆらぎは、あらゆる場で観察されるものといえるが、本報告では幼稚園における預かり保育に着目する。幼稚園でこれまで担われてこなかった、「教育時間の終了後等」における子育てに対して、どのような論理が展開されるか、主に預かり保育に関する保育者の語りを素材としながら分析していく。そして本報告では、ここで考察されるせめぎ合いを、子育てをめぐる「公共性」の構築過程という視点から描いていくことを目的とする。

2. 「公共性」が構築される要件としての対話

預かり保育から子育てをめぐる「公共性」の構築過程を捉えていくにあたっては、教育の公共性の議論が参考になる。たとえば大日方(2008)は、教師・保護者間対話を成立さ

せる教育実践として、学級通信の分析を通して、教育の公共性が構築されるための要件を探っている。ここではその要件として、両者の応答関係の重要性が強調されている。

もっとも、本報告ではこれを幼稚園における預かり保育に関する保育者の意識から、探っていくことになるが、具体的な語りを分析するに先立って、以下の調査結果を見ておきたい。下記の表1に示されているのは、2012年に東京都内幼稚園53園の幼稚園教職員を対象に実施した質問紙調査の結果の一部である。ここでは、親とのコミュニケーションがよくとれていること⁽¹⁾と、預かり保育への肯定感⁽²⁾との関連を検証している。

表1 コミュニケーションの状況と預かり保育への意識

コミュニケーション	預かり保育への肯定感		合計
	低い	高い	
多い	50.0%(84)	50.0%(84)	100.0%(168)
少ない	62.0%(44)	38.0%(27)	100.0%(71)
合計	53.6%(128)	46.4%(111)	100.0%(239)

$$\chi^2 (df=1, N=255) = 2.876^{\dagger}$$

上記からは、コミュニケーションがよくとれている群ほど、預かり保育への肯定感が高い傾向にあることがわかる。すなわち、本研究についても、「ニーズをめぐる他者との批判と応答」(Fraser 1989)のなかに、公共性の構築過程をみていく必要があると考えられる。

3. 研究の方法

上記を受けて、本報告では2013年7月～8月におこなった東京都内に勤務する保育者10名(A～J。以下、調査協力者をアルファベットで記す)への半構造化インタビューのデータを検討する。具体的には、預かり保育への関わりや預かり保育への意識についてたずねるなかで、とくに子どもを預かるという実践、親への批判と応答に関する語りに焦点を当てて、トランスクリプトを整理していった。

4. 預かり保育をめぐる「公共性」の構築過程

(1) 子育てをめぐる公共的な責任への応答
調査協力者の所属園については、親が預かり保育を利用する上での「条件」があると語る協力者はいなかった。

IV: ちょっとこうお互いに意思疎通をしながら、(預かり保育を)やっている感じ?
B: そうですね。それなら、こちらも納得しているのか、いいですよ。ご事情のある方のみって言ってるので。そのご事情のね、範囲を決めてないってことですね。それは、保護者の方に任せてる。

多くの協力者によって語られたのは、こうした意識共有のもとに、預かり保育の必要性を認識し、それに応答している様子であった。

(2) 子育てをめぐる家庭の責任への言及

しかし他方では、子育ての家庭責任を強調する論理は、効力を失ってはいない。それは下記のように、子どもの「ほんとは早く帰りたい」という解釈を通して、語られる。

I: 子どもはほんとは早く帰りたいんですね。(中略)あ的一半分くらい(他の子どもたち)はもう早く帰るんです、11時半(=降園時刻が早い日)なら11時半、2時(=通常降園時刻)なら2時。

(3) 両言説間の不断な往来

子育ての責任は、公か私かという二元的な構えのどちらにもおさまらず、両言説間を不断に往来する様子も多く語られた。

F: なんか協力してあげちゃったけど、ほんとによかったのかなーみたいな。たぶん、預けていっぱい働きたい方に対してはすごく良い協力をしてあげてるんだと思うんですけど、それがもちろん悪いことだとはもちろん思わないんですけど。

5. まとめ

保育者は、預かり保育を通して、子育てをめぐる公的責任と私的責任の問い直しを経験している。先にも確認したように、親との対話関係を通して、意思疎通を図りながら、預かり保育へのニーズに応答していた。しかし他方では、子育ての家庭責任を再び強調しなおしたり、どのように責任関係を配分していくべきかという迷いも読み取ることができた。

上記の結果は、預かり保育、ひいては子育

てをめぐる責任関係の境界線は常に移動し、断定できないということを示している。加えて、両言説の往来のなかに、「公共性」の構築に関わる課題が含まれていると考えられる。

ただし、大日方(2008)や久富(2012)の指摘をふまえると、上記にみたような言説の攻防は、保育者と親との相互作用の中で生じ、絶えず修正されていくものと考えられる。よって、親の認識にも焦点を当てながら、預かり保育の「公共性」の構築過程を考察していくことを、今後の課題としたい。

○本研究は、日本学術振興会 特別研究員奨励費の助成をうけたものである。

注(1) 「日常、親とよくコミュニケーションがとれていると思いますか。」という質問項目について、5件法のうち、「とてもそう思う」「まあそう思う」と回答した人をコミュニケーションがよくとれている群として扱っている。

注(2) 預かり保育への意識として、「親意識として必要だと思う」「親が仕事、家事、自分のことに取り組む余裕ができる」、「親の不安やいらいら、悩みが減る」の3項目(5件法)の合計得点が、3~11点を肯定感低群、12点~15点を肯定感高群としている。

【参考文献】

- ベネッセ教育総合研究所 2015 『第5回幼児の生活アンケート 速報版』
- Fraser, N. 1989 *Unruly Practices -Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory-* the University of Minnesota Press.
- 久富善之 2012 「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」『教育社会学研究』(90), pp.43-64.
- 大日方真史 2008 「教師・保護者間対話の成立と公共性の再構築—学級通信の事例研究を通じて—」『教育学研究』(75)4号, pp.27-38.
- お茶の水女子大学学校教育研究部 2013 『幼小接続期研究プロジェクト 保護者調査報告書(1)』
- 斎藤純一 2000 『公共性』岩波書店。

幼児の道具使用による自然環境へのかかわりの広がりや深まり（2）

—「よみたん自然学校（沖縄県読谷村）」の保育実践より—

○高橋 健介（東洋大学） 小倉 宏樹（よみたん自然学校）
請川 滋大（日本女子大学） 竹村 直記（上智大学大学院）

1. はじめに

私どもは、昨年度の日本子ども社会学会第22回大会において、長野市にある「こどもの森幼稚園」を対象とした同テーマの研究を発表した。先の研究からは、「こどもの森幼稚園」の保育実践では、幼児が個の関係として、または直接的な関係として自然環境へかかわることに意義を限定しておらず、その上で、本園の道具（縄、ノコギリ、回転式脱穀機、クロスカントリースキーなど）を用いた実践から以下のことが考えられた。

- ① 幼児や保育者の道具を使った作業（作る活動）は、その場に幼児達を引きつけ、さらにその作業を共有することで、幼児同士の関係を築いていくプロセスとなっている。
- ② 道具を使った作業に幼児が動機づけられ展開する、それ自体が遊びでもあり、このような作業と遊びの循環の中で活動が積極的に展開され、深められていく。
- ③ 道具を徐々に使いこなせるようになることで、自然環境へのかかわりにおける経験や学びの質が発展的に変化し広がっていく。
- ④ 一方で、道具使用においては、幼児がすぐに使いこなせるものではないので、保育者は幼児の姿からそのプロセスや段階を見極め、継続して取り組める作業（幼児に応じた難易度、一緒にこなすなど）にすることが必要と考える。

このように、「こどもの森幼稚園」を対象にした研究からは、道具を用い環境に働きかけることで幼児の活動（仲間とのかかわり、自然とのかかわり）に広がりや深まりがあることが考えられた。しかしながら、先の研究は、ある一つの園の実践から考えられたものであり、他の実践においても同様なことが当てはまるのかは検討すべきところである。そこで本研究では、沖縄県読谷村にある「よみたん自然学校」での幼児の活動に着目し、それを検討することで、幼児が道具を用いて自然環境に働きかけることの意義についてさらに探究したいと考える。

2. 対象園（よみたん自然学校）の概要

よみたん自然学校は、本研究の共同研究者

の一人である小倉宏樹が2004年1月に沖縄県読谷村の体験型テーマパーク「むら咲むら」の一角に開設した施設である。その主な活動は、認可外の保育施設として3年保育を行う「幼児の学校」である。

よみたん自然学校には以下の4つの理念が掲げられている。「①つながる：自然にふれ、人と関わることを通して、感性を養い、つながりへの意識を深めます。人と人、人と自然のつながりを大切にします。②みとめる：人によって感じ方や考え方は違い、その価値観もいろいろあります。お互いをありのまま認め合い多様性を認めることから始めます。③まなぶ：教える人と教えられる人という一方向的な関係性はありません。スタッフも含めすべての人が学ぶ存在であり、ともに学びあうことを目指します。④つくる：昔から引き継がれてきた大切なものを受け継ぐだけではなく、未来に向けて新たなものを創り上げていくことを行います」

これら4つの理念を集約したものとして、特に重視しているのが「自分で考え行動する」ということである。それを具体化した実践としては、例えば、朝の集まりでは、その日にやりたい活動や皆に伝えたいことを、幼児達が自分の言葉で伝え合うようにしている。そして、幼児それぞれが望む活動をできる限り実現できるよう、子どもの総数29名（2016年5月1日現在、うち小学部10名）に対してスタッフが4名、週3日の研修生2名が配置されている。なるべく幼児の思いに添えるような体制をとっているのである。ただし、幼児が望むの場がいくつも分散したらスタッフがそこに張りついて対応できなくなる。そのことも含め、幼児達は話し合いの中で互いに交渉しながら、それぞれの活動を決めているのである。

3. 研究方法

よみたん自然学校において、朝の会から降園まで、保育者と幼児の観察をおこなった。観察では、観察者（発表者および共同研究者）それぞれがビデオカメラを持ち、保育者とその周辺にいる幼児達が視野に入るように撮影した。さらに、

観察後に、保育者からその日の保育実践やそれまでの経緯、またそれぞれの活動の意図などについて聞き取りをおこなった。なお観察日は以下のとおりである。

観察日：2014年10月14日～17日(請川)

2016年2月8日～9日(高橋、竹村)

4. 観察(ビデオ記録)および聞き取り記録より

(1) 道具の使用が遊びから活動の手段へ—ノコギリを活用する事例から— (2014年10月14日)

S児(年中)はノコギリで倒れた木の枝を切っているが、直径が10センチ近くあるのでなかなか切り離せない。10分近く枝と格闘していたS児だが、それでもまだ切り離すことが出来ずm児(小2)にノコギリを渡すと、m児が最後まで切ってくれた。S児は「ノコギリを使って切る」という行為が楽しいのか、今度は葉のついた細い枝の部分をどンドン切り落としていく。切り落とした枝が山になった時、スタッフOに認めてもらいたかったようだがたまたま近くにいなかったため、同じくスタッフZを探しに行き、呼んできて切り落とした枝を見せている。スタッフZから「すごいね」と声をかけられ満足そうだ。その後、倒れたバナナの木をノコギリで切るよう頼まれるが、その感触がより楽しかったのか倒れていないバナナの木まで切るという活動へと移行していった。

その後、R児(年中)が切り落としたバナナの枝を持って「剣、作るぞー」と言ったのをきっかけに、今度は「剣を作る」という目的でノコギリを使うようになった。「ノコギリを使って切る」という行為自体を楽しんでいたS児だが、後半は「剣を作る」という目的のために道具を使用するようになった。「遊び(楽しさ)」から「手段」への移行である。

(2) 残波岬へのサイクリングの事例から (2016年2月9日)

年長児6名が残波岬公園に自転車で行きたい、公園で自転車に乗りたいとの希望から始まった活動である。残波岬公園へサイクリングに行くことになり、それに向け、自然学校近辺での練習を数回おこなわれている。

サイクリングの当日、出発前に玄関の前で一列に並び準備をしている。スタッフNが一人ひとりの様子を確認すると、H児(年長)が水筒を前にぶら下げていることに気づく。スタッフNは、水筒がハンドルにぶつかり危ないことを伝え、リュックに入れることをすすめる。スタッフNがH児のリュ

ックに水筒を入れ、それ担がせると、H児は「重い」と言って、納得しない。スタッフNが改めてハンドルにぶつかることを伝えると、H児はそれを確かめるように自転車で一周する。しかし、H児は納得がいけない様子。スタッフNはH児に「どうしようか」と声をかける。H児、自転車を乗りまわしながら考えている。H児、スタッフNに「1回やってみて、だめだったら・・・」と伝える。スタッフNとH児が話し、H児は納得したのか水筒の入ったリュックを担ぐ。H児、リュックを担ぐと「重い」と言って、やはり納得がいけない様子。スタッフN、「H児がリュック重い、重いつて言ってるから、みんなのリュックがどれくらい重いかなー」と言って、T児(年長)のリュックを取り、H児に渡す。H児、T児のリュックを担ぐと「軽い、これ持ちたい」と言う。それを聞いて、u児(年長)がH児のリュックを担ぎ、「軽い」と言う。H児、「じゃあ交代する」とu児に尋ねる。u児、首を横に振って、H児のリュックをおろす。H児もT児のリュックをおろし、自分のリュックを担ぐ。そして、自転車に乗って、「早く行きたい」と言う。みんなが自転車に乗って準備ができる。スタッフJが出発の合図をすると、「やったー」と声がする。

5. 考察

「よみたん自然学校」の道具を用いた実践について、事例(1)からは、道具(ノコギリ)の使用自体が遊びであったのが、この遊びを通して少しずつではあるが道具への技量が高まることで、ある目的を持った活動へ展開していることが考えられる。言い換えるならば、道具との向きあい方やそれを用いた環境へのかかわりに、幼児が「こうしたい」といった意思をもってかかわり始めていることである。さらに、その前提となる道具に対する技量の向上に、保育者の見ている、認めるといった関与が働いていることが考えられる。

事例(2)のサイクリングの実践では、幼児が道具(自転車)を安全に扱えるか、保育者はまずはそこに注意を払っていることがうかがえる。ただし、単に指示をしてさせるのではなく、本人が自分の意思で納得した上であることを重視していることが考えられる。実際、道具を使うのは幼児自身であり、幼児それぞれが道具に対して「このように扱わなければならない」と意思をもってかかわれるようになっていくことが必要であろう。そのためにも保育者は幼児自身が道具と向き合って考え、そして自分の意思で判断できるよう十分に時間をかけたのである。

光文社発刊雑誌『少女』に関する 読者像と読者の意識形成

○田中 卓也（共栄大学）

【はじめに—本研究の目的と先行研究の検討】

本研究では、1949（昭和 24）年に光文社から発刊された月刊雑誌『少女』についてとりあげ、同誌が求めた読者像と彼等の意識がいかなるかたちで形成されたのかについて考察・検討を試みるものである。同誌は戦後まもなく登場した少女雑誌であったこともあり、1945（昭和 20）年 10 月から復刊をはたした『少女倶楽部』（講談社）、1949（昭和 24）年より発刊した『少女ブック』（小学館）などライバル雑誌が多い中、売り上げを順調に伸ばした。しかしながら同誌の誌面には、当時の女優やスタアらを積極的に起用したり、同志の投稿欄においても、戦後の復興に立ち向かおうとする少女が寄せたりした。同誌の研究対象は「幼児、小学生」であり、研究領域は「子ども文化」である。

少女雑誌の投稿欄を取り上げた研究には多くの蓄積が存在している。今田絵里香はその著書『少女の社会史』において少女雑誌『少女の友』・『少女倶楽部』をその対象にして「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（女性）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ている。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りなく、ペ

ンネームを用いて、『少女』という『虚構集団』を形成させた」と指摘している。

発表者は先行研究ではこれまで指摘されてこなかった戦後日本の「少女」に注目し、その読者像を見いだすことで、戦前とは異なる戦後の少女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。

かくして本研究は、「戦後のわが国の少女雑誌読者識形成に関する研究」の一端を明らかにするものといえよう。なお本研究で取り扱う資料は、大阪府東大阪市に所在する「大阪府立中央図書館国際児童文学館」および東京都千代田区の国立国会図書館所蔵資料である。

【雑誌『少女』について—童顔少女から少女モデルの表紙起用へ—】

『少女』誌は、戦前期の少女雑誌を引き継ぐかたちで、月刊誌として 1949（昭和 24）年 2 月に発行された。同誌は童顔の少女を表紙で売り出すが、2 年後の 1951（昭和 26）年頃より、「少女モデル」をとりわけ採用することになった。なかでも子役で知られる松島トモ子は、以降 8 年間にわたり『少女』誌のスターとして君臨し、華々しく表紙を飾ることになった。彼女の人気ぶりを示すものとなった。

【誌面内容と同誌作家陣の陣容】

同誌は、文字どおり少女のための雑誌ではあったが、時のアイドル・スタア・女優などに関する写真やまんがなどが掲載されていくことになった。また執筆陣も著名な人物で揃えることになった。まんがでは長谷川町子や手塚治虫をはじめ横山光輝、藤子不二雄、石ノ森章太郎、うしおそうじなどの面々が顔を揃えた。また作家陣では、

西條八十をはじめ吉屋信子、サトウハチロー、橋田壽賀子等が集った。光文社はかくして当代随一の作家陣で固めることに成功したものといえよう。すなわち同誌は、戦前期の少女雑誌『少女の友』（実業之日本社）や『少女倶楽部』（講談社）等で活躍した著名作家等も巻き込む形で、同誌愛読者に、少女編集部内の様子や芸能人の読者からのメッセージを載せた。また「少女通信」欄では「少女愛読者新聞」内で掲載され、全国のスポーツや勉強に励む「少女」たちをピックアップし、他読者に紹介した。それは愛読者等が少しでもスタア・女優に近づけることのできるように工夫を凝らした。

【少女の多趣味・多関心化と少女読者共同体の崩壊】

同誌に集った少女読者らは戦後の新たな時代の到来に向けて、仲間同士で繋がるのではなく、読者個々の趣味に応じて同誌を愛読した。たとえばアイドル・スターに憧憬の念をいだく読者がいたり、マンガに興じる読者、ファッションに関心を持つ読者などさまざまであった。彼女等の興味・関心の分化は、少女読者の意識の共有化が図られるようにしたのではなく、むしろ読者個々の意識について同誌が重要と認めはじめたものと考えることができよう。

【附録の充実化—“おしゃれ”と“お勉強”を売りに—】

同誌は附録にも工夫を凝らした。それは「おしゃれ」と女子児童、生徒としての教養を身につけるための「お勉強」の二つの用語であった。たとえば「おしゃれ手芸セット」、「お勉強カバン」、「お勉強下敷き」等は有名であったといわれる。同誌は毎号毎号附録を充実させることに努めた。ライバル雑誌であった『少女クラブ』や『少女ブック』などの他誌が人気を博していたことから、少女読者の獲得にむけて編集部は必死となり対策を講じた。

【おわりに—『少女』の読者と少女意識の特徴—】

『少女』は戦後に残された多くの少女に戦後の荒廃した日本に元気と勇気をあたえるために発刊された。同誌では、読者投稿欄に多くの投書が寄せられた。しかしながら読者同士の絆がしっかり結びつくような共同体の存在は、見ることはできない。すくなくとも、同誌の読者はファッションやおしゃれなどを追求するような読者個々で誌面を楽しむような読者等がほとんどであった。それはいままでになかった新たな少女像が確立したのである。

【主要資料・参考文献】

- ① 『少女』（1946年～1968年）光文社、大阪府立中央図書館内国際児童文学館所蔵資料及び国立国会図書館所蔵資料。
- ② 田中卓也「明治期刊行雑誌『少女』（女子文壇社）の研究」中国四国教育学会第66回大会（広島大学）口頭発表済、2014年。
- ③ 田中卓也「保育者が関心をもった少年雑誌『少年』に関する研究」全国保育士養成協議会主催全国保育士養成セミナー第53回研究大会（ホテルニューオータニ福岡）ポスター演題発表済（個人研究）、2014年。
- ④ 田中卓也「児童雑誌『おとぎの世界』、『金の船』（『金の星』）における子ども読者意識の形成」日本子ども社会学会第21回大会口頭発表済、敬愛大学稲毛キャンパス、2014年。
- ⑤ 田中卓也「集英社雑誌『少女ブック』・『明星』における読者像」日本保育学会第67回大会ポスター演題発表済、大阪総合保育大学・大阪城南女子短期大学、2014年。
- ⑥ 田中卓也「明治・大正期発刊雑誌『少女』における読者の様相—時事新報社と女子文壇社との比較を通して—」日本子ども社会学会第22回大会口頭発表済、愛知教育大学、2014年。
- ⑦ 田中卓也『『少女ブック』における読者意識の形成』『共栄大学研究論集』第14号、2015年。

新聞記事に見る“子どもの動物ふれあい活動”

百瀬ユカリ（大東文化大学）

1. はじめに

近年、青少年による命を軽視する事件が多発している。教育（保育）現場では、生命尊重等の活動内容を導入していることが報告されているが、まだ必ずしも多くはない。動物介在活動は、命そのものと直接かかわり、生命の大切さを伝え、間接的に“死”を意識させている。それによって、“生命尊重”の心情を教育（保育）現場で育成することは、重要な営みであると位置づけたいと考えた。

そこで、本研究では、乳幼児期の動物とのふれあい活動に注目し、社会的な動向を新聞記事の報道から調査した。さらにそれぞれの時代背景を捉え、それによって動物ふれあい活動を導入していくための方向性と課題を検討するための知見を得ることとした。

2. 研究方法

調査対象としては、日本の代表的な新聞の一つである朝日新聞を選んだ。調査に使用したのは、新聞・雑誌記事横断検索サイトである。調査対象期間は、本テーマの「動物ふれあい活動」に関する記事見出しの初出年の1985年から、2015年12月までとし、記事見出しに「動物」「ふれあい」という言葉の両方が含まれる見出し検索（件数検索）を行った。その後、本文記事を抽出し、記事全文の中から内容を、子ども、家族、動物愛護、ふれあい動物、飼育、教育・保育活動、生命尊重、催し、事故、動物介活動、その他の11項目に分類した（表1）。

時期を5年ごとに区分し、集計及び記事内容を分類した結果、時期によって記事内容の傾向が異なっていることが明らかになった。その傾向に沿って時期ごとに考察を行うことにした。

表1 新聞記事内容の分類

分類項目	内容
子ども	保育所・幼稚園の子ども 乳幼児 小学生 児童 中学生 高校生など
家族	家族連れ 家族 親子連れ 親子
動物愛護	動物愛護週間 動物愛護精神 動物愛護センター 保護犬猫 譲渡など
ふれあい動物	ふれあい動物園 ふれあい動物活動 移動動物園 小動物ふれあいなど
飼育	動物の飼い方 動物の扱い方 ふれあい教室 しつけ教室など
教育・保育活動	幼稚園、保育所、小学校、中学校、高等学校等での動物ふれあい活動など
生命尊重	命の大切さ 生命の尊重 小動物の心臓音視聴など
催し	動物愛護フェスティバル ふれあい動物フェア 企業イベント告知など
事故	動物園団体 ふれあい活動休止 病気の流行 など
動物介在活動	動物介在活動 動物介在療法 人と動物とのふれあい運動など
その他	上記のいずれにもあてはまらないもの

3. 結果及び考察

(1) 件数の推移

「動物・ふれあい」に関する記事の見出しは、1985年～2015年の間に合計で170件であった。毎年の件数の推移は図1の通りである。

年によって、報道されている件数にばらつきが見られるが、1998年から毎年報道されていることがわかる。

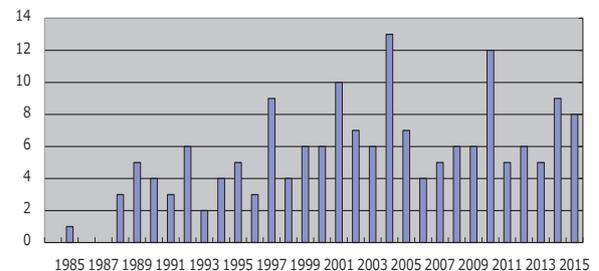


図1 「動物・ふれあい」を含む見出しの新聞記事件数の推移（朝日新聞）

(2) 5年ごとの傾向

対象期間を、5年ごとに①1985年～1990年（初出年の関係でこの区分のみ6年）、②1991年～1995年、③1996年～2000年、④2001年～2005年、⑤2006年～2010年、⑥2011年～2015年、の6つの時期に区分し、それぞれの内容をまとめた（表2）。

なお、1件の記事に、複数の項目がまたがる内容が記載されている場合は、それぞれの内容について1件として数えたため、各内容の件数と、全記事数は異なっている場合がある。

表2 時期ごとの記事内容と件数

内容	件数					
	1985～1990	1991～1995	1996～2000	2001～2005	2006～2010	2011～2015
全件数	13	20	28	43	33	33
子ども	9	13	19	35	25	23
家族	3	3	10	14	7	17
動物愛護	4	11	9	18	9	26
ふれあい動物	8	24	36	33	37	32
飼育	5	6	8	17	3	7
教育・保育	5	6	4	6	14	2
生命尊重	2	3	7	18	11	8
催し	1	1	5	10	3	7
事故	0	0	0	2	11	1
動物介在活動	2	1	2	7	2	1
その他	3	9	4	11	2	3

①1985年～1990年(初出年の関係でこの区分のみ6年)(13件)

本テーマに関する報道は最も少ない。1985年の初出記事は『ふれあいの旅動物の旅』という図書の出版告知である。次の1988年がふれあい動物広場に関する内容の記事で、本テーマの報道の実質的な初出といえる。その他の特徴は、比較的に子どもに関する内容が多かったことである。

②1991年～1995年(20件)

ふれあい動物に関しての内容が、①期よりかなり多く報道されている。動物愛護週間とふれあい動物広場のリンクした内容が増えている。その一方で、ふれあい動物広場での動物の扱いが動物虐待ではないかとの意見も複数取り上げられている。

③1996年～2000年(28件)

報道の内容から、家族連れで動物とのふれあいを楽しむ催しが増えている傾向にあるといえる。また、生命尊重に関する内容も、②期に比較して2倍以上の件数で取り上げられた。尚、1994年の社会10大ニュースに“いじめで自殺相次ぐ”という報道が7位であった。少なからず生命尊重の内容に影響が出てきた頃と考えられる。

④2001年～2005年(43件)

全期間の中で本テーマの報道が最も多かった。ふれあい動物活動に関して多く取り上げられているが、内容的には生命尊重に関するものが前期のさらに倍の件以上の件数で取り上げ

られた。その背景として、2003年“長崎で中1少年が男児殺害”など少年少女関連事件が続発、2004年“佐世保市で小6少女が同級生を殺害”など、痛ましい事件が起きていることの影響と思われる。

特に、子どもにとっての動物とのふれあい活動について、多くの報道がみられる。動物園での小動物とのふれあい、餌やりが子どもにとって広く定着してきたことと同時に、飼育活動についても注目されてきたことが窺える。

⑤2006年～2010年(33件)

この時期では、教育・保育現場での動物ふれあい活動に関する内容が飛躍的に多く報道された。また、事故に関する内容が多かった。その多くは口蹄疫の感染を予防するために、ふれあい動物活動を中止、動物園休園の内容である。

また、幼稚園や保育所などの施設での動物とのふれあいに関する報道がこの時期が内容的には最も多く取り上げられていた。

⑥2011年～2015年(33件)

⑤期と件数は変わらないが、内容的に動物愛護関係が前期の3倍に迫る増加であった。動物愛護週間におけるイベントを通して、保護された動物についてと動物とのかかわり方などについての報道が多くなった。

(3)おわりに

都市化が進み、住宅事情が変化し、動物を家庭で飼うことができない環境になりつつある昨今、身近に動物とふれあうには動物園でのふれあいや、移動動物園(広場)が注目されることが時代的な特徴であるとも考えられる。

以上のことから、日本人の動物ふれあい活動に関する見方、受止め方の傾向として、社会情勢に少なからず影響を受けて変化してきたと推察できる。そして、子どもの時代に動物ふれあい活動を導入していくことへ社会的な見方がプラスの方向に向いてきているといえよう。

今後は、こうした動物ふれあい活動を導入していくための具体的な方法を探っていきたい。

KJ 法型園内研修の現状と課題

—保育者向け情報誌の分析から—

○境 愛一郎（宮城学院女子大学）中坪史典（広島大学大学院）

濱名潔（まちの保育園 吉祥寺）保木井啓史（広島大学大学院）

1. 問題と目的

各保育現場が独自に行う園内研修は、子ども一人一人に対する保育者の理解のほか、職員全体の資質・専門性の発展、さらには、実践に対する職員間の共通理解の構築や内容の改善などを促す機会であるとされ、我が国の保育の質の維持・向上において、欠くことのできない営みとして認識されている（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2015）。

こうした園内研修に対する期待の高まりとともに、研修をより有意義なものとするための、ファシリテーション技術や思考ツールの開発・提案が盛んに行われている。たとえば、秋田・松山（2011）は、研修の参加者がより活発に対話し、学びを共有化していくための進行手順や題材選択の方法などを提示している。また、エピソード記述（鯨岡, 2005）をはじめとした記録法や、質的研究の方法論を導入することで（香曾我部, 2014）、研修を通じた保育者の新たな気づきや、子どもや同僚との感情の共有を促そうとする試みも見られる。

そのなかでも、とりわけ古く、そして幅広く園内研修への応用が提案される方法論として、KJ法があげられる。そもそものKJ法とは、フィールドで得られた多種多様なデータを整理し、そこから新たな仮説を生み出すための発想法であり、個々の情報を名刺大のカードなどに端的に書き出す、意味が類似するカードを集めグループを作る、グループ間の関係性を検討し図解化する、といった手順を基本としている（川喜田, 1967）。保育の分野においては、その方法論的特徴が、実践の様々な情報を拾い上げ、保育者一人一人の意見を活かすとして、導入が提唱されている（下・有光, 1980）。以降、KJ法およびその手順の一部を応用した園内研修やカンファレンスが多数報告され、話し合いの過程や意見の可視化（小川, 2004；秋田・松山, 2011）、手近にある道具・題材を用いて実行できる（中西・境・中坪, 2012）、参加者の語り合いを促進する（中坪, 2015）などの効果や利点が指摘さ

れている。

以上のような報告の多くは、研究論文や各種保育者・行政団体の報告書などにおいて見られるものである。そのため、研修をサポートする研究者が参加していたり、非日常の取り組みとして実施されていたりというように、各園が自律的に行う研修とは、やや異なる文脈からの報告も含まれる。したがって、KJ法やその手順の一部が、現場の保育者によってどのように受容され、活用されているかを把握し、より実用的なツールとしていくための方途を探る上では、上記のほかにも、保育者が日常的に閲覧し、情報源としている資料について、分析していくことが必要であるといえる。

本研究では、保育者向けに発行される複数の情報誌を対象に、そこでのKJ法型園内研修の扱われ方を分析することで、同研修の現状と課題を明らかにすることを目的とする。その際、上記の先行研究との比較も合わせて行うことで、資料による認識の異同等についても考察する。また、本研究でいうところのKJ法型園内研修とは、KJ法を使用または応用したと明言されているもののほか、カードや付箋への情報の書き出し、それらのグループ化・構造化といった、KJ法の基本的な手順を備える研修も含めるものとする。

2. 対象と方法

(1) 対象の情報誌

保育者を主たる読者として、実践や研修に関わる内容を定期的に発信している3誌を対象に設定した。雑誌名および対象期間等は次の通りである。

- ①『保育の友』全国社会福祉協議会：1953年創刊。保育所保育の専門誌として、政策動向や今日的課題の解説のほか、具体的な指導計画のヒントとなる情報を提供。保育者からの寄稿も多数掲載。（分析対象、2003年4月号～2016年4月号）
- ②『保育ナビ』フレーベル館：2010年創刊。園長や主任といった、園運営に携わる人を主な対象にしており、研修や人材育成などが頻繁に扱われる。

(分析対象、2010年4月号～2016年5月号)

③『これからの幼児教育』ベネッセ教育総合研究所：2008年より年数回発行。保育・幼児教育を担う保育者に向けて、幅広い調査研究に基づく情報や、先進的な事例を紹介。Web上で閲覧可能。(分析対象、2008年夏季号～2015年秋季号)

(2) 分析方法

各対象誌から、KJ法型園内研修への言及が見られた記事を抽出し、その内容を、巻号、文責者、特集・連載の別のほか、方法の呼称、手順、使用効果、研修の目的の項目に整理した。なお、園内研修に関する特集記事は、KJ法型園内研修の扱いの有無に関わらず、別途内容を整理した。

3. 結果

(1) 各誌におけるKJ法型園内研修の扱い

各誌ごとに、KJ法型園内研修への言及が見られた記事数を集計したところ、『保育の友』6記事、『保育ナビ』5記事、『これからの幼児教育』6記事であった。ただし、『これからの幼児教育』が、その手順などを細かく解説しているのに対し、他2誌では、研修の工夫の一例として触れるに留まる記事が大半を占める。また、『保育ナビ』の2014年4月号では、KJ法を、研修などで用いられる思考ツールの「定番」として紹介している。

方法の呼称や手順については、3誌ともに一貫しておらず、ほぼ同様の手順の研修が、KJ法とも「付箋をつかった会議」や「ワークショップ型研修」とも呼ばれていた。また、研修の題材や手順には多様性が見られ、現場の要請に応じた幅広い応用がなされていることがうかがえる。

(2) KJ法の使用効果と研修の目的の比較

3誌に共通して、KJ法を応用することを積極的に提唱する記事では、問題意識の可視化や共有、対象に対する認識の拡大といった、KJ法がもたらすとされる効果を得ること自体が、研修の目的に設定され、実践的課題に対する直接的な結論を得ることとは一線が引かれている。他方、保育課程の編成などの、具体的な問題の解決を目的にKJ法などを使用したとする記事では、その手順やプロセスが、最終的な解決にどのように寄与したのかが不明瞭であったり、失敗事例として紹介されていたりする傾向が見られた。

(3) 園内研修に対する各誌の傾向

『これからの幼児教育』においては、参加者の対話を活性化し、多様なアイデアを生み出す参加型園内研修の実現を目指し、それに有効なツ

ルやファシリテーション技術を提案するといった情報が、特集の多くを占める。他方、他2誌は、それに加えて、そもそも限られた時間・財源のなかで、園内研修をいかに実施するか、実践上の具体的な問題の解決に、園内研修をいかに活用するかといった情報が中心となる傾向が見られる。

4. 考察

3誌の分析を通して、保育現場において、KJ法型園内研修が広く取り入れられている現状が明らかとなった。それは、園内研修のツールにおける「定番」の一つと言っても、決して過言ではないだろう。その一方で、その効果を高めるためには、時間や財源の問題を乗り越えた上で、園内研修の目的などを限定する必要があるといった、方法の前提条件および限界も示唆された。こうした条件等の克服が困難であるために、「定番」の方法でありながら、それをを用いた研修が未だに「先進的」とされる状況があると考えられる。加えて、実際にKJ法型園内研修がどのように問題解決に寄与し、また、参加者間の対話を促したのかについては、理念的・抽象的な説明に留まる。このことは、研修の事後的分析などに終始している先行研究にも共通しており、今後、KJ法型園内研修の展望を描く上での重要な研究課題といえる。

引用文献

- 秋田喜代美・松山益代(2011)参加型園内研修のすすめ：学び合いの「場づくり」．ぎょうせい．
- 川喜田二郎(1967)発想法：創造性開発のために．中央公論社．
- 香曾我部琢(2014)複線径路・等至性モデルを用いた保育カンファレンスの提案：保育者が感情共有プロセスとそのストラテジーに着目して．宮城教育大学紀要．48．159-166
- 鯨岡峻(2005)エピソード記述入門-実践と質的研究のために．東京大学出版会．
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2015)幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説．
- 中西さやか・境愛一郎・中坪史典(2012)子ども理解の方法としてのKJ法：子どもの遊びの姿から学びを可視化する．中坪史典(編)子ども理解のメソドロジー．ナカニシヤ出版．19-34
- 中坪史典(2015)園内研修における質的アプローチの活用可能性：KJ法とTEMに着目して．広島大学大学院教育学研究科紀要．第三部．教育人間科学関連領域．64．129-136
- 小川圭子(2004)保育者の資質の向上をめざす園内研修の試み：保育園での研修を手がかりに．大阪信愛女学院短期大学紀要．38．33-41
- 下孝一・有光成徳(1980)ビデオの教育利用に関する研究(Ⅰ)：保育現場の探究(Ⅰ)．視聴覚教育研究．11．19-38

第二の〈子ども〉の誕生から第三の〈子ども〉の誕生へ

— 戦後日本における子ども像の変化 —

山田浩之（広島大学）

本報告はマンガに描かれた子どもとその成長の描かれ方を検討することで、戦後から現在までを通じて子ども観がいかに変化したのかを明らかにすることを目的としている。

アリエスによって〈子ども〉の誕生が指摘されて以後、〈子ども〉は社会的構築物として見なされるようになった。アリエスによれば、子どもという概念は近代以前には存在せず、近代以後、新たな概念として産み出されたとされる。近代以前の〈子ども〉概念については、いまだに多様な議論があるものの、アリエスによるこの指摘は、〈子ども〉という自明の存在を疑う可能性をもたらした。

こうしたアリエスの議論は、日本の子ども研究に大きな影響を与えることになった。日本においても、本田和子(1982)や河原和枝(1998)らが指摘しているように、明治の終わりから大正期頃に新たな〈子ども〉概念が作られ、純真で無垢であるという西洋的な子ども観が広がったとされる。日本でも近代以後、子ども像が社会的に構築され、我々が現在認識しているような〈子ども〉が形成されたことになる。

しかし、近代以後に構築された子ども像は、すでに大きく変化しているという考え方もある。例えば〈子ども〉の誕生の要因を検証したポストマン(1995)は、ヴィジュアル・メディアの普及が〈子ども〉期の必要性を失わせた結果、「子どもはもういない」、すなわち再び〈子ども〉期は喪失していると主張した。

実際にはインターネットをはじめ、メディアは多様に発展しているため、必ずしもヴィジュアル・メディアの普及のみに影響されて子ども像は変化してはいない。しかし、とくに戦後、日本社会の大きな変化は子ども像を大きく揺るがせてもいる。例えば、後述するように、山田(2003)は1970年前後における子ども像の変化を「第二の子どもの誕生」と呼び、アリエスの言う子どもとは異なる子ども像が創造されたと論じている。

さらに、山田浩之(2012)は1990年代の終わりから2000年代に入って、再び子ども像が変化していることを指摘している。この指摘が妥当かどうかは、本稿でもあらためて検証するが、子ども像は近代以後も多様に変化している可能性がある。

そこで、本稿ではマンガをテキストとし、現在の子ども像とその変化について検討したい。その際、分析対象とするマンガとして『ドラゴンボール』『NARUTO』『ONE PIECE』をとりあげる。これらは少年ジャンプに掲載され、日本のみでなく、海外でも広く読まれている作品である。また、いずれも主人公の子ども期からある意味での大人になるまでを描いている。これらの作品に描かれた子どもはマンガ読者の中心である子ども、すなわち青少年の子ども像を示していると考えられよう。つまり、これらの作品を通して、子どもによって認識される子ども像の一端を明らかにできることになる。

ここで子ども像を分析する際に、マンガをテキストとして分析対象とする可能性と限界について検討しておきたい。

子どもについての語りは、山田富秋(2012)が指摘するように基本的に大人によるものに過ぎない。つまり、実在する子どもについて語られるわけでも、あるいは、子どもによる子どもの認識が語られるわけではない。アリエスの指摘も、実体として子どもが創造されたことを意味しているわけではない。近代以後に作られたのは、大人が大人社会から子どもを排除することで構築した〈子ども〉という概念である。

したがって、あたかも〈子ども〉という実体があるかのように語られていても、それは大人によって構築された、あるいは虚構の〈子ども〉でしかないことになる。子ども像の変化についての語りも、実体としての〈子ども〉が変化したのではなく、大人の認識の変化に過ぎない。これは研究や論説が「大人」のものである以上、避けられない問題である。

こうした状況で大人の認識のみでなく、子どもによる認識の一端を読み解く一助になるのがマンガである。子どもに広く読まれるマンガは、それぞれの時代での子どもの意識を明確に反映している。とくに、ジャンプの10週システムと呼ばれる読者アンケート中心の編集方針はマンガの内容を子どもに受け入れられるように変化させる。つまり、読者の人気があれば人気作家であっても連載を継続することが困難であるため、長期連載されたマンガは当時の子どもの嗜好や世界観を反映したものになっていると考えることができる。したがって、マンガの内容を分析することで、子どもがいかなる認識を持っていたかを明らかにできる可能性があるだろう。

とはいえ、それを分析するのはやはり「大人」であり、その解釈は大人によって再構成されたものにすぎない。したがって、マンガの分析が、そのまま実体としての子どもの認識を反映したものとはいえない。だが、「大人」には認識できない世界やその変化が、マンガには描かれている可能性がある。すなわち、マンガをテキストとして分析することで、我々が通常では気付くことのできない、新たな子ども像を検討することができるかもしれない。

以上の理由から、本稿ではマンガを分析対象として現代の子ども像とその変化について検討したい。

なお、分析結果の詳細については、当日の配付資料に譲りたい。

《参考文献》

- アリエス, Ph. 杉山光信・杉山恵美子訳『子どもの誕生』みすず書房、1980。
河原和枝 1998 『子ども観の近代』中央公論社、1998。
ポストマン, N., 小柴一訳『子どもはもういない』新樹社、1995。
本田和子『異文化としての子ども』紀伊國屋書店、1982。
山田富秋「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、2012。
山田浩之「マンガはどう語られてきたのか？」小谷敏編『子ども論を読む』世界思想社、2003。
山田浩之「マンガにみる子ども社会の揺らぎ」原田彰・望月重信編『子ども社会学への招待』ハーベスト社、2012。

テーマセッション

子ども・若者と政治

【話題提供者】

東野 充成（九州工業大学） 「子ども・若者の政治参加と子ども観・若者観の転換」
板山 勝樹（名桜大学） 「沖縄県の抱える政治的課題と県民の意識」

【指定討論者】

内田 康弘（名古屋大学大学院生）
玉城 愛（名桜大学学部生）

【ファシリテーター】

元森 絵里子（明治学院大学）

1. 企画趣旨

日本では従来、子どもや若者を政治の主体と見なす視点が弱かった。欧米諸国に比べると学校教育においても政治に関わる教育は貧弱であった。しかし、ここ数年、子ども・若者における政治の主体としての側面が急激にクローズアップされている。

2015年6月の公職選挙法改正により、2016年夏の参議院選挙から選挙権年齢が20歳から18歳に引き下げられ、それに伴って成人年齢の引き下げも議論されるようになった。また、2015年安全保障関連法案への反対運動では、SEALDsに代表される若者たちの社会運動の盛り上がりにより注目が集まった。特に、本大会の開催地である沖縄では、基地問題という極めて重大な政治的課題も抱えている。学校教育においては、教科「公共」の創設や主権者教育の必要性の高まり、高校生の政治活動を容認する動きもみられ、教員や高校生自身がそれらにどう対応すべきかが教育現場の大きな課題となっている。実際、いくつかの高校ではこうした流れを受けて校内で模擬選挙を行っており、教育現場ではこの制度的変化に

対して切実な対応が求められている。

こうした昨今の社会的動向をふまえ、本テーマセッションでは、大人／子どもの区分という子ども社会研究における原理的問題を意識しつつ、上記の制度改革の現状を確認したうえで、それらが教育現場や社会にいかなる影響をもたらしているのか議論する。その際、沖縄において実際に安全保障関連法制に関する運動をされている学生の方を指定討論者としてお招きし、子ども・若者の政治参加に関するよりアクチュアルな議論を目指していきたい。

（東野充成・元森絵里子・内田康弘）

2. 子ども・若者の政治参加と子ども観・若者観の転換

2015年の公職選挙法改正では、選挙権を18歳以上に引き下げることに大きな注目が集まった。同時に、選挙運動に従事できる年齢も18歳以上へと引き下げられたのだが、こちらに関してはメディア等でもさほど取り上げられなかった。しかし、そもそも選挙運動への従事を年齢によって区切ることに正当性があるのだろうか。子ども

の政治教育や政治参加という観点から見たとき、そこには大きな問題が内在している。

そもそも日本の学校教育法制においては、政治教育の重要性が喚起されている。その一方で、よりセンシティブな政治的課題を学校教育で取り扱うことは忌避されてきた側面もある。しかしながら、決して学校教育は政治的な真空地帯として存在してきたわけではない。子ども・若者の政治参加をめぐって、これまで様々な紛争が生じてきた。本セッションでは、こうした政治的紛争について取り上げ、子ども・若者の政治参加において何が課題となってきたのかについて確認する。と同時に、「政治」というものの定義も含めて、政治参加に伴って子どもや若者の定義・境界がどう引き直されるのかについて議論したい。

(東野充成)

3. 沖縄県の抱える政治的課題と県民の意識

2014 年度に沖縄県知事公室地域安全政策課調査・研究班が実施した「地域安全保障に関する県民意識調査」において、「沖縄県の基地問題は、本土の人に理解されていると思いますか。」との質問がなされた。それに対する沖縄県民の回答結果では、右表のように「理解されていない」と感じている人が 84.7%（「理解されている」と感じている人は 10.6%）であった。この調査結果を踏まえ、以下の三点について報告することで、「沖縄県の抱える政治的課題と県民の意識」についての理解を、参加者と共有することをめざしたい。

第一点目に、琉球新報社が 2001 年から 5 年ごとに調査を行い、その結果を整理している『沖縄県民意識調査報告書』を用い、沖縄県の人々の政治的課題に関する「意識」のありようの一端をみていく。ここでは、「沖縄の近・現代の出来事で何が最も重要だと思いますか」、「沖縄の自衛隊基地の将来について、どう思いますか」、「沖縄の米軍基地はどうあるべきだと思いますか」、

「今、気になる問題は何ですか」、「沖縄は将来どんな社会になってほしいですか」という五つの質問への回答結果に焦点化し、2001・2006・2011 年に実施された調査の結果（その特徴や変容等）をみていく。

第二点目に、2012 年以降に沖縄県が実施した「第八回県民意識調査」や「地域安全保障に関する県民意識調査」の回答結果を用い、基地問題に関する県民の「意識」に焦点化し、その状況をみていく。ここでは、「沖縄県の施策として、特に重点を置いて取り組むべきことはどのようなことだと思いますか」、「米軍基地から派生する様々な課題について、県や国に特に力を入れて欲しいものは何ですか」、「辺野古移設」・「普天間固定化容認」・「米政府に対し、『基地問題解決の当事者として、沖縄の考えに耳を傾け、より積極的に関わるべきだ』との考え」に対する賛否を問う質問に対する回答結果をみていく。

最後に、2012 年 9 月の「オスプレイ配備

表 本土の人々の基地問題理解

十分に理解されている	1. 4%
まあ理解されている	9. 2%
あまり理解されていない	55. 3%
全く理解されていない	29. 4%
分からない	3. 9%
無回答	0. 8%

に反対する沖縄県民大会」から 2016 年 3 月の「辺野古の埋め立て承認をめぐる県と国との和解」までの期間に起こった、辺野古移設等に関する政治的動向の概略をみていく。

(板山勝樹)

学校化される子ども・若者の身体

ーアジアの国々との比較からー

【話題提供者】

黄 順姫（筑波大学） 「日本・韓国の教育が構築する学校的身体と同窓つながり」
シム・チュン・キャット（昭和女子大学） 「学校からみる日本とシンガポールの若者像」
南出 和余（桃山学院大学） 「バングラデシュ農村社会の『教育第一世代』の子どもたち」

【ファシリテーター】

針塚 瑞樹（別府大学）
多賀 太（関西大学・研究交流委員会委員）

【企画】

渋谷 真樹（奈良教育大学・研究交流委員会委員）

1. 企画趣旨

本学会では、複数の研究者の手によって、海外の子ども・若者に関する研究の成果が蓄積されてきている。しかし、従来の学会大会では、ともすれば個別の研究成果の発表にとどまり、各国の子ども・若者のあり方を比較する試みは、いまだ十分に行われていないように思われる。

そこで、本テーマセッションでは、アジア各国出身の会員や、アジア各国の子ども・若者を研究している会員から、自身のフィールドと日本とを比較して研究成果を報告していただくことにした。今回は、アジア諸国の中でも、近代化のタイミングや学歴社会の成熟度、教育制度が異なる、韓国、シンガポール、バングラデシュを選んだ。そして、各話題提供者から、それぞれの社会における子ども・若者の教育や生活の実態についてご報告いただき、そこから、学校が子ども・若者のあり方にどのように影響しているのかを考察していただく。

そのうえで、フロアの参加者とともに、各国と日本との共通点や相違点について、

特に社会の「学校化」という視点から議論してみたい。異なる社会を比較することを通して、現代における子どもや若者をめぐる諸問題をあぶりだしていきたい。

（多賀太・渋谷真樹）

2. 日本・韓国の教育が構築する学校的身体と同窓つながり

高学歴化の進行は世界的な傾向である。子どもや若者が学校教育を受ける期間が長くなり、学校の影響力は社会や個人に対して強くなっている。子どもは長期の学校教育を通して、個々の学校文化の差異を超えた一般的な学校的規範、価値、行動様式を身体化している。結果、学校教育に関連した地位達成・表示、配分が正当であるとみなされる。社会制度は学校に構造的機能を担わせるだけでなく、学校教育の規範化された文化的特性を受け入れその基盤を設定・持続していく。イリッチのいう「学校化社会」の概念はグローバル化の進展に伴い学校教育への共通認識に妥当性を与える。

日本と韓国の高等教育は「ユニバーサル

段階」にある。両社会で学校教育を通して構築する学校的身体、及び「記憶共同体」で社会的資本としての同窓つながりを、マクロな視点で考察する。1) 教育政策、学歴形成トラッキングの制度比較、2) 学歴と社会階層、教育の収益率・社会的排除、3) 「隠れたカリキュラム」による高学歴獲得の身体性、4) 体罰が付与される領域と構造、5) 学校的「負の記憶」の身体性編集・構築と同窓生つながり、6) ポストモダンにおける加熱・冷却だけでない、リターンマッチの教育改革の必要性。

(黄 順姫)

3. 学校からみる日本とシンガポールの若者像

天然資源が乏しい中、欧米へのキャッチアップを達成し「豊かさ」を手に入れた日本とシンガポールにおいて、人的資源の活用に教育の果たした役割は極めて大きいといえる。学校制度が基本的に単線型の日本では、高等学校などの後期中等教育機関への進学率が98%を超えており(文部科学統計要覧・平成27年版)、複線型のシンガポールにおいても同割合は約95%となっている(Ministry of Education - Education Statistics Digest 2015)。このことは、学校体系が異なるといえども、両国において若者の多くが成人するまで長い年月を「学校」という場で過ごし、学校教育から多大な影響を受けることになることを意味する。一方で、義務教育が9年である日本と、小学校5年生という早期から児童生徒を能力別にふるい分けるシンガポールとでは、児童生徒の学校に対する意識や「学校化」程度に差があるとも考えられる。

そこで本報告では、公的統計に加え、国際学力比較調査およびその調査の一環として実施された生徒アンケートの結果に基づいて、日本とシンガポールにおける若者の

学校観、自己能力観、学習意欲や友人との関係などの違いを探りつつ、さらに学力差によって隔たりがあるかどうかを検討することを旨とする。

(シム・チュン・キャット)

4. バングラデシュ農村社会の「教育第一世代」の子どもたち

バングラデシュでは1980年代後半から、農村部や都市貧困層の間でも初等教育の普及が急速に進み、現在では学校に行っていないことが問題視される「学校化」を迎えている。報告者は、バングラデシュ北部の一農村で2000年から人類学調査を継続し、当時小学生だった、現在20代前半の若者たちのライフコースを追っている。彼ら彼女らは、親世代には通学経験がほとんどない「教育第一世代」であり、報告者は、彼らの生活や人生に教育経験がどのような影響をもたらしているかを検討している。

同年齢の子どもたちが「学校」という空間に集められる制度において、個々の差は年齢軸によって区切られ、そのなかで成熟度の均一化と序列化がなされる。従来のバングラデシュ農村社会では誕生日や年齢を記憶する習慣がなく、子どもたちの成長の節目を祝う通過儀礼なども、個々の成長度合いや状況によってなされていた。しかし、就学年齢や、学歴を基盤とする近代社会型の就職で年齢規定がなされるようになると、子ども若者たちにとって「年齢」が重要な意味を持つようになる。

本発表では学校制度の浸透が子どもたちの成長過程の実態と認識にいかなる影響を与えているかを検討する。そのことで、年齢規定が当然視される日本社会において、制度の都合によって個々の差が「型にはめられている」ことを再確認する機会になればと考えている。(南出 和余)

研究発表Ⅲ

子ども支援における暴力の否定に関する考察

—児童養護施設の暴力問題に焦点を当てて—

山口季音（至館誠大学）

1. 問題関心

児童虐待や体罰といった子どもへの暴力が社会問題化されて久しいが、教育や支援の場において、いまだ暴力問題の解消がなされていない場も存在する。その背景の一つとして、子どもにかかわる現場で生じるトラブルに対して、力行使して抑制することがある種の「必要悪」とみなされる場合があることがあげられるだろう。

本発表の問題関心は、突発的・個人的な暴力ではなく、子ども支援の場で「必要悪」とみなされる暴力の否定を考察することにある。暴力はそもそも不適切であり否定されるべきものであるが、暴力を「必要悪」とする場が残っているとすれば、暴力を単に不適切と否定するだけでは不十分と考えられる。暴力防止の考えを様々な場に浸透させるためには、当該領域における暴力の否定の仕方を丹念に明らかにすることを通じて、暴力否定の伝達をいかにして行うのかを考える必要があるだろう。

この課題を考える際に、本発表では児童養護施設における暴力問題に焦点を当てる。児童養護施設とは、2歳からおおよそ18歳までの貧困や被虐待など理由によって家庭で暮らせなくなった子どもを養育する児童福祉施設の一つである。

児童養護施設では、子どもを統制するための暴力が厳しく問いただされ、現場が対応しなければいけなくなった歴史がある。1990年代、施設職員の暴力問題が取りざたされて以降、不問とされがちであった職員の暴力が問題化された。2009年には児童福祉法改正により被措置児童等虐待の防止に関する事項が持ち込まれ、厚生労働省により「被措置児童等虐待対応ガイドラインについて」が提示されている。これらの経緯によって、児童養護施設職員は暴力に対する防止や予防が強く求められるように

なり、近年では職員から子どもへの暴力だけではなく、子ども間や子どもから職員への暴力まで、施設全体の暴力が注目されている。

こうした児童養護施設における暴力を否定する流れの中で、当然「必要悪」とみなされていた類の暴力も明確に否定されることとなった。しかし、児童養護施設に関する調査研究においては、暴力を不適切と否定することが前提となっているため、暴力の否定の仕方自体を考察するものはあまりない。

そこで本発表では、児童養護施設の暴力に関する調査研究を検討することを通して、子どもへの暴力がどのように否定されているのかを明らかにする。

2. 児童養護施設における暴力とその否定

2.1 暴力発生の要因

暴力の否定を語る際には、暴力がなぜ発生するのかという議論が欠かせない。この点について、多くの研究で指摘されていることは、児童養護施設の労働環境そのものが暴力を引き起こしやすい、ということである。具体的には、様々な家庭背景がある子どもをケアするには職員が不足していること（6歳以上の子ども4人につき職員1人。以前は子ども6人につき職員1人）や、集団生活のためにトラブルが起こりやすい環境である点が指摘されている。そして、厳しい労働環境によって職員が円滑に職務を遂行することが難しくなり、それでも子どもに対して言うことを聞かせたり「管理」したりしようとするため、暴力が生じやすいと考えられている。

もちろん、児童養護施設の労働環境が過酷な部分があるからといって、すべての施設職員が子どもに暴力をふるうわけではない。ある施設職員がなぜ困難を解決する方策として暴力を選択するのかについては、大別すると、次のよ

うな要因が言及されている。一つは施設職員の人権感覚の欠如であり、もう一つが問題行動への対応スキルの不足である（たとえば、平湯2004、西澤2009など）。

第1に、人権感覚の欠如については、家庭内虐待あるいは管理教育と類似した形で言及されている。つまり、養育において子ども優先ではなく大人側の都合が優先され、施設職員側の設定したルールが守られるための手段として、暴力がふるわれるというものである。このような指摘で問われるのは、職員および施設自体の養育観である。第2に、対応スキルの不足という指摘は、施設職員は子どもの養育にあたって、暴力を回避する知識・技術がなければならぬとするものである。つまり、児童養護施設は難しい労働環境であるが、職員に子どもが引き起こす問題への適切な対処方法に関する知識があれば子どもへの暴力という選択肢を取らないはずである、ということである。

2. 2 暴力の否定

以上の暴力が発生する要因に関する言及から、子どもを統制するための暴力がいかにして否定されているかを考察した結果、「暴力をふるわないこと」が施設職員の専門性と結びついている点を読み取れた。

児童養護施設の労働環境を暴力が引き起こされる要因とみなす見解からは、「職員が子どもに暴力をふるってしまう可能性」が潜在的にありうるという認識が前提にあると考えられる。というのも、児童養護施設の子どもは、それぞれが何らかの課題を抱えており、施設職員が対処しきれない事態が発生する可能性があるからである。

こうした「職員が対処しきれない事態」が発生する前に、子どもの課題をときほぐすことが職員に求められるケアとみなされている。児童養護施設職員の専門性は、他者と生活する非日常の空間で「日常」を保障する点にみられると指摘され（山縣2007）、そこでのケアは、何か問題が生じたときに援助するという一過性のものでなく、生活を通してなされるもので

ある。このように考えると、子どもが抱えている課題や生じうるトラブルについて、職員はある程度予測できていることが期待される。可能性として、たとえば、職員が子どもに暴力をふるわなければ職員が危険に陥る事態が起こりうる。しかし、子どもに暴力をふるわざるをえない事態を招いたことが、子どもの課題を適切に捉えられない養育観の問題や対応スキルの不足の結果であり、施設職員のケアがうまくいっていないとみなされることになる。

以上、児童養護施設に関する調査研究においては、「施設職員の暴力行使の可能性」が前提としてあること、また、そのような状況を起こさないことが施設職員の専門性と結びついていることがわかった。だからこそ、「必要悪」としての暴力は否定されるのである。

3. まとめ

本発表では、児童養護施設に関する調査研究において、施設の労働環境が職員に暴力を促す危険性があること、そしてその危険を未然に防ぐことが職員に求められる専門性という論理で「必要悪」としての暴力は否定されていることが読み取れた。一方、この否定の仕方からは、暴力の環境的要因が考慮されているにもかかわらず、最終的に個人的要因へと向かう職員の暴力への見方をうかがうこともできる。

<参考文献>

- 平湯真人, 2004, 「施設内虐待をめぐって」『子どもの虐待とネグレクト』vol.6 no.3 pp.297-301
- 西澤哲, 2009, 「社会的養護における不適切な養育」『子どもの虐待とネグレクト』vol.11 no.2 pp.145-153
- 山縣文治, 2007, 「社会的養護システム変革と児童養護施設の地域化・小規模化」山縣文治・林浩康編著『社会的養護の現状と近未来』明石書店、pp.96-112

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。

「普通の子ども」から「障がい児」への変容プロセス

—自閉症スペクトラムの場合—

松山大学大学院 渡邊 文春

1. はじめに

本稿の目的は、普通に生まれた子どもが、ある時点で「障がい児」とみなされる場合において、その変容プロセスとはどのようなものだろうかという問いを明確にすることである。2009年発行の国立特別支援教育総合研究所が、幼稚園と保育所で調査を行なった資料によると、「障がい児」（障がいの診断が確定している）に含まれない、保育者が「気になる子ども」と見ているのは、発達障がいのある子どもだけではない。この回答を多い順に整理すると、「発達上の問題」「コミュニケーションの問題」「落ち着きがない」となり、この3カテゴリーで全体の52%を占めている（久保山他 2009）。次に示すのは、筆者が実際にインタビュー調査を行なったM君の母親の語りの概要である。この語りの中にも、先程の「気になる子ども」の3カテゴリーが含まれている。

2. 事例紹介（M君の母親の語りの概要）

M君が生まれた時は、ニコニコ笑っていたので、普通の赤ちゃんだと思った。M君は幼児期にことばの発達が遅かった。10歳年上の兄も同じようにことばの発達が遅かったが、保育所に通う頃には普通にしゃべりだしたので、母親からするとM君も保育園に行くようになれば、普通にしゃべりだすと思っていた。しかし、親の問い掛けに応じなかったり、呼び掛けに対する反応がはっきりしなかったりした。公園デビューをしてから3歳くらいまでは、友達がM君を誘うとその誘いを理解して一緒に遊ぶのだが、すぐに一人に戻り石を穴の中に入れていた。3歳児健診で、脳波検査とCTスキャンを受けたが異常は認

められず障がいは確定しなかった。3歳5ヶ月で普通の保育所に通うこととなり、そこでの友だちも仲良くしてくれた。しかしその頃は、団体行動や発表会で大人の視線を浴びると、体が硬直してうまく行動できなかった。トイレの手洗い乾燥機の音などに異常に反応して、急いで逃げていた。外食すると、食事が運ばれてくるまでまわりをうろろし、奇声を上げることもあった。そうすると、周囲から注目されて、落ち着いて食事ができなくなった。その後、M君が小学校2年生の時に「自閉症スペクトラム」の診断が確定した。現在M君は、小学校4年生10歳である。

3. 事例の分析（M君の母親の語りの分析）

末次有加（末次 2014:47）が指摘するように、「気になる子ども」とは集団活動において「問題行動」と捉えられるような逸脱的・不適応な行動を起こす子どもであることが推測可能である。まわりの人は、当該児の「問題行動」と、同年代児の一般的な発達課程の言動とを照らし合わせて、その場で比較検討する。「問題行動」を起こすたびに、「なんだか普通の子と違う」、「どうして石を穴の中に入れて入れるのだろうか」と、一般的な幼児の言動とM君を比較する機会が家族に増えていった。この逸脱的・不適応な「問題行動」を反復する当該児は、次第に「気になる子ども」にカテゴリー化されることになる。M君が「障がい児」のカテゴリーに属するまでのプロセスを、家族の語りから分析してみると、M君が保育所に通うまではことばの発達が気になったが、まだまだ「普通の子ども」だった。それから家族は、M君がまわりからの問い掛

けなどに反応しない、公園での一人遊びを好むなどの心配と、3歳時健診での「異常がない」というお墨付きとの間で、葛藤の時期を過ごす。小学校に入学する時期になり、両親は、医療の「異常がない」という診断より、M君の「問題行動」が積み重なる不安を優先して、M君を小学校の特別支援学級に進学させるという判断を下した。整理すると、生まれた時は「普通の子ども」→「問題行動を起こす子ども」→3歳時健診で医学的には「異常がない子ども」→「問題行動」を繰り返す「気になる子ども」→小学校2年生「自閉症スペクトラム」の確定→「障がい児」のカテゴリーへと変容している。これがM君における「普通の子ども」から「障がい児」への変容プロセスである。つまり最初から「障がい児」が所与の実体として存在しているのではない。M君の場合は、標準化された「普通の子ども」に想定される言動との差異が、表出する頻度によって、段階的に所属するカテゴリーが異なっていることがわかる。

4. 考察

外見だけでは判断がつきにくい発達障がいの場合は、今回の事例のように、障がい確定までの苦しい葛藤の時期を超えなければならないことが多い。「自閉症スペクトラム」は身体的には障がい表れないことが多いので、家族の苦しみも軽度かというところを決してそうではあるまい。それは「普通」か「障がい」かがはっきりしない「どっちつかずのつらさ」が何年も続くからである。「どっち

つかずのつらさ」は、健常者と自分より重度の障がい者とのかかわりのなかで生じてくるものとして、当事者からは指摘されている（田垣 2006:54）。周りから障がい可視化されにくい「自閉症スペクトラム」の場合は、生まれた時の「普通」から、いくつかのカテゴリー分類を経て、「障がい児」の確定がなされる。ところが重度障がいの場合は、生まれた時に周りから医学的にも社会的にも可視化されやすく、いくつかのカテゴリー化されることなく、すぐに「障がい児」の確定がなされる。「自閉症スペクトラム」の場合は、いくつかのカテゴリー分類がなされる「普通」から「障がい」へのプロセスの途中において、「どっちつかずのつらさ」が生じてしまうのだ。M君の場合だと、公園での友達の誘いを理解して集団行動が可能であったので、大きな障がいがあるようには思えなかった。しかし、すぐに集団から離れて元の場所に戻り、石を穴のなかにずっと入れるという解釈し難い単独行動を続ける。母親はこの二つの行動を比較して、M君が「障がい児」であると確定することはできなかった。さらに3歳児健診では異常がないと診断された。しかし、保育所での団体行動や発表会では、逸脱的・不適応な行動が目立つようになった。このように相反する判断材料があり、家族はM君が「障がい児」として社会的に確定するまでは、「どっちつかずのつらさ」を背負い続けなければならなかった。

フリースクールの制度化と不登校擁護運動

—「強いマイノリティ」と「弱いマイノリティ」への分化を中心に—

田中佑弥（武庫川女子大学）

はじめに

これまでフリースクールは正式に教育制度に位置づけられることはなかったが、「超党派フリースクール等議員連盟」（2014年6月3日発足）が、フリースクールを教育制度に位置づける新法の制定を検討している。

発表者は2011年からフリースクールの参与観察を行い、また文献研究としてフリースクールや不登校擁護運動の社会史を研究してきた（田中2015, 2016）。

本発表では、これまでの調査結果をふまえて、フリースクールに関する新法に対するフリースクール関係者のさまざまな声とその背景の整理を試み、今後の課題を描き出してみたい。

本発表では時間の都合上、「不登校擁護運動」に限定して、どのような観点から法律案に対し賛否が表明されているかを条文案に即して検討する。なお、本発表でいう「フリースクールの制度化」とは、新法によってフリースクールを教育制度に位置づけることを意味する。また、「不登校擁護運動」は、不登校を逸脱行為とは捉えず、学校に行かない子どもたちの権利擁護を目指す運動を意味して用いる。

1 法律案に賛成の立場

東京シューレを中心とする新法を推進してきたフリースクール関係者は、フリースクールが正規の学びの場ではないことによって利用者が被るデメリットを解消しようとしてきた（例えば、通学定期券運動など）。賛成の立場の人びとは下記の新法の条文（2016年4月修正）案を評価している。

第十三条 国及び地方公共団体は、不登校児童生徒が学校以外の場において行う多様な適切な学習活動の重要性に鑑み、個々の不登校児童生徒の休養の必要性を踏まえ、当該不登校児童生徒の状況に応じた学習活動が行われることとなるよう、当該不登校児童生徒及びその保護者に対する必要な情報の提供、助言、指導その他の支援を行う為に必要な措置を講ずるものとする。
（条文案は2016年5月2日時点。下線は発表者による。以下同様）

法律案の附則には「政府は、速やかに、教育機会の確保等のために必要な経済的支援の在り方について検討を加え、その結果に基づいて必要な措置を講ずるものとする」とあり、経済的支援が実施される可能性もある。

2 法律案に反対の立場

法律案の第二条で「不登校児童生徒」を「学校における集団の生活に関する心理的な負担その他の事由のために就学困難な状況として文部科学大臣が定める状況にあると認められる者」と定義している。教育委員会や学校が、文部科学大臣が定める基準に基づいて、不登校児童生徒を学校以外の学びの場に誘導（排除）することが危惧されている。多様な学びの場をつくることにより、公立学校における多様性が失われてしまうという批判もある。

法律案の第十二条では、「国及び地方公共団体は、不登校児童生徒が学校以外の場において

行う学習活動の状況及び不登校児童生徒の心身の状況を継続的に把握するために必要な措置を講ずるものとする」とされている。

家庭に不登校の原因があるという前提のもとになされる学校からの干渉を批判してきた不登校擁護運動の関係者のなかには、学習活動や心身の状況を「継続的に把握」されることに強い反感を持つ人びとも少なくない。

3 不登校擁護運動の分化

新法に反対する「不登校・ひきこもりを考える当事者と親の会ネットワーク」の中心人物である下村小夜子(登校拒否を考える会・佐倉)、内田良子(カウンセラー)、山下耕平(フリースクール・フォロ事務局長、元東京シューレ・スタッフ)は、奥地圭子(東京シューレ理事長)と長年、不登校擁護運動を共に担ってきたが、新法をめぐる意見が対立している。

不登校への対応が厳しかった時代には、不登校の子どもたちの権利擁護のために両者は共闘していたが、安倍首相が東京シューレを訪問し、「新自由主義」との親和性が高い議員たちがフリースクールの制度化を推進するようになると、法律案をめぐる意見対立が表面化するようになった。

4 今後の課題

フリースクールに関する新法に賛成／反対どちらの立場にもそれぞれの課題がある。

フリースクールに関する新法に賛成の立場に対してよくなされる批判に、以下のようなものがある。

フリースクールが不登校の子どもたちを支えてきたことは評価でき、フリースクールに対する支援も検討されるべきであるが、実際の制度運用は行政によってなされるため、不登校の子どもたちにとって真に良い制度となるかの保障がなく、新自由主義的教育改革の契機として利用されてしまうのではないか。

複雑な政策過程において当事者の要求が完全に認められることは相当難しいことであり、当事者の求めるものとの違いが生じることはある程度はやむを得ないとも考えられるが、当事者の要求に反するものになっては逆効果になり得る。

一方で、フリースクールの制度化を批判するだけでは、不登校の子どもたちへの支援は不十分なままであり、学校復帰の傾向が強まるなかで不登校の子どもたちが追いつめられることにもなりかねない。

不登校擁護運動は、リスクを覚悟で行政との交渉を通して不登校の子どもたちの権利保障を図る「強いマイノリティ」と、家庭への干渉を恐れる「弱いマイノリティ」に分化する傾向にある。

フリースクールの制度化は日本において初の試みであり、また「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律案」は二十条からなる理念法であるから、フリースクールの制度化がどのようなものになるかは現時点では不明確である。

その成否は、法律制定後の実務者による制度設計、運用にかかっており、どのような理念のもとに進められるかが重要である。真に不登校の子どもたちのためになる制度を設計するには、それぞれの理念を再検討することが必要であり、1980年代に不登校の当事者たちから始まった不登校擁護運動に改めて注目する必要があるだろう。

【文献】

- 田中佑弥 2015 「「不登校」像の変容過程——精神科医、フリースクールに関わる人びとを中心に」『臨床教育学研究』3, pp. 127-145.
 ———— 2016 「日本における「フリースクール」概念に関する考察——意識としての「フリースクール」とその濫用」『臨床教育学論集』8, in press.

10代の出産に対する意識からわかること

梅原 佐知子（東京都立橋高等学校）

はじめに

現代社会において、10代の少女の出産が、東京都、他県でも確認されている。高校時代、周囲にいた同級生たちが、妊娠や出産するといった事例は無く、現実的なことではなかった。しかし、高等学校内で、妊娠し、出産する高校生が現実にいる。10代で出産することを高校生たちへ推奨はしない。だが、現実に出産する高校生たちがいれば、その少女たちを放っておくことはできない。現代の日本の社会で、少女たちがどのように子どもを育てていかなければならないだろうか。

1 目的

『思春期学』（VOL. 26 NO. 1 2008）によると、次のことが述べられている。「当事者である高校生などが妊娠や出産に対してどのように考えているのか」。高校生の妊娠や出産は、性行動を抜きにしては考えられないだろう。「高校生のはじめての性交の動機は、「愛していたから」が半数以上を占め、「遊びや好奇心から」「ただなんとなく」という意識であり、多くのパートナーとの間で行われている現状がある。そこには生殖性への考慮はなく、愛しているという連帯の性、お互いに好きだからセックスしてもよいという快樂の性の認識が強いようである。

18歳以下の非嫡出子の占める割合は31.5%で、これは5年前の26.2%よりも5.3ポイント増加している。非嫡出子の増加は、ひとつの社会の変化の表れだと考える。

「現在の高校生に対してどのような意識をいっているかを知ることは、妊娠、出産する生徒への支援を考える際に重要である」。

2 方法

現代の10代の少女の出産の現実の数値を明らかにするために『人口動態統計年報（確定数）-平成26年-』（東京都福祉保健局総務部総務課統計調査係，2015）と『思春期学』（VOL. 26 NO. 1 2008）の先行研究で行われた調査を分析する。

『人口動態統計年報（確定数）-平成26年-』（東京都福祉保健局総務部総務課統計調査係，2015）によると、次のように10代の出産数を表している。平成26年、母親年齢が15歳未満だと4人、母親年齢15歳～19歳では749人、10代の出産合計数は753人である。その中で、母親年齢15歳未満が、区部（練馬区1人、江戸川区2人）は3人、市部（八王子市）は1人であり、郡部と島部はいない。江戸川区の下町地区に多くみられる。また、母親年齢15歳～19歳では、区部（足立区78人、江戸川区66人、葛飾区46人、大田区43人、練馬区40人他）が439人、市部（八王子市51人、町田市38人、府中市27人、青梅市20人他）が300人、郡部（瑞穂町9人、日の出町1人）は10人、島部0人である。母親年齢が15歳未満と15歳～19歳で共通して多い区部は、江戸川区である。東京都でありながら、千葉県などに程近い東京都下町地区に多く見られる。また、町工場がある大田区、そして練馬区でも多く見られている。毎年、似ている傾向が見られ、地域は、特に下町に集中している特長が浮かび上がる。

『思春期学』（VOL. 26 NO. 1 2008）の先行研究からの調査は、「対象は都立近県の公立全日制の普通高校の男女の生徒である。方

法は平成19年11月～12月に、高校生の性交経験、避妊、出産に対する意識など12項目についての調査票を、教諭を介して生徒に配布し、記載後827人の回収を得られた。

次に事例を述べる。

「B子は17歳、高校2年生。切迫分娩の状態です。救急車にて入院して15分後に出産した。児は体重2,904g。パートナーは入院後一度も病院にくることはなく、連絡が取れなくなりその後は音信不通となった。出産後に高校を中退したが、育児はせず、子どもは児童養護施設に預けられた」。パートナーとの不仲や育児放棄、親が子どもを育てることへの責任のがれの一部が見られる場面である。

3 結論

『思春期学』によれば、次のように述べられている。「妊娠したら（男子は妊娠させたら）産むかどうかとその理由についてである。自分が妊娠したら産むかどうかは、産むが41.7%、産まないが47.6%であった。男女別では、女子は、産むが47.1%、産まないが46.8%で産むが多く、男子生徒は、産むが36.2%で、産まない48.8%で、産むは女子が約10ポイント高く、産む性である女子の意識が高いことがわかる。男子は産まないと回答したものが多く男女間で差がみられる。

産む理由は、男女ともに「命が大切だから」が最も多く、女子92.3%、男子82.2%で女子が有意に多く見られた。次に女子では「中絶をしたくない」49.5%、赤ちゃんがかわいい29.3%で、男子は彼女が好き31.9%、赤ちゃんがかわいい29.6%、中絶をしたくないは23.0%で、中絶をしたくないは女子が15ポイントも高く、女子に高い傾向がみられた。赤ちゃんがかわいいについては、男子のほうが多少高く、彼女が好きという愛情面も男子のほうが高い。

産まない理由は、男女ともに「経済的に困る

から」が最も多く女子63.8%、男子63.2%、次に「高校生だから」、「まだ子供だから」などの順であった。

また一般に高校生が妊娠した場合、「産む方がよい」は女子61.8%、男子41.8%で、女子が有意に多かった。一方、「産まない方がよい」は男子46.6%、女子32.8%で、男子が有意に多かった。女子は自ら妊娠した場合の肯定率47.1%よりも、一般的な出産の肯定率が有意に多くっており、自分は産まないが一般的には産んだ方がよいと意識していることが分かる。

産んだ方がよいと考える理由は、「育てることができれば」が全体では78.0%で最も多く、男女別では女子が有意に多かった。次いで女子は「子どもを産むのは本人の自由」、「経済的心配がなければ」などの順で、男子は「経済的心配がなければ」、「子どもを産むのは本人の自由」などの順で女子の2位3位と逆転していたが、いずれも女子が有意に多かった。経済的な心配と結婚が前提の2項目は女子より男子が多く、ほかはすべて女子が有意に多く、生むことの主体者である女子の意識が高いことが明らかになった。男子のほうが、現実を切実に受け入れていることがわかる。身体的、精神的に男性、女性の役割の差が表れている。

次に、高校生は産まない方がよい理由は、「経済的に困る」が全体では71.6%で最も多く、高校生の現状から生活に直結した経済問題を第一に考えており、女子が有意に多かった。次いで「まだ子どもだから」は女子に有意に多く、「高校生だから」、「学業をすべき」の順でいずれも女子が高値であった。一方、「親になる資格がない」「親が許さない」の2項目は男子に有意多く、男子は産まない選択をする意識が強いことが明らかになった。男子は自分の親を意識し、親の意見に従う傾向があることがわかる。女子は学業をすべきと教育の重要性を言う。

中国都市部における産育実践の現状とその変化

—産育用具を通して—

翁 文静 九州大学人間環境学研究院 学術協力研究員

1. はじめに

伝統の産育習俗は、どの国でも、近代化とともに大きく変容してきた。中国における産後一ヶ月の養生期間の習俗である「月子 (yue zi)」¹も曾てないほど変容しながらも現存している。一昔前の中国では、産婦と新生児が家の中で、実の母もしくは姑の世話を受け、様々な禁忌を守りながら、一ヶ月を過ごしていたが、最近では、親族の代わりに、月子の専門家「月嫂 (yue sao)」²が登場し、産婦と新生児に科学的なサービスを提供するようになりつつある。さらに、「月子センター」と呼ばれる施設まで作られ、医師・看護師、栄養士、月嫂たちに囲まれ、月子を積極的に享受する産婦も増えてきている。

本研究は、中国現代都市部における月子に密接に関わる月嫂に注目し、彼女たちを取り囲む様々なモノ・道具の分析を通して、月子の現状とその変化を明らかにすることを目的としている。具体的に、産育実践に関わる産育用具の選択や受容をめぐる月嫂と他の人びと（トレーニングセンターや病院関係者、雇用主）の間の交渉プロセスを描くことで、伝統的な産育習俗と現代の産育方法、もしくは、漢方と西欧医学の知識・技術の混在、衝突、融合、折合などの特徴について考察していきたい。

2. 本研究の方法

本研究で用いるデータは、主に2013年8月から、2015年12月までの間に、現地調査でのフィールドワークを断続的に実施したものである。

<参与観察>

(1) 月嫂トレーニングセンター (H トレーニングセンター) において、155 時間の月嫂養成訓練、計 4 日間の特別訓練 (催乳師、月子料理栄養士³)、及び 3 日間の産婦人科病院 (HK 病院) の研修に参加し、参与観察や聞き取り調査を実施した。

(2) 月嫂たちの勤務先である HK 病院、月子センター、及び雇用者宅で行われている産育実践や産育に関わる人びとの間のやり取りを観察した。

<インタビュー>

(1) H トレーニングセンター、月嫂派遣会社 2 (A 社と H 社) 社の経営者やスタッフを対象に、インタビューを実施した。

(2) 月嫂あるいは月嫂経験者 14 名を対象に、それぞれ数時間、場合によっては数日間をかけて、半構造インタビューやインタビューを行い、さらにネット上での聞き取り調査を実施した。

3. 結果

本研究は、月嫂たちが使用する産育用具を衣食住という三つの項目に分類する。それぞれの代表的なものとして、蠟燭包、月子料理及びベビーベッドを取りあげる。

(1) 蠟燭包—衣

蠟燭包とは新生児を小さな掛け布団にくるみ、手足を動かないように紐で布団をきつくしばる風習である。

四川省出身、40 代の半ばの A さんはトレーニングセンターに通ったときに、医師などの講師に「蠟燭包は新生児を拘束するため、発達に悪い影響を与える可能性がある」と教わったた

め、蠟燭包を実施しなかった。しかし、ある保守的な祖母に「音に敏感に反応する孫をぐっすり寝かせるため、蠟燭包をさせてください」と強要され、仕方なく布団を用いて、ややきつく新生児を包み込んだところ、新生児の睡眠が改善された。そこで、Aさんもきつめに新生児を包む方法を習得し、実践し続けているという。

(2) 月子料理—食

月子料理とは、産婦の悪露の排出や、健康回復のため、産後約1ヶ月間食べる、漢方を使ったスペシャルメニューである。伝統的な中国の月子料理は卵や油物などを中心とするため、産後の肥満に対する心配の声が多い。近年、台湾企業であるG社は、太りにくい「科学」的な段階式月子料理⁴を提供し、人気を集めている。

AさんはG社の月子料理を全面的に受け入れているが、G社の料理は高額のため、注文するのではなく、G社の料理メニューを模倣する方法をとっている。また、彼女は漢方薬の知識を持ち、月子料理の中に薬草も入れる。

上海出身の50代の女性HさんはG社の月子料理に対して、台湾の料理は中国人に合わないという理由で拒否する姿勢を見せている。彼女は伝統的な月子料理を作っているが、産婦の状況に合わせて新しい食材も加える。特に、母乳不足の産婦にボケの実(近年女性に人気の果物)を入れた料理を多用している。

(3) ベビーベッド—住

中国伝統的な新生児の寝具は揺籠である。しかし、近年では、揺籠の代わりに様々な機能付きのベビーベッドが消費者によって選ばれている。中でも、小さい揺籠を入れたベビーベッドが他と比較して人気を博している。

しかし、月嫂たちは決して新生児を揺籠で揺らさない。彼女たちにその理由を聞くと、「昔は揺られると子どもが気持ちよく寝ると言われたが、実はこれは非科学的である。私たちは医者や看護師に揺らすことが子どもの発達

に悪いと教わったから」と答えた。

その中、20代後半の月嫂Eさんは、揺籠を、新生児を揺らす道具として使用するのではなく、新生児を揺籠に入れたまま窓際まで運び、日光浴をさせる道具として使うという行動を取っていた。

4. 考察

現代中国都市部における月子の特徴は科学的(中国語では「科学 kexue 月子」)である。「科学 kexue 月子」の中身は①資格化された月子、②月子の医療化、及び③商業化された月子である。

一方、月子の実践者に目を転じると、彼女たちが経験知・臨床知を用いながら、新しい実践を創造し続けていることが分かった。

注

1、月子とは、産後一ヵ月の間、歯磨き、沐浴、読書、皮膚の露出、水道水の使用、外出などの禁忌、及び一日5回の食事と大量のスープの摂取、ベッドでの安静などの規範のことである。

2、「月嫂」とは、月子期間中に産婦および新生児の世話をする専門の家政婦のことであり、正式な名称は「母嬰護理員」である。

3、催乳師は日本の助産師のように母乳マッサージを施術する専門家であり、月子料理栄養士は月子中に産婦のために特別な月子栄養料理を作る専門家である。

4、段階式月子料理とは、一月の時間を4週に分け、それぞれの週に、産婦の身体的・精神的状況に合わせて、異なる食事を取ることである。

<参考文献>

- ・坂元一光, アナトラ・グリシャナティ 2008「ビュシユック育児とその再編—中国新疆ウイグルの産育文化の一側面」『九州大学大学院研究紀要』第10号
- ・姚毅 2009「産後の養成坐月子—中国」『アジアの出産—リプロダクションから見る文化と社会』勉誠出版

多文化保育の定義に関する研究

—保育士の意識を中心として—

品川ひろみ（札幌国際大学短期大学部）

1. はじめに

法務省によれば 2015 年 6 月現在、5 歳以下の在留外国人児童は 87,675 人と 9 万人近い。保育施設においても多くの外国人児童や外国につながる児童が在籍している。

保育所は子どものケアと教育が一体的に行われ、人として社会生活を送るための基礎的な力を育む極めて重要な場である。そこでの保育は管轄する厚生労働省が定めた保育所保育指針に基づき行われている。

保育所保育指針には多文化保育に関する記載が確認できるが、その一つ、「第 3 章 保育の内容の 2 「保育に関わる全般的な配慮事項（オ）」によれば、「子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるよう配慮すること」とあり、解説では「保育士等はそれぞれの持つ文化の多様性を尊重し、多文化共生の保育をすすめていく

ことが求められます」「外国籍の子どもを尊重することだけでなく、宗教や生活習慣など、どの家庭にもあるそれぞれの文化を尊重し、十分に認識することが必要です」と多文化保育への言及が見られる。

また多文化保育に関する先行研究によれば、多文化保育は外国につながる児童を対象としているばかりでなく、すべての児童に必要な保育実践であり、外国につながる児童へのかかわりを通して子どもたちに多文化共生の芽生えとなるような取り組みが求められている。

では保育士たちは「文化の多様性を尊重」や「多文化共生の保育」についてどのように捉え保育を行っているのだろうか。本報告では実際の保育現場において、多文化保育がどのように捉えられ、保育が実践されているのかについて調査結果をもとに検討する。

2. 調査の概要

(1) 調査の概要

調査の対象はM県のI町である。調査は町内の認可保育所6園の保育士148名を対象として質問紙調査法で行った(2016年2月)。

3. 調査の結果

①異なる文化の捉え

母国の文化が出やすい場面としては子どもに対しては「給食」64.9%、「自由遊び」13.4%、「子ども同士のケンカ」12.7%と食文化以外は多くはない。保護者について見ると「教育への期待」16.8%、「お迎え時の子どもへの態度」16.8%、「励まし方」16.1%、「子どもにできることは子どもにさせる」15.3%など、比率は高くないが日本人保護者との違いがみられる点が多いと感じている。

②多様性を育む機会

保育士たちは幼児期に重要なこととして多様性の芽を育てることを「とても重要」31.6%、「まあ重要」58.1%と考えており、自国の文化を身につけることについても「とても重要」22.8%、「まあ重要」52.9%と考えている。実際に保育

の中で外国や少数民族の文化を取り入れているかについては「よくある」20.3%、「多少ある」22.6%という結果であるが、保育室に外国の文化に関するものを置いたり掲示している者は40.5%である。

③多文化保育への評価

外国につながるのある子どもの入所について「とてもよい」23.4%、「まあよい」57.0%と多くが肯定的な捉え方をしている。それによって子どもの多様性が育まれるかについて「とてもそう思う」16.9%、「まあそう思う」49.3%という結果であった。

4. まとめ

保育士たちは外国につながる子どもの保育に対して丁寧な保育をし、日常の保育においても「文化の多様性」「多文化共生の保育」を意識している保育者が多い。しかし日常の保育の中でそれらをどの様に捉えているのかについては、明確とは言えない面がある。その背景として多文化保育についての学習機会や研修機会について保障されていないことも要因の一つであると考えられる。

日本人学校の教員という選択

作田良三（松山大学）

1. 本報告のねらい

教職志望動機や意欲に関する調査研究をひも解くと、現職教員や教職履修中の大学生に対するものは以前から多数存在する。たとえば山崎（2012）は、教職を心に決めた時期に「小・中学校の頃」を挙げる教員が多いことから、「早い段階から教職選択を行った教職志向性の強い者たちの多くが難関となった採用試験を乗り越え、教職に就いていったともいえよう」（山崎 2012, 93頁）と論じている。

ただ、この推察には「教職の志向性の強さは、その持ち続けた期間によって推し量ることができる」という仮定が含まれよう。はたして、かつて教わった教師へのあこがれを心に抱いてから、他の職業を選択肢に入れることなく一貫して教職への道を志望してきたのだろうか。ややもすると、教職志望者のキャリア選択に関して、直線的なモデルがイメージされすぎていないだろうか。

こうした教職志望意欲の変容プロセスの多様性を描き出すうえで、ライフヒストリー研究は有用であるだろう。キャリア選択途上にある、日本人学校の現地採用教員に着目し、彼ら彼女らが日本人学校の現地採用教員に至った経緯、および今後の展望に焦点を当てることにより、進路選択のプロセスに迫るのが本報告のねらいである。

2. 日本人学校への着目

日本人学校は、海外に在住する日本人の子どものために設置された在外教育施設のひとつであり、2012年現在、50カ国・地域に88校設置されている。

日本人学校に関する研究では、従来エスニシティに焦点を当てた「日本人性（日本人らしさ）」

を扱う研究が蓄積されており、たとえば芝野（2014）では、日本人学校教員へのインタビューをもとに、教員の日常経験から「日本人性」にアプローチしている。

日本人学校教員に焦点を当てる際、こうした「日本人性」という視点は無視しえない面もあるが、日本人学校教員の意識や行動、葛藤などが、「日本人性」に集約されるとは限らず、むしろそのことで一人ひとりの独自性や多様性を描きにくくさせる恐れがある。

日本人学校の教員は、日本の現職の公立学校教員の中から派遣される教員（派遣教員）と、学校の財源で採用される教員（現地採用教員）とに大きく分けられる。現地採用教員のなかには、日本の大学を卒業後、初職として採用され、教師生活と海外生活を同時にスタートさせる者も含まれる。現地採用教員の任期は3年で、彼ら彼女らは任期終了後に職業選択を迫られるため、大学卒業生のキャリア形成（選択）という点にアプローチするものである。

3. 「日本人学校教員」の選択

(1) 教職志向性と海外志向性

調査協力者の多くは、教員採用試験で不本意な結果であったことをうけ、現地採用教員の募集に応募している。任期3年を終えたあと、改めて教員採用試験を受験することを視野に入れている。

その一方、海外旅行や海外生活を多く経験し、海外で働くことに抵抗を感じず、むしろ「海外で働きたい」という思いを抱いて赴任した教員もいる。

教職を一つの進路と考えつつも、海外で活躍できる違う職業への道も考え、どちらにも舵取りができる日本人学校への赴任に踏み切って

いるのである。

(2) 教師としての能力不足感

教師としての能力が、自分自身に不足していると捉えがちである。それは、かつて自身が教わった教師と比較して、まだ教える立場として不十分だと感じたり、十分な教科知識を備えていないと捉えたりしている。

日本人学校勤務経験のある小学校時代の恩師と同じ「経路」を辿ったA先生は、日本人学校での教員生活をとおしてもまだ自己の能力不足感を払しょくしきれずにいる。

また、教科を教える中でも、子どもたちの知らない幅広い知識や体験を、教師として身につけておきたいという。

(3) 自己成長への期待

D先生は、教員採用試験に合格していたにもかかわらず、日本人学校の教員という選択をした。「永久に教職に就くこと」への抵抗があり、「絶対になりたい」という決意をもてなかったという。

そこで、頼る場所をなくして自立し、自分を「成長」させたいという思いを抱いて日本人学校へと踏み出した。

(4) 教職へのバイパス

A先生は、恩師の「教師はいつでもなれる」という助言もあり、一般企業の社会人経験をしたのちに、日本人学校に赴任している。

E先生は、大学院修了後、日本人学校赴任前に臨時採用教員を数カ月経験しており、たとえば日本人学校が不採用であっても「教員以外でも働いてみたい」、しかし「最終的には教員に戻ってくる」という思いを持っていた。

ただその一方、E先生は、教職への道筋として「講師をしながら教員採用試験の勉強を積み重ね、そして合格に至る」というルートをイメージしていたが、実際にはそうした典型的モデルをなぞらえなかった自分にもどかしさも感じていた。

4. キャリア形成に向けて

日本人学校の教員を選択した理由として挙げられる「自己の成長」が示すように、「教師としての成長」に限定することなく、自分には成長が必要という認識がある。そのための刺激や経験が海外での仕事・生活で得られるという期待が垣間見える。

「教職に向けた成長」としてみれば、まず「人間性」と「専門性」という二つの側面が意識されている。子どもに相対して教える人間としてふさわしい社会経験を積みたい、そのために海外生活経験が持つ意味は大きいというのが一つである。幅の広い教師へと成長したいのである。

また、年間をとおして子どもの教科指導を担い、子どもの学びに寄与したい、そのための教科知識や学級指導など専門性を高めたい、というのがもう一つである。

このほか、キャリア形成としては、「教職か他の職業か」だけでなく、「教職なら校種はどれか」という選択肢に直面している。日本人学校（小学部・中学部）で教えるうちに、たとえばC先生は、より専門的な内容を教えることができる高校教員への思いを強くしており、B先生は「伸びしろのある」中学生への指導に魅力を感じている。また、中学校での臨採を経験しているE先生は、教科担任制の小学校の方が「ちょっとした問題」にも対応できると考え、小学校教員への興味を深めている。

参考文献

山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社、2012年。
芝野淳一「日本人学校教育の『日本らしさ』をめぐる実践と葛藤—トランスナショナル化する在外教育施設を事例に—」『教育社会学研究』第95集、2014年、111-130頁。

米国の保育者は日本の幼稚園における

「クラス対抗競技」をどのように捉えるのか？

中坪史典（広島大学）

1. 問題と目的

文化を反映する現象の多くは日常生活の中で習慣化されており、人々の意識にのぼることは少ない（森 2007）。従って、日々の実践について自身が依っている文化を理解するためには、自身と異なる背景を持つ人たちの視点が有効となる（Rogoff 2003/2006）。このことは、日本の保育を理解する上でも同様だろう。これまで報告されてきた米国研究者が捉える日本の保育実践は（e.g. Peak 1991; Lewis 1995; Holloway 2000; Walsh 2004; Burdelski 2010, 2013）、私たちが自明視する保育内容、方法、保育者と子どもの相互作用に関する固有性や卓越性、問題点や課題の自覚化を促す。

中でも、Tobin, Hsueh & Karasawa (2009) は、子どもの喧嘩場面に注目し、日本の保育者は制止するよりも子ども自身で解決することを期待して待つ傾向があると指摘する。こうした保育者と子どもの相互作用は、即座に喧嘩を制止し仲裁し秩序立てて子どもの誤った行動を正すことを常とする米国保育者からすると不思議に見えるという（唐澤 2006）。このように、異文化（cultural outsiders）の人々の意見に耳を傾けることで、日本の保育内容、方法、保育者と子どもの相互作用がいかに文化的要因に規定されているかを探ることができる。

本研究の目的は、日本の幼稚園の運動会で行われた「クラス対抗競技」を対象に、米国保育者はその実践をどのように捉えるのかを明らかにすることである。米国では、全米乳幼児教育学会（NAEYC）が示す「発達にふさわしい実践（Developmentally Appropriate Practice: DAP）」などで述べられるように、例えば、椅

子取りゲームのような子どもを競争させて勝敗を明示する実践は、子どもの自尊心を損ないかねないという理由から奨励されない。負けた子どもを外に出してゲームが終わるまで待たせるよりも、残った椅子をどうシェアするかを考えることが重要である（馬屋原 2016）。

発表者が米国保育者の意見を聞き取る際に使用した映像は、かえで幼稚園（広島県廿日市市）の運動会で行われた5歳児2クラスが競争し勝敗を競う「クラス対抗競技」（箱んでハイタワー：約15分）である。運動会当日までの約4週間に渡って、子どもがアイディアを出し合い、知恵を使い、仲間と協力しながらチームの勝利を目指して取り組む。その過程では練習試合も行われ、本番当日も含めてその都度勝敗が決められる。同実践は、子どもが協働する中で多様な気づきが生まれ、学びが深まっているなどの点が指摘されている（e.g. 無藤 2016; 秋田 2016; 河邊 2016; 吉永 2016）。

このように、日本では好意的に受け入れられる同園の「クラス対抗競技」は、競争や勝敗の明示を奨励しない米国保育者から見るとどのように映るのだろうか。この点を明らかにすることで、私たち文化内（cultural insiders）の視点からは理解することのできない同実践の固有性や、その背後に潜在する日本の文化的特性を探ることができると思う。

2. 研究方法

2015年9月、米国テネシー州における保育施設の保育者（5名）に対してフォーカス・グループ・インタビューを実施した。同施設は、社会的構成主義（social constructivism）に基づ

いて子どもの学びの環境を創出しており、モンテッソーリやレッジョ・エミリアに触発された実践に取り組んでいる。

研究方法として、Tobin (1989) が考案した Video cued Multi-vocal Ethnography を採用した。「クラス対抗競技」の映像を視聴してもらい、その後映像について語り合ってもらった。映像は、たとえ異国の実践であっても臨場感が得られ、多様な感情が喚起され、豊かな語りがもたらされる。映像を刺激媒体 (cue) とすることで視聴者 (米国保育者) は、自国での自身の経験や保育観と照らしながら、自らが暗黙的に有する実践知を語るができると考えた。尚、得られた語りを和訳し、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷 2007, 2011) を用いて分析するとともに、導出された構成概念をローデータ (英語) の文脈の中で検討した。

研究倫理に関して、事前に本研究の目的を協力者全員に伝え、調査協力や研究結果の公開等について文書で同意を得た。

3. 研究結果

米国では、子どもの競争は奨励されないにもかかわらず、米国保育者は「クラス対抗競技」の映像を興味深く視聴し肯定的に捉えていた。その理由として、同実践は米国保育者に次のような「意外性」をもたらしたことが分かった。

3.1. 競争によってチームワークが培われ学びが促されることの「意外性」

「クラス対抗競技」では、練習試合に敗れたことでむしろチームワークが培われ、子どもの中からユニークなアイデアが次々に生まれ、学びが促されていた。大人になると競争社会にさらされる米国では、幼児期から競争心を煽ることが過度な優越感や劣等感を子どもに与えかねないことが懸念されている。そうした米国保育者にとって、競争がもたらす子どもの育ちは「意外性」を伴うものであった。

3.2. 負けても子どもが腹を立てないことの「意外性」

「クラス対抗競技」の映像からは、練習試合も含めて敗れた子どもが立腹したり、落胆したりする様子は見受けられなかった。競争によって子どもが落胆することで、自尊心が損なわれたり、保護者への説明責任が難しくなったりすることが懸念する米国保育者にとって、むしろ競争で勝敗が明示されない方が子どもの「消化不良感」「報われない感」をもたらしかねないと捉える同園の実践は「意外性」を伴うものであった。

3.3. 負けた者同士で慰め合っていることの「意外性」

「クラス対抗競技」の映像には、敗れた子どもが立腹したり、落胆したりする様子が見受けられないだけでなく、むしろ同情し合い慰め合うなど、共感感情を表出する場面が映し出されていた。競争が子どもの優劣が顕在化させることが自明の米国保育者にとって、日本の子どもたちのこうした感情表出は「意外性」を伴うものであった。

4. 総合考察

以上の結果は、いずれも私たち文化内の者にとっては気付くことが難しい、米国保育者の意見に耳を傾けることで顕在化した日本の文化的特性を含むものである。「クラス対抗競技」という勝敗を決する競争でありながらも肯定的に捉えた米国保育者の背後には、同実践が彼女たちの目指す社会的構成主義のアプローチと親和性が高いことが考えられる。「良い実践 (Good Practice)」とは、文化の如何を問わず通底する要素を有していると言えよう。

他方で、米国保育者は、同実践が日本だから可能であること、米国で同様の実践を行ったとしても、決して同様の成果が得られるわけではないことも理解していた。このことは、同実践において展開される保育内容、方法、保育者と子どもの相互作用が、日本の文化的要因に規定されていることを示すものである。

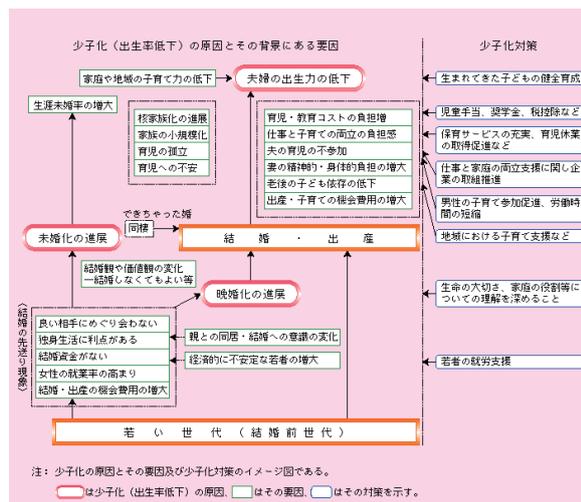
子どもの成育環境における地域ネットワークの拡充に向けて

春日清孝（明治学院大学非常勤）

0. 研究の目的及び対象について

本研究は、2014年5月から大々的に取りあげられるようになった「地方消滅」と「896自治体消滅の恐れ」というショッキングなタイトルによって先導された一連の動きを振り返りつつ、そこで何が問題にされ、どのような解が目指されているのか、これをできる限り現場の視点から再点検し、今後の方向性を再検討する。

言うまでもなく、「地方消滅」は人口減少問題、言い換えれば少子化問題であり、それを単に「子どもを産める」女性の数量的増減として議論するのは一面的に過ぎよう。「出産」を先延ばしにする、または選択しないメンタリティは、ある種、現代社会における安心感のなさに起因しているとも考えられるのだが、もしこれが正しいなら、一連の施策は大きく空振りすることになるかもしれない。



平成16年版少子化社会白書 1-2-1 図 少子化フローチャート

出産のための環境だけでなく、より広いスパンに対応できる環境、敢えて言うならば、子どもが成育していく環境全般を考慮に入れた「地域づくり」が求められるのではないだろうか。

1. 「地方創生」への問題提起とその錯綜

既に「地方消滅」というテーマが登場した当初から、様々なリアクションがなされてきた。批判的なものをいくつか取りあげてみると、①山下祐介『地方消滅の罟』（山下 2014）②小田切徳美『農山村は消滅しない』（小田切 2014）③千田有紀「『増田レポート』を読む—『輝き』と『死』のはざまで」（千田 2015）などが目につく。一言ずつ述べておけば、「地方消滅」キャンペーンで「選択と集中」という地方切り捨てのロジックを問題にした山下論文、「田園回帰」をキーワードに、人びとの「地方」への還流が始まっていると述べた小田切論文、そして「希望子ども数」という曖昧な概念を根拠に合計特殊出生率を1.8に回復可能とする論拠をつく千田論文となるが、それぞれの論理は批判者相互にも向けられていく。山下から小田切に対しては実証性が問題提起され、千田から山下に対してはジェンダーの観点から、女性の雇用拡大に対する否定的な言説が問題視されている。

このように、「地方創生」というプロブレマティクとそれへの批判は、必ずしも集約的な方向性を示しているわけではないことを確認しておく必要がある。

重要なのは、それぞれの独自の観点に基づいた空中戦を自在に展開することではなく、現場における「じか」な感覚を確認していくことではないだろうか。

2. 「総合戦略」と「人口ビジョン」の位置づけ

既に周知のことだが、2014年、政府は「経済財政運営と改革の基本方針(骨太の方針)」において人口減少と東京への一極集中を是正す

る体制を整え、「まち・ひと・しごと創成本部が設置された。その後、「長期人口ビジョン」と5カ年の「総合戦略」が立てられ、都道府県や各市町村にもその策定が「努力義務」として課されている。

その際、いち早く15年3月に京丹後市が仕上げた人口ビジョンが批判されたように、単なる憶測ではなく、「地域経済分析システム RESAS」で公開されているビッグデータを活用した厳密な推計が必要とされる。また、「明確な目標と KPI(Key Performance Indicator)を設定し、PDCA(plan-do-check-act)サイクルによる効果検証とその改善」も求められる。さらに、そこには「産官学金労言」(産業界、地方公共団体や国の関係機関、大学等の高等教育機関、金融機関、労働団体、メディア)の協力や参画が求められてもいて、まさに当該地域総体による「地方創生」が念頭に置かれている。

ここで、総合戦略の事例として、岐阜県白川村のそれを紹介したい。

3. 白川村総合戦略

岐阜県白川村では、2015年12月16日に、「まち・ひと・しごと創生 白川村総合戦略」を策定した。表紙に、「私たちの日本一美しい村」というタイトルが筆文字で冠されている。

白川村ではこれまで地方自治法に基づいた「総合計画」を5回にわたって策定していたが、地方自治法の改正に伴い、その策定義務が消失した「第六次総合計画」について、2015年がその前期計画の終了年度にあたることから、今までの計画内容を精査して、「第六次総合計画基本計画(後期)として定めたものである。

2015年時点で、人口が1671人。年齢3区分の構成比は、生産年齢人口53.8%、年少人口14.4%、高齢人口31.8%となっており、高齢人

口は目に見えて増加している。

合計特殊出生率は2.23で、それだけ見れば人口置換水準を上回っているものの、実数は15人程度ときわめて少ない。

人口増減を見ると、社会増減、自然増減、ともに2004年以降はマイナスで、特に社会減が人口減の大きな要因になっている。2040年には村人口は1398人(18.5%減)と推計される。

この上で、村づくりの方針は以下のように策定されている。

- 村民一人ひとりが村のことを考え、参加できる白川村をつくります。

- 単独村だからこそできる個性的な村づくりをすすめます。

- 人口減少、少子高齢の時代に生きるひとづくり・ものづくりをめざします。

- 村民全員が安心して生活できる環境づくりをめざします。

- 国内外の人たちとの多様な交流によって村を活性化します。

- 白川びとの心(結の心)を継承し、磨きをかけます。

6章では「共に育つ心」として、生涯学習や子育て支援、白川村学園の意義が強調され、最後の7章では「結でつながる心」として、近年希薄化する自治活動や自治組織を「強化することが重要」とされる。

本報告においては、あらた沖縄県竹富町の人口ビジョン、総合戦略に触れ、比較対照しつつ、子どもの生育環境をいかにネットワーク化するか、その可能性について検討したい。

<参考文献>

- (1) 山下祐介『地方消滅の畏』ちくま新書、2014
- (2) 小田切徳美『農山村は消滅しない』ちくま新書、2014
- (3) 千田有紀「『増田レポート』を読む―『輝き』と『死』のはざままで」『季刊ピープルズ・プランvol.68』ピープルズ・プラン研究所、2015:22-30

きょうだい構成は学力に影響を与えるか

前馬優策（大阪大学）

1. 問題の所在

子どもは、生まれてくる時代や地域を選べないのと同様に、生まれてくる家族を選ぶことができない。そうした前提に対する問題意識から、子どもの地位達成や教育達成と「家族」の関係性について研究が進められてきた。しかし、「個人」の地位達成や教育達成を扱う際に、「家族」や「親」の属性が問題になることはあったとしても、家族「内」の異質性であるきょうだい関係が中心的な問題になることは少なかった。重要な偶発的「変数」であるにもかかわらず、日本の社会学的研究において、きょうだい関係は扱われてこなかったのである（藤原 2012）。

本発表は、こうした問題意識を背景として、きょうだい関係が子どもの学力に与える影響について検討しようとするものである。これまで、主に社会学の分野で扱われてきた「きょうだい関係と教育達成」の問題では、現代日本では出生が早いほど教育達成は高くなる傾向があること（苫米地 2012）、きょうだい数や出生順位の教育達成に対する負の影響は、収入が高ければ小さくなること（藤原 2012）が報告されている。一連の研究は総じて、きょうだい数が多いほど、また出生順位が遅いほど、教育的には不利になると結論付けてきた。

ただ、そのプロセスで重要な位置を占めると想定される「学力」について、「きょうだい」を視野に入れた研究は日本では行われてこなかった。数少ない先行研究の中では、赤林ら（2011）が、きょうだい数や出生順位は学力に影響をしないと報告している。一方で伊佐（2016）は、きょうだい数が増えるほど学力は低くなることを示している。海外では、年下のきょうだいに教えることによって、年上のきょうだいの言語力や学力が上がるといった知見（Smith 1993）や、長子ほど教育アスピレーションが高く、結果として高い教育達成を得るといった結果（Bu 2014）が報告されている。

こうした事情をふまえて本発表では、きょうだい構成を様々な角度から検討することを通じて、きょうだい構成が学力に与える影響の有無もしくは大小について、日本における一定の結論を得ることをねらいとする。

2. データの概要

本研究は、大阪大学のグループ（代表：志水宏吉）が実施した大阪学力調査 2013 で得られたデータを用いるものである。この調査は、大阪府内の小学校 25 校、中学校 14 校を対象に実施され、①国語および算数・数学の学力調査、②児童生徒対象の質問紙調査、③学校対象の質問紙調査、④保護者対象の質問紙調査から成っている。①～③については全校で、④については協力校でのみ実施された。2013 年 11 月に調査が実施され、対象は小学 5 年生・中学 2 年生であった。

本発表では、保護者調査の回収率（55.8%：全配布数 1444）が良かった小学 5 年生のデータの方を用いる。このうち、きょうだいと学力の情報が得られるのは 787 ケースであり、世帯収入や保護者学歴などの情報が得られるのは、およそ 400 ケースまでに減ってしまう。

また、本発表で扱う「学力」は、国語と算数の学力調査の成績（100 点換算）の平均値である。なお、本調査は全国学力・学習状況調査で用いられる学力調査の縮小版となるように設計され、府内の市教育委員会の協力のもとに作成されている。

3. 結果

表 1 は、きょうだい数と出生順位別に学力の平均値と人数を示したものである。これを見ると、2 人きょうだいをピーク（73.7）として、きょうだい数が増えるほど平均値が下がっていく。1 人っ子の値（71.8）は 4 人きょうだい（68.5）よりは高いが、3 人きょうだい（72.7）

表1 きょうだい数・出生順位と学力

きょうだい数	1人っ子	2人	3人	4人	5人(以上)	
学力	71.8	73.7	72.7	68.5	63.1	$p=.07$
n	94	396	240	45	12	(分散分析)
出生順位	1番目	2番目	3番目	4番目(以降)		
学力	72.3	73.7	71.8	68.4	n.s.	
n	379	299	89	20		

よりは低い。これらの差は統計的には微妙な値である。また、出生順位ごとの学力を見ると、2番目が高く、その後、徐々に下がっていることが見て取れる（統計的に有意ではない）。

ただし、きょうだい数が多いほど出生順位が後になる可能性は高くなるため、きょうだい数や出生順位と学力の関係は、双方の組み合わせをふまえて検討されなければならない。図1は、出生順位ときょうだい数をかけ合わせて、それぞれの学力の平均値を表したものである。「*」は1人きょうだいの1番目、すなわち、1人っ子である。「◆」のグラフは2人きょうだい、「▲」は3人きょうだい、「■」は4人きょうだい、「●」は5人以上のきょうだいを示している。これを見ると、全体的な傾向としては、きょうだい数が多いほど学力が低い傾向にあるということがわかる。しかし、5人きょうだいの場合は、4番目以降の平均値(69.5)が最も高くなっている。ただ、5人以上のきょうだいがいるのは12ケースと少なく、統計的に安定した結果とは言い難い。

当日の報告では、これらの結果に加え、性別や親の学歴、世帯収入との組み合わせも考慮し

て、きょうだい構成と学力の関係について議論を行う。

【参考文献】

赤林英夫他, 2011, 「子どもの学力には何の関係しているか」 樋口美雄・宮内環・C.R.McKenzie・慶應義塾大学パネルデータ設計・解析センター『教育・健康と貧困のダイナミズム』慶應義塾大学出版会, pp69-98.

Bu,F., Sibling, 2014, Configurations, Educational Aspiration and Attainment, ISER Working Paper Series

藤原翔, 2012「きょうだい構成と地位達成」『ソシオロジ』174, pp.41-57.

伊佐夏実, 2016「家族の教育戦略と子どもの学力」志水宏吉編『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版会

Smith, T., 1993 Growth in academic achievement and teaching younger siblings. Social Psychology Quarterly, 56, pp.77-85.

苫米地なつ帆 2012「教育達成の規定要因としての家族・きょうだい構成」『社会学年報』東北社会学会 第41号 pp.103-114.

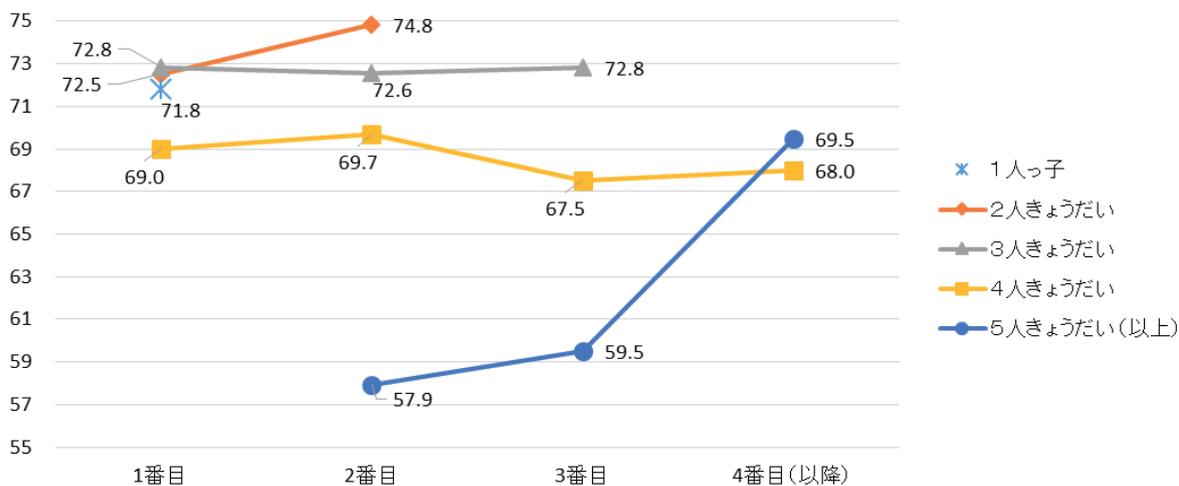


図1 きょうだい数と出生順位別に見た学力

子どもと地域との「つながり」や保護者と学校・地域との「つながり」は子どもの学校生活にどのような影響を及ぼしているのか？

○久保田真功（富山大学）

白松 賢（愛媛大学）

1. 目的

本報告の目的は、中学生を対象とした質問紙調査をもとに、子どもと地域との「つながり」や保護者と学校・地域との「つながり」が、子どもの学校生活に及ぼす影響について検討することにある。

1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」では、「開かれた学校」づくりのもと、学校・家庭・地域が連携して子どもの育成にあたることの重要性が強調された。それ以降、学校・家庭・地域の連携は政策課題として急浮上した（岩定 2012）。このことに伴い、全国各地で学校・家庭・地域の連携による教育活動が展開されるようになるとともに、学校・家庭・地域の連携に着目した研究も盛んに行われるようになった。なかでも多く見られるのは、ある特定の取り組みに焦点を当てた事例研究である（内田 2002, 山下 2003, 中村ほか 2005, 笹田 2010, 押田ほか 2011 など）。例えば、中村ほか（2005）では、ある地域主導のボランティア組織が、地域の人々や学校の教員、さらには子どもたちを巻き込みつつ活動を広げていく様相を、連携モデルと協働モデル（池田 2001 など）に基づき事例的に検討している。

一方、橋本・岩永（2002）は、学校・家庭・地域の連携に向けた全県的な取り組みを行っている高知県の地域教育指導主事（連携のコーディネーター）を対象に調査（面接調査および質問紙調査）を行っている。その結果を踏まえ、学校と家庭・地域の連携施策の有効性を規定する行政的条件について、①組織的条件、②人的条件、③情動的・情報的条件、④財政的条件という4つの側面から検討している。

また、佐藤（2009）は、少子化により小規

模化する学校にとっての地域・家庭連携の意義として、①学校統廃合への対抗手段としての意義、②小規模校化に伴う教育機能の低下を補完する意義、③学校運営の機能不全の改善という意義、という3つを挙げている。

これらの研究は、いずれも学校・家庭・地域の連携の具体的なあり方を考える上で実践上の示唆に富んでいる。

しかし一方で、柏木（2002）も指摘しているように、先行研究には連携活動が子どもに及ぼす効果に着目した研究が少ない。とりわけ、連携活動が子どもに及ぼす効果を実証的に検討した研究は極めて少ない。このような状況のなか、注目されるのが、志水を初めとする大阪大学グループの研究である（志水・高田 2012, 志水 2014, 志水ほか 2014）。これらの研究では、社会関係資本（Coleman 1988, Putnam 訳書 2001・訳書 2006 など）という概念を手がかりに、保護者や子どもの学校や地域との「つながり」が子どもの学力に正の影響を及ぼす可能性が示されている。この結果は、学校・家庭・地域の連携が子どもの学力向上や学力格差の縮小に結びつくことを部分的に裏付けていると言えよう。

以上を踏まえ、本報告では、子どもと地域との「つながり」や保護者と学校・地域との「つながり」に着目し、これらが子どもの学校生活に及ぼす影響について検討する。なお、本報告では学力を変数として扱わない。しかし、仮に子どもと地域との「つながり」や保護者と学校・地域との「つながり」が学校生活に影響を及ぼしていることが確認されたならば、このような「つながり」は、学校生活を媒介して学力に間接的な影響を及ぼしている可能性を指摘できる。

また、子どもの学校生活と一口に言っても、

学校生活のどのような側面に着目するかによって、その意味する内容はかなり異なってくる。本報告では、Hirschi (1969) の社会的絆の理論を参考にし、子どもたちと学校とをつなぐ絆に着目する。子どもたちと学校とをつなぐ絆については、森田 (1991) が不登校との関連を指摘しているとともに、我々が行った調査研究により少年による万引きを抑止する上で重要であることが確認されている (久保田・白松 2013)。この点からも、子どもたちと学校とをつなぐ絆に着目することの意義は認められよう。

2. 方法

(1) 調査対象

調査は、2015年11月～12月に実施した。分析対象者は、四国地方のX県にある5つの公立中学校に在籍する生徒、2,070名である。男女比は、男性52.0% (1,076名)、女性48.0% (994名)である。学年比は、1年生40.1% (830名)、2年生29.9% (619名)、3年生30.0% (621名)である。

(2) 調査の内容

① 子どもと地域との「つながり」

近所の人との関係や地域の行事への参加状況について尋ねた。

② 保護者と学校・地域との「つながり」

保護者の学校や地域との関わりについて尋ねた。項目については、城内・藤田 (2011) や志水ほか (2014) を参考にした。

③ 学校生活 (学校との絆)

本報告では、Hirschi (1969) の社会的絆の理論を参考にし、子どもたちと学校とをつなぐ絆に着目する。Hirschi は人々と社会とをつなぐ絆として、「愛着」(attachment)、「コミットメント」(commitment)、「巻き込み」(involvement)、「信念」(belief) の4つを挙げている。

そこで、これらの4つの絆それぞれに対応する学校生活に関する項目として、「愛着」については教師との関係に関する項目を、「コミットメント」については進路や将来に対する意識に関する項目を、「巻き込み」については特別活動への取り組みに関する項目を、「信

念」については学校の決まりや規則に対する意識に関する項目を、それぞれ設けた。

3. 分析結果

学校生活に関する項目について因子分析を行ったところ、4つの因子が抽出された (主因子法、バリマックス回転)。第1因子は、「進路について真剣に考えている」「自分のあった進路を考えている」「自分の進路目標をはっきりと決めている」などの項目で負荷が高かった (固有値 2.92)。そこで、この因子を「進路・将来志向」と命名した。この因子は、社会的絆のうち「コミットメント」に対応する。

第2因子は、「何でも相談できる先生がいる」「学校の先生と気軽に話せる」「友人のように親しみを感じる先生がいる」などの項目で負荷が高かった (固有値 2.56)。そこで、この因子を「教師への愛着」と命名した。この因子は、社会的絆のうち「愛着」に対応する。

第3因子は、「学校のきまりをまじめに守っている」「自分で意識しなくても、学校のきまりを守る方だ」「学校のきまりを守るという自覚をもっている」などの項目で負荷が高かった (固有値 2.36)。そこで、この因子を「規律遵守」と命名した。この因子は、社会的絆のうち「信念」に対応する。

第4因子は、「係活動や委員会活動には協力的に取り組んでいる」「係活動や委員会活動に意欲的に取り組む方だ」「学校の行事の準備や後片付けにはよく協力する」などの項目で負荷が高かった (固有値 2.24)。そこで、この因子を「特別活動への積極性」と命名した。この因子は、社会的絆のうち「巻き込み」に対応する。

これら4つの学校との絆に、子どもと地域との「つながり」や保護者と学校・地域との「つながり」はどのような影響を及ぼしているのか。分析結果の詳細については、当日配布する資料を参照されたい。

<付記>

本研究は、JSPS 科研費 (基盤研究 (C))、課題番号: 15K04286、研究代表者: 久保田真功) の助成を受けたものです。

地域社会と学校の連携に関する義務教育学校教員の意識と行動

～長野県佐久市と東京都豊島区の小・中学校教員調査を手懸かりに～

- 岡崎 友典（元放送大学）
- 森 俊英（元石巻市立中学校校長）
- 鈴木 秀男（東京都台東区教育委員会・非）

はじめに

本研究は、1970年代以降、学校と地域社会との関係性が意識的に語られ始めた、その社会的背景を明らかにすることを基本的な目的としている。学校と地域の連携・協力あるいは融合といった用語が、教育実践上の課題となるが、その実態は地方圏域と大都市圏域、また個別地域社会の特性によって、大きく異なっていると考えられる。

本報告は、「放送大学『地域の教育』研究会」が、地方圏域の長野県佐久市と大都市圏域の東京都豊島区の、小・中学校教員の「調査票調査」を手懸かりに、「学校教育と地域社会の関係」を、「生涯教育・生涯学習」といった視点から分析・考察したものである。

調査は佐久市立小中学校 11 校、東京都豊島区立小中学校 30 校で、各教育委員会の協力により、調査票は各自治体の「交換便」を利用させてもらい学校経由で教員に配布し、調査票回収は郵便で研究会宛に送付してもらった。回収率は佐久市 62%、豊島区 33%で、地方圏域と大都市圏域で大きな差が認められた。

1 学校と地域の連携の状況

大都市と地方都市で大きな違い認められたのは、「学校と地域との連携の状況」（問 7）である。表 1 に示すように、豊島区では「うまく進んでいる」が小・中学校ともに、4 分の 1 を占めるのに対し、佐久市では、学校種別により違いがあり、しかも小学校 17.4%、中学校 5.8%で、いずれも豊島区よりもかなり低くなっている。

今回の調査の仮説としては、大都市よりも地方都市の方が、地域のつながりが強く、したがって連携も進んでいると予想したのだが、これとは逆の結果が得られたのはなぜだろう

か。佐久市の場合、「あまり進んでいない」が小学校 21.1%、中学校 27.0%と 2 割を超えているが、豊島区では 1 割に満たない。

表 1 学校種別と地域の連携

地域類型と問7地域との連携の状況（学校の種別）						
学校の種別	問7地域との連携の状況				合計	
	うまく進んでいる	まあ進んでいる	あまり進んでいない	ほとんど進んでいない		
小学校	佐久市	16	56	20	3	95
		16.8%	58.9%	21.1%	3.2%	100.0%
	豊島区	39	105	15	1	161
		24.2%	65.2%	9.3%	.6%	100.0%
	全体	55	161	35	4	256
		21.5%	62.9%	13.7%	1.6%	100.0%
中学校	佐久市	7	79	33	0	122
		5.7%	64.8%	27.0%	0.0%	100.0%
	豊島区	14	34	5	1	55
		25.5%	61.8%	9.1%	1.8%	100.0%
	全体	21	113	38	1	177
		11.9%	63.8%	21.5%	.6%	100.0%

一方、性別つまり男性教員と女性教員との間にも、違いは見られるが、学校種別ほどではない。佐久市では性別による違いは少ないが豊島区では男性教員で「うまく進んでいる」が 27.5%で女性教員の 21.7%よりも高くなっている。小学校教員に女性が多い点に起因すると考えられるが、大都市と地方での差は、学校に立地する地域環境の特性が、連携に対する意識の違いをもたらすのではなからうか。

以下、連携にかかわる設問のなかから、「地域類型」と「学校種別」による特徴的な点について考察した。

2 連携阻害要因と連携による効果

2-1 連携が進まない原因

地域との連携が円滑に進まない理由を 8 項目で尋ねた（図 2-1 参照）。佐久市、豊島区 2 地域とも「勤務が多忙」、「日々の生活が多忙」の割合が高く、次いで「勤務条件・制度」で、校種別にみると差がみられる（図のグラフの下部が「とても」上部が「かなり」）。表 2-1 に示すよう

に、「2、学校の職務で精一杯である」では、「とても思う」と回答した教員が、佐久市の小学校 63.2%に対し豊島区の小学校 53.4%、また、表 2-2 の「6、日々の生活がとても多忙なため」は、「とても思う」が佐久市 61.7%、豊島区 49.1%であり、地域による特性が現れている。さらに注目されるのは、「1、勤務条件、制度上の問題がある」で、表 2-3 に示すように、「とても思う」は小学校、中学校ともに豊島区に多く中学校 50.9%、小学校 27.3%（佐久市は中学校 34.4%、小学校 22.1%）である。

このような大都市と地方都市の違い、とくに、「勤務条件・制度」を巡る問題は、職務であれ生活であれ「教師の多忙感」と密接に関連するのではなかろうか。

図 2-1 連携・協力が円滑に進まない原因
【「とても思う」+「かなり思う」の割合（%）】

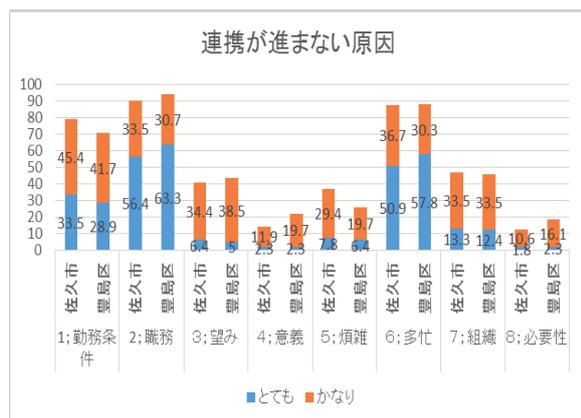


表 2-1 「学校の職務で精一杯」

	とても思う	かなり思う	あまり思わない	思わない	合計	
小学校	佐久市	60	30	3	1	95
		63.2%	31.6%	3.2%	1.1%	100.0%
	豊島区	86	60	8	1	161
	53.4%	37.3%	5.0%	.6%	100.0%	
全体	146	90	11	2	256	
	57.0%	35.2%	4.3%	.8%	100.0%	
中学校	佐久市	77	37	4		122
		63.1%	30.3%	3.3%		100.0%
	豊島区	35	13	4		55
	63.6%	23.6%	7.3%		100.0%	
全体	112	50	8		177	
	63.3%	28.2%	4.5%		100.0%	

表 2-2 「日々の生活が多忙」

	とても思う	かなり思う	あまり思わない	思わない	合計	
小学校	佐久市	58	31	3	1	94
		61.7%	33.0%	3.2%	1.1%	100.0%
	豊島区	79	61	13	3	161
	49.1%	37.9%	8.1%	1.9%	100.0%	
全体	137	92	16	4	255	
	53.7%	36.1%	6.3%	1.6%	100.0%	
中学校	佐久市	68	44	3	1	122
		55.7%	36.1%	2.5%	.8%	100.0%
	豊島区	31	18	4	1	55
	56.4%	32.7%	7.3%	1.8%	100.0%	
全体	99	62	7	2	177	
	55.9%	35.0%	4.0%	1.1%	100.0%	

表 2-3 「勤務条件、制度」

	とても思う	かなり思う	あまり思わない	思わない	合計	
小学校	佐久市	21	43	23	5	95
		22.1%	45.3%	24.2%	5.3%	100.0%
	豊島区	44	77	30	3	161
	27.3%	47.8%	18.6%	1.9%	100.0%	
全体	65	120	53	8	256	
	25.4%	46.9%	20.7%	3.1%	100.0%	
中学校	佐久市	42	47	26	1	122
		34.4%	38.5%	21.3%	.8%	100.0%
	豊島区	28	21	4	1	55
	50.9%	38.2%	7.3%	1.8%	100.0%	
全体	70	68	30	2	177	
	39.5%	38.4%	16.9%	1.1%	100.0%	

2-2 連携による効果

問 9 では「連携・協力が円滑に進行・継続した場合」の効果をも 6 項目で尋ねたが、とくに際だった違いがみられたのは、「3、生活指導や健全育成（非行防止）」だった。「とても思う」は小学校、中学校ともに多いのが豊島区である。豊島区では小学校 42.2%、（佐久市 29.5%）、中学校 40.0%（佐久市 32.8%）で、小学校で 12.7%、中学校 7.2%の差がみられる。区内に山手線の池袋・巣鴨・大塚。駒込・目白駅を含む豊島区の地域の特徴が、とくに児童期の小学生の環境問題を示している（表 2-4 参照）。

表 2-4 「生活指導、健全育成」

	とても思う	かなり思う	あまり思わない	思わない	合計	
小学校	佐久市	28	59	6		95
		29.5%	62.1%	6.3%		100.0%
	豊島区	68	88	5		161
	42.2%	54.7%	3.1%		100.0%	
全体	96	147	11		256	
	37.5%	57.4%	4.3%		100.0%	
中学校	佐久市	40	71	11	0	122
		32.8%	58.2%	9.0%	0.0%	100.0%
	豊島区	22	28	4	1	55
	40.0%	50.9%	7.3%	1.8%	100.0%	
全体	62	99	15	1	177	
	35.0%	55.9%	8.5%	.6%	100.0%	

いうまでもなく学力と生活指導は学校教育の根幹をなす両輪である。今回の調査の第一目的は、「連携」に関する実態把握と教師の想いを捉えることにあるが、どのようにすれば、連携という「手だて」によりこの両輪の接続を良くしてかは、地域特性の詳細な分析を土台とした、学校と地域との関係性の構築以外にないのではなかろうか。

2-3 地域の人との親密な交流

そこで問 10 では、「地域の人々との交流」について次のような設問を用意した。「あなたは、地域の人々と、親密に交流する機会をもつことで、どのような効果が期待できるとお考えになりますか」として、「学習活動」・「生徒指導」・「学校への理解」・「教員の地域理解」・「学校と地域の連携」・「教員や学校への信頼や期待」の 6 項目について 4 択形式で尋ねた。

「地域の人との親密な交流」による効果のなかで、地域類型と学校種別で興味深い特徴がみられた項目は「3、学校への理解が深まる」だった(表2-5参照)。

「とても思う」と「かなり思う」を加えると両地域の小・中学校すべてで90%を超えており、多くの教員が地域の人との交流に期待を寄せていることが分かる。しかしながら、「とても思う」に着目すると、小学校では佐久市27.4%、豊島区43.5%で16.1%もの開きがある。中学校ではその差はそれほど大きくなく5%にすぎない。

佐久市では学校種別で違いがみられないが、豊島区では私立中学校進学者数が極めて高いことが、このような差になって現れているのではないかと推察される。公立中学校を選択する保護者の地元帰属意識は強く、一方新規来住者(住民)が多い小学校では、地域の住民との親密な交流によって「学校への理解が深まる」ことへの期待が、教員の意識の違いを生み出していると思われる。

表2-5 「学校への理解が深まる」

地域類型と問10-3親密な交流の効果3 「学校への理解が深まる」						
		とても思う	かなり思う	あまり思わない	思わない	
小学校	佐久市	実数	26	63	5	95
		%	27.4%	66.3%	5.3%	100.0%
	豊島区	実数	70	85	5	161
		%	43.5%	52.8%	3.1%	100.0%
中学校	佐久市	実数	36	82	3	122
		%	29.5%	67.2%	2.5%	100.0%
	豊島区	実数	19	31	3	55
		%	34.5%	56.4%	5.5%	100.0%

以上、「連携阻害要因と連携による効果」について、特徴的な項目のいくつかをみてきたが、学校を取りまく厳しい状況のなかにも、連携を進める上での課題と効果、とくに学校から地域に向けて行う形の「連携が」どうして円滑に進まないのかを探る「カギ」が幾つか明らかになった。

これをさらに深めるために、本調査では、上記の設問と関連させた「自由記述式」の設問を用意した。これについては当日の配付資料をもとに報告するが、以下の教師の記述を示しておきたい。「(前略) 今回のアンケートで、自分にできることがもっとあるのではないかと考えさせられた。(豊島区、小学校、女性、35~39歳)」。このように、「課題意識をもって自ら考えて」本調査に回答者が取り組んでいただいたことに敬意を表したい。

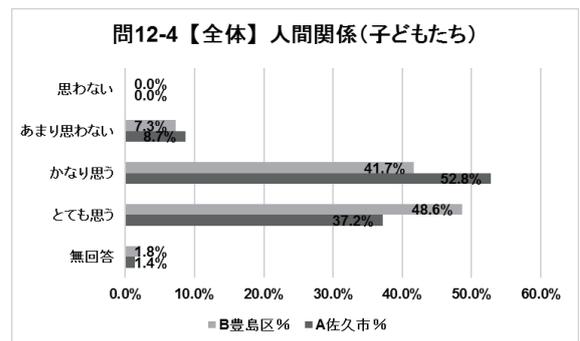
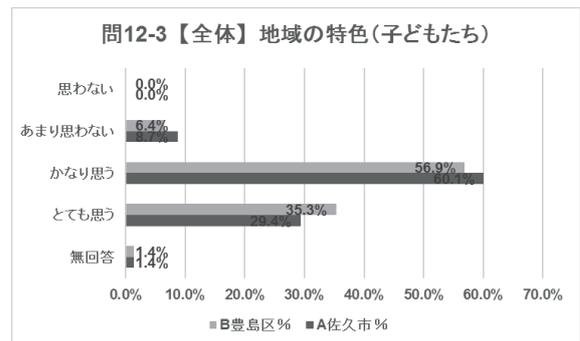
3 教育への願いと期待・教育実践で大切にしていること

3-1 「地域の特色や自然環境」(問13-3)と「子ども同士での親密な人間関係」(問13-4)

子どもたちへの願い

「地域の特色や自然環境について」、「子ども同士での親密な人間関係」で、「とても思う」だけを見ると、「地域の特色」で35.3%、「子ども間の人間関係」で48.6%とこれも高い値を示していた。次項の「規範・ルール」「マナー・礼儀」と同様教職員にとっての強い願いではあるが、切迫度や緊急性は「規範・ルール」「マナー・礼儀」より低いといえる。

佐久市との比較では、豊島区の方が「とても思う」「かなり思う」の合計で、0.3~2.7%高くなっているが、「とても思う」のみでは、「地域の特色」で5.9%、「人間関係」では11.4%も高くなっており、豊島区の教職員にとって喫緊度の高い願いとなっている。

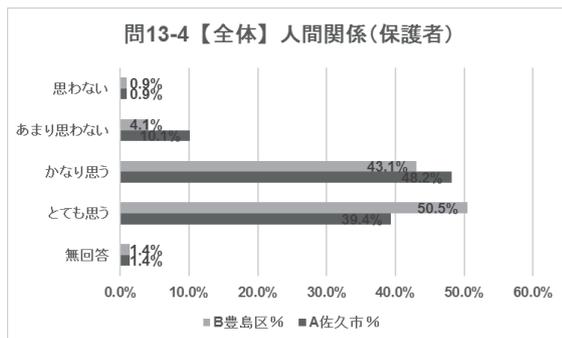
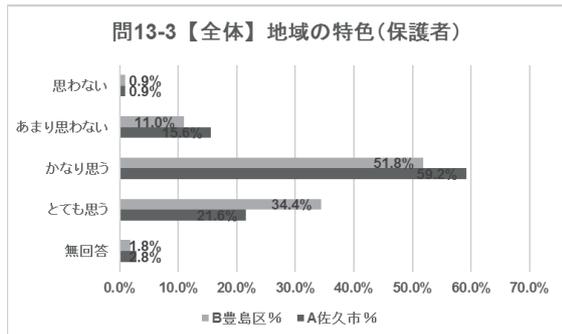


保護者への願い

教職員の「とても思う」の回答をみると、「地域の特色」が34.4%であるのに対し「人間関係の構築」は、半数を超え50.5%と16.1%高くなっている。このことから、多くの教職員は、保護者や地域の人との「人間関係の構築」を特に大きな課題としてとらえて

いることが分かる。

佐久市との比較では、豊島区の方が「とても思う」「かなり思う」の合計で、5.4～6.0%高くなっており、「とても思う」のみでは、「地域の特徴」で12.8%、「人間関係」でも11.1%とさらに高くなっている。このことから、豊島区の教職員は保護者や地域の人に対する「近隣の間関係の構築」の願いは大変大きなものとなっていることが読み取れる。

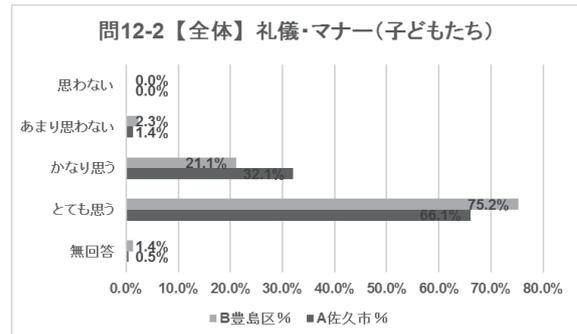
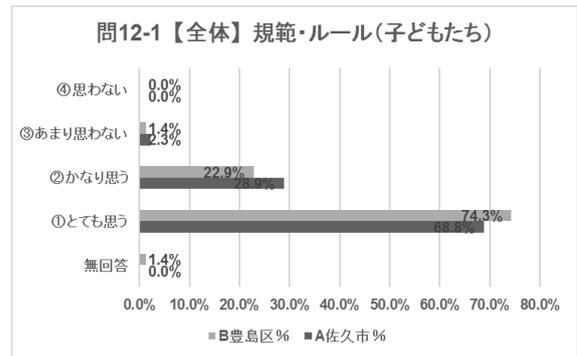


3-2 「社会の規範やルールの厳守」(問13-1)と「生活するための礼儀の習得」 「規範・ルール」(問13-2)

こどもへの願い

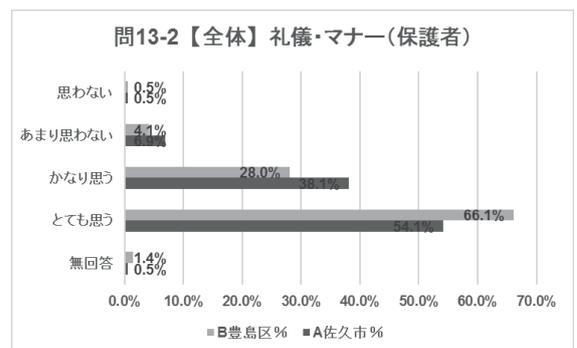
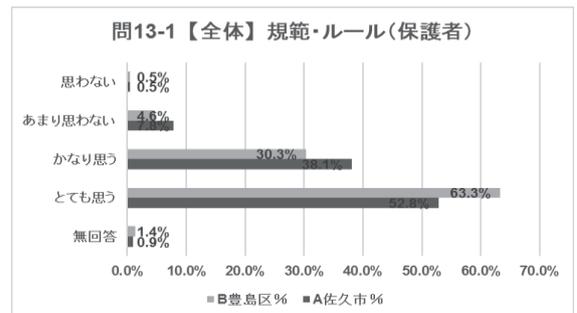
子どもたちに学んでほしい項目の「とても思う」が「規範・ルール」で74.3%、「礼儀・マナー」で75.2%と極めて高い値を示しており、ほとんどの教職員にとっての強い願いであることが分かる。

佐久市と比較すると、「とても思う」「かなり思う」の合計ではわずかに佐久市の方が高くなっているが、「とても思う」だけを見ると、「規範・ルール」で5.5%、「礼儀・マナー」で9.1%豊島区の方が佐久市よりも高くなっているのは、やはり大都市の地域特性をと言って良いのではなかろうか。学校種別の考察は、大会時に報告したい。



保護者への願い

6項目中、この2項目が最も高い値を示している。佐久市と比較すると、「とても思う」だけを見ると、「規範・ルール」で10.5%、「礼儀・マナー」で12.5%と豊島区の方がさらに高い値を示している。これは、問12同様に子どもたちに学んでほしいことは、保護者や地域の人にも同じように身につけてほしいという教職員の強い願いの現れである。



教育現場でのコーチング・アプローチの有効性について

～先人の理論と研究および発表者の研究から～

鳥羽 きよ子(しぎさん看護専門学校)

1. 研究の目的

教育にコーチングを活かせること、活かすことの理論を検証し、先行研究、及び実践から例証することにより教育現場にコーチングのコーチ・アプローチを取り入れることの有効性を研究することを目的とします。

2. 先人の理論とコーチングの共鳴点について

ソクラテス(古代の哲人) 問答法
デール・カーネギー(1888 D・カーネギー研究所)
「人を動かすことは心を動かすことだ」
アブラハム・マズロー(心理学者 1908～1970)
マズローの人間欲求5段階説
ロバート・ローゼンタール(教育心理学者 1933～)
ピグマリオン効果がコーチングに共鳴
ジョン・ウィットモア はじめのコーチング 言われたことに従うのではなく自ら学ぶ姿勢。

3. コーチングの応用に関する先行研究について

a. 学習コーチング

山谷敬三氏 (山谷敬三、2012, 12) .教授・「学習過程における教育方法・技術とコーチング・モデルの統合に関する研究」(山谷敬三、2012, 12)

b. アカデミック・コーチング

菅原秀幸氏「アカデミック・コーチングによる大学教育変革の試み」ーティーチング主体型講義からコーチング主体型講義への進化ー(菅原秀幸、2013)

佐藤大輔氏は「『創造性』を育てる教育とマネジメント 大学教育を革新するアカデミック・コーチングへ」(佐藤大輔、2014)

c. コーチング心理学

吉田悟氏は「現代のエスプリ」(吉田悟、2010, 9)
西垣悦代氏は「コーチングとコーチング心理学の系譜と展望ー医療への適用可能性ー」(西垣悦代、2012)

4. 先行研究の中の教育現場におけるコーチングの有効性について

中山雅茂氏「コーチングを取り入れたものづくりの授業に関する研究」～小学校理科クリップモーターの制作(中山雅茂、2010)

青柳龍也・小西正恵・榊原かおり・久保田絢氏等
「コーチングの考え方に基づく自立学習支援」(青柳龍也他、2008)。

末次弘明氏「造形教育におけるコーチングを取り入れた学習の実践と研究」(末次弘明 2010))

5. コーチ・アプローチでの授業の有効性について～筆者の研究から～

筆者は2008年から看護専門学校でコーチングをベースにした人間関係論を年間15コマ担当しています。

a.2014年3学年の在校生を対象にアンケート調査をしました。学生数の内訳は10代男21名、女75名、20代男4名、女10名、30代男0名、女1名、計男25名、女86名計111名です。その中から15コマ授業終了時の40期の学生の感想文からの抜粋を以下に示します。意識して行ったコーチ・アプローチ(①～④)に対する学生の感想と学生自身が感じた変化(⑤、⑥)です。

①「誰一人として間違っていない」のルールを学んで感じたこと。

自己肯定感、自己効力観の向上、他者肯定、他者尊敬に繋がった。

□勇気を持って自己開示し自分の意見を知ってほしいと思うようになった。

□自分が思っていることは人と違っていてもOKと思えた。

②誰かに見守られて継続することの感想

一人では無理でも見守られていれば頑張れる自分とその変化を実感した。

□宣言事項を毎週宿題で振り返り、提出して意識を高め実現できた。

□自分の宣言した行動を続けることで自分が変わったことが分かった

③肯定のストローク(承認する、される)についての感想

物事の明るい面を見ることを味わえた。
相手の喜ぶ顔やいい所を見つけられることが楽しくなった。

自分のいい所をたくさん探せるようになった。
 ④笑顔の力についての感想
 人の表情の力への気づき、自然な笑顔が身につけてきた。

笑顔は魔法だと思う。一つの笑顔からたくさん笑顔が生まれる。

コミュニケーションは言語だけではない。

⑤自分が気づいた自分の変化
 自分と向き合うことのつらさと大切さ、自ら起こす行動の力に気づいた。

自分を知れ、変われると思え、変わろうという意思を持てた(自己発見)

嫌だった自分と向き合うこと、自己開示の課題は自分を好きになる、多くの人と関わることで達成できた。(内観、自己開示の経験)

⑥自分の在り方に対する気づき

自分が変われば相手も変わり、人は変えられないけど、自分は自分で変えられる

臨機応変に柔軟な考え方、行動がとれるようになりたいと強く思った

自分をコントロールして相手を尊重して思いやりを持ち、信頼される人になりたい。

考察：コーチングのスキルは人との繋がりにおいて大変有効で「人間関係論」の授業の中でワークショップという形で傾聴する、尊重する、承認する等、基本的なコーチング・スキルを生徒たちが体験学習し、コーチングを受けること、コーチング的関わりをされることの意味を感じることで、自分が他者との関係でそれを活かすことも徐々にできるようになったといえる。

b.2014年度は一年生の6月から夏休みを挟む15コマの授業でした。当年度においては研究中の授業であったので生徒の成長、変化を知るため宿題に質問を加え一年生対象に調査を行いました。調査対象は6月調査時42名(男10名、女32名)7月調査時41名(男10名、女31名)11月調査時37名(男9名、女28名)でした。それぞれ10点満点で自己評価してもらいました。

①自己肯定感の変化：自分のこと認めていますか？

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6/11	1		6	3	19	3	7	2		1
6/25	1	1	3	5	13	7	7	4		1
11/12			1	2	2	9	10	5	5	3

②他者承認度の変化：相手のことを認めていますか？

か？

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7/23				1	2	5	12	9	11	1
11/12				1	1	3	4	17	6	5

③自己理解度の変化：自分のことわかっていますか？

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7/23			2	1	2	6	14	9	7	
9/24	2	1	2	4	3	7	9	6	3	1
11/12			1		1	3	11	11	1	

考察：自分の在り方の学びとして自己肯定感、他者肯定感、及び自己理解において自己評価させた結果、すべてにおいて右寄りの結果で半年余りでも自己との向き合いで自分の在りたい方向が明確になり、意識して行動することにより生徒自身が自覚できる程自分の在り方に変化が表れたことを示していました。

6. まとめと今後の課題

人との関わり方における先人の理論とコーチングとの共鳴点、先行研究の中に示されている様々な教育現場でのコーチングの有効性、及び筆者のコーチングによる授業の有効性についての調査などを統合すると、教師と信頼関係を築きコーチ・アプローチでティーチングではなく、コーチングで生徒、学生と関わり、教師の知識、経験をシェアできれば生徒、学生も安心して心を開いて、それを意欲的、積極的に受け取り、自主的な姿勢で取り組むことになるので大きな成長に繋がることになり、「コーチングを教育現場に取り入れることは有効である」と言えると考えます。

人がその人らしく生きるための知識、教養を身に付けることが教育の基本目的であるとするならばコーチング・アプローチの姿勢こそ、教育現場で有効であると考えます。コーチング・アプローチの基本姿勢は相手に承認と安全を示し、相手を一人の人間として尊重し、その可能性を信じ、その人の在り方を認知し、受け止め、価値観を大切にし、質問し、話させ言葉だけではなく心を受け取ることにより相手が心を開きやすくなれ、信頼関係を構築することが出来ます。今後の課題としては各教科により、コーチング・アプローチの使い方が様々で教師、生徒・学生の個性も反映するので一概に定義できるものではなく、教師一人ひとりのコーチング・アプローチの理解によるところが大きいという点であると考えます。教師自身がコーチングを経験して体感してもらうことがいい方法の一つだと考えます。

参考資料は当日配布資料に記載します。

幼保一体化と自己尊重感を育てる保育カリキュラム

— デンマークにおける保育を通しての一考察 —

大橋 喜美子(神戸女子大学)

1. はじめに

本研究は、5年間の継続研究を通して幼稚園、保育所(園)、認定こども園など、既存の保育施設すべての枠を見直し、子どもの真の育ちを見すえた幼保一体化に資するための礎石となる基礎研究を行い、「幼保一体化に向けた保育カリキュラム・モデルの構築」が目的である。

1年目はアンケート調査を実施、幼稚園(以下、幼と記す)と保育所(以下、保と記す。保育園を含む)の「幼保の保育者からみた保育所・幼稚園のイメージと計画性」など6項目のアンケート調査を実施した。そのうち、「保育の計画と理解」では、幼保間の保育者において、保育の計画の理解に差異がみられるのではないかと、その要因の一つとして「環境」と関連があるとの仮説をもって共分散構造分析を行った。

結果、「保育の計画と理解」と「環境」はパス係数 0.78 であり、プラスに影響していることが明らかとなったⁱⁱ。つまり、保育者の「保育の計画と理解」は、「環境」と関連があり、幼の保育者は保の保育者より「保育の計画性への理解」が高い傾向にあった。

そこで「保育の計画と理解」と「環境」の関連について、新たな保育カリキュラムの構築に向けて幼保一体化を実施しているデンマークの総合保育園に着目した。加えて自己肯定感(デンマーク人は自己尊重感と訳している)の育成についても研究を深める必要性を感じて 2014 年度よりデンマークロスキレ市とオレロップ市において4回の保育観察を実施した。

2. 目的

デンマークの自己尊重感を育てる環境から、日本の幼保一体化における保育環境の再構成と自己尊重感の育ちに関する保育カリキュラムの構築について検討を行う。

3. 手続き

デンマークが実施している保育カリキュラムの検討に加えて、実践現場の観察記録より考察を行う。

(1)実施期間と場所

2014年10月10日(金)

2015年:8月28日(金)31日(月)9月1日(火)

Velkommen til Børnegården i Ollerup (ボヨーネガーデン イ オレロップ保育園)

(2)方法 第一にデンマークの保育指針(以下、指針)における自己尊重感について考察を行い、第二に SONYHANDYCAM HDR-CX700 により実践場面を記録、その映像を翻訳し、自己尊重感の育ちについて考察をする。そして、保育指針と実践場面から幼保一体化と自己尊重感を育てる保育カリキュラムについて考察する。

4. デンマークの指針と日本の指針の比較考察

(1)デンマークの指針ⁱⁱⁱ

デンマークでは、ソーシャルサービス法 8 条により、すべての乳幼児、学童保育施設は「学びのプラン」を作成することが義務付けられている。

「学びのプラン」を作成する上での目標や指針は日本の「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」を合わせた幼保共通カリキュラムに相当する(大野睦子 2015)。以下は、学びのプランに含まれる6つの目標に関する一部の例を示した。

「学びのプラン」に含まれる6つの目標

①子どもの全面的な人間形成と個の確立
例。他の子どもや大人たちのとの間での関わり合いや衝突を理解し分析することを学ぶ。

②人間関係と社会能力

例。自分ができること、できないこと、したいこと、したくないこと、受け入れられること、受け入れられないことなど、自分の本来の姿を失わないために、自分の境界線を引き、相手がどこまでその線を越

えられるか、越えてよいかを示すこと。

③言葉

例. 言葉を通して子どもは自分の考えや気持ちを表現し、他を理解することができ、表現することで、子どもは自分の本来の姿と、自己尊重感を保ち続けることができる。

④身体と動き

例. いろいろな形で体の触れ合いを経験しながら、自分が受け入れられること受け入れられないこと知り、伝える。

⑤自然と自然現象

⑥文化的表現の方法と価値

例. せかさねず自分で考えたり試したりすることができる時間が十分にあること。

(神戸女子大学企画:講演資料:大野睦子 2015、大橋一部改編)

以上の6つの目標には、子どもの自立と子どもが自ら考えて学び、他者を理解して問題を解決していき、そのプロセスにおいては葛藤や不安など多くの経験をくぐる大切であるとしている。ここに自己尊重感の育ちが大切にされている目標が感じられる。日本の指針はデンマークと同じく6つの目標が示されている。その文末は、「…生命の保持及び情緒の安定を図ること」「…心身の健康を培うこと」「…自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと」「…豊かな心情や思考力の芽生えを培うこと」「言葉の豊かさを養うこと」「…表現力を育み、創造性の芽生えを培うこと」とあり、保育者中心の目標が伺える。

(2)実践場面を通しての自己尊重感

子どもが保育者と共に包丁を使ってリンゴを縦に4等分しておやつ準備をしている時の会話の一部である。以下、保育者は「保」子どもは「A」「B」と示した。子は2人共に4歳児の女児である。

A: ワタシ、ユビキッチャッタア

保: (切った指は)どこだあ、レーズンをお皿の上においてくれないか

B: ワタシモユビキッチャッター

保: 気を付けるんだよ。

B: マエ、キッタトキハスゴクイタカッター

A: ワタシハ(リンゴ切り)オワッター、タバタイ

保: そんなことしないでしょ

A: ハーイ、(切っていないリンゴが)モウヒツ、

オワリニシタイワー、コレモタバタイイ?

保: いやー、そんなこと(普通は)しないだろ。

A: ミテー、キッタツワヨー

保: おー(リンゴを)切ったのー?。

子どもは、指を切った経験を話しながら、何度も包丁を滑らせながらリンゴを切っていたが、保育者も特に気にする様子は見られなかった。また、一人の子どもはリンゴが等分に切れず、小さく切ってしまった部分を毎回食べており、結果として1個全部食べてしまった。保育者は「ダメだよー」と言いながら容認していた。指を切った(少しキズとなった程度)ことについては、親も子どもも自分の責任と捉えているようだった。そのようにしながら、自分で考え自分で判断する心の育ちが自立や自己尊重感に向かうと考えられる。

5. 自己尊重感を育てる保育カリキュラムの課題

日本の指針は、丁寧に記述がされ子どもを守り育てる視点が明らかになっている。また、近年では各施設の独自性や創造性が求められ、それぞれの保育の場での努力がされてきた。

しかし、子どもを巡る問題として、いじめや自殺、非虐待児など解決をしなければならない課題が山積している。こうした課題解決の一つとして、乳幼児期の教育の再考が必要であると考えている。

日本は乳児期の保育について養護が強調されている。それと合わせて乳児期からの自己尊重感の育ちにも目を向けて、保育カリキュラムの目標の一つとしたいものである。今後は、日本の子育て文化に配慮しながら、自己決定する力や責任が持てる意味などについて指針や保育カリキュラムに記述することが求められている。

ⁱ 幼保一体化の用語は自民党から民主党へ政権が変わった時に、従来の幼保一元化に代わるものとして表記され、そのまま現在も使用されている。

ⁱⁱ 大橋喜美子他 神戸女子大学文学部紀要(49巻65-77 2016)

ⁱⁱⁱ 保育指針は2004年ソーシャルサービス法に基づいて社会省より出されている。社会省とは、乳幼児保育を含む福祉関係や社会問題など所轄する省だが、2014年より「子ども、男女の平等、インテグレーション社会的リレーションシップ省」と所轄部門の名称が変わっているが、保育指針の内容はそのままである。

※本研究は、平成23年度科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)基盤研究(C)(課題番号23531094)の助成を受けて実施している。

デジタル教科書に関する教師と児童・生徒の意識

—経年比較からそのあり方を考える—

○武内 清 (敬愛大学)
○浜島幸司 (同志社大学)
谷田川ルミ (芝浦工業大学)

1. はじめに

現在、学校外で活字やメディアのICT化(情報化)、デジタル化は急速に進んでいる。このような流れに学校という場も無縁ではない。学校や教室へのパソコンやインターネットの導入、さらに教科書のデジタル化(電子化)もすすんでいる。「デジタル教科書」の導入は、政府はじめ、さまざまなところで提案されている。実際、「教師用のデジタル(電子)黒板」はコンテンツも含めかなり普及し、さらに「児童・生徒用のデジタル教科書(タブレット)」の試行も、いくつかの学校でなされている。

教育現場への新しい試みは現場教師や児童・生徒の受容なくしては定着しない。現在、デジタル教科書に関して一般の教師や児童生徒はどのような意識を持っているのか。

本報告は公益財団法人中央教育研究所が2012年と2015年の2回にわたり調査を実施した「教師と児童・生徒のデジタル教科書に関する調査」のデータをもとに教科書のデジタル化に関して、教師、子ども、教育現場の視点から考察する。

2012年の第1回調査の時点では次のようなことが明らかになった。

①電子黒板は、各学校に1台は配置されているにしても、全教室に配置されているのは、小学校、中学校ともごくわずかである。

②「児童・生徒用デジタル教科書」については、現在の普及率は2~3%とごくわずか(文部科学省、2015)である。「児童・生徒用デジタル教科書」に関しては紙媒体との併用を希望する教師や児童・生徒が多い。

③担当教科や教員の情報処理能力やデジタル教材に対する経験や認識によって、意見が違ってくる(教師には「積極」「消手極」「併用」「中立」の4グループがある)。

④児童・生徒のデジタル教科書に関する認識は教師と違っている面もある。また生徒の属性差もある。

その後3年経ち、教員と児童・生徒のデジタル教科書に対する意見や意識はどのように変化したのか。

2. 2015年調査データについて

2015年調査は、2012年調査とほぼ同様の手法で実施、回収している。2012年調査の概要は公益財団法人中央教育研究所(2013)を参照のこと。

2-1 教師調査

対象は全国の学校(小学校1500校、中学校1000校)とし、中央教育研究所から各校にアンケート調査票を2015年11月に郵送、1校につき1名からの回答を依頼した。回答者は小中あわせて1107名であった。

年齢層は「50-54歳」(23.5%)、「55-59歳」(19.9%)と50歳代の回答が多い。以下、「<29歳」(12.5%)、「45-49歳」(12.0%)、「35-39歳」(10.9%)、「30-34歳」(10.0%)、「40-44歳」(9.8%)となっている。性別は、男性が905名(81.8%)、女性が202名(18.2%)と男性が多くを占めている。男性では50歳代の回答が多いのに対し、女性では40歳代までの回答が多い。学校種別は、小学校が644名(58.2%)、中学校が460名(41.8%)で小学校の教員の回答が多い。

2-2 児童・生徒調査

対象は全国の学校（小学校 13 校、中学校 13 校）とし、学校の了解を得たうえで、小学校は 5 年生、中学校は 2 年生にアンケート調査票への回答を依頼した。時期は教師調査と同じく 2015 年 11 月である。回答者は小中あわせて 692 名であった。

性別をみると、男子が 359 名（51.9%）、女子が 333 名（48.1%）とほぼ半々であるが、若干男子の回答が多い。学年は小 5 が 359 名（51.9%）、中 2 が 333 名（48.1%）でとほぼ半々であるが、若干小 5 の回答が多い。

3. 2 時点の比較から

本節では、教師調査、児童・生徒調査のそれぞれ全体結果をもとに 2 時点の比較をおこなう。

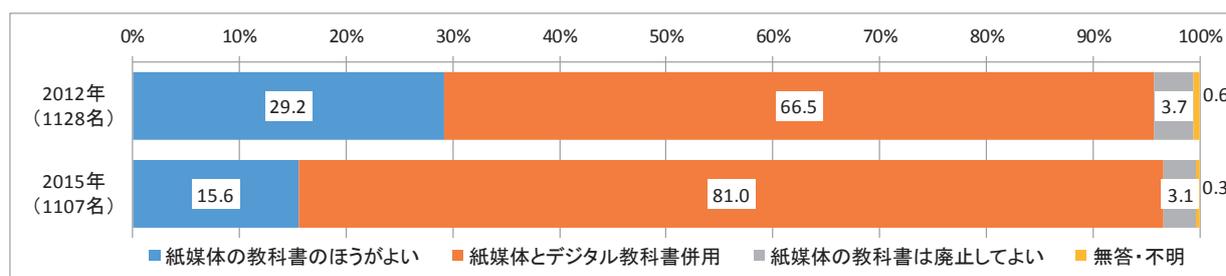


図 1 教科書のデジタル化への意見（2 時点比較[教師調査]）

③デジタル教科書導入による子どもの変化

2015 年では「勉強への興味が増す」（89.3%）、「積極的に授業参加」（78.9%）、「プレゼン能力が高まる」（77.1%）、「実際を見た気になってしまう」（72.5%）を「そう思う（とても＋やや）」と 7 割以上が回答する（図表は略した）。

2015 年調査では、教員はデジタル教科書を使うことで子どもたちにポジティブな影響があると考えていることがわかる。

④デジタル教科書が有効な科目

2012 年と比べて、増えた項目として、「算数・数学」（88.8%→92.0%）、「外国語」（87.5%→90.6%）、「保健・体育」（67.4%→74.8%）、「音楽」（63.8%→67.5%）がある（図表は略）。反対に、減った項目として「総合的な学習」

3-1 教師調査の比較

①学内の電子黒板

2012 年と比べて「ない」が減り（23.5%→17.2%）、「5～9 台」（4.2%→8.7%）、「10 台以上」（5.3%→10.8%）が増えている。

②教科書のデジタル化への意見

2012 年と比べて「紙媒体の教科書がよい」の回答が大きく減り（29.2%→15.6%）、「紙媒体とデジタル教科書併用」が大きく増えた（66.5%→81.0%）。一方で、「紙媒体の教科書は廃止してよい」の回答は変わらない（図 1）。

2015 年調査では教員の 8 割がデジタル教科書と紙媒体の教科書を併用して使用することを望ましいと感じている。

（83.1%→79.0%）、「図工・美術」（72.4%→69.3%）、「道徳」（53.3%→49.8%）がある。

3-2 児童・生徒調査の比較

①教科書理解度

教科書の内容について、図 2 のように 2012 年と比べて、「かなりわかっている」回答が減っている（41.8%→32.8%）。2012 年では 6 割強が「わかっている」と回答したが、2015 年では 5 割強に落ち込んでいる。反対に、「無回答・不明」の回答が増えている（0.6%→7.1%）。

②デジタル機器の所有

2012 年と比べて「持っている」回答が増えている。「携帯」は 29.3%→47.3%と大幅に増えている。

る。「パソコン・タブレット(パソコン)」も 15.0% →30.3%と倍増している(図表は略した)。

③デジタル教科書の認知

子どもたちの学習者用デジタル教科書への認知度を比較した(図3)。2015年では「聞いたことはある」との選択肢を追加した。厳密な比較はできないものの回答をみていきたい。2012年と比べて「使用経験あり」との回答が大幅に増えている(4.3%→24.3%)。デジタル教科書を本調査の4

名に1名が使っている状況である。一方で「見たことあり」の回答は減っている(40.5%→26.6%)。2012年では最も回答の多かった「まったく知らない」は2015年では大幅に減っている(55.2%→12.4%)。知らないのではなく、今回新たに設定した「聞いたことはある」(36.1%)回答が多い。このように2012年ではデジタル教科書は「わからない・知らない」ものであったが、2015年になると「使うこともあるし、聞いたことぐらいはある」ものになっている。

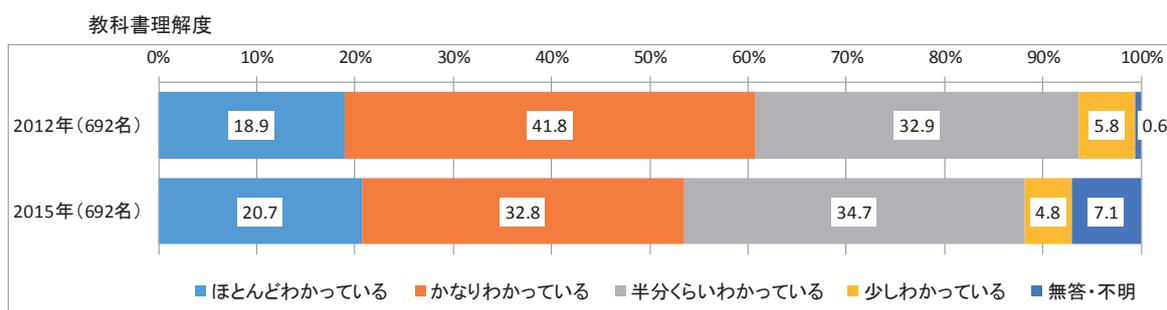


図2 教科書の内容理解度 (2時点比較[児童・生徒調査])

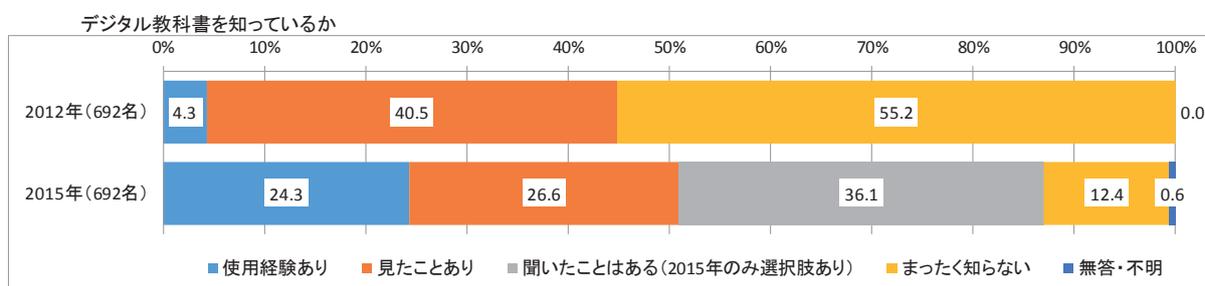


図3 デジタル教科書の認知度 (2時点比較[児童・生徒調査])

④デジタル教科書を使うことで思うこと

学習者用デジタル教科書を使うと表1のように2015年では「音や映像を体験できてよい」(85.3%)、「線を引いたりできてよい」(84.1%)、「答え合わせができて便利」(82.3%)について「そう思う(とても+まあ)」と8割以上が回答する。次いで、「紙と筆記用具で考えなくなる」(79.3%)、「勉強への興味が増す」(77.0%)、「予復習しやすくなる」(75.0%)、「実社会で役立つ」(73.2%)、「紙媒体とデジタル両方がよい」(70.0%)と7割以上である。「目が悪く

なる」(69.1%)、「受験に役立つ」(63.3%)が6割を超えている。「紙の教科書がよい」(47.4%)と半数近くいることにも留意しておきたい。

2012年と比べて、増えた項目として、「目が悪くなる」(65.8%→69.1%)、「授業が理解できなくなる」(21.8%→29.8%)と否定的な側面がある。加えて「紙の教科書がよい」(39.5%→47.4%)も大きく増えた。反対に、減った項目として、「勉強への興味が増す」(84.7%→77.0%)がある。

表1 デジタル教科書を使うことで思うこと
(2時点比較[児童・生徒調査])

「そう思う(とても+まあ)」%	2012年 (692名)	2015年 (692名)
音や映像を体験できてよい	85.0	85.3
線を引いたりできてよい	86.4	84.1
答え合わせができて便利	83.1	82.3
紙と筆記用具で考えなくなる	76.6	79.3
勉強への興味が増す	84.7	77.0
予復習しやすくなる	74.9	75.0
実社会で役立つ	71.5	73.2
紙媒体とデジタル両方がよい	73.2	70.0
目が悪くなる	65.8	69.1
受験に役立つ	64.0	63.3
紙の教科書がよい	39.5	47.4
授業が理解できなくなる	21.8	29.8

4. 教科書のデジタル化に関して、検討すべき意見と課題

上記のデータを踏まえ教科書のデジタル化に関して以下、8点の意見と課題を記しておく。

①教師で教師用デジタル教科書に反対する人はほとんどいない。デジタルの条件整備を要望している人が多い。教師の学習者用デジタル教科書への教師の反対意見としては、タブレットで子どもが遊んでしまい、教師のコントロールが利かなくなることが多い。賛成論としては学習の記録が残せる、個別学習に使えるなど。デジタル教科書で「目が悪くなる」心配が子どもたちに多い。教師はこの点の自覚に乏しい。教師用デジタル教科書(電子黒板)のコンテンツは質が向上している。これをさらに伸ばせばよく、学習者用は必要ないという意見もある。

②社会の情報化、デジタル化は進展しているので学校や教師もそれとは無縁ではいられない。児童・生徒達が将来出て行く情報化社会にスムーズに適応すべく教育がなされなければならない。

③一方、社会の論理と教育の論理は違う面がある。社会がほとんどデジタル化しているからこそ、学校は成長過程にある子どもの教育に資するアナログの方法(紙の教科書)で教育する方がいいという考えもできる。子どもの成長や学習のしくみ

から検討する必要がある。

④普通、科学の世界では新旧の方法の効用の比較の実験を繰り返し行い、データで確認し導入を決める。デジタル教科書の導入にはその効用の実験データの積み重ねが必要である。

⑤これまで教育現場では紙の教科書をどのように使い、授業を組み立てるかの実践研究が何十年も積み重ねられてきた。教科書がデジタル化されれば、それに対応した新たな教育方法を積み重ね、有効策の提示が必要である。その成果が出るまでの空白をどのように埋めるのか。

⑥新しいこと(技術等)の普及過程(反対多数から賛成者が多くなるプロセス)には共通なことがある。デジタル教科書も同じような段階を踏み普及していく。紙媒体は残るにしろ、教科書のデジタル化は必然であり、教科書のデジタル化に対応した教師の意識改革、技術の向上、研修、養成は必要である。

⑦教育の世界でデジタル化が進むと教師役割が教育者ではなくファシリテーターに変化する。さらに子どもがデジタル技術に長けていると教師との力関係が逆転し教育が成り立たない。アナログ教育の隠れた教育機能が消滅する。

⑧新旧のテクノロジーの「入れ替え」は新旧のテクノロジーの効率性と便宜性による。それは容易ではない。教育の目的を巡って大きな対立が存在する。何を目指してどんな授業を創りだしていくかという授業実践に対して展望が必要である(共同研究者の加藤幸次教授の指摘による)。教育とは何か、教師とは何か、デジタルとは何か、知識や学ぶとは何か、ということが問われている。

引き続き、詳細なデータ分析を続けて教科書のデジタル化に関して議論したい。

<参考文献>

公益財団法人中央教育研究所, 2013, 『教師と児童・生徒のデジタル教科書に関する調査—小学校・中学校を対象に—』, 研究報告 vol.79.

文部科学省, 2015, 「平成26年度 学校における教育の情報化の実態に関する調査結果」文部科学省生涯学習政策局情報教育課.

【詳細は報告当日配布の資料を参照のこと】

児童・生徒のデジタル教科書に対する意識

—使用経験の有無による比較を中心に—

○谷田川ルミ（芝浦工業大学）

1. はじめに

教育のICT化の流れの中、これまで紙媒体であった教科書もデジタル化への移行について、政策的な検討が進められている。それに伴って、学校教育現場においても、従来の「黒板とチョーク」から「教師用電子黒板」へ、児童・生徒も「紙の教科書」から1人1台の端末を用いた「学習者用デジタル教科書」の普及が進みつつある（以降、教師用と学習者用の双方を指す場合は「デジタル教科書」と表記）。

現時点では、デジタル教科書の導入を開始している学校としていない学校がある段階であるが、文部科学省によると次期学習指導要領が導入される2020年を目処に小・中・高校の教科書がデジタル化されることが報告されている。すでに教科書のデジタル化の是非を論じる段階ではなく、子どもの学びを保証することのできる児童・生徒用デジタル教科書の開発はもちろんのこと、どのように導入を進めるのかといった導入のプロセスの検討が必要であると考えられる。そのため、本格的な導入に際しては授業を受ける側であり教科書の使用者である子どもの意見も含めた慎重な議論が望まれる。

2. 先行研究と分析課題

デジタル教科書については、文部科学省や自治体などにおいて、いくつかの調査が行われている。

学校と教員を対象とした調査としては文部科学省の「教育の情報化の実態等に関する調査」、国立教育政策研究所の「小中学校デジタル教材の整備と利用状況に関する調査」がある。

児童生徒を対象とした調査としては少ないながらも、文部科学省が学びのイノベーション事業推進校の教員と児童を対象とした調査、デジタル教科書活用協力校の教員と児童を対象とした千葉市の調査などが挙げられる。いずれも大半の子どもがデジタル教科書に好意的であるという調査結果

が得られており、教育のICT化、教科書のデジタル化による学習意欲の向上に期待が示されている。

これらの調査は主にICTの推進校やデジタル教科書の活用協力校の児童生徒が対象となっている。しかし、実際の導入時は、使用経験のある子どもとない子ども、使用実績のある学校とない学校が入り乱れている状況でスタートすることになることが予想されるため、デジタル教科書を全く知らない、もしくは使ったことのない児童生徒の意識も汲み取る必要があるものと考えられる。

したがって本研究では2015年に行ったデジタル教科書に対する児童・生徒の意識調査のデータを用いて、実際にデジタル教科書を使用した経験が「ある」子どもと「ない」子どものデジタル教科書に対する意識・意見の分析をとおして、第一に、使用経験の「ある」子どもの意見からは紙の教科書や従来の黒板の使用方法を含め、今後のデジタル教科書への改善点の提示や導入に際しての注意点を浮き彫りにする。第二に、使用経験の「ない」子どもの意見からは導入に際しての期待する点と不安な点を提示して、デジタル教科書への心理的なハードルを下げ、学習意欲と教育効果を上げる方策に寄与する知見を析出する。

3. 使用データ

使用するデータは、財団法人中央教育研究所が2015年11月に日本全国の小学校13校、中学校13校を対象に行ったアンケート調査のデータを使用する。調査対象校は東北、北陸、関東、甲信越、中部、関西、中国・四国、九州の各地からそれぞれ1~2校の公立学校を選定しており、地域の偏りには配慮をした設計となっている。有効サンプル数は、小学校5年生359名（男子195名、女子164名）、中学校2年生333名（男子164名、女子169名）となっている。

デジタル教科書の使用経験を問う設問としては、質問紙にタブレット型の学習者用デジタル教科書、

教師用電子黒板の写真を示した上で、それぞれについての使用経験（使ったことがある／見たことはある／聞いたことはある／全く知らない）を聞いている。本研究では「使ったことはある」「見たか聞いたかしたことがある」「全く知らない」の3カテゴリを作成し、学校段階別に使用経験の有無による意識の違いを比較する。加えて、自由記述形式のデジタル教科書に対する意見の分析も行う。

4. 分析結果

1) 使用経験の分布

学習者用デジタル教科書の使用経験については「使用経験あり」が小学生 25.5%／中学生 23.3%、「見聞きしたことあり」が小学生 59.4%／中学生 67.1%、「全く知らない」は小学生 15.1%／中学生 9.7%となっている。教師用電子黒板は「使用経験あり」が小学生 81.8%／中学生 89.1%、「見聞きしたことあり」が小学生 9.7%／中学生 8.5%、「全く知らない」は小学生 8.5%／中学生 2.4%となっており、教師用電子黒板は広く普及し始めているが、学習者用デジタル教科書の使用経験は2割程度にとどまっている。

2) 教師用電子黒板に対する意識

「授業のペースが不安」「勉強が身につかない」といったネガティブな意見に同意する割合は電子黒板を「使用した経験あり」「見聞きした経験あり」の児童生徒のほうが「全く知らない」ものよりも高くなっている。

表1 使用経験×教師用電子黒板に対する意識

		そう思う（とても+やや）の%		
		使用経験あり	見聞きしたことあり	全く知らない
授業のペースが不安	小学生	57.8%	61.8%	46.7%
	中学生	56.2%	64.3%	37.5%
授業に集中できる	小学生	21.1%	55.9%	40.0%
	中学生	22.7%	28.6%	75.0%
勉強が身につかない	小学生	83.9%	79.4%	66.7%
	中学生	84.9%	89.3%	75.0%
音や映像で理解しやすくなる	小学生	48.2%	55.9%	53.3%
	中学生	47.1%	66.7%	62.5%
今までどおりの黒板がよい	小学生	81.8%	58.8%	43.3%
	中学生	81.8%	57.1%	50.0%
黒板とデジタルの両方がよい	小学生	29.8%	55.9%	76.7%
	中学生	29.7%	46.4%	75.0%

※3つのカテゴリの最も少ない割合のセルから5%以上多いセルを太字、かつ最も高い割合のセルに網掛け

一方で「授業に集中できる」「音や映像で理解しやすくなる」といったポジティブな項目については「全く知らない」児童生徒のほうが同意する

割合が高い。また、使用経験のある児童生徒のほうが従来の黒板のみの授業を望み、デジタルと黒板との併用については「全く知らない」児童生徒のほうが希望している割合が高くなっている。

3) 学習者用デジタル教科書に対する意識

学習者用デジタル教科書については使用経験のある児童生徒は「全く知らない」児童生徒よりも「勉強への興味が増す」「音や映像を体験できてよい」といったポジティブな意見に同意している割合が高い。しかし、使用経験のあるものほど「紙とデジタルの両方がよい」と思っている割合も高くなっており、学習者用デジタル教科書の利点を認めつつも完全なデジタル化ではなく紙の教科書も手放したくないといった意識が読み取れる。

表2 使用経験×学習者用デジタル教科書に対する意識

		そう思う（とても+やや）の%		
		使用経験あり	見聞きしたことあり	全く知らない
勉強への興味が増す	小学生	82.4%	81.1%	74.1%
	中学生	77.9%	73.9%	62.5%
授業が理解できなくなる	小学生	34.4%	28.4%	22.6%
	中学生	29.9%	29.7%	34.4%
音や映像を体験できてよい	小学生	82.2%	83.8%	72.2%
	中学生	93.5%	90.5%	87.1%
紙の教科書がよい	小学生	43.2%	52.9%	44.4%
	中学生	53.9%	45.9%	38.7%
紙とデジタルの両方がよい	小学生	77.8%	67.3%	61.1%
	中学生	77.9%	72.1%	56.3%

※3つのカテゴリの最も少ない割合のセルから5%以上多いセルを太字、かつ最も高い割合のセルに網掛け

4) 自由記述から

自由記述からは、使用経験が「ある」子どもの場合、小学生は概ね肯定的な意見が多く見られたが、中学生では「電子黒板だとどんどん進んでしまうから、前の見たい部分が見られない」「音や映像があつてとても良いと思うけど、紙や黒板に書いた方が頭に入る」といった慎重な意見が多い。

5. まとめ

使用経験のある子どもでは、特に教師用電子黒板での授業への評価が厳しく、従来の黒板の使用を望む声も多い。使用経験のない子どものほうがデジタル教科書に期待をしている。紙の教科書と黒板といった従来の教材や授業方法との併用を前提とした教科書のデジタル化の検討が望まれる。また学校段階によっても異なる傾向がみられるため、導入時には学校段階ごとの導入方法の検討が必要である。

*詳細は発表当日配布する資料を参照のこと

公開シンポジウム

無藤 隆（白梅学園大学）

1. 子ども・子育て支援制度における幼稚園・保育所・認定こども園等の整備

施設型給付と地域型給付の保育（幼児教育）施設として、新たに7千億をメドとする新規投入がなされた。

幼稚園（新制度内の園と従来の私学助成の園）、保育所、認定こども園の3類型が並行する体制となった。

幼稚園の預かり保育・一時預かりが拡充されている。

地域型給付、特に小規模保育事業が拡充された。

東京都の認証保育所の多くが認可保育所に転換した。

いずれも従来よりおおむね補助金が増えた。それは質の向上につながりうる。

特に、無認可保育所とされた多くが、認可、認証、あるいは地域型保育に転換して中身の充実へと進めることができた。

さらなる質の向上は（保育者の待遇改善や1歳児の1対5への改善など）、追加的な4千億ほどの予算請求で可能にしようとしているが、それはまだどうなるかは分からない。

なお、安心子ども基金の継続等により、保育所の増設と幼稚園の認定こども園化などがサポートされている。

2. 待機児童対策の動きと見通し

待機児童は2万人以上とも言われている。

ただし、希望の認可保育所に入れなくても、かなりは認定こども園、幼稚園の預かり保育、小規模保育、家庭的保育その他の制度内の保育の仕組みを利用して対応できている。とはいえ、それも出来ず、育児休業を延ばしたり、就職・復職を先延ばしにしているケースもあるという。

今後、少子化が進行するにしても、特定の地域ではすぐに子どもが減るわけではない。その上、母親がフルタイムかパートタイムかにせよ労働希望は経済的事情も相まって、増えていく。保育所ニーズは高まるだろう。

保育所の増設、幼稚園の認定こども園化、小規模保育の拡充、などで自治体が一層対応に努力する必要がある。

保育士不足を解消し、保育士の離職を減らすために、1) 保育士の処遇改善、2) 保育所のサービス残業の軽減、3) 保育所の人間関係の改善、4) 初任保育士へのサポート、などが必要である。

3. 少子化の進行の中での統廃合

多くの少子化が進んでいく地方では、待機児童問題とは逆に、大幅な定員割れが起きている。幼稚園が成り立たない地域が増えた。保育所も今、あるいは10年足らずの間に多くの地域で統廃合に向かうだろう。

多くの地方では、幼稚園と保育所の統合としての認定こども園化は、予算を有効に使うという意味で、また子どもの集団を一定程度確保するという意味で不可避となろう。

その意味で幼保は同様の保育・幼児教育施設へと向かわざるを得ない。

なお、地域の乳幼児の子育て支援ニーズ・福祉ニーズを組み込み、包括的な福祉支援施設となっていくところも増えるだろう。

4. 幼児教育体制の整備

現在、幼稚園、保育所、認定こども園等を合わせて、「幼児教育」としてその質の向上を図る試みが始まっている。

「幼児教育」という用語は法令としては教育基本法第11条の「幼児期の教育」を指し、乳幼児を対象として、家庭の教育、地域の教育、幼稚園・保育所等の教育のすべてを含めている。

「幼児教育」をとりわけ、幼稚園・保育所・認定こども園の施設の教育を主として意味するような特徴付けが増えてきている。（例、中央教育審議会の分科会は「幼児教育部会」であり、保育所担当者もオブザーバーで参加している。）

「保育」という用語は児童福祉法上、家庭での養育も含めており、それは保育所・幼稚園と共通である。

「教育」という用語は教育基本法上、「学校教育」と区別され、家庭や地域・社会での教育などを含めた人格の成長に関わる営みである。「学校教育」はその専門家である教諭が行う専門的・組織的・意図的な教育である。

幼児教育を専門性あるものとするのは、（現行の法令では）一つは幼児期の学校教育とすることである。幼稚園および幼保連携型認定こども園の満3歳以上の一日4時間部分の保育を相当する。もう一つは保育所保育指針により専門性のある職員が保育所の保育を行うという規定にある。そこでの専門性は養護と教育からなり、教育はとりわけ5領域の保育内容により構成され、保育課程（教育課程）と指導計画と環境構成がその内実を作る。

5. 幼稚園教育要領・保育所保育指針の改訂

平成28年度末告示を目指して、現在、幼稚園教育要領・保育所保育指針の改訂が相互に打ち合わせつつ進められている。

資質・能力の3要素を中核として教育内容を整理し、同時に小学校以降へとつなげる。

「遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何がわかったり、何ができるようになるのか」。「遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなどを使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか」。

「心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか」。

保育内容5領域の項目から、特に年長の後半の姿として10個を取り出し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として指導の参考とする。「健康な体と心、自立性、協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わり、思考力の芽生え、自然との関わり・生命尊重、数量・図形・文字等への関心・感覚、言葉による伝え合い、豊かな感性と表現」。

満3歳以上は、幼稚園と保育所・認定こども園はできる限り共通なものとする。乳児（満

3歳未満)は主に保育所保育指針による。特別支援教育を重視する。

保育所保育指針において、保育所保育の教育のあり方を明確にし、保育士の専門性を強調する。

並行して、小学校の学習指導要領の改訂では、1年生当初のスタート・カリキュラムを明示し、さらに低学年において幼児教育との連続性を強調し、幼児教育で育った力を伸ばしていくという視点を重視する。

6. 幼児教育への専門的支援システムの構築

「幼児教育センター」および「幼児教育アドバイザー」の制度が始まる。都道府県等にセンターを設置し、市町村においてアドバイザーを任命し、またその研修を行う。その試行事業に予算が付いているが、その拡大が望まれる。

たとえば、福井県幼児教育支援センターでは、県として幼保等の支援のため、アドバイザー制度を設け、その研修と資格付与を行うとともに、市町村において、そのアドバイザーがすべての公立・民間の幼保を回って、助言を出来る仕組みを整えつつある。

行政担当者の専門性を高め、監督および研修の充実を図れるようにしていく。

公開保育、専門家による第三者評価の仕組みを、園の保育の改善に向けて整えていく試みも多くなされるようになった。

研修制度の拡充も進んでいる。幼稚園のみならず、認定こども園や保育所においても、初任、中堅、等の研修の機会を増やしてきている。園内研究会の時間を確保するため、代替保育者の費用を補助することも新制度の中で多少とも可能になってきた。

7. 幼児教育から小学校教育へ

幼児教育における育つ姿と小学校教育におけるスタート・カリキュラムや幼児教育とのつながりの明記により、接続の確保を図る。

資質・能力の3つの要素を、幼小中等を貫く柱とする。

アクティブラーニングを、深い学び、対話的学び、主体的な学びにより実現し、とりわけ構造化された知識と思考力をつなぐようにする。

各教科等において、そこでの見方・考え方にに基づき、汎用的な能力とともにその教科等に固有の力(思考力等)を明確にする。

基礎的な学力を幼児期・小学校期を通して語彙をすべての場面で増やし、言語的やりとりを増やして、思考力につなげる。

学習に困難のある子どもの補習について低学年より始める。

高い能力の子どもの活躍の場を「学び合い」活動や共通の授業以外の場面で確保する。

子どもにとって 長い目で 「発想の転換」を！ ～幼保小連携とスタートカリキュラムの視点から～

寶來 生志子（横浜市こども青少年局）

1 はじめに

平成27年度から施行された子ども・子育て支援新制度では、それぞれの地域における保育・教育、地域の子育て支援等に関するニーズを踏まえ、保護者の就労状況や経済状況等にかかわらず、全ての子ども・子育て家庭に質の高い乳幼児期の保育・教育及び地域の子ども・子育て支援を総合的に提供していくことが求められている。

横浜では、「子どもにとって 長い目で」を合言葉に「横浜市子ども・子育て支援事業計画～子ども、みんなが主役！よこはまわくわくプラン～」を立案した。子どもたちは、誰もが自分の良さや可能性、それを自ら発揮できるという内在した力をもっている。常に「子どもにとってどうか」の視点で考え、子どもの成長を長い目でとらえ、一人ひとりに応じたかかわりの中でその力を最大限に引き出せるような計画にしたいと考えたからである。

本シンポジウムでは、その中の幼保小連携とスタートカリキュラムの視点から論じたい。

2 横浜の幼保小連携の取り組み

平成28年4月現在、横浜市には、255の私立幼稚園、6の幼稚園型認定こども園、84の公立保育園、596の私立認可保育園、19の幼保連携型認定こども園、341の小学校、1の義務教育学校、12の特別支援学校（うち幼稚部や小学部があるのは10校）がある。このような大規模な施設数の中、30年以上前の昭和60年から幼保小連携は綿々と続いている。

幼保小連携のベースは、18行政区ごとの幼保小地区教育交流事業にある。ここでは、園長・校長がリーダーシップを発揮し、区の実情

に合わせて連携を深めている。区をいくつかのブロックに分けて、子どもの交流はもちろん、教諭、保育士、保護者、地域の方を対象とした交流会や研修会、健やか子育て講演会等を実施し、園と学校のよりよい連携と相互理解、地域・家庭の教育力の向上を目指している。

3 「横浜版接続期カリキュラム」の必要性

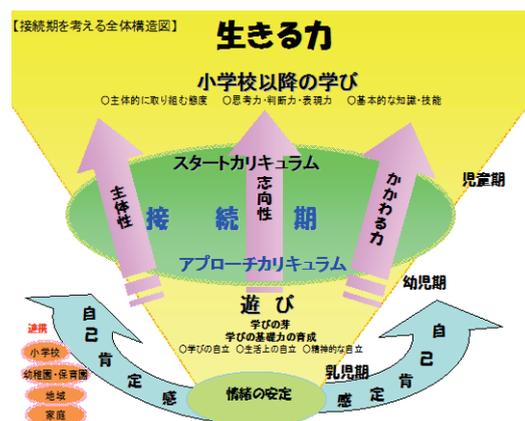
横浜の多くの小学校では、20～30の園から子どもが入学してくる。園から一人だけというケースも少なくない。いろいろな園から入学してきた子どもが新しい人間関係を築き、安心して過ごせるようにしていきたいと考えた。

「明日も学校に来たいな。」と思えるような体制を全市の小学校で整えていくことが急務であった。「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」の報告書（平成22年11月）を参考に2年間の研究を経て「横浜版接続期カリキュラム」を開発した。

4 ゼロからのスタートではない

スタートカリキュラム

「横浜版接続期カリキュラム」では、小学校で学ぶことを前倒しするのではなく、乳幼児期で培った力を土台にして小学校につなげるという意識を大切にしたい。



乳幼児期の子どもは、楽しいことや好きなことに集中することを通して、様々なことを学んでいる。遊びを中心として、頭も心も体も動かして、様々な対象と直接かかわりながら、まさにアクティブに学んでいるのである。

スタートカリキュラムで、乳幼児期からの育ちや学びを生かす活動や環境を意図的に構成することで、子どもは安心して、自信や意欲をもって自己発揮できるようになると考えた。

「小学校1年生は、ゼロからのスタートではない」という子どもを取り巻く大人の「発想の転換」が、子どもにとって本物のスタートカリキュラムになるかどうかの鍵であるといえる。

5 「発想の転換」を促す横浜市の取り組み

(1) 幼保小連携推進地区事業

幼児期の教育と小学校教育との円滑な接続と、子ども観の共有、保育・教育の充実をめざし、幼稚園・保育園・小学校が協働で3年間連携活動に取り組み、その研究の成果を発信する。現在、36地区114園校が取り組んでいる。

(2) 3月末のスタートカリキュラム研修会

1年担任が決まった3月末に4月からすぐ使える技や小学校に入学する子ども、保護者、送り出した保育士の心もち、スタートカリキュラムの考え方などが分かる研修会を開催している。

(3) スタートカリキュラムの授業を伴う 幼保小接続期研修会

スタートカリキュラムでは、幼児期の教育からの連続性・一貫性やこの時期の発達の特徴を踏まえ、安心感をもち、意欲的に学習に取り組めるような工夫が欠かせない。授業の実際を見ることでイメージがつかみやすくなると考えた。幼保小連携推進地区を経験した小学校に授業公開をしていただき、その後の研修会では、幼保小の先生方で語り合う時間、授業者のパネルディスカッションをもち、

最後に文部科学省視学官の田村学先生から指導講評をいただいている。

(4) 実践事例集「子どもってすごい」の作成

「横浜版接続期カリキュラム」の姉妹本として、毎年、実践事例集を発行し、全市の園や学校に配付している。(27年度からは販売開始)この本は、幼稚園、保育園、小学校の先生方12人が作成委員となり、実践をもとに話し合い、作成している。監修は前文教大学教育学部教授 嶋野道弘先生である。

子どもの「主体性」「志向性」を引き出すために大切なことを0歳児から小学校2年生までの各事例を通して洗い出している。

(5) 年長児の保護者向けリーフレット

「安心して入学を迎えるために」を配付

今の育ちが小学校生活の基盤になることを伝えられるよう、リーフレットを作成、配付し、園の懇談会等で活用していただく。

6 今後に向けて

次期学習指導要領改訂が目指す理念を幼保小関係者のみならず、保護者や地域に対しても共有できるよう情報提供や発信を進めていきたい。また、スタートカリキュラムは、一度つくって終わりではない。園と連携しながら、目の前の子どもに合ったカリキュラムにブラッシュアップしていくことの意義やスタートカリキュラムのメリットを小学校の教諭や管理職等に繰り返し伝えていくことが必要である。

【参考文献】

- ・横浜市こども青少年局・教育委員会、2012、「育ちと学びをつなぐ横浜版接続期カリキュラム」
- ・横浜市こども青少年局、2015、「横浜市子ども・子育て支援事業計画～子ども、みんなが主役！ よこはまわくわくプラン～」
- ・文部科学省、2015、「スタートカリキュラムスタートブック」

沖縄県における「認定こども園」の必然性

末 広 尚 希 (ライオンの子保育園 創設者 園長)

SUEHIRO NAOKI

1. 沖縄県の待機児童数と歴史的背景

現在、県内の待機児童数は2591人(H.27.4)で全国の人口比で待機児童率が全国ワーストとなっており、沖縄の地域社会に影響を落としている。厚労省発表の日本の待機児童数23,167人(H.27.4)の34%を占める7,914人の東京都は非常に壊滅的だが、沖縄県においても異常で、日本全体の人口の1.1%しかいない県に、待機児童数は日本全体の11.1%を占めている。

沖縄は戦後、アメリカの統治下に置かれる中、日本国憲法や児童福祉法といった日本の法や施策の対象外に置かれた。この状況下で貧困にあえぐ乳幼児たちの公的な保育所整備と保障を求め、県民たち自らの努力によって県内独自の児童福祉法を占領下政府下で制定させた。そして復帰後も「民の営み」による認可外保育所整備が民間で進められたが、行政がそれに甘えてしまい認可保育所を抜本的に増やす政策をとってこなかった。よって大量の潜在的待機児童を黙認する保育の慢性的貧困状態が続いており、現在も認可外保育所へ大きく依存した状態となっている。(認可外保育所への依存の割合は37%で、全国平均8%の4倍を超えており、沖縄県の保育需要を認可外保育所がカバーしていると言える)

一方、県外においては通常、幼稚園での2年・3年保育、保育園の5歳児保育が普及し、親の状況に合わせて選択できるのが一般的となっているが、沖縄県内においては米軍統治下の影響を受け、プレスクールとして5歳児が通う幼稚園が県内の各公立小学校に併設されていった。結果、「幼稚園教育神話」「5歳になったら幼稚園」という暗黙のルールが行政、保護者、保育所関係者に浸透し、沖縄県の公立幼稚園就園率は現在でも約80%という全国一高い状況にある。それ故に本来であれば保育所で継続して保育されるべき「保育に欠ける児童」も半ば強制的に公立幼稚園への進路をたどらされてしまい、午前は幼稚園、午後は「保育に欠ける」状態で放置されるか、他の認可外保育所へ通うといった「二重保育」状態に陥っている子どもが多い。

また、県内では3歳からの複年保育を実施している公立幼稚園はわずか2.1%である。つまり子ども子育て支援新制度における1号認定(3歳児以上の幼児教育を希望)環境がほとんどすべての地域で皆無となっており、社会構造上の矛盾を抱えていると言える。新制度上における、沖縄県独特の「公立幼稚園依存型5歳児保育」、つまり公立幼稚園の1年保育のあり方が検討されるべき時期にさしかかって来ているのである。

2. 那覇市の取り組みに基づいて

～現有機能(既存資源)の活用, 5歳児問題の解消、及び待機児童解消の視点から～

待機児童数が前年度比で100人増となった那覇市では、2018年度当初までに潜在を含む2500人の保育定員増を達成する計画を立て、実現に向けた取り組みを進めている。待機児童解消に向けた取り組みの柱となるのは、市立幼稚園36園を19年度までに「認定こども園」化する計画だ。市は保育園機能を有する「幼保連携型認定こども園」を基本としており、3～5歳児の受け入れ（3歳児は17年度以降）体制を強化する。

16年度には市直営型こども園2園、公設民営型こども園2園移行し、19年度には36幼稚園すべてを認定こども園に移行し、最終的(25年度)には市直営型と公設民営型を半々にする計画である。メリットとして市は、保育所待機児童解消の施策であることに加え、①保護者の就労状況に関わらず受け入れ可能、②土曜保育や延長保育、③給食がある事④夏休みも実施する事など、⑤幼稚園よりも長時間の保育が可能となることを挙げている。

3. ジレンマ(課題)とむすび

①利用者との直接契約による滞納に対する懸念があり認定こども園への移行に慎重になっている。また「幼保連携型」は特に幼稚園・保育所のクリアすべき基準があり、ハードルが高そう、といった意見も多い。

②保育士不足

認定こども園であれ、認可保育所であれいくらハコを創ってもそこで働く保育士がいなければ絵に描いた餅である。「全産業より給与が約10万円低い」とされる処遇の低さに起因する「保育士不足」は非常に深刻である。

例えば、先に述べた那覇市では3年後までには2500人の児童の受け入れを保育所や認定こども園で予定しているが、そのためには600人から700人の保育士が必要だと言われている。この数の確保は現在、見通しはたっていない。(県内では年間わずか700人程度の新卒保育士しか誕生しておらず、そのうち約半数は保育業以外への就職)

故に、一時的な待機児童解消のための即効性に主眼をおいた保育士確保ではなく、抜本的な公定価格の見直しによる恒久的な処遇の改善が必要だ。そして高い専門性を保育士に求めつつキャリアパスのある尊い職場としての保育所をつくり、保育士が将来の自己実現の場として夢を描き、長く働ける魅力ある社会福祉産業としなければならない。

むすびに、沖縄県の保育所待機児童解消には、公立保育所の認定こども園移行が最善の策であると考えるが、単なる量的拡充を急ぐ事があってはならない。大人の都合のためだけの受け皿づくりが目的化してしまうことなく、すべての子どもたちが格差のない公的な責任のもとで保育が保障されなければならない。沖縄県の戦後はまだ終わらない。挑戦はまだ続くのである。

主体は常に、「子ども」を中心としながら。

ラウンドテーブル

[テーマ]

人間教育・心の教育・性教育 II

[コーディネーター]

山田富秋 (松山大学)

[司会]

臼杵百合子 (日本保健医療大学)

[提案者・討論者]

三角正明 (日本保健医療大学)

高木茂子 (雑誌編集者)

森田真弓 (旭川市立朝日小学校養護教諭 北海道教育大学非常勤)

森居あかね (臨床心理士 スクールカウンセラー)

早崎里香 (小児科医)

[はじめに ―ラウンドテーブルの目的―]

前回(2015年、愛知教育大学)に続いて「人間教育・心の教育・性教育」について考えるラウンドテーブルです。今回は全国1000校の中学校・高等学校の養護教諭への性教育アンケート実施に関する中間報告、学校現場、医療現場の現状報告と多岐にわたり性教育を、心の教育・人間教育の観点から討論したいと思います。

[内容]

1. 中学校・高等学校養護教諭への「性教育に関するアンケート調査」中間報告
(三角正明 高木茂子)

調査方法

全国中学校 500校・高等学校 500校、無作為抽出計 1000校
2015年12月にアンケート調査表配布、回収 2016年2月末
回収率 中学校 253校(50、6%) 高等学校 262校(52、4%)

主たる結果

- ・ 中・高共に約80%以上で、性教育を実施している。
- ・ 子どもと性を取り巻く現実に対して、改善したいと考えるが中・高共に70%となっている。
- ・ 子どもたちの性に関する知識・情報源について中・高共にインターネットが1位、次いで友人や先輩、マンガ・コミックと続く。
- ・ 性教育の充実に何が必要か、中・高共に自己肯定感・自尊感情を高める教育が1位、次いで現実に即した情報、心を育てる人間性教育となっている。

- ・ 実施における配慮について、高校においては LGBT、家庭環境を重視、中学においては家庭環境を重視している。
- ・ 性教育への授業時間が少ない事が中・高共に課題としている。

2 事例研究 ①

「 教員養成大学における《性教育学》受講後の学生意識 」

(森田真弓)

性教育学の受講生に対して、受講後アンケート調査・グループ討議を実施し、性教育に対する意識の変化を明かにする。

主たる結果

- ・ 「指導しづらい」と感じていた「性交・妊娠・性感染症」が「指導しなければ」「指導したい」に変化。
- ・ 性教育の重要性を認識、自らが受講した小・中・高の性教育は時間的に不十分だと感じる。
- ・ 性教育の目標達成への、使命感が高まる。

3 事例研究 ②

「 解離からデート DV を受けるようになった事例 」

(森居あかね)

空想と解離は慢性的なストレス状況におかれた子どもにとっては、唯一の実行可能な逃避行であるが、その状況が恒常化しコントロールを失って社会生活に支障をきたしてしまう場合がある。

4 事例研究 ③

「 性教育に対する保護者の意識調査 」

(早崎理香)

小児科診療所を受診する中・高生の保護者を対象に、性教育に対する意識調査を実施した。

主たる結果

- ・ 保護者は、学校での授業(指導)内容を十分に把握できていない。
- ・ 子どもたちが、インターネット等から間違った情報を得ている事が不安。正しい性教育の機会が必要。
- ・ 年齢にあった教育を段階的に行ってほしい

子どもの貧困

—沖縄における若年層をもとに—

コーディネーター・司会：宮内洋（群馬県立女子大学文学部）

話題提供者：打越正行（特定非営利活動法人 社会理論・動態研究所）

話題提供者：上間陽子（琉球大学大学院教育学研究科）

討論者：新藤慶（群馬大学教育学部）

はじめに

現代日本社会においては主要な問題の一つである子どもの貧困について、参加者とともに議論を深めていきたい。そのために、今回の大会開催の地である沖縄県において、若年層に対する丹念な聞き取り調査を続けている二人の研究者をお招きし、その調査結果を発表していただき、机上の空論ではなく、その切実な質的調査結果から議論を深めていく。打越正行氏には過酷な環境に置かれる若年男性を中心に、それを受けて、上間陽子氏にはさらに過酷な環境に置かれる若年女性を中心に報告していただく。ちなみに、打越氏は日本教育社会学会の学会誌のレビューでも大きく取り上げられたように、実際に暴走族の「パシリ」としてフィールドワークをおこなった国内でも稀有な研究者である。

なお、本ラウンドテーブルの一部は、JSPS 科研費 25590128「生涯発達から見る〈貧困化〉のプロセス」(研究代表者・宮内洋)の助成による研究成果に基づいている。ちなみに、上記の研究成果としての論文がすでに発表されている。その一部のみを列記する。

- ① 宮内洋・松宮朝・新藤慶・石岡丈昇・打越正行 2014a「新たな貧困調査の構想のために—日本国内の貧困研究の再検討から—」、『愛知県立大学教育福祉学部論集』第 62号, 123-135 頁.
- ② 宮内洋・松宮朝・新藤慶・石岡丈昇・打越

正行 2014b「貧困調査のクリティーク (1): 『豊かさの底辺に生きる』再考」, 『北海道大学大学院教育学研究院紀要』120号, 199-230 頁.

- ③ 宮内洋・松宮朝・新藤慶・石岡丈昇・打越正行 2015「貧困調査のクリティーク (2): 『排除する社会・排除に抗する学校』から考える」, 『北海道大学大学院教育学研究院紀要』122号, 49-91 頁.
- ④ 宮内洋 2015「貧困研究とトラウマ—もう一つの『まなごしの地獄』—」, 『理論と動態』第 8号, 129-142 頁.

このような研究成果から、貧困をめぐる調査における調査者自身の実感とリフレキシビティ (reflexivity) の重要性や、他者自身の行動を不合理であると切り捨てるのではなく、その合理性を理解しようとする態度の重要性を、上記の共同研究チームは唱えてきた。

このラウンドテーブルにおいても、それらを見捨てることなどは考えられない。話題提供者の二人は、上記の重要性を踏まえて調査をおこなう数少ない研究者であると言えよう。その二人の報告を受けて、上記の共同研究チームのメンバーでもある新藤慶氏が指定討論者を務める。これらのやり取りを踏まえて、参加された方々を巻き込んだ、広く、深い議論に波及していきたいと考えている。

(宮内洋)

当日の打越は、「沖縄の暴走族・ヤンキー若者たち、その後（科研課題番号：26780300）」の成果を報告する。

本研究は、沖縄の若者文化、なかでも暴走族やヤンキーの若者を対象とした文化研究として始めた。その後、バイクに乗ったりそれを見物していた男性の若者の多くは、(1) 建築業 (2) 性風俗業 (3) 違法就労の3つの仕事に就いた。そして、その職業の移行過程で強い役割を果たすのが「地元つながり」の存在であった。ここでいう「地元つながり」とは、中学の先輩—後輩関係にもとづき、卒業後も生活、就労、余暇などをともにするつながりのあり方をさす。都市部で流動的な雇用や個人化した生活のあり方が指摘される一方で、沖縄の下層の若者の地元つながりは、非移動で強固なものである。このように下層の若者は、産業構造や地域性をめぐって、生活や雇用の在り方は大きく異なる。そのような視点から、報告では建築業の若者を対象とし、地元つながりの現況、また建築業の再編にともなう地元つながりの動態について報告する。それらを通じて、貧困における暴力と時間感覚をめぐる関係について提案したい。

(打越正行)

当日の上間の報告は2012年に打越氏とともに開始した「沖縄・リスク層の若者調査」の女性たちのケースをもとに報告する。

日本では未成年が性産業に参入していることがつとに指摘され、東京では、仁藤夢乃さんなどの仕事によって、性風俗産業で働く高校生ならびにJKビジネスの実態が明らかにされるようになった。しかしながら沖縄の風俗業界では、それよりもさらに年齢の低い中学生が働いているとされている。

それに加えて性被害も深刻で、2010年には3人の男性にレイプされた中学生が自死するという集団レイプ事件、2013年には、暴力団組員が福島県や宮城県などに中高生13名を

含む19名の未成年者を連れて行き売春をさせていた集団売春事件、2014年には、教育庁幹部が14歳の中学生に性的行為を行ったとして逮捕されるなどの事件が起こっている。

だがこうした事件において、沖縄の世論は必ずしも被害者たちを擁護するものにはならなかった。そうしたなか、沖縄の風俗業界で働く女性たちが、どのような家族のなかで育ち、どういう経緯でその仕事を始めたのかを知るべく、私たちは調査を設計した。

調査は風俗店のオーナーに依頼をし、その後、私たちのインタビューを受けた人が友人などを紹介していくという方法で開始した。

インタビューに協力してくれた女性たちは、キャバクラ嬢、風俗嬢、個人のセックスワーカーまで仕事の内容は異なっているが、話を聞いたほぼすべての女性が18歳未満で仕事をはじめており、なかには風俗で仕事を始めた年齢が14歳や15歳のひともいた。当日は、調査のなかで出会った女性たちのなかで、風俗の仕事を始めた年齢が14歳から15歳のケースを取り上げ、その家族と仕事について報告したいと考えている。

(上間陽子)

紙芝居の可能性を探る

一次世代への伝承メディア

コーディネーター：鬘櫛 久美子(名古屋柳城短期大学)

司会者：川北 典子(平安女学院大学)

提案者：高江洲 弥生(沖縄市役所 平和・男女共同課)

討論者：堀田 穰(京都学園大学)

山本 聡子(名古屋柳城短期大学)

【企画趣旨】

1. 紙芝居とラウンドテーブル

日本子ども社会学会で、紙芝居に関するラウンドテーブルの開催は、本大会で3年連続となる。かつて、第8回大会(2001年)から第12回大会(2005年)にかけ、堀田穰氏の企画で5年連続実施されていた。9年間の休止期間、デジタル社会の進展もあって、アナログな紙芝居の活用の方は、幼児教育・保育の場だけでなく、高齢者の介護に、図書館での読み聞かせに、地域の絆づくりにと広がった。同時に、紙芝居への注目は、日本だけでなく外国にも及んでいる。そこで、紙芝居研究の現状を把握し、今後の課題を探ることを目的とし2014年、敬愛大学で開催された第21回大会で、「紙芝居研究の現状と課題」というテーマでラウンドテーブルを企画実施した。ラウンドテーブルの所要時間では、所期目的を十分果たすことができないほど、研究者が交流の場を必要としていることが実感できた。

昨年(2015年)、第22回大会(愛知教育大学開催)では、「紙芝居の可能性を探る—高齢者介護と紙芝居—」というテーマでラウンドテーブルを実施した。かつて街頭紙芝居に目を輝かせ、魅了された子どもたちが高齢者となった今日、紙芝居活用は高齢者介護の場に広がりを見せ、「介護紙芝居」の出版にもつながっている。高齢者介護における紙芝居活

用の模索と実践を通して、そこから見えてくる紙芝居の可能性を探った。

また、昨年は、日本保育学会でも「保育における紙芝居活用の可能性を探る」というテーマで自主シンポジウムを実施し、幼児教育・保育と紙芝居について紙芝居の可能性を探った。

2. 次世代への伝承メディアとしての紙芝居

2016年第23回大会では、紙芝居に関するラウンドテーブルは、開催校が琉球大学ということで、沖縄ならではの企画をしたいと考え、テーマを「紙芝居の可能性を探る—一次世代への伝承メディア—」とした。

戦後70年を迎えた昨年、沖縄では戦争体験を風化させないように、戦争を語り継ぐメディアとして、紙芝居を制作し活用している様子が報道された。戦時下、国策紙芝居として戦争協用に用いられた紙芝居が、今日では平和な社会を希求するメディアとして活用されているのだ。紙芝居が「大人から子どもへ」の伝達のすぐれたメディアであることの証ともいえるのではないだろうか。沖縄で紙芝居を活用されている方々の実践事例を通して、体験を紙芝居にすること、そして演じることの意義についても考えてみたい。沖縄では紙芝居が盛んに活用されていることは、報道、インターネットなどではうかがい知ることがで

きる。しかし、戦争を経験していない者、沖縄の文化について疎い者が、どのようにして提案者を依頼すればよいのか、スタートの時点で戸惑いが生じた。新聞社に問い合わせたり、研究者仲間の関係筋から情報と協力も頂いた。活動されている方々の高齢化、地理的な問題等があり、簡単には進まなかったが、幸いにして、沖縄市役所平和・男女共同課の職員の方々が、上司の承諾もあって、提案者を引きうけてくださった。

放送大学の富永大介教授からは、現職の教員であり絵本作家でもある金城明美氏の存在をお教えいただいた。母親の戦争体験を記した「つるちゃん」を始めとして、戦争体験を絵本にし、子どもたちとのコミュニケーションメディアとしているとのことである。金城明美氏は、「沖縄戦を体験した方と今の子どもたちが抱える問題には共通点がある」(www.tsuru-chan.jp)と語っておられる。

3. 紙芝居活用の可能性

これまでのラウンドテーブル等で、紙芝居の活用は臨床心理学への応用が可能ではないかとの議論もあった。確かに、子どもが作る紙芝居には、子どもの心の表出がみられ、大人と子どもの関わりを育むことが確認されている。また、子どもだけでなく、紙芝居を手作りすることとPTSDとの関係もアメリカのタラ・マックガワン氏の研究をもとに報告がなされた。高齢者介護においては、高齢者の自分史紙芝居を活用することで、介護者と被介護者の関係が、人と人との尊厳ある関係に基づいたものとなること等、紙芝居の可能性が見えてきている。

本ラウンドテーブルにおいて、どのような紙芝居の可能性が発見されるのか、大いに期待したい。

(企画者 鬢櫛久美子)

【新聞記事になった戦争体験紙芝居】

〈つなぐ記憶・沖縄戦 66年〉戦争体験紙芝居に／名護市教委制作 元学徒・北城さん原作 2011.06.24 琉球新報朝刊

【名護】名護市教育委員会市史編さん係はこのほど、元ひめゆり学徒隊の北城良子さん(84)＝同市宮里＝の手記を基にした紙芝居「六月がくるたびに」を制作した。これまで民話の紙芝居を制作してきたが、沖縄戦をテーマにした作品は初めて。

〈博物館が紙芝居制作「ナビィおばあの戦争体験」/宜野座村〉1999年6月22日 琉球新報

【宜野座】民話紙芝居の制作に力を入れてきた宜野座村立博物館(宜野座村教育課 098-968-4378)が、戦争を題材にした紙芝居を初めて完成させた。題名は「ナビィおばあの戦争体験」。戦前フィリピンに移民し、その地で戦争に巻き込まれた村民の体験を基に同博物館の学芸委員の平田信子さん(58)が文、運営委員の知名美佐子さん(39)が絵を担当し1年がかりで作り上げた。

【戦後70年 今、伝える】／「10・10空襲」語り継ぐ集い／10日 那覇で 2015.10.06 沖縄タイムス朝刊

那覇市街を中心に県内各地に大きな被害を出した1944年の10・10空襲を考える「十・十空襲を風化させない市民の集い」(同実行委員会主催)が10日午後7時半から、那覇市首里崎山町のアルテ崎山で開かれる。

作家の故船越義彰さん作「那覇空襲」を基にした紙芝居を佐渡山安博さん(46)が披露するほか、2人組音楽ユニット「そら」が10・10空襲を題材にしたオリジナル曲を歌う。

【たどる つなぐ・戦後68年】／戦争の記憶 児童に語る／高齢者、平和学習

会で安謝福祉施設 2013.06.21 沖縄タイムス朝刊

慰霊の日を前に、那覇市の安謝福祉複合施設は20日、安謝小学校の2年生80人が、施設内でデイサービスを利用するお年寄りから沖縄戦の体験談を聞く平和学習会を開いた。

学習会では職員が紙芝居を使って、旧日本兵が住民をスパイ視し、食糧を奪った実態を伝えた。

このようにちょっと調べただけで、戦争体験を紙芝居にして伝承しているという新聞記事がたくさん掲載されている。

もちろん戦争体験の紙芝居化は沖縄だけの現象ではなく、全国で行われている。ほとんどが、手づくり紙芝居なので、作者や思い入れのある人が亡くなってしまうと、その後、活かし切れず、本来の存在意義も忘れられ、やがて廃棄されて終るのではないかと危惧している。

芸術的な存在意義だったり、作品の完成度からすると、それらは素人がたどたどしい筆致で描いたものがほとんどなので、価値が低いと考えられがちでもある。しかし、民衆の記憶としての戦争体験と見ると、また、違ってくるのではないだろうか。

歴史学研究においても、オーラルヒストリーの価値が再評価されつつあるが、戦争体験は語るばかりでなく、強烈な視覚的印象も体験者に遺すので、紙芝居はまさに、そのような記憶を語るメディアとして格好のものなのであった。

これが、作られたはいいが、埋もれていってしまうかと思うと、誠にもったいないことである。それらをデジタル保存してデータベース化できないかと、かつて提案したことがある。

そして沖縄における紙芝居の歴史ということにまったく情報を持っていない。街頭紙芝

居はあったのか、戦後学校や幼稚園、保育所では教育紙芝居は演じられていたのか、等々、教えてもらいたいことが山ほどある。

戦争体験紙芝居の記事を全国比較で計量してみると、おそらく沖縄がダントツに一位におさまるのではなかろうか。なぜここまで、紙芝居という手段を選択したのかも、興味がつきないのである。

(討論者 堀田 穰)

【紙芝居で語り継ぐ、「大人から子どもへ」】

保育現場において、紙芝居は絵本と並び日常的に活用されている児童文化財である。現状では、舞台の使用頻度が低い点など、紙芝居の持つ特性が最大限に活用されているとは言い難い(鬘櫛ら2010)。しかしそうであっても、「大人から子どもへ」伝えたいことがある時、紙芝居の持つ感化力や高い伝達性への期待は大きく、紙芝居が取り入れられていると考えられる。

紙芝居の歴史を振り返れば、第二次世界大戦時、国威発揚のために国策紙芝居が作られ、広く演じられていたことも、紙芝居への期待の高さの一端を示している。現在においても、幼児向けの紙芝居には、「社会」「しつけ」「行事」「道徳」といったジャンルの作品が多くあり、さらに、絵本にはない教育上のねらいが紙芝居には付されていたりする(鬘櫛ら2006)。また、「交通安全」「防災」「環境」などの教育的な内容を幼児にもわかりやすく伝えるための紙芝居作品を、公的機関や企業、個人が制作、配布する例も多くある。

なぜ、「何かを伝えたい時」に紙芝居が選ばれるのだろうか。絵と文章で話が進むという点では絵本も紙芝居も同じではあるが、もともと一人で楽しむものである絵本とは異なり、紙芝居は演じ手が大量の観客に演じて見せることを前提としたつくりになっている。

1場面ごとの絵も大きく、印象に残りやすい。演じ手は、登場人物になりきって演じながら、

観客とのやりとりを受けて、さらに物語を膨らませてゆく。

また紙芝居では、観客同士の相互作用も重要である。紙芝居を見ている時の子どもたちを観察していると、面白いシーンでまずストレートに笑いなどの反応をし、さらに仲良しの友達など周りの子どもも笑っている様子を受けて、さらに盛り上がる、という場面をよく見かける。そしてその盛り上がりは演技手にも伝わり、共に芝居を成立させる力となるのである。このような相乗効果が産むドラマ性が、紙芝居の強みであり、紙芝居の「伝えたいこと」を子どもの心に強く印象付けるのではないか。

一方、紙芝居で伝える内容についても考察したい。子どもに与えるなら、かわいく穏やかなものを、という時代の流れがある。昔話の残酷なシーンが改変された紙芝居が多く出回り、児童文化を選択して子どもたちに与える保育者たちも、土臭い表現よりも現代的な「かわいい」絵柄を好む傾向がある。子どもに「かわいい絵」と「こわい絵」とを用いた紙芝居を読み聞かせたところ、かわいい絵の方が強く子どもの印象に残っていたとする研究結果もある（岡村 2000）。歴史的にも見ても、第二次世界大戦前後に広く流行した街頭紙芝居は、商業的な成功を求めた娯楽的な作品が多くなり、低俗で猥雑な内容に走りがちになったため批判を浴びた。そしてその反省から、子どものためにより良いもの紙芝居をという教育紙芝居運動につながっていった（鬢櫛ら 2006）。このように、子どもから恐ろしいものや俗悪なもの、刺激の強い表現を遠ざけようという考えがある一方で、大人が俗悪とする文化や残酷な行為に接することも、その経験を通して子どもが自らの中に善悪の判断基準を形成するために大切な必要悪であるとする考えもある（片岡 2011）。

戦争の悲惨さ、恐ろしさを後世に伝え平和を願う沖縄の紙芝居は過酷な体験や死にまつ

わる出来事を避けて通れない。もし放送メディアや電子メディアなどの双方向性のない、人を介さない媒体で伝えられたなら、その恐ろしさだけが強調されたり、反対に自分には関係のないこととして子どもに響かなかつたりするかもしれない。しかし、演技手の肉声を通して聴き、観客同士も共鳴し合いながら受けとめる紙芝居というメディアでならば、子どもの感じ方、受け止めもより深く、一人ひとりの身に迫ったものになるだろう。死が非日常として扱われがちな現代で、人がじかに目の前で語る、共感性の高い紙芝居というメディアで戦争体験が大人から子どもへと伝えられることの意義は大きいと考えられる。

本ラウンドテーブルでは、実際に沖縄で語り聞かせをしておられる方々の見た子どもの反応の様子などのお話も伺いながら、紙芝居のさらなる可能性を探っていければと思っている。

（討論者 山本 聡子）

日本子ども社会学会 第23回大会 実行委員会

実行委員長	西本 裕輝	琉球大学
実行委員	馬居 政幸	馬居教育調査研究所
実行委員	宇江城奈美	琉球大学大学教育センターURGCC 推進支援室
実行委員	古堅 八紀	琉球大学大学教育センターURGCC 推進支援室
実行委員	前城 努	琉球大学大学院
実行委員	兼城 大	琉球大学大学院

日本子ども社会学会 第23回大会 プログラム

発行日 2016年5月15日
編集 日本子ども社会学会 第23回大会実行委員会
〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町千原1番地 (千原キャンパス)
琉球大学 大学教育センター 西本裕輝 気付
発行 日本子ども社会学会事務局
〒152-0004 東京都目黒区鷹番三丁目6番1号
内外出版株式会社内