

日本子ども社会学会

第 26 回大会 発表要旨集録

2019 年 6 月 29 日（土）・30 日（日）

東京成徳大学

日本子ども社会学会 第 26 回大会 プログラム

1. 期日

2019 年 6 月 29 日 (土)・30 日 (日)

2. 会場

東京成徳大学 東京キャンパス (十条)

3. 日程

【前 日 6 月 28 日 (金)】

17 時 00 分～ 19 時 00 分 理事会 (1 号館 2 階中会議室)

【1 日目 6 月 29 日 (土)】

9 時 00 分～ 受付 (6 号館 1 階 GLOBAL LOUNGE)

9 時 30 分～ 12 時 00 分 研究発表 I (6 号館 2 階各講義室)

12 時 00 分～ 12 時 50 分 総会 (6 号館 2 階 6205) (学会賞授賞式を含む)

12 時 50 分～ 13 時 40 分 昼食

12 時 50 分～ 13 時 40 分 新理事会 (6 号館 2 階 6206)

13 時 40 分～ 15 時 40 分 テーマセッション (6 号館 2 階 6202・6203)

16 時 00 分～ 17 時 40 分 研究発表 II (6 号館 2 階各講義室)

18 時 00 分～ 20 時 00 分 懇親会 (6 号館 1 階 GLOBAL LOUNGE)

【2 日目 6 月 30 日 (日)】

9 時 00 分～ 受付 (6 号館 1 階 GLOBAL LOUNGE)

9 時 30 分～ 12 時 00 分 研究発表 III (6 号館 2 階各講義室)

12 時 00 分～ 13 時 30 分 昼食

12 時 00 分～ 13 時 30 分 新評議会・新各種委員会 (6 号館 2 階各講義室)

13 時 30 分～ 15 時 20 分 ラウンドテーブル (6 号館 2 階各講義室)

15 時 40 分～ 17 時 40 分 公開シンポジウム (3 号館 楷の木ホール)

4. 大会参加費

一般会員：4,000 円

学生会員：2,000 円

臨時 (当日) 会員：4,000 円

臨時 (当日学生) 会員：2,000 円

5. 懇親会

6 月 29 日 (土) 18:00～20:00

東京成徳大学 6 号館 1 階 GLOBAL LOUNGE

会費 一般会員：4,000 円

学生会員：3,000 円

臨時 (当日) 会員：4,000 円

臨時 (当日学生) 会員：3,000 円

6. 発表時間

個人発表：発表 20 分・質疑応答 5 分 共同発表：発表 40 分・質疑応答 10 分

7. 発表取り消し

発表の取り消し、および発表日時の変更は原則として認めていません。

発表の取り消しの場合は、早急にお知らせください。

8. 当日配布資料

レジュメ等の発表資料を配布される場合は、50 部以上ご用意ください。

大会校でのコピーはできません。

9. 発表に際しての注意

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

なお Mac や Surface を使用される場合、HDMI に接続する Mini Display Port 用コネクタを各自でお持ちください。

10. クローク

6 月 29 日（土）は 20：00 まで、30 日（日）は 16：00 まで、6 号館 1 階 6103 教室に用意します。なお、貴重品と傘はお預かりできませんので、各自でお持ちください。

11. 会員控室

6 号館 1 階 6104 教室に、お茶・お菓子などを用意しております。どうぞご利用ください。抜刷・資料交換コーナーもこちらに設けます。

12. 書籍販売

6 号館 1 階 GLOBAL LOUNGE にて書籍販売を行います。

13. 昼食

29 日（土）は、1 号館 1 階のカフェテリアが営業しております（11 時～14 時）。

また最寄りの十条駅から大学までの間に、コンビニエンスストアが 2 軒、十条駅周辺には飲食店が多数ありますので、そちらをご利用ください。

14. 大会本部

6 号館 1 階 6102 教室に設けています。

15. 大会実行委員会連絡先

日本子ども社会学会 第26回大会実行委員会

〒114-0033 東京都北区十条台 1-7-13 東京成徳大学子ども学部内

E-mail : kosha26@tsu.ac.jp

大会当日緊急電話連絡先

090-6716-8477 (石黒)

東京成徳大学 東京キャンパス（十条）へのアクセス

【最寄駅（十条駅）からのアクセス】

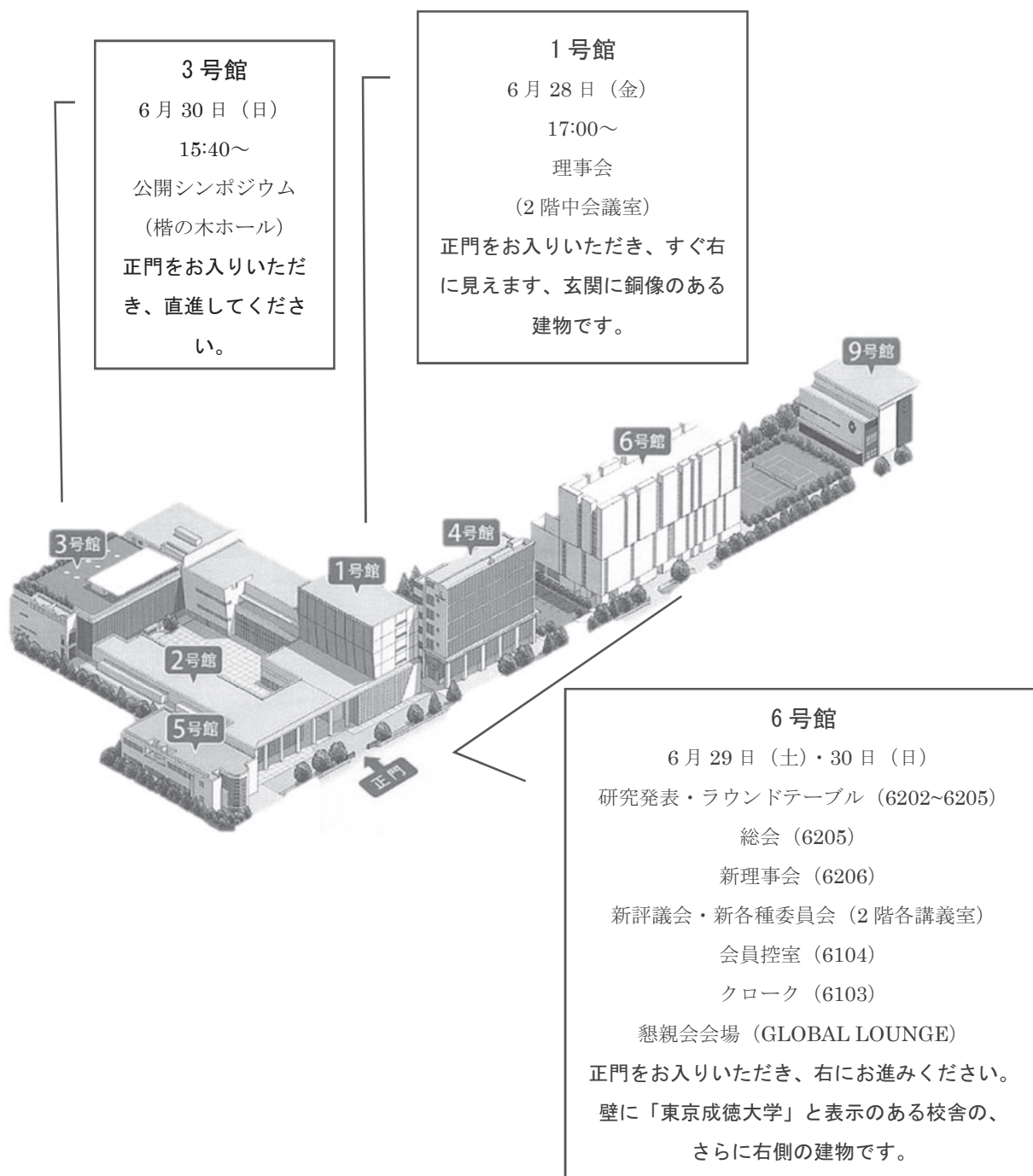
- JR 埼京線「十条駅」南口下車 徒歩5分



【最寄駅（十条駅）への交通アクセス】



キャンパスマップ



※東京成徳大学 東京成徳短期大学
大学案内および大学HP (<http://www.tsu.ac.jp/>)より

研究発表Ⅰ

2019年6月29日（土）9時30分～12時00分

6202 教室

Ⅰ－１ 【 保育者の養成 】

司会 上田 敏丈（名古屋市立大学）

9時30分～9時55分

保育内容「環境」に繋がる絵本による言葉指導法

早川 礎子（小田原短期大学）

9時55分～10時45分

保育実習における効果的な学生サポートについての考察

○福田 真奈（横浜創英大学）

○長谷川 直子（横浜創英大学）

10時45分～11時10分

施設実習を通じた成果と課題に関する一考察

廣井 雄一（國學院大學）

11時10分～11時35分 **※発表取り消し**

新任保育者の育成における先輩保育者の意識変容

濱名 潔（認定こども園 武庫愛の園幼稚園）

11時35分～12時00分

総括討論

研究発表Ⅰ

2019年6月29日（土）9時30分～12時00分
6203教室

Ⅰ－２ 【 生徒指導・支援 】

司会 久保田 真功（関西学院大学）

9時30分～9時55分

なぜ「ほめる・認める生徒指導」は行われるのか
－小学校教員へのインタビューをもとに－

伊藤 秀樹（東京学芸大学）

9時55分～10時20分

ローカル・メタファーを用いた生徒指導対象者の発見＝認識過程

原田 拓馬（活水女子大学）

10時20分～11時10分

地方低ランク高校における生徒支援の現状と課題（１）
－高知県における３年間のパネル調査を中心に－

○古賀 正義（中央大学）

○西本 佳代（香川大学）

11時10分～11時35分

中学生、高校生の女子が母親を亡くすということ

臼田 明子（昭和女子大学）

11時35分～12時00分

総括討論

研究発表Ⅰ

2019年6月29日（土）9時30分～12時00分

6204 教室

Ⅰ－3 【 校種間・地域連携 】

司会 高橋 靖幸（新潟県立大学）

9時30分～9時55分

小学校でのある町内会の餅つきがもつ意味

－小学校とのやりとりから気づかされたこととして－

金澤 妙子（大東文化大学）

9時55分～10時20分

小学校教育における地域連携を再考する

－共生社会に必要な思考の深まりに着目して－

渡部 春菜（愛媛大学大学院）

10時20分～11時10分

地方の子どもたちの自然・社会体験と、資質・態度等との関連に関する一考察

－岩手県盛岡市の事例－

○渡部 芳栄（岩手県立大学）

○白旗 希実子（東北公益文科大学）

石井 美和（東北文教大学短期大学部）

11時10分～11時35分

幼保小連携の実際と幼小・保小接続の課題

－山形県H市教育委員会の取組から－

奥山 優佳（東北文教大学短期大学部）

11時35分～12時00分

総括討論

研究発表Ⅰ

2019年6月29日（土）9時30分～12時00分

6205 教室

Ⅰ－４ 【 子どもとメディア 】

司会 鵜野 祐介（立命館大学）

9時30分～9時55分

絵本に関する歴史記述のメタ研究の試み

－心理学史的記述の現状・課題・展望を中心に－

若林 陽子（東京大学大学院）

9時55分～10時20分

戦後少女雑誌編集方針の転換と模索

－『少女』（光文社）および『少女ロマンス』（明々社）を中心に－

田中 卓也（静岡産業大学）

10時20分～10時45分 **※発表取り消し**

絵雑誌『コドモノクニ』に見る国際性

－詩・童謡・童話に着目して－

和田 真由美（姫路大学）

10時45分～11時10分

テレビ時代の幼児向け音楽番組を再考する

－『なかよしリズム』（1966年-1987年）を事例として－

葉口 英子（ノートルダム清心女子大学）

11時10分～11時35分

『窓ぎわのトットちゃん』と『いたずら者馬小跳』の比較研究

－アイデアとしての子ども・家庭・学校・社会－

盧 静陽（立命館大学大学院）

11時35分～12時00分

総括討論

テーマセッションⅠ

2019年6月29日（土）13時40分～15時40分

6202 教室

子ども社会をフィールドワークする

【企画趣旨】

現在、多くの研究領域で、フィールドワークに基づいた研究が行われている。当事者の生活に着目し、その全体像に迫ることで得られる知見は数多い。しかし、フィールドワークの手続きや具体的な方法は一般化しにくく、「入ってみたいとわからない」ことも多い。これは想定しなかった発見を導く一方、調査への期待や倫理観に関する研究者とフィールドの人々とのズレを生じさせるおそれもある。これらの点を考えるだけでも、フィールドワークはさまざまなリスクを内包しているといえる。特に子どもを対象としたフィールドワークは、子どもではなく大人（保護者や教職員等）の同意によって調査がなされることも多く、独自の難しさがある。大人である調査者が、対象とする「子ども」をどのように捉え、子どもとどのように向き合い、どのような関係の下で調査を行っているかもまた、調査の成果に少なからず影響を及ぼす。

こうしたフィールドワークの可能性と難しさに対する議論を進めるうえでは、研究者がフィールドワークを「どのように実施しているのか」という経験知を蓄積させ、その手続きと方法の基礎に関する理解を共有し、議論を深めていくことが重要である。

以上の関心により、本テーマセッションでは、国内外のコミュニティや学校、福祉施設などで子どもを対象にフィールドワークを実践している登壇者の経験をもとに、子どもを対象としたフィールドワークについて考えたい。具体的には、①調査倫理、②ファーストコンタクトの手続き、③フィールドワークの方法論という観点から、登壇者および参加者とともに学際的議論を展開し、フィールドワークの知見を深めたい。

（担当委員：南出和余・山口季音）

【話題提供】

針塚 瑞樹（別府大学）

「相互行為的な実践としてのフィールドワーク

ーインド、ストリートチルドレンを対象とした調査を通してー」

金南 咲季（愛知淑徳大学）

「学校と地域の関係性を記述する

ー社会調査における対象・方法・表象をめぐる諸論点ー」

山口 季音（至誠館大学・研究交流委員会委員）

「子どもと調査者の関係形成の諸相ー児童養護施設での調査経験からー」

【ファシリテーター】

南出 和余（神戸女学院大学・研究交流委員会委員）

テーマセッションⅡ

2019年6月29日（土）13時40分～15時40分

6203 教室

保育者養成と子ども理解

【企画趣旨】

「子ども理解」という概念は、現代の保育者養成において重要な規範として機能している。しかしながら、その概念が重要視され自明視されればされるほど、それが実際に保育者養成の現場においてどのように理解され、使用され、機能しているのかは不可視になってしまう。たとえば、学校種間、学問分野間、保育者養成と教員養成との間、保育実践者と保育者養成者との間、学生に対する教育と現職に対する研修との間などで、もしかしたらその位置づけや機能は異なるのかもしれない。改めて、子ども理解という概念を様々な立場から問い直すことは、保育者養成の在り方を考える上でも、子ども社会学会にとっても重要な試みといえるだろう。

そこで本テーマセッションでは、子ども理解をキーワードとして、現代の保育者養成の課題や今後の在り方について議論することとした。日本子ども社会学会には、大学、短期大学、専門学校と異なる学校種に籍を置き保育者養成や保育者研修に携わる会員が多数いる。また、その学問的バックグラウンドも、教育学、教育社会学、心理学、保育学など様々である。こうした本学会の学際性と独自性をいかして、子ども理解を導きの糸としながら、現代の保育者養成の課題や今後の在り方について議論・交流していきたいと考える。保育者養成に携わる会員のみならず、子ども理解に興味・関心のある方々とも学术交流できれば幸いである。

（担当委員：東野充成・山瀬範子）

【話題提供】

片山 悠樹（愛知教育大学）

「『子ども理解』と保育者としてのキャリア展望」

山瀬 範子（國學院大學・研究交流委員会委員）

「大学における保育者養成と子ども理解」

都島 梨紗（岡山県立大学）・上地 香杜（名古屋大学大学院）

「専門学校における実習指導」

神長 美津子（國學院大學）

「現職研修における子ども理解」

【ファシリテーター】

東野 充成（九州工業大学・研究交流委員会委員）

研究発表Ⅱ

2019年6月29日（土）16時00分～17時40分

6202 教室

Ⅱ－1 【 教育方法 】

司会 伊藤 秀樹（東京学芸大学）

16時00分～16時25分

「琳派」関連作品鑑賞後、振り返り学習での記述を中心に
中学生の学び、あるいは成長について考察する

由良 知彦（京都市立嵯峨中学校）

16時25分～16時50分 ※発表取り消し

農業教育における人格形成について

岩下 猛（熊本県立菊池農業高等学校）

16時50分～17時15分

コーチングによる人間関係論授業効果

鳥羽 きよ子（ハートランドしぎさん看護専門学校）

17時15分～17時40分

総括討論

研究発表Ⅱ

2019年6月29日（土）16時00分～17時40分

6203 教室

Ⅱ－2 【 保育とカリキュラム 】

司会 神長 美津子（國學院大學）

16時00分～16時25分

幼児の遊びを阻害する要因に関する研究（Ⅳ）

ー幼稚園5歳児クラスにおける保育記録からー

高橋 公子（奥州市立南都田幼稚園）

16時25分～16時50分

E S Dを視点とした保育計画に関する研究

ー保育園におけるE S D実践を通してー

後藤 由美（愛知みずほ短期大学）

16時50分～17時15分

コンピテンシーベースの能力観によるカリキュラム構築に関する一考察

ー幼児教育におけるコンピテンシー・ベース・カリキュラムー

小林 みどり（兵庫大学）

17時15分～17時40分

総括討論

研究発表Ⅱ

2019年6月29日（土）16時00分～17時40分

6204 教室

Ⅱ－3 【 子どもと相互行為 】

司会 池田 曜子（流通科学大学）

16時00分～16時25分

子ども間の相互行為を通じた学習規律の学習過程

笹屋 孝允（三重大学）

16時25分～16時50分

生徒たちの学内活動に関する相互行為分析

大西 未希（東京大学大学院）

16時50分～17時15分

「子どもの相互行為能力」研究の現在と課題

粕谷 圭佑（立教大学大学院）

17時15分～17時40分

総括討論

研究発表Ⅱ

2019年6月29日（土）16時00分～17時40分

6205 教室

Ⅱ－4 【 多様なニーズを持つ子ども 】

司会 土屋 敦（徳島大学）

16時00分～16時25分

子どもにとっての理想の「親」像の形成
－施設内の子ども間格差に着目して－

三品 拓人（大阪大学大学院）

16時25分～16時50分

児童養護施設の家庭支援における職員の保護者理解

山口 季音（至誠館大学）

16時50分～17時15分

新聞報道における「発達障害」の概念分析
－教師・保護者・発達障害児の振る舞いに関する概念の使用の変化に着目して－

松浦 加奈子（一橋大学大学院）

17時15分～17時40分

総括討論

研究発表Ⅲ

2019年6月30日（日）9時30分～12時00分

6202 教室

Ⅲ－１ 【 保育者の実践知・ストラテジー 】

司会 香曾我部 琢（宮城教育大学）

9時30分～9時55分

なぜ保育士としての私は乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか？

－大人の固定観念を超えた「発見」－

○水野 佳津子（佼成育子園）

中坪 史典（広島大学）

9時55分～10時20分

中華系幼稚園・保育所における多文化状況と保育者の実践

－保育者ストラテジーの観点から－

喜始 照宣（園田学園女子大学）

10時20分～10時45分

森の探検隊スタッフは子どもたちの気づきをどのように支えているのか

○福島 真吾（スポーツメディア株式会社東雲スイミングクラブ）

江田 理英（スポーツメディア株式会社東雲スイミングクラブ）

淀澤 真帆（広島大学大学院）

10時45分～11時10分

放課後児童クラブにおける「見守る」とは何か？

－放課後児童支援員の「見守る」と「第二の家庭」というストラテジー－

○中田 周作（中国学園大学）

上田 敏丈（名古屋市立大学）

肥田 武（一宮研伸大学）

中坪 史典（広島大学）

11 時 10 分～11 時 35 分

子どもの情緒を安定に導く一時預かり事業担当保育者の実践的知識

ーリー・ショーマンの「知識基礎」カテゴリーに着目してー

加藤 望（愛知みずほ短期大学）

11 時 35 分～12 時 00 分

総括討論

研究発表Ⅲ

2019年6月30日（日）9時30分～12時00分

6203 教室

Ⅲ－2 【 保育・教育と環境 】

司会 小玉 亮子（お茶の水女子大学）

9時30分～9時55分

帰りの通園バスは子どもにとってどのような場所であるか

境 愛一郎（共立女子大学）

9時55分～10時20分

入園時期における幼稚園3歳児保育室の物的環境

－登園時の環境構成に着目して－

淀澤 真帆（広島大学大学院）

10時20分～10時45分

保育室における環境の一つとしてのICT機器の活用可能性

○富山 大士（こども教育宝仙大学）

二宮 祐子（東京女子体育大学・短期大学）

10時45分～11時10分

保育支援システム導入をめぐる保育実践現場の意識

○二宮 祐子（東京女子体育大学・短期大学）

富山 大士（こども教育宝仙大学）

11時10分～12時00分

総括討論

研究発表Ⅲ

2019年6月30日（日）9時30分～12時00分

6204 教室

Ⅲ－3 【 子育て・若年層への支援 】

司会 田中 理絵（山口大学）

9時30分～9時55分

訪問型子育て支援「ホームスタート」利用者の変容プロセス
－母親たちの語りの分析を通して－

○加藤 直子（日本女子大学 学術研究員）
請川 滋大（日本女子大学）

9時55分～10時20分

「子育ての社会化」研究における子どもの育ちへの視点

山本 由紀子（太成学院大学）

10時20分～10時45分

保育者の職の継続（Ⅳ）

－育児休業取得者の仕事と家庭の両立における葛藤に着目して－

中井 雅子（十文字学園女子大学）

10時45分～11時10分

親になる過程として

－10代で出産した母親を中心に－

梅原 佐知子（東京都立浅草高等学校）

11時10分～11時35分

若年女性の性周期における心理社会面の変化とメンタルケアに関する研究

石原 二三代（大阪城南女子短期大学）

11時35分～12時00分

総括討論

研究発表Ⅲ

2019年6月30日（日）9時30分～12時00分

6205 教室

Ⅲ－4 【 教育格差 】

司会 前馬 優策

9時30分～9時55分

就学前における認知スキルと社会情動的スキルの関連

大久保 心（慶應義塾大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

9時55分～10時45分

学力調査の及ぼした影響に関する研究（3）

－沖縄・静岡の状況から－

○西本 裕輝（琉球大学）

○馬居 政幸（静岡大学（名）・馬居教育調査研究所）

望月 重信（明治学院大学（名））

角替 弘規（静岡県立大学）

遠藤 宏美（宮崎大学）

10時45分～11時10分

高校における学習意識・行動の分化はどこから生じるか

－高1・高3の2時点データを用いた実証検討－

山口 泰史（東京大学）

11時10分～12時00分

総括討論

ラウンドテーブルⅠ

2019年6月30日（日）13時30分～15時20分

6202 教室

テーマ

子どもの仲間集団のダイナミクスを探る

ーアドラー夫妻『ピア・パワー』書評セッションを通してー

1) コーディネーター

東野 充成（九州工業大学）

2) 司会者

多賀 太（関西大学）

3) 提案者

住田 正樹（九州大学(名)・放送大学(名)）

東野 充成（九州工業大学）

佐々木 正徳（長崎外国語大学）

内容

子どもの仲間集団は「子ども社会」そのものであり、子どもの発達・社会化や子どもをめぐる問題を理解するうえで重要な対象であるが、日本ではいまだ十分にその研究が深められているとはいいがたい。

そうしたなか、2017年に『ピア・パワー—子どもの仲間集団の社会学』（パトリシア・A. アドラー&ピーター・アドラー著、住田正樹監訳、九州大学出版会）が刊行された。本書は、8歳から12歳までの子どもたちの仲間の世界を8年間にわたって参与観察した研究の成果をまとめたものであり、子ども同士の間での人気や序列、友人関係、異性関係やジェンダー形成など、様々な子どもをめぐる争点に示唆を与えてくれる好著である。

本ラウンドテーブルでは、翻訳者らが本書の内容を簡単に紹介した後、本書が子ども社会研究に与える様々な示唆や子どもの仲間集団研究の今後の可能性についてフロアの参加者とともに議論したい。

（本書をまだお読みになっていない方も、どうぞご遠慮なくご参加ください。）

ラウンドテーブルⅡ

2019年6月30日（日）13時30分～15時20分

6203 教室

テーマ

子ども文化論テキストの内容分析と課題、方向性の検討をめぐって

1) コーディネーター

田中 卓也（静岡産業大学）

2) 司会

和田 真由美（姫路大学）

3) 登壇者

田中 卓也（静岡産業大学）

橋爪 けい子（浜松学院大学短期大学部）

伊藤 恵里子（千葉明德短期大学）

木本 有香（同朋大学）

内容

本ラウンドテーブルでは、多くの保育者養成校において講義されている「子ども文化論」（「こども文化論」・「児童文化（論）」・「児童文学論」・「こども文学論」など）における内容の分析および考察を行い、その内容の特徴を見い出すものである。一般公開している「シラバス」なども参考に持ちながら、より詳細に分析するものである。また子ども文化論の講義の位置づけ、他の講義や演習、実習との関連についても明らかにしたいと考えている。

ラウンドテーブルⅢ

2019年6月30日（日）13時30分～15時20分

6204 教室

テーマ

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

1) コーディネーター

西本 裕輝（琉球大学）

望月 重信（明治学院大学（名））

馬居 政幸（静岡大学（名）・馬居教育調査研究所）

2) 司会

西本 裕輝（琉球大学）

3) 提案者・討論者

濱田 純（秋田大学）

藤田 由美子（福岡大学）

角替 弘規（静岡県立大学）

遠藤 宏美（宮崎大学）

島田 桂吾（静岡大学）

米津 英雄（富士宮市立貴船小学校）

新村 弘道（静岡市立竜南小学校）

渡部 和則（秋田市立金足西小学校）

内容

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

第 26 回大会のランドテーブルにおいては、その成果を更に高めるために、新学習指導要領実施時間が 2030 年（団塊の世代が 80 歳代）を社会制度改変の区切りとみなす 2030 年問題に重なることに注目する。

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

ラウンドテーブルⅣ

2019年6月30日（日）13時30分～15時20分

6205 教室

テーマ

児童相談所をめぐる困難と葛藤、新たな可能性
ー子どものための連携とは何かー

1) コーディネーター・司会

坪井 瞳（東京成徳大学）

2) 提案者

野田 正人（立命館大学）

西本 佳代（香川大学）

藤間 公太（国立社会保障・人口問題研究所）

原田 旬哉（園田学園女子大学）

泉田 信行（国立社会保障・人口問題研究所）

山口 季音（至誠館大学）

坪井 瞳（東京成徳大学）

内容

近年、児童虐待への社会的関心が非常に高まっており、政策もめまぐるしく展開している。児童虐待死亡事例などを受け、特別養子の年齢引き上げを含む制度の見直し案が提出され、また2019年3月には、親権者らによる体罰禁止を明記するなどした児童虐待防止法と児童福祉法の改正案も閣議決定された。

「社会問題の構築主義」が指摘してきたように、児童虐待をめぐる動きには、子どもや家族をめぐる社会規範が色濃く反映される（上野 1996）。児童相談業務の現場においては、「ある行為を虐待と見なすか否か」、「通告された親子を分離するか否か」、「あるケースに対しどのような内外連携の支援体制をとる必要があるか」といった判断が日常的になされている。そうした判断に子どもやその育ちについての規範が影響していることは想像に難くない。

平成29年度より国立社会保障・人口問題研究所の一般会計プロジェクトとしてスタートした、『一億総活躍社会』実現にむけた総合的研究において、われわれは児童相談所が保管する虐待相談記録を分析する機会を得た。この機会は、きわめて新規性が高いデータを分析したという学術的なものにとどまらない。随所で現場との協議を行って研究プロジェクトを運営してきたことは、現場と研究者が連携して児童虐待問題を考え、支援やそれを提供するための制度的基盤の改善につなげていくための方法論を提供することにもつながりうるだろう。

本ラウンドテーブルでは、上記プロジェクトメンバー7名が、児童相談所が保管する虐待相談記録をそれぞれの専門とする観点（社会福祉学・社会学・経済学・教育学）から検討を行った結果の一部について報告を行う。それらを踏まえた上で、児童相談所をめぐる困

難と葛藤などの現状を確認し、子どものための連携とは何か、そこにはどのような可能性を見いだすことができるのかということについてフロアと議論を深めていきたい。

【付記】本ラウンドテーブルは、国立社会保障・人口問題研究所『『一億総活躍社会実現』に向けた総合的研究―すべての子どもの未来を築く子ども／子育て支援に向けた研究―』の成果の一部である。

2019年6月30日（日）15時40分～17時40分

3号館階の木ホール

公開シンポジウム

「子ども」ではなく「子どもたち」を問う

—学校・きょうだい・悪態—

コーディネーター・司会

加藤 理(文教大学)

登壇者

田中 理絵(山口大学)

元主 浩一(福岡市教育センター)

磯崎 三喜年(国際基督教大学)

鵜野 祐介(立命館大学)

指定討論者

石黒 万里子(東京成徳大学)

麻生 武(奈良女子大学)

内容

子どもたちは、生活の中で接触するさまざまな文化を身体化し自己形成を続けていく。子どもの成長・発達について、そのモデルや原理を追及しながら、「子ども観」や「子どもらしさ」について研究することはさまざまに深められてきた。『子ども社会研究』22～25号の特集「子どもらしさへのアプローチ」は、子ども社会学会会員が取り組んできた子どもという存在についての研究の成果を示している。

子どもはどのような存在なのかを問う「子ども観」の研究は、石川謙『我が国における児童観の発達』や横須賀薫『児童観の展開』、本田和子『異文化としての子ども』など多数の研究成果が発表されてきた。だが、「子ども観」だけでなく、「子どもたち観」にも視野を広げる必要がある。子どもという存在にとどまらず、子ども社会を問う本学会にとって

も、「子ども観」と同時に「子どもたち観」は大きな研究テーマとなろう。

これまでの研究では、こうした視点がやや希薄であったと言わざるを得ない。一例をあげると、古田足日が1982年に発表した「子どもと文化」は、文化との関係で子どもが成長・発達することを原理的に追求しようとした意欲的な論考であった。だが、個人の育ちについて考察した「子どもと文化」では、一人の子どもの育ちについての考察は深められているが、文化体験を通して子どもが育つ際に、他者との関係をどのように考えなければいけないか、あるいは文化を身体化した存在としての子どもが、「子どもたち」になった時にどのような育ち合いをするのか、という点への言及が希薄であることは否めない。個人を形成する原風景は個人の体験でありながらも、誰かと共有した体験が原風景へと昇華している場合が多い。文化を視点にしながら考えた「個」としての子どもの育ちに、「他者」の存在の関与を新たな視点として子どもの育ちについて考えていくことは重要な視点となろう。

そこで本シンポジウムでは、子ども集団にみる子どもたち観、子ども文化生成と伝承にみる子どもたち観、兄弟関係の中での子どもたち観、そして新学習指導要領で重視されている主体的で対話的で深い学びを視野に入れた子どもたち観について、それぞれの登壇者から報告していただき子どもたち観について議論を深めたい。

研究発表 I

-保育内容「環境」に繋がる言葉指導法-

早川 礎子 (小田原短期大学)

1. はじめに

今日、保育内容「環境」に繋がる科学絵本研究は蓄積されている。棚田(2007)、滝浪(2007)、中西(2001)、有働(2011)等は、絵本の固有性に着目した指導の必要性を述べ、①読書の入門期②教科書の補助教材の二方向の研究が注目される¹。有働(2011)は指導の絵と言葉の意味の探求の必要性について説く。科学絵本は幼児期の科学教育を充実する手段として注目され、有効性が指摘される。また、幼児が好む科学絵本の特徴について、「生命を取り扱うこと」、絵の特徴は「写實的」、言葉の特徴は「直感的にわかりやすく、かつ絵の調和」と結論づける²。

平成 10・20・29 年の幼稚園教育要領の領域「言葉」「内容の取扱い(2)」では、読み聞かせによる絵本・物語の事物・知識の再認識の役割を強調する。また、平成 10・20・29 年、領域「環境」のねらい(1)(2)(3)では直接体験を重視する³再認識の役割を担う科学絵本は、直接体験に代わるものではなく、「写實的」「わかりやすい」という特徴から、体験を補完する活用が求められる。しかしながら、科学絵本の具体的な教育効果について、読み聞かせの前後の場面等の多方面から検討されていない現状がある。

2. 目的・研究方法

本稿では、科学絵本に関する読み聞かせの具体的な効果を検討するために先行文献調査を行い、幼児への読み聞かせの効果・役割と有効な読み聞かせ場面についての調査し、考察した。

3. 結果・考察

科学絵本の読み聞かせにおける具体的な効果を調べるために先行文献から読み取れ

る科学絵本の 4 つの役割をみていきたい。

(1). 再認識する役割

細川(2004)は直接体験を再認識することで幼児は喜びを得ると述べる⁴。「おおきなおおきなおいも」をサツマイモに関する行事の前後に頻繁に幼児に読み、それに連動して幼児が興味・関心が沸き、読むようになったと報告する。長沼等(2012)は、博物館のワークショップの実践から絵本と演示実験や体験活動を結び付けたことで参加者が意欲的であった結果から、科学絵本は広く、深い情報を提示でき、体験活動を通して絵本の内容を実感できることを報告する⁵。

以上のことから、科学絵本の読み聞かせの後に幼児が即座に事物を再認識することで、その事物や知識の理解が深まると伺われる。ここで読み聞かせの実践の場で共通することは、読み聞かせから時間をおかないで事物を認識させる機会をつくるということだと考えられる。今後、幼児が読み聞かせから時間をおいて事物を認識する場合との比較研究が必要だと考えられる。

(2). 共感する役割

桜井(1999)は読み聞かせる場面で母子の間では言語コミュニケーションがあることを報告する⁶。それを通して、口語と文語の相違いに気付き、文字への関心を高めると報告する。文字への関心は言葉による思考世界へ導くと同時に、読み書き能力を獲得するための準備を容易にする。ここから、絵本の読み聞かせをきっかけとして養育者等が幼児に共感的理解を示すことで、幼児が文字への関心を高めていくと伺われる。つまり、保育現場においても、一方的に保育する者が幼

児に読み聞かせをするのではなく、幼児の反応に共感する能力が求められていることが読み取れる。

(3).効果的な導入場面

「導入場面」への実践として、低学年の理科・生活科が効果的であり、その後の学習の見通しや理解に役立つことが報告されている⁷。生活体験の積み重ねや絵日記の作成、絵本の作成、ペア学習、ワークショップ、ICT機器の視覚的効果も提案する。これは、幼児へも活用できる教育実践と考えられる。細川(2004)は絵本の使用場面として、「保育の導入場面」と「一日の締めくくり」で読まれると報告する⁸。出口・桑原(2015)は、幼稚園の現場での科学絵本の用いられ方を実践後に行った幼児の遊びの観察から、それを遊びに取り入れ、内容に疑問を抱き、理由を自分なりに考える姿が見られたことを報告する⁹。ここから、科学絵本の視覚情報が遊びのきっかけをつくることから、導入場面で効果的であると伺われる。前掲の平成10・20・29年の「言葉」の「内容の取扱い(2)」では「絵本や物語で、内容と自分の経験とを結び付け、想像を巡らせたりする楽しみを十分に味わうことで、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。」とあるが、ここから絵本の読み聞かせは、知識を得る、技術の獲得、物語を楽しむ等、後から自分の体験したことを、科学絵本を通して再認識の喜びを得る行為だと考えられる。しかし、実践を調査してみると導入場面で効果的だと考えられる。

(4).物語性からの興味・関心

今井・栗原・野尻(2010)は科学絵本の物語性が幼児の興味を喚起すると報告する。①題材を多方面からの理解②登場人物—子ども・擬人化③比較・情報提示・

調べる・試す④疑問・発見・実践を促すような直接的な文章の提示。『スイミー』は幼児に人気がある絵本であるが②③④に対応する¹⁰。大きな生物には小さな魚は集団で対抗するという知恵を発見する科学的思考を取り入れた物語性がある。科学絵本の特性を備えた物語性のある絵本の提案が現場に提案されていくべきであろう。

4. 結論

絵本の読み聞かせでは、(1)再認識の機能(2)共感の必要性(3)効果的な導入場面(4)効果的な科学絵本の物語性が明らかにされた。科学絵本の役割を再確認し、特徴を検討しつつ、効果的な読み聞かせを検討する必要があるだろう。

-
- ¹ 棚田真由美、第113回全国国語教育学会、11月要旨集、2007、pp2-3
 滝浪恒雄「検証「スイミー」の教材研究—絵本と教科書の間で—」安田女子大学児童教育学会、2007年、19号、pp37-41
 中西知恵「絵本スイミーの海を感じて」『文学の力×教材の力』教育出版、2001年、pp63-65
 有働玲子「絵本の絵とことばを読む—絵本『スイミー』を中心に—」国語科教育、2011、69巻 pp5-6
² 山橋知香・黒田秀子・山口悦治・稲垣成哲「幼年期の子どもが嗜好する科学絵本デザイン(2)」日本科学教育学会研究会研究報告書、27号第1号、2017、pp69-72
³ 文部科学省告示第62号 幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携認定こども園教育・保育要領<平成29年告示>平成29日3月31日、(株)フレーベル館、p18
⁴ 細川七重「幼稚園・保育所でのサツマイモに関する絵本I—幼稚園教育要領を通して—」、日本保育学会発表論文集(57)、p132、2004
⁵ 長沼健・廣濱紀子・山中敦子・稲垣成哲・野上智行・川上昭吾「科学館における新しいスタイルのワークショップの展開—絵本の読み聞かせと体験活動を結んで—」、日本理科教育学会大会要項(62)、p193、2012
⁶ 桜井茂男『乳幼児のこころの発達①1歳まで』、大日本図書株式会社、1999、p90
⁷ 中井勝巳「小学校理科・生活科における科学絵本の研究—科学絵本の教材化と授業プランの提案—」、日本理科教育学会全国大会(65)、2016、p249
⁸ 細川七重「幼稚園・保育所でのサツマイモに関する絵本I—幼稚園教育要領を通して—」、日本保育学会発表論文集(57)、p132、2004
⁹ 出口明子・桑原奈見「幼児教育における科学絵本の活用可能性-幼稚園を対象とした調査を通して-」、宇都宮大学教育学部紀要(65)、2015
¹⁰ レオ・レオニ・谷川俊太郎訳『スイミー』好学社、2008

保育実習における効果的な学生サポートについての考察

○福田真奈(横浜創英大学) ○長谷川直子(横浜創英大学)

1. 研究目的

平成 29 年には『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定子ども園教育・保育要領』が改訂・改定された。改訂・改定を受け、『保育実習指導のミニмумスタンダード ver2「協働」する保育者養成』(全国保育士養成協議会編, 2018)が 2018 年に発行されている。これは時代状況の変化, 養成校側での実習指導に対する改革を踏まえ, 2007 年に発表したミニмумスタンダードの改訂版というより, 新たな流れを作り出すという願いがこめられている。

『保育実習指導のミニмумスタンダード ver2「協働」する保育者養成』(全国保育士養成協議会編, 2018)では, 新たに重要事項として, 実習における訪問指導の位置づけとして, 保育実習の実習施設と養成校がともに支え, 共に担うこと, 養成校における意義, 学生における意義, 実習施設側の意義が示されている。すなわち訪問指導が, 養成校側, 学生側, 実習施設側にとってどのような意義があるのかを明らかにしていくことの重要性を示唆している。

実習生の実習不安についての研究は多く見られるが(長谷部, 2007; 千葉 2010), 訪問指導における学生の意義を基に分析した研究結果はない。及び訪問指導の在り方について学生がどのようなことを希望しているかという研究はこれまで見られていない。

近年, 保育士の専門性が問われている中で, 保育者の能力の向上が保育士養成校に強く要請されている。保育者としての能力を示す概念として, 「保育者効力感」があげられる。三木ら(1998)は保育場面での自己効力感を「保育者効力感」と呼び, 「保育場面において子どもに望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義している。

そのため本研究の目的は, 保育者を目指す学生の保育者効力感の観点から, どのような学生がどのような訪問指導を希望しているかを検討すること, 及び教員側は学生にどのようなサポートをしようと取り組んでいるのかを明らかにしていくことである。

2. 研究方法

①学生向けアンケート

研究協力者: 保育士養成校 A 短期大学の保育実習Ⅱ終了者 173 名

アンケートの内容: 西山(2005)の作成した「人間関係」保育者効力感尺度を使用。信頼性, 妥当性も十分な値を得ている 12 項目。本尺度は, 5 件法(5. 非常にそう思う～1. ほとんどそう思わない)で回答を求めた。

自由記述: 「保育実習における巡回訪問指導で希望すること」

②教員向けアンケート

研究協力者: 全国保育士養成協議会の会員校 546 校に配布, 回収率 290 校(59.1%), 1618 名。

調査時期: 2018 年 10 月中旬 郵送法によるアンケート調査を実施。

自由記述内容: さらに効果的な実習にするために巡回で必要なこと。

3. 研究結果及び考察

(1) 学生における意義(全国保育士養成協議会編, 2018)の分析

『保育実習指導のミニмумスタンダード ver2「協働」する保育者養成』(全国保育士養成協議会編, 2018)において, 学生における意義が示されており, この学生における意義を基に, 学生の自由記述について分類を行った。ミニмумスタンダードによれば, 「学生における意義」は 7 点があげられている。

①不安や緊張がほぐされて, 安心とやる気につながる機会となる。

②喜びや手応えを感じている内容を明確化し、実習生自身の保育に対する姿勢や価値観の明確化につなげる機会となる。

③戸惑いや不安の原因や内容を明確化し、実習生の保育に対する姿勢や価値観の明確化につなげる機会となる。

④実習の目標やそこへの達成状況を点検して、必要な修正と適切な方法の再確認の機会となる。

⑤実習施設側との対話による実習内容調整の機会となる。

⑥実習上の具体的な指導を受ける機会となる。

⑦実習遂行上の具体的な事務的学内ルールを確認する機会となる。

があげられている。

この7項目の「学生における意義」を基に、学生の自由記述から訪問指導に対して学生が希望している内容の分類を行った。学生の意義の数値及びパーセンテージを図1に示す。

学生における意義の中の①「不安や緊張がほぐされて安心感とやる気につながる機会となる」というのがある。本研究において、全体の39%を占めており、訪問指導において学生の心理面においてのサポートが重要であることが知見された。学生における意義(全国保育士養成協議会編, 2018)の⑦「実習遂行上の具体的な事務的学内ルールを確認する機会となる。」においては24%の意見が見られた。ミニマムスタンダードにおいては実習遂行上の事務的学内ルールを確認する機会としているが、本研究では、「こうあってほしい」という学生の具体的な意見がみられたことから、保育実習の訪問指導において事務的な取り組みについて再考が必要であろうと考えられる。

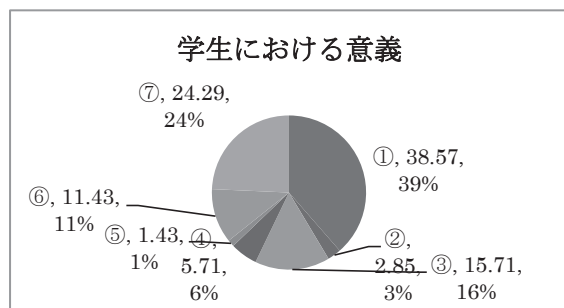


図1 学生における意義の数値およびパーセンテージ

(2) 保育者効力感別に3つのカテゴリーに分類

保育者効力感の高群、中群、低群ごとに自由記述を管理的機能、教育的機能、指示的機能の3つのカテゴリーに分類した。

上位群 47 以上、中位群 46-43、下位群 42 以下、パーセンタイル 33.33%と 66.66%の数値を採用した。

3群における各機能の人数は表1に示す。

効力感 保育者		支持的機能	教育的機能	管理的機能
	高群	17	6	5
	中群	10	6	5
	低群	4	8	9

表1 保育者効力感3群(高・中・低)別の支持的機能、教育的機能、管理的機能の人数

(3) 保育者効力感の高中低群における χ^2 乗検定

保育者効力感の高中低群における管理的機能、教育的機能、指示的機能の3つのカテゴリーごとの人数を用いて χ^2 乗検定を行った。

χ^2 乗検定の結果、人数の偏りは有意傾向であった($\chi^2(4) = 8.65$, $p < .10$)。有意傾向が見られたため、残差分析を行う。保育者効力感の高い学生は有意に支持的サポートを多く求め、保育者効力感の低い学生は支持的サポートが有意に少ないという結果が示された。

(4) 学生アンケートの考察及び今後の課題

質的分析結果において、保育者効力感の高い学生は有意に支持的サポートを多く求め、保育者効力感の低い学生は支持的サポート希望が有意に少ないという結果が示されたが、リラックスするような会話を保育者効力感の高い学生が多く求めていること(三好, 2019)を裏付けるといえよう。すなわち保育者効力感が高いグループは支持的機能面の訪問指導を希望しており、保育者効力感の低いグループでは支持的機能の訪問指導をあまり希望していないという結果が示唆された。保育者効力感の低い学生に対して今後どのような訪問指導が有効であるかを検討することが課題である。

保育者効力感という学生側の特性に基づき、サポートの希望が異なる可能性が示唆されたことは本研究の意義といえる。

(5) 教員アンケートの自由記述内容の分析

自由記述内容の件数は 936 件 (57.8%) であり、欠損値 682 件 (42.2%) であった。

自由記述 936 件 (欠損値 682 件) に関して、形態素解析を行い、「名詞」「動詞」「形容詞」「形容動詞」を抽出した。効果的に実習にするためには、さまざまな意見がみられ、視覚化できるグリッドレイアウトで示すことは困難であった。そのため、頻出した上位 28 位までの抽出結果を表 2 に示した。

「学生」に関する記述は 422 件あり最頻出タームであった。「学生」に共起してくるタームを検討した結果、「学生」&「実習」が 132 件であり結びつきが強い。「学生」&「必要」&「実習」が 33 件、「学生」&「理解」&「実習」が 33 件であった。

表 2 自由記述：さらに効果的な実習にするために巡回で必要なこと

順位	頻出ターム	件数
1	学生	422
2	実習	221
3	思う	194
4	園	176
5	ある	172
6	巡回	142
7	指導	139
8	実習先	135
9	つくる	134
10	理解	129
11	教員	126
12	実習園	120
13	必要	118
14	実習生	102
15	時間	94
16	ない	93
17	連携	84
18	事前	83
19	できる	69
20	考える	69
21	確認	66
22	内容	64
23	伝える	63
24	行う	63
25	施設	63
26	課題	56
27	様子	55
28	面談	50

(6) 養成校側の意義、学生の意義、実習施設側の意義の観点から検討

『保育実習指導のミニマムスタンダード ver2「協働」する保育者養成』（全国保育士養成協議会編，2018）に基づき、訪問指導の①養成校側の意義、②学生における意義、③実習施設側の意義の内容ごとにカテゴライズした結果を表 3 に示す。

頻出した用語を主軸に共起タームの分析を行い、訪問指導の養成校側の意義、学生の意義、実習施設側の意義の観点等から検討すると、養成校独自で取り組むことで効果的に働くとされる項目（例：訪問指導の負担を低減する取り組み、実習担当と訪問指導をする教員の連携）や、学生に対する養成校の指導内容、（教員が学生の学びをサポートできるように日ごろから学生とコミュニケーションをとること、学生の資質を理解し、教員側の力量をあげることなど）および、実習前、実習中（巡回中）における効果的な取り組みが示されていた。

内容として多かったのは、養成校と実習施設（保育園・施設）との連携、とくに学生の学習状況や資質を踏まえた、実習施設との連携の中で取り組むべきこと等が多く含まれていた。例えば、「学生と実習園のマッチング、巡回担当の実習園理解、巡回担当の割り振りなどの細かな調整によってさらに効果的な巡回指導になる。」「実習中に指導していただきたい内容、その後大学で指導することを、訪問指導で再度確認し、共有できれば、効果的になる。」「限られた巡回時間で実習生の実習状況、園の指導方針等を把握し、求めていること等を引き出すことが必要ではないか。それらの情報を基に学生へ助言、指導を行うことで効果的な実習へと繋げられる」「気になる学生、カウンセリングが必要な学生、発達障害傾向の学生も増えてきている。そのような学生でも実習を受ける権利があるので、現場で理解していただけるように、連携していく必要がある。」な訪問指導を効果的にするためには養成校と実習施設との連携が不可欠であり、両者の連携が学生をサポートすることになると示されていた。

表3 養成校、学生、実習施設における訪問指導の役割、

養成校	学生	実習施設
0		・巡回する教員の専門、経験、意欲等が様々であるため、巡回指導するための指導（教員に対して）が必要だと思う。
0		・実習担当、巡回教員間の連携を密にすること。
0		・資料に目を通したほうが効果的である。
0		・効果的な時期に訪問するために、巡回可能な教員の数の確保・実習期間中の教代会や各種委員会！実習巡回の妨げになる大学運営にかかる行事の実施時期や開始時間に関する配慮する。
0		・巡回指導には専任教員全員が関わっているが、巡回を含む実習準備については実習担当者1人！しており、負担が大きい。実習担当者補助スタッフが1人増えると巡回もより効果的に実施できる
	0	・実習中の問題（トラブル等）を把握した上で巡回しなければ、大変失礼なことになる。
0	0	・実習前の個別面談は必要である。
0	0	・目ざからボランティアにいくなど、自ら学ぶ姿勢や積極性が持てるように指導することが必要。
0	0	・実習巡回指導の時、本人の課題や取り組みについて指導助言はもちろんですが、幼稚園やこども！保育園等、施設の教育目的方針も周知したうえで指導していく方が、効果的な巡回になると思われ。
0	0	・学生が不安なく実習に取り組めるように、学生の不安材料や悩みを聞き、解決する養成校の教員！指導力が必要であること。
	0	・巡回指導が学習の学びの進行状況の確認と問題解決の協議の場になれるとよい。
	0	・実習後のボランティアやアルバイトも実習を効果的にする。
0	0	・保育指針で挙げられている内容が、どのように具体的に保育されているのかを学ぶために、養成と実習側とでの園でも共通する学生の学びのプログラムを作る必要がある。
0	0	・学生の得意、不得意、課題などを実習園と共有し、より効果的なかわりや指導ができるように！こと。
0	0	・実習中に指導していただきたい内容、その後大学で指導することを、訪問指導で再度確認し、共有できれば、効果的になる。
0	0	・学生と実習園のマッチング、巡回担当の実習園理解、巡回担当の割り振りなどの細かな調整により、さらに効果的な巡回指導が可能になる。
0	0	・学生と実習先とのマッチング、近隣（通園圏内）という立地条件も大切であるが、教員が蓄積した園の情報から、学生の状況と鑑みて最も効果的なマッチングを検討したい。
0	0	・気になる学生、カウンセリングが必要な学生、発達障害傾向の学生も増えてきている。そのような学生でも実習を受ける権利があるので、現場で理解していただけるように、連携していく必要がある。
0	0	実習に向けた事務を含んだ配慮、保育園と学生とのマッチング
0	0	・限られた巡回時間で実習生の実習状況、園の指導方針等を把握し、求めていること等を引き出す！が必要ではないか。それらの情報を基に学生へ助言、指導を行うことで効果的な実習へと繋げられ！

訪問指導が効果的に働くためには、きめ細やかな養成校の指導のみならず、学生の資質と実習園の特色の双方を理解した実習配当や、実習施設に指導していただきたい内容の明確化を行うことが必要である。さらに訪問指導の際には、実習施設側の指導状況、学生の学びの状況、実習園の意向を把握した上で適宜必要な指導、助言をしていくことが、効果的な訪問指導を可能にさせる。このように、訪問指導は学生をはじめ実習施設や養成校の三者にとって、極めて大きな意義があると考えられる。

(7) 教員アンケートにおける考察及び今後の課題

教員アンケートの質的分析から、学生と実習施設の実習指導者、養成校の実習指導者の三者に共通理解が必要だという意見も見られた。これはミニマムスタンダードに示されている教員間にある程度共通の認識と一定水準以上の訪問指導の成果をにらんだ何らかの取

り組みが必要となる(相浦ら, 2008)にて述べられていることと近接しているといえる。『保育実習指導のミニマムスタンダード ver2「協働」する保育者養成』(全国保育士養成協議会編, 2018)にて、「訪問指導の意義について学生と実習施設の実習指導者、養成校の実習指導者の三者が共通理解をもつことによって、訪問指導の方法や内容を実施することが可能となり、学生はよりよい実習の成果を得ることにつながる」と考えられる。したがって、実習施設と養成校と実習生の間で、訪問指導の意義について共通理解をもてるように努めることは重要な課題である。」と示されている通りである。

また近年の傾向として「気になる学生」が増えてきている。「気になる学生、カウンセリングが必要な学生、発達障害傾向の学生も増えてきている。そのような学生でも実習を受ける権利はあるので、現場で理解していただけるように、連携していく必要がある。」などの自由記述による指摘があり、合理的配慮として養成校側がどの程度配慮し理解して、実習施設側に配慮を求めていくのかという今後の課題も示されていた。

このように、教員アンケートの質的分析から訪問指導は学生をはじめ実習施設や養成校にとって、極めて大きな意義があることが示された。

学生アンケート及び教員アンケートの結果から鑑みると、共通の認識を導く方策の一環として、マニュアルがあったほうが良いだろうと考察される。マニュアルに関しては、教員アンケートでは頻出されていなかったが、訪問指導の経験の浅い教員には特に、マニュアルが有効に働く可能性があり、今後学生と実習施設の実習指導者、養成校の実習指導者の三者が共通理解を持つことの重要性を広く認知させていく上で三者がどのような共通理解をしていくのか、その共通理解の事項を検討していくことの必要性が、本研究にて見出された。

付記 調査にご協力いただいた皆様に感謝申し上げます。本研究は「平成30年度全国保育士養成協議会研究助成：保育実習における巡回訪問指導の在り方の再検討と有効な巡回訪問指導のシステムの開発」の助成を受けた。

施設実習を通じた成果と課題に関する一考察

廣井 雄一（國學院大學）

1. はじめに

保育士養成施設を卒業した資格取得者の卒業後の進路としては、「保育所及び幼保連携型認定こども園」が 55.0%、「地域型保育事業」が 0.7%、「幼稚園」が 18.6%とあり、約 75%が就学前の子どもに関する保育・幼児教育に関する仕事に就いている。一方で、乳児院や児童養護施設等の福祉施設に就職する学生は 9.6%と全体に占める割合として少ない（山崎、2017）が、就職を見据えて、保育実習Ⅲを希望する学生が増えているという実態もある。

保育士資格については、保育所保育士と施設で働く保育士の養成を分けて行うことや、4年生養成の中でのコース分けなど構想されていたが、現在も保育士資格は単一の資格となっている。しかし、保育士が行う支援の場が多岐にわたり、それぞれの場で保育士としての専門性を発揮することを求められている現状を考えると、保育実習と事前事後指導の中での学生の学びのつながりや指導方法について検討する必要があると考えられる。

上述したことから、本研究では、保育実習のうち、福祉施設での実習を行う「保育実習Ⅰ（施設）」、「保育実習Ⅲ」に注目する。これらの実習は、保育士資格取得希望の学生にとって保育所以外の福祉施設と関わる大切な機会となり、保育所での実習とは異なる学びがあると考えられる。そこでの保育所以外の福祉施設での実習体験となる保育実習Ⅰ（施設）、保育実習Ⅲで学生がどのような学びを実感して、どのような課題を感じているのかを明らかにし、望ましい実習指導を検討する一助としたい。

2. 調査概要

4年制の保育士養成施設A大学の学生のうち、保育実習の選択において、「保育実習Ⅰ（施設）」および「保育実習Ⅲ」を履修選択した学生を対象とし、2つの実習の実習を終えた直近2年分とした。

【調査対象】

A大学に在学し、「保育実習Ⅰ（施設）」および「保育実習Ⅲ」を履修した2014年度入学生9名、2015年度入学生26名、合計35名。

学生の保育実習履修の時期（表1）、実習施設種別（表2）は以下の通りである。

表1. 保育実習実施の時期

【2014年度入学生】	
3年次6月	保育実習Ⅰ（保育所）
3年次8月～9月頃	保育実習Ⅰ（施設）
3年次2月	保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲ
【2015年度入学生】	
2年次2月	保育実習Ⅰ（保育所）
3年次8月～9月頃	保育実習Ⅰ（施設）
3年次11月	保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲ

表2. 実習先施設種別

	保育実習Ⅰ （施設）	保育実習Ⅲ	計
乳児院	1	6	7
児童養護施設	4	17	21
母子生活支援施設	0	3	3
福祉型障害児入所施設	4	3	7
医療型障害児入所施設	3	0	3
児童発達支援センター	3	1	4
児童厚生施設	0	1	1
児童相談所一時保護施設	4	3	7
障害者支援施設（施設入所）	5	1	6
障害者支援施設（生活介護）	11	0	11
計	35	35	

対象学生の実習先 2014 年度入学生の実習先の施設種別は 8 種類、2015 年度入学生の実習先の施設種別は 10 種類であった。保育実習Ⅰ（施設）と保育実習Ⅲについて、同じ種別での実習は行わないようにしている。

実習施設の配当は、施設種別と保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲの履修希望について 2 次 6 月頃に学生への希望調査を行い、希望調査に基づいて配当している。

【方法】

対象者が提出した保育実習Ⅰ（施設）と保育実習Ⅲ終了後のレポートを分析対象とした。レポートの書式は、A4 用紙 1 枚とし、項目は、「実習施設名」、「実習期間」、「実習施設の特色」、「成果と課題」の 5 項目設けた。

「成果と課題」については、それぞれに 1 つ以上記載し、計 5 つ記入することとしている。

3. 結果

（1）成果としてとらえていること

学生が、実習の成果としてとらえていることとして代表的なものは以下の通りである。

①施設の実態の理解

保育実習Ⅰ（施設）と施設実習Ⅲでは、配属される実習施設が異なるため、利用児・者が生活している場所に身をおいて初めて、その実態や問題点を実感し、理解できることができるためと考えられる。

②多様なコミュニケーションの理解

実習でかかわる利用者が高齢児童であったり、障害を抱えていたりすることで、コミュニケーションの取り方については難しさを感じているが、試行錯誤しながら関わり、「話すだけがコミュニケーションの取り方というわけではない」ことや「相手のことを知りたいという気持ちを持つこと」など、様々な方法でいろいろな機会をとらえて向き合おうとすることが大切だと実感していた。

③職員同士・他職種との連携の理解

福祉施設でローテーション勤務のため、勤務の交代の時間には必ず申し送りが行われている。次の勤務体の職員に情報を共有している。また、様々な職種が勤務しているが、保育士以外の専門職が参加する会議等に参加することにより、連携しながら子どもの養育にあたっていると言うことを目の当たりにする機会が多いからと考えられる。

（2）課題としてとらえていること

学生が、実習終了後に自らの課題としてとらえていることについては、以下の点が最も多かった

「利用者への援助方法や、利用者との関わり」については、障害児・者の施設で実習をした学生は、「同じ障害でも、個々によって状況が全く異なる」、「性格や家族の願いなどを含めて支援を考えなければならない」等、一人ひとりに即した支援ができるようになる必要性を挙げている。一方で、乳児院や児童養護施設等で実習を行った学生は、「年齢や発達に応じたことばがけ」「相手に通じるような話し方」などがあがっていた。いずれも、相手を理解し、そのニーズに即した対応をしている職員の姿から、自らの課題として考えられるようになっている。

福祉職の援助者として、援助対象の年齢や障害の有無にかかわらず、「一人の人間として生きていくためにその人に向き合い、寄り添い、意思や気持ちを尊重しながら共に考えいくこと」については、成果としてとらえている学生がいる一方で、課題であるととらえている学生もみられた。

《参考文献》

山崎美貴子（2017）、「指定保育士養成施設種別ごとの保育士となる資格取得者の就職状況」、第 7 回保育士養成課程検討会資料

なぜ「ほめる・認める生徒指導」は行われるのか —小学校教員へのインタビューをもとに—

伊藤 秀樹（東京学芸大学）

1. 問題設定

本研究の目的は、小学校教員による「ほめる・認める生徒指導」がどのような意図のもとで行われる実践であるのかについて明らかにすることにある。

近年、生徒指導の領域では、問題行動に対して強権的に罰を与える指導に注目（批判）が集められてきた。たとえば、2000年代後半以降に普及したゼロトレランスや段階的指導、学校スタンダードなどの画一的な規律指導に対して、その問題性が数多くの論者から指摘されてきた（横湯ほか編 2017、高橋 2015、山本 2018a など）。また、体罰（内田 2015 など）や「ブラック校則」（荻上・内田編 2018）、「ダークペダゴジー」（山本 2017）と呼ばれるようなパワーハラスメント的指導方法についても、問題化されるようになった。

これらの批判は、問題性の高い指導方法を駆逐するうえで大きな役割を果たすであろう。しかし同時に必要となるのは、問題性の高い指導方法が駆逐されたのちに、いかなる指導方法を採用していけばよいのかについての検討である。

そうした関心のもとで、本報告で着目するのは、子どもたちの「よいところ」に着目しそれをほめたり認めたりすることで、子どもたちの成長・発達を促そうとする生徒指導の実践（以下、「ほめる・認める生徒指導」）である。こうしたほめる・認める生徒指導は、とくに小学校教員に広範に支持されているものであり、2010年代に入ってから「ほめ言葉のシャワー」や「スクールワイドPBS」などの実践パッケージも注目を集めるようになった（伊藤 2018）。

先行研究では、ほめる・認める生徒指導によって子どもたちが「望ましい行動」をとる

ようになるという仮説のもとで実践研究が行われ、その成果が報告されてきた（梶・藤田 2006、池島・吉村 2009、庭山・松見 2016 など）。しかし、本研究で問い直したいのは、教員たちは子どもたちが「望ましい行動」をとるようになることのみを意図として、ほめる・認める生徒指導を実践しているのかということである。教員たちがほめる・認める生徒指導を行う意図は、先行研究が想定しているより多様であるかもしれない。そしてそうした多様な意図からは、ほめる・認める生徒指導についてこれまで指摘されてこなかった新たな特質が浮かび上がるかもしれない。

しかしこれまでの研究では、教員たちがほめる・認める生徒指導を行う意図について、データに基づいた検討は行ってこなかった。そこで本報告では、小学校の教員・元教員を対象としたインタビュー調査のデータをもとに、小学校教員によるほめる・認める生徒指導の意図と、そこから浮かび上がるほめる・生徒指導の特質について検討する。

2. 対象とデータ

本報告で分析を行うのは、首都圏の2つの自治体で勤務する公立小学校教員・元教員16名に対する、生徒指導に関するインタビュー調査のデータである。インタビュー対象者は、1名を除いて教員年数10年以上の中堅・ベテランである。

インタビューでは、ほめる・認める生徒指導がなぜ／どのように行われているのかについて確認することを目的の1つとしていたが、そのことを直接尋ねるのではなく、子どもの生活面への指導や学級経営において大事にしていることを自由に語ってもらう形をとった。それは、生徒指導の中でほめる・認めるとい

う点を重要視していない調査対象者もいるはずだと考えたためである。しかし実際には、ほぼすべての調査対象者から、生活面の指導や学級経営の重要なポイントとして子どもたちをほめる・認めるということが語られた。そのため、そうした語りが出てきた対象者に対して、ほめる・認める生徒指導をなぜ／どのように行っているのかについて、掘り下げて尋ねていった。

3. 分析結果

まず、インタビューデータからほめる・認める生徒指導を行う意図についての語りを抽出したところ、教員にとっての意義（指導上の精神的負担が小さい）を挙げていたのは1名のみであった。それに対して、多くの教員が「子どもや学級集団の変化が期待できる」という点を指導の意図として挙げていた。

次に、教員たちがほめる・認める指導を行ううえで期待している子どもや学級集団の変化とはどのようなものであるのかについて、インタビューデータに基づき分析を行った。その結果、教員たちが期待している子どもや学級集団の変化は、子どもたちが「望ましい行動」をとれるようになることに限らないということがわかった。

もちろん教員たちは、先行研究の想定と同様に、ほめる・認める生徒指導によって子どもたちが「望ましい行動」をとれるようになることを期待している。なお、その行動の変化が期待されているのは、ほめられた・認められた子どものみに限らない。教員たちは、クラスのある子どもにほめる・認める生徒指導を行うことで、子どもたち全体が何が「望ましい行動」であるのかに気づき、ほめられた・認められた子ども以外の子どもたちも「望ましい行動」をとれるようになることを期待している。

しかし教員たちは、ほめる・認める生徒指導を通して、子どもたちの行動の変化だけではなく、気持ちの変化も期待している。具体的には、子どもが喜んだり、がんばる気持ち

が高まったり、自信が備わったり、安心できたりということが、ほめる・認める生徒指導の効果として期待されている。

また、教員たちはほめる・認める生徒指導を通して、学級集団の変化が生じることも期待している。具体的には、子ども同士がお互いのよいところを認め合えるようになることや、それを通して発達障害の傾向がみられる子どもが孤立しない可能性が高まることや、ほめる・認める生徒指導の効果として期待されている。

4. 考察

以上より、小学校教員によるほめる・認める生徒指導は、子どもの行動の「望ましい行動」への方向づけだけでなく、子どもが学校生活に前向きに取り組めるようになるための気持ちの変化や、子ども同士がお互いを認め合えるような学級集団への変化を期待して行われるものであることがわかった。

山本（2017）も指摘するように、ほめる・認める生徒指導は、教員にとって都合のよい行動をとるように子どもたちを巧妙にコントロールする技法としても活用可能である。しかし分析結果から見えてくるのは、教員たちは子どもたちの行動の統制だけを意図とした「統制の技法」として、ほめる・認める生徒指導を行っているわけではないということである。ほめる・認める生徒指導は、子どもの成長・発達の基盤づくりを志向する「成長・発達支援の技法」や、発達障害の傾向がみられるなど配慮が必要な子どもが孤立しないことを志向する「包摂の技法」として捉えることが適切であるだろう。

※本報告は、科学研究費補助金若手研究(B)

16K21021「児童生徒の長所・資源に着目した生徒指導モデルの構築」(研究代表者：伊藤秀樹)の研究成果の一部である。

※引用文献等は当日配布資料に記載する。

ローカル・メタファーを用いた生徒指導対象者の発見＝認識過程

原田拓馬（活水女子大学）

1. 課題設定

女子高校生が不安定な人間関係の中で学校生活を送ることには、しばしばいじめや学校離脱、自殺といった社会問題に帰結するリスクがつきまとう。教師はそうしたリスク下に置かれた生徒を生徒指導対象者として発見＝認識し、行動改善・状況改善へと働きかける。

本研究では、教師によるローカル・メタファーの運用という社会的技法に注目し、生徒指導対象者の発見＝認識過程を描き出すとともに、その技法を通して浮かび上がるリスク下に置かれた新たな生徒像を導き出したい。

2. 本研究の視点

教師が生徒指導対象者を発見＝認識する過程とは、実践者の教師が何らかの概念を通じて生徒をめぐる特定の事象を理解可能にし、生徒指導を方向づける過程として捉えることができる。

生徒指導論では、しばしば問題化される生徒の行動改善・状況改善が第一義的目標に設定されやすいが、それは教師による生徒指導対象者の発見＝認識過程が組織された後に初めて論じられる局面だといえる。ただし、先行研究のように「発達障害」（木村 2015）、「多発性嚢胞腎」（前田・西村 2018）など科学的知識による医療化への組み込みというマクロな社会的ダイナミクスを背景に見据えて事象の発見＝認識過程を描くことは、一方で新しい科学的概念が常識的概念と結び付くことで新たな経験が組織されるという側面（前田 2009）を鮮やかに描き出すが、他方で日常の実践を看過することにつながる可能性を生み出してしまう。常識的概念の応用的運用によ

り生徒をめぐる特定の事象を理解可能にすることで、生徒指導対象者を発見＝認識するという回路も確保する必要性を踏まえるとき、そこではどのような実践が組織されているのだろうか。

3. ローカル・メタファーの継承

「ジプシー」とは、「移動生活者集団」のうちのヨーロッパ民族の一つとして、学術研究の対象に設定されている（Fraser 訳書 2002）。その一方で、日本ではほぼ例外なく「ジプシー＝放浪の民」という前提に立ち、「止まりたいところに止まり、好きなだけ滞在して、また次の場所に移る」というジプシー観が存在し、それが偏見と差別の原因・結果になると指摘される（水谷 2002）。

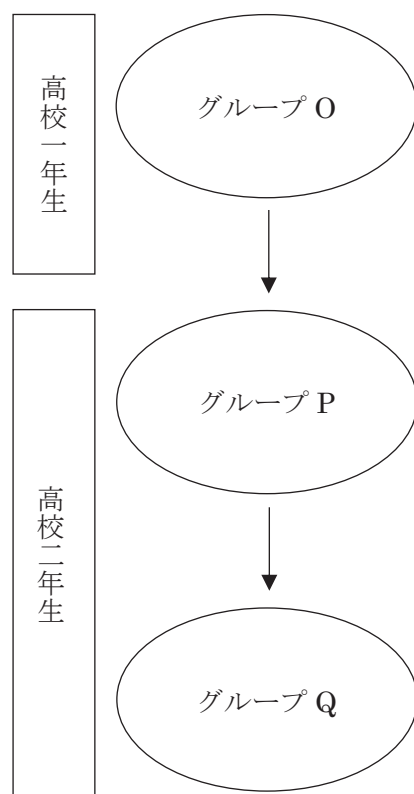
A 先生は、生徒グループの「どこにも属せなく」、しかし「居場所を見つける」ことを目的としてグループ間を「転々」と移動し続ける生徒を、「ジプシー」というメタファーを用いて発見＝認識している。A 先生が実際に使用する「ジプシー」というメタファーの意味内容は、水谷（2002）に指摘される日本的ジプシー観と類似している。

生徒の特定の様子を発見＝認識するための「ジプシー」というメタファーは、A 先生が X 高校に赴任した時点ですでに教員間で使用されていた。A 先生がそのメタファーを学習＝継承した場とは、X 高校の職場内外で親密な同僚・友人関係を築いていたコミュニティであった。A 先生はそのコミュニティの中で「ジプシー」というメタファーを用いて生徒を認識することについて、「最初はびっくりしたけど」、しかし、「まあ、そうか」と納得を示

し、A 先生自身もそのメタファーを使用し、特定の生徒を発見できるようになる。

この「ジプシー」というメタファーは、X 高校以外の学校にも流通しているわけではない。その意味で、X 高校というローカルな局域でのみ限定的に運用されるメタファー、いわばローカル・メタファー (local metaphor) として概念化できる。他方で、X 高校の同僚教員とは「誰とでも通じた」が、職員会議やケース会議など「オフィシャルな会議」では使用されず、また「生徒の前」でも使用されない。この「ジプシー」というローカル・メタファーは、「職員室の中」の教員間の「立ち話」の中、つまり教員集団でのインフォーマルな相互作用の中でしか使用されることはない、〈裏局域 back region〉(Goffman 訳書 1974) の技法といえる。

4. 女子生徒 B の移動の軌跡



文献

Fraser, Angus, 1995, *The Gypsies*, Blackwell (=2002, 水谷驍訳『ジプシー——民族の歴史と文化』平凡社).

Goffman, Erving, 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company, Inc (=1974, 石黒毅訳『行為と演技——日常生活における自己呈示』誠信書房).

木村祐子, 2015, 『発達障害支援の社会学——医療化と実践家の解釈』東信堂。

前田泰樹, 2009, 「ナビゲーション〈1〉」酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生編『概念分析の社会学——社会的経験と人間の科学』ナカニシヤ出版, 3-9 頁。

前田泰樹・西村ユミ, 2018, 『遺伝学の知識と病いの語り——遺伝性疾患をこえて生きる』ナカニシヤ出版。

水谷驍, 2002, 「訳者あとがき」Fraser, Angus, 1995, *The Gypsies*, Blackwell (=2002, 水谷驍訳『ジプシー——民族の歴史と文化』平凡社), 411-422 頁。

付記：本研究は、JSPS 科研費 18H05779 の助成を受けたものです。

地方低ランク高校における生徒支援の現状と課題（１）

ー高知県における３年間のパネル調査を中心にー

○古賀正義（中央大学） ○西本佳代（香川大学）

1. 問題設定：K県高校生への継続調査からみた「地方の若者論」再考

近年、若者の「生きづらさ」がたびたび論じられてきた。地域社会に自分の居場所がみつからず、将来展望が描けない疎外状態が語られ、引きこもりの長期化を代表例として、コミュ障や耐性不足など本人の心理的な歪みが問題視された（古賀・石川、2018）。

従来若者は、家庭だけでなく学校や職場、地域サークルなど多様な社会関係によって生きられる自己のアイデンティティを構築していくと考えられてきた。だが、東京都で高校中退者（学校から疎外された者）を調査してみると、家庭の協力が乏しく、友人と助け合う関係もなく、信頼できる他者がいないという「孤立」の実態が指摘された（古賀 2016）。困難を抱える者ほど、限られた他者に依存した生活となりやすい。

『孤独なボーリング』で知られるパットナム（2006）の地域社会の議論を参照すれば、「結束型」の関係が極度に強まり、「橋渡し型」の関係が乏しくなることによって、協働的な正の「社会関係資本」の獲得が困難になるといえる。困難を抱えた個人自身ではなく、参入可能なネットワークの力が、若者の行動特性や将来生活を変えてしまうという指摘である。

本発表では、高知県で行った低ランク高校生への３年間にわたる継続調査の結果の一部を発表したい。中退調査後、東京で行った同種のパネル調査のフォーマットを踏襲するものであり（古賀 2016）、「地方の若者」についてもネットワーク論の視点から低ランク高校での学校生活の実際と社会生活・家庭生活への影響、将来展望を検証してみようとする調査である。

すでに地方地域社会の影響については数多くの研究が報告されており、「マイルドヤンキー」など非エリート層の地元つながりの強まりや、限定された就労先による高校の地域人材づくりの困難さ、あるいは経済的な貧窮からの逸脱的集団への参入の容易さなども指摘されてきた（『教育社会学研究』102集など参照）。

しかしながら、発表者が参画した内閣府全国調査（古賀 2017）では、大都市と地方との若者のマクロなネットワーク形成・居場所認識の差異は明瞭でないなど、スマホ時代に、「地方だ

から」地域共同体が存続し生徒の生活を規定しているという見方は一面的であるといえるかもしれない。

この点を念頭に、低ランク高校の疎外されやすい生徒層に焦点化し、教師やスクールソーシャルワーカーらのエピソードも交えつつ、量的質的の両面から実態を分析してみよう。

2. パネル型アンケート調査の方法と分析

県立の全日制専門高校（普通科・職業科併設1校、職業科2校）に、三年間の継続したパネル調査を依頼した。本発表では、A、B、C高校と称する。被調査者の学年あたり生徒数は、A高校約120名、B高校約210名、C高校約120名であり、転退学など3年間調査継続ができなかった生徒は全体で約40名程度、1割弱。予備校による偏差値では、各校とも40前後だった。

調査のスケジュールは、概ね、以下のとおり。第1回：2016年夏（1年生）、第2回：2017年冬（1年生）、第3回：2017年秋（2年生）、第4回：2018年夏（3年生）、第5回：2019年冬（3年生）。

設問項目は、主に、高校生活の実際、家庭生活の状況、対人関係の広がり、卒業後の進路、進路決定の方法などである。以下では、その結果を高校別にみていく。

2-1 高校生活の実際

まず、高校への出席状況から見たい。そもそも中退率が1割を超えるような高校では、中学時代からの不登校などの延長で、出席の習慣形成が難しいということもある（図表1）。これを見ると、全体には低くないが、明らかにA高校（経済系）の出席率が低い。他方、C高校（理科系）では出席が厳しくチェックされているらしく、高くなっていて、学校の状況とも重ねてみなくてはならない結果である。

図表1 高校入学以降の出席

	一日も休まなかった	少し休んだ	半分くらい休んだ	ほとんど休んだ	合計	合計（素数）
A高校	13.8%	74.1%	11.2%	0.9%	100.0%	116
B高校	13.7%	79.0%	5.9%	1.5%	100.0%	205
C高校	22.6%	75.7%	0.9%	0.9%	100.0%	115
合計	16.1%	76.8%	6.0%	1.1%	100.0%	436

また、データは割愛するが、「学校以外での勉強時間」を見ると、平均して約7割が学校以外でほとんど勉強していない。進学も決して少なくないが、学校推薦頼りになりやすい傾向が

ここからも見て取れる。部活動への参加の度合いをみても、「3年間（引退まで）続けた」という生徒は、A校約3割、B校約5割、C校約6割となっていて、中学で部活動が盛んでありながら、継続的な参加者は半数以下である。

2-2 家庭生活・対人関係の実態

家庭生活・校外生活はどうであろうか。まず、アルバイト従事者の比較的高い割合を指摘できる。「今、している（3年次時点）」は、A校で約6割、B校で約4割、C校で約3割となっており、またこれまでにやったことがあるものも、各校2割ほどいるので、特にA校では8割余がアルバイトをした経験者であるといえる。

実際インタビューでも、3年次夏で進路未決定の生徒に、平日1日8時間やっているという者もいて、就労環境が悪いにもかかわらず、アルバイトで働かざるをえない状況がみてとれる。データでも、A校では、経済的に非常に苦しい、「ゆとりがない」と回答する家庭が約2割にも及んでいる。

こうした家庭の困窮は、進路選択のあり方にも影響を与えている（図表2）。進路選択あたって重要だったことは何かを尋ねると、東京の結果と大きく違い、「自分の興味関心」が一番高いものの、それに匹敵して、「家庭の経済状況」があがる。A高校とB高校については、「とても重要」「まあ重要」を合計すると、全体の約8割に及ぶ。

「自分の成績」などの要素は、高知でも高くなっているが、経済状況との兼ね合いであることが高校生自身に強く意識されているといえる結果である。進路の相談相手が、高校の先生や学校で知り合った友人などだけでなく、母親やきょうだいはもちろんのこと、親族（祖父母を含む）（A校生徒では2割を超える）にまで及びやすいことは、この地域の社会的ネットワークの特徴を反映しているといえよう。

最後に、誰に悩みごとを相談しているのかを尋ねてみた（図表3）。東京と同じように、「特に相談する人はいない」が15%ほどとなっている。同時に、A校に典型的だが、父親、母親、きょうだい、その他親族、先輩など、身近な他者の選択が少なくなっているという特徴がある。地方でも、ネットワークは豊かとは限らないという結果である。かえって、アルバイト先の人などが、社会生活の形態に合わせて回答が多くなっている。

同様に、「家にいると気が休まる」「家族は自分のことをよく理解してくれる」などの項目でも、A校を中心に回答割合が低くなっている。

図表2 進路選択にあたって重要だったこと

		とても重要	まあ重要
A 自分の興味関心	A高校	68.4%	28.1%
	B高校	63.5%	31.7%
	C高校	55.6%	40.2%
	合計	62.6%	33.0%
B 自分の成績	A高校	35.4%	43.4%
	B高校	43.5%	44.4%
	C高校	45.3%	43.6%
	合計	41.9%	43.9%
C 高校のカリキュラム・コース	A高校	28.3%	36.3%
	B高校	31.6%	41.7%
	C高校	13.7%	53.8%
	合計	25.9%	43.6%
D 高校でのインターンシップや職場体験	A高校	28.3%	36.3%
	B高校	21.3%	49.8%
	C高校	16.2%	52.1%
	合計	21.7%	46.9%
E 将来やりたい仕事とのつながり	A高校	51.8%	38.4%
	B高校	62.5%	31.7%
	C高校	48.7%	40.2%
	合計	56.1%	35.7%
F 家庭の経済状況	A高校	36.6%	44.6%
	B高校	33.8%	47.8%
	C高校	20.5%	51.3%
	合計	31.0%	47.9%
G 親の意見	A高校	24.8%	38.9%
	B高校	22.7%	46.4%
	C高校	17.1%	53.8%
	合計	21.7%	46.5%
H 高校の担任の先生の意見	A高校	19.5%	31.0%
	B高校	15.5%	47.8%
	C高校	17.1%	55.6%
	合計	16.9%	45.5%
I 進路指導の先生の意見	A高校	16.8%	35.4%
	B高校	13.1%	42.2%
	C高校	17.9%	53.8%
	合計	15.4%	43.6%
J 先輩の意見	A高校	13.3%	28.3%
	B高校	11.1%	38.2%
	C高校	8.5%	47.0%
	合計	11.0%	38.0%
K 友人の意見	A高校	17.7%	37.2%
	B高校	12.6%	43.0%
	C高校	7.8%	46.6%
	合計	12.6%	42.4%

図表3 悩みごとの相談相手

		選択
1 父親	A高校	16.7%
	B高校	21.1%
	C高校	25.4%
	合計	21.0%
2 母親	A高校	37.1%
	B高校	53.7%
	C高校	39.3%
	合計	45.3%
3 きょうだい（兄弟・姉妹）	A高校	15.9%
	B高校	23.9%
	C高校	18.0%
	合計	20.1%
4 その他親族（祖父母・おじ・おば・いとこなど）	A高校	6.1%
	B高校	12.4%
	C高校	9.8%
	合計	10.0%
5 学校の友人（小中学校時代も含む）	A高校	53.0%
	B高校	63.3%
	C高校	53.3%
	合計	57.8%
6 学校の先輩（小中学校時代も含む）	A高校	1.5%
	B高校	8.3%
	C高校	4.1%
	合計	5.3%
7 学校以外で知り合った友人・先輩	A高校	7.6%
	B高校	14.7%
	C高校	9.0%
	合計	11.2%
8 彼氏・彼女	A高校	13.6%
	B高校	8.3%
	C高校	5.7%
	合計	9.1%
9 高校の先生	A高校	13.6%
	B高校	7.8%
	C高校	12.3%
	合計	10.6%
10 小・中学校時代の先生	A高校	1.5%
	B高校	0.5%
	C高校	0.8%
	合計	0.8%
11 学校の保健室の先生やカウンセラー	A高校	1.5%
	B高校	2.8%
	C高校	0.8%
	合計	1.9%
12 アルバイト先・仕事先の人	A高校	9.8%
	B高校	4.6%
	C高校	4.1%
	合計	5.9%
13 インターネット上での知り合い	A高校	7.6%
	B高校	4.6%
	C高校	8.2%
	合計	6.4%
14 その他	A高校	0.8%
	B高校	1.4%
	C高校	0.0%
	合計	0.8%
15 特に相談する人はいない	A高校	16.7%
	B高校	11.5%
	C高校	18.9%
	合計	14.8%

ひとり親家庭や生活保護家庭なども抱えるなかで、家庭の教育力に信頼を寄せることが難しいと、聞き取りでも教師やスクールソーシャルワーカーの多くが発言していた。

2-3 進路選択と意思決定の方法

では、卒業後の進路は実際どうなったのだろうか（図表4）。一見してわかるように、A校やC校では、半数前後が就職であるのに対して、普通科併設のB校だけが約3割と多くの大学進学者を出している。その一方で、専門学校進学者はA校・B校とも4割前後に及んで、特に女子生徒を半数強抱える2校では、専門学校指向が強まる傾向にある。

図表4 進路の実際

	就職	専門学校	短期大学	四年制大学	高等専門学校（高専）	その他	合計	合計 (素数)
A高校	47.7%	39.5%	4.7%	5.8%	0.0%	2.3%	100.0%	86
B高校	13.2%	47.8%	14.0%	13.2%	0.0%	11.8%	100.0%	136
C高校	58.7%	25.0%	5.4%	9.8%	1.1%	0.0%	100.0%	92
合計	36.0%	38.9%	8.9%	10.2%	0.3%	5.7%	100.0%	314

さらに興味深いのは、多くの進路先が現在住んでいる地域やその隣接地域になっていることである。図表5は、就職先の地域を回答してもらった結果である。男子生徒がほとんどのC校を除けば、「住んでいる区市町村内」「隣接する区市町村」の合計が半数を超えている。

しかも、このほとんどが高校推薦の就職先であり、特に、B校では、親戚知人による縁故就職も依然として23%にも及んでおり、就職の経路や場所が低ランクの高校では、県外就職が少なく、地域と密着していることがわかる。

図表5 就職先の場所

	住んでいる 区市町村内	住んでいる 区市町村に 隣接する 区市町村	1及び2 以外	合計	合計 (素数)
A高校	39.0%	24.4%	36.6%	100.0%	41
B高校	44.4%	5.6%	50.0%	100.0%	18
C高校	14.8%	27.8%	57.4%	100.0%	54
合計	28.3%	23.0%	48.7%	100.0%	113

*

図表6 進学先の場所

	家から徒歩 や自転車 で通学 できる	家から電車 一本で通学 できる	家からいく つかの電車 の路線を乗 り継いで通 学できる	その他	合計	合計 (素数)
A高校	40.8%	26.5%	8.2%	24.5%	100.0%	49
B高校	48.5%	20.8%	12.3%	18.5%	100.0%	130
C高校	39.5%	18.6%	9.3%	32.6%	100.0%	43
合計	45.0%	21.6%	10.8%	22.5%	100.0%	222

進学先についても、同様の傾向が読み取れる（図表6）。今回の調査対象校は、高校が集中している高知市内になっているため、バイク・自転車通学などによって通学区域自体はかなり広い。とはいえ、ここで選択された進学先の場所は、自宅から通いやすい場所がほぼ8割前後を占めている。経済的な問題もある中で、近場の学校が、就職先同様、選択されやすくなっ

ているといえる。

大都市への地域移動による県外への人材流出は依然続くなかで、選べない・選びにくい層の生徒も存在することがよくわかる調査結果である。

2-4 量的調査のまとめ

以上の結果から、低ランク高校での生徒支援の課題を考えておく。まずいえるのは、専門学校に偏重する進路と家庭・地域環境に応じた包括的な支援の必要性の2点である。

1点目の専門学校に偏重する進路についてだが、これは県の中等後教育機関の設置状況と大きく関わった問題でもある。県内の四年制大学は国公立のみで私立がなく、短大は私立が1校、専門職大学が1校あるが、低ランク高校に通う生徒の受け皿としては十分でない。

そうした状況下で、専門学校という進路が選択されている。資格取得や通学の容易さ、進学する仲間の多さなど、概して生徒は肯定的な評価をしているが、将来展望など専門学校進学を抱える難しさも多々ある。

就職が学校からの推薦や知人の縁故に偏るなか、結果的に専門学校に偏重しやすい進路をどのように変化させられるだろうか。

2点目に家庭や地域生活の困難を意識した包括的な支援の必要性がある。典型的な事例は職業科のA校である。家庭の経済状況が厳しい中、学習だけでなく、居場所としての家庭が機能しづらくなっている様子が調査結果から強くうかがえた。その反面、生徒たちの学校生活に対する期待は大きく、満足度も高い。

インタビュー調査の結果からみても、進路指導や学習支援など学校の主たる目的にとどまらず、教師が積極的な生活とりわけ家庭やアルバイトを含む地域生活の支援を行っているといえる。

だがその一方、専門高校でありながら十分な就職先を確保できない現状で、高校としてのアイデンティティを保ちつつ、いかにして「しんどい生徒」たちを包括的に支援できるかが実際の課題となっていると思った。

3. インタビュー調査から見たネットワークの実際

生徒の言葉にも耳を傾けてみよう。紙幅の関係で、A校の典型的な生徒の語りと、教師の問題意識の語りも短く紹介しておく。ここでは、すでにみた中学時代まで学習が進んでこなかった生徒が高校で新たに感じたものや将来への見方の変化を語っている。

<B君の語り>

中学校のときはやっぱり、部活もあったし、まあ、中学校のときからそういう欠席とか、遅刻とか、多かったんですけど、あんまり言われなかったんですよね、先生からは。でも、高校3年生の1学期でちょっと痛感して、自分のいけないところではあるのですけど。

【インタ】それ、何で落としたの、ちなみに？

授業日数が足りなかったの。遅刻と欠席が続いていて。あと1回出たら大丈夫だったのを落としたりとかしていたので、ちょっと、ほんとうに惜しいことをしたなって思ってます。

【インタ】君がするのは、どんなことを友達に相談するの？

僕はやっぱり、妥協して専門学校に、やっぱり4年制大学に行きたかったら、1浪してでも行ったほうがいいかなって言ったら、友達は、それなりの決心じゃないですけど、やっぱり覚悟がないと、やっていけないかもしれなくて言われて。・・・いや、ごもっともだなと。・・・不安は、やっぱり、今まで自分が楽なほうに逃げてきたので、そのツケが後で全部回ってくるのがすごく怖いですし、でも、そうですね、ちょっと気が。・・・でも、それはもう、自分がやってきたのでそれはもう受け入れるのと、後はちょっと、人生をちょっと逆転じゃないですけど、タレントではないですけど、そんなモデルとか、そういうテレビとかの業界で人生逆転したいなって。はい。逆転して、最後はやっぱり安定した家庭を持ちたいですね。」

この語りには、自分の努力不足を認めつつも、相談できる他者が少なく、その結果の選択を大事にしていく様子がうかがえる。最後にあるような、家庭の安定・豊かさを求める気分も多くの生徒に共通する将来像である。

＜進路指導教師の語り＞

一応ですね、ロングホームとか、あとキャリアの授業の中で、「ようこそ先輩」という形で、卒業生の職業のこんな仕事がありますよとか、この仕事につくためにはこういう道を進まないとねえませんか、みたいな、そういうキャリアガイダンス的なことを、・・・非常に早くて、・・・でも結局、彼らが最後のときに決めるのが、あまりそういうしんどくない科目のあるコースに目的を持たず行ってしまうところがあります。あと、どうしてもコミュニケーションの問題で障害といいますか、苦手な生徒は、人間関係で、自分はこの道に行きたいんだけど、友達がいないからやっていけないという形で、もう友達のほうに行ってしまうという。・・・はい。いかに卒業へ、そして友達と何とか

楽しくという形が見えます。・・・あと、実際卒業のときになって、ほんとに進路を決めるときに大きく抱えているのが経済的な問題です。多分どの子も心の中で、親の経済的なことを考えていると思います。・・・ほんとに私たちが、もったいないという思い、もっと夢をかなえるために一番遠回りのようで近道なのは大学に行くほうがいいんじゃないかという思いもあったけど、ずっと意思はかたかったんですけど、・・・だめもとで連れていったら、本人が思いの外、学んでみたいということでしたので。保護者に中間明けの面談にもう来ていただいて。」

この語りには、教師の指導の限界があり、生徒の実態もさることながら、親の理解を含めて、指導の成果を高めることの難しさが語られている。

4. 結論と課題

近年、就労就学の機会をはく奪され、家庭などに孤立する若者の存在が、大都市を中心に問題視されてきた。だが、本調査の結果からみれば、学校を起点とした社会関係に依拠しながら生活する地方地域の低ランク高校生徒の実情は、大都市とは異なりながらも、一層厳しい教育・就労環境にあることが見えてきた。

実際、家庭は十分な居場所や援助資源の提供などを行えていないが、そうであっても、経済的労働的な地域背景があつて、家庭をベースとした、近場の地域を優先した進路選択に向かうしかないという実情がある。

本調査から解釈できることは、仮に生徒の努力不足や適応の課題があるとしても、進路を形成するための継続的な資源（文化資源、社会関係資源など）の提供がなければ、進路・将来生活にかかわる選択肢が拡大することは難しいということである。

引き続き、調査の分析を進め、「地方の若者」に付されたステレオタイプと異なる実態に迫りたいと思う。

参考文献

- 古賀正義、石川良子編2018『ひきこもりとその家族の社会学』世界思想社
 古賀正義2017「偏位する『社会的孤立』」内閣府『子供若者の意識に関する調査報告書』
 古賀正義2016「高校中退者問題と格差社会」岩波講座・教育第2巻『社会の中の教育』岩波書店
 古賀正義2016「進路未決定高卒者に関する研究—困難地区の進路多様校や特色校での3年間のパネル調査を中心に」中央大学『教育学論集』第58集
 パットナム,R.D.、柴内康文訳2006『孤独なボーリッダー—米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房

女子中高生が母親を亡くすということ

数十年後だから語れる「哀しみ・苦労・乗り越え方」

「マザレスお嬢」代表（昭和女子大学） 臼田 明子

はじめに

マザレスとは英語で「母親がいない」を表す”motherless”に由来する。発音記号は[məˈðərlis]となり、カタカナで書くと「マザレス」である。この「母親のいない女性達」という意味で最初の本は、ホープ・エーデルマンの”Motherless Daughters”で、初版は1994年である。発売されるやいなや、全米でベストセラーになり、17カ国で販売された。日本では『母を失うということ：娘達の生き方』という題で翻訳され、1995年に発売された。この本は、母親との離別や蒸発等も含まれている。しかし、筆者も20代で母親を亡くしていることから、母親との早期死別した女性の団体「マザレスお嬢」を2018年に立ちあげた。これは、本人が40歳未満時までに実母を亡くした女性だけの会である。2017年より該当者を口コミで紹介してもらい、インタビュー調査を行い合計で20名になった。その中でも中学生・高校生時代に母親と死別した方5名への会員インタビューを分析する。

目的

日本は特に女性が長寿の傾向があるので、母親と早期死別の女性は少数派である。また、秘匿性が高い内容なので、あまり実態は明らかになっていない。しかし、そのような女子は確実に存在している。彼女たちが母親の死に接し、どう思い、その後の生活で何に困り、どのように乗り越えていったのかは社会にとって、特に学校関係者にとっても役立つ知見になるであろう。

先行研究

死別経験の研究は存在するが、母と娘の関係に焦点を当てたもの、ましてや若年層に絞った研究は少ない。

オーストラリアの母親と早期死別女性で、母親になった人10名へのインタビュー調査では、実母というロールモデルがいないため、戸惑いながら育児している様子が見える(Rowe & Harman:2014)。しかし、自分が失った母親と子どもの絆を今度は自分と子どもの間で再構築しようとしていた(エーデルマン1995, Rastogi & Bhatia:2016)。女兒は母親が死去すると「私が大人にならなくては」と認識する(Franceschi, 2004)。つまり、「ケアされる方」から「ケアする方」へ立場が変わる傾向がある。アメリカの39名のネット調査では信仰する宗教があるとだいぶ救われているようだ(Rastogi & Bhatia, 2016)。

調査方法

5名は中学生時に母と死別が3名、高校生時が2名である。いずれも現在は38歳～54歳になっている。質問は事前に、当会の顧問の精神保健福祉士に監修してもらい、筆者が1対1形式で半構造インタビューを行った。書面にて同意書はもらっている。聞き取りの手段は本人の望む形を取り、ラインで数日間に渡った方から、面談で3時間の方もいた。それは自分の当時の状況や感情の記憶を元に語ってもらった。あまり質問にはこだわらずに自由に思いの丈を語っていただき、筆者がそれを目前で筆記し

た。従って、本人がそれを見て、指さして直してくれる機会も多々あり、かなり正確なデータが得られたと考える。

結果

各自のエピソードは多様で、まとめることは難しい。ただ、「インタビュアーもマザレスでないと本音は話したくない」という意見は、全員から聞かれた。また、「何十年も経った今だから話せる」「今回、母の死について初めて語りました」とも語る。従って、当事者でもある筆者がインタビュアーだったことで、本音を聞き出せた可能性は高い。

【哀しみ】母の死が突然であった者が3名、闘病期間があった者2名であった。死を「仕方ない」と思った者。母の発作時の父の不手際を恨んだ者や受け入れられない状態が続いた者などがいた。

【家事の分担】家事の中でも、夕飯の準備がメインに語られた。同居の祖母が担当した者は1名、同居の祖母と父と自分で分担したもの、父と2人暮らしの場合、父が担当した者1名、自分が担当した者1名、伯母とその他の人が担当した者1名であった。自分が少しでも担当した者は、学業の他に家事の分担は重荷だったようだ。因みに後に父が再婚した者は1名であった。

【どう乗り越えたか】部活に打ち込むことで寂しさを紛らわした者は2名、不登校になった者は1名いた。

【役に立った人】アメリカやオーストラリアでの先行研究では、おばさんや祖母が助けてくれた場合が多いのに対し、日本の彼女らは親戚の伯母・叔母に母親の代わりを期待していたが、あまり助けてくれなかった。むしろ近所の人など、他人に親切にされていた点は興味深い。

結論

女性にとって母親の存在は良くも悪しくも大きい。そのロールモデルが人生の早期に失うことは、彼女たちを女性として生きていくのを難しくさせている。失った家庭を取り戻すべく、彼女たちの結婚は早い傾向が見られた。

また、20名のインタビューでは、母親を亡くした時期によって感想に違いが見られるので、合わせてそれも紹介したい。また母親からの「良い娘の呪縛」から自由になったと述べる者が3名いたので、詳細は紹介したい。従って、早期の母親喪失は不利である一方で、メリットももたらしていた。

参考文献

ホープ・エーデルマン 1995『母を失うということ』吉澤康子訳、NHK 出版。

Franceschi, K.A. 2004 *The experience of the transition to motherhood in women who have suffered maternal loss in adolescence.* Alliant International University, San Diego.

Rastogi & Bhatia, 2016 “Young Adult Daughters’ Experience of Maternal Loss: Self, Relationships, and Culture” *Journal of Systemic Therapies*, Vol.35(4) pp.23-40.

Rowe & Harman 2014
“Motherless mothers: Maternally bereaved Women in their Everyday Roles as Mothers” *Journal of Family Studies* 20(1) 28-38.

小学校でのある町内会の餅つきがもつ意味

ー小学校とのやりとりから気づかされたこととしてー

金澤妙子(大東文化大学)

[Ⅰ]はじめに

私が、昭和 61 年から継続して保育を参観している 地域の公立保育園では、平成 8 年 7 月、堺市の腸管出血性大腸菌 0157 発生をきっかけに、それ以降、園内で栽培した作物や近隣の方から頂いたものを、(場合によっては保育の中で子どもと調理して)食べることに様々なルールを課すようになった。こうしたルールのもとでの保育について、平成 8 年の 0157 発生から現在まで「子どもが口にするものをめぐる保育実践の検討」(保育の実践と研究 10(4). 46-79. 2006)として発表して以来、その後という意味で、保育実践の場では、園内で子どもが口にするものに保育者がどのようにかかわるかは常に意識して見ている[平成 30 年 12 月末までの観察を日本保育学会第 61、63、70、72 回大会で発表]。A 県 A 市のある園に伺った際、園長先生が今日は(町内会のご厚意の)餅つきがあったのだが、(他県で)ノロウィルスが流行っていてどうしようかと思ったが、無事終わったと話された。ちょっとした挨拶の延長のような立ち話であったが、私には聞き流して通り過ぎることのできない話として残った。

この町内では、12 月、町内会が町内の 2 小学校・1 幼稚園・1 保育園で餅つきをする。この地区の子どもは幼稚園・保育園～小学校卒業まで毎年、餅つきを体験するとのことで、地域・園は違うが関心をもった。子どもは学校のみで育つものではない。地域とのかかわりの中でも育っていく。地域の人が子どもに何かしてあげようとするもののうち、口に入れるものの安全性は、様々な問題になることがあり、食育などとの動きとは反対に難しい面がある。継続していくためにも、この取り組みの意義を考えてみたいと思った。

この餅つきを始めた 0 氏を紹介していただき、活動のきっかけ・理由、経緯、思いなどについてインタビューを実施、研究としてまとめることを了解していただき、実際に餅つきを参観した(1 幼稚園と 1 小学校/2017 年度。

2018 年 5 月日本保育学会第 71 回大会で幼稚園の餅つきについて発表)。小学校での餅つき行事の観察(餅つきの様子、その場で聞かせていただいた子ども達の声、お手伝い・参加の母親達の声)、餅つき行事後、町内会の方々にお礼状を書くという授業の参観と子ども達の書いた手紙、校長先生にお話を伺ったこと、この餅つき行事を始めた 0 氏に、餅つきの前後に伺った話から、「地域との連携と子どもが口にするもの」(本学会前回大会)としてまとめ、校長先生に見ていただいた。

その際やりとりしたなげない言葉(つぶやき)、教えていただいたことは、この年の餅つきについての 0 氏の言葉(つぶやき)と再度すり合わせて考えてみる必要に気づかせてくれた。この餅つきの意味を考えてみたい。

[Ⅱ]方法

ある小学校での餅つき行事の観察(餅つきの様子、校長先生にお話を伺ったこと、当初からこの餅つき行事を始めた 0 氏に餅つきの前後に伺ったお話、餅つき会場での町内会役員の方がたへの聞き取り、前回大会要旨についての小学校とのやりとりから考える。

[Ⅲ]検索して出てくる餅つきの特徴

生活の中での餅つきは廃れても、保育界では園単独(+町会など地域)で行う、父母の会が主催で園児の父親達がやる、地域の餅つき行事に園児が参加するなど日本の伝統として取り組んでいる園もある。小学校ではどうなっているのだろう、どの程度行われているのか、本当に珍しいことなのかを確かめる意味で、Google 検索してみると、格別珍しくはないが、なぜか、ほとんど小学校 5 年生で行われていた。地域の方が餅つきを手助けにきてくれるが、それ以前に種籾から撒いたり、田植え、草取り、稲刈りなども行っていた。

[Ⅳ]小学校とのやりとりからの気づき

本学会前回大会要旨と、Google 検索で取り出し考えていく際の資料とした全国各地の小学校の餅つきの様子を届けた[H30. 7. 5]。

(1)校長先生の言葉・つぶやき(電話で)から

校長先生は、「他の小学校はみんな(田植えや収穫など)いろいろやってすごいですねー、うちは食べるだけだ」と言われた。そういうつもりで届けた資料ではなかったのも、とっさにそのことを伝え、この地域の方がすごいのでは?と直感で答えたが、言葉足らずだけでなく、何か違っている感覚が残った。

(2) 検索して出てくる餅つきの特徴に対して

なぜか、小学校5年生で行われていたことの不思議を口にした私に、社会科で米作りが出てくるからだろうということを教頭先生の指摘として伝え聞くことで納得できた。その後、他県で小学校訪問をした機会や、小学校教師(であった方)にお伺いすると、やはり、小学校5年で米作りについて学ぶ際には実際に米作りをする。田んぼがなくてもバケツで稲を育てる。そうして収穫した米(+購入米)での餅つきは珍しいことではなかった。

(3) 町内会とのかかわりへの小学校の思い

小学校としては、町内会の方々には、餅つきだけでなく、日頃から大変お世話になっている。当地は新興住宅地(大都市のベッドタウン)であり、代々この土地で育った人は少なく、多くは他所から入って来る。そういう意味でも町内会・地域とのかかわりは大事にしていきたいと考えている(校長先生談)。

[V] 町内会の意識

個人でスタートした0氏と組織として受け継いだ町内会(役員)は餅つきへの意識はやや異なると感じた。

インタビュー[前回資料 2]を通して、0氏にとっての餅つきは、自身の生活経験の中に位置づいていた餅つきがなくなり、手持ちの道具一式を生かして、次の世代の子ども達に伝えていきたいと、活動が生まれている。それを実施して、伝えることができ喜んでもらえることが生きがいになっていると感じた。

町内会の役員は、わが子は、この小学校に通学し、お世話になったが、各自の出身地ではなく、勤務の関係で当地に住むことになった方々である。各自子どもの時分に家庭で餅つきをした体験はあるようであった。定年後、地域に自分の力を役立てることで社会参加していく意識は、それぞれにあると感じた。ただ、みんなに継続的に体験してもらってきたことが途切れたことに、かすかな違和感があったのは、0氏だけだと感じた。

[VI] 0氏の素朴な疑問～当初の思いとのずれ

参観した年度の餅つきは、5年生3クラスの合同授業「親子触れ合い餅つき大会」の形で実施され、5年生がついた餅を1、2年生に振る舞うという形であった。

参加観察前に0氏が、今までは、全学年でやっていたのに、今年は、家庭科の授業かなにかで、5年生だけがつくというのはどうしたのかなと素朴に首を傾げた。私とその点を校長先生に質問すると、学校としては、新興地域という中で、地域の好意を生かしたいということと、多忙を極める教師の職務の中で(当日も朝7時前から職員が出勤している)、受けきれない部分をどうするかという現実的な選択と工夫で、この落としどころとなった、ということであった。実際の事情はそれでも、縮小するにしても(6年生ではなく)5年生がつくところに、約1年間、学んできた社会科の学習内容が背景にあると、今は思う。

私が学校側の事情を伝えたと、0氏は、大変なら言ってくれば何でもやってあげるのになあと言っていた。しかし、学校側に立てば、本当に奇様な住民がいるからと言って、そこにおんぶにだっこというわけにはいかないだろう(この点、幼稚園は、0氏を「師匠」と呼んでなんでも頼んでいると自認)。やや首を傾げた0氏の思いは、授業のサポートとして餅つきを発想していないことによる。

[VII] 終わりに

ボランティア精神に溢れた行為は、そもそも一方の思いの押し付けではないし、決まった形があるわけでもない。提供する側と受ける側の間で、その時々に応じたあり方つくっていけばいいことであり、実際そうせざるを得ないだろう。だが、検索してでてきた、学習内容として米作りを学び、その一環として米を作り、餅をつくということと、かつての自分の生活の中にあった餅つき体験を子どもに伝えたい、残したいというこの町内会の取り組みでは、表面的には同様に餅をつくが、実は本質的に違う。その意味で、他の小学校は田植えや収穫などもやっていてすごいが、本校は食べるだけだ、という校長先生のつぶやきは、当たらない(私の違和感もそこにあったと思う)。社会科の授業の一環ではなく、このような餅つきが行われている、この地域の町内会の善意と、学校と地域とのかかわりはとても貴重なもので、授業の流れに組み込まれていなかったことに意義があると思う。

小学校教育における地域連携を再考する

～共生社会に必要な思考の深まりに着目して～

渡部 春菜 （愛媛大学大学院）

1. 本研究の目的

これまで行われてきた「地域連携」について、共生社会で生きていく子どもたちに必要だと考えられる思考に焦点を当て、地域連携の実践を捉え直し、今後の教育実践に生かすことを目指す。

2. 地域連携の現状と課題

文部科学省が公表している「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集」(2016)では、地域のボランティアによる学習指導において、その存在に子どもたちが安心するといった内容や、知り合いの地域の人が増えたことで、表現力が増したことなどが成果として挙げられている。また、総合的な学習の時間における取り組みでは、自己肯定感や授業の有効性も強く認識したことなどが、成果として挙げられている。一方で、課題として、成果認識を比較・分析するような調査分析が出来なかったことを述べている。成果が現状報告に終わっているものが多いのである。

さらに、小出、鈴木(2018)で、「学校教育の地域連携とはいっても、非常に多様で、その多様性に応じて方法論は違ってくるはず。教育における地域連携として、現在までに確立された方法論が存在するかというと、そうではない。」と述べられているように、実際の地域連携論はその地域ごとに異なるものとされており、実践によってどのような変化や有効性が生まれたのか、それを提供するような理論がない。

つまり、地域連携を語る際に、何のために地域連携を行うかという目的と、成果を検証するための視点や方法を探求する必要がある。

そこで、本研究では、この点について「子どもたち一人ひとりの思考の変化や深まり」に着目し、より良い地域連携の在り方を検証していきたい。

3. 地域連携論の展開

森田・野平(2008)によると、旧文部省の教育白書においてはじめて「連携」という言葉が出てきたのは、昭和63年のことである。そして、戦後の教育におけるこれまでの連携政策を、学校と家庭・地域という観点で見ると、「大きく3つの時期に区分することができる。」と述べている。

【第1期】(S28-S55)戦後、高度経済成長とともに学習内容が高度化し、落ちこぼれ等の問題が発生する。この時、学校の教育内容や仕組みを改革することで、問題に対処した。

【第2期】(S63-H7)学校で起こっている問題に対して、学校だけでは対処できず、家庭や地域にも協力を求め始めた。学校と家庭・地域社会の連携が唱え始められた時期である。

【第3期】(H8以降)それまでの「学校を中心とした連携」ではなく、学校と地域・家庭とが横ならびの関係になり、学校が社会から孤立することなく、家庭や地域社会の連携のもとに教育を進めていこうとする流れがある。

このような流れの中で、広田(2001)は1996年の中教審答申以後、家庭・地域と学校との連携がしきりに提唱されるようになったと述べている。中教審答申では、地域に開かれた学校、つまり、学校・家庭・地域社会が、それぞれ適切な役割を果たしつつ、相互に連携していくことが重要だと述べている。この頃、地域連携という概念が明文化されたと言える。

その後、2005年の中教審答申においては、これからの学校の条件として、保護者や地域住民の学校運営への参画を促進することが挙げられた。つまり、地域社会と一体となった教育が求められているということである。

4. 地域連携の捉え直し

しかしながら、広田は、「連携」という言葉が先走ってしまうと、価値観や利害が一致す

るはずの集団、つまり、同調主義的な意味合いが強くなってしまおうと述べている。安易に「家庭・地域と学校の連携」を語るのは危険ではないかと主張している。このことから、地域連携を進めていく際にも、多様な価値観を持った人々がいるという前提で、相互に関係を作っていく姿勢が必要だと考えた。本研究においては、この広田（2014）の考えを元に、地域連携の目的の一つには「共生社会」があると仮定して行うことにした。

5. 共生社会に必要な思考とは

文科省（2012）では、共生社会を「相互に人格と個性を尊重し支え合い、相互に認め合える全員参加型の社会である」と定義している。

平田は、異なる文化や価値観をもった人々が混在していた方が、最終的には高いパフォーマンスを示すのではないかと提案している。

さらに、古藤（2014）は、どのように共に生きるための行動がとれるか、という視点で共生という考え方を定義している。

上記のように、様々な定義が挙げられているが、河森ら（2017）は、「共生の問題はさまざまなレベルで生起する」とし、「多様な水準」があると主張している。

そこで、本研究においては、河森らが提案している 5 つの水準のうちの 2 つ、「個人対個人の共生が問題となる『相互作用のレベル』」と、「集団対集団の共生が問題となる『地域レベル』」を研究の対象としたい。ただし、現時点は研究途上であるため、個人対個人の相互作用レベルに焦点を絞っている。河森ら（2017）の議論を元に、本研究においては、それをどのように検証していくのかを考えていく。

【子どもたちの思考の深まりのポイント】

共生のイメージ（志水，2014）で述べられている「認め合う」「助け合う」「高め合う」の 3 つの視点を踏まえ、それぞれに対応した以下の評価観点を仮説的に設定した。

- ① 自分とは異なる「相手」を想定した言動であるか
- ② 排除ではなく、合意形成につながる言動・考えを持っているか
- ③ 「相手」を通して自分を見直すことができるか（新しい視点や考えができる）

これらの視点を検証材料として用いる中で、子どもたちの思考の変化を記述的に分析していきたいと考えている。

6. 実践研究のフィールド

本研究のフィールドは、社会福祉協議会が校舎内にある A 小学校である。教室のすぐ横に、高齢者が集う交流センターや事務室が隣接しており、日常的に子どもたちと顔を合わせている。高齢者と子どもたちとの関わりは、学校行事や交流授業として年間カリキュラムに組み込まれ、年間を通じて行われている。

7. より深い思考を生み出す工夫

現在、フィールドワークを行いながらデータを蓄積している段階である。今後は、定期的に子どもと高齢者とのかかわりについて質問紙調査を行うと共に、質的量的な調査を重ねていきたいと考えている。

引用文献 ※詳細は当日資料を参考のこと

- 小出良幸・鈴木健太，2018，「大学の小学校教職課程における地域連携のマネジメントへの取り組み」『札幌学院大学総合研究所紀要』第 5 巻，pp. 41-52.
- 河森正人・栗本英世・志水宏吉，2017，「共生学は何をめざすか」『共生学ジャーナル』第 1 号，pp. 1-12.
- 古藤泰弘，2014，「共生教育の出番」『共生への学び：先生を応援する教育の最新事情』星槎大学教員免許状更新講習センター，ダイヤモンド社 pp. 53-60.
- 志水宏吉，2014，「未来共生学の構築に向けて」『未来共生学』第 1 号，大阪大学，pp. 27-50.
- 平田オリザ，2012，『わかりあえないことからーコミュニケーション能力とは何か』講談社。
- 広田照幸，2001，「学校は家庭・地域と連携できるのか」『教育展望』4 月号，教育調査研究所 pp. 40-47.
- 森田誠・野平慎二，2008，「学校・家庭・地域社会の連携に関する考察ー義務教育の公共性という観点からー」『人間発達科学部紀要』第 3 巻第 1 号，pp. 25-38.
- 文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm,
 2019/05/10 最終閲覧
- 文部科学省，2016，「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/1370496.htm, 2019/05/10 最終閲覧

地方の子どもたちの自然・社会体験と、資質・態度等との

関連に関する一考察—岩手県盛岡市の事例—

○渡部 芳栄（岩手県立大学）

○白旗希実子（東北公益文科大学）

石井 美和（東北文教大学短期大学部）

1. 研究の背景と本報告の目的

地方創生が叫ばれる中、次代を担う子どもたちをどのように育成していくかは、特に地方において重要な課題である。初中等教育では学習指導要領において授業時数が増加させ、いわゆる「脱ゆとり」路線へ転換・継続しているし、高等教育においても地域志向教育を充実させているところであるが、本研究で着目するのは、学校以外での学びである。政策においても、「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ（答申）」（生涯学習審議会 1999）、「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）」（中央教育審議会 2002）、「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）」（中央教育審議会 2013）など、生活（社会）体験・自然体験を重視する政策・答申が出されてきたのは周知の事実である。

しかし、「子供の頃の「体験」が人生の基盤にな」と言われていながら、世代別に見ると、「自然の中や友だちと遊ぶといった体験の機会が減って」といるという調査結果がある¹⁾。これは独立行政法人国立青少年教育振興機構編、2010、「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」（以下、機構調査）によるものであるが、機構調査以降も続けられてきた青少年の体験活動等に関する調査の結果の概要を見てみると、一部を除いて、子どもの自然体験・生活体験・お手伝いなどをする子どもたちの割合は上昇傾向にあることが示されている（「青少年の体験活動等に関する意識調査」（平成 28 年度調査）結果概要）。

しかしながら、これらの調査は全国の子どもたち等が対象となっている。そのため、地域別にみると、都市部で上昇しているのか、地方で上昇しているのか、いずれでも上昇し

ているのかなどについて、詳細は分からないままである。上述のように、地方創生時代の地方の子どもたちの育成に関心を持つ本研究においては、以下の 2 つの問を立て、分析・考察を加えていく。

①地方の子どもたちの自然・社会体験は多いのかどうか

②地方の子どもたちの自然・社会体験は資質・能力・態度・考え方等（以下、資質・能力等）と関連しているのかどうか、またどのように関連しているのか

本報告では、これらについて、量的・質的に分析した結果を報告する。

2. 研究方法

1) 調査対象

対象の地域として、岩手県盛岡市を選定した。岩手県は他の地方圏と同様、人口流出に継続的に悩まされている県であり、高等教育機関同士ではコンソーシアムを作り、人材育成・地元定着に力を入れている。田中・渡部・高森・村山・津田（2016）では、青森・岩手・福島の進学校生徒の進路意識を調査しているが、その 3 県の比較では、相対的に地元志向が高く、首都圏への進学志向も（あくまで相対的に）高くないという特徴が見られた。それだけに、幼少期からの子どもたちの育成が重要であるともいえるかもしれない。その中心地が盛岡市であり、平成 31 年 4 月 1 日現在、人口（推計）は 292,356 人の大都市である。また、盛岡市においては、「盛岡の先人教育」を展開し、盛岡の子どもたちに「夢」「誇り」「志」を育むキャリア教育を実施している²⁾。

2) 分析方法

2017 年度に本学会の助成を受けたが、当時盛岡市内には 42 の小学校、24 の中学校があった。予算上すべての学校を調査することは不可能であったため、市教育委員会と意見交換しながら、歴史・風土・特徴などを参考に 6 つの中学校区の児童生徒（11 小学校の 5 年生全員、6 中学校の 2 年生全員）を対象に、調査を実施した。

アンケート調査は、2017 年 12 月～2018 年 1 月にかけて行った。クラスター抽出法に似た方法ではあるが、上記のように無作為ではない抽出方法であるため、サンプルに偏りが生じている可能性が高いことは否めない。盛岡市内の児童生徒を母集団として想定はしているが、限定付きの解釈であることはあらかじめ断っておく。また、アンケート調査をもとに 6 名（日程の都合で実施したのは 5 名）の児童生徒を選び、2018 年 3 月にインタビュー調査も実施した。

アンケートは、機構調査をもとに、適宜修正を加えて作成した。自然体験・社会体験についてはそれぞれ 10 項目を、資質・能力等については 20 項目を尋ねている。第 3 節では、量的分析の結果を、第 4 節では質的分析の結果を報告し、第 5 節でまとめと今後の課題を述べる。

3. 量的分析結果

1) 自然・社会体験の状況

図 1～図 4 は、20 項目の自然・社会体験について、「何度もある」「少しある」を選んだ割合を 4 つの時期別（小学校入学前～中学校）に示したものであるが、機構調査との比較も行っている（ただし、機構調査で「祭りに参加したこと」とあった項目を「地域の祭りに参加したこと」と修正している）。

小学校と中学校では異なる傾向も認められるが、特に小学校のほうで青が目立つ。すなわち、本調査結果よりも機構調査の結果のほうが高いことを示しており、さらには時期別に見ても、成長するにしたがって青が顕著に目立つようになる。中学校では、小学校よりは赤が目立つものの、後の時期になればなるほど、青が目立つようになることが分かる。

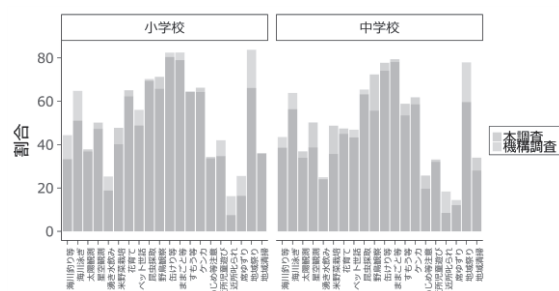


図 1 入学前の自然・社会体験

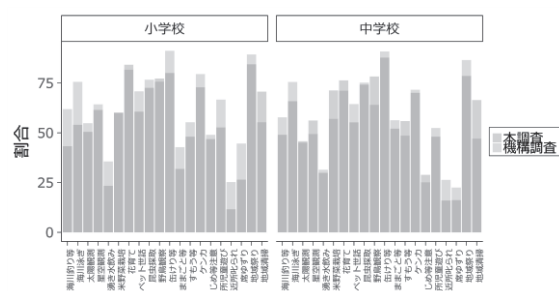


図 2 低学年時の自然・社会体験

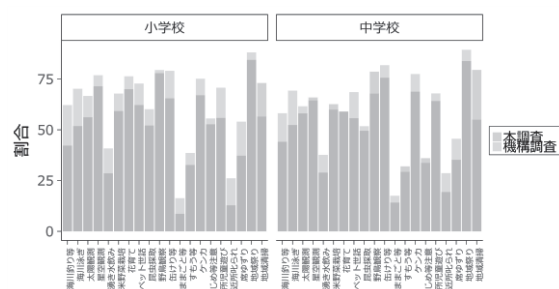


図 3 高学年時の自然・社会体験

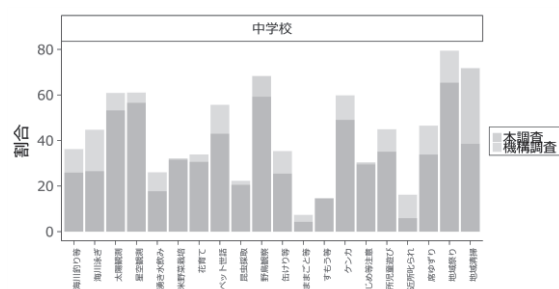


図 4 中学校時の自然・社会体験

2) 体験と資質・能力等との関連

続いて資質・能力等の全体傾向（「とてもあてはまる」「ややあてはまる」を選択した割合）を見てみると、盛岡市小中学校児童生徒の自己肯定感は著しく低いようである。その他では、「いろんな国に行ってみたい」がやや低めに出ているが（6割強程度）、それ以外の項目は7割以上（ほとんどが70%台後半以上）の子どもたちが肯定的に回答をしている。

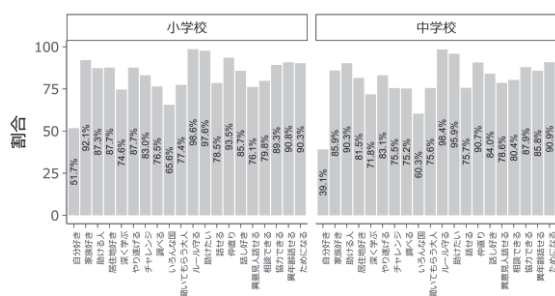


図5 資質・能力等の肯定的な回答の割合

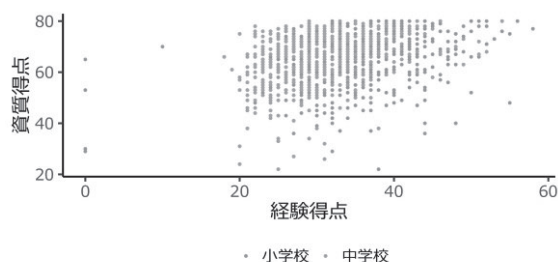


図6 経験得点と資質得点の散布図

試みに、20項目の自然・社会体験の合計点（「何度もある」を2点、「少しある」を1点としたときの合計点）を「経験得点」、20項目の資質・能力等（4～1点）の合計点を「資質得点」としてその散布図を見たものが図6である。全体として右肩上がりになっているように見える（相関係数は.28程度）が、個別項目を詳細に検討すると、経験得点別に資質得点は大きく異なる項目も、変わらない項目もあり、より詳細な検討が必要である。

4. インタビュー及び自由回答の分析結果

1) インタビューより

アンケート調査をもとに、自然・社会体験が豊富で、現在の能力や考えに肯定的に回答している児童4名、生徒1名にインタビュー調査を実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチの考え方をを用いて、分析をおこなった。

分析の結果、理論的飽和化には至らなかったが、11のコード（＜やってみよう＞・＜自分がやりたいからやる＞・＜知りたい＞・＜信頼・尊敬できる他者の発見＞・＜他者との比較＞・＜挑戦できる＞・＜挑戦させる＞・＜“経験”できる基盤＞・＜理解してくれる＞・＜ケンカする＞・＜異年齢との関わり＞）と2つのカテゴリー（【友達との“遊び”経験】・【多様な“経験”の提供】）が抽出され、

「自然・社会体験が豊富で、現在の能力や考えを肯定的に捉える」プロセスの一側面が浮かび上がった。

なかでも、子どもたちに大きな影響を与えていたのは、【多様な“経験”の提供】であった。多様な“経験”が可能になるためには、＜“経験”できる基盤＞が必要であり、そうした基盤を形成しているのが、親・祖父母・地域の祭り・子ども会行事・学童などであった。特に、親に関する語りが充実していた。こうした基盤の上、子どもたちが望んだときに＜挑戦できる＞こと、＜挑戦させる＞者がいることが、多様な“経験”の蓄積へとつながっていることが示唆された。

多様な“経験”や、友達との“遊び”経験のなかで、＜信頼・尊敬できる他者の発見＞をし、＜他者との比較＞から「悔しい」「できるようにになりたい」という気持ちが芽生えている様子が見ええた。また、多様な“経験”や、友達との“遊び”経験の蓄積が、いろいろなことを＜やってみよう＞、＜知りたい＞、＜自分がやりたいからやる＞という気持ちにつながっていることが示唆された。

2) アンケート自由回答から

自由回答「今までで、学校の勉強や学校の行事以外で一番楽しかったこと（遊びや行事）はどんなことですか。自由に書いてください。」の回答データを、KH コーダーに読み込み、計量的な分析を実施した。

名詞・サ変名詞・固有名詞のうち、全単語出現数（1268）を母数とする割合が5%以上の単語をみると、「友達」（26.1%）・「家族」（10.1%）・「旅行」（7.2%）・「ゲーム」（6.8%）などがあげられた。約30%の回答者が「友達（友だち）」を含めた回答を記入している。

そこで、共起ネットワークをおこなって、これらの単語同士（名詞・サ変名詞）のつながりを確認した。

中学生の分析結果をみると、「友達」－「ゲーム」－「遊び」－「家族」－「旅行」、「小学校」－「一緒」、「大会」－「部活」、「地域」－「祭り」という4つのグループが抽出された。

5. 暫定的なまとめと今後の課題

本報告では、地方創生時代における地方の子どもたちの育成に着目し、①地方の子どもたちの自然・社会体験は多いのかどうか、②地方の子どもたちの自然・社会体験は資質・能力等と関連しているのかどうか、またどのように関連しているのかの2つの問を立て、量的・質的に検討を行った。分析結果を再度まとめながら、暫定的にまとめ・考察を行う。

まず、機構調査とほぼ同様の自然・社会体験を聞いた項目の集計結果によれば、盛岡市の子どもたちの自然・社会体験は必ずしも多いとは言えない。さらには、年代が上がるごとに機構調査の全国平均を下回る項目が増えていくことが確認され、小学校高学年・中学校における子どもたちの過ごし方に課題があるかもしれない。

また、「全体的」な経験の度合いと、「全体的な」資質・能力等との関連については弱い相関が認められたが、個別の経験と個別の資質・能力等との関連については、その構造の分析も含め、今後の課題である。しかし、インタビュー・自由回答の分析結果からは、「自然・社会体験が豊富で、現在の能力や考えを肯定的に捉える」プロセスの一側面が浮かび上がったが、子どもたちの経験を提供する基盤があることが示唆され、特に親の影響が大きいようであった。

本報告の限定された分析だけでも、経験を重ねる環境があり、実際に経験を積むことで資質・能力等につながることが示唆されたが、盛岡市ではその経験の度合い自体が減少しているという現状が明らかになり、地方創生時代の人材育成という意味では、危惧される状況であると言える。量的・質的分析をさらに進め、発表当日は、より詳細な分析結果も提示する予定である。

【参考文献】

- 青井倫子, 2010, 「幼児の遊びと仲間たち」 住田正樹編『子どもと地域社会』学文社, pp. 41-59.
- 門脇厚司, 1999, 『子どもの社会力』岩波新書。
- 門脇厚司, 2010, 『社会力を育てる』岩波新書。
- 株式会社日本総合研究所, 2006, 「「地域の教育力に関する調査」報告」

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/c_hukyo/chukyo2/003/siryoku/06032317/002.htm (最終アクセス: 2019年5月13日)
- 柴田彩千子, 2014, 『地域の教育力を育てる』学文社。
- 志水宏吉, 2005, 『学力を育てる』岩波書店。
- 生涯学習審議会, 1999, 「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ(答申)」。
- 住田正樹, 2001, 『地域社会と教育』九州大学出版会。
- 住田正樹・武内清・永井聖二編, 2010, 『子どもと地域社会』学文社。
- 住田正樹, 2014, 『子ども社会学の現在』九州大学出版会。
- 住田正樹・高島秀樹編著, 2015, 『変動社会と子どもの発達—教育社会学入門』北樹出版。
- 中央教育審議会, 2013, 「今後の青少年の体験活動の推進について(答申)」。
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構編, 2010, 『「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書』。
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構編, 『青少年の体験活動等に関する実態調査』各年度報告書。
- 日本子ども社会学会編, 1999, 『いま, 子ども社会に何がおこっているか』北大路書房。
- 深谷昌志・深谷和子・高旗正人編, 2006, 『いま, 子どもの放課後はどうなっているのか』北大路書房。
- 野垣義行, 1993, 『生涯学習社会と子ども』第一法規。
- 田中正弘・渡部芳栄・高森智嗣・村山詩帆・津多成輔, 2016, 「東北地域の大学進学問題東京圏に進学する生徒と地元で進学する生徒の特質の差」(http://www.u.tsukuba.ac.jp/~tanaka.masahiro.ft/Tanaka/Masahiro_Tanaka_2016_09_18.pdf) (最終アクセス 2019年5月13日。)

【注】

- 1) 体験の風を起こそうウェブサイト
<https://taikennokaze.jp/about>
- 2) 盛岡市ウェブサイト,
<http://www.city.morioka.iwate.jp/shisei/keikaku/kyoikukei/1010025/1010026.html>
(最終アクセス: 2019年5月13日)。

幼保小連携の実際と幼小・保小接続の課題

山形県H市教育委員会の取組から

奥山優佳（東北文教大学短期大学部）

1. 問題の所在と目的

2008(平成 20)年の中教審答申において小学校への「適応」が課題としてとりあげられ、その後、幼稚園や保育所等と小学校との連携についてのプログラムが各都道府県によって作成されて全国的に様々な形で幼保小連携が行われてきた。2017(平成 29)年 3 月には、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、小学校学習指導要領が同時に告示され、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の 3 つ資質・能力によって幼児教育と小学校との接続が明記された。この資質・能力が育まれている具体的な姿を“幼児期の終わりまでに育ってほしい姿”として 10 項目が示され、小学校学習指導要領総則においても、幼児期の教育との接続および低学年における教育全体の充実について新たに記載された。このように、幼児教育と小学校教育とが連続性をもって教育・保育を行うことが明確に示され、「連携」から「接続」へ移行している。幼保小の連携について一前ら（2017）は、幼保小連携によって保育者・小学校教諭の実践内容の改善や専門性を高める効果があると想定できると述べている。このようなことから、これまでの連携の実際を分析し課題を見出すことで、幼児教育と小学校教育とが実践を改善して専門性を高めながら連続性をもった円滑な接続を行うための視座が得られるのではないかと考える。

筆者(2019)は、幼保小連携について山形県の実情を背景にしながら、県の事業とは別に独自の幼保小研修会を 2013(平成 25)年度から 2017(平成 29)年度までの 5 年間継続的に取り組んできた H 市（小学校 9 校、幼稚園 2 園、保育所 8 施設、認定こども園 4 施設、児童センター等 12 施設）の 2017 年度に行われた小学校 1 年生 5 月の国語科と算数科の授業 VTR を用いた研修会について検討した。その結果、幼児教育と小学校教育のそれぞれの教

育・保育において、常に子ども一人一人の具体的な様子から心の世界を考え、そこから資質・能力の 3 つの柱を視点にしながら、接続期のカリキュラム作りにおいて欠かせない幼児期から児童期にかけての発達について、より詳細に検討し共有化することが課題であるとした。特に、子ども自身が自分なりのめあてをもちながら試行錯誤するように、普段の授業や保育において主体的・対話的で深い学びとなるように意識しなければならないことが必要であること、資質・能力の特に“思考力・判断力・表現力等の基礎”の部分についての視点を意識したり、研修会などで取り上げたりする必要があることを述べた。この結果を H 市教育委員会指導主事の A 氏に伝えたところ、この課題を反映した内容になるような次年度の研修会にしたいと返答があった。2018 年度は指導主事の異動もなく前年度の課題を踏まえながら研修会が企画された。

本研究では H 市の 2018 年度に実施された幼保小連携研修会を検討することにより、幼小・保小の円滑な接続のための H 市の課題を継続的に見出していくことを目的とする。

2. 方法

山形県 H 市教育委員会が 2019 年 1 月に開催した「幼保小連携研修会」（参加者 26 人）の事例を本研究では分析する。この研修会は、幼保小が合同で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をもとに接続の視点を設定して育ちの方向性を共有することの大切さを理解し、今後の実践に生かすことを主な趣旨としている。研修内容は、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の項目のうち「思考力の芽生え」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」の 4 項目を通して学びの接続を見つめる演習となっている。演習は、育ってほしい姿の項目を挙げ（複数選択も可とする）、保育者 17 人は、幼児の育ちつつある姿のエピソードやその姿に近づけるために取り組んでいる

ことについて、小学校教諭 9 人は、授業の中で見られた児童の育っている姿のエピソードや更に伸ばすために取組んでいることについて各自シートに記入し、その後グループごとに事例を紹介し合い全体で共有化するというものである。本研究では、参加者が自由に記述したシート 39 枚を分析対象とし、着目した幼児期の終わりまでに育ってほしい項目、自由記述で取り上げる場面、具体的な姿とエピソード内容の関連について検討していく。

なお、本研究の分析対象資料は、研修会当日に参加者から資料提供の承諾を得て、後日、H 市教育委員会より提供していただいたものである。また、研修会の企画、運営、進行等は H 市教育委員会指導主事 A 氏が行っていること、筆者は H 市幼保小連携研修会の講師として 6 年間携わっていることを付け加える。

3. 結果と考察

研修会参加者 26 人が注目した幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の割合については、表 1 に示す通りである。

表 1 注目した幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の割合

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	保育者(17人)		小学校教諭(9人)		全体(26人)	
	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)
①健康な心と身体	0	0	0	0	0	0
②自立心	0	0	0	0	0	0
③協同性	1	5	0	0	1	3
④道徳心・規範意識の芽生え	0	0	0	0	0	0
⑤社会とのかかわり	0	0	0	0	1	3
⑥思考力の芽生え	14	82	5	55	19	73
⑦自然との関わり・生命尊重	1	5	0	0	1	3
⑧数量・図形・文字への興味・関心	10	58	5	55	15	57
⑨言葉による伝え合い	13	76	8	88	21	80
⑩豊かな感性と表現	6	35	3	33	9	34

保育者は「思考力の芽生え」と「言葉による伝え合い」に特に注目している。具体的なエピソードでは、仲間と活動を共にしながら試したり工夫したりしながら考えを出し合うものが多く取り上げられ、子ども同士の関係性が広がったり深まったりする中で、充実して遊んでいる子どもの様子を取り上げているものが 7 割近くあった (22 事例中 15 事例)。これに対して小学校教諭は、特に「言葉による伝え合い」に注目しており、エピソードは学習場面も生活場面もあったが、子どもの様子よりも、教育観や指導法についての記述が先行しているものが 6 割近くあった (17 事例中 10 事例)。その中でも、子どもの言動において小学校教諭から見た時に良好ではない、もしくは困る内容のエピソードを挙げ、そのためにどのように指導を行ってきたのかというものが 7 事例あった。このように、研修会に参加

している保育者は、子ども一人一人の言動を子ども側に立ってその考えや思いを受けとめ、それを育ちの過程として捉え、目の前の子どもの実情や育ちを基にして次の育ちへと導こうとする傾向にある。これに対して小学校教諭は、子どもの行動についてできるか否かという視点で捉えたり、できないことをできるように導いたり、教師が良好だと思う方向へ導いたりするなど大人側で考える傾向にある。このようなことから、両者には「育ちの姿」の視点の持ち方に違いがみられ、そのため「育ち」の意味の捉えにも違いがうかがえる。

育ってほしい姿の 10 項目のうち 4 項目を通して学びの接続を見つめるという演習であったにもかかわらず、他の項目を挙げている保育者もいる。また、表 2 や表 3 から、保育者は 1 つのエピソードから育っている姿を複数見出している。すなわち、子どもを捉える際に保育者は常に子どもの様子を多角的に捉えようとする傾向にある。これに対して小学校教諭は、1 つの育ちの姿を 1 つのエピソードで捉えようとする傾向にある。幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、「領域」が総合的に達成されていく中で見られる姿であることから、領域に対する理解が小学校教諭には十分になされていないということが言える。

表 2 参加者が挙げたエピソードの数と育ってほしい姿の項目数

エピソードの数	保育者(17人)		小学校教諭(9人)		全体(26人)
	姿1項目	姿複数項目	姿1項目	姿複数項目	
1エピソード	2	11	2	2	17
2エピソード	1	2	1	1	5
3エピソード	0	1	2	1	4
合計人数	3	14	5	4	26

表 3 一人当たりの事例数と 1 事例中の複数姿の割合

	保育者	小学校教諭	全体
一人当たり事例数	1.2事例	1.8事例	1.5事例
1 事例中の育ってほしい姿の複数項目の割合	88%	29%	58%

以上のことより今後の円滑な接続のために、子どもの育ちについて小学校教育側が幼児教育側に解説や説明を求める機会を積極的に設けたり幼保小が一緒に接続期の育ちを明記したカリキュラム作成を行ったりなど、接続期の育ちの共有化の充実が H 市の課題である。

(引用文献)

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

一前春子・天野美知子・秋田喜代美 2017 「幼保小連携の効果に関する保育者・幼学校教諭の認識—施設種・免許資格・自治体の観点から—」『国際乳幼児教育研究』第 24 号 pp.45-58

奥山優佳 2019 「幼保小連携の実践と課題—山形県 H 市教育委員会の取り組みから—」『東北文教大学・東北文教大学短期大学部教育研究』第 9 号 pp.99-110

絵本に関する歴史研究のメタ研究の試み

—心理学史的記述の現状・課題・展望を中心に—

若林陽子（東京大学大学院教育学研究科）

はじめに

今日、絵本の文化は拡大を続けている。絵本を手がける出版社や作家の数は増加し、絵本を楽しむ場も、家庭・学校・保育・図書館だけでなく、美術館・喫茶店・医療施設などにも広がっている。あわせて、近年絵本には物語の楽しみのみならず、美術やインテリアとしての価値や、世代を超えた人々の憩いを創出する役割なども期待されている。このように、今日の社会では、絵本をめぐるさまざまな言説が行き交っているといえるだろう。

本発表は、まず近代の日本における絵本の歴史に関するこれまでの研究の視点を整理する【1】。つぎに、それらのうち社会における絵本というメディアの位置づけをとらえる研究として、絵本の「論じ手」の言説に着目する意義を示す【2】。最後に、現状このような「論じ手」研究の多くを占める心理学史的記述の内容を紹介し、研究の課題と可能性について考察する【3】。

【1】先行研究群の見取り図

日本の近代の絵本を扱った歴史研究は、
（1）絵本自体を解釈する研究、（2）絵本をめぐる人々の活動や言説を対象とする研究に大別される。つまり、（1）は先行研究の筆者が絵本について直接分析している研究、（2）は先行研究の筆者が絵本をめぐる人々の活動や言説を明らかにしている研究である。

（1）絵本自体を解釈する研究

この研究は、過去出版された絵本について、文学や美術としてのテキストの意味を解釈しようとする。とりわけ、出版当時の子ども観や生活観、歴史観を絵本に読みとろうとする傾向がある。

【例】（瀧川, 2006）（阿部, 2011）（大橋, 2015）

（2）絵本をめぐる人々の活動や言説を対象とする研究

この研究は、絵本をめぐる人々の役割に応じて以下の4つに分類できる。

①作り手に着目し、テキストまたは商品としての絵本が生産される背景を明らかにする研究〈作家・画家論、出版史など〉

【例】（永田, 2004）（野上, 2017）

②使い手に着目し、保育などの実践を通じて絵本に見出された意味を明らかにする研究〈保育実践史など〉

【例】（浅野, 2011）（清水, 2012, 2013）（若林, 2018a, b）

③作り手と使い手の媒介者に着目し、絵本の移動や蓄積の様子を明らかにする研究〈出版統制や検閲の歴史・図書館史など〉

【例】（浅岡, 1991, 1994）（高原, 2015）（佐々木, 2016）（谷, 2016）

④論じ手に着目し、学術研究や批評で絵本について議論される内容を明らかにする研究〈絵本研究史など〉

【例】多くが心理学史的記述であり【3】で詳述

【2】絵本の「論じ手」の言説に着目する研究の意義

上記の先行研究のうち、絵本を芸術作品や出版物といったモノの特徴に還元しやすい（1）と（2）①の蓄積は多い。それに対し、（2）②-④とりわけ④は蓄積が少ない。ただし、絵本をめぐる論考を一次資料として「論じ手」の言説に着目するこの方法論は、書物の社会史研究（Darnton, 2001）、および子どもとメディアに関する知識社会学的研究（高橋, 1992；大多和, 1999）によって支持される。

本についてなされた議論の内容に着目するという方法論は、本というメディアや読書という行為の社会的構築を明らかにしてきた書物の社会史研究において、有効な視点のひとつとして位置づいている（Darnton,

2001)。また、子どもの育ちや教育とメディアの関係についての言説の歴史を明らかにした知識社会学的研究（高橋，1992；大多和，1999）も、本をめぐる論考に着目する④の関心と類似している。

上述の研究は、書物あるいは子どもへの関心に即して「社会にとってメディアとは何か」を問うているといえる。したがって、絵本についても同様に、「論じ手」の言説に着目することは社会における絵本というメディアの位置づけを明らかにする可能性を拓く。

【3】心理学史的記述の現状・課題・可能性

これまでなされた絵本の「論じ手」の言説に着目する研究（佐々木，1988, 1989；川勝，1999；永田，2001, 2004, 2013；藤本，2002；浅野，2011）の多くが、心理学史的記述によって構成されている。これらは、一次資料である論文を網羅的に紹介する形式が多くその点には課題があるが、絵本が戦前から心理学と呼ばれた学問の研究対象になっていたという重要な事実を示している。以下、このような心理学史的記述の現状および課題と可能性を整理する。

・心理学史的記述の現状

絵本を扱った論考が書かれ始めた時期は1930年前後からであり、これらは主に絵本の色や線などの品質向上を目指す調査や、子どもの興味を明らかにする実験・観察中心の心理学研究である（東京市日比谷図書館，1930；霜田，1937など）。1938年に内務省が出版社に各種改善を命じた「児童読物改善ニ関スル指示要綱」の通達以後、1940年代を中心に研究は増加した（牛島・矢部，1943；村山，1943など）。この要綱の基本理念は、「俗悪な」出版物を実際に排した点において当時の心理学者によって支持された。

先行研究の戦後に関する記述は戦中までよりもさらに少ない。戦後直後も戦中までの研究と類似した研究が竹田俊雄や柏木恵子、三木安正などによって行われたほか、戦後日本で初めて出版された翻訳ものの物語絵本に対して心理学者の早川元二や村瀬孝雄が高い評価を与えている。また、1970年代から幼児と絵本の関わりを研究してきた佐々木

宏子は、絵本心理学の構築を試みる斬新な博士論文（佐々木，1998）をまとめている。

・心理学史的記述の課題・可能性

上記より、日本において戦前から、心理学の実験や観察は絵本自体がもつ品質を査定する道具として機能した面があったことが読みとれる。換言すれば、心理学として書かれた論文が、絵本自体の価値について積極的に提言してきたといえる。

ただし、その価値が例えばどのような基準によって測られあるいは測られなくなったかなど、心理学研究としての具体的な問いや方法論の変遷を追うことによって、絵本をめぐる価値観の変容を今後問う必要がある（①）。これは、絵本をめぐる価値観の変容を心理学史として明らかにする試みといえる。また、この試みは、絵本をめぐる価値観を内包した心理学の言説と、保育や育児実践のなかで生まれた絵本をめぐる言説の関係の解明にも発展しうる（②）。これら①②は、社会の言説のなかで絵本というメディアに価値が見出され共有されてきた歴史を明らかにするための重要な視点になると考えられる。

おわりに

本発表は、絵本に関する歴史研究がこれまで採用してきた視点を明らかにし、そのうち絵本をめぐる論考の歴史研究の意義を確認した。最後に、その成果である心理学史的記述の現状と課題を指摘した。絵本に関する歴史研究の枠組みに関するメタ研究を試みたともいえよう。

本発表は、絵本に限らず広く子ども向けメディアの歴史を研究するための視点や方法論の問い直しを促している。テレビやSNSの受容など現代的課題をしばしば扱う「子どもとメディア」「子どものメディア」研究では、研究視点や方法論の自己反省が行われているのに対し（山田，2004；藤田，2009）、子ども向けメディアの歴史研究については十分な振り返りがなされているとは言えず、今後の充実が求められる。

戦後少女雑誌における編集方針の転換と読者の様相

—『少女』（光文社）および『少女ロマンス』（明々社）を中心に—

田中 卓也（静岡産業大学）

【はじめに—研究の目的と先行研究の検討—】

本発表は、第二次世界大戦後に光文社（東京都文京区音羽）から出版された少女雑誌『少女』および明々社より発刊された『少女ロマンス』の二誌に焦点を当てながら、両誌における誌面内容および構成、さらに誌面に集うことになった読者らの性格・特徴を見いだすことが目的である。

『少女』誌は光文社から出版された1948（昭和23）年2月に少女雑誌として発刊された。光文社の設立は、講談社と大きく関わっていた。それは講談社が戦争協力をしたと責任が追及されることになり、解散になった際の別店舗というかたちで組織された出版社であった。ゆえに光文社は講談社の子会社の位置づけにある。

同社の発刊した『少女』は、戦前から発刊されていた『少女倶楽部』（1923年から1962年まで継続。戦後は『少女クラブ』に改称）と並び称されるほどの売り上げを誇っていた。戦前からの少女雑誌にみられる小説、物語、付録で人気を博した『少女倶楽部』に対し、『少女』誌は、自由奔放な画風で、レイアウト原稿も無視するほどの、自由な雑誌として発刊された。また表紙に洋画家であった木下孝則を採用した。木下の絵は自由な画風であり、少女読者の目を釘付けにした。この相乗効果で『少女』が当時の読者の人気雑誌に上りつめた理由がある。ライバルの集英社は、『少年ブック』（1950年）や『少女ブック』（1953年）、さらに同誌の幼年版として刊行された『幼年ブック』（1959年刊行）を発刊しながら、1950年代以降両出版社は、売り上げで競合することになっ

ていった。少女雑誌では、「投稿欄」がかならずといってよいほど設けられていた。「○○クラブ」、「○○ポスト」、「通信欄」、「通信」、「○○のお部屋」等様々なものが存在した。投書欄では投書家と編集者が投書で交流を図った。また投書家は、「編集者」にニックネームなどを付けて呼称し、気軽に呼び、近い距離で交流をともした。また「投書家」らは誌面上で「少女ブック」を「少ブ」と略して呼び、自らを「ファン」と称し、愛読者であることを宣言することもよく見られている。同誌では、読者共同体の形成がみられず、編集者と読者とのやりとりとして交流が求められている。また略語の「幼ブ」、「愛読者」を「ファン」と称し、投稿欄のなかで読者が言葉を使用していることを見いだした。これまでに発表者は明治期から昭和戦前期にかけて発刊されてきた児童雑誌に着目し、読者の性格や特徴について明らかにしてきた。そこでは、誌上で仲間を見つけ、交際し、次第に誌友同士の絆・結束を結ぶようになり、いわゆる「読者共同体」を形成したことについて検証してきた。また投書欄を通じて、読者等の共同体「われわれ」というアイデンティティを見いだしたとされる。しかしながら戦後に発刊された児童雑誌においても読者共同体が存在したのかという問題は未だ残されており、その問題を解明することを試みるものである。

さて「読者」に焦点をあてた研究はこれまでに多くの蓄積が存在している。①今田絵里香『少女の社会史』では『少女の友』・『少女倶楽部』を対象とし、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」をいかにとらえ、受け入れたのかについて分析・考察を試みた。②本田和子『女学生の系譜』では女子学生の読者共同体の存在を指摘し、「少女幻想共同体」と名付けた。また③川村邦光は、その著書『オトメの祈り』において、明治後期の少女雑誌を考察し、投稿欄を通じて、女学生の資格の有無に関わらず、ペンネームを用いて『少女』という虚構集団を形成することを明らかにした。川村は「オトメ共同体」とその読者集団を呼称した。発表者はこれまで指摘されてこなかった戦後のわが国における「児童」に着目し、戦前および戦後の児童雑誌の発行された背景を概観することで、当時の子ども読者の姿が浮かび上がってくると考える。

【『少女』の登場と同誌の特徴】

1948年に発刊した『少女』は、戦後の新しい少女文化を生み出した。それは少女読者らが好んで購読する久米正雄、サトウハチローらの小説や長谷川町子、倉金良行、松本かつぢ、高橋真琴らの作品を掲載した。倉金の「あんみつ姫」、手塚の「ナスビ女王」、「そよ風さん」は人気を博し、読者の増加にもつながった。

また読者の投稿が容易であったことも挙げられる。それまでの少女雑誌では、投稿欄に投書を自ら執筆し、出版社に送付するというものであったが、同誌では、筆不精の読者らのため、自らの写真を投稿し、「愛読者アルバム」というコーナーが設定され、そこに写真が掲載されるしくみになっていた。そのため同誌の読者層が小学生の女子であったことはうなづけるものである。作文能力、優秀な腕を持つ女子読者だけでなく、苦手な少女読者も同誌の愛読者仲間に入れるようになった。

【『少女』誌の誌面編集方針の固辞】

『少女』誌は以降も、小学生女子読者を中心

に読者を確保していった。しかしながら『少女ブック』、『女学生の友』などのライバル誌が次々と登場してきたが、従来の編集方針を崩すことなく、『少女』の雑誌を貫いた。しかしテレビの登場や週刊誌の登場など時代の流れには勝てず、1963（昭和38）年2月に休刊が決定された。およそ15年にわたって少女雑誌を先導してきた役割を終えることになった。

【『少女ロマンス』の発刊と廃刊】

『少女ロマンス』は、全56ページ程度の薄い雑誌として発刊された。紙質も粗悪なものであったが、短編小説、詩、ファッションなどを盛り込みながら、少女読者を獲得した。しかし「ロマンス」という言葉への羞恥心から次第に少女読者が離れていくことになった。1950年代以降、少女雑誌における読者の価値観、個人主義化がみられるようになり、雑誌も方向転換が迫られるようになるが、両誌は時代に乗り遅れず方向転換できないまま、廃刊に至った。

【参考文献】

- ① 『少女』（光文社）1948年～1962年、大阪府立中央図書館国際児童文学館所蔵。
- ② 『少女ロマンス』（明々社）1949年～1952年。熊本県菊陽町図書館所蔵。
- ③ 今田絵里香「少女雑誌における『少女ネットワーク』の誕生—昭和初期の少女雑誌投稿欄分析を中心に—」（『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第53号）。
- ④ 村崎修三『昭和懐古 思い出の少女雑誌物語』（熊本出版文化会館、2018年）。
- ⑤ 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13号、2014年）。
- ⑥ 田中卓也「戦後少女雑誌『少女サロン』の発行と少女文化の胎動」（『関西教育学会年報』第40巻、2016年）。

テレビ時代の幼児向け音楽番組を再考する

—『なかよしリズム』(1966年-1987年)を事例として—

葉口 英子 (ノートルダム清心女子大学)

1. はじめに

本研究は、日本放送協会(以下 NHK)の教育テレビ番組「幼稚園・保育所の時間」(以下「幼保の時間」)枠内で放送された音楽番組『なかよしリズム』に着目し、映像分析を通じて番組の通時的変遷も踏まえた実態と特質を考察する。

筆者は「テレビ時代の放送教育にみる幼児番組の成立と浸透—NHK「幼稚園・保育所の時間」の音楽番組を事例として—」(2018年)において、1958年から2006年までの「幼保の時間」の音楽番組について調査した。調査の結果、一連の番組が文部省をはじめ、放送教育に関連した研究組織の振興を背景に、他の校種と同様、指導要領に基づき制作され、幼稚園・保育所での集団視聴による教育的活用を目的として受容された経緯が明らかとなった。

ただし、前述の調査では、番組に関する一次資料が番組テキストと教育放送、学校放送に関連した年史に限られていたため、多くの情報が文字・写真から得たものであった。したがって番組の目標やプログラムが活字上での確認でしかなく、それらがテレビ番組としていかに実践されたのか知り得ることができなかった。研究対象が映像・音声・音楽から成る視聴覚メディアテキストであることから、これまでの調査結果と実際の映像と照合し、テレビというメディアの特質を踏まえた上での実態を把握する必要があると考えた。

2. 先行研究

小川・小笠原編『幼児放送教育の研究』(1989年)は当時放送された「幼保の時間」の一連の

番組をテキスト分析し、評価した論考集である。第8章『「なかよしリズム」の番組分析』(井口・今井, pp. 153-178)では昭和58年度から60年度の33本の番組映像について構成・歌・登場人物と曲・歌の楽曲分析をおこなっており、番組の詳細が確認できる。また子ども番組・幼児番組の概要に関しては、NHK放送文化研究所研究員の小平さち子氏や宇治橋祐之氏による一連の研究を参考とした。ただし、本研究対象がマイナーな番組であるため、一次資料や先行研究が乏しいのが現状である。

3. 調査対象、方法

NHK 番組アーカイブス学術利用トライアル(2018年度第4回採択)にて1971年度から1987年度までの『なかよしリズム』に関する261本(1981年以前は7本のみ)の番組映像を閲覧し、分析した。まず番組テキストから得た内容の情報(ねらい・プログラム・出演者・歌等)と映像とを照合する作業をおこなった。次に①構成②映像演出(ショット・アングル・カメラワーク・アニメーションの種類等)③登場人物・キャラクター④台詞・演出(表情・パフォーマンス)⑤音楽アレンジ⑥ダンス・振り付け⑦スタジオ・大/小道具⑧その他、の項目について分析した。

4. 分析結果、考察

『なかよしリズム』は1966年度から87年度の長期に渡って放送された。番組の「子どもたちが本来持つ生き生きしたリズム感覚を刺激し、より豊かな音楽性を身につけ、音楽の楽し

さを感じとる」というねらいの文言は大きく変わらないものの、内容は経年で大きな変化が見受けられた。例えば、番組構成は出演者の交代を機に改変しており、約 20 年の間に 10 区分が確認できる。同じ番組タイトルでも内容は大きく変化した。

番組全体の特質を通時的に捉えると、1. エンタテインメント性の強調、2. 音楽と映像（アニメーション含む）の相乗効果をねらった演出、3. 登場人物への親近感の醸成、という点があげられる。まず、番組構成はエンタテインメント重視の音楽バラエティショーとして提示された。15 分間の内容は、出演者のダンスを伴う歌が中心であるが、一部の楽曲はペーパーアニメやクレイアニメなどのアニメーションとして提示されたり、スタジオでの大・小道具を用いたり、出演者同士や人形との会話も含むショー型の構成である。幼児を魅きつけるため、時代によって趣は異なるものの、映像や音楽のアレンジ、登場者の演出、振り付けやダンスのエンタテインメント性が強調された。また当時の学校放送は「生・丸ごと・継続」という視聴原則に基づき、収録番組への移行後もスタジオでのライブ感のあるパフォーマンスが実践され、同時性を強調する演出がなされた。

3 点目として、出演者の人物・キャラクターによる「親しみを持たせる」演出である。教育テレビの幼児番組では、まずはテレビに対し幼児が親しみを持てるよう腐心する。そこでお兄さん、お姉さん、おじさん、キャラクター（人形・着ぐるみ）が登場する。この出演者の設定・演出と歌・音楽表現をいかに結びつけるかの試行が重ねられ、またそのパフォーマンスの力量や魅力に依存する傾向が強いことがわかった。

最後に、出演者の「テレビの前の“お友達”、あるいは、“みんな”」という呼びかけの定型化が示すように、幼児の日常生活にテレビの存在や視聴を定着させ、ブラウン管越しに、人物ひいては番組やテレビそのものに親しみや愛着

を抱かせようという作り手の意図がみられた。当時のお笑い番組やアイドル文化の流用もあり、テレビ文化や流行を反映する点にも同様の論理がはたらいたことが理解できた。

当番組は特殊な子ども番組でありながらもテレビ全盛期の幼児向けの音楽番組として幼児を取り巻くメディア環境やテレビ文化を構築したメディアテキストであることが確認できた。

5. おわりに

本研究は、幼児向けの音楽番組が放送技術、映像技術の進展とともに、幼児を取り巻く同時代のテレビ文化や流行を取り入れながら、変遷の経緯を辿ったことを確認した。それは、テレビを通じて、幼児向けの歌・音楽・音楽リズムを学校放送としていかに提供するか、試行した軌跡ともいえる。

今後の課題として、番組が幼稚園教育要領・保育所保育指針の音楽・リズム・身体表現の領域を内容にどのように反映させたのか、放送制度をはじめ、作り手や出演者を含む制作の場にも焦点をあて、公共放送がテレビを通じて幼児向けの音楽番組をいかに提供したか、より詳細に検証したいと考える。

【引用文献】

小川博久・小笠原喜康編著(1989)『幼児放送教育の研究—情報環境としての放送番組と保育実践—』川島書店
葉口英子(2018)「テレビ時代の放送教育にみる幼児番組の成立と浸透—NHK「幼稚園・保育所の時間」の音楽番組を事例として—」環境と経営第24巻第2号(静岡産業大学論集), pp.73-89

【謝辞】

本研究は、「2018 年度第 4 回 NHK 番組アーカイブス学術利用トライアル」の研究成果である。また「放送文化基金平成 29 年度研究助成（人文社会・文化）」「2018 年度基盤研究 C（課題番号 18K02465）」の助成による研究成果である。

『窓ぎわのトットちゃん』と『いたずら者馬小跳』の比較研究

—アイデアとしての子ども・家庭・学校・社会—

盧静陽（立命館大学大学院文学研究科）

1. はじめに

2003年、黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』（講談社1982年初版、以下『トットちゃん』）の中国語版『窗边的小豆豆』が南海出版公司より出版された。この年から2018年まで連続16年間、同書は中国児童図書部門のベストセラーとなり、販売部数は累計1100万部を超え、中国児童図書部門の単行本販売記録を更新した。一方、同じ2003年に、中国児童文学作家・楊紅桜の『淘气包马小跳（いたずら者馬小跳）』シリーズ（以下『馬小跳』）の第1作が出版された。本シリーズは2018年までに26作を数え、販売数量は4000万冊を超え、やはり児童図書部門の「寵児」となっている。

両作品の舞台は、第二次世界大戦前の日本、21世紀初頭の中国と異なるが、そこに描かれた主人公の子どもと、主人公を取り巻く家庭、学校、地域社会の姿には数多くの共通点が見られる。本発表では、『トットちゃん』と、『馬小跳』シリーズの中の『貪玩老爸（遊びに没頭するお父さん）』、『天真妈妈（単純なお母さん）』、『轰隆隆老师（ゴロゴロ先生）』、『笨女孩安琪（愚かな女の子—エンジェル）』、『同桌冤家（デスクメイト・路曼曼）』の5編をテキストに用いて、両作品の主人公、親、教師、友だち、地域の人びとの比較分析を通して今日の中国におけるアイデア（理想像）としての子ども・家庭・学校・社会のイメージの様相を探る。

2. アイデアとしての子ども

「トットちゃん」は作者の黒柳徹子自身を、「馬小跳」は作者の楊紅桜が6年間の小学校教師生活の中で出会った何人かの「いたずら者」をそれぞれモデルとして創作されたものである。ほとんどの大人にとって、「トットちゃん」も「馬小跳」も「いい子」の評価枠には当ては

まらないだろう。だが、このような「持て余し者」は魅力的である。2人とも、肉体的なハンディキャップがある友達のために他の生徒に立ち向かっていき、その子の力になろうとする。また怪我をした動物を見つけると必死で看病する。

「トットちゃん」の黒柳徹子はユニセフ親善大使などとして活躍している。一方、「馬小跳」は成人して優秀なデザイナーになるが、そのモデルとなった実際の「いたずら者」たちは「一人前の立派な人間になっている」¹。

「トットちゃん」が通ったトモエ学園の小林宗作校長は「どんな子も、生まれた時には、いい性質を持っている」という子ども観を主張する。小林校長にとって一人一人の子どもが特別な存在だ。一方、『馬小跳』において、「馬小跳」のような好奇心旺盛で責任感と同情心が強く、活発で楽観的な性格、また「エンジェル」のような「純朴で善良な性格を持った、天使のような可愛い」²子どもが、理想的な子ども像である。

3. アイデアとしての家庭

トットちゃんの母親はトットちゃんが元の学校を退学させられた時、この退学のことをトットちゃんに話していなかった。「（いつか、大きくなったら、話しましょう）」と、決めていた」³。母親はすぐに子どもを責めるのではなく、子どもの立場に立って事情を考え、子どもを信じて尊重する。黒柳徹子は『トットちゃん』の「あとがき」に、「ここで私は、私の母に、心からの感謝を伝えたいと思います…こういう母に育てられた事も私の幸せでした」⁴と記す。

一方、「馬小跳」の父親・馬天笑のモデルは作者・楊紅桜の父親だという。馬天笑は楽観的で「世界で一番遊べる」人、「かつて自分も子どもだということを忘れず、周りの子どもが学業のため〈童心〉を奪われた状況にあっても、

¹ 楊紅桜：『淘气包马小跳-貪玩老爸』 浙江少年儿童出版社 2017年第30刷 160ページ。

² 楊紅桜：『淘气包马小跳-笨女孩安琪』 浙江少年儿童出版社 2017年第30刷 170ページ。

³ 黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』講談社1981年 20ページ。

⁴ 同上 270ページ。

馬小跳の〈童心〉を守ってやる」⁵。

馬小跳の母親の一番の特徴は「単純さ」だ。彼女は馬小跳を一人前の男と見なし、馬小跳の審美観を尊重し、馬小跳が好きな長い髪をのばす。成績だけで子どもを評価せず、皆から「愚か者」と呼ばれるエンジェルの純粋さが好きである。

トットちゃんの母親も、馬小跳の両親も、わが子のことを大人に劣らない独立した思考力を持っている人間と見なして尊重する。こういう両親がいる家庭が、アイデアとしての家庭像として描かれている。

4. アイデアとしての学校

中国の教育家・葉瀾は『教育の魅力 創造の中から見つける』（2016）において、「青少年期に出会った教師から教えてもらったものは生涯にわたって影響を与え続ける。一生に一人、いい先生に出会えれば、その一生は幸せなものになる」⁶と述べている。

『トットちゃん』の小林校長はスイスの音楽教育家ダルクロズの「リトミック」を「トモエ学園」に取り入れる。「どんな子どもも生まれた時には、いい性質を持っている。それが大きくなる間に、いろいろな、周りの環境とか、大人の影響で、スポイルされてしまう。だから、早く、此の『いい性質』を見つけて、それをのばしていき、個性のある人間にしていこう」⁷という教育理念を説き、運動会とか、学校の設置とか、授業とか、色々なことに心を込めて、子どもの創造力を呼び覚まし、想像力を発達させ、子どもの心身両面の発達と調和を願う。その姿はアイデアとしての教師像と言える。

一方、「自信がある子どもと劣等感がある子どもの人生は完全に違う」と信じる楊紅桜は、自身の6年間の小学校教師生活をモデルにして、美しく優しい林先生と、ユーモアがあり、味気ない理科を面白くさせる雷先生のキャラクターを創作する。林先生は「共感する心」を持ち、「持て余し者」とされていた馬小跳に対して他の子どもと平等に接し、馬小跳のずば抜けた想像力と〈童心〉に気づく。根気強く、子どもを信じて、愛の力で子どもを慰める。トッ

トちゃんや馬小跳のような子どもにとって、小林先生と林先生のような教師がいる学校はアイデアとしての学校と言えるだろう。

5. アイデアとしての社会

『トットちゃん』の舞台は第二次世界大戦前の日本である。軍靴の足音は社会の隅々にまで聞こえ始めていた。だが、そんな時代にあっても、畑の先生とか、学校の小使いの良ちゃんとか、温泉旅行地のおじいさんとかのように、自分ができることをやり、最大の善意を発揮して子どもを守ろうとする人間がトットちゃんの周りには存在した。戦争の暗い影が忍び寄る中で生きるトットちゃんにとって、これらの人びとの存在は大きな救いとなっている。

一方、『馬小跳』の社会背景は21世紀初頭の中国である。教育競争が厳しく、中国全土の小・中学校において「受験教育」から、児童・生徒の個性の多方面にわたる発達を目指す「素質教育」への転換の時期である。「受験教育」に支配され、成績だけで子どもの優劣が判断される状況の中で、馬小跳やエンジェルの純粋さ、善良さ、〈童心〉に注目するテレビの記者や、エンジェルの演技の才能を発見して彼女を子どもドラマの主役に抜擢する女性監督、馬小跳の生き生きとした姿を賛美する路曼曼のおばあさんなどが登場する。トットちゃんや馬小跳のような子どもにとって、自分のことを理解し尊重してくれる人たちが周りに存在する社会は、アイデアとしての社会と言えるだろう。

6. 終わりに

今日の中国においては、「素質教育」の推進に伴って、「児童生徒が教育の主体であり、それぞれの児童生徒は独特な存在であって主体性を持っているという、児童生徒の個性を尊重する新たな教育観が、中国の国内で広く認識されるようになった」⁸。こうしたことから、『トットちゃん』と『馬小跳』に描かれた、子どもの自主性と個性を尊重し、子どもの心身両面の成長を発達させる家庭・学校・社会こそ、今日の中国におけるアイデアとしての家庭・学校・社会と言える。

⁵ 楊紅桜：『淘气包馬小跳-貪玩老爸』 浙江少年兒童出版社 2017年第30刷 158ページ。

⁶ 葉瀾『教育の魅力 創造の中から見つける』
<https://www.201980.com/lizhi/jiaoyu/14876.html>

2016年8月。

⁷ 『窓ぎわのトットちゃん』268ページ。

⁸ 「教学与课程改革」 中華人民共和國教育部サイト
http://www.moe.edu.cn/jyb_sjzl/moe_364/moe_302/moe_368/tnull_4404.html

テーマセッション

子ども社会をフィールドワークする

趣旨説明 南出和余（神戸女学院大学）

報告者1 金南咲季（愛知淑徳大学）

報告者2 山口季音（至誠館大学）

報告者3 針塚瑞樹（別府大学）

I. 趣旨説明

現在、人文社会科学の多領域において、フィールドワークを調査の手法とした研究が盛んに行われている。各学問領域によってその定義は若干異なり、また時代とともに変遷を経ているものの、少なくとも質的調査法としてのフィールドワークは、調査者自らが対象とする社会で参与観察を行い、人々の生活や視点から対象を理解しようとするスタンスは共有していると言ってよい。

しかし、フィールドワークは調査者と対象者の交渉のうえに実現されるため、その手続きや具体的な方法は一般化しにくく、入ってみないとわからないことも多い。これは想定しなかった発見を導く一方で、調査への期待や倫理観に関する調査者とフィールドの人々とのズレを生じさせることにもなる。ことに、子どもを対象としたフィールドワークは、大人である調査者が、対象とする「子ども」をどのように捉え、どのように向き合い、どのような関係の下で調査を行うかは、調査の目的や各調査者の意向、あるいはその時々偶発性に寄るところが大きい。しかしそうした調査者の関わりや立ち位置が調査の成果に少なからず影響を及ぼすことも、また事実である。

こうしたフィールドワークの可能性と難しさに関する議論の上にフィールドワークを発展させるためには、各調査者がフィールドワークをどのように実施しているのかという経験知を蓄積させ、その手続きと方法の基礎に関する理解を共有し、議論を深めていくことが重要である。

本テーマセッションでは、子どもを対象にフィールドワークを実践している報告者の経験をもとに、子どもを対象としたフィールドワークについて考えたい。具体的には、各報告者の、調査者の動機から導かれるファーストコンタクトの手続き、フィールドワークの方法、対象とする子どもとの関係の変遷、また調査者（の存在と調査すること）が対象者に与える影響についての自覚、という観点から、各々の経験を共有していただく。

各報告者の学問背景は、教育社会学+都市社会学（金南）、教育社会学+児童福祉学（山口）、文化人類学（針塚）と多義に渡り、フィールドワークを実施する場所も、国内外の学校や福祉施設とその周辺の地域社会と流動的である。この流動性は、対象を総体的に捉えようとする自ずと子どもが生きている関係、空間は広がることを意味している。

また、それぞれの発表は、各報告者の博士論文研究時の経験に基づいており、いうならば各々が本格的にフィールドワークを実施した最初の経験である。初めてゆえの試行錯誤と真摯さのなかで導かれる経験が、フィールドワークのプロセスの検討を促し、さらに各調査者の「自覚」が、調査者と対象者が鏡となって「子ども」の特徴を映し出す。一言に「子ども」といってもその年齢層や置かれている状況、状況に左右される立場はさまざまである。それゆえ、「子ども」の定義から入るのではなく、むしろフィールドワークの過程にこそ「子ども」が見えてくる、というのが本テーマセッションのねらいでもある。

報告者の経験を口火に、フロアの参加者と議論を重ね、「子どものフィールドワーク」の可能性を見出したい。（南出 和余）

II. 子どもをとりまく学校と地域の関係性—社会調査における対象・方法・表象をめぐる諸論点—

1. はじめに

報告者は、2013年4月～2017年3月にかけて、ある新興のコリア系外国人学校T校（中学・高校に相当する中等・高等部を併設）とその周辺地域（被差別部落やイスラムモスク等を含む多様な社会文化的集団が集住）をフィールドに調査を行ってきた。具体的には、T校に焦点を据えつつ、地域社会における様々な主体間の接触と変容を描き出すことで、共生の生成・展開動態とその論理を明らかにすることを目的として、各種資料の分析、各場面での参与観察、計52名（地域住民、公立学校教員、T校教員・生徒、モスク関係者など）に対するインタビュー調査を行った。

2. カテゴリーを入口としないフィールドとの出会い

社会調査では、何らかの学問的関心に基づいてフィールドの選定と交渉を行い、調査に至ることが多い。あるいは、支援活動等に参与するなかで問題意識を得て、調査に至ることも少なくない。しかし報告者の場合、フィールドとの出会いは、学問的関心に動機づけられたものでも、支援活動等に参与するなかで生まれたものでもなく、極めて偶発的なものであった。具体的には、学部生時代に参加した東北での震災ボランティア中にT校や地域の人々と偶然に出会い、その後誘われるままに学校に遊びにいき関係性を築いていくなかで、次第に知識や問題関心が育まれ、研究調査の「フィールド」として関わるようになったという経緯がある。専攻も異なっていた当時の私は（恥ずかしいことに）、「多文化共生」に対する関心も、「外国人学校」、「在日コリアン」や「被差別部落」等に関する何らの知識も持ち合わせておらず、ただ目の前にいる先生や子どもたちとの関係性のみがフィールドとの接点だったといえる。

「在日コリアン」「被差別部落」「イスラム」「中国帰国者」といったカテゴリーやそこに

横たわる「社会問題」を入り口とする出会い方は時に、現場の人々（特に子ども）による「対象とされること」への違和感や拒否感の表明にもつながりうる。自身の調査では、上記のようなカテゴリーを入口としないフィールドとの出会い方が、後に調査として関わる際のポジショナリティや関係性を規定する側面があったと考えている。本報告では、学問的関心や社会的課題解決の志向を背景とする関わり方の重要性も踏まえた上で、あまり表立って語られることのない偶発的でパーソナルな要素が、フィールド調査に与える影響とその重要性について考えてみたい。

3. 研究倫理と「カテゴリー化」の暴力性

佐藤郁哉（2017）は、インタビュー調査では『あなたにこそお話を伺いたかった』というような点が、相手に対して確実に伝わるようにしておく必要がある」という。しかしそれは、特に「マイノリティ」の子どもを対象とする場合大きな困難を伴う。対象選定の根拠となるカテゴリーを伝えることは（たとえ便宜的・暫定的なものであっても）他者表象の暴力性を伴いうるからだ。また、仮に明言しないとしても、対象に据えること自体が放つメタ・メッセージの暴力性も十分に自覚しておく必要がある。以上のような、研究倫理に纏わる困難についても議論したい。

4. フィールドと論文のあいだ：再び立ち現れる「カテゴリー化」の呪縛

最後に、フィールドと論文のあいだに存在する隔たりについても論点として取り上げたい。報告者は、フィールドでは批判的に問うていたはずのカテゴリーが、字数の限られた論文執筆の段になると再び姿を現してしまうことに度々悩まされた。教員や子どもたち自身も詳細に認識していないカテゴリーを把握することの難しさや、そもそも、そうした現場で意識されていないカテゴリーをあえて持ち出すことへの違和感。また、単純な図式には決して還元できない複雑で微細な差異を、いかに分析に取り込み表現すべきかをめぐる葛藤。こうした論文とフィールドの間の隔たりをいかに埋めることができるのかについても考えてみたい。（金南 咲季）

III. 子どもと調査者の関係形成の諸相—児童養護施設での調査経験から—

1. はじめに

子どもを対象とするフィールドワークを実施する際、子どもと調査者との関係は当初、不明瞭なことが多い。というのも、子どもの年齢にもよるが、調査の依頼や実施にはほとんどの場合大人の介入を伴うからである。調査開始の段階で初めて会う子どももいるし、調査の具体的な内容についてはよくわからないままの子どももいる。調査者は、調査開始とともに子どもとの関係を形成していくのである。

フィールドワークに関する多くの文献で指摘されているように、調査を実りあるものにするためには、フィールド先から受け入れられる必要がある。そのためには、子どもとの関係をどう築いていくのかが一つの課題となるだろう。

本報告では、こうした課題について、報告者の児童養護施設での調査経験に基づいて考えたい。報告者は近畿圏の児童養護施設で調査する機会を得、2011年4月から2年間、施設でのフィールドワークを実施した。児童養護施設とは、何らかの事情により家庭で暮らせなくなった子どもが生活する児童福祉施設である。施設では職員によって子どもの生活が保障され、生活面や心理面で支援が必要な子どものケアが行われている。

なお、報告者が主に関わったのは小学生であるため、ここでいう子どもは主に小学生を指している。

2. 即興的な関係形成

報告者の悩みの一つは、児童養護施設が子どもをケアする場であるとともに、子どもの私的な場でもあることだった。つまり、調査者の存在が、子どもの普段通りの活動の邪魔になるのではないかという懸念である。

調査当初、このような環境の中で子どもたちとうまく関わっていけるのか、そしてそのためにはどのような方法があるのかを模索

していた。しかしこうした考えは時間が経つにつれ、次のような経験で変化した。

まず、子どもとの関係は日に日に変化する流動的なもので、さらには即興的な側面もあったことから、大人が想定する「関係」とは別の視点が必要と実感した。子どもが名前も覚えてくれない日が続くこともあれば、偶発的な出来事によって一日で親しくなることもあったからである。

次に、上記の経験から、子どもとの関係形成の方法はそのフィールドで独自のやり方があり、調査者自身が自らの行動を振り返った際に見えてくるものと考えようになった。そのため、報告者は子どもや職員の相互作用を明らかにするとともに、「自分が何をやっていたか」を自分自身に明らかにする必要性に迫られたのである。

3. 子ども社会をどう描くか

以上から、子ども社会をフィールドとする調査の方法について、次のような論点を提示したい。

第1に、フィールドで受け入れられることと、子どもと信頼関係を形成することは異なるのではないか。もちろんある程度の信頼は必要だが、それが調査の「良し悪し」に影響を与えると考えるのは早計である。そうではなく、見えるものが変化すると捉えることもできる。調査における信頼という考えが、そもそも大人が想定したものであることを調査者は振り返ることが重要だろう。

第2に、フィールドでの子どもとの関係形成のプロセスを描くことが、データに厚みを与えるのではないか。そこで重要なのは、子どもだけではなく、子どもと調査者自身との相互作用を記述することである。調査者がどのような立場で、どのように子どもとの関係が形成されたのかを記述することは、調査者の省察にもつながる。子ども社会の独自性を描く様々な方法や視点があると考えられるが、子どもと調査者の関係形成を記述することも、その一つとして捉えることができるだろう。

(山口 季音)

IV. 相互行為的な実践としてのフィールドワーク—インド、ストリートチルドレンを対象とした調査を通して—

1. はじめに

本報告では、報告者がインドの NGO をフィールドにストリートチルドレンや路上生活経験のある若者を対象に行った調査事例を振り返り、子どもを対象にフィールドワークをする際の方法論について、調査対象者と調査者の関係性が、フィールドとフィールドで得られるデータに与える影響について論じることを目的とする。

報告者は 2003 年～2010 年まで断続的にインド、デリーでストリートチルドレンを支援する NGO の教育活動のフィールドワークを行った。NGO が活動を通じて子どもたちを自立へと導くプロセスについて、子どもの「自己決定」の観点から明らかにし博士論文にまとめた。2011 年以降は、同じ NGO の児童養護施設を出て自立した若者の社会関係や家族形成に関するフィールドワークを行ってきた。調査対象者のなかには、ストリート/施設に生活していた時から長期にわたり調査に協力をしてくれている若者もいる。

本報告では、近年行ったフィールドワークにおける気づきに基づき、二つの点において、子どもを対象としたフィールドワークの方法論を考えてみたい。一つは、子どもを対象としたフィールドワークとして、すでに子どもではなくなった対象者の子ども時代について調査を行う意義についてである。二つには、子どもを対象としたフィールドワークを調査対象者と調査者の継続的な相互行為的な実践としてとらえ、得られたデータを記述・分析することの必要性についてである。

2. 子ども時代に関する語りから明らかにする子ども期

近年ストリートや施設に暮らした経験をもつ若者を対象にフィールドワークを行うなかで、彼らが子どもであった当時の調査では報告者が知りえなかった、彼らの子ども時代に関する事柄について情報が得られるこ

とがあった。例えば、報告者には理解することができなかった調査対象者である子どものふるまいについて、現在おとなになった彼らの語りのなかで説明がなされたというような場合である。これらの経験から調査対象者の子ども時代を知る報告者が、時間を経て彼らの子ども時代に関して得られる情報があるのではないかと考えるようになった。

3. 調査対象者にとっての調査者の存在

報告者は現在、児童養護施設を出た若者たちの社会関係の構築についてフィールドワークを行っている。近年のフィールドワーク中になされた会話において、調査対象者の選択・決定に報告者の影響がみとめられるような発言や、報告者が調査対象者の準拠集団の一員として、調査対象者の家族観や子どもイメージの構築に関与しているととらえられる語りがみられた。こうした経験から、調査対象者にとって報告者の影響が少なくないことを意識させられるようになってきた。

4. 相互行為的な実践としてのフィールドワーク

フィールドワークを通じて調査者は調査対象者である子どもの観察可能なふるまいや発言に影響を与えるだけではなく、その影響がその後の子どもの選択・決定に及ぶことがある。また、調査対象者と調査者が相互に影響を与え合う関係性を築くなかで、調査者が調査対象者の子ども時代に関する新たな情報を得ることもある。これらのことは報告者が、すでに子どもではなくなった調査対象者に対する調査を通じて得た気づきである。

フィールドワークは、調査対象者と調査者双方にとっての社会関係構築のプロセスであり、長期にわたるフィールドワークの経験を通じて、調査者も調査対象者にとって準拠集団となるコミュニティにある部分組み込まれていくことがある。子どもを対象としたフィールドワークが調査対象者と調査者の相互行為的な実践であるならば、調査者をもフィールドにおける一構成員に含めたかたちでの記述・分析の可能性を考えることが必要となるのではないだろうか。

(針塚 瑞樹)

保育者養成と子ども理解

【話題提供者】

片山 悠樹（愛知教育大学）

『「子ども理解」と保育者としてのキャリア展望』

山瀬 範子（國學院大學・研究交流委員会委員）

「大学における保育者養成と子ども理解」

都島 梨紗（岡山県立大学）・上地 香杜（名古屋大学大学院）

「専門学校における実習指導ーリアリティ・ショックの観点からー」

神長 美津子（國學院大學）

「現職教育における子ども理解」

【ファシリテーター】

東野 充成（九州工業大学・研究交流委員会委員）

企画趣旨

「子ども理解」という概念は、現代の保育者養成において重要な規範として機能している。だが、その概念が自明視されるほど、それが実際に保育者養成においてどう理解・使用・機能しているのかは不可視となる。学校種、学問分野、養成と研修との間などで、その位置や機能は異なるかもしれない。子ども理解という概念を様々な立場から問い直すことは、保育者養成の在り方を考える上で、重要な試みである。そこで本セッションでは、子ども理解をキーワードとして、保育者養成の課題や在り方について議論する。本学会には、様々な学校種で養成に携わる会員が多数おり、学問的背景も様々である。こうした学際性をいかし、子ども理解を導きの糸としながら、保育者養成の課題や在り方について議論・交流したい。

（東野 充成）

「子ども理解」と保育者としてのキャリア展望

1. 目的

本報告の目的は、①保育者養成における「子ども理解」の特徴と、②「子ども理解」を基盤とした認識の形成、この2点を検討することである。具体的には、①教員養成の「子ども理解」（「児童生徒理解」も含む）を参照しつつ、保育者養成の「子ども理解」（「幼児理解」も含む）の特徴を素描し、②「子ども理解」と保

育者養成機関の学生（専門学校）の能力認識との関連を検証することである。

本報告では「子ども理解」に注目するのだが、その理由を簡単に触れておこう。「子ども理解」は、保育者／教員に求められるひとつの理想として登場する。例えば、保育者の場合、専門性として「幼児一人一人の内面を理解」すること、保育の構想として「幼児理解に基づき総合的に指導する力」が強調されている（『幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書』）。教員においても、あるべき教員像や授業の力量として「子ども理解力」が求められている（『新しい時代の義務教育を創造する』）。一部の資料ではあるものの、保育者／教員には「子ども理解」が求められ、それが専門性の基盤となっている。こうした動向を踏まえると、養成段階において「子ども理解」の伝達は重要な課題となっているのではないか。こうした関心から、保育者養成の「子ども理解」の特徴と機能を明らかにする。

本報告のめざすところは、「子ども理解」が保育者養成でいかに位置づけられ、それがどのように機能しているのかを検討することである。保育者養成と教員養成の「子ども理解」の妥当性を問うことは、ここでの関心ではない。なお、本報告の関心の発端は、職業教育における「専門性」構築を探ることにある。

2. 分析資料

本報告の課題で扱う資料は下記の通りである。

表 1 調査対象校と調査状況

対象校	分野	有効回答数 (第1回調査)	有効回答率 (%) (第1回調査)	有効回答数 (第2回調査)	有効回答率 (%) (第2回調査)	有効回答数 (第3回調査)	有効回答率 (%) (第3回調査)	有効回答数 (第4回調査)	有効回答率 (%) (第4回調査)
学校A	保育系		95.4		82.8		89.7		79.3
学校B	保育／介護福祉系		98.2		93.0		86.0		68.4
学校C	美容系		96.3		90.7		92.6		81.5
学校D	工業系		95.0		90.6		93.1		87.8
合計		494	95.6	456	88.2	474	91.7	432	83.6

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

1) 保育者養成における「子ども理解」の特徴

保育者養成と教員養成の教科書。具体的には、保育者養成では「保育原理」と「保育者論」の教科書、教員養成では「教育原理」と「教職論(教師論)」の教科書を一定の基準に基づいて選定した。

2) 「子ども理解」を基盤とした認識の形成

2017年度から4校の専門学校を対象に実施されている調査の一部。この調査は専門学校入学から卒業1年目までの継続調査であり(調査対象校と実施状況は表1)、現在も調査継続中である。本報告では、保育系専門学校(=学校A/学校B保育)を扱う。

3. 結果概要

分析結果の概要は下記の通りである。

1)教科書の記述を検討した結果、保育者養成と教員養成の「子ども理解」には違いが存在した。保育者養成では「子ども理解」-「省察」-「保育者の自己理解」という関連が確認されたのに対して、教員養成ではこうした関連は確認されず、「子ども理解」から「省察」は生まれにくい。こうした違いは、学生の自己認識にどのような影響を及ぼすのか。

2)アンケート調査では、保育者にとって必要な能力・スキルに関して、10項目から上位3つを選択するよう求めたが、「子どもが好きであること」と「子どもの成長・発達を的確に理解すること」に回答が集中した。そこで、前者を「子ども好き」と後者を「子ども理解」と暫定的にまとめ、これらと能力の自己認識(「子どもの家庭状況を理解する」、「子どもの障害に応じた支援をする」、「子どもの個性を見抜き、集団の中で主体的に取り組めるよう支援する」、「子どもの成長・発達を促すような環境づくりをする」)に対する自信との関連を検討した。その結果、「子ども好き」と「子ども理解」では一定の違いが観察された。

付記

- ・詳細な結果については、当日の配布資料で示す。
- ・本研究は科学研究費補助金(若手研究(B)) (課題

研究番号:16K17417、研究代表:片山悠樹)による研究成果の一部である。

(片山 悠樹)

大学における保育者養成と子ども理解

1. 授業科目の中の「子ども理解」

「子どもが好き」などの動機から入学してくる学生が保育者としての知識・技能を獲得し、授業と実習を経て、免許資格を得る。まず、免許資格を獲得する教育課程の中に子ども理解がどのように取り扱われているかを概観し、特に授業の中で「子ども理解」がどう教授されているのかを基に保育者養成における「子ども理解」の位置について考える。

大学において「子ども理解」はどんな科目で取り扱われているのか。幼稚園教諭免許状に関する教職課程コアカリキュラムでは、「幼児理解の理論及び方法」「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の中で、保育士養成課程においては、「保育原理」「子どもの理解と援助」「保育の計画と評価」「保育内容演習」「障害児保育」「社会的養護」「保育実習Ⅰ」「保育実習Ⅲ」の中で「子ども理解」に関する内容が取り扱われている。保育士養成課程における目標と内容、また、幼稚園教諭コアカリキュラムにおいて、「子ども理解」「幼児理解」は保育における重要な概念として学生の前に提示されることがわかる。

2. テキストの中の「子ども理解」

光生館『保育内容総論』では、「子ども理解に基づく保育の展開」の中で「子ども理解」を中心に扱っている。「保育者が子どもを理解することは保育構想の出発点」(79頁)とし、「子どもの遊びの様子や行動などから、その子どもが何を経験し、どのような思いで、どうやって遊びを展開しようとしているかを読み取り、その意味を探ろうとす

ることである。保育者が子どもをよく見て理解する内容が子どもの発達に必要な経験を導き出し、それが保育者の次の関わりや環境の構想につながって保育が展開していく」(81 頁) ことが子ども理解であるとする。この理解のための方法として観察、関わり、記録、保育者間・家庭との連携が示される。観察等が子ども理解にどのようにつながるかは、同シリーズ『子どもの理解と援助』が詳しい。ここでは、授業で得た子どもに関する知識を基に観察や関わりが行われ、子どもに関する知識から記録の視点を形成する方法が教授される。

3. 知識と実践の往還のつなぎ目としての「子ども理解」

大学における保育者養成では、保育を学ぶ学生に「子ども理解」は、授業を通じて得た知識が実践につながるつなぎ目として提示されているのではない。また、一人一人の子どもに合わせて保育実践を行うための個の把握のための方法として提示され、「個別的具体的な保育実践場面」において知識を基に判断を行う方法となると考える。

(山瀬 範子)

専門学校における実習指導—リアリティ・ショックの観点から

1. 問題の所在

本報告の目的は、保育系専門学校における実習指導に着目し、その役割についてリアリティ・ショックの観点から明らかにすることである。

保育実習に関する養成機関用テキストでは実習の意義として、子どもについて知る、という点に加えて、「保育者の仕事の全体像を知る」(須永、2011、p.8)と触れられている。

谷川(2018)によれば、学生は実習経験によって就職後の初期キャリアに必要な、保育者としての責任や子どもに関わる喜びを得られるという。植上(2011)もまた、実習を経て学生たちは、「職業世界の『現実』」に触れることで、「学び・成長」あるいは「職業観や自己認識」(植上、2011、p.219)を得ているという。

以上のように、実習を取り上げた先行研究に関して言えば、学生の内的な成長、キャリア能力形成に焦点化しているといえよう。そのため、実習先と学生の「相性」や職場環境の「働きやすさ」、実習担当者の「工夫」といったような環境的側面には主たる関心が向けられていない。そこで本報告では専門学校 A・専門学校 B において行った、

実習担当者と、学生へのインタビュー調査を軸として、実習に対するそれぞれの意味づけを整理する。そのうえで、保育士養成教育における新たな視点・論点を提示することを目的とする。

2. 調査の概要

1) アンケート調査

学校 A・学校 B の 2017 年度入学生を対象として、アンケート調査を 2 年間に計 4 回実施した。本報告ではアンケート調査の結果は学校 A と学校 B を統合したデータを示す。

2) インタビュー調査

各学校の学生にはインタビュー調査を計 2 回実施した。一人当たり約 30 分のインタビューを 2 回実施した。

加えて、各学校の実習担当教員にもインタビュー調査を実施した。学校 A では S 先生に約 90 分、学校 B では O 先生と P 先生を同時に行い、約 90 分のインタビューであった。学校 B では実習園の実習指導担当者からもインタビューを得られた。本報告におけるインタビューデータの取り扱い、学校 B のデータを軸として、学校 A については補足的に使用する。

3. 学生の実態

学生の実態として、多くの学生が保育者としての進路を決定し、その中には実習先やボランティア先を就職先として選んでいる者も一定数いる。また、実習では「子どもが好きなだけではやっていけない」という気付きを得ており、子どもとの関わりにおいてポジティブな体験ばかり得ているわけではないことが伺える。加えて「学校での学科科目が大切だ」という気付きを得ており、現場での実践的な経験のみを重視しない傾向が伺える。

4. 実習担当者の取り組み

実習担当者の取り組みとして、マッチングの視点で実習指導が行われているということである。それは、実習における実習生と園とのマッチングだけにとどまらず、実習生にとっての進路選択先としてのマッチングという役割でもあった。加えて現場と養成校の関係性についていえば、実習園の実習指導者の中には、学校で学ぶ専門知識を重視して指導している場合もあり、学校と現場が対立することなくスムーズに学びを連結させていることもわかった。

5. 考察と結論

本報告の最大の知見として、実習指導がマッチングの視点で行われている、ということである。そうした指導により、実習生は実習現場においても、そして就職後においても、大きなリアリティ・ショックを経験することなく、スムーズな職場への移行が達成されると考えられる。

引用文献

- 須永美紀、2011、pp.2-16「実習に向けて」池田隆英・楠本恭之・中原朋生・上田敏丈編『保育所・幼稚園実習 保育者になるための5ステップ』ミネルヴァ書房。
- 谷川夏実、2018『保育者の危機と専門的成長—幼稚園教員の初期キャリアに関する質的研究』学文社。
- 植上一希、2011『専門学校の教育とキャリア形成—進学・学び・卒業後』大月書店。
- 付記：本研究は科学研究費補助金（若手研究（B））（課題研究番号：16K17417、研究代表：片山悠樹）による研究成果の一部である。
- （都島 梨紗・上地 香杜）

現職教育における子ども理解

遊びを通しての総合的な指導の幼児教育においては、「子ども理解に始まり、子ども理解に終わる」と言われ、子ども理解は重要な意味をもつ。文部科学省指導資料『幼児理解に基づく評価』（平成31年3月）では、冒頭に「幼稚園における保育とは、本来、一人一人の幼児が教師や多くの幼児たちとの集団生活の中で、周囲の環境とかわり、発達に必要な経験を自ら得ていけるように援助する営みです。そのために、教師は幼児と生活を共にしながら、その幼児が今、何に興味をもっているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどをとらえ続けていかなければならないのです。幼児が発達に必要な経験を得るための環境の構成や教師のかかわり方も幼児を理解することによって、はじめて適切なものとなるでしょう」と述べている。このため、保育者に求められる資質能力は、①幼児を理解し、総合的に指導する力、②具体的に保育を構想する力、③得意分野の育成と、教職員集団の一員として協働性、④特別な教育的配慮を要する子どもに対応する力、⑤小学校との連携及び小学校教育との接続を推進する力、⑥保護者および地域社会との関係を構築する力、⑦現代的課題に対応する力、⑧園長等の

管理職が発揮するリーダーシップ、⑨人権に対する理解の力¹⁾とされ、子ども理解をベースにしてその専門性を磨いていくことが必要である。

子ども理解は、主に初任者研修にて取り上げられている。初任が保育実践の場で戸惑うことは、子どもの思いと保育者の意図がかみ合わず、保育が成立しない状況になることが多いからである。研修では、ビデオカンファレンスで、受講者のそれぞれの見方を討議し合う中で、自分の子ども理解にはない視点、つまり多面的な子ども理解を学び、自らの指導計画や指導の場面での援助につなげていく。また、経験年数5年前後のミドル研修でも、子ども理解を取り上げることがある。ここでは、主観である「子ども見方」を磨き、クラス経営の中でどう一人一人の持ち味を生かしていくかを学ぶ。²⁾ いわば、初任者研修からミドル研修では、顕在化されたカリキュラムの中に、子ども理解をどう位置付けていくかが、研修の課題となる。

その後、教育委員会や保育者団体等の研修の主なテーマとして、子ども理解を取り上げることは少ないが、保育者として完成したことを意味しているわけではない。保育実践では、子ども理解を手がかりにして、子どもが経験し学んでいることを明らかにし、指導の改善につなげていくことが求められる。保育者にとって、毎日が子どもの姿との新たな出会いであり、その子どもとの「対話」を通して子どもと共有する世界をつくり出し、保育を成立させていくことが大切である。

このことについて、『幼稚園教育要領解説』では、幼稚園教育は「幼児の主体性と教師の意図をバランスよく絡み合せて成り立つ」と述べているが、保育の実際は、子どもの主体性と保育者の意図との間での葛藤の連続であり、そう容易く「バランスよく」は絡み合わない。むしろ、そのズレについての省察を重ねることで、子ども姿にあらわれる「保育者の子ども理解」に気付いていく。

おそらく、現職教育で大事なことは、このような保育者としての自己研鑽の場をどうつくり出し、この視点からの園内研修の在り方の再検討はされるべきと考える。

参考文献

- 1) 保育教諭養成課程研究会『幼稚園教諭・保育教諭ための研修ガイド』（文部科学省委託研究「幼児教育の改善・充実調査研究(2014)」より）
- 2) 同上

（神長 美津子）

研究発表 II

尾形光琳『八橋図屏風』高精細複製画鑑賞体験

生徒の振り返り感想文に見る課題

－海外に流出した日本美術、作品の題名と古典文学－

由 良 知 彦 （京都市立 嵯 峨 中学校、教諭）

1. はじめに

2015 年度、京都市立 K 中学校 3 年生に実施した総合的な学習の時間における「美術文化財との遭遇」の授業の中で、生徒達は何を学んだといえるか、資料を読み直すことを通して見えてきたことを、昨年度は俵屋宗達の『風神雷神図屏風』を中心に考察を試みた。そこでは後に尾形光琳や酒井抱一に与えた影響、後二者がもつ、同じ琳派の流れのなかにありながら異なった特質をも生徒がとらえている様子が見て取れた。一方、彼ら絵師の揮った表現技法や、表現様式のもつ意義や価値にまで踏み込んだ鑑賞にまではいたらなかった恨みがある。

付け加えると、中高年世代では違和感なく受け入れられていた図像の問題、風神は風を蓄えておいて、そこから風が吹き出される風袋をもっているということ、雷神は、光背のように円環状に連ねた太鼓を背負っているということ。しかし当時の K 中学 3 年生の多くにとっては、指導者に説明されて始めて「なるほど、そんなふうな想像力が昔の人にはあったのだ」と気づき納得するありさまであった。

グローバリゼーションの渦中にある現代社会に異文化が大量に流入するなか、多文化共生の課題が大きく浮上している。日本の伝統文化だけを深く学ばせるということが困難になっているのかも知れない。だが、もしこのような鑑賞学習をおこなう場合は留意されるべき点であると考えた。

今回は、尾形光琳《八橋図屏風》六曲屏風二隻（1711-1714 年頃、各 179.1 × 371.5cm, New York, ^{に せき}Metropolitan Museum of Art 蔵）の高精細複製画ブースでの鑑賞について、生徒が書

いた感想文を読んでみた。いくつかの課題が見えてきた。

2. 感想文から見えてきた課題

(1) 海外に流出した日本の美術作品をどのように受け止めるか

個々の流出した日本の美術作品を見ていくとその事情は、多様であるのかも知れない。幕末から明治期、また第二次世界大戦後の大きな歴史的混乱のあったとき、美術的価値に対する理解不足であったり、経済的事情が介在したと考えられる。『八橋図屏風』は、アメリカに購入された後に光琳の真筆と判明したという。

多くの K 中学校 3 年生は、一様にその事実には驚き初めは残念がったり、作品を手放した人を非難したい気持ちになった者も多かった。一方、外国では日本の作品がどのように受け止められているのかについて興味を感じているようである。この作品は門外不出であり、NPO 法人京都文化協会、カメラやプリンターなどの電子機器メーカーであるキャノンの先端技術と、京都の金箔職人や表具師の伝統技能を駆使し、高精細複製作品を制作し日本に里帰りさせたものである。この NPO 法人の趣旨に典型的にかなう実績の 1 つである。

『八橋図屏風』のブースを担当したのは京都文化協会理事長で、この作品を複製することの意義を強調された。日本の優れた美術作品が、現地で雄弁な文化親善大使としての役割を果たしているのだとも話され、生徒達は「なるほど、そのように考えてもいいわけだ」と納得したり、日本の美術が、海外でも広く受け入れられており、しかも高く評価されてい

るということに誇らしい気持ちになって
いるらしいことも、記述から窺える。

これは意義のあるレクチャーであり、
京都、ひいては日本の文化に高度な複製
技術で貢献されようとしている協会の趣
旨からは当然出てくることであり、この
ブースの目的の一つは達成されたと言え
るだろう。

美術文化を社会学的に考察すれば、海
外に流失した美術作品が、国際社会のな
かでどのような意義があるかを考察する
ことは重要な課題である。ただ、何が「高
く評価されているか」は、触れられてい
ない。近年海外から“Cool Japan”^{クール・ジャパン}が注
目されるが、おそらく日本人の意識と外
国人の意識の中身は異なることも考えら
れる。そこを、生徒達とともに考究する
ことは興味深い課題となろう。

(2)作品の題名と、

作品理解についての課題

なぜ《八橋図屏風》と名づけられたの
かということには、「8つ橋が描かれてい
るから」あるいは「8つに橋が折れ曲がっ
ているから」と説明されていたようであ
る。それは典拠となる平安初期に成立し
た歌物語『伊勢物語』『第九段、東下り・
その壺』に由来する。在原業平朝臣とおぼ
しき人物が三河国、八橋という所にいた
る。「そこを八橋といひけるは、水ゆく
河の蜘蛛手なれば、橋を八つ渡せるによ
りてなむ八橋といひける」とある。間違
いとはいえない。が、実際の画面で“橋
”を数えている生徒が少なからずおり、7
つしかなく混乱している生徒もいる。8
つの橋という数(数が重要なのではない)
で理解しようとする、造形性を見誤る。
この作品のもつ造形美術的価値の1つと
私などが考えている事柄について、生徒
達の理解が届いていないように思える。

光琳の画業の重要な本質は、「写生」
的写実性と、高度な装飾性^{デザイン}とが渾然一体
となって止揚されている点にあると考える。
その典型が晩年の《紅白梅図屏風》
である。「写生」が“自然”であるとする
と、装飾性は“人工”である。《八橋

図屏風》でいえば、カキツバタがリズム
カルに群生する自然な様と、その間を橋
という人工物が屈曲しながら右上へと上
昇していき、さながら二つの異なる旋律
が、遁走曲^{フーガ}の対位法のように絡まりなが
ら和声を奏でているかのようなのである。
見事に自然と人工が止揚されていると思わ
れる。その点に着目させる指導が工夫さ
れなければならないと感じた。

(3)古典の美意識に養われた造形作品

『伊勢物語』の八橋の場面を主題とし
て描かれた作品ということは、当時古典
の教養があるものにとっては、

か^から衣 き^きつつ慣れにし づ^づましあれば
は^はるばる来ぬる た^たびをしぞ思ふ

(着慣れた唐衣のように馴れ親しんだ妻が都にいま
ますので、はるばるこんなひなびた所まで旅をし
て来たものだと感慨深く思われます)

という歌を思い起こしつつこの作品を
鑑賞したのではないだろうか。また四角
囲みの文字が「カキツバタ」となる言葉
遊びを理解した上で、没落していく貴族
の男が、「情^{こころ}は繊細で、悲哀に満ちてい
ても」「誇り高く男の純情を歌った」*歌
物語を思い浮かべる遊び心を誘われつつ
この作品を味わったのではないか。その
ような作品背景を中学3年生に伝えるこ
とも今後の課題になってくるのではない
かと思われる。

3. まとめ

近代の芸術観では“純粋芸術”という
ことで、例えば絵画においては文学性を
排除して始めて造形芸術が自律していけ
ると考えられたこともある。琳派を初め
とする近世日本美術その他の芸道は、古
典文学の教養を背景にして味わわれてい
たと考えた方がよいであろう。「歌枕」
が大切にされ、絶えず振り返られていた
ことも思い浮かべるべきである。

クール・ジャパンが表面的で薄っぺら
い「かっこよさ」に留まらず、日本文化
の本質的な理解にとって、古典文学や能
・狂言、歌舞伎、禅仏教から派生してき
た茶道などの美意識・人倫的価値観が背
景にあることを心に深くとどめたい。

近年、教育現場では、いじめ、体罰、自殺、不登校などのさまざまな教育問題が噴出している。本研究では、これらの問題に対する農業教育の有効性・可能性について検討していく。

これまでも、農業体験学習などの農業教育の教育効果は、教育行政、理科教育、家庭科教育、農学関係など多くの方面から論じられてきたが、その実践に関する分析・検証は未だ不十分である。しかし、筆者は、これまで農業教育に長年携わってきた経験から、農業教育や農業体験が、農業に関する知識・技能の教授だけでなく、「こころが豊かになる」「優しくなる」「社会人として必要な責任感をもつ」といった生徒の人格的発達に関する教育に大きく貢献していることを日々感じてきた。そこで本研究では、農業教育の実践に関する分析・考察を行うことで、農業教育における高校生の人格形成に関する教育効果を明らかにすることを目的とする。

近年、体罰問題、教師の不祥事、生徒の多様化、保護者の教師・学校に対するクレームの増加・悪質化、作成すべき書類の増加などによる教師および教育現場の疲労感や閉塞感の増加といった問題が取りざたされている。そうした状況を打開する教育方法や教育改革などが研究されているが、その一つの方策として「羅生門的接近」(rashomon approach、羅生門的アプローチ)による教育方法があげられる。「羅生門的接近」とは、1974(昭和49)年に文部省(当時)などが東京で開催した「カリキュラムに関する国際セミナー」の参加者であったイリノイ大学のアトキンJ・M教授が提唱したものである。黒澤明監督の映画「羅生門」に影響を受けていて、単純そうに見える一つのできごとでも立場や見方を変えると多様な解釈

が存在する筋立てが、「羅生門的接近」の教授・学習過程や評価観につながっている。「羅生門的接近」は、近頃あまり目にしない表現ではあるが、教育における教授・学習・評価などの在り方を示すもので、「工学的接近」(technological approach、工学的アプローチ)と対比して使われることが多い。「羅生門的接近」による教育は、教材と教師と子どもの「出会い」を重視する。教材の価値は教授・学習の実践のなかで発見・開発・評価され、その過程で教師自身の教師としての力が豊かになる。また、「羅生門的接近」による教育は、教師の専門的な能力、人格についても重視する。評価の面においても「目標にとらわれない評価」がされるため、意図された結果だけでなく、意図されなかった、あるいは気づかれさえもしていない効果が時に重大な教育的意義を持ちうることなどが見えてくる。

これを農業に関する教育領域で具体的に考えてみると、たとえば、農業の授業で扱うウシ、ブタ、イヌなどの動物やブドウ、トマトなどの植物と生徒の出会い、あるいは動植物と教師の出会いなどがあげられるだろう。教材としての動植物との出会いは、普通教科の教科書のなかでの教材の出会いとは大きく異なり、生徒の知識吸収による学力の伸びのみならず、人間的な成長をもたらすものである。

筆者は、これまでの23年間の農業高校での勤務をとおり、生徒の心の変化を日々感じている。高校3年間の生き物をとおした学習で、生徒の心が優しくなっていくように思われる。そこで、生徒の心の変化に焦点を当て、農業教育の何が有効であるかを探りたいと考えるようになった。

本研究では、熊本県の農業高校の事例分析を通して農業教育の教育効果を検討し、それが日

農業教育における人格形成について

本全国の農業高校にも当てはまることを示し、農業教育の教育効果を一般化する。さらに小学生・中学生にも広がりつつある農業教育（農業体験学習）の在り方についても検討していきたい。平成24年度から実施されている中学校の学習指導要領においても、技術・家庭の技術分野における「生物育成に関する技術」が、必修となるなど、生き物の教材としての重要性はますます大きくなっている。心の教育の重要性が大きくなっている今日、農業教育は今後ますます必要性を増してくるだろう。

仮説を検証するため、生徒達が気付いていることに関するデータとして統計データを分析し、意識されていないかもしれないデータを収集するためにインタビュー、作文調査を行い、そのデータを分析した。具体的には、次の調査であった。

農業教育の効果に関する調査は、生徒への質問紙調査（統計分析、自由記述分析）。農業高校のカリキュラムの特徴に関する調査は、卒業生へのインタビュー調査、作文分析調査。教師に対しての調査は、農業高校を退職した元校長へのインタビュー調査、筆者自身の参与観察。

分析により「農業教育によって人は優しくなる」という仮説は検証されたが、その他の農業教育の隠れたカリキュラムもいくつか明らかになった。

農業教育は、座学と実験、実習があり、その絶妙なバランスが生徒達をやる気にさせていた。カリキュラムのタイトさとゆるさが生徒達にとって程良く作用し、好結果をもたらしていた。（カリキュラムの柔軟さ）。また、農業の6次産業化を学ぶため、生産から販売までを経験しているが、そのことが生徒達の責任感を引き出しているということも明らかになった。農業教育の隠れたカリキュラムは、生徒への効果だけに留まらず、教師への効果も引き出していた。動植物を日々観察している教師は、生徒への気

岩下 猛（熊本県立阿蘇中央高等学校）
配りを怠らないということを自然と身に着けていた。これも農業教育の隠れたカリキュラムであった。

農業教育は、農業や自然から父性、母性の両方を受けて16、17、18歳の高校生がバランスよく成長するきっかけを与えてくれていた。

心の教育の重要性が大きくなっている今日、農業教育は今後ますます必要性を増してくる。

コーチによる「人間関係論」の授業効果について

ーピア・コーチングを取り入れてー

鳥羽 きよ子（ハートランドしぎさん看護専門学校）

1. 問題と目的

近年 IT の発達、普及により PC、携帯による会話が増え、対面でのコミュニケーションの経験値が低くなっている。相手の表情が見えないデジタルでの会話をすることで、意見を言葉に発して伝え、表情からくみ取る経験も少なくなっている。家族と会話を持つ機会も減少し、コミュニケーション能力が低下していると言われている。様々な人々と個人的に密に関わる必要のある看護師は医療現場で自信を持って人と接し、信頼を得るコミュニケーション能力が求められる。現代人のストレスの大きな原因の一つは人間関係であるともされている。本研究は良い人間関係構築にコーチングマインドが有効であるとしてコーチの教師が授業をし、実践経験のためにピア・コーチングを加えて実施した人間関係論の授業効果を明らかにすることを目的とするものである。

2. 研究方法

対象学生は男 10 名女 28 名、計 38 名、隔週 90 分 10 回授業を行った。コーチングマインドを伝えるため人間関係論の授業の教授方法として教師自身がコーチとして関わった。傾聴、承認、質問するコーチング基本スキルを用い、相手を信じ認め、任せることがコーチの姿勢である。コーチングマインドとはコーチングの基本姿勢で人に安心感を与え承認し、評価、判断、否定しないで傾聴する。個人を尊重し、共感を示し、思いやりを持って接し、その人の在り方を認知する。質問から気づきを促し、行動に繋げ励まし、相手の目標達成まで寄り添う姿勢である。コーチングマインドを感じとるため体験

授業を実施した。ジョン ウィットモアは人は言われたことを覚えている割合は 3 週間後 70%、3 か月後 10%、体験したことは 3 週間後 85%、3 か月後 65%としている。コーチングマインドがいかに自分の在り方に大切であるかそれぞれ体感できる体験型学習中心に伝えた。学生は授業を通して体験し、振り返ることで学びを言語化し自分のものにした。さらに宿題で自分と向き合い、自主的に行動改善し、それに対しコーチとして教師は毎回コメントをした。加えて学生は教室外において教室で学んだコーチングを実践するピア・コーチングを授業と並行してランダムペアで実施した。ピア・コーチングとは相互コーチングのことで仲間同士でペアになり、相互に授業で学んだコーチングマインドを実践してお互いに支え合うことであり、それを授業期間中教室外で実施した。それぞれが自分の行動の振り返りと行動目標の修正を行い、毎回、お互いペアの宿題にコメント、メッセージを相互に書くことで学びの機会とした。

実践に当たって以下のことを約束とした。

- ☆ 自分の理想看護師像に向け自己変革の宣言した行動目標の達成をそれぞれ支える。
- ☆ 相手を批判否定しない、尊重し、笑顔で接し、相手の心を聴き取り、それを伝える。
- ☆ 自分と向き合い気持ちを言葉にできるよう促し、相手を認め承認する。
- ☆ フィードバックをだし、共感と思いやりを示し、行動を促せるよう寄り添う。

3. 結果

ピア・コーチングは簡単なルールの確認だけ

で始めた。コーチングマインドを学びながら自己理解を深め相手を尊重し、成長を願う関わり方の重要性をそれぞれのコーチング経験によって体感し、理解できたことが分かった。下図はピア・コーチング後、コーチ、クライアントそれぞれの立場での自己評価である。

コーチとして感じたこと学んだこと	コーチングを受けて感じたこと学んだこと
相手に気持ちよく見ることができた	励みになった
相手をよく見るようになった	自己理解できた
自分と違う視点に気付いた	次への励みになった
家めることの大切さに気付いた	視点を変えることができた
相手を観察する知らがついた	話を聞いてもらえて話しやすかった
相手の頑張りが感じられた	励まされ、ほめられやる気が出た
人を客観視できるようになった	見てもらえていることで頑張れた
人を見て我が身を振り返りた	自分で気づけないところを第3者の目から知れた
フィードバックしながら自分も学べた	肯定されたと嬉しかった
信頼と愛情が必要だと感じた	自分を客観視できるようになった
関わりを通して自分も高められた	自分の足りないところに気付いて良かった
人間に興味関心を持てるようになった	いつも気にかけていると感じられた
相手にうまく伝えることの難しさを感じた	フィードバックをもらって今後の課題が見つかった
マイナスな点も伝えることができた	フィードバックからの気づきが多かった
肯定のストロークが相手にやる気を出させることが分かった	相互関係の大切さに気付いた
相手をしっかり見ることが大切だと思った	プラスのコメントが嬉しかった
人それぞれ相手の視点の違いに気付いた	自分を見てくれていることがいいなと思った
相手を観察することで自分を客観視する力も付いた	コーチがいるから自分の目標に近づくことができると学んだ
相手を理解してそれをうまく伝えることを考えられた	コーチが自分のことを見てくれて意見を伝えてくれてよかった
相手が変わっていく姿が嬉しかった。ともに成長できたと感じた	優しい言葉で前に進め、言葉の力を感じた
日々の変化が見えて嬉しかった	支えをもらえてつらいことも乗り越えられた
相手の変化に役に立てた喜び、信頼関係が築けて嬉しかった	コメントにいつも力づけられた
肯定のストロークや声に聞けることが前より楽だと感じた	自分のことをいつも考えてもらえてうれしかった
相手を思う気持ちが大切だと思った	コーチと話すうちに違う視点に気づけて感謝している。
人に関心をもって良いところを見ることができた	優しい言葉がけにありがたうと伝えた
自分の関わりがありがたうと覚えてもらえてうれしかった	自分の知らない自分を知れた

表 1 は授業後の自己評価文の纏めである

表1. 人間関係論授業後の学生の自由記述感想
自分に対する気づき
視野が広がり、他者の意見を取り入れることで新しい自分を発見できた
自分を偽らず自己開示したほうが相手にも受け入れやすことに気付いた
自分の価値観で解釈、判断しないこと
自己開示して表現することの大切さがわかった
笑顔を忘れないようにしてポジティブでいたいとおもった。
目的を決めて継続して達成させることの大切さを学んだ
人の価値観はそれぞれでそれを否定しないで尊重する
他者との関わり方に対する気づき
伝える時、具体的に正確に伝え、確認をすることでミスコミュニケーションを防ぐことができる
何かを伝える時、相手に合わせた伝え方をするのを忘れない
今まで苦手だった人との関わりも楽しいものになった
相手の良い所に目を向けて肯定のストロークを出すことが大切。
関係性構築に対する気づき
自分の意見を押し通すのではなく相手の意見を聴いてお互い尊重しながら意見をまとめることが大切
今まで苦手だった人との関わりも楽しいものになった
会話が肯定のフィードバックし話し相手を人相手の目を見て話すとは良好な関係が築けると学んだ
価値観の違いを学び、偏見、固定概念にとらわれずそれぞれを尊重しなければならないことを学んだ
誰一人間違っていないというルールで答えは一つではなく、それぞれを尊重することを学んだ
授業の4つのルールを忘れず、今後の人生に役立たせたい

授業期間中、初、中、後期 3 回、学生自身がコーチングマインドを学びながら自分と向き

合い、自己評価を 10 点満点で測定した。

自己変化の自己評価	初期	中期	後期
自己理解度	6	6.3	6.9
自己肯定感	4.7	4.6	6.6
コミュニケーション能力	5.6	5.5	7.4
話し手	6.9	7.5	7
聴き手	7.2	6.4	6.5

自己肯定感が一番伸びたのは、授業で学んだ「相手を否定しない関わり」と「肯定のフィードバックを与えること」を実行したこと、コミュニケーション能力の向上は「相手に意識を向け聴く傾聴の姿勢」「相手にわかりやすく伝える・伝えたことを確認すること」を学んだ結果ではないかと考える。後期での自己評価の低下はピア・コーチングやワークを通して話し手は「正しく伝わる話し方ができていないこと」聴き手は「聴くということは何か」を学び正しく評価ができるようになった結果出てきた自己評価だと推察される。

4. まとめ

学生はコーチングマインドを学びながら、ピア・コーチングを通してまずコーチとしては、相手を観察、尊重し、良い所を見つけて伝えること、気づきや関心を持って信頼し、傾聴すること、相手の成長を喜びとできる関わりを見せた。クライアントとしては、自分と向き合うことで新しい視点に気づき、自己開示でき、自分を見てくれる人の存在の大きさ、認知承認による喜びやそれが励みになって頑張れたことなどを実感していた。コミュニケーション、関わり方に徐々に自信をつけ、それを通して自身の在り方を内省し、自己改善に繋がっていた。人との対面関わりでの機会、経験の低い近代生活の中でいかに人との触れあいが大切で必要かも実感していた。授業でコーチングマインドを、教室外でピア・コーチングしながら学んだコーチによる「人間関係論」授業は有効であることが自己評価、感想から明らかになったといえる。

幼児の遊びを阻害する要因に関する研究(IV)

～幼稚園5歳児クラスにおける保育記録から～

高橋公子（奥州市立南都田幼稚園）

I. 研究の目的

幼児期の教育は、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な遊びや活動を展開し、充実感を味わうことを積み重ねていくことが重視されている。幼児の遊びには、幼児の成長や発達に必要な体験が多く、遊びの中で夢中になって遊ぶことがすべての土台とも言える。また、幼稚園は、幼児の自発的な活動として、遊びを十分に保障することが大切である。

一方幼児は、幼稚園生活の中で保育者や幼児たちと生活を共にしながら、様々な経験を積み重ね集団生活に適応していく。しかし、園生活に期待をもっていると同時に幼稚園生活の中で不安感や緊張感を抱いている幼児が多い。その不安が夢中になって遊ぶことができない或いは主体的に動くことができない要因ではないだろうか。

筆者は3歳児の園生活を通して、泣いたり、動き出せずにいたりする「不安や戸惑いの行動」をまとめ、その戸惑いの行動には4つのタイプが見られるとして、それぞれの特質を明らかにしている。(高橋 2018)

本研究では、3歳児の研究を基に、幼稚園5歳児における一年間の記録を資料として、幼児の遊び行動に見られる「不安や戸惑い」の行動に焦点を当てた。その不安や戸惑いが、夢中になって遊ぶことを阻害している要因であることを明らかにすることを目的とする。

II. 研究の方法

1. データ

岩手県内のA公立幼稚園3年保育、5歳児クラス17名を対象に、一年間の保育記録や週日案の記録をデータとした。また、研究会時等、保育室、ホールで自由に遊ぶ行動をビデオに撮り、データとした。

2. 分析の方法

幼児の戸惑いの行動には、個人的次元のものと集団的次元のものに分けることができる。幼児の観察結果から個人的次元の戸惑いの行動として①「自ら遊び出せない」と②「生活習慣に関わる戸惑い」があり、集団的次元のものとして③「学級活動に対

する不安」④「遊びの中での対人葛藤」が見出された。以下では、この4タイプの視点から幼児の戸惑いの行動を分析する。

- ①遊びが見付けられない、確認することが多い等、自ら考え行動することに不安がある「自ら遊び出せない」のタイプ
- ②身の回りの始末ができない或いは乱雑である等、生活に支障をきたす「生活習慣に関わる戸惑い」のタイプ
- ③学級全体で行う活動でのつまずきや話の聞き方に課題がある「学級活動に対する不安」のタイプ
- ④遊びや生活を通して、幼児との関わりの中で生じる行動「遊びの中での対人葛藤」のタイプ

III. 結果と考察

①【自ら遊び出せない】

このタイプは自ら動けなかったり、言葉で伝えられなかったり、すぐに泣いたり等、自信のなさから緊張や不安となり、そのことから生じる行動である。このような不安行動は進級当初に多く見られ、17名のうち12名に見られた。その中の1名は、泣いて登園したり、自ら動けなかったりする行動が一年間続いた欠席が多い幼児である。一年間の保育日数202日のうち74日間欠席した。この幼児は、一学期園生活を継続し登園することで少しずつ友達と一緒に遊ぶことを楽しんだが、二学期になり欠席が続くと、再度泣いたり遊び出せずにいたりする行動が見られた。また、確認が多い幼児は、進級当初17名中5名であり「～してもいいですか?」と聞くことが多かった。前者は、やりたい遊びが見付けられずにいたが、徐々に友達から遊びに誘われると一緒に遊ぶようになった。しかし休みがちになると、再度遊びが見付けられずにいた。後者は進級当初は一つの遊びの持続時間が短かったが、確認行動がなくなると夢中になって友達と遊ぶようになった。

②【生活習慣に関わる戸惑い】

戸惑いやつまずきは、所持品の始末が乱雑であり、整理整頓を忘れてしまう行動である。この姿は進級当初17名のうち4名

である。また、制作物の始末ができず再度作り直す等、身の回りの始末を忘れてしまうことから困り感を抱いていた幼児は2名である。さらにプール活動時、着替えに時間がかかるため学級活動に遅れてしまうなど、園生活に支障をきたしていた幼児は2名である。うち1名は、制作物と着替えに戸惑っていた同じ幼児である。この幼児たちは一学期中遊びの場面になるとやりたい遊びが見付けられず目的をもって遊ぶことができなかった。3歳児でも生活習慣が確立している幼児は、夢中になって遊びを楽しんでいたが、排泄や衣服の着脱に戸惑いがあると遊びに夢中になれず、一人で排泄や衣服の着脱ができるまで続いた。この様子から生活習慣に関わる戸惑いがある幼児は主体的に遊びに取り組むまでに時間がかかることも明らかにしていることから5歳児においても同様であることが確認できた。

③【学級活動に対する不安】

学級全体、或いは園全体の集会等で興味をもって話を聞くことができなかったり、学級活動の際の制作等で、つまずいたりする行動であり、17名のうち5名であった。特に制作場面でのつまずき2名は、内容が理解できなかったり、ハサミ等の道具の使い方が未熟だったりすると楽しさよりも自信をなくしてしまう場合があった。また、この2名は、②「生活習慣に関わる戸惑い」と同じ幼児である。さらに、話の聞き方については集中できず体がふらふら動く等、興味関心が薄い4名の幼児はすぐに改善するわけではなかった。しかしこのような幼児も、興味をもった一つの遊びに友達と関わり取り組むようになると、遊びの持続時間が長くなった。ある幼児らは、砂遊びに夢中になり、およそ1時間遊びを楽しむ姿が見られ、徐々に保育者や友達の話を意識して聞こうとするようになった。二、三学期になると、運動会や発表会、お店屋さんごっこ等、学級で一つの目的に向かい取り組む中で、友達のよさや友達と力を合わせる楽しさを感じながら活動するようになった。反面、ふざけたり、自分勝手な行動をとったりすると、友達に注意をうける等、自分の行動を見直す経験にもなっていた。

④【遊びの中での対人葛藤】

このタイプは、他人との関わりが多く遊びだした、或いは遊びを楽しんでいる幼児

に見られ、主体的な行動であると捉えられた。一学期、保育者は遊びに夢中になれないことや目的意識が見られないことを課題とあげ、目的をもちながら遊びを楽しめるように援助を行った。この姿がない限り、対人葛藤はなかなか表れなかった。遊びに夢中になり、目的をもって遊びを楽しめるようになった幼児からは、このような対人葛藤が見られた。ある幼児は、手作りの車を走らせる為の道路をつくる場面で、自分の考えと友達の考えが異なり泣いてしまい遊びをやめてしまう。しかし、翌日再度同じ友達と遊びはじめ、その中で友達の考えを受け入れて夢中になって遊ぶ姿が見られた。また別の幼児は、運動会に向けての縄跳び競走の最中、何度も失敗し、ゴールまで行くことができず泣いてしまう。しかし、学級の友達が跳べるまで応援を続けたことで、最後まで跳ぶことができた。遊びの中での対人葛藤は、友達と一緒に遊びに夢中になることで互いの考えに触れることができ、幼児にとってマイナス経験ではない。5歳児における対人葛藤は遊びを主体的に進め、目的をもちながら遊ぶことが土台となっていることも確認できた。

Ⅳ まとめ

3歳児における夢中になって遊ぶことを阻害している大きな要因は、生活習慣の確立に不安がある場合であった。5歳児の場合は、①「自ら遊び出せない」②「生活習慣に関わる戸惑い」③「学級活動に対する不安」の戸惑いや不安行動が多い幼児、または、①「自ら遊び出せない」など一つのタイプの不安要素が継続して見られる場合ほど夢中になって遊ぶことができない場合があると考えられる。さらに④「遊びの中での対人葛藤」は、遊びの中で自分や友達との関わりに折り合いをつけることや友達のよさを感じる等の経験となっていると考えられる。

主要引用・参考文献

- ・横山真貴子,長谷川かおり,竹内範子,堀越紀香「4歳児クラスにおける環境構成と進級時の環境移行に着目して」,奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要,第21号,45-54頁,2012
- ・高橋公子,2018,幼児の遊びを阻害する要因に関する研究～幼稚園3歳児クラスにおける保育記録から～,日本子ども社会学会第25回大会研究集

ESDを視点とした保育計画に関する研究

—保育園におけるESD実践を通して—

後藤 由美（愛知みずほ短期大学）

1. はじめに

ESDとは、「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development)の略であり、現在の世代ニーズを満たすような社会づくりを意味している。これらの課題を自らの問題として捉え、一人一人が自分にできることを考え、実践していくことを身に着け、問題解決につながる価値観や行動を生み出し、持続可能な社会」を創造していく活動である。また、2015年ニューヨーク国連本部にて、「国連持続可能な開発サミット」が開催され、その成果文書として「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択された。アジェンダは人間、地球及び反映のための行動計画としてミレニアム開発目標(MDG_s)であり、17の目標と169のターゲットからなる「持続可能な開発目標(SDG_s)」である。これらの取り組みは実践と研究の有機的連携が重要視されている。そのSDG_sの中にある目標4では「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯教育の機会を促進する」と明記され、その中にESDも含まれている。

幼児教育では、学校教育法第23条における幼児教育の目標を達成するために必要な様々な体験が豊富に得られるような環境を構成し、その中で幼児が幼児期にふさわしい生活を営むことが大切であるとされている。白石ら¹⁾は2014年に行われた「持続可能な開発のための教育 Education for Sustainable Developmentに関するユネスコ世界会議」におけるESDの推進を明らかにしている。また、加藤²⁾は幼児教育にESDを取り入れることを理想的とし、保育者がESD概念の正しい知識と研修が必要であるとしている。その背景と

して、加藤は日本の乳幼児教育・保育におけるESD実践事例をESDの基本的な考え方である項目にまとめているが、実践が少なく、「経済」の項目について意識の低さを指摘している。これらのことから、幼児教育におけるESD・SDGs実践は十分とはいえないことが伺える。

そこで、本研究では、ESD活動を実践的に行うユネスコスクールに焦点をあて、保育園の特性を生かしたESD活動実践の抽出及びESDカレンダーの作成を目的とし、乳幼児教育におけるESD活動実践の展開と今後の課題を明らかにすることとした。

2. 各園におけるESDカレンダーの実際

ユネスコスクールガイドランでは、ESD推進拠点として大切な事として「ESDを通じて育みたい資質や能力を明確にし、自分で、あるいは協働して、問題を見出し、解決を図っていく学習の過程を重視した教育課程を編成すること」としている。これは、教科を横断してESDをコンセプトで構築する「ESDカレンダー」の作成が重要であるとしている。

宮川ら³⁾(2015)は全国のユネスコスクールにおける実情を調査している。その中で、ESDカレンダーの作成の有無について294校中、122校がESDカレンダーを作成していることを明らかにしている。さらに、愛知県におけるユネスコスクールの現状と展望では今後解決すべきESD活動の課題として「活動時間が取れない」結果が多いことを明らかにしている。さらに五島⁴⁾らは(2010)どの科目にも持続可能性の課題を意識して授業を行う重要性をのべている。これらのことから、ESD活動に取り組む中で、ESDカレンダー意義が

重要であると考えられる。

平成 27 年から平成 29 年における各校種のユネスコスクールの特徴を生かした ESD 活動の展開と定着の試み・活動報告に掲載された活動の中から ESD カレンダーの特徴を整理した。計 30 校の活動報告及び活動内容が明記されており、ESD カレンダーは 10 件あった。特徴を表 1 に示す。

表 1. ESD カレンダーの特徴

校種	学年	カレンダー内容
幼稚園	全年齢	ESD 活動ごと
小学校	全学年	総合的な学習の時間
小学校	全学年	教科、委員会、行事を含む
中学校	全学年	総合、教科
特別支援学校	全学年	ユネスコスクール、教科

小学校、中学校、特別支援学校では、総合的な学習の時間を中心に ESD 活動を実践しているもしくは、いくつかの教科と ESD 活動を横断的に行っている学校もあった。また、教科だけでなく、学校行事や委員会なども含めて ESD 活動を位置付けている学校もあった。

保育園では、一日の多くの時間を園で過ごす子どもが多い。そのため、継続的かつ日常的に ESD 活動に取り組むことが可能である。

3. H 保育園における特色ある保育実践の抽出

H 保育園(ユネスコスクールチャレンジ園)の特色ある保育の活動を抽出し整理する。期間は平成 30 年 4 月から平成 31 年 6 月。対象は、0 歳児から 5 歳児である。

特色ある活動実践では、日本を始め、世界の音楽にも触れ、親しむ。多文化を知る中で、英語にも興味関心をもてるよう、年長クラスで取り組んでいる。また、ハロウィン、クリスマス、お正月といった行事を通じて、他の国の様子を知り、英語で発表を行っている。お茶会では、日本の茶道を学び、保護者にお茶を出すことで、子ども達だけでなく保護者も同じ体験をし、日本文化に触れる機会に繋げている。これらの特色ある活動を ESD の視点から国

際理解学習、世界遺産や地域の文化財などに関する学習、その他関連する学習に繋がる体験と捉え、乳幼児期に行う事で、縦断的な学習成果が期待できるとし、「持続可能な開発に関する価値観を育む」「多文化に触れ、興味関心を育む」「日本文化を中核に捉え、多文化に触れる機会を大切にする」という柱建てを、日々の保育の中に取り入れ、子ども達だけでなく保護者にも子ども達の成長を通して共通理解につなげた。このような取り組みを、保育年間計画の中で保育理念、保育目標の下に位置づけ、さらに、ESD カレンダーとして ESD に視点を当てた計画を作成することにより、保育の中で ESD 活動を横断的に取り組むことが可能になった。作成した ESD カレンダーを図 1 に示す。

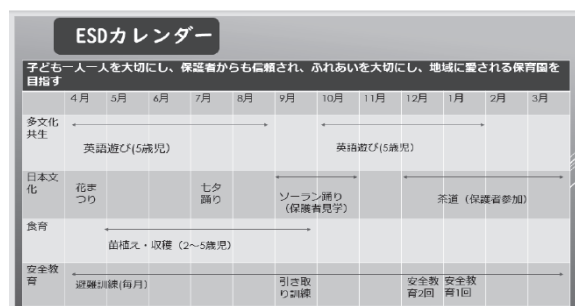


図 1. 「H 保育園における ESD カレンダー」

4. 結果

ESD カレンダーを作成することにより、特色ある保育活動を ESD 活動として位置づけ、年間計画の一つとして取り組むことができた。また、保育年間計画と照らし合わせることで日々の保育の中で自然と ESD 活動が取り組めることを期待する。

【引用文献】

- 1) 白石淑江・加藤望「幼児期の持続可能な開発のための教育の国際動向」愛知淑徳大学論集—福祉貢献学部篇—第 6 号 (2016)
- 2) 加藤望「日本の乳幼児教育・保育における持続可能な開発のための教育 (ESD) の現状と課題」愛知淑徳大学論集—福祉貢献学部篇—第 6 号 (2016)
- 3) 宮川秀俊・磯部政尊・増田恵梨奈「ユネスコスクールにおける ESD 活動の現状と展望—愛知県の場合—各種校のユネスコスクールの特徴を生かした ESD 活動の展開と定着の試み平成 27 年度活動報告 pp.224-242 (2015)
- 4) 五島敦子・関口知子「未来をつくる教育 ESD 持続可能な多文化社会を目指して、明石書店 (2011)

コンピテンシーベースの能力観によるカリキュラム構築に関する一考察 ー幼児教育におけるコンピテンシー・ベース・カリキュラムー

小林みどり(兵庫大学)

1. はじめに

近年、先進諸国を中心に、学校教育において、知識や技能の習得から、さらに習得した知識や技能を活用して様々なニーズに応えていくための力を身に付けることが求められるようになってきている。この流れを受けて、日本でも新学習指導要領等に見られるように、教育課程編成と評価において、コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへのパラダイムの変革が求められている。

2018年施行の「幼稚園教育要領」等示された「育みたい資質・能力」は、コンピテンシー・ベースによる教育課程編成と評価を意図したものである。一方で「幼児期に育ってほしい姿」が、保育現場で到達目標として捉えられることが危惧されている現状もあり、「保育の中での子どもの姿の変容」や「保育に関わる様々な状況の適切性」をコンピテンシーの視点から捉えた教育課程編成や評価のあり方が、より具体的に求められるようになってきている。一方で、教育課程編成や評価のあり方を示す「具体的な方法」は、個々の保育現場が模索しているのが現状である。

本研究を含むこれまでの一連の研究では、①コンピテンシー・ベースの能力観の考え方について整理する、②OECD諸国において取り組まれているコンピテンシーの評価モデルから、特にパフォーマンス評価について整理・検討する、ことを通して、幼児教育・保育におけるコンピテンシー・ベースのカリキュラム構築と、実践上の課題を明らかにすることを目的に、研究を重ねてきた。

その結果、欧米を中心とした諸外国で、コンピテンシー・ベースの能力観に基づくカリキュラム開発の検討の中で、求められるコンピテンシーは、就学前教育を含む生涯にわたって育成されるものであることを把握した。小学校以降の総合学習とパフォーマンス評価の親和性を確認することもできた。保育における評価にパフォーマンス評価の考え方を取り入れることで、幼児教育・保育において求められる評価を明確にすることができるのではないかとこの視点も明確になった。

幼児教育・保育におけるパフォーマンス評

価について取り上げた事例や先行研究は必ずしも多くない。パフォーマンス評価の考え方を生かした具体的な保育の評価の可能性や有用性を示すことはできなかった。

あらためて、幼稚園教育要領等の改訂を含めた一連の流れは、保育のねらい、保育内容、保育展開から評価を含めた、保育の構造化を行う上での重要な機会であると考えている。

本研究では、先行研究から、幼児教育・保育におけるコンピテンシー・ベースの能力観を基にしたカリキュラムの現状と課題を明らかにすることを通して、幼児教育・保育におけるカリキュラム構築への方向性を提示することにする。

2. 目的

本研究は、次の2点を目的とする。①OECD諸国において取り組まれているコンピテンシー・ベースの幼児教育カリキュラムの課題を明らかにすること、②日本の幼児教育・保育にコンピテンシー・ベースの幼児教育カリキュラムを導入する上での課題を明らかにすること。

3. 結果と考察

(1) OECD諸国におけるコンピテンシー・ベースの幼児教育カリキュラムの課題

渡邊(2014)、中西(2016)から、PISA2000後のドイツでは、コンピテンシー・ベースの能力観に基づいてカリキュラムや授業の改革が進み、幼児期と児童期の接続が図られたことや、コンピテンシー・ベースの能力観とは異なる立場から幼児期の学びや教育を考える動き(BildungやBildリテラシー)があることが把握できる。渡邊(2014)は、ドイツの幼児教育のカリキュラム改革に見られるコンピテンシーに対する考えや「Bild(像)」に着目したキー・コンピテンシー構想等から、幼児教育・保育におけるコンピテンシー形成のあり方を考察している。日本の幼児教育・保育のカリキュラムを検討する上で、渡邊(2014)から、次の諸点を視点や課題として得た。

- ・ 求められるコンピテンシーは将来の生活に役に立つ基礎的なコンピテンシーが想定されることが多いが、幼児期に、大人と共同的に生活や学習が形成できる力が求

められる。

- ・ 幼児期には、子どもの発達段階に応じた学習内容・学習方法の独自性が保障されていることが重要であるが、見方を変えると、児童期以降の教育にはあまり重要でないという論にも結びつく。幼児期と児童期の教育の間には断絶があるという前提に基づき、ドイツでは「移行を積極的に乗り越える子どものコンピテンシー」も幼児期に獲得することが構想されている。
- ・ 基礎的なコンピテンシーはかかわり合って発達しつつも、あるコンピテンシーの発展が、さらに別のコンピテンシーの基礎になるなど、コンピテンシーの獲得、形成は体系的になされるものと考えられている。
- ・ 「Bild(像)」に着目したキー・コンピテンシーの構想は、コンピテンシー志向とは異なる方法で幼児期と児童期をつなぐ方法として興味深い。

中西(2016)は、ドイツの幼児教育におけるコンピテンシー志向の幼児教育カリキュラムの改革動向と、批判的立場から展開されている人間形成アプローチに焦点をあて検討している。中西(2016)から、次の諸点を視点や課題として得た。

- ・ ドイツにおけるコンピテンシー志向のカリキュラム構想は、学力問題の根底にある教育格差を是正しようとする意図があることも見逃せない。
- ・ コンピテンシー志向の隆盛に疑問を呈し、個々の子どもの学びのプロセスを「人間形成(bildung)」という観点から捉えようとする考え方もあり、これからの幼児教育のあり方を考えるにあたって重要な示唆を含む。
- ・ 幼児期の子どもの学びを明確化するにあたり、学びの様相が一人一人異なり、一定の到達目標や能力モデルでは捉えきれない広がりをもつという点が問題となる。

(2) 日本の幼児教育・保育におけるコンピテンシー・ベースの幼児教育カリキュラムの課題

日本の幼児教育・保育におけるコンピテンシー・ベースの能力観に基づくカリキュラムの現状と課題については、高山(2016)、竹村・大塚・内山(2017)等において検討されている。それらにおいて、次の諸点が視点や課題として挙げられている。

- ・ 日本でのコンピテンシー・ベースの能力観

はかなり古くから見られたにもかかわらず、授業内容や評価に浸透していかない現状があるのではないか。

- ・ コンピテンシーの育成を、保育形態、家庭環境、保護者の働きかけ等、様々な視点から検証していく必要がある。
- ・ コンピテンシー・ベースの能力観は、心理学の分野に始点を見出すことができる。非認知能力の捉え方や、基本的な知識の習得と知識を広げる保育方法等について考えていく必要がある。

(3) 考察

先進諸国の教育改革がコンピテンシーを重視する方向に進むことは明らかであり、日本の幼児教育・保育においても、世界的な流れを受けて、今後のカリキュラムのあり方を考えていく必要がある。日本の幼児教育・保育において、コンピテンシー・ベースの能力観に基づくカリキュラムを考えていく上でとして、先行研究から得た課題は次の点である。

- ・ コンピテンシー志向には様々な課題があること。必ずしも個々の子どもの育ちを保障するものとは言いきれず、様々な考え方や視点をもって考えていく必要があること。
- ・ 小学校以降の教育との接続の中で幼児教育・保育の独自性を尊重しつつ、求められるコンピテンシーを育成していく方法を模索する必要があること。

4. 今後の課題

世界的な動向であるコンピテンシー・ベースの能力観を踏まえた上で、幼児教育・保育の独自性や個々の子どもの育ちを尊重したカリキュラムのあり方を考究していくこととする。

【引用・参考文献】

- ・ 文部省(1992)『幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価』, チャイルド本社
- ・ 渡邊真依子(2014)「保育におけるコンピテンシー形成に関する一考察ードイツにおける鍵的コンピテンシーをめぐる議論を中心にー愛知県立大学教育福祉学部論集(63)」
- ・ 中西さやか(2016)「ドイツにおける乳児期の学びのプロセスの質をめぐる議論」, 保育学研究(54)
- ・ 高山静子(2016)「キーコンピテンシーを育む幼児教育のあり方」, ライフデザイン学研究(12)
- ・ 竹村直記, 大塚玲奈, 内山洋子(2017)「コンピテンシー・ベースの学力論の課題」, 上智教育学研究(30)

子ども間の相互行為を通した学習規律の学習過程

ー社会認知理論をモデルとしてー

笹屋孝允（三重大大学）

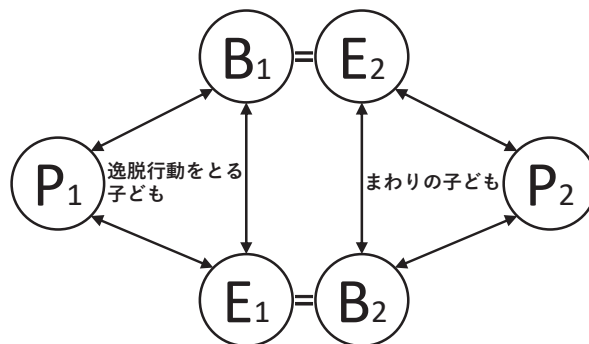
問題と目的

学習規律の成立と逸脱行動の制止は学級経営の目標の1つである。学習規律の成立と逸脱行動の制止は授業不成立の問題解決には不可欠であり、また、授業の効率化にもつながる。学級経営では逸脱行動は常に否定的に評価され、注意や叱責により制止される。ここでは、逸脱行動をとる子どもと教師、まわりの子どもとの間には、「注意をされる一する」の一方的な影響関係が前提とされている。

しかし、逸脱行動がまわりの子どものソーシャルスキル獲得につながる場合がある。その条件となるのは、逸脱行動後に小集団のミーティングを行うなどの対応をとることである（Hellison, 2003）。逸脱行動は子どもたちの学習の端緒となる可能性がある。この時、逸脱行動をとる子どもとまわりの子どもとの双方向の影響関係が想定される。学習規律からの逸脱行動を端緒とする学習は、必然的に学習規律について学習されると考えられる。

学習規律からの逸脱行動がまわりの子どもの学習の端緒となる時、その学習は具体的にどのような過程をたどるのだろうか。その参考となるのが Bandura (1986) の社会認知理論である。社会認知理論は Bandura 諸理論の代表である「自己調整学習」に加え、「相互決定主義」と「文脈主義」を特徴とする（安永, 1998）。「相互決定主義」とは行動（B）を認知（P）と環境（E）を含めた3項関係で捉え、3項それぞれが互いにその決定要因になるという考え方である。「文脈主義」とは、1行動をその場面内のみで要因を検討するのではなく、前後の場面からもその要因を探索するという考え方である。

相互決定主義に依拠すれば、行為の主体が変われば、行動が環境となる。つまり、逸脱行動（B₁）は、まわりの子どもにとっては環境（E₂）である。まわりの子どもが逸脱行動に何らかの対応（B₂）をとれば、その対応は逸脱行動をとる子どもにとっては環境（E₁）である。そして、これらが相互要因となりながら、個人



図：社会認知理論における行動と認知、環境の3項関係

内要因が変化し学習が展開される（P→P'）

そこで課題が2点浮上する。1点目は、逸脱行動を端緒とした学習規律の学習で学習される内容の検討である。学習規律の何について学習されるのか、その検討が必要である。

課題の2点目は、主体の交代の可能性の検討である。学級経営に関する先行研究では、逸脱する子ども—まわりの子どもの関係について、一方的か双方向的かで前提が一致していない。特に、双方向的な関係が成立するのか、検討する必要がある。

本研究は社会認知理論に依拠しながら、実際の事例における逸脱行動を端緒とした学習規律の学習過程を分析し、上記2点の課題を検討するとともに、逸脱行動への対応についての実践的示唆を得ることを目的とする。

方法

研究協力者となったのは、関東地方の公立小学校4年生1学級（34名）である。学級担任は筆者であった。授業の記録は教室前方に設置したビデオカメラにて行った。記録の研究利用については、事前に学校長より許可を得た。個人が特定されないように、本研究に登場する児童名はアルファベットを使用する。

本研究でとり上げる事例は、新年度が始まり学習規律が成立する時期である4月中旬から5月末までの授業とした。

結果

映像記録を概観したところ、学級では年度

開始当初より、話し方聞き方の指導がくり返されていた。話し方聞き方の指導は、学級担任が当時作成した「学級経営案」内でも課題として記述され、その学習規律の成立が重視されていた。協力者となった学級では、話し方聞き方、特に 1 対多のコミュニケーションの方法に関する指導により、「挙手をして教師からの指名を受けてから発言する」、「聞き手は話さない」などの学習規律が成立していた。

本研究では、挙手をせずに発言する傾向にあった A 児に着目した。映像記録中、教師が子どもたちに挙手を求め多数の子どもたちが挙手をしている状況で、A が指名を受けずに発言し、A の発言にまわりの児童が対応した事例が 3 場面（以下・事例 1～3）で見られた。事例 2 と事例 3 は、共通して H 児が対応した。

事例 1 におけるまわりの子どもの対応は「いけないんだ」という対応であった。教師の代わりに、逸脱行動をとった A を注意した対応である。

事例 2 は「ずるいぞ、俺も言いたかったのに」という H の対応であった。A の行動により、H を含むまわりの子どもの発言機会がなくなった帰結を説明した対応である。

事例 3 は、「うるさくて聞こえないよー」という H の対応であった。A の行動によって、H を含むまわりの子どもの学習が中断された帰結を説明した対応である。

同時期の映像記録から、別の子どもの逸脱行動を A が対応する場面が 1 場面（事例 4）で見られた。事例 4 では、教師が子どもたちに挙手を求め、多数の子どもが挙手をしている状況で、S 児が指名を受けずに発言した。A は「ずるいなー」と言って対応した。これは、事例 2 の H と同様の対応である。

内容が類似した事例 2 と事例 4 の逸脱行動とその対応に、社会認知理論の 3 項関係を当てはめるならば、以下の通りに説明できる。事例 2 では、A の逸脱行動 ($B_1=E_2$) に H が対応した ($B_2=E_1$)。これらの要素には、A の認知 (P_1) と H の認知 (P_2) が関係している。

事例 4 では、S の逸脱行動 ($B_1'=E_2'$) に A が対応した ($B_2'=E_1'$)。事例 2 における A と同様の逸脱行動 ($B_1'=E_2'$) をとった S に対して、A の認知 (P_2') が対応 ($B_2'=E_1'$) に影響したと推定される。

考察

「俺も言いたかったのに（言えなかった）」

と説明する事例 2 の H の対応は、この場面では「挙手をして教師からの指名を受けてから発言する」学習規律の成立が子どもたちの発言権すなわち学習機会を公平に保つのに重要であることを、H が即座に理解したために可能となっている。このことから、H の学習内容について、次の 2 点を指摘できる。

1 点目は、学習規律成立の重要性である。H は事例 2 にて、A の逸脱行動を「ずるい」行動と評価している。これは、事例 2 の A の逸脱行動 (P_1) に際し、即座にその帰結、つまり自分 (H) を含むまわりの子どもが被った不利益の内容を理解し、学習規律が成立している重要性を理解したことによると推定される。

2 点目は、その学習規律の成立がどのような状況で重要視されるのか、学習規律の成立する状況について学習したと推定される。この対応も、事例 2 の A の逸脱行動 (P_1) に際し、即座にその学習規律が成立する状況を理解したことにより可能となったと考えられる。具体的には、「教師が挙手を求めた状況」にこの学習規律が成立するという理解である。

A も事例 2 の H の対応により、これら 2 点を学習したと推定される。A が事例 4 で即座に「ずるい」と事例 2 の H と同様の対応をとったのは、事例 2 の状況と事例 4 の状況で成立する学習規律が共通であると A が察知したためであろう。その結果、事例 4 において、事例 2 の A の逸脱行動と類似した S の逸脱行動 ($B_1 \div B_1'$) に際して、A が H と同様の対応をした ($B_2 \div B_2'$) と考えられる。

逸脱行動とその対応の主体が交代する可能性も、事例 2 と事例 4 から明らかとなった。事例 2 と事例 4 において、A は H の対応 (B_2) のみならず、H の認知 (P_2) もモデリングした ($P_2 \div P_2'$) と言える。逸脱行動をとる子どもが、他の場面では逸脱行動に対応する子どもとなることで、学習規律の学習の成果が学級内で共有される過程があると考えられる。

参考文献

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Hellison, D. (2003). Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 安永悟. (1998). 『モデリングによるルール の獲得過程に関する研究』 風間書房.

生徒たちの学内活動に関する相互行為分析

大西 未希（東京大学）

1 目的と背景

校内での活動として、生徒たちの希望で自律的に行われているグループ活動がある。指導者としての教員が不在である場合、活動の具体的な方法を生徒たちだけで行いながら、その秩序だてを模索していると考えられる。彼らはいかにそれを可能としているのだろうか。

校内活動の場の事例として、ファッションショーの開催を目指しショードレスの製作を行う高等学校の高校生の自主活動を取り上げたい。分析対象は9名の生徒たちで構成されており、ショーのためにテーマを決め、テーマに沿ったデザイン画を起こし、ドレスを製作するという一連の流れを生徒たちの手で行っている。家政科に属する生徒たちはいるものの、被服を専門に学んでいるわけではなく、授業でドレスを扱うことはない。また監督者として教員の存在はあるものの、教員が製作の指示をしたり、指導をするというシーンは観察中見受けられなかった。製作や運営に関わる活動は主に上級生から下級生へノウハウを教える、または生徒たち同士で相談をしあって製作方法を見出すという流れで行われている。ドレスの製作方法については口承の伝達、上級生の活動や過去のドレスを観察して見よう見まねで製作する、または生徒同士での相談で共同制作の方法を見出していた。

このような集まりのなかでは作業に没頭する時間だけではなく、活動に関係のある会話が起こりやすくなるようにそれぞれが場に関与していることを表明できるようなふるまいも歓迎されることともあり、その場

に居合わせる人びとのルールのもとに個人が関与配分を決定しながら、その場を維持することを実現しているといえる。このような集団で行われる活動を相互行為の視点からつぶさに分析することで、その場の変化がいかに可能となっているのかを探りたい。

2 研究方法

共同製作がおこなわれるプロセスに着目するため、参与観察の手法によるフィールドワークを手法として選んだ。彼らが主に活動を行なっている夏季休暇中や、ファッションショーの前後の期間に調査を行なった（表1）。

参与観察の方法として、筆者は調査期間中に被服室内外で彼らと過ごし、筆者も参加できる活動を見極めながらともに活動し、少しずつ彼らのふるまいや言語を習得していきながら観察を行った。現場ではその場で行われていることをノートに書きとめ、そのノートはその日のうちに、細かな描写を加えた清書版フィールドノートに起こしている。

ファッションショー準備	2012年8月7日～31日 14時～17時 水曜日を除く平日	被服室／学校外
ファッションショー準備	2012年9月24日～28日 水曜15時40分～17時	被服室／学校外
校内発表会	2012年9月29日 13時～15時	学校内
ファッションショー当日	2012年9月30日 9時～15時	学校内
ファッションショー後日	10月1日～2日	学校外

表 1 本調査期間

3 考察

本章では、作業を行うために必要な会話が

行われた場面を読み解き、その前後に何が行われているのかを検討したい。

【1】一通り怖い話で盛り上がっていたあと、話しかけるタイミングに迷っていた秀くんもデザイン画を持って歩ちゃんたちのいる机へやってきた。歩ちゃんが、次の作業について解説する。(fieldnote 2012 年 8 月 10 日)

参加者たちの製作へ関わる活動は個人の進捗状況により様々である。製作への活動のうち、ミシンがけや仮縫いなど、一定の時間同じことを続ける活動がある。そのような時間に行われるのが怖い話の音読であった。参加者のうちの一人が携帯電話を取り出し、スマートフォンにダウンロードしているアプリケーションを起動する。アプリケーションにはインターネットに投稿された「怖い話」がジャンルごとに分類されており、それを選んでいくと長文の怖い話が読めるようになっている。これを音読し、同じ空間のなかに同席している他の参加者たちに聴かせるというものだ。これは作業をしながらでも、耳を傾けていれば同じ情報が共有できるように工夫された遊びである。読み上げる生徒は手が止まってしまうため、読み上げる担当の生徒は1話を読み上げるごとに交代される。「次はうちが読む」と声があがり、初めに読み上げていた生徒の携帯電話が他の生徒に渡りながら続いていく。これらの音読が続くうち、生徒たちのなかには自身が体験したエピソードを披露する者がでてくる。【1】は怖い話の音読が一通り終わった後に、生徒たちが実体験を話している遊び的状况である。この時にはほとんどの生徒たちが私語に注目し、自分の作業の手を時折止めながら参加している。彼らが参加者全員に理解できるような

遊びの状況に携わる活動への話を始める間合いを意識しあっていることがわかる。

【2】今日も決まった机で、作業中。ひとつの机が、共通の趣味のライトノベルや漫画の話をしながらで、少し手が止まりそうだった。そんなとき、美佳ちゃんが手を叩きながら「はいっ!やるよー!!」と言った。(fieldnote 2012 年 8 月 27 日)

いっぽう、【2】では会話することが歓迎されず、注意の対象となってしまうている。これは怖い話と違い、共通の話題となりえないトピックが選ばれているからであると考えられる。この後は私語をすることはなく、私語を続けていた生徒たちは自分の手元に目をやり、「ながら作業」と格下げされていた仮縫いの作業に集中しはじめていた。

4 おわりに

本稿では学内活動中、いかに主となる活動を変化させながら場が維持されているかを分析するため、彼らの製作過程の参与観察を行い取得したフィールドノートをもとに相互行為分析を試みた。「ショードレスの製作」などの製作に関わる作業だけでなく、本来創作活動には関係のない関与も、全員の共通の話題を踏まえられれば、場づくりや学び合いへと繋がる状況として捉えられ、歓迎されることがあると分かった。これは彼らが明確な指導者を抜きにして制作への技術や知識を身につけている環境によるものであり、頻繁に生徒同士での相談をしながら製作をするため、他の参加者たちに話しかけやすい状況と、制作に集中する状況の双方が重要であったと考えられる。

「子どもの相互行為能力」研究の現在と課題

粕谷圭佑（立教大学大学院／日本学術振興会特別研究員）

1. 「子どもの相互行為能力」への関心

「新しい子ども社会学」では、子どもを「能力の欠如した存在」「未熟」「発達途上」として捉える図式に対して、子どもを行為主体として捉え、その有能性に着目した議論が積み重ねられてきた。その一方、子どもを対象にしたエスノメソドロジー／会話分析研究の領域では、実際の大人—子ども間の相互行為を記録した映像データを使用し、「子どもの相互行為能力」に焦点化した研究が行われてきた。このときの「相互行為能力」とは、社会的相互行為場面の組織化に参加する能力、すなわち、トークや身体動作を通して、自らの振る舞いやお互いの行動を理解可能な形で産出する能力のことを指す。後述する 1970 年代の研究群に限っても、こうした観点の研究知見は、子どもが大人と場面を作り上げる過程で、不断に相互行為能力を発揮していることが実証的に示されてきた。

今日、子どもが含まれる相互行為場面への関心は、エスノメソドロジーや社会学の領域にとどまらず多様な形で展開され続けている。そのとき、子どもがいかに有能な存在として場面に参与しているのかは重要な視点であろう。しかし、近年にいたっては、「子どもの相互行為能力」という観点は、その主題の意義や分析可能性が十分論じられていない状況であるように思われる。そこで、本報告では、いま一度「子どもの相互行為能力」研究の現在までの展開を踏まえた上で、今後どのような問題設定が可能であるのかを検討する。

もちろん現在、行為主体としての子ども／社会構造としての「子ども」という二項対立的図式自体が批判検討されているトピックであることを念頭にいれる必要がある（Prout

2011=2014）。しかし、そうした今日的議論へ寄与するためにも、経験的研究として、「子どもの相互行為能力」に着目した研究が、何を問題にし、どのような知見を生み出してきており、今後どのような方向性を取りうるのかを明確にする必要があるように思われる。

2. エスノメソドロジーにおける「子どもの相互行為能力」

エスノメソドロジーにおける「相互行為能力」とは、端的に言えば相互行為を秩序立てていく方法を実践できることを指す。その一つに、会話を組織化する系列的規範の獲得がある。

会話を組織するにあたって、子どもは不利な状況におかれる。大人が発達段階図式を用いる（子どもを無能として扱う）ことによって、子どもは大人と会話をはじめのみに限定的な権利しか持てないからである。彼らは、しばしば大人から無視されたり、「あとでね」と会話の機会を先延ばしにされるという状況におかれる。サックスは、こうした「会話への限定的な権利」しか持たない子どもが、しばしば大人を困惑させるほど非常に巧みな形で、会話の権利を獲得する様子を分析している（Sacks 1972, p.343）。サックスは子どもが親に対して「ねえ知ってる？[You know what?]

という発話に着目する。子どもにこう問われた大人は「何が？[What?]

話機会を獲得しているのである。ここから、サックスは、子どもが会話の系列上の組織化という相互行為能力を巧みに発揮していることを提示している。

3. 社会化研究としての展開

こうした、実際の相互行為における子どもの相互行為能力への着目は、社会化研究の形で展開されていった。Spier (1976) は「社会化とは相互行為能力の獲得である」という定式化を与え、子どもの社会化過程における相互行為能力への着目を促した。こうした見解は規範的パラダイムに対する解釈的パラダイムの図式と適合していく。Mackay (1973) は、教室での教師と児童の授業場面を分析するなかで、教師が、授業を理解する子どもの解釈能力に依存しながら発問行為を行う一方で、子どもの発話を正していくことで、子どもを無能な存在として扱っている、と主張し、社会化概念の解釈パラダイム的な捉え直しを図っている。また Mehan (1975) では、教師が子どもの発話を正答と扱うかどうか、発話それ自体の内容だけではなく、教室の状況とそれに対する教師の注意の配分によって影響される様子を記述しており、規範的パラダイム的な「規則に従う」図式が、実際には子どもと教師の解釈過程に依存していることが示されている。

こうした社会化研究としての子どもの相互行為能力への着目は日本の教育社会学においても 80 年代に一定の影響を持ったが(山村 1982)、その後、「能力」への着目が中心的に据えられた教室場面の相互行為分析に展開されていない状況であるといえる。

4. 今日的課題の検討へむけて

上記の展開は、1970 年代から 80 年代のものであるが、その後「子どもの相互行為能力」という観点は非常に幼い子どもの研究で展開され、生後数ヶ月の乳児から、2 歳ごろまでの十全に言語能力を獲得していない幼児が、発

話や視線や動作のやりとりを保護者や養育者と交わしていく場面の分析が、一定程度蓄積されている。こうした研究は、子どもの言語的発達や相互行為場面の原初的な組織という観点から意義付けが行われている。

こうした展開からは、研究手法の発展（おもに会話分析の手法の精緻化）に伴って、「子どもの相互行為能力」を主題に据えた問題設定に方法上ないし認識上の問題があったことが示唆される。しかしそれがどのような問題であるのかは、特に国内においては十分積み重ねられていない状況にあらう。一方で「子どもの相互行為能力」に関する議論が「発達」「学習」「社会化」といったトピックを相対化しうる可能性は、依然として残されているように思われる。そうであるならば、その問題設定・研究手法の問題点を明確化し、今日的な展開を検討する余地があるだろう。

以上のような状況を踏まえて、本発表では「子どもの相互行為能力」という観点の今日的な課題設定を試みる。発表当日は、より近年の研究成果を参照しつつ、この点について具体的な試論を展開する。

文献

- Mackay, R., 1973, "Conceptions of Children and Models of Socialization," Dretze, H.P, ed., *Recent Sociology*, No5, Macmillan, pp.27-43.
- Mehan, H., 1975, "Accomplishing Classroom Lessons", Cicourel, A. ed., *Language Use and School Performance*, Academic Press, pp. 76-142.
- Prout, 2011, Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood, *Global Studies of Childhood*, 1(1), pp.4-14.(= 2014, 元森絵理子訳「子ども社会研究はいかにしてモダニティから距離をとるか―『新しい子ども社会学』再考」『子ども社会研究』第 20 号, pp.119-135.)
- Sacks, H., 1972, "On the Analyzability of Stories by Children," J. J. Gumperz, and Hymes eds., *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt, Reinhart and Winston, pp. 329-45.
- Spier, M. 1976, "The child as conversationalist: some culture contact features of conversational interactions between adults and children," Hammersley, M. & Woods, P. eds., *The Process of Schooling: A sociological reader*, Taylor & Francis, pp.98-103.
- 山村賢明, 1982, 「解釈的パラダイムと教育研究—エスノメソドロジーを中心にして」『教育社会学研究』第 37 集, pp.20-33.

子どもにとっての理想の「親」像の形成

―施設内の子ども間格差に着目して―

三品拓人（大阪大学大学院）

1 報告の目的

本報告の目的は児童養護施設で暮らす子ども間の様々な「差」の実態を明らかにすることである。具体的には①どのような「差」があるのか、②「差」がどのような原理で生成されるのか、③「差」がいかなる意味や影響を持つのか、という点を検討する。そのために児童養護施設における参与観察調査のデータを用いて、子ども間の「差」という観点から施設での生活を描き出す。

2 研究の背景と先行研究

近年、児童養護施設は小規模化を伴う家庭的養護や里親委託による家庭養護が急速に推進されている。そこには、家庭と施設の生活環境には大きな分断があるとされ、その差が強調されてきた背景がある。

児童養護施設で暮らす子どもの「差」に関しては、様々な視角から問題が提起されてきた。例えば、経済格差（堀場 2013）や教育格差（西田 2011）、体験格差（吉川 2013）などが挙げられる。さらに、児童養護施設間の格差についても指摘がある（黒田 2018）。

一方で、同じ施設で暮らす子ども同士の中でも「差」があることは想像に難くない。例えば、田中理絵は「正月や盆といった帰省時期に、帰る家があるかないかで内部者同士でも優劣の感情が錯綜することになる」（田中 2009: 132）と述べる。

従来の研究では、施設の内部で生じている様々な「差」に関する着眼が相対的に弱かったのではないだろうか。施設で暮らす個人も、その中ででの生活のあり方も一枚岩に語れるも

のではない。同じ施設で一定の生活水準で生活していたとしても、そこには様々な「差」があるのではないだろうか。

3 調査概要

報告者は 2016 年から関西にある児童養護施設 X（以下では施設 X とする）の小学生男子が生活する棟で週 3～5 日程度、非常勤職員として子どもと関わりながら、施設の生活の実態について学んできた。2017 年から所属大学院の研究倫理委員会と施設長の許可を得て、勤務終了後にフィールドノートを記述している。本報告では、参与観察調査で得られたデータを使用する。

4 分析

分析結果として次の 3 点を提示する。

1 点目に、子どもの間において次の 3 種類の差が存在していた。それは、所有物の差、社会関係の差、自由行動の差である。所有物とは主におもちゃやお菓子、日用品である。社会関係とは、保護者や兄弟姉妹などの人間関係のつながりを指す。特に、社会関係が施設の外部にあることで、電話の頻度が増えたりや行事と一緒に参加したり、職員にも意見表明がしやすくなったりするような事例が見られた。行動の自由とは、一時外出や一時帰宅の時に生じる。就寝時間やゲーム時間が制限されないこと、外出などに伴う行動の自由などがあげられる。

2 点目に、上述の子ども間の差は、子どもの保護者によって生じていた。施設 X では、保護者と一時外出をした際に商品の購入を促

したり、施設内から保護者に電話をかけて頼みごとをしたりする様子が多く見られた。その他にも、一時帰宅の際に、施設 X ではあまり推奨されていないような行動を自由に行うことができていた。

3 点目に、上述の差は子ども達自身のみならず、施設のシステム—お小遣い、職員との特別外出制度、おやつ—にも少なからず影響を与えていた。

以下では、子ども間の差による影響や帰結について記述する。職員は保護者をあてにできない子どもに対して将来を見越して、お小遣いの出費を抑えるよう指導したり、保護者によって形成される差を受け入れるべきものとして子どもに指導したりしなければならないという現実があった。

他方で、保護者と関わることができない子どもに対して施設内でわずかながらその差を縮める配慮もあるが—例えば、正月には、映画に行けること、施設長からお年玉をもらえること、職員との特別外出が他の子どもより 1 回多いこと—他の子どもから「ずるい」と言われる姿も見られた。

保護者と子どもの一時外出の際に、子どもは大型ショッピングモールやテーマパークなどをはじめ、様々な場所に行くことができる。そして、お菓子やゲーム、カードなどを持って施設 X に戻ってくる。外出時に、どこへ行ったか、何を買ってもらったかという点は、施設 X で生活する子どもにとって非常に高い関心事であるようで、周囲の子どもが事務所をのぞいたり、本人に直接聞いたりするなど、確認をしようとする姿が頻繁に見られた。

しかしながら、職員も述べるように、このような保護者と子どもの関わり方は「毎日ではない」からこそ可能になっているのだが、子どもの中には、物や自由を与える特別な存在としての「親」像が形成されていく。同様のことは、子どもの週末里親に対する態度か

らもうかがえた。

5 結論

調査からは、施設内部でも様々な差が保護者との関わりによって生じており、子どもや職員に影響を及ぼしていたことが分かった。同じ施設にしながら、保護者と関わりの多少によって生じる、格差と形容できるような状況下で生活することの帰結として、子どもの中で「親」の存在がより価値を帯びてくる。

子ども同士の差は施設のみならず社会にも偏在するが、施設で暮らす中で「親」像が現実を超えて、過度に理想化される可能性があるという点は、児童養護施設が考えるべき問題の一つではないだろうか。

参考文献

- 堀場純矢,2013,『階層性から見た現代日本の児童養護問題』明石書店。
- 黒田邦夫,2018,「児童養護施設における「小規模化」の現状と課題：「小規模化」は施設間格差を拡大している」『子どもと福祉』(6): pp.64-68.
- 西田芳正,2011,「施設の子どもと学校教育」西田芳正編『児童養護施設と社会的排除』解放出版社:pp.74-112.
- 田中理絵,2004,『家族崩壊と子どものステイグマ—家族崩壊後の子どもの社会化研究』九州大学出版会。
- 吉川知巳, 2013,「児童養護施設の子どもの自立支援と里親養育：学校内外の体験格大学短期大学部教育研究紀要』(11): pp.53-58.

〈付記〉本研究は、JSPS 科学研究費の助成を受けました(課題番号:18J11676)。本調査は、大阪大学大学院人間科学研究科社会・人間系研究倫理委員会の承認(受付番号:2017027)を得て適切に実施しています。

児童養護施設の家庭支援における職員の保護者理解

山口季音（至誠館大学）

1. 本研究の目的

児童養護施設では家庭で暮らせない子どもが生活している一方で、家庭復帰や家族関係の再構築に向けて職員による保護者への支援が行われている。もちろん、虐待や経済問題等の解決の目途が立たなければ難しいものの、施設職員は子どもが再び家庭に戻ることを視野に入れた実践が求められている。しかし、子どもが施設に措置されることになった背景を踏まえれば、そうした家庭支援において施設職員は、場合によっては保護者に複雑な思いを抱いたり、葛藤したりするだろう。

本発表の目的は、児童養護施設職員の家庭支援における保護者理解を明らかにし、それが職務とどのように結びついているのかを考察することである。

児童養護施設の家庭支援に関する研究では、施設職員の保護者理解に焦点を当てたものは多くない。しかし山口（2019）や菅野（2017）から、施設職員が保護者をどのように理解しているかが示唆される。

山口（2019）では、施設職員が保護者の事情や文化を理解していく中で、当初は非常識とみなしていた保護者を子育てのパートナーと考えるようになる様子が示されている。一方で、菅野（2017）では、心理職の観点から家庭支援を論じており、施設職員が保護者に対してネガティブな感情を持つことで家庭復帰の否定につながるのではないかと考察している。そして、そのような事態を避けるために、心理職による職員のケアの必要性を論じている。

これらの研究から、施設職員が保護者をどう理解しているのかによって、その後の実践が左右されることが示唆されている。特に、菅野がいうような保護者へのネガティブな感情を

持つ場面は多いのではないかと考えられる。しかし、ネガティブな感情が単純に家庭復帰の否定につながるとは限らないのではないだろうか。むしろ、保護者に対する否定的な思いを、施設職員が自身の中でどのように折り合いをつけているのかを考える必要がある。このような視点は施設職員の職務を理解し、職員の悩みの理解やバーンアウト対策といった実践的な課題に寄与するだろう。

以上の課題意識により、本発表では、児童養護施設職員に対してインタビュー調査を行い、家庭支援における施設職員の保護者理解を示す。

2. 調査概要

本発表で用いるデータは、発表者が2016年4月から2018年4月までの2年間、近畿圏を中心に調査した11名のうち、以下のAさん、Bさんの事例である。

Aさん（女性、30代、2018年4月インタビュー）は二つの施設で勤務経験があり、保育士として勤務している。計10年ほど職員として勤めており、現在の職場では副主任を務めたこともある。

Bさん（男性、40代、2017年11月インタビュー）もこれまでに二つの児童養護施設に勤めた経験があり、合わせて15年以上の勤務歴を有している。ただし、インタビュー当時退職し別の仕事に就いていた。

インタビュー内容は協力者の許可を得てICレコーダーに録音し、文字化して分析した。録音時間はAさんが約100分、Bさんが約95分である。なお、本調査研究は至誠館大学倫理委員会の審査を受け、承認を得たものである。

3. 調査結果

2名の事例から、家庭復帰が困難なケースにおいて、施設職員は保護者を「子どもの意見を変えてしまう」と否定的に捉えていることがうかがえた。しかし職員はそのように理解しながらも、親子関係の調整という観点から自身の認識が職務を左右しないよう努めていた。

3. 1 職員の保護者理解と葛藤

まず、Aさん（面接時30代、女性）は、親との関わりの中で子どもが意見を変え、支援の方針が揺らいだケースについて語った。

Aさんは例としてあげたのは、母子家庭から施設に措置された子どものケースである。Aさんら職員や児童相談所は支援計画において、今後は母ではなく祖父母のもとで養育を行ったほうがよいと判断し、子どもともよく話し合ってきた。しかし子どもの母は、実際には引き取るつもりがないにもかかわらず、「祖父母のところ行くなれば私はもう二度と会わない」と、子どもに「母を取るかそれ以外を取るか」天秤にかけさせるという。母から選択肢を突き付けられた子どもは、「もういいや」と状況を変えることに諦めを感じてしまった。

こうした保護者は支援計画を頓挫させる可能性が高い存在であるが、子どもの立場を考えると、親を否定することは言いづらいという。そのため、Aさんは葛藤する子どもに「お母さんもあなたのことを思ってたくさんのことをしてきたと思う」と、自らの保護者理解とは異なる働きかけをせざるえなくなり、支援の方針に対して明確な態度を示せなくなっていた。

3. 2 保護者理解と育児経験

次にBさん（面接時40代、男性）は、関わりが難しい家庭・保護者への対応が多かったこともあり、若手のころは子どもの保護者に否定的な考えを持つことが多かった。特に、子どもの養育だけを施設に任せ、子どもの意思よりも自分の都合を優先するような「施設を都合よく使う」保護者に対しては、子どもに「そんな親求めんでええよっていうスタイル」であった

と語っていた。施設での仕事も「親と一緒に（子どもを）育てるって意識はなかったですね」という。

しかし、長年の職員としての経験や自らの育児経験を経て、そのような理解に変化が生じた。特にBさんにとって結婚して自分の子どもを養育するようになったことが大きかった。そして、「虐待の行為自体は悪い」けれども、その背景に目が行くようになり、保護者が施設の方針を否定したとしても「そういう親の考え方もあるんだよ」と、子どもに対して保護者の考えを否定することはなくなったという。

4. まとめ

本発表では、児童養護施設職員の家庭支援における保護者理解を明らかにし、職員がそれをどう実践と結び付けているのかを考察した。

本発表の事例からは、施設で養育していても親の言葉が子どもに影響することから、職員は保護者を「子どもの意見を変えてしまう」存在と認識していたことがうかがえた。しかしながら、職員自身は保護者に否定的な思いを抱いていても、親子の関係を少しでも良好にするためには否定できないと考えていた。このような折り合いのつけ方からは、施設の職務における親子関係の調整の重要性がうかがえるが、施設職員の支援に関する考えや方針が揺らぎやすいことも意味している。Bさんのように自らのライフイベントによって解釈が変化する場合もあるが、家庭支援における保護者理解からは、施設職員が置かれた不安定な状況の詳細を垣間見ることができるのである。

<参考文献>

- 菅野恵, 2017, 『児童養護施設の子どものための家族再統合プロセス』明石書店
山口季音, 2019, 「児童養護施設職員の家庭支援を通じた意識変容」『至誠館大学研究紀要』第6巻 pp.27-37

付記 本発表は科研費（課題番号16K17431および19K14140）の助成を受けたものである。

新聞報道における「発達障害」の概念分析

—教師・保護者・発達障害児の振る舞いに関する概念の使用の変化に着目して—

松浦加奈子（一橋大学大学院）

1. 本報告の目的

本報告の目的は、発達障害に関する法律の成立の時期に着目しながら、新聞報道における発達障害児に対する教師や保護者の振る舞いに関する概念の使用の変化を分析することによって、学級での発達障害児をめぐる責任帰属と能力の捉え方がいかに変容しているのかを検討することである。本報告では Hackling(2006,p.257)が「相互作用する種類の観念を導入することによって、社会における記述と障害とが両方向通行である」と述べたループ効果を発達障害概念に援用する。発達障害概念とそうように分類された子どもに関わる人々（家族、学校、教師）に関して、分類（発達障害というカテゴリー）がそこに分類される人々（発達障害児）に対してどのような帰結をもたらすのかを新聞記事における記述を通して考察する。

2. 分析方法

上記の目的を達成するため、発達障害者支援法（2005 年施行、2016 年改正）と特別支援教育に関するガイドライン、障害者差別に関する法を参照し、発達障害者支援法成立以前、成立後、改正後の新聞記事における学級内の発達障害概念の記述に着目した。

資料は朝日新聞（4549 件）、読売新聞（3736 件）、毎日新聞（3146 件）のデータベースからキーワード「発達障害」に完全一致したもの（1990 年 6 月 4 日～2017 年 11 月 19 日まで）を対象とした。1990 年を起点としているのは次の理由である。1 つ目は「発達障害」に完全一致した記事は 1984 年の朝日新聞が初出（読売新聞と毎日新聞では 1990 年代以降に登場）であるが、朝日新聞の記事は医療やセミナー、講座の告知が中心であったため、1980 年代の記事は本報告の課題に適さないと判断したためである。2 つ目は「特別支援

教育」の認知が普及するきっかけとなった「21 世紀の特殊教育の在り方について」の報告が 2001 年に成立しているため、人々の分類とその変更を捉えるためにはそれ以前の新聞記事も検討する必要があるからである。なお、Coulter（1979=1998）は民俗誌（エスノグラフィー）などでは行為がその場ごとに達成されていくことや行為がどのように組織されていくのかが見失われていることを批判し、「様々な観察された相互行為の経過において、理由づけはどのような構造のもとになされるか、成員たちはどのような慣習にどう志向しているのか、を分析していくことが目指される(p.41)と主張している。従って、本報告においても資料を分析する際には「真実を検証すること」を目的とするのではなく、資料の記述から人々がどのような規範にしたがって振る舞っているのか、法の成立という時代区分ごとの変化を明らかにすることを目的とする。

3. 分析

3.1「障害」をめぐる責任帰属の変化 —学校や教師は何に対して責任を負うのか—

1994 年の自閉症の生徒の水死事故訴訟に関する記事（「自閉症に低い算定 東京高裁、県に賠償追加 養護学校生水死事故訴訟」1994.11.30 朝日新聞）では、担当教諭の指導の過失が問題視されながらも、教師の指導のどのような点に過失があったのかについては述べられていなかった。しかし、発達障害者支援法成立後の 2005 年と 2008 年の新聞記事（i 「保育園の給食無理強い PTSD「再発、学校に責任」大阪地裁」2005.11.5 朝日新聞）と（ii 「『障害児に理解』 地裁八王子支部判決に両親 自閉症児負傷訴訟で賠償命令／東京都」2008.5.30 朝日新聞）によると、PTSD を引き起こした教師や倉庫へ閉じ込めた教師の対応の不適切さが示され、教師の指

導の過失として児童に対する無理解に焦点が当てられていく。

このように、発達障害概念を用いることによって、学校や教師が何に対して責任を負うのかという観点から学校責任の拡大を示すことができる。

3.2 教師に対する発達障害の「理解」の要請と実践の帰結

発達障害者支援法成立前は、集団生活を送るための秩序維持に関する能力の観点から発達障害児の「できなさ」を教師が問題視していた（「家族の対応の変化で改善 丸山隆（心の扉を：82）／栃木」2002.4.5 朝日新聞）、

（理解（「こまった子」じゃないよ ADHD の現場から：中）（2001.12.12）朝日新聞）が徐々に、「パニック」を起こさずに友人とのトラブルを乗り越え、「集団になじめ」たことが「できたこと」として評価の対象となっている。しかし、2009 年の新聞記事「（発達障害とともに 特別支援教育編：下）通常学級の配慮、不可欠」（2009.4.9）朝日新聞）では学校による学習支援は不十分であり、試験や通知表において評価されておらず、発達障害児は学習面において「できない」ことが免責されていたことが示されている。友人とのトラブルといった学級の秩序を乱す振る舞いをするために、発達障害児は集団生活を送るための学級の秩序維持の評価が優先されたということが推測される。そして、母親はその状況を認識していながらも教師に異議申し立てをすることなく受け入れていた。

改正後の 2017 年の記事（「教育の窓：夢への一歩が開けた 入試で障害者への配慮」2017.9.04 毎日新聞）では、児童生徒が「正確な答えを導き出」すために、学校側の学習支援に対して障害の特徴に合わせた配慮を求めている。母親と発達障害児童生徒が学校や教師に対して配慮を求めて交渉している。つまり、発達障害児をめぐる「できる／できない」について、学級の秩序維持に関する能力評価がなされていたが、「社会的障壁の除去」を目指す合理的配慮の行使を学校や教師に求めていくことによって、学習面での能力も評価の対象となっていくのである。

3.3 親や児童生徒の働きかけと教師の学習面の配慮による「能力の発揮」へ

発達障害者支援法の施行前は、「しつけの失敗」と捉えていた発達障害児の振る舞いを、発達障害概念を参照することで免責しつつも、発達障害児の対応は家族に任されていた。そして、教師には発達障害についての知識の有無は問題視されていなかった。しかし、同法が施行された後は、教師は発達障害児の特性を理解し、ルールや協調性を学べるように配慮した実践を行うことが求められていく。それと同時に当該児童生徒の特徴を知るために親の体験談に耳を傾けることが期待されている。つまり、発達障害児の対応に教師が「理解」を持って接することが求められ、主に関わりが求められていた家族である親は子どもの特徴を伝える立場へ移行しているのである。さらに、学習面における配慮が学校に要請されるにつれて、発達障害児自身が発達障害概念を参照し、学校に対する配慮を訴えていくことが可能となっている。

本報告では学校教育における発達障害概念の使用に着目し、学校責任で問われている内実と発達障害と分類された児童生徒の周囲の人々や当人の振る舞いの変化を検討する。発達障害という概念が当該児童生徒の振る舞いを免責する過程において、家族から教師、そして当該児童生徒の行動を変化させており、発達障害概念そのものの分類も変容してきている。その中で、学級において、発達障害児のどのような能力を免責するのかということも問われている。法律の成立後は発達障害概念を参照する教師に発達障害の「理解」が求められ、集団生活を成立させるための学級の秩序維持に関する能力の伸長が評価され、改正後は当該児童の「能力の発揮」が可能になるような学習面の整備が求められていく。これらから、能力評価の基準が発達障害概念を参照する人々の振る舞いの変容とともに変化していることを明らかにする。

（調査の概要と分析の詳細、参考文献は、別途当日配布いたします。）

研究発表 III

なぜ保育士としての私は乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか？

—大人の固定観念を超えた「発見」—

水野佳津子（佼成育子園） 中坪史典（広島大学）

問題と目的

オムツはずしが始まる時期は、2歳1ヶ月～2歳3ヶ月が最も多く、終わる時期は、3歳1ヶ月～3歳3ヶ月が最も多い（赤ちゃんとママ社 2008）。この時期は、第1反抗期にあたり、トイレに連れて行こうとすると抵抗し、大泣きし、逃げ回るなど、保育士が乳児の排泄の自立を促す上で大変な時期とされている。

乳児の排泄の自立をめぐる、例えば、金山・丸山（2007）は、保育現場のアンケート結果から、家庭の子育ての変化としてトイレ・トレーニングを高い年齢から開始して短期間で終了しようとするため、排泄の自立が遅れ、乳児の育ちや保育に影響を与える場合があることや、排泄のための個別援助や失敗の後始末に人手がかかることを指摘する。村上・根ヶ山（2007）は、子どもをトイレに行かせる方法として「気を紛らわす」「言い聞かせる」「課題を与える」「おだてる」など、意欲を持たせながらコントロールし、それでも子どもが強固に抵抗を示すと今度は「脅かす・放置する」「遊びを利用する」など、保育士と子どもの駆け引きが盛んになることを指摘する。村上（2009）は、クラス担任に対するアンケート調査と聞き取り調査の結果から、保育士はトイレの環境と排泄の援助を万全に整える必要があると捉えていることを指摘する。

このように先行研究では、乳児をいかにトイレに連れて行くかに関する方法や、トイレ環境と保育士の排泄の援助などの知見は報告されるものの、乳児が排泄を自立する過程それ自体を、保育士がどのように楽しむことができるのかに関する研究は報告されていない。乳児の排泄は、毎日何回も行われる行為であるとともに、自立までの期間が長期に渡るため、保育士が大変だと思ってしまうことから、むしろ楽しむような気構えが大切であると考えられる。

以上を踏まえて本研究は、なぜ保育士としての私は、乳児の排泄の自立を楽しむことができるのかを明らかにすることで、保育士が乳児とともに排泄の自立の道のりを歩むための示唆を得ることを目的とする。特に本研究では、保育士としての私が大人の固定観念を超えた「発見」をもとに、乳児が排泄で葛藤しながら自

立していく姿に着目する。

方 法

研究方法は、次の通りである。(1) 筆頭発表者は、保育終了後に一日を振り返り（保育を見つめ直して自らと対話する）、書き留めておきたいエピソードをノート（B5版）に記した。その際、直感的に感じたことを大切にするために、殴り書きのように一気に記すことに留意した。また、日時や曜日、乳児の名前や年齢なども記した。(2) こうして日々書き留めたノート（50枚綴り 計10冊）の中から「排泄」に関連するエピソードを精査したところ、39個が抽出された。(3) それぞれのエピソードについて、題名と解説文をパソコン上に入力するとともに、解説文にも題名を付した。(4) 連名発表者とともにエピソード及び解説文を再読みを立てて背景や状況などを考慮し検討した。以下、エピソード中の乳児の名は仮名である。

結果と考察

（1）トイレで排泄したいという思いを発見する私【エピソード1】乾杯（4月）

（セント男児1歳11ヶ月）

トイレが楽しくて遊びに行くようなセントは、パンツを脱いで嬉しそうに入っていく。トイレの中でウロウロ、出て来てウロウロしている。トイレに座っている時間は、ほんの何秒もない。それで満足してオムツも履かずに嬉しそうにウロウロしているから、おしっこが出てしまう。そんなある時、トイレに座って居るセントからおしっこがジャーと出る音がした。（私）「あ！出たーね！」（セント）「ア、ア…」と言って嬉しそうに私を見上げる。そこで水で乾杯をすることにした。（私）「セントくん、おめでとう！」と言うと、セントはピョンピョンと飛び上がって喜んでいた。

【考察】セントは、どうやってトイレでおしっこを出すのかが解らなかったから出せなかった。だから遊んだり、歩いたりしながらいつもおしっこをだしていた体制を取りながらで仕方を模索していた。初めてトイレでおしっこが出た時にピョンピョン飛び上がるほどの喜びになったのは、セントが本当はおしっこを出し

たかったんだということが、この姿から解った。

【エピソード2】絵本を読んでもたら・・・(5月)

(2歳児クラス)

トイレに行っておしっこが出るようになってきたし、興味を持って見るだろうと思い“とんとん トイレ”

(作：わだことみ／絵：冬野いちこ／岩崎書店)という小さな仕掛け絵本を読んだ。「このドア、何のドアだろうね?!」と言いながらめくるとそこは“トイレ”急に静かになった。うさぎが泣きながら「やあだ、トイレ、やあだ。おしっこ でないもん」と言っている。子どもたちの顔つきが変わった。次のページで「だいじょうぶ。おしっこさん、おしっこさん。こんどは でてきてね」の言葉に釘付けになった。

【考察】トイレの絵本は、丁度トイレに行っておしっこを出したいのに出ないことやおしっこが漏れてしまう経験をしている時の子どもたちにとって、現実過ぎて楽しめるどころではなかった。今の自分たちの気持ちがそのまま出ている絵本に、のめり込んでしまった。“とんとん トイレ”の絵本は、何回読んでも真剣にしか見られない。子どもたちの姿から本当に悩んで頑張っているのは、子どもたち自身であったということを私は、発見した。

(2) パンツになりたかったことを発見する私

【エピソード3】ジャ～ン！(9月)

(ヨウタ男児 3歳1ヶ月)

土曜日の保育は、0, 1, 2歳児とも同じフロアで保育をしていた。私は0, 1歳児クラスの子のおやつの様子を見ていた。2歳児クラスの子は、おやつも終わりみんなロッカーの向こう側にあるトイレに行っていた。するとヨウタが、ロッカーの陰から(ヨウタ)「ジャ～ン！」と登場、両手でパンツを指さして出てきた。すぐにパンツになってことを知らせたかったんだと気づき(私)「すご～い！お兄さんパンツだ!!」と驚いて見せると、ニッコリ笑って仁王立ち！するヨウタであった。

【考察】私はその年は1歳児クラスに居て2歳児クラスにほとんど行くことがなかった。ヨウタと久しぶりに保育室で一緒になった。ヨウタは、1歳児クラスの時はいくらトイレに誘っても行こうとしなかった。トイレに座っても出ないという状況が解っているだけに座りたがらなかった。その場をごまかして逃げてはオムツに履き替えていた。トイレの排泄に苦労したヨウタは、その苦労を共にした私に見せたかったのだ。トイレから逃げ回っていたその姿の裏に出したいけど出せないという葛藤があったことを発見した。

【エピソード4】パンツをチラリ(5月)

(コウスケ男児 3歳0ヶ月)

お母さんが、その日は引きつった笑顔で“トイレに行かない”と言って行かないし、パンツまで嫌がるようになりました。」と言って困っていた。その日は園でも1日「トイレ行かない」と言って行かなかった。でもパンツは履いてくれる。やっとトイレで排尿出来るようになってお母さん張り切ってやり過ぎてしまったのかなと思い、その日はコウスケの思うままに任せていた。しかし園庭に行ったら他のクラスの先生に「お兄さんパンツなんだよ」と言ってズボンをチラッとめくってパンツを見せていた。

【考察】「ヤダ～！」を繰り返し、逃げ回る、泣き叫ぶなど何が起こったのだろうと思うほどの態度に振り回される。だが、他の保育士に嬉しそうにパンツを見せる姿からトイレやパンツが嫌なのではなく、トイレに行っても出ない時やパンツになると濡らしてしなうかもしれないという心配があることが解ってきたから嫌だという思いが出てきたようである。でもパンツになったことを知らせたいという喜びも持っている。コウスケの葛藤が見え、排泄の自立に至るまでの乳児の複雑な思いを発見した私であった。

総合考察

以上の研究結果は、保育士が乳児にどう声をかけ、誘い、トイレに連れて行くかを考えることは大切ではあるが、そうした方法にとらわれるよりも、目の前の乳児自身に目を向けることで、保育士にとっては大人の固定観念を越えた「発見」があることを示したものである。

乳児がトイレに座らなかつたり、遊んでいたり、逃げ回ったりするのは、どうやって排泄したらいいのかわからない葛藤から起こる姿である。わがままでそうしているわけでもなければ、反抗期だから反発しているわけでもない。乳児の中でもトイレで排泄したい、パンツを濡らしたくないという思いから嫌がったり、逃げ回るという姿に現れていたということを、保育士としての私は「発見」したのである。この「発見」によって、逃げ回ったり嫌がったりすることが乳児にとって排泄の自立への一つの過程であり、トイレで排泄することの大変さが分かってきたからこそ起こる葛藤であることが理解できる。それによって保育士は、乳児に寄り添って一緒に悩んだり喜んだりすることができ、楽しいものになっていくと考えられる。

中華系幼稚園・保育所における多文化状況と保育者の実践

—保育者ストラテジーの観点から—

喜始 照宣（園田学園女子大学）

1. 問題関心

近年、日本では多文化教育・保育の必要性が大きくなっており、就学前段階での外国につながりがある子どもへの支援の重要性が指摘されている（国立教育政策研究所 2015）。特に中華圏につながりのある子どもが、日本でも増加傾向にあり、かれらに対する保育のあり方を模索する必要がある。

保育学領域では、おもに発達心理学的観点から、多文化保育に関わる現状把握や保育者の実践、子どもの相互関係について研究が徐々に蓄積されている。

また、報告者が依拠する教育社会学領域では、中華圏につながりのある子どもに関わって、中華学校に関する調査研究も進められている（志水・中島・鍛冶編 2014 など）。

しかし、中華学校と関係性が強く、華僑・華人の子どもを中心に、長年多文化教育・保育に取り組んできた中華系幼稚園・保育所に関わる調査研究は、いずれの研究領域においてもほとんど見られない。

そこで本発表では、多様な文化的背景を持つ子どもの教育・保育を展開している中華系幼稚園・保育所を対象とし、それらの施設は近年どのような多文化状況を経験しているのか、またそうした状況にどのように対処しているのかを検討する。日本の中華系幼稚園・保育所の状況と実践を知ることによって、多文化教育・保育に関する調査研究を進展させ、そこからよりよい保育実

践を考えていくための示唆を得ることが本発表の目的である。

2. 先行研究の検討と問いの設定

本発表では、保育者ストラテジーの観点から、中華系幼稚園・保育所での多文化状況における保育者の諸実践を考察する。

ここでいう「ストラテジー」とは、「行為者がある制限された状況のなかで自己の目的や関心を最大限に実現していくための戦略」（稲垣 1992, p.99）のことである。換言すれば、制約された状況で、目の前の問題に対処し、なんとかやっていくための方法のことである。保育者のストラテジーとしては、これまで感情労働に注目した研究がいくつか行われている（中坪ほか 2011 など）。

他方、多文化保育での保育者ストラテジーに関しては、横浜中華保育園を事例とした喜始・長江（2016）の研究がある。そこでは、当園の保育者たちが、認可園への移行後、日本語が分からない子どもが増える状況の中、二つのストラテジーを実践していることが明らかになっている。それらは、①「子どもは自然と慣れていく」という乳幼児観のもと、過度な援助・介入は行わない「見守る」基本姿勢のストラテジーと、②日常的に生じる問題に対処するために、同僚の保育者・園長、幼児、保護者など「他者」を資源として活用する「協働ストラテジー」である。

本発表は、喜始・長江（2016）での知見を参照し、他の中華系幼稚園・保育所ではどのような保育者ストラテジーがみられるのかを、比較検討する。

3. データの概要

本発表で使用するデータは、横浜市及び神戸市にある中華系幼稚園・保育所における観察調査と教職員に対するインタビュー調査によって得られたものである。対象は認定こども園 1 施設、幼稚園 2 施設、保育所 1 施設である。

調査園や調査協力者の基本情報については、当日の資料にて紹介する。

4. 分析の結果

ここでは主要な知見を、3 点にわけて記す（詳細は当日発表する）。

第 1 に、どの園も中華文化の継承・伝達、国際性の涵養を教育・保育の目的の一つとしており、中国語を使ったり、中国・台湾の文化を体験する機会を作ったりしていた。

しかし、どの程度中国語や中国・台湾の文化を重視した教育・保育を行うかにはヴァリエーションがあった。また、それは園の歴史的経緯だけでなく、認可園であるか否かに関係する保育者の構成、中華圏とつながりのない純日本人の子どもの比率、保護者のニーズ等によって左右されていた。

第 2 に、園児の年齢によって、多文化状況において生じる問題が異なり、それにより保育者ストラテジーに違いが見られた。低年齢児では、言語に関わる問題はあまり起きず、対応も難しくない。そのため、「見守る」基本姿勢でのストラテジーが中心となっていた。喜始・長江（2016）での横浜中華保育園の低年齢児クラスの事例と、今回扱った保育所では、類似した状況と問題

対処のあり方を確認することができた。

他方、3 歳児以上の子どもに関わる問題に対しては、保育者は（日本人－中国・台湾人の先生同士での）協働ストラテジーを駆使し、円滑に課題解決をしていた。さらに、子ども同士の互助を促すために子どもの配置を変えたり、担任である保育者の負担を減らすためにクラスの園児の構成を調整したりすることで、問題発生を事前に抑える工夫がなされていた。

第 3 に、保護者への対応については、保護者の文化的背景や使用言語に応じて、保育者が役割分担をした問題対処を行っていた。

参考文献

- ・稲垣恭子 1992 「クラスルームと教師」 柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣、pp.91-107
- ・喜始照宣・長江侑紀 2016 「多文化保育における保育者のストラテジー——横浜中華保育園を事例に」『田園調布学園大学紀要』第 11 号、pp.189-208
- ・国立教育政策研究所 2015 『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究』国立教育政策研究所
- ・中坪史典・金子嘉秀・中西さやか・富田雅子 2011 「保育者のストラテジーとしての感情労働——幼稚園の 3 歳児クラスの分析から」『幼年教育研究年報』第 33 巻、pp.5-13
- ・芝野淳一・石川朝子・舘奈保子 2015 「グローバル化時代における民族学校の経営戦略——大阪中華学校と横濱中華学院を事例に」『未来共生リーディングス』Vol.9、pp.70-88
- ・志水宏吉・中島智子・鍛冶致編 2014 『日本の外国人学校——トランスナショナルティをめぐる教育政策の課題』明石書店

森の探検隊スタッフは子どもたちの気づきを どのように支えているのか

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

1. 問題と目的

森の探検隊は、次代を担う子どもたちに豊かな心を育ててゆく「次世代教育」を目的とし、スポーツメディア株式会社によるCSR活動として展開されている。

活動内容としては、野菜の収穫や稲刈り等の体験活動、季節の自然散策、これらの体験をもとに集めてきた自然素材と人工素材などを組み合わせて創作表現活動を行う。参加者は保育施設に通う年長児（以下5歳児）と小学校2年生（以下小2生）であり、学年差のバディ2組で1グループとなる。全4グループ16名で構成され、夏、秋、冬の年3回活動する（福島2017）。

一連の研究より、森の探検隊活動において子どもたちが「学びあい」（互いに好奇心を触発しながら、気づきを分かちあう様子）に至るまでには3つのステージがあることが明らかになった（江田ら2018）。

表1 学びあいに至るまでの過程（St=ステージ）

St	5歳児と小2生の関係性
I	リードする小2生に対して 自己主張する5歳児
II	学びのきっかけを作る5歳児と 発展させる小2生
III	互いに認めあう5歳児と小2生 ⇒学びあいの形成

江田ら（2018）を踏まえ、子どもたちが学びあいによって分かちあう気づきについて検討したところ、気づきには一連となる3種類があり、他者との関係性を構築するための要になっているとまとめられた（江田ら2019）。

表2 気づきが生まれる過程（St=ステージ）

St	共通する6つの行動	気づき
I	（学びのネター提案） 1.受け入れる	気づき①
	2.新たな視点を見出す	
	3.確かめる 4.納得する	
II	5.伝える 6.表現する	気づき③

一方で、スタッフの介入についても検討され、表1のように4つの介入方法にまと

められた。（福島ら2018）。

表3 スタッフによる介入方法（St=ステージ）

St	介入方法	内容
S	積極型	初対面の参加者をいち早く活動に乗せる
I	寄りそい型	離れた参加者へ応答的な対応で協調を促さない
II	つなぎ型	互いを近づけ好奇心の連鎖を生む
III	見守り型	互いが積極的に関わる学びあいを育む

森の探検隊活動において、5歳児と小2生が学びあいに至るまでの過程には3つのステージがあり、4つの介入によってそれらが引き出され、他者との関係性を構築するために個人の「気づき」が要として存在していると考えられた。そこで森の探検隊スタッフが子どもたちの気づきをどのようにして支えたのかが課題となった。

以上を踏まえ本研究の目的は、森の探検隊スタッフが子どもたちの気づきをどのように支えているのかを明らかにすることとする。これにより学年差のある子どもたちを対象とした活動のスタッフが、参加者個人の気づきを支える手法について示唆を得ることが期待される。

2. 森の探検隊概要

- 夏をさがそう：2018年8月26日（日）
/野菜の収穫/自然散策/創作表現
- 秋をさがそう：2018年9月23日（日）
/稲刈り/自然散策/創作表現
- 冬をさがそう：2018年11月25日（日）
/野菜の収穫/自然散策/創作表現/たき火

3. 方法

データ収集は、活動実施日のスタッフ8名によるメモ、デジタルカメラの写真、ビデオカメラの映像（合計222分）、活動後のスタッフへの情報収集から行った。分析として、気づきが生まれる過程（表2）のうち、学びのネタを掴んでから提案を受けるまでを、気づきが生まれる過程の前段階とし、それ以降を、気づきが生まれる過程の段階とした。これらに対してスタッフがとった行動を中心に事例を作成し考察をまとめた（16事例）。

4. 結果と考察

4-1. 気づきが生まれる過程の前段階①

気づきが生まれる過程の前段階は、まだ行動範囲の狭いステージS（表3）での事例が挙げられた。活動序盤のトンネルを歩いて抜ける場面では、バディの関係を近づけることをねらいとしているが、ほとんどの参加者が声の響きや共鳴に関心を示していた。夏野菜の収穫の場面では、野菜の収穫よりも虫に関心を持つ参加者もいた。スタッフはそれらの事例に対して一度は受け止めて共感し、関心の範囲を狭めないよう可能な限りの時間を与えていた。

この事が参加者個人の好奇心を維持し、活動中の学びのネタを掴む事につながったと考察された。

4-2. 気づきが生まれる過程の前段階②

活動拠点までのバス移動中のバディ紹介で、相手の嫌いなものを聞いている事例では、「僕はそれを嫌いじゃないよ」と意見する場面があった。スタッフは両者の意見に共感しながら、会話を促していた。

このように初対面からバスの中までの早い段階から参加者同士の会話を発展させ、互いに意見できる雰囲気形成したことが、実際の活動中の会話を促し、提案につながったと考察された。

4-3 気づきが生まれる過程の段階

1. 夏をさがそう/自然散策の場面では、KIがバディのKYからの提案を受け、気づき①（表2）の段階にあった。ステージはIで、リードする小2生に対して自己主張する5歳児のように見えた（表1）。4つの介入では寄りそい介入（表3）をする場面であった。5歳児のKIはバディのKYからの提案を受け入れるかどうかの場面で黙って考え込んでしまっていた。バディのKYがKIの説得を試みたが、事態は進展しなかった。そこでスタッフは他の参加者を連れて少し離れた別の題材（この時は稲穂）のある場所へ移動した。スタッフはKIに一人で考える機会を与えるために、あえて寄りそわない介入を選択していた。

KYの提案を受け入れた後、KIは気づき②へ移行し（表2）、新たな視点を見出し、それを確かめて納得しようとしていた。その間もスタッフはあえて寄りそわない介入を継続していた。その後KIが気づき③へ移行した時に（表2）、スタッフはすかさずつなぎ介入（表3）を選択していた。これらの事例から、気づきが生まれる過程が始まる

と、スタッフは寄りそわない介入を選択し、参加者に個人の中で考えることのできる機会を与えていた。このことが気づきを支える事につながったと考察された。

5. 総括

森の探検隊スタッフは、日頃スイミングインストラクターとして、水中という特異な環境を、様々に捉える生徒一人一人と対話し、限られた時間の中で意欲的な雰囲気をつくりながら指導している。

森の探検隊活動においても、参加者が本来のねらいとはあまり関係のない事象へと関心を寄せた場合、行動の範囲が限られていても、関心の範囲を狭めさせないために可能な限りの時間を与えていた。このことが参加者の中に「こんな感じでいいんだ！」という空気を生み、好奇心を維持することにつながった。また、活動序盤からの積極介入により、短時間で互いに言い合える雰囲気を形成していた。これらにより気づきが生まれる過程の前段階を築いた。

そして気づきが生まれる過程においては、他の参加者を少し離すなど、あえて寄りそわない介入を選択していた。1対1の応答的な対応はせず、参加者個人の中で考えることのできる機会を与えた。

森の探検隊スタッフは、参加者個人の好奇心を維持し、互いに意見できる雰囲気をづくり、寄りそわない介入により一人で考える機会を与えたことで、子どもたちの気づきを支えていると明らかになった。

引用文献

- 福島真吾（2017）「野外教育の実践報告 森の探検隊で子どもたちから教えられたこと」『日本子ども社会学会第24回大会発表要旨集録』90-91.
- 江田理英・福島真吾・淀澤真帆（2018）「森の探検隊において5歳児と小2生はどのように学びあっているのか」『日本保育学会第71回大会発表要旨集録』702.
- 福島真吾・江田理英・淀澤真帆（2018）『森の探検隊アプローチ』は子どもたちの学びあいをどのように引き出しているのか』『日本子ども社会学会第25回大会発表要旨集録』70-71.
- 江田理英・福島真吾・淀澤真帆（2019）「森の探検隊活動において子どもたちにどのような気づきが生まれているのかー5歳児と小2生の学びあいに至るまでの過程に着目してー」『日本保育学会第72回大会発表要旨集録』1033-1034.

放課後児童クラブにおける「見守る」とは何か？

－放課後児童支援員の「見守る」と「第二の家庭」というストラテジー

○中田 周作（中国学園大学）

上田 敏丈（名古屋市立大学）

肥田 武（一宮研伸大学）

中坪 史典（広島大学）

1 はじめに

現在、放課後児童クラブは、急拡大しており、厚生労働省「平成 29 年（2017 年）放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況によると、法制化された 1998 年の登録児童数は 348,543 人であったが、2017 年には 1,171,162 人となっており、19 年間で約 3.4 倍になっている。また、同年には『放課後児童クラブ運営指針解説書』が発行され、放課後児童支援員の職務内容が国によって示された。この『解説書』を参照すると、放課後児童支援員等が行う育成支援の中でも「見守る」という行為は、極めて重要なものと位置づけられていることが分かる。しかしながら、「見守る」行為について具体的に記載されているわけではない。そこで、本発表では、ベテランの放課後児童支援員にインタビューを行い、「見守る」行為の具体的な育成支援もしくは保育の方法を明らかにしていく。

また、この『解説書』は、2017 年に発行されたものであるが、内容的には、それまでの学童保育の歴史の中で育まれてきた学童期の子どもを対象とした保育のあり方を踏まえているようである。そうであるならば、なぜ学童保育の歴史の中で、なぜ子どもを「見守る」行為が重視されてきたのか考察することを本発表の目的とする。

2 研究の方法と対象

本発表では、ベテランの放課後児童支援員 3 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。この 3 名はいずれも放課後児

童クラブの勤続歴が 10 年を超えるベテランであり、放課後児童支援員を対象とした研修会等でも講師を務めており相当に高い力量をもっていると評価できる。

インタビューに先立ち、4 つの映像を見てもらい、視聴した映像を契機にして放課後児童クラブにおける「見守る」実践について自由に話し合ってもらった。順序としては、映像を 1 つ見た後に話し合いを行い、議論が一段落したところで次の映像を見てもらった。したがって、映像の視聴と話し合いを 4 回繰り返してもらった。この間、インタビュアーからも適宜、質問等を行った。

分析手法は SCAT を使用した。SCAT は大谷（2008, 2011）が提唱した方法である。SCAT は、インタビューの語りなどを小さなステップを踏みながら解釈を進めていくので、より妥当性の高い解釈を追求できる仕掛けになっている。本研究では、この 1 時間半のインタビューの全体を見渡し、放課後児童クラブにおける「見守る」の特徴が現れていると思われる語りを対象として、共同研究者全員で SCAT を行った。そして、その後にフォローアップインタビューを実施する計画である。

3 考察

ここでは紙幅の都合上、SCAT の表やストーリーライン等を省略し、分析の結果と今後の課題について簡潔に提示する。放課後児童支援員の具体的な援助の方法としての「見守る」行為は、構成概念として生成された「時間限定性」と「利用者流動性」という特徴がある。この 2

つの特徴は、子どもたちのその日のトラブルは、その日のうちに解決することを前提として、放課後児童支援員に「見守る」行為を選択させている。次に「見守る」行為の実際の方法として、直接、子どもを「見守る」方法と、年長の子どもを仲介する方法の2つがあることが分かった。しかし、その問題状況が「見守る」だけでは、当日の帰宅時間までに解決しそうにない場合は、「見守る」を中止し、放課後児童支援員自身が介入することになる。このあたりは、今後の課題として、フォローアップインタビューを実施し更に考察を深める予定である。

次に、「第二の家庭」という戦略が見受けられた点についてであるが、例えば、全国学童保育連絡協議会(1978, p. 12)を参照すると、学童保育の役割を、家庭をモデルに自己定義している。またこの他にも「第二の家庭」や「昼間のきょうだい」といったキャッチフレーズによって、学童保育の役割を定義している。これは単なるキャッチフレーズではなく、学童保育のロールモデルとして戦略的に機能していたといえる。このように考えると、放課後児童支援員の「見守る」行為の特徴は、家族集団の社会化機能を参照していることであるといえる。そして、放課後児童支援員だけではなく、その前史を形成してきた学童保育指導員の役割の正当性が脆弱なものであったことが原因の1つであると推測できる。このあたりの状況についても、今後の課題として、フォローアップインタビューを実施したいと考えている。

本発表の全体的な今後の課題としては、ストーリーラインのなかに出てきた、「距離(近)」「育ち(小)」「リスク(低)」という「母性的『見守る』」行為と、「距離(遠)」「育ち(大)」「リスク(高)」という「父性的『見守る』」行為の対比の解釈が今ひとつ深められなかった。吉田(2017, pp. 74-75)は、保育において「待つ」という保育者の役割は、子どもたちが問題状況に直面していない場合もあり、そのとき保育者は「子どもの成長」を「待つ」と述べている。本研究では、フォーカス・グループ・インタビューに先立ち、話し合いが活発になるように使用した映像が、いずれも子どもたちが問題状況に直面しているものであった。そのため分析の

方向自体が、問題状況に直面していること前提とする「見守る」を意識していたように感じた。しかし、インタビューは、そのような前提をもたず、子どもたちが問題状況に直面していない場合での「見守る」を想定した語りがあっても不思議ではない。こうした「見守る」対象の状況を考慮した観点からの再解釈、もしくはフォローアップインタビューでの話題としたい。

<引用文献>

- 厚生労働省 2017a 「平成 29 年 (2017 年) 放課後児童健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況 (平成 29 年 (2017 年) 5 月 1 日現在)」 <https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11906000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Ikuseikankyoka/0000189639.pdf>
- 厚生労働省編 2017b 『放課後児童クラブ運営指針解説書』フレーベル館
- 大谷尚 2008 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 ― 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き ―」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第 54 巻 2 号、pp. 27-44
- 大谷尚 2011 「SCAT: Steps for Coding and Theorization ― 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 ―」『感性工学会誌』第 10 巻 3 号、pp. 155-160
- 吉田貴子 2017 「保育において『待つ』ことの意味 ― 人的環境としての保育者の役割 ―」『福祉と人間科学』第 27 号 pp. 71-76
- 全国学童保育連絡協議会 1978 『学童保育年報 No1』一声社

<付記>

本発表は、2018 年 12 月 2 日の日本子ども社会学会研究集会 (於: 武庫川女子大学) で発表した「放課後児童支援員の育成支援としての『見守る』とは何か?」○中田周作 (中国学園大学)、上田敏丈 (名古屋市立大学)、肥田武 (一宮研伸大学)、中坪史典 (広島大学) の続編であることを付記しておきます。

子どもの情緒を安定に導く

一時預かり事業担当保育者の実践的知識

～リー・ショーマンの「知識基礎」 カテゴリーに着目して～

加藤 望（愛知みずほ短期大学）

1. 問題と目的

1) 一時預かり事業の流動的な保育環境

一時預かり事業とは、主として保育所等を利用していない家庭を対象とし、保育を受けることが一時的に困難な乳幼児を預かり、必要な保護を行う子育て支援事業である（文部科学省・厚生労働省，2015）。従って、特定の子どもを継続して保育する通常保育とは異なり、子どもも保護者も断続的もしくは一時的に利用するため、その保育環境は日々、流動的となる。そこで保育者には、利用する子どもの情緒を安定に導くことが求められる。

2) 実践的知識を要する保育職

教職に必要な知識と能力に関する高度な基礎づくりを目指したことで知られるリー・ショーマン（Lee S. Shulman）（1987）によると、教師は授業と省察を繰り返しながら新たな知識を形成し、熟達化していく。同じように保育職は、子どもや保護者を相手とする専門職であり、相手を理解した上で保育の計画を立て、保育を実践し省察を行い、新たに理解することを繰り返す職業である（岡花，2018）。

本研究では、通常保育から一時預かり事業に配属された保育士が、保育を担う経験から、子どもの情緒を安定に導くために積み重ねる実践的知識を明らかにする。

2. 方法

1) 研究協力者

本研究では、1 名の一時預かり担当保育者（以下、研究協力者）へ個別インタビューを行った。研究協力者は保育士資格を有し、専任職員として民間保育所に 7 年勤務している。通常保育を担当後、一時預かり担当となり 2 年目である。研究協力者の選出は自主的な協力による。

2) 個別インタビュー調査の実施

半構造化にて個別インタビューを実施し、自由な語りを得た。実施日は 2018 年 9 月で、実施時間は 1 時間 25 分である。なお、調査の実施には所属機関における倫理審査を受け、研究協力者へ研究目的を説明し、同意書を得た。

3) 分析方法

得られたデータは、ショーマン（1986/1987）が提唱した「教育の知識基礎」に着目して分析した。ショーマンは、教師が教育実践において作り出す新たな知識を 7 つの定義で区分している（Lee S. Shulman, 1986）（徳岡，1995；八田，2010）。本研究では、この 7 つの枠組みを「保育の知識基礎」に変換して（表 1 参照）着目し、Steps for Coding and Theorization（大谷，2008/2011；以下、SCAT）による分析を行った。

表 1. 「保育の知識基礎」

項目	内容
保育内容についての知識	乳幼児の発達過程に応じた教育と養護の方法 五領域に関わる保育活動に関する知識
保育一般についての知識	クラス経営や、組織についての広範な原理や戦略
保育の計画に対する知識	保育に役立つ素材やプログラムの把握
PCK (pedagogical content knowledge)	保育内容と援助方法が統合したもの。自己の保育に関する翻案や省察
子どもと、子どもの特性についての知識	子どもに関する知識と、子どもの特性に関する知識
保育文脈についての知識	グループ活動やクラス活動、学区の管理や財政から、地域社会や文化の特

	徴に関する知識。
保育目標/価値とそれらの哲学的/歴史的根拠についての知識	保育所保育指針に関する知識、保育士倫理綱領に沿った価値観、所属保育所保育理念に関する価値観、保育/幼児教育に影響を与えた歴史的人物の思考に関する哲学的知識。

3. 結果と考察

以下、明らかとなった構成概念を下線部にて記述し、考察する。

1) 情緒安定に重点を置いた実践的知識

一時預かり担当保育者が、実践的知識として生成する知識は、子どもの情緒安定、保護者援助、子ども理解、保育内容、自己保育に関する知識であった。一時預かり担当保育者は、五領域に関する保育内容の知識よりも、子どもの情緒を安定に導くための知識を得ることに重点を置いていることが明らかとなった。これは流動的な保育環境となる一時預かり事業において、保育者は子どもの発達援助や教育的意図よりも、子どもが安定した情緒で保育時間を過ごせることに尽力している結果だと考えられる。

2) 情緒を安定に導く実践的知識の内容

一時預かり担当保育者は、子どもの情緒を安定に導くために、下表2のように「保育の知識基礎」を生成していることが明らかとなった。

表2. 情緒を安定に導く「保育の知識基礎」

マネジメントに関する戦略
<u>保育者人的環境固定戦略</u> <u>利用子ども日程調整戦略</u> <u>肯定的環境アピール戦略</u>
保育内容に関する知識
<u>子ども興味彷彿活動教材知識</u> <u>子ども主体好きな遊び実行知識</u>
保育者の理念
<u>子ども心地良さを重視保育理念</u> <u>家庭育児文化優先理念</u>

4. 総合考察

本研究の結果より、一時預かり事業において、生成される保育の知識基礎の内容は、子どもの情緒を安定に導くための知識の獲得や戦略に重点を置いていること、子ども一人ひとりの家庭文化背景を視野に入れ、集団としての保育よりも個別的な保育を行う理念を持っていることが、一時預かり担当保育者の「保育の知識基

礎」であることが明らかとなった。

5. 課題

本研究の課題は、1名の研究協力者を対象としていることから、この保育者の所有する実践的知識を明らかにすることはできたが、これがどの保育者にも当てはまるというように一般化はできないことである。また、保育所の理念や施設長の方針が異なる場合にも、同じような実践的知識を有するとは言えない。加えて、ショーマンの研究は教職における教師教育を対象としており、これが教育と養護を担う保育職にも完全に一致して使用できるものとは断言できないことも課題である。これらを踏まえ、今後はより多くの研究協力者へインタビュー調査を実施し分析することで、典型的な一時預かり担当保育者の実践的知識を明らかにしたい。

6. 引用文献

- 八田幸恵 (2010)「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」教育方法学研究 第35巻 P.71-81
- Lee S. Shulman (1986)「Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching」Stanford University Educational Researcher P.4-14
- Lee S. Shulman (1987)「Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform」Harvard Educational Review No.57(1) P.1-22
- 文部科学省・厚生労働省 (2015) 一時預かり事業実施要綱
- 大谷尚 (2008)「質的研究手法, 質的データ, 質的データ分析, コーディング, 質的マトリクス, 理論化, 小規模データ」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 第54巻 2号 P.27-44
- 大谷尚 (2011)「SCAT : Steps for coding and Theorization : 明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」日本感性工学会論文誌 第10巻 3号 P.155-160
- 岡花祈一郎 (2018)「保育の計画・実践・評価」『新・保育実践を支える 保育の原理』吉田貴子・水田聖一・生田貞子編 P.117-128
- 徳岡慶一 (1995)「pedagogical content knowledge の特質と意義」日本教育方法学会紀要教育方法学研究 第21巻 P.67-75

帰りの通園バスは子どもにとってどのような場所であるか

境 愛一郎（共立女子大学）

1. 問題と目的

幼稚園などの保育施設には、通園にかかる子どもの安全確保や保護者の負担軽減などのために専用の送迎バス（以下、通園バス）を運行するものがある。通園バスの片道当たりの所要時間は45分程度といわれており（西村, 2012）、これを利用する子どもは、ほぼ毎日、保育時間全体に照らして短いとは言えない時間を車内で過ごすことになる。

こうした状況については、予てより懸念を示す声がみられるとともに（原口, 1984）、一種の保育環境として捉え、そこで生じている状況や子どもの経験に言及した研究も散見できる。例えば、保育者や添乗員を対象とした研究では、通園バスは、子どもにとって異年齢交流や安全・マナーについての学習（西村, 2012; 境, 2018a）、クラスや家庭とは異なる「ななめの関係」を経験する機会（境, 2018b）となり得ることが示唆されている。また、バス車内を直接観察した浅野（2002）は、車内では子ども・保育者による種々の遊びの展開とそれに伴う経験の交差が見られることを明らかにし、そのことが子ども間での遊びの伝承の復興にもつながるという期待を示している。

以上の研究には、それぞれ次のような課題が指摘できる。先に示した境（2018a）などは、通園バスには、その場に固有の特質がある可能性に触れているが、聞き取りによる間接的・印象的な分析であり、現場を直接扱っていない点で限界がある。一方、浅野（2002）では、その主眼が遊びの収集と伝承過程の解明にあるため、通園バスをもとより「遊び場」として観察しており、場そのものの特質を検討しようという視点は乏しい。通園バスという場の実情を捉えるうえでは、上記の諸課題を踏まえた研究が必要である。

本研究では、通園バス内で収集した子どもの活動に関するエピソードを分析し、分類・構造化することで、通園バスという場の機能や特質を明らかにすることを目的とする。なお、車内での子どもや保育者の様子は、往路と復路とで差異があることを考慮し（境, 2018a）、各ルート別に分析を行った。往路については、本研究に先駆けて境（2019）で検討している。ここでは、それとの比

較も交えながら、復路のエピソードについて焦点化した分析と考察を行っていく。

2. 対象と方法

（1）調査協力園と通園バスの概要

A こども園の通園バスにて観察調査を行う。同園は、通園バスを2台運行しており、観察対象は、そのうちの1台である。バスには運転士と乗務担当の保育者が各1名、最大15名（3歳児3名、4歳児5名、5歳児7名、うち姉弟2組）の子どもが乗り合わせる。復路で経由するバス停は12箇所であり、出発（14時10分頃）から約50分で最後の停留所に到着（14時58分）する。

（2）データ収集の手続き

観察は、2017年5月から翌年2月までの22日間について実施した。うち復路での観察日数は8日である。観察の際は、最前列を定位置に、乗車人数の変化や車内の状況に応じて座席を移動しながら子どもや保育者の言動をノートに記録したほか、補助として写真撮影を行った。観察外での子どもの情報などが必要になった場合は、園への回送時に乗務保育者に随時確認した。

観察記録は、その日のうちに清書してデータ化し、一つの活動や会話などの文脈ごとに区切ったエピソードとして整理した。最終的な復路のエピソード数は44件であった。

（3）データ分析の手続き

エピソードを、M-GTA（木下, 2003）を参考に分析することで、子どもの活動の内容やプロセス、それに影響した諸要素などを構造的に捉える。

分析は、①本研究の目的に照らした分析テーマ「子どもが乗車を通して経験する通園バスの機能および特質とは何か」に設定、②エピソードから分析テーマに関連する箇所を抜き出し、その分析上の意味を端的に示す概念を生成、③類似する概念群を整理することで、それらを包括的に説明するカテゴリーを生成、④カテゴリー間の関連性を検討し構造モデルを作成するとともに、重要なカテゴリー間の関係性や動きを表すコア・カテゴリーを生成するといった手順で進めた。

3. 結果と考察

分析の結果、3 コア・カテゴリー、6 カテゴリー

一、24 概念とその構造図が得られた。本稿では、紙面の都合上、概念等の一覧表（表 1）のみ掲載する。以下では、三つのコア・カテゴリーの説明を中心に、復路における通園バスの状況と機能および特質を概説する。なお、概念には「」、カテゴリーには〈〉、コア・カテゴリーには【】を付す

表 1：通園バス（復路）の機能および特質

コアカテゴリー	カテゴリー	概念	抽出数
マルチ談話室	車内アクティビティ	おしゃべり	25
		言葉・やりとり遊び	7
		クイズ・手遊び	7
		もの遊び	6
		想像的遊び	3
		車窓観察	3
		音楽・リズム遊び	3
		採集物観察	2
		逃げ隠れゲーム	1
		これまでの保育	10
流動するクラス	園関連トピック	園用品	4
		着用品	3
	園外アイテム	採集物	3
		バス備品	1
	園外トピック	家庭・地域でのこと	7
		道中でのこと	4
		ポップカルチャー	2
		保育者ユニット	13
	バス集団	後部座席ユニット	6
		バス型異年齢交流	9
		バス保育者	26
動く家路		順次解体・再編	8
		関係性の個別化	8
		帰宅モード	3

（1）マルチ談話室

車内では、子どもや保育者によってさまざまな〈車内アクティビティ〉が展開されており、浅野(2002)が示したような遊び場としての側面を有しているといえる。ただし、活動の多くは「おしゃべり」や「言葉・やりとり遊び」、「クイズ・手遊び」といった会話を主体とするものであり、採集物の交換や「逃げ隠れ遊び」などが活発に見られた往路（境, 2019）とは様相が異なる。

「おしゃべり」の題材には、直前の園での経験（「これまでの保育」）や帰宅後の予定（「家庭・地域でのこと」）が選択されることが多かった。また、「着用品」などが活動に用いられる例も見られたが、しりとりやクイズのように言葉以外の道具を用いない活動が「保育者ユニット」や「座席ユニット」単位で行われる例が目立つ。総じて、復路の車内は、さまざまな題材や形態の会話が飛び交う【マルチ談話室】となっていた。

（2）動く通路

〈車内アクティビティ〉のなかには、バス全体に及んで盛り上がるものもある。しかし、バスが停留場に停まるたびにメンバーが抜けていくため、すべての活動は「順次解体・再編」され、後半に降車する数人と保育者だけで落ち着いて過ごす「関係性の個別化」へと向かっていく。また、園

生活の疲れなどから活動に参加する余力のない子どもも見られる（「帰宅モード」）。

こうした傾向は、復路のバス故の必然であり、その場が単純な遊び場などではなく【動く家路】であることを明確に表している。

（3）流動するクラス

往路における車内の特徴の一つとして、多くの会話や活動に保育者が参加しており（バス保育者）、クラス集会のように保育者を中心として「おしゃべり」や「クイズ・手遊び」が展開される例もあった（「保育者ユニット」）。こうした例は、往路ではほぼ見られず（境, 2019）、復路もしくは添乗する保育者の特質であるといえる。また、後部座席に陣取る年長児集団がルート序盤の活動の主導権を握り（「後部座席ユニット」）、それに巻き込まれる形で「バス型異年齢交流」が生じていた。

ともすれば、復路における通園バスは、保育者や年長児を中核としたクラス的なまとまりを有しつつ、幅広い話題・題材が垣根なく取り入れられ、【動く家路】という集団的な脆さをも併せ持った【流動するクラス】といえる。

4. 総合考察

本研究により、復路の通園バスは、主に三つの特質を有する場であることがわかった。そこでの活動の内容や規模は、乗車する者の経験や趣向のみならず、運行状況に応じて定期的かつ不可避免に変容する。また、人数が減っていく復路は、往路と比較してバスの運行状況の活動への影響が顕著であった。今後は、保育者への聞き取り調査の結果などと総合し、場の特質と子どもの活動や保育者の乗務との関連性について検討していく。

引用文献

- 浅野由子 (2002) 遊びが持続する環境についての研究：幼稚園バスでの子どもの遊びの実態観察を通して。昭和女子大学 修士論文。
- 原口純子 (1984) バス送迎の諸問題。幼児の教育, 83(12), 16-19.
- 木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い。弘文堂。
- 西村美穂 (2012) 通園バスに関する保育者の考えと課題。ライフデザイン学研究, 8, 223-233
- 境愛一郎 (2018a) 通園バスに対する保育者の認識と保育環境としての可能性。保育学研究, 56(3), 92-102
- 境愛一郎 (2018b) 通園バスの人的環境に関する研究：非保育者添乗員の乗務意識と役割に着目して。宮城学院女子大学研究論文集, 127, 1-20
- 境愛一郎 (2019) 通園バスは子どもにとってどのような場所であるのか。日本保育学会第 72 回大会。K-C-7-175.

入園時期における幼稚園 3 歳児保育室の物的環境

ー 登園時の環境構成に着目してー

淀澤真帆(広島大学大学院)

1. 問題と目的

入園時期の子どもにとって、保育者による個別のかかわりは重要である(文部科学省 2018)。一方で保育者だけでなく、自身を取り巻く様々な物的環境にも触れているものの、この時期における物的環境に関する研究は十分ではない。また、登園時間帯において、保育者は不安定な子どもの援助や保護者対応で忙しい。こうした状況の中で、子どもは登園すると園生活を始めるための身支度活動に取り組まなければならない、登園時間帯の環境構成の検討は求められる。

以上を踏まえ、本研究では、入園時期の幼稚園 3 歳児保育室において登園時間帯の物的環境が子どものどのような行動を促すのかを明らかにすることを目的とする。

なお、これまでに A 幼稚園 3 歳児クラスを対象に研究を行った。保育者に決められた順序で行っていた身支度活動を、一通り習得した後に自分なりのやり方で取り組むようになること、身支度を行う中で保育室にある他の環境に気付くようになること、ある環境にはかかわらなくなることがあると明らかになった(淀澤 2018a、淀澤 2018b)。

A 幼稚園 3 歳児クラスでは、身支度の順序が決まっている中で、子どもの物的環境へのかかわりが明らかになった。本発表では、登園時の身支度活動において特定の順序のない園を対象に、物的環境が子どもにどのような行動を促しているのかを明らかにする。

2. 研究方法

(1) 対象

クラス全体に共通した身支度活動の順序がない B 幼稚園及び C 幼稚園の 3 歳児クラスを対象にデータ収集を行った。なお、対象園には

研究協力の承諾を得た。対象クラスの詳細は表 1 に示す。

表 1 B 幼稚園及び C 幼稚園 3 歳児クラス概要

	B 幼稚園 3 歳児クラス	C 幼稚園 3 歳児クラス
クラス人数	31 名	20 名
保育者数	担任 2 名/補助 1 名	担任 1 名/補助 1 名
登園形式	園バス/保護者付き添い	保護者付き添い
登園時間帯	8:30~10:00 頃	8:45~9:00 頃
基本の身支度活動	・靴を履き替える ・水筒を水筒掛けに掛ける ・おてふきタオルをタオル掛けに掛ける ・コップ袋をタオル掛けに掛ける ・シール帳にシールを貼る ・かばんをロッカーに片付ける	・靴を履き替える ・おてふきタオルをタオル掛けに掛ける ・コップ袋をコップ掛けに掛ける ・シール帳にシールを貼る ・帽子をロッカーに片付ける ・かばんをロッカーに片付ける

(2) データ収集

データ収集は、2018 年 4 月から約 5 か月間、登園時間帯～朝の自由遊び終了まで、消極的な参与の立場(柴山 2006)から、ビデオカメラとメモを用いて行った。B 幼稚園では 22 日間、C 幼稚園では 21 日間、調査を実施した。

(3) 分析手続き

分析手続きは次の 4 段階である。第一に、継続してデータを収集できた各クラス半数ずつの子どものフィールドノーツを抽出した。第二に、対象児別の身支度活動の順序を整理した。第三に、B 幼稚園では 3 度、C 幼稚園では 4 度、身支度の準備物の増減がみられたため、この変容も含めて B・C 幼稚園ともに 4 日間を対象児のデータから抽出し、分析対象とした。最後に、①身支度の順序②登園時の環境構成について、アフォーダンスの視点(Gibson, 1979)から検討を行った。

3. 結果と考察

(1) 最後にかばんの B 園/最初にかばんの C 園

B 幼稚園では、4 月当初は身支度を行わずに登園かばんを片付けるも見られたものの、それ

保育室における環境の一つとしてのICT機器の活用可能性

○富山 大士（こども教育宝仙大学）

二宮 祐子（東京女子体育大学）

本研究の背景と目的

「情報社会」(Society 4.0)と言われるこれまでの社会において、人間は莫大な量の情報に出会うことができるようになった。その次のSociety 5.0の時代では、IoT (Internet of Things) 技術を利用して全ての人とモノがつながり、様々な知識や情報が共有され、今までにない新たな価値を生み出すことで、これらの課題や困難を克服すると言われている(内閣府 2019)。

深刻な保育士不足に見舞われ、かつ「働き方改革」が唱えられる現代において、上述のような新しい技術を活用による保育士の業務軽減化を目的として、厚生労働省は、「保育所等におけるICT化推進事業」(厚生労働省 2015 年度)として、保育に関する計画・記録や保護者との連絡、子どもの登降園管理等の業務のICT化を推進した。我々の他の報告(二宮・富山 2019)にて見られるように、保育実践現場や保育士等の諸事情によりICT化が飛躍的に進行しにくい状況にありながらも、保育支援システムの導入自体は進行している。

進化し続ける技術を使い、教育業界に革新を起こすビジネス領域としてEdTech(エドテック)という言葉が存在する。Education(教育)とTechnology(技術)を組み合わせた造語である。教育界ではかなりの勢いで活用が検討されているが、就学前教育の段階については、先行的な実践事例は少ない。

保育所へのICT機器の導入は、主に保育界でのICT機器業務効率化を目的とした保育支援システムの活用にとどまっており、幼児自身が操作することを目的としてICT機器を導入している幼稚園・保育所等はほとんど増えていないことが報告されている(小平 2017)。また、幼児のパソコン利用に関する保育者を対象とした意識調査の結果として、「幼児期にはほかに重要な教育があり、パソコンを用いた活動まで行う必要がない」という考え方が日本の保育現場の主流であることも、小平により報告されている。

海外に目を向けると、メディアを使用する時間が長くなると親・兄弟・友だち等とのやりとりが低下し、遊びの質が低下するという報告がある(E. A. Vandewater et al. 2006)。

一方で、幼児がメディアを適切に利用することにより、従来からある素材をさらに活用しやすくてき

るという報告もある(NAEYC & The Fred Rogers Center 2012)。

子どもによる過剰なICT機器の利用は、子どもが他の遊びをする時間や他者と関わる機会等を奪ってしまい子どもの発達に悪い影響を与える可能性はあると考えられる。しかし、保育の環境の一つとしてICT機器を適切に利用することで、子どもの興味関心を引き出し、日常的には経験しにくいような内容の経験をし、より子どもの発達を促す状況もあるのではないかと推察される。

本研究においては、ICT機器を用いて共同作業を行う5歳児同士のグループの観察を行い、子どもと保育者とのやりとりや、子ども同士の会話等を通して、各自が一つのものを創り上げていく中で、幼児期における学びを深めていく様子が見られるのかどうかということを、事例として研究することを目的とした。

方法

A幼稚園の5歳児28名に関して、4~5人単位の合計6グループに分かれ、各グループが1つのテーブルを囲んで1人1台ずつタブレット機器を準備することとした。

一つのストーリー性のある物語を共同で作成するという保育の様子をビデオカメラで録画し、幼児がタブレット操作をする中でのタブレット操作や言葉を拾いあげ、事例として解析した。

ストーリーとしては、昔話「ももたろう」をイメージしながら、「川が流れる場面」を1名が担当、「道中で仲間を集めていく場面」を1~2名が担当、「宝が出てくる場面」を1名が担当するというように、3場面の担当にそれぞれが分かれて、各グループで共同のストーリーを作成していきいくというものである。

タブレット機器を用いた保育が行われた2018年7月12日の午前10時から午前10時55分に対して、そのすべての時間をビデオカメラで観察した。

今回の研究に際して、園児の個人が特定できる情報を開示しないことを確認の上、ビデオカメラにて行動観察をして解析を行うことについて園を通して同意を得た。

結果と考察

グループ内での子ども同士あるいは子どもと保育者とのやりとりについて、以下に事例として記述し、そのやりとりの解釈について考察した。

1) 各自の担当場面決定の話し合い

最初は、自分の担当場面を3場面のうちのどれにするのかについて、なかなか調整がつかない。

(C 子) あたし、最後の宝が描きたい。
(D 子) あたしも宝が描きたいな。
(A 男) じゃ、じゃんけんで決めれば。

このように、グループ内での意見調整は、5 歳児同士の話し合いでもスムーズに決まるものではない。ICT 機器を用いた保育においても、保育の流れの工夫をすることで、自分の意見を伝えるとともに他人の意見を聞き、互いに話し合って役割を調整するという保育は可能である。

2) それぞれの担当場面を描き合う

各々の役割分担の中で、子ども同士でのやりとりにさまざまな姿が見られた。

① 機器の操作方法について教え合う姿

色の付け方がわからない、描いた絵の保存の仕方がわからないという子どもに、同じグループの子どもが操作方法を教える。

② 「川」や「宝」は描くことができて、「仲間」として何を描くかを悩む子どもに対して、ストーリーを語って子ども同士で考え合う姿。

単に「ももたろう」の話に忠実に描くだけでなく、どんな動物を自分は描きたいかという主張をする子どもや、自らのグループにおいてどんな動物を描くと話として面白くなるかを語り合う姿が見られた。

③ そもそも基本操作から理解不十分で戸惑うばかりの子どもに、どうしようかと寄り添う姿。

グループで一つのものを創りあげるといった共同作業において、幼稚園教育要領の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の下記の姿が見られた。

- 1) 自立心：諦めずにやり遂げる
- 2) 協同性：共通の目的に向けて考え工夫し協力
- 3) 道徳性・規範意識の芽生え：友達と自分の意見の調整で折り合いをつける

3) 全員の前で各グループの作品の発表を行う

大画面テレビの前にグループの4人全員がタブレットを持参して並んで立ち、Wi-Fi 経由で各々の画

像を映写し発表した。

(A 男) おばあさんが川で洗濯していると「お椀太郎」が出てきました。お椀太郎は川に旅に出かけました。
(B 男) お椀太郎が歩いていると、へびがでてきました（「へびは怖いから」とコメント付加）。
(C 子) 次にウサギがでてきました。（「宝をぴょんつと取れるから」とコメント付加）
(D 子) 鬼を退治して、指輪を受け取りました。（「きれいだから」とコメント付加）

自分たちが考え、工夫し、表現した結果できあがったストーリーを発表する中で、幼稚園教育要領における「幼稚園教育において育みたい資質・能力」の中の「思考力、判断力、表現力等の基礎」が培われていることが見られる。

まとめ

ICT 機器を保育室における環境の一つとして適切に利用することで、幼児の柔軟な発想を引き出し、幼稚園教育要領に記された「幼稚園教育において育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に繋がるような保育ができる可能性が見られることがわかった。

引用文献

- 小平さち子（2007）『幼稚園・保育所におけるメディア利用の現況と今後の展望 ―2006 年度 NHK 幼児向け放送利用状況調査を中心に―』放送研究と調査 57(6), pp.64-79
- 内閣府ホームページ（2019）「Society 5.0」
https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html
- 二宮祐子・富山大士（2019）『保育支援システム導入をめぐる保育実践現場の意識 ―運営管理者の語りによる ICT 化の抑制要因の探求―』日本子ども社会学会第 26 回大会発表要旨集。
- E.A.Vandewater, D.S.Bickham, J.H.Lee（2006）”Time Well Spent? Relating Television Use to Children’s Free-Time Activities” REDIATRICS Vol.117, Number 2, pp.181-191.
- NAEYC & The Fred Rogers Center（2012）”Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8”

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

保育支援システム導入をめぐる保育実践現場の意識

—運営管理者の語りによる ICT 化の抑制要因の探究—

○二宮 祐子（東京女子体育大学）

富山 大士（こども教育宝仙大学）

【研究目的とその背景】

最新の『経済財政白書』（内閣府 2018）でも Society5.0 が提唱されているように、日常生活では IoT が浸透し、教育や福祉の実践現場では、ICT 化が政策的に推進されている。ただ、就学前教育段階においては、単発的な情報機器の導入にとどまりがちであった。近年、ようやく、待機児童問題への対策として、保育士の業務軽減を目的に「保育園等における ICT 化推進等事業¹⁾」（厚生労働省 2015 年度～）として、統合型園務支援システム¹⁾の導入が支援されるようになった。

しかし、保育実践現場の現状を顧みれば、地域格差が大きく、個別の業務で限定的に行われる傾向にあり、省力化とは言い難い状況が続いてきた（糟谷 2018, 保育協会 2014）。ICT の導入にむけて戸惑いの声も根強くあり、慎重な姿勢がみられる（保育の友編集部 2018, 高橋他 2017）。

業務の多さにあえぐ保育現場において、事務や記録の煩雑さを軽減する切り札として、政策的に ICT 化が推進されているにもかかわらず、保育実践現場での受け入れがスムーズではないのはなぜか？ マクロレベルの抑制要因については、①所管省庁が分かれているために行政主導の改善が難しいことや、②保護者や他機関への情報開示に消極的であること、③EBP (Evidence Based Policy) のエートスが弱いために実践から得られるデータの電子化やデータベース化がすすみにくいことが挙げられている（池本 2017）。

一方、ミクロ・レベルの抑制要因については、不明な点が多い。まずは、現場の声に耳を傾ける必要があるだろう。そこで、本発表では、園の代表であり、かつ、運営管理にあたる園長にインタビューを行い、保育の ICT 化の抑制要因について探索的に検討することを研究目的とする。

【対象と方法】

保育園およびこども園の運営者（法人理事を兼務する園長）10 名を対象として、半構造化インタビューを行った。ICT 化が抑制されていることについて言及した語りを分析対象に ICT 化の抑制要因を抽出した。

【結果と考察】

(1) 帳票類の様式の不整合

事務量の多さに加え、さらに、記入項目が十分に整理されていないことが指摘された。手書きからシステムへの入力に変更しただけでは、一人の子どもの名前・家族構成・成育歴などの個人情報を入力フォームが、異なる帳票でも繰り返し登場することになる。これらを整理し、適切に関連づけられることで初めて、業務の軽減につながるということが語られた。

(2) 個人情報漏洩の恐れ

公的に定められたガイドラインが存在しないため、私立園では、それぞれに判断基準を設定している。デジタル情報は、漏洩や拡散など悪用された場合、回収が極めて難しい。このため、保護者からの懸念の声も上がりやすく、園としては防衛的になりがちであることがうかがえた。

(3) 端末やサーバーの不備

調査対象園では、クラス担任がそれぞれ専用の端末を持っている園はなかった。クラス担任の場合、子どもの午睡時間など限られた時間しか、事務をとる時間がとれないため、複数担任のクラスでは、一斉にシステムに入力することになり、端末が不足する状態となる。また、時折、サーバーに接続できない状態に陥ることも語られた。常にアクセス可能な環境ではないと言える。

(4) メンテナンスやアフターケアの不備

法令等の改正により帳票が一新された場

合、システムも変更する必要があるが、業者の対応は分かれた。個々の努力だけでなく、補助金などの制度的支援によって、メンテナンスやアフターケアまでカバーできるか否かは大きいことがうかがえた。

(5) PC リテラシーの低さ

日常的に SNS を利用している保育者ほど ICT 化に積極的で、PC も使いこなせる印象があるが、インタビューではこれを裏付ける語りはみられなかった。年代に関係なく、職務としてワープロや表計算ソフトで文書作成したり、メーラーを活用してやりとりしたりすることに対し、苦手意識をもつ人が多いことが繰り返し指摘された。

一方、保護者のなかにも、ICT 化に抵抗感のある人や慣れていない人もいるため、双方がシステムにスムーズに移行できるよう、導入当初は、システムと紙を並行する園が多かった。

(6) 専門的知識・技術の未熟さ

様々な文書の作成は、PDCA サイクルのなかで実施される。一人前になっていない保育者の場合、計画はもとより、観察や評価（ふりかえり）が浅いレベルにとどまるために、データベースが構築されていたとしても、適切なデータを取捨選択し、その意味を十分に把握することは困難な作業となることが指摘された。

とはいえ、システムでは、入力候補のフレーズが提案されるため、それらを選択すれば、文書自体は完成してしまう。つまり、システムを「使いこなす」ことはできなくても、職務は果たされた状態となる。その帰結として、作成者が自らの課題に向き合うことが難しくなる可能性があることを指摘された。

(7) 学び合いの難しさ

保育実践現場では、専門的知識・技術の習得にあたり、Off-JT よりも、OJT の側面が強いことが、しばしば言われてきた。午睡する子ども達の横で、クラス担任たちが集まり、連絡帳や保育日誌をひろげて語り合う姿に象徴されるように、保育者同士での学び合いに負う部分は大きい。システムの場合、個々が端末画面に向かって作業するため、気軽に、隣にいる同僚の記載内容を垣間見ながら文書作成することは難しく

なったとの指摘があった。ICT の活用により、保育者同士の連携の取り方が変容しつつあることがうかがわれた。

【 結 果 】

インタビューの結果、下記のとおり、ICT 化の 7 点の抑制要因が明らかとなった。

外的な抑制要因（帳票類の様式の不整合、個人情報漏洩の恐れ、端末やサーバーの不備、メンテナンスやアフターケア）については、園内では解決できないため、省庁やシステム開発業者も交えた協議が必要となるであろう。一方、内的な抑制要因（PC リテラシーの低さ、専門的知識・技術の未熟さ・学び合いの難しさ）については、新規開設された園や若手の保育者が多い園では、問題が表面化しにくいことが予想される。園務支援システムでは、入力に先立って、入力候補となるフレーズが選択肢として示され、それを選ぶだけで空欄を埋めていくことができるために、その内容を精査しない限り、問題点は露わにならないであろう。保育実践現場では、この問題について、漠然とではあるが、危惧の念をもつ人が多く、これが、ICT 化の抑制要因の一つとなっていることが示唆された。

注 1) 統合型園務支援システムでは、端末とサーバーをネットワーク化され、複数の機能がパッケージ化されている。その主な機能は、①登降園管理機能、②家庭連絡機能、③帳票管理機能である。

【 引用 文 献 】

- 保育の友編集部(2018)「特集：ICT を活用した業務軽減により保育の質を高める」『保育の友』66(12), 8-23.
- 池本美香(2017)「ニュージーランドの保育における ICT の活用とわが国への示唆」
- 糟谷咲子(2018)「保育所・幼稚園における園務情報化の課題についての一考察」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』50, 9-20.
- 日本保育協会(2014)「保育士における業務の負担軽減に関する調査研究報告書」
- 高橋翠 他(2017)「保育・幼児教育施設における保護者との情報共有と利用ツール：ICT ツールの利用状況」『信学技報』116(524), 119-124.

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

訪問型子育て支援「ホームスタート」利用者の変容プロセス

ー母親たちの語りの分析を通してー

加藤直子（日本女子大学学術研究員）、請川滋大（日本女子大学）

1 問題と目的

近年、日本における子育て支援の制度は、子育て世帯の「豊かな子育てを支える活動」として多方面へと展開しつつある。汐見（2016）は、子育て支援のあり方を検討する中で「子育て支援の秘訣はこれです。『この人は何をいま必要としているのか』ということをつかんで、それに応答することです。『私の考えている理想像』を押し付けることではない」と指摘する。さらに『助けて』と言えない人に対して、こちらが扉をノックして『私はあなたの味方ですよ』『一緒にいますよ』と伝える。そういう関係をつくって、お母さんが孤独になるのを防ぐ」とし、その人の話を聞くためにそっと横にいるといった支援が必要とされていると述べている¹⁾。つまり、これまでの場所を用意して待つというスタイルから、支援する側から出向く、いわゆる「ドアノッキング」の支援が必要であり、資源を活用してもらうためには支援する側から積極的なアプローチをしていくことが求められていると考えられる。

こうした潮流の中、加藤、請川（2019）では、訪問型子育て支援の一つである「ホームスタート」の可能性について、行政の支援対象となる問題を抱えた家庭と、そこには至らない家庭との間を「隙間」と考え、何かしらの問題を抱え機能不全状態に陥っている家庭への支援を「隙間を埋める支援」として、こうした家庭への援助としてのホームスタートの有効性について検証している²⁾。

本研究では、加藤、請川（2019）に引き続き、地域のボランティアが家庭を訪問し、子育てをする母親に寄り添う支援を展開するホームスタートが、母親たちの豊かな子育てを実現させる、有意義な取り組みであると考えた立場から、利用者へのインタビュー調査を行い、その語りからホームスタートを利用したことによる母親の変容プロセスについて分析を行った。これにより、ホームスタートが母親の困り感を解消し、母子の孤立や家庭内の問題を解決していく糸口となる可能性を探り、その効果について考察した。

2 ホームスタートとは

ホームスタートとは、乳幼児がいる家庭に、地域の子育て経験者であるホームビジターが定期的に訪問し「傾聴」や「協働」をする訪問型子育て支援活動である。活動は、1回2時間程度、4回を1クールとしている。

この活動を始めた「Home-Start.UK」は、子育て世帯への支援として「専門機関からのアプローチだけでなく、子育て経験者などのボランティアが「友人」として家庭に入り援助することが必要ではないか」という、イギリスのソーシャルワーカーであったマーガレット・ハリソンの考えによって、1973（昭和48）年に設立された。レスターで始まったこの活動は、イギリス全土、さらに世界中に広がり、現在、22カ国で実践されている。

日本におけるホームスタートを組織するNPO法人「ホームスタート・ジャパン」は、ホームスタートの支援対象について、「虐待家庭ではなく、子育てへの不安感が高い、安定感を欠いているといった、いわゆる『気になる家庭』」であり、「孤立した高ストレス家庭こそが、最も支援が届きにくく、虐待等のリスクが高い」と指摘し、こうした家庭への唯一の支援方法がホームスタートであると考えている³⁾。

ホームスタートは、専門家ではない、地域の子育て経験者が母親に友達のように寄り添いながら、共に活動することで、母親の困り感を緩和しつつ、子どもの育ちを支えていく支援である。引きこもりがちな母子が、地域の子育て支援や人々とつながるためのきっかけづくりを応援する、有意義な取り組みであると考えられる。

2 研究方法

「ホームスタート」が母親の孤立感や問題解決の糸口となる可能性を探り、その効果について考察するために、関東近郊の都市に拠点を置くNPO法人Wが運営する「ホームスタートW（以下、W）」を利用した母親3名に対し、インタビュー調査を行った。

(1) 調査対象者と倫理的配慮事項

ホームスタートを利用した30代～40代の母親3名に対し、半構造化面接を実施した。

調査開始時にW及び利用者に対し、調査方法やデータの使用目的、範囲といった倫理的配慮事項、面接時の音声録音とホームスタート利用開始時のアセスメントシート閲覧について承諾する旨、書面を交わした。

(2) 分析方法とその妥当性

母親たちの語りから作成した逐語録について、木下(2003)が考案した「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTA)」⁴⁾による分析を行った。本研究では、ホームスタートを利用することによる母親達の変容プロセスを明らかにし、理論を生成することを目的としていることから、この分析方法を採用した。

3 結果と考察

ホームスタートでは、支援を開始する前に母親たちの主訴について、アセスメントシートを使用し、聞き取りを行っている。母親A～Cの困り感の具体的な内容を表1に示す。

表1 困り感の具体例

母親A	赤ちゃん2人きりの時間が多い
	産後から情緒不安定
母親B	夫は非協力的で孤独を感じている
	怒らずに育児をしたい
	元気に遊ばせたい。また、子どもの同世代とどこで関われるのか知りたい
	私が怒ってしまう
	兄妹けんかに怒ってしまう
母親C	学区の小学校のことが知りたい。どんな生活なのか知りたい。
	公園で一緒に遊んでほしい
	家事のコツを教えてほしい
	上の子ども2人の相手をしてあげられていない
	地域のおすすめのお店などの情報

以下に、M-GTAによって生成されたカテゴリー<>、概念【】と利用者の語りの一例を示す。

カテゴリー：<ホームスタート利用のきっかけ>

概念：【アンコントロールラブルな状態】

定義：精神的、物理的な要因で、自分自身がコントロール不能に陥っている状態

母親A：なんでもないこと、なんでもない言葉、ちょっとした言葉に対してもイライラしちゃったりとか。

母親B：第1子の時はほとんどなかったように思うんですけども、第2子のときは第1子の赤ちゃん返りがひどくてイライラの連続で。

母親C：下の子を連れて上の双子を連れて外に遊びに行くということができないっていう時間がずっと続いて。

家族が増えるという大きな家庭環境の変化により、自分で自分をコントロールできない【アンコントロールラブルな状態】に陥っている。

カテゴリー：<ホームスタート利用後の気持ち>
概念：【自分を取り戻す】

定義：寄り添う援助、受容と共感による「自分らしさ」への気づき

母親A：利用させて頂いて良かったと思っています。気持ちが楽になってすごく助けられたので。
母親B：私がすごく安心できたんですね。うちも喧嘩してるよって、子育ては楽しいことばかりじゃないよって。そういうことを強調してすごく共感していただいたので、ああそうなんだ、私だけじゃないんだっていうことですごく安心して私としても非常に濃密な時間でした。
母親C：気持ち的にすごく穏やかになって。子どももすごく満足しているのか、穏やかに子供同士で遊んだり、そういう時間が持てるようになった。

話を聞いてもらう、子どもと遊んでもらうという時間を持つことで、「こうしなければいけない」という思いから「これでいいんだ」というように気持ちが変化し、【自分を取り戻す】、自分らしい子育ての実現に向かっている。

4 今後の課題

インタビュー対象を増やし、母親たちがホームスタートを利用することにより、困り感が軽減され、気持ちが変化していく過程についてさらに分析を深める。一連の流れについて検証することで、ホームスタートの効用を示していく。

【参考・引用文献】

- 1) 汐見稔幸(2016)「子育て支援拠点が地域の親子に果たす役割」埼玉県委託事業 訪問型子育て支援ボランティア普及促進事業 報告書 P22-23
- 2) 加藤直子、請川滋大(2019) 訪問型子育て支援「ホームスタート」の可能性 - 潜在的利用者へのアプローチと隙間を埋める支援 - 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科 第25号
- 3) NPO 法人 Home - Start JAPAN 編 西郷泰之監修(2011)「家庭訪問型子育て支援『ホームスタート』実践ガイド」 明石書店 P12
- 4) 木下康仁(2003)「グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い」 弘文堂

「子育ての社会化」研究における子どもの育ちへの視点

山本由紀子（太成学院大学）

I. 問題と目的

子どものケアを引き受けてきた近代家族の存立基盤は揺らいでおり、子育てにかかわる家族の負担は大きい。そのため「子育てが家族の責任だけで行われるのではなく、社会全体によって取り組む子育ての社会化が重要である」（平成17年版国民生活白書 2005）と謳われる。

しかしながら「子育ての社会化」が実態としてどのような状況をさすのかということについて、コンセンサスが形成されているとは未だいえず、むしろ子育てに関する家族の私的責任が強調される傾向にあることが指摘されている。

例えば藤間（2018）は、Leitner(2003)の家族主義についての整理を手掛かりに、日本の子育て支援や社会的養護などの児童福祉政策には、家族主義が色濃くあらわれていることを示している。改正児童福祉法には、子どもの心身の育成の第一義的責任を負うのは保護者であると明記され、社会的養護政策においては、「近代家族的なケア空間こそ善きものである」という規範のもとで家庭化が進められており、施設養護などの現場においても家族と同様に「ケア機能の一元化」が発生していることを指摘している。このように、日本の家族主義が根強い効力を発揮し続けている背景について藤間（2017）は、「①子どものケアは愛情あふれる関係の中で引き受けられるべきである②そうした関係はただ1つの空間のなかにあるべきである③その関係は「親」によって与えられるべきである、という三つの規範的想定結びつきが発生し、今日まで効力を発揮し続けている」と考察している。

庄司（2013）は、このような家族主義をめぐる規範のもとでは「ケアの担い手も受け手も、家族ケアを他者によって代替されることができない価値を含むケアであると認め合う」ことにより、担い手は自発的にその役割を求める可能性が高いと述べている。近代家族論において子どもの養育は、社会成員の情

緒的発達や愛着関係形成という意味で、固有かつ重要な家族機能であることが強調されてきたがゆえに、女性はこのケア役割を主体的に引き受けてきたというのである。

このような子どものケアに関する家族主義的規範は、一見、ケアの社会化とは相反するものであると捉えられるが、庄司（2013）は、強固な家族主義的規範が、ケアの社会化への動機となっていると述べている。すなわち、ケアの社会化の展開の背景には、その担い手からみた限界ばかりでなく、家族間の権力関係と密室性による虐待などの暴力の問題や育児能力の低い保護者の問題というような、家族ケアがはらむ問題を乗り越える新しいケアへの希求が、動機としてあったというのである。

このような文脈において考えられるケアの本質は、庄司（2013）によると「単に必要とされる役務の供与と受領ではなく、生身の人間同士の相互作用によって形成されていく関係そのもの」であって、ケアにおける人格関係、相互作用性が問われなければならない、それはすなわち「いかなるケアが望ましいかという質的な側面を含むものとしてとらえなおされる」べきものである。

では、家族以外による子育てというケアの質について、これまでどれほど検討されてきたであろうか。

以上のような問題意識から本発表では、子育ての社会化に関する先行研究において、子どもの育ちへ視点がどのように置かれてきたか、また社会化されたケアの質がどのように論じられてきたかを明らかにすることを目的とする。

II. 対象と方法

CiNii (NII 学術情報ナビゲータ) において「子育ての社会化」を検索語句として論文検索をおこなった結果、103 件の文献が抽出された（2019 年 3 月 11 日現在）。そのうち、フォーラム等報告記事 18 件、学会発表要旨 6 件、重複 1 件、特集記事の表紙 1 件、「子

育ての社会化」を論じていないもの2件を除外し、計75件の文献を分析対象とした。

方法としては、「子育ての社会化」がどのような視座で問われてきたのかについての相馬(2011)の整理を援用する。相馬(2011)は、社会学を中心とした先行研究において、「子育ての社会化」がどのような視点で問われてきたのかについて次のように整理している。(1)家事労働論争、(2)「育児不安」論・母性イデオロギー論、(3)再生産・家父長制論、(4)国家と家族の関係を問う：家族政策研究、(5)産育コストの社会化：国際比較研究、(6)子どもの位置、の6つの視点である。本研究では、上述の6つの視点を区分として用いて分類した。

Ⅲ. 結果と考察

75件の文献を意味内容にしたがって分類した結果は以下のとおりである。(1)家事労働論争、1件 (2)「育児不安」論・母性イデオロギー論、9件 (3)再生産・家父長制論、3件 (4)国家と家族の関係を問う：家族政策研究、27件 (5)産育コストの社会化：国際比較研究、8件 (6)子どもの位置、15件 以上に加えて(7)その他、として12件を分類した。12件の内訳は、実践報告・実践研究、9件 研究動向、1件 概念を問う研究、2件であった。

(6)子どもの位置についての15件の文献をさらに分類し、その内容の例を挙げる。
①社会的養護のもとにある子どもに対する地域養護活動の視点から：社会的養護児童の子育ての社会化を通して、社会的養護児童と、子育ての社会化が行われた地域の「ひと・もの・こと」との間にいかなる関係が築かれるのかを明らかにすることを目的とし、複数の「ひと」による承認を通して自己肯定感がはぐくまれたことを明らかにした。(笹倉、井上 2014) ②保育の視点から：アメリカNICHDの結果から、「保育の特徴よりも家族の特徴が子どもの発達を左右するのであり」、「子育ての第一義的な責任はあくまでも保護者にあることを忘れてはならない」として、「どのように社会が変わろうとも家族・家庭の大切さは変わらない」と結論づけている。(成田 2011) ③児童虐待の視点から：「虐待の急増に代表される今日の子育ち・子育ての危機は、社会サービスの整備が家族と

地域社会の変容に追いついていないことに根本問題がある」との問題認識から、子育ての社会化が必要とされると述べている。(加賀美、西澤 2011) ④児童家庭福祉の視点から：近代家族の登場は、「実の親による子育て責任、負担の増加による閉じられた「育て」志向を促進させ」、そのことが、「子どもが「育つ」ことの可能性やエネルギーを発揮させる原動力となるこのコミュニケーションを吸い取り、奪い取ってしまった」と論じる。「子育ての社会化」は、「家庭養育や母性にあまりにウェイトをおいてきたマイナスの影響」という課題に応える歴史的課題であるとしている。(網野 2000) ⑤法哲学の視点から：「子どもという存在が、どのように理解されているか、または理解されるべきか」すなわち「子ども観」について検討し、「子どものケアはつねにすでに“公共性”を有する」としている。(吉岡 2016)

Ⅳ. おわりに

子育ての社会化論において、本研究で対象とした文献には、社会化されたケアの質を主なテーマとした研究はみられなかった。対象とした文献の抽出方法に、本研究の限界があったと考えられるが、子どもの育ちの視点から社会化されたケアの質を問うことが、今後の課題として残されていることも示唆された。

本研究で行った文献研究をふまえ、子育てが社会化された場におけるケアの質について実証研究を行うことを、今後の課題とした。

【文献】

- 相馬直子(2011)「「子育ての社会化」論の系譜と本研究プロジェクトの目的」『生協総研レポート No.66 ケア労働を通してみた女性のエンパワメント—ワーカーズ・コレクティブを事例にして—』1-16
庄司洋子(2013)「ケア関係の社会学 家族のケア・社会のケア」『親密性の福祉社会学 ケアが織りなす関係』1-20
藤間公太(2017)『代替養育の社会学—施設養護から〈脱施設化〉を問う』晃陽書房
藤間公太(2018)「ケアの多元化と脱家族化」『大原社会問題研究所雑誌』722：58-69

保育者の職の継続（Ⅳ）

—育児休業取得者の仕事と家庭の両立における葛藤に着目して—

中井雅子（十文字学園女子大学）

研究対象者プロフィール

表 1

	職務	年齢	家族構成	育休期間	経験年数
A	3歳児	39	夫、子2人 (小1年、3歳児)	1月～翌1月 4月～翌10	10年
B	2歳児	31	夫、子2人 (5歳児、2歳児)	5月～翌4月 6月～翌4月	10年 以下
C	主任	38	夫、子1人 (4歳児)	10月～ 翌6月	10年 以上
D	園長	49	夫、子2人 (22歳、20歳)	5月～翌4月 6月～翌4月	20年 以上

園長は他園経験者で就任2年目である。

Ⅱ-2.調査の方法

方法：半構造化インタビュー調査をした。

分析：産休前、育児休業中、職場復帰直後、現在の逐語記録を戈木版のグラウンデッド・セオリー・アプローチを参考に分析した。

Ⅲ. 調査結果の考察

A:園で最初に育児休業取得 30代で2人出産

生まれたら辞めていかれる先生ばかりで、私がたぶん一番最初に取ったから、子どもをおいて働いて良いのかという葛藤があったけどベビーマッサージに出会って、しっかり触れ合って、私が楽しめば、子どももね。慣れるまで半年とか一年とか、自分と仕事であたふたして。はい、フリーでしたね。最初の時は子どもの熱なんかがあって大変でしたね。今は働きやすい環境になっているかなあとと思いますね。ママ先生たちから「ごはんどうしてる」「風邪ひいたらどうしたら」とか聞かれますね。

Aは＜生まれたら辞める＞という園の文化の中で＜子どもをおいて働く＞葛藤に陥るがベビーマッサージに出会い＜しっかり触れ合う＞ことで《職務継続のイメージ》の形成につなげる。復帰直後は＜子どもの熱等＞に大変さを感じていたが、現在は学級担任の立場で《職務継続モデル》として《復帰後の生活の相談》を受ける

Ⅰ. 問題の所在と研究の目的

質の高い保育には保育者としての経験が極めて重要である。保育経験の豊富な保育者が育児休業を取得後もそのまま職を継続していくことは有効な人材活用となると考える。では、現在、保育者は子どもを産み育てながら職を継続することが出来ているのか。平成29年度の学校基本調査報告書によると幼稚園本務者は国立337名、公立19,836名、私立77,667名である。報告書を基に育児休業取得比率を算出すると、本務者に対し国立2.37%、公立4.99%、私立1.16%の育児休業取得者が存在しているが、育児休業代替教員は国立100%、公立61.0%、私立は6.4%であった。このことは私立幼稚園では育児休業を取得後に戻れる職場がない、もしくは戻らないことを前提に育児休業を取得していることを示しているのである。しかし、数は少ないが、子を産み育てながら職を継続している保育者がいる私立幼稚園も存在しているのは確かである。なぜ育児休業取得後、職場復帰している保育者は職を継続できているのであろうか。そこで、本研究の目的は育児休業を取得した保育者の仕事と家庭の両立にはどのような葛藤があり、どのように解決していくのかを明らかにすることとする。

Ⅱ. 調査の対象と方法

Ⅱ-1.調査の対象

調査対象園：都内 中規模私立幼稚園

7クラス 園児数150名

職員数：17名 全員正規職

調査対象者：4名 表1参照

時期：2018年12月～2019年3月

回数：一人各1回

場所：園内 2階保育室

役割を担う。園の実感《働きやすい環境》が有り、《職務継続のイメージ》を維持している。

B：2番目に育児休業取得 20代で2人を出産

年齢が若くて、経験がないのに（育児休業を）取らせてもらって良いのかと言う気持ちがありました。そうそう、園（職場）に何回か行きましたね、子連れで。「待ってるよ」みたいな感じで、復帰されている先生が活躍されてたんで、それがA先生なんですけど。今年、復帰したんですけど、今年初めての試みのもので、立ち上げなきゃいけないほうだったので大変でした。園長先生、主任のC先生にたくさん助けていただいて、認めてもくださるので、いろんなご指導も、それがなかったら私は。

Bは躊躇いの理由＜年齢が若い＞＜経験がない＞が有ったが《園の訪問頻度》を高くし、活躍しているAを《職務継続モデル》にし《職務継続のイメージ》の形成をする。復帰後は産休前と異なる役割を期待され＜初めての試み＞に葛藤するが＜上司の助力＞の多さ＜認められている実感＞が有り＜上司の指導と励まし＞で乗り越え《職務継続のイメージ》を維持していく。

C：4番目に育児休業取得 主任職で1人出産

（育児休業取得は）三人先輩がいるので、不安は一切なかったです。（職場復帰に）一週間というのにぐらついた部分もあったんですけど、「最初は慣らしからで良いよ」って言ってくださって、すごく配慮してくださって、（現在は）子育てをしている先生のサポートは休みたいと分かるんで、すごく出来るんですけど、そうじゃない人のサポートはやっぱり、無理している部分と頑張っている部分とあるので、別の形で、その方たちのフォローもしっかり出来たら良いかなあとと思います。そう、辞める方が少ないですね。ママさんで戻って来てくれるというのは、どこかに、描いていた、もう、見ていたから。

Cは《職務継続モデル》が有ることで不安無く《職務継続のイメージ》を形成する。復帰準備の短さに戸惑うが当時の園長の＜働き方の配慮＞で主任職の継続に繋げる。現在、全員に心配りをし＜子育てをしている保育者＞の支援の手ごたえと＜子育てをしていない保育者＞の支援のずれに葛藤しながらも《組織としての職務継続イメージ》の必要性を感じている。

D：現園長 他園で最初に育児休業取得 20代の時に学級担任で1人、主任職で1人出産

私の時は結婚したらやめるというのが普通で、だから、育児休業を取っても復帰するかどうか迷っていたままの復帰で。年下の職員ばかりなので（休業中も）出ていましたね。（復帰後）だから、病気の時にも休んで上げられなかったし、私と同じ後悔をして欲しくないなあと。（現在）それでも温度差はあると思うんですね。だから、（休暇申請）お休みのラインというのは全員に分かって欲しいし、終礼での共通理解は、文面だけでなく伝えることが強みで大事だと思うし、全園児のことを全職員が知っている。長期休暇の時、全員に周知するということで園児名は伏せて、園日誌をラインにして、

Dは当時、＜結婚したら辞める＞という園の文化の中で＜職場復帰＞に葛藤し＜年下の保育者＞の指導で《園の訪問頻度》が高くなる。復帰後＜病気の時に休めない＞という母親役割より保育者役割を優先したことへの後悔があった。現在、＜同じ後悔をして欲しくない＞の思いと＜職場内の温度差＞への配慮から、休暇申請のライン、終礼（毎日15:15～16:00）、個人情報に配慮した園日誌の公開など全職員への周知の工夫で《情報の共有化》を通して【開放的な組織と職務継続のイメージ】の形成を牽引する役割を担っているのが園長である。

IV. 結論

仕事と家庭の両立における葛藤に着目した結果、育児休業取得者には保育者役割と母親役割との葛藤の克服や個人的問題の克服が課題で、自分自身の《職務継続のイメージ》の形成・維持が重要であった。中間管理職の主任にはどの程度までの支援が適切なのかを検討しつつ《組織としての職務継続のイメージ》の形成の必要性があった。管理職の園長には職場で生じやすい人間関係＜職場内の温度差＞を円滑にするために《情報の共有化》で園の開放的な集団的雰囲気を作り出し、保育者全員による【開放的な組織と職務継続のイメージ】の形成を牽引する役割が不可欠であることが明らかになった。

親になる過程として

— 10代で出産した母親を中心に—

梅原 佐知子（東京都立大崎高等学校）

はじめに

10代で妊娠し、出産する少女少女の家庭環境、社会背景はどのような状況だろうか。妊娠中、出産後、子どもに対する愛情をどのように注いでいるか、注いだか。子どもに対する嫉、しかることなど、責任をもつこと、親になる過程について考察する。

1 研究目的

10代で妊娠し、出産する少女たちは、どのように親になるのだろうか。生物学的には、親になるが、社会的には親にはならない人びとがいる。親になる過程を明らかにしたい。

2 方法

10代で、出産した経験のある少女にインタビューを行った。母子健康手帳の記録も見せてもらった。事例を取り上げ分析する。

母子健康手帳の内容は以下の通りである
平成28年4月〇日交付（出生日より約7ヶ月前）

保護者の氏名：I.M 妻

：I.T 夫

子の氏名：I.M （第1子）

生年月日：平成28年11月〇日

出生届出済証明

平成28年11月△日（出生6日後提出済）

妊婦の健康状態等

身長152cm、ふだんの体重41Kg、結婚年

年齢 16歳、BMI 17.7

- 病気にかかったところがありますか。なし
- 感染症にかかったことがありますか。風疹
なし、はしか なし、水ぼうそう はい
5歳
- 今までに手術を受けたことがありますか。
あり 人工妊娠中絶
- 服用中の薬 なし
- 家庭や仕事など日常生活で強いストレスを感じていますか。 なし
- 今回の妊娠に際し、過去の妊娠・分娩に関連して心配なことはありますか。はい
- その他心配なこと。 特になし
- たばこを吸いますか。いいえ
- 同居者は同室でたばこを吸いますか。はい
1日10本
- 酒類を飲みますか。いいえ

夫の健康状態 健康

今までの妊娠 出産年月 28年11月

妊娠・出産・産後の状態 正常 妊娠38週

出生時の体重・性別 3062kg、女

現在の子の状態 健康

妊婦の職業と環境 職業アパレル販売員

仕事の内容と職場環境 接客、レジ業務、商品の検品作業、在庫管理

仕事をする時間 1日8時間・10時から7

時、交代制など変則的な勤務 なし

通勤や仕事に利用する乗り物 バス、電車

通勤の時間 片道90分、混雑の程度 普通

妊娠してからの変更点 仕事をやめた。(妊娠

0 週から 3 週) 第 1 月のとき

住居の種類 集合住宅 2 階建 2 階・エレベーター 無し

騒音 普通

日当たり 普通

同居 夫

妊婦自身の記録

ご自身の体調や妊婦健康診査の際に尋ねたいこと、赤ちゃんを迎える両親の気持ちなどを書き留めておきましょう。

妊娠 3 ヶ月、妊娠 8 週～妊娠 11 週 (4 月 6 日～5 月 3 日)

初めて検診に行った日→3/23

3/22 陽性反応が出た。つわりはひどい時寝たきりになってしまう。

嘔吐、頭痛、めまい、8 週のときがピークで辛かった。10 週現在、つわりはおさまってきたが、腰痛、顔や手足のむくみが気になってきた。

妊娠 4 ヶ月、妊娠 12 週～妊娠 15 週妊娠 (5 月 4 日～5 月 31 日) つわりがだいぶおさまってきた。お腹の膨らみが目立つようになってきた。トイレに行く回数が増える。戌の日がすごく楽しみ♪

子宮頸癌の検査項目に引っかかってしまい 5/26 (木) 精密検査を受けに N 病院へ※生理痛のときのような子宮の痛みを感じる。

最終月経開始日 H28 年 1 月

この妊娠の初診日 H28 年 3 月

胎動を感じた日 H28 年 6 月

分娩予定日 H28 年 11 月 16 日

妊婦自身の記録

妊娠 5 ヶ月 妊娠 16 週～19 週 (6 月 1

日～6 月 28 日)

6/9 戌の日に浅草の水天宮へ行ってきました。安定期に入って変わってきた体調の変化は動けない位の便秘による腹痛が起こる回数が増えてきたこと。→そのため病院から処方されたマグミット錠を飲んでいるが効果。梅雨入りして、気圧が下がると頭痛も頻繁になってきた。6/14 胎動を感じた。夜中寝ようとしたときポンポンと、お休みって言い聞かせたらポコッとなった。その後パパもポンポンってすると同じようにポコッ! と (笑) 続く

3 考察

かなり細かく、妊娠中のことが、母子健康手帳に記載されている。身体のことと病と闘い、お腹の子どもとのコミュニケーションがとられてる。嬉しそうな様子である。母親と子どもが、母親の身体の中で一体となっている。

4 結論

10 代で出産する少女たちは、自分が今までに家族や育ってきた環境に不幸だと感じコンプレックスをもっていることがある。また、実家は自分の母親が強く自分にあたり、居心地が悪く、そこにはいたくないと考える。友人の家を転々とする。そして、本人をとりまく周囲の環境による不自由さの代償として、結婚や妊娠、出産への期待、自分の家庭を持つことを望み、居場所を見つけるのだろう。育児は、初めてであり、右も左もわからない。手探りの状態であっても、子どもへは身体的な愛情を与え、出産後は子どもへ献身的な愛情を注ぐ。食事を作り、経済的な面でも母親は子どものために収入を得ようとする。将来、高卒を望む。そうしながら親になるのだろう。

若年女性の性周期における心理社会面の変化と

メンタルケアに関する研究

石原 二三代

I. 問題と目的

若年女性にとって、健康のシグナルである順調におこる性周期によって生理的な変化がおこり、誰にでも身体的、精神的、社会的な多様な不快症状が様々な程度で生じる。月経前から考えると、不快症状が2週間程度続くことになる。性ホルモンはメンタルヘルスにも関連し、思春期から青年期にかけてパニック障害、摂食障害、うつ病の発症リスクが高くなる¹⁾。青年期の女性では、学業、就職、社会人になるための必要な理解、生活の変化、新しい人間関係、などとたくさんの課題に向き合い、ストレスを抱えやすい時期でもある。ストレスは、疾病や生活の質だけでなく、月経にともなうトラブルを引き起こすことが分かっており妊孕性にまで影響する¹⁾。学校教育における健康教育の不足が指摘されており、女性を取りまく社会環境が激変するなか、女性のQOL（生活の質）を考え、メンタルヘルスにおけるセルフケア（以下、メンタルケアとする）能力の向上を考えなければならない。

本研究では、若年女性のQOLを考えた健康の働きかけを検討するうえで、性周期の変化でおこりケアが不足していると推測されるイライラ感や憂うつなどの不快症状に対して、心理社会的な影響していると仮定した。メンタルケアとして、性周期の変化を捉えることがストレスの軽減になるかを月経記録において検討した。性周期における変化について、月経周辺期症状の強度を測る尺度を、心理的社会面の変化について、ストレスの種類や性質によらず包括的なストレスを測定できる尺度と心の健康状態を測る尺度で調査を行った。

II. 調査方法

第1回を2017年1月20日、第2回を1月27日に大阪府にあるA大学に在籍する3年生女子学生を対象に、開講前に質問紙調査への協力を依頼し、記入直後にその場で回収を行った。106名から有効回答を得られた。調査内容は、①対象者の属性：年齢、身

長、体重、月経周期の規則性(2件法)、月経周期(5件法)、月経持続日数(3件法)、主観的経血量(3件法)、月経にともなう症状についての対処(20件からの複数選択)。②月経周辺期症状：修正 Menstrual Distress Questionnaire(以下MDQ)日本語版。下位領域は6つ、合計質問数は35項目6段階評定法で得点が高いほど症状が強い²⁾。③主観的心の健康状態の指標：健康関連QOL尺度SF-36日本語版 下位尺度 心の健康(以下：心の健康尺度とする)。質問数は9項目5段階評定法で所定の方法で下位尺度得点を算出した。得点が高いほど、主観的心の健康度が高い³⁾。④主観的ストレスの指標：Perceived Stress Scale(以下PSS)日本語版。質問数は14項目5段階評定法で、総得点が高いほど認知されるストレスが高いことを表している⁴⁾。先行研究の報告により、下位尺度得点も使用した⁵⁾。

III. 結果と考察

調査対象者の平均年齢は20.8±0.4歳であった。対象者の月経状態については、「25～38日の月経周期」が78名(74.3%)であり、渡邊らの調査と比較して標準範囲の者が多かった⁶⁾。月経周辺期症状について、MDQ得点の平均値は、月経後が6.69(±10.67)、月経前が34.20(±29.47)、月経後が48.02(±31.17)であった。MDQ得点について、Friedman検定後にWilcoxonの符号付き順位検定で多重比較をおこなった結果、月経前、月経中は、月経後より有意に高くなった。下位尺度得点について、同様に検定をおこなった結果「負の感情」について、月経前、月経中は月経後より有意に高値であり($p<.001$)、月経前と月経中は有意な差がなかった。松本の研究と同様に⁷⁾、月経前より連続して月経周辺期症状が強くに現れおり、「負の感情」においても顕著であった。症状があることは、正常な卵巣機能の結果であると考えれば、生理的な変化と捉えることができるが、若年女性において学業など沢山の課題があるなかで症状が強いと心身への負担であると予想される。

心健康状態について、月経後の心健康尺度得点の平均値は 70.28 (±16.12)、月経周辺期の平均値は 47.55 (±21.44) であり、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果、月経周辺期が月経後より有意に低かった ($p<.001$)。本研究において、月経周辺期は月経後に比べ、心健康状態が低下することが示された。ストレス状態について、月経後の PSS 得点の平均値は 25.6±5.3 で、岩橋らによる一般女性 99 名 (30.3±8.6 歳) の平均値 27.4±7.4 と比較して⁴⁾ 同程度であった。月経周辺期の PSS 得点の平均値は 30.1±6.3 であり、月経周辺期と月経後の PSS 得点について、Wilcoxon の符号付き順位検定をおこなった結果、月経周辺期が有意に高くなった ($p<.001$)。また、岩橋らによる 30 名の心療内科受診患者群女性 (平均 37.1±15.8 歳) の PSS 得点は 30.3±10.2 と⁴⁾ 同程度であり、月経周辺期においてストレスが高い状態であることが示唆された。PSS 下位尺度得点 (月経周辺期) を従属変数にして、月経前の 6 つの MDQ 下位領域を独立変数にした重回帰分析をおこなった結果、有意なモデルが得られ ($F(105)=7.987, p<.001, R^2=.285$)、「痛み」 ($\beta=.253, p<.05$)、「負の感情」 ($\beta=.319, p<.05$) で有意な値であった。同様に、月経中の MDQ 下位領域を独立変数にした重回帰分析をおこなった結果、有意なモデルが得られ ($F(105)=7.05, p<.001, R^2=.257$)、「負の感情」 ($\beta=.318, p<.001$) で有意な値であった。「負の感情」はストレスに関連していることが示唆された。

「月経記録」を選択した群 (以下: 選択群) と選択しなかった群 (以下: 不選択群) 2 群に分けて、MDQ 得点 (月経前)、同 (月経中) と下位尺度得点 (月経中)、心健康尺度 (月経周辺期)、PSS 得点 (月経周辺期) について、マンホイットニーの U 検定を行った。選択群が不選択群より MDQ 得点 (月経前)、同 (月経中)、「負の感情」について有意に高くなった ($p<.001, p<.001, p<.001$)。心健康尺度得点について選択群が不選択群より有意に低くなった ($p<.001$)。PSS 得点については有意差が認められなかった。月経記録は、自身の月経状態を理解する手段として、事前に多様な変化に気付くことができ、対処行動として有効であると報告されている⁸⁾。本研究では、月経記録をしている者は、していない者

に比べて心健康状態は有意に低く、ストレス状態では有意差がなく、プラスの影響が認められなかった。月経記録を有効に活用されず、積極的な対処行動につながっていなかったことが考えられる。

IV. 結論

本研究は、若年女性の健康への働きかけとして、性周期の変化でおこる「負の感情」について心理社会的影響に対処することが有効かを検討した。女子大学生 106 名を対象に分析を行った結果は以下である。

- 1) 若年女性の多くが、月経前から月経中において、「負の感情」は著明であった。
- 2) 若年女性は、月経後に比べて月経周辺期はストレス状態が強くなり、心健康状態が低下することが認められた。ストレス反応は、月経前では「痛み」と「負の感情」に、月経中は「負の感情」と関連していた。
- 3) 月経記録は、ストレス状態の軽減、心健康状態を向上させることは認められなかった。月経記録が有効に使われていない可能性が認められた。

以上のことより 若年女性の健康を考えるうえで、性周期に変化「負の感情」においてもセルフケアを行うこと、セルフケアとしてストレス状態の軽減に有効性があることが示された。

参考文献

- 1) 松本清一. 日本女性の月経. フリープレス. 1999. p.287.
- 2) 木村昭代. 性周期に伴う愁訴について-思春期から成熟期における検討. 母性衛生. 1986.vol.27.no.1.p.104-110.
- 3) 福原俊一. 健康プロファイル型尺度 (SF-36 中心に). 臨床のための QOL 評価のハンドブック 2001.P34-45.
- 4) 岩橋成寿. 田中義規. 福士審. 本郷道夫. 日本語版自覚ストレス調査票作成の試み. 心身医. 2002.vol.42.no.7.p.459-466.
- 5) 鷺見克典. 知覚されたストレス尺度日本語版における信頼性と妥当性の検討. 健康心理学研究 2006.vol.19.no.2.p.44-53.
- 6) 渡部香織. 奥村ゆかり. 西海ひとみ. 女子学生における月経随伴症状と月経サポート機能およびセルフケアとの関連. 日本女性心身医学会誌 2010.vol.15.no.3.p.305-311.
- 7) 松本清一. PMS とは 医学の立場から. 日本女性心身医学会雑誌 2001.vol.6.no.2.p.206-212.
- 8) 渡邊香織. 喜多淳子. 月経周辺期症状の軽減に対する看護介入の評価. 日本女性心身医学会雑誌 2007.vol.12.no.2.p.288-298.

就学前における認知スキルと社会情動的スキルの関連

大久保 心（慶應義塾大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

1. 問題の所在

本報告は、就学前での認知スキルと社会情動的スキルが関連するか、またその関連はどのようにして生じるかについて探索的に明らかにすることを目的とする。

社会情動的スキルと認知スキルは相互に影響し、それらにより社会的成果につながるという（OECD 2015=2018）。そして、社会情動的スキル（非認知能力）の土壌として就学前教育に注目が集まっている。このような視点にもとづき、就学前の認知スキルと社会情動的スキルの関連が明らかにされてきた

（Lubotsky & Kaestner 2016; Vitiello & Williford 2016; Le et al. 2019 など）。日本では、2018 年 4 月の各指導要領・保育指針の改正施行や 2019 年 10 月の就学前教育無償化から、就学前施設の教育的役割の把握がさらに求められる。日本でも就学前教育について、私立幼稚園在籍経験の認知スキルへの正の影響が確認されているが（赤林他 2013）、メカニズムの詳細は明らかになっていない。

2. 研究方法

本報告で用いるデータは、2017～19 年度にかけて実施した、西日本の A 県 a 市に位置する私立保育所型認定こども園 X 園（元々は私立幼稚園）を対象としたものである。3～5 歳児は約 70 名所属しており、特定の学年別活動を除き、通常 2 つの縦割りクラスで園生活を送っている。保護者と先生と対象とした園児に関する質問紙調査（保護者による回答 $N=39$ 、先生による回答 $N=66$ ）および園生活の観察調査から得たデータを分析した。なお、全体傾向を把握するため補足として「第 3 回子育て生活基本調査（幼児版）、2008」の個票データの分析を援用した。

3. 分析結果

3.1. 質問紙データの分析結果

まず、X 園の全国データにおける特徴を述

べる。X 園は元々私立幼稚園であり、その傾向を現在も残している。園長によると、入園希望理由として教育内容を挙げる保護者も少なくないという。そこで、親の回答したデータをもとに、図 1-1 と図 1-2 のように全国データとの比較を行った。X 園は比較的世帯の経済的ゆとり恵まれ、両親の学歴も高い傾向にあると言える。

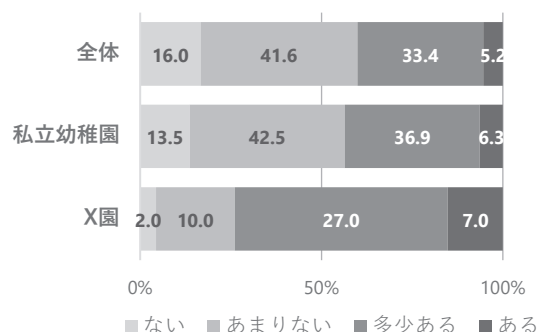


図 1-1 園児の世帯の経済的ゆとり

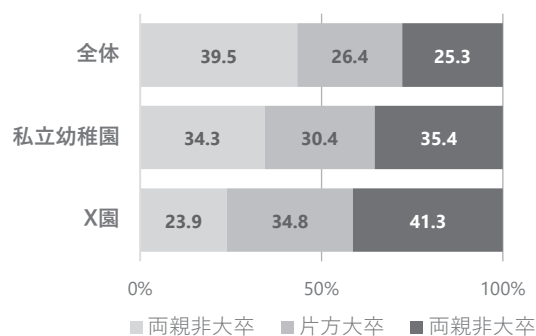


図 1-2 園児の親の学歴

園児の認知スキルと社会情動的スキルについては保護者にも先生にも同じ質問紙の項目を回答してもらった。その結果が表 1 であり、保護者と先生の園児に対する評価の差異が見られたのは、対人関係に関連する社会情動的スキル指標と、数的処理を除く全ての認知スキル指標だった。さらに、そのいずれにおいても、保護者の評価が高い傾向となっていた。

表 1 園児のスキルに対する保護者と先生の評価の比較（対応のあるサンプルの t 検定）

変数	範囲	先生	親	t
自己統制	16-27	21.63	21.08	
規律遵守	7-16	12.00	12.16	
自己主張	10-23	15.53	< 17.71	***
社交性	16-48	31.87	< 34.03	†
読み書き	1-4	2.71	< 2.97	*
計算	1-4	2.45	2.37	
運動	1-4	2.97	< 3.26	***
絵画・図工	1-4	2.95	< 3.32	***
音楽	1-4	3.03	< 3.47	***

表 2 園児のスキルに対する先生の評価の相関係数

変数	読み書き	計算	運動	絵画・図工	音楽
自己統制	.496	.436	-.059	.308	.467
規律遵守	.400	.128	.013	.482	.610
自己主張	.497	.102	.031	.486	.723
社交性	.582	.297	-.216	.439	.583

(注) † $p < .1$; * $p < .05$; *** $p < .001$, $N=39$, 網掛けは5%水準で有意

図 2 の相関分析から、読み書きに対する社会情動的スキルの関連がわかる。一方で、計算については社交性などの人間関係スキルはあまり関連がみられなかった。

また、保護者の回答データでは親の学歴が高いほど園児の認知スキルが高くなりやすい傾向にあったが、先生の回答データではその傾向はみられなかった（図表は省略）。

3.2. 観察データの分析結果（詳細な場面著述は当日資料に記載する）

X 園の観察データから、先生は園児に対して自分を律することと他者と協調することを日常的に求めていることが分かった。そして、園児同士の相互行為では、同輩の認知スキルの向上機会を尊重することが優先される。つまり、認知スキルの習得場面でも、園児は社会情動的スキルを同時に運用せざるを得ない。読み書きや数的処理の習得場面では、社交性や自己統制なども点的に生じていると考えられる。

4. 結論

分析結果から、就学前教育には社会情動的スキルの標準化作用がみられ、就学後の各スキルの習得に資する役割を見いだせる。

だが本報告は事例研究であり、あくまで 1

園における認知スキルと社会情動的スキルの関連の傾向と実態を示唆するにすぎない。当然ながら因果関係も明らかではない。とはいえ、世帯 SES や親学歴などを統制しても、なお就学前教育における社会情動的スキルの習得が就学後の認知スキルの向上を促す効果を有するのではないか、という仮説が生成される。日本の就学前教育で利用可能な個票データは極めて限られており、今後の大規模データの整備が期待される。

〔参考文献〕

- 赤林英夫・敷島千鶴・山下絢, 2013, 「就学前教育・保育形態と学力・非認知能力」樋口美雄・赤林英夫・大野由香子編『パネルデータによる政策評価分析 [4]: 働き方と幸福のダイナミズム』慶應義塾大学出版会, pp. 55-70.
- Le V.-N., D. Schaack, K. Neishi, M. W. Hernandez & R. Blank, 2019, “Advanced Content Coverage at Kindergarten,” *American Educational Research Journal*, First Published Online.
- Lubotsky, D. & R. Kaestner, 2016, “Do ‘Skills Beget Skills?’” *Economics of Education Review*, 53: 194-206.
- OECD, 2015, “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.” (=2018, 無藤隆・秋田喜代美監訳『社会情動的スキル——学びに向かう力』明石書店)
- Vitiello, V., & A. P. Williford, 2016, “Relations between social skills and language and literacy outcomes among disruptive preschoolers,” *Early Childhood Research Quarterly*, 36: 136-144.
- 〔謝辞〕 調査にご協力いただいた X 園の園児および先生、保護者の方々に記して御礼申し上げます。二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「第3回子育て生活基本調査（幼児版）, 2008」（ベネッセ教育総合研究所）の個票データの提供を受けた。本研究は、JSPS 科研費（課題番号 16K04095, 18J11909）の助成を受けたものである。

学力調査の及ぼした影響に関する研究（３）

～沖縄・静岡の状況から～

○西本裕輝（琉球大学）
○馬居政幸（馬居教育調査研究所）
望月重信（明治学院大学（名））
角替弘規（静岡県立大学）
遠藤宏美（宮崎大学）

１．沖縄の学力の現状

本研究の目的は、沖縄県の小中学生の学力を静岡県との比較を通して検証し、全国平均並みに向上させることである。

2017年8月28日、沖縄の教育界に衝撃が走った。「全国学力・学習状況調査」の最新結果が文部科学省より発表されたのである。

長年、沖縄県の子どもたちは、小学生・中学生ともに学力順位が全国最下位と低迷していた。文部科学省による「全国学力・学習状況調査」（以下、全国学力調査）が2007年に始まってから2013年までの間、沖縄の順位はほぼすべての科目で最下位が続いていた。

転機となったのは2014年、小学生が初めて最下位を脱出し、算数Aで6位になるなど、飛躍的に順位を上昇させた。一方、中学生は依然として最下位記録を更新しており、沖縄における学力問題は深刻な状況が続いていると言える。

最初に「衝撃が走った」と述べたのは、2017年が沖縄の教育界にとってターニング・ポイントとなる重要な年として注目されていたからである。2014年に初めて最下位を脱出した小学6年生の子どもたちが、3年を経て2017年度は中学3年生になっていたのである。

普通に考えれば、小学生時点での学力順位は、中学生の順位に影響するはずである。もっと言えば、その順位はそのままスライドして平行移動するのが当然とも言える。つまり、2014年に算数Aで6位を獲得した小学6年生が、中学3年生の数学Aで6位になっても不思議ではない。

ところが、その世代の子どもたちの順位は、中学生でまた最下位に戻ってしまった。2017年の結果が「衝撃」だったのは、中学生も最下位脱出という期待を見事に裏切るものであったからである（表1）。

表1）これまでの沖縄の子どもたちの学力調査の順位

対象	科目／年	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
小学生 (6年生)	国語A	47	47	47	47	47	46	32	32	21	42	43
	国語B	47	47	46	46	47	47	32	13	21	21	12
	算数A	47	47	41	46	47	47	6	6	4	7	4
	算数B	47	47	47	47	47	46	34	26	11	12	12
	理科	—	—	—	—	47	—	—	43	—	—	14
中学生 (3年生)	国語A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47
	国語B	47	47	47	47	47	47	47	47	42	47	45
	数学A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47
	数学B	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47
	理科	—	—	—	—	47	—	—	47	—	—	47

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1)2011年は東日本大震災の影響で集計なし 注2)2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

注3)2016年の中学国語Bの42位、2018年の45位は同点最下位

こうした小学生時の学力を維持できないという中学生の状況は、沖縄の新たな教育上の課題となったと言えるだろう。そして現時点で最新の2018年の結果でも以上のような状況は変わっていない。2015年に最下位を脱出していた小学6年生が、中学3年生になった2018年で最下位になってしまったのである。

表1についてより詳しく見てみたい。この表は沖縄県のこれまでの47都道府県中の順位をまとめたものであるが、ここからわかるように、沖縄県の学力の順位は、2007年～2013年まで、小学生も中学生も、ほぼ最下位(47位)で推移していた。それが2014年からは小学生の順位が上昇に転じた。

この小学生の学力上昇は、多くの教育関係者の努力の賜物とも言える。放課後や春休みの補習を取り入れるなど教員が一致団結して学力向上対策に取り組んだ。言わば、学校側の努力で学力を引き上げた。

しかしまだ多くの課題が残る。先ほども述べたように、小学生は最下位を脱出したものの中学生は依然最下位のままであり、11年連続全科目最下位という厳しい状況が続いている。また順調に見える小学生の学力も、中学生になれば最下位になってしまうという点から、その上

昇は恒常的なものではなく一過性のものであることを示しており、真の学力には繋がっていないことを示唆している。

2. 静岡の学力の現状

一方、静岡の子どもたちの47都道府県中の順位は、小学生段階では中間くらいであるが、中学校段階で急速に上昇していることがわかる(表2参照)。例えば現段階で最新の2018年データでは、小学生は10位台から30位台であり、順位は中の上といったところである。それに比べ中学生の順位はすべて一桁であり、上位にあることがわかる。

これまで研究者たちは、小学生の順位も中学生の順位もよい、秋田県や福井県に注目してきた。この10年、沖縄県も秋田県との教員人事交流を通して実践を取り入れるなど秋田に学んできた。そしてその取組は成果となって表れた。

確かに、秋田のようなタイプは理想的と言え、モデルとなり得る。ただ長い目で見るのであれば、静岡のようなタイプも注目に値するのではないだろうか。加えて、沖縄では中学生の学力向上が見られないことから、静岡のような新たなモデルの模索が必要である。

表2) これまでの静岡の子どもたちの学力調査の順位

対象	科目／年	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
小学生 (6年生)	国語A	11	25	20	32	32	47	24	15	6	35	38
	国語B	9	12	37	18	28	40	8	9	11	8	12
	算数A	18	27	19	33	36	36	14	11	13	28	21
	算数B	16	19	22	24	24	36	17	17	10	12	18
	理科	—	—	—	—	43	—	—	29	—	—	24
中学生 (3年生)	国語A	9	10	7	11	10	17	7	17	7	12	4
	国語B	4	7	8	6	14	13	8	6	3	6	4
	数学A	9	5	7	8	5	14	5	8	8	6	9
	数学B	8	7	6	6	6	5	3	4	5	5	5
	理科	—	—	—	—	9	—	—	8	—	—	6

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1) 2011年は東日本大震災の影響で集計なし

注2) 2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

3. 沖縄と静岡の比較

ではここで、沖縄の子どもたちの学力が低い原因について、具体的なデータで確認してみたい。以上にも述べたとおりこれまでの研究により、家庭において保護者の関りが弱いこともあり基本的生活習慣が十分に身につけていないことが原因であることがわかっている。

下のグラフは、全国学力調査の結果

(2015) をもとに、我々が作成したものである。沖縄の小学6年生が学力最下位を脱出した後の2015年時点での家庭における過ごし方、特に生活習慣に関する項目について、その「している率」を静岡県と比較し、47都道府県中の順位も付したものである。左が全国平均、中央が静岡県平均、右が沖縄県平均である。

「朝食の摂取」は、文科省の全国学力調査において、「朝食を毎日食べている」という問に対して、「している」「どちらかといえば、している」「あまりしていない」「全くしていない」の4件法で回答させたものの、「している」率だけをとりあげ、県別に集計して順位を算出したものである。同様に、「学校の行事に参加」は「家の人は授業参観や運動会など

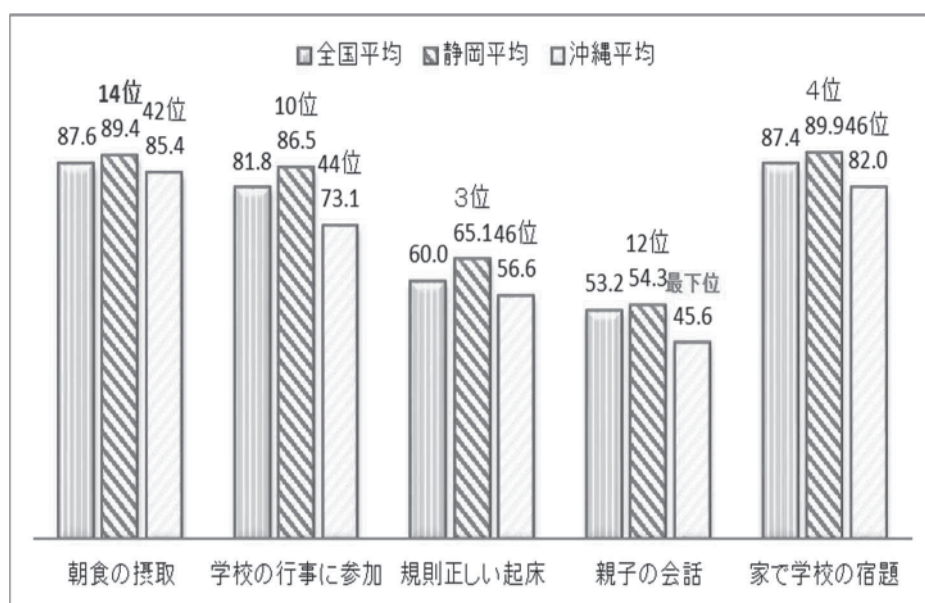
の学校の行事に来ますか」の「よく来る」率、「規則正しい起床」は「毎日、同じくらいの時刻に起きている」の「している」率、「親子の会話」は「家の人と学校での出来事について話をしますか」の「している」率、「家で学校の宿題」は家で行うこととして「学校の宿題をする」の「している」率を集計し、順位を付したものである。

グラフからわかるように、家庭環境に裏打ちされた基本的生活習慣など保護者の子どもへの関わり方を示す項目で、沖縄は軒並み最下位もしくはそれに近い順位、静岡はおおむね10位以内となっていることがわかる。現時点では仮説ではあるが、こうした小学生時代の家庭環境の差が、中学生になってからの学力差に大きく影響していると考えられる。

もちろん、小学校における教育実践等、家庭環境以外にも要因はあると思われる。

4. 類型化

ここであらためて、本研究の着想に至った経緯を述べておきたい。第一に、近年の沖縄の小学生の急激な学力上昇が、さまざまな副作用をもたらしている点である。秋田以外のモデルとなる都道府県を模索する必要性に迫られている。



グラフ1) 家庭の教育力の比較 (小学6年生)

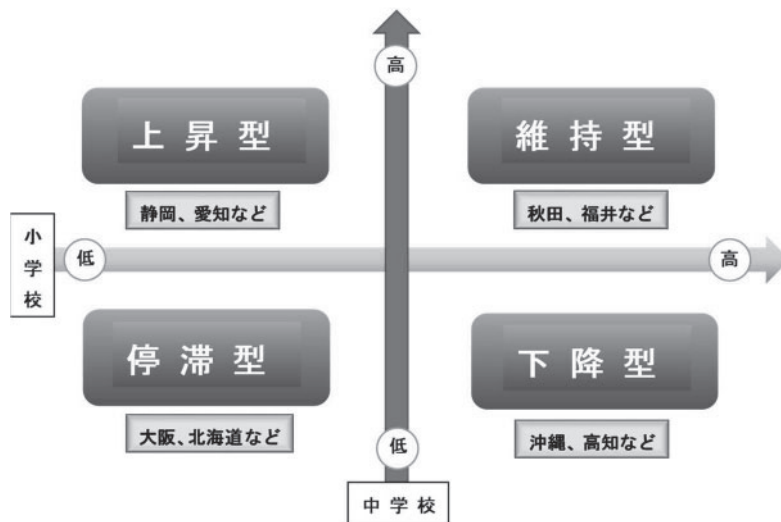


図 1) 小中の学力順位による都道府県タイプ

例えば、副作用の一つと考えられるのが小学生の不登校率の上昇で、平成 28 年度データでは全国平均 0.48%のところ沖縄は 0.69%であり、全国 1 位となっている。静岡のように無理のない学力向上の方策を探ることが重要である。

第二に、文科省の全国学力調査が始まってから 10 年が経過したからこそ見えてくる傾向があると考えたからである。各都道府県の順位の推移をまとめてみると、一定の法則が見出され、類型化できると思われる。

ここで概念図を提示し、都道府県のタイプを分類しておきたい。最近の全国学力調査の結果により、沖縄県は静岡県とは逆に、小学校段階ではある程度の学力を保っている、中学校段階で大きな落ち込みを見せるというパターンを辿っていることが明らかになった(図 1 参照)。これをここでは「下降型」と分類しておきたい。高知県などもこのタイプに属する。

理想と言えるのは、秋田や福井、富山、石川のように、小学生も中学生も高い順位を維持しているタイプであろう。これを「維持

型」と命名しておきたい。逆に、かつての沖縄県のように、小中共に低い順位に停滞しているタイプもある。これを「停滞型」としておきたい。現在では大阪府や北海道などがこれに該当するであろう。

ただ最も注目したいのは、静岡県や愛知県のように、たとえ小学校段階では停滞していても、中学生で大きく上昇するタイプである。「上昇型」と名付けることができるだろう。上昇型の都道府県の子どもたちが小学校から中学校段階にかけてどのような状況にあるのか、学力を支えるものは何かに注目することによって、真の意味での学力向上のヒントが得られるのではないだろうか。

おわりに

以上の枠組に基づき、発表では西本が、さまざまなデータを用いて沖縄と静岡の比較を行い、次いで馬居が、静岡の学力順位が小学校から中学校にかけて上昇する理由について、静岡で実践されている教育の背景をふまえて仮説を提示する。

高校における学習意識・行動の分化はどこから生じるか

高1・高3の2時点データを用いた実証検討

山口 泰史（東京大学）

1. 問題の所在

本研究の目的は、高校生の中に生じる進路分化のプロセスを生徒の意識・行動における階層化という観点から描き出すことである。

日本の高校には学科・学力ランクによる階層構造があり、入学時点での出身階層や学力面の違いや学校-進路の制度的結びつきに加えて、高校内での社会化や学校文化の受容によって学校間の進路格差が生じていることが指摘されてきた（耳塚・荻谷・樋田 1981、藤田 1980、野村 1967、レビューとして飯田 2007 など）。

このような高校内での生徒の意識・行動の変化に着目して高校間の進路分化の発生プロセスを説明しようとした研究として、進路希望の変化を検討したもの（中村編著 2000 など）、受容される生徒文化の違いを検討したもの（耳塚 1980 など）、在籍高校にしたがって学習行動が水路づけられることを示唆したもの（荻谷 2000、Matsuoka 2013 など）を挙げることができる。

これらの研究は、進路希望の入学後の変動や生徒文化の受容、あるいは学習行動の水路づけを通じて進路が階層化することを示唆している。だが、進路希望、生徒文化の受容による学校・学習に対する意識変化、学習行動のそれぞれの影響関係、特にそれらの階層化の順序については、データの制約もあってか、これまでほとんど検討されてこなかった。

進路希望、学校・学習に対する意識、学習行動の階層化の順序は、出身階層や高校学科・ランクと進路の結びつきの大きさを議論する上では意味のない情報かもしれない。し

かし、受容した文化の違いが進路観や学習効用認識の違いにつながるなど、3 者間に強い関連と前後関係が想定されることを考えれば、これらの関連の強さと前後関係を把握しない限り、高校における進路の階層化の過程を説明できないことになる。また、高校教育改革が度々目指してきたような、カリキュラム改革によって進路格差を縮小させることを考えるならば、進路希望、生徒の受容する文化、学習行動の間の関連の大きさ、そして何を起点として進路格差が生まれるのかを把握することは不可欠である。

そこで本研究では、高校1年生と高校3年生の2時点の同一人物の情報を得られる高校生パネルデータを用いて、進路希望、生徒文化、学習行動、そして進路決定の間の因果関係の実証的検討をおこなった。

2. データと方法

分析に用いたデータは、2016年3～4月に実施された「高校1年生の進路意識と将来への考え方についてのアンケート」および2018年3～4月の追跡調査（研究代表：日下田岳史）である。調査会社のモニターに対する調査であるため、想定する母集団である日本の高校生全体に比べて若干の偏りがあると考えられるため（実際にデータからも偏りが確認できる）、それを念頭に置いておく必要がある。高1と高3の2時点の調査であるため、変数の変化を考慮し、適切なモデルを選択すれば因果関係を推定できるのが特徴である。

学校・学習に対する意識については、学校教育に対する価値づけに関する4変数を因子

分析でまとめた。また、学習行動の変数としては、学校外学習時間を使用した。

分析にあたっては、各変数の変化と変数間の因果関係を推定するために、構造方程式モデリングにて交差遅れ効果モデル（Finkel 1995）を使用した。

3. 分析結果

分析の結果は、以下の3点にまとめられる。

（1）進路（希望）、学校・学習に対する意識、学習行動のそれぞれは、高1から高3にかけて、それなりに変動する。

（2）出身階層や高校学科・ランクを統制した上で、それら3項目の因果の向きを見ると、進路希望、学校・学習に対する意識、学習行動の順序で因果関係が認められる。逆の因果関係はあるとはいえない。

（3）お互いに統制しても、それぞれ実際の高卒後進路に影響を及ぼしており、進路希望、学校・学習に対する意識、学習行動それぞれで最終的な進路に対する独自の効果を持つ。

4. 考察

進路希望を起点として学習意識・行動における格差が拡大することは、広く納得されやすい結果だといえる。大学へ行こうと考えているために、学校教育への価値づけが高まり、それが学習に結びつく、といった関連を意味するからである。反-学校的な生徒文化の受容が進路希望の変化に結びつかないという結果は、やや意外に思われるかもしれないが、樋田他編著（2014）などが指摘してきたように、高校が持つ生徒への影響力が弱まっていることを示唆しているとも考えられる。ただし、学校・学習に対する意識、学習行動の両者についても最終的な進路決定に影響していることは指摘しておく。

加えて、3項目が高1から高3にかけてそれなりに変動することも本研究の知見だといえる。中村編著（2010）を除けば、高校内

での進路選択の過程についての定量的検討はほぼなく、彼らも生徒文化の受容や学習行動の変化を検討していない。しかし、これらも進路決定に独自の影響を持つことを考えれば、それらがどこでどうやって固まるのかの解明が重要な意味を持つことになる。

なお、本研究には以下の限界がある。1つは、高1と高3という2時点ではしか調査できていないため、変化は捉えられても、プロセスまで捉えられたとはいえない点である。分析における入学前の意識・行動の統制についても本来は行うべきだといえる。もう1つは、学校・学習に対する意識および学習行動の指標化についてである。生徒文化や学習行動の先行研究を踏まえると、本研究はそれらの包括的な指標化を行えたわけではない。

付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金若手研究（B）（15K17388）による研究成果の一部である。

主な文献 ※詳細は当日に示す

- Finkel, Steven E., 1995, *Causal analysis with panel data*, SAGE Publications.
- 荻谷剛彦, 2000, 「学習時間の研究—努力の不平等とメリトクラシー—」『教育社会学研究』66: 213-230.
- Matsuoka, Ryoji, 2013, 「Tracking Effect on Tenth Grade Students' Self-learning Hours in Japan」『理論と方法』28(1): 87-106.
- 耳塚寛明, 1980, 「生徒文化の分化に関する研究」『教育社会学研究』35:111-122.
- 耳塚寛明・荻谷剛彦・樋田大二郎, 1981, 「高等学校における学習活動の組織と生徒の進路意識—高校生の生徒文化と学校経営(2)—」『東京大学教育学部紀要』21: 29-52.
- 中村高康編著, 2010, 『進路選択の過程と構造—高校入学から卒業までの量的・質的アプローチ—』ミネルヴァ書房.

ラウンドテーブル

子どもの仲間集団のダイナミクスを探る

—アドラー夫妻『ピア・パワー』書評セッションを通して—

提 案 者 東野 充成 (九州工業大学)
佐々木正徳(長崎外国語大学)
住田 正樹 (九州大学(名)・放送大学(名))
司 会 者 多賀 太 (関西大学)
コーディネイター 東野 充成

本ラウンドテーブルの趣旨

子どもの仲間集団は「子ども社会」そのものであり、子どもの発達・社会化や子どもをめぐる問題を理解するうえで重要な対象であるが、日本ではいまだ十分にその研究が深められているとはいえない。

そうしたなか、2017年に『ピア・パワー——子どもの仲間集団の社会学』（パトリシア・A. アドラー&ピーター・アドラー著、住田正樹監訳、九州大学出版会）が刊行された。本書は、8歳から12歳までの子どもたちの仲間の世界を8年間にわたって参与観察した研究の成果をまとめたものであり、子ども同士の間での人気や序列、友人関係、異性関係やジェンダー形成など、様々な子どもをめぐる争点に示唆を与えてくれる好著である。

本ラウンドテーブルでは、翻訳者らが本書の内容を簡単に紹介した後、本書が子ども社会研究に与える示唆や子どもの仲間集団研究の今後の可能性について参加者とともに議論したい。

子どもの仲間集団研究への示唆

本書の最大の特徴は、長年にわたる緻密なフィールドワークに基づき、子どもの仲間集団における対人関係のダイナミクスを赤裸々に明らかにした点といえるだろう。特に、「第2章 人気」「第3章 クリーク[仲間集団]のダイナミクス」「第4章 クリーク[仲間集団]の階層化」などの章では、学校の内外における仲間集団の実態、その内部における対人関係のダイナミクスが、フィールドワークと、子どもたちや保護者、先生などに対するインタビューをもとに、いきいきと描写されている。

詳細な内容については本書に譲るとして、第2章から第9章までの内容を簡単に紹介しておこう。

第2章では、男子と女子とに分けて、子どもたちの周りからの人気を左右する諸要素が検討されている。

人気を左右する諸要素に基づき、子どもたちは学校内外で、非常に凝集性の高い仲間集団を形成する。これがクリークである。第3章と第4章では、クリークのダイナミクスがビビッドに描き出される。すなわち、排除と包摂を繰り返す中でクリークが形成され維持される過程、クリークの凝集性を高めるための統制の技術、クリーク内での階層的秩序、どの階層に位置づくのかによる子どもたちのアイデンティティのありようなどである。

続く第5章は、学校を離れて、子どもたちの放課後の活動に焦点が合わされる。子どもたちの放課後活動を、自発的な遊びからエリート的活動までの4段階に分け、それぞれの活動の特徴や、それぞれにおいて子どもたちに形成されるもの（負の側面も含めて）が論じられる。

第6章と第7章では、学校の内外における子どもたちの友人関係が検討される。基本的には性別と年齢によって友人関係は分化していくが、時間や会う場所が限られた「限定された友人」など本書ならではの知見も導入されている。またここでも、友人関係がどのように階層化されるのかが焦点となっている。

第8章と第9章では、前青年期を前期、中期、後期に区分したうえで、子どもたちの異性関係の構築過程が探究される。それは、年齢段階が進むほど性に基づく分化が顕著になるというような単純な過程ではない。ここでは、統合、分離、再結合というおおそのパターンをたどりながらも、そうしたパターンに留まらない様々な異性関係も個々に展開される様子が詳細に描き出される。

以上の通り、『ピア・パワー』ではかなり緻密に子どもたちの対人関係のありようが描かれているわけであるが、本ラウンドテーブルでは、本書が子ども研究に与える示唆や指針について、参加者の方々と議論したいと考えている。とりわけ、日本の子ども社会

研究において今後より深い検証が求められる点について議論できれば幸いである。一例として、ここでは、ふたつの意味での「階層」という観点から、今後の子ども社会研究について考えてみたい。

子どもの仲間集団の階層性

第1に、子どもの仲間集団の階層性についてである。これにはふたつの着眼点が存在する。ひとつは集団間の階層性、もうひとつは集団内の階層性である。

前者の点を議論するにあたって参考となるのが、生徒文化に関する諸研究である。生徒文化の分化に関する研究は日本でも行われているが、その際、水平的な分化についてはよく検証されるものの、垂直的な分化(階層化)について検証した研究はあまり多く見られない。むしろ俗論である「スクール・カースト論」などのほうが、よりビビッドに仲間集団間の階層性を描き出している。ただし、生徒文化論にしても「スクール・カースト論」にしても、その対象として主に中高生が焦点化されており、日本においても、小学生の仲間集団間に階層性が見られるのか、見られるとすれば、どのような要素が階層的秩序を決定するのか、検証が俟たれる。

後者の点に関しては、よりミクロな子どもの対人関係の研究となる。多くの集団においてリーダーとフォロワーが存在するように、子どもの仲間集団においても垂直的な関係性が存在することは予測できる。しかしながら、それがどのような構造をとり、リーダーかフォロワーかを決する要素とは何なのか、集団の統制を維持するためにどのような技術が用いられているのか、子どもの仲間集団研究の文脈で明らかにした研究は日本ではあまり見られない。こうした研究には、倫理的な、あるいは技術的な難しさがどうしてもはさまれているが、一層の研究の進展が望まれる。

そして、集団間、集団内を問わず、子どもの仲間集団の階層的秩序が何によって決定されるのかを問うことで、社会や文化を批判的に検証する視点も獲得できる。本書第2章「人気」では、男の子の人気を左右する要素として肉体性が、女の子の人気を左右する要素として外見が取り上げられているが、子どもたち自身が既存のジェンダー秩序を学習し、再生産している様子が見て取れる。子どもの仲間集団の階層性を問うことは、社会や文化のあり方を問うことにつながるものである。

家庭の階層と子ども

階層研究の進展に伴い、日本でも、家庭の階層と

子どもとの関係が明らかにされつつある。しかし、教育社会学における関心の中心は、階層と子どもの学力や地位達成との関係であり、他のファクターについて十分に検討されているとは言い難い。

本書においても、家庭の階層が子どもたちの生活に与える影響を示唆する部分が多々見られる。たとえば、「第2章 人気」では、女の子の人気に与える要素として家族的背景(子どもに対する自由度、モノの所有具合など)が第一に取り上げられているが、これが事実だとすれば、家庭の階層は学力などだけではなく、子どもたちの対人関係にも影響を及ぼしていることになる。特に昨今は、子どもたちの対人関係の形成や維持にもネットワーク機器は大きな影響を与えており^(注)、高額なネットワーク機器を所有できる家庭とそうでない家庭とでは、子どもの対人関係の違いも予想される。その意味で、ネットワーク機器も社会関係資本へと転化される文化資本のひとつといえるのかもしれない。

文化資本という点で言えば、第5章で取り上げられている放課後の活動も文化資本のひとつである。文化資本研究ではよく、文化資本をあらわす独立変数のひとつとして習い事の有無や種類がとりあげられるが、具体的に、家庭の階層と放課後の活動との関連が明らかにされているとは言い難いだろう。加えて、学校研究に比べて、放課後の活動に関する研究自体も、教育社会学においては、スポーツ社会学や社会教育学などに比べて少ない。しかしそれが、第6章や第7章で示される「限定された友人」などと結びついているのだとすれば、教育社会学や子ども社会研究でもしっかりと追究する必要がある。その点では、本書でも引用・言及されている、Fineの『リトルリーグの社会学』(住田正樹監訳 九州大学出版会)が非常に参考になる。

ここでは、ふたつの意味での階層(上下関係と社会階層)という観点から、『ピア・パワー』から得られる今後の日本の子ども社会研究に対する示唆を提示した。本書から得られる示唆や視角は、もちろんこれらにとどまるわけではない。たとえば、ジェンダー論に関する知見も本書にはふんだんに含まれている。その他の点も含めて、ラウンドテーブルにおいて活発な議論・交流ができれば幸いである。

注

内閣府「平成29年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果(速報)」によると、小学生のスマートフォン利用率は29.9%である。

子ども文化論のテキストの内容分析と課題、方向性の検討を巡って

司会 和田 真由美（姫路大学）

企画趣旨・コーディネータ 田中 卓也（静岡産業大学）

登壇者 橋爪 けい子（浜松学院大学短期大学部） 伊藤 恵里子（千葉明德短期大学）

木本 有香（東海学園大学） 田中 卓也（静岡産業大学）

【はじめに一本ラウンドテーブルの目的―】

本ラウンドテーブルでは、多くの保育者養成校において講義されている「子ども文化論」（「こども文化論」・「児童文化」・「児童文化論」・「こども文学論」・「こどもと文学」など）におけるテキスト内容の分析および考察を行い、その内容の性格や特徴を見出すものである。

現在一般公開されている大学・短期大学のシラバスなども参考にしながら、詳細に分析を行うものである。また「子ども文化論」の講義の位置づけや他の講義や演習、実習との関連についても明らかにしたいと考えている。

【登壇者① 伊藤 恵里子（千葉明德短期大学）―田中卓也・藤井伊津子・小島千恵子・橋爪けい子編著『明日の保育・教育にいかす子ども文化』（溪水社、2014）の分析および考察について―】

同書について分析および考察を試みた。本書は保育者養成校における「子ども文化論」のテキストとして作成されたが、「保育所実習」や「幼稚園実習」につながるようなテキストでなくてはならないという執筆者らの意図が汲まれている。第1章と第2章、第12章のほかは概要が少なく、方法に重きを置いたものとなっていること、児童文化財を使用している写真やイラストを掲載していることから、すぐに実践にうつることができるような工夫が凝らされている。

そこで、幼稚園実習後の学生に対してア

ンケート調査を行い、保育現場で実際に用いられている児童文化財がどのようなものであり、どのような場面で用いられているのか、その頻度などを明らかにした。その結果から、本テキストの課題、ひいては、保育者養成校における「子ども文化論」の講義のあり方やについて考えたい。また、保育現場では児童文化財がどのようにとらえられているのかについても考えてみたい。

【登壇者② 橋爪 けい子（浜松学院大学短期大学部）川勝泰介・浅岡靖央・生駒幸子編著『ことばと表現力を育む児童文化』（萌文書林、2013年）の分析・考察について】

本書は、「PART1 児童文化の世界を知ろう」により、倉橋惣三にはじまる保育と実践とのつながりの基本的理解を獲得できるよう、わかりやすい言葉で述べており、入り口の感性や人とのつながり、体験することの大切さを説き、その後に概念・歴史・家庭・社会・学校教育等の背景にふれ、やわらかい解説書となっている。

「PART2 児童文化財を保育に生かそう」では、今保育現場で最も必要な保育実践を伝えるべく、わらべうた・あそびうた等7つの章に分類された保育実践を紹介している。それらは、かわいいイラストを挟みこんでおり、若く経験の少ない保育者たちにも取り入れやすいスタイであるといえる。

本書のページ数のおよそ70%を費やしているこの部分が、日々の保育の場でいつでもどこでも、どの年齢の子どもたちに対

しても、どの保育者からも明るい笑顔と楽しげな声とともに提供されるべきものである。

このような保育を実践し、次世代の保育者に伝えていく保育者が今必要であると考ええる。

【登壇者③ 田中 卓也（静岡産業大学）
一原昌・片岡輝編著『児童文化』（建帛社、2004年）および小川清実編著『演習 児童文化—保育内容としての実践と展開—』（萌文書林、2010年）の分析および考察について—】

前書は、全8章より構成され、総ページが244ページにわたっており、子どもの発達の視点をおきながら、相対的にもとめられている。編者は「はしがき」で、「子どもの成長と児童文化が深くかかわっていること」について主張するだけではなく、「児童文化をみつめなおし、まずその成立過程から、子どものパーソナリティにどのように影響するのかについて複雑化した児童文化の現状と課題を探ろうとする」ものになっている。講義テキストとしては十分なボリュームな内容が網羅されている。しかしながら実践の紹介はおさえられているものの、実習につながるような教材としては「フルボリューム」になっているところが見受けられる。またやや歴史的内容に偏った感がある。

一方後書については、全167ページから構成されており、全体については「PART1 児童文化とは何か」と「PART2 児童文化財の保育への展開」に大別されている。「PART1」では「児童文化」、「子どもにとっての遊び」、「子どもの遊びの変化」、「保育における児童文化」、「PART2」では、「おはなし」、「絵本」、「紙芝居」、「パネルシアター」、「ペープサート」、「エプロンシアター」、「人形遊び」、「劇遊び」、「玩具・遊具」、「伝承遊び」という配列となっている。いわば「理論編」と「実践編」とでもいえるような、学生にはわかりやすい構成であるように感じ取れるし、また子ども文化の専門家の目線に基づいて執筆されていることがうかが

えるものになっており、学生が実習に出る際には、わかりやすい説明と図があって効果的である。

しかし講義テキストとして扱う場合には、知識が限定されているため、学習内容の不足にやや懸念がある。さらに実習に結び付きやすいため、知識や理論を見落としがちになる危険性を孕んでいると考えられよう。

【登壇者④ 木本 有香（東海学園大学）
児童文化財としての「シアター遊び」教材の位置づけと今後】

「シアター遊び」には、「ペープサートシアター」の他にも、1970年代に創作された「パネルシアター」や「エプロンシアター」等、さまざまな材料をシアター（舞台）に見立てた保育教材が登場している。また科目「児童文化論」にて用いられる授業テキスト（田中卓也他編著『明日の保育、教育にいかす子ども文化』溪水社、2015、小川清実編著『演習 児童文化』萌文書林、2010、中坪史典編著『児童文化がひらく豊かな保育実践』保育出版社＜教育情報出版＞、2019）等において、前挙した3種のシアター遊び教材が取り上げられている。

また、これらのシアター遊び教材は、絵本や紙芝居といった児童文化財と共に「言語表現教材」として児童文化系、保育内容（言葉）系の授業テキスト（松本和美編著『保育に役立つ言語表現教材（第2版）』みらい、2018、古橋和夫編著『保育者のための言語表現の技術—子どもとひらく児童文化財をもちいた保育実践（第2版）』萌文書林、2018）のなかにも登場している。

そこで、各テキストにおける「シアター遊び」教材の取り上げられ方を検討する。既成の教材よりも、まだまだ手作りによる製作が主体となるこれらの児童文化財を、今後保育者志望学生にどのように伝え、実践につなげようとしているのか。またそれらの現状を把握するとともに「手袋シアター」をはじめとして多岐化していく「シアター遊び」の教材についても、今後目を向けていきたい。

【おわりに】

『子ども文化論』のテキストは多く出版されているため、学生のためのテキストとして使用されるようテキストのあり方について考えていく必要がある。当日お越しくださった保育者養成校でお勤めの先生方やその他の会員の方々とも、忌憚のないご意見を頂戴しながら、活発な意見交換を望むものである。

学力調査10年の影響から問い直す新学習指導要領の可能性

—2030年問題における公教育制度再構築の課題に挑む—

コーディネーター：西本裕輝（琉球大学） 望月重信（明治学院大学（名））

馬居政幸（馬居教育調査研究所）

提案者：濱田 純（秋田大学） 藤田 由美子（福岡大学）

角替 弘規（静岡県立大学） 遠藤 宏美（宮崎大学）

島田 桂吾（静岡大学） 米津英雄（富士宮市立貴船小学校）

新村 弘道（静岡市立竜南小学校）

渡部 和則（秋田市立金足西小学校）

はじめに

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

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

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

提案① 全国学力・学習状況調査が秋田県にもたらしたもの

全国学力・学習状況調査（以下、全国学調）が再開されて以来、好成績を維持し続けている秋田県が1956年の学力最下位県から脱する52年の歩みの中で、いかにして教師が変わり、学校が変わり、保護者を変え、学

校を支える地域が生まれていったのか。全国トップクラスの少子・高齢化県でもある秋田県の学校教育に未来はあるのか。秋田県教育の変遷と全国学調をクロス分析する事で見えてくるものを提案したい。

一点目は子どもを支える教育環境の変化である。1956年に始まった全国学調で最下位だった秋田県は、高学力県と秋田県の比較調査を基に学力向上対策を毎年繰り返し、教育現場の奮起を促した。しかし、順位は30台後半がせいぜいで悉皆調査としての全国学調は1964年をもって打ち切られた（抽出調査は1966年度まで）。それから43年後に再開された全国学調10年間の調査結果と児童生徒質問紙・学校質問紙のデータ分析から、子どもを支える教育環境、すなわち学校、家庭、地域、行政を頂点とする正四面体構造が浮かび上がってきた。

二点目は意図せざる好成績の位置を得ることで再確認した秋田県教育力の高さの要因についてである。全国学調結果と児童生徒質問紙・学校質問紙のデータ分析から幾つかの特長がみてとれる。総合的な学習の時間（以下、総合）に関する質問紙は第1回全国学調からであるが、総合が好きか、役立つかの項目が秋田県は当初から高く、調査B問題との相関も秋田県が高い事が2015年度に文科省によって明らかにされた。これらは1993年度から秋田県が独自に取り組んできた秋田県版総合ともいえるべき「ふるさと教育」との関連が高い。その結果、各

教科等の授業が必然的に体験的・課題解決型に導かれ、今次改訂学習指導要領のアクティブ・ラーニングの視点につながっている。また秋田型授業は探究型授業といわれ主体的で対話的な学びの学習過程が特長である。教師間の同僚性も高く、校内研修体制も充実している。校長・教師らは学校通信、学級通信が常で、地域住民と学校の風通しがよく、地域に開かれた学校運営がなされている。

三点目は人口減社会における持続可能な地域社会と学校教育の未来である。秋田県の年少人口は現在（2017.10.1）総人口の10.2%であるが、2040年には8.3%（社人研）と推測されている。市町村合併に伴って進められた学校の統廃合も小中学校はすでに地理的・風土的な要因等から限界が見えている。0～11学級の小学校が約70%、中学校は0～5学級が約35%、6～12学級は約48%である。合計特殊出生率は1.39（2016年）、出生数は5461人（2017年）であるから、これからの中・長期を予測し、大館市を始めとした各市町村においては、地域の存亡と学校は同じ土俵で議論される事が多くなった。コミュニティスクールを越えた学校を核とした新たな地域・学校づくりが始まっている。結びに、人口減少進行自治体復活に向けたメッセージと幾つかの課題を提案したい。

既に始まっているが、全国の中山間地域を始めとする自治体は地域再生と学校の統廃合を切り離した政策では立ち行かなくなる事が予想される。学校を核とした地域づくりか、選択と集中による一拠点集中を繰り返すのか、あるいは別の選択肢を見つけるのか、今学校教育は地域再生との関連で大きな転換点に立たされている。以下、秋田県極・小規模学校の現状と課題である。①複式指導経験者が不足している現状で担当教員は間接指導、わたりなどは現場で習得せざるを得ない。複式解消から複式活用への転換が試みられている。②音楽、体育、学校行事など、大きな集団での教育効果を上げるには近隣の小学校との合同授業を計画的に進める必要がある。

③教師の校内研修が極小グループになりがち、そのため地区別ごとの合同研究会が望まれるが、出張・研修時間の確保に制限がある。

④統廃合によって廃校になった地域の衰退を招きかねない。（濱田 純）

提案② 人口減少地域の子どもの学びと、学校・教職員に求められる「資質・能力」

昨年のラウンドテーブルで提案者は、人口減少が著しい地域における小規模小・中学校の可能性と課題を提示した。それは、小規模校の存続のために小中一貫教育を活用し、異学年の児童・生徒どうしや異校種の教員との間で築かれる多様な人間関係のもと、きめ細やかな指導や配慮が可能になる一方、全国学力・学習状況調査等で測られるような「学力」を向上させることは、それと引き換えに、地域を出て、戻ってこない子どもを育てることになりかねず、ひいては学校や地域の存続が危ぶまれるという矛盾を抱えているということであった。

提案者が研究のフィールドとしている宮崎県の教育は、良くも悪くも「平均」を示すことが多い。たとえば、全国最低であった高校進学率もいまや全国平均に追いついた（ただし、大学進学率は九州他県と同様、全国平均を大きく下回る）。秋田県同様、宿題とは別に家庭学習に取り組む習慣が県全体に根付いており、家庭学習に長時間取り組む子どもの割合も全国平均より高い（全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙の結果）にもかかわらず、全国学力・学習状況調査の平均点はここ数年、全国平均並みか、若干下回る程度で推移している。すなわち、学習時間が「学力」という結果に結びついておらず、学力向上が喫緊の課題となっている。しかしながら、保護者・地域からの「地域を出て、戻ってこない子ども」を育ててもらっては困るという強い願いと、温和で楽天的な県民性が相俟って、学力向上を押し留めているように見受けられる。今、宮崎県ではいわゆる「学力」と、ふるさに残る（戻る）ために必要な「力」とは両立できるものであるのか、本県の児童・生徒に育むべき資質・能力とは何かという本質的な問いに直

面している。

そこで本提案では、提案①を受け、秋田県と宮崎県の教育の相違点を提示するとともに、新学習指導要領が人口減少地域の子どもの学びをどのように保障していくのか、また、それを支える学校・教職員に求められる資質・能力について、フィールドワーク等の結果を用いて報告を行いたい。(遠藤宏美)

提案③ 「2030 年問題」を見据えた地方教育行政の課題と可能性

本提案は、「2030 年問題」を見据えた地方教育行政の課題と可能性について問題提起を行うことを目的とする。

第1の視点として、首長と教育長(教育委員会事務局)の関係についてである。提案者が関わった首長を対象に実施したアンケートでは、首長の関心が高い教育政策課題として「学校等の施設の整備」がもっとも高く、「学力の向上に関する施策」「幼児教育・保育の在り方やその連携」「社会教育・生涯学習・文化政策」の順に高いことが示された。学校施設再編(統廃合)は大きな政治的課題になることもあるが、「学校等の施設の整備」は総務省が主導している「公共施設マネジメント」の影響もあり、「学力の向上」や「幼児教育」「生涯学習」など「ソフト」に関わる分野と合わせて「ハード」を再整備する傾向が高まると考えられる。

第2の視点として、2018 年 10 月から文部科学省は「生涯学習政策局」を廃止して「総合教育政策局」を新設する影響である。文部科学省は「学校教育と社会教育の縦割りを克服し、より横断的・総合的なビジョンに基づく教育行政を戦略的に展開する」ことが組織改編の目的であると述べているが、提案者が関わった教育長を対象に実施したアンケートで首長の関与について尋ねたところ、「社会教育・生涯学習」及び「幼児教育」は「首長が関与した方がよい」と回答した自治体は半数を超えているものの、「首長自身が総合教育会議で取り上げたか」という質問ではいずれも 20%未満に留まった。

以上のような知見から、「2030 年問題」を見据え、教育長(教育委員会事務局)がこれまで展開してきた教育政策を「未来志向」

かつ「複眼的」に再構成し、「学力向上」等の「ソフト」へ、また「学校」という「ハード」へ、さらには生涯学習や幼児教育という「ソフト・ハード」へ盛り込むアイデアを生み出せるかが大きな課題となり、総合教育会議を積極的な活用等についての可能性を指摘したい。(島田桂吾)

提案④ 子どもの育ちの場の再構築を～ジェンダーの視点から

提案者は、昨年度のラウンドテーブルにおいて、「保育の担い手としての女性」「母親による育児」が自明視されていることをフィールド調査結果から提示し、保育現場におけるジェンダーバイアスを明らかにした。本年度は、そこからさらに歩を進め、「男女を分けるシステム」が、子育ての場に、ひいては人口減少に深刻な影響を及ぼす可能性について指摘することとしたい。

第一に、子育てにおける根強い「性別役割分業」の問題が挙げられる。幼稚園から大学までの教育費が 1,000 万円を超えるなど子育てにかかる費用は高額であることから、親はともに就労する必要性に迫られている。しかしながら、男性の家事時間は短い。6 歳未満の子どもを持つ夫婦の家事・育児時間は、妻が 7 時間 41 分(うち育児時間 3 時間 22 分)であるのに対し、夫は 1 時間 7 分(うち育児時間 39 分)に過ぎず、しかも、夫が家事育児行動をする割合は、妻の就労の有無にかかわらず低い(内閣府男女共同参画局 2017)。

第二に、子どもがはじめて社会生活を送る場である保育の場における「男女を分けるシステム」の問題である。たとえば、「男の子/女の子」といった呼びかけは、子どもに、「人間には二つの性しかないものである」というメッセージを伝える可能性がある。保育者についても、ほとんどが女性で占められ、低賃金かつ短い継続年数を余儀なくされている、少数の男性保育者も性別役割分業を前提とした「父親役割」を期待されている、といった問題を抱える。

上記の問題を解決するための処方箋として、本報告では、次の三点を提言したい。第一には、保育現場における教職員文化を、

「男女を分けるシステム」とならないよう再構築することである。第二には、パートナーともども就労している状況で、一方の親が「ワンオペ育児」に陥り他方の親が家族からの疎外状態に陥ることのないよう、ワーク・ライフ・バランスを保障することである。そして、第三には、「男女を分けるシステム」を乗り越えるために、二つの性に拘束されない生き方が許容され、また社会的マイノリティが共存できることができるような、多様性が許容される社会づくりを目指すこと、である。

現在、提案者が生活の拠点を置く福岡市は、2010年から2015年の5年間に5.12%人口増を遂げ、若者（10～29歳）の割合が22.05%を占め、今なお活気ある都市であると考えられている。補足として、子育てとジェンダーをめぐる福岡市の現状と課題を紹介したい。

子育て支援に関して、福岡市の待機児童数は2018年4月1日現在、89人である（前年比16人増）が、実際には相当数の隠れ待機児童がいると推定されている（なお福岡県の待機児童数は1,149人、全国47都道府県のうち5番目に多い）。一方、福岡は「子どもの貧困」への対応という課題を抱える（福岡県の「子どもの貧困率」は19.9%、全国ワースト4位（戸室2016））。

ジェンダーに関しては、少しずつ変化の兆しがみられる。教育については、男女混合名簿の実施率は、2016年度において小学校99.3%、中学校58.0%である。また、小中学生向けに男女平等教育副読本が作成され、現場で活用されている。なお、2018年度に入り、市立警固中学校で多様な性に配慮し制服を改める、市に「パートナーシップ宣誓制度」が導入されるなど、多様な性への配慮の動きもみられる。（藤田由美子）

提案⑤外国にルーツを持つ子どもの学びからみた学校教育の課題

おそらく他の提案者の方々とはかなり異なった書きぶりになってしまうことを覚悟しつつ、私はあえてつい最近経験した支援現場での出来事から話を始めたい。

南米出身のB子は小学6年生で、日常生

活での日本語にはほぼ問題がない。そのB子が持参した国語の宿題は、漢字の同音異義語についての問題で、「時がたつ」、「席をたつ」について正しい漢字を答えるものであった。しかしB子はどの問題にも答えられず、隣で見ていた私は強い衝撃を覚えた。

今後の日本社会のあり方を予見する際、外国人人口の持続的増加という観点が欠かせない。国立社会保諸・人口問題研究所が2018年3月に示した『日本の将来推計人口』においても、外国人人口が対総人口比で2015年の1.4%から2030年は2.3%に増加すると予測した。特に18～34歳では2015年の3.1%から2030年の4.7%へ増加すると見込まれている。2030年以降の人口変動についても外国人の持続的な増加は織り込み済みである。そうした時に問われるのは、ホスト社会側に立つ「日本人」が「外国人」をどうとらえるかという視点である。

表向き移民を認めない日本の政府は、外国人に対して自由な就労を認めていない。その一方で労働力不足が深刻化する労働現場では、外国人労働力が大量に流入している。かれらはかつて多くの外国人が見られた土木建築現場や製造業等だけでなく、流通・小売りといったごく日常的に接客サービスが求められる労働市場で働いている。もはや日本の労働はかれら抜きには成り立たない。かれらは今やこの国の経済を支える重要な柱の一つである。

出稼ぎを目的として来日した成人とは異なり、外国にルーツを持つ子どもも国籍は異なるとしても将来的に日本社会を共に支える存在であることを前提としなければならない。しかし「学力調査」とそれに付随する「学力向上」への強調は、冒頭のB子のような子どもの存在の社会的居場所を失わせてしまうことにもなりかねない。「学力」とは異なる評価軸をどのように見出せばよいのだろうか。憲法や教育基本法に見られる「国民」の文言のあり方とあわせて、外国につながる子どもたちを支える学校教育のあり方を正面から検討する必要に迫られている。（角替弘規）

児童相談所をめぐる困難と葛藤、新たな可能性

—子どものための連携とは何か—

コーディネーター・司会：坪井 瞳（東京成徳大学）

話題提供者（登壇順）：野田 正人（立命館大学）

藤間 公太（国立社会保障・人口問題研究所）

泉田 信行（国立社会保障・人口問題研究所）

原田 旬哉（園田学園女子大学）

坪井 瞳（東京成徳大学）

山口 季音（至誠館大学）

西本 佳代（香川大学）

【企画趣旨】

近年、児童虐待への社会的関心が非常に高まっており、政策もめまぐるしく展開している。児童虐待死亡事例などを受け、特別養子の年齢引き上げを含む制度の見直し案が提出され、また2019年3月には、親権者らによる体罰禁止を明記するなどした児童虐待防止法と児童福祉法の改正案も閣議決定された。

「社会問題の構築主義」が指摘してきたように、児童虐待をめぐる動きには、子どもや家族をめぐる社会規範が色濃く反映される（上野 1996）。児童相談業務の現場においては、「ある行為を虐待と見なすか否か」、「通告された親子を分離するか否か」、「あるケースに対しどのような内外連携の支援体制をとる必要があるか」といった判断が日常的になされている。そうした判断に子どもやその育ちについての規範が影響していることは想像に難くない。

平成29年度より国立社会保障・人口問題研究所の一般会計プロジェクトとしてスタートした、「『一億総活躍社会』実現にむけた総合的研究」において、われわれは児童相談所が保管する虐待相談記録を分析する機会を得た。この機会には、きわめて新規性が高いデータを分析したという学術的なものにとどまらない。随所で現場との協議を行って研究プロジェクトを運営してきたことは、現場と研究者が連携して児童虐待問題を考え、支援やそれを提供するための制度的基盤の改善につなげていくための方法論を提供することにもつながりうるだろう。

本ラウンドテーブルでは、上記プロジェクトメンバー7名が、児童相談所が保管する虐待相談記録をそれぞれの専門とする観点（社会福祉学・社会学・経済学・教育学）から検討を行った結果の一部について報告を行う。それらを踏まえた上で、児童相談所をめぐる困難と葛藤などの現状を確認し、子どものための連携とは何か、そこにはどのような可能性を見いだすことができるのかということについてフロアと議論を深めていきたい。

【付記】本ラウンドテーブルは、国立社会保障・人口問題研究所「『一億総活躍社会実現』に向けた総合的研究：すべての子どもの未来を築く子ども／子育て支援に向けた研究」の成果の一部である。

■「児童相談所をめぐる今日的課題」

野田 正人（立命館大学）

藤間 公太（国立社会保障・人口問題研究所）

本報告は、これまでの児童虐待対応体制の変遷を踏まえつつ、児童相談所をめぐる今日的課題を整理することを目的とする。

第1のトピックは、児童相談所の権限の行使範囲と関わる。2005年春の児童福祉法改正施行まで、児童虐待対応の中心は児童相談所とされ、学校などの関係機関も、何かあれば児童相談所に通告することが当然視されてきた。しかし、その後は児童相談所と市町村のすみわけが、制度レベルでも現場の運用レベルでも課題になっている。

関連して第2のトピックは、ケースマネジメントを行う主担当機関の責任のあり方である。多くの児童相談所は都道府県の機関であるが、その実質的機能を誰が担うのかについて、混乱が見られる点に関してである。

第3のトピックは、一時保護制度の転換である。もともと児童相談所では、結果的に長期にわたる一時保護も認められていたが、その後2か月という期限が付され、現在は保護者の意向により手続きが左右されることとなる。これを受け、2か月を超過しないように、「無理やり」子どもを家に帰すケースも存在するといわれている。また、家に帰すか否かの判断に、家裁の承認基準が影響を及ぼし、いわゆる「児童福祉法28条措置」を念頭に置くかどうかで情報の取り方が異なる現状も見られる。

その他、児童相談所の今日的課題は、1990年代以降の児童虐待対応体制の変遷と密接に関連している。当日はこの点を詳述することとした。

■「職員が語る児童相談所の課題」

藤間 公太（国立社会保障・人口問題研究所）

1990年以降の児童相談所における虐待相談対応件数の増加に伴い、児童相談行政に関してはさまざまな議論がなされてきた。第1に、職員の専門性の向上である。たとえば2017年4月より実施されている児童福祉司等に対する研修については、「子ども家庭福祉人材の専門性確保ワーキンググループ」による検討が行われ、職員の専門性を向上するための骨子案がまとめられた。第2に、人員配置である。2016年に公布された改正児童福祉法では、児童相談所に置

ける児童福祉司の配置標準の見直しがなされ、また2018年に発表された国の「児童虐待防止対策体制総合強化プラン」では、2022年度までに児童福祉司を2020人増員するとされた。第3に、関係機関との連携である。2018年には警察と児童相談所との情報共有の強化について法務省通知が出され、児童相談所がすべての虐待ケースを警察と共有する「全件通知」も広まってきている。

しかしながら、そうした国策は全国の現場の声を十分に反映しているとはいえない。厚生労働省が毎年実施する「子ども・子育て支援推進委託調査研究事業」や、社会保障審議会児童部会に設置されている「児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会」における子ども虐待による死亡事例等の検証など、調査や検証によって現場の実態を把握し、結果を政策立案に活用することも試みられてはいるものの、多忙な現場の職員へのフィードバックという側面にはまだ課題がある。本報告では、報告者が全国14か所の児童相談所職員と実施した意見交換の記録にもとづき、現場の職員が児童相談所の現状と課題をどのように認識しているのかを明らかにする。

■「ケース記録における経済状況の記載の詳細化について—児童相談所と市町村の連携の視点から—」

泉田 信行（国立社会保障・人口問題研究所）

背景：子どもの虐待と世帯の貧困の関係の重なりが強調されるなど、両者の強い関係性は既に指摘されてきた。しかしながら、使用可能なデータの情報量の限界から、相談や通告の前後で当該世帯の経済的な状況がどのように変化したのかは明らかでない。

目的：経済状況を動的に把握することを通じて、児童の保護と両立する児童及び世帯に対する効果的な経済的支援のあり方の検討、さらにはそれを下支えするケース記録における経済状況の記載の課題を検討すること。

方法：全国8カ所の児童相談所から提供を受けたケース記録を用いる。ケース記録の提供を受けるに当たり、国立社会保障・人口問題研究所倫理審査委員会の承認を受けるなど必要な倫理的配慮を行った。

結果の概要と考察：詳細な結果は当日に報告するが、相談・通告受理時点で把握された経済状

況とケースとの関わりの中で変化していく経済状況を、生活保護や児童手当・(特別)児童扶養手当の受給状況を含めて、把握することが可能となった。経済状況の記載があったケースでは処遇による世帯の経済状況の変化やそれによる親子関係の変化なども把握することができ、経済状況の情報は効果的な支援を検討するために必要な情報であると考えられた。他方で、そもそも経済状況の記載がほとんど行われていない場合も見られた。各種社会保障制度における金銭給付や所得についての情報は市町村が管理する情報である。これらについて記載が無いことは、虐待と貧困の関係性踏まえ虐待の解決を図るために必要な、児相と市町村の間の連携の課題であることが示唆された。

■「施設から見た児童相談所」

原田 旬哉 (園田学園女子大学)

児童相談所と社会的養護関連施設(以下、施設)との関係は、不適切な養育環境に置かれた子どもの安全と生活保障するために連携、協働する機能である。しかし、その機能には違いがあり、行政機関である児童相談所は、一時保護や施設入退所を決定する措置機能を有する機関であり、施設は入所してきた子どもの生活保障および自立支援ならびに家庭支援の機能を果たす機関であるといった違いがある。

この違いは、しばしば見解の相違を生むことがある。近年は深刻な児童虐待事件も起こり、非常にシビアなケースが増えていることから、親子分離となったケースでは、児童相談所と保護者との関係が崩れていることがあり、家族復帰に向けた支援する施設にとっては障壁となることも多い。また、実務的には家庭の問題が全て解決してから家庭復帰を果たすといったケースは多くはなく、一定水準を基準に家庭復帰を検討することが多いのが現状である。

本来、家庭復帰は児童相談所と施設とが連携して慎重に検討すべきものであるが、児童相談所はハイリスクケースの対応に奔走している現状があり、入所中は施設側に任されている面があるが、保護者から引き取り希望などが出された場合などでは、十分な時間をかけて検討する余裕がなく、施設側と意見が相違している時でも児相判断が優先されることがある。日々近くで子どもを見ている施設ではなく、そうではない児童相談所が判断をするといった制度上の矛

盾点もある。現在、児童相談所は多忙を極め、家庭に戻す支援に手が回っていない状況があることから、人的な量と質の充実は緊急の課題ではないだろうか。

■「就学前教育機関との連携の様相

ー児童相談所は連携先に何を求めているか?ー

坪井 瞳 (東京成徳大学)

平成 29 年度に児童相談所が対応した児童虐待相談の対応件数は、0 歳～2 歳が 20.2%、3 歳～6 歳が 25.5%と、乳幼児期の対応件数は約 45%と最も多い(厚生労働省 2018)。児童虐待の防止に関する法律、児童福祉法、そして就学前教育機関で用いられる保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領においても、児童虐待の問題などを中心として他機関との連携は重要な職務内容かつ研修等の機会の必要性が記されている。ちなみに、児童虐待防止関連の法令における「学校等」には、幼稚園・保育所・認定こども園などの就学前教育機関も含まれている。

さらに、平成 31 年 1 月に発生した小学生死亡事案を受け、「「児童虐待防止対策の強化に向けた緊急総合対策」の更なる徹底・強化について」(平成 31 年 2 月 8 日児童虐待防止対策に関する関係閣僚会議決定)が決定され、とりわけ学校等における児童虐待の早期発見・早期対応、被害を受けた子どもの適切な保護等について、学校等及びその設置者と市町村・児童相談所が連携した対応が図られることが望まれている。

では、具体的に就学前教育機関は児相と連携する際、これまでどのような連携を行ってきたのであろうか。本報告では、虐待相談記録から、児童相談所と就学前教育機関との連携の実態についてケース記録から明らかにし、そこにおける課題、児童相談所と就学前教育機関との間における連携の在り方について検討したい。

■「児童相談所の家庭復帰に関わる判断とその形成過程」

山口 季音 (至誠館大学)

児童相談所が一時保護児童を家庭復帰させた後に虐待や虐待死事件が発生すると、児童相談所の判断は強く批判されてきた。しかし、実際に児童相談所でどのようにして家庭復帰の判断がなされているのかはあまり明らかにされて

いない。また、児童相談所の課題として保護者との関係調整が指摘されているが、家庭復帰に関わる判断の形成過程において、児童相談所は保護者といかなるやり取りをしているのだろうか。本報告では、児童相談所の家庭復帰に関わる判断の形成過程を考察する。このため、児童相談所のケース記録に基づき、職員が保護者とのやり取りの中で「家庭復帰」の判断がいかんして形成されているのかを検証した。

その結果、以下の2点がうかがえた。第1に、家庭復帰の判断の際には、「家庭の安全」を基本としつつ、保護者に従来の生活を考え直す姿勢があるかどうか重視されている。第2に、「従来の生活」についての認識が職員と保護者で異なる場合、それが家庭復帰の判断を遅らせる要因となっていた。つまり、職員にとっては「安全ではない」生活であっても、保護者にとってはそれまで生活できていることから「変える必要はない」「問題ない」生活という認識であり、職員が求める問い直しに至らないのである。こうした様子は保護者個人の特性とともに、成育歴に由来する背景を理解する必要がある。一方で、認識の違いから生じる職員の葛藤や悩みを理解したり保護者との相互理解を促進したりするためには、個々の職員・児童相談所が「一般的な生活」をどう捉えているのかを明らかにし、葛藤の内実に迫ることが求められるだろう。

■「虐待相談記録にみる学校への期待と葛藤」

西本 佳代（香川大学）

本報告の目的は、児童相談所の学校に対する期待を明らかにし、その期待をめぐる両者の間にどのような葛藤が生じているのか、虐待相談記録を用いて検討することにある。児童虐待防止において学校に期待される役割は大きい。例えば、児童虐待の防止等に関する法律では、①学校という組織自体に対する早期発見努力義務、②学校による通告後の支援、③児童及び保護者に対する児童虐待防止の教育又は啓発義務、④継続的な安全確認、⑤上記①から④を行うための教職員に対する一般的な研修及び専門的な研修、⑥児童虐待を受けた子ども等に対する学業の遅れに対する支援、進学・就職の際の支援、の六つが記載されている。

その一方、児童相談所と学校との連携の難しさが指摘される機会も多々ある。例えば、2019年の千葉県野田市の小4女児虐待死事件

では、児童相談所と学校及び教育委員会との連携不足が問題視された。また、そもそも教育と福祉に関する議論において、教育と福祉それぞれが脆弱化した状態での支え合いは、共倒れのリスクが極めて高いとも指摘されている（倉石2017）。大きな役割を期待されながら、もしくは期待されるがゆえに、その役割を果たしきれない学校の姿が浮き彫りになっているといえるだろう。

そこで本報告では、虐待相談記録から、児童相談所の学校に対する期待を明らかにし、その期待をめぐる両者の間にどのような葛藤が生じているのか検討する。それらの結果をもとに、児童相談所と学校との間に求められる連携の在り方を考察する。

公開シンポジウム

2019年6月30日（日）15時40分～17時40分

3号館階の木ホール

公開シンポジウム

「子ども」ではなく「子どもたち」を問う

—学校・きょうだい・悪態—

コーディネーター・司会

加藤 理(文教大学)

登壇者

田中 理絵(山口大学)

元主 浩一(福岡市教育センター)

磯崎 三喜年(国際基督教大学)

鵜野 祐介(立命館大学)

指定討論者

石黒 万里子(東京成徳大学)

麻生 武(奈良女子大学)

内容

子どもたちは、生活の中で接触するさまざまな文化を身体化し自己形成を続けていく。子どもの成長・発達について、そのモデルや原理を追及しながら、「子ども観」や「子どもらしさ」について研究することはさまざまに深められてきた。『子ども社会研究』22～25号の特集「子どもらしさへのアプローチ」には、子ども社会学会会員が取り組んできた子どもという存在についての研究の成果の一端が示されている。

子どもはどのような存在なのかを問う研究は、石川謙『我が国における児童観の発達』や横須賀薫『児童観の展開』、本田和子『異文化としての子ども』など多数の研究成果が発表されてきた。

子どもという存在を追求するこれまでの研究では、「子ども」に研究の中心が偏りがちで、「子どもたち」へのアプローチがやや希薄だった感が否めない。一例をあげると、古田足日が1982年に発表した「子どもと文化」は、文化との関係で子どもが成長・発達することを原理的に追求しようとした意欲的な論考であった。だが、個人の育ちについて考察した「子どもと文化」では、一人の子どもの育ちについての考察は深められているが、文化体験を通して子どもが育つ際に、他者との関係をどのように考えなければいけないか、あるいは文化を身体化した存在としての子どもが、「子どもたち」になった時にどのような育ち合いをするのか、という点への考察は脱落していると言わざるを得ない。個人を形成する原風景は個人の体験でありながらも、誰かと共有した体験が原風景へと昇華している場合が多い。文化を視点にしながら考えた「個」としての子どもの育ちに、「他者」の存在の関与を新たな視点として子どもの育ちについて考えていくことは重要な視点となろう。

また、子どもの遊びでは、一人の時には見られない子どもの一面が見られることもある。替え歌を楽しむ場合を例に考えてみる。

田舎のじっちゃんばっちゃん 芋食って屁して パンツが破れて死んじゃった
じじいは自爆でばばあは爆死 破れたパンツは博物館

こうした、大人から見ると残酷でナンセンスな替え歌の多くは、子どもが一人で歌っても面白さを感じることは少ない。だが、集団で歌う時には、大人から見ると残酷さやいやらしさが盛り込まれたように感じる歌詞に、子どもたちは一人で歌う時には感じない面白さや興奮—アニメーション(魂の活性化)—を感じるものである。こうした違いがなぜ生じるのか、子どもの内面の動きに踏み込んだ子ども理解についての考察はいまだに不十分ではないだろうか。こうした「子どもたち」への考察は、従来の教師主導による授業から、子どもたちによる主体的で協働的な学び合いへの転換が求められている現在の学校教育を考える際にも、有用な視点を提供することにもなる。

そこで本シンポジウムでは、子ども集団にみる子どもたち、対話的で深い学びを視野に入れた子どもたち、きょうだい関係の中での子どもたち、そして新学習指導要領で重視されている主体的で子ども文化生成と伝承にみる子どもたちについて、それぞれの登壇者から報告していただき「子どもたち」について議論を深めたい。

日本子ども社会学会 第26回大会実行委員会

実行委員 永井 聖二（東京成徳大学）
塙 和明（東京成徳大学）
小原由美子（東京成徳大学）
三枝 恵子（東京成徳大学）
加藤 理（文教大学）
味府 美香（東京成徳大学）
青木 研作（東京成徳大学）
岡村 義継（東京成徳大学）
石黒万里子（東京成徳大学）○委員長
坪井 瞳（東京成徳大学）○副委員長

日本子ども社会学会 第26回大会 要旨集録

発行日 2019年6月20日

編集・発行 日本子ども社会学会第26回大会実行委員会

〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13 東京成徳大学子ども学部内

印刷 三鈴印刷

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-32-1

●放送大学テキスト

好評発売中

教育社会学概論

岩永雅也

2019年発行 ¥2,700+税

教育の行政・政治・経営

青木栄一・川上泰彦・村上祐介

2019年発行 ¥2,900+税

戦後日本教育史

貝塚茂樹

2018年発行 ¥2,700+税

地域コミュニティと教育

玉井康之・夏秋英房・岩永雅也・

宮田美恵子 2018年発行 ¥2,800+税

現代の家庭教育

田中理絵・天童睦子・東野充成・

遠藤野ゆり 2018年発行 ¥2,500+税

生涯学習の新たな動向と課題

立田慶裕

2018年発行 ¥2,800+税

現代社会の児童生徒指導

古賀正義・山田哲也・田中理絵

金子真理子 2017年発行 ¥3,100+税

子ども・青年の文化と教育

岩田弘三・谷田川ルミ・岡田佳子・富江英俊

熊田博喜 2017年発行 ¥2,600+税

カリキュラム編成論 [改訂版]

田中博之

2017年発行 ¥3,600+税

教育文化の社会学

稲垣恭子

2017年発行 ¥2,600+税

道德教育の理念と実践

押谷由夫・永田繁雄・新井浅浩・諸富祥彦

西野真由美 2016年発行 ¥2,900+税

カリキュラムと学習過程

浅沼茂・奈須正裕・北村和夫・成田幸夫

久野弘幸 2016年発行 ¥2,700+税

学校と法 [改訂版]

坂田仰・岩橋健定・黒川雅子・山田知代

2016年発行 ¥2,300+税

現代日本の教師

油布佐和子・岩立京子・佐久間亜紀

元兼正浩 2015年発行 ¥2,700+税

幼児教育の指導法

師岡章・佐久間路子・田中浩二

2015年発行 ¥2,700+税

人間発達論特論

住田正樹・田中理絵

2015年発行 ¥3,200+税

教育学入門 - 教育を科学するとは -

岡崎友典・永井聖二・富江英俊・加藤理

2015年発行 ¥2,600+税

乳幼児の保育・教育 [新訂]

岡崎友典・梅沢実・井上清美・押元信幸

芦田川祐子 2015年発行 ¥2,300+税

教育の社会学

近藤博之・岩井八郎・木村涼子・中澤涉

大多和直樹 2015年発行 ¥2,700+税

道德教育の方法

堺正之

2015年発行 ¥2,300+税

●ご希望の方に「図書目録」をお送りします。詳しくは www.ua-book.or.jp



一般
財団
法人

放送大学教育振興会

〒105-0001 東京都港区虎ノ門1-14-1

TEL 03-3502-2750

FAX 03-3592-2482



指導案つき！

(仮)ワークで学ぶ 道徳教育

「特別の教科 道徳」
対応！

編著 押谷由夫 体裁 B5判・180頁 定価 本体2,000円＋税

自ら学ぶ 道徳教育〔第2版〕

「特別の教科 道徳」
対応！

編著 押谷由夫 体裁 B5判・192頁 定価 本体2,381円＋税 ISBN 978-4-938795-96-2

指導案つき！

哲学する 保育原理

編著 伊藤潔志 体裁 B5判・224頁 定価 本体2,270円＋税
ISBN 978-4-909378-00-2

指導案つき！

哲学する 教育原理

編著 伊藤潔志 体裁 B5判・190頁 定価 本体2,270円＋税
ISBN 978-4-905493-26-6

指導案つき！

マネジメントする 保育・教育カリキュラム

編著 池田幸代・田中 謙 体裁 B5判・192頁
定価 本体2,270円＋税 ISBN 978-4-909378-02-6

指導案つき！

Professionalをめざす 保育者論

編著 上中 修 体裁 B5判・192頁 定価 本体2,270円＋税
ISBN 978-4-909378-03-3

図書出版・販売

教育情報出版

〒557-0055 大阪市西成区千本南 1-18-24
TEL 06-6658-8741 (代) / 06-6651-5012 (編集部)
FAX 06-6652-2928info@kyoiku-joho.jp
http://www.kyoiku-joho.jp

子どもの貧困

未来へつなぐためにできること

NPO 法人キッズドア理事長 渡辺由美子 著

四六判 184頁 定価 1400 (税別)



ISBN:978-488065-439-3

子どもの貧困対策は「福祉」ではなく将来の「投資」。
政府や自治体、企業、NPO、市民らが問題解決のために何ができるのか。
貧困の連鎖を断ち切り、すべての子どもが夢や希望を持てる社会へ。



水曜社

Tel.03-3351-8768
Fax.03-5362-7279〒160-0022 東京都新宿区新宿 1-14-12
http://suiyosha.hondana.jp/

全国の書店、大学生協、Amazonなどで発売中！

水曜社では出版企画を募集しております。
電話、Eメール (suiyo@bookdom.net)、
または弊社 Web サイトよりお問い合わせ下さい

2019年新刊教科書のご案内

コンパクトながら深い学びへ 新テキストシリーズ／コンパス



コンパス 保育内容 表現

島田由紀子・駒久美子 編著
B5判／160頁 本体2,000円

*子どもの遊びそのものを「表現」ととらえ、実際の事例、教材研究を通して、領域「表現」のねらい及び内容について理解を深められる。年齢ごとの指導案も多数掲載。新要領、指針に準拠。

コンパス 保育原理 —未来を生きる 子どもの保育—

田中敏明 編著
B5判／136頁 本体1,900円

*生きる力の基礎を育むための3つの資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を見すえ、人生100年時代を生きるこれからの子どもたちに本当に必要な保育を考えた。新要領、指針に準拠。

コンパスシリーズ好評既刊

保育内容総論(第2版)

咲間まり子 編著

保育内容 健康

前橋 明 編著

保育内容 人間関係

岸井慶子・酒井真由子 編著

保育内容 環境

高橋貴志・目良秋子 編著

保育内容 言葉(第2版)

内藤知美・新井美保子 編著

乳児保育

咲間まり子 編著

障害児の保育・教育

武藤久枝・小川英彦 編著

幼児の体育 —動きを通して 心を育む—

前橋 明 編著

★このほか、2019年度からの新保育士養成課程に対応した新刊・改訂版を多数刊行しております。

詳しくは当社Webサイトにてご確認ください。



建帛社
KENPAKUSHA

〒112-0011 東京都文京区千石 4-2-15
TEL 03 (3944) 2611 FAX 03 (3946) 4377
<https://www.kenpakusha.co.jp/>

価格本体(税別)

未 FUTURE CLASSROOM® 来型学習空間をご提案します。



建築躯体に手を加えることなく ICT空間を容易に構築。

現在の授業では、固定されたテーブルに着いて一方的に話を聞く学習ばかりではなく、最新のICT機器を用いた授業や、PBL※などのグループ単位で能動的に活動するような授業が増えてきています。

そういった授業の中では、通常の「レクチャ」から、グループ毎に分かれて活動する「グループワーク」、成果を共有・発表する「プレゼンテーション」や「ふりかえり」といった場面の転換が必要不可欠です。それぞれのシーンにマッチした空間セッティングへの変換が、スムーズかつクイックに実現できるこれからの教室、それが「FUTURE CLASS ROOM®〈フューチャークラールーム®〉」の考え方です。

※PBL (Project Based Learning) : 授業形態の一つで「課題解決型授業」のこと。



「フューチャークラールーム®」は、学校関係者や企業・研究機関と一緒に新しい授業スタイルの研究開発・実証実験を行える場所として、新川本社ビル(東京都中央区)、大阪支店(大阪府大阪市)、九州支店(福岡県福岡市)に設置しております。ぜひ、ご来場ください。

内田洋行 高等教育事業部



「いい学校・いい教育・いい授業づくり」を支援します。
www.uchida.co.jp/education

東京 〒135-0016 東京都江東区東陽2-3-25 東日本営業部 ☎ 03(5634) 6441
大阪 〒540-8520 大阪市中央区和泉町2-2-2 西日本営業部 ☎ 06(6920) 2493

■ 清水グループの一員として、
年々着実に拡大・成長しています。



いつまでも愛される建物のために
「任せてください建物の安心・快適」



施設運営管理サービスのワンストップ提供

清水建設グループの一員として、お客様の建物を長期にわたり総合的にサポートします。



本社

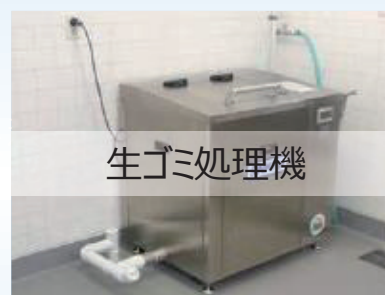
〒104-0031 東京都中央区京橋二丁目10番2号 め利彦ビル南館
代表 TEL. 03-6228-6130 FAX. 03-6228-6131

東京第一営業所

〒171-0014 東京都豊島区池袋2-52-8 大河内ビル6階
TEL. 03-6907-3217 FAX. 03-6907-3218

Air と書いて、エール。私たちは、“空気・環境”という意味のフランス語を社名に持つ総合ビルメンテナンスカンパニーです。

私たちのビジョンは、人にとって快適な空間の創造。お客様の求める「快適な空間」の創造をお手伝いするために、常にお客様の目線に立ったサービスの提供を目指しています。



主業であるビルメンテナンスだけでなく、省エネ提案によるコストの削減や施設更新作業や、自動販売機の設置・運営、健康に配慮した飲み水の提供、環境に配慮した残渣処理等、さまざまなサービスをご提供しております。

Air

株式会社 エール

www.kk-air.com

〒170-0013 東京都豊島区東池袋2-60-3 TEL:03(5992)8400 FAX:03(5992)8401

エールは、クレディセゾングループの一員です。

エールは、平成7年に株式会社クレディセゾンの関連会社として、ビルメンテナンス事業を目的に設立。オフィスビル、商業ビル、複合ビル、百貨店、ホテルなど多彩な施設のメンテナンスを請け負っています。



axona AICHI

集いと学び空間をデザインする

愛知株式会社

www.axona-aichi.com

[東京本部]

東京都中央区新川 1-17-25 東芽場町有楽ビル 1F
TEL 03-6222-0816 FAX 03-3555-0016

[本 社]

愛知県名古屋市東区筒井 3-27-25
TEL 052-937-5931 FAX 052-937-7146

札幌営業所 / 仙台支店 / 名古屋本部 / 大阪本部 /
京都営業所 / 中・四国営業所 / 福岡支店

Lush-SX 





光・水・空気と情報で建物に命を吹き込み、

「総合エンジニアリングサービス企業」

として地球環境に貢献します。



子どもたちに誇れる東京2020を。

アスリートだけでなく、多くの人にとって夢や目標になっている東京2020。

清水建設は、一人ひとりが夢に向かって輝き続ける

インクルーシブな社会の実現のために、

施設建設・土木を通してサポートし続けていきます。

SHIMIZU CORPORATION 
清水建設



清水建設の
特設サイトは
こちらへ



施設建設・土木

清水建設は、東京2020パラリンピックを応援しています。



