

日本子ども社会学会
第31回大会 発表要旨集録

2025年6月7日(土)・8日(日)



岩手県立大学
Iwate Prefectural University

日本子ども社会学会 第31回大会 プログラム

1. 期日

2025年6月7日(土)・8日(日) (両日とも対面で実施)

2. 会場

マリオス(盛岡地域交流センター)18階

※ナーサリールーム: アイーナ(岩手県民情報交流センター)809号室

3. 日程

【前日 6月6日(金)】(大会プログラムから訂正あり)

15:00 ~ 19:00 各種委員会・理事会(アイーナ7階 各会議室)

【1日目 6月7日(土)】

10:00 ~ 受付(18階 エレベーターホール)

10:30 ~ 12:00 自由研究発表Ⅰ(18階 各会議室)

12:10 ~ 13:00 総会(18階 188会議室)(学会賞授賞式を含む)

13:00 ~ 14:10 昼食

13:00 ~ 14:10 新理事会

14:10 ~ 15:40 自由研究発表Ⅱ(18階 各会議室)

15:50 ~ 17:50 テーマセッション①(18階 183・184会議室)

15:50 ~ 17:50 ワークショップ(18階 185・186会議室)

15:50 ~ 17:50 ポスターセッション(18階 188会議室(兼会員控室))

【2日目 6月8日(日)】

9:40 ~ 受付(18階 エレベーターホール)

10:00 ~ 12:20 シンポジウム(18階 188会議室)

12:20 ~ 13:50 昼食

12:20 ~ 13:50 新各種委員会

13:50 ~ 15:20 自由研究発表Ⅲ(18階 各会議室)

15:30 ~ 17:30 テーマセッション②(18階 181会議室)

15:30 ~ 17:30 ラウンドテーブル(18階 各会議室)

4. 大会参加申し込み（事前申し込み）・大会参加費

（1）大会参加申し込み（事前申し込み）

大会ホームページ (<https://www.js-cs.jp/annualmeeting2025/>) で、事前に参加申し込みをしてくださるようお願いいたします。

準備の都合上、参加申込み期間は、2月1日（土）～5月23日（金）といたします。非会員の方も「臨時（当日）会員」としての参加申込みができます。

（2）大会参加費

一般会員：4,000 円	一般会員（年収 300 万円以下）：2,000 円
臨時（当日）会員：4,000 円	臨時（当日）会員（年収 300 万円以下）：2,000 円

参加希望者は申込みを行った上で、事前に下記口座に振り込むか、大会当日に会場にて大会参加費を現金でお支払い下さい。事前振込の場合は参加申込みフォームを送信してから一週間程度を目処にしてお振込みください。なお、振込手数料は各自でご負担願います。

※当日窓口での混雑を防ぐため、できる限り事前の振り込みにご協力をお願いします。

【大会参加費振込先】岩手銀行 緑が丘支店 普通 2110550
日本子ども社会学会 第31回大会 事務局 井上一彦

5. 懇親会

開催いたしません。

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

（ただし、発表者が1名の場合は、個人発表に準じます。）

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、30部以上ご用意ください。

大会会場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、ご自身のものをご準備ください。

10. クローク

18階 180会議室（兼大会本部）

11. 会員控室

総会・ポスターセッション（1日目）、シンポジウム（2日目）を行う 18階 188会議室といたします（抜刷・資料交換コーナーも設けます）。

なお、20階には展望室もあり、無料で使えるスペースもございます。

12. 書籍販売

第31回大会は会場にて書籍販売を行いません。

13. 昼食

昼食には、マリオス3階正面玄関を出て、「さんさこみち」（東西自由通路）を歩いて徒歩約3分のところにある盛岡駅及び隣接商業ビル「フェザン」が便利です（5ページ地図参照）。レストランのほかに、お弁当の販売も充実しています。

14. 大会本部

18階 180会議室（兼クローク）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31回大会実行委員会
E-mail: kosha31iwate@gmail.com

大会当日（6月7日・8日）の緊急電話連絡先は、大会1週間前を目処に大会ホームページにてお知らせいたします。

マリオス（大会会場）・アイーナ（ナーサリールーム）へのアクセス

○最寄駅（盛岡駅）からのアクセス

- ・【電車】JR/IGR「盛岡駅」下車 西口から徒歩約3分
- ・【バス】「盛岡駅西口」下車 徒歩1分
- ・【自動車】盛岡I.C.より約10分/盛岡南I.C.より約9分 ※無料駐車場はございません。



※マリオスウェブサイト参照

○最寄駅（盛岡駅）へのアクセス

【鉄道（JR）】（新幹線はやぶさ）

- 東京駅 → 盛岡駅 約2時間10分
- 仙台駅 → 盛岡駅 約40分
- 新函館北斗駅 → 盛岡駅 約2時間

【飛行機】

- 札幌（新千歳） → 花巻 約1時間
- 名古屋（小牧） → 花巻 約1時間10分
- 大阪（伊丹） → 花巻 約1時間35分
- 神戸 → 花巻 約1時間25分
- 福岡 → 花巻 約1時間50分

花巻空港より盛岡駅
まで

会場マップ（マリオス 18階）



会場マップ（アイーナ 8階）



プログラム

1日目 6月7日(土)

午前

【自由研究発表Ⅰ】

2025年6月7日（土）10時30分～12時00分
181会議室

I-1 【子どもと学校Ⅰ】

司会 坪井 瞳（東京成徳大学）

10時30分～10時55分

居場所スタッフによる生徒の「課題」とは何か

中西 美裕（大阪大学大学院）

10時55分～11時45分

学校教育において外国ルーツの子どもはなぜ周縁化されるのか
—DEI+Bが問う公教育（公立校）再構築の道筋（その1）—

- 角替 弘規（静岡県立大学）
- 馬居 政幸（静岡大学（名））
- 米津 英郎（富士宮市立黒田小学校）

11時45分～12時00分

総括討論

【自由研究発表Ⅰ】

2025年6月7日（土）10時30分～12時00分
183・184会議室

I-2 【 家庭環境と子どもの生活 】

司会 田中 理絵（西南学院大学）

10時30分～10時55分

ひとり親家庭を「語る」こと

西村 尋（大阪大学大学院）

10時55分～11時20分

両親の帰宅時間と子どもの生活時間との関連

笹田 照央（京都大学大学院）

11時20分～11時45分

おこづかい制によって子どもの購買行動習慣は変わるのか

松川 誠一（東京学芸大学）

11時45分～12時00分

総括討論

【自由研究発表Ⅰ】

2025年6月7日（土）10時30分～12時00分
185・186会議室

I-3 【子どもの遊び集団と環境】

司会 矢島 毅昌（島根県立大学）

10時30分～10時55分

子どもと大学生ボランティアの「ナナメの関係」
—非パターンリスティックな関係構築の実践—

中濃 優大（京都大学）

10時55分～11時20分

東京都江東区学童保育児童の外あそび研究報告

門倉 洋輔（小田原短期大学）

11時20分～11時45分

日本の保育者は森での保育活動をどう捉えているのか？
—都市部園と山間部園の比較—

○加藤 望（名古屋学芸大学）

肥田 武（一宮研伸大学）

中坪 史典（広島大学大学院）

11時45分～12時00分

総括討論

【自由研究発表Ⅰ】

2025年6月7日（土）10時30分～12時00分
187会議室

I-4 【 教員・保育者 】

司会 香曾我部 琢（宮城教育大学）

10時30分～10時55分

元教員に対するナラティブ・アプローチ

伊勢本 大（松山大学）

10時55分～11時20分

保育者の職の継続（IX）

—公立幼稚園における異動をめぐる葛藤とその克服に着目して—

中井 雅子（元十文字学園女子大学）

11時20分～11時45分

保育現場におけるジェンダー・ダイナミクス

新庄 洸（関西大学大学院）

11時45分～12時00分

総括討論

プログラム

1日目 6月7日(土)

午後

【自由研究発表Ⅱ】

2025年6月7日（土）14時10分～15時40分
181会議室

Ⅱ-1 【子どもと学校Ⅱ】

司会 梅田 崇広（愛媛大学）

14時10分～14時35分

教師による不登校児童生徒理解

佐々木 龍平（別府大学）

14時35分～15時25分

「周辺化される「目立たない子どもたち」をどう捉え、包摂するか
—中堅進学校の高校における包摂の意味を問う—

○黒田 協子（上智大学大学院）

○富貴 大介（神奈川県立伊志田高等学校）

15時25分～15時40分

総括討論

【自由研究発表Ⅱ】

2025年6月7日（土）14時10分～15時40分
183・184会議室

Ⅱ-2 【親子関係】

司会 木村 治生（ベネッセ教育総合研究所）

14時10分～14時35分

発表なし

14時35分～15時00分

親の離婚と子どもの結婚観のゆらぎ

○小西 凌（三重大学大学院）

笹田 照央（京都大学大学院）

15時00分～15時25分

世襲・階層再生産の過程における進路選択と親子関係
—医学部受験生へのインタビューから—

藤村 達也（奈良女子大学）

15時25分～15時40分

総括討論

【自由研究発表Ⅱ】

2025年6月7日（土）14時10分～15時40分
185・186会議室

Ⅱ-3 【子どもの福祉と社会教育活動】

司会 西本 佳代（香川大学）

14時10分～14時35分

児童養護施設退所者の職業経験

西林 佳人（関西大学大学院）

14時35分～15時00分

児童養護施設経験者にとって「自立」とはいかなる経験か

○三品 拓人（筑波大学）

宇田 智佳（日本学術振興会特別研究員・関西大学）

15時00分～15時25分

児童養護施設と児童相談所における連携の構築

山口 季音（至誠館大学）

15時25分～15時40分

総括討論

【自由研究発表Ⅱ】

2025年6月7日（土）14時10分～15時40分
187会議室

Ⅱ-4 【子ども文化】

司会 渡邊 真之（お茶の水女子大学）

14時10分～14時35分

お伽運動が日本の動物園に与えた影響

原賀 いずみ（西南学院大学（非））

14時35分～15時00分

戦後における少女雑誌の普及と読者の様相
—学習研究社の発刊雑誌を中心に—

田中 卓也（育英大学）

15時00分～15時25分

怪異の風景における経験
—小学校におけるお化け屋敷の取り組み事例から—

（大会プログラムから題目変更あり）

上林 梓（京都芸術大学）

（大会プログラムから所属変更あり）

15時25分～15時40分

総括討論

【テーマセッション①】

2025年6月7日(土) 15時50分～17時50分
183・184 会議室

現代社会における子ども文化を展望する

～今後の子ども文化研究における方法の検討とともに～

企画担当者：池田 曜子（流通科学大学）
角替 弘規（静岡県立大学）

【趣旨説明文】

総務省統計局によれば 2022 年時点での 15 歳未満の総人口に占める割合は 11% を占めるに過ぎず少子化の傾向に歯止めがかからない状態にある。総人口に占める子どもの割合が減少しているとはいえ、研究対象としての魅力が失われるわけではなく、むしろこうした少子化の傾向が継続する中だからこそ、子ども文化のありよう和社会との関係性を緻密に見つめていく必要があると思われる。

一方で麻生(2023)が指摘するように、これまで日本社会の中で連綿と培われてきた異年齢集団を中心とした群れ遊びは姿を消し、子ども社会の外にある市場経済原理に主導される遊びへとその様相を大きく変貌させた。1980年代から爆発的な流行を見せたビックリマンシール以降、様々な遊びが大人側から提案されているが、ポケモンやトレカといった「遊び」は遊戯者間での交換や闘争を誘発し、市場経済も絡まりながら子どもと大人の境界線を曖昧にしているようにも思われる。また携帯型のゲーム機やスマートフォンなどの IT 機器の所有と操作を前提とした電子ゲームの影響は多方面に及んでいる。子どもは育つ時代によって全く異なる生活習慣や対人対物感覚、思考様式を身に付ける(麻生, 前掲書)とされるが、では今日の子どもはどのような感覚や思考を身に付けていると考えられるだろうか。

また、子ども遊びと子ども文化のありようを分析・考察しようとする際には、必ず研究者がその対象を観察する必要がある。どのようにして研究者はそこに関わっていけばいいのだろうか。現代の子どもの遊びの特徴について整理しつつ、それらに対するアプローチの方法について議論することで、これからの子ども文化のありようとそれらへの接近方法について検討したい。

司 会： 池田 曜子（流通科学大学）
角替 弘規（静岡県立大学）
報 告 者： 藤崎 亜由子（奈良教育大学）
山口 真希（花園大学）
吉岡 一志（山口県立大学）
指定討論者： 麻生 武（奈良女子大学）

<参考文献>

麻生武(2023)『6歳と3歳のおまけシール騒動 贈与と交換の子ども経済学』新曜社

【ワークショップ】

2025年6月7日（土）15時50分～17時50分

185・186 会議室

岩手の民話と子どもの現在

—民話語りを一緒に楽しもう！—

企画担当・司会進行：鶴野 祐介（立命館大学）

話題提供者：大平 悦子（日本民話の会会員，遠野出身の語り部）

前川 さおり（遠野市役所文化課職員）

澤口 杜志（うすゆきそう文庫代表，盛岡の語り部）

サポーター：立花 和子（遠野の語り部）

細越澤 史子（遠野の語り部）

藤澤 陽子（「語りの会風楽堂」主宰，盛岡の語り部）

加藤 ゆりいか（『北上市史 民俗編』「口承文芸」担当）

【企画趣旨】

『遠野物語』で広く知られる遠野をはじめ，民話の故郷とも称される東北・岩手において，今日の子どもたちが民話を聴いたり語ったりする体験の場はどのように設けられているのだろうか。まず，遠野や盛岡をはじめ岩手県内の幼稚園・小学校，図書館・博物館，地域おはなし会などでの様々な活動についての現状報告をお聞きする。それから実際の民話語りを聴いた後，参加者全員が民話を語ることの醍醐味を体験する。

【タイムテーブル】

1. 趣旨説明（鶴野）5分
2. 岩手県における子どもたちの民話体験活動の紹介（前川，澤口）40分
3. 遠野の民話を語る（大平）15分
4. ワークショップ 55分
 - ①用意した昔話（7～8話）のあらすじを紹介する。
 - ②自分が語りたい話に合わせてグループに分かれる（4～5名ずつ）。
 - ③一緒に読み合わせをする。
*話題提供者とサポーターがグループに入ってサポートする。
 - ④暗記する。
 - ⑤一人ずつグループ内の他の人に向かって語る。時間によって語り手の数を調整する。
5. 締めくくりの挨拶（鶴野）5分

【ポスターセッション】

2025年6月7日(土) 15時50分～17時50分
188会議室(兼会員控室)

幼稚園5歳児における生活準拠型の生活発表会の形成プロセスと意味

松原 未季(大阪信愛学院大学)

幼稚園における通園バスの導入時期と背景:周年誌に基づく歴史的考察

境 愛一郎(共立女子大学)

保育現場におけるノンコンタクトタイムの可能性を探る

—保育者への意識調査を通して—

百瀬 ユカリ(日本女子体育大学)

桐川 敦子(聖徳大学)

小久保 圭一郎(倉敷市立短期大学)

山下 佳香(川村学園女子大学)

自然豊かな環境で主体的に学んだ子どもたちの発達への影響

—よみたん自然学校の卒業生調査から—

小倉 宏樹(認定NPO法人よみたん自然学校/

日本女子大学学術研究員)

朝倉 香也代(日本女子大学大学院生)

中里 啓子(風の丘めぐみ保育園)

永島 さくら(江戸川学園おおたかの森専門学校/

日本女子大学学術研究員)

請川 滋大(日本女子大学)

ノルウェーの幼児教育における保育者のリーダーシップに関する
研究の現状と課題

松田 こずえ(武蔵野大学)

保育実践の変容に関する研究

—年齢別保育から異年齢保育への移行に着目して—

島田 知和(活水女子大学)

プログラム

2日目 6月8日(日)

午前

【シンポジウム】

2025年6月8日（日）10時00分～12時20分

188会議室（兼会員控室）

岩手における防災・伝承活動から学ぶ

—多様な伝承活動の可能性と課題—

東日本大震災の発生から14年が経った。震災の影響を強く受けた子どもたちは成人し、現在の子どものなかでは、震災当時や直後の記憶がおぼろげとなっていることも少なくない。子どもたちに対してどのように大震災の過去を意味づけ伝えてゆくべきかという問題は、ますます重要になっている。

大震災の経験に関する学びは実際、「防災教育」、「安全教育」、「復興教育」といったようにさまざまな呼び名をもち、また「いのちの教育」や道徳教育などとも関連づけられながら展開している。学際的なアプローチが可能であり、またそれゆえに、曖昧さを含み難しいと感じられることも多いはずである。

大震災に関する学びは、社会の多様な場で展開するという意味でも学際的な課題である。まず、世代を超えて文化を継承し創造する学校という場には、震災をめぐる学びにおいて普遍的な役割があるだろう。そして、絵本などの出版や語り部の活動、東北各地の震災に関する伝承館、街のシンボルなどさまざまなものが、災害と共存する生活を自らの手で意味づけ形成し、生活の知識や思想を伝承するメディアである。

本シンポジウムでは、このような伝承の方法の多様性を映し出す、岩手県で活動する方々が登壇する。「子ども社会」のもつ問題に対して理論的のみならず実践的・臨床的に探究する本学会が、震災の伝承について議論することのできるひとつの重要な場になることを願う。

【登壇者】

シンポジスト：齋藤 徳美（岩手大学（名））

シンポジスト：川崎 杏樹（うのすまい・トモス いのちをつなぐ未来館）

シンポジスト：浅沼 ミキ子（ハナミズキのみちの会）

コメンテーター：加藤 理（2024年度日本子ども社会学会学会長／
文教大学教育学部教授）

司会・企画趣旨説明：若林 陽子（岩手県立大学）

【共催】岩手県立大学高等教育推進センター

プログラム

2日目 6月8日(日)

午後

【自由研究発表Ⅲ】

2025年6月8日（日）13時50分～15時20分

181会議室

Ⅲ-1 【子どもと学校Ⅲ】

司会 片山 悠樹（愛知教育大学）

13時50分～14時15分

高等専修学校における学校経験は卒業後の社会生活に
どのような意味を持つのか

尾河 勇太（大阪大学大学院）

14時15分～15時05分

小学校教師による校内教育支援センターの再構築
一価値観の調整プロセスに着目して一

○藤村 晃成（大分大学）

○梅田 崇広（愛媛大学）

○上山 那々（大阪府東大阪市立小学校）

15時05分～15時20分

総括討論

【自由研究発表Ⅲ】

2025年6月8日（日）13時50分～15時20分
183・184 会議室

Ⅲ-2 【 地域連携と子ども支援 】

司会 高橋 靖幸（新潟県立大学）

13時50分～14時15分

子育て支援サービスの利用による子育てにおけるサポートの獲得
—首都圏にある人口20万人規模のX市を事例として—

毛塚 泰樹（一橋大学大学院）

14時15分～14時40分

大学と行政の共同による貧困対策事業
—生活困窮世帯の中学生の学びの保障と居場所づくり—

嘉納 英明（名桜大学）

14時40分～15時05分

まちづくり分野における「子どもの参画」論の歴史と現在

元森 絵里子（明治学院大学）

15時05分～15時20分

総括討論

【自由研究発表Ⅲ】

2025年6月8日（日）13時50分～15時20分
185・186会議室

Ⅲ-3 【 幼児の生活と指導 】

司会 保木井 啓史（福島大学）

13時50分～14時15分

幼児教育施設における地域および地域変動に応じた環境構成

田中 謙（日本大学）

14時15分～14時40分

現代日本の保育記録論の諸層
—客観的記録批判の展開—

○安部 高太朗（郡山女子大学短期大学部）
吉田 直哉（大阪公立大学）

14時40分～15時05分

指示としてのオノマトペ
—幼稚園での集団指導の相互行為に着目して—

粕谷 圭佑（奈良教育大学）

15時05分～15時20分

総括討論

【自由研究発表Ⅲ】

2025年6月8日（日）13時50分～15時20分
187会議室

Ⅲ-4 【子どもの社会史】

司会 山田 富秋（社会理論・動態研究所）

13時50分～14時15分

学校文化と消費文化の親和的な関係性
—1970年代後半から1980年代のサンリオ『いちご新聞』を分析して—

香川 楓子（京都大学大学院）

14時15分～14時40分

子ども研究における心理・精神をめぐる言説（3）

池田 隆英（岡山県立大学）

14時40分～15時05分

ハーバート・リードの教育思想におけるプラトン哲学の位置 ii

由良 知彦（元京都市立中学校）

15時05分～15時20分

総括討論

【テーマセッション②】

2025年6月8日(日) 15時30分～17時30分

181 会議室

〈仮題〉 子どもに働きかける「環境」の力

～自然のめぐみ豊かな岩手の地で考える～

企画担当者： 中村 美和子（お茶の水女子大学）

仙田 考（田園調布学園大学）

【趣旨説明文】

本学会では発足当初、アカデミズム内部に留まることなく「実践報告や子どもの観察結果について、現場で子どもと関わる方々と研究者が協同しながら科学化する試み」（加藤，2024，『子ども社会レポート』の連載について）が社会的使命の一つに志向されていた。学会初期を知る会員諸氏には，その実現への熱意と取り組みは，学術団体としての成熟化が進む 30 年を経て薄まりつつあると課題視され，再び「学会のアイデンティティでもある実践と研究の協同の場を積極的に創出」（同前）する企図により，2024 年度からホームページ上に「子ども社会レポート」の連載が開始された。

本企画はその流れを受け，子どもとの直接的関わりで得られる実践知の科学化に資すよう「環境」をテーマに取りあげ，学際的アプローチによる議論を深めていく。環境とは，人間を中心に考えた際，1) 人的環境，2) 物的環境，3) 自然・社会の事象に大別される周囲の世界すべてを指す。本テーマの議論では，子どもが環境との相互作用によって発達していくことをふまえ，子どもと 3) の自然の事象，ならびに「子ども－自然の事象」を媒介する 1) の人的環境の二つに着目してみたい。

登壇予定者のうち澤口氏は長年，自然観察会を開き，子どもとともに触れたセンス・オブ・ワンダー体験を絵本やエッセイなど芸術・文学作品に昇華させてきた。造園家でもある仙田会員は，「駒形こどもの杜」保育教諭の方がたとともに，自然のめぐみ多い同園庭での子どもたちの体験をさらに充実させるためのプロジェクトを進行させている。深作会員は地域おこし，青少年育成など社会教育の場に身を置いた子どもとの豊富な関わりを背景とし，見守る側からの視座で環境醸成を探究している。

実践・研究対象としての「子ども－自然の事象」で繰り広げられる相互作用のダイナミズムは興味の尽きない広漠な領野であるが，子どもにとっての自然，子どもの遊びや学びにとっての援助者をトピックスに，学会員それぞれの日々の実践と研究に資す気づきやセンス・オブ・ワンダーを得られることを期し，議論の機会を創出したい。

【登壇予定者】

- (1) 澤口 たまみ（非会員，作家・盛岡大学短期大学部准教授，
子どもと自然・自然と文学）
- (2) 仙田 考（田園調布学園大学院准教授，子ども環境・自然保育）
認定こども園「駒形こどもの杜」（奥州市）保育教諭 2 名程度（非会員）
- (3) 深作 拓郎（岩手大学大学院准教授，社会教育学・こども（遊び）環境学）

【ラウンドテーブルⅠ】

2025年6月8日（日）15時30分～17時30分

183・184 会議室

テーマ

性教育のこれから：包括的性教育とはⅡ

コーディネーター	山田 富秋（社会理論，動態研究所）
司会者	白杵 百合子（日本保健医療大学）
提案者	奥田 勝彦（心の教育・性教育・人間教育を考える会／ 高校教諭）
	奥田 美菜子（心の教育・性教育・人間教育を考える会／ 高校教諭）
	及川 育美（心の教育・性教育・人間教育を考える会／ 学童期児童保護者）

内容

昨年のラウンドテーブルに続き「性教育のこれから:包括的性教育とは」第二弾を討議します。前回の「学童期児童の保護者への性教育アンケート」から課題としてあげられた，男性（父親）への性教育アンケートの実施報告および，高校における性教育の実態と包括的性教育への取り組み等について討議を行い，今後の性教育の指針ともいべき包括的性教育への理解を深めます。

【ラウンドテーブルⅡ】

2025年6月8日（日）15時30分～17時30分

185・186 会議室

テーマ

日本の地震被災後における子ども文化と保育活動を考える

司会者	田中 浩之（群馬医療福祉大学）
提案者	田中 卓也（育英大学）
討論者	川村 高弘（神戸女子短期大学）
話題提供	田中 卓也（育英大学）
	田中 浩之（群馬医療福祉大学）
	丸山 ちはや（盛岡大学短期大学部）
	藤田 佳子（淑徳大学）
	中村 涼（安田女子短期大学）
	海老名 悠希（常磐大学）

内容

日本は直近 15 年の間に東日本大震災をはじめ熊本地震、能登半島地震などといった多くの地震を経験してきた。これら地震の発生によって伝統行事、風習、児童文化、児童文化材が失われたり、失われる危機を迎えているのではないだろうか。今後は南海トラフ地震など起こりうる可能性が高まるなかで、私たちは子ども文化を衰退させず、維持することができるのか？保育活動を通じて、どのように展開していくべきなのか、みなさんで考えたいという企画になります。

要旨

1 日目 6月7日(土)

午前

居場所スタッフによる生徒の「課題」とは何か

—校内居場所カフェの振り返り場面に着目して—

中西美裕（大阪大学大学院）

1. はじめに

本研究の目的は、高校内で展開されている校内居場所カフェを対象に、スタッフが生徒のどのような振る舞い・事例に対して「課題がある」と同定しているのかという点を明らかにすることである。

近年、特に若者に有効な支援策の一つとして居場所づくりが注目されている。その中でも本研究が対象とする校内居場所カフェは、中退リスクの高い家庭・経済的背景の厳しい生徒が多く在籍する高校に多く設置されており、中退予防、あるいは困難の早期発見を目的の一つに掲げ民間団体が運営している。カフェという形態にすることや、校内の空き教室を使用することは、来所のハードルを下げるという点で効果的であると指摘されてきた（居場所カフェ立ち上げプロジェクト 2019 ほか）。

先行研究において、居場所づくりに類する研究では障害言説との接合についていくつか論じられてきた。たとえばフリースクールを対象に調査した佐川（2010）は、支援者が戦略として利用者と「障害」（特に発達障害）の言説と結びつけることで、理解し難い子どもを理解しようとする感情ワークを明らかにした。あるいは御旅屋（2017）は、サポートステーションの支援者・若者が「障害」という言葉といかに接続／距離をとっているのかについて明らかにすることで、居場所利用や就労において「障害」を道具的に用いている側面があることを指摘した。このように、「障害」という言説の利用によって、居場所スタッフは場の秩序維持を図っていると言えよう。このことは、本研究で扱う「課題の

ある」生徒というスタッフのまなざしにも通ずるものがある。

本研究で着目する校内居場所カフェは、「教員ではない（生徒指導や成績の評価を行わない）スタッフが、教員からは見えにくい生徒の悩みや課題を発見し、学校や外部関係機関との連携で、課題を改善していくケースも多い」（末富 2017, p.22）場として注目を集めている。実際、大阪府では「課題早期発見フォローアップ事業」や「課題を抱える生徒フォローアップ事業」という名称で校内居場所カフェに予算がついており、ここでの「課題」には、「貧困をはじめとするさまざまな課題」と記されている（大阪府 2024）。しかし、現場においてはまた異なる論理で「課題のある」生徒が同定されていく過程が見られた。

2. 調査概要

調査対象は、関西圏にある公立 X 高校内で開かれている校内居場所カフェ Y である。X 校には、生活保護世帯やひとり親家庭をはじめとした家庭に困難やリスクを抱えた生徒のほか、さまざまな教育的ニーズを抱えた生徒が多く在籍している。近年では、貧困や非行のほか、発達障害や知的障害、外国ルーツなどに基づくニーズを抱えた生徒層が増加していると同時に、生徒の半数近くが高校入学時まで不登校を経験している。

調査方法について、筆者は 2019 年 9 月～2023 年 3 月にかけて Y の学生スタッフとして週 1 回程度の参与観察を行なった。本稿では主に振り返り場面でのフィールドノーツを扱う。調査は大阪大学大学院の倫理審査委員会の承認を得た上で実施している。

3. 分析

期間中のフィールドノーツ全てから生徒に対して向けられた「課題」という言葉およびそれに類する発言があったと筆者が判断し、コーディングした事例は18個であった。ただし、フィールドノーツは録音されたものではないので必ずしも字義通りの発言があったとは限らないことを留保しておく。

分析の結果、「課題がある」と称される事例のほとんどが生徒の家庭環境等ではなく、生徒個人に対して向けられたものであった。特に、障害言説との接合と類するように用いられている事例も見られた。たとえば、「(人との) 距離感という課題」「おにぎりを大きく作り過ぎてしまう」「(男子生徒が) 女子生徒の手を握ろうとしてしまう」などがあった。これらは先行研究とは異なり、スタッフが自らと生徒との関わりの中で生じる困難に対して用いるというよりも、生徒自身に対して向けられていた。さらに、特定の生徒に対し「課題がある」と同定するプロセスに注目すると、居場所内で生徒の間で生じるトラブルの種を「課題」と称していることが明らかとなった。たとえば、距離感について課題があると指摘されたある生徒は、当初なかなか集団に馴染めずにいたが、ある日急に男女グループに参加するようになった。しかし、その参加の方法はグループ内の男女で互いの髪を触り合う行為であったため、身体的接触が多過ぎるとしてスタッフ間で問題視されていた。このように、他者との適切な距離感が掴めずにいる生徒について、その生徒の個人の特性について「課題がある」というよりは、周囲の生徒がそうした行為を目撃して不快な気持ちとなることを問題視して「課題がある」と指摘されるようになった。

4. 考察

校内居場所カフェはその設置意義からも

生徒の「課題」を発見することが一つの役割として期待されている。しかし本研究で明らかになったのは、スタッフが用いる「課題がある」という表現は、生徒個人の特性、その中でも居場所Y内で他の生徒との関係性においてトラブルをもたらすきっかけになる事例について用いられるという点であった。このことから、居場所スタッフが生徒同士のトラブルを事前に防止するために「課題がある」と生徒をラベリングすることで介入や見守りの対象としていることがうかがえる。ここから、生徒の「課題」は現場において生成されるものであり、さらに「課題」を用いて場の秩序（安心できる居場所としての機能）の維持がなされていると言えよう。

〈参考文献〉

- 居場所カフェ立ち上げプロジェクト編, 2019, 『学校に居場所カフェをつくろう！—生きづらさを抱える高校生への寄り添い型支援』明石書店.
- 大阪府, 2024, 「予算編成過程公表サイト『課題を抱える生徒フォローアップ事業費』」, <https://openf.pref.osaka.lg.jp/yosan/cover/index.php?year=2024&acc=1&form=01&proc=2&ykst=2&bizcd=20160841&seq=1> (最終閲覧日: 2025/05/10).
- 御旅屋達, 2017, 「若者支援における『障害』の位置化」『教育社会学研究』101, pp.131-150.
- 佐川佳之, 2010, 「フリースクール運動における不登校支援の再構成—支援者の感情経験に関する社会学的考察—」『教育社会学研究』87, pp.47-67.
- 末富芳, 2017, 「子どもの貧困対策はなぜ脆弱なのか?—大阪府・高校内居場所(カフェ)事業のアイデア創発から中断までの制作過程—」『教育学雑誌』53, p.19-31.

学校教育において外国ルーツの子どもはなぜ周縁化されるのか —DEI+Bが問う公教育（公立校）再構築の道筋（その1）—

○角替弘規（静岡県立大学）

○馬居政幸（静岡大学（名））

米津英郎（富士宮市立大富士小学校）

問題設定

グローバル化を背景として、日本の学校に学ぶ外国ルーツの子どもがますます増加しつつある。外国ルーツの子どもたちの日々の学習の実態を見ると、かれらが日本社会において教育達成を図ることがいかに困難であるかということが分かる。

一方で現代日本の公教育では、学習指導要領等において個別最適化が謳われ、コロナ禍を機に1人1台端末が普及するなど、一定の日本語リテラシーを大前提としたままの個別化の流れが加速している。そのような中であって、外国ルーツの子どもの抱える苦難はなかなか解消しないどころか、ますます周縁化しているようにも見受けられる。

外国ルーツの子どもが抱える苦難はかれら固有のものではなく、所謂「マイノリティー」とされる人々の周縁化の一端と考えられる。本報告では、こうした周縁化が生じる日本の学級集団のあり方や教育課程や授業構成に組み込まれた仕組みを明らかにし、DEI&Bの概念を援用しつつ、今後日本の公教育がより開かれたものとなるための道筋の提示を試みる。（角替・米津・馬居）

1. 在留外国人の急増と多様化

出入国在留管理庁によれば（出入国在留管理庁2025）、令和6年末現在における在留外国人数は前年末から約37万8千人増加し、約377万人と、昨年に引き続き過去最高を更新している。数年前のコロナ禍の影響からか、在留外国人数の減少傾向が認められていたものの、その影響はもはや払拭されたと見るができるだろう。在留外国人の国籍・地域別にその人数を見てみると、1位は中国（約87万人）、2位がベトナムで約63万人、韓国が約41万人、フィリピンが約34万人、ネパールが23万人と続き、ブラジルは約21万人と6位に後退した。上位5か国の内、ベトナムは対前年末比で約7人増加しており増加数で見れば1位である。またネパールも前年比5万6千人と大きな増加を見せている。同じく増加数ではインドネシアとミャンマーがともに前年比約5万人増を示している。ミャンマーも前年比約5万人増3万7千

人）であった。在留資格別では「永住者」が最も多く約92万人（前年比約3万人増）、「技能実習生」が約45万人（前年比約5万人増）、「技術・人文知識・国際業務」が約42万人（前年比約6万人増）、「留学」が約40万人（前年比約6万人増）の順であった。こうした外国人の受入の状況は今後増えることはあっても減ることはない、と言って差し支えないと思われる。国別の増加傾向を見れば、アジア諸国出身者の在留増加傾向が明らかであり、在留資格別では「技能実習生」としての来日が今後大幅に増加することが見込まれる。また「家族滞在」も30万人を超えて長期滞在を前提とした在留の増加傾向が認められる。

首都圏などの日本国内の大都市圏においてはコロナ禍以前から、コンビニエンスストアをはじめとする各種サービス業の現場において外国人と思しき人々の姿を日常的に目にするのは珍しいことではなくなった。それは地方都市においても同様である。ただし、様々な労働現場において外国人労働者が働いているのはつい最近に始まったことではなく、今から30年以上前の1980年代後半から連続と続いている現実である。

2. 在留外国人の学びの現場

現在報告者（角替）は、2023年から活動を開始した「しずおか自主夜間教室」という民間ボランティアベースの学習支援活動に関わっている。この活動は必ずしも在留外国人だけを対象とした活動ではないものの、多くの外国人が日本語学習の場として参加している。例えば市内の水産加工工場で一日中干物の製造に当たるインドネシア出身の技能実習生、やはりインドネシア出身で夫婦で市内の老人介護施設で働く技能実習生、市内の小中学校で日本人児童生徒に英語を教えている南アジア出身のALT、あるいは市内の機械メーカーでIT系の技術開発に携わるインド出身の技術者もいる。いずれも注目したいのは、かれらがいわゆるエッセンシャル・ワーカーとして、この社会の基底部分を支えているという事実である。かれらの存在は既に日本社会がかれらの労働無くしては

成り立たなくなっていることを如実に物語っている。そうしたかれらが実際の労働現場で円滑な日本語でのコミュニケーションの必要性を強く感じ、日本語学習の場を求めた結果として「自主夜間教室」という非公式な学習の場に辿り着いている。果たして、こうした外国人の姿は「外国人の問題」なのだろうか。これまで日本社会は外国人の問題は外国人自らが解決すべき問題として等閑視してきたのではないだろうか。日本社会の底を支えているかれらが抱える問題は、実は日本人の問題なのではないだろうか。

3. 外国ルーツの子どもたちの学びの現状

上記に加え、冒頭に示した永住者の増加を見ても分かる通り、日本に長期滞在する外国人の増加は必然的にかれらを親とする子どもたちの増加を意味する。したがって、将来的に外国ルーツの子どもたちが安心して教育を受けられる環境を整える必要がある。ここまでグローバル化が進展しているにもかかわらず、なぜ日本の公教育は外国籍児童生徒の教育に積極的な姿勢を見せようとならないのか、甚だ疑問である。

文部科学省(2024)によれば、令和5年度における「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数」は全学校種合計で約5万8千人であり、前回調査が実施された令和3年度よりも1万人以上増加している。さらに「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数」(傍線部筆者)は全学校種合計で1万1千人を超えており、前回調査時よりもその数を増している。今や外国籍児童生徒のみならず、日本国籍の児童生徒であっても日本語指導が必要とされる時代なのである。それは日本国籍＝日本語話者(日本語を母語とするもの)という日本における学校教育の大前提が崩れ、「日本国籍者」が多様化していることの証左である。したがって、児童生徒の国籍を問わず、学習者が抱える切実なニーズに対して必要な教育を施していくことが求められていることを、関係者は強く認識する必要があるのではないだろうか。ここで改めてグローバルな時代に置かれた日本社会において「公教育とは何か」そして「学校教育とは何か」、さらには昨今取り沙汰される DEI+B との兼ね合いの中で、日本の公教育は DEI+B を実現するためにその枠組みをいかに変える必要があるのか、問い直す時期が到来しているのではないかと問題提起したい。

ところで、前掲の文部科学省の調査によれば、「日本語指導の支援者」において最も大きな割合を占めているのが「ボランティア」であった。こ

うした状況は過去の調査を見ても大きな変わりはない。外国ルーツの子どもに対する日本語指導をはじめとする教育は、学校教育の中では周縁化されていると見ることができる。もちろん問題の深刻さは外国ルーツの子どもを抱える困難に気付いた当事者においては強く認識されているものの、外国ルーツの子ども絶対数の少なさや、対応可能な人材の恒常的不足といった状況の中で、なかなか予算措置や人員配置がつけられず、対応に苦慮しているという状況にある。

こうした状況を補う意味で学校外の民間ボランティア団体による支援が行われているが、現実的にはこうした支援活動はせいぜい週に1~2回、1回1~2時間の取り組みに過ぎない。やはり子どもたちが毎日通う学校において、継続的かつ体系的な学習の積み重ねが行われることが外国ルーツの子どもたちには必要であると考えられる。

しかし上記のような要求は必ずしも外国ルーツの子どもだけに当てはまるのではなく、ヤング・ケアラーなどの家族に何らかの問題を抱えている子ども、学校に登校できない子ども等、様々な困難を抱えた子どもたちに対しても当てはまるのではないだろうか。多様化する子どもの現実を踏まえた公教育のあり方を抜本的に捉え直す必要がある。それでは実際の公立小学校の現場では外国ルーツの子どもたちはどのような状況に置かれているのであろうか。共同研究者の富士宮市立大藤小学校校長の米津に報告をお願いする。(角替弘規)

4. 静岡県富士宮市立大富士小学校の概要

静岡県は全国的に見ても比較的在留外国人人数が多い県であるが、富士宮市は必ずしも多い地域であるとはあまり認識されていなかった。

資料1を見てほしい。全国と同様に本校全体の児童数は減少傾向にある。だが、不登校者数は横

	2016	2019	2021	2023	2025
児童	960	926	882	868	820
不登校		14	17	38	
外国ルーツ	25	35	34	34	36

資料1 本校児童の実態 (単位 人)

内容	人数	内訳
外国ルーツ	36名	ブラジル(13)
要日本語指導の児童	26名	中国(8)
取り出し支援の児童	20名	ボリビア(6)
		ドミニカ(2)
入り込み支援の児童		フィリピン(2)
		スリランカ(1)
		ペルー(1)
		日本・帰国子女(3)

資料2 本校の外国籍児童の状況 (単位 人)

這い、外国ルーツ児童は増加している。しかも資料2に示すように児童数だけでなく、国籍の多様化が進んでいる。

しかし意外にも外国ルーツ児童で不登校になっている児童は一人もいない。このことは、これまで本校が工夫して取り組んできた成果と言える。

5. 本校の取組

外国ルーツ児童を対象として本校が取り組んできたことは三つある。「取り出し指導」「入り込み支援」「外国語支援員による保護者支援」である。

5-1 取り出し指導

取り出し指導とは、外国ルーツ児童が原則週1回校内に開設する国際理解教室（資料3）において、漢字や計算などの基礎的な内容について学ぶための指導のことである。外国人児童生徒支援員のきめ細やかな個別指導とそれを支える外国人指導教諭による外国ルーツ児童への保護者との連携も含めた幅広い関わりを持ち、日本語指導や日本文化や風習等について学べるようにしている。



資料3 国際理解教室

5-2 入り込み支援

入り込み支援とは、外国ルーツ児童が通訳の支援を受けながら、在籍学級での授業を受けることである。通訳の役割を果たすのはクラス担任や児童自身からの要請を受けた外国語児童生徒支援員及び外国人指導教諭がこれに当たる。

また、本校の外国語児童生徒支援員は、本校以外にも富士宮市内の複数校に勤務する。自身の母語であるスペイン語以外に、ポルトガル語、中国語を母語とする外国ルーツ児童を支援している

	A支援員	B支援員	C支援員
言語	スペイン語	ポルトガル語	中国語
勤務校数	小1校 中1校	小6校 中1校	小3校 中1校

資料4 外国語児童生徒支援員の状況

5-3 外国語支援員による保護者支援

外国語児童生徒支援員は、児童生徒の支援だけでなく、学年便りや学習プリントを翻訳したり、保護者に説明したりしている。時には、保護者の相談相手となり、子育ての悩みを聞いたり、学校行事等について説明したりしている。

6. 成果と課題

本校が外国ルーツに対して取り組んできたことは一定の成果を挙げた。しかし、校長として、授業者や外国人指導教諭、外国人児童生徒の支援員から実態を尋ねると、外国ルーツの児童も含め、すべての児童のおよそ半数は言葉や文化の問題だけでなく、特別支援、学習遅滞、不登校傾向等に対する支援が必要であると考えられ、学びに付いていけないと感じていることが分かってきた。

学校現場は、与えられた環境の中で、工夫して実践に取り組んできているが、どこに課題があるのか。外国ルーツだけでなく、困難を抱えている児童にどのように関わればよいのか。このことについては、馬居に譲ることとする。

(米津英郎)

7. 周縁からの公立校再構築を問う前に

改めて確認しておきたいことがある。

角替、米津、馬居は、共に、外国ルーツの子どもが学校や社会によって強いられる苦難は、マイノリティ（性差、障がい、貧困、低学力、へき地校、複式学級、異文化⇨異質とされる発言と行動）とみなされる人たちの周縁化（同化を装う排除の潜在化）と同根の社会事象と理解する。

これが本発表の原点である。とすれば、その根の再生産（拡大？）に寄与する公教育システムを構成する学級集団や教育課程（授業構成・学習評価）に組み込まれた“排除の構造（周縁化システム）”の特性（問題性）を開示し、公教育（公立校）再構築換の道筋（システム転換の strategy 戦略と tactics 戦術の模索）への試行錯誤（思考遊戯）に挑むこと。年長者馬居の役割と自覚する。

その第一歩として、米津が前任校の先生方の協力を得て実施した、コロナ禍において全ての児童生徒に配布された1人1台PCのリアル（現状）を問う調査結果（資料5）の一つを紹介しよう。

教科書（国語・社会）の指定範囲を5分間で3年と4年は50字以上、5年と6年は200字以上転記（ローマ字入力）できた児童数を問う調査である。各学年の達成者割合に注目してほしい。

抽出学級	ローマ字入力文字数	対象者人数	達成者人数	達成者割合
3年A組	50～	30名	0名	0%
4年B組	150文字	24名	21名	87.50%
5年C組	200～	26名	2名	7.60%
6年D組	250文字	26名	1名	3.80%

資料5 5分間でローマ字を入力できる文字数

3年と4年の差は1人1台PC操作が3年次のローマ字入力練習から始まるのが原因だが、5年と6年の達成者割合の低さの理由にならない。

その答えを米津は担任への聞き取りから見出した。5、6年の国語と社会の教科書には既存学習を超える読み方の漢字が記載される。手書きなら転記(模写)可能だがローマ字変換はキーボードの文字配列に応じた読み方が条件。変換後に新たな壁が顕れる。同音異語の漢字からの選別である。

この事象(リアル)に対する漢字学習の現状を問う私に、米津は自身の教職経験に基づき、国語は書き順中心、音訓別や文脈に応じた同音異語の学習の難しさを語ってくれた。教科書のオンライン(ICT端末)での転記(ローマ字入力)未達成の原因は国語教育、と私は理解した。だがこれは間違い。1人1台PCは全ての子どもが全ての教科等の学習で活用する。ならば表意と表音の言語機能の類似と相違の学習は教育課程全体で対峙すべき課題、との判断を我々のもう一つの原点とした。

キーボードのローマ字変換に内在する表音と表意という言語表現の差異に起因する音声・文字・事象の関係の組み替えは、native languageを異にする人による日本語学習の難しさの代表例とされる。同一の事象が、1人1台PCにより、全ての小中学校の教室で日々生じていることは知られているか。資料5は外国ルーツ児童生徒の日本語学習(周縁)での蓄積を、日本語を母語とする子どもたちの学びの中心に位置する教育課程(授業構成・学習評価)に活かす必要性(喫緊の課題)を子どもたちが教えてくれるデータと評価したい。

8. 協働の全国調査で得た視座から

我々は、尊敬する先輩・友人とともに、コロナ禍の臨時休校とその後の1人1台PC配布で顕在化した公立学校の優位性と脆弱性の表裏関係を問う全国調査を実施。本発表その総合分析に基づくため、共同発表の中核となる公教育(公立校)再構築の戦略に結ぶ二つの視座を提示しておこう。

視座1：格差論から距離をおく

オンライン学習の壁は機器所有の有無や家庭の教育力に還元される経済格差ではない。デジタル機器やオンライン活用では実現困難な授業づくり

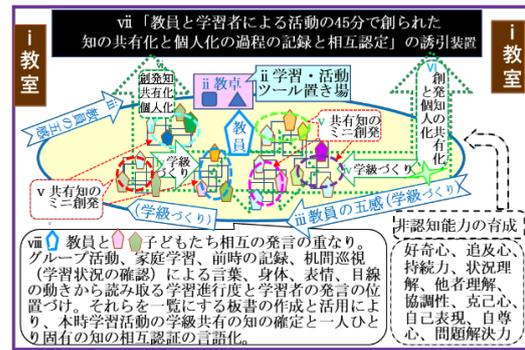


図1 公立小学校での学級づくりを基礎にした教育と学習を活動で結ぶリアル(米津)授業モデル

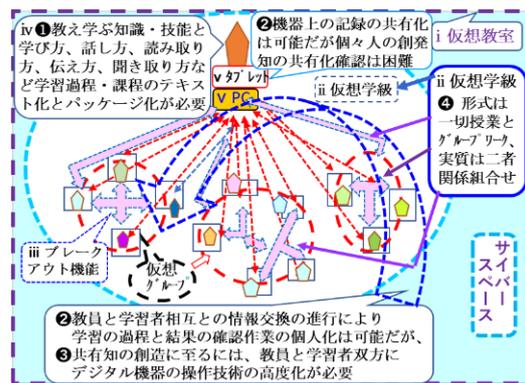


図2 リアル(米津)授業モデルをZOOM活用で実施するオンライン授業モデル

を志向する教員の授業(子ども理解)力の高さ(優位性)にある。この知見は授業者米津と研究者馬居との協働の授業づくりで見出したリアル授業(米津)モデル図(図1)とコロナ休校期のZoom活用オンライン授業モデル図(図2)による学習過程の繊細な相違点の把握と評価によって構築した。詳細は発表時に明示する。(注記参照を)

視座2：リアルとオンラインの相補性の重視

本視座は資料5の考察に基づく。ここでは実践化の課題(道筋⇌戦術)を2点提示する。

- ①リアルとオンラインの優位性と脆弱性を競うことから自由になり、互いの相補性(競合と補完)を活かし、学習指導要領に明記された各教科等の内容と方法の優位性と脆弱性を評価・検証。
- ②未来を生きる子どもたちに願う資質・能力を培う方途の把握を目的に、リアルとオンラインの相補性を可能にする学習モデル図式の開発。

※サブタイトルに記した「DEI+Bが問う」は公教育再構築(公立校システム転換)の可否と是非の評価軸を構成する視座3として当日発表にて明示する。

注記

◇本発表に結ぶ考察は下記報告書に掲載(ネット閲覧可)。『現代の教育課題を読み解く』研究報告No.103 公益財団法人中央教育研究所 <https://chu-ken.jp/pdf/kanko103.pdf>

4章(馬居、米津) 5章(馬居) 12章(角替)。8章執筆者の遠藤宏美宮崎大学准教授にはへき地校・複式学級のご助言頂いた。(馬居政幸)

ひとり親家庭を「語る」こと

西村 尋 (大阪大学大学院)

1. 問題の所在

本研究は、ひとり親家庭の子どもへの支援の一つとして主張されてきた「語る」ことを批判的に検討することを目的とする。

ひとり親家庭は 2000 年代から子どもの貧困問題を契機として注目を浴びた。しかし、その問題が家庭の経済面に集約されていたことで、それまでは子どもが日々の生活の中でいかなる困難を経験し、どのように対応すべきかについての議論は希薄であった (志田 2015)。

その後、ひとり親家庭の子どもの研究が蓄積されていく中で、周囲からの偏見やラベリングへの対処や人間関係の形成しにくさなどの困難を描き出されてきた (本村 2012)。また、自身の家庭環境の語りにくさを経験する一方で、「同じひとり親家庭の友人たち」に「語る」ことができていたという (志田 2015p. 318)。つまり、本村が指摘したように、自身の家庭環境を「語る」ことは今の家庭環境を相対化・再解釈を通してエンパワメントされることに寄与する可能性がある。(本村 2012 p. 134)。よって、「語る」ことの支援はひとり親家庭の子どもにとっての支援策の一つとして発展の余地があるといえよう。

しかし、ひとり親家庭に至る経緯やその後の生活様態は多様である。ひとり親家庭に至る家庭においても死別/離別/未婚がある。家庭の内実を目を向ければ、親族や親パートナーの有無、別居親との交流など、家庭内外の人間関係は多様である。つまり、一見「同じひとり親家庭」であってもそれぞれの生活の内実には差異が存在していると見るべきである。野沢 (2024) は、これまでのひとり親の研究では、「重要な当事者である子ども (さらには非親権者である親や祖父母への視線は遮られてきたのではないか) (p. 101) と指摘している。つまり、これまでの研究では、ひとり親家庭への一枚岩的な見方によって、家庭間の内実の多様さを看過してきたと言えるだろう。

そのため先行研究では、家庭環境を「語る」ことができる子どもがいる一方、他方でその

語りを耳にすることによって、かえって自身の家庭環境の異質さが強調される子どもがいる可能性もまた看過してきたと考えられるのではないだろうか。この可能性を踏まえると、ひとり親家庭の子どもの支援の場につながるができていたとしても、家庭間の差異によって「語る」ことが憚られることに加えて、むしろ周囲からの疎外感を強く感じてしまう可能性が考えられる。したがって、「語る」ことができる支援の発展のためには、ひとり親家庭間の差異を踏まえることもまた必要になるだろう。

以上から、ひとり親家庭間の差異を前提とした上で、なぜ自身の家庭環境を「語る」ことができるのか、そして「語る」ことができない場合にそれはなぜか、検討していく。

2. 研究方法

2023 年 4 月～9 月の間に、ひとり親家庭で育った若者 7 名に対して半構造化インタビュー調査を実施した。すべて離別ひとり親家庭である。対象者たちは関西圏にある NPO 法人が提供する学習支援事業 (以下、学習支援 X) に 1 年以上参加した経験がある。本研究では学習支援 X で自身の家庭環境について「語る」ことについて言及のあった 2 名 (A さん、B さん) のデータを分析対象とする。

学習支援 X は主にひとり親家庭の子どもを対象とした事業である。自主事業であることから各家庭は授業料が必要になる。ただし、ひとり親家庭への減額制度を独自に設けていることにより、現状参加している子どものうち、約 8 割がひとり親家庭の子どもである。

この状況も伴って、学習支援 X の場において一部のひとり親家庭の子どもらが家庭の悩みを話すなど、「語る」ことを実現している場でもある。筆者はこの NPO 法人にスタッフとして 2022 年から現在まで約 3 年間参加し、対象者たちとのラポールを形成した上で調査の実施に至っている。なお、調査は所属機関が設置する倫理審査の承認を得た上で実施した。

3. 分析結果

分析にあたっては主にインタビュー調査の中でも学習支援 X での当時の経験に関する語りを抽出し、その中でも自身の家庭環境と関連する語りに注目して分析を行った。

(1) 場の性質と「同じ」環境の友人

まず、先行研究でも示されていたように、自身がひとり親家庭であることを背景に、学校の友人などには自身の家庭環境やそこに起因する悩みなどの開示することを遠慮する語りが見られた。A さんは家庭の話「あんまり学校で話す内容じゃない」と語った。

対照的に、学習支援 X という場は家庭の話題を「恥ずかしくなく話せる」場となっていた。また、「同じ環境」と認識する父子家庭で育つ友人に対して、家庭の悩みを「語る」ことができていたという。そして、家庭の悩みを「語る」ことは、その時々をやり過ごすことにつながり、日々の日常をやり過ごすための一つの手段として機能していた。

学習支援 X で「語る」ことの抵抗感が軽減されていた背景には、学習支援 X がひとり親家庭の子どもの支援を「専門」としていたことによる、家庭環境の異質さを感じにくい学習支援 X の場の性質があった。同時に、その環境で「同じ」と認識する友人との関係性を構築することができたことがあると言える。

(2) ひとり親家庭間の差異の認識

一方で、ひとり親家庭間において多様な実態が存在している。そのひとり親家庭間の差異を認識した場合、つまり「同じ」と認識することができなかった場合には、かえって自身の家庭環境の解釈が揺らぐことになる。

B さんは、世帯構成としてはひとり親家庭ではあるものの、母親のパートナーと同居していた。家庭に父親がおらず、加えてパートナーが家庭にいることは、「普通のことじゃない」と感じていた。さらには、学習支援の場へ参加するようになった後も、自身の家庭環境を語るができなかった。ひとり親家庭の友人から家庭環境の話題を耳にすることもあったが、学習支援 X でもパートナーの存在を隠していたために、自身の環境を正確に「語る」ことはできずにいた。

これらの背景には、B さんが認識していたひとり親家庭像が関係している。新聞やテレビでの報道などを見聞きする中で、ひとり親家庭は、親が 1 人であり、経済的に厳しいと

いう認識を持つようになったという。それゆえに、B さんは自身の家庭をひとり親家庭であるとは認識しながら、自身の認識するひとり親家庭像には当てはまらないことによって、より家庭環境の異質さを認識することになったのである。また、学習支援 X の友人らの話は B さんの認識するひとり親家庭像に合致するものであったために、自身の家庭環境を相対的に特殊なものとして認識する機会にもなっていた。

(3) まとめ

確かに、先行研究で指摘していたように、子ども同士で「語る」ことはポジティブな効果をもたらす可能性は本研究からも見て取れる。しかし、「語る」場面においては、一方が「語る」ことができるかもしれないが、他方でそれを耳にする子どもにとっては、自身の家庭を相対化することを通して、より異質さを顕著に感じとってしまう可能性もまた存在しているといえる。さらには、その経験がかえって「語る」ことから遠ざけてしまうことも考えられるだろう。

ひとり親家庭を「語る」こと、特にエンパワメントなどポジティブな効果は、子どもが実際に「同じ環境である」と認識できることが土台となっていると言えるだろう。そして、子どもは形式的な世帯形成で「同じ」と判断しているのではなく、周囲の友人らから話やメディアからの情報と照らしながら、「同じ」か否か判断していると考えられる。そのため、「同じ」とされてきたひとり親家庭間の差異に目を向けていくことが支援の充実化のためには必要になるだろう。

当日の発表においては、これらの分析を踏まえてひとり親家庭の子ども研究への示唆についてさらなる考察を深めていく。

参考文献

- 志田未来, 2015, 「子どもが語るひとり親家庭」『教育社会学研究』96, pp. 303-323.
- 本村めぐみ, 2012, 「ひとり親家族を生きる子どもの発達支援: 子どもたちへのインタビュー調査を通して」『和歌山大学教育学部紀要. 教育科学』61, pp. 127-135.
- 野沢慎司, 2024, 「ステップファミリーと『ひとり親家族パラダイム』—離婚・再婚家族の画一性と子どもの不在—」『社会福祉学』64, 4, pp. 101-105.

両親の帰宅時間と子どもの生活時間との関連

笹田 照央 (京都大学大学院)

1. 問題の背景と先行研究

これまで、主に教育格差・階層研究において、子どもの放課後の過ごし方に対する親のしつけの効果が注目されてきた。教育熱心な親は、放課後生活をより教育的なものにするために、子どもの自由時間を減らし、勉強や課外活動へ積極的に参加させる「日常生活の構造化」(Lareau 2011) 戦略をとるとされてきた。日本でも、親が、子どもののびのびとした成長を志向しながらも、熱心な教育の一環として、テレビ時間の制限や子どもに勉強するように仕向けるなどの生活管理を行っていることが指摘されてきた(本田 2008)。

親の生活管理やしつけの方法としては、「間接的なしつけ」と「直接的なしつけ」の二種類が存在する。「間接的なしつけ」とは、学習塾や習い事を増やしたりルールを設けたりすることでテレビやゲームの利用時間を制限することや、勉強のノルマを課して勉強時間を伸ばす方法である。一方、「直接的なしつけ」とは、親と子どもが同じ時間や空間を共有する中で、子どもの教育の一環として、テレビやゲームを制限し、勉強させるように直接的に働きかけることで子どもの生活時間を管理する方法である。これまで、主に大卒親の「意図的養育」(Lareau 2011) の戦略として、「間接的なしつけ」を用いて子どもの生活をコントロールすることが広く指摘されてきた(本田 2008, Matsuoka 2019)。

しかし、親の「直接的なしつけ」による子どもの生活時間のコントロールについては

あまり検討されていない。家庭内でテレビやゲーム時間のルールを設けるとしても、それが着実に実行されているかを確認したり、子どもに守らせたりするためのしつけも同時に重要である。また、既存研究からも、子どもの様子をみて適宜子どもの生活に介入するしつけの重要性が示唆される。

こうした直接的なしつけのあり方は、親の生活時間と深く関係しており、特に母親の就労状況が子どもへの直接的なしつけに影響している可能性がある。近年女性の社会進出が望まれる一方で、家庭における教育の責任が母親に偏ることで、母親が働きながら日常生活の細部にわたって子どもをしつけることに困難を抱えていることが明らかにされている(額賀・藤田 2021)。それは就学後も同様で、親の帰宅時間が遅くなることよって子どもの放課後生活における直接的なしつけや管理が難しくなっているか、あるいはしつけの「手を抜く」実践が行われている可能性がある。

そこで本研究では、「直接的なしつけ」の作用を検討するために、ふたり親家庭の両親の帰宅時間と子どもの生活時間との関連を分析する。日常の細部に埋め込まれた直接的なしつけについて質問紙で直接尋ねることは、主観的なバイアスを生じさせる可能性を踏まえると困難である。そのため、「生活時間アプローチ」を用いて、親の生活時間と子どもの生活時間との関連を検討し、直接的な親の関与を捉えた定量的手法を用いるのが最適であると考えられる(胡中 2020)。具体的には、両親の帰宅時間

と、子どもの「テレビ・ゲーム等」時間、「勉強」時間や「睡眠」時間との関連を分析することで、親による子どもへの潜在的な「直接的なしつけ」の作用が可視化されると考える。なお、ここでいう「帰宅時間」は、分析の際、親が外で働いている場合はその帰宅時間を指し、働いていないもしくは家で就労している場合は15時以前の帰宅として変数化されるものである。

2. 方法

子どもの生活と学びに関する親子調査のwave1のデータを用いて、親の帰宅時間を独立変数、子どもの生活時間（テレビ・ゲーム等時間、勉強時間、睡眠時間）を従属変数とする重回帰分析を行った。分析では、夫婦間の「直接的なしつけ」の差を明らかにするために、帰宅時間の変数について両親を区別しない方法（【分析1】）と父親と母親を区別する方法（【分析2】）の2種類の分析を行った。

3. 結果

【分析1】では、低学年、高学年ともに親の帰宅時間による影響はあまり見られなかった。学年共通で、親の帰宅が遅くなるほど「睡眠」時間が短くなるが、その効果は限定的であった。高学年では、両親の帰宅が21時以降と極端に遅くなると、「テレビ・ゲーム等」時間が長くなる。

【分析2】では、低学年で夫婦別の帰宅時間を見てもあまり有意差が見られなかった一方、高学年で顕著な違いが確認された。低学年では、母親の帰宅時間と父親の帰宅時間ともに子どもの「睡眠」時間に影響を及ぼす。高学年では、母親の帰宅時間のみ「睡眠」時間に負の効果で有意差が出た。また、高学年の「テレビ・ゲーム等」の時間について、母親の帰宅時間が遅くな

るほど、また父親の帰宅時間が早くなるとこれらの時間が長くなる。「勉強」時間については、両親の帰宅時間との非線形的な関連が見られたが、その効果は限定的であった。

4. 考察

「睡眠」時間については、両親の帰宅時間が遅いほど子ども睡眠時間の短縮につながったが、それはしつけの不在のためか、食事や風呂のタイミングが親の帰宅時間と同時に後ろ倒しにされるためだと考えられる。一方、「テレビ・ゲーム等」時間については、母親のみ帰宅時間が遅いほどこれらの利用時間の増加につながったが、これは主に母親に偏ってきた「直接的なしつけ」の不在によるものと思われる。また、勉強時間については、親の帰宅時間による直接的なしつけの作用は確認されなかった。このことから、①子どもの生活時間のコントロールが特に母親の19時以降の帰宅によって一部困難になっていること、②それは、主に母親に偏ってきた「直接的なしつけ」の不在による影響の可能性が示唆された。これまでのしつけの水準を維持するならば、小学校入学後も親の長時間労働を制限しつつ、夫婦間で子どもへのしつけを平等に割り振る必要がある。また、今後は夜間に親が不在の子どもの過ごし方にも注目する必要がある。

[謝辞]

二次分析にあたり、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「子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave1, 2015」（ベネッセ教育総合研究所）の個票データの提供を受けた。

（参考文献の詳細は発表にて示す）

おこづかい制によって子どもの購買行動習慣は変わるのか

松川 誠一（東京学芸大学）

1. はじめに

1980年代以降、金融市場における規制緩和と技術革新に主導されて世界経済の金融化とそれらから派生した「日常生活の金融化」と呼ばれる状況が生まれた。今日では複雑な仕組みを使った金融商品に普通の人々が容易にアクセスすることができるようになったことや高齢期の経済的リスクへの対処を個々人の意思決定に委ねるような年金制度への改変が進んでいることなどから、個人の金融的意思決定能力の質が世界的に経済・社会政策上の関心事項になってきている。

金融リテラシーとも呼ばれる個人の金融的意思決定能力は金融社会化プロセスを通じて生涯を通じて変動することが分かっているが、特に子ども期においては社会化エージェントとしての親の役割が非常に大きい。10代前半は金融面でも子どもの自律性が急速に高まる時期にあたるとともに、その時期の金融リテラシーの状態は後年のそれに影響を与えていることも明らかにされているにも関わらず、10代前半の子どもの金融社会化の状況を直接的に調査した研究は少ない。そこで本報告では、家族の金融社会化のなかでも親による意識的な社会化行為である定期定額おこづかい制に注目し、それが望ましいと考えられている購買行動習慣の形成に繋がっているのかどうかを10代前半の子どもの母から得られたダイアド・データを利用して明らかにする。

2. データ

本報告で使用したデータは、報告者が2020年3月にインターネット市場調査会社の登録パネルを利用して収集したものである。登録者のなかから小5から中1の子どもの持つ母親を抽出したうえで調査協力を依頼し、母親向けの質問項目に答えてもらった。その回答に続けて小5から中1の子どもの情報端末（スマホ等）を渡してもらい、小5から中1の子ども自身に回答してもらった。

Web型調査の技術的特徴を活かして全ての質問項目について回答を得られないと完了したと見なされないようになっており、データには欠損値が存在しない。ただし、世帯収入については「分からない・答えたくない」という選択肢が用意されており、全回収数3786サンプルのうち21.3%の回答者がこれを選択していた。重回帰モデルにおいては、この世帯収入が不明のサンプルをリストワイズで削除して分析から除外している。

3. 分析方略

購買に当たって条件をよく吟味し合理的な推論に基づいて財・サービスの購入を行うことをここでは熟慮購買行動と名付ける。これは標準的な経済学理論が前提とする合理的経済人（Economic Man）が行うものと想定されている振る舞い方に近い行動パターンであると思われる。しかし、現実の購買行動は必ずしも合理的経済人のそれに沿ったものではなく、個人間で少くない差異が見られる。

本報告においては、熟慮購買行動に関連するいくつかの特徴をカバーするような質問項目を用意し、それらを元に合成尺度を構成して熟慮購買行動の尺度化を試みた。次に、測定された熟慮購買行動尺度の値の分布が、どのような要因によって影響を受けているのかを明らかにするべく、熟慮購買行動尺度値を従属変数とする重回帰モデルを推定した。

独立変数としてモデルに投入された変数は、(1)本人の属性、(2)家族のSES、(3)家族内金融社会化プロセスに関わる変数の3群である。家族内金融社会化プロセスに関する変数としては、社会的学習理論を参照しつつ、親子間の会話と親による意識的な金融社会化行動である「定期定額おこづかい制」の有無に焦点を当てた。

4. 分析結果

(a) 熟慮購買行動の探索的因子分析

子どもの購買行動に関して7項目を設定し、それらのポリコリック相関係数行列をもとに探索的因子分析を実行した。因子数については平行分析の結果は2ないし3因子、VSSは2因子を示唆する結果が得られ、解釈の容易さも考慮して2因子構造とした。次に2因子構造を仮定してオブリミン回転(斜交回転)を適用したところ、表1のような結果が得られた。潜在因子をそれぞれ「情報探索」因子と「深思熟考」因子と名付けたうえで、それぞれの因子得点をTenBurge法で算出した。

(b) 熟慮購買行動尺度値に対する重回帰分析

情報探索得点と深思熟考得点をそれぞれ従属変数とする重回帰モデルをブートストラップ法(R=5000)を用いてOLS推定した(表2)。

危険率5%基準で見ると、両モデルとも①学年は有意でないが、性別と暗算については有意な正の効果があり、②両親の学歴、世帯年収は総じて有意でなく、③お金に関わる親子会話と一緒に買物に行く頻度については有意な正の効果認められた。子供だけで買物に行く頻度については、情報探索では正の、深思熟考では負の有意な効果があった。文化資本に関する変数では、蔵書数は深思熟考のみ、新聞購読は情報探索のみに有意な正の効果があった。定期定額小遣い制については、情報探索にのみ有意な正の効果認められた。

5. 考察

熟慮購買行動は弱い相関をもつ2つの相対的に独立した因子から構成されている。情報探索因子と深思熟考因子は共通した環境要因から影響を受けている部分もあるが、そうでない部分もある。両因子とも世帯所得や両親の学歴からはほとんど影響を受けておらず、熟慮購買行動には社会階層的な特徴があまりない。

両因子ともに影響を与えている要因は、親子間の金融的コミュニケーションの頻度である。日本においては、金融行動に親和的な態度が家族により異なり、それが子どもの金融行動に影響を与えている。

情報探索因子については、子どもが自律的に金融行動を取ることを許されているかどうかという背景が購買行動の認知的側面に正の効果を生み出しているように思われる。他方、深

思熟考因子については非認知特性の影響が強いように思われる。親による意識的な金融社会化行為である定期定額おこづかい制は、情報探索因子にのみ効果をもっており、「賢い買物」習慣を形成するための手段としては限定的なものになっている。

表1 熟慮購買行動の因子分析

	因子1 情報探索	因子2 深思熟考	共通性
買い物をする前に買うか買わないかをじっくり考える方だ	0.007	0.794	0.633
お金をむだにせず、うまく使ってじゃうずに買い物することができる	0.050	0.728	0.551
お店で商品を見たらすぐ欲しくなってその場でそれをすぐ買ってしまうこと	0.296	-0.403	0.188
買う前に賞味期限など商品に書いてある情報を読むこと	0.575	0.132	0.387
自分の物を買うときに、友だちの意見を聞くこと	0.690	-0.087	0.453
もっと安く売っている店がないか調べてから買うこと	0.774	-0.007	0.596
お小遣いの使い方について計画を立てること	0.495	0.221	0.350
因子負荷量	1.751	1.407	
分散の説明率	25.0%	20.1%	
因子間相関	0.261		

n = 3786, 最尤法, オブリミン回転(g=0)

表2 熟慮購買行動のブートストラップ重回帰分析 (R=5000)

	情報探索	深思熟考
学年	0.037	0.016
性別 (ref=男子)	0.183 *	0.149 *
暗算が得意	0.068 *	0.142 *
母親学歴 (ref=高校)		
中学	0.061	-0.065
短大・高専	0.050	0.022
専門学校	0.001	-0.022
四大	0.009	0.040
院・6年制	-0.009	0.357 *
父親学歴 (ref=高校)		
無配偶 (母子家庭)	-0.061	0.049
中学	-0.082	-0.096
短大・高専・専門学校	0.052	0.040
四大	0.047	0.027
院・6年制	0.130	0.073
世帯年収 (単位: 100万円)	-0.014	0.043
母親就業形態 (ref=非正規職)		
正規職	0.028	-0.126 *
専業主婦	-0.074	0.050
蔵書数	0.002	0.028 *
新聞購読ダミー	0.152 *	0.048
子供だけでお金を使わせない	-0.329 *	-0.076
おこづかいは子供のもの	-0.013	0.078 *
【親子会話】家計の話	0.109 *	0.068 *
【親子会話】お金の話	0.101 *	0.037
【親子会話】自分の将来の話	0.044	0.094
【親子会話】親の仕事の話	-0.010	0.025
【親子会話】政治や経済の話	0.152 *	0.031 *
【親子会話】友だちのこと	0.014	0.060 *
親と一緒に買物に行く頻度	0.135 *	0.052 *
子供だけで買物する頻度	0.245 *	-0.098 *
定期定額小遣い制	0.120 *	-0.003
(切片)	-2.592 *	-1.818 *
平均R ²	0.328	0.157
n of obs	2966	2966

*p < .05

子どもと大学生ボランティアの「ナナメの関係」

—非パターンリスティックな関係構築の実践—

中濃 優大 (京都大学大学院)

1. 問題の所在と研究目的

本研究は、大学生ボランティアが子どもと関わる中でいかにして子どもと「ナナメの関係」を構築しているのか、その実践を、内在する困難や葛藤を含めて明らかにすることを目的とする。

昨今、学校や家庭以外の集団とのかかわりが希薄化し、子どもにとって身近でない大人との接点が減少する中、子どもを取り巻く人間関係の課題として、「ナナメの関係」の復権が指摘されている(藤原 2005; 宮澤 2011)。

「ナナメの関係」とは一般に「タテ」(親や教師)や「ヨコ」(同年代の友人)とは異なる、親や教師ではない第三者的な立場の大人との関係を指し、子どもの周囲の関係と比べてフランクさを有するその関係は、進路支援や子どもの価値観の拡張、遊び相手などといった、様々な望ましい機能を有しているとされていた(竹内・池島 2012; 枝廣 2016; 澤田 2019 など)。

しかし、既存の研究は「ナナメの関係」が果たす機能や意義を強調する一方で、こうした関係が実際にいかにして成立するのかという実践過程には十分な関心を払ってこなかった。さらに、親や教師ではないとはいえ、「大人」という属性そのものが、子どもに対し一方的な責任関係をもってしまいう以上、「ナナメの関係」が自明に成立しているとは言えない。

本研究はこうした視点に立ち、親でも教師でもなく、責任ある大人とも言い切れない「ナナメの関係」の立場から、子どもと

フランクな関係を築く彼らが、実際に子どもとの関係をどのように構築し実践を行っているのかを実証的に明らかにする。

2. 調査の概要と分析方法

使用したデータは、特定の大学サークル集団において、主に児童館や公園などにおいて子どもとかかわる活動を行う大学生ボランティアを対象としたインタビュー調査の結果である。彼らがどのような姿勢や工夫をもって子どもとの関係を築こうとしているのかを捉えるため、2024年8月から10月にかけて半構造化インタビューを実施した。10名のインタビュー対象者は、全員がサークルに所属する大学生であるが、年齢・学年・活動頻度は多様であった。

調査後、子どもとの関係構築に関わる語りに着目してコーディングを行った。その関係構築においての彼ら自身の位置づけ方や子どもに対する振る舞いについて、その共通部分を抽出しながら分類を行い、それらに焦点を当てた分析となっている。

3. 分析結果と考察

分析の結果、大学生ボランティアたちは、子どもを「肯定する」という、それ自体「子どものために」という文脈で働くパターンリスティックな配慮に基づく行為を遂行しつつも、自らの立場を親や教師のような、より責任関係の強い大人とは異なるものとして位置づけ、子どもとの対等で自由な関係、非パターンリスティックな関係の構築を志向していた。その技法の一つと

して、彼らは「煽る」という行為を通して子どもの反骨心を高め、しかし結局は負け役を担うことで、「子ども—大学生」という異年齢関係を崩していた。

また、特に子どもとの遊びにおいて、子どもに「なめられる」立場を確保することで、両者における立場の上下関係を入れ替え、意図的に子どもが優越する状況を作り、フラットな関係を構築しようとしていた。このように「子どもの自尊心を刺激する」という技法を用い、「タテの関係」のような「子ども—大人」の非対称な関係を緩和しフラットな関係を構築していた。

一方で、そのような非パターンリスティックな関係を構築する実践にはある種の困難や葛藤が伴うことが語りから得られた。彼らは子どもと非パターンリスティックな関係を構築する一方で、子どもの怪我などのリスクに対応しなければならない立場にある。そのような中で、子どもの暴言・衝突などへの介入が求められる場面では、彼らはそれが良くないことと認識しつつも、自身の立場においての具体的な対応策が分からず、怒る／注意すべきだがそれができないという困難を抱えていた。彼らの周囲の大人が、子どもに対して責任を持ち、介入を行う立場にあるのに対し、自身の立場は「曖昧な立場」であるとしており、責任を自ら回避しているが、回避しているだけであって、実際は背負わないといけない立場にあった。彼らは自身のパターンリスティックな側面を減殺しながら子どもとの非パターンリスティックな関係を構築しようとしていたが、実際にはパターンリスティックな側面を完全には払拭できない一面がみられ、そこには「タテの関係」にみられるようなパターンリスティックな配慮が結局は強く機能していた。

これらの分析結果を踏まえた考察は以下

のとおりである。先行研究において「ナナメの関係」は「子ども—大人」関係でありながらも、非形式的な関係による、非パターンリスティックな一面が示唆されていたが、実際はパターンリスティックな側面と非パターンリスティックな側面は単純に独立して存在しているのではなく、互いに関連しながら実践が成立していた。

「煽る」や「なめられる」といった行為は、子どもとの上下関係を一時的に転覆させ、「子ども—大人」関係の非対称性を一時的に消失させる戦略であったが、同時にその非パターンリスティック性ゆえに、パターンリスティックな介入に困難が生じていた。彼らは、自身の「非パターンリスティックな関係の構築を目指す姿勢」と「払拭できない現実的な責任（パターンリスティックな配慮）」の間で板挟みとなり、怒る／注意すべきだと理解しながらも実際には怒る／注意することができないジレンマを抱えていた。

このことから「ナナメの関係」の実践はそれ自体が不安定性を内包するものであり、その役割や機能も単純ではなくより複雑かつ多様であることが明らかになった。

参考文献

- 枝廣和憲, 2016, 『中高生年代の能動的居場所に関する学際的研究——ナナメの関係の観点から』 2014-2015 年度科学研究費助成事業研究成果報告書 (26882028), 岡山大学。
- 藤原和博, 2005, 『公教育の未来』ベネッセコーポレーション。
- 宮澤康人, 2011, 『〈教育関係〉の歴史人類学——タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』学文社。
- 澤田英三, 2019, 「子どもにとって『ナナメの関係』はどのような役割を果たしているのか——生徒指導・進路指導において児童生徒の多面性を受容する存在として」『安田女子大学大学院紀要』 24: 29-43.
- 竹内和雄・池島徳大, 2012, 「『ナナメの関係』を意識した進路指導——進路指導に活かすピア・サポート活動」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』 21: 215-220.

東京都江東区学童保育児童の外あそび研究報告

門倉洋輔（小田原短期大学）

1. はじめに

現代の都市部では、児童の生活リズムの乱れと外あそびの機会の減少が社会的課題となっている。前橋¹⁾は、「食べて、動いて、よく寝よう！」運動を通じて、朝食、運動、睡眠の大切さを提唱しており、外あそびの意義も強調されている。しかし、シチズンホールディングス²⁾によると、児童の外あそび時間は1981年の2時間11分から2016年には1時間12分に減少しており、心身の発達に影響が懸念されている。

放課後の外あそびの機会を支える制度として、厚生労働省の放課後児童健全育成事業（学童保育）があるが、都市部における物理的制約や人的資源不足が課題となっている。

東京都江東区は、高層住宅と自然環境が混在する地域³⁾であり、都市型の外あそび環境を検討する上で重要な対象地域といえる。実際、2024年の公園調書⁴⁾によれば、江東区の1人あたりの公園面積は9.74㎡で、東京23区中第3位を占めている。

また、東京都の「こども未来アクション2025」⁵⁾では、子どもが自由に遊べる都市環境の整備が喫緊の課題とされている。本研究では、江東区の学童保育施設に通う児童を対象に、生活習慣および外あそびの実態と相互関連を明らかにし、今後の支援策を検討することを目的とする。

2. 方 法

2025年1月、江東区の学童保育施設61か所に通う小学校1～3年生の児童4,806人の保護者を対象にWebアンケート調査を実施し、1,037人（男児556人、女児481人）から有

効回答を得た（有効回答率21.6%）。調査内容は、就寝・起床時刻、朝食・排便時刻、外あそび時間、学童でのあそび内容などである。質問項目は、前橋明研究室の生活調査票⁶⁾を、中川らの先行研究⁷⁾を参考に再構成した。

統計解析にはSPSS (Ver. 27) を用い、生活時間相互の関連性をピアソンの相関分析により検討した。0.1%水準で有意かつ中程度以上 ($|r| \geq 0.40$) の相関を抽出した。

3. 倫理的配慮

調査は任意であり、個人が特定されないことを学童保育施設責任者と保護者に説明した上で同意を得て実施した。また、小田原短期大学研究倫理委員会 (No. 2024 - 2) の承認を得ている。

4. 結 果

児童の平均睡眠時間は、9時間8分（3年生男児）～9時間23分（2年生男児）であり、厚生労働省（2024）の推奨基準（9～12時間）内であったが、学年が上がるにつれて就寝時刻は遅くなる傾向がみられた（表1）。

学童保育における外あそび時間は、19分（1年生女児）～26分（2年生男児）と、全体的に短時間であった。

あそび内容は性別により傾向が異なり、男児では「ドッジボール」、女児では「お絵かき」「読書」「おしゃべり」といった静的な活動が多かった。

生活時間相互の関連性は、男女とも、就寝・起床・食事の時刻は一貫して強く連動し、外あそびと運動も中程度以上の関連が確認された。学年が上がるにつれ、相関の数や強さはやや減少する傾向がみられた。

表1 小学校児童の平日の生活時間の平均値および標準偏差(東京都江東区学童保育施設, N=1037)

項目	男子		2年生(177人)		3年生(106人)	
	1年生(273人)	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
身長	121.6cm	5.0cm	127.2cm	6.2cm	132.4cm	6.3cm
体重	23.1kg	3.7kg	26.4kg	4.9kg	29.4kg	5.1kg
ローレル指数	128	15	128	15	126	15
就寝時刻	21時29分	38分	21時29分	61分	21時40分	34分
睡眠時間	9時間22分	33分	9時間23分	62分	9時間8分	30分
起床時刻	6時51分	23分	6時52分	24分	6時49分	22分
朝食時刻	7時11分	20分	7時11分	19分	7時11分	18分
排便時刻	13時20分	33分	13時15分	33分	12時37分	32分
学童保育から家までの移動時間	10分	5分	11分	5分	9分	5分
学童保育で遊ぶ人数(人)	3.5人	2.2人	3.6人	2.1人	4.2人	3.2人
学童保育での運動時間	35分	38分	34分	31分	36分	30分
うち、外あそび時間	25分	25分	26分	22分	25分	22分
スクリーン時間(学校での時間を除く)	1時間48分	123分	1時間39分	65分	2時間59分	327分
うち、スクリーンを利用した勉強時間	30分	26分	32分	26分	35分	34分
学童保育での勉強時間	23分	16分	23分	12分	23分	15分
塾や家での勉強時間	30分	27分	33分	28分	40分	39分
習い事の数	2件	1.4件	2.1件	1.3件	2.4件	1.3件
夕食時刻	18時58分	34分	19時04分	35分	19時07分	35分
項目	女子		2年生(178人)		3年生(90人)	
	1年生(213人)	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
身長	120.6cm	5.4cm	126.3cm	5.2cm	132.6cm	6.2cm
体重	22.2kg	3.6kg	25.7kg	4.6kg	30.1kg	6.0kg
ローレル指数	126	14	127	16	129	23
就寝時刻	21時31分	37分	21時38分	33分	21時40分	75分
睡眠時間	9時間20分	33分	9時間14分	34分	9時間14分	73分
起床時刻	6時52分	20分	6時53分	21分	6時55分	19分
朝食時刻	7時10分	17分	7時11分	17分	7時13分	18分
排便時刻	13時14分	32分	13時00分	31分	14時14分	323分
学童保育から家までの移動時間	10分	5分	10分	4分	10分	5分
学童保育で遊ぶ人数(人)	2.9人	1人	3.3人	1.2人	3.6人	1.9人
学童保育での運動時間	24分	26分	29分	30分	33分	34分
うち、外あそび時間	19分	22分	20分	20分	23分	20分
スクリーン時間(学校での時間を除く)	2時間00分	181分	1時間51分	189分	1時間45分	77分
うち、スクリーンを利用した勉強時間	33分	34分	38分	134分	48分	187分
学童保育での勉強時間	25分	16分	25分	15分	25分	15分
塾や家での勉強時間	46分	172分	61分	229分	33分	30分
習い事の数	2件	1.2件	2.2件	1.3件	2.5件	1.3件
夕食時刻	18時56分	33分	19時00分	65分	19時08分	39分

5. 考 察

都市部の学童保育においては、物理的なあそび場の不足、安全配慮の必要性、指導員の人員配置などが外あそびの制約となっている可能性がある。外あそび時間が短いことは、児童の身体的・社会的発達にとって課題であり、特に身体活動量が少ない傾向にある女兒への配慮が求められる。

本研究においては、外あそび時間と運動時間の正の相関が示されており、外あそびの機会を意図的に増やすことが運動習慣の定着につながると考えられる。例えば、ダンス、リズム体操、なわとびなどの多様な活動を導入することで、子どもの興味を引きながら自然な運動を促すことができる。

今後は、地域資源(公園・広場など)の有効活用や、保護者・地域住民との連携により、都市部における外あそび環境の整備と運動機会の保障が重要である。

6. 謝 辞

調査にご協力いただきました江東区放課後支援係の皆様ならびに学童保育施設の職員の皆様、そして、学童保育に通う児童の保護者の皆様に、深く感謝申し上げます。

7. 付 記

本研究は、日本子ども社会学会の令和6年度奨励研究基金の研究助成を受けて実施した。

8. 文 献

- 1) 前橋 明: 3歳からの今どき「外あそび」育児, 主婦の友社, pp. 47-54, 2015.
- 2) シチズンホールディングス: 子どもの時間感覚 35年の推移, <https://www.citizen.co.jp/research/time/20160610/01.html> (2025.2.2 確認).
- 3) 東京都江東区: 江東区の環境白書〜江東区環境基本計画令和5年度実績報告, pp. 5-10, 2024.
- 4) 東京都: 公園調書, p. 427, 2024.
- 5) 東京都: こども未来アクション 2025, p. 105-110, 2025.
- 6) 前橋 明: 資料1「幼児の生活調査へのご協力のお願い」, 食育学研究 3 (2), pp. 28-29, 2008.
- 7) 中川春香・山田あすか: 学童保育拠点におけるあそび種類に着目した適正規模に関する研究, 日本建築学会計画系論文集 80 (707), pp. 31-41, 2015.

日本の保育者は森での保育活動をどう捉えているのか？

:都市部園と山間部園の比較

○加藤 望 (名古屋学芸大学)

肥田 武 (一宮研伸大学)

中坪史典 (広島大学大学院)

1. 問題と目的

日本の保育・幼児教育のガイドラインである幼稚園教育要領 (文部科学省 2018) や保育所保育指針 (厚生労働省 2018) 等の要領・指針では、環境を通して子どもたちに生命を尊重したり自然を大切にしたりする態度を養うことを保育のねらいとする記述がある。また、乳幼児期にふさわしい自然環境に触れる機会は、乳幼児の発達を促し、活動への興味や関心を引き出すために必要とされている。

自然環境を重視した保育活動は、諸外国においても、子どもたちのホリスティックなウェルビーイングと豊かな発達に役立ち、マルチモーダル (複数の情報を同時に処理する技術) を必要とする体験学習の機会を提供するとして着目されている (Kiviranta et al. 2024)。日本においても自然環境を重視する園があり、同じく森での保育活動を実践するアメリカやスウェーデンの保育者が、こうした日本の森での保育活動をどのように捉えるのかを分析した研究 (Kato et al. 2024) では、日本の規制や管理の緩さに驚きつつも、自然を恐れない子どもたちの前向きな姿勢や子どもを信頼し任せる保育者の態度が称賛される。アメリカでは森での保育活動は規制の多い園内での活動から逃れるためのものとして捉えられており、スウェーデンでは自然そのものを学ぶ機会として捉えられている。

一方でこうした森での保育活動が実践できる園とは異なって、日本の都市部に位置する保育施設 (以下、都市部園) では、園庭すらもないこともある。このような園では、屋外遊びをテラスで代替するものの、遊びの拠点を作りにくいことや、自然遊びや感覚遊び、役割のあるごっこ遊びの発現が有意に少ないことが指摘されている (細川ら 2019)。このよ

うに、要領・指針において自然環境の重要性が指摘されていても、日本国内における保育施設の環境構成は、都市部と山間部とは異なっている。

そこで本研究では、都市部園と山間部に位置する保育施設 (以下、山間部園) のそれぞれに勤務している保育者が、森のような自然環境での保育活動をどのように捉えているのかを明らかにすることを目的とする。これにより、アメリカやスウェーデンとは異なる日本の森での保育活動の特有性を検討する。

2. 研究の方法

研究方法論は、映像を用いた多声的ビジュアル・エスノグラフィー (Tobin et al. 1989) である。本研究で用いる映像は、日本の某幼稚園で撮影した保育実践場面である。この幼稚園は、園舎の裏が山になっており、子どもたちは日常的に森の中で遊ぶことが可能である。撮影期間は202X年5月のうち、連続した3日間で、撮影した映像をおおよそ一日の流れが分かるように、また、インタビュー時の使用を考えて20分程度の長さになるように編集した。この映像は、フォーカス・グループ・インタビュー時に研究協力者と研究者と一緒に視聴することで、話のきっかけとした。

本研究の研究協力者は、日本国内の都市部にあるA幼稚園・B幼稚園・C幼稚園と、山間部にあるKこども園に勤務する保育者計18名である。データを収集するにあたり、それぞれの園でフォーカス・グループ・インタビューを実施した。収集した音声データは文字起こし後、Steps for Coding and Theorization (大谷 2019) にて分析をした。研究の実施に際しては、所属研究機関の倫理審査 (承認番号 20210211) を受け、承認された。

3. 結果と考察

以下、日本の都市部園及び山間部園の保育者が森での保育活動をどのように捉えているのかについて、分析の結果を示しながら考察を行う。なお【 】内は、分析結果であるテーマ・構成概念を表す。

(1) 都市部園による感心（憧れ）と懸念（拒否感）

都市部園の保育者は、森での保育活動に対して、【感心と懸念との葛藤】を抱いている。例えばそれは、【自然の広大さへの感心】であったり、【おおらかな環境形成（自由な採集・道具配置）への感心】や、【森だけがもたらす十全たる遊びの保障への感心】といったりするような保育環境に関するものである。また、【保育者のキャパシティ（安全管理・道具製作・庭仕事）への感心】や、【厚いバックアップ（専門家・保護者）体制への感心】といった人的環境の豊かさに関連するものもある。また、そこで育つ子どもについても【子どもの類い希な育ち（道具使用・自立・自己制御）への感心】がある。

一方で、こうした森の中での保育を都市部園の保育者自身が実践することに対しては懸念を示す。それは【安全性欠如への懸念】、【規制逸脱への懸念】といったものや、保育者自身の【専門性欠如への懸念】、子どもたちの【園生活と家庭生活との乖離への懸念】、【山間部の子どもと都市部の子どもとの自然経験格差への懸念】である。都市部園では、安全性の確保や規制の厳守を重んじており、保育者も子どもたちも不慣れな活動を行うことに対する心配がある。

(2) 山間部園による共感（同じ）と警鐘（自戒）

他方、山間部園の保育者は、森での保育活動に対して、【既視感に支えられた深い共感】を示す。しかしその一方で、世間による【自然（森の保育）の原理主義的神格化】に対しては否定的立場をとり、【自然だけへのこだわり】、【自然の純潔性へのこだわり】への警鐘を鳴らす。すなわち【保育の要点の多様性に対する網羅的・均衡的な中立視】に基づき、【個々の園に与えられた環境価値と創意工夫の活用】による【子どもへの多様な経験の提供】こそが重要だとする。

とはいえ、【森の特長としての懐の深さ】は【子どものあるがままの受容】を可能とし、それによって森は【子どもの守護役】を担う。つまり【社会からの逸脱への恐れ】に過剰に囚われている【保育者・大人・現代社会の査定目からの子どもの保護】をおこなうのである。これは【人間形成の基礎としての幼児期】における【意思・行動の自由の保障】に繋がるため、重要だとする。

4. 総合考察

以上の結果を、アメリカやスウェーデンの例と比較し、日本の森での保育活動の特有性を検討すると、以下の三点が言えよう。

第一に、日本では森での保育活動を行う場合、専門性を持った保育者の適切な関与が必要だと捉えられている。しかしその専門性は、スウェーデンで ESD の観点から、森は保育者が子どもたちに自然環境の尊さを教授する場であると考えられているのとは異なる。日本の都市部園にとっては、危険を排除するための専門性が必要であると捉えられており、山間部園では、森を保育の場とするための専門性が必要であると考えている。

第二に、森での保育活動は、現代の先進国社会が持ち合わせている定型的な発達指標から、子どもたちや保育者を解放するものと捉えられている。アメリカでは厳格な規制や管理から逃れるために森での保育活動が活用されるのとは異なって、日本では厳格な社会規範や一斉的な活動から逃れるために森での保育活動が活用できると考えられている。

第三に、都市部園・山間部園では、互いに環境格差を気にかけている。都市部園にとって森での保育活動は家庭生活とは乖離のあるもので馴染みがなく、山間部園にとっては自然以外の環境が不足するのではないかと心配がある。そのため、それぞれに不足するものの代替を考えて補おうとし、どちらも子どもたちに多様な経験を保障しようとしている。

謝辞

本研究は、東洋大学内田千春氏と北陸学院大学ポーター倫子氏の協力を得て実施した。

なお、日本学術振興会科学研究助成金（21H00842）を受けている。

元教員に対するナラティブ・アプローチ

伊勢本 大（松山大学）

1 問題設定

調査協力者 A：それで別に普通どおり、教員もやっぱり楽しいなということで話してて、本当、（自分が辞める）きっかけって難しいんですけど、あっさりに感じるかもしれないですけど、〇〇（プロサッカーチーム）の試合をずっと見に行っていて、J3に降格、ほぼ決まってしまったようなJ2の△△（相手チーム）戦があって、その試合を現地で観てて。

報告者：それは××（〇〇がある県名）で？

調査協力者 A：××で。スタジアムで観て。勝ったと思ったら、残りのわずか5分ぐらいで逆転負けして、もう本当に、この1年のチームを象徴するような負け方をして、これ駄目だなと思って、ほぼ降格確定になって。そのときにチームが営業の募集をしているのも知ってたから、で、このままなんか大好きな〇〇が廃れていくのは嫌だなと思って、スタジアムで履歴書を送りました。マイナビのウェブの履歴書に想いを、ばあって打って送信して、2日後ぐらいに「面接します」ってメールが来て、本当にそんな感じで（辞めた）。

上記における、調査協力者と報告者のやりとりは、教員の離職に関するインタビュー調査のなかで展開された語りである。それは、これまで教員という職務をめぐる当事者たちのナラティブに関心を寄せてきた

報告者にとって、自らが事前に想定していた（あるいはこれまでの経験則によって形成してきた）研究枠組みに大きな刷新が必要だ、ということを強く意識・自覚する契機でもあった。

こうした問題意識からなる本報告の目的は、元教員に対するナラティブ・アプローチによって紡がれる語りを紹介することを通して、教員の離職という行為・選択へ（無）意識的に付与されてきた研究的規範・前提を問い直す視座を提起することである。そしてこの作業を通じて、これまでの教員研究とは異なるアプローチに着手する重要性を論じたい。

2 先行研究の検討

ここでは、先行研究を整理することで、これまでいかなる問題意識にもとづき教員の離職研究が蓄積されてきたのかを明らかにする。

波多江（2024）によれば、日本における公立学校の教員は、国際的にみても勤務年数が長く、他職への転出や他職からの参入も少ないことから、労働市場の流動性が低いという。にもかかわらず、近年その数が「増えている」ことが種々の研究によって指摘されている（たとえば石山・坂口 2009；小橋 2012；峯村ほか 2023 など）。

そしてこうした、教員の離職に対する増大への指摘はいまや、かれらが働く過酷な労働環境や教育労働がはらむ問題性・加害性を訴えるために不可欠な「根拠」としても機能する。ゆえに、教員離職をめぐる議論では、教育労働の被害者ともいえるような姿（前屋 2021）ばかりが強調して描かれてきた。

しかし伊勢本ほか(2025)において明らかとなったように、小学校・中学校・高等学校といったいずれの学校種においても、教員の離職者数と離職率は減少傾向である。

表 学校種別・年齢段階にみた離職者数・離職率の推移(伊勢本ほか2025)

		2010年度	2013年度	2016年度	2019年度	2022年度	
小学校	20代	在職者数(A)	51,278	57,616	64,396	72,230	76,025
		離職者数(B)	1,484	1,132	1,317	1,487	1,792
	離職率(B/A)		2.91%	1.96%	2.05%	2.08%	2.36%
	30代	在職者数(A)	78,336	81,728	88,509	97,040	101,923
		離職者数(B)	1,950	1,118	1,159	1,369	1,608
	離職率(B/A)		1.39%	1.37%	1.31%	1.43%	1.59%
	40代	在職者数(A)	107,241	94,270	84,887	76,094	80,656
		離職者数(B)	1,261	1,188	1,153	1,138	1,179
	離職率(B/A)		1.20%	1.26%	1.36%	1.44%	1.46%
	50代	在職者数(A)	142,130	137,485	123,444	109,814	97,312
		離職者数(B)	5,454	6,588	4,553	3,193	2,524
	離職率(B/A)		3.82%	4.79%	3.69%	2.91%	2.59%
合計		378,595	371,101	361,216	358,178	356,916	
		離職者数(B)	9,839	10,026	8,182	7,207	7,103
離職率(B/A)		2.47%	2.70%	2.27%	2.01%	2.00%	
中学校	20代	在職者数(A)	24,566	30,464	34,113	33,902	36,120
		離職者数(B)	1,024	836	867	851	905
	離職率(B/A)		4.17%	2.74%	2.60%	2.51%	2.23%
	30代	在職者数(A)	47,911	46,963	48,679	53,453	58,146
		離職者数(B)	771	849	615	711	793
	離職率(B/A)		1.61%	1.89%	1.25%	1.33%	1.36%
	40代	在職者数(A)	70,642	58,838	51,700	45,960	44,020
		離職者数(B)	841	823	769	762	861
	離職率(B/A)		1.19%	1.40%	1.49%	1.65%	1.55%
	50代	在職者数(A)	70,897	77,101	74,597	65,357	55,182
		離職者数(B)	2,045	2,635	2,068	1,747	1,300
	離職率(B/A)		2.89%	3.42%	2.89%	2.67%	2.39%
合計		214,016	213,396	209,089	196,672	193,468	
		離職者数(B)	4,564	4,943	4,277	4,071	3,592
離職率(B/A)		2.19%	2.32%	2.05%	2.05%	1.85%	
高等学校	20代	在職者数(A)	11,417	14,750	17,658	17,745	16,686
		離職者数(B)	385	378	364	419	325
	離職率(B/A)		3.38%	2.56%	2.07%	2.36%	1.95%
	30代	在職者数(A)	36,357	32,768	30,890	31,715	33,164
		離職者数(B)	342	324	303	340	393
	離職率(B/A)		0.94%	0.99%	0.98%	1.07%	1.19%
	40代	在職者数(A)	58,080	48,528	42,698	38,085	35,455
		離職者数(B)	320	352	299	314	312
	離職率(B/A)		0.55%	0.73%	0.70%	0.89%	0.89%
	50代	在職者数(A)	59,000	53,152	53,194	57,893	49,203
		離職者数(B)	1,062	1,245	899	794	783
	離職率(B/A)		1.79%	1.87%	1.42%	1.37%	1.59%
合計		164,854	159,208	154,447	146,438	134,508	
		離職者数(B)	2,950	2,229	1,965	1,867	1,813
離職率(B/A)		1.24%	1.44%	1.21%	1.27%	1.35%	
特別支援学校	20代	在職者数(A)	7,175	9,110	10,653	10,824	10,335
		離職者数(B)	223	215	268	255	231
	離職率(B/A)		3.11%	2.36%	2.52%	2.35%	2.24%
	30代	在職者数(A)	15,405	15,855	16,672	18,318	20,842
		離職者数(B)	165	227	228	267	246
	離職率(B/A)		1.07%	1.43%	1.37%	1.47%	1.19%
	40代	在職者数(A)	19,584	18,973	19,081	18,952	19,376
		離職者数(B)	135	178	158	185	189
	離職率(B/A)		0.69%	0.93%	0.83%	0.98%	0.98%
	50代	在職者数(A)	16,144	20,119	20,642	19,675	19,241
		離職者数(B)	525	801	541	503	463
	離職率(B/A)		2.80%	3.98%	2.62%	2.58%	2.41%
合計		60,288	64,057	67,048	67,769	68,796	
		離職者数(B)	1,049	1,419	1,195	1,205	1,129
離職率(B/A)		1.74%	2.22%	1.78%	1.78%	1.62%	

ならば、教員の離職という行為・選択をこれまでと同様の認識枠組みからアプローチばかりしていても限界がある。従来の試みとは異なる方法によって、教員離職を捉える議論も必要となる。

3 分析

そこで本報告では、報告者が2024年度に行った元教員に対するインタビュー調査によって得られた語りを紹介することで、これまでの研究において看過されてきた教員の離職が含意する多様性を明らかにしたい。そしてこの作業から仮説的に、どのような議論が今後教員研究に求められるのかを展望する。

インタビュー・データの分析においては、申請者と調査協力者たちのやりとりのなか

で、それぞれが教員からの離職に至る過程・経緯をどのように語ったのか。元教員に対するナラティブ・アプローチとして、その詳細を読み解いていく。調査協力者との具体的なやりとりや語りに対する解釈については、当日の資料を参照されたい。

4 文献

波多江俊介、2024、『教員の離職予防に関わる組織的・制度的要因の究明』九州大学博士論文。

石山陽子・坂口守男、2009、「教員の職場内メンタルヘルスに関する報告(I):離職・病気休職者からの聞きとり調査をもとに」『大阪教育大学紀要 第III部門』第57巻第2巻、pp.59-68。

伊勢本大・菊地原守・作田良三、2025、「フィクションとしての教員離職を問う:『学校教員統計調査』にみる経時的推移」『松山大学論集』第37巻第1号、pp.1-22。

小橋繁男、2012、「小中学校教師の離職意思と離職への影響因子に関する検討」『学校メンタルヘルス』Vol.15, No.2, pp.278-85。

前屋毅、2021、『教師をやめる:14人の語りから見える学校のリアル』学事出版。
 峯村恒平・渡邊はるか・枝元 香菜子・藤谷 哲、2023、「退職教員の退職理由と在職時に受けたソーシャル・サポートの関係」『日本教育工学会研究報告集』巻4号、pp.294-301。

高木亮・長谷守紘・高田純・神林寿幸・清水安夫・藤原忠雄、2022、「学校改善からみた『学校教員統計調査』の基礎的検討」『学校改善研究紀要』4, pp.17-25。

付記

本報告は、JSPS 科研費 24K16641, 25K00768 の助成を受けたものである。

保育者の職の継続 (IX)

—公立幼稚園における異動をめぐる葛藤とその克服に着目して—

中井雅子 (元十文字学園女子大学)

1. 問題の所在と研究の目的

近年、公立幼稚園では園児数が激減しており廃園や休園に追い込まれている。文部科学省の学校基本調査によれば、2022年度の園児数110,733が2024年度は園児数84,759となり、その結果、全国で376園が消滅した。保護者の保育所へのニーズは高まり続ける一方、公立幼稚園における園児数の減少傾向は収まることはなく、全国の公立幼稚園に勤務する本務者13,616名のうち、休職中が882名で、育児休業及び介護休業を除き69名が精神疾患での休職である。「園児が集まらなかつたら、クラス減で来年はどうなるか」「園児募集に疲れて倒れた」という声が聞こえてくる。公立幼稚園を取り巻く急激な環境変化による園の統廃合や認定こども園化は、従来の公立幼稚園に勤務していた保育者の働き方に影響を及ぼし、保育者は新たな職場への異動や退職の脅威にさらされている。

このような厳しい現状の公立幼稚園の保育者の異動に関する研究は乏しく、異動をめぐるどのような葛藤に直面しているのかは不明であった。そこで、昨年は公立幼稚園の中堅で複数回の異動経験がある保育者2名を対象にインタビュー調査を行った。その結果、主に学級担任や管理職としての役割内の葛藤が異動前の自己申告の時期、内示の時期、異動直後から半年以内の時期に顕著であった。特に克服については、葛藤をなかったものとする「回避」、葛藤を生じさせている他者への「服従」、葛藤を園外に開示し助力を求める「第三者介入」、当事者と管理職を含む保育者が、同等の立場で考えあう「統合」の4つの方略を用い、葛藤を潜在化・顕在化させ職を継続していることが明らかになった。

今回は、幼稚園型こども園新設準備のために

公立幼稚園の学級担任から公立保育園に研修異動している保育者と降任希望で管理職から学級担任となり、クラス未成立の影響から退職の危機に追い込まれている保育者の調査を行い、異動をめぐるどのような葛藤があり、どのように克服しているのかに焦点をあて、昨年得られた結果の検証と新たな知見を求めていくことを目的とする。研究結果を異動が必須である保育者の職の継続の一助とする。

2-1. 研究方法

・調査方法：半構造化インタビュー調査

対面（勤務後ホテルのラウンジで会食）

電話（休日、対象者の自宅に電話）

・調査時期：2025年2月 各1回

・調査対象者2名のプロフィール

A: 研修異動の20代、初めての異動、

一人暮らし、通勤45分、1・2歳児研修

B: 降任異動1年目の40代、異動5回、家族

と同居、通勤50分、5歳児学級担任

2-2. データの分析方法

・データを切片化し、プロパティとディメンションによる緻密な分析でバイアスを防ぐ理論化に適しているグラウンデッド・セオリー・アプローチ (G. T. A.) 戈木版を参考に分析する。

3. 研究の結果

研修異動・降任異動のインタビュー調査のデータ分析の結果、A6個、B7個のカテゴリーを抽出した。□内は対象者の語りの一部である。

【】内はカテゴリーで、以下、全語りの分析をストーリーラインにして述べる。

(1) 公立幼稚園から公立保育園に研修異動

考え方が違うというか、遊びを通して（保育）に、重きを置いている幼稚園とは違うな

あと。その難しさは、すごく思っていて、そこが、自分的には一番つらかった。自分はやえないじゃないですか、言える立場じゃないから、見ているだけしかないから・・・。

A は異動前の自己申告の時期に【園児減少に伴う異動の覚悟】があり、内示の時期に【園児減少を見据えた異動準備】で研修異動を受け入れる。研修は同じ自治体内の公立保育園で、1・2歳児の保育の見学である。異動直後から【保育園研修のやり辛さ】がある。子どもの実態を見て、学級担任として遊びや生活の環境を変えたいと願うが<環境の工夫を言いたいのに言えない立場>の研修者ゆえ保育に積極的に入ることが出来ず、学級担任と研修者の役割間の葛藤に悩む。その克服のために、研修異動をした他園の同期たちと定期的な会食を行い【環境による保育をしたいができない葛藤】を語りあい、<次に向けポジティブに転換><同期と考えあう保育の工夫><新たな赴任先を見据えた学びあい>につなげる。つまり、同等の立場で考えあう「統合方略」により【仲間との学びあいによる葛藤の克服】である。また、勤務終了後に前任園に行き、上司や同僚への相談を積み重ね【幼稚園への愛着と誇り】で新たな幼稚園型認定こども園への職務期待が喚起する。

(2) 管理職から学級担任に降任異動

今、(園児募集が) 大変な状況で、実は、5園も園児が集まらなくて・・・今の所(園)の主任との関係が難しく、パワハラと思われるやり取りが多いですね。こんな状況では、異動するか辞めるかの選択肢しかありませんよ。一緒にやってられないですよ。

B は副園長から降任を希望し、2クラスだけの園に異動後5歳児の担任となる。園児数減少の厳しい状況の中、3歳児学級担任と兼務の抑圧的な主任との人間関係にも悩む。学級担任として学級内の保育を充実させたいが管理職の経験を活かし園児募集の工夫もすべきと担任と降任管理職の役割間の葛藤を抱える。【予想以上の現実】の中【人間関係の困難さ】で【異動でき

なければ退職】と追いつめられ、葛藤は回避され潜在化する。B は《過去の上司へ人事交流の相談》で【他地域との人事交流の希望】をもつ。葛藤が潜在化したことで、主任に人事交流希望を表明する機会を逸し《届かなかった人事交流調査書》で【叶わなかった人事交流】となる。そこで、B は教育委員会に自ら出向き、複数回の【葛藤を顕在化する相談】を通じて園外に助力を求める「第三者介入」で、退職願望は1年でも異動可能な【異動への希望】に変化する。

4. 総括

公立幼稚園における研修異動や降任異動では、異動前の役割と異動後の役割の双方の役割を遂行しようとして、役割間の葛藤が生じやすいことが明らかとなった。その克服には「葛藤の顕在化」と「統合方略」「第三者介入」の有効性が確認された。

(1) 公立幼稚園から公立保育園に研修異動

研修異動を【園児減少に伴う異動の覚悟】と【園児減少を見据えた異動準備】で受諾する。異動後は【保育園研修のやり辛さ】【保育をしたいができない葛藤】、つまり学級担任の役割と見学中心の研修者の役割間での葛藤を抱える。職場では葛藤は回避され潜在化する。しかし、同じ研修中の同期との定期的な会食を通じ「葛藤の顕在化」により「統合方略」で【仲間との学びあいによる葛藤の克服】をする。前任園での相談を積み重ね【幼稚園への愛着と誇り】で職務期待が喚起する。

(2) 管理職から学級担任に降任異動

希望した降任異動後は【予想以上の現実】【人間関係の困難さ】で【異動できなければ退職】と追いつめられる。学級担任と降任管理職の役割間の葛藤が生じる。葛藤は回避され潜在化し【他地域との人事交流の希望】が【叶わなかった人事交流】となり、退職願望が高まる。しかし、前回の異動経験をもとに教育委員会に【葛藤を顕在化する相談】を通じて「第三者介入」で、1年でも異動可能な【異動への希望】につながり職務継続の意欲が高まる。

—保育現場におけるジェンダー・ダイナミクス— 男性保育者と子どもの相互行為から

新庄 洸（関西大学大学院）

1. 問題設定

本研究の目的は、保育現場での参与観察で得たデータより、子どもたちの保育者に対するジェンダー化された反応が見受けられた場面に注目し、その際、保育者たちがどのように影響を受け、対応しているのかを明らかにするものである。

これまで保育現場におけるジェンダー研究は、保育者は「女性」であることを前提としてきた。そのような中でマイノリティである男性保育者は、男性というトークンとしての存在がプレッシャーになるなど（中田 2004）、トークニズムの影響を受けてきた（香宗我部・他 2020）。そして、「男らしさ」を求められる傾向（井上 2008）があるなど、働き方やアイデンティティに問題を抱える存在であることが明らかにされた。但し、佐々木の研究を踏まえると、保育をする際にその「男性性」を自主的に可視化させる場合がある（佐々木 2013）。これらの研究で描かれている男性保育者たちは、その「男性性」あるいは「男らしさ」を積極的に構築している存在であり、子どもたちによる男性保育者への影響という視点には着目されていない。認知発達理論において、「性の一貫性」を獲得する時期は3歳ごろと言われている。つまり、この時期以降、子どもは、何かしらジェンダー構築された存在となっていく。その子どもを藤田は、幼児が「女、男らしさ」などジェンダーにおける知識を教え込まれる「社会化の客体」という受け身の立場でなく、その知識を資源としながら戦略的に利用して集団生活を自分たちの望むように進めようとする主体と指摘した（藤田 2015）。以上の先行研究を踏まえると、そのジェンダーを伝達する

「主体・エージェント」としての子どもたちが、保育者に対しても影響を与えうる可能性がある。

2. 調査概要

発表者は、2024年5月より社会福祉法人が運営する保育園における縦割りの4.5歳クラスにおいて、月に2回参与観察を行った。A(30代男性)は4歳クラスの担任、B(20代男性)は4,5歳クラスに関わるフリー保育士である。この4,5歳クラスには、5歳クラス担任のC(20代女性)、保育補助であるD(40代女性)が配置されていた。この法人は、性別にとらわれることなく、「自分らしさ」を大切に保育理念を掲げ、ジェンダーに関する研修も実施していた。

3 調査結果

3.1 遊びに関する場面

【事例1 プール遊び、ドッジボール】

・子どもたちは、男性保育者に、「手加減なし」の遊びを求めたが、女性保育者に対しては、「手加減してあげる」旨の発言をした。また、職員の配置の都合上、男性保育者がいない時、子どもたちはがっかりしていた。

【事例2 坊主めくり、カードゲーム】

・A,Bがゲームで有利になると、子どもから「ずるい」というクレームがなされ、やり直しになる場合があった。C,Dがゲームに参加した場合は、公平性が担保され、穏やかなゲームの展開がなされた。事例1,2の場合ともにA,Bに対しては、子どもたちからは手加減なく「本気」で遊びに参加することが求められていた。また、結果として、「本気」で接すると、保育の場が盛り上がることを保育者側も自覚していた。C,Dも語りの中で、

A, B にそのような振る舞いを求めてしまっていると語った。

3.2 技能に関する場面

【事例1 ピアノ演奏】

A のピアノ伴奏が右手のみの演奏であった時に、子どもたちからの「片手」であることの指摘がなされるが、C が伴奏上での失敗が多かった場面や右手のみで弾いている場面では、指摘がされることはなかった。

【事例2 髪結びの場面】

4歳クラスの女兒が髪を結んでもらう場面において、B が結んだ三つ編みの出来に対して、女兒が不満を表明した。その不満に5歳の子どもが、「男やし出来へんくてもしゃーないやろ」と発言、C, D に頼むように女兒に注意がなされた。事例1, 2のいずれの場合にも、子どもたちは保育者が「男性」であるが故に上手いかなかったとの発言があった。それに対して、保育者は、むしろ男性が上手くできると子どもたちからは「すごい」と言ってもらえるから頑張らないといけないと述べた。

3.3 子どもたちによるセクシュアルな発言や行動が見られた場面

【事例1】伝言ゲームの場面

汚い、性的な言葉が男性保育者にいくようにふざけていた。C, D がいると「健全」に進行した。

【事例2】子どもによる保育者へのタッチ

・保育者の性別に応じて、保育者の服の中に潜り込むなどボディータッチの仕方・場所が異なっていた。

【事例3】結婚、恋愛のいじり

・卒園写真の撮影の際、背広を着たA, Bに対して、子どもたちが「社長」みたいと発言。さらに、恋人や結婚の有無を尋ねていた。社長と言われたAは、胸を張り、プライベートな質問にふざけて応答した。Aは、「C, D先生よりは、自分たちにそういうことは言いやすい」と語りつつ、子どもなりの聞き

方の配慮があると述べた。他方で、事例1や2の場合などは特に「男性」であることもあり、誤解を招くような行為とならないように気を付けているとの語りが見られた。

3.4 身体的な特徴を指摘する場面

【臭い、体形、体の指摘】

夏の保育時の汗まみれの保育者に対しての子どもの発言。A, Bには指摘するも、C, Dには指摘していなかった。Aは、受け流しながらも、子どもからの視点を意識し、見た目や清潔感に気を使うことが多いと述べた。

4 おわりに

上記のデータを踏まえ、下記2点が明らかになった。第1に、子どもたち自身が、男性保育者に対してのみ示す遊び方やふざけ方、発言があり、この背景には子どもたちの男性保育者に対しての「性別役割」を期待している点がある。また、男性保育者が失敗したときに、「男性」というステイグマを押されていることを示している。そして、子どものジェンダーバイアスに基づいた発言は、あまり子どもの性別に依拠しなかった。

第2に、子どもが男性の保育者を「男性保育者」と見なしていることで、子どもたち自身もエージェントとして、保育現場における「ジェンダー構造」に大きく影響を与えている。その結果、男性保育者側は、出来る限りジェンダー中立な保育をしようとしても、子どもからの期待に応えようとした結果、ジェンダーバイアスに規定された保育をしてしまうことがわかった。

要旨

1 日目 6月7日(土)

午後

教師による不登校児童生徒理解

佐々木 龍平 (別府大学)

1. 問題の所在

不登校は今日においても増加し続けている。令和5年度の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」をみると、小・中学校における不登校児童生徒数は346,482人となっている。

このような状況のもとで、様々な政策・提言が行政からなされている。それらに共通しているのが、不登校支援における教師という存在の重要性である。たとえば、令和5年3月に発表された「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策 (COCOLO プラン)」(文部科学省 2023)では、教師がICT端末を用いていち早く児童生徒の変化に気付いて対応したり、「チーム学校」として早期に最適な支援を行ったりすることをもとめている。また、令和元年に出された「不登校児童生徒への支援の在り方について (通知)」(文部科学省 2019)では、教員の資質向上も含め、学校全体で支援を行うことを提言している。教師は不登校支援において相変わらず重い責任を負わされているといえるだろう。

一方で、このような教育問題に対して、教師が実際に不登校とどのようにかかわっているのが研究として取り上げられることは少なかった。そこで、本稿では、これまで等閑視されていた教師によって語られる不登校像を明らかにする。

2. 先行研究の検討

これまでの不登校研究において教師はどのように扱われていたのであろうか。不登校研究では当事者、保護者、不登校経験者を支援する「居場所」が研究対象として取り上げ

られることが多く、教師はそれらとのかかわりの中で描かれる存在であった。これらの研究から見えてくるのは、常に当事者や保護者と敵対する存在として描かれる教師の姿である。

一方で、積極的に不登校児童生徒とかわりを持つ教師も不登校研究の中では取り上げられている。たとえば、伊藤 (2009) はチャレンジスクールと高等専修学校をフィールドに設定した上で、そこで行われる不登校経験者への登校支援について論じている。また、神崎 (2021) は不登校経験者や中退者を受け入れる高校を調査して、そこで行われる支援の実態を明らかにしている。

一方で、これらの研究にも限界がある。それは、これらの研究ではフィールドで行われる教育方法や支援方法が主題であるため、教師自身が主題として扱われているわけではない点である。この限界は、当事者や保護者を対象とした研究においても同様のことがいえる。結局のところ、教師自身が不登校について何を思うか、どのような支援が望ましいと考えているのかは、これまでみられていない。

3. 調査概要と分析の視点

本稿は教師による「不登校」の解釈や意味づけを明らかにしたい。そこで、本稿では12名の教師に対して、一人あたり1時間前後の半構造インタビューを行った。上記12名の教師は不登校支援を熟知している者として評価されている。それにより、周囲の教師に対しても不登校支援におけるマインドや実際の方法を指導する役割を担っている。その

ため、彼／彼女らの語る不登校認識は、実際に周囲がそのようにマインドセットを行うかは別として、今日の不登校支援における一定程度の代表性を有していると考えられる。

これらのインタビューは許可のもと録音され、筆者によってトランスクリプトが作成された。

本稿の分析を行うにあたって、重要な示唆を提示してくれるのが保坂（2000）である。保坂はとある自治体が保持していた教員指導記録を分析し、教員が何を根拠にして学校に来ない児童生徒を長期欠席・病欠／不登校と判断しているのかを示した。その結果、不登校とみなされる児童生徒は主に「病理」が要因として挙げられており、「学力」や「家庭内の問題」が長期欠席の要因として挙げられている児童生徒は「怠学」とみなされていた。

ここで重要なのは、実際にそのような事柄が要因となって児童生徒が不登校に至った、という実態ではなく、教師が不登校の要因が何にあるかを判断基準としながら、不登校であるかどうか、という判断を行っていたということである。このような教師の判断、それに続く支援が当時の不登校の実態として捉えられたはずである。これはまさしく、教師による不登校の「社会的定義過程の所産」といえるだろう。上述した保坂（2000）の議論を踏まえて、本稿では不登校の要因は何にあると考えているのか、また、不登校はどのような問題であると考えているのか、という点からデータを整理していきたい。

4. 結果と考察

調査の結果は、以下の2点に集約される。

第一に、「不登校」をめぐる語りの中で、多様な語りを展開される一方で、当人に要因があるという考え方はことごとく否定されたことである。筆者は不登校の要因や、不登校になってしまうことにどのような問

題があるかを尋ねていたが、どの教師も注意深く不登校の「本人要因論」は否定していた。その代わりに不登校の要因として語られるのは、家庭の状況や学校環境、そして教師の関わり方であった。

第二に、だからこそ、教師自身が「不登校」問題の要因として強調して語られることである。教師によって不登校は当事者の問題として語られず、むしろ自身の教育力の不足として語られる。

上記の結果により、これまでの不登校研究において一面的にしか描かれてこなかった教師の不登校認識を刷新できたと考えられる。一方で、不登校の責任を教師が背負うことにより、不登校支援においても教育者の際限ない児童生徒理解（稲葉 2022）が要求される点には留意せねばならないだろう。

5. 引用文献

保坂亨，2000，『学校を欠席する子どもたち：不登校から学校教育を考える』東京大学出版会。

稲葉浩一，2022，「達成のない課題としての「児童生徒理解」：教師たちの語りから」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』第12号，pp. 139-151.

伊藤秀樹，2009，「不登校経験者への登校支援とその課題 -チャレンジスクール，高等専修学校の事例から-」『教育社会学研究』第84集，pp. 207-226.

神崎真実，2021，『不登校経験者受け入れ高校のエスノグラフィー』ナカニシヤ出版。文部科学省，2023，「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」。

「周辺化される目立たない子どもたち」をどう捉え包摂するか

—中堅進学校の高校における包摂の意味を問う—

○黒田協子（上智大学大学院総合人間学研究科）

○富貴大介（神奈川県立伊志田高等学校）

1. はじめに

本発表は、提言『すべての人に無償の普通教育を——多様な市民の教育システムへの包摂に向けて』（日本学術会議 2020）で言及された、「周辺化される目立たない子どもたち」という新たな教育課題に着目し、高校現場における実態と教育システムへの包摂の可能性を、授業実践を通して考察する。

上記の提言において「周辺化される目立たない子どもたち」は、教育からのあからさまな排除カテゴリーに分類されないために「問題」として可視化されず、学校内に「包摂されながらも実質的に排除される」子どもたちと定義されている。そして、彼らの課題を検証する際には、「『包摂しつつ排除する』学校の役割や意味を改めて捉え直すことを私たちに要請している」と述べられている。

提言における「包摂」とは、「排除」の対概念であり、教育システム内での学びや居場所の保障など多面的な支援を意味する。しかし、先行研究では、主に「周辺化され、排除された」子どもたちに焦点が当てられていたが、「包摂されながらも実質的に排除される」子どもたちに注目するものではなかった。そこで、ここでは、生徒の課題が「目立たない」ため、教職員が可視化することが難しく、支援が届きにくく、結果として静かに排除が行われてしまっている、従来の「排除」の枠組みでは捉えきれない、新たな周辺化の実態に焦点を当てる。

同時に、学校は「教育」の場であることを踏まえる必要がある。提言において「教育システ

ム」に内包される必要性を説いている。つまり、授業での包摂性を考えなければならない。学習指導要領には、学校教育において「主体的・対話的で深い学び」の能力の育成が求められている（文部科学省, 2017）。その実現のために、教員には児童生徒の興味・関心に基づく自発的な学習を促す指導が求められている。

上記課題を検討するために、本発表では全国的に多く存在するいわゆる「中堅進学校」と呼ばれる公立高校を取り上げる。こうした高校には、学力的には平均的で、非行などの問題行動も見られず、いわば「そつなく学校生活をこなす」生徒たちが多く在籍するものと思われる。こうした生徒に潜む、しばしば教職員や本人に見えにくい周辺化の構造に注目する。

森下ら（2023）は過剰適応傾向の子ども達の登校動機に関して、親や教師といった大人との紐帯の重要性を指摘している。4 また、伊藤（2017）は、課題を抱える生徒が多く在籍する高等専修学校での実践により「密着型教師—生徒関係」と、その重要性を明らかにした。しかし、学年ごとの人数が多く、「課題が顕在化しづらい」公立中堅進学校で実践することは困難である。

そこで本発表では、ホームルームや放課後、あるいは保健室での生徒との相談といった特殊な環境下ではなく、学校の核ともいえる授業という日常的な空間で教師と生徒の紐帯を強める可能性を検討する。授業において生徒と教師のこの関係性を育むことが出来れば、「周辺化される目立たない子どもたち」の包摂を実現

することが可能なのではないかと考える。

本発表で提案する「包摂」の役割を担う授業とは、生徒が、知識・技能や、何を達成したかという卓越性の基準によって評価されるのではなく、オリジナリティや自分なりの表現が肯定される授業である。換言すれば、一人ひとりの存在が認められ、授業が学校に居る意味を実感できる場として授業が機能することが求められる。教育機会を保障する担い手、つまり学校の教員が実践する包摂を目的とした授業こそ、日本学術会議提言が目指すものになるのではないだろうか。そのため、本発表は授業が「包摂」の役割を果たすことを提案するための、一石を投じるものとした議論の場としたい。

2. 課題設定

いわゆる「中堅進学校」に通う生徒たちは、隠れたカリキュラムや、大学進学することを前提にした教育課程、進学を前提とした進路指導等の学校のシステムから周辺化を受けやすい。ところが、高校は、義務教育ではないため「生徒が高校を選んで入学している」と一見自明な前提と捉えられ、その学校で「うまくやれない」のは自己責任であるという考えが、社会全体に存在する。しかし、実際には高校進学は、偏差値に左右されるだけでなく、公立高校が中学3年生全員分の定員をカバーできていない地域や、「定員内不合格」を出す制度運用が存在する自治体もあり、進学選択を制限する一因となっている。実際には高校進学は、多くの制約のもとで選ばれており、自由な選択とは言い難い。

このような状況において、「周辺化される目立たない子どもたち」は、「自己責任」という言葉のもと、既存の支援制度にカテゴライズされず、見えない排除を経験している。しかも、彼ら自身がその排除に気づいていない、あるいは「気づかないふり」をして学校生活をやり過ごしているケースもあり、周辺化の構造は、教職員から目に見えにくく、目立たない。また、

大学進学を前提とした進路指導によって、競争的な文脈の中で「できる生徒」「意欲的な生徒」が相対的に目立つ一方、早期に文理選択ができない生徒や進学へのイメージがわからない生徒、進学ではなく就職を選ぶ生徒たちが、学校のカリキュラムや進路指導の場面において静かに周辺化されていく構造があり、彼らの教育への包摂のあり方を検討する必要がある。

そこで、本研究では共同発表者が勤務するA県にある公立中堅進学校 X 高校に在籍する生徒に注目する。彼らは、いわゆる「まじめ」な生徒が多く、授業中の課題提出率も高く、問題行動も少ない。他方で、自らの意見を述べることや正解のない問いかけに対して活動が活発に進まない状況が確認されている。こうした様子から、生徒が学校生活に「適応」しているように見えながら、内面表現や学びへの自発的参加が抑制的であることが示唆される。また、各クラスに不登校傾向の生徒が点在しており、教師による声掛けや配慮によってようやく出席が継続されている生徒も存在する。本授業のふりかえりアンケートからは、「自分はそもそも英語が苦手な教科なので直訳するのはとても不得意でしたが（略）それでもできるんだと思えたのですごいためになりました」「英語は苦手だったが少し興味が出てきた」といったコメントが多く見られ、生徒が自己表現できる機会がこれまで十分に保障されてこなかった可能性がある。さらに、不登校傾向があり自己表現に困難のある生徒が、翻訳作品の掲示にあたって「大きく頷く」など、控えめながらも肯定的な反応を示し、保護者からも報告があった。こうした変化は、本人にとって周囲からの承認が確かに届いたこと、そしてこれまで見過ごされてきた内面の表現が可視化されたことを示している。こうした生徒たちは、表面的には適応しているように見えても、静かに周辺化されている状態にあると考えられ、本発表で取り上げる「周辺化される目立たない子どもたち」に該

当すると言える。

3. 授業実践

本発表では、X高校において行われた、高等学校二年生の英語コミュニケーションⅡの授業に注目し、このような「周辺化される目立たない子どもたち」の包摂の可能性を検討する。授業では、『Swimmy (スイミー)』（レオ・レオニ作）の翻訳活動を題材とし、その一場面を自分の言葉で翻訳するという活動を行った。ここで意図されたのは、成績や、英語の能力、コミュニケーション能力といった「卓越性」ではなく、生徒一人ひとりの「存在の可視化」と「自己表現の多様性を認める包摂」である。なお、本授業は、対象校において、2024年12月、定期考査試験と長期休暇の前のスポット的に生まれた授業時間を利用して行われたものである。また、本授業を発表することに関して、本人が特定されないことを前提に、授業で生徒に同意を得ており、発表者が作成した資料及び生徒が記入したプリントを本発表でデータとして使用する。

4. 分析方法

本発表では、Nel Noddings (2012) “The Caring Relation in Teaching” に基づく「教育におけるケアの理論 (Ethics of Care)」を分析枠組みとして用い、本授業の教育的意義を考察する。Noddings は、教育的関係性を一方的な善意ではなく「教師(carer)」と「生徒(cared-for)」との間に成立する「相互的なケアの関係 (relational caring)」として捉え、生徒自身が「ケアされている」と感じ、応答することによって初めてケアが成立するとしている。本授業では、生徒の翻訳に対する肯定的なフィードバックに加え、教職員や他の生徒等の他者からの承認を通じて「ケアされた」と実感できる関係性の構築をめざした。

また、Noddings (2012) は「教師は、生徒の

表現に傾聴し、表現されたニーズに応答する責任を負う」とし、カリキュラムで想定されたニーズだけではなく、生徒自身が表現する感情や生徒理解に基づく授業構成の重要性を強調している。本授業においも、生徒の言葉の選択などを通して、彼らの関心や表現傾向を把握し、生徒理解に基づいた個別的な支援が行われた。

このケアの理論に基づき、本発表では、『スイミー』という多くの生徒が知る題材を通して、「正しく訳すこと」自体を目的とするのではなく、「誰に伝えるのか」「どんな気持ちを伝えたいのか」といった視点から、自分の言葉で翻訳するという実践のあり方を分析する。多くの生徒は、英語の学習を「正確に訳すべきもの」「間違っはいけないもの」と捉えており、とくに中堅進学校においては、文法・語彙・発音の正確性を重視する受験英語により、暗記中心となりがちである。さらに新学習指導要領では、外国語の五領域が求められるようになったが、「クラスの前に立ち、ジェスチャーを用い、アイコンタクトをしたプレゼンテーションが英語で堂々とできるかという評価にさらされる」という意識が、英語以前に日本語での表現にも苦手意識を持つ生徒にとって、さらなる障壁となっている。そのような学習状況にある生徒に対し、本授業がどのような意味を持ち得たかを考察する。授業後には、完成した翻訳作品の一部を掲示し、全校生徒や教職員が自由に鑑賞し、面白いと思う作品にシールで投票できる仕掛けを導入した。これにより、生徒一人ひとりの「存在の可視化」と「自己表現の多様性を認める包摂的な評価」が実現され、教師と生徒がともに「標準的なカリキュラム以上に必要なもの」について考える契機となった。

さらに、Noddings (2012) は、共通のカリキュラムやテストの点数に基づく成績評価が生徒の表現や内面にに基づく学びを阻害し、「ケアの関係を妨げ、信頼の基盤を損なうもの」と批判している。本授業では、点数化された成績では

なく、生徒の表現そのものを他者と共有する空間を提供し、評価から解放された場における自由な表現と信頼関係の構築を可能とした。このような構造の中で、教師と生徒が相互に信頼を深めながら学び合う、「ケア」に基づく教育実践の可能性を明らかにする。

5. 結果と考察

日本学術会議提言では、包摂しつつ排除が行われる現在の学校の課題として、学校で学ぶこと（方針、内容、体制）が児童・生徒にとって意味のあるものではないばかりか、彼らが大人として成長していく上で必要な力を十分に付与するものとなっていないと批判している。さらに、グローバル競争に勝ち抜く「人材」育成ではなく、他者と協力しつつ未来社会を形成できる主体（「人材」）として成長していけるカリキュラム・活動を何かを改めて問う時期に来ている、とまとめている。

この課題に応えるかたちで、Noddings の「ケアの理論」に照らして分析した結果、本授業から浮かび上がるのは、以下の2点である。第一に、「評価」や「成果」から自由な空間から解放され、他者からの肯定的な応答（response）を受け取ることで、生徒は自発的に参加し、表現しようとするのである。特に、不登校傾向にある生徒や、授業内での発言が少なかった生徒が、翻訳という活動において自発的に取り組む姿が観察されことは、Noddings が述べるように「ケアの関係が生徒の内面を引き出す」プロセスを示唆するものである。これは、表現されたニーズを授業者が傾聴し（receptive listening）、応答しようとする姿が信頼関係を生み出し、それが生徒の行動に変化をもたらした結果と言える。

第二に、「包摂」は特別な支援ではなく、授業の設計次第で実現可能なものだけということである。本授業では、英語能力の高さという従来の「卓越性」基準に依拠するのではなく、「誰

に伝えるのか」「どのような気持ちを伝えるのか」といった生徒一人ひとりの表現の意図を中心に据えた活動が行われた。このような設計は、生徒の多様な背景や興味を尊重する包摂的な枠組みとして機能し、生徒自身が自己の存在や語りに意味を見出すことに寄与した。

加えて、本授業は、中堅進学校における「静かな周辺化」の構造に対する一つの応答ともなっている。進路選択や進学指導を前提とした学校システムの中で、将来像をうまく描けない生徒は、意図せずに周辺化されやすい。本授業は、そうした構造的な排除に対して、学校の「核」というべき授業の営みからアプローチすることで、教育システムの内側から包摂を可能にする実践的意義を持っている。教室における一つひとつの仕掛けが、生徒の「いること」「いる意味」を浮かび上がらせるものであり得るならば、それは教育システムへの包摂性を高める試みとして、十分に意味を持つはずである。

<引用文献>

- 伊藤秀樹（2017）『高等専修学校における適応と進路——後期中等教育のセーフティネット』
日本学術会議（2020）『提言 すべての人に無償の普通教育を 多様な市民の教育システムへの包摂に向けて』
森下文、國本理紗子、伊藤美奈子（2023）『「不登校になれない子ども」たち：過剰適応傾向と登校動機に着目して』 奈良女子大学心理臨床研究 10 pp. 61-72
文部科学省（2017）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編』
Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.

親の離婚と子どもの結婚観のゆらぎ

○小西 凌 (三重大学大学院)

笹田 照央 (京都大学大学院)

1. はじめに

親の離婚が子どもの将来の結婚や離婚に与える影響については、これまで多くの研究が蓄積されてきた。親の離婚は、子の離婚 (吉武 2019)、早婚 (渡辺 2021)、低学歴 (余田 2014; 稲葉 2016) といった要因を通じて、子どものライフコースに多様な影響を及ぼすことが指摘されている。一方で、親の離婚が子どもの価値観や態度の形成過程、すなわち社会化に及ぼす影響のうち、特に「結婚へのコミットメントの低下」(Amato and Deboer 2001) という側面については、日本では十分に検討されていない。この概念は「結婚という制度へのコミットメントの弱化や、結婚が安定的かつ幸福に続くという確信の弱さ」を指し (Whitton et al. 2008)、親密圏の形成や結婚行動にかかわる重要な要素と位置づけられる。

なお、親の夫婦関係の質と子どもの結婚観の関連性は、斎藤 (2012) による大学生を対象とした量的調査で一部示されている。両親の関係が良好な家庭の子どもほど結婚に肯定的な態度を持ち、逆に不仲な家庭では結婚に否定的な態度を示す傾向が確認されている。このように、家庭内での夫婦関係の質が、子どもの結婚観に影響を及ぼす可能性が示唆される。

さらに、これまでの研究の多くは成人を対象としており、結婚観がある程度形成された後の段階を捉えていた。結婚観の発達の形成過程、特に思春期における影響については十分に明らかにされていない。川畑 (1990) の研究によれば、中学生期は「好きな人と一緒に暮らす」といった情緒的な理由で結婚を捉える傾向が強く、家庭環境の影響を受けやすい時期である

とされる。この点からも、発達初期段階における親の離婚の影響を検討する意義は大きい。

本研究は、「親の離婚は子の結婚へのコミットメントに影響を及ぼすか」という問いのもと、親の離婚経験と子どもの15歳時点における結婚観との関連を分析する。

2. 先行研究

吉武は、米国の先行研究を参照しながら、離婚の世代間伝播メカニズムとして低学歴、早婚、社会化、出身家庭の特性の4つの媒介要因候補を提示し、このうち低学歴と早婚に着目して検証を行った。その結果、早婚や中卒学歴が親の離婚の影響を一部媒介していることは確認されたが、それだけでは世代間伝播の全体を十分に説明できないことが明らかになった。こうした背景を踏まえ、本研究では、吉武 (2019) が十分に検討できなかった配偶者役割のモデリングや離婚に対する態度の形成といった社会化、なかでも「結婚へのコミットメントの低下」に注目する。親の離婚が子どもの結婚観にどのような影響を与えるのかを明らかにすることは、世代間連鎖の背景にあるメカニズムを解明する手がかりとなる。

米国では、親の離婚が子どもの結婚確率を直接的に低下させる (Sassler, Cunningham, & Lichter 2009) とともに、未婚のままパートナーとの同棲を選択する傾向がみられる (Amato & Booth 1997)。これに対して日本では、親の離婚が子どもの20歳時点での結婚を促す一方、30代に入ると親の離婚の有無による初婚率の差はほとんど見られなくなる (渡辺 2021)。これは、親の離婚を経験した若者が、同棲を経たうえで結婚に至る傾向があるためだと考えら

れる（永井 2021）。このようなプロセスにおいて、結婚に対するコミットメントのあり方やその安定性が影響を及ぼしている可能性もある。こうした傾向をより明らかにするには、まず、親の離婚を経験した若者が将来の結婚に対してどのような価値観を抱いているのかを検討する必要がある。

この問題意識を踏まえ、本研究は、青年期(中学生)における結婚観に注目するとともに、親の婚姻歴の違いを区別して分析することを課題とする。これにより、日本における「結婚へのコミットメントの低下」が親の離婚経験とどのように関係しているのかを検証し、結婚観や行動への影響を明らかにすることを目指す。

3. 分析概要

本研究では、東京大学社会科学研究所のSSJデータアーカイブを通じて入手した「親と子の生活意識に関する調査」(内閣府実施)の個票データを用いる。本調査は2011年に全国の中学3年生とその保護者を対象に実施され、3,192名の子どもと3,197名の保護者から有効回答が得られている。分析には、欠損値の影響を排除するためリストワイズ法を適用し、最終的に親子2,992組のデータを使用した。

4. 結果

本研究では、家族構造が将来の結婚観に与える影響を明らかにするため、以下の3つの志向を従属変数とし、二項ロジスティック回帰分析を行った。

表. 二項ロジスティック回帰分析

	結婚40歳		子育て40歳		早婚志向	
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
子性別 (男=1)	0.792 *		0.820 *		1.007	
家庭の暮らし向き	0.879 *		0.857 **		0.930	
家庭の雰囲気	1.659 ***		1.620 ***		1.203 ***	
性別役割分業	1.299 ***		1.285 ***		1.405 ***	
家族構造 (ref.初婚継続世帯)						
離別母子世帯 (子0-6歳)	0.685 +		0.723		0.854	
離別母子世帯 (子7-15歳)	0.690 *		0.685 *		0.928	
死別母子世帯	0.698		0.958		0.767	
父子世帯	1.041		0.987		1.466	
再婚 (ステップ無)	1.965 +		2.029 *		0.984	
再婚 (ステップ有)	1.675		1.576		1.039	
定数	0.752 ***		0.746 ***		0.387 ***	
-2LL	2869.947		3068.183		3992.873	
Cox-Snell R2 乗	0.041		0.041		0.030	
Nagelkerke R2 乗	0.064		0.063		0.040	
N	2992		2992		2992	

「40歳くらいで結婚していると思うか」(=結婚40歳)「40歳くらいで子どもを育てていると思うか」(=子育て40歳)、および「早く結婚して自分の家族を持ちたいと思う」(=早婚志向)の3項目について、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」「どちらかと言えばそう思わない」「そう思わない」の4段階で回答を得たうえで、それぞれを二値化し、家族構造の影響をオッズ比で推定した。

それらの従属変数に対して、家族構造は有意な影響を示した。幼児期(0~6歳)に離別を経験した子どもは、結婚志向においてのみ有意に低い傾向が見られた。一方、学齢期(7~15歳)に離別を経験した母子世帯出身の子どもは、結婚志向および子育て志向の両方において有意に低い傾向が確認された。一方、再婚家庭(ステップ無し)出身者は、子育て志向が高まる傾向を示しており、安定的な再婚家庭で育つことが結婚後の生活に対する肯定的な態度につながる可能性が示唆された。

一方で、早婚志向においては家族構造の有意な影響は限定的であり、むしろ家庭の雰囲気や性別役割分業意識のほうがより強い規定要因となっていた。これにより、早婚への志向は家族構成の変化よりも、家庭内で共有される規範や価値観の影響を強く受けていることが示された。

5. まとめ

本研究は、中学生の結婚観に対する家族構造の影響を分析した。分析の結果、親の離婚を経験し、かつ再婚していない家庭で育った中学生は、将来の結婚に対して否定的な価値観を抱きやすく、「結婚へのコミットメント」が低下している可能性が示唆された。一方で、安定した再婚家庭(ステップファミリー無)で育った中学生は、「結婚へのコミットメント」が高まりやすく、結婚後の生活に対する肯定的な態度を持ちやすい傾向がみられた。

<参考文献は当日示す>

世襲・階層再生産の過程における進路選択と親子関係

—医学部受験生へのインタビューから—

○藤村 達也(奈良女子大学)

1. 問題の所在

現代日本社会において、医師は多くの人が希望する人気の職業となっており、その要因としては収入や安定性、威信の高さなどがあげられる。こうした状況で、医学部入試においては激しい競争が行われている。しかし、このような激しい競争は必ずしも広く開かれたものではなく、高階層家庭を中心とした閉鎖的な性格をも帯びており、医師業は学歴・資格を通じた再生産の主要な経路のひとつとなっている。

このような再生産の経路としての医師業の特殊性を論じるにあたって重要なのが、そのプロセスにおいて特定の学部・職業が選択される必要があることである。一般的な階層再生産が出身階層や様々な資本の間接的影響を中心に想定していることとは異なり、医師業を通じた再生産は子どもが特定の学部・職業を選択することを条件に成立している。しかし、こうした進路選択をめぐる家族内部における意思決定や合意形成がいかになされるのかは、特定の職業を通じた再生産に限らず、より広く階層再生産に関する研究でも見落とされてきた論点である。親の教育戦略を家族の再生産戦略と同一視してしまうことは、子どもの主体性を捨象してしまうことにつながる。

本研究では、医師になることを親から期待された子どもが、そうした意向に沿った選択を行うに至る経緯を、医学部受験経験者へのインタビュー調査により明らかにする。これにより、医師業という特定の専門職を通じた階層再生産が生じる過程について、家族内部の意思決定という観点から知見を加えることを目的とする。

2. 調査の概要と分析の方針

本研究では、医学部受験経験者を対象とするインタビューデータの分析を行う。著者は2018年2月から2023年4月までに20人の医学部受験経験者に半構造化インタビューを行い、主にこれまでの進路選択の経緯や動機について質問した。

3. 医師になることを求める家庭環境

3.1 幼少期からの水路づけ

本研究におけるインタビュー対象者の多くが共通して語ったのが、幼少期より親から医師になることを明示的・暗示的に促される経験をしてきたことであった。加えて、医師になることを求めてくるのは家族だけではない。インタビュー対象者の多くは、親やきょうだいのみならず、親族にも医師を中心とした医療関係者が多くいると語った。そして、そうした親戚もまた、医師になることを促してきたという。

インタビュー対象者は明示的にせよ暗示的にせよ、親や親族から幼少期より医者になることを求められていることを認識してきた。こうした家庭環境が自分の進路を考えるにあたって、医師という選択を強力な参照点として意識せざるを得ない状況であったことが伺える。

3.2 医師以外の職業に対する展望の欠如

こうした幼少期からの誘導に加えて、親や親族が医師であるインタビュー対象者の場合には、医師以外の職業を選択することが躊躇われる理由が語られた。そうした背景として、家庭環境が理由で医師以外の職業に対する知識が不足しており、将来の展望が得られないことを語った。こうした語りは、医師以外の進路を希望した場

合以外でも選択の理由としてあげられた。

4. 進路をめぐる不一致と親優位の交渉

4.1 進路選択をめぐる説得

子どもが親の期待に反発したり、そこから外れる進路を志望したりした場合には不一致や対立が生じうる。そこで、そうした希望の不一致が生じた場合に、いかにして最終的に親の意向が優先されるに至るのかを、交渉における親の優位性という視点から検討する。

インタビューでは、医師以外の職業を希望し、親に反発した場合であっても、そうした展望が具体性や実現可能性を欠いているとして棄却されたという語りがしばしば聞かれた。このようにインタビュー対象者は、親の意向に反対して医師以外の職業や医学部以外の進路を希望した際に、親から説得を受けていた。そこでは必ずしも医師になることが強制されていたわけではなかったが、常に医師が参照点となっており、それに比べて医師以外の職業を選択することに対して高いハードルが課されていた。このようにして、医師・医学部という進路へと再誘導が行われているといえる。

4.2 経済的扶養に基づく親の優位性

さらに、子どもがこうした説得に反して自らの希望を通すことを困難にする要素として、経済的な親の優位性があげられる。

進路選択をめぐる親子間の交渉において、子どもの生活における経済的基盤を支えている親には圧倒的な優位性がある。交渉において、そうした事実が提示され、意に沿わない場合には学費や生活に対する経済的支援をしないと云われれば、子どもが反論することは難しくなるといえる。またこうした事実は、直接的に交渉が生じた場合以外においても子どもの側が認識していることがある。

子どもは親の扶養下にあることから、進路選択をめぐる期待に反して自らの希望を押し通すことは困難となる。逆にいえば、親はこうした経

済的な優位性を利用することで、自らの希望を子どもに押しつけることが可能になっているのである。

5. 考察と結論

以上の分析から示されるのは、親から医師になることを期待された子どもにとって、そこから外れた選択をすることは家庭環境と親子関係という2つの側面から困難であるということである。医師になることが当然とされ、また周囲の大人の大半が医師である状況では、医師以外の選択肢は取りにくくなる。また生活や学費を経済的に支える親の間では、平等な交渉を行うことはできない。このような状況においては、医師になることが限られた選択となるのである。

本研究の主たる意義は、医師という特定の職業を通じた再生産がいかに遂行されているのかを、家族内部における進路選択をめぐる意思決定という視点から描き出したことにある。既存の研究においては、医師が再生産の経路として機能していることや、医師による家業継承がどのように生じているのかが検討されてきた。しかし、そうした研究は、特定の職業による再生産をめぐって親と子が協調していることを暗黙の前提とし、そうした再生産に求められる進路選択をめぐる認識の一致がいかにして達成されるのかは看過されてきた。このことにより、子どもは親の再生産戦略に従い、地位の獲得を通じて恩恵を享受する存在として捉えられてきた。それに対して本研究では、そうした子どもが家庭環境や親の意志によって「医師にならざるを得ない」ことが医師業を通じた再生産を支えているという側面を明らかにした。

児童養護施設退所者の職業経験
スティグマをめぐる解釈実践に着目して

西林佳人（関西大学大学院）

1. はじめに

本研究は、児童養護施設退所者へのインタビュー調査を通して、児童養護施設退所者が職場において自身の生い立ちや施設退所者であることに伴うスティグマ（Goofman 1963=2001）をいかに管理/操作するのかを解釈実践（Holstein 1993）に依拠して検討する。

児童養護施設とは、児童福祉法第 41 条に定められる入所型の児童福祉施設である。虐待等の不適切な養育といった理由で親と暮らすことが出来ない、おおむね 2 歳～18 歳の子どもが生活している。入所している子どもの多くが被虐待経験をしており、その他、父母の拘禁等、複雑な家庭経験をしている（子ども家庭庁 2024）。そうした複雑な家庭背景や児童養護施設で生活を送った経験があることは、スティグマ（Goofman 1963=2001）となることが指摘されてきた（田中 2004）。

児童養護施設退所者が、職場において自身の施設入所経験をいかに語るか/語らないかについては、少ないながら議論されてきた。内田（2011）は、退所者が職場で「常識がない」などの差別的な扱いを受ける様を描き出している。永野（2021）は、児童養護施設退所者が職場において自身の生い立ちを語る際に「かわいそう」といった憐憫の眼差しや、翻って「もっとかわいそうな子どもがいる」として否定的な眼差しを向けられることを指摘している。

一方で、職場においていかなる時に情報管理を要するのか、また、情報管理にはいかなる戦略的な側面があるのかを当事者の解釈実践に基づいて中心的に検討する取り組みは十分になされてこなかった。

以上の問題関心から、本研究では、児童養護

施設退所者の職業経験にかんする語りを通して、児童養護施設退所者が職場において自身の生い立ちや施設退所者である情報をいかに管理/操作するのかに焦点をあて、児童養護施設退所者の職業経験の一端を明らかにする。

2. 調査概要

本研究の目的にため、児童養護施設退所者の中でも、施設退所後に職業経験のある者を対象にインタビュー調査を実施した。倫理的配慮として、関西大学倫理審査の承認を得ており、書面による事前の説明と同意を経たうえで、データの匿名化をはじめとする個人情報保護に努めている。調査協力者の選定は、調査協力者から次の協力者を紹介してもらったスノーボールサンプリングを採用している。調査協力者の概要は表 1 に示す。

表 1 調査協力者の概要

仮名（年齢/性）	入所年齢	職業経験
B さん（20 代女性）	中学 2 年～	会社員
C さん（20 代女性）	中学 3 年～	放課後等デイ
D さん（20 代男性）	中学 2 年～	障害者支援施設
F さん（20 代女性）	幼少期～	児童養護施設
H さん（30 代男性）	中学 1 年～	建設業
I さん（20 代男性）	中学 3 年～	母子生活支援施設
J さん（20 代女性）	高校 1 年～	フリーター

3. 結果と考察

調査の結果、児童養護施設退所者の職業経験において自身が児童養護施設退所者であることに伴うスティグマや、その操作/管理にかんして以下の語りが析出された。

3.1 帰省/親孝行規範による特異性

Bさん、Cさん、Dさん、Jさんの4名は共通して、職場における雑談において親孝行や帰省、生活場所についての話題になった際に「当然のように実家で生活していると思われる」とこや「弁当を親がつくっている」と思われること、帰省をするのか否か、また、帰省を通して「親孝行をしなのか」といったことを聴かれることがあり、その際の情報管理に葛藤をしたと語っている。

3.2 カムアウトする/しないことをめぐる戦略

Bさん、Cさん、Dさん、Hさん、Iさん、はカムアウトについて特定の人に話すか否かなどの戦略を語っている。

Dさん、Iさんは基本的にカムアウトしないことを選択しており、Dさんは「辻褄の合わないとき」に限って自身の事情を簡単に話すことにしている。Iさん、基本的に家族に関する話題に対しては聞き役に徹することや、そもそもプライベートな話をするほど交流を深めないよう意識している面もあると語っている。

Bさん、Cさんは、プライベートな話題で情報を小出しにしにすることなどを通して「話しても大丈夫そう」と思う相手に話すようにする。

一方でHさんは、家族や地元に関する話題等、機会があれば積極的にカムアウトするようになっている。

3.3 職場におけるスティグマをめぐる葛藤

Fさんは、児童養護施設で勤務する際、志望動機等として管理職に生い立ちを話している。面接時はFさんの事情を管理職が漏らすことはないと言われていたが、自身が勤務するユニットでは知らぬ間にFさんのバックグラウンドに関する情報が周知の事実となっていたという経験をしている。

Iさんは、職場の同僚に自身の生い立ちを語

ろうと考えたことがあったが、話している最中に急に話題を遮られ、以降は対等に扱われなくなったように感じると語る。

4. おわりに

以上の結果から、地方から都市部への移動を伴うこと等により、帰省や遠方の親への親孝行をするといった規範に基づく会話の際に生い立ちを明かさずか否かの葛藤に苛まれてことが明らかになった。また、そういった場面において、調査協力者はそもそもそこまで親しくならないう振舞うことや、「話して大丈夫」な相手を見極めながらカムアウトをする/しないことを選択的に行っている。最後に、Fさん、Iさんの語りでは、「事情通」とされる児童福祉専門職として就職したとしても、情報管理や、周囲から反応に葛藤することを示している。

5. 引用・参考文献

- Holstein, J. A. 1993 “Court-ordered
Insanity: Interpretive Practice and
Involuntary Commitment” Aldine
Transaction, Kindle 版
- 内田龍史 2011 「児童養護施設生活者／経験者のアイデンティティ問題」西田芳正編『児童養護施設と社会的排除 家族依存社会の臨界』解放出版社 pp. 158 - 177
- 永野咲 2021 「語れないこと/語られること/語ること——社会的養護のもとで育った若者たちの声」村上靖彦編『すきまのこどもすきまの支援』彦明石書店.
- 田中理絵 2004 2004, 『家庭崩壊と子どものスティグマ—家庭崩壊後の子どもの社会化研』九州大学出版.
- Goffman, Erving, 1963, Stigma: Notes on the Management of Identity Spoiled, Hoboken: Prentice Hall, inc (石黒毅訳, 2001, 『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房.)

児童養護施設経験者にとっての「自立」とはいかなる経験か

—生活史をもとにした考察—

○三品拓人（筑波大学） 宇田智佳（日本学術振興会・関西大学）

1. 問題の所在

児童養護施設は、虐待や貧困などを理由に家族と離れて子どもたちが生活する場である。

児童養護施設で生活をする子どもたちは、施設退所後に家族に頼ることが難しいために施設入所中から「自立」を求められている（伊藤 2016；大村 2017）。

その一方で、施設経験者たちは、孤独感の強さなど社会関係における困難に直面しやすいことや経済的に不安定な生活になりやすい（武藤編 2012；井出・佐藤 2023 など）。

このように、児童養護施設から退所した若者たちの「自立」をめぐる困難は社会的な問題となっている。そして、こうした問題に対する支援として、アフターケアの充実や施設退所の年齢上限の撤廃や進学時の経済的支援など制度が大きく変化している（子ども家庭庁 2024）。

子ども社会学会テーマセッション「子どもと社会的養護」においても、施設職員の視点、教育学、家族社会学の視点が交差する論点として「〈自立〉とつながり」が浮かび上がっている（坪井・山口 2018）。そうした論点のうちのひとつの問題として「施設出身者の自立観」が挙げられている。本報告も、施設経験者の自立観を考察することを目的としている。

2. 先行研究の検討

「自立」のあり方は、歴史や社会によって大きく異なっている（都築 2021）。そのため、現代社会の児童養護施設を経験した若者が何を「自立」ととらえているかが重要になる。この点について、谷口の「当事者が社会的養護に至った事情やニーズは、その人特有のものである。

（中略）一律に自立やそれに対する支援を定義することは難しい」（谷口 2020）という記述は、施設経験者にとっての「自立」を当事者の視点から捉える必要性を示している。この問題を引き継いだ、「自立」に関する施設経験者へのインタビュー調査もあるが（井出・佐藤 2023）、検討されたことは「施設経験者が必要だと考える自立支援の内容」が中心であった。そのため、そもそも施設経験者たち自身が「自立」をどのように捉えているのかという基本的な研究が不足している。

以上のような背景から、本報告では施設経験者の語りをもとに、どのような契機で「自立」を考えるようになったのかを明らかにした上で、施設経験者にとって「自立」とはいかなる経験であるのか考察していく。

3. 調査概要

本報告で用いるデータは、関西圏の児童養護施設から退所した 20 代の若者 5 名にインタビュー調査から得られたものである。オンラインによるインタビューも含んでいる。1 人あたり 2 時間以内でインタビューを実施した。

5 名への調査期間は、2025 年 3 月～4 月であり、調査は現在も継続している。内訳は、20 代女性 3 名（A・B・C）、20 代男性 2 名（D・E）であり、E さんを除いて就業している。

本報告に関連する主な質問項目は、「自立をどのように考えているのか」、「自立を考えるようになったのはいつ頃か」である。その他現在に至るまでの生活史も聞き取っている。

4. 調査結果

対象者 5 人は、全員が施設入所中から退所後

は家族に頼ることが難しいと語っていた。その上で、次のような「自立観」が語られた。

「人に頼ることができること」(Aさん)、「(経済力・家事・精神面の) バランスよくできる」(Bさん)、「働いていること」(Eさん)が「自立」として語られた。

一方で、自立について語ることの難しさも示された。Cさんは「難しいですね。ぱっとはまあ出てこないんですけど」と前置きをし「自分で稼いで自分で生活するみたいなのは自立」とまとめる。さらに、Dさんは「一人暮らしへの不安」は語るものの、一人暮らしを経験してみると、「別になんてことない」ものとして施設退所後の生活が語られた。

5.考察

本報告では、施設経験者によって「自立」に対する考えが異なることに着目したい。つまり、それぞれの自立観が形成された過程と、「自立」を考えるようになった契機によって、施設経験者たちが「自立」をどのように語るかが異なっていた。

Aさんを例にとれば、施設入所中は施設職員との関係は良好ではなかった。そして、高校中退と同時に施設を退所し、友人を頼りつつも住居を確保することに困難を抱えていた。しかし、家族から厳しく言われていたこともあり、家事はできたと言っていた。その後、出産を前にして困難な事態が生じたことを契機に、施設職員の助けを得た。このように、さまざまな場面で困難に直面しつつも、状況に応じて生活を何とか成り立たせていたことから、「バランス」が重要であると語っていた。

Bさんは、施設入所中は「自分でなんでもやること」を自立だと考えていた。しかし、退所後に体調を崩した際に、施設職員を頼った経験から「依存することも自立」という考えにつながったと語られた。

Eさんは、現在自身が安定して仕事に就くこ

とができておらず、祖父宅で暮らしている。こうした状況から、一人暮らしや、仕事をしてお金を稼ぐことを「自立」と考えている。

このように、困難に直面した際に施設経験者たちは「自立」を考えるようになり、そうした経験をもとに自立観を形成していたと考えられる。

一方で、CさんやDさんからは、施設退所後の生活における困難はあまり語られなかった。大学時代の友人のサポートや職場の理解、(Cさん) 措置延長 (Dさん) といった生活が不安定になりにくい周囲のサポートがあったことが背景にあると考えられる。

以上から、「自立」は理念的なものではなく、自身が困った生活をしている時に強く迫ってくるようなものであると考えられる。

参考文献

- 井出智博・佐藤葵, 2023, 「社会的養護経験者が必要だと考える自立支援の内容—質的研究による探索—」『子ども家庭福祉学』 23:1-13.
- 伊藤嘉余子, 2016, 「児童養護施設におけるアフターケアの課題:退所理由に焦点をあてて」『社会問題研究』 65:17-30.
- 武藤素明編, 2012, 『施設・里親から巣立った子どもたちの自立—社会的養護の今』福村出版.
- 大村海太, 2014, 「児童養護施設退所者の自立に関する一考察」『駒沢女子短期大学研究紀要』 47:49-60.
- 谷口純世, 2020, 「社会的養護当事者の語りからみえる課題」『淑徳大学論集—福祉貢献学部篇』 10:1-13.
- 坪井瞳・山口季音, 2018, 「テーマセッション 企画趣旨と概要報告」『子ども社会研究』 24:177-182.
- 都築学, 2021, 『自立って何だろう—社会どもたち』新日本出版社.

児童養護施設と児童相談所における連携の構築

山口 季音（至誠館大学）

1. はじめに

本発表の目的は、児童養護施設職員へのインタビュー調査を通して、施設職員は児童相談所との連携の実感をいかにして得ているのかを調査し、機関間連携について考察することにある。

児童養護施設と児童相談所の機関間連携は、古くから社会的養護にける中心的な位置づけとなってきた（二宮 2014）。しかし、現在でも児童養護施設をはじめとした子どもにかかわる施設と、児童相談所は各機関固有の文化や立場によって、連携が阻まれている側面があることも指摘されている（藤間 2020）。こうした中で、児童養護施設が児童相談所との連携を達成できる条件はかなり限定されている可能性も指摘されている（山口 2025）。

一方で、児童養護施設と児童相談所に求められている連携の内実とはどんなものだろうか。各機関の運営指針には当然理念が設定されているが、現場において求められる連携とはどんなものなのか。

以上により、本発表では、児童養護施設職員へ機関間連携についてインタビュー調査を実施し、児童相談所との連携構築を実感できるものは何なのかを考察することとした。

2. 本発表の課題

児童養護施設と児童相談所の連携に取り組んだ研究では、多くの場合、連携そのものに焦点を当てるというよりは、子どもの支援に必要な要素として提示されている。

しかし、そのようにして焦点を絞ると見逃される側面もあるように考えられる。たとえば、支援がうまくいかないケースである。こうした場合、連携はできていなかったということだろうか。実

際には、結果的に支援がうまくいかなかったとしても、連携自体はできていた、ということもありうることを考えられる。このように考えると、児童養護施設と児童相談所の連携の構築を考察するうえで、まずはそれに携わる人々が何をもって連携ができていると実感するのかを明らかにする必要がある。しかし、児童養護施設における児童相談所との連携に関する研究では、このような観点から連携を分析する試みはほとんどみられない。

こうした課題意識から、本発表では、児童相談所との連携を実践する児童養護施設職員に聞き取り調査を行い、連携の実感を明らかにすることとした。

3. 調査概要

本発表で使用するデータは、近畿圏にある児童養護施設 A 学園（以下、A 学園）における調査で得たものである。調査期間は 2023 年 4 月から現在で、特に児童相談所との連携を中心に聞き取りを行っている。

調査はインタビュー形式により行い、1 回に最長で 2 時間程度、最短で 1 時間程度である。調査前に許可を得たうえで、内容は IC レコーダーに録音しており、すべて文字化したうえで分析を行っている。本発表で扱うインタビュー・データの分析は、主に A 学園の施設長のもので、補足として各ユニットの職員のものを用いる。

なお、この調査は、2023 年に至誠館大学の倫理委員会の審査を受け、承認を得ている。

4. 調査結果と考察

調査においては、児童養護施設と児童相談所の「職員間」の連携と「組織間」の連携を分け、職

員の聞き取りを実施した。その結果、児童養護施設職員が児童相談所と「連携している」と実感できていたのは、以下のように連携を構築していることが要因の一つとわかった。

まず、職員間における連携においては、児童相談所が、児童養護施設の状況を理解していることが実感にとって重要であった。これはあるケースの支援が順調であったか・不調であったかはそこまでの影響がないようであった。それよりも連携において重要なことは、互いが支援のプロセスをわかっていることだという。

社会的養護の支援は継続的に行われるものであり、一時期のよし悪しで判断できないことが多い。むしろ調査で語られるケースは、あまりうまくいかないケースの方が目立っていた。そのような実践の中で、「なぜうまくいかなかったのか」「これからの課題は何なのか」といった、今後の支援の展開を想定する理由・根拠を、両者が互いに理解していると思えることが、職員間での連携の実感では非常に重要なものとなっていた。

次に、組織間での連携においては、連携の連続性がある場合に、連携の実感を得ることができると考えられる。それが明確な場合としては、児童相談所の施設との連携担当者が変わった時である。担当者が変わる、ということは、連携を語る場合にあまり良い話としては捉えられないだろう。しかし、問題は担当者が変わることでなかった。それよりも、それまでの情報交換の質や方法が途絶えることが問題であり、それが継続されているという事実が連携の実感につながるのである。

このように考えると、むしろ長期間同じ担当者であることの「弊害」の方があっても考えられる。たしかにその方が迅速な動きができるかもしれないが、担当者の変更が与える影響が大きいからである。

5. まとめ

本発表の調査を通して、児童養護施設と児童相談所における連携構築の実感においては、職員間

においては「支援プロセスの理解」、そして組織間においては「連携の連続性」が重要な要素となっていた。

これらを考察して浮き彫りになったことの一つが、「他機関連携」の困難である。今回の調査した児童養護施設では、連携に強い実感があり、連携している児童相談所でも「連携はできている」と考えられていた。しかしそこに達するためには、連携先を所属している組織と同様に理解しなければならない。児童養護施設も児童相談所も双方ともに「多忙」とされる中で、こうした連携を構築・維持していくことは相応の負担があるだろう。

児童養護施設と児童相談所の連携は子どもの支援にとって必要なものであり、より良いあり方をめざす上では負担を負うことも意義があると考えられる。一方で、連携を継続的な実践としていくためには、新たな方策も必要になるだろう。その意味で、たびたび指摘される労働環境や人員不足の改善はこうした連携の上でも重要となる。このような論点を明確にするためには、今後、負担がありながらも継続されていく連携の実践がどのように維持され、子どもの支援に寄与しているのかを分析していく必要があるだろう。

<参考文献>

二宮直樹, 2014, 「特集にあたって」『子どもと福祉』7 pp. 5-7

野田正人・藤間公太, 2020, 「児童虐待をめぐる動向と今日的課題」遠藤久夫ほか監修, 国立社会保障・人口問題研究所編『児童相談所の役割と課題』 pp. 1-13

山口季音, 2025, 「児童養護施設における児童相談所との連携意識に関する考察」『至誠館大学研究紀要』第12巻 pp. 59-66

付記 本発表は、科研費（課題番号 23K02224）の助成を受けたものである。

お伽運動が日本の動物園に与えた影響（1）

西南学院大学（非）原賀いずみ

はじめに

休日ともなると親子連れで賑わう動物園や水族館は、人と動物との共生や地球環境の保全が体感できる場であり、子どもたちの育ちに必要不可欠な場であると考え。先に筆者は、東京農工大の博士論文において、日本の動物園教育と児童文化史の関係性を研究し、「動物園における児童文化の展開と教育的機能に関する歴史的研究～明治期から現代に至るまでの動物園教育活動を事例に～」(原賀 2024)としてまとめた。このテーマを選んだ背景には、日本のお伽運動を牽引した久留島武彦が約25年間、学園長を務めた動物園サマースクール到津林間学園で自らも学び、父親が同動物園に勤務していた筆者の生い立ちと文化継承への思いが関係している。本稿では、博士論文の一部を抜粋し紹介したい。

久留島武彦ゆかりの到津林間学園とは

到津林間学園とは、1932年に西日本鉄道（西鉄）の前進である九州電気軌道（九軌）が、北九州市の中央に位置する吉祥山の照葉樹林に開設した到津遊園という動物園を舞台に、戦前の1937年から開催されたサマースクールである。久留島の理想である「土に親しむ自然の子」の育成を掲げ、地元の児童文化団体に属する教師たちと動物園との協働体制によって現在も継続的に運営されている。筆者は第3代到津林間学園学園長だった古村覚が残した「到津林間学園の歩み」の一次資料をもとに、お伽運動から生まれた教育プログラムの特色と学びの変容を調査した。太平洋戦争時、西鉄から北九州市への移行、コロナ禍の中止

期間を除き、1937年～2022年までの83年間に参加した子どもたちは74,006人。上野動物園のサマースクールと比較した結果、独自の活動スタイルを有する、日本の動物園で最も古く長く多くの子どもたちを育てた活動であることが判明した(原賀 2023)。この活動の背景を解き明かすことは、日本の動物園と児童文化の関係史を明らかにする一助になるのではないかと思われる。

児童文化の領域を拡げたお伽運動

滑川（1970）は児童文化の領域は児童文化財、児童文化の政策・活動・施設・運動を包含した統一概念であり、広義の教育性・教育的機能を持つと定義している。本研究では、巖谷小波を中心とするお伽運動を基軸として動物園に関する資料の分析を領域別に試みた。

① 明治期の児童文化財が媒介する動物園教育

まず、動物園との関係性は『少年世界 動物園増刊号』（1902,8巻6号）に見られる。日本唯一の動物園であった上野動物園の動物監督に石川千代松が就任した翌年、ドイツのハーゲンバック動物園よりライオンが来園した。表紙はライオンの石版画、口絵に動物の写真、石川の「獅子の話」などの科学読み物やお伽噺、巻末には大澤天仙の「上野動物園」が挿絵付きで掲載され、動物園の存在すら知らない子どもたちが動物と地球環境を学ぶガイドブックとして編集されている(原賀 2024)。一方、大阪では1904年に幼年向け絵雑誌『お伽絵解きこども』が大阪美育会によって発刊され、府立大阪博物館や京都市動物園、箕面動物園の動物が紹介や「幼稚園保育及設備規定」に則った「動物園唱歌」や「動物園指幻燈」など

幼年向けに編集されていた（原賀 2024）。

② 到津林間学園につながるお伽倶楽部の活動

久留島が1906年に組織したお伽倶楽部は社会教育機関を掲げる全国組織となり、地域ごとの活動は機関誌『お伽倶楽部』で共有された。筆者はこれらの記事を分析し、到津林間学園の活動につながるお伽周遊、林間学校などの自然体験活動や文部省の通俗教育調査委員会囑託として北米視察した際のボーイスカウトや子ども博物館、動物園などの記事や論文から、子どもたちの学びの場としての動物園に対する関心が到津林間学園に結びついていることを明らかにした（原賀 2023）。

③ 児童博覧会とお伽運動の関係

児童への関心が高まる中で、三越デパート専務の日比翁助は巖谷を顧問に迎え第1回三越児童博覧会を1909年に開催する。この企画は、箕面有馬電気軌道（阪急）が創設した箕面動物園に取り入れられ、1911年に山林子ども博覧会が開催される。園内では大阪お伽倶楽部の高尾楓陰やお伽劇団がお伽技芸員として活躍し（伊井 2017）、子どもやその家族を顧客とする児童文化施設としての動物園の位置付けが広まったと思われる。

④ お伽運動から生まれた動物園教育

前述の到津遊園は、1908年～1912年まで三越の広報部に所属し三越児童博覧会に関わった村上巧児（西日本鉄道、井筒屋 1965）が専務となり九軌（西鉄）創設25周年の1932年に創設したもので、1936年には現存する3階建ての子供ホールも完成する。同園の企画担当で口演童話を学ぶ阿南哲朗は、久留島から動物園で林間学校をやってはと提案され、久留島と村上が偶然にも竹馬の友であったことから、阿南の所属する小倉児童芸術協会との協働で1937年に第1回到津林間学園（到津夏季林間学校）が開催される。久留島は到津遊園の顧問・学園長として支える。

⑤ 動物園におけるお伽運動の盛衰

箕面動物園の誕生以来、動物園におけるお伽運動は、児童文化団体とマスコミの連携によって広がり、大阪市動物園では1935年に開園20周年記念「動物園まつり」が開催され、翌年、京都市動物園では創立33周年記念お伽行列が挙行されている。1937年に大軌（近鉄）あやめ池遊園で開催された桃太郎祭りは、関西童話聯盟が主催する桃太郎像の建立除幕式で、翌年、同型のものが到津遊園に建立されている。当時の関西はチンパンジーのリタの人气が絶大であったが、戦況の悪化から1943年に上野動物園に戦時動物殺処分が下ると上野や到津、1944年に宝塚、大阪、京都でも殺処分が行われ、児童文化の発信地としての動物園とお伽運動の関係性は瓦解している。

おわりに

明治期からのお伽運動を振り返ると、巖谷が生み出したお伽噺は少年文学の枠を超え、自らが主筆を務める『少年世界』によって読者と結びつき口演童話、お噺会、お噺劇、お伽幻燈隊、児童博覧会などの領域を拡大し、参加型の児童文化運動として発展していく経緯が明らかになった。お伽運動は子どもたちの学校外教育の場としての動物園の価値をいち早く見抜いており、子どもたちと動物園を結びつけた結果、西日本では児童文化施設としての動物園が広まる要因となったと思われる。一方で、関東では明治期以降、動物園とお伽運動の関係性は見えてこない。『上野動物園百年史』を編纂した石田によれば、「東日本における動物園は、天皇から賜った恩賜であり、民間企業が創設できる施設ではなかった」と述べる。戦後、平和を希求する子どもたちの願いによって、動物園動物との新たな関係が紡がれ、昨今では動物福祉や種の保存などの観点から、飼育環境やふれあいの定義は大きな変化を遂げている。未来の動物園を考える鍵として、動物園史と児童文化史の関係性の研究を今後も続けていきたい。

戦後における少女雑誌の普及と読者の様相

—学習研究社の発刊雑誌を中心に—

田中 卓也 (育英大学)

【はじめに—本研究の目的と先行研究の検討—】

本研究は、「戦後における少女雑誌の普及と読者の様相」について老舗雑誌社の一つ学習研究社に光を当てる。これまで発表者は、当学会において、「光文社刊行雑誌『少女』における読者意識の形成」(第26回大会口頭発表、琉球大学、2015年)では、光文社刊行の『少女』誌を取り上げ、同誌の誌面構成や読者の特徴を見出した。同誌発刊当初は、戦前期の少女読者に似たような雰囲気をもつ少女が存在し、「少女言葉」を多用する傾向に見られたが、昭和30年代以降になると、漫画やファッションなど多趣味の特徴である少女読者の多く存在するようになった。(「少女ブック」における少女読者のライフスタイルに関する考察」日本子ども学会第14回子ども学会議(環太平洋大学、2014年)、同「学習雑誌とファッション雑誌との葛藤—小学館学年別学習雑誌と『女学生の友』を中心に—」同第13回子ども学会議(静岡大学浜松キャンパス、2016年)また、戦後における『平凡』の読者と純潔教育に関する一考察」(第23回大会口頭発表、東京学芸大学、2012年)では、少女ら読者は雑誌を通じて性にめざめ、戦前の男女交際の厳格性が変わりゆく事情を知り、性教育の重要性を認識したことが判明した。また「少年・少女雑誌と関東大震災—誌面を通じての読者の絆・連帯感を中心に—」(第29回大会口頭発表、ホルトホール大分)では、博文館、大日本雄弁会講談社(現雑誌社)、キンノフネ社の三社が関東

大震災で被災後の苦境を追いながら誌面を通じて見出すとともに、読者への変わらぬ思い、絆、連帯感を醸成しながら立ち上がることになる経緯を明らかにした。

昨年の発表「戦前期日本の少女雑誌における身の上相談と読者意識」(第31回大会、日本女子大学、2024年)では、少女雑誌の「身の上相談」に関する記事について考察、検討を試みるなかで、読者意識がどのように変容したかを見い出すことに努めた。「身の上相談」を誌面に取り上げた『令女界』は1922(大正11)年に創刊した。その後休刊するまで30年近く刊行された。『令女界』の読者層は大方、高等女学校の高学年から未婚の女性を読者対象としていた同誌は、男女の恋愛小説を掲載したことから軟派な少女の雑誌の印象で見られた。なお、「少女読者」を取り扱った研究はた本田和子をはじめ、今田絵里香、渡部周子、佐久間りか、嵯峨景子らすでに多くの研究蓄積が存在し、とりわけ戦前期における少女の読者像の輪郭が浮き彫りになった。発表者は、とりわけ戦後における少女雑誌も『少女サロン』、『少女の花』など小規模出版社が短命であったが雑誌を刊行し、少女読者の意識形成や特徴を見出すことは、日本の少女雑誌の読者研究の一端を詳らかにすることにつながることからこれまで取り組んできた経緯がある。(「雑誌『少女の花』における読者意識の形成に関する研究」日本保育学会第76回大会ポスター発表、熊本学園大学、オンライン、同「戦後少女雑誌『少女サロン』の発行と少女文化

の胎動」関西教育学会第 67 回大会、仏教大学、2015 年)

【研究方法】

学習研究社の戦後の発刊雑誌『美しい十代』(1959 年発刊) および『小説女学生コース』(1967 年発刊)、『女学生コースデラックス』(1969 年発刊)、『女学生コースジュニア』(同年発刊) の誌面に着目し、同誌面の構成内容、読者層および読者意識の形成過程について見出していく。大阪国際児童文学館、国立国会図書館、日本近代文学館、菊陽町図書館などの所蔵分の確認を行うが、全冊所蔵の可能性は低い。現存する限られた資料から誌面を丁寧に読み進める。

【発刊元の学習研究社と古岡秀人】

同社は「戦後の荒廃した日本を復興するためには“21 世紀を担う子どもたちの教育以外にない”」という理念を掲げた古岡秀人が設立による。古岡自身幼少期から小学校教師への憧れがあり、小倉師範学校に入学をはたし小学校教師の勤務の傍ら、小学館設立者相賀武夫と出会いが待ち受けていた。やがて小学館に入社し、誌面作成業務に携わった経歴を持つ。編集に携わりながら、婦人雑誌への関心が強くなり東京の太田に学習研究社を創設した(1938 年)。古岡の小学館への憧憬と競争意識が強かったようである。

【学習研究社『女学生コース』の創刊および内容】

さて、同社の代表雑誌『女学生コース』はどのような誌面であったのか。拙論「戦後の「女学生」を対象とした少女雑誌の展開と限界」(『環境と経営』第 26 巻第 1 号、2020 年)によると、「きれいで、かわいらしい少女を」表紙に掲載し、後半になると「モデル」のいでたちの少女が描かれた。少女像の変化が見て取れよう。また同誌掲

載のキーワードでは「少女」、「青春」、「初恋」、「恋愛」、「友情」、「学校」、「仲間」、「乙女」などが見られるが、特に「少女」、「青春」という言葉がよくみられた。同誌の目次に目を転じると「小説」が誌面を多く占め、「女学生ライフ」、「女学生ジャーナル」など「女学生」を冠する記事、「三分間テスト」のような学習記事が掲載された。また「びじん・ザ・びじん」、「イジワル教室」のようなユニークな記事、「グラビア」、「まんが」等も見られた。同社少女雑誌は小説を中心とした誌面内容であった。

【女学生のみならず紡績女工も】

同誌はまた「女学生」のほかにも長崎の田舎から上京した一少女のような紡績工場に勤務する女工らも目にしていた。この影響か誌面上の「ペンパルコーナー」では、「働きながら学ぶ全国の定時制高校に学ぶ友と手をつなごう」女子高生ら応募や「働く友よ、悩み、苦しもうちあけ、励まし合いましょう」悩み、苦しみを訴える告知もみられる。同誌読者には様々な境遇の者が存在した。

【学習研究社発刊の少女雑誌の限界】

創設者古岡の夢であった婦人雑誌の発刊には至らなかったものの、婦人の前段階の少女メインの雑誌の発刊は叶った。少女雑誌はまんが・ファッション等の台頭により衰退の道を辿ったが、新たに『科学』と『学習』という雑誌に生まれ変わり、少女らを含めた多くの読者を獲得していくことになった。

【付記】

本研究は田中卓也「近代日本の少女雑誌の普及・多様化と少女読者意識形成に関する研究」(文部科学省科学研究費補助金: 基盤研究 C: 24k05795) の研究助成の一部を使用した。ここに記して謝意を表す。

怪異の風景における経験

—小学校におけるお化け屋敷の取り組み事例から—

上林 梓（京都芸術大学）

発表者は、2023年から小学校を舞台とするお化け屋敷の企画・運営に関わっている。本発表では、お化け屋敷の取り組み事例における子どもの表現をもとに、人々がいかにして怪異の風景を経験するのかについて議論する。

お化け屋敷というと、遊園地やショッピングモール等に設置されたアトラクションをイメージするが、近年では学校を舞台としたお化け屋敷の取り組みも見られるようになってきている。本事例もその一つである。本事例の舞台となる学校は関西圏の都市部にある。学校周辺は交通の便が良く、季節ごとに多くの観光客が訪れるエリアである。また、近隣には複数の大学があり、通学する学生らの姿も多くみられる。他方で、地域では少子高齢化が課題となっている。小学校の全校児童数は120名程度、各学年1クラス編成である。かつてに比べて児童数が大幅に減少したことにより、校内には使われていない空き教室が目立つ。過去2回にわたって実施したお化け屋敷では、空き教室の一つをメインの舞台とした。

1. 子どもが見る怪異の風景

お化け屋敷の舞台設定は、有志の子どもたちのアイデアがもとになっている。過去2回の舞台設定については以下の通りである。

舞台Ⅰ：「病院の跡地に建てられた学校」

第1回目のお化け屋敷は2023年7月1日に開催された。小学校6年生7名が中心となり、発表者を含むボランティアスタッフ4名の協力のもと、企画と準備が進められた。発表者が、どのようなテーマのお化け屋敷にしたいか子どもたちに尋ねたところ、「〇〇小って、前、病院やったんやで」と口にする子どもがいた。すると、別の子

どもが「そうやで。廊下書いてあるやんなあ」と同意し、他の子どもも頷いた。

「廊下書いてある」と子どもらが言及したのは、学校の廊下に掲示されている地域史のパネルのことであった。このパネルは、学校の玄関に入って教室へ行く途中の廊下に掲示されており、横幅は3mほどである。子どもたちは毎日、このパネルの横を通り過ぎて各教室へと向かう。

「病院の跡地に建てられた学校」という舞台設定が決まった後、列に並んだ来場者が視聴できるように短い動画を制作することになった。企画者である6年生の子どもたちが考えたのは、小学校を再訪した卒業生が、かつての病院（＝異界）へと迷い込んでしまうというストーリーであった。以下が動画内のセリフである。

A：久しぶりやなあ。

B：そやなあ。卒業式以来やし、ちょっと入ってみようや。

C：いいよ。懐かしいなあ。

D：あのさあ、知ってる？

A：えっ、何？

D：ここって、前、病院やったらしいで。

B：えー、嘘やろ？

（物音が近づいてくる）

B：なんか後ろからさあ、音しいひん？

A：えっ、嘘？！

（全員の叫び声）キャー

（ナレーション）この後、彼女たちはどうなってしまうのでしょうか？それでは、ご武運を。

舞台Ⅱ：「呪われた学校」

第2回目の開催は2024年11月2日であった。お化け屋敷のテーマを話し合うために、小中学生10人、ボランティアスタッフ4人が集まった。様々なアイデアの中から、「夜の学校」「呪い」「お札」というキー

ワードが抽出され、学校を訪れた人々が呪いの脅威にさらされてしまうという設定が決まった。すると、4年生の子が「夜の学校にな、ユーチューバーが忍び込むねん。僕、そういうユーチューブ見たことある！」と語り出した。この語りを受けて、ユーチューバーが夜の学校に潜入するという設定が付け加えられた。夜の学校で、ユーチューバーはある木箱を発見する。夜になると姿をあらわすという木箱には呪いが封印されているのであった。それを知らないユーチューバーは木箱を開けてしまい、呪いが解かれてしまう。学校に迷い込んだ人々は、再び呪いを封じるために、お化けたちから逃れて木箱にお札をはらなければならないというストーリー展開であった。当日は、中学生2名がユーチューバー役を演じながら、お化け屋敷のメイン舞台となる教室へと来場者を誘導した。

2. 学校とお化け屋敷という場

上記の2つの舞台からは、子どもたちが学校を通して怪異の風景を眼差す様子が浮かび上がってくる。舞台Ⅰでは、当初、子どもたちは、地域史に基づいて設定を考えついたかのようにであった。だが実は、病院の跡地に学校が建てられたという史実は存在しなかったのである。動画が完成した後、発表者は、企画の進捗共有のため小学校を訪れた。子どもたちから語られた話を学校長に告げたところ、病院の跡地に学校が建てられたという話は聞いたことがないと首を傾げられた。発表者も実際に地域史のパネルに書かれた内容を確認したが、そのような記載は見当たらなかった。

舞台Ⅱからは、子どもの生活における文化的な要素が見てとれる。具体的には、ユーチューバーの潜入ルポルタージュや呪いというワードである。ユーチューブという動画プラットフォームは、現代の子どもたちにとって、もはやテレビ以上に馴染みがあるメディアとなっている。呪いというワードは、ここ数年大流行している『呪術廻戦』という漫画・アニメーションの内容を想起させる。

佐々木(2009)は怪異の風景を次の三つに区別する。一つ目が「誰にでも見ることの

出来る風景」、二つ目が「ある人、ある時にしか見えない風景」、三つ目が「いつもは皆が見ている風景だが、人や時によっては、そこに見えるはずのないものが見える風景」である。一つ目は現実には存在する風景で、二つ目は現実には存在しない風景である。第二の風景は、例えば精神疾患による妄想のように、見る人が抱える何らかの要因によりその人にしか見ることができないという。ところが、特別な要因がなくとも、時にわれわれは、いつもは見えるはずのない風景を目にすることがある。佐々木は、民話や伝説という文化のうちにこのような第三の風景を見出した。

上記の枠組みにおいて、お化け屋敷の二つの舞台はどのように捉えられるのか。例えば、これらが子どもにしか見えない風景であるとするならば、第二の風景といえよう。もし、子どもだけでなく共に活動した大人やお化け屋敷を訪れた来場者たちにとっても、いつもの見慣れた学校が、病院や呪われた場所に見えるのなら、それは第三の風景になりうる。とはいえ、舞台Ⅰの事例にあるように、大人と子どもとは必ずしも同じような風景を目にしているわけではない。お化け屋敷という場にいる人々は、一体どのようにして怪異の風景を経験しているのだろうか。本発表では、学校とお化け屋敷という場に着目し、「場所」の概念を手がかりにしながら怪異の風景における経験について論じてみたい。

引用・参考文献

- エドワード・レルフ 1999『場所の現象学—没場所性を超えて—』高野岳彦・阿部隆・石山美也子訳、ちくま学芸文庫。
岩田慶治 2000『死をふくむ風景—私のアニメズム』日本放送出版会。
佐々木高弘 2009『怪異の風景学—妖怪文化の民俗地理』古今書院。
イーファー・トゥアン 1993『空間の経験—身体から都市へ』ちくま学芸文庫。
吉岡一志 2021「子ども文化論再考—「学校の怪談」をめぐる教師と子どもたちの編み合わせ—」『子ども社会研究』27号、163-183頁。

現代社会における子ども文化を展望する

—今後の子ども文化研究における方法の検討とともに—

【話題提供者】

藤崎亜由子（奈良教育大学）

山口 真希（花園大学）

吉岡 一志（山口県立大学）

【指定討論者】

麻生 武（奈良女子大学）

【司会】

池田曜子（流通科学大学・研究交流委員会委員）

角替弘規（静岡県立大学・研究交流委員会委員）

1. 企画趣旨

（角替弘規・池田曜子）

総務省統計局によれば2022年時点での15歳未満の総人口に占める割合は11%を占めるに過ぎず少子化の傾向に歯止めがかからない状態にある。総人口に占める子どもの割合が減少しているとはいえ、研究対象としての魅力が失われるわけではなく、むしろこうした少子化の傾向が継続する中だからこそ、子ども文化のありようと社会との関係性を緻密に見つめていく必要があると思われる。

一方で麻生(2023)が指摘するように、これまで日本社会の中で連綿と培われてきた異年齢集団を中心とした群れ遊びは姿を消し、子ども社会の外にある市場経済原理に主導される遊びへとその様相を大きく変貌させた。1980年代から爆発的な流行を見せたビックリマンシール以降、様々な遊びが大人側から提案されているが、ポケモンやトレカといった「遊び」は遊戯者間での交換や闘争を誘発し、市場経済も絡まりながら子どもと大人の境界線を曖昧にしているようにも思われる。また携帯型のゲーム機やスマートフォンなどのIT機器の

所有と操作を前提とした電子ゲームの影響は多方面に及んでいる。子どもは育つ時代によって全く異なる生活習慣や対人対物感覚、思考様式を身に付ける（麻生、前掲書）とされるが、では今日の子どもはどのような感覚や思考を身に付けていると考えられるだろうか。

また、子ども遊びと子ども文化のありようを分析・考察しようとする際には、必ず研究者がその対象を観察する必要がある。どのようにして研究者はそこに関わっていけばいいのだろうか。現代の子どもの遊びの特徴について整理しつつ、それらに対するアプローチの方法について議論することで、これからの子ども文化のありようとそれらへの接近方法について検討したい。

<参考文献>

麻生武(2023)『6歳と3歳のおまけシール騒動贈与と交換の子ども経済学』新曜社

2. 子どもと虫：遊び心は消えたのか

（藤崎亜由子）

虫をめぐる子どもの遊びをテーマとしたのには2つほど理由がある。1つは、保育の場で

子どもたちの遊びを観察していると、虫がよく登場するからである。地球温暖化や都市化によって、昆虫が激減しているといわれるものの、園庭という身近なところにも虫は生息している。2つ目は、日本は古来より虫を愛でる文化が根付いているということである。温暖湿潤で、亜寒帯から亜熱帯、高山から低地まで多様性に富む気候や地形に恵まれて、日本には約3~5万種ほどの昆虫が生息している。人々は身近な虫の姿や声に魅了され、その姿を絵や工芸品に表現し、歌に詠み、物語にして心を寄せてきた(小西, 1992)。また、大人も子どももクモ合戦やホタル狩りを楽しみ(斎藤, 1984)、虫遊び文化が伝承されてきた(藤本, 1987)。昆虫食も信州などを中心に息づいてきた(野中, 2007)。

しかし、このような虫との交流は戦後急速に失われていった。昭和堂の雑誌『ECOSOPHIA』で「昆虫少年はどこへ行ったの?」という特集が組まれたのは、1998年である。著名な数学者や考古学者、人類学者が魅了された子どもの頃の虫との関わりが示された後に、人文地理学が専門の寺本潔によって自然体験の復活を願う論考が寄せられている。そこには、1980年代に調査した愛知県の村の子どもたちの生きものの遊びの様子が描かれている。子どもたちはカブトムシやセミ、トンボなど多様な虫を捕まえるとともに、それらの生息場所についても詳しく、それは民族分類(フォーク・タクソノミー)とも呼べる体系化された知識であるという。しかし4年後の調査では、村内で子どもの姿を発見することは難しくなり、子どもの遊びが屋内のテレビゲームに取って代わられたことが示されている。それから半世紀近くが経過した2025年現在の子どもたちは、「虫」とどのようにつきあっているのだろうか。

実は今、昆虫は静かな(?)ブームである。例えば、BBCの映像制作に携わる著者が書いた600ページにもわたる虫の本、『虫・全史』

が2024年に翻訳発売された。その他にも書店には、生物学的、文化的視点から虫に関する様々な書籍が並んでいる。国立科学博物館は、「昆虫 MANIAC」と冠する特別展を2024年に催し盛大だった。京都の細見美術館は、2021年に「虫愛ずる日本の美」として、虫を表した絵画や工芸作品を紹介している。同様に、サントリ美術館では2023年に「虫めづる日本の人々」と称して、特に江戸時代に焦点をあて、虫と人との親密な関係を見つめ直す企画展を行った。また、伊丹市立伊丹ミュージアムでは、その名も「虫展」として、虫が登場する美術・工芸・俳諧・歴史の多彩な分野の作品を展示した。その際には、『針聞書』という腹の虫に関するユニークな書物も紹介している。さらに、昆虫(その他の「蟲」)について、昆虫学の専門家と昆虫をモチーフにした作品作りをしているクリエイターたちのイベント「昆虫大学」が2年に1回開催されて盛り上がりを見せている。さらに、昆虫食を専門とする業者も登場している。

以上は、主に大人向けの企画・イベントであるが、人々の虫への関心は炭火のように燃え続けてきたことが伺えるものである。本発表では、保育の場における子どもと虫のかかわりについて、実際の観察事例を基にしながら紹介したい。子どもたちの虫への興味関心や遊びのありようが果たして変わってしまったのか否かも含めて話題提供を行いたい。

3. 子どもはどのように数文化に参入するのか : 数の言葉を獲得する過程

(山口真希)

数とは人間が長い歴史の中で発見し創り拡張させてきた抽象性の高い概念である。世界中を見渡すと、西欧諸国や日本のように数を発展させてきた文化もあれば、数に関わる表現を持たない文化もある。

例えば、アマゾンの奥地で暮らす少数民族の話すピダハン語には、数詞や複数形、数量の多寡を示す語がないという (Everett, 2008, 屋代訳, 2012, p.273-274)。この言語の成人話者は、小さな集合を 1 対 1 で対応させることや、小さな集合の足し算引き算に苦慮をすると報告されている (Gordon, 2004)。一方、オーストラリア先住民の話すワルピリ語・アインディリヤクワ語には「1」「2」「少し」「たくさん」程度しか数量に関わる語がないが、これら言語話者の子どもたちは、10 までの数であれば英語話者の子どもと同じぐらい数えることができたという (Butterworth, 2008)。

そもそも人間には共通して、少数の (3 個ぐらいまでの) 物であれば、その個数を瞬時に把握するスピータイゼーションという能力があるとされている。言語 (数詞) を必要としない方法であり、乳児にもそうした能力が確認されている。近年では、人間は生まれながらに少数の集合を区別するコアシステムを備えており、成長とともにコアシステムが洗練され数の理解が促されるという仮説が提示されるようになった (Feigenson & Dehaene, 2004; Spelke & Kinzler, 2007 ほか)。ただ、乳児期と幼児期以降の研究は別々に行われてきたことから、生得的な能力を土台に後天的な学習がどのように結びつくのかは十分に明らかにされていない。日本の子どもたちは通常、1 歳の誕生日を迎える頃に、初めて意味のあることば (初語) を話し始め、1 歳半を過ぎる頃から急にことばが増えていく。物に名前があることを理解するようになると、語彙が爆発的に増え、語をつなげて二語文や三語文が見られるようになる。ちょうど 2 歳の誕生日を迎える頃に「いち」や「に」などの数詞を言えるようになっていわれている。3 歳代になると 10 ぐらいまでの数を 4 歳代になると 20 ぐらいまでの数を唱えるようになる。数字の 1 を読むことや書くことさえも 3

歳以降に徐々にできるようになる。日本の家庭では、親がお風呂で数を唱え 2 歳ごろの子どもが模倣をするような事例も報告されている。絵や看板、絵本・図鑑、TV、DVD、カレンダー、時計など子どもを取り巻く環境の中の文字環境プリントも子どもの数発達に関わっている可能性が示唆されている (山形, 2023, pp.9-24)。しかしながらこれまでの数発達研究では個々の力を把握するにとどまっておき、数能力の詳細な発生過程や数能力間の関係性については検討の余地が多く残されている。

そこで筆者は、幼児期の子どもに様々な数課題を提示し、その取り組みを観察し活動を分析対象とすることで数概念の発達過程を捉えようとしてきた。本セッションでは、数唱ができるようになる時期の子どもに焦点を当て、数詞が子どもの思考に取り込まれていく様相と展開 (数の言葉の獲得過程) について報告する。

4. 子ども文化の網目模様

(吉岡一志)

子ども文化研究は、藤本浩之輔や古田足日を嚆矢とした新たな伝統に沿って、子どもの創造性、主体性を重視し、子ども独自の世界を強調する傾向がある。藤本であれば「子どものコスモロジー」、古田であれば「文化の内面化」という枠組みで子どもの独自性を捉えようとする。いずれも、子どもの内的経験に照準を合わせ、個々人が能動的、主体的に社会と交渉しようとする子ども像を想定しながら、パーソナリティを形成していくプロセスに焦点をあてる。そこではさらに、大人とは異なる独自の子どもの世界が見出され、その理解が子ども文化研究の目指されるところとなっている。

1980 年代に登場してきたこれらの視点は、児童文化財に込められた大人の意図に、子どもたちが受動的に順応していくかのような見方を批判した点で画期的なものであった。その一

方で、子どもの能動性、主体性、創造性といった要素は、子どもの本来あるべき姿として本質化され、保護の対象になってしまったようにも見える。いかに子どもの主体性が阻害されているのが指摘され、そこからいかに子どもを解放するか、あるいは子どもがいかに抵抗しているかが、子ども文化研究の主要な関心の一つになってはいないだろうか。

以上のような「抑圧／解放（抵抗）」の構図は、一方に抑圧する大人と、その対極に解放を願い、抵抗をする子どもを対峙させ、強固な大人／子どもの非対称な関係を温存し続けている。このことは次のような問題を見えなくさせてしまう。一つは、大人不在である。かつて子ども不在のまま理想的な子ども像が語られていたこととちょうど裏返しのように、抑圧的で子どもを水路づけようとする大人が問い直されることはほとんどない。次に、子どもを均質なカテゴリーにくくってしまうことである。近年は注目されることもあるきょうだい関係をはじめ、子どもの中にも力関係の不均衡が存在するが、そこに焦点があてられにくい。そして、最後に、大人と子どもの境界線が自明視されることである。何が大人の文化で、何が子どもの文化なのかは研究者によって決定されてしまう。

子どもと大人は、単純で固定的な二項対立ではなく、様々な関係項と結びついたり、切り離されたりしながら、その都度構成される複雑なプロセスと考えることができる。したがって、関係論的に子どもと大人を理解する必要がある。たしかに、藤本の「接点文化」などのように、大人と子どもとの影響関係の重要性が指摘されることもある。その場合でも、子どもの世界と大人の世界が所与のものとしてまずあり、それらが後に相互作用を行うという見方に留まりがちである。独立した二つの項の関連では

なく、相互に依存しあう網目模様として大人と子どもを捉える方途が不可欠なのではないだろうか。この見方によって複数の大人や複数の子どもたち、複数のモノが交錯することで、ある対象が子ども文化に見えてしまう様態へと視角を広げることが可能となると考えられる。

このとき「学校の怪談」は子どもと大人を関係論的に捉え直す上で、有効な研究対象となる。というのも、「学校の怪談」は子ども文化の典型例と見えながら、教師も用務員も保護者も「学校の怪談」に巻き込まれているからだ。本報告では、「学校の怪談」を起点として、多数の関係項が織りなす網目模様として子ども文化を捉える視点について議論してみたい。

【大会校企画】

ワークショップ：岩手の民話と子どもの現在

—民話語りを一緒に楽しもう！—

企画担当・司会進行：鶴野祐介（立命館大学）

話題提供者：大平悦子（日本民話の会会員、遠野出身の語り部）

前川さおり（遠野市役所文化課職員）

澤口杜志（うすゆきそう文庫代表、盛岡の語り部）

サポーター：立花和子（遠野の語り部）

細越澤史子（遠野の語り部）

藤澤陽子（「語り会の会風楽堂」主宰、盛岡の語り部）

加藤ゆりいか（『北上市史 民俗編』「口承文芸」担当）

『遠野物語』で広く知られる遠野をはじめ、民話の故郷とも称される東北・岩手において、今日子どもたちが民話を聴いたり語ったりする体験の場はどのように設けられているのだろうか。

このワークショップでは、まず、遠野や盛岡をはじめ岩手県内の幼稚園・小学校、図書館・博物館、地域おはなし会などでの様々な活動についての現状報告をお聞きする。それから実際の民話語りを聴いた後、参加者全員が民話を語ることの醍醐味を体験する。

.....

百年前の日本の子どもたちの多くは、囲炉裏端で夜なべ仕事をする祖父母や両親が語る民話を繰り返し聴いて楽しんでいたが、今日子ども社会の環境は大きく様変わりしている。民話を楽しむ機会は、家庭や保育所・幼稚園で絵本を読んでもらったり、小学校の国語教科書で読んだり、テレビや SNS の動画配信を視聴したりするというのが主だろう。

そんな子どもたちにとって、画像も音響効果もない「素話（すばなし）」の語りを聞くだけでは、物語の世界に入り込むことも十分に楽しむことも難しいのではないかと、そう思わ

れるかもしれない。

だが、実際にはそうではない。「今日子どもたちも語りを聞くのが大好きだ」と証言するのが、岡山市を拠点に 40 年以上にわたって民話を中心とするお話を語る活動をしてきた筒井悦子（1935-2020）である。その上で彼女は次のように記す。

「子どもと付き合っていて感じることは、子ども自身が一人一人体内時計を持っていてその時間軸で動いているとき、子どもは最もリラックスでき、心が開くのではないかということである。それが、機械や親の時間軸で動かされるとき、きっとストレスを感じるのだと思う。

……テレビの問題点のひとつは、子どもに自分の時間軸を見失わせているということではないかと思う。つまり、小さいときから、自分が好きなように楽しんだり、笑ったり悲しむのではなく、「テレビの作り出す時間軸」で心を動かすことを強いられていて、いつの間にかそれに慣らされ当たり前になっているということである。

……二度と再び訪れることのない子ども時代に、子どもの時間軸で行動し考える時間を作ってあげることは、現実を生きていく上でとても大切だ。……お話を楽しむことは、子どもに無

意識のうちに自分の時間軸をとりもどし、自分らしく生きる知恵を与えてくれるように思う（筒井悦子 2019『昔話とその周辺 語りながら考えたこと』みやび出版：219-221）。

筆者も大学にゲストスピーカーを招いて民話の語りを聴く機会を持っている（「教育人間学実習Ⅰ」2年生対象）。先日（2025年4月30日）の授業コメントを紹介しておく。

「語りが始まった瞬間、場の空気が変わり惹きつけられた。声の強弱やスピード、言葉の意味によって息の長さや切り方など、細かく見れば言葉一つひとつ意識されているんだと感じた。はじめて語りを聞いたが、絵本や紙芝居のように目で見える情報は語り部さんの動きしかないのに、目の前に情景が浮かんで気づいたらその世界に入り込んでいて語りの魅力を感じた」。

「語り部の方の話を聞いて、引き込まれるような話し方で興味を持つことができた。正直、最初はいきなり語り出して絵も文字もなく話が入ってくるか不安であったが、場面を想像して聞くことが出来た」。

翌週（5月7日）には、筆者が事前に提示しておいた「日本の昔話21選」「日中韓の動物昔話5選」の中から、受講生自身が選んで暗記してきた話を語ってもらった。その回の授業コメントも紹介しておく。

「今回、実際に前に出て語ってみて多くの気づきがあった。まず、物語を思い出そうと必死になって目線が聞き手の目ではなく、上を向いたり下を向いたり、聞き手の目を見て語ることが非常に難しいことを改めて感じた。また、感情移入の仕方を練習していたにもかかわらず、棒読みの箇所も多々あったと感じる。さらに、手などの身体を使った動きを含めたり、声のト

ーンを変えたりといった工夫等も自分のことで精一杯になり、南さんが語っていたように聞き手を物語の中に惹きつけるような演技は出来なかった。しかし、ゆっくりしたテンポで話すことは出来たのではないかと感じる。」

「物語を思い出すことばかりに集中してしまい、独りよがりや突き進むかたちになってしまった。ただインプットするだけでなく、アウトプットできるまで練習しなければならなかったと思った。ストーリーテリングは言葉がみえないので、紙芝居や絵本よりも表現力が重要であると感じた。もっとこうすればと思うところはあるが、なんとかやりきれてよかった。」

.....

この大会に参加される方々の多くが、上述の学生たちと同様に、素話の語りを聴いたり自身で語ったりした体験を持っておられないと思われる。このワークショップを通して、語りの醍醐味をぜひ知っていただければと思う。そして今度は、ご自身が日頃向き合っている学生たちや子どもたちと「民話語りの場」を設定して、一緒に楽しんでいただければと願っている。乞うご期待！

「……お話を語るようになってみると、蛙も兎も鳥もたにしも、あぶや蚊、時には樹木さえもが自分と同じレベルで生き、しゃべっているではないか。

……人間と動物・植物といった上下関係ではなく、全く同胞として生きているのである。そして、それぞれがみな自分の物語を持っている。つまりただそこに「ある」のではなく、何らかの意味を持って「存在」しているのである。

……昔話を語ってみると、この世には何と不思議なことや楽しいことが満ち満ちているのかと思えて嬉しくなってくる」（筒井 2019：140）。

幼稚園5歳児における生活準拠型の生活発表会の形成プロセスと意味

松原未季(大阪信愛学院大学)

I. 問題と目的

本研究は、幼稚園5歳児クラス的生活準拠型の生活発表会の形成プロセスを、練習から本番までのフィールド観察と生活発表会に関する担任保育者へのインタビューに基づいて分析を行い、子どもにとって生活準拠型の生活発表会の意味とはどのようなものであるのかということを知ることを目的とする。

生活発表会は、多くの園で園の行事の一つとして、幼稚園・保育所・こども園において実施されている(若尾, 2022)。しかし、生活発表会は最終的には、保護者に向けて発表を目指すものであるため、保育者自身がプレッシャーを感じて、子どもにも発表への練習に負荷をかける点が懸念されている(八木・喜多村, 1982)。とりわけ、コロナ禍を契機に生活発表会も含めた行事の在り方が見直されたことで、生活発表会の在り方や意味も問い直されつつある。

それ故、本研究では、発表の中に、子どもが取り組んできた遊びや活動を取り入れたり、保育者主導ではなく子どもたちから積極的に意見を取り入れたりして、子どもからのボトムアップ形式で発表会を作り上げる特徴で発表会が行われている形式の発表会を「生活準拠型」の発表会(松原, 2022)と定義づけて、5歳児の「生活準拠型」の発表会の形成プロセスとその意味を探求したい。

II. 方法

関西圏の公立幼稚園の5歳児クラス(2年保育)に在籍する園児20名、担任保育者1名、加配の保育者1名を調査協力者とした。201X年4月～201X+2年3月まで調査を行った。フィールド調査時には、主に、幼児の遊びに

おける協同性の発達の調査の一端として行った。主に自由遊び時間からお弁当時間終了までの午前の保育場を、生活発表会の練習を中心に観察を行った。生活発表会の練習については、5回、本番1回を参観した。記録については、幼児と保育者の言動を筆記及びビデオカメラによる映像記録によって採取した。

担任保育者への生活発表会に関するインタビューにおいては、①生活発表会の練習や本番において、5歳児にどのような援助を意識されてきましたか、②発表会の練習に参加することが難しい園児にはどのような援助を意識して行われていましたか、③生活準拠型の発表会の意味はどのようなものだと思いますか、④生活準拠型の発表会の指導を行う上で難しかったことはどのようなことでしたか。

本研究は、東京大学研究倫理審査委員会の承認を得て行った(審査番号: 23-407)。本研究の遂行にあたり、事前に調査協力園に調査目的を説明し、調査実施の同意を書面で得た。なお、個人情報の保護については、園名、クラス名、調査年度は伏せ、本論文に登場する園児などの関係者の氏名は全て仮名とする。

III. 結果と考察

1. 幼稚園5歳児における生活準拠型の生活発表会の形成プロセス

幼稚園5歳児クラス的生活準拠型の生活発表会では、発表会のテーマ、役割、台詞、動き等を、保育者が積極的に設定せずに、子ども同士に話し合わせてその決定を委ねていた。さらに、生活準拠型の生活発表会においては、発表のテーマの題材となっている絵本を再現されることのみが目指されず、その絵本のストーリーに1年間取り組んできたコマや色水遊

びや影絵などの遊びや活動を取り入れて、子どもも安定した気持ちで発表会の練習や本番に取り組みたり、1年間の子どもやクラスの成長が見せたりするような工夫が行われていた。

2. 「過程」と「見栄え」との両立への葛藤

保育者は、5歳児の生活準拠型の生活発表会においては、基本的には1年間の遊びや活動の成果を伝えることが最重視されていた。

一方、生活準拠型の発表会では、基本的には「過程」を示すことが重視されているものの、5歳児クラスでは、子どもが年長児としての生活発表会を保護者や他のクラスの子どもに見せたいという意欲や達成感を高めるために、「過程」を重視しつつも、「見栄え」にも拘りたいという葛藤があるようであった。影絵は、子どもたちが取り組んできた活動ではあるが、生活発表会として保護者などのお客さんにとってインパクトがあるものとして形にするには、いかに示したらよいかということ子どもたち自身が練習過程で何度も試行錯誤し形にしたものを本番で示した。

そのため、保育者は、発表会の形成プロセスを、基本的には子どもに委ねながらも、時間設定を保育者が決めて「見せ場」をどこに用意するのかを考えたり、発表会の中で「一番の見せ場」を子どもと共に考えながら設定できたりするようにしていた。

3. 特別な支援を要する園児への配慮

調査協力クラスには、発達的に支援が必要な子どもや、異国籍の子どもなど、生活発表会への練習や本番への参加が難しい園児がおり、このような園児をいかに上手く参加させるのかということも生活発表会をする上で、課題となると保育者は捉えていた。保育者は、特別な支援が必要な園児に対しては、生活発表会を見据えて、日頃からその園児が好きな物や曲などを探り、それらを発表会の中で取り入れることで、これらの園児が落ち着いて発表会の練習や本番に参加できるような工夫

を行っていた。

また、練習や本番においても、これらの園児が、参加が難しかったり、集中できなかったりする場面においては、保育者が積極的に援助するのではなく、その園児と気の合う園児や接してくれる園児を見つけて、助け合うことや助け合う姿を本番でも見せることもあえて意識していた。

5歳児の保育者は、以下のインタビューでの語りから分かるように、5歳児クラスでは、生活発表会のレベルを高めることは可能であるが、そうすると、特別な支援が必要な園児が練習や本番で参加が困難になってしまうため、特別な支援が必要な園児も安定して練習や本番に参加でき、「全員」が参加したり、特別な支援が必要な子どもを他の子どもが練習から本番にかけて支える姿を見せることも園での子どもの育ちの過程を見せるために重要であると考えられる。

保育者の語り 1

5歳児年長組になると、生活発表会のレベルを引き上げることはいくらでもできるが要支援の子どもや、参加が難しい子どもも含めて、クラスの園児全員が参加できることに意義がある。

文献

- ①若尾良徳 2017. 「幼稚園における生活発表会の形成プロセスにみられる指導の実践」『日本体育大学紀要』第47巻, 第1号, pp. 23 - 34.
- ②八木紘一郎・喜多村純子 1982. 「劇遊びの条件 I : 4歳児の実践活動とそのVTRの分析及び考察(実践研究報告. 人文・社会科学篇)」『白梅学園短期大学紀要』第18号, pp. 45-66.
- ③松原未季 2022. 「生活準拠型の生活発表会の意味: 幼稚園4歳児クラスの発表会「大きなかぶ」の事例的検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62号, pp. 491 - 501.

幼稚園における通園バスの導入時期と背景 —周年誌に基づく歴史的考察—

境 愛一郎（共立女子大学）

1. 問題と目的

保育施設のなかには、子どもの送迎のために専用バス（以下、通園バス）を運行するものが少なくない。特に、私立幼稚園での導入は顕著であり、全国の私立幼稚園の83.8%がバス送迎を実施していることが明らかにされている（全日本私立幼稚園連合会, 2013）。また、事故の続発を受けた緊急点検（内閣官房ほか, 2022）では、保育所や認定子ども園を含む10,787施設で通園バスの運行が確認されている。日本の保育・幼児教育において、通園バスは一般的な設備、取り組みであるといっても過言ではない。

近年、通園バスについては、置き去り防止装置の設置や管理マニュアルの整備といった安全対策が早急に進められている。同時に、保育環境としての通園バスの実態、機能や特質に関する研究成果が蓄積されつつある。例として、バス車内では、子どもたちによる会話や種々の活動が日常的に生じていること（境, 2020）、添乗職員や運転手が、子どもや組織にとって無類の人的環境となり得ること（境, 2018、2022）などが明らかにされている。さらに、通園バスを含んで園の生活環境、生活時間を捉え直そうとする試みも生じている（境ら, 2023）。

ところで、上記のような通園バスは、我が国にいつ頃、どのような背景で普及したのだろうか。多田（1961）によれば、1960年前後に関西地方から広がり、1961年時点では、都内百数十の園が運行していたことがわかる。また、普及の背景には、高度経済成長による交通事情の変化、ドーナツ化現象等による通園圏の拡大などがあったとされている（八幡, 1999）。しかし、現状の知見は概論的なものに留まり、通園バスの普及過程を動的に捉えるには不十分である。合わせて、通園バスの導入に係る個別的な事情や意識には焦点が当てられていない。

本研究では、各園や関連団体が発行する周年誌から、我が国の幼稚園が通園バスを導入した時期や背景について、先行研究の課題点を踏まえて明らかにすることを目的とする。周年誌には、一般的に園の年表、沿革等が掲載されており、各園の通園バスの導入時期を、理由や前後の文脈とともに捉えられると考えた。なお、入手できた資料の関係から、本研究では、幼稚園に限定して検討を進める。

2. 研究方法

（1）データ収集について

学校沿革史誌を収集する（公財）野間教育研究所図書室に所属される幼稚園周年誌116冊のうち、通園バスに関する記述があった31冊（29園、19都道府県8地方）を対象とする。うち2園については、自園では通園バスを導入していないものの、近隣の状況や通園バスに対する見解が記載されている。

（2）データ分析について

周年誌から、各園の所在地、創立年、通園バス導入年を整理し、導入時期を大まかに区分する。そのうえで、記述内容を読み解き、時期区分ごとの特徴、各園の具体的な動きを検討する。

3. 結果と考察

通園バスの導入時期を整理した結果、対象中で最も古いものは、東京都千代田区の神田寺幼稚園であり、1955年に「スクールバス第一号を購入。」と記載されている。同園は、この翌年に日本保育学会「第一回倉橋賞」を受賞するなど、実践研究や設備道具の開発を積極的に進めており、通園バスについても、いち早く導入に踏み切ったとも推察できる。

最も新しいものは、大阪府府中市の梅花幼稚園の2002年で、次年度より通園バスの導入が決定したと記されている。周年誌内では、近年の理事会等における議論がまとめられており、少子化時代の園児数確保策として、保育料の改定などと合わせて、通園バスの導入が議論されてきたことが読み取れる。

このほかの園の通園バス導入時期は、1960年から1969年まで、1975年から1983年までの二つの期間に収まっていた。以下では、前者を第一期、後者を第二期と便宜上区分したうえで、時期ごとの特徴や各園の状況を検討する。

（1）第一期：1960年から1969年まで

対象の半数以上となる16園の通園バス導入時期が、この10年間に集中している。同期間は、高度経済成長期の真ただ中にあたるとともに、のちのピークに向かって幼稚園在園児数の急速に増加がみられる期間である。

1960年に通園バスを導入した、東京都杉並区の大宮幼稚園の周年誌には、生活が安定することで子どもを幼稚園に入れる風潮が高まる

なか、バス送迎のあった当園には多くの入園希望者が集まり、1966年に園児数がピークに達したとの回想が残されている。また、石川県金沢市の木の花幼稚園の周年詩では、1960年前後に、近隣の園が「近年交通が厳しくなった」と通園バスの導入をはじめたことがまとめられている。青森県八戸市の千葉幼稚園でも、1960年に園舎増築と合わせて通園バスを導入し、その後の1968年に二台目を購入するに至っている。このほか、山口県防府市の松崎幼稚園は、1967年に学区内遠距離通園児のためのバス送迎を開始している。

総じて、この期間には、幼稚園教育に対するニーズの高まり、自動車および関連インフラの普及、それに伴う交通事故リスクの増加といった、通園バスの導入に至る要因が重なって存在していたことがわかる。

(2) 第二期：1975年から1983年まで

この期間には、新たに8園で通園バスの導入がみられるほか、先述の千葉幼稚園をはじめとして、第一期にバスを導入している園で車両の増加、大型化が進行している。時代的には、第二次ベビーブーム(1971年～1974年)で誕生した子どもが入園年齢となるタイミングであり、幼稚園の在園児数は1978年にピークを迎える。他方、同年は今日の少子化の始期にもあたり、以降、園児数は大幅な減少へと転じている。したがって、1978年を境に、幼稚園を取り巻く状況、通園バスを運行する意味に大きな変化が生じた時期と考えられる。

1979年に通園バスを導入した千葉県成田市の成田幼稚園の周年誌では、前園長による寄稿として、1978年から「各地で激しい幼児争奪戦」が行われたうえ、新規園の開園も相次いだことが記されている。さらに「各園のマークを付けた大型バスが成田市街を縦横に奔り」回るなか、同園も新たにバスコースを開通させ、園児数の確保に努めてきたとある。こうした状況は、ある程度全国的なものであったと考えられる。実際、宮城県塩釜市の聖光幼稚園の周年誌では、1978年から1983年までを「私幼の混迷時代」と題したうえで、1983年に全国150園が幼児減少による閉鎖となった遠因には、新設幼稚園が通園バスで多数の園児を吸収し、従来の通園圏を破壊したことがあると述べていることは、上記の成田市の状況と一致する。

もっとも、開園当初(1906)より、徒歩通園を理想としてきた鳥取県鳥取市の愛真幼稚園が、通園圏の拡大と保護者からの強い要望を受けて、1980年に全面的なバス送迎を決定したように、従来の通園圏の変容は、新設園によっ

てのみ生じたとは言い難い面も指摘できる。また、北海道常呂群の訓子府幼稚園では、遠方通園児のために、開園と同時に近隣の小中学生と合同のバス送迎が実施されるなど、地域の特色を反映した状況も当然存在すると考えられる。

4. 総合考察

先行研究が明らかにしている通り、幼稚園の通園バスは、1960年前後の社会状況を受けながら急速に普及していった事実が改めて示された。そこには、子育て家庭の幼稚園教育需要の高まり、人口動態的な園児数の増加を見越した、園側の設備投資としての側面も色濃くみられる。通園バスは、我が国の幼稚園の規模的な拡大を支えた原動力であったと考えられる。

しかし、1978年に規模的な成長が限界に達し、園児数の減少が必至となって以降、通園バスは、園児数を確保し、園として生き残っていくための命綱という意味合いを強めていく。新規園も既存園も通園バスを導入し、必要な場合は台数やコースを拡大するといった競争的構造は、地域の通園圏に長期的な変容をもたらした可能性があるといえよう。

研究を通して、通園バスは、幼稚園の量的な意味での栄枯盛衰の歴史とともにあることが明確になった。また、こうした傾向はある程度全国的なものであったと考えられる。今後は、保育環境的意義などの質的な側面、地域による差異にも視野を広げ、検討を継続していく。

引用文献

- 八幡眞由美(1999) 保護者から見た園バス通園の実態と課題 1, 明和女子短期大学紀要 14, 81-92.
- 内閣官房・内閣府・文部科学省・厚生労働省・国土交通省・警察庁(2022) こどものバス送迎・安全徹底プラン:バス送迎に当たっての安全管理の徹底に関する緊急対策.
- 境愛一郎(2018) 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), 380-390.
- 境愛一郎(2020) 保育環境としての通園バスの特質と機能:車内での活動内容と運行時刻表との関連性に着目して, 乳幼児教育学研究, 29, 11-22.
- 境愛一郎・濱名潔・金岡樹里(2023) 通園バス内の保育の向上を目指した園内研修の試み, 共立女子大学家政学部紀要, 69, 85-97.
- 多田鉄雄(1961) 幼稚園のスクールバス, 幼児の教育, 60(12), 2-5.
- 全日本私立幼稚園連合会(2013) 平成25年度・私立幼稚園経営実態調査報告.

保育現場におけるノンコンタクトタイムの可能性を探る —保育者への意識調査を通して—

○百瀬 ユカリ（日本女子体育大学）
桐川 敦子（聖徳大学）
小久保 圭一郎（倉敷市立短期大学）
山下 佳香（川村学園女子大学）

I. 問題の所在と研究目的

厚生労働省（2020）による「保育現場・職業の魅力向上に関する報告書」¹⁾にて、業務の効率化や業務の改善をする際にノンコンタクトタイムを確保するよう提唱されている。休憩時間とは別に物理的に子どもと離れ、各種業務を行う時間とされることをノンコンタクトタイム（以下、NCT）と提言する。同報告書の「③の確保、保育の質の向上等（NCTを活用した各保育所における保育方針の共有）」では「NCTの確保は、保育のチーム力や保育の質の向上、保育士が仕事のやりがいを実感するのに効果的である」とし、NCTを「各種業務を行う時間」としながらも、「保育の振り返り等を行い」、「保育チーム力や保育の質の向上」において効果的であると意義付けている。

就学前施設におけるNCTと時間外労働について、施設種別に実態調査を実施した渡邊・山口（2023）²⁾は、NCT中に行う業務として保育記録や行事計画・準備等が上位を占めており、「NCTを使って園内研修や教材研究、子どもの育ちに関するカンファレンスを行う割合は少なかった。NCTが取得できる環境があっても、多くは書類作成などの日常業務をこなすことに充当されてしまい『保育の質』の改善に有用な形での活用には至っていないことが示唆された」と述べている。また「NCT取得の有無は、業務量の多さや保育者の負担感には影響を与えていないことも明らかとなった」としている。

渡邊・山口（2023）の研究結果から、園内研修やカンファレンスによる保育の振り返り等に有用な形として活用されていないため、保育の質の向上において十分な効果が得られていないこと、保育者が抱える業務量の多さや負担感には影響を与えていないこと、この二点が現状のNCTにおける課題であることが示唆された。

筆者らは、実際NCTが導入されている保育現場の保育者は、NCTについてどのような思いを

抱いているのであろうかと疑問を抱いた。そこで、NCTを導入している保育現場の保育者に対して行ったインタビューの中から、渡邊・山口の研究結果で言及されていた「保育の質の向上」及び「負担感への影響」について語っている部分を取り上げ、その内容を分析する。したがって本発表は、NCTの有用性に関する普遍的知見を求めることを第一の目的とはしておらず、可能な限り当事者（保育者）の意識に近づき、具体的な語りを通して、新たなNCTの可能性を開くための知見を見つけることを目的としている。

II. 研究方法

1. 調査対象者

本発表で分析するインタビュー調査の対象者は以下の通りである。

- ・A市B保育所C保育士（0歳児担当）
- ・D市Eこども園F保育教諭（4歳児担当）
- ・A市B保育所G保育士（3歳児担当）
- ・H市I保育園J保育士（2歳児担当）
- ・H市I保育園K保育士（3歳児担当）
- ・L市M幼稚園N教諭（4歳児担当）

A市では、2018年保育所保育指針改定時に厚生労働省がNCTについて取り上げた際、当時教育委員会に所属していたB保育所所長が市に提言をしたことをきっかけとして徐々に導入されてきたという経緯がある。NCTの取り方は園ごとに様々であるが、B保育所ではシフトが組まれているわけではなく、その日の勤務状況に応じて臨機応変に取得する方法を採用している。

Fこども園は、2024年度より保育所から幼保連携型認定こども園に移行し、そのタイミングでNCTを導入した。主にフリー担当の保育者がNCT取得の調整をし、職員室のホワイトボードにシフトが提示される。

G市H保育所では、2025年1月からNCTを正式に園として導入した。今回の調査では、園長

先生との相談をもとに、乳児・幼児クラスから1名ずつの保育士からインタビューを行った。現状としてNCTは休憩とは別に1時間とるようにしている。

2. 調査内容と調査時期

以下の質問内容を中心に半構造化インタビューを行った。

- ・NCTは必要と思うか。その理由。
- ・NCTの現状について。
- ・今後、NCTに何をしたいか。

インタビュー時間は概ね20分程度であり、2025年2月下旬から4月上旬にかけて各保育現場にて実施した。

3. 倫理的配慮

本発表におけるインタビュー調査は「川村学園女子大学人を対象とする研究倫理規程」に基づき、同大学の研究倫理委員会の審査の受け、承認を得た上で実施した(川大修第6-543)。調査対象者へは、研究の目的について書面及び口頭にて直接説明し、十分に理解を得るとともに、同意書を提出してもらうことにより了承を得た。また調査後であっても研究協力の取り消しが行えることについて説明を行い書面で了承を得た。

III. 結果と考察

質問内容三点をそれぞれの園でインタビューを行い、その結果から「保育の質の向上」「仕事の負担感に影響はあるか」の二点に絞り、結果と考察をすることとした。

1. NCTによって保育の質は向上するか

(1) C保育士の語り

保育雑誌とかを見ててもNCTがある意味とか載ってますよね。実際子どもとちょっと離れると、緊張感がちょっとほぐれるというか、保育中は子どもの安全を一番考えているので、気を張っていますけど、それがちょっとほぐれると、リフレッシュして保育に戻れる感じは実際あると思います。①だからこうやって職員室に行かせてもらっている作業していると、私はいつも乳児クラスの保育室にいますので、違う子どもの声が聞こえたり、あの先生こんな感じで保育するんだ、とかを知れたり、職員室におられる先生と情報交換したり、普段できない、まあできるんですけど、よりできる時間になっている気がします。

C保育士の勤務するB保育所では、NCTにおける書類作成には職員室が使われることが多く、一人で過ごすことはなかなかできないが、C保育士は、その時間に他の保育士と情報共有をしたり、普段あまり関わりのない他クラスの子どもの声を聴いたり、他の保育士の実践を観たりすることが、よりできるようになったとしている(下線部①)。園内研修や保育カンファレンスが行われなくとも、こうした保育実践の共有のような機会は、保育の質の向上に効果があると考えられる。

またC保育士が下線部①の前で述べているように、NCTが緊張感をほぐすリフレッシュの機会ともなっていることにも注目したい。請川(2023)³⁾は「NCTにはリフレッシュの意味も含まれています。ずっと子どもと共にいたのでは息が詰まってしまうますが、子どもと離れてふっと息を吐いたり、保育以外の別な作業に取り組むことは気分転換にも大きく役立ちます」としている。

リフレッシュして気分転換することが、下線部②のような保育実践の共有に対して意識が向くことにつながっているとも言えよう。

(2) F保育教諭の語り

やっぱり子どもとずっと過ごしていると、時には「もう！」ってなることもあるんですよ。そういった時に30分ちょっと抜けるとか、ちょっと一人の時間を作ることによって、②「ああいうときこうやって関われば良かったよな」とか、自分をクールダウンというか、「こういう関わりをしてあげたら」とか「あの子はこういう思いがあったから、そういう態度したのか」とか「こういう思いをしたのかな?」とか、ちょっと一息というか自分がクールダウンできる時間になるかなあと。書類とかしたりする時間でもあるんですけど、こうやって日中一人になる時間ってないんでなかったんで、今までは。ここで、外からこうやって子どもの姿を見るだけでも面白いというか、いいなっていうのがあります。

F保育教諭も、基本的には書類作成にNCTを活用している。下線部②は子どもから離れてクールダウンすることにより、NCTが子どもとの関わりを振り返る機会となっていることが示されている。園内研修や保育カンファレンスには至っていないものの、厚生労働省が期待する

「保育の振り返り等」が行われていることは明らかである。F 保育教諭は「クールダウン」という言葉を使いながら、それが気分転換にとどまらず保育実践の振り返り＝保育の質の向上につながっていることを語っている。

C 保育士と F 保育教諭の語りからは、NCT を導入している保育現場の保育者は「リフレッシュやクールダウンによる保育実践の振り返り」が保育の質の向上につながっていると考えていることがわかる。

(3) J 保育士の語り

記録や書類を纏めることは大切と思っても、なかなか思うようにできなかったため、休憩時間に今まで行っていました。1 月から NCT が導入されて、休憩とは別に NCT が入ったことによって、子どものことを考えながらも気持ち的にリセットしながら書類や記録、月案や週案などを立てる時間が持てるようになって良かったです。どうしても休憩時間の中で行っていたため、実質休憩ではありませんでした。どうしても持ち帰り仕事も多いのが現状でした。⑤NCT の導入により、はじめはどのように使ったら良いのか悩んだこともありますが、時間の使い方や切り替えの仕方など、自分自身が仕事に向き合うことの楽しさにつながりました。

J 保育士は 2 年目ということもあり、正直先輩の先生方に気を遣って休憩が取りづらい時もあり、NCT の導入があってもどのようにしたら良いのか悩むこともあったのは、実際休憩時間と NCT が同じ場所でとっていることから、

「休憩」とは何か、「NCT」とは何かを園全体で共有することが大切と考えられる。そのようなことから、乳児クラス全体で話し合いを持つことによって、全員の保育士が平等にとりやすいよう皆で考えたことにより、他クラスの保育士や時間外の先生方ともコミュニケーションを図るきっかけとなった。保育士同士のかかわりが増えることにより、自然に保育の話題が出るようになり、互いを知るきっかけになった。

(下線部③) 敢えて会議を持たなくても自然な会話を持てることが「保育の質」への向上につながるのではないだろうか。

2. NCT によって負担感に影響はあるか

(1) H 保育士の語り

個人的には、負担感は軽減しているように思います。若い頃独身で一人暮らししている

時だったら、家に帰って仕事してても誰にも迷惑かからないじゃないですか。でも私立保育園を辞める一年前に結婚して子どもができた時、やっぱり子どもとの時間を大事にしたいし、子どもと出かけるってなった時とかも「今日はやらんといけん仕事があるから出らんわ」っていうことにしたくないので。他の人も休日は仕事以外の予定を入れたっていう人もいますから、④今まで家で 10 やってたことが、園で 5 終わらせられて、家で 5 やるだけでいいってなったら負担感は減るんじゃないでしょうか。自分は家です仕事を負担だと感じているからかもしれないですけど。その感じ方の違いはあるかもしれない。でも、仕事量は 100 あります、それが園にいる時間に 50%終わっているんだってら、あと 50%しかやらなくていいんだって思えることが、負担感が軽減するってことではないでしょうか。

⑥仕事すべてが負担と感じているのであれば、NCT があっても、仕事量は変わらないので負担は減らないわけですよ。自分としては別に書いたり作ったりするのが嫌で負担だっているわけではないです。書類とか準備物とか家に持って帰ってやる、まあ今の時代良くないってなってますけど、家で 100 やることを考えたらすごく負担が減っているように思います。

渡邊・山口 (2023) の調査結果に反し、H 保育士は NCT 導入によって負担感が軽減していると感じている。下線部③は家に持ち帰ってする仕事が減ったことが、そのまま負担感の軽減につながっていることを示す語りである。

重要なのは「仕事量が減った」ということではなく、あくまで「家に持ち帰ってする仕事が減った」というところである。H 保育士が下線部④で語るように、仕事量は変わらないので、何を負担と感じるかによって「負担感」が変わるので、必ずしも仕事量の多い少ないが負担感に直結するわけではない、ということである。この点については、別稿で論じたい。

(2) K 保育士の語り

NCT の導入により、園全体雰囲気風通しが良くなったように思います。それは、やはり乳児・幼児クラス今日は何の予定なのかは朝礼で知ることができますが、日中の保育の様子やそのときの様子ということがなかなか

見えてこなくて、あれっこの子気がついたらこんなことができるようになったんだ…などと後になって気づくことが多々あるため、リアルタイムでの先生方のコミュニケーションがとれることによって、記録や週案の内容も濃くなり、色々な先生方からのアドバイスもいただきながら保育に工夫が見えるようになりました。NCTの導入をすることで、子どもから離れることは少し躊躇することもあったのですが、⑥保育の悩みや相談も気軽にできるようになり、逆に心にゆとりが持て「保育の負担軽減」につながっていると思います。

NCTの導入は、これまでの保育の中で経験のなかった保育士にとって、本当に大丈夫なのか、担当保育士が目を離したときに何かあったらどうしようという気持ちもあり、とることに躊躇している様子もあるように感じられた。しかし、園で全職員共通理解のもと、NCTを取ることに、今までに感じたことのない「心にゆとり」が持てたことは、子どもたちに向き合う対応にも変化が現れるのではないだろうかと推測できる（下線部⑥）。勿論、子どもの命を預かるといったクラス担任の責任は大きいものであることは言うまでもない。しかし一人の責任で保育は成り立つものではなく、園全体で考えていくことが大切なことであり、時間外保育士やパートの保育士とも共有や協力することの必要性、重要性、役割分担の大切さ等、「保育士」という仕事に対しての根本的な考え方を改めることにつながると考えられる。保育士にとって大切なことは、子どもたち一人一人が「保育所が安心できる居場所」である。K保育士のように気軽に悩みや相談のできる職場環境の構築には、「NCTの導入」が影響していることを示唆される。

IV. まとめと今後の課題

NCTを導入している保育現場の保育者へのインタビューを通して、

1. NCTによって保育の質は向上するか
 2. NCTによって負担感に影響はあるか
- について検討してきた。

渡邊・山口（2023）の先行研究ではおける保育者へのアンケート調査では1について、園内研修や保育カンファレンスなど「保育の質」の改善に有用な形での活用には至っていないとし、2については負担感には影響がないとして

いる。しかしながら本発表で取り上げた保育者の語りからは、これとは少々異なった知見が得られた。

1については、NCTで保育者同士の保育実践等の共有や、リフレッシュやクールダウンによる保育の振り返り等が可能になるということである。この結果からは、NCTを導入している保育現場の保育者は、保育の質の向上にNCTが効果的であるという意識を持っていることがわかる。2についても、NCTによってこれまでより持ち帰り仕事や残業が減ったことで、負担感は軽減されていると保育者が感じていることがわかった。

この結果は、公益社団法人全国私立保育園連盟（2019）による『NCT調査報告書』⁵⁾で、NCTがあれば自分の仕事の状況が「良好になる」と考える保育者数が約7割表れていたこととも一致する。しかしながら本発表における調査対象は数名であり、先述したように、この結果をもってNCTは保育の質の向上に効果的であり、負担感が軽減されると結論付けることは難しい。調査対象が限定的であることに加え、筆者らが得たデータの中に、少数ではあるが、必ずしも保育の質の向上や負担感軽減を感じられていないという語りもみられた（M教諭）。

今後は、こうした語りの内容の違いについても分析しながら、保育の質の向上と保育者の負担軽減に効果的なNCTの在り方を検討し、その可能性を明らかにしていくこととしたい。

【引用文献】

- 1) 保育の現場・職業の魅力向上検討会「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書」厚生労働省、2020年
- 2) 渡邊堯宏・山口美和「就学前施設のNCTと時間外労働の実態—施設種別による働き方の違いに着目して—」上越教育大学教職大学院研究紀要第10巻、2023年
- 3) 請川滋大「第五章 NCTの展望」福澤惇也・山本房子・請川滋大（編）『NCTの導入に先駆けて』ななみ書房、2023年
- 4) 金子利子・諏訪きぬ・土方弘子「『保育の質』の探求—『保育者—子ども関係』を軸として」ミネルヴァ書房、2000年
- 5) 公益社団法人全国私立保育園連盟調査部「NCT調査報告書」保育通信2019年3月号No.768付録、2019年

自然豊かな環境で主体的に学んだ子どもたちの発達への影響

—よみたん自然学校の卒業生調査から—

小倉 宏樹（認定 NPO 法人よみたん自然学校／日本女子大学学術研究員）

朝倉 香也代（日本女子大学大学院生）

中里 啓子（風の丘めぐみ保育園）

永島 さくら（江戸川学園おおたかの森専門学校／日本女子大学学術研究員）

請川 滋大（日本女子大学）

1. 研究の背景

日本において「森のようちえん」という言葉とともに、その活動が広がり始めたのは、『さあ森のようちえんへ』という写真集が発行され、デンマークの事例が紹介された 1999 年頃からである。その後、全国的に森のようちえん活動を行う団体は広がり、2008 年に任意団体として設立され 2017 年に法人化した NPO 法人森のようちえん全国ネットワーク連盟には、247 の団体会員（2025 年 3 月末現在）が入会している。

森のようちえんの活動が 25 年以上続いできたことから、幼児期の自然体験が子どもたちの発達にどのような影響を与えるかについてさまざまな調査研究が行われてきており（酒井ら,2021;山口ら,2021）、より長期的な卒園児の追跡調査が行われるようになってきた（下村ら,2025）。

一方で、森のようちえん運営団体による小学校段階の取り組みが増加してきているが、下村（2023）によると、森のようちえん活動を行っている 291 団体のうち、小学校段階への取り組みを行っているのが 115 団体であるが、平日の日常型のオルタナティブスクールは 17 団体とまだ少ない。そのため、自然体験型のオルタナティブスクールに関する調査はまだない。

そこで、本研究では、森のようちえんと小学校段階のオルタナティブスクールの両方において自然体験を行っている認定 NPO 法人よみたん自然学校（以下、よみたん自然学校）の卒園児・卒業生に調査を行い、子どもたちへの発達への影響を明らかにすることを目的とする。

2. 調査対象の概要

よみたん自然学校は、沖縄本島中部の読谷村にあり、その施設は、体験王国むら咲むらという観光テーマパークの中にある。中庭のある赤瓦屋根の木造住宅を校舎とし、琉球石灰岩の石垣で囲われており、敷地内には 4 本

のガジュマルの木が育っている。

2007 年 4 月より森のようちえん活動である 3 年保育「幼児の学校」事業、2010 年 4 月よりオルタナティブスクール活動であるフリースクール「小学部」事業を行っている。いずれも平日昼間に行われる日常型の活動である。

特徴としては、1 日の活動を子どもたち自身で決定することにある。朝の集まりでは、スタッフがそれぞれの子どもに、今日やりたい事を聞き、ホワイトボードにそれぞれのやりたい事と名前を書き出していく。やりたい事によってグループ分けされ、スタッフがつく。基本的に、スタッフは子どもたちのやりたい事を実現するためのサポート役として関わる。

3. 調査の方法

よみたん自然学校の「幼児の学校」及び「小学部」に在籍したことがあり、2024 年度に 13 歳～23 歳になる 207 人のうち連絡先が分かる 61 人を調査対象とし、質問紙を配布した。調査期間は 2024 年 3 月～6 月で、回答数は 34 人（回収率 55.7%）であった。調査項目に内閣府「子供・若者の意識に関する調査」（令和元年度）と同じ項目を入れて、比較を行った。

4. 結果と考察

本研究では、自己診断に関する 15 項目の結果及び考察について取り上げる。調査では前述の 15 項目について 4 件法で尋ねた。回答の選択肢のうち、「どちらかといえばあてはまる」「あてはまる」を合計した割合は、〈自分には自分らしさというものがある〉が 94.1%（内閣府 70.6%）、〈自分の欲しいものを我慢するのが苦手だ〉が 38.3%（同 48.9%）、〈今の自分を変えたいと思う〉が 70.5%（同 69.6%）、〈将来よりも今の生活を楽しみたい〉が 64.7%（同 60.4%）、〈努力すれば、将来希望する職業に就くことができる〉が 91.2%（同 62.0%）、〈自分の将来は運やチャンスによっ

て決まる)が67.6%(同62.8%)、〈人生で起こることは、結局は自分に原因があると思う)が76.5%(同72.2%)、〈他人に迷惑がかからない限り、どんな考えや行動をとろうが、自分の自由だと思う)が76.5%(同63.6%)、〈今の自分が好きだ)が85.3%(同46.5%)、〈自分らしさを強調するより、他人と同じことをしていると安心だ)が41.1%(同51.8%)、〈自分の親(保護者)から愛されていると思う)が97.1%(同73.7%)、〈うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む)が73.5%(同51.9%)、〈自分の考えをはっきり相手に伝えることができる)が67.7%(同49%)、〈いまの自分自身に満足している)が70.6%(同40.8%)、〈自分は役に立たないと強く感じる)が26.4%(同49.9%)であった。

このうち、〈今の自分が好きだ)が、内閣府の調査結果より38.8ポイント高いという結果になり最も差が見られた。それ以外に内閣府の調査結果よりも20~30ポイント高い結果であったのは〈自分には自分らしさというものがある)〈努力すれば、将来希望する職業に就くことができる)〈自分の親(保護者)から愛されていると思う)〈うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む)〈いまの自分自身に満足している)〈自分は役に立たないと強く感じる)であった。(〈自分は役に立たないと強く感じる)はネガティブな質問なためポイントは低くなっている)。

以上より、よみたん自然学校の卒園児・卒業生は、自己認識が概して肯定的であると考えられる。また、親(保護者)に愛されているという感覚や、意欲的に取り組む姿勢や、それが結果に結びつくという点についても自己評価が高い。この背景要因として次の3点が挙げられる。

1点目は、多様な自然体験である。よみたん自然学校では、豊かな自然環境の下、木登りや虫捕り、海水浴や野外炊飯等、子どもたちの興味・関心に基づきさまざまな活動が行われている。先行研究によって、自然体験が豊富な児童ほど自尊感情が高いことが示されており(山口ら,2021;松本,2023)、本研究の結果からも同様のことが言えると考えられる。また、自尊感情は共有体験によって育まれることが指摘されており(竹橋,2022)、前述のような活動を仲間とともに体験し共有することも、自尊感情の高まりに影響を与えていると言えるだろう。

2点目は、朝の会での話し合いである。よみ

たん自然学校では毎日朝の会を行い、それぞれが、「今日自分がやりたいこと」を全員に伝えている。しかし、施設外での活動を希望する際には、5名以上集めないといけないというルールがある。そのため、子どもたちは他児のやりたいことを尊重しながら、自分のやりたいことを実現するために話し合いを行う。つまり、子どもたちは他児の希望や意見を聞き、その上でお互いのやりたいことが実現できるように交渉するのである。勿論、必ずしも希望が実現するとは限らない。だが、粘り強く交渉する経験の蓄積によってグリットが育まれ、「努力すれば自分の希望が実現する」という前向きな展望をもつことにつながると思われる。

3点目は、スタッフの関わりである。ありのままの自分を肯定できる力としての自尊感情を育むには、周りの大人が子どもと関係を深めていくことが重要であるとされている(前澤ら,2024)。例えば、よみたん自然学校では朝の集まりで自分がやりたいことを人前で伝えられない時には、スタッフは本人が自ら話すまで待つ姿勢をとっている。時間がかかったとしても、強制することはお互いのありのままを認め合うことを大事にして関係性を築き深めていっているのだろう。また、子ども本人が自分で考え行動し、その一歩を踏み出すという生きた経験こそがその子自身の力になる(請川ら,2013)という考えに基づく子どもへの関わりが積み重なることによって、意欲的に取り組む姿勢が育まれていくと考えられる。

5. 総合考察

今回の調査と下村ら(2025)の違いとして、①回収数が少なかったこと、②対象者に卒業して間もない13歳以降の中・高生が含まれていることがあげられる。よみたんの調査対象者数が限られることから、今後は調査対象者数の拡大や年齢層の考慮、そして少ない卒業生への聞き取りなど質的調査等を行い、多角的な分析につながるよう検討していきたい。また、自尊感情やグリットの高まりには、よみたん自然学校での経験のみならず、多くの他の経験や要因が影響を与えていると考えられる。よみたん自然学校での経験は、それらを構成する一つの要因に過ぎないだろう。しかし、一般的な保育施設や小学校とは異なる経験を多くしているのも事実なので、その経験と彼らの現在の自己認識がどう関連しているか、今後も検討していきたい。

ノルウェーの幼児教育における 保育者のリーダーシップに関する研究の現状と課題

松田こずえ（武蔵野大学）

1. 問題の背景と目的

近年、幼児教育（Early Childhood Education and Care: ECEC）分野において、国際的に、保育者のリーダーシップの重要性に注目が集まっている。OECD（2019）は、ECECの質向上には現場でのリーダーシップが不可欠であると強調している。

ノルウェーでは、福祉国家モデルに基づき、すべての子どもが平等に質の高い保育サービスを受ける権利を有しているとされ、幼児教育カリキュラム『Rammeplan for barnehagen』（Kunnskapsdepartementet, 2017）においても、保育者のリーダーシップの強化が明記されている（松田 2024）。保育者養成段階におけるリーダーシップ育成への体系的な取り組みもあり、多様な観点からのリーダーシップ研究が展開されている。

本研究の目的は、ノルウェーにおける保育者のリーダーシップ研究を整理し現状、課題を明らかにすることである。

2. 研究方法

本研究は、2017年以降に発行された幼児教育に関する政策文書に加え、主に1995年以降に発表されたノルウェーの保育者のリーダーシップに関する主要な学術論文を中心に文献研究を行った。分析対象はERICおよびScopus、Google Scholarの論文検索サイトを使用し、検索語として、leadership (ECEC or preschool or childcare or early childhood education and care) およびNorway or Norwegianを設定した。ノルウェー語および英語での政策文書と文献を取り上げ、分析と考察を実施した。

3. 研究結果

3-1 ノルウェー政府は、2018年に『The Kindergarten Teaching Profession – Present and Future (Barnehagelærerrollen :nåtid og fremtid)』と題した公式報告書を公表した。報告書は、幼児教育における保育者の専門性向上に向けた戦略を提示するとともに、組織運営とリーダーシップの在り方に関して重要な理論的および実践的示唆を与えている。保育者のリーダーシップは単なる

管理職的役割にとどまらず、組織全体における多様な機能を担う複雑な責任領域として位置付けられている。リーダーシップは、Børhaug & Lotsberg（2016）およびGotvassli（1990）に基づき、教育的リーダーシップ（Pedagogical Leadership）、管理（Administration）、統合（Integration）、起業家的活動（Entrepreneurship）の4つの主要な機能に分類されている。

（Kunnskapsdepartementet 2018. 24–25）

3-2 ノルウェーにおける保育者リーダーシップ研究の現状について、以下(1)~(5)の特徴がみられた。

1) 分散型リーダーシップ（Distributed Leadership）

ノルウェーにおける保育者リーダーシップの特徴の一つは、分散型リーダーシップの実践である。このモデルは、従来の階層的・権威的なリーダーシップとは異なり、組織内のあらゆるレベルでリーダーシップが発揮されることを重視する（Heikka et al., 2020, Spillane, 2006）。ペダゴジカル・リーダー（Pedagogical Leader）は、形式的な役職にとどまらず、教育実践の改善に向けたチーム全体の調整役としての役割を担う（Bøe & Kristiansen, 2024）。分散型リーダーシップの課題は、責任の所在が曖昧になることによる意思決定の遅延や、リーダーシップを発揮する意欲や能力に個人差が生じることなどと考えられる。

2) プロフェッショナル・ジャッジメント

ノルウェーのECEC現場では、保育者の状況に応じた柔軟な判断が求められ、この判断は、マニュアル的対応ではなく、保育者の経験、知識、直感に基づく「プロフェッショナル・ジャッジメント（Professional Judgement）」によって行われる（Moe & Gotvassli, 2023）。特に、リーダーは職員に対し「話しながら考える（Talking Aloud）」機会を提供し、暗黙知の可視化と共有を図ることが重要であるとされる（Schön, 1983）。

3) 中間管理職における保育者リーダーシップの実践様式

Lund (2024) は、中間管理職層におけるリーダーシップの実践が一様ではなく、管理型リーダー (Administrative Leader)、平等型リーダー (Equality Leader)、内省型リーダー (Reflective Leader) の3つの特徴的なリーダーシップ類型があることを報告した。これは、ノルウェー社会に根付く平等主義的価値観を反映しているが、リーダーシップの実行においては一定の権限行使も伴う (Lund, 2024)。さらにシェーン

(Schön, 1983) の対話型リーダーシップ (Dialogic Leadership) もここに含まれる。

4) ジェンダー視点から見るリーダーシップの影響

McHale, Sullivan, & Ljunggren (2023) は、男性保育者のライフストーリーをナラティブ・アプローチによって分析し、リーダーシップが男性保育者のキャリア選択と定着にどのように影響を与えているのかを明らかにした。McHale et al. (2023) の研究によると、リーダーシップは男性保育者にとって「プッシュ要因 (押し出す要因)」にも「プル要因 (引き寄せる要因)」にもなり得ることが示されている。

5) リーダーシップの「見えにくい実践」

リーダーシップは目に見える形だけでなく、日常的な人間関係や相互作用の中に埋め込まれた「見えにくいリーダーシップ実践」があり、これには日常的な励ましやフィードバック、キャリアパスに関する非公式な助言などが、長期的な職業意識の形成に重要な役割を果たす (McHale et al., 2023)。これは、Bass (1999) の変革型リーダーシップにおける「個別的配慮 (Individualized Consideration)」にも通じ、職員一人ひとりの個別的なニーズや状況に応じた支援が重要であることを示唆している。

6) リーダーシップと多様性：ノルウェーにおける組織文化と権力関係の視点

近年では、組織内の多様性 (diversity) とそれに伴う課題が重要なテーマとして取り上げられている。グローバル化に伴う移民の増加や文化的背景の多様化により、ECEC現場でも多様性マネジメントの重要性が高まっている。Thun (2023) は、ノルウェーのECECにおけるチームリーダーシップの理論的枠組みを再検討し、「同一性 (sameness)」と「差異 (difference)」のバランスをどのように扱うべきかという課題に着目している。

多様性のある組織においては、単なる「違いの受容」ではなく、「違いによって生じる葛藤」をどのように建設的に扱うかが、リーダーシップの質を左右する重要な課題となる (Thun, 2023)。

7) 政策と現場の乖離

OECD (2020) は、「Starting Strong VI」で質の高い ECEC 実現には「meaningful interactions」が不可欠であると提言している。しかし、現場ではリソース不足や制度的ギャップにより、理想的な実践が難しい状況にある。この課題に対して、Hernes (2016) は「meningsledelse (意味付けのリーダーシップ)」という概念を提示し、「Ledelse er å skape oppslutning om målet samarbeid gjennom å gjøre det meningsfylt (リーダーシップとは、意味のある目標に向けた協働を生み出すことである)」と論じている (Hernes, 2016, p.14)。この考え方は、リーダーシップが単なるタスク管理を超えて、組織全体の価値観や文化の形成に貢献することを意味している。

4. 結論と今後の課題

今回得られた知見は、保育におけるリーダーシップ研究は現場の社会的文脈に大きく依存し多様化していることを示している。また、Ljunggren (2024) は、ノルウェーの保育施設のリーダーたちが、子ども中心の社会的使命と市場経済の私的利益追求間でジレンマに直面していることを示している。今後は、さらに保育施設の状況に合わせたリーダーシップ研究を蓄積していくことが必要である。

主な参考文献

Bøe, M., & Kristiansen, E. (2024). *Hall of mirrors to enhance a network professional learning community for ECEC centre leaders*. *International Journal of Educational Management*, 38(6), 1786–1800.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *The Kindergarten Teaching Profession – Present and Future: Summary of the Expert Group's Report*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

松田こずえ, (2024), 「ノルウェーにおけるジェンダー平等と公平性：多様で持続可能な社会へ向けて」明石書店。

注) 本研究は JSPS 科研費 23K12753 の助成を受けて行われた。

保育実践の変容に関する研究

年齢別保育から異年齢保育への移行に着目して

島田知和（活水女子大学）

1. はじめに

保育実践は、小学校以降の教育実践と比べて準拠する法令の性質上、変容の機会が多く、子どもや保護者のニーズに応じ、より良い実践を求めて柔軟に変容していく。また保育や子育て支援に関する制度や少子化のような社会情勢の影響を受けて変えざるを得ない場合もある。

保育実践が変容していく過程では、園内には不安が生じやすく、特に日々、子どもや保護者と直接かかわる担任保育者にとって、その不安感はより強いと考えられる。この保育実践の変容という大きな転機において、生じた課題の克服や、安定した園運営のためには、園長と保育者の間に位置する保育主任・主幹教諭は、重要な役割を担うことが予想される。

そこで本発表では、年齢別保育から異年齢保育へ保育実践が大きく移行していく過程に着目し、保育主任・主幹教諭が不安を抱える保育者に対して、どのような姿勢でかかわっているのか明らかにすることを目的とする。なお本発表で扱う異年齢保育への移行とは、単に保育実践の中に異年齢交流を取り入れるものではなく、年齢別のクラス編成から異年齢混合のクラス編成へ移行したものと

2. 方法

年齢別保育から異年齢保育へ移行して5年以内のY園、Z園の保育主任・主幹教諭2名を対象とした。A保育主任は、大学卒業後1年目からY園に勤務を始め、異年齢保育への移行初年度から保育主任を務めている。次に

B主幹教諭は、短期大学卒業後、異年齢保育を実践しているZ園とは異なる園で勤務しており、退職後Z園で勤務を始めている。主幹教諭歴6年目の年度にZ園は異年齢保育へ移行している。このように対象者2名の間には、「異年齢保育移行時の主任・主幹教諭歴」と「異年齢保育の経験」の有無に特徴があるため、この2点を分析の視点とする。それぞれの概要は表1に示す通りである。

表1. 対象者の概要

	A保育者	B保育者
保育歴	15年	21年
異年齢保育移行時の主任・主幹教諭歴	1年目	6年目
異年齢保育の経験	なし	あり

調査方法として、2025年3月から4月の期間にそれぞれ50分程度の半構造化インタビューを実施し、ICレコーダーを用いて録音した。なお本研究は、活水女子大学研究倫理審査の承認を得ている。

3. 結果と考察

(1) A保育主任

A保育主任は、異年齢保育への移行が正式に決まる前の園長とのやりとりを振り返り、次のように語っている。

(園長から)「異年齢いいんじゃない？」って言われたんですけど、私たちの中で異年齢とは「なんぞや」っていうのがまだあって、なんか言ってることは分かるけど、どう保育していったらいいのか分からない。

どう学び始めたらいいかもわからない。

異年齢保育に対して、まだ「わからない」ことが多く、移行に対して慎重な姿勢であることが窺える。また異年齢保育へ移行後、自身も保育主任となり、クラス担任の保育者に対して、次のように語っている。

クラス担任を持っている人たちが一番不安だったと思うんですけど、異年齢をスタートしたあの年は主任に切り替わる時で、もうフリーだったんですよ。だから(担任が)休みだったら(クラスに)入るみたいな感じだったから、クラス担任を持っている人たちが一番不安だったろうなって。

A主任も異年齢保育に不安を感じていたが「自分以上にクラス担任の方が不安だっただろう」と、保育者の不安を共感的に理解しようとしている姿勢が窺える。

今思えば、その当時は、私も主任になり立てなので、「(保育は) どう」とか本当は聞いて、意見を取らなきゃいけなかったんですけど、そんな余裕も自分にはなかったよなって今、思います。(中略)この若手が、主担だったけど、大丈夫かなみたいな。職員をバックアップする、保育がうんぬんというよりも、職員の精神状態、若手のですね。

A保育主任は、自身にも異年齢保育の経験がなかったため、担任保育者への保育内容に関する助言が難しかったと語っている。一方で、担任保育者の状態を気にかけて、必要に応じて、すぐに支援ができるよう備えている様子から、保育主任として、自分ができる支援を誠意を持って実践しようとする姿勢が窺える。

(2) B主幹教諭

B主幹教諭は、異年齢保育移行が決定した当時を振り返り、次のように語っている。

なんか私はすごい縦割り(異年齢保育)好

きなので、なんか楽しい生活ができるな。期待の方が大きくて、縦割りって絶対楽しいよなって。ごきょうだいが多い方ばかりじゃないので、やっぱり園の中で、きょうだい関係のような関わりができるっていいなって。

異年齢保育の経験があったB主幹教諭は、不安よりも期待の方が大きかったことが窺える。また異年齢保育移行に不安を感じる保育者に対して次のように語っている。

よさを伝えていくだけで保育園でやってたあの感じだよとか伝えたりとか。(中略)そんな大変なことじゃないよねっていうのは伝えていたんですけど。でも、先生たちの心の中にはきっと、「先生(B主幹教諭が)するわけじゃないな」って思ってるやろうなと思いつつも、気づかないふりしながら。

Z園では、異年齢保育へ移行前から、年齢の異なる子ども同志の交流が行われていた。主任歴6年目のB主幹教諭は異年齢保育の経験もあり、自身も異年齢保育へ期待感を持っていたため、保育者を前向きに励ましていくような関わり方が見られた。また励ましつつも保育者の内面についても気にかけていたが、あえて気づかないふりをして、保育者集団の前向きな雰囲気づくりに努めていたことも窺える。

4. おわりに

保育実践を変容させている園において、保育主任・主幹教諭が保育者へかかわる姿勢は、保育主任・主幹教諭の経験年数や異年齢保育の経験の有無によって異なる傾向があることが示唆された。

引き続き、両保育者へのインタビューを継続すること、クラス担任等の保育者へもインタビューを実施することで、保育実践が変容していく過程について検討していきたい。

要旨

2日目 6月8日(日)

午前

日本子ども社会学会 第 31 回大会
大会実行委員会企画 公開シンポジウム
【共催】岩手県立大学高等教育推進センター

岩手における防災・伝承活動から学ぶ —多様な伝承活動の可能性と課題—

【シンポジスト】(敬称略)

齋藤 徳美 (岩手大学名誉教授)

川崎 杏樹 (株式会社かまいし DMC いのちをつなぐ未来館)

浅沼 ミキ子 (陸前高田「ハナミズキのみち」の会 代表)

【コメンテーター】加藤 理 (文教大学教育学部教授)

【司会・趣旨説明】若林 陽子 (岩手県立大学社会福祉学部講師)

I. 企画趣旨 (若林陽子)

東日本大震災の発生から 14 年が経った。震災の影響を強く受けた子どもたちは成人し、現在の子どものなかでは、震災当時や直後の記憶がおぼろげとなっていることも少なくない。子どもたちに対してどのように大震災の過去を意味づけ伝えるべきか、ますます重要になっている。

日本子ども社会学会第 31 回大会は、本学会において初めて北東北で開催された大会である。北東北のなかでも、2011 年の東日本大震災で津波の甚大な被害を受けた岩手県が開催地となったことから、大会実行委員会企画のシンポジウムとして今年は震災をテーマにとりあげたい。

岩手県は、県教育委員会が発行し全県的に取り組んでいる「いわての復興教育」プログラムで知られている。同プログラムの未来志向の目的設定、そして学校教育課程全体の見直しや再構築を可能にする「いきる」「かかわる」「そなえる」という広範な目的等が高く評価されており、沿岸・内陸地域いずれの学校教育においても「いわての復興教育」を基礎にした独自の実践が定着していることが先行研究で指摘されている(大桃他, 2019 ほか)。

このように、「いわての復興教育」が知られた岩手県ではあるが、震災の経験を伝承し学ぶ試みは、プログラムの枠組みにとど

まらないさまざまな方法で実際に展開している。本シンポジウムでは、このような伝承の多様性に焦点を当てる。

大震災の経験に関する学びは、「防災教育」、「安全教育」、「復興教育」といったようにさまざまな呼び名も持っており、「いのちの教育」や道徳教育などとも関連づけられながら日本で展開している。学際的なアプローチが可能であり、またそれゆえに、曖昧さを含み難しいと感じられることも多いはずである。「子ども社会」のもつ問題に対して理論的のみならず実践的・臨床的に探究しようとする本学会が、震災の伝承について議論することのできるひとつの重要な場になることを願う。

本シンポジウムでは、岩手県を拠点に活動する 3 名の登壇者が話題提供を行う。齋藤徳美氏は、「岩手県東日本大震災津波復興委員会・総合企画専門委員会」委員長として岩手県の津波復興計画の立案と進捗管理を務めながら、岩手県地学教育研究会および県内の学校での教育活動にも長年携わってきた。川崎杏樹氏は岩手県の沿岸地域である釜石市の出身者であり、現地での被災経験を踏まえ現在は同市の防災学習施設「いのちをつなぐ未来館」職員として地域の子どものたちや施設の来館者に語り部の活動等を実施している。浅沼ミキ子氏は自らの被災の苦しみを子どもたちの未来を守る原動

力として陸前高田「ハナミズキのみち」の会を組織し、絵本制作や地域での植樹、学校での特別授業など多様な方法で伝承活動を行っている。そして、本シンポジウムでは子ども文化・教育史を専門とする加藤理氏（本学会会員）をコメンテーターに迎え、学校や地域の多様な場で多様な伝承活動が展開していることの可能性と課題を、岩手県の事例から議論する。

II. 話題提供

II-1. 地域防災学の立場・岩手県の復興施策に関わった立場から～見直すべき「防災地学」教育の大切さ

(齋藤徳美)

自然災害は生きている地球の息吹きであり、発生を止めることはできない。私たちにできるのは被害を少なくする減災への取り組みである。

私たちの住む地球は、半径約 6,400km の巨大な球で、太陽系の惑星で唯一多くの水と大気を有するが故に風雨災害がもたらされる。一方、内部は 4~5 千度と高温であり、熱の対流により外側のプレートが移動し、地震・津波・火山噴火などの災害を引き起こす。日本は国土が世界の陸地の 400 分の 1 ほどしかないが、その周辺では世界の地震・火山噴火のエネルギーの 1 割近くが放出される変動帯に位置しており、これからも自然災害は頻発する。

減災に有効な対策は事前予知であるが、現在地震の予知はできず、「緊急地震速報」は地震発生後に出される事後の警報であり、震源の近くでは役立たない。津波の多くは地震発生によるものであり迅速な高所への避難で命を守ることができるが、南海トラフなどでの津波は地震後数分で襲来し時間的ゆとりがない。火山噴火も異常な兆候はつかめても噴火の正確な予測は困難である。このような現状を理解しなければ、減災への対応は困難であるにもかかわらず、俗にいう読み・書き・そろばんよりも大切な、命を守る「防災地学」とでもいべき教育は学校でもほとんどなされていない現状を筆者は憂えている。

三陸沿岸では近年でも 1896 年明治三陸地

震津波、1933 年昭和三陸地震津波、1960 年チリ地震津波など繰り返し津波による多くの犠牲者を出しており、津波災害の悲惨さや避難の重要性を地域住民はもとより学童たちに伝承するための実務的な防災教育は脈々と引き継がれてきた。多くの住民が犠牲になった中で、釜石市鶴住居地区の海岸近くに立地する鶴住居小学校、釜石東中学校の生徒約 600 名が高台に避難しほぼ全員が生還した事例（マスコミが釜石の奇跡と神話化）、学区が浸水域にあり、しかも生徒がほとんど下校後であったにもかかわらず一人の犠牲者も出さなかった釜石小学校など、学校での防災教育が大きな役割を果たしたことを示唆している。

一方、宮城県石巻市大川小学校では避難の判断に迷い、51 分間の逡巡の末、児童 71 人と教員 10 名が犠牲となっている。昭和三陸地震津波以降、考えうるハード・ソフトの津波防災対策が進められてきたにもかかわらず、岩手県内で 6 千名以上の死者・行方不明者を出したことは、特に次世代を担う津波体験のない子供たちに、悲惨な災害の実態を伝承し、命を守る術を身につける学校教育が必要であることを示している。日本海溝北部の巨大地震での津波では、住民全員が即避難をしても岩手県全体で 2,500 人が犠牲になるという驚異的な被害が予測されている現実もある。

人類は生物の頂点に立つと自負しているが、地球 46 億年の歴史の中で、私たちの持つ暦は 2 千年余、機械文明は 250 年、テレビは 65 年、携帯電話など 20 年の歴史しかなく、人類の繁栄は瞬きの時間ほどもない。“ひと”は今まで生かされてきたし、今も生かされている、これからも生かされていく、自然に対する「畏怖」（恐れおののく）、「畏敬」（うやまう）の念を持つべく、「自然観の醸成」が不可欠であることを改めて痛感する。

II-2. 伝承活動に取り組む立場から～釜石市

(川崎杏樹)

東日本大震災が発生後、釜石市は「釜石の奇跡」というフレーズで様々なメディア

に取り上げられた。私が当時在籍していた釜石東中学校もその事例の一つとなった。なぜ「奇跡」呼ばれたのかというと、約3,000人いた小中学生のうち、99.8%の児童生徒が助かったという生還率の高さからだ。しかし、釜石市としては、「奇跡」という言葉に違和感を覚える人も多かった。理由は2つある。1つ目は、犠牲者がいたということ。鶴住居地区では児童生徒と事務員の合計4名が亡くなった。犠牲者がいたにもかかわらず、まるで全員助かった「美談」のように取り上げられた。2つ目は、防災学習に取り組んでいたこと。釜石市では防災学習に積極的に取り組み、津波に備えていた。この日頃の備えがあったからこそ、自分たちの命を守る避難行動をとることができたと考えられる。

釜石東中学校では防災教育に取り組むにあたりねらいを3つ設定した。①自分の命は自分で守る。②助けられる人から助ける人へ。③防災文化の継承。災害を自分事としてとらえるため、地震や津波を疑似体験する授業や、具体的に自分の命を守り、かつ助ける人になるかを学ぶため、様々な想定を取り入れた小中合同避難訓練を行い、さらには鶴住居地域に活動の幅を広げた。災害の怖さを学びつつ、楽しく実践型の学習に取り組んだからこそ、生徒たちに知識が身についたと考える。「楽しく真剣に学ぶ」ことが釜石市での防災学習の特徴だ。

現在は当時の避難経験や防災学習を活かし、いのちをつなぐ未来館で防災プログラムを提供している。施設の見学やプログラムの体験を通して、災害の恐ろしさや被害状況を理解いただくとともに、これから起きる災害に向けてどのように備えればよいか楽しくかつ真剣に学ぶ機会を提供することがいのちをつなぐ未来館の伝承の形である。

II-3. 伝承活動に取り組む立場から～陸前高田市

(浅沼ミキ子)

「もう二度と同じ悲しみを繰り返したくない」それには、事象間の長さがある津波災害について経験のない子供達へ伝える事

が大切と考えた。

それは、津波に限った事ではなく、それぞれの地域で起こりうる災害の情報を収集し、更新して行く事が必要である。子供達は成長しどんな地域で活躍することになるのか、災害から身を護る知識は、何一つ無駄にはならないだろう。

東日本大震災で設営された遺体安置所へ私は我が子を捜す為に向かった。そこで小学校就学前の女の子のご遺体を見ることになる。

どれほど恐かったろう。どれほど淋しかったろう。どれほど悔しかったろう。この子らに何もしてやれないのか。ならば、この悔しさを次の世代へ伝えて行こう。同じことは繰り返さないからと約束した。

震災後、様々なご支援があり、その中には傾聴ボランティアの方々もいた。ご縁が繋がり、皆「このままではいけない」と話し合った中で、絵本を作り残したいという思いに駆られ動き出した。絵本の先生方、陸前高田市と二年以上かけて金の星社から出版することになった「ハナミズキのみち」。

幼い子から、先生(学校)のお導きの許、親御様の膝の上で、読み聞かせる。成長の過程と共に震災学習へと結び繋ぐように。

陸前高田市中心部には、避難路として街路樹にハナミズキを植樹した。無機質なものでなく、育て続けることで、心を繋いで行けるように、歌も作られレコード化している。これらを使って、シンボリックに津波からの命を護る術を伝え続けて行こうと活動している。

これまでしてきた避難訓練で、命は守られるのか？ 避難ルート、避難場所の再確認と、子供達へ向け成長に応じた防災学習の進め方を再検討して行けるように、教育に従事される皆様からのご意見を賜りたい。

[参考文献]

大桃敏行・村上純一・梅澤希恵・柴田聡史・宮口誠矢(2019)「復興教育の観点からの教育の再構成：「いわての復興教育」の挑戦」『琉球大学地域連携推進機構生涯学習推進部門研究紀要』No. 1, pp. 13-42.

要旨

2日目 6月8日(日)

午後

高等専修学校における学校経験は 卒業後の社会生活にどのような意味を持つのか

尾河 勇太 (大阪大学大学院)

1. 問題意識

後期中等教育段階における高等学校の位置付けは、社会的自立が念頭に置かれている(文部科学省 2012)。しかし、これまでの後期中等教育と進路に係る研究では、生徒の卒業時点の進路選択や進路指導に焦点化され、議論が進められてきた(荒牧ほか 2019)。

したがって、卒業時点における進路の重要性もさることながら、生徒の学校経験が卒業後の社会生活にどのような意味を持つのかを明らかにすることは、後期中等教育の教育実践・政策上の重要な意義を持つだろう。

実際に、生徒の高卒後の社会生活に係る調査も存在する。例えば、厚生労働省(2023)の「新規学卒者の就職後 3 年以内の離職状況」によれば、高卒者の離職率は平成 12 年度の 50.3%をピークに、徐々に下降し、令和 2 年度卒業生では 37.0%にまで低下している。この点からは、高卒労働市場における早期離職の問題は緩和されつつあるように思われる。

しかし、このような大規模調査では、全日制高校のような「主流の後期中等教育機関」と、そこに含まれない定時制・通信制・高等専修学校などの「非主流の後期中等教育機関」(伊藤 2014)が、ともに「高卒」という一括りのカテゴリに含まれているという問題がある。実際、非主流の後期中等教育機関卒業生の就学・就労に関する不安定さや早期離脱は以前から指摘されてきた(西村 2002)が、その実態については十分に検討されていないのが現状である。

以上から、本研究では非主流の後期中等教育機関の中でも、全日制かつ職業教育の機能を備えた高等専修学校卒業生に着目する。これによって、これまでの後期中等教育全体における進路研究の限界を補完することを目指す。

2. 調査概要

本報告における調査対象者は、関西圏に位置する一校の私立高等専修学校(以下 X 校)卒業生 7 名である。X 校は専門学科として「工

業関連」を採用しており、主に情報系学科を軸に備えた高等専修学校である。

また、本報告で使用するデータは、卒業生へのインタビュー及び卒業後の会食などの場で行われた会話や出来事について書き留めたフィールドノートから得られたものである。また、対象者が X 校に在籍していた頃(2020 年から 2023 年)のフィールドワークで得られたデータなども補足的に使用する。

インタビューに際しては、「記憶に残っている学校経験」、「今の状況」、「今の状況と学校経験との関連」などといった主要な質問事項を用意しながらも、比較的自由に話をしてもらう半構造化インタビューの手法を用いた。これらは、カフェや共有スペースなどを利用して 1 時間から 4 時間の間で行った。インタビューの内容は、事前に許可を得た上で録音し、それらを文字起こし、逐語録の作成を経て分析を進めた。

3. 分析

インタビューから得られた知見は次の通りである。

3.1. 仲間集団組成の場としての学校経験

かれらは、中学校段階までにおいて不登校経験や学力をはじめとして、何かしらの困難を抱えて X 校に入学していた。このような共通する「痛み」の共有に基づいた生徒集団(伊藤 2017)は、卒業後も関わり続けられる仲間集団として維持されていることがわかった。例えば、かれらは、卒業後も関わり続けられる理由を「(自分も含めて)みんな障害だから楽」と捉えていた。

そして、このような仲間集団は、かれらの卒業後の困難を乗り越える上で重要な意味を持っていた。具体的には、「結局、今(卒業後の環境)は周りのやつに『お前障害やろ』とか言ったら絶対おかしいやつと思われる」と認識しながら、「それがしんどい。こいつら(卒業生)が一番楽。だから、なんか嫌なことあったら、会う。」のである。

次に、高等専修学校卒業生の社会経験は、西村(2002)が述べるように、多様な困難が待ち受けている。例えば、就職を果たしたものの数週間で離職し、その後引きこもりになる者もいる。このような状況にあっても、仲間集団の場に顔を出せる状況は、「別にわかってきてるとかは思っていない。でも、こいつら(卒業生)はむしろ俺がニートであることをイジってくるっていうか。こいつらにそれを晒すのは恥ずかしくない。唯一外出てもいいって思える」と認識されていた。

このような仲間集団を形成するにあたっての学校経験は、「(生徒間における)痛みの共有ができる友人との出会い」、「教師たちから、日常的に生徒間で使われる『障害』というワーディングを指導されなかったこと」が挙げられていた。

3.2. 社会的自立阻害要因としての学校経験

X校では、生徒の多様な社会的不利を踏まえて、吉田(2007)が述べるような「生徒に寄り添った」教育実践が行われてきた。これによって、生徒は卒業・進路選択までを果たしている。

しかし、本調査からは、この教育実践に基づく学校経験の「意図せざる結果」が見えてきた。例えば、大学進学を果たしたものの進学年度に中退した卒業生は、「教師」との関係性について次のように語っている。

「先生とのまず距離感が全然違うから。高校でちょっときついこと言われても、『なんかゆってるわ』って済んでたけど大学だとやっぱ、落ち込んだり。なんでそんなこと大して喋ったことない人に言われなあかんのとか。なんか先生やけど他人に言われてる感がすごくて。(中略)耐えれなくて、大学辞めたな。」

以上から、卒業生にとって教授者と学習者の関係性を捉える基盤に、X校における「(生徒に寄り添った)教師-生徒関係」があり、中退の一要因となっていたことがわかる。

4. 考察

本稿の分析からは、高等専修学校における学校経験が、卒業後の社会生活に対して両儀的な作用をもたらしていることが明らかとなった。

まず、仲間集団に関する知見は、従来の学校研究において必ずしも中心的に扱われて

こなかった生徒同士の関係の継続性に焦点を当てるものであり、伊藤(2017)が指摘した「痛み」を共有する生徒集団が卒業後にも影響を与える実態を示している。これは、単に「在学中の適応」だけでなく、「卒業後の孤立の緩和」や「自尊感情の保持」といった点で、非主流の後期中等教育機関、とりわけ高等専修学校における人間関係が果たす役割の重要性を裏付けるものである。

次に、学校経験が社会的自立を阻害する可能性に関しては、吉田(2007)が述べた「お世話モード」のような教育実践が、教育現場においては生徒の安心感や定着率を高める一方で、進学や就労後の新たな対人関係への適応を困難にしてしまう可能性を示唆している。つまり、教師が「近すぎる存在」として機能していたX校の教育実践は、卒業後に遭遇する「距離を保った関係性」に対する脆弱性を育てていた可能性がある。しかし、このような教育実践を行わなければならない生徒の社会的状況を踏まえれば、この点はジレンマ的であるといえる。

以上より、高等専修学校における学校経験は、卒業後の社会生活において正負両面の影響を持ちうるという点が浮かび上がった。これは、「学校での包摂経験」が「社会での排除経験」に転化するという逆説的な構造を含んでいる。本研究は、こうした教育経験と卒業後の生活との接続を捉える視点の重要性を提示し、進路研究や子ども研究における新たな論点を提供するものである。

参考文献

- 荒牧草平・香川めい・内田康弘, 2019, 「高校教育研究の展開—学校格差構造から多様なリアリティへ」『教育社会学研究』第105集, pp. 139-168.
- 伊藤秀樹, 2014, 「“非主流”の後期中等教育機関を概観する」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻, pp. 551-563.
- , 2017, 『高等専修学校における適応と進路—後期中等教育のセーフティネット—』東信堂。
- 吉田美穂, 2007, 「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム: アカウンタビリティを背景とした『教育困難校』の生徒指導」『教育社会学研究』第81集, pp. 89-109.

小学校教師による校内教育支援センターの再構築

—価値観の調整プロセスに着目して—

藤村 晃成 (大分大学)

梅田 崇広 (愛媛大学)

上山 那々 (大阪府東大阪市立小学校)

1. 問題の所在

近年、不登校児童生徒数の増加に伴って不登校支援の枠組みは従来の方針から大きく転換しつつある。「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会確保法）」や「誰一人取り残されない学びの保証に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」では、すべての児童生徒に対する一人ひとりに合った支援の場の整備が重点施策に掲げられ、とりわけ「学校外」の多様な学びの場の確保が強調されている。教育支援センター（適応指導教室）やフリースクール等の民間施設といった学校外の居場所・学びの場を対象とした研究知見が蓄積されるとともに、学校との連携にも焦点が当てられるようになった（樋口 2018 など）。

一方で、「学校内」の居場所づくりが制度的に整備されている状況にも着目すべきだろう。その1つの取り組みが、「自分のクラスに入りづらい児童生徒が、落ち着いた空間の中で自分に合ったペースで学習・生活できる環境」（文科省 2023）として学校内に設置されている「校内教育支援センター」である。各自治体・学校によって様々な名称（校内適応指導教室、校内フリースクール、スペシャルサポートルーム）が用いられ、多様な実践が展開されるようになった。令和6年7月の時点で公立小中学校における設置率は46.1%だが、全国的にさらなる設置が進められることがCOCORO プラン等で明記されている。

校内教育支援センターという学校内の居場所づくりは、地域による利用可能性に格差が生じていた校外教育支援センターの課題・限界を乗り越

え、学校内の専用教室・スタッフによる支援が行われる点で従来の別室登校とも異なる取り組みとして期待されている（江角 2022）。しかし、校内教育支援センターでは教育課程に位置づけられた計画的・組織的な運営が行われているわけではないため、物的・人的資源の不足や運営方針をめぐる教師間の価値観の相違による困難さが指摘されている（宇佐美ら 2023 など）。

こうした問題を考える際、校内居場所カフェの取り組みを「批判」する教師の語りに着目した知念（2024）の知見が示唆的である。「学校内に学校とは異なる論理で存在する空間を取り込もうとする取り組み」として校内居場所カフェを位置づけ、実践をめぐる生じる教師の葛藤を考察している。そして、学校教育の改革を進めていく上で教師の職業規範を十分に理解することが不可欠だと指摘している。つまり、校内教育支援センターの運営に携わる個々の教師間の価値観の相違の背景にある論理に着目せずに、先進事例にもとづいた校内教育支援センターの「理想」を各学校にトップダウンで位置づける方向で施策が進められると、個々の学校が置かれた文脈や校内教育支援センターに対する教師・児童の多様な声が捨象されてしまう。

そこで着目したいのは、教師個人の経験である。校内教育支援センターは固定的なものではなく、空間づくりや運営方法は状況に応じて変わり続ける。その背景には、各学校が持つ資源や利用する子どもの実態が関連しており、実践をめぐる校内の教師たちの「批判」や、それに対する交渉・調整と再構築のプロセスが繰り返されているは

ずである。その事実を記述する調査研究が必要ではないだろうか。

以上を踏まえて本報告では、調査対象の小学校における校内教育支援センターの実践が教員間の価値観の調整を経ていかに再構築されているのかを、教師の主観的解釈から明らかにしたい。

2. 調査の概要

本報告の調査対象校は、Y小学校の校内教育支援センターである。Y小学校は児童数が約400名の公立小学校で、不登校傾向の児童は毎年度10名ほど在籍している。校内教育支援センターの設立までは各担任による別室等での支援が行われていた。Y小学校が所在する自治体では校内教育支援センターのモデル事業やガイドラインの策定等はなく、Y小学校の教師らの自発的な取り組みとして設置された点が特徴である。

本報告では、Y小学校の校内教育支援センターの設立に中心的な立場であった報告者のうち1名（以下、「報告者A」とする）の経験に着目し、20XX年4月から20XX+3年3月における設立前後のプロセスを対象とした。本報告では、報告者Aの視点から校内教育支援センターが設立前後のプロセスにおける主観的事実について記述し、校内教育支援センターがいかに再構築されているのかを考察する。なお、本報告に関するデータ使用については、大分大学教育学部研究倫理審査委員会への倫理審査の申請・承認を得ている。

3. 校内教育支援センターの設立経緯

(1) 別室指導の常態化からの脱却を目指す場の構想

報告者Aは、20XX年度にY小学校の指導教諭として赴任した。20XX年7月に、担任学年の児童の1人が教室に入りにくくなる状況に出会った。担任のB教諭は、隣接する空き教室で児童を個別に学習させ、教室と空き教室を行ったり来たりしており、他学年のC教諭も同様の支援を行っていることが分かった。このような個別の別室指導の常態化では学校運営が立ち行かなくなると感じた。なぜなら、20XX年度は実質2名の欠員状態で学校が運営されていたからである。

また気になったのは、B教諭・C教諭が教室を行ったり来たりして支援を行っていても他の教員の関わりや関心が薄いことであった。その背景には、不登校を担任による学級経営の問題として理解することが定着化していた。欠員によるオーバーワークが続く中で、不登校傾向のある児童への支援がおざなりになり、B教諭やC教諭の個々の教員によるゴールの見えない支援に対する不安や疲弊の声に危機感を感じるようになった。

そこで、市の教育支援センターのように複数児童のための教室を校内に設置し、1名の担当教員が対応できる場をつくりたいと考えた。その際、市教育委員会の指導主事として日本語指導の体制づくりを進めてきた20XX-1年度の経験に着想を得た。Y小学校は外国にルーツを持つ児童が多い地域であり、海外からの直接編入児童が学校で過ごすうえで必要な日本語や過ごし方を一時的に学ぶための別室である「プレクラス」の必要性を赴任当初から感じていた。不登校児童や、外国から直接編入した児童は、「いつも支援が必要な子」という認識が蔓延しているが、児童が持つ経験や文化は、「支援する側」にもなり得る。校内教育支援センターという場で不登校状況の児童が、直接編入児童に学校紹介をしたり、日本語を教えたりすることで支援や刺激を受け合う役割が生まれると考え、不登校と直接編入児童に対する支援の教室という構想を練ることになった。

(2) 全教職員の協力体制の承認と設立

20XX年7月から8月の夏休み期間で、学校長の理解のもとで設置計画や設置要綱を作成した。Y小学校では校内体制づくりで「要綱」まで明示化する文化はほぼないが、校内の教員の不登校に対する当事者意識を高め、全教職員の協力体制を求めるために「要綱」で枠組みの提示と承認が最優先であると考えた。そのため、①設置目的が不登校と直接編入支援であること、②教員の空き時間を利用して無理なく持続できること、③教員が現状を把握し見通しをもって支援できること、を留意点として強調した。

全員の協力体制を求める点では、空の時間割を全教職員に配布し担当可能な時間帯を調整し、調整不能な時間は校内支援サポーターであるD職

員が担当することとした。開室場所は、学校玄関からの近さ、他の教室からの距離、ソファや黒板などの設備を踏まえて、相談室として使用していた教室の一部とした。

校内会議などのプロセスを経て、20XX年9月下旬より「適応教室」が開室した。不登校状態であった児童も含め3名が登録・利用をし始めた。

4. 設立後に生じた教職員間での価値観の調整

(1) 運営による価値観の顕在化と衝突

全教職員の協力体制で始まった運営だが、次第にD職員の担当時間が増え、実践にD職員の意向が自然と反映されるようになった。具体的には、「なかよしルーム」という教室名の変更、学習よりも「居場所づくり」に重きを置いた運営である。

すると、それらの活動について、教職員からの疑問の声が徐々に上がり始めた。「適応教室内で『なかよし』を作ると教室復帰が遠のくのではないか」という教室名への違和感や、授業とは異なる活動によって「適応教室以外行きたくない」という児童への支援の難しさなどである。

また、不安の強い児童が少しでも見通しを持てるための配慮としてD職員が行った、担当教員名入りの時間割の掲示により、児童の利用の仕方も変化した。希望する教員がいる時間に登下校時間を変更するという行動である。これに対して空き時間を提供している教員たちの中には、怒りや不満を露わにするものも出てきた。

さらに12月には、適応教室に「サンタより」と書かれた匿名のプレゼントが置かれる出来事をきっかけに、「教室で頑張っている子にはサンタは来っていない」といった教員の不満の声が顕在化することになった。

このような度重なる出来事から、設置担当者の報告者Aは、教職経験者のD職員が「児童にもっと寄り添いたい」という適応教室への思いやもどかしさがあることや、教職員間でD職員に適応教室の運営を外注している感覚が表出していることに対し、葛藤を感じるようになった。

(2) 運営方針の調整

そこで、全教職員の協力体制で運営する理念に立ち戻り、運営方針の調整を行うための取り組み

を試行錯誤しながら始めた。Y小学校では課題があったときに、教職員間でディスカッションや合意形成をする文化が根付いていなかったため、適応教室への反発や不満の声の表出が繰り返されていると思われた。そこで、教員が正式に意見表明する場として、10月に管理職、生徒指導部長、生徒指導部いじめ・不登校担当者、報告者A、適応教室利用児童の担任3名でミーティングを行った。お互いの価値観を伝え合う機会を作ることで、「わがままやリラックスのための学校内唯一の居場所となることへの懸念」といった不安が共有され、「選択肢を提示した学習を必ず行うこと」「学級と同じような学習環境とすること」といった共通の方針を確認した。ミーティングの内容は、D職員にも伝えて進める方向性を整えた。名称についても協議を重ね、11月には適応教室は「校内教育支援センター(以下「支援センター」とする)」として位置づけつつ、図書館整備事業と連携しソファやプレイマット、本が整備され児童の学習環境を整えた。

20XX+1年2月下旬には学校長の提案により、次年度から「いじめ・不登校対策委員会」(以下、「委員会」とする)の中に支援センター運営事業を位置づけることが決定し、20XX+1年度は月に1度、委員会で支援センターの運営についての協議が行われることとなる。支援センターの不登校対応に関する位置づけは、「不登校状態の児童が教室へ戻るための足掛かり」「不登校状態になりつつある児童のセーフティーネット」と確認され、支援センターでは学習活動を行うこと、その内容は担当が準備することが、協議の未決定された。D職員とも連携は行うが、学習活動を教育課程内の時間で行うため支援センターの運営担当は教員のみで担う方針となった。

(3) 問い直され続ける運営体制

20XX年度からXX+1年度にかけて支援センターの運営実態が大きく変化したことで、利用児童の数名の欠席や遅刻早退が増加した。これは、「私たちにできるのは授業を通じた支援」であるという担当教員の思いを反映し、自分の準備した教材や支援センターの方針に児童を合わせるというものになっていたからだと考えられる。たしかに、

児童が居心地よく過ごすための教員側の意識改革や「学習するとはどういうことか」「登校は何を目的とするのか」という理念を一致させる協議も必要である。しかし、支援センターは「多くの教員が運営に携わること」がなければ運営が成り立たない。そのため、個々の教員の不登校に対する理解のずれを問題化するのではなく、SSW との明確な役割分担や「児童の対応」に焦点を当てた協議を進めることになった。委員会で利用児童個人のエピソードが語られ、登校できていない児童へのアプローチ、登校（支援センターも含む）してきた児童へのアプローチに議題が焦点化されるように会議を運営し、多くの教員による運営の参画を維持してきた。その背景には前年度のように大人同士の感情で支援が変わるといけないように持続可能な形で続けたいという報告者 A の思いがあった。

20XX+2 年度には、教科担当制を取り入れたため、時間割が複雑になり個人の授業時間数にも大きな差ができた。そのため、全クラスの時間割を組む際に支援センター担当時間を決め、担当時間を含む持ち授業時間数が均等となるようにした。支援センターの開室は 5 時間目までとし、5 時間目は基本的には「在籍教室へ行くためのチャレンジタイム」として再設定した。教員による対応にずれがあっても、日誌記録からの振り返りを行うことで以前よりも怒りや不満が顕在化することがなくなった。担任以外の教員が担当する時に「すること（学習）」がはっきりしているので教員に迷いや悩みが少なくなった」と参画のしやすさを実感する声も上がるようになった。

支援センターの運営が安定する中で「悩まなくていいのか？」という疑問も報告者 A の中で生まれるようになった。To Do にあてはめる方法ばかりが定着することに不安を持ちつつ、一方で、支援センターの設立に関わることで、一定の型の中で多くの教員が児童と直接関わり、多くの教員により児童のことが語られる状況が生まれる両義性を実感した。運営をめぐる教員からの不満も、支援センターで不登校児童と関わる時の自身の対応への不安が背景にあることがうかがえた。Y 小学校の支援センターは制度的に「特別の教育課

程」が定められておらず、優先的な開室や運営につなげることの難しさも実感している。

5. 考察

本報告では、1 人の教師の主観的解釈を手がかりに、校内教育支援センターの設立前後の実践の変容を記述してきた。浮かび上がったのは、校内教員の理解と参画の了解にもとづく最低限の支援方針を調整することで再構築される校内教育支援センターの動的な実践のプロセスである。こうしたプロセスや教師の経験は、先進的なモデル事例を還流する施策の中で見落とされがちであり、「不登校の子どものための居場所」という校内教育支援センターの理念や制度的な位置づけが各学校の教師によっていかに解釈されているのかを批判的に検討する必要があるだろう。校内教育支援センターは、学校が置かれた多様な文脈や制限下で運営されており、教員間の価値観の調整プロセスや、利用する児童生徒との相互作用に着目した実践研究の蓄積が求められる。

(詳細な分析・考察は、当日資料に記載します)

〈附記〉

本報告は、JSPS 科研費 24K22696、24K16686 の成果の一部である。

〈引用文献〉

- ・宇佐美健・古屋礼史・藺牟田未央・今野貴之 (2024)「中学校の校内教育支援センターの運営をめぐる教師の葛藤と教師間の共通理解の構築」『日本教育工学会論文誌』(48), pp.161-164.
- ・江角周子 (2022)「不登校支援をめぐる「校内適応指導教室」が果たす機能 —文献・行政資料による検討—」『日本学校心理士会年報』(14), pp.67-77.
- ・知念渉 (2024)「教員はどのように居場所カフェを批判したのか」、『多様な教育機会』をつむぐ：ジレンマとともにある可能性』第 11 章, pp.280-307.
- ・樋口くみ子 (2018)「教育支援センター(適応指導教室)の支援の構築過程 —四類型に着目して—」『現代の社会病理』(33),pp.83-97.

子育て支援サービスの利用による子育てにおけるサポートの 獲得

—首都圏にある人口 20 万人規模の X 市を事例として—

毛塚泰樹（一橋大学大学院）

1. 研究背景と研究目的

本研究の目的は、子育て世帯が公的な子育て支援サービスをどのような目的で使い分け、サービスの利用をとおしてどのような子育てのサポートを獲得しているかを明らかにすることである。

近年子育て支援への注目が高まるなかで、多くの自治体でさまざまな子育て支援サービスの拡充が進む。その結果、子育て世帯が複数の子育て支援サービスを利用しながら、子育てにおけるサポートを獲得していることが想定される。「子育て支援サービスの使い分け」ともいえる事象について、複数のサービスを対象に、利用を促進・抑制する要因を明らかにした先行研究はあるものの（今井・伊藤 2019）、複数のサービスをどのような目的で使い分け、サービスの利用をとおしてどのようなサポートを獲得しているかについて、管見の限り十分に議論されていない。親以外の子育て主体との連携が、親によるコーディネートに規定されるなか（渡辺 1994）、子育て世帯によるサービス利用の目的やサポート獲得の様相を明らかにすることは、学術的にも政策的にも意義があると思われる。

以上を踏まえて、本研究では、リサーチ・クエスチョンを「子育て支援が拡充するなかで、子育て世帯はなぜ公的な子育て支援サービスを利用し、サービスの利用をとおしてどのような子育てのサポートを獲得しているか」と設定する。

2. 調査概要

本研究では、首都圏にある人口 20 万人規模の X 市を対象とした。X 市には地域子育て

支援拠点事業、屋内遊び場、複合型図書館などの施設があり、また子育てに関する各種講座も各所で定期的開催されている。以上から、本研究では X 市を、子育て支援の拡充が進んでいる自治体だと判断した。

調査について、2023 年 5 月から同年 11 月にかけて、地域子育て支援拠点事業（以下、拠点事業）が実施されている施設（施設 A、施設 B）の利用者計 32 名（全員が母親）、施設 B の職員（保育士）4 名、X 市役所の子育て関連部署の職員 1 名へ、半構造化面接法を用いたインタビュー調査を実施した。なお倫理的配慮として、X 市に確認を取り、自治体名を匿名化することを条件に調査実施の許可を得た。また調査同意書に署名を得た場合のみを調査対象とし、プライバシー保護の観点から調査協力者の匿名化を実施した。

3. 調査結果

子育て支援サービスの利用状況とサポートの獲得に関する調査結果を整理するにあたり、子どもの遊び相手や母親が外出しているときに子どもの世話をする「手段的なサポート」、子育ての心配事や悩みを聞いたり、助言をしたりする「情緒的なサポート」（松田 2008）の枠組みを援用する。

施設 A または施設 B の利用者の公的な子育て支援サービスの利用状況について、インタビュー調査から、4 名を除く利用者がそれぞれの施設以外にもなにかしらのサービスを利用していることがわかった。とりわけ、複合図書館の子ども向けスペースやほかの拠点事業が多く、次いで子育てに関する各種講座が挙げられる。つまり、子どもを遊ばせ

たり保護者同士が交流したりすることを目的としたサービスの利用が主である。一方上記と比較すると、一時預かりは4名、ファミリー・サポートは2名と、「手段的なサポート」の側面が強いサービスの利用は少ない。これらふたつのサービスに対しては、制度的な利用しづらさや利用することへの抵抗感に関する語りも複数確認された。

次に、「子育てで困ったときや大変なときに誰か頼ることができる人はいるか」という質問への利用者の回答を中心に、子育てにおけるサポートの獲得を整理する。「手段的なサポート」については、先行研究でも指摘されるように（松田 2008 など）、父親や祖母（特に母親の親）が主であり、頼ることができる存在として非親族を挙げる利用者は5名だった。一方、「情緒的なサポート」については、「手段的なサポート」と比較すると非親族の存在が多く挙げられた。またとりわけ、拠点事業の利用者や支援者が「情緒的なサポート」として機能していることがわかる語りも複数確認された。

以上から、各種子育て支援サービスが、子育て世帯をサポートしている側面は認められる。しかし、とりわけ「手段的なサポート」について、該当するサービスの利用は限られ、また非親族が「困ったときや大変なとき」に頼ることのできる存在にまでなることも限られているといえる。

4. 考察

上記のとおり、子育て支援サービスは「手段的なサポート」を獲得することにつながりづらいが、交流そのものが事業の大きな目的である拠点事業に関する利用者の語りから、拠点事業での交流においても、結果的に施設内での交流に留まっていたり、そもそも留めておくことを望んでいたりする語りも確認された。つまり、交流の場を利用する子育て世帯は、必ずしも交流を深めてサポートを受ける（あるいは提供する）関係を築きたいわけではなく、むしろその場限りの交流に留め

ることが望ましい場合もあるといえる。

公的に整備された交流の場の必要性が高いなか、子育て世帯が利用をとおして必ずしも関係を深めなくてもいい状況を確保することは、利用のハードルを下げて孤立状態を回避しやすくなる側面があると考えられる。またサポートを提供し合うように関係を深めなくても、その場にいることで心理的な負担が軽減することもある様子からは、交流の場において「〈場〉の力」が働いているといえる（三井 2021）。

他方で、とりわけ「手段的なサポート」については、交流の場から得られることは期待しづらく、そのほかの子育て支援サービスも十分に「手段的なサポート」としての機能を果たしているとはいえない。

以上を踏まえて、リサーチ・クエスションには「(少なくとも調査対象の) 子育て世帯は子どもを遊ばせたり保護者同士が交流したりすることを目的とした子育て支援サービスを中心に利用するものの、サービスをとおして利用者同士がサポートし合うような関係の深さになるとは限らない。一方で、子育て支援が拡充するなかでも依然として、『手段的なサポート』は子育て支援サービスからも非親族からも受けづらい」と応答する。

主要な引用文献

今井昭仁・伊藤篤, 2019, 「子育て支援資源の利用を促進・抑制する要因」『子育て研究』9: 3-14.

松田茂樹, 2008, 『何が育児を支えるのか——中庸なネットワークの強さ』勁草書房.

三井さよ, 2021, 『ケアと支援と「社会」の発見——個のむこうにあるもの』生活書院.

渡辺秀樹, 1994, 「現代の親子関係の社会学的分析——育児社会論序説」社会保障研究所編『現代家族と社会保障——結婚・出生・育児』東京大学出版会, 71-88.

ほかは、当日の発表資料に掲載。

大学と行政の共同による貧困対策事業

—生活困窮世帯の中学生の学びの保障と居場所づくり—

嘉納英明（沖縄/公立大学法人 ^{めいおう}名桜大学）

はじめに

子どもの貧困は、教育や子育て、地域の教育福祉に関わる重要な課題として認識されている。本報告は、子どもの貧困対策事業として展開している沖縄の自治体と大学の共同事業による事例を取り上げ、同事業の立ち上げの背景と活動内容、成果と課題を展望する。

1. 子どもの貧困問題の顕在化と政策の展開

復帰後、沖縄には、日本政府の振興政策によって莫大な予算が投下されたものの、県民所得は復帰時から現在に至るまで全国平均の7割程度で推移し、被生活保護世帯率は依然として高率である。また、高校及び大学進学率は全国最下位の状態が続いている。本土との学力格差もいまだに開いたままであり、県内の児童生徒間の学力格差・生活格差も顕在化している。県内の出生率は高い割合で推移しているが、若年層の妊娠・出産の問題は深刻であり、離婚等に伴うひとり親世帯数は堆積している。復帰から50年を過ぎたいまでも、県民の生活は苦しく、そのしわ寄せは子どもの貧困問題として深刻化しているのが現状である。

沖縄県は、NPO等による子ども食堂、無料学習塾に補助金を支出したり、給付型奨学金を創設したりする等の対策を始め、子どもの居場所学生ボランティアセンター（一般社団法人大学コンソーシアム沖縄、2016年4月、琉球大学内に事務局設立）は、県内の大学生を子どもの居場所等へ派遣する仕組みを整えた。県内二紙（「沖縄タイムス」「琉球新報」）は、非課税世帯の子どもの入学応援給付金を始めたり、子どもの貧困対策や若年女子の出産・子育て支援等に取り組んでいる団体への助成を始めたりして、県民の対貧困対策への関心は急速に高まりをみせている。

2. 大学と行政の共同事業

—名護市学習支援教室びゅあ^あの開設—

名護市内で子どもの貧困問題に関するシンポジウム終了後、市社会福祉課と大学関係者、ボランティア学生が集い、子ども支援策として無料塾の立ち上げを検討した。子ども期の貧困が教育機会を喪失させ、それが将来の低所得・低生活水準を招いていること、また、貧困の連鎖を生じさせている現状への危機感が関係者の中で共有された。そこで、子どもの支援活動をより一層充実するために、大学の教室にて中学生への学習支援を行うことになった。支援教室の運営費は名護市が負担し、大学生がボランティアとして関わるという共同事業の立ち上げである。

2013（平成25）年5月、名護市学習支援教室びゅあ^あは、開設された（以下「びゅあ^あ」と略）。びゅあ^あの目的は、①中学生の学力保障と高校への進学を促進をはかること、②大学生との交流を通して、中学生が将来の進路を考える機会を持つこと、③大学生と中学生との豊かな体験活動をつくることであった。びゅあ^あは、中学生の学力保障とキャリア教育を進めながら、スポーツ・レク等の行事を通して大学生と中学生の関係性を深め、中学生の体験を少しでも豊かにすることを試みている。

びゅあ^あは、被生活保護世帯の中学生を対象に活動を始めたが、準要保護世帯（主に非課税世帯等）にひろげ、生活困窮者自立支援法施行後は、生活困窮世帯の中学生まで対象を拡大した。びゅあ^あの活動は、週3回である。大学発着のバスは、市内を巡回して中学生を乗せ、大学まで送り届ける。1回2時間程度の学習支援である。2022（令和4）年からは市内の中学校からの要望に応じて、放課後、大学生が学校に出向いて支援を行っている。アウトリーチ的な活動は、現在、中学校2校、民家における支援活動1か所、計3か所である。

3. びゅあ^あの活動の実際

—びゅあ^あの組織体制と市役所との連携—

支援学生は、教職の履修者、ボランティアに関心のある者等であり、ぴゅあに入る動機は多様である。ぴゅあに所属しながら、他のボランティア団体の活動に参加する者もいて、学生の地域活動への関心や意欲は高い。学生には、名護市から1回2時間につき、1,500円の謝金が支給され、有償のボランティアである。大学の授業の単位にはならない。

ぴゅあの学生組織は、教室長、副教室長、アウトリーチ先の教室長で構成され、毎月、教室長を含むリーダーのミーティングを持ち、年数回、全体のミーティングを開催している。全体のミーティングは、活動方針や内容、予算、行事やイベント等の検討であり、顧問や市役所職員も参加し情報を共有している。特に、新年度の開講前には、支援学生が一堂に会して、学内にて事前学習会を開催している。市役所職員からは、主に、ぴゅあの活動の目的やボランティアとしての心構えの講話であり、先輩学生から新規加入の学生への情報提供である。

4. ぴゅあの活動と支援の実際、活動の成果

ぴゅあの支援活動は、大学内の教室で行われている。他に、アウトリーチ的な支援活動も行っている。毎年、5月のぴゅあの開講式後の参加する中学生数は、10名未満である。部活動や中体連への出場のために中学生の数は多くはない。夏休み明けの2学期から増え始め、10月以降は、特に、受験を意識し始めた中学3年生が増加する。一方、支援の学生は、4月の教職の授業等での呼びかけで希望者を募る。支援学生は、50～60名程度である。支援学生による中学生への指導は、個別指導である。学習支援における留意点や基本ルールは、リーダー間で話し合い、全体ミーティングで共有される。活動後、中学生は学習のふりかえりを、支援学生は個別の学習記録を記述し、それをもとに学生ミーティングを実施、情報は全体ラインで共有される。

名護市の生活保護世帯数は、2008(平成20)年度の512世帯から年々増加し2023(令和5)年度は1,362世帯数である(市生活支援課の提供資料)。生活困難層の堆積する中でぴゅあの活動は限定的であるが、2020(令和2)年度～2021(令和3)年度のコロナ禍を除くと、活動の開催数及び中学生の登録者数、述べ参加人数、支援者の大学生のボランティア数も増加している。高校入試合格者と合格率につ

いても安定的な数値である。

ぴゅあに通っていた被生活保護世帯の中学生(延べ人数48名)に限定して、中学卒業後の動向をみると、中学校卒業後の高校進学者数は、48名中45名である。進学率は93.7%である。高校進学者45名のうち、4名は退学している(1名は他校へ再入学)。非進学者名のうち、2名は就労し、1名は不明である。高校卒業後の進路をみると、就労29名、県内外の専門学校及び大学進学は9名、自立5名である。被生活保護世帯員は、2名であり、不明3名である。

学習支援教室に通っていた被生活保護世帯の中学生は、高校進学率が93.7%と高く、多くが進学を果たしている。しかし高校中退者も一定数おり、進学後の継続的支援の必要性が示唆される。高校卒業後は就労が中心であるが、進学や自立も見られ、支援が将来の選択肢を広げる一助となっていると考えられる。不明者の存在は、追跡支援や情報把握体制の課題を浮き彫りにしている。

おわりに

ぴゅあは単なる学習支援にとどまらず、地域社会における教育福祉のモデルとして成長してきた。アウトリーチ活動の拡充や運営形態の変化も見られ、行政主導による継続的な展開が図られていることから、今後の地域連携型支援事業の展望にも寄与するものである。以上のように、ぴゅあの実践は、貧困の連鎖を断ち切る一助として、子どもの学びと育ちを支える重要な実践的取り組みであると結論づけられる。

<参考文献>

- (1)名護市学習支援教室ぴゅあ編『中学生の学力保障と居場所づくり—名護市学習支援教室ぴゅあ/2年間の軌跡—』2015年3月発行(非売品)。
- (2)嘉納英明「生活困窮世帯の中学生への学習支援事業と学生ボランティアの学び」『日本生活体験学習学会』第15号、2015年。
- (3)嘉納英明「沖縄の子どもの貧困問題について考える—近年の貧困対策をめぐる動向—」日本子ども社会学会紀要『子ども社会研究』第23号、2017年。
- (4)嘉納英明「生活保護世帯の子どもの高校教育の保障—名護市学習支援教室ぴゅあの事例から—」『名桜大学教員養成支援センター年報』2021年8月。

まちづくり分野における「子どもの参画」論の歴史と現在

元森絵里子（明治学院大学）

はじめに——まちづくりと子どもの参画論

20世紀後半、受動的な従来の子どもの権利論が反省され、子どもを能動的な存在と見る子ども観が広がった。子ども期を社会に出る前の準備期間と見るのではなく、子どもを現代の社会の参画者と見る「子どもの参画」の議論も人口に膾炙した。国連子どもの権利条約はこの能動的子どもの権利を含む。1994年の批准から30年近くたったこども基本法（2003）には、意見表明の保障が盛り込まれている。

このような子どもの権利や子どもの参画を一貫して発信し続けた分野の1つが、まちづくりやコミュニティデザインなどの都市計画である。論者は限定的ながら、「まち育て」「まち保育」など、「まちで子どもを育て、子どもの主体的な関わりを通してまちが育つ」というリアリティが繰り返し表明され、「プレーパーク」「こどものまち」「こどもファンド」など、まちづくりと密接に結びついた子どもの参画型の実践が、都市計画家が関わるかたちで生み出され、全国に飛び火している。

報告者は、1980年ごろの学際的子ども研究の機運が、学校化社会や子どもを保護と教育の客体と見る「教育的」な子ども観を批判してきたこと、新自由主義と格差の時代になり、教育学を中心にその機運が退潮したことを指摘してきた（元森 2020；2022）。しかし、まちづくり分野の能動的子ども論は、このような教育批判とはやや来歴が異なるように見える。

そこで、本報告では、まちづくりの系譜を探りたい。1) まちづくりの問題意識がどのようにして子どもの参画へと結びついたのか、2) その論理の特徴は何かを、文献調査とキーパーソンといえる木下勇氏と卯月盛夫氏への補足的な聞き取りから仮説的に描き出したい。

1. 「まちづくり」と「まち」の構成員としての子ども

「まちづくり」とは、1960-70年代に登場した言葉である。「革新」や「自治」の機運が高ま

った時代と同期しながら、トップダウン型の「都市計画」が反省され、住民参加型の「まちづくり」が提唱される。1970年代後半にまちづくりの先駆的实践が開き、1980年代には神戸市や世田谷区など、まちづくり条例を制定する自治体が現れた。

特に木造密集地域の計画整備において、住民の希望を無視したスクラップ&ビルド型ではなく、借地借家層を含む住民の意見を取り入れ、まちの歴史・文化や既存の生活を生かした地区改善を行う修復型まちづくりが提唱される。図面の上で計画を立てるのではなく、プランナー（都市計画家）が地域に入り込み、住民をまちあるきや話し合いに巻き込んでいく、のちにワークショップと呼ばれるような参加型意志決定の取り組みが行われた。

その過程で、高齢者世帯や共働き子育て世帯など、計画弱者へのまなざしが育っていく。卯月盛夫は、障害者運動に端を発した「福祉のまちづくり」から説き起こし、まちづくりの外縁が、障害者→高齢者→子ども…と展開しているとしばしば整理している。また、参加型まちづくりの構成要素として、遊び場や保育園といった子ども施設は必然的に含まれる。木下勇は、プレーパーク活動に合流するなど、一貫してその畑を歩んでいる。

つまり、「まち」という「面」を対象にして「住民」を巻き込むという実践には、子どもに目が向く素地が内包されていたと考えられる。

2. 「まちづくり」と「子どもの参加」の結合

住民参加型のまちづくりで欠かせないのが、手法としてのワークショップである。1980年代にその手法が広まり、1990年代に呼称やパッケージが定着していく（木下 2007；牧野 2019）。この過程で、子どもというアクターが重要なものとして視野に入ってくる。

言葉の定着以前から、まちの探検や地図づくりなどで、「子どもの目線」が効果的だという実感は、早くから語られている（神戸市青少年文化

研究室 1985 など)。子どもは、大人とは異なる低い視線と利害関係にとらわれない物の見方でまちのよさを見出し、利害の衝突に陥りがちな大人の議論にポジティブな効果をもたらしてくれる存在とされるのである。

そもそも非言語的活動も採用しつつ、ニーズを言語化し合意を目指していくワークショップは、遊びの要素を含み、子ども中心主義的な子ども観と親和性を持つともいえる。実践のなかで、子どもが加わることの効果がリアルなものとしてまちづくり関係者のなかに育ったといえる。

そして、1990年代後半以降、木下勇をキーパーソンとして、「子どもの参画」と「住民主体のまちづくり」の不可分性についての言語化が進んでいく（木下 1996；延藤 2001 など）。「遊びと街のエコロジー」「まち育て」などの言葉で、家庭や学校に限局されない生活者としての子どもの関わりが、対話と協働を通して大人（市民）と正のサイクルを生み、まちそのものを育てていくといくというレトリックが組み立てられる。

正当性を与えるのは、1つには、国連子どもの権利条約（1989）前後の国際的動向である。ユネスコの Growing Up in Cities プロジェクト（1970）、HABITAT II での Child Friendly City の提唱など、欧米の都市計画家が主導する、都市化と子どもを問題化し、持続可能なまちと子どもの発達を推奨する潮流を、木下勇が積極的に紹介していった。ハート『子どもの参画』も、2000年に邦訳出版されている。

もう1つは、中央教育審議会「生きる力」答申（1996）からいわゆるゆとり教育（2002）に至る、社会教育復権の機運である。「子どもとまち」というテーマにも広くスポットライトが当たり、教育系論者との交流が活発化している。『参加のデザイン道具箱 PART4 子どもの参加』も、2002年に発売されている。

3. 「まちづくり」のシステムの一環としての「子どもの参加」

別の角度から「まちづくり」と「子どもの参加」を結びつけたのは、1990年代以降の地方分権改革である。1970年代の自治の機運とは異なり、住民の公的イシューへの関与が重視され、ニュー・パブリック・マネジメント（NPM）の理念が取り入れられた。「新しい公共」として、住民と

行政の協働（パートナーシップ）が強調される。まちづくりでも、行政から相対的に自立するかたちで、中間支援団体が住民の活動を支援するモデルが推奨された。典型例が、公益信託世田谷まちづくりファンドである。

この自律的な参加型まちづくりのモデルのなかに、次世代の担い手である子どものまちづくり参加にフォーカスした活動が組み込まれ始める。卯月盛夫は、子どもが仕事と自治を実感することのできる活動「ミニ・ミュンヘン」（「こどものまち」）の紹介に尽力し、高知市で、子どもグループのまちづくり活動の提案に子ども審査員が助成を決定するという「こうちこどもファンド」を2012年にスタートさせている。10年以上たち、経験者が大人としてまちづくりに関わったり、子どもの活動を見てまちの大人が活気づいたりといった循環が言語化されている（卯月・畠中 2023）。

4. 考察——都市計画の反省性の一形態としての子ども論

以上のように、「まち」と「住民参加」というまちづくりの理念と実践には、住民としてそこに育つ子どもに目が向く要素があり、そこから「子どもの参画」と呼べる理論や実践が展開してきた。ただ、そこでの子ども観は、「子どもらしい視線」や「次世代の担い手」など、古典的なものともいえる。実際、文献でときに言及される子ども論には、デューイやフレーベルなど、子ども中心主義の古典が目につく。

振り返れば、都市計画論は、田園都市（ハワード）や都市の進化と子どもの成長（ゲデス）など、近代的な都市発展へのアンチテーゼを環境や子どもに仮託しながら繰り返し言語化してきた。教育学が教育への反省をバージョンアップさせながら繰り返し子ども中心主義を理論化するようになり、都市計画論も都市計画への反省を理論化する。まちづくり分野における子どもの参画論も、その1つの必然的な帰結といえる。

とはいえ、「まち」を舞台とする分、学校を軸に展開される教育論とは異なった展開をする面もある。報告の最後では、このことに関係する仮説的分析についても言及したい。

※参考文献は当日資料に記載する。

幼児教育施設における地域および地域変動に応じた環境構成

—組織認識論の視座に基づく事例研究—

田中 謙（日本大学）

I 問題の所在と研究目的

本研究は、幼児教育・保育における幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園等の幼児教育施設を取り巻く「環境としての地域および地域社会」（以下、地域および地域社会）が変動する中で、幼児教育施設における変動に応じた環境構成とその実践の特質を、組織認識論の視座から明らかにすることを目的とする。

幼児教育施設が「所在する地域および地域社会の文脈の中で存在し、地域および地域社会と相互に影響し合いながら存在する地域社会の一構成主体である」ことから（田中・池田,2023,235）、幼児教育施設と地域および地域社会は相互に影響し合いながら存在する不可分な関係にある。そのため、幼児教育施設は地域および地域社会に影響を与える存在であり（田中他,2024,261）、地域および地域社会は、幼児教育・保育実践における地域資源として有用性が高いといえる（辻川,2016）。

従って、施設と地域および地域社会を一体的にとらえる視座を設定することで、「地域社会における生活と保育所での生活の連続性に配慮」することが可能になると考えられる。このような、幼児教育施設における地域および地域社会の構成と実践を分析することは、それ自体が幼児教育施設における地域および地域社会の構成を解明することが第一義的な研究作業となる。その中で幼児教育施設を取り巻く地域および地域社会は、社会構造としてシステム変動が生じにくい静的特性と、都市開発等の影響を受けてコミュニティが変動する等の動的特性との両方を有する。幼児教育施設における地域および地域社会が変動する場合は、幼児教

育施設における地域および地域社会の環境構成も、併せて変動することが想定される。そのため、幼児教育施設においては、施設を取り巻く地域および地域社会という環境の変動に対応した保育環境構成を常に営み続けることが、マネジメント・コントロール上の課題になると推測される⁽¹⁾。

そこで、本研究は上述の目的を達することで、今後地域および地域社会が変動する中での幼児教育施設における環境構成、デザインの一方論を明らかにするという幼児教育・保育実践的な意義と、地域および地域社会が変動する中での環境構成に関する保育所の実践知を組織認識論の視座から説明するための知見を提供するという理論的な意義を有すると考える。

II 研究方法

本研究は石川県小松市に所在する社会福祉法人あおば福祉会（以下、法人）幼保連携型認定こども園「あおば保育園」を分析事例対象とする。研究方法としては、文献法とフィールドでの聞き取り調査の混合法を用いる。聞き取り調査に関しては、2024（令和6）年3月14日13:00～15:00に、あおば保育園埴田祐子理事長兼副園長および主幹保育教諭 A 氏に半構造化面接法による聞き取り調査を実施した。質問内容は、①「あおば美化ピカ隊」の取組、②「あおば美化ピカ隊」以外の地域および地域社会との連携に関する取組についてである。

倫理的配慮に関して、調査対象者には、学術的利用、個人情報保護、回答は自由意思で撤回できること、データの収集方法とそれらの管理、結果の公表に関して同意を得た。また、データ収集と分析に関しては筆記記録を主とし、同意

が得られたため IC レコーダによる音声録音を行い、逐語録としてテキストデータ化した。本研究は日本大学文理学部研究倫理委員会の承認を得て実施された研究の一環であり(承認番号：07-04)、開示すべき COI 関連事項はない。分析に関しては、本研究では組織認識論を分析枠組みに援用することとする。

III 結果と考察

小松市では 2000 年代にイオンモール新小松の開業による大規模小売店舗整備、2010 年代の北陸新幹線延伸に伴う都市開発の振興等を要因に、市内の都市環境が変化していった。イオンモール新小松が所在する小松市清六町および隣接する沖町は、都市計画道路幸八幡線沿いに市街が形成されているため、市内でも交通の利便性のいい地域である。イオンモール新小松開業以降、イオンモール新小松が所在する小松市清六町および隣接するこの沖町では、人口増加が生じていった。商業施設開発を中心としたイオンモール新小松開発事業の影響を受け、あおば保育園もその変化を「設立された当時、園の周りに田んぼが一面に広がり、緑が多いのどかな地域」から、「近年沖町周辺土地区画整理事業に伴い、幹線道路が整備され、商業施設や病院、高齢者施設などが建設され、交通量が多くなっているにぎやかな地域」に変化した(「走りだせ」より)。

小松市では環境推進課を所管課として、2009(平成 21)年度から市内で活動する町内会や、企業等の事業者、グループを清掃ボランティア活動団体として「わがまち美化ピカ隊」に登録する制度を実施している。あおば保育園では「市道幸町八幡線」等 4 路線を清掃対象施設として、2013(平成 25)年 11 月 7 日に登録申請を行い、同月 13 日に協定締結がなされた。あおば保育園は組織として「わがまち美化ピカ隊」の「自分たちのまちを自分たちの手できれいにすることで、地域の連帯感が向上し、地域

への愛着も深まることにつながる」という「思いに共感」し、登録申請を決定した。保育実践としては「子ども達もこのような清掃活動を通して、身近な施設をきれいにする」活動を通して、「保育園やお家も汚さないようにする意識が高まり、ゴミについて考える機会になればいい」と考えた(「あおば美化ピカ隊」より)。

「わがまち美化ピカ隊」登録により、あおば保育園での保育実践は「あおば美化ピカ隊」の名称で、毎月 1 回 AM9:30~11:00 に約 30 分間、あおば保育園周辺道路および「沖町 1 号公園」「沖町 2 号公園」「沖町 3 号公園」「沖町 4 号公園」等のゴミ拾い活動を行っている。さらに、活動後保育園に戻り、もえるゴミ、もえないゴミ、資源ゴミ(ペットボトル、プルタブ、アルミ缶等)の分別活動へとつなげていった。

しかしながら、「わがまち美化ピカ隊」に取り組む中で、「以前から続けている活動」というマンネリ化と、子どもたち主体の活動への疑問から、2019(令和元)年小松市が SDGs 未来都市に選定されたことを契機に、あおば保育園も 2020(令和 2)年 9 月に SDGs 宣言をし、子どもたちができる SDGs を進める保育実践に意図的に取り組んできた。

あおば保育園は都市開発により、地域および地域変動が生じる中で、地域の清掃活動を保育実践として取り組む「わがまち美化ピカ隊」を行ってきた。その後「わがまち美化ピカ隊」を継続しつつも SDGs 実践に取り組むことで、地域および地域変動に応じた環境構成に取り組んできた経緯を有する。

引用・参考文献(一部抜粋)

田中謙・池田幸代(2023)「保育の環境における地域および地域社会をとらえる視座—3 法令における地域および地域社会の位置づけと保育者の視座の現状分析を中心に—」日本大学文理学部人文科学研究所『研究紀要』(106),235-260.

現代日本の保育記録論の諸層 —客観的記録批判の展開—

○安部 高太朗 (郡山女子大学短期大学部)

吉田 直哉 (大阪公立大学)

現在の日本には、学びの物語、ドキュメンテーション、エピソード記述、保育マップ型記録などの様々な保育記録論が存在する。しかし、なぜ様々な保育記録論が提案されてきたのか、これまで問われてこなかった。現代日本において保育記録論が多様であるのは、各記録論の提案者が望ましいと考える、子どもと保育者の関係性が異なるからではないだろうか。本発表では、学びの物語、ドキュメンテーション、エピソード記述、保育マップ型記録の四つの保育記録論を対象として、各記録論の提案者が望ましいとしている、子どもと保育者の関係性の相違を明らかにする。

大宮勇雄によれば、学びの物語は、子どもの社会文化的な活動への参加の度合いの深まりを学びだと捉え、保育者が一人の子どもの行為・言動に関して気づいたことを、短文の記録として残してそれを集積し、継続的に残された短い記録どうしを配列し、意味のつながりを構築する保育記録である(大宮 2010: 45f)。保育者が、複数の記録に、子どもの行為・言動を支える特定のテーマ(子どものこだわり、意味づけ)が通底していることに気づくことで、断片的な記録どうしを繋げて、一連の物語として書き綴る。子どもに内在するテーマを見出し、子どもの学びを、物語として再構成しているのは保育者である点から、学びの物語は保育者にとって主観的な記録だと言える。

大宮が批判するのは、子どもにとってのテーマに関わりなく、大人にとって可視的な子どもの行為・言動を網羅的に記録することである。これは、子ども自身が構成する意味づけ如何に関わりなく、子どもの行為・言動を即物的に書くものであ

り、保育者にとって非主観的である。

大豆生田啓友におけるドキュメンテーションは「写真つきのエピソード記録」であり、子どもの具体的な姿に接して保育者の心に揺れ動きが生じた時、その場面を記録するものである(大豆生田・おおえだ 2020: 24)。つまり、ドキュメンテーションの中核となる写真には、子どもが関心を持ち、保育者自身も関心を持って見ている世界が写される。保育者が子どもと世界を共有し「共感」できたことが、保育者に対して写真を撮りたいという動機を与えるのである。ドキュメンテーションは、子どもと保育者が共有した世界、すなわち「共感」を成立させた世界を、ドキュメンテーションの読み手(子ども・同僚保育者・保護者など)にも「共感」してほしいという願いから作られる。子どもと「共感」しえた、世界を共有できたと実感し、その感動を他者にも共有してもらいたいと願っているのは保育者である点から、ドキュメンテーションは保育者にとって主観的だと言える。

大豆生田が保育ドキュメンテーションを提案する際、批判の対象として念頭に置いていたのは、子どもにとっての世界観とは関わりなく撮られた写真、およびそれを使用した記録である。つまり、あくまで撮影者としての大人の興味・関心や視野に基づいて撮られた写真は、子どもの興味・関心や世界観には無関心である。子どもの興味・関心、世界観に無関係に撮られた写真は、子どもに対する保育者の関与の仕方に、全く示唆を与えないという点で、保育記録としては無意味である。

鯨岡峻が提起するエピソード記述は、接面を介

して伝わる力動感（生き生きした情感）を含む出来事をエピソードとして記録する。「接面」とは、人と人との関わりにおいて、一方が相手に気持ちを向けたときに、双方のあいだに生まれる独特の雰囲気をもった場である（鯨岡 2016 : 85）。接面では、相手の主観（心）が私の中で動いているように感じられる。保育においては、子どもの心の動きが保育者の心にも感じられる。接面において、子どもの心に感じられていることが保育者の心にも感じられているとして書かれる点で、エピソード記述は保育者にとって主観的である。

鯨岡が批判するのは、接面を共有していない人（つまり、その場の生き生きした情感を共有していない人）によってつくられる記録、例えば、逐語録である。逐語録は、接面での子ども・保育者の心の動きを書くことを目的としていない点において、保育者にとっては非主観的である。

河邊貴子によって提案されている保育マップ型記録は、保育空間で生じた遊びの記録である。保育マップ型記録は、保育の場のどこで遊びが生じたか（遊びの生態学的な配置）を書くことで、そこから保育者の具体的な援助の方向性が導かれるという特徴がある（河邊 2020 : 77）。保育マップ型記録には、保育者にとって保育の場の中でどのような遊びが見て取られたか、つまり保育者による遊びの意味づけ・解釈が書かれるという点で主観的である。

河邊が批判するのは、環境図記録である。環境図記録には、人・物が遊びを構成していると保育者に見えたかに関わらず、保育空間における人・物の位置を網羅的に記録される。人・物が遊びと関係しているかどうかに関わらずに、漏れなく記録されることが目指されるため、環境図記録は保育者にとって非主観的、客観的である。

以上のように、現在の代表的な保育記録論における記録はいずれも、それぞれの提案者が望まし

いと考えるような、子どもと保育者の関係構築の手段として、保育者が、子どもとの関わりを自らの主観に即して記録するものだという共通点がある。互いに相違する保育記録論が提案されてきたのは、提案者にとっての望ましい子どもと保育者の関係性が多様だからである。大宮にとっては、保育者が、子どもの行為・言動の背後にあるテーマに関心を持ち、子どもを意味生成の主体として見、子どもを自らと対等の存在として受けとめようとする関係性が望ましいとされる。大豆生田にとっては、子どもが関心を向ける対象を保育者も共有する、「共感」的な関係性が望ましいとされる。鯨岡にとっては、子どもの心の動きが保育者の心にも伝わってくるかのように感じられる間主観性が生起する関係性が望ましいとされる。河邊にとっては、保育者が子どもと共に遊びの場を構成し、同時多発的に生起する遊びを、保育者が複眼的に見、子どもは保育者に見られていることを実感できる関係性が望ましいとされる。これら四者は、子どもと保育者の関係性の如何とは無関係に書かれる記録を、子どもとの関係性に示唆を与えない点において非主観的（客観的）と見なし、批判的に捉えているのである。

文献

- 大豆生田啓友・おおえだけいこ（2020）『日本版保育ドキュメンテーションのすすめ：「子どもはかわいいだけじゃない！」をシェアする写真つき記録』小学館
- 大宮勇雄（2010）『学びの物語の保育実践』ひとなる書房
- 河邊貴子（2020）『遊びを中心とした保育：保育記録から読み解く「援助」と「展開』』（改訂第2版）、萌文書林
- 鯨岡峻（2016）『関係の中で人は生きる：「接面」の人間学に向けて』ミネルヴァ書房

指示としてのオノマトペ

幼稚園での集団指導の相互行為に着目して

粕谷圭佑（奈良教育大学）

1. 幼稚園の行為指示の資源はいかに生み出されるか

本報告の目的は、幼稚園の教育場面で観察される言語表現のうち、行為の指示として用いられるオノマトペに着目し、これをエスノメソドロジー・会話分析の観点から分析することで、保育者と園児の相互行為を通じた幼稚園の集団活動がいかに構成されているのかを明らかにすることにある。

教育場面では学習集団に対して、さまざまな行為の指示が行われる。これらの指示は、単なる行動の制御にとどまらず、子どもたちが集団の一員としての振る舞いを学ぶ過程を支えている。とりわけ毎日繰り返す活動を通して、家庭とは異なった集団生活を構成する点に、集団協調的な社会性の育成を重視する日本の幼稚園の特徴が観察されてきた (Tobin et al. 1989, Lewis 1995, Ben-Ari 1997)。

こうした行為の指示のなかには、一回限りのものではなく、日々繰り返し使用されるものがある。そして、そうした行為指示は、しばしば要約的表現で行われる。とくに、幼稚園での指示がしばしば短い単語やピアノの音などの合図を用いて行われることが、これまでの幼稚園・保育園研究でも指摘されている (結城 1998)。このことは、保育活動をより少ない指示でおこなうことができるという経済的理由のほかに、「一言の指示」に従うことが幼稚園での生活への習熟を示すものとして扱われるという点で重要なものである。幼児にとってはじめての集団生活の場に、そこでのルーティン的なやりとりを通して参加できることは、幼稚園の生活への「慣れ」や「習熟」として観察されうる。

本研究の関心は、こうした要約的な行為指示の形成過程にある。たとえば、園児たちを身長順の列に並ばせる際に「小さい順」という一言だけで指示を構成することがある。こうした「一言の指示」を使用する場合、その語がいかなる行為の系列を導くのが共有されていなければならない (粕谷 2024)。共同体内で共有されるこうした要約的指示は、幼稚園の教育活動を構成する重要な資源であるにも関わらず、それがいかに生み出されているのかはこれまでほとんど問われないままであった。

2. 言語獲得におけるオノマトペの原初的特徴と行為指示との関連

本報告は、上記で示した教育場面における要約的な行為指示のうち、最も原初的な形とも言えるオノマトペの使用に焦点をあてる。

言語学の領域、とくに豊富なオノマトペを有するとされる日本語を対象にした領域では、オノマトペの特徴に関する膨大な知見が蓄積されている。本研究の関心にとって関連が強いのが、幼児の言語獲得に関するオノマトペ研究である。そこでは、育児場面で使用されるオノマトペが語の対象の間には結びつきのルールがあることを学習する「足場づくり」の役割をもっていることが指摘されている (小椋ほか 2019, 今井・秋田 2023)。つまり、オノマトペの使用によって感じられる音と意味のつながりが、「単語には意味がある」という洞察を幼児に促し、言葉と対象の間の恣意的な結びつけ (名付け) という一般性への気付きをもたらすという見解である。

こうした言語獲得におけるオノマトペの原

初的特徴に対して、本報告が注目するのは、幼稚園での保育者と園児のやりとりのなかで、オノマトペが行為指示に使用され、一般的・普遍的なオノマトペの意味が限定される過程である。幼稚園や小学校（とくに低学年）では、オノマトペを使用した行為の指示がたびたび行われる。たとえば、学校では「机に座ったときの良い姿勢」は、机と腹の間にこぶしひとつ分の距離をとり、足の裏を床につけ、背筋を伸ばした姿であると指導することがあるが、これはしばしば「グー・ペタ・ピン」という「合言葉」で表現される。一度、「グー・ペタ・ピン」の指導がなされたクラスでは「はい、グー・ペタ・ピンです」というように、この語を行為指示のアイテムとして使用することができる。

しかし、当然のことながら、この「グー・ペタ・ピン」は、それを初めて聞いた子どもにとっては、意味のわからない言葉であるだろう。オノマトペの特徴として、それは一定の推論（たとえば、「ピン」はなにかを伸ばすことかもしれない、など）を可能にするかもしれないが、行為指示としてこの語を聞き、かつそれに従うためには、この語を行為指示のアイテムとして使用するための教示が必要となる。こうした行為指示アイテムの教示過程、すなわち、ある共同体のなかで、あるオノマトペが単に擬態・擬音であることを飛び越えて、「行為の指示」として使用可能になる過程は、幼稚園（や小学校）などの学校的場面の成立において基礎的なものであるにも関わらず、これまであまり着目されてこなかった。

3. データと分析：オノマトペを用いた行為指示アイテム教示の会話分析

以上の関心を踏まえて本報告では、指示としてオノマトペが特有の行為指示のアイテムとして形成されていく教示過程の記述を試みる。

本報告で用いる映像データは、2018年4月から2020年2月の期間に、関東圏内の私立幼稚園の年少級クラスを対象にした共同研究内で収集したものである。入園式から5月連休前まではすべての開園日の参与観察および映像撮影を行い、それ以降は週1～2回のペースで同様の調査を行っている。撮影は保育室に2台の固定カメラを設置して行った。調査者は子どもと関わりながら支援員的な役回りでも参与観察を行った。また、保育者へは日常的に聞き取りを行い、収集した映像データのデータセッションも実施した。本報告では収集したデータのうち、園児の入園まもない時期に特に注目し、行為指示アイテムとして、オノマトペが導入・使用されている場面の分析を行う。分析は、映像データの書き起こしを用いて、会話分析 (Conversation Analysis) の観点から行った。

分析を行った事例には、園児が列になる練習をする際に用いられる「ガッシャン」、ハサミの使用方法を教える際に用いられる「クルッ」、ピアノの音に合わせて起立する際に用いられる「ピッピ」というオノマトペが含まれている。複数の事例において特徴的な点は、

- (1) 一連の教示活動において、オノマトペそれ自体の説明なしにそれが使用されていること、
- (2) オノマトペの使用の際には園児が直接的に知覚可能な身体動作と保育者によるその動きの手本の提示が伴っていること、
- (3) 一度特定の行為指示として使用されたオノマトペが、別の行為指示の教示に再利用されること、以上の三点である。

本報告では、以上の観察を踏まえ、教育実践における言語資源と行為産出の原初的な過程に新たな視座を提供することを目指す。

*本研究報告におけるトランスクリプトならびに詳細な分析、文献リストは当日提示する資料をご参照ください。

*本報告は、科学研究費補助金若手研究 (22K13650) の研究成果の一部である。

学校文化と消費文化の親和的な関係性

—1970年代後半から1980年代のサンリオ『いちご新聞』を分析して—

香川楓子(京都大学)

1. はじめに

子どもの消費は、家族の消費を牽引するものとして、その独自性・可能性がマーケティング的視点から称揚されてきた。一方で、過剰なマーケティングの子どもへの悪影響が問題となっており、市場が子どもを未熟な消費主体として社会化することによる弊害なのではないかという指摘も挙がっている。そして、このような市場における子どもの社会化を捉えるために、市場以外の子どもの社会化エージェントとの関連も踏まえながら検討していく必要がある(天野2017)。

さて、日本においては、子ども市場は1970-80年代に興隆した。当時は消費社会化と学校化社会が同時進行していた(藤田1991)時期にあたり、市場と学校の二者が子どもにとって重要な社会化エージェントであったといえる。この二者の関係については、消費文化が快樂志向・現在充足志向であり子どもを一人前の消費主体とみなしていること、学校文化が勤勉志向・未来志向であり子どもを半人前の教育客体とみなしていることから対立関係にあるということが主に議論されてきた。とはいえ、消費の実態は上のような一面的な対立関係に収まるものではないため、企業や学校が子どもに向ける役割期待をより詳細に検討していく必要性が当初から指摘されていた(白石1976)。

このような子どもの消費文化と学校文化の関係に関する知見は、主に高校生を対象とする生徒文化研究にて蓄積されてきた。

これらの研究は、主な対象時期が学校文化と消費文化の対立関係が弱まった1990年代以降であることには留意する必要があるが、対立に留まらない消費文化と学校文化の多様な関係性を描出している。

一方で小中学生を対象とする研究は限られている上、学校を単なる生活空間として扱うものが主であり、消費文化と学校文化の関係は検討されてこなかった。

そこで、本研究では、1970-80年代の小中学生向けの消費文化と学校文化の関係を検討することを目的とする。具体的には学校空間での使用を前提とする消費文化的産物「ファンシー文具」に着目する。「ファンシー文具」は、女子小中学生を対象に当時人気を博した商品群であり、「かわいい」という記号を付加価値とした点で消費文化的である一方、勉強に必要な「文房具」であるという点で、学校文化に親和的な側面も有していた。

2. 分析対象

本研究では、1970-80年代の「ファンシー文具」市場を牽引していた企業「サンリオ」のカタログブック「いちご新聞」を扱う。「いちご新聞」は自社商品の宣伝を第一目的とする媒体であったが、総合誌的な紙面構成と、社長の紙面参加や読者投稿欄による企業と子どもの豊富な交流が特徴であった。本研究では、1975年の創刊から1989年までの0-260号を国会図書館にて収集し、読者投稿欄、読者投稿・読者参加型議論コーナーへの編集部コメント、社長によ

るコラムの3記事を分析した。

3. 結果

まず「いちご新聞」では、学校文化に配慮した自制的な消費が推奨されていた。「勉強期間は我慢し、テスト終わりに商品を買う」「お小遣いをじょうずに使う」等の、期間・金額に制約のある消費行動が企業・子ども双方からよいものとみなされ、学業努力や校則遵守といった向学校的な行動規範が守られていた。

また、読者投稿欄では、成績向上や委員会就任といった子どもたちの成功エピソードが度々掲載されていた。そこでは、「いちご新聞」は「学校で教えてくれないが道德の授業に加えるべき大切なこと」を教えてくれるのであり、「いちご新聞」購読こそが自身の学校での成功の要因であると主張されていた。この学校での成功と「いちご新聞」購読を接続する語りは、教師・親に対し、サンリオの消費活動を正当化することをも可能にした。

そして、「いちご新聞」が持つ「学校では教えてくれない」道德的メッセージは、社長コラムにて繰り返し登場する「やさしさ」である。サンリオは自社商品をギフトと名付けており、子どもらしい純粋さで他者へ利する「やさしさ」を最上の道德的規範として繰り返し強調していた。社長コラムでは、「やさしさ」により学業努力や校則遵守といった行動規範が道德的に肯定されていた一方、受験競争や学歴社会は競争を煽る利己的なものとして批判されていた。

4. 考察

「いちご新聞」は読者の子どもたちに、消費活動への自制を促した上、道德的側面から子どもたちの向学校的な行動を動機付けてもいた。「サンリオ」の消費文化は、単に学校文化のガス抜きを果たしていただけ

でなく、過酷な受験競争に際し欠落していた学校の道德教育的な側面を結果的に補完していたと考えられる。このように学校文化に親和的な側面が、子どもの管理者である教師・親から好評を得、例外的にサンリオならば消費しても良いという意識をもたらしたことが、「サンリオ」が人気を博した一因であろう。

一方で、紙上で「子ども」たちは、利己的な「大人」よりも純粋ですぐれた存在として自己を肯定する。その際、当時の学校の威信の中核であった、受験による地位達成は「利己的」なものとして退けられている。これは、「子ども」という自意識で大人に抵抗する若者文化的な性質と言える。

いずれにせよ、当時の「サンリオ」は、学校文化に親和的な行動規範と抵抗的な道德理念を有することで、学校・子どもの両者から信頼を獲得し、顧客を囲い込んでいたと考えられる。

5. 参考文献

天野恵美子, 2017『子ども消費者へのマーケティング戦略——熾烈化する子どもビジネスにおける自制と規制』ミネルヴァ書房.

藤田英典, 1991, 「学校化・情報化と人間形成空間の変容——分節型社縁社会からクロスオーバー型趣味縁社会へ」『現代社会学研究』69(3): 47-58.

白石義郎, 1976, 「生徒のサブ・カルチャー」再考——パラダイムによる理論化への試論『教育社会学研究』31: 153-162.

子ども研究における心理・精神をめぐる言説（3）

—Lorna Wing による「発達障害」研究と「三つ組」「連続体」—

池田隆英（岡山県立大学）

I. 問題設定

1. 科学論としての子ども研究

従来の科学論は、当該の学問分野の手続によって知見を明らかにすることを「客観性」ととらえ、対象とする事象や事物の「普遍性」「一般性」を追究する。一方、「新しい科学論」は、当該の学問分野の手続が社会的文脈で作られたものであり、科学的営為が常に「恣意性」が作動するある種の説得の産物であることを明らかにした。こうした科学信仰への痛烈な批判は、「学際性」を探求してきた子ども研究においても、研究対象と自己定位のあり方を不断に検討することを要求するものである。

社会科学では、自然、人間、社会、個人、欲求、規範、感情、理性などの用語が登場する。これらは、特定の視座から見て、特定の意味が込められ、特定の前提を置き、特定の予見がなされる、概念や論理である。ところが、社会科学者の多くは、これらが宗教や哲学から引き継いだもので、概念や論理に「背後仮説」があることには無頓着である。ある主題に沿って、ある論点を設けて、ある概念や論理は検討されても、その前提には関心が払われないうえ、ある課題は有標化され別の課題は無標化される。

子ども研究を「子ども言説」として整理・検討すると、中心的な課題は「普遍性」「一般性」の追求にあるとわかる。人間の存立基盤である社会的な文脈から対象を剥奪し、時間や空間に制約された存在であることを捨象する。子ども研究も科学の1つの領域であることから、科学論の知見を確認することは、研究という営み（社会的実践）のあり方に自覚的になる、という意味で重要である。日本においても「学際性」を方法論として議論する動きがあったが、「新しい」子ども研究で議論された「子ども研究の社会的構築性」の検討が十分に行われなかった。

「新しい」子ども研究にはいくつかの特徴があり、代表的な論考を分類すると、同じ特徴に分類されても別々の「背後仮説」が入り込む（池田、2012）。科学には対象概念と方法概念があるが、対象概念は宗教や哲学から引き継がれ、方法概念は「相対的観点（主題）」「社会的問題（焦点）」「説明概念（関連）」が組み込まれている（池田、2013）。「新しい」子ども研究の観点は、「時間の長さ」「空間の範囲」「人間の区分」「媒介の様式」「判断の基準」「存在の描写」があり、これらは観点として排他的でも実際の研究では2つ以上の観点が含まれている（池田、2015a）。

2. 社会的意義と研究的意義

従来、人々の活動の背後で作動する「精神なるもの」があるとされ、「認知」や「行動」の働きとして「心理なるもの」が語られてきた。科学史の中では、隔離・治療の対象としての「精神なるもの」が想定され、その後、測定用具によって「心理なるもの」が明らかにされた。筆者は、暫定的に、これらの総称として「心なるもの」と呼ぶ。「心なるもの」は、社会の中で取り上げられる「事件」や「問題」で、盛んに話題として流布されている。「事件」や「問題」に興味や関心が向くと、その把握・分析・相談・軽減・予防・対策などが求められている。

こうした「まなざし」は、「健常/障害」の二項対立図式を前提に、診断・判定の基準の改訂とともに、維持・強化されている。『こころの科学』（日本評論社）での特集「自閉症スペクトラム」（2014）や「発達障害のからだところ」（2019）、『そだちの科学』（日本評論社）での特集「発達障害と発達論的理解」（2015）や「自閉スペクトラム症のこれから」（2023）、『チャイルドヘルス』（診断と治療社）での特集「発達障害 Update」（2016）や「発達障害につづく二次障害」（2022）など、話題になっている。

一方、発達障害に関する研究も、多岐にわたっている（池田、2009；2014）。まず、学問分野で区分すると、医学、哲学、保健学、看護学、教育学、福祉学、心理学、社会学などで、研究が盛んに行われている。また、主題内容で区分すると、政策・制度、診断・判定、告発・批判、技術・方法、といった言説空間が広がっている。ところが、こうした多岐にわたる先行研究が産出されてきたにもかかわらず、発達障害についての認識（理解・解釈・評価など）は、それ自体が「自然」あるいは「所与」とされているため、その前提（背後仮説）が問われにくい。

このことは、「走り始めた列車が止まるのが難しい」「動作をしながら動作を振り返りにくい」などの事象に似ている。しかし、発達障害に限らず、人間に対する認識は、対象となる人物の理解にとどまらず、その人物の処遇に結びつく。そのため、近年、少しずつではあるが、こうした認識の前提（背後仮説）を問う試みがなされ始めている。例えば、①過剰・過小の認知、②診断・判定の過誤、③通時・共時の言説、④薬理産業の関与などである。そこで、筆者は、科学論の立場から、制度化の過程として、発達障害の議論を対象に、その前提を析出する。

II. 研究概要

1. 立場

理論研究と実証研究は、具体的事象と抽象的説明に対応し、帰納法と演繹法が循環する (Wallace, 1969)。ただし、科学は、「通常科学」である限り、パラダイムの「ルール」は変わらない (Kuhn, 1962)。そこには、一定の「仮説」があり、その「土台」は強固である (Gouldner, 1970)。しかし、その「土台」の再考は科学にとって不可欠である。

2. モデル

観念は、認識に閉ざされた虚構(fiction)ではなく、主体(agent)と体制(regime)へと実在化される (Sayer, 1984; 池田, 2011)。この制度化の過程には、科学者による研究も関与している (Kitsuse & Specter, 1970; Psathas, 1989)。言説が埋め込まれた制度化の過程を跡づける「言説的制度研究」の重要性がここにある (Schmidt, 2008; 池田 2019)。

3. 対象

法令や施策の文書、学術や商業の雑誌、研究・実践・一般の書籍などを手がかりに、言説を分析・統合する。発達障害と直接的に関連する主題には、①「三つ組 (triad)」や②「心の理論 (theory of mind)」、また、参照される主題には、③「愛着 (attachment)」や④「医療化 (medicalization)」がある。なお、②・③・④はすでに発表を終えている。

4. 方法

言語は、単なる語彙や規則の「体系」ではなく、能記 (表象) と所記 (概念) が恣意的に結びついている (Saussure, 1916)。言語を使用する時点で対象の範囲や意味などが限定され、社会事象を十分に理解できてはいない。そのため、言説の「領野」に足を踏み入れ、できる限り「全体」を描く必要がある (Foucault, 1969)。これが言説分析である。

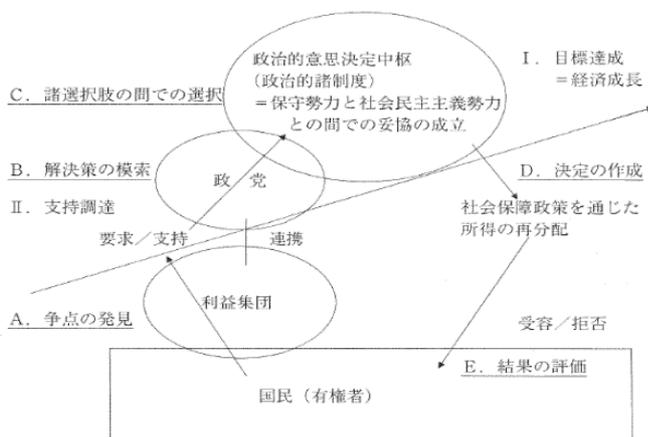


図1 福祉国家における政治的サイクル (小野, 2009)

III. 研究結果

こうした問題意識や研究概要に基づき、発達障害をめぐる言説に埋め込まれた、概念・論理を析出する。今回は、L. ウィングを中心に取り上げる。

1. 言説としてのウィング像

- (1) 「一般的言説」におけるウィング像
「三つ組」など概念について言及されている。
- (2) 「専門的言説」におけるウィング像
理論と実証の先行研究として言及されている。

2. ウィングによる論考の知見

- (1) 通時での配置・方法での分類
理論と実証の両輪によって知見を蓄積してきた。
- (2) 「中心と周辺」「分布と変化」
症候と疫学の知見を経由して学説史を明示した。

3. ウィング像と実際の知見の比較

- (1) 「一般的言説」と「専門的言説」の比較
「専門→一般」のはずが、出典や内容が不十分に。
- (2) ウィング像とウィングの知見の比較
専門家・研究者であってもウィングがイメージ化。

4. ウィングの論考の内容構成 (概念・論理)

- (1) 「三つ組」 (triad)
社会性・コミュ・固執性→関わり・言語・常同性
- (2) 「連続体」 (continuum+spectrum)
「能力」: 高低 (個体間差異)・凸凹 (個体内差異)

IV. 考察

ウィングによる「発達障害」研究を振り返ると、先行研究では十分に明らかにされていない内容が明らかになる。このことを踏まえ、今回の知見を「発達障害」の研究、さらには「心理・精神」の研究に位置づけ直してみる。すると、「三つ組」「連続体」という概念・論理が、流布された言説では理解できない、「子どもの処遇」に独特な意味を持つ、とわかる。

事業の段階	具体例
計画・立案・実施・評価	
①国家レベル	官庁・審議会や会議など
②中間レベル	自治体/私学協会・法人など
③学校レベル	設置者と校園
④議会レベル	議会や住民 団体・個人
政策プロセスへの公衆参加	
⑤ステイクホルダー	児童生徒や保護者など
⑥関係の「専門家」	研究や評論など
⑦プライベート企業	施設・設備・教材等
⑧関係の機関・団体	警察 医療 福祉など

図2 研究対象となる言説の範囲 (筆者の想定)

ハーバート・リードの教育思想における プラトン哲学の位置 II

由良 知彦（元京都市立中学校美術科教諭）

1. なぜハーバート・リードの

教育思想をとりあげるのか？

「なぜリードなのか？」と問われることが多い。そのことに触ておく。

§ 1. 《芸術》がどうみられているか

特殊な愛好家のもの。センスのいい作品は生活に潤いを与える装飾であり、ステータスシンボルにもなるもの。しかし多くの場合、芸術が生活に不可欠だとはとらえられてはいない。

§ 2. H.リードの《芸術》の捉え方が

強い示唆を与えると考えた

しかし我々は《芸術》が社会のなかで力を持ち、生きて働くものでなければならぬと考える。

大学時代どういう経路であったか思い出せないが、ハーバート・リードの『芸術による教育』を手にした。不十分な理解力ながら、彼が非常に大切なことを語っていると感じた。

「芸術」という言葉は人によって多様な捉えられ方をする。しかし我々が芸術が教育において重要だ、と考えるとき、次のような言い方をすることは許されると考える。（リードの考え方は後で示される）

例えば共同体が悲劇に見舞われたら芸術家は鎮魂の思いと癒しを捧げるために制作する。辛い労働の合間に気晴ともなる晴れやかな祭典を催し、人々に高揚感をもたらす活力を取り戻させる。共同体の秩序が乱れたり歪んだりしたとき、成員にそのことに覚醒させ、秩序の修復や変革することへの志を高

く持たせる。理想が散り砕けても新しく高い理想を掲げ、その建設を実行に移す意欲を燃え立たせ支える力。

c.f. ミケランジェロ；ダヴィデ像、東大寺南大門；仁王像、ピカソ；ゲルニカ、丸木位里・赤松俊子；原爆の図

2. H.リード教育思想研究への姿勢

現在高齢に達しても、若かったころの傾倒ぶりが冷めたわけではない。しかしリードが生きて教育思想を練り上げていった時代状況や背景に目配りしていく必要もある。

§ 1. 新教育運動との関連

20世紀初めごろ、ヨーロッパ世界で「新教育運動」が顕在化した。その中には遊びや手仕事、芸術的な活動を伴う考え方は珍しくなかった。前田は20世紀初頭のドイツの芸術教育運動を取り上げ「19世紀の主知主義的な教育を刷新しこれを正道にたちかえらせることをめざした」*1という。佐藤は米国において20世紀初めに芸術家が教育活動に深く関与した形での教育運動を取り上げている*2。日本では大正時代「赤い鳥」などの自由な教育実践活動がよく知られている。

この時期「子どもの発見」や子ども固有な発達への理解、子どもの人権についての啓発などが背景にある。リードの教育思想が『芸術による教育』という形で熟するのは20世紀の半ばである。それらを背景としたリードの教育思想がどのような特質をもっていたかを明らかにする必要がある。

§ 2. リードの自己定位

リード自身が近代教育思想の展開をどう見ているかを示す箇所がある*³。「教育を導く原理としての自由が初めて確立されるのは、ルソーによって」であるとし、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリらが、「教育における自由の発展に貢献し」た。一方「民主主義」については — 我々はその価値について重大な挑戦が突きつけられていることを目にしている — J. デューイや E. ホームズの業績が「社会に関する民主主義的な考え方と完全に一致する教育論」と位置付けている。抑圧、圧政のない自由のなかで、「人権」の考え方を徹底し、武力によらずに民族・国際間の葛藤を解決するという理想を掲げてきた。教育において「自由」と「民主主義」を外すことはできない。

§ 3. のプラトン哲学への評価

リードはプラトンの教育に関する思索を、他に比べようもない優れたものとして扱っている。「プラトンは、読み継がれ、注釈されてきて、実に、現代においてもっとも主要な哲学的影響を与える存在の一つであり続けています」という。私自身もリードに共感しているといつてよい。これについても距離をとり、多様な考察に触れる必要はある。

§ 4. この研究のアクチュアリティ

『学習指導要領』の改定について、教育課程審議会が検討を開始している。「主体的で対話的で深い学び」という路線は維持しつつ、あいまいさが指摘されていた点を明確にしたり、AIの予想以上の進展にどう対応するか、学校現場で深刻化している様々な教育問題への対応も迫られている中で審議が進められる。それらの動きに目配り

し、この研究の今日性を示したい。例えば主体的でなければ芸術活動は成立しない。すぐれた作品と対話することによって、芸術についての深い学びに導かれる。といったことが言える。

さらに私自身が主として前期中等教育にのみ携わってきたのだが、この研究では幼少期から青年期までのより広い教育についても考察の範囲を広げることになる。慎重で謙虚な研究姿勢が必要となる。

3. 前半の山場である第 3 章を精査

第 3 章「知覚と想像力」におけるリードのプラトンへの言及は 5 ページにも及ぶものであり、この著作物の前半部分での山場と考えられる。

「もし子どもが、美的な感覚を手段として自分の経験を組織化することを学ぶのであれば、教育はそのような美的な感覚を強化し、発展させるように計画されるべきである」などの長い引用の前に、リードとどういった時代の心理学的知見を駆使して「視覚と創造力」について多角的な考察を進めている。

第 3 章を構成する節を下に挙げる。

- 1 知覚の問題 / 2 美的な要素
- 3 イメージの本質 / 4 直感像
- 5 直感像と教育
- 6 思考に対するイメージの関連
- 7 精神の成長 / 8 論理的な偏見
- 9 ゲシュタルト心理学からの証拠
- 10 理論から実践へ — プラトン
- 11 理論から実践へ — ダルクローズ
- 12 ある反論に対する回答
- 13 より広い観点

補論 A 子どもにおける直感像

これらのなかで、プラトンの教育哲学を 20 世紀の視点からどう展開しようとしているかを検証する。

子どもに働きかける「環境」の力

自然のめぐみ豊かな岩手の地で考える

- 【キーノート】 澤口 たまみ (作家・盛岡大学短期大学部)
【話題提供者】 (1) 仙田 考 (田園調布学園大学大学院・研究交流会委員)
山下 奈々江 (認定こども園「駒形こどもの杜」(奥州市))
伊藤 千幸 (同上)
(2) 深作 拓郎 (岩手大学)
【司会】 中村 美和子 (お茶の水女子大学・研究交流会委員)

1 企画趣旨

(1) 「実践知」の科学化の継承

本学会では 1994 年の発足当初、アカデミズム内部に留まることなく「実践報告や子どもの観察結果について、現場で子どもと関わる方々と研究者が協同しながら科学化する試み」(加藤理、2024『子ども社会レポート』の連載について)が社会的使命の一つに志向されていた。学会初期を知る会員諸氏には、その実現への熱意と取り組みは、学術団体としての成熟化が進む 30 年を経て薄まりつつあると課題視され、再び「学会のアイデンティティでもある実践と研究の協同の場を積極的に創出」(同前)する企図により、2024 年度からホームページ上に「子ども社会レポート」の連載が開始された。

本セッションはその流れを受け、「環境」をテーマとして取りあげ、子どもとの直接的関わりで得られる実践知の科学化に資すよう学際的アプローチによる議論を深めていこうとするものである。環境とは、人間を中心に考えた場合、1) 人的環境、2) 物的環境、3) 自然・社会の事象という三つに大別される周囲の世界すべてを指す。本テーマの議論では、子どもが環境との相互作用によって発達していくという把握をふまえ、子どもと 3) の自然の事象、ならびに「子ども—自然の事象」を媒介する 1) の人的環境の二つに着目する。以下では、キーノート講演者と 2 組の話題提供者の議論の背景となる「環境」をめぐる資源について、経歴を紹介しながら抽出する。

(2) 登壇者の「環境」に関する資源

キーノートをお受けいただいた澤口たまみ氏は、これまで本大会開催地の岩手県を活動拠点として自然観察会を開き、子どもとともに触れたセンス・オブ・ワンダーの体験を絵本やエッセイなど芸術・文学作品に昇華させてきた。『虫のつぶやき聞えたよ』(1994 [1989]、白水社)では、日本エッセイストクラブ賞に顕彰されている。近年ではそうした実績を強みに、保育者を目ざす大学生たちに自然と豊かに関わる機会を提供しながら、子どもが自然と触れあう活動を支援する手法を教授している。また、ゼミナールでは岩手県花巻市出身の宮澤賢治を取りあげ、農村生活において創作された世界的水準の童話や詩作品を学生たちと玩味するほか、賢治作品を即興演奏とともに朗読する「朗読伴奏」の活動実践を活かし、保育者としての表現力に磨きをかける助言もおこなっている。

話題提供者(1)の仙田考会員には大学教員とは別に造園家としての顔があり、保育施設の園庭、各種遊び場などの環境整備や創生計画、地域の緑化計画ほか数多くの実績を有している。現在は岩手県奥州市に位置する認定こども園「駒形こどもの杜」保育教諭の方たちとの協働により、自然のめぐみ多い園での子どもたちの体験をより一層充実させるための「園庭緑化運動」(子森ネット主催)プロジェクトを推進している。同園のホームページには教育方針として「愛情と自然と文化に共生」が掲げられ、「深い愛情と神宿る自然と

こどもらしい文化」を保障し、「今を良く生き、これからもより良く生きる力の基礎を培う」保育が目ざされているとわかる。園を施設ととらえるのではなく、子どもが主体的に活動できる「大きなお家」をイメージした「園舎と園庭と人間関係の融合化」が模索され、風土や地域資源の中で幸福に生きる子どもたちの姿が理想とされている。

話題提供者(2)の深作拓郎会員は長年、地域づくり、青少年育成など社会教育の場に身を置いてきた。みずからも高校時代からジュニアリーダーとして地域活動に意欲的に参加し、仙台での学生時代には児童館や放課後児童クラブの支援に尽力した。また、行政職員としてのキャリアも有す。二つの自治体で教育・文化芸術の視角から住民の居場所づくり、活動の場づくりを仕掛けるなかで、子どもを「一人の人間であり、社会を形成する一員」(深作拓郎編著、2012『地域で遊ぶ、地域で育つ子どもたち』)と把握し、地域生活や地域での育ちを支えた。子どもとの豊富な体験の共有を元に、見守る側からの視座で環境醸成を探究している。

2 子どもに働きかける「環境」に関する論点

ここまで紹介してきたとおり、登壇者それぞれの、子どもに働きかける「環境」に関する実践、体験には豊饒な資源がみとめられる。三回の連続企画講座としても成立し得る量の事例、トピックスが提供されることが予想される。限りある時間内ではあるが、そのエッセンスが披露され比較対照がおこなわれることで、今後につながる子どもと環境をめぐる議論が拡大していくきっかけとして、この機会を位置づけたい。

ついてはセッションの流れとして、まず澤口氏、仙田氏ならびに「駒形こどもの杜」職員の方から、1)子どもにとっての自然、2)子どもの遊びや学びにとっての援助者という二つのトピックスを含め、実践の体験から具体的なエピソードや日頃の取り組みで大切に心がけていることを披露いただく。2組の登壇者からの報告を受けたのち、深作氏からは、やはり自身の経験に基づくエピソードと

照らしあわせながら環境醸成のポイントを整理いただく。つづいて、上記をふまえ、フリーディスカッション形式で議論を深めていく時間を設ける。

このように本セッションは、具体的なエピソードの提示によって、傍聴する参加者それぞれの日々の実践と研究に資す気づきやセンス・オブ・ワンダーがもたらされる展開が予想される。登壇者の協同により共通の見解を固めること、知見を得ることが目的の議論ではないため、本要旨ではあえて具体的なエピソードの掲載は控えることとしたい。

実践・研究対象としての「子ども一自然の事象」で繰り広げられる相互作用のダイナミズムは興味の尽きない広漠な領野である。同様に、子どもにとっての自然、子どもの遊びや学びにとっての援助者、環境醸成などをトピックスとする本議論も、予期せぬ相互作用のダイナミズムによる躍動を期待するものである。

具体的な論旨の掲載は控えるが、次節からは、登壇者からの本テーマセッションに向けたメッセージを提示する。

3 澤口たまみ

「自然と子どもの間にある言葉」

幼児にとっての「自然」は、地球あるいは宇宙という大きな世界の入口として存在している。援助者は、わたしたち人間が他の命と共にこの世界に生きているという事実を、体験を通じた豊かな記憶として、子どもの心に種子を蒔くように伝えていけることが理想である。現在、幼児を取り巻く自然環境は多様さを極めるが、たとえささやかでも、そこに息づく命と触れ合い、その愛しさや不思議さに心動かされ、命が響き合う空間に身を置く心地よさを感じる経験を、より多くの子どもと共有したい。自然と幼児を結ぶものは、主として言語化を伴わない共感である。幼児の沈黙が、心の雄弁さを物語っている場合も少なくはない。援助者は、言葉の不要な場面において、それでも発するべき言葉は何なのかを見極める必要があり、自らも自然と交歓する感性を持つことが望まれるであろう。

4 仙田考、山下奈々江・伊藤千幸

「園庭に森、自然があることの大切さ」

[仙田] 子どもたちは豊かな体験を通して育っていく。特に園庭に森や菜園など自然が多様にあることで、日々生活の中で自然とかわりながら子どもたちが多くを感じ、センス・オブ・ワンダーを培っていくことができる。園での自然体験の充実を目指す「園庭緑化運動」(子森ネット主催)の意義・実践や可能性についてご紹介したい。

[駒形こどもの杜] 奥州市にある認定こども園。駒形神社の鎮守の杜にあり、園庭は園舎の中央から神社の西側へと続いている。「園庭緑化運動」モデル園事業に参加することを通して環境を見直し、改めて豊かな自然に囲まれていることの価値に気づいた。遊びを通して子ども達が心を動かす経験を重ねていけるように、更なる環境の充実を目指している。

<参考>

・園庭緑化運動(NPO法人子どもの森づくり推進ネットワーク主催)

<https://x.gd/Cwm2o>

・駒形こどもの杜

<https://komagata.oshushi.com/>

5 深作拓郎

「こどもが育つ地域社会に必要な環境醸成を社会教育から考える」

社会教育学の観点から、「こどもたちの放課後」や「地域でのこどもの育ち」について、フィールドワークやアクションリサーチを手法に、放課後のこどもたちとその支援者を対象に研究している。近年は、「こども×あそび×地域参画」をテーマに、概ね小学生～高校生世代の地域参画の促進要因について調査している。

本テーマセッションでは、アクションリサーチとして取り組んでいる「こどものまちミニひろさき」や、高校生世代の地域参画活動の調査から見えてきた、こどもたちが自らの意思で継続的に地域の実践に関わる要因について報告する。

6 参考文献

本節では、澤口たまみ氏が作家として活躍していることから、数多い作品のうちからエッセイと児童書、絵本を4冊紹介する。会員の教育的実践や青少年の支援活動、地域活動などの場で適宜ご活用いただければ幸いである。なお紹介文は、出版社のホームページで提供されている内容を参考に、適宜編集をおこなっている。

(1) エッセイ『自然をこんなふうに見て ごらん——宮澤賢治のことば』

澤口たまみ

2022年

山と溪谷社



宮澤賢治のおはなしには、自然を見る視点の魅力が詰まっている。木の芽の宝石、春の速さを見る、醜い生きものはいない、風の指を見る……。こんなふう自然を感じとりたいと思わせる、賢治のことばをひもとく。

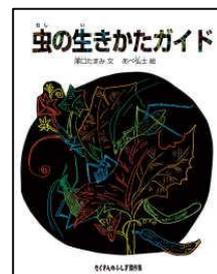
(2) 児童書『虫の生きかたガイド』

澤口たまみ 文

あべ弘士 絵

2025年

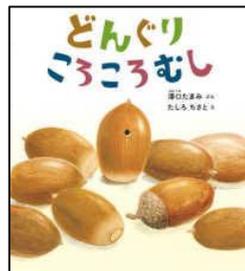
福音館書店



同じ地球でくらしているのに、虫とヒトは体のつくりも、生きかたもまったくちがう。虫には骨がない！ 虫には羽がある！ 大変身することもある！ 小さな小さな虫をよく見ると、びっくりすること、うらやましくなることがいっぱい！

(3) 絵本『どんぐりころころむし』

澤口たまみ ぶん
たしろちさと え
2022年
福音館書店



秋の林はどんぐりでいっぱい。どんぐりの宝物をたくさんひろって、おうちのびんに入れていたら、いつのまにか穴があき、むしが出てきて……。そっとなでると、むしはどんぐりみたいにくるくる転がりました。

(4) 絵本『だんごむしのおうち』

澤口たまみ ぶん
たしろちさと え
2018年
福音館書店



だんごむし、いっぱいみつけたよ。じめんに丸をかいて……。はいっ、ここがだんごむしのおうち！ あっ、そとにでちゃだめ！ おうちから出ようとするだんごむしは、指先で軽くつつくとおだんごに。そして、ころころ転がして、ふたたびおうちの真ん中へ。

性教育のこれから：包括的性教育とはⅡ

学童期児童の保護者への性教育アンケート②

高等学校における性教育の現状及び、今後の課題

及川育美（心の教育・性教育・人間教育を考える会）
奥田美菜子（心の教育・性教育・人間教育を考える会）
奥田勝彦（心の教育・性教育・人間教育を考える会）

学童期児の保護者への 性教育アンケート② 中間報告 及川育美（保護者）

調査の目的

学童期の児童を持つ保護者（父親）の性教育に関する体験と認識を明らかにし、学童期保護者における性に関する教育の取り組みへの示唆となるアンケート調査を実施。前回調査アンケート（2024年）と比較検討して、今後の研究の資料とする。

調査方法

- ・対象者：学童期保護者（父親）
- ・調査期間 2025年4月1日～5月7日
- ・データの収集方法
無記名、Google フォームによるオンライン調査（一部、書面）

調査結果

- ・依頼数：30名
- ・回収結果：12名（40%）
高学年保護者（5,6年生）7名
中学年保護者（3,4年生）1名
低学年保護者（1,2年生）4名

回答結果

- Q1、家庭で命の誕生や、命の大切さについて子どもと話したことはありますか。
はい5名（41.7%）・いいえ7名（58.3%）
- Q2、「赤ちゃんは（自分）どうやって生まれたの？」と聞かれたことはありますか
はい4名（33.3%）・いいえ8名（66.7%）
- Q3、「はい」と回答した方に、それは何年生の頃でしたか
入学前2名（50%） 低学年0名
中学年2名（50%） 高学年0名
- Q4、性についての問かけに、困ったことはありますか。
はい1名（8.3%）・いいえ11名（91.7%）
- Q5、性教育に関して、身近な方に相談したことはありますか。
はい2名（16.7%）・いいえ10名（83.3%）
- Q6、「はい」と回答した方に、どのような方に相談しましたか。（複数回答可）
・夫婦やパートナー 2名（100%）
・友人 0名
・親 0名 兄弟0名
・学校・先生 0名
・インターネット0名
- Q7、子供に対する性教育の必要性をどのように捉えていますか。
とても必要5名（41.7%）

どちらかと言えば必要5名 (41.7%)
どちらとも言えない1名 (8.3%)
どちらかと言えば必要でない1名 (8.3%)

自由記述

以下の3項目について任意の自由記述欄を設けた。

① 学校で行われている性教育で、知っていることがあれば教えてください。

- ・あまり知らない。
- ・記述無し 11名 (91.7%)

② 学校に望む性教育について、ご意見があれば教えてください。

- ・腫物に触るようなものではなくニュートラルな知識を、男女隔てずに行って頂きたい。
- ・医療で習うような事を、きちんと伝えて言ったほうが良いと考えます。知らな過ぎて中学生の時に恥をかいた記憶があります。
- ・LGBT教育はやめてほしい。
- ・記述無し 9名 (75%)

③ その他、性教育についてご意見があれば自由にお書きください。

- ・我々の時代は女子だけが保健体育で習っていて、男子は軽く習うだけだった。
- ・LGBT教育はやめてほしい。
- ・記述無し 10名 (83.3%)

アンケートまとめ

アンケート依頼数 (30名)、前回 (26名)。回収数 (12名) は前回 (24名) より下回っている。

こうした回収数の少なさも、自由記述の回答は非常に少なかった。

前回の母親保護者からは、現在の小学校性教育より一歩進んだ教育を期待する意見が複数みられたが、今回、具体的な例として「LGBT教育をやめてほしい」、「男女隔てず行って欲しい」「医療で習うようなことをきちんと」

等の意見はあったが、積極的な性教育への言及は見当たらなかった。

小学校で行われている性教育の学習内容については、前回も詳しく把握出来ていなかったが、今回記述は、「あまり知らない」の一件のみのとなり、学校性教育への関心の無さが推測される。

子供に対する性教育の必要性を前回は、とても必要は約70%、今回は約42%と差が見られ、また、家庭で命の誕生や尊さについて、子供と話したことの有無では、前回は有りが約88%、今回約42%。さらには性についての問いかけに困ったことへの有無は、前回は有りが約54%、今回は有りより無しが上回り約92%、前回と今回の差は顕著と言える。

こうした点からも、保護者としての母親と父親の性教育への意識の違いが垣間見える結果となっている。

インタビュー

前回のアンケート内容、特に学校に望む性教育や自由記述欄には、保護者としての母親の性教育への本音の思いが、綴られていた。しかし今回は、数値や記述だけでは性教育への父親の考え方、本音に分からない、把握できない事からインタビューを実施した。

インタビュー内容 (抜粋)

- ・インタビュー対象者:
アンケート回答者2名
A、B氏 (以下、A、Bとする)。

1, 包括的性教育という言葉を知っていますか。

- ・A 知りません。
- ・B 知らない。

2, 奥様と子育てについて考え方が違うと感じることはありますか。どういう場面で感じますか。

- ・A あまり感じない。どちらかというとも妻に任せている事が多い。

- ・B 違うと感じる。

3、奥様と家事や子育ての分担はされていますか。

- ・A 明確には答えられません。
- ・B 毎日の朝食の準備、休日の料理、日用品の買い物への同行。子供の習い事の送迎（送りが夫、迎が妻）等分担している。

4、父親向けの子育てに関する講座があったら参加してみたいですか。いいえと答えた方は、どんな講座やイベントなら参加してみたいですか。

- ・A 選択出来る様な講座があれば内容を確認して参加したい。
- ・B いいえ。講座に行く必要がない。子供は何でも話し、妻に相談出来ないことでも相談してくれる。参加したいイベントは、自身が興味のある分野。

5、アンケートの質問内容は、いかがですか。

- ・A 少し答えにくいと感じました。
- ・B 依頼してきた人との関係性によって答えるか答えないか考えると思う。

6、その他

- ・自由記述は選択肢がないと、どう答えたらよいか、求められているものは何か分からず書きにくい。その中になければ「その他」の項目も書きやすくなると思う。

インタビューまとめ

今回はテストケースとして実施したが、アンケート内容は父親には答えにくい、どちらかと言えば母親に任せている内容のものであったと推測される。

今後は、選択肢や事例を挙げて「答えたくないアンケート」作成に留意する。

今後の課題

1 家庭内での夫婦間の情報の共有、連携を図る。

アンケートの回答に見られるような、父親の考えやニーズ等が表面化しない要因の一つとして、父親の生活時間に関する分析(加藤

2021)によると、勤務日における一日の仕事関連時間「仕事時間+通勤時間」が12時間以上の父親が最多で、この群における家事・育児関連時間の平均は10分。多くの父親が仕事に多くの時間を費やしており、勤務している日は育児に関わるだけの時間的なゆとりがないこと、しかし勤務していない週末にはなるべく関わろうとしている様子等が明らかになったとの報告がなされている。父親が家庭で子供と関わる時間の少ない現実があるようだ。そうした現実から夫婦間での子供に関する情報の共有、連携を図る事が望まれる。

2、父親の学びの場へのアプローチ

全国基礎自治体で実施されている父親育児支援好事例の調査結果(高木2020)によると、父親を主な対象とした事業を実地した自治体は全自治体の6.6%。しかし実施のなかった自治体の70%が必要を感じている。実施していないもっとも多い理由が「父親のニーズ不明」である。今回の調査結果と合致するところといえる。

さらには、前述の調査結果では子供と共に自由に参加できる(遊べる)場を設定することで、父親の参加意識は上がっているが、父親向けの講習会など学びの場になると参加率は低下する事例もある。また参加動機は父親自身の希望より母親からの勧めのほうが多い傾向となっている。

「父親のニーズ」を理解し、父親自身を巻き込んだ学びの場へのアプローチが必要と思われる。

3、アンケートの精度を高める

アンケートやインタビューから、性教育について、保護者としての父親、母親の意識の違いが見えてきた。しかし、父親の回答数、記述数が少数であり、今後データとしての信憑性と精度を高めることが必要と思われる。アンケート内容を精査、検討する。

4、包括的性教育に関する知識を高める

前回、今回共にアンケート質問事項に包括的

性教育に関する設問は設けてはいなかったがインタビューでの問の項目に加えたが、認知度は低い。

前回は課題として挙げている、保護者との連携強化については、性教育の国際的指針である『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』に「保護者を巻き込んだ性教育の実施、保護者との学校間の連携を強化する取り組みを推進する。その中で包括的性教育の考え方を保護者と学校が正しく認識、共有し、連携をとりながら子どもの健全な育成に携わっていく」との記述がある。「包括的性教育」では人権の尊重、ジェンダー平等、性的同意、多様な性、生殖等、性をめぐる幅広いテーマを包含している。社会全体に「包括的性教育」の認知度が高まり広まれば、保護者も正しい知識を得て子供に助言が出来、子供も学校で正しい知識を得ることで自己を大切にすると共に、子供たちがお互いを尊重しあえる社会構築が期待される。母親、父親の別なく保護者として「包括的性教育」への正しい理解は現代社会においては不可欠と言える。

参考資料

加藤承彦、2020「父親の健康状態および育児参加の効果に関する研究」令和2年度厚生労働科学研究費補助金（成育疾患克服等次世代育成基盤研究事業（健やか次世代育成総合研究事業）分担研究報告書

高木悦子・小崎恭弘 2021「全国基礎自治体で実施されている父親育児支援好事例の調査結果」令和3年度厚生労働科学研究費補助金（成育疾患克服等次世代育成基盤研究事業（健やか次世代育成総合研究事業）分担研究報告書

『改訂版 国際セクシュアリティ教育ガイダンス』ユネスコ編 2020

高等学校における性教育の現状及び、 今後の課題

1、「高校生の妊娠についての1考察」

奥田勝彦（高校教諭）

高校生の予期せぬ妊娠は、男女共にその後の人生も左右しかねない様々な問題や困難を伴う。パートナーの妊娠により退学を選択した、男子高校生についての指導記録から、この件に関する教育現場における生徒への対応等について検証し、今後の検討課題を模索する。

2、「高等学校における性教育の実状と今後の課題」

奥田美菜子（高校教諭）

高等学校における性教育は「学習指導要領」（文部科学省）、「性に関する指導」（各都道府県教育委員会）に基づき実施されている。実施内容を検証し今後の性教育を模索する。さらには、性教育の国際的指針である「包括的性教育」への理解を深め推進について検討する。

資料

文部科学省（2018.3.29）「公立の高等学校における妊娠を理由とした退学等に係る実態把握結果」

内閣府（2019）「子供の貧困対策に関する大綱」

厚生労働省（2022）「学校における性に関する指導」

文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」

『改訂版 国際セクシュアリティ教育ガイダンス』ユネスコ編 2020

日本の地震（東日本大震災、熊本地震、能登半島地震）

被災後における子ども文化と保育活動の復興を考える

企画趣旨・コーディネータ・話題提供3 田中 卓也（育英大学）

司会・話題提供5 田中 浩之（神村学園専修学校）

指定討論 川村 高弘（神戸女子短期大学）

話題提供1 丸山 ちはや（盛岡大学短期大学部）

話題提供2 藤田 佳子（淑徳大学）

話題提供4 海老名 悠希（常磐大学/YK ストレスオフィス）

話題提供6 中村 涼（安田女子大学）

【はじめに—本シンポジウムの目的—】

日本は直近 15 年の間に東日本大震災、熊本地震、能登半島地震といった大きな地震を経験してきました。これらの地震によって伝統行事、風習、児童文化財などが失われたり。失われる危機を迎えている。今後も南海トラフ地震など起こりうる可能性が高まる中で、私たちはいかに子ども文化を衰退させず、維持することができるのでしょうか？また少子化社会が進むなかで、保育活動は重要な位置付けである。では保育活動をどのように展開していくべきであるのか？ギャラリーの会員の方々とともに考える機会にしたい。

【日本の地震被災後における子ども文化と保育活動を考える～東日本大震災被災地岩手県山田町、大槌町の保育施設の例～】

（丸山 ちはや：盛岡大学短期大学部）

2011年3月11日に発生した東日本大震災で甚大な被害を受けた岩手県大槌町、山田町の保育所、子ども園の震災後の防災活動と、伝承文化の継承に注目して、現地での聞き取り調査をもとに現状と話題提供を行う。また保育者はほぼ全員が震災経験者で

ある。

1) 震災後の防災対策

大槌町では、おおつちこども園においては、津波警報発令時は、園児を保育士の車で内陸の福祉施設へ避難した。月1回地震、津波、火事、不審者など様々な想定で行っている。そのほか抜き打ち避難訓練もあり保育士は常に本気で子どもと避難する。つつみ子ども園では、月1回の避難訓練のほかに、親子レクリエーションや「プチ防災体験」を実施している。車中避難想定炊き出し、子ども自身での避難準備、職員による避難誘導訓練など、役割分担を行う。また山田町では山田第1保育所：毎月避難訓練を実施している。また地域・消防署・警察署との連携訓練を年1回実施した。マチコミメールで緊急連絡。山田第2保育所では、毎月様々な状況を想定した避難訓練を実施。園児と散歩中に高台への避難経路や裏道を確認など行う。

2) 子ども文化伝承

大槌町では、神社例祭の大槌祭に家族ぐるみで参加し、虎舞・神楽ごっこなどを遊びの中で自発的に行う。園行事にも取り入

れ、子ども同士で教え合う。また山田町では神社例祭の山田祭に多くの保護者が参加し、第1保育所は境田虎舞、山田第2保育所は竹太鼓を教え、継承されている。また祭りへの帰省者が多く、世代間の連帯感を醸成されている。なお結論としては、両町ともに以前から虎舞、神楽舞、鹿子踊りなどの郷土芸能が盛んで、震災後、全国からの支援による祭りの復興が地域再生の原動力となった。現在は、保育園児が地域の祭りに参加するとともに、遊びの中で日常的に伝統芸能に触れて、継承されている。

【被災地復興支援プログラム「パネルシアターキャラバン」】

(藤田 佳子：淑徳大学)

淑徳大学の被災地復興支援プログラム「パネルシアターキャラバン」は、淑徳大学発祥の「パネルシアター」を学生たち自ら上演し、子ども達を始め被災地の方々と交流を深めることを目的に実施している。パネルシアターを通して多くの笑顔が開くように広がることを願いながら東日本大震災後2011年9月から東北地方（宮城県・岩手県）へ計13回、能登半島地震後2024年5月から石川県へ計2回、訪問を続けている。被災の現実と復興の現状に触れ、淑徳大学の建学の精神「ともいき」を体験的に学ぶボランティア活動でもある。パネルシアターで交流しながら、五感で感じ、多くのことを学び、自分のできることを日々の生活の中で考え行動していくことも目的の一つである。参加対象はパネルシアターの経験の有無にかかわらず、4キャンパスの全ての学生である。保育園、幼稚園、こども園、仮設住宅、小学校、高齢者施設等に10～15名程度の学生とともに2泊3日で訪問している。

学生たちの爽やかではつらつとしたパネ

ルシアターや交流を通して、被災地の子どもから高齢者の方までが笑顔になり、明るい気持ちになっていただけたらという願いをもって活動し、子どもたちの笑顔や時には高齢者の方々の感激の涙に出会うこともある。パネルシアターは児童文化の一つではありますが、人と人をつなげることのできる表現教材でもあり、心と心が触れ合うような温かい体験もできるツールである。このような児童文化を通して、被災地の方々に笑顔や元気が広がり、被災地復興のことや防災について一人でも多くの方が考え、行動していくようになればと期待を持って活動している。

【ゼミ活動から学ぶ被災地支援と子ども文化】(田中 卓也：育英大学)

話題提供者所属のゼミ学生（K大学教育学部田中卓也ゼミ4期生）は、東日本大震災における被災地訪問・巡礼として、2016（平成28）年3月16日～17日の2日間に福島県富岡町、楡葉町、広野町、いわき市を、2016（平成28）年8月21日～22日の2日間に岩手県陸前高田市、宮城県の多賀城市を訪れた。その調査の一部を拙論「東日本大震災における被災地訪問・巡礼とゼミ学生の学びの意義—福島県、宮城県の被災地を中心に—」（『環境と経営』第25巻第1号、2019年）にまとめたものと新たに加えた内容を中心に報告したい。被災地訪問は、彼らには大きな学びとなる。ゼミ活動で被災地域を訪問した1つに福島県いわき市の小名浜地区がある。当地区は古来より、津波の被害を受けることが多かったこともあり、地域の人々により防災への意識は高い。東日本大震災の罹災により、同地区は大きな痛手を受けた。小名浜第一小学校を訪問し、同校校長の「語り」により、被災状況などを知るとともに、罹災したことで、地元の子どもの遊びをはじめと

した子ども文化の伝承への懸念を感じている。(人口減少、まちなか商店街の空洞化など) つぎに福島県双葉郡富岡町、同檜葉町、同広野町がある。国道4号線上に立地するこれらの町は、福島第一原発による原子力発電事故により、人口減少が加速化した。また除染などの影響で、一定期間、町内に入ることさえ許可されなかったことはまだ記憶に新しい。車内からであったが視察を行い、学生らはそれぞれの思いを抱いた。かくして東日本大震災の被災地では、罹災後の復興が急務となっているものの、いまだ完全の復興には程遠い。震災で失われた子ども文化の継承は課題として取り組まれているが、難航している地域が少なくない。今なお子どもをはじめとした家族単位での他都府県への流出、少子高齢化の加速化に伴う、地震についての「語り」の非伝承者の減少が深刻化し、継承自体が難しくなっている。災害を風化させないために、市民レベルでひとりひとりが防災意識を身につけるとともに、「命」を守ること、「くらし」を守ることを進めていくべきである。さらに宮城県多賀城市にある多賀城高校災害科学科も視察し、市民レベルの防災家の育成を試みられていたことに一筋の光を見出した。未だ普及していない可能性が残されている。それは子ども文化の継承と防災意識の向上については、まさに喫緊の課題である。

【3.11 後の福島における保育士と心理師の協働保育実践から考える】

(海老名 悠希：常磐大学/YK ストレスケアオフィス)

福島第一原発事故の発生により、県内の子育て世帯は、3.11の被災という困難に加えて、これまでに日本人が経験したことのない「事故の収束の見通しが立たない中で放射線被ばくから我が子を護り育てる」と

いう困難に直面した。被災3県の中でも独特な状況に置かれた子育て世帯を鑑み、福島県私学法人課は、管轄する県内の私立保育園・幼稚園に対して、平時の文科省が運用するスクールカウンセラー制度に準じた緊急派遣体制を早期に敷いた。

話題提供者は2011年8月より2018年3月までの7年度間にわたり展開されたこの事業に協力し、いわき市内の4つの私立幼稚園(総世帯数700超)を担当した。実践が収束してから活動実績を整理してみた結果、1) 突発的に起こった災害・事故が元々潜在・潜伏化していた家庭内の課題を急激に際立たせるように働き、結果として園児の問題行動をもたらすという構図で発生しているケースに多く対応していた事 2) 震災や原発事故には全く関係なく、平時の保育現場でしばしば取り上げられるようなケースに平時以上に協働して対応してきていた事 3) 発災後に保育者が保育現場の中で心理師に支援を要請する場合、その多くは一般的にイメージされるような「津波ごっこ」等の被災による心的外傷症状に関する主訴ではなく、もっと漠然とした「情緒不安定」「発達状況が把握しづらい」といったものであった事 等が見出された。

今回は、「ストレスケア東北ネット」としてのボディアプローチを通じた避難所・仮設住宅・集会所を巡回しての支援活動での体験や、資金助成を受けて企画運営したレスパイト企画での経験を含めながら、被災後の子どもの心理的環境の保全と復興について考察を行うとともに、現在着手しはじめた保育現場で活用されたい「やさしいにほんご で ぼうさいかるた」を用いた防災啓発活動について触れたい。

【「震災と向き合う子どもたち」から】

(田中 浩之：神村学園専修学校)

災害後の教育や保育において、何を優先すべきかという問いは、復興のあり方を考える上で極めて重要である。徳永博志著『震災と向き合う子どもたち』に記されている「正常化より日常化」という言葉は、その本質を突いている。学校や保育所といった施設の再建、いわゆる「学校復興」が目立つ中で、果たしてそれが本当に子どもたちにとって最優先であるのか、という疑問が生じるのは当然である。震災によって断ち切られた人と人との「つながり」や「かかわり」を再び取り戻すことが、まず取り組むべき課題である。そのためには、子どもたちが文化活動に参加し、日常の営みの中で他者と関わり直すことが求められる。文化とは、単なる娯楽や行事ではなく、人々が共有し、支え合い、心を通わせるための「文化的コモンズ」としての役割を果たしている。それは、地域のさまざまな人たちが担う共同財であり、子どもたちがそこに参加することで、「わかる」体験を通して人間関係を再構築していくのだ。

このような文化的土壌を支えるのが、地域に根ざした保育と教育である。保育者はその中心的存在であり、地域との「つながり」をいち早く回復する役割を担っている。保育所や学校は、単なる学びの場ではなく、地域全体の復興を支える社会的装置でもある。だからこそ、保育者や教育者の養成にあたっては、こうした意識を持ち、子どもたちと地域とのつながりを大切にす指導が大学や専修学校で必要とされる。被災地において、子どもたちが日常を取り戻し、自分の居場所を感じられるようにすること。それが、真の意味での「復興」への第一歩である。

【保育者を目指す学生の「地震ごっこ」事例課題に対する解答が意味すること】

(中村 涼：安田女子大学)

能登半島地震の発生は新年の始まり、1月1日のことであり、新人保育者が現場に出た初日に大地震が起こる可能性は零ではない。話題提供者が「子ども家庭支援の心理学」で使用している教科書に、大地震後に地震ごっこをする子どものエピソードが書かれている(矢野由美子「子どもの精神保健」青木紀久代(編)『子ども家庭支援の心理学』みらい2019年 p.186)。これについて2024年1月18日、震災後の子どものケアについて説明し、地震ごっこを単に禁じることは援助として適切ではないことを、その月の初めに起きた能登半島地震にも触れながら講義した。そして、1週間後の1月25日の試験で、このエピソードに関して「子どもたちに対する適切な理解と援助を答えなさい。」という問いを出題した。しかしながら、「見守る・寄り添う」という援助を解答した学生は64%に留まっていた。そこで約10週間後の次年度「子どもの理解と援助」の初回の授業で補足説明を行った。そして7月末の試験で同じ問題を予告なく出題した。その結果、「見守る。寄り添う」援助の解答率は76%に上昇したが、地震ごっこの意義を踏まえた解答は67%であった。

これらの学生の解答率は、保育者として望まれる知識を講義で伝える難しさを示している。特に防災に関しては、一般に被災体験がないと自分事にはなりにくいからであろう。また、学生は震災に関する報道にあまり触れていないことや、養成課程において遊びの意義について学ぶ機会は多いが地震ごっこのような事例が取り上げられることはほとんどないこと、学生の規範意識なども影響していると考えられる。

保育者養成課程における防災に関する学びは多くのことが期待されるが、子どもの命を守るという最大の使命を果たすためには、防災に関する知識の中で重みづけを図る必要もあるのではないだろうか。

小学校教育につながる幼児期の学び

—遊びを通しての学びから小学校の学びへ—

企画・司会：請川 滋大（日本女子大学）

話題提供者：木村 創（学校法人仙台こひつじ学園/認定向山こども園）

話題提供者：赤倉 健（社会福祉法人つぼみ会/LIFE SCHOOL 桐ヶ丘こどものもり）

指定討論者：高橋 健介（東洋大学）

指定討論者：永島 さくら（江戸川学園おおたかの森専門学校/日本女子大学学術研究員）

【企画主旨】小学校教育を見据えた幼児教育とは（請川滋大）

幼稚園教育要領や保育所保育指針においては、遊びが子どもの興味・関心を引き出し、自ら考え、試し、学びを深めていく過程として重要視されている。子どもの主体的な活動である「遊び」を通して、学びの基礎が育まれることが期待されているのである。一方、小学校教育では、系統的・教科的な学びを通じて、より抽象的・論理的な思考や知識の習得が目指される。この両者の間を円滑に接続することは、子どもの発達の連続性と学びの質の保証において極めて重要である。

文部科学省が提唱する「架け橋期の教育の充実」は、こうした接続期における教育の在り方を問い直し、幼児期から児童期への移行が円滑に進むよう支援する取り組みである。この中で、「遊び」と「学び」の二項対立を乗り越え、「遊びの中の学び」と「学びの中の遊び」を架け橋とする観点が重要であるとされている。小学校においても、幼児が培ってきた「好奇心」「試行錯誤する力」「協同性」などを生かし、探究的な学習や体験的な学びを取り入れることで、幼児教育の延長としての学びを構築することが求められている。

この度のラウンドテーブルでは、上記のことを意識した幼児教育の学びそして実践に取り組まれている2つの園から話題提供をしてもらうことにしている。幼児教育においては、子どもを好き勝手に遊ばせているだけの、「放任」と捉えられてしまうような園も「遊びを大切にしている」と理解されてしまいがちである。一方では小学校教育を意識しすぎるあまり、小学校の教科教育を先取りしたかのような教育を行っている園もあると聞く。放任ではない、しかし小学校の教科教育的な学びの先取りでもない幼児教育の形を、今回の2園からの報告をきっかけとして、フロアにて参加される方々も交えて考えてみたい。

【話題提供】「遊びを通しての学び」は小学校教育にどうつながってるか（木村創）

当園は、宮城県仙台市にある私立の幼保連携型認定こども園である。定員は約220名で、0歳児の受け入れは行わず、1歳児から年齢別のクラス編成を採用している。日中は年齢別の活動を中心としつつ、午後2時半以降は異年齢の保育を取り入れるなど、子どもの発達や生活リズムに応じた柔軟な運営を行っている。

「子どもが子どもらしくいられる場所」を保育のコンセプトとし、遊びを通して多様な学びが得られるような環境づくりに力を注いでいる。広い園庭を活かし、年齢ごとの発達や関心に応じた地形を構成し、季節ごとに園庭の様子を変化させるなど、自然環境も取り入れながら子どもの主体性を尊重する保育を行っている。また、保育室も余力のある作りになっていることから、遊びを継続しながら柔軟に活用できるようになっている。

当園から進学する小学校は多岐にわたり、特定の学校に偏ることはない。そのため、小学校との直接的な連携に加え、園内での「アプローチカリキュラム」を重視し、子どもたちが幼児教育と小学校教育の“段差”を意識することなく自然に接続できるような取り組みを進めている。

本ラウンドテーブルでは、以下の3点の実践を通して、「遊びを通しての学び」が小学校教育へとどのようにつながっていくのかを共有したい。

<遊びの拠点化と環境構成の工夫>

当園では、「拠点」という概念をもとに、子どもの主体的な遊びが継続・発展するための環境構成を行っている。これは東洋大学の高橋氏から学んだもので、「コーナー」のように大人が遊びの内容を規定した場所ではなく、子ども自身が自由に遊びを展開し、変化を生

み出していく「基地」となる場所である。拠点の構成人数は発達の過程に応じて計画的に設計され、年少では2~4人、年中では3~6人、年長では4~10人と、遊びの持続的な関わりが深まるように設定している。また、拠点は固定的なものではなく、子どもの関心や人間関係によって日々変化し、それ自体が学びのプロセスとなっている。

<年少から育まれる共同性とサークルタイムの積み重ね>

当園では、「協働」を単に「同じことを一緒に行う」ことではなく、「異なる存在同士が協力して働くこと」として捉えている。そのため、協働性の育成は年長からの突然の活動としてではなく、年少からの継続的な関係構築の積み重ねとして位置づけている。

年少では園生活に慣れる過程を通して他者と出会い、自分の興味を起点に他者への関心を広げることができるよう支援している。年中では人や物、活動との継続的な関わりを深め、多様な遊び方や素材に触れる経験を積む。年長になると、話し合いや作戦会議、活動の計画といった要素を遊びの中に取り入れ、自分と他者との違いを前提としながら、目的に向かって協力していく経験が蓄積されていく。

年度末には子どもたち自身が企画・運営する活動も行われ、「自分がいてよかった」「相手もいてよかった」と感じられるような関係性が育まれている。

<AIを活用したナラティブ・アセスメント>

記録の質と保育の可視化を高めるために、当園ではICT化とAI活用を進めてきた。Google フォームとスプレッドシートを活用して記録を蓄積し、保育者は音声入力でのナラティブ・アセスメントを残すことができるようになっている。記録は、専用ソフトを用いて個別の帳票として整理され、さらにAIによって要約される。この要約は、月次のフィードバックに活用されているほか、音声や映像を使ったポッドキャストの形で新たな発信も試みられている。

AIによる記録要約や音声生成は省力化の側面にとどまらず、保育者の振り返りや保育の質向上にも貢献している。ポッドキャストは、保護者が日常生活の中で耳から保育に触れることができる新たな手段となり、家庭との接続をより柔らかく、持続可能な形で実現

する可能性を持っている。

上記3つの実践をもとに、本ラウンドテーブルでは「遊びを通しての学び」が、どのようにして子どもの内なる学びの芽生えを支え、小学校以降の学びへとつながっていくのかについて、参加者の皆様と議論を深めたい。

【話題提供】異年齢保育における年長児の遊びと学び（赤倉健）

当園は東京都北区にある認可保育園である。定員は121名となっている。上記のテーマにもあるように幼児クラスの編成は異年齢（縦割り）の編成である。ここでいう異年齢保育とは、登園から降園までを年少児、年中児、年長児の異なる年齢の子どもが混在するクラスで生活や遊びを営むことを意味している。さらに当園においては外国にルーツを持つ子どもも多く在籍しており、現在の割合は約34%となり3人に1人が外国にルーツを持つ子どもでクラスが構成されている。昨今、ダイバーシティやインクルーシブを保育の中で保障することが大きな課題となっている。このように年齢や国籍、文化的背景が異なる多様なクラス集団である当園の幼児クラスでは、これまでも遊び中心の保育を行ってきたと自負しているが子どもが自発的に取り組む全てのことを広い意味で遊びと捉えて、遊びの中での「5歳児の本来の育ち」という評価的視点とそこに向けた保育者の援助への意識が低かった。

高橋（2024）¹⁾は、小学校との接続期の遊びについて「単に楽しく遊ぶだけではなく、考えたり、工夫したりしながら、遊びを継続し、自身の目標に向けてやり遂げようとする必要がある」と述べている。これは接続期の遊びにおいて子どもが「目的意識」を持ち、それに向けて思考し、創造し、問題を解決していく経験をする必要があると言い換えられる。さらに高橋（2024）²⁾は、今後の小学校教育において重視されようとしている「個別最適な学び」と「協働的な学び」についても触れ、これらが機能していくために就学前教育において子どもの多様性を重視することの意味についても触れている。

そこで当園においても昨年度（2024年度）から異年齢幼児クラスでの遊び、その中でも特に年長児の遊びが先に触れたように、自ら目的意識を持ち、問題解決をしていく経験へ至るよう取り組みを行ってきた。その取り組

みについて3つを紹介したい。

<場づくり>

その1つ目は【場づくり】である。子どもと保育士、または子ども同士で場づくりをすることによって子どもたちの遊びが協同的になることをねらっている。保育室内のフリースペースに段ボールや大型の積み木を用いて場をつくることで子どもたちは互いにイメージを共有しあい、そこに向けて遊びを発展させていく。その場を子どもたちが自分たちなりに充実させようとする中で、場を調整しようとしたりする姿も見られるようになる。それと共に室内に広く製作コーナーを設置することで、つくった場に必要なものをつくり、仲間との協同的な遊びが深まっていくようにしている。製作コーナーでは互いがつくっているものに関心を持ち、知的好奇心を高め自身の創作意欲を高めるような姿も見られるようになっていく。ここでの保育士は、製作コーナーとフリースペースに十分なスペースがあり、そこに設置する素材が豊かであることで、子どもが持つイメージの再現できるよう配慮をしてきた。

<年長児の姿からの年少児、年中児の学び>

年少児、年中児にとっては年長児の協同的な遊びを見ることは学びである。年少児、年中児が年長児の遊びを周囲で観察しその遊びに自然と参加したり、見聞きしたものを自分なりに再現しようとする姿も見られる。昨今の急速な少子化や地域とのつながりの希薄さから、異年齢集団で遊ぶ経験が少ない子どもたちにとってこの経験は子どもたちが“自ら学ぼうとする”経験ができる貴重な機会と言えるだろう。また、年長児の遊びから得たものを今の自身に合わせた形で遊びを再現するということは多様な遊びの発出にもつながっている。

<多様なルーツを持つ子どもの学びと小学校への接続>

多様なルーツを持つ子にとっての小学校との接続は言葉や文化、宗教的な背景からより困難な状況になることが想像できる。本園では、単に「5歳だから〇〇ができる」という考え方から脱却し、子どもそれぞれの違いを考慮しながら接続をサポートすることを大切にしている。小学校に進むということは、子どもたちにとっては全く未経験の環境に

足を踏み入れること。その場において新たなことに取り組もうとしたり、学習をしようと思えるようになるには、自己を肯定できているからだ。そのような自己肯定感を高める経験を集まりにおいて意識的に作っている。ここでは子ども自身が認められる経験をすること、またそれを通して互いの違いを大切にできる人間関係の構築もねらっている。そのような経験が小学校へ進んだ時の新たな人間関係の構築の支えになるだろう。これは決して「日本語を話したり聞いたりできる」や「保育士の言ったことができる」ということではない。

ラウンドテーブルでは、上記の3つのテーマをもとに取り組んできた公開保育の実践を紹介したい。

【指定討論】遊び込むことでの小学校への接続（高橋健介）

主体的、探究的な学びをさらに進めていこうとする小学校教育との接続を円滑にするために、保育・幼児教育では、単に楽しく遊ぶだけではなく、考えたり、工夫したりしながら、遊びを深めていくことが必要である。遊びから発展した捉え方が必要になってきている。

筆者（2024）³⁾は、このような遊びを「遊び込む」と位置づけ、「子どもが何らかの目標をもち、それに向けて遊びを継続し、発展させ、やり遂げようとする」と定義した。ただし、ここでの目標は、子ども自身が柔軟に変化させていくものと捉えている。さらに、遊び込むことは、様々なものやことに関心をもち、知的好奇心を働かせたり、深く考えようとする探究にもつながっていく。

つまり、図1で示したように、遊ぶことから遊び込むへと展開し、さらに遊び込むことで探究へとつなげていってほしいのである。しかしながら、集団保育の実践において、遊びから遊び込むや探究へと展開すること、さらに子どもそれぞれの多様性が安定して発揮されることの難しさはある。

拙著では、遊び込むや探究に向けた援助のポイント2)として、①素材や道具を用いてつくること、②集まりでの遊びの振り返り、③情報の活用（実体験による情報収集を含む）、④見取りと読み取りによる継続した援助の4点を掲げた。しかし、これらはこれまでの遊びを重視する保育・幼児教育においても十分に取り入れられていない。今後、小学

校での学びとつなげていくためにも遊び込むや探究に向けた保育・幼児教育は必要と考える。

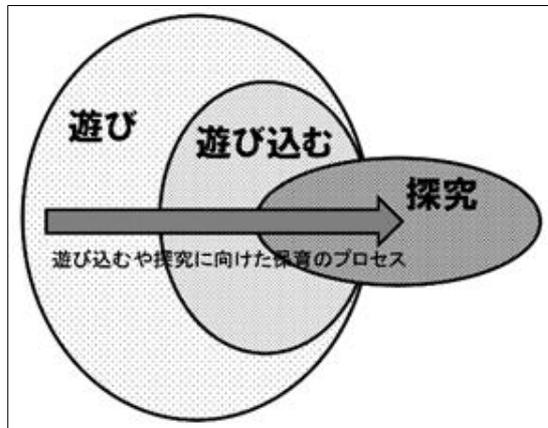


図1 遊び込むや探究に向けた保育のプロセス

【指定討論】学びを捉える保育者の視点について（永島さくら）

筆者は小規模保育施設を卒園する2歳児が、教育・保育施設へ移行する際の接続に関する研究を行っている。小規模保育施設は園児が移行するにあたり、移行先の教育・保育施設に対して園児の情報共有を行っており、ここでは子どもの発達に加え、園生活での子どもの姿も伝達している。だが、園生活での子どもの姿については、眼前の子どもの姿そのものを記すことに留まり、子どもたちが遊びを通してどのように成長し、何を学んでいるのかまでは捉えきれていない現状がある。実際、現場の保育者に話を聞くと、「学びって言われると結構難しいかも」「遊びを通して育まれていることならわかるけど、学びだと考えてしまう」といった声が聞かれており、保育者が教育的な視点から子どもの遊びを捉えることに苦慮している様子が窺える。

これらは小規模保育施設で2歳児クラスを担任している保育者の意見であるが、それ以外にも同様の意見をもつ保育者がいると推察される。なぜなら、筆者も保育現場での勤務経験があるが、子どもの自発的な遊びが乳幼児期特有の学習であることを理解するまでには時間を要したからである。

小学校学習指導要領では、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導をすることが記され、幼児期の教育と小学校教育の接続に配慮することが求められている。幼児期の学びを小学校教育に繋げるためには、保育者は子どもが遊ぶ姿から学びを捉え、就

学先に伝達することが必要である。それにより、幼児期の学びを踏まえた指導が可能になるといえる。また、環境構成や子どもの自発的な遊びを援助する上でも、学びを捉える視点は不可欠であると考えられる。

では、子どもが遊ぶ姿から学びを捉えるために、保育者はどのような視点で子どもを観察したら良いのだろうか。本ラウンドテーブルでは、その点について意見交換を試みたい。

【全体討論に向けて】（高橋健介）

小学校教育につながる幼児期の学びについて、単に自発的、主体的に遊ぶことに留まらず、自身の興味・関心からそれぞれの遊びを深めていくことが重視されようとしている。そのための保育のプロセスや保育者の援助の検討が必要になってきている。

検討していくにあたって、1つめの観点となるのは、学び合う関係の構築である。近年、4・5歳児クラスの子どもであっても仲間と協同して遊びを深めていくことは難しくなっている。向山こども園では大人が設定したコーナーではなく子どもによる遊びの拠点によって、桐ヶ丘こどものもりではフリースペースでの場づくりによって、協同性を高め、学び合う関係を構築し、探究へとつなげようとしている。

2つめの観点は、多様性を認め合うプロセスである。これからは、同じことができることよりも、子どもたちがそれぞれの多様な経験や表現を理解し、認め合うプロセスによって学びにつながっていくことが考えられる。桐ヶ丘こどものもりは、外国にルーツのある子どもが多く在籍している。背景が違うからこそ表れる子どもそれぞれの思いや表現を認め合うプロセスを重視している。

3つめの観点は、子どもそれぞれの経験や学びへの評価についてである。向山こども園では日々の保育記録から、ICTやAIを活用し、それぞれの経験や学びを評価し認める個人記録を子どもや保護者にフィードバックしている。自身の経験が認められ、振り返ることで、それぞれの遊びを深め、学びにつながっていくことが考えられる。

【註】

(1) 高橋健介 (2024) 動画で学ぶ保育における子どもの遊び - 「遊び込む」ための保育者の援助のポイント. 中央法規. p. 16

(2) 同上書. p. 21

(3) 同上書

日本子ども社会学会 第31回大会実行委員会

実行委員	井上 一彦 (岩手県立大学)	事務局長・会計担当
	呉 書雅 (岩手県立大学)	会場・ナーサリールーム担当
	西村 君平 (東北大学)	会場・ナーサリールーム担当
	山沢 智樹 (岩手県立大学)	シンポジウム担当
	若林 陽子 (岩手県立大学)	シンポジウム担当
	渡部 芳栄 (岩手県立大学)	実行委員長・ワークショップ担当

日本子ども社会学会 第31回大会 発表要旨集録

発行日 2025年5月

編集・発行 日本子ども社会学会第31回大会実行委員会

〒020-0611 岩手県滝沢市巢子 152-52

岩手県立大学 高等教育推進センター 渡部芳栄研究室内