

日本子ども社会学会
第30回大会 発表要旨集録

2024年6月29日（土）・6月30日（日）



日本女子大学
JAPAN WOMEN'S UNIVERSITY

日本子ども社会学会 第30回大会 プログラム

1. 開催日

2024年6月29日(土)・30日(日)

2. 会場

日本女子大学 目白キャンパス(東京都文京区目白台2丁目8-1)

(6月29日・30日の両日とも対面で開催)

3. 日程

【前日 6月28日(金)】

16時30分～17時30分 評議員会(新泉山館2階 会議室1)

17時30分～19時30分 理事会(新泉山館2階 会議室2)

【1日目 6月29日(土)】

9時30分～12時00分 受付(新泉山館1階)

*** 初日の午前中はクロークを設けません**

12時30分～18時00分 受付(百二十年館1階 12101教室)

クローク(百二十年館1階 12102教室)

10時20分～12時00分 大会実行委員会企画公開シンポジウム(新泉山館1階 会議室)

10時20分～12時00分 研究発表Ⅰ(新泉山館2階 新泉201教室、会議室)

12時10分～13時00分 総会及び学会賞授賞式(新泉山館1階 大会議室)

13時00分～14時00分 昼食

14時00分～15時30分 研究交流委員会企画ワークショップ

(百二十年館B1階 12001教室)

15時40分～17時45分 研究発表Ⅱ(百二十年館B1階 各教室)

【2日目 6月30日(日)】

9時30分～ 18時00分 受付(百二十年館1階 12101教室)

クローク(百二十年館1階 12102教室)

10時00分～ 12時00分 研究発表Ⅲ(百二十年館B1階 各教室)

12時00分～ 13時30分 昼食

12時00分～ 13時30分 各種委員会(百二十年館1階 各教室)

12時00分～ 13時30分 ポスター発表

(百二十年館B1階 ラーニングコモンズかえで)

13時30分～ 15時10分 研究交流委員会企画30周年記念テーマセッション

(百二十年館B1階 12001教室)

15時25分～ 17時45分 ラウンドテーブル(百二十年館B1階 12008教室、12009教室)

4. 大会参加申し込み(事前申し込み)・大会参加費

Peatix で参加申込(チケット購入)をしカード決済やコンビニ払いを利用した場合は、支払った日の日付で領収書が発行されます。

そのため、2024年度(2024年4月1日以降)の研究費での支払いをお考えの方は参加申込(チケット購入)を4月1日以降に行ってください。なお、【当日支払】で参加申込(チケット購入)を行うまたは大会当日に会場受付において現金で支払う予定の方は、領収書は受付日の日付で発行いたします。

※ Peatix の【当日支払】欄には「無料」という文字が出ておりますが、これは事前申込の際の支払いは無料ということで、大会当日には¥4,000 または¥2,000 の参加費を現金でお支払い頂くこととなります。

(1) 「大会参加申し込み」から事前に参加申し込みを行ってください。

事前申し込みの場合は Peatix でカード決済またはコンビニ決済をお選び頂けます。事前の参加申し込みがなされていない場合は、会場にて参加費を現金でお支払いいただきます。

なお、おつりのないように千円札のご準備をお願い致します。

事前参加申し込み期間:2024年2月1日(木)～6月15日(土)

※ 非会員の方も臨時(当日)会員としての参加申し込みができます。

(2) 大会参加に加えて、発表申し込み(筆頭発表者として発表できるのは口頭またはポスターのいずれか1つ)、ラウンドテーブルの企画申し込みを行う方は大会HPに掲載の申込フォームへのご記入をお願いいたします。

発表申込期間およびラウンドテーブル企画申込期間

:2024年2月1日(木)～3月15日(金)

(3) 大会参加費

事前申し込みを行った上で、大会参加費をお支払い下さい。事前申込分については Peatix を活用したクレジットカード払い、コンビニ払いを導入しました。

事前申込をせず当日参加される方は、大会参加費を受付にて現金でお支払いください。

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

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部屋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. 受付・クローク

大会にご参加される方々には、事前申込、当日参加申込、いずれの場合でも、当日受付にて参加証と領収書をお渡しいたします。**大会に参加される方は必ず受付にお立ち寄りください。**

なお、参加証は名刺サイズのものとなっております。各自、**参加証を入れるためのネームフォルダーをご持参ください。**

大会 1 日目(6/29・土)の午後(12 時 30 分～18 時)および大会 2 日目(6/30・日)の終日(9 時 30 分～18 時)は、百二十年館 1 階 12002 教室で荷物をお預かりします。

大会 1 日目(6/29・土)の午前はクロークを設けません

11. 会員控室

【1 日目 6 月 29 日(土)】

午前は会員控室を設けません

12 時 30 分～17 時 45 分 百二十年館 B1 階 12013 教室

【2 日目 6 月 30 日(日)】

9 時 30 分～17 時 45 分 百二十年館 B1 階 12013 教室

(抜刷・資料交換コーナーも同じ部屋に設ける予定です)

12. 書籍展示・販売 百二十年館 B1 階 12015 教室

【1 日目 6 月 29 日(土)】 13 時 30 分～17 時

【2 日目 6 月 30 日(日)】 9 時 30 分～17 時

13. 昼食

会場近くには食事をする場所が多くありません。コンビニも近くにはあまりありませんので、各自昼食をご用意ください。昼食は控室、ラーニングコモンズかえでで食べられるようにする予定です。昼食のゴミは、各自お持ち帰りください。

14. 大会本部

百二十年館 B1 階 12007 教室

15. 大会実行委員会連絡先

日本子ども社会学会第 30 回大会実行委員会

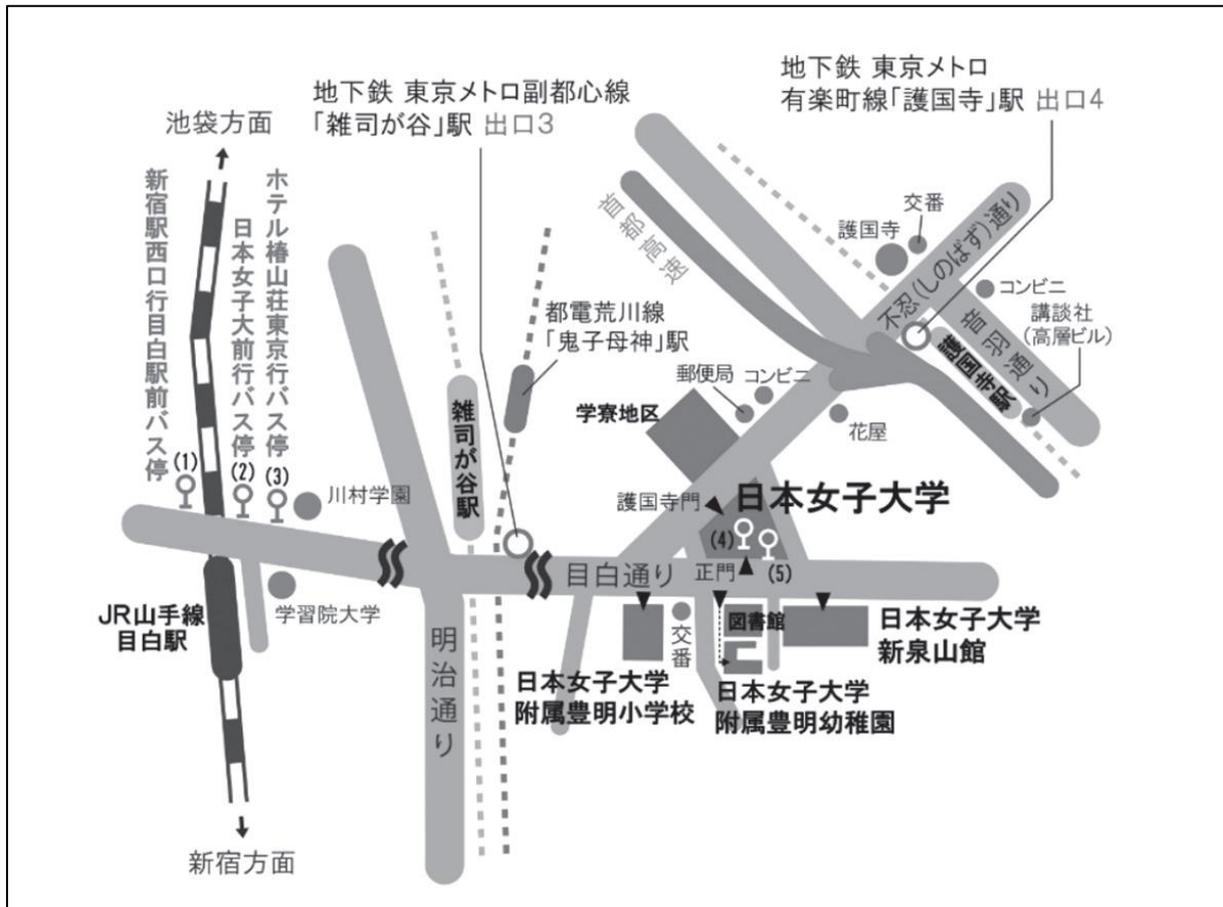
E-mail: kosh30tokyo@gmail.com

大会当日(6 月 29 日, 30 日) 緊急電話連絡先

090-2815-8084

日本女子大学目白キャンパスへのアクセス

【最寄駅からのアクセス】



<JR「目白駅」> 徒歩 15 分、バス約 5 分(バス停の位置は地図画像を参照)

- 【都営バス(学 05)】日本女子大学前行(直行) ← **日曜日は運行なし**
乗車「目白駅前」バス停(2)、下車「日本女子大前」バス停(4)
- 【都営バス(白 61)】新宿駅西口行き、またはホテル椿山荘東京行き
乗車「目白駅前」バス停(1)(3)、下車「日本女子大前」バス停(5)

<東京メトロ副都心線「雑司が谷駅」>(3番出口)から 徒歩 8 分

<東京メトロ有楽町線「護国寺駅」>(4番出口)から 徒歩 10 分

<羽田空港>

羽田空港 → 目白駅 → 日本女子大学 約 1 時間 15 分(電車を利用の場合)

<新幹線駅>

品川駅 → 目白駅 → 日本女子大学 約 45 分(JR 山手線を利用)

東京駅 → 目白駅 → 日本女子大学 約 45 分(同上)

東京駅 → 池袋駅 → 雑司が谷駅 → 日本女子大学 約 35 分

(東京メトロ丸の内線、副都心線を利用)

大宮駅 → 池袋駅 → 目白駅 → 日本女子大学 約 60 分

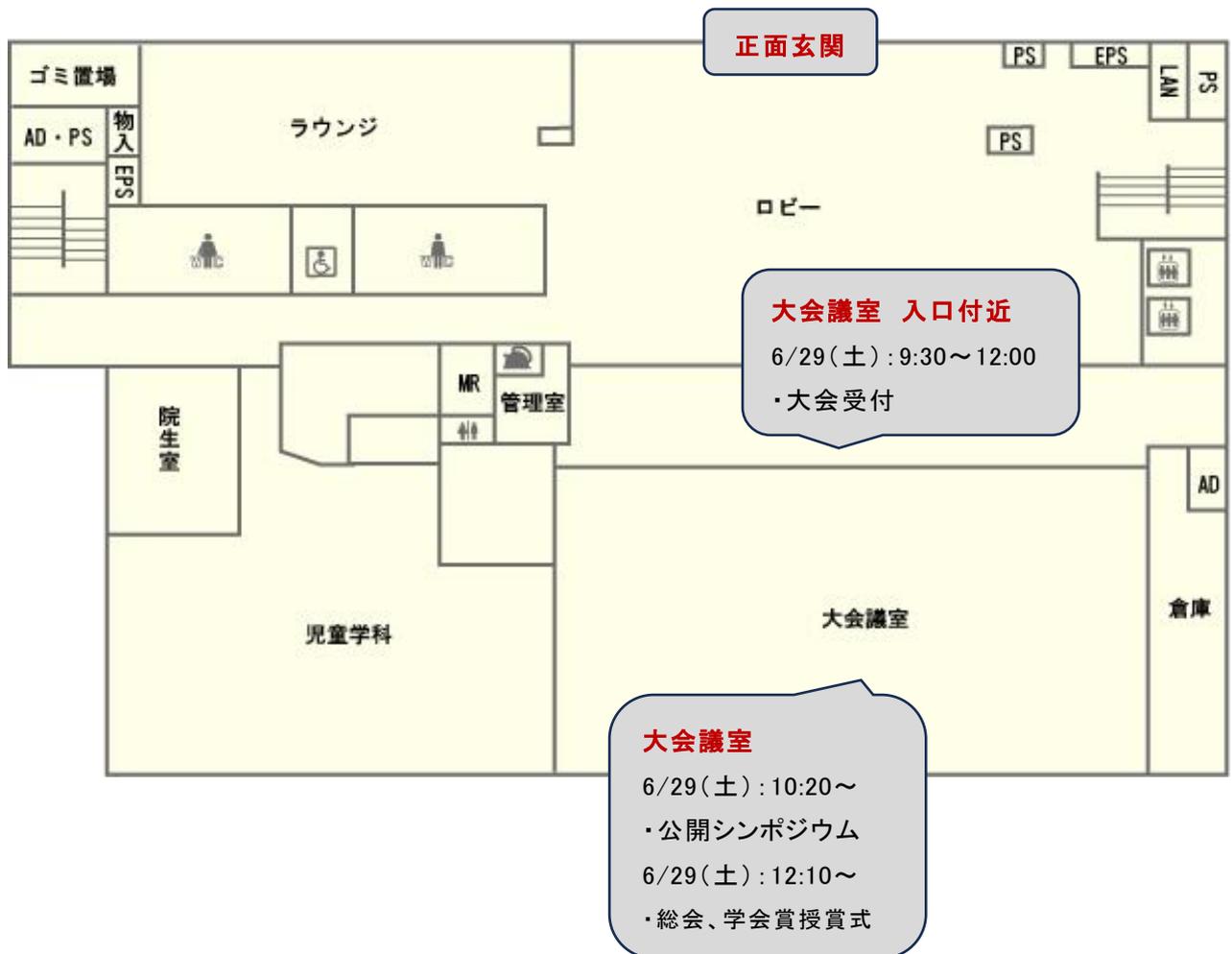
(JR 湘南新宿ラインまたは埼京線および山手線を利用)

会場マップ



- 大会前日 評議員会・理事会 : 新泉山館 2階
- 大会1日目 午前 : 新泉山館 1階および2階
- 大会1日目午後及び大会2日目 主会場 : 百二十年館 B1階
受付・クローク : 百二十年館 1階

新泉山館 1F

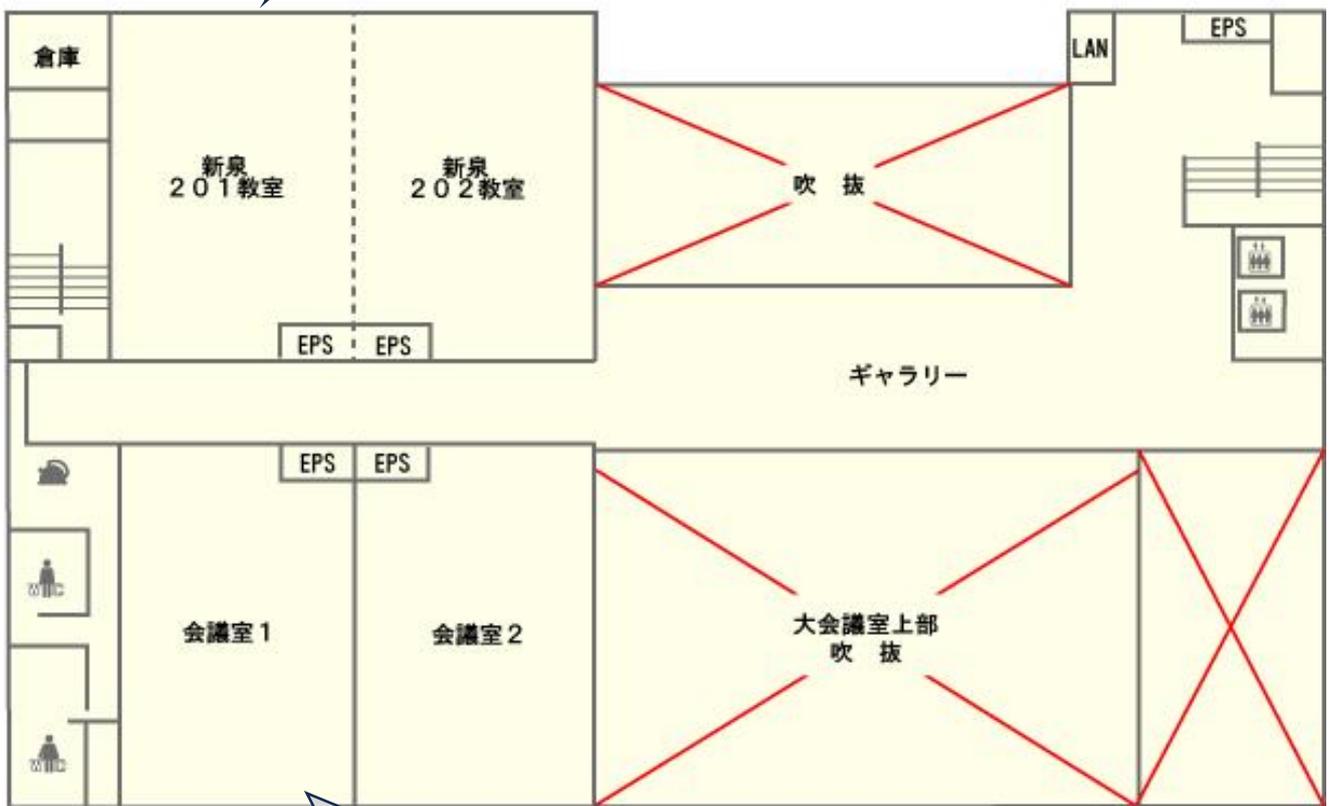


新泉山館 2F

新泉 201 教室

6/29(土) : 10:20~12:00

・研究発表 I-1



会議室 1

6/29(土) : 10:20~12:00

・研究発表 I-2

6/30(日) : 12:00~13:30

12108 教室

・紀要編集委員会

12107 教室

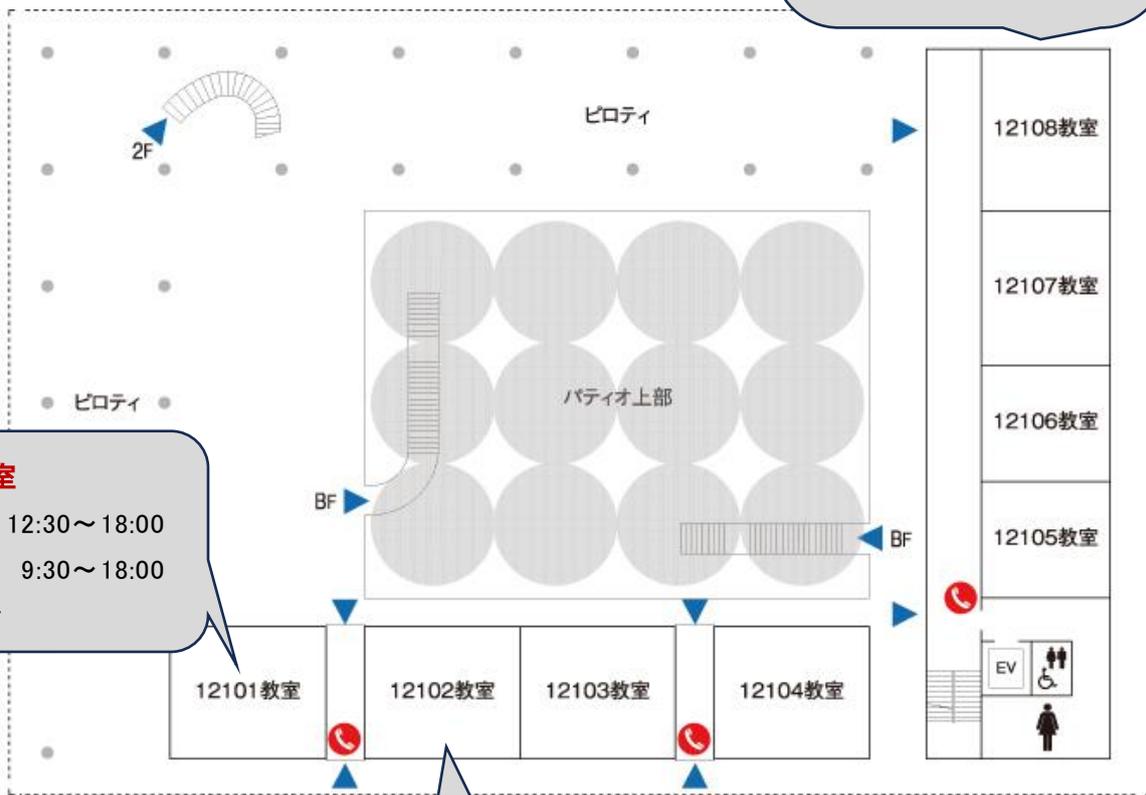
・研究交流委員会

12106 教室

・共同研究事業委員会

12105 教室

・学会賞選考委員会



12101 教室

6/29(土) : 12:30~18:00

6/30(日) : 9:30~18:00

・大会受付

百二十年館 1 F

12101 教室

6/29(土) : 12:30~18:00

6/30(日) : 9:30~18:00

・クローク

6/30(日) : 12:00~13:30

12104 教室

・広報・メディア委員会

**子どもの「居場所」は誰が決める？
—こどもまんなか社会における教育の「義務」と「権利」—**

シンポジスト： 西野博之 氏(認定 NPO 法人 フリースペースたまりば 理事長)
工藤 啓 氏(認定 NPO 法人 育て上げネット 理事長)
指定討論者： 林 浩康 氏(日本女子大学人間社会学部社会福祉学科教授)
企画・司会： 加藤直子(立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科特任講師)

【企画趣旨】

日本国憲法 26 条 1 項、2 項には、学校に行くことは子どもの権利であり、行かせることは保護者の義務であると明記されている。しかしながら、この教育の「義務」と「権利」について、その主体たる子どもの思いや状況からかけ離れたところで議論されている感は否めない。子どもにとっての真の居場所とはどのような場所なのか、そして居場所を選択するのは誰なのだろうか。

近年、いわゆるオルタナティブ教育を行う学校の設立が著しい。子ども達が、親が、社会がこれまでの日本の画一的な教育制度に異を唱え始めてから久しいが、従来の学校との共存を探りつつ、学びの多様化学校(いわゆる不登校特例校)の設立に見るように、ようやく新しい学校のあり方やそのシステムを形作る方法が確立されつつあるからではないか。不登校の子どもたちや、行き場のない青少年、所属感を得ることができないまま成長した人々、こうした子ども達やかつて子どもであった人々が自分らしくあるための、真の居場所を当事者と共にデザインしていくことが現代社会に求められているのだろう。

こうした背景から、これまでの制度にとらわれず、子どもの真の居場所づくりを模索し続け、神奈川県川崎市子どもの権利条例策定に携わり、それを具現化した「川崎市子ども夢パーク」アドバイザーである西野博之氏、すべての若者が社会的所属を獲得し、「働く」と「働き続ける」を実現できる社会の実現に向け、若者支援、保護者支援、学習支援、学校教育支援などの活動を行っている工藤啓氏に話題提供していただく。さらに、意思決定過程への当事者参画、子ども家庭支援を専門とされる日本女子大学林浩康教授を指定討論者に迎え、子どもの居場所のあり方とこどもまんなか社会における教育の「義務」と「権利」について考え、それを支えるための社会的ネットワークを構築する方法について各方面から活発に議論したい。

(大会実行委員:加藤直子)

研究発表 I

2024 年 6 月 29 日(土)10 時 20 分～12 時 00 分
新泉山館 2 階 新泉 201 教室

I-1 【 子どもと文化 】

司会 細辻 恵子(甲南女子大学)

10 時 20 分～10 時 45 分

初期ラジオ放送における口演童話家の活躍—安倍季雄を中心に—

中村 美和子(お茶の水女子大学)

10 時 45 分～11 時 10 分

戦前期日本の少女雑誌における身の上相談と読者意識

田中 卓也(育英大学)

11 時 10 分～11 時 35 分

蓮如上人の子守唄「優女」と中世芸能—子ども関与の文化の歴史地理的考察—

鵜野 祐介(立命館大学)

11 時 35 分～12 時 00 分

総括討論

研究発表 I

2024 年 6 月 29 日(土)10 時 20 分～12 時 00 分
新泉山館 2 階 会議室 1

I-2 【 子どもと学び・教育 】

司会 山田 浩之(広島大学)

10 時 20 分～10 時 45 分

読書量の多寡がその後の自己認識に及ぼす影響－調査データからの考察－

腰越 滋(東京学芸大学)

10 時 45 分～11 時 10 分

人口減少社会における高校教育の再編計画に関する基礎的検討

上地 香杜(静岡大学)

11 時 10 分～11 時 35 分

学習時間と成績の関連は線形か非線形か

大久保 心(立教大学)

11 時 35 分～12 時 00 分

総括討論

**多世代参加型ワークショップ：研究者のワーク・ライフ・バランス
～子どもに関わることに注目して～**

企画担当者： 田村 恵美(東京家政大学)

山瀬 範子(國學院大學)

話題提供者： 多賀 太(関西大学)

※話題提供後、ワークショップとなります

【企画趣旨】

平成19年12月、「官民トップ会議」が策定した「仕事と生活の調和(ワーク・ライフ・バランス)憲章」では、「誰もがやりがいや充実感を感じながら働き、仕事上の責任を果たす一方で、子育て・介護の時間や、家庭、地域、自己啓発等にかかる個人の時間を持てる健康で豊かな生活ができるよう、今こそ、社会全体で仕事と生活の双方の調和の実現を希求していかなければならない。」という。研究者である私たちもワーク・ライフ・バランスにかかる悩みや不安、心配事に直面することが少なくない。研究、教育、校務などのワークを充実させたい一方で、婚活、妊活、子育て、孫育て、家族の介護や療養といったライフにもしっかりと関わりたいと考えている人は多いのではないかと。本企画では、特にライフの中でも特に子どもに関わることに注目したい。研究者にとって、大学・大学院を卒業し就職活動に関わる時期と子どもを持つことを意識したり、親になり、子育てが始まる時期が重なったり近接したりすることは少なくない。また、研究者としての一定のキャリアを得てから妊活に取り組んだり、親になったりする人もいる。自身の子育てを終えた後、孫育てと仕事の両立を図る人もいる。子どもを産み、育てるための様々な制度が整えられてきた一方、制度により研究活動に制限が加えられることもある。本ワークショップでは、若手からベテラン世代まで、様々な世代がワークショップを通じて交流する中で、「子ども」をキーワードとしてワーク・ライフ・バランスに係る思いや悩み、もやっとしていたことなどを出しあい、どのような理解やサポートが必要なのかを考える契機としたい。また、それぞれの参加者がワーク・ライフ・バランスの実現のために、日々の営みのなかで直面している困ったことへのヒントを得る場所にもしたい。様々な世代の会員に気軽に参加していただき、研究交流をはかるワークショップであるため、多くの会員の参加を期待する。

研究発表Ⅱ

2024年6月29日(土)15時45分～17時25分
百二十年館B1階 12008教室

Ⅱ-1 【 海外の保育・子育て 】

司会 保木井 啓史(福島大学)

15時45分～16時10分

家族的ケアは『どのように』良いのか？
— ルーマニア孤児の民族誌から考える家族的環境の実践と応用 —

浅田 直規(筑波大学人文社会科学研究科)

16時10分～16時35分

保育における環境教育についての一考察
： スウェーデンの就学前学校での自然活動体験を基に

土橋 久美子(白百合女子大学)

16時35分～17時00分

ノルウェーの自然幼稚園における幼児のジェンダー意識に関する研究

松田 こずえ(武蔵野大学教育学部)

17時00分～17時25分

総括討論

研究発表Ⅱ

2024年6月29日(土)15時45分～17時45分
百二十年館B1階 12009教室

Ⅱ-2【子どもと福祉】

司会 高橋 靖幸(新潟県立大学)

15時45分～16時10分

児童館プログラムの実施割合の実態把握

門倉 洋輔(小田原短期大学)

16時10分～16時35分

児童養護施設における児童相談所との連携の諸相

山口 季音(至誠館大学)

16時35分～17時00分

居場所施設ボランティアによる話しかけ場面の分析
: <呼びかけ-応答>連鎖に着目して

執行 治平(東京大学大学院)

17時00分～17時25分

児童養護施設退所者の家族形成
- 恋愛・結婚における選択と定位家族への語りに着目して -

西林 佳人(関西大学大学院社会学研究科)

17時25分～17時45分

総括討論

研究発表Ⅱ

2024年6月29日(土)15時45分～17時45分
百二十年館B1階 12010教室

Ⅱ-3 【 子どもを取り巻く環境 】

司会 田中 理絵(西南学院大学)

15時45分～16時10分

個別学習支援における子どもからの援助の求め

柳川瀬 真衣(関西学院大学)

16時10分～16時35分

自己肯定感スコアからみた子供・若者の学校外社会生活の現状
—『子供・若者総合調査』プレ調査の結果から—

古賀 正義(子供若者支援研究所)

16時35分～17時00分

入学者選抜の方法によって測定する資質はどう異なるか
:JLSCP(親子パネル調査)を用いた検討

木村 治生(ベネッセ教育総合研究所)

17時00分～17時25分

子どもを取り巻く社会環境(資源)の開発と幼児教育施設経営
—小規模保育事業の事例分析—

田中 謙(日本大学)

17時25分～17時45分

総括討論

研究発表Ⅱ

2024年6月29日(土)15時45分～17時45分
百二十年館B1階 12011教室

Ⅱ-4 【 子ども論 】

司会 香川 七海(日本大学)

15時45分～16時10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

由良 知彦(元・京都市立中学校美術科教諭)

16時10分～16時35分

子ども研究における心理・精神をめぐる言説(2)

池田 隆英(岡山県立大学)

16時35分～17時00分

演じる行為にみる「子ども文化」

:岩田慶治の子どものコスモロジー論を手がかりに

上林 梓(大阪大学)

17時00分～17時25分

不安定な相互作用からいかに話し合いの規範が立ち上がるか

—生徒たちの自主活動におけるフィールドワークデータの相互行為分析—

大西 未希(駿河台大学情報処理教育センター)

17時00分～17時45分

総括討論

研究発表Ⅲ

2024年6月30日(日)10時00分～12時00分
百二十年館B1階 12008教室

Ⅲ-1 【 子どもと地域・家庭 】

司会 高橋 均(北海道教育大学)

10時00分～10時25分

中国系家庭における親子葛藤に関する先行研究の現状
— 中国国内と日本国内の動向比較 —

○ 郝 紅竹(大阪公立大学大学院)
吉田 直哉(大阪公立大学)

10時25分～10時50分

把握されない子どもたち—散在地域の外国につながる子ども

吉田 美穂(弘前大学)

10時50分～11時15分

資格課程における女子学生の「進路変更」経験
— 母と娘の特殊な関係性に着目して —

金弘 実久(広島大学大学院)

11時15分～12時00分

総括討論

研究発表Ⅲ

2024年6月30日(日)10時00分～12時00分
百二十年館B1階 12009教室

Ⅲ-2 【 職としての保育者 】

司会 結城 孝治(國學院大学)

10時00分～10時25分

保育者の職の継続(Ⅷ)

—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)

10時25分～10時50分

すべての子どもに平等かつ順番に当番活動を課す日本の保育者の葛藤

- 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)

10時50分～11時20分

総括討論

研究発表Ⅲ

2024年6月30日(日)10時00分～11時20分
百二十年館B1階 12010教室

Ⅲ-3 【 職業観 】

司会 多賀 太(関西大学)

10時00分～10時25分

医療的ケア児保育における看護職との連携に関する考察

二宮 祐子(文教大学)

10時25分～10時50分

工業系女子が語るブルーカラー労働

尾川 満宏(広島大学)

10時50分～11時20分

総括討論

ポスター発表

(在籍責任時間)2024年6月30日(日)12時00分～13時30分
百二十年館B1階 ラーニングcommonsかえで

司会・進行 境 愛一郎(共立女子大学)

① 幼稚園5歳児の「転がし遊び」にみる試行錯誤の様相:4歳児との比較を中心に

松原 未季(大阪信愛学院大学)

② 沖縄の子どもたちの学力と教職員の病休率の関連性

西本 裕輝(琉球大学)

③ 男性保育士の初期キャリアにおけるリアリティ・ショックと専門的成長

～管理職が考える保育士に必要な資質項目についてのインタビューから～

吉田 貴子(大阪国際大学短期大学部)

山口 真希(花園大学)

④ 園を辞めたが保育を辞めなかった保育士から探るやりがい

—離職を経験した3年目保育士の語りから—

高口 知浩(純真短期大学)

伊勢 慎(福岡県立大学)

井手 裕子(東亜大学)

研究交流委員会 30周年企画

多様な「子ども」への視角

— 子ども社会研究における対話の可能性を探る —

【登壇者】

茶谷 智之氏(兵庫教育大学 子ども家庭福祉、南アジア地域研究)
古殿 真大氏(名古屋大学大学院(院生) 障害児教育、医療社会学)
水津 幸恵氏(三重大学 幼児教育・保育)
西林 佳人氏(関西大学大学院生 児童養護施設)

【指定討論者】

元森 絵里子氏(明治学院大学 子ども社会学・歴史社会学)

【企画趣旨】

本学会は、「子ども」に着目したテーマセッション、紀要特集等の企画を積み重ねてきた。それらを概観すれば、近年、「子ども」という対象、及びその対象を理解するためのアプローチが多様化し、相互での対話が求められていると整理することができる。

28号の紀要特集「子ども社会研究における〈子ども〉理解のいま」の巻頭言でも、「〈子ども〉理解の多様な動向とそこから浮かび上がる現代的課題の共有、そして〈子ども〉理解への多様なアプローチ間での対話」(多賀、2022、7頁)を促すことが、特集の目的だと記された。

他方、本学会は、設立以降「学際性」を理念としてきた。「学際性」については、29号の紀要特集「会員調査からみる学会の「学際性」の来し方行く末」に詳しい。そこでは、子ども社会の多様性を理解する機運が高まっている今、問われるべきは「子どもの多様性にアプローチするわれわれ(研究者、実践者など)の視点であり、その視点が多様化し、共有困難であるかを自覚すること」(片山、2023、20頁)だという。

対象もアプローチも多様化するなか、我々にはどのような対話が可能なのだろうか。30周年を迎える節目の年に、本学会でこれまで蓄積された知見を基盤とし、次代を担う若手会員と共にブレイクスルーを探りたい。

(担当委員:坪井 瞳・西本 佳代)

ラウンドテーブル I

2024年6月30日(日)15時25分～17時45分
百二十年館B1階 12008教室

テーマ

幼児・児童の仲間と繋がる力 —言語・非言語的コミュニケーションの分析から—

1) コーディネーター:

岩田 美保(千葉大学)

2) 司会者:

広瀬 由紀(共立女子大学)

3) 提案者:

秋國 郁(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

翁川 千里(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

広瀬 由紀(共立女子大学)

岩田 美保(千葉大学)

4) 討論者:

岩田 恵子(玉川大学)

内容

幼児・児童の仲間と繋がる力について、幼児期の観察から得られた、仲間間で発せられるオノマトペや感情語を含むやりとりや、配慮を要する子どもを含むやりとり、さらに児童期の他者を配慮した繋がりに関わる事例やデータをふまえて多角的に検討する場としたい。

ラウンドテーブルⅡ

2024年6月30日(日)15時25分～17時45分
百二十年館B1階 12009教室

テーマ

性教育のこれから： 包括的性教育とは

1) コーディネーター:

山田 富秋(松山大学)

2) 司会者:

臼杵 百合子(日本保健医療大学)

3) 提案者:

森居 あかね(群馬県教育委員会)

茂木 慎太郎(心の教育・性教育・人間教育を考える会)

及川 育美(心の教育・性教育・人間教育を考える会)

内容

性教育について、ラウンドテーブルを4回実施。その結果として性教育冊子を制作、小・中・高・大学で教材として使用され、その反響から「これからの性教育」について、特に包括的性教育の実施について、教育関係者、保護者等で協議検討する。

大会実行委員会企画
公開シンポジウム

子どもの「居場所」は誰が決める？
—こどもまんなか社会における教育の「義務」と「権利」—

【シンポジスト】

西野博之 氏（認定NPO法人 フリースペースたまりば 理事長）

工藤 啓 氏（認定NPO法人 育て上げネット 理事長）

【指定討論者】林 浩康 氏（日本女子大学人間社会学部社会福祉学科教授）

【企画・司会】加藤直子（立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科特任講師）

I 企画趣旨（加藤直子）

日本国憲法26条1項、2項には、学校に行くことは子どもの権利であり、行かせることは保護者の義務であると明記されている。しかしながら、この教育の「義務」と「権利」について、その主体たる子どもの思いや状況からかけ離れたところで議論されている感は否めない。

その一方で、近年いわゆるオルタナティブ教育を行う学校の設立が著しい。子ども達が、親が、社会がこれまでの日本の画一的な教育制度に異を唱え始めてから久しいが、従来の学校との共存を探りつつ、学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）の設立に見るように、ようやく新しい学校のあり方やそのシステムを形作る方法が確立されつつあるからではないか。不登校の子どもたちや、行き場のない青少年、所属感を得ることができないまま成長した人々、こうした子ども達やかつて子どもであった人々が自分らしくあるための、真の居場所を当事者と共にデザインしていくことが現代社会に求められているのだろう。

それでは、子どもにとっての真の居場所とはどのような場所なのか、そして居場所を選択するのは誰なのだろうか。こども家庭庁「こどもの居場所づくりに関する指針」によると、居場所とは「物理的な『場』だけ

でなく、遊びや体験活動、オンライン空間といった多様な形態をとり得る」¹とされ、そこが居場所かどうかは「こども・若者本人がそこを居場所と感ずるかかどうか」²によるとされている。つまり、居場所とは「主観的側面を含んだ概念」³であり、場所の選択、そこでの過ごし方、その場のあり方・方向性などについては、子どもたち自らが決定するというように彼らの主体性を大切にしながら運営されることが求められている。さらに、子どもの居場所づくりの大切な視点として「居たい」、「行きたい」、「やってみたい」の3点が特に重要であることが示されている⁴。

このように、こどもの居場所づくりについては、こども家庭庁主導の下、関係機関が連携し、総合的に推進していく方向にむかいつつあるが、子どもたちが求めている居場所と大人が決めた「子どもの居場所」のギャップ、また居場所の選択権が本当に子ども自身にあるのかについては疑わしい。

こうした背景から、本シンポジウムではこれまでの制度にとらわれず、子どもの真の居場所づくりを模索し続け、神奈川県川崎市子どもの権利条例策定に携わり、それを具現化した「川崎市子ども夢パーク」アドバイザーである西野博之氏、すべての若者が社会的所属を獲得し、「働く」と「働き続

ける」を実現できる社会の実現に向け、若者支援、保護者支援、学習支援、学校教育支援などの活動を行っている工藤啓氏に話題提供していただく。さらに、意思決定過程への当事者参画、子ども家庭支援を専門とされる日本女子大学林浩康教授を指定討論者に迎え、子どもの居場所のあり方と子ども真ん中社会における教育の「義務」と「権利」について考え、それを支えるための社会的ネットワークを構築する方法について各方面から活発に議論したい。

II 話題提供

1. 子どもの居場所を生み出す「まなざし」 ～「たまりば」が大切にしてきたこと～ (西野浩之)

1980年代中ごろから、学校の中に居場所が見つけれない子どもたちが増え始めました。世間の無理解によって追い詰められた子どもの中には、自ら命を絶ってしまう子や、親の無理心中に巻き込まれるという悲惨な事件も起こりました。「学校に行けなだけで死ぬことはない」。子どもの「いのち」を真ん中において、学校外で育ち、多様に学べる場をつくろうと、多摩川(タマリバー)のほとりのアパートを借りて、「フリースペースたまりば」を始めました。1991年のことです。

最初にやってきた子どもたちがやったことは何か。それはなんと天井裏に立てこもるということでした。2週間かけて、バケツリレーで築40年の古いアパートの天井裏の梁を掃除したのです。「見ていいよ」という子どもの声掛けで覗いてみると、そこで3人の小学生の女の子たちがピースをしながらこう言いました。「ここが私たちの居場所よ」。後頭部をハンマーで殴られたような

衝撃を受けたことを、昨日のここのように思い出します。学校に行っていない子たちのためにと、私財をなげうってというのはオーバーですが、アパートを借りてあげたのに、子どもたちは天井裏に立てこもった。あとからわかったのですが、私が不登校の子たちの居場所を開くと聞いた知人たちが、うちで使わなくなった学習教材をたくさん送ってくれたものが、無造作に入口に積み上げられていたのです。それを見た子どもたちがとった行動でした。「私たちはほっとしたいんだ」。そう僕に訴えてしまろうとしている居場所なのに、私たちが望んでいないことを押し付けられるんじゃないか。学校に行かないなら、勉強しろというのか。家では親は嘆き悲しみ、怒ったり、泣いたりしている。外を歩けば、通りすがりの大人たちから「今日、学校はどうしたの?」という不信の目で見られる。そんな中を潜り抜けてここまで来たんだから、ちょっと休ませてよ、ということのようでした。

大人たちが何かしてあげたい、教えてあげたい、お世話してあげたいという、指導や支援を一切拒むかのような強い意思を感じとれました。「大人の良かれは、子どもの迷惑」。その日からたまりばの方針が決まりました。自分が何をやりたいか、どう過ごしたいかは自分で決める。大きなお世話は焼かない。この方針は33年たった今でも引き継がれています。川崎市子ども権利条例の具現化を目指してつくってきた「川崎市子ども夢パーク」。その中に市と協働で立ち上げた、日本初の公設民営の「フリースペースえん」。その運営を開設から20年間にわたって担ってきました。その後も不登校児童生徒は増え続け、今では小中学生の約30万人が不登校になっています。実に中学生の17

人に一人です。小学生も急激に増加しています。もはや、子どもの「問題」などとは言ってられない。親の育て方が悪いなんて言えない。誰にだって起こりうると文部科学省も認め、不登校を「問題行動」と判断してはならないという初等中等教育局長の通知も出されるようになりました。平成28年には「教育機会確保法」も制定されました。学校のなかに居場所が見つけれない子どもたちの居場所をつくり、学校に行きたくても行けずに困っている子どもたちの学習権を保障する。学校に行くことが子どもの義務なのではなく、学校外でも学び育つ環境の整備を求める権利を持つ。このことはようやく、日本社会の中で共有されるようになりつつあります。

同じ年の子どもが同じ教室に集められ、同じ教科書を使って同じ内容を学び、全国一斉のテストで比べられ、評価されるという教育システムは、もはや制度疲労を起こし、子どもたちに不応を起こしている。自分が学びたいことを自分のペースで学びたい。自分で問いを立て、仲間と対話しながら、社会の課題に立ち向かいたい。そう遠くない未来、AIが人間の知能を超えようとする時代が近づくなかで、どのような学びが求められているのか。子どもたちの居場所はどのように確保される必要があるのか。その居場所を生み出す「まなざし」とはどういうものなのか。このあたりをこの会で深められたらと思う。

2. 目的性を持たない「居場所」の創出と課題（工藤啓）

夜の繁華街、例えば、「ト一横」や「グリ下」と呼ばれるエリアに、10代の子どもたちが居場所を求めて集まっている。背景には家庭や学校に居場所がなく、孤立感およ

び社会への絶望感を背景に、大きなリスクを許容し、自らの意志で足を運ぶ。

若者が社会的所属を獲得し、「働く」と「働き続ける」を実現する社会をビジョンに掲げる認定特定非営利活動法人育て上げネットでは、2022年5月より「夜のユースセンター（以下、夜ユース）」を開設した。毎週土曜日18時から21時まで、若者や子どもたち（以下、子どもたち）が集まっている。一年間の利用者数は1,000名を超えている。夕食や持ち帰れる食料や生理用品等が準備され、ゲームや音楽など子どもたちは自由に過ごす。

利用者の中には、夜の繁華街にも出向っている子どもたちもいる。「繁華街でも、夜ユースでも、どちらでもいい。家にいなくていいのであれば」という言葉が印象に強い。居場所を求める前に、「居たくない場所」が先にある。毎回20名から、40名の子どもたちが夜に集うが、夜ユースを利用する理由はさまざま。報道等にあるよう自宅にいること自体が心身のリスクとなる子どももいれば、学校や職場はありながら、みんなと会いに来ているだけということもある。

夜ユースは、その設置において「目的性」を有していない。成果指標も掲げていない。あくまでも子どもたちが自由に過ごし、ゆるやかに信頼関係が醸成できればよい居場所である。子どもたちから「あれがやりたい」「これをやってみたい」という希望があれば、その実現に向けて一緒に考え、行動する。夕食を食べる、食料を持って帰る子どもたちが大半であるが、それを前面に出すこともない。食事が満足に取れないというステイグマを回避するためでもあり、夜ユースの無目的性を担保するためでもある。何のために来るかは子どもたち次第である。

夜ユースは、公的財源を使わず、寄付等で経営運営をしているからこそ、利用者数、相談数、そこで誰の何が解決されたのかを指標として持たないことができる。ある行政の担当者は、「無目的性を前提に公的予算を拠出するのは非常に難しい」と言う。どのような居場所の形態であっても大半の場合はコストがかかり、その社会的なコストを誰が、何の理由で負担すべきなのか、子どもたちが利用しやすい「無目的性」を担保することと合わせて、社会的な議論が必要である。

III 問題意識と論点

地域に居場所を必要とする背景とその意義
(林浩康)

かつて地域社会には、子どもから大人になる過程を支えるさまざまな仕組みがインフォーマルな形で存在していた。すなわち家庭と学校の間には、地縁や血縁を基盤にした多様な共同体(コミュニティ)が緩やかな連続性をなして存在していた。少年期の子どもたちはこれらを介して、協調性や共同体独自の規範意識を身に付けたり、役割や出番が与えられ、いわば自己有用感や自尊感情を培うことが可能であった。また家庭と地域との境界は曖昧であり、今日のように家族が地域から家庭の中へと引きこもり、そこで親が子どもの養育を独占的に行うということはなかった。

近年、家庭における子どもの状況は不透明化を増し、子どもの抱える問題は潜在化・継続化・深刻化しやすい状況となり、親側の余裕のなさが、子どもへの深刻な暴力に発展するケースも顕在化してきた。また地域で育つことが困難となる中で、親影響は肥大化し、親や世帯間の格差が、子どもの将来格差につながりやすい社会となってきた。

しかしながら 2000 年以降、保護者の第一義的責任が、教育や養育に関する法律に規定され、親の養育責任が強調されてきた。養育の社会化が抑制され、子育て支援は親支援に傾倒し、親を支援して子どもの養育は親に任せるというスタンスが一般化し、子どもへの直接的な支援が不十分な中で、放置される子どもたちも増加してきたのではないだろうか。

さらに子どもの人間関係は学校を中心に形成され、学校における画一化された価値観のもとで多くの時間を過ごすことになる。その画一化された価値観は、地域や家庭にも影響を与える。こうした状況は「学校化社会」と呼ばれ、その中で生活する子どもたちの中には当然息苦しさをを感じる者もいるだろう。しかし地域や家庭にはそこからの逃げ場や、安心して時間を過ごせる居場所がなく、生きづらさを感じている者は多いのではないだろうか。

子どもの発達にとって必要なことは、幼少期から安全かつ安心のできる環境で依存体験や生活体験を家庭内外で十分に積み、成長・発達とともに自身の有用感や、自尊感情を高めること、すなわち自身の存在が無条件で祝福され認められ、必要とされていると感じることである。地域にもそうした場が必要不可欠であり、また子どもの多様なニーズに応じた多様な居場所が必要である。本シンポジウムでは、こうした問題意識に基づき、居場所づくりに長年関与されてきたお二人のお話を踏まえ、改めて地域に居場所を必要とする背景、その居場所の意義やあり方について議論を深められたらと考えている。

【引用】

こども家庭庁「こどもの居場所づくりに関する指針」,2023,1-17.

研究発表 I

初期ラジオ放送における口演童話家の活躍

—安倍季雄を中心に—

中村美和子（お茶の水女子大学）

1 はじめに——先行研究と課題設定

1925年3月の東京放送局（JOAK）によるラジオの仮放送開始から、1945年8月「終戦の日」にいたるラジオ初期の子ども番組に関する研究は、着実に積み重ねられている（大津 2004; 畠山 2021, 2022; 中村 2023, 2024 など）。だが、音声記録がないほか史料には制約があり、ごく初期の子ども番組研究は立ち遅れが指摘される。月刊テキスト『子供のテキスト』1928年11月創刊以前は、番組内容をうかがえる紙媒体史料もほとんどない。

秋山正美は、戦前の子ども番組研究の空隙を埋めようと『ラジオが語る子どもたちの昭和史』全3巻（1992年、大空社）を上梓した。彼によると、草創期の子ども番組は「お話と歌がかわるがわる流される」工夫のないものだったが、第一線の口演童話家がよく出演した。口演童話家とは、大会場に集まる子どもたちに童話を語りきかせた職能者である。

発表者は、口演童話家たちにより1931年に結成された東京放送童話研究会の展開と、同会の成果たる放送童話の内容を解明した（中村 2019）。秋山の着手した児童放送文化史研究を継承し、同会活動前の放送童話調査も課題とする。そこで本発表では、秋山前掲書で活躍が指摘された安倍季雄（1880-1962年）を焦点化し、童話観や子ども観を描述の上、番組で語った童話の内容を検討していく。

2 安倍季雄の生涯

1880（明治13）年、山形県鶴岡生まれの安倍の語りの持ち味は、東北なまりにあるといわれた。安倍は代用教員を経て大学入学目的で上京するが、仕送りが途絶えて進学は夢は絶たれ、複数の雑誌編集に関わるようになる。1908年1月には時事新報社に入社し、のちに雑誌『少年』、『少女』の主幹となる。元号が大正にあらためられた1912年の11月、大分

県中津の女学校で口演童話の大家・久留島武彦のすすめで前座を務め、爾来、童話口演に取り組むようになる。また安倍村羊という筆名で、読まれる童話ほかの執筆もおこなった。

1925年のラジオ放送開始から、しばしば番組で童話を語った安倍は、1929年から『子供のテキスト』編集顧問を務め、講談社や毎日新聞の嘱託として内地、外地を講演行脚する。一般向け講話も多く、生涯に1万回を数えた。1945年4月の東京大空襲で自宅を失い、鶴岡に疎開し定住し、1962年に82歳で亡くなる1ヶ月前まで講演活動を続けた。

3 安倍季雄の思想

安部の童話については、中地万里子の指摘がある。『赤い鳥』をはじめとする大正期児童芸術運動とは流れをたがえ、「文学性、芸術性を第一義とするよりは、子どもの理解力や興味性と教育性を重視する立場」で、武士道精神性にもとづく祖国愛、友情と国際理解が主義主張の中心と取れ、おもしろく感動的な「善行美談の物語がその特徴」（中地 1993）という。「忠君愛国の精神」という作品性については、檜葉勇の指摘（1972）もある。

このほか安倍の業績で現代的視野から特徴的に映るのは、時代の要請に沿うジェンダー観である。先述のとおり、勤務した時事新報社では、1910年代に『少年』、『少女』という性別読者対象の雑誌を担当した。その流れにあるといえる出版に、少女向け話材集『花の咲くまで』、少年向け話材集『実になるまで』

（いずれも1925年、丁未出版社）がある。安倍は後者の序文に、巧拙は第二義で「話は人格の表現」と述べた。1926年12月にはラジオ家庭講座で「母性愛」を語り、1936年刊『大雄弁家名演説集』（大日本雄弁会講談社）には「父性愛を語る」の所収がある。

本報告では、上記の『花の咲くまで』、『実

になるまで』から各1編、さらに『JOAK 童話集 上』(1928年、日本ラジオ協会)所収の1編をラジオ草創期に語られた話材例に取りあげ、中地や檉葉の指摘した安倍の童話にふくまれる精神性を再検討する。加えて、ジェンダー観にも注目した分析をおこなう。ラジオに進出した口演童話家、口演童話を対象とした研究では久留島について論じられる機会が多いが、6歳下で活動期が重なる安倍に関する研究は、ほとんど進められていない。久留島との比較、戦前の子ども向けメディアの活動主体の具体的事例として、安倍の業績を検討することには意義があるといえる。

4 安倍季雄の放送童話

(1) 1925年6月放送「総理大臣の涙」

日本最初の放送事業者だった東京放送局によるラジオの試験放送は3月22日開始、本放送は7月12日からだった。本番組は試験放送中の6月21日(日)放送である。

物語は、1人の少女の窮状を知った300人の女子小学校同級生が全員の署名入りで総理大臣に嘆願書を出し、それが総理大臣の胸を打ち窮状の打開につながる流れである。印刷された童話は29,400字程度で、400字を1分で語ってもゆうに1時間を超える。物語の舞台は質素なミッションスクールで、季節はクリスマス間近の12月半ば。この学校の児童は「みんなをとなし、いい子ばかり」であり、窮状にある少女は優秀で素直でやさしい。正義のためには自分の命を惜しまない勇氣の持ち主である。

(2) 1925年8月放送「金貨のつなみ」

放送日の8月21日は「総理大臣の涙」同様日曜日で、家庭向け休日の放送ということが、安倍の人気をうかがえる証左である。

時代は第一次世界大戦の設定で、ドイツ軍攻撃におびえるパリ市民の話である。「国民がその君主のために、その国家の為に尽す事を忠義と申します」という校長の訓話を受け、供出できる金貨がなく困った子どもたちは、砂金の取れるアラスカが世界地図ではすぐ近くと知り、晩に出かけ朝に戻る計画を立てる。北風を頼りにアラスカに向かうが、風向

きが変わり市中をぐるぐる回るユーモラスな展開で、彼らの気持ちを知った市民がつぎつぎ寄付をする顛末となる。少年たちの冒険、愛国、忠義が大らかにえがかれている。

(3) 1927年6月放送「飛び出したライオン」

放送日は「NHK 確定番組」により1927年6月6日(月)・7日(火)と確認された。この童話が所収された『JOAK 童話集 上』は1928年9月刊で、1927年以降の「子供の時間」で放送された話を集めたと記載がある。

物語は、金ちゃんが友だちの武ちゃんと銀座松坂屋屋上にライオンの写生に行くところからはじまる(1925年5月、松坂屋は動物園を開設)。そのライオンは飛来した飛行船の爆音におどろき檻を飛びだすが、金ちゃんがしっぽをつかみ、武ちゃんが背中ののって観客たちの難を防ぐ。そのあと、銀座を走る列車の屋根に飛びのったライオンの背中に、ベルトや帯で体をくくりつけた2人は、つぎつぎと列車に飛びうつるライオンとともに京都にたどりつく。スピード感あふれる物語には唱歌、児童雑誌、のりもの、学生野球など、子どもに親しみある文化が盛りこまれている。登場する子どもは活動的である。

5 おわりに——放送童話の分析と考察

分析した3話は、いずれも「友情」がテーマの一つで、その舞台が少女たちは学校、少年たちは戸外である。少女については献身的な姿勢、少年は冒険的行動がえがかれる。当時の家父長制社会の要請に沿う少女像、少年像が打ちだされているが、作品中に通俗道徳や教訓が強調される傾向は弱い。愛国・忠義が語られても、昭和戦時期に隆盛した国体護持目的の国家主義とは異なり、緊迫感はなく大らかさが感じられる。この国家主義のありようについては、安倍とほかの話者による放送童話の変遷をたどる必要がある。今回対象とした作品は娯楽性が豊かだが、善行美談的な筋には教育的要素もふくまれる。教育的要素の変遷もまた、今後の調査が必要である。

【付記】本研究は、JSPS 科研費 JP24K16645 助成による研究成果の一つである。

戦前期日本の少女雑誌における身の上相談と読者意識

○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—】

本発表では、「戦前期日本の少女雑誌における身の上相談と読者意識」について、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ていくようになったのか、内容と特徴について見い出そうとするものである。

発表者がこれまで調べるなかで、「身の上相談」の最初であったのは、「読売新聞」誌面に掲載されていたものであるとする。現在は「人生案内」欄として引き継がれ、いまなお読者に親しまれ読まれている。読者が日常生活における不安、悩み事などについて相談をし、その相談事に対して、専門家のみならずさまざまな各界を代表するような著名人らが回答するという形式のものであったとされる。相談内容によっては専門的知識を要するものなども含まれることもあり、弁護士やカウンセラーなどの専門家が回答することもある。しかしながら読者からも定評があり、人気記事になっていることが多い。相談内容も多岐にわたっている。なかでも多いものには「恋愛」についての悩みがある。開始当初から多く掲載されている。他にも家族、対人関係、進路、病気、心理など多種多様な相談が寄せられ、その中身も微笑ましい他愛のないものから、明らかに警察に通報すべき深刻なものまで様々である。相談者も非常に幅広く、下は十代の若者から、上は老人までとほぼ全ての年齢層に広がっている。

「身の上相談」を取り扱った先行研究には、川村邦光『オトメの祈り—近代女性イメージの誕生—』（紀伊國屋書店、1993年）や、同『オトメの身体—女の近代とセクシュアリティ—』（紀伊屋書店、1994年）など

が存在する。川村はこの両書において、明治、大正、昭和前期ごろの当時の女学生の使用した女性言葉（「○○だわ」「○○してよ」「○○ですもの」「○○てよ」などといった言葉を共通語としていたことや、それをまた『下品』とレッテルを貼られた言葉を保持した結果の言葉遣いだということがあからさまになっている。また『女学世界』誌の美顔器の広告を取り扱った内容などもあり、「どんな醜いお顔でも」といわれる文言が見られたことが明らかになっている。当時の少女読者が美容に関心を持っていたことがうかがえよう。また女性特有の生理的現象についての悩み、不安についての投書やそれについての回答などについても取り上げ、考察・検討を試みている。

また矢崎千華は先述の『読売新聞』の「人生案内」をとりあげた「紙上『身の上相談』における回答の言語構成—専門性によらない回答の分析を中心に—」『関西学院大学先端社会研究所紀要』（第10号、2012年：関西学院大学先端社会研究所 2012年度リサーチコンペ研究助成による調査結果の一部）について、さらに矢崎は、明治期から大正期にかけての身の上相談に関するさまざまな考察を行っている。（同『身の上』を語ることとその成熟—明治時代から大正時代にかけての『身の上相談』に関する考察」熊本大学大学院文学研究科 2007年度修士学位論文）。

「人生案内」を取り扱った研究には、池田知加『人生相談「ニッポン人の悩み」—幸せはどこにある？』（光文社、2005年）なども存在する。

そこで本発表では戦前期における発刊されていた少女雑誌、『少女世界』を主に取りつかうことになる。しかしながら雑誌の保存状況が劣悪であったこともあり、すべて

の巻号がそろっているわけではない。しかしながら、戦前期日本の少女雑誌における読者の様相の一端を浮かびあがらすことができれば幸いである。

【「身の上相談」を取り扱った戦前期の少女雑誌（1）—『令女界』（宝文館）を中心に—】

戦前期において「身の上相談」を誌面に取り上げたものに宝文館が当時発行していた雑誌である『令女界』が挙げられる。『令女界』の発刊は、1922（大正11）年に創刊した。その後第二次世界大戦中および戦後を経て、1950（昭和25）年に休刊となり、およそ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感がある。同誌は、読者らに評判が大きく割れた。男女の恋愛を描いた小説も掲載されたため、軟派な少女の読むものとの印象も見られたりした。遠藤寛子によれば「他の少女雑誌は公認しても『令女界』は禁止する学校が多かった。もちろん禁止されても読むのは自由だったが、戦前、校規にそむく勇気のある少女は少なかった」という事情があったようで、限られた読者から愛された雑誌であったかもしれない。

【「身の上相談」を取り扱った戦前期の少女雑誌（2）—『少女画報』（実業之日本社）を中心に—】

『令女界』と同じく、身の上相談や美容相談にも力を入れていた雑誌に『少女画報』が存在する。1912年発刊の同誌は、婦人雑誌『婦人画報』の妹雑誌として東京社が刊行した。発刊当初は倉橋惣三が編集顧問となり、教育的な内容の色濃いものであったが大正期になると吉屋信子を発掘し、『花物語』を掲載していくことになった。大正末以降は芸能関係の記事を多数掲載するなかで、娯楽性を強めていくことになった。「身の上相談」などの記事の登場もこの頃に見られた。戦時中の1942（昭和17）年に、『少女の友』（実業之日本社）に廃刊統合される

まで30年続くことになった。

【関東大震災と少年少女雑誌のゆくえ—雑誌発刊の困難さと読者たちの安否確認としての装置—】

ところで前回の日本子ども社会学会第33回大会（jcom ホルトホール大分）で発表者は、「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—」の口頭発表を行った。関東大震災の罹災を経験した日本の少年・少女雑誌の愛読者は、この苦境から逃がれるよう読者が負けない心、折れない心を持つようになった。これにより愛読者らは強い絆、連帯意識を形成することになった。（田中卓也「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—」『育英大学教育研究所紀要』第2号、2024年3月）。震災時の雑誌の投稿欄は「とりわけ地震や水害などが生じた際には、テレビなどありませんから、速報が伝えることができませんでした。そのため投稿欄はときに「安否確認ツール」としても活用されていました。その一つの事例に大正期に首都東京を中心に突如襲った関東大震災が挙げられます。かくして少年少女雑誌の投稿欄は、愛読者である友人の搜索、安否確認の場ともなった」のである。（田中卓也「投稿欄によって構築されるもの」『月刊 子どもの文化』（特集：投稿する文化）2023年11月号、一般財団法人文民教育協会・子どもの文化研究所）2023年11月）。

【おわりに—少女の“おしゃれ”追求の夢の崩壊—】

第二次世界大戦の激化に伴い、多くの雑誌が休刊や廃刊に追い込まれた。『令女界』はその後も発刊を続けるが戦時色の影響を強く受け、相談記事が消滅する。身の上相談は少女読者がおしゃれに憧憬するための重要事項であり、いつまでもかわいく、美しい少女であり続けたい思いが込められたものであった。戦後発刊の『少女ブック』（集英社）に受け継がれようとしていった。

蓮如上人の子守唄「優女」と中世芸能

—子ども関与の文化の歴史的考察—

鵜野祐介（立命館大学）

発表者は、これまで多くの先達によって議論されてきた「児童文化」や「子ども文化」について、上位概念としての「子ども期の文化 [culture in childhood]」と、下位概念としての、①「子ども自身の文化」、②「子どものための文化（大人供与の文化）」、③「子ども関与の文化」に構造化して規定してきた（鵜野 2009、2020）。このうち③は、子どもと大人の関係性の中で生まれる文化であり、子どもが生活の中で見聞きするうちに興味を持ち、これに関与・参画し、模倣・改変して生まれた文化と言えるものであり、近年特に注目し考察してきた。子どもの替え唄や物語形式のわらべうた（「安珍清姫の唄」など）もその具体例だが、今回取り上げる「伝承童謡と芸能」という主題もまた③の典型的な事例と言える。

子守唄「優女」と千秋万歳

「やしょうめ やしょうめ 京の町のやしょうめ……」と歌われる京都の伝承子守唄「優女（やしょうめ）」は、室町期の高僧・浄土真宗本願寺第八世蓮如上人が、当時84歳の1498年に儲けた末子・第二七子の実従兼智法印大僧都（順興寺初代住職）に作り歌ったものと伝承されている。この唄の起源は「千秋万歳（せんず／せんじゅ／せんしゅうまんざい）」にあるとされ、「千秋万歳」とは中世の民俗芸能、大道芸、門付芸の一種で、新春の予祝芸能として、扇を持って舞う者と鼓で拍子をとる者の二人一組で行う芸である。

また、室町時代には、寺に属しあるいは没落して民間に流れた職業芸人である「声聞師」（しょうもじ）が、新春の予祝芸能として門付を行っていた。1494年（明応3年）に編纂された『三十二番職人

歌合』には、「絵解（えとき）」とともに「千秋万歳法師」として紹介されている。この時代には、「声聞師」が旧暦正月五日に禁裏（御所）、旧暦正月七日には公方を訪れ、「千秋万歳」を演じ「曲舞」を舞ったとされる。

さらに、この唄の旋律は江戸時代には三味線の稽古歌にもなり、明治以降も女の子たちに長く愛唱されてきた他、順興寺では、今日でも毎年五月の蓮如忌の当日には本堂の仏前で祇園の舞妓による「優女」の舞の奉納がある。

手遊び唄「ちょちちょちあわわ」と狂言

「ちょちちょちあわわ」をはじめとする、乳幼児をあやす手遊びをはじめとする身体遊びの唄は、民俗芸能の猿楽を起源とする狂言の演目の中にしばしば登場する。

「〇にぎにぎ にぎにぎ ⇒指遊び（にぎにぎ）／〇ちとこそぐりましようこそこそ ⇒身体遊び（くすぐる）／〇ちとと笑わしましよくつくつく ⇒表情遊び（顔遊び）〇がってんがってん ⇒首振り遊び（頭を縦に振る）／〇かぶり かぶり ⇒首振り遊び（頭を縦に振る）／〇しおのめ しおのめ ⇒表情遊び（目を細める）／〇トトノ目ヤ トトノ目 ⇒指遊び（てのひらをもう一方の人差指でつつく）／〇めめらこやめめらこや ⇒同前／〇ツムリテンテン ⇒手遊び（両手で頭を軽く叩く）／〇ひじほっほっほ、ほうほほほ ⇒手遊び（左ひじを右のてのひらで叩く）。

これら、狂言におけるさまざまな乳幼児の身体遊び唄は今日においても見られる。狂言が室町時代に成立した芸能であることを考えると、これらの

遊びが、もう五、六百年も前の話だということに驚かされる。

鬼遊び唄「子とろ子とろ」と奉納踊り

鬼遊び唄「子とろ子とろ」は、平安時代から行われ、ヒフクメ（比比丘女）の名で知られていたとされる。地獄から鬼が子どもを捕りにくるのを地蔵菩薩が防ぐという意味ともいわれ、平安中期の天台宗僧侶・源信（恵心僧都）が、仏典の一場面を子どもたちに唱え舞わしめて、奉納した踊りに始まるという説がある。

江戸初期には「子捕り鬼」ともよばれ、子を探ろうとする者と捕られまいと守る者の間で、次のような問答がある。鬼「子をとろ子とろ」、一同「どの子を見つけた」、鬼「ちょっとみりゃあの子」、一同「さあとってみしやいな」。

形式としては、鬼に向き合った親を先頭にして子は縦に長くつながる。鬼は列の最後の子を探ろうとして右に左に追いかけて、これを防いで親は両手を広げて懸命に子を守る。結局捕らえられた者が次の鬼となり、今度は鬼が親になる。このような遊びであった。



今様と『梁塵秘抄』

平安末期から鎌倉期にかけて民間で流行した歌謡である今様は、白拍子装束で舞う「今様舞」として呼ばれる芸能でもある。平安末期の治承年間（1180年前後）に後白河法皇が編んだとされる今様歌謡集『梁塵秘抄』には、「遊びをせんとや生れけむ、戯れせんとや生れけん……」や「舞え舞え蝸牛、舞わぬものならば、馬の子や牛の子に蹴させ

てん……」が収載されており、京都の子どもの唄や遊びの世界が流行歌謡や民俗芸能の中に息づいていたことが分かる。

20世紀後半、中川正文、高橋美智子、藤本浩之輔等が、京都の「児童文化」や「子ども文化」の調査研究を牽引していった。彼らが遺した研究成果を再評価し、「いのちのバトン」を受け取り、次の世代へと手渡していくことが、われわれにとってのミッションだと考えている。

<文献一覧>

- ・鶴野『伝承児童文学と子どものコスモロジー 〈あわい〉との出会いと別れ』昭和堂 2009
- ・同『昔話の人間学 いのちとたましいの伝え方』ナカニシヤ出版 2015
- ・同『子どもの替え唄と戦争 笠木透のラスト・メッセージ』子どもの文化研究所 2020
- ・同「日本子守唄紀行 第7回 優女（京都）」、日本子守唄協会『ららばい通信』2024年新春号
- ・尾原昭夫『日本子守唄集成』柳原出版 2022
- ・同「ちょうちょうちあわわ わらべうた童謡詞華抄5」、日本子守唄協会『ららばい通信』2024年新春号
- ・高橋美智子『日本わらべ歌全集 15 京都のわらべ歌』柳原書店 1979
- ・同『四季の京わらべ歌 あんなのかぼちゃ』京都新聞社 1998
- ・中川正文・高橋美智子『京わらべうた』駸々堂 1972
- ・藤本浩之輔『聞き書き明治の子ども 遊びと暮らし』本邦書籍 1986
- ・同 編『子どものコスモロジー 教育人類学と子ども文化』人文書院 1996
- ・本田和子「女・子どもの江戸（その三）」、『幼児の教育：子ども学の源流を次世代につなぐ』第86巻第6号 50-54 pp. お茶の水女子大学『幼児の教育』編集委員会 1987

読書量の多寡がその後の自己認識に及ぼす影響

—調査データからの考察—

腰越 滋 (東京学芸大学)

1. 問題関心

コロナ禍を経て、「生きづらさ」の問題がより喧伝され出してきたように思料される。特に若者の生きづらさについては、議論の俎上に載せられることも多く、例えば山下(2020)は、『朝日中高生新聞』の投書記事と、回答者であるヒヤダインの語りから若者の生きづらさについて分析している。そして新聞投書の頻度などから、生きづらさを第1期「発生期」(1992年～2002年)、第2期「定着期」(2003年～2011年)、第3期「増殖期」(2012年以降)の3期に分け、それぞれの特徴を概括している(*ibid.*, p.137)。

まず第1期は、個人が抱える、明確に病気とも障害とも判別されない漠然とした状態にある心性。次に第2期は、社会的・経済的・文化的な背景の中で、個人的な問題として収斂させられていた事柄を、あえて「生きづらさ」という用語にのせることによって、社会関係の問題へと連結させる試みが行われるようになった時期。そして第3期は、個人の生き方やありようは多様性が認められるようになっている一方で、依然として社会に存在する「偏見」や「常識」が人々の生き方を脅かし、さらに、「自己責任」によってしか解決しえないという風潮、という纏め方である。

第3期に相当する現代、生きづらさの最悪の帰結たる若年層の自死問題が、益々看過できない事態になっている。新聞でも OECD 先進7カ国の15～34歳の主な死因として、10万人当たりの死亡者数でみると、日本のみ自殺者が事故死亡者を上回っていることが報道され(常見・清水 2017)、且つまた「『死にたい』というよりも『生きるのをやめたい』という願望が語られる社会である」(清水 2021)、などとも論じられる。

この困難な問題状況を緩和・脱却する手がかりを得ることが、本報告の核たる問題関心となる。実際、ユニセフ・イノチェンティ研究所の調査報告書(UNICEF Office of Research – Innocenti, ed., 2020)の結果によれば、調査の先進38ヶ国中、日本の子どものみ、身体的健康が1位であるにも拘わらず、精神的幸福度は最下位に近い37位という両極の結果になっている(*ibid.*, 訳書, p.11)。即ち、

医療・保険制度の充実により、5～14歳の子どもの死亡は不慮の事故死が多く、身体的健康面での日本の優位性は担保されている。だが一方で、精神的幸福度のインディケータとしての生活満足感是最下位のトルコに次いで下から2番目であり、加えて15～19歳の10万人あたりの自殺率は、平均値(2013～2015年の3年間)を超え、韓国を上回る7.5を示す(*ibid.*, 訳書, pp.12-13)。

更に、社会的状況におけるポジティブ指標である「困った時に頼れる人がいる」と答える成人の割合は、日本は全体平均値の91%を下回る低さである。反対に、ネガティブ指標である暴力殺人による死亡率は、10万人あたり0.2人(平均2.0人)と調査国中最少である(*ibid.*, 訳書, pp.48-49)。殺人が最少且つ最も安全な国家と見做されるはずであるのに、何故に日本の若者の自死率が高いのか。それは頼れる人がいないと感じる「生きづらさ」が、社会に蔓延しているからだと推論されるからではないのか。そのように考えると、「自分らしさ」や「今の自分が好き」といった自尊感情にも繋がる自己肯定感が十分にあれば、少なくとも自死という最悪の事態を抑止することに繋がっていく可能性があるものと思料されるのである。

そこで、「今の自分が好き」「自分には自分らしさがある」などの自己肯定感項目を含む、調査データの再分析は有効と判断した。ここでは、そうした質問項目を含む国立青少年教育研究機構(NIYE)青少年教育研究センターの委託調査(以下「NIYE2019読書調査」と略記)を再分析した。照準点は自己肯定感の質問項目であるが、それらと読書経験との関係とを絡めて分析する。読書経験にも注目した所以は、子どもの頃の豊富な読書活動経験が自尊感情の向上に繋がるとする、読書の効用についての先行知見(NIYE 編, 2013)などがあるからである。

2. 調査データの概要

本報告での使用データは、「NIYE2019読書調査」での採取データとなる。調査時期は2019(平成31)年2月であり、調査対象サンプルは全国の20～60代の男女各2,500名、計5,000名である。調査項目内容のうち、本稿では「小中高校期の読書量」

の問と、「自己理解力」、「批判的思考力」、「主体的行動力」の間(計 15 項目)を利用した。

3. 分析視角と仮説の提示

「NIYE2019 読書調査」の分析知見のうち、ここでは特に、紙やデジタルの媒体の別に関わりなく、i「読書をしている者の方が、そうでない者に比べ自己理解力が高いこと、ii「過去の読書量と現在の意識・非認知能力との関連を分析した結果、どの指標においても小中高の読書量が多い者はそうでない者よりも有意に高く、特に小中高の読書量が少ない者との間に大きな違いがみられた」こと(遠藤 2021,p.35)に注目したい。というのは、「NIYE2019 読書調査」では自己肯定や自尊感情に関わる「自己理解力」が分析の一部に含められているからである。この「自己理解力」は、現在の資質・能力(意識・非認知能力)のうち、「今の自分が好き」「自分には自分らしさがある」などの自尊や自己肯定の質問項目を包含した構成概念であり、本報告ではこれを分析視角に定め、読書層と非読書層とでどう異なっているのかを探る。その際、年齢層などの属性項目にも注目した結果、2つの作業仮説が導出された。／**作業仮説 1**：自尊感情を含む自己理解力は、壮年層に比して若年層の方が低い。／**作業仮説 2**：自己理解力は、どの年齢層でも読書層の方が非読書層よりも高く、若年層ほど両者の自己理解力(得点)に乖離が認められる。

4. 分析方法

性別、年齢階層、高校までの読書量の多寡による「読書層 4 群」という属性項目を独立変数、現在の意識・非認知能力の間から作成の 3 合成変数(「自己理解力」、「批判的思考力」、「主体的行動力」)を従属変数とする分散分析を実行し、2つの作業仮説が成立するかを検証した。

5. 結果と考察

まず 2つの作業仮説の検証結果だが、概ねその傾向が確認された。やはり若年層である 20 代では、小 4 期から高 3 期の過去の読書量が多い層ほど、小中高一貫して読書量が少ない群に比して、自己理解力得点が高い。だが、加齢と共に小中高少群の自己理解力得点が高まるため、両者の差は縮小する傾向が窺える。

続いて、性差についても調べた。従属変数は自己理解力に留まるが、両者の有意差は確認できない。過去の読書量 4 クラスター群でいえば、上昇群を除けば女性の方が全体傾向に近いようで、必ずしも自尊感情を含む自己理解力が低調というわけではない。加えて男性では、中高生期に不読傾向になった低下群が特徴的である。この層は、20

代 30 代までは自尊感情要素が低調なものの、様々な社会経験を経ての自己実現の故か、40 代で自己理解力が上昇していることが分かる。

以上の 2 仮説の検証結果、関連しての性別変数追加の考察結果より、**学齢期の読書量「小中高多群」において、自尊感情に繋がる自己理解力が高く維持されるという読書の効用が、再確認された。**ただ他の 3 群たる「小中高少群」・「上昇群」・「低下群」に関しては、男女とも 30 代から 50 代の勤労期における自己理解力(得点)が上向いてはいない点は、現今日本社会の問題状況の 1 つと思料される。即ち、大人世代を含めた自尊感情や自己肯定を含む自己理解力の向上がまず必要で、その土台が出来てこそ、若者に蔓延する「生きづらさ」が緩和・解消されることに繋がると推測される。

<文献> (一部抜粋)

- ・遠藤 伸太郎 2021,『「子どもの頃の読書活動の効果に関する調査研究」報告書』,NIYE 青少年教育研究センター。
- ・NIYE 編, 2013,『「子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究報告書」』,NIYE 青少年教育研究センター。
- ・清水 康之 2021,「[オピニオン&フォーラム] 生きるのをやめたい国」,朝日新聞,令和 3 年 4 月 13 日,13 頁(オピニオン欄)。
- ・常見 陽平・清水 康之 2017,「[オピニオン&フォーラム] 若者の命 守るために ニッポンの宿題」,朝日新聞,平成 29 年 6 月 24 日,15 頁(オピニオン欄)。
- ・UNICEF Office of Research – Innocenti, ed.,2020, *Innocenti Report Card 16 Worlds of Influence Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries.* (=2021, 公益財団法人 日本ユニセフ協会 広報室 訳『イノチェンティ レポートカード 16 子どもたちに影響する世界 先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か』 公益財団法人 日本ユニセフ協会)。
- ・山下 美紀 2020,「若者たちの生きづらさ — 「朝日中高生新聞」投書記事と回答の語りから—」,『ノートルダム清心女子大学紀要. 外国語・外国文学編,文化学編,日本語・日本文学編』, Vol. 44 No. 1(通巻 55 号),pp.131-144.

<謝辞>

本研究は、国立青少年教育研究機構(NIYE)青少年教育研究センター委託調査『「子どもの頃の読書活動の効果に関する調査研究」』のデータに関して、同センターの許可を得て報告者が再分析を実施した。記して謝意を表したい。

人口減少社会における高校教育の再編計画に関する基礎的検討

上地香杜(静岡大学)

1. 本研究の目的・背景

本研究の目的は、全国における高校数・学科数の推移から、高校再編整備計画の全体像を把握したうえで、都道府県の高校再編整備計画の特徴を明らかにすることである。

高校再編整備計画は、主に生徒数増加期に当たる1989年までの高校教育が量的質的に拡充される時期と、1989年以降の生徒数減少期における高校教育の統廃合がおこなわれ、高校数が減少していく時期の2つに分けられる。本研究では、主に後者である生徒数減少期に着目し、高校教育の減少に着目する。

2. 先行研究の検討

屋敷(2014)による全国的な分析では、1989年以降に本格化する高校再編整備計画では、都道府県によって再編整備計画の進行に違いが生じていることが指摘されている。

都道府県によって、個別に進行していく再編整備計画において、特定の都道府県に着目した研究は少数ながら存在する。愛媛県の再編整備計画に着目した喜多下(2023)によると、適正規模に基づいた再編整備が進められており、適正規模は1学年3～8学級として、クラスサイズによって定められていた。また、「地域への配慮」として「1市町につき1校に限り」適正規模を適応せずに「魅力化推進校」に認定することが可能とする内容が盛り込まれていた。

これからの研究からは、生徒数減少期における高校再編整備計画では、適正規模としてクラスサイズを基準として進行していること、地域の「魅力」によってその基準に変更をもたらすことができることが示されている。それでは、各都道府県における再編整備計画では、どのように高

校再編整備計画が進められているのだろうか。本研究では、この点に着目し、各都道府県における再編整備計画を分析対象として、その内容、再編整備計画の基準を整理することを目指す。

3. 分析内容

本研究の主な分析は、各都道府県における再編整備計画の内容を分析・整理することである。その前に、高校数の推移を整理し、生徒減少期における高校教育の量的推移を明らかにする。その際に、高校数だけでなく、学科数にも着目することで、都道府県における都道府県の量的質的变化に着目する。

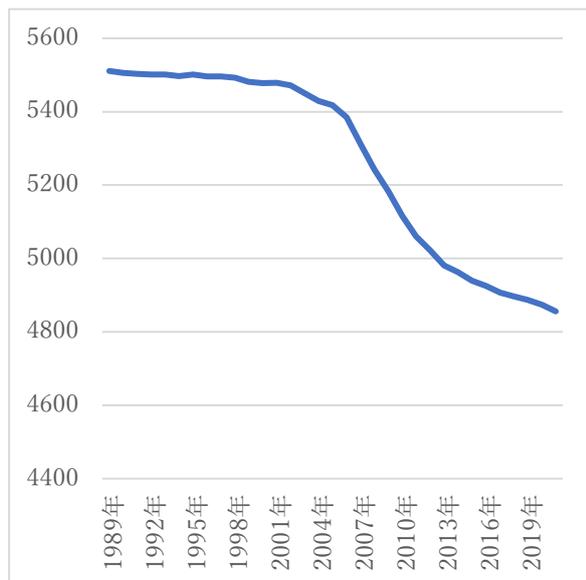
次に、各都道府県の再編整備計画を整理する。1989年以降、30年余りにわたって高校の再編整備計画は断続的に計画・実施されている。多くの計画は、3年から5年間で計画されており、2024年現在第3期計画から第6期計画が実施されている。本研究では、各都道府県の再編整備計画を分析し、それらの特徴を整理する。

4. 分析

まず、高校教育の量的質的变化を整理するために、学校基本調査をもとにして、全国の都道府県別高校数・学科数を整理した。(表1、表2参照)

高校数の変遷を見ると、1989年に5511校あった高校は、2021年に4856校に減少していた。しかし、減少のペースをみると、2005年(5418校)までは量的には維持されており、その後減少のペースが上昇している。一方、学科数の推移をみると、1989年348学科であったのに対して、2021年に412学科で増加傾向であった。増加傾向の背景には、総合学科の新設も

表1. 高校数の推移（全日・定時制）



考えられる。

次に、各都道府県の再編整備計画の分析である。1989年以降、先だって再編整備計画を実施したのは1996年の鳥取県「高校教育審議会」、1997年の東京都「都立高校長期構想懇談会」がある。先行的に実施されたこの2つの計画を整理すると、東京都はチャレンジスクールやエンカレッジスクールなどの独自の新しいタイプの高校を新設し、質的な高校教育機会を保障するための再編整備計画となっている傾向が見られた。

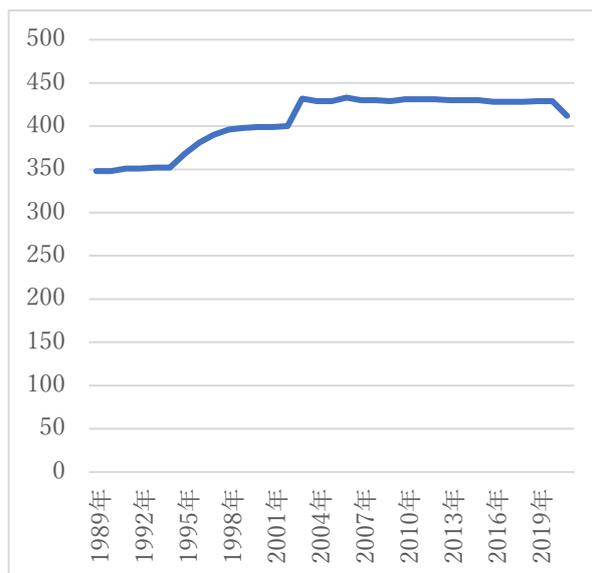
鳥取県「高校教育審議会」では、1996年の計画当初から、生徒数の減少を念頭に置いた学校再編であった。各学校のクラス数の削減から始まり、統廃合を行うことでの再編整備となっており、東京都とは異なり、量的削減がめざされる形となっている。

5. まとめ・考察

分析の結果、学校基本調査から量的推移を確認すると、高校数の減少と学科数の増加という動きがみられた。こうした数的変化をふまえて、再編整備計画をみていく必要があるだろう。

次に、再編整備計画の開始当初に実施された東京都と鳥取県の事例から、質的な充実にむけた動きと、量的減少に向けた動きの2つの動

表1. 高校学科数の推移（全日・定時制）



向が見えてきた。ほかの都道府県がどのような動きをとるのかに着目し、全国的な動向を整理する必要があるだろう。

参考文献

- 喜多下悠貴、2023、「高校統廃合は地域にどんな社会・経済的影響を及ぼすのか」『月刊高校教育』2023年12月号、pp.26-30。
 斎藤剛史、2013、「高校再編計画の変遷動向」『月刊高校教育』2013年10月号、pp.20-23。
 屋敷和佳、2014、「都道府県における高校改革の到達点に関する分析」『高等学校政策全般の検証に基づく高等学校に関する総合的研究<最終報告書>』、pp.3-13。

附記 本研究は JSPS 科研費 21K20235 の助成と、日本子ども社会学会の「奨励研究基金」の助成を受けたものである。

学習時間と成績の関連は線形か非線形か

大久保 心 (立教大学)

1. 問題の所在

学校外学習時間は、学校以外で形成される子どもの勉強習慣であり、学業成績や学力を左右する要因とも考えられる点で、子どもにとって重要な生活習慣といえる。そのため、学習時間研究は、子どものライフスタイルと社会との関連の把握にも大きな役割を果たしてきた。

教育社会学における学習時間研究は、とりわけ学校外学習時間の階層差を実証的に明らかにしてきた(金子 2004; 荻谷 2000; Matsuoka et al. 2015; Matsuoka 2017; 卯月・末富 2016 など)。それらの背後には学習時間が成績・学力に影響するという前提があり、学校外学習時間と成績・学力との関連もまた、学習時間研究における重要な研究課題といえよう。

学校外学習時間と成績・学力との正の相関は、国内の先行研究を概観する限り、頑健な知見とみなしてよさそうである(金子 2004; 荻谷 2004; 数実 2019; 耳塚 2007; Nakamura et al. 2020; 中西 2017; 大久保 2022; 須藤 2013)。ただし、学習時間とその他の生活時間がトレードオフの関係にあるため(胡中 2017)、学習時間が長いほど成績・学力が高くなりやすいという関連は、完全に線形の関連の中で生じるものとは考えにくい。

学習時間と成績の関連は、学習時間が少ない層にとって強いのか、それとも学習時間の多い層にとって強いのか、あるいはどの層にとっても共通の関連なのか。しかし、学校外学習時間と成績・学力との関連が線形か非線形であるかについて、一部の研究(須藤 2020)を除き十分に検討されていない。そこで、本報告では、小中学生の学校外学習時間と学業成績の関連について、基礎分析から検討する。

2. 方法

データ 「子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave1~7, 2015-2021」(ベネッセ教育総合研究所)の二次分析を行う。

対象 中高一貫校を除く公立校の小学校 4 年

生~中学校 3 年生を分析対象とする(表 1)。

変数 従属変数: 小学生で算国理社 4 科目の 5 段階評価平均値、中学生で英数国理社 5 科目の 5 段階評価平均値(「下のほう」=1、「真ん中より下」=2、「真ん中くらい」=3、「真ん中より上」=4、「上のほう」=5) 独立変数: 平日の学校外学習時間(「学校の宿題をする」「学校の宿題以外の勉強をする(学習塾の時間を除く)」「1 回あたりの学習塾の時間」の合計)

分析方法 各 wave のサンプルを学年ごとで合併したものをクロスセクションデータとして使用する。欠損値処理について、リストワイズ法を用いた。各学年について学校外学習時間ごとの成績の平均値を算出してプロットする。学年ごとに分析する理由は、学年によって学習時間の平均・分散が異なると考えられるため。

分析 1: 学年ごとの学校外学習時間の分布の確認(バイオリン図)。**分析 2:** 学年ごとの学校外学習時間と成績の散布図と平滑化曲線の確認(相関分析)。**分析 3:** 分位数を用いて 5 群にカテゴリー化した学校外学習時間による成績平均値の比較(一元配置分散分析)。

表 1 学年ごとのサンプルサイズ

	小4	小5	小6	中1	中2	中3	合計
総サンプル	9,674	9,231	8,736	7,898	7,562	7,459	50,560
相関分析	9,244	8,864	8,445	7,675	7,395	7,301	48,924

3. 結果

分析 1: 省略

分析 2: 学年ごとの学習時間と成績の散布図と平滑化曲線については図 1 のとおり。学習時間が長ければ長いほど高成績とはいえない。

分析 3: 学年ごとのグループごとの平均値については図 2 のとおり。一元配置分散分析での多重比較の結果、中学生において、小学生とは異なり 4 の群 < 5 の群 ではなかった。

4. 考察

本報告の結果は、小中学生の学習時間と成績

の関連が、少なくとも単純な線形関係にはないことを示している。さらに分析結果は、文化的資源と成績・学力をめぐる理論仮説のうち、「エリート文化仮説 Elite Culture Hypothesis」よりも「学業文化仮説 Scholarly Culture Hypothesis」(Evans et al. 2014; Evans et al. 2015) に整合的である。図3のように、学業文化仮説とは、学業との関連の強い文化的資源は、その成績・学力への効果の中でも、文化的資源がより低い層にとって効果が大きいとするモデルである(Evans et al. 2014)。つまり、本報告の結果に照らし合わせると、学校外学習時間を一種の文化的資源とみなした場合に、学習時間という文化的資源の少ない層にとってこそ、成績の高低に学習時間が影響しやすい傾向があるようだ。

本研究では、子どもの学習時間を用いているため、家庭環境に関わらず自習をする場合もあることから、学業文化仮説の想定するような「家庭の」文化的資源とは限らない。とはいえ、学校外学習時間が親の教育方針などの家庭環境に大きく左右されることを踏まえると、学業文化仮説との整合性は十分に仮定できよう。

今回は、散布図や平均値の比較による基礎分析を中心とするが、今後は、独立変数を複数の

区間に分割して、各区間で線形回帰を行う手法である区分回帰モデル(Piecewise Linear Model)を用いるなどして、多変量解析によりその傾向を明らかにする必要がある。

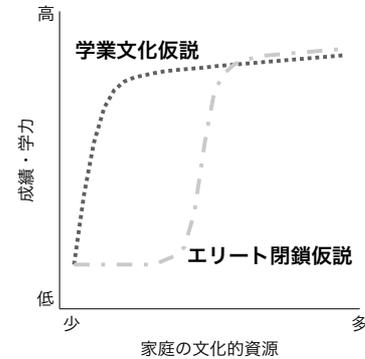
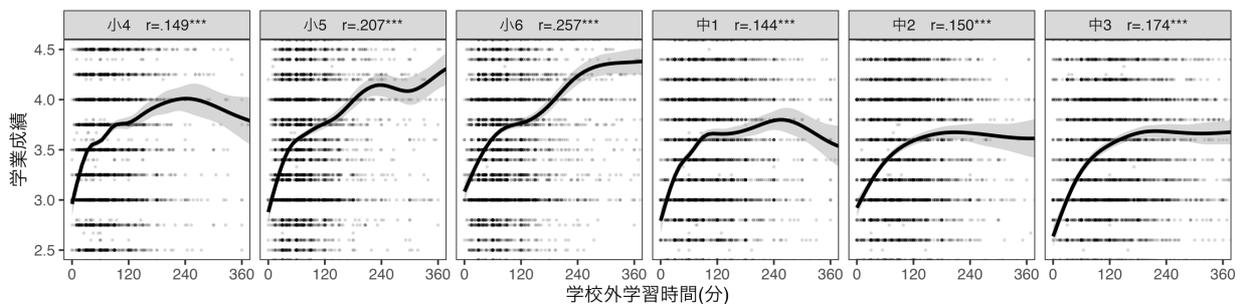


図3 学業文化仮説とエリート閉鎖仮説

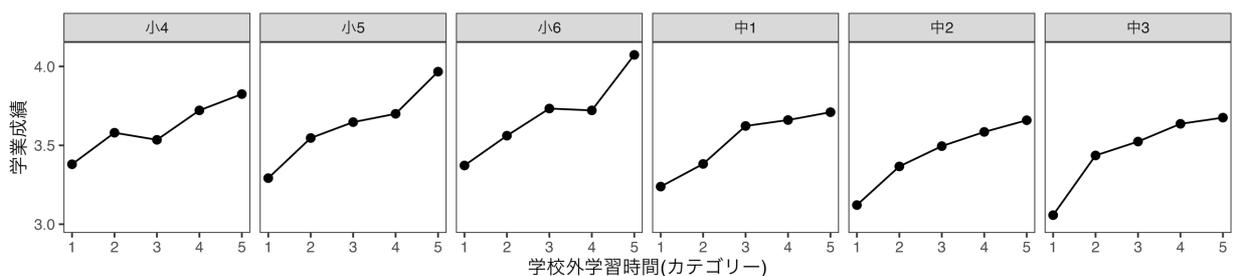
引用文献：当日の資料にて提示する。

付記：二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから「子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave1~7, 2015-2021」(ベネッセ教育総合研究所)の個票データの提供を受けた。また、本研究は JSPS 科研費 JP22KJ1193 の助成を受けた。



注1) 学校外学習時間について、360分超は省略
 注2) 学業成績について、2.5より小および4.5より大は省略
 注3) 学年右の数値はPearson相関係数, *** p < .001

図1 学年ごとの学校外学習時間と成績の散布図と平滑化曲線



注) 学校外学習時間(カテゴリー)について、学年ごとに算出した五分位数をもとに、1：第1五分位、2：第2五分位、3：第3五分位、4：第4五分位、5：第5五分位

図2 学年ごとの学校外学習時間カテゴリー別の成績平均値

研究交流委員会企画ワークショップ

研究者のワーク・ライフ・バランス ～子どもに関わることに注目して～

【話題提供者】多賀 太（関西大学）
【企画・司会】田村 恵美（東京家政大学）
山瀬 範子（國學院大學）

I. 企画趣旨

2007(平成 19)年 12 月、「官民トップ会議」が策定した「仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）憲章」では、「誰もがやりがいや充実感を感じながら働き、仕事上の責任を果たす一方で、子育て・介護の時間や、家庭、地域、自己啓発等にかかる個人の時間を持てる健康で豊かな生活ができるよう、今こそ、社会全体で仕事と生活の双方の調和の実現を希求していかなければならない。」という。

研究者である私たちもワーク・ライフ・バランスにかかる悩みや不安、心配事に直面することが少なくない。研究、教育、校務などのワークを充実させたい一方で、婚活、妊活、子育て、孫育て、家族の介護や療養といったライフにもしっかり関わりたいと考えている人は多いのではないか。本企画では、特にライフの中でも特に子どもに関わることに注目をしたい。

研究者にとって、大学・大学院を卒業し就職活動に関わる時期と子どもを持つことを意識したり、親になり、子育てが始まる時期が重なったり近接したりすることは少なくない。また、研究者としての一定のキャリアを得てから妊活に取り組んだり、親になったりする人もいる。自身の子育てを終えた後、孫育てと仕事の両立を図る人もいる。

子どもを産み、育てるための様々な制度が整えられてきた一方、制度により研究活動に制限が加えられることもある。本ワークショップでは、若手からベテラン世代まで、様々な世代がワークショップを通じて交流する中で、「子ども」をキーワードとしてワーク・ライフ・バランスに係る思いや悩み、もやっとしていることなどを出しあい、どのような理解やサポートが必要なのかを考える契機としたい。また、それぞれの参加者がワーク・ライフ・バランスの実現のために、日々の営みのなかで直面している困ったことへのヒントを得る場所にもしたい。

様々な世代の会員に気軽に参加していただき、研究交流をはかるワークショップであるため、多くの会員の参加を期待する。ワークショップでは、多賀太会員から話題提供をいただい

たのち、①大学院生や若手などのこれからキャリアを形成する人、②乳幼児期の子育てとキャリア形成の両立に取り組む人、③児童期の子育てとキャリア形成の両立に取り組む人、④キャリア形成後（管理職・中堅の立場）の子育てと仕事の両立に取り組む人、⑤孫育てと仕事の両立に取り組む人、⑥子ども・子育てを踏まえた職場環境づくりに取り組もうとしている人（職場での両立のしくみを検討する管理職の立場、あるいは、子育て期とその他の人との調整の立場にある人）の6つのグループに分かれてグループワークを行い、個人・職場・学会の3つのレベルを基に議論したい。

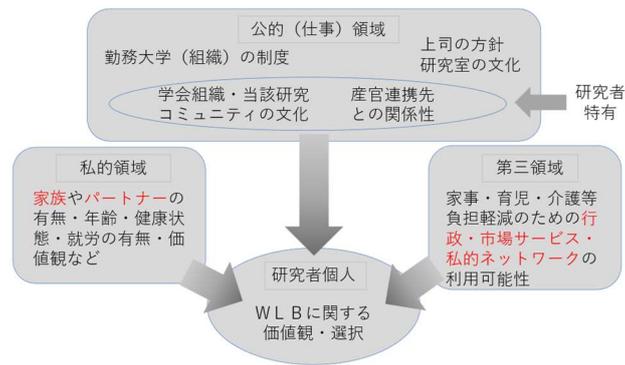
II. 話題提供

研究者のWLBについて議論する意義

本報告では、ワーク・ライフ・バランス（以下、WLB と略）の規定条件について、労働者一般に共通する側面だけでなく研究者に特徴的な側面も視野に入れつつ、個人や家族、職場組織、研究者コミュニティにおける、研究者のWLBの実現に向けた取り組みの可能性について話題提供を行う。WLBは、子育てに限らない仕事以外の様々な活動と仕事との調和を意図した概念であるが、本報告では、本ワークショップの趣旨に従い、WLBを主に「仕事と子育ての調和」を指す用語として用いる。本要旨では、紙幅の制限上、研究者として主に大学教員を想定して記述しているが、ワークショップ当日は大学以外の組織に勤務する研究者や大学院生のWLBについても合わせて議論する。

研究者のWLBの促進は、研究者自身のウェルビーイング（幸福感・健康・生活の質）の向上と、研究機関や学術コミュニティの持続可能な発展の双方に対して大きな意義を持つ。グローバルレベルでのジェンダー平等化の進展、国内における出産後の女性の継続就業の増加や男性の育児参加の進展などを背景に、性別にかかわらずキャリア形成と子育ての両立が可能な就業・生活環境を享受することは、今や研究者

図 研究者のWLBの規定条件



を含むあらゆる人々にとって当然の権利となりつつある。また、性別や子どもの有無にかかわらず研究者としてのキャリア形成が可能な環境を整備し、優秀な研究者を輩出し、雇用することは、学術コミュニティや研究機関の持続可能な発展に不可欠である。

研究者の仕事の特徴と WLB の規定条件

図は、研究者の WLB のあり方を規定する諸条件を示したものである。

まず、研究者の WLB のあり方は、仕事に関わる公的領域のあり方によって規定されるが、研究者の仕事の環境は、一般的な企業や官公庁の従業員、あるいは大学事務職員のそれと比較した場合次の点で特徴的である。研究者は、「教育」「研究」「組織運営」「社会貢献」といった大きく性質の異なる複数のタスクを同時期にバランス良くこなすことが求められている。それゆえ、研究者の働き方には、「組織従業員」の側面と「個人事業主」の側面が併存している。就業規則に明記された職務やピラミッド型の指揮命令系統に基づく業務もあれば、同僚性に基づく専門職としての倫理や規範意識などに強く動機づけられた仕事もある。加えて、社会貢献活動においては学外の連携先や依頼主との関係性が、そして研究活動においては学会をはじめとする研究者コミュニティのあり方も、研究者の WLB を大きく左右する。

こうして、研究者の仕事は相対的に自己裁量の範囲が広く、特に研究、授業準備、社会貢献活動においては、「所定内労働」と「所定外労働」、「業務」と「自己研鑽」の境界線があいまいになりがちである。したがって、研究者の WLB の促進・実現に際しては、職場組織による公的支援の充実もさることながら、一般的な

職業以上に、職場の同僚集団による配慮や高い自己管理能力がより重要になってくる。

また、研究者に限らず、個人の WLB のあり方は、家事・育児・介護等負担軽減のための行政・市場サービス・私的ネットワークの利用可能性にも左右され、私的領域においては、家族やパートナーの年齢、健康状態、就労の有無、価値観などによっても条件づけられる。さらに、WLB 感覚は人それぞれであり、WLB が取れているかどうかを客観的に判定することは必ずしも容易ではない。

本ワークショップでは、WLB を規定しうる上記の諸条件のあり方を改めて検討することを通して、WLB 促進のヒントを探ってみたい。会員各位は、現時点での自らの WLB にどの程度満足しているだろうか。満足していないとすればなぜなのか。何が、誰が、どう変われば、自らの望む WLB の状態に近づけるだろうか。どうすれば、WLB の促進を阻害する条件を変えることができるだろうか。

職場組織における課題

各会員の職場における WLB をめぐる状況については、共通している点もあれば大きく異なっている点もあるだろう。本ワークショップでは、参加者同士が職場における WLB をめぐる状況について情報交換を行うとともに、WLB 促進のためのアイデアを出し合いたい。議論の取りかかりとして、以下に3つの論点を例示する。

①ほとんどの大学では、育児・介護休業法に基づく育児支援制度が整備されており、次世代育成支援対策推進法および女性活躍推進法に基づく行動計画を策定して独自の育児支援策

を展開していると思われる。しかし、果たしてそれらは、事務職員だけでなく教員にとっても使いやすいものになっているだろうか。教員は自らが勤務する職場組織の支援制度どれだけ知っているだろうか。それらを利用することで、かえって研究活動に制約が生じたりキャリア形成上不利になったりする心配はないだろうか。

②育児支援制度を利用して休業したり業務の一部を縮小したりすることにより、周りの同僚の業務負担が増大する場合もあるだろう。そうした場合、特に支援制度を利用する権利を持たない人や利用する必要のない人から不満の声が聞かれたことが（またはそうした懸念が）あるだろうか。育児支援制度を利用する人の制度利用を、周りの同僚たちがより不満を感じず気持ちよく受け入れられるようになるために、制度を利用する人だけにその責任を押しつけるのではなく、職場全体としてどのような対応が可能だろうか。

③大学の経営陣や管理職は、単に従業員のWLBの実現だけに努めればよいのではなく、同時に組織としての教育・研究上のパフォーマンスの維持・向上も求められている。研究者を目指す大学院生の指導教員も、院生のWLBにも配慮しつつ、業績を上げさせ自立した研究者になるための訓練を施す責務を負っている。こうした一見困難な課題を両立するうえで、どのような工夫がありうるだろうか。

学会における課題

研究者のWLBの促進に際しては、研究者コミュニティ、とりわけ学会のあり方も重要な鍵を握っている。まずは本学会として可能な取り組みを探るべく、各会員が所属している他学会の状況に関する情報も含めて意見交換を行いたい。ここでは議論の取りかかりとして次の2点を提起しておく。

①会員による組織・大会運営業務の負担をできるだけ軽減するためにできることはないだろうか。委員会等のスリム化や業務の外部委託などによる業務の効率化はその一例である。外部委託に伴い年会費や大会参加費の値上げが必要な場合は、正規雇用の会員からの徴収額をより高めるなどの対応も必要かもしれない。

②研究大会の開催要領において、WLBの観点から改善できる点はないだろうか。例えば、本学会をはじめ、日本の文科系学会の大半は大会開催日が週末の土日に設定されるのが多い

のに対して、海外や日本でも理工系の学会大会は平日に開催されることが多いようである。休日開催と平日開催のそれぞれにおいて、WLBの観点からいかなるメリットとデメリットがあるのだろうか。また、対面とオンラインの効果的な組み合わせや、大会時の託児サービスの開設についても、それらがもたらすメリットと費用や運営上の負担の増大とのバランスを考慮しつつ可能性を探ってみてもよいかもしれない。

Ⅲ. ワークショップの実施方法

本ワークショップは話題提供者による講演とグループワークによって実施を計画している。会員の交流の場となることも企画意図であるため、途中からの参加、特定のグループに定められないような参加の形なども歓迎する。具体的な実施方法は下記の進行を予定している。

0	受付	6グループのいずれに参加したいか、受付時に確認をする。 (グループ分けのため、ご協力ください。特定のグループに定められない参加も歓迎です。グループを定められないこと、お知らせください。)
1	趣旨説明	企画を担当した研究交流委員より趣旨説明を行う。
2	話題提供	多賀会員より話題提供。
3	ワークの進め方の説明	田村会員からワークの進め方を具体的に説明する。
4	ワーク① 課題の抽出	最初にグループごとに分かれて課題を抽出する。付箋に課題を書き出し、模造紙に貼って整理する。この際、グループで相談して、カテゴリー分けしておく。
5	ワーク② 具体的な対策・アイデアの提案	他のグループの課題の課題を見る時間を設ける。課題の付箋を見て解決案やヒント、メッセージを提案できそうなものを新しい付箋に書き、模造紙に貼る。
6	ワーク③ まとめ	ワーク①の時のグループに戻り、解決策やヒントを3つのレベルに分けて整理する。
7	各グループのワークの共有	グループでのワークについて各グループから報告を頂き、全体で共有する。
8	総括	総括を行う。
※途中、適宜、休憩を設ける予定である。		

研究発表 II

家族的ケアは『どのように』良いのか？

ルーマニア孤児の民族誌から考える家族的環境の実践と応用

浅田直規 (筑波大学人文社会科学研究所)

本研究はルーマニア孤児の生活を民族誌的に描き出すことを通じ、一般に良いとされる「家族的な」環境が、なぜ孤児たちにとって「良い」のかについて考える。

理念的には、子どもの福祉において、家族は欠くことのできない要素であり、子どもの発達にとっての家族の重要性は、例えば、1989年に国連総会で採択された児童の権利に関する条約においても明文化され、親が子どもの成長と発達において第一義的な責任を持つことが明示された。こうした子どもの成長と発達、および子どもの権利における親の責任は、ルーマニアにおいても成文化されており、1990年に児童の権利に関する条約に批准したのち、2004年には子どもの権利に関する国内法を成立させた。

こうした制度化の流れは、ルーマニアの共産主義時代の負の遺産としての児童福祉制度改革・立て直しという文脈のなかで実施されてきた。すなわち、1989年の民主化革命以降、欧米メディアが伝えた悲惨な状態に置かれたルーマニア人孤児たちのイメージが先行する中で、その後の国家立て直しの中に位置づけられているのである。そうした流れは、ルーマニアの EU 加盟申請とも密接に結びつき、児童福祉制度改革は、国策の重要点の一つとなっていた。

その中で、ルーマニアの脱施設化戦略は、1990年代後半から開始され、その成果は、2000年初頭にアメリカ人研究者を中心に行われた the Bucharest Early Intervention Project (BEIP) によって主に発達心理学的な観点から、評価された。結果、里親制度を中心とした脱施設化されたケアは、子どもの IQ や脳の発達の改善、社会不安症や情動障害からの回復に効果があるとき

れた [Nelson et al. 2014]。

結果、ルーマニアは、1997年以降、施設のケアから家族的ケアに段階的に移行し、最新の統計データでは、2023年6月の時点で、31,876名の児童福祉制度受益者のうち、90%以上の孤児たちが、家族的ケアを受けている [ANPDCA 2023]。なお、ルーマニアにおける家族的ケアとは、基本的に里親制度を指し、里親は4親等以内の親族、訓練を受けた里親、その他特別に許可された個人または家族を指す。

さて、そうした家族的なケアが子どもたちの成長や発達に必要不可欠であり、完全な解決策であるとは言えないものの、孤児院や児童養護施設などの施設ケアと比べて、より良いものであることについて疑いようはない。しかし、発達心理学を中心とした既存研究においては、脳機能の改善や様々な障害からの回復を理由に、家族的環境がより良いことを示す一方で、「なぜ」「どのように」そうした環境がより良くなっているのかを論じたものが少ないように思われる。

そこで本発表では、ルーマニアでの長期フィールドワークを通じた、孤児たちへの民族誌的調査を通じて得た質的データを用いて、ルーマニアにおける家族の在りよう、孤児たちがその場に主体的に関わっていくのかを検討する。また、それを通じてルーマニアにおいて、どのように家族的な環境が孤児たちの社会化を促していくのかについて考えたい。

調査は、ルーマニア国ブラショブ県において、2019年から2021年間の合計18か月間で行われた。調査対象となった孤児は、居住形態に合わせて、施設の孤児、里親家庭の孤児、養子縁組を受けた孤児に分類される。筆者は、現地

の複数の NGO と活動をともにすることで、孤児たちと交流する機会を得た。調査方法は、参与観察、ナラティブアプローチ、および半構造化インタビューを主に用いた。

ルーマニアにおいて、生まれた子どもは家族の中に生れ落ちる。しかし、その家族とは単に血縁関係によって規定される関係性であるだけではない。そこでは、ルーマニアの家庭(ゴスポダリエ)内での行為によって構築される『家族』が存在しており、家庭内に生まれることによって、家庭内での仕事を通じて、血縁者や同居者を含た他者と『家族』になっていく。そのため、特に養子縁組関係の初期において、ルーマニア人はともに過ごすこと、そして、ともに家庭内で働くことを重要視する。あるインフォーマントは、「本当の意味で家族になるためには、ともに働かなくてはならない」と、自らの養子との関係を振り返って語った。

それは里親家庭であっても変わらず、里子たちは、家庭内で働くことを求められる。ルーマニアにおいて、勉学もまた家庭内労働に含まれるが、同時に家庭への貢献も求められる。それは、子どもにとっての家庭における責任であり義務であるが、「強制されるもの」ではなく、モラルによって規定される「自然な」ものである。そうした子どもたちの在り方は、子どもという存在が、例えばルーマニアの国内法や児童の福祉に関する条約が定めるような、大人や親によって一方的に保護される(べき)存在であるだけではないことを示している。長期フィールドワークを通じて観察されたルーマニアの『家族』の形は、そうした相互義務・責任によって規定され、子どもたちはそうした環境の中で『ルーマニア人』になっていった。

裏を返せば、大人が自らの義務や責任を満たさない場合や大人が子どもに義務や責任の順守を求めない場合、さらには、子どもがそれらを履行しない場合において、『家族』関係は非常に脆弱なものになる。事実、里親制度や養子縁組内においても、一度構築された関係がまた崩

れていく過程も見受けられた。

こうした民族誌的データが示しているのは、家族的环境が子どもの成長・発達にとって重要なのではなく、『家族』としてどのように振る舞っていくのか、もしくは「家族をする」[Nelson 2020]のかということの重要性であろう。この家庭という場において、孤児たちはたんにケアの受益者ではいられないだけでなく、自らの義務と責任を満たすことで他者と『家族』になっていくとともに、大人＝ルーマニア人になっていく。

こうした民族誌的記述に基づく質的研究によって示され得るのは、子どもの(健全な)発達には家族が必要不可欠という定式の作用機序であり、その理解は、例えば、里親制度の深化だけでなく、施設に住む子どもたちの QOL の改善などへの応用可能性も含んでいると考えられる。本研究では、ルーマニアの孤児を事例として、子どもの福祉における領域横断的な貢献の可能性について、人類学的視座から考えてみたい。

保育における環境教育についての一考察

—スウェーデンの就学前学校での自然活動体験を基に—

土橋 久美子(白百合女子大学)

1. 問題の所在と目的

我が国の幼児教育の基本は、幼児期の特性を踏まえながら環境を通して行うものとしている。2017年改訂の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が提示され、「自然との関わり・生命尊重」では、自然に触れて感動する体験の重要性が示されている。環境教育は、環境問題が人類共通の問題として認識されるようになって生まれた新しい概念である。¹⁾我が国では環境教育について、2003年「環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律」において、「持続可能な社会の構築を目指して、家庭、学校、職場、地域その他のあらゆる場において、環境と社会、経済及び文化とのつながり、その他環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習」と示している。高校・中学校、小学校では『環境教育指導資料』が1991年、1992年と発効され、国連で採択された「持続可能な開発のための教育(ESD)の10年」の動きや、前述の「環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律」などの取り組みや動向を踏まえ、2014年には小学校編と共に幼稚園編が作成された。その中で幼児期に経験させたい内容が3つ挙げられている。

- ・自然に親しむ経験
- ・身近な環境に興味をもち、働きかける経験
- ・人やものとの関わりを深め、先生や友達と共に生活することを楽しむ経験

「身近な環境」について、現場の保育者は、常に子どもが実際に関わりを持つことができる「環境」は何か日々思案している。そこで本稿では、筆者が実際に行ったスウェーデンでの野外就学前学校での自然活動体験を基に、我が国の保育における環境教育への取り組みの課題について考察することを目的とする。

2. スウェーデンの保育制度について

スウェーデンは保育の質が高いことで知られる。1975年「就学前保育法」が施行され、終日保育を行っていた「daghen」(昼間の家)と「lekskola」(遊びの学校)の異なる保育施設が「förskola」(フォースコーラ:就学前学校)という名称で一元化の土台を築いた。1996年には、保育施設の管轄を社会庁から学校庁に移管し、本格的に統合し、学校教育体系の最初の段階に位置づけられ、1歳から5歳までの子どもが通う就学前学校となる。

1998年には、「就学前学校カリキュラム」(Läroplan för förskolan98)が公布され、2010年、2016年、2018年と改訂されている。2018年の改訂では、コミュニケーション能力や数学的概念、自然科学などのほか、デジタル能力の開発、持続可能な発展と健康との関連、言語発達の機会の獲得、手話を用いる権利などが強調されている。このカリキュラムでは、「就学前のすべての子どもの発達と学習、そして、学習への生涯にわたる意欲を促進しなければならない」と掲げられており、「人権と基本的な民主主義の価値観に対して尊重することを伝え、定着させなければならない」としている。子ども自身の権利として保育を保障する制度が確立されている。このカリキュラムは、すべての就学前学校が順守しなければならない、法的拘束力が日本よりも強い。

日本では、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の保育内容について、具体的な事例などが示されている解説書があるが、スウェーデンでは、「就学前学校カリキュラム」の基本的な理念を押さえれば、具体的な保育の方法、スタイルなどは、就学前学校の校長や保育者に任されている。

3. 野外就学前学校での自然活動体験

スウェーデンでの保育体験、視察の期間は2022年10月中の10日間。保育機関は、「私立I Ur och Skur Järvastaden(ヤールバスターデン)」, 日本語で「雨の日も晴れの日も 野外就学前学校」と言う。主な体験クラスは5歳児22名のクラス。(主な一日の保育の流れは表1参照のこと)

表1：5歳児クラス1日の流れ(園内で過ごす場合)

7:00	登園し始める。
9:00	朝のFIKA (オートミール・乾パン・バター・チーズ・ハム・牛乳)
9:30	サムリング (園舎の前の芝生に移動して)
10:15	好きなこと (遊び) をする。 ・途中に個別に算数やSDGSの活動(カリキュラム)も入る。
11:30	昼食 (ライス・ルー・きゅうり・トマト・豆・サワークリーム・水)
12:00	好きなこと (遊び) をする。
14:00	午後のFIKA (乾パン・黒パン・バター・チーズ・ハム・牛乳)
14:30	好きなこと (遊び) をしながら迎えを待つ。

「雨の日も晴れの日も 野外就学前学校」は、スウェーデン野外生活推進協会の認定基準をクリアした就学前学校である。「森のムッレ教育」を基準としたプログラムを実施している。大嵐や大雪などの天候が想像以上に荒れた場合をのぞいて、毎日園庭や園の前の広場、そして歩いて30分ほどの森の中で日々の生活や遊びが営まれている。食事外、乳幼児に限っては、外のウッドデッキに並べられた寝袋の中で午睡をする。スウェーデンでは、子どもが戸外で遊ぶ機会が多く設けられており、野外に出ることについて、身体的にも精神的にも人間に良い影響を与えるという考え方が根付いている。そのため、野外就学前学校以外でも、よほどの悪天候でない限り、子どもが外で遊ぶことを規則として定めている就学前学校が多い。

自然とのつながりを重視しているスウェーデンでは「自然享受権」(Allemansrätten: アッレマンズレッテン)という権利がある。スウェーデン環境保護庁のサイトには「自然の中を自由に移動し、ベリーやキノコを摘み、時にはどこでもテントで夜を過ごすことができる」とある。野外就学前学校での保育体験内でも、この権利を直接体験する機会があった。保育中の環境教育を感じられる場面であった。

・森で1日を過ごす中で、子どもたちは保育者と一緒にベリーとキノコ摘みに出かける(図1, 図2)。子どもたちは摘んだベリーをその場で食べ、キノコ(カンタレーレ: 日本名アンズタケ)は園に持ち帰り、干して後日パスタソースとして昼食用に調理されていた。



図1：キノコ狩りの様子 図2：カンタレーレ

・園舎前の公の広場で、リンゴの木に子どもたちが登り、小さなリンゴを採ってままと遊びに使っている。リンゴを切るのは、近くにあった石を包丁代わりにして使っている(図3, 図4)。



図3：リンゴの木 図4：石のナイフを使って

日本には「自然享受権」という権利はない。保育場面でも、散歩に出かけた公園で自由に木に登り、公園内になっている実や花などを自由に採ってそれを使うことはないだろう。日本は私的な所有権がはっきりしており、勝手に私有地に入ったり、自由にその土地にあるものを採ったり使ったりすることは考えられない。自然に親しむ経験、身近な環境に興味をもち、働きかける経験を幼児期に経験させたいとしながらも、制約のある中で、子どもたちは十分に自然に触れることができるだろうか。

平山(2013)は、「成長する過程では、『環境のために学ぶ』ことも求められるが、幼児期にはその前段階として、自分の身の回りの環境に存分にかかわり、関係を結ぶことを優先して、むしろ環境教育を急がないことが肝要」と述べている。幼児期においては、自分の身の回りの環境にまず十分に関わることが求められるが、他国の取り組み方なども参考にしながら、保育者は、自然という環境に自由に関わる機会を今後も検討していく必要があるといえよう。

【文献】

- 1) 平山許江『領域研究の現在(環境)』2013, 萌文書林
- 2) 松崎洋子, 石沢順子, 土橋久美子「幼児初期の身体活動に関わる保育環境について(1): スウェーデンの保育体験から見たもの」2023, 白百合女子大学初等教育学科紀要「保育・教育の実践と研究」8号

ノルウェーの自然幼稚園における 幼児のジェンダー意識に関する研究

松田こずえ（武蔵野大学）

1. はじめに

男女平等先進国の一つであるノルウェーでは、公平な男女平等意識醸成に向けて幼児期からの取り組みが重要であると幼児教育ナショナルカリキュラムに示されている（Kunnskapsdepartementet 2017）。たとえば子どもの遊びにおいて、女兒は日常生活に関係するテーマを選び、男児は戦いといったテーマを選ぶ傾向が強いなど、性差が見られるようになるのは幼児期であると指摘され（Browne 2004）、子どもが男女に関する伝統的な性別役割分業意識を持ち始める前の幼児教育に注目が集められている（三井 2010、松田 2024）。

またノルウェーでは「自然」に寄り添い共存するフリルフスリフ（Friluftsliv）と呼ばれる考え方が国民に広く浸透している。幼児教育においても雨や雪の日も長い時間外遊びをすることが多く、自然に対する態度と行動を幼児期に遊びの中で身につけることが大切であると指摘されている（ダーレ 2004）。

ではノルウェーにおいて、子どもたちに公平なジェンダー平等意識を育むことを目指す教育と、自然の中で遊ぶことを重視する幼児教育との間には、関わりがあるのだろうか。幼児期の子どもたちを取り巻く保育環境や保育者からの影響について考える必要がある。自然環境におけるジェンダーに関する先行研究では、自然の中で過ごすことでジェンダー平等意識が培われる可能性と、反対に、男女の固定的な役割意識を再生産する場合とが指摘されている（エングボード 2019）。ノルウェーの保育施設における実例を検討する必要がある。

そこで本研究では、自然の中で過ごすことを特に重視している自然幼稚園（naturbarnehager）における、保育環境と幼児のジェンダー意識との関わりについて明らかにすることを目的として、2つの研究を実施した。まず研究1としてノルウェーのA自然幼稚園における園カリキュラムと園だよりの内容分析を行い、研究2としてノルウェーのA自然幼稚園に勤務する保育者へのグループインタビューを実施した。

2. 研究1：A自然幼稚園における園カリキュラムと園だより分析から

(1) 分析の対象と方法

A自然幼稚園の園カリキュラム、A自然幼稚園で発行された園だよりを自然幼稚園の特徴とジェンダーの観点から分析した。なおA自然幼稚園は、ノルウェーのT県にある自治体立の幼稚園であり、園舎、園庭の他、隣接の森がある。

(2) 結果と考察

①A自然幼稚園のカリキュラム

国の定めたナショナルカリキュラムとは別に、A自然幼稚園独自の園カリキュラムが定められている。「A幼稚園は森と畑のすぐ隣にあり、多彩な体験と多彩な遊びの機会を提供する。私たちはこの機会を利用して、自然が中心となる幼稚園での教育内容を重視する。遊び、学び、教育は、幼稚園の内外で、子どもと自然の条件に沿って行われなければならない」等、野外での遊びの中で、子どもたちが体験を通して学んでいることを表す内容であった。一方で、ジェンダーについて触れる内容は含まれていないことが明らかとなった。

②A自然幼稚園の園だより

毎月、保護者向けに発行されている園だよりには、「雪、雨、みぞれ、氷、風雨等2月は恵まれた天候の中での保育を楽しみました」等、冬の自然現象を肯定的にとらえる内容が記載されている。また、子どもたちが雪の中で快適に遊べるための靴下の選び方や靴の種類等について、詳細に述べられていた。園だよりでも、幼児のジェンダー意識との関連性は見られなかった。

3. 研究2：A自然幼稚園の保育者へのインタビュー調査から

(1) 協力者

研究協力を得られたノルウェーのA自然幼稚園に勤務している保育者3名である。事前に調査の趣旨を説明の上、保育中に園内の会議室でグループインタビューを実施

した。インタビューは英語で実施し、ノルウェー人の通訳兼コーディネーターが、必要に応じてノルウェー語で補足した。

表 1：協力者

	年齢	性別	経験年数	担当クラス
A	32	男性	14	年長組
B	43	女性	19	年長組
C	37	女性	7	年長組

(2) データ収集

インタビューデータ：2024年2月にノルウェーの保育施設を訪問し、半構造化面接法を用いて実施した。面接は協力者3名、筆者、通訳兼ガイドとの対面式のグループで行われた。インタビューに要した時間は、72分であった。項目として、①子どもの遊びの内容における性差、②子どもの遊びの方法における性差、③男性保育者と女性保育者による保育の違い、④自然幼稚園とジェンダーとの関連性等についての質問を用意し、一問一答的にならないよう、できる限り協力者による自由な語りを促すようにした。インタビューデータは許可を得てICレコーダーにて録音した。

(3) 分析方法

インタビューで得られた結果を日本語に訳しテキスト化した。それらを本研究の目的に従って分類し、複数の協力者の語りに見られる類似性とその意味づけについての共通点は、カテゴリとして統合した。共通性の抽出にあたっては、協力者の語った文脈を重視し、多義的な意味を取り出せるように配慮し、事例を分析した。

なお本研究は筆者所属機関の倫理審査委員会の承認を得て行われた（承認番号：R5-005）。

(4) 結果と考察

①遊びの内容と子どもたちのジェンダー

語りは、「高い木に登るなど（森の中に溢れている）リスクのある遊びを好むのは女兒と男児とに差はなく、性差ではなく個人差だと思います（B保育者）」等、自然幼稚園における特徴的と考えられるものと、「戦い遊びを好む男児が多く、女兒は『家族ごっこ』などのごっこ遊びを好む傾向があります（A保育者）」等、幼稚園のタイプに関わらず共通と考えられるものとに分けられた。

②遊びの環境と子どもたちのジェンダーとの関わり

おもちゃに関して、「自然の中では、そういう（男女の性別を限定する可能性のある）おもちゃはありません。自然のものであふれ、流行の影響を受けない環境があります（B保育者）」と語られた。外で遊ぶこととジェンダーの公平性を培うこととの関係があると示唆された。

③男性保育者と女性保育者の性差と影響

外で保育することについて「私も屋外にいることに慣れているが、女性の同僚も野外のことに詳しく、彼女たちから学ぶことがたくさんある。以前勤めていた他の（自然幼稚園以外の）幼稚園では、男性保育者としての役割を求められることがあったが、この園ではそれが無い（A保育士）」と語られた。つまり、A自然幼稚園では保育者間で、固定的な伝統的性別役割意識に縛られない関係性が築かれていることが示された。

④社会環境と子どものジェンダー観

「（子どものジェンダー観の形成において）メディアからの影響は大きく、大変な戦いがあります。3歳か4歳の子どもが『だめ、それは女の子の色だよ』』というようなことをいうことがあります。それは間違いなくこの園のスタッフの誰かからの影響ではありません（B保育者）」と語られた。保育者は、子どものジェンダー観の形成に影響を及ぼす可能性のある存在であると考えられていることが示唆された。

4. おわりに

研究1と研究2から、ノルウェーのA自然幼稚園では園カリキュラムと園だよりには子どもたちの公平なジェンダー観の醸成について記載されていないが、ジェンダーについて、子どもの遊びの環境およびA自然幼稚園に勤務する保育者の意識との関わりが示唆された。すなわち自然の中での遊びを重視するノルウェーの保育では、保育者が伝統的な性別役割分業意識を子どもに伝える場面や環境が少ないと考えられる。

主な引用文献

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。

児童館プログラムの実施割合の実態把握

—小学生対象の活動に焦点を当てて—

門倉洋輔（小田原短期大学）

1. はじめに

我が国の子どもの健全育成において、児童館は重要な地位を占めるであろう。児童館の法的根拠は、児童福祉法第40条¹⁾であり、条文には、地域において、子どもに健全なあそびを与えて、その健康を増進し、または情操を豊かにすることを目的とする児童厚生施設と規定されている。

児童館ガイドライン²⁾には、児童館の役割として、来館した子どもに対し、交流やあそび、学習、休息、団らんの場を提供するとともに、文化的・社会的な体験活動の機会を設けることが示されている。また、児童館は多様なプログラムによって、子どもの心身の健康増進を図り、知的・社会的適応能力を高め、情操を豊かにするという役割を担っている。

子どもの健全なあそび場の確保、健康増進、情操を高めることを目的とした児童館において、実施されたプログラムは、どのように推移してきたのか。また、その背景として考えられるものや課題はあるのか。

先行研究として、児童館に関する文献研究³⁾と活動に関する研究⁴⁾を行った。

本論では、2006年から2021年における全国の児童館の小学生対象のプログラムに焦点を当て、その実施割合の推移を分析した。

そして、児童館の小学生対象のプログラムの傾向と課題について明らかにすることとした。

2. 方 法

児童健全育成推進財団から提供された2021年全国児童館実態調査結果をもとに、全国の児童館における小学生対象のプログラ

ムについて分析を行った。

また、調査は、5年に1度、全国の児童館を対象に悉皆調査として実施されているため、2006年～2016年の全国児童館実態調査研究報告書^{5～7)}との経年比較をした。

統計処理には、SPSS (Ver.27)⁸⁾にて、各年の調査における小学生対象の自然体験活動実施有無の割合の差について、 χ^2 検定とBonferroniの多重比較を行った。

3. 倫理的配慮

本研究が、個人や社会に悪影響を与えることを回避し、引用文献の捏造や改ざんを行わないよう熟慮した。

4. 結 果

1) 運動あそび

全国の児童館の中で、小学生対象の運動あそびを実施している児童館の割合は、2006年が4,794施設中3,993施設(83.3%)、2011年が4,334施設中3,831施設(88.4%)、2016年が3,442施設中3,148施設(91.5%)、2021年が3,556施設中2,670施設(75.1%) (図1)であった。

各年の実施割合の差をみると、2006年と2011年($p<0.05$)、2006年と2016年及び2021年($p<0.05$)、2011年と2016年及び2021年($p<0.05$)、2016年と2021年($p<0.05$)の間で有意な差がみられた。

2) 伝承あそび

全国の児童館の中で、小学生対象の伝承あそびを実施している児童館の割合は、2006年が4,794施設中3,231施設(67.4%)、2011年が4,334施設中3,581施設(82.6%)、2016

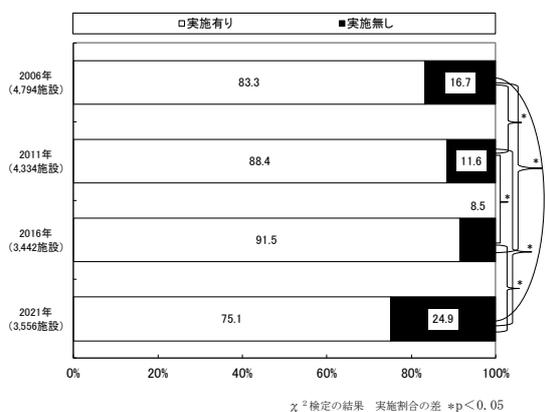


図1 児童館の小学生対象の運動あそび実施の割合

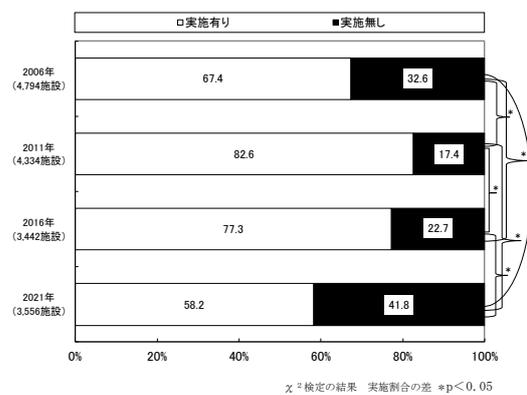


図2 児童館の小学生対象の伝承あそび実施の割合

年が 3,442 施設中 2,662 施設 (77.3%)、2021 年が 3,556 施設中 2,068 施設 (58.2%) (図 2) であった。

各年の実施割合の差をみると、2006 年と 2011 年 ($p<0.05$)、2006 年と 2016 年及び 2021 年 ($p<0.05$)、2011 年と 2016 年及び 2021 年 ($p<0.05$)、2016 年と 2021 年 ($p<0.05$) の間で有意な差がみられた。

5. 考 察

全国の児童館における小学生対象のプログラムでは、運動あそびのプログラムを実施している児童館の割合は、2006 年から 2016 年にかけて増加傾向にあった。しかし、2021 年は、減少していた。これは、2020 年から全国的に流行した新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) による影響が、減少の一因として挙げられよう。新型コロナウイルス感染拡大防止のためのマスク着用や行動制限、オンライン授業の実施や体育などの実技科目に対する制限⁹⁾が背景にあり、運動あそびの実施を中止あるいは制限した施設が多くあったためと考えられた。

また、伝承あそびのプログラムを実施している児童館の割合においても、2021 年は、2016 年と比べると、2 割程度減少していた。伝承あそびは、コマやけん玉など、子ども同士が直接ふれあうことない非接触型のものが多いが、運動あそびと同様に、新型コロナウイルス感染症による影響が、減少の要因の一つであろう。

自然災害や感染症などの外的要因により、児童館のプログラムを実施することが困難な事態が発生することは、今後も予測されよう。非常時を想定し、災害時対応のみならず、感染症対応として、感染症拡大防止に配慮したプログラムのあり方が検討される必要があると考えた。

6. 文 献

- 1) 厚生労働省：児童福祉法，p. 3，2020.
- 2) 厚生労働省：児童館ガイドライン，pp. 1-2，2018.
- 3) 門倉洋輔・加納拓朗・廣瀬団：児童館における保育に関する文献研究，生活リズムと食 10，pp45-48，2023.
- 4) 門倉洋輔・廣瀬 団：児童館における自然体験活動の実態と課題，国際幼児体育学会第 4 回日本学会講演要旨・研究発表抄録集，pp. 66-67，2022.
- 5) 児童健全育成推進財団：平成 18 年度全国児童館実態調査報告書，p. 39，2006.
- 6) 児童健全育成推進財団：平成 23 年度全国児童館実態調査報告書，p. 78，2011.
- 7) 児童健全育成推進財団：平成 28 年度全国児童館実態調査報告書，p. 53，2016.
- 8) 石村貞夫・加藤千恵子・劉 晨・石村友二郎：SPSS でやさしく学ぶアンケート処理，東京図書，pp. 106-115，2017.
- 9) 文部科学省：学校の授業における学習活動の重点化に係る留意事項等について（第 2 報）（通知），pp. 7-8，2020.

児童養護施設における児童相談所との連携の諸相

山口 季音（至誠館大学）

1. はじめに

児童養護施設の支援において、他の施設・機関との連携は欠かせないものである。たとえば、子どもが通う学校との連携は、子どもの学習状況やその意欲を形成するうえで重要だと考えられる。そのような支援のための連携において、以前から課題として挙げられているのが、児童養護施設と児童相談所との連携である。

児童養護施設は何らかの事情によって家庭で暮らせなくなった18歳未満の子どもが生活する児童福祉施設であり、児童相談所は、そのような子どもを施設に措置するかどうかを最終的に判断することを役割の一つとする行政機関である。そのため、子どもの支援において児童養護施設と児童相談所との連携は必要不可欠とされている。しかし実際には、連携が課題と指摘されることは少なくないという（佐藤 2014）。たとえば、原田（2020）では、多忙等により児童相談所職員の施設と連携するための「感度」が妨げられている現状が挙げられている。では、児童養護施設と児童相談所の連携には具体的にどのような課題があり、その解消のための実践はどのように行われているのだろうか。

以上の関心により、本発表では、児童養護施設と児童相談所の連携に関する先行研究の課題を検討し、児童養護施設に焦点を置いて児童相談所との連携の実際を調査することにした。

2. 先行研究と本発表の課題

佐藤（2014）では、連携という言葉は定型句のように使われ飛び交っているものの、現実的には児童養護施設も児童相談所も業務に追われており連携は容易ではないことが指摘されている。そこで起こる問題の一つは、互いの意図が伝わらず

にコミュニケーションが行われ、誤解や不満を招くことである。そして、「いかに顔の見える距離を作るのか」が重要だと指摘されている。

こうした連携の難しさはたびたび指摘されている。本発表では、連携における情報共有に絞って課題を整理してみたい。

第1に、情報共有のタイミングである。児童養護施設・児童相談所、どちらの職員も多忙が問題とされる中で、適切なタイミングで情報を共有することは難しい。どちらが情報を共有するために動くのかを見極めることも困難な課題といえる。

第2に、情報共有の内容である。当然ながら、共有する情報は支援にとって意味があるものでなければならない。そのような意味のある内容の情報共有を行うための実践が模索されている。

第3に、情報共有の後の見通しである。情報を共有した後、子どもやその保護者に対してどのような支援ができるのか。そのためどんな情報を共有すべきなのか、といった課題である。

このように児童養護施設における児童相談所との連携は、その必要性が指摘され、課題が議論されている。しかし、その具体的な実践と当事者の工夫や悩みはあまり明らかにされていない現状がある。このような課題意識から、本発表では、児童養護施設職員にインタビュー調査を実施して、児童相談所と連携するための情報共有の実践を調査することとした。

3. 調査概要

本発表の目的を達成するため、2019年7月から2024年3月までの期間、児童養護施設A学園（以下A学園）で調査したデータを使用する。使用するデータは、インタビュー形式によるものである。

インタビューは1回に最長で2時間程度、最短で1時間程度である。

インタビューに際しては、施設長から許可を得ることに加えて、協力者にも許可を得たうえで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。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。

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ている。

4. 調査結果と考察

調査の結果、児童養護施設職員の児童相談所との情報共有について、以下の2つの実践が明らかになった。

一つは、児童養護施設側から児童相談所に対して、能動的にケースカンファレンスや打ち合わせの提案をしていくことである。この実践の意図は、普段子どものことを見ている施設側が動くことで、児童相談所との連携のきっかけを作ることにある。緊急性のある場合だけではなく、今後の見通しのために情報共有の機会を作る実践は、「顔の見える距離」を作る試みと解釈できるだろう。A学園の施設長は、自分たちが考えていることを定期的、具体的に発信して情報を共有してもらおうことが、連携の第一歩になると考えていた。

もう一つの実践は、保護者の納得や意思を尊重した連携である。ここでいう連携の形は、保護者の不満や思いに対して素早く対応することである。先行研究や実践報告においても、児童相談所で聞いた説明に対して、保護者が「話が違う」と感じたり、考え方や受け取り方に齟齬があり強い不満を感じたりすることは少なくないことが見て取れる。施設職員がそのような思いや不満を聞き取った場合に、児童相談所に情報共有する。その後、たとえ保護者の希望通りにはならなくても意見が伝わっていることや組織間で情報は共有

されていることを見せていくことで、保護者との関係を一定程度保つことができるのである。

これらの実践は、多忙な職員の業務を増やし、負担が増すことになる一方で、A学園にとって「ケア」だけではないより広い意味での「支援」に職員が関与できていると感じられる意味があることもうかがえた。

5. まとめ

本発表の調査を通して、A学園において、職員たちが自らの実践に児童相談所との連携を取り入れ、情報共有しながら連携を継続している様相を明らかにすることができた。A学園では、一見負担が増えるような実践も、むしろ主導で動くことで施設としての連携のしやすさにつなげていたのである。

児童養護施設と児童相談所とのスムーズな連携は、子どもの支援を円滑にする上で当然必要である。しかし、本発表でも示したように、「連携」についての意味づけはその施設の文脈にもよるものであり、一概に語れない部分も多くあると思われる。そのように考えるならば、今後「児童養護施設と児童相談所の連携」に関する研究に求められることは、個々の児童養護施設における児童相談所との連携の工夫を、詳細に明らかにしていくことである。こうした試みの積み重ねにより、よりよい連携の在り方を探ることができるだろう。

<参考文献>

- 原田旬哉, 2020, 「施設職員の視点からみた連携の課題」『児童相談所の役割と課題 ―ケースから読み解く支援・連携・協働』 pp.163-183
- 佐藤隆司, 2014, 「関係性のある連携が協働・変化・継続を生み出す」『子どもと福祉』編集委員会編『子どもと福祉』(7) pp. 32-35

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。

居場所施設ボランティアによる話しかけ場面の分析

<呼びかけ—応答>連鎖に着目して

執行治平（東京大学大学院）

1. 研究の背景と目的

1.1 研究の背景

学校と家庭以外の育ちの場の乏しさを背景として、地域における子どもの居場所づくりが行われている。

青少年教育の分野では、旧来からの団体活動離れを受けて、ひとりひとりの多様な利用が可能な場である青少年向け居場所施設に注目が集まってきた。

1.2 研究動向

先行研究では、施設利用者である青少年と長期的に関わり、その学びや自己形成を支えるスタッフの専門性が解明されてきた。

その一方、居場所施設は訪れる青少年にとっての「日常」となることが重視されており、スタッフの関わりも日常の延長線にある雑談や遊びが多分に含まれている。こうした関わりは、会話をすることや遊ぶことに関する常識を通じて成し遂げられており、専門スタッフのみならず地域の普通の大人が重要な役割を担う（七澤 2012）。だが、このようなありふれた実践が、居場所内でいかにして行われているのかあまり注目されてこなかった。

1.3 研究の目的

本発表の目的は（必ずしも高度な専門性を期待できない）スタッフが、常識を用いながら、いかにして青少年との関わりを築いているのかを明らかにすることである。

2. 着目する場面と方法

2.1 着目する場面

スタッフが利用者と関わりを結ぶ機会のひとつに、他愛のないおしゃべりを行うことがある。おしゃべりを通じての関係形成が行われるには、まずスタッフが利用者へ話しかけることが重要な契機となる。

他方、フィールド（次節参照）で参与観察を進める中で、特に新参スタッフは、利用者との会話を始めることに課題意識を持っていることがわかった。多様な過ごし方が許容されるという場の性質上、利用者はスタッフと会話をする以前から、なにかしらの活動（勉強、ゲーム、友人同士の雑談など）を行っていることが頻繁にあり、必ずしもスタッフとのコミュニケーションに高いニーズがあるわけではない。

そのため、スタッフはなんらかの活動を行っている最中の利用者へ話しかけることに難しさを抱くことがある。だがその一方、多くの場合スタッフはまがりなりにも話しかけを適切に行っているように見えた。したがって、話しかけが行われる場面を検討することで、おしゃべりをするに伴う課題のひとつにスタッフが対処するやり方を解明できるだろう。

以上を踏まえ、本発表では、スタッフが利用者へ話しかける場面に着目し、いかにしてこれが成し遂げられているのか明らかにすることを目指した。

2.2 研究の方法

この目的を果たすため、会話分析を行う。会話分析とは、実際の相互行為データから見える参加者の志向に即して、人々がやりとりを行う際に生じる課題とそれへ対処するやり方を明らかにする研究プログラムである(串田・平本・林 2017)。

会話分析は、その黎明期から会話を開始しようとする者の実践を扱ってきた。特に、相手が会話へ参加するための準備状態を確保するやり方として、〈呼びかけ-応答〉連鎖の研究が重ねられている (Schegloff 1968)。

本稿では、フィールドで頻繁に見られた、「こんにちは」という発話を用いてボランティアが利用者へ〈呼びかけ〉を行う事例を分析の対象とする。

3. フィールドおよびデータ

調査は自治体 X の運営する青少年センター Y で行った。

Y は中学生と高校生を主な利用者層とする公設民営の居場所施設である。Y は、大学生や社会人をボランティアとして雇っている。ボランティアは、Y のロビーに滞在し、その場にいる利用者とおしゃべりを重ねたり、いっしょにゲームで遊んだりすることを通じて、信頼関係を築いたり居心地のよい雰囲気を作ることを職務とする。調査者も、ボランティアとして関わりながら参加観察を行った。

ボランティアと利用者の中で起きたやりとりを正確に記録して検討するため、ロビーの一部の範囲が映るカメラを設置した。データの取得・管理は、所属する大学院の倫理審査委員会の承認の下で行った。

4. 分析

4.1 〈呼びかけ〉としての理解可能性を支えるやり方

「こんにちは」から会話を始める場合、一回限りの挨拶の往復(こんにちは-こんにちは)で終了するのではなく、一定のやりとりが後続するであろうことが(すなわち「こんにちは」が〈呼びかけ〉として)理解可能であった。

その理解可能性を支えるうえで、ボランティアは「こんにちは」という発話の産出前ないし産出時、自身の視線や体の向き・位置、歩行の軌跡等を調整することで、発話をデザインしていることが見いだされた。

4.2 〈呼びかけ〉以降の会話の展開

「こんにちは」という〈呼びかけ〉に対して、利用者は、視線をボランティアへ向けることと返答の挨拶をすることを通じて〈応答〉を行っていた。〈応答〉を受けて、ボランティアは話題候補の提供を始める。このときに提供される話題候補がなんであるか自体、「こんにちは」産出時点における非言語的資源(視線や体の向き)によって予示されていた。

参考文献

- ・串田秀也・平本毅・林誠, 2017, 『会話分析入門』勁草書房.
- ・七澤淳子, 2012, 「青少年センターでの居場所づくり」田中治彦・萩原建次郎『若者の居場所と参加』東洋館出版社.
- ・Schegloff, E. A., 1968, "Sequencing in Conversational Opening" *American Anthropologist* 70(6):1075-1090.

児童養護施設退所者の家族形成

—恋愛・結婚における選択と定位家族経験への語りに着目して—

西林 佳人（関西大学大学院）

1. はじめに

本研究の目的は、児童養護施設退所者が、恋愛・結婚等の家族形成において、いかなる選択をするのか、また、その選択について語るとき、生まれ（育った）家族である定位家族での経験や、施設での経験をいかに関連付けて/関連付けずに語るのかを明らかにすることである。

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）。近年、児童養護施設は家庭化に向けた取り組みが進み、施設内の環境を家庭的にすることや、家族との再統合に向けた取り組みが役割に位置づけられ、「家庭」や「家族」は目指すべき目標とされてきた。

そうした状況下で暮らす入所児とその家族を扱った先行研究では、施設入所児がいかに家族と関わり、家族の存在を意味づけるかといった議論（宇田2023）や、田中（2004）をはじめ、施設入所児が家族形成をいかに捉えるかについての議論がなされてきた。一方、先行研究では、施設入所児（退所者）にとっての家族形成は、「施設に入所している」ことで「普通」や「家族を得る」ために志向されるものとして、やや一面的にとらえられてきた。また、上述した複雑な環境下で育った施設退所者が、退所後の生活においてそれらの経験をいかに振り返りながら家族形成をするのかについては、議論が深められてこなかった。

以上のような問題関心から、本研究では児童養護施設退所者へのインタビュー調査を行う。

2. 調査概要

本研究の目的のため、児童養護施設退所者の中でも婚姻、または婚姻を前提としてパートナーと交際をした経験のある者への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2023-5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の保護に努めている。

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）

コード（年齢/性）	入所年齢	交際・婚姻歴
Aさん（20代女性）	中学3年～	婚姻前提で交際
Bさん（20代女性）	中学2年～	婚姻前提で交際
Cさん（20代女性）	中学3年～	婚姻中
Dさん（20代男性）	中学2年～	婚姻前提で交際
Eさん（20代男性）	小学2年～	婚姻前提で交際
Fさん（20代女性）	幼少期～	婚姻前提で交際
Gさん（20代後半）	中学2年～	婚姻中
Hさん（30代男性）	中学1年～	離婚歴有
Iさん（20代男性）	中学3年～	婚姻前提で交際
Jさん（20代女性）	高校1年～	婚姻前提で交際
Kさん（20代女性）	幼少期～	婚姻中
Lさん（20代女性）	幼少期～	離婚歴有/婚姻中

3. 調査結果と考察

調査の結果、施設退所者の家族形成について、以下の語りが析出された。

3.1 パートナー選択段階での「子ども期」の参照

Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、Kさん

の 5 名は、家族形成以前になされるパートナー選択の段階において定位家族での経験や、施設での経験を参照している。

A さん、B さんは、パートナー選択において「親」をはじめ、定位家族を大切にしなければいけないという価値観を感じさせる発言をする相手を避けてきたと話す。B さん、C さんは、施設出身者との交際を志向しており、一方、K さんは施設出身者との交際は回避してきたと話す。また、D さんは、自身の実母と対局にある価値観等をもつ相手との交際を最も意識してきたと語る。

3.2 家族形成を回避

A さん、C さん、K さんの 3 名は施設入所前の被虐待経験や親同士の喧嘩の目撃経験から、家族形成を回避してきたと語っている。

3.3 家族形成を願望

家族形成を願望するのは B さん、D さん、E さん、G さん、H さん、I さん、J さん、L さんの 8 名である。

うち B さん、H さん、I さん、J さん、L さんの 5 名は、施設で育ったことで家族と離れ離れだったことや、孤独感を感じていたこと、住居が転々としていたこと等、定位家族での経験や、施設入所に伴う経験を理由として挙げ、家族形成への願望を語った。

一方で、D さん、E さん、G さん、3 名は家族形成を望むものの、理由としては定位家族での経験や施設での経験を挙げていない。D さん、E さんは理想の家族像に対する悪い手本として、G さんは家族形成をするうえで自信がない理由として「一般的」な家族で育てていないことを語った。

3.4 参照しないできない

E さん、K さん、F さんの 3 名は、家族形成にあたって、定位家族での経験や施設での経験を参照しないできないと語っている。

E さんは、定位家族の存在を「ないものとして考えている」と語る。また、K さんは、

K さん以外の家族は仲が良く、自身が入ることに関係が崩れると感じたことから、「ないものとして思うしかない」と語る。

一方、F さんは、物心ついたときから施設におり、家族との関わりがなかったことから、家族形成に当たって参照する先が「特にない」施設も小規模だったが「家族としての手本ではない」と語った。

4. おわりに

以上 12 名の語りで参照された経験は、自身の家族形成において否定的に意味付けられており、その点では田中 (2004) をはじめ先行研究の知見と通底する。一方で、当事者の家族形成が以下の点から「施設に入所している」ことで「普通」や「家族を得る」ことを志向することにとどまらないといえる。

まず、家族形成以前になされるパートナー選択の時点から様々な事項を懸念しながら特定の相手を志向/回避するものがある。

次に、家族形成について、子ども期の経験ゆえに回避する者がいる。願望する者も、その理由は、「施設で過ごしたから」「普通」や「家族」を志向することとして単純化できず、参照された経験は親同士の関係や孤独感、施設入所に伴う転居経験等、多岐にわたる。

また、定位家族の存在を、家族形成を望む理由としては語らず、理想とする家族像に対する悪い手本等として語る様子も確認出来た。

さらに、家族との関わりから「参照しない」ことを志向する様や、「参照できない」とする語りも確認できた。

5. 引用、参考文献

子ども家庭庁 2024「児童養護施設入所児等調査結果の概要」

田中理絵 2004,家庭崩壊と子どものスティグマ,九州大学出版会.

宇田智佳, 2023, 「児童養護施設で暮らす子どもたちの家族をめぐる〈語り〉——家族の再構築に向けた実践に着目して——」家族社会学研究. 35-1. 32-43.

個別学習支援における子どもからの援助の求め

柳川瀬真衣(関西学院大学大学院)

1. 研究背景と研究目的

近年、外国にルーツ、貧困など社会的に困難を抱える子どもを対象に学校外での勉強の個別支援が行われている。個別支援では、子どもが分からないことに取り組むということがよく行われており、その際子どもが支援者に援助を求めることがある。このような行為は援助要請と呼ばれる(Nelson, 1981)。これまでの援助要請の研究では、ヒントや解き方の説明を要求する援助要請をすることが重要ということが明らかとなっている(瀬尾, 2007)。また、一斉授業とグループワークにおける援助要請の談話を分析した山路(2017)は、援助要請の仕方だけでなく、子どもがどのような学習状況で援助要請するかに注意を払う重要性を指摘している。しかし、従来の研究は援助要請発話のみに焦点を当てており、援助要請前にどのようなやりとりがあり、子どもはなぜいま援助要請するのかはこれまで解明されてこなかった。そこで、本稿は子どもがなぜどのタイミングで援助要請するか解明することを目的に、学習支援教室での子どもと支援者の会話を分析する。

2. データ

本稿では、両親や片親が外国人の子どもを対象とした学習支援教室Xでの子どもと支援者の会話を分析する。Xに在籍する子どもは、日本語を第二言語とするため、教科に出てくる語彙の習得が難しく、勉強に困難を抱える子どもが多い。そのような子どもたちを支えるXでは、個別学習支援が実施されている。Xでは、子どもが教科書や学校の宿題、定期テスト対策のワークなどの教材を教室に持って来て、支援者とともに教科内容を学ぶことが活動指針の一つとされ、この指針は子どもと支援者にも共有され、実践されている。

3. 研究方法

子どもがなぜいま援助を求めるのかを解明するには、子どもと支援者が現在進行中の活動の中で、その都度相手の発話をどのように理解し、相手の発話に対し自分はどのように振る舞うか解明する必要がある。そこで、本稿では、学習支援活動は子どもと支援者の相互行為であることに着目し、会話分析を研究の方法論(Sacks, Schegloff and Jefferson, 1977)として、子どもが援助を求める発話をなぜいま行うのか解明する。

4. 分析結果

本稿では、子ども(C)と支援者(S)による学習支援活動時の1事例を分析する。Cは理科の教科書を右に、教科書に準拠した問題集を左に置き、問題集を解いている。Cは教科書の文を踏まえた「次の文の⑪～⑬に当てはまる語を書きなさい。」という問題で穴埋め問題を解いている。その後、Cは教科書に書かれている内容を踏まえて、「生物濃縮」という語句を答える問題⑭を解く。以下は、その際のやりとりである。この事例で、CとSは長机に横に並んで座っており、Cは左に、Sは右にいる。

- 01 (5.0) ((Cは教科書と問題集を交互に見て⑪～⑬の問題を解き、Sはその様子を見る))
02 (1.0) ((Sは隣のペアの方向を見て、視線Cから外す))
03 (1.5) ((Cは問題集の上に置いていた左手を机の下に移動させた後、右手とペンも机の下へ移動させる。Sはそれを見る))
04 (1.1) ((Sは上体をCに寄せ、SとCが問題集を見る))
05 S: お: :.
06 C: (>きょうかしょ<)
07 S: 教科書に書いてあ [った.] =
08 C: [はい.]
09 S: うんうんうん.
10 (1.2) ((Cは教科書のページをめくる))
11 (5.0) ((Cが教科書と問題集を見る))
12→C: ん. ここ: は: ((問題集下部を指す))
13→ [学校で:] やってないけど:, ((教科書を問題集の一部重ねる))
14 S: [うんうんうん.] ((Cに上体を寄せる))
15→C: <これ宿題> ((Cが問題⑭を指す))
16 (0.7)
17 S: [んもう一回言って?]
18 C: [だって.]
19 C: あ.
20 (0.5) ((問題集の上の教科書をどける))
21 C: ここ: から:, ((問題⑭を指でなぞる))
22 S: うんうん.
23 C: まだ: (.) ぎゃっ学校で: やってない
24 けど:, ((CがSを見る))

- 25 S: うんうん。
 26 C: ここも: ()宿題 (Cが問題⑭の文章全体を指でなぞた後、Sを見る))
 25 S: あ: そうなんや:..hh じゃあちよっと
 26 教科書見ながらやるか:そこは (Cは問題集と教科書を交互に見る))

01 行目でCは教科書と問題集を交互に見ながら、⑪～⑬の問題を解いており、Sはその様子を見ている。Sが一度、ほかのペアの方向を見てCから視線を外した(02行目)後、Cは問題集の上に置いていた左手を机の下に移動させ、そのあとすぐに右手とペンも机の下に移動させる(03行目)ことで、問題を解くという活動から離れたことを示す。また、SはCが左手を机に移動させている最中からCの方に視線を向け直しており、Cの状況をつぶさに観察しているといえるだろう。Sにとって、03行目のCの振る舞いは、Cが問題を解くのをやめた、もしくは問題を解くのを終えたものとして理解可能である。そして、Sは上体をCに近づけ、Cが答えを書き込んだ問題集を見ることでCがいまどのような状況であるのかを確認する。そして、「お:..」(05行目)とSが⑪～⑬の問題すべてを解き、空欄を埋めていることを評価する。その後、Cが「(>きょうかしよ<)」(06行目)と教科書について何か言及しようとした後、Sは「教科書に書いてあった。」(07行目)とCに確認を求めるとともに教科書を見ながら問題集をすることはCだけでなくSも分かっている公然の事実であると表明する。そして、CはSの確認の求めに対し、「はい。」(08行目)と同意する。その後、Sは「うんうんうん。」(09行目)とCの同意を受け止めることで、CとSは⑪～⑬の問題に関するやりとりを終える。この時点で、CとSは⑪～⑬の問題を解き終わり、⑪～⑬の問題に関するやりとりが終わったことがCとS相互にとって認識可能となる。その直後、Cは問題集を見ながら教科書のページをめくり(10行目)、生物濃縮について書かれているページを開け、⑭の問題(「生物濃縮」が正解である問題)に取り掛かろうとする。Cがページをめくるというふるまいから、Cは⑪～⑬の答えが載っていたページには⑭の答えは載っていないと認識していることがSにとって理解可能である。その後、Cは教科書に顔を近づけ教科書を読むそぶりを見せた後、問題集を見る(11行目)。そのCの素振りから、Cは教科書をカンニング素材とし、問題を自力で解こうとしていることがみてとれる。その直後、Cは「ん。ここ:は:学校でやってな

いけど:、<これ宿題>」(12、13、15行目)と報告の形式をとりSに援助を求める。Cは問題集下部を指さしながら、「ここ::は:」と発話し、いまから問題集下部についてなにか言及しようとしていることを予示し、SがCの発話に反応する機会を作る。そして、「学校で:やってないけど:、」と報告するとともに、教科書の生物濃縮のページを問題集に一部重ね、教科書と問題集の今開けているページを関連するものとして提示することで、自分は⑭の答えが教科書の生物濃縮のページにあることは理解していることを示す。さらに、Cは教科書を問題集に重ねることで、Sに教科書を近づけ、Sに教科書を一緒に見ることを要求する。そして、「<これ宿題>」と発話し、学校では習っておらず、自分は教科内容が分からないが、宿題であるため習っていない範囲である問題⑭を自分が解く必要があると示す。

これらのことから、Cは自分一人で問題を解けなかった後のタイミングで、報告形式を用いて、問題⑭はやらなければならないもの、かつ学校で習っておらず自分一人ではできないものとSに提示する。すなわち、CはSに教えてもらわなければ自分自身では解けないと示すことで、Sに援助を求めているといえる。その際、Cは自分が解いている問題を指し、教科書をSに近づける。そうすることで、Cは問題を解く上で教科書を全面的に見る許可をSに求めるとともに、Sに教科書への関与を誘い、CとSと一緒に教科内容を学ぶことを求めているといえる。このことからCは問題を解くうえで、学校で習っていない教科書の内容を理解することに志向しているといえる。

引用文献

- Sacks, H., Schegloff, E. A., and Jefferson, G. 1977 A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, 50(4), pp. 696-735.
- 瀬尾美紀子 2007 「自律的・依存的援助要請における学習館とつまずきの明確化方略の役割—多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討」『教育心理学』55巻2号、pp. 170-183
- Nelson Le-Gall, S. 1981 Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children *Developmental Review*, 1, pp. 224-246.
- 山路茜 2017 「中学校の数学授業における一生徒の文字式理解プロセスの質的研究—聴くことと援助要請に着目して」『教育心理学研究』65巻3号、pp. 401-413

自己肯定感スコアからみた子供・若者の学校外社会生活の現状

—『子供・若者総合調査』プレ調査の結果から—

○古賀正義（子供若者支援研究所）

1. 自己肯定感スコアの構築

国や地方自治体が子供若者の社会生活の実態を継続的に測定評価し政策決定に反映していく「インデックスボード」という手法（＝アメリカ版行政評価指標、国立教育政策研究所2021）がある。『子供・若者総合調査』は、そのトライアルとして開始され、2021年度に初めて実施された。層化二段階無作為抽出によって、全国の10歳から15歳の子供たち1926名（有効回収率53.5%）にweb調査で行われた。

調査項目には、子供が抱える「社会的困難」や学校内外での「他者との関わり方」、さらには「支援の受け止め」など、低年齢者を含む子供の社会的環境とその課題、対処法を問いかける項目が提示され、貴重な調査となった。

本調査のポイントとなったのが、子供が自分自身をどのように理解し、どれほどポジティブに評価しているかを把握すること、すなわち海外の子供に比して低いといわれる「自己肯定感」の量的把握であった。そこでは、親や友人、先生など身近な他者からみた子どもへの評価の再帰的認識も含まれ、社会に役立つ存在としての「自己効用感」の側面が強調された。

具体的には、過去の若者調査を踏まえて、自己肯定感の指標に、以下の4項目が選ばれた。**①今の自分が好きだ、②自分は親（保護者）から愛されていると思う、③うまくいくかわからないことにもがんばって取り組む、④自分は役に立たないと強く感じる**（＝否定的設問であるので、反転して得点化）。各項目について、4件法（そう思う4点～そう思わない1点まで）で回答を求め、その合計得点から「自己肯定感スコア」を構成した。

図表1 グループ別孤立感得点の分布

		孤立感スコア（部分のみ提示）				
		←低い				
		5点	10点	15点	20点	
全体		1926名 100%	42.3	8.9	1.6	0.3
自己肯定感	A	528名 27.4%	71.6	3.2	0.0	0.0
	B	655名 34.0%	42.6	7.3	0.9	0.3
	C	499名 25.9%	24.4	16.4	2.0	0.2
	D	244名 12.7%	14.8	9.8	6.1	1.2

合計点が最も高い16、15点の者を高得点グループ（Aと表記）とし、以下4分位の回答者

数に沿って、中得点の2グループ（B、Cと表記）、低得点グループ（Dと表記、0点の無回答者を含む）を構成した。この結果、Aが27.4%と比較的高い割合を占めるのに対して、B34.0%、C25.9%となり、Dは12.7%と低い割合になっていた（図表略）。

年齢階層からみると、低得点層に中学生がやや多く、特に、受験などもある中学3年生を主とした15歳で、自己肯定感の低得点グループが2割強存在している。なお、性差や世帯構成、地域差などによるデモグラフィックな要因の差異は小さかった。以下グループ別に、社会関係の実際、居場所認識やネガティブな体験とその対処について分析を加えた。

2. 孤立感の生起との関連

まず自己肯定感スコアの高低は、「幸せである感覚」と明確に通じていた。「今、自分が幸せだと思うか」をたずねた結果をみると、Aグループで「そう思う」が92.6%にも及んでいたが、Dグループでは、20.9%と極端な差が認められた（図表略）。それならば、前向きな自己肯定感を抱え幸福感覚の強い子供たちには、自分を取り巻く社会関係の豊かさが感じ取られているのだろうか。

5つの場所（自分の部屋、家庭、学校、地域、インターネット空間）について「居場所」と感じているかをたずね得点化した結果をしてみる（図表略）。

Aグループは、ほぼ半数（48.5%）が「5つ居場所になっている」と回答している。これに比して、Dグループでは、居場所数は極端に少なくはないものの、「3つ居場所になっている」が最も割合が高く、31.1%になっている。多様な居場所の存在が、自己肯定感とも関連しているとみられる結果であった。ただし、グループ別で居場所感覚に影響があまりないのは、「インターネット空間」である。ここでは、自己の現れ方や受け止め方が異なるのかもしれない。

孤立感にかかわる5項目（さみしいと感じることが多い、ひとりぼっちだと感じる、周りから取り残されていると感じる、困ったときに誰も助けてくれない、自分には話せる人がいない）を上記と同様の形で得点化してみた。

ここでも、Aグループは、孤立感得点が低い（図表1）。得点5点の最も孤独を感じていな

いとする回答の結果で見れば、Aグループ71.6%>Dグループ14.8%と大きな差がついている。豊かな孤立していない社会関係の存在は、子供の自己肯定感を高めているともみることができる。

3. 落ち込みの経験と回復方法

自己肯定感の高まりが他者・場とのよりよい関係性を必要とするすれば、翻って、自分自身を襲ってくる「いやな体験」や「困った経験」の感覚も何らかの援助をしてくれる他者・場との関係を介して改善していくことが予想される。実際、本調査結果ではどうか。

図表2 グループ別、落ち込みの回復経験

		物事がうまくいかず 落ち込んだ経験		
		経験があつた	どちらかといえ ばどちらかといえ ばどちらかといえ ばどちらかといえ	どちらかといえ ばどちらかといえ ばどちらかといえ ばどちらかといえ
全体		42.5	22.5	26.4
自己肯定感	A	37.7	22.0	33.0
	B	41.8	23.5	25.8
	C	41.3	24.4	26.9
	D	57.0	17.2	13.1

「今までに、ものごとがうまくいかず落ち込んだ経験があつたかどうか」をたずねた結果についてみると、「経験があつた」「どちらかといえばあつた」を合わせた割合で、Aグループが6割ほどである。それに対し、Dグループは7割強と高い割合になっている(図表2)。心理的疎外リスクを示す「落ち込み」経験が、自己肯定感の低いグループにより多いといえる。

一層注目したいのは「ものごとがうまくいかず落ち込んだ状態が元にもどった経験があるかどうか」に関する回答である。前問で、「落ち込んだ経験あり」とした人へのみ回答を求めている。ここでも「元に戻った経験があつた」「あつた」「どちらかといえばあつた」を合わせた結果」という回答の割合をみると、Aグループが9割を超えて回復したと回答しているのに対して、Dグループは8割弱しか回復したとは回答しておらず、差が大きい。

自己肯定感が低いグループは、落ち込んだ経験をしやすいうえに、元に戻すことができない場合が多々あることになる(比率を算出すると、Dグループでは5人に1人程度が回復できていないことになる)。いいかえれば、この層は困難体験だけでなくリカバリーにも難しさを抱えている。

4. 支援のあり様と相談可能性

落ち込んだ状態を元に戻す回復のきっかけは何だろうか。自己肯定感の高低が関係しているだろうか。

図表3の結果に限ってみれば、Aグループは自分の努力はもとより、家族や友人、先生など他者からの援助によっても落ち込みの回復を進めている。それに対して、Dグループは時間経過によってやり過ごすという即時的な方法をとりがちであることがわかる。

具体的には、Aグループでは、「家族や親せきの助け」が6割強、「友だちの助け」が6割、「自分の努力で乗り越えた」が5割強と、いずれも高率である。これに対して、Dグループでは、「友だちの助け」が5割弱、「家族や親せきの助け」が3割強に留まり、「時間がたつて状況が変化したこと」が4割弱で高い割合となる。家族や友人といった身近な他者からの伴走的な援助の感覚に大きな違いがあるといえる。

最後に、子どものかかわるいろいろな場で「何でも相談できる人」がいるかをみた。相談できている層ではAグループが45.4%と約半数もいるのに比して、相談できていない層では、11.7%と10人に1人程度しかいない。相談できる人や場を持っていることが、援助してもらえる可能性への信頼を強め、自分自身のあり方を肯定させているとみえる調査結果であった。

図表3 落ち込みのリカバリー方法

		落ち込み経験の回復方法 (部分項目提示)							
		家族や親せきの助け	友だちの助け	学校の先生の助け	先生や専門家への助け	仲間や家族の助け	趣味の活動に参加	時間がたつて状況が変化したこと	自分の努力で乗り越えたこと
全体		52.7	56.1	23.2	2.5	7.6	15.1	38.8	41.3
自己肯定感	A	62.9	59.5	23.5	1.0	9.2	16.0	39.1	51.7
	B	56.9	58.9	24.8	1.8	6.5	13.5	38.3	42.1
	C	44.8	53.1	23.3	3.8	6.3	14.9	39.2	36.5
	D	35.3	46.8	18.0	5.0	10.1	18.0	38.1	26.6

参考文献

国立教育政策研究所2021『社会情動的(非認知)能力の発達と環境に関する研究:教育と学校改善への活用可能性の視点から』
古賀正義2021『「子供・若者総合調査」の実施に向けた調査研究(令和3年度)』第3部「自己肯定感と社会生活の実態」75-86頁

入学者選抜の方法によって測定する資質はどう異なるか

—JLSCP（親子パネル調査）を用いた検討—

木村治生（ベネッセ教育総合研究所）

1. 研究の目的

文部科学省の「国公立大学入学者選抜実施状況調査」（2023年度）によると、学校推薦型選抜（以下、「推薦」）による入学者は35.9%、総合型選抜（以下、「総合」）による入学者は14.8%で、両者を合わせて半数を超える。推薦・総合は2000年の大学審議会答申「入試方法の改善について」以降、多様な資質・能力を評価する手法として大学入試改革の重要な柱の1つに位置づけられてきた。その拡大に関連して、同省では近年、機関（大学など）を対象に実態把握や効果検証を行っている。例えば、「大学入学選抜における総合型選抜の導入効果に関する調査研究」（文部科学省2024）では、ほとんどの機関が総合の理念を認識しつつ、6割前後が入学者の早期獲得という目的や評価の難しさなどを課題にあげている。この結果をみると、多様な資質・能力を測定して選抜することをねらいに政策的に拡大してきた推薦・総合は、現実的な課題や困難を乗り越えてももとの理念を実現できているのかという疑問が生まれる。

先行研究では、推薦・総合がマス選抜の性格をもち、従来は大学に進学しなかった学力や意欲が低く、学習習慣を身につけていない層の大学進学を進めてきたことが指摘されている（中村1996；2010、濱中2013、西丸2015、中西2017、加藤2019など）。一方で、個々の大学による検証では、推薦・総合による入学者は学力や意欲が高いとする研究もあって、選抜方法による違いについての結果は必ずしも一致していない（西郡2011、木村2021）。そこで、本研究では、中学生から大学入学までの縦断調査の結果を用いて、入学者選抜と中学・高校時代の学びの実態や資質・能力の関連を分析する。昨年度の本学会でも同様の視点での分析を行ったが、サンプル数の不足もあって結果が安定しないなど分析上の課題があった（木村2023）。今回は、その後に継続して行われたサンプルを加え、新たな分析視点も加味して、入学者選抜の方法によって測定する資質・能力はどう異なるかを間接的に検討する。それにより、今後の大学入学者選抜のあり方について考察するのがねらいである。

2. 使用するデータ

分析に使用するのは、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所が共同実施するパネル調査（Japanese Longitudinal Study of Children and Parents：JLSCP）のデータである。この調査は、2015年度から毎年実施する「子どもの生活と学びに関する親子調査」（ベースサーベイ）と、高校3年の卒業時に実施する「高校生活と進路に関する調査」（卒業時サーベイ）からなる。マルチコホート型のパネル調査で、同一の親子を複数年継続して追跡する特徴を持つ（東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所2020, 2024）。

今回の分析では、2020年度（2021年3月）から2023年度（2024年3月）に実施した卒業時サーベイに回答した4ラインのコホートから4年制大学・短期大学進学者（2,242名）を抽出した。彼らについて、中1生時点から高3生時点まで実施したベースサーベイを中心に分析する。

3. 分析枠組み

先行研究（木村, 2020）から、選抜方法の影響が大学の入学難易度によって異なる可能性を考え、対象者を入学難易度（高群・低群）と選抜方法（一般・推薦・総合）の掛け合わせにより6タイプに分類した。入学難易度は、回答者の自己申告に基づき、「高群」（偏差値55以上）と「低群」（偏差値54以下）に二分し、「わからない」と回答したケースは除外した。また、選抜方法について、「推薦」は公募推薦と指定校推薦を合わせ、「附属推薦」「その他」「選抜はなかった」などと回答したケースは分析から除外した。これにより、「高群・一般」（516名、33.2%）、「低群・一般」（335名、21.5%）、「高群・推薦」（208名、13.4%）、「低群・推薦」（283名、18.2%）、「高群・総合」（77名、5.0%）、「低群・総合」（136名、8.7%）となった。

分析では、この6タイプごとに中1生時点から高3生時点までの学びの実態を分析することで、①推薦・総合が多様な資質・能力をもつ生徒を選抜できているか、②それは大学の入学難易度を問わず実現できているかを検討する。

4. 結果

1) 選抜方法による利用者の違い

最初に、各選抜方法をどのような層が利用しているのかを検討した。その結果、性別では「男子」に一般が多く、「女子」に推薦・総合が多かった。また、家庭背景では、「大卒」保護者や「高年収」世帯に一般が多く、「非大卒」保護者や「低年収」世帯は推薦・総合が多い。在学高校では、「公立」「普通科」に一般が多く、「私立」「職業科・総合科」には推薦・総合が多かった。成績では、「高偏差値」の高校に在学する生徒ほど一般を選択するが、校内成績では「上位層」に推薦を選択する傾向がある。総合は相対的に「低偏差値」高校の成績「下位層」で多く選択されている。

3) 6タイプの中学・高校での学びの違い

次に、6タイプの中学・高校での学びの違いを確認した。

A：学習時間：総合で進学する者は中学生時代の学習時間が長い傾向がみられる。また、高1～2では、「高群・総合」の学習時間が相対的に長い。しかし、高3になると高群・低群を問わず一般で進学する者の学習時間が長くなる。

B：学習態度：学習意欲や学習方法については、低群に比べて高群で学習に向かううえで望ましいと考えられる意識をもち、積極的な学習を行っている。しかし、選抜方法による違いはあまりない。

C：自己認識：「高群・総合」は、中学時代から一貫して「社会の出来事やニュースに関心が強い」「将来の目標がはっきりしている」「興味を持ったことに打ちこむ」を肯定する割合が、他のタイプに比べて高かった。

D：得意・苦手：一般は高群・低群を問わず、暗記や図表の理解、論理的思考などの認知的な活動が得意と答える傾向がある。これに対して「高群・総合」は「他の人が思いつかないアイデアを出す」といった項目で、得意の割合が高かった。

5. 考察

分析では、推薦・総合に「非大卒」保護者や「低年収」世帯といった家庭背景をもつ者、「職業科・総合科」「低偏差値」高校、成績「下位層」の生徒が多いことが確認できた。このことは、大学進学のリディネスを持たない者を入学させる問題をはらむが、進学機会の格差是正をもたらしている。とくに、高群の大学に対して、彼らは一般では進学しづらいが、推薦・総合が門戸を広げている。

①推薦・総合が多様な資質・能力をもつ生徒を選抜できているかについては、総合による進学者の中に、高校までの学習時間が長く、社会への関心や将来の目標がはっきりしていて、興味に打ち込む、アイデアを出すなどへの自己評価が高い者がいる。しかし、②それは大学の入学難易度を問わず実現できているかを確認すると、ほぼ「高群・総合」にみられる特徴であった。「高群・総合」では、理念としていた多様な資質・能力を持つ生徒の選抜に成功している可能性が高い。しかし、推薦や「低群・総合」では、そうした効果がみられなかった。彼らに対して、高校までの学びと選抜をどうつなげるかという課題が残されている。

【参考文献】

- 濱中義孝 (2013) 「入試と入学後の学習」『IDE：現代の高等教育』554, 51-57.
- 加藤一晃 (2019) 「推薦・AO 入試希望者における高大接続上の課題—学校外学習時間の規定要因分析から」『日本高校教育学会年報』26, 52-61.
- 木村治生 (2020) 「入学者選抜と大学入学前後の学びの関連の検討—推薦入試・AO 入試に注目して」『大学教育学会誌』42(2), 29-38.
- 木村治生 (2021) 「推薦入試・AO 入試の効果に関するレビュー研究—『個別大学の追跡調査』と『複数高校・大学を対象とした調査』の結果に注目して」『大学入試研究ジャーナル』31, 167-174.
- 木村治生 (2023) 「入学者選抜と中学・高校時代の学びの関連—JLSCP (パネル調査) データを用いた分析」『日本子ども社会学会』第29回大会. <https://researchmap.jp/hrkmr/presentations/42485172>
- 文部科学省 (2024) 「大学入学選抜における総合型選抜の導入効果に関する調査研究」.
- 中西啓喜 (2017) 「国立大学は推薦・AO 入試によって『成績優秀な学生』を獲得できているのか?—エリートセクターにおけるマス選抜の導入」『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』24, 63-74.
- 中村高康 (1996) 「推薦入学制度の公認とマス選抜の成立—公平信仰社会における大学入試多様化の位置づけをめぐって」『教育社会学研究』59, 145-165.
- 中村高康 (2010) 「四大シフト現象の分析」, 中村高康 (編著) 『進路選択の過程と構造—高校入学から卒業までの質的・量的アプローチ』ミネルヴァ書房, 163-183.
- 西郡大 (2011) 「個別大学の追跡調査に関するレビュー研究」『大学入試研究ジャーナル』21, 31-38.
- 西丸良一 (2015) 「誰が推薦入試を利用するか—高校生の進学理由に注目して」, 中澤渉・藤原翔 (編著) 『格差社会の中の高校生』勁草書房, 68-80.
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 (2020) 『子どもの学びと成長を負う—2万組の親子パネル調査から』勁草書房.
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 (2024) 『パネル調査に見る子どもの成長—学びの変化・コロナ禍の影響』勁草書房.

子どもを取り巻く社会環境（資源）の開発と幼児教育施設経営 —小規模保育事業の事例分析—

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・保育における保育の環境としての地域および地域社会の特質を明らかにする研究作業の一環で、地域および地域社会における社会環境資源の開発の事例分析を通して、子どもを取り巻く社会環境（資源）の開発と幼児教育施設経営の特質を明らかにする。

幼児教育・保育は環境を通して行う営みであり、幼児教育・保育が「一貫して大切にしてきた体験を重視する教育の方法・内容」であるとされている（田口,2021,57）。そのため幼児教育・保育においては、「環境による保育の重要性」が「日本の幼児教育が始まったころから大切にされてきた」理念であるとされている（大友・小田,2021,124）。この幼児教育・保育における環境は大別すると自然環境と社会環境とがあり（小櫃,2021,29）、主に自然環境を中心に研究がなされてきた。しかし、松橋他（2010）が社会環境である公園や道が「子どもたちが多様な体験を積み重ねていくことができる重要な保育環境」であり、地域との貴重な交流の場として「保育施設と地域とのつながり」を創出すると指摘するように（松橋他,2010,1022）、幼児教育・保育における社会環境に着目した研究の重要性が指摘できる。

本研究はこの中でも、特に地域および地域社会における「まちづくり」に焦点をあて、社会環境資源の開発に関する事例分析を行う。

II 研究方法

本研究では研究協力が得られた佐賀県三養基郡基山町にある株式会社クアドリフォリオが運営する小規模保育事業 A 型「ちびはる保育園（基山）」を対象とした。ちびはる保育園

（基山）は中小企業庁「平成 27 年度地域商業自立促進事業モデル事例集」に取りあげられた事業所であり、経済学・経営学領域で一定の評価がなされ、かつ地域社会における社会環境資源開発に取り組んでいることが確認できたため、本研究の目的に適すると考え依頼した。

調査方法としては 2024（令和 6）年 2 月 24 日 10:00～11:30 にちびはる保育園（基山）園長杉原伸介氏（以下杉原氏と表記）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ちびはる保育園（基山）創設の経緯、②ちびはる保育園（基山）創設後の地域との連携、③保育所経営における地域との連携についてである。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。

III 結果と考察

佐賀県三養基郡基山町は、佐賀県東部に位置する人口約 17,500 人（2024（令和 6）年 3 月現在）の基礎自治体である。株式会社クアドリフォリオ（以下、クアドリフォリオ）は 2000（平成 12）年 9 月 25 日から福岡県筑紫野市でちびはる保育園運営を開始して以降、基山町でも 2003（平成 15）年から認可外保育事業ちびはる保育園（基山）の運営を行っていた。この保育事業所は「モールから約 300～400 メートルのところ」に所在していたが、「園庭も小さく、道路に面しているという危険性」を有していた。また杉原氏によれば当時の事業経営は保育料が主であり、「認可外を続けても未来がない」と、財政的に不安定な状況にあった。そのため、杉原氏は事業所経営としては、安全な

立地と財務の安定化を模索していた。

2016（平成28）年4月よりちびはる保育園はモール内に移転して事業を開始した。事業形態としては0～2歳児を対象とする基山町認可の小規模保育事業A型（定員19名）と、3歳児以上を対象とする認可外保育事業を組合わせたものであったり。移転に際して、松田副町長から中小企業庁の地域商業自立促進事業に関する情報が得られ、同事業に申請・採択されたため、「鉄骨2階建て店舗の1階部分約130平方メートルにフローリングの改修」等を実施することができた（2018年3月13日読売新聞佐賀地方版）。

杉原氏はモール内への移転に関して、「私が一番気に入っているのはあたたかいこと」「あたたかい空気の中で保育ができています」と語り、モール内の店舗関係者や地域住民から「愛されている感覚が子どもがもっている」ととらえている。このモールに受け入れられている感覚に関しては、「わずか数百メートルの引っ越しで（地域との距離が）変わった」（括弧内は著者補足）とし、「日常の中で受け入れてもらっているという感覚」「地域の一員となった感覚」があると述べている。このような感覚が得られるようになった地域との関わりに関して、杉原氏は地域との関わりの際にはちびはる保育園の保育士が配慮はしているが、基本的には「特別何をしているというものではない」と振り返っている。また、ちびはる保育園がモールに移転してきた結果、「商店街の店主や来街者から」「子どもの声がして明るく感じる」という雰囲気の変化が生じている（経済産業省中小企業庁編,2019,36）。モールにちびはる保育園があることは、組合理事長も「子どもの声が響く商店街は、お客様にも安全・安心なイメージを持ってもらえる。園の先生だけでなく商店主の目も届くし、ウィンウィン」な関係性であると語っている（2017年5月20日佐賀新聞朝刊）。

ちびはる保育園の場合、積極的に園（事業所）経営において地域交流を推し進め社会資源の開発を推し進めているのではないといえる。むしろ、日常的な保育実践の中で、モール内で園児、保育者と店舗関係者や地域住民との交流が生まれ、その実践を積み重ねる中での共生社会を創り出しているといえる。この交流がなされていることで、園児、保育者、店舗関係者、地域住民にとって共生社会の基礎となるつながりが生じ、社会福祉施設等が進出を検討するような地域社会が生じていると考えることができる。このことから、幼児教育施設経営の特質としては、ちびはる保育園の場合、保育実践の中で特に地域との交流活動をプログラム化するのではなく、保育実践の中で日常的に地域との交流が生じるように商店街を社会環境として環境構成し、社会環境と園児との関わりを創り出していることが一つあげられるであろう。

ちびはる保育園の場合、保育園側の社会環境・資源としての価値だけでなく、組合も「保育園の保護者全員に商店街内で特典を受けられるカードを配布しており、新たな顧客として呼び込む取り組み」を行う等（2017年5月20日佐賀新聞朝刊）、モール振興としてちびはる保育園の移転を新たな顧客獲得の契機として活用している。このような幼児教育施設と社会環境との互惠性のある関係性を構築する取組を進めていくことが、幼児教育・保育における社会環境・資源開発に結び付いていくと考える。

引用・参考文献（一部抜粋）
2017年5月20日佐賀新聞「シャッター街に子どもの遊び声」。

2018年3月13日読売新聞佐賀地方版「商店街にぎわす保育園」。

経済産業省中小企業庁編（2019）『平成27年度地域商業自立促進事業モデル事例集』。
（<https://www.chusho.meti.go.jp/shogyo/shogyo/2017/170302jireisyu.pdf>）

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

由良知彦 (元京都市立中学校美術科教諭)

1. H.リードとは誰か？

ハーバート・リードの名前は、現在あまり知られていないようである。

竹内博*¹は1995年「H.リードの『平和のための教育』や『芸術による教育』(*¹)が平和を願い、文化の創造を希求する戦後の日本人に進むべき道を照らし出し、あるいは、美術教育に携わる者の理念的なよりどころとなり、活力の源となったことはいまだに記憶に新しい」と書いた*²。宮脇理*³は、1985年「リードの示した芸術教育のねらいや方法の表層部分が世の教育理論の一部として吸収され、(中略)リード自身の真の考えは彼の著書自身とともに過去のものとして凍結されている」と述べる*⁴。その後1953年に翻訳(原著第二版に基づく)が出版されていた『芸術による教育』を、2001年に原著第三版を脚注、補遺を含め新しく訳し直した*⁵。あとがきに「本書が未来にわたる変革運動の原点として、この日本においても不滅の光を放ち続けることを願い、期待した・・・」とある。

D.シスルウッド著『ハーバート・リードの美学—形なきものと形—』*⁵の訳者の一人、西村拓生*⁶は「ハーバート・リードの名は、芸術教育の歴史をはじめとして、二十世紀の美術史や思想史、さらには(略)第二次世界大戦後の日本の教育史や文化史を研究する際に、今後も看過できないものと考えられる・・・」と解説に記す。

2. テーマ設定について

Herbert Read、1893-1968、イギリスの詩人、文芸批評家、美術批評家・・・などと紹介され、教育学者とは言われない。20歳でリーズ大学在籍のまま陸軍に入隊。ベルギー、フランス戦線に赴き、そこで戦功を認められ勲章を与えられた*⁶。ただ第一次世界大戦の悲惨さは、深く味わったようである。『芸術による教育』の執筆を終えたのは1943年、第二次世界大戦のさなかだった。芸術による教育こそが、心の荒廃と恐るべき戦争を克服するという彼の教育思想が深く刻み込まれる。

“*EDUCATION THROUGH ART*”第1章“*THE PURPOSE OF EDUCATION*”、第1節“*THE THESIS*”に書く。

This thesis which is to be put forward in this book is not original. It was very explicitly formulated by Plato many centuries ago, and I have no other ambition than to translate his view of the function of art in education into terms which are directly applicable to our present needs and conditions.

プラトンの哲学は、現代の複雑化を極め高度に専門分野に細分化された諸科学によって検証されなければ、いにしえへのノスタルジーとして一蹴されてしまうかもしれない。リードはそのことを踏まえて、自らの原始美術から20世紀前衛美術に至るまでの芸術に関する深い洞察のみならず、20世紀

中盤までの社会思想、教育思潮、深層心理学、ゲシュタルト心理学、その他の自然科学の成果等、幅広い領域に目を配り、教育思想を展開しようとした。

英語版『芸術による教育』* 8にはINDEXがあり“PLATO”は、14カ所にわたって引用や言及がなされている。1章「教育の目的」に3カ所、2章「芸術の定義」に1カ所、3章「知覚と想像力」におよそ5ページに渡って、4章「気質と表現」に2カ所、6章「無意識的な統合の方式」で1カ所、7章「教育の自然な方式」で1カ所、8章「規律と道徳の美的基盤」に2カ所、11章「必要な革命」で1カ所と、全11章構成のなかの8章で引用・言及されている。リードが「プラトンの教育思想を、もっと拙い形であるが現代の条件の合わせて語り直した」とするのを文字通り受け取り、プラトンの教育哲学のどのようなことをとらえて、20世紀中盤以降の教育のあるべき姿を語ったか辿ることは重要だと考えた。

3. 最初の着手として

プラトンについてのリード引用・言及箇所を全て網羅して考察することは現在の力で及ばない。手始めに今把握できるところについて記したい。第1章「教育の目的」で引用されるプラトンの考えは以下である。* 9

‘Avoid compulsion,’ he says, ‘and let your children's lessons take the form of play. This will also help you to see what they are naturally fitted for.’

「プラトンによる教育論は、当時の政治状況という限界にもかかわらず、この自由という原理を用いています。彼は言います、「強制を避けなさい」「そして子どもたちの学習が、遊びの形をとるようにしなさい。それはまた、

子どもたちの生まれつきの適性を知る助けにもなるであろう」。この後リードは、J. J. ルソーをはじめとした近代の教育思想の代表的な名を連ねたあと「ジョン・デューイやエドモンド・ホームズらの業績にいたって初めて、私たちは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を手にした・・・」と語る。

順序は飛ぶが、8章-6結論で「真の規律とは、自発的に発達した行為のパターン」であるとする。恣意的な強制や懲罰による恐れからとられる行為ではないという。これもプラトンの見解であるとして、『国家』Ⅲ, 401に言及する。短く引用する。「美しいものをこそ賞め讃え、それを飲みそれを魂の中へ迎え入れながら、それら美しいものから糧を得て育くまれ、みずから美しくすぐれた人となるだろうし、他方、醜いものは正當にこれを非難し、憎むだろうから」* 10

継続的な研究が必要であり、今回は大まかな方向付けで満足したい。

* 1 京都教育大学名誉教授

* 2 植村鷹千代・水沢孝策訳、美術出版社、1953年。原著3版は1945年、初版1943年

* 3 筑波大学芸術学系教授、美術科教育学会代表理事等歴任

* 4 「教科教育100年史」監修;奥田真丈、建帛社

* 5 フィルムアート社

* 5 玉川大学出版部、2006年

* 6 元奈良女子大学教授、現立命館大学教授

* 7 兵庫女子短期大学非常勤:竹井史『H.リード芸術教育論の展開過程に関する一試論-H.リード研究における共通基盤確立のために-』

* 8 PANTHEON BOOKS, 1974?

* 9 Republic 「国家」Ⅶ, 536、Conford訳

* 10 岩波文庫、藤沢令夫訳『国家』

子ども研究における心理・精神をめぐる言説（2）

－「正常／異常」の構図を支える「心の理論」の概念・論理－

池田隆英（岡山県立大学）

1. 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、特定的前提を置き、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ため、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）。

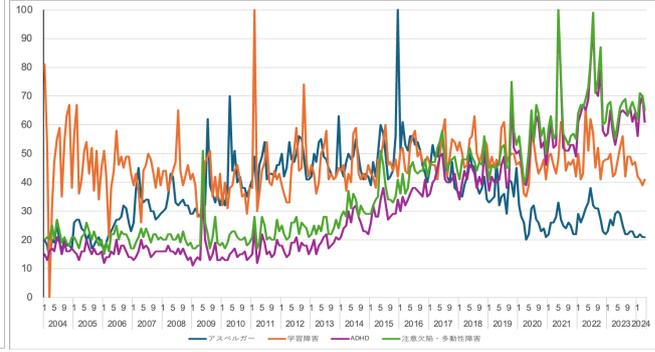
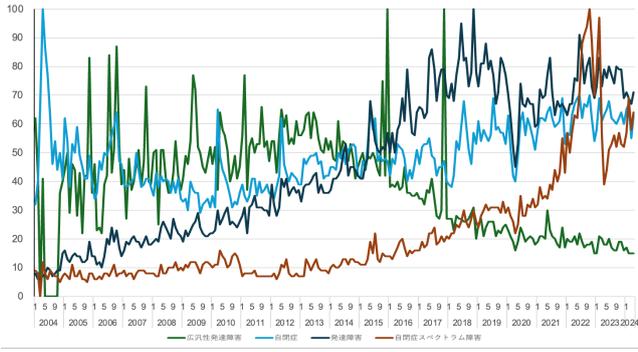
2. 社会的意義と研究的意義

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「発達障害のからだどころ」（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。

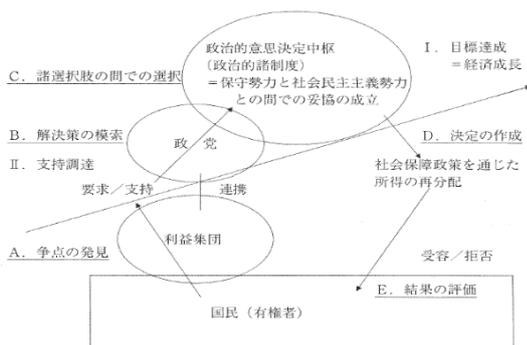
一方、発達障害に関する研究も、多岐にわたっている（池田，2009；2014）。まず、学問分野で区分すると、医学、哲学、保健学、看護学、教育学、福祉学、心理学、社会学などで、研究が盛んに行われている。また、主題内容で区分すると、政策・制度、診断・判定、告発・批判、技術・方法、といった言説空間が広がっている。ところが、こうした多岐にわたる先行研究が産出されてきたにもかかわらず、発達障害についての認識（理解・解釈・評価など）は、それ自体が「自然」あるいは「所与」とされているため、その前提（背後仮説）が問われにくい。

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 (Saylor, 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「言説的制度化研究」である (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、③と④は発表を終えている。
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。



III. 研究結果

こうした問題意識や研究概要に基づいて、今回の発表では、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。内容は、以下の通りである。

1. 発達障害の原因論と特性論
 - (1) 生得論：「脳の機能障害」という説明
 - (2) 否定論：「ネガティブさ」という特徴
→生得論により「本人に帰責できないこと」、否定論により「本人が困難を抱えること」が強調され、「認知度」が高くなるが「理解度」が低くなる。
2. 「一般」「実践」の論考における「心の理論」
 - (1) 「心の理論」のみに言及した箇所
 - (2) 「心の理論」以外に言及した箇所
→「心の理論」だけでなく、「愛着の形成/障害」や「三つ組の障害」への言及が散見される。これらには、「正常/異常」の二項対立が前提される。
3. 「専門」「研究」の論考における「心の理論」
 - (1) 動物学における「心の理論」：動物と人間
 - (2) 心理学における「心の理論」：健常と障害
→動物学によって実験結果が「生得論」として解釈・強調されており、また、心理学によって実験結果が「否定論」として解釈・強調されている。

IV. 考察

1. 「心の哲学」の実証方法 (記号・論理) の検討
 2. 「心の理論」の実証方法 (条件・統制) の検討
→「心理・精神」について、「特定の差異」に着目し、これらを「属性の対応」として捉え、何らかの概念・論理を用いて、説明をつける言説である。
- cf. 社会学における「心の理論」の批判的な検討

事業の段階	例示
「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, 担当課, 教委, 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・教材等の企業
⑧関係の機関・団体	警察, 医療, 福祉など

演じる行為にみる「子ども文化」

—岩田慶治の子どものコスモロジー論を手がかりに—

上林 梓 (大阪大学)

2023年4月、こども基本法が施行され、「こどもまんなか」をスローガンとするこども家庭庁が発足した。この背景には、子育てや少子化、児童虐待、いじめなど子どもを取り巻く様々な問題の深刻化がある。今日の日本において、子どもたちの豊かな育ちを支えていくためには何が必要なのだろうか。

昨今、『体験格差』(今井 2024)の問題が取りざたされ、子どもたちの体験不足は解消されるべき喫緊の課題の一つとされる。文部科学省の調査によれば、子どもの頃に多くの体験活動をした人ほど自尊感情が高くなる傾向にあるという⁽¹⁾。子どもたちの豊かな成長にとって様々な体験の機会を保障することは不可欠であるが、先の調査では、子どもの体験活動のなかでも文化体験の機会の少なさが目立つ。実演芸術の鑑賞やワークショップへの参加といった子どもの文化体験のうち、本発表が焦点を当てるのは演じるという行為である。

今日では「子ども文化」という呼ばれ方が一般的であるが、もともとは、1920年代に「児童中心主義」を標榜する新教育の潮流のなかで「児童文化」という用語が生み出された。その後、「児童文化」に対し、子どもの主体性や創造性の尊重を謳いながらも、大人が良しとする文化を子どもに押しつけているのではないかという批判がなされるようになる。1980年代に藤本浩之輔(1933-1995)によって、大人が与える児童文化に対し、子ども自身が創り出すという

「子ども自身の文化」が提唱されて以降は、大人が提供する子ども向けの文化をも含む広義の子ども文化と、子ども自身の文化のみをさす狭義の子ども文化との区別が一般化している。演じるという行為をめぐるのは、ひとまず、演劇作品の鑑賞は広義の子ども文化、ごっこ遊びは狭義の子ども文化と区別することが可能である。例え

ば、1970年代に隆盛を極めた「親子劇場運動」は、子どもたちを低質な娯楽ではなく芸術的に優れた演劇作品にふれさせたいという大人たちの熱意によって生まれた児童文化運動であった。これに対し、子どもの遊びに見られるごっこ遊びは、演じる行為を通して子ども自身が創り出す「子ども自身の文化」と捉えられる。本発表が、子どもの文化体験として「演劇」ではなく「演じる行為」を射程とするのも、この区分を意識したものには他ならない。だが一方で、ごっこ遊びを「子ども自身の文化」としてのみ捉えることにも、子ども文化の豊かさの縮減につながるような問題が孕まれるように思われる。

確かに、「子ども自身の文化」という見方は、子どもを保護や教育の対象と見なす近代的子ども観を批判し、子どもの主体性の回復を目指すものであった。だが、ポストマン(1982)が『子どもはもういない』“*The Disappearance of Childhood*”と述べたように、子どもと大人の境界線が消滅してしまった現代においては「大人化した子ども」「子ども化した大人」しか存在しえないのではないか。かつて藤本が見たような、大人の目が届かない秘密基地のなかで醸成される「子ども自身の文化」は、今やどこにも存在しないのではないか。このように悲観しながら、それでもなお、われわれは大人から影響を受けていない「子ども自身の文化」を探し出そうとする。だが、吉岡(2021)が指摘するように、このことは、子どもと共に生きる大人の存在が不可視化されるという事態を生じさせてしまう。皮肉にも、「純粋な子ども」と「邪悪な大人」という近代の二項対立図式がより強固なものにされる。

われわれが必死に「子ども自身の文化」を探し出そうとするのは、一体なぜなのだろうか。子どもが危機的状況にさらされて

いる今日だからこそ、子どもという存在に希望を見出そうとしているのではないか。とはいえ、子ども文化を問うことが、子どもたちにわれわれの希望を一方的に背負わせることにつながってはならない。われわれ自身が自らの見方を問い直す必要がある。この点において示唆を与えるのが、文化人類学者の岩田慶治(1922-2013)の子どものコスモロジー論である。

今日における「コスモロジー」概念は、自然科学的な宇宙論と人類学的・民俗学的な世界観とに区別されることが多い。だが、そもそも、ギリシャ語のコスモス〔κόσμος〕とは、人間と世界との関係を美しく配置された秩序体系として捉える概念であって、両者を分かちものではなかった。岩田の世界観においても、文化の内部領域としての「目に見える世界」と文化の外側に広がる「目に見えない世界」の二つが同時に捉えられる。ただし、これら二つの世界の秩序(=コスモス)は確かに存在するものの、自然科学的な見方が広く浸透している近代社会においては、これら両方を捉えることは困難である。そこで岩田は、伝統社会における人々の経験、とりわけ子どもの遊びのうちに二つの世界を同時にみるという「観相的(physiognomic)な知」のあり様を探ろうとする。観相的知とは本来人間に備わるものであるが、その働きには自らの強い意志が必要とされる(岩田2005)。この観相的知の働きを捉えようとするのが岩田における子どものコスモロジー論である。

岩田の子ども観は、子どもを未熟な存在と見なす近代的孩子観とは大きく異なる。岩田は、子どもを「生涯を通じて自分のなかにいるもの」、「人生のあらゆる局面において姿をあらわすもの」(岩田1985:5)として捉える。いうなれば、岩田における子どもとは、「子ども期(childhood)」という発達段階を意味するものではなく、われわれのなかにある「子ども性(childness)」そのものである(鶴野2016)。したがって、発達段階や年齢に関わらず、誰もが「子ども、大人、老人を包みこんだ全体人間」(岩田同上)なのである。さらに、岩田の見方に即して子ども文化を捉えるなら

ば、子ども文化とは子ども期に見られる子ども特有の文化なのではない。「全体人間のあるとき、あるところにおける自己表現」(岩田 同上)なのである。

このような岩田の見方に基づけば、ごっこ遊びにおける演じる行為は、子どもによる大人の「模倣(mimesis)」や子どもならではの想像力を意味するに留まらない。演じる行為のうちには、文化の内部領域としての「目に見える世界」と文化の外側に広がる「目に見えない世界」の二つを同時にみようとする力—観相的知—の働きがある。これこそが、演じる行為のうちにみられる、「全体人間のあるとき、あるところにおける自己表現」としての子ども文化なのである。

本発表では、ごっこ遊びの事例のうちに子ども文化を捉えることで、観相的知としての子どもの文化の可能性を明らかにする。

(1) 文部科学白書2016「子供たちの未来を育む豊かな体験活動の充実」

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013_007.pdf (2024年5月8日最終アクセス)

引用・参考文献

- 今井悠介 2024『体験格差』講談社。
岩田慶治編 1985『子ども文化の原像：文化人類学的視点から』日本放送出版協会。
岩田慶治 1986『人間・遊び・自然：東南アジア世界の背景』日本放送出版協会。
岩田慶治 2005『木が人になり、人が木になる。アニミズムと今日』人文書館。
川勝泰介編 2020『よくわかる児童文化』ミネルヴァ書房。
ニール・ポストマン 2001『子どもはもういない』小柴一訳、新樹社。
鶴野祐介 2016「岩田慶治の見た「子どもの宇宙」：教育人類学からの「子ども性」の探究」『子ども社会研究』22号、61-76頁。
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。

不安定な相互作用からいかに話し合いの規範が立ち上がるか

－生徒たちの自主活動におけるフィールドワークデータの相互行為分析－

駿河台大学 大西未希

1. はじめに

学内で創作活動を行う集まりにおいて、生徒たちは学校生活での関係性や役割を持ち込みながらいかに活動特有のコミュニケーションを身に付け、共通の目標達成を可能としているのか。本研究では二つの事例の観察調査をもとに、合意形成への焦点の強い場面はもちろん、その場を運用していくための細かな話し合いなどの規範がどのように立ち上がってゆくのか記述し、子ども文化の中におけるコミュニケーションの方法を探りたい。

2. 分析対象と研究方法

本研究ではファッションショーを運用する二つのグループを対象とする。A グループは衣服制作現場を共にしておらず個々に作業することを基本とし、メンバーで集まるのは週1度のミーティングである。部長と教員が主なファシリテーションを行い、前年度までのノウハウをもとにスケジューリング等を行う。意思決定を重要視し、情報共有の方法を工夫しながら期日までに制作し、ファッションショーを行うまでの段取りを組み立てている。

B グループは実際の作業を作業部屋で集まり行う中で、個人の作業と全体の作業確認といった場面転換を生徒たちの采配で行っている。集中して作業する時間、話をしても良い時間を明確に分けず相互行為の中からその秩序をつく

りあげ、製作や運営に関わる活動は主に上級生から下級生へノウハウを教える、または生徒たち同士で相談をしあって製作方法を見出すという流れで行われている。

3. 創作活動における対話場面の分析

下記にフィールドノートの断片を引用しながら分析を試みたい。最初の断片はAグループがショーを終え代替わりしたメンバーでショーのテーマを決定した後、タイトルを決定する段階のミーティングのシーンである。

【断片1】

顧問の先生がいったん外に行き、「いいよ続けて」と声を掛けていったところからミーティングが始まる。

部長：ショーのタイトル決めをします。タイトル案考えた人。

サキ：12年は？

部長：さっき11年で言っていたのが、もうユートピアがタイトルっぽいから、ユートピアをそのままタイトルにするのも一つの案なんだけど。

後ろで向かい合っていた11年生の1人が前を振り返って話し始める。

アイ：ユートピアなの？CITYじゃないの？

(fieldnote 2019年6月14日)

ミーティング前に 11 年生たちが「ユートピア」というショーのテーマをそのままタイトルにするのはいかがでしょうかと話した共有している。しかしこれはアイから全体にではなく後ろの席の生徒へ発話されていた。この後顧問が「ユートピア」に関連する新しい語を考えようと促したり、下級生に発言させたりと議論を広げるが、「CITY でもいい気がする」とこのグループで話していた声が拾われ、そのタイミングで「票とっちゃおうか」と議論が収束していった。

串田(1988)はアーヴィング・ゴフマンのフレームの理論について「公式フレームが全体として維持されている場合でも、参加者たちは公式フレームへの関わり方をしばしば変化させる」とまとめている。共有しているフレーム—本稿の場合の「ミーティング」において考えれば、司会や発言する人、聞こえるように会話をする人々、発言せず聞いている人が混在しながら、会議のフレームは全体に共有され、それぞれの立場から関与していることになる。会議では公に意見すべきであると一般的には捉えられるため、何も知らずこの場面を見れば小グループ内でおしゃべりをしているように見える。しかし参加者たちは耳を傾けてそこにも関与を続けており、共有事項の確認や議論されていることへの否定を可能としていた。

同じように小グループでの発話が全体の活動を前に進める例は B グループでも見受けられた。B グループは作業中の段階に合わせて、服飾制作を継続しながら行うことのできる気晴らしとして「怖い話」をしていた。一人が小グループに向け話しているように見えるが、誰かが話し始めると部屋全体も黙って作業し、耳を傾ける。単純作業に複数人が向かっている場合、服飾制作活動を続けているという前提でおしゃべりしてよい状況を可能とする、この場に沿った設計になっているのだ。怖い話はほとん

ど毎日のように行われ、メンバー同士の対話を始めるフレームとして共有されることになった。

【断片 2】

一通り怖い話で盛り上がっていたあと、みんなで話す雰囲気になってきて、話しかけるタイミングに迷っていた秀くんもデザイン画を持ってやってきた。歩ちゃんが、次の作業について解説する。服をつくるのはじめてみたいで、わたしも一緒になって歩ちゃんの説明を聴く。(fieldnote 2012年8月10日)

断片に登場する秀は先輩の歩に話しかけるタイミングを見計らって 2 時間ほど自席で過ごしていたが、主要な関与が服飾制作活動から怖い話になったことで、席を移動している。「話しかけるタイミングがない」と筆者に話した秀が、そこまで話しかけられなかった中でも対立関係に転じることなく、会話をはじめられ、関係を保つことができたと考えられる。

4. おわりに

本稿ではフレームの概念を用い、一部に向けた発話にも参加者全体が関与しており、活動に貢献しうると理解されることがある規範の例を提示した。今回は一部の分析に留まったが、子ども文化の記述として可能性の一助となれば幸いである。

付記

生徒の名前は全て仮名を用いている。

引用文献

串田秀也, 1988 『『フレーム』と『関与』: 相互作用分析における『コンテクスト』の問題へのゴフマンの視角』『ソシオロジ』 33(2):p.3-22

研究発表 III

中国系家庭における親子葛藤に関する先行研究の現状

— 中国国内と日本国内の動向比較 —

○郝 紅竹 (大阪公立大学大学院博士後期課程)

吉田 直哉 (大阪公立大学大学院)

1. 本発表の目的と対象

日本国内に居住する中国系家庭が急速に増加している。子を持つ中国人が日本に移住する場合、子は幼少期あるいは青少年期に、親は青年期あるいは壮年期に、日本という異文化環境に置かれることになる。つまり、異文化に遭遇するライフステージが、親子では異なることになる。このことは、様々な局面での親子間の葛藤の原因となると考えられる。

本発表では、日本に移住した中国系家庭、および中国国内に居住する中国人家庭のそれぞれの親子葛藤に関する先行研究をレビューすることにより、そこで親子葛藤の生じる場面が、どのように焦点化されてきたかを明らかにしたい。

本発表の検討対象は、中国国内における親子間の葛藤に関する先行研究、および日本に移住した中国系の親子間の葛藤に関する先行研究であり、それぞれに中国語文献と日本語文献の双方が含まれる。なお、本発表において「中国系家庭」とは、両親ともに中華人民共和国の出身である家庭に限り、国籍は問わない。

2. 検討の結果

①思春期の子をめぐる葛藤の顕在化

陳・凌 (2013)、劉 (2014)、金崎・宇賀 (1997)、などの研究においては、中国国内の親子葛藤に関わる研究では、主に子どもの思春期に生じる葛藤に焦点が当てられている。宮島 (2010)、趙 (2010) などの研究においては、日本に移住した中国系家庭における思春期の子どもが、アイデンティティ認識を形成する過程で、親との葛藤が生じやすくなると指摘されている。

日中双方における親子関係研究では、思春期の子は、アイデンティティ形成過程の途上にあるため、進路決定等の子自らのライフコースの選択をめぐる、親子間での葛藤が顕在化しがちだとされている。思春期は、親子関係が不安定化しやすい時期として捉えられている。

②進路選択をめぐる葛藤

張 (2011)、楊 (2019)、賽漢卓娜 (2014) などの研究においては、日本・中国とともに親子葛藤は子どもの進路に関連しつつ生じがちであるとされる。さらに、中国国内の研究では、親子間のコミュニケーションの不足から、青年の進路選択や職業選択をめぐる、親子葛藤が生じると指摘されている。中国国内の親子においては、主に子どもの青年期、特に大学進学をめぐる葛藤が生じがちである。日本に移住した中国系家庭のうち、中国国内に居住している時期には低所得であったため、所得を増やす目的で来日した家庭においては、両親は子の進路選択より、自らの就労状況に意識を集中する。日本国内在住の中国系家庭においては、両親が共に子の進路に関する不明瞭なビジョンしか持たず、子の進路選択への介入が弱くなる傾向がある。しかし、介入の弱さは、両親が子の進路選択に賛同していることを必ずしも意味せず、親は、子が主導して決定した進路に不満を抱く可能性もある。日本に移住する中国人家庭においては、子は日本の学校教育を受けているため、進路選択のイニシアチブを子が握りがちになる。親のイニシアチブが相対的に弱くなることは、親の側に不満を生じさせる一因となる。

③言語をめぐる葛藤

鍛冶 (2007)、中島 (2016) などの研究においては、子が日本の学校に就学すると、子が親より言語・文化を早期に獲得することになり、親子間において使用言語のギャップが生じることが指摘されている。つまり、子は日本語を、親は中国語を第一言語としていることから、親子間のコミュニケーションにおける誤解や不一致が生じやすくなる。したがって、日本社会に早く適応した子は、日本社会におけるマジョリティ言語である日本語に対する習熟度が親より高いため、社会活動における子の自主性が高くなる。中国国内の家庭と

比べて、日本に移住した中国系家庭の親は、子より日本社会への適応スピードが遅れるため、子の選択に介入する権限が弱いものとなる。

④恋愛をめぐる葛藤

劉・李(2015)は、中国国内においては、大学入学前の子には、恋愛関係の成立を許容しない傾向があると指摘している。一方、坪田・劉(2019)によれば、日本に移住した中国系家庭においては、子が恋愛するかどうかというより、子が誰と恋愛するかという恋愛対象の選択が問題化される。

中国国内では、有名大学に進学を希望している生徒が多い高校(高級中学)においては、校則によって恋愛が禁止されることがある。しかし、子が、恋愛への強い意志をもつ場合、それを許容しない親との間で葛藤が生じる。日本に移住した場合、日本国内においては中学校・高校においては恋愛を禁止する圧力は弱いため、恋愛関係が成立する可能性があるが、その場合には、親は子の恋愛対象の選択に関心を持つことになる。

3. 考察

中国系家庭における親子関係に関わる日中双方の研究の検討から、親子葛藤は、子どもの思春期において生じやすいと指摘されてきたことが明らかとなった。思春期の子は、情緒の不安定化によって親との関係が不安定化する可能性が高くなる。それゆえ、親子葛藤に関して言えば、思春期の子がいる家庭に研究の焦点が当てられがちになる。

日本・中国双方とも、親子葛藤の研究は進路選択を原因の一つとして見ている。子ども進路選択の際、子どもの主体性を尊重するかどうかをめぐって、親子間の葛藤が生じる。中国・日本の比較に関して言えば、中国の親子は主に進学する大学の選択をめぐる葛藤が顕在化する。日本に居住する中国系家庭においては、親子は主に高校進学、さらに大学進学をめぐる葛藤が生じる。

中国系家庭の子は、幼少期から日本の学校教育に参加し、日本人の友人との交流を介して日本社会に関する理解を獲得していく。親よりも子の方が日本社会への適応が早く、かつスムーズになされるケースが生じる。その場合、中国国内の親子とは異なって、日本に定住する中国系家庭の親は、子に対する決定権が相対的に弱くなる。

親子葛藤をめぐるのは、日本における親子間で

は、不満を強く持つのは主に親である。それに対して、中国における親子間では、不満を強く持つのは主に子である。不満を抱く側が相違するのは、それぞれにおいて、子のライフコースの自己選択に関して強いイニシアチブを有する者が、中国では親、日本では子自身というように相違するからであり、イニシアチブを弱くしか持たない者が、より強い不満を抱くことになると考えられる。

中国語文献

- 陳敏麗・凌霄(2013)「中小學生溝通方式調查研究」『教育研究與實踐』3, pp. 85-89
- 劉登攀(2014)「20 年來中國大陸地區大學生親子關係研究現狀與展望」『心理學進展』4, pp. 5-10
- 劉泉護・李春麗(2015)「校園『早戀』的中西比較研究」『中國青年研究』11, pp. 109-113
- 楊秀芹(2019)「社會分層的代遞：家庭資本對高考試願填報的影響」『中國教育學刊』06, pp. 24-29
- 張渝鴻(2011)「高考試願引發親子衝突」『北京教育』02

日本語文献

- 金崎芙美子・宇賀神慶子(1997)「米国(ロサンゼルス)・中国(北京)との比較にみる日本の子育てにおける父母関係」『日本保育学会大会研究論文集』(50), pp. 564-565
- 鍛冶致(2007)「中国出身生徒の進路規定要因：大阪の中国帰国生徒を中心に」『教育社会学研究』80, pp. 331-49
- 賽漢卓娜(2014)「国際結婚した中国出身母親の教育戦略とその変容：子どもの成長段階による比較」『異文化間教育』39, pp. 15-32
- 趙衛国(2010)『中国系ニューカマー高校生の異文化適応：文化的アイデンティティ形成との関連から』お茶の水書房
- 坪田光平・劉麗鳳(2019)「中国系移民二世代の配偶者選択に関する定量分析：出身階層とエスニック・アイデンティティに注目した予備的検討」『技能科学研究』7(1), pp. 17-24
- 中島和子(2016)『バイリンガル教育の方法：12歳までに親と教師ができること 完全改訂版』アルク
- 宮島喬(2010)「滞日外国人における家族危機と子どもの社会化に及ぼすその影響の社会学的研究」『科学研究費補助金研究成果報告書』pp. 1-6

把握されない子どもたち —散在地域の外国につながる子ども—

吉田 美穂 (弘前大学)

1. 第二言語習得理論と学校現場の理解

外国につながる子どもの教育支援は、中教審答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」

(2021) で大きく取り上げられているように、これからの日本の教育を考える上で重要な課題である。特に、支援体制の構築が立ち遅れている散在地域において支援をどのように充実させるかは、喫緊の課題であるといえよう。しかし、支援の充実のためには、いくつもの壁を乗り越える必要がある。①支援すべき子どもの実態を把握するために必要な第二言語習得理論についての基本的な理解、②その子どもの実態に合わせた支援をするための加配教員や支援員等の人員確保、③そのための予算措置、④学校内での組織的な支援体制の構築、⑤持続的な研修等による人材育成と指導法の研究、⑥多文化共生の学校づくり・地域づくりに向けた地域の関係団体との連携などである。

これらの中でも、①は重要な条件である。ここでいう第二言語習得理論には、理論 A：子どもの言語能力の三側面と習得に要する年数の違い〔2年程度で習得できる会話の流暢度や弁別的言語能力と、習得に5年以上かかる教科学習言語能力〕、理論 B：二言語相互依存説〔表層面で異なる二言語で学ぶ子どもの深層面には認知の共有面があり、二言語間で転移を起こすことができる〕(いずれもカミンズ 2021 など) が含まれる。

理論 A についての理解が十分でない場合、学力保障のための教育が受けられない子どもが生み出される。来日して1, 2年経過した子どもは、会話が流暢になったり基本的な文法が身についたりしていても、年齢に応じて学ぶべき教科の概念の理解や抽象的な思考を支える教科学習言語能力は十分習得できていない段階にある。にもかかわらず、「話せているから支援は不要」、「日本語ができるようになったのに勉強ができないのは本人の努力不足」などのとらえ方がなされれば、子どもの困難は見過ごされ、学びが保障されない状態に置かれてしまう。また、理論 B を教師が知らない場合

は、母語で有している認知的な力を第二言語習得や教科学習言語能力の伸長に生かすことができず、学びが阻害される可能性がある。学力保障に向けて、表面的な第二言語の状態だけでなく、母語も含めた子どもの深層にある抽象的な思考を支えることばの力を把握しようとする姿勢が求められる。

しかし、これらの理論は教育現場に浸透しているとは言えない。青森県内で 2023 年度に新たに支援を受けることになった児童 F さんに、その具体例をみることができる(青森県教育委員会、令和6年度第1回日本語指導が必要な児童生徒担当教員等連絡協議会資料)。2024年5月現在、青森県内の G 小学校5年生に在籍する F さんは、日本人の父親と中国人の母親との間に生まれ、小学校入学前までは中国と日本を行き来しながら育ち、G 小学校に入学した。家庭では中国語で会話することが多かったが、日本語の会話もある程度できたため、入学時には支援が必要とは判断されなかった。小学校1年生で皆と一緒に「あいうえお」から学ぶのだから大丈夫だろうという認識からである。しかし、学校の中で母語から切断され、支援がないまま第二言語だけで学ぶ環境に置かれた F さんにとって、学習に必要な日本語の習得は難しかった。4年生になった段階でも、読みでは「一文字ずつたどっており、文節の区切りがわからない様子」であった。日本語が全くできない状態でフィリピンから来日し G 小学校に転入した児童が日本語支援を受けるようになったことをきっかけに、F さんについて担任から支援者に相談が寄せられ、この段階で初めて第二言語で学ぶ困難に直面している F さんの状態が把握されたのである。

2. 支援が必要な子どもの実態把握の現状

文部科学省は、基本的に隔年で日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(以下、文科省調査)を実施し、その数字は日本語指導が必要な子どもの教育を考える際の基礎資料とされている。だが、この調査の把握の在り方には大きな問題がある。「1. 日本語で日常会話が十分にで

きない児童生徒 及び 2. 日常会話はできて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」を把握するとしながら、その具体的な判断基準が学校現場に任されているからである。令和3年度調査では、「DLA や類似の日本語能力測定方法により判断している」学校は 2,165 校（在籍する学校数は外国籍 8,436 校、日本国籍 3,893 校）のみで、「児童生徒の学校生活や学習の様子」や「児童生徒の来日してからの期間を対象基準にしている」学校が大半を占めている。この状況で教師が理論 A を理解していなければ、F さんのように把握されない子どもたちが必然的に生じることになる。この課題意識から、桐村・吉田（2021）は、2020 年度に青森県で「書くこと」及び「教科学習状況」に焦点を当てたアンケート調査を行い、学年相当の「書くこと」や「教科学習能力」に課題のある児童生徒数が、2018 年度文科省調査で把握された数を大幅に上回ることを指摘した。とはいえ、調査実施年度が異なり、同じ児童生徒を対象にしていない点では一定の傾向を示すにとどまっていたといえる。

そこで、文科省調査が実施された 2023 年度に再びアンケート調査を実施し、同じ児童生徒を対象に 2 つの調査で子どもの言語能力がどう把握されるかを分析した。アンケート調査で把握された少なくとも一方の親が外国出身の子どものうち、

文科省調査で「日本語指導が必要」とカウントされたのは 35 人、されなかったのは 418 人であった。この 418 人について、カウントしなかった理由を選択肢（複数回答可）で尋ねた。選択肢は、「ア. 学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」「イ. 学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから」「ウ. 取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから」「エ. 学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから」「オ. 令和 5 年 5 月 1 日には本校に在籍していなかったから」「カ. その他」である。「ア」が選択されていれば教科学習言語能力の点からも日本語指導は必要ないといえる。また、「オ」の児童生徒がカウントされないのは当然である。「ア」と「オ」の該当者及びホームスクーリングのため事実上登校していない者や特別支援学級在籍者を除いた数は 74 人であった。その理由の内訳は、「イ」9 人、「イ+ウ」11 人、「イ+ウ+エ」2 人、「イ+エ」12 人、「ウ」16 人、「ウ+エ」4 人、「エ」12 人、「保護者・本人の希望なし」1 人、「日常の学習・生活に支障なし」1 人、「記入なし・不明」6 人である。この 74 人について、「日常のやり取り」「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」ごとに日本語力をみたのが表 1 である。日常会話のレベルでは、「カ. 困ったときに先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」者が 48 人と最も多く、「オ」16 人も合わせると 86.5%であった。しかし、「書く」「読む」「学年の教科学習」では、学年相当の学習が可能な「オ」のレベルに達していない者が、それぞれ 54.1%、51.4%、62.2%といずれも過半数を占めていた。この結果は、文科省調査では、会話の流暢度や弁別的言語能力はあっても教科学習言語能力が十分でない多くの子どもたちが、「日本語指導が必要」とは把握されていないことを示している。国籍や母語にかかわらず、すべての子どもの学ぶ権利を保障するために、基本的な実態把握の在り方が見直されるべきであろう。 ※本発表は JSPS 科研費 20K02579 の助成を受けている。

表 1 文科省調査で「日本語指導が必要」と判断されなかった児童生徒74人の日本語の力

	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	その他
日常会話	0	0	2	4	16	48	4
書くこと	0	3	15	22	34		
読むこと	0	7	10	21	36		
学年の教科学習	0	7	13	26	28		

選択肢

日常会話	ア. 日本語でのやりとりはほとんどできない イ. 返事やあいさつ程度のやりとりができる ウ. 一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる エ. 友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる オ. 学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる カ. 困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる キ. その他（ ）
書くこと	ア. 書くことはほとんどできない イ. ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある ウ. 一、二文程度のやさしい短文を書くことができる エ. 日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる オ. 学年相当のレベルで書くことができる
読むこと	ア. 読むことはほとんどできない イ. ひらがな・カタカナで書かれた語句を読み、意味をとらえることができる ウ. 挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる エ. 支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる オ. 支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
学年の教科学習	ア. 学習内容はほとんど理解できない イ. 視覚的な情報や体験を伴う内容は理解できる ウ. 分からない教科の用語（例えば「分母」など）を説明すれば、理解できることがある エ. だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい オ. 学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる

資格課程における女子学生の「進路変更」経験

—母と娘の特殊な関係性に着目して—

金弘実久（広島大学大学院）

1. 研究の目的

本研究の目的は、資格課程に在籍する女子学生の語りから、大学入学後の「進路変更」がいかに関われるかを検討することである。その際、調査協力者の進路選択においてキーパーソンとされた母親との関係性に着目して分析をする。

現在、大学はトロウ（訳書 1976）の発達段階説における「ユニバーサル段階」に突入し、誰もが大学に通える全入時代を迎えた。このような時代において大学は、卒業後の就職に結びつく教育の提供を求められるようになり、学生にとって大学に通う目的や大学を選ぶ基準も卒業後の就職を見据えたものとなった。

すると、より有利な就職機会や転職機会が保証されるという考え方（阿形 1998）の広まりから、全入時代に大学に参入してきた学生層の中でも、女子学生において資格志向の学生は増加することとなる。このことは、地方大学やノンエリート大学が、少子化による入学者減少に対応することからも、資格取得のためのカリキュラムの新設を進めてきたことに関係しているだろう。

さらに、若者の資格重視や戦略的な進路選択において、家族、中でも母親の存在は無視できないものになっていることが報告されている。先行研究では、女子学生が進路選択する際、家族の中でもとりわけ母親を重要な相談相手としているとされているし（土岐 2015）、女性のライフコースの規定要因に「母親の期待」が大きく影響していることが示されてきた（村松 2000）。

確かに、先行研究では、母親の存在が女子学生の戦略的な進路選択にどれほど影響を与えたかについて示唆的であろう。しかしながら、母娘関係が若者の進路選択にどのような逆機能として作用するかということについて議論が蓄積されてきたとは言い難い。さらに、母親や家族との関係が強固な状況下において、母親や家族の期待に背くことになる時、娘は自身の進路選択の経験をいかに語るのだろうか。この語りに着目することによって、大学入学後に「進路変更」する若者が自身の進路選択をどう意味付けし、その意味づけがどのような問題を隠してしまうのかということ考察できるのではないだろうか。

そこで本研究では、資格課程に在籍する女子学生の語りから、調査対象者とその家族、とりわけ母親との関係性に着目し、大学入学後の「進路変更」がいかに関われるかを検討する。

2. 調査の概要

発表者はこれまで、地方 X 県の専門職養成課程や資格課程の学生にインタビュー調査を依頼してきた。調査協力者の募集は、発表者の知り合いを通じて研究対象に当てはまる人物を彼らに紹介してもらい、スノーボールサンプリングによって計 15 名（女性 13 名・男性 2 名）の学生に接触する機会を得た。調査協力者である学生の大半が女性であるのは、女性に親和的な職業とされる「教師」、「栄養士」、「看護師」の養成課程の学生を対象に調査してきたことが関わ

っている。

本稿の関心は、次の問いを出発点としている。すなわち、これまでの13名のインタビュー調査を通して、女子学生は自らの進路選択において資格を活かさないことをネガティブに語るのに対し、他方で男子学生はネガティブには語らないことの相違が、「進路変更」を対象とする本研究においてどのような意味を持つかという問いである。さらに、これまでの調査では、専門職養成課程や資格課程の女性ほど「資格重視」の認識が語りの中でキーワードとされ、それらの語りの中に母親との関係が語られていた。

こうした語りは、しばしば女性特有の問題として解釈されてきた。例えば伊佐

(2021)は、女性のライフコース展望には、男子のほとんどが想定していない「結婚や子育てによる仕事の中断」が織り込まれることから、女性の進路選択には、ライフイベントの影響を受けてもなお雇用や賃金の面で安定性が確保され、仕事と家庭の両立が図れる特定の職業へ、なおかつそれは「女性向き」とされる特定の職業へと誘うトラックの存在を指摘している。それゆえ本稿では、こうしたジェンダートラックと家族、母親との関わりを踏まえて、若者の進路選択の様相を描き出す。

本稿で引用するデータは、母親との関わりが顕著に語られた女子学生5名の語りである。使用するデータは、2022年5月から2024年4月にかけて対面で実施したインタビュー調査によるものから構成される。

3. 結果とまとめ

本稿の分析結果は、次の2点に集約される。

第1に、「進路変更」をめぐる語りにおいて、これまでの進路選択を振り返る際、家

族、とりわけ「母親」の認識に影響を受けたことが語られること。また、そうした認識に「言われるがまま」だった自分の存在が強調されること。

第2に、「進路変更」という選択は、「母親」からの自立によって可能になると語られることである。つまり、これまでの育てる者と育てられる者という母娘関係から、1人の大人と大人の母娘関係へと変化していくことが、彼女らの本来就きたい仕事を優先した「進路変更」を可能にすると説明することだ。

(より詳細な分析と考察、データ、主要参考文献は、当日の発表資料をご参照ください。)

4. 引用文献

阿形健司, 1998, 「職業資格の効果分析の試み」『教育社会学研究』第63集, pp. 177-197。

天野正子, 神田道子, 金森トシエ, 藤原房子, 斉藤千代, 1980, 『女性人材論—職業的能力の開花』有斐閣選書。

伊佐夏実, 2021, 「難関大に進学する女子はなぜ少ないのか—難関高校出身者に焦点を当てたジェンダーによる進路分化のメカニズム—」『教育社会学研究』第109集, pp. 5-27。

土岐知賀子, 2015, 『若者のキャリア形成における社会関係の役割—女子大生の将来展望と重要な他者—』全国勤労者福祉・共済振興協会。

村松幹子, 2000, 『女子学生のライフコース展望とその変動』『教育社会学研究』第66集, pp. 137-155。

マーチン・トロウ, 天野郁夫・喜多村和之訳, 1976, 『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会。

保育者の職の継続（Ⅷ）

—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）

める役割と他者から期待される役割や現実に遂行せざるをえない役割とのギャップから生ずるものとする。

Ⅱ-1. 研究方法

半構造化インタビュー調査

- ・調査時期 2024年3月末～4月初旬
- ・調査対象者 公立幼稚園職務継続者2名
A:40代女性 異動2回 学級担任3歳児
同居家族有り、子3人、通勤100分
B:40代女性 異動5回 学級担任5歳児
同居家族有り、通勤50分

Ⅱ-2. データの分析方法

・緻密な分析で理論化すること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。

Ⅲ. 研究の結果

インタビュー調査分析の結果、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顕著な葛藤が見られた3つの時期を明らかにし、A18個、B20個のカテゴリーを抽出した。更に、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つの方略を葛藤の潜在化・顕在化と関連させて明らかにした。

(1) 異動前の自己申告時期

B: うーん、でも、やっぱり、（副園長職は）向かないなあと。
B: 教育委員会から二人来てくれて・・・
B: 降任について意思確認し、今の園を。

Bは昇任異動したが、求められている管理職の役割と果たしたい学級担任の役割との間で葛藤し、自己申告の際に副園長職適性への疑問から退職願いを提出する。その結果、Bの葛藤は【顕在化】する。教育委員会は、Bの管理職適性の葛藤を受け止め二人を派遣し、

I. 問題の所在と研究の目的

文部科学省の人事行政状況調査（2022）によれば、小学校・中学校・高等学校・特別支援等の教員の精神疾患による休職者の内訳は、休職発令時点での所属校における勤務年数半年以内8.0%、6月以上1年未満17.3%、1年以上2年未満22.5%であった。このことは、精神疾患による休職者の約半数が異動後の新たな職場で2年以内に休職に追い込まれていることを示している。

幼稚園教員に関しては、文部科学省の学校基本調査（2023）によれば、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、このうち、育児休業及び介護休業を除き69名が精神疾患等での休職である。このことは、異動をめぐる何らかのショックや葛藤を抱えていることが推察される。

「異動は最大の研修」「異動は成長の機会」という暗黙の文化の中で、「こんなはずじゃなかった」と、疲弊していく現実を表わしているとも言える。

文部科学省の幼児教育の実践の質向上に関する検討会（2020）は、新規採用の促進、離職防止・定着促進、離職者の再就職の促進及びキャリアステージに応じた研修に重点をおくように報告している。しかし、異動についての言及はない。公立では、基本的に4年から6年程度での異動があるが、公立幼稚園の保育者の異動に関する社会学的研究は乏しく、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る。

そこで、本研究では、異動をめぐるどのような葛藤があり、その葛藤をどのような方略を用いて克服しているのかを明らかにすることを目的とする。異動が必須である公立の保育者にとって、本研究の結果が職の継続の一助になると考える。

尚、本研究での葛藤とは、保育者自身が求

相談を通して降任意思の確認と他園異動の実現を図る。Bは【**第三者介入**】により異動の葛藤を乗り越えていく。

(2) 内示の時期

A：内示が3月で、希望は、叶わなかったです。通勤が長くなって（100分に）。
A：退職をしようと何度も考えて・・・相談して辞めるのはいつでもできると。

第1子育児中のAの通いやすい園、優しい管理職を求めた異動希望は、叶わなかった希望となる。退職願望が高まり葛藤は【**顕在化**】する。職を継続するよう励まし続けた重要な他者である主任に相談し、事前情報を得て、希望ではない異動の葛藤を【**回避**】していく。

B：勤務スタイルがどうなるのかなって。一人担任だから、どうなるのかなと思って。
B：（同じ大学の）同期がいたから、幼稚園の仕事について聞いたり

Bはこども園で複数担任、シフト勤務に慣れていた。幼稚園への異動内示を受け、初めての一人担任に悩む。同じ大学の同期に相談することで、葛藤は【**顕在化**】する。幼稚園の仕事等の事前情報を得て、勤務形態の違う異動の葛藤を【**回避**】していく。

(3) 異動直後から半年以内

A：異動したら怖い園長先生がいらしたので、びくびくしていましたね。
A：言い返すとその10倍は返ってくる。
A：で、妊娠が分かって、産育休まで耐えればと思って・・・。

Aは異動直後、管理職に怯え、伺いをたて指示通りの保育、言い返した場合の10倍返し、長時間通勤に疲弊していく。管理職の指示に従わざるを得ない保育者の役割に葛藤する。その葛藤は産育休まで耐えればと【**服従方略**】で【**潜在化**】する。

B：そう、（幼稚園は）立ち位置が難しかった。子どもを一人でみるから。
B：外国籍の子どもたちが多いう園だったので、その配慮も。
B：こういうのをやりたい、どうでしょうかと自分の考えを出すと、否定は無しで、アドバイスがね。良いんですよ。

Bはこども園から幼稚園に異動し、一人担

任、外国籍園児の多さ、全部ひとりで行う義務感に葛藤する。上司や同僚に相談することで葛藤は【**顕在化**】する。その結果、指導・協力を得て、絵を多用した連絡ボード、クラス便りの全ルビ他、外国籍園児・保護者への対応が出来るようになる。更に、自分の意見表出や他の保育者の否定のない助言・提案で行事等を進める。上司や同僚とBが対等に考えあう【**統合方略**】により克服していく。半年後には研究保育で手ごたえ得る。

IV. 総括

保育者の異動をめぐる葛藤は、葛藤の顕在化と時期に応じてどのような対処方略を選択し克服するかが、職の継続に繋がるのが明らかとなった。

1. 異動の自己申告時期

複数回の異動経験がある場合は、求められる役割に自分が十分応えられるかと葛藤し、退職願望が高まる。園内で解決出来ない場合は、教育委員会等との相談を通して降任を含む異動案を受け入れ、乗り越えていく。葛藤の顕在化と「第三者介入方略」が職の継続につながる。

2. 異動の内示時期

希望しない異動先への内示、通勤の変化や勤務形態の違う園への異動内示は着任までの期間に退職願望を高める。しかし、同じ大学出身者や相談しやすい重要な他者から事前情報を収集し、一時的に「回避方略」を選択することで異動を受け入れていく。

3. 異動直後から半年以内

園児の実態や保育の違い、通勤の変化等による異動直後の葛藤の克服には、管理職主体の意思決定の園の場合、「服従方略」が選択される。その結果、退職願望に繋がり潜在化した葛藤は産育休や病気休職などに形を変えやすい。しかし、自由な意見表出ができる園で、異動直後の葛藤を受け止める管理職や同僚が、同等の立場で意見・提案を出し、考え合う場合は、「統合方略」により半年程度で葛藤は克服されていく。

保育者が職を継続するには、異動時期に応じたⅠ葛藤の顕在化とⅡ統合方略や第三者介入方略の必要性が明らかとなった。

すべての子どもに平等かつ順番に当番活動を課す

日本の保育者の葛藤

○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

日本の教育実践における当番活動とは、学級生活が円滑に運営されるために、学級の仕事を全員で分担し担当する活動（文部科学省 国立教育政策研究所 2018）であり、小学校教育では特別活動の一種として位置付けられている。保育・幼児教育においては、当番活動を実施するようとの規定はないが、『幼稚園教育要領解説』（文部科学省 2017, p.124）や『保育所保育指針解説』（厚生労働省 2017, p.77）にも、当番活動に関連した記述が確認できる。つまり日本の保育・幼児教育では、給食の配膳や掃除、生き物の世話や花の水やり、出欠報告といった当番活動は自明のこととして行われている。

こうした当番活動は、子どもの主体的な活動として実施される場合に自尊感情を育むこと（八重津 2018）や、家庭において動物飼育経験がない子どもも、保育施設で生き物の世話をすることにより生命尊重の意識を高める効果があること（小林ら 2018）など、子どもの心の発達に肯定的な変化をもたらすことが明らかにされている。

米国の保育施設にも、子どもが役割を担う仕事のようなものはあるが、やりたくない場合には誰かと交代することもできるので、日本のようにすべての子どもに平等かつ順番に課される当番活動は、米国の保育者にとっては違和感があるという（加藤ら 2022）。一方で、いくつかの日本の保育施設を対象とした研究（加藤ら 2023）では、日本の保育者は、クラスのすべての子どもが当番活動を担うことに肯定的であり、その理由には、日本の保育・幼児教育では、地縁集団への貢献が重視され、入念な下準備と配慮の上で活動が展開されることが明らかにされている。

前述した米国と日本の当番活動に関する研究は、どちらも Tobin ら（1989）の多声的ビジュアル・エスノグラフィーの方法論に基づいて実施された研究である。この研究方法論では、ビジュアル（この場合には、日本のある幼稚園の保育映像）を用いて研究を行い、その対象は米国の保育施設、映像とは異なる日本の幼稚園となっている。

2. 研究の目的

では、映像の中の幼稚園（以下、当該園）に勤務する日本の保育者は、すべての子どもに平等かつ順番に当番活動を課すことについてどのように考えているのだろうか。本研究では、当該園の保育者が、烏骨鶏の世話という当番活動をめぐって、何を思考しているかを明らかにし、日本の保育実践における保育者の文化的なふるまいやその行動の基盤となっている価値観を検討する。

3. 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、当該園で撮影された保育実践場面である。撮影期間は 202X 年 5 月のうち、連続した 3 日間で、撮影した映像はおおよそその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。本研究での研究協力者は、当該園に勤務する保育者 4 名である。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。

4. 結果と考察

分析の結果、当該園の保育者は、すべての子どもに平等かつ順番に当番活動を課すことについて、「子どもの主体的な活動になっていないのではないか」「決められた当番活動と子どもの遊びたい思いのどちらを優先したらよいか」「当番活動をやりたくない葛藤する子どもをどうするか」などについて考えており、そうした思考の背後には、次のような葛藤を抱えていることが明らかとなった。以下、□内にストーリーラインを示しながら考察を記す。なお、下線を付した文言は、SCATによる分析結果のテーマ・構成概念である。

1) 子どもの主体的な活動かどうかの葛藤

当該園の当番活動は、トップダウンで与える（“やりましょう”から始まる）当番である。即ち、“やりたくない”の混在に対する“持ち回り”としての輪番制である。従って当該園の保育者は、保育者による他律的設定とするか子どもによる自律的設定とすべきかの葛藤を抱えながら当番活動を継続している。

当該園では、これまでの慣習として、烏骨鶏の飼育を年長児が当番活動として担っている。これについて当該園の保育者は、慣習だからとしてそのまま継承することは、子どもの主体的な活動になっていないのではないかとの思いがあり、葛藤を感じている。

2) 当番活動実施タイミングに対する葛藤

当該園の保育者には子どもの多様性（意欲の高低・レディネスの高低）の認識がある。したがって両極の可能性の認識の狭間で当該園の保育者は、当番活動を優先するか遊びを優先するかの葛藤（飼育当番の時間的コストの高さがあるため、なおさらである）と当番活動をいま開始するか否かの葛藤を抱える。

当該園の当番活動は、ある程度の時間を要するため、子どもが幼稚園で遊ぶ時間を削ることになる。これについて、当該園の保育者は、決められた当番活動と子どもの遊びたい思いのどちらを優先したらよいか、当番活動を始める機会についても葛藤を感じている。

3) 子どもの葛藤と保育者の葛藤のぶつかり

当該園の当番活動の特徴は烏骨鶏の家畜（非愛玩）性である。これは恐怖と緊張と不可愛着を子どもにもたらす（ことがあ

る）。（中略）これに対処するのは他園と同様だが、当該園ではなおやりたくない（意欲の低い）子どもが残る。したがって両極の可能性の認識の狭間で当該園の保育者は、飼育対象を家畜（非愛玩動物）とするか愛玩動物とするかの葛藤を抱えている。

（中略）当該園の保育者には、飼育当番を単なる可愛がりの体験ではなく生命のありのままの全体験にしたいという思いがある。

当該園では烏骨鶏の飼育を当番活動としているが、子どもにとって烏骨鶏は怖い、汚い、愛着を抱きにくい家畜である。そのため中には、当番活動をやりたくない葛藤する子どももいる。しかし、当該園の保育者は可愛い小動物ではなく家畜を飼うことで、生きる、産む、食べる、死ぬといった経験もしてほしいと考え、子どもの葛藤を理解しつつも保育のねらいとの間で葛藤を感じている。

5. 総合考察

当該園の保育者は、すべての子どもに平等かつ順番に当番活動を課すにあたり、上述のような三つの葛藤を抱えているが明らかとなった。しかし、これらの葛藤を排除しようと考えるのではなく、むしろ歓迎している。その理由として、以下の二点が挙げられる。

まず、すべての子どもに平等かつ順番に当番活動を課すことは、子どもの主体的な活動とは相反するもののように映る。しかし、子どもの主体的な活動だけでなく、協同性を育むことも日本の保育・幼児教育では重要なものであり、保育者はそのバランスをとるために日常的に議論することが求められる。即ち、保育者が葛藤することにより職員同士で自園の保育をリフレクションする機会となるため、保育者の葛藤は歓迎される。

次に、すべての子どもが平等かつ順番に当番活動を課されることによって、子ども自身が当番活動に対する責任と遊びたい気持ちとの狭間で葛藤する機会が生じる。当該園の保育者は、子ども自身が葛藤する機会も、幼児期に重要な心の経験と位置付けており、子どもの葛藤も歓迎している。

謝辞：本研究は、東洋大学内田千春教授の協力を得て実施しました。なお、日本学術振興会科学研究助成金（21H00842）を受け、実施しました。

医療的ケア児保育における看護職との連携に関する考察

二宮 祐子（文教大学）

【研究目的とその背景】

2021年9月に「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」（以下、医療的ケア児支援法）が施行された。本法では、保育所等の設置者である市区町村や法人等に対し、医療的ケア児に対し、適切な支援を行うことを「責務」という強い言葉で規定している。ただ、現在のところ、医療的ケアを担う人材の確保に苦労しており、このことが医療的ケア児保育のすすまない原因の一つに挙げられている（厚生労働省, 2023）。

これまで、筆者は、医療的ケア児保育において保育所が組織として担う専門的機能（二宮 2021）やそのなかで発揮される保育士および看護職の専門性について検討してきた（二宮 2024）。さらに、保育士と看護職の園内連携について検討を深めていく必要がある。

そこで、本発表では、医療的ケア児保育における看護職の役割や問題について、先行研究で示された知見をふまえて、保育者との連携について考察を行う。

【医療的ケア児保育における看護職の役割】

高橋（2022）は、看護師を対象とするインタビュー調査により、医療的ケアの実施と併行して様々な業務を担っていることを明らかにしている。第一に、入所時の面接などで様々な情報収集を行い、園内で医療的ケアが実施できるよう、保育士との連携体制を話し合ったり、自分が勤務できない時の代替方法を決めたりしていた。第二に、医療的ケア児の体調について、専門的な観点からアセスメントした情報を、保育士にも理解できるように分かりやすく伝えて、情報共有を図ることで、医療に関する知識の少ない保育士が、医療的ケア児について理解を深められるように図っていた。また、医療的ケア児の体調について、保護者とや

りとりを行い、園と家庭とで一貫した医療的ケアが実施できるように配慮していた。最後に、子ども自身が自分の体について理解を深め、医療的ケアに対して主体的に向き合い、就学にむけて自分でできる部分を増やせるよう促していた。

また、澤ら（2022）は、医療的ケア児保育における看護職の重要な役割として、医療的ケアに対する不安感や負担感をもちやすい保育士に対し、医療的ケアに関する事柄や医療的ケア児の体調把握について、少しずつ理解が深められるよう情報共有しながら、安心感と自信をもって医療的ケア児と接することができるよう、職員指導の必要性を強調している。

【看護職の配置問題】

保育園における看護師の配置基準は、平成20年告示の「保育所保育指針」において、初めて、園内で行うべき保健活動が盛り込まれたものの、現在でも、明確には示されていない。

また、医療的ケアの実施にかかわらず、定着しにくさや職務満足度の低さなどの問題が、かねてより指摘されてきた。全国規模の実態調査によれば、認定こども園および保育所における看護職の配置率は、2021年時点で32%である（全国社会福祉協議会, 2022）。2009年時点で全国の保育所における配置率が29.7%であったことを比べると（日本保育協会, 2010）。乳児保育の増加やコロナ禍などの社会状況の変動があったにもかかわらず、看護職の配置そのものはすすんでいないことが分かる。

このような職場環境のなかで、看護職が保育所に定着しにくい原因として、給与等の財政的な問題に加え、病院や診療所とは異なる保育所特有の環境要因も大きい。

看護職自身は、自らの専門性を園における保健活動（以下、保育保健活動）に見出しているものの、保健業務と保育業務を兼務

していたり、複数の園を担当したりすることが多いため、保健業務が量的にも質的にも十分に実践できず、業務上の立場や役割が曖昧になってしまうことが繰り返し指摘されてきた（日本保育協会，2010）。また、一人配置の園がおおいために園内の相談相手が少なく、園内の保健業務が集中することへの負担感も大きいことや、研修や他園で働く看護職との交流の機会も少ないため、サポートが得にくく、孤立しやすいことが様々な調査から明らかにされている。

つまり、園に配置された看護職の多くは、園での役割や立ち位置について悩んでいるだけでなく、保育保健活動を一手に任されることへの不安も感じており（日本保育協会，2010），その上に、医療的ケアが加わる状況に対し、前向きには捉えにくいことが明らかにされている（空田，2014）。

【保育士と看護職の緊密な連携にむけて】

多くの看護職においては、医療的ケアに関する知識・技術は習得されているものの、小児科での実務経験のある看護職の少ないことや、養成課程で保育保健活動について学ぶ機会は極めて少ないことから、保育所における保育看護や医療的ケアにかかわる研修体制を制度的に確立していくことが大前提となる。

そのうえで、医療的ケア児を受け入れている園に配置された看護職からみた保育者の専門性として、こども理解にもとづく緻密な観察力が挙げられている（東村・鮫島，2021）

保育者の場合、看護職に比べて医療的ケアにかかわる知識は浅いものの、生活や遊びのなかで子どもを注意深く観察することで、様々な情報を収集したり、いち早く体調の変化に気づいたりすることを指摘している。これらの情報や気づきを保育者と看護職で共有することで、看護職が行う専門的な判断や処置もよりよいものとなる。子どもとのコミュニケーションのなかで、表情、声色、しぐさなどの微細な非言語メッセージを読み取っていく「子ども理解のもとづく観察力」という保育者の専門性は、医療的ケア児の多くは自ら体調不良を訴えることが難しい状況や、現在の職員配置状

況では看護職だけで医療的ケア児一人ひとりを把握しきれない状況のもとで、医療機関ではない園という場で、医療的ケアを安全に実施する上で、非常に重要な役割を担っている。「子ども理解のもとづく観察力」をもつ保育士が、看護師との間で緊密な情報共有することで、看護師の不安や負担の軽減を図ることができるものと予想される。

【まとめ】

医療的ケア児保育を円滑にすすめるために、保育士だけでなく、看護師に対しても保育保健および小児むけの医療的ケアにかかわる研修体制の構築が早急に望まれる。そのうえで、保育士の「子ども理解のもとづく観察力」を活かし、医療的ケア児にかかわる事柄を看護職に積極的に伝えていくことで、看護職とのよりよい連携がはかれるものと思われる。

【引用文献】

- 厚生労働省(2023)「医療的ケア児等への支援施策（令和5年3月1日時点）」
- 東村知子・鮫島輝美(2021)「医療的ケア児の保育を可能にする『分けない』実践」『質的心理学研究』20(1), pp.278-297
- 日本保育協会(2010)「保育所の環境整備に関する調査研究報告書：保育所の人的環境としての看護師等の配置」
- 二宮祐子(2021)「医療的ケアを必要とする子どもへの保育実践の機能：認可保育所でのフィールドワークによる探索的研究」『子ども家庭福祉学』21, pp.11-22.
- 二宮祐子(2024)「医療的ケア保育で求められる支援と専門性」『子ども学』21, pp.11-22.
- 澤寛子・二宮啓子(2023)「医療的ケアを要する幼児が入所している保育所における看護師と保育士の経験」『小児保健研究』81(4), pp.332-341
- 空田朋子(2014)「保育所における医療的ケアが必要な子どもに対する支援の実態と保育所看護職の認識」『山口県立大学学術情報』7, pp.57-63
- 高橋恵子(2022)「保育所に通う医療的ケア児にかかわる保育所看護職の役割」『日本小児看護学会誌』31, pp.118-125
- 全国社会福祉協議会(2022)「全国保育協議会会員の実態調査2021報告書」

本発表は、科研費(基盤研究 C, 22K02445)の助成による研究の一部をまとめたものである。

工業系女子が語るブルーカラー労働

尾川 満宏 (広島大学)

1. 問題の所在

本報告の目的は、工業系女子のキャリア形成について、彼女たちの職務＝ブルーカラー労働をめぐる理解・解釈をインタビュー調査から検討することにある。それにより、職業ジェンダー論について、従来の議論（主として性別役割分業）とは異なる視点から問題提起を行い、工業分野・技能職における女性のキャリア研究の論点を探究する。

女性のキャリア問題は、多くの場合、性別役割分業（仕事か家庭か）をめぐる意識や行動との関連から論じられ、膨大な研究蓄積がある。しかし、現在の日本社会では、女性労働力に対する政治的・経済的な関心が高まっている（女性活躍担当大臣の設置（2012年）、「職場における女性の活躍推進に関する法律」（2015年）など）。多様な職種への女性進出が期待・促進されている。代表的なものとして、科学分野等で、比較的高い学歴と職業的専門性を持つ女性＝「理系女子」への注目を挙げることができる（内閣府男女共同参画局 2019）。

一方、工業高校や工業系専門学校などで学び、あるいは技能職や生産工程に携わる女性はほとんど看過されてきた。しかし、工業高校卒かどうかにかかわらず、生産工程、建設、運輸などブルーカラー職種に就く高卒女性は、事務職に参入する女性より多い（尾川 2019）。さらに、高校就職指導に関する調査報告によれば、近年は優秀な女性労働者を採用したいという企業・工場もある。以前は「男性向き」と思われていた職種でも、女性も十分に働けることをアピールし、優秀な女子生徒を送ってくれるよう学校に依頼する企業が増えているという（労働政策

研究・研修機構，2018）。工業系キャリアを歩む女性は一般にイメージされるより多く、またそうした女性労働市場も拡大しているようだ。

では、当の女性たちはこうした状況をいかに経験しているのか。従来の職業ジェンダー論は、職業生活と家庭生活のバランスや偏りを主な論点としてきたが、上記の状況からは、女性の働き方のみならず仕事内容をめぐるジェンダー論も必要に思われる。しかし、そうした関心からの調査分析は、深澤（2000）などを除いて蓄積されておらず、議論も進んでいない。

そこで本報告は、工業高校や工業系専門学校で学んだり、技能職や生産工程に携わる女性を「工業系女子」と対象化する。そのうえで、工業系キャリアの職務＝ブルーカラー労働をめぐる彼女たちの語りを検討し、彼女らのキャリアをとらえる視点・論点を探る。

2. 調査の概要

2010年代に実施したパイロット調査を含め、2019年4月～2022年11月時点で15名の工業高校・工業系専門学校に学ぶ（学んだ）女性たちのインタビュー調査を実施した。調査期間の後半では調査範囲を拡張し、保育系大学卒業後に鋳物工場で技能職として働く女性など大卒層技能職の調査協力者も得ながら、工業系キャリアを歩む女性の多様性を把握しつつ、「工業系女子」概念の精緻化にも努めてきた。

研究期間の大半が「コロナ禍」であったことに加え、研究対象の人々の一校当たり在籍者が多くない（女子生徒の在籍しない工業高校も多くある）ことから、必ずしも十分な調査協力者が得られたわけではない。とはいえ、女子生徒・

学生が多く在学する学校学科で集中的に調査を行ったとしても当該学校学科の特色と女子生徒の経験の特質との弁別が困難になると予想し、本研究ではなるべく地域的に広範囲に、複数校に調査を依頼して進めていった（北海道・東北地域～九州・沖縄地域）。その結果、やや西日本が中心となったが全国各地で調査協力を得た。多くの場合は学校経由で女子生徒・女子学生を紹介してもらい、進路選択や学校での経験、将来展望などについて尋ねた。

3. 工業系女子の職業選択

職業選択のバリエーションとして、①ストレート（適応：工業系学校⇒工業系職種）、②シフトⅠ型（離脱：工業系学校⇒非工業系職種）、③シフトⅡ型（参入：非工業系学校⇒工業系職種）、④その他（進学など）の4つの類型を設定して、調査協力者たちを分類した。各類型の協力者たちは、次のように特徴づけられた。すなわち、①ストレート型は「好き・かっこいい」、「せっかく学んだからには、仕事に生かしたい」語り、②シフトⅠ型（工業系学校⇒非工業系職種）は「でも、やっぱり〇〇がしたい」や、「就職につながらない学科カリキュラム」に関する語り、③シフトⅡ型（非工業系学校⇒工業系職種）は、新卒では少数と思われる。本調査のなかでは、保育系大学卒業者が進路に悩み、性格診断や職業適性検査等により職業選択したケース。④その他として、工業高校から大学や高専への進学者もいるが、本報告では割愛する。

以上の諸類型うち、本報告では①ストレート層に着目して彼女たちの仕事内容や職務をめぐるジェンダー語りを分析した。

4. ブルーカラー労働＝職務をめぐる語り

調査者が予想したとおり、「女性の体力不足」を問題とする語りは調査過程で見受けられた。しかしながら、「女性の体力不足」を脱問題化する職業選択や（現場仕事に行かされる民間企

業より、女性も働きやすい印象の公務員へ）、「女性の体力不足」を脱問題化する労働語り（男性が協力してくれるし、男女関係なく整備士にはチームワークが必要）も観察された。さらには、職務の「女性らしさ」「女性のメリット」を強調する語りも収集された（自動車に詳しくない客に対して、女性整備士が説明すると安心感を与えられる、身体的な小ささが細かい部分、機体の隙間部分の作業で有利になる）。

以上のように、工業系キャリアの職務における女性の不利が語られることは少なくないが、同時に、ブルーカラー労働の女性的な側面を取り上げる語りの存在も明らかになった。

5. まとめ

上記の調査結果は、従来「男性向け」とされてきたブルーカラー労働の、職務イメージの転換可能性を示唆するものかもしれない。しかし同時に、支配的な女性性を前提にした語りでもあることから、ジェンダー観それ自体を再生産しているとも解釈できる。これらの事例が職業とジェンダーの関係再編にいかなる意味をもつのか、今後は理論的に検討する必要がある。

引用文献

深澤和子、2000、「非伝統的職種への女性の進出：建設業の施工管理労働」木本喜美子・深澤和子編『現代日本の女性労働とジェンダー：新たな視点からの接近』ミネルヴァ書房、pp. 155-174。

内閣府男女共同参画局、2019、『男女共同参画白書—令和元年度版—』

尾川満宏、2019、「工業系女子とはだれか？：政策・業界動向と工業教育・職業選択をめぐる女性の経験」『愛媛大学教育学部紀要』66, pp. 1-8, 20191200

労働政策研究・研修機構（2018）『「日本的高卒就職システム」の現在：1997年・2007年・2017年の事例調査から』研究報告書 No. 201。

ポスター発表

ポスター発表要領

1. ポスターの書式

A0版に対応したパネル(H 1800 mm/W 900mm/D 22mm)を用意しています。こちらの規格に沿ってポスターを作成してください。

掲示には学会側で用意した画鋏を使用してください。レンタル規約により、テープによる掲示は不可となっておりますのでご注意願います。



イメージ図（株式会社ベベ様 HP より）

2. ポスターの掲示・撤去

発表ポスターについては、下記の時間に会場内の演題番号と対応したパネルに、ご自身で掲示および撤去をお願いいたします。

掲示時間 6月29日（土）13時00分～15時00分

撤去時間 6月30日（日）15時00分～17時00分

※正当な理由なく掲示が遅れた場合は、発表が認められないことがあります。

※ポスターは掲示時間から撤去時間まで掲示しておいてください。

※大会終了後に撤去されていないポスターは学会側で処分いたします。

3. 発表日時等について

ポスター発表者は、6月30日の11時55分までに、ご自身のパネルの前までお集まりください。下記の在籍責任時間中は、原則としてパネルの周辺に留まり、参加者とディスカッションを行っていただくようお願いいたします。

在籍責任時間 2024年6月30日（日）12時00分～13時30分

※発表中、座長が在籍確認、質疑応答に来る場合があります。

※発表者であることを示すため、バッジや腕章の着用をお願いする場合があります。

4. その他

必要に応じて、ハンドアウトの配布や視聴覚資料の使用も可能です。ただし、印刷や電源の確保につきましては、発表者ご自身でお願いします。

そのほか、発表に関する事項については、座長の指示に従ってください。

幼稚園 5 歳児の「転がし遊び」における試行錯誤の様相

— 4 歳児との比較を中心に —

松原未季(大阪信愛学院大学)

I. 問題と目的

子どもにとって試行錯誤の経験とは思考力や協同性の発達にとって重要であると示唆されるが、先行研究における「試行錯誤」の捉え方は、遊びや生活の中で目的に向かって環境に主体的に働きかけている姿として広く捉えられる傾向にあり、幼児の試行錯誤のプロセスや質の変化について詳細に追った研究は少数であるという課題がある(角山, 2021)。

本研究は、幼稚園 5 歳児の「転がし遊び」場面の姿を詳細に追うことによって、幼稚園 5 歳児の試行錯誤の在り方とはどのようなのかということについて 4 歳児との比較を中心に明らかにすることを目的とする。

II. 方法

関西圏の公立幼稚園の 4 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 2 年間調査を行った。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面を「転がし遊び」の場面を中心に観察を行った。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。

幼稚園 5 歳児が「転がし遊び」場面においていかに他児と試行錯誤するのかということについて、「イメージの共有」、「目的の共有」、「役割分担」という 3 つの観点から場面の詳細な分析により明らかにし、4 歳児の試行錯誤の様相と比較を行った。

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: 23-408)。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. イメージの共有

4 歳児の「転がし遊び」では、事例 1 のように、「川」といった大きなイメージを軸とし、それが原動力となって遊びが長時間継続し、複数のイメージが大きなイメージを共有して遊ぶことが可能であることが明らかとなった。しかし、各々の幼児が抱くイメージには齟齬があったり、各々のイメージが明確に共有されないまま遊びが進行したり、共有されていたとしても、全体構想が練られていないまま、各々の幼児が自分のイメージやプロセスのままに行動したり、土や水などの面白い現象に気を取られて集中が途絶えることがあった。そのため、大きなイメージを支えとしながらも、時にイメージが噛み合ったり、齟齬が生じたりしながら、転がし遊びが進行された。

事例 1 「ほんならさーこれ川作ったら？」

201X 年 10 月 11 日 4 歳児

ハジメは、ユキノリのもとにかけよって「ほんならさーこれ川作ったら？」と提案すると、ユウマはトイを固定しなおしながら「そうやな」と言いつつ、砂場の奥を見渡して、スコップを手に取る。ハジメも、砂場の奥に行き、たくさん置かれたトイを触った後、ペットボトルを手に取り、ユウマ・ヒデアキのもとに来て、「ほんならさー、川を作ろう。(トイに手を置いて、上下に手を移動させて) こっからさー、お水と砂をいれてさー・・・」と言いかけるが、ハジメがトイを触った衝動でトイが倒れてしまい、ハジメ・ヒデアキは「あはは」と笑い合う。ヒデアキは、トイをビール瓶ケースにもう一度立てかけようとする、ハジメも「ドーン」と言いつつ、ヒデアキ

がトイを固定するのを手伝う。ユキノリは、砂場の奥で、スコップで懸命に穴を掘りながら、ハジメと、ヒデアキに向かって「次はユキちゃんが掘るから、誰か水入れる人？」と言うと、ヒデアキはトイから手を離してユキノリに近づいて「次、ヒデアキ、次ヒデアキ」としきりにユウマに伝え、ハジメも手を挙げて「次、水入れる人」と言う。

ユキノリは、穴を掘りながら、ヒデアキに向かって、「ヒデアキ君はずっとそのままです」と言う、ヒデアキは、「ヒデアキ君もやりたい」とユキノリに伝え、ハジメは「めっちゃいっぱい、めっちゃいっぱいやりたい」と興奮した様子で言う。

ユキノリは、トイをリヤカーから離れた場所に、横に倒して置いて、「ハジメ君、水入れる人な、ハジメ君、こっから水ジャーッと流してな」と言って、トイをいくつか並べてつなげる。ハジメは、ユキノリがどんどんトイを並べるのを横で少し驚いたように見つめる。ハジメはエツキにリヤカーを指さして「あそこの水満タンにいれるねん」と声を掛けた後、水道に行ってペットボトルに満杯の水を入れて、リヤカーに入れる。

ユウマとヒデアキはリヤカーの後ろのスペースで砂を掘りながら、ハジメに向かって「入れてー、水誰か入れてー」と依頼するが、ハジメは横目でヒデアキたちを見た後、「今むーりー」と言って楽しそうにリヤカーにペットボトルをひっくり返して、ペットボトルの水をジャーッと流して、水が縦方向に流れるのを目を追って見つめる。

5歳児になると、「天狗」、「電車」、「タワー」のように、同じイメージをテーマごとに共有し、発想を展開させながら、面白い現象を共有しながら、遊びを展開するようになった。

事例2 「こうすれば天狗になるんじゃない」 201X+1年9月13日 5歳児

ホナミは、ヒデアキが掘ったL字型の穴を見て、驚いたように「あ、なんか天狗みたいになってー、こうすれば(もっと掘れば)天狗になるんじゃない」と言う。ヒデアキは、穴が天狗の形になるように、穴を掘って、天狗の長い鼻をつくりはじめる。サキホも、水を流す。ホナミも再び水を流すが、ヒデアキに「でも、また水が少なくなったら困

るから、少なくなったら言ってね」と言う。ヒデアキとサキホは、土を掘って天狗の鼻を作り続ける。ヒデアキとサキホは、土を掘ったり、時折穴にたまった水を触ったり、スコップで水をかき混ぜる。ホナミは穴の近くにしゃがみ、ヒデアキとサキホが掘るのを見る。サキホは、穴にたまっている水が泡立って、色が変わってきたを見てヒデアキ・ホナミに向かって「なんかクリーム、なんかクリーム色になってきたね」と言う。ホナミが、ヒデアキが掘っている部分が徐々に天狗の鼻のようになってきたのを見て、サキホの顔を見て指を指す。サキホは、ヒデアキが掘っている部分を見て「天狗！」と声を上げる。

保育者がアイコと手をつないでヒデアキたちに近づく。保育者は、穴にはまった電車の模型を取り出し、アイコに手渡す。アイコは、電車の模型を樋に流し、電車の模型は穴にはまる。ヒデアキは、保育者に「水が水が、電車に！」と声をあげる。保育者は、ヒデアキに「すごーい、これはこれは何を作っているの」と尋ねると、ヒデアキは「これは、これは、タワーになる！ポチャンって」と興奮したように答える。

2. 目的の共有

4歳児では、他児に目的の達成のために協力も依頼することができるが、依頼された側の幼児は指示されたまま動くのみであり、部分的な目的の共有に留まって、互いに目的を十分に共有しているとは言い難かった。5歳児では、部分的な目的の共有に留まらず、全体的な目標を園児同士で、共有しながら、遊びを展開していた。

3. 役割分担

4歳児では、各々の幼児が目的の遂行に向けて行動しているが、各々の意識で目的に向けて働きかけており、役割分担が上手くいかずに「転がし遊び」が進められる傾向にあったが、5歳児では、他児の動きも見ながら、スムーズに、役割分担して遊びが進められた。

沖縄の子どもたちの学力と教職員の病休率の関連性

西本裕輝（琉球大学）

はじめに

現在、全国的に教職員の働き方改革が叫ばれている。そして残念ながら、沖縄は教職員の休職率が特に高い地域として知られている。文部科学省が実施した「令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査」（2023年12月22日公表）によると、沖縄の教職員の精神疾患による病気休職率（以下、病休率）は、全国平均0.71%のところその約2倍の1.45%と大きく上回っており、16年連続で全国ワースト1位となっている。

ではなぜ病休率1位となってしまうのだろうか。そこには沖縄の抱える構造上の問題が存在すると考えられる。構造上の問題とは、具体的には沖縄の教育問題、例えば低学力、不登校の多さ、生活習慣の乱れである。後に詳しくふれるが、沖縄の小中学生の学力は全国最下位であり、小学生の不登校率は全国ワースト1位である。そうした厳しい学校環境が病休率の増加を引き起こしていると考えられるのである。

そこで本研究では以上の状況をふまえ、いくつかの公表データに基づき、そのような厳しい環境が教職員に与える影響を指摘するとともに、その解決の糸口を提示したい。

1. 沖縄の病休率が高い理由

（1）学力問題

それではまず、沖縄の教職員の病休率がなぜ高いのかについて考えていきたい。もちろんその要因は無数に存在するのであるが、ある程度絞って問題を挙げていきたい。

第一の理由は学力問題である。表1は、沖縄県のこれまでの47都道府県中の学力テストの順位を示したものである。残念ながら沖縄は学力の低い地域として知られており、それは2007年度から文科省が毎年小中学生を対象として実施している「全国

学力・学習状況調査」でも確認することができる。

数字が薄くなっている箇所は最下位を示す。要するに小学生も中学生も最下位という厳しい状況が続いているので、教職員はその対応に追われ、負担となっていると考えられるのである。

（2）不登校率の高さ

続いて不登校の問題についてふれたい。不登校についても文科省が毎年調査を実施しており、現時点での最新結果は「令和4年度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」（2023年10月17日）に記されている。

その調査によると、例えば沖縄県の小学生の不登校の1000人当たりの人数は全国平均17.0のところ沖縄は大きく上回り25.3（1位）となっている。当然のことながらその対応に追われる教職員にはかなりの負担となるだろう。

（3）生活習慣の乱れ

続いて三つ目として挙げたいのが子どもたちの基本的な生活習慣の乱れである。これは学力や不登校の問題の背景にある根本的な問題であると私は考えている。生活習慣は子どもたちの家庭での過ごし方を示しており、保護者の子どもへの関わり方とも大きく関連していると言える。

一例として、「令和5年度全国学力・学習状況調査」（2023年7月31日公表）から生活習慣に関する項目についてふれると「朝食を毎日食べている」に「している」と回答した率は82.8%で全国38位、「毎日、同じくらいの時刻に起きている」の「している」率は52.9%で44位となっている。いずれも状況はよくない。

またこうした背景には離婚率の高さなど沖縄の家庭環境の厳しさがあると推察される。厚生労働省「令和4年（2022）人口動

態統計（確定数）の概況」（2023年9月15日公表）によると沖縄の離婚率は全国平均1.47のところ2.13となっており全国ワースト1位となっている。

2. 分析

以上の各種データ直近2ヵ年分を投入し、相関係数を算出したのが表2である。紙幅の関係上詳述はできないが、例えば「病休率」と「規則正しい起床」の相関は-.360**となっているので、負の相関、すなわちその都道府県で規則正しい起床ができる子どもが増えれば教職員の休職率は低くなるとい

う関係であることがわかる。このようにして各変数間の関係を見ていくと、次のようなことが言える。すなわち、病休率は①子どもたちの不登校率が高くなるほど高くなる、②子どもたちの学力が高くなるほど低くなる、③子どもたちの生活習慣が整うほど低くなる、④離婚率が高くなるほど高くなる、である。

つまり、家庭で学校を支えることのできる体制が整っている都道府県ほど病休率は低くなると考えられる。このあたりに問題解決の糸口があると考えられる。

表1) 沖縄県の子どもたちのこれまでの47都道府県中の学力順位

対象	科目/年	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021	2022	2023
小学生 (6年生)	国語A	47	47	47	47	47	46	32	32	21	42	43	5	16	44	43
	国語B	47	47	46	46	47	47	32	13	21	21	12				
	算数A	47	47	41	46	47	47	6	6	4	7	4	6	26	47	47
	算数B	47	47	47	47	47	46	34	26	11	12	12				
	理科	—	—	—	—	47	—	—	43	—	—	14	—	—	42	—
中学生 (3年生)	国語A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47
	国語B	47	47	47	47	47	47	47	47	42	47	45	47	47	47	47
	数学A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47
	数学B	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47
	理科/英語	—	—	—	—	47	—	—	47	—	—	47	47	—	47	47

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1)2011年は東日本大震災の影響で集計なし 注2)2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

注3)2016年の中学国語Bの42位、2018年の45位、2022年の小学国語の44位等は同点最下位

注4)2019年のからはA、Bの区分がなくなった 注5)2019年は初めて中学において英語が実施された

注6)2020年は新型コロナの影響で中止となった

表2) 教職員の病休率と各項目との関連性（相関係数）

		病休率	1,000人当たりの不登校児童数 (小学校)	国語学力 (中学校)	朝食の摂取 (小学校)	規則正しい就寝 (小学校)	規則正しい起床 (小学校)	離婚率
病休率	Pearsonの相関係数	1	.310**	-.436**	-.287**	-.230*	-.360**	.551**
	有意確率(両側)		.002	.002	.005	.026	<.001	<.001
	度数	94	94	47	94	94	94	94
1,000人当たりの不登校児童数 (小学校)	Pearsonの相関係数	.310**	1	-.322*	-.125	-.450**	-.449**	.152
	有意確率(両側)	.002		.027	.230	<.001	<.001	.143
	度数	94	94	47	94	94	94	94
国語正答数 (中学校)	Pearsonの相関係数	-.436**	-.322*	1	.300*	.204	.232	-.613**
	有意確率(両側)	.002	.027		.041	.169	.116	<.001
	度数	47	47	47	47	47	47	47
朝食の摂取 (小学校)	Pearsonの相関係数	-.287**	-.125	.300*	1	.577**	.558**	-.480**
	有意確率(両側)	.005	.230	.041		<.001	<.001	<.001
	度数	94	94	47	94	94	94	94
規則正しい就寝 (小学校)	Pearsonの相関係数	-.230*	-.450**	.204	.577**	1	.888**	-.139
	有意確率(両側)	.026	<.001	.169	<.001		<.001	.181
	度数	94	94	47	94	94	94	94
規則正しい起床 (小学校)	Pearsonの相関係数	-.360**	-.449**	.232	.558**	.888**	1	-.273**
	有意確率(両側)	<.001	<.001	.116	<.001	<.001		.008
	度数	94	94	47	94	94	94	94
離婚率	Pearsonの相関係数	.551**	.152	-.613**	-.480**	-.139	-.273**	1
	有意確率(両側)	<.001	.143	<.001	<.001	.181	.008	
	度数	94	94	47	94	94	94	94

** 相関係数は1%水準で有意

* 相関係数は5%水準で有意

男性保育士の初期キャリアにおけるリアリティ・ショックと 専門的成長

-管理職が考える保育士に必要な資質項目についてのインタビューから-

○吉田貴子（大阪国際大学短期大学部）山口真希（花園大学）

1 はじめに

近年、保育士不足が課題となっており、早期離職を防ぐため、厚生労働省は「新人保育士を対象とした離職防止のための研修」として、「就職前の期待と現実とのギャップ（リアリティ・ショック）への対応方法」の研修が必要だとし、注目されている。保育者がキャリアを通じて、専門的成長を遂げていく上で、特に重要なのは初期キャリア（3年目くらいまで）である（谷川 2015）。「初期キャリアの保育者の危機」とは、保育者が仕事をまっとうし、自らの理想や思いを達成しようとする際に、それを妨げる様々な障壁に直面し、自らがとりうる解決方法では対処できない状況だと定義されるが、その危機が成長の契機となりうることも指摘されている。

2 先行研究

(1) 男性保育士に関する研究

女性保育者は早期から保育職に就くことを希望し、保育者になることについて他者の支持を得やすいことが指摘されているが（中田 2003）、これは男性保育者との対比である。

男性保育士は全体の約5%にすぎないが、千葉市では、男性も積極的に子育てをする雰囲気醸成できると考え、男性保育士が働きやすい環境を整えることを計画している。男性保育士におむつかえや着替えをしてもらうことへの保護者の不安の声があり、男性の方が管理職への昇進は早い、子どもと過ごすことを希望する男性保育士もいる（倉持 2021）。

(2) 保護者とのコミュニケーション

保育士対象のインタビューから、保育の専門的スキルとして「保護者を理解し、対応する力」「つなげる力」「聞く力・伝える力」が挙げられている（岸本 2019）。しかし、養成校において保護者や保育士同士のコミュニケーションに対応するスキルは全く習得する機会がない（真下ら 2010）。

3 研究方法と研究対象

先行研究から、リアリティ・ショックが保育士の専門的成長につながることは示されているが、具体的なプロセスは明らかにされていない。本研究では、初期キャリアの男性保育士A（4大卒25歳）の省察の中身を見ることを通じて、3年間の保育士経験を振り返って成長と感じていることを探った。Aには保育士に必要な資質を自由記述してもらい、それを基に半構造化インタビューを行った。インタビューの後半には、筆者らが以前にまとめた「管理職が考える保育士に必要な資質項目」と比較する質問を実施した。インタビュー記録は匿名による結果の処理を条件に対象者の許可を得て、ICレコーダーで録音した。インタビューにより、質問紙調査では見えない男性保育士Aの初期キャリアによるリアリティ・ショックの捉え方を探り、明日の保育に繋げようとしているかを解明することを目指した。

4 結果

Aは、自身の経験を振り返り、保育現場で働くために必要な資質能力として、重要な順に「報告・連絡・相談」「保護者対応」「人間関係」「トラブル」「ピアノ」を挙げた。「報告・連絡

・相談」は基本であり、これが出来ないと保育が円滑に行えず業務に支障が生じてしまうものであると説明した。「人間関係」については本人の休職につながる要因として語られた。

(1) クラス主任と副担任との人間関係

Aは保育士1年目、4歳児クラスの加配保育士として主任をサポートしながら仕事を学ぶ時期を過ごし、2年目は4歳児クラスの主任と副担任を2ヶ月ごとに交代で経験し、楽しかったと振り返った。しかし、3年目に同じ3歳児クラスの女性保育士(同期だが短大卒でAより保育士歴は長い)と保育目標が合わず、冷たくされたと感じていた。

A: まあ、もともと合わない先生やったんですよ。
人間関係が原因でまあ(保育所へ)行けなくなっ
たんですけど。(中略)全然合わないんですよ。この子
を、このクラスをどうしていきたくていう最終
目標の感じが全然違うんですよ。

また、冷たい態度を取られただけでなく、保護者の前で叱責を受け、「その時が一番しんどかった」と語った。ちょうど参観日で副園長の目に留まり、初めて人間関係の問題を管理職に認識してもらえ、3人目の先生が不定期でクラスに入ることになった。しかしながら後に3人目の補充ができないと告げられ、Aは休職をすることになる。

(2) 保護者とのトラブル

「保護者対応」「トラブル」については、対応済みと思っていたことが保護者同士の会話で広がり、再び問題化することや小さなミスが思いがけないトラブルにつながることで、問題がなかった日も翌日の連絡帳で問題が発覚することなど、学生時代には想像しえなかったことの連続であると語った。例えば、保護者が子ども同士のトラブルで、「嫌なことを言えずに連絡帳に書いてきはって、やっとこっかが初めて知るみたいなこともあるんですよ。それが一番怖い」と話し、対応として「直接お話しすね」

と連絡帳に書き、保護者の反応を見ながら対面で話すようにしていた。Aは保護者対応について、「いろんな失敗や成功をやる中で、経験でしょうね」、「だんだんスキルアップしていく」と自らの成長を振り返った。一方で「リーダー」の先生はレベルが違い、保護者対応においても迅速であるという。Aは、自分が項目として挙げた5つの資質能力がほぼ完璧にできるようになると「リーダー」として園内で認められる存在になり、そこに至るまでには入職して10年ぐらいの経験が必要であると述べた。

5 まとめ

初期キャリアにおいて、男性保育士Aの抱いたリアリティ・ショックには、トラブルを含めた保護者対応、日々の報連相など他者が関わる様々なものが含まれていたと考えられる。悪戦苦闘しつつも成長の契機と意味づけ、自分らしい理想の保育を追求することによってやり甲斐を見出していたのではないだろうか。ところが、保育観の異なる保育士同士で主任を交代ですることになり、自身の保育が否定される経験を通し、希望を持ち続けることを断念したのかもしれない。

中田(2004)は、男性が女性とともに保育をしていく立場になっても女性保育士が仲間に入れないように彼らを排除しようとすることや、男性は保育経験が少なくても自分の存在意義を高められる方法として、屋外で身体を使って遊ぶという特徴を指摘する。本研究の男性保育士Aと、同じクラス担任の女性保育士との人間関係の難しさの一因が、Aが男性保育士であることであったなら、保育現場で大半を占める女性保育士側の認識の変化が求められる。

主な参考文献(他は当日示す)

・谷川夏実(2015) 初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向 教師学研究(16)13-22

園を辞めたが保育を辞めなかった保育士から探るやりがい

- 離職を経験した3年目保育士の語りから -

○高口知浩（純真短期大学） 伊勢慎（福岡県立大学） 井手裕子（東亜大学）

1. 背景・目的

2024年1月時点の保育士の有効求人倍率は3.54倍であり、全職種の1.35倍の2.5倍以上となっており、保育士不足は依然解消していないと言える。保育士不足の一因として、保育士の早期離職問題が挙げられ、在職3年未満の離職が保育現場のおよそ4割で起こっていることが報告されている(加藤ら,2011;森本ら,2013)。さらに、早期離職の主な要因が人間関係であることが指摘されている(濱名,2017;木曾,2018)。

また、國田ら(2020)は、保育士間で子ども達のことについて共有・共感できた時に充実感を感じるとともに、自らの保育技術の向上・成長、子どもの成長や子どもとの信頼関係構築につながった時にやりがいを感じることを報告し、保育者のやりがいという観点から離職防止について触れている。浅野ら(2023)は、初任段階において「子どもとの関わり」は困難であると同時に充実感ややりがいとして捉えていることを明らかにしている。

そこで、本研究ではやりがいを感じることを早期離職防止につながると仮定し、やりがいを感じて保育士を続けられる要因を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

保育歴が3年目になるA保育士を対象として、半構造化インタビューを行った。A保育士は卒業後最初に就職した園を8か月で退職することになったが、転職した保育園で13ヶ月保育を続けている。質問項目は「退職理由」、「わからないことは聞いていたか」「保育が楽しいと思えている要因」等である。分析方法は、Steps for Coding and Theorization(大谷,2019.以下、SCAT)を用いた。SCATは比較的小規模なデータの分析に適しており、4ステップにより構成概念を抽出するコーディングと、構成概念を紡いでストーリーラインと理論記述を作成する手続きからなる分析方法である。

インタビュー調査開始前には、日本保育学会倫理綱領に基づき作成した「インタビュー調査

協力依頼書及び調査協力承諾書」を用いて研究の説明を行い、研究協力者が署名の上、承認を得た。

3. 結果

A保育士の語りからSCATの手続きを経て抽出された概念を紡ぎストーリーラインを作成した。理論記述は考察内で示す。以下、□内はA保育士の語り、〈 〉は構成概念を示すこととする。また、A保育士にとって最初の勤務先をX保育園、転職先の保育園をY保育園と表記する。

1) 孤立無援でやりがいを見いだせなかったX保育園での経験

①園長先生の考え方が、結構…暇があったら人のダメ出しをするというか。／②そこだけは突き放して「君が悪い」みたいな感じの、フォローはしてもらえていない感じではありました。／③今日を乗り越えるのに必死じゃないけど、職員数も少なかったものでフリーで入ってくれる先生もいないので。／④(子どもを)見ていない時間の不安がすごく大きくて。／⑤目の前に子ども達がいるのに、自分が言われたいための保身の動きじゃないけど。／⑥(こういうのやってみようかなという)考えがあったけど、怖くてできなかったです。

A保育士が最初に就職した園では、園長が職員一人一人に指摘ばかりする①〈粗探し管理職〉だった。先輩保育士は園長の指摘を避けるため初任者のA保育士に積極的に関わることはない②〈保身的な見限り〉を続けていた。また、人手不足の園だったため、③〈常時がけっぷち実践〉となっており、A保育士も一人担任ゆえの④〈単眼保育の際の怖さ〉におびえながら、自身が園長に責められないための意図しない⑤〈子ども置き去り実践〉、⑥〈しり込み不実践〉となっていた。

2) 職員が一致団結しているY保育園で変化したA保育士の保育実践

⑦もともと働いている人たちからすると「足りていない」って言うんですけど、自分からすると、十分安心できるくらいの人数がいるので、安心して子どもの様子を見れるっていう。／⑧子どもの様子を見て…しっかり見れていることによって、それを保護者さんに伝えることができるので。／⑨自分の「これいいな」と思ってやったことも、マイナスな面で言われるわけではなく、「もっとこうしたらいいんじゃない」とか「こういうやり方もあるよ」とか「これ、どこで知ったの?」とか。／⑩はい、(新しいことにチャレンジ)できています。前はそんな考えに至らなかったんですけど。／⑪子どもたちのありのままの姿を受け止めながら丁寧に関わっていくっていうやり方なので。／⑫「やらせないといけない」っていうのがなくて、考え方が変わって子どもの気持ちも尊重出来て、自分としてはそっちの方があっているなって。

Y保育園では⑦〈複眼実践の安心感〉のもと保育ができていた。そのため子どものことを一人一人丁寧に見ることができ、それが保護者対応にも活きる⑧〈好循環な実践〉が生まれ、⑨〈質向上同僚保育士〉にも恵まれ、⑩〈子ども置き去り実践の脱却〉をすることができた。そして、⑪〈子ども主体実践〉が可能となり、⑫〈担任主体実践〉へとつながっている。

3) やりがいいにつながったY保育園の特徴

⑬給食の先生が配膳をしてくださって、子どもたちには机にご飯が届いている状態でもう、持ち運ばなくても良いし。そこで食事の環境が整っていて、また掃除専門の先生もいらっしゃっていて、手が届かない場所まできれいにしていただいて、手厚くなっているなって。／⑭残業も少ないです。行事とかも主任の先生とリーダーの先生が中心になって進めてくださって。／⑮(X保育園)は人数足りていなかったのが保育が終わってそこから行事の準備をしていたのが、それが(通常保育と)並行してじゃないけど。／⑯以上児の中のリーダーの先生が勤続年数が10年くらいなので。園での流れとかを結構教えてもらえる。／⑰何も考えず「これどうしたらいいですか」って聞けるので。／⑱こまめに子どもたちの

様子だったり、こういう保育をこれからしていこうみたいな話をできているので、そこで壁がなくなっているのかなって。／⑲ペアを組んでいる先輩の先生とかに認められたりするとやりがい(あります)。

担任が子どもと関わる時間を最優先した⑬〈お膳立て保育〉の中で⑭〈保育外業務ミニマム化〉に成功し、行事の準備も⑮〈担任フル回転〉で時間外に行っていたX保育園と比べ、安心感をもって働くことができていた。また、気兼ねなく⑯〈普段着トーク〉で分からないことを聞けるため、先輩保育士が⑰〈チューター機能〉を十分に発揮した。この信頼関係はこまめな⑱〈情報共有の副産物〉として築かれており、⑲〈他者承認〉によってやりがいを感じていた。

4. 考察

X保育園では園長が作る緊張感の中、常に人員不足であり、周囲の保育士もA保育士も園長に怒られないための保育に陥っていた。このような状況下では、自分のしたい保育に挑戦することもできず、やりがいを感じることはなく離職に至っている。一方Y保育園では、同僚に恵まれ、子どもや保護者との関係作りにも好影響を与えていた。そのためA保育士は「自分が怒られないための保育」からのびのびと「子どもを主体とした保育」に取り組めるようになったと考えられる。Y保育園の特徴として、(1)人員にゆとりがある、(2)全職員の役割分担が明確であり担任保育士が保育に集中できる、(3)担任間で頻繁に話せる時間や雰囲気があることが考えられ、上記(1)～(3)の環境下で先輩保育士に認められる体験をし、同僚と保育について高め合える関係を築けたことで、A保育士がやりがいを感じるようになるようになった。その結果、自分らしさを発揮して保育をすることができるようになったことが、A保育士が保育士として勤務を続ける要因となったと考える。

現在、A保育士の勤務歴はX保育園の8か月に対し、Y保育園が13か月目を迎えており、離職することなく勤務を継続出来ている。やりがいを感じられる環境下では、子どもを中心とした保育実践ができ、保育士を継続できる可能性が確認された。

5. 引用文献

國田祥子・槇尾真佐枝(2020). 保育者のやりがいは何によってささえられているのか. 中国学園紀要 19号. p. 141-147

研究交流委員会企画
30周年記念テーマセッション

研究交流委員会 30 周年企画

テーマセッション 多様な「子ども」への視角

— 子ども社会研究における対話の可能性を探る —

【話題提供者】

水津幸恵（三重大学）

西林佳人（関西大学大学院・院生）

古殿真大（名古屋大学大学院・院生）

茶谷智之（兵庫教育大学）

【指定討論者】

元森絵里子（明治学院大学）

【企画・ファシリテーター】

坪井瞳（東京成徳大学・研究交流委員会委員）

西本佳代（香川大学・研究交流委員会委員）

1. 企画趣旨

（坪井瞳・西本佳代）

本学会は、「子ども」に着目したテーマセッション、紀要特集等の企画を積み重ねてきた。それらを概観すれば、近年、「子ども」という対象、及びその対象を理解するためのアプローチが多様化し、相互での対話が求められていると整理することができる。

28号の紀要特集「子ども社会研究における〈子ども〉理解のいま」の巻頭言でも、「〈子ども〉理解の多様な動向とそこから浮かび上がる現代的課題の共有、そして〈子ども〉理解への多様なアプローチ間での対話」（多賀 2022,p.7）を促すことが、特集の目的だと記された。

他方、本学会は、設立以降「学際性」を理念としてきた。「学際性」については、29号の紀要特集「会員調査からみる学会の「学際性」の来し方行く末」に詳しい。そこでは、子ども社会の多様性を理解する機運が高まっている今、問われるべきは「子どもの多様性にアプローチ

するわれわれ（研究者、実践者など）の視点であり、その視点が多様化し、共有困難であるかを自覚すること」（片山 2023,p.20）だという。

対象もアプローチも多様化するなか、我々にはどのような対話が可能なのだろうか。30周年を迎える節目の年に、本学会でこれまで蓄積された知見を基盤とし、次代を担う若手会員と共にブレイクスルーを探りたい。

2. 「保育・幼児教育の立場から」

（水津幸恵）

この話題提供では、博士論文の研究の一端を発表することを通して「子ども」を研究することについて議論できればと思う。

① 研究の概要

対人葛藤に対する保育者のまなざしについて、幼稚園におけるフィールドワークを行い、動画記録を用いた子どもの対人葛藤場面の観察と、その動画記録を共有しての保育者へのインタビューを行った。そのデータについて、

倉橋惣三の保育思想とノディングズのケアリング論を視点として考察を行った。

② 研究対象（〇〇な子ども）に着目する意義

研究対象は、園に通う子ども、なかでも対人葛藤が生じた場にいる子どもであった。着目する意義として、主には、保育実践に資する知見を得ようとする事が挙げられる。一方で、「子ども」の研究であるだけでなく「人間」が関わり合う上での根源的な事象を扱っているという意識もある。

③ 方法論の魅力と限界

フィールドワークについては「子どもエスノグラフィー」（柴山 2006）の考え方に依拠し、子どもの視点から対人葛藤の意味について探ることを目指した。また、フィールドワークの最中で起きていった「私」の気付きや考えの変化の過程も含みこんで記述した。この方法における魅力は、「子ども」や「〇〇歳児」として脱文脈化したデータを取り扱うのではなく、一人ひとりの生活におけるその出来事の子どものにとっての意味を探ることによって、結果として対人葛藤の「子ども」にとっての意味に迫ったことである。一方、その限界として、客観性についての説明が容易ではないことがある。実証主義における客観性とは異なる適切な研究の方法とそうした研究の必要性について今後も考えていきたい。

④ 対象もアプローチも多様化するなかで

対象もアプローチも多様化するなかで必要なこととして、「〇〇な子ども」を研究すると同時に「〇〇な子ども」とくくる糸も時にほどくことを挙げたい。それぞれの専門性や視点からすくい上げられるのはその人や事象の一部であることに意識的になることが、多様なアプローチへの関心と理解につながるのではないかと考える。また、研究を行うなかでは、その必要に応じて抽象に向かいながらも、目の前の子どもを一人ひとりの人間として理解しようとする事が、その具体的な現実からずれることなく重要なテーマを導くことに通ずると考える。

⑤ 「子ども社会」について

子ども社会学会には院生のときに入会した。視野を広げたいという思いと、子どもの対人葛藤はまさしく「子ども社会」において起きている事象であり、大人の社会の再生産ではなく、子どもが子どもの社会をつくっていくという観点に共感したからであった。「子ども」と「子ども社会」をどのようにとらえるのかについて今後も問い直し続けたい。

<引用文献・参考文献>

柴山真琴 2006『子どもエスノグラフィー入門—技法の基礎から活用まで—』新曜社

3. 「多様な「子ども」への視角と児童養護施設入所経験者の語り」

（西林佳人）

片山 (2023) によると、子ども社会学会は、他学会を中心に活動している研究者や、保育士、学校教員、福祉実務者等の多様な職種に就いている者、また多様な調査法を用いる者が混在しており「組織」「職種」「方法論」といった側面で学際性に富んだ学会である。

報告者自身、普段は自治体にフルタイムで勤務するケースワーカーであり、一方では大学院で研究をする大学院生でもある。二つの立場がありつつも、学会等の場では研究者としての立場に徹底したいと希望しており、まさに上述した学際性を理由に、子ども社会学会を中心に活動している。

そうした学際性に富む子ども社会学会であるが、直近の課題として、会員の多様性に加え、「対象の多様化」（多賀 2022）により、企画趣旨にある通り、「視点が多様化し共有困難」（片山 2023,p.20）であることについては否定できない。

以上のことから、報告者自身の子ども社会学会での経験を踏まえ、今後求められる対話について以下のような提言をしたい。

まず、それぞれの研究者や研究テーマが持つ背景の明確化/言語化である。昨年度大会の質疑応答においても、発表者と同様の学問体系にあれば説明せずとも共有可能な対象やア

プローチの意義が伝わっていないと思われる場面が散見された。報告者自身も、児童養護施設退所者の語りを研究テーマとして扱っているが、テーマの特性上、「少数派」として研究発表に臨むことが多く、研究テーマに関する背景情報の丁寧な説明は常々意識しているところである。学際性の高い学会であるからこそ、発表者が取り組む研究テーマの背景情報と、そこから導き出される研究の意義の明確化/言語化の必要性が問われていると考えられる。

次に、そうした明確化/言語化が丁寧になされた研究に対して、自身と異なる方法から「子ども社会の学」の一端を明らかにするものとして受け入れていくこと。

また、明確化/言語化のなされていない側面に対しては、積極的に問うこと、以上3点を提言したい。

以上の提言を踏まえ、本学会の若手会員として、昨年度大会におけるポスター発表のように、部会としての時間やブースによる「区切りのない」研究発表の場と、各会員の知見を集約し相互に共有できる合同調査の設定を求めたい。

<引用文献・参考文献>

片山悠樹 2023 「「学際性」の背後にあるもの—学会設立メンバーの感覚の共有—」『子ども社会研究』No29、pp.7-38

多賀太 2022 「特集 子ども社会研究における〈子ども〉理解のいま」『子ども社会研究』No28、pp.5-7

4. 「多様な『子ども』への視角：障害児教育・医療社会学の立場から」

(古殿真大)

本報告は、障害児教育と医療社会学を専門として研究を行っている立場から、これからの対話のあり方を探るものである。

戦後の日本では、「障害児」のための教育は特殊教育として行われ、普通教育とは区別されてきた。「障害児」として扱われるべき

子どもの境界は、普通教育で教育可能か否かという視点から画定されてきた。そして、その教育可能性はしばしば医療の観点から推し量られてきた。

こうした事情から、子どもに対する教育の在り方は医療的なテクノロジーと関連を有してきた。知能検査によって普通教育に堪えないと判断されれば、普通学級ではなく特殊学校や特殊教育で「普通児」とは異なる教育を施されたし、他方で何かしらの問題があるとされたとしても薬物治療などの医療的な対処が発明されることによって普通教育に堪えると考えられる場合もある。このように医療は教育の在り方に影響を与えており、それゆえに医療の扱う領域が拡大/縮小すればそれに応じて教育も変化してきた。

報告者はとりわけ、「普通」ではない子どもの判別と彼らに対する特別な処遇に関心を寄せ、1950年代以降に見られる展開を「教育の医療化」として記述してきた。医療化とは従来は他の社会領域に属すとされてきた諸社会現象が、次第に医療現象として再定義する過程を指示するものとして、歴史的変動の傾向、趨勢を縮約する記述概念である（進藤1990）。この「医療化」概念を用いることによって歴史的な変化を記述するための視点を得、個別の事例を一般化するための手がかりを得てきた。

しかし、自身の専門分野である障害児教育や医療社会学から離れて教育史や教育学説史、教育哲学などの領域に目を転じると、「教育の医療化」として記述することの問題性に気付く。つまり、自身が「教育の医療化」として歴史を記述した際には教育が医療とは異なる独立した領域であることを前提としてしまっていたが、他分野においては遺伝と環境、本能と習慣や発達などの概念に着目し（広義の）医療的な知を取り込みながら教育が展開してきたことを明らかにするような先行研究が蓄積されてきた。教育を医療から独立した領域として記述しようとする、他分野で蓄積されてきた研究群の中に自分の研究を位置

付けることが難しくなってしまう。

このような自身の研究の中で直面した困難を踏まえながら、日本子ども社会学会に学際性という観点から期待すること、およびどのような対話を期待しているのかを提示する。

<引用文献・参考文献>

進藤雄三 1990『医療の社会学』世界思想社

5. 「スラムの「子ども」への視角—インドをフィールドとして」

(茶谷智之)

本報告は、子ども社会研究における対話の可能性を探るため、地域研究を専門としてインドをフィールドに研究を行っている筆者がスラムの子どもへの視角について紹介するものである。

世界各地において、人々の声を社会のあり方につなげる代表民主制が機能不全になっている。そこにおいて一票を持たない子どもの生きる場をより良くすることはいかに可能なのか。この問いを探究するために、筆者は世界最大の民主主義国家と呼ばれるインドをフィールドとして研究している。子どもに着目するのは、選挙以外の方法で人々の声がどう社会のあり方に反映できるのかを教えてくれる存在だからである。そして特にスラムの子どもに着目するのは、子どもという属性以外にも、貧困者であること、低カーストであること、スラム住民であること、正当な居住権がないことなど複数の要素が絡み合っており、その声が社会のあり方に反映しづらいという特徴があるためである。つまり、インドのスラムの子どもを研究対象とすることは、社会から排除されうることを前提として、よりよく生きられる場をどのように築いていけるのか、その可能性と限界を知ることが可能なのである。

そのような子ども自身の営為やそれを取り巻く状況を総合的に捉えるために、筆者は参与観察を主として人々から学ぶ姿勢で臨むフィールドワークという方法を取り入れてい

る。そこで得られた知見を、他のアプローチの研究者や他の専門分野の研究者と共有し対話を実現するためには、まずは自ら得た知見を理解してもらうことが必要となる。その際に重要なのが、誰にでも理解できる言葉で説明することである。専門用語をできる限り排除した形、あるいは専門用語を使うとしても説明を補足した上で知見を共有することが必要であると考えられる。

そして日本子ども社会学会はその設立目的にも書かれているように、子どもの社会学ではなく、子ども社会を総合的に研究する学会である。子ども社会をめぐる多様なアプローチや専門分野の方々が集まり、自らの専門分野に閉じこもっていたら出会うことのできない知見や視座を得られる可能性がある点に魅力がある。そのバラバラな方々が集まることができる場を維持するためには、どのような研究であっても議論できるという感覚が得られるような雰囲気を持続・涵養することが大切なのではないかと考える。

ラウンドテーブル

幼児・児童の仲間と繋がる力

—言語・非言語的コミュニケーションの分析から—

コーディネーター・提案者 岩田美保（千葉大学）

司会・提案者 広瀬由紀（共立女子大学）

提案者 翁川千里（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）

提案者 秋國 郁（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）

討論者 岩田恵子（玉川大学）

【企画趣旨】

園や学校におけるさまざまな仲間との関わりの中で、子どもは多様な感情や思いを抱き、そうした心情の共有や調整に向けて、仲間同士で多様なやりとりを行っていく。そうしたやりとりの中で、子どもが仲間と如何に言語的・非言語的にやりとりし、仲間との繋がりを深めていくかという点は、仲間間のコミュニケーション発達はもとより、他者理解や感情コンピテンスの発達（Dunn & Brophy,2005; Harris,2008; Saarni,1999）等にも絡む重要な検討課題であり、教育的な観点からもその様相の検討が望まれるところである。

本ラウンドテーブルでは、幼児期や児童期の仲間間の言語的・非言語的なコミュニケーションに着目して検討を行っている研究者がそれぞれの研究内容を紹介する。それらに基づく意見交換を通じて、そうしたコミュニケーションにみられる仲間間の繋がる力について考察を深めたい。

幼児期の仲間間におけるポジティブ感情語への言及と仲間との繋がり（岩田美保）

親密な仲間関係では、愛や興味、喜びといったポジティブな感情の共有が重要な意味をもつ（Dunn,2004;Izard,1977,1991/1996）とされる。筆者はこれまで、幼児期の親密な仲間間でそれらのポジティブな感情の表現に関わると考えられる感情語（「おもしろい」「楽しい」「かわいい」）への言及を含んだやりとりが如何に行われ関係構築がなさ

れていくかについて、感情コンピテンス（Saarni,1999）の発達の観点から検討を行ってきた（岩田,2019,2022）。本ラウンドテーブルでは、それらをふまえ報告を行う。

第一に、幼稚園3年間の2コホートを対象とした「おもしろい」「楽しい」への言及の縦断的検討（岩田,2019）では、1期（3歳クラス12月～3月）において、興味や関心を目の前の仲間を求める機能（A「おもしろいね」B「うん、おもしろいね」等）が出現し、2期（4歳クラス4月～7月）では興味や関心を第三者に求める機能が出現した。さらに3期（4歳クラス10月～3月）では、自他の興味や関心の一致度に応じた不満や満足度をメタ的に捉える機能が出現（「おもしろいことできるね」等）し、4期（5歳クラス4月～6月）では、過去経験の共有（「わたしも水族館行って楽しかったよ」等）、5期（5歳クラス11月～3月）では、過去経験の共有に加え、未来や期待の実現化（「暗くして、その方がおもしろいから」等）に関わる機能が出現した。親密な仲間間での同感情言及が、興味や関心の共有を基盤とし、時間的視点も含む感情的側面からの心の気づきや理解と相互的に深く関わりながら、関係構築に重要な役割をもち、発達していく可能性が示唆された。

第二に3～4歳クラス期（2年間）の仲間遊びにおける「かわいい」への言及の縦断的検討（岩田,2022）では、3歳クラス期前期（4月～9月）に、仲間との並列的な関わり（I）において保育者を媒介とする中で

「かわいい」への言及がみられた。さらに、3歳クラス期後期（10月～3月）からは、一方が主導する形（Ⅱ）で仲間に直接向けられた言及（「BちゃんのTシャツのほうがもっとかわいいのよ（「アピール」）等）や、仲間同士の相互関係的なやりとり（Ⅲ）での言及（「（ヘアバンド作りでリボンが）いっぱい？いっぱいだとかわくないじゃん」（「実現化（評価）」））がみられるようになった。特に、相互関係的なやりとり（Ⅲ）での言及は、4歳クラス期以降さらに多様になり、より発展的に人やものなどの対象物に感じとる愛らしさを伝え合ったり（「同意」）、「かわいさ」をもつものを価値づけたり（「価値づけ」）、ものや人への愛着を仲間間で共有（「（仲間にもらった『チョコレート箱』を）かわいいから大事にしてるんだ」（「愛着共有」））したりするようになることが示唆された。

ところで、これら「おもしろい」「楽しい」および「かわいい」への言及に共通してみられた言及状況の一つに、それらの感情を引き起こすものや状況を作り上げる「実現化」に関わる言及状況が挙げられた。しかしながらその出現時期は異なり、「かわいい」への言及では、3歳クラス期後期の「実現化（評価）」を始め、4歳クラス期以降の「実現化（協同）」、「実現化（意外性）」「実現化（関係拡張）」と展開していったのに対し、「おもしろい」「楽しい」への言及の検討では、「実現化」に関わる言及状況は5期（5歳クラス11月～3月）までみられなかった。両者の単純な比較は難しいものの、こうしたことから、特に「かわいい」ものを作るという目的を共有し、その実現を目指すような関わりが、比較的早期（3歳クラス）の仲間間で馴染み深いものとしてみられ、仲間間でポジティブ感情に言及し、そうした感情を共有しうる仲間間を繋ぐ一つの重要な機会となっている可能性が推察される。

特別な配慮を必要とする幼児と仲間との繋が

り（広瀬由紀）

特別な配慮を要する幼児が在籍している幼稚園や保育所等の割合は8割程度を占め、また経年で増加している（ベネッセ教育総合研究所，2019）。特別な配慮を要する幼児と周囲の幼児との繋がりの過程を検討することは、共生社会の形成に向けた教育や保育を希求するにあたり必要課題の一つであると考えられる。筆者は、多様な幼児がいることを前提として教育課程を編成しているZ幼稚園の実践を2年間通して観察し、特別な配慮を必要とする幼児と仲間との繋がりがどのように変容していくのかを「周囲の幼児から関わる」場面に焦点を当てて追った（広瀬・岩田，2020）。その結果、①関わりの初期段階においては、一方的で非友好的な関わりが見られること、その後4歳児クラス後半から5歳児クラスにかけて②一方的だがポジティブな感情が生起する場を共にする関わりや③幼児なりに特別な配慮を必要とする幼児の特性等を意識した関わりがあり、年長の終わり頃には④双方向的で友好的な関わりにつながる様相が示唆された。

①の関わりは、限られた幼児から起きていた。この関わりでは、特別な配慮を必要とする幼児が嫌がる言動をすることを通して、自分の思った通りの姿や場面を作り出して自分の優位性を確保しようとする様相がうかがえた。②の関わりは、偶発的に起きた状況の中で特別な配慮を必要とする幼児の「動き」に周囲の幼児の興味関心が向けられることが起点となっていた。周囲の幼児たちは、特別な配慮を必要とする幼児との交流を目的とするのではないが、意図的に近づくこと、そこから「楽しい」「面白い」などのポジティブな感情が生起されていることが共通していた。③の関わりは、一方的ではなく特別な配慮を要する子どもの特性を考慮している点で①の関わりとは異なり、周囲の幼児の中で、遊びのルールなど思いが強く誰に対しても対等でありたいと思う部分と伝え方など状況により工夫

や調整ができると捉えている部分の双方で気持ちが揺らぎながら関わりを考えている様子がかがえた。そして④の関わりでは、自身と特別な配慮を要する幼児双方の欲求を考慮した上で、自分の感情や行動を調整し、必要に応じ言語的な関わりを用いて自己主張方略を展開していた。さらに、言語的な関わり等の難しい特別な配慮を要する幼児の理解や反応などを予測しつつ、遊びの要素を含めた伝達手段や行動、敢えて相手の期待する反応をしないことでその場を切り抜ける様子も示唆された。

特別な配慮を必要とする幼児に対する周囲の幼児との関係性は、4歳児クラスの始めでは、優劣のあるものもしくは拒否や否定の状態だった。しかし、4歳児から5歳児にかけて、自己調整能力の質的な変化（山本，1995）や他者視点の理解（利根川，2013）、受け手の反応に応じや向社会的行動の調整（廣戸，2022）といった発達の質的な変化と併せて、保育の中で遊びを中心に関わる機会が生じることで、特別な配慮を必要とする幼児のネガティブに映る行動がその子の一部であると認識を変化させたり、遊びや行動背景に自分と同じ部分を見出したりしたことが、周囲の幼児の繋がる力に影響を及ぼしたと捉えられる。

幼児期におけるオノマトペを通じた仲間との繋がりー幼児間の相互作用のきっかけに着目してー（秋國 郁）

子どもは養育者をはじめとする身近な他者との関わりを深めながら、次第に家族という狭い世界から仲間との世界へと社会的な関わりを広げていく。多くの場合、子どもが家族ではない他者と出会い、その他者と継続的に場を共有していく初めての機会は、幼稚園や保育所、こども園などの集団施設での生活であろう。そこではこれまでに経験したことのない新たな環境のなかで、幼児は仲間としての他者と出会い、互いに作用し合いながら多様な形で関わっていくことになる。しかし、社会的な経験が乏しい幼児にとって他児

と関わったり繋がったりするきっかけをつかむことは容易ではない。では、園生活のなかで、幼児はどのような相互作用を通して同年齢の他児と繋がっていくのだろうか。

Corsaro（1979）は園生活における幼児間の相互作用について、幼児は園という場に最も合致する方略、特に間接的で非言語的な方略に頼ると主張している。さらに、幼児の身体は音やリズムに反応することが指摘されていて、4歳以降になるとことばがもつ響きを他児との関係に利用し始めることも示唆されている（友定，1993）。そこで本ラウンドテーブルでは、幼児が発するオノマトペ（擬音語・擬声語・擬態語を包括的に示す語）に注目して、幼児同士が相互に作用し、繋がっていくきっかけについて検討する。

オノマトペは聞き取った音を言語音によって模倣的に表現することができ、加えて、触覚や視覚、その他の自身の経験を通して得た感覚を言語音によって生きたまま表現することもできる。このような特徴をもつオノマトペは、発話者である幼児の遊びに馴染むと同時に、近くで遊ぶ他児の遊びへも音として自然な形で届くと予想でき、それが幼児間の相互作用のきっかけになり得ると考える。さらに、先行研究の主張を踏まえると、4歳以降になるとオノマトペを活用して間接的に他児へ働きかける幼児の姿もみられるのではないだろうか。つまり、同年齢の幼児が共に生活する園生活において、幼児が発するオノマトペは、オノマトペの特徴に支えられて、予期しない他児との繋がりを生み出したり、他児に間接的に働きかける1つの方略となったりすると考えられる。

このような考えのもとで調査した結果、音響的特性を豊かに備える言葉であるオノマトペを園生活のなかで幼児が発することで、それは音響レベルで、意味レベルで、そしてその両方を通して、幼児同士の相互作用を生み出すきっかけとなる場合があることが明らかとなった。さらに、大場（1996）が、『あらかわし』という人間の行為には、受け手を意識しないで『表出的』にもものを出していく状

態と、相手に届くことを意識して『表現する』状態とがある」と述べている。幼児が発するオノマトペにも「表出的」なオノマトペと「表現する」オノマトペがあるといえ、その両種のオノマトペが幼児同士の相互作用のきっかけとして機能していることが分かった。なお、本ラウンドテーブルではオノマトペの発話量や幼児の発達段階を踏まえて、4歳児に注目して幼児が仲間と繋がっていく姿を検討することにする。

児童期の他者感情を配慮した繋がり－向社会的動機に基づく、罪悪感の表出・非表出に着目して－（翁川千里）

人は対人場面において様々な感情を経験するが、必ずしもその時感じている感情と、表情とが一致しているわけではない。このように自身の抱く感情と表出する表情に不一致が生じる理由の一つに、向社会的な動機が存在があげられる。ここでの「向社会的」とは「相手に共感し、相手のためになるような行動」（櫻井他,2011）を指し、良好な対人関係を築くのに重要だと考えられている。この向社会的な動機があることにより、対人場面において、人は他者の感情を慮り、実際は怒っていても笑ったり、悲しくても笑ったりするのである。

同様に対人葛藤場面において人間関係を円滑にするために重要な手段に、「謝罪」がある。この謝罪も表情と同様に実際に抱いている相手への申し訳なさといった罪悪感の有無と、実際の「ごめんなさい」という発話の有無が一致しているとは限らない。中川・山崎(2004,2005)は謝罪を、責任を受容し、認めた上で行われる「誠実な謝罪」と、罰の回避や仲間拒否を避けるなど何らかの目標を達成するための「道具的な謝罪」とに分けることができるとしている。そしてこれらの謝罪を4歳と6歳でも相手の親密さによって使い分けていることを明らかにしており(中川・山崎,2004)、子どもたちにとって有効な対人スキルの一つであると考えられる。

さらに罪悪感を持つ表情においては、児童を対象とした予備調査（田村,2009）で、加害者の罪悪感を示すような表情図を提示することで参加者の怒りが減少することや、罪悪感のない表情においては謝罪の言葉があっても怒りが増すケースも報告されており、対人場面においての罪悪感を持つ表情の表出の重要性が示唆されている。

以上を踏まえ、本ラウンドテーブルでは、児童の抱く罪悪感に着目し、自分より不利な立場にある他者が存在するような対人葛藤場面において、児童が抱く罪悪感の有無と、その罪悪感の表出、さらには向社会的な動機の有無について明らかにした調査の結果を紹介する。

なお、先行研究を踏まえ、本研究では罪悪感の有無（2パターン）と罪悪感を示す表情の表出の有無（2パターン）を組み合わせた4パターンの組み合わせを作成し、それぞれのパターンが示す動機について着目した。4つの組み合わせは以下のとおりである。

- ① 道徳感情である罪悪感があり謝罪の表情を示す場合（誠実な謝罪）、
- ② 罪悪感がないが謝罪の表情を示す場合（道具的な謝罪）
- ③ 罪悪感があっても表出しない場合（非表出的援助行動）
- ④ 罪悪感もなく謝罪もしない場合が存在することが考えられる。

従来の研究においては、とりわけ、③のような罪悪感をもっているものの、相手のことを考えてあえて表出しないという向社会的動機に基づく例についてはあまり明らかにされてきていない。しかしながら、本研究においては早くは小学校二年生からその兆しが見られており、児童期に発達する重要な観点だと考えられる。第三者から観測されにくい非表出的な援助行動であるが、その重要性について論じていきたい。

『 性教育のこれから 』

包括的性教育とは

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 森居あかね（群馬県教育委員会）

茂木慎太郎（小学校教諭）

及川育美（小学校児保護者）

学童期児の保護者への 性教育アンケート

茂木慎太郎（小学校教諭）
及川育美（学童期児保護者）

調査の目的

学童期の児童を持つ保護者の性教育に関する体験と認識を明らかにし、学童期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し、今後の研究の資料とする。

調査方法

- 対象者：関東在住、学童期保護者
14小学校 26名
- 調査期間：2024年4月18日～27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のアンケート調査。

調査結果

- 回収結果：24名（92.3%）
- 内訳：女性21名、男性3名
高学年保護者（5,6年生）16名
中学年保護者（3,4年生）7名
低学年保護者（1,2年生）1名

主たる回答結果

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21名(87.5%)・いいえ3名(12.5%)

Q2、「赤ちゃん（自分）は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16名(66.7%)・いいえ8名(33.3%)

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8名(50%)・低学年6名(37.5%)
・中学年1名、高学年1名(各6.3%)

Q4、性についての問いかけに、困ったことはありますか。

- ・はい9名(37.5%)・いいえ15名(62.5%)

Q5、性教育に関して、身近な方に相談したことがありますか。

- ・はい13名(54.2%)・いいえ11名(45.8%)

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8名(61.5%)
・友人6名(46.2%)・兄弟3名(23.1%)
・親1名(7.7%)
・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17名(70.8%)
・どちらかと言えば必要6名(25%)
・どちらとも言えない1名(4.1%)

主たる自由記述

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下さい。

・身体の仕組みを教科書を通して学習する。

・保健体育で、出産について、プライベートゾーンについても学んでいる。

・人間の命が誕生する仕組み、生理、勃起等々、性にまつわる話が丁寧に説明があったようです。

・赤ちゃんの誕生については、胎盤や羊水の説明はあるが、どのように生命が誕生するかは抽象的な説明だったらしい。

・フワッとした内容の性教育を学校で行っているが、すでに子供たちの方がより詳細な情報を得ている印象。

・具体的な危険について教えず、大まかにしか教えない。

・助産師さんを招いて高学年、その保護者を対象に教科書の内容より深く模型などを使って説明してくれた。

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。

・性の話はとても大事なことです。親から説明しづらかったり、適切な説明が出来ず子供が歪んだ捉え方をする可能性もあるので、学校授業の一貫として適切なタイミングで正しい知識を持った大人から説明してもらえると助かります。性の正しい知識を持つことが、自分自身そしてパートナーを守ることに必要だと思います。

・性教育は生きていく上で大切なこと。性的被害は命に関わること。きれいな事でないことを伝えるためにも、本格的に取り組む必要があると思う。

・赤ちゃんが出来る仕組み、お互いの避妊のこと、興味本位ではいけない行為のこと、妊娠したことで、それから起こる責任のこと等々、もっと深掘してほしい。

・人間として、お互いを尊重することの大切さ。流されて性的行為を行う危険性について。

・素直に聞ける低学年の頃から始めるのが良いと思います。

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。

・子どもは大人以上に情報を得ている。その情報が正確かどうか判断がつかないまま子どもたちは知識として持っているが、正確な情報を学校の性教育として伝えてほしい。

・まだまだ閉鎖的な日本では、どこまでオープンに話してよいものか、またいつ頃が適切なのか悩みます。

・親が子に伝えるべき性教育があれば、保護者向けに教養の場があるといいと思う。

・性教育は自分を大切にすることにつながるので、早いうちから当たり前のように伝えるのが良いと思う。

まとめ

アンケートの結果から、保護者の多くが、現在より一歩進んだ性教育を求めていることがうかがえる。適切なタイミングで正しい知識を身に付けることや、安易な性行為で生じるリスクについて深く教えて欲しいというような、学校における性教育に期待する意見も複数みられ

た。しかし、小学校で行われている性教育の学習内容について、詳しくは把握できていない感じが感じられる。さらに、性教育に関して学校や教員に相談したという回答が0名であったことから、性教育について、保護者と学校間での連携が綿密には構築されていないと推測される。

今後の課題

今後の学童期における性教育への課題を以下に挙げる。

① 保護者と学校間の連携強化。

保護者を巻き込んだ性教育の実施など、保護者と学校間の連携を強化する取り組みを推進する。

② 教育現場における差異の解消。

性教育が各学校に委ねられている現状から、実施する教育現場によって学習内容に差異があることを認識し、解消を図る。

③ オンライン調査による回答。

今後、オンラインによる調査の拡張が考えられる。オンラインによるアンケートの取り方、回答の信憑性、信頼性について検証を重ねていく必要がある。

参考資料

・『国際セクシュアリティ教育ガイドンス 改訂版』ユネスコ編 2020

・小学校学習指導要領（平成29告示）解説 総則編 2017。文部科学省

・「性教育に対する小学校児童の保護者の意識調査」石沢敦子 群馬医療福祉大学紀要 2012

・「家庭での性教育の実態調査 小学生を持つ親へのアンケート調査」稲川由美 日本看護学会論文集 2012

・「小・中学生を持つ保護者の性教育に関する意識調査」松田美千子他 滋賀母性衛生学会誌 2010

・『かけがえのない、いのち』心の教育・性教育・人間教育を考える会編 2021

『かけがえのない、いのち』を読んだ
女子高生の感想分析から見える意識の
変化とその後の行動変容について

ーテキストマイニングによる感想分析ー

森居 あかね (公認心理師・
群馬県スクールカウンセラー)

1. はじめに

幼児からの性教育冊子『かけがえのない、いのち』は、ラウンドテーブルでの討議を重ねる中から誕生した。今回は、性教育資料としてではなく「命の大切さと向き合してほしい」との思いから、高校生に冊子を配布して毎年行っている講演会の中でも冊子について紹介した。

コロナ禍を経て、不登校やカウンセリングを希望する生徒数は増加している。カウンセリングで特にメンタルの不調を訴える生徒が増えているのは、コロナ禍で思春期の課題に取り組むことが難しかったために、不安を抱えて自己肯定感が下がっているためと考えられる。

幼児を持つ家庭での包括的な性教育資料として作成した『かけがえのない、いのち』であるが、今回は高校生に配布した読後感想からその意識の変化を探った。

2. 内容

分析対象はA女子高の読後感想で、1年生100人分をパソコンを用いてデータ化した。分析には、フリーのテキストマイニングソフトであるKHcoderを用いた。感想の全体像を探るため、分析法に頻出語句の抽出と階層クラスター分析を行った。さらに、共起ネットワークを用いた分析を行い、コーディングの手法を用いて頻出文をまとめた。

3. 分析結果

1) 語句の頻出回数

最も多く頻出していた語句は「思う」であった。また、「大切」、「自分」、「子供」、「知る」、「性」、「教える」など、自分自身を大切に思ったり、自分が性について知ることや子供に教えることを肯定的に捉えたり必要と感じていることが示唆された。いろいろな気づきが「思う」で表現されている。

2) 階層クラスター分析

語句と語句の関係を詳解するため、頻出語句40位で階層クラスター分析を行った。「冊子」を「読む」(第2クラスター)ことで、第1クラスターで

は、「自分」の「体」を「大切」に「思う」、「子供」に「教える」ことが「大事」と思えたこと。第3クラスターでは、「命」を「学ぶ」ことで「今」を「改めて」「感じる」こと。第4クラスターでは、「たくさん」の「人」が「性教育」を「知る」「必要」があること。第5クラスターでは、「大人」が持っている「知識」や「話」を「聞く」こと。第6クラスターでは、「親」になったときに「小さい」「子」を「性被害」から守るために「言葉」で「伝える」ことが読み取れた。

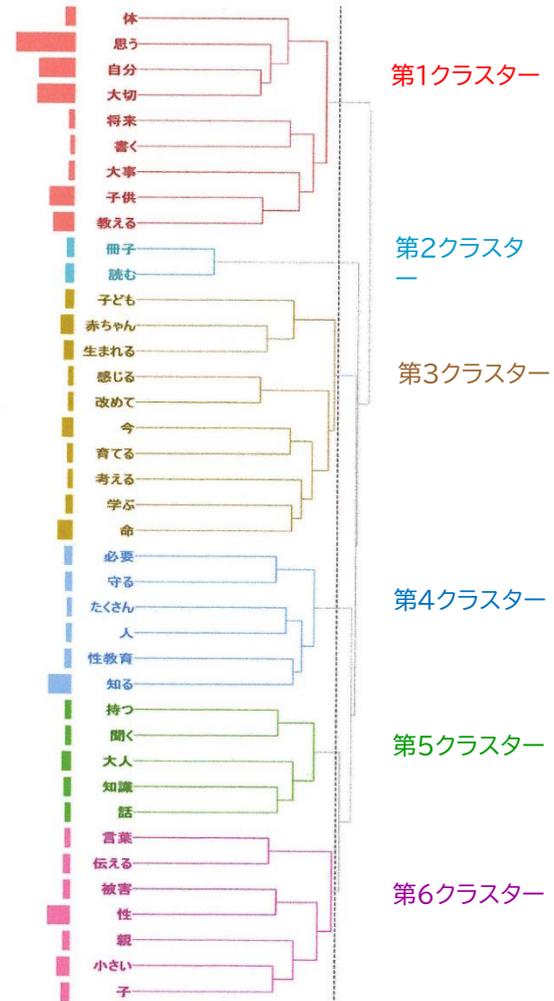


図1 階層クラスター

3) コーディングの手法による頻出文

感想は、「自分に関しての内容」と「子どもに関しての内容」と大きく2つに分けられる。コーディングルールを作成してコンセプトを取り出すことを試みたが、うまくいく場合といかない場合があるため、手動で似たことばをグループ化して頻出する文をまとめた。

《自分に関しての文》では、「性」について「知る」ことは「大事」。自分の「体」を「今よりも」「大切に」「したい」。「親」が「産んで」くれた(こと

に「感謝」。命の大切さを「改めて」「知った」。嫌なことは嫌と言える(ようにしていきたい)。《子供に関しての文》では、「小さい頃」からの「性教育」は「大切」。子供に「わかりやすく」「教える」「ことが大事」。「子供」を「大切に」育て(て)「いくことが必要」。「嫌なことは嫌と言えるように」「できるようにさせる」。

表1 自分に関する文とその数

性 自分の体 性教育 必要な知識 正しい知識 性についての知識	について (を)	知る 考える 理解する 持つ 身につける 守る	ことは (が)	大切 大事 重要 深まった	19	
自分(の)	体 命 自身	を	今よりも 改めて	大切に 感謝して	したい 生きたい 生活したい	18
親 お母さん お父さん・お母さん 家族 家庭	が	支えて 頑張って 慮って 慮っていて サポートして	くれた	感謝 うれい 嬉しかった	11	
命の大切さを	たくさん 改めて	知った 感じた 深く考えた			6	

4. 分析から分かること

インターネットの情報に日常的に接したり、SNSのトラブルや性被害のニュースを聞くことが多くなった現在、性は恥ずかしい・してはいけない話と感じていた生徒も、冊子を読んで包括的性教育の指針を知ることは大切と思えたようだ。さらに、親と距離を取るようになる時期ではあるが、小さい子どもへの親の関わり方を知って、自分を育ててくれた親の大変さや思いを知るに至って、自分が大切な存在であったことに気づき、感謝したり、自分(の体)を大切にしようと改めて思った生徒が少なからずいた。この情緒と結びつく自己存在への気づきは、「自己肯定感」の「自尊感情」や「自己受容感」を強くする。

さらに、次世代の子どもについては、子どもを性被害から守るために、早い段階からの性教育が大事で、そのためには親(自分)がいろいろな知識や情報を持つ必要があると理解できた。この責任意識は「自己肯定感」の中の「自己効力感」や「自己信頼感」、「自己有用感」を強くする。

実際の感想は、「～お母さんはこんなにも頑張っていて今まで育ててくれていたんだなと思った。自分の体を大切にしようと改めて思った。」「自分の記憶にない小さい頃でも、家族は自分の健

康のために細かなところに注意を払ってくれていたんだと嬉しく思い、感謝したいなと思いました。～」「子供が怖い思いをしないうために、病気や犯罪についてのことをしっかり教えることが大切なんだと思った。子供を守るには親が豊富な知識を持つことが大切なんだと思った。」「今まで性と聞くと恥ずかしいことだと感じていましたが、この本を読んで、性教育というのは人の人生を左右する大切なことなんだなと思いました。」

5. まとめ(その後の変化)

1・2年生へは5・6月に冊子を配布して講演を行った。毎年7月に生徒会役員選挙があるが、例年A高は自信のない子が多いので選挙にならないと聞いていたが、この年は立候補が相次いで14名の立候補があった。さらに、2学期になるとカウンセリングの申し込みがゼロの状態が2か月続き、その後も1～2名で推移した。

元々、女子高はカウンセリングの申し込みが多い傾向にあるので、その変化は大きいと言える。読後感想から、冊子の内容を真摯に受け止めた生徒はいろいろな気づきを得て、それが自己肯定感を上げる効果をもたらし、今までなら気後れしてやらずにいたことにもチャレンジしてみる気持ちになったり、自分で自分を支えられるようになって人に相談する必要がなくなったと考えられる。

「かけがえのない、いのち」は幼児期からの性教育資料として作成されたが、作成意図にとどまらず思春期の生徒にも良い意識変化をもたらし得る冊子と言える。

6. 引用・参考文献・ホームページ

- 樋口紘一・中村康則・周景龍『KHCoder OFFICIAL BOOK II 動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング』ナカニシヤ出版
- 中島輝『自己肯定感の教科書』SB Creative
- 心の教育・性教育・人間教育を考える会『かけがえのない、いのち』
- 多田啓太郎『テキストマイニングによる園芸活動の感想分析』<https://www.jstage.jst.go.jp>

日本子ども社会学会 第30回大会実行委員会

実行委員： 石黒 万里子(東京成徳大学) 担当:学会事務局
請川 滋大(日本女子大学) ○委員長
加藤 直子(立正大学) 担当:企画シンポジウム等
境 愛一郎(共立女子大学) 担当:ポスター発表等
高橋 健介(東洋大学) 担当:口頭発表等
田中 謙(日本大学) 担当:参加・発表申込等

大会運営スタッフ:

朝倉香也代	浅見里咲	荒川真由美	飯村愛
岩佐尚子	大槻麻里	織壁佐和子	金子百合子
亀之園菜穂子	鈴木夏子	徳田多佳子	富田貴代
並木真理子	野村節子	細倉益子	松原乃理子
森末一代	吉田恭子		

公開シンポジウム受付:

一般社団法人日本女子大学教育文化振興桜楓会

日本子ども社会学会 第30回大会 発表要旨集録

発行日 2024年6月19日

編集・発行 日本子ども社会学会第30回大会実行委員会

〒112-8681 東京都文京区目白台2-8-1 日本女子大学 請川滋大研究室内