

研究紀要

第22号

-
-
- 子どもの表現について ー模倣ー …………… 三井正人 …………… 1
- 保育園における事故等の分析について …………… 井上聖子 …………… 19
- 子ども家庭環境と保育者の子育て支援に関する一考察
…………… 吉田百加利 …………… 31
- 保育者養成課程の教育の質保証に向けた基礎研究
ーデュプロマ・ポリシーに着目してー …………… 川村めぐみ …… 41
- E.デュルケームの教育思想における初等教育と中等教育の区別
ー『道徳教育論』読解への第二歩目ー …………… 福田光弘 …………… 59
- 「わらべうた」の特性と「表現」への有用性についての考察
…………… 田川智美 …………… 75
- 保育系短期大学における心理学教育の意義について
ー心理学の捉え方の変化に注目してー …………… 清水一毅 …………… 87
- 「自己」を表す人称の違いをもたらす、成長過程における要因に関する考察
ー一人称で自己を語らない人々の増加、その背景、要因を探るー
…………… 小林柚実子 …………… 95
-
-

2020年3月

帝京学園短期大学

子どもの表現について 一模倣一

Key-word : 子どもの描画表現 学び 模倣 記号学 構造主義 概念 空間

教授 三井 正人

はじめに

本論では大別して0歳から3歳頃に見られる描画活動の発達である「なぐり描き」期と呼ばれる発達の時期と4歳から小学校低学年までの発達過程「図記号」期の獲得に至る過程を単に造形活動の発達として捉えるだけではなく、2歳頃から始まる言葉と意味の発達過程と関係づけ、線や形、音と意味が形作る関係性 = 記号化能力の獲得に焦点を当てている。

3歳頃、幼児期の子どもは「なぐり描き」や「図記号」の過程で自ら描いた絵に「ママ」、「パパ」などと命名する。単語の音韻を描かれた絵を説明する際に用いる「象徴」期と言われる発達の過程である。この時期は図記号の1つである「頭足人」を「ママ」と子どもが呼ぶことで、大人は初めて子どもと「記号」を用いた意思の疎通ができる。ローダ・ケログによれば、この子どもたちの線や丸・三角や四角などを組み合わせていく過程は、人種にかかわらない普遍的な活動であり、自主的に行なわれる。ヴィクター・ローウェンフェルドは、幼児の造形活動の発達のこの過程はやはり概ね「人類に共通したものである」と言っている。したがって、私たちは幼少期より「なぐり描き」で多くの線を覚え、そこに言葉と意味の概念を関係づけて「記号」の世界を獲得していると言うことができる。

筆者は、保育者養成校にて「保育の表現技術（造形）」などの授業を通して毎年学生たちに「絵が好きか」という問いかけを行っている。30年来この問いには、学生からは同じような回答が返ってくる。その傾向は、8割の学生は絵が苦手であり、残り2割は絵を描くことが楽しいと答える。絵が苦手という学生に「なぜ絵が苦手と思うか」と聞くと、ほとんどの学生は「本物のように描けないから」=「下手だから」と回答する。さらにその学生たちに「絵とはどういうものか」と聞くと「絵は見たものを紙に描くもの」と答える。

私達は、幼児期に図記号で獲得した点や線・形は2次元空間である紙に描かれることを認識している。そしてそれは「言葉」で語られる。表現された絵は2次元空間という平面に描かれると同時に、絵からはストーリーや込められた思いや意味が存在していることも私達には理解できる。子どもの絵の発達過程では「図記号」期の後に「写実」に目覚める。目に見える世界と自分が描いた絵が違うものであり、懸命に描いても見た世

界が再現できないことに悲観し絵の表現自体をやめてしまう。そういった流れについて、ローウェンフェルドは「思春期の危機」と呼び、多くの子どもたちはそれ以降絵を描かなくなると指摘している。

このように筆者は今までの論文において、この子どもたちの描画の発達の過程を言葉の発達と概念の発達という過程に関連付けて、フェルディナンド・ソシュールの記号学、それをもとに考えられた構造主義の体系の中この2つの関係を位置づけてきた。

本論では、絵を描く平面 = 2次元空間と、意味の世界。そして実際に私たちが認識する2次元空間と3次元空間の関係を物理学的な視点で考察することで、真似るとはどういった活動であるのか、子どもたちが絵を描かなくなる理由はなぜかを探るとともに、表現や言葉の構造を概念として捉え、表現が実質的な物理的・空間的の認識とどう関連するのか考えてみようと思う。

1. 学びと真似る

平素より本学の学生が、実習や就職でお世話になっている子ども園がある。そちらでは園をあげて描画指導に熱心に取り組んでいる。1年に一度絵画発表会があり、筆者も過去に何度かお邪魔して絵を見せていただくとともに、先生方と絵の指導について話し合いを行った。

先生方の熱心な導入が功を奏し、どの子どもの絵も大変生き生きとしている。ここでは、各クラスの先生が導入から指導内容を説明し、他のクラスの先生や保護者を含む皆さんで絵について、また広く表現について話し合うのである。

5歳児のあるクラスでは年中行事で新年のお祝いに獅子舞が来たことをテーマに絵を描くことになった。まず子どもたちは獅子の姿に驚く。5歳ともなると生活の中で季節にあった行事がさまざまあることを理解するようになるが、獅子という生き物に出会うのははじめてである。獅子の中に人が入っているのかどうか定かではない。獅子という生き物が目の前に現れ、太鼓や笛のリズムに合わせて踊り、その大きな口に飲み込まれそうになる恐怖を感じる。その獅子踊りを見た素朴な思いを絵に表現しようというのだ。

クラスの担任は、指導の際に獅子舞とは獅子の面を頭にかぶって舞う民俗芸能の事であり、主にお正月などの縁起の良い日に行われることや、疫病退治・悪魔払いをするものとして信じられていることを説明する。また獅子舞の顔が怖かった、口が大きかったといった子どもたちの感想から、「では獅子舞の口をダンボールで作ってみよう」と呼びかけ、園庭で子どもたちが入れるほどの大きな口の獅子の顔を作ったとのことだった。子どもたちは、その口の中に入り獅子舞に対する思いをより深めて、絵の表現に向き合うことができた。そんな説明を聞きながら、クラスに入ると4歳児の教室の後ろには多様な獅子が描かれていた。

どの絵も獅子の怖さや、迫力がいきいきと描かれていてすばらしい印象だった。

獅子の踊る様子やその踊りを見る子どもたちも絵が多い中、獅子の顔が画面いっぱい描かれたものが何枚かある。構図は似通い、着色もほぼ一緒だった。恐らくは誰かの

絵を近くのみinnで真似たものかも知れなかった。子どもたちの絵の発表会全体に対して、後に合評会があった。何人かの絵の専門家や幼児教育に関わる専門家は一様に絵を描く導入指導が豊かだったことへの賞賛の言葉を口にした。素晴らしい導入とその結果いきいきとした絵が描かれているという評価のほかに、反省点も挙げられた。それは、絵の構図や表現が似通ったものが多いというものだった。

この「絵の構図や表現が似る」ということに関しては、このクラスだけの問題ではなく他のクラスでも大なり小なり見受けられることであった。それでは、真似るという子どもたちの行為は、子どもの絵の発達の過程で、どういう意味を持つのだろうか。

真似る

真似るも学ぶも語源は「真似ぶ」と言われる。

「真似ぶ」というのは呼んで字のごとく真に似せることであり三省堂が出している国語辞典には次のように書かれている。

学（まね）ぶ

- ①まねする。まねて言う。「人の言ふらむことを一・ぶらむよ／枕草子 41」
- ②見聞きしたことをそのまま人に語る。「さまざま一・び尽くしがたし／増鏡 あすか川」
- ③学問・技芸などを習得する。「文才を一・ぶにも／源氏乙女」

出典：<http://www.sanseido-publ.co.jp/>

つまり、何事も最初は真似ることから始まり、真似ることが学びの第一歩であることがわかる。

次に、幼児の能力を漢字教育で伸ばそうと考える石井勲は、模倣に関して以下のように言っている。

「幼児は、見るもの聞くもの、すべてを模倣し、模倣することによって、経験を身につけ、これを能力化していきます。そして、言葉を話す能力は、2歳から3歳にかけて著しく伸びますが、この時期の幼児は、人の話す言葉を実に無造作にまねて、それを巧みに使います。“まね”がいつの間にか“ほんもの”になっています。まさに、“学ぶ”とは“まねる”ことです。

ですから、教育学者が“模倣期”と名づけているこの時期の言語環境の良し悪しは、その子の言語能力を決定します。(中略)

学習の“学”が“まねるなら、“習(なら)う”は“慣(な)れる”ことです。“慣れる”の古い形は“慣なる”で、“ならう”はその変化したものです。物事をくり返しくり返し、聞いたり、見たり、したりして慣れるのが、“なら(習)う”ことです。ですから、“学習”とは、まずお手本の“まね”をして、そのまねたことを反復して“慣れる”ことです。“まねる”こととそれを“くり返す”こととで、子どもの能力は育つのです。」

http://ishii-miraikan.com/kanjikyokuiku/contents/15_22_41_03.pdf

また、笹谷は、「そもそも真似をする行動は新生児から始まっており、ママの行動を真似する新生児の報告も上がっている」と言う。笹谷は「周りの人たちの動作を見て真似ようとするのは、周囲を見ている・関わろうとしているということ。社会性を身につけようとする健全な成長です」と言う。

「2歳～3歳の幼児が兄弟姉妹や友達の真似をするのも、その一環ということであり、「まね」を積み重ねて、個性や独創性が生まれる」と主張する。

一方で、友達の『まね』ばかりで個性が育つのか？と将来を心配する保護者も多い。これに対して、「子どもの個性や独創性は、その子ども自身で成り立つものではありません」と新潟大学の有川は言う。有川は、「むしろ、その子の個性や独創性は周囲の「まね」の積み重ねによって成り立っている」。たとえば、隣の子と同じ絵を描いてみようと言ったことや、ごっこ遊びの中でお友達と同じキャラクターを演じること。そんな「一度おなじことをしてみよう」という体験が積み重なって、「自分はこうしてみよう」という発想がわいてくるものとし『『まね』は遊びの進化の段階であって、独創性を阻害するものではありません。」と言っている。

<https://iko-yo.net/articles/1796>

子どもたちは、社会に起こる様々なことを真似る。

先述同じような獅子の絵は、単に模倣の良し悪しの前に、同じ線や同じ色と同じように画面に配置できる能力と、獅子舞を見て、同じように感じる、あるいはある子の感じた世界観を共有できる能力をこの時点で身に着けているということにここでは着目しようと思う。

子どもたちは既に覚えている線や丸、四角や三角そして色や色の名前を用いて隣の子と同じような構図で、同じような絵を描く。おそらくそのグループの中により強い印象を絵にしたいと思った子、また絵を描くことがより好きな子が構図をはじめに描くと、それを真似て描くのだろう。ある形や色を真似るということは、単に脳が何かの形や色を延滞模倣し再度描き表すという意味だけではない。それは、共通のあるイメージを共有することである。さて、それではこのイメージとは一体何だろうか。

2. 言語との出会い

筆者は、今までの紀要の中でなぐり描き期から象徴期に至る子どもの絵の発達過程で、子どもたちは言葉の発達とともに、モノには音と意味の関係があることに気づき、やがて前図式期には頭足人に「ママ」と名付けることを書いた。これはローウェンフェルドをはじめ多くの美術教育に携わる研究者も、そして筆者も同様に自分の子どもの成長過程で確認できたことである。

この言葉の獲得は、身近の家族などの会話を子どもが耳にし、大人の唇の形を真似て、音を真似てつぶやくことから始まる。

子どもたちがなぐり描きの過程で、様々な点や線、丸や三角、四角などを自由に描く。その過程で2-3歳の頃に、言語を覚えるようになる。はじめは「あー」「うー」と

言いながら絵を描く子もいれば、子どもたちは3歳前後には「これはなに」という疑問の言葉を連発して、日々に数多くのモノと音そして意味の理解という言語活動を活発化していき、やがてローダ・ケログが指摘するように、なぐり描き期に覚えた線や丸などを組み合わせて、頭足人を描く。それがやがて（聞いて覚えた）「ママ」「パパ」と言った音韻と結びつく。この他にも、なぐり描きの丸や三角や点や線をさまざまに組み合わせ、家や花、太陽や雲、一本の線を引き大地と空を表現する。そしてその描いたものを言葉で表現しようと試みるのである。「前図式」期から「図式」期と呼ばれる発達の過程である。

そのとき子どもたちは同じような形を描き、色を真似て塗れる技術をすでに身に付けている。今回の獅子舞の絵の真似では、同時に獅子舞を見た空間の獅子舞の迫力ある顔や動きに圧倒され、怖さを感じた印象を共有している。目に見える形や色だけでなく子どもたちは2次元に表されたその背後にある怖いとか迫力があるといった思いを共有しているのだ。

もちろんはじめにこのいわばグループ活動を先導した子が、最も表現力に富んだ能力を持っているのかもしれない。しかしここでは、まずなぐり描き期における点の理解と表現 = 0次元空間の理解と表現を取り上げてみよう。これは、空間の認識と呼ばれる。私達は一般に線の表現による1次元空間をまず理解する。次に図形の表現による2次元空間の理解と図記号の習得がなされ絵を平面に描くようになる。さらに描かれた図記号には意味があり。言葉の概念と図の記号が重ね合わさる。子どもたちは図記号を組み合わせる物語を作り上げる。絵には画面を水平に横切る線が引かれ、線の上は空であり、線の下は地面である。一本の線が地平線を意味する。晴れた日に子どもたちの頭の上には太陽が燦然と輝いている。花が咲き、蝶が舞う。この図記号の物語図に辿り着く過程を原点として次に子どもたちは、自己の経験のあるストーリーにして絵を構成し、3次元の空間を時間の経過とともに物語にしようという試みに挑戦する。4歳から5～6歳の頃である。ここには、3次元で起こったことを2次元に変換するという作業という空間概念と、物語による時間の概念が存在する。つまり子どもたちは単に形をうつす作業よりもより高度な概念を共有するという活動をここでは行っているのである。

またこの音と意味そして字を形づくる線との出会いと、真似ていく、共有するという行為は、やがて「あいうえお」にはじまる国語という共通の概念との出会いを準備するための発達過程であると言える。そして我々人類は言語を用いて会話をし、言葉に意味を与え、ルールをつくる。まず我々は日本語と言う共通するルールを作った。はじめは大まかな音韻と意味のルールであったかもしれないが、やがて辞書で言葉を規定し、規定されたルールは我々の思考を言語として厳密に言葉の意味を様々な世の中の事象や現象で表すようになる。人々の集まりはやがて社会となり、社会をよりよくするためのルールである法律を作った。また数字と言う記号を作り、数学の概念を作り上げた。さらに自然の中で働く重力や運動の様々な様子を物理という言葉で規定し、法則を見いだした。この他にも言葉ではうまく言い表せない人の心の世界は、哲学や心理学、芸術と言うジャンルを作り、様々な記号をあてて、世界を抽象化し概念化していく。この言葉

を用いた社会でルールを共有し、社会生活に馴染んでいく過程には、大人や教師のいうことを聞き、同じように概念化された社会形成を行う基礎として先述の真似る・学ぶ能力の獲得が欠かせない。

3. 概念化

原は概念について、「人はこの世に生をうけ、現実世界に接するなかで現実世界で見えるもの、見えないものを多様な範疇に区分していく。世界を範疇化（categorization）することにより世界が秩序づけられ、世界の中での自らの位置が定められていく。この範疇を心的に特徴づけるものが概念（concept）である」と言う。

「概念は現実世界を映し出すものであるが、人間の 肉体・脳が外界と相互作用する過程で形成される。範疇を形成することが1つの概念を形成することであり、逆に概念を形成することが1つの範疇を形成することでもありうる。」と言い、「範疇化と概念化（conceptualization）は、ものによって発生順序に違いがあるにしても、相互依存関係にあり、結果としては同じものをさす。概念化により形成された概念を他者に伝えるためには、何らかの記号に移し変える記号化（symbolization）が必要になる。記号化のうち最も多く用いられるものが概念を言語に移し変える言語化（verbalization）である」と言っている。

概念のうち言語化され、ことばで表示されるものが意味と呼ばれる。つまり、ことばで表示されるか否かに関係なく、言語的であろうと非言語的であろうと、人の心に形成される範疇が概念であり、言語化（つまり意味づけ）された概念が意味となる。

<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/lt/rb/610/610PDF/kodama.pdf>

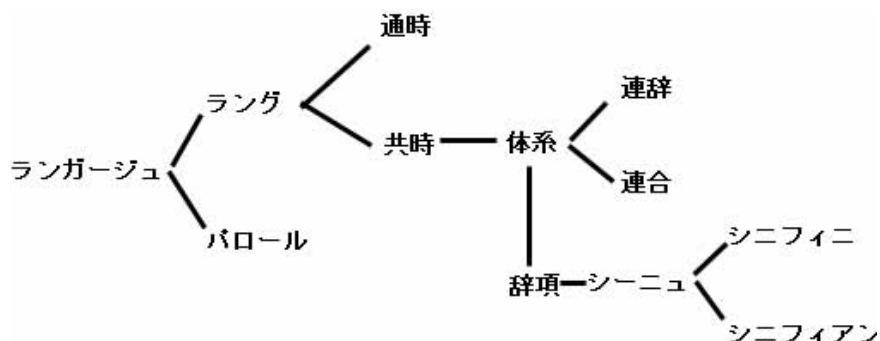
つまり子どもの絵の発達の過程では、図記号の獲得がこの概念化の黎明期であると言える。頭足人を描き、図記号により意味が周りの大人に伝わるということは、記号化能力を子どもたちが身に着けた第一歩であることを示している。また共通の空間や時間の概念を用いたグループが集まり、やがて社会という概念を形成し、記号化 = 概念化された世界をつくり上げた。概念とはあるルールに沿ったイメージを共有することであり、我々の存在あるいは認識といった事物を見たり、聞いたりと言った五感で感じ、脳の中の世界観を理解するための道具である構造と言う概念を見いだした。

それでは、その我々の概念の基本にある記号化能力とは何であるか。筆者は従来過去の紀要により解説しているが、ここでソシュールの記号学並びに構造主義について再度触れて、概念化された我々の世界について確認することにする。

4. 現代思想としての構造主義

構造主義は、フェルディナン・ド・ソシュールの言語学の影響がフランスで広まったことが起源になっている。ソシュールの記号学は筆者の過去の紀要にもその二重の構造について多くを割いてきた。言葉の恣意性、差異、ラングとパロール、シニフィアンと

シニフィエ、通時と共時、連辞と連合、形相と実質、差異や体系の概念は、言語の体系の特徴がさまざまな社会事象に言語と同様な構造が見いだせることを説いた思想であることはいまやもう明白になっている。



<https://akademeia.info/index.php?%B9%BD%C2%A4%BC%E7%B5%C1>

ここでソシュールの記号学は社会のあらゆる構造の原理となるもののその二重性の原理にはその前提に言語の恣意性があることを忘れてはならない。

以下は brave-answer.jp による恣意性の例である。

「コトバの恣意性

目の前にりんごがあるときに日本人であるならば日本語で「りんご」といいます。

しかし英語圏の人からすれば、それは「apple」と表現されます。

このように、ひとつの「シニフィエ」に対して「シニフィアン」は複数存在しえます。

ソシュールは、なぜ目の前のりんごに対して「りんご」と「apple」など複数の「シニフィアン」があるのかということに絶対的な根拠などないと考えました。りんごはなぜ「りんご」という言葉になったのでしょうか。

リンゴ・林檎



リンゴという文字
(シニフィアン)

リンゴという概念
(シニフィエ)

「りんご」という発音で呼ばれるようになった絶対的理由はない、たまたま「りんご」になったとっているのです。つまり、「シニフィエ（内容）とシニフィアン（表現）を結びつけるものは恣意的である」ということです。この考えがその後の現代思想に大きな影響を与えました。

[それは]

すでに客観的に存在する事物はない [ということです]

[] は筆者記入

さて、シニフィアンが恣意的に成立していることまで説明しましたが、その指し示す対象自体（シニフィエ）についても考えてみましょう。

ここでは「虹」の例がわかりやすいかもしれません。虹はある文化では3色だとされています。

日本では7色ですね

このように同じ対象（シニフィエ）に対して様々な見方、呼び方があります。

つきつめて考えると、客観的に存在している事物に「シニフィエ-シニフィアン」の構造があるならば、いつもその概念は同じになるはずですが、にもかかわらず、「虹」を見ればわかるとおり同じ対象に対して別の見方が生まれるのは、客観的に存在している事物はないからだと考えられます。

(中略)

ここでも、差異（の対立）のシステムが現れていることがわかる。簡単に言えば、事実が何であるかという意味を決定する標識は事実そのものではなく、「他のものがそうではない」という「差異」によって決定されるということである。概念と対象が一致するかどうかで重要に成るのは、単にこの区別、この差異だけなのだ。 brabe-answer.jp

プラトンのイデア論と比較しても、ソシュールのシニフィアン（言葉が意味しているもの）とシニフィエ（言葉によって意味されるもの）は、同じような概念であることに気が付く。人は個別のリンゴを見ながら、実はリンゴと言う概念を言葉に託して見ているのである。それぞれ頭の中のリンゴ（イデア）と机の上にある本当のリンゴに対応する。

<https://akademeia.info/index.php?%B9%BD%C2%A4%BC%E7%B5%C1>

これは、哲学の長きにわたる存在論と認識論の議論の端緒であり、永遠の課題である。このことは以下のように言い換えることができる。

それは brave-answer.jp によれば

「人間の観点よりも以前に対象が存在してるのではなく、観点が対象を作っているということです。

これは、古代ギリシア哲学から続く実在論に新しい観点を与えました。」

※太文字は筆者

<https://brave-answer.jp/23680/>

私達人間は、見たものや感じたもの、つまり五感で感じた世界を、名前を付け始めたところから、言分けして、やがて世界を言語と言う概念を通して我々は理解するように

なる。まさにこれは新約聖書に「はじめに言葉ありき」と書かれている存在と認識のはじまりと言える。

Akademeia によれば

「神である主が、土からあらゆる野の獣と、あらゆる空の鳥をかたちづくられたとき、それにどんな名を彼がつけるかを見るために、人のところに連れて来られた。人が、生き物につける名は、みな、それがその名となった。こうして、人は、すべての家畜、空の鳥、野のあらゆる獣に名をつけた」『創世記』2：19～20)

アダムの前に野の獣が連れてこられる。それを見て、アダムは『じゃ、これは牛、これは馬、これは犬』というように名前をつけていく。こうして『創世記』に語られる言語観を名称目録的言語観と呼ぶ。つまり、言語の指示する対処が物質的な存在であるという説である。

しかし、これでは言語の如何によって対象の切り取り方が異なることの説明がつきません。世界のあり方は、言語と無関係ではなく、言語に依存してしまうということが重要である。よって、言語活動とは「すでに文節されたもの」に名を与えるのではなく、名前を付くことである観念が私たちの思考の中に存在するようになるのである。

<https://akademeia.info/index.php?%B9%BD%C2%A4%BC%E7%B5%C1>

(中略)

あるものの性質や意味や機能は、そのものがそれを含むネットワーク、あるいはシステムの中でそれがどんなポジションを占めているかによって事後的に決定されるものであって、そのもの自体のうちに生得的にあるいは本質的に何らかの性質や意味が内在しているわけではない。

(中略)

私たちが「心」とか「内面」とか「意識」とか名付けているものは、極論すれば言語を運用した結果、事後的に得られた言語記号の効果だとさえいえるかもしれない。

もちろんこのような言葉の力については、古代から繰り返し指摘されてきた。詩人に靈感を吹き込む「詩神」や、ソクラテスの「ダイモン」は、まさに「言葉を語っているときに、私の中で語っているものは私ではない」という言語運用の本質を直観したものである。私が言葉を語っているのは、厳密に言えば「私」そのものではなく、習得した言語規則であり、身に付けた語彙であり、聞きなれた言い回しなわけである。

(中略)

言葉づかいを規制しているのは、ラングとスタイルの2つだけではない。バルトはこの他に第三の規制を発見する。それがエクリチュール (écriture) である。

(中略)

バルトは、「エクリチュールとは、書き手がおのれの語法の「自然」を位置付けるべき社会的場を選び取ることであり」と述べている。

例：中学生の男子が、ある日思い立って、一人称を「僕」から「俺」に選択したとす

る。

この語り口の変更は彼が自主的に行ったものである。しかし、選ばれた語り口そのものは、少年の発明でなく、ある社会集団がすでに集合的に採用しているものである。それを少年はまるごと借り受けることになる。この「僕」から「俺」への人称の変化はそこにとどまらず、たちまち彼の言葉づかいの全域に影響を及ぼす。発声や語彙もイントネーションも字体も、皆変化する。それどころか、髪型、服装、嗜好品、生活習慣、身体運用にいたるまで、少年は「俺」という一人称に相応しいものに統制する無形の圧力を感じずにはいられない」。(※太字は筆者)

<https://akademeia.info/index.php?%B9%BD%C2%A4%BC%E7%B5%C1>

子どもたちの描画の発達過程で、まだ上手く言葉を使いこなせないが、このバルトの主語が文体全体に及ぼす構造的な視点は、子どもたちが隣の子の絵を真似る際に、絵を描く主体はもちろん本人と原型を描いた隣の子が一体化し、記号学のラング1=「なぐり描き」期に覚えた線や図形、に対しパロール1=同じ構図で絵を描く。ラング2=1年間の年中行事を絵にすることに対し、パロール2=獅子舞という正月独自の行事を描く。といった無数のラングが、パロールと構造的に結びつくとともに、記憶から呼び起こされた獅子舞は、獅子舞の絵を描くときには連辞として獅子舞の顔を、連合として獅子舞の後ろに響いていた太鼓やお囃子のリズムを思い起こし、また多くの年末年始の年中行事の通時的な活動の中で怖い思い出として、夏の夜の大きな音がする花火やお化けを思い起こす。さらに今回は隣のA君の真似をたまたましてこの絵を描いてみたが、いつも必ずA君の真似をするというわけではなく、次はB君の真似かもしれないし、実は違う構図にも興味があった。と言う風に1つの絵の在り方は恣意的であり恣意的ゆえに別の組み合わせで別の絵ができる構造すなわち言語の二重性につながる構造を学び取っているのである。

このことは以下の構造主義の解説により理解を深めることができる。ウィキペディアでは構造主義について以下のように書いている。

「構造主義にとっての構造とは、単に相互に関係をもつ要素からなる体系というだけでなく、レヴィ＝ストロースの婚姻体系の研究にみられるように、顕在的な現象として何が可能であるかを規定する、必ずしも意識されているわけではない、潜在的な規定条件としての関係性を意味する。そのような限りで、フロイトの精神分析の無意識という構造を仮定するアプローチも一種の構造主義と言える。ジャック・ラカンは精神分析に構造主義を応用し、独自の思想を展開した。

構造主義を応用した文芸批評は、言語学者ロマーン・ヤーコブソンの助力の下に、レヴィ＝ストロースがボードレルの作品『猫』について言及したことに始まる。彼によれば、人類学が神話において見出した構造と、言語学・文学が文学作品・芸術において見出した構造は顕著な類似性を見出すことができるのである。ここでは、言語、文学作品、神話などを対象として分析するにあたって、語や表現などが形作っている構造に注

目することで対象についての重要な理解を得ようとするアプローチがなされている。このようなアプローチは、ロラン・バルト、ジュリア・クリステヴァらの文芸批評に多大な影響を与えた。構造を見出すことができる対象は、商品や映像作品などを含み、狭い意味での言語作品に限られない。こうした象徴表現一般を扱う学問は記号論と呼ばれる。

ただし、静的な構造のみによって対象を説明することに対する批判から、構造の生成過程や変動の可能性に注目する視点がその後導入された。これは今日ポスト構造主義として知られる立場の成立につながった」。

<https://ja.wikipedia.org/wiki/構造主義>

5. アイデア

本論の1. 学びと真似るで取り上げた「模倣」を紐解いていくと、遠くギリシャ哲学まで遡ることができる。

模倣・学び能力と記号化能力との関連性は今までの章にて述べたが、ここではアリストテレスの模倣とアイデアについて記号学的な類似と関連性を探りながら概念について考えていこうと思う。

ウィキペディアによれば、アリストテレスの「模倣」次のように定義される。

「アリストテレスは、芸術は模倣（ミメシス）であると言う。ミメシスというギリシア語の本来の意味は、「真似」や「模倣」であるが、アリストテレスやプラトンが語る場合、「描写」、「再現」といった意味合いを含む。ミメシスは、文芸や音楽のみならず、造形芸術を含む芸術全般に適用することができる。芸術作品に対して「時に事実を上回る価値を持つことがある」とし、芸術はとぎのそももになった事実を超えた感動を生み出すことがあるとした。

アイデア論（アイデアろん、英: theory of Forms, theory of Ideas, 独: Ideenlehre）は、プラトンが説いたアイデア（希: ἰδέα、英: idea）に関する学説のことである。本当にこの世に実在するのはアイデアであって、我々が肉体的に感覚している対象や世界とはあくまでアイデアの《似像》にすぎない、とする。プラトンは《まさに～であるもの》あるいは《～そのもの》の存在（＝アイデア）を想定し、このアイデアのみが知のめざすべき時空を超えた・非物体的な・永遠の実在・真実在であり、このアイデア抜きにしては確実な知というのはありえない」とした。

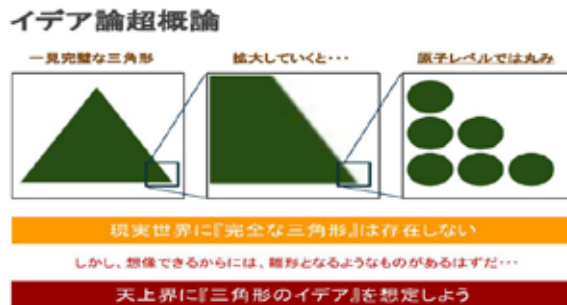
<https://ja.wikipedia.org/wiki/アイデア論>

アリストテレスの芸術論は、プラトンのアイデア論を引き継いだものだが、プラトンがアイデア論の単なる模倣であるとしたのに対し、アリストテレスは、芸術は模倣（ミメシス）ではあるが、アイデアを越えることがあるとした点で現実的なものとした。

<https://hitopedia.net/アリストテレスの芸術論/>

このことの説明で「三角形のアイデア」という例をとると、「三角形の定義は「内角の和＝180°」であるものの、では、内角の和が180°の三角形を現実に見たことがある

だろうか？しかし、この世の中に本当の三角形を目にしたことがある人はいないというのである。この世の中で実際に見ることのできる三角形の1つの角を原子レベルで拡大していくと、線は点の集まりになる。



<https://www.kyamaneko.com/entry/platon-theory-of-ideas>

ウィキペディアはさらに以下のように続ける

「つまり、点の集まりになってしまうと内角の和を数えるどころか「角」が存在しない。

→目にするることのできる三角形は三角形の定義から外れる。しかし、私たちは見たこともない三角形がどういうものかを知っている。この問題に対して、プラトンはこのように答えます。

私たちはこの世の中に、真の三角形を見たことがないのに三角形がどういうものかを知っている。

→真の三角形は異世界（アイデア界）に存在している。

プラトンはこの真実を様々なことに派生させていく。アイデアは真実。アイデア界は真実の世界。

すぐわかるプラトンのアイデア論によれば、

「われわれが普段見たり触ったりしている個々の物事（個物 individuals）は、実はアイデアという原型（オリジナル）のコピーにすぎず、本当の知識はアイデアを知ることによってのみ得られるとする考え方。プラトンの有名な洞窟の比喻を用いるならば、われわれが見ているのは、炎に照らされて壁に映っている影で、本物（原型）はわれわれの背後にある。

実証的でない、合理的でない、科学的でない世界。

この世は物質でできた3次元世界ですが、その背後に真、善、美、の実相の世界があります。

それが「アイデアの世界」です。

<https://www.kyamaneko.com/entry/platon-theory-of-ideas>

またデュナミス (dynamis / dunamis) とは、能力・可能態・潜勢態の意味を持つ、アリストテレスの哲学の概念である」と言っている。

またウィキペディアでは、
『自然学』などで解説された。事物の生成とは可能的なものが現実的なものに発展することである、とアリストテレスは考えた。たとえば、まだ花でないものとしての種子（可能的なもの）は、発展することで花（現実的なもの）となる、と。このような時、前者を「デュナミス」、後者を「エネルゲイア」と呼んだ」と言っている。

「この両概念は「質料」と「形相」の概念とも関係している。形相と結びつきうるものとしての質料（可能態）は、すでに両者の結びついた個物（現実態）として現実中存在するものとなる。さらに、その可能性を完全に実現して、その目的に到っている状態のことを「エンテレケイア」と呼んだ。可能性（可能態）に対する実現化ゆえ、これは「デュナミス」と対になる語である。即ち、デュナミスはエネルゲイアと、さらにはエンテレケイアと相対を成す概念であると言える」と言う。

<https://ja.wikipedia.org/wiki/デュナミス>

6. 形相と実質

形相（けいそう）・実質（じっしつ） forme, substance

ソシュール用語解説によれば「前者は、ソシュールが「言語とは物理的・生理的・心理的事実の集成体ではなく、体系内の各要素間の関係からなる」とした考えを、イェルムスレウ L. Hjelmslev が術語化したものであって、〈関係の網〉にあたる概念である。この関係態は、ほとんどの場合実質に支えられている。自然言語に限っていえば、実質は音の実質と意味の実質の二つに分けられよう。そのいずれも、言語の網（形相）を投影させない限り、どこにくぎりを入れようもない連続体であって、それ自体は体系とは無関係な存在である。音の実質が、人間によって発声・聞き取り可能なすべての物質音であるとすれば、意味の実質は、人間によって体験可能なすべての言語以前の現実である。ことばは形相を通してその両面にくぎりを入れ、一方では物質音を対立関係に置き、他方では生体験を概念化する働きをもつ」。

<https://kotobank.jp/word/ソシュール%2F用語解説-1614515>

アリストテレスの〈形相〉eidos（エイドス）とは異なるものの、エイドス（ギリシア語、εἶδος）

外部から見た印象（外観）のことである。同義語に外見がある。

外観は内部事情と相違があることが往々にしてある。つまり、アリストテレスは、イデアとは物理的な実態を指すものではなく抽象的・概念的なものであり、形相としての概念を規定した。一方ソシュールの記号学ではより言語の構造に視点を置き、そこでは意味論は、形式化され言語の持つ構造的側面が浮かび上がってくる。「はじめに言葉ありき」はやがて言葉の構造が作り上げた世界に辿り着く。この世はまさに物質でできた世界に形相である言葉の網をかけ概念化した世界であることを示している。

例えば、料理に好き嫌いについて、カレーについて例にとって見ると、Aはカレーが大好きであり。Bも好きである。Cはカレーは苦手である。この時アリストテレスのイデア論ではカレーはイデアであり、抽象的・概念的なものである。しかしソシュールの記号学では、カレーには様々な種類があり、インドカレーよりも日本のカレーが好きなA、またその逆のインドカレーが好きなB、さらに料理全般の中でカレー以外の食べ物なら好きだが、カレーは辛いから苦手と言うCという関係性が生じる。

ソシュールの記号学ではさらにこの好き嫌いを色や形、衣類や車といった他の物理的な事物にあてはめ、好き対嫌い=対義語と言う形式的な構造として対立する概念として捉えようとする。カレーは物質としての事物としてのカレーではなく、カレーと言う概念を意味し、カレーの概念にはインドカレーや日本の小麦粉を入れたもの、様々なカレー料理という範疇で語られる。

アカデミアによれば、「フロイトは心理学の目的を「自我は我が家の主人であるどころか、自分の心情生活の中で無意識に生起していることについては、わずかばかりの報告をたよりにしているに過ぎないのだということを実証」することであると書いてある(『精神分析入門』)。

この事実をもっともあざやかに示すのが、フロイトの分析した抑圧のメカニズムである。抑圧とは、ある心的過程を意識することが苦痛なので、それについて考えないようにすることである。私たちは生きている限り、必ず抑圧のメカニズムのうちに巻き込まれている。そして、ある心的過程から組織的に眼を逸らしていることを「知らないこと」が、私たちの「個性」や「人格」の形成に決定的な影響を及ぼす。つまり、私たちは自分が何ものであるかを熟知しており、その上で自由に考えたり、行動したり、欲望したりしているわけではないのである。人間主体は「自分は何かを意識化したがっていない」という事実を意識化することができないわけである。

<https://akademeia.info/index.php?%B9%BD%C2%A4%BC%E7%B5%C1>

私達の多くは、自己をはっきり認識できない。カレーライスが好きではないが、シチュウやハヤシライスなら食べられる。リンゴは赤いというイメージだが、黄色いのも、緑色のリンゴも存在する。

また自身を自分の目で見ることにはできない。その他の五感を頼りに自分の顔を手で触ってもどのような顔をしているかわからない。左右の鏡像ということを理解しながら、鏡を見てこの顔が自分だと思ふ。年齢や表情により顔は変わり、体型も大きく変わる。若いころの写真を見て、現在の自分を理解できないということも多い。また客観的に写真やビデオの自身を見ても、いろいろな表情と写り方により、恐らくこんな顔をしているのが自分なんだろうと想像する。この写真よりもこちらの方が良く撮れていると言う表現を我々は使う。

聴覚に至っては録音した自分の音声は、自分の声に似ているが違和感を感じる。その話し方はもったいぶって、音はくぐもり、嫌悪感さえ感じることもある。

では、自分の内面はというと、実は自分がどんな人間でどんなことを本当はすべきなのかわからないことも多々ある。なぜなら自分を判断する情報は、まずすべて過去の情報やデータであり、私達は、脳内の記憶を頼りに価値を決め、様々な判断を下さなければならぬからだ。私達は自分が都合のいい過去に生き、過去の自己に縛られ、実は実際には存在していない過去の記憶により現在の存在を認識して、将来の判断を迫られるわけだ。

一方で現在進行形で我々を規定するのはまず名前であり、身長や体重、血液型、親の名前や居住地や戸籍などである。職業や家族の名前、年齢は個人を特定するうえで必要な情報である。

これらは、先述の記号化された概念の世界と実質であるカレーと言う音やカレーの視覚として、嗅覚として五感で捉えるものが同時に存在しなければ我々はカレーを認識できないし、同時に自己も認識できないということになる。

7. まとめ

子どもたちは、描画の発達過程において、なぐり描きには点や線、丸や四角や三角を描き、それを組み合わせる。やがて脳に記憶された点や線は、音韻と意味に結び付き、図記号を作り始める。

子どもたちは、その図記号により描かれた平面が意味と、時間と空間を表すものだと知る。

やがてそれは、一つの物語を形づくる。自身が見たり、感じたり、経験したことを、過去の記憶となぐり描き期に覚えた点や線を使って描くことが絵であることを知る。

図記号期には、はじめ男の子はかっこいいと思う車や電車、鉄砲、刀を図記号として描いたり作ったりする。女の子は、目の大きなまつ毛の長い、おさげ髪がかわいらしい女の子を描く。また、それは一つの様式となり、隣の子もまたその隣の子も同じようなかわいらしい、またはかっこいいとみんなが思うモノや姿を描くようになる。それは、自我の確立以前に真似として学び、同じような発達を過程の絵を多くの子どもたちは描くようになる。

さて、その後学校教育では、空間は平面ではなく球体であり、太陽が毎日東の空から登り、西の空に沈むのではなく、我々の地球が自転しながら、太陽の周りをまわっていることを学ぶ。それは人類が自然の中に見出した体系を法則化したものであり、人類は数字や記号を使い普遍的な物理法則を作り上げた。私たちの身の回りは立体としての空間が広がり、目には見えないが、音や光が波状に流れ、その波は電波として各家庭に送られ、実際には見たことはない中東の砂漠も、南極のペンギンも、テレビやインターネットを通して画像や映像として、いまや我々は知っている。同様にポケットにあるスマホで写真を撮れば、現実には写し取られ、遠く離れていてもSNSで拡散され、見ず知らずの人達とも友達になれる。

リングが木から落ちる様子を見て重力が存在していることを知る年齢になると、子ど

もたちは既に概念としてのリアリズムの構造の中にいる。あるとき子どもたちは自分が描いてきた絵が、実物とはかけ離れていることに気づく。目はさほど大きくなく、リンゴを描いても、木を描いても目に見えるような木に見えないという現実が彼らを捉える。自分が描いてきた二次元の平面には心の中の希望や、美意識は投影されてはいるものの、現実に入ると、描かれた2次元平面には3次元空間とは全く別なものに見えるのである。

そして、その後どう頑張ってみても多くの子どもは2次元の絵を3次元に見えるように描くことはできない。多くの人は、時間の経過や物語、描かれた意味を線を単純化し、アニメのような奥行きのない表現をする。

この時期は写実的にものを見て、写実的に描こうとするという時期であり、この発達過程を「写実」期と呼ぶ。多くの子は、いや大人もこの時期に経験した挫折を生涯乗り越えることはできない。光と影は目には見えるものの、影を描けば黒くなり、モノとモノとの遠近感は画面上ではつかめない。遠近は下から順に重ね合わせた構図であり、透視法は、ダビンチの最後の晩餐を知っていても、絵に描くことはできない。3次元空間を2次元的に表現することは、つまり目に見たものを見えたように画材を用いて画面に定着するという活動は、多くの人には難しい技術であり、小学校高学年から中学に至る過程で絵自体を描かなくなる。これは目に見えたものを客観的に表現できないことを意味する。先述したように、子どもの絵の発達の過程が、なぐり描き期に点や線を覚え、モノには名前があり、図記号を用い、社会にはルールがあることを覚え、概念として構造を理解するようになる。

それでは子どもたちは、いったいなぜローウェンフェルドの言うこの「思春期の危機」を乗り越えられないのだろうか。

その答えの一つに、言葉の発達がある。

私たちはその間多くの語彙を覚え、多くの概念的知識を巡らせることができるようになる。生活の中では、様々なスキームを獲得し、様々な媒体から日々情報を収集できる。そのため他の人とコミュニケーションをとるにも、地図を描く以外は絵を描く必要がないのである。私たちはこのようにして、ますます現実を言語の構造の中で語るようになるのである。つまり子どもたちは、リンゴの実質を形相である赤い丸いもの、甘酸っぱいといった形相の概念でとらえることが可能となり、今そこにある3次元のリンゴを2次元に移しとる意味も技術も世界を理解し説明する際にはさほど重要なことではなくなっているのである。我々は、リンゴもカレーも今そこにある空腹を満たす食べ物であると理解しながらもリンゴもカレーも概念の中の他の事物との関係＝構造の中で理解し、それはむしろ記号としてコミュニケーションすることに重きを置くようになっていくことを意味している。これは言い方を変えると客観的な事実など我々にはさほど重要ではないということにもなる。そこでは客観は概念の中にあり、主観すらも構造の中にある。

また現代においては写真技術の発達も大きな要因の一つだろう。日常の生活の中で、

絵を実物と同じように描く努力は写真技術にとってかわった。写真に写された情報は1つの記号であり、目に映る正確な情報と言うよりは、世界を視覚的に切り取ったある瞬間の出来事であり、脳に記憶され、他の記号と差異化され、連合される情報となる。したがって我々は、店頭でどんなカレーにするか、どんな味なのか、写真や言葉の説明で選択に困ることはない。我々は空腹を満たすのに写真や象徴化・抽象化されたプラスチックの料理の模型を見て選べばいいのである。さらに現代ではインターネットの情報だけで物品を購入することも多い。我々は実物を見ずに色や形を決め、他店との販売価格、送料の有無、支払方法などの関連する情報や使用した人のイメージを呼んで現金さえ使わずに決済する。

つまり我々は上述のように、人は個別のリンゴやカレーを見ながら、実はリンゴやカレーと言う概念を言葉に託して見ているのである。それぞれ頭の中のリンゴ・カレー（アイデア）と机の上にあるはず実質の、いや今や形相としてのリンゴやカレーに対応する。

このことはまさに、哲学の長きにわたる存在論と認識論の議論の端緒であり、永遠の課題に1つの答えを導く。それは「人間の観点よりも以前に対象が存在しているのではなく、観点が対象を作っている」と言うことである。

近年、この存在の概念や空間の認識の概念に新たな視点が生まれている。ニュートンを代表とする古典物理学とアインシュタインが提唱した相対性理論を覆す理論として、量子力学の多くの研究者が物理学の最前線で存在と認識の問題に取り組んでいる。ニュートンは万有引力で知られるが、この時期の物理学者は地球上で起こる物理的な動きや速さを数学的な記号に置き換え、法則として定めた。これは今現在我々が地球上で存在と認識を行うのに重要な法則となっている。ここでは運動や速さを規定する際に絶対的な時間を想定していた。

しかしアインシュタインはこの地球上でさえも、絶対的な時間は存在しないことを相対性理論で提唱したが、光の速さが一定であり速度は決まっていることが相対性理論の原点になっていた。

一方量子力学の仮説では、我々を含む事物を構成する分子や原子、さらに量子の性質や動きに注目した。そこで特徴的な量子の活動として、2重スリット実験が新たな存在と認識の概念を形作ろうとしている。それは、結論から言えば、我々対象 = 量子の活動を見ることにより初めて対象が形作られるというものである。つまり「事物ははじめから物理的に存在しているわけではなく、人の認識があって存在を認識できる」と言うものである。我々の脳はニューロンの電気信号の活動により記憶やイメージや概念を作り出すと言われる。ニューロンやシナプスと呼ばれる部位に、脳のマクロスケールでの振舞い、または意識の問題に、量子力学的な性質が深く関わっていると考える方も提唱されている。

この新たな存在と認識に関する現代物理学の研究は、先述の本論の構造学的視点を擁護している。量子は、人が見ていないときには波状であり人が見たとき粒状になるという性質は、まさに事物は人の観点から対象を形づくると言う考え方と同じである。

本論は、子どもの絵の発達と表現という視点からこの存在と認識の課題について論じてきたが、3次元空間を2次元平面に表現をすることについて、物理的な視点も視野に入れて、量子力学の仮説と記号学や構造主義の関連性についてはまた新たな機会に研究することとする。

保育園における事故等の分析について

Analysis of Accidents at Kindergartens

キーワード：保育者 事故報告 ヒヤリハット報告

井上 聖子

I はじめに

保育・教育の現場において子どもの事故を防ぐことは、重要なことである。厚生労働省は、平成22年に「保育所及び認可外保育施設における事故報告」を義務付けている（厚生労働省,2010）。国に報告すべき事故は、死亡事故のほか、治療に要する期間が30日以上を負傷や疾病を伴う重篤な事故等とされている。このうち重篤な事故等については、平成25年の「保育所及び認可外保育施設における事故防止の徹底等について」30日以上を負傷等を全て報告するのではなく、30日以上を負傷等のうち重篤な事故のみを報告することとされている（厚生労働省, 2013）。

しかし、その後、重大事故をよりの確に報告させる目的から、平成27年には「子ども・子育て支援新制度」が発足し、保育現場における事故については、「教育・保育現場等における重大事故の報告」が義務付けられ、内閣府のホームページで「特定教育・保育施設等における事故情報」が公表されるようになったのである（内閣府, 2015）。

教育・保育施設等で発生した事故の報告は、監査権限を有する地方公共団体に報告される。このことは、事後的な検証を行う機会及び再発防止策などを含む検証結果を当該地方公共団体管内の他の保育施設等に情報共有することによる注意喚起の機会の確保につながっている。このうち重大事故が国まで報告されることは、国による保育事故の全国の発生実態及び傾向の把握が的確になされることにより、当該実態及び傾向に基づく再発防止策の検討・推進に資することになる。

また平成30年4月から施行された幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園の3法令でも、安全面への配慮や安全面管理をより強調し重要視している。幼稚園教育要領（文部科学省, 2018）、保育所保育指針（厚生労働省, 2018）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府, 2018）の領域健康では、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う」とされている。保育所保育指針の改定では、子どもたちを取り巻く環境の変化を踏まえた健康及び安全の見直しがなされている。Ⅲ衛生管理体制1. 衛生管理体制の確立(2) 事故防止及び安全対策イの項目（厚生労働省, 2018）では、事故防止の取り組みを行う際には、睡眠中、プール活動・水遊び中、食事中等の場面に重大事故が発生しやすいとあげている。このことから、より事故防止及び安全

対策を重要視していることが伺われる。また改定後の保育所保育指針（厚生労働省、2018）では、より実践的な力が身に付くよう、教科目も子どもの保健から、子どもの健康と安全に変わり、保育者養成校としても、より強化していくこととなっている。保育者は、これらの法令に基づき、子どもの健康及び安全を確保し、保育を進めていかなければならない。つまり、子どもが毎日、安全で楽しく過ごせるよう環境を整えていく責務がある。

しかし、日々の保育生活の中では、事故等の発生が起きてしまうことがある。内閣府の平成29年教育・保育施設等における事故報告集計（内閣府2018）によると、保育所型認定こども園と認可保育所の負傷件数は、480件である。保育現場では、保育者の努力により発生頻度はさほど多くはないが、重症な事故に至らないまでもヒヤリハットは、毎日の保育の中で経験することが少なからずある。乳幼児期の子どもは、精神的には好奇心旺盛ではあるが、身体的にはまだまだ未熟である。また適切な状況判断ができず、自ら危険な行動をとってしまうこともあり、事故や災害に巻き込まれやすいと言える。

前述したように、事故防止を考える上で過去の事故事例は、そのデータを基に、事故対策を立案・実施するための貴重な資料となる。それらの中に事故を未然に防ぐアイデアが、多く含まれているといえる。それを分析することにより、園の中に事故発生の原因となる問題はないか。どこに事故を起こす問題点があったのか。なぜ事故は起きたのか。本質的な原因は何か。今後事故を防ぐため、どのような対策をとるのか。種々な要因ごとに分析し、防止のための方策を検討し、実際に実行する。それを評価し見直す、PDCA サイクルは、重要でと思われる。

しかしながら松田（2018）が述べているように、各保育園での事故防止の取組みが、子どもたちの遊びの制限につながらないように、危険に関する知識や行動の仕方なども保育者が繰り返し伝えていくことも必要であると言える。つまり、子どもの安全や危険回避能力を身に付けるには、事故の経験ではなく、安全教育を行う必要がある。筆者は、保育士等キャリアアップ研修「保健衛生・安全対策」を受講した保育者に1年間を振り返り、事故及びヒヤリハット報告書を提出してもらい、保育園における事故等の実態を発生場所、月別、時刻別、性別、年齢別、傷害部位別に分析している（井上、2019）。

そこで本研究は、筆者の前研究で考察した項目以外について（井上、2019）、発生した原因、保護者対応、改善策について分析し、実態を明らかにすることで事故防止対策につなげることを目的とする。また、その結果を基に保育者養成校として、子どもたちの安全面での対策、保護者対応について、学生の学びに還元することも目的とする。

II 研究方法

1. 調査対象山梨県内保育士等
キャリアアップ研修「保健衛生・安全対策」受講生180名
2. 調査期日2018年2月

3. 調査方法

事故及びヒヤリハット報告書

記述式回収率97.2%

本研究での調査項目に関して有効回答率100%

Ⅲ 結果及び考察

1. 事故報告書等の内訳

キャリアアップ研修「保健衛生・安全対策」受講生が1年間を振り返り、起きた事故及びヒヤリハット報告書の内訳を示したものが表1である。この表に示す通り事故報告が106件の63.5%、ヒヤリハット報告が61件の36.5%である。事故報告におけるケガの有無は、表2で示す通り事故発生のうち、ケガはあったが86件の81.1%、ケガはなかったが20件の18.9%である。表3では、ケガをした場合の受診の有無であるが、受診した46件の53.5%、受診するほどのケガではなかったが40件の46.5%である。このように、治療に要する期間が30日以上を負傷や疾病を伴う重篤な事故等は見られない。各園では、重篤な事故等が起こらないよう日頃から安全対策をしっかりと行っているのではないかとと思われる。つまり、松田（2018）が述べているように、教育・保育施設等における事故報告集計のような重大な事故は、保育者などの努力により発生頻度は多くないものと言える。

その一方、ケガはあっても受診はしていないのが46.5%ということは、保育者の救急処置法に関する知識等の必要性を示唆するものと考えられる。

しかしながら事故報告は、63.5%で、そのうちケガを伴う事故は81.1%である。ケガの程度に関わらず、日々の保育の中には事故が起きてしまうことが多い。筆者の研究報告（2019）で述べたように、事故を完全に防ぐことは難しいことではあるが、万が一事故が起きたとき、そのケガが軽く済むような安全対策や発生時の対応を前もって準備しておくことが大切であると言える。

表1 事故等の報告の内訳

	(%)
事故報告	63.5
ヒヤリハット報告	36.5

表2 事故報告におけるケガの有無

	(%)
ケガはあった	81.1
ケガはなかった	18.9

表3 ケガをした場合の受診の有無

	(%)
受診した	53.5
受診する程ではなかった	46.5

2. 発生の原因

(1) 事故発生における原因

事故発生における原因について示したものが、図1である。子ども自身が原因となる場合は、37件の34.9%と最も多く、次いで保育者の23件の21.7%である。子ども自身が原因の場合は、手に何かを持っていて転んでケガをした、遊び方のルールを守らなかったなど、前述したように危険となる状況判断が出来ないことや身体的機能が未熟によるものが多く見られる。また松田（2018）が述べているように、子どもは空間を把握することや友だちの行動を予測することが難しい。本研究でも、走ることで事故につながったのは、16件である。固定遊具での事故は、19件となっており、走ることと合わせると35件になる。これは、事故報告の3割に当たる。そのため走る場所や固定遊具での遊び方による危険性を保育者や子どもも認識することが、事故防止につながると考える。

また集団保育のため、子ども同士のふざけや争いによる事故が多いのではないかと推測したが、争いによる事故報告はなく、ふざけによる事故報告が5件である。保育者は、子どもたちと積極的にかかわることにより、未然に事故を防いでいるのではないかと示唆される。しかしながら、いつもの保育の流れとは違い行事の練習など、子どもが落ち着かない状況での事故も報告されている。やはり、子どもの様子を常に把握しながら、保育を行うことの大切さをうかがうことができる。

2番目に多い原因である保育者の場合は、少しの間、目を離した、こんなことをすると思わなかった、小さな教材をうっかり子どもの居るところに置いてしまい、口や鼻の中に入れてしまったなど、配慮不足や不注意によることが多く、大半は子どもの様子をしっかりと把握し、安全面の配慮を行っていれば防げる内容である。

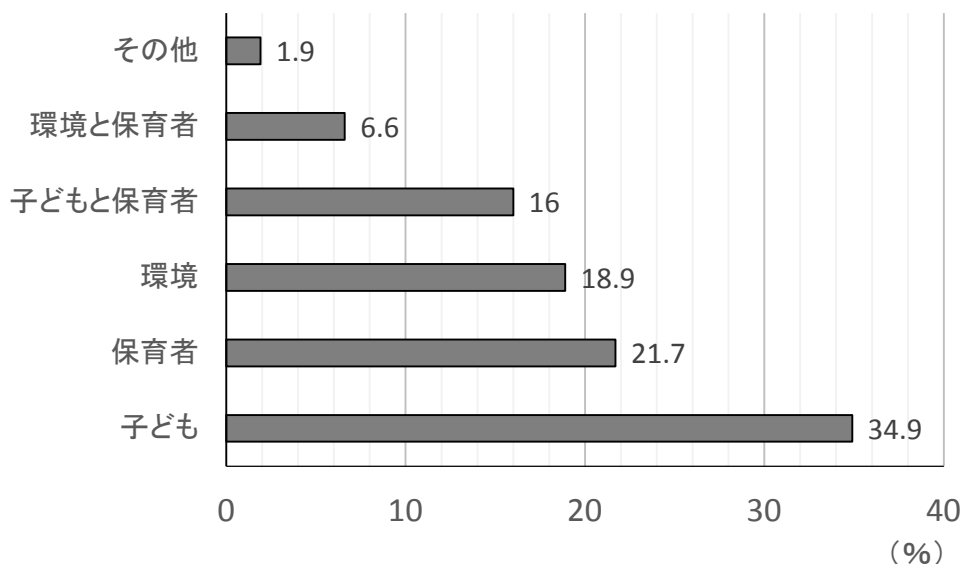


図1 事故における原因因子

3番目に多い原因は、環境で20件の18.9%である。園庭のくぼみやコンクリートの上に砂があり滑った、高く積み上げた布団に子どもがよじ登り倒れたなど、園内での整備をこまめに行っていれば防げることがほとんどである。

また、その他は2件の1.9%と少ないが、これは保護者が迎えに来て引き渡した後の事故である。1件は、保護者と保育者が話をしている時に、園庭にて子どもたちだけで遊び、ケガをしたというものである。もう1件は、保護者と話をしている時に、来客があり、その対応のため、その場から離れ、子どもの様子が見られなかった、という報告である。どちらも保育者は保護者に引き渡した後、保護者は園の中と、お互いの油断があったと思われる。夕方は、保育者など職員も少なくなり、目が行き届かないこともある。そのため保育体制の見直しも必要である。また事故防止のため引き渡し後は、園庭で遊ばないようお願いしている園もある。ほとんどの園では、降園時の遊びについて、保護者に理解を求め、実践されているものと思われる。

これらのことから保育者は、日頃の保育生活の中で、子どもの発育、発達をしっかり把握するとともに、遊びのルールを何度も確認すること、子どもの目線で環境を整えること、視野を広く持つことでなど基本的事項を遵守することにより、事故を防ぐことが出来たのではないかと思われる。また山本（2014）が述べているように事故は予測しない状況で起きることが多い。保育者は、事故が起きる可能性を予測する力も養う必要がある。そのためにも過去の事故を把握し、事前に事故を防げるよう保育の中に生かしていくことが、事故減少につながると考える。

(2) ヒヤリハット発生における原因

ヒヤリハット発生における原因について示したものが、図2である。ヒヤリハット

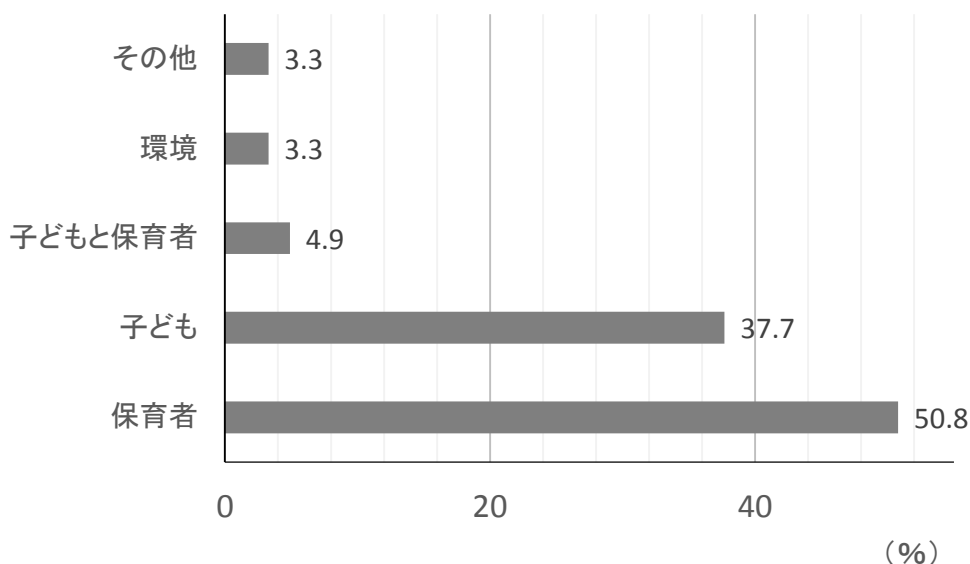


図2 ヒヤリハットにおける原因因子

では、事故発生の原因とは違い保育者によるものが31件の50.8%と、半数以上を占めている。特に未満児では、昨日まで出来なかったことが今日は出来るようになっていた、というような報告が多くみられる。また食物アレルギー児への誤食によるアレルギー反応を起こした事故報告はなかったが、アレルギー食を食べさせようとしてしまったなど、命の危険につながるような報告もある。これらの事は、子ども一人ひとりをしっかり理解し、把握していれば防げるものであり、保育者の日頃からの保育に対する心構えが重要であることが示唆される。事故と合わせ保育者が原因となることが多いため保育者養成校としては、保育者が原因とならないよう、過去の事故データを基に、分析、検討を行い、子どもの安全対策について、より学びを深めていきたい。

次に多かった原因は、子ども自身によるもので23件の37.7%である。やはりこれも事故原因と同じく、状況判断ができないことや身体的機能の未熟からくるものである。たまたま保育者が対応できたので事故には至らなかったものの、子どもの発達に応じた援助が必要であると言える。特に固定遊具での報告は12件あり、園庭での保育者の配置は、子どもたちが安心して遊べる大きな環境になると言える。

3. 事故による外傷の種類

外傷の種類について示したものが、図3である。内閣府の保育施設等の事故報告書(2018)によると、最も多かったのは骨折である。本研究では、若木骨折が報告されているが、これは園内というより、家庭で骨折し、登園して痛みを感じたものと報告されているだけである。本研究では、30日以上の治療を要するような報告はなく、最も多

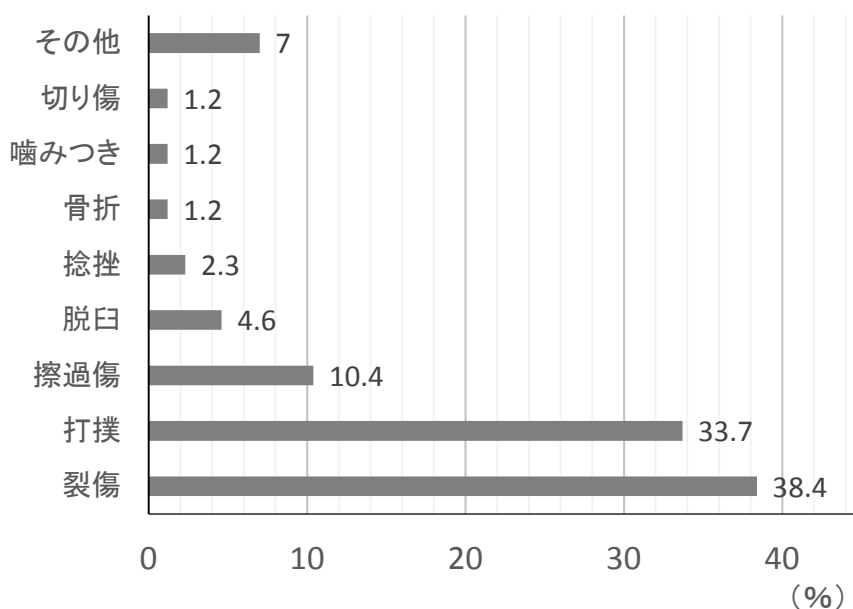


図3 外傷の種類

かったのは裂傷で33件の38.4%である。中道（2018）も述べているように、転倒による負傷が多く、その他、他者とのぶつかり、設置物との衝突によるものである。山本（2014）も、転倒による事故の要素が最も多いと報告している。子どもは、危険に関する予測や身体的機能の未熟故、事故を回避できなかったものとする。

次は、打撲で29件の33.7%である。打撲も裂傷と同じことが言え、この報告では落下物による打撲はない。このことにより園内では、落下防止の策、つまり、高い所に物を置かない、教材や玩具などが整理整頓されているものと示唆される。

切り傷は、1件の7.0%であるが、これは他の子どもにハサミで切られたものである。危険を伴う教材を使う時には、子どもの年齢に関係なく、細心の注意を払うことが必要である。

4. 園内における改善策

事故やヒヤリハットが起きた後、どのような改善策を取ったのかを示したものが、図4である。最も多かったのは、保育者で96件の45.3%である。事故報告の原因では、保育者が2番目に多い21.7%、ヒヤリハット報告では最も多い50.8%である。ヒヤリハット報告では、アレルギー食を食べさせ始めて気が付き、すぐに口から出させ、事なきを得たという報告が6件もある。このことから保育者自身が事故やヒヤリハットの原因になることが多く、日々の保育は多忙ではあるが、日頃の保育を振り返り、事故の起きないように改善を心がけていくことが重要である。特にアレルギー食に関しては、すぐに命にかかわることもあるので、二重三重のチェック体制が必要不可欠となる。また固定遊具での事故防止のため、見守りのための保育者の立ち位置もあげられている。

また園内での事故あるいはヒヤリハットの報告会を必ず行い、情報共有していくことも大切である。特に初任者など現場経験が浅い保育者には、情報を共有し、分析、改善

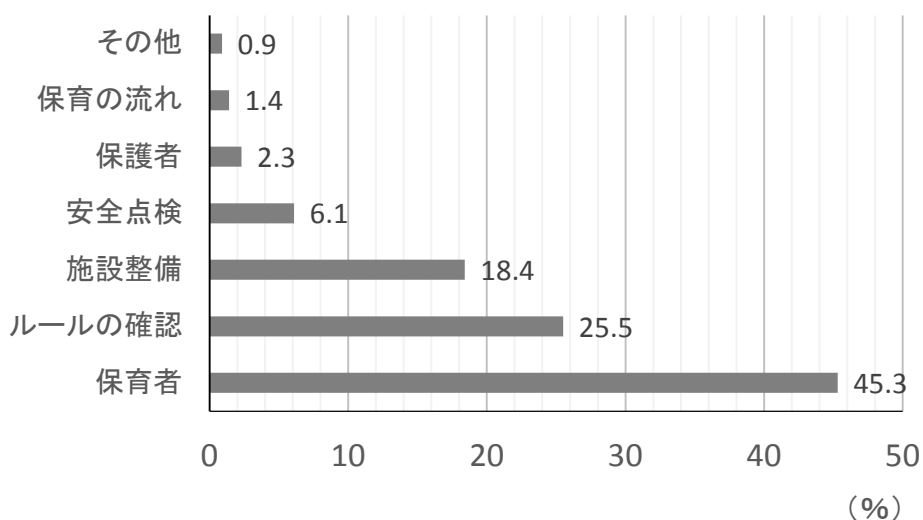


図4 改善策

していくことが、園内研修の一つになるとも考える。

次は、遊びも含めた園内生活でのルールの確認で、54件の25.5%である。子どもは、夢中になると周囲を客観的に見ることが出来ず、自分の興味や関心のままに行動してしまうことがある。保育者は、子どもが危険な行動を取らないよう日頃から、何が危険な行動で、なぜその行動が危ないのか、また事故を防ぎ安全で楽しく過ごすためのルールを確認することの大切さがわかる。山本（2014）が述べているように走ると転倒、衝突につながる人が多いので、園庭やホールなどの走って良い場所と廊下や保育室などの走らすべきでない場所でのルールを守らせることは、事故の減少につながるものと考えられる。中道（2018）が述べているように、特に固定遊具での遊びでは、子どもとともに、保育者同士の共通認識も重要である。

その次は、施設整備で39件の18.4%である。これは、角や転落した時のためにクッション材を付ける、滑りやすい所には、滑り止めのシートを敷く、古くなったものを新しいものを買え替えた、など事故防止のための設備投資が多い。しかし、園庭のくぼみに足を取られケガにつながった報告もある。当たり前のことではあるが保育者は、雨上がりや砂遊びをしたところの園庭整備やコンクリートが敷かれている上に砂がないかなど、常に危険な箇所はないか、周囲に気を配ることも事故につながらないと言える。

5. 保護者への連絡方法

(1) 事故における保護者への連絡

事故における保護者への連絡方法を表に示したものが、表4である。最も多かったのは、直接会って話をしたが51件の48.1%である。保育園ということもあり、迎えに来た時に状況説明と対応について話をしている。やはり、保護者との信頼関係を築くためにも、誠意をもって話すことは大切である。

次は、電話と直接会ってが27件の25.5%である。これは、事故直後保護者に電話連絡し、状況を説明するとともに、迎えに来てもらい受診する場合が多い。

次の電話のみは、14件の13.2%である。この場合は、事故の状況を説明した上で、

表4 事故報告での保護者連絡の方法

	(%)
直接会って	48.1
電話	13.2
お便り帖	0.9
電話と直接会って	25.5
お便り帖と直接会って	9.4
お便り帖と電話と直接会って	2.0
連絡せず	0.9

受診すべきかなど、子どもの対応について問い合わせることが多い。

1件の0.9%であるが、連絡せずという回答もある。その一方で2件の2.0%であるが、電話とお便り帳と直接会って話すと、丁寧な対応もある。直接会って話すが含まれる連絡方法を合わせると、85.0%になる。やはり、保護者との信頼関係を築く上でも、誠意をもって話すことは大切であり、どの園でも直接会って話すことを基本としている。

(2) ヒヤリハットにおける保護者への連絡

ヒヤリハットにおける保護者への連絡の有無を表にしたものが、表5である。ヒヤリハットでは、ケガが伴わないため、ほとんど保護者への連絡はしないかと思われたが、半数以上の35件の57.4%は連絡をしている。この場合は、ケガをしそうであったが、それを未然に防げた場合のケースが多く、この情報を共有することで、家庭での事故防止にもつなげているものと思われる。

また連絡方法を表に示したものは、表6であるが、最も多かったのが24件の68.6%で、直接会って話をしている。前述したように保育園は保護者が迎えに来るということもあり、降園時には1日の出来事を伝えたりするので、その中で報告しているものと思われる。連絡した件数は35件であるが、電話と直接会ってが7件の20.0%であり、お便り帳と直接会っての3件の8.6%とともに、直接会って話をしたを合わせると、34件の97.2%である。保育者は、ちょっとした出来事でも保護者に伝えることで、信頼関係を築き、安心して預けられるよう配慮していることが示唆される。

表5 ヒヤリハットによる保護者への連絡

	(%)
連絡する程ではなかった	42.6
連絡した	57.4

表6 ヒヤリハット報告で保護者に連絡した場合の方法

	(%)
直接会って	68.6
電話	0.0
お便り帖	2.8
電話と直接会って	20.0
お便り帖と直接会って	8.6
お便り帖と電話と直接会って	0.0

IV 結 論

キャリアアップ研修「保健衛生・安全対策」受講生に1年間を振り返り、保育中に起きた事故及びヒヤリハット報告書を提出してもらい、その報告書を基に分析検討した結果、以下の結論を得た。

1. 事故報告は、106件の63.5%であり、ヒヤリハット報告は、61件の36.5%であった。
2. 事故発生のうちケガがあったは、86件の81.1%であり、ケガはなかったが20件の18.9%であった。
3. 受診の有無は、受診したが46件の53.5%であり、受診するほどのケガではなかったが40件の46.5%であった。
4. 事故の発生原因は、子ども自身によるものが37件の34.9%で、次が保育者で23件の21.7%であった。
5. ヒヤリハットにおける発生原因は、保育者によるもので31件の50.8%で、次が子ども自身によるもので23件の37.7%であった。
6. 事故による外傷の種類では、最も多かったのが裂傷で33件の38.4%であった。次は、打撲で29件の33.7%であった。
7. 園内における改善策で最も多かったのは、保育者自身の保育の在り方で96件の45.3%であった。次は、遊びを含めた園内生活でのルールの確認で54件の25.5%であった。
8. 保護者への連絡方法で最も多かったのは、事故では直接会って話をしたが51件の48.1%で、ヒヤリハットでも直接会って話をしたが24件の68.6%であった。

以上のことから、大きな事故につながるような報告はなかった。しかし、事故とともにヒヤリハットも保育者や子ども自身が原因になることが多く、人的環境の影響は大きいと言えた。危ないからと言って、子どもの遊びを制止するのではなく、保育者は、子どもの発育・発達を理解するとともに、個々の特性を把握し、日頃から安全面での対策を心掛けることが、事故防止の一番の対策となることが分かった。子どもたちには、遊びを通じて、危険を回避する状況判断や行動力をつけられるよう保育していくことが大事であることも示唆された。また保育者1人での対応には限界があるため、園内で事故やヒヤリハットの情報を共有し、分析、改善、再検討することが、事前に事故を防ぐ有効な手段であると言えた。また事故が起きた時は、保護者への連絡体制が整っており、誠意をもって説明をしていることも分かった。

保育者養成校としては、これらの分析結果を保育現場に出る前に提示し、子どもたちの安全をどのように守っていくか、学生自身も検討する機会を設け、学びを深めることの重要性をより感じた結論となった。

参考文献

井上聖子（2019）保育園における事故等の実態について。
日本保育学会第72回大会発表論文集：395－396.

厚生労働省（2010）保育所及び認可外保育施設における事故の報告について。
<http://www1.city.matsue.shimane.jp/jigyousha/hukushi/shidou/hoikusho/kunitsuuchi.data/>,（参照日2019年9月15日）

厚生労働省（2013）保育所及び認可外保育施設における事故防止の徹底等について。
<https://www.city.fukuyama.hiroshima.jp/uploaded/attachment/27552.pdf>（参照日2019年9月15日）

厚生労働省編（2018）保育所保育指針。フレーベル館：東京。

文部科学省著（2018）幼稚園教育要領。フレーベル館：東京。

厚生労働省（2013）：健康づくりのための身体活動基準2013。<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/...att/2r9852000002xpqt.pdf>,（参照日2016年12月11日）

内閣府（2018）特定教育・保育施設等における事故情報データベース。
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/outline/index.html#database>,（参照日2019年9月15日）

内閣府（2018）「平成 29年教育・保育施設等における事故報告集計」の公表及び事故防止対策について。
https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/h29-jiko_taisaku.pdf,（参照日2019年9月29日）

内閣府（2019）「平成 30 年教育・保育施設等における事故報告集計」の公表及び事故防止対策について。
https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/h30-jiko_taisaku.pdf,（参照日2019年9月29日）

松田知明（2019）幼児教育における事故防止と保育計画との関係－ヒヤリハットのアンケートを用いて－。羽陽学園短期大学紀要, 11(1)：9－22.

松田賢一（2018）幼稚園、保育園における事故等の実態に関する研究。函館短期大学紀要, 45：101－106.

中道圭人（2018）幼児・児童の学校管理下での事故リスクー幼稚園・保育所・小学校での子どもの負傷・疾病・障害の発生率ー. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 27: 22-31.

山本広志（2014）保育所における事故の分析. 山形大学紀要, 16(1)：59－68.

子ども家庭環境と保育者の子育て支援に関する一考察

キーワード：子育て支援、保護者支援、保育相談支援、環境、子ども家庭支援

吉 田 百加利

1. はじめに

2017年12月、『保育士養成課程等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成に向けて～（検討の整理）』の報告書が厚生労働省（保育士養成課程等検討会）で取りまとめられた。2011年に新しく保育士養成課程が施行されたが、その後現在に至るまで子育てをめぐる制度、地域や家庭の状況はめまぐるしく変わっている。「子ども・子育て支援新制度」の施行、「保育所保育指針」の改定、保育士等キャリアアップ研修の実施、未満児の保育所等利用数の激増、一段と進む核家族化、地域での繋がり希薄による子育て家庭の孤立、子育て不安や負担による虐待等、子育て支援をする側も支援を受ける側も大きな変化に巻き込まれている。このため、保育士の資質・専門性の向上を含めた実践力のある保育士の養成に向けて、厚生労働省が保育士養成課程等に関する見直しの方向性を示したものである。報告書の「見直しの方向性」における「子どもの育ちや家庭への支援の充実」として、子どもとその家庭の理解、子育て家庭への支援に関する保育士としての基本姿勢や支援の内容、方法、技術等について学ぶことの必要性と、子育て家庭への支援について現代的な課題を丁寧に教授することが記されている。具体的には、「ア. 子育て家庭支援に関する基礎的な理解の促進」として、子ども家庭支援の基本となる事項（意義や役割、保育士としての基本姿勢、支援の体制や内容など）、「イ. 子育て支援に関する具体的・実践的な内容の充実」として、保育士による子育て支援の特性や実践的な事項（支援の具体的内容・方法・技術・事例検討など）について科目を再編するよう規定し、子ども家庭の支援に対する総合力の必要性を説いた。

また、2017年改定の保育所保育指針では、「第4章 子育て支援」として保育所における子育て支援について示された。改定前は、「第6章 保護者に対する支援」として、保護者の子育てに対する知識や技術の支援であったが、今回は個別の支援に加え、子どもの育ちを家庭や地域と連携して支援するという広義に解釈することが特徴である。本文には、「子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資する」と記されている。これは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「第4章 子育ての支援」にも同様のことが示されている。

上に記したように、子どもに関する社会的な大きな変革の中で、やはり保育・教育と地域との関係は切り離しては考えられない、そして今後ますます相互の関係が強まっていくであろう。このような中、保育士養成施設では、学生が地域の子育て家庭を取り巻

く現状や課題を知ること、その地域との具体的な関わり方を学ぶことも指導していく必要があるであろう。言い換えれば、地域や時代のニーズに迅速に対応できる保育士養成の必要性がなお一層強まったということではないか。

そこで、今回は、保育者を目指す学生の子育て支援に関する意識の実際と、筆者が日頃の子育て支援活動を通して掌握している本学周辺の地域の子ども・子育て家庭の状況、さらに現代社会の子ども家庭を取り巻く状況を照らし合わせて、来年度より開講する「子育て支援」の実践的な授業のあり方を検討する。

II. 方 法

保育者を目指す学生の子育て支援に関する意識の実際を把握するため、保育相談支援を選択している学生にアンケート調査を2回実施した。1回目は、保育士が保護者から子どもに関する悩みを相談された場面のロールプレイングを体験した後に実施（調査①）、2回目は、就職を眼前に控えている最終授業時に子育て支援の総まとめとして実施（調査②）した。実施内容は次の通りである。

(1). 調査①

1. 調査対象者 本学2年保育相談支援受講者のうち当日出席者 37名
2. 回答数 37名 (回答率100%)
3. 調査期間 2019年11月
4. 調査方法 質問紙による自由記述のアンケート調査
5. 調査内容 授業担当者が提示した子どもに関する具体的な相談に対し、3人1組で、相談する保護者、保育者、観察者の役割を順番に担うロールプレイングを実施する中でア～ウを自由に記す。
ア. 保育士役を体験した感想
イ. 保護者役から保育士役への感想、助言など
ウ. 観察者から保育士役を観察して気づいたこと、助言など

(2). 調査②

1. 調査対象者 本学2年保育相談支援受講者 46名
2. 回答数 46名 (回答率100%)
3. 調査期間 2020年 1月
4. 調査方法 質問紙による選択肢回答及び自由記述のアンケート調査
5. 調査内容 これまでの実習において経験したことを、アとウは選択肢回答、イ、エ、オは自由記述とした。
ア. 場面ごと子育て相談の様子を知る機会の有無
イ. 把握できた相談内容
ウ. 実習で子育て相談に関わる機会の必要性
エ. 子育て支援または保育相談支援で重要だと感じるキーワード
オ. 支援をする上で現在の自分の具体的な不安

Ⅲ. 結果と考察

(1). 学生へのアンケート調査結果

1. 調査①について

相談内容の設定：保育所未満児クラスの保護者より相談があるとのことで、別室で保育者と保護者で面接実施。子どもは2歳女兒。何をしてもいやいやと言って母親の言うことを聞かない。母親は就労していて時間のやりくりで困り果てている。子どもの育て方を間違えてしまったのではないかと子育てに自信が持てずに保育士に相談。

学生たちのロールプレイング実施後のアンケート調査の結果は次の通りである。

ア. 保育士役を体験した感想について

表1. 保育士役を体験した感想の取りまとめ

感 想	回答数
的確なアドバイスができなかった	10
上手く伝えられるよう言葉を選ぶのが難しい	10
勉強して知識を身につけておく必要性を感じた	7
悩みや困っていることをすべて聞き出すことは難しい	6
保護者が納得する対応がわからない、フォローが難しい	5
保護者の気持ちの理解や受け止めることの難しさ	4
子どもの園での様子を細かく伝えられたら良かった	3
いつ相談されてもいのように1人ひとりの状態の把握が必要	3
具体的な例をあげて伝えるのが難しかった	2
家でのアドバイスの提示ができれば良かった	2
正解がなく難しい	2
その他（子どもと保護者両方への対応の難しさ、父親対応への不安、保護者の態度に傷つく）	3

具体的な困りごとや悩みを丁寧に聞き出し、それに対して専門的な知識の裏付けのもと的確かつ具体的な助言、アドバイスをするものの難しさや戸惑いが様々な言葉で記されていた。

イ. 保護者役から保育士役への感想、助言など

表2. 保護者役から保育士役への感想、助言の取りまとめ

感 想、助 言 等	回答数
目を見る、相づちをうつ、優しい言葉、柔らかい表情等の態度で話しやすい	14
園での様子を聞いて安心した	10
具体的に納得できるアドバイスだった	10
丁寧、真剣、寄り添い、臨機応変な対応で受け止めてくれたと思った	8
聞いてもらって気持ちが軽くなった	6
具体的なアドバイスがほしい	6
子育てを頑張っていることを認めてくれて嬉しかった	4
発達段階などアドバイスの根拠があると納得する	4
園ではきちんとしているといわれると自分に問題があると思った	2
その他（自分の子の事は相談しにくい、相談対応は保育士の大事な仕事だ）	2

安心感や安堵感を記した学生が大半であったが、一方で保育士の対応によっては

不快感や自責の念をもってしまう懸念に触れている記述があった。

ウ．観察者から保育士役を観察して気づいたこと、助言など

表3．観察者から保育士役への感想、助言の取りまとめ

気づいたこと、助言 等	回答数
相づち、頷き、目を見る等の丁寧な応対が大切だと感じた	13
寄り添い、母親の状況を理解し、悩みを受け入れていた	12
言葉が伝わりやすく、わかりやすいアドバイスだった	8
笑顔、明るさ、優しい声、落ち着き、オープンな雰囲気が良い	7
保育園の様子を細かく伝えることが良かった	6
日常生活について具体的に伝えられたら良かった	4
傾聴の難しさを感じた	4
一緒に考える姿勢を全面に出すと良い	4
肯定的な言葉掛けが良かった	3
言葉選びが難しい	3
否定的な言葉で保護者のしつけ方の問題だと責任を押し付けて責めすぎていた	3
具体的なアドバイスを伝えるべきだ	2
発達段階を踏まえたアドバイスが良い	2
その他（保護者のペースにあわせた対応が必要、自分の子どもを例にだしてわかりやすい、様々な視点から考える難しさ、保育士が聞くことで保護者自身が解決）	4

肯定的にとらえている感想と同数程度否定的な感想や指摘も記されていた。保育士の対応を冷静に見つめることで、保育士のあるべき姿が浮き彫りになり、その結果具体的な助言につながったと考えられる。

今回のロールプレイングでは、面接、一部事前評価（アセスメント）と計画（プランニング）という子育て支援のプロセスの初期段階の体験であったが、信頼関係の構築の重要な時期であるという意識を持つことができたのではないだろうか。

2. 調査②について

これまでの実習において、場面ごと子育て相談の様子を知る機会の有無、あった場合はその状況について記入させた。場面や方法として、登園・降園時、個人面談、懇談会、連絡帳、園開放・園庭開放、その他を掲げた。結果は図1の通りである。また、相談を目にする機会が多かった連絡帳と登園・降園時で、それぞれ確認できた相談内容を取りまとめたものが図2である。保護者は子どもたちの通常生活の中で保護者が直接関わる時間に手軽な方法でちょっとした悩みの相談をすることが多いことがわかった。しかしやはりその機会を実習生が目にすることはあまりなかった。今までの実習で、相談の場面をどの程度確認することが出来たかの問いに対して、まったく確認していない学生は12名、1～2回が27名、3～5回が6名、6～10回が1名、11回以上は0名であった。43名の学生が、実習時に子育て支援の相談に関わる機会が必要またはとても必要と回答しており、経験の必要性は感じているが、様々な問題があり、学生時代に実際の相談場面を見聞きしたり、対処方法を確認したりすることは

おおよそ不可能である。そこで、なかなか実習現場で経験することができない「子育て支援」「保育相談支援」ということを聞いて、学生はどのようなことをイメージするのか、どのような言葉を思い浮かべるのか、キーワードとなる言葉を3つ記させ、さらにその中で最も重要だと思う言葉を選ばせた。全部で58のキーワードが記されたが、上位15までを示したものが図3である。調査①と重なる言葉も多く、保育者としての知識と態度がバランスよく並んでいる。それを受け、就職先で子育て支援に関わる際に、現在の自分の具体的な不安はどのようなことか自由記述させた。結果は図4の通りである。多くの学生が保育者としての知識の十分な修得とその活用・応用に不安を抱えていることが読み取れる。

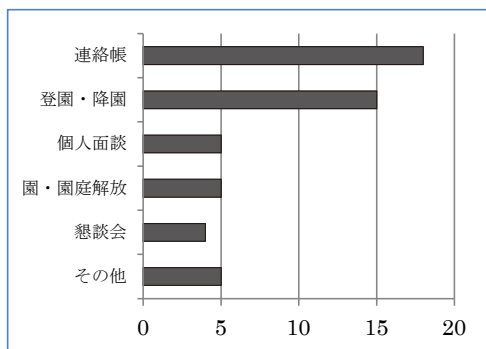


図1. 実習中確認した子育て相談の機会, 場面

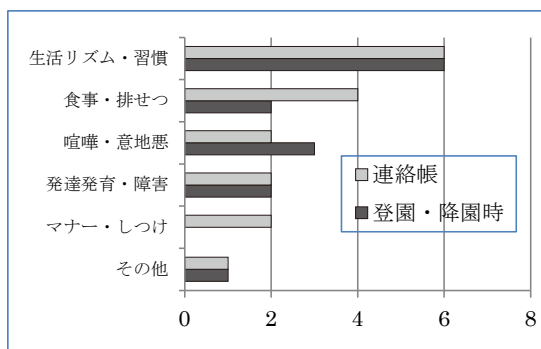


図2. 場面ごとの相談内容

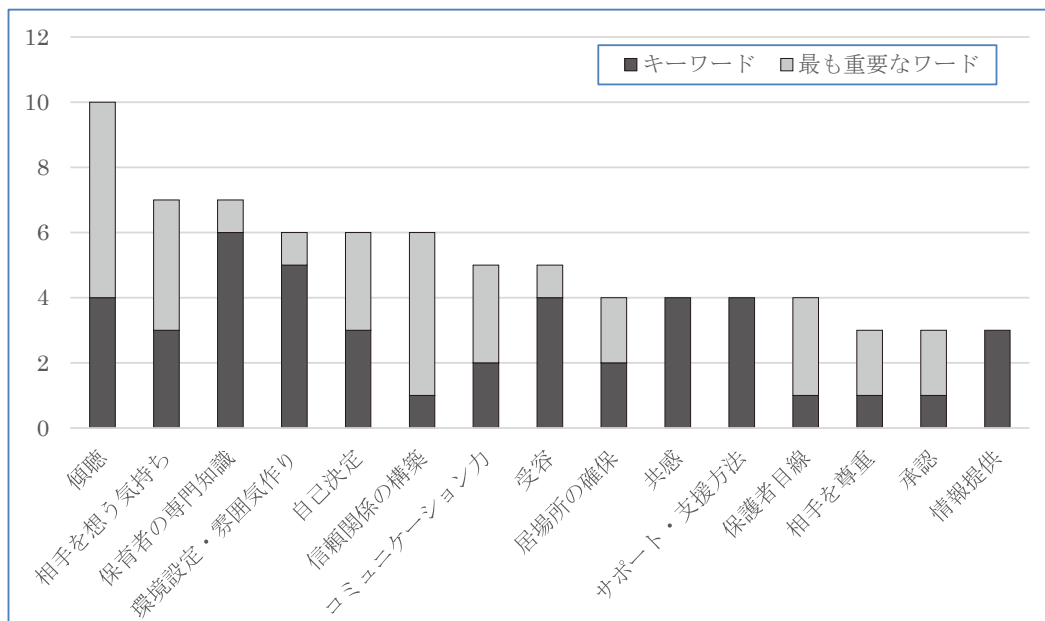


図3. 子育て支援からイメージするキーワード

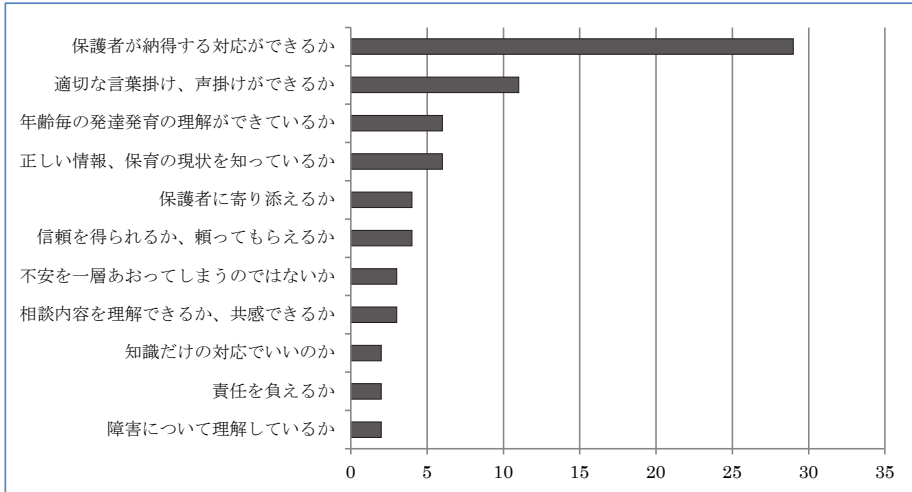


図4. 子育て支援を行なう上での具体的な不安

(2) . 本学周辺の地域の子ども・子育て家庭の状況

1. 北杜市の第2期子ども・子育て支援事業計画

筆者は、北杜市子ども・子育て会議副委員長として、第1期子ども・子育て事業計画の策定より市の子育て支援に関わっているが、先般第2期子ども・子育て支援事業計画を策定するにあたり、北杜市が子育て支援に関するサービスの利用状況・利用希望等を把握し事業量の見込みを算出するため、平成31年1月～2月に市内の小学校6年生以下の子どもがいる家庭にニーズ調査を実施した。そこから浮かび上がってきた子育てに関する課題の1つが相談支援体制の確立である。未就学児を持つ家庭のアンケート調査をまとめたものが図5である。子育てに関する相談先としては、未就学児及び小学生ともに「祖父母等の親族」「友人・知人」の割合が7～8割と多数を占めている。一方、専門職への相談相手として保育士が担う役割は大きいことがわかる。

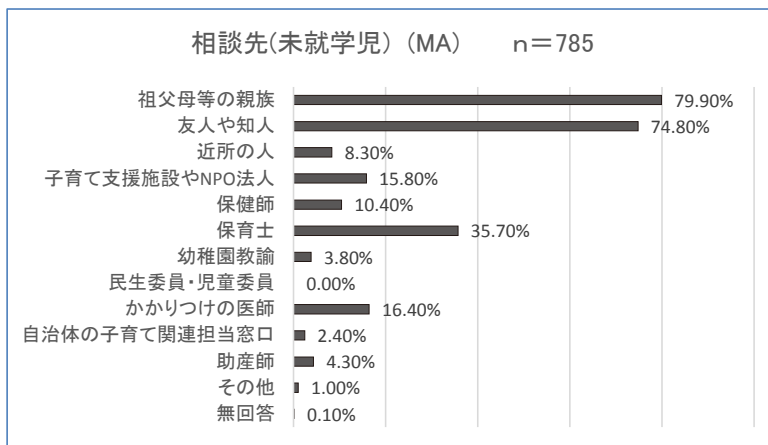


図5. 子育てに関する相談先（第2期北杜市子ども・子育て支援事業計画より抜粋）

また、アンケート調査の自由記述、市内の子育て支援に係るサービスを提供している事業者を対象としたヒアリング調査、未就学児童及び小学生の保護者を対象に行った市民ワークショップから寄せられた課題や期待の声としては、「多様化するライフスタイルに対応した、切れ目のない支援」、「すべての子どもに平等に支援が行き届く支援制度の充実」「子育て支援策に関する情報提供の拡充」「安心して子育てができるための相談機関の充実」などであった。「気軽に相談」できる場を求める声が非常に多く寄せられ、相談支援体制の確立が求められている。

2. 民間の地域子育て支援拠点利用者へのアンケート調査

本学近隣の民間の地域子育て支援拠点利用者に定期的にアンケート調査を実施しているが、2019年12月に拠点を利用した親子のうち子の母親（以下ママと記す）42名を対象に実施した対面のアンケート調査から子ども家庭環境について特に顕著だったデータを2つ紹介する。

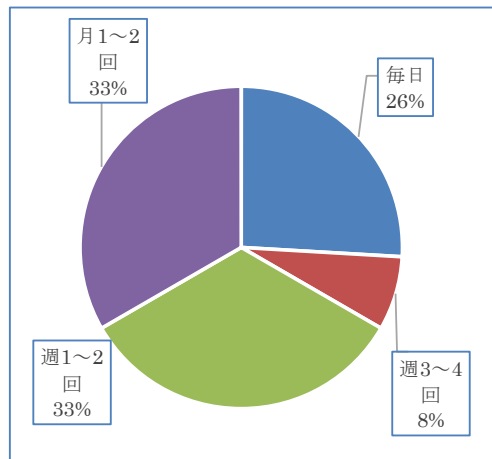
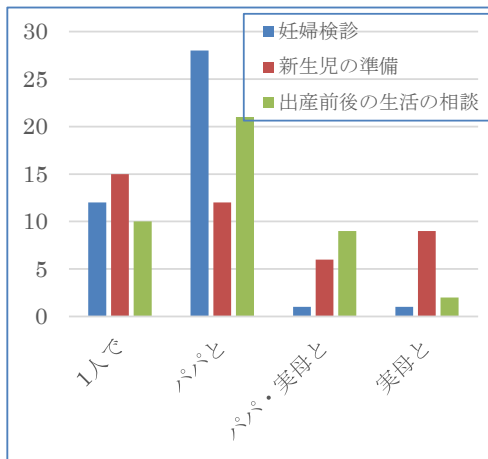


図6. 妊婦検診、新生児の準備、出産時と後の生活相談の状況 図7. 里帰り出産後のパパの訪問頻度

図6では、すべての妊婦検診を1人で受けたママは12名で全体の28.5%であった。妊婦検診は複数回受けることから高い割合と考えられる。新生児を迎える準備を自分だけで行ったママは15名で全体の35.7%であった。また、出産時・出産後の生活についての相談相手では、10名が誰にも相談せずに自分で決めたと回答した。全体の23.8%である。図7は、出産後の様子について里帰り出産をした対象者に、子の父親または自分の夫またはパートナー（以下パパと記す）との関わりについて調査した結果である。月1～2回と週1～2回が同じ割合で一番高い。距離やパパの勤務状況等個別の事情はあるにせよ、子育てで一番大変といわれる出産後3か月以内に、子どもとママがパパと一緒に過ごす時間の少なさに改めて驚く。いずれの結果からも、孤立しがちなママの姿が浮かび上がってきた。

(3) .現代社会の子ども家庭を取り巻く状況

子育て家庭の環境を考える時、現代社会が抱える問題はさまざまな視点から指摘されている。枚挙にいとまがないが、今回は次の4点に目をむけてみる。

・みんなで子育て

3年ほど前に、公式的な立場でアメリカ合衆国ケンタッキー州を訪問する機会をいただいた。本学が所在する北杜市と姉妹提携している市を訪問した際、市長および行政職員と情報交換や意見交換をする場が何度か設けられた。その時の話で大変印象的だったことが、市の財政の60%強が教育に充てられ教育は公的な財産だと考えていること、家庭支援は教育というくくりの中でとらえられていて子育て支援という概念がないということ、多くの市民が家庭第一という考えで生活しているということ、あらゆる世代が子どもは地域の宝だと考えており地域の未来を子どもたちに託すと考えていることなどであった。説明をした行政担当者は、具体例として職員の家族が体調を崩した場合は職場の誰もがその職員が早く帰れるように環境を整えて帰宅を促すと話していた。一方、平成29年度東京都福祉保健基礎調査「東京の子どもと家庭」の調査結果では、子どもや家族の病気時の預け先に苦慮していることが明確にあらわれた。

『子育てに関して感じること』の「出産や子育てをしやすくするために必要なもの（複数回答）」の質問には、「出産・育児のために退職した人が復帰できる制度」、「仕事の時間を短縮したりずらしたりする制度」、「子育てに理解のある職場環境の整備」、「子どもが病気やけがをした時に休暇をとれる制度の充実」、「児童手当などの経済的な手当の充実」などが上位にあがった。また、平成19年度東京都福祉保健基礎調査「東京の子供と家庭」の調査では、父親の帰宅時間の質問では46.4%が21時以降と回答しており、さまざまな束縛や締め付けに苦しんでいる家庭の姿が垣間見える。子育て家庭の支援・応援を社会全体で真剣に考える必要性を改めて痛感する。

・産後クライシス

岡山大学大学院保健学研究科の中塚幹也教授らが、出産を経験した女性の約半数が夫婦の愛情が急速に冷え込む「産後クライシス」に陥ったとの調査結果をまとめたとの記事が、2017年12月28日朝日新聞及び朝日新聞デジタルに掲載された。それによると、「産後クライシス」が始まった時期は出産後3か月以内が8割近くを占めたという。要因を、夫との関係性に関する事項と症状に関する事項に区別し、点数で自己評価し、夫の育児や家事の行動に対する評価と比べた結果、夫との関係性の評価が悪い人は夫の行動に対する評価も低かった。症状に関する項目の評価は夫の行動の評価と関係が見られなかったとのことだ。それに対し様々な研究者が原因をいくつか挙げているが、その1つに「夫の育児参加の有無や無理解」が唱えられていた。夫の育児参加に対して量も質も期待を寄せたが、夫の意識や行動が思うように伴わず、夫への不満が募り焦燥感や嫌悪感を持つのだという。「産後クライシス」の解決方法の1つとして「自治体の相談窓口を利用する」とも記されており、保育者の専門性に期待が寄せられている。

・男性の育休取得とワンオペ育児

厚生労働省の事業所の抽出調査では、2018年度に育休を取得した男性は6.16%であった。それまではわずか3%程度であったので数値としては倍増しているが、世界と比較しても格段に低い数字である。職場でのパタニティーハラスメントや自身のキャリアや収入への影響を懸念して取得を控えているとみられている。その一方で、公益財団法人日本財団とコネヒト株式会社が共同で調査したところ、夫に育休を取ってほしいと思わない女性の存在も少なくないという結果がでた。その背景には、夫婦で育休期間中の過ごし方についての話し合いや準備がされることのないまま、ただ休暇を取っただけという質の低い育休、つまり「とるだけ育休」があるのではないかというのだ。「とるだけ育休」といわれる理由は、育休中の夫が1日のうちに家事や育児をした時間は「約3人に1人が2時間以下」という結果であったことによる。夫が育休中にも関わらず、女性が1日のうちのほとんどの時間を家事や育児に費やしていたということになる。「とるだけ休暇」については今後の課題として、取得したくてもできない男性の育休取得率の低さにより、家事や育児を1人で担う「ワンオペ育児」に苦しむ母親は多い。とりわけ、多胎児の育児は、疲労で虐待につながる恐れが指摘されており、各地で痛ましい事件も起きている。男性の育休取得率の低さと核家族での育児の危うさがママたちを苦しめているといえる。

・男性、家庭、社会

イクメンという言葉は社会にずいぶん定着してきたが、大方の人のイクメンのイメージは、フルタイムの仕事に従事し、かつ育児もこなす男性ということになる。しかし、男性の長時間労働の問題は一向に解決する様子もなく、特に子育て家庭の父親多くが生きづらさを感じている。男女平等は当たり前と思って育ってきた世代が、結婚や出産で初めて男女不平等を突きつけられ戸惑っているのである。そこで、1990年代に男性学という男性だからこそ抱えてしまう悩みや葛藤などの問題について研究する学問が生まれた。男性だからという固定観念で、肩身の狭い思いをしたり生きづらさを抱えてしまったりしている男性が多くいるが、他人がどうしているかではなく自分と家族との関わりを中心に自分の生き方や人生を考えればいいということを提唱している。近年、ようやく企業における男性の働き方も見直され始め、父親育児の環境づくりと次世代育成を目標に掲げた、キャリア教育、ワークライフバランス、ファザーリング、パートナーシップ教育なども推進されている。総務省統計局『社会生活基本調査報告書（第1巻）』（1995年）の先進諸国における男性の家事時間割合と出生率によると男性が育児参加をするほど出生率は上がっており、「女性30～34歳の労働力率と出生率の関係」（2000年）では出生後も女性が就労するほど出生率は上がるという調査結果がある。引き続き家族の労働時間と家庭状況の関わりに注視していきたい。

IV. おわりに

保育者の子育て支援、保護者支援を総合的に捉える目的で、学生の意識、本学周辺の子育て家庭環境、現代社会の子育てに関わる問題を整理した。社会のさまざまな場面で多様化が進み、現代社会の子ども家庭を取り巻く状況は複雑で混乱しているが、その状況を把握しながら個別対応をしていく難しさが浮き彫りになった。ただし、子育てサービス利用後の親の変化は著しいと筆者（2019）も記したように、今後保育者が担う子育て支援の役割はますます大きくなっていくであろう。保育相談支援の授業開始時に、「保育士のあるべき姿」を学生に自由に記させた。さまざまな言葉がならんだが、保護者の支援や家庭支援のような保育相談支援に関わる言葉を記した学生は42名中2名であった。相談、助言等と記した学生は3名だった。やはり、保育者と子どもは結びつきやすいが、保育者と家庭や保護者との関わりという意識は低いようだ。養成校の子育て支援の教科担当としては、保育者の知識、技術と態度に加えて、特に地域の中のさまざまな社会資源、地域性や地域的特質における家庭状況、さらに社会全体の動向を視野に入れて実践的な授業を進めるよう努めたい。

参考文献

- ・ 保育士養成課程等検討会（2017） 保育士養成課程等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成に向けて～（検討の整理）
- ・ 厚生労働省（2017） 保育所保育指針
- ・ 内閣府、文部科学省、厚生労働省（2018） 幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説
- ・ 亀崎美沙子（2018） 保育の専門性を生かした子育て支援 わかば社
- ・ 大方美佳・齊藤 崇（2019） 子育て支援 より豊かに育つ支援をめざして 光生館
- ・ 北杜市（2020） 第2期北杜市子ども・子育て支援事業計画
- ・ 田中俊之（2015） 男がつらいよ 絶望の時代の希望の男性学 角川書店
- ・ 瀬地山 角（2001） お笑いジェンダー論 勁草書房
- ・ 東京都福祉保健局（2007） 東京の子どもと家庭
- ・ 東京都福祉保健局（2017） 東京の子どもと家庭
- ・ UNDP. Human Development Report 1995 総務省統計局 社会生活基本調査報告書
- ・ Council of Europe, Recent Demographic Developments in Europe 2001
- ・ 吉田百加利・軽部妙子（2019） 民間の子育て支援活動と保育士養成校との関わり①—地域子育て支援拠点利用者の状況と支援内容— 帝京学園短期大学紀要、21 p 37-41

保育者養成課程の教育の質保証に向けた 基礎研究

—デュプロマ・ポリシーに着目して—

Basic research on The Quality Assurance in Childcare Teacher Training - Focus on Diploma Policy -

キーワード：保育者養成、デュプロマ・ポリシー、保育者の質保証、教学マネジメント

川 村 めぐみ

1、はじめに

我が国の大学進学率は「ユニバーサル段階」に達したと言われている。また、近年の高等教育政策はこれまでに経験をしたことのないほどの規模とスピードで進められ、激しい社会変化の中でさらなる質的転換が求められている。高等教育改革についてはおよそ10年の間に中央教育審議会より、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」¹（2008年 以下『学士課程答申』）、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」（2012年 以下『質的転換答申』）²、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（2018年 以下『グランドデザイン答申』）が出された。

短期大学においては、『学士課程答申』（2008年）の中で、「学位の質保証」をめぐる

¹ 『学士課程答申』（2008年）では、学士課程の構築が、我が国の将来にとって喫緊の課題という認識の下で、大学を取り巻く環境の急激な変化の中で、学士課程教育における方針が明確に示され、各専攻分野を通じて培うが力や三つのポリシーの明確化が強調された。評価については「学生の成長」という観点から、海外における多様な学習アセスメントが資料として示され、我が国の大学における評価への意識改革とその具体例が述べられた。

² 『質的転換答申』（2012年）では能動的学修への転換の必要性と、学生の学修時間に着目して学士課程の教育の改善が具体的に挙げられ、教育課程の体系化や授業計画の充実や全学的な教学マネジメントの方向性が示された。

課題は共通するものと明記され、「短期大学の課程についても、その特性を踏まえつつ、本答申を活用して当該大学での主体的な取組に活かしていただくことを望みたい。」と述べられ、2014年には、「短期大学の今後の在り方について」（審議のまとめ）の中で、短期大学の現状と課題として「他の高等教育機関とは異なる特長や独自性を発揮」しつつ、今後の短期大学の「役割を積極的に果たしながら発展していくことを期待する」とまとめられた。

本校は50年の歴史の中で、保育者養成の分野で地域の要請に応える人材育成への実績を積み重ね、今後も保育者養成機関として、社会の要請に応じていく使命を担っている。2018年度には開学50周年を迎え、新キャンパスへ移転、2020年度には中期目標・計画³も策定され、新たなスタートを切った。

本研究では、高等教育に関わる答申および2020年11月に出された「教学マネジメント指針（案）」を手掛かりに、保育者養成課程の質保証にむけ、資質・能力の向上と本学の卒業認定・学位授与の方針（デュプロマ・ポリシー）に着目して、現状で有している課題について整理することを目的とする。

2、本学の教育目標と三つのポリシー

本学の教育目標、デュプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）、カリキュラム・ポリシー（教育課程の編成、実施の方針）、アドミッション・ポリシー（入学者受け入れの方針）は以下に示す通りである。

なお、本研究で取り上げる教育目標や、三つのポリシー及び取組については、2019（令和元）年度の時点に基づくものである。

2-1 教育目標

- （1）社会人として必要な教養と広い視野を身につけた人材を育成する
- （2）幼児教育に関する専門的知識、技能を修得した人材を育成する
- （3）地域社会に貢献できる人材を育成する

2-2 卒業認定・学位授与の方針（デュプロマポリシー）

- （1）社会人として必要な教養とマナーを身に付けていること
- （2）幼児教育に関する専門的知識と保育技術を身につけていること

³ 帝京学園短期大学 中期目標・計画（令和元年度～令和5年度）

中期目標の期間は平成31年4月1日より令和6年3月31日

参考として文末に以下の4目標・計画（中期目標4, 学修成果、6, 教員・教員組織、8, 教育研究等環境、9, 社会連携・社会貢献の）を抜粋しその関係を示した概念図を文末に掲載

(3) 保育の課題を積極的に探求していこうとする意欲をもっていること

2-3 教育課程の編成、実施の方針（カリキュラムポリシー）

- (1) 〈社会人として必要な教養と広い視野の養成〉 豊かな自然環境を活かし、社会人基礎力（ジェネリック・スキル）を修得できる教育課程であること
- (2) 〈幼児教育に関する専門知識、技能の修得〉 少人数教育による専門科目の履修と個人の習熟度に応じた保育技術の向上を図る教育課程であること（履修カルテの活用）
- (3) 〈地域社会に貢献できる人材の育成〉 地域の乳幼児や保護者との交流を深め、体験から学べる教育課程であること

2-4 入学者受け入れの方針（アドミッションポリシー）

- (1) 保育分野に関心のあるもの
- (2) 保育の専門職として必要な知識や技術を学ぼうとするもの
- (3) 向上心のあるもの

*できればインターンシップや職業体験等で、幼稚園や保育所などにおける体験学習を経験していることが望ましい。

3、教学マネジメント指針（案）⁴に基づく整理と課題

教学マネジメントとは何か、「教学マネジメント指針（案）」には

「大学がその教育目的を達成するために行う管理運営」と定義でき、大学の内部質保証の確立にも密接に関わる重要な営みである。そのため、自らの責任で自大学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に務め、これによって、その質を自ら保証するという各大学における内部質保証体制の確立が必要である。

と定義されている。

また、教学マネジメントの指針の構造として①「『卒業認定・学位授与の方針』は、学生の学修目標・卒業生の資質・能力を保証するものとして一中略一明確かつ具体的に定められる」ことの必要性や、②学修成果・教育成果の把握・可視化については、大学の教育活動を学修目標に則して適切に評価するための具体的な内容を示し、前提として、成績評価の信頼性の確保の必要性が明示された。図1に概念図を示す。

⁴ 「教学マネジメント指針（案）」中央教育審議会大学分科会 教学マネジメント特別委員会（第11回）2019（令和1）年11月21日 資料2-1

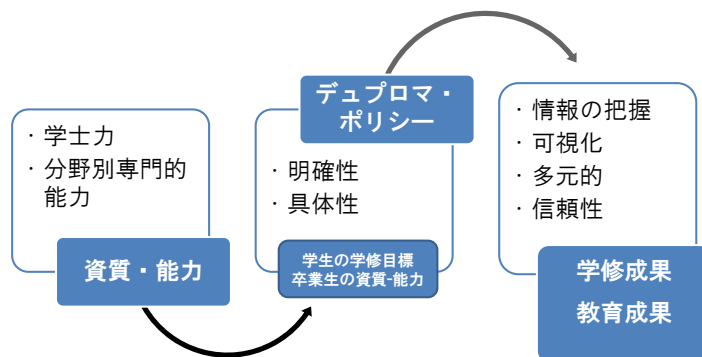


図1 教学マネジメント指針の構造 概念図

はじめに、本学の学修成果・教育成果に関する情報を把握するため、2019年度現在で実施している調査などの状況を整理した。結果は表1に示す。

2019年度時点での学修成果を把握する方法としては、量的・質的かつ多元的に実施されていると言える。しかし、それぞれの調査内容の相互の関係性や、全体としての整合性、信頼性という点については、質の保証のための「質」が共有されるのかという点で疑問があり課題としてとらえた。

本研究がデュプロマ・ポリシーに着目する理由である。

表1 本学の学修成果・教育成果に関する情報（2019年度現在）

	入学段階	在学中(単位認定)段階	卒業時(卒業後)段階
	アドミッションポリシーを満たすかの検証	カリキュラム・ポリシーに則って学修が進められているかの検証	デュプロマ・ポリシーを満たす人材であるかの検証
大学全体 (学位プログラム)レベル	<ul style="list-style-type: none"> 各種入学試験 調査書の記載内容 面接による評価 	<ul style="list-style-type: none"> 単位取得状況 GPA 学修状況調査 学修ポートフォリオ 学生生活アンケート 退学率・休学率 	<ul style="list-style-type: none"> 卒業率・退学率 学位授与数 資格・免許取得率 専門領域への就職率 卒業時・卒業生アンケート 就職先アンケート
授業科目 レベル		<ul style="list-style-type: none"> 授業科目の成績評価 授業評価アンケート 教員PDCAシート シラバス検討委員会 	

デュプロマ・ポリシーの策定については、ガイドライン（文部科学省2016）⁵において、各大学の教育に関する内部質保証のためのPDCAサイクルの起点として、学生が身に付けるべき資質・能力の目標を明確化するように明記されており、「何が出来るようになるか」に重点を置き、どのような学習成果をあげれば卒業を認定し、学位を授与するのかという方針を具体的に示し、進路先等の社会における顕在・潜在ニーズも踏まえる事としている。また、圓月（2009）⁶は留意する点として、想定すべき読者は18歳の受験志願者又は新生であることを踏まえる事を挙げた。

本報では「分野共通で備えるべき基礎的能力」および、保育者が備えるべき「分野別専門的能力」の2つの視点から、これまでに調査研究等で提示され資質・能力について整理し、保育者を指す学生が身に付けるべき資質・能力と学修目標の明確化を目指したい。

4、分野共通で備えるべき基礎的能力についての検討

短期大学においては、「短期大学の在り方」⁷（2014年）において、「幅広い教養教育」と「充実した専門教育」や「職業教育」身に付けること。が明記され、「学士課程答申」においても「学位の質保証をめぐる課題は共通するもの」として、「短期大学の課程についても、その特性等を踏まえつつ、本答申を活用して・・・」と明記された。以上を踏まえ、短期大学における各専攻分野を通じて備えるべき基本能力として「学士力」⁸、職業教育の基本能力として「キャリア発達に関わる諸能力」⁹（2014年答申）についてその概要整理を行い参考指針とした。結果は表2、表3に示す。

⁵ 中央教育審議会大学分科会大学教育部会「卒業認定・学位授与の方針」（デュプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受け入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン 2016（平成28）年 3月）

⁶ 同志社大学〈FDワークショップ〉第1回カリキュラム・ポリシー作成ワークショップ 「3つの方針と質保証～カリキュラム・ポリシーを中心に～ 圓月勝博2009年

⁷ 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 短期大学ワーキンググループ 「短期大学の今後の在り方について（審議のまとめ）」平成26（2014）年

⁸ 学士課程で育成する21世紀型市民に関する参考指針を示すことにより、各大学における学位授与の方針などの策定や分野別の質保証の枠組みづくりを促進・支援することが目的となっている。

⁹ 文部科学省 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（2014（平成23）年1月）

表2 学士課程の構築に向けて（中央教育審議会）概要

	「学士力」に関する主な内容（文部科学省 2008年）
1. 知識・理解	専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解(多文化の異文化に関する知識の理解, 人類の文化・社会と自然に関する知識の理解)
2. 汎用的技能	知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能(コミュニケーション・スキル, 数量的スキル, 情報リテラシー, 論理的思考力, 問題解決力)
3. 態度・志向性	自己管理能力, チームワーク・リーダーシップ, 倫理観, 市民としての社会的責任, 生涯学習力
4. 統合的な学習経験と創造的思考力	自らが立てた新たな課題を解決する能力

表3 キャリア発達に関わる諸能力（4領域8能力）の概要

「基礎的・汎用的能力」を構成する4つの能力(文部科学省 2017年)	
人間関係形成・社会形成能力	多様な他者の考え方や立場を理解し、相手の意見を聞いて自分の考えを正確に伝える事が出来るとともに、自分の置かれてる状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画、今後の社会を積極的に形成することが出来る
自己理解・自己管理能力	今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に自らの思考や感情を律し、今後の成長のために進んで学ぼうとする力
課題対応能力	仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立てて課題を処理し、解説することが出来る力
キャリアプランニング能力	「働くことの意義」を理解し、自らが果たすべき様々な立場と役割との関係を踏まえて「働くこと」を位置づけ、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力

5、保育者が備えるべき「分野別専門的能力」

専門教育としての資質・能力においては、「分野別専門的能力」とし、幼稚園教諭として求められる資質・能力および保育士の専門性の2つの観点から示された資質・能力を養成段階の課題として整理し検討を行う。

5-1 幼稚園教諭に求められる資質・能力からの検討

教師の専門的力量については、「大学の教職課程を、教員として必要な資質・能力を確実に身に付けさせるものに改革をする目的」（文部科学省答申（2006））¹⁰で、「使命感や責任感、教育的愛情等をもって、教科指導、生徒指導を実践できる資質・能力」を最終的に形成し確認することが明記された。また「教員の資質・能力の向上」（文部科学省答申（2017））¹¹においては「これからの教員には、学級経営、児童生徒理解、授業改善、教材研究、学習評価の改善・充実などに必要な力等が求められ、教員間で共有しながら組織全体で指導力の向上をはかることの重要性が明記され「主体的・対話的で深い学び」の実現や「チームとしての学校」の実現を通して、「地域を含めた連携の必要性」が提示された。これを受け、各自治体では教員等育成指標が策定され、山梨県でも2017年に、「教員に求める資質・能力」¹²が策定された。

また各大学では、主に小・中学校の教員の養成課程を置く国立の大学・学部が中心になって「教員養成スタンダード」（別惣 2012）¹³の開発が試みられてきた。しかし、これらは幼稚園教諭に特化したものではなく、幼稚園の養成段階に身につけるべき資質・能力を明確にはしていない（別惣 2012）¹⁴とし、「幼稚園教員スタンダード」が策定されている。

幼稚園教諭に関しては、「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」（文部科学省（2002年）報告）¹⁵や「幼児期の教育内容等の深化・充実調査研究委託

¹⁰ 文部科学省 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006（平成18）年7月）

¹¹ 文部科学省 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」（答申）（2017（平成29年3月））

¹² 山梨県教育委員会「やまなし教員等育成指標～学び続ける教員のために～」平成29（2017）年11月

¹³ 別惣 淳二・渡邊 隆信 編 「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証」（2012年） ジアース教育新社

¹⁴ 別惣 淳二・渡邊 隆信 編 「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証」（2012年） ジアース教育新社

¹⁵ 文部科学省 幼稚園教員資質向上に関する調査研究協力者会議報告書 平成14（2002）年

「幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究」（2017年）¹⁶等の調査研究が報告されており、それぞれ養成段階に求められる資質・能力として提示されており、以上の結果を「保育者が備えるべき『分野別専門的能力』として提唱された資質・能力の概要①—幼稚園教諭に求められる資質・能力と養成段階に求められること」と題し、表4に整理した。

『幼稚園教諭の資質向上』（2002年）調査においては、「(1) 養成段階における基本的視点」および「(2) 教員志望者自身の多様な体験・得意分野の素地の形成」、「(3) 実践力の育成」を含む6つの視点が示され、養成段階における課題と展望がまとめられた。

『幼稚園教諭の在り方』（2017年）調査においては、幼稚園教諭養成段階に求められる資質・能力として「(1) 幼稚園教諭として不易とされる資質・能力」¹⁷また「(2) 新たな課題に対応できる力」を挙げており、いつの時代にも要求される力と、社会の変化に応じて必要とされる力に分けて示し、「チーム学校」（中央教育審議会 2015）¹⁸の考え方の中で、(3) 組織的・協働的に諸問題を解決する力を挙げ、3つの力として示した。

さらに、『幼稚園教諭の在り方』調査では、養成段階と現職段階に分け提示し、養成段階に求められることとして、4つの項目が挙げられた。

以上の調査等を参考にし、養成段階における資質・能力の検討を自校の課題と合わせて検討する必要がある、次項の「保育士の専門性」とあわせ、幼児教育に特化した課題について必要とされる資質・能力の検討を行う。

5-2 保育士の専門性からの検討

保育士の専門性については、保育所保育指針解説（2018年）第1章（総則）「保育所の保育士に求められる主要な知識及び技術」¹⁹および第5章（職員の資質向上に関する基本的事項）「保育所職員に求められる専門性」に明記され、さらに全国保育士会「倫理綱

¹⁶ 一般社団法人 保育教諭養成課程研究会 「幼児期の教育内容等の深化・充実調査研究委託「幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究」（2017年）「幼稚園教諭の養成課程モデルカリキュラムの開発に向けた研究—幼稚園教諭の資質能力の視点からの養成課程の質保証を考える—」

¹⁷ 「幼稚園教諭として不易とされる資質・能力」では

①幼児教育を実践していく専門性と

②諸課題に適切に対応していく専門性 の2項目が示されている。

¹⁸ 文部科学省 中央教育審議会『チーム学校としての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』2015（平成27）年12月21日

¹⁹ 「専門的な知識・技術」を6項目設定している。

さらに「状況に応じた判断」や「児童福祉の理念に基づく倫理観」「自己省察」「同僚との協働」「学び続けていく姿勢」の重要性が示された。

領」、全国保育士養成協議会「保育士に望まれる専門職像」に示された内容を整理し、資質・能力とした。結果を「保育者が備えるべき『分野別専門的能力』として提唱された資質・能力の概要②－保育士の専門性」と題し、表5に示す。

保育所保育指針解説によれば「子どもの人権を尊重し、その最善の利益を考慮して保育を行うためには、職員の間観、子ども観などの総体として現れる人間性や、保育所職員として自らの職務を適切に遂行していこうとする責任の自覚等の資質が必要である。」と明記（下線は筆者）され、続いて「特に高い倫理観」²⁰が求められると結ばれている。

さらに、全国保育士会では「倫理綱領」として、8つの項目を挙げており、特に「児童福祉法」における児童福祉の原理や保育・福祉職として基盤となる使命や倫理観が打ち出された。また、全国保育士養成協議会では、「保育士に望まれる専門職像」その資質として4つの側面を挙げ「省察的实践家」へのパラダイムシフトを提示している。

²⁰ 高い倫理観については以下の様に明記されている。

「一人一人の職員が備えるべき知識、技能、判断力、対応力及び人間性は、時間や場所、対象を限定して発揮されるものではなく、日頃の保育における言動全てを通して自然と表れるものである。これらが、高い倫理観に裏付けられたものであって初めて、子どもや保護者に対する援助は十分な意味や働きをもつと言える。

表4 保育者が備えるべき「分野別専門的能力」として提唱された資質・能力の概要

①幼稚園教諭に求められる資質能力と養成段階に求められること

文部科学省(2002年) 報告 「幼稚園教諭の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために― 【養成段階における課題と展望】		一般社団法人保育教諭養成課程研究会(2017年) 「幼稚園教諭の在り方に関する調査研究」 【幼稚園教諭養成段階における課題と展望】	
(1) 養成段階における基本的視点	<p>・基礎的な専門性 : 幼児の総合的な発達を促すための、幼児理解に基づく遊びを通じた総合的な指導力</p> <p>・具体的に保育を構想し、実践する力</p>	(1) 幼稚園教諭として不易とされる資質能力	<p>【幼児教育を実践していく専門性】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・5領域の教育内容に関する専門的知識 ・5領域の教育内容を指導するために必要な力 <p>(幼児を理解する力)(指導計画を構想し、実践していく力)様々な教材を必要に応じて工夫する力)</p>
(2) 教員志望者自身の多様な体験・得意分野の素地の形成	<p>柔軟性やたくましさの養成: 自らの生活体験や自然体験、社会奉仕体験など、学生の自主的活動などを奨励し、多様な体験を得る機会を増やす</p> <p>教員として得意分野を育成していく素地の形成: 多様な体験を基礎としながら、特技や自らの関心事項を深める</p>		<p>【諸課題に適切に対応していく専門性】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者との関係構築力 ・小学校との接続に必要な力 ・特別支援が必要な幼児への指導実践力
(3) 実践力の育成	<p>実践力の基礎: 在学中に幼稚園の現場を経験する機会が教育実習以外にほとんどなく、幼稚園教員という職業のイメージをつかみ、理論と実践とを結び付ける機会や、教員志望者自身の豊かな生活体験が欠けている点が課題。</p> <p>カリキュラムの検討や授業に関する評価制度を通じて ⇒実践的な指導力に対する対応の改善に努めることが重要</p> <ul style="list-style-type: none"> ・養成機関と幼稚園との連携強化 ・カリキュラムや授業の中で理論と実践を結び付ける ・早い段階からのインターンシップ(実践を経験する機会を与える) 	(2) 新たな課題に対応できる力	<ul style="list-style-type: none"> ・自律的に学ぶ姿勢 ・時代の変化・各自の立場役割に応じて学び・高める力 ・情報を取捨選択し、活用する能力 ・知識を構造化する力/・新たな課題への対応力/・自律的に学ぶ姿勢/・向上心
(4) 教員養成のための教育環境の充実	<p>教員養成環境の充実と情報通信機器の活用:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園、地方公共団体、教育関係団体等と連携して、情報通信技術を活用し、研究集録や教材を、収集・分類。 ・学生を含めたより多くの関係者が教材として活用できるようにし、教員養成環境の充実を図る必要がある。 <p>また、教材等の開発段階においても、情報通信技術を活用することが期待される</p>	(3) 組織的・協働的に諸問題を解決する力	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の得意分野と同僚と協働する力 ・豊かな体験を保障する環境構成力 ・効果的な連携, 分担した仕事を遂行する力 ・保護者との連携 ・子育て支援機関との連携 ・異なる専門家との連携
(5) 上級免許状の取得、免許状及び資格の併有	<p>養成段階において、履修内容が豊富であるのは求められる専門性が高度化・多様化している結果と考えられる。</p> <p>変化に見合った養成期間を確保 養成段階の修了時点での、ニーズに見合った専門性の確保</p> <p>教員に対して要請される専門性が多岐にわたり、また、幼稚園教諭と小学校教諭の免許状や幼稚園教諭免許状と保育士資格など、複数の免許状や資格の取得に努めるため、学生が養成段階で履修する内容が質量とも充実してきている。</p> <p>併有を促進する観点から要取得単位数の軽減措置 養成機関におけるカリキュラムの見直し 個々の専門性に配慮した併有のための条件整備を進める</p>		<p>「養成段階に求められること」</p> <ol style="list-style-type: none"> ①子どもに関わる仕事に就きたいと思う(夢をもつ) ②乳幼児の教育・保育の基本と実践を学ぶ ③実習を通して実践力をつける ④周囲に支えられ教諭になる
(6) 幅広い幼稚園教員志望者の確保	<p>幼児教育に対する熱意がある教員を確保するために 入学者選抜段階で、入学試験内容や方法を工夫して、幼児教育に対する考えや姿勢を加味した選抜を行う</p> <p>高校生などの保育参加プログラムが実施されているが、教員志望者だけでなく、そうでない者も保育体験者として幼稚園に受け入れることは、幼児や幼児教育に対する理解や関心を高め、ひいては、潜在的教員志望者を増やすことにつながることも期待できる</p>		<p>幼稚園教員スタンダード(2012)</p> <p>「兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム」</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 幼児理解力 2) 幼児への指導・援助力 3) 教職の基礎的遂行力: 保育専門職としての使命感や責任感、謙虚さとともに、社会人としての常識的態度と同僚との共同志向をもっと園の保育に取り組むことが出来る 教職の基本的態度 4) 保育内容の展開 5) 保育評価・改善力 6) 職能向上力: 教員自らが社会や自然、同僚教員、保護者、地域の人々と関わり積極的に学び、研修や社会参加を通じて教員としての専門的職能を高めることが出来る力 7) 保護者・地域との連携力 8) 保育計画力

表5 保育者が備えるべき「分野別専門的能力」として提唱された資質・能力の概要

②保育士の専門性

保育所保育指針解説(2018年) 保育所ほいくに関する基本原則 「保育所の保育士に求められる主要な知識及び技術」		全国保育士会 全国保育士会倫理綱領(抜粋)	
①子どもの発達・援助	これからの社会に求められる資質を踏まえながら、乳幼児期の子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもを見通し、一人一人の子どもの発達を援助する知識・技術	1、子どもの最善の利益の尊重	子どもの人権の尊重 発達状況に応じた援助 子どもの成長への長期的視野 子どもを取り巻く環境への視野
②生活援助	子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術		
③環境構成	保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識および技術	2、子どもの発達保障	養護と教育の一体となった保育の展開 子どもの発達の保障 環境構成
④遊びの展開	子どもの経験や興味関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識、技術	3、保護者との協力	保護者との協力関係 子育てに関する協力体制の構築
⑤関係構築	子ども同士の関りや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識、技術	4、プライバシーの保護	秘密の保持
⑥相談援助	保護者への相談、助言に関する知識、技術 *児童福祉の理念に基づく倫理観の裏付けが必要 *日々の保育を通じて自己を省察するとともに、同僚と協働し、共に学び続けていく姿勢	5、チームワークと自己評価	職場におけるチームワーク 関係機関との連携 自己評価 保育の向上を図る
保育所保育指針解説(2018年) 職員の資質向上に関する基本的事項 「保育所職員に求められる専門性」		6、利用者の代弁者	子どもの代弁者
		7、地域の子育て支援	地域・関係機関との連携 子育ての環境づくり
倫理観 人間性	職員一人一人の倫理観・人間性	8、専門職としての責務	研修や自己研鑽を通じた人間性と専門性の向上
責任の理解 と自覚	保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚		
専門性	専門性を高めるため、必要な知識及び技術の修得・維持・向上に努める		
全国保育士養成協議会【保育士に望まれる専門職像】			
<p>●省察的実践家としての4つの側面</p> <p>①専門的知識・技術の振り返り ②保育の事後の振り返り ③保育行為の瞬間瞬間の振り返り ④クライアントの関係性の振り返り</p> <p>「保育士を成長する存在ととらえて、『成長し続ける』事を専門性の一つと考えたい」 「協働」と「同僚性」をもってよりよい保育実践をしなくてはならない</p>			

6、学生の課題

本学の学生の資質・能力を把握するために、本研究では、2018年度幼稚園教育実習の評価の中から、総合所見「今後の課題・アドバイス」に関する記述の分析を行い、「幼稚園教育の現場からの評価」とし参考にする。結果を表6に示す。

表6 実習評価表「総合所見」に見る学生の課題

資質・能力		今後の課題・アドバイス
人間関係形成能力・社会形成能力	他者に働きかける力 (集団社会に必要な気持ちの良い受け答えや対応が出来る)	<ul style="list-style-type: none"> 自分から積極的に挨拶がしっかりできるよう努力しよう 目上の人に対しては敬語で話せると良いです 子どもに対しては笑顔があったが、普段からそのようにできるともっと良かったと思う (他1件)
自己理解・自己管理能力	自己理解力 子どもや若者の自信や自己肯定感の低さが指摘される中、「やれば出来る」と考えて行動できる力	<ul style="list-style-type: none"> 自分に自信がないのか声が小さいのが気になった 出来る事なら、もう少し明るさが欲しく、自分を出して元気に実習してほしいと思います。 消極的な部分が見られた。積極性があるとより良かったと感じた とても頑張って取り組み、しっかりしており、教師としてやっていけると思いますが、自信と慣れからくる保育への「雑」がでておりました。特に子への言葉がけが「雑」になっておりました。(同様の意見 他3件)
	自己の役割の理解	<ul style="list-style-type: none"> 実習ノートが出ない日が何回かありました 提出物を忘れたり、期日が守れなかったり、もう少し責任感を持って学んで欲しかったです。 この年齢で身について欲しい経験、常識がない。(他3件)
課題対応能力	課題対応能力 (仕事をする上での様々な課題の発見・分析、課題解決力)	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身の保育について振り返って向上させようという姿勢が多くあれば更に実習が良いものになったように思う 反省を生かして次に生かそうとする姿がみられないことがあった為、指導された事をもう少し深められるといいと思います 学びへの探求心が低かった(同様の意見 他2件)
		<ul style="list-style-type: none"> 疑問に思った事を聞いたり、具体的なねらい持って実習に臨む姿勢は消極的だったように感じた 教育実習は資格取得のために、一番優先すべきことである認識を持ってほしいです もう少し実習に対し、具体的な課題を持つこと もう少し自ら動けたり、疑問を持てるようになると更に良いと思います。(同様の意見 他4件)
基礎学力	読み書き (職務遂行に必要な文書知識を持っている)	<ul style="list-style-type: none"> 国語力がない 実習ノートや指導案において文書がわかりづらい部分や誤字脱字が多くその都度注意した
	論理的思考** (情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる)	<ul style="list-style-type: none"> 日誌の書き方を自分の言葉で記入された方がより深い理解に繋がったのではないかと思います 日誌の基本は書かているので、具体的に書くことを意識してほしい(他1件)
専門的知識・技術		<ul style="list-style-type: none"> ピアノは就職してから必須なので頑張ってください。 保育技術としてのピアノ演奏も課題のひとつであり、今後の努力に期待する。 多くの子どもと接し、発達の過程を学び、子ども理解を深めていって下さい。(他2件)
その他		<ul style="list-style-type: none"> 経験不足だと思いますので、沢山の経験を積んで学んでほしいと思います

総合所見に見る本校学生の課題は、子ども、教員などに働きかける力や自身のなさ、自己の役割の理解が挙げられており、さらに実習に対する省察や指導内容を深め、自ら課題を見つけ主体的に行動する力が不足している事が理解でき、職業人としての意識を問う課題が多いことが指摘されている。現場の保育者からの重要な視点としたい。

7、まとめ

短期大学の課程で求められる基本能力を「分野共通の基礎能力」とし「学士力」と「キャリア発達に関わる諸能力」に焦点をあて整理。「分野別専門的能力」として幼稚園教諭資質・能力および保育士の専門性について整理し全体を概観してきた。

短期大学の保育科における学びは、資格取得および職業に直結した学びであり、教育課程も資格取得に関わる科目が多くを占めているのが実態である。

しかし、学習目標も学位授与の方針も、学生自身が身に付けるべき資質・能力の目標を明確かつ具体的に示す（「何を身につけたか」）表記にはなっていない。先にも述べたが、教育の質の保証のためには、その起点としての保証すべき「質」を決める必要がある。

ここまでに保育者養成課程の質保証にむけ、各方面から出された資質・能力について検討を行い、本校学生の課題としての整理を行った。本校学生による課題の整理としては参考であり、十分なデータとは言い難いが、まとめとして本学の学修目標として「デュプロマ・ポリシー」の記述の明確化を試みたい。

はじめに、本校の教育目標（人材養成の目的）とデュプロマ・ポリシーの関連性から検討をした。教育目標で定める「社会人として必要な教養」と「幼児教育に関する専門的知識」については「知識」として整理、「技能を修得した人材」については、「分野別専門的能力」の観点から「幼児教育・保育内容の指導をするための能力」と「幼児教育・保育内容の指導を展開するための能力」と分け2つの「技能」として整理した。最後に「広い視野」や「地域社会に貢献できる」人材については「態度」とし、全体を「知識」「技能」「態度」の3つに分け表記した。さらに評価指標としての具体的な表示を心がけ、本校学生の課題と合わせ、今回検討した資質・能力から求められる「力」を示した。整理したものは表7に示す。

表7 デュプロマ・ポリシーの具体化・明確化

	何ができるようになるか	評価指標
知識	社会人としての必要な教養を修得している	・一般教養の成績評価 等
	幼児教育・保育内容に関する専門知識を修得している	・専門科目の成績評価 等
技能	幼児教育・保育内容を指導するために必要な力を身に付けている	・子どもを理解する力 ・指導計画を構想し、実践する力 ・教材開発力 等
	幼児教育・保育内容の展開をするための保育技術と表現力を身に付けている	・導入段階の技術 ・保育の指導方法の技術・技能 ・安全への配慮 ・適切な援助技術 ・技能 等
態度	社会の一員として必要なマナーを身に付けた行動がとれる	・人間関係構築力 ・自己管理能力（職業意識）
	子どもを取り巻く社会の課題を積極的に探求していく意欲をもっている	・課題対応力(省察力) ・保育観(キャリア形成力)

8、今後の課題

今後の課題とし、学修成果・教育成果の把握や適切な評価のためにも「質」に対する更なる検証が必要であり、本学学生を対象とした各種調査の分析を中心に、保証すべき「質」の把握を早急に進めたい。

また資質・能力の育成については、教育課程全体での検討が必要であり、全職員で「育てたい保育者像（育てるべき資質・能力）」について情報を共有する必要と合わせて教育課程編成・実施の方針についても検討が必要である。

例えば、今回参考とした実習評価で指摘のあった基礎学力の不足や、短期大学学士課程の特長としての「広い視野や教養の育成」のためには、一般教養の充実が必要となるであろう。さらに保育者養成段階に求められる事項として挙げられた、多様な体験を通じた実践力の育成などが、可視化しにくい汎用的能力の育成に繋がるのではないかとの思いもある。

今回の行った「資質・能力」の検討を通して、保育者養成の概念図を作成した。今後はカリキュラの体系化やカリキュラムマップの作成も具体的にすすめる必要があり、次への課題としたい。

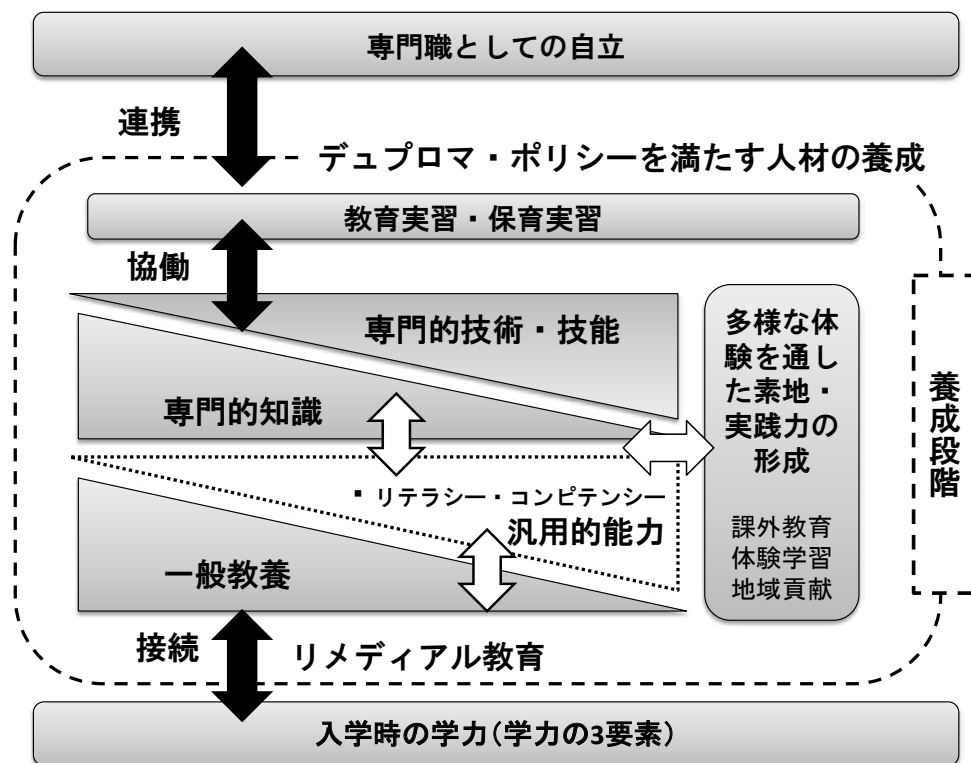


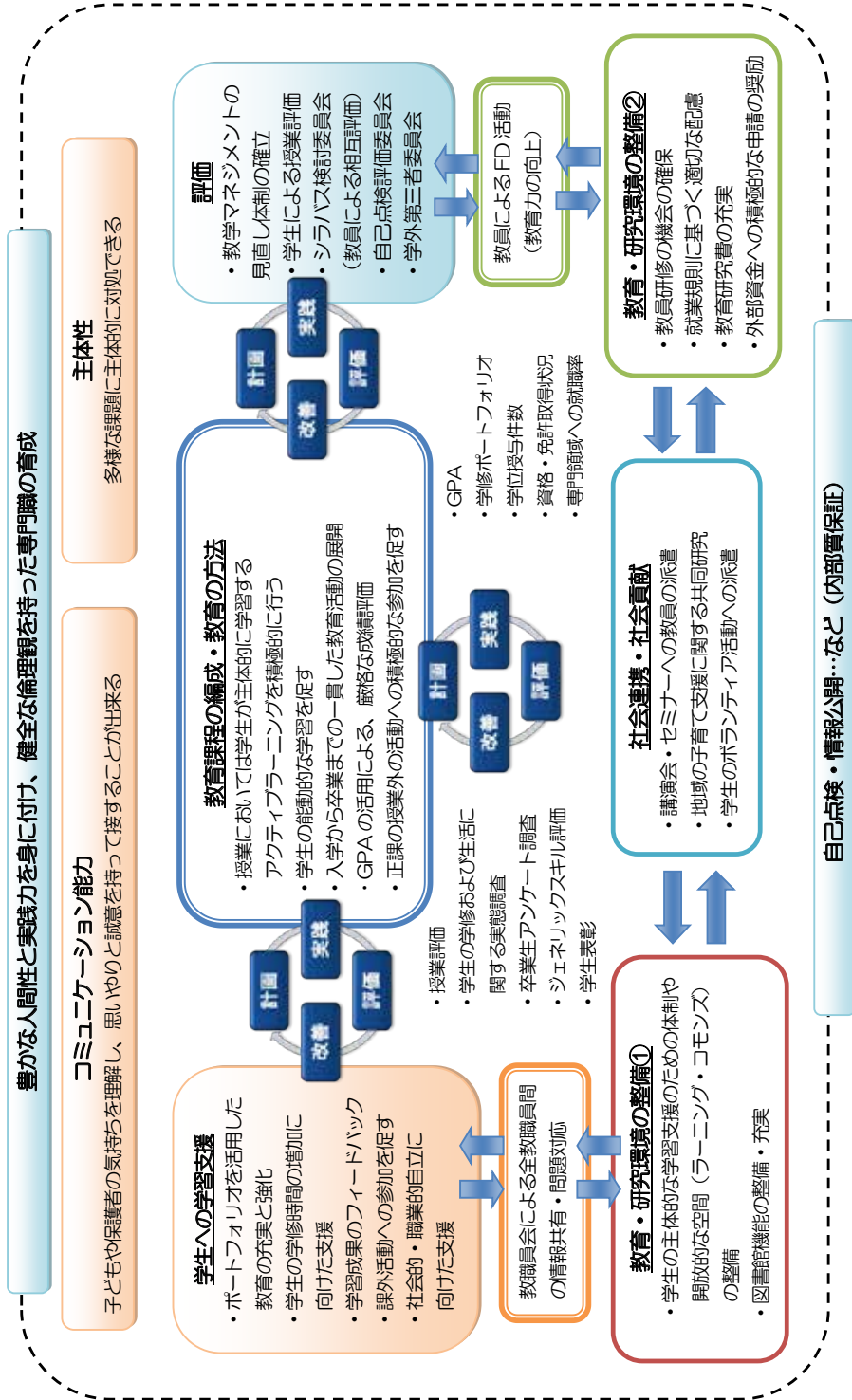
図2 保育者養成の概念図

【参考文献】

- ・ 文部科学省,2008年,「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
- ・ 文部科学省,2012年,「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」
- ・ 文部科学省,2018年,「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」
- ・ 中央教育審議会,2019年,「教学マネジメント指針(案)」
- ・ 中央教育審議会,2016年,「卒業認定・学位授与の方針(デュプロマ・ポリシー)」、「教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受け入れの方針(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン
- ・ 圓月勝博,2009年同志社大学<FDワークショップ>第1回カリキュラム・ポリシー作成ワークショップ「3つの方針と質保証〜カリキュラム・ポリシーを中心に〜
- ・ 中央教育審議会,2014年,「短期大学の今後の在り方について(審議のまとめ)」
- ・ 中央教育審議会,2014年,「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
- ・ 中央教育審議会,2006年,「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
- ・ 中央教育審議会,2017年,「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」(答申)

- 山梨県教育委員会,2017年,「やまなし教員等育成指標～学び続ける教員のために～」
- 別惣淳二・渡邊隆編,2012年,「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証」ジヤース教育新社
- 文部科学省,2002年,幼稚園教員資質向上に関する調査研究協力者会議報告書
- 一般社団法人保育教諭養成課程研究会,2017年,「幼児期の教育内容等の深化・実調査研究委託「幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究」
- 文部科学省 中央教育審議会『チーム学校としての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』2015（平成27）年12月21日

図3 帝京学園短期大学 中期目標・計画 中期目標の期間：平成31年4月1日から令和6年3月31日
 (4教育課程・学修成果 6教員・教員組織 8教育研究等環境 9社会連携・社会貢献 を中心に川村が作成)



E. デュルケームの教育思想における 初等教育と中等教育の区別

— 『道徳教育論』 読解への第二歩 —

La distinction entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans la pensée éducative d'Emile Durkheim

- Le deuxième pas vers la lecture de *L'Éducation Morale* -

福 田 光 弘

<はじめに>

E. デュルケームによる教育学上の著作である『教育と社会』『道徳教育論』『フランス教育思想史』は、パリ大学文学部（ソルボンヌ）での講義や講演を後年に編集したものである。『教育と社会』は1902～05年、『道徳教育論』は1902～3年、『フランス教育思想史』は1904～5年の講義がもととなっている。『道徳教育論』は初等教育を主な対象としているが、『教育と社会』と『フランス教育思想史』は中等教育を中心的に取り扱っている。特に『フランス教育思想史』は、古代末期からのフランスにおける中等教育形成という、長期の歴史を取り扱っている。こうした長期の歴史的探求を行う意図について、デュルケームは以下のように語る。「長期にわたる実践が学校生活にかかわる事象に我々を親しませた関係上、かかる事象が極めて単純で、その解決のために研究上の大設備を要するようないかなる問題をも提起しない性質のものとしてわれわれの眼に映じるのである。久しい以前から中等という名称の下で初等学校と大学との間の中間教育を認めてきた。すなわち、われわれの周囲につねにコレージュを、また、コレージュの内部に学級をみてきた。その結果、われわれはかかるすべての施設が、ひとりでうまく行くかのように、またそれがどこから生じ、いかなる必要に応じているかを知るためには長期にわたって研究する必要がないかのように考えがちである。…そもそも3段階の学級階級はフランスですらつねに存在したのではない。それは昨今できたものであって、ごく最近まで中等教育は高等教育から区別されていなかった。今日、中等教育と初等教育との区別は消滅しようとしている。実際、コレージュはその学級体系とともに16世紀以前にまでさかのぼりえないのであり、しかもわれわれは革命時代にこの体系が一時消滅してきたことを知っている。もしそうだとするとコレージュが一種の恒久的必要

性に対応しているものなどとは思えないことである。それゆえ、この種の制度は一定の文明度に達した人間の普遍的欲求にではなく明確な原因に、すなわち歴史的分析のみが看破しうるはなはだ特殊な社会的状態に基づくものである。…中等教育の現状を知るということは、単に中等教育の外部的、表面的形態を知ることではなくて、国民生活全体において中等教育がいかなる意義を有するのか、いかなる地位を占めるのか、いかなる役割を遂行するのかを知ることだからである」¹ というように、20世紀初頭にソルボンヌの講義に集った学生たちにとり、初等・中等・高等の教育区分すら、あえて歴史的に遡らなくてはならないほどに、自明なものとして捉えられていた。しかしそれと同時に「中等教育と初等教育との区別は消滅しようとしている」とすることに、その当時のフランスにおける中等教育の状況について多少の知識のある者であるなら、違和感を感じざるを得ない。後述するが、この時代において初等教育と中等教育は、その生徒の出身階級も、その授業内容についても、まったく異なるものであり、そのことをデュルケーム自身が『フランス教育思想史』の中で詳述している。それにもかかわらず「区別が消滅しようとしている」とするデュルケームの意図が何であるのかを考察するのが、本論の目的の一つである。

<規律・訓練と暴力>

『道徳教育論』が取り扱った初等教育とは庶民、すなわちフランス革命後に教育の対象となった人々を、いかにして共和国を支える国民にしていくかを課題とするものであった。国家により新たに作られた小学校へ、子どもたちを収容する。そして近代の開始によりもたらされた産業構造の変化の中で、子どもたちに新たな時代を生きるための術を教える。しかし何よりも、新たな時代における人々の結びつき、すなわち『社会分業論』以来デュルケームが説いてきた有機的連帯を構築するため、道徳教育がなされなくてはならない。こうした立論により『道徳教育論』は、19世紀後半から20世紀初頭にかけてやっと確立した、義務教育に基づく国民皆教育の意義が論じられ、国民すべてに与えられる初等教育の目的やそのための方策が説かれた。

筆者は以前の論考で『道徳教育論』について、既に100年以上も昔にそれもフランスにおいて講じられたデュルケームの教育論のもつ現代的意義は、学校が自律的な個人を築くための一つの社会であり、その他の制度や施設からなる社会とは全く異なることを強調したことにあると論じた。フランス革命以後、義務教育に基づく国民皆教育としての初等教育が企てられ、デュルケームが一連の教育についての講義を行った頃に、ようやく達成された。それは近代において、施設としても制度としても初めて創られたものであった。この新たにつくられた教育の形は、外見上や教育内容の変化はあるものの、基本的には現在においても同じものである。その最も顕著な特徴とは、M. フーコーが『監獄の誕生』において提示した、規律・訓練を行う権力装置としての学校である。²

デュルケーム自身も学校における規律・訓練を、学校での罰について論じる中で、以下のように指摘する。すなわち「人類の文化がある一定の発達段階に達してからは、文

化伝達の方法がより著しい厳格さを帯びねばならなくなったということは理解に難くはない。文化がますます複雑になるにつれて、これを確実に伝達するにはもはや自然の成り行きに任せておくだけではすまされなくなったのである。それは短期間に急いでなされねばならず、したがって人為的な介入がどうしても不可欠となる。そして、このようなやり方はある一定の段階にまで子どもの成長を人為的に早めることを目指しているから、必然的に子どもの自然の上に暴力を加えることになる」³というように、中世以来の中等教育において、規律・訓練のための暴力が揮われる場としての学校が誕生した。なぜなら「望ましい結果を得るためには、きわめて精力的な方法が必要だったのである。また当時は公衆の意識が手荒いやり方にたいしてごく弱い嫌悪しか示さず、加えて、とかく未完成な性質にたいしては、手荒い方法が効き目があることを考え合わせれば、それが広く用いられたということはけだしもっともなことといえよう。こうして、人類が原始的な文明段階を脱してはじめて、したがって学校が出現してはじめて——学校と文明とは密接に関連し合った同時的存在だ——体罰の方法が生み出されたわけである」⁴というように、中世における中等教育を施す学校は、その誕生以来、規律・訓練を体罰により施す権力装置であった。

デュルケームによれば、14・5世紀に学校（具体的には、後ほど論じる中等教育を施すコレージュ）では、教師の体罰が最も激しくなったとする。そしてその残酷な行為を駆り立てたものは、教師のその教え子に対する優越感、さらにそこから生じる自己陶醉であったと述べる。それは西欧人が植民地において働いた数々の暴虐に見られるものと同じで、西欧の外の世界であるがゆえにその暴虐を咎める者がいないために生じた事態であった。そうした旧弊は、規律・訓練を行う新たにつくられた枠組みである初等教育には持ち込まれてはならない。そのために彼が必要であるとしたのは、常に外部から学校を監視するものである。

<規律・訓練の洗練化＝効率化>

常に学校を監視する外部として、デュルケームは「道徳的輿論 (opinion morale ambiante)」を挙げる。すなわち「教師の精神状態を牽制することができる——もちろん当時といえどもできたのだが——ある一つの力が存在する。すなわち道徳的輿論がそれである。道徳的輿論こそは、教師の過度の権威から子どもたちを守り、かつ、子どもの内部に少なくとも胚芽的なかたちで存在している道徳的性格を想起させ、これを大事に扱うように仕向けるにふさわしい唯一のものといわざるを得ない。未開人に接する文明人がとかく陥りがちな権力の乱用が阻止され始めたのも、良識ある輿論が遠く国外でなされていることに目を離さず、これに正しい判断を下すことができるようになってからのことである」⁵というように、道徳的輿論による体罰の抑止を訴える。

フーコーが規律・訓練を行う権力装置としての学校モデルとしたものは18世紀のイエズス会の修道士（ジェズイット）の中等教育を施す学校や、英国で17世紀から19世紀に導入されたランカスター法、さらには17世紀にジャン＝バプティスト・ド・ラ・サール

によって貧しい家庭の子どもたちへ施されたフランス語による初等教育を行う学校であった。フーコーは規律・訓練を行う学校について、デュルケームのような初等もしくは中等という学校区分を行わない。むしろ彼は中等教育で培われたモデルが、初等教育にも適用可能なまでに洗練されたことに注目する。すなわち「J=B・ド・ラ・サールが構想していたのは、学級内の空間配分が同時に一連の区別を、たとえば生徒の進度・ひとりひとりの値うち・生徒の性格の良さの度合い・勤勉の度合い・清潔さ・両親の財産の程度などによる区別を明確になしうるような、そうした学級であった。そうすると、その教室は、多数の入口があっても教師の注意深い『分類本位の』視線をあびる大きなただ一つの絵図 (tableau) を形づくるようになるだろう。つまり『どの学級においても、授業を受ける程度に差異はあれ、すべての生徒が座席を指定されなければならない、これは同じ水準の授業を受けるすべての生徒がいつも一定した同じ場所にまとめられるように…最も高い水準の授業を受ける生徒は壁側に最も近い座席に、順次、他の生徒は授業の程度に応じて教室の中央へ向かって位置せしめ…それぞれの生徒は自分の一定の座席を持たねばならないし、学校の査察役人の命令と同意がないかぎり自分の席を離れたり変えたりしてはならない』。しかも『両親がだらしなくて害虫をわかせるような生徒は、清潔で虫のついていない生徒と区別されるように、また、軽率軽薄な生徒は分別あるまじめな生徒にはさまれるように、無信仰な生徒はただひとりにしておくか信心深い生徒にはさまれるかするように、それぞれの措置が必要となるだろう』⁶というように、学級の中で生徒をその特性に基づき分割・配置する管理のための技術が、規律・訓練のための環境設定に用いられた。これが規律・訓練を行う権力の洗練化＝効率化である。

こうして規律・訓練を効率化させる環境設定がされた後、生徒一人ひとりに規律・訓練を植え付けるためのモデルを提供したのは、マウリッツ・オラニエ公やギュスターヴ・アドルフ、またはフリードリヒ二世やヴォーバンなどの、軍団編成であった。すなわち「規律・訓練は規制する身体をもとにして四つの型の個人性を、というよりむしろ、四つの性格のそなわった個人性を造り出すのである。…(空間配分の作用によって) 独房的であり、(活動の記号体系化によって) 有機的であり、(時間の累積によって) 段階的形成を旨とし、(さまざまの力の組立によって) 組合せを旨とする。しかもそのために規律・訓練は、四つの主要な技術を用いるのである。つまり、まず一覧表 (tableau) をつくりあげ、次に操練を規定し、さらに訓練を強制し、最後には、力の組合せを確保するため《戦術》を整える。《戦術》とは、持場の指定された身体、記号体系化された活動、養成された能力などを用いて仕組みをつくりあげ、そこでは各種の力の所産をそれら力の計画的な組合せによって増大させる技法であって、こうした戦術は規律・訓練の実務の最高形式とってよいだろう」⁷というように、軍団を編成する際の効率性が、教育現場の整備における最高形式として模索され続けた。デュルケームより半世紀後に教育を論じるフーコーは、規律・訓練のための教育現場での効率性を主題とするため、20世紀初頭のフランスにおける初等教育と中等教育の状況は考慮されない。したがって「道徳的輿論」による体罰の抑止というデュルケームのテーマは、半世紀後には教師の生徒管理の視線という、より洗練された規律・訓練の技術により置き換えられる。

半世紀の間に体罰の抑止も進んだであろうし、フランスにおける中等教育の意義も変化した。すなわち、初等教育と同様、義務教育に基づく国民皆教育となり、初等教育との断絶はなくなった。しかし、20世紀初頭においてデュルケームが道德教育を導入することを試みる初等教育は、従来から存在する中等教育から、その特徴を引き継いだものではない。なぜなら、初等教育とは国家が施す義務教育としての国民皆教育であり、従前から存在する中等教育とは別の論理で設定されなくてはならない。それでは20世紀初頭に至るまでのフランスにおける中等教育とはいかなるものであったのであろうか。

フランスの中等教育は、フランス革命後に全く新たに創設されたものではなく、中世の教会から独立した教員集団の協同組合を源流とする大学（université）に源流をもち、その後ルネサンス期に反宗教改革の旗手として現れたジェズイットたちの学校も加わり、革命後もその影響力を持ち続けた。こうしたフランスの中等教育は、義務教育に基づく国民皆教育とは徹底的に異なり、庶民のためのものでは全くなく、身分制社会における特権階級や、革命後にはブルジョワ階級の子弟のためのものであった。

このようなフランスにおける中等教育については P. アリエスも以下のように述べている。「18世紀、あるいは、しばしば田舎では19世紀の初めでも、小さな学校には生まれのよい家の子どもたちも通っていたのに対して、19世紀中葉のブルジョワの子弟とそれに続く者たちは、少なくとも1930年代までは、もはやコミューンの学校には、決して通うことはなかった。リセやコレージュ（私立のものであれ、公立のものであれ）は、きわめて幼い年齢からでも、直接に生徒を受け入れた。このようにして、生徒の年齢にかかわらず、民衆のための初等教育とブルジョワ階級のための中等教育という二つからなる階級的教育が行われていたのである。…フランスの教育は、民衆用の初等教育とブルジョワ用の中等教育に分けられたまま、1940年代の大きな学校改革まで、その性格は少しも変化することがなかったのである」というように、少なくとも第二次世界大戦の終戦直後まで、中等教育は庶民のものではなかった。

<「道徳的輿論」による統制>

規律・訓練の一形式として「道徳的輿論」を考察するのであるなら、教師は「視線」という管理技術を持つことができたため、より効率的な権力行使を初等教育において揮うことができるようになったと考えることもできよう。すなわち教師たちは「道徳的輿論」により常に監視されるまでもなく、体罰に代わる自らの視線の権力を持つことで、あえて体罰に訴える必要がなくなった。しかし外部による監視として「道徳的輿論」を提出したデュルケームの意図は、単に体罰抑止だけではなかった。デュルケームはギルドや同業組合などの中間団体について、あくまでも近代国民国家の枠組みを補足する限りにおいて承認するものの、そうではないものに対しては、かなり厳しい評価を下してきた。⁸ 彼の20世紀初頭のフランスの中等教育への批判の要はここにあった。すなわち中世以来の教師ギルドや、フランス国家よりローマ教皇を尊ぶジェズイットが運営する中等教育を、いかに祖国フランス第三共和国の有機的連帯に適合するものにしていく

か。「中世の学校教師は、輿論が影響を及ぼす余地などほとんどないほど堅固なものであった。教師のギルドは、ほかのあらゆるギルドと同様、閉鎖的、自足的な一種の閉ざされた社会であって、ほとんど秘密結社と異なるところがなかった。原則としては、国家ですらこれに介入することができなかった。このようにして、コレージュの学生は外界と完全に隔離されていた。こうした状態のもとでは、公衆の意識の進歩も、学校の訓練方法の上に影響を与えることはほとんどできなかった。学校の訓練方法が長い間旧来の域を出なかった理由も、ここにある。声を大にしてなされた抗議——それは中世を通じてなされたのだが——や在野の権威者たちによる改革の試みにもかかわらず、ここにも他のギルドにおけると同様、古いしきたりは、学校が世間の目を逃れていた暗闇からようやく脱け出し、外部の生活や明るい日の光を憚ることをしなくなるまで、根強く生きつづけてきたのである…悪の源はじつは学校の組織自体だったのである」⁹というように『自殺論』や『社会分業論』のなかで行われた中間団体批判は、近代以前の中等教育に対しても行われる。それは「悪の源」とまで言うほど、デュルケームを嫌悪させるものであった。

デュルケームの学校についても問題意識は、開始された近代という新たな時代における人々の結びつきをどのように構築していくのか、すなわち有機的連帯の形成を主導する学校において「道德教育」を子どもたちに植え付けていくのかであった。そうであるのなら、学校の存在意義は学校を運営する教師や聖職者の論理ではなく、祖国フランス第三共和国の論理に基づかなくてはならない。「本来、学校という社会は君主制的なかたちをとるものであるため、ややもすれば専制主義に陥りやすい。この危険を免れるには、われわれは常に監視の眼を怠ってはならない。そして、教師と生徒間の隔たりが大きければ大きいほど、いいかえれば、生徒の年齢が低ければ低いほど、この専制主義の危険はいよいよ増大する。この危険を真に阻止する方法は、学校があまりにも閉鎖的排他的になり、あまりにも狭隘な職業的性格に終始するのを未然に防ぐことである。それには、学校が外部との接触の機会をより多くもつよりほかに道はない。他の制度的集団と同様、学校それ自体はとかく自律的傾向に走りやすく、外部からの統制力を容易に受けつけない。しかしながら単に知的見地からしても、この外からの統制は学校にとってぜひとも必要なものである」¹⁰ということで、共和国ならびにその国民による「道德的輿論」への統制を唱える。

そもそもデュルケームにとり、20世紀初頭の教育とは「時代に応じ、また国に応じて無限に変化し…今日では教育は、自律的パーソナリティを作ることに努力している」¹¹と見なされるものである。その上で「教育とは、社会生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用である。教育の目的は子どもに対して全体としての政治社会が、また子どもが特に予定されている特殊的环境が要求する一定の肉体的、知的および道德的状态を子どもの中に発現させ、発達させることにある」¹²と論じる。こうした教育についての説明は、初等教育でも中等教育でも、デュルケームにとり変わることはない。彼にとり、教育とは祖国フランス第三共和国が求める有機的連帯を達成させるものでなくてはならない。しかしアリエスも述べるとおり、20世紀初頭にお

いて中等教育とは、共和国のエリートの独占物であり、その生徒たちは共和国を将来において指導することになる。それにもかかわらず中等教育を受ける生徒たちは、その教育内容について近代以前からの特徴を保ち続ける学校において、20世紀初頭まで学び続けるという、奇妙なねじれを経験することとなった。その教育内容とは具体的には、ルネサンス期に花開いた人文主義（humanisme）がもたらした、ギリシア・ローマ文化への傾倒に基づくラテン語教育である。

<ギリシア・ラテン文化への傾倒>

『フランス教育思想史』には、もともとは高等教育機関であるところの大学から誕生・派生した中等教育機関としてのコレージュ（collège）の起こりや、ルネサンス期のギリシア・ローマ文化の異教的な要素をいかに除去しながら、キリスト教と共存できるものとするために、ジェズイットが中等教育で行った古典文化の「鋳直し」などが描かれる。特にジェズイットの学校において導入された競争原理に基づくクラス編成や生徒の管理は、フォーコーも指摘するように、教育現場における規律・訓練の洗練化＝効率化のフランスでの嚆矢となるものであった。¹³

フランスにおける中等教育機関は、教育制度の様々な名称（例えばコレージュ、バカロレア〈baccalauréat〉、ユニヴェルシテ）からも見る事ができるように、中世からの連続性を持つものでありつつも、同一名称のもとでのその内容が現代とは大いに異なっている。特にコレージュは、ユニヴェルシテの準備校として、幼年・初等教育と高等教育の中間であることから、中等教育として、その教育内容や運営主体を入れ替えながら、現在にまで至っている。そこでは、19世紀の間に徐々にフランス語教育に置き換えられながらも、20世紀初頭までラテン語教育が継続されてきた。ルネサンス以降、目覚ましい自然科学における知の進展がなされてきたのにもかかわらず、中等教育でのギリシア・ローマ文化への傾倒は続いていた。

もちろんこうした「旧式」の教育に対する改革がなされなかったわけではない。旧体制から大きな変革をもたらしたフランス革命は、国立高等工業学校（écoles centrales）なる、新たな中等教育機関を生み出した。それは「自然に関する科学が、かなり以前から成立していながら、これに対し学校の門戸が開放されるまで約2世紀も待たなければならなかったのに、革命は、一挙にして、昨日成立したばかりの科学、人間と社会に関する科学を学校の中にとり入れたのである」¹⁴とあるように、自然科学のみならず、未だ誕生して間もない人間と社会に関する科学（具体的には歴史と法律学）をも、カリキュラムの中に含ませようと試みたのであった。しかしこの企ては1797年から1802年までの短期間しか続かず、それに代わって、1802年に執政時代のナポレオンによりリセ（lycée）が導入された。リセは後期中等教育機関として国家が直接運営し、従来からのコレージュはリセへの準備校たる前期中等教育機関となり、私立または地方自治体であるコミューン（commune）に運営されることになった。しかしそこでの教育は、国立高等工業学校の起こした教育界における革命的成果を覆し、従来通りのラテン語教育へと

立ち返るものであった。

この奇妙なギリシア・ラテン文化への傾倒について、ナポレオンを支持したブルジョワジーたちが旧体制＝古典主義時代のラテン語教育に基づく貴族たちへの教育を、新たな為政者として求めたことが、その理由の一つとして挙げられよう。しかし単に支配階級の伝統的な教育法を模倣したというだけではなく、デュルケームによれば、新たな為政者たちが人文主義教育の成果に魅せられていたがゆえに、その子弟にラテン語教育を求めたのであるとする。

先述のとおり、ルネサンスに始まるギリシア・ラテン文化への傾倒は、その異教的な部分を除去し、キリスト教の教義に適合し得る範囲でのものであった。特に大学から派生したコレージュとは別に、宗教革命への対抗を目的とするジェズイットたちのコレージュには、キリスト教の教義との適合は大きな課題であった。かくして人文主義は、古代の著作者たちについて「彼等は異教で世俗的ではあるが、信仰の賞賛者となっている…異教をキリスト教道德の賛美、宣伝のために役立たせること…そのためには断固として、古代世界を変質させなければならなかった。…彼等のもつ、一定の都市、一定の時代の人間としての特殊性をすべてかげに隠してしまつて、彼等が単に人間であり、あらゆる時、所にみられる人間である面だけを浮きぼりにして、示す必要があった」¹⁵とのごとく、全く非現実的で理想的な人間として描写することとなった。「過去というものが、それを現在についてと同じように鮮明にし、決定することができるほど歴史科学が進歩していない限り、少なくともわれわれはこれを遠方からみているため、当然のことであるが、浮動的な、ぼんやりした、変わりやすいかたちをとってわれわれに現われ、われわれはこれを勝手に一定の形に決定できるようにみられる…過去は、われわれが都合のよいように変えたり、見せたりできる可塑的な柔軟な素材をなしている」¹⁶と指摘するデュルケームにとり、歴史科学の未成熟が、ギリシア・ラテン文化へのフランス人の傾倒の原因の一つと指摘する。

フーコーの『言葉と物』での主題は、フランス革命期を境とするエピステーメー (épistémè; 認識論的地平) の断絶である。すなわち「18世紀の末葉は、17世紀初頭にルネサンスの思考を破壊したそれと対照的な、一つの不連続によって断ち切られている。17世紀はじめには、相似を包み込んでいた大きな円環状の諸形式が分解して破れ、同一性の表 (tableau) が展開するのを可能にしたのだが、今やこの表も解体し、知はさらに新たな空間に宿ろうとしているのだ」のように、革命を境に古典主義時代の思考様式は打ち破られる。そして「物が突然もはや同じ仕方で知覚されることも、記述されることも、言表されることも、特徴づけられることも、知られることもなくなって、語と語の隙間から、あるいは語を通してその背後から、もはや富、生物、言説 (discours) ではなく、それらとは根源的に異なった存在が知に対して提示されるという、そのような事態をうみだす」¹⁷という19世紀以降のエピステーメーを迎えることとなった。

フーコーによれば、古典主義時代のエピステーメーからの断絶を引き起こしたものは、正にこの歴史である。すなわち「〈歴史〉という語は…それは経験的諸領域の基本的存在様態であつて、経験的諸領域がありうべき認識や可能な学問の対象として知の空間

において肯定され、実定され、配置され、分布させられる際の、その出発点となるものである。…19世紀以降においては、〈歴史〉が、経験的なものの誕生の場所、経験的なものがいっさいの時間継起の設定に先立って固有の存在を獲得するところを、規定するのである」¹⁸というように、様々な知的領域において観察・分析・実定される対象は、時間の経過を経ることで「今、ここ」で存在が認識されることができる認識論的地平が開かれる。よって、過去は可塑的で柔軟な素材では既になく、ギリシア・ラテン文化は全人類の永遠の理想として打ち立てることは不可能となった。

＜教育、教養の統一性＞

歴史を出発点とするエピステーメーの転換が起こり、それはギリシア・ラテン文化への傾倒を徐々に変化させるきっかけとなった。教育制度上でも1852年に「二分枝制 (bifurcation)」が導入され、コレージュが文学と科学の二部門に分けられ、1863年にはラテン語教育を行わないコレージュも誕生するなどした。こうした流れを押し進めたのは新進の産業資本家たちであり、彼らは商業資本家や大農家などのような旧来からのブルジョワ階級の人々とは異なり、より有用性の高い自然科学や現代語についての教育がその子弟たちに与えられることを求めた。産業資本家層の子弟たちが中等教育に参入することにより、中等教育を施すリセやコレージュの入学定員数が増大し、「その数は、19世紀前半にはまったく変わらなかったのに、1850年から1889年の間には2倍（約8万人から16万3千人へ）になった。これは、新しい社会階層が公立・私立の中等学校に入るようになったため生じた傾向であり、さらにいえば、第一次世界大戦までのつかの間の傾向であった」¹⁹というように、新たな社会階層として台頭した産業資本家層は、20世紀初頭までの中等教育入学者増をもたらした。しかし相変わらず、中等教育は庶民のためのものではなく、その入学者の増加は1914年までに頭打ちとなる。

こうして新たに中等教育に参入した、教育に有用性を求める人々は、以前までの中等教育とは異なる教育内容の導入を求め、それらの要求は程度の違いこそあれ、中等教育を施す学校で徐々に受け入れられるようにはなってきた。しかしながらそれらの教育内容は「古典語学習の衰退というよりは——というのも、それはまだ長いこと抵抗をし続けるであろう——むしろ、これによって、教育、教養の統一性が傷つけられた…ラテン語なしの『専門的』中等教育…後に『現代的』中等教育と呼ばれるようになったもので、教授団の好意を得ることができないまま、20世紀まで進展をみなかった」²⁰とアリエスも述べるように、新進の産業資本家層をしても変化させることが難しかった。むしろ産業資本家の求めた有用性は、「教養、教育の統一性」を失わせることとなったとされる。なぜなら、ルネサンス以来のラテン語教育は、古典主義時代における知の限界としての歴史の欠如という弱点を補う効果を持っていたからである。

デュルケームによれば、中等教育におけるラテン語教育は、その後のフランス文化にまで根ざすこととなる、一つの傾向を作り出すものであった。²¹すなわち「人文主義教育の積極的な内容は、生徒に対して人間の心情と、精神のもっとも一般的な面を知らせる

ことにあった…人文学科 (humanité) の教育とは人間教育のこと…生徒が形成され、発展させられた環境は、専ら、人間的思想の所産だけから構成されていた」²²というように、キリスト教徒たる古典主義時代のフランス人は、人間にしか興味を持たないように教育されてきた。そのためにギリシア・ローマ文化の人間を改編し、その結果として「人間を国民的な歴史的なあらゆる偶発的条件から捨象し、もっとも一般的、抽象的な面において表象するように訓練されている場合、この社会は、全人類に対して価値があると見られる理想に対してしか愛着をもたなくなる」²³という状態までに至らしめる。²⁴これがアリエスも指摘したところの「教育、教養の統一性」である。さらに、人文主義教育が構築した人間への偏重した興味は、歪んではいらぬものの、その後の実証主義科学による人間解明につながるものでもあった。

ジェズイットさらには古典主義時代のギリシア・ローマ文化への傾倒を歴史科学の欠如に起因すると断じるデュルケームは、『言葉と物』において19世紀以降の人文諸科学 (les sciences humaines) のエピステーメーにあるとフォーコーに指摘されるとおりの存在であろう。²⁵それは彼が「人間を知るためには、人間をもっとも現代的な、もっとも完成した形態において考察すれば足りると考えることは大きな誤りである。われわれは人間を分析することによって、はじめて人間を知ることができる。そして人間を分析するには、歴史によるしか方法はない」²⁶と唱えるなかにも明瞭に見ることができる。しかし、新進ブルジョワ階級である産業資本家が教育に求めた有用性に追従はしない。「教育の本来の機能は何よりも人間を向上せしめ、われわれの中にある人間性の萌芽を発展せしめることであることも真理である。だから、物的世界に対するわれわれの支配力を増大せしめることを唯一の目的とするような教育は、こうした本質的任務に違反するものである」²⁷と述べるように、有用性にのみ従った科学教育は否定される。

未だブルジョワ階級の独占物である中等教育に今後求められるものは、あくまでも人間性の向上のみを目的とするものでなくてはならない。それは『道徳教育論』で論じられた、庶民のための義務教育に基づく国民皆教育としての初等教育から、たとえその入学者数を減らそうとも、教育内容として延長されるものとならなくてはならない。それにより中等教育を受けた国民には、有機的連帯に基づく紐帯を強める道徳が、規律・訓練を行う権力装置としての学校の中で、深く刻み込まれていく。それが教育現場にもたらされた有用性により傷つけられた「教育、教養の統一性」を復興させることにつながっていくであろう。

<おわりに>

デュルケームの中等教育についての講義が行われた後、100年以上の年月が過ぎた。現在フランスにおける義務教育期間は6～16歳となり、コレージュからリセへの進学率は90%に届かない程度で推移している。中等教育は第二次世界大戦後に大衆化され、ギリシア・ラテン文化への傾倒は、科学知に基づいた教育内容へと置き換えられた。さらには、大衆化は中等教育に留まらず高等教育へも進行し、人々は成長に至るまでのより

長い期間を学校で過ごすことが、さらに一般化していくような事態を目の当たりとしている。

こうした教育の大衆化・長期化が、経済格差を縮小させ、より平等な社会を作り出すことになってはいないことは、多くの研究で言及されている。代表的なものとして、いまや古典ともなったP.ブルデューとJ-C.パスロンの『再生産』を見てみれば、教育が長期化すればするほど、経済的なハンデを負った者は、教育から得られる社会・経済的な報酬が少なくなることが示されている。すなわち「浪費された時間（したがって金）もまた、社会的出自と学業成績の間関係が隠蔽されつづけるために支払われなければならない代価なのだ。…学校システムが、就学軌道の始点と到達点のあいだの関係をおおい隠し、世代間の権力の伝達を正当なものにみせるのは、常に時間の消費ないし浪費という代価を支払ってのことである。そして極端な場合には、これ見よがしの、しばしば大げさな長期の学習によってはじめて可能とされる証明の効果のおかげで、これが達せられている。より一般的に言えばこうである。失われた時間は純然たる損失としてついやされるのではない。…延期された自己排除と排除の客観的チャンスの予見をもとに行われる即時の排除とを区別するもの、それは、排除された者がその排除を正当なものとなすのに要する時間である。学校文化からもっとも縁遠い階級をふるい落とすのに、今日教育システムはいよいよ頻りに『ソフトな方法』にたよっているが、——ただしこれは時間とその手段において、よりコストがかかるのだが——、それは、教育システムが、象徴的警察制度として、全員に鼓舞した願望を、ある者においてはあざむくことが予定されており、その賞罰と賞罰の社会的結果の正当性の承認を取り付ける手段をもたなければならないからである。したがってまた、排除するだけでは、排除の正当性の内面化を十分に要求できないときには、組織された明白な、操作のための期間とテクニックが登場しないわけにはいかない」²⁸というように、教育システムはシステムからの排除を正当化する装置としても機能している。

「今日、中等教育と初等教育との区別は消滅しようとしている」とするデュルケームは、単に教育内容の断絶に基づく区別がなくなりつつあるとだけいっているだけで、中等教育の大衆化と教育による社会・経済格差の平準化を唱えていたわけではない。産業資本家層が教育に求めた有用性に代わる「教育、教養の統一性」は、社会・経済的格差にかかわることとして彼が考えていたものでもなかった。さらには、中等教育の拡大を提言したわけでもなかった。そうであるなら、中等教育の大衆化に留まらない教育の大衆化・長期化による、庶民階級が教育現場において自ら排除されることを承認するようになるという高コストな教育システムは、有機的連帯にとって障害となりかねない。彼にとり中等教育とは、せいぜい産業資本家層の子弟の入学により19世紀の半ばから20世紀初頭までの中で2倍となった程度において拡大したものに留まるべきものであったのだろう。現実には彼の予想を超えて推移し、今や旧植民地などからの移民の子弟を、どのように教育システムへ統合するかが問題となっている。もしその統合が可能となった時には、教育システムは人々を排除するものではなく、人々にとって過度に依存しなくてはならない対象となるであろう。

I. イリッチはかつて『脱学校の社会』において「学校制度はどの国でも同じ構造を持ち、また、学校の潜在的カリキュラムはどこでも同じ効果を持っている。つまりどこでも、学校制度は近所の非職業的奉仕活動よりも、専門の制度によって生み出されるもののほうが価値があると思うような消費者をつくり出すのである」²⁹と論じ、学校が発行する資格・免状への過度な依存を批判した。そうした過度な依存に代わり、学校が一般化する前に存在した徒弟教育の現代的な焼き直しとしての「教育のための網状組織」を提唱し「必要なのは、公衆が容易に利用でき、学習をしたり、教えたりする平等な機会を広げるように考案された新しいネットワークである」³⁰とした。こうした提言が世に出されてからも、既に半世紀が過ぎた。ICT環境が整備され、学習を希望する人と教えることが可能な人が容易に結びつき合うことができる状況を迎えているが、洋の東西を問わず、学校への依存は留まらない。

2019年に日本の教育へもたらされた施策を考えてみよう。保育・幼児教育の無償化と高等教育の修学支援新制度が開始され、通学期間の長期化が制度的に後押しされた。今までも各種給付型奨学金や、学業の継続を奨励する給付金は様々な存在してきたが、それらは既に進学している人々の学業継続を支援することを主たる目的としてきた。それに対し、2019年に開始された上記の二つは、一方は高等教育機関への修学における経済的な障壁をなくすことで、他方は保育・幼児教育の経済的負担を減らすことが主目的ではありつつも潜在的な保育・幼児教育ニーズを掘り起こすということで、それぞれが新規の通学・通園者を開拓することへと通じる。一方は経済的格差が教育格差に直結することを解消させることが、少なくともその施策を正当化する理由となった。他方は保育・教育への経済的負担が少子化の進行を抑えることができない最大原因と目されたため、消費増税と抱き合わせのその施策を正当化する理由となった。

そうした正当化について、少子化対策としてはほとんど効果がないであろうし、経済的格差による教育格差の是正は高等教育入学前に行われるべきである。すなわち、少子化の主原因は子育てにおける経済負担よりは、子育て支援に対する若い世代の要望に歯止めがかからず、子育て支援「アノミー」状態に陥ってしまっていることにある。³¹そうした状況では保育・幼児教育を無償化しても、新たなる子育て支援ニーズを開拓し続けることとなり、少子化を留めることにはならない。経済的格差による教育格差については、高等教育以前に職業教育を充実させることの方が重要であろう。徒に就学期間を長くすることは、ブルデューとパスロンの議論でも見た通り、現在の学校文化に適合的ではない学生に対し、さらに学校文化に不適合な期間を延長させ、それによる教育システムからの排除を学生自身が承認するという高コストな教育システムを再生産することとなる。文部科学省の「学校基本統計」によれば、2019年の段階で既に高等教育の進学率は、高専や専門学校も含めれば80.6%となっている。大学・短大だけでも57.3%である。高等学校進学により義務教育年齢を3年より超えて、なお学ばなくてはならないような職業に80%を超える人々は就いているのかは疑問がある。ほぼ99%が進学する中等教育後期（＝高等学校）の役割があまりにも検討されず、量的拡大を続けられてきたのではないか。

このことについて、やはり2019年の教育に関連する情勢で大きな話題となったセンター試験「改革」の延期について、「改革」への批判の根拠の一つが経済的格差による教育格差の助長にあったことは象徴的であった。就学支援新制度と同様、ほぼ「全入」というまで量的に拡大してきた高等学校に加え、今や80%を超えて進学している高等教育機関へ、義務教育期間に追加してでも行くことが望まれている。その進学動機を、単なる有用性ではない「教育、教養の統一性」として見出すことができぬままであることが、洋の東西を問わない教育の大衆化の課題なのであろう。

-
- 1 Durkheim, 1922=1976;157-8
 - 2 森重雄は、デュルケームの『道徳教育論』がM. フーコーの『監獄の誕生』に先んじて、教育とは複雑化した近代社会に子どもたちを社会化させるべく、権力の発動がなされる場である「学校」を要請したことを指摘したという点で評価する。(森, 1993;126-9)
 - 3 Durkheim, 1925=2010;317
 - 4 Ibid., 318
 - 5 Ibid., 323
 - 6 Foucault, 1975=1977;152
 - 7 Ibid., 169-70
 - 8 『自殺論』での以下の言及を参照しておこう。「同業組合が以上のような影響力を発揮するためには、それが現在とはまったくちがった基礎の上に組織されなければならない。まず第一に、それは、法的に承認されてはいても国家の関知しないような私的集団にとどまらないで、一定の、今日の公的生活によって承認された機関になることがたいせつである。…重要なことは、同業組合が、特殊的利益の多様なむすびつきを代弁するばかりでなく、ある社会的な役割を果たすこともできるように構成されているということにある。しかし、それだけではたりない。この枠組の内部が空洞のままでないためには、そこで成長することのできる生命の萌芽を、なかにうえつけなければならない。この集団がただの名称のみに終わらないためには、そこにある一定の機能を与えなければならないのだ。」(Durkheim, 1897=1985;486-7) この一定の機能とは、国家の枠組みでは対処が困難な個別的な領域で、補助的な規制を行うものと、同業組合にデュルケームが期待するものである。
 - 9 Durkheim, 1925=2010;323-4
 - 10 Ibid., 324
 - 11 Durkheim, 1922=1976;49
 - 12 Ibid., 58-9
 - 13 Foucault, op. cit., 151
 - 14 Durkheim, 1938=1981;602
 - 15 Ibid., 498-9
 - 16 Ibid., 500-1
 - 17 Foucault, 1966=1974;237

- 18 Ibid., 239
- 19 Ariès, 1972=1992;223-4
- 20 Ibid., 222-3
- 21 『道徳教育論』においてデュルケームは、ラテン語ではなくフランス語の特性が、フランス文化の特徴を形成する役割を担ったとする。「フランス語にとって理想的なのは、実在する不可分の各部分に即して単一の単語をもつことであり、また、各部分が合して形作る全体を、この基本的記号を単に機械的に結合させることによって、表現することである。ところが、この全体が全体として示す面、すなわち、全体を連続性と生命とをもった統一体として捉える面に関しては、フランス語は無関心である。思うにフランス文学の抽象的性格もここに由来するといえる。長い間、フランスの詩人、小説家、モラリストたちは、人間一般、すなわち人間の魂のもっともちゅうしょうてきな能力しか描いて見せなかった。」(Durkheim, 1925=2010;410) この『フランス教育思想史』との違いについて、本論では初等教育に向けられたものと中等教育にむけられたものとの違いであると指摘をしておきたい。
- 22 Durkheim, 1938=1981;556
- 23 Ibid., 546
- 24 こうした抽象的かつ理想的な人間の探求に対して、人間を取り巻く自然、人間の外にある事物について「自然といえば、それは人間を通じてしか知られていなかった。事物それ自体は関心を喚起しなかった。事物は、それ自体として、他からの媒介なしに研究されるのではなく、事物がその機縁となった人間の意見を通じて研究される…人々が知ろうと欲したのはあるがままの現実ではなく、人々の意見によって問題となった現実である。つまり、いわば事物のもつ人間的側面にすぎない…その結果、原典のもつ第一次の重要性が生じ…人々の意見、思想が不動のものとなったのは原典においてであるから…原典は事物と精神の間に介在し、しかも両者の一部を覆う」。(Ibid., 556-7)
- 25 Foucault, op. cit.,381
- 26 Durkheim, op. cit.,666
- 27 Ibid., 668
- 28 Bourdieu, & Passeron, 1970=1991;228
- 29 Illich, 1971=1997;138
- 30 Ibid., 43
- 31 赤川, 2017;121-7

<参考文献>

赤川学, 2017, 『これが答えだ! 少子化問題』ちくま新書.

Ariès, Philippe, 1972, *La France et Les Française*, Paris: Gallimard.(= 1992, 中村敏夫・森田伸子訳『「教育」の誕生』藤原書店.)

Bourdieu, Pierre, ・ Passeron, Jean-Claude, 1970, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Edition de Minuit. (= 1991, 宮島喬訳『再生産—教育・社会・文化』藤原書店.)

Durkheim, Emile, 1897, *Le suicide: étude de sociologie*, Paris: Presses Universitaires de France. (= 1985, 宮島喬訳『自殺論』中央公論社)

Durkheim, Emile, 1922, *Education et Sociologie*, Paris: Félix Alcan. (= 1976, 佐々木交賢訳『教育と社会』誠信書房.)

Durkheim, Emile, 1925, *L'Education Morale*, Paris: Félix Alcan. (= 2010, 麻生誠・山村健訳『道徳教育論』講談社学術文庫.)

Durkheim, Emile, 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris: Félix Alcan. (= 1981, 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社.)

Foucault, Michel, 1966, *Les mots et les choses, Une Archéologie des Sciences Humaines*, Paris: Gallimard. (= 1974, 渡邊一民・佐々木明訳『言葉と物—人文科学の考古学—』新潮社.)

Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et Punir — Naissance de la Prison*, Paris: Gallimard. (= 1977, 田村叔訳『監獄の誕生—監視と処罰—』新潮社.)

Illich, Ivan, 1971, *Deschooling Society*, New York: Harper & Row. (= 1997, 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社.)

森重雄, 1993, 『モダンのアンスタンス—教育のアルケオロジー—』ハーベスト社.

「わらべうた」の特性と「表現」への 有用性についての考察

A study on the characteristics of “Warabe Uta” and its usefulness for “expression”

キーワード：わらべうた・伝承遊び・表現

田 川 智 美

I. はじめに

2017年（平成29年）改定された「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・保育要領」^{[1][2][3]}の3文書で3歳以上の内容が統一され領域「表現」では「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い創造性を豊かにする。」とある。

内容（1）生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気が付いたり感じたりして楽しむ。

内容（8）自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなど楽しさを味わう。と示されている。

日本における子供たちを取り巻く環境は大きく変化している。高齢化、少子化、情報化、都市化など社会の変化に伴い、親子で触れ合う遊びや自然と親しみ遊ぶ機会が減少するなど、「自然」「人」「地域」とのつながりが希薄化している。これらのことは子供の成長にとって豊かな感性や豊かに表現する力の育成に大きな影響を及ぼしているのではないだろうか。子どもの「遊び」を考えると、テレビゲーム、スマホゲームなど受け身の遊びが主流である。子ども自身が創造力を高め工夫しオリジナルの遊びを生み出し、楽しむことは少なくなったと思われる。

<わらべうた>は古い時代から子ども自身の自発的な表現として伝承されたものである。子どもたちが心のままに表出し表現につながる楽しさを実感できるものとして再評価されるべきではないだろうか。子どもの歌は、童謡・唱歌・わらべうたなど大きく3種類に分けられているが、このうち童謡と唱歌は大人が子どものために作った歌である。大正時代に数多くの童謡が作られ、童謡は音楽家（詩人・作曲家）が「子どものために良い歌を与えたい」との思いで独自に作られたものである。この時代、国家の唱

歌教育への批判から児童文学・童謡の普及が盛んになったとされている。「雨降り（あめあめ ふれふれ）」「七つの子」「赤とんぼ」「しゃぼん玉」など数多くの作品が有名であるが唱歌や童謡が国家、詩人、作曲家によって作られた歌であるのに対し「わらべうた」はその歴史や背景など大きく異なっている。小泉を中心として「わらべうたの実態調査」^{[41][5]}が1961年から8年間にわたり東京23区の小学校を対象に行われた。調査後50年を経過して、当時の子どもと現代の子どもを取り巻く環境は著しく変化していることは明確である。1960年代の日本は高度成長期であり社会全体が活気にあふれ、子どもの数も多く地域や自然、人との関わりも容易にできた時代であった。子どもの遊び方も一人遊びより、仲間で遊ぶことが多かった。調査された時代、「わらべうた」は今より身近な遊びだったといえる。「わらべうた」に関して考察するにあたり、小泉を中心とした「わらべ歌の実態調査」の研究結果を参考に、現代における「わらべうた」の子どもの発達と「表現」への有用性について考察する。

Ⅱ. <わらべうた>の特徴

① 伝承文化の一つ

<わらべうた>の定義は諸説あるが、伝承文化の一つであり、主として子ども自身が生活や遊びの中で自発的に表現し伝承されてきたものである。日々の生活の中で子どもから子どもへ、大人から子どもへ伝承された歌であり、成立時期や作者など不明である。また中心となる地域もはっきりしないものが多い。知名度の高い「かごめ かごめ」「はないちもんめ」なども作者、成立時期共に不明である。また、<わらべうた>は時代の移り変わりや、その地域から他の地域へ口承されていくうちに歌詞や曲調、遊び方に変化が見られることも特徴といえる。伝承法は口承が主であるため時代と共に忘れられ消えていく可能性も高いといえるだろう。

例えば、わらべ歌「なべ なべ そこぬけ」は関東地方と関西地方では音階が異なっているといわれている。言葉のイントネーションが大きく関係しているとされ、口承されていくうちに時代や地域の言葉のイントネーションから導かれ自然発生したものと思われる。

<わらべうた>の内容には各時代の生活に関わり反映されているものが多い。

現在、確認できる資料から最も古い<わらべうた>は、平安時代の「子とろ（子取る）子とろ（子取る）」とされている。

（鬼） 「こーとろ（子取る） ことろ（子取る）」

（親） 「どの子を ほしや」

（鬼） 「あの子を ほしや」

（親） 「とるなら とってみよ」

地藏菩薩が守る亡者を鬼が奪い取ろうとする様子になぞられて始まったとされている

る。また、この時代の社会環境、生活環境と関わり、「子とろ 子とろ」は仏教¹⁶⁾の広がりと共に僧侶がお経からヒントを得て遊びを発案したといわれている。お経の影響や戒めなどが〈わらべうた〉の誕生につながったと思われるものも多い。生活と遊びの中からいろいろなくわらべうた〉が生まれ平安時代から室町時代へ伝承された。室町時代になると商人や農民の子どもたちの間で全盛期を迎え、江戸時代には子どもの間で発展したとされている。

歌詞の内容にはお坊さん、和尚さん、だるまさん、〇〇寺、など仏教と関連したものや、お茶の普及と共にお茶に関するわらべ歌「茶つぼ」が生まれ、子どもの躰につながるわらべ歌や年中行事、地域、催事、天体、気象、動物、植物、数量などに関するわらべ歌が多数生まれた。

② 日本の伝統音楽に通じる

小泉は、わらべうたには最も基本的な日本音楽の特徴が音階やリズムにはっきり捉えられ、その基本的な音楽構造（音階）においてはほとんど変化していない。と述べている。〈わらべうた〉は日本の伝統的な音楽の源だといえよう。西洋音楽の音階は7音「ドレミファソラシド」に対して日本音階は「ドレミソラ」の5音できている。また日本音階には陽音階と陰音階があることも特徴の一つである。

〈わらべうたの音階¹⁷⁾〉

i . 2音旋律（ドレ）

「〇〇ちゃん あ～そぼ」というような語り掛ける抑揚に自然についている旋律である。長2度音程の2音律は上の音（核音）に終わる。

譜例1. 「はないちもんめ」

A ふるさとまとめてはないちもんめ
B ふるさとまとめてはないちもんめ

A たろうさんとりたやはないちもんめ
B はたこさんとりたやはないちもんめ

か っ て う れ し い は ない ち も ん め

ま け て く や し い は ない ち も ん め

譜例2. 「お寺の和尚さん」

セ ッ セ ッ セ ノ パ ラ リ コ セ

お て ら の お し ょ う さ ん が か ぼ ち ゃ の

た ね を ま き ま し た め が で て

ふ く ら ん で は な が さ い て ジ ャ ン ケ ン ポ ン

譜例3. 「たこさん たこさん」

た こ さ ん た こ さ ん り ょ う て を あ げ て
た こ さ ん た こ さ ん か た あ し あ げ て
た こ さ ん た こ さ ん ま わ れ み ぎ
た こ さ ん た こ さ ん も う い い よ

ii . 3音旋律 (ドレミ)

a. 2音旋律の上に1音加わり連続する3音(長2度・長2度)の旋律は第2音である真ん中(核音)に終止する。

譜例4. 「なべなべそこぬけ」

な べ な べ そ こ ぬ け
そ こ が ぬ け た ら か え り ま し ょ

b. 3音旋律 (ラドレ) 民謡のテトラコード

2音旋律の完全4度下に1音加わった音程をテトラコードと呼び日本の音階で最も基本的なものである。

譜例 5. 「上がり目 下がり目」

あ が り め さ が り め

ぐ る り と ま わ し て ね こ の め

iii. 4音旋律 (ラドレミ・ソラドレ)

前述③ 2つの3音旋律 a.b がつながった形で民謡のテトラコードの上に1音加わったもの。

譜例 6. 「おちゃらかホイ」

お ちゃ ら か お ちゃ ら か お ちゃ ら か ホイ

お ちゃ ら か { かつ た よ / まけ た よ / あい こ で } お ちゃ ら か ホイ

iv. 5音旋律 (ソラドレミ)

民謡のテトラコード「ミソラ」が基礎になり上の核音の長2度上や下の核音の長2度下に付加されたもの。

譜例7. 「ひらいた ひらいた」



1. ひらいた ひらいた なんのはながひらいた れんげのはなが ひらいた
 2. しぼんだ しぼんだ なんのはながしぼんだ れんげのはなが しぼんだ



ひらいたと おもったら いつのまにか し ー ー ぼ ん だ
 しぼんだと おもったら いつのまにか ひ ー ー ら い た

v. テトラコードの種類

テトラコードは譜例8のような中間音の位置により4種のテトラコードがある。

- イ) 都節のテトラコード (短2度・長3度)
- ロ) 律のテトラコード (長2度・短3度)
- ハ) 民謡のテトラコード (短3度・長2度)
- ニ) 琉球のテトラコード (長3度・短2度)

譜例8



自然発生的な単純な音源(音階)を基に民謡の音階や日本の伝統音楽に通じる音の構造が<わらべうた>に見ることができる。

③ リズム

わらべ歌のリズムは、日本語の持つリズムが最も単純に表れており言葉との関係性が強い。小泉は¹⁹「西洋音楽(わらべ歌)では均等な2拍子、3拍子の感覚を持ち強弱の位置もほとんど変わることがないのに対し、日本音楽(わらべ歌)は言葉のイントネーションや身体の動きと共に「間」という概念を持つ。強迫、弱拍のリズムの繰り返しによって小節単位を構成しているが、日本音楽の2拍子は必ずしもそうではない。」と述べている。そこには言葉に対する「前後対応のフレーズ感」が優先されていることがわかる。

わらべ歌には「だるまさんがころんだ」「どれにしようかな」「おせんべい」のように

1音節1拍のものや2音節がまとまり1拍になるものがある。酒井は、「わらべ歌は友達同士で、まりつき、お手玉、縄跳びなどで遊びながら歌うため拍節感⁸⁾を持つ。」と言っている。また、小泉は「わらべ歌は、基本的に言葉（日本語）の等拍性がリズムに表れるため等拍で歌われる。しかし、言葉の拍数が多い場合音楽的に縮小されやすい位置にある拍が縮小される。また逆の場合言葉の拍が引き延ばされる。」としている。

今泉は<わらべうた>の形態を下記のようにまとめている。¹⁵⁾

番号	字数とその区分	拍の配分によるリズム	フレーズの部分	例数
1	8 (4 + 4) 字		前	多
2	7 (4 + 3) 字		(段落感) 後	
3	7 (3 + 4) 字		前 (出発感)	多
4	6 (3 + 3) 字		(まとまり) 全	多
5	6 (3 + 3) 字		前 (出発感)	
6	6 (4 + 2) 字		前	
7	5 (3 + 2) 字		前 (出発感)	
8	5 (4 + 1) 字		(段落感) 後	多
9	4 (2 + 2) 字		前	多
10	4 (3 + 1) 字		(まとまり) 全	
11	4 (3 + 1) 字		(段落感) 後	多
12	4 (1 + 3) 字		前 (出発感)	

Ⅲ. <わらべ歌>の分類

分類に関しては諸説あるが、小泉らは<わらべ歌>の特徴である「遊びと動きの結び付き」に注目し、第1分類として遊びや動きの形態によって大きく10種に分類¹⁴⁾した。

- ・ 唱え歌
- ・ 絵かき歌
- ・ おはじき、石けり
- ・ お手玉、羽根つき
- ・ まりつき、
- ・ 縄跳び・ゴム縄
- ・ じゃんけん・グーチョキパー遊び
- ・ お手合わせ
- ・ 身体遊び
- ・ 鬼遊び

第2分類は項目を遊び方によって細分類している。

その他、分類方法は様々であるが下記のように遊ぶ人数によって分類した。

● 1人で遊ぶもの

1人で遊ぶものには、顔遊び、全身遊び、指遊び、絵かき歌等

例：「上がり目 下がり目」「どれにしよおかな」「くまさんくまさん」
「ひらいた ひらいた」「棒がいつぼんあったとさ」他

● 2人または3人で遊ぶもの

2人または3人で遊ぶものには、手遊び、お手合わせ、じゃんけん遊び、ジェスチャー遊び、おはじき・石けり遊び、お手玉・羽根つき遊び、てまり遊び、等

例：「いっぽんばし」「茶々つぼ」「夏も近づく」「おちゃらかほい」「げんこつ山のたぬきさん」「いちじく にんじん さんしょにしいたけ」
「あんたがたどこさ」「山寺のおしょうさん」「ひとつめふたつめ」「一つとや」
他

● 集団で遊ぶもの

輪になって遊ぶもの、自由隊形で遊ぶもの、一列に並んで遊ぶもの、用具を使って遊ぶもの、縄跳び遊び、等

「だるまさんが転んだ」「あぶくたったにえたった」「かごめかごめ」
「そろったそろった」「なべなべそこぬけ」「花いちもんめ」「イモ虫ゴロゴロ」「大波小波」「〇〇さんお入り」「線路は続くよどこまでも」
「ジェンカ」「たきび」「たこさんたこさん」「郵便屋さん」「くまさん」「やぎさん」「た

わらのねずみ」「いちりき→大波小波→くまさん→郵便屋さん」「トントンお入り」「お船の船頭さん」他

● 言葉で遊ぶもの（となえうた）

「となえること」が目的の遊び（悪口・からかい歌も含む）
「あっちの水」「1丁目の〇〇」「いちに一さんし」「てるてる坊主」
「明日天気になーれ」「一番星見つけた」「坊主が屏風に」「隣の客は」
「いろはに金平糖」「さよなら三角」「馬鹿かばチンドン屋」『お前の
母さん出べそ』他

● 替え歌による遊び

伝承されたメロディーに対して、時代によって歌詞の内容に変化が見られる。子どもの創造性とパロディーとしての面白さがあり<わらべ歌>の主流を占めており、現在に至っているものも多い。

IV. <わらべうた>と「子どもの発達」について

日常生活の中で子どもが歌を歌いながら手を叩いたり、身体を動かしたりする動作は自然なものであり、本能的な表現である。子どもは音楽が大好きであり「遊び」そのものと言っても過言ではない。幼児期、子どもは「あそび歌」の中から歌、リズム、言葉、身体表現の楽しさ、おもしろさを感じ、自主的に自分を表現している。

<わらべうた>の有用性として下記のようなことが挙げられる。

- 人と関わりながら楽しく遊ぶことで、仲間意識、信頼関係や絆が生まれる。
- 片言の自由表現に始まり集団的な遊びになるまで、その表現は数の認識や言葉の発達と深くかかわっている。
- 遊びの中で競い合い、役割やルールの中で、判断力や社会性が自然に育ち生活の基盤づくりができる。
- 規則性の中で、運動能力、リズム感を高める。
このことから<わらべ歌>は「子どもの発達」に有用な遊びであり有効なものだといえる。

V. 終わりに

子どもの生活や遊びの中から自然発生的に生まれ、受け継がれてきた<わらべうた>は、自然体で表出、表現され伝承されて現在に至っている。自然童謡ともいわれる由縁でもある。その表現方法は、その時代の子どもの置かれている環境によって様々であるが、子どもの心の表れそのものである。

<わらべうた>は「表現」分野にとどまらず、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」の

5領域に通ずる大切な要素を含み持っている」と確信するに至った。小泉たちによる大々的な「わらべうたの実態調査」から50年、時代の流れと共に子どもを取り巻く環境は大きく変化した。幼児期の子どもたちの発達には、最も自発的な表現である〈わらべうた〉は有用だといえよう。外からの強制的な押し付けではなく、子ども自身の創造性と感性の基に生まれ伝承されて来た「生きる」日本文化の一つではないだろうか。古い昔から時を経て今に伝わる〈わらべうた〉の持つ意義は、深く計り知れないものを感じる。

「だるまさんがころんだ」「はないちもんめ」「かごめかごめ」など現在でも子どもたちの間では楽しい遊びとして受け入れられている。

時を超え、世代を超えて愛されている〈わらべうた〉は古いものではない。その時代の子どもたちにとって、新しく新鮮で、生きた〈わらべうた〉として次の世代へ継承されていくことを希望している。

今回の考察から、保育士養成校の学生が〈わらべうた〉に対す知識を広めて、いろいろなくわらべうた〉の実践経験を重ねることが、保育士としての実践力につながるものだと考える。楽しいあそび歌で学生自身が遊び、その楽しさを味わうことを通して、子どもがどんな気持ちで〈わらべうた〉で遊ぶのか、身体を動かす楽しさを味わうか、仲間でする楽しさを感じるか、子どもの育ちを理解する力を養うことが保育士養成校の学生にとって重要であると思う。

(引用・参考文献)

- [1] 文部科学省2017「幼稚園教育要領」第2章 フレーベル館
 - [2] 厚生労働省2017「保育所保育指針」第2章 フレーベル館
 - [3] 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017)
 - [4] 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」第2章フレーベル館
 - [5] 小泉文夫1969a『わらべうたの研究／楽譜編』稲葉印刷所
 - [6] 小泉文夫1969b『わらべうたの研究／研究編』稲葉印刷所
 - [7] 小林つや江1981『小林つや江のえらんだわらべうた—おしょうさん・お寺・こどもたち—』すずき出版
 - [8] 小泉文夫『日本伝統音楽の歴史』音楽之友社
幾つかの拍が集まって、さらに高次の規則的の反復が見られるとき、その現象がその最小単位の拍のつながりを「拍節」と呼ぶ。(小泉文夫1974)
- ・ 小泉文夫1989 『日本音楽の研究』2リズム 音楽の友社
 - ・ 小泉文夫1986 『子どものあそびと歌』草思社
 - ・ 杉藤美代子・坂井康子1999「『わらべうた』のリズムと音節—東京および日高町と大阪の場合」『文法と音声Ⅱ』くろしお出版
 - ・ 細田淳子1998『音楽表現の原点としてのつづやき歌』日本保育学会「保育学研究」

第36巻第1号

- 藤田芙美子1998『日本の子どもたちの音楽性とその育ちに関する民族誌学的研究』
国立音楽大学大学院年報
- 板野信彦1996『七五調の謎を解く日本語リズム原論』大修館書店

保育系短期大学における心理学教育の 意義について

— 心理学の捉え方の変化に注目して —

キーワード：保育、心理学教育、捉え方

清水 一 毅

I. 目的

本学教育課程において心理学の講義は、『発達心理学』が「保育の対象の理解に関する科目」の一科目として設けられた、必修科目である。また、発達心理学の理論を基盤とした科目として『子ども家庭支援の心理学』、教育心理学の要素を併せ持つ『子どもの理解と援助』も同じく「保育の対象の理解に関する科目」の一科目として設けられた必修科目である。このように、心理学の単位を必修としていることから、心理学は保育士資格をとるうえで必ず学ばなければならない重要な科目であるといえる。

保育士は、保育園に通う子どもとともに毎日の生活を送ることが仕事の大部分を占めている。ベネッセ（2016）の調査によると、保育園児が保育園で過ごす時間は8～10時間であるという。また、起床時間が7時前、就寝時間が21時半頃の幼児が半数以上を占めており、幼児の睡眠時間は9時間～10時間程度であることが予測される。このことから、幼児の1日あたりの活動時間を算出すると15時間程度であることが分かる。つまり保育園児は、1日の活動時間の約半分～2/3の時間を保育園で過ごしていることになる。そして保育士は、子どもたちの生活の半分もの時間を保育園生活のなかで一緒に過ごし、多くの活動を提供し、様々な感情を経験させることで子どもの成長を支えているのである。このようなことから、保育の現場における活動のひとつの根拠として活用できるよう、保育士を目指す学生が心と行動の科学である心理学の知識を習得することの重要性をうかがうことができる。

他方、保育所保育指針に目を向けてみると第1章総則「保育所の役割」の中で保育所は“保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設”“その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。”と記されている。つまり、保育所ではこころの発達を図るため、保育士は子どもの発達過程を理解している必要がある。こころの発達を学ぶことは言うまでもなく心理学の領域である。また、「保育

の目標」として“子どもの様々な欲求を満たす”“情緒の安定を図る”“心身の健康の基礎を培う”“人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てるとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培う”“興味や関心を育てる”といった心理学の中で取り扱われている用語が多数出現している。さらに、第2章保育の内容では、年齢ごとの保育に関わるねらい及び内容の中の「基本的事項」で、一番初めにその年齢における発達の特徴が記されている。このように特徴を踏まえた保育のあり方が説明されており、保育の中では心理学が重要な立ち位置であることが分かる。

本学では、多くの学生が『発達心理学』の科目を通して、はじめて本格的に心理学を学ぶこととなる。そのため、心理学という言葉のもつイメージにつられ、身構えたり、過剰に期待したり、想定していた講義と現実のズレが生じてしまったりする可能性が考えられる。特に、近年のテレビの影響により心理学は「相手の心を読むこと」や、「相手を自分の思い通りに操作すること」と捉えられがちであろう。そのため、ただ知識を与えるだけの講義を展開しても、保育士を目指す学生がなぜ心理学を学ぶのか、また心理学の意義とは何なのかといったことに気付けないのではないかと考えられる。

そこで本研究では、講義を通じた学生の心理学の捉え方の変化および、印象に残っている講義を調査することで、本学における心理学教育の意義について検討する。

II. 調査方法

調査対象：保育士を目指す「発達心理学」を受講する短期大学学生55名（うち男子1名：女子54名）

調査期間：調査1：20XX年4月

調査2：20XX年7月

調査方法：自由記述式のアンケート調査を行った。

手続き：

1. 全15回の講義の初回に「心理学のイメージ」についての自由記述式アンケートを実施する。
2. 最終講義後に「心理学のイメージ」「印象に残っている講義」についての自由記述式アンケートを実施する。
3. アンケートの結果から心理学のイメージを13個のカテゴリー（Table 1）、印象に残っている講義を6個のカテゴリー（Table 2）に分類し、それぞれのカテゴリーに当てはまる人数を集計する。

Table 1

心理学のイメージのカテゴリー

カテゴリー	内容
A	メンタリズム、心理クイズ、血液型占い、IQ
B	人の心を読む
C	難しい
D	楽しそう
E	発達と関係するもの
F	行動から読み取るもの
G	人の気持ちに関するもの
H	身体と関係するもの
I	相手を理解するためのもの
J	保育と関わるもの
K	大切なもの
L	人の心を考えるもの
M	その他

Table 2

印象に残っている講義のカテゴリー

カテゴリー	内容
a	発達段階についてのグループワーク
b	成長と衰退について
c	相互作用性について
d	発達段階の授業
e	錯視
f	その他

Ⅲ. 調査結果

結果①：「心理学のイメージ」に関する調査結果を、Table 3、Table 4、Figure 1、Figure 2に示す。

Table 3
調査1における心理学のイメージの
カテゴリーごとの人数

カテゴリー	人数(人)
A	28
B	3
C	10
D	7
E	1
F	3
G	2
H	1
I	0
J	0
K	0
L	0
M	0

Table 4
調査2における心理学のイメージの
カテゴリーごとの人数

カテゴリー	人数(人)
A	2
B	1
C	1
D	1
E	13
F	10
G	0
H	1
I	2
J	1
K	4
L	8
M	11

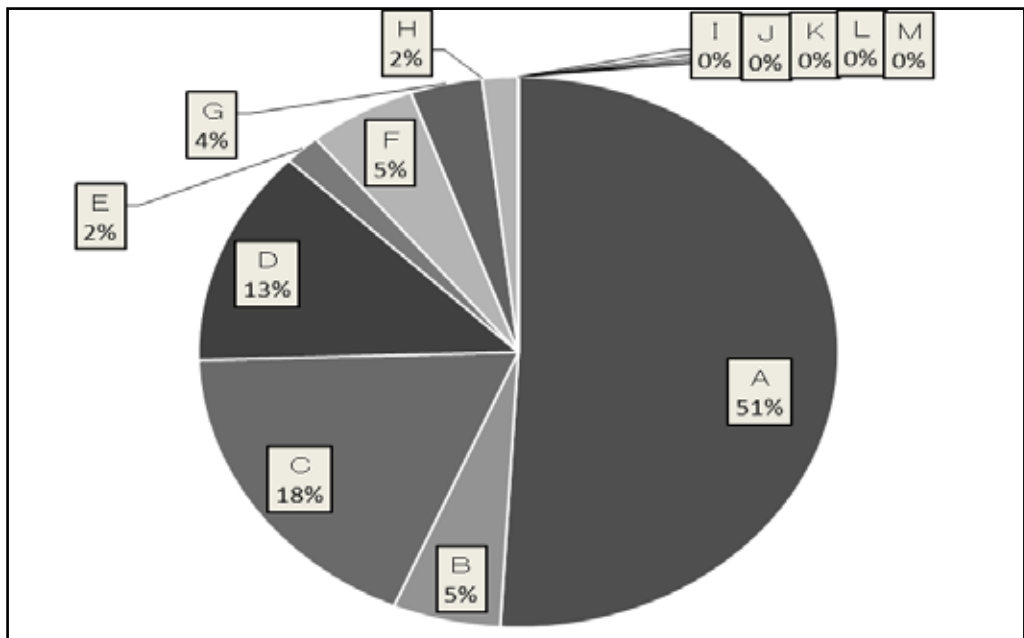


Figure 1
調査1における心理学のイメージのカテゴリーごとの比率

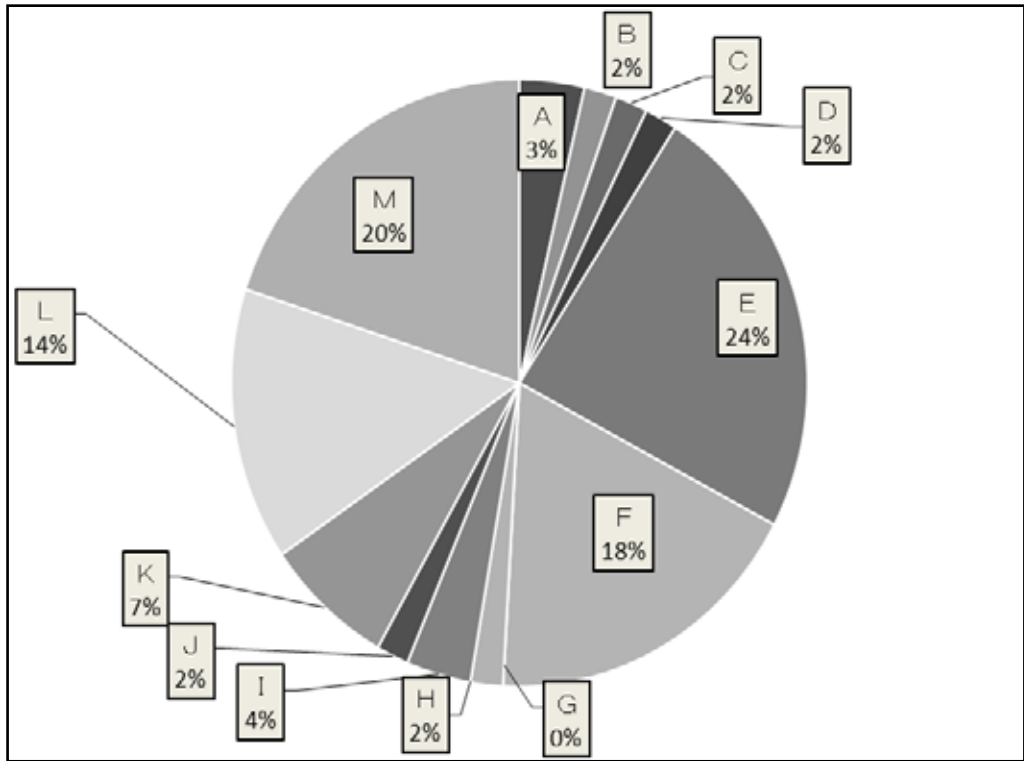


Figure 2

調査2における心理学のイメージの категорияごとの比率

結果②：印象に残っている講義に関する調査結果を Table 5、Figure 3 に示す。

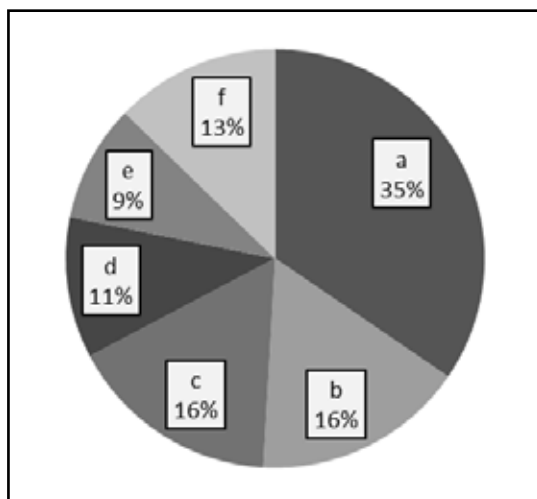


Figure 3

印象に残っている講義の категорияごとの比率

Table 5

印象に残っている講義の
categoryごとの人数

category	人数(人)
a	19
b	9
c	9
d	6
e	5
f	7

IV. 考察

考察①

調査1の結果から、講義を受ける前の学生の約半数は、心理学を「メンタリズム、心理クイズ、血液型占い、IQ」のようなものであると捉えていたことが読み取れる。また、メンタリズムや心理クイズといった特定されたものでなく、漠然と「心を読める」と捉えている学生も含めると全体の55%の学生が心理学は「相手の心を読み、動かすことのできるもの」であると捉えていたのである。これは、前述したとおりテレビのバラエティー番組やインターネットの占いサイトの影響が大きいのではないかと考えられる。

心理学を学ぶにあたっての心情を述べた学生が31%いた。その内訳は、難しい(難しそう)18%、楽しそう(楽しみ)13%であり、これから学ぶ心理学への不安と緊張を示す学生は、心理学は難しそうであると捉え、期待感を持っている学生は、心理学を楽しそうであると捉えていることが分かった。

残りの学生は「身体と関係するもの」「人の気持ちに関するもの」「行動から読み取るもの」「発達と関係するもの」と捉えており、心理学の本質(意識と行動の科学)に近い部分を捉えている。しかし、このアンケート調査を発達心理学の講義で行ったため、発達という言葉のイメージの影響を受けてしまった可能性も考えられる。

考察②

調査2「心理学のイメージ」の結果から、講義後における学生の心理学の捉え方が「発達と関係するもの」「行動から読み取るもの」「人の心を考えるもの」へと変化していることが読み取れる。

「発達と関係するもの」については、本講義が発達心理学の講義であったことが理由として挙げられる。初回の講義で、『心理学とはどのような学問であるか』という説明を行ったが、15回の講義を通して心理発達についての学習を行ったため、学生の心理学のイメージを発達と関係するものと結びつけてしまったのであろう。今後、教育心理学やカウンセリング等、他の分野の心理学について学習を重ねることで発達のみならず、学習行動や記憶、感情といった部分についても心理学として捉えられるようになっていくのではないかと考えられる。

「行動から読み取るもの」についても、「発達と関係するもの」と同様のことが言える。本講義の中でゲゼルの成熟優位説やテーレンのリーチングの発達について等、行動から発達を捉える内容をいくつか扱った。そのことから、心理学は行動から読み取るものであると捉えたのではないかと考えられる。

「人の心を考えるもの」については、関係発達についての講義や、本科目とは別の担当科目(人と人との関わりについての講義)の中で、「人間関係は自分の心と相手の心の相互作用である」ということを強調して伝えてきた。また、講義の中で発達理論を学んだうえで「どのように子どもに発達してほしいか」「その子の良さはどこなのか」「できないことできないことに目を向けるのではなく、ありのままの子どもを認め、受け止め、子

どものしたい気持ち、なりたい気持ちを支援することが大事である」という関係発達の考え方に多く触れてきた。そのような講義の内容が「心理学は人の心を考えるもの」であるという捉え方に影響を及ぼしたのではないかと考えられる。

考察③

調査1と調査2の結果を見比べてみると、「メンタリズム、心理クイズ、血液型占い、I Q」「人の心が読める」というサイエンス・フィクションのような捉え方が極端に減り、「発達と関係するもの」「行動から読み取るもの」「人の心を考えるもの」といった学術的な捉え方が増加していることが見て取れる。講義前の学生の多くは、これまで触れたことのない心理学に対して、テレビやインターネット等で行われているいわゆる「心理マジック」というものを見て、「このようなものが心理学なのか」と自分の中の心理学像を作ってしまったのである。しかし、講義を通して様々な理論や考え方を学ぶことによって、学問的な捉え方に変換することができたのではないかと考えられる。

考察④

調査2「印象に残っている講義」の結果から、35%の学生にとって、グループワークを取り入れた講義が印象に残っていることが読み取れる。この講義では、3つの発達段階理論を学んだ後に、グループごと3つの発達段階理論を統合させ、模造紙に発達段階表を作成するという活動を行った。その中で、各グループ内での話し合いが活発に行われ、表を作成する段階ではお互いに役割分担を決めて表を完成させている姿が見られた。このようにグループで目標をもって作成する活動を通して、より積極的に講義へ参加することができたのではないかと考えられる。

次に、「成長と衰退について」の講義が印象的であったことが読み取れる。この講義では、クイズ形式の問題をときながら、「発達には成長と衰退の両側面がある」ということを学習した。多くの学生は「発達＝成長」であると考えていたため、衰退することも発達であることによる驚きが大きかったようだ。山根（2005）はデカルトの言葉を用いて驚きを「印象の不意打ち」によるものである」と表現している。まさにこの学生の「自ら持っていた発達のイメージ」と「本来の発達の持つ意味」とのズレは、「印象の不意打ち」であったことが考えられる。このような驚きを与えられたことで、この講義がより印象深く残ったと予測される。

「成長と衰退について」の講義と同様に「相互作用性について」の講義が印象に残っていることが分かる。この講義の概要は、『子どもとして生まれ、親に育てられることで発達し子どもが生まれることで親になり、子どもを育てながら自らの発達を促す。子どもが成人するころ親の介護があり、親の介護を通して自らの発達を促す。親を看取った後、自らの時間を過ごし、わが子に介護してもらうことで自らの人生に終止符をうち発達を完結させる。』という発達を周囲の人々との関わりの相互作用の中から捉えていこうというものであった。この講義の中で、実際に自分たちが育ってきた過程を思い出して具体的に考える中で、「なるほど」「確かにそうだった」「自分に置き換えると分かりやす

い」という意見がみられた。つまり、これまでの自分を振り返ることで納得が生じ、講義に対する印象が深まったと考えられる。

V. まとめ

本調査を通して、入学当初心理学を「メンタリズム、心理クイズ、血液型占い、IQ」のようなものであると捉えていた学生が、上半期15回の講義を通して「発達と関係するもの」「行動から読み取るもの」「人の心を考えるもの」と捉えるようになり、学生の心理学の捉え方が変化したことが明らかとなった。これは講義を通して学生が、心理学という学問に触れ、学習した成果であると考えられる。そして、その講義の中でただ受身的に講義に“いる”のではなく、主体的に講義に“参加”することが学生の講義に対する印象が深まることが明らかとなった。そのような主体的な参加を促すためには、本調査における学生に対して「身体的活動を含むグループワーク」「学習対象にもつ自らのイメージと学習内容とのズレを知ることによる“驚き”」「自身の経験や体験と照らし合わせることによる“納得感”」のある講義が効果的であった。このような内容を取り込んだ講義をすることで、学生の心理学に対する理解がさらに深まることが考えられる。しかし、本研究では「発達心理学」の講義を受講する学生を対象に調査を行った。このことが学生の心理学の捉え方に大きく影響を及ぼしていることが結果からも明らかである。さらなる学生の心理学への理解を深めるためにも、「教育心理学」や「カウンセリング」等、他の講義を通じた心理学教育が必要であるといえるであろう。

VI. 引用・参考文献

ベネッセ教育総合研究所（2016）第5回幼児の生活アンケートレポート ベネッセコーポレーション.

厚生労働省（2017）保育所保育指針.

小澤 貴史（2018）教育課程における心理学教育の意義について～「教育・発達心理学」を中心に～. 教育課程年報,1,103-115.

山根 一郎（2005）「驚き」の現象学. 椋山女学園大学研究論集,36,13-28.

「自己」を表す人称の違いをもたらす、 成長過程における要因に関する考察

—一人称で自己を語らない人々の増加、その背景、要因を探る—

A Study on the Factor of the Growth Process that Make a Difference in Expressing Oneself

- Explore the Increasing Number of People Who Don't Talk about
Themselves in the First Person, Their Background and Factors -

キーワード：自己表現、言葉、読解力、主体性、読書、人間関係、環境

小林 柚実子

<目次>

1. 大人になっても自己を一人称で表現せず、三人称で表現し続ける人々
2. 三人称で自己を表現し続ける人の傾向① —アンケート A の分析—
＜家族構成等との関わり＞について
3. 三人称で自己を表現し続ける人の傾向② —アンケート B・C の分析—
＜読書との関連・言葉のスキルとの関連＞について
4. 三人称での自己表現と、言葉の育み、また読解力との関係について

<概要>

最近、ある程度の年齢あるいは大人になってもなお、自分を自分の名前、すなわち三人称で表現する人々が増えている印象がある。例えば「○○（自分の名前）、これ嫌い」といった幼児の会話でよく見受けられる使い方をしている場合もあれば、「進路について○○はこう考えている」等、ある程度あらたまった内容の会話でも使われる場合がある。高等学校や大学等で授業をする中で、こうした傾向はここ数年、顕著に感じられるようになった。また、そうした人に対する感想や意見が SNS 等でも見受けられ、そこでは概して三人称による表現に否定的な見解が示されている。

実際にそうした人は増加しているのか。三人称で表現する人々には共通する特徴や傾向があるのか。またそうした傾向をもたらす要因は何か。三人称から一人称へと、自己を表現する人称が移行していかない背景には、社会環境の変化にともなう人間関係の変

化、また言葉のスキルを身につける過程における何らかの変化や課題等があるのではないかと考え、まずは本学の学生を対象にアンケートを実施し、結果を分析することで基本的な手がかりを見出したいと考えた。

アンケートでは、人称の実態に関する基本的な質問、人称と人間環境の変化との関係を探るための質問、読書や言葉のスキルとの関連を探るための質問を設定した。その結果、三人称で自己を表現する学生は筆者の予想をはるかに超えて多数にのぼり、また性差による明確な傾向があること、読書の質や読書への興味・関心が影響していることをうかがわせる傾向等が浮かび上がった。学力や言葉のスキルといった能力との関連は、今回は調査対象が限られたこともあり、明らかにできなかったため、今後、調査対象の範囲を広げて行なうことが必要である。

OECDによる直近の学力調査（PISA2018）では、日本の子どもたちの読解力が相対的に低下している結果が示され、文章や情報について主体的に理解し、理解した内容を自分で表現し、相手にわかりやすく伝える力が足りない等のことが指摘されている。「主体的な理解と表現」がうまくいっていないことと、こうした人称の変化には関連性がある可能性も考えられる。そして、そこには教育手法のあり方が関係する。本稿では、まず実態を明らかにするための第一段階における調査を目的とし、分析を試みたものである。

1. 大人になっても自己を一人称で表現せず、三人称で表現し続ける人々

「自分を、自分の名前と呼ぶ」。幼児にはよく見受けられることである。大人が幼児を名前で、あるいは「○○ちゃん」といった愛称などで呼ぶ。それを受け、子どもは呼ばれた名称を、自分を表す言葉として認識し、そのまま発する。一般的にはその後、成長過程においてさまざまな人々と接し、さまざまな機会をとらえながら「自己」と「他者」との関係性を学習し、一人称・二人称・三人称を使い分けられるようになり、自分を「わたし」「ぼく・おれ」などと表現するようになっていく流れがある。

しかしながら、最近、ある程度の年齢あるいは大人になってもなお、自分を自分の名前で表現する人々が増えているように思われる。教育機関において授業をする中で、それはここ2～3年、強く感じられるようになった。一般の社会人の人たち、また日本で仕事をしている外国人の人々等、さまざまな分野で仕事をしている人々に聞いても、同様の印象をもっているようだ。マスメディアに日々登場する人々、例えば芸能人などにおいても、三人称で自己を語る人が増えている印象がある。また、それは比較的、女子に特有の傾向であるようにも思う。

日本の社会全体で増加傾向にあるのか。それとも特定の世代による一時の特徴なのか。その背景には社会や家庭における環境や人間関係の変化があるのか。あるいは、学力や理解力等との関係があるのか。さらにその背景には、近年において課題とされ続けてきている読書離れの影響などもあるのか。また、やはり女子特有の傾向なのか。

昨年度の本学研究紀要において筆者は、社会や家庭等におけるさまざまな環境、とくにその中でも言葉の育みに大きく影響を与えられとされる多国籍化、IT化、家族構成

の複雑化といった環境の変化の現状について考察するとともに、保育士養成校の学生が高等学校の段階でどういった学力状況にあるかに触れ、そこから養成課程における課題について述べた（本学研究紀要第21号「社会環境の変化にともなう保育士養成のあり方に関する一考察—『言葉』をめぐる環境の変化を中心に—」）。本稿では、その現状に重ね、彼らが自己を表現する際の人称の現状から、言葉の育み、また自己形成過程における新たな変化の要因を探りたいと考える。

「自己」を表現する人称の変化には、人間関係の変化や、言葉のスキルを身につける過程における変化や課題等が影響していることはある程度確かなのではないかと考え、以下の仮説を立て、実態を数値で把握するため、学生を対象とするアンケートを作成した。調査はまず本学内で行い、その結果を検証した上でアンケート項目を再検討した上で、年齢、地域などを広げて実施することにより、より精度の高い検証結果が得られると考える。

【仮説】

- ①「自己」を表現する際、社会全体として、若い世代ほど三人称を使う人は多い。
- ②家族の少人数化等、幼少時に関わる人々が縮小される傾向が強まっていることによって人間関係を育む環境が変わり、その結果、自己形成過程に変化が生じ、三人称を使う人が増えている。
- ③学力（主に読解力）に課題がある、また読書量および読書の質が低下していることで、「自己」を見つめるための情報収集力が低迷し、自己と他者との関係理解がうまくすすまず、その結果、自分の考えや意見を一人称で発信することができない状態が長く続いている人が増えている。
- ④社会的性差による違いとして、女子に特有な傾向で、男子にはそもそも三人称を使う傾向はなく、増加もない。

以上をふまえ、アンケートは三種類を作成した。〈アンケートA〉は、基本的な事項および家族構成に関する内容である。〈アンケートB〉は、読書の習慣や量および年齢段階における変遷、また読書の傾向に関する内容、〈アンケートC〉は、言葉そのもののスキルとの関係を知るための内容とした。ただし〈アンケートC〉については、学力というものの捉え方が多義的であり、さらに自己申告によるため得意・不得意、学力が高い・低いということの判断は各個人により基準や感覚に相当なばらつきのあることが予想される。したがって、今回は参考程度の検証データとしての活用を見込んだ。

なお、仮説のうち①の「年代による特徴がある」については、今回の調査は本学の学生のみが対象であるため、1年生と2年生の比較しかできない。また④の「女子に特有な傾向である」については、本学には今年度、男子学生が3名（1年：1名／2年：2名）しかいないことからこれも参考にしかたならないが、LGBTの学生にも配慮し、記名部分の性別については男・女の記述ではなく、自由に記述できるようにした。

◆ アンケートの対象

本学の学生（1年生：女子50名／男子1名 2年生：女子45名／男子2名）

◆ 実施日

2019年10月～11月

◆ 実施方法

原則として記名式（性別については選択式ではなく自由記述とした）

<アンケート A> 自分自身の人称に関する言葉について

① あなたは自分自身のことを何と呼びますか。

わたし 自分 うち ぼく おれ 自分の名前
自分の名前+ちゃん・くん 自分の苗字 その他（ ）

② ①で「自分の名前」「自分の名前+ちゃん・くん」と答えた人以外のみ回答
かつて「自分の名前」等で自分を呼んでいたことがありますか。
ある場合、いつ頃まででしたか。

③ ②で「ある」と答えた人のみ回答

「自分の名前」で呼ぶ習慣が変わったきっかけは何ですか。

④ あなたは家族から何と呼ばれていましたか。

⑤ あなたの家族構成を教えてください。

⑥ あなたの兄弟姉妹（いる場合）は、それぞれ彼ら自身のことを何と表現しますか。

兄（ ） 姉（ ） 妹（ ） 弟（ ）

⑦ あなたは、友人を、主にどう呼びますか。

<とくに親しい友人に対して>

苗字+さん・君（例：山田さん、山田君） 苗字のみ（例：山田）
名前+さん・君（例：花子さん、太郎君） 名前のみ（例：花子）
略称（例：花ちゃん、等） ニックネーム（氏名そのものとはとくに関係ない呼称）

<一般的な友人に対して>

苗字+さん+君（例：山田さん、山田君） 苗字のみ（例：山田）
名前+さん・君（例：花子さん・太郎君） 名前のみ（例：花子）
略称（例：花ちゃん、等） ニックネーム（氏名そのものとはとくに関係ない呼称）

<アンケートB> 読書について

- ① 幼いとき（自分で本が読める以前）、あなたは本を読んでもらったことがありますか。
よくあった ときどきあった あまりなかった まったくなかった
- ② あなたは主に誰に本を読んでもらいましたか。※複数回答可
また、一番多かったと思われる人を◎で囲んでください。
母親 父親 祖母 祖父 おば おじ 姉 兄 保育士等 その他（ ）
- ③ 自分で本が読めるようになって以降、小学生までの間、あなたはどのくらい本を読みましたか。
たくさん読んだ ある程度読んだ あまり読まない まったく読まない
- ④ 中学生のときには、どのくらい本を読みましたか。※教科書等以外
たくさん読んだ ある程度読んだ あまり読まない まったく読まない
- ⑤ 高校生のときには、どのくらい本を読みましたか。※教科書等以外
たくさん読んだ ある程度読んだ あまり読まない まったく読まない
- ⑥ あなたは本が好きですか。
大変好き どちらかというとき好き どちらかというとき好きではない 好きではない
- ⑦ ⑥で「どちらかというとき好きではない」「好きではない」と答えた人のみ回答
好きではない理由について教えてください。また、好きではなくなったきっかけなどがあれば、教えてください。
- ⑧ ⑥で「大変好き」「どちらかというとき好き」と答えた人のみ回答
本が好きになったのはいつ頃からですか。
2～3歳頃 4～5歳頃 小学生 中学生 高校生 その他（ ）
- ⑨ ⑥で「大変好き」「どちらかというとき好き」と答えた人のみ回答
本が好きになった理由やきっかけなどを教えてください。
- ⑩ あなたが読む本のジャンルについて教えてください（複数回答可）。
また、その中でもっともよく読む本のジャンルについては◎で囲んでください。
恋愛小説 推理小説 ファンタジー系の小説 歴史小説
名作系の小説 ノンフィクション系の小説 その他（ ）

<アンケート C> 言葉のスキル等について

- ① 小学生のとき、勉強は得意でしたか。
得意 どちらかという得意 どちらかという苦手 苦手
- ② 小学生のとき、国語は得意でしたか。
得意 どちらかという得意 どちらかという苦手 苦手
- ③ あなたは、現在、「国語」のスキルが高いですか。
高い どちらかという高い どちらかという低い 低い
- ④ あなたはよく人と話しますか。
よく話す どちらかという話す どちらかという話さない ほとんど話さない
- ⑤ あなたはよく文章を書きますか。(授業等は除く)
よく書く どちらかという書く どちらかという書かない ほとんど書かない
- ⑥ あなたは人の話をよく聞きますか。
よく聞く どちらかという聞く どちらかという聞かない ほとんど聞かない
- ⑦ あなたは自分の気持ちや意志を、相手に言葉で伝えることが得意ですか。
得意 どちらかという得意 どちらかという苦手 苦手
- ⑧ 次の中から自分の性格に近いものを選び、もっとも近いものは◎で囲んでください。
外交的 内向的 積極的 消極的 情熱的 攻撃的 調和的 無関心

2. 三人称で自己を表現し続ける人の傾向① –アンケート A の分析– <家族構成等との関わり>について

<アンケート A>は、自己をどう表現しているか、本人の周囲の人々はどう表現しているか等、人称に関する基本事項に関する内容である。質問①「あなたは自分自身のことを何と呼びますか」では複数回答を可能とし、もっとも頻度の高いものを◎で囲むこととして、ここでは◎を記したものを集計した。

自分を「自分の名前」で表す学生の割合は47,5パーセントにおよび、半数近くに達している。予測では多めに見積もって30パーセント台くらいだと考えており、大幅に多い結果となった。また、意外だったのは、「わたし」と並んで「うち」と呼ぶ学生の数が非

常に多かったことである。とくに1年生では、「わたし」「うち」の割合が2年生とほぼ逆転し、「うち」が多いという結果になった。「うち」については以前から聞く表現ではあるものの、方言との関係も考えられるが、ここでは「わたし」「自分」「うち」「ぼく」「おれ」は「一人称群」として以下、括って考察していくことにする（【結果資料Ⅰ】）。

【結果資料Ⅰ】

アンケートA－質問① あなたは自分自身のことを何と呼びますか。（単位：人）

	1年	2年	計		合計
わたし	8	18	26	一人称群	52
自分	0	2	2		
うち	16	4	20		
ぼく	1	0	1		
おれ	1	2	3		
自分の名前	26	21	47	三人称群	47
自分の名前+ちゃん・くん	0	0	0		
自分の苗字	0	0	0		
その他	0	0	0		
計	52	47	99		

【結果資料Ⅱ】

アンケートA－質問② ※①で「自分の名前」と答えた人以外

「自分の名前」等で自分を呼んでいたことがありますか。

ある場合、いつ頃まででしたか。（単位：人）

	1年	2年	計
ない	14	17	31
ある	12	9	21
※いつ頃まで名前と呼んでいたか			
小学校入学前	2	1	3
小学校低学年	5	2	7
小学校高学年	3	3	6
中学校	0	0	0
高校	1	1	2
大学	1	2	3
計	26	26	52

「①で「自分の名前」と答えた人以外」を対象に聞いた、質問②「かつて『自分の名前』等で自分を呼んでことがあるか、ある場合はいつ頃までか」という内容の間では【結果資料Ⅱ】の通りとなった。これについて、「かつては三人称だった学生」の割合として、1年と2年の間にほぼ差はなく、結果から見出される特徴として小学校の過程で三人称から一人称群（わたし・うち・おれ・ぼく等）へ移行していることが挙げられる。

移行した理由やきっかけについては【結果資料Ⅲ】の通りで、「はずかしい」「他からの指摘」「周囲の環境への適応」などが主なきっかけとなっている。その他の回答では、「敬語を使うようになった」「部活動の影響」「大人になれないと思った」等であり、総じて、社会性をおびた人間関係への変化が生じたことが背景にあると思われる。

【結果資料Ⅲ】

アンケートA－質問③ ※②で「ある」と答えた人

「自分の名前」で呼ぶ習慣が変わったきっかけは何ですか。(単位：人)

	1年	2年	計
はずかしいと思った	5	0	5
人から指摘された	3	2	5
周囲の環境・影響	3	2	5
なんとなく	0	3	3
その他	1	2	3
計	12	9	21

質問④「あなたは家族から何と呼ばれていましたか」については、全員が「名前」と回答した。また質問⑤「あなたの家族構成を教えてください」では、大家族（3世帯同居等）と核家族、あるいは兄弟姉妹のある・なしによって特徴的な結果があるのかどうかを知るためであったが、今回の調査では有意な差異は見られなかった。

質問⑦「あなたは友人を、主にどう呼びますか」についても、ほぼ全員が「名前のみ」「略称」「ニックネーム」をあげ、有意な差異は見られなかったが、「さん・くん」付けはくどくに親しい友人>に対してでは回答者が0人で、<一般的な友人>に対してでも1年生1名、2年生2名と、ごく少数であった。友人を「さん・くん」付けで呼ぶ習慣はほぼ消滅したと言っていいほどの状況である。

他方、質問⑥「あなたの兄弟姉妹は、それぞれ自分自身のことを何と表現しますか」の結果は【結果資料Ⅳ】の通りである。アンケートに回答した学生の「兄」は、93.8パーセントが「おれ」という一人称であり、「名前」はわずか6パーセント程度である。「弟」についても、「おれ」「ぼく」を合わせ、一人称は88パーセント、「名前」は12パーセントに過ぎない。これを「姉」で見ると、「わたし」「うち」という一人称群は62.5パーセント、「名前」が37.5パーセントとなり、三人称が3倍から6倍に増える。さらに「妹」については、「わたし」「うち」の一人称は35.5パーセント、「名前」「あだ名」という三人称は64.5パーセントで、アンケートに回答した学生における同様の割合を超える結果だ。

また、このことについて、学生本人が一人称群か、あるいは三人称かであることと、その兄弟姉妹それぞれの人称に同一性があるかどうかを見ると、「兄」「弟」については相関関係は見られないと言っていい結果だが、「姉」「妹」については、学生本人が一人称群の場合には姉妹もそうである割合が高く、三人称の場合にはその割合がもっと高くなる傾向のあることがわかる。

【結果資料Ⅳ】

アンケートA－質問⑥

あなたの兄弟姉妹は、それぞれ自分自身のことを何と表現しますか。(単位：人数)

	1年		2年	
	一人称群	三人称群	一人称群	三人称群
兄	おれ(4)	おれ(6)	おれ(2) 名前(1)	おれ(3)
姉	私(1) うち(3)	私(1) うち(1) 名前(2)	私(3) 名前(1)	私(1) 名前(3)
弟	ぼく(10)	おれ(3)	ぼく(1) おれ(6) 名前(2)	おれ(5) 名前(1)
妹	私(1) うち(3) 名前(4)	名前(8)	私(5) 名前(4) あだ名(1)	うち(2) 名前(7)

以上、アンケートAの調査結果から、特徴的な要素をまとめると以下のものである。

【<アンケートA>調査結果のポイント】

「自己」を表現する人称の使い方について、その違いに見られる特徴的な要素

- 人は誕生以来、「名前」で呼ばれ、①当初はその名前を「自己」をあらわす言葉としてとらえ、自らもその名前表現する人もいるが、②当初から「わたし」という一人称で語る人もいる。また、①の人が②へと移行するのは、主に小学生の時であり、人間関係が社会性をおびてくることに伴って変化していくことが推測できる。また、「わたし」と並んで多数を占める「うち」という表現については、年代のほか地方による特性等の影響のあることも考えられるため、本テーマとは別の調査が必要であり、これについては検討が必要である。
- 上記①の人々と、②の人々の割合について、今回の調査では年齢差がほぼ1歳のみの学生たちによる比較だが、2年生に比べて1年生の方が①(三人称)の割合は高かった。仮説①であげた「年代による特徴がある」のかどうかについて、幅広い年齢層を対象にアンケートを行いたい。
- 一人称群と三人称群の割合は、男・女において有意な差が認められ、男子では三人称群の人は極めて少数派で、小学校段階ではほとんどいないと言える。
- 兄弟姉妹において、「兄」「弟」は前項で指摘したように全体的に姉妹が三人称であるか否かに関わらず、ほぼ一人称であるが、「姉」「妹」の場合には同調している傾向が見られる。仮説②であげた、人称と家族構成の関係については、今回の調査では有意な特徴は見られなかった。家族構成というよりも、家庭環境の別の要素が影響していることが推測されるが、これについての調査を行うのは、プライバシーの問題等もあり、慎重を期す必要があるため、今後も難しいことが予想される。

3. 三人称で自己を表現し続ける人の傾向② -アンケートB・Cの分析- <読書との関連・言葉のスキルとの関連>について

次に、仮説③「読書量等が影響しているかどうか」に関わる調査結果についてである。読書歴を問う<アンケートB>について、質問①「幼いとき（自分で本が読める以前）、あなたは本を読んでもらったことがありますか」については、人称の違いによる有意な特徴は見受けられなかった。

「誰に読んでもらったか」を問う質問②においても、とくに人称の違いによる特徴的な要素は見当たらなかったが、【結果資料V】の通り、選択肢の「保育士等」をあげた学生が母親と同等に多かったことはあらためて認識すべきこととしてあげられるだろう。この結果から、乳幼児が絵本や本に親しむ動機付けとして、保育士等の役割が極めて重要であることがうかがわれる。

【結果資料V】

アンケート日-質問② あなた主に誰に本を読んでもらいましたか。(単位：人)

	複数選択 ※1	単独・◎回答 ※2	計
母	29	32	61
父	6	2	8
祖母	10	6	16
祖父	1	1	2
おば	5	2	7
保育士等	17	32	49
その他	1 (姉)	0	1

◆ 質問は「複数回答可」とし、※1は複数回答したもののみを集計。※2は単独回答したものと、複数回答のうち「一番多かったと思われる」として◎で回答したものを集計

※おじ・兄は回答数0

<アンケートB>質問③～⑤は、小学生、中学生、高校生の段階で読書量がどう変化したかを問うものだが、これについても人称の違いによる有意な差は見られなかったが、人称の違いに関わらず、小学校の段階では「ある程度読んだ」が大半を占めるのに対し、中学校、高校と段階が上がるごとに「あまり読まない」「まったく読まない」が増えていく傾向があった。このことについては、他の調査（全国学校図書館協議会「読書調査」等）においても同様の傾向のあることが明らかになっている。

他方、質問⑥「あなたは本が好きですか」の間に対する回答は【結果資料VI】の通りだが、ここからは二つ、特徴を見出すことができる。一つは、三人称群では「どちらかというとは好きではない」の割合が、一人称群と比べて多いことである。またもう一つは、一人称群bでは「大変好き」の割合が、他の項目においては三者間に見られる数値の割合に大きな差異がないのに対し、明確に多い点である。

ここから推測すると、自らを一人称で表現するか三人称で表現するかについて、読書との関係でいうと、読書の量あるいは幼少期の読書体験よりも「読書への興味・関心」と関係している可能性がうかがわれるとすることができるだろう。

なお、「どちらかというとき好きではない」「好きではない」との回答者を対象に「好きではない理由」をたずねた質問⑦における回答は、「読んでもわからない」「読むのがめんどくさい」「文字を読むのが苦手」「文字ばかりで面白くない」「読むと疲れる」「読んでも内容を忘れる」といった読解力のもととなる基本的な部分に問題があると思われるものが多かった。その他、少数派ではあるが、「時間がなくて読みたくても読めない」「面白い本に出会ったことがない」「恋愛小説なら読む」「教科書がつまらなかったことが嫌いになるきっかけだった」「静かになるのが嫌だ」「スマートフォンを使うようになってから読まなくなった」といったものもあり、これらは読書に親しむための環境や仕組みを考えることで解決できる可能性がうかがわれる。

また、「大変好き」「どちらかというとき好き」との回答者を対象にした質問⑨「本が好きになった理由やきっかけを教えてください」では、「家族が読んでくれた」「父がすすめてくれた」「姉の影響」といった家族に因むもののほか、「シリーズもの」「歴史もの」等にはまったといった理由、「好きなアイドルが出演した映画の原作本をきっかけに読むようになった」といったことがあげられている。読書の本質に迫るような「自分が体験できないことを本の中で体験できる」「本を読んで想像するのが楽しかった」といった回答、また、小学校の時に学校で「多読」を競うことがあり、そこで競争して読んでいるうちに読むようになったという回答もそれぞれ少数ずつ、あった。

質問⑩「あなたが読む本のジャンルについて教えてください」では、参考までにと考えて設定した質問だったが、ここでは「恋愛小説」がほとんどを占め、他を圧倒した。次に多かったのは推理小説だが、以下ファンタジー、ノンフィクションと数名ずつ、さらに名作系の小説は全体で4名ほどと少数であった。ただし、名作系の小説をあげた4名はいずれも一人称群の回答者である。

【結果資料VI】

アンケートB－質問⑥ 「あなたは、本が好きですか。」

一人称 a：現在＝一人称（過去＝三人称）

一人称 b：一人称のみ

	三人称群	一人称群 a	一人称群 b
大変好き	1人（2%）	2人（9,5%）	6人（19,4%）
どちらかというとき好き	21人（44,6%）	10人（47,6%）	12人（38,7%）
どちらかというとき好きではない	17人（36,1%）	5人（23,8%）	8人（25,8%）
好きではない	8人（17%）	4（19%）	5人（16,1%）
計	47人	21人	31人

これは本アンケート結果を分析する上では少し本論から離れるが、名作系の小説が少数派であることについて一点だけ触れておく。高校で「国語」の授業を実際に行なってみて私自身が試行錯誤の中で実感し、検証した結果では、授業を通じて生徒たちは「名作」にひかれ、三年間に読んだ作品の中でもっとも印象に残っている小説は何かとたずねると、圧倒的に「名作」（例：夏目漱石『こころ』）が支持され、生徒たちが興味をもちそうな最近の小説の人気をはるかに上回っていた。そう考えると、この点については高校までの「国語」の授業における課題を検討することが必要であることを裏づけていると言えるかもしれない。

<アンケートC>は言葉そのもののスキルとの関係を知るための内容として、学力の変遷、とくに国語力の状況等を問う質問を設定した。しかしながら、今回は記名式によるアンケートで、したがって回答者の基本的な学力について、授業を通じてある程度は把握していることからわかったのだが、質問①～③の、学力や国語のスキルに関する本人の認識は、実際の学力との間に相当な開き、解釈のばらつきがある。客観的にみると学力や学習に課題があるのだが、「得意」「(国語のスキルが)高い」などと回答しているケースもあれば、その逆で、学年の中で学力が非常に高い位置にありながら「苦手」「(国語のスキルが)低い」と回答しているケースもあり、このことの検証についてはあらためて他の方法を検討すべきであることがわかった。

質問④～⑥は、それぞれ「聞く」「書く」「話す」といった国語力に関する具体的なスキル、質問⑦は「コミュニケーション」の得手・不得手を問うもの、質問⑧は自己の性格についてのものである。これも、人称による違いとの関わりで言うと特筆すべき特徴は見られず、性格の如何に関わらず自己の現状に積極的判断をする者と、消極的判断をする者という、まさに性格等の違いが影響しているとも言える結果だったのではないかと思われる。

以上、言葉のスキルとの関係については、方法としてはアンケート回答者の対象を、さまざまな高校や大学等に広げることで、ある程度の分析が可能となると考えられる。以下、<アンケートB><アンケートC>の分析をまとめると、次のようである。

【<アンケートB・C>調査結果のポイント】

「自己」を表現する人称と、読書および言葉のスキルとの関わり

- ①「自己」を表現する人称と、読書との関わりについては、読書量あるいはその質は別として幼少期の読書体験よりも、現状における読書への興味・関心と関係している可能性がうかがわれ、興味・関心を高くもっている人の方が、一人称群は多い。
- ②読書への興味・関心の高い人は、名作系の小説を好む人の割合が多い。名作には、近代を背景とした古典的作品も多く、したがって、その当時の人々の言葉遣い等に触れる機会も多く、そのことが自己の表現方法に影響している可能性は考えられる。
- ③学力や言葉のスキル（読む・書く・聞く・話す）、またコミュニケーション力との関連は今回のアンケート結果からは明確な要素を見出すことはできなかった。また、各自

の性格との関連も同様である。今後は、さまざまな高校・大学等に回答対象者を広げて行なうことで、分析を行なってみたい。

4. 三人称での自己表現と、言葉の育み、また読解力との関係について

昨年12月、OECDによる「生徒の学習到達度調査 2018年調査 (PISA2018)」の結果が発表された。日本は、OECD 参加国 (37カ国) の中で数学的リテラシーが1位、科学的リテラシーが2位であったのに対し、読解力は11位 (全参加国・地域< 79カ国・地域>では15位) と低く、日本社会に危機感を抱かせるものとなった。

本調査は義務教育修了段階の15歳、つまり高校1年相当学年を対象に2000年から3年ごとに読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野で実施されており、2018年調査では読解力を中心分野として行なわれた (中心分野は3分野をローテーションで設定している)。そこで日本は、数学的リテラシーと科学的リテラシーでは参加以来、安定的にトップレベルで推移しているのに対し、読解力は、OECD 参加国の中で2000年の8位から2003年、2006年には12位へと低下し、その後上昇に転じて2012年調査では1位となったが、2015年には再び低下して6位となり、今回の結果となった経緯がある。

PISAによる読解力の問題には、一般的な理解力をはかるための問題のほか、テキストから情報を探し出す問題、テキストの質と信憑性を評価する問題などがあり、日本の生徒の正答率はその部分で比較的低かったことが指摘されている (文部科学省・国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) ～2018年調査国際結果の要約～／2019年12月)。このことに触れながら、文部科学省・国立教育政策研究所は、読解力を中心分野とし、読解力を測定する3つの能力についてそれらの平均得点が比較可能な2000年、2009年、2018年の調査結果をふまえ、3点を指摘している。

まず一つは「『理解する能力』については、その平均得点が安定的に高い」ということである。具体的には「字句や内容を理解する」「課題文の内容形式を考える」「両文章の異動を確認する」といった内容の問題に関する得点を指す。

二つめは「『情報を探し出す能力』については、2009年調査結果と比較すると、その平均得点が低下。特に、習熟度レベル5以上の高得点層の割合がOECD平均と同程度まで少なくなっている」との指摘である。これは、「必要な情報がどのWebサイトに記載されているか推測し、探し出す」能力等を指したもので、日本では高得点層の割合が37カ国中の平均値にまで下がっているということだ。

そして、三つめは「『評価し、熟考する』能力については、2009年調査結果と比較すると、平均得点が低下。特に2018年調査から、『質と信ぴょう性を評価する』『矛盾を見つけて対処する』が定義に追加され、これらを問う問題の正答率が低かった」との指摘であり、「情報の質と信ぴょう性を評価し、自分ならどう対処するか、根拠を示して説明する (自由記述)」といった内容の問題における得点率を指している。

さらに、同機関による分析では、「読解力の自由記述形式の問題において、自分の考え

を、根拠を示して説明することに、引き続き課題がある。誤答には、自分の考えを他者に伝わるように記述できず、問題文からの語句の引用のみで説明が不十分な回答となるなどの傾向が見られる」と、読解力全般の傾向を述べている。

これらの指摘について考えると、言葉をかえれば「書いてある内容を、読んで理解することはできる」、しかしながら、「文章や情報に対して理解した後、集まったさまざまな情報をテーマにそって整理し、精査した情報を考えながら組み立て、求められている答えを自分の言葉で表現できる力」が足りないということになるだろう。

要するに、理解後に、自分の考えとして相手に伝わるように発信する過程に課題があるということである。近年、学習者の主体的な学びを育てる方法としてアクティブ・ラーニングが声高に叫ばれ、全国各地、また全校種において取り組まれ、研究されてきたが、現時点においてはその成果が出ているという明確なデータはない。むしろ今回のPISAのような調査によって各国と比較した場合、その力は相対的に低下していると言わなければならない状況である。

PISAの同調査は2015年調査よりコンピュータ使用型調査へ移行しているが、日本では学校の授業でのICT活用時間が短いという結果も今回の調査で出ており、したがって、情報の活用力に関しては、そうした環境が今回の調査で日本の生徒の読解力の正答率に影響していることも考えられるが、いずれにしても、情報を整理し、考え、まとめ、発信する力を育てることに課題があることにはかわりはない。

このことは、自己を一人称で語らないという現象と何らかの関わりがあると言えるのではないだろうか。すなわち、三人称で自己を語ることの背景に、主体性の未成熟といった成長過程の課題、また、相手に伝わるように表現する力の低下といった学力上の問題がやはりあるのではないかということである。自己を表現する上で、一人称ではなく三人称が「増えている」「多数いる」かどうかについて明確にするにはさらなる調査が必要だが、少なくとも今回の調査では非常に多いことはわかった。PISAの分析から、学力上で考えると、情報に主体的に接し、分析してまとめる能力は教育手法のあり方によって向上できる可能性があるということになる。そうだとすると、その向上によってこうした三人称による表現が変化していくのかどうか。興味深い課題である。

なお、読書と読解力との関係については、PISAの同調査における「生徒質問調査」の結果から「読書を肯定的にとらえる傾向がある、こうした生徒ほど読解力の得点が高い傾向にある」と同機関は分析しており、これは、読書が読解力に影響しているということ裏付けている。つまり、読書と読解力には相関関係がある。他方、本調査の結果においては読書の質と人称に相関関係のある可能性がうかがわれたわけであり、そうすると、自己をあらわす人称と読解力には一定の関係性があると言えるのではないだろうか。

そうした関連性が具体的にどのようなものであるか、今回の調査をふまえ、さらに自己を表す人称の実態を広く知ることで、明らかにしていきたい。また、変化の背景には他にも要因があるのか等について、あらたにアンケート項目を修正して実施し、考察を深めていきたいと考える。

<引用文献・参考資料>

文部科学省・国立教育政策研究所（2019年12月3日）「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）～2018年調査国際結果の要約」

〈執筆者〉

三井 正人 (教 授)

井上 聖子 (教 授)

吉田百加利 (教 授)

川村めぐみ (准 教 授)

福田 光弘 (専任講師)

田川 智美 (特任講師)

清水 一毅 (非常勤講師)

小林柚実子 (非常勤講師)

帝京学園短期大学研究紀要第 22 号

発行日 2020 年 3 月 31 日

発行者 学長 冲永 莊 八

帝京学園短期大学

〒 405-0018

山梨県山梨市上神内川 1150-1

TEL 0553-23-1240

FAX 0553-23-2101

編 集 帝京学園短期大学研究紀要編纂委員会

制 作 株式会社たけまる

BULLETIN OF TEIKYO GAKUEN JUNIOR COLLEGE No.22 Contents

A Study on children's expressions - Imitation -	Mitsui, Masato	1
Analysis of Accidents at Kindergartens	Inoue, Kiyoko	19
A Study on Home Environment of Children and Parenting Support for Childcare Workers	Yoshida, Yukari	31
Basic research on The Quality Assurance in Childcare Teacher Training - Focus on Diploma Policy -	Kawamura, Megumi	41
La distinction entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans la pensée éducative d'Emile Durkheim - Le deuxième pas vers la lecture de <i>L'Education Morale</i> -	Fukuda, Mitsuhiro	59
A study on the characteristics of "Warabe Uta" and its usefulness for "expression"	Tagawa, Satomi	75
Meaning of Educational Psychology in Childcare Junior College - Changes in Recognition of Psychology -	Shimizu, Kazuki	87
A Study on the Factor of the Growth Process that Make a Difference in Expressing Oneself - Explore the Increasing Number of People Who Don't Talk about Themselves in the First Person, Their Background and Factors -	Kobayashi, Yumiko	95
