

東京家政大学
教職センター年報

∞ 第12号 ∞ 令和3年度前期

東京家政大学
教職センター

目 次

巻頭言	教職センター 所長 走井 洋一	1
論文		
1.	是澤 優子：採話資料にみる幼児向け昔話の特徴：幼児教育における昔話の可能性	3
2.	鳥居 希安：幼児期における話し言葉と書き言葉－高杉自子の著作に基づく検討を通して	13
3.	新妻 千紘：『搜神記』「死友」から「菊花の約」に至る主題の変遷について —徳目主義からの逸脱を手がかりに—	21
4.	花輪 充・山本 秀子：保育者養成における表現力の育成と方略について	31
5.	前田 和代：遊び仲間の構成の変化に着目した遊びの展開 —SCAT 法による分析を通して—	43
6.	阿部 藤子：教職課程の学生による作文評価に関する一考察	55
7.	岩崎 香織：幼児の基本的な生活習慣の発達 —首都圏 1 市の保育所調査から—	67
8.	関根 正弘：小学校学習指導要領に基づいた小学校理科の 深い学びの鍵となる理科の見方について	79
9.	中尾 浩康：小・中・高の歴史教育の意識に関する予備的考察 —教科指導法、カリキュラム・マネジメント構築のための基礎作業—	87
10.	走井 洋一：道徳教育研究についての動向分析（1） — 2000 年～2021 年までの CiNii の検索結果をもとに—	99
11.	大井 龍：プラスチックの密度測定実験 —PET ボトルを構成する部材の分別方法を考える—	109
12.	二川 正浩：校則の見直しを行うために必要な視点と課題	115
13.	尾崎 司：保育実習で学生は何を学んだか（Ⅲ）	127
教職センター「年報」規程		134

巻 頭 言

教職センター 所長 走井 洋一

2009（平成21）年度に全学の教職課程を担う部署として教員養成教育推進室が発足して十数年を経て、本年度より新たに教職センターとして改組されました。これまでの御支援に感謝申し上げますとともに、引き続き御指導・御鞭撻をいただきますようお願い申し上げます。

この場をお借りして、教員養成教育推進室から教職センターへの改組にいたった背景と、発足後の3ヶ年において取り組む課題（運営委員会において3ヶ年計画として承認いただいたこと）について触れさせていただきます。

本学（短期大学部を含む）は、幼稚園教諭課程、小学校教諭課程、中・高等学校教諭課程、栄養教諭課程、養護教諭課程、特別支援学校教諭課程を有する、履修者数（学生に対する履修者数の割合においても）からみても、課程数からみても、規模の大きな教職課程を有する大学です。ただ、幼稚園・小学校教諭課程が目的学科でしか設けることができないという課程認定上の特殊性や本学独自の歴史的な経緯等によって、それぞれの教職課程の独自性のもとで運営し、多数の卒業生を教員として送り出し、社会的にも評価されてきました。

しかし、対外的に見れば、それぞれの独自性は大学としての組織的統一性が図られていないという印象を与えかねません。実際、これまでも外部からそのように御指摘いただくこともありました。それゆえ、それぞれの教職課程の独自性を保持しつつも、大学としての組織的統一性を図ることが求められてきました。

また、教職課程の質的保証が求められて久しく、本学でも全学的な組織としての教員養成教育推進室を他大学に先んじて発足させてきたところですが、これもまた歴史的経緯から、中・高等学校教諭課程を担ってきた旧教職教養科と教員養成教育推進室とを同一視するという学内的な認識は十分に変容せず、教職課程の全学的な責任主体として機能するにまでは至っていませんでした。

2019（令和元）年11月、2020（令和2）年1月の教員養成教育推進室運営委員会において、こうした現状についての自己評価を踏まえて、「教職課程に対して一定の責任と権限を負う組織への改組」することが承認されました。その後、全学運営会議（2020年2月）、協議会（2020年2月）で御承認いただき、2020年10月より常務理事会において3回にわたって集中的に御検討・御審議いただき、2020年12月の定例理事会において教職センターとして改組することを御承認いただき、4月より教職センターとして発足することになりました。関係各位に感謝申し上げます。

本年5月に行われた第1回教職センター運営委員会では、新設された参事に意見をいただきつつ作成した「教職センター3ヶ年計画」を御承認いただきました。本計画において本年度はまず、①運営委員会と参事会の役割分担の確定、②ワーキンググループの設置（本年度は就職対策委員会、幼稚園実習検討委員会）、③ICT事項科目等導入の準備、④自己点検・評価の準備、⑤FDの実施、⑥教育実習業務の統合化（第1段階）、を行うこととしています。③、④のように法令改正に伴う制度上の変更、⑥のように上記の問題意識から生じたもの、など、教職センター設置直後から重要な案件に向き合うこととしています。新設の組織ですから軌道に乗るまでにはまだまだ時間を要するでしょうし、コロナ禍の終息がいまだに見通しが立たないなかで教育実習を中心とした教職課程の運営それ自体に日々困難な事態が生じています。引き続き、参事、運営委員を中心とした教職員、また学内外の関係各位のみなさまの御支援をいただきながら、3ヶ年計画を着実に実行していきたいと考えております。なにとぞよろしく願いいたします。

最後になりますが、これまで11号まで刊行を重ねた「教員養成教育推進室年報」も新たに「教職センター年報」と名称を変更して刊行するとともに、本学の紀要・年報類のなかで先んじてPDFでの電子公開のみに改めることとしました。本センター及び本年報ともども、今後ともよろしく願いいたします。

採話資料にみる幼児向け昔話の特徴

：幼児教育における昔話の可能性

Features of Folktales for Young Children in the Material
:Consider the Possibilities of Folktales in Early Childhood Education

児童学科 是澤 優子
KORESAWA Yuko

はじめに

日本が目指す未来社会の姿として、第5期科学技術基本計画において「Society 5.0」が提唱された。これは仮想空間（サイバー空間）に集積された現実空間（フィジカル空間）のビッグデータをAIが解析し、人間にフィードバックすることで、「これまでには出来なかった新たな価値が産業や社会にもたらされる」構想である。この社会は「一人一人の人間が中心となる社会であり、決してAIやロボットに支配され、監視されるような未来ではありません」という¹⁾。

新たな社会「Society 5.0」が人間中心の社会として機能するために、私たちは狩猟社会（Society 1.0）、農耕社会（Society 2.0）、工業社会（Society 3.0）、情報社会（Society 4.0）における人間的な営みを捉えなおし、貴重な文化的営みを消失させないように心掛ける必要がある。デジタル社会では、人と直接対面しながら交流する機会が減少傾向にある。私たち人間は誕生以降、身近な人とふれあいその声を聞きながら言葉を獲得し、コミュニケーション能力を身につけてきた。社会システム上、直接的コミュニケーションの機会が減る傾向にあるからこそ、幼少期には人とふれあう機会を保障したい。

筆者は本稿に先立ち、昔話が幼児の言葉を培う適材であることを追究する論考において、多くの大学生が昔話を「日本らしさや昔の生活文化を象徴する物語」と捉え、耳から昔話を聞く経験が少ない時代性を反映した昔話観をいだいていることを明らかにした。さらに、昔話や昔話絵本について選択眼を磨くためには、何よりもまず昔話に関する基礎知識が必要であることを指摘し、「言葉の響きを受けとめながら自身が想像する」という昔話本来の味わいと、伝承媒体の違いによる質的变化を理解すること。幼児教育に効果的に活用するためには、保育者養成課程の学習内容に「耳で聞く体験」を組み込む必要性を提案した²⁾。

幼稚園教育要領（平成29年告示）領域「言葉」のねらいに、「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。」と示されている。祖先たちから伝えられた物語の代表ともいえる昔話は、絵本や素話、人形劇などで親しむ児童文化財となって幼児に届けられているが、昔話に対する感じ方は時代や社会によって変化する面がある。

そこで本稿では、口承伝承されていた時代の資料を手がかりに幼児向け昔話の特徴を考察し、現代を生きる幼児に向けて語る昔話の課題を検討する。

1. 昭和初期の採話にみる幼児向けの昔話—『手っきり姉さま』の「むかしかたり」

幼児にはどのような昔話が適当なのだろうか。青森県五戸町の昔話を編集した『手っきり姉さま』（1958年）に手がかりの一つがある。『手っきり姉さま』に収められた話は、昭和5年に能田多代子と夫の能田太郎が、多代子の郷里である青森県五戸町で第1回目の採集、同10年に第2回採集を行ったものを骨子にしている。「昭和十二、三年ごろまでに、現在のような原稿がほぼでき上がった」が、そのおよそ20年後に出版に至った。

採集地方では、昔話という呼び方をせず「むかし」と呼んで、その行為を「むかしかたり」といっているという。収められた昔話215話を、〈幼児に語るむかし〉〈むこと嫁こはなし〉〈まま母とまま子むかし〉〈長者むかし〉〈こぬかむかし〉〈動物むかし〉〈馬鹿ものむかし〉〈和尚と小坊はなし〉〈ながながむかし〉に分類して掲載している。

同書はしがきで、子どもの成長に応じた語りの様子を書き記している。語り手と聴き手の様子がよく伝わってくるので、少し長いが引用する。

昔話の語られるのは、どんな時が多いかというと、寒い日の四、五人の子供たちのつどいに、火を囲んで家の年寄が語って呉れることが常ではあるが、家の赤ん坊がようやく足が立ってヨチヨチと歩くようになり、手足が氷のように冷たくなったりすれば、祖母や姉たちが抱えて炉の辺に坐り、焚火で温めてやったり、炬燵の中に入って、さあさあむかし教えるからとか、桃太郎のむかしとかいって、昔話に気をまぎらかして、「むかしア、あったじおんなア」と語りだせば「はア」と合槌を打つことをおぼえさせ、それから甘い桃が川から流れて来るのに興味をそそり、次に「うまい桃こア、こっちア来い」とうたってやり、「大けい桃こだ、うまそだ桃こだ」と、子らの注意を引くようにして、温めながら語ってやる。後には子らも次々に文句を覚え、その中に自分から歌ったり、手を振ったりして桃を招く動作をするようになるのであった。桃が川を流れて来る時の掛け声は言葉ではなく、おもしろいわらべうたで、また手を上げて桃を招くさまは、物真似で踊りといってもよいかもしれない。³⁾ (下線は引用者、以下同様)

「むかしかたり」の場では、聞き手(子ども)も語りにあわせて合槌を打つ、語りの文句や歌を唱える、動作をするというように、専ら聞くだけではなく語りに関与しながらその場にいたことがわかる。例えば、舌切り雀の話では、「舌切り雀どな お宿こアどこでござエ ちゅんちゅん」というお爺さんに応える雀の「さき原の かけてござエ ちゅんちゅん」といううたを「声高く歌わせる」、かちかち山では、火打石を打つ真似、火の燃える音や様子を「所作で教える」という。

また、やさしい「むかし」から、「順次に、折にふれてかたってきかせる中に、子らは追追に言葉も覚えて、話のさきをかたり手より先にいったりしてよるこぶよになれば、少しずつ長むかしになって」いき、「小学校三、四年にもなれば、女の子は好んであわれな継母のむかし、男の子は山姥や小坊などのはなしをききたがるようになって、大人の領域に近づいて来る」⁴⁾と記されているように、語り手は子どもの成長段階や性差を踏まえて「むかし」を選んでいたといえよう。

2. 幼児に語る昔話に登場する人や物

同書の〈幼児に語るむかし〉にまとめられているのは、「桃太郎」「舌切り雀」「かちかち山」「たんで山のウサギと狸」「瓜こ姫こ」「花咲爺」「おんぶく茶釜」「瘤取り話」「雁取り爺」「すねこたんばこ」の10話である。五大昔話のうち「猿蟹合戦」を除く「桃太郎」「舌切り雀」「かちかち山」「花咲爺」の題名が挙げられている。

本稿では昔話を口承文学的に分析することを主眼とせず、幼児に語るむかしにあげられた10話の概要と全体的特徴を導き出したい。まず、登場人物、主要な品、うたや唱え文句の有無、について表1にまとめた。

(1) 登場人物と登場品

爺と婆が、10話中8話に登場する。表1の番号②⑥⑧⑨は、よい爺と悪い爺(婆)を対比的に描いた話(隣の爺譚)、①⑤⑩においては、桃・瓜・脛から生まれた赤子を育てる存在である。⑦は茶釜に化けた狸を和尚に売るという話の発端に爺が登場する。

③④は動物むかしである。③「かちかち山」は、現在広く絵本化されている話の前半部分はなく、「昔、兎が山で茅を刈っているところへ熊が来て…」と始まり、ずる賢いうさぎと間抜けな熊のやり取りが繰り返される。④「たんで山の兎と狸」は、③と同様の展開を前半として、後半には子どもたち、婆たち、兎の駆け引きが展開する。

表1に示したような機屋、葛籠、火打、鎌、茶釜、菜板（盤）、臼、鞍、鉈、笊など、現代の子どもは目にする機会がないものが多い。農具や生活用品、樹木などは、これらの話が口承伝承されていた時代（地域）の子どもには馴染みあるものだったのだろう。また、「雁取り爺」では小便や糞が登場している。

表1 「幼児に語るむかし」の登場人物と主な登場品

番号	題名	登場人物	主な登場品
①	桃太郎	爺と婆、桃太郎、鬼、犬、雉、猿、天子様	桃、黍団子、宝物
②	舌切り雀	爺と婆、雀	軽い葛籠、重い葛籠
③	かちかち山	熊、兎	茅、たんで、漆、舟
④	たんで山の兎と狸	兎、狸、子どもたち、婆たち	茅、火打、たんで、漆、木舟、土舟、櫓、鍋、酒
⑤	瓜こ姫こ	爺と婆、瓜姫子、アマノサグ、嫁もらい、烏	瓜、機屋、菜板、包丁
⑥	花咲爺	よい爺と婆、悪い爺と婆、白犬、殿様	臼、こめ（あしび）の木、大判小判、灰、笊
⑦	ふんぶく茶釜	爺、狸、和尚、小坊	茶釜
⑧	瘤取り話	正直な爺、天狗、悪い爺	瘤
⑨	雁取り爺 （上の爺と下の爺）	上の爺と婆、下の爺と婆、白犬	鞍、鎌、鉈、米の木、笊、雁、小便、糞
⑩	すねこたんぽこ	爺と婆、すねこたんぽこ	—

⑤⑩は類話も紹介されているが解説的な面があるため表は1話目の内容に基づいて記した

(2) うたや唱え言、オノマトペ

聞き書きを文字化した資料から、語り口を正確に読み解くことは困難である。単なる会話と読める文章も、実際の語りにおいては簡単な抑揚やリズムがついていた可能性もある。ここではうたったことや唱えたことが前後の記述から判断できる箇所を抽出した（表2）。

10話中5話に、うたや唱え言がある。「桃太郎」は、桃が流れてくる場面で婆が「うまエ桃こアこっちゃこい、にがい桃こアあっちゃ行げ、」と唱え、「舌切り雀」は雀の宿を探す言葉がうたになる。「かちかち山」は、「はの木舟ア ふんぐら／土舟ア ジャックラ」と兎が舟をこぎながら歌う。「瓜こ姫こ」は、瓜姫子に化けたアマノサグが嫁もらいの馬に乗せられて嫁ぎ先に行く途中、貴の上の烏が「瓜姫もの乗る馬さ、アマノサグ乗った、ガオッタ、ガオッタ」と言って鳴く。嫁ぎ先で月を見て「トドサマトドサマ、赤いぼぼ（衣装）下さい、赤いぼぼながら、白いぼぼ下さい。秋ア世中よがら（豊年なら）甘酒造って上げ申す。さあどきアどこい」と歌い、馬鹿嫁だと思った家の人から追い出される。

「雁取り爺」では下の爺と山に入った白犬が、「あっちの山からししゃ来い、こっちの山からししゃ来い」と叫ぶとしがたくさん集まってくる。下の爺が「雁の眼さ灰アはいれ！」と唱えて灰を撒くと雁がぼたぼた落ちてくる。上の爺と山に行った白犬は「あっちの山からすがり（蜂の一種）ア来い、こっちの山からすがりア来い、爺のきんたま刺すほど」と叫ぶとハチが群れてきて上の爺を指す。

うたや唱え言葉は、抑揚とリズムある言いまわしで子どもの耳を捉える。昔話の唱え言やうたは、聞き手の記憶に残りやすく、大人になってから昔話を思い出す際に手掛かりになるという⁵⁾。

さらに、オノマトペ（擬声語・擬態語）が要所に使われている。表2にあるように、「桃太郎」では、「つんぶらつんぶら」「じゃくっ」「ぼろぼろ」と、桃が流れてくる様子や割れたさま、鬼が泣く様子を擬態語で表している。桃太郎、犬猿雉子の登場に、擬声語を語り加えている。オノマトペは視覚や触覚から受ける印象を音声で象徴的に表した言葉である。語り手が発するそのような音声は、聞き手を豊かな想像世界へ導く役割を果たしている。

表2 オノマトペを含む表現

番号	題名	擬声語・擬態語を含む表現
①	桃太郎	つんぶらつんぶら流れてきた／桃こァじゃくっと割れて、ほほげァほほげァて産まれた／わんわんて言いながら犬こァ来た／雉子がケンケンて飛んできたジョン／猿ァきゃっきゃって叫びながら来たジョン／大きな眼から涙ぼろぼろとたらし
②	舌切り雀	ちょきんと舌こ切って飛ばしてやたずォン
③	かちかち山	兎はびくたらびくたらと跛をひいた／かッきらかッきらて火を切った／ふうふと火を吹きつけた／火がぼうぼうと燃えて／がッきらがッきらと木を伐っていた
④	たんで山の兎と狸	兎はその拍子にぶんどと跳ねた
⑤	瓜こ姫こ	キリキリー、パタンパタンと機を織っていた／があらァと開けて入ってきた
⑥	花咲翁	ふうーと舞い上がって木の枝にかかる
⑦	ぶんぶく茶釜	—
⑧	瘤取り話	—
⑨	雁取り翁	もッチもッチど、すがりが来て翁を刺した／屋根の上からごろごろと転んで
⑩	すねこたんぼこ	—

3. 死や汚物の描写

(1) 登場人物の死

子ども向けに出版される絵本や昔話集では、登場人物の死を回避する改作も行われてきた。しかし、村や家で語られた〈むかし〉を記録した『手つきり姉さま』の〈幼児に語るむかし〉は、登場人物の死や汚物を語っている。

「かちかち山」では、兎が用意した泥舟に乗った熊の泥舟がだんだん湿ってきて、「しまいにはどうどと水がはいって泥舟は沈んで、熊は溺れて死んでしまった」と語られる。「たんで山の兎と狸」は、「かちかち山」と同様に兎が木舟、狸が泥舟に乗りこむ。兎が自分の舟べりを櫂で打ち、狸にもやるように言うと、狸がそれを真似して舟べりを打つ。土の舟は「ざっくり割れて沈んでしまった。狸が水喰しているところを櫂棒で兎が打って殺し」、その狸を狸汁にして子どもたちに食わせている。

「瓜こ姫こ」の中で、瓜姫子がアマノサグに殺される場面は、現代の若い聞き手はどう感じるだろうか。機屋で機を織る瓜姫子は、翁婆の忠告を守り切ることができずにアマノサグの脅しに負けてしまう。「着物を脱がされ、菜板の上に上れと命ぜられて、上がってついに殺された」と語られる。アマノサグは瓜姫子の指だけを残して食べてしまい、指は炉の火中に入れ、血は茶碗に入れておく。それから瓜姫子に化けたアマノサグは、町から帰って来た婆に芋（指）を、翁に酒（血）をすすめるのである。細かい描写は一切なく、話の流れがひとつひとつ示されるだけである。しかし、文字で読むとこの場面は陰惨にうつる。

「花咲翁」では、良い翁の白犬を慾深翁が、「腹を立てて白を殺してしまった」。「雁取り翁」では、思うようにならない事態に怒った上の翁が、下の翁から借りた「白よ殺してそこへ埋けて、米の木をとどめに

さして家に帰って知らない振りしていた」と語る。この米の木を下の爺が薪にして、その灰を飛んできた雁に向かって撒くと雁が次々おちてくる。白犬の死は、下の爺が受ける恩恵と上の爺の不幸に結びついている。したがって、この死は物語の展開に欠かせない重要なプロットになっている。さらに「雁取り爺」の結末では、上の婆が上の爺を雁と見誤って棒切で叩き殺してしまう。この様子のあとに、教訓的な言葉と結句で物語が閉じられる。

日本の児童文学の世界に大きな功績を残した石井桃子（1907—2008）は、自身の幼少期を書いた『幼ものがたり』に、昔話を語り手と一緒に唱和した様子を次のように書いている。

いまのおとなには、残酷無比に思えるあの昔話に出てくるタヌキの捨て科白、あれが私たちにはスリル満点であった。おばあさんに化けたタヌキが、いよいよおじいさんにあれを言うところになると、私たちは声をそろえて、「ばばあ食べたじじいや、流しの下のほねえ見ろ！」とどなった。祐姉六歳、私四歳くらいのことだろうか。私たちの心には残酷な気もちなど、みじんもなく、ただ体じゅうで興奮していたのである。昔話というのはふしぎなものである。⁶⁾

石井に昔話を語ったのは、祖父や母親、姉だったという。幼い子どもがどのような気持ちで「かちかち山」の「残酷無比」な場面を体験していたかの一例ではあるが、スリルあふれる物語世界に没入している子どもの姿がそこにある。このような子どもの姿を、石井の家族が咎めることはなかったようである。

昔話は残酷な描写が問題視されることが少なくない。しかし、口承では、主人公の行動が先へ先へと語られるため、聞き手の思い描くイメージはある場面にとどまることなく、語り手の言葉に導かれて先に進んでいく。聞き手の気持ちは語られているまさにその時点に注意が向く。いつまでもひとところに立ち止まってははいない。書承の昔話の場合、読み手は文字や挿絵の印象を受け取りながら自分のペースで絵や分を読み進める。語りを聞く場合と読む場合では、物語を体験する条件が異なっている。

現代に生きる私たちは無意識のうちに、子どもがふれる文化（財）は教育的であることが望ましいと考えているのではないか。その結果、昔話に語られてきた命を奪う場面などは非教育的な残酷なものとして大人から問題視されていると考えられる。話の一部を抜き出して「残酷さ」を問題視するのではなく、物語全体の文脈から該当場面を捉えることが肝要である。

（2）糞や尿

『手つきり姉さま』には、現代の子ども向け昔話絵本にほとんど描かれない糞尿が登場する。「かちかち山」は、兎と熊のやり取りで展開する。物語後半、寒くなってものを食べなくていいように尻に漆を貼るという兎のこぼしを真に受けた熊が、兎に漆を貼ってもらう。2、3日で腹が張ってきて苦しいので「竹を切った杭さ尻をどっと刺したら穴が開いて、たくさん糞が出て、ようよう腹のあんばいがよくなった」。「たんで山の兎と狸」も「かちかち山」と同様の内容が「竹の杭を尻へ刺して糞が出て、ようよう具合が良くなる」とあっさり語られる。

「雁取り爺」には、上の爺と婆の滑稽な様子が糞尿を交えて語られている。下の爺婆の家へ火種をもらいに行った上の婆がそこで「ししこ汁」をご馳走になる。上の爺の分を持ち帰る途中、慾深な上の婆はその汁を半分食べて、「厠の隅こで、小便こと糞こちょぴーッとたれて入れて持って行」く。それを食べた上の爺は「小便臭エども甘エンちょ、糞臭エども甘エンちょ」と食べてしまう。これは、雁汁をもらって帰る場面でも同様に繰り返される。

4. 結末部分の語り

結句の前の語りに注目してみると、教えを言語化している語りと、特にそのような語りが無いものの両方がある。分析資料では、10話のうち4話の結末部分に教訓的な言葉がみられた(表3)。そこでは、人真似はするものではない(「舌切り雀」「瘤取り爺」「雁取り爺」)、慾深くなるものではない(「花咲か爺」「雁取り爺」)ということが論されていた。

また、「桃太郎」については、目前の子どもに「大きくなってほしい」という語り手の思いを伝える言葉が、結句の後に括弧付で記してある。「乳ばり飲んで居なエで」というように、未だ乳を求める年齢の子どもが「桃太郎」の話聞いていたことがうかがえる。「たんで山の兎と狸」の最後では、兎の尾が短いわけと結びつける由来譚になっている。

表3 結末部分の語り

番号	題名	結末部分のことば ※下線は教訓的内容に当たる言葉
①	桃太郎	(略) 天子様にほめられて、いっぱい褒美戴いて来て、爺婆に一生安楽させたじょん。どっとはらい。 (へだへで、汝ども乳ばり飲んで居なエで、まま(御飯)じっばと食て桃太郎のよね、大きくならねばなねでァ。)
②	舌切り雀	余り婆ァ慾張て人まねしたへで、おおみず喰らたずィ。 <u>へで人まねするもんでなエずィ。</u> どっとはれエ。
③	かちかち山	(略) しまいにはどうと水がはいって泥舟は沈んで、熊は溺れて死んでしまった。どっとはらい。
④	たんで山の兎と狸	婆は、鉈を兎に投げたら、尾っぱさ当たって切れた。それで兎はごんぼになったという。どっとはらい。
⑤	瓜こ姫こ	家の人たちはそれを聞いて、馬鹿嫁だといって追い出した。
⑥	花咲爺	(略) 大変咎められてとうとう牢屋の中に入れられた。 <u>それだからあまり慾たけるものではない。</u> どっとはらい。
⑦	ぶんぶく茶釜	(略) とうとう正体を現して、ぐんぐん山の方へ逃げていってしまった。
⑧	瘤取り話	爺は左にも右にも瘤がついて、泣き泣き帰って来た。 <u>それだから人真似するものでない。</u> どっとはらい。
⑨	雁取り爺 (上の爺と下の爺)	(略) ころぐだね(ろくろく)みもしないで、棒切もてぶ叩エで殺してしまった。 <u>あまり慾たけで人真似へば、大みず喰らるずィ。</u> どっとはれ。
⑩	すねこたんぼこ	そうして方々廻って力比べして歩いたが、だれにも負けないで日本一の力持ちになったじ。どっとはらい。

吉川祐子(2002)は語りの結末部分について、「(語り仕舞いには)直接的に語り手の意見をかたりこめることができる」と述べ、いくつかの伝承記録を紹介し、「昔話の語り仕舞いに躰のひと言を付け加えることはありません。物語の状況説明だけで終わり」、聞き手が自分で考え、受けとめ、判断する「ゆとり」をのこす。なかには教育的な結びをする語り手も存在するが、「非現実のまままで終わり、現実と切り離して語るのが民俗の語り」であり、「今日にいう教育目的の積極的な子育て意識は、昔話の語りにはなかったといえます。」という。民俗の語りの効用はその「民俗に共通した一人前の基準に必ず収斂」するものであったと述べている⁷⁾。

長い間民衆に口伝えされてきた「昔話の持つ価値観の多様性」を重視する小澤俊夫(2009)は、「昔話は童話であり、童話だから教訓的である、と理解している人が、世の中にはたくさんいるようである」が、

実際にはそうっていないと述べ、昔話を教訓的とする意味を「人間にはいろいろな側面があって、それぞれが価値を持っているのだ、ということを知って教える、という意味で教訓的なのである。昔話の特定の行為だけをひきだして、『これこれの道徳を教えている』とすることは、人間に対して持っている昔話の意義を抹殺することになる」と、指摘している⁸⁾。大人にも子どもにも昔話が馴染みある地域文化であった頃は、ライフステージごとに昔話が「教育的」に機能していたのであろう。

5. 幼児に語る昔話選択の広がり

口承伝承の聞き書きが行われ、聞き書きを文字化し、昔話の本として刊行する。世界各地の昔話本が翻訳されることで、子どもたちに異文化圏の昔話が届くようになった。実際、日本に育つ幼児の多くが、日本昔話にとどまることなく、グリム童話をはじめイギリスやロシアの昔話などに、昔話絵本などをおして親しくふれている。幼児に届ける昔話は、本を通して広がりを見せている。

現代の子どもたちにお話を届ける語り手たちが語る話を検討する際、参考にする手引書の一つが東京子ども図書館発行の『お話のリスト』である。子どもの年齢、時間の目安、語る際に気をつけたいポイントが簡潔にまとめられている。その索引に「3・4歳児が聞き手のときにも」という項目があり、昔話12話、創作童話5話のタイトルがあげられている⁹⁾。

昔話12話のタイトルと話の国名は、「こぶじいさま」(日本の昔話)、「鳥呑爺」(日本の昔話)、「おいしいおかゆ」(ドイツの昔話)、「おおかみと七ひきの子やぎ」(ドイツの昔話)、「金いろとさかのおんどり」(ロシアの昔話)、「五本のゆびさん」(ドイツの昔話)、「三びきのクマの話」(イギリスの昔話)、「三びきの子ブタ」(イギリスの昔話)・「ちいちゃいちゃい」(イギリスの昔話)、「ねことねずみ」(イギリスの昔話)、「ひなどりとネコ」(ビルマの昔話)、「マーシャとくま」(ロシアの昔話)。日本昔話以外に、ドイツ、イギリス、ロシア、ビルマと、外国の昔話も含みバラエティに富んだ話のラインナップである。

幼児は読んでもらうことで耳から物語を楽しむことができる。昔話をまとめた本のなかには、こぐま社『子どもに語る』シリーズ¹⁰⁾のように、子どもに声で物語を届けることを念頭につくられた本が出版されている。これらの本は、先の東京子ども図書館『おはなしのろうそく』シリーズと同様、現代の語り手たちのテキストになっている。「耳から物語を聞く」ことに配慮した書籍の多くは、現代の語り手たちの経験が反映されているため、幼児に昔話を語る際、参考になるお話集であるといえよう。

以上のように、現在では日本昔話に限らず、広い選択肢から「聞いて能動的に想像する」昔話を選び、世界各国の昔話を子どもに届けることができる。

おわりに

本研究では、幼児に語る昔話の手がかりを、戦前までの聞き取り調査を軸に青森県五戸町の昔話を編集した『手っきり姉さま』に求めた。そこに採集された語りの記録は、まさに当時の子どもたちが直接耳にした言葉の数々である。

はじめに述べたように、領域「言葉」の「内容」(9)「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう」、ならびに内容の取扱い(3)に示された「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」を幼児が実感できる文化が、昔話を聞く体験である。物語に親しむこと、興味を持って聞くこと、想像する楽しさを味わうことに関して、語られる物語は、絵や映像が無いため、聞き手自身が語られた言葉を能動的に聞き取り、その言葉や語り手の様子からイメージを広げる余地がある。

口承伝承の資料を手がかりに昔話の特徴を考察した結果、子の成長に合わせて語って聞かせる「むかしかたり」の姿が確認できた。子どもは話を聞くときに、合槌を打つことを教えられ、話の文句やうた、唱

え事などを唱和したり、動作を真似たり、語りに参与しながら昔話を聞いていた。この採話集に収められた「幼児に語るむかし」10話中6話が隣の爺譚であった。結末部分に教訓が語られていたものは半数ほどで、「人真似するものではない」「慾たけるものではない」という教えであった。共同体で生きていく時代にあっては、一人前に育つことが何より重要であり、そのための教えが語りに込められたことは想像に難くないが、地域で語られた幼児向け昔話のすべてが近代教育的な意識と結びついていたわけではなかった。

現代を生きる幼児に向けて語る昔話の課題は、3(1)(2)に述べたような登場人物の死、糞尿の表現であろう。現代社会においては「残酷」「非教育的」といわれる場面であり、幼児に伝える昔話を大人が選択するうえで懸念する可能性がある。昔話の残酷性については、野村滋(1997)や小澤俊夫(1998、2014)などの論考を踏まえたうえで、幼児に伝える昔話の内容表現を幼児教育の観点から改めて検討する必要があると考える。

保育界に「素話」という言葉が残っているように、保育者は自らの声で幼児にお話を届けていた歴史がある。戦後の日本において、子どもにお話を語る活動は、家庭文庫(子ども文庫)や図書館のように本と子どもをつなぐ場で脈々と行われている。今後は、図書館学領域の研究や子ども文庫活動の実践記録などの知見を得ながら、幼児教育の視点から幼児に語る昔話について追究していきたい。

注

- 1) 内閣府 Society 5.0 https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html (閲覧日 2021年9月18日)
- 2) 是澤優子(2018)「幼児の言葉を豊かにする教材としての昔話絵本の可能性：大学生の物語理解の視点から」東京家政大学教員養成教育推進室年報5(1)、pp.3-10
- 3) 能田多代子(1958)『手っきり姉さま』未来社、p.5
- 4) 同上書、p.6
- 5) 稲田浩二他(1977)『日本昔話事典』弘文堂、p.652
- 6) 石井桃子(2002)『幼ものがたり』福音館書店、p.153
- 7) 吉川祐子(2002)「家の語りムラの語りの効用と昔話の再創造」、日本昔話学会『昔話と子育て 昔話一研究と資料一第30号』、三弥井書店、pp.37-55
- 8) 小澤俊夫(2009)『改訂昔話とは何か』小澤昔ばなし研究所、p.181
- 9) 東京子ども図書館(2015)『お話のリスト』初版は1972年であるが、本稿では新装版第2刷を使用した。
- 10) こぐま社ホームページ <https://www.kogumasha.co.jp/ec/product/category/126/2?orderby=&dispNumber=21>

(閲覧日 2021年9月18日)。『子どもに語る』シリーズについて、「各国の昔話の研究者とベテランの語り手が協力しておくる、『声に出して読みやすく、聞いて情景が浮かんでくる』読みものシリーズ」とうたい、1990年発行の『子どもに語るグリムの昔話1』を皮切りに、全23冊(日本、アジア：パキスタン・インド・ベトナム・インドネシア・スリランカ、アイルランド、トルコ、北欧：デンマーク・ノルウェー、イタリア、モンゴル、ロシア、中国、イギリスの昔話。アンデルセン、日本の神話、アラビアンナイト)出版されている。

参考文献

- ・石井桃子(1968)「幼児の記憶と思い出させて」『母の友』739号、福音館書店、pp.10-21
〔『新しいおとな』所収 河出書房新社、2014年、pp.32-35〕
- ・小澤俊夫(1998)『昔話が語る子どもの姿』古今社
- ・小澤俊夫(2014)「『生きる』ための物語」〔『母の友』2014年12月号所収〕、福音館書店、pp.10-21

- ・能田多代子（1958）『手っきり姉さま』未来社
- ・野村滋（1997）『昔話は残酷か』東京子ども図書館
- ・日本昔話学会（2002）『昔話と子育て 昔話—研究と資料—第30号』三弥井書店
- ・文部科学省（2017）「幼稚園教育要領」フレーベル館

幼児期における話し言葉と書き言葉

—高杉自子の著作に基づく検討を通して

Spoken and written language in early childhood
— Through examination based on the work of Yoriko Takasugi

児童学科 鳥居 希安

1. 研究の問題と目的

本研究の目的は、幼児期の「言葉」における文字についての考え方を、保育学研究者である高杉自子の考え方に着目して明らかにすることである。

現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領¹⁾²⁾³⁾に「幼児期の終わりにまで育てほしい姿」が明示されてから約3年が経過した。今回の改訂で大きく変わった部分は「幼児期の終わりにまで育てほしい姿」という文言として「幼稚園教育において育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりにまで育てほしい姿」が示されたことである。今回の改訂内容については、多くの研究者たちが解説書⁴⁾⁵⁾⁶⁾を出しているので、本研究では割愛するが、今回の改定における資質・能力の1つに「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」が挙げられている。これは、領域「環境」の「日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ」と領域「言葉」の「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう」に基づくものであり、活動全体によって育まれるものであるが、文言や内容は、戦後、最も大きな改訂といわれている平成元年の改訂からほとんど変わっていない。つまり、日常生活における文字への関心を育むことは、平成元年の改訂以降から、幼児期に育てほしい資質・能力として考えられており、その根本的な考え方は、多少の文言の変化はありながらも、ほとんどの考え方は、平成元年以降から引き継がれているものであるといえる。

筆者は、これまでに、保育学研究者である高杉自子の考え方に着目し、高杉が幼児期の言葉を重視していたことを考察⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾してきた。その結果、高杉は、子どもの言葉を、自己を形成していくものとして考えており、幼児期が人間形成において重要な時期であるからこそ、人間として生きる証である言葉を考えることは、幼児教育を考える上で重要な視点にあると考えている。つまり、高杉は、自己形成するもの、自分を変えていくものである言葉を大切にしなければ幼児期の重要性を考えることはできないと捉えていた。この考えに至った背景として、高杉は、小学校教諭の時から、国語を研究していた事実⁸⁾がある。高杉は、小学校教諭として教員生活を送っていた時から国語を専門科目として研究し、幼稚園教諭として配置転換された後も継続した。特に、東京都教育委員会指導主事という立場になった後も、全国各地の幼稚園を訪ねる中で、幼児教育における言葉の重要性を吟味し続けており、実際に、高杉は、1980年代にあった早期教育の代表ともいえる「文字ブーム」の時期に、保育実践者達とともに幼児期の言葉を考え直す「言語を語る会」を発足している。そして、この会が発足してから10年経った記念誌の挨拶文には「この会が発足したころは、幼児教育では文字ブームでした。早く学校に適應できるように文字を教えてほしいという親や社会の欲求が表にでて、話しことばに対する関心が失われかけていた頃です。このような保育現場に危機をもった有志のものが集まり、子どもの立場に立って実践を中心に具体的な研究をしようと発足したのです。」⁹⁾と述べている。ここから、高杉が会を発足した理由のうちの1つに、当時の文字ブームという流行に流されるのではなく、幼児期において言葉を考えるとき、何を大切にしなければならないか、その意味を考えていたことが読み取れる。また別の論考においても、「最近クローズアップされてきたのは、幼児の能力開発の美名のもとに、幼児の発達、あるいは幼児期におさえなければならないものを通り

こし、記号の世界にひき入れることこそ化学化だとする考え方である。幼児の発達の順序を無視してそれらに飛びつき、幼児期にそだてなければならぬものを見逃している保育者がいることである。「書きことば」の指導を全面的に否定しているわけではない。幼児不在の教育が行われようとしているところに問題がある。」¹⁰⁾と述べている。ここでも、高杉は、書き言葉に特化すれば子どもの言葉を育てることになると考えること、それを考えること自体が、幼児という教育の対象を不在して考えていることになり、それでは幼児教育を考えることにはならないと指摘し、大人が何を意識して教育を考えなければならないか、その見極めを教育の対象である子どもから判断しなければならないと述べている。つまり、高杉は、読む、書くことを、能力基準としてみなし、特に書き言葉を取り出して、指導することで、子どもの言葉が育つと考えることは、安易であり、大人側からの発想にあると考えていたのである。

それでは、高杉は、子どもの書き言葉について、具体的にどう考えていたのか。筆者は、これまで高杉と幼児期における言葉という視点から、高杉の考え方を明らかにしてきた。しかし、それは、どれもが話し言葉からの観点であり、書き言葉についてどう考えていたかを明らかにしてきたことはない。そこで、本研究では、まだ明らかにしていない、高杉が言葉に関する論考や著作を発表した中でも、特に、文字を書くといった書き言葉について高杉がどう考えていたのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

高杉の論考や著作を中心とする文献研究を行う。その際、高杉の論考だけではなく、高杉以外の研究者たちによる、文字を書くといった、書き言葉についての考え方や書き言葉による言葉の発達について書かれている著作や論考を参考にしながら、高杉の考えを考察していくこととする。

3. 研究結果

まず、子どもの言葉を発達段階で見るとするならば、書き言葉はどの位置づけにあてはまるのか。今井は、子どもの言葉の発達段階には、三つの「節目」があると述べている。¹¹⁾

就学までの乳幼児の言葉の発達には三つの「節目」があります。最初の節目は、言うまでもなく1歳～1歳版の「初語期」です。喃語が、意味をもった言葉に変わるときです。

第二の節目は、3歳です。まだ自分の思っていることや考えていることを言葉で言い表せず、片言や行動を伴った言葉で表現することが多かった1～2歳児たち、親しい家族となら多少会話もできるけれど、知らない人には、貝のように口を閉ざしてしまうこともあります。

ところが、3歳になると、言葉が生活の中心にすえられるようになり、生活をすすめるうえで大切な情報伝達が、言葉で取り交わされるようになっていきます。いわゆるおしゃべり時代を迎えます。
(中略)

言語発達の三つ目の節目は、書き言葉の基礎としての文字の読み書きの獲得が始まる5～6歳のときです。日頃自分が話している言葉と文字のつながりに気づき、話しことばとは違う間接的伝達手段としての文字世界、つまりは本や手紙など文字を媒介として今ここにいない人や未知の人とも情報交換や心のやりとりができることを見出していきます。話し言葉よりもまた一段と広い言葉の世界が開かれていきます。

ここで、今井は、乳幼児期の言葉の発達を三段階の「節目」に分け、それぞれの特徴を説明している。そして、最後の節目に文字の読み書きの獲得があるとし、この獲得が、話し言葉の世界をより開いていくものとしている。つまり、5～6歳ごろになると、多くの幼児は、自分の身近にある話しことばが、文字

としての記号と同じ意味があることに気づき、読んだり書いたりすることで、自分の思いを表現するための新しい伝達方法を知る。それは、「今ここ」で起こっていることを、目の前にいる親しい相手に向かって話したり聞いたりすることといった、相手と直接やりとりする中で表現することから、更に広がるものであり、たとえ、それが目の前に表現すべき内容や相手がいなくても、文字という媒介を通して言葉のやりとりを楽しむ状況を創り出すことができるようになるということである。今井の考えに類似するものとして岡本¹²⁾は、この違いに注目し、幼児期のような話し言葉中心で言葉を学んでいくときの特徴を「一次的ことば」、読み書きの言葉を使ったコミュニケーションにおいて使われる言葉を「二次のことば」と呼んでいる。つまり今井と岡本の考えを合わせて考えてみると、幼児期の言葉を発達段階として見ると、読み書きとしての書き言葉は、話し言葉の延長線上にあり、コミュニケーションの媒介が広がるものとして考えられていることがわかる。そして、ここで大切なのは、書きことばは生活の中にあり、子どもの言葉の世界が広がっていくものであるという考え方であろう。

この考えを、更に具体的に述べているものとして、高杉もまた、話し言葉と書き言葉の習得は、話し言葉と書き言葉を区別するのではなく、どちらも生活の中に育っていくもの、書き言葉の位置づけは、話し言葉と同様に一緒に考えていくことが必要であることを次のように述べている。¹³⁾

生まれて5,6歳くらいまでは、ほんとうに言葉を獲得する大事な時だと思うんですね。だからその基礎がなければならないんじゃないかと思うんです。5,6歳ぐらいになると、もう大人たちとの対話がほとんどできるくらいに、子どもたちはことばをどんどん獲得していくわけですが、このときの指導を考えなければいけないと。

かといって、話しことばだけの指導だけに終わってもいけないんじゃないか。というのは、3歳位からだんだん書きことば、つまり文字というものに対する移行があるだろう、ということを考えて、この子どもの生活の中に両方が一緒になっていかななくてはいけないんじゃないかということがありましてね。

それではじめは、“言語指導”にしようかとも思ったんですが、言語指導というといままでと同じになるし、“文字の指導”というと文字の指導だけに終わる。そこでなんとかもうちょっとハッキリさせたいというので悩んだわけです。それで“話しことば・書きことば”とつけたんです。まだまだ耳なれないことばかもしれないという気がいたします。(中略)

思ったままをすぐにことばに表現することと同時に、それを記号で整理していくことが必要で、それが書きことばの大きな機能だろうと思ひましてね。ですからそういう意味でとくに子どもたちの生活の中に、生活だけのことばではなくて、もっと文化としてのことばといえますか、文化を子どもたちに与えていく立場から、書きことばをとらえたいとも思ったんです。

これは、平成元年幼稚園教育要領改訂以前における「望ましい経験や活動」をそれぞれの領域ごとにまとめたうちの一つにある、「話しことば・書きことば」の中に収録されている座談会の一部を抜粋したものである。高杉は、司会者として座談会を進行し、登壇者の考えをまとめながら、書きことばに対する自身の考えを述べている。ここで、先の今井と共通して、高杉もまた、発達的には、5～6歳ごろまでが言葉を獲得する重要な時期であるとし、その時期に、大人として子どもの言葉をどのように指導するか、すなわち、子どもの言葉における育ちをどう考えるべきか吟味する必要があると述べている。ただ、高杉は、今井と違い発達段階の捉えと指導について述べ、話し言葉と書き言葉を分けて指導するのではなく、一緒に考えなければ、子どもの生活に根ざされていくことができないとしている。実際に、3歳頃から生活の中で文字に触れていく機会が増えて、話しことばから書きことばへ移行していく、その繋りを吟味することを述べている。つまり、高杉の場合、単に子どもの言葉の育ちを、「指導」という一つの言葉で一緒に

することを吟味し、「話しことば・書きことば」といった、両方を一緒に捉えることができる言葉の考え方を重視すべきであると指導についての自身の見解を示している。

言葉の指導を一緒にし、「話しことば・書きことば」と呼ぶ考え方は、今では、当たり前であるが、この発言をした当時は、当たり前ではなかったことが、高杉の「言語指導というといままでと同じになるし」から読みとれる。つまり、この座談会を行っていた当時は、6領域の考えが主流であり、生活に身近にある言葉としての子どもの育ちを捉えることよりも、子どもが言葉をどうしたら使えるようになるか、といった子どもを覚えさせるための指導が先行し、特に、文字は、教えて覚えさせることが到達目標とされていたことが分かる。だからこそ、高杉は、そのような考え方もつのではなく、話すことと書くことが一緒に考えていく方向性を臨んでいたと考えられる。さらに、それは、生活の中から文化として考える考え方であり、話すことと同じように、文字として記号が整理されていく、この機能をどう考えるかに、文化として成り立つ言葉の意味があるということであろう。

先に、岡本は、話し言葉中心で言葉を学んでいくときの特徴を「一次のことば」とし、読み書きの言葉を使ったコミュニケーションにおいて使われる言葉を「二次のことば」と呼んでいると示した。しかし、岡本は、さらにこの「一次のことば」と「二次のことば」を次のように解釈している。¹⁴⁾

一次のことばは、ことばの対話的やりとり関係を基本とし、そのコミュニケーションへの参加者は、相互に「話し手」と「聞き手」の役割を交換しあいながら、話しを進めていく。つまり一次のことばに関しては、当事者同士とは双方向的に、そしてそれぞれが交互に「話す」活動と「聞く」活動の両方を使用し、経験していく。これを、いちおう、両活動の相性姓と名づけておく。

これに対して、二次のことばでは、当事者が「話し手」(または「書き手」)であろうと、「聞き手」(または「読み手」)であろうと、そのコミュニケーション過程の中では、それぞれの役割が固定されてくる。(中略)

そしてさらに重要なことは、二次のことばの状況では、人は二次のことばの話し手になることよりもその聞き手であることのほうがはるかに多いし、さらにそれが書きことばになると、いかなる人といえども「読む」ことのほうが「書く」ことよりも圧倒的に多い。

こうしたことを「話す(書く)」ことと「聞く(読む)」こととの「非相性姓」とよぶ。

とくに「話す」活動は単純に減るというより、聞く活動の中へどう入りこむのか、それらはいまだ発達心理学ではほとんど解明されていない「内言」の機能を考えていく際にも一つの手がかりになるのかもしれない。

岡本は、言葉の機能を一次のことばと二次のことばの2種類に区別し、一次のことばは、役割が交代するといった双方向的な機能があるのに対し、二次のことばは、役割が固定される非双方向的な機能であることから、双方の活動があるものを「相性姓」と呼び、反対に、双方の活動がないものを「非相性姓」と名づけている。そして、この二次のことばの特徴にある、話す活動が聞く活動へと吸収されていく見方を、「内言」といった、自分自身に向けての言葉となる「内言」の解明できる要素が含まれているのではないかと示唆している。ここでの岡本の文字を書く、読むといった二次のことばを、「内言」の要素が含まれるものとしてみなす考察は、新しい知見であると思われる。これまで、二次のことばとしての書き言葉は、一次のことばとしての話す言葉の次の段階としてみなされていることを整理し、述べてきた。それは、書く、読むという活動は、話しことばの後に発達するといった、段階的に発達していくことであり、二次のことばの機能が、自分自身に向けて「話す」ものであること、「内言」として捉える見方ではない。しかしながら、岡本もこれ以上のことを言及していないように、本研究でも、明らかにしませんが、この考え方は、高杉が考えている見方に少し重なる部分があると思われる。

それが、次のものである。高杉は、子どもが読んだり、書いたりすることは、自分自身に向けて話すことの蓄えが、後に「話す」際の言葉を育てていくものであることを、幼稚園教育要領の改訂の解説における話し合いで、次のように述べている。¹⁵⁾

平成10年の改訂で「知的な発達」ということをかなり強調しています。知的というと文字、数とすぐなるけれど、言葉で思考する、考えるということが非常に大事で、他者の言葉で誘発されて思考が回転していくということもあるし、自分の中にあるものをどういうふうに伝えるかということで思考が高まります。このように知的な発達の中での言葉の役割がとても大きいんですね。(中略) 幼児のひとり言が大事なのは、きょうあったことをもう一回自分で反芻して一人で遊びながらつぶやく。子どもが話すという機能の中に、自分が分かる、自分で分かる、そういう自分との関係で話すということをまず押さえておく必要があるような気がするんです。

これは、平成元年に出版された『幼稚園教育要領解説〈平成元年告示〉』（フレーベル館）の内容をそのまま収めたものに、平成10年幼稚園教育要領の改訂によって変更、挿入加筆された部分を増補し、出版した書籍である。その中で、高杉は、領域「言葉」の章を担当し、解説している。ここでは、他の保育学研究者と話し合いをする中で、平成10年の改訂について全体的に「知的な発達」という見方が強調されたことは、文字や数を覚える、使えるというものに結びつけるのではなく、それまでの過程である、他者が発する言葉に子どもがどのように自分の中へと取り入れているのかに着目することが、知的な発達になると考えている。すなわち、幼児が自分に向けて言葉話す行為、先の岡本という言葉でいえば「内言」が、子どもの言葉を育てていくものであるとし、その過程がなければ、相手に対して話すという機能にならないのではないかと考察である。つまり、高杉は自分自身に向ける言葉、「内言」が言葉を育てていく機能のうちで重視している。

さらに、それは、文字にならない段階でも同様であり、書きことばの観点においても、自分自身に反芻するということが言葉を育てていくものであることを、以下のようにも述べている。¹⁶⁾

記号として子どもが文字みたいなものを書いていくという姿も、子どもの発達の中ではおもしろいところで、十のような形を書いたりマルを書いたりする。それには言葉がいっぱい含まれていて、教師との会話の中でそれが引き出されていくわけですね。それが自分で本当の文字、読んでもらえる字になっていくプロセスを急がずにゆっくりとその子の中に実感し定着するというか、かみしめていく、そういう育ちを保障してやりたいと思う」んですけれど、なぜか大人は皆そろって一足飛びで早く覚えてほしいというふうにしたがる。これはとても危険なような気がするんです。

ここで、大切なのは、文字として読めるものでなくても、子どもが文字として書いているものを、「言葉としていっぱい含まれている」ことに大人である保育者が受け止めるかどうかという点である。

先に述べたように、高杉は、ひとり言などといった子どもが自分自身に向けて話すことを通して、また人が話している言葉を聞くことを通して、言葉を蓄えていき、その蓄えが相手へと表現したい気持ちを育み、話すことになると考えている。そして、ここでは、そのことを、文字という機能から考えている。つまり、文字としては読めない記号であっても、子どもが言葉として書こうとする、読もうとする、その芽生えが言葉を蓄え、言葉として表現していくことに繋がる。だからこそ、子どもが文字にならない記号を書いてきたとしても、大人は「言葉としていっぱい含まれている」ことを受け止めることのほうが大切であり、誰もが読める文字を書けることを、知的な発達として捉えるものではないという考えである。つまり、高杉は、文字を読む、書くということ、知的な発達として見るのではなく、子どもが言葉を蓄えら

れていく過程としてその表現を尊重し、ゆっくりと育むことが、幼児期の言葉を育てることになると考えている。

4. 総合考察

本稿では、高杉自子が幼児期の言葉における文字についての考え方、特に、文字の読み書きといった、書き言葉についてどう考えていたのかをみてきた。その結果、高杉は、子どもが自分の感覚で、思考し、身体を動かしながら探索することを通して言葉を獲得していくように、文字である書き言葉もまた、それぞれの経験を通して、文字や記号に触れたとき、子ども自らが自分の感覚で書きたくなるときに獲得していくものとして考えている。それは、高杉が、言葉というものを、単なる人間が使う共通の記号としてではなく、他者である相手と心を分かち合い、理解し合えるためのものであること、そして、自らの思いや気持ちを相手に伝えたい、その時に、表現として獲得されていくものと考えている。つまり、保育者と子どもとの間に信頼関係が築かれるなかで、話し言葉である語彙が増え、経験としての言葉が増えていくように、書き言葉もまた相手とのやりとりの中で生まれ、表現されていくものとして考えている。なぜなら、文字を読めたり、書けたりすることを評価として結びつけるのではなく、たとえ文字や記号として読めないものであったとしても、それを子どもが表す「言葉」として認めることが、高杉の考える書きことばになるからである。

また、高杉は書き言葉の言語指導についても、話し言葉と分けて指導するのではなく、また一斉に同じ言葉を覚えさせたり、書かせたりするものではないことを強く強調している。それが、以下の考えからも読み取れる。¹⁷⁾

「話す」「聞く」「言語文化にふれる」などの活動は、一見書きことばと関係がないと考えられるかもしれませんが、すべての活動が素地になり、他の社会性、認識、知的好奇心などの発達が相まって、書き言葉という抽象化された記号文化を受け入れることができるようになるわけです。

一方、生活の仕方の中に文字を使う生活があるということを知らせることも、きわめて大切な問題であるわけです。そのために幼児の生活は広がりをもつのです。要は、楽しく修得することであり、時期や手順は、その子なりのものを考える必要があると思うのです。

ここで、高杉は、書き言葉と話し言葉を分けて指導するものとして考えるのではなく、書き言葉とは文字を通して総合的に育っていくものとして考えている。それは、子どもの取り巻く活動すべてに存在するのが言葉であるため、書く活動や読む活動と話す言葉を区別している見方は、結果として、大人が書き言葉として捉える活動を特化して指導する考え方に結びつくと考えていたのである。つまり、話し言葉と書き言葉は分離されて考えるものではないということである。また、単に言葉を一斉に覚えさせたり書かせたりすることで書き言葉が育つのではなく、高杉の言葉を借りれば、「その子なり」に「楽しく」修得することが必要である。つまり、子ども自らが、身近な生活の中にある記号や文字に自ら触れ、自分なりの言葉として修得していくことが書き言葉を育てる素地となり、その素地が元となって発達していくことになる。

では、具体的に、子どもの身近な生活にある言葉をどう捉えればいいのか、いくなれば、生活様式となる記号は、子どもの身近な生活の中でどのように取り入れられていけばいいのか。このことについて、高杉は、子ども一人一人の経験に基づかれた表現ができることを生活の中で行うことが望ましいとし、以下の例を示している。¹⁸⁾

たとえば、「空」と言ったときに「青い空」という決まった言葉や「空」という漢字しか思い浮か

べることのできない子どもに育てることは、園における保育の目的ではない。白い雲、夕焼けに染まった真っ赤な空、今にも雨が降り出しそうな重い感じの空など、自分の経験に基づいて思い浮かべ、それを表現できるように指導していくことが言語の指導なのである。

ここで、高杉は、「空」という単語を例にして、言葉として成り立つ以前のイメージの自由さを述べている。高杉は「空」に対して同じイメージをもつ子どもを育てるのではなく、また「空」という漢字をすぐ思い浮かべるような子どもを育てるのではなく、それぞれ一人ひとりの子どもがもつ「空」のイメージを表現できることのほうが、言語指導として意味のあるものとして考えている。つまり、ある言葉から、一定の考えや固定概念を連想することが言語指導になるのではなく、反対に、それぞれのもつ経験や体験がその言葉と結びつき、自由に表現できることを、言語指導の望ましさとして捉えている。なぜなら高杉は心の中に蓄えられるイメージを自由にもてなければ、言葉として表すこともできないと考えていたからである。

また、高杉は、一貫して、それぞれの経験や体験から表現される言葉、生活における言葉の育ちを大切にしていた。それは、書き言葉を知能の発達として、評価基準で定める見方ではなく、子どもが生活の中で育まれるものとしての言葉の意味、ひいては、記号文化といった生活と文化が結びつく言葉の意味を見出していたからであろう。

つまり、高杉は、書き言葉を、話し言葉と区別して考えるのではなく、また文字のみを指導して育てるものでもなく、生活の中で行われるやりとりの中に話し言葉を獲得していくように、書き言葉は、子ども自らが表現したいと思うときに文字として表されていくものとして重視していたのである。

註

引用文献

- 1) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 2) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説 フレーベル館
- 3) 文部科学省 (2019) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 フレーベル館
- 4) 鳥居希安 (2019) 幼児教育における「言葉」—高杉自子の著作に基づく検討を通して. 東京家政大学教育養成推進室年報第8号. 東京家政大学教員養成教育推進室
- 5) 鳥居希安 (2020) 高杉自子における幼児教育と「言葉」の関係性. 東京家政大学教育養成推進室年報第9号. 東京家政大学教員養成教育推進室
- 6) 鳥居希安 (2020) 高杉自子における幼児教育の「言葉」(2). 東京家政大学養成推進室年報第10号. 東京家政大学教員養成教育推進室
- 7) 鳥居希安 (2021) 高杉自子における幼児期の「言葉」と育ちの関係性. 東京家政大学教育養成推進室第11号. 東京家政大学教員養成教育推進室
- 8) 高杉自子 (1983) 妻と母そして仕事をもつ幸せ アイアイアイ. チャイルド本社
- 9) 高杉自子代表 (1994) 幼児の言葉を語る会 その後保育を語る会保育カンファレンスの会. 事務局台東区根岸幼稚園
- 10) 高杉自子 (1973) ことばの表現の問題. 平井信義編著. 幼児教育全集4「学習活動を見る目Ⅱ」. 小学館
- 11) 今井和子 (2000) 表現する楽しさを育てる 保育実践・言葉と文字の教育. 株式会社光洋プランニング. p44-45
- 12) 岡本夏木 (1982) 子どもとことば. 岩波新書

- 13) 高杉自子 (1977) 望ましい経験や活動としてのことばを考える—その問題点とあり方をめぐって—。高杉自子 亀井和子編著。望ましい経験や活動シリーズ 話しことば・書きことば。チャイルド本社。p253
- 14) 岡本夏木 (1999) 言語発達研究を問いなおす。中島誠・岡本夏木・村井潤一編著。ことばと認知の発達。東京大学出版会。p162-163
- 15) 高杉自子 (1999) 4 「言葉」一言葉の獲得に関する領域。森上史朗・高杉自子・柴崎正行編著。〈平成10年改訂〉対応幼稚園教育要領解説。フレーベル館
- 16) 同上。p149
- 17) 前掲 (13)。p32
- 18) 高杉自子責任編集 (1983) 新保育内容講座「言語」。光生館。p19

参考文献

- ・ 柏木恵子 (1983) 子どもの「自己」の発達。東京大学出版社
- ・ 無藤隆 (1997) 認識と文化2 協同するからだのことば—幼児の相互交渉の質的分析。金子書房

『捜神記』「死友」から「菊花の約」に至る 主題の変遷について

— 徳目主義からの逸脱を手がかりに —

キーワード：捜神記、菊花の約、走れメロス、徳目主義

児童学科 新妻 千紘

1. はじめに

文学作品を解釈する上で、どのような価値観に基づいて作品を読むかという点は解釈に根本的な影響を及ぼすことが多い。例えば、上田秋成による「菊花の約」はタイトルの通り、登場人物である左門と宗右衛門の約束を巡る文学作品であるが、「信義」が果たされているかどうかという観点から解釈を問う論稿がほとんどである。それは、解釈を行う側に「信義」は当然守って然るべきであろうという価値観が厳然として存在するためであると推測される。

一方で、何をもって「信義」と捉えるかは論者によって相当開きがあり、例えば、エディタ・サビツカ(1990)は他の論稿と比べてもユニークな「信義」論を展開している。一般に、「菊花の約」において「信義」を問う際には、死をも厭わず魂となって約束の日時に左門の前に現れた宗右衛門の生き様に崇高な「信義」が現れていると理解される場合が多いが、サビツカはさしたる意味も必然性もない再開の日付「九月九日」を守るために命を犠牲にする不合理なモラルのあり方は人間的ではないとも思われると疑問を呈している。

サビツカの例は解釈する側の価値観が作品への理解に大きな影響を及ぼす証左を示している。仮に、解釈する人間が自らの価値観を当然の前提とせず、価値観そのものを解釈の対象とすることができれば作品の解釈に新たな局面を提示することができるのではないだろうか。

「菊花の約」のように、物語中で結ばれた約束の遂行の有無が主題となる文学作品の類型には、他に「走れメロス」が挙げられる。そして、「走れメロス」もまた同様に、約束は必ず守らなければならないという訓話として理解される場合が多く、現在展開されている「菊花の約」や「走れメロス」のような作品は無自覚のうちに解釈が限定されてしまっている可能性が高いと考えられる。どうすれば我々は徳目主義による解釈の限界を超えることができるだろうか。

「菊花の約」と「走れメロス」には、両者共に少なくとも二回の翻案を繰り返した翻案小説であるという共通点がある。したがって、我々は翻案前後の作品を比較することで、作者も同様に「信義」や約束の遂行を絶対の是としていたかどうか、あるいは、徳目主義を前提としない主題を意図していたかどうかを推察することが可能であろう。

本稿では、「菊花の約」「走れメロス」の翻案に至る主題の変遷を辿ることによって、徳目主義に閉じられた解釈の解放を試みることにしたい。

2. 「死友」から「范巨卿鶏黍死生交」に至る主題の変遷

(1) 『捜神記』より「死友」の概要とその主題

「菊花の約」が「范巨卿鶏黍死生交」から翻案されていることはいくつかの先行研究から確認することができる。そして、翻案小説としての「菊花の約」を論じる上で比較対照が最も多く行われているのも「范巨卿鶏黍死生交」であろう。「范巨卿鶏黍死生交」の他に「菊花の約」の典拠と思われる幾つかの作品については李国勝(1986)がまとめているが、「菊花の約」を「范巨卿鶏黍死生交」以外の類話と比較した

先行研究は管見によるところ見当たらない。

李国勝によると「范巨卿鶏黍死生交」は『後漢書』の「范式伝」をもとに敷衍し再構成したものであるが、「范巨卿鶏黍死生交」の物語は『搜神記』巻十一にも見ることができると言う。また、蒲松齡（2007）による注釈を参照すると『後漢書』の濁行搏に見られる類話は『搜神記』巻十一と登場人物やその内容がほぼ同一であることがわかる。したがって、本稿では「菊花の約」の最も古い原案を『搜神記』の「死友」として位置付け検討の対象とすることにした。

「死友」の概要は次の通りである。漢の范式、字は巨卿は、汝南の張劭の友人であった。張劭の字は元伯という。二人は同じ大学で勉強していたが、范式は帰省の際に二年たった元伯とその両親に会いに行くと言って二人は約束の日を決めた。二人は約束通りに再開し、心ゆくまで愉快地語り合った。その後、元伯は病気になって、死友に会えないのは残念だ、看病してくれる友人は生友にすぎないと友人に漏らし、ほどなくして亡くなった。その頃、范式の夢に元伯が現れて、まだ自分のことを忘れていないのであれば自分が葬られる某日に会いに来てほしいと告げたという。范式は急いで駆けつけたが、すでに棺はもう家を出た後だった。棺が墓地についたとき、どういわけか棺を墓穴に降ろそうとしても動かず、范式が棺のそばで泣きながら別れの言葉を告げたとき棺はようやく動き出したという。范式は墓の脇に泊まり、塚に木を植えた後に帰っていった。

「菊花の約」「走れメロス」と同様に、「死友」では約束とその遂行がなされているが、「信義」を守る美德や徳目が主題になっているとは言い難いように思われる。竹田晃（2000）による翻訳には范式が「信義を守る人」であるとの記述はあるが、二年越しの約束を果たして二人が再開を喜び合う場面は、単に二人の友情の深さを描写するものであると推察される。なぜなら、二人の友情の深さが読み取れる描写は、元伯が看病してくれた友人よりも「死友」である范式を重く見る言葉を死に際に残していること、范式の夢の中に元伯が現れたこと、范式が現れてようやく動かなかった棺が動き出したこと等、物語全体に散りばめられているからである。また、范式が出棺に間に合わなかったという記述も、美德や徳目を主題とするならば不必要なものと言えるだろう。

もちろん、「死友」から徳目主義を見出すことは不可能ではないが、竹田晃は『搜神記』について次のように述べている。

『搜神記』は、このような背景のもとに著された志怪小説集である。志怪小説は、前述のごとく、作者が構成に意を用いて、いわゆる小説の世界を展開してみせるというようなものではなく、あくまでも事件そのものを伝えるという記録性にその特徴がある。したがって、話の面白さは、素材の珍奇さによりかかっていると言える。『搜神記』も、もちろんその例に漏れない。¹⁾

竹田によれば、「死友」は作者が伝えたい何らかの意図や主題が込められた作品ではなく、変わった事件を記録的に語り伝えた逸話であるということになる。したがって、「死友」は美德や徳目を主題とする小説ではないと結論づけることができるだろう。

(2) 『古今小説第十六巻』より「范巨卿鶏黍死生交」の概要とその主題

それでは、続いて「范巨卿鶏黍死生交」の概要を見ていこう。検討の際には翻案の元であろう「死友」との相違点に着目することにした。

「范巨卿鶏黍死生交」の冒頭は、「菊花の約」冒頭にも引用されている詩から始まる。

種樹莫種垂楊枝
結交莫結輕薄兒

楊枝不耐秋風吹
 輕薄易結還易離

(書き下し：樹を種うるには垂楊の枝を種うることなかれ。交を結ぶには輕薄兒と結ぶことなかれ。楊の枝は秋風の吹くに耐へず。輕薄は結び易きも、還た離れ易し。) ²⁾

輕薄な人とは交際しやすいがその分縁が途切れるのも早く、輕薄な人とは付き合うべきではないというある種の警告がこめられた詩から「范巨卿鷄黍死生交」は始まる。「死友」とは異なり、すでに冒頭から「信義」や徳目を重んじる価値観が明白に打ち出されていることがよくわかる。

登場人物は「死友」と同じく、范式と元伯である。ただし、元伯は読書を好み勉学の才があるものの農民の出身であり、范式は商人であるという身分の違いがある。元伯は科挙の試験を受けるために故郷を出立し宿に泊まろうとしたところ、同じく科挙を受けようと洛陽に向いたが病にかかり死にかけていた范式に出会う。元伯は科挙を受ける機会を犠牲にして范式を手厚く看病する。范式は元伯に対して「若君子救得吾病、容当厚報（もし君子吾が病を救ひ得たらんには、当に厚く報ゆべきことを容せ）」と述べたという。

中田妙葉（2006）が指摘しているが、商人である范式と元伯には身分差があり、実家が農家である元伯の方が科挙に合格して立身出世を求める心性はより強かったはずである。それにも関わらず、元伯は家族の生活の安泰や出世の機会、裕福な生活への可能性等全てを投げ打って甲斐甲斐しく范式の看病を行っている。中国と日本の研究者はそれぞれに「范巨卿鷄黍死生交」と「菊花の約」のどちらの方がより崇高な「信義」を体現しているか論争しており、元伯のこの行為は「菊花の約」よりもより厚い「信義」を見ることができるとして提示されてもいるが、著者には范式に同程度の犠牲や貢献を求める何やら脅迫めいた行いにすら感じられる。

その後、范式は全快し、意気投合した元伯と范式は義兄弟の契りを結ぶ。そして重陽の日に再開することを約束して別れを告げたという。元伯は重陽の日に至るとタイトルの通り鷄を屠り飯を炊いて范式の到着を待ちわびた。しかし、范式は日々の生活に追われて元伯と再開する約束を忘れてしまう。そして、すでに期日に間に合わないことを悟ったとき、古人の言う「人不能行千里、魂能日行千里」の言葉を信じて自刃し魂となって元伯のもとに現れる。魂となった范式から話を聞いた元伯は母親と弟に別れを告げて、すぐさま出立し数日をかけて范式の棺に相見える。そして、義兄弟となった兄が死んでしまった今どうして一人で生きられるだろうかと嘆き、「將劬葬於兄側、平生乃大幸也」と言って自刃してしまう。

「死友」と「范巨卿鷄黍死生交」との顕著な相違点は、約束の遂行に当たって払われる犠牲の大きさであると言えるだろう。「范巨卿鷄黍死生交」では、約束の遂行や義兄弟同士の「信義」は当然のように命よりも優先順位が高いとされている。

物語冒頭の警告から元伯の全てを投げ打った范式への献身、そして、范式が自分のために全てを投げ打った友人との約束を忘れてしまうという展開は、二人の「信義」に対する行為の落差を嫌でも強調させる。范式は命を賭してまで元伯に報いようとするが、結局元伯までもが最後には死を選び、范式・元伯双方の家族は悲嘆に暮れる。元伯の恩に報いるどころか、范式一人の命では取り返しがつかないほどのさらなる悲劇が展開されている点もまた、「信義」や徳目の絶対性を強調していると言えるだろう。

「死友」では、墓の側に泊まり木を植えることで友人に対する「信義」を示していたが、「范巨卿鷄黍死生交」では家族をも省みず命を犠牲にすることで「信義」が示される、あるいは命を犠牲にしても「信義」を示すまでには至らないというメッセージまでが読み取れてしまう。したがって、「范巨卿鷄黍死生交」は徳目主義の絶対性を細部にまで渡って繰り返し強調する逸話であると結論づけられる。

2の議論を通して、珍妙な事件を記録的に語り伝える「死友」と徳目主義を絶対的な規範とする「范巨

「范巨卿鶏黍死生交」の対比が明らかになった。翻案を通して、「范巨卿鶏黍死生交」に徳目主義に関するかなり強烈な主題が加味されているという事実は、「菊花の約」が翻案される際にも異なる価値観が付与されている可能性をさし示すものでもあるだろう。

3. 「ダモンとピンティアス」から「人質」に至る主題の変遷

(1) 「ダモンとピンティアス」の概要とその主題

第2項では「死友」「范巨卿鶏黍死生交」の主題の変遷を検討した結果、徳目主義に関する主題に大幅な変更が見出された。それでは、約束の遂行の有無が主題に関わる同類型の文学作品「走れメロス」においてはどのような主題の変遷を見ることができるだろうか。

「走れメロス」の典拠として挙げられる作品の中で最も代表的であるのはシラーの「人質」であるが、五之治昌比呂(1990)はシラーの「人質」よりもさらに古い同類型の伝承『ピュタゴラス伝』の中の一節を紹介している。したがって、本稿では「走れメロス」の主題の変遷を辿るにあたって、『ピュタゴラス伝』を最も古い原案として取り上げることにする。

『ピュタゴラス伝』の概要を五之治昌比呂は次のように紹介している。

ディオニュシオスの取り巻きの中にピュタゴラス学派の人々を中傷する者たちがいた。連中の見せかけの立派さなど、恐ろしい目に遭わせてやれば消し飛んでしまおうだろうというのだ。しかしこれに反論する者もいて、お互いに論争を始めた。そこで王は冷酷な実験を思いつく。ピュタゴラス派の学徒ピンティアスに陰謀の共犯の濡れ衣を着せ、彼に死刑を宣告したのである。ピンティアスはこの決定を受け入れるが、身辺のことや友人ダモンのことを片づけるためにその日の残りの時間を与えてくれるよう嘆願する。また、一時釈放の保証として友人のダモンを人質に立てるといふ。³⁾

これ以後の展開は「走れメロス」とほぼ同様である。学派を中傷していた人々は人質となったダモンを嘲ったが、ピンティアスは日没前にディオニュシオスのもとへ帰還する。

「走れメロス」との決定的な相違点は結末部分にある。ディオニュシオスはダモンとピンティアスを抱いて接吻し自分を三人目の友に加えてくれるよう懇願するが、「走れメロス」の結末と異なり、ダモンとピンティアスは懇願を拒絶している。

ディオニュシオスの懇願を受け入れないダモンとピンティアスの様相を見ると、『ピュタゴラス伝』は『捜神記』の「死友」と同様に徳目主義を謳った逸話ではないと推測される。五之治昌比呂によると、『ピュタゴラス伝』の作者アリストクセノスはこの話を「零落してコリントスで文字を教えていたディオニュシオス二世自身から聞いたと書いている」、すなわち「実話」として紹介された話であると述べている。恐らく、結末部分は冷酷な王に対する教訓を示すものではなく、ピュタゴラス学派が元来契約や規範に対して厳格で、かつ同じ学派に所属する人々とそうでない人々を冷淡に思えるほど厳密に区別するために、学派に属さない他人を友人として迎え入れるようなことはしなかったのであろう。

したがって、『ピュタゴラス伝』は「死友」と同様に、徳目主義を主題としておらず、記録としての性質が強い逸話であると結論づけられる。

(2) シラーの「人質」の概要とその主題

それでは、引き続き『ピュタゴラス伝』から「走れメロス」に至るまでの翻案小説の変遷を追っていきたい。五之治昌比呂は、ダモン・ピンティアスに関する上記の伝説に言及している古典作家にはディオドロス、キケロ、ワレリウス・マクシムス、ヒュギヌス、プルタルコス、ポリュアイノス、ポルピュリオス、コンスタンティノス七世がいるが、ヒュギヌスとポリュアイノスを除けばアリストクセノスによる『ピュ

『ピュタゴラス伝』と内容に大きな相違はないと指摘している。また、数多くの先行研究が太宰治が典拠としていたことを指摘しているシラーの「人質」は、基本的にはヒュギヌスによる伝承が元になっていると五之治昌比呂は指摘している。したがって、本稿では「走れメロス」が翻案された作品としてヒュギヌスによる伝承とシラーの「人質」をさらに検討することにしたい。

五之治は『ピュタゴラス伝』から派生した複数の伝承を比較するにあたって（１）どちらが人質になったか（２）ピンティアスが死刑を宣告された理由（３）一時釈放を求める理由（４）帰還までの期日（５）ディオニュシオスが友人として受け入れられるかどうかという五つの観点から同異を検討している。ヒュギヌスの場合、五つの観点からの同異は以下のように示されている。

- （１）一時釈放されるのがモエルス、人質になるのがセリヌンティウスという名前になっている。二人がピュタゴラス学派であるという記述はない。
- （２）モエルスはディオニュシオスの残虐性に怒り、実際に殺そうとして逮捕される。
- （３）釈放を求める理由は、「妹を嫁がせるため」である。
- （４）猶予期間が「三日間」とはっきり示されている。
- （５）王が二人の友情に自分も加えてくれるよう懇願する。断られたという記述はない。⁴⁾

上記に挙げた観点の他に、ヒュギヌスの伝承には帰還の途中で増水した川が障害として立ちはだかったためにモエルスの帰還までの時間がより逼迫してしまうというエピソードが追加されている。

五之治によると、シラーの「人質」の場合、友の名前が登場しないことを除けば、上記のヒュギヌスのモチーフをそのまま受け継いでいる。その他の相違点としては、増水した川という障害に加えて、盗賊に襲われるという第二の障害が付け加えられていること、そして盗賊の襲来後疲労に襲われ動けなくなった際に湧き水を飲むことで再び活気を取り戻すという場面が加えられていることが挙げられる。

それでは、今までと同様、徳目主義の有無という視点からヒュギヌス及びシラーの「人質」を検討してみよう。『ピュタゴラス伝』の場合、死刑の理由は王による濡れ衣であった。一方、ヒュギヌス及びシラーの「人質」の場合、王の残虐性への抗議を目的としてモエルスが王の殺人を執行しようとしたために死刑が言い渡されている。拷問にかけられ圧政に苦しんでいた市民のために行うモエルスの動機は、ピュタゴラス学派の尊厳を守るために行ったダモンと比較すると、美德や徳目を重んじる価値観がより体现されていると見ることができる。また、一時釈放を求める理由が妹を嫁がせることであると物語中で明示されることで、家族を大切に思うモエルスのひたむきな人間像が示されていると言える。いくつもの障害や疲労による一時の諦めを乗り越えて死刑場へと向かうモエルスの描写も共に、何があろうとも約束を遂行すべきであるという「信義」や友情を重んじる美德の崇高さが繰り返し強調されていると見ることができるだろう。物語は最後にモエルスの行為に胸打たれ今までの残虐な行いを悔い改め、気高い友情の絆に加わりたいという王の言葉で大団円を迎えている。

やはり、ヒュギヌスの伝承及びシラーの「人質」は、ピュタゴラス学派の人間像を記録的に伝える『ピュタゴラス伝』に対して、美德や徳目の崇高さを劇的な場面の展開とともに効果的に描写するという形で翻案がなされていると結論づけられるだろう。

第2項及び第3項の議論を通して、約束遂行の有無が主題となる二つの翻案作品の主題は数奇な事件の記録に過ぎないエピソードに対して約束は守るべきであるという「信義」や美德を重んじる価値観からなされる行為の絶対性の主張や賛美というメッセージを新たに付与する形で変遷していることが明らかになった。約束遂行型の物語の類型が必ずしも徳目主義を謳っているとは限らないという事実の論証は、徳目主義を当然の前提として解釈を行ってきた先行研究に対してわずかではあるが新たな進展をもたらすものであろう。

4. 「走れメロス」「菊花の約」に見られる徳目主義からの逸脱

(1) 太宰治「走れメロス」の概要とその主題

それでは、ヒュギヌスの伝承及びシラーの「人質」に加味された徳目主義の賛美という主題が太宰治による「走れメロス」にどのように引き継がれているかという点を検討してみたい。

ヒュギヌスの伝承及びシラーの「人質」は、唐突にモエルスが王を弑逆しようと刃物に向けるシーンから展開するが、太宰治による「走れメロス」はメロスの人物像が導入から詳細に描写されている点が特徴的であると言える。

メロスは激怒した。必ず、かの邪智暴虐の王を除かなければならぬと決意した。メロスには政治がわからぬ。メロスは、村の牧人である。笛を吹き、羊と遊んで暮らしてきた。けれども邪悪に対しては、人一倍に敏感であった。

メロスは単純な男であった。買い物を買ったまま、のそのそ王城に入っていった。たちまち彼は、巡邏の警吏に捕縛された。調べられて、メロスの懐中からは短剣が出てきたので、騒ぎが大きくなってしまった。

一つ目の引用は冒頭部分、二つ目の引用は町の老翁から王の悪評を聞いたメロスが城に乗り込んでいく場面である。「人質」では、モエルスの市民道徳に厚い精悍な青年としての行為が中心に描写されているのに対し、太宰治のメロス像は純朴ではあるものの「笛を吹き、羊と遊んで暮らしてきた」「のそのそ王城に入っていった」といった表現からは理知的というよりは愚鈍な印象を感じさせる。また、シラーの「人質」は冒頭から逼迫した緊張感のある場面展開がなされるが、太宰のメロスは王に刃をむけるどころか巡回する警吏にすぐさま捕縛されてしまう。ここでも決断が早く迷いのないモエルスに対して、太宰の衝動的で無計画なメロスという対照的な人物像を見ることができる。

故郷の村へと急ぎ慌てて妹を嫁がせる場面は、シラーの場合「三日目の朝、夜もまだ明けきらぬうちに、急いで妹を夫と一緒にした彼は、氣もそぞろに帰路をいそいだ。日限のきれるのを恐れて」という簡素な短い二文で、冒頭の緊迫感を維持したまま勢いを殺さずに展開していく。一方、太宰の「走れメロス」では数ページにわたって妹の結婚を祝うシーンが展開し「メロスは、一生このままここにいたい、と思った。このよい人たちと生涯暮らしていきたいと願った」という誠人間らしい共感を生むメロスの心情が描写される。

これ以降もシラーの「人質」は、先に触れたように増水した川、襲ってくる山賊、積み重なる疲労といった事件が立て続けに起こるが、モエルスの心情描写は困難に悩み苦しみつつも一貫して義務と約束を果たそうとする一途な姿勢が描かれる。一方、太宰のメロスは事件のたびに冒頭から描写される感情的かつ衝動的な人間臭い独白が幾度も挟まれる。その独白は全く一貫せず、友人と自らの名誉を守るために一心不乱に邁進しているかと思えば、疲労により挫けた心からセリヌンティウスへ謝罪の気持ちを語り、ついには「正義だの、信実だの、愛だの、考えてみればくだらない。人を殺して自分が生きる。それが人間世界の定法ではなかったか」とまで独り言ちるに至る。しかし、清水の流れを発見し口にした瞬間、心機一転して「正直な男のままにして死なせてください」と心内に呟き猛然と走り始めるといった様子である。

最終場面は、どの伝承も王が自分の非を認め自分を二人の仲間に入れて欲しいと懇願するところで終わる。太宰治の「走れメロス」のみ、三日間の間にお互いを疑ってしまったことをメロスとセリヌンティウスが懺悔して互いを殴打する場面、そして、一人の少女が裸になってしまったメロスにマントを差し出す場面が追加されている。これらの新たに加筆された場面は、徳目を重んじながらもその心情を一貫させられない人間の弱さを清々しく描くとともに、信義を守ろうと猛進しながらもどこか愚鈍な一面が露呈して

しまう冒頭のメロスの人物像を再度回収していると言えるだろう。

このように、メロスの邪智暴虐な王の行いを諫める行為、また、友セリヌンティウスの約束を違えないために身を呈して奮迅する行為は徳目主義を前提にはしていない。しかし、太宰治はことあるごとに徳目を守ろうとする人間一般のイメージを崩し、裏を書こうと試みているように見える。巧妙なことに、太宰はシラーの「人質」に見られるような清廉潔白な人物像を大胆に裏切りつつも、読者がメロスに抱く共感や好感の心情が維持されるように意図しているように見える。

『ピュタゴラス伝』からヒュギヌスの伝承及びシラーの「人質」への主題の変遷は、事件の記録に過ぎない逸話に対して、徳目や美徳の賛美という主題を新たに付け加えるというものだった。そこからさらに翻案された太宰治の「走れメロス」の主題は、約束遂行型の物語の類型に対して新たな主題を提案し、従来の徳目主義のあり方からの逸脱を試みたものであったと結論づけられるだろう。

(2) 上田秋成「菊花の約」の概要とその主題

太宰治の「走れメロス」は、従来の約束遂行型の物語の類型に対して新たな主題を提案するものであったことが明らかになった。それでは、「死友」「范巨卿鶏黍死生交」へと変遷していった物語を翻案した上田秋成の「菊花の約」からはどのような主題を読み取ることができるであろうか。

では、「死友」「范巨卿鶏黍死生交」との相違点に触れつつ、「菊花の約」の概要を追っていきたい。「菊花の約」の冒頭は、「范巨卿鶏黍死生交」導入部分の漢詩を上田秋成が翻案和訳した一節から始まる。

青々たる春の柳、家園に種ることなかれ。交りは軽薄の人と結ぶことなかれ。楊柳茂りやすくとも、秋の初風の吹に耐めや。軽薄の人は交理やすくして亦速なり。楊柳いくたび春に染れども、軽薄の人は絶て訪ふ日なし。⁵⁾

「范巨卿鶏黍死生交」においては、上記の漢詩は約束が果たされない物語の行く末を暗示しているようであったが、「菊花の約」において上記の漢詩はどのように機能しているだろうか。

「菊花の約」の主な登場人物は、播磨の国で書物に親しみ質素儉約に暮らしている丈部左門である。左門の妹は非常に裕福な左用のもとに嫁いだため、しばしば左用から生活を助けるような品を送られたが、左門は生活のことで他人の世話になるわけにはいかないと断っていたというエピソードが冒頭で語られており、左門の謹厳な人物像が伺える。

ある日、左門は同じ里の某氏のもとを訪れて、旅先で病にかかってしまった赤穴宗右衛門と出会う。左門は宗右衛門を懇切丁寧に看病し、快復した宗右衛門と左門は義兄弟の契りを結びしばらくの間左門の家で生活した。

「范巨卿鶏黍死生交」において看病の場面は、科挙を受けて立身出世する機会を失ってまで行われる元伯の捨て身の献身が描かれていたが、「菊花の約」では看病に対する感謝やその後の義兄弟の関係は「范巨卿鶏黍死生交」と比較すると極めて穏やかで自然であると言えるだろう。

初夏を迎えた頃、宗右衛門は出身地である出雲で仕えていた富田の城の様子を伺うために左門の家を立つことにする。別れを惜しんだ左門は九月九日の重陽の佳節に必ず帰ってくるよう約束を交わし、宗右衛門を見送った。

「范巨卿鶏黍死生交」では、范式は約束を忘れ、自刃することで魂に成り果てて元伯との再会がなされている。一方、「菊花の約」では、宗右衛門はかつて仕えていた主人から城を強奪した尼子経久によって軟禁されてしまい約束を果たせない状態に陥ってしまう。宗右衛門が約束を果たすために自刃し、魂となって左門のもとを訪れるという展開は「范巨卿鶏黍死生交」と同様である。

人生を捨ててまで命を救ってくれた恩人元伯との約束を忘れてしまった范式の不義は弁明の余地がない

ほどに物語中徹底して強調され読者に不信感を呼び起こすが、自らの意にそぐわない軟禁を受けてやむをえず自刃を選んだ宗右衛門の不義は、読者に対して共感を生じさせずにはいられないだろう。

宗右衛門の魂と言葉を交わした後左門は出雲へと旅立ち、尼子経久に仕え宗右衛門を軟禁した主犯でもある赤穴丹治を仇討ちして行方をくらましてしまう。物語の最後は尼子経久が宗右衛門と左門の信義の深い交わりに感動して左門の跡を追わせなかったことが述べられ、冒頭と呼応するように「吝嗇薄の人と交針は結ぶべからずとなん」という言葉で締められている。

冒頭から予告されていた「軽薄な人」とは、果たして誰を示すのであろうか。赤穴丹治が「軽薄な人」であるのは恐らく誰が見ても確かであろう。赤穴宗右衛門が仕えた主人を弑逆した尼子経久に仕え、かつ宗右衛門を軟禁し自刃へと追い込んだためである。ただし、赤穴丹治は物語の主要人物ではなく、物語を展開する仕掛けのような機能を果たしているに過ぎないように思われる。では、宗右衛門は「軽薄な人」と言えるだろうか。先にも触れたように、宗右衛門の自刃の経緯はやむを得ないものであろうし、サビツカは自刃の必然性はないのではないかと指摘しているものの、軟禁を解かれる見通しが得られないのであれば期日に間に合うべく自刃した宗右衛門の判断に異議を呈するのは困難であると思われる。

最後に残るのは左門である。左門は出雲へと旅立つ際に母親から「はやく帰って老が心を休めよ。永く逗留りてけふを旧しき日となすことなかれ（早く帰って来て、この年寄を安心させておくれ。向うに長く逗留して、今日の別れを永の別れとしないでおくれ）」と伝えられる。しかし、左門は母親の願いを果たすことができず、仇討ちの後行方をくらましてしまったとされている。母親の元へ帰らなかった左門は「軽薄の人」であったかもしれないが、物語冒頭から左門は宗右衛門に対して真摯な敬愛を示しており、宗右衛門の意に報いようと仇討ちを成し遂げた左門の行為は「軽薄な人」として糾弾し難いのではないだろうか。

「范巨卿鶏黍死生交」の場合、信義の有無やその報い方は非常に単純に示されていた。すなわち、約束の遂行や「信義」の達成は絶対的な規範であり、それが破られるときは命を持って償うほかはなく、さらには命を賭して「信義」を守る行いは崇高で賞賛されるべきであるとされている。一方、「菊花の約」における徳目や「信義」の実体は容易に断定し難い。「信義」が果たされない行いはいずれもやむを得ない状況と共に語られ、読者の共感を呼び起こすように描写されているためである。

「走れメロス」におけるメロスの人物像は、徳目を守ろうとする人間の一般的なイメージを裏切り覆そうとするものであった。それは徳目主義のあり方に対してある種の多様性を提案するものであったとも言えるだろう。「菊花の約」も同様に、約束の遂行や「信義」の果たし方は多様に想定されるものであり、約束の遂行が果たされた場合にも果たされなかった場合にも、共感を呼び起こすとともに登場人物の選択を容易には価値づけられない巧妙な仕掛けが施されていると考えられる。「菊花の約」の主題とは、絶対的な規範として揺るぎ用のない徳目主義を訴えかける「范巨卿鶏黍死生交」に対して、実際には絶対的な規範としては機能し得ない徳目主義の限界を示唆するものであったと言えるだろう。

(3) 「走れメロス」「菊花の約」に見られる徳目主義からの逸脱

はじめに触れたように、これまで約束遂行型の物語の類型は徳目主義は守られるべき当然の規範であり、規範が厳守されることが良いとされる価値観のもと解釈されることが当然の前提となっていることがほとんどであった。そこで、無自覚のうちに徳目主義のもと限定されていた解釈の枠組みを撤廃し新たな解釈の可能性を示すことが本稿の試みであった。

検討の結果明らかになったのは、約束遂行型の翻案小説が辿る主題の変遷に同じ傾向が見出されたことである。「菊花の約」「走れメロス」の最古の原案として推測される「死友」と『ピュタゴラス伝』は、双方ともに徳目主義や規範の絶対性を主張することを意図した逸話でなく、単に実際に起こった事件を記録したものであった。一方、本稿で第二の翻案として位置付けた「范巨卿鶏黍死生交」とヒュギヌスによる

伝承及びシラーによる「人質」は、約束の遂行という事件に作者による徳目主義に基づく価値観が共に反映されていた。本稿では、「范巨卿鶏黍死生交」では命よりも優先される規範の絶対性、ヒュギヌスによる伝承及びシラーによる「人質」では徳目主義を達成することに対する賞賛や賛美に焦点を当ててそれぞれの作品の徳目主義の様相を明らかにした。

最終の翻案である「菊花の約」「走れメロス」が徳目主義を主張することを主題としていたとすれば、事実の記録から教訓を含む物語へと発展した「范巨卿鶏黍死生交」とヒュギヌスによる伝承及びシラーを踏襲したに過ぎない作品として、高い評価は得られなかったかもしれない。しかし、上田秋成と太宰治はそれぞれが独自の手法で徳目主義を逸脱することで、人間に関する洞察を深め、文学の可能性を新たに開拓したと結論づけられるだろう。

注

- 1) 千宝／訳：竹田晃（2000）『搜神記』平凡社 p606.
- 2) 鶴月洋（1969）『雨月物語評釈』角川書店 p175. なお「范巨卿鶏黍死生交」の引用は書き下しも含めて全てここから引用している。また、「范巨卿鶏黍死生交」では字の元伯ではなく張劭が使われているが、混乱を避けるため名前の表記を「死友」と統一して元伯とした。
- 3) 五之治昌比呂（1990）「『走れメロス』とディオニュシオス伝説」『西洋古典論集 16号』p44-45.
- 4) 同 p46.
- 5) 「菊花の約」の引用は鶴月洋（1969）から行っている。

参考文献

- ・石橋邦俊（2014）「太宰治「走れメロス」とシラー「人質」」『九州工業大学大学院情報工学研究院紀要 人間科学編 27号』九州工業大学大学院情報工学研究院 p55-77.
- ・上田秋成／訳註：鶴月洋（2006）『改訂 雨月物語』角川ソフィア文庫.
- ・鶴月洋（1969）『雨月物語評釈』角川書店.
- ・エディタ・サビツカ（1990）「上田秋成『菊花の約』についての幾つかの疑問」『国語教育研究』広島大学教育学部光葉会 p70-76.
- ・小栗孝則（1930）『シラー詩集』改造社.
- ・千宝／訳：竹田晃（2000）『搜神記』平凡社 p364-367.
- ・五之治昌比呂（1990）「『走れメロス』とディオニュシオス伝説」『西洋古典論集 16号』p39-59.
- ・曾婧芳（2014）「『菊花の約』における義兄弟の関係——原話「范巨卿鶏黍死生交」と比較」『お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター研究年報 10号』お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター p189-193.
- ・太宰治（1988）『太宰治全集 3』ちくま文庫.
- ・田嶋芳雄、「『菊花の約』論——その背反性の意味するもの」『日本文学誌要 58巻』1998年、p92-103
- ・中田妙葉、「『菊花の約』における「信義」について——中国白話小説「范巨卿鶏死生交」との関係による一考察」『高崎経済大学論集 第48巻 第4号』2006年、p127-142
- ・蒲松齡／訳：柴田天馬（2007）『ザ・聊斎志異』第三書館 p330-331.
- ・李国勝（1986）「『菊花の約』考」『同志社国文学 28号』同志社大学国文学会 p28-40.

保育者養成における表現力の育成と方略について

対話的思考による創造性の活性化を考える

About fostering expressiveness and strategies in childcare worker training
— Think about activating creativity through interactive thinking —

児童学科 花輪 充／帝京平成大学 山本 秀子

1. はじめに

花輪と山本は、昨年より、それぞれが担当する授業を対象として、学生たちの対話的思考（学び合い、教え合い）の特徴や系統性を検討するとともに、学び合う、教え合うという開かれた態度と循環的な交流が、彼らの創造性（行動力や主体性、協調性やコミュニケーション能力）にいかなる影響を与えているかについて予備調査をはじめたところである。対象とする科目は、花輪が「保育総合表現」であり、山本が「教育実習の研究」「保育・教職実践演習」である。

現在、花輪が担当する科目は、「演劇表現」（児童学専攻・育児支援専攻3年、保育科2年）、「保育内容演習（表現）」（児童学専攻・育児支援専攻1年、保育科1年）、「幼児と表現」（児童学専攻・育児支援専攻2年、保育科2年）、「保育内容『表現』の指導法」（児童学専攻・育児支援専攻2年、保育科2年）、「保育内容の探究（表現）」（育児支援専攻4年）、「保育総合表現」（保育科2年）などの演習科目であるが、どの授業も、対話的・行動的思考による創造性を活性化することを眼目としたワークショップ型のスタイルをとっており、どの科目も、演劇メソッドを活用し、学習者の主体性や協同性、創造性の涵養を目的とした実践的・探究的授業といえる。一方、山本は、「保育・教職実践演習」（現代ライフ学部児童学科保育・幼稚園コース4年）、「保育内容総論」（現代ライフ学部児童学科保育・幼稚園コース1年）、保育内容（言葉）（現代ライフ学部児童学科保育・幼稚園コース1年）、児童研究（現代ライフ学部児童学科保育・幼稚園コース3年）、こども文化（現代ライフ学部児童学科保育・幼稚園コース3年）の科目を担当しており、乳幼児の発達や保育環境、5領域に視点をあてながら、講義と実技を横断した実践的な授業を展開することで、実践力の向上を目指した授業を行っている。

ここでは、花輪が「保育総合表現」、山本が「教育実習の研究」「保育・教職実践演習」に焦点をあて、対話的思考による創造性の活性化といったトピックに沿って論述していく。（花輪）

2. 「保育総合表現」のトピックより

(1) ハイブリッドによるミュージカル創作へ

昨今の頃、大学関係者の多くは、オンラインでの授業実践はコロナの収束によって元に戻ると考えていたはずだ。学生も教員も平静を取り戻し、ノーマルな生活に身を置くことを確信していたに違いない。しかし、事態は好転せず、オンライン授業から再び対面授業へとといった楽観論は影をひそめ、これまで以上に、オンラインならではの特性を生かした授業実践の開発に邁進せねばならなかったことは、多くの教員にとって大いなるチャレンジともいえる。しかしながら、そこには底知れぬ不安が存在する。「オンライン化が持つポテンシャル（潜在力）を無視し、旧態依然のつまらない授業をそのままパソコン上に再現したために、学生の怒りが沸騰した」¹⁾とする堀の指摘は、オンライン授業に馴染まぬ科目を担当する教員にとってみれば、なんとも耳が痛い。

馴染まぬ科目といえば、保育科2年生の演習科目「保育総合表現」である。授業内容が「ミュージカルの創作と実演」であるため、全てのアクティビティは、学生対教員、学生対学生のワークショップを通し

て行われる。コロナ禍において成立し難い授業であることは一目瞭然である。語り、歌い、踊る、それだけでも三密条件に抵触してしまう。まして、演技ともなれば接触機会は避けられない。だからといって、履修を希望し、授業を心待ちにしている学生がいる以上、何かしらの手を打たねばならないのだが、最善の策は一向に思い浮かばず、ミュージカルの構想は暗礁に乗り上げていた。これじゃ、できない。やりようがない…、そうした負の思いが頭の中を支配し、高ぶる苛立ちに思考停止状態となることも少なくなかった。そうした中、起死回生の瞬間が到来する。それは、保育総合表現を補佐する若手教員の着想と行動力である。オンラインでミュージカルを創作するといった発想をもたなかった花輪に、海外のオンラインミュージカルの動画をYouTubeで見るように促してくれたのである。目にしたオンラインミュージカルは、国内外併せて10作品ほどだったのだろうか。作風は、Web会議に毛の生えたようなものから、オンライン会議システムを最大限に駆使し、見事にデコレーションされたものもあった。どれもこれも、これまで見なれた舞台ミュージカルや映像ミュージカルとは全く異質なものだ。これをミュージカルと認めるのか…。瞬間的に否定的な感情も沸いたが、自分の知識にあるミュージカルの固定観念を捨てれば、なかなかどうして魅力的なエンターテイメントである。花輪にとっては、一方的な情報や固定的な価値観の受容を強いられたテレビ世代の弱点を身に染みて感じた瞬間であったが、折り合いのつかない二つの概念のシンクロによって生成されたエンターテイメントを自然と受け入れる若手教員の姿を目の当たりできたことは、その後のミュージカルの創作活動を幅広にしてくれたともいえる。(花輪)

(2) オールタナティブなチャレンジ

コロナ禍において世界の文化は今、急激にオールタナティブな方向に舵を取りはじめている。表現芸術においても、これまでの規範的価値観に対抗し、オールタナティブな発想が積極的に受け入れられて来たことは確かである。だからこそ、オールタナティブなミュージカルの創作＝オンラインミュージカルなのか、と考えた場合、そこに立ち塞がる壁が理想と現実のギャップであることも無視できない。構成、演出等はどうあるべきか、メイキングプロセスをどうデザインするか、オンラインでミュージカルを創作するための技術はどうしたら獲得できるのか、そうしたことを検討するために割いた時間は例年の比ではない。だからと言って不毛な議論に終わることはなかった。それは、大学におけるオンライン授業の近未来の姿を、教員のだれもが展望していたからだと確信する。また、度重なる議論の中で、オンラインミュージカル創作・実演の目的と到達目標を明らかにできたことは大きな成果であった。以下の1)から3)がそれである。

【オンラインミュージカル創作・実演の目的】

- 1) ミュージカルにかかわる誰もが、「創造的協働」の精神をもち、ミュージカルの構想と創作に向かうこと。
- 2) ミュージカルにかかわる誰もが、未経験のことであっても怖れず、苦手なことに対しても果敢に挑むこと。
- 3) エンパワーメントに向けた取り組みの中で、自律的、創造的、能動的に活動すること。

【オンラインミュージカル創作・実演の到達目標】

2020のミュージカル創作は、規範的価値観に対抗したオールタナティブなチャレンジであり、ハイブリッドによってオンラインミュージカルの創作に取り組むことこそが、それらを体現することとなる。

(3) 固定観念からの脱却

2020オンラインミュージカルの創作経験は、本授業にかかわる教員に大きなチャレンジの機会を与え

てくれた。それは、ステレオタイプ化した演劇指導のあり方にメスを入れることであり、ニューノーマル(新常識)に真っ向から向き合うことであり、延いては、大学本来の学びの本質に立ち戻らせてくれることでもあった。

佐藤は、「自律的・創造的な学びにおいて、教え手と学び手は対等である。教え手が一方的に何かを与えるのでもなければ、学び手が一方的に何かを受け取るわけでもない。教え手が教えながら学ぶように、学び手もまた学びながら教える。教え手も学び手も、ともに進める1つの学びの中で能動的にもなるし受動的にもなるのである。両者の違いは、学びのきっかけを作り出す教え手が創造的な理解を進めるのに対して、きっかけを与えられる学び手は合理的な理解を進めることになる点である。」²⁾と述べているが、オンラインミュージカルの創作は、まさに、教員と学生とのインタラクティブな作業なのである。授業の中身についても、練習の段取りにしても、取り組む内容にしても、我々ベテラン教員が全体像しか示せない中、若手教員の着想やアイデアが、学生たちの自律的・創造的な学びを刺激したことは言うまでもない。また、彼らのメディアリテラシーなくしては、オンラインミュージカルの創作は見込めなかったといえる。そればかりではない、ミュージカル創作の到達点を、ライブでの公演ではなく、YouTubeの配信へと強力に後押ししてくれたのも、若手教員に他ならない。演劇と映像を分断的に考え、扱うのではなく、芸術文化として一括りにしてしまうといった彼らの発想があったからこそ実現できたといえる。(花輪)

(4) ワンチームとしての協働

オンラインミュージカルの創作は、子弟同行によるワンチームとしての取り組みであった。コロナ禍にあるという状況が、そうした流れを自然と作らせたのだろう。慣れぬオンライン授業、連日のステイホーム、就活もプライベートも思うようにならない学生たちにとって、ミュージカルを創ろうとすること自体、重荷になった瞬間もあったはずである。またそれが、時に教員のストレスになっていたことも事実である。だからこそ、何度もミーティングの機会をもち、関係者全員で現状を共有することに努めたことや、様々なアイデアを出し合ったことも、2020オンラインミュージカルの強みにとなったように感ずる。中でも、本学キャンパスを使つてのアクティビティ(芝地や林でのアクション、ダンス、プレイの体験と動画撮影、大体育館や三木ホールでのソング、リーディング等の体験と動画撮影)は、学生の士気を高揚させ、学生間のパートナーシップを強化するきっかけになったと感じる。またそこに居合わせた教員たちにとっても、その後の展開を占う上で貴重な取り組みであった。それだけではない。収録した動画はただちにオンライン上で閲覧することができたため、瞬く間に多くの感想が寄せられ、それに対する返信返答も次々と送られた。これまでのミュージカルづくりにはなかった、そうしたインタラクティブなやりとりは、学生や教員たちの創造性を活性化するきっかけとなり、ダンスの振り付けや楽曲づくり等にもチャレンジするという意欲につながったことは予想外の成果であった。その結果として、ドラマの根幹を担うスクリプトの組み立てやミュージカルづくりの様式に対しても冒険を試みることができたといえる。その冒険と言われるものが、ブックミュージカルからコンセプトミュージカルへの移行である。これまで保育総合表現のミュージカルは、ブックミュージカル(全編を通じて一貫したストーリーが進行するミュージカル様式)のスタイルで創作されていた。それは劇作家の書いたスクリプトをもとに劇を組み立てていくという手法であり、トップダウン的な色合いの強い劇作りといえる。それに対して今回は、コンセプトミュージカル(演出家、音楽家、舞踊家、演者がワークショップ等によって創り上げていく様式)のスタイル、すなわちボトムアップ的な劇作りに切り替えたのである。その理由は大きく分けて3つある。第一に、コロナ禍にあって、グループワークやアクティングアウトなどのアクティビティを稽古に持ち込めなかったこと。ミュージカルの創作では、イントロダクションとして言語表現活動や音楽表現活動、身体表現活動が導入されることが一般的である。それは、机上の学修では得られない、知識と知恵を結びつけるために欠かせない取り組みであるが、三密の温床と指摘される場合があることから、省かざるを得な

かった。第二に、学生たちの置かれている現状が、これまでのような全編を通じて一貫したミュージカルづくりに馴染まないこと。対面授業とちがって、ハイブリッド型の授業においては、継続的に稽古を積み上げていくことは困難である。継続性の積み上げとは、スクリプトをはじめ、演出や舞台構成に対する理解、役作りや演技に対する探究心、学生間の信頼関係を深化させるための条件でもあるが、それが困難な今、その点をどのように補い、デザインするかが、創作上の課題となった。第三は、誰が授業の主導権をとるかといったことである。加藤は、原因感覚とヘゲモニー（主導権）について次のように解説している。「『原因感覚』とは、——自分自身が意欲的に取り組まない限り、何も手に入らない、何も起こらない、ということを感じ覚する感覚です。——主導権を持つ人あるいは指導的立場にある人は自らの内に、この『原因感覚』を意識している人です。——主導権を発揮できないとき、人間は、容易には『原因感覚』を感じ覚することができないのです。そこには、主体的、能動的な能力は育ちません。『やらされる』『やらされている』と感じている状況の中では、受動的な態度しか取れないのが人間です。——ヘゲモニーと積極的に物事にかかわろうとする態度の育成とは不可分な関係にあるのです。」³⁾ このことは、これまで保育総合表現の授業において長年議論され続けていることである。「一方的ではない、双方向的な授業」⁴⁾と「学生の関心事をめぐって、一貫性のある授業」⁵⁾を成立させるうえで、指導者のヘゲモニーは学生に向けていかに発揮されるべきか。学習者が意欲的・主体的・創造的にアクティビティに取り組むために「ティーチングとコーチング」⁶⁾はどのようなバランスで活用されるべきか。それらのことは、オンラインであれ、対面であれ、省察し続けなければならない要件である。(花輪)

(5) ヘゲモニーの発揮がミュージカルの創出にもたらしたもの

2020の保育総合表現は、教員も学生も悪戦苦闘の連続であったが、オンラインでミュージカルを創出するという新規な試みに挑めたことは、今後の授業のあり方を考える上で、新たな知見となったことはいままでもない。加藤の言う、原因感覚が授業関係者全てに自覚され、それぞれがヘゲモニーを行使できたからこそその結果であると信じたい。そこで、ここでは、「一方的ではない、双方向的な授業」や「学生の関心事をめぐって、一貫性のある授業」を成立させた方略と、「ティーチングとコーチング」がどのようなバランスで授業に活用されたかを記す。

1) 「一方的ではない、双方向的な授業」をめざした方略

- ・コロナ禍におけるミュージカル創出と方向性におけるミーティング (web)
- ・オンラインミュージカルに関する情報提供／海外のYouTubeの閲覧など (web)
- ・オンラインミュージカル創出のためのワークショップの取組①／自撮りによる自己紹介動画の作成 (web)
- ・オンラインミュージカル創出のためのワークショップの取組②／自撮りによる自己紹介動画の閲覧 (web)
- ・オンラインミュージカル創出に伴う意見交換／アイデア交換等 (web)
- ・楽曲やダンス（身体表現等）の創作の呼びかけ (web)
- ・イラスト等の創作の呼びかけ (web)
- ・授業時におけるダンス指導者の応募 (対面)
- ・授業時におけるダンス指導 (対面)
- ・演出に伴うアイデアの提供等 (対面)

以上が、「一方的ではない、双方向的な授業」をめざした方略である。授業内容の性質上、創作活動は教員と学生のグループワークに委ねられる。特に、学生とのディスカッションの機会は、教員、学生両者

のモチベーションに大きく左右する。それは創造性を活性化させていくための生命線となるからだ。したがって、教員からの情報提供は四角四面のものであってはならない。特に、オンラインでのミュージカルの創作については情報が少ないため、学生の興味や関心を深めさせるためにも具体性のあるインフォメーションが求められた。

学生に、海外のオンラインミュージカル動画をYouTubeで視聴させたことも、それを意識した上のことである。サンプルを目にすることは、自身の感覚・感情を揺さぶるきっかけとなる。批判的に受け止めようが、共感的に受け止めようが、個々の中に、具体的なイメージを呼び起こす動機となるからだ。そこから対話が始まり、多様な意見に耳を傾ける中で、新たな発想に行き着くことが期待できるのだ。そうした「オンラインミュージカル創出に伴う意見交換／アイデア交換等」の機会は、学生のみならず教員にもインスピレーションを与えるきっかけとなったといえる。学生の「自撮りでの自己紹介動画の作成」の成果を、本編での主要なアクティビティに定着させるきっかけになったことなどは、その一例といえる。さらに教員からの問いかけに対し、主体的・能動的に、振り付け、楽曲づくり、イラスト作成に参画する学生が現れたことは、まさにヘゲモニーの発揮と捉えることができる。

2) 「学生の関心事をめぐって、一貫性のある授業」を成立させた方略

- ・学生的心情を反映したスクリプトづくり／コロナ禍の心情
- ・学生の現実を反映したスクリプトづくり／実習、就活、孤立、課題等
- ・学生のメディアリテラシーを生かしたシーン・メイキング／スマホでの自撮り等
- ・学生のミュージカルイメージを尊重した映像づくり／「演劇を戯曲から、つまりせりふの応酬によって紡ぎ出される物語から切り離すこと」⁷⁾を前提とした映像編集

これまで、保育総合表現を履修する学生の多くは、高校時代に吹奏楽や合唱、ダンスや演劇などの部活動に身をおいた者が大勢を占めてきた。しかしながら、近年の傾向として、集団のなかに身をおくことが苦手であり、緊張感が強く、表現することさえままならないと申し出る学生も目につく。履修する学生が減少してきたことをみても想像するに難くないが、双方向的なかかわりに対する耐性や反省的思考による客観性、加えて、思考力、判断力、表現力、体力、気力等が求められるミュージカルの創作においては、配慮しなければならない課題である。

スクリプトの焦点をコロナ禍における学生的心情に反映させたのもそこに意味がある。実習、就活、孤立、課題とただただ、学生の抱くエピソードは少なくない。そうした多様なエピソードを取り込んだスクリプトならば、学生一人一人の個性を尊重することができるのではないか、彼らの内的世界を描き出すことができるのではないか、それらの仮説に基づき、スクリプトを構成したことも新たなチャレンジであったといえる。また、従来型のミュージカル様式に基準を置いたものではなく、「ポピュラー・アートやサブカルチャーを研究課題に加えようとする態度」⁸⁾にたってファシリテーションしていくことに教員が気づけたことも、“学生の関心事をめぐって、一貫性のある授業”を成立させるために行き着いた回答といえる。

3) 「ティーチングとコーチング」の活用

- ・オンライン（リアルタイム）によるワーク
 - T) 学生へのオンラインミュージカル創作に関する説明
 - C) 教員・学生間によるディスカッション
 - C) 動画作成に伴う意見交換
 - C) 学生主体による情報共有（振付等）

- T) スクリプト作成に伴う意見交換
- C) 楽曲制作希望者を対象としたサポート
- C) 場面撮影に伴うサポート
- T) ワーク・マネージメントの管理等
- ・対面によるワーク
 - T/C) 教員・学生による技能（歌唱、ダンス、リーディング等）講習
 - C) 学生主体による技能（ダンス等）講習
 - T/C) キャンパス屋外（中庭、芝地等）でのシーン・メイキング及び撮影
 - T/C) キャンパス屋内（体育館、教室等）でのシーン・メイキング及び撮影

* T) はティーチング、C) はコーチング、T/Cは、ティーチングとコーチングの融合を指す。

「ティーチングは答えを教え、コーチングは答えを自分で見つけ出すように導く。ティーチングは『教え込む』であり、コーチングは『引き出す』。つまり、外から内と、内から外というように、方向性が正反対なのだ。もちろん、どちらか一辺倒では限界がある。その時々に応じてティーチングとコーチングの比率を変えていく工夫が必要になる。」⁹⁾と佐藤は提唱している。それは、ティーチングが、同質の内容を同質の方法で教える画一的なアプローチであり、コーチングが、個々それぞれに対応した個別のアプローチであるからだ。ある程度の知識等をインターネットで入手できる時代において、過度となるティーチング、いわば、教え込むといった教育姿勢は、時として学生の学修意欲を減退させることにも繋がりがかねない。そう考えると、学習者がコーチングに馴染むまでのティーチング・プロセスが大事になってくる。なぜなら、「双方向或いは多方向の情報・知識の流れがない中で、学生の主体的な学びを重視し、能動的な姿勢を培うとしてみたところで、それは絵空事になる」¹⁰⁾からである。したがって、オンラインミュージカルを創作するプロセスでは、ティーチングとコーチングの活用について、個別的な方略をとった。それが、(5)の3)に明記されている内容である。

ミュージカルとは何か、保育総合表現でミュージカルの創作が命題とされている意味とは何か、その目的とは何か、方法はどうかあるべきか、といったことは主にティーチングの中で行われた。一方、身体性を発揮しなければならないアクティビティについては、教員から学生へ、学生から学生へとといったコーチングの中で達成されていった。いずれにしても、コロナ禍といった特殊事情が、そうした学修構造を後押ししたことは言うまでもない。(花輪)

(6) 学生の主体性、創造性を育んだハイブリッドなかかわり

対面での取り組みでしかミュージカルなど創れるはずがないと思いついていた者にとって、オンラインでの取り組みを主体とする今回のミッションは実に難解な取り組みであったとはいえ、やり終えてみれば手にした成果は数多い。情報の共有にしても、意見交換にしても、プレゼンテーションにしても、対面に比べてストレスフリーに行えること、更には、迅速且つ双方向的なコミュニケーションが期待できることがわかった。また、ミュージカルを創出していく上で必要とされる仲間との一体感、連帯感についても、リアルタイムでの交流機会（学生・教員との意見交換や情報交換、動画等の視聴やウェブサイトの閲覧等）を常態化することで、徐々に構築されていったように感ずる。また、スクリプトづくりにおいても、オンラインによる学生との関わりは想定外の成果をもたらせた。“コロナ禍に佇む学生たちの心情”をテーマにスクリプトを書き上げるつもりでいたものの、いいアイデアが浮かばず長らく頓挫していたところに届いた学生からのメッセージこそ、ミュージカルの全体構想を抱かせるためのヒントであった。以下に学生からのメッセージを記す。

1) manabaに届いた学生からのメッセージ

- ・「え！！！！？！？？？コロナで施設実習中止！！？！？！？！？終わったーえーえームリすぎー夏に延期？？てことは夏に2回実習？？学生最後の夏なのに……」
- ・「宿泊の施設実習から帰ってきたら小学生の妹も中学生の弟もなぜか家にいる。休校って、、そんなに大変なことになっちゃったんだ。え、ライブも中止！？旅行もキャンセル！？行くはずだったテーマパークも休園！？実習のご褒美が全てなくなってしまった、、。」
- ・「待って待って待って学生最後の1年間は遊びまくる予定なんだけどな？実習も無事に終えて楽しいときなのにどうなっちゃうのー！！！」
- ・「就職も出来ないし卒業も出来ない気しかしない！お先真っ暗だ~~~~~家事も全部やれって言われる~~~~友だちにも会いづらい~~~~しんど~~~~」
- ・「オンライン授業か…てか、オンライン授業って何！？実習が終わって、みんなとまた会えると思ってたのに。家族全員が家にずっといるから変に疲れるし、ストレスがたまってきたー！！！」
- ・「オンライン授業かあ。こんなにもみんなや先生に会えないのが苦痛なことなんて考えたことなかったな。今までは1限の日とかヒーヒー言ってたけど、学校に行ってみんなや先生に会えるなら始発でいっても苦痛でも何ともないわ！」
- ・「課題いくらやってもまた新しいのが出てきて永遠に終わらないよ~みんなに会いたいし、みんなと授業受けた方が楽しいから早く学校に行きたい！！」
- ・「課題課題課題、その日にやればいいのにまだあと一週間あるしな！でどどんたまっていく。なぜやらなかったんだ私、、の毎日。とりあえず何の課題があるのかルーズリーフに全部まとめよ（何とか課題から逃げたい）」
- ・「パソコン苦手だから心配してたけどオンライン授業もなかなか悪くないかも…学校に行かない分早起きしなくてすむし、好きな時間に受けられるし。「なんかごめんなさい」と思いつつ寝っ転がりながら講義ビデオを見ることもしばしば。そういえば大学の友達に最後にあったのいつだったけ？」
- ・「ミュージカルミーティングきた~~顔出すんか！みんなの顔久々だな~。あの子めっちゃ笑ってるや、あ。あの子マイクオフにし忘れてるなとかかなんだか楽しい（笑）今年ミュージカルどうなるんだろー」
- ・「ミュージカル、、すっかり忘れていたよ、そうだ去年の先輩に影響されて授業とったんだっけ。えーうそ、わー、まじか、ステージでできないのか、そっか、、。」
- ・「ミュージカルのミーティング！たのしみだ~(^^)…当日は10分前くらいからパソコンの前で待機。…あれ…なんか汗かいてきた。え、なんかめっちゃ緊張するんだけど？！なんで？！私顔大丈夫かな？！（前髪を整える）ミーティング後、ミュージカルにワクワクしてきて、ふと思い出した去年の文化祭。ソーラン節やチアダンスの動画をさかのぼってながめました。」
- ・「日誌変わって睡眠時間とれるのかなって思ってたけど全然そんなことない。普通に寝れない。今回は体調崩さないで終われますように。毎日家帰ったら腰痛いけど子どものヒーリング効果すごくない？笑 来年からこんな環境で過ごすんだな、実習園の先生みたいになれるかなあ。」
- ・「東京で実習したかったけどまあ仕方ないよなあ、全然知らない土地での実習に不安な気持ち。そして私は何より嫌なのが実習録（泣）本当に私集中力がなさすぎて全っっっっっ然終わらない。ーイツメンのLINEトークにてー 友)今回めっちゃ実習録楽じゃない？！友)わかるわ~めっちゃ早く終わるし12時には寝れるよね 私)…え…私全く楽じゃないんだけど。なんで私だけ？！あーもーなんで私っていつもこうなっちゃうのかなあ（泣）終わってみればそういえば毎日睡眠時間3時間くらいだったな。。それなのによく風邪も引かずにできたなあ、きっと毎日欠かさずに食

べた納豆のおかげかな(^^)」

- ・「「就活してる？」なんて話が出始めたけど、してるわけない。何をしたらいいの？もう内定もらってる子もいるの？焦ってはいるけど何をすればいいかわからないから余計に焦る。こんな生活の中いきなり社会人になるなんて無理だよ。まだまだ学生でいたい。働きたくないな…。」
- ・「来年本当に保育士としてちゃんと働けるのかな。実習は楽しかったけど自信がなくなった。就活について親にも部活の友達にも聞かれないから早く決めちゃった。本当はもっともっと学生でいたいけど、インスタではみんな楽しそうなストーリーあげてる。みんな髪染めたりネイルしたり、いいよね。実習終わったと思ったらオンラインで部活。今度は研修もあるみたい。遊んでる時間なんてあるわけない。自分で始めたこと、決めたことだけでもう嫌。何も考えないで遊びたい。」

これらのメッセージは、コロナ禍に生きる多くの学生の声でもある。だからこそ、彼らの語り、彼らの物言い、彼らの視点は、積極的にスクリプトに反映されなければならない。コンセプト・ミュージカルとして構造化していくためにもそれは必須条件ともいえる。コメントに見られるLINEのやりとりを彷彿とさせる言葉遣い、悲壮感を漂わせながらもユーモアを含んだ言い回し、先達からみれば頹廢的にも思えるこうした表現こそが、彼らにとって本音を伝えるための欠かせぬ方略なのかもしれないからだ。(花輪)

(7) 「個性豊かな能力を引き出し、グループ全体の能力を最大限に上げる」ために

オンラインミュージカルの創作において固執したことといえば、学生一人一人の心象風景を尊重し、「個性豊かな能力を引き出し、グループ全体の能力を最大限に上げる」¹¹⁾ ことである。そのためには学生たちにとって、ミュージカルの創作が、やらねばならないことではなく、やりたいことへと大きく転換しなければならない。それは、学生が主体的に学び続けようとする感動と喜びにあふれた学習機会をどう構造化するかといったことに結びつく。

エデュテイメントという授業概念がある。島田によれば、「エデュテイメントとは、エデュケーションとエンターテイメントの合成語である。C・ブロードとN・ラムによれば、エデュテイメントのキー概念として、次の8つをあげている。①学ぶことは楽しいことである、②学ぶことは創造的である、③学ぶことは自然なことである、④学ぶことは個人的なことである、⑤学ぶことは冒険である、⑥学ぶことは一生のものである、⑦われわれは経験を通して学ぶ、⑧学ぶことは『いっしょに試みる』ことである。簡単にいえば、『楽しみながら学び、学びながら楽しむ』ということである。『よく遊ぶこと、すなわちよく学ぶこと』といってもいい。」¹²⁾ ということだが、それは、学習者が主体的に授業を楽しむ方略を見つけることとも、学習者と教員が能動的・協同的に授業内容を設計していく方略を駆使することとも解釈できる。ミュージカルの創作過程にエデュテイメント化を導入するとなれば、教員の演出観・演劇観を抛り所とする作業は極力消極的であることが望まれ、反対に、学生間の創造的対話(想いや気づき、アイデアを抛り所としたインタラクティブなコミュニケーション)に基づく創作態度が望まれるようになるだろう。しかし、果たしてそれで目的は達成されるのであろうか。答えは実に悲観的だ。例えば目的は達成されたとしても、『楽しみながら学び、学びながら楽しむ』という、エデュテイメントの条件は満たされないからである。島田はエデュテイメントに対して、さらに踏み込んで次のようにも指摘している。「エデュケーションのエンターテイメント化を意味するわけではない。わかりやすい、おもしろい授業をすることは大切である。だが、それは学生に迎合し、学生をあおってまで、おもしろおかしい授業を提供し、学生に楽しんでもらうというのとは異なる。それでは、学生は自分で学び続ける喜びや感動を失ってしまう。」¹³⁾ このおもしろさのきはちがいに対する島田の警鐘は、常に我々教員の身近に存在しうる事象として謙虚に受け入れられるべき事柄であるが、大学教育が「人が本来もっている能力を最大限に引き出し、可能性を大きく拓かせることを目的とするコミュニケーションの体系」¹⁴⁾ を包含するならば、楽しさ(心地よさや安直な理解

に安住させること)を超越して、おもしろさ(多少の困難さはものともせず、問題の解決、究明にのめり込む探究的態度)に至らせる気概が教員には求められる。したがって、ティーチング(教えこみ)とコーチング(引き出し)のバランスは、学習者の状況によって違ってくる。学習者に学修に取り組むための知識が全くない場合は、当然、ティーチングを主体とした学びの機会があって然るべきなのである。授業の冒頭、あるいは中途において、オンライン(リアルタイム)でのティーチングの機会をコーチングの中に設けたのも、そこに意図がある。ミュージカルの創作においては、進行に適応させて、その都度必要とされる知識を教授することは、彼らにやる気を起こさせ、探究心を引き出し、主体的に学ぶ姿勢を培ううえで、欠かせないことなのである。(花輪)

(8) 創造的協働とは

ミュージカルをどう考えるか、どう考えさせるかだ。一部の指導者(演出家など)の思想や方略に身を任せ、様式美として舞台に存在することなのか、それとも、スクリプトが描く景観の中に身を置き、自らのインスピレーションを信じて独自に振舞うことなのか。いずれにしても、その解釈は各人のミュージカル観・演劇観に委ねられている。その背景には、藤崎の指摘する「演出家の数だけ、俳優の数だけ、演技についての考え方や方法がある——日本の演劇は、古典から現代まで、互いに影響を受けることはあっても、それぞれ独自の理念を展開させて現代に至っている——古典芸能ではジャンルごとに方法論が確立しており、様式獲得に向かって技術のメニューが定められ——後発の新劇の俳優術のほうが古典以上に個人芸の世界であり、現代演劇にいたってはそのオンパレード」¹⁵⁾といった日本の演劇構造がある。そう考えると、ミュージカルの創作・実演に対する各人のイメージも、古典芸能的であったり、現代演劇的であったりするのは至極当然と捉えなければならないのだが、実際にミュージカルの創作活動に向かわせるためには、それらを統括するだけの仕組みと理念が必要とされる。それこそが創造的協働、つまり「教師や先達が弟子や後輩に対して、彼らが持っている知識や技能に関するヒントを与え、それが弟子や後輩のモチベーションを喚起して、やがて自力で技能を用いることができるようになるプロセス」¹⁶⁾を意識させることであり、教員と学生が、共に学び合い、教えあうといった開かれた態度と循環的な交流の機会を積極的に盛り込むことこそが、今後の大学教育に求められるのではないだろうか。(花輪)

3. 「教育実習の研究」のトピックより

(1) コロナ感染防止を配慮した対面授業での学び

対面授業においては、教科書等から理論的な学びをした後にその文章から何を理解し、幼児教育現場ではどのような場面を示しているのかを友達とディスカッションしながら、自分と同じ内容の時は共感と自信に繋がり、違う意見には発見となって応用力が身に付いていく。このように授業では、友達同士で学ぶ合うことも大切にしている。そしてその学びを人前で話す実践も重ねることで緊張をし本来の自分の力を発揮できないことが減少されるので、取り入れている。しかしコロナ禍の状況の中では、少数で言葉も極力控える授業が求められる。私はこの状況を最高の環境と考えている。幼児教育現場では、表情の少ない子どももいる。大人から考えると「表現」という手段は言葉が優先されがちであるが、幼児教育者は子ども達と言葉にならない表現も交わすことが多々ある。そこで授業に取り入れたのが、友達との距離を保ち、相手と言葉を使わずにどこまで理解できるかである。時には体全体での表現、ある時はマスクの上の目から相手の感情を読み取ることとなる。はじめは読み取れる範囲が狭く、また伝える側もどのように感情を表したら良いか迷い、大きな表現に照れや何か批判が出るのではないかと躊躇してしまい伝わりにくい。しかし、回数を重ねることで伝わった感動が生まれ、相手にわかってもらいたいと思い、伝え方に工夫が生まれる。そして自分も相手の姿を見て理解してあげたいと思い、細かいしぐさも読み取ろうとする。この積み重ねが理解したい、理解されたいという自己表現への意欲が学生達の中から自然と湧いてく

る。この手法は自己表現だけではなく、人前に出て発表したり、実習で子ども達の前で手遊び等の際に生きている。保育者は、言葉は勿論だが行動や視線、表情等五感全てを活かしてコミュニケーションをする。また子どもからの小さな表現も読み取ろうとする。この現状を上記の方法を重ねることで、不自然に演技をするのではなく、心の繋がり（心の会話）がそうさせていく。このことは絵本の読み聞かせや、手遊び、子どもの前での話し方にも表れて来る。保育者とはオーバーに表現する人は好い保育者と思っている人がいるが、大切なのは「伝えたい」「理解したい」というお互いの心のコミュニケーションではないだろうか。その心の声が相手とじっくり見詰めたり、理解されやすいように工夫をし、コミュニケーションしていない時でも相手に興味を抱いてその人を知ろうとする気持ちがいつの間にか自然とそうさせているのではないだろうか。この気持ちは子ども達は勿論、保護者や職員にも伝わる。今後の課題としては、この経験を授業だけで終わらせずに相手を理解する為に、学生一人ひとりが日々の経験を重ね、その経験から心を震わせて感じる機会を増やすことだ。そして「なぜ?」「どうして?」「知りたい!」を自分に問いかけることで、その時の気持ちが心に残り相手が同じ感情を抱いた時に共感して、理解が深まる。この感覚を授業以外でも活かせるよう今後も継続したい。(山本)

4. 「保育・教職実践演習」のトピックより

(1) オンライン授業での学び

オンライン授業ではパソコン上で自分を表現する。その環境の中で行ったのが、指定された同じサイズの用紙に表現することだ。文字や絵の大きさを変えたり、書く位置を工夫したりする。ここで大事なことが「空間」である。文字や絵が隙間なく詰まっていると見た人はゆったりとした気持ちで見ることができない。決められた紙面上で表現をし、相手がそれを見てどのような気持ちになるかを探る。これはクラスだよりも活かされる学びとなる。クラスだよりはどのクラスも紙面のサイズは同じで、その中で今月の子ども達の表情を保護者に伝える。色々書くと沢山伝わるが、クラスだよりを渡された瞬間「読みたい」「我が子の園生活は楽しかったんだ」と思える紙面でなくてはならない。字や絵が詰まっていると、読みにくく息苦しくなる。保護者も我が子が園生活で感じている楽しさを感じられるには、文字の大きさや空間も読みながらホッとできる気持ちが自然とできることが大切である。それには適度な文字数の中で表現は明確にする。これを身に付けるには表現力や語彙力が要となる。この学びを授業に取り入れると、はじめは文字が詰まったり、埋められなかったりするが、友達と見せ合ううちに様々な表現が身について来る。これはクラスだよりだけではなく、実習日誌やおたより帳、指導要領等決まっているスペースに合わせて、伝えたいことは明確に書く練習になっている。今後の課題は、ラインやスタンプで感情を表現する学生の日常を、時には決められた大きさの中に空間も表現として取り入れながら紙面で表現する経験を重ねて行くことである。(山本)

5. まとめ

研究テーマを「保育者養成における表現力の育成と方略について—対話的思考による創造性の活性を考える—」とした理由は、学生たちの言語表現に対する無関心さに対して、何かしらの手立てが必要だと感じたからである。保育者にとって「話す」という表現は、園児や保護者、同僚と円滑なコミュニケーションを築く上で重要な役割を果たしているが、養成校にいる学生でさえ、そのことに問題意識を持っている者は少ない。まして、感情を音声化することや、豊かに思いを伝えるにはどうすべきか、といったことに意識をむけようとするものはまずいないといえる。岡田の「日本ではあきれるほど話すこと聞くことの教育は等閑視されたままである。これを正面から取り上げて教えることのできる指導者も少ないし、教材や教授法も未開拓のまま手をつけかねている」¹⁷⁾ といった指摘が日本の現状ならば、保育現場に出るまでに、話すことに身体がいかなる役割を果たしているかについて、学修の機会を用意すべきである。会話は言葉

のやり取りだけでは成立しない。話し手は、声に頼るばかりではなく、無意識に営まれる身体表現（身ぶりや手振り、表情など）を補いとして使う。それは、話の意味合いや自身の心情を補うためでもある。相槌をうったり、首を傾げたり、目を見開いたり、腕を組んだり、満面に笑みをたたえたり、視線を合わせたりすることがそれである。これを非言語行動（ジェスチャーなど）とも言うが、実は、円滑に会話を進めるために欠かせない役割を果たしているのである。「会話において、ジェスチャーがさまざまな役割を果たしていることは確かだ。言語化されていないことをジェスチャーで補うこともあれば、言語化されていても、意味があいまいな時に、あいまいさを補うために使うジェスチャーもある。言語化されたことを強調するためのジェスチャーもある。」¹⁸⁾との指摘があるように、保育者を目指す学生には、言葉と身体性のかかわりについて十分に関心をもってもらいたい。演劇を学ぶことは、そのことを突き詰めることであり、体現することなのである。

註：引用文献

- 1) 堀和世著、『オンライン授業で大学が変わる』、大空出版、2021. p.5～6
- 2) 佐藤大輔著、『「創造性」を育てる教育とマネジメント』、同文館出版、2014、p.52
- 3) 加藤幸次著、『大学授業のパラダイム転換』、黎明書房、2014p.36
- 4) 3) 前掲書、2014、p.19
- 5) 3) 前掲書、2014、p.21
- 6) 2) 前掲書、2014、p.204
- 7) 高橋雄一郎・鈴木健著『パフォーマンス研究のキーワード』、高橋雄一郎著「第3章3節『演劇と文化人類学』」より、世界思想社、2011、p.80
- 8) 7) 前掲書、p.87
- 9) 2) 前掲書、2014、p.206
- 10) 2) 前掲書、2014、p.209
- 11) 2) 前掲書、p.208
- 12) 島田博司著、『学びを共有する大学授業』、玉川大学出版部、2012. p.22
- 13) 12) 前掲書、p.22
- 14) 2) 前掲書、2014、p.201
- 15) 藤崎修平著、『新演技の基礎のキソ』、主婦の友社、2013、p.6
- 16) 2) 前掲書、2014、p.69
- 17) メルビン・ホワイト+レスリー・コーガー著、岡田陽+大園美友紀訳、『朗読劇ハンドブック』、玉川大学出版部、1989、p.4
- 18) バトラー後藤裕子著『デジタルで変わる子どもたち』、ちくま書房、2021、p.273

遊び仲間の構成の変化に着目した遊びの展開

—SCAT法による分析を通して—

Development of play focusing on changes in the composition of playmates -Through analysis by SCAT method-

児童学科 前田 和代

1. 問題と目的

本研究の目的は、遊び仲間の構成の変化に着目した遊びの展開をSCAT法による分析を通して明らかにすることである。子どもが遊びを展開していく時、もちろん、最初から最後まで同じ遊び仲間で遊びを展開していく場合もある。一方、必ずしも最初から最後まで、同じ遊び仲間で展開していくとは限らない。途中から参加し遊び仲間が増えていく場合もあれば、途中で遊び仲間が抜け減っていく場合もあり、遊び仲間は一定でない場合がある。このように遊び仲間が入れ替わると遊びの展開も変化すると言える。遊び仲間が変化していくことは遊びを展開していくなかでどのような影響があるのだろうか。また、どのようなタイミングでこれらの現象が起こるのだろうか。そして、遊びの仲間の構成がどのようなきっかけで変化していくのだろうか。そこで、本研究では、遊びの展開中における遊び仲間が加わる場面、遊び仲間が抜ける場面に着目して、それぞれの場面の要因とどのような場合があるのかという視点から遊びの展開について考察していく。

幼稚園教育要領解説第2章ねらいと内容領域「人間関係」のねらい(2)において、「身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。」と示されている¹⁾。子どもが仲間同士で一緒に遊びを展開していくことにより、仲間の良さに気づいたり、一緒に過ごす心地よさを感じたりしていくことである。また、「親しみ」とは、自分から遊びに加わっていくことも含まれていると解釈できる。領域「人間関係」の内容(5)では、「友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感しあう」と示されている²⁾。また、「ごっこ遊びに見られるように、いろいろな役になって遊びながら自分とは異なる立場に立つことで、いつもの自分とは異なる感情を味わうこともできるようになっていく」と示されている³⁾。これらから、遊びの中で人と関わることにより、また、役になりきることにより、様々な感情を経験し、さらにはそれらの感情を仲間と共有していくことで、信頼感を深めていくのである。

遊びにおける人との関わりに関する研究において、砂上は他の子と同じ物を持つという物的環境に視点をおいて、人との関わりについて分析している⁴⁾。その結果、「(1)他の子どもと同じ物を持つことは、一緒に遊ぶ仲間であることと結びついている。(2)他の子どもと同じ物を使うことは、同じ動きをすることのなかに埋め込まれる形で、遊びのイメージや仲間意識の共有と結びついている。そして、保育実践における子どもの人間関係と物との結びつきに関して、以下の可能性が考察された。(3)他の子どもと同じ物を持つことが仲間であることと結びつくことは、物の視覚的効果の強さと永続性に関連がある。(4)保育実践における物とは、遊びのイメージや人間関係などの多様な意味を帯びたものである。」ことを明らかにしている。この研究から、物的環境は遊びのなかでの人との関わりにおいて、共通のイメージをもたらししていることがわかる。

遊びの展開に関する研究において、向悦は、遊びを展開していく上で、メンバー間のイメージの共有の必要性を述べている⁵⁾。向の研究では、遊び仲間が何についてイメージを共有しているのかという視点から、「テーマ」と「具体像」(物・ストーリー・役)のイメージの共有を明らかにしている。さらに過去の

経験や当日の流れが、イメージの共有の契機になっていることを明らかにしている。そして、遊びの始めからイメージが共有されている場合、それぞれのイメージが共有されていく場合、遊びの途中で新しいイメージが共有されていく場合があるという。これらの共有により遊びが展開されていることがわかった。

佐藤は、子ども同士のかかわりと協同性における目的の生成と共有の過程に着目し、その生成の在り方を明らかにしている⁶⁾。生成の在り方について、1 イメージの共有と全体構成の了解、2 身体知の共有・多様な目的の成立、3 にぎわい・感情の共有、4 役割の分担・活動の拡散、5 目的の達成・ストーリーの共有、6 テーマの共有の6つの場合を導き出している。そして、目的の生成には往還螺旋的プロセスがあることを示唆している。佐藤の研究からも、遊びの展開におけるイメージの共有の在り方が示唆されていると言える。

このように、向や佐藤の研究から遊びの展開には仲間とのイメージの共有の重要性が示されていることがわかった。

遊び仲間とのイメージの共有を生成してく上で、仲間に着目すると、遊びの展開における遊び仲間の構成について、青井は、遊びの仲間入り場面に着目し分析している⁷⁾。子どもが遊びに仲間入りするとき、例えば「入れて」「いいよ」などの言葉を通した集団における規範意識が作用すること、一方、仲間入りを拒否する場合には規範意識が逸脱する場合があることを明らかにしている⁷⁾。そして、仲間集団の成立、維持、調節が規範意識に基づいて行われている。つまり、遊びに参加するとき、集団における規範意識の影響がいずれにしても大きいということである。また、倉持は、実験的研究から仲間入り行動を「遊び集団への参加」と「遊び集団への統合」と二つに分けて分析している⁸⁾。倉持の研究では、「遊び集団側と仲間入り側を比較すると、前半において、遊び集団側は、情報付与が仲間入り側より多く、仲間入り側は、情報収集がより多かった。後半では立場による差はみられなかった。前半と後半を比較すると、遊び集団側では前半より情報付与をしがちであり、仲間入り側では前半より情報収集しがちであった。」と述べている⁹⁾。そして、遊びに加わる側、受け入れ側による情報の差異という視点から、「仲間入りが遊び集団への参加だけで終わっているのではなく、参加後の統合過程が、遊び集団側と仲間入り側の各々の立場に応じた方法で展開している」ことを示している。

青井や倉持の研究から、遊びの展開において遊び仲間が加わる場面の状況がわかった。一方、遊びの展開において、先に述べたように、必ずしも遊び仲間が加わる場合だけでなく、遊び仲間が抜ける場合もある。しかし、この場合についての研究は見当たらない。そこで、本研究では、遊びの展開における遊び仲間が加わる場合と抜ける場合、変化がない場合についてそれぞれ分析、考察を行い、それぞれどのような場合があるのか、またその状況についても検討していく。

遊びの展開を遊び仲間の視点から検討していくことは、保育者が遊びの展開を的確に捉え、遊び理解や適切な援助の示唆となる。

2. 研究方法

(1) 方法

1) 参与観察

本研究では、登園後から午前中の好きな遊びをしているおおよそ2時間程度の間子どもたちの遊びを参与観察し、フィールドノートした。一つの遊びの始めから遊び終わりまで記録した。記録はその後すぐにデータ化した。また、遊び仲間の年齢や遊びの展開の補足については、その後に保育者に確認した。

総事例数は、20事例である。遊びの展開中に他者が関わった事例は17事例であった。遊びの展開中に遊び仲間が脱退した事例は、14事例であった。そのうち、他者が関わった事例と脱退の事例の両方が該当する事例は、14事例であった。遊びの始めから終わりまで遊び仲間の変化がなかった事例は3事例であった。

2) 対象園・対象児

本研究の対象園は、3～5歳児のクラスで構成されている異年齢クラスで保育を行っている子ども園である。クラス数は3クラスである。すべてのクラスが好き遊びを楽しむ。基本的に登園後から11時頃まで全員が園庭で好きな遊びをする。対象児は3～5歳児である。

3) 研究期間

観察期間は、20××年10月～20××年2月、隔週計8回である。

(2) 分析方法

本研究は、短期間の観察記録による小規模データであるため、大谷によるSCAT法を用いて分析をすることとした¹⁰⁾。SCATは、「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄など、比較的小規模の質的データの分析に有効である」。SCATの分析手続き方法は、4つのステップから構成概念を抽出するコーディングであるため、「分析の過程が明示的に残る」¹¹⁾。そして、コーディングを踏まえ、ストーリーラインを作成していく。したがって、遊びの展開の中で起こる状況から、構造を捉えることが可能であると考えられる。

各事例をSCATの4ステップでコーディングしていく。その際、遊びの展開状況が捉えやすいように、セグメント化して行う。そして、各事例のストーリーラインを作成して、考察していく。(表1、表2)

尚、本研究では、その遊びを一緒に行うメンバーのことを遊び仲間と表現する。また、分析の対象は遊び展開中にその遊びに他者が関わる場面、遊びの展開中に仲間が抜ける場面である。また、遊びの展開中に遊び仲間の変化がなかった事例についても分析を行う。遊びの展開中に遊び仲間が抜けることを本研究では脱退と表現する。

表1 SCAT分析ワークシートの例 事例6 車ごっこ

番号	テキスト	〈1〉 テキスト中の注目すべき語句	〈2〉 テキスト中の語句の言い換え	〈3〉 左を説明するようなテキストの概念	〈4〉 テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
1	元々木の台に木の積み木が乗っていた。二人が乗っていたかは不明。ビールケースや木の板、タイヤを運んで車を作っていく。そこへ、Cが木の積み木をもってきて「ここに置くね」B「うん」といい、座る。Aはサッカーに誘われていく。そこへ、DとEが「仲間に入れて」とやってくる。Fもやってきて話すが、すぐいなくなる。BとEで車に乗り話す。そこへ、Gが木の積み木をもってくる。Eが「ここに置いて」といい、EBGで座るところについて話す。G「ここに置く」E「ここ」B「ここは二人乗り」と話す。Cも座る。E「ここね」と積み木を重ねる。B「ここね」Gはどんどん積み木を運んでくる。E「ランランラン♪」「ここがタイヤね」B「車ごっこ！」EとGは積み木を運ぶ。	ビールケースや木の板、タイヤを運んで車を作っていく、Cが木の積み木をもってきて、座る、Aはサッカーに誘われていく、DとEが「仲間に入れて」、Fもやってきて話すが、すぐいなくなる、Gが木の積み木をもってくる、EBGで座るところについて話す、Gはどんどん積み木を運んでくる、EとGは積み木を運ぶ。	車を作るために積み木を運ぶ、Aはサッカーに誘われて抜ける、Fは来るがすぐいなくなる、仲間話、積み木をどんどん運んで車を作る	遊ぶための環境構成作り、遊びに誘われたための脱退、様子を見に来る、遊びについての話し合い、仲間と共にさなる環境構成	環境構成、勧誘による脱退、関心による加入、遊びのイメージの共有化、イメージの共有による協同環境構成

表2 ストーリーラインの例 事例6 車ごっこ

<p>環境構成する。勧誘による仲間の脱退がある。(関心による) 加入がある。遊びのイメージの共有化が起こる。イメージの共有により協同で環境構成される。(関心による) 加入がある。物的環境の追加や遊び場の拡張、遊びの展開に関するイメージの伝え合いと行動がある。遊びのイメージの拡張に伴うイメージの共有と展開がある。仲間による物的環境の追加がある。遊びの展開におけるイメージの共有化や物的環境の追加がある。誘導(事情)による一部仲間の脱退がある。他児影響による脱退がある。遊びの展開におけるイメージの拡張がある。同じ行為による遊びへの参加(加入)がある。伝え合いによるイメージの確認がある。要求による加入がある。遊びの展開におけるイメージの拡張と物的環境の追加がある。イメージによる行為の繰り返しや同行動によるイメージの共有がある。行為の繰り返しがある。遊びへの加入がある。加入者による物的環境への関わりがある。イメージの再考が行われ、イメージの確認がある。誘導(事情)による一部仲間の脱退、遊びの停止、他児脱退による脱退が起こる。用事終了による一部仲間の再加入がある。異なるイメージによる行動がある。遊び行為が原因による中断(脱退)がある。誘導による介入に伴う環境構成の破壊がある。環境構成の破壊が起こる。加入者と共に他の遊びへ移行する。仲間による場の再構成が行われる。イメージの提案がある。環境による一時的な脱退がある。誘惑による一時脱退並びに物的環境の獲得がある。遊びのイメージの変化とその変化に伴う物的環境の獲得がある。状況変化に伴うトラブルが起こる。場とイメージの変化に伴う新たなかかわりと遊びの展開や新たな遊びイメージの共有が起こる。</p>

(3) 倫理的配慮

本研究における事例については、園に文章で研究目的や概要、さらに口頭で具体的なフィールド方法や資料の取り扱い等について説明を行い、了承を得ている。研究以外の目的には使用しないことを約束し発表表についての承諾を得た。承諾後、分析資料は厳重に管理され、個人を特定する情報は記載せず、個人情報厳守されている。

3. 結果と考察

(1) 遊びの展開中に他者が関わってくる場面

1) 他者が関わってくるパターン

すべての事例をコーディングし、ストーリーラインを作成した結果、遊びの展開中の他者が関わってくる場面は、16事例27場面あった。27場面を類似性に基づいて分類した結果、3つの他者が関わってくるパターンに分類することができた。①介入の場合4場面、②加入の場合16場面、③傍観の場合7場面の3つの場合である。①介入とは、遊んでいる仲間に直接かかわるが遊び自体には参加しない場合である。②加入とは、遊びの仲間とかかわり遊び自体にも参加する場合である。③傍観とは、遊びの場所には来るが、遊びを展開している仲間に関わらず、遊び自体にも参加しない場合である。この結果から、他者が遊びの展開中に関わる場合は、遊びに参加するためが多いことがわかった。

2) 他者が関わってくる場面の状況

さらに、遊びの展開との関係を明らかにするため、子どもたちは遊びのどのような場面に関わるか、関わってくるパターンごとに場面を分析した。遊びの展開をセグメント化した際の場面に基づいて①遊び始め、②遊び中ごろ、③遊び終わりと遊び場面を大きく3つに分けた。例えば、7つの場面の事例では、1～2場面が遊び始め、3～5場面が遊び中ごろ、6～7場面が遊び終わりと設定した。その結果を表3で示した。全27場面のうち、①遊び始めに該当したのは4場面、②遊び中ごろに該当したのは16場面、③終わりごろに該当したのは7場面であった。全体として、遊びの始め約15%、遊び中ごろ約59%、遊

び終わり約26%となった。

表3 他者が関わってくるパターンによる場面

関わってくるパターン (27場面)	遊び始め (4場面)	遊び中ごろ (16場面)	遊び終わり (7場面)
①介入 (4場面)	1	3	0
②加入 (16場面)	2	8	6
③傍観 (7場面)	1	5	1

表3に示した通り、関わってくる場面が全体として多かったのは、いずれのパターンも多い遊びの中ごろであった。ある程度遊び仲間による遊びが展開している最中なので、おそらく他者からも遊びの内容が明確であると考えられる。そのため、特に、加入の場合、あの遊びに参加したいという意思をもって参加したり、必要なものを考えて持ってきて参加したりということが多いと思われる。また、傍観においても、やはり遊びの内容が明確に捉えやすいため、気になる、何をしているのかという確認も含め、多くなったと考えられる。介入についても、何を使って遊んでいるなど特に物的環境については明確であったためと捉えられる。

一方、遊び始めでは、特に3つのパターンの差異がほとんどない。なんとなく遊び仲間が集まったところに、自分も参加したい、または何が始まるのかという興味などからの参加や傍観があったと考えられる。介入については、自分もそれを使おうと思ったという物的環境が要因だったと考えられる。

遊び終わりについては、加入はすべて再加入であった。新しく遊びに加わるいわゆる新規加入ではなく、一度抜けて戻ってくるいわゆる中抜けの場合だった。いずれにしても、遊び仲間のところへ戻ってきて再び一緒に遊びを展開していた。つまり、すでにその遊びを共有していたが故の再加入となっていた。この場合は、遊びのイメージを維持されていると捉えることができる。

3) 他者の関わりによる遊びの展開

3つのパターンによる関わり時とその後の遊びの展開状況を考察した。

①介入パターン

事例20 ホーム作り (一部抜粋)

年中男児がやってきて、遊んでいたA児のシャベルをとり、取り合いになる①。一緒に遊んでいた他児2人は砂をシャベルでトントンとたたいた固めている。取り合いをしていた年中男児は自分のシャベルを取りに行きA児らが遊んでいるところへ戻ってくる。そして、トントンして固めた砂を壊す。遊び仲間たちは、「やめて」「やめて、あーあー」という②。

下線①では、年中男児は、突然やってきて、遊んでいるA児のシャベルをとってしまったことから、口頭やしぐさなどで遊びに参加する様子も見られず、遊びに参加しているとは捉えられない。下線②では、再びA児らの遊びの場へ戻ってくるが、その時も突然A児たちが作っていた砂山を壊したことから、遊びに参加しているとは捉えられない。したがって、このように遊びに加ってはならず、しかし、遊び仲間との関わりがあった場合を介入と捉えることとした。そして、年中男児の突然の介入により、遊び仲間は「やめて」と連呼していることから、遊びが中断してしまっていることがわかる。つまり、他者の介入によりトラブルが起り遊び自体が停止してしまっただけである。

他の3事例においても突然の介入、使っていたものの収奪などから遊びが停止してしまっていた。そして、その後の状況は、遊びを展開していた仲間とのトラブルになる、遊びのメンバー同士のトラブルを仲

介する、さらに自分の遊びに必要なものを借りに来るといった状況が見られた。遊びの展開において、介入の場合は、遊びの停止を伴うトラブルに展開してしまう事例のほうが多かった。これは、遊びの展開が理解されていないためと考えられる。一方で、トラブルが解決する事例もあった。いずれにしても、第3者の介入は遊びの停止の要因になることのほうが多いと考えられる。

②加入パターン

事例6 車ごっこ (一部抜粋)

ビールケースや木の板、タイヤを運んで車を作っていく。そこへ、C児が木の積み木をもってきて「ここに置くね」B「うん」といい、座る①。A児はサッカーに誘われていく。そこへ、D児とE児が「仲間に入れて」とやってくる②。F児もやってきて話すが、すぐいなくなる。B児とE児で車に乗り話す。そこへ、G児が木の積み木をもってくる③。E児が「ここに置いて」といい、E児、B児、G児で座るところについて話す。G児が「ここに置く」、E児が「ここ」、B児が「ここは二人乗り」と話す。C児も座る。E児「ここね」と積み木を重ねる。B児は「ここね」と伝える。G児はどんどん積み木を運んでくる。E児は「ランランラン」と歌い、「ここがタイヤね」と伝える。B児は「車ごっこ!」といい、E児とG児は積み木を運ぶ。

まず、下線①では、C児は特に「入れて」などの口頭での参加を示していないが、遊びに使っているもの、もしくは必要な物をもってきたことにより、遊んでいたB児に遊びへの加入の意思を示しているといえる。これは物的環境を伴う加入といえる。下線②のD児とE児は「仲間に入れて」と言葉で加入の意思表示をしていることから、遊びへの加入を試みているといえる。さらに下線③のG児はC児と同様に遊びに使っているもの、もしくは必要ものを持ってきたことにより、遊びへの加入を示しているといえる。そして、その後の展開も物的環境の充実から遊びが更に展開していくことがわかる。

事例6のように、関わり時は、子ども自身による加入、物的環境を伴う加入、また、保育者の誘導による加入、異イメージによる役割を伴う加入が見られた。加入後の遊びの展開には、遊び自体が展開していく、物的環境の変化・増加、遊びのイメージや役割の拡大の3つの場合が捉えられた。つまり、加入の場合は、遊び仲間が増え、より遊びが楽しく、充実していく場合が多い傾向がある。加入時の状況も踏まえると、加入者の役割として、遊び仲間が加入者に伝えたり、遊びの展開過程を伝えたりなどの状況が生まれるので、遊びのイメージが明確になり、よりイメージの共有ができること、新たな物的環境が追加されたり、関わり方が変化したり、場が拡張したりすることから環境構成が変化していくことが挙げられる。また、加入の場合、一度離れて再び加入する再加入の場合も多く見られた。この場合は、物を取りに行く(物的環境)、呼ばれて仕方がなく抜け用事が済んで戻る、役割を演じて戻る、遊び仲間でない友達と関わってきて戻るといった状況があった。

③傍観パターン

事例3 料理ごっこ（一部抜粋）

C児はヒーローになりきったようなポーズを繰り返し動く。そこへ、女兒が見に来るがすぐいなくなる①。

事例9 料理ごっこ（一部抜粋）

B児とC児もA児のところへ移動、そこで砂を器に入れていく、保育者が来て、A児の木登りをサポート、B児に作ったご飯を食べる、他児（男児・女児1名）もやってきて様子を見て去る②。

事例3の下線①では、遊びの場に来て遊びをみるが、特に遊び仲間と関わる様子はなく、去ってしまう。また、事例9の下線②でも、同様に遊びの場へ来て遊びの様子を見ているがやはり遊び仲間との関わりや遊びへの参加は見られない。このように、遊びの場へ来る、遊びを見ているが直接の関わりがない場合を傍観と捉えることとした。

事例3や事例9のように、一度見に来る場合、または何度か見に来る場合が見られた。遊び終了まで傍観する場合はなく、いずれもある程度傍観すると離れる。特に、年少児の傍観が多かった。年少児は、年中児、年長児の遊びや同じクラスの年上の子どもたちの存在が気になり、遊びを見にやってくるということが多いいえる。そして、見ることにより遊びの面白さを発見したり、遊び方を真似したりして様々な遊びの方法を習得していることも考えられる。したがって、傍観の場合は、遊びの展開に直接影響がないため、遊びの展開の変化もない。

(2) 遊びの展開途中で遊び仲間が脱退する場面

1) 遊び展開中の脱退のパターン

事例をコーディングし、ストーリーラインを作成した結果、遊びの展開中の脱退場面は、14事例48場面あった。48場面を類似性に基づいて分類した結果、5つの脱退パターンに分類することができた。①仲間の脱退7場面、②他者または他の遊びへの誘惑32場面、③遊び道具、玩具を取りに行く2場面、④呼び出し3場面、⑤遊び自体の中断4場面の5つである。

①仲間の脱退とは、一緒に遊んでいた仲間が遊びから抜けることにより自分もその遊びから抜けることである。例えば、事例1では、仲間のB児がいなくなると、A児も遊びをやめて、他の遊びを見に行ってしまう。②他者または他の遊びへの誘惑とは、遊んでいた仲間とは違う友達のところへ赴く、関わることや、違う遊びを始めることによる脱退である。例えば、事例2では、遊び始めてすぐに仲間のB児は他児が鬼ごっこをしている様子を見て自分も鬼ごっこへ加わってしまった。③遊び道具、玩具を取りに行くとは、遊びに使うための道具や玩具の追加をするために遊びの場を離れ、取りに行くことである。物的環境を追加するための脱退である。例えば、事例1では、仲間が砂遊び用具を取りに行くために遊びの場を離れる。その後、砂遊び用具をもって戻ってくる。④呼び出しとは、遊び始めたが、例えばうさぎの飼育当番の活動や、製作活動のため、活動を共にする当番の友達や保育者に呼ばれて抜けることである。例えば、事例6では、途中でうさぎ当番を行うことについて同じ当番の子どもから呼ばれ、うさぎ当番を行いにいくという場面である。⑤遊び自体の中断とは、様々な理由で遊び自体が展開できず、停止してしまったため、遊びができずその場から離れていくことである。例えば、事例10では、仲間が抜けると、遊び自体が展開できなくなり遊びが停止してしまったため、残ったC児は遊びをやめてしまう。そして、別の遊びを見に行くという場面である。

この結果から、遊び仲間が脱退する理由として、②他者または他の遊びへの誘惑の割合が約66%占めていることがわかった。脱退要因として他者や他の遊びの影響が大きいといえる。

2) 脱退場面の状況

さらに、遊びの展開との関係を明らかにするため、関わってくる場面と同様に子どもたちは遊びのどのような場面で脱退していくのか、他者が関わってくる場面の状況と同様脱退パターンごとに脱退場面を分析した。遊びの展開をセグメント化した際の場面に基づいて①遊び始め、②遊び中ごろ、③遊び終わりと遊び場面を大きく3つに分けた。例えば、7つの場面の事例では、1～2場面が遊び始め、3～5場面が遊び中ごろ、6～7場面が遊び終わりと設定した。その結果を表4で示した。全48場面①遊び始めに該当したのは15場面、②遊び中ごろに該当したのは9場面、③遊び終わりに該当したのは24場面であった。全体として、遊びの始め約31%、遊び中ごろ約19%、遊び終わり約50%となった。

表4 脱退パターンによる場面

脱退パターン (48場面)	遊び始め (15場面)	遊び中ごろ (9場面)	遊び終わり (24場面)
①仲間の脱退 (7場面)	2	1	4
②他者または他の遊びへの誘惑 (32場面)	10	7	15
③遊び道具、玩具を取りに行く (2場面)	2	0	0
④呼び出し (3場面)	1	1	1
⑤遊び自体の中断 (4場面)	0	0	4

表4に示した通り、脱退場面が一番多かったのは、遊びの終わり場面であった。特に、遊び自体の中断による脱退はすべてここに該当した。また、仲間の脱退による脱退の多くもここに該当した。この結果から、遊び仲間がいなくなることは、遊びの継続が困難になり遊び自体が停止してしまう原因になることと言える。また、他者または他の遊びへの誘惑による脱退においても、約半分がここに該当した。これらの脱退から、遊びが一通り展開したので、満足して次の遊びへ移行しようという状況や一方で飽きてしまったという状況があったと考えられる。

次に脱退場面が多かった遊び始め場面の脱退については、まず、遊び道具、玩具を取りに行く場合が2つとも該当した。これを使って遊ぼうという遊びのイメージに必要なものをすぐ取りに行ったという状況からの脱退だったと考えられる。遊びを継続するための一時的な脱退と言える。他者または他の遊びへの誘惑による脱退については、おそらくなんとなく集まったが遊びのイメージがまだ共有できていなかったり、明確でなかったりしてる状況が考えられる。これは、仲間の脱退についても同様の状況が考えられる。遊び中ごろの脱退については、他者または他の遊びの誘惑の場合は、他の場面よりは少ないことから、偶然他の遊びや友達に触れるという突発的な状況も考えられる。もちろん、最後の場面の状況と同様、本人にとっては一通り遊びが展開して満足したり、飽きてしまったりという状況も考えられる。また、呼び出しについては、3つの場面とも共通でなかった。これは、本人の意思ではなく、突発的に起こった状況のためだったと考えられるからである。

3) 遊び途中の仲間の脱退による遊びの展開

遊び展開中の脱退パターンについて考察した。ここでは、一番多く見られた他者または他の遊びへの誘惑パターン及び複数のパターンが起こった事例の分析と考察を示す。

①他の遊びへの誘惑パターン

事例2 ケーキ屋さんごっこ（一部抜粋）

砂遊びの用具をもってきて同じ場で各自で砂遊びを始める。砂を入れ混ぜることを繰り返す。B児はまもなく離れて年長児の鬼ごっこを見て走り回る①。A児はコップやどろの入った皿をもってくる。A児は乾いた砂を持ってきて、C児が混ぜている泥に入れる②。

事例2下線①では、B児は遊び仲間と砂遊びを始めたが、それをやめ、年長児の鬼ごっこに参加している。この脱退は②他者または他の遊びへの誘惑パターンと捉えることができる。この状況は、特に鬼ごっこをしている子どもに誘われたのではなく、自ら意思でそちらの遊びに参加している。B児にとっては、おそらく、砂遊びはなんとなく始めた遊びであったところへ、鬼ごっこが魅力的にうつり、そちらの遊びへ参加していったと考えられる。一方、A児やC児はB児が抜けても遊びを継続していることが下線②からわかる。つまり、B児の脱退はA児とC児の遊びの展開には特に支障がなかったと言える。

②仲間の脱退パターン及び他者または他の遊びへの誘惑パターン、及び遊び自体の中断パターン

事例9 料理ごっこ（一部抜粋）

A児は木から降りB児とC時と一緒に砂を器に入れる。B児はその場から離れ、遊びに来ていた小学生と話す①。AもB児のところへ行く②。C児もその後、料理をやめ、その場を離れる③。

事例9の下線①では、それまでA児、B児、C児の3人で料理をしていたが、B児は遊びに来ていた小学生が気になったのか、知り合いだったのかはわからないが、遊びをやめてそちらへ行ってしまう。②他者または他の遊びへの誘惑パターンである。さらに下線②では、A児が料理をやめ、B児のところへ行き、そちらの会話に参加する。A児の脱退は、B児の脱退後すぐB児のところへ行ったため、①仲間の脱退に該当する。つまり、この状況は、B児の姿に誘惑されたがための脱退と考えられる。そして、最後に残ったC児は、下線③で、遊びを中止して、自らも遊びの場から離れている。C児の場合は、A児やB児のところへ行き、そちらに参加した様子はないことから、おそらく、仲間の脱退により、C児にとって遊び自体が楽しいものではなくなり、いたしかたなく遊びを中止したと考えられる。C児の場合は、遊びの中断パターンに該当するといえる。

事例9のように複数の脱退パターンがしかも、遊びの終わりごろに起こることにより遊びの継続は瞬間に困難になってしまうことがわかった。

(3) 遊び仲間に変化がない事例

遊び始めから終わりまで他者が関わってくる場面や遊び仲間が脱退する場面が一度もなく、遊び仲間の変化がなかった事例が3事例あった。この事例についても、同様に、コーディングし、ストーリーラインを作成した。

3つの事例の特徴として、比較的遊びの継続時間が短かった。そして、3つの遊びとも最後の場面で片付けを促されていた。したがって、片付けによって遊びが切断されたことが考えられる。

これらの特徴を踏まえ、遊び仲間に変化がなかった要因として、次の2つが考えられる。一つ目として、遊び時間が比較的短い。遊び時間が短かったため遊びの展開も十分でなかったこと、他者が遊びに加わる、または脱退する機会がそもそもなかったため、遊び仲間の入れ替えがなかったと考えられる。二つ目として、遊びの展開における変化がほとんどない。同じ行為の繰り返しや役割にそった行為の継続による展開であった。テーマ概念をセグメント化した場面ごとにみていくと、展開の内容がほぼ同じであった。これは遊び仲間のイメージの共有がある程度整っており、または容易であったことが考えられる。また、

物的環境もそれほど必要になることもなく、安定した展開のため入れ替えなく継続していったことも要因として考えられる。

4. 総合考察

本研究の結果から3点が考察された。

(1) 遊びの展開における遊び仲間の変化の推移と要因

表5 遊びの展開における遊び仲間の変化

遊びの展開における遊び仲間の変化 (75場面)	遊び始め (19場面)	遊び中ごろ (25場面)	遊び終わり (31場面)
他者が関わる (27場面)	4	16	7
遊び仲間の脱退 (48場面)	15	9	24

表5に示した通り、他者が関わる場面については、遊び始めは少なく、遊び中ごろに増え、遊び終わりにやや減っていくという変化の推移が見られた。一方、遊び仲間の脱退場面については、遊び始めにや多くの脱退がみられるが、遊び中ごろには脱退は減り、遊び終わりに増加するという変化の推移が見られた。つまり、他者が関わる場面と遊び仲間の脱退場面の变化の推移は、対照的であったことがわかった。

遊びの展開中に他者が関わる場面については、推移の要因として、遊びの中ごろの遊びの状況は、遊び仲間はイメージの共有もある程度できていること、遊びの展開が落ち着いていることが考えられる。遊びの展開中に他者が関わる場合、その遊びに加入する場合がもっとも多かったことを踏まえると、加入する子どもにとっても遊びの状況を把握しやすいこと、つまり、イメージの共有が得やすいことがまず考えられる。さらに、受け入れる側の子どものとでも、自分たちの遊びの展開がある程度落ち着いている、楽しんでいる状況であることが考えられるので、新たな仲間の加入は新鮮であり、新しい遊びの展開のきっかけとなると捉えることができる。そのため、この場面での加入が増加傾向になったと考えられる。そして、その変化が遊びの展開の充実に繋がっていく。

遊び仲間の脱退場面については、逆に始めや終わりごろのほうが増加していた要因は、脱退パターンで多かった「他者または他の遊びへの誘惑」となっていることから、遊び始めごろでは、遊び仲間との遊びの展開やその内容への共有が希薄であったため、別の遊びも気になる、他の友達とも遊びたいなどと気持ちの揺れ動きがあったためではないかと捉えることができる。また、終わりごろの脱退については、一通り遊び仲間との遊びが充実した、そろそろ飽きてきたなどの原因が考えられる。これらのことから脱退については、遊びの始めと終わりごろに多くなったと考えられる。

そして、関わっているパターン、脱退パターンとそれらの状況からいずれにしても自分の意志と他からの影響が織り交ざっている行動が要因となっていることが考えられる。他者が関わってくるのは、遊びの内容や遊び仲間への関心、または他者による影響を受けての関わりになっていると考えられる。また、脱退パターンと脱退場面の状況からは、自分で遊びに必要な道具や玩具を考えた行動や他者または他の遊びへの誘惑による行動である。これらは、自分から遊びの場を離れていく。また、呼び出しや遊び自体の中断は他からの影響を受け、自分の意志で行動している。また、仲間の脱退については、仲間の脱退は自分の意志ではないが、その状況に影響され自分も抜けるという行動になったのである。子どもは、決して自分の意志だけでなく、他の影響を遊びの中で織り交ぜながら、行動しているのである。

(2) 遊び仲間の変化による遊びの展開への影響

遊び仲間がいつ関わってくるのか、またはいつ脱退していくのかという状況によって遊びの展開への影響はどのようなことが考えられるだろうか。

他者が関わる場合の影響については、その多くの加入の場合、そこには物的環境の増加による遊び内容の充実や、役割が増える、イメージの共有が拡大されることが結果でも示されていることから、遊びの仲間が増えること自体はおおよそ遊びの展開が充実され、継続していくと考えられる。このような状況がもたらされることは、イメージの行き詰まりや展開方法への打破や手立てになり、さらに遊びがより充実して継続していくといえる。

脱退における影響については、例えば、事例2のように、まず、遊び始めでの仲間の脱退について、他者または他の遊びへの誘惑による脱退は、おそらく遊び初めて遊び仲間同士の遊びのイメージの共有がなされていない場合も考えらる。そのため、残った遊び仲間だけでこれから展開していく遊びのイメージを作り上げていくので、遊びの展開が停止したり遊び自体がなくなることへの影響はあまりないと言える。他の事例で見られたが、遊び道具や玩具を取りに行くことについては、物的環境の追加などの場合もあることから、むしろ遊びの展開につながりやすく、遊びが停止するなどの困難さはなく、遊びの継続に影響はないと考えられる。

また、事例9のように、遊びの中ごろや遊びの終わりごろに起こる仲間の脱退については、ある程度遊び仲間による遊びの展開中だったこともあり、仲間の脱退や他者または他の遊びへの誘惑については、遊びの展開に支障がでて、遊びが中断するなど、継続が困難になる場合が多かった。つまり、遊びがある程度展開してからの仲間の脱退は遊びの展開に大きく影響していると言える。また、終わりごろのみに起こっている遊び自体の中断については、遊びの展開に行き詰まるなどの困難、もしくはある程度遊びが充実したため、次の遊びへ移行となることだったこと、あるいは片付けの時間になったことも考えられる。したがって、この場合はやむを得ない状況の末、起こったと捉えることができる。

一方、呼び出しについては、それぞれ遊び始め、中頃、終わりごろに1場面ずつあった。この場合は遊び仲間自身の意思からの脱退ではなく、たまたまそのタイミングで呼ばれたという解釈ができること、また、おそらくこの場合は、遊び仲間も「一時的に抜ける」と理解していると思われるため、遊びの展開に影響がないと言える。

このように、遊びの展開における遊び仲間の変化は遊び始めから終わりごろまである程度の変化があることがわかった。つまり、遊びは、遊び仲間の変化が常に伴いながら展開していくといえる。そして、遊び仲間の変化が必ずしも、遊びの展開が困難になるということではなく、むしろ変化が伴うことで遊びが充実しながら展開していくことも多いことが考察された。

(3) 遊び仲間の変化による遊びの展開における保育者の援助

子どもは、自分の遊びを展開させながらも、まわりの遊びを把握したり、遊びを観察することにより、遊びたい遊びを探すきっかけにしていることも考えられる。つまり、周りの状況をよくみているということである。他の遊びも子どもにとって環境の一つであり、他の遊びという環境に自ら関わり、学んでいると言える。

関わっている場面について、保育者の援助方法から捉えると、遊びが行き詰まっているときのタイミングで保育者が物的環境に変化をもたらしたり、イメージを拡大していたり、役割を明確にしていくような援助を行うことにより、遊びがリフレッシュしたり、継続につながっていくことが考えられる。また、介入や傍観の場合もあることを踏まえ、子どもなりに他の遊びという環境に関わりを持つことにより、様々な学びを得ていると捉えていくことが大切であると言える。子どもの他の遊びや他者への関わり方に関心を持つことは、より適切な遊びの展開への援助や環境構成を示すことができると言える。

そして、子どもたちは遊び仲間の変化を伴いながらそこで、折り合いをつけたり共有したりして遊びを展開していく。保育者が、このように遊びの展開に伴う仲間の変化を視覚的に捉えるだけでなく、そこで起こる様々な状況を把握し、適切な援助を行うことにより、より遊びが充実していくといえる。遊び仲間が変化していくことを、好ましくないと考えるだけではなく、その要因や遊びの状況の把握を捉えることが重要である。

(4) 今後の課題

本研究では対象が縦割り保育における午前中の外遊び中心の場面であったため、他の遊びがよく見える状況であったことも結果に影響していると考えられる。また、縦割り保育で、全年齢の子どもたちのほとんどが遊びの場にいた。このような状況だったため、他の遊びへや他者への関心を受けることがより大きく、このような状況が今回の研究の結果につながったと考える。そのため、遊びの展開における人との関わりについても限定的であった。また、事例数についても限界があった。そこで、午後の遊び時間や保育室内での遊び場面にも着目して分析していくことで、より遊びの展開における遊び仲間の構成について検討していくことを今後の課題とする。

謝辞

本研究の事例観察におきまして快くご協力いただきました園の先生方に心よりお礼申し上げます。

本研究は、日本乳幼児教育学会大第29回大会口頭発表、日本乳幼児教育学会第30回大会で発表した内容に加筆修正したものである。

引用・参考文献

- 1) 幼稚園教育要領解説 (2019) 文部科学省 p167
- 2) 前掲1) p 173
- 3) 前掲1) p 173
- 4) 砂上史子 (2007) 幼稚園における幼児の仲間関係と物との結びつき 幼児が「他の子どもと同じ物を持つ」ことに焦点を当てて 質的心理学的研究 6巻1号 p. 6-24
- 5) 向悦 (2017) 幼稚園児における共同遊びの展開—イメージの共有との関連 子ども学研究紀要 第5号69-79
- 6) 佐藤康富 (2009) 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程 保育学研究47(2) 33-48
- 7) 青井倫子 (2000) 幼児の仲間入り場面における規範の機能 幼年教育研究年報 第22巻45-5
- 8) 倉持清美 (1994) 就学前児の遊び集団への仲間入り過程 発達心理学研究 5(2), 137-144,
- 9) 前掲8)
- 10) 大谷尚 (2011) SCAT:Steps for Coding and Theorization - 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 - 日本感性工学会感性工学10(3) 155
- 11) 前掲10)

教職課程の学生による作文評価に関する一考察

A study on the evaluation of composition by students in the teaching course

児童教育学科 阿部 藤子

教職課程で教科教育を学ぶ学生が、子どもの作文をどのように評価するのか、実態を明らかにするためパフォーマンス評価に取り組んでもらった。現職教員に行った調査と同様の調査によって双方の比較も試みた。学生が現職教員よりも指摘の割合が高かった点も低かった点も見られた。パフォーマンス評価を繰り返っての記述からは、何をどこまで評価して書き込みをするかに難しさを感じながら、子どもの意欲に寄与する書き込みを心がけていたことがうかがえた。

1. はじめに

(1) 問題意識

筆者は小学校教員養成課程の学科に所属し、国語科教育の担当をしている。国語科指導上の知識、技能の修得において、「書くこと」(以下「作文」とする)の指導もその中に含まれる。教師になれば国語科の授業の一環で作文単元の指導を行うとともに、日々の学習や生活の中で子どもが書いた文章を評価し何らかのフィードバックをする機会は毎日のようにある。児童の作文をどのように見とり、励まし、評価するのかということも現場に出ればすぐに直面する課題である。大学での学修では、作文の指導過程や指導方法についての知識を中心に得ていくことになり、限られた時間の中で具体的な作文作品に即した学修に踏み込めないうのが現状であった。そこで、科目内の授業計画を工夫し、小学生が書いた作文を提示し、それをどう評価するか、実際にワークをしてもらう活動を組み込んだ。学生への指導に何が必要かを考えるためであり、学生にパフォーマンス評価を課し試みた。本稿は、作文評価についての学生の実態を明らかにし、教職課程の学修の中で指導すべき内容について考察することを目的とする。

(2) 作文の評価・先行研究

山本(1988)によれば、作文の評価は、表現過程段階に応じて記述前評価、記述中評価、記述後評価に分けられるという。記述前評価は、目的を明確にして書こうとしているか、材料の選び方が十分であるか、文章の組み立てを考えて書こうとしているか、を挙げ、要は取材や構成に関する評価を指している。記述中の評価は、児童・生徒が集中して執筆活動ができるか、停滞していないかをみて個別指導をすることを指す。記述後の指導は、推敲後完成した作文、作品を評価することを指す。

作文指導は、指導過程や指導方法の研究が進み、形成的な評価をしながら指導を進行することが一般的になってきている。その意味で本稿では、作文評価を、山本の記述後評価を指して定義する。

作文指導においては、評価の研究が、今後も蓄積が待たれている。古くは、森岡ほか(1968)が、小中高校の作文を取り上げ、複数の教員の朱入れと評価、それについての研究者からのコメントという形で具体的な作文事例を挙げての評価研究がなされた。ここでは、文章として正確で適切かどうかという視点と、書き手の思いやその子どもらしさが表れているか、発想が豊かか等の内容面に関する評価もなされている。大規模な調査では、国立国語研究所(1978)がある。小学6年生に6課題で作文を書かせ、その各々に調査項目(漢字使用・描写・会話文の使用・敬語使用など)が充てられていた。このほか3課題につい

て書いた作文を6名で評価しあっている。生活綴り方の流れをくむ作文指導を牽引した、江口李好（1972）は、一人一人の子どもの作文にその子らしさを見出しかつての作文との変容を取り上げ、子どもに評価を返す営みを綿々と記している。本稿で取り上げる全国大学国語教育学会（2018）は、教員の作文指導に関する意識や指導の実際を調査したものである。また、文種によって評価の在り方も異なる点に注目し、齋藤・白勢ほか（2019）の紹介文に焦点化した研究もある。小1から小6の児童に自分の学校を紹介する作文書かせ小学校教員と研究者が評価項目を作成している。

2. 授業の概略

令和2年度年度後期科目「国語学」は、小学校教員免許を取得するための本学科4年生の必修科目である。

旧カリキュラムの中の、「国語科基礎研究」（必修）、「国語科教育法」（必修）、「国語科教育演習」（選択）に続く国語科教育関係の総括の位置づけである。3年生までの3科目でカバーしきれなかった、または手薄だった内容を中心に取り上げている。中でも「B書くこと」の学習に関しては、14回中5回をあてて授業を実施した。第6回と第7回では、実際に子どもの作文を取り上げてそれをどう評価するかに取り組む学修を盛り込んだ。

令和2年度はコロナ禍により、本学でもほとんどの科目でオンライン授業になった。後期のこの時期に小学校教育実習がまちまちの時期にずれ込んだこともあり、本科目は課題提示型のオンライン授業とした。毎回資料と課題を提示し、次回以降にその解説や学生の取り組みの傾向等についてフィードバックする形で進めた。計5回の内容は以下の通りである。

第4回：エッセイを読み、内容面・形式面からの評価について考える。

第5回：意見文を書く作文単元を小学校教科書の紙面および、論考資料から学ぶ。

第6回：5年生の意見文を評価する。（本稿の内容に該当）

第7回：課題作文の評価（同一題材作文の異学年の作文から発達をみる）

第8回：生活綴り方について学ぶ。「山びこ学校」を読む。

3. 第6回パフォーマンス課題

授業で取り上げた作文は、全国大学国語教育学会で2016年8月に、現場教員を対象とした『「書くこと」の指導と評価に関する実態調査』の一部のパフォーマンス評価課題である（以下「2016年学会調査」とする）。この課題について現場教員の結果と傾向がまとめられており、教職課程にある学生、いわば指導経験の乏しい入職前の段階での実態を知ること、現場教員との比較をすることで、教職課程段階でより強調または注力して指導すべきことを明らかにする端緒となるのではないかと考えた。

学生に提示した課題は以下のとおりである。

<調査で示されたパフォーマンス課題>

山田次郎さんは、子どもの時から動物が大好きでした。そこで、世界中からめずらしい動物をいろいろと集めてきて動物園を作ろうと思いました。ところが、お友達から、「動物たちがかわいそうじゃないか。なかまと引きはなされて、おりの中で一生すごすなんて。」と言われました。たしかに、野生の動物は広い野山で自由にくらしています。でも、動物園に来れば人間に守られてくられます。山田さんは動物園を作ったほうがよいでしょうか。あなたの意見を書きなさい。

この課題に対して小山さんが書いた意見文があり、その意見文に対して学生が評価のコメントを書き込むという課題を設定した。小山さんが書いた意見文は、諸々の形式面の修正が必要な箇所があり、また問われている山田さんが動物園を作るべきかという課題に対し、遊園地をつくるべきだという意見を書いている。

第6回の授業課題のうち、manabaで示した本件にかかわる課題は以下の通りである。(第6回では他の課題も提示しているが、ここでは割愛する。)

課題1 別紙の作文は、小学校5年生の児童が、示された課題(資料の最後の部分に書いてあります)に対して書いたものです。評価はその授業で取り上げた目標や指導事項に拠るのですが、ここでは、自由に評価コメントを書き込んでください(作文用紙に書き込む)。自分が小山さんの担任だとしてこの文章を評価しましょう。作文用紙に書き込んだものを写メしてファイル送信レポートにアップしましょう。

課題2 児童の作文を読み評価してみて考えたことを書きましょう。

課題3 この意見文を評価してみると、逆に、記述までの指導過程でどのような指導が必要なのかがわかります。記述に至るまでに必要な指導を考えてみましょう。

本稿では、上記の課題1を中心に課題2も含めて分析、検討する。

2016年学会調査は、全国の小学校教員、中学校国語科教員、高等学校の国語科教員の計247名から回答を得ており、作文指導に関する意識調査の他に本パフォーマンス課題も行われた。パフォーマンス課題の回答者数は187名である。小学5年生が書いたという想定の記事に日頃の実践に近い形で書き込みを依頼している。つまり、日頃、自身の学級で朱入れをするのと同様に、コメントの書き込みや丸つけ、記号を使ってマークするなど記入してもらっている。

本授業では、2016年学会調査と同様の形で学生に取り組んでもらった。図1に、ある学生の書き込みを示す。紙幅の都合により作文2枚のうち1枚目のみを示す。

佐渡島・嶋田(2018)においては、単純集計による全体傾向が示され、パフォーマンス結果の分類が示されている。本稿ではこれに倣って本学生にも適用して整理してまとめた。なお、以下の指摘箇所以外にも、適切でない表記等が意見文の中には見られたことを付記しておく。

①話し言葉

「つかまえなくちゃなんないし」

「やっぱり」

②漢字間違い

「遊遠(園)地」

「返って(帰って)きた」

③文末表現

「大変だろう」(ここだけ常体)

「犬はとても悲しそうな顔」(体言止め)

④～たり～たりの呼応

「ゆっくりだったりひやひや(したり)する」

⑤主体が混在し多義の文

例:「それには、アフリカとか地球の遠い国へ行って、野生の動物をつかまえなくちゃならないし、家族やなかまとはなされるので、さみしい思いをします」と思っています」

⑥主張が明確に示されていない

例として、「はじめに、山田さんに賛成か反対かを書きましょう」、「最後にあなたの意見をまとめましょう」、「問われていることに対して答えていないのでまずそこを決めましょう」

⑦論じる範囲

課題は「山田さんは動物園をつくった方がいいでしょうか」であって代替案は聞かれていない。例として「動物園の話とは違っています。この部分入れない方がよいですね」「問題は『動物園を作った方がよいか』です」「代わりの提案も出せている点がよいです」

⑧構成

例：「自分の立場から述べましょう」「段落を分けて書きましょう」

⑨内容

例：「自分の飼っている犬のことを具体例に出してすばらしい」「ぼくの家はペット。野生の動物の自由とは少し違いますね。もう一度理由を整理して書き直しましょう」

上記の他、本科目の学生の指摘があった以下の項目も挙げた。

⑩作文用紙表記上の間違いや注意

例：「段落のはじまりは一ます空ける」

「改行の際の句読点は、最下段のますに入れる」

⑪タイトルについての指摘

例：「意見がズバリ表れるタイトルにしよう」

⑫その他

「誤字」、「誤った指摘」：「おりからだしてやると」→「おりからだしてあげると」（前者が正しいが、「あげる」と学生が朱入れしているものが数件あった。）

4. 結果・考察

(1) 2016年学会調査との比較

2016年学会調査では、各項目について、「指摘なし」「記号や言葉でヒント」「修正」で傾向を分類している。本稿では、学生が指摘しようとしているかどうかを重視し、ほとんどの学生に「記号や言葉でヒント」はなかったこともあり、「指摘なし」「指摘あり」で整理した。

分析対象としたのは、受講者91名のうち課題提出者90名、そのうち、6名は提出した朱入れの作文用紙の写真データが一部しかない、または読みにくい等で一部分しか評価パフォーマンスがないものを除外し、84名分のデータを対象とした。

2016年学会調査に項目を揃え集計して表にしたものが表1である。

指摘する記入があったかなかったかは、単純に指摘がある方がよいとも限らない。指摘は最小限にとどめるべきだとの考えにたてば、ある観点については指摘しない方が望ましいと考える場合もあろう。傾向として、学生と教員の指摘の出現を比較してみたものである。

学生の方が指摘の割合が高かったのは、①話し言葉の「やっぱり」であった。ただし、同じ話し言葉でももう一方の「つかまえなくちゃなんないし」は学生の指摘が低かった。③文末表現の「常体」も学生の方に指摘割合が高い結果になった。⑦論じる範囲についても、教員が14%の指摘であったのに対して学生は27.3%の指摘があった。第5回の授業で意見文の指導について学んでいることも影響している可能性もある。また、意見文の課題に慎重に向かい、求められているのが動物園を開くことに賛成か反対かであることに注意を払った学生が一定数いたことがうかがえる。とはいえ、27.3%という数字は高いわけではなく、多くの学生が、代案として遊園地を作るという代案を提起していることを評価する方に傾いていた。

内容についても教員の指摘ありが36.6%であったのに対し、学生は54.7%と高い割合であった、この内実については次項(2)コメントの分析で述べる。

一方、教員に比して学生の方に指摘が低かった項目をみしてみる。

④「～たり～たり」は、学生の指摘あり(32.1%)に対し教員の指摘あり(計35.44%)よりも低い。

表1 指摘の分類と比較

			2016年学会調査	本科目学生
①話し言葉	つかまえなくちゃならないし	指摘なし	8.1%	14.3%
		記号や言葉でヒント	10.8%	85.7%
		修正	80.6%	
		その他	0.5%	
	やっぱり	指摘なし	91.4%	75.0%
		記号や言葉でヒント	2.1%	25.0%
修正		6.5%		
②漢字間違い	遊遠地	指摘なし	17.7%	25.0%
		記号や言葉でヒント	15.6%	75.0%
		修正	66.7%	
	返って	指摘なし	39.8%	45.3%
		記号や言葉でヒント	10.2%	54.7%
		修正	50.0%	
③文末表現	大変だろう（ここだけ常体）	指摘なし	19.4%	17.9%
		記号や言葉でヒント	12.2%	82.1%
		修正	69.4%	
	犬はとても悲しそうな顔（体言止め）	指摘なし	27.4%	35.8%
		記号や言葉でヒント	9.2%	64.2%
		修正	63.4%	
④～たり～たり		指摘なし	48.9%	67.9%
		記号や言葉でヒント	9.7%	32.1%
		修正	15.5%	
		その他	10.2%	
⑤主体混在、多義		指摘なし	55.9%	90.5%
		記号や言葉でヒント	9.2%	9.5%
		修正	34.9%	
⑥主張が明確でない		指摘なし	62.4%	60.8%
		指摘あり	37.6%	39.2%
⑦論じる範囲		指摘なし	86.0%	72.7%
		指摘あり	14.0%	27.3%
⑧構成		指摘なし	48.9%	81.0%
		指摘あり	51.1%	19.0%
⑨内容		指摘なし	63.4%	45.3%
		指摘あり	36.6%	54.7%
⑩作文用紙		指摘あり		86.90%
⑪タイトル		指摘あり		5.90%
⑫その他・誤字		指摘あり		66.60%
⑬誤った指摘		指摘あり		11.90%

・先生も犬を2匹飼っています。家において出かけるととても悲しそうな顔をしますよね。自由にしてあげるのが一番という小山さんの思いが伝わってきます。

2) 遊園地をつくる代案を提示したことを肯定するもの：16件

・動物園ではなく、遊園地を作るというアイデアとても面白いですね。

3) 経験をふまえて書いていることを指摘するもの：26件

・自分の意見を経験をもとにして伝えることができますね。

4) 主張・意見が伝わること・理由が書けている点を評価したもの：15件

・自分の体験を取り入れながら自分の意見を書くことができます。

・出来事だけではなく自分が感じたことや伝えたい主張がしっかり書けています。

・動物園を作らない方がよい理由がしっかり書けています。

* (考えが書けているところに波線と花丸を付すだけのものもあった)

5) 書き方、述べ方についてのアドバイス：24件

・文の流れやつながりを考えて書くとさらによくなります。

・はじめに、動物園を作った方がよいか作らない方がよいか結論を書くとうわりやすいです。

6) 主張の問題点についての投げかけ：3件

・「動物園では人間に守られてくらせる」ことについてはどのように考えますか？

(3) 学生のふり返り

本授業で二つ目の課題とした、児童の作文を評価しての振り返りの自由記述を分析する。前述のように、課題として提示したのは「児童の作文を読み評価してみて考えたことを書きましょう」というように、取り組んで気づいたことや考えたことを自由に書くように求めたため、児童の意見文に対する気づきと、書込みをしてみたの指導のポイントや難しさに言及するものなど多様であった。

KH corderにより分析を試みた。総抽出語数14,225、異なり語数1,172が抽出された。まず上位150語を表2にリストとして示した。次に最少出現数5、上位150語の条件で共起ネットワークを作成した(図2)。さらに階層クラスター分析によって図3を得た(紙幅の都合上、中間部分で分け2列にして示している)。これらをもとに、小学生の意見文を評価し、書込みをしてみたの記述から窺える学生の学びを考察する。

共起ネットワークでは、相当数の学生の記述が、大きな塊部分の、「作文」「書く」「児童」「評価」「思う」等の語が集中している。この塊の外側部分に位置する「構成」「難しい」「書き方」「表現」「内容」が作文を書いたり評価したりする上でポイントになった記述であると考えられる。

児童の作文評価が難しいことを自覚した。それは作文の内容、構成、表現といくつもの観点から評価する難しさとともに、いかに児童を認めながら見直すべき点を指摘するかの難しさであることが読み取れる。

またこの塊部分以外のバブルとその繋がり、数としての多さよりも、学生が気付いた作文の問題点と良さ、そしてコメントを付す難しさの具体を示していると考えられる。次の7つに整理される。

1) 作文の問題点の指摘と気づき

(常体敬体の混用、段落はじめの一マス空けるルール、話し言葉と書き言葉の入り交じり等)

2) 作文の題材である動物園を作ることと遊園地をつくる提案について(主張の有無)

3) 教育実習等の経験と結びつけて、朱入れて悩んだことや教員の仕事としての負担

4) どこまで訂正や書き直しをするのか

5) 当該学年で身につけている既習事項の把握ができていないことによる添削の難しさ

6) 目標とする技能を学ばせることの必要性

7) 一生懸命書いた子どもに返したときの心情を考える必要性

1)、2)は、学生が気付いた作文の問題点と良さを指摘した記述である。1)の形式面での問題点・課題を書いている学生は非常に多かった。それが4)や5)の記述につながり、何をどこまで指摘すべきかの判断が難しいという文脈で記述がなされていた。そして、間違いの指摘の連続になってしまい、7)の子どもの意欲をそぐことになるのでますます何をどこまで指摘するのかわからないという記述でもあった。筆者が前の回の授業で文献から紹介した「評価する事項を限定する」ということが一方では必要で、例えば今回の作文のような意見文であれば、意見文を書くための技能、指導事項の徹底こそをめぐし、指摘や添削もそのみに限定すべきだという記述も見られた。

ほとんどの学生が小学生の作文に向き合っただけで指摘やコメントの記入を行うのは初めてだったものと思われる。子どもが書いたものを読む面白さを感じながら、修正すべき点や褒める点を丁寧に記述している者が多かった。個人差はあったものの、取り組んでみて、何をどこまで記述するか、特に間違いの修正、指摘は子どもの意欲を削がないように慎重にすべきだろうという思いと、間違いはきちんと指摘指導すべきというジレンマを感じながらであったようだ。

以下に学生の記述の一部を示す(学生の記述のまま)。

①技能面の指導の徹底を強く意識したものでかなり厳しい指摘のようにも読めるが、まずは文章の整っていない部分が目に付くのだろう。

作文の基本的なルール、名前の下は1マス空ける、段落の書き始めは上を1マス空ける、「つかまえなくちゃなんない」というような話し言葉にならないようにする(書き言葉にする)というような作文指導が徹底されていない。また、読点であるべきところが句点であったりする部分もあった。おそらく児童が作文を書いている最中での指導もあまりなかったのではないかと考える。さらに、序論・本論・結論という指導もあまりなかったのではないだろうか。

この意見文を書いた小山さんは、動物の気持ちを考えたとき山田さんが動物園を作るのには反対、という立場をとっていると考えられる。しかし作文の中には、動物園より遊園地を作ったほうが良いとあり、動物園を作ったほうが良いのか、そうではないのか、立場がはっきりとわかる記述はない。立場を明確に文章で示す指導をすべきである。また、一文が長く読みにくい。

5年生であるから、作文を書く時のある程度のルールはわかってほしいものである。今回に限らず、作文のルールに関する指導は今までもあまりなかったのではないだろうか。ただ、作文のルールは毎回確認すべきであると考えられる。

②子どもの情意面や書く意欲を大事にすべきだと考えた学生も多かった。

児童が一生懸命書いた作文にたくさん赤ペンで間違いを直すのは、とても心苦しいと感じた。文末表現や接続語が不十分であったり、そもそも結論が初めに述べられておらず何が言いたいのか伝わってこなかったりなど、全部初めから書き直してと言ってしまうようになってしまった。しかし児童が時間をかけて書いた文章のため、そのようなことを言ってしまうと児童の意欲を削いでしまうのではないかと心配になって言えない。そうなる前に、作文を記述するまでの指導過程で、作文技能をしっかり指導しなければならないと、改めて痛感した。

また、作文を添削をする際、前向きなコメントを書くように意識した。児童が一生懸命書いたのに、赤ペンで訂正だけされて返されたらショックを受けると思ったからだ。自分の考えを文章にする難しさや、作文を書く大変さは、私自身も経験してわかっているし、実際に教育実習で児童が苦労をしながら文章を書いている姿を見て、さらによく理解した。教師はそのような児童の姿に気付き、細かな気遣いや工夫をすることも大切にしていけるべきだと心から感じた。

③作文評価の難しさを認識し、自身の実習経験と結んで記述したのもあった。

児童の作文を評価してみて、作文を書くというのは極めて難しい学習活動であることに気付いた。なぜなら、課題に対する意見を考えるだけでなく、作文用紙の使い方や文章の書き方、構成などの様々なことに気をつけなければならないからである。だからこそ、日頃の書く活動を充実させ、作文であっても抵抗感なく取り組めるようにする必要があるのだと考えた。また、前回の講義資料にあったように、意識させる作文技能を思い切って限定することも大切だと感じた。これは、私自身が教育実習においても実感したことである。教育実習では、作文用紙に書く授業ではないものの、指定された漢字を使って友だちの良いところを紹介する文章を書く授業を行った。3文程度の文章を書くだけであるものの、日頃の様子などから自由に書くことは難しいと考えた。そこで、よい文章を書くポイントを「つなぎの言葉を使うこと」と「文末表現に気をつけること」の2点に絞って確認した。すると、ポイント以外の文法や表現はできていない子どもであっても、ポイントだけは意識して書くことができていた。加えて、文章をペアで読み合いコメントを書く際も、ポイントができていくかについて確認し、コメントしている子どもが多かった。この経験からも分かるように、作文を書くというのは難しい活動であるからこそ、意識する作文技能を限定して指導し、評価する必要があると考えた。その上で、技能を積み重ねていくことで、抵抗感なく書くことができ、良い作文が書けるようになると思う。ポイントを意識して取り組めていたら褒め、他の文法や表現の間違えに関しては、もっと良い文を書くための補足的なアドバイスにとどめておこうと考えている。

5. まとめ

本稿では、教職課程の学生が児童の作文をどのように評価するか的一端を考察した。現職教員との比較では、問題のある記述に気づいて朱入れをする箇所は、現職教員よりも少ない点もあれば多い点もあった。現職教員の場合は、気づいても指摘しないと考える教員もいた可能性があるが、学生の場合はほぼ気づいていれば書き込んでいただろう。訂正が必要な箇所に気づかない、語彙や表記文法の知識の不足を自覚している学生も見られた。主述の不照応やねじれなど文として整っていない点の指摘や部分ばかりではなく作文全体の構成に目を向けた指摘が現職教員に比して低かったのは、学生への指導の必要性を物語っていると考える。しかし、総じて、子どもを励まし良い点を褒めようとする姿勢、その必要性に気づく学生が一定数いた。上述の学生の記述にあるように、書くことは負担の重い、かつ自己の内面をさらけ出す営みでもある。書いたことが認められる、共感してもらえることが学習者にとっては第一に必要であり、それが最も求められるのが教師であることを肝に銘じるように、今後も指導していきたい。

作文の評価は一般的に、内容面と形式面（文章表現面）の両面について正確で豊かに書けている作文が高く評価されるものと考えられる。形式面については、表記、文としての正確さ、文章のわかりやすさ、構成等の面であり、内容面は、書かれている内容に、感動や心の動きが伝わるか、「子どもらしい」「発想が面白い」「素直に書けている」など、評価する側がどの程度読み取りくみ上げられるかという、ある意味主観的で評価する側のアンテナ次第という問題点もはらんでいる。内容面のオリジナリティー、ましてや「その子らしさ」となると、担任の教師だからこそ読み取れる部分もあり、作文の評価においては重視すべき点である。一方で、評価には客観性、公平性が求められる。内容面の評価は、作文を評価する側の実践知による評価ともいえ、質的な評価をより客観的に行う方途や評価者（教師）の鑑識眼の形成について検討していくことも課題である。

参考文献

- ・江口李好（1972）『綴り方の鑑賞と批評 作品の見かた・考えかた』百合出版
- ・樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシ

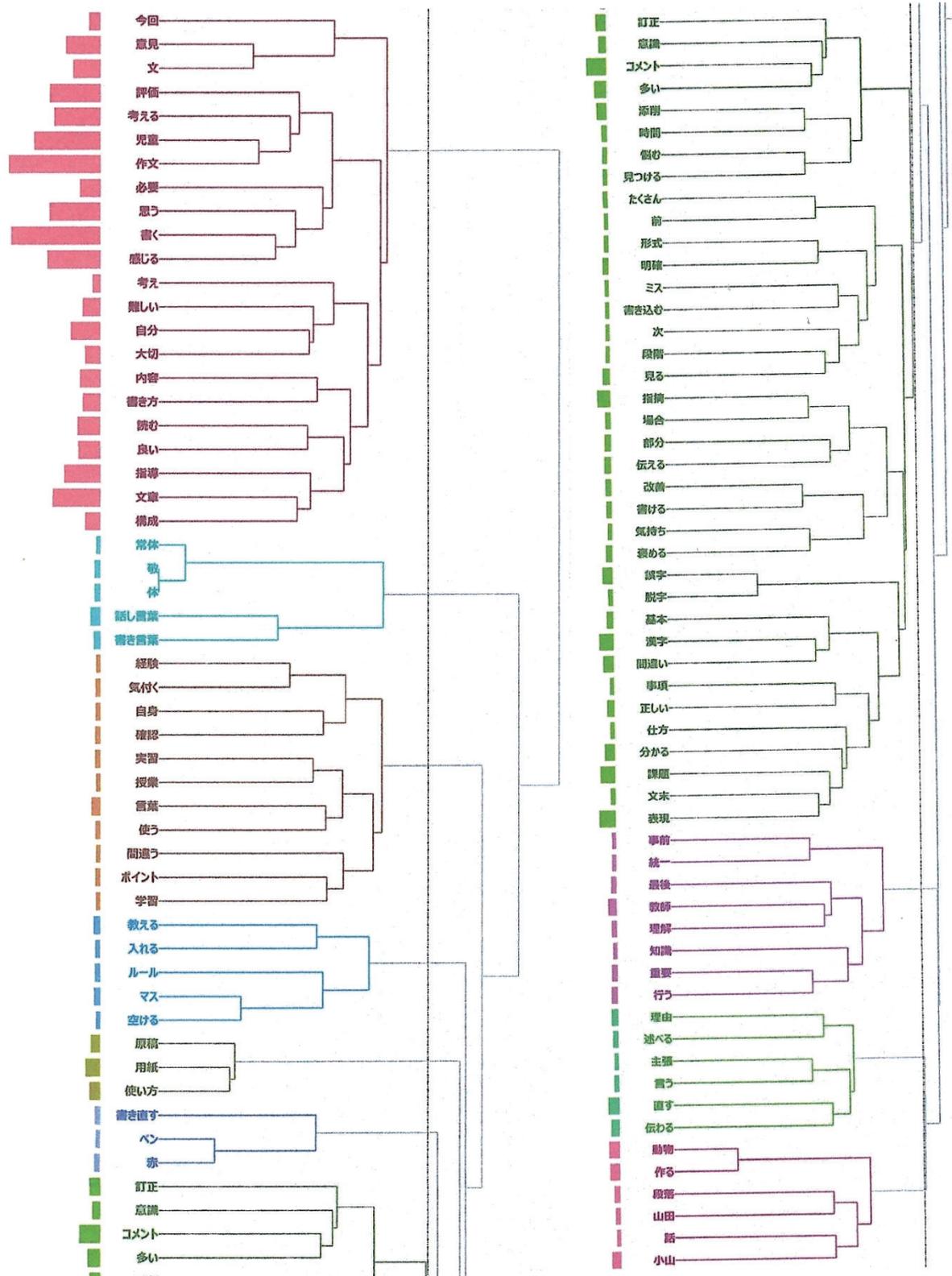
ヤ出版

- ・ 国立国語研究所 (1978) 『児童の表現力と作文』 東京書籍
- ・ 森岡健二 (1970) 『小学校における文章構成法』 光文書院
- ・ 森岡健二・永野賢・宮地裕・市川孝 (1968) 『作文講座 第5巻』
- ・ 齋藤ひろみ・白勢彩子ほか (2019) 「国語科教育における作文評価の項目設定と手法の設計」 東京学芸大学教育実践研究推進本部「特別開発研究プロジェクト」報告書
- ・ 佐渡島紗織・嶋田大海 (2018) 「試験的全国調査『書くこと』の指導と評価－指導実態・教員意識・作文評価パフォーマンス」 全国大学国語教育学会編「国語教育における調査研究」
- ・ 牛澤賢二 (2018) 『やってみようテキストマイニング』 朝倉書店
- ・ 山本稔 (1988) 「作文の評価」 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』 明治図書 pp.403-404

表2 頻出150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
作文	186	教える	13	授業	8
書く	180	行う	13	書き込む	8
児童	134	書き言葉	13	常体	8
感じる	108	部分	13	前	8
思う	103	褒める	13	段階	8
評価	103	マス	12	話	8
文章	97	改善	12	意欲	7
考える	94	重要	12	箇所	7
指導	73	段落	12	活動	7
意見	69	明確	12	観点	7
自分	59	敬	11	間違える	7
文	55	最後	11	基準	7
読む	45	時間	11	気	7
良い	44	述べる	11	気づく	7
コメント	42	書ける	11	技能	7
内容	41	場合	11	子ども	7
必要	41	赤	11	少し	7
書き方	35	体	11	先生	7
難しい	35	理解	11	全て	7
表現	35	たくさん	10	直し	7
課題	31	ルール	10	読み直す	7
漢字	30	確認	10	付ける	7
構成	30	言う	10	目	7
大切	30	山田	10	遊園	7
用紙	29	実習	10	一生懸命	6
指摘	28	書き直す	10	加える	6
多い	25	脱字	10	学年	6
直す	24	悩む	10	句読点	6
動物	23	文末	10	具体	6
間違い	22	ポイント	9	限定	6
今回	22	気持ち	9	工夫	6
誤字	21	気付く	9	混ざる	6
作る	21	形式	9	子供	6
使い方	21	見つける	9	思い	6
訂正	21	仕方	9	自由	6
添削	21	使う	9	実際	6
分かる	21	自身	9	出来る	6
小山	19	知識	9	初め	6
話し言葉	19	統一	9	色	6
教師	18	入れる	9	身	6
原稿	18	ペン	8	説得	6
言葉	17	ミス	8	全体	6
伝わる	17	学習	8	丁寧	6
意識	16	間違う	8	途中	6
考え	16	空ける	8	能力	6
見る	15	経験	8	否定	6
正しい	15	事項	8	様々	6
基本	14	事前	8	立場	6
伝える	14	次	8	やる気	5
理由	14	主張	8	改めて	5

図3 自由記述の階層クラスター分析



幼児の基本的生活習慣の発達

—首都圏1市の保育所調査から—

A Study on the Development of Fundamental Living Habits in Early Childhood

児童教育学科 岩崎 香織

1. 目的

基本的生活習慣は、人が生まれた社会に適応して生活する上で不可欠かつ最も基本的な事柄に関する、食事、睡眠、排泄、着脱衣、清潔の5つの習慣をいう（谷田貝・高橋2008）。日本における最初の基本的生活習慣の発達規準¹⁾を示した山下俊郎は、「幼児につけられるべき習慣として最も大切なもの」である、「主として生理的生活に関係する食事、睡眠、排便の三つの習慣」に「着衣および生活の習慣の二つを加えて、これらを一括して基本的習慣」と位置づけ、「満四歳おそくとも満五歳までの間に一とおり完成させるべきもの」、「幼児の保育において最も重要な意味を持つもの」であるとした（山下1955）。また、幼児の基本的生活習慣は、日本家政学会編『新版家政学辞典』「家庭教育」の解説（入江2004）にみられるように、これまで「特に乳幼児期においては子どもの生活基盤の大部分が家庭であることから、家庭教育力は極めて重要」であり、幼児期に「基本的信頼感が形成されていると、子どもが自発的に親をモデルとし、食事や排泄、衣服の着脱、清潔といった親の求める基本的生活習慣が多少の紆余曲折はあっても身につくようになる」と考えられてきた。教育基本法第10条にも「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。」とあり、基本的生活習慣の確立が家庭教育の中心に位置付けられている。

しかし、近年、幼児の基本的生活習慣の一部に獲得率退行の傾向²⁾が指摘されるようになった（谷田貝・高橋2008、須永・他2016、ベネッセ教育総合研究所2016、谷田貝・高橋2021）。「基本的生活習慣の発達基準」について山下の発達基準（1935～1936年調査）を元に調査を継続してきた谷田貝・高橋（2021）によると、2003年と2019年調査を比較した場合に食事（食事が一人でできる、箸と茶碗を両手に持って食べる割合の低下）、睡眠（合計睡眠時間の短縮）、排泄（排便の規則性の低下）の習慣に変化が顕著であったという。

低年齢児からの保育利用の増加や保育時間の長時間化³⁾により、松田（2014）は、「かつて家庭でなされることが前提であった子どもの基本的生活習慣の形成は、今では集団保育の場に任される割合が大きくなり、「基本的生活習慣は、保育現場でよりいっそう真剣に取り組んでいかなければならない重要課題となっている」ことを指摘した。その具体例として、ベネッセ教育総合研究所（2016）は、3歳児におけるトイレトレーニングに関する発達を就園状況別に経年比較し、保育園児も未就園児も共に排泄の習慣の達成率が低下し、「おしっこをする前に知らせる」と「自分でパンツを脱いでおしっこをする」の達成率は、保育園児の方が高いこと、夜間のオムツ使用への依存が高まったことを報告している。永田・他（2017）は、幼稚園と保育所を利用する保護者を対象とした2006年と2016年の調査比較⁴⁾から、「幼稚園・保育所で教えられていること」として、幼稚園の保護者が「食事のマナー」、「トイレ」、「衣服や靴の着脱」、「手洗い」を回答する割合が有意に高まったことを明らかにした。また、園の保育者と保護者の認知する幼児の基本的生活習慣の実態には、両者の回答が一致しやすい内容と相違しやすい内容があり、特に「ボタンをかける」、「はしを正しく持って使う」、「水道の蛇口をひねる」等の手指を使う技能に両者

のずれが大きかったとの報告がある（全国国公立幼稚園・こども園長会2015）。上記の調査は、幼稚園と認定こども園の保護者を対象としたものである。幼稚園等よりも子どもの在園時間が長い保育所を利用する園児の保護者は、子どもの基本的な生活習慣の発達をどのように認知しているのだろうか。また、今日の保育所保育にみられる保育利用の低年齢化や保育時間の長時間化は、基本的な生活習慣の発達と直接的に関連があるのだろうか。

本研究は、幼児の基本的な生活習慣（保育所を利用児の保護者の回答）について、子どもの年齢別・性別の実態を明らかにすると共に、保育利用状況（保育利用開始年齢や現在の保育利用状況等）と基本的な生活習慣の関連を検討し、今後の保育への教育的示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

(1) 使用する調査データ

2019年11～12月首都圏1市の公立・私立保育所（市内保育所の25%、計54園）年少～年長児の保護者3345名を対象に実施した質問紙調査（無記名自記式）データを使用する（回収数1830票、有効回収率54.7%）。本調査は、令和2～5年度科学研究費基盤研究(C)（一般）「幼児期の子どもの貧困と家政学的視点による予防的・教育的子育て支援策の検討」（課題番号20K02399、研究代表者 岩崎香織）の一部として実施された。

(2) 使用する変数

説明変数として、子どもの属性として「年齢」（3～6歳）と「性別」（男子、女子）の2項目、保育利用状況として「保育利用区分」（短時間利用と標準時間利用）、「延長保育の利用」（日常的な利用の有無）、「土日祝日保育の利用」（日常的な利用の有無）、「保育の利用開始年齢」（0歳～3歳以上の4件法）の4項目を使用する。

従属変数として、山下（1955）や谷田貝・高橋（2008）、全国国公立幼稚園・こども園長会（2015）を参考として測定した基本的な生活習慣（食事、排便、着脱衣、清潔の習慣）7項目を使用する⁵⁾。具体的な内容として、食事の習慣は「朝食の摂取頻度」（「ほとんど食べない」～「ほぼ毎日食べている」の4件法）と「はしを正しく持って使う」の2項目。排便の習慣は「朝、排便してから登園する」1項目とした。着脱衣の習慣は「自分で衣服を着る」「脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す」の2項目。清潔の習慣として「自分で歯を磨く」「お風呂で自分の体を洗う」の2項目を設定した。「朝食の摂取頻度」以外の基本的な生活習慣は、「身についていない」～「身についている」に「わからない」を加えた5件法で測定した。

3. 結果と考察

(1) 調査対象者の属性

本調査対象者の属性（基礎集計表）を表1に示した。回答者の続柄は、94%が母親であった。子どもの年齢は、3歳から6歳（分析には、月齢でなく満年齢を使用した）。子どもの性別に偏りはなかった。保育利用状況として、標準時間利用者が86%、短時間利用者が14%であった。延長保育の日常的利用者が20%、土日祝日保育の日常的利用者は16%であった。保育の利用開始年齢は、平均1.0歳であった。

(2) 幼児の基本的な生活習慣の発達（年齢別・性別分析）

基本的な生活習慣（食事、排便、着脱衣、清潔の習慣）の発達の状況について、子どもの年齢別・性別にクロス集計を行った結果を表2～4に示した。「朝食の摂取頻度」以外の基本的な生活習慣については、「身についていない」～「身についている」に「わからない」を加えた5件法で調査を実施したが、本節では「わからない」とした回答者を分析から除外した。山下（1955）や谷田貝・高橋（2008、2021）の「基本

的生活習慣の発達規準」調査は、各習慣の質問に対し「はい」「いいえ」の2項目から保護者（主な保育担当者）が回答する形式で実施されており、当該年齢段階児の70～75%が満足する（できる）ことをもって自立の標準年齢規準を定めた。そこで、本研究においても当該年齢段階児の70%以上が実施・身につけている項目の値を網掛けとして表中に表示した（表2～4）。

食事の習慣は、「朝食の摂取頻度」と「はしを正しく持って使う」の2項目について調査した。「朝食の摂取頻度」（表2）は、3～6歳児の全ての年齢・性別において、約9割の幼児が「朝食をほぼ毎日食べている（週6～7日）」ことが分かった。「はしを正しく持って使う」について年齢別分布をみると（表3）、学年が上がると「身につけている」割合が高まるが、6歳児も「身につけている」と回答した保護者は、63.3%であった。性別との関連に注目すると、3～5歳児では、男子よりも女子の発達が早く、6歳児になると男子の発達が女子に追いつき性差が消失することが分かった（表4）。谷田貝・高橋（2008、2021）の「基本的生活習慣の発達規準」によると「箸を正しく持てる」の自立標準年齢は、2003年6.0歳、2019年6.5歳であった。本調査は、満年齢の分析のみであり、回答の選択肢も谷田貝・高橋（2008、2021）と異なるため、単純な比較はできないが、「はしを正しく持って使う」の発達は、6歳児（6.5歳時以上も含む）の「身につけている」割合が約6割であり、谷田貝・高橋（2008、2021）の自立標準年齢を参考と

表1 調査対象者の属性（基礎集計表）

	N	最小値	最大値	平均値	標準偏差
回答者の続柄（母親 = 1、その他 = 0）	1803	0	1	0.94	0.23
子どもの年齢（歳）	1822	3	6	4.64	0.94
子どもの性別（男子 = 1、女子 = 0）	1822	0	1	0.53	0.50
保育利用区分（短時間利用 = 1、標準時間利用 = 0）	1811	0	1	0.14	0.34
延長保育の日常的な利用（1 = 該当、0 = 非該当）	1822	0	1	0.20	0.40
土日休日保育の日常的な利用（1 = 該当、0 = 非該当）	1822	0	1	0.16	0.37
保育の利用開始年齢（0歳～3歳以上）	1753	0	3	1.00	0.93

表2 子どもの年齢・性別と朝食の摂取頻度

	ほとんど食べない・あまり食べない（週に0～2日）	よく食べている（週に3～5日）	ほぼ毎日食べている（週に6～7日）
男子N=100	2.0%	4.0%	94.0%
3歳児 女子N=108	4.6%	5.6%	89.8%
全体N=208	3.4%	4.8%	91.8%
男子N=329	2.4%	5.8%	91.8%
4歳児 女子N=299	3.7%	5.7%	90.6%
全体N=628	3.0%	5.7%	91.2%
男子N=343	2.6%	5.0%	92.4%
5歳児 女子N=257	3.1%	2.3%	94.6%
全体N=600	2.8%	3.8%	93.3%
男子N=195	0.5%	6.2%	93.3%
6歳児 女子N=186	1.6%	5.4%	93.0%
全体N=381	1.0%	5.8%	93.2%
男子N=967	2.1%	5.4%	92.6%
全体 女子N=850	3.2%	4.6%	92.2%
全体N=1817	2.6%	5.0%	92.4%

※ χ^2 乗検定：子どもの年齢・性別ともに有意な関連無し

表3 子どもの年齢と基本的な生活習慣

項目	年齢	身につけていない	あまり身につけていない	少し身につけている	身につけている	χ ² 乗検定	
食事	はしを正しく持つて使う	3歳児N=206	24.3%	27.7%	36.9%	11.2%	***
		4歳児N=626	12.5%	22.0%	37.4%	28.1%	
		5歳児N=597	4.7%	10.1%	33.3%	51.9%	
		6歳児N=381	2.9%	6.0%	27.8%	63.3%	
		全体N=1810	9.2%	15.4%	34.0%	41.4%	
排便	朝、排便してから登園する	3歳児N=205	31.2%	33.2%	22.0%	13.7%	***
		4歳児N=624	23.9%	29.2%	26.4%	20.5%	
		5歳児N=589	20.5%	32.3%	26.5%	20.7%	
		6歳児N=377	15.1%	25.5%	28.4%	31.0%	
		全体N=1795	21.8%	29.9%	26.4%	22.0%	
着脱衣	自分で衣服を着る	3歳児N=208	1.4%	3.8%	30.8%	63.9%	***
		4歳児N=628	0.2%	1.4%	13.9%	84.6%	
		5歳児N=601	0.2%	0.5%	4.0%	95.3%	
		6歳児N=382	0.0%	0.5%	2.6%	96.9%	
		全体N=1819	0.3%	1.2%	10.2%	88.3%	
清潔	脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す	3歳児N=207	13.0%	27.5%	35.7%	23.7%	***
		4歳児N=628	7.8%	19.7%	34.4%	38.1%	
		5歳児N=600	3.2%	15.0%	30.7%	51.2%	
		6歳児N=382	1.8%	14.9%	23.0%	60.2%	
		全体N=1817	5.6%	18.1%	30.9%	45.4%	
清潔	自分で歯を磨く	3歳児N=208	3.4%	14.9%	46.6%	35.1%	***
		4歳児N=628	2.9%	13.5%	44.7%	38.9%	
		5歳児N=597	2.0%	7.0%	33.8%	57.1%	
		6歳児N=382	0.5%	3.4%	24.9%	71.2%	
		全体N=1815	2.1%	9.4%	37.2%	51.2%	
清潔	お風呂で自分の体を洗う	3歳児N=208	6.3%	20.2%	52.9%	20.7%	***
		4歳児N=628	8.4%	17.4%	42.7%	31.5%	
		5歳児N=595	4.9%	12.9%	35.6%	46.6%	
		6歳児N=382	2.4%	5.8%	25.4%	66.5%	
		全体N=1813	5.7%	13.8%	37.9%	42.6%	

※χ²乗検定(子どもの年齢との関連) : *** p<.001, ** p<.01, * p<.05

表4 基本的な生活習慣（同一年齢）と子どもの性別

		身につけていない	あまり身につけていない	少し身につけている	身につけている	χ ² 乗検定	
【食事】 はしを正しく持って使う	3歳児	男子N=98	30.6%	26.5%	37.8%	5.1%	*
		女子N=108	18.5%	28.7%	36.1%	16.7%	
	4歳児	男子N=328	17.1%	22.6%	38.1%	22.3%	***
		女子N=298	7.4%	21.5%	36.6%	34.6%	
	5歳児	男子N=340	6.8%	11.2%	35.3%	46.8%	**
		女子N=257	1.9%	8.6%	30.7%	58.8%	
	6歳児	男子N=196	4.1%	6.6%	28.1%	61.2%	n.s.
		女子N=185	1.6%	5.4%	27.6%	65.4%	
【排便】 朝、排便してから登園する	3歳児	男子N=100	25.0%	37.0%	25.0%	13.0%	n.s.
		女子N=105	37.1%	29.5%	19.0%	14.3%	
	4歳児	男子N=327	26.3%	24.2%	27.2%	22.3%	*
		女子N=297	21.2%	34.7%	25.6%	18.5%	
	5歳児	男子N=335	20.0%	33.7%	25.1%	21.2%	n.s.
		女子N=254	21.3%	30.3%	28.3%	20.1%	
	6歳児	男子N=194	12.9%	24.2%	30.9%	32.0%	n.s.
		女子N=183	17.5%	26.8%	25.7%	30.1%	
【着脱衣】 自分で衣服を着る	3歳児	男子N=100	2.0%	6.0%	36.0%	56.0%	n.s.
		女子N=108	0.9%	1.9%	25.9%	71.3%	
	4歳児	男子N=328	0.3%	2.1%	18.6%	79.0%	**
		女子N=300	0.0%	0.7%	8.7%	90.7%	
	5歳児	男子N=344	0.3%	0.6%	6.4%	92.7%	**
		女子N=257	0.0%	0.4%	0.8%	98.8%	
	6歳児	男子N=196	0.0%	1.0%	4.1%	94.9%	n.s.
		女子N=186	0.0%	0.0%	1.1%	98.9%	
脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す	3歳児	男子N=100	17.0%	33.0%	33.0%	17.0%	*
		女子N=107	9.3%	22.4%	38.3%	29.9%	
	4歳児	男子N=328	10.4%	24.7%	35.1%	29.9%	***
		女子N=300	5.0%	14.3%	33.7%	47.0%	
	5歳児	男子N=344	4.4%	16.9%	34.3%	44.5%	**
		女子N=256	1.6%	12.5%	25.8%	60.2%	
	6歳児	男子N=196	2.0%	15.3%	21.4%	61.2%	n.s.
		女子N=186	1.6%	14.5%	24.7%	59.1%	
【清潔】 自分で歯を磨く	3歳児	男子N=100	3.0%	24.0%	49.0%	24.0%	***
		女子N=108	3.7%	6.5%	44.4%	45.4%	
	4歳児	男子N=329	3.6%	17.9%	43.8%	34.7%	**
		女子N=299	2.0%	8.7%	45.8%	43.5%	
	5歳児	男子N=340	2.9%	9.4%	37.6%	50.0%	***
		女子N=257	0.8%	3.9%	28.8%	66.5%	
	6歳児	男子N=196	1.0%	5.1%	27.0%	66.8%	n.s.
		女子N=186	0.0%	1.6%	22.6%	75.8%	
お風呂で自分の体を洗う	3歳児	男子N=100	8.0%	24.0%	52.0%	16.0%	n.s.
		女子N=108	4.6%	16.7%	53.7%	25.0%	
	4歳児	男子N=329	10.6%	17.6%	43.8%	28.0%	n.s.
		女子N=299	6.0%	17.1%	41.5%	35.5%	
	5歳児	男子N=338	5.0%	14.5%	37.3%	43.2%	n.s.
		女子N=257	4.7%	10.9%	33.5%	51.0%	
	6歳児	男子N=196	2.6%	5.1%	28.1%	64.3%	n.s.
		女子N=186	2.2%	6.5%	22.6%	68.8%	

※χ²乗検定（同一年齢内の性別との関連）：*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

すると、やや遅れがみられた。

排便の習慣（「朝、排便してから登園する」）についてみると、年齢が上がるにつれ「身につけている」割合が増すが、6歳児でも「身につけている」との回答が31.0%であった（表3）。性別との関連は、4歳児を除き有意ではなかった（表4）。谷田貝・高橋（2021）の2019年調査では、「大便をする時間は大体決まっていますか」という質問に6歳児でも50%以上が「いいえ」と回答した。本調査では、排便時間を朝に限定した点で谷田貝・高橋（2021）と異なるが、6歳児でも朝の排便が規則的であるのは約3割のみであり、排便時間の規則性が、他の生活習慣と比較した場合に、最も身につけていない習慣であることが分かった。

着脱衣の習慣のうち、「自分で衣服を着る」ことは4歳児以上の8～9割の幼児に「身につけている」こと（表3）、性別との関連から「身につけている」という回答は、男子よりも女子に多く（特に4・5歳児には性別と有意な関連あり）、女子は3歳児でも71.3%が「身につけている」と回答されたこと（表4）がわかった。谷田貝・高橋（2021）の「基本的な生活習慣の発達規準」では、「自分で衣服を着ることができ」の自立標準年齢が2003年3.6歳、2019年4.0歳であった。本調査対象者の「自分で衣服を着る」発達も、谷田貝・高橋（2008、2021）の発達規準と同水準にあると考えられる。「脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す」は、本研究独自の項目であるが、幼児が衣類を着脱する過程で間違えた場合、他者の手を借りずに自分で修正するために必要である。年齢別に発達状況を見ると、年齢が上がるほど「身につけている」割合が高まるが、6歳児の「身につけている」割合は、60.2%であった（表3）。3～5歳児に性別と有意な関連がみられたが、6歳児では有意な関連がなくなった（表4）。つまり、「自分で衣服を着る」は、4歳以上児の8～9割に「身につけている」が、着方を間違えた場合に「脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す」ことは、年長児（5・6歳児）になっても半数近くの子どものに習慣化されていないことが分かった。

清潔の習慣について「自分で歯を磨く」と「お風呂で自分の体を洗う」の2項目を調査した結果、「自分で歯を磨く」については、6歳児の71.2%が「身につけている」と回答した（表3）。しかし、性別との関連に注目すると女子の発達が早く（3～5歳児）、6歳児時点で「身につけている」割合が70%を上回ったのは、女子のみであった（表4）。谷田貝・高橋（2021）の「基本的な生活習慣の発達規準」では、「いつも自分で歯磨きをする」の自立標準年齢が2019年5.0歳であったことから、本調査対象者の「自分で歯を磨く」習慣の発達は、谷田貝・高橋（2021）の自立標準年齢よりも1年ほど遅れていると考えられる。「お風呂で自分の体を洗う」は、年齢が上がるほど「身につけている」割合が増したが、6歳児時点で「身につけている」66.5%であり（表3）、性別との有意な関連はなかった（表4）。谷田貝・高橋（2021）の「基本的な生活習慣の発達規準」によると「自分で身体を洗う」の自立標準年齢は、2019年6.6歳であった。本調査対象者の「お風呂で自分の体を洗う」習慣の発達は、谷田貝・高橋（2021）の自立標準年齢よりもやや遅れていると考えられる。

本研究で取り上げた幼児の基本的な生活習慣は、いずれも年齢との間に有意な関連がみられたが、谷田貝・高橋（2021）の「基本的な生活習慣の発達規準」と共通する習慣のうち、「はしを正しく使って使う」、「朝、排便してから登園する」、「自分で歯を磨く」、「お風呂で自分の体を洗う」の4項目について、単純な比較はできないものの、本調査対象者にやや発達の遅れがみられた。また、性別との関連から「はしを正しく使って使う」、「自分で衣服を着る」、「脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す」、「自分で歯を磨く」の4項目において、特に4～5歳を中心にして女子の発達の早さが顕著であったが、6歳児になると全項目で性別との関連が有意でなくなることが分かった。

(3) 保育の利用状況と幼児の基本的生活習慣の関連

「朝食の摂取頻度」を除く基本的生活習慣6項目の回答を得点化し（「身についていない」1点～「身についている」4点）、加算した得点を「基本的生活習慣」得点とした（Cronbach α 係数 = .681）。保育の利用状況別（保育利用区分、延長保育利用の有無、土日祝日保育利用の有無）と保育の利用開始年齢別に「基本的生活習慣」得点の比較を行った（表5、表6）。

保育の利用状況別と保育の利用開始年齢別のいずれも「基本的生活習慣」得点に有意差がなかった。つまり、短時間保育や延長保育、土日祝日保育の利用といった保育所利用の差異や低年齢児からの保育利用により、本調査で取り上げた幼児の基本的生活習慣には、差が生じないと考えられる。しかし、本研究で取り上げた基本的生活習慣は限定的なものであり、幼稚園や認定こども園を教育利用する幼児等を加えた場合も、基本的生活習慣に就園時期や在園時間の影響がみられないのかは、今後、別の機会に検討する必要がある。

表5 保育の利用状況別「基本的生活習慣」得点の比較（t検定）

		N	平均値	SD	自由度	t 値	有意確率
保育利用区分	短時間利用	244	19.29	3.17	1773	0.89	.376
	標準時間利用	1531	19.10	3.18			
延長保育の利用	日常的に利用する	355	19.07	3.04	1783	-0.42	.677
	利用しない	1430	19.15	3.22			
土日祝日保育の利用	日常的に利用する	280	19.15	3.12	1783	0.09	.927
	利用しない	1505	19.13	3.19			

表6 保育の利用開始年齢別「基本的生活習慣」得点の比較（一元配置分散分析）

		N	平均値	SD	自由度	F 値	有意確率
保育の利用開始年齢	0歳から保育利用	569	19.23	3.09	3	2.414	.065
	1歳から保育利用	761	18.96	3.13	1710		
	2歳から保育利用	202	19.18	3.29			
	3歳以上から保育利用	182	19.63	3.10			

(4) 子どもの基本的生活習慣の発達が「わからない」保護者の実態

本節では、子どもの基本的生活習慣の現状を「わからない」と回答した保護者（前述（2）の分析から除外したデータ）に注目した。基本的生活習慣の各項目に「わからない」と回答した保護者数を表7に示

表7 子どもの基本的生活習慣「わからない」と回答した保護者の数（単位：人）

項目		全体	3歳児	4歳児	5歳児	6歳児
食事	はしを正しく持って使う	2	1	1		
	排便	17	2	4	6	5
着脱衣	自分で衣服を着る	1		1		
	脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す	3		2	1	
清潔	自分で歯を磨く	0				
	お風呂で自分の体を洗う	2		1	1	

（単位：人）

した。

子どもの基本的な生活習慣を「わからない」と回答した保護者は、非常に少なかったが、「朝、排便してから登園する」という排便の習慣に「わからない」と回答した保護者（17人）が比較的多かった。その背景として、早朝からの保育利用や保護者が朝夕の子どもの送迎を家族間で分担するケース、子どもの年齢が上がり、排便に援助がいらなくなるケース等が考えられる。

近年の幼児の基本的な生活習慣では、特に排便や排泄の習慣についての遅れが顕著であり（谷田貝・高橋2008、ベネッセ教育総合研究所2016、谷田貝・高橋2021）、年長児（5・6歳児）であっても夜間のオムツ使用率が高まっているという（ベネッセ教育総合研究所2016、谷田貝・高橋2021）。保育所の開所時間が早まり、朝7時台に登園する園児も多い。平日は、出勤前後の忙しい朝・夜の短時間しか、家族の生活を共有できないのが、保育所利用家庭の生活課題である。早朝からの保育利用や育児を分担する家族・親族、おねしょの心配のない高機能なオムツ等は、保護者にとって頼もしい存在だが、子どもも大人も育児に関わる皆が「〇〇任せ」にせず、子どもの基本的な生活習慣の発達を見守り、経験を共有する育児期の生活の工夫が必要であろう。

4. まとめと今後の課題

本研究は、今後の保育への教育的示唆を得ることを目的とし、保育所を利用する幼児の基本的な生活習慣（保護者の回答）を子どもの年齢別・性別の実態を明らかにし、保育利用状況（保育利用開始年齢や現在の保育利用状況等）との関連を検討した。その結果、以下の内容が明らかとなった。

対象者の基本的な生活習慣（食事、排便、着脱衣、清潔の習慣）は、いずれも年齢と有意な関連があり、年齢があがるほど「身につけている」割合が増した。しかし、山下（1955）や谷田貝・高橋（2008、2021）の「基本的な生活習慣の発達規準」の自立標準年齢の規準（各習慣に当該年齢段階児の70～75%が満足する（できる）ことをもって標準年齢とする）を参考に、本研究の結果をみると、6歳児までに「身につけている」割合が70%以上を占めた習慣は、「朝食の摂取」「自分で衣服を着る」「自分で歯を磨く」の3項目のみであった。また、性別との関連から「はしを正しく持って使う」、「自分で衣服を着る」、「脱いで裏返った衣類を元の状態に戻す」、「自分で歯を磨く」の4項目で、4～5歳時点を中心とした女子の発達の早さがみられたが、6歳児になると全項目で性別との有意な関連がみられなくなることが分かった。

したがって、先行研究にみられる基本的な生活習慣の獲得率退行の傾向が、本研究においても確認された。加えて、本研究と谷田貝・高橋（2021）の「基本的な生活習慣の発達規準」に共通する習慣に注目すると、本研究対象者（6歳児時点）の「身につけている」割合が「はしを正しく持って使う」、「朝、排便してから登園する」、「自分で歯を磨く」、「お風呂で自分の体を洗う」の4項目においていずれも70%未満であったことから、谷田貝・高橋（2021）の自立標準年齢を参考とした場合に、発達の遅れが推察された。

保育の利用状況別と保育の利用開始年齢別の「基本的な生活習慣」得点には、有意差がみられなかった。子どもの基本的な生活習慣が「わからない」保護者は、全体的に少ないものの、「朝、排便してから登園する」という習慣に「わからない」と回答する保護者が比較的多いことが分かった。

本研究対象者の「基本的な生活習慣」得点に保育利用状況による差が生じないならば、なぜ、本研究対象者の「はしを正しく持って使う」、「朝、排便してから登園する」、「自分で歯を磨く」、「お風呂で自分の体を洗う」等の発達に、谷田貝・高橋（2021）の自立標準年齢よりも遅れの傾向がみられたのだろうか。基本的な生活習慣は、反復により長期間、繰り返し学習することにより身につくものである。「はしを正しく持って使う」、「朝、排便してから登園する」、「自分で歯を磨く」、「お風呂で自分の体を洗う」等の習慣は、集団生活での学びや個別対応が難しい習慣であり、家庭生活の影響を受けやすい習慣であったため、本研究の結果に影響したと考えられる。つまり、保育所を利用する幼児や保護者の降園後の生活時間は短く、

限られた時間の中、家族の生活の質を高めることが課題となる。しかし、保護者が多忙を極めると大人の生活効率が優先され、子ども自身が「はしを正しく持って使う」、「朝、排便してから登園する」、「自分で歯を磨く」、「お風呂で自分の体を洗う」等を行う時間や機会、失敗を含めて家族と生活を共有し、繰り返し学ぶ経験が不足しやすかったと推察される。今後、子どもの家庭生活と基本的生活習慣の関連を明らかにする必要がある。

ただし、園の保育でも、日常的に箸や歯ブラシを使用し、保育内容として箸や歯ブラシの使い方を扱う機会がある。しかし、保育者が個々の児童に習慣化するまで、長期的に見守り、繰り返し教え続けるケースは稀だ。体を洗うことも園のプールや行事等で、学習・経験する機会があったとしても、年に数回のみであろう。排便も、園生活ならば、登園後に排便することも容易だが、就学後に小学校で子どもが好きな時間に排便することは難しい。したがって、園の集団保育では代替できない、幼児期に家庭生活で身につけるべき生活習慣があると考えられる。今後の課題として、どんな習慣ならば園生活で身につけやすいのかを明らかにする研究も必要だろう。

本研究は、保育所を利用する園児の保護者のみを対象としたが、厚生労働省（2020）によれば、令和2年4月の保育所等利用率は、1・2歳児50.4%、3歳以上児55.4%であり、保育所を利用する幼児が過半数を占める状況となった。近年、幼稚園児の在園時間も増加しており（ベネッセ教育総合研究所2016）、平日の在宅時間の短さは、保育園児だけでなく、幼稚園児にも共通する幼児全体の生活課題となりつつある。今後の保育や子育て家庭支援を考える際、子どもの発達を家庭だけでなく園を含む地域社会で支える視点が重要となるが、本研究の結果からは、例えば朝の排便習慣のように、子どもの基本的生活習慣の発達においては、園の保育で代替できない家庭教育の意義の一端が再認識された。育児期の保護者にとって、園の保育や新しい家事・育児用品等の利用は、大きな助けとなるが、幼児期の家庭生活において、保護者の生活効率と子どもの基本的生活習慣の発達の双方を充実させるためには、多様な家族像や共働き家庭を前提とした、新たな幼児教育や家庭生活についての研究が必要である。また、現代の日本社会では、保護者個々の努力で、働くことと育児の双方を円満な状態として育児期を乗り越えることは困難であり、社会全体で人間の発達や生活経験を尊重する仕組みづくりも必要だ。今後、幼児期の家庭生活と基本的生活習慣の関連を明らかにし、園の保育や子育て支援等の活動を通して、家庭と連携し子どもの基本的生活習慣の発達を支える方法について研究を進めることを課題とする。

謝辞

本研究は、令和2～5年度科学研究費基盤研究(C)（一般）「幼児期の子どもの貧困と家政学的視点による予防的・教育的子育て支援策の検討」（課題番号20K02399、研究代表者 岩崎香織）の共同研究の一部として実施された。本調査にご協力いただいた各園のお子様、保護者の皆様、保育者の皆様に深く感謝申し上げます。

注

- 1) 幼児の基本的生活習慣を食事、睡眠、排泄、着脱衣、清潔の5つの習慣と位置付けたのは、山下俊郎の1935～1936年調査による[ただし、山下(1955)は、「基本的習慣の自立の標準」として食事、睡眠、排泄、着衣、清潔の語句を用いた]。
- 2) 谷田貝・高橋(2008)は、山下調査(1936年実施)と2003年調査を比較し、着脱衣以外の基本的生活習慣の自立に遅れがみられることを明らかにした。着脱衣は、2003年調査の自立度の方が高かったが、その理由として、「ボタンをとめる」「ひもを結ぶ」といった項目には、発達の遅れがみられたことから、衣類の形態や素材の違いが挙げられた。須永・他(2016)は、2000年と2012年調査の比較を行い、食事(決まった時間に食事、おやつ)と清潔(手洗い、はみがき)の習慣の獲得率が低下

したことを明らかにした。ベネッセ教育総合研究所(2016)は、1995年から2015年まで5年ごとに「幼児の生活アンケート」を実施しており(幼児の基本的生活習慣に関する項目は、2005年調査以降に追加)、2005年と2015年調査を比較した結果、食事(おはしを使って食事をする)、睡眠(決まった時間に起床・就寝する)、排泄(おしっこをする前に知らせる、自分でパンツを脱いでおしっこをする、自分でうんちができる、オムツをしないで寝る)、清潔(歯をみがいて、口をすすぐ)において、2015年の達成率が低かったことを明らかにした。

- 3) 例えば、厚生労働省(2020)によれば、令和2(2020)年4月の1・2歳児の保育所等利用率は、50.4%であった(3歳以上児の保育所等利用率55.4%)。ベネッセ教育総合研究所(2016)は、幼児の「家の外にいる平均時間」は、幼稚園児が1995年5時間39分→2015年6時間11分、保育園児1995年8時間36分→2015年9時間34分へと増加したと報告した。
- 4) 永田・他(2017)は、2006年と2016年調査を比較して、幼児の生活習慣に関し「家庭で教えている」という回答も2006年調査より2016年調査において有意に高かったことを報告している。
- 5) 基本的生活習慣は、一般的に食事、睡眠、排泄、着脱衣、清潔の5つの習慣から測定するが、本調査では、睡眠の習慣について測定できなかったため、食事、排泄、着脱衣、清潔の4つの習慣について扱う。ベネッセ教育研究所(2010)によれば、幼児の早寝早起き傾向が強まり、幼稚園児と保育園児(4～6歳)の夜間睡眠時間は、いずれも幼稚園児の方が30分～1時間程度長い(保育園児は、昼寝時間があるため一日の合計睡眠時間は、幼稚園児も保育園児も10時間以上となる)という。また、厚生労働省「第4回21世紀出生児横断調査結果の概況」(2001年出生児の3歳6か月時点調査)によれば、母親の労働時間が長くなるほど、午後10時以降に寝る子の割合が高まったとの報告がある。短時間保育利用や延長保育の利用等、在園時間数の長短は、降園後の生活時間への影響が大きく、間接的に幼児の睡眠時間にも影響すると考えられる。本研究で睡眠の習慣を扱うことはできないが、他の基本的生活習慣と保育利用状況(短時間保育利用や延長保育の利用等の在園時間数とかかわりの深い項目)との関連について分析する。

引用・参考文献

- ・ベネッセ教育総合研究所2010「第4回幼児の生活アンケートレポート」https://berd.benesse.jp/jisedaik/en/research/pdf/research13_8.pdf (最終閲覧日:2021年9月10日)
- ・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」<https://berd.benesse.jp/jisedaik/research/detail1.php?id=4949> (最終閲覧日:2021年9月10日)
- ・厚生労働省2005「第4回21世紀出生児横断調査結果の概況」<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/04/kekka3.html> (最終閲覧日:2021年9月10日)
- ・厚生労働省2020「保育所等関連状況とりまとめ(令和2年4月1日)」<https://www.mhlw.go.jp/content/11922000/000678692.pdf> (最終閲覧日:2021年9月10日)
- ・松田純子2014「幼児期における基本的生活習慣の形成—今日的意味と保育の課題—」『実践女子大学生生活科学部紀要』(51), 67-76
- ・永田誠・大村綾・菅原航平2017「幼児の日常生活と親のかかわりに関する考察—2006年調査結果との比較を通して—」『日本生活体験学習学会誌』(17), 1-13
- ・須永進・青木知史・堀田典生2016「子どもの成育と健康度に関する研究Ⅲ—基本的生活習慣の獲得—」『三重大学教育学部研究紀要』(67), 169-174
- ・山下俊郎1955『幼児心理学』朝倉書店
- ・谷田貝公昭・高橋弥生2008「基本的生活習慣の発達規準に関する研究」『目白大学短期大学部研究紀要』(45), 67-81

- ・ 谷田貝公昭・高橋弥生2016『データでみる幼児の基本的生活習慣 第3版』一藝社
- ・ 谷田貝公昭・高橋弥生2021『基本的生活習慣の発達規準に関する研究—子育ての目安—』株式会社一藝社
- ・ 全国国公立幼稚園・こども園長会2015「子どもの生活体験に関する実態調査と意識についての調査」
<https://www.kokkoyo.com/pdf/b-no027.pdf>（最終閲覧日：2021年9月10日）

小学校学習指導要領に基づいた小学校理科の 深い学びの鍵となる理科の見方について

A View of Science as the Key to Deep Learning in Elementary School Science Based on the Elementary School Course of Study

児童教育学科 関根 正弘

1. はじめに

平成29年3月31日に小学校学習指導要領の改訂が行われ、令和2年度より新小学校学習指導要領は全面的に実施された。この新学習指導要領改訂の理念に関わるキーワードとして、次の5項目が挙げられる。

- 『社会に開かれた教育課程』（学校教育目標を学校と社会が共有し、連携・協働する教育課程）
- 『カリキュラム・マネジメント』（教育課程を軸に組織的・計画的・意図的な教育活動の改善・充実）
- 『資質・能力』（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）
- 『見方・考え方』（各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方）
- 『主体的・対話的で深い学び』（生涯にわたって能動的に学び続けることができる質の高い学び）

これらの項目の中で、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」は、小学校教員を目指す学生に身に付けさせることが、喫緊の課題である。年報第10号では「主体的な学び」、年報第11号では「対話的な学び」について学習指導要領を読み解いてきた。今回は、「深い学びの鍵となる理科の見方」について捉えていく。

2. 深い学びの鍵となる「見方・考え方」

(1) 第1章 総説より

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編「第1章1（2）③主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進」には、次のように示されている。

オ 深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において、「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

各教科等の「見方・考え方」を働かせることが、深い学びの鍵となることが示されている。学習や生活場面で「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることで、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が図られ、子供たちの資質・能力の育成につながっていくことを教師は重く受け止めていくことが必要である。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編「第1章2（2）③i 主体的・対話的で深い学びの実現」には、中央教育審議会答申の要旨が次のように示されている。

③ 学習・指導の改善充実や教育環境の充実等

i) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの視点から学習過程を更に質的に改善していくことが必要である。なお、これら三つの視点はそれぞれが独立しているものではなく、相互に関連し合うものであることに留意が必要である。その際、自然の事物・現象について、「理科の見方・考え方」を働かせて、探究の過程を通して学ぶことにより、資質・能力を獲得するとともに、「見方・考え方」も豊かで確かなものとなると考えられる。さらに、次の学習や日常生活などにおける問題発見・解決の場面において、獲得した資質・能力に支えられた「見方・考え方」を働かせることによって「深い学び」につながっていくものと考えられる。

「見方・考え方」を働かせて学ぶことにより、育成を図る資質・能力を身に付けることができるとともに、「見方・考え方」も豊かで確かなものになっていく。その豊かで確かになった「見方・考え方」を次の学習や日常生活などで、さらに働かせることによって「深い学び」を促すことができていく。

(2) 第4章 指導計画の作成と内容の取扱いより

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編「第4章1（1）主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」には、次のように示されている。

（前略）「深い学び」については、例えば、「理科の見方・考え方」を働かせながら問題解決の過程を通して学ぶことにより、理科で育成を目指す資質・能力を獲得するようになっているか、様々な知識がつながって、より科学的な概念を形成することに向かっているか、さらに、新たに獲得した資質・能力に基づいた「理科の見方・考え方」を、次の学習や日常生活などにおける問題発見・解決の場面で働かせているかなどの視点から、授業改善を図ることが考えられる。

ここでは、「理科の見方・考え方」を問題解決の過程すべての場面で働かせながら学んでいくことが示されている。さらに単元の学習が終わった後に、引き続き「理科の見方・考え方」を次の学習や日常生活でも活用することができるようにしていくことが求められている。問題解決の過程で単元の導入として始めに取り組む「自然事象の把握」の場面から最後に取り組む「結論の導出」「活用」場面まで、子供たちが自在に「理科の見方・考え方」を働かせて学習し資質・能力を身に付けていくことが、主体的・対話的で深い学びの実現につながっていくことになる。

2. 教科の目標における見方・考え方

(1) 小学校理科の教科の目標の改定

小学校理科の教科の目標（平成20年告示）は、以下のとおりである。

自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。

小学校理科の教科の目標（平成29年告示）は、以下のとおりである。

自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
- (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。
- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

小学校理科の教科の目標で、平成20年告示では、「科学的な見方や考え方を養う」とあるのに対し、平成29年告示では、「理科の見方・考え方を働かせ、資質・能力を育成する」とある。旧学習指導要領では、「見方や考え方」を養うことが重要な目標であったのが、新学習指導要領では、「見方・考え方」は資質・能力を育成するための手段のひとつであることが今回の改訂で示されたことになる。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編 第2章 第1節 「理科の見方・考え方を働かせ」について、次のように示されている。

「理科の見方・考え方を働かせ」について

理科においては、従来、「科学的な見方や考え方」を育成することを重要な目標として位置付け、資質・能力を包括するものとして示してきた。「見方や考え方」とは、「問題解決の活動によって児童が身に付ける方法や手続きと、その方法や手続きによって得られた結果及び概念を包含する」という表現で示されてきたところである。しかし、今回の改訂では、資質・能力をより具体的なものとして示し、「見方・考え方」は資質・能力を育成する過程で児童が働かせる「物事を捉える視点や考え方」であること、更には教科等ごとの特徴があり、各教科等を学ぶ本質的な意義や中核をなすものとして全教科等を通して整理されたことを踏まえ、理科の特質に応じ、「理科の見方・考え方」として、改めて検討した。（中略）

なお、「見方・考え方」は、問題解決の活動を通して育成を目指す資質・能力としての「知識」や「思考力、判断力、表現力等」とは異なることに留意が必要である。

平成20年改訂の学習指導要領では、「科学的な見方や考え方」を育成することが目標とされており、資質・能力を包括するものとして示されていた。研究授業などの学習指導案でも学習過程のプロセスである「結論（わかったこと）」を「見方や考え方」と表記し、習得させる知識そのものとして捉えていた。問題を解決して得た答えである結論を「見方や考え方」として記載していた。しかし、今回の改訂では、「見方・考え方」を資質・能力を育成する過程で働かせる「物事を捉える視点や考え方」であり、資質・能力としての「知識」や「思考力・判断力・表現力等」とは異なることが明示された。

このことが、教育現場を混乱させることになった。今まで理科を研究してきた教員は「見方や考え方」を問題解決の結論として捉えてきた。獲得した資質・能力の「知識」が「見方や考え方」であったのが「知識」とは異なることとして、「科学的な見方や考え方」から「理科の見方・考え方」と改訂されたのである。この違いをどのように捉えたらいいのか、子供たちが「見方・考え方」を働かせるためには、具体的にどのように授業で実践していけばいいのか等、疑問とともに不安を抱いた教員も少なくなかった。「理科の見方・考え方」を働かせるとは、どのようなことなのかを少しずつ読み解いていきたい。

(2) 小学校の他教科の目標

各教科等で、教科の目標の示し方を統一したことも今回の改訂の注目する点である。例として国語、算数、社会を見てみると次のようになる。ここでは、どのような学習の過程を通して資質・能力を育成するのかを示している部分のみ掲載した。

<国語>

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

<算数>

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

<社会>

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

他の各教科等も同様に、「見方・考え方を働かせ」「資質・能力を育成する」と示されている。「言葉による見方・考え方」、「数学的な見方・考え方」、「社会的な見方・考え方」とはどのような「見方・考え方」なのだろうか。今回は「理科の見方・考え方」の「見方」について読み解いていく。

3. 小学校理科の見方

(1) 働かせる理科の見方

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編「第2章 第1節 理科の見方・考え方を働かせるについて、次のように示されている。

「理科の見方・考え方を働かせる」について

問題解決の過程において、自然の事物・現象をどのような視点で捉えるかという「見方」については、理科を構成する領域ごとの特徴から整理を行った。自然の事物・現象を、「エネルギー」を柱とする領域では、主として量的・関係的な視点で捉えることが、「粒子」を柱とする領域では、主として質的・実体的な視点で捉えることが、「生命」を柱とする領域では、主として共通性・多様性の視点で捉えることが、「地球」を柱とする領域では、主として時間的・空間的な視点で捉えることが、それぞれの領域における特徴的な視点として整理することができる。

ただし、これらの特徴的な視点はそれぞれ領域固有のものではなく、その強弱はあるものの、他の領域においても用いられる視点であることや、これら以外にも、理科だけでなく様々な場面で用いられる原因と結果をはじめとして、部分と全体、定性と定量などといった視点もあることに留意する必要がある。（中略）

このような「理科の見方・考え方」を自在に働かせ、自然の事物・現象に関わることができる児童は、どのような視点で自然の事物・現象を捉え、どのような考え方で思考すればよいのかを自覚しながら、自然の事物・現象に関わることができるということである。それは、自然の事物・現象から問題を見だし、予想や仮説をもち、その解決方法を考えたり、知識を関連付けてより深く理解したりすることに向かう「深い学び」を実現することになるのである。児童自らが「理科の見方・考え方」を意識的に働かせながら、繰り返し自然の事物・現象に関わることで、児童の「見方・考え方」は豊かで確かなものになっていき、それに伴い、育成を目指す資質・能力が更に伸ばされていくのである。

このことから「理科の見方」は、自然の事物・現象を捉える視点であることが分かる。その視点は、理科を構成する4つの領域ごとの特徴から整理されている。この「理科の見方」を自在に働かせ、どのような視点で自然の事物・現象を捉えればよいのかを子供たちが自覚しながら、自然の事物・現象に関わることができるようにすることで、深い学びの実現が図られ、育成を目指す資質・能力がさらに伸ばされていくと考えられる。

(2) 4つの領域ごとの理科の見方

- ・「エネルギー」を柱とする領域では、主として量的・関係的な視点で捉える見方を働かせる。
- ・「粒子」を柱とする領域では、主として質的・実体的な視点で捉える見方を働かせる。
- ・「生命」を柱とする領域では、主として共通性・多様性の視点で捉える見方を働かせる。
- ・「地球」を柱とする領域では、主として時間的・空間的な視点で捉える見方を働かせる。

これら領域ごとの「見方」は、「主として」とあるようにそれぞれ領域固有のものではなく、他の領域にも用いられる視点であることや、これら以外でも、理科だけではなく様々な場面で用いられる原因と結果、部分と全体、定性と定量などの視点もあることに留意する必要がある。

では、「量的・関係的」「質的・実体的」「共通性・多様性」「時間的・空間的」の視点で捉える見方とは、どのような視点で捉えることなのだろうか。実際に子供たちが自然の事物・現象を捉える視点を追いながら子供の姿として観ていくことにする。

4. 子供が働かせる見方

(1) 子供の発想や反応そのものが「見方」

授業を通じた実践検証を行ってみると、子供の発想や反応そのものが、働かせている「見方・考え方」であることに気付かされた。今まで、子供の反応を予想して授業を創造してきたと同様に、子供が働かせる「見方・考え方」を教師があらかじめ予想して学習指導案に書き込むことで、教師が提示する自然の事物・現象や発問、働きかけ、子供の発想の価値付けなどが洗練され、問題解決の学習活動がより活性化した展開となっていく。さらに各学年の内容の本質が明らかになることで、4領域の特徴に基づいた授業が行えることが明らかになった。具体的に各学年の単元での一場面を例に、領域ごとの子供の発想や反応と「見方」とのつながりを挙げてみる。

(2) エネルギー領域の授業における子供が働かせる「見方」(量的・関係的な視点)

① 3年「風とゴムの力の働き」問題を見いだす場面

めあて：ゴムで動く車を作って遊んでみて、気付いたことを話し合おう。

子供の反応「車の進む距離は、ゴムの伸ばし方と関係があるのかな。」

「見方」⇒車の進む距離を量的な視点で捉えている。ゴムの伸ばし方を量的な視点で捉えている。

2つの量と量の関わりを関係的な視点で捉えている。

② 4年「電流の働き」根拠のある予想を発想する場面

問題：モーターをもっと速く回すには、どのようにすればよいのだろうか。

子供の反応「乾電池の数が2個になれば1個のときと比べて電流の大きさも2倍になり、モーターが2倍の速さで回ると思うよ。」

「見方」⇒乾電池の数、電流の大きさを量的な視点で捉えている。モーターの回る速さを量的な視点で捉えている。2つの量と量の関わりを関係的な視点で捉えている。

③ 5年「振り子の運動」根拠のある予想を発想する場面

問題：振り子の1往復する時間は、何によって変わるのだろうか。

子供の反応「おもりが重いと勢いがついて、1往復する時間は短くなると思うよ。」

「見方」⇒おもりの数、おもりの重さを量的な視点で捉えている。振り子が1往復する時間を量的な視点で捉えている。2つの量と量の関わりを関係的な視点で捉えている。

④ 6年「電気の利用」根拠のある予想を発想する場面

問題：豆電球と発光ダイオードで、使う電気の量に違いがあるのだろうか。

子供の反応「発光ダイオードにつないで手回し発電機のハンドルを回したとき、豆電球よりも手ごたえが軽かったので、使う電気の量に違いがあると思うよ。」

「見方」⇒手回し発電機のハンドルを回す手ごたえを量的な視点で捉えている。使う電気の量を量的な視点で捉えている。2つの量と量の関わりを関係的な視点で捉えている。

(3) 粒子領域の授業における子供が働かせる「見方」(質的・実体的な視点)

① 3年「物と重さ」問題を見いだす場面

めあて：違う物を片手ずつ持って、重さについて気付いたことを話し合おう。

子供の反応「空き缶はアルミニウムも鉄も同じ金属だし、持った感じも同じ重さに思えるよ。」

「見方」⇒アルミニウムと鉄の違った材質や性質を質的な視点で捉えている。見えないけどそれぞれの物には重さがあることを実体的な視点で捉えている。

② 4年「金属、水、空気と温度」根拠のある予想を発想する場面

問題：水はどのように温まるのだろうか。

子供の反応「水も金属と同じように熱せられたところから順に温まっていくと思うよ。」

「見方」⇒既習の内容である金属の温まり方を適用して、違った材質の金属と水と同じ性質として質的な視点で捉えている。見えない熱の伝わり方を実体的な視点で捉えている。

③ 5年「物の溶け方」根拠のある予想を発想する場面

問題：物が水に溶ける量には、限りがあるのだろうか。

子供の反応「食塩は、見えなくなっても水の中にあったから、物が溶ける量には限りがあると思うよ。でも、物によって違うと思うな。」

「見方」⇒溶けた食塩は見えなくなっても水の中にあるという実体的な視点で捉えている。物によって違うという質的な視点で捉えている。

④ 6年「水溶液の性質」根拠のある予想を発想する場面

問題：塩酸に溶けたアルミニウムは、どうなったのだろうか。

子供の反応「水に溶けた食塩やミョウバンと同じように、見えないけどアルミニウムのまま水に溶けていると思うよ。」

「見方」⇒溶かしたのはアルミニウムだが、物が違って溶け方は食塩やミョウバンと同じだという質的な視点で捉えている。溶けたアルミニウムは見えなくなってもそのまま水の中にあるという実体的な視点で捉えている。

(4) 生命領域の授業における子供が働かせる「見方」(共通性・多様性の視点)

① 3年「身の回りの生物」問題を見いだす場面

めあて：いろいろな植物の種を見て、気付いたことを話し合おう

子供の反応「種には、いろいろな色や形、大きさの物があるね。どれも1年生で育てたアサガオと同じ育ち方をするのかな。」

「見方」⇒植物の種子は、種類によって違っていることを多様性の視点で捉えている。どの植物も同じように育つことを共通性の視点で捉えている。

② 4年「人の体のつくりと運動」根拠のある予想を発想する場面

問題：体全体の骨と筋肉は、どのようなつくりや仕組みになっているのだろうか。

子供の反応「腕と脚では、形や役割が違うけど、同じようなつくりや仕組みで動くと思うよ。」

「見方」⇒腕と脚の形や役割の違いを多様性の視点で捉えている。同じような動き方をすることから共通性の視点で捉えている。

③ 5年「植物の発芽、成長、結実」問題を見いだす場面

めあて：春になり、いろいろな植物が発芽している様子を見て、気付いたことを話し合おう。

子供の反応「春になっていろいろな植物が発芽したけど、発芽の条件はそれぞれ違うのかな。」

「見方」⇒いろいろな植物が同じように発芽している様子を共通性の視点で捉えている。植物によって発芽の条件が違うことを多様性の視点で捉えている。

④ 6年「植物の養分と水の通り道」問題を見いだす場面

めあて：日光がよく当たってよく成長している植物を見て、気付いたことを話し合おう。

子供の反応「葉の形や大きさが違っている植物でも、葉に日光が当たると成長に必要なデンプンが同じようにできるのかな。」

「見方」⇒種類の違う植物の葉は、形や大きさ、繁り方が違う様子を多様性の視点で捉えている。どの植物も同じように葉に日光が当たると成長に必要なデンプンができるという共通性の視点で捉えている。

(5) 地球領域の授業における子供が働かせる「見方」(時間的・空間的な視点)

① 3年「太陽と地面の様子」問題を見いだす場面

めあて：影踏み遊びを晴れた日の校庭で遊んで、気付いたことを話し合おう

子供の反応「朝は校舎の影が安全地帯だったけど、昼になったら影の位置が変わって安全地帯ではなくなったよ。」

「見方」⇒朝から昼への時間の移り変わりを時間的な視点で捉えている。校舎の影の位置の変化を空間的な視点で捉えている。

② 4年「雨水の行方と地面の様子」根拠のある予想を発想する場面

問題：雨水は、地面にしみ込むのだろうか。

子供の反応「雨が上がってしばらくすると校庭にあった水たまりがなくなっていたよ。地面にしみ込んだと思うな。」

「見方」⇒雨が降っているときと雨上がりのあとの時間の移り変わりを時間的な視点で捉えている。雨水の行方を校庭の表面から地面の下へとしみ込んでいくという空間的な視点で捉えている。

③ 5年「流れる水の働きと土地の変化」問題を見いだす場面

めあて：穏やかに流れている普段の川と、大雨が降った後の川の流れやその周りの土地の様子について、気付いたことを話し合おう。

子供の反応「普段の川と大雨が降った後では、川の幅や川原の形が変わったよ。」

「見方」⇒普段の日と大雨が降った後の日との違いを時間的な視点で捉えている。川幅の違いや川原の形の違いを空間的な視点で捉えている。

④ 6年「月と太陽」問題を見いだす場面

めあて：朝方に見える月と夕方に見える月の様子の写真を見て、気付いたことを話し合おう。

子供の反応「月は日によって見える形が変わっているし、見える位置も変わっているよ。」

「見方」⇒日によって見える月の形の違いを時間的な視点で捉えている。日によって見える月の位置が違うことを空間的な視点で捉えている。

5. 働かせている「見方」の価値付け

これらのように、自然の事物・現象を捉える視点によって発せられる子供のつぶやきからみえてくる発想や反応の中に子供一人一人が自在に働かせている「理科の見方」が表出されてくる。「見方は」新しい視点ではなく、今までと同様に子供たちが自然に親しむことで働かせる事物・現象の捉え方である。子供たちに自然の事物・現象を提示したり、自然の中に連れて行ったりする際には、子供が対象である自然の事物・現象に関心や意欲を高めつつ、そこから問題意識を醸成し、主体的に追究していくことができるように意図的な活動の場を工夫し、自在に「見方」を働かせることができるようにすることが必要である。この「見方」を働かせた子供の発言を教師が全体の場で取り上げて価値付けていくことで、さらに学級全体の「見方」が豊かで確かなものとなっていくと考えられる。

6. おわりに

学習指導要領に基づいた小学校理科の深い学びの鍵となる理科の見方について、概観してきた。深い学びのキーワードは、「自然の事物・現象を捉える視点である見方・考え方を自在に働かせること」「豊かで確かになった見方・考え方を働かせて、次の学習や日常生活に活用すること」である。今回は「見方」について読み解いてきたが、今回は「考え方」について読み解いていきたいと考える。主体的な学びのキーワードは、「見通しと振り返り」であり、対話的な学びのキーワードは、「まず自分で考えた後、自分の考えを基に他者と話し合う」である。これらの学びは、小学校理科の問題解決の過程のそれぞれの学習場面で促すことができると考える。「主体的・対話的で深い学び」はそれぞれ独立しているものではなく、相互に関連し合うものであることを確認しておく。今後もこれらの学びを促す授業改善を図ることのできる教師を育てていく。

参考文献

- ・「文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編」
- ・「全国小学校理科研究協議会東京大会 研究紀要」足立区立弘道小学校 校長 関根正弘（平成29年）
- ・「理科好きの子どもを育てる小学校理科 理科の見方・考え方を働かせて学びを深める理科の授業づくり」編著 関根正弘他3名 大日本図書（2020年）
- ・「理科授業 START BOOK」3年～6年 著者 関根正弘他6名 大日本図書（令和2年）

小・中・高の歴史教育の意識に関する予備的考察

—教科指導法、カリキュラム・マネジメント構築のための基礎作業—

A Preliminary Consideration about Consciousness for History Education in Elementary, Junior High and Senior High School - A Basic Study for Building a Teaching Methodology, Curriculum Management -

児童教育学科 中尾 浩康

1. はじめに

新学習指導要領は、小学校では2020（令和2）年4月から、中学校では2021（令和3）年4月から全面的に実施され、高等学校においては2022（令和4）年4月から年次進行で実施される予定である。1989（平成元）年改訂学習指導要領の実施以降、博物館・資料館の活用や身近な地域の学習について継続して明記され、既に30年以上が経過している¹⁾。今回の学習指導要領の改訂では、小・中・高の総則に「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」という記述が新設され、配慮する事項として「地域の図書館や博物館、美術館」等の施設の活用を積極的に行い、「資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること」が盛り込まれた。これらは同じく総則に入れられた「カリキュラム・マネジメント」と密接に関わる²⁾。加えて今回の改訂では、「社会に開かれた教育課程」という新しい概念も示された。これまでも「開かれた学校」が提唱されてきたが、現代や将来の課題への対応等を学校と社会が共有し、地域でどのような子どもを育て、何を実現していくのか、総がかりで解決していくことを目指すものである³⁾。「社会に開かれた教育課程」を実現する上で、社会科の果たす役割は非常に大きい。

小学校社会科の「主体的・対話的で深い学び」とは、「児童が社会的事象から学習問題を見だし、その解決への見通しをもって取り組むようにすること」「学習過程を通じた様々な場面で児童相互の話し合いや討論などの活動を一層充実させること」⁴⁾とされる。この実現に向けて「地域の素材を教材化し、地域の施設を積極的に活用したり地域の人々と直接関わって学んだりする学習活動」や、「児童の実態や発達の段階を考慮に入れ、観察や見学、聞き取りなどの調査活動を含む具体的な体験を伴う学習やそれに基づく表現活動の一層の充実」⁵⁾が重要視されている。社会科において、地域に所在する博物館や資料館等の施設は地域教材の作成に必須なもので、今後はさらなる利活用が求められる。

以前に学習指導要領と学社融合の変遷・動向について整理・分析を行ったが、学校と地域社会・博物館等とを繋ぐ人材育成や仕組みづくりは途上段階であり、教員養成過程において博物館を活用した教育プランや方策を検討していくことの重要性を指摘した⁶⁾。筆者は現在、小学校教員養成課程に所属し、教員を目指す学生に地域素材の教材化等に取り組ませているが、学生の地域社会に対する認識が希薄であることを実感している。外池智氏は、高等学校社会科教員を目指す学生の場合として、小・中・高と段階的に身近な社会施設や、歴史的事象・地理的事象に関わる史跡・景観を見に行くといった体験が減り、高等学校での「社会科＝暗記科目」という認識から、結果的に「一方的教え込み」授業が再生産されていると述べている⁷⁾。

地域学習や博物館等の活用による教育的効果について、また「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」や「社会に開かれた教育課程」を構想していく上で、実態の把握は不可欠である。そこで、A大学で歴史の授業を受講した学生を対象に実施したアンケート調査の整理・分析を行い、現在の課題を抽出するとともに、今後の新たな教科指導法やカリキュラム・マネジメント構築に向けての基礎作業としたい。

2. 方法

(1) 調査対象 A大学B校舎の共通教育科目「教養としての歴史」及び「日本の歴史」の、2019（令和元）年前期・後期、2020（令和2）年前期・後期の受講生（学生は全て女子）。共通教育科目のため、学科は全学科に及び、学年は1年生から4年生までを含む。2019年度・2020年度は、旧カリキュラムから新カリキュラムへの移行措置中であったため、旧カリキュラム生・新カリキュラム生とも含むが、アンケート内容は同一である⁸⁾。授業改善及び研究調査に関する目的で活用するもので、個人を評価するものではない旨を伝えて実施した。アンケートのうち、未提出や未記載、回答が過少・過多であったものを除いた有効回答者数は、2019年は501名、2020年は231名⁹⁾。A大学B校舎の学生は関東地方（一都六県）出身が多く、有効回答者の約85%を占める。

(2) 調査時期 2019年4月、2019年9月、2020年4月、2020年9月。

(3) 調査方法 全14回授業のうち第1回目の授業後に、manabaのアンケート機能を利用。アンケートは、問1～問20までであるが、今回分析したのは問7～問9・問13～問16である。

(4) 調査内容

- ・問7 歴史（日本史や世界史）と言えば、「暗記の科目」のイメージがありますか。最も当てはまるものを1つ選んでください。
 1. ある
 2. ない
 3. どちらでもない
- ・問8 高校時に学んだ歴史（日本史や世界史）の授業スタイルについて、最も当てはまるものを1つ選んでください。
 1. 講義中心
 2. アクティブ・ラーニング中心
 3. その他
- ・問9 問8で選んだそれぞれ（1・2・3）について、簡単に説明をしてください。ex. 1で板書中心、プリント中心 2で討論やディベート中心、グループワーク中心、3→1と2が半々 etc
- ・問13 小・中・高の歴史の授業で、自分の生活している地域（主に県市町村等）の歴史について学んだことがありますか。小・中・高の各時代、それぞれ1つずつ選んでください。
 1. 小学校時代：よく（たくさん）学んだ。
 2. 小学校時代：時々学んだ。
 3. 小学校時代：ほとんど（或いは全く）学ばなかった。
 4. 中学校時代：よく（たくさん）学んだ。
 5. 中学校時代：時々学んだ。
 6. 中学校時代：ほとんど（或いは全く）学ばなかった。
 7. 高校時代：よく（たくさん）学んだ。
 8. 高校時代：時々学んだ。
 9. 高校時代：ほとんど（或いは全く）学ばなかった。
- ・問14 問13で「学んだ」を選んだ人は、どのような授業だったか、簡単でもいいので小・中・高それぞれ説明してください。ex.小学校の時は～、中学校の時は～。etc
- ・問15 小・中・高の歴史の授業で、博物館（や美術館）を活用した授業を経験（或いは体験）したことがありますか（修学旅行や遠足の行事を除き、普段の授業で）。小・中・高、それぞれ1つずつ選んでください。
 1. 小学校時代：よく（たくさん）経験した。
 2. 小学校時代：時々経験した。
 3. 小学校時代：ほとんど（或いは全く）経験しなかった。
 4. 中学校時代：よく（たくさん）経験した。
 5. 中学校時代：時々経験した。

6. 中学校時代：ほとんど（或いは全く）経験しなかった。
 7. 高校時代：よく（たくさん）経験した。
 8. 高校時代：時々経験した。
 9. 高校時代：ほとんど（或いは全く）経験しなかった。
- ・問16 問15で「経験した」を選んだ人は、どのような経験（体験）だったか、簡単でもいいので小・中・高それぞれ説明してください。ex. 小学校の時は～、中学校の時は～。etc

3. 結果と考察

アンケート対象の学生は、小学校入学時において完全週休五日制が実施され、1998（平成10）年改訂の学習指導要領によって「総合的な学習の時間」が導入された時期にあたる。一方的な教え込みの教育ではなく「ゆとり」の中で「生きる力」の育成を図ることを目標とされた。「総合的な学習の時間」では、子どもたち自ら課題を見付けて主体的に問題の解決ができるようにすることがねらいとして設定され、地域に関わる教材や学習環境の活用等について明示された¹⁰⁾。同年改訂学習指導要領の社会の場合では、地域の実態を生かして子どもたちが興味・関心をもって学習に取り組めるよう「観察や調査・見学、体験などの具体的な活動やそれに基づく表現活動を一層展開」し、「博物館や郷土資料館等の活用を図る」ことが記された¹¹⁾。

アンケート対象の学生が小学校高学年から中学生にあたる頃、2008（平成20）年改訂の学習指導要領が、小学校では2011（平成23）年度に、中学校では2012（平成24）年度に完全実施された。この改定では学力低下問題等により、総合的な学習の時間数が小・中学校共に大きく削減されたものの¹²⁾、小学校の総合的な学習の時間や社会科においては、地域の素材の積極的な活用や博物館・郷土資料館等の施設の活用を図ることが、引き続き盛り込まれた。中学校社会科の歴史的分野では、日本人の生活や文化に関して、政治や社会・各地域の地理的条件・身近な地域の歴史とも関連付けることや、「民俗学や考古学などの成果の活用や博物館、郷土資料館などの施設を見学・調査したりするなどして具体的に学ぶことができるようにすること」と示された¹³⁾。高等学校の社会では、日本史A・日本史B共に、「地域の文化遺産、博物館や資料館の調査・見学などを取り入れるよう工夫すること」¹⁴⁾が記された。

地域学習や博物館の活用が学習指導要領に示された時期に、小学校・中学校・高等学校に在籍していた学生たちの意識や授業形態はどうであったのか。以下、問7から順番に結果を示す。

問7のアンケート集計は、表1としてまとめた。2019（令和元）年度において歴史に暗記科目のイメージが「ある」は87.4%（438人）、「ない」は3.0%（15人）、「どちらでもない」は9.6%（48人）であり、2020（令和2）年度では、歴史に暗記科目のイメージが「ある」は85.7%（198人）、「ない」は4.8%（11人）、「どちらでもない」が9.5%（22人）であった。2019年・2020年ともに、歴史は暗記科目というイメージを持つ学生が85%以上、暗記ではない・どちらでもないという学生は合わせても15%未満であった。

問8のアンケート集計は、表2としてまとめた。2019年度において高校時の歴史の授業のスタイルが「講義中心」は95.4%（478人）、「アクティブ・ラーニング中心」は1.8%（9人）、「その他」は2.8%（14

表1 歴史に暗記科目のイメージがあるか（問7）

暗記科目のイメージ	ある	ない	どちらでもない	計（人）
2019年度	438 (87.4%)	15 (3.0%)	48 (9.6%)	501
2020年度	198 (85.7%)	11 (4.8%)	22 (9.5%)	231
計（人）	636 (86.9%)	26 (3.6%)	70 (9.6%)	732

表2 高校時の歴史の授業スタイル (問8)

授業スタイル	講義中心	アクティブ ラーニング中心	その他	計 (人)
2019年度	478 (95.4%)	9 (1.8%)	14 (2.8%)	501
2020年度	221 (95.7%)	2 (0.9%)	8 (3.5%)	231
計 (人)	699 (95.5%)	11 (1.5%)	22 (3.0%)	732

人)であり、2020年度では、高校時の歴史の授業のスタイルが「講義中心」は95.7% (221人)、「アクティブ・ラーニング中心」は0.9% (2人)、「その他」は3.5% (8人)であった。2019年・2020年ともに、高校時の歴史の授業は講義中心であったという学生は約95%で、アクティブ・ラーニング中心・その他の授業スタイルであったという学生は両者合わせて5%未満であった。

問9については、2019・2020年度の記述を合わせ、問8の授業スタイル (①講義中心、②アクティブ・ラーニング中心、③その他) の集計ごとにテキストマイニングによる分析を行った (樋口耕一氏が開発したKH orderを使用、後出のテキストマイニングによる分析も同様)。前処理の結果、①講義中心の総抽

表3 授業スタイル説明における頻出語 (問9)

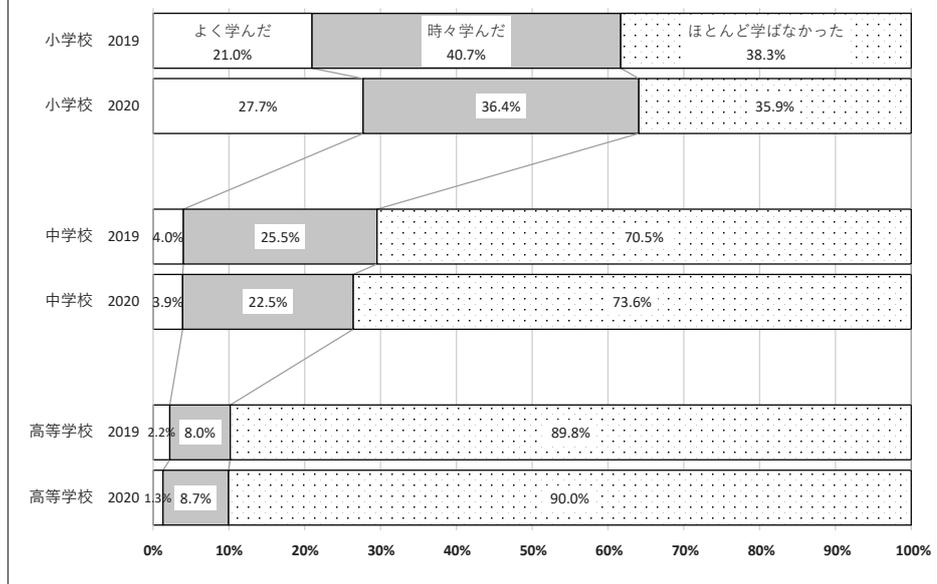
① 講義中心						② アクティブ・ラーニング中心				③ その他			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
プリント	505	問題	9	大切	4	グループワーク	7	分野	1	プリント	9	黒板	1
板書	392	話す	9	豆知識	4	グループ	4	問題	1	授業	9	今	1
先生	169	口頭	7	読む	4	発表	4	用いる	1	先生	6	細かい	1
穴埋め	131	時間	7	面白い	4	プリント	3	連携	1	テスト	4	作成	1
授業	125	写真	7	用いる	4	教科書	2	話	1	板書	4	冊	1
説明	65	スライド	6	理解	4	授業	2	話し合う	1	グループ	3	冊子	1
教科書	60	解く	6	理系	4	世界史	2	話題	1	解説	3	時々	1
聞く	40	穴	6	話し合い	4	先生	2			考える	3	自作	1
形式	30	受ける	6	オリジナル	3	多い	2			使う	3	自分	1
講義	30	順番	6	プロジェクター	3	すべて	1			半々	3	写す	1
埋める	28	書き込み	6	暗記	3	センター	1			埋める	3	主として	1
黒板	27	単語	6	回答	3	チーム	1			グループワーク	2	取り入れる	1
世界史	25	当てる	6	覚える	3	ツール	1			テキスト	2	受ける	1
配る	25	毎回	6	学ぶ	3	テーブル	1			教科書	2	出来事	1
書く	24	歴史	6	教材	3	メイン	1			穴埋め	2	少人数	1
作る	23	グループ	5	言葉	3	意見	1			講義	2	人	1
話	23	テキスト	5	語句	3	異なる	1			説明	2	世界史	1
テスト	22	ビデオ	5	使用	3	応用	1			前	2	生徒	1
メモ	22	過去	5	思う	3	家庭科	1			単元	2	前半	1
形	22	確認	5	社会	3	科学	1			当てる	2	多い	1
見る	22	指名	5	進む	3	解説	1			聞く	2	多く	1
資料集	22	主	5	政治	3	学ぶ	1			毎回	2	大会	1
書き込む	22	少し	5	前回	3	記載	1			歴史	2	単語	1
ノート	21	詳しい	5	他	3	起こる	1			おおまか	1	担当	1
配布	20	前	5	対策	3	教師	1			その後	1	動画	1
解説	19	担当	5	大事	3	穴埋め	1			アクティブラーニング	1	特製	1
空欄	19	発言	5	提出	3	考え	1			クイズ	1	読む	1
内容	18	半々	5	討論	3	考える	1			シナリオ	1	内容	1
日本史	18	問	5	動画	3	考察	1			スライド	1	日本史	1
時々	17	問題集	5	読み上げる	3	講義	1			ページ	1	背景	1
使う	16	予習	5	描く	3	参考	1			ペア	1	配る	1
グループワーク	15	流れ	5	復習	3	使う	1			ワーク	1	問	1
行う	15	パワポ	4	勉強	3	試験	1			ワイワイ	1	問題	1
答え	15	沿う	4	両方	3	資料	1			扱う	1	予想	1
生徒	14	学校	4	その後	2	時代	1			意見	1	与える	1
映像	12	学習	4	たくさん	2	自分	1			回答	1	流れ	1
感じ	11	活用	4	アクティブラーニング	2	周り	1			楽しい	1	話	1
資料	11	基本	4	アニメ	2	出る	1			基本	1	話し合い	1
写す	11	記憶	4	キーワード	2	出来事	1			希望	1	話す	1
多い	11	考える	4	クラス	2	少し	1			起こる	1		
補足	11	合わせる	4	センター	2	人	1			疑問	1		
方式	11	細かい	4	ポイント	2	制作	1			協力	1		
スタイル	10	作成	4	ワーク	2	相談	1			近く	1		
パワーポイント	10	事前	4	遺跡	2	調べる	1			決める	1		
重要	10	質問	4	一通り	2	入る	1			穴	1		
進める	10	取る	4	映画	2	背景	1			見る	1		
答える	10	受験	4	解答	2	発言	1			後半	1		
言う	9	出す	4	楽しい	2	部分	1			交える	1		
自分	9	深める	4	簡単	2	物	1			交換	1		
部分	9	人	4	鑑賞	2	分かれる	1			考え	1		

表4 自分の生活している地域の歴史について学んだことがあるか (問13)

2019年度	よく学んだ	時々学んだ	ほとんど学ばなかった	計 (人)
小学校	105	204	192	501
中学校	20	128	353	501
高等学校	11	40	450	501
計 (人)	136	372	995	1503
2020年度	よく学んだ	時々学んだ	ほとんど学ばなかった	計 (人)
小学校	84	64	83	231
中学校	52	9	170	231
高等学校	20	3	208	231
計 (人)	156	76	461	693

出語数は3,473・異なり語数は541、②アクティブ・ラーニング中心の総抽出語数は95・異なり語数は64、③その他の総抽出語数は157・異なり語数は96であった。複合語については、「グループワーク」「世界史」「日本史」「パワーポイント」「豆知識」「問題集」の語を強制抽出し、「中心」「授業スタイル」を使用しない語とした。強制抽出・使用しない語を指定した後、頻出語を表3としてまとめている。

グラフ1 自分の生活している地域の歴史について学んだことがあるか (問13)



①で出現した上位の150語は、「プリント」「板書」「先生」「穴埋め」「授業」「説明」「教科書」と続く。授業形式は、プリントの穴埋めや板書が多数を占め、先生の説明や教科書を中心とした講義が主であった。「グループワーク」「グループ」「考える」「深める」「話し合い」「アクティブラーニング」といった語も見られることから、講義形式が中心の授業であっても、時々アクティブ・ラーニング形式の授業があったことが確認できる。②で出現した上位の57語は、「グループワーク」「グループ」「発表」「プリント」と続き、グループごとに考えや意見を話し合う形式が主体であった。③で出現した89語は「プリント」「授業」「先生」「テスト」「板書」「グループ」と続く。プリントを使用した授業であるが、グループで考えてプリントの穴を埋めていくという形式もあった。

問13のアンケート集計は、表4・グラフ1としてまとめた。小学校の場合、2019年度は地域の歴史を「よく学んだ」「時々学んだ」は合わせて61.7% (309人) で、「ほとんど学ばなかった」は38.3% (192人) であった。2020年度では、「よく学んだ」「時々学んだ」は合わせて64.1% (148人) で、「ほとんど学ばなかった」は35.9% (83人) であった。小学校では、地域の歴史を学んだとする学生は、2019・2020年度ともに60%以上であった。

中学校の段階では、2019年度では「よく学んだ」「時々学んだ」は合わせて29.5% (148人)、「ほとん

未記載であった。上位の語句は、「小学校」「行く」「地元」「中学校」「高校」「住む」「小学生」「調べる」と続く。小学校を中心に住んでいる県や市町の歴史について、実際に古墳や博物館に行ったり、特産品・偉人を調べたり、人から昔の話や説明を聞いたり、地図を使って昔と今の土地の変化を確認したりして学んだという記述がみられる。その成果をグループで発表した、図書館で資料を集めたという記載もある。

問15のアンケート集計は、表6・グラフ2としてまとめた。小学校の場合、2019年度は歴史の授業で博物館を活用した授業を「よく経験した」「時々経験した」は合わせて36.9%（185人）で、「ほとんど経験しなかった」は63.1%（316人）であった。2020年度では、「よく経験した」「時々経験した」は合わせて42.8%（99人）で、「ほとんど経験しなかった」は57.1%（132人）であった。小学校では、歴史の授業で博物館を活用したとする学生は、2019・2020年度ともに40%前後で、半数以上は経験していないとしている。

中学校の段階では、2019年度では「よく経験した」「時々経験した」は合わせて16.2%（81人）、「ほとんど経験しなかった」は83.8%（420人）であった。2020年度では、「よく経験した」「時々経験した」は

表6 小・中・高の歴史の授業で博物館を活用した授業を経験したことがあるか（問15）

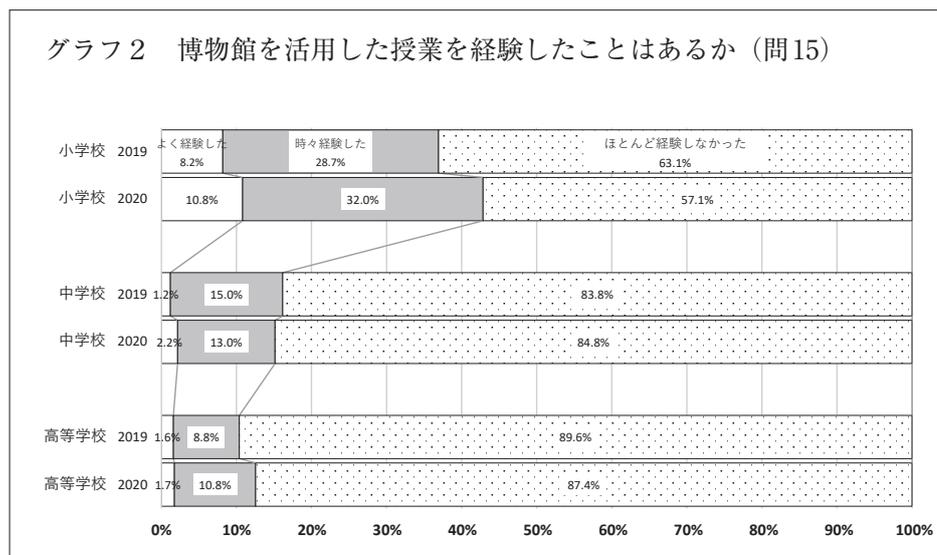
2019年度	よく経験した	時々経験した	ほとんど経験しなかった	計（人）
小学校	41	144	316	501
中学校	6	75	420	501
高等学校	8	44	449	501
計（人）	55	263	1185	1503
2020年度	よく経験した	時々経験した	ほとんど経験しなかった	計（人）
小学校	25	74	132	231
中学校	5	30	196	231
高等学校	4	25	202	231
計（人）	34	129	530	693

合わせて15.2%（35人）、「ほとんど経験しなかった」は84.8%（196人）であった。中学校では、歴史の授業で博物館を活用したとする学生は、2019・2020年度ともに15%程度となり、活用しなかったとする学生は、2019・2020年度とも80%以上に及ぶ。

高等学校の段階では、2019年度では「よく経験した」「時々経験した」

は合わせて10.4%（52人）、「ほとんど経験しなかった」は89.6%（449人）であった。2020年度では、「よく経験した」「時々経験した」は合わせて12.5%（29人）、「ほとんど経験しなかった」は87.4%（202人）であった。高等学校では、歴史の授業で博物館を活用したとする学生は、2019・2020年度ともに11%前後となり、活用しなかったとする学生は、2019・2020年度とも90%近くとなった。

グラフ2 博物館を活用した授業を経験したことはあるか（問15）



小学校においては歴史の授業で博物館を活用したとする学生は40%前後で、中学校では20%未満となり、高等学校では10%前後となる。

問16のアンケート集計は、2019・2020年度の記述を合わせてテキストマイニングによる分析を行った。前処理の結果、総抽出語数は1,845・異なり語数は540であった。複合語については、2回以上出現した52語を強制抽出し、「歴史」「授業」「活用」「経験」「体験」を使用しない語とした。強制抽出・使用しない語を指定後、出現した150語についてまとめたものが表7で、最小出現数5、描画する共起関係の選択を上位60の条件で作成した共起ネットワークが図2である。但し2019・2020年度を合わせた学生数732人のうち、420人は未記載であった。頻出した上位の語句は、「行く」「小学校」「博物館」「高校」「見る」「修学旅行」「中学校」と続く。小学校での博物館見学が中心で、校外学習や修学旅行、遠足、社会科見学で博物館等へ行ったという記述がある。具体的な内容としては、遺跡見学や、昔の道具の実見や、土器や勾玉作り等があった。また夏休みの課題や宿題として、博物館に行きレポート作成したという記述もあった。

表7 小・中・高の授業で、博物館を活用した授業を経験したことがあるとする記述の頻出語（問16）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
行く	142	資料館	11	思う	5	特に	4	資料	3	閲覧	2	受ける	2
小学校	106	遠足	10	施設	5	縄文時代	4	時々	3	加曾利貝塚	2	周り	2
博物館	99	課題	9	場所	5	日本	4	時間	3	夏休み	2	住む	2
高校	40	実際	9	道具	5	歴史資料館	4	自分	3	夏休み課題	2	宿題	2
見る	37	覚える	8	覚え	4	お寺	3	小学校時代	3	家政大学	2	出す	2
修学旅行	28	作る	8	記念	4	遊ぶ	3	小中学校	3	科学館	2	出る	2
中学校	27	訪れる	8	京都	4	家	3	上記	3	街	2	出向く	2
学ぶ	25	レポート	7	建物	4	課外授業	3	上野	3	学芸員	2	小中	2
見学	22	沖縄	7	勾玉	4	絵	3	触る	3	学年全員	2	小中	2
行う	22	科学博物館	7	国立	4	感想	3	新聞	3	観る	2	上野	2
地元	22	学習	7	作品	4	観察	3	足	3	関連	2	上野博物館	2
美術館	22	江戸東京博物館	7	使う	4	鑑賞	3	他	3	京都奈良	2	触れる	2
近く	18	社会科見学	7	事前	4	機会	3	長崎	3	恐竜博物館	2	森	2
校外学習	17	書く	7	社会見学	4	恐竜	3	縄文	3	空襲	2	神社	2
中学	16	戦争	7	人	4	郷土資料館	3	暮らし	3	決める	2	数多い	2
遺跡	14	展示	7	生活	4	郷土博物館	3	話	3	古代歴史	2	世界史	2
学校	12	聞く	7	説明	4	原爆資料館	3	クラス	2	工場見学	2	選ぶ	2
古墳	12	土器	6	多い	4	公園	3	グループ	2	江戸時代	2	全く	2
小学生	12	美術	6	中学生	4	高校時代	3	プレゼンテーション	2	国立西洋美術館	2		
昔	12	歴史博物館	6	中高	4	高校生	3	ベトナム	2	佐倉	2		
地域	12	埼玉	5	調べる	4	国立博物館	3	レプリカ	2	社会	2		
記憶	11	残る	5	同様	4	市	3	印象	2	主	2		

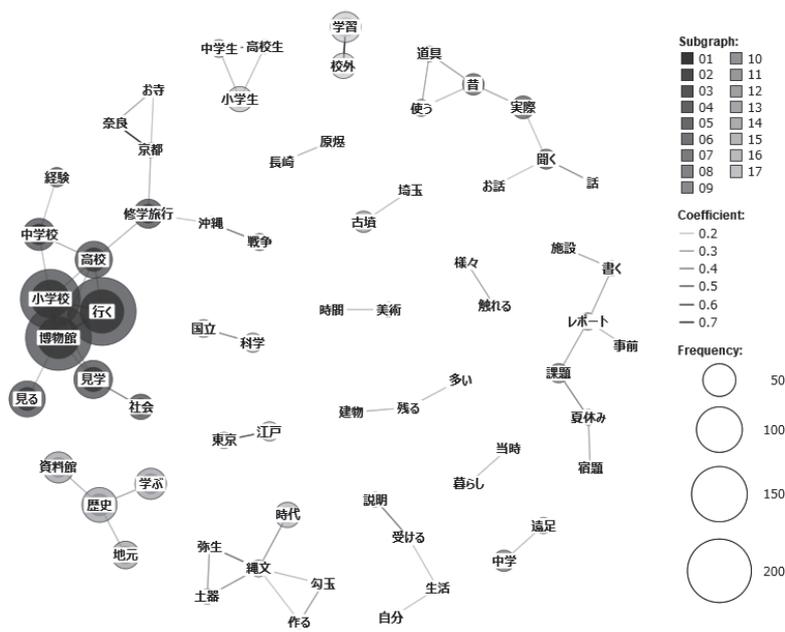


図2 共起ネットワーク図（問16）

今回のアンケートで、2019年度と2020年度の学生を比べると、ほぼ似た傾向がみられるが、小学校での地域学習や博物館の活用については若干ではあるが差が出ている。2019年度と比べて2020年度の学生の方が、地域の歴史を「よく学んだ」「時々学んだ」、博物館を活用した授業を「よく経験した」「時々経験した」に関してのパーセンテージがやや高い。ただ中学校では逆に、2019年度と比べて2020年度の学生の方が、地域の歴史を「よく学んだ」「時々学んだ」、博物館を活用した授

業を「よく経験した」「時々経験した」に関してのパーセンテージが低くなっている。高等学校の場合、地域の歴史を「よく学んだ」「時々学んだ」のパーセンテージが、2019年度と比べて2020年度の学生の方が微減し、博物館を活用した授業を「よく経験した」「時々経験した」のパーセンテージがわずかに高い。小学校における差は、学習指導要領の実施から時間が経ち地域学習や博物館活用が進んでいった結果とも考えられるが、そうではない可能性も考えられる。今後のアンケート結果との比較が必要となってくるであろう。学生の中には、小学校や中学校でのことであまり覚えていないという回答もあり、未記載数と合わせて勘考しても、印象に残っていない学生が少なからずいると推察される。学生の記憶によっているのであいまいな部分があるが、学年が上がるに従って、地域学習や博物館を活用した学習が減少していくのは間違いない。

また、歴史に暗記科目のイメージがあるとした学生は85%を超え、そうではないという学生は15%未満であった。高等学校時の授業スタイルとして、ほとんどが講義中心の授業を受けていることも要因の一つと考えられる。地域学習や博物館を活用した学習が10%程度であることも符号すると思われる。

4. おわりに

新学習指導要領にある小学校社会科の目標は、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す」とされ、具体的には、「地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに、様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする」¹⁵⁾と明示されている。地域学習や博物館の活用に関してのアンケート記述において、「行く」「見る」「調べる」「見学」「聞く」「発表」といった語句がみられ、小学校の段階では地域に関する調べ学習は6割程度行われているが、中学校・高等学校では大幅に減少する。また、高等学校の授業スタイルに関してのアンケートにおいて、講義を聞く形式が大多数であり、「討論」や「話し合い」といった機会はあまり無く、歴史に対して「暗記」というイメージを持つ学生が多くを占めている。

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、「地域の素材を教材化し、地域の施設を積極的に活用したり地域の人々と直接関わって学んだりする学習活動」や、「観察や見学、聞き取りなどの調査活動を含む具体的な体験を伴う学習やそれに基づく表現活動の一層の充実」¹⁶⁾が重要視されている。しかし、現職教員であってもその多忙さから「内向き」になる（意識が学校内に閉じてしまう）傾向があり、ましてや、実社会に出ていない学生の段階では、教員養成課程の学生であっても意識が地域社会にまで及ばないのは当然であろう。高校まで地域の博物館等の活用経験も少なく、暗記中心の講義スタイルを受け続けてきた教職志望の学生に対し、どのように意識づけや指導をしていくのか、大きな課題である。

現在、筆者のゼミでは、教員養成課程の学生に対して、地域の博物館等への巡検を取り入れた活動を行っている。詳細は別稿を期したいが、学生の反応は良く、今後有効な手立ての一つになると感じている。またコロナ禍から、博物館自体を訪れることが難しい状況のなか、デジタル資料の開発・配信等、博物館側も様々なオンライン用コンテンツを開発しつつある。ICTや新しい素材であるデジタル資料の活用も視野に入れることで、地域との連携や「社会に開かれた教育課程」の可能性は格段に広がることになる。それらも踏まえた新たな教科指導法やカリキュラム・マネジメントの構築が、今後より一層求められることになるだろう。

註

- 1) 国立教育政策研究所教育研究情報データベース「小学校学習指導要領（平成4年4月施行）第2章第

- 2節社会」1989年、<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01e/chap2-2.htm>、「中学校学習指導要領（平成5年4月施行）第2章第2節社会」1989年、<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01j/chap2-2.htm>、高等学校学習指導要領（平成6年4月施行）第2章第2節地理歴史」1989年、<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01h/index.htm>（いずれも2021/09/20最終閲覧）。詳細は、拙稿「児童・幼児と学社融合—学習指導要領と博物館を中心に—」（『東京家政大学教員養成教育推進室年報』9、2020年）参照。
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領 平成29年告示」2017年、https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf、文部科学省「中学校学習指導要領 平成29年告示」2017年、https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf、文部科学省「高等学校学習指導要領 平成30年告示」2018年、https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf（いずれも2021/09/20最終閲覧）。
 - 3) 文部科学省「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等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」2016年、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm（2021/09/20最終閲覧）、原口美貴子「社会科と「社会に開かれた教育課程」」（佐藤浩樹・原口美貴子・菊地達夫・山口幸男編著『テキスト初等社会科』学文社、2019年）。
 - 4) 文部科学省「小学校学習指導要領解説社会編 平成29年告示」2017年、https://www.mext.go.jp/content/20201203-mxt_kyoiku01-100002608_3.pdf（2021/09/20最終閲覧）。
 - 5) 前掲註4）。
 - 6) 前掲註1）拙稿。
 - 7) 外池智「社会科教員養成における地域の教育資源を活用した授業構成演習—秋田大学教育文化学部社会科教育研究室の取り組みを事例として—」（『社会科教育研究』110、2010年）。
 - 8) 実施学部・学科は、家政学部児童・児童教育・栄養・服飾美術・環境教育・造形表現、人文学部英語コミュニケーション・心理カウンセリング・教育福祉、短期大学部保育・栄養。2019年度開始の新カリキュラムから短期大学部は履修可能科目から外れ、教育福祉学科は中学社会科教員免許養成課程の科目「日本の歴史」となった（その他の科目は「教養としての歴史」）。実施したアンケートは全て同じ内容である。
 - 9) 有効回答者数として「回答が過少・過多であったものを除いた」としたのは、問13・問15である。小学校・中学校・高等学校との比較を行うため、小学校のみの記載であったり、「よく学んだ」「時々学んだ」両方の記載があったりしたもの等を除いた。
 - 10) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成10年12月）第1章」1998年、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319944.htm（2021/09/20最終閲覧）。
 - 11) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成10年12月）第2章第2節社会」1998年、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319984.htm（2021/09/20最終閲覧）。
 - 12) 1998（平成10）年改訂の総合的な学習の時間の時間数は、小学校では第3学年・第4学年では105時間、第5学年・第6学年では110時間あったが、2008（平成20）年改訂では、第3学年から第6学年まで70時間となり、新学習指導要領でも同じ時間数の70時間となっている。
 - 13) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成20年3月）第2章第2節社会」2008年、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sya.htm（2021/09/20最終閲覧）。
 - 14) 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成21年3月）」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf（2021/09/20最終閲覧）。
 - 15) 前掲註2）。
 - 16) 前掲註4）。

参考文献

牛澤賢二『やってみよう テキストマイニング』（朝倉書店、2018年）。

樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析 第2版』（ナカニシヤ出版、2020年）。

道徳教育研究についての動向分析（1）

——2000年～2021年までのCiNiiの検索結果をもとに——

Trend analysis on moral education research (1)
: Based on CiNii search results from 2000 to 2021

児童教育学科／教職センター 走井 洋一

1. 問題の所在と課題の設定

（1）問題の所在と課題の設定

貝塚 [2021: 6f.] は「戦後の道徳教育には、「道徳教育論」はあったが、学問研究の自由と学問の体系を備えた「道徳教育学」は構築されていない」と指摘している。貝塚のこの指摘に著者もまた、感覚的には同意できるところであるが、現実はどうであったのかについての実証的な研究を管見ながら確認できないことから、これを事実として受け取ってよいかは留保せざるをえない。それゆえ、本稿は、貝塚が指摘する「道徳教育学」樹立に向けた基礎的研究として、これまでの道徳教育研究がどのように行われてきたのかについて、2000年以降の状況を実証的に明らかにするものである。

2000年以降に限定したのは以下の理由による。2000年12月に教育改革国民会議は報告をまとめるが、そこで「道徳を教えることをためらわない」と提案されたことから、教科化への動きが明確に生じた¹⁾。ただ、実際に教科化に向けた議論が本格化するのは、2013年1月の教育再生実行会議第1次提言を待たなければならず、特別の教科としての道徳科が施行されるのは、2017年度以降ということになる。すなわち、2000年から2021年（調査日）までの期間は教科化以前から教科化という画期を経てその実施後に至る変革期と位置づけることができ、道徳教育をめぐる大きな状況の変化のなかで年代による研究動向の差異を見出しうる可能性があることが最大の理由である。

ただ、どのように研究が行われてきたのかについての実証的な研究を行うといっても、物理的な限界から、「2. 研究の方法」で述べるように、本論文においてはCiNii Articles / Books（以下、両者をあわせて表記するときにはCiNiiとする）の検索結果をもとに文献のタイトルを対象としたテキストマイニングを実施することでその傾向を見出すことを試みるにとどまらざるをえない²⁾。この場合、以下の制約が生じる。第1にCiNiiに登録されている文献に限定されるという点である。例えば、CiNii Articlesには道徳教育に関連する商業誌は掲載されていない。そのため、それらの動向を欠落させてしまうという問題が生じる³⁾。また、検索キーワードにヒットした文献のみを対象とすることになるため、道徳教育に関連しているものの、道徳教育をキーワードとしていない文献を排除している可能性がある。第2に、CiNii Booksは大学図書館に所蔵されている書籍を対象としているという限定がある。第3に、文献のタイトルのみに限定することから、必ずしもそれぞれの文献の内実を適切に反映しているとはいえない可能性がある。

こうした制約があるとはいえ、研究動向を量的に把握する試みは、今後の道徳教育研究の展開を見通す基礎的な研究としての意義があると考えられる。

（2）2000年～2021年の道徳教育をめぐる政策動向

先に指摘したことを含めて、2000年12月の教育改革国民会議最終報告以降の道徳教育に関わる政策動向を示すと以下のとおりとなる。

2000年 12月 教育改革国民会議最終報告

「小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高校に「人生科」などの教科を設け、専門の

教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする。そこでは、死とは何か、生とは何かを含め、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせる。」

- 2002年 4月 1998年告示小学校・中学校学習指導要領施行
「心のノート」配布開始
- 2007年 1月 教育再生会議第1次提言「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」
「学校は、「道徳の時間」について十分な授業時間を確保し、体験的活動や心に響く教材を取り入れる。また、地域や企業の有識者を招いた授業を実施するなど、道徳教育を形骸化させない。」
- 2007年 6月 教育再生会議第2次提言「社会総がかりで教育再生を～公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤の再構築～」
「徳育を教科化し、現在の「道徳の時間」よりも指導内容、教材を充実させる」
- 2007年 12月 教育再生会議第3次提言「社会総がかりで教育再生を～学校、家庭、地域、企業、団体、メディア、行政が一体となって、全ての子供のために公教育を再生する～」
「徳育を「教科」（徳育を教科化するが、点数での評価はせず、専門の免許も設けない。小学校、中学校とも学級担任が担当する。）とし、感動を与える教科書を作る」
- 2010年 4月 2008年告示小学校・中学校学習指導要領施行
- 2013年 2月 教育再生実行会議第1次提言「いじめの問題等への対応について」
「子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教育を充実する。そのため、道徳の教材を抜本的に充実するとともに、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する。」
- 2013年 6月 いじめ防止対策推進法成立
- 2013年 12月 道徳教育の充実に関する懇談会報告「今後の道徳教育の改善・充実方策について～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」
- 2014年 10月 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」
- 2015年 3月 学校教育法施行規則及び学習指導要領一部改正、「特別の教科 道徳」設置
- 2017年 3月 小学校・中学校学習指導要領改正
- 2018年 4月 2015年一部改正小学校学習指導要領施行
- 2019年 4月 2015年一部改正中学校学習指導要領施行
- 2020年 4月 2017年告示小学校学習指導要領施行
- 2021年 4月 2017年告示中学校学習指導要領施行

2. 研究の方法

(1) 研究の対象

本論文は、CiNii (<https://ci.nii.ac.jp/>) で以下の条件で検索した結果合致したものをTSVファイルとして保存し、それをxlsxファイルに変換したものを元データとした。

CiNii Articles フリーワード：道徳教育／出版年：2000年から
検索日：2021年7月8日／4616件が合致

CiNii Books フリーワード：道徳教育／出版年：2000年から
検索日：2021年7月8日／1751件が合致

元データのタイトルと出版年を調査対象としたが、論文タイトルには学会名、特集名、懸賞論文名・区

分名が含まれているものもあるため、それらを削除したもの⁴⁾を調査対象データとした（以下「対象データ」とする）。なお、CiNii Articlesを論文（数）、CiNii Booksを著作（数）とし、両者を合わせて用いる場合は、文献（数）とする。

(2) 研究の方法

本稿ではKH Coder 3.Beta03を用い、調査対象データの論文・著作タイトルを対象にmecabで形態素分析を実施した。なお、形態素分析の際、道德教育に関連する術語⁵⁾を登録したうえ実施した。

3. 分析結果

(1) 文献数の推移

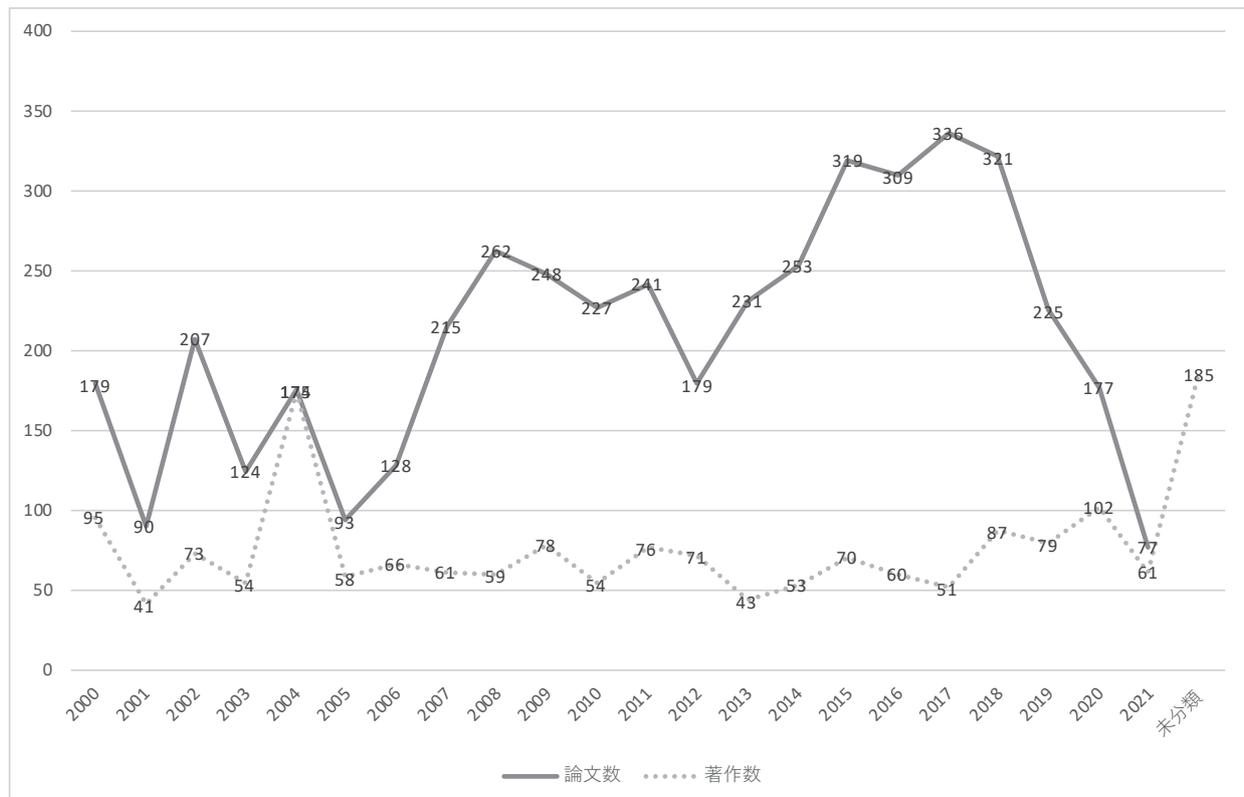


図 1 文献数の推移

まず、著作数には未分類が含まれるが、これは教科書が該当している。

論文数から見ていくと、2002年にいったん増加するが、これは1998年告示小学校・中学校学習指導要領の施行時期と一致している。また、2007年～2011年にかけて増加するが、教育再生会議提言及び2008年告示学習指導要領の改訂・施行の時期に合致する。そして、2012年に減少するものの、教科化への直接的な端緒をなす教育再生実行会議第1次提言が出された2013年から「特別の教科 道德」が施行された2017、2018年をピークに増加し、その後減少傾向に入っている。

一方の著作数は、2004年が特異な動きをしていることと、2017年以降微増傾向がみられるものの、おおそ横ばいで推移している。2004年の内実を探ると、徳島県、愛知県、香川県、静岡県教育委員会・校長会・研究会による教材、指導書、あるいは、出版社による東京都版、福井県版の副教材が相次いで刊行されていた。これらは1998年告示学習指導要領〔国立教育政策研究所 2021最終確認〕において従来「魅力的な教材の開発や活用」を求めることのみにとどまっていた記述が「先人の伝記、自然、伝統と文化、

スポーツなどを題材とし、児童（生徒）が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用」と変更されたことに起因していると考えられる。

(2) 文献タイトルの傾向性

①出現頻度上位50語

CiNii Articles (論文)				CiNii Books (著作)			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
道徳教育	3258	可能	158	道徳	819	資料	43
教育	1450	中学校	158	道徳教育	369	あす	41
道徳	1242	充実	156	授業	330	学ぶ	41
授業	553	人間	156	指導	307	理論	41
実践	489	教材	154	教師	214	特別の教科	38
指導	455	教師	148	教育	211	明るい	37
研究	453	地域	145	どうとく	190	学校	36
学校	370	育てる	141	小学校	153	力	36
考察	348	検討	141	心	143	教材	35
課題	326	開発	136	中学校	107	社会	34
心	254	評価	136	研究	93	修身	34
社会	253	生徒	134	実践	90	日本	32
小学校	233	生きる	133	生きる	84	教科	29
活動	214	倫理	132	中学	78	評価	29
考える	212	特別の教科	130	考える	77	人間	26
道徳の時間	212	豊か	130	子ども	68	価値	25
育成	206	自己	129	中学生	66	創る	25
中心	206	視点	127	学習	62	展開	25
問題	206	宗教	127	自分	62	資料集	24
教科	195	学習指導要領	126	ゆたか	56	問題	24
子ども	193	方法	122	生き方	56	プログラム	23
学習	191	在り方	121	新しい	53	愛国心	23
価値	187	内容	119	道徳科	46	プラン	22
推進	179	活用	118	育てる	44	開発	22
道徳科	162	日本	117	明日	44	教科書	22

表1 出現頻度上位50語（論文・著作）

論文、著作のいずれにおいても、「授業」、「実践」「指導」といった言葉が比較的多く出現していることから、道徳の授業における指導実践についての研究が多かったことがうかがえる。一方で、それらのなかでも検討されていると考えられるが、道徳性、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度などの諸概念を正面に据えた研究がそれほど行われていないこともうかがえる。学習指導要領及び解説において一定の定義づけがなされていると、それらをさしあたっての前提として研究が進められていることが予想される。

著作については、副教材、教科書、指導書が割合として大きく占めているため、それらのタイトルとなっている文言（「どうとく」、「生きる」、「ゆたか」等）が現れていることを指摘できる。

②共起ネットワーク分析

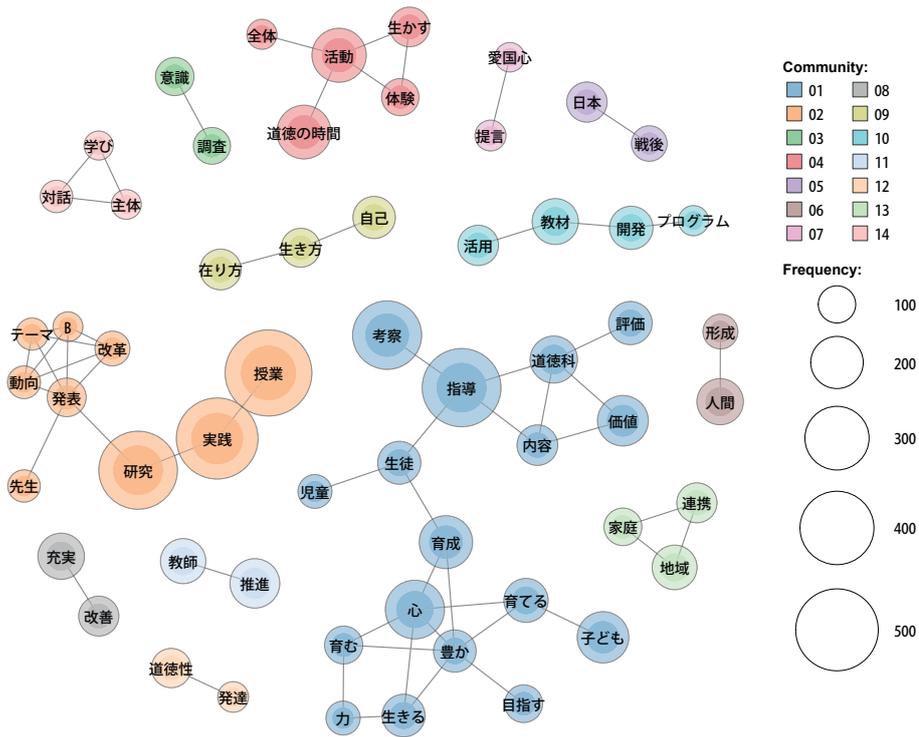


図2 共起ネットワーク (論文)

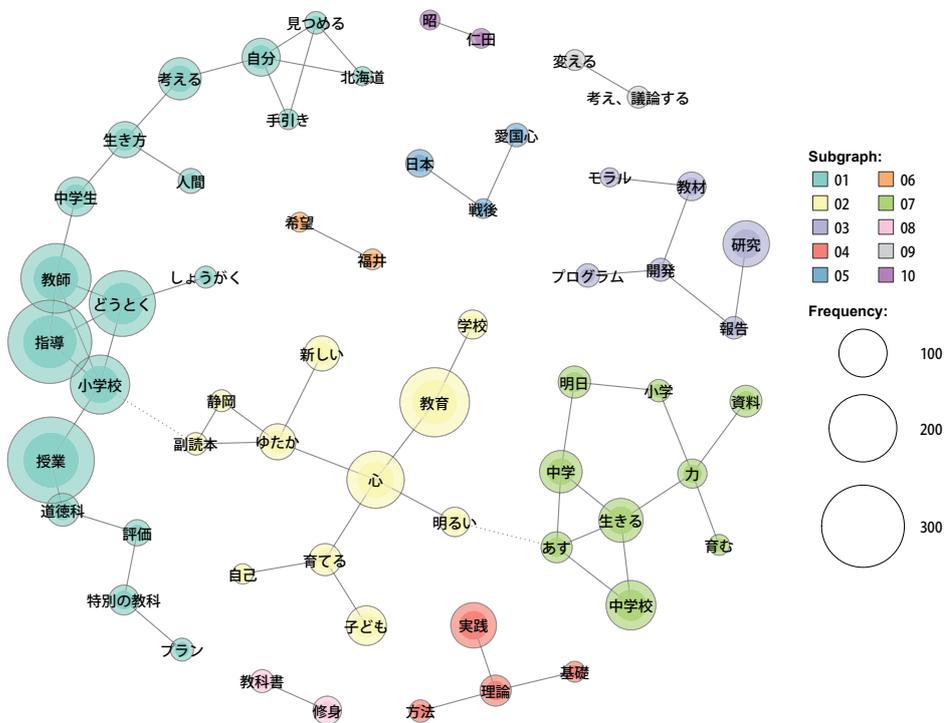


図3 共起ネットワーク (著作)

論文は最小出現数60以上最大出現数1000以下、著作は最小出現数15以上最大出現数350以下を対象として、共起関係をJaccard係数で算出し、上位60位までを共起ネットワーク図として示した。

論文では、①授業実践、②「心」の育成、③教材開発、④体験活動、⑤道徳の時間（グループとしては

④との関係が見出されているが、別のものととらえた)、⑥地域、社会連携、⑦道徳科(グループとしては①との関係が見出されているが、「指導」を媒介としていることから、ここで分けられると判断した、また評価はここに含まれるものとして扱っている)、⑧自己の生き方、⑨道徳教育推進教師、⑩改善・充実、⑪戦後日本、⑫人間形成、⑬意識調査、⑭主体的・対話的で深い学び、⑮愛国心、の15グループを見出すことができた。

著作では、副読本、教科書、指導書に関わるグループが大半を占め、それ以外のグループとしては、①「心」の育成、②実践理論、③人間としての生き方、④道徳科(評価を含む)、⑤教材開発、⑥愛国心、⑦終身教科書、⑧考え、議論する、の8グループを見出すことができた。また、「北海道」、「静岡」、「福井」という地名からわかるように、地域教材も一定割合含まれることがわかる。

(3) コーディング分析

①カテゴリーの設定

上記の検討から、文献タイトルからいくつかのグループを見出すことができた。これらのグループをもとに仮説的にカテゴリーを設定し、それらと発行年、及び相互の関係を見出していくこととする。なお、著作は副読本、教科書、指導書の割合が多いことから、ここからは論文のみを対象として検討していく。

論文タイトルにおいて探索的に明らかになった15のグループをもとにカテゴリーを仮説的に設定し、コード化した(表2)。

表2 カテゴリーと抽出語の対応表

カテゴリー	抽出語	カテゴリー	抽出語
授業実践	授業/実践/改善/工夫/指導	道徳科の目標(自己の生き方)	自己/人間/生き方/在り方/見つめる/みつめる/多面/多角
「心」の育成	心/豊か/ゆたか	価値・内容項目	価値/内容/項目/規範
教材開発	活用/開発/教材/感動/響く	思想研究	哲学/倫理/思想/カント/理論
体験活動	体験	歴史研究	歴史/史的/修身/近代/戦後
道徳の時間	道徳の時間	外国研究	外国/フランス/アメリカ/中国/韓国
地域、社会連携	家庭/地域/連携/社会	宗教研究	宗教/仏教/キリスト教
道徳科	道徳科/教科/教科化/特別の教科	心理学研究	心理/心理学/コールバーグ/ジレンマ/ピアジェ/発達
評価	評価		

探索的に見出したグループから以下の点を変更してカテゴリーを設定した。

- ・「心」の育成については「育成」「育てる」など一般的にも用いる語を省いた。
- ・「評価」は道徳科のグループとして扱われていたが、道徳科以前も評価を行うことは学習指導要領に明記されていたことから、別カテゴリーとした。
- ・「自己の生き方」は道徳科の目標として組み直した。
- ・探索的には見出されていない「価値・内容項目」は授業で扱うべきものであるため、目標、方法、評価とともに検討されるべきカテゴリーであると考え、新たに設けた。
- ・「思想研究」、「歴史研究」、「外国研究」、「宗教研究」、「心理学研究」のカテゴリーは、本論文の問題意識となっている理論的研究の不在を実証的に検証するために設定した(以下、これらのカテゴリーを総称するときには理論的研究とする)。なお、それぞれの抽出語については頻出語150位までに出現するものを中心に設定した。

②カテゴリーと発行年との関係

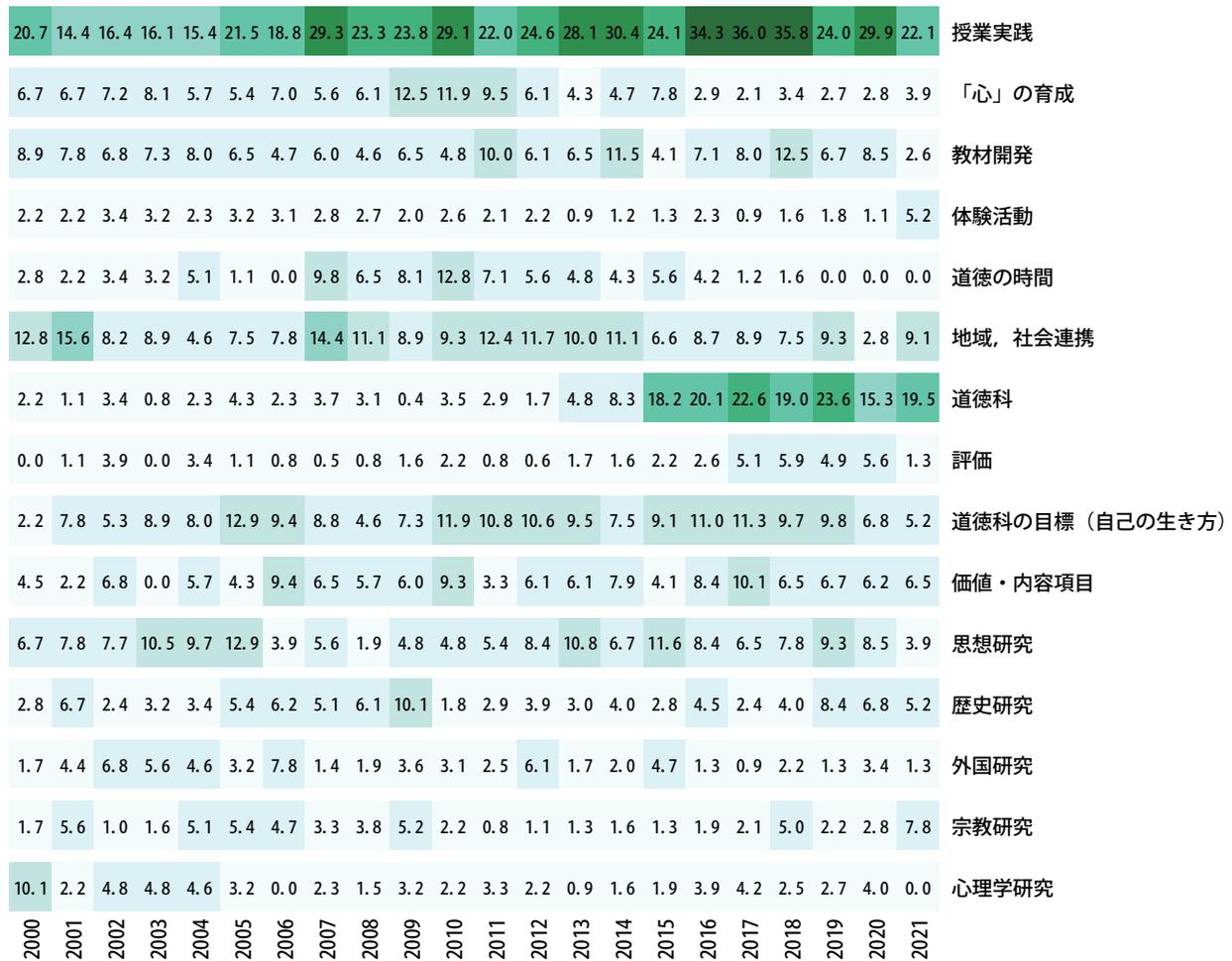


図4 カテゴリーと発行年のクロス集計にもとづくヒートマップ

カテゴリーと発行年のクロス集計を行い、各カテゴリーの出現割合にもとづいてヒートマップで表した。「授業実践」に関して、論文数そのものが多くなっていた2016～2018年に出現割合も増加しているが、一貫して出現しているので、継続的に研究が行われていることがわかる。また、「道徳の時間」は2010年をピークとして減少していき、それに入れ替わり「道徳科」が2015年学習指導要領一部改正の後から増えているが、当然の結果だろう。また、「評価」についても「道徳科」と同様の傾向にある。道徳科以前も評価することは学習指導要領上求められていたわけであるから、評価に関する研究が継続的に行われていてもいいはずだが、教科化に伴って指導要録に記載する必要が生じたというニーズに応じて取り組まれたことがうかがえる。その他は発行年ごとの違いを出せるものの、大きな特徴を指摘できるほどのものはないといってよい。

③カテゴリー間の関係

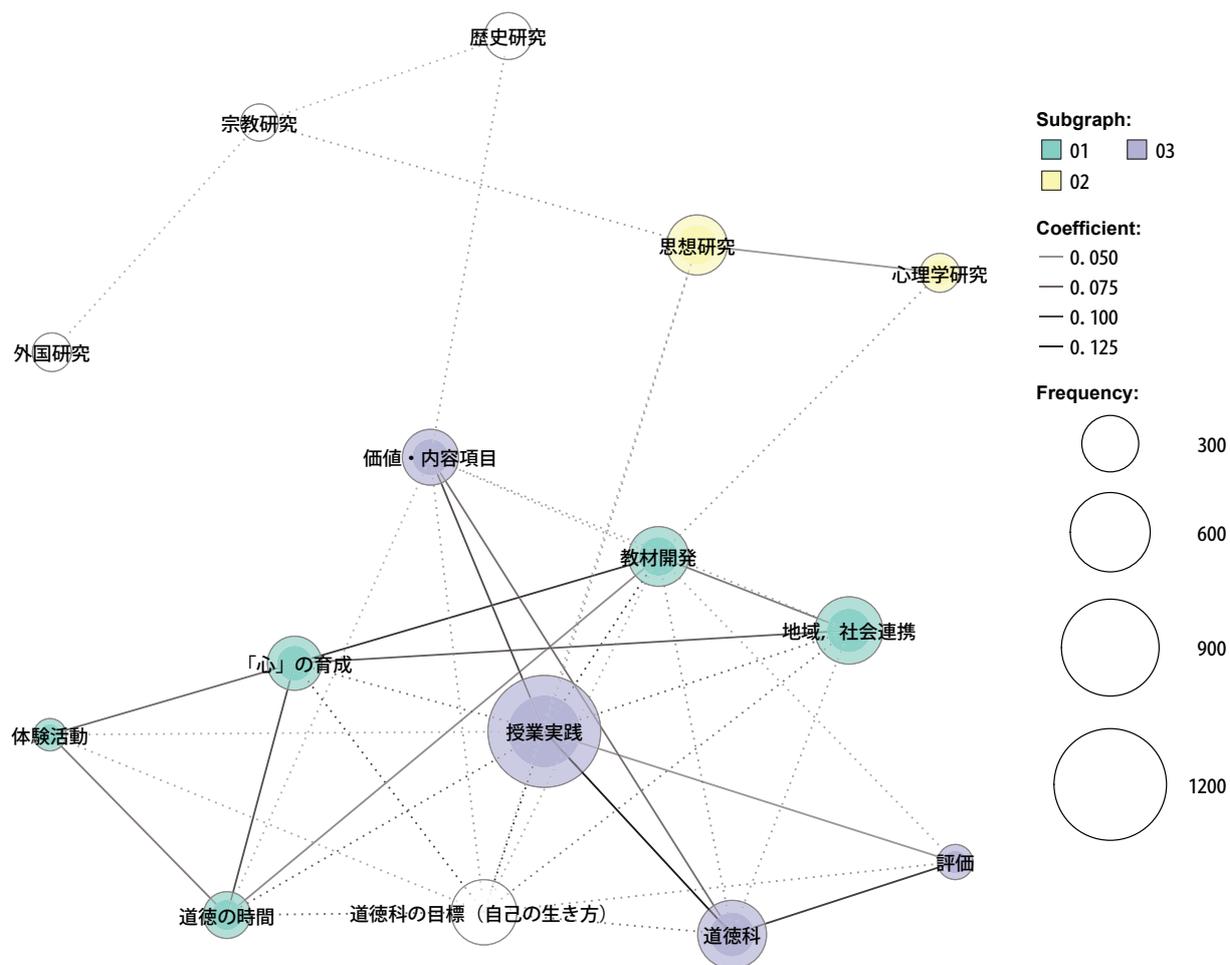


図5 共起ネットワーク (カテゴリー間)

カテゴリー (の抽出語) を対象として、カテゴリー間の共起関係をJacard係数で算出し、上位40位までを共起ネットワーク図で示した。ここからうかがえるのは、「授業実践」を中核として、「道徳科」, 「価値・内容項目」, 「評価」とが関係していること、また、「教材開発」, 「地域, 社会連携」などは、相対的に「道徳の時間」との関係が強いこと、「思想研究」と「心理学研究」には一定の関係を見出すことができるが、それらと「授業実践」等との関係は弱いこと、同じ理論的研究のなかでも、「思想研究」, 「心理学研究」が「歴史研究」, 「外国研究」との関係を見出せないこと、などが明らかになった。

4. まとめ

文献タイトルのみを対象とした研究動向分析であるという制限があることを留保したうえで、ここまでの検討を踏まえていくつかの点を指摘しておきたい。

第1に、授業実践研究が道徳教育研究の中核を占めつつ持続的に行われてきていることを指摘できる。教科化前も後も研究の中心を占めることはごく当然であるといっていよう。

しかし、第2に、本論文の問題意識は、「道徳教育論」はあるが、「道徳教育学」は確立されていないことを実証することにあつたのだが、授業実践研究が「道徳教育論」であると断定することはできないものの、少なくとも、道徳教育に関する様々な理論的研究と関連させつつ、授業実践研究が行われているとはいいがたい状況、すなわち、理論的研究を授業実践へと展開したり、授業実践を理論的に検証したりすることが少ない状況にあることがうかがえる。授業実践と道徳教育に関する理論的研究が必ずしも関連する

ことがないまま実施されている可能性は否定できない。

ただ、第3に、それは授業実践研究が理論的研究を参照していないということだけではなく、理論的研究そのものがそれほど行われていないことにも起因すると考えられる。確かに理論的研究が継続的に行われていることはコーディング分析によって明らかになったものの、散発的で絶対数が少ないために今回用いた指標での探索的な分析ではグループを見出すに至らなかった。何をもち「道徳教育学」というのか自体が検討の課題となりうるが、少なくともそうした独立した学が構成され、地道に研究が行われてきたとは言いがたい現状があることを指摘できるだろう。

そして、最後に、道徳教育に関する研究そのものが減少傾向にあるということが指摘できる。2020年はコロナ禍という特殊な状況下にあったこと、2021年もまたそれが継続するとともに本稿では途中までを対象としていることといった制約があるが、それでも2019年から道徳教育に関する論文が減少傾向にあると指摘しても当は失してまい。「道徳教育学」の構築に至る前に、「教科化バブル」がはじけたというのが正直なところではないだろうか。

5. 今後の課題

以下では今後の課題をいくつか指摘しておく。

道徳教育に関する量的な研究についての先行研究がなく、例えば、日本道徳教育学会等の特定の学会における文献サーベイを丁寧に行い分類するなどの試みも考えられる。ただ、本稿は「道徳教育学」の構築に向けた予備的研究であることと物理的限界からこのような手法で取り組んだ。今回の調査手法そのものの妥当性の検討を含め、より広範な実証的な研究は必要であろう。

また「道徳教育学」の構築に向けての検討は別稿に譲りたいと思うが、それでも、それを基礎支えする研究の広がり十分とはいえない現状では、そうした検討そのものが画餅に帰するという懸念を禁じえない。どのように研究の裾野を広げることができるのかについても別途検討を要する課題であろう。

注

- 1) 調査始期をいつにするのかもまた、こうした調査研究においては重要な論点となる。例えば、1989年告示学習指導要領は「生命に対する畏敬の念」の導入、内容項目の重点化等、道徳の時間の在り方を大きく変更したものであったとあってよいがその前後にどのような変化があったのか、また、「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機―(1998年6月30日)がいわゆる「心の教育」というタームを文教政策の用語として明示し、「道徳教育を見直し、よりよいものにしていこう―道徳の時間を有効に生かそう」と道徳教育と道徳の時間の見直しを提案したことが研究動向にどのような影響を与えたのか、等も考えられる。ただ、本稿においては道徳の教科化という政策動向と研究動向の関係を探ることに焦点化することから2000年以降とした。
- 2) CiNiiではなく国立国会図書館の検索結果を対象とすることも考えられるが、第1にCiNiiでは論文と書籍を別に検索することが可能であること、第2にデータの入手性がCiNiiの方が簡便であること(検索結果のテキスト保存についてCiNiiが200件単位であるのに対して、国立国会図書館は50件単位)から、本論文ではCiNiiを利用することとした。
- 3) 道徳教育に関する商業誌が除外されると、商業的ニーズからなされている数多くの授業実践開発・提案を欠落する可能性がある。本稿においてみられたように、それらが理論研究との関係が希薄であるのか否かについては改めて検討することとしたい。
- 4) sedを用いて正規表現で以下に合致するものを削除した(／は区切り)。

((^(*特集[^])) / ((^(* シンポジウム [^])) / ((^)*年度.季*) / ((^(*学会[^])) / ((^(*大会[^])) / .+部
[佳作最優秀賞・]+

5) 道德教育に関する術語としては以下のものを用いた（／は区切り）。

心のノート／教育再生実行会議／教育再生会議／教育改革国民会議／考え議論する／道德の時間／考え、議論する／道德教育／道德科／特別の教科／特別活動／道德教育推進教師／学習指導要領／総合単元／総合的な学習／道德性／道德的実践力／道德的心情／道德的判断力／道德的実践意欲／実践力／判断力／情報モラル／高等学校／しょうがく／どうとく／指導書

参考文献

- 中央教育審議会 [2014] 「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf, 最終確認日：2021年7月29日
- 道德教育の充実に関する懇談会 [2013] 「今後の道德教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf, 最終確認日：2021年7月29日
- 樋口耕一 [2020] 『社会調査のための計量テキスト分析 [第2版] —内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版
- 貝塚茂樹 [2021] 「道德教育「論」から道德教育「学」へ」道德教育学フロンティア研究会編『道德教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践』ミネルヴァ書房, pp. 1 - 8
- 教育改革国民会議 [2000] 「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」, <https://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>, 最終確認日：2021年7月29日
- 教育再生会議 [2007] 「教育再生会議第1次報告 社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」, <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0124.pdf>, 最終確認日：2021年7月29日
- 教育再生会議 [2007] 「教育再生会議第2次報告 社会総がかりで教育再生を～公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤の再構築～」, <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0601.pdf>, 最終確認日：2021年7月29日
- 教育再生会議 [2007] 「教育再生会議第3次報告 社会総がかりで教育再生を～学校、家庭、地域、企業、団体、メディア、行政が一体となって、全ての子供のために公教育を再生する～」, <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun1225.pdf>, 最終確認日：2021年7月29日
- 教育再生実行会議 [2013] 「いじめの問題等への対応について」, https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf, 最終確認日：2021年7月29日
- 国立教育政策研究所 [2021 最終確認] 「教育研究情報データベース 学習指導要領の一覧」, <https://erid.nier.go.jp/guideline.html>, 最終確認日：2021年8月3日
- 末吉美喜 [2019] 『テキストマイニング入門—ExcelとKH Coderでわかるデータ分析』オーム社
- 牛澤賢二 [2021] 『やってみようテキストマイニング [増補版] —自由回答アンケートの分析に挑戦！』朝倉書店

謝辞

これまでmecabをR上で動かすRmecabでテキストマイニングを試行していたものの、十分に成果を見出すことができずにいたところ、本学児童学科の平山祐一郎先生から末吉 [2019] をお薦めいただき、KH Coderについて紹介いただいた。この紹介がなければ本論文を執筆することはなかった。ここにお礼を申し上げたい。ただ、本稿において手法上の瑕疵があるとすれば、それはすべて著者に帰することを付記しておく。

プラスチックの密度測定実験

—PETボトルを構成する部材の分別方法を考える—

Density assessment of plastics, considering how we can separate three different PET bottle materials

服飾美術学科 大井 龍

1. はじめに

日本国内でのPETボトルのリサイクル率は85%（2017年）であり、同年の米国の21%、欧州の42%に比べて高い水準に達している。日本のリサイクル率が高いのはPETボトル関係業界が自主設計ガイドラインを制定し、リサイクルしやすいPETボトルづくりに努めてきた結果と言われている。自主設計ガイドラインには「ボトルは無色透明とする。アルミキャップは使用しない。ラベル・印刷については、物理的に剥離でき、再生処理時に比重または風選分離で分離でき、接着剤・インキ等がボトルに残らないこと。ガラス玉・パッキンを使用する場合は、飲用後の取り外し方をラベルに明示する。」等がある¹⁾。

ミネラルウォーターやお茶などの清涼飲料のPETボトルは基本的に3つの異なるプラスチック素材で出来ている²⁾。PETボトル本体はポリエチレンテレフタレート（PET）であるが、キャップはポリプロピレン（PP）やポリエチレン（PE）である。ラベルは、印刷用インクとの相性が良いことからポリスチレン（PS）のシュリンクフィルムが多く使われてきたが、近年は、PSより密度が小さく分別しやすいPPやPE製のものもある。

PETボトルのリサイクルにおいて、PETとそれ以外の素材を分別する方法として密度（比重）の違いを利用している。回収したPETボトルは洗浄後、細かく粉碎して水の中に入れると、水（密度： $1.0\text{g}/\text{cm}^3$ ）より重いPET（密度： $1.38\sim 1.39\text{g}/\text{cm}^3$ ）は沈み、軽いPP（密度： $0.90\sim 0.91\text{g}/\text{cm}^3$ ）やPE（密度： $0.91\sim 0.97\text{g}/\text{cm}^3$ ）³⁾は浮かぶ。水に沈んだPETは分別回収されてリサイクル工程に回る⁴⁾。

ところで、プラスチックや繊維などの物質の密度を測定する方法として、密度の異なる二種類の溶液（重液および軽液）を混ぜ合わせることで密度を調整し、その混合溶液に入れた物質が浮かぶか沈むかによって密度を測定する方法が知られている。例えば、繊維学実験の教科書では、JIS L 1013および1015を参考に、密度こうばい管を使って綿や絹、ナイロンやポリエステル等の繊維の密度を測定する方法が紹介されている⁵⁾。重液として四塩化炭素、軽液としてキシレンなどが使用される。また、食塩水を使ってプラスチックの密度を評価している報告もある⁶⁾⁷⁾。ここでは重液として水（密度： $1.0\text{g}/\text{cm}^3$ ）、軽液としてエタノール（密度： $0.79\text{g}/\text{cm}^3$ ）を用いることで、簡便にPETボトルのキャップとラベルの密度を算出し、その部材のプラスチック素材を推定する実験方法を具体的に紹介する。物質の密度に対する考え方や計算方法を理解し、更に密度の違いを利用した実用的なPETボトルのリサイクル方法を紹介することで環境問題についても学生に考えさせることを目的とする。

2. 実験

本実験は、PETボトルの3種の部材（本体、キャップ、ラベル）を切り出し、準備したビーカーの中に入れた後、水（重液）を加える。その時に浮かぶものと沈むものを確認する。ゆっくり攪拌しながら、エタノール（軽液）を加えることで、混合溶液の密度を徐々に小さくしていく。浮かんでいた部材が沈んだ時に、最初に加えた水の重量と後から加えたエタノールの重量の比率から、その部材の密度を算出する。

【試料の準備】

PETボトル（※注1）の3種の部材（本体、キャップ、ラベル）をそれぞれ1 cm × 1 cm程度の大きさに切り出す（図1）。

※注1：キャップとラベルの素材については明確な記載がない場合が多い。事前に、キャップとラベルが水に浮くかどうか確かめておくのが良い。

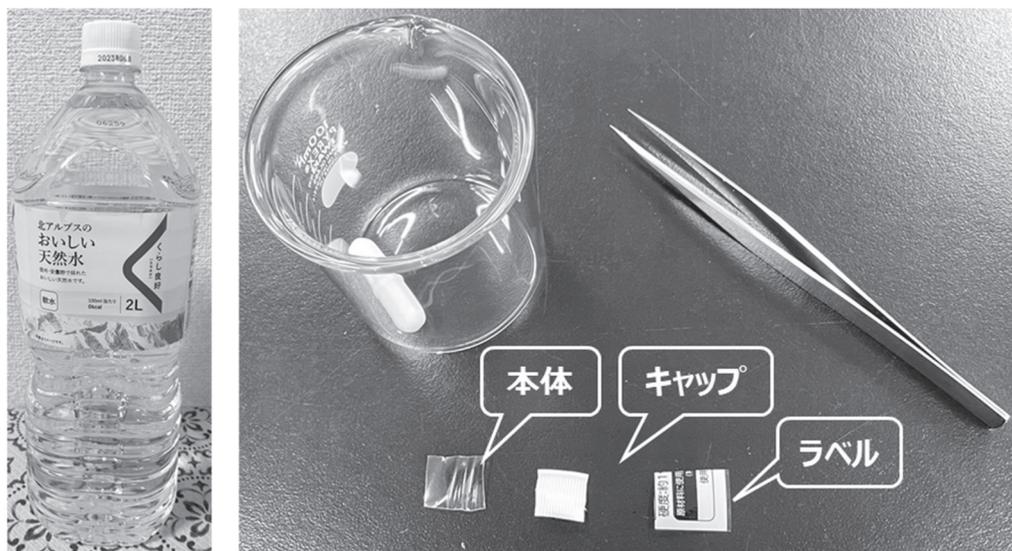


図1. PETボトルから切り出した3つの部材

【準備する溶液及び器具】

蒸留水（約30g）、100%エタノール（約50g）

ビーカー（100mL）、回転子、マグネチックスターラー、ピンセット、ハサミ、デジタル式上皿はかり

【実験方法】（図2参照）

1. 切り出した3種類のプラスチック素材と回転子を入れた100mLのビーカーの重さをデジタル式上皿はかりで精秤し、その数字を控える（a）。
2. そのビーカーに蒸留水約30mLを加えて、デジタル式上皿はかりで精秤し、その数字を控える（b）（※注2）。
3. ビーカーはマグネチックスターラーの上に置いてゆっくり攪拌した後、一旦攪拌を止めて浮いているものと沈んでいるものを確認する（※注3）。
4. 攪拌しながら少しずつエタノールを加えていく。時々攪拌を止めて確認し、浮いていた1番目の部材が沈んだ時のビーカー全体の重さを精秤し、その数字を控える（c）（※注4）。
5. 更に、少しずつエタノールを加えていく。同様に、時々攪拌を止めて確認し、浮いていた2番目の部材が沈んだ時のビーカー全体の重さを精秤し、その数字を控える（d）（※注5）。

※注2：加えた水の重量 = $b - a$ 。

※注3：水の中のプラスチック部材を観察し、小さな空気（バブル）を含んでいると正しい結果が得られないため、ピンセットを使って水中の素材をつかんで振ってやることで抜く。また、表面張力のため、本来沈むべき部材が浮いてくることもあるので攪拌してみる。キャップとラベルが浮いて、本体が沈んでいる。プラスチック表面が水をはじいている場合は、薄めた洗剤を一滴加える

こともできる。

※注4：いったん沈んだように見えても、しばらくすると浮いてくることがあるので、攪拌したり止めたりしながら完全に混合させ均一溶液にしてから確認する。1番目の部材が沈んだ時までに加えたエタノールの重量 = $c - b$ 。

※注5：2番目の部材が沈んだ時までに加えたエタノール（総量）の重量 = $d - b$ 。

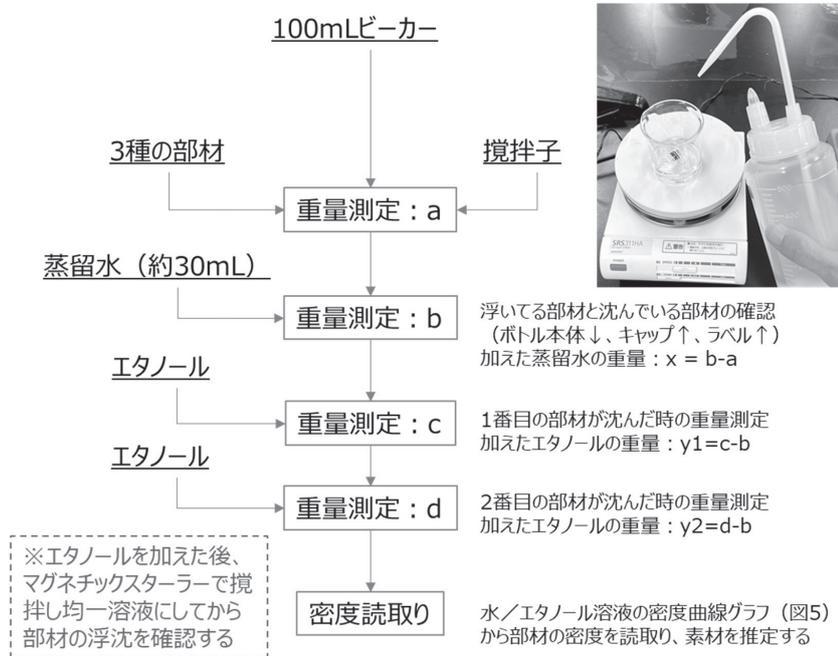


図2. 実験のフローチャート

【結果】

実験における各部材の浮沈状態を図3に示す。最初水中では、PETボトル本体の部材が沈み、ラベル部材とキャップ部材が浮いた (①)。エタノールを加えていくと、最初にラベル部材が沈み (②)、更に加えるとキャップ部材が沈んだ (③)。



図3. 実験の観察

実験で得られた測定データ (a～d) (図4) から、対応する水／エタノール溶液中のエタノール重量比率wt% (z1及びz2) を計算した (表1)。

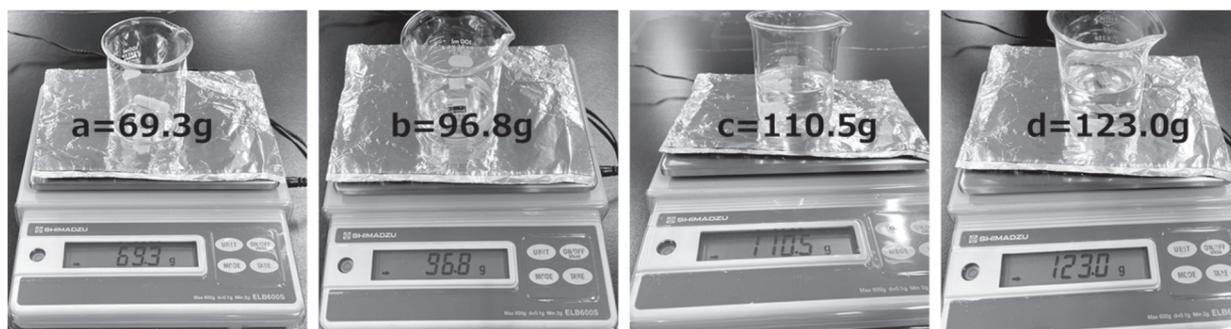


図4. 各ポイントでの重量測定

表1. 測定データのまとめ

プラスチック素材の密度計算に必要な計算項目	計算式	計算値	備考
最初に加えた水の重量 (g)	$x = b - a$	27.5g	水中では、ボトル本体が沈み、キャップとラベルは浮いた
1番目の部材が沈んだ時までに加えられたエタノールの総重量 (g)	$y1 = c - b$	13.7g	エタノールを入れていくとラベルが沈んだ
2番目の部材が沈んだ時までに加えられたエタノールの総重量 (g)	$y2 = d - b$	26.2g	更にエタノールを加えるとキャップが沈んだ
1番目の部材が沈んだ時のエタノール重量比率 (wt%)	$z1 = \frac{y1}{x + y1} \times 100$	33.3wt%	図5から1番目に沈んだ部材の密度を読み取る
2番目の部材が沈んだ時のエタノール重量比率 (wt%)	$z2 = \frac{y2}{y + y2} \times 100$	48.8wt%	図5から2番目に沈んだ部材の密度を読み取る

次に、水／エタノール溶液の密度曲線 (図5)⁸⁾ から、1番目の部材 (ラベル) が沈んだ時と、2番目の部材 (キャップ) が沈んだ時の溶液密度を読み取った。これらの溶液密度がそれぞれ沈んだ部材の密度に相当する。読み取った密度と各プラスチック素材の密度の文献値を比較して、ラベル素材はPE、キャップ素材はPPと推察される (表2)。

表2. 各部材の密度計算結果

各プラスチック部材	素材	密度 (読取値) g/cm ³	密度 (文献値) ³⁾ g/cm ³
ボトル本体	PET	-	1.38～1.39
ラベル	PE	0.951	0.91～0.97
キャップ	PP	0.919	0.90～0.91

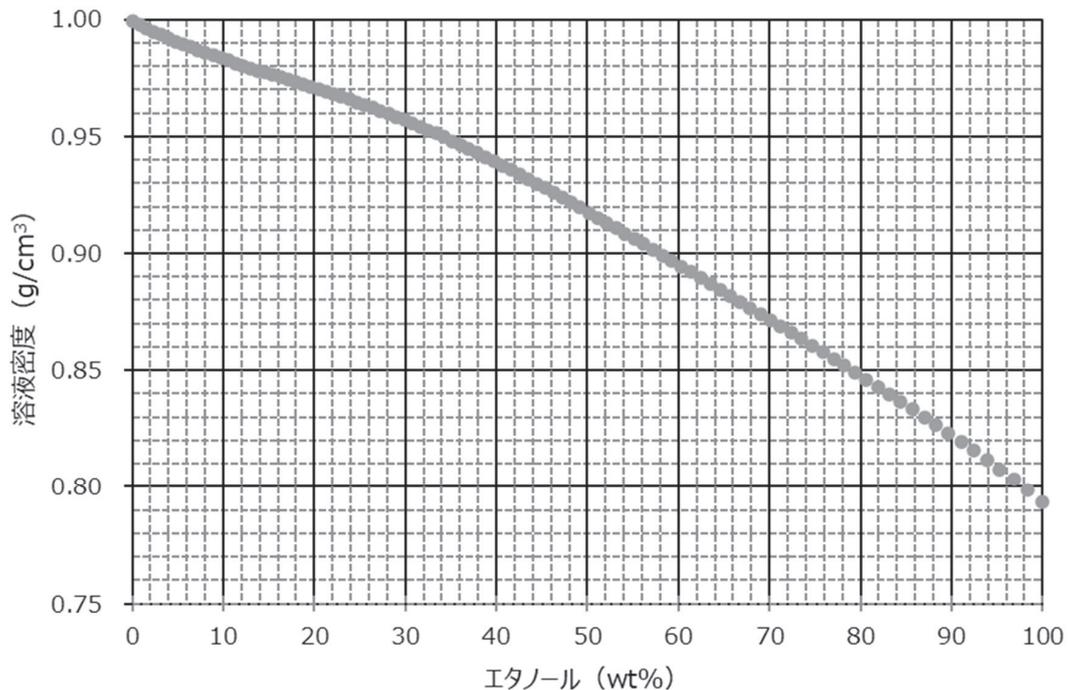


図5. 水/エタノール溶液の密度曲線 (15°C)⁸⁾

【考察】

- PETボトルの部材にはどんなプラスチック素材が使われているか調べてみよう。
- PETボトルの部材が違ったプラスチック素材で出来ているのはなぜだろうか。
- PETボトルのリサイクル工程について調べ、我々個人ができることについて考えてみよう。

3. まとめ

このようにPETボトルに使われているプラスチック部材の密度が $0.79 \sim 1.00 \text{ g/cm}^3$ の範囲であれば、水/エタノール混合溶液系で密度が測定できる。本実験では、PET ($1.38 \sim 1.39 \text{ g/cm}^3$) とPP ($0.90 \sim 0.91 \text{ g/cm}^3$) については銘柄の違いによって密度は大きく変わらないが、PEは製造方法や重合触媒によって、低密度ポリエチレン (LDPE)、直鎖状低密度ポリエチレン (LLDPE)、中密度ポリエチレン (MDPE)、高密度ポリエチレン (HDPE) 等があり、密度は $0.91 \sim 0.97 \text{ g/cm}^3$ と大きく変化するため、PPとの違いが分かりにくい³⁾。いずれにせよ、PP、PEは共に密度が水より小さいため、水中でPETとの分離が可能である。一方、ラベルに多く使われているPS素材は、密度が $1.04 \sim 1.07 \text{ g/cm}^3$ 、と水の密度より大きいいためPETとの分離が難しい。水に塩を加えることで密度を大きくしPS素材を水に浮かせる方法や風によって分離する方法が使われている⁹⁾。

昨今、二酸化炭素の排出や海洋プラスチックごみ問題などの環境問題が注視されている中で、3R (リデュース、リユース、リサイクル) の重要性が高まっている。PETはケミカルリサイクル技術やマテリアルリサイクル技術を使って、元の製品と同等あるいは付加価値の高い製品に生まれ変わらせるアップサイクル技術が注目され始めている¹⁰⁾。例えば、再生PETから作られたPETボトルや衣料用ポリエステル繊維¹¹⁾ などである。国内ではPETボトルのリサイクルが普及してきたが、まだコスト面や効率面で課題がある。PETボトルのリサイクル工程のビデオ⁴⁾ を見せることで、その大変さが理解できる。PETボトルのリサイクルにおける一番大きな課題は、PET以外の部材を効率よく確実に分離することである。PET以外のプラスチックの混合比率が少ないことも重要である。本来、全ての部材が同じPETできていれば簡単だが、キャップとラベルは違う素材を使わざるを得ない。即ち、PETは元来硬い素材のため

キャップに使うとうまくシールできずに中身が漏れてしまう。そのため、柔らかくて密封可能なPPやPEが適している。また、ラベルはPETでも作ることはできるが、着色しているとリサイクル工程から取り除く必要がある。リサイクルを意識したPETボトルデザインとしては、PET以外の素材は軽いPPに統一するなどの規格設定が行われるべきであろう。最近では、PSに代わる軽いラベル素材が開発されたり¹²⁾、ラベルを使わないPETボトルの市場投入なども始まっている¹³⁾。更に我々消費者の環境意識として、PETボトルを廃棄するときは、ボトル内を水洗いした後に、キャップとラベルを剥がして分別回収を徹底するなどの行動が必要である¹⁴⁾。本実験を通じて学生がより環境意識を高め、サステナブルな社会に貢献することを期待している。

4. 参考文献

- 1) 浅野正彦. PETボトルのリサイクル. 繊維学会誌. 2019, vol.75, no.7, p.365-368. https://www.jstage.jst.go.jp/article/fiber/75/7/75_P-365/_pdf, (参照2021-08-07) .
- 2) “PET樹脂の特性”. PETボトルリサイクル推進協議会. <https://www.petbottle-rec.gr.jp/more/characteristic.html>, (参照2021-08-07).
- 3) 参考：プラスチック物性一覧表. https://kayo-corp.co.jp/common/pdf/pla_propertylist01.pdf, (参照2021-08-07) .
- 4) “PETボトルリサイクルの流れ”. 2018-05-11. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=M Bv-IQ8bpDI>, (参照2021-08-07).
- 5) 松梨久仁子；平井郁子編. 被服材料実験. 朝倉書店, p92-93, 2018.
- 6) 宮内卓也. 浮き沈みでプラスチックコップの素材を区別する. 化学と教育. 2019, vol.67, no.10, p. 458-459. https://www.jstage.jst.go.jp/article/kakyoshi/67/10/67_458/_pdf, (参照2021-08-07) .
- 7) “生徒実験 密度でプラスチックを区別する”. https://www.shimadzu-rika.co.jp/kyoiku/kagaku/jikken/images/236_100_1.pdf, (参照2021-08-07).
- 8) ネット情報から著者がグラフ作成：“エタノール水溶液の容量%と比重及び重量%等との関係”. http://www.alcohol.jp/expert/expert_table/09%20youryou%20jyuuryou.pdf, (参照2021-08-07).
- 9) “ラベル（印刷・接着剤等を含む）評価基準”. PETボトルリサイクル推進協議会. 2011-03-01. https://www.petbottle-rec.gr.jp/guideline/pdf/fuzokusho_02.pdf, (参照2021-08-07).
- 10) “PETボトルガイドブック”. PETボトル3R連携研究会. 2009-03. <https://www.petbottle-rec.gr.jp/guidebook/pdf/all.pdf>, (参照2021-08-07).
- 11) “ペットボトルから作られる服”. UNIQLO. <https://www.uniqlo.com/jp/ja/contents/sustainability/planet/special/recyclepolyester/?DRY-EX>, (参照2021-08-07).
- 12) “水に浮くペットボトルラベルでリサイクル効率を大幅アップ”. Polyplastics. https://www.polyplastics-global.com/jp/csr/highlight/2019_01.html, (参照2021-08-07).
- 13) “ペットボトルからラベルが消えると”. RICOH. 2020-02-26. http://blog.ricoh.co.jp/RISB/technology/post_527.html, (参照2021-08-07).
- 14) “ペットボトルの素朴な疑問を解説!”. 社会対話・協同推進オフィス. <https://taiwa.nies.go.jp/column/petbottlefuta.html>, (参照2021-08-07).

校則の見直しを行うために必要な視点と課題

A viewpoint and problem to perform a review of school regulations

環境教育学科 二川 正浩

1. 問題の所在と研究の目的

生徒指導提要では、校則を「学校が教育目的を実現していく過程において、児童生徒が遵守すべき学習上、生活上の規律」と定義しているが¹⁾、その校則をめぐっては、2017年10月に大阪の府立高等学校の3年生がおこした裁判²⁾をきっかけに、合理的な範囲を逸脱している校則、いわゆるブラック校則の問題が広く社会に認知されることになった。また、その後に教育関係者らの有志が発足させた「ブラック校則をなくそう！ プロジェクト」が行った校則の見直しを求める署名活動やマスコミによる校則への問題提起などにより、合理的な説明ができない校則の見直しを求める世論も高まった³⁾。

そのような風潮を受けて、熊本市ではいち早く2020年度から校則・生徒指導のあり方の見直しを進め、市立学校における校則の見直しを2021年度から実施することを決定した⁴⁾。また、文部科学省においても2021年6月に教育委員会や学校の設置者等に「校則の見直し等に関する取組事例」を事務連絡して、「昨今の報道等においては、学校における校則の内容や校則に基づく指導に関し、一部の事案において、必要かつ合理的な範囲を逸脱しているのではないかといった旨の指摘」がなされていることを踏まえて、校則の見直し等に取り組むことを求めた⁵⁾。なお、「生徒指導提要」の改訂に向けて2021年7月7日に開かれた有識者会議の初会合でも、出席者から合理的な範囲を逸脱している校則の見直しを促進させるべきだとの指摘がなされた。

このように、合理的な範囲を逸脱している校則の問題が社会に広く認知されてから約3年半後、校則の見直しを各学校が行うことが求められる情勢となったが、本稿では大学生に対して以下の調査を行い、その見直しを行うための視点と課題について考察していきたいと考える。

- ・必要がないと思った校則と校則に関する指導の状況
- ・校則の見直しを話し合った経験と見直しを話し合う機会や場の必要性に関する意識
- ・校則を見直すための手順の問題点と見直しへの参加に関する意識
- ・服装、頭髪、化粧に関連する校則の必要性に関する意識

なお、調査は事前に成績には反映されないこと、また個人情報の取扱いについて周知したうえで、2021年7月に都内の私立女子大学において教職課程を履修中の大学3年生79名を対象に実施した。

2. 必要がないと思った校則と校則に関する指導の状況

(1) 必要がないと思った校則

調査を行った大学生の多くは、いわゆるブラック校則の問題が広く社会に認知され始めた2017年から2018年頃に高等学校に在籍していたが、その大学生のうちで必要がないと思った校則が「あった」と回答した人数と割合は、小学校12名(15.2%)、中学校55名(69.6%)、そして高等学校48名(60.8%)であった。

その具体的な校則としては、小学校では以下のように文房具に関する校則が9名と最も多かった。その内、最も回答が多かったシャープペンシルについては、鉛筆による硬筆の指導という合理性を大学の授業で説明しているが、その説明に納得しない大学生は少なくない。

<p>(文房具に関するきまり) (9名)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・シャープペンシルの使用禁止 (4名) ・箱形の筆箱でなければいけないこと (2名) ・キャラクターの鉛筆、ペンケースの使用禁止 (1名) ・色ペンは3色まで (1名) ・ボールペンの使用禁止 (1名)
<p>(その他)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・寒い日でもほとんどが半ズボンで過ごすというきまり (1名) ・帽子に名前を書くこと (1名) ・ハンドクリームやリップクリームの持参は、連絡帳で連絡して担任の承認が必要 (1名)

また、中学校と高等学校では、回答の多かった順に校則を並べると以下ようになり、靴下と頭髪に関する校則がその多くを占めた。特に中学校では靴下の色や髪の色や髪型の指定など、「中学生にふさわしく、清潔感がある服装や髪型」と一般的に説明される校則への不満が多く見られた。

それに対して高等学校では、あつたと回答した人数も若干少なく、必要がないと思った校則も中学校より分散しているが、髪留めゴムの色の指定やセーターやカーディガンの着用規定、化粧の禁止など、個性や自由、おしゃれに関する校則への不満が中学校よりも多く見られた。

校則	中学校 (55/79名)	高等学校 (48/79名)
靴下 (40)	<ul style="list-style-type: none"> ・色は白 (17) ・くるぶしソックスの禁止 (7) ・長さの制限 (2) ・ラインやワンポイントの制限 (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・色の指定 (4) ・くるぶしソックスの禁止 (2) ・ラインやワンポイントの制限 (2) ・靴下の指定 (2) ・長さの制限 (1) ・ラインやワンポイントの禁止 (1)
頭髪等 (32)	<ul style="list-style-type: none"> ・髪の色や髪型 (13) ※前髪は眉上、肩より長いと結ぶ (各3) ・染色の禁止 (1) ・地毛証明 (1) ・髪留めゴムの色の指定 (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・髪の色や髪型 (7) ※前髪は眉上 (3) ・髪留めゴムの色の指定 (5) ・地毛が茶色でも黒染めをする (2) ・染色の禁止 (1) ・地毛証明 (1)
下着等 (9)	<ul style="list-style-type: none"> ・下着は白 (6) ・ストッキングは肌色のみ (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・派手な下着は禁止 (1) ・冬のタイツのデニール規定 (1)
セーター等 (9)	<ul style="list-style-type: none"> ・セーターで廊下に出ることが禁止 (1) ・セーターを着るならブレザーを着用 (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・セーターを着るならブレザーを着用 (2) ・セーターやカーディガンの色指定 (2) ・カーディガンの指定 (1) ・カーディガンの着用禁止 (1) ・トレーナーはワンポイントのみ (1)
鞆 (9)	<ul style="list-style-type: none"> ・鞆の指定 (2) ・リュック禁止 (1) ・カバンにキーホルダーは一つ (1) ・一年時のリュックは黒 (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・鞆 (スクールバック) の指定 (3) ・リュック禁止 (1)
靴 (8)	<ul style="list-style-type: none"> ・色は白色 (5) ・靴の指定 (3) 	
スカート (7)	<ul style="list-style-type: none"> ・スカートの丈は膝下 (3) 	<ul style="list-style-type: none"> ・スカートの丈は膝下 (4)
化粧等 (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・眉毛の手入れの禁止 (3) ・化粧の禁止 (1) ・アイプチの禁止 (1) ・色つきのリップクリームの使用禁止 (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・化粧の禁止 (5) ・眉毛の手入れの禁止 (1)
制服の着用 (5)	<ul style="list-style-type: none"> ・ジャージ登校の禁止 (2) ・ズボンの着用禁止 (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・制服以外での登下校禁止 (1) ・ジャージ登校の禁止 (1)

携帯・スマホ(4)	・携帯電話の持ち込み禁止 (1)	・校内での使用の禁止 (2) ・携帯電話の持ち込み禁止 (1) ・携帯電話の使用は登下校を含めて禁止 (1)
シャツ (1)	・ワイシャツの第1ボタンを留める (1)	
ブレザー (1)	・冬季は教室の外でブレザー着用 (1)	
膝掛け (1)	・膝掛けの禁止 (1)	
その他	・傘立ての使用禁止 (2) ・自転車通学の禁止 (1) ・置き勉禁止 (1) ・保護者同伴であっても制服のままコンビニやレストランに行ってはいけない(1)	

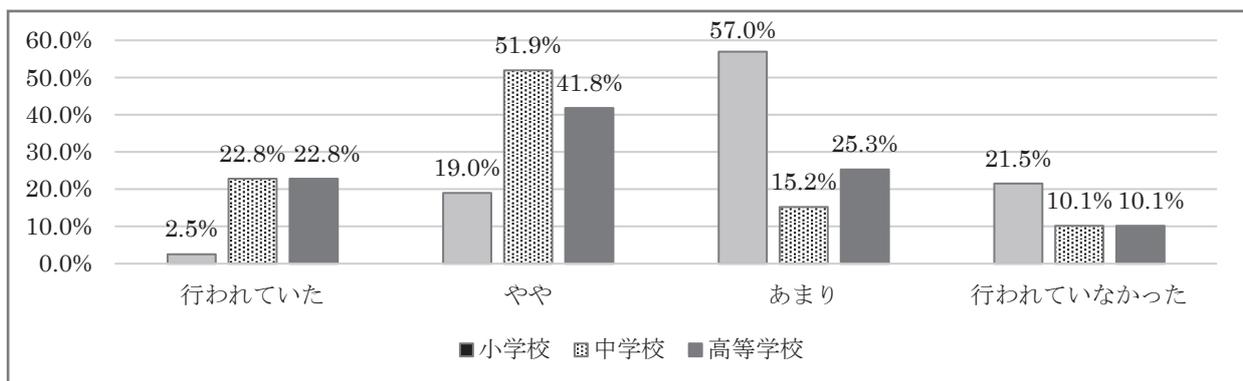
※ () の数字は人数で、下線部は5名以上の回答があった校則

このように、あったと回答した割合は高等学校に限ると60.8%となるが、一方で39.2%は校則に不満を持っていかなかったとも言える。また、通称「黒染め裁判」の争点となった「地毛が茶色でも黒染めをする」をあげた大学生は2名であった。しかしながら、判決では華美な頭髪を制限することで生徒に学習や運動に注力させ、非行防止につなげるという目的などから適法と判断されており、その判決を踏まえると黒染めを含めて大学生があげた上記の校則は全て合理的な範囲を逸脱しているとは言い難い。

ただし、中学校と高等学校では半数以上の大学生が「あった」と回答している現状、そして個性や自由、おしゃれを規制する校則への不満が多いという調査結果からは、学校段階や学校の状況にもよるが、勉学に集中させることや非行防止などの観点に基づく合理性を児童生徒に納得させるために根気強く、より説得性をもって指導を行う必要がある。

(2) 校則に関する指導の状況

文部科学省「校則の見直し等に関する取組事例」では、生徒指導提要から引用して「教員がいたずらに規則にとらわれて、規則を守らせることのみでの指導になっていないか注意を払う必要」があると述べている。その内容を受けて、そのような指導が行われていたかどうかについて調査したが、その結果は以下の通りである。



グラフ1 規則にとらわれて、規則を守らせることのみでの指導が行われていたと感じた割合

このように、そのような指導が行われていた、やや行われていたと感じた大学生の割合は小学校21.5%、中学校74.7%、高等学校64.6%となっており、最も多かった中学校では小学校にくらべて回答者が約3.5倍となっている。この点については、必要性がないと思った校則についても小学校と中学校とでは回答数に乖離があり、校則の見直しにおいては中1ギャップの問題も踏まえて小学校と中学校との整

合性が求められる。

また、小学校で4名、中学校で15名、そして高等学校で19名の大学生が納得できなかった指導があったと回答している。以下はそのうちの高等学校での事例であるが、理由を集約すると指導の公平感や一貫性の欠如、個人情報や人権に関わる指導方法の問題、指導方法自体の問題、合理性のない校則の強要の4つに分類される。

(指導の公平感や一貫性の欠如)

- ・私の学年のみ、セーターを肩や腰に巻いていると没収された。
- ・男女一緒に下校すると指導を受けるが、交際している生徒がいても黙認する教師とそうでない教師がいる。
- ・カーディガンの色で、先生によって異なる指導をしていたこと。
- ・ピアスを付けていて怒られる人と怒られない人がいて、不平等な指導がされていた。
- ・校則には黒の髪留めと記載されていたので、黒のプラスチック製の髪留めを使用していたところ、黒のゴムにしなさいと注意されたので、生徒手帳をもってこれは黒の髪留めですと反論したところ、次の年から黒のゴムのみと変わっていた。

(個人情報や人権に関わる指導方法の問題)

- ・SNSツール使用の発覚による校内放送での呼び出し。今は普及しているラインやラインでのクラスグループ作成も望ましくないとされていた。
- ・ツーブロックの髪型をした人は指導され次第、即時髪の毛を切り、髪型をかえなければならない。
- ・水泳をしているため炎暑で髪の毛が茶色くなっている男子を信じずに生活指導の先生が叱っていたこと。

(指導方法自体の問題)

- ・球技大会や体育祭の時もスマートフォンが許されず、スマホチェック係の先生が二人組で各クラスをわざわざ見回りに来たときは厳しすぎると感じた。その見回りで捕まる子は多く、反省文を書かされていました。
- ・メイクの確認を昇降口で行い、発覚次第、その場でそれを落とすこと。
- ・ルールを守るために、生徒に個性は必要ないという指導。
- ・セーターやカーディガン、トレーナーの上にブレザーを着ていなかった場合、没収されて卒業まで返却されなかった。
- ・頭髪検査において、ドライヤーで髪が傷んで筋が出ているなど、染めた髪以外の指導をしていた。

(合理性のない校則の強要)

- ・地毛も含めて髪色が黒でなければ、美容室での黒染めを求められる。

それらの記述は卒業後も心に残り続けた負の記憶と言えるが、回答の多かった中学校と高等学校の教員は「児童生徒の内面的な自覚を促し、校則を自分のものとしてとらえ、自主的に守るように指導を行っていくことが重要」であることを認識して、校則に関する指導を行う必要がある。

なお、あわせて調査した「校則等をめぐる問題で学校に行きたくないと思った」ことがあるかについては、8名（小学校の時が2名、中学校の時が5名、そして高等学校の時が3名）の大学生があると回答した⁶⁾。実際に不登校になったと回答した大学生はいなかったものの、「規則にとらわれて、規則を守らせることのみでの指導」ではなく「一人一人の児童生徒に応じて適切な指導を行う」ことの重要性も教員は認識する必要がある。

3. 校則の見直しを話し合った経験と見直しを話し合う機会や場の必要性に関する意識

(1) 校則の見直しを話し合った経験

文部科学省「校則の見直し等に関する取組事例」では、生徒指導提要より引用して、校則の内容の見直しについて「児童生徒が話し合う機会を設けたり、PTAにアンケートをしたりするなど、児童生徒や保護者が何らかの形で参加する例もある」と述べている。その内容を受けて「校則の見直しについて話し合う機会や場があったか」について調査したが、その結果は以下の通りである。

- ・小学校7名（学級活動1名、児童会活動4名、投書箱1名、アンケート1名）
- ・中学校37名（学級活動3名、生徒会活動29名、投書箱10名、アンケート12名、その他1名）
- ・高等学校47名（ホームルーム活動4名、生徒会活動42名、投書箱12名、アンケート12名、その他1名）

このように、中学校では46.8%、高等学校では59.5%の大学生が機会や場があったと回答しており、その具体的な機会や場としては小学校から高等学校までを通して、児童会活動と生徒会活動が最も多くなっている。

ただし、話しあった結果、校則が見直されたと回答した大学生は小学校で0名、中学校で5名、そして高等学校で15名となっており、その結果、「自分たちが話し合っても、結局、校則は変わらない」という意識を育ててしまうことがないように十分配慮する必要がある。

一方、それらの見直しが生徒の多数決によって行われたと回答した大学生は中学校で4名、高等学校で14名となった。その多数決は「校則の内容の見直しは、最終的には教育に責任を負う校長の権限」との理解の上で、校長が慎重に判断したと想定されるが、多数決の結果を校則の見直しにどのように取り入れていくのかについて、その手順や過程を整理しながら学校全体としての合意形成を図る必要がある。

なお、高等学校において生徒の話し合いによって見直された校則は以下の通りで、靴下に関する校則の見直しが最も多くなっている。

(靴下に関する校則) (5名)

- ・靴下の色 (2名) ・高3の時に指定の靴下は正装時のみに変わった (1名)
- ・冬場でも指定のひざ丈の靴下しか履くことができなかったが、見直し後はタイツが許可された (1名)。
- ・夏に短い靴下を履いてよくなった (1名)

(制服に関する校則) (4名)

- ・冬用と夏用の制服の移行期間が長くなった (1名) ・カーディガン着用が可能になった (1名)
- ・女子の夏用のベストを着用する際に長袖シャツの着用可、夏はシャツの第一ボタンは開けても可、リボン・ネクタイの着用は任意に (1名)
- ・雨で制服が濡れた場合はジャージの着用可、制服を持参であれば自転車通学者のみジャージ登校可 (1名)。

(体育の授業に関する校則) (2名)

- ・体育着の規定 (1名) ・体育の時間に日焼け止めを使用しても良い (1名)

(携帯電話・スマートフォンに関する校則) (2名)

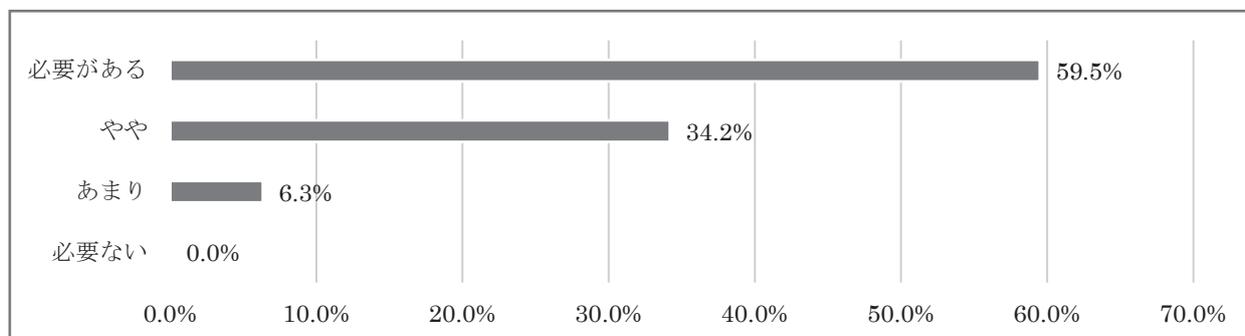
- ・朝のSHR前と昼休み、帰りのSHR後の使用が許可された (1名)
- ・携帯電話の持ち込み可 (1名)

(昼食に関する校則) (1名)

- ・昼休みの外出禁止のままであるが、購買が導入されて昼食を忘れた生徒に救済が用意された (1名)

(2) 校則の見直しを話し合う機会や場の必要性に関する意識

文部科学省「校則の見直し等に関する取組事例」では、生徒指導提要より引用して「校則の見直しは、児童生徒の校則に対する理解を深め、校則を自分たちのものとして守っていこうとする態度を養うことにもつながり、児童生徒の主体性を培う機会にもなります。」と述べている。その内容を受けて「校則の見直しについて、児童生徒が話し合う機会は必要かどうか」について調査したが、その結果は以下の通りである。



グラフ2 校則の見直しについて、児童生徒が話し合う機会は必要かどうかの割合

このように、必要がある、やや必要があると回答した大学生は全体の93.7%にのぼる。その理由を集約すると、文部科学省「校則の見直し等に関する取組事例」に示された「校則に対する理解を深める」、「自分たちのものとして守っていこうとする」、「主体性を培う」と同義の理由をあげた大学生が39名で最も多かった。また、生徒指導提要では時代の進展などを踏まえたものになるように絶えず積極的に見直すことを求めているが、12名の大学生が同様の理由をあげている。

一方、校則を守る立場の児童生徒の意見や不便さなどを聞く必要があると回答した大学生が23名いるが、校則は「児童生徒が健全な学校生活を過ごし、よりよく成長していくための行動の指針」であるとともに、「学校は、生徒にとって伸び伸びと過ごせる楽しい場でなければならない。」⁷⁾ ことを踏まえ、校長や教員は校則の見直しにあたって児童生徒の意見に真摯に耳を傾ける必要がある。

(「校則の見直し等に関する取組事例」に示された意義と同様の回答) (39名)

- ・校則に対する理解を深めることができるから (12名)
- ・主体性を培う機会となるから (6名)
- ・校則を自分たちのものとして守っていこうとする態度を養うことができるから (6名)
- ・自分たちの学校生活をよりよくしていこうという意識の育成につながるから (15名)

(時代の進展などを踏まえて見直す必要があるから) (12名)

(校則を守る立場の児童生徒の意見や不便さなどを聞く必要があるから) (23名)

- ・校則を守る立場の生徒の意見を聞く必要があるから (18名)
- ・生徒にしかわからない不便さがあるから (5名)

なお、必要ないと回答した大学生の理由は以下のとおりである。先に触れたが「自分たちが話し合っても、結局、校則は変わらない」という意識を育ててしまうことがないように留意する必要がある。

- ・話し合っても変わることはほぼないから (3名)
- ・校則は必要で変える必要はないから (2名)

4. 校則を見直すための手順の問題点と見直しへの参加に関する意識

熊本市では市立学校における校則の見直しを2021年度から実施することは先に述べたが、熊本市では

その実施にあたって、次のように校則を見直すための手順を例示している⁸⁾。

- ①10月に全生徒と全保護者へアンケート
- ②11月にアンケート調査結果等を協議・検討
 - ※生徒会執行部（4名）、生徒会執行部以外（6名）、保護者（5名）、教師（5名）の20名で組織。
 - ※委員長はPTA会長、副委員長は生徒会長、教頭。
- ③提案内容について、委員の立場の代表者の過半数（生徒5、保護者3、教員3）を得た場合、校長へ提案
- ④学校（校長）が承認 ※校則等に反映

この手順は他の自治体や学校の参考となるが、ここではその手順で想定される次の3つの問題点を大学生に提示して、その問題点の捉え方について調査した。

- ・20名による協議・検討と校長の承認という手順について
- ・生徒会執行部以外の委員の選出について
- ・継続的に行う校則の見直しについて

まず、20名による協議・検討と校長の承認という手順については、問題があると回答した大学生は42名で、その理由は「委員の立場の代表者の過半数で決定することは全生徒の合意とは言えない」、「教員や保護者などの大人が反対すると否決される」の2つに集約された。また、校長の承認については、見直し案を校長が承認しなかった場合、生徒は納得するが4名、やや納得するが12名、あまり納得しないが35名、納得しないが28名という回答結果となった。

また、生徒会執行部以外の委員の選出については、委員にあまりなりたくない、なりたくないと回答した大学生は合わせて51名であった。その理由は以下の通りであるが、責任の重さや合意形成の難しさをあげた大学生が最も多く、合わせて33名となっている。

（責任の重さ・合意形成の難しさ）

- ・責任が重いから（21名）
 - ・生徒全員の意見をまとめる自信がないから（7名）
 - ・他の生徒から文句を言われる、嫌われそうだから（5名）
- （話し合っても校則がかわらない）
- ・結局は校長や大人の意見が通ってしまいそうだから（5名）

（その他）

- ・面倒、または大変そうだから（3名）
- ・校則に不満を持ったことがないから（3名）
- ・例示された見直しの方法に問題があるから（1名）
- ・毎年続けると、あまり真面目に取り組まないと思うから（1名）

そして、継続的に行う校則の見直しについては、問題があると回答した大学生は3名のみであったが、その理由は以下の通りで、概ね想定される問題点を指摘していると言える。

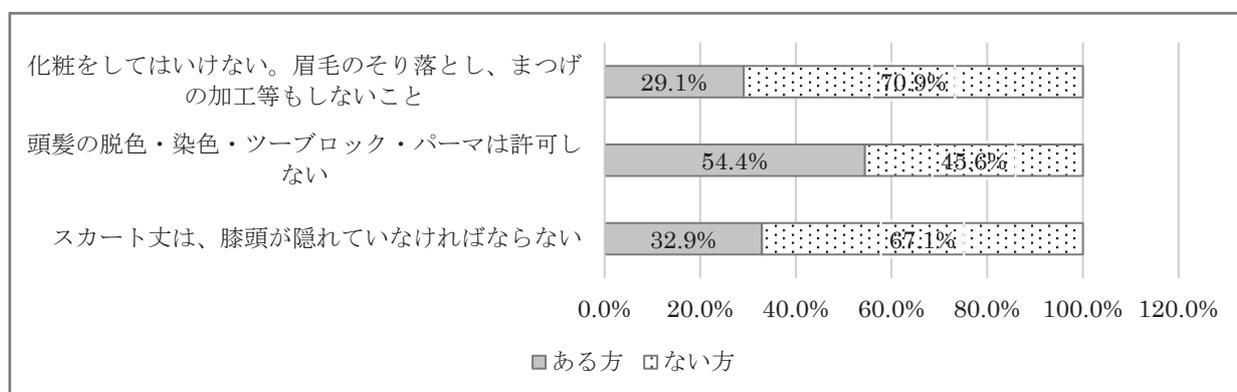
- ・校則が目まぐるしく変わり、生徒は不平等と感じると思うし、生徒の用意しなければならない日用品（例えば靴下）も変化する可能性があるため。
- ・もし毎年校則が改定されていたら、余計な混乱を招く可能性があると考えたから。また、毎年行うと校則の意義が薄れ、見直しの質が下がってしまうと考えたから。
- ・毎年行うことで、よりより校則が生徒の意見から生まれるかもしれないが、一方で去年と今年の校則を見直した場合で混乱を招く。

以上の問題点については、熊本市が例示した校則の見直しの手順に限ったものではなく、手順のモデルとなった中学校では既に解決されていると思われるが、これから校則の見直しの手順を策定していく学校においては、手順自体も児童生徒の意見を聞きながら慎重に検討し、校長と教職員、そして児童生徒との共通理解と合意形成を図ることが求められる。ただし、その際には「校則の内容の見直しは、最終的には教育に責任を負う校長の権限」であることを児童生徒に十分に理解させておく必要がある。

なお、この取り組みによって校則を守っていこうとする意識や態度を養うことができるかとの問いについては、思うが30名、やや思うが48名、あまり思わないが1名で、思わないと回答した大学生はいなかった。このように熊本市のこの試みは大学生からは概ね評価されていると言える。

5. 服装、頭髪、化粧に関連する校則の必要性に関する意識

調査を行った大学生は全員が女子で、先に示したように服装や頭髪に関する校則への不満が多かったが、それに化粧に関する校則を加えて、高等学校の段階で次のような校則があった方がよいかどうかについて調査した。その調査結果は以下の通りである。

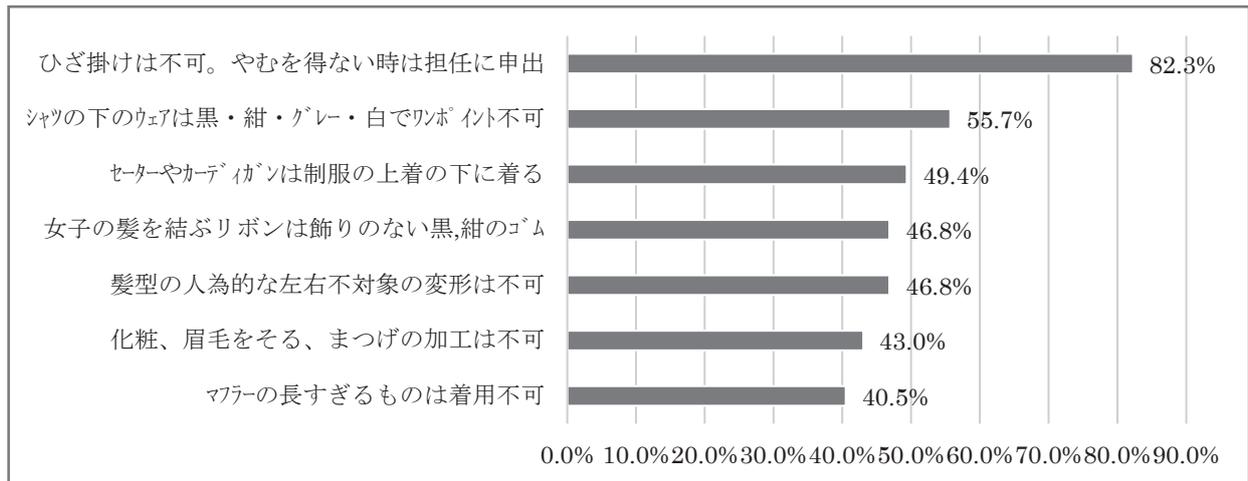


グラフ3 化粧、頭髪、スカート丈に関連する校則の必要性に関する意識の割合

このように、ない方がよいと回答した割合がもっとも高かったのは化粧に関する校則で、70.9%の学生が「ない方がよい」と回答している。ただし、先の「必要はないと思った校則」の調査で化粧の禁止をあげたのは3名にすぎず、質問の仕方でも回答した人数に大きな違いがみられた。

その点については、在学していた高等学校の校則で化粧が許可されているという可能性もあるが、予想としてはこの調査が一つ一つの校則をあげて「必要か不要か」と質問したためと考えられる。すなわち、グラフ4はある高等学校の服装、頭髪、化粧に関連する校則を抜き出して、それらの校則が「合理的な範囲を逸脱」しているかどうかを調査した結果であるが、例えば「逸脱している」と回答した割合が最も高かった膝掛けに関する校則については、「必要ないと思った校則」の調査で回答した大学生はいなかった⁹⁾。

従って、仮に全ての一つ一つの校則を見直す際には、校長と教職員はその理由を共通理解し、児童生徒に納得できる合理性を説明する必要がある。



グラフ4 合理的な範囲を逸脱していると回答した割合

なお、化粧に関する校則が合理的な範囲を逸脱していると回答した大学生の理由を集約すると、「卒業後、社会に出てから必要となるため」が最も多くて15名、次に「コンプレックスなどを隠したりするため」が11名となっている。以下はそれらの抜粋であるが、校則の見直しでは「校則を守る立場の児童生徒の意見や不便さを聞く必要がある」(23名)との調査結果を踏まえて、どこまでを聞き入れるかは校長の判断としても対話を通してその理由や不便さに耳を傾ける必要がある。

【卒業後、社会に出てから必要となるため】

- ・化粧は高等学校を卒業してすぐに働き始める人もいるため、限度を定めての校則があれば十分である。
- ・化粧は高等学校生まではしてはいけないのに、社会に出た途端にある程度の化粧をすることが礼儀となるため、学校で学んだり、高等学校生生活に取り入れたりすることが必要だと思う。
- ・大学生や社会人になって化粧をするのは当然という感じなのに高等学校で禁止になる理由がわからない。自分の高等学校では化粧が禁止されていたのでやらなかったが、大大学生になって化粧のやり方が分からずに困った。

【コンプレックスなどを隠したりするため】

- ・化粧や髪型・髪色を変えることで自分のコンプレックスを隠したり、人前に出る上で恥ずかしくないように身なりを整えたいから
- ・高等学校の年齢になれば自分の髪の色や質、顔にコンプレックスを持つ人は増えるのではないかと思います。そのような生徒の不安な気持ちに寄り添うためにも頭髪の脱色・染色また化粧などの校則はない方が良く考えます。
- ・化粧もある程度コンプレックス(ほくろやくまなど)を隠す手間であれば良いのではないかと思います。
- ・化粧は生まれつきのあざやコンプレックス等を隠したりするための手段としての活用が考えられるから。
- ・眉毛が濃くて多少剃らなければ恥ずかしいと感じる人がいると思うため。

ただし、それらの生徒の声が全てではなく、以下のように校則をめぐっては個々の様々な考えや価値観があり、校則の見直しはその多様性を認めながらも慎重に合意形成を図っていく必要がある。

	校則は必要	校則は必要ない
全般	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強の妨げ、または勉学に必要なから（5名） ・清潔感や統一感を保つため（4名） ・生徒間での比較や格差を生むから（3名） 	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強や生活の妨げにはならないから（8名） ・個性や自由を尊重した方が良いから（6名） ・自分で判断して行動できるから（3名） ・コンプレックスなどを隠すため（2名） ・校則が厳しいと反発が大きくなるから（2名） ・他人に迷惑をかけるわけではないから（1名） ・社会に出た時、恥ずかしくないため（1名）
スカートの丈	<ul style="list-style-type: none"> ・性犯罪に巻き込まれないため（7名） ・下着が見えないようにするため（1名） ・高等学校生としての品をたもつため（1名） ・みんなに合わせるため（1名） 	<ul style="list-style-type: none"> ・校則の必要性がわからないから（6名） ※内、丈は膝頭より長くの規定が（4名） ・性犯罪と無関係、または自己責任だから（2名） ・指導による教員と生徒の負担軽減のため（2名） ・成長によって膝が出てしまうから（2名） ・下着が見えることはないから（1名） ・学習や生活の妨げにはならないから（1名）
化粧・頭髮	<ul style="list-style-type: none"> ・清潔感や統一感を保つため（5名） ・経済的な負担を避けるため（3名） ・勉強の妨げ、または勉学に必要なから（3名） ・生徒間での比較や格差を生むから（2名） ・肌や髪を痛めるから（2名） ・トラブルに巻き込まれないため（1名） ・化粧をしないとおかしいという考えになる（1名） ・手洗い場が混雑するから（1名） 	<ul style="list-style-type: none"> ・卒業後、社会に出てから必要となるから（15名） ・コンプレックスなどを隠したりするため（11名） ・清潔感を保つために必要だから（6名） ※内、眉毛は5 ・合理的な理由がないから（2名）

研究の小括

以上、大学生への校則に関する意識調査を基に校則の見直しを行うための視点と課題について考察してきたが、そのなかで特に求められる視点と課題としては以下の4つがあげられる。

- ・校則の見直しは、法的な合理性と児童生徒の個性・感性を総合的に判断して行う必要がある。
- ・校則の見直しは、校長がその必要性を説明できかどうか判断して行う必要がある。
- ・校則の見直しの手順は、問題点を予想しながら児童生徒と保護者を含めた合意形成により作成する必要がある。
- ・校則の見直しの話し合いでは、児童生徒が安心して自分の意見を述べることができる環境をつくる必要がある。

その上で、熊本市では各学校で見直す校則の基準として①生まれ持った性質に対して許可が必要な規定、②男女の区別により、性の多様性を尊重できていない規定、③健康上の問題を生じさせる恐れのある規定をあげているが、公立学校においては校長の責任や負担の軽減、そして同じ自治体の学校間の差をなくす意味も含めて、熊本市のような自治体（教育委員会）レベルでの校則の見直しの推進が望まれる。

なお、全日本中学校長会・全国高等学校長協会「日常の生徒指導の在り方に関する調査研究報告」（1991年3月20日）¹⁰⁾では、校則見直しの推進の視点として次の5つをあげている。

- (1) 校則内容の見直しは、継続して取り組むことが大切である。
- (2) 思い切った見直しが必要である。
- (3) 生徒が主体的に考えるよう指導することが大切である。
- (4) 学校は家庭や地域との信頼関係を作るとともに、開かれた学校づくりをめざすことが大切である。
- (5) 人間味のある温かい生徒指導を基本に教職員の共通理解、共同実践が必要である。

この報告書が出されたのは30年前であるが、そこに示された内容は現在に通じるものが多い。「開かれた教育課程」が学習要領の前文に掲げられ、「開かれた学校」も以前から推進されるなかで、依然として閉鎖的で保守的と言われる学校にかわる新たな学校観をつくりあげるきっかけの一つとして、校則の見直しに期待したい。

注

- 1) 文部科学省『生徒指導提要』（平成22年3月）p.205より引用。なお、同書では校則について定める法令の規定は特にないが、校則を制定する権限は、学校運営の責任者である校長にあるとしている。
- 2) 大阪府羽曳野市の府立懐風館高等学校に通っていた女性が、大阪府に約220万円の慰謝料などを求めて大阪地方裁判所に訴えた裁判。通称「黒染め裁判」と言われるが、2021年2月16日の判決で横田典子裁判長は髪の毛の染色や脱色を禁止した校則は学校の裁量の範囲内で、黒染めの強要はあったとはいえないと頭髪指導の妥当性を認めた。ただし、不登校後に名簿から女性の氏名を削除したことは著しく相当性を欠くと指摘し、大阪府に33万円の賠償を命じた。
- 3) 署名活動は公式Webサイトで2017年12月から2019年8月まで行われ、集まった60,334名分の署名は当時の文部科学大臣であった柴山昌彦に提出された。
- 4) 熊本市はホームページにおいて「校則・生徒指導のあり方の見直しについて」の趣旨や見直しのためのガイドラインを公開している。
- 5) 同事務連絡では、校則の内容の見直しは、最終的には教育に責任を負う校長の権限であることを踏まえたうえで、「児童生徒が話し合う機会を設けたり、PTAにアンケートをしたりするなど、児童生徒や保護者が何らかの形で参加する例もある」として、その見直しを求めている。
- 6) 文科省「令和元年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」（令和2年11月）によると、令和元年に学校のきまり等をめぐる問題が主となって不登校となった児童生徒は小学校596人、中学校1,462人であった。
- 7) 学習指導要領解説『総則編』p.95から抜粋。
- 8) 熊本市教育委員会「校則・生徒指導のあり方の見直しに関するガイドライン」（2021年3月）p.2より引用。
- 9) 広島県の各学校では校則をホームページで公開しているが、その内のある県立高等学校の校則を事例とした。なお、グラフでは「逸脱している」との回答が40%を超えた校則を抜き出したが、「スカート丈は膝頭が隠れる」は31.6%、「脱色、染髪」は20.3%であった。
- 10) 文部省「校則見直し状況等の調査結果について（通知）」（1991.4.10）の別添として示されている。

参考文献

- ・文部科学省『生徒指導提要』（平成22年3月）
- ・熊本市ホームページ「校則・生徒指導のあり方の見直しについて」（最終更新日：2021年7月14日）
https://www.city.kumamoto.jp/hpKiji/pub/detail.aspx?c_id=5&id=31344&class_set_id=2&class_id=324（最終閲覧2021.9.9）

- ・熊本市教育委員会「校則・生徒指導のあり方の見直しに関するガイドライン」(2021年3月)
https://www.city.kumamoto.jp/common/UploadFileDsp.aspx?c_id=5&id=31344&sub_id=2&flid=244918 (最終閲覧2021.9.15)
- ・文部科学省「校則の見直し等に関する取組事例について」(令和3年6月8日)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1414737_00004.htm (最終閲覧2021.9.9)
- ・大津尚志『校則を考える』晃洋書房. 2021

保育実習で学生は何を学んだか（Ⅲ）

What are the student learning outcomes through practical training at a childcare center? (Ⅲ)

保育科 尾崎 司

1. 問題の所在

(1) 実習における学び把握の課題

実習生は、実習中に何を体験し、どのような学びを得ているのだろうか。全国保育士養成協議会（2018）は、「保育実習のミニマムスタンダード Ver. 2」の中で、「学生が実習しているその場で、具体的に学生が得た手応えや課題」、そして「課題の達成の困難さ」を巡回訪問によって確認することが重要であると指摘している。しかし、課題やその困難さを確認できたとしても、実習における学びを把握することは、これまでの実習では極めて困難であった。

野上・山田（2011）は、保育実習の体験による実習生の変容に関して、例えば三木・桜井（1998）が作成した保育者効力感尺度では実習前後で自己効力の向上が分析できても、「その実習で何を学んだのか、実習中のどのような活動や気づきが学びへつながったのか、それらの学びが自己効力の向上につながったのか否かは明らかにされていない。これでは、実習後の指導において、実習生の学びを進展させ、課題を見出したり、長所を認め伸ばしていくことが難しいといえる」と述べ、「そのため、実習によって学生が何を考えたのか、何が変化したのかを把握できずに、自己評価が曖昧なまま新たな実習や就職という形で保育場面に入っていくことになり、質の高い保育士の養成という点でこの現状は大きな問題を内包しているといえよう」として、実習中の学びを把握することが困難であることを課題として提示している。

(2) 実習における保育内容の経験学習

実習生は保育に参加し実践に関わる中で、保育所での保育内容を体験していく。保育所での保育内容は養成校の座学で学ぶことができるが、具体的にどのように営まれるのかは実習で経験的に学ぶのである。

保育の内容とは、保育所保育指針に示されているように、保育の目標をより具体化した「ねらい」を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したものである。保育所保育指針の保育内容は、平成20年より幼稚園教育要領と同様、それまで年齢別であった内容から5領域へと変更され、「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」という5つの領域で構成されている。また、平成30年には、幼稚園、保育所、認定こども園が足並みを揃え、保育の内容は5領域にほぼ統一された。新・保育所保育指針では、乳児保育の重要性が強調され、0歳児や1歳以上3歳未満児に対して新たに保育内容が設定されている。

小川（2002）は、領域とは小学校以降の教科のように分けられるものではなく、「生活や遊びというまるごとの経験の中味を見きわめ、まるごとの経験の中で育っている様々な面を発見し、そうした面が育つような援助を考えたり、幼児の発達の側面を異なった遊びや生活を通して長期にわたって見通すことができるようにするために考えられたもの」とし、「遊びや生活の中でまるごとの経験の中から、幼児の発達にかかわる様々な側面を読み取るための観点を提供するもの」と述べている。また、領域は、具体的な保育者の指導や幼児の活動の姿と直結する類のものではなく、この内容から領域のための活動を導き出すべきではないとして、幼児の総合的経験に対して相互に含まれた複数の領域の観点から解釈し、より豊かなねらいを含んだ経験を用意するためのものであるとその意義を提示している。

このように、保育者は幼児の遊びや生活といった総合的経験に対し、「相互に含まれた複数の領域の観点から解釈し、より豊かなねらいを含んだ経験を用意する」という専門性を持って関わり、実習生も一定期間、共に園生活に参加し実践していくことを通じて、その保育内容を経験的に学んでいるのである。

(3) 実習エピソードに含まれる領域とは

尾崎 (2020a) は、保育実習用ループリックを開発し、ICTを活用した「実習のためのアセスメント・システム」を運用し、実習中の学びを把握することに役立てている。このシステムは、実習の複雑なプロセスをループリックの評価指標に沿ったエピソードの集合体として見なし、実習における教育活動の実態をアセスメント・データに変換して取り扱い、遠隔地からデータを収集・蓄積・分析・活用する「実習情報の多目的な一括管理システム」である (Ozaki,2020)。尾崎 (2019c、2020b) では、ICTを活用して収集したエピソードを分析し実習中の学びを把握すると共に、実習生が遭遇し着目する場面を明らかにした。

では、実習生が遭遇し着目する場面では、どのような専門性に触れているのだろうか。保育実習が実習生にとって保育内容（専門性）を身につけていく過程であると捉えるならば、実習生が経験したエピソードに含まれる保育内容（5領域）を検討することで、実習生が捉える領域の内容や偏りが明らかになるのではないか。さらに、保育内容の教科目で何を学習する必要があるのかが分かるのではないだろうか。

そこで、本研究では、実習生が経験した保育内容を明らかにするために、実習用ループリックの評価観点に紐付けされたエピソードにコメントし合う事後学習の授業を取り上げ、そのエピソードに含まれる保育内容（5領域）の関係性を検討したいと考えた。本研究は、尾崎 (2019c、2020b) の続編である。

2. 研究目的

実習用ループリックの評価観点に紐づけられたエピソードと保育内容の5領域との関係を明らかにし、その位置付けを考察する。

3. 研究方法

(1) ループリックを活用した事後学習

2019年度前期の授業「保育実習 I（保育実習指導 I）」では、ループリック（保育実習 I）の9つの評価項目を3回分の事後学習シートに分け、全4回実施した（表1）。各評価項目に対して学生が自己評価をおこない、なぜその評価尺度に丸をつけたかの根拠となるエピソードをシート（用紙）に記入し、さらにそれをGoogleフォームにもWeb入力し事前課題として提出するように指示した。授業では、記入したシート（用紙）を匿名のまま教室内でランダムに配付しコメントし合い、相互評価を3回おこなった。その後、相互評価をおこなったシートを本人へ戻し、Web入力されたエピソード・データを元に教員が講義した。授業内での相互評価や講義を元に、再度実習の振り返りをおこない、シート（用紙）へ記入し、さらにそれをGoogleフォームにWeb入力し事後課題として提出するように指示した。授業実践は尾崎 (2019a) に詳しいが、本研究ではGoogleフォームによって収集されたデータを用いることとする。

表1. 2019年前期授業概要（保育実習 I）

1回	4月13日	実習体験を振り返る(1)シート①	3回	4月27日	実習体験を振り返る(3)シート③
2回	4月20日	実習体験を振り返る(2)シート②	4回	5月18日	評価開示とまとめ

(2) 分析方法

2019年度保育実習 I の履修者116名に対し、実習用ループリックの評価観点を自己評価してもらい、そ

の評価尺度とそれを選択した根拠となるエピソード・データを収集し、そのエピソードに5領域のうちどの観点が含まれているかを1件ずつ丹念にカウントし、分類した結果を考察する。収集データの評価観点は、「発達の理解」、「援助の理解」、「子育て支援の理解」、「子どもへの関心」、「子どもの世界の尊重」、「生活の連続性」、「遊びの理解」、「関わる準備と実践」、「関わる魅力の発見」の9項目であるが、「子育て支援の理解」は保育内容ではないため、分析対象から外した。また、エピソードが抽象的な記述で内容が読み取れない記述や領域とは関係のない記述が全体で32件あったため、その記述はカウントしなかった。

平成30年施行の新・保育所保育指針では、3歳以上児とは別に、1、2歳児に対しての5領域が明示されている。また、0歳児に対しては、①身体的発達、②社会的発達、③精神的発達という3つの視点が提示されている。したがって、ここでは、3歳未満児に関する記述では、①身体的発達に関する視点を「健康」に、②社会的発達に関する視点を「人間関係」や「言葉」に、③精神的発達に関する視点を「環境」や「表現」に読み替えて捉えることとした。

分類は、表2の分類作業例に示したようにおこなった。

表2. エピソードの分類作業例

No.	評価観点	エピソード	健康	人間関係	環境	言葉	表現
0037	援助の理解	泡立てた洗剤に絵の具で色をつけて遊んでいた。そこでAちゃんに「オレンジは何色と何色を混ぜるの?」と聞かれたので、私は「赤と黄色だよ」と答えた。数分後にSちゃんが「緑は何色と何色を混ぜるの?」と担任保育者に聞いていた。保育者は「Rちゃんが知ってるから聞いてごらん」とSちゃんに言い、SちゃんはRちゃんに聞いていた。それを見ていた私は保育者が何でもすぐに答えを教えるのではなく、子ども同士で教えあうという関わりが大切だと思った。その場面を見た直後にRちゃんが「紫は何色と何色?」と聞いてきたので「Aちゃんが知っているよ」と私は答えた。	0	1	1	0	1
0044	関わる準備と実践	最初クラスに入り自己紹介の際、スケッチブックを用意して子ども達の前でやった。言葉だけでなく絵や図、文字にして目に見えるようにすることで子ども達はより興味を持って集中してくれた。その後も子ども達とスケッチブックに描いていたキャラクターの話をしたり、「私も〇〇が好きだよー」など話を繰り返し広げることができ、事前に準備しておくことでコミュニケーションを取ることができました。	0	1	1	1	1
0054	発達の理解	1歳児クラスにて、スプーンの持ち方が月齢に応じているのではないのだと感じました。高月齢児であっても、スプーンが上手持ちであったり、低月齢児が三点持ちをしていたりしました。この子どもの姿から、発達が全て月齢に応じて順になるのではなく、個人差もあり、その子その子のスピードに合わせた発達になっているのだと感じました。	1	0	0	0	0

(3) 対象者

対象者は、2019年度保育実習Ⅰの履修者116名であるが、今回は3枚のシート（3回の授業）を通して総合的に分析しなかったため、3枚のシート内容を全てWeb入力した学生のみを対象とした。そのため、

欠席者や学生番号・氏名の未記入者、記入ミス（ただし自己評価スコアの未記入は対象とする）、研究の未承諾はシート1枚のみでも対象から除外し、78名が対象となった。

したがって、116名のうち、78名の事例を分析対象とした。なお、シート及びWeb入力に関しては、事前に手続きや教育・研究の使用に関して説明し、かつWeb入力の項目にも説明及び承諾欄を設け、その都度選択できるようにするなど、倫理的配慮をおこなった。今回、シート②と③に関して未承諾の学生（同一人物）1名は対象から除外した。

4. 結果と考察

(1) エピソードに含まれる領域

実習経験のエピソードがどの領域と関係があるかを1事例ずつ丹念にカウントした結果、表3及び図1のようになった。表3及び図1では、領域「人間関係」が一番多く、次に領域「表現」が多かった。また、領域「環境」が一番少ないという結果になった。

表3. 各観点に沿ったエピソードと各領域の関係

観点と総数		健康	人間関係	環境	言葉	表現
発達の理解	118	36	46	4	21	11
援助の理解	97	22	45	7	13	10
子どもへの関心	94	14	40	14	6	20
子どもの世界の尊重	115	6	25	18	13	53
生活の連続性	104	36	20	8	10	30
遊びの理解	98	20	26	18	0	34
関わる準備と実践	90	8	13	4	16	50
関わる魅力の発見	108	15	52	3	18	20
領域の総数		157	267	76	97	228

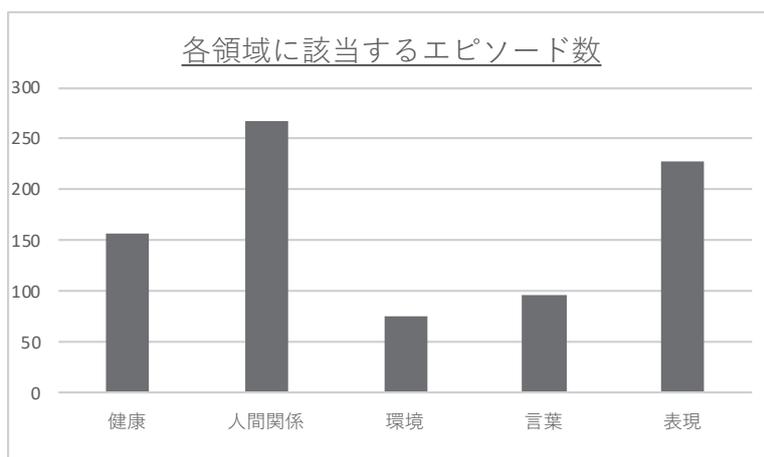


図1. 各領域に該当するエピソード数

これらのデータを領域別に整理してみると、図2のようになる。また、観点別から表現し直すと、図3のようになる。

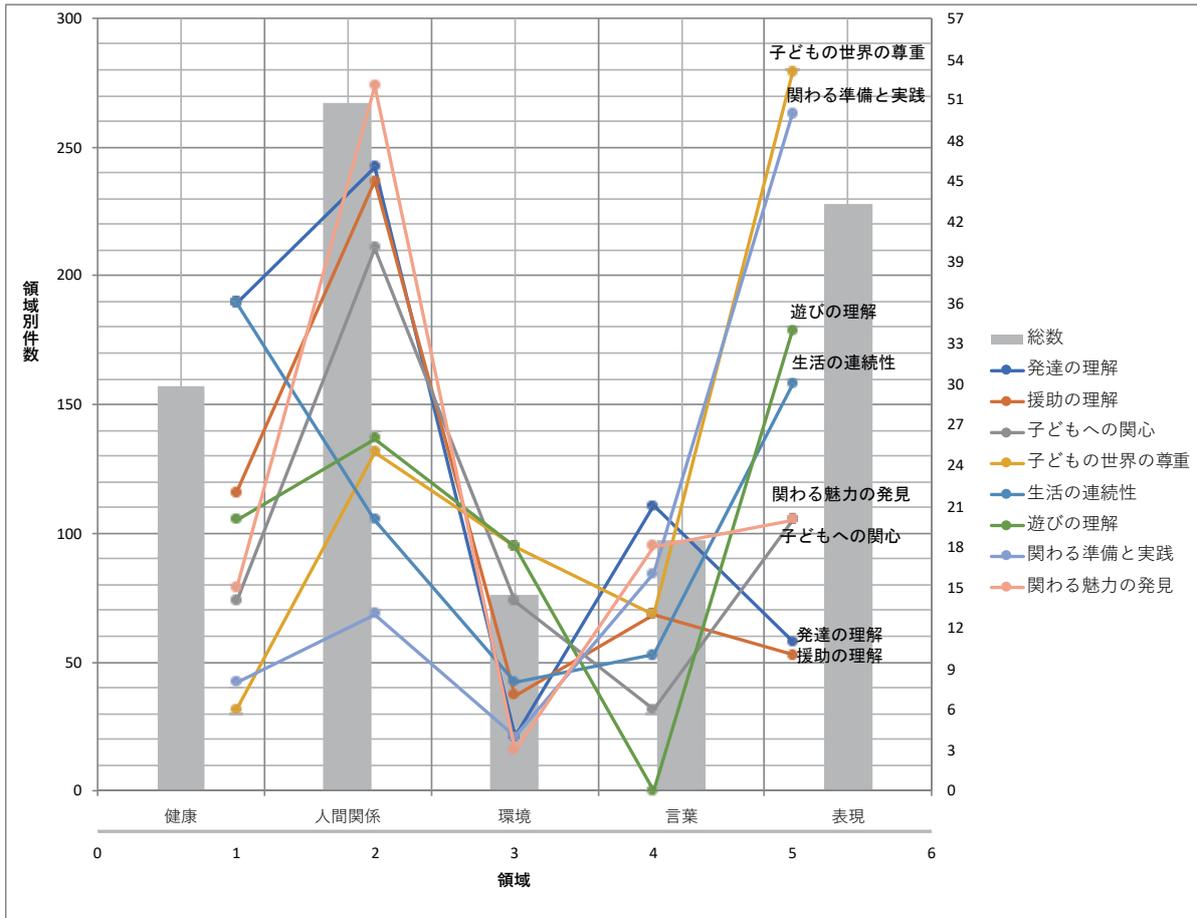


図2. 領域別にみた観点の分布

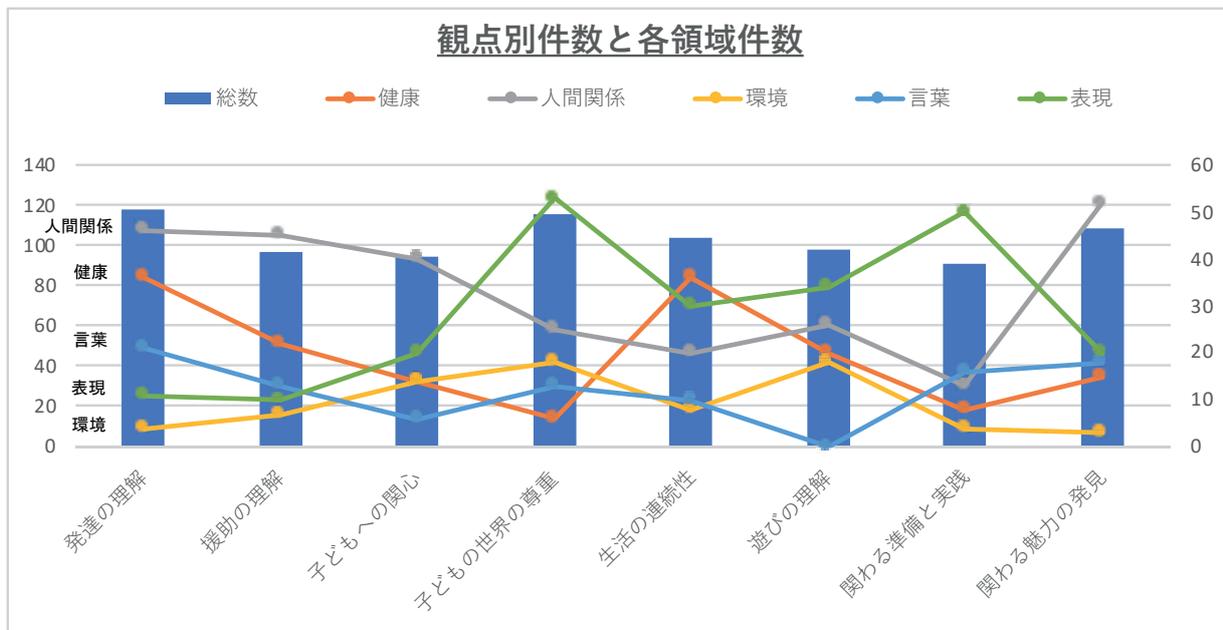


図3. 観点別にみた領域の分布

(2) 実習における領域分布の特徴

表3、図1、図2、図3から、実習のエピソードが5領域とどのように関連しているかを分析すると、次のように解釈することができる。

領域「人間関係」は総数としては、5領域の中で一番多くカウントされ、観点別に見てみると、「発達の理解」、「援助の理解」、「子どもへの関心」、「関わる魅力の発見」のエピソードで最も多くカウントされている。領域「表現」は、「子どもの世界の尊重」、「遊びの理解」、「関わる準備と実践」のエピソードで最も多くカウントされている。

このことは、保育実習において実習初期には、実習生が領域「人間関係」が含まれる場面を多く経験することを示している。領域「人間関係」が含まれるエピソードには、愛着形成、自立、子ども同士の関係性、異年齢交流、ごっこ遊び、思いやり、協同性、楽しみの分かち合いなど幅広い関係性を確認することができた。一方、領域「表現」では、再現遊び、ごっこ遊び、見立て遊びが多く取り挙げられているが、実習生はそうした場面に着目する傾向があることが確認できた。また、「関わる準備と実践」のエピソードでは、部分実習や主活動で手遊びや絵本の読み聞かせをするケースが圧倒的に多く、実習における領域「表現」はこれらの実習活動で経験されていることが分かった。領域「人間関係」は、領域「表現」や領域「言葉」とも関連し複数の領域でカウントされているが、いずれにしても子ども同士の関係やごっこ遊びの記述が多く、実習の初期にはこうした経験が実習の大きな位置を占めている。

領域「健康」は、「発達の理解」と「生活の連続性」の観点で多くカウントされている。これは、実習生が発達を捉える際に、基本的な生活習慣に関連する場面、特に子どもの食行動や衣服の着脱に関する記述が多くなされていることから、実習生は発達の知識を基本的な生活習慣・食行動・衣服の着脱といった実際の場面と結びつけて理解しようとしていることが分かった。

このように、「人間関係」、「表現」、「健康」といった3つの領域は実習経験の大部分を占めているが、領域「環境」や領域「言葉」では全体に占める割合は少ないことが明らかになった。領域「環境」に関しては、「子どもの世界の尊重」、「遊びの理解」のエピソードが比較的多くカウントされている。ここには、子どもの科学的思考の芽生えや素材としてのモノに興味・関心を示す場面が取りあげられている。領域「言葉」も全体的に少ないが、「発達の理解」と「関わる準備と実践」のエピソードは比較的多くカウントされている。領域「言葉」は、領域「人間関係」や領域「表現」とも関連し複数の領域でカウントされているが、実習生が「言葉」に着目しているのは、おもちゃの取り合いや貸し借り、トラブル、ケンカ、ルールのある遊びなど子ども同士の関係に触れ、発達を理解する場面であった。また、部分実習や主活動の実践では、子どもの「言葉」に着目する場面が確認された。

5. まとめ

以上を整理してみると、実習のエピソードと5領域との関係性から次のことに留意すべきであろう。

①実習を核としたカリキュラムの検討

実習初期の段階では、実習生は子ども同士の関係性やごっこ遊びなどに着目しやすく、領域「人間関係」に関連する教科目は実習の基盤となっていた。また、「人間関係」、「表現」、「健康」といった3つの領域は、実習経験の大部分を占めていたため、保育実習の事前指導及び実習前までの学修で再確認しておく必要がある。

こうした知見から、実習を核としたカリキュラム作りに向けて、カリキュラムマップを見直してみることも必要となるだろう。

②実習経験を補う学修の必要性

領域「環境」や領域「言葉」では、実習エピソードに含まれる割合は全体的に少ないことが明らかになった。限られた実習期間や実習園の状況によっては、科学的思考の芽生え、事象の美しさや不思議さへの興味・関心、モノへの興味・関心などを、子どもが夢中になっている事柄や活動から読み取れない場合もある。また、実習生は、領域「環境」や領域「言葉」に関連する授業で事前に学んだ内容を実習場面と結び

つけ読み取ることが難しい場合もあるだろう。そうした場合には、領域「環境」に関する事後学習やその後の演習科目などで卒業までに学修を深めていく必要がある。領域「言葉」に関しては、子ども同士の関係に触れ発達を理解する場面や、部分実習・主活動の実践で子どもの「言葉」に着目する場面が確認されたものの、「言葉」の内容・背景・文脈などに踏み込んだ記述があまり見られなかった。

このことは、自明のことではあるが、実習前の保育内容に関する学修が全て実習で経験できるわけではないことを物語っており、特に領域「環境」や領域「言葉」は他の学修で相互補完的に取り組む必要があることを示唆している。

実習経験と保育内容との関係については、これまで各領域関連の授業の中で実習エピソードを取り上げるなどの取り組みによって位置付けられてきた。しかし、実習経験と5領域相互の関係性については、これまであまり意識されてこなかった。今回の分析では、実習用ルーブリックの各評価観点に紐づけられたエピソードと保育内容5領域との関係を位置付けることができた。同時に、実習を核としたカリキュラムや卒業時までの相互補完的な学修をどう設定するかという課題も生じた。卒後教育も視野に入れるのであれば、専門性をどのようにして継続的に養成していくのかも検討していかなければならない。

引用・参考文献

- ・小川博久 (2002), 「領域相互論」(柴崎正行編著, 「人間関係一人とのかかわりに関する領域」, pp.8 - 18, ひかりのくに, 所収)
- ・尾崎司 (2019a), 「現場連携による実習評価ルーブリックの開発 (Ⅱ) ~ルーブリックを活用した事後学習の授業研究」, 東京家政大学研究紀要, 第59集 (1), pp.13 ~ 21
- ・尾崎司編著 (2019b), 「教育・保育実習のデザイン」, 第2版, 萌文書林
- ・尾崎司 (2019c), 「保育実習で学生は何を学んだか (Ⅰ)」, 東京家政大学教員養成推進室年報, 第8号, pp.29 - 38
- ・尾崎司 (2020a), 「現場連携による実習評価ルーブリックの開発 (Ⅲ) ~実習のためのアセスメント・システムの構築に向けて」, 東京家政大学研究紀要, 第60集 (1), pp.105 - 111
- ・尾崎司 (2020b), 「保育実習で学生は何を学んだか (Ⅱ)」, 東京家政大学教員養成推進室年報, 第9号, pp.41 - 50
- ・全国保育士養成協議会編 (2018), 「保育実習のミニマムスタンダード Ver. 2 ~『協働』する保育士養成」, 中央法規出版
- ・野上俊一・山田朋子 (2011), 「保育実習日誌の記述における自己評価の変容」, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 第43号, pp.97 - 103
- ・三木知子・桜井茂男 (1998), 「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」, 教育心理学研究, 46巻, pp.203-211
- ・Ozaki, T. (2020), Development of an Assessment System Toward Qualitative Improvement of Childcare Internship, 技術マネジメント研究20, pp.74-pp.82

教職センター「年報」規程

I 総則

- 1 教職センターは本学の教員養成実績を報告することを目的として、毎年度「年報」を前期号・後期号の2号刊行するものとする。「年報」の編集作業を行うために、年報編集委員会を組織する。編集委員代表と編集委員は教職センター所長による指名とする。なお、「年報」には、投稿論文、教職センターによる教員養成の当該年度の報告、その他編集委員会が掲載する必要があると認めるものを掲載するものとする。投稿論文については、次項以降に規定する。
- 2 投稿論文の投稿者（筆頭執筆者）は原則として、本学の専任教員に限る。筆頭執筆者が本学専任教員でない場合は事前申込までに編集委員に相談できることとし、編集委員会は掲載の可否をその都度審議することとする。
- 3 投稿論文は他の出版物に未発表のものに限る。
- 4 投稿論文は日本語のものとする。
- 5 投稿論文の内容は「教育」「教員養成」に関するものに限る。
- 6 投稿論文は下記の種類のものとする。
 - ① 論文
 - ② 調査報告
- 7 投稿論文においては、著作権へ配慮した引用、投稿規定の遵守、また、研究協力者・対象への倫理的配慮に留意する。
- 8 本「年報」の英語表記は、「Bulletin of Center for Teacher Education and Research」とする。
- 9 本規程の改廃は、教職センター運営委員会の審議によるものとする。

II 投稿の規約

- 1 投稿の提出期限は、前期号9月20日、1月8日とする。なお、掲載を希望する者は、前期号8月20日、後期号12月8日までに教職センターに申し出ること。
- 2 原稿提出先は教職センターとする。
- 3 提出された原稿は、提出期限後の年報編集委員会において掲載の可否を決定する。なお、その際、訂正の指示がある場合にはその指示に従い修正すること。
- 4 論文・調査報告1編の長さは、出来上がり誌面10ページ以内とする。
- 5 論文・調査報告の書式等については、本学「研究紀要投稿細則」の「III 執筆の規約」に準ずるものとする。ただし、抄録はつけなくともよい。

III 著作権

掲載された論文等の著作権の扱いは以下とおりする。

- ① 著作権は、著者に帰属するものとする。
- ② 著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインの公開・配信について、東京家政大学教職センターに著作権上の許諾を与えるものとする。
- ③ 著作権者は、論文等の電子化、東京家政大学機関リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロード等について、リポジトリを管理・運用する東京家政大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ④ 論文を投稿する者は、電子化・オンライン上での公開にあたり、以下の者から著作権上の許諾を予め得ておくものとする。
 - (a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者
 - (b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

附 則

この規程は、平成27年12月1日から適用する。

附 則

この改正された規程は、平成29年7月6日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

附 則

この改正された規程は、令和2年9月24日から施行・適用する。

附 則

- 1 「教員養成教育推進室「年報」規程」におけるⅢ②の「教員養成教育推進室」は「教職センター」と読み換える。
- 2 この改正された規程は、令和3年5月27日から施行・適用する。

編集後記

「東京家政大学教職センター年報」第12号をお届けいたします。巻頭言にも示されているとおり、本年度から教員養成教育推進室を改組し、新たに教職センターとしてスタートいたしました。教職を目指す学生に対する指導や支援を引き続き充実させるとともに、研究活動についても「年報」の発行を中心に取り組んでいく所存です。

昨年来の新型コロナウイルス感染症の影響を受けつつ、GIGAスクール構想が前倒しして実施されるなど、いま教育の形が大きく変わりつつあります。大学の教職課程としても、急激に変化するニーズに対応するべく、日々の教育・研究活動を充実させていく必要を痛感しているところです。しかし一方で、時代の変化の中でも変わらない教育の本質を粘り強く追究していくことも、また大学に求められている役割であるように思います。「年報」の編集・発行という仕事が、大学に期待される役割を果たす一助となっていれば幸甚です。

編集に際して、杉本真紀子先生に特にご尽力いただきました。さらに走井洋一センター長ならびに各部門の編集委員の先生方からお力添えを得て、完成にこぎ着けました。この場を借りてお礼申し上げます。

「年報」編集委員代表 鵜殿 篤

「編集委員一覧」

統括	鵜殿 篤	保育科・教職センター副所長
代表	杉本真紀子	教職センター
	石川 昌紀	児童学科
	岩崎 香織	児童教育学科
	塩入 輝恵	栄養科
	中村 直美	心理カウンセリング学科

教職センター年報

∞ 第 12 号 ∞

2021年11月20日 発行

発行者 東京家政大学教職センター

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1

TEL 03-3961-5679

