

ISSN 2432-9347

c h i l d s c i e n c e

日本子ども学会誌

チャイルド
サイエンス

2023年3月

子ども学 Vol.25

「日本子ども学会」がめざすもの 設立趣意

子どもは、私たち大人が適切な育児・保育・教育を保障しなければ、その身体の成長も心の発達も損なわれる危険にさらされています。子どもとは、常に Children at risk（危機にある子どもたち）なのです。

その危険性を取り除くには、子どものことを考え、子どもの立場に立って、子どもの生活環境の中にあるすべてのモノやコトをデザインする Child-Caring Design（成育デザイン。以下 CCD と記します）が必須です。この CCD を作り出すためには、子どもに関係する人々が、学者、実践家（保育士、教師など）ばかりでなく、親までも含めて話し合い、その成果を関係する学問の研究（studies あるいは research）で発展・深化させ、包括的、統合的に話し合う必要があります。その基盤となる学際的あるいは環学的な学問体系を、私は「子ども学 Child Science」と呼んでいます。

人間にかかわる科学は 20 世紀に大きく進歩しましたが、デカルト主義的な方法論、すなわち要素還元主義 (reductionism) だけでは人間を科学的に解明できないことは、誰もが認めるところです。そこに登場したのが、人間にかかわる自然科学や人文科学を包括し、統合した新しい学際的、環学的な人間科学 (human science) です。そして、人間の形成期を対象とする「子ども学」は子どもの人間科学であり、人間科学そのものの中核をなすものと言えます。

日本子ども学会 (Japanese Society of Child Science) は、CCD の学際的、環学的な話し合いの場であり、人間科学としての「子ども学」を体系づける場でもあります。2003 年に設立された日本子ども学会が、21 世紀の歩みとともに発展し、未来を担う子どもたちの幸せのために、大きく寄与することを願ってやみません。

日本子ども学会 創設者

小林 登

【特集】小林登「子ども学」賞

- 2 論考 小林登「子ども学」賞の誕生とその未来
沢井佳子(日本子ども学会常任理事、小林登「子ども学」賞 運営委員)
- 5 対談 小林登先生の大学時代の思い出
小児医学の枠を超え、子どもの未来を見つめていた
小林美由紀(小児科医)× 榊原洋一(小児科医)
- 10 報告 小林登「子ども学」賞設立のための子ども学コレキウム
・総括 安藤寿康
・第1回コレキウムより 渡辺富夫
・第2回コレキウムより 唐澤 剛、福澤利江子
・第3回コレキウムより 林 美里、島田将喜、仁木和久
- 15 Album 在りし日の小林登先生
- 日本子ども学会 学術集会 第18回「子ども学会議」報告
- 17 「第18回子ども学会議」を終えて 報告と御礼
大会長 神谷眞弓子(東海学院大学学長)、準備委員長 池田敦子(東海学院大学客員教授)
- 18 プログラム
- 20 基調講演 総括「新型コロナウイルス感染症が子どもの成長と発達に与える影響
—子どもは結構しなやかだった—」
榊原洋一(お茶の水女子大学名誉教授、日本子ども学会理事長)
- 21 基調講演 総括「コロナ禍に伴う子どもの『いのち・生活・学び・発達』の危機の現状と
発達支援の課題 —小中高校生・保護者・教師の全国調査から—」
田部絢子(金沢大学人間社会研究域学校教育系准教授)
- 22 企画シンポジウム① 総括「コロナ禍に伴う子どもの『いのち・生活・学び・発達』の
危機の現状と発達支援の課題」
高橋 智(日本大学文理学部教育学科教授、東京学芸大学名誉教授)、田部絢子(金沢大学准教授)
- 23 企画シンポジウム② 総括「コロナ禍に伴う子どもの『いのち・生活・学び・発達』の
危機の現状と発達支援の課題」
杉山 章(東海学院大学人間関係学部子ども発達学科准教授)
- 24 理事会企画シンポジウム 総括「ギフテッドと子どもの多様性」
安藤寿康(慶應義塾大学文学部教授)
- 25 特別報告 総括「北欧五か国のコロナ禍における子どもの
『いのち・生活・学び・発達』の危機と発達支援の動向」
能田 昂(尚絅学院大学総合人間学系専任講師)
- 26 ポスターセッション
- 【投稿論文】
- 29 育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテシー測定尺度の開発
井上祐子、姜 民護、高橋順一、黒木保博
- 36 哲学的遊戯論の射程 —子どもの発達・教育と解釈学的視点—
宮崎勝正
- 41 小学校1-3年生にかけての抑制制御の発達と学業達成の関連
中道圭人、中道直子、中澤 潤
- 46 アイスランドにおけるコロナ禍に伴う子どもの発達リスクと学校教育の動向
能田 昂、田部絢子、高橋 智
- 51 子どものフォトアルバム制作時の愛着形成に物語性が及ぼす影響に関する検討
城戸 楓、小崎恭弘

日本子ども学会 NEWS

- 55 第19回子ども学会議(学術集会)のお知らせ
- 56 この秋、小林登「子ども学」賞の第1回受賞者が表彰されます！
- 57 投稿論文部門 原稿募集について
- 58 事務局だより／委員会だより／会員募集
- 59 役員・理事紹介



小林 登「子ども学」賞の誕生とその未来

沢井佳子（日本子ども学会常任理事、小林登「子ども学」賞 運営委員）



2023 年、日本子ども学会に小林 登「子ども学」賞が誕生します。日本子ども学会の創設者で、初代理事長である小林 登先生のお名前を冠した、子ども学の学術賞です。2003 年 11 月に、日本子ども学会の設立集会が、東京の白百合女子大学で開かれてからちょうど 20 年。今年 9 月に、本学会の学術集会・第 19 回子ども学会議が、同じ白百合女子大のキャンパスで開催され、その折に第 1 回小林 登「子ども学」賞の授賞式がおこなわれる予定です。

受賞候補者は、会員の方から推薦された個人や団体であり、本賞の運営委員会へ 3 月末までに推薦書が提出された方々です。そして、4 月から 8 月にかけて審査委員会で審査・選考がなされたのち、日本子ども学会理事会の承認を経て、受賞者が決定されます。今年子ども学会議は、本賞の最初の受賞者をたたえる、記念すべき学術集会となるはずですが。

お別れの寂しさと 賞の発案

小林 登「子ども学」賞が誕生するまでの経緯を振り返りますと、その発案がなされたのは 2019 年 12 月 27 日夕刻に開催された、日本子ども学会常任理事会でした。議題として彦根における第 17 回子ども学会議の検討等が予定され、榊原理事長、安藤副理事長、太田副理事長はじめ 11 名の常任理事が集ったのですが、

会議は哀しみと寂しさに包まれていました。前日 12 月 26 日の晩に小林 登先生が、92 歳のご生涯を終えられたという訃報に接して間もない時であったからです。次年度子ども学会議について話し合う時も、かつて常任理事会で多くの提案をなされた小林先生の、朗らかな顔が思い浮かぶのでした。

「一番嬉しかったことは何ですか？」と先生にお尋ねした時のことを、私は思い起こしていました。「それは、武見記念賞をいただいたこと。受賞理由が『子ども学』であったのが、嬉しかった」と、先生が満面の笑みでお答え下さったのは、2015 年 11 月の米寿のお祝いの頃でした。小児科医として、既に国内外の榮譽ある賞や勲章を数多お受けになった先生も、「子ども学」を体系づけるご業績が取り上げられ、受賞という形で高く評価されたことを喜んでいらしたのです。その懐かしい思い出に促されるように、「小林 登先生のお名前を冠した、子ども学の賞を創りたいものですね」と、私は会議の席で申したのですが、そこにいらした常任理事の方々がご賛同くださり、早速に、賞のプランのたたき台をつくる宿題を頂くことになりました。小林 登先生のお名前と子ども学という体系…ふたつの名称を結ぶ賞には、どのような骨格と役割が求められるのか……を考え始めた年の瀬でした。

その 4 日後の大晦日にとりおこなわれた、小林先生の告別式では、在りし日のお姿が、フィルムの断片を次々につないだ映画のように、臉に浮かびました。

1987 年の夏、国際行動発達学会に集った海外の研究者らが、国立小児病院の研究センターを訪ねた時、白衣の小林先生は、赤ちゃんのエントレインメントの動作解析について、機器を指し示しながら澆刺と解説していらしたのです。工学のテクノロジーを導入して、ビデオ映像、ポリグラフ、サーモグラフィーなどを連携させ、親子のコミュニケーションを生理的にも社会的にも分析する研究は、「子ども学」研究のモデルと

いえるものでした。

また、1988 年にお茶の水女子大大学院へ、先生が特別講義にいらした時、大学院生で妊婦でもあった私に、医療文化人類学者の Dana Raphael 先生を囲む研究会を企画するようにと、お任せくださったことは忘れ難い思い出です。文化人類学の原ひろ子先生ほか、多彩な専門家を集めて、Raphael 先生のドゥーラ研究や子どもの虐待の問題について議論し合った研究会は、まさに子ども学会議の雛形のようなものでした。

このように専門の垣根を越えて話し合い、知識を共有する喜びに満ちた場は、先生が所長でいらしたチャイルド・リサーチ・ネットの研究会をはじめ、プレイショップやメディアキャンプなどのイベントでも花開き、2003 年の「日本子ども学会」の設立で実を結びました。2004 年 9 月の早稲田大学国際会議場における第 1 回子ども学会議の基調講演「子ども学とは何か―育つ育てる」をお話しになる小林先生の晴れやかなお顔。座長を務めた私の心も喜びに満たされました。臉に映る、名残惜しい面影を追って、2019 年最後の日に、先生をお見送りしたのです。

パンデミックのトンネルを走るオンライン

年が明けて 2020 年、小林 登先生のお名前を冠した賞の創設を、令夫人の小林滋子さまにご承諾いただいた頃、テレビのニュースは、中国の武漢で広がる感染症が深刻であることを報じていました。「昔の小児科医は、感染症の子どもを治すのに忙しかったけれど、今の小児科医は、子どもの心の問題で忙しい。だから医者も、いろんな専門家と一緒に子どものことを話し合わないといけないね」と、小林先生はおっしゃっていましたが、百年ぶりのパンデミックのトンネルは、すぐそばまで近づいていたのです。国内の感染者数が毎日報じられるようになると、会合は次々とキャンセルされ、春以降は、保育園や学校も閉じられて、「危機にある子どもたち」の育成環境が、世界的な問題となりました。

学会の会議もオンラインとなり、東京オリンピック 2020 と同様、第 17 回の子どもの学会議の開催も延期される中、とにかくゴールを定めようと、「2023 年の子ども学会議で第 1 回の授賞式を開催する」という目標を立て、理事会に承認していただきました。

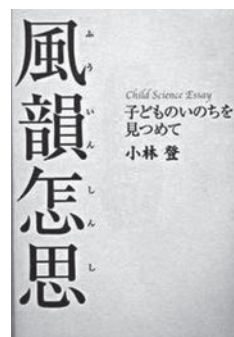
そして、学会事務局と理事長の榊原先生を中心に、

賞の準備委員会を組織し、理事の方々からも情報を募って、既存の学術賞の内容や規程についての下調べが始まりました。賞の規程については、理事の安倍嘉人先生が、元判事で弁護士というお立場からご助言をくださり、公正な授賞事業のための組織づくりがオンラインで始まりました。

ヒューマンサイエンスとしての「子ども学」のパノラマ

2021 年 10 月には、第 17 回の子どもの学会議が 1 年遅れで彦根の滋賀県立大学で開催され、対面とオンラインのハイブリッドで準備委員会が開かれました。賞の名称を小林 登「子ども学」賞と定め、賞の趣旨の起草に取りかかったのです。この作業は、小林先生が構想なさった「子ども学」をどのような景色のパノラマで描くのか…を話し合う機会となりました。「子ども学は、人間のすべてを科学という基盤からとらえる人間科学である」という、小林先生のおっしゃる「人間科学」という言葉が、人文科学の類語だと誤解されないように示す必要もありました。

海洋軟体動物を研究する英国の神経生物学者、J. Z. Young が、人間の生物学的側面も社会的側面も対象にした研究を包括し、「ヒューマンサイエンス」と呼んで体系化したこと…それが「人間科学としての子ども学」という小林先生の構想へ受け継がれていることは、小林先生のご著書『風韻怎思—子どものいのちを見つめて』（小学館）や『子ども学のまなざし—「育つ力」と「育てる力」の人間科学』（明石書店）の中で述べられています。実際、過去 3 年にわたる COVID-19 のパンデミックの経験を通して私達は、生物的存在としての子



『風韻怎思 —子どものいのちを見つめて』（2005年）



『子ども学のまなざし—「育つ力」と「育てる力」の人間科学』（2008年）

どもをよく観なければ、社会的存在としての子どもをケアできないことを痛感し、子どもの人間科学において、自然科学的な基盤が重要であることを改めて学んだわけです。

なお、先ほどの J.Z. Young は、数学者でコンピュータ科学者の A.M. Turing との交流を通じて、脳の機能を神経細胞のネットワーク・システムとして考え、生命活動におけるプログラムの重要性を 1970 年代から唱えていました。小林先生は Young と同様のシステム論に基づいて、子どもを「生命のシステム」とみなし、子どもの心身内部のネットワークと外部の社会のネットワークとの間の、情報の行き来に注目なさっていました。それは、情報学的な「子どもモデル」といえるものでした。

「ヒューマンサイエンスとしての子ども学」、そして「生命のシステムとしての子どもを探究する子ども学」。このように幅広い領域をカバーする子ども学の、研究と実践の工作在、小林 登「子ども学」賞の対象となることを示してゆこうと、準備委員会の中で議論と検討が続けられました。

かくして小林 登「子ども学」賞の趣旨は、次のような文章にまとめられたのです。

本賞は、自然科学や人文科学を包括し、子どもにかかわる学際的・環学的な学問領域において、子ども研究を深め、創発する業績、並びに、子どもの生活環境を豊かにする育成デザインの開発や、子どもの問題の解決に寄与する実践などに すぐれた業績を挙げた人々（個人あるいは団体）を顕彰するものです。そのことにより、人間科学に関する多領域の関係者でそれらの成果を共有し、小林登先生が提唱された「子ども学」への社会的関心を高め、子どもの幸せに資する知識の深化や、社会システムの構築へと つなげてゆくことを目的とします。

賞が未来へ届けるものは

2022 年 10 月に第 18 回子ども学会議が岐阜の東海学院大学で開催された時の総会で、小林 登「子ども学」賞の創設と、学会員から受賞候補者の推薦を募ることが発表され、11 月から賞のウェブサイトで推薦の受付が始まりました。そして 2023 年 4 月から、審

査委員会（安倍嘉人、安藤寿康、内田伸子、木下 真、小林美由紀、竹林洋一、渡辺富夫）と、運営委員会（榎原洋一、一色伸夫、太田美代、沢井佳子、所 真里子、劉 愛萍）[敬称略]が活動を開始し、初めての受賞者を選考する作業に入ります。賞という器の誕生です。

さらに 2023 年 4 月には、こども基本法が施行され、こども家庭庁が設置されます。子どもについての政策論議が盛んになる今こそ、「子どもについて広く話し合うための、共有の基盤となる学問体系をつくる」という小林先生のご遺志に応える人が求められます。

新しく誕生した小林 登「子ども学」賞が、一人ひとりの子どもに寄り添って考える人を励まし、望ましい育成環境を未来へ届ける一助となりますようにと願ってやみません。



〈プロフィール〉

沢井佳子（さわい・よしこ）

チャイルド・ラボ所長、(一社)日本こども育成協会理事。認知発達支援と視聴覚教育コンテンツの開発を専門とする。お茶の水女子大学大学院修了。専攻は発達心理学。幼児教育番組『ひらけ！ボンキッキ』（フジテレビ）の心理学スタッフ、お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科 研究員、静岡大学情報学部 客員教授等を歴任。2000 年に個人事務所のチャイルド・ラボを設立して以来、子どもむけの映像や玩具などのコンテンツ開発と監修に携わる。幼児教育シリーズ『こどもちゃれんじ』（ベネッセ）の「考える力」プログラム監修。幼児教育番組『しまじろうのわお！』（テレビ東京系列）監修（国際エミー賞 2015 ノミネート、アジアテレビ賞 2018 受賞、日本賞 2018、2021 幼児向け番組優秀賞受賞）。ハッピーセット玩具の監修（日本マクドナルド）。編著書に『6 歳までの子育て大全』（アチーブメント出版）、『3 さいの本』全 8 冊（講談社）ほか監修した本やデジタルコンテンツは多数。日本子ども学会常任理事。人工知能学会「コモンセンスと感情研究会」幹事。



理事長対談

小林登先生の大学時代の思い出

小児医学の枠を超え、 子どもの未来を 見つめていた

小林美由紀 × 榊原洋一

(小児科医)

(小児科医)

司会：木下 真 (福祉ジャーナリスト)



小児科医である榊原洋一先生と小林美由紀先生は東京大学医学部出身。3年前に逝去された日本子ども学会の小林登名誉理事長のもとで小児医学を学ばれました。学生時代には医学にとどまらない幅広い視野の講義に刺激を受け、医局員時代には上下関係にとらわれることなく、若手の試みを応援してくれる姿勢に大いに励まされたといいます。二人が20代の頃、小林登先生はまだ40代の新進気鋭の医学部教授。両先生が小児科医として歩み出す上で、大きな影響を受けたという恩師の思い出について語っていただきました。

最初の2年間はリベラルアーツを学ぶ

——医学部というと、身につけないといけない知識や技術が山ほどあって、学部時代は勉強漬けなのではないかというイメージがあるのですが、当時の東京大学医学部はどんなところだったのか、まず6年間の学習スケジュールを教えてください。

榊原：医学の授業が始まるのは3年生からで、東大では最初の2年間は駒場キャンパスで教養課程です。私の場合は、医学や理系の選択科目はほとんど取らずに、例えば文化人類学、井原西鶴研究、ラテン語など、教養課程でないと学べないような授業を好きに選択していました。ワンダーフォーゲル部に所属して山登りなどもせっせとしましたし、かなり遊んでいたというか、自由な時間を満喫していました。

医学の勉強は3年生から始まるわけですが、いきなり学生に患者さんを触らせるわけにはいきませんから、まずは基礎医学の勉強です。病理学、組織学、解剖学、生化学、生理学、寄生虫学、公衆衛生学などを2年間でひと通り学びます。そして、最後の2年間は実習です。実習は2種類あって、一つはポリクリといって外来患者を診るのと、もう一つは病棟実習、指導医のもとで入院患者を診るのです。これらの臨床実習は講義と違って、さぼることはできません。

卒業の年には、二つの鬼門があります。一つは卒業試験。難しくはないのですが、27科目を全部一度にやるのです。記憶しないといけないことが多いので、

それなりに大変です。臨床内科Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、神経内科、外科、整形外科、小児科、眼科、耳鼻科など、あらゆる科目があります。

卒業試験以上に大変なのは、医師国家試験です。2日間かけてやるのですが、これに通らないと医者にはなれませんから、試験の前には勉強会などを開いて、みんなで試験に備えることもやりました。

私立医大では国家試験の合格率が大学の評判につながるの、学生に教官がついて、合格に責任をもつようなこともやるみたいですが、東大では周りからプレッシャーをかけられるようなことはありません。そのせいか、合格率は全国トップではなく、80数パーセントぐらいだったと思います。

小林：私は理科二類から医学科に行きましたから、榊原先生とはちょっと違うのです。

榊原：理科二類から医学科に進学するには、教養課程の成績がすごく優秀でないとダメなのですよ。

小林：そうなのですが、私はずっと数学が得意でなかったもので、ものすごく苦労したんです。それと物理がダメだった、物理は赤点取ったりしてましたから。赤点だと50点。医学科に進学するには、すべての科目で80点ぐらい取らないといけないのです。

それで、いい成績が取りやすい授業をいっぱい選択していました。医学とまったく関係ない授業。ラテン語、ギリシャ文学、心理学、工学、法学の授業も取りました。専門に行く前に2年間かけて、いろいろな教養を学ぶというのは、あれは東大独特だったかもしれ

ません。今振り返ると、いい時代でしたね。医学以外のことを学ぶ時間は、ものすごく貴重だと思います。

榊原：私の娘は私大の医学部に進みましたが、リベラルアーツ系のことを学ぶ時間が減って、初めから医学の勉強をする傾向になってきているようです。何を学んでもいいという時間を、若い時には与えてほしいものです。

わかりやすく奥の深い講義

——小林登先生の授業は、他の教授たちとは違っていたと聞いていますが、どんなふうに違っていたのですか。

小林：医学科の先生の講義は、それぞれの先生がご自身の研究されているご専門の話を詳しくなさるので。私が一生診ることはないだろうというような、特殊な疾患の話だったりするわけです。そのせいか、医学部の学生は100人いるはずなのに、多くの学生がさぼっていて、教室には30人ぐらいしかいないのです。先生もそのことをわかっているのに、本来は講義で使う資料を100人分用意すべきなのに、いつも30人分ぐらいしかいないのです。それで、なぜか足りなくても補充してくれないのです。

先生方は専門的な知識をできる限り詰め込んで、黒板の端から端までガーッと書いていって、サーと消していくのです。それを、みんな必死になって書き写していく。そんな講義しかなかったの、バカバカしくて、私はいつも階段教室の後ろの方から眺めていました。

でも、小林登先生の講義は、そういう先生方とは違っていました。今でも覚えています、まず字が大きい、そして、話がわかりやすい。医学生って、まだ医学の知識なんかろくにないのに、他の先生方はすごく専門的な話をされる。それを、みんな訳わからないと思いながら無理して聞いていたわけですが、小林登先生は

誰でもわかるような話をされて、それでいて奥が深い。とても印象に残っています。

榊原：小林登先生は、自分自身はイントロだけ話をされて、あとは誰かに任せるという講義をされていました。多くの教授は、自分の科のことはすべて知っているんだと言わんばかりに、前日に徹夜してでも入念な準備をして講義に臨むのですが、先生はおおらかで、自身では全般的な話をして、あとは専門知識のある人や若手に任せてしまうのです。また、時には外部の人を招くこともありました。スローウイルス感染症の研究でノーベル賞をとったガジュセック博士や、チンパンジーの研究で有名なグドール博士による講義などは、大変興味深かったです。

先生はすべてを仕切って、支配するやり方ではなく、開放的で、当時としては珍しい周りの人たちを巻き込む感じの講義でした。医学にとどまらず広い視野をお持ちでしたし、若い頃にアメリカやイギリスの医療現場で学ばれたので、海外の情報にも人脈にも通じていました。私がよく言う「小林先生の講義で、青空が見えた」というのは、そういうことなのです。

小林：もともとご自分のことを宣伝される先生ではなかったの、海外で勉強したというような話を講義ではなさらないのです。でも、全体の雰囲気として他の先生方とは明らかに違う感じはありましたね。

榊原：医学というと、戦前まではドイツに留学される人が多かったのです。でも、小林登先生は、戦後の早い時期にアメリカに留学されて、その後にはイギリスに行かれた。そしてドイツ流の厳格な医療現場とは異なる、英米系の診療というか、医療のあり方を身に付けてこられたのです。そのせいかもしれませんが、他の先生方とはまるで違って、高圧的なところがまったくなかったのです。

——チンパンジーの話など、医学と直接は関係ない講義を学生たちは受け入れていたのでしょうか。

小林：医学の話よりも、そういった視野の広い話の方がおもしろがりますよね。学生って、まだ医者未満なのです。だから、専門外であっても広がりのある話に興味をわくのだと思います。

榊原：若い学生をインスパイアするような、そのためのヒントを与えるのが小林登先生のやり方だったと思います。当時だって教科書や文献はいくらでもあったので、知識はそれで学べばいいというお考えだったのではないのでしょうか。

小林：教授は医学の最先端の知識を学生に与えようとしますが、学生時代に学んだ知識なんて、実際に医者になった時には半分ぐらいしか役に立たないのです。医学の知識って、10年も経ったら古くなってしま

小林登先生の略歴

年	略歴
1927	東京都世田谷区生まれ
1943-1945	海軍兵学校
1949-1954	東京大学医学部
1954-1959	クリーブランド市立病院・シンシナティ市立大学附属小児病院
1961-1964	ロンドン大学小児病院
1970-1984 (1980-1983)	東京大学医学部小児科教授 (国際小児科学会会長)
1984-1987	国立小児病院 小児医療研究センター 初代センター長
1987-1996	国立小児病院院長
1996-2013	チャイルド・リサーチ・ネット(CRN)所長
2002-2010	子どもの虹情報研修センター センター長
2003-2013	日本子ども学会理事長
2019	逝去

のです。ただ覚えるよりも、自分で見つけ出したり、作り出したりする姿勢の方が大切なのだと思います。「この子どもにとって、今もっとも必要な治療は何なのか」、そういうことに知恵を絞れる能力こそが必要とされるのです。

患者である子どもと 家族のような関係づくりを

——医者になられてからは、どんな指導を受けられたのですか。

榊原：思い返してみると、私が小林登先生と東大病院で一緒にいたのは2年間しかないのです。私は24歳で医者になって、浜松の病院などを経て、東大に助手として戻ってきたのが5年後の29歳の時。その後31歳でアメリカに行ったのですが、先生は私が日本に戻る前に東大を退職されてしまった。ですので、医療の現場で先生と一緒したのは29歳から31歳の間の2年間ぐらい。助手や研修医として薫陶を受けたという感じではなかったですが、小林登先生が作り出している雰囲気は好きでしたね。

例えば、臨床の現場ではチャート・ラウンドというのがあって、患者さん全員について週2回ぐらい、2、3時間かけて担当医がプレゼンして、教授を囲んでディスカッションするのですが、先生は司会としてまとめのようなことは話されても、細かいことはほとんどおっしゃらなかった。静謐なシーンとした中で教授と担当医だけが話をするのを良しとする教授もいますが、小林登先生は自由なディスカッションを望まれていました。

また、教授回診というと、テレビドラマの「白い巨塔」のような仰々しいものを想像するかもしれないけれど、小林登先生の場合は、医長と何人かがついていくだけの小規模なものでした。担当医に質問をして、的を射たことを手短にお話しされるという感じでした。

小林：小児科の病棟実習の時には、「まずは子どもと遊ぶこと」と言われました。子どもとの関係を作り上げないと、けっこう泣かれたりして、そうなると診療などできませんから。私はそういう小林登先生のやり方に惹かれて小児科医を選んだところもあります。

榊原先生がアメリカに行かれている時ですが、「病棟を良くする会」というのができました。何をしたかという、たとえば入院しているお子さんたちとお昼ご飯を一緒にすることにしたのです。カンファレンスするフロアに絨毯を敷いて、お膳を出して、子どもが親御さんと一緒に自分の食事を持ってきて、私たちも自分たちで買ってきたお弁当を持ってきて、そこに小

林登先生も加わるんです。それをすごく自然な形でやられていたのが印象的でした。

先生のもとで小児科医としての研修を受けたことは、私の人生の中でもっとも大きなことだったと思っています。医者最初の2年間はものすごく重要で、私はそこできちんとしたことを学ぶことができたので、その後の自分の診療のスタイルが決まったと思っています。

——治療のノウハウよりも、小児科医としての心構えとか、子どもとの関係づくりを学ばれたということですか。

小林：そうですね。東大医学部の附属病院は、主に小児がん、神経の病気、心臓の病気という三大疾患のお子さんたちが入院していて、どれも命にかかわるような重篤な病気なのです。

親御さんが付き添う場合は、病棟が生活の場のようになっていました。私たちがいた頃はキッチンもあって、親御さんが子どもの好きなものをそこで作ることもできました。それから面会を制限することで症状が悪化してしまうこともあるので、感染症さえなければ、親でもきょうだいでも面会できるようにしていました。

私の研修医時代、研修医と患者さんとの距離はとても近かったのです。家族みたいでした。私が小児がんや白血病の子どもさんを専門に診ていたこともありますけど、いまだにその頃の患者さんたちとお付き合いがあって、就職した、結婚した、子どもが生まれた、というように人生の節目節目でご報告いただける関係です。

病院の中が人生のすべてになる子どももいるわけですから、イベントもクリスマスだけではなく、夏祭りもやったし、新幹線に乗ったり、開園間もないディズニーランドに行ったり、思い出したら切りがないぐらい、楽しい思い出作りをしました。患者さんのためだけではなく、研修医たちも楽しんでいましたね。

若手の新しい試みを見守っていた

榊原：私たちの後輩は、人工呼吸器をつけていて病室の外に出るのが難しい子どもを外に連れ出すこともやっていました。いい意味でエスカレートして、人工呼吸器をつけたままゴムボートに乗せて波乗りやったりね。

小林：温泉に連れて行って、一緒に湯船に浸かって、1泊してくるなんてこともありましたね。

榊原：私が病棟医長の頃は、そういう雰囲気を踏襲していたのですが、ある時、看護部から「感染症が広がったらどうするのですか。私たちは協力できません」と、すごく批判されました。

小林：付き添いをつけない完全看護の形のようなこと

を言い始めましたね。

榊原：当時の小児科としては、お母さんに付いてもらうのが、子どもにとって大事だと考えていたのです。でも、もちろん親としては大変なわけだから、欧米では、早い時期から完全介護で寝る時には一人で寝かせようというやり方になっていたのです。しかし、子どもにとってそれでいいのかという反対の立場の「rooming in」という運動も起きるのです。その考え方を提唱されたラヴォル・デイヴィスというイギリス人女性が、東大病院のことをどこかで聞きつけて、わざわざ視察のために来日までされました。

小林登先生は、すでに国立小児病院に行かれていましたが、そういう動きは知っておられたので、重い病気の子どもと看病する親が安心して過ごせる「マクドナルドの家」を国立小児病院に入れようとされたのではないかと思います。

小林：あの頃の私たちは、患者さんと家族のような経験をされていて、それがその後の医者人生の方向性を決めたところがあります。

榊原：小林登先生は、そういう新しい試みをいろいろやらせてくれたのです。白衣は権威的で子どもが怖がるので、清潔なら私服でもいいのではないかという考えがあることを知ると、私服を認めてくれて、Gパンで診療する同僚もいました。そうした試みを研修医が初期体験として経験して、その上で全国の病院に散っていった。そういう感覚はどこかで受け継がれていると思います。

小林：小林登先生は、若い人のやることを受け止める包容力がありました。新しい試みを妨げるようなことは一切おっしゃらない。むしろ面白がっておられた。「子どもを育てるのには、いろいろなやり方があるんだねえ」というような言葉を、しばしばおっしゃっていました。医局に対する信頼もあったのではないかと思います。診療に口を出す教授は多いのですが、先生は任せてくださった。

榊原：確かに、任せられている感じはありました。教授回診の時にも担当医を決して叱らない。親の前で批判するようなことは一切言わない。

医者仲間に聞くと、研修医が患者さんの前で教授から面罵されることがあるそうなんです、「なんでこんなことをやっているんだ、君は！」と。教授が自分の威厳を示したいのでしょうけれど、研修医と親御さんとの関係を損なってしまうにきまっているじゃないですか。ひどいですよね。

——テレビドラマでは、そういう場面をよく見ますけど(笑)。

小林：もちろん、研修医はできないことがいっぱいあ

るわけですよ。だから、いくらでも叱ることはできるのです。でも、そこで安直に親の前で叱ったりせずに、信頼して任せる方が若い医者は育つんですよ。

私も1年目から一人受け持ちをしましたが、これがけっこう怖いのです。命がかかっているような重い病気の患者を一人で受け持つわけですから。自分がやるべきことは何なのかを真剣に考えます。一生懸命に考えないと、その子との関係性も生まれません。でも、そうして信頼して任せていただいたことで、医者として大きく育てていただいたなという思いがあります。

榊原：小林先生だって、私たちのやることに不満をもたれていたことはあると思うのです。でも、そういうことは一切おっしゃらなかったですね。

子ども研究のベースにサイエンスを据えて

——小林登先生は、学部の授業でも「子ども学」というワードは使われていたのですか。

小林：いえ、私の時にはなかったです。でも、虐待の話などはされていましたから、医学を超えた視点はお持ちだったのだと思います。虐待から始まって、母子相互作用の研究があり、そして子ども学へと発展していったのかもしれませんが。

榊原：小林先生は、国際的な子ども研究の動きは知っておられていたわけです。赤ちゃんの能力のことも、母子関係のことも、ドゥーラのことも、最新の情報として知っておられた。それで、子ども研究をもっと幅広いものにする必要を感じていたのだと思います。だから、新しい試みをおもしろがられていたのではないのでしょうか。

小林：私がスウェーデンに留学した時には、小林登先生はすでに国立小児病院に移られていましたが、ご挨拶に行ったら、すぐにスウェーデンの小児科学会の会長をご紹介くださいました。海外で見聞を広めることをとても応援してくださった。

榊原：私が医局長の時に東大小児科100周年の事業があって、取りまとめをやっていたのですが、アジアから毎年若いドクターを10人ぐらい呼ぼうということになったのです。10年ぐらい続いたのですが、その時に久しぶりに先生と再会すると、全面的にバックアップしてくださった。

資金集めのためにいろいろなところに一緒に頭を下げに行きました。「これはいいことだから、がんばりたまえ」と励ましてくださった。先生は、国際小児科学会会長を4年間おやりになっているので、インターナショナルな活動の大切さをわかっておられたのだと思います。

小林：あれがあって、医局員がアジアの小児科とつながろうという機運が盛り上がって、今でも続いています。とてもいいことだと思います。小林登先生は、国立小児病院に移られてからも、医局員のバックアップをしてくださっていました。

榊原：海外に行って小林登先生の名前を出すと、それだけで喜ばれる。私たちにとって、先生はお天道様のような存在です。人をうまく育てる先生なのです。それも、盆栽を育てるみたいに、ああしろこうしろではなく、いいようにしなさいと言いながら、バックアップはしてくれる。これは人格というか、天賦のものでしかないですね。

私は小林登先生のことは尊敬していましたが、「弟子として尽くします」などと言ったことはないんです。それでも、人とつないでくれましたし、いろいろなバックアップをしてくださいました。多分、先生は多くの人とそういう片務的な接し方をされたのだと思います。自分の牙城を作って、どうだと自慢する教授もいるけれど、そういうところが先生はまったくなかった。超越していたと言うか、自信があたりだったんでしょうね。
——小林登先生の医学的な業績というとなんなのでしょう。

榊原：まず、新しい免疫学を日本に紹介した研究者の一人だったということでしょうね。ロンドンで免疫病理学を学ばれたので。ただ、実質的には他の業績の方が大きいような気がします。

小林：検索するとたくさんの論文が出てきます。お若い時には、けっこうオリジナルの英語の論文をお書きになられていて、その後は若い人の研究を後押ししていかれた感じでしたね。

榊原：カテゴライズするなら教育者でしょうか。戦後の日本がまだ立ち上がってもいない状態で、みんなが欧米に追いつけ追い越せをやっている。そんな中、アメリカやイギリスで最先端の小児医療を実際に見てきて、さらに一歩先を見据えていたのだと思います。小児医学にとどまらず、子ども全体の未来について考えておられた。

小林：小林先生の言動って、医学者向けというよりも、一般の方々へ向けてのわかりやすいものだという感じがします。それも、単に子どもへの温かいまなざしがあるだけではなく、その優しさの背景にサイエンスを置いていたことは忘れてはならないと思うのです。

それまでの小児科医は、どうかすると医者への権威を利用して、親たちを上から指導する感じがりましたが、小林登先生はベースにサイエンスがあるので、権威に頼る必要がなかったのだと思います。

私も「子ども学部」で教えていますし、今は「子ど

も学」という言葉は誰でも使うようになりました。けれど、もともと先生は、サイエンスに基づいたものとして「子ども学」を提唱されたわけで、その視点はこれから大切にすべきだと思います。

榊原：小林登先生が、子ども学会を作られたのは、日本の子ども研究のアカデミズム全般に、どこか物足りなさを感じていたからだだと思います。それを先生らしいやり方で、誰かを批判するのではなく、新たなものをすっと作ってしまった。子育てはこうあるべきだという父権主義的なやり方ではなく、サイエンスを踏まえた、開かれた形で。そういう大胆なことを76歳でおやりになったのは、本当にすごいことだと思います。



榊原洋一（さかきはら・よういち）

日本子ども学会理事長。チャイルドリサーチネット所長。医学博士・小児科医。東京大学医学部卒。ワシントン大学小児神経部研究員、東京大学医学部附属病院小児科医長、お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター教授、同大学理事・副学長を歴任。小児科学、小児神経学、発達神経学、神経生化学を専門とし、長年、発達障害児の治療に携わる。著書に『子どもの発達障害 誤診の危機』『発達障害のある子のサポートブック』『よくわかる大人のADHD』など多数。

小林美由紀（こばやし・みゆき）

白梅学園大学副学長・子ども学部教授、大学院子ども学研究科教授。医学博士・小児科医。東京大学医学部卒。東京大学医学部講師、スウェーデンカロリンスカ研究所、東京西徳洲会病院小児難病センターなどを経て、現職に。専門は、小児科学、小児血液腫瘍学、小児保健学など。大学では保育士、社会福祉士志望の学生などに「子どもの保健」、「子どもの障害の理解」などの講義を担当している。著書に『子どもの健康と安全演習ノート』、共著に『保育士等キャリアアップ保健衛生・安全対策』『保育士等キャリアアップ障害児保育』など。

木下 真（きのした・まこと）

日本子ども学会事務局長。福祉ジャーナリスト。一般社団法人障がい者スポーツ・アート・ミュージック振興協会（HANSAM）理事・ディレクター。NHKハートネットTVの番組リサーチやWeb記事の執筆を担当。

小林登「子ども学」賞設立のための 子ども学コロキウム

総括 安藤寿康（日本子ども学会 研究開発委員会委員長、慶應義塾大学教授）

小林登「子ども学」賞の設立を機に、小林登先生のお考えになった「子ども学」とは”何であったか”、いまその賞にふさわしい研究や活動は”何であるのか”、そしてこれからの子ども学は”何をめざすか”と、子ども学の過去・現在・未来を考えるための催しを、研究開発委員会として「コロキウム」という形で全3回にわたり開催した。

初回は小林登先生と本学会の立ち上げに共に関わった本学会のおなじみの理事4名が登壇し、それぞれ自らの研究が、小林先生のしなやかで先験的な姿勢にインスパイアされて展開した思い出が語られた。第2回は小林先生が子どもたちのために取り組まれた社会実装の事業に関わった3名の方々のお話で、児童虐待、難病、妊娠出産といった子どもやその家族が陥るリスクに対して誰よりも早くその解決のための活動にかかわっていたことを知り、子ども学の実践性を再認識させられた。そして第3回は、学会でも折に触れて振り返って語られる小林登先生とジェーン・グドール博士との交流の思い出もふまえ、霊長類学や進化理論に基づいた子ども研究、さらに近年発展の目覚ましい脳科学といった生命科学的アプローチに携わっている4名の研究者から、これからの子ども学を見据えるような話題提供をいただいた。

この企画は、形式と実質の二つの側面で新しい試みであった。まず形式面として、研究開発委員会としてこれまでも行ってきた「子ども学カフェ」とは異なる形式、すなわち一人の演者による講演会形式ではなく、共通のテーマのもとに集った複数の演者の話題提供によるシンポジウム形式を新たに開始した。いずれも参加者との活発な意見交換の場となるようにしている点では変わらないが、コロキウムのほうが、登壇者同士やフロアからのコメントに触発されて、より深い話題に展開しやすいという印象を持った。

また、こちらが重要だが、その実質的な側面として、小林登「子ども学」賞の設立事業を、単に学会のプレゼンスを高めるイベントにとどめるのではなく、「子ども学」のアイデンティティを、創立者である小林登先生の足跡を紐解き、またその考えに感化を受けた人々の受け止め方や、受け止めたその種を育てようとしている現在の姿を、学会員として共有することで、学会員のそれぞれが改めて自らの営みを、小林登先生の子ども学を鏡に、問い直す機会となったと思う。

私自身の小林登先生との出会いは、NHKで放送された赤ちゃんとお母さんたちに囲まれた小林先生の慈愛深い笑顔と、中山書店のヒューマンサイエンスシリーズで読んだ石井威望先生とのエンタテインメント研究だった。どちらもまだ学部生や大学院生の頃のメディアや書物を通じての間接的な出会いで、研究領域も異なることから、まさかその後、小林先生に直接お目にかかり、先生が設立されようとしていた子ども学会に理事としてかわることになるとは夢にも思わなかった。だが、こうして小林登先生の研究と実践の幅の広さ、見識の深さを知るだに、私が小林先生の子ども学に出会ったのは必然であったと言わざるを得ない。

経歴は違えど、同じように感じている学会員は多いのではないかと思う。このことが、まさに子ども学の今後の可能性の大きさを確信させる根拠となるだろう。



安藤寿康（あんどう・じゅこう）

慶應義塾大学文学部教授。博士（教育学）。専門は教育心理学、行動遺伝学、進化教育学。著書に『遺伝と環境の心理学—人間行動遺伝学入門』（培風館）『日本人の9割が知らない遺伝の真実』（SB新書）、『「心は遺伝する」とどうして言えるのか—ふたご研究のロジックとその先へ』（創元社）、『なぜヒトは学ぶのか—教育を生物学的に考える』（講談社現代新書）、『生まれが9割の世界をどう生きるか』（SB新書）などがある。

小林登「子ども学」賞 設立のための子ども学コロキウム

●第1回 2021年6月20日(土) 13:30~16:30

[テーマ] 小林登先生の足跡と子ども学研究を振り返って

榊原洋一(お茶の水大学名誉教授)

「小林先生の上には青空が見えた」

竹林洋一(静岡大学創造科学技術大学特任教授)

「小林登先生は人間社会を包括的に捉える
人工知能学の先駆者だった!」

木下 真(福祉ジャーナリスト)

「学際研究の動機 ～子どもを探究し、人間を明らかにする～」

渡辺富夫(岡山県立大学情報工学部特任教授) ……P.11

「小林登先生とのエンタテインメント研究」

●第2回 2021年12月25日(土) 13:00~16:00

[テーマ] “危機にある子ども”を守るシステムをつくる
—小林登先生と子ども学—

唐澤 剛(社会福祉法人サン・ビジョン理事長) ……P.12

「児童虐待防止対策の草創期と小林登先生」

小林信秋(難病のこども支援全国ネットワーク顧問)

「小林登先生の思い出」

福澤利江子(筑波大学医学医療系助教) ……P.12

「ドゥーラを日本にもたらした小林登先生の思い出」

●第3回 2022年6月26日(日) 13:00~16:00

[テーマ] 子ども学の可能性 —生命科学との接点

林 美里(中部学院大学教育学部准教授) ……P.13

「大型類人猿の発達と子育て」

島田将喜(帝京科学大学准教授) ……P.13

「動物の遊びと社会・進化」

橋彌和秀(九州大学教育学部・人間環境学研究院 人間科学部門教授)

「『子どもへのまなざし』を相対化する方法論としての
実験発達心理学」

仁木和久(慶應義塾大学大学院社会学研究科訪問研究員) ……P.14

「『子どもは未来である』とは?

—『学びと成長』と『社会・文化』との関係を脳に探る」

コーディネート

安藤寿康(日本子ども学会 研究開発委員会委員長) ……P.10

「小林登先生とのエンタテインメント研究」

渡辺富夫(岡山県立大学情報工学部特任教授)

新生児が母親との語りかけに対して手足を動かしてリズム同調するエンタテインメント研究との出会いは、小林登先生と石井威望先生との共同研究会「母子間コミュニケーション(エンタテインメント)研究会」に院生として参加した1978年だった。小林先生が「赤ちゃんはお母さんの語りかけに対して何十万回、何百万回とリズムを合わせて引き込むことで、言葉という文化を獲得している」と話されたことに強く感銘したことを今も鮮やかに覚えている。

ヒューマンコミュニケーション研究の基盤として、この母子間の原初的コミュニケーションであるエンタテインメントに着目し、そのインタラクションのメカニズムをヒューマンインタフェースに応用しようと、エンタテインメントの不思議さ・重要性に魅了されて早40年以上になる。この間、母子間コミュニケーションから人間コミュニケーションを解析し、うなずきや身振りなどの身体的リズムの引き込みをロボットやCGキャラクタに導入することで、対話者相互の身体性が共有でき、一体感が実感できる「心が通う身体的コミュニケーションシステム」を研究開発して、身体的引き込みの重要性を実証してきた。とくに音声から豊かなコミュニケーション動作を自動生成する技術は、人とかかわるロボット・玩具、メディアコンテンツ、e-Learningやゲームソフト等に導入・実用化されており、教育・看護・福祉・エンタテインメントなど広範囲な応用が容易に可能である。

エンタテインメントを根幹とする身体的引き込みによる一体感や共有感、幸せな気持ちや安心感を支えるもので、人がつながるヒューマンインタフェースの要である。コレキウムでは、小林先生とのエンタテインメント研究を基盤としてシステム・技術を紹介した。



渡辺富夫(わたなべ・とみお)

1955年三原市生まれ。1983年東京大学大学院博士課程修了。工学博士。同年山形大学工学部助手、講師、助教授を経て1993年岡山県立大学教授、現在、同名誉教授、特任教授。ヒューマンインタフェース、身体的コミュニケーション研究に従事。日本機械学会設計工学・システム部門業績賞・功績賞等受賞。JST CREST研究代表者(2回)、ヒューマンインタフェース学会会長(名誉会員)などを歴任。

「児童虐待防止対策の草創期と小林登先生」

唐澤 剛 (社会福祉法人サン・ビジョン理事長)

私が小林登先生に初めてお目にかかったのは、厚生労働省雇用均等・児童家庭局の家庭福祉課長に就任した平成14(2002)年の8月の頃でした。この頃の家庭福祉課は、多忙を極めていました。国会に提出はされたもののほとんど審議されていない母子寡婦福祉法改正案への対応、母子家庭支援対策、児童養護対策、DV防止法の見直しなど多様で複雑な課題を抱えており、こうした難題に加え、平成12年に施行された児童虐待防止法の見直しという課題があったのです。

当時は、児童虐待という言葉に社会の関心は高まりつつあったものの、その内容や対策に関する理解などは十分ではなく、一般市民に限らず、行政や福祉関係者も含め、広く研修を行うことのできる研修機関が求められていました。こうして、平成14年に子どもの虹情報研修センターが誕生し、小林登先生が初代センター長に就任されたのでした。

小林先生が英国での経験を綴られたエッセイの中に、子どもは私たちの虹であり、未来であるとお書きになられていたものを拝見して、感銘を受けたことを覚えています。この時の児童虐待防止対策の見直し、社会的養護の対策などの経験が、周辺の支援環境が失われた状態での今日の子育ての困難さや新たな子育て支援の必要性について、私が理解を得る大きな契機となりました。以来、子育て支援のお話をさせていただく折には、子どもは私たちの未来の虹であるというフレーズを借用させていただいています。

小林先生と多くお話する機会はありませんでしたが、いつも柔和に微笑んでいらっしゃったことが忘れられません。



唐澤 剛 (からさわ・たけし)

1956年長野県生。1980年早稲田大学政治経済学部卒業・同年厚生省に入省。1997年介護保険制度準備室次長、2002年厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課長、2003年保育課長、2014年保険局長、2016年6月～2018年8月まで内閣官房まちひとしごと創生本部地方創生総括官。2018年10月より佐久大学客員教授。2021年6月より社会福祉法人サン・ビジョン理事長。2021年6月より公益社団法人日本認知症グループホーム協会副会長。

「ドゥーラを日本にもたらした小林登先生の思い出」

福澤利江子 (筑波大学医学医療系助教)

ドゥーラとは「他の女性を助ける経験ある女性」という意味の古いギリシア語で、妊娠・出産の時期にある母親とその家族に、情緒的・身体的支援や情報提供などを継続的に行う非専門職です。妊産婦さんに付き添い、傾聴したり、共感したり、励ましたり、意思決定を支えたり、わかりやすく説明したりします。もともとは古くから世界各地の文化に根差して続いてきた女性同士の助け合いですが、多くの優れた研究により様々な効果が証明され、1990年代以降は新しい職業として発達しています。

世界で初めてドゥーラ概念を紹介したのは米国の医療人類学者 Dana Raphael 氏でした。小林登先生は1970年代後半というとても早い時期に Raphael 氏の著書に会い、日本の小児科医・産婦人科医の雑誌などを通して熱心に紹介されました。下記はその一部です。

「わが国のような急速に変化した社会状態にあっては、実情に応じたドゥーラ組織を整備しなければならない。ドゥーラを個人的なものから社会的なものに拡大する必要がある。拡大されたドゥーラ組織の中では、小児科医の果たす役割は大きい。(中略) 育児というものも、新しい医学の方法論での検討が必要であろう。(中略) 現在の社会情勢に対応して育児の本質を再検討すべきときに来ている。」(1977年「ドゥーラとしての小児科医」より)

「豊かさを支える科学・技術を否定してはならないが、それを今取り込み乗り越える必要がある。ドゥーラのような考えも取り入れて、パラダイムを大きく変え、21世紀を「心」の時代、「人間」の時代にしなければならないことだけは明らかである。」(2004年「上海の導薬」より)

ドゥーラのエモーショナルサポートは、心の時代における「優しさの科学」です。今回の子ども学コロキウムでは、ドゥーラについて小林先生が遺された多くの言葉を科学的根拠と共に紹介し、子ども学においてはドゥーラを「哺乳類の生存と繁栄の鍵」と位置づけることを提案しました。



福澤利江子 (ふくざわ・りえこ)

助産師、国際認定ラクテーションコンサルタント、筑波大学医学医療系助教、チャイルド・リサーチ・ネット「ドゥーラ研究室」運営。

「大型類人猿の発達と子育て」

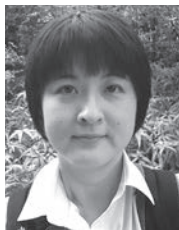
林 美里 (中部学院大学教育学部准教授)

ヒトの子どもの発達と子育てをより深く知るため、ヒト科に分類される大型類人猿を対象とした比較認知発達研究から得られた知見を概観した。

まず、種間比較の指標として、物の操作に着目した研究を紹介した。西アフリカ・ギニア共和国・ボッソウの野生チンパンジーは、1組の石を台とハンマーにしてナッツを割る道具使用をする。ナッツを割れるのは3歳半以降で、熟練にはさらに時間がかかる。積極的な教育は非常にまれだが、母親が子どもに寛容で常に手本を見せ続け、子どもが自発的に興味をもち学習が進む。チンパンジーの場合、特に母子関係が初期発達の基盤となるが、それを取り巻く社会全体も、ゆるやかに母子関係をサポートする機能を果たす。生後1年ほど母子が密着してすごし、5年ほどで離乳が完了して自立が進む。母親に守られて集団の中でくらすことで、種特異的な行動や社会性が獲得される(チンパンジーの子育ての詳細は、本誌24巻の「論考」を参照)。

チンパンジーの近縁種ボノボでは、移籍してきたメスが特定の年上メスと行動を共にして協力するなどして、女性優位で平和的な社会を形成する。ゴリラは、シルバーバックと呼ばれるおとなオスを中心としたハーレム型の集団でくらす。父親が明確なため、父親も子育てに一定の役割を果たす。ただし、シルバーバックの交代や、子連れメスの移籍により子殺しが起こることもある。オランウータンは単独性が強く、母子以外はゆるやかな社会関係しかない。母親が複数の子どもを育てることが難しく、7～8年という長い養育期間を経て子どもが自立する。

ヒトは父親や祖父母だけに限らず、血縁がなくても積極的に協力や支援をおこない、同時に複数の子どもを育てることができる。過剰な教育よりも、子どもの育つ・伸びる力を信じるとともに、母親が気軽にサポートを求められる社会的つながりをもつなど、大型類人猿の子育てから私たちヒトが学ぶべきこともある。



林 美里 (はやし・みさと)

中部学院大学教育学部准教授。公益財団法人日本モンキーセンター・学術部長。京都芸術大学文明哲学研究所客員准教授。霊長類・ワイルドライフサイエンス・リーディング大学院の分担者。飼育下と野生の両方でチンパンジーをはじめとした大型類人猿を観察し、人間の子どもの発達と、大型類人猿の子どもの発達とをくらべる比較認知発達の視点から研究している。分担執筆に「わらべうたと心理学の出会い」(湯澤美紀編著、金子書房)など。

「動物の遊びと社会・進化」

島田将喜 (帝京科学大学生命環境学部准教授)

「ホモルーデンス」とは、J. ホイジンガが提唱した「遊ぶ者としてのヒト」を意味する概念である。遊びが人間存在にとって重要な活動だということは、プラトンや孔子の時代から知られていたが、遊びを対象とした学際的・実証的研究が進展したのは、ごく最近のことである。

動物行動学では遊び行動を、移動運動遊び、対物遊び、社会的遊びの3つに分類する。真獣類全体でみると、ほぼすべての系統から遊び行動が見出され、その進化史的起源が極めて古いことは確実である。

ヒトにもっとも近縁な現生の動物の一種であるチンパンジーの遊び行動には、想像力を用いた遊びなども豊富に見いだされ、ヒトと共有する要素が多い。しかし遊びの集団形成に着目すると、ヒトでは大勢が同時に遊びに参加しその状態が長時間持続するが、チンパンジーでは2個体間の遊びが個別に持続することで集団が大型化するという違いがある。社会的遊びにおいて、相互の関係性のみがバランスし、接触遊びに偏り、また恣意的規則を共有しない、といったヒトとは異なる特徴をもつために、チンパンジーでは大型の遊び集団が安定しないと考えられる。

ホモ属は、その出現時にはすでに100名を超える大集団を形成して生活していたと推定されている。大集団での生活ではメンバー間の親和的交渉の積み重ねが必要であり、霊長類は社会的毛づくろいを交わすことで関係性維持に努める。しかし、180万年前ごろに出現したホモエレクトゥスは体毛の多くを失い「裸のサル」になりつつあったと考えられている。無毛化した彼らは他の手段を用いて親和的関係性維持を達成したはずであり、その手段こそが遊びであったとする「遊びの紐帯維持機能仮説」を、私は提唱する。

Pan 属との共通祖先から分岐して以降の人類の系統は、大型の遊び集団を長時間持続させられた。ヒトはまさにホモルーデンスとして進化し、現在に至っているのである。



島田将喜 (しまだ・まさき)

京都大学大学院理学研究科生物科学専攻 博士後期課程修了。博士(理学)。帝京科学大学生命環境学部講師を経て、現在は同大准教授。専門は霊長類学、人類学、遊び論。著書に『遊びの人類学』(はじめ、フィールドで出会った〈子ども〉たち) (2009, 昭和堂, 分担執筆) などがある。複数の野生霊長類に対する長期フィールドワークを通じて、人類の進化史を「遊びの社会ネットワーク」の観点から捉えなおす研究を継続している。

「子どもは未来であるとは？」

～『学びと成長』と『社会・文化』との関係を脳に探る～

仁木和久 (慶應義塾大学社会学研究科訪問研究員)

「子どもは未来である」という本で、小林登先生は小児科医の視点から「子どもが生物的存在として生まれ、1歳で社会的存在としての第2の誕生という飛躍を遂げる」ことを詳細に述べられている。本講演では、脳科学の視点から、社会・文化的存在へと飛躍する子ども達の心の発達を、それを支える脳 (Enactive Brain) の構造と機能の発達として紹介することで、「子どもは未来である」の含意を皆様と一緒に考えてみたいと思います。

我々は、主体的な「意図をもった行動 (= 行為)」と「学びと成長」を支えている人間の脳を研究しており、3つの「脳の原理」¹⁾ (固有の機能と自律的神経活動をもつ脳システムで構成、自由エネルギー最小の原理、ホメオスタシス原理)) に従い Enactive Brain 理論・モデルを構築し、教育における「学びと成長」を脳科学的に解明することを目指しています。「自己情報と記憶の脳システム」、「論理的推論の脳システム」、「顕著性&恒常性の脳システム」と重要な感覚である視覚・聴覚の背側路と腹側路から構成されている Enactive Brain は、生まれながらの子どもが、環境を認識し環境対象に能動的に働きかけることを未熟ですが可能にします。しかし、驚いたことに、赤ん坊が、最初に行う重要な仕事は、生物的存在としての成長ではなく、「母子間の愛着と情動コミュニケーションの形成」という社会的存在の基盤機能である「社会的情動システム」の形成のようです。

社会的情動システムは、Enactive Brain の「脳の原理」に従って、心臓の鼓動に関する自律神経情報から形成した内部モデルを用いた予測器を使って、島皮質や内側前頭葉下部に形成されます。赤ん坊は、母親に抱かれ授乳を受けながら、母親の心臓の鼓動に「安心と幸福」を感じている筈です。母子は、この社会的情動システムを使い社会的ニッチを形成し、親子の交流の中で子どもの認知的発達を促します。

知覚の発達などに引き続き、1歳頃に「最初の語彙発声」という感動的なイベントが起こります。この語彙発話は、この社会的ニッチの中で、母親のマザーリング発話動作を模倣しようとする赤ん坊の行動として起こります。これを可能にする Enactive Brain の機能の発達を探ると、環境の中で環境対象に働きかける機能としての予測器の形成に始まり、知覚機能が出現し、10ヶ月頃に、他者の行動の観察により他者の行動意図を理解しその行動を自分で実行可能にする「ミラー

ニューロン」が現われ、その直後に、語彙発声が始まります [我々は、予測器によりミラーニューロンも知覚も形成されると提案します]。この語彙発話は、言語システムの一部の始動に過ぎず、Enactive Brain の中では、語彙音声分析機能、記憶システム、感覚的概念と概念システムの発達等が進行しています。

Enactive Brain の構造と機能の変化をさらに追うと、1歳～14ヶ月にかけて、語彙音声に係わる背側路がブローカー野後部 B44 に繋がり、B44 の語彙概念システムを中核とする言語システムが完成します。他者から聞いた語彙と自ら発話する語彙を「同一」語彙として使う双方向性の言語システムは、人間固有であり、社会に共有された情報を利用することを可能にします。さらに、我々の行為は語彙表現された意図目標を持つため、言語コミュニケーションをし、相互に意図目標を更新する社会的協調活動ができるようになります。この語彙概念システムを中核にし、言語システムと行為システムが連動して機能し始める1歳頃が、子どもの社会的存在としての第2の誕生であると Enactive Brain は示唆しています。その後、子どもは社会の中で「学び、成長」し、社会文化の構築活動の輪の中にいる存在になります。

それが、「子どもは、未来である！」の含意だと思います。しかし、現在の日本の子どもは教育の中で「心の健康」が損なわれているといえます。学びの社会環境の再構築が、子どもの未来、日本の未来の為に必要不可欠だと問題提起をします。

〈参考文献〉

- 1) 仁木和久: 人間の学びと成長, Well being を支える3つの「脳の原理」, チャイルドサイエンス vol.23, p10-12



仁木和久 (にき・かずひさ)

慶應義塾大学社会学研究科訪問研究員。東京大学工学部卒。東京大学論文博士(工学)取得。工業技術院電子技術総合研究所を経て米国CMU訪問研究員。JST戦略的創造研究プロジェクト「脳科学と教育」で研究代表をつとめ、現在、科研費挑戦的研究(開発)「主体的・能動的な学び(アクティブ・ラーニング)」の脳認知科学アプローチによる研究を行っている。近著に『学びの行為を支える脳を知り、学びと教え、教育を考える』(in「主体的学び」7号、主体的学び研究所、2021.8)ほか。

Album

在りし日の 小林登先生



赤ちゃん和小林先生。まずは笑顔で「こんにちは」。



小児免疫学の若き研究者。



イギリス留学時代の小林先生（中央）。ロンドン大学の研究室にて（1960年代初め）。



イギリスの霊長類学者ジェーン・グドール博士と。1982年に日本へ招聘して以来の友人。



第17回国際小児科学会に会長として登壇（1983年11月、マニラ）。



国立小児病院院長としてイギリスのダイアナ妃をお迎えた（1995年2月）。



「子どもに明るい未来を」。子どもの虐待防止「オレンジリボンたすきレー」に参加（2007年）。



国立小児病院の院長室で。

日本子ども学会 学術集会

第18回「子ども学会議」報告

テーマ「Withコロナ社会で生きる子どもたち
その発達と未来を考える」

日程：2022年 10月8日(土)・9日(日)

会場：東海学院大学(岐阜県岐阜市)



「第18回子ども学会議」を終えて 報告と御礼

大会長 神谷眞弓子（東海学院大学学長）

このたびは、第18回子ども会議（日本子ども学会学術集会）にご参加いただきまして誠にありがとうございました。子ども学会議は、新型コロナウイルス感染症の深刻化に伴い2020年は1年延期、2021年では対面とWebでの同時開催でしたが、2022年は、10月8日、9日に、岐阜県各務原市にある東海学院大学を会場として同大学「人間関係学部子ども発達学科」の運営によりまして無事開催することができました。コロナ禍への不安が残る中ではありましたが、200名近くの皆さまにご参加をいただきました。

本学術集会では「With コロナ社会で生きる子どもたち その発達と未来を考える」をテーマとし、基調講演・基調報告・特別報告及び2件のシンポジウム、理事会企画シンポジウム、ポスターセッションが行われました。学術交流の合間には、本学健康福祉学部管理栄養学科が展開するキッチンカーでの美味しい珈琲や軽食の販売、本学体育会系マーチングバンドによる演奏等も行われました。

ご後援、ご協賛いただきました団体、大学、企業の皆様、全国からご参加、ご発表いただきました皆様、ご講演やシンポジウムにご登壇いただきました方々、そして運営スタッフに心よりお礼と感謝を申し上げます。

準備委員長 池田敦子（東海学院大学 人間関係学部子ども発達学科客員教授）

このたびは第18回子ども学会議（日本子ども学会学術集会）に多くの方がご参加いただき、誠にありがとうございました。コロナ禍を超えて3年ぶりに顔を合わせたの大会に、論議も大いに盛り上がり充実した2日間となりました。

本学術集会は、現在も猛威をふるっている新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が子どもの心身の健康、家庭の経済状況、学習や発達、将来展望に深刻な影響を与えていることから、テーマを「With コロナ社会で生きる子どもたち その発達と未来を考える」といたしました。コロナ禍に伴う子どもの多様な「いのち・生活・学び・発達」の危機と困難の現状、発達支援の課題について基調講演、調査報告、専門家の論議、当事者の語り、海外の動向から検討を行いました。また、理事会企画では「ギフティッドと子どもの多様性」のシンポジウムを行うなど、多くの論議と学びを得ることができました。

第18回子ども学会議は、大会長をはじめとした準備委員、協力委員の先生方と学生スタッフのみなさんで作り上げて参りました。最後になりましたが、本学術会議を開催するにあたりご後援、ご協賛いただきました団体等の皆さま、ご協力いただきました学内外の関係者の皆様に感謝と御礼を申し上げます。

Program プログラム

1 日目

10月8日(土)



10:00 オープニングセッション
(大会長・実行委員長挨拶)

10:20 基調講演
「新型コロナウイルス感染症が子どもの成長と発達に与える影響」
榊原洋一(お茶の水女子大学名誉教授・日本子ども学会理事長)

11:10 基調報告
「コロナ禍に伴う子どもの『いのち・生活・学び・発達』の危機の現状と
発達支援の課題 一 小中高校生・保護者・教師の全国調査から」
田部絢子(金沢大学人間社会研究域学校教育系准教授)

12:00 昼休み

13:00 ポスターセッション(前半・後半各40分)



14:35 企画シンポジウム①
「コロナ禍に伴う子どもの『いのち・生活・学び・発達』の
危機の現状と発達支援の課題」

【シンポジスト】

高橋亜美(アフターケア相談所「ゆずりは」所長)

内田 良(名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授)

竹内章郎(岐阜大学名誉教授)

【コーディネーター・司会】

高橋 智(日本大学文理学部教育学科教授・東京学芸大学名誉教授)

田部絢子(金沢大学人間社会学域学校教育系准教授)



17:00 イブニングセッション
(研究交流会、ポスターセッション優秀発表賞表彰)



2日目

10月9日(日)



9:40 理事会企画シンポジウム
「ギフティッドと子どもの多様性」

【シンポジスト】

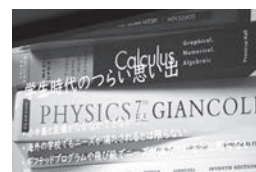
角谷詩織(上越教育大学大学院学校教育研究科教授)

知久景虎(Bard College at Simon's Rock)

岡田啓吾(上越教育大学附属小学校教諭)

【コーディネーター】

安藤寿康(慶應義塾大学文学部教授)



11:30 学会総会

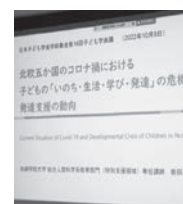
12:00 昼休み

ポスター展示

12:50 特別報告

「北欧五か国のコロナ禍における子どもの『いのち・生活・学び・発達』の危機と発達支援の動向」

能田 昂(尚絅学院大学総合人間科学系専任講師)



13:35 企画シンポジウム②

「コロナ禍に伴う子どもの『いのち・生活・学び・発達』の危機の現状と発達支援の課題②」

【シンポジスト】

奥田宣子(山県市立高富中学校教頭)

池田 稜(東海学院大学人間関係学部子ども発達学科4年)

小森淳子(岐阜協立大学非常勤講師)

【コーディネーター・司会】

杉山 章(東海学院大学人間関係学部子ども発達学科准教授)

池田敦子(東海学院大学人間関係学部子ども発達学科客員教授)



15:55 クロージングセッション

(実行委員長挨拶・次期大会準備委員会挨拶)

基調講演 総括

新型コロナウイルス感染症が子どもの成長と発達に与える影響 — 子どもは結構しなやかだった —

榊原洋一（お茶の水女子大学名誉教授、日本子ども学会理事長）

新型コロナウイルスのパンデミックは、感染症としての子どもの身体への直接的な影響だけでなく、子どもを取り巻く環境そのものを大きく変容させ、そのために子どもに身体的、精神的そして社会的な影響を与えています。新型コロナウイルスのパンデミックが、子どもに与えるストレスという視点での調査結果を軸に、子どものウェルビーイングを検討してみました。

私たちは、コロナ禍が本格化し始めた2020年4月から7月の間に、1～6歳（平均3歳8ヶ月）の子どもと保護者1030人を対象に、コロナ禍前と比べてストレス下の子どもが示すストレスサインの変化と、それに関連する様々な因子についてアンケート調査を行いました。

子どものストレスサインとしては、イライラしている、よく泣く、親の気を引こうとする、身体症状（頭痛、腹痛）を訴える、食欲減退、夜間覚醒する、の6項目をあげ、それらがコロナ禍以前と比べて「増えて」いるかどうかを、4段階（強くそう思う（4点）、少しそう思う（3点）、あまりそう思わない（2点）、全然そう思わない（1点））評価で聞きました。「強くそう思う」「少しそう思う」と回答した保護者の比率は、イライラする48.8%、よく泣く32.6%、気を引こうとする62.3%、身体症状を訴える7.5%、食欲減退11.3%、夜間覚醒15.4%と、気を引こうとする以外はその比率は半数以下でした。

確かに、コロナ禍で多くの子どものストレスが高まったことがわかりましたが、データを詳しく見ると、決してすべての子どもであまねくストレスサインが増えるわけではないことがわかります。また、同時に聞いた子どもの向社会的行動（より楽しもうとする、成長の証が見える、周囲の人に優しく接する）では、より楽しもうとする62.3%、成長した証が見える72.4%とコロナ禍に負けない心的能力（レジリエンス）を示していることがわかります。特に、子どものストレスサインに影響を及ぼす要因で興味深かったのは、調査時点で通園できている子どもの方が、ストレスサインが有意に低かったことです。つまり園に通うことで子どものストレスサインが低くなるのです。

すべての子どもが等しくコロナ禍によってストレスを感じていながら、子どもによってストレスの影響（スト

レスサイン）の発現の程度に個人差があること、そして子育ての仕方がそれに影響を与えていることは大きな発見でした。

私たちはさらに、どのような要因が子どものレジリエンスを高めているのか見るために、5歳児と7歳児の子どもとコロナ禍のもとでのレジリエンスとウェルビーイングの状態と、それらに関連する様々な育児環境の関係を調査しました。調査対象になったのはアジア8カ国（日本、中国、フィリピン、インドネシア、タイ、マレーシア、シンガポール、台湾）の5歳児1973人、7歳児1372人です。調査方法や結果の詳細は指数の関係で省略しますが、親の応答的子育て、充実した保育サポート、多くの友達がいることなどが、子どものレジリエンスを高くする要因となっていることがわかりました。

コロナ禍などの逆境にうまく適応できる子どもの発達に必要な要素がここに示されているのです。



基調講演 総括

コロナ禍に伴う子どもの「いのち・生活・学び・発達」の危機の現状と発達支援の課題

— 小中高校生・保護者・教師の全国調査から —

田部 絢子（金沢大学人間社会研究域学校教育系准教授）

新型コロナウイルス感染症は子どもの成長・発達、生活・学習等に多大な影響を及ぼしている。例えばコロナ禍における健康不安・社会的孤立等のストレスが子どもの心身に影響していることを示唆する報告や、摂食障害などのコロナ禍以前からの症状を悪化させる可能性があるとの指摘もある。

2020年の感染拡大により世界的に学校閉鎖が実施された当初から、学校給食や心理・社会的支援といった学校を拠点とする「子どもの発達やケアに不可欠なサービスの混乱」「仲間との相互作用の喪失」「日常生活の混乱」によって不安・ストレスを引き起こす可能性が指摘されてきた（UNICEF：2021）。

そのことを具体的に解明するために、「コロナ禍における子どもの『学習・生活・発達』の困難の実態と支援ニーズに関する実態調査」研究チーム（高橋智・日本大学、田部絢子・金沢大学、内藤千尋・山梨大学、石川衣紀・長崎大学、能田昂・尚絅学院大学、石井智也・東海学院大学、池田敦子・東海学院大学、柴田真緒・戸田市立美女木小学校）は、2021年7～8月、全国の小学校・中学校・高校に在籍する児童生徒・保護者・教師を対象にオンラインによる質問紙法調査を実施した。22都道府県在住の子ども1,360名、保護者683名、教師434名の回答を得た。本報告はこの調査結果の一端を紹介したものである（詳細は高橋ほか：2023a、2023bを参照）。

コロナ前と比較して子どもの生活や学習の様子に変化がみられ、「テレビやネット等の視聴時間が増えた」「運動不足等、身体を動かすことが減った」「就寝時間や起床時間の遅れ、昼寝等の睡眠リズムが乱れた」「学校の宿題や課題が多くなり子どもの負担が増えた」ことが明らかになった。コロナ禍の生活状況と身体面の困難（身体の疲れやすさ、体がだるくなりやすい、ストレスがたまっている：上位順）は強い関連を示し、これらと「何もやる気が起きない」「不安・緊張・ストレスが強い」も強い関連を示している。コロナ禍による急激な生活環境の変化が無気力や不安・ストレスとして表出していることがうかがえた。

一方、レジリエンス（回復）とも関わる子どもの成長・発達も示唆された。「感染拡大を抑えるために自分達にできることを教えてほしい」「学校等での感染症対策について子どもと一緒に考えたい」とコロナ禍に能動的に向き合い、生活を切り開く子どもの主体性を確認することができた。さらに、コロナ禍においては「日常的な学校生活」を保障することが、子どもの心身の発達の基盤を保障することになり、そのことに果たす学校と教師の役割はきわめて重要であることも示された。

<文献>

高橋智・田部絢子・柴田真緒・石川衣紀・内藤千尋・能田昂（2023a）コロナ禍における子どもの「生活・学習・発達」の困難と支援ニーズ—全国の小中高校生調査から—、『日本大学文理学部人文科学研究所紀要』第105号。

高橋智・田部絢子・内藤千尋・石川衣紀・能田昂・石井智也・池田敦子・柴田真緒（2023b）コロナ禍における子どもの生活実態と支援ニーズ—全国の小中高校生調査から—、『Society5.0に対応する学校教育に関する基礎的研究—日本大学文理学部人文科学研究共同研究（第五次報告書）—』日本大学文理学部教育学科。

UNICEF（2021）COVID-19 and School Closures: One year of education disruption.



コロナ禍に伴う子どもの「いのち・生活・学び・発達」の危機の現状と発達支援の課題

【シンポジスト】

高橋亜美（アフターケア相談所「ゆずりは」所長）

内田 良（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）

竹内章郎（岐阜大学名誉教授）

【コーディネーター・司会】

高橋 智（日本大学文理学部教育学科教授・東京学芸大学名誉教授）

田部絢子（金沢大学人間社会研究域学校教育系准教授）

高橋 智、田部絢子

世界的な新型コロナウイルス感染症（COVID-19）のパンデミックによる心理的感情的な苦痛、貧弱な社会的相互作用、遊びや娯楽の機会の欠如、封鎖による行動制限は、子どもにおいて膨大な不安・緊張・抑うつ・ストレス等を蓄積し、それに伴う各種の発達困難を引き起こしていることが想定される。

子どもの不安は身体化されやすく、長期化するコロナ禍において健康危機・社会的孤立・経済不況などの多様なストレスが子どもの精神的・身体的な困難を引き起こしたり、うつ症状などを悪化させるとの報告もみられる。例えば、コロナ禍の2021年度に30日以上欠席した不登校の小中学生の人数は24万4940人（8万1498人、中学生が16万3442人）で過去最多となり、小中高校から報告のあった自殺した児童生徒数も調査開始以降最多となっている（文部科学省：2022）。パンデミックに伴う学校閉鎖や社会的制約は「教育や身体活動、社会的発達の機会を奪われることを意味」し（内海：2020）、子どもの健康被害やQOLの低下に繋がることも危惧されている（森内：2021）。

国際的にも子どもを学校システムに再統合するための措置を講じる必要性やパンデミックに係る意思決定プロセスにおいて子どもの意見を聴く機会を提供するべきとの指摘があるが（The Committee on the Rights of the Child：2020、WHO：2021、The World Bank：2022）、コロナ禍における子どもの気持ちや子どもを取り巻く問題は注目を集めておらず（Petrettoほか：2020）、社会や政府は成人に焦点を合わせていて子どもの声をほとんど聞いていないという指摘もある（Nijmanほか：2021）。

そのような問題状況をふまえ、日本子ども学会学術集会第18回子ども学会議では全体テーマを「With コロナ社会で生きる子どもたち：その発達と未来を考える」とし、初日の榊原洋一氏（お茶の水女子大学名誉教授）の基調講演「新型コロナウイルス感染症が子どもの成長と発達に与える影響」と田部絢子氏（金沢大学人間社会

研究域学校教育系准教授）の基調報告「コロナ禍に伴う子どもの「いのち・生活・学び・発達」の危機の現状と発達支援の課題—小中高生・保護者・教師の全国調査から—」を受けて、本シンポジウムが開催された。とくにコロナ禍における子どもの「いのち・生活・学び・発達」の困難・リスクを明らかにし、そのなかにおいて果たすべき学校教育・発達支援の意義・役割と展望について、子ども・当事者の声をふまえながら、とても丁寧で真摯な議論が行われた。

シンポジストの高橋亜美氏（アフターケア相談所「ゆずりは」所長）は「コロナ禍が可視化した若者たちの困難」をテーマにコロナ禍における生きづらさを感じている若者の相談の変化とその実相について語り、内田良氏（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）は「コロナ禍から見てきた学校と家庭のリスク」をテーマにコロナ禍における子どもの困難とそれを引き起こす学校と家庭の問題状況を報告された。そして竹内章郎氏（岐阜大学名誉教授）は「コロナ禍における人間の営為から」をテーマに哲学の立場から、「『或る種の常態』としてのコロナとのこの共棲は、コロナ患者を嚆矢とする『高リスク』者（子どもや広範な『免疫弱者』を含む）との共生を志向させる。こうした共生を人間の営為全般の導きの糸にすべきだと思う」「その際、コロナとの共棲における自然必然性という『既存のもの』から『免疫弱者』等々の『弱者』との共生を内在的に導く論理が重要になる」と語られた。全体テーマ「With コロナ社会で生きる子どもたち：その発達と未来を考える」の中核となる問題提起であった。



企画シンポジウム2 総括

コロナ禍に伴う子どもの「いのち・生活・学び・発達」の危機の現状と発達支援の課題

【シンポジスト】

奥田宣子（山県市立高富中学校教頭）

池田 稜（東海学院大学人間関係学部子ども発達学科4年）

小森淳子（岐阜協立大学非常勤講師）

【コーディネーター・司会】

杉山 章（東海学院大学人間関係学部子ども発達学科准教授）

池田敦子（東海学院大学人間関係学部子ども発達学科客員教授）

— 杉山 章

本シンポジウムでは、コロナ禍における子どもの「いのち・生活・学び・発達」として、県内に在住する中学校の教師、大学で学ぶ学生、障害者福祉の研究者であり障害のある当事者の方の報告から、様々な場において手探りで行われてきた対応や、コロナ禍における子どもの生活と発達の困難・リスクを明らかにすることで、学校教育・発達支援の意義・役割と展望について論議した。

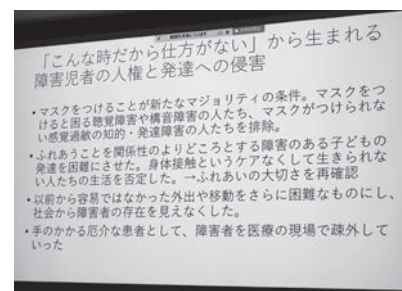
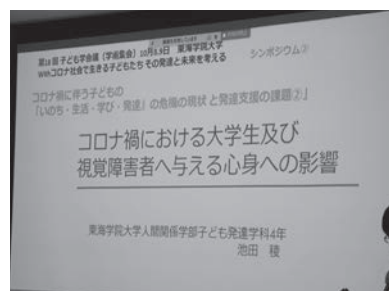
コロナ禍において、子どもの生活や学習を保障している学校現場で起きていること、学生や障害当事者とその周辺で起きている様々な困難としては、生活の質の明らかな低下や学習環境の変化とその影響が示され、介助が必要な障害のある人たちの生活は極めて狭められ障害者に対するケアが不可視化な現状が明らかとなった。

報告では、今後が見通せない状況が続く中でも、生活や発達への直接的な更なる影響を憂慮しつつ、中学校では「With コロナ教科学習会」での学びや行事を通して子どもと教師の信頼関係を深め学校は教育の拠り所であると確信した。学生は大学で集い共に学ぶことの意義や日々の大学生活が心身の安定に重要な役割を果たしていると再確認した。障害のある方たちは双方向・遠隔技術を駆使して集団性を確保しケアの可視化と新たな生活を作ろうとするなど、逞しくコロナ禍を乗り越えようとする

回復力が感じられた。当事者とそれを支える周辺の状況も浮き彫りとなった。

三者の報告を受けてフロアからは、当事者からの語りから直接的にリアルな状況が伝わった等の意見や、他のシンポジウム・報告や海外の事例と比較対照された意見など活発に議論が展開された。

今後のコロナ禍終息への見通しは不透明であるが、コロナ禍にある子どもの生活や発達の課題を浮き彫りにし、それを支える方々の努力の一端を未来への道標として残し、本シンポジウムは閉じられた。



ギフティッドと子どもの多様性

【シンポジスト】

角谷詩織（上越教育大学大学院学校教育研究科教授）

知久景虎（Bard College at Simon's Rock）

岡田啓吾（上越教育大学附属小学校教諭）

【コーディネーター・司会】

安藤寿康（慶應義塾大学文学部教授）

安藤寿康

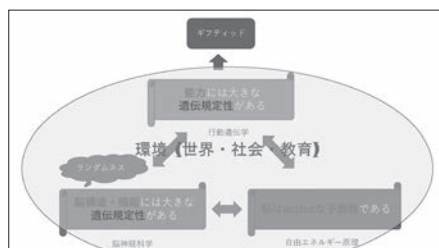
ギフティッド児、すなわち生まれながらに優れた才能を有する子は、その卓越性がゆえに誤解されることも多く、適応に苦慮していることが社会的にも認識されるようになり、文科省も本年度から本格的な教育の支援を謳うようになった。学会としてもその実態を的確に把握する必要性に迫られ、昨年の学会における自主シンポに続いて、本年度の学会では理事会企画としてのシンポジウム、さらに議論を深めるために同じ趣旨で研究開発委員会として子ども学カフェを行った。いずれもギフティッド研究の第一人者である角谷詩織先生（上越教育大学）とギフティッド児の教育に現場でたずさわってきた岡田啓吾先生（上越教育大学附属小学校教諭）、そしてシンポジウムでは当事者として知久景虎さん、カフェではその保護者である知久麻衣さんにご登壇していただいた。

ギフティッドが決してまれな現象ではないこと、とはいえ診断や判定が難しく、しばしば周囲からそう認識されず自分でも気づかぬままに放置されることも少なくないこと、発達障害や病理と併存することもあるがそれ自体は病理ではないこと、その特異で卓越した能力は教育を不要とするほど堅固で自律的なものではなく、むしろ専門家や家族からの理解と適切な支援が必要であることなどが明らかにされた。

特にギフティッド児とともに生きる親や教師には、一方的な思い込みで子どもに制約を与えることが不適切であることは言うまでもないが、単に「寄り添う」という言葉では言い尽くせない、ギフティッド児の創造性に見合った創造的なかわりを、試行錯誤しながらも続ける必要があることが痛感された。

ギフティッドは、才能の方向性とその程度において多様ではあるが、確率的にどのコミュニティにも必ず存在するという意味で、決して「マイノリティ」ではない。むしろ人間が示すあたりまえの多様性の一部であると考えられる。にもかかわらず、それが学校社会から理解されにくく、受け入れられにくいとすれば、そのこと自体が現代教育や現代社会の価値観の偏狭さや柔軟性の欠如の表れであるといえるのではないか。

ギフティッド児をどう認識し、彼らの能力を発展させる的確な環境を考えることは、ギフティッド児に対してのみならず、あらゆる子どもに対して、それぞれの個性的な能力の伸長を支える教育環境をどう作り上げるかという普遍的な問題としてとらえるべきであろう。



特別報告 総括

北欧五か国のコロナ禍における子どもの「いのち・生活・学び・発達」の危機と発達支援の動向

能田 昂（尚絅学院大学総合人間学系専任講師）

本報告では日本ではほとんど知られていない北欧五か国のコロナ禍における子どもの「いのち・生活・学び・発達」の危機と発達支援の動向について検討した。高度な福祉国家である北欧諸国においても COVID-19に伴い子どもの生活・学習・発達が多様な困難に晒されており、報告者らはその動向を確認してきた（能田ほか：2021、高橋ほか：2022、石井ほか：2022）。

スウェーデンでは集団免疫獲得をめざした結果、ロックダウンを実施せずに死亡者数の増大を招いた。また学校教育の維持・継続を重視して一斉休校を採用しなかったが、圧倒的な感染者数の増加は他の北欧諸国との軋轢も生んだ。デンマーク、ノルウェー、フィンランドでは早期からロックダウンが行われ、社会からの隔離、学校教育の途絶、孤立・孤独、各種サービスの断絶等に伴う各種の悪影響が報告されている。アイスランドでは教育科学文化大臣をトップに COVID-19の脅威に晒される学校への特別監視チームが組織され、他の北欧諸国と異なる対応が見られた。

様々な課題が浮かび上がる一方で、子どもの声を起点として、パンデミック下の子どもの「いのち・生活・発達の危機」における学校教育の意義・役割・有効性も改めて浮かび上がってきている。五か国の比較を通して、学校が子ども・若者の専門的および社会的学習にとって重要な場であり、仲間や大人と一緒にいることが大きな意味をもたらすことや、こうした緊急時において「特別な支援を必要とする子ども・若者のハブとして、様々な格差を平準化する」ような重要な福祉的機能があることも改めて示された。

現在、各国ともに各種規制が解除されているが、当事者団体の発信や各国の総括のなかでは、子ども・若者が

十分に保護されてこなかった事実が指摘されている。子どもの罹患後症状「Long COVID」等の詳細も不明ななか、「大人」中心の社会経済体制維持のみが優先され、子どもの発達リスクが軽視されることがないように努めなければならない。

なお本報告は、「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」調査研究チーム（高橋智・日本大学教授／東京学芸大学名誉教授、田部純子・金沢大学准教授、石川衣紀・長崎大学准教授、内藤千尋・山梨大学准教授、石井智也・東海学院大学専任講師、池田敦子・東海学院大学客員教授、柴田真緒・戸田市立美女木小学校）の共同研究の一環である。

<文献>

石井智也・能田昂・田部純子・高橋智（2022）デンマークにおけるコロナ禍と子どもの「いのち・生活・発達の危機」に関する動向、『東海学院大学研究年報』第7号、pp.101-109。

能田昂・石川衣紀・田部純子・高橋智（2021）スウェーデンにおけるコロナ禍と子どもの発達危機に関する動向、『SNE ジャーナル』第27巻1号、pp.158-168、日本特別ニーズ教育学会。

高橋智・能田昂・石川衣紀・石井智也・田部純子（2022）北欧諸国のコロナ禍における子どもの発達危機と発達支援に関する動向—ノルウェー・フィンランドを中心に—、『日本大学文理学部人文科学研究紀要』第103号、pp.135-147。



デンマークの子どもの声 (2021)

✓ Burns Vilksの報告書から

- 2020年を経過した報告書の総論は、多くの子どもや若者にとって非常に重要であるCOVID-19の状況により特徴づけられていた。
- 2020年の5月7000人以上のBurns Vilksの報告書で多くの困難からも明確であり、子どもや若者が健康、学業、孤独、親との関係などのトピックについて議論してきている。
- 閉鎖施設中、何らかの孤独を感じる子ども・若者が増加しており、コミュニティの一部としての役割や存在感を失うことが懸念である。
- コロナ以前から人々のかの「希望」を感じていた子ども・若者が特に大きな打撃を受けた。結果として、家庭内紛争・虐待被害の子ども、虐待被害の経験を経ている家族の子ども。
- 学校において、子どもたちの様々な困難を支援し入れながら、コミュニティを再構築するためのプロセスを積極的に取り組むことが必要。
- ソーシャルワーカーの55%が困難・困難な子ども・若者との接触が減少しており危機感を募らせている。

Design of Burn in Denmark
デンマークの子どもの声の報告書
<https://burnsvilks.dk/rapport2021/>

デンマークの子どもの声 (2021)

- 「子どもたちのなかから」今年に開設した66の自治体、親しいので、今の状況は親しいにまで、嫌です。」(9才12歳)
- 「問題は、コロナによって私が家に隔離されていることです。家に父と兄はいますが、一緒にいることでかなり気分が悪くなり、私には毎日鬱鬱とします。」(9才14歳)
- 「昨日、私は学校の前で泣き止まらなかつた。毎日学校で泣いて、悪いことを繰り返してしまいがち、それを説明することもできません。それはあまりにも多量。結局は自分の健康のためです。今年では多くの子どもが自殺をします。私はとても悲しい思いをしなければならない学校で死ぬかと思うことがありますが、私はまだ死にたいとは思っていません。自分自身について考えることが難しいです。」(9才14歳)
- 「私はとても孤独な気持ちでいます。学校のすべての文は解読されました。新しい国をあまり愛することができず、外に出て友達と遊ぶことができません。それは私をとても悲しく感じさせています。」(9才12歳)

Design of Burn in Denmark
デンマークの子どもの声の報告書
<https://burnsvilks.dk/rapport2021/>

おわりに 子どもの権利の視点から

○欧州評議会 Council of Europe 2021年

⇒COENF規約報告書…「COVID-19パンデミック対応・パンデミック下子どもが権利所有者として扱われることを確保するための管理と適向から学んだ教訓」

[子どもの権利は、緊急時であっても守らなければならない。子どもの権利を妨げる可能性のある措置は、厳密に必要なものより長く延長してはならない]

○フィンランド社会保護省 2021年

「コロナ危機における子ども・若者の権利に関するワーキンググループ」は子どもの権利保護を重視しながら、フィンランドのCovid-19対応の検証を行っている。

子ども・若者の持つ権利について、緊急時であるという「例外状況」を言い訳に振り回しては行けないという視点を打ち出している点が重要である(Sosiaal- ja terveysministeriön Fasilitaattoriin raportti Covid-19-pandemian vaikutuksista lapsiin ja nuoriin 2021)。

<https://rm.coe.int/final-summary-report-covid-19-pandemic-responses/1680f9b032>

ポスターセッション

第18回「子ども学会議」のポスターセッションでは
48件のポスターが発表された。



一般テーマ

演題番号	筆頭発表者	タイトル
1	森谷路子	幼児の運動能力調査結果からみた各測定項目間の関係
2	山川直孝	小学校特別支援学級担任を対象としたポジティブ行動支援に関する校内研修の効果
3	鳥海弘子	オンライン保育実習における感染症の学びの効果について
4	松村 香	児童養護施設版「生活安全感・安心感尺度」のオフライン型調査方法の構築の試み
5	上田敏丈	保育士が困難を感じる保護者支援の実態と課題 ―アンケート調査の自由記述に着目して―
6	久保寺賀子	対話型鑑賞のファシリテーターの機能と役割を取り入れた「劇あそび」の活動 ―保育内容「表現」科目における授業実践より―
7	村上優衣	障害児のきょうだいの実態調査 ―きょうだい支援のための予備的研究―
8	齊藤 彩	発達支援ニーズをもつ子どもの特性と養育に関する研究 ―地域コホート調査による検討―
★ 9	塘 利枝子	在日ブラジル人の子どもに対する現在の心配ごとと将来の期待
10	並木真理子	「創発」理論を基盤とした「創作鬼ごっこ」の解釈
11	味田徳子	生命(いのち)の安全教育の取組みに向けて ―保育学生における「性教育」の意識調査―
12	河野和明	子に対する親の接触回避傾向は子の年齢で変化するのか? ―親子の性別を考慮して―
☆ 13	油川さゆり	小学校低学年のプログラミング的思考を育む授業実践 ―3年間の縦断研究から―
14	近藤大智	HSPの認知特性
15	浦谷裕樹	家庭で子どもの非認知能力を育成する親子AIコミュニケーションツールの開発と評価
16	小澤純子	岐阜盲学校128年の歴史をたどる ―創設者森巻耳(けんじ)の教育に支えられて―
17	川瀬 雅	保育領域「表現」で求められる内容の再考 ―ニュージーランド乳幼児カリキュラム「テ・ファアリキ」との比較から―
18	安 世羅	韓国の統合保育園と一般保育園における保育士の支援の現状と課題 ―保育士のインタビュー調査に基づいて―
19	辻谷真知子	園のきまりの共有に関する保育者の判断や迷い ―個人へのインタビュー調査をもとに―
20	戸次佳子	絵本の研究(2) 発達課題を手掛りに、描かれた主人公の成長を読み解く試み
21	松崎真実	音楽経験は第二言語獲得に影響を与えるか ―大学生の英語技能と音楽経験の関わり―
22	岩井祐一	知的障害特別支援学校高等部における理科の授業パッケージの開発 ―実態調査および化学分野の実践を中心として―
23	服部 弘	幼児の成長・発達に良い食育の試み ―味覚嗜好性と生育環境との関わりとしての、食事・情報―
24	松阪崇久	幼児の科学的好奇心を深めるための教育方法の検討
☆ 25	佐藤みのり	医療的ケア児のきょうだいにおけるヤングケアリングの実情 ―小児看護スタッフへのインタビュー調査から―
26	西岡直実	子どものつくる物語の特徴と想像の源泉 ―小学生の物語づくりワークショップから―
☆ 27	林 美里	比較認知発達の視点から見たヒトの子どもの言語発達研究
28	粥川恭輔	語彙力が情動知能に与える影響と他者認識
29	安藤寿康	積極的な脳 Enactive Brain に及ぼす遺伝の影響に関する考察 ―行動遺伝学との整合性―
30	仁木和久	子どもの学びと成長をささえる積極的な脳 Enactive Brain II ―社会・文化の中での概念・知識の獲得・形成―
31	小木曾友則	乳児保育における保育者の子ども理解の姿勢 ―エピソード記録の質的分析から―
32	鳥居園未	Aこども園における発達に困難を有する子どもの生活と発達の支援 ―ランチルームの取り組みを通して―
33	藤原直子	児童養護施設におけるアートセラピー体験の実践 ―児童の自己効力感に及ぼす影響―
34	渡邊雅俊	子どもの造形表現における共同制作の援助方法

最優秀発表賞

「在日ブラジル人の子どもに対する現在の心配ごとと将来の期待」

塘利枝子(同志社女子大学)

近年東海地方を中心に、在日ブラジル人が2021年時点で20万人以上居住している(出入国管理庁, 2022)。コロナ禍の中で前年末より1%減少したが、在日外国人の中でも依然として高い割合を占めている。また日本語指導が必要な外国籍の児童生徒において、ポルトガル語を母語とする子どもの割合が全体の約4分の1を占め、最も多い(文部科学省, 2022)。

本研究では、在日ブラジル人の親の日本語力と、子どもに対する友人関係や日本語力に関する心配、進学や学歴に対する親の期待の程度について、東海地方を中心にポルトガル語による質問紙調査を無記名にて行った。なおヒトを対象にはいるが、個人情報収集していない。41人の親からの回答を得て、親の日本語使用困難度、子どもの幼児期と児童期の日本語力の状況、子どもに対する親の心配ごとや高校進学・学歴に対する期待項目について分析した。

分析の結果、第一に、親の日本語使用困難度と子どもの日本語使用困難度との間には正の相関が見られた。第二に、親の日本語使用困難度が高いと、子どもの日本語修得に対する心配だけではなく、子どもの友人関係にも親は心配している傾向が見られた。第三に、約70%の親が高校進学を子どもに勧めてはいるが、日本語使用に困難性を抱えている親は、高校進学をあまり勧めない傾向が見られた。期待する学歴については「大学以上」と80%近くの親が回答していた。その一方で、子どもの日本語使用困難度から考えると、発達の早い時期からの学習支援が必要になると思われる。

今後は高校進学や学習継続の阻害要因について、親子関係の点から詳細な分析をする共に、子どもの幼少期からの日本語学習支援について検討する予定である。

大会テーマに係る特別テーマ(Withコロナ社会で生きる子どもたち その発達と未来を考える)

演題番号	筆頭発表者	タイトル
1	稲田公子	withコロナへの道程 ―F保育園の3年間の取り組みを通して―
2	柴田真緒	北欧のコロナ禍における障害・疾病等を有する子どもの「生活・学習・発達」の困難・リスクと発達支援の動向 ―知的障害・発達障害を中心に―
3	石川衣紀	北欧のコロナ禍における障害・疾病等を有する子どもの「生活・学習・発達」の困難・リスクと発達支援の動向 ―肢体不自由・重度重複障害・疾病を中心に―
4	社会福祉法人あづみの森	マスク社会における構音獲得の現状と課題 ―向島あづみの取り組み―
5	尾関智恵	対話を活性化させる体を使ったオンラインコミュニケーションツール開発 ―ノンバーバルなやりとりの支援方法を探る―
6	堀 祥子	コロナ禍での親子造形ワークショップ実践1 ―方法の開発と描画の発達段階との比較―
7	東山幸恵	コロナ禍での親子造形ワークショップ実践2 ―主食比率からみる子どもの献立構成観―
8	水野友有	コロナ禍での親子造形ワークショップ実践3 ―親子間での「発展的平行遊び」の可能性―
9	鈴木康二	3歳児を対象とする歴史系ワークショップの再検討 ―「模倣」と「達成感」―
10	李 月	Withコロナ時代における発達支援センターと家庭間連携 ―ネット・ツール活用に注目して―
☆11	木村治生	小学生のメディア利用時間の変化 ―大規模継続調査によるコロナ禍前後の検討―
12	朝倉民枝	コロナ禍における入院中の子どもたちを対象とした物語づくり活動報告
13	佐藤朝美	創造的なDigital Playを支援するオンラインワークショップの提案 ―みんなの遊び場づくり―
14	杉山 章	コロナ禍の「LD・ADHD等」通級指導教室 ―屋外小集団活動を取り入れて―

★マークは最優秀発表賞 ☆マークは優秀発表賞

投稿論文

研究論文・研究ノート

日本子ども学会では、2022年9月から2023年2月までに9編の投稿を受け付けました。本誌では、審査により採択された論文5編を掲載いたします。

編集委員および査読者は以下のとおりです。

編集委員

榊原洋一
(編集委員長)
佐藤朝美
(編集副委員長)
朝倉民枝
石渡正志
梅永雄二
太田美代
大橋節子
北野幸子
木下 真
酒井 厚
菅原ますみ
瀬尾知子
眞榮城和美
宮下孝広
渡辺富夫

査読者

朝倉民枝
安藤寿康
石渡正志
上原 泉
内田伸子
梅永雄二
大橋節子
小川淳子
北野幸子
木下 真
木村治生
桐山伸也
榊原洋一
佐藤朝美
瀬尾智子
田部絢子
所真里子
中井昭夫
戸次佳子
眞榮城和美
松田恵示
宮下孝広
緩利 誠

● 研究論文

育みたい資質・能力に関する 保育者のコンピテンシー測定尺度の開発

井上祐子 (鹿児島純心女子大学人間教育学部准教授) 姜 民護 (同志社大学社会学部助教)

高橋順一 (地域ケア経営マネジメント研究所主任研究員) 黒木保博 (長野大学社会福祉学部教授)

要約

本研究は、保育の質の向上に資する資料を得ることをねらいに、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーを測定する尺度の開発を目的とした。調査は、A 県にある認可保育所及び幼保連携型認定こども園 581 カ所に依頼した。統計解析には、回収された 316 名の調査票のうち、回答に欠損を有さない 297 名のデータを用いた。前記のコンピテンシーに関する尺度の構成概念妥当性は確認的因子分析にて、また信頼性は cronbach's α 信頼性係数にて検討した。著者らが開発した測定尺度の因子構造モデル (21 項目 3 因子で構成される二次因子構造モデル) のデータへの適合性は RMSEA が 0.077、CFI が 0.947 であり、また cronbach's α 信頼性係数は 0.908 であった。以上の結果は、保育者のコンピテンシーに対する評価のみならず、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーが、子ども達の円滑な保幼小接続を促進していくという概念との因果性の検討にとって有用であることを示唆している。

キーワード：保育者、コンピテンシー、尺度開発、多分相関係数、確認的因子分析

I. 緒言

学習指導要領の改訂に伴い、幼稚園教育要領 (以下、教育要領) とともに、保育所保育指針 (以下、保育指針) 及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (以下、教育・保育要領) も改定・改訂され、それらにおいて育みたい資質・能力が明記され (文部科学省 2017; 厚生労働省 2017a; 内閣府 2017)、保育所保育は幼児教育の重要な一翼を担うことになった。また、保育者による援助が子どもの資質・能力を育む一助となるよう、OECD のデセコプロジェクトにおけるキー・コンピテンシーの重視 (Rychien ら = 2006: 201) や文部科学省における職業人としての基礎能力の育成 (文部科学省 2008)、厚生労働省における様々な職種の職業能力評価基準の策定 (厚生労働省 2002) などの刺激を背景に、保育者のエビデンスに基づくコンピテンシーの評価が急務とされている。そこで、本研究では、「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」と定義される (Spencer ら = 2011: 11) コンピテンシー概念に着目した。

スペンサーらは、コンピテンシーを潜在的特性 (動因、特性、自己イメージ) と顕在的特性 (知識、スキル) から捉える氷山モデル¹⁾を提唱している (Spencer ら = 2011: 14)。それら 2 つの特性から構成されるコンピテンシーを評価するために、スペンサーら (Spencer

ら = 2011: 8-9) は、職務コンピテンシー評価法を開発し、行動結果面接を実施している。この行動結果面接は、その後のコンピテンシー研究を大きく刺激したと言えよう (武村 2014: 3-4)。

現在、保育領域においても、職業能力を客観的に評価することの重要性が高まるものと推察され、より具体的には、保育者の職業能力の客観的な評価の 1 つとして、数量化の根拠を備えたコンピテンシー測定尺度の開発が望まれよう。通常、測定尺度の開発は、特定の概念の評価や概念間の因果性の検討にとって必須の課題である。この問題を解決するためには、測定尺度の妥当性、特に構成概念妥当性を適切に検討することが重要である²⁾。コンピテンシー測定尺度の開発に関する先行研究を概括すると、保健医療福祉連携実践能力を測定する OIPCS-R24 (國澤ら 2017) と看護師ケア調整能力を測定する NCCCS (Takiguchi ら 2017) が構成概念妥当性を備えている測定尺度として、また臨床医の能力を測定する A Competency Model for Clinical Physicians in China (Liu ら 2016)、多職種連携能力を測定する ICC-CMC (Shimmura ら 2018)、コミュニティ能力を測定する CCCS (Lau ら 2019) が、妥当性を備えた測定尺度と位置づけられている (井上ら 2021)。なお、保健医療分野の専門職と比較して、保育者を対象としたコンピテンシー測定尺度に関する研究がほとんど見当たらない中、中村ら (2016) の研究は、先駆的研究として意義がある。しかし、それは

質問項目の作成にあたり、幅広い領域で役立つコンピテンシーの概念を想定することなく、1) 研究の蓄積が少ない保育・介護領域に範囲を限定して概念整理を行っていること、2) 探索的因子分析が最尤法、または最小二乗法に従った因子間の関連性を想定していないこと、3) 確認的因子分析による因子構造モデルの適切さや4) 得点の加算性についても根拠を明確にしていけないなどの限界を有している。別言するなら、教育要領（文部科学省 2017）、保育指針（厚生労働省 2017a）、教育・保育要領（内閣府 2017）において示された概念規定に即した上で、幅広い領域におけるコンピテンシーの概念やその因子構造を参考に、幼児教育・保育の領域におけるコンピテンシーの概念を構築するとともに、その概念が測定できる測定尺度を開発して、評価や研究に用いて教育や実践に資するエビデンスを蓄積していくことが必要と言えよう。

そこで本研究は、保育の質の向上に資する資料を得ることをねらいとして、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーを測定する尺度（Preschool and nursery teachers' competency scale on “The qualities and abilities that the preschool and nursery teachers hope children to bring up.” 以下、PNTCS-QA とする）の開発を目的とした。

II. 方法

(1) 調査方法

調査内容は、基本属性（保育所での勤続年数・幼稚園での勤続年数・認定こども園での勤続年数・性別・年齢）と、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーに関連する項目で構成した。前記基本属性の下位項目は、コンピテンシーに関する先行研究（伊藤 2010；國澤ら 2017）を参考に選定した。

本研究では、PNTCS-QA の開発において、「育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシー」を、「保育目標を達成するための援助を遂行する能力」と定義し、文部科学省（2016；2017；2018）、厚生労働省（2017a；2018 a）、内閣府（2017；2018）、スペンサーら（＝2011：124）を参考に、3つの下位概念（「保育者による子ども達の『知識及び技能の基礎』『思考力、判断力、表現力等の基礎』『学びに向かう力・人間性等』を育むための一貫した反応」）で構成した³⁾。それら下位概念の測定には、文部科学省（2016；2017；2018）、厚生労働省（2017a；2018 a）、内閣府（2017；2018）を参考に、「知識・技能の基礎を育む保育者のコンピテンシー」として10項目、「思考力、判断力、表現力等の基礎を育む保育者のコンピテンシー」として6項目、「学びに向かう力・人間性等を育む保育者のコンピテンシー」として13項目をあらかじめ準備した⁴⁾。なお、質問項目に関する回答は、先行研究（Spencer

ら＝2011：124）を参考に、「1点：していない」「2点：どちらかといえばしていない」「3点：どちらかといえばしている」「4点：している」の4件法で求め、得点が高いほど、コンピテンシーの度合いが高くなるよう数値化した。

(2) 調査対象と倫理的配慮

調査対象は、A県にある認可保育所及び幼保連携型認定こども園581カ所に所属する保育者であり、所属長に選定を依頼した。調査では、保育者に対して、「『育みたい資質・能力』に関するあなたの保育技術の自己評価について、該当する番号1つに○をつけてください。」と指示を行い、調査票は郵送で回収した。調査期間は2019年8月5日から8月31日とした。本研究は、鹿児島純心女子大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認日：2019年6月12日、承認番号：倫令元年-2号）。具体的な倫理的配慮として、本研究の目的と趣旨、研究協力者の匿名性の保持、参加の任意性、データ取り扱いの厳守等について書面にて説明した上で同意を得た。

(3) 解析方法

まず、冗長性の高い測定項目を削除することを目的に、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシー29項目間の多分相関係数（ポリコリック相関係数）を算出し、その数値が0.8を上回る項目ペアのどちらか一方を削除した。その後、残された項目において、尺度の内的整合性を低下させる項目の削除を企図して、修正済み項目合計相関係数（CITC：Corrected Item Total Correlation）を算出し、その値が0.4未満を項目削除の基準とした。その後、前記方法に従って修正されたPNTCS-QAの因子構造モデル（3因子二次因子モデル）の構成概念妥当性を確認的因子分析にて、また信頼性をCronbachの α 信頼性係数にて解析した。なお、評価の段階が少ない場合、カテゴリカル（順序変数）として扱う方が適切であるケースもある（伊藤ら 2018：116）ことから、各項目の得点を順序変数とみなして分析を行う（伊藤ら 2018：184）こととした。

前記の因子構造モデルのデータに対する適合度の判定は、適合度指標Comparative Fit Index（CFI）とRoot Mean Square Error of Approximation（RMSEA）を参考に行った。CFIは0.9以上、RMSEAは0.1以下であれば、適合度が良好（豊田 2003：123-4）とされる。また、パラメータの推定には重みづけ最小二乗法の拡張法（Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted：WLSMV）を使用し、推定されたパラメータの有意性は検定統計量の絶対値が1.96以上（有意水準5%）を示したものを統計学的に有意であると判断した（Peek 2000）。

以上の解析には SPSS Statistics 22.0、M-Plus8.5 を使用した。統計解析には回収された 316 名の調査票のうち、回答に欠損を有さない 297 名のデータを使用した。

Ⅲ. 結果

(1) 分析対象の属性分布

本研究では、子どもの発達援助に関する資格・免許を持つ保育者 297 名を集計対象とした(表 1)。性別は男性が 18 名(6.1%)、女性が 279 名(93.9%)であり、平均年齢は 34.8 歳(標準偏差:2.3、範囲:20-69)であった。勤務年数は、回答が多い順に、保育所では「10 年超」が 131 名(44.1%)と最も多く、以下、5 年超～10 年」が 62 名(20.9%)、「3 年超～4 年」が 50 名(16.8%)、認定こども園では「なし」が 185 名(62.3%)、「3 年超～4 年」が 35 名(11.8%)、「1 年超～2 年」が 25 名(8.4%)、幼稚園では「なし」が 236 名(79.5%)、「3 年超～4 年」が 13 名(4.4%)、「5 年超～10 年」が 12 名(4.0%)の順であった。

(2) PNTCS-QA の回答分布と質問項目に対する検討

質問項目に対する回答分布は表 2 に示した。まず、質問項目 29 項目の各項目間の多分相関係数を算出したところ、その数値が 0.8 以上は 6 ペアであった(表 3)。このうちのいずれか一方の 6 項目(x1、x11、x19、x20、x22、x28)を削除した。次に、前段階において削除された 6 項目を除く 23 項目の修正済み項目合計相関(CITC)を算出した。この結果、2 項目(x18、x26)が 0.4 未満であったため、これらの項目を削除した(表 2)。

上記の分析過程で 8 項目を削除し、最終的に 21 項目が残った。

(3) PNTCS-QA の構成概念妥当性と信頼性の検討

前記(2)の解析を基礎に、本研究においては PNTCS-QA の因子構造モデルを、「知識・技能の基礎を育む保育者のコンピテンシー(9 項目)」「思考力、判断力、表現力等の基礎を育む保育者のコンピテンシー(5 項目)」「学びに向かう力・人間性等を育む保育者のコンピテンシー(7 項目)」を下位因子とする 3 因子二次因子構造モデルとした。この因子構造モデルのデータへの適合度は、RMSEA が 0.077、CFI が 0.947 であった(図 1)。なお、「育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシー」から 3 つの下位因子(潜在変数)に向かう因子負荷量について、「知識・技能の基礎を育む保育者のコンピテンシー」は 0.922、「思考力、判断力、表現力等の基礎を育む保育者のコンピテンシー」は 0.839、「学びに向かう力・人間性等を育む保育者のコンピテンシー」は 0.917 であった。3 つの下位因子(潜在変数)から 21 の質問項目(観測変数)に向かう因子負荷量は 0.569～0.886 であり、すべて統計学的に有意であった。具体的には「知識・技能の基礎を育む保育者のコンピテンシー」は 0.623～0.821、「思考力、判断力、表現力等の基礎を育む保育者のコンピテンシー」は 0.569～0.886、「学びに向かう力・人間性等を育む保育者のコンピテンシー」は 0.578～0.867 であった。PNTCS-QA の信頼性⁵⁾を検討するために、Cronbach の α 信頼性係数⁶⁾を算出したところ、21 項目全体の cronbach's α 信頼性係数は、0.908 であった。また、3 因子それぞれの cronbach's α 信頼性係数は、「知識・技能の基礎を育む保育者のコンピテンシー」では 0.850、「思考力、判断力、表現力等の基礎を育む保育者のコンピテンシー」では 0.734、「学びに向かう力・人間性等を育む保育者のコンピテンシー」では 0.798 であった。

表 1 集計対象者の基本的属性 (n=297)

単位: 名 (%)

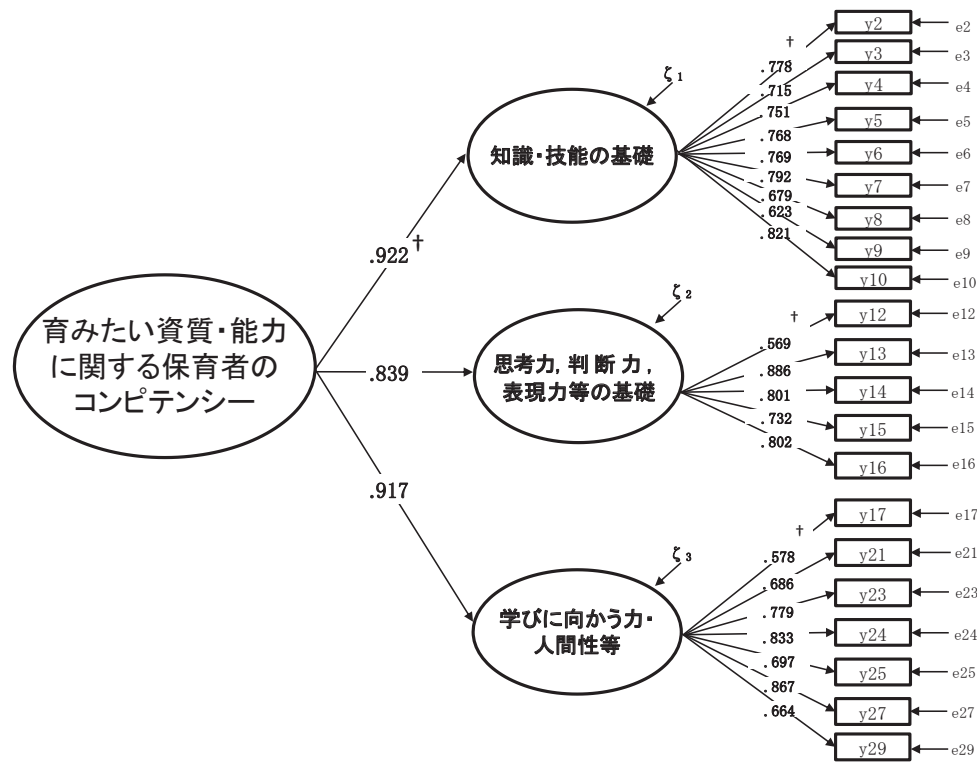
性別		認定こども園での勤務年数		資格・免許	
男性	18 (6.1)	なし	185 (62.3)	保育士	293 (98.7)
女性	279 (93.9)	1年以下	16 (5.4)	幼稚園教諭	256 (86.2)
年齢	平均±標準偏差 (範囲)	1年超～2年	25 (8.4)	保育教諭	55 (18.5)
	34.8歳±2.3歳 (20-69)	2年超～3年	19 (6.4)	小学校教諭	34 (11.4)
		3年超～4年	35 (11.8)	ホームヘルパー	13 (4.4)
保育所での勤務年数		5年超～10年	13 (4.4)	介護福祉士	6 (2.0)
なし	34 (11.4)	10年超	4 (1.3)	中学校教諭	6 (2.0)
1年以下	2 (0.7)			社会福祉主事	4 (1.3)
1年超～2年	4 (1.3)	幼稚園での勤務年数		高校教諭	3 (1.0)
2年超～3年	14 (4.7)	なし	236 (79.5)	司書	2 (0.7)
3年超～4年	50 (16.8)	1年以下	8 (2.7)	特別支援学校教諭	2 (0.7)
5年超～10年	62 (20.9)	1年超～2年	11 (3.7)	レクリエーション インストラクター	2 (0.7)
10年超	131 (44.1)	2年超～3年	11 (3.7)		
		3年超～4年	13 (4.4)	栄養士	1 (0.3)
		5年超～10年	12 (4.0)	認定心理士	1 (0.3)
		10年超	6 (2.0)	発達支援コーチ	1 (0.3)
				保育心理士	1 (0.3)
				養護教諭	1 (0.3)

表2 育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーに関する回答分布

		回答カテゴリ				CITC
		していない	どちらかといえ ばしていない	どちらかといえ ばしている	している	0.4未満
知識・技能の基礎を育む保育者のコンピテンシー						
x1	健康な生活に必要な習慣に気付くように援助する	0 (0.0 %)	4 (1.3 %)	116 (39.1 %)	177 (59.6 %)	
x2	安全な生活に必要な習慣に気付くように援助する	0 (0.0 %)	3 (1.0 %)	125 (42.1 %)	169 (56.9 %)	
x3	清潔になる心地よさを感じるように援助する	0 (0.0 %)	2 (0.7 %)	106 (35.7 %)	189 (63.6 %)	
x4	危険な場所が分かるように援助する	1 (0.3 %)	2 (0.7 %)	94 (31.6 %)	200 (67.3 %)	
x5	身近な人と関わる心地よさを感じるように援助する	0 (0.0 %)	16 (5.4 %)	142 (47.8 %)	139 (46.8 %)	
x6	身の回りに様々な人がいることに気付くように援助する	1 (0.3 %)	12 (4.0 %)	143 (48.1 %)	141 (47.5 %)	
x7	季節の変化を感じるように援助する	0 (0.0 %)	6 (2.0 %)	124 (41.8 %)	167 (56.2 %)	
x8	文字を使う意味に気付くように援助する	4 (1.3 %)	75 (25.3 %)	149 (50.2 %)	69 (23.2 %)	
x9	交通標識の意味に気付くように援助する	11 (3.7 %)	103 (34.7 %)	137 (46.1 %)	46 (15.5 %)	
x10	生活の中で必要な言葉が分かるように援助する	0 (0.0 %)	4 (1.3 %)	125 (42.1 %)	168 (56.6 %)	
思考力、判断力、表現力等の基礎を育む保育者のコンピテンシー						
x11	してよいことと悪いことを考えるように援助する	0 (0.0 %)	46 (15.5 %)	250 (84.2 %)	1 (0.3 %)	
x12	身近にある材料を使って、自分のイメージを表現するように援助する	1 (0.3 %)	42 (14.1 %)	168 (56.6 %)	86 (29.0 %)	
x13	したいこと、してほしいことを言葉で表現するように援助する	0 (0.0 %)	91 (30.6 %)	205 (69.0 %)	1 (0.3 %)	
x14	感じたこと、考えたことを動きで表現するように援助する	5 (1.7 %)	110 (37.0 %)	137 (46.1 %)	45 (15.2 %)	
x15	感じたこと、考えたことを音で表現するように援助する	22 (7.4 %)	158 (53.2 %)	99 (6.1 %)	18 (6.1 %)	
x16	感じたこと、考えたことを言葉で表現するように援助する	2 (0.7 %)	5 (1.7 %)	146 (49.2 %)	144 (48.5 %)	
学びに向かう力・人間性等を育む保育者のコンピテンシー						
x17	進んで運動するように援助する	0 (0.0 %)	11 (3.7 %)	117 (39.4 %)	169 (56.9 %)	
x18	手洗いを進んで行うように援助する	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	44 (14.8 %)	253 (85.2 %)	0.390
x19	歯みがきを進んで行うように援助する	2 (0.7 %)	1 (0.3 %)	42 (14.1 %)	252 (84.8 %)	
x20	うがいを進んで行うように援助する	0 (0.0 %)	4 (1.3 %)	56 (18.9 %)	237 (79.8 %)	
x21	自分の力で行動することの充実感を味わうように援助する	0 (0.0 %)	16 (5.4 %)	142 (47.8 %)	139 (46.8 %)	
x22	やり遂げた喜びを味わうように援助する	0 (0.0 %)	2 (0.7 %)	73 (24.6 %)	222 (74.7 %)	
x23	友達と一緒に活動する楽しさを味わうように援助する	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	66 (22.2 %)	231 (77.8 %)	
x24	周りの人へ思いやりをもつように援助する	0 (0.0 %)	2 (0.7 %)	94 (31.6 %)	201 (67.7 %)	
x25	自然現象に関心をもつように援助する	0 (0.0 %)	20 (6.7 %)	151 (50.8 %)	126 (42.4 %)	
x26	動植物に触れる体験をもつように援助する	2 (0.7 %)	35 (11.8 %)	140 (47.1 %)	120 (40.4 %)	0.363
x27	生活の中で必要な言葉を身につけるように援助する	0 (0.0 %)	5 (1.7 %)	101 (34.0 %)	191 (64.3 %)	
x28	友達の声を聴きながら歌うことを楽しむように援助する	3 (1.0 %)	31 (10.4 %)	145 (39.7 %)	118 (39.7 %)	
x29	気持ちを合わせて歌うことを楽しむように援助する	2 (0.7 %)	32 (10.8 %)	126 (42.4 %)	137 (46.1 %)	
注1：％は、四捨五入のために100%にならない場合がある。						
注2：修正済み項目合計相関（CITC）の数字は、0.4以下であった項目のみ記す。						
注3：網掛けは、除外対象とした項目を表す。						

表3 育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシー項目間の相関係数

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13	x14	x15	x16	x17	x18	x19	x20	x21	x22	x23	x24	x25	x26	x27	x28
x2	0.872																											
x3	0.583	0.645																										
x4	0.682	0.669	0.590																									
x5	0.621	0.638	0.602	0.501																								
x6	0.562	0.651	0.589	0.521	0.758																							
x7	0.540	0.586	0.510	0.574	0.568	0.675																						
x8	0.353	0.467	0.342	0.445	0.411	0.547	0.490																					
x9	0.272	0.387	0.428	0.365	0.435	0.463	0.523	0.531																				
x10	0.560	0.543	0.597	0.661	0.581	0.499	0.552	0.488	0.559																			
x11	0.564	0.637	0.533	0.651	0.557	0.509	0.577	0.493	0.333	0.751																		
x12	0.262	0.294	0.351	0.299	0.263	0.218	0.359	0.361	0.264	0.346	0.391																	
x13	0.629	0.536	0.474	0.642	0.482	0.574	0.568	0.449	0.360	0.696	0.818	0.428																
x14	0.375	0.437	0.317	0.387	0.505	0.510	0.414	0.504	0.480	0.399	0.368	0.460	0.372															
x15	0.201	0.417	0.304	0.237	0.394	0.395	0.375	0.514	0.495	0.339	0.168	0.482	0.249	0.729														
x16	0.447	0.383	0.363	0.466	0.355	0.442	0.503	0.386	0.389	0.635	0.663	0.442	0.739	0.436	0.364													
x17	0.516	0.428	0.308	0.373	0.389	0.326	0.406	0.380	0.286	0.354	0.284	0.356	0.378	0.160	0.340													
x18	0.519	0.379	0.594	0.594	0.370	0.426	0.510	0.333	0.199	0.482	0.656	0.292	0.643	0.157	0.057	0.538	0.439											
x19	0.378	0.379	0.501	0.535	0.291	0.234	0.461	0.315	0.068	0.464	0.598	0.163	0.539	0.123	0.057	0.317	0.336	0.824										
x20	0.468	0.446	0.536	0.579	0.335	0.475	0.425	0.461	0.184	0.454	0.557	0.203	0.559	0.155	0.103	0.421	0.397	0.858	0.759									
x21	0.514	0.440	0.352	0.470	0.419	0.435	0.409	0.540	0.290	0.465	0.360	0.339	0.513	0.417	0.383	0.460	0.553	0.338	0.301	0.425								
x22	0.428	0.397	0.381	0.421	0.360	0.348	0.437	0.360	0.152	0.442	0.514	0.231	0.531	0.226	0.144	0.554	0.449	0.597	0.440	0.512	0.706							
x23	0.493	0.444	0.559	0.541	0.541	0.431	0.490	0.347	0.239	0.517	0.620	0.331	0.602	0.163	0.141	0.540	0.486	0.645	0.579	0.503	0.561	0.857						
x24	0.482	0.534	0.477	0.496	0.488	0.467	0.613	0.457	0.331	0.669	0.714	0.422	0.682	0.346	0.270	0.590	0.377	0.597	0.504	0.516	0.497	0.705	0.798					
x25	0.435	0.455	0.343	0.431	0.447	0.341	0.638	0.355	0.294	0.399	0.494	0.460	0.334	0.395	0.410	0.422	0.459	0.407	0.253	0.268	0.445	0.369	0.437	0.645				
x26	0.308	0.269	0.290	0.240	0.326	0.109	0.369	0.196	0.340	0.209	0.178	0.244	0.268	0.186	0.201	0.315	0.388	0.215	0.184	0.102	0.243	0.258	0.315	0.328	0.568			
x27	0.705	0.649	0.512	0.561	0.632	0.536	0.562	0.414	0.445	0.695	0.727	0.324	0.692	0.328	0.233	0.671	0.466	0.510	0.403	0.464	0.513	0.565	0.628	0.645	0.600	0.476		
x28	0.304	0.350	0.406	0.316	0.387	0.373	0.399	0.420	0.339	0.367	0.368	0.282	0.335	0.360	0.364	0.401	0.384	0.431	0.337	0.330	0.382	0.422	0.462	0.446	0.300	0.249	0.474	
x29	0.366	0.395	0.409	0.320	0.460	0.460	0.428	0.437	0.311	0.463	0.509	0.279	0.385	0.421	0.426	0.483	0.409	0.448	0.336	0.381	0.448	0.493	0.560	0.538	0.399	0.275	0.577	0.855
注1：太字は、項目間の多分相関係数が0.8以上であった数値である。																												



n=297、RMSEA=0.077、CFI=0.947、cronbach's α =0.908

図1 育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシー測定尺度の構成概念妥当性(標準化解)

IV. 考察

本研究では、297名のデータを用いてPNTCS-QAの構成概念妥当性と信頼性を検討した。構造方程式モデルを用いた解析には通常200サンプルサイズを満たす必要がある(豊田 2003: 61)とされており、本研究のサンプルサイズはそれを満たすものであった。また本研究では、質問項目が4件法の順序尺度であることを考慮し、多分相関係数を算出して冗長性の高い測定項目を削除したが、この点については尺度開発のための適切な手続きであったと言えよう(小杉 2013: 1-2; 狩野・三浦 2020: 150-1)。なお、本研究で採用した構造方程式モデリングは、構成概念間のパス解析モデルという性質があり、モデルのデータに対する適合度指標によってモデルの良し悪しが判断できる(豊田 2003: 1)ことを考慮するならば、PNTCS-QAの因子構造モデル(3因子二次因子構造モデル)の構成概念妥当性を確認的因子分析にて解析し、CFIとRMSEAを参考に適合度の判定を行ったことは適切な方法であったと推察される。特に、1980年代以降の測定尺度の妥当性研究において、「構成概念妥当性」という考え方にすべての妥当性は収斂するという考え方が主流である(単一的な妥当性概念)と述べられていること(村山 2012: 118)を考慮するならば、本研究では測定尺度の妥当性が適切に検討されたと言えよう。

その結果、PNTCS-QAの3因子二次因子構造モデルはデータに適合し、また内的整合性の側面から見た信頼性も適切な範囲にあった。別言するならば、PNTCS-QAは、下位に「知識・技能の基礎を育む保育者のコンピテンシー」「思考力、判断力、表現力等の基礎を育む保育者のコンピテンシー」「学びに向かう力・人間性等を育む保育者のコンピテンシー」という3因子を備えた「育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーの概念」が一次元性⁷⁾を備えており、またその因子を構成する21項目は加算性があることを意味している。保健医療分野の専門職と比較して、保育者を対象としたコンピテンシー測定尺度に関する研究がほとんど見当たらない中、PNTCS-QAを開発する過程にて、教育要領(文部科学省 2017)、保育指針(厚生労働省 2017a)、教育・保育要領(内閣府 2017)において示された概念規定に即した上で、幅広い領域におけるコンピテンシーの概念やその因子構造を参考に、幼児教育・保育の領域におけるコンピテンシーの概念を明らかにできたことは、本研究の大きな成果と言えよう。最近、教育要領、保育指針及び教育・保育要領が改定・改訂(文部科学省 2017; 厚生労働省 2017a; 内閣府 2017)された状況を踏まえ、指定保育士養成施設の指定及び運営基準の一部改正(厚生労働省 2018b)が行われた。この改正では、保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容

において、「育みたい資質・能力」を念頭に置き、子どもの生活や遊びが充実するよう援助する力を習得させるという、幼児教育の実践力の向上（厚生労働省 2017b；厚生労働省 2017c）を求めている。今回開発した PNTCS-QA では、「育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシー」に関して、一次元性を持つ項目群が選定されているとともに、確認的因子分析による因子構造モデルの適切さが検証されている。このような PNTCS-QA は、保育者のコンピテンシーの水準に対する客観的な評価、また、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーが、子ども達の円滑な保幼小接続を促進していくという概念との因果性の検討などに活用でき、教育や実践に資する知見の蓄積にとって貢献できるものと推察される。

本研究では、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーについて、教育要領（文部科学省 2017；2018）、保育指針（厚生労働省 2017a；2018 a）、教育・保育要領（内閣府 2017；2018）に示されている概念枠組みに依拠した因子構造モデルが検証された。このことから、PNTCS-QA は、育みたい資質・能力に関する保育者のコンピテンシーの指標となる行動群を測定する尺度の一つになると考えられる。今後の研究課題として、これを基礎に、保育における職業能力の客観的な評価や研究に活用していくことが望まれよう。併せて、今後の課題について、「知識及び技能の基礎」、及び「思考力、判断力、表現力等の基礎」に関する配下の項目を設定した過程について、文部科学省（2016）、厚生労働省（2017a）において、「知識及び技能の基礎」では子どもの「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」という動作・状態を、「思考力、判断力、表現力等の基礎」では子どもの「考える」「試す」「工夫する」「表現する」という動作・状態を参考にして質問項目を設定した。本研究では、先行研究のレビューにより変数間の理論的な関係性の把握に努め、理論的な仮説を検証する統計的手段である構造方程式モデリングを採用して、3つの下位因子から質問項目に向かう因子負荷量がすべて統計学的に有意であるとの結果を得た。しかし、今回開発した PNTCS-QA には、①質問項目の文末が「～援助する」であることから、「知識及び技能の基礎」に関する配下の項目では「技能の基礎」については該当するが、「知識の基礎」を問う部分について項目内容と因子名が一致していない、②「思考力、判断力、表現力等の基礎」では「思考力、判断力、表現力等への援助（技能）」という因子名の方が項目内容と一致しているという印象が残る、③「思考力、判断力、表現力等の基礎」では因子内の項目の多くが表現力について問う内容で構成されている、といった因子名と下位項目が不一致な部分もあり、課題が残る。今回は、文部科学省の考えに近い形での総合得点や因子得点を算出できる尺度

に焦点を当てたが、今後は、それに拘らない尺度の検討や項目の内容を推敲していく必要があると考えられる。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP19K14166 の助成を受けて実施し、日本社会福祉学会第 69 回秋季大会での発表内容を加筆修正したものである。

本研究にご協力いただいた A 県の認可保育所及び幼保連携型認定こども園の皆様と、多くのご示唆をいただいた先生方に深く感謝申し上げます。

〈注〉

- 1) コンピテンシーの氷山モデル（Spencer ら = 2011:12-4）について、見えない潜在的特性として、動因、特性、自己イメージがあげられている。動因とは「ある個人が行動を起こす際に常に考慮し、願望する、さまざまな要因」、特性とは「身体的特徴、あるいはさまざまな状況や情報に対する一貫した反応」、自己イメージとは「個人の態度、価値観、自我像」とされている。また、見える顕在的特性として、知識、スキルがあげられている。知識とは「特定の内容領域で個人が保持する情報」、スキルとは「身体的、心理的タスクを遂行する能力」とされている。
- 2) 1980 年代以降の妥当性研究では、「構成概念妥当性」という考え方にすべての妥当性は収斂するという考え方が主流である（単一の妥当性概念）と述べられている（村山 2012：118）。
- 3) 本研究では、変数間の理論的な関係性を把握するために、文部科学省（2016:2017:2018）、厚生労働省（2017a:2018 a）、内閣府（2017:2018）、Spencer ら（= 2001：12-4）より仮定した 3 因子二次因子モデルを仮説モデルとして構築し、Tabachnick ら（2007：682）、及び今野（2012：69）を参考に、理論的な仮説を検証する統計的手段である構造方程式モデリングを採用して、解析を試みた。
- 4) 文部科学省（2016）、及び厚生労働省（2017）において、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の具体化が示された。本研究ではこれらの具体化を参考に、「知識及び技能の基礎」では子どもの「感じる」「気付く」「分かる」「できるようになる」という動作・状態、「思考力、判断力、表現力等の基礎」では子どもの「考える」「試す」「工夫する」「表現する」という動作・状態、「学びに向かう力、人間性等」では、「心情、意欲、態度」について明示されている厚生労働省（2008）も参考に子どもの「味わう」「進んで～しようとする」「身につける」「持つ」「取り入れようとする」「豊かにする」「通わせる」「楽しむ」という動作・状態が重視されていると考え（井上 2019）、下位概念の測定の準備を行った。
- 5) 信頼性は、構成概念妥当性を支える一つの証拠と捉えられると述べられている（村山 2012：122）。
- 6) α 係数について 0.7 を超えることが推奨されている（Fayers ら = 2005：60-1）。
- 7) 項目が等質（一次元）であるとき、各項目の得点の和を取る意味があることから、一次元性を持つ尺度を開発する意義があると述べられている（堤 2009：486-7）。

〈文献〉

- Fayers, M. Peter, and Machin, David. (2000) Quality of Life: Assessment, Analysis, and Interpretation. Wiley. (= 2005, 福原俊一・数間恵子訳『QOL 評価学一測定、解析、解釈のすべて』中山書店.)
- 井上祐子 (2019) 「2017 年告示保育所保育指針における、『育みたい資質・能力』と『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』の関係」『鹿児島純心女子大学こども発達臨床センター紀要』11：22-37.
- 井上祐子・高橋順一・姜民護・黒木保博 (2021) 「職業人としての基礎能力の育成におけるコンピテンシー測定尺度の開発過程に関する批判的論評」『鹿児島純心女子大学人間教育学部紀要』27：25-

- 51,76.
- 伊藤大幸編著 (2018)『心理学・社会科学研究のための構造方程式モデリング Mplus による実践 基礎編』ナカニシヤ出版.
- 伊藤 裕基子 (2010)「病棟看護師の退院支援に対する意識」『日本農村医学会学術総会抄録集』59 : 461.
- 狩野裕・三浦麻子 (2020)『新装版 AMOS, EQS, CALIS による グラフィカル多変量解析 - 目で見る共分散構造分析 -』現代数学社.
- 小杉孝司 (2013)「順序尺度の相関係数 (ポリコリック相関係数) について」(<http://kosugitti.sakura.ne.jp/wp/wp-content/uploads/2013/08/polynote.pdf>, 2022.6.4.)
- 今野勝幸 (2012)「構造方程式モデリングモデル構築の再検討」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2012 年度報告論集』68-74.
- 厚生労働省 (2002)「職業能力評価基準について」(https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/ability_skill/syokunou/index.html, 2021.2.13.)
- 厚生労働省 (2008)「保育所保育指針」(<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf>, 2018.12.12.)
- 厚生労働省 (2017a)「保育所保育指針」(<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>, 2021.11.5.)
- 厚生労働省 (2017b)「別添1 保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について」(<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/betten1.pdf>, 2022.3.22.)
- 厚生労働省 (2017c)「(概要)『保育士養成課程等の見直しについて(検討の整理)』」(https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/gaiyou_3.pdf, 2022.3.22.)
- 厚生労働省 (2018a)「保育所保育指針解説」(<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>, 2018.12.12.)
- 厚生労働省 (2018b)「『指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について』の一部改正について」(<https://www.hoyokyo.or.jp/member015.pdf>, 2022.3.22.)
- 國澤尚子・大塚真理子・丸山優・畔上光代 (2017)「IPW コンピテンシー自己評価尺度の開発 (第2報): 病院に勤務する保健医療福祉専門職等全職員の IPW コンピテンシーの測定」『日本保健医療福祉連携教育学会学術誌・保健医療福祉連携』10 (1) : 2-18.
- Lau ST, Lopez V, Liaw SY, Lau Y. (2019) Development and psychometric evaluation of the community care competency scale in multi-ethnic undergraduate nursing students. *Health Soc Care Community*, 27(5), e802-e813.
- Liu Z, Tian L, Chang Q, Sun B, Zhao Y. (2016) A Competency Model for Clinical Physicians in China: A Cross-Sectional Survey. *PLoS One*, 11(12):e0166252.
- 文部科学省 (2008)「学士課程教育の構築に向けて (答申)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm, 2020.6.9.)
- 文部科学省 (2016)「幼児教育部会における審議の取りまとめ」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afeldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf, 2018.12.12.)
- 文部科学省 (2017)「幼稚園教育要領」(https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf, 2021.11.5.)
- 文部科学省 (2018)「幼稚園教育要領解説」(https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf, 2018.12.12.)
- 村山航 (2012)「妥当性概念の歴史的変遷と心理測定学的観点からの考察」『教育心理学年報』51 : 118-130.
- 内閣府 (2017)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(<https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf>, 2021.11.5.)
- 内閣府 (2018)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」(https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou_kaisetsu.pdf, 2018.12.12.)
- 中村誠司・水上勝義 (2016)「保育士・介護士コンピテンシー尺度の提唱」『未来の保育と教育: 東京未来大学実習サポートセンター紀要』3 : 53-60.
- Peek, M. K. (2000) Structural equation modeling and rehabilitation research, *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 79 (3) : 301-9.
- Rychen, D.S. and Salganic, L.H. edit. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well- Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers. (= 2006, 立田慶裕監訳 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣 他訳『キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして』明石書店: 201.)
- Shimmura K, Tadaka E. (2018) Development of an interprofessional collaboration competency scale for children with medical complexity. *BMJ Open*, 8(6) : e019415.
- Spencer, Jr.L.M., and Spencer, Signe M. (1993) *Competence at work : models for superior performance*. John Wiley & Sons, Inc. (= 2011, 梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開: 導入・構築・活用』生産性出版: 3-19.)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). Boston: Pearson Education.
- Takiguchi C, Yatomi Y, Inoue T. (2017) Development of the Nurses' Care Coordination Competency Scale for mechanically ventilated patients in critical care settings in Japan: Part 2 Validation of the scale. *Intensive Crit Care Nurs*, 43 : 30-38.
- 武村雪絵編 (2014)『看護管理に活かすコンピテンシー—成果につながる『看護管理力』の開発』メヂカルフレンド社.
- 豊田秀樹 (2003)『共分散構造分析「疑問編」—構造方程式モデリング—』朝倉書店.
- 堤 明純 (2009)「尺度の開発 II 尺度の編集と標準化」『日本公衆衛生雑誌』56 (7) : 485-8.

● 研究論文

哲学的遊戯論の射程 — 子どもの発達・教育と解釈学的視点 —

宮崎勝正 (北海道大学大学院文学院哲学倫理学研究室博士後期課程1年)

要旨

遊びは私たちにとって馴染み深く、また日々の生活を形作っている重要な一部分であるように見える。今日では特に、遊びを子どもの発達や教育に役立てることが強く望まれており、遊びのもたらす利益や価値の解明が目指されている。他方で、遊びの役割や意義を特定する試みは、遊びの行われ方やその解釈の社会的・文化的な多様性によって、しばしば困難にされている。そこで本稿は、哲学の立場から、哲学的遊戯論が遊びの研究に貢献しうるための方途を模索する。そこで、子どもたちの発達・教育において遊びの意義を十分に発揮するために、遊びと呼ばれている現象それ自体の特性を慎重に考究する必要があることを示す。主にガダマーの遊戯論に依拠し、遊びそれ自体の考究という遊びの哲学の目標の射程と内実を検討する。それは、遊び手の参与を介して具体的な出来事として現われる遊びの本質的な存在様態を記述することである。

キーワード：遊び 発達 遊戯論 哲学

1. 遊びの発達の機能と遊びのエートス

遊びが私たちにとってどんな便益をもたらしているのかという問いは、現代の遊び研究にとって主要な関心事となっている。現代においてはとりわけ、子どもたちの適切な発達や成長と豊かな遊びの体験との関連性が強調され、その実際の効能を明らかにすることが強く求められている。今日までに、遊びが子どもたちの生にもたらす便益に関して様々な仮説が掲げられ、それらを実証しようとする非常に多くの関連研究が提示されてきた。まずは、遊びの発達の役割をめぐる現代の代表的な仮説についていくつか例を挙げ、その内容に簡単に触れておきたい。

技能の訓練：遊びは生活技能や社会的技能の練習や訓練になると考えられている。物や道具を用いて遊ぶことで、子どもは生活のために必要な活動に関連した技能の習熟度を高めることができる。それは、食物採取、獲物の捕獲、闘争行動、道具の使用などのための練習や訓練としての役割を持っている (Bock, 2002)。また、ふりや真似をする遊びを通して、子どもは大人たちの習慣を身につけたり、社会的な場面をリハーサルしたりする機会を得るといわれる (Lancy, 2018)。

創造性の発達：いくつかの遊びは、創造性の発達に関連するという見方もある。子どもの道具遊びは、遊び方の柔軟さや複雑さ、予測のできない性格などから、創造的な問題解決を促進する (Bruner, 2006)。また、ふりや見せかけをする遊びは、自分自身や身の回りの事物を現実とは別のものに見立てて遊ぶという性質から、現実世界での新しい可能性や代替案を生み出すような創造性の開発と関連付けて扱われることがある

(Silverman, 2016)。

感情の理解：遊びは他者理解の能力と関連づけて扱われることがある。とつきみ合いやじゃれつく遊びでは、本気の喧嘩や闘争でないことを確認するために、相手の笑いや遊び表情を理解する必要がある。そのため、遊びは、子どもが他者の感情表現を理解する能力を身につけるために役立つことが示唆されている (Carson, Burks, & Parke, 1993)。

心の理論の発達：ふり遊びやごっこ遊びは、他者の持っている誤信念の理解を促進する活動であるかもしれない。子どもたちが心の理論を発達させるうえで重大な役割を担っている可能性が期待されることがある (Perner, Ruffman, & Leekam, 1994)。この仮説をめぐっては、遊びは心の理論発達の指標に過ぎないとの見方もあり、ふり遊びと心の理論の発達との因果関係はしばしば疑問視されている (Lillard, et al, 2013)。しかし、近年の研究でも、社会的なふり遊びが心の理論の発達に貢献するという見解を示している研究は存在する (Qu, et al., 2015)。

他にも、遊びは学習や勉強に伴う認知的な負荷を低減するための休息の時間を子どもに与えることで発達を支えているという仮説 (Bjorklund & Pellegrini, 2000) が存在するなど、遊びには様々な役割が考えられている。このように、遊びの活動と子どもの学習・発達との関連性は広く受け入れられてきている。決定的な説明こそ確立されてはいないものの、子どもたちにとっての遊びの重要性を強調する見方が、現代までの遊び研究を活気づけてきたといえる。

さて、このような現代の研究動向を形作っている背景には、“遊びのエートス play ethos” の存在がある

と考えられている。スミス (Smith, 2010) の見解にしたがうと、遊びのエートスとは、「遊びの機能的重要性、すなわち、遊びは十分な (人間の) 発達のために不可欠であるということの、強力で無条件の断言」(p.28) である。それは、遊びは子どもの仕事である、といった言い方によく表れているように、遊びを行うことが子どもたちの発達や学習に何らかの仕方で役立っているに違いないという強い信念を形成している。遊びのエートスのもとでは、必ずしも経験的な証拠やその順当な解釈を経ずに、先行する信念や期待に基づいて遊びの価値が理想化される可能性があるという。

このことが本当であるならば、私たちの遊びの見方や解釈もまた、知らず知らずのうちに遊びのエートスの影響を受けていることが想定されるだろう。公園で元気に遊びまわる子どもたちの姿のなかに、仲間とのやり取りを介した社会的な学びや身体的な技能訓練といったメリットを見出したとしても、普通、その推論に不合理や不自然さを感じることはほとんどない。とはいえ、そのような見方は他方では、必ずしも遊びの客観的性質を示した見解であるわけでもないという側面を持っているのである。それは、穏当な言い方をすれば、私たちの社会において文化的に醸成され共有されてきた、遊びを解釈し評価する見方の一つである。

2. 遊び観念の文化的多様性

社会的文脈によって遊びの評価や価値が様々に異なるということは、ガスキンスらの研究 (Gaskins, Haight, & Lancy, 2007) においてよく示されている。彼らは、子どもたちの遊びを取り巻く社会を、遊びに対して一般に受け入れられた態度によって3種に分類している。それらはそれぞれ、「文化的に培われた遊び」、「文化的に容認された遊び」、「文化的に縮減された遊び」と呼ばれている。

まず、「文化的に培われた遊び」とは、ちょうど上述した遊びのエートスに従って、大人が子どもの遊びを奨励したり、積極的に介入したりするような社会的態度を指している。そのような社会では、例えば、将来的な成功のための投資として、親が子どもにたくさんの玩具を買い与え、一緒に遊ぶなかで発達を促進しようとする。幼い子どもに対する直接的な指導はしばしば不適切だと見なされ、会話技能や社会的慣習の実践、習得のためにごっこ遊びが利用される。

次に、「文化的に容認された遊び」とは、大人たちが子どもの遊びを期待し、それを嫌ったり否定したりはしないが、子どもの遊びを特別に推奨したり進んで時間や労力を費やしたりはしないような社会的態度を指している。そこでは一般に、大人は子どもの遊びに無関心であり、子どもは大人の目の届かないところで、

自然と手に入る身の回りの物を用いて子ども同士で遊ぶ。そういった社会において、遊びは一般に、子どもたちを大人の邪魔にならないようにしておくことのできる無害な活動であるという点で有益だと見なされているが、子どもの成長のために重要だとは考えられていないという。

最後に、「文化的に縮減された遊び」は、大人がごく限られた遊びしか許容しないような社会を示している。そうした社会において、子どもは実際的な観察や模倣によって技術を身につけるべきだと考えられている。そこで遊びは、「子どもが仕事を手伝うことができないときの気晴らしや、子どもが元気であることの合図以上の用途はほとんどない」(p.192) と見なされている。現代の遊戯論における一般的な見方とは対照的に、ごっこ遊びは現実に反した虚偽の活動として悪いイメージを伴っているのだという。

このように、人々が遊びに関して持つ価値観や解釈は、その者の属する社会や文化に応じて様々に異なることが示唆されている。それらは、遊び手自身が実際に経験している活動の意味を記述した成果というより、遊びに関する常識的な見解として予め社会的に共有され、暗黙の裡に私たちの遊びの見方を方向付けるものであると考えられるかもしれない。そして、今日の遊び研究を盛り上げている、遊びは子どもの発達や成長のために重要であるという観念もまた、そのような解釈のうちの一つであるといえる。遊びのエートスといった信念は、子どもたちの遊び活動について研究し考察した結果としてはじめて導入されたというより、むしろ、子どもの発達に貢献する遊びの便益を探求する方向へと私たちの関心を先導する動機付けのようなものであるように見えるのである。

このことは、私たちが遊びを理解しようとする際に必ずしも不都合に働くわけではない。それどころか、私たちの持つ信念は、子どもたちが実際に参与する具体的な遊びの経験の内容に作用し、ときにはそれを規定しさえする場合があるかもしれない。ガスキンスらが結論付けるところでは、「遊びが高く価値づけられ、大人が遊びの支援や拡充に多くの資源を費やしている文化においては、遊びは、子どもたちの生活のなかでより重要な活動となる」(p.197)。彼らは、大人が子どもの遊びに無関心であったり否定的であったりする社会に比べて、遊びが奨励された社会では、子どもの遊びはより複雑で創造性に富み、より重要な発達の機能を担っていると考察している。そのように、子どもの遊びの重要性を強調する私たちの見方は、遊びのなかで実際に豊富な発達上の恩恵を得る機会を子どもたちに提供しうるのである。

とはいえ他方で、遊びのエートスという動機付けが、子どもたちの実際の発達や学習の場において真に有意義に働くことを望むならば、私たちの持つ遊びの諸観

念は同時に、慎重な吟味の対象と見なされる必要があると思われる。というのも、遊びの意義を正確に捉えようとする試みはしばしば、遊びのエートスのような見方が当然視されることによって、却って困難になってしまうからである。このことは、現代までの遊び研究を再評価する動きのなかで、しばしば指摘されることがある。

スミス (Smith, 2010) は、幼児の発達と学習における遊びの重要性を疑うべくもないものとして自明視する見方によって、実際に遊びの研究や解釈が歪められてきた可能性について言及している (p.28)。その顕著な事例として、スミスらは道具を用いた遊びと創造的な問題解決能力との関連性を示すと目された一連の研究事例に対して再現性の欠如を指摘し、先行する信念に基づいて遊びの役割を過大評価してしまうことの危険性を指摘している。真面目な訓練に比べて、遊びでの学習はより優れた成果をもたらすはずだという研究者の信念は、被験者の子どもたちに対して特定の行動を促すような実験者効果を生んだり、得られた結果について遊びとの因果性を強調した解釈を行ったりするといった仕方で、それらの研究の有意性を損なってしまったという (pp.143-146)。また、リラード (Lillard, 2015) は、遊び研究のなかで広く受け入れられている、ふり遊びやごっこ遊びの持つ発達の意義への無批判的な期待について注意を促している。子どもの創造性や認知機能の発達との関連性に関する一般的な期待にもよらず、多くの関連研究は、それらの遊びが実際に発達に寄与していることを支持する、直接的で説得力のある証拠を示していないのだと論じている (p.448)。

このような事例を考慮すると、遊びの意義を適切に理解し活かすためには、遊びの活動それ自体の特性を捉えようとする試みもまた必要であるように思われる。確かに、ある模範的な観察者からすれば、遊びは発達や教育との関連性から理解できる現象であるかもしれない。しかし、そのような前提は、必ずしも、現に遊び手たちが遊びとして経験している活動の持つ性質に第一に依拠するものとはいえない。かえって、遊びという現象の意義を理想化したり、その理想への期待に基づいて解釈を行ったりすることによって、遊びを見えにくくしてしまう場合がある。そのため、その機能や役割を特定しようと目指されている当の現象がそれ自体どんなものであるのかについて慎重に吟味を重ねることは、遊び研究の意義ある課題の一つであるだろう。遊びの機能を特定するという試みは、同時に、その機能が帰属させられている遊びという現象それ自体の在り方を明瞭に記述することを要請するのである。こうして、遊びの存在とはそれ自体いかなるものであるのかという、根本的な問いの必要性が見出されるのである。

3. アンリオと西村の遊戯論

遊びが子どもたちに対して持っている意義を明確にするという試みは、それと併行して、遊びと呼ばれている現象の自体的な特性の考究をも必要としていることが考えられた。この、遊びそれ自体を明確にするという目標は、アンリオ (1989) が行なった遊び研究の分類のなかで端的に説明されている。アンリオは、遊び研究の目標及び方法を、(1)遊びを分類すること、(2)原因や機能を説明すること、そして、(3)遊び自体を明確にすることの3つに分類したうえで、(3)を哲学の扱うべき課題だと考えている。つまり、「その事実の客観的な特性を数え上げ、その正体を認定しうるための条件を確定すること」(p.11) が、哲学的に扱われるべき課題であるという。遊びはしばしば、鬼ごっこや富くじといった諸形態の分類(1)や、それらが人間の生に果たす役割や機能の分析(2)という観点から詳しく論じられてきた。しかしながら、そもそも遊びとはいかなる特性を持つ現象であるのか、それは他の現象からいかに区別されるのかといった問題は、十分に解かれていない。よって遊び研究は、遊びがそれ自体として有している特性を明らかにするという課題を担っているという。

この目標のもとで、アンリオが遊びそれ自体の考究として遂行したのは、活動の主体としての遊び手の分析である。

「結局、遊ぶこと〔行為〕によって遊び〔構造〕が意味を持つのであり、しかも遊ぶこと〔行為〕それ自体は遊ぶ存在〔人間〕がとる態度とのかかわりによってはじめて意味を持つのである。……遊びの根底には、遊ぶ存在、遊ぶという動詞の主語、活動する活動者がある。」(p.33)

アンリオは、遊び手が活動に対して主体的に与える意味を根拠にしてのみ、遊びという現象が存在すると考えるのである。遊びであるかどうかの差異は、「ただ、人がその行為に与える意味にのみかかっている」(p.82) のであり、「遊びが存在するとすれば、その遊びは、自身の行為に対する行為者本人の態度のなかにしかないはずだ」(p.118) と考えられている。したがって、遊びの実在性の根拠は、ある行為をしつつそれに「遊び」という意味を付与する、行為者の主体的な態度のうちのみ存するとされるのである。

これに対し、西村 (1989) もまた同様の目標を提示し、アンリオの主体性に依拠した遊びの説明に批判的に論及しつつ、より遊び手の経験に即した遊びの描写を行なっている。西村は、遊び手という観点から遊びという現象それ自体の特性を明らかにするという目標を掲げる。

「……遊びの哲学をめざそうとするわれわれにとって、問題は、所与対象として観察される、個々さまざ

まな遊びの形式の記述、分類ではなく、なによりも、「当の遊び手にとって、遊びとはなにか」である」(p.19) このような問題設定のもとで、「遊びである」ということは、遊び手が他者や事物とのあいだに生じる独特の状況性に身を置くこととして捉えられている。それは、母子のあいだに生じる主客未分化な原初の他者経験に根差したものであり、主体的な狙いを持って行為するような態度とは根本的に異なる存在様態だとされている。

西村は、遊びの存在を主体的な意味作用に還元して捉えたアンリオの遊戯論を超え、遊び手たちが巻き込まれる独特の状況性として遊びの実りある描写を行っている。とはいえ他方で、西村は、遊びの存在を遊び手が現に参与している当の遊びの状況の外に認めないという点で、アンリオと類似しているように見える。西村は、「遊びの関係の以前にも、そのそとにも、いかなる意味でも、たとえ可能性としても、遊びは存在しなかった」(pp.155-156) と述べる。事物が遊びと結びつくのは、それが遊びの関係性の内部に置き入れられたときのみであり、玩具でさえも遊びの状況の外にあってはもはや遊びと無関連であるとされる。

こうして、少なくともアンリオと西村の議論において、遊びは遊び手の直接の経験のなかにのみ存在すると考えられているようである。しかしながら、ガスキンズらの研究が示唆していたように、子どもたちの遊び体験の背景を構成している社会的・文化的要素は、遊びが具体的な経験として成り立つ際に、捨象して考えることのできないものであると思われる。実際、遊びはいつも何かをして遊ぶということであるといわれる¹⁾。つまり、人はふつう何かをすることで、例えば、鬼ごっこやままごとをすることで遊ぶのである。このことが正しいならば、遊びが具体的な内容を持って生じるという事実を考慮することで、アンリオや西村からさらに議論を発展させることができるかもしれない。遊びの存在それ自体を把握しようとする限りで、哲学は遊び手の主観的経験を描写するだけではなく、ある道具や規則が遊ぶことと結びついており、遊び手は多くの場合それらを用いて遊ぶのだという事実の説明を与える必要があると思われるのである。

4. ガダマーの遊戯論と解釈学的視点

ガダマー (Gadamer, 1990) の遊戯論は、上述した課題の遂行へ向かうものである。ガダマーによると、遊びの在り方は一方で、「すべての遊びは遊ばれることだ」という特徴を持つ (S.112)。遊びという現象は遊ぶ者ひとりひとりの意識や意図を超えた存在であり、遊び手の勝手気ままに創り出され進められるものではない。遊び手はむしろ、遊びの側がもたらす秩序や展開に服することによって遊ぶのである。例えば、

チェス・プレイヤーは、チェスの遊び方として規定されたルールに従い、その都度の盤上の状況に応じて行為することによって、チェスで遊ぶということができる。またそこで、プレイヤーはゲームの展開すべてを何もかも思い通りに決定できるのではない。むしろ、その遊びが自身の意図を超えて予想外の展開を見せるからこそ、「自分の思い通りにしてやろう」、「勝ってやろう」として楽しむことができる。そのように、ガダマーが「遊びの本来の主体は²⁾、遊ぶ者ではなく、遊びそのものである」(S.112) というとき、遊び手の主体性をも包み込んだ、ある反復的な出来事の全体としての遊びの在り方が意図されている。

しかし他方で、人間の遊びの特徴とは、「すべての遊びは何かを遊ぶことだ」という点にあるとされる (S.113)。遊び手に対する優位性を遊びが有するとしても、遊びの存在はまた、遊び手の参与を通じて具体的な出来事として現実化されることを要する。このことの例として、危険であるために厳しく禁止されているような遊び方が、遊びという存在から徐々に遠いものと見なされるようになるという可能性が想定できるかもしれない。回旋塔で遊ぶことの危険性から、その遊具が撤去されたり規制されたりすることによって、回旋塔を使用することと「遊びである」という意味との関連性が減じられるという場合である。いずれにせよ、ガダマーに依拠すると、遊びは、遊び手がそれに参与することによって、都度の具体的な出来事として本来的に現われるのである。遊びは、「誰それが勝利したこの遊び」や「何処そこで楽しんだあの遊び」として、繰り返し遊び手に実践され現実化される。そういった在り方こそ、遊びそれ自体の根本的な存在様式であると考えられるのである。

ガダマーの遊びの分析が示しているのは、都度の遊び手の参与によって出来事として繰り返し具体化されることが、遊びという現象の在り方そのものだということである。なるほど、遊ぶ主体の意味付けや遊びの内部における独特の経験様態といった観点からは、遊び手の体験の重要な側面を捉えることができるだろう。しかしまた、ガダマーの議論からは、遊びが遊び手を超えたものであり、遊び手の経験を含み込むという仕方で存在していることが示唆されたのである。遊びは、遊び手の参与を通じて実現された一つの出来事としてそれ自体の内実を明らかにする。そのことにより、遊びはまさにそういうものとして人に理解され、また同じように遊ぼうと目指されるのである。それは例えば、ある子どもたちが実際に公園で鬼ごっこをして遊ぶことによって、鬼ごっこで遊ぶということがどういう事態を指すのか、ひいては「遊ぶ」ということが何を意味しているのかということが、本来的に顕にされるということであるだろう。それによって、その子どもたちはまた鬼ごっこで遊びたいと望むことがで

きるのであり、或いは、見物者が鬼ごっこの遊びに快活さや陽気さを見出したり、転んで怪我をしないよう注意を促したりすることができるのである。このように、ガダマーの遊びの分析は、具体的な文脈におかれたある遊び手が、ある特定の遊び方に従って実際に遊ぶという事態に説明を与えようとするという意味で、遊びの解釈学的な分析を展開するものである。

さて、こうした議論からは、次のことが示唆されるように思われる。すなわち、遊びという現象は、遊びに関する私たちの理解と無関係に存在しているのではないということである。私たちが子どもの遊びを理解するということは、子どもの遊びという実在があり、それを純粹に客観的な対象として記述するということを、必ずしも意味するわけではないと考えられるかもしれない。遊びは必ずしも、特定の機能が予め備わったものとしてそれ自体で存在しているというのではない。むしろ、遊びは、ある具体的な文脈において繰り返し実現されるなかで、特定の機能を持つようになりうるのである。ここで、先に挙げたガスキンスらの研究の意義が改めて見出されるだろう。遊びを発達や教育に役立てることを望む者が、例えば、子どもに知育玩具を与えたり、屋外で身体を動かすことを推奨したりすることによって、それらが遊びの出来事として実現される可能性に関与するということが、ガダマーの議論からも示唆されると考えられる。そして、そういった活動が遊びとして繰り返される限りで、遊びは教育や健康な身体作りに貢献するという機能を有するものとして存在すると考えられるだろう。というのも、遊びとして都度実際に生じるということが、遊びの存在そのものの在り方だからである。

こうして、遊びが出来事として反復的に呈示されるという存在様式を持つ限りで、遊びについて理解しようとする者はまた、子どもたちのような遊び手とともに、遊びの存在を形作っていく者であるということが考えられる。遊びが教育・発達において十全にその価値を発揮するために、私たちは遊びという現象の解釈学的な存在様態に注意を向ける必要があると思われる。つまり、遊び手が都度参与する具体的な出来事の反復として自己の存在を顕にし形成していくという動的な在り方のなかに、私たち自身もまた巻き込まれているのだということを、考慮に入れることが肝要であるように思われるのである。したがってまた、ガダマーの示した観点に依拠し、そうした遊びそれ自体の在り方をさらに詳しく分析することが、哲学的遊戯論が遊びという現実に参加し貢献するための一方途であると考えられる。

〈参考文献〉

- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71, 1687-1708.
- Bock, J. (2002). Learning, life history, and productivity: Children's lives in the Okavango Delta, Botswana. *Human Nature*, 13, 161-197.
- Bruner, J. S. (2006). The nature and uses of immaturity, In: In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978, 133-155. Routledge, London.
- カイヨワ, ロジェ (1990). 『遊びと人間』 多田道太郎・塚崎幹夫訳, 講談社.
- Carson, J., Burks, V., & Parke, R. D. (1993). Parent-child physical play: Determinants and consequences. In: K. MacDonald (ed.), *Parent-child play*, 197-220. State University of New York Press, New York.
- Gadamer, H.G. (1990). *Hermeneutik: Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. (Hans-Georg Gadamer, Gesammelte Werke. Bd.1). J.C.B.Mohr, Tübingen.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In: A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*, 179-202. Lawrence Erlbaum.
- アンリオ, ジャック (1989). 『遊び-遊ぶ主体の現象学』 佐藤信夫訳, 白水社.
- ホイジンガ, ヨハン (1973) 『ホモ・ルーデンス』 高橋英夫訳, 中央公論新社.
- Lancy, D. F. (2018). *Anthropological Perspectives on Children as Helpers, Workers, Artisans, and Laborers* (Artisans, and Laborers, Palgrave Studies on the Anthropology of Childhood and Youth), Palgrave Macmillan, New York.
- Lillard, et al. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1-34.
- Lillard, A.S. (2015). The development of play. In: L. Liben & U. Mueller (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Vol. 2: Cognitive Processes*, 425-468. Wiley, New York.
- 西村清和 (1989). 『遊びの現象学』 勁草書房.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Qu, L. et al. (2015). Teachers' Theory-of-mind Coaching and Children's Executive Function Predict the Training Effect of Sociodramatic Play on Children's Theory of Mind. *Social Development*, 24 (4), 716-733.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. Wiley-Blackwell.

〈注〉

- 例えば、ホイジンガ (1973) p.132 を参照のこと。
- 原文ではこの箇所に括弧で次の内容が補足されているが、読みやすさを考慮して省略した。「…… (このことはとりわけ遊ぶ者がただ一人しかいないような経験がはっきりと示しているのだが)」

● 研究論文

小学校1-3年生にかけての抑制制御の発達と学業達成の関連

中道圭人 (千葉大学教育学部) 中道直子 (東洋大学ライフデザイン学部) 中澤 潤 (植草学園大学)

要約

本研究では、実行機能の中核的要素である抑制制御 (IC) に焦点をあて、小学校1-3年生にかけてのICの発達と3年生時点の学業達成の関連を検討した。児童91名 (男児45名、女児46名) を対象に、1-3年生の各時点で晴雨課題・集団版 (IC 測定) を、3年生時点で国語と算数の標準化学力検査 (学業達成測定) をそれぞれ実施した。潜在曲線モデルは、児童のIC得点が1年間で3.10上昇することや、そのICの成長度 (傾き) が3年生時点の学業達成を有意に予測することを示した。さらに、ICの成長度の個人差に関する分析では、「初期のIC得点が低く、その後もIC得点が有意に上昇しない児童」 (LN群) の学業達成得点が、それ以外の児童 (HS群、HG群、LS群) の得点より低いことを示した。本研究の結果は、小学校の最初の3年間でのICの発達が、後の学業的適応に重要な要因の1つであることを示している。

キーワード: 小学生、抑制制御、実行機能、学業達成、潜在曲線モデル

問題・目的

実行機能 (Executive Function: EF) は、目標を達成するために思考・行動・情動を制御する能力であり (森口, 2015)、非認知能力あるいは社会情動のスキルの基盤の1つとされている。欧米の多くの研究が、EFと学校での学業達成との関連を示してきた。例えば、5-17歳の幅広い年齢範囲で、EF課題の遂行は読解能力や数学的能力と中程度の正相関を示す (Best et al., 2011)。また、幼児期のEF能力は学校入学後の読解・計算等の学業達成を予測する (e.g., Morgan et al., 2019)。さらに、このEFと学業達成の縦断的な関連は、日本の子どもを対象とした研究でも得られている (Nakamichi et al., 2021, 2022)。

EFには同時点での個人差だけでなく、その発達の時期や度合いにも個人差がある (Hughes & Ensor, 2011; Montroy et al., 2016; Schmitt et al., 2017)。例えば Montroy et al. (2016) は、1386名の子どもを対象に、3-7歳にかけてのEF課題の遂行の年齢的变化を検討した。その結果、初期のEFが高く、その後も急激に発達する「Early developer」、初期のEFは比較的低いが、その後に発達する「Intermediate developer」、初期のEFが最も低く、その後も他の2群より緩やかに発達する「Later developer」の3つのタイプを見出した。例えば、前者2つのタイプの子ども達の課題正答率は5歳頃までに75%程度に達する一方で、Later developerの子ども達は同じ時期でも課題正答率が35%以下であった。

さらに、ある一定期間でのEFの成長度 (傾き) の個人差は学業達成と関連する。例えば Hughes & Ensor (2011) は、保育園時点 (4歳) と小学1年生時点 (6歳) それぞれで子どもの実行機能を測定し、それらと小学校時点での学業的・社会的なコンピテンスの関連を検討した。その結果、4-6歳にかけてのEFの成長度は、教師評定による問題行動の少なさや、自己評定による学業的達成の高さを予測した。また Schmitt et al. (2017) は、4-6歳の子どものEFと数学的能力等を縦断的に測定し、両者の関連を検討した。その結果、4歳から6歳にかけてのEFの成長度は、数学的能力の成長度との正相関を示した。これまでの研究は、EFが発達する時期は個人によって異なり、さらに、その成長度の個人差が学業達成に影響することを示している。

しかしながら、これらのEFの発達に関わる研究では、6歳までの幼児期や就学移行期の子どもを対象とすることが多かった。EFは幼児期を通して最も急激に発達するものの、その後も発達は続いていく (Zelazo et al., 2013)。そのため、幼児期にはEFの発達が緩やかであった場合 (ie., Later developer) でも、その後にEFの発達がキャッチアップする子どもも少なくないと考えられる。また、幼児期だけでなく、児童期以降のEFの成長度が学業達成とどのように関連するかを検討することは、発達の個人差や連続性を踏まえた日本の学校教育を考えるためにも重要な証拠となる。

そこで本研究では、EFの中核的要素 (土田・坂田, 2019) である抑制制御 (Inhibitory Control: IC) に焦

点をあて、小学校の最初の3年間にわたる児童のICの成長度（傾き）が、3年生時点での学業達成に及ぼす影響を検討した。幼児期や就学移行期を対象とした研究知見（Hughes & Ensor, 2011; Schmitt et al., 2017）に基づけば、小学校3年間でのICの成長度が学業達成に有意に影響すると予測される。

方法

分析対象児

関東圏の小学校Aに通う児童が、第1-3学年それぞれの3学期に調査に参加した。1年生時点で、101名（男49名、女52名： $M = 90.05$ か月、 $SD = 3.35$ ）が調査に参加した。これらの児童の内、約半数の児童は同一の幼稚園の出身であり、年長児時点からの縦断研究に参加していた。また、残りの半数は、小学校Aの校区内の他の幼稚園・保育所の出身であった。このうち、2・3年生時点の調査に参加し、データ欠如の無い参加児91名（男45名、女46名：1年時点、 $M = 90.00$ か月、 $SD = 3.34$ ；2年時点、 $M = 102.22$ か月、 $SD = 3.38$ ；3年時点、 $M = 114.13$ か月、 $SD = 3.37$ ）を本分析の対象とした。分析対象となった参加児は、いずれも発達障害・知的能力障害の診断をされておらず、経済的困難に対する公的支援を受けている家庭出身の児童はいなかった。

倫理的配慮

本研究は、筆頭著者の所属大学の研究倫理委員会の承認を得た。調査実施に際して、小学校長に研究内容や倫理的配慮を説明し、書面での同意を得た。また、児童には各学年での語彙・文章理解の能力に合わせた内容を書面で説明し、同意を得た。保護者には、研究内容・実施についてオプトアウトの手続きを用いて、同意を得た。

手続き・測度

各学年の3学期の2-3月に調査を実施した。すべての学年で「抑制制御（IC）」を、また3年時点で「国語・算数の学業達成度」を測定した。IC測定は本論文の著者らが、学業達成度の測定は各クラス担当の教員が、クラス毎に集団で実施した。

ICの測定、Shine-rain task（Nakamichi et al., 2021, 2022）を参考に作成された「晴雨課題・集団版」を実施した。最初の連合強化段階では、まず練習試行を行った。練習試行用の問題用紙には、「晴れの絵」2個と「雨の絵」2個、そして、それぞれの絵の横に「はれ」「あめ」という語が記載されていた（Figure 1）。実験者は「それぞれの絵の天気には当てはまる言葉に丸をつける」ように参加児に求めた。続く連合強化試行用の問題用紙には、「晴れの絵」15個と「雨の絵」15個がランダムな順序で記載され、それぞれの絵の横に「はれ」「あめ」という単語が記載された。連合強化試行では、「30秒の間にできるだけ多く、それぞれの絵の天気には当てはまる言葉に丸をつける」ことを参加児に求めた。

連合強化段階の後、本課題を行った。まず練習試行として、連合強化段階の練習試行と類似の問題用紙を用いて、「絵が表す天気とは逆の天気の言葉に丸をつける」ように参加児に求めた。練習後の不一致試行用の問題用紙では、「晴れの絵」「雨の絵」の提示順序や、それぞれの絵の横の「はれ」「あめ」という単語の提示順序が連合強化試行用の問題用紙とは異なるように記載された。不一致試行では、「30秒の間にできるだけ多く、絵が表す天気とは逆の天気の言葉に丸をつける」ことを参加児に求めた。本研究の分析では、不一致試行において参加児が正しく反応した絵の数をIC得点として用いた（満点 = 30点）。

また、分析対象児のうち、同一の幼稚園出身の43名（男23名、女20名）のサンプルを用いて、晴雨課題・集団版の妥当性を確認した。この43名は、彼らが幼稚園年長時（ $M = 78.22$ か月、 $SD = 3.39$ ）に、発達研究において標準的なIC測度の1つである白黒課題を個別面接により実施された。Pearson 相関分析の結果、晴雨課題・集団版の遂行は、1年生時点（ $r = .44$ ）、2年生時点（ $r = .55$ ）、3年生時点（ $r = .55$ ）のいずれにおいても、幼児期時点の白黒課題の遂行と有意な正の関連を示した（ $ps < .001$ ）。

学業達成の測定、小学3年生用の教研式標準学力検査CRT-II・3学期実施版（辰野・北尾, 2012）を用いて、参加児の国語及び算数の学業達成度を測定した。CRT-IIは、平成20年改訂の小学校学習指導要領（文部科学省, 2008）に基づいて、問題の標準化手続きを経て作成されており、各学年での学習指導目標に対す

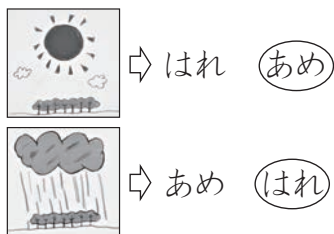


Figure1 晴雨課題の凡例

Table1 各測度の平均値（括弧内はSD）

	晴雨課題(IC得点)			3年生時点・学業達成		
	1年生	2年生	3年生	国語	算数	合計
男児 ($n = 45$)	17.27 (3.14)	20.62 (4.62)	23.62 (5.27)	81.31 (14.77)	91.20 (10.46)	172.51 (22.38)
女児 ($n = 46$)	18.17 (3.71)	21.09 (5.17)	24.24 (4.46)	84.33 (9.76)	90.26 (11.43)	174.59 (18.93)
全体 ($N = 91$)	17.73 (3.45)	20.86 (4.88)	23.93 (4.86)	82.84 (12.51)	90.73 (10.91)	173.56 (20.62)

る到達度を測定できる学力検査である。本研究の分析では、国語・算数それぞれのCRT-IIの得点を各学年における学業達成得点として用いた（満点＝100点）。

結果

記述統計・各測度の関連

学年・性別での各測度の平均得点を Table 1 に示す。まず、1-3年生時点のIC得点を用いて、学年×性の分散分析を行った。その結果、学年の主効果（ $F(2, 178) = 97.22, p < .001, \eta^2_p = .52$ ）が有意で、1年生時点より2年生時点で、1・2年生時点より3年生時点でIC得点が高かった（Bonferroni, $ps < .001$ ）。性の主効果（ $F(1, 89) = 0.72, ns$ ）や学年×性の交互作用（ $F(2, 178) = 0.13, ns$ ）は有意でなかった。次に、3年生時点の学業達成得点の男女による違いを t 検定で検討した。その結果、国語（ $t(76) = 1.15, ns$ ）・算数（ $t(89) = 0.41, ns$ ）のいずれも有意な違いはなかった。

また、Pearson 相関係数と月齢を制御変数とした偏相関係数を算出した（Table 2）。その結果、各学年の晴雨課題の遂行は、互いに有意な正の相関を示した。また、3年生時点の国語及び算数の得点は有意な正の相関を示すと共に、各学年の晴雨課題の遂行と正の相関を示した。さらに、月齢を制御した場合でも、これらの関連は保持された。

ICの発達学業達成に及ぼす影響

1-3年生にわたる抑制制御の発達が3年生時点の学業達成に及ぼす影響を検討するため、潜在曲線（成長曲線）モデルに基づく分析を行った。分析ではAmos 23を用い、3年間のIC得点について1次の成長曲線を仮定し、切片と傾きを推定すると共に、それらの切片・傾きが3年生時点の学業達成に及ぼす影響を検討した。

その結果（Figure 2）、モデル適合度は十分な値を示した（ $\chi^2(3) = 1.03, ns, CFI = 1.00, RMSEA = .001$ ）。推定された切片の平均値は17.73、傾きは3.10で、いずれも有意であった。また、3年生時点の学業達成に対する切片の影響（非標準化推定値）は1.30、傾きの影響力は2.31で、いずれも有意であった。

Table2 各指標の関連

	2.	3.	4.	5.	6.
1. 月齢	.08	.28 **	.10	.10	.07
2. 1年生・晴雨課題	1.00	.60 ***	.56 ***	.26 *	.38 ***
3. 2年生・晴雨課題	.61 ***	1.00	.55 ***	.23 *	.30 **
4. 3年生・晴雨課題	.56 ***	.54 ***	1.00	.38 ***	.46 ***
5. 3年生・国語	.26 *	.21 *	.37 ***	1.00	.55 ***
6. 3年生・算数	.37 ***	.29 **	.45 ***	.54 ***	1.00

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

右上段：Pearson相関係数，左下段（斜体）：月齢を制御変数とした偏相関係数

ICの発達タイプによる学業達成の違い

1年生時点のICの高さとその後の発達が、3年生時点の学業達成にどのように関連するかをさらに詳細に検討した。まず、1-3年生時点のIC得点を用いてクラスタ分析（word法）を行ったところ、4タイプが見出された（Figure 3）。続いて、群別にBonferroniの多重比較分析を行った。その結果、第1群（27名）は、1年生時点のIC得点が平均より高く、その後の2・3年生にわたりIC得点がありに上昇したことから、HS（High performance in grade 1 and Steep slope）群と命名した。第2群（25名）は、HS群と同様に1年生時点のIC得点は平均より高く、1年生から2年生にかけてIC得点がありに上昇したが、2年生から3年生にかけての上昇は有意でなかったことから、HG（High performance in grade 1 and Gentle slope）群と命名した。第3群（32名）は、1年生時点のIC得点は平均より低いが、2年生から3年生にかけてIC得点がHS群と同程度まで有意に上昇したことから

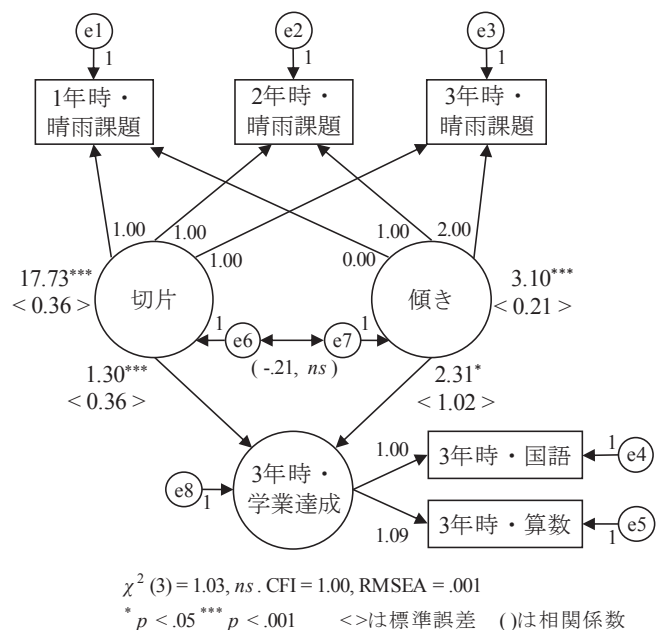


Figure2 晴雨課題の傾きと切片が3年生時点の学業達成に及ぼす影響（非標準化推定値）

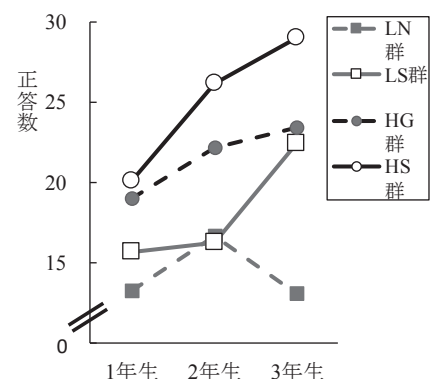


Figure3 小学校1-3年生にわたる各タイプのIC得点の変化

ら、LS (Low performance in grade 1 and Steep slope) 群と命名した。第4群 (7名) は、LS群と同様に1年生時点のIC得点が平均より低く、2・3年生にわたりIC得点が有意に上昇しなかったことから、LN (Low performance in grade 1 and No slope) 群と命名した。各群別のIC得点と学業達成得点 (国語・算数の合計) を Table 3 に示す。

最後に、群による学業達成得点の違いを検討するため、一元配置の分散分析を行った。その結果、群の主効果が有意 ($F(3, 87) = 7.95, p < .001, \eta^2_p = .22$) であった。Tukey の多重比較によると、HS 群の得点は LN 群 ($p < .001$) や LS 群 ($p = .06$) より高く、HG 群や LS 群の得点は LN 群 ($ps < .05$) より高かった。HS 群と HG 群、HG 群と LS 群の間に有意な得点の違いはなかった。

考察

本研究では、EF の中核的要素 (土田・坂田, 2019) である IC に焦点をあて、小学校の最初の3年間にわたる縦断データを用いて、児童の IC の成長度が3年生時点の学業達成に及ぼす影響を検討した。

まず潜在曲線モデルは、3年間の晴雨課題の切片と傾きが有意で、平均的な児童の1年生時点の課題遂行は17.73点で、1年毎に3.10点上昇することを示した。また、晴雨課題の切片と傾きは3年生時点の学業達成に有意に影響し、1年生時点での平均 (17.73) より IC 得点が1高い児童は3年生時点の学業達成が1.30高く、1年間での IC 得点の上昇平均 (3.10) より1高く上昇した児童は3年生時点の学業達成が2.31高いと推定された。従来の研究 (Hughes & Ensor, 2011; Schmitt et al., 2017) は、幼児期における EF の成長度が学業達成に及ぼす影響を示してきた。本研究の結果は、これらの先行研究を拡張し、幼児期だけでなく、小学校入学以降の児童期における EF の成長度が学業達成に影響することを新たに示した。

続いて、クラスタ分析は、1-3年生にわたる IC の

発達の違いに関する4タイプを見出した: HS 群、HG 群、LS 群、LN 群。HS 群と HG 群はいずれも1年生時点の IC 得点が高かったが、HG 群に比べて HS 群は2・3年生にわたって IC 得点が有意に上昇した。また、LS 群と LN 群はいずれも1年生時点の IC 得点が低かったが、その後、LS 群の IC 得点は3年生時点で HG 群と同程度にまで上昇した。本研究の結果は、主に幼児期を対象とした欧米の研究 (Montroy et al., 2016) と類似して、日本の児童においても EF の発達時期やその度合いには個人差があることを明らかにした。

また、3年生時点の学業達成得点は、HS 群が最も高く、次いで HG 群と LS 群で、LN 群で最も低かった。HG 群と LS 群は、1年生時点の IC 得点の高低と、その後の IC 得点の成長度の点で異なる2群であったが、3年生時点の学業達成得点は同程度であった。この結果は、前述の潜在曲線モデルと同様に、ある一時点での IC の高低だけでなく、ある期間における IC の成長度が児童の学業達成に影響することを示している。IC を含めた EF は、幼児期だけでなく、その後の長期にわたり発達し続ける (Zelazo et al., 2013)。これまでの学業達成に関する発達研究では、主に幼児期の EF に焦点をあてることが多かった (e.g., Morgan et al., 2019; Nakamichi et al., 2021, 2022)。もちろん、幼児期の EF は就学後の学業達成を支える重要な要因である。しかし、本研究の結果を踏まえると、幼児期から就学後にわたる EF の発達を考慮して、学業達成との関連を検討する必要がある。

上記の本研究の結果は、日本の児童における EF の発達や、EF と学業達成の関連についての新たな知見を提供している。しかし、本研究の結果は、家庭環境 (世帯収入、保護者の関わり方、等) や就学前の教育状況といった、IC に影響する背景要因を統制できていないという限界を有する。より確証的な結果を得るためにも、さらなる研究が必要である。この限界と関連して、本研究では IC のみを1つの課題で測定したが、EF の他の要素 (ワーキングメモリ、シフティング) も含めて、複数の課題で包括的に児童の EF を測定す

Table3 各群の晴雨課題・学業達成の平均値 (括弧内はSD)

	晴雨課題(IC得点)			3年時・ 学業達成
	1年生	2年生	3年生	
HS群 ($n = 27$)	20.07 (3.01) ^{a b}	26.15 (2.27) ^{a c}	29.04 (1.22) ^{b c}	182.59 (12.87)
HG群 ($n = 25$)	19.00 (2.42) ^{a b}	22.16 (2.17) ^a	23.40 (2.83) ^b	176.08 (15.27)
LS群 ($n = 32$)	15.72 (2.63) ^b	16.28 (2.56) ^c	22.41 (2.99) ^{b c}	170.09 (21.54)
LN群 ($n = 7$)	13.29 (2.14)	16.71 (4.27)	13.14 (1.68)	145.57 (30.94)

注1. HS: High performance in grade 1 and Steep slope, HG: High performance in grade 1 and Gentle slope, LS: Low performance in grade 1 and Steep slope, LN: Low performance in grade 1 and No slope

注2. 英記号は、Bonferroniの多重比較で1%水準の有意差が示された箇所を表す:
a = 1年生と2年生の比較, b = 1年生と3年生の比較, c = 2年生と3年生の比較

る研究も必要であろう。

また別の課題は、本研究の結果は小学校3年生までに限定されている点である。確かに、学業達成は累積的なものであり（Hattie, 2009）、例えば、小学校3年生までの学業達成は小学校卒業時点の学業達成の50%を説明する（中道・中道・中澤, 2022）。そのため、本研究で対象とした3年生時点の学業達成は、後の学業達成にとっても重要ではある。しかし、本研究や先行研究（Hughes & Ensor, 2011; Montroy et al., 2016; Schmitt et al., 2017）が示したように、EFの発達には個人差がある。また、本研究のLN群では1-3年生の間で有意なIC得点の上昇は見られなかったものの、彼らは小学校4年生以降にIC得点が増加するような発達経路をたどる可能性も考えられる。これらを踏まえると、小学校高学年以降のEFの発達までを視野に入れて、学業達成との関連をさらに検討することが求められる。

これらの限界・課題はあるものの、本研究の結果は、幼児期だけでなく、小学校の最初の3年間でのEFの発達を支援することが、彼らの後の学業達成を支えるという教育的示唆を与えている。例えばDiamond (2012) は、EFの発達を促しうる教育実践が以下の特徴を含むことを指摘している：【1】EFを働かせるのを手助けし、より高いレベルへの挑戦を促している；【2】教室・保育室内でのストレスを減らしている；【3】人前での恥ずかしい思いを子どもにあまりさせない；【4】子どもの喜び、プライド、自信を培っている；【5】能動的で実用的な取り組みを行っている；【6】活動の進捗度合いの異なる子どもに余裕をもって対応している；【7】学業的能力の向上だけでなく、人格形成も重視している；【8】話し言葉を重視している；【9】子ども同士で教え合いをさせている；【10】社会的スキルや人との結び付きを育成している。教育者がこのような視点から自らの教育実践を見直すことは、子どもの後の学業的適応を支えることになるであろう。

結論として、本研究の結果は、小学校の最初の3年間でのICの成長度が3年生時点の学業的達成に関わる要因の1つであることや、児童期におけるICの発達の時期や度合いの個人差を明らかにした。これらの結果は、一時点だけでなく、ある一定期間内でのEFの発達を考慮することの重要性や、児童期以降のEFの発達やその個人差を検討することの必要性を提案している。

謝辞：本研究にご協力頂いた幼児・児童に深く感謝申し上げます。また、本論文の執筆にあたりJSPS科研費（26285149, 22H00983）の助成を受けました。記して感謝します。

〈引用文献〉

- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences, 21*, 327-336.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science, 21*, 335-341.
- Hattie, J. A. H. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 663-676.
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説—総則編— 東洋館出版
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology, 52*, 1744-1762.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H., & Maczuga, S. (2019). Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior. *Child Development, 90*, 1802-1816.
- 森口佑介 (2015). 実行機能の初期発達、脳内機構およびその支援 心理学評論, 58, 77-88.
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care, 191*, 159-172.
- 中道主人・中道直子・中澤潤 (2022). 幼児期のCool/Hotな実行機能と小学6年次の学業達成 日本心理学会第86回大会発表論文集.
- Nakamichi, N., Nakamichi, K., & Nakazawa, J. (2022). Examining the indirect effects of kindergarteners' executive functions on their academic achievement in the middle grades of elementary school. *Early Child Development and Care, 192*, 1547-1560.
- Schmitt, S. A., Geldhof, G. J., Purpura, D. J., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2017). Examining the relations between executive function, math, and literacy during the transition to kindergarten: A multi-analytic approach. *Journal of Educational Psychology, 109*, 1120-1140.
- 辰野千壽・北尾倫彦 (2012). 教研式 標準学力検査CRT-II・3学期実施版 図書文化社
- 土田宣明・坂田陽子 (2019). 実行機能の形成と衰退—抑制に注目して— 発達心理学研究, 30, 176-187.
- Zelazo, P. D., Anderson, J. E., Richler, J., Wallner-Allen, K., Beaumont, J. L., & Weintraub, S. (2013). NIH toolbox cognition battery (CB): Measuring executive function and attention. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 78*, 16-33.

● 研究ノート

アイスランドにおけるコロナ禍に伴う子どもの発達リスクと学校教育の動向

能田 昂 (尚絅学院大学総合人間科学系教育部門 専任講師)

田部 絢子 (金沢大学人間社会研究域学校教育系 准教授)

高橋 智 (日本大学文理学部教育学科 教授)

要約

本稿では、アイスランドにおける COVID-19 による子どもの発達リスクとそれに対する学校教育の動向について、特にオミクロン株の流行下の対応を中心に検討した。アイスランドにおいてもパンデミックは子どもの生活や学びに多大な影響を与えている。特にオミクロン株流行に際しては、教育科学文化大臣をトップに、COVID-19 の脅威に晒される学校への特別監視チーム「vöktunarteymi」が組織された。ポストコロナの学校のあり方も議論され、今後のパンデミック対応においては「より多くの子どもたちと相談する」という子ども当事者視点が強調されている。本稿執筆時（2022 年 9 月）、アイスランドも含め世界各国はオミクロン変異体の重症化リスクの低さから COVID-19 の規制緩和を行ってきている。しかし、子どもの罹患後症状「Long COVID」の詳細が不明ななか、「大人」中心の社会経済体制維持のみが優先され、子どもの発達リスクが軽視されることがないように努めなければならない。

キーワード：アイスランド、COVID-19、コロナ禍、発達リスク

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）は子どもの成長・発達、生活・学習等に多大な影響を及ぼしている。具体的には、感染症への不安・恐怖、自粛・我慢を強いられ先行きの見えない生活の中での抑うつ・ストレスや孤独・孤立、登校困難を感じる子どもの増加、子どもの自殺者数の増加等の実態が報告されている¹⁾。急激な社会変化に伴う社会的孤立は子どもの適応障害・心的外傷後ストレス障害等と関連があることも指摘されている²⁾。

セーブ・ザ・チルドレンが 37 カ国、約 25,000 人の子どもと親・養育者を対象に行った調査では、パンデミックによって 8 割の子どもの教育機会が失われ、収入の半分以上を失った世帯の 9 割が医療アクセス困難、家庭内の身体的心理的暴力は 32% に認められ、暴力は休校により 2 倍に増加する等、子どもの権利擁護が困難な状況を明らかにした³⁾。また UNICEF は、世界的に学校閉鎖が実施されるなか、給食やメンタルヘルスおよび心理社会的支援といった学校を拠点とする子どもの発達やケアに不可欠なサービスの混乱、仲間との相互作用の喪失や日常生活の混乱によりストレスや不安を引き起こす可能性を指摘してきた⁴⁾。

ブレイン・フォグや疲労・倦怠感、認知・記憶障害等の後遺症「Long COVID」は今後の検証が待たれるが、フィンランド社会保健省は 2022 年 1 月、感染者

の約 20% に長期的認知障害が見られること、子どもにもリスクがあることを公表した⁵⁾。最新のシステムティックレビューでは子ども・若者の Long COVID の有病率は約 25% に上るという指摘もある⁶⁾。

さて高度な福祉国家である北欧諸国（スウェーデン、デンマーク、ノルウェー、フィンランド、アイスランド）においても COVID-19 に伴い子どもの生活・学習・発達が多様な困難に晒されており、筆者らもその動向を確認してきた⁷⁾。スウェーデンでは集団免疫獲得をめざした結果、ロックダウンを実施せずに死亡者数の増大を招いた。また学校教育の維持・継続を重視して一斉休校を採用しなかったが、感染者数の増加が他の北欧諸国との軋轢も生んだ。デンマーク、ノルウェー、フィンランドでは早期からロックダウンが行われ、社会からの隔離、学校教育の途絶、各種サービスの断絶等に伴う悪影響が報告されている。

それに対してアイスランド大学の Love ほか（2022）は、アイスランドにおける感染第 1 波の影響について精神医学的幸福が悪化した証拠は見られなかったとしている。アイスランドでも各種の規制があったもののロックダウン・夜間外出禁止令は無く、16 歳までの子どものために学校が常に開かれていたことを挙げ、アイスランドの対応が感染拡大を抑えるのに十分であり、人々の精神的健康に大きな影響を与えないバランスのとれたものであったと述べている⁸⁾。

アイスランドは人口約 36 万の島国という特性も活

かし、早期のワクチン接種と全人口を対象とする徹底的な PCR 検査を行ってきた国である⁹⁾。Benediktsson ほか (2022) は、地理的な要因が有利であることに加えて、過去の感染症の事例からパンデミックへの準備が行われていたこと、災害的事象に対応するための中央集中型のシステムによって、関係機関が迅速に行動したこと等を特徴として指摘している¹⁰⁾。

オミクロン株流行に際しては学校における疾病管理対策の監視チームが組織される等、他国には見られない対応が教育面でも見られる。一方で、アイスランド子どもオンブズマンからは、学校で子どもたちが抱える不安や寂しさ、教員の対応に関する課題が子どもの声として発信されている。

園山ほか (2022) 等において、パンデミック下のヨーロッパ各国の教育対応に関する論考が見られるが¹¹⁾、こうしたアイスランドにおけるパンデミック対応の実態および学校教育の動向は日本国内では未検討である。

それゆえに本稿では、日本ではほとんど知られていないアイスランドにおける COVID-19 による子どもの発達リスクとそれに対する学校教育の動向について、特にオミクロン株の流行下の対応を中心に検討していく。

対象となる文献資料は「COVID-19」「アイスランド」「子ども」「教育」「発達リスク」等をキーワードとし、PubMed 等の電子ジャーナルおよび一般的な検索エンジン (Google) を用いて、2020 年 1 月から 2022 年 9 月までの国内外の論文・図書・報道等を検索した。検索されたもののうち、基本的な行政対応や学校教育対応の動向、子ども・若者の健康・生活・発達への影響に関する調査研究、障害当事者の発信に関する 31 件の文献資料を採用した。

2. コロナ禍に伴う子どもの発達リスクと学校教育の動向

アイスランドにおける感染の動向は、WHO によれば人口約 36 万において約 20 万 5 千人の感染者と 213 名の死者が確認されている (2022 年 9 月 22 日現在) (図 1)。また、アイスランド議会の発表によれば、流行開始から 2022 年 1 月 2 日までの子ども 0～16 歳の感染者数は 6,578 名、うち 6 名が病院に入院し、2 名が集中治療対応となった。ワクチン接種率の高さからリスクが減少している事をふまえ、教育機関を含む検疫・検査規制は既に緩和されている。

2.1 コロナ禍における学校教育の動向

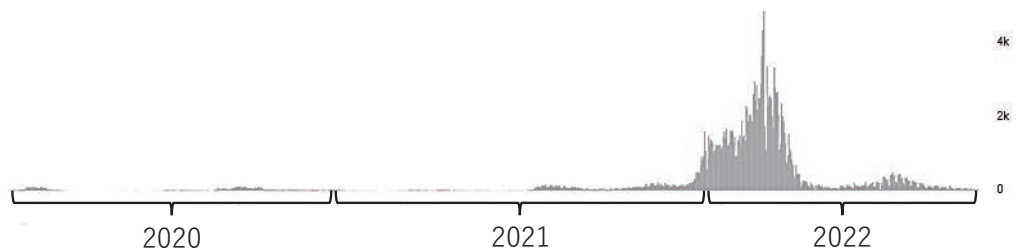
アイスランド政府は 2020 年 3 月 13 日、教育機関の閉鎖 (3 月 16 日～4 月 13 日) を発表した。高校・大学は閉鎖されたが、幼稚園・基礎学校は制限付きの通学が許可された。強力なロックダウンを発動した国々とは異なり、年少の子どもへの学校教育対応に関しては緩やかであった。

学校は可能な限り活動を維持すること、子どもが遠隔教育を選択した場合の準備のため、教職員は勤務を続けること等が教育科学文化省から発表された。教育科学文化大臣がアイスランド教師協会長とも緊密に連携をとりながら、教育の維持がパンデミックの影響を受ける社会において最優先事項であることを発信してきたことも重要である¹²⁾。

Ólafsdóttir ほか (2020) は、アイスランドの未就学児の視点から調査を行っており、パンデミック下の幼稚園で友人との社会的関係等が制限されていることから、教師が子どもたちの見解を洞察し、教育実践を組

205,454

感染者 (数)



213

死亡者 (数)

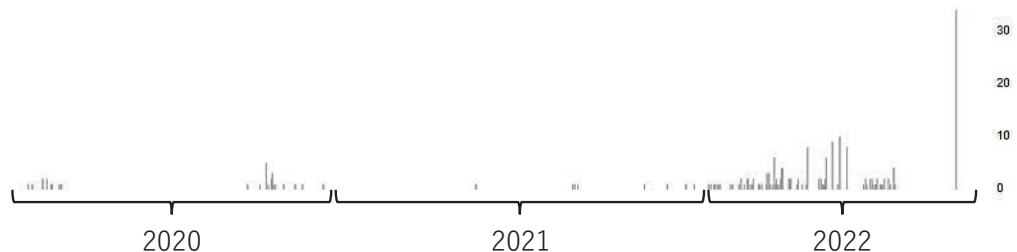


図1: アイスランドにおける感染拡大の推移 (WHO) (2022年9月22日時点)
(<https://covid19.who.int/region/euro/country/is>より作成)

織する際に子どもの視点を含めることの重要性を強調した¹³⁾。

アイスランド子どもオンブズマンはパンデミック下の学校の子どもの声として、「ホームスクールはとてもつまらない」「運動やプールの制限、教室間の生徒同士の接触が制限されるなかで学校生活が大きく変わった」「一部の教師はICT 機器について何も知らなかった」等、学校教育の変化や子どもたちの寂しさ・不満等に関する実態を発信している¹⁴⁾。

2021 年末になるとオミクロン株の猛威により、レイキャビク首都圏では開校継続が難しい状況が指摘され、学校の人数制限をしなければならない場合、年少の子どもを優先して学校に受け入れる可能性も議論された¹⁵⁾。

こうした状況を受けて 2022 年 1 月、学校における疾病管理対策の監視チーム「vöktunarteymi」が設けられた¹⁶⁾。アイスランド市町村協会・教師協会・学校長協会・保健省・自治体教育事務所管理者協会等によって構成され、これを教育科学文化大臣が率いた。学校の子どもの安全を最大限に確保し、教育に係わる法定サービスを確実に受けられるようにすることや、パンデミックの影響から学校教育を保護する方法を模索し、学校教育に必要な支援を確実にすることが目的とされた。学校の感染状況を随時モニタリングしながら各学校の意思決定をサポートしており、有効な取り組みであるといえる。

アイスランド政府週報の第 1 報 (1/3-7) によれば、6 人の専属スタッフが国内の学校の感染追跡を担当した。また、この週に開始された 5～11 歳の子どもの予防接種に際して、学校を使用した接種運営で教育が中断されないように努めるべきこと等が示された。また「知的障害、精神・行動障害、薬物使用、非行」等の課題を有する脆弱な立場にある子どもへの予防接種の必要性を喚起している¹⁷⁾。

第 3 報 (1/17-21) によれば、感染増加のため個別の学校の一時閉鎖も行われるようになり、隔離された子どもの教育機会の減少や教職員の欠員の影響、感染追跡業務が学校等のスタッフにもたらしているストレスを監視することの必要性が議論された¹⁸⁾。

第 4 報 (1/24-1/28) によれば、教育科学文化省は子どもオンブズマンから「子どもの教育に関する最善の利益を確保するための学校への支援ガイダンス」の提供を求められ、この要請にもとづき幼稚園・基礎学校の管理者と高等学校長に対して、学校運営を可能な限り維持しながら子どもの教育と福祉、特に追加の特別支援を必要とする子どもについて考慮するように通達がなされた¹⁹⁾。

その後、2022 年 2 月 12 日の学校教育の規制解除に伴い、監視チームは活動を休止したが、必要に応じてまた配置される予定である。監視チームはこの間、学

校関係者からの約 100 件の問い合わせに対し、大臣や保健当局と相談しながら迅速に対応し、オミクロン株流行下で混乱する学校教育の安定的運営に寄与した。トップダウンではなく、教師協会や市町村の担当者と担当大臣が共に議論していたことは重要である。

最後となった第 5 報 (1/31-2/4) によれば、アイスランドの教育福祉システムに対するパンデミックの影響の検証に体系的に取り組む必要があることや、また子どもの発達リスクとして暴力やネグレクトの増加、社会的孤立、学校からの排除や中退への対応が急務であることが強調されている²⁰⁾。

2.2 コロナ禍における特別ニーズを有する 子どもの支援

アイスランドではパンデミックをふまえた教育対応に着手している。首都レイキャビクでは特別学校や福祉サービスの向上をめざす「子どもの特別サービスの必要性」運営委員会報告書の内容に基づき、2021 年 7 月 1 日、コロナ禍の子どもに対応のため学校心理的サービス予算の増加（専門家の増員等）を承認した。学校の心理的サービスへの需要が急増していることが原因であり、2020 年の 669 件のリクエストに対して 2021 年には倍増の 1,380 件となり、その多くが感情面での困難ケースであった²¹⁾。

国全体でもパンデミックに伴いメンタルヘルスケアの必要性が急増したことから、2020 年に 5 億 4000 万アイスランド・クローナを、2021 年にはさらに 6 億アイスランド・クローナを投資してメンタルケアの改善に努めた結果、高校段階のメンタルヘルスケアサービスが改善されたことが報告された²²⁾。

COVID-19 の子どもの精神・感情面への影響については Thorisdottir ほか (2021) の調査結果でも明確であり、アイスランドの子どもの抑うつ症状と精神的健康は予想レベルを超えて悪化した。例えば、15 歳以下の子どもの大半が対面授業であったのに対して、16～18 歳の若者は遠隔授業の影響を最も強く受けたために「仲間との相互作用の必要性」のスコアも大きくなったが、思春期の精神衛生に対するパンデミックの影響を緩和するためにより的を絞った介入の必要性が指摘されている²³⁾。

Halldorsdottir ほか (2021) は、COVID-19 が思春期の子どもの精神的および身体的健康、仲間との関係、学業成績、日常生活に悪影響を及ぼしたことを明らかにし、特に思春期女子の抑うつ症状の増加が顕著であった。自殺は増加していないものの、今後、注意深く見守るべき重大な公衆衛生上の懸念であること、また安定した日常生活と社会的繋がりを維持することが重要であることも指摘している²⁴⁾。

2020 年 11 月に教育科学文化省とアイスランド高校生協会が実施した調査（高校生 1,539 人回答）には、

高校生の不安が端的に示されている²⁵⁾。回答では52%が自身や親しい人が危険に晒されていること、40%がストレス・気分の悪さを感じていること、半数以上が遠隔指導より対面指導の方が優れていること、22%のみが遠隔教育に満足していると回答した。

一方、約70%はCOVID-19に対する学校対応に満足し、64%が学校での安全を感じていると回答し、学校が子どもの安全・居場所の面で重要なシェルターやセーフティーネットになっていることがうかがえる。また42%はパンデミックの中で経済的困難を経験、特に賃貸住宅に住む高校生のうち70%が経済的困難を経験したと回答している。パンデミック以前よりアイスランドにおける高校中退率は平均19.8%と北欧諸国で最も高いが（ノルウェー10.9%、ヨーロッパ平均中退率10.7%）、コロナ禍の経済的理由から就労のために進路変更をする生徒も多く、上述の監視チームも中退問題への懸念を表明している。

COVID-19パンデミックのなかで、アイスランドにおいても子どもへの暴力が増加した。これに対して、暴力を報告するデジタルプラットフォームが作成され、また家庭内暴力防止キャンペーンを実施する特別委員会が設立された。これに伴い、女性と子どもに対する暴力と闘うための計画が確立され、計画実施に関わる具体的な作業部会も発足している²⁶⁾。

こうした各種の悪影響が検証される一方で、前述のようにLoveほか（2022）は第1波の影響について、精神医学的幸福が悪化した証拠は見られなかったとしている²⁷⁾。しかし、重度身体障害当事者であり、元アイスランド議会議員のFreyja Haraldsdóttir氏によるパンデミックに係る行政批判は痛烈である²⁸⁾。「アイスランドの意思決定、ガイドライン、および一般市民への情報提供を担当する政府、市民保護および緊急事態管理局と保健局は、障害者を大いに失望」させ、「地震、大規模な吹雪、火山の噴火、雪崩が多い国にも関わらず、そのなかで障害者の安全を確保したりする計画はほとんどない」こと、「COVID-19の予防と緊急事態の管理においても例外ではなく、政府は当事者を緊急事態の管理・計画に参画させることに関心・責任を示していない」という厳しい指摘がなされている。

アイスランドの当事者団体「アイスランド発達支援協会（Landssamtökin Proskahjálpi）」による知的障害当事者のインタビューでは、「流行が進むにつれて焦りを感じた。日常生活に戻り、友人に会いたいと思った」「社会で何が起るかを毎日不安に思っていた」「この状況のせいで自信が持てず、何か悪いことをしているような気がした」「いつも我慢してきたが、この状況でさらに欲求不満・悲しみ・不確実性・不安・絶望を感じた」等の語りが報告されている²⁹⁾。

Loveほか（2022）の検証はあくまでも感染者や死者数の少なかった第1波に関してであり、子どもや

脆弱な立場に置かれていた人々に対するオミクロン株の影響等についての実証的な実態解明が待たれる。

3. おわりに

本稿では、アイスランドにおけるCOVID-19による子どもの発達リスクとそれに対する学校教育の動向について、特にオミクロン株の流行下の対応を中心に検討した。

アイスランドにおけるパンデミック対応は比較的高く評価されているものの、大きな社会的変化は子ども・社会的弱者の生活や発達、学びに影響を与えている。各種調査報告に示されている学校における心理的サービスの需要の急増、家庭内暴力の増加、中退問題への懸念等にも如実に表れている。

オミクロン株流行に際しては、教育科学文化大臣をトップにCOVID-19の脅威に晒される学校への特別監視チームが組織された。ポストコロナの学校のあり方も議論され、今後のパンデミック対応においては「より多くの子どもたちと相談する」という子ども当事者の視点が強調された。アイスランドでは災害的事象に対応するための中央集中型のシステムが迅速に機能しながらも³⁰⁾、こうした子どもの声・ニーズに基づくボトムアップの議論が共存している点が示唆に富む点である。しかしアイスランド大学のJørgensenほか（2022）は、コロナ禍における子ども・若者調査において、障害児や病気の子どものような研究に参加できていないことも指摘している³¹⁾。

アイスランド子どもオンブズマンは、子どもの声からパンデミック下の学校教育の変化と課題を示していたが、流行当初より北欧諸国では子ども記者会見が実施され、子どもをパンデミック当事者として明確に承認する姿勢が打ち出されてきた。日本においてもこうした子どもの声・ニーズにもとづく対応の再検討が求められている³²⁾。

本稿執筆時（2022年9月）、アイスランドも含め世界各国はCOVID-19規制の緩和・撤廃を行ってきている。しかし、子どもの罹患後症状「Long COVID」等の詳細も不明ななか、「大人」中心の社会経済体制維持のみが優先され、子どもの発達リスクが軽視されることがないように努めなければならない。

〈引用・註〉

- 1) 大阪府立大学山野則子研究室（2021）コロナ禍における子どもへの影響と支援方策のための横断的研究（厚生労働科学特別研究事業）。
- 2) Loades ME, et al. (2020) Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19, J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 59(11), 1218-1239.
- 3) セーブ・ザ・チルドレン（2020）Protect A Generation: The impact of COVID-19 on children's lives.

- 4) UNICEF (2021) COVID-19 and School Closures: One year of education disruption.
- 5) REUTERS (2022) Long COVID could become Finland's largest chronic disease, warns minister.
- 6) Lopez-León S, et al. (2022) Long COVID in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analyses. medRxiv.
- 7) ①能田昂・石川衣紀・田部絢子・高橋智 (2021) スウェーデンにおけるコロナ禍と子どもの発達危機に関する動向、『SNEジャーナル』27(1), pp.158-168。②高橋智・能田昂・石川衣紀・石井智也・田部絢子 (2022) 北欧諸国のコロナ禍における子どもの発達危機と発達支援に関する動向—ノルウェー・フィンランドを中心に—、『日本大学人文科学研究所紀要』103, pp.135-147。③石井智也・能田昂・田部絢子・高橋智 (2022) デンマークにおけるコロナ禍と子どもの「いのち・生活・発達の危機」に関する動向、『東海学院大学研究年報』7, pp.115-123。
- 8) Love TJ, et al. (2022) The first wave of COVID-19 and concurrent social restrictions were not associated with a negative impact on mental health and psychiatric well-being. J Intern Med, 291 (6), 837-848.
- 9) Business Insider (2020) 「何年もかけて備えてきた」アイスランドでは誰でも新型コロナウイルスの検査が受けられる。
- 10) Benediktsson K, et al. (2022) Insularity in a Connected World? The COVID-19 Pandemic in Iceland. COVID-19 and a World of Ad Hoc Geographies, 115-128.
- 11) 園山大祐・辻野けんま編著 (2022) 『コロナ禍に世界の学校はどう向き合ったのか—子ども・保護者・学校・教育行政に迫る—』東洋館出版社。
- 12) Trolli.is (2020) SKÓLASTARF Í FORGANGLI.
<https://trolli.is/skolastarf-i-forgangi/>
- 13) Ólafsdóttir SM, et al. (2020) Sýn barna á kórónuveiruna og áhrif hennar á daglegt starf í Leikskóla. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19.
- 14) Umboðsmaður barna : Frásagnir barna – skólinn.
<https://www.barn.is/frasagnir-barna-af-covid/skolinn/>
- 15) Pétursson Vésteinn Örn & Sigurðardóttir Elísabet Inga (2022) Margir foreldrar ugðandi vegna fyrirhugaðs skólalæðs, janúar.
- 16) BB (2022) VÖKTUNARTEYMI UM SÓTTVARNIR Í SKÓLASTARFL.
- 17) Stjórnarráð íslands (2022) VÖKTUN SKÓLA- OG FRÍSTUNDASTARFS OG, SÓTTVARNARÁÐSTAFANIR VEGNA COVID-19, VIKUSKÝRSLA 1.
- 18) Stjórnarráð íslands (2022) VÖKTUN SKÓLA- OG FRÍSTUNDASTARFS OG, SÓTTVARNARÁÐSTAFANIR VEGNA COVID-19, VIKUSKÝRSLA 3.
- 19) Stjórnarráð íslands (2022) VÖKTUN SKÓLA- OG FRÍSTUNDASTARFS OG, SÓTTVARNARÁÐSTAFANIR VEGNA COVID-19, VIKUSKÝRSLA 4.
- 20) Vöktunarteymi (2022) Lokaskýrsla vöktunarteymis ásamt vikuskýrslum.
<https://www.stjornarradid.is/library/03-Verkefni/Menntamal/COVID-19/lokaskyrsla-voktunarteymis-vika-1-5.pdf>
- 21) Reykjavík (2021) Aukið fjármagn sett í sálfræðipjónustu fyrir börn.
- 22) UN Human Rights Office (2022) Experts of the Committee on the Rights of the Child Praise Iceland for Allowing Children to Challenge Custody Cases, Ask about Violence against Children and Waiting Lists for Mental Health Treatment.
- 23) Thorisdóttir IE, et al. (2021) Depressive symptoms, mental wellbeing, and substance use among adolescents before and during the COVID-19 pandemic in Iceland: a longitudinal, population-based study. Lancet Psychiatry, 8(8), 663-672.
- 24) Halldorsdóttir T, et al. (2021) Adolescent well-being amid the COVID-19 pandemic: Are girls struggling more than boys? JCPP Adv, 1(2), e12027.
- 25) Samband íslenskra framhaldsskólanema (SÍF) (2021) Kortlagning stoðþjónustu í framhaldsskólum og aðgengi nemenda að sálfræðipjónustu.
- 26) UN Human Rights Office (2022) 前掲 22).
- 27) Love TJ, et al. (2022) 前掲 8).
- 28) iHuman (2020) A view from Iceland by Freyja Haraldsdóttir, activist and a PhD student.
- 29) Landssamtökin Proskahjálpi (2021) Hvernig COVID hafði andleg áhrif á mig.
- 30) Benediktsson K, et al. (2022) 前掲 10)、p.125.
- 31) Jørgensen E, et al. (2022) The voices of children and young people during COVID-19: A critical review of methods. Acta Paediatr. doi: 10.1111/apa.16422.
- 32) 国立成育医療センター: コロナ×こどもアンケート調査報告 (2020 年 -2022 年)。

子どものフォトアルバム制作時の愛着形成に物語性が及ぼす影響に関する検討

城戸 楓 (東京大学大学院情報学環) 小崎恭弘 (大阪教育大学)

抄録

先行研究 (城戸・小崎 2019) より、アナログ写真アルバムを制作すること自体が、写真の被写体となった児童への愛着を形成・促進することが明らかになっている。本研究はアルバム制作における物語性に着目し、何故アルバム制作によって愛着の形成や促進が行われたのかを検討することを目的とした。実験では、物語性を促進する絵本状になったアルバムと物語性を抑制する貼付写真の指定されたアルバムのいずれかを作成した後、語彙判断課題を用いた潜在的連合テストを実施した。この結果、物語性を促進する絵本状アルバムを作成した参加者では、アルバム制作時に対象となった児童がプライム刺激として提示されていた場合、新奇児童がプライム刺激となる場合よりも、ポジティブ語に対する反応時間が早くなった。このことから、アルバムを制作する際の物語性が、アルバム制作による愛着形成の促進に寄与している可能性が示唆された。

キーワード：フォトアルバム・愛着形成・潜在的連合・物語性

1. 目的

近年の目覚ましい技術革新により、家事や育児における多くの作業が自動化・簡略化できるようになった。しかしこれらによって省略された「手間」は、子育てや家族関係の構築に何の影響も与えないものだったのであろうか。本研究はアナログ写真アルバムの制作に焦点を当て、子育てにおける愛着形成について検討を行うものである。

写真撮影および保存技術は、昨今最も技術革新が行われた分野の一つであると言える。1986年にデジタルカメラが市販され、AI技術が浸透した現在では、クラウド上にアップロードしたデジタル写真を自動的に分類してアルバムを制作するアルゴリズムなどが次々と開発されている (e.g. Boll et al. 2007, Bergmann et al. 2013)。一方で、心理療法領域では、アナログ写真を用いたコラージュ療法がカウンセリングに効果を上げることが明らかにされており (e.g. Newman 2011, Rusu 2014)、アルバムを制作するという行為そのものが制作者の精神や行動にポジティブな影響を与える可能性が指摘される。こうしたアルバムの制作と子育てに関して、城戸・小崎 (2019) は Greenwald et al. (1998) による潜在的連合テスト (IAT: Implicit Association Test) 手法を用いて、特定の児童のアルバム制作によって当該児童に対する潜在的な愛着が形成される可能性を指摘した。城戸・小崎 (2019) では、大学生の参加者に特定児童のアルバムを制作してもらう (実験条件) or 記憶テストをしてもらう (統

制条件) という作業を課した後、テストフェイズとして単語の判定 (ポジティブ語 or ネガティブ語 or ニュートラル語) をしてもらう心理実験を実施した。テストフェイズでは単語判定の前に児童の写真がプライム刺激として提示されており、この結果、実験条件群ではアナログ写真を用いたアルバムを制作した児童がプライム刺激として提示されていた場合、新奇児童の写真がプライム刺激として提示されているよりもポジティブ語に対する反応時間 (RT) が速くなる傾向が見られたが、統制条件群では RT に差はなかった。こうした結果は、前述の通りアルバム制作によって当該児童への潜在的な愛着が形成された可能性を示しているが、城戸・小崎 (2019) では何故アルバム制作が愛着形成を促進したのかについては言及されていない。

Tinkler (2011) は女性が自身のアナログ写真アルバムを見ながら自身の少女時代を回顧する語りを分析する中で、写真には、写真そのものに載っている情報以上の感情的体験や記憶が内包されており、それらは語りの中で賦活されることを指摘している。また Sherman (1991) が 100 人の高齢者の方々に調査した結果、自身の人生に関する回想を誘う自身の所有物として、写真が最も高かったと回答されたことを報告した。このように写真を見る・整理することは物語性を伴う。城戸・小崎 (2019) においても、アルバムを作成する場合には「ただ写真をアルバムに貼ってだけでなく、写真を何かしらのストーリーに見立ててコラージュすることを推奨」しており、アルバム作成の際のストーリー性は制作対象への愛着増進に大きな影

響力を持っているのではないかと考えられる。よって本研究では、アルバム制作に際して潜在的愛着を促進させた要因として物語性に着目し、アルバム制作に関する潜在的愛着について検討を行った。

2. 方法

2.1. 参加者

一般社団法人「日本おひるねアート協会」の会員となっている乳幼児から小学校までの子どもを持つ父母に対して参加の募集を行い、同意の得られた34名（女性27名、男性7名、平均年齢34.2歳）を対象とした。参加者は自らの意思で実験に参加し、実験開始に際して、実験を中断したい場合など、任意にいつでも中止を申し出ることができる旨が口頭および書面にて提示

された。またこの結果、参加者のうち2名については、実験を完遂することができなかったため、分析対象からは除外し、合計32名を分析対象とした。

2.2. 手続き

基本的な実験手続きは城戸・小崎（2019）に則った。実験は親和フェイズとテストフェイズに別れており、親和フェイズでは対象となる児童（以下、親和児童）のアルバムを制作する（30分）。この時、実験群では「物語を促すアルバム」を用いてアルバムを制作し、統制群では「物語を抑えるアルバム」を用いてアルバムを制作する（図1）。次にテストフェイズでは、実験群（対象者16名）・統制群（対象者16名）共にPCを用いてIATを実施した（図2）。IATでは、初めにモニタ上に注視点が0.5秒提示された後、児童（親和児童 or

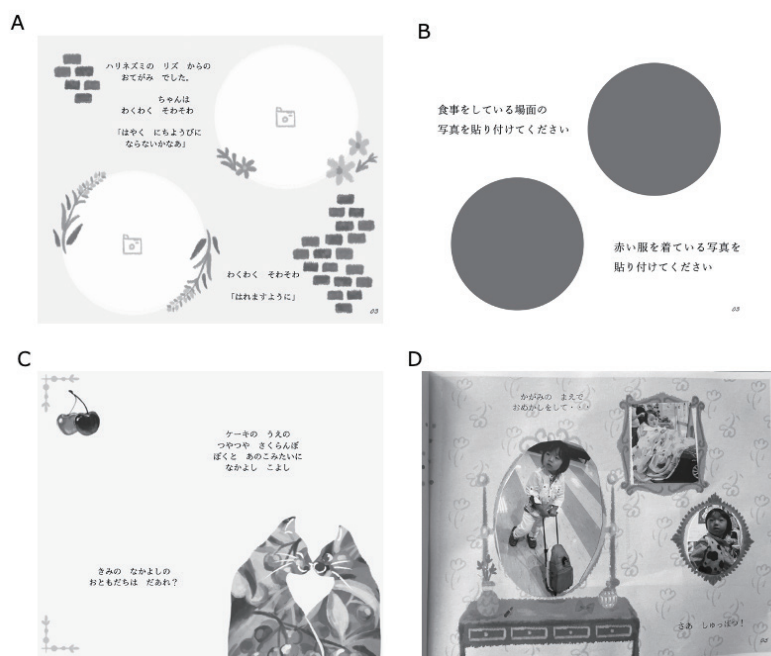


図1:実験で使用したアルバム

(A)ストーリー「○○ちゃんの日曜日」のアルバムP3.(B)ストーリー「○○ちゃんの日曜日」の統制条件アルバムP3.(C)ストーリー「○○ちゃんのお気に入り」のアルバムP3.(D)実際に実験で制作されたアルバム(○○ちゃんの日曜日P5)

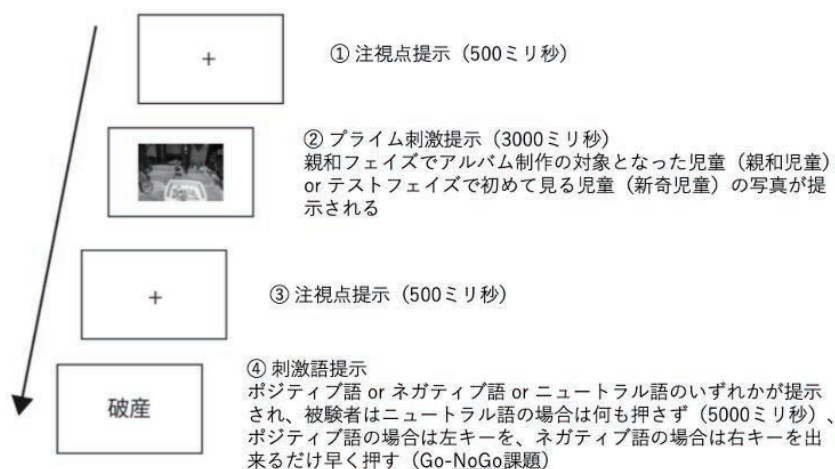


図2:テストフェイズの実験スケジュール

新奇児童（親和フェイスの写真には載っていない児童）の写真が3秒間提示される。写真が消えた後、注視点が再び0.5秒提示され、2文字の熟語が提示される。参加者はその熟語に対して、ポジティブな意味を持つ語であれば左キーを、ネガティブな意味を持つ語であれば右キーを押し、ニュートラルな意味を持つ語であれば何も押さないというGo-NoGo形式の語彙判断課題を90試行行う。語彙判断課題については、なるべく早くなるべく正確に反応してもらうよう求めた。ポジティブ語・ネガティブ語・ニュートラル語は各30語であり、これらは五島・太田（2001）の熟語リストより、使用頻度が0.01以上かつ学習容易性が3.00の熟語の中から感情価の高いものをそれぞれ選出した。なお、本研究で用いたIATは心理実験環境のオープンソースソフトウェアであるPsychoPyによって作成した。また、テストフェイスの実施にはおよそ15分～20分程度の時間を要した。

2.3. 刺激

対象児童および新奇児童として2名の児童（男女）のアナログ写真が各50枚使用された。このアナログ写真は対象児童がいずれも3～6歳時に撮影された、なるべく多くのイベント（クリスマスや海水浴など）や状況を含む、対象児童が中央に据えられた写真であった。参加者に写真児童との面識はなかった。またこれらの写真がPC上で刺激として提示される場合には、モニタ上に視角10°×15°もしくは15°×10°で提示された。制作するアルバムについては、物語を促すアルバム－物語を抑えるアルバムのペアを2種類作成した。これらのアルバムは絵本状になっており、各ページで物語の中に写真を入れることができるようになっている。このため絵本状のストーリー内容に実験結果が左右されないよう2種類制作された。また統制条件として、物語を抑制するアルバムでは、上記の物語を促すアルバムの各ページの写真を貼り付けする部分と同じページ構成にし、各ページでは物語の代わりに、貼り付けする写真の指定を行った（例：赤い服を着ている写真を貼ってください）。また親和フェイスにおいて男女いずれの児童を対象とするか、用いるアルバムのストーリーをどちらにするのかについては、実験

参加者ごとに均等なるようカウンターバランスをとり、親和フェイスで対象児童ではなかったもう一方の児童のアナログ写真は親和フェイスにおいて見ることはなかった。

3. 結果

以下の統計分析にはR version 3.6.1を用いた（R Core Team 2019）。また有意水準はいずれの分析においても5%を基準とし、10%未満は有意傾向と見なした。

IATにおけるポジティブ語・ネガティブ語へのRTの差を分析するために、各語に対するRTを従属変数とした分散分析を行った。この結果、要因計画は2（ストーリー：促進 vs. 抑制）×2（語：ポジティブ語 vs. ネガティブ語）×2（児童：親和児童 vs. 新奇児童）の被験者間1被験者内2要因の混合要因計画となった。この結果、いずれの主効果も有意ではなかったが、ストーリー・語・児童の3要因の交互作用が有意であった（ $F(1, 30) = 4.95, p = .0388, \eta^2 p = 0.14$ ）。3要因の交互作用が見られたため、語要因を分割し、ポジティブ語およびネガティブ語でそれぞれ2（ストーリー）×2（児童）の分散分析を行った。この結果、ネガティブ語での分散分析では主効果および交互作用で有意な差は見られなかったが、ポジティブ語においては児童要因の主効果が有意（ $F(1, 30) = 6.59, p = .0155, \eta^2 p = 0.18$ ）であり、またストーリー要因と児童の交互作用が有意（ $F(1, 30) = 6.31, p = .0176, \eta^2 p = 0.17$ ）であった。ポジティブ語での交互作用が有意であったことから、下位検定として単純主効果の検定を行ったところ、児童要因の主効果が、ストーリーありの場合にのみ見られた（ $F(1, 16) = 10.43, p = .0052, \eta^2 p = 0.39$ ）。各条件でのRTの結果（表1）と合わせて、これらの結果は、ストーリーが促進されるアルバムを制作した実験群では、親和児童がプライム刺激であった場合に、新奇児童がプライム刺激であった場合よりも、ポジティブ語へのRTが早かったことを示している。このことは、ストーリーを促進するアルバムを制作した群では制作対象となった児童に対して潜在的愛着形成が促されたが、ストーリーを抑制するアルバムを制作した群では

表1：各条件の平均反応時間および標準偏差

	ポジティブ語				ネガティブ語			
	親和児童		新奇児童		親和児童		新奇児童	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
物語促進アルバム	986.2	256.0	1197.3	402.5	1176.6	386.5	1190.6	408.7
物語抑制アルバム	1192.8	336.9	1195.0	355.7	1163.0	355.1	1212.5	507.4

(ミリ秒)

それらの効果が見られなかったことを示唆していると言える。

また、全体の正答率は96.9%、正棄却率は95.3%であり、正答率を従属変数とした上記の分散分析を実施したところ、いずれの主効果および交互作用も見られなかった。このことから速度と精度のトレードオフは起こっていないと考えられた。加えて、異なったストーリーによる影響を検討するため、それぞれのストーリー別にRTを従属変数として、同様の分散分析を用いて比較したが、有意な差は見られなかった。このことから個別のストーリーが影響をしたのではなく、ストーリーを促進するという要因そのものが潜在的な愛着の促進に影響を与えたのではないかと考えられる。

4. 考察

アルバムの制作中にストーリーを喚起するような絵本状のアルバムを用いて、参加者のアルバム制作の対象児童への潜在的な愛着が増進するのかを検討した。この結果、絵本状アルバムで児童のアルバムを制作した群では、物語性を抑制するアルバムで児童のアルバムを制作した統制群に比べてポジティブ語への反応が促進した。これらの結果は、先行研究で城戸・小崎(2019)が示したアナログアルバムの制作が、対象児童への潜在的愛着を増進するという結果を、実際に子どもを持つ親においても再現されることを追試するとともに、その原因にアルバム制作の際のストーリー性に関わっていることを示唆していると言えた。

アルバムの制作を行う場合、自身の子どもの写真を回想と共に冊子に収めていくことも多いと考えられる。アルバム制作の「手間」を代替するための技術革新のみに重点を置くのではなく、写真からの回顧と共にアルバムを自分の手で作るというストーリー化の活動が、子育てにおける愛着をより増進する点にも注目する必要があるのではないだろうか。

謝辞

本研究はナカバヤシ株式会社の助成研究です。また実験の施行にご助力いただきました一般社団法人日本おひるねアート協会の青木水理代表理事および松下篤氏、絵本アルバムの作成をいただいたイラストレーターのみるきー氏にこの場を借りて御礼申し上げます。

〈注〉

- 1) 芸術療法に属する心理療法の一つ。雑誌やパンフレット、写真、文字などをハサミで切り抜き、糊で台紙などに貼付して、場面やイメージなどを構成する。
- 2) 意識することができない感情や態度について測定する手法。Greenwald et al. (1998) では、アメリカに住む白人参加者に対して白人と黒人の分類と単語の分類を並行して実施させる中で、白人の写真が出た側にポジティブな単語がある場合には反応が促進し、逆に黒人の写真が出た側にポジティブな語がある場合には反応が遅延することを明らかにし、潜在的な差別意識の存在について言及を行った。

参考文献

- Bergmann, F. B., Manssour, I. H., Silveira, M. S., & Oliveira, J. B. S. D. (2013) Automatic layout generation for digital photo albums: A user study. In International Conference on Human-Computer Interaction. Springer, Berlin, Heidelberg, 117-126.
- Boll, S., Sandhaus, P., Scherp, A., & Westermann, U. (2007) Semantics, content, and structure of many for the creation of personal photo albums. In Proceedings of the 15th ACM international conference on Multimedia, 641-650.
- 五島史子・太田信夫 (2001) 漢字二字熟語における感情価の調査. 筑波大学心理学研究, 23, 45-52.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998) Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1464-1480.
- 城戸楓・小崎恭弘 (2019) フォトアルバムの制作による対象児童への愛着形成に関する検討. 大阪教育大学紀要. 人文社会科学・自然科学 = *Memoirs of Osaka Kyoiku University*, 67, 121-126.
- Newman, J. J. (2004). Taking focus: a case study of photography used in an art therapy group for adolescent girls diagnosed with anorexia nervosa (Doctoral dissertation, Concordia University).
- Rusu, M. (2014) Art therapy an effective means in the psychological resilience. *From Person to Society*, 1205.
- R Core Team (2013) R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria (2022/10/19 閲覧 <http://www.R-project.org/>).
- Sherman, E. (1991) Reminiscentia: Cherished objects as memorabilia in late-life reminiscence. *The International Journal of Aging and Human Development*, 33(2), 89-100.
- Tinkler, P. (2011) "When I Was a Girl..." : Women Talking about Their Girlhood Photo Collections. In *Oral history and photography*. Palgrave Macmillan, New York, 45-60.
- Weiser, J. (2004) Phototherapy techniques in counselling and therapy—using ordinary snapshots and photo-interactions to help clients heal their lives. *Canadian art therapy association journal*, 17(2), 23-53.
- Zhang, L., & Huang, H. (2012) Hierarchical narrative collage for digital photo album. In *Computer Graphics Forum*, 31(7), 2173-2181.



第19回 子ども学会議(学術集会)のお知らせ



子ども期のしあわせを考える

～社会のなかでの子どものクオリティ・オブ・ライフ～



第19回子ども学会議は2023年9月23日(土)・24日(日)の両日、白百合女子大学(東京都調布市)にて開催されます。2023年4月1日には昨年制定された「こども基本法」が施行され、こども家庭庁がスタートします。日本の子どもたちにとって記念すべき2023年度にあたり、本学会でも“子どもの今”を概観して“子どものよりよい未来”を展望するための基礎的な学びや議論をしていきたいと考えています。

そこで、こども家庭庁への期待に関するシンポジウムや子どもを取り巻く現状のいくつかを取り上げて(離婚後養育に関する民法改正、貧困や虐待などの小児期体験の長期的影響性とそれを予防し緩和するレジリエンス要因をめぐる研究動向や支援の在り方など)、子どものQOLの観点から概観していきます。また、主催の白百合女子大学の人間総合学部(児童文化学科・発達心理学科・初等教育学科)の特徴を活かした市民公開講座(せんがわ劇場と連携した表現活動、乳児～児童までの親子を対象とした子育て支援や教育活動など)を開催し、子どものしあわせを創る大学での活動の学術的・教育的意義について討論します。会員によるポスター発表および研究交流の場であるラウンドテーブルも開催いたします。

【日時】2023年9月23日(土)・24日(日)

【会場】白百合女子大学(東京都調布市/京王線仙川駅から徒歩10分)

- 参加費：事前登録/学会員4,000円、一般5,000円
当日/学会員5,000円、一般6,000円、学生・院生1,000円、高校生以下無料
- 大会事務局：菅原ますみ・眞榮城和美・宮下孝広(白百合女子大学総合人間学部)

ポスター発表
募集!!詳しくは日本子ども学会の
HPをご覧ください

Program プログラム

詳細は、日本子ども学会のHPで!
<https://kodomogakkai.jp/>第1日
9月23日
(土)

- 9:30～9:40 オープニングセッション(理事長挨拶・大会事務局よりお知らせ)
- 9:40～11:10 学会主催シンポジウム “Happiness for all children
：子どものしあわせが実現する社会・政策”「こども家庭庁への期待」
榊原洋一(お茶の水女子大学名誉教授、日本子ども学会理事長)
清原慶子(杏林大学客員教授、内閣官房こども家庭庁設立準備室政策参与、
奥山千鶴子(NPO法人子育てひろば全国連絡協議会理事長)
- 11:15～11:45 小林登「子ども学」賞 第1回授賞式
- 11:45～12:30 昼休み
- 12:30～14:30 主催校企画シンポジウムⅠ「離婚後養育に関する法制度：子どもの最善の利益の実現に向けて」
安倍嘉人(弁護士、元東京高等裁判所長官)、末定(家庭問題情報センター相談支援員)
池田清貴(弁護士、東京家庭裁判所調停委員)、直原直光(富山大学専任講師)、小田切紀子(東京国際大学教授)
- 14:40～16:30 主催校企画シンポジウムⅡ「子ども期の逆境とレジリエンスを考える」
菅原ますみ(白百合女子大学教授)、舟橋敬一(埼玉県立小児医療センター部長)、小川淳子(チャイルドリサーチ・ネット)
御園生直美(白百合女子大学専任講師)、安藤智子(筑波大学教授)、榊原洋一(お茶の水女子大学名誉教授)
- 16:40～18:10 ポスターセッション(45分×2セッション)
- 18:20～19:30 懇親会、ポスター発表優秀賞 表彰式

第2日
9月24日
(日)

- 10:00～12:00 市民公開シンポジウム「子育て・子育て支援の今：親子のしあわせをつくる」
※りすぶらん・あんふぁん/せんがわ劇場 ※エデュテイメント大学/調布市 ※子ども大学たま
※上記の各実践現場を動画でつないで実践報告をします。
眞榮城和美(白百合女子大学准教授)、やたみほ(白百合女子大学准教授)、宮下孝広(白百合女子大学教授)
櫻井拓見(せんがわ劇場Drama Education Laboratory)、齊藤れいな(子ども大学たま副理事)
- 12:00～12:45 昼休み
- 12:45～13:30 総会
- 13:45～15:15 学会員によるラウンドテーブル(公募します)
- 15:25～15:50 クロージングセッション(理事長挨拶・主催校挨拶・次期大会準備委員会より挨拶)

この秋、小林 登「子ども学」賞の 第1回 受賞者が表彰されます！



小林 登先生

「子どもは未来である」。日本子ども学会の創設者である小林登先生は、ご専門である小児医学を超えて、幅広い分野に関心をもたれ、子どもの幸せに配慮した社会をつくることに尽力されてきました。日本子ども学会では、小林先生の志を次世代につなぐために、学会設立20周年の記念の年である本年、そのお名前を冠した学術賞を創設しました。今秋開催される子ども学会議(学術集会)で、第1回の受賞者を表彰します。

<賞の趣旨>

本賞は、自然科学や人文科学を包括し、子どもにかかわる学際的・環学的な学問領域において、子ども研究を深め、創発する業績、並びに、子どもの生活環境を豊かにする成育デザインの開発や、子どもの問題の解決に寄与する実践などに すぐれた業績を挙げた人々(個人あるいは団体)を顕彰するものです。そのことにより、人間科学に関する多領域の関係者で それらの成果を共有し、小林登先生が提唱された「子ども学」への社会的関心を高め、子どもの幸せに資する知識の深化や、社会システムの構築へとつなげてゆくことを目的とします。

●賞の内容

記念盾 賞金5万円

●授賞対象

- 1.公表された業績(論文、著作、実践報告等)
- 2.団体・個人による実践活動

※日本子ども学会の会員に限定するものではありません。

●推薦・審査方法

日本子ども学会の会員に対して候補者・団体の推薦を募ります。推薦者は、候補者・団体の情報および推薦理由を応募用紙に記入し、運営委員会に提出します。取りまとめられた各候補者・団体を、審査委員会の7名の審査委員が慎重かつ厳正に審査し、授賞者を理事会で決定します。

●今後の主なスケジュール

2023年3月末日	第1回 小林 登「子ども学」賞の候補者の受付締切
2023年4月～8月	審査・選考
2023年9月	受賞者の決定
2023年9月	授賞式(於:第19回子ども学会議)
2023年11月	第2回 小林 登「子ども学」賞の候補者推薦開始
2024年3月	候補者の受付締切

<問い合わせ先>

日本子ども学会 小林 登「子ども学」賞係

詳細は日本子ども学会のホームページをご覧ください(推薦を希望される会員の方は、推薦書をダウンロードください)。

なお、お問い合わせにはメールでご返答差し上げます。

<https://kodomogakkai.jp>

チャイルド・サイエンス

投稿論文部門 原稿募集について

投稿論文
募集!

投稿種別

投稿者は投稿時に論文の種別（下記参照）を選択し明示してください。なお、査読の過程で、論文内容に即して種別の変更をお勧めすることがあります。

● 研究論文

いずれかの研究領域の理論と方法を背景としつつ、子どもに関する学際的な問題について研究した成果をまとめたもの。

● 研究ノート

子どもをめぐる様々な事実や状況を検討して研究の課題を提示したり、子ども学として確立していくべき研究の方向性を示したりする萌芽的な研究や展望、提言など。

査読体制

- 論文の投稿は随時受け付けます。
- 投稿論文の採否は、編集委員会の議を経て依頼された査読者2名と編集委員（長）の合計3名による審査によって決定します。査読者のうち1名は原則として投稿された論文の研究領域（または最も近いと判断される領域）の研究者とし、もう1名は研究領域にこだわらずに選ばれます。
- 査読者および編集委員（長）は、投稿論文とそのもとになった研究をよりよいものにしていくという観点から、書面によってコメントします。特に修正のコメントがない場合を除き、コメントを付していったん投稿者に返却し、論文の修正をお願いします。
- 修正・再提出された論文に対して査読者および編集委員（長）は同様の手続きを行い、採択・不採択を合議によって決定します。
- 採択・不採択にかかわらず、コメントは再び投稿者に返却されますので、今後の研究に生かしてください。また不採択の場合でも、修正の上、次年度以降の号で再投稿することができます。以上の過程は投稿者・査読者ともに匿名で行います。なお、査読者については『チャイルド・サイエンス』に氏名の一覧を掲載します。また、採択された論文はその時点で編集集中の直近の号に収録します。
- 【著作権】本誌に掲載された論文の著作権は日本子ども学会に帰属しますので、掲載論文を無断で複製および転載することを禁じます。所属機関リポジトリ等への掲載を希望される場合は、編集委員会にご相談ください。

執筆要項

- ① 投稿者は、研究を進めるにあたって、倫理的問題に十分配慮することが求められます。
- ② 会員、非会員を問わず投稿できます。非会員の論文が採択された場合、日本子ども学会の年会費の振込みをもって学会誌に掲載いたします。
- ③ 「研究論文」は10000字以内かつ刷り上がり5ページ以内、「研究ノート」は8000字以内かつ刷り上がり4ページ以内とします。図表等もこの範囲に収めてください。
- ④ 原稿はワードプロセッサで作成し、投稿は電子ファイルを添付して、編集部宛にメールで送信してください。図表はPDFで、写真はjpegでも保存し、別途添付してください。
- ⑤ 本文とは別に表紙を作成してください。表紙には論文タイトル、筆頭著者・共同著者の氏名、所属および職名、連絡先（住所・電話・メールアドレス）、および「研究論文」「研究ノート」の別を明記します。表紙の様式は下記ホームページからダウンロードしてください。また、本文にはタイトルのみを明記し、氏名等は記入しないでください。本文には500字以内の和文要約、および5項目以内のキーワードを付けてください。
- ⑥ 図表の描き方、引用文献、注の付け方などはそれぞれの領域の原則に従います。それがない場合は、以下の諸点に注意して作成してください。
 - (1) 図表は別紙に書き、図1、表1のように通し番号を付けます。
 - (2) 表の題はその上部に、図等の題は下部に、説明文はいずれも下部に書くこととします。
 - (3) 引用文献は、論文の最後に著者名のアルファベット順に一括して挙げてください。
 - (4) 引用文献は、著者名・発行年・題目・発行所の順に記述します。
 - (5) 注は通し番号を付け、別紙に記載します。本文中にはそれに対する番号を付してください。

詳細は、日本子ども学会ホームページへ
<https://kodomogakkai.jp/03/>

事務局だより

現在、日本子ども学会の理事会では、2019年にご逝去された小林登名誉理事長が日本子ども学会の設立に向けて、どのような思いをお持ちだったのか、振り返る作業をいたしております。今号の『チャイルド・サイエンスVol.25』でも、理事長対談やコロキウムなどの記事を通じて、日本子ども学会設立の意義を再考しています。

小林登「子ども学」賞に関しては、3月末までに会員の皆さまから候補者をご推薦いただき、審査委員会の審査がスタートする予定です。「子どもは未来である」という宣言にふさわしい活動をされている個人や団体の方たちとの出会いを期待しています。

学会が20年続く中で、メンバーも変わってきていますし、子どもの課題も多様化し、新型コロナのような予期せぬ出来事も起きています。アカデミズムを踏まえながら、かつ現実の子どもたち

の支援につながるような活動を今後も続けていければと思います。

2022年度の会員数は、2月現在で正会員575名、学生会員23名、賛助会員15団体です。昨年8月時点と比べると若干増えましたが、ほぼ変わらない数字で推移しています。

2023年度も引き続き、ご理解およびご協力をお願い申し上げます。

委員会だより

●財務委員会

2022年度は会費の未納率がやや多かったものの、学会誌の売上などで収入は予算通りとなりました。また、大会開催費用はお陰様で収支差がなく、支出では学会誌を年2号発行しても予算より支出を抑えることができ、全体としては繰越金が出る見込みです。

来年度は、小林登「子ども学」賞を新設することで、今までの繰越金と合わせ別会計とし、研究活動のさらなる拡大により会員数の増加を期待したいと思います。引き続き、皆様方の厚いご支援をお願いいたします。(小林美由紀)

●編集委員会

年2回発刊である学会誌『チャイルド・サイエンス』Vol.25では、小林登

「子ども学」賞、「子ども学」コロキウム、東海学院大学で開催された「学術集会」についてと盛り沢山の掲載内容となりました。

また、今年度も数多くの論文投稿があり、テーマも多様で、「子ども学」が学際的なテーマであること、多様な学会員が所属されていることを改めて考える機会となりました。今後より充実すべく、会員の皆さまの投稿をお待ちしております。(佐藤朝美)

●研究開発委員会

2022年度も前年に引き続き、『小林登「子ども学」賞設立のためのコロキウム』を開催しました。テーマを「子ども学の可能性—生命科学との接点」とし、小林登先生が折に触れて振り返って語られるジェーン・グドール博士との交流の思い出もふまえ、右記のように4名の方に話題提供をいただき、参加者も交えてディスカッションの時間を設け

●第3回 小林登「子ども学」賞設立のためのコロキウム

2022年6月26日(日) 13:00~16:00

・林 美里(中部学院大学教育学部准教授)
「大型類人猿の発達と子育て」

・島田将喜(帝京科学大学准教授)
「動物の遊びと社会・進化」

・橋本和秀
(九州大学教育学部・人間環境学研究院 人間科学部門教授)
「『子どもへのまなざし』を相対化する
方法論としての実験発達心理学」

・仁木和久
(慶應義塾大学大学院社会学部研究科訪問研究員)
「『子どもは未来である』とは？
—「学びと成長」と「社会・文化」との関係を探る」

ました。今回も活発な議論が交わされ、充実した時間になりました。

今後も、子ども学カフェやコロキウムを展開していく予定です。皆様のご協力、ご参加をお願いいたします。

(安藤寿康)

「日本子ども学会」は、会員を募集中です。

■ 詳しい情報は、日本子ども学会のホームページをご覧ください。(入会申込書もダウンロードできます)

日本子ども学会ホームページ <https://kodomogakkai.jp/>

■年会費

正会員／ 5,000円
学生会員／ 3,000円
賛助会員／ 30,000円

■入会・会員登録に関するお問い合わせ先

「日本子ども学会 事務局」

〒162-0801 東京都新宿区山吹町 358-5 アカデミーセンター(担当: 篠原)
Tel.03 (6824) 9370 Fax.03 (5227) 8631
E-mail: kodomo-post@as.bunken.co.jp



日本子ども学会 役員・理事のご紹介

■ 理事長

榊原洋一（お茶の水女子大学名誉教授）

*編集委員長兼務

■ 副理事長

安藤寿康（慶應義塾大学文学部教授）

*研究・開発委員長兼務

太田美代（社団法人 環境政策対話研究所理事）

■ 事務局長

木下 真（福祉ジャーナリスト）

■ 常任理事

一色伸夫（こどもメディア研究所所長）

*広報委員長兼務

小林美由紀（白梅学園大学子ども学部教授、小児科医）

*財務委員長兼務

沢井佳子（チャイルド・ラボ所長、日本こども育成協会理事）

菅原ますみ（白百合女子大学人間総合学部教授、お茶の水女子大学名誉教授）

所 真里子（保育の安全研究・教育センター）

*事務局長補佐兼務

仁木和久（慶應義塾大学訪問研究員、脳認知科学研究所総括研究員）

*会員・規約委員長兼務

宮下孝広（白百合女子大学人間総合学部教授）

劉 愛萍（チャイルド・リサーチ・ネット主任研究員）

渡辺富夫（岡山県立大学情報工学部特任教授）

■ 理事

朝倉民枝（株式会社グッド・グリーン代表取締役）

浅田 稔（大阪国際工科専門職大学副学長、大阪大学先導的学際研究機構特任教授、大阪大学名誉教授）

安倍嘉人（弁護士、公益社団法人家庭問題情報センター理事長）

石渡正志（甲南女子大学人間科学部教授）

井上高光（さつき幼稚園理事長）

内田伸子（環太平洋大学教授、お茶の水女子大学名誉教授）

内田ふみ子（子ども大学よこはま事務局）

遠藤利彦（東京大学大学院教育学研究科教授）

大橋節子（学校法人 創志学園副理事長、環太平洋大学学長）

長田有子（NPO法人 チャイルド・ケアリング・アソシエーション理事）

河合優年（武庫川女子大学教授）

桐山伸也（静岡大学学術情報学領域教授）

坂上浩子（子どもコンテンツ制作・研究者）

酒井 厚（東京都立大学人文社会学部教授）

佐倉 統（東京大学大学院情報学環教授）

佐々木玲子（慶應義塾大学体育研究所教授）

佐藤朝美（愛知淑徳大学人間情報学部教授）

島田将喜（帝京科学大学生命環境学部アニマルサイエンス学科准教授）

瀬尾知子（秋田大学教育文化学部こども発達・特別支援講座准教授）

竹下秀子（追手門学院大学心理学部教授）

高塩純一（びわこ学園医療福祉センター草津 理学療法士）

竹林洋一（みんなの認知症情報学会理事長、静岡大学名誉教授）

田部絢子（金沢大学人間社会研究域学校教育系准教授）

塘 利枝子（同志社女子大学現代社会学部教授）

中井昭夫（武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科・子ども発達科学研究センター教授）

服部 弘（一般社団法人 OGU 総合研究所副代表）

林 美里（中部学院大学教育学部准教授、日本モンキーセンター学術部長）

原島 博（東京大学名誉教授）

開 一夫（東京大学大学院総合文化研究科および情報学環教授）

福澤利江子（筑波大学医学医療系助教）

眞榮城和美（白百合女子大学人間総合学部准教授）

■ 監事

森脇浩一（埼玉医科大学総合医療センター小児科教授）

■ 顧問

箕浦康子（お茶の水女子大学名誉教授）

〈50音順、2022年9月30日現在〉

日本子ども学会の情報発信

学術集会についての情報や学会誌への投稿は、こちらから。

最新情報は、こちらでcheck!



Home page

日本子ども学会公式ホームページ
<https://kodomogakkai.jp/>



学術集会や「子ども学カフェ」のお知らせ、投稿論文の募集情報、学会誌「チャイルド・サイエンス」のバックナンバーの内容などを公開しています。

「子ども学カフェ」の講演など、読み物もいろいろ

Facebook

日本子ども学会Facebookグループ

<https://www.facebook.com/groups/nihonkodomogakkai/>



会員だけでなく、誰でも参加できる公開のグループです。子どもをキーワードに、専門や立場にとらわれず、自由な交流を楽しむグループにしていきたいと思っています。



チャイルド・サイエンス Vol.25

発行日：2023年3月31日

発行：日本子ども学会
<https://kodomogakkai.jp/>

編集：日本子ども学会 編集委員会
 (榎原洋一、佐藤朝美、朝倉民枝、石渡正志、梅永雄二、
 太田美代、大橋節子、北野幸子、木下 真、酒井 厚、菅原ますみ、
 瀬尾知子、眞榮城和美、宮下孝広、渡辺富夫)

編集協力：木下編集事務所、株式会社インタレスト

デザイン：シモサコグラフィック

印刷・製本：株式会社総北海

ISBN978-4-909336-11-8

子ども学、アジア全域へ

CRNアジア子ども学研究ネットワーク (CRNA) 活動中

近年、急速な発展を遂げているアジア。

子どもを取り巻く環境も日々変化し、様々な問題を抱えています。

CRNでは、アジアの子どもを取り巻く諸問題の解決の糸口を探るために

「CRNアジア子ども学研究ネットワーク」を展開し、

アジア各国を代表する子ども研究の専門家のネットワークを構築しています。

<https://www.crn.or.jp/>

※これまでの東アジアでの活動も、こちらからご確認いただけます。



子どもに関心をおもちの方ならどなたでもアクセスしていただきたい。CRNは日本国内のみならず、グローバルな視点で子どものことを研究していくための国際的な「場 (arena)」を提供してゆきたいと思います。是非有効にご活用ください。

CRN所長 榊原洋一

子どもたちの笑顔のために、学際的な視点から活動しています

子どもは未来である



チャイルド・リサーチ・ネット
「子ども学」研究所

**CHILD
RESEARCH
NET**
We are a non-profit organization
in Japan devoted to thinking with
and about children

日本子ども学会

〒162-0801
東京都新宿区山吹町 358-5
アカデミーセンター
Tel.03(6824)9370
Fax.03(5227)8631
E-mail : kodomo-post@as.bunken.co.jp

ISBN978-4-909336-11-8

頒布価格 : 本体 1700円 (送料・税込)