

神戸教育短期大学

研究紀要

第6号

2025年3月

[論 文]

生成 AI 時代の教育における「書く」ことと「省みる」こと

—「生活綴方」と「反省文」を交差する省察の行方—

“Writing” and “Reflection” in Education in the Generative AI Era

—The Direction of Reflection that Intersects “Seikatsu Tsuzurikata” and
“Reflection Paper”—

弘田 みな子 HIROTA Minako 3

男性保育者が抱える課題の動向

—日本における男性保育者研究レビューを通して—

Trends in Issues Faced by Male Childcare Workers: Through Literature Review of Male
Childcare Workers’ Research in Japan

上田 星 UEDA Sei 25

[作品・解説]

「うみ」による変奏曲

Variations on “The Sea”

井本 英子 IMOTO Hideko 45

『Veratrum』 『光・容』

『Veratrum』 『Light・Form』

辻本 恵 TSUJIMOTO Megumi 59

生成AI時代の教育における「書く」と「省みる」こと — 「生活綴方」と「反省文」を交差する省察の行方—

弘田 みな子

抄録

人工知能を利用した文章生成技術が身近なものになり始めた¹現在、教育場面における「省みる」ための文章作成行為が持つ意味の変容を考察する。子ども自身が創造的に「書く」ということを主旨とする教育実践に、戦前・戦後を通して展開された「生活綴方」の実践が挙げられる。生活綴方における文章作成行為は、書き手のみならず、学級やその他読者による「読み合い」を介した他者との共同的な「省察」へと接続されるものであった。生活綴方が内包する教育実践の要素は後に「作文教育」と「生徒指導」へと分化する。文章作成の自動化と最速化が進む現代において、文章を書かせることによる生徒指導は、生活綴方が内包する「他者を介した省察」の、現代的な在り方を探ることにより、指導観の新たな地平を描き得ることを提起した。

キーワード：生活綴方、反省文、生徒指導、対話、生成AI、ネガティブ・ケイパビリティ

1. 本稿の目的と問題設定及び「書く」ことをめぐる現状

現在、定型メールの返信や取り扱い説明書等の事務的な文章の作成を始め、従来その作者の独自性と紐付けられてきた、読書感想文、作文、歌詞や小説の創作に至るまで、生成AI²を活用した文章生成技術の向上は目覚ましく、必要な文章を瞬時に現出させるという人間の願いに応えるべく、多くの文章作成に関するアプリ等が開発され活用され始めている。学校教育における子どもたちの生成AIの使用に関しても既に警鐘が鳴らされ、文部科学省は2023年7月に「生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」³の策定に至った。ガイドラインにおいては、生成AIの利用を、自身のアイデアや文章を書いた上での「推敲」を目的とした使用にとどめる事や、英語の会話練習、プログラミングのコード作成の補助などに関しては使用が推奨される一方で、読書感想文等の文章作成自体に教育的意義を持つと考えられる対象に関しては、使用が不適切である旨、そしてそれを子どもや保護者に周知する必要性が記されている⁴。特に、作文の課題などを出す場合には、「自分自身の経験を踏まえた記述」にさせるなど、教員側の新たな配慮の必要性も喚起されている。文章作成を自分自身の経験や思考を介さずに瞬時に成し得るこれらの技術的進歩を前に、これからの教育の課題は、「人間中心の発想で生成AIを使いこなしていくためにも、各教科等で学ぶ知識や文章を読み解く力、物事を批判的に考察する力、問題意識を常に持ち問を立て続けることや、その前提としての『学びに向かう力、人間性等』の涵養」⁵だとされる。生成AIによる文章作成技術の定着は、学校でのツールの使用ルールに留まらず、「文章を書く」という行為そのものが持ち得る意味とは何か、また全ての子ども

たちに育むべき汎用的な力とは何かという、教育をめぐる根源的な位相からの問いを引き起こしている。

教育という営みの歴史の中で、子どもたちが「書く」という行為は、筆記用具の発明及びその流布に伴い、明確に意識される様になる。子どもたちが書くための道具的な条件が揃い迎えた大正期の新教育運動においては、子どもたちの「関心」や「意欲」は「書き表される」ことにより、より一層その価値が見出されやすくなった。例えば、子どもたちにとって身近な生活やそれに付随する思いを「ありのままに」書く生活綴方の登場もそのひとつであるだろう。生活綴方とは、文章を書き綴る行為のみにおいて定義づけられるものではなく、同時に学級内で読み批評し合い、そして書かれた内容や題材となった生活そのものへの共同的な省察までも含めた実践として位置づくものであった。

書いて読み合うという行為に、学校空間を超えた子どもたちの生活実態や社会の構造までも含めた、多くのものの「変革」の役割が求められた実践は、その後、文章の良さや技法等の探究に立ち返る「作文教育」としての方向性と、書き、対話されることにより行われていた生活への省察＝「生活指導」の側面を重視する方向性とに次第に分化し、生活綴方実践そのものとしての実践は途切れたとされる⁶が、その実践が編み出した教育方法の形式は現在の学校教育の中にも姿を変えて継承された。

本稿の目的は、生活綴方の実践が編み出した、「書く」行為が書き手自身の個人的な思いや経験の文章表現による表出や、それへの省察に留まらず、「共同で行われる省察」に結び付けられるという構造が、現在の学校教育において、どのように継承されあるいは継承され得なかったのかということを示すことである。特に、「生活指導」から連なる現在の「生徒指導」の内、「事実行為としての懲戒」として位置付けられる「反省文」の作成場面における「書く」ことによる「省察」への促しの在り方が、生活綴方実践のそれとどのような相違を持つのかを探ることである。また、それにより現在の生徒指導、特に懲戒行為に関わる場面での「書く」という行為がどのような意味を付与され、あるいはされ得るのかを考察する。

現在行われる生徒指導における「書く」行為の意味を辿る手がかりとして、本稿においては「生徒指導」に連なる「生活指導」概念の源流とされる「生活訓練」⁷を提起した人物であり、新教育運動の実践の場であった「池袋児童の村小学校」の教師、かつ生活綴方雑誌『綴方生活』の編集同人でもあった教育者、野村芳兵衛(1896～1986)の綴方実践を取り上げる。野村が綴方を「書く」ことに見出した意味を手がかりに、文章作成にまつわる大きな技術的転換点に生きる現在の子どもたちにおける「書く」行為の持つ意味を照射したい。

2. 生活綴方実践が示す、「書く」と「省みる」ことの接続

2.1 生活綴方の誕生につながる諸要因

生活綴方は、1910年代より萌芽し戦前戦後を通して展開された、子ども自身が生活をリア

ルに掴み表現し合うことを目的とする、現場の教師が作り上げていった文章作成に関する一連の教育実践を指す。生活綴方の実践は、書くことにまつわる行為と、書かれたものを介した展開との二側面によりなる。「書く」場面は、「子ども自身の生活から題材をとって、生活語を用いて描かせて、書かれた文章を文集にまとめる過程」として、また書かれたものは「当該の学級やそれ以外の集団で文章交換を通して討論を行う」展開として実践された⁸。

1904年の国定教科書制度の導入以降1945年に至るまで、教材を介した国家による教育内容の統制が行われる中で、国定教科書を持たない教科であった「綴方科」は、教師それぞれが直面するアクチュアルな主題を扱う余地を持つものであったことも、この時期において子どもに文章を綴らせるという行為が、多くの教師たちによる独自の教育実践を形作ることに繋がっていく。

また、生活綴方という教育実践の形成は、筆記用具の歴史とも連動しているだろう。教育の場において、江戸時代には「毛筆」と「半紙」や、「砂手習ひ」と呼ばれる箱に砂を入れたものの上に字の痕跡を刻むもの等が筆記用具の役割を果たした⁹。明治期には「石盤」と「石筆」などの使用が見られた。紙と毛筆、砂と指、石板と石筆といった道具を使用して行われる「書く」行為とは、一枚の半紙に何度も書き重ねたり、書いては消したりすることであった。このような道具の使用時には、子ども達による「書く」という行為は、記録し保管することや、書いたものを何度も振り返るといった行為を目的とするものではなく、その都度消え、あるいは上書きされていく、一回性に裏付けられた行為であっただろう。

1900年頃になると、洋紙と鉛筆の増産が進み学校現場においても出回る事となる。それ以降、安価で手に入る紙やノートに鉛筆という、現在の教育用具にもつながるツールを利用して、より気楽に書き記すことが可能となり、書かれたものは、記録され時間を超えて継続的に保たれ得るものへと位置付けを変えた。子どもたちが書いたものが記録性を持つようになると、個々の記録の蓄積や、他の子どもが書いたものの回覧が可能になる。そのような道具立てが整い、書くことが記録性、共有可能性を持ち得たという道具的環境の整備もまた、学校現場の教師たちを生活綴方実践に向かわせ得た要因のひとつであるとも言えるだろう。

さらに、全国の学校現場に散在する教師たちに共通のうねりをひき起こす媒体として、1929年創刊の『綴方生活』などに代表される、生活綴方を掲載し文章の批評や講評を介してそれぞれの地域や学級内の実情を共有し合う雑誌が登場したことも、現場の教師たちを絡めとる流れの形成に寄与することとなった。

多くの教師達による実践を生み出した「生活綴方」において、生活や現実を「書く」ということはどのように位置づけられていたのか。生活綴方研究において「生活綴方の諸技術をつくりだし、綴方教師たちに供給した人物である」¹⁰と位置づけられる、野村芳兵衛の実践に以下で探りたい。

2.2 野村芳兵衛の教育思想における生活綴方実践

野村芳兵衛(1896～1986)は、1924年の開校時より閉校に至る1936年まで、大正新教育運動を代表する学校のひとつ「池袋児童の村小学校」で訓導・主事を務めた大正新教育運動の代表的実践家である。野村の教育実践は、彼自身の親鸞信仰に基づいた「生命信順」¹¹の教育観を根底にした、「教育意識なき教育」や「協力意志に立つ教育」といった語で表される、教師と子どもたちの「共主体的」な関係性に特徴付けられる¹²。

また、野村は、学校教育を「野天学校」「学習学校」「親交学校」という大きく3つの役割を持つ場として構想する¹³。「野天学校」とは子ども自らが「遊び」＝「児童文化」の創造者として、様々なことを試して遊ぶ場やその時間を指し、学校教育を子どもたちによる遊びを介した文化の創造の場としての側面から位置付ける概念である¹⁴。また、「学習学校」は学校空間が所謂「教科学習」を行う役割の相を指す概念であり、その中に「読書科」と「生活科」という2系統のカリキュラムが枠取られている。「読書科」は「大人の文化」を伝達する、大人が主体の「教科書のある」教育を指し、もう一方の「生活科」は子どもが自分の経験から学ぶ教科書のない＝「教科書を作る」教育を指しており、生活綴方はこの「生活科」の中に位置づけられている¹⁵。そして、「親交学校」とは、野村の教育思想における教育の根源的な目的に据えられる「仲間作り」の場として立ち現れる学校の相を指す。仲間作りという目的を土台として営まれる学校生活の局面においては、相手に語りたいという欲求がまずは「談話」の形において立ち現れ、それが生活綴方を書く欲求＝「綴方欲求」へ繋がるものとして捉えられている¹⁶。

このように自身の学校教育を三側面において位置付ける野村の思想地図の中で、生活綴方が果たす役割について富澤(2021)は、「学習指導と生活指導、すなわち『学習学校』と『野天学校』『親交学校』とを有機的に関連づけるカリキュラム領域が綴方教育である、としたのである。こうして彼は、綴方教育を、『旧教育』の硬直した教科学習を打ち破っていく『カリキュラム改造』の実践として捉えていったのだった¹⁷と分析する。学校教育をその複数の側面から描き、それを生活綴方教育が有機的に関連づけていくという野村の教育思想の構図は「生活」と「学習」とを、カリキュラムとして矛盾なく接続し得る媒介項として「生活綴方」を位置付けるものであると言える。またそれと同時に、「生活綴方」を書く推進力自体を、「野天学校」や「親交学校」という学校教育のカリキュラム実践の経験により醸成される「語りたい」という欲求に見出す点から、一方では「生活綴方によって」カリキュラムが接続され成り立っていく構図が、他方では「カリキュラム実践によって」綴方を書く推進力＝綴方欲求が燃焼していくという仕組みが、あたかも「永久機関」であるかのように補い合って、生活綴方とカリキュラムが互いを駆動し続けていく構図が見出せるのである。

また、野村のこの綴方実践により、接続し駆動されていく「野天」「学習」「親交」の三側面より成る学校教育の構想は、明治期以降の学校教育が有する、大人(教師)から子ども(児童・生徒)への知識の伝達・注入の場という一面的な学校イメージに、「～としての」学校という、

学校教育の在り得る姿の重層性を持ち込んだとも言える。一見すると一面的な姿を見せる現実
に「～として」捉えるという視点を差し挟むことは、語られた、あるいは書かれたひとつの現
実認識に複数性を持ち込んでいく野村の生活綴方実践にも重なるものである(弘田2014)。

以下で、野村の生活綴方実践の具体的な特色から、現実認識に複数性を持ち込む視点が導か
れる生活綴方の実践過程とその現代的意義について検討する。

2.3 野村芳兵衛の生活綴方における「書く」こと、「省みる」こと

1936年の著作『新文学精神と綴方教育』において、野村の生活綴方実践の具体的な展開の過
程が示されている。ひとつの単元の中でのそれぞれの授業は、①「文の研究」、②「文の記述」、
③「分団研究」、④「学級合評」という展開で構成される¹⁸。第一時の「文の研究」とは、先に挙
げた「談話」と呼ばれる学級内での子ども同士や対教師との対話、また、他の子どもが書いた
綴方作品、あるいは文学作品などを読ませることを経て、綴方を書くことへの欲求を高め、そ
の後どんな文にするのか、その文題を子どもたちが協議していくという「書く前」の工程を指
す。そこでは、まず語られたり読まれたりするものが重視されており、野村は「子供達に文を
作らせる前に、他の子供のよき文又は文芸作品を読んでやるのは、そのまま機械的に模倣させ
るためでは決してない。それは、文の力で彼等の友情を刺戟し、その生活表現の意欲を刺戟す
るためである」¹⁹とするなど、「書く」ことから始めるのではなく、「語り」「読む」ことを介して
「書く」意欲を高めていくことから始まる実践として構造化されていたことがわかる。

その上で、第二時の「文の記述」が展開される。ここでは、子どもたちに綴方を書かせ、その「自
己批正」及び「友達批正」と呼ばれる複数回の読み直しを中心に行われる。その後清書し、清書
された綴方は黒板を使用しての「板上批正」へと進み、さらに子ども同士や教師により作品の
吟味が行われ、共有されていく。第三時の「分団研究」は分団＝グループ内において、自己評
価とグループによる評価を行い、「良い作品」を子ども同士の協議を通して子どもたちで選ん
でいく過程を指す。その際には、「わからぬ文」「わかる文」「味のある文」「力のある文」など
の基準で文章を読み直し、それぞれが対応する箇所には△や○、◎などの記号によって書き示し
ていく。最終の第四時「学級合評」では、クラスにおける「合評」と「反省」が行われる。「合評」
のプロセスは、グループごとに選ばれた代表作を朗読することから始まり、その際にグループ
からの評価と教師からの評価が分かれた場合はそれぞれの最高評価のものを発表し朗読する。
そして、それら代表作品を学級で「批評」し、その中からさらに「当選候補」作品として学級内
で「協議」し、最も良いと思われる「特選」作品を決定、その後その作品の清書と製本が行われ、
教室に保管され読める「本」となる。ここまでが、綴方を書きたい意欲の醸成から始まり、全
員が書いた上で何度も何人もの視点で振り返り読み直していく過程を経て、綴方が文集＝本と
なって収められるまでの一連の指導プロセスとなる。さらに「本」となった綴方作品は、多く
の人の目によって引き続き「読まれていく」ものとなる。

このような過程を辿る野村の綴方の実践は、大きく2つの特徴を持っている。1つ目は、「書く」以前に「対話する」「読む」が重視されている点であり、生活綴方の諸実践の展開において、「いかに書かせるか」「何を書かせるか」が焦点化されていく中で、それ以上に対話したり読んだりするという「書く前のプロセス」を充実させ、書きたいという意欲を育てることを重視するという特徴である²⁰。特徴の2点目は、子どもたちが自分で書いた文章を、自分自身も含め、様々な人の目を介して何度も読み直し考える＝「省みる」機会が、文章を書くプロセス以上に時間をかけられ丁寧に行われているという点である²¹。書いた子ども自身による批正や批評＝省察と、子どもたち同士、あるいはグループ内やクラス単位での子どもたちの批正や批評が行われ、自分で、あるいは自分達で自身や仲間の文章を読み、表現と書かれた内容への省察が行われることへと繰り返し積極的に差し向けていく実践に、その特徴がある。そこでは子ども同士での「批評」と呼ばれる、省察的な対話を行うことを通して、対象となる文章は、文章を通して伝えたいことが「伝わっているか＝わかるか」や「味があるか」「力強いかな」などの視点から多数の読み手と書き手自身が何度も読み込んでいくことで、書かれた文章と生活や場面そのものへの省察が行われている。その際には、書き手自身には意識され得なかった、文章から読み取れる言葉や意味の複数性が、文章の「味」や「力強さ」といった評価基準を介しながらグループのあるいは学級全体の複数の他者による対話的な省察として立ち現れる。

これらの点より野村の生活綴方実践における「書く」行為は、「談話」や「読書」という、「対話し読むこと」によって始まり、「批正」や「批評」という、「読み、対話的に省察すること」に接続されていく行為として意味づけられるものであったと言える。野村における生活綴方を「書く」ことはこのように「読む」こと、そして「対話し省察すること」により構造化されており、その背景には野村における以下のような読書観も作用しているだろう。

「一つの生活を正面から見た者もあり裏面から見た者もある。其処に広さに於て限りない展開が行はれる。生活に於てその視野の展開を持ちたくて、吾々は読書するのである」²²。

この野村の読書観においては、書かれたものが一見似たような「生活」から生み出された文章であっても、そこには「生活」を捉える複数の視点があり、その「視点」の複数性と出会う行為が読書であり、それにより読み手自身の生活の視野を拡大していく点に読書の価値が置かれていることがわかる。生活綴方を書くという実践においても、読み、対話する過程を構造化することにより、視点の複数性の獲得が想定されている。

以上、野村の教育思想における綴方実践について考察した。野村の綴方実践は、書いた当事者のみが行う個人内部で完結する行為としての「省察」に連なるものではなく、学級内の友達や教師との「対話」や、他者が書いたものを読む「読書」から始まり、書いた後にも、自分自身また様々なサイズ感のグループとの複数回の共同的な対話を通じた省察へと接続されるものであり、それは書き手である子どもたちの視点に複数化をもたらす、意味の生成行為でもあった。

3. 「反省文」における「省みる」プロセスを問う

3.1 生活綴方実践から生活指導、そして生徒指導への展開

生活綴方とは、「文章を書く」という一側面の行為を指すのではなく、「書くこと」と「読み合うこと＝対話的に省察すること」とが両輪となって成立する実践として展開された。野村の実践においては、特に書く前後に「対話」「読むこと」「対話的に省察すること」が置かれ、そこに比重のかかる実践である点に特徴があったが、他の多くの実践においても「文章を書く」という側面のみでなく、書かれる対象となる生活自体を深く省察することや、省察する共同体として学級内の組織化を進めることなどの側面にも実践の範囲が拡大し、次第にそれぞれの側面に強度を振り分けた諸実践へと分化する道を用意することとなった。生活綴方は、一方では「書く」という行為に重点化する「作文教育」の方向へ、他方では「読む・読み合い対話する」行為を通して子どもの生活の様子を浮き彫りにしつつ、それを省みさせる学級の組織作りという「生活指導」へと展開されていく。1962年には「日本作文の会」が結成され、生活綴方運動において「かかりすぎている重荷を各種専門研究団体で分担」し、会の中心的な任務を「国語科における文章表現指導」に限定的に位置付け直し、また「重荷」であった「生活指導」や「学級集団づくり」の任務をこれ以降「分担」していく必要があるとの認識が示されたとされる²³。生活綴方から「日本作文の会」が引き受けた文章表現の指導以外の要素を専門的に扱う研究団体として、その専門分化を担ったとされるのが「全国生活指導研究者協議会（現在の「全国生活指導研究協議会」）」である。ここにおいて、書いて読み合って省みるという生活綴方の実践は、自らに内包する役割を拡大しながら実践者を増やし、1960年代において徐々に膨張した役割の再配分化が行われ、「書く」こと＝作文教育と、「省みること」＝生活指導へと分解され継承されたとと言える。

では、生活綴方から分化した「生活指導」が現在の「生徒指導」と呼ばれるに至る過程において、そこに内包される指導の目的はどの様に変遷しているだろうか。竹内(2010)は野村の「生活訓練」概念を「生活指導の今日的な実践形態」として位置付ける²⁴。子どもたちが対話し、書き、読み合って省察する過程で、書かれた生活に対する視点や、省察し合う他者に対する視点の複数化を身に付けることにより、子どもたちを自主的に省察的な対話を行う関係性作りへと収斂させる野村の綴方実践は、他者との協働的な生活作りである「仲間作り」の実践であり、その過程は「生活訓練」に重ねられるものであった。

中西(2019)²⁵の生徒指導史の分析によると、学習指導要領における「生活指導」あるいは「生徒指導」の用語の使用は、1947年の『学習指導要領(試案)』には、「生活指導」「生徒指導」ともに確認されず、1951年版において「生活指導」のみが確認されている。また、1958年の改訂版においては一部に「生徒指導」の語が見られ、「生活指導」の語は見られなくなる。これ以降、1968年の改訂版、1977年の改訂版、1989年改訂版、1998年改訂版、2008年改訂版、2017年改訂版全てにおいて、「生活指導」の語は消え、現在まで「生徒指導」が使用されるようになった

とされる。

では、それぞれの位置付けにおける「生活指導」あるいは「生徒指導」が求められてきた役割の変遷についてはどうだろうか。1947年の『中学校・高等学校の生徒指導』は、「生徒指導」という語の初出だと指摘がある一方で学習指導要領においては同時期にまだ「生活指導」の語が使用されるなど、公的な資料においては戦後すぐには生活綴方を源流とする「生活指導」と「生徒指導」とに明確な区別がなされていなかったとされる²⁶。しかし、1958年の『小学校道徳指導書』において「生活指導」は「全人的教育」や「人間教育」など広い意味で漠然と使用される「極めて多義的」なものになってしまっていることが批判されており、「生活指導」は「児童の日常生活の問題の処理にとどまる」²⁷ものであると指摘される一方で、「生徒指導」の語も1960年代の青少年非行の増大時においては、より狭義の「非行に走る個別の少年・少女に対してどのような指導をするかに焦点を合わせており、これが生徒指導の一般的用法であった」²⁸とされる。ここでは生徒指導における道徳教育的側面が、道徳から「外れた」非行問題等への個別指導行為として読み替えられていく。その後1981年に『生徒指導の手引(改訂版)』が作成されたが、既存の生徒指導観が引き継がれるままその後29年間生徒指導に関する公的な指針は示されなかった。その流れが、2010年発表の『生徒指導提要』において転換し、ここにおいては非行行為への学級担任や生徒指導担当者による個別指導のみではなく、教員相互間やスクール・カウンセラーとの連携の必要性の指摘や、「発達障害」「いじめ問題」など多様な生活状況の背景を対象として提示している点に生徒指導観の変化が見て取れ、「生徒指導」はその対象の多義性を再び包括するものとして描き直されたとされる²⁹。

さらに、生徒指導に関する最新の公的資料としては前資料から12年後の2022年に『生徒指導 提要(改訂版)』が示されている。この改訂の背景として、「平成22年に初めて作成して以降、いじめ防止対策推進法等の関係法規の成立など学校・生徒指導を取り巻く環境は大きく変化するとともに、生徒指導上の課題がより一層深刻化している」ことが挙げられており、「こうしたことを踏まえ、生徒指導の基本的な考え方や取組の方向性等を再整理し、今日的な課題に対応していくため」改訂版を示すとされている。ここにおいても生徒指導上の課題の「深刻化」=多様化が示され、それらに対する包括的アプローチが生徒指導の役割として位置付けられていることがわかる。

このように生活綴方から生活指導へ、生活指導から生徒指導へという過程でその内包する対象や内容が変容していくが、現在再びそれが拡大された包括的な指導へとその目的の語り直しがなされている状況がある。中西(2019)は現在の生徒指導をめぐる公的な文書が示す包括化は、「生徒指導が重視する理念を曖昧にしている」³¹部分があることを指摘し、またそれは「生活指導として分離した集団指導こそが、生徒指導にとって本質的に重要であったことを示唆している」³²とする。生活綴方実践から生活指導、そして生徒指導へという流れを踏まえて、これからの生徒指導の理念や方向性を考えていく上では、「生活指導」あるいはそこに連なって

いた「生活綴方」実践が有していた、個人と集団両者に対する包括的な関係性の構築を土台とした指導観を改めて検証することで、現在の生徒指導における理念の不在への応答をしていく必要があるのではないだろうか。

3.2 現在の「生徒指導」の射程と現状

現在、生徒指導の在り方を方向付ける公的な文書としては、2022年の『生徒指導提要(改訂版)』(以下、『提要』)が最新のものであり、そこにおいては、前節で概観したように包括的なアプローチとしての生徒指導の在り方が示されている。『提要』の「まえがき」には「子供たちの健全な成長や自立を促す」ために、「子供たちが意見を述べたり、他者との対話や議論を通じて考える機会を持つこと」の重要性が示され、例として「校則の見直しを検討する際に、児童生徒の意見を聴取する機会を設けたり、児童会・生徒会等の場において、校則について確認したり、議論したりする機会を設けること」が挙げられている。また、「児童生徒が主体的に参画することは、学校のルールを無批判に受け入れるのではなく、児童生徒自身がその根拠や影響を考え、身近な課題を自ら解決するといった教育的意義を有する」³³とするなど、学級や学校全体での議論の場を持つことを前提とした批判的思考の育成を重視する姿勢が示されている。この様な前提のもと、現在の生徒指導の定義は、以下のように示されている。

「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることが出来る存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。」³⁴

この定義からも明らかなように、現在の生徒指導の在り方は、非行などの問題を抱える個人への指導に限定付けられるものではなく、全ての子どもたちが「自分らしく生きる」ことができるように、「自発的・主体的」な成長発達の過程を支える教育活動という、包括的な理念のもとに位置付けられており、その自発性や主体性は、無批判なルールの遵守ではなくルール自体を問い直す様な「批判的思考」の育成に関連付けられている。こうした包括的な役割を担う現在の生徒指導の位置付けは、以下に挙げる『提要』が取り上げる項目の関連領域の多様さにも読み取れる。2022年の『提要』は以下の章立てにより成っている。第1章「生徒指導の基礎」、第2章「生徒指導と教育課程」、第3章「チーム学校による生徒指導体制」、第4章「いじめ」、第5章「暴力行為」、第6章「少年非行」、第7章「児童虐待」、第8章「自殺」、第9章「中途退学」、第10章「不登校」、第11章「インターネット・携帯電話に関わる問題」、第12章「性に関する課題」、第13章「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」の全13章から構成される。それぞれの章においてはさらに各節に細分化され、例えば第12章「性に関する課題」の中では、「性犯罪・性暴力対策」「性同一性障害」「生命(いのち)の教育」「性的被害者への対応」「性的マイノリティ」等の広範な対象が取り上げられており、現在の生徒指導が対象とする事象の広範さが窺える。

『提要』に見る現在の生徒指導の在り方は、その指導関連領域の多様さとともに、「まえが

き」で取り上げられた校則の主体的な見直し等の例に示されるような、批判的思考に基づいた子どもたちの参画への肯定的姿勢にその特徴を持つ。「校則」に関連する生徒指導の内容は、『提要』第3章「チーム学校による生徒指導体制」において扱われており、各学校において定められている校則が「本当に必要なものか、絶えず見直しを行うこと」の重要性が指摘されるとともに、「校則によって、教育的意義に照らしても不要に行動が制限されるなど、マイナスの影響を受けている児童生徒がいないか、いる場合にはどのような点に配慮が必要であるか、検証・見直しを図ること」、またその見直しの過程を「児童会・生徒会や保護者会といった場において、校則について確認したり議論したりする機会を設ける」ことなどが示されている³⁵。その上で、「校則を守らせることばかりにこだわることなく、何のために設けたきまりであるのか、教職員がその背景や理由についても理解しつつ、児童生徒が自分事としてその意味を理解して自主的に校則を守るように指導していくことが重要」であるとされる³⁶。ここには、校則の遵守を強いるための指導ではなく、その必要性や背景を思考させ、必要に応じてルールの変更の過程を経験させ、その上で納得感を持って守ることへと誘うという、批判的思考に基づいた子ども主体の指導観が描かれている。この様な指導観には、個人として校則を守るか否かという次元での生徒指導に留まらず、校則の対象者である他者への配慮の視点や、複数人の合意形成の必要性やその過程における他者との対話などが内包された、生活綴方時代より引き継がれる、対話し読み合い、共に考える「仲間作り」の系譜における指導観との接続が見出せる。

しかしながら、現在の学校現場における生徒指導がここに描かれるような多様な対象を包括的に対象としながら、子どもたちの批判的思考を育み、主体的な学校参画へと促すものとして実際に展開されているのかと考えると、肯定し難い状況もあるだろう。『提要』が提起する生徒指導観の視点とは大きく異なる姿勢が、『提要』が示される以前の2006年に示された国立教育政策研究所の生徒指導研究センターからの報告書には読み取れる。報告書として示された「生徒指導体制の在り方についての調査研究-規範意識の醸成を目指して」においては、「児童生徒としての最低限のマナーとルールを遵守させるには、毅然とした態度で繰り返し粘り強い指導をすることが必要」とされており、その指導手法として「アメリカで広く実践されているゼロトレランス(寛容の名のもとに曖昧な指導をしない)のような指導方式」が挙げられている³⁷。また、同報告書においては「児童生徒の自己指導力を高めることが不可欠」³⁸とも述べられており、「ゼロトレランス」に例示されるようなペナルティによる外発的な指導力の強化と、「自己指導力」と呼ばれる子どもの内発的な自己統制とが求められている。

「ゼロトレランス」とは、1980年代アメリカにおいて提起され、1997年のクリントン政権時に全米への導入が呼びかけられたことでも知られる、「学校規律の違反行為に対するペナルティの適用を基準化し、これを厳格適用することで学校規律の維持を図ろうとする」懲罰的な生徒指導の手法を指す。日本には1990年代からの青少年犯罪への注目などと連動して取り上げられ始め、2000年代より自治体などでの実際の導入が見られる。

井(2020)が指摘するように、生徒指導における懲罰主義的なゼロトレランスの手法に対しては肯定的に捉える論考もあるものの、多くは否定的な見解を示している⁴⁰。しかし、研究上の議論とは別に教育現場においてはこの手法が浸透しているとの指摘がある⁴¹。また井(2020)の調査によると、ゼロトレランスの手法による生徒指導を実施している学校教員の意識において、「多くの教師がゼロトレ(ゼロトレランス 注筆者)の生徒指導に賛成している傾向が示された」⁴²とされ、教育現場におけるゼロトレランス的手法の浸透とその定着が示されている。

『提要』によって、批判的思考力の育成を伴う対話的な規律遵守意識の涵養という、生徒指導の方向性が示された現在、ゼロトレランス的なペナルティによる規律遵守を目指す生徒指導はその内実の精査と共に方向転換が求められていくだろう。ゼロトレランスを生徒指導の手法とする際には、軽微なものも含めた「懲戒」行為が生徒指導と同義で捉えられる。『提要』において「懲戒」は「懲戒には、児童生徒への叱責、起立、居残り、宿題や清掃当番の割当て、訓告など、児童生徒の教育を受ける地位や権利に変動をもたらす法的効果を伴わない、事実行為としての懲戒と呼ばれるもの」⁴³があるとされており、ゼロトレランス的生徒指導において選択されるペナルティは、学校生活において日常的に発生する軽微な校則違反のような場合、上記の「事実行為としての懲戒」を中心として選択されることになるだろう。

学校教育現場における「事実行為としての懲戒」のひとつの形態に「反省文」の作成が挙げられる。反省文とは、一般的に、違反とされる事象に関して事実を述べて原因を省察し、謝罪の表現とともに今後同様の行為を行わないための方法や決意を述べる内容により構成される文章を指し、その作成を行い教師に提示あるいは提出することを「事実行為としての懲戒」を受けたと見做す生徒指導の一形態である。ゼロトレランス的な生徒指導において、具体的に選択されたペナルティの内容を公表する文書等は菅見の限り見当たらない。しかし、インターネットによる検索機能より「反省文 生徒指導」などのキーワードを用いて検索を行うと、学校教育において現在も反省文指導が行われていることがうかがわれる記事や、書き方の例文紹介のページなどが複数存在することからも、現在の生徒指導における一形態として「反省文」を用いた生徒指導が行われていることが窺われる⁴⁴。

また、「不適切指導」の一例として挙げられる生徒指導のケースにおいても「反省文」の作成にまつわるものを取り上げられている。梅澤(2024)による、不適切な生徒指導の事例⁴⁵として、定期考査における不正行為を行った生徒への指導例が取り上げられている。高校生の不正行為を見つけた教師が、試験後に別室に連れて行き「反省文」を書くよう指示した後、生徒を残して退席し、その後、今後の成績評価や進路について思い悩んだ生徒はそのまま自殺を図ろうとする、という事例である。その指導を「不適切な指導」として例示する根拠に、生徒を「一人にする」点や、「反省文を書かせる前にカンニングをした理由・動機を聞くべき」であった点が挙げられている。またもうひとつの事例として、中学生が学校で友達からお菓子をもらって食べたことが見つかると指導を受けるという例が挙げられている。この指導においては、関係した大

勢の生徒が一度に口頭による指導を受けた後、「反省文」を家で各自書いてくる宿題が出されるが、机に書き上げた反省文を残して自宅マンションから飛び降りてしまった、という事例である。これは「指導死」の事例として位置付けられ、「反省文」の作成が教師のいない場面で作成されるよう指導を受けている点には先の事例との共通点がある。

この2つの生徒指導事例において指摘される「不適切」さは、「反省文」を書くという行為そのものではなく、理由や動機が丁寧な関わりの中で聞き取られずに反省文の作成が求められた点や、反省文の作成を別室や自宅において一人で行うよう求められた点に見出すことができる。前者の「理由や動機」を聞かずに指導が行われたという点には、ゼロトレランスの持つ、背景や理由を問わず例外なく厳格に指導するという姿勢が反映されているとも言える。また、反省文が一人の空間で作成されることが求められた点には、2006年の報告書においてゼロトレランスと共に提起された「自己指導力」を、個々の子どもの内に求めるような姿勢を見ることができるのではないだろうか。

生徒指導の手法として「反省文」の作成が見られることは、生活綴方実践から生活指導を経て現在の生徒指導へと連なる教育実践の中で、「文章を書いて行動を省みる」という行為自体には未だ指導方法としての価値が見出されていることを示すだろう。しかし、現在行われている生徒指導としての「反省文」の作成は上記のように現実に対する複数の状況の可能性を省察するような余地のない行為である点や、他者を介した省察行為と紐づけられない個人の作業としての作文行為である点で、その意味は大きく断絶していると捉えることができるだろう。

3.3 生徒指導における「反省文」の限界と可能性

本稿で取り上げた野村の生活綴方実践は、まず語り、あるいは読むことから始まる文章の作成であり、さらに読み直し、書いている内容を捉え直していく作業を書き手自身に留めずに、子どもたち同士や学級内において何度も行う中で、文章表現そのものの意味や印象、また書かれた生活を捉える視点に複数の可能性が有り得ることを体得するような、他者を介し繰り返されていく省察行為であった。そのような、複数の他者と複数回に渡って行われる省察は、自身の書いた文章や、その内容を構成する生活経験自体に対する視点に、時間の経過とともに可変性を生み出していく行為であると言える。

それに対し、懲戒場面で課せられる「反省文」の作成は、教師が問題として捉え指導対象となった事項を「事実」として記述することが前提とされ、その行為により迷惑がかかった人等に思いを馳せる文章や、謝罪の表現、今後の抱負等の形式で記述される定型化した文章の作成であり、多くの場合、文章の作成やその後のやりとりは個別に行われ、作成させること、提出させること自体に懲戒の意味合いが持たされているため、長時間を要する他者との協働的な作成プロセス自体が重視される作業とは捉えられていないだろう。

生活綴方における作文行為が持つ教育的役割と、生徒指導の中で行われる「反省文」の作成

行為の位置付けられ方は、以上のような文章作成および省察のプロセスにおいて大きな違いがある。その中で、本稿が問題としているのは現在の生活指導における「反省文」作成による指導が有する以下の2点である。1つ目は、「一人で完結させる個人的な行為」として位置付けられている点、2つ目は、省察のプロセスを個人に帰した上で、省察の結果＝他者視点をを用いた「反省結果」を書くことから始められる指導であるという点である。

1つ目の点は、梅澤(2024)の取り上げた不適切な指導の事例にあるように、ひとりの空間で反省文を作成することを求められることにより、事実上不釣り合いな程に深刻な「省察」に導かれてしまう場合があることが挙げられる。これは、誰かが介在する中で書かれ、読まれていたら、その省察の過度な深刻さへの指摘やケアが行われ得たが、ひとりの空間で行われる限りその可能性は断たれる。また別の視点からも、ひとりの空間で行うことの問題点がある。それは、本人が書きあぐねながら思考し作成する行為が必ずしも行われるわけではなく、例文の検索や、生成AIによる作成が問題として問われない点である。インターネット上には「反省文」と検索すると提示される、指導内容に応じた反省文の文例が多数示される。さらに、現在その技術が進展し続ける生成AIを利用した文章作成ツールを利用すれば、定型的な「反省文」の作成は難なく行われ、私たちは1秒程度で「反省」せねばならない内容や必要な文量に応じた「反省文」を手にすることができる。例えば「ChatGPT-4o」にプロンプト(指示)として「遅刻 反省文 200字」を入力してみると、以下の「反省文」が提示された。

「私は最近、遅刻を繰り返し、先生や友達に迷惑をかけてしまいました。毎朝、準備に時間がかかり、計画的に行動できていなかったことが原因です。このままでは、自分だけでなく周囲にも影響が出てしまうと強く感じています。学校は学びの場であり、ルールを守ることが大切です。これからは、時間管理をしっかり行い、早めに行動することを心がけます。また、遅刻をしないために、生活習慣を見直し、規則正しい生活を送ることを決意しました。この反省を生かし、二度と同じ過ちを繰り返さないよう努力します。信頼を取り戻し、学校生活をより良いものにしていきたいと思えます。」⁴⁶

この文面には、単なる事実(=遅刻した)とその謝罪、ではなく、「毎朝、準備に時間がかかり、計画的に行動できていなかった」等、指示文からは知る由もないような、「それらしい」原因までが推測されて記載され、省察部分であるであろう「周囲への影響」への懸念や、それを元にした規則正しい生活を送る「決意」までが記されている。多少の手直しをしたら、あるいは状況によっては全く手直し無しにこのような「反省文」を手にする事ができる。生活指導における「反省文」が、定型的な内容を求めるものである限り、そしてまたそれを一人で書くことが求められる場合、今後、子どもたちによる生成AIを利用した文章作成を止めることはできないだろう。また、おそらくこのような文章を提出される教師も、生成AIによる文章か本人が書いた文章なのかを確実に識別する術はもはや持ち得ない程度に、生成AIによる文章作成

技術は「自然さ」を学びつつある。

2つ目の問題点は、1つ目の「ひとりで行う」という点と連動するものでもあるが、他者視点による「反省結果」を書くことから始められる指導であるという点である。生活綴方の実践においては、まず語り、そして読み、その上で自身の思いを書き始める。書いた文章は他者の視点で何度も読み返され、実在する他者＝「仲間」の中で他者の思考と出会い、それと自分自身の思考を擦り合わせていくものであった。その文章作成にまつわる、長い時間を伴う他者との関わりの過程の中で「省察」が生成すると措定されていた。しかし、「反省文」の作成においては、実際に他者と読み合い語り合うプロセスがない中で、教師の視点、クラスメイトの視点、社会一般の視点、親の視点、被害者の視点など、その時々に関連する他者の視点による省察が想定されている点に、その実践の困難さがあると言える。

受刑者の更生支援を行う岡本茂樹は、『反省させると犯罪者になります』（2013）において、反省文の構造が持つ、他者視点の語りを形式的に身につけさせることによる指導の無意味さを指摘する。岡本は「りっぱな反省文」の作成に見られるような、「ただ反省するだけ」という行為を以下のように位置付ける。

「反省させただけだと、なぜ自分が問題を起こしたのかを考えることになりません。言い換えれば、反省は、自分の内面と向き合う機会（チャンス）を奪っているのです。問題を起こすに至るには、必ずその人となりの『理由』があります。その理由にじっくり耳を傾けることによって、その人は次第に自分の内面の問題に気づくことになるのです。この場合の『内面の問題に気づく』ための方法は、『相手のことを考えること』ではありません。親や周囲の者がどんなに嫌な思いをしたのかを考えさせることは、確かに必要なことではありますが、結局はただ反省するだけの結果を招くだけです。私たちは、問題行動を起こした者に対して、『相手や周囲の者の気持ちも考えろ』と言って叱責しがちですが、最初の段階では『なぜそんなことをしたのか、自分の内面を考えてみよう』と促すべきです。」⁴⁷

岡本は、「自分が」何故その行為をしたのかを問う視点や、そのプロセスをスキップして、被害者や周りの人間などの「他者の視点」を想定させて文章を書かせることは、自分の内面と向き合う機会の喪失へと繋がる行為だと捉える。そして、さらに、このような反省文を書かせる行為を繰り返していくことで、「悪いことをしたら、とりあえず『上辺だけ』謝っておこう」という考え方が誤学習されていく点も指摘している⁴⁸。自分がなぜそうしたのか、という理由や背景を問う時間や手間と引き換えに受容されたのが、規定されたペナルティを効率的に与えていく「ゼロトレランス」の方式であったことを考えると、改めて、時間性を伴う文章作成行為の持つ指導的意味合いが見えてくるのではないだろうか。

以上のような、「反省文」を使用した生徒指導は、文章を「書く」ことにより自己を「省みる」ことを求めるという点では、生活綴方実践とその意図を共有するものでありつつも、それが主に「ひとりで行われる文章作成行為であること」と、「他者視点による省察を書くことが求めら

れている」というプロセスの特徴においては、自身について「書く」ことと、他者を交えた往還的な省察のプロセスを重視した生活綴方実践との断絶が見出せるだろう。

4. 生成AI時代の教育における「書く」ことと「省みる」こと

4.1 生成AI時代における「思考」と「速度」

では、生成AI等の技術革新が進展し続ける今、子どもたちに文章を書かせることにはどのような意味が見出せるだろうか。考える上で、「思考」とその「速度」という観点を手がかりにしたい。

経済産業省は「生成AI時代のDX推進に必要な人材・スキルの考え方2024～変革のための生成AIへの向き合い方～」⁴⁹において、現在とこれからの産業において「生成AIによるタスクの効率化により、スピーディにプロジェクトを進められるようになるため仮説検証サイクルが高速化する」と分析し、そのような産業社会においては「新技術の変化のスピードに合わせたスキルの継続的な習得」が必要だともされている⁵⁰。技術革新自体のスピード感が加速する中で、個々の技術の中での反応速度についてもその「速さ」がより高い「性能」として読み替えられる現状においては、生成AIによる文章作成にかかる現在の1秒程度のラグも、近いうちに解消され即時的な反応を可能にするだろう。

多方面における技術の革新が、生活に快適な「速さ」をもたらした一方で、ふとした時に訪れるタイムラグのような数秒の小さな「待ち」の時間でさえも無意味で無駄な時間と感じさせられるようになった現在の生活⁵¹において、最も大きな影響を受けているのは、「思考」であるだろう。思考するとは、時間を伴いながら、変容していく諸条件を整理したり、言語化したり、それを修正したりしながら論理的に練り上げていく作業であり、不安定で変数的な要素に常に晒されながら継続的に対応していく振る舞いであると言える。そのようにして人間がひとつひとつ思考せずとも、多くの物事が自動的にスムーズに進むことが生成AIなどに代表される新技術の理想的到達点であるのと同時に、人間の思考力の必要性を改めて要求するものもまたこれら新技術であるとされる。経産省(2024)において、生成AI時代において必要とされるスキルとして、「マインド・スタンス(変化をいとわず学び続ける)やデジタルリテラシー(倫理、知識の体系的理解等)」、「言語を使って対話する以上は必要となる指示(プロンプト)の習熟、言語化の能力、対話力(日本語力含む)」、「経験を通じて培われる、『問いを立てる力』・『仮説を立てる力』・『検証する力』」が挙げられている⁵²。思考せずとも生活の諸状況が整うための技術の利用や開発には、それを使いこなしていくための「思考力」が必要とされるのである。

しかし、言葉の力も、問いを立てる力も、事実を多面的に検証する力も一朝一夕に身につくものではない。即時性が価値づけられる生成AI時代の社会において、このような時間のかかるスキルの習得に差し向けていくこと自体に、これからの学校教育の役割は見出せるのではないだろうか。その中でも、生活綴方の実践が示した、対話し読んで書く、そしてまた読み合う

ことで省察していく過程は、上記に挙げられる「言葉の力」「問いを立てる力」「事実を多面的に検証する力」の育成の視点においても、改めてその意義を持つだろう。

自己の生活を振り返って言葉にしていく生活綴方の実践の過程には、他者に読まれることや他者の文章を読むこと、また他者との対話を介した、思考の変容が内包されていた。その変容は、「知らなかったことがわかった」「仮説が検証できた」といった、明快な結果に導かれるものばかりでなく、「わからなさ」や「曖昧さ」へと思考が拡散していく過程も含まれ得るものである。近年、「ネガティブ・ケイパビリティ」概念が改めて注目され、そのような答えの出ない「わからなさ」への係留は「力」とであると認識されるようになってきた。谷川(2023)は上記のような、他者との時間を伴う関わりの中で生じる、「ネガティブ・ケイパビリティ」を、以下のように示している。

「みんなが同じ方へとずんずん歩いていく中で、それとは別の道のことを考えることです。話が付いたはずのことから、わざわざ疑問や問いを読み取り続けようとするのです。自分が得ていたはずの『正解』を喜んで手放すことです。立ち止まるべきタイミングで動いたり、動くべきタイミングで立ち止まったりすることです。すらすら話すことが期待されるときに、『でも……』と口ごもるのです。世間的には結論扱いられている議論の先を考えることです。つまりは、ああでもなければこうでもないと探索的に思考することです。」⁵³

他者の媒介による文章の読み合い作業の中で、自身の思考が見えたり見えなくなったりする揺れ動きに留まり、簡単に結論をつけて切り上げてしまわない態度を、このように思考の「力」として位置付けるとき、生成AIに限らずこれからの技術革新が無時間的な即時反応を目指して推進されていく中での生活綴方的な時間感覚を持つ実践の現代的意義が見出せるのではないだろうか。

4.2 生成AI時代の教育において失うもの、見出されるもの

教育の制度や方法論、理念等は産業界の技術的な変革に無関係ではいられないものであるが、佐藤(2024)が指摘するように、『学校はいつも遅れてしまう』と、リップマンが100年前に発した言葉はますます有効⁵⁴であることが随所で体感されているだろう。特に生成AIの登場を巡っては、既にその利用者が世界規模で増大するのを後追する形で、教育現場での利活用の手法やルール作りの議論は始まったところである。また、生成AIの登場を巡っては、新たな技術が開発されるたびに今まで何度も繰り返されてきた、新技術に対する恐怖や批判とは次元の異なる脅威論が呈示されている。大澤(2024)は、それらの脅威論が、新技術の開発当事者側により主唱されている点に、「これまでにはあまり見られなかった顕著な特徴」⁵⁵を指摘し、生成AIという新技術へのこのような脅威は、「私たち人間が自発的に生成AIに服従することになってしまうのではないか」⁵⁶という恐れであるとする。技術開発の推進とこれらの脅威論がせめぎ合う中で、大澤は「生成AIが出力する言語と私たちの言語、その内在的な差異に立ち

入って考察を進める必要がある⁵⁷とし、「私たちの言語」は、「語っている最中に、自分でも思っていなかった言葉が出てきて、『私の言いたかったことはまさにこれだった』と自分で発見すること⁵⁸を引き起こし得るものであり、そしてそこにおいて私たちは「歓び」を感じるものであることを指摘する。また、これは書き言葉においても同様であるとされ、自分が語り、あるいは書いている言葉であるにも関わらず、自分の「内」とも「外」とも預かり知らないところから突き動かされ、現出させられるものとして「私たちの言語」が位置づけられる。それに対して、単語同士を最も「自然」につなぐ確率の高い組み合わせが選択されることにより作成される「生成AIが出力する言語」は、「思っていなかった言葉」や「意外性」を極力排除し、より一般的で普遍的な解を志向する、私たちにとっては自分の「外」からやってくる言葉である。「外」からやってくる「生成AIが出力する言語」を前にして、「ひとたび生成AIから回答をもらってしまえば、人はその段階で、自分の定かならぬ思考、自分の語りがない感覚を、何としてでも言葉にしようとする努力を放棄してしまう⁵⁹、つまり、私たち人間が生成AIに「自発的な服従」をしてしまう可能性に対して、大澤は警鐘を鳴らす。

これらを踏まえた上で、子ども達による生成AIの利用が今後増えていくことを前提とするとき、生成AIの利用の禁止などのルール制定だけで終わることなく、作文や反省文等の、その時々において子ども達が必要とする文章に「近い」ものが生成AIによって回答された場面、それをすぐに「正解」とせずに、自分の思考や感覚からの「ずれ」のようなものを文章中に感知し、「何としてでも言葉にしよう」という意識に留まり、与えられた文章を利用して再編していく作業へと促していくことに、生成AIと子ども達とを介在するこれからの教師の役割が見出されるのではないだろうか。それは、生成AIが出力する情報の真偽に対する注意喚起という点のみでなく、自身の感覚や思考と、生成AIが出力する文章との間の「ずれ」に対しても関心を向ける意識の涵養や、自身の感覚や思考をより正確に言い当てるために、生成AIに対するプロンプト内容の工夫を繰り返していくスキルの育成も含む役割になるだろう⁶⁰。

教師によるそれらの介在を通して、例えば、「それらしく」書かれた自分についての「反省文」の文章の内に、拭い去れない「違和感」を探すことから自己理解を深めることや、自身の感覚や考えに、よりフィットする文章を作成するためにプロンプトを工夫して繰り返し書き変え、変容していく文章を比較しながら何度も読み重ねながら文章の作成をすることなどが考えられる。その上で、作成した最終稿の文章だけでなく、生成AIが作成した文章に抱いた「違和感」や、用いた複数のプロンプト自体も文章作成のプロセスとして明示し、生徒指導場面での対話に活用することなども考えられるだろう。

作文や反省文の作成場面において、友達や教師との対面での対話形式の関わりを持ちながらおこなっていくことは前提としつつも、そこに生成AIを利用した文書作成の場面も織り込みつつ、現出された文章と自身の感覚や考えとの違いを照合することに時間をかけて、繰り返し生成AIと言葉のやりとりをおこなっていくことは、これからの学校教育における「書く」こと

を通して「省みる」ためのひとつの手法となるのではないだろうか。

また、これらの手法が、生活綴方実践が示したような、他者と共に省察を重ね合う場の現代的な創出となり得るか否か、技術革新とのタイムラグの中で営まれる学校という場において、今後多くの議論と多様な試行がなされていくことが必要だろう。

参考文献

- 梅澤秀監『こんなときどうする？生徒指導-校則・懲戒・体罰・指導死』学時出版株式会社、2024年
- 大澤真幸・今井むつみ・秋田喜美・松尾豊『生成AI時代の言語論』株式会社左右社、2024年
- 岡端起・橋本康弘『AI時代の質問力 プロンプトリテラシー-「問い」と「指示」が生成AIの可能性を最大限に引き出す-』翔泳社、2024年
- 岡本茂樹『反省させると犯罪者になります』新潮社、2013年
- 川地亜弥子「1930年代の生活綴方における知の創出-子どもの生活と表現にねざす教育論を目指して」日本の科学者、Vol. 57 No. 6、2022年、pp324-329
- 北島信子「野村芳兵衛の生活指導論における宗教と科学-協働自治による『生活訓練』を中心に-」『教育方法学研究』第45巻、2019年、pp. 97-107
- 佐藤卓己『あいまいさに耐える-ネガティブ・リテラシーのすすめ』岩波書店、2024年
- 谷川嘉浩・朱喜哲・杉谷和哉『ネガティブ・ケイパビリティで生きる-答えを急がず立ち止まる力』さくら舎、2023年
- 富澤美千子『野村芳兵衛の教育思想 往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」』春風社、2021年
- 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970年
- 中西修一郎『生徒指導』の歴史の変遷 京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室紀要(22) 2019年、pp. 119-126
- 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』(野村『野村芳兵衛著作集』1、1974年、黎明書房)
- 野村芳兵衛『新文学精神と綴方教育』(野村『野村芳兵衛著作集』5、1974年、黎明書房)
- 弘田みな子「言語と生命-野村芳兵衛の生活綴方実践を手がかりに-」京都大学大学院教育学研究科紀要、第60巻、2014年、pp383-396
- 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年
- 民間教育資料研究会『民間教育史研究事典』評論社、1975年
- 村上純一「宮坂哲文の生活指導論と生活綴方論-晩年の生活指導概念規定の検討を中心に-」教育科学研究、第8号、1989年、pp49-58
- 文部科学省『生徒指導提要(改訂版)』2022年

〈注〉

¹世界的な IT 企業による生成 AI の開発及びサービスの提供が加速しており、多彩な生成 AI が登場したことより 2023 年は「生成 AI 元年」とも呼ばれる。

²野村総合研究所 (NRI) 「ナレッジ・インサイト」 「用語解説」 においては、「生成 AI (または生成系 AI) とは、『Generative AI: ジェネレーティブ AI』とも呼ばれ、さまざまなコンテンツを生成できる AI のこと」とされ、「従来の AI が決められた行為の自動化が目的であるのに対し、生成 AI はデータのパターンや関係を学習し、新しいコンテンツを生成することを目的」としている点で、コンテンツの生成の精度がより高度であることをその定義としている。 https://www.nri.com/jp/knowledge/glossary/lst/sa/generative_ai (2024/10/08)

³文部科学省 「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」 2023 年 https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt_shuukyoo02-000030823_003.pdf (2024/09/23)

⁴子どもたちの文章作成に関しては生成 AI の活用は極一部に限定的に活用することが推奨される一方で、教員による教材作成の補助や、学校行事や部活動に関する文書作成、学校運営に関する報告書や研修資料、挨拶文等の作成への使用に関しては、最終的な教職員自身のチェックによる推敲・完成の必要性については指摘しつつも、概ね肯定的に捉えられている。

⁵文部科学省 (2023) p5

⁶生活綴方の理念および実践は、民間教育資料研究会『民間教育史研究事典』(中内敏夫「生活綴方」p88、評論社、1975 年)において「1900 年代日本公教育体制という歴史的に特殊な状況下」における時代限定的な実践として位置づけられており、熱狂的な運動としての実践の形態は消滅したと広く認識される一方で、川地 (2022) の「現代でもその実践と運動は継続している」との指摘にあるように、現在における生活綴方の実践例は「京都市つづり方の会」「大阪国語教育連盟/大阪綴方の会」等において確認することができる。

⁷日本生活指導学会編『生活指導事典』『生活訓練』と生活指導 (竹内常一) エイデル研究所、2010 年

⁸教育哲学会編著『教育哲学辞典』 「生活綴方の思想 (木村元)」 丸善出版株式会社、2023 年、pp. 524-525

⁹大阪市立大学文学研究科「上方文化講座」企画委員会編『上方文化講座 菅原伝授手習鑑』(「江戸時代の『寺子屋』教育」、添田晴雄) 和泉書院、2009 年、pp. 149

¹⁰中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970 年、p907。中内は、生活綴方実践への野村の位置づけを多重的に捉え、「生活綴方のしごとの原型」を確立するものであったと同時に、彼の教育思想を貫く「生活教育」は『生活綴方』の体系とは別ものであるとす。この従来なされてきた野村に対する「ねじれ」のある位置づけについて、富澤美千子『野村芳兵衛の教育思想—往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」』春風社 (2021) は、「生活綴方の教師たちが綴方教育にすべての教科教育を集約させ、『国語科綴方』における『文章表現指導運動』を展開しようとしていたのとは異なり、彼独自の『生活教育』の体系構造が先立っており、その中に綴方を位置づけていったという違い」(p164) にその要因を分析しつつ、『カリキュラム改造』の根源的な試み」(p165) として野村の「生活綴方」実践を位置付ける視点を示して

いる。本稿においては、野村の実践への新たな位置付け方として、富澤の示した視点を手がかりにしつつ、生活綴方という実践における「書く」という行為の意味や実践の諸相を捉えるために、「生活綴方の諸技術をつくりだし」たとされる点や、「生活綴方のしごとの原型」を生み出したという、後世から現代まで多様な先行研究が共有する点から、野村の実践や思想を取り上げていく。

¹¹「生命信順」とは、野村の信仰対象であった阿弥陀如来や、生命体同士の体系そのものを包括的に指し示す「生命」を、個々に部分的な存在である人間が、信じ自らを託す＝「信順」することを指し、それはまた、教師と子どもの教育関係を構成する構図であるとする野村の信仰心に基づいた語である。また、「信順」は「同行」「合唱」「協力」などの語によっても語りなおされ、教師と子どもたちの関係性を捉える際にも、教師の下に子どもが従う上下関係ではなく、教師も子どもも共に、より大いなる全体性＝「生命」の存在を信じ、共に歩く同行者や協力者としての横並びの関係性が描かれる。

¹²野村の教育思想を対象とした先行研究は、野村の思想である「生命信順」「教育意識なき教育」「協力意志に立つ教育」の間にある関係性について、「断絶」や「転回」「挫折」などの視点より実践や思想の方向性の変化を位置づけるものが主である中で、富澤（2021）は、野村の実践を特徴づけるこれらの概念は通底しあうものであり、特に野村の「他者との仲間づくり」という思想に野村の教育思想を貫く紐帯としての役割を指摘する。

¹³野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣、1926年

¹⁴野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』（『野村芳兵衛著作集（8）』黎明書房、1973年、p104-105）において、野天学校は「子どもたちのあそびを解放」する役割として構想されている。

¹⁵野村芳兵衛「生活科としての綴方（一）-カリキュラムへの一考察」『綴方生活』第二巻第十号、1930年、p10-11

¹⁶野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導」『綴方生活』第一巻第一号、1929年、p15

¹⁷富澤（2021）p165

¹⁸野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（5）新文学精神と綴方教育』黎明書房、1974年、p224-226

¹⁹同上書 p244

²⁰弘田（2014）において、野村と同時代に全国的に実践された綴方教育の実践を示す飯田恒作の指導案（『野村芳兵衛著作集（5）』解説 横須賀薫）との比較から、野村の実践が書くことからではなく対話や読むことから始まる実践である点での特色を指摘している。飯田においては、「書く」という行為に直結する題材の「取材（着想）」から時限が開始されるのに対して、野村においては「文の研究」から始まる点にもその特色が見出せる。

²¹富澤（2021）は、野村の綴方実践における「書いた後の指導」の特徴を、戦後の綴方実践の代表的実践者であった国分一太郎の実践プロセスと比較し、野村の実践は子どもたち自身による展開が主となっている点を指摘する。両者とも、「書いた後」の過程を重視する立場は取るものであるが、野村の実践における「書いた後」の指導はより一層、教師主体のものではなく子どもたち自身の手による、子ど

も主導で行われたものであった点にその違いを見出している。

²²同上書 p96

²³村上純一「宮坂哲文の生活指導論と生活綴方論 - 晩年の生活指導概念規定の検討を中心に -」『教育科学研究』第8号、1989年、p49

²⁴竹内常一 (2010) p67

²⁵中西修一朗『『生徒指導』の歴史の変遷』京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室紀要(22)2019年、pp. 119-126

²⁶同上書 p122

²⁷文部省『小学校道徳指導書』明治図書、1958年、p15

²⁸中西 (2019) p122

²⁹同上書 p123

³⁰文部科学省『生徒指導提要(改訂版)』2022年 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm(2024/10/22)

³¹中西 (2019) p123

³²同上

³³文部科学省(2022)「まえがき」

³⁴同上 p12

³⁵同上 p102

³⁶同上 p101-102

³⁷国立教育政策研究所生徒指導研究センター「生徒指導体制の在り方についての調査研究-規範意識の醸成を目指して」2006年
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/seito/student_taisei.htm (2024/10/22)

³⁸同上 p26

³⁹井陽介「ゼロ・トレランス導入校の教師の意識-質問紙調査を通して-」日本高校教育学会年報、第27号、2020年 pp. 38-47、p38

⁴⁰同上

⁴¹木村浩則、2015、「パフォーマンスの統治とゼロ・トレランス国家」、『人間と教育』(85)、p. 62

⁴²井 (2020) p40

⁴³文部科学省 (2022) p103

⁴⁴反省文作成用文例提示を行っている「冠婚葬祭マナー&ビジネス知識」ページ内の項目から、どんな時に反省文が課せられているのかを推測すると、「携帯・スマホ使用や所持の校則違反」「遅刻した・遅刻2回目」「提出物を忘れた、未提出」「校則違反をしたため部活停止」「校則違反の『化粧』をした」「校則違反の『アルバイト』をした」「カンニングをした」などの場面が抽出されて、それに合わせた文

例が提示されている。

https://www.jp-guide.net/businessmanner/tool/hansei_bun.html (2024/10/15)

⁴⁵梅澤秀監『こんなときどうする？生徒指導-校則・懲戒・体罰・指導死』学時出版、2024年 p 36-45、p111-113

⁴⁶ChatGPT-4oに「遅刻 反省文 200字」を入力し出力した文章
<https://chatgpt.com> (2024/10/09)

⁴⁷岡本茂樹『反省させると犯罪者になります』新潮社、2013、p76

⁴⁸同上書 p44

⁴⁹経済産業省 デジタル時代の人材政策に関する検討会「生成 AI 時代の DX 推進に必要な人材・スキルの考え方 2024～変革のための生成 AI への向き合い方～」(令和6年6月)
<https://www.meti.go.jp/press/2024/06/20240628006/20240628006-b.pdf> (2024/10/08)

⁵⁰同上 p28、29

⁵¹映画を倍速であるいは要約版で見る「ファスト映画」やコンパクトにまとめた教養「ファスト教養」のような、本来その経験に時間性を伴うような対象をより短く切り詰めていくことに欲求が向かっていく状況を指す「ファスト文化」という語も、このような現状を象徴するだろう。

⁵²同上 p27

⁵³谷川嘉浩・朱喜哲・杉谷和哉『ネガティブ・ケイパビリティで生きる-答えを急がず立ち止まる力』さくら舎、2023年、p8

⁵⁴同上書 p190

⁵⁵大澤真幸・今井むつみ・秋田喜美・松尾豊『生成 AI 時代の言語論』株式会社左右社、2024年、p162

⁵⁶同上書、p164

⁵⁷同上書、p165

⁵⁸同上書、p176-177

⁵⁹同上書、p181

⁶⁰ビジネス+IT【実践】生成 AI リテラシーを爆増させる『大学の宿題』が面白い、社員教育にも絶大効果」において、お茶の水女子大学における生成 AI が作成する文章を利用したリテラシーの向上を目的とした大学教育の実践が紹介されている。そこでは、ChatGPT 等の生成 AI ツールを利用した「〇〇の最新動向」の調査と、生成 AI が作成した文章の誤りや不足、物足りなさ、不適切さなどの修正作業と、なぜそのような修正が必要だと考えたのかを明らかにする、という課題内容となっており、ツールとして生成 AI が利用できるようになることと、それを正解とせず留まり修正していくスキルの獲得とが目指された実践であると言える。文章作成場面に関わる中学校、高等学校段階の教育においても、このような視点を持った生成 AI の利活用の在り方が今後さらに検討されていくのではないだろうか。

<https://news.yahoo.co.jp/articles/00c0b59d9c5b7f35ffffee7bb6bc79867c8a505b?page=1> (2024/12/20)

男性保育者が抱える課題の動向

—日本における男性保育者研究レビューを通して—

上田 星

抄録

本研究では、日本における過去の男性保育者研究のレビューを通して、男性保育者が抱える課題の動向について整理し、課題の改善に向けた方向性を示すことを試みた。初めに、分析対象論文を(n=117)を5年毎に区分し、年代別分布を示した。第二に、分析対象論文を4期に分類し、男性保育者が抱える課題の動向について分析した。

調査の結果、現在に至るまで十分に解決されていない課題として、以下の4つの課題が示された。『異性間の人間関係』及び『物理的な環境面での不十分さ』については、周囲と男性保育者との関わりの経験(時間・人数)の不足が主な原因と考えられる。一方で、『周囲からの不支持』における性に関する問題に対する不安については、保育職が新たに抱える課題として予防に向けた対策を講じる必要性が示された。また、『存在意義の不明確さ』が男性保育者を取り巻く様々な課題を生じさせている根本の原因となっていると考えられ、男性保育者のみを対象に存在意義の模索をするのではなく、「男女両性の保育者による協働」という観点から、存在意義について検討する必要があることが示唆された。

キーワード：男性保育者、男性保育士、文献レビュー

1. 背景と目的

保育職における男性は、幼稚園では1947年の学校教育法、保育所では1977年の児童福祉法改正によって初めて法的に参入が認められるようになった。男性保育者¹⁾の数は年々増加傾向にあるものの、依然として保育者のジェンダーバランスには大きな偏りがある現状であり、男性が保育職へ参入し、職業を継続していくためには、未だに多くの課題が存在していることがうかがえる。日本における男性保育者研究は、1976年以降、男性保育者を取り巻く環境の実態を様々な観点から明らかにすることに貢献してきたが、各観点に対する研究数の乏しさが故に、課題改善に向けた具体的な対策の方向性を示す段階にまで至っていない現状であることが推測される。

類似した問題意識に立脚し、男性保育者研究の成果を縦断的に整理した研究は過去にも行われてきた。高嶋ら(2007)は、男性保育者に期待される役割や社会的意義等のポジティブな側面に着目し、1976年から2005年までの先行研究(n=56)の成果を縦断的に整理し、求められる研究の方向性について示唆した。しかし高嶋らの研究は、男性保育者の必要性を主張する視座に立っており、本研究の焦点である課題とその改善に必要な視点については、十分に言及していない。さらに、高嶋らが対象とした最新の研究から既に15年以上が経過していることから、

直近の研究を踏まえた先行研究の整理が求められる。菊地(2010)は、高嶋らの研究を参考に、過去の男性保育者に関する研究のレビューを行っているが、代表的な研究の内容紹介のみに留まっており、包括的な先行研究のレビューにまでは至っていない。小泉(2023)は、1973年から2021年までの先行研究(n=133)を対象に、研究題目において用いられた語句の分析を通して、男性保育者研究の傾向について明らかにすることを試みている。先述した高嶋らの研究における時期区分を参考に、縦断的な視点を含めた検討が行われているものの、研究題目のみからの考察のため、男性保育者が抱える具体的な課題の提示までには至っていない。栗原ら(2024)は、1999年から2023年までの先行研究(n=84)の成果について、高嶋らの研究を参考に内容を8つのカテゴリーに分類し、多様な観点からの研究を基に現在に至るまでに明らかになっている点について整理している。しかし、男性保育者研究の成果として改善されたと考えられる男性保育者を取り巻く課題や、今後改善に向けて取り組むべき課題についての詳細な記述に欠けており、具体的な方向性を示す段階にまでは至っていない。

以上の先行研究においては、男性保育者研究の動向について各研究における観点から検討が行われてきたものの、男性保育者が抱える課題に焦点を当て、現在に至るまでの課題の動向を整理し、具体的な課題の改善に向けた方向性を明確に示すまでには至っていないのが現状である。そこで本研究では、日本における過去の男性保育者研究のレビューを行い、研究成果として明らかにされた男性保育者が抱える課題の動向をより明確にし、求められる研究内容の方向性について提示することを目的とする。

2. 方法

1) 分析対象論文の特定

本研究における分析対象となる論文を特定するために、CiNii Research Articles(以下、CiNiiと略称)を検索エンジンとして使用した。CiNiiにおいては「男性保育者」、「男性保育士」を検索ワードとして使用し、検索した。学術的成果を判断の基準にするため、分析対象論文を特定するにあたり、以下の判断基準を設けた。本研究では分析対象を原則、査読制度のある学術誌(主に学会誌)における原著論文、研究ノート、総説、報告論文、学会発表要旨集録とし、体験談、会議録等は除外した。大学紀要については、査読制度が不明瞭かつ内容の質に差が大きい(原著論文に値する研究から資料的内容の研究まで)が、男性保育者研究の掲載誌を概観すると、大学紀要が全体の半数以上を占めることから、本研究では分析の対象として含めている。これにより学術的成果の分析に多少の影響があることを考慮しておく必要がある。文献検索は2024年7月24日に行った。検索エンジンCiNiiにおいて、フィルターを「論文」に設定して検索し、上記の条件に従って該当する論文を除外した結果、127件が該当した。2つの検索ワードについて重複して抽出された論文が2件あり、それぞれ1件としてカウントした。加えて、学会発表要旨集録における内容を基に学術論文を投稿しているケースが散見され、重複する内容

が見られた場合は学術論文を優先して使用し、学会発表要旨集録については該当する4件を除外した。さらに、「男性保育者」が主な対象とされていない4件の論文を除外した。以上を踏まえ、分析対象となった論文(以下、分析対象論文と記載)は、1976年から2024年までの計117件である。尚、本研究において特定された分析対象論文の一覧は、巻末「付録 分析対象論文一覧」に示しており、紙面数の制約上、結果と考察の箇所では引用する分析対象論文については、「No.」で示し、引用論文数が3件を超える場合には、「など」を用いて省略する。

2) 分析方法

本研究では第一に、男性保育者研究に関する論文数の推移を検討するため、分析対象論文(n=117)を5年毎に区分し、年代別分布を示した。さらに、分析対象論文を研究内容によって「A:現場レベル」、「B:社会レベル」、「C:国際レベル」、「D:その他」の4つのカテゴリーに区分し、上述した年代別分布に対応する形で「表1」に示した。本研究では、男性保育者が保育施設において直接的に関わる子ども、保育者(施設長含む)、保護者を対象範囲とした研究を「A:現場レベル」(以下、Aと略称)に分類した。そして、男性保育者と間接的に関わる養成校(養成カリキュラムや保育者養成校に通う学生)や地域のネットワーク、政策等の男性保育者を取り巻く日本社会を対象範囲にした研究を「B:社会レベル」(以下、Bと略称)に分類した。さらに、諸外国の男性保育者を対象範囲とした研究を「C:国際レベル」(以下、Cと略称)に分類した。以上のいずれにも属さない内容の研究については、「D:その他」に分類した。

第二に、男性保育者研究の課題の動向を検討するため、分析対象論文における課題を抽出し、高嶋らの研究を参考に、男性保育者の位置付けに関連する出来事(法改正等)に沿って研究を4期に区分した。4期のカテゴリー区分基準について、高嶋らの論文数の推移分析では、男性に「保母」の資格の取得が認められるようになった1977年前後は、男性保育者の存在の是非を問う時期であったが、1980年代以降は男性保育者に期待される資質や役割を問う研究が主流となったため、1977年を男性保育者研究の一つのターニングポイントとしている。そのため、本研究においても「I期」を1977年以前とした。また1995年から厚生省(当時)が「保母」の職名の是非について検討を開始し、1996年以降に研究論文数が急増したことから、1978年から1995年を「II期」とし、1996年から高嶋らの研究対象論文の最新年であった2005年までを「III期」としている。本研究では、2006年から2024年までを「IV期」と独自に追加し、4期のカテゴリー区分基準を設定した。本研究で用いる4つの時期区分について、「表1」に示した男性保育者に関する社会的動向と関連させ、「I期:1977年以前」は、「全国男性保育者連絡会が結成され、全国の保育施設で勤務する男性保育者同士のネットワークが形成される時期」(以下、I期と記載)、「II期:1978年～1995年」は、「児童福祉法改正により、男性も『保母に準ずる』と定められる時期」(以下、II期と記載)、「III期:1996年～2005年」は、「保育士へと名称が変更され、保育資格が国家資格として位置付けられるようになった時期」(以下、III期と記載)、

「Ⅳ期：2006年～2024年」は、「家族政策により男性の育児参加が推進され、主体的に育児（保育）に関わる男性保育者が注目され始めた時期」（以下、Ⅳ期と記載）に区分した。そして、各期における研究の成果として明らかにされた男性保育者が抱える課題について整理した。尚、男性保育者が直面する課題について、男性保育者と直接的に関わる者を対象にした研究の方がより明確な見解を得られることが期待されるため、本研究では最も研究数の多いA区分に限定して課題の動向について検討した。

分析対象論文の課題の抽出条件について、分析対象論文における調査手法が多様であり、抽出基準に整合性がないことから、本研究では、定量的研究及び定性的研究、いずれの場合においても、研究者（分析対象論文の執筆者）が「課題」とするものを、各分析対象論文の「課題」として設定し、抽出した。また、各期における検討の結果、課題として位置付けられた内容については、便宜上、筆者が本文中に二重かぎ括弧で囲って表記した。本研究の分析対象論文では、調査概要及び結果に対象者の属性（性別、役職等）の内訳が明記されていない論文もあるため、男性保育者研究の成果として明らかにされた全ての課題を網羅し切れていない点で限界がある。しかし、課題の動向を示すことは、課題改善に向けた今後の対策を検討する上で重要な意義があると考えられるため、若干の解釈の相違があり、結果に多少の影響があることを考慮し、以上の手続きで実施した。

3. 結果と考察

1) 男性保育者研究の年代別分布

男性保育者研究の研究数の推移を概観すると、5年毎の区分において1996年以降は各区分において研究数が10件を超えており、年々蓄積されている。特に1990年代後半以降、男性保育者に関する研究数が増加した理由としては、「男性への保育士資格を巡る論争」と「社会における男性像の変革に向けた取り組み」の2点が挙げられる。

全国の保育施設で従事する男性保育者は1974年に全国男性保育者連絡会（以下、男保連と略称）を結成しネットワーク活動を広げてきたが、1986年の男女雇用機会均等法施行以降、多くの職業に女性が参入しただけでなく、従来まで女性職とされていた保育職や看護職、介護職等においても、男性が参入するようになり、男性保育者数が増加した。1977年の児童福祉法施行令第22条改正において「児童福祉施設において児童の保育に従事する男子について準用する」と規定されて以降、保育施設に従事する男性に対して明確な名称が与えられていなかったが、男保連が厚生省（当時）と協議を重ね²⁾、男女共通の職名を求め続けた結果、最終的に1999年の児童福祉法施行令改正により、男女共通の「保育士」という名称が与えられるようになったのである。以上のように、男保連を中心とした男性保育者に関する活動や議論の活発化に伴い、男性保育者に対する社会的な注目が高まるようになったことにより、研究数も増加したと考えられる。

表1 男性保育者研究に関する論文数の推移

年代	論文数	A	B	C	D	社会的動向
1976-1980	3	3				1974年 「全国男性保育者連絡会」結成 1977年 児童福祉法改正
1981-1985	2	1	1			1983年 厚生省へ職名についての協議
1986-1990	3	2	1			1986年 男女雇用機会均等法施行
1991-1995	1	1				1992年 育児・介護休業法施行
1996-2000	14	8	4	2		1999年 「保育士」へ名称変更 2000年 保育所保育指針改訂
2001-2005	24	14	6	2	2	2003年 次世代育成支援対策推進法成立 少子化対策基本法成立 保育士国家資格化 2005年 第2次男女共同参画社会基本計画策定
2006-2010	23	18	1	2	2	2007年 ワーク・ライフ・バランス憲章策定 (仕事と生活の調和推進のための行動指針) 2010年 子ども子育てビジョン閣議決定 育児・介護休業法改正(パパ・ママ育休プラス) 厚労省「育メンプロジェクト」
2011-2015	14	12	2			2015年 少子化社会対策大綱閣議決定
2016-2019	12	10	1	1		2019年 働き方改革関連法施行
2020-2024	21	9	5	5	2	2021年 育児・介護休業法改正(男性版育休の新設) 2024年 こども性暴力防止法成立(日本版DBSの創設)

「社会における男性像の変革に向けた取り組み」について、1980年代初めに、EU（欧州連合）設立の基礎となった当時EC（欧州共同体）の委員会が、家族政策や保育施設の拡充等、多様な側面から両性の機会均等や女性の雇用促進を図るため、欧州委員会のネットワークを設立した。数ある欧州委員会のネットワークの内、目標に向けて、主に保育現場からの視点を提供し、ECの活動を知的及び内容的に支えていた組織として「保育ネットワーク(Childcare Network)」が挙げられる。保育ネットワークは男性を一家の大黒柱と捉える「稼ぎ手としての男性(Men as breadwinner)」から家庭内での家事や育児も共有する「ケアラーとしての男性(Men as carers)」への父親像の変革に向けて、保育職における機会均等や雇用促進に繋がる多様な活動に取り組んでいた。男性保育者は父親像の変革に向けて一役を担う存在として位置付けられ、男性保育者に関する各国の現状調査や、先進的なパイロットプロジェクト等の活動が保育ネットワークによって行われたのである。日本においては、Jensen(1996)によって纏められた報告書を基に、保育ネットワークの活動が報告(巻末「付録 分析対象論文一覧」No.14, 48, 49など。以下同様に示す)されて以降、社会の男性像の変革に向けた様々な取り組みが行われてきた。国際的な潮流が日本の男性保育者研究の活発化にも強く影響を及ぼしたと考えられる。また、日本において父親支援に関する政策が推進されるようになったのは、1990年における1.57ショック³⁾以降であり、巽(2018)は2010年代までの父親に関する政策の特徴を「①父親も母親と共に支

援対象となった1.57ショック以後(1990年～2001年)」、「②父親を対象とする具体的な施策・目標数値が設定されるようになった夫婦の出生率低下以後(2002年～2009年)」、「③父親や男性対象のプロジェクトが盛んになったイクメンプロジェクト開始以後(2010年～2017年)」に分けて特徴を整理している。

①では、1992年に施行された「育児・介護休業法」において、育児休業の取得可能な資格が労働者の性別が限定されなかったことから、「父親」も含むものとして捉えられるようになったものの、2000年までに実施された様々な施策⁴⁾のいずれにおいても、父親を直接対象とした内容は見られなかった。しかし、1999年に厚生省(当時)が作成したポスターである、インパクトのあるキャッチコピー「育児をしない男を、父とは呼ばない」は当時のメディアで話題となり、その後の父親の子育てへの注目に繋がることに貢献したとされている(巽 2018)。その他にも、2000年に改訂された保育所保育指針において、「子どもの性差や個人差にも配慮しつつ、性別による固定的な役割分業意識を植え付けることのないように配慮すること」が明記されるようになり、保育を通して従来の役割分業意識の変容を求めることが示されるようになったのである。

②では、2002年1月に公表された「日本の将来推計人口」において、少子化の原因として晩婚化と夫婦の出生力の低下が挙げられ、父親が家庭や地域社会に関わるべき存在として可視化されるようになった。発表以前の2001年の「少子化対策プラスワン」で、父親を対象とする具体的な施策や目標数値が設定⁵⁾されるようになっていただけでなく、発表後の2003年の「次世代育成支援対策推進法」や「少子化対策基本法」において、男性の子育ての責任⁶⁾が明記されるようになった点は、社会の男性像の変革に向けた大きな歩みであると言える。2005年の「第2次男女共同参画社会基本計画」では、「男女共同参画社会の形成の男性にとっての意義と責任、地域・家庭等への男性の参画を重視した広報・啓発活動を推進する」と、男女共同参画政策の中に初めて「男性」が明記されるようになり、その後の2007年の「ワーク・ライフ・バランス憲章」や「仕事と生活の調和推進のための行動指針」においては、これまで少子化対策の一環として推進されてきた働き方改革が子育て中の親だけでなく、社会全体の問題として位置付けられるようになり、長時間労働是正のために行政や企業、個人への各役割の明確化や父親の育児及び家事時間の目標数値の設定等の動きが見られるようになったのである。

③では、社会の男性像の変革に向けた具体的な取り組みがより一層活発になり、2010年には「子ども・子育てビジョン」が閣議決定され、父母がともに育児休業を取得する場合に1歳2ヶ月までの間に1年間の育児休業が取得可能な制度である、「パパ・ママ育休プラス」を含む、「育児・介護休業法」の改正が実施された。同年には男性の子育て参加や育児休業取得の促進等を目的とした「イクメンプロジェクト」⁷⁾が始動し、男性が育児することに対するイメージを広めることに大きく貢献した。そして2015年に閣議決定された「少子化社会対策大綱」で初めて男性の長時間労働の是正が提案されるようになり、6歳未満の子どもがいる男性の育児・家事関連時間を2.5時間/日、育休取得率を13%という目標が設定されたのである。

その後、2019年の「働き方改革関連法」において時間外労働の上限規制やフレックスタイム制の柔軟性拡大等の労働環境の改善に向けた取り組み、2021年の「育児・介護休業法」の改正による男性版育休の新設等の取り組みも推進されている。

上記の取り組みの流れからも分かるように、男性と子育てに関する積極的な動きが2000代以降に顕著に見られるようになってきており、社会の男性像として育児を積極的に担うことが期待されるようになる中で、子育て（保育）に主体的に関わる男性保育者に注目が集められるようになり、男性保育者研究も多岐にわたる視点から実施され、年々研究が積み重ねられるようになったと考えられる。

2) 男性保育者研究の成果と課題

「Ⅰ期：1977年以前 (n=3)」は、学校教育法において既に男性が幼稚園で従事することが法的に認められていたため、一部の幼稚園では男性保育者の存在が認識されていたものの (No. 1, 2, 3)、保育所では男性の参入が依然として法的に認められていない時期であった。Ⅰ期における研究は、女性保育者及び施設長を対象とした調査のみに対象範囲が限定されており、研究の主な焦点は未だ仕事を共に経験したことがない、男性保育者の必要性に関する内容に留まっている。男性保育者が保育職にもたらす恩恵に関しては、「男性らしさ」に基づく性役割のイメージに沿った内容が挙げられているものの、課題については言及されていない。したがって、Ⅰ期における課題は『該当なし』とする。

「Ⅱ期：1978年～1995年 (n=6)」は、1977年の「児童福祉法施行令」改正により、保育所に従事する男性に対して法的に資格が認められるようになった時期であり、実際に男性保育者と共に従事する女性保育者や施設長が保育所においても徐々に見られるようになった。Ⅱ期以降、実際に保育施設で従事する男性保育者を対象とした研究が実施されるようになり、男性保育者自身と男性保育者を取り巻く周囲の関係者間の意識が対象に含まれるようになった。Ⅱ期では、Ⅰ期で男性保育者が保育職にもたらす恩恵として指摘されていた、男性らしさに基づく役割期待の内容がより詳細に明らかにされた（身体的活動を中心とした保育の幅の拡大や、父親的役割、力仕事や修繕等）(No. 4, 6, 7)。一方で、男性保育者を対象とした意識調査を通して、「男性らしさ」に基づく周囲の役割期待と男性保育者自身もつ性格的特性にずれが生じている場合に、男性保育者は保育者の専門性に対する意識に戸惑いが生じる可能性があることが指摘され、全ての男性に対して「男性らしさ」に基づく役割期待を担わせることについて懸念が示されるようになったのである (No. 6)。そして、周囲に同性の保育者のモデルがない場合に、保育者としての専門性に対する意識に悩みや葛藤が生じ、職業継続の阻害要因となり得ることが指摘されるようになったことが (No. 4)、新たな課題として明らかにされた。男性保育者が保育者としての専門性と男性らしさを活かした保育の両方のスタンダードを求められる状態は、保育者としての「ダブルスタンダード」と表現され、新たな課題として表面化したのである。

その他の課題として、「経済面の不安」や「保育職に対する偏見(女性職)」、「細やかな配慮の欠如(特にしつけに対する甘さ)」が挙げられた(No. 4, 6, 9)。「経済面の不安」については、保育職全体の課題であると言えるが、Ⅱ期における社会の男性像としては、依然として一家の大黒柱としての男性像に対する意識が根強い時期であったため、給与水準の低い保育職は男性の参入及び職業継続の阻害要因として捉えられていたと考えられる。「保育職に対する偏見(女性職)」について、当時では依然として保育職が女性の就く職業として捉えられる意識が根強く、男性が女性職と見なされた保育職へ参入するには周囲からの支持を得ることが難しく、保育職への参入及び職業継続の阻害要因として作用していたと考えられる。「細やかな配慮の欠如(特にしつけに対する甘さ)」については、回答者の内訳が示されておらず(No. 6)、男性保育者自身、あるいは他の回答者(施設長及び養成校の男子学生)の意識であるかは不明であるが、男性に対する一般的なイメージを基準に挙げられた課題であると考えられる。しかしながら、「細やかな配慮の欠如」については、従来の女性保育者の保育を判断基準とした場合に、男性保育者が欠如する傾向が強い点であると意識されていたと考えられるが、男性保育者に対しては女性保育者と同様の保育を求めるのか、互いの違いを活かした保育の在り方を求めるのか等、様々な議論の余地があることに加え、性差と個人差の判断基準を検証するには根拠が不十分な点も挙げられる。Ⅱ期では女性が保育職において圧倒的に数的マジョリティであったため、女性保育者の保育を基準とした場合に男性保育者に欠如が目立つ点として課題に挙げられていたと推測される。「経済面の不安」、「保育職に対する偏見」、「細やかな配慮の欠如」に関しては、総じて男性が保育職に参入あるいは職業継続していく上での、周囲からの不支持へと繋がる阻害要因として作用し得ると考えられるため、本研究では「周囲からの不支持」として項目を設定し、本課題の下位項目に先述した3つの要因を位置付けた。上記をまとめると、Ⅱ期における課題は『ダブルスタンダード』と『周囲からの不支持』の2点である。

「Ⅲ期：1996年～2005年(n=39)」は、保育施設で従事する男性保育者が自らの職名を「保母」ではなく「保育士」へと変更することを求めて奮闘した時期であることに加え、2003年に「保育士」資格が国家資格となり、専門職としての法的位置付けが明確となった時期である。Ⅲ期の特徴は、調査対象が多様に広がりを見せた点に加えて、男性保育者との直接的な関わりを経験する者も増加したことにより、男性保育者に対する意識の比較検討がより広範に行われるようになった点である。特に男性保育者の意識の変容に着目した研究や男女両性の保育者環境における変化に着目した研究等を通して、男性保育者の抱える課題がより多角的な視点から検討されるようになった。男性保育者との実際の関わりも増えてきたことにより、必要性や存在意義についての検討が行われるようになったが(No. 34, 38, 42)、Ⅱ期における課題の一つとして挙げられた『ダブルスタンダード』について、男性保育者(あるいは保育者養成校の男子学生)と関わる機会の有無が男性保育者に対する様々な偏見を生じさせる原因となっている点が明らかにされるようになった(No. 15, 21, 31など)。男性保育者と関わる機会が無い保育関係者(保育

者・保護者)の意識では、性別を過度に意識した役割期待が見られることが指摘されるようになり、男性保育者を取り巻く周囲の環境が、保育者としてのダブルスタンダードの課題を助長させていることが推測されるようになったのである。しかしながら、上記の役割期待は、男性保育者と関わる経験(時間・人数)の増加によって次第に低減されていくことや、男性保育者自身が保育経験を重ねていく中で自らの性別を過度に意識しないようになること等も指摘されるようになり(No. 24, 30, 41など)、『ダブルスタンダード』の課題は主に、保育者としてのアイデンティティの初期の形成過程で生じやすい課題として位置付けられることが明らかにされるようになったのである。Ⅲ期以前では、実際の保育施設で勤務している男性保育者の内、男性保育者の採用経験の無い保育施設に初めて採用された男性保育者、あるいは採用後の経過年数が少ない保育施設で働く男性保育者が多かったことが推測されることから、性役割に基づく過度な役割期待と保育者としての専門性に対する役割期待の両方を周囲から求められる環境の中で、自らの保育者としてのアイデンティティを形成していかなければならない状況にあったことは、多くの男性保育者にとって大きな課題であったと考えられる。

また、男性保育者との関わりの経験が無い保育者が多い点は、男性保育者の採用に対するネガティブな要因となることも指摘されるようになった。特に、女性同僚との人間関係や乳児保育に対する不安、保護者とのコミュニケーションの難しさ等の課題へと繋がることが挙げられており(No. 12, 13)、男性保育者との関わりの経験が無い保育者の意識が男性保育者の保育職への参入を妨げる要因になっていたことが明らかにされた。上記のような偏見が生じる背景には「社会の男性像」が関係していることが考えられる。Ⅲ期における「社会の男性像」は、一家の大黒柱としての夫とその妻によって構成された近代国家成立以降の家族像を前提としており、一家を養うことが出来る程の給与を得ることが男性に対して求められるという意識が、男性保育者を含めた保育関係者間(施設長、同僚)に根強く、「経済面の不安」が男性の保育職への参入を妨げる大きな障壁となっていることが指摘されたのである(No. 15)。施設長が男性保育者を一家の大黒柱として捉えていることにより、管理職を前提とした終身雇用を念頭に採用の判断を行う場合に、男性保育者の採用に消極的になることが考えられるのである。また、採用後に女性に比べて男性に対して役職が与えられ易い現象(ガラスのエスカレーター)が生じることで、性的属性を理由に昇進し易い男性保育者に対して否定的な感情を抱く、女性保育者も存在し、不満を抱いている女性保育者との対立関係が生じること(トークニズム⁸⁾)が懸念されるようになった。一方、女性保育者の立場からも、従来の性役割観が根強い男性保育者が職場にいることにより、従来の性役割意識にとらわれない生き方を目指している女性保育者に対して、生きづらさを与えてしまうことに繋がり得ることが指摘されたのである(No. 29)。つまり、「社会の男性像」に対する意識は、男性保育者の待遇面をめぐり、男性保育者の参入及び職業継続の障壁となる様々な要因へと拡大していることが徐々に明らかにされるようになった。保育内容を中心とした保育職に対する意識のみならず、労働市場(保育職)における待遇

面に起因する課題の観点の踏まえて男性保育者の課題を捉える必要性を提起したことが、Ⅲ期の研究成果から示唆された点である。また、上記の点以外にも、「物理的環境の不十分さ(設備面)」が課題として挙げられており(No. 10)、男性用の更衣室やトイレが無いことを理由とした受け入れ体制の不十分さが、男性保育者の採用を抑制する要因の一つとなり得ることも指摘された。

上記をまとめると、Ⅲ期における課題は、『ダブルスタンダード』、『異性間の人間関係』、『周囲からの不支持』、『物理的な環境面での不十分さ』の4点が挙げられる。『ダブルスタンダード』については、先述したように、主に男性保育者が保育者としての初期のアイデンティティ形成過程において直面する課題であると言えるが、周囲から性的属性に基づいた過度な役割期待をされることは、換言すれば、上記の期待以外の明確な存在意義の認識が不十分であることの表れであるとも言える。つまり、男性保育者を取り巻く周囲の保育関係者(男性保育者自身を含む)の中に、男性保育者の保育職における存在意義を明確に見出せていない点が、問題の根本に潜んでいると考えられる。『異性間の人間関係』については、男性の少なさに起因する項目と社会の男性像に起因する項目が挙げられていた。前者に関しては、トークニズムを基に、男性が少数であるが故に異性の同僚との会話から外されたり、男性保育者の意見が「男性」としての意見として強調されたり等(Kanter, 1995)、様々な問題が生じていることが指摘された。後者に関しては、保育関係者の中に社会の男性像を基にした男性に対する一般的な認識があり、待遇面をめぐって男女の保育者間で対立が生じる場面があることが明らかになったのである。『周囲からの不支持』については、保育職と保育内容に対して要因を区別することが出来ると考えられる。前者に関しては、経済面の不安と女性職としての偏見であり、Ⅱ期における内容と概ね一致している。後者に関しては、乳児保育への不安や、性に関わる問題に対する不安、保護者支援に対する不安が挙げられているが、Ⅲ期の段階では男性保育者と関わりの無い者による意見が多数であることから、未だに推測の段階で挙げられている内容であることが考えられる。

「Ⅳ期：2006年～2024年(n=71)」は、先述した父親像の変革に向けた多様な取り組みが実施される中で、男性が主体的に育児を行う姿がより注目されるようになり、子どもと主体的に日々関わることを自らの職業とする男性保育者に対する関心が高まるようになった時期と言える。Ⅳ期では調査対象及び内容がより多様化し、男女の保育者間での関わりや役割の差異を検討する研究(No. 84, 98, 103など)や父親の育児参加の観点からの研究(No. 77, 85, 87など)、母子家庭の子どもに対する関わりの観点からの研究(No. 61)等、Ⅲ期以前には見られなかった新たな観点から研究が実施されるようになった。

Ⅲ期において、『ダブルスタンダード』の課題は、男性保育者に対する存在意義の不明確さが根本的な原因であることを言及したが、Ⅳ期においても同様の指摘が見られるようになった(No.63)。特にⅣ期では、男性保育者に求められる役割期待が社会における男性像との関連の中で規定されており、役割期待は時代に応じて変容し得ることが指摘されるようになったので

ある。

Ⅳ期においては性別役割分業を批判的に捉え、性別に関係なく仕事や家事・育児をパートナーと共有する「ケアラーとしての男性」像が徐々に社会に浸透するようになり、男性保育者を取り巻く新たな課題に対する意識を見出すことに貢献した。特に、Ⅲ期までに男性保育者に対する研究において見られていた、従来の性別役割分業観に基づいた周囲からの役割期待の偏重は、従来のジェンダー意識の再生産を助長し、子どものジェンダー平等意識の醸成にネガティブな影響を与え得ることが懸念されるようになったのである。日本では21世紀以降、国際的な潮流に対応してジェンダー平等意識の醸成に向けた方向へと舵が切られるようになっている中、男性保育者は育児を主体的に行うモデルとしての必要性が主張されていたが(Jensen, 1996)、結果的に従来の性別役割分業に基づくジェンダー意識の再生産に加担し得る可能性がある存在として捉えられつつあるという矛盾を生じさせていると考えられる。Ⅳ期の研究を通して、多様な性の保育者環境の中で時代のニーズに応じた保育の在り方を模索する必要性があることが示唆されるようになったのである。また、人的環境(保育者の言葉かけや振る舞い等)や物的環境(性別による色の区別等)において、子どものジェンダー意識の醸成に影響を与える要因が潜んでおり、保育者のジェンダー意識がⅢ期で論じられていた男性保育者の参入及び職業継続の阻害要因の文脈のみならず、子どもの成長に与える影響について改めて問い直す必要性があることが指摘されるようになった(No. 57, 106, 108)。

『周囲からの不支持』の課題は、経済面の不安や保護者支援に対する不安、男性に対する一般的なイメージに基づく不安等が挙げられている一方(No. 55, 58, 80など)、Ⅳ期では性に関わる問題に対する不安が指摘されるようになった(No. 53, 81, 109)。Ⅲ期までの研究では、あくまで男性保育者との関わりが無い保育関係者による男性保育者に対するイメージとして挙げられる程度の問題であったが、Ⅳ期においては実際に、男性保育者との関わりの経験がある保育関係者から、上記の点が問題視されるようになってきたと考えられる。性に関わる問題は日本において対策が不十分な現状であり、保育サービスを利用する者(子ども、保護者)、提供する者(保育者)を安心かつ安全に守るためにも、早急な対策が講じられる必要がある。その他にも、『異性間の人間関係』及び『物理的な環境面での不十分さ』について指摘されていたが(No. 59, 64, 92など)、Ⅲ期までと概ね一致する見解であり、男性保育者との関わりの経験(時間・人数)の不足が根本的な原因であると言える。

上記をまとめると、Ⅳ期における課題は『存在意義の不明確さ』、『周囲からの不支持』、『異性間の人間関係』、『物理的な環境面での不十分さ』の4点である。Ⅲ期までは『ダブルスタンダード』を課題の項目として設定していたが、本課題の原因は男性保育者自身と周囲の関係者が男性保育者の存在意義を明確に位置付けられていない点であると考えられることから、Ⅳ期では『存在意義の不明確さ』として課題の項目を設定した。『周囲からの不支持』について、経済面や保護者支援に対する不安が挙げられることはⅢ期で論じてきたが、性に関わる問題に対

する不安がより一層強調されて表面化してきたことは、Ⅳ期における研究を通して明らかにされた新たな課題の一つであると言える。『異性間の人間関係』及び『物理的な環境面での不十分さ』については、先述したように、Ⅲ期の内容と概ね一致し、現在に至るまで十分に解決されていない課題である。

4. 全体考察

本研究では、日本における過去の男性保育者研究のレビューを通して、男性保育者が抱える課題の動向について整理した。以下に、男性保育者の抱える課題の動向を踏まえ、課題の改善に向けて必要な視点について考察する。

男性保育者研究の成果を概観した結果、4つの課題（『存在意義の不明確さ』、『周囲からの不支持』、『異性間の人間関係』、『物理的な環境面での不十分さ』）が現在に至るまで十分に解決されていない課題として示された。『異性間の人間関係』及び『物理的な環境面での不十分さ』については、男性保育者との関わりの経験（時間・人数）の不足が主な原因として考えられ、男性保育者との関わりの機会の増加が課題の改善に大きな影響を与えることが推測される。従来までの研究においても指摘されているように、同性の保育者のネットワークを通じて同性の中で多様性があることに気付くことや、経験年数を重ねることで自身の性別にこだわらない「個性」を活かした保育を行うことが出来るようになることが、目指す方向性として考えられる。一方で、職業の継続については、社会の男性像を背景とする『周囲からの不支持』に着目する必要がある。『周囲からの不支持』について、多くの指摘が見られた経済面の不安については、東京都福祉保健局（2019）「平成30年度東京都保育士実態調査」において、保育者の離職要因として上位に位置付けられる項目であり、性別に関わらず保育職全体が抱える課題である。しかしながら、男性保育者の課題として結び付けられる背景には、一家の大黒柱としての社会の男性像が人々の意識に根強い点が指摘された。日本では上記の社会の男性像から、パートナー間で育児・家事を共有する「ケアラーとしての男性」像への転換が図られている過渡期であるため、「ケアラーとしての男性」像が主流となっている社会における保育職の在り方について、諸外国での取り組みから知見を得ることは、本課題を異なる角度から捉え、改善に向けた対策の方向性を知る上で重要であると考えられる。実際に北欧諸国を中心に現場レベル及び政策レベルでの取り組みに関する研究が近年行われてきており、今後も更なる研究の蓄積が期待される。

『周囲からの不支持』について、その他の下位項目に位置付けられる、性に関わる問題に対する不安については、実際に日本において男性保育者による子どもへのわいせつ行為⁹⁾の事件が後を絶たず、保護者からの不安の声も高まってきている課題である。特に子どもへのわいせつ行為については、男性保育者について考える際の主要な課題の一つであることが諸外国において議論されているものの（Klecker et al. 1999）、日本では十分な議論に至っていなかった。しかしながら、2017年における千葉市の市長（当時）の男性保育者に対する発言¹⁰⁾をきっかけ

に、男性保育者が女兒の着替えや排泄の援助をするべきか否かについての議論がメディア11)を通じて大々的に報じられたり、男性ベビーシッターによるわいせつ行為に関するニュースが報道されたり等、新たな対策を講じることが喫緊の課題となったのである。そこで、こども家庭庁は日本版DBSの制度化へ向けて舵を切り、2024年6月19日に日本版DBSの創設を含む「こども性暴力防止法」が成立したのである。本法律により子どもへの性犯罪の再発防止に関する対策の一步が踏み出されたものの、現行の制度においては保育現場で生じる初犯を防ぐ対策が不十分な状況にある。先述した千葉市の事例では男性保育者が女兒の着替えや排泄の援助をするべきか否かについては、明確な対策についての議論が進展しないまま終息し、現場レベルでの対策は各施設間で曖昧な状態が続いている。子どもへのわいせつ行為への対策は保育職において改善すべき喫緊の課題であると考えられるため、諸外国からの取り組みを参考に、予防策をより一層検討していく必要があると言える。

そして、男性保育者研究の成果として多様な観点からの課題を明らかにしてきた中で、様々な課題を生じさせている根本的な原因となっていると考えられるのが、『存在意義の不明確さ』である。男性保育者研究の縦断的な動向の整理を行う中で、男性保育者の存在意義は社会における男性像との密接な関わりの中で時代に応じて変容し得るものであり、そうした変容の可能性が男性保育者の存在意義を規定する困難さを生み出していることが示唆された。社会における男性像を巡る議論は過去にも行われてきたが、戦後以降の日本における男性像に関する議論の流れは大きく分けて「父親の復権」と「ケアラーとしての男性」の2つが挙げられる(村田ら2008)。「父親の復権」とは、子どもに関わる様々な問題(いじめ、家庭内暴力、引きこもりやニートの増加等)を父親の不在に起因するものと捉え、母親とは異なる役割を父親に求めるという考え方である。「父親の復権」論では、父親と母親の生物学的な資質の差異を前提とし、従来の性役割分業を肯定する視座に立っている。保育者に求められる役割は時代のニーズに応じて変容しており、男性保育者に求められる役割も時代のニーズに対応する形で求められたため、特に男性保育者が参入して間もない時期においては、性役割に基づく役割期待が男性保育者に対して求められたと考えられる。しかしながら、先述したように、性役割に基づく役割期待の偏重は、保育者としての「ダブルスタンダード」という男性保育者特有の課題を生じさせていただけでなく、従来のジェンダー意識の再生産に男性保育者が加担し得る可能性があることが懸念されるようになったのである。「ケアラーとしての男性」とは、性別に関係なく、仕事も家事・育児も平等に共有する男性像を指しており、先述した保育ネットワークにおける父親像の変革における議論の影響を受けた考え方である。「ケアラーとしての男性」論では、役割をいずれかの性的属性に位置付ける性別役割分業を批判的に捉え、両性の存在による協働を前提としている。「ケアラーとしての男性」像を求める主張の背景には、結婚や出産後もキャリア継続を求める女性の割合が増加したことや、男女の役割の本質的な違いを想定しない実証的な発達心理学の成果によって、父親による乳幼児の世話が子ども、父親、母親にとってポジティブ

ブな影響を与えることが明らかにされたこと等が挙げられる(多賀 2006)。こうした家族形態の多様化や男女両性の存在による子どもの成長発達への恩恵を反映する形として、男性保育者に対しても存在そのものに意義を求める主張が見られるようになったと考えられる。

上記に挙げた2つの男性像に対する考え方は、二者択一ではないものの、日本においては後者の考え方がより社会へ浸透して主流になりつつあることを踏まえると、「ケアラーとしての男性」を前提とした男性保育者の存在意義を探究していくことが、今後の男性保育者研究の方向性として求められると言える。その際、男性保育者のみを対象に存在意義の模索をするのではなく、「男女両性の保育者による協働」という観点から、存在意義について検討する必要があると言え、従来の性役割分業意識からの脱却に向けたジェンダー平等意識の醸成を保育の場においていかに実践出来るのかという点が一つの鍵になり得ると考えられる。その上で重要な視点として挙げられるのが、ジェンダーに関する「隠れたカリキュラム」である。日本における保育は環境を通して行うことを基本としているため、子どもが生活の中で関わる物的及び人的環境は子どもの成長及び発達に多大なる影響をもたらすと考えられているが、IV期で先述したように近年の研究では実際の保育環境でジェンダーに関する様々な隠れたカリキュラムが存在しており、幼児のジェンダー意識の形成に影響を与えてきたことが指摘されている(青野 2007, 2008)(金子ら 2008)。保育環境の構成(物的環境)や子どもへの援助の言葉かけ(人的環境)は保育者によって行われ、そこには保育者自身のジェンダー観を基にした意識が背景にあることを踏まえると、ジェンダーバランスに大きな偏りのある日本の保育者環境においては、保育環境にジェンダー平等意識の醸成に対してネガティブな影響をもたらす要因が潜んでいると考えられる。保育環境におけるジェンダーに関する隠れたカリキュラムについて検討し、男女両性の保育者による協働によって新たな存在意義を見出すことが出来るかという視点が、今後の存在意義について考える上で重要な方向性となっていくと考えられ、物的環境(環境構成)と人的環境(保育者の意識や実際の言動など)の両方から保育環境を改めて見つめ直すことが必要になると言える。

以上をまとめると、過去の日本における男性保育者研究が明らかにしてきた課題については、課題改善に向けた新たな視点が必要な段階にさしかかってきている。特に、ケアラーとしての男性像が定着している国や、早期から男性保育者に対する議論を積極的に展開し、受容経験が豊富な国から新たな知見を得ることが有効であると考えられる。実際に、日本における男性保育者研究は、諸外国の影響を受けて隆盛してきた系譜があり、特に保育ネットワークの議論は、当時脚光を浴びることが少なかった男性保育者の存在を多角的な視野で捉えることに大きく貢献してきた。本研究で整理された男性保育者が抱える課題の動向を踏まえながら、男性保育者に関する取り組みを歴史的に先導してきた諸外国を対象にした研究を通して、男性保育者の存在をより多角的な視点で捉える視点を得ることで、日本における男性保育者研究は次の段階へと歩みを進めることが出来ると期待される。本研究では、現場レベルで男性保育者が抱える課

題に焦点を当て、先行研究の成果として明らかになった課題の動向を整理したが、その他の区分(B・C・D)の研究を検討することにより、包括的に男性保育者が抱える課題を整理出来ると考えられる。以上の点の検討については、今後の課題としたい。

参考文献

- 青野篤子(2007)「男女平等とジェンダーに対する保育者の意識」『福山大学人間文化部紀要』第7巻、65-79頁。
- 青野篤子(2008)「園の隠れたカリキュラムと保育者の意識」『福山大学人間文化部紀要』第8巻、19-34頁。
- Isacco, A.,and Morse,J.Q (2015) “Male Graduate Students at a ‘Women’s College’:Examining the Roles of Academic Motivation,Support,Connection,and Masculinity Ideology.” *Sex Roles*,Vol.72,No.7-8,pp.321-334.
- Jensen,J(1996) Men as workers in childcare services:A discussion paper. *European Equal Opportunities Unit*, Brussels,pp.1-56.
- 金子省子, 青野篤子(2008)「ジェンダーの視点で捉えた保育環境と保育者のジェンダー観」『日本家政学会誌』第59巻、363-372頁。
- Kanter,R(1977) *Men and women of the corporation*, Basic Books, New York. 高井葉子訳(1995)『企業のなかの男と女-女性が増えれば職場が変わる』生産性出版。
- 菊地政隆(2010)「男性保育者を取り巻く近年の保育現場の動向と課題」『淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要』第17巻、235-245頁。
- Klecker,B.M.,and Loadman,W.E(1999) “Measuring Principal’s Openness to Change on Three Dimensions:Affective,Cognitive and Behavioral.” *Journal of Instructional Psychology,Alabama*,Vol.26,No.4, pp.213-225.
- 小泉篤(2023)「『男性保育者』を対象とした文献動向に関する研究：文献タイトルに用いられた語句の検討」『東洋大学大学院紀要』第59巻、241-259頁。
- 厚生労働省(2013)「イクメンプロジェクトのご案内」
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/shokuba_kosodate/jigyou_ryouritsu/topics/tp100618-1.html、2021年6月9日情報取得。
- 栗原匡虎、蓮井和也、片山美香(2024)「男性保育者に関する研究動向と今後の展望」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第14巻、373-387頁。
- 村田敦郎、金子勝司(2008)「父親論にみる男性保育士の役割に関する考察」『共栄学園短期大学研究紀要』第24巻、109-121頁。
- 新庄洸(2022)「男性保育者の資格獲得運動史:保育士資格成立までの道のり」『幼児教育史研究』第17巻、1-16頁。
- 高嶋景子、安村清美(2007)『『男性保育者』研究の動向—男性保育者に求められる資質・役割に関する研究動向とその展望』『田園調布学園大学紀要』第1巻、139-152頁。

多賀太 (2006) 『男らしさの社会学 揺らぐ男のライフコース』世界思想社。

巽真理子 (2018) 『イクメンじゃない「父親の子育て」現代日本における父親の男らしさとくケアとしての子育て』晃洋書房。

東京都福祉保健局 (2019) 「平成30年度東京都保育士実態調査報告書」20頁。

<https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/shikaku/30hoikushichousa.html>、2021年6月8日情報取得。

<注>

- 1) 本研究が定義する「男性保育者」とは、幼稚園教諭免許状あるいは保育士資格を取得した保育施設で従事する男性であり、本研究が対象とする保育施設とは、文部科学省の管轄である幼稚園、厚生労働省の所管である保育所、内閣府の管轄である認定こども園を指す。
- 2) 1986年に施行された男女雇用機会均等法により男女平等を国が推進していたことが、男性保育者の一定の増加に影響を与えていたとされている(新庄, 2022)。
- 3) 「ひのえうま」という特殊要因により、過去最低であった1966年の合計特殊出生率1.58を下回った数値である1.57を記録したことを指す。
- 4) 代表的な施策として、1994年の「エンゼルプラン」、1999年の「新エンゼルプラン」、1999年の「男女共同参画社会基本法」、2000年の「男女共同参画基本計画」が挙げられる。
- 5) 出生後最低5日間の休暇取得や育休取得率10%等が設定された。
- 6) 「父母その他の保護者が子育てについての第一義的責任を有する」と記されている。その他にも2004年の「少子化対策大綱」や「子ども・子育て応援プラン」において、「男性も女性もともに、社会の中で個性と能力を発揮しながら、子育てにしっかりと力と時間を注ぐことができるようにする」ことが目標として掲げられている。
- 7) 働く男性が育児をより積極的にすることや、育児休業を取得することができるよう、社会の気運を高めることを目的としたプロジェクトであり、育児をすることが自分自身だけでなく、家族、会社、社会に対しても良い影響を与えるというメッセージを発信しつつ、「イクメンとは、子育てを楽しみ、自分自身も成長する男のこと」をコンセプトに、社会にその意義を訴えるため、プロジェクトのホームページ上で育休・育児体験談を投稿できるようにした(厚生労働省, 2013)。
- 8) トークニズムとは、人種、民族、性別、性的指向性等、特有のカテゴリーのメンバーが多数派とは異なって扱われる状況を指し、個人としてではなくカテゴリーのトークン(象徴)として扱われ、マイナスにもプラスにも作用し得ることを意味する(Isacco et al. 2015)。Kanter(1977)によると、トークンは可視性、対照性、同化の特徴をもつ。可視性とはトークンが注目的になることを指し、自分の業績であってもそのカテゴリーによるものとされる。対照性とは多数派との境界線を際立たせてトークンを孤立させることを指し、組織の両極化と誇張化をもたらし、トークンが現れると多数派は集団として意識を高め、自分たちの共通点を維持し、攻撃的になったり有能さを誇張したりして相違性を

を顕示してトークンを疎外する。同化とはトークンをステレオタイプの役割に閉じ込めることを指し、トークンにステレオタイプを打ち破るだけの多様性があればその偏見を崩せるが、そうでない場合、トークンに当てはまらない個人の特徴は無視される。

- 9) 日本の報道では「子どもへのわいせつ行為」という表現が用いられているため、本研究でも同様の表現を用いる。
- 10) 女兒の保護者から男性保育者による着替えの援助を断るという要望が、千葉市の一部の保育所において容認されてきたことに対して、千葉市の市長(当時)が「女性(保育士に対しての発言)なら社会問題になる事案です」と、自身の公式X(旧Twitter)上で訴えた。
- 11) 本研究ではマスメディア、Webメディア、ソーシャルメディアを指す。

付録 分析対象論文一覧

年代	No.	研究論文	区分	
1976-1980	1	佐々木保行、佐々木宏子、中村悦子、佐藤カヅコ(1976a)「男性保育者の要求についての実態調査(第一報)その1」『日本保育学会大会発表論文集』第29巻、95頁。	A	
	2	佐々木保行、佐々木宏子、中村悦子、佐藤カヅコ(1976b)「男性保育者の要求についての実態調査(第一報)その2」『日本保育学会大会発表論文集』第29巻、96頁。	A	
	3	佐々木保行、佐々木宏子、中村悦子、佐藤カヅコ(1976c)「男性保育者の要求についての実態調査(第一報)その3」『日本保育学会大会発表論文集』第29巻、97頁。	A	
1981-1985	4	井村圭社(1983)「男性保育者に関する保育者の意識(第2報)」『日本保育学会大会発表論文集』第36巻、616-617頁。	A	
	5	井村圭社(1984)「男性保育学生在学による影響について:特に女子学生の男性保育者に対する意識の分析を中心に」『日本保育学会大会発表論文集』第37巻、682-683頁。	B	
1986-1990	6	米谷光弘、宮本博尹(1986)「男性保育者の現状と今後の展望」『西南学院大学児童教育学論集』第12巻2号、1-41頁。	A	
	7	宮本博尹、米谷光弘(1987)「男性保育者の意識と問題点 その2」『日本保育学会大会発表論文集』第40巻、670-671頁。	A	
	8	米谷光弘、宮本博尹(1988)「男性保育者の養成と今後の課題」『西南学院大学児童教育学論集』第15巻1号、43-64頁。	B	
1991-1995	9	寺田隆一(1994)「保育実践場面における男性保育者の指導上の特性に関する研究」『上越教育大学幼児教育研究』第8巻、14-17頁。	A	
1996-2000	10	長田洋子、高橋美恵子、諏訪きぬ(1996)「男性保育者に求められるもの:保育園長へのアンケートを通して」『日本保育学会大会発表論文集』第49巻、480-481頁。	A	
	11	小田ひとみ、林純一、木下比呂美、仲山佳秀、吉田祐子、斎藤政子(1996)「男性保育者に関する調査研究(1):男性保育者養成の現状」『湖北紀要』第17巻、93-98頁。	B	
	12	西野美佐子(1997)「男性保育者のキャリア発達:その危機と克服」『社会福祉研究』第7巻、81-92頁。	A	
	13	長田洋子(1997)「男性保育者の意識調査:男子卒業生へのアンケート結果の報告」『日本保育学会大会発表論文集』第50巻、294-295頁。	A	
	14	木下比呂美、斎藤政子(1997)「男性保育者と子どもの発達」『保育情報』第246巻、31-38頁。	C	
	15	斎藤政子、木下比呂美、仲山佳秀、林純一、吉田祐子、小田ひとみ、鈴木弘充(1998)「男性保育者に関する調査研究(2):女性保育者を対象とした男性保育者に関する意識調査から」『湖北紀要』第19巻、47-68頁。	A	
	16	青山キヌ(1998)「保育者」から「保育士」への経緯と今後の課題」『全国男性保育者連絡会の活躍と課題を視点に』『幼児教育』第14巻、2-15頁。	B	
	17	木下比呂美(1998)「なぜ、男性保育者は必要か?」『保育情報』第260巻、21-25頁。	C	
	18	竹沢昌子(1999)「男性保育者へのまなざし—保育現場における男性保育者に関する意識調査より」『沖縄キリスト教短期大学紀要』第28巻、299-310頁。	A	
	19	米谷光弘、角野雅彦(2000)「保育者養成における男性保育士の位置づけ」『西南学院大学児童教育学論集』第26巻2号、21-71頁。	B	
	20	中田奈月(2000)「男性保育者のライフコース—キャリアの実態を通して」『奈良女子大学社会学論集』第7巻、67-78頁。	A	
	21	鈴木弘充、斎藤政子、木下比呂美、山岸道子、林純一、小田ひとみ(2000)「男性保育者に関する調査研究(3)保護者を対象とした意識調査から」『湖北紀要』第21巻、35-45頁。	A	
	22	堀建治、加藤陽平(2000)「男性保育士の実態に関する調査研究:N市民間保育所を中心に」『日本保育学会大会発表論文集』第53巻、630-631頁。	A	
	23	小崎恭弘(2000)「男性保育者の現状とネットワーク」『日本保育学会大会発表論文集』第53巻、632-633頁。	B	
	24	中田奈月(2001)「男性保育者のライフコース—コーホート分析」『奈良女子大学社会学論集』第8巻、51-68頁。	A	
	25	堀橋怜子(2001)「男性保育者導入のジェンダー効果—EUでの取り組みをとおして」『家族関係学』第20巻、107-118頁。	C	
	2001-2005	26	斎藤政子(2001)「保育者は男性保育者の存在意義をどのように捉えているのか:女性保育者・男性保育者に対する男性保育者に関する意識調査の検討」『日本保育学会大会発表論文集』第54巻、66-67頁。	A
		27	小崎恭弘(2001)「男性保育者の社会的役割:その変遷と新たな役割」『日本保育学会大会発表論文集』第54巻、68-69頁。	D
28		菊地恵子、菊地政隆(2001)「男性保育者に対する意識:女性保育者・保護者の意識から」『日本保育学会大会発表論文集』第54巻、814-815頁。	A	
29		斎藤政子(2002)「男性保育者についての意識と役割—子ども・女性保育者にとって男性保育者はどうい存在か?」『家庭教育』第76巻1号、42-47頁。	A	
30		中田奈月(2002)「『男性保育者』の創出—男性の存在が複雑な人間関係に及ぼす影響」『保育学研究』第40巻2号、196-204頁。	A	
31		菊地政隆(2002)「男性保育者に対する態度—女性保育者・保護者・学生から見て」『保育学研究』第40巻2号、205-211頁。	A	
32		池田孝博、高尾兼利(2002)「男性保育者を指す学生の職業アイデンティティの変容過程について」『西九州大学・佐賀短期大学紀要』第33巻、23-30頁。	B	
33		斎藤政子(2002)「保育園に子どもを預ける親への男性保育者に関する意識調査の検討」『日本保育学会大会発表論文集』第55巻、370-371頁。	A	
34		小崎恭弘(2002)「男性保育者の専門性について」『日本保育学会大会発表論文集』第55巻、562-563頁。	A	
35		堀橋怜子(2002)「男性保育者導入の目的—イギリスのある保育重点センターの実践に注目して」『保育の研究』第19巻、63-70頁。	C	
36		今泉利(2003)「保育士養成に関する一考察—新保育士養成教育課程及び男性保育者の視点から—」『東海大学短期大学部生活科学研究所所報』第17巻、5-10頁。	B	
37		中田奈月(2003a)「『男性保育者』言説の変遷—全国紙を事例として」『家族関係学』第22巻、85-94頁。	D	
38		川口愛子、笠井里津子(2003)「身体活動における男性保育者のかかわり方」『日本保育学会大会発表論文集』第56巻、284-285頁。	A	
39		中田奈月(2003b)「男性保育士による低年齢児保育の困難」『保育士養成研究』第21巻、19-27頁。	A	
40		芝崎良典(2003)「保育士養成過程に在籍する学生の性別役割認知と保育観」『広島大学心理学研究』第3巻、169-176頁。	B	
41		中田奈月(2003c)「性別離域分離とその変容—『男性保育者』の創成と転回」『奈良女子大学博士學位論文』。	A	
42		中田奈月(2004)「男性保育者による『保育者』定義のシークエンス」『家族社会学研究』第16巻1号、2004年、41-51頁。	A	
43		中田奈月、前迫ゆり、智原江美、石田慎二、高岡昌子、福田公教(2004)「奈良県保育所における男性保育士の実態と課題」『奈良佐保短期大学研究紀要』第12巻、51-61頁。	A	
44	坪井貴子(2005)「男性保育士にまつわる課題の検討」『教育学研究紀要』第51巻1号、248-253頁。	B		
45	竹内達(2005)「男性保育者を指す『男塾』の取り組み」『大阪千代田短期大学紀要』第34巻、129-152頁。	B		
46	中田奈月、前迫ゆり(2005)「男性保育士として仕事を続ける—in学生・卒業生・現役男性保育士のワークショップ」『奈良佐保短期大学研究紀要』第13巻、79-94頁。	B		
47	林幸治、田尻由美子(2005)「『自然とかかわる保育』の実践的保育指導力の男女差について」『近畿大学九州短期大学研究紀要』第35巻、61-72頁。	B		

2006-2010	48	小崎恭弘(2007a)『保育における労働者としての男性 欧州連合保育ネットワーク討議資料より』『神戸常盤短期大学紀要』第28巻、37-44頁。	C
	49	小崎恭弘(2007b)『保育における労働者としての男性 欧州連合保育ネットワーク討議資料より(2)』『神戸常盤短期大学紀要』第29巻、85-101頁。	C
	50	中澤潤、中道圭人、永井保(2007)『男性保育者のユーモア行動に関する仮説の生成と検証』『千葉大学教育学部研究紀要』第55巻、71-77頁。	A
	51	大和晴行、嶋崎博嗣(2007)『男性保育者の独自性に関する探索的研究—幼児のインタビュー調査による両性保育者のイメージ比較』『運動・健康教育研究』第15巻1号、12-19頁。	A
	52	高嶋景子、安村清美(2007)『『男性保育者』研究の動向—男性保育者に求められる資質・役割に関する研究動向とその展望』『田園調布学園大学紀要』第1巻、139-152頁。	D
	53	本多潤子、小林育子、櫻井登世子、安村清美、鈴木力、成田真、高嶋景子、中原篤徳(2007)『保育現場において認識されている男性保育者の特徴』『田園調布学園大学紀要』第1巻、153-176頁。	A
	54	青野篤子(2007)『男性保育者に対する保護者および保育者の期待』『日本発達心理学第18回大会発表論文集』289頁。	A
	55	山本理仁、山内淳子(2007)『男性保育者が今日置かれている状況』『山梨学院短期大学研究紀要』第27巻、80-94頁。	A
	56	古橋紗人子、早川滋人、安井恵子(2008)『男性保育者の有効性について—父親のマンパワー・男性保育者の意識調査から』『滋賀女子短期大学研究紀要』第33巻、59-71頁。	A
	57	青野篤子(2008)『園の隠れたカリキュラムと保育者の意識』『福山人間文化学部紀要』第8巻、19-34頁。	A
	58	小林真、竹田誠(2008)『幼児の母親は男性保育者にどのようなイメージを抱いているか—育児の相談相手としての可能性を探る』『教育実践研究』第2巻、17-22頁。	A
	59	井上清子、石川洋子(2008)『男性保育者に求められる役割と問題』『生活科学研究』第30巻、207-214頁。	A
	60	斎藤正典、平田健朗(2008)『保育現場における男性保育者に対する意識調査：男性・女性保育者から見た男性保育者』『盛岡大学紀要』第25巻、67-77頁。	A
	61	高橋健司(2008)『子どもの問題行動と家庭環境についての一考察：男性保育士としての関わりと視点において(第6回創価大学教育研究大会報告)』『創大教育研究』第17巻、29-33頁。	A
	62	村田敏郎、金子勝司(2008)『父親論にみる男性保育士の役割に関する考察』『共栄学園短期大学研究紀要』第24巻、109-121頁。	A
	63	青野篤子(2009)『男性保育者の保育職に対する意識—ジェンダー・フリー保育の観点から』『福山人間文化学部紀要』第9巻、1-29頁。	A
	64	長谷秀輝(2009)『男性保育士の現状と課題についての一考察：兵庫県及び神戸市の状況から』『教育研究センター紀要』第5巻、9-16頁。	A
	65	安井恵子、古橋紗人子、早川滋人(2010)『男性保育者の役割と働き甲斐について：K市の公立園に勤務する男性保育者への個別面接調査から』『滋賀短期大学研究紀要』第35巻、31-40頁。	A
	66	出雲美枝子、佐藤利一(2010)『性差に関する意識調査による女性・男性保育者の役割考察』『大阪芸術大学短期大学部紀要』第34巻、75-90頁。	A
	67	兼藤律子、榊原志保、遠野敏彦(2010)『男女共同参画時代に相応しい保育者意識の養成に向けて(3)保育現場における男性保育者のイメージと特徴について』『大阪成蹊短期大学研究紀要』第7巻、13-31頁。	A
68	菊地政隆(2010)『男性保育者を取り巻く近年の保育現場の動向と課題』『淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要』第17巻、235-245頁。	D	
69	田辺昌五(2010)『保育者養成カリキュラムに関する一考察：養成カリキュラム改革および男性保育者養成に焦点をあてて』『四天王寺大学紀要』第50巻、237-248頁。	B	
70	中村涼(2010)『男性保育士に対する女性保育士の意識と性別役割観との関連(口頭セッション88 保育士の成長)』『日本教育心理学会総会発表論文集』第52巻、753頁。	A	
2011-2015	71	富田昌平、小野文子(2011)『男性保育者をめざした学生たちは今どうしているのか？(1)保育専攻を卒業した男子学生への質問紙調査から』『中国学識紀要』第10巻、97-108頁。	A
	72	鈴木慎一朗(2011)『男性保育者の歌声の奥意に関する研究』『白梅学園大学・短期大学研究年報』第16巻、69頁。	B
	73	田畑光司(2011)『保育士志望男子学生の意識について』『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』第11巻、123-129頁。	B
	74	富田昌平、小野文子(2012)『男性保育者をめざした学生たちは今どうしているのか？(2)保育職への参入・継続をめぐる男性の思いや葛藤を中心に』『中国学識紀要』第11巻、169-179頁。	A
	75	安井恵子(2013)『保育者養成機関における男性保育者の養成について：卒業生にみる男性保育者の意識調査から』『滋賀短期大学研究紀要』第38巻、55-66頁。	A
	76	石川昭義、西村重稀、矢藤誠太郎、森俊之、青井夕貴(2013)『保育所長の職員採用に係る意識に関する研究』『仁愛大学研究紀要 人間生活学部篇』第4巻、30-38頁。	A
	77	柏まり、佐藤和順(2014)『父親の育児参加を支える男性保育者の役割に関する基礎的研究(幼児教育(1))』『教育学研究紀要』第59巻1号、139-144頁。	A
	78	栗岡明美、柏まり、田中亨(2014)『新任男性保育士の援助技術向上に関する基礎的研究：1学期の生活場面における言葉がけの内容分析を通して(教師の力量形成(1))』『教育学研究紀要』第59巻1号、157-162頁。	A
	79	小泉篤(2014)『0歳児クラス担任に男性保育士が配置され難い状況と課題』『大学院紀要』第50巻、359-375頁。	A
	80	高橋智宏、乙原悠、高橋久雄(2014)『保育士の育成に関する研究：男性職員に焦点をあてて』『保育科学研究』第5巻、57-84頁。	A
	81	松本希、宮宅健人、津津まり子(2015)『男性保育者に対する保護者の意識に関する研究』『就業論叢』第44巻、303-309頁。	A
	82	中尾健一郎(2015)『本学卒業男性保育者の動向・意識の分析と『男性保育者の会』設計に向けた取り組みについて』『研究紀要』第27巻、1-9頁。	A
	83	小田進一(2015)『男性保育士の受容についての課題』『北海道文教大学研究紀要』第39巻、67-71頁。	A
	84	佐々木奈々子(2015)『男性保育士はいかにして『男性』保育士となるのか：概略から見える男性保育士の意識の諸相』『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』第3巻、37-48頁。	A

2016-2020	85	柏まり、佐藤和順(2016)「子育て支援における男性保育者の役割に関する一考察」『就業論叢』第45巻、275-286頁。	A
	86	中島卓裕、永田雅子(2017)「男性保育者がもつ役割意識：保育経験による差異と女性保育者の認識との差異に着目して」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』第63巻、129-134頁。	A
	87	田辺昌五(2017)「家庭と連携した保育を展開するための一方策—保育現場における父親視点に焦点をあてて—」『エデュカ』第37巻、19-26頁。	A
	88	戸田大樹、松本佳代子、氏家博子、荒木由紀子、飯塚汐里、高橋健司(2017)「男性保育者の必要性和理想的な保育者の男女比に関する意識調査—保育者志望学生と女性保育士を中心として—」『教育学論集』第69巻、3-17頁。	A
	89	松本希、宮宅健人、澤津まり子(2018)「男性保育者に対する保育学生の意識に関する研究」『就業論叢』第47巻、229-235頁。	B
	90	西川晶子(2018)「男性保育者のキャリアコースと心理的適応」『信州豊南短期大学紀要』第35巻、38-54頁。	A
	91	藤田清澄(2018)「男性保育者の離職について」『盛岡大学紀要』第35巻、95-101頁。	A
	92	中田奈月(2018)「女性に偏る職業で男性は何をしているか：男性保育者の事例から」『日本労働研究雑誌』第60巻(10)、52-62頁。	A
	93	山田高義、倉石哲也(2019)「男性保育士が乳児保育を担当することの意義と課題に関する研究」『臨床教育学研究』第25巻、27-36頁。	A
	94	新庄洪(2019)「男性保育者の入職に関する考察：そのライフストーリーに着目して」『早稲田大学教育学会紀要』第21巻、135-142頁。	A
	95	山中拓真(2019)「男性保育者の増加を促す方策についての一考察：ノルウェーのアクション・プランに着目して」『国際幼児教育研究』第26巻、125-134頁。	C
	96	小泉篤(2019)「男性保育士に対する担任クラス適性に関する意識：園長、主任等保育所管理者の視点から」『帝京大学教育学部紀要』第7巻、67-71頁。	A
	97	上田星(2020)「男性保育者の子どもへのわいせつ行為の対策について：デンマークからの示唆」『国際幼児教育研究』第27巻、159-172頁。	C
	98	香曾我部琢、藤田清澄、新屋貴大、中橋美穂(2020)「男性保育者のキャリア形成におけるトークニズムの影響」『保育学研究』第58巻(1)、81-91頁。	A
	99	松田こずえ(2020)「保育者のジェンダーバランスに関する研究：1997年から2017年までのノルウェーの保育政策の分析から」『保育学研究』第58巻(2・3)、327-337頁。	C
	100	古谷淳(2020)「男性保育者の『選択』と依拠する理論：進化人類学/ジェンダー」『保育文化研究』第10巻、123-132頁。	A
	101	古谷淳(2020)「父親の子育て参加と男性保育者の影響/役割：欧州、北米、オセアニア8か国の研究から」『明星大学通信制大学院研究紀要』第19巻、73-86頁。	C
	102	矢野円都(2020)「男性保育士に対する態度とジェンダー・ステレオタイプとの関係：保育士の専門性認識を高めるために」『哲學』第144巻、219-238頁。	B
	103	小田進一、梅原健吾、佐藤暁、齊藤巧馬(2020)「保育現場における男性職員が抱える課題—ジェンダー視点からの検討—」『北海道文教大学紀要』第21巻、127-131頁。	A
2021-2024	104	山中拓真、本多舞(2021)「男性保育者は幼児をより活動的にするのか？」『保育学研究』第59巻(1)、45-56頁。	A
	105	大塚さと子、児玉珠美、神崎奈奈、宇都木昭(2021)「男性保育者のマザリーズ特徴表出に関する研究(1)」『日本保育学会第73回大会発表論文集』第74巻、1281-1282頁。	A
	106	梅原健吾、小田進一(2021)「男性保育者の社会的な性に関わる諸要素についての考察」『北海道文教大学論集』第22巻、147-154頁。	A
	107	渡邊寛(2021)「男性保育者の印象と女児の着替えに対する賛否—大学生を対象とした予備的研究—」『昭和女子大学生活心理研究所紀要』第23巻、33-42頁。	B
	108	藤田清澄(2021)「男性保育者におけるワーク・ライフ・バランス—ある男性保育者のワーク・ライフ・バランスの形成プロセスに着目して—」『盛岡大学紀要』第38巻、105-112頁。	A
	109	長谷秀揮(2021)「男性保育者の現状と課題についての一考察：施設長及び男性保育者への質問紙調査から」『四條畷学園短期大学紀要』第54巻、1-10頁。	A
	110	佐藤賢一郎(2021)「公立保育所における男性保育士の苦悩」『人間教育と福祉』第10巻、57-69頁。	A
	111	新庄洪(2022)「男性保育者の資格獲得運動史：保育士資格成立までの道のり」『幼児教育史研究』第17巻、1-16頁。	B
	112	横井志保(2022)「人は男性保育者をいかにイメージするか：学生と乳幼児を持つ親を比較して」『名古屋学院大学教職センター年報』第6巻、43-51頁。	B
	113	松田こずえ(2022)「男性保育者のジェンダー平等意識に関する一考察—ノルウェーにおけるインタビュー調査から—」『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』第10巻、13-24頁。	C
	114	小泉篤(2023)「『男性保育者』を対象とした文献動向に関する研究：文献タイトルに用いられた語句の検討」『東洋大学大学院紀要』第59巻、241-259頁。	D
	115	喜多下悠貴(2023)「1970年代の男性保育者の専門性認識とジェンダー：全国男性保育者連絡会における記録に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻、651-658頁。	C
	116	江津和也(2023)「児童福祉法施行令改正(1977年)による保育資格の男性への準用に関する考察」『総合福祉研究』第27巻、55-68頁。	B
	117	栗原匡虎、蓮井和也、片山美香(2024)「男性保育者に関する研究動向と今後の展望」『岡山大学教職教育開発センター紀要』第14巻、373-387頁。	D

制作概要

文部省唱歌「うみ」は、1941年『ウタノホン(上)』に掲載された曲である。歌詞は『海は広いな 大きいな 月がのぼるし 日が沈む /海は大波 青い波 ゆれてどこまで続くやら /海にお舟を浮かばして 行ってみたいな よその国』、林柳波(1892-1974)の作詞である。作曲は井上武士(1894-1974)で、4分の3拍子、8小節、一部形式の短い楽曲である。わかりやすい歌詞、わかりやすいリズム、そしてペンタトニックで作られている旋律であるため歌いやすい「うみ」は、馴染み深く長く愛され歌い継がれている。

この旋律を主題として、海のさまざまな情景を6曲の変奏曲として構成した。季節、場所、天気、温度、時間、香りなど、いろいろな海の情景を連想できる作品を目指した。(全国大学音楽教育学会関西地区学会40周年記念演奏会発表要旨より)

上記のコンセプトで全国大学音楽教育学会関西地区学会40周年記念演奏会(2024年3月24日 於:兵庫県立芸術文化センター神戸女学院小ホール)のピアノ独奏の作品として作曲した。演奏時間の制約を外して改作したものを解説とともに本紀要へ投稿するものである。

井本 英子

「うみ」による変奏曲

24年3月24日 初演
全国大学音楽教育学会関西地区学会
40周年記念演奏会発表作品
於:兵庫県立芸術文化センター神戸女学院
小ホール

テーマ

ト長調 4分の3拍子 8小節

原曲のイメージを損なわないようなオーソドックスな和音の範囲で、ナチュラルな和声感を感じるように主題を奏する。

第1変奏

ト長調 Moderato 4分の3拍子 32小節

春の「海」をイメージした楽曲である。旋律の音域は広がりを持ち、対旋律が入る。和声も借用和音が入り徐々に彩りに広がりを持つ。3小節の間奏、その後の2コーラス目からはMajor 7th.、Minor 7th.の他、Dominantでテンションを含むコードを用い、伴奏形は広いレンジのアルペジオ奏法、メロディーにはFill inを用いて、春の柔らかな陽ざしの中で、希望に満ちた輝きを途絶えることなく、波とともに運んでくれる「海」を表す。

第2変奏

ト長調 Vivace 2分の2拍子 15小節

シンコーペーションの伴奏形を活かした単音のリズムのモチーフだけを繰り返した楽曲である。ピアノの音色のパーカッシブな面白さで、カラリと晴れた青空の下で飛び跳ねる波しぶき、或いは、魚たち、或いは明るいこどもの声などをイメージできる楽曲。

第3変奏

ト長調 Swing Lento 4分の3拍子→Allegro 4分の4拍子 54小節

ジャズアレンジの手法を使った一曲。冒頭は原曲と同じ3拍子。ブルーノートを加えたメロディーを低音域で奏でる。4拍子でブギウギスタイルのリズムパターンを繰り返すバンプに続いてテーマがあり、バンプを挟む形で2コーラスのアドリブがありテーマに戻る。海岸、砂浜、洋上など遥かな海の広がりとしずみカルな波(時)の刻みの中でのエネルギッシュな活動を表す。

第4変奏

ホ短調 Adagietto 4分の3拍子 33小節

旋律を反転させた反行形を用いたバリエーションで、調性は平行調のホ短調である。初めの主題は、上声部をト長調で下声部をホ短調にして、二つの声部を同時に奏でるポリフォニーの手法を用いている。何音かを付加して全体の和声の調整をしている。2回目の主題からは、旋律と伴奏を明確にしたホモフォニーのスタイルでロマンティックに展開している。

湿った塩の香りを運ぶ冷たい海の風と、曇った薄灰色の空を呑み込むような暗い海の色。絶え間のない波のざわめきが、かき乱す心の終着点を見失わせる。

第5変奏

ト長調 Tempo di Valse 4分の3拍子 46小節

調性を問わず和声によって主題を奏する。無機的でメタリックな様相に包まれた主題がワルツによって駆け巡る。必ず大地に到着点があるはずの「海」が時空を超えて踊り出す。

attaccaで第6変奏につながる。

第6変奏

ハ長調 Larghissimo 4分の3拍子 11小節

ダンパーペダル効果を有効に使い、弦の残響を生かして宇宙の中の「海」を表す。この変奏が終曲となる。

参考音源：(井本英子《「うみ」による変奏曲》演奏 井本英子、2025年録音)

<https://drive.google.com/file/d/1XBFFi1GavXxnpGMo9GjgfiXkKG2PgEd/view?usp=sharing>



「うみ」による変奏曲

井本 英子

Moderato

legato

Var.1

Moderato

First system of a piano score in G major. The right hand features a melodic line with eighth notes and quarter notes, while the left hand provides a steady accompaniment of quarter notes. The system concludes with a chordal cadence.

Second system of the piano score. The right hand consists of sustained chords, with the instruction *espressivo* written above the staff. The left hand continues with a rhythmic accompaniment of quarter notes. The instruction *legato* is written below the left-hand staff.

Third system of the piano score. The right hand features a melodic line with a long slur over the final measures. The left hand continues with a rhythmic accompaniment of quarter notes.

Fourth system of the piano score. The right hand contains a rapid sixteenth-note passage. The left hand has a rhythmic accompaniment. The system ends with two measures marked *Ped.* (pedal) and *8va* (octave), indicating a sustained octave chord.

Fifth system of the piano score. The right hand features a melodic line with a slur. The left hand continues with a rhythmic accompaniment. The system concludes with a final chord.

meno mosso

gva-----

poco rit.

Var.2

Vivace

con anima

gva-----

(gva)-----

(gva)-----

Var.3

Lento *Swing* ♩ = ♩³

The first system of music is in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). The bass clef staff contains a melodic line with a triplet of eighth notes in the third measure. The piano accompaniment in the bass clef staff features a steady eighth-note bass line.

The second system continues the 'Lento Swing' piece. It features a melodic line in the bass clef staff with some rests and a triplet of eighth notes. The piano accompaniment in the bass clef staff continues with eighth notes and includes a triplet of eighth notes in the final measure.

Allegro

The 'Allegro' section begins with a treble clef staff and a common time signature. The melody consists of eighth-note patterns. The piano accompaniment in the bass clef staff provides a steady eighth-note bass line.

The second system of the 'Allegro' section shows the continuation of the eighth-note melody in the treble clef staff and the bass line in the bass clef staff. There are some dynamic markings like accents and slurs.

The third system of the 'Allegro' section continues the eighth-note melody and bass line. It includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

First system of musical notation, consisting of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature is one sharp (F#). The system contains four measures of music. The right hand features chords and eighth-note patterns, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment.

Second system of musical notation, consisting of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature is one sharp (F#). The system contains four measures of music. The right hand includes a double bar line with repeat dots, a trill, and a fermata. The left hand continues with eighth-note accompaniment.

Third system of musical notation, consisting of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature is one sharp (F#). The system contains four measures of music. The right hand features a complex, fast-moving passage with a trill and a fermata. The left hand plays eighth-note accompaniment.

Fourth system of musical notation, consisting of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature is one sharp (F#). The system contains four measures of music. The right hand has eighth-note patterns with trills and accents. The left hand plays eighth-note accompaniment.

Fifth system of musical notation, consisting of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature is one sharp (F#). The system contains four measures of music. The right hand includes a trill, a triplet, and a fast-moving passage. The left hand plays eighth-note accompaniment.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#). The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and single notes.

Second system of musical notation, continuing the piece. The treble staff shows a melodic line with some grace notes, and the bass staff continues the accompaniment. A diagonal line in the treble staff at the end of the system indicates a continuation of the melody.

Third system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#). The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. A dynamic marking of *f* (forte) is present at the beginning.

Fourth system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#). The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and single notes.

Fifth system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#). The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. A dynamic marking of *p* (piano) is present at the beginning.

Var.4
Adagietto

sempre legato

First system of musical notation, featuring treble and bass staves with various chords and melodic lines.

Second system of musical notation, featuring treble and bass staves with various chords and melodic lines.

Third system of musical notation, featuring treble and bass staves with various chords and melodic lines.

Fourth system of musical notation, featuring treble and bass staves with various chords and melodic lines, including dynamic markings like "8va" and "molto rit.".

Var.5

Tempo di Valse

Fifth system of musical notation, featuring treble and bass staves with various chords and melodic lines, including dynamic markings like "con anima" and "leggero".

The first system of music consists of two staves. The right-hand staff (treble clef) contains a melodic line with a long slur spanning across three measures. The left-hand staff (bass clef) contains block chords, primarily triads and dyads, providing harmonic support for the melody.

The second system continues the piece. The right-hand staff features a more active melodic line with eighth and sixteenth notes. The left-hand staff continues with block chords. The instruction *sempre legato* is written above the right-hand staff.

The third system shows the melodic line in the right hand moving through various intervals and rhythms. The left hand maintains a steady accompaniment of block chords.

The fourth system introduces a more complex melodic line in the right hand, including some chromaticism and grace notes. The left hand continues with block chords.

The fifth system concludes the piece. The right-hand staff is marked *grazioso*. The left-hand staff features a long fermata over a chord, indicating a final, sustained harmonic point.

First system of a piano score. The right hand features a rhythmic pattern of eighth notes with a melodic line. The left hand provides a bass line with chords and a melodic line. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Second system of a piano score. The right hand continues with eighth notes. The left hand has a bass line with chords. Performance markings include *mf con anima* in the right hand and *leggero* in the left hand. A dynamic marking of *f* appears in the right hand towards the end of the system.

Third system of a piano score. The right hand has a melodic line with some chords. The left hand has a bass line with chords. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Fourth system of a piano score. The right hand has a melodic line with chords. The left hand has a bass line with chords. A performance marking of *meno mosso* is present in the right hand.

Fifth system of a piano score. The right hand has a melodic line with chords. The left hand has a bass line with chords. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

molto rit.

con pedale

Var.6

Larghissimo

tranquillo

8va bassa - - - - -

8va - - - - -

15va

制作概要

「芸術作品の本質的な性質は調和である。造形作品においてはそれは光から生まれる。光は、際立たせ、装飾する。」とはアントニ・ガウディ (Antoni GAUDI 1852-1926)¹⁾の言葉である。

近年自身のテーマとしている『「光」の作用によるモノの変容』について、モノとそれが存在する空間・光との関係に深い関心を持ち、「光」の作用による表面の触覚的・視覚的変容について、モノそれ自体が空間に存在する立体としての表現を中心に制作活動を行ってきた。

立体表現の場合にはモノ (作品) にあたって、あるいはあてられた物理的な「光」を見る。モノの輪郭が際立ち、また溶け込むといった「光」の作用の呼応や調和を、どのように表現していくのか。自分自身にとっては空間に存在する形を創っていく上で「光」が生み出す手触りや量、時間は切っても切り離せない。

一方平面表現においては画面上に定着された (描かれた)、作り手の意図した「光」を見ることになる。

今回の制作では、時間軸を超えた感覚、「確固として存在するものではなく、不完全で固定されず、移ろう像²⁾としての「光」の表現を目指し、平面＝絵画に置き換えることを試みた。

『Veratrum』『光・容』^{かたち}はいずれも植物をモチーフとしている。光が与える表面への視覚的効果を重要視し色彩・マチエール・

質感を大事にしながら、制作を進めた。

立体表現においては「容」を持ったモノ^{かたち}が存在するがゆえに「光」の在り方は具体的に時間や場所、形態そのものが大きく影響する。一方平面においては、今回の制作を通して、文化や社会といった象徴的な在り方が強く印象付けられると感じた。

今後も表現の領域を超え、あるいは行き来しながら様々な「光」の在り方を注意深く観察し、自身の「光」に対する感覚を研ぎ、「光」の捉え方について新しい拠り所を探っていきたい。

引用文献

- 1) 入江正之 「もっと知りたいガウディ 生涯と作品」 株式会社東京美術 p30 2014
- 2) 丸山直文 「絵画 [アートとは何か] わたしの絵画」 武蔵野美術大学油絵学科研究室編 武蔵野美術大学出版局 p 086 2002

辻本 恵

『Veratrum』『光・容』

京都市立芸術大学美術教育研究会会員
双線美術展
ギャラリー吉象堂
2024年9月17日～9月22日



Veratrum アクリル・色鉛筆・パネル 520×730mm 2024



光・容 アクリル・色鉛筆・パネル 600×595mm 2024



参考作品(立体・部分)

HaKobu はこぶ 滑石・塗料 200×500×40cm



双線美術展会場展示風景

神戸教育短期大学 紀要投稿取扱要領

【1】趣旨

この取扱要領は、神戸教育短期大学（以下「本学」という。）の研究委員会（以下「委員会」という。）が編集、発行する紀要の投稿の取扱い等に関し、必要な事項を定めるものとする。

【2】名称

紀要の名称は、『神戸教育短期大学研究紀要』とする。

【3】投稿資格

紀要に投稿できるのは、原則として本学専任教職員とする。ただし、本学名誉教授並びに非常勤講師等で、委員会の審査により適当と判断した場合は、投稿を認めることがある。なお、共著者に関しては、代表の教職員が本学の専任教職員であることとする。

【4】研究倫理

投稿を希望する者は、本学研究倫理規程を遵守しなければならない。研究倫理規程に反する場合、掲載を認めない。

【5】投稿論文等の内容及び区分

投稿論文等は、その内容によって次のように区分する。これらはすべて未発表のものに限る。

- ①論 文：独創性に富み、専門分野に対する貢献度が高く、かつその体裁が適切と認められるもの。
- ②研究ノート：一連の研究の中間報告、および新しい研究の内容や新知見に関する紹介等。
- ③作品・解説：絵画、彫刻、デザイン等の作品の写真とその解説文、作曲、演奏等の解説文。投稿は芸術分野担当教員に限る。
- ④資 料：専門分野の研究に資する資料、またはその資料に関する紹介等（翻訳を含む）。
- ⑤そ の 他：総説、研究動向、書評・図書紹介、雑録等。委員会が認めたもの。

【6】編集会議

研究委員会は、紀要の編集にあたり編集会議を開催する。編集会議は、原則として研究委員会の委員で構成する。

【7】査読

- 1) 研究委員長は、本紀要に投稿された原稿について、原則として学内の専任教員の中から1名に査読を依頼する。
- 2) 査読においては、投稿者と査読者が互いに特定できないように実施する。
- 3) 査読者は、審査結果を査読評価報告書により報告する。
- 4) 編集会議は、査読評価報告書に基づいて以下のいずれかの審査結果をその理由とともに投稿者に通知する。
 - A. 採択
 - B. 修正後採択
 - C. 修正後再審査
 - D. 掲載不可
- 5) 編集会議は、「修正後採択」及び「修正後再審査」の審査結果を以て、投稿論文等の改善を要請することができる。

【8】投稿手続

投稿を希望する者は、委員会が定める期日までに申し込みの上、完全原稿を提出しなければならない。

【9】紀要の構成等

紀要の体裁の統一、活字の指定、掲載順序の決定等は、内容に影響のない範囲で編集会議の裁量で行う。

【10】原稿様式等

- 1) 投稿者は、原則として原稿見本を参照して紀要原稿を作成することとする。
- 2) 投稿者は、投稿論文等の区分および表題の英文訳を、原稿に表記する。
- 3) 投稿原稿の量は、次の通りとする。
 - ①和文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。
横組 42 字× 34 行× 18 ページ程度
縦組 29 字× 23 行× 2 段× 18 ページ程度
 - ②英文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。
34 行× 18 ページ程度

【11】掲載誌及び別刷り

原稿掲載者には、1 原稿につき掲載 2 冊と別刷り 30 部を無償提供する。共著の場合は、執筆者毎に掲載誌 1 冊を提供し、別刷りについては 30 部を各執筆者で分けるものとする。

【12】その他

- 1) 原稿は、特に要望のない限り返却しない。
- 2) 著作権及び電子化における公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。但し、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。
- 3) 「紀要の発行及び編集の手引き」並びにこの取扱要領において取扱いが困難な事項については、その都度、委員会において判断するものとする。

附則

- 1 この要領は、2023 年 2 月 22 日付にて制定し、2023 年 4 月 1 日より施行する。
- 2 この要領は、2023 年 10 月 1 日より施行する。
- 3 この要領は、2024 年 7 月 9 日より施行する。

執筆者紹介

弘田	みな子	こども学科	講師	教育学関連（教育哲学） 子ども学および保育学関連（保育学）
上田	星	こども学科	講師	子ども学および保育学関連（保育者）
井本	英子	こども学科	教授	芸術実践論関連（芸術学音楽一般） 教科教育学関連（音楽教育学）
辻本	恵	こども学科	准教授	芸術実践論関連（各種芸術表現法）

神戸教育短期大学研究紀要 第6号

2025年3月10日 発行

神戸教育短期大学研究委員会

〒650-0862 神戸市長田区西山町2丁目3-3

TEL (078)611-3350

印刷所 イワサキ出版印刷有限会社

〒653-0027 神戸市中央区中町通4丁目1-17

TEL (078)367-6556

ISSN 2435-6298

BULLETIN
OF
KOBE COLLEGE OF EDUCATION
NO. 6

March 2025