

保育・幼児教育の問題の把握・認識の4側面

ー保育実践に関わる研究協議会等における発表、提案、助言等のあり方ー

内山 源

キーワード

保育実践、実践的研究、提案、助言

1 保育・幼児教育の実践、理論面の問題と枠組み

教育界とその研究界に40十年ほど関与・関係してきた筆者は定年退官後、保育界に入り、それ以前の非常勤講師としての関係を組み入れると16年ほどになる。保育科の短大教員として教育と研究に、そして大学運営等に関する活動や社会奉仕的活動事業に関与するようになって、最初に疑問、納得のいかぬものとなった対象は、筆者が担当する小児保健が保育界のカリキュラム構造・枠組みの「対象」の領域に位置づけられていたことである。同じように「精神保健」が幼稚園教諭資格の必修ではなくて、保育士資格には必修になっていることである。教務関係の資料や実習ガイドブックにも「常識」的に記載されている枠組みである。資料を見せられて哑然とした「代物」である。当然、新任の教員である筆者から、「これは誰が作成し、きめたのですか」の問いを同僚・先任の教員に質問することになった。平成9年5月のことである。どうも「本学」の「誰か」でもなく、[委員会]での作成決定事項でもないことが分かった。本学以外の近隣の大学・短大、日本全国、何処でもその枠組みが「定石」・常識となっており、長年の惰性的慣行となっているようで、筆者が「これでよいのか、おかしいではないか」とする意味自体が保育界の他者には分かっていないようであった。

筆者は教育・研究界に育ち学校保健や健康教育を学び、研究等を積み重ねて来た。学校保健法ではその対象に幼児が含まれる。別に、法的根拠のことだけではない。学校保健の枠組みの中に小児保健がある。内容や方法、過程、評価もかなり重なり共通項となっている。差異項は大きくない。殊に目的、目標はほぼ同様である。その小児保健がどうして「保育界」と「教育界」で異なるか、である。これは理論上の不整合、矛盾でもあるが、教育行政上・制度上も不整合のまま「両者」が平然と別枠で全国的に支持、指導されて来ている。次に示すのはその資料である。(資料-1)

文部省・文科省側は幼稚園教諭免許法による枠組みによる(小児保健の位置)である。(資料-2)は厚労省側の枠組みである。制度上このような不整合、理論上の矛盾、問題点が放置されたまま何年も続いている。保育の研究会・研究職は何を研究して来たのであろうか。筆者はそのため、この種の混乱、問題点を明確に把握するため枠組みの4側面を学校保健領域や健康教育の分野、性・エイズ教育、タバコ、アルコール、ドラッグの領域で繰り返し報告、説明してきた。それは①実践面の要素と構造の問題、②研究・理論面のそれら、③内的事項の問題と外的事項のそれらである。これらについては昭和43年の「学校保健」¹⁾・医学書院の中で述べた。しかし40年ほどにもなるが、

各分野でこの4側面がどれほど改善、発展したかとなると、問題は山積し、課題が大きく覆っているのが現状であろう。研究・理論面の「ずれと後れ」である。これらを全て学校保健や健康教育、ヘルスプロモーションの領域で問題視してきた。しかし、保育界に入って、それらはさらに混迷、低調、不振であることが分かった。（資料－2）

資料－1 新基準

欄	教職に関する科目	
	④	左記科目に含めることが必要な事項
2	教職の意義等に関する科目	(1) 教育の意義及び教員の役割 (2) 教員の職務内容（研修、服務、身分保障等を含む。） (3) 進路選択に資する各種の機会の提供等
3	教育の基礎理論に関する科目	(1) 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 (2) 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。） (3) 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項
4	教育課程及び指導法に関する科目	(1) 教育課程の意義及び編成の方法 (2) 各教科の指導法 (3) 道徳の指導法 (4) 特別活動の指導法 (5) 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）
		(1) 教育課程の意義及び編成の方法 (2) 保育内容の指導法 (3) 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）
	生徒指導、教育相談、進路指導等に関する科目	(1) 生徒指導の理論及び方法 (2) 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 (3) 進路指導の理論及び方法
		(1) 幼児理解の理論及び方法 (2) 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法
5	総合演習	
6	教育実習	
合 計		

資料－2 保育士養成課程案

	系 列	教 科 目	単 位 数			
			設 置	履 修		
教養科目		外国語（演習） 体育（講義） 体育（実技） その他	2以上 1 1 6以上	1 1 1		
		③ 小 計	10以上	8以上		
必修科目	保育の本質・目的の理解に関する科目	社会福祉（講義） 社会福祉援助技術 児童福祉（講義） 保育原理（講義） 養護原理（講義） 教育原理（講義）	2 2 2 4 2 2	2 2 2 4 2 2		
		保育の対象の理解に関する科目	発達心理学（講義） 教育心理学（講義） 小児保健（講義・実習） 小児栄養	2 2 5 2	2 2 5 2	
			精神保健（講義） 家族援助論（講義）	2 2	2 2	
			保育の内容・方法の理解に関する科目	保育内容（演習） 乳児保育 障害児保育 養護内容	6 2 1 1	6 2 1 1
				基礎技能	4	4
		保育実習		5	5	
	総合演習	2	2			
	小 計		50	50		
	選択必修科目	保育の本質・目的の理解に関する科目	17以上	8以上		
		保育の対象の理解に関する科目				
		保育の内容・方法の理解に関する科目				
		基 礎 技 能				
		保育実習	保育実習Ⅱ（実習） 保育実習Ⅲ（実習）		2 2	2 以上
小 計			19以上		10以上	
合 計		79以上	68以上			

注)

- 資料1、2の①と②の欄を比較すると、全く異った枠組で構成されている。
- 異った枠組で同一の科目対象を位置づけている。
- そのため不整合、問題性をもちながら、養成校では厚生省・保育士界側の枠組（資料－3）となっている。
- 小児保健は、どうして「対象」理解の領域に位置づけられるのか、理解だけで済む内容、学習活動ではない。これが正しいとすれば、小、中、高、大の学校保健は誤ったものとなる。

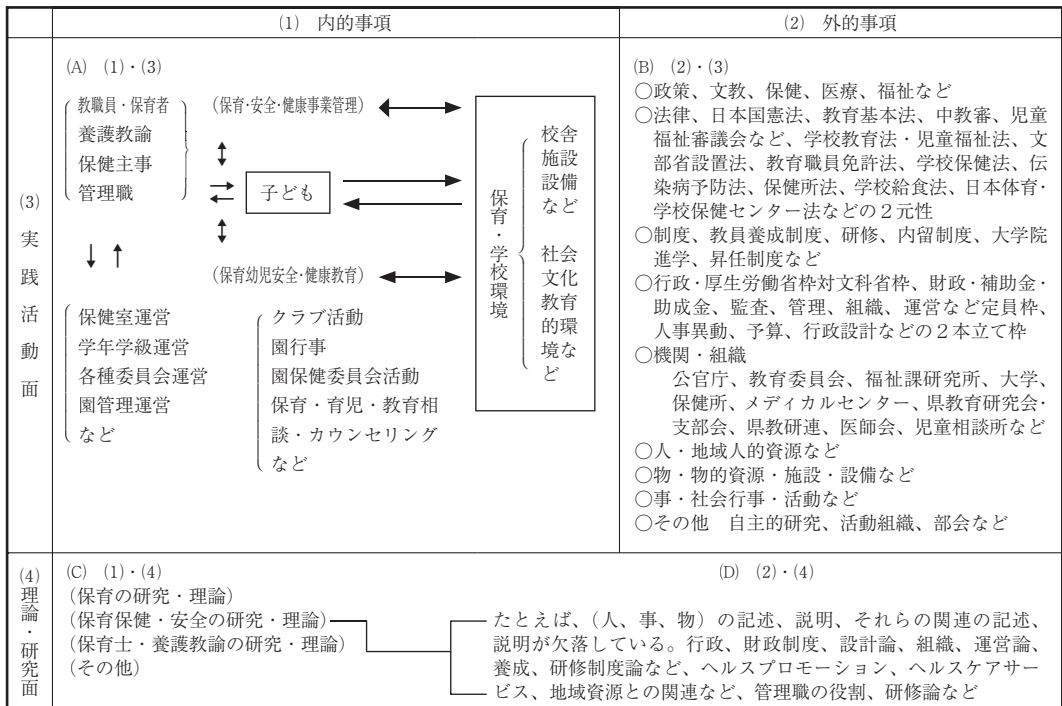
資料－3 「本学保育科・専門科目の枠組み」と小児保健の位置

専門科目	目的	教育原理	専門科目	基礎音楽	
		教師論			△ 幼児音楽 I
		指導計画論			△ 幼児音楽 II
		児童福祉			音楽特別演習 I
		社会福祉			音楽特別演習 II
		社会福祉援助技術			基礎造形
		保育原理 I			△ 幼児造形 I
		保育原理 II			△ 幼児造形 II
		養護原理			基礎体育
		福祉特講 I			△ 幼児体育 I
		福祉特講 II			△ 幼児体育 II
	対象	発達心理学 I			☆ 音楽表現
		発達心理学 II			☆ 造形表現
		教育心理学			☆ 身体表現
		保育臨床相談			日本語表現法
		家庭教育論			生活環境論
		小児栄養			
		小児保健			
		小児保健実習			
		精神保健			
		家族援助論			

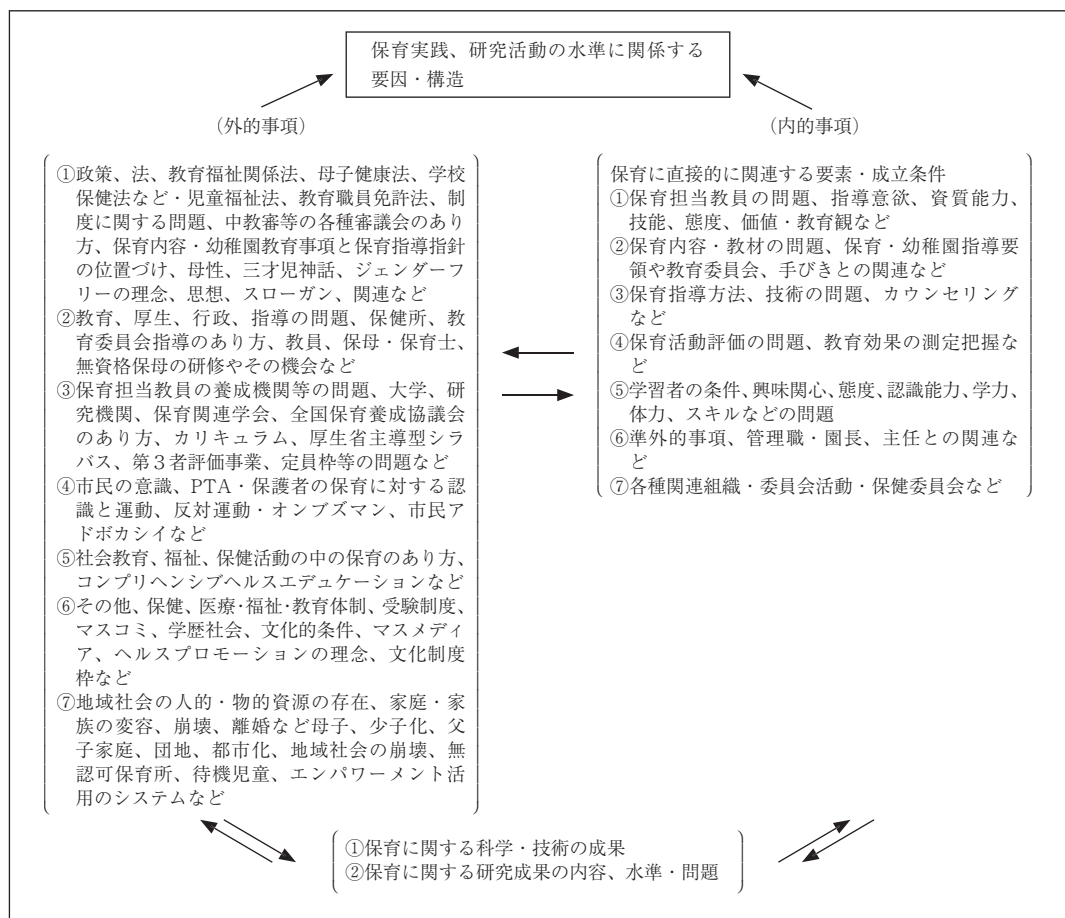
2 保育・幼児教育の問題と構造的4側面からの把握

次に先の「4側面」の説明図を示しておこう。

図1 保育・安全・保健の問題構造と諸側面



- 注) ①この枠組みで(保育)保健の内容(専門書)をみると、内的事項はともかくとして、外的事項及びその関係の多くが欠落している。厚生労働省の枠組(タテ・ヨコ)と文科省の枠組のずれと不整合など。
- ②保育保健の事象の「記述」と「説明」から「問題性認識」がなされなくてはならない。法制的解説、解釈や調査のデータの羅列であってはならない。外的事項の問題性研究の欠落。
- ③問題性認識において要因、条件の位置、構造などをとらえ、対応、対策の方法、過程が考えられなくてはならない。現場は一元化されるが、外的事項は二元性・二本立てのままである。
- ④(1)、(4)の例として、地域資源、行事との無関連は大きい。海外の研究成果、理論との関連が弱い。幼児、保育研究、協議会など「2本立て」のままに実施され、活動、事業、理念や問題の共通項に関する認識、研究が弱い。
- ⑤(1)と(2)のずれが大きい、関連されるべき外的事項がレンジの外にあることが少なくない。
- ⑥(3)と(4)のずれも小さくない。理論・研究対象の偏りであり、研究方法上の問題である。
- ⑦(C)の保育保健・安全・健康管理の内容は理論というより、法制的解説、法的根拠の提示や説明に終わるものが多い。これでは理論というわけにはいかない。



- 注) ①各事項・領域内の組織・活動の「ツナギ」関連の問題は少なくない。たとえば外的事項の②と③の関係である。両者が密接な関係を保つことは少ない。
- ②各事項、領域間の「ツナギ」関連の問題はさらに大きい。
- ③外的事項の態勢やトップへの整備、調整、準備などが早期に肝要である。市民社会への公的情報の提供、相談・助言などの公的機関、トラブル、パニックなどへの行政・活動の公的機関などである。

図2 保育保健・安全活動状況・問題の構造的把握

これらの「内的事項」と「外的事項」の枠組みは決して新しいものでも特殊なものでもない。ただ、問題視されるのは内的事項が主となって具体的な形態、内容までその対象になっているのに対し、外的事項はどちらかというと「現場」を越えたもの、「お上」意識が残されているから現場人からの問題視、指摘はごく限られたものとなっている。現場人から稀に評論家となった者でさえ、「傘下」の方が収入源と風当たりの関係で、その種のアドボカシイとか評論としての「正当」な批判をする者は稀である。もっとも必要なことは「研究者」の集団・学会であり、個人によるアドボカシイと学会、研究会での発表、提言、助言、指導である。これが一番の要であるが、研究者も「傘下」型が少なくなく、その矛先は内的事項に向けることが多い。たまたに外的事項の批判があっても抽象的で一般的である。具体的、個性性を欠いているのである。

次に内的事項と外的事項の枠組みを教育・カリキュラムについて示したのを見てみよう。(表1)

表1 カリキュラム理解のための主要概念

Table B1: Situational analysis factors

(a) External factors to the school

- 1 Changes and trends in society which indicate tasks for schools —e.g.industrial development, political directives, cultural movements, ideological shifts.
- 2 Expectations and requirements of parents and employers.
- 3 Community assumptions and values, including patterns of adult-child relations.
- 4 The changing nature of the subject disciplines.
- 5 The potential contribution of teacher support systems including teachers' centres, colleges of education and universities.
- 6 Actual and anticipated flow of resources into the school.

(b) Internal factors to the school

- 1 Pupils, their aptitudes, abilities, attitudes, values and defined educational needs.
- 2 Teachers, their values, attitudes, skills, knowledge, experience and special strengths and weaknesses.
- 3 School ethos and political structures, common assumptions and expectations including traditions, power distribution.
- 4 Material resources, including plant, equipment and learning materials.
- 5 Perceived and felt problems and shortcomings in existing curriculum.

(After Reynolds and Skilbeck, 1976, p. 114)

(Key Concepts for Understanding Curriculum, The Falmer Press, 1992)

さきの図1に比較するとかなり粗い内的事項と外的事項になっている。例えば表1の(a)1は、例示内容としては「工業・産業化社会の発展、政策的方向づけ、文化的変容、イデオロギーの変化・推移」となっているが、図1では、学習指導要領の内容と枠組み、教育課程審議会の活動・組織と内容と関係、中央教育審議会のそれら、保健体育審議会のそれら、学校教育法、学校保健法、児童福祉法、教育基本法等が具体的に外的事項として対象化されているところに差異がある。これらは教育や福祉、医療、保健、保育等の向上、発展にとって不可欠な問題認識の枠となる対象であることに留意したい。

3 保育・幼児教育の問題・幼保の一元化・三元化・総合施設(ヨコ)と「小・幼との交流、関連」(タテ)の条件

筆者が平成9年に短大保育科教員として保育界の「4側面」を対象にしてその関連に「矛盾、不整合、対立、ズレや遅れ」等に疑問を呈したのはこれだけではない。全国的大会や関甲信の研究大

会での出張の際に、これらの問題点に意見を述べたり、批判したりした。しかし、その改善は全く見られない。「保幼一元化」「カリキュラム作成・基本型についての養成校の非主体型・追従型」「現場のニーズ対応・フェルトニーズ型」「現場向け方法・技術の優先志向」「アセスメントの概念、意味のずれ」「保育養成カリキュラム・シラバス過剰の枠組み」「養成期間制度と単一シラバス・実習、ゼミナール過剰の枠組み」「幼稚園教諭と保育士との勤務内容、労働条件と処遇・給与条件」「保育人事交流、管理・行政」「保育研修と幼稚園教諭研修の差異」「保養協関係の研究・協議大会の形式と実質・内容」などである。これらの問題について一つ一つ触れる余裕はない。全てこれらはこれまでの研究会、公開講座、学会等で発表、説明したものであるが、ここでは「保幼一元化」について触れてみよう。

子供の虐待、子育て不安、子供嫌い、無資格、無認可保育、待機児童、等の問題が社会的問題となりマスコミを賑わしているのは最近のことではない。問題は激化、増加の一方で、国は「一元化」のポリシー・スローガンを強調している。

スローガンを強調することは易しい。しかし、現場の方はそれほど単純ではない。身をすり減らして悪戦苦闘しているところがある。実習の巡回指導で毎年、多種多様な保育関連施設を廻って動いているが、夏季でも冷房もなく扇風機で、廊下を急遽カーテンで仕切って、女性・女兒の入浴をさせている所があった。建物に入って廊下を歩くと何となく施設の「暗い臭気」が漂っている所があった。他方において、冷房もテレビも休憩室もある清潔な公立の施設もある。無論、公立だからといって全てがそうではない。保育士の「職場」は多種多様であるが幼稚園教諭の方は学校教育法規定の通り単純である。教諭として最近では小学校とも交流することになった。免許法による免許の種類も幼稚園教諭の方は「縦」にある。保育士の方は大学院を出ても「保育士」である。従って「給与」の枠組みも、両者で異なっている。

これらの枠組みを定めているのは「外的事項」である法律・制度である。次にそれらを示してみよう。「差異」であり、「差別」である。同一の短大、大学、大学院を出ても保育界に進む者は保育士として、幼稚園教諭として教育界に身をおく者とは大きな違いになって現れてくる。20代はまだよい、その後である。この状況・事実について詳しく認知し、研究した者・している者は、筆者のような教育界育ちの者ではなく、保育界の専門研究者として育ち、養成校・大学で教育し、学会や協議会等で重要な役割を果たしている役員達であろう。「保育行政学・論」「保育行政学研究」の成果は「何処に」「理論研究成果」として蓄積されたのであろうか。これに対して教育界のほうには「教育行政学」とか「教育財政論」なるものがあり、「教育社会学」「教育政策論」等があり、内容の水準はともかくとして、戦後の蓄積は研究の成果として大きい。

だが、筆者の無能の所為か、専門書、論文等を当たってみてもまともな内容のものは見当たらない。保育関係の辞典や事典からも、である。学会誌を見ても「新規造語」や「行政用語」などのグロッサリすら存在しない。学会として「必要なのではないか」と注文をつけてみても、会場は「白けるばかり」である。

国・公立の幼稚園教諭は県や市町村の教育、行政人事で「異動」する。同一園に何十年も勤務する者はいない。公立の園・施設の勤務する保育士は複雑な職種・職域の対象に置かれている。健常児対象の保育園に、同一の市町村にとどまっているかと思って訪問してみると移っている。保育とは直接的に関係の少ない一般事務の方へ、である。公立の方は一般職として公務試験合格者・採用

である。保育士としてのそれではない。まして、他の市町村にまたがって異動することはない。教育界の教育行政的な異動と異なるところである。例えば、(タテ)の交流で幼稚園教諭が小学校勤務になったとする。こちらは県の教育行政であるから異動はことなる。これに一元化・総合施設化で(よこ)保・幼の異動となると、(タテ)と(ヨコ)で現実の関連・条件はゴタゴタになる。また、両者には補助金・助成金の差異があり、その使用・使途などには規定された差異がある。保育所は「給食用・施設」と給食の活動がある。幼稚園の方にはそれがない。(資料-4, 5 参照)

資料-4 平成14年度 人事院勧告

7-3 公立幼稚園教育職給与水準

■人事院勧告の教育職給与の実態について

幼稚園教諭、園長への給与は教育職俸給表(三)が適用される。適用の条件は、下記の通りである。

教育職俸給表(三) 級別標準職務表

職務の級	標準的な職務
1 級	中学校、小学校又は幼稚園の講師、助教諭又は養護助教諭の職務
2 級	中学校、小学校又は幼稚園の教諭又は養護教諭の職務
3 級	1 中学校又は小学校の教頭の職務 2 幼稚園の園長の職務
4 級	中学校又は小学校の校長の職務

教育職俸給表(三) 初任給基準表

職 種	学 歴 免 許 等	初 任 給
教 諭 養 護 教 諭	博士課程終了	2 級 12 号俸
	修士課程終了	2 級 8 号俸
	大 学 卒	2 級 5 号俸
	短 大 卒	2 級 2 号俸
講 師 助 教 諭	大 学 卒	1 級 7 号俸
	短 大 卒	1 級 4 号俸
養護助教諭	高 校 卒	1 級 2 号俸

備考(一) この表は、中学校、小学校、幼稚園及びこれらに準ずるもので人事院の指定するものに勤務する校長、園長、教頭、教諭、養護教諭、助教諭その他の職員で人事院規則で定めるものに適用する。

(二) この表の適用を受ける職員のうち、その職務の級が3級である職員で人事院規則で定めるものの俸給月額、この表の額に8,000円をそれぞれ加算した額とする。

教育職俸給表(三)

職務の級 号俸	1 級 俸給月額 円	2 級 俸給月額 円	3 級 俸給月額 円	4 級 俸給月額 円
1	—	—	273,000	404,800
2	148,100	163,700	286,700	413,700
3	154,400	172,000	300,700	422,200
4	161,600	181,100	314,600	430,700
5	169,500	192,000	328,200	439,000
6	178,600	199,100	341,500	446,800
7	188,600	206,300	351,800	454,500
8	195,400	214,000	362,000	461,800
9	202,200	222,100	372,400	468,800
10	209,000	233,300	381,200	475,600
11	215,900	245,100	389,700	482,600
12	223,000	257,000	397,800	489,800
13	230,500	269,600	405,900	496,300
14	237,900	282,500	413,500	501,500
15	245,000	295,800	421,000	505,500
16	252,100	309,500	428,300	
17	258,700	323,100	435,100	
18	265,200	335,800	441,700	
19	271,700	345,800	448,300	
20	277,600	355,700	454,200	
21	282,900	365,700	459,600	
22	287,900	374,200	464,300	
23	292,600	382,400	468,500	
24	296,800	390,100	472,300	
25	300,200	397,000	475,400	
26	303,500	403,400	478,300	
27	306,900	409,100		
28	309,300	414,400		
29	311,100	419,300		
30	312,900	424,100		
31	314,600	428,800		
32	316,400	432,900		
33	318,200	437,100		
34		441,000		
35		444,600		
36		447,100		

資料－５

12－1 平成９年度児童福祉施設等職員の本体基準額

区 分	養護施設	教護院	乳児院	虚弱児施設	母子寮 (母子生活支援施設)	情緒障害児 短期治療施設	保育所
所 長	(6-4) 283,700 (4-6) 261,400	(6-7) 311,500	(6-4) 283,700	(6-4) 283,700	(6-7) 283,700 (4-6) 261,400	(6-7) 311,500	(4-6) 261,400
主任児童指導員	(4-1) 218,400			(4-1) 218,400			
児 童 指 導 員	(3-3) 198,700			(3-3) 198,700		(4-2) 226,600	
職 業 指 導 員	(2-3) 177,700	(2-3) 177,700					
セラピスト						(3-3) 198,700	
教 護		(4-2) 226,600 (3-3) 198,700					
主任母子指導員					(3-6) 221,200		
母 子 指 導 員					(3-5) 213,300		
教 母		(2-6) 195,700					
主 任 保 母	(2-5) 190,600			(2-5) 190,600		(2-7) 200,800	(3-6) 221,200
保 母	(2-4) 184,800			(2-4) 184,800	(2-3) 177,700	(2-6) 195,700	(2-3) 177,700
事 務 員	(3-3) 198,700	(3-3) 198,300	(3-3) 198,700	(3-3) 198,700	(3-3) 198,700	(3-3) 198,700	
医 師			医Ⅰ (2-4) 345,100	医Ⅰ (2-4) 345,100		医Ⅰ (2-4) 345,100	
婦 長			医Ⅱ (3-4) 243,100	医Ⅱ (3-4) 243,100			
看 護 婦			医Ⅱ (2-8) 220,800	医Ⅱ (2-8) 220,800		医Ⅱ (2-8) 220,800	
准 看 護 婦			医Ⅱ (1-8) 195,300				
薬 剤 師			医Ⅱ (2-6) 202,700				
栄 養 士	医Ⅱ (2-3) 183,300	医Ⅱ (2-3) 183,300	医Ⅱ (2-3) 183,300	医Ⅱ (2-3) 183,300		医Ⅱ (2-3) 183,300	
調 理 員 等	行Ⅱ (1-11) 164,400	行Ⅱ (1-11) 164,400	行Ⅱ (1-11) 164,400	行Ⅱ (1-11) 164,400	行Ⅱ (1-11) 164,400	行Ⅱ (1-11) 164,400	行Ⅱ (1-11) 164,400

- 注) １．「所長」欄の母子生活支援施設にあっては上段は 21 世帯以上、下段は 20 世帯以下であり、その他にあっては上段は 51 人以上、下段は 50 人以下の施設である。
- ２．主任児童指導員は、所長が 6 級以上の施設である。
- 注) ３．保母等直接処遇職員（医師、看護婦を除く）にあっては、上記の基本額に 6 % 相当額を加えた額を本体基準額とする。

11-4 平成14年4月改定に基づく国の定める保育単価内訳試算表(2002年4月1日から適用)(その1)

算出基礎及び内容			定 員 区 分		基 本							
					小 規 模 保 育 所				31 ～ 45 人		46 人 ～ 60 人	
					員数	金 額	員数	金 額	員数	金 額	員数	金 額
人 給 件 費 料	本 俸		a			4	875,982	5	1,074,474	6	1,242,774	
	内 施 設 長 (福祉) 2 級 10 号	270,000 円				1	270,000	1	270,000	1	270,000	
		主 任 保 育 士 (福祉)2 級 6 号 234,500 円 + 給与改善費 4,690				1	239,190	1	239,190	1	239,190	
		保 育 士 (福祉)1 級 8 号 194,600 円 + 給与改善費 3,892				1	198,492	2	396,984	2	396,984	
		調 理 員 等 (行二) 1 級 11 号 168,300 円				1	168,300	1	168,300	2	336,600	
	特 殊 業 務 手 当		b			2	18,200	3	26,300	3	26,300	
	内 主 任 保 育 士	10,100 円				1	10,100	1	10,100	1	10,100	
		内 保 育 士	8,100 円				1	8,100	2	16,200	2	16,200
	扶 養 手 当		1,479 円 c			4	5,916	5	7,395	6	8,874	
	調 整 手 当	特別区 (a+b+c+(g - 加算分)) × 0.12					110,604		135,572		155,946	
		特甲地域(a+b+c+(g - 加算分)) × 0.10 d				4	92,170		112,977		129,955	
		甲地域 (a+b+c+(g - 加算分)) × 0.06					55,302		67,786		77,973	
		乙地域 (a+b+c+(g - 加算分)) × 0.03					27,651		33,893		38,986	
	小 計	特別区		e			1,010,702		1,243,741		1,433,894	
		特甲地域					992,268		1,221,146		1,407,903	
甲地域					955,400		1,175,955		1,355,921			
乙地域					927,749		1,142,062		1,316,934			
丙地域					900,098		1,108,169		1,277,948			

(最新保育資料集 2003、ミネルヴァ)

注) ①資料4と資料5を比較すると、基準・水準額の差は大きい。実質的活動内容に対する制度的差である。

現実がこのままであるとすれば「差別」的ですらある。

②しかし、現実は、そうではない。児童福祉関係の所長・管理職はそれなりの操作によって、相応の給料額となっている。

③そこで問題が生じてしまう。全体の総額は配分額であるから一定、「上」が「厚く」と、「下」は「薄く」なる。

④一定化・総合施設化で「ヨコ」「タテ」が進められると、問題はさらに残されたままになる。(内山)

幼稚園と保育所とは①人、組織、②モノ・予算、施設、設備、③コト・事業、活動の枠組みと内容等までが異なるのである。「内的事項」もそれらを規定、支配、拘束、支持、支援、阻害等する「外的事項」も異なっているのである。「一元化の理念」は単純で望ましい。しかし、両者の理念と実践の過去も深く、重い歴史性を持った文脈の中で、先述の「4 側面の条件」の整理がなされない限り、無理、非論理的、非理論的、非現実的な共同幻想でしかない。現実の条件は未整理のまま。怠慢であったのは保育関係の研究職である。ここでも心理学系出身者・「心理主義的」方法関与者、その参加で主役となっている傾向がある。心理学関係だけではなく「多種交配型」の研究職集団でなくてはならない。社会学、教育学、経済学、法学、行政学、文化人類学などである。

4 健康・保育行動の成立・パフォーマンスとその要因・構造のモデル

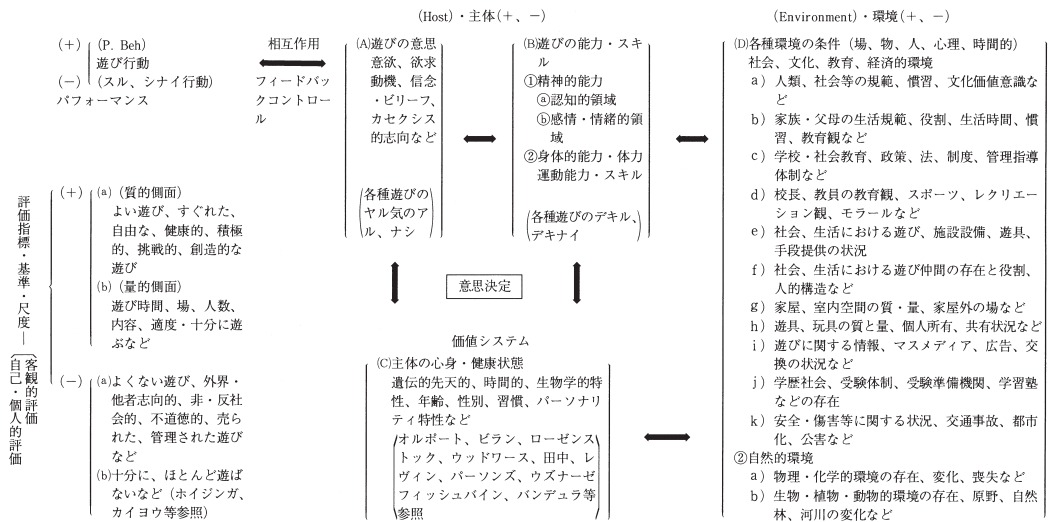
—子どもの道徳性・行動の変容と言語指導・理解との関連・境界—

ここでは先に提示した最後の問題にふれてみよう。筆者は付属中校長併任時に、現場の主として小、中学校の研究会に殆んど欠けることなく出席した。大きな学びとなったのは生徒指導関係と道徳教育の研究会・大会であった。現場の厳しさ、苦悩、苦勞、を知ること再確認することができたのである。それまでも学校における養護教諭の健康相談・カウンセリングの「射程・限界と有効性」については、学生の講義やゼミや研究会、学会などで報告、説明してきたが、前者の生徒指導問題の現実を認識することで、一層、確認されることになった。「震源地・学校外・内」を放置、黙認、無視しておいて「結果、過程」を学校内の安定した「空間・時間枠内」で相談、助言を適切にしたところで、「震源地」は自然に消失することにはならない。²⁾³⁾これは後者の道徳教育においても、である。道徳的心性、これを仮に道徳教育によって育成、発達できたとしても「思っていること」を「デキル」か、「する」か、「シ続ける」か、「負けずに戦い続ける」か、は別である。そこには別の要因・条件があるからである。

人間の行動・行為というパフォーマンスの「要素と」[構造の種類・モデル]⁴⁾である。図3はそれらを示したものである。どんなに人間主体側の要因構造が「その気」になって「デキル能力」が準備できていても「行為」というパフォーマンスは「環境の要因・構造」の条件によっては成立しないことがある。それを示すモデル⁵⁾⁶⁾である。また、主体の側も他者・環境要因・条件との関係で「利害」と「権力」の構造の中で「ヤル気・選択・決定」は極めて複雑な条件に絡みつかれていることがある。M ウエーバー流の「合理的行動」合理的選択、決定をするわけではない。自ら「非合理的選択行動」も取ることがあるのである。これも「とる」のではなく「取らされる」行動もある。図3は「健康行動のモデル」の説明に「健康・ウェルネスと生活」(家政教育社)⁵⁾1993年に用いたものである。この他、屢「お笑いもの」映像や漫画のなかに登場したものに「ワカッチャいるけどヤメラレナイ」が。例えば、医師や医学生の喫煙行動である。タバコ害については専門の医学的理論知識をよく認識、理解しているにも拘わらず「ヤメラレナイ者」がいる。

1960年代、アメリカの喫煙者率は30 - 35%が一般人であり、医師・医療者は10 - 15%がレギュラーの喫煙者であった。イリノイ大学のクレスウエル教授等の調査データである。その頃の日本は、全く「論外」で調査することすら困難であり、拒否されたりした。公的研究として申請しても、である。それが2000年をすぎた現在、日本の医師たちはやっとアメリカの1960年代、70年代の一般の人並み25 - 30%になったのである。「ワカッチャイルケド」と「ヤメラレナイ」は社会文

化的環境要因も条件として関係しているのである。昨年9月に「健康増進法」が出来てこの4月から「出発」した。このインパクトは絶大である。資料-6は図3との関係で保健的行動について述べたものである。



注：①このモデルの大枠は各種保健行動、安全行動、性行動、スポーツ運動、教育等の記述、説明にも適用できる。

望ましい行動がみられない場合、学校教育指導として(A)、(B)、(C)、(D)要因のうち、どこまで、どのように関与できるか、すべきかしているか、いないか、が問われなくてはならない。通常、教育活動としては、第一次的、あるいは直接的に(B)①、②の育成に関与していることになる。また、幾つかの行動モデル、ヘルスビリーフモデルなどとの関連が当然考えられるが、ここでは個人の枠・信念（真実判断）などのほかに、客観的存在としての環境があり、生態学的関連で行動をとらえようとしている。

②このモデルは、パフォーマンス・モデルの原型であり、集団のP、1：1行動、1：多行動等のPとして構成する必要がある。例えば、医療におけるサレル・スル行動のPである。行動・行為という成就・成果の達成、維持等には「何をするか」というPの構造が考えられなければならない。集団のPの場合は、Pの中の1つに組織の構成と維持等の要素が組みこまれる。

③保健行動のモデルという、ローゼンストックとかベッカーのHealth Belief Modelが持ち出されるが、保健行動というPは、このような主体のビリーフだけでは成立しない。その他の環境要因・条件等があるからである。保健に関するPもこのような生態学的視点が必要となる。

④各要因内、間の相互関係・役割・コミュニケーション・権力・相互作用・支配・排除・規制・支援・協力・交換・贈与・調整等があり、そこでは疎外、フェティシズム、物象化、メタファー等が行動・パフォーマンスを規制する。

図3 遊び・運動行動等の成立要因・条件に関する概念図式・パフォーマンスモデル

資料-6

第1章で「心と身体」の関係を、「生理学的関係」で単純にとらえる「心身相関」は成立しないこと、もっと根源的問題があることに触れたが、心とか精神、魂の存在の問題や関連の問題がその1つである。

これは「私の」がついてくると、また、別の問題が出てくる。これまでの保健の教科書に見られたように「生理学的」「心理学的」レベルの「心身・身心相関」では説明がつかない面が多く残されていることになる。

ここでは「保健行動」とか「健康に関する行動」の場合で「心や精神、魂」が関係してくるわけであるが、ここでも「私の」心とか精神、身体、行動となると更に別の問題があるわけだ。

「いったい、私とは何か³⁸⁾」である。

生理学・生化学的因果性認識、合理性の論理では届かない対象・領域の存在である。

保健の行動を考える時、①「自分に向けて」の維持、増進、保護、予防等の行動ばかりを「健康づくり」や「健康教育」の目的、内容等に行っているが、この種の保健の行動でさえヘルスビリーフ・モデルだけでは説明がつかない。

内的意識下、深層意識等との関連である。

また、外的な環境要因・条件の存在であり、作用である。

②の他者、他物への個人や集団の健康の維持、増進、保護、保全、予防等の行動が別にあるのであるが、この目的や内容の健康づくりは「トナマな体力」づくり以来、ほとんど変容、改善、発展が見られない。

健康教育の目的となる保健の行動変容や発達①のほかに②でもある。

だが、②への認識、理解が少ないからほとんど欠落したままになっている。

他者で最も身近なものは夫婦や親子関係における家族の他者である。

家庭の健康、安全に対する行動である。

直接的、間接的に「よくない行動」をしていると、影響、作用が出てくるわけである。その逆に、意識的に「役割」として配慮、実践するものがある。例えば母親の乳幼児・子供への疾病、事故、傷害等への生活行動である。

集団の、人類の健康は、家庭内とか地域社会だけが保健行動の対象ではない。自然も社会も文化もグローバルな観点からの認識や行動を必要とする。

仮に保健に関する科学的事実（第1次元）の認識が教育・学習によって共通化したとしても、その事実による、事実における価値、問題性認識、意味付与、生成（第2次元）となると、持つ「共通項」の枠は小さくなってしまう。

第3次元の対応、対策、問題解決への現実には「反対、矛盾、対立」が常態となる²⁰²³。

とても単純なヘルスベリーフ・モデルでは記述も説明も出来ないわけである。

第3次元の対応、対策等は、その整合、統一に向っての集団的、組織的意思決定の理論モデルが必要となる（表14－11）。

先述の内的な要因には「イメージと行動」や「シンボルと行動」との関連で、保健の行動モデルが深められる必要がある。保健に関する「スル、シナイ」行動にしる「サセラレル」行動にしる、意識的レベルの認知面のみが行動の変容に関与しているわけではない。

また、認知面に限定したとしても情報刺激要因としての言語・記号のみがその対象であるわけではない。

表 14－11 保健的行動の概念枠組み

健康目標の達成（スル行動、シナイ行動、サセラレル行動）			
		方法・手段の科学性、合理性 ←	→ 非科学性、非合理的
1) 自己のため (對自己 対他者)	①個人的 アプローチ	④目的合理的保健的行動	③衝動的感情的保健的行動
	②集团的 アプローチ	⑥価値合理的保健的行動	④被文化的歴史的保健的行動
2) 他者のため (對自己 対他者)	①個人的 アプローチ	④目的合理的保健的行動	③衝動的感情的保健的行動
	②集团的 アプローチ	⑥価値合理的保健的行動	④被文化的歴史的保健的行動 (M. ウェーバー、J. パーソンズ、 中野敏男、小倉志祥)
		(意識層、意識下層) (手段性、自足性)	(意識層、意識下層) (手段性、自足性)

(健康・ウェルネスと生活、家政教育社、1993)

5 保育の対象児を言語的に「分からせる」ことの問題と要因構造的対応・実践的研究

－幼児教育・研究大会との関連－

先述したごとく、これらのモデルは保育の行動・行為・パフォーマンスにも適合・適用ようされるものである。高学歴の医師ですら喫煙などでは「ワカッチャイル」けど「ヤメラレナイ」である。むろん、それは外的な環境要因だけではない。内的な「生理的生化学的要因」あれば「情感的・情緒的要因」などもある。従って幼児を「ワカラセ」て「納得サセテ」止めさせる論理で、子どもの禁止されるべき行動、ルール違反とか愚考・危険、他者、自己攻撃的行動を止めることは難しい。

2歳児－3歳児は無論のこと5歳児でも言語、ことばによるコミュニケーションのスキルと論理で「ワカラセタ」と、大人・保育者の側が思っても・感知しても・直感しても「ワカラセタ」「ワカッタ」ことは(分からない)のである。仮りにこの事項はパスして「ワカラセタ」としても上述の医師群の行為と同じである。精神的発達段階とか道徳性の発達段階（ピアジェ、エリクソン、ヴイゴツキ、コールバーグ等）知見から「認識、理解」はきわめて困難となる。

再度、確認のため繰返そう。幼児は事実認識、判断、推理、概念化などは発達の「ワカラナイ」段階にある。まして、現象、諸事実の意味や道徳的問題の性格や水準についてはもっと「わからない」のである。子どもはよく「ドウシテ」「ナンデ」「ナゼ」を質問してくる。「ナゼ」の連続、追及である。回答・解答・応答に対して理解しようが、しまいが「なぜ」「どうして」で追いかけてくる。40年ほどの性に関する認識調査である。対象は小1、2年生であり、語らいの中での質問である。「赤ちゃんはどうして生まれるの」「どうして女の人にできるの」「女の人だけど、女の子はどうしてできないの」…と続く。解答に対して「ワカッタ」と答えてくれるが、これらは殆んど認識、理解していないことが判明したのである。同時に小学3年生以下の面談、面接による認識調査の

方法はかなりの限界と問題があることがわかってきたのである。従って幼児の言葉・コミュニケーションで「論理」をもって道徳性に関する意味や問題性等を理解させることは一般的に困難であるといわねばならない。これらは筆者らの認識調査研究という狭い範囲の研究成果からだけではなく、先述の巨大な理論構築がなされたピアジェやコールバーグなどの知見によっても、である。

そこで幼児を仮に「ワカラセタ」としても、「ワカッチャ」いるけど「ヤメラレナイ」の論理があるので望ましい行為が自動的自律的には成立しないことを認識しなくてはならない。

さて、この7月末に幼児教育の研究大会に参加した。主題は「共に生きる 輝いて生きる - 豊かな幼稚園教育の創造 -」である。2人の現場の幼稚園教諭からの「提案」がなされた。幼児教育の活動の困難さについてはこれまで多くの実習巡回訪問等によってかなり認知しているつもりであったが、この提案者の示す映像で更にその活動の複雑さと素晴らしさを知り、感銘を受けた。提案者の実践は豊であり、配慮が行き届いていた。

しかし、全国レベルの研究大会であるからには、実践的研究としての形式や内容を踏んでいないことには今後の実践的〔発展性〕もなければ、理論的構築性等は望めない。それらは「系統性」「先導性」「試行性」「独自性」等で問題があり、貴重な実践ではあるが成果としての有用性、有効性は小さく、一般性を持たないことになる。これは今回のことだけではない。しかも幼児教育研究大会だけのことではない。これらの問題は現場の教師だけの負うべき問題ではないのだ。指導、教育、養成に当たった大学教員の研究者としての研究内容とレベルの問題であり、怠慢でもある。これらは無論、筆者を含めた自戒でもある。保育、教育系の大学教員でさえ、自己の大学の、自己の教育実践の、日々の研究とは、別の、外的な研究を、研究と思い込んでいる者が少なくない。しかも、講義やゼミ、実験、実習だけを教育と信じている者がいる。この他に、課外の、学生生活の教育・指導も不可欠なのである。教育の実践的研究無しには大学教育の成果は挙がらない。

6 実践研究と仮説・作業仮説

この種の全国大会と同様、学校保健界にも「全国学校保健研究大会」がある。筆者はかつて助言者、講師として参加した。I県から指定研究校の教師が小、中、高校と発表した。どういうわけか「消えた筈」の研究形式の一つが「研究仮説」である。これが殆んどI県の発表者に限定して抄録の中に明示されていたのである。助言者である筆者は啞然とした。筆者の関係したテーマの中にもI県の発表者がいた。それも「研究仮説」である。「検証」される「手続き」も「方法」もないもの、明示、説明されないものは「タワゴト」である。それは「作業仮説」でなくてはならないのである。

そのため筆者は（ぎょうせい）の「調査研究のまとめ方と発表の仕方」⁸⁾1988年の中で、次のように説明しておいた。資料-7の中の板倉⁹⁾は理科教育界で高名・強力な指導者であり「仮説実験授業」「授業書」の創始・創設者である。保健教育界の一部に同一・類似的名称の「授業書」があるが後者は前者の20年ほど後に、前者の成果を受けて出現してきたものである。その板倉が「仮説の乱用」について厳しく述べている。（資料-7参照）

資料－7 仮説の意味

●仮説の意味

先に「仮説とは何か」について少し紹介したのだが、これで理解できるだろうか。「大学の先生は講習会するときなどに、よく『仮説、仮説を』とおっしゃるが、私たちにはよくわからない」「なんでそんなに仮説にこだわるのでしょうか」「仮説デッカチの研究なんておかしいと思います」等と現場教師の声はきびしい。

理科教育の著名な研究者である板倉は、さらにきびしい。「最近の教育界には『仮説』という言葉がはんらんしている」「『仮説』でもなんでもないものが『授業仮説』だなんだかんだとまかり通っている」昭和41（1966）年のことであるが、それから教育界は変わったであろうか。あまり変わっていない。今でも「仮説ばかり」である。「最近の教育界の実情は仮説ということばをたんなる『思いつき』『プラン』『独断的たわごと』にまで下落させてしまった」のだが、現在の学校保健界はどうであろうか。

さて、氏は「すでに知られている一連の現象を統一的に説明するために仮想されたものに限って『仮説』と呼び、理論や実験をすすめるための手段として仮想されたものを『作業仮説』と呼ぶとしている」と述べている。

●仮説の意味内容

このほかにも論理学、疫学、社会学、社会調査法、心理学等の分野での仮説の意味・説明を紹介したいところであるが、その余裕はない。一つだけ、あげておこう。「仮説とは2つの変数間かそれ以上の変数の間の推測的な陳述のことである。仮説は常に事実記述の文章形式をとり、一般的あるいは特殊的に、変数と変数を関係づけるものである」。これはカーリンガー（Kerlinger）のものであるが、二者のものは仮説について、よりの確に述べたものといつてよい。しかし「統一的に説明」することとか「変数間の関係」については、もう少し説明が必要となる。

では、ここで仮説のこれらについてまとめてみよう。

- ① 研究対象の所在、存在に関する形態、構造、機能等の有無、様態に関する仮説（記述的仮説・基礎的仮説）
- ② 研究対象の内的、外的関係に関する仮説（説明部仮説）（予測的仮説）
 - a 相関関係に関するもの（相関、関連的仮説）
 - b 因果関係に関するもの（因果的仮説）（茨城大学卒研ゼミ資料 1968）

①は「～（現象・事実）がアル・ナイ」「～でアル・ナイ」の仮説である。「アル」の場合は「どのように」「どんな」等、いわゆる「5Wと1H」の質問の形式で考えられるものである。例えば、「～の教材開発した方が、保健授業においては、～しない方よりa、b……の点で優れているであろう」「学級経営が劣る学級では～の子どもの生起率が多いのではないか」「エイズの発病要因・条件は～である」。

②のaは「～でアル・ナイほど」「～すればスル・シナイほど」「～でアル・ナイ」「～にナル・ナラナイ」等の仮説である。

②のbは「if～ならば、～にナル・ナラナイ」等の仮説である。これはさらにア、質的if仮説と、イ、量的関係if仮説がある。

●上位仮説・一般的仮説と下位・作業仮説

ここでは作業仮説についてふれたい。上位仮説は一般的、抽象的なので、このままでは研究作業に着手できない。把握・測定・観察・調査等の具体的作業に入れないからである。つまり、「手段」になり得ないからである。そこで観察、測定等の「操作性」「可能性」等の検討・研究のもとに「指標、基準、尺度等」が質的、量的関係で設定できると「検証・実証」の研究作業に移ることができる。これが作業仮説である。

よく現場では「観察→仮説→検証」の図式が示されているが、これは仮説発想の「心理過程のモデル」としたら、単純すぎて誤りですらあるし、研究の手続きの論理的過程のモデルとしてもおかしい。仮説発想の過程や条件はもっと自由で多様であり「柔構造」である。またそれを「仮説化」する論理・研究過程はきびしい。「硬い論理構造」が必要となるからである。

「調査研究のまとめ方と発表の仕方」 ぎょうせい、1988

これも大学教員・指導担当者のレベルとその怠慢である。板倉がきびしく指摘したにも拘わらず県内の有名人研究者の権威か、指導性の方が「作業仮説」の存在を超え、長年に亘って「無知、無視」した結果になってしまったのである。筆者に向かって「作業仮説・(Working Hypothesis)は本当にあるのですか」と厳しく問い添す者・指導主事までいた。20年程前の県内の研修会のことである。

7 実践研究の提案と根拠・提案理由の明示

論を戻して「提案」《する》にはその①根拠となる「提案理由」を明示し、説明しなくてはならない。当然のことながら①があれば、その中に②としてのa) 先行実践の蓄積、成果 i) 自己の実践経験の蓄積と ii) 他者のそれらがなくてはならない。同じように⑥先行研究の成果が問われ、今回提案する自己の実践の位置づけがなされなければならない。③それらの作業①の問題の所在は②のa)とb)からより明確にされる。これが研究発表の「形式」「手続き」と「頭部」である。これらについては別に述べ、出版してあるのでここでは繰返さない。

自らの提案が提案であるためには、この「頭部」の作業が不可欠である。自分より先に誰かがやっていたら「間抜け」な提案になる。

次は「提案」の《内容》についての形式についてみてみよう。これは感想文的主張であるか、客観性をもった、しかも日常的実践における生活世界の意味内容系につながるものであるか、でその「内容」はa) 保育実践に生きるか、生きた情報になって信頼性、客観性等をもって活用されるか、どうかに関係する。

それだけではない。それらの実践研究の成果・提案事項が遅れた弱い保育関係の⑥、研究成果、概念やモデル、理論に衝撃を与え改善や修正、補足、構築に有用、有効であるか、どうにかにも関係する。

ここでの提案の「内容」には信頼性のある①科学的「根拠」がなくてはならないのである。またそれらの根拠を内容として構成し主張するには②「論理」を不可欠とするのである。これが最低限の「形式」である。附属中時代にも、そして、現在の短大や大学、大学院における「レポート」に関与、指導、助言する場合、それは「感想文ではないか」「実践研究としての提案主張の条件としてはどうか」の①根拠と論理の有無とその②内容の構造化を強調してきたし、きている。しかも、これらは統計的量的研究や実験的測定的研究だけではなく、「実践的事例研究」についてでも、ある。

附中学生の場合、学年会とか全校集会時に体育館の中で1人が30分ほど発表するのであるが、この「2点」が明確に意識化さら、ほぼ理解されると見違えるほどの内容発表になり、感性の柔軟性と相乗的に関係、作用ししこれが中学生の発表か、レポートかと思われるほどのものが出来上がることがある。次に示すのはごく最近のレポートである。筆者は退官して現在の附中とは実践面でも研究面でも無関係の位置にある。無論、私的で個人的な関係は別である。その中の一つで生まれたのがこのレポートである。俊英な若手の助川副校長からの連絡、依頼で、中学生と30分ほどの対話、助言の結果である。理論的関連もそれなりに組み入れられている。まさに、これが中学生のレポートか、である。(資料—8・割愛)

他方、全国大会における提案の内容の方はどうであろうか。専門的実践研究者・幼稚園教諭の提案である。提案の根拠、信頼性や客観性等を高めるために、先ず①（タテ。時間軸。歴史的成果）の先行実践からの学び・成果を活用して自己の提案に「土台固め」が必要である。先行の古い実践事実の成果が全く別の方向に向き、しかもそれらは成果として概念化、理論化されている場合、他者のそれらと比較、検討して自己の実践が全く「他の方向」を向いているとすれば、余程、特別の根拠を持たない限り提案にはならない。まして、それが②（ヨコ）の現代的実践・他者実践・a 国内、b 国外と比較、検討した場合、これもずれて関連が見られない場合は（タテ）の根拠の検討と同じである。

無論、実践面のことだけではない。中学生のレポートにあったように理論の方も①（タテ）と（ヨコ）である。提案の形式、内容はそのように①（タテ）と（ヨコ）について(a)実践面と(i)理論面の比較、検討分析、概念化・関連・構造化、構成化、評価等がなされなくてはならないのである。自己の私的な実践体験の映像的記録や観察内容の文言的記録を時間軸にそって成功事例事実を提示するだけでは実践的研究の成果にはならないし、繋がらない。目的・目標の達成のための保育・教育の活動が完全性をもって、いずれの目標も有効性 100%で達成できることは無い。これは教育、保育活動のことだけではない。産業・企業等の営利的事業においても同じである。人為的活動がそのパフォーマンスの全てにおいて絶対的 100%の完璧さは存在しない。自己の評価とか満足感のそれらは別である。どこかに不成功、未達成不十分、不完全・失敗の活動事実や要素が存在する。身体的活動は保育において重く大きい。乳幼児対象のそれらの身体的活動体験は言語的知識や概念、理論的合理性、理性—真理を越えることが少なくない。しかし、活動実践を体験とし、そのままにしておけば私的で個人的なものとして存在するだけで一般化できない。教育普及とは縁の遠いものとなる。それが優れたものであっても「個人的名人芸」である。集団組織のものであっても同じである。かつて、教育界ではこの種の名人芸が問題になった。一般化、普遍化することの必要である。そのためには言語化、概念化が不可欠である。言語化・文章化、記録することは即「概念化」ではない。成功例、有効性、失敗例、成功はしたが効率性、信頼性、効果性等が低い実践事例は多い。実践記録の詳細化、精密化だけでは足りないのである。実践・相互交流・作用の創出・構築であり、その記録の分析、類型化による概念化である。

この大会では全て提案として出されたが、優れた貴重な実践実績も、これでは発展性、一貫性、系統性、示範性等を欠くことになる。

8 実践研究協議会等における・「遊びと生活の中で培う道德性の芽生え」の指導・助言者の役割と内容

以上は現場からの実践的研究の提案発表のあり方について、今回の全国大会（平成 15 年 7 月茨城大会）におけるごく一般的な基本的事項についてふれたものである。これらは①大学関係教員の日常的共同研究の中でなされるべきものであり、その基礎は保育系養成期間・大学などの②卒論・ゼミナールで学生時代の既習事項となるべきものであったのである。さらに③各地区の公的私的教員研修会・活動での学習、教育事項として「スキル化」されるべきものであったのである。次は、これらの大会の指導、助言者の説明、提示すべき点にふれてみよう。

- 1) 幼児教育の研究会であるから教育内容・指導・「教育要領 5 領域」と子どもの「道德性」と

の関連は、どのような教育の論理や理論があるのか、ないのか、が示されなければならない。教育要領と無関連ではないからである。そして「タテ」「ヨコ」の実践例の紹介、批判、評価などを具体例をもって示すこと。

- 2) 義務教育課程には「特設の道徳・教育」がある。幼児教育のそれらとの差異である。「小学校との関連」が現実的に存在している。そのため幼児教育の「道徳性」と「その芽生え」を実践するなら、「先方」への繋ぎを、カリキュラム論、教材論、教育的経験論、道徳教育論的に紹介、説明すること。小学校のそれらとの「ずれ」や「対立」「矛盾」がないように問題点を具体例で明示すること。道徳教育に限らず小学校生活との「ズレ」に困惑する小学校教師が少なくない。筆者の研究領域の例では小、中、高、の「性教育、エイズ教育」での「ずれ」と対立」等があった。これでは全体として教育になっていないのである。
- 3) 教育内容、教育的体験、教材を構成するとしたら当然、発達段階、レディネスが道徳性についても考慮されなくてはならない。これらについては既に世界的な理論的成果がある。道徳性の発達と教育との関連である。ピアジェ、エリクソン、コールバーグ等である。幼児期の道徳性の基本的事項とは何かである。漫然とばくぜんと関係ありではとか「道徳性の芽生え」では、「何」を「どこ」まで「どのように」してよいのかははっきりしない。関連の有無とその内容について説明すること。
- 4) 無論、道徳性というからには「人間側」の発達段階だけではたらない。「社会、文化、地域的環境要因・条件」との関連である。たとえば家庭・保護者が特定の宗教・信仰者である場合、宗教的戒律が子どもの行動様式を形成・制御・拘束していることがある。一宗教もあれば多宗教の宗教・教団の戒律、規範もある。これらは宗教に限定されるものではなく、民族、地域、国籍等の文化による差異も大きい。これらは食事・食習慣、マナー等からである。
- 5) さらに、倫理学、道徳にかんする理論の紹介と説明である。「どうして悪いの」「どうして僕が謝らなくてはならないの…」等である。近年の中、高校生では「どうして殺人は悪いの」「どうして人を食べることは悪いの」「どうして援助交際は良くないの」などの疑問や質問である。むろん、幼児の場合は先の発達段階とレディネスから①「論理的」「根拠」の精密製、詳細性は認識理解の域を越えるからその必要性は少ない。むしろ、②情感面の了解、納得であり③身体的感覚的意味の把握であろう。筆者はこれまでの高校保健授業や中学生対象の実践事例の一つとして①の傷害・殺害死に関するに認識地図 (Cognitive Map)^{10) 11)}の作成がある。これは「生から死」に至るまでの生活事実の時間的経過における健康水準の低下、落下毎の身体的 (P) 精神的 (M) 社会・文化的 (S) 変化、推移を想像、推理させる Cognitive Mapping である。この作成により (M) の心情面の苦悩や苦痛、悲しみ、関係者・家族等の悲嘆などとの関連が出て来る。②情感的他者理解、直感である。「自分が殺される立場にあれば…」「今、自分が殺されるとしたら…」「どんな反応、態度、行動をとるか」である。次は③身体的受傷や病態の体験の有無と身体的意味の形成である。「言語的説明」で死とか病気の認識、理解だけでは身体的意味の形成は難しいし限界がある。今の子どもたちには健康的で安全な「受傷体験」が少なすぎるのである。「病態の苦痛体験」についても同様である。

園児の場合は死とか病気よりも日常的な「争い、ケンカ、叩き、噛み付き、うそ、盗み、いじめ、妬み、排除、脱集团的行動、非調和、協力」等である。「どうして僕が悪いの…」である。「善・

悪、正・不正、公正・不公正、真・偽」等の判断は単純ではない。行動、生活の条件や状況においての判断が必要になる。「状況倫理」である。

- 6) 道徳性^{12) 13)} とは何かが不明なままに提案したり、話しあっても何がなんだか漠然としたもののしかのこらない。現場の実践的研究は重厚で素晴らしい。しかし、それだけでは成果として残らない。実践の記録だけでは個人的で私的であり、一般性を欠く。つまり①概念、理論による整理が必要である。同時に②実践内容の概念化による従来の「理論もどき」なり「概念」等の批判と補足、修正への契機を説明、提示することが必要になる。

①道徳的心性の側面と②道徳的行為性^{13) 14)} / 身体的意味性の側面である。子どもが③自分自身に対して「スル・シナイ」の善悪等、④他者、社会¹⁵⁾ に対して「スル・シナイ」「トメル・ヤメサセル」等である。自己概念、自尊感情の形成等である。

- 7) 道德教育、倫理学¹⁶⁾ の内容として高等教育のレベルでは「環境倫理、生命/生殖倫理、臓器移植・遺伝子工学的倫理¹⁸⁾」等がある。その間に特設/道德教育/内容がある。それらとの関連/構造で、幼児教育の段階での「最小限の必須の内容」とは何か、の全体構造的説明と位置づけや問題性、水準等の現実的、理論的状況の説明が必要となる。これらは先の2)の小学校教育課程/道德教育¹³⁾ や(ヨコ)の保育園/保育内容との関連でも必要なことである。少なくとも現状では全国的にも、各地域的にも曖昧であり、構造的、関連性を欠いている。「道徳性の芽生え」でも保育では「一元化」の①理念が、②方略化され、それぞれの③(人)人的資源・組織、④(もの)・予算、用具、施設設備など、⑤(こと)保育、教育事業、行事などの「条件」で、⑥プログラム化がなされなくてはならない。

どのような研究会・協議会であれ、助言、指導者の役割、機能は大きい。発表提案内容が浅く低い場合も、である。まして、今回のように重く深い実践内容の場合はアカウンタビリティが必要になる。これは単純な日本語訳風の説明責任のことではない。現場実践者からの企投に対するカウンターパンチとも言うべき反応・責任のことである。

(註) 一本小論・原稿は平成15年に準備・作成したが、紀要の執筆条件の枠で今回のものとなった。

参考・引用文献

- 1) 内山 源：「学校保健」p215 - 218、医学書院、1968
- 2) 新堀 通也：「老兵の遺言状」p303 - 208、東信堂、1997
- 3) 日本社会臨床学会：「カウンセリングの幻想と現実」現代書館、2000
- 4) 内山 源・小高邦男：子どもの遊びと生活時間、22(6) 学校保健研究、1980
- 5) 内山 源：「健康・ウェルネスと生活」p253 - 259、家政教育社、1993
- 6) W. Creswell : School Health Practice, Mosby 1989
- 7) 内山 源：保健教育内容・教材構成と保健認識発達研究の必要性について、p19 - 30、健康教室、25(11) 1974
- 8) 内山 源：「調査研究のまとめ方と発表の仕方」ぎょうせい 1989
- 9) 板倉 聖宣：「科学と方法」p263 - 279 季節社 1968
- 10) J. Novak & Gowin : Learning how to learn, Cambridge 1984
- 11) 内山 源：健康教育と Concept Map (Cognitive Map) の活用 p21 - 48 茨城女子短大紀要、No28、2001

- 12) 長尾 十三二他：「道德と国民意識」 小学館、1969
- 13) 宮田 丈夫：「道德教育読本」 教育開発研究所、1984
- 14) B, Sichel : Moral Education, Temple 1988
- 15) J, Dewey : Human Nature and Conduct Newyork 1957
- 16) A Bandura : Social learning and Development Newyork 1963
- 17) P, Taylor : Priciple of Ethicds, Wadsworth 1975
- 18) Overall & Zion : Perspective on AIDS Oxford 1991