

SHOEI JUNIOR COLLEGE
ANNUAL REPORTS OF STUDIES

Vol. 49

2025

[Research Note]

A Specific Aspect of Daily Educational Contact

Searching The Fröbel Teaching Methods Taught by A.L.Howe (II)

..... Keiko YOSHIDA (1)
Mitsuyo NISHIGAKI

Sumio Hamada's developmental theory:

A focus on developmental psychology and developmental disorders

..... Yuya TANAKA (9)

頌栄短期大学

研究紀要

第49巻

[研究ノート]

ある日の保育の一コマに

ハウが伝えたフレーベルの教育理念を探る (II) 吉田啓子 (1)
西垣光代

浜田寿美男の発達論

—発達心理学と発達障害を中心に— 田中佑弥 (9)

頌栄短期大学

研究紀要

第四十九巻

二〇二五

[研究ノート]

ある日の保育の一コマに
ハウが伝えたフレーベルの教育理念を探る (II)

吉田 啓子*・西垣 光代**

Keiko YOSHIDA*・Mitsuyo NISHIGAKI** :
A Specific Aspect of Daily Educational Contact
Searching The Fröbel Teaching Methods Taught by A.L.Howe (II)

キーワード：フレーベルの教育理念, 保育実践

—自然と親しむ乳幼児—

はじめに

夜空に輝く満月を瞬きもせず見つめる乳児, 青空に浮かぶ白雲を飽きもせずに眺め, その形や動きを楽しみ, また野辺に咲く小さな花を愛で, 地を這う虫を追いかける幼児の姿などは, いつの時代にもどこに於いてもよく見かける光景である。

幼い子どもたちは何故あれ程自然に親しみを感じ, 特別な関心を示すのであろうか? この研究ノートはそのような自然との関わりが, 子どもの成長にとってどのような意味があるのかを, 吉田が保育者として見つめた乳幼児の日々の活動を, 西垣と共に読みとることによってハウが伝えたフレーベルの教育理念を探ることを目的としている。

1. 幼児と植物

(1) 4歳児とヒヤシンス及びチューリップ

子どもたちが4歳になった頃, クラスみんなでヒヤシンスの水栽培及び園庭に植えたチューリップの育ちと開花を経験したのである。

立春の頃, 保育者がはじめにヒヤシンスの球根を容器にセットし, 根がしっかり伸びるまでは日光が当たらないところに置いておくように伝えておくと, 子どもたちはそれを守りながら興味を持って観察し, ガラスの容器の水の中に球根からのびている根の存在を知り, 上

* 頌栄短期大学 12 回生 元希望ヶ丘保育園保育士

** 元頌栄短期大学 助教授・元頌栄幼稚園園長

部の茎、葉、そして花の生長より先に白い根が器の底に届くまでの様子を印象深く捉えたのであった。

チューリップは秋に植え、球根に土をかぶせ、子どもたちは芽が出ない間も、水を切らさないように世話をし、寒い冬を乗り越えた後、暖かい風や日光を感じながら球根と共に春を待ったのである。自分たちも春には年長組になることに思いを膨らませながら、未だ芽が出ない花畑を見て地面の中の根の様子を想像しているようであった。

以上のように目に見ることができなくても、大切な働きをして役目を果たしている根の存在を、ヒヤシンスの水栽培を経験したことにより、意識しながらチューリップをみんなで育てたのであった。

このように子どもたちにとって五感を通してなされた体験は、次の取り組みへの礎となっていくのだと保育者には思われたのであった。

(2) 5歳児と朝顔

4歳の時、クラスみんなでヒヤシンスの水栽培や花畑に植えたチューリップの育ちと美しい開花を経験した5歳児に、5月の初めに朝顔の種を見せると、

「かたそうだね」

「つるつるしてなくて、かくかくしている」

などと興味を示した。そこでプラスチック製の植木鉢を一人ひとり名前を書いて渡し、鉢の底に小石を入れ、園の畑の土を入れ、水を撒いて土を湿らせて種まきの準備をした。

次の日、その土の上に指で第2関節までの深さの穴を3つあけ、朝顔のタネを1つずつ入れて土をそっとかけた。子どもたちは自分の植木鉢を抱きかかえると、日当たりのよい、雨が強く当たらない所へ運んだのであるが、あまりに真剣な表情で取り組んでいるので保育者が、「種の朝顔さんに何かお話したら？」と誘いかけると、子どもたちは

「最初に根っこが出るんでしょ？」

「赤い花びらに白い線の模様が咲いてね」

「3つの種、全部芽が出ますように」

「毎日お水あげるからね」

などとそれぞれの思いを土の中の種に話しかけていた。

その後の朝顔の成長ぶりは様々であったが、いずれも芽が出て伸び、葉が出て、支柱をセットすると茎がそれに巻きついて伸びていき、やがて蕾ができて、桃色、白、水色の花が咲いたのであった。花は全部が同時に咲くのではないので、早く花が咲いた子どもが未だ花が咲いていない友達に気配りをして

「見て、この蕾はもうすぐ開くよ」

「蕾たくさんついているから楽しみだね」

などと声をかける姿が見られたのである。そのような子どもたちに保育者は、毎日心を合わせて朝顔を育ててきた共有時間の中で、他人と共に喜びを分かち合う心情の芽生えを感じたのであった。

開花の後、子どもたちは毎朝開いた花の数を数えたり、萎んだ花を集めて色水を作ったりして過ごすうちに、最初に見たのと同じ種ができ、その数や大きさを比べ合う姿が見られた。

10月になり、朝顔の世話を終え、植木鉢を片付けている時、鉢の中から茎や葉と共に根が

巻いた状態で現れたのである。驚いて騒いでいる子どもたちに保育者が「根っこを長く伸ばしてみようか」と誘いかけ、根を切らないように土を水で湿らせて伸ばしていき、地面に並べたのである。それらの朝顔の根は、曲がりくねったり、細い根がたくさん出ていたり、太いしっかりしたものなどそれぞれの表情をしていた。子どもたちはそれらの根に「ひげもじゃくん」「ゴツゴツおっさん」「めいろちゃん」などと名前をつけて大切に扱っていた。きれいな花をさかせるために隠れたところで大切な役目を果たしてくれた根の役割に改めて気付いたようであった。

(1)(2)の実践による、幼児の植物との関わりを見る時、子どもたちの言動には、世話をした植物の一本一本に対する愛情が感じられ、心を込めて向き合ったことを表しているのを知ることができる。

それはフレーベルが述べているように、子どもたちが植物に対して「自分の内的の心眼をもって、自然の内部、その生命を感じ、これを発見し、認めた」¹ことによる行動であると考えられるのである。たしかに子どもたちの植物に語りかける言葉の内容から考えると、「植物の生長を自分自身の成長と比較して」²捉えようとしていることを知るのであった。

フレーベルの理念に従ったキリスト教保育を实践したハウは、「神でなければなし得ない神秘と栄光の美である自然界に子どもの心を親ませ、神の霊異と栄光を子ども自身が悟るように導くこと」³を目的に、ハウ園長時代の頌栄幼稚園の庭は、ゼラニウム、キンセンカ、水仙など美しい植物が満ちていたことが彼女の母国への書簡に記されている⁴。

以上の実践とフレーベル及びハウの言葉を通して筆者らは、フレーベルが「すべての自然のうち、最も真実に、最も明瞭に、最も完全に、しかももっとも単純に私たちに教えるところのものは植物」⁵と記しているように、幼児が身近で親しみを感じている植物との関わりによって、自分たちも植物も共に神の下に存在しているという、自然との生命の一体感、すなわち世界との合一を予感 (Ahnung) する望ましい心の育ちがなされていることに気づき、フレーベルの理念が真実であることを改めて確認することができるのであった。

また筆者らは、子どもたちが植物との一体感を感知しただけでなく、友と助け合い、喜びを共にする心をも育んだ事を知り、母や保育者は不要な口出しをせず、子どもの心に沿った思慮深い向き合いが重要であることにも気付かされたのであった。

2. 乳幼児と小動物

(1) 乳児と亀

園で飼っている亀やかたつむりの存在は、少々不安定な面持ちで登園してきた乳児にとっては家庭とは異なる居場所を提供することが多いようである。

筆者が勤務した園では、亀を飼育ケースに入れて保育室の片隅で飼育していた。5月の連休明けに不安げな顔で登園してきた乳児Aちゃんの前にその亀をケースから出して置くと、亀は甲羅の中にしまい込んでいた手、足、頭、尾を少しずつ出し始めたのである。

「おててがでたよ、あんよがでたよ、しっぽがでたよ、もぞもぞもぞ」

と、歌うように声をかけながら少しずつ亀とAちゃんの距離を縮めていくと、彼女は目の前で動いている生命に心を誘われ、安心したように自分の保育室に落ち着いたのであった。

このように亀と出会った乳児たちは、成長と共に亀と親しみ、その交わりは次のように広がる、深くなっていくのであった。

- 1) 亀と並んで這い這いする
- 2) 亀に保育者と一緒にえさをあげる
- 3) 亀をひっくり返し、首と手足を使って元の体位になるのを見る
- 4) 玩具の車に乗せてひっぱったりする など、

そしてそのような亀の様子を喃語や身振り、また少しずつ会得していく言葉で保育者に伝え、受け入れてもらうことで得心し、次の遊びに取り組み、新たな発見をするのであった。

(2) 2歳児とダンゴムシ⁶

園庭で見かけたダンゴムシが歩いていて何かの拍子にまるまってしまう姿は、子どもたちには大層不思議なことである。突如身体を球体に変えるこの不思議な生命体は2歳児にとって何を感じさせたのであろうか？

指で物をつまむことができるようになった2歳児が、廊下で見つけたダンゴムシをつまもうとすると、ダンゴムシは「いやだよ」と言うようにまるまってしまうのを不思議がり、暫くの間ダンゴムシあそびに夢中になっていたのであった。積み木の上を歩かせていたダンゴムシが何かのきっかけでまるくなった時に、積み木から下へころがっていく様子を見ると、子どもたちは歩かせる場所を工夫するのであった。

また雨の日の室内あそびでは、フレーベルの第一教育遊具をダンゴムシに見立てて紐を引っ張って歩き、互いに挨拶を交わしたり、自分がダンゴムシになりきって手足を腹部に入れて丸まった姿を表現して楽しむのであった。

(3) 3歳児と蟻

園庭での遊びが大好きになった3歳児に虫たちとの交わりが加わっていった。てんとう虫、とんぼ、せみを追いかけて走り回り、捕まえられなくても追いかけて虫たちと遊ぶことで満足であった。

ある日、多くの蟻が忙しそうに並んで歩いているのを見つけた子どもたちは、その行列について行ったのである。園庭の端にある大木の根元に来ると、蟻が行列のまま地面から穴の中に入っていくのを見た子どもたちは、

「ここが蟻の家？」

「順番に入っているよ」

「白っぽいものを持っているけどお土産かな？みんなで分けてたべるのかな？」

といった驚きの言葉が次々に発せられた。蟻が仲間と一緒に生活していることを知ると、社会性が芽生えた3歳児は、蟻も自分たちと同じように生活しているのだと知り、納得したようであった。

(4) 4歳児とザリガニ

4歳児クラスにアメリカザリガニが2匹きたのでプラスチックの水槽に入れて飼うことになった。余り大きくないケースに2匹一緒に入れて大丈夫かと子どもたちは心配して話し合った後、「友達と離れるのは寂しいだろう」と2匹は一緒に暮らすことになった。

朝登園してくると子どもたちは、先ずザリガニのところへ行き、

「おはよう！」

「元気か？」

と声をかけ、水槽の水を足したり、ケースの汚れを落としたりするのであった。そしてザリガニのベッドだと言って、石や欠けたレンガを入れたり、水草なども調えられていった。また、給食の調理室から鯉節や竹輪の端切れを貰い与えたり、図鑑を見ながら世話をする4歳児に、保育者は生き物に向き合う心の育ちを感じ、介入や援助を控えて見守る日々であった。

その後ザリガニの「脱皮」の経験を経て、子どもたちに更なる驚きや喜び、そして生命との出会いの不思議さを深く印象づけたのであった。

(5) 5歳児とアゲハチョウ

園庭の片隅にある八朔の木に春になって輝くような緑の葉っぱが出てくると、黄色に黒のラインのあるアゲハチョウが飛び始めるのであった。

ある朝、その木の近くにアゲハチョウが倒れているのを見つけた子どもが、

「アゲハチョウが死んだる！」

と大声で叫び、多くの子どもたちが集まってきたのである。

「雨の降り方が強かったからかな？」

「木の下で雨やどりしたらよかったのに…」

「きれいな羽がもったいないね」

と残念な思いを口にしながら、

「目もあるよ、蜜を吸う渦巻きの口もついてる」

「足が曲がってる。寒かったのかも…」

など 細かい観察をした後、子どもたちは八朔の木が好きだった蝶をこの木の側に穴を掘って葉を敷いた上に寝かせて埋め、調理室から貰ったかまぼこ板に「アゲハのおはか」と書いて墓標にしたのであった。

以上、保育実践の場における0歳児から5歳児による小動物との関わりについて述べてきた。子どもたちの言動から彼らはこれらの生き物を植物と同様に、自分と同じ生命をもった友として考え、それ故に心配りをしながら温かく向き合っていることが明らかであり、一匹の小さな虫の幸せを願ってクラスの友みんなで協力する姿を見たのであった。

生命合一 (Lebenseinigung) の理念に立ち、全ての生命は万有の中に存在する神に支配されているのだと考えたフレーベルは、著書「母の歌・遊戯と育児の歌」(Mutter=und Koselieder) で身近な動物であるひよこや鳩の自然な姿が子どもの心を魅了し、自分の生命と通じていることを感知するのだと述べ、幼い子どもは戸外に連れ出して動物とふれあうことを勧めている⁷。

キリスト教の世界観に立ちながらも近代自然哲学や万有在神論の影響を受けているフレーベルの教育理念を、ハウは聖書に示された神概念と人間観によって受け入れ従い、彼女の理科教育においては、神の啓示、黙示である自然と親しませて、小動物のバッタ、コオロギ、カマキリなどを部屋の中に放して自由に行動させ、子どもたちに触れさせている⁸。

幼い子どもが小さな動物に触れ合っているとき、子どもの心の内面では、世界に生きる人

間も、自然界に生きる動物も、神によって同じ生命が与えられているという生の一体感を感知しようとしていることに、母や保育者は留意しなくてはならないと筆者らは考えたのであった。

3. 乳幼児と風

太陽、月、星、雲など目で見ることのできる自然界に存在する一つひとつに幼い子どもは強い関心を示すが、目で見ることのできない風に対してどのように向き合っていくのであろうか。筆者の保育実践から“風”との出会いの場面を中心に考えてみたい。

生後3ヶ月を過ぎた乳児Bちゃんを抱いて庭に出て、大きな木の側に立っていた時のことであった。ふと見るとBちゃんは風に吹かれている木の葉の動きをじっと眺めていたのである。

「葉っぱさん、ひらひらしてるね。ひーら、ひーら」

と歌うように語りかけると、更に大きく目をみ開いてじっと葉を見つめ続けるのであった。葉を動かしている見えない力の存在を感じていると思われるその表情に、筆者は思わず彼女を抱きしめたのであった。

フレーベルは「母の歌・遊戯と育児の歌」(Mutter=und Koselieder) に記した「風見の鶏」の歌の説明の中で、「子どもは動くものそのものより動かしているもの興味をひかれます。それはひとつの結果には根源があることを感じ、知ることができる喜びです」⁹と述べている。筆者らは先述のBちゃんが、たしかに木の葉を動かしている根源を予感しているのだと確信し、子どもには物事の意味を言葉によって知る前に、神による統一的世界を感じとることのできる「予感」が働くことを、育ちの中で重視したフレーベルの理念に強く納得したのであった。

風を感じた乳児たちは成長する日々の暮らしや遊びの中で風を知るようになるのである。紙テープを持ってピアノのリズムに合わせて広い保育室を走ると、テープがひらひらとなびくことを知った4歳児のAくんは、ある時紙テープを持って園庭に出て走り、テープをなびかせていた。そして同じ体験をした友だちと話し合うことにより小さな発見をしたのである。

「手を高くあげるとテープはよけいにひらひらするよ」

「Aくんと並んで走ったけど、早く走った僕の方がよくひらひらした」

「Bくんは走るのが速いから、上に挙げた手からテープがびーんと横になってた」

このような「風と遊び」を楽しむ子どもたちは、いつの間にか「風がある」から「風が居る」という表現になっていったのであった。風を自分たちと同じように意思のある存在と理解したのであろうか？

子どもたちは、春には鯉のぼりが風によって泳ぐ姿を見ては喜び、夏には風鈴が風に揺られて出す美しい音に耳を澄まし、秋には紅葉した葉っぱが風と共に舞い散るのを興味深く眺め、また台風の恐ろしさも体験し、冬には風の助けを借りて凧あげに興ずることにより、風の働きを知っていったのであった。そして次には自分で風を造ることも始めたのである。熱い食べ物をお息による小さい風を起こして冷ましたり、誕生祝いのケーキにつけられている

ローソクの火を「ふーっ」と息による風で消すことを楽しむことに始まり、友への向き合いにも次のように風を用いたのである。

ある夏、入園後間もない乳児のCちゃんが、保育者に抱かれて大声で泣いていたのである。「先生に抱っこされてるのに泣いてるなあ」「お母さんと違うからかな？」「おうちに帰りたいのかも…」と心配した1歳児のBくんは、どこからか団扇を持ってきて「涼しい、涼しい」と声をかけながら泣いているCちゃんに静かに風を送ったのである。すると暫くしてCちゃんはぴたりと泣き止み、涼しげな目で、目の前で動く団扇を見ていたのであった。Bくんは団扇の手を動かしながら「涼しい、涼しい」とつぶやき続け、Cちゃんが泣き止んだのを確かめるように見ていたのであった。団扇で風を作り、不安に思っている仲間に涼しさを届ける行為は、その仲間の心に安らぎを届ける可能性を秘めていることを感じたのであろう。

以上述べてきたように、生後間もない乳児が風が起きる根源を予感し、成長と共に風のような働きを体感し、子どもたち自身で小さな風を作ることを試みたことによって、フレーベルが述べているように「自然は一つの有機体である」¹⁰ことを感じ、「自然現象は天と地の間を連ねる梯子(はしご)である」¹¹ことを感知していくのだと筆者らは考えさせられたのであった。

おわりに

以上の保育実践によって筆者たちは、乳幼児が身近な植物や小動物と関わる中で、それらに自分と同じ生命を持つ友としての愛情を持って接するようになることに気づき、それは彼らが人も動植物も世界の創造主であり、統一者である神によって生かされていることを、感覚を通して心に感知していくのを知ったのであった。

感覚器官は生後間もなくから、特に聴覚は胎児期から活動していることは知られているが、フレーベルによれば「感覚は身体だけでなく、精神を高める魂の窓」¹²つまり、霊的知識に導く案内者であって、乳幼児にとっては、自然界の理法を知識として知る前に神によって統一されている世界を全体として把握することへと導く、即ち知る前に感じることによって心で理解させる極めて重要な器官なのである。そのことに気付くとき、乳幼児と接する母や保育者は、彼らの行動の内面を理解し、その心に沿った向かい合いをしなければならないことを、筆者らは改めて学んだのであった。そして乳幼児が人間及び自然界に存在する生命はすべて神によって与えられていることを感じた時、その心は自ら全ての生命は孤立しているのではなく全体に連なる部分的存在であることを感じ、互いに愛し合う心が生じてくると思われたのである。当然そこでは互いに「いじめ」など起こり得ないと思えるのであった。また、自然現象は、世界に生きる全ての生命あるものに必要なものとして神から与えられていることに気付く時、それらを大切に思い、その影響に対して互いに助け合う心が芽生えると思われたのであった。

以上のように考えるとき、乳幼児期のこどもが自然と親しむことは、「魂の窓」である感覚器官を始め全身の働きによって神、人間、自然の内的統一へと導く、人としての望ましい心を育むことであり、それは平和教育の最も基本であると筆者らは学んだのであった。

浜田寿美男の発達論 —発達心理学と発達障害を中心に—

田 中 佑 弥 *

Yuya TANAKA *

Sumio Hamada's developmental theory:

A focus on developmental psychology and developmental disorders

キーワード：ピアジェ, 制度化, 生活世界

はじめに

筆者が2024年度に本学に着任し、保育心理学の授業のテキストに選んだのは浜田^{すみお}寿美男の『「発達」を問う』（ミネルヴァ書房, 2023年）であった。保育心理学は本学専攻科1年次の科目である。受講者は保育者を目指す学生であるから、テキストは保育の現場で役立つ実用書がよかったかもしれない。しかし、「保育の心理学」をはじめ保育科での授業を通して発達について一通り学んだであろうから、専攻科の保育心理学の授業は発達について改めて深く問い直す機会にしたいと考えた⁽¹⁾。本稿では、保育心理学の授業での輪読を通して、『「発達」を問う』の問題提起を筆者がどのように理解したかについて述べる⁽²⁾。

浜田寿美男の略歴は以下の通りである。1947年、小豆島（香川県）生まれ。京都大学文学部卒業。同大学院文学研究科博士課程（心理学専修）を経て、花園大学、奈良女子大学に勤務⁽³⁾。ピアジェ『知能の誕生』、ハーロウ『愛のなりたち』など、多くの重要文献を翻訳した⁽⁴⁾。また、袴田事件をはじめとする刑事事件の自白に関する研究にも取り組んでいる⁽⁵⁾。

浜田は近年も精力的に著作を刊行しており、その研究は現在も進展していることから、現時点において浜田の研究の全体像を論じることは難しい。しかし、その重要性を鑑みて吉田直哉は浜田の研究を「関係論的発達論」として論じ⁽⁶⁾、以下のように述べている。

浜田は、既存の発達心理学における個体論的性格、普遍的性格、認知能力一元論的性格などを、ジャン・ピアジェの心理学に仮託し、いわばピアジェを仮想敵として批判することを通して、自らの関係論的人間観を構築しようと試みている。その際、重要な典拠とし

* 頌栄短期大学 准教授 Shoei Junior College

て持ち出されるのが、アンリ・ワロンの乳幼児発達研究であった。ワロンを大胆に翻案しつつそれを活用して自らの関係論的人間学の骨格をなし、さらに、自らの関係論的人間学の特質を、ピアジェの人間観（それはピアジェ自身によって明示的に述べられたものではない）を仮想的に構築してそれと対照させることによって鮮明にしようという一連の試みは、大学院在学中より今日に至るまでの浜田のライフワークであるといつてよい。⁽⁷⁾

吉田の指摘する通り、浜田はピアジェとワロンを対比することで発達論を展開してきた⁽⁸⁾。浜田のライフワークを論じるためには、ピアジェやワロンの発達論についても検討しなければならないだろうが、この小論において取り組むことはできない。しかし、浜田は2021年に自伝（『心理学をめぐる私の時代史』ミネルヴァ書房）を刊行し、2023年刊行の『「発達」を問う』において自らの発達論を総括していることから、これらの著作を参照することにより浜田の発達論を概観することができると考えられる。

『「発達」を問う』は、浜田の過去の著作が浜田自身によって再構成されており、著者による浜田発達論の入門書と言い得る。全6章から構成されており、1～3章は第Ⅰ部、4～6章は第Ⅱ部となっている。第Ⅰ部は、『児童心理』37巻8～10号（1983年）に連載された「人間理解と発達心理学」が基となっており、発達心理学のあり方を論じる原論と位置づけられる。第Ⅱ部は、2000年以降に発表された論考を基に、教育評価や発達障害などの具体的な問題が論じられている⁽⁹⁾。

『「発達」を問う』は入門書ではあるが、その内容は学生のみならず、浜田が指摘する「制度化された発達心理学」に慣れ親しんだ者には、理解が難しい点もあると考えられる。そのため、多岐にわたる著者の問題提起のすべてを検討することはできないが、以下では『「発達」を問う』の第Ⅰ部、第Ⅱ部において、どのような問題提起がなされているかを筆者の視点から整理し、最後に問題提起への若干の応答を試みたい。

1 発達心理学のあり方

(1) 発達心理学の制度化

『「発達」を問う』の第Ⅰ部で強調されている点として、まず発達心理学の制度化が挙げられる。浜田は、広重徹『科学の社会史』（中央公論新社、1973年）を参照することにより、発達心理学がどのように社会に位置づけられているかに注意するよう促し、発達心理学の制度化について以下のように述べている。

今日の社会文化的状況は、科学技術文明に依拠した資本主義的経済体制の下にあって、一般に、個々の人間がその体制下で要求される個体の諸能力（とりわけ情報処理にかかわる認知諸能力）をどれほど開発しうるかに主たる関心が向けられているし、現に、その能力開発の度合いによって、職業や地位が決まり、結果としてその生きるかたちが大きく規定される。それゆえ多くの人は、自らの生活世界全体のなかから、その一部に過ぎない認知諸能力の部分を出して、これをもって自分を代表させようとする。一方、発達心理学者たちも……認知諸能力の発達を重視し……研究をそこに集中する。……そうならば、認知諸能力の発達を軸においた発達論の枠組が相乗的に強化され、人の認知能力的側面が

その人の生活世界全体から分断, 抽出されていく⁽¹⁰⁾.

発達心理学ではあるが, 個々人だけに着目するのではなく, 社会の変化も視野に入れている点が浜田の発達論の特徴として指摘できる。「能力開発の度合いによって, 職業や地位が決まり, 結果としてその生きるかたちが大きく規定される」という指摘を理解するためには, 戦後日本における産業構造の変化を確認しておく必要がある。

図1は, 産業別就業人口の割合の推移を示している⁽¹¹⁾. 第2次産業は減少傾向にあるが20~35%のあいだを推移しており変動幅は比較的小さい. それに対し第1次産業と第3次産業は大きく変動している. 第1次産業は1950年には48.5%であったが, 2020年は3.3%まで減少している. 一方, 第3次産業は1950年には29.6%であったが, 2020年には73.4%まで増加している.

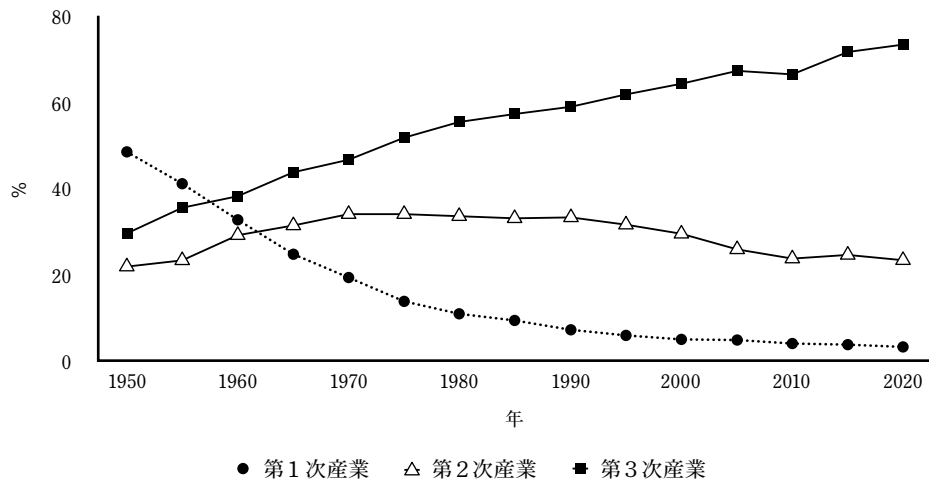


図1 産業別就業人口の割合
(総務省「国勢調査」を基に筆者作成)

1950年代前半には農繁期休暇や豊漁休日, 漁師が子どもに漁を手伝わせるために登校させない事例があったように, 学校の重要性はそれほど認識されていなかったが, 1950年代を通じて学校の重要性は高まり, 1952年に約18万人だった長期欠席の中学生は1958年には約8万人に半減した⁽¹²⁾. このような変化は, 第1次産業の衰退と無縁ではない. つまり, 家業を継ぐという職業選択が一般的であった時代においては, 必ずしも学歴や成績は重要ではなかったが, 第1次産業の衰退により被雇用者として第3次産業に就職する者が増加することによって学歴や成績が重視されるようになり, 学校に行かない子どもや「落ちこぼれ」が問題化されるようになったのである⁽¹³⁾.

先に引用した「自らの生活世界全体のなかから, その一部に過ぎない認知諸能力の部分に差し出して, これでもって自分を代表させようとする」こと, つまり学校の成績によって進路が左右されることは, 多くの人々が第3次産業に就業する時代に育った者には自明であるが, 1947年生まれの浜田にとって自明ではない. 浜田が生まれた小豆島の主要産業は第1次

産業であり、野良仕事と生活、遊びが有機的に結びついていたことを浜田は自伝で回想している⁽¹⁴⁾。

学歴や成績が重視されるようになると、先にも引用したように「発達心理学者たちも……認知諸能力の発達を重視し……研究をそこに集中する。……そうなれば、認知諸能力の発達を軸においた発達論の枠組が相乗的に強化され、人の認知能力的側面がその人の生活世界全体から分断、抽出されていく」⁽¹⁵⁾。そして、浜田は続けて以下のように述べている。

このような社会文化的状況の下に、大衆は、発達心理学に対して個体の認知諸能力の開発・養成のために役立つものとして信頼を寄せ、期待をかけ(大衆化)、また、発達心理学者の側でも、それに應えるかたちで、理論・技術体系を高め(専門化)、職業としての発達心理学を確立し、その職能を資格化して、世間に人材を派遣する(職業化)。また、発達心理学を専門とする研究者の内部においては、理論・技術体系の整合斉一化(教科書化)がすすめられ、これが次世代の研究者・専門家の淘汰システムとして機能する。……結果として、人の生きる生活世界の全体を見失い、人が生きていくうえで欠くべからざる大事な問題が、この研究・技術の環から漏れ落ちて、しかもそのことに気づかないということになりかねない⁽¹⁶⁾。

以上のように浜田は、発達心理学の大衆化、専門化、職業化、教科書化は、「生活世界の全体」を見失うと指摘している。

(2) 「全体」と「生活」

浜田は『「発達」を問う』において「全体」や「生活」を重視している⁽¹⁷⁾。例えば「全体」については、「全体は部分の総和を超える」というゲシュタルト心理学のテーゼへの言及⁽¹⁸⁾、『子どもから』のスローガンに導かれた児童心理学が、子どもの全体性を希求し、その背後に時代への批判精神を宿していたのに対して、科学としての発達心理学は、客観的実証性を目指して、結果として、具体的な全体性を放棄している⁽¹⁹⁾といった記述が見られる。

第I部では発達心理学についてのさまざまな指摘がなされているが、特に重要であると思われるのは、ピアジェたちの「三つ山課題」に関する浜田の指摘である。「三つ山課題」は三つの山がある模型を子どもに観察させた後、子どもの視角とは異なる視角から三つの山がどのように見えるかを予測させるテストである。浜田は「三つ山課題」について以下のように述べている。「5,6歳までの子どもは……いま現に自分が……見ているのと同じように見えると予測したり、あるいは多少ともその……視角に引きずられた予測をしてしまう。つまり、自分が現に行っている体験に中心化してしまっ、そこから抜け出すことが困難なのだという。ところが7,8歳を越えてからは次第に自分の視角を離れて予測できるようになり、9,10歳ではほぼ正確に視角の転換ができる。この過程をピアジェは自己中心性から脱中心化していくこととして記述している。そのようにして、子どもは主体の視角を離れた客観的な三次元の等質的なユークリッド空間を獲得することになる」⁽²⁰⁾。

このように浜田は指摘したうえで、「ピアジェなどは、この脱中心化の積み上げのうえに、あたかも純粋に客観的な科学の世界が展開するかのごとくに思いなしている」⁽²¹⁾と批判している。吉田が指摘したように、浜田は「既存の発達心理学における個体論的性格、普遍的性

格、認知能力一元論的性格などを、ジャン・ピアジェの心理学に仮託」⁽²²⁾している⁽²³⁾。浜田は、上記のピアジェ批判を前提に、自閉症児の空間認識を例示し、「生活」の重要性を以下のように述べている。

人は自分のおかれた生活の場に住まい、そこから往還するという生活空間の構図を形成していく。しかし、そのような構図を形成していくことに障害をもつ子どもたちがいる。たとえば、自閉症の問題は、こうした文脈のなかにおいてみてはじめて正しく捉えられるのではなかろうか。……鉄砲玉のように飛び出して戻ってくることを知らず、よく迷い子になること、……こうした行動は、空間認識の障害としてより、むしろ生活空間の構図を形成するうえでの障害として捉えねばならないのではないか。⁽²⁴⁾

この浜田の問題提起は以下のように理解できるだろう。つまり、ピアジェは「自己中心性から脱中心化していくこと」を発達の過程として重視したが、人は自らの身体を通して空間を主観的に認識する。脱中心化により他者の視点を想像できるようにはなるが、自らの身体を通して空間を主観的に認識する以上、生活空間は「客観的な三次元の等質的なユークリッド空間」ではない。自閉症児が「鉄砲玉のように飛び出して戻ってくることを知らず、よく迷い子になること」は、生活空間の主観的意味づけが不十分だからではないか、ということである。以上の点を踏まえることにより、浜田の以下の指摘を理解することができるだろう。

人間は生活主体としてひとつの全体であり、全体としてこの与えられた状況のなかを生きている。……この前提が現代心理学のなかにもどう内実化しているのかと、あらためて虚心に見つめ直してみると、なんとも心許ない。心理学の科学化に伴って、細分化、精緻化は着々と進行している一方で、この全体性という前提がかえって裏切られる結果になっているようにも見える。

発達心理学についても事情は同じである。人の発達についてある個体能力を取り出し、年齢という物差しのうえでその発達の展開を追うことは可能だが、それが人の生活世界のなかでどのような意味を持つかが判然としない。⁽²⁵⁾

発達心理学のあり方に関する浜田の問題提起を簡潔にまとめると以下のように整理できるだろう。産業構造の変化によって個人の認知諸能力が重視されるようになり、発達心理学は細分化、精緻化された。児童心理学が子どもの全体性を重視していたのに対し、発達心理学は客観的実証性を重視するようになった。子どもの個体能力を取り出して発達を調べることはできるが、それが子どもの生活において、どのような意味を持つかは捉えられていない。

2 発達障害の捉え方

『「発達」を問う』の第Ⅱ部では、教育評価や発達障害などが論じられているが、以下では発達障害に着目したい。浜田も指摘するように、特別支援学級や特別支援学校で学ぶ子どもたちは急激に増加している。特殊教育が特別支援教育に改められた2007年と、その15年後

の2022年を比較すると、義務教育段階における特別支援学級在籍者は全児童生徒の1.05% (113,377人)から3.71% (353,438人)、特別支援学校在学者は全児童生徒の0.54% (58,285人)から0.86% (82,077人)に増加している(図2参照)。

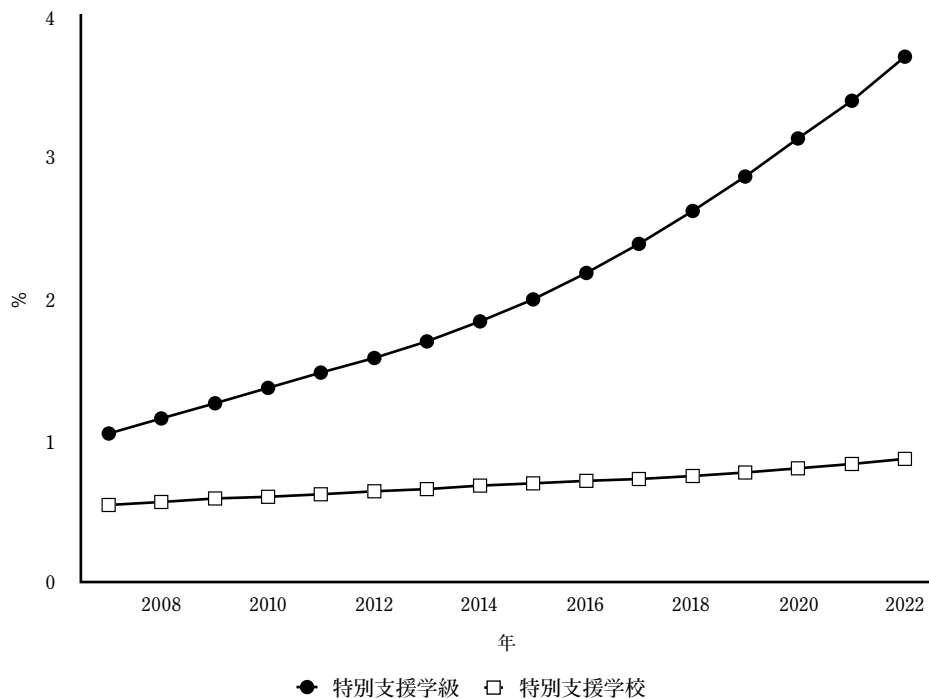


図2 義務教育段階における特別支援学級と特別支援学校の在籍率
(文部科学省「特別支援教育資料」を基に筆者作成)

この増加の一因として、発達障害に対する認識の広がりがあると考えられるが、浜田は発達障害が2000年代以降に注目されるようになった経緯を以下のように説明している。

「障害」が前面に浮かび上がってくるようになった背景には、かつての自然社会、農業社会、工業社会において、その労働の軸が対物関係にあったのに対して、情報社会になってからは、その労働の軸が対人関係に移行して、人どうしのコミュニケーションが重視されるようになったことがあると考えられる。じっさい、今日「発達障害」と呼ばれる人たちのなかには、かつてなら、少々偏屈だが、田畑の仕事をコツコツと律儀にこなす百姓だったり、荒海に出て漁に励む寡黙な漁師だったり、あるいは材木を扱う手仕事を器用にこなす職人だったり、機械操作を熟知した年季の入った工員だったり、少々偏屈でも、対物関係の優位な時代にはそれぞれ立派な仕事人ではなかったかと思われるような人がいる。その彼らがこの時代になって、「むきだしの人間関係」にさらされ、しじゅう社会的障壁にぶつかることになれば、それが「障害」というかたちで現れてしまう。⁽²⁶⁾

前節でも指摘したように、浜田は個々人にのみ着目するのではなく、産業構造の変化を視野に入れて考察することを重視しており、社会における関係性の変化によって「障害」が生じたことが指摘されている。

特別支援学級、特別支援学校で学ぶ「発達障害」の子どもたちが増えていったが、浜田は支援のあり方について以下のように述べている。

対人関係の苦手な子どもに対しては、社会的スキルを訓練する種々の訓練法が開発される。……とにかく本人のスキルを伸ばすのがすべてであるかのように考える専門家たちが少なくない。その結果、社会的スキルを育てるという名目で、子どもを別室に取り出し、逆に周囲の人たちとの日々の自然な社会的関係を奪ってしまうという皮肉な光景を現出させてしまう。発達障害への支援は、このようにしばしば個人の能力を高める方向でしかなく、個体能力論のなかに閉じてしまう。⁽²⁷⁾

このような別室での訓練の反例として、浜田は1960年代に自閉症児を育てた母親から聞いたエピソードを紹介している。この子どもは重い自閉症があったが、通常学級で他の子どもたちと共に過ごした。子どもたちとのあいだで問題が生じることもあったが、その子との関わりを楽しむクラスメイトもいた。小学校1年生のとき、その子がクラスの女の子を噛んだ。それを見ていた母親は「噛んじゃだめでしょ」と叱ったが、噛まれた女の子は「怒らないで、噛むのはこの子の言葉なんだから」と母親を止めた⁽²⁸⁾。

通常学級での関わり合いを重視する浜田は、ソーシャル・スキルについて以下のように指摘する。

ソーシャル・スキルとは「人とつきあうスキル」である。しかし、「人」という人がいるわけではない。……「人とつきあうスキル」といっても、それは相手次第。とりわけ、障害のある人とつきあうスキルも大事なスキルであろう（残念ながら、ソーシャル・スキルのチェックリストに「障害のある人とつきあうスキル」は入っていない）。ところが、ソーシャル・スキルの苦手な子どもたちを特別支援の枠で仕切ってしまうと、そこに問題がないとされる定型発達の子どものみは……非定型発達の子どものみとつきあう機会を奪われることになる。その結果として、子どもたちの集団の質、関係の質が大きく左右されてしまう。じっさい、いまの特別支援教育の体制下では、障害をもたない子どもが障害のある人たちとつきあう機会は少ない。特別支援の枠組で仕分けされることによって、子どもの社会が分断され、その分断線はおとなの社会でさらに大きくなっていく。⁽²⁹⁾

このように浜田は、「発達障害」の子どもたちを通常学級以外の場で支援することによって、障害のある子どもとない子どもが分断され、両者が共に過ごす機会が奪われてしまうと指摘している。

浜田は障害のある子どもへの個別支援を全否定しているわけではないが、「『力を伸ばす』ことの本来的意味は、その『力を使う』こと、それによって新たな生活世界が展開するところにある。……個々人の力が伸びようと伸びまいと、人がそのときそのときの手持ちの力で、どのような生活世界を描き、そこで周囲の他者たちとの共同的な関係の世界をどう広げている

くかという視点こそが基本となるはずである」⁽³⁰⁾と指摘し、生活世界において「力を使う」ことを重視している。障害のある子どもの「力を伸ばす」ことだけに注力し、通常学級において「力を使う」ことを軽視しては、卒業後の社会生活において「周囲の他者たちとの共同的な関係の世界」を広げていくことができないからである⁽³¹⁾。

障害のある子どもとない子どもが通常学級で共に学ぶことは、双方にとって「ソーシャル・スキル」を養う機会となるが、浜田は「発達障害」という線を引く発想そのものを再考することも以下のように示唆している。

誰だって自分のなかに「相当ややこしいところ」を抱えている。その「ややこしい」ところを避けては、そもそも生きていけないと言っても過言ではない。その「ややこしさ」を表向き回避しようとする発想が「障害児」の別学思想の根底にはあるように思う。人は自分では左右できないさまざまな条件を背負って生きているのであって、そのことから目をつむることで、かえって自分自身を生きづらくしているのではないか。⁽³²⁾

「発達障害」を自明視せず、21世紀に社会的に構築されたものとして再考し、その上で支援のあり方についても再考することが求められている。

おわりに

浜田は『「発達」を問う』において、発達心理学や発達支援を問うている。筆者は、『「発達」を問う』を輪読する保育心理学の翌日に教育心理学の授業を担当しており、保育科の学生たちに授業への関心を持ってもらうために、マシュマロ・テストを紹介したり、非認知能力が注目されている概念であることを話したりした。代表的な研究の概説は、必要である。しかし、それらが能力開発のための心理学であるという批判があることは紹介しなかった。共生のための心理学という観点から、インクルーシブ教育について詳しく取り上げたが、それらが能力開発のための心理学とどのような関係にあるのかについては明示できなかった。『「発達」を問う』を通して、心理学をめぐるさまざまな見解をどのように整理して示すかという課題について考えさせられた。

保育心理学での輪読から考えたことを最後に二点述べたい。まず一つ目は、就労をめぐる問題である。浜田の大局的な視点は、今日における学歴や成績の重視、個体能力の開発が、社会の変化によって生じたものであることを示している。二十歳を過ぎたばかりの専攻科の学生たちにとって、浜田の視点を学ぶことは現在を相対化することになったのではないかと思われる。一方で、野良仕事と生活、遊びが有機的に結びついていた小豆島での浜田の子ども時代は、コンクリートに覆われた都市に住む私たちにとって遠い世界であり、第1次産業にこれから就業する若者は極めて少数であると予想される。農福連携のように、第1次産業と社会福祉の連携が期待されてはいるが、「発達障害」の若者のなかには一般就労を目指す者も少なくないだろう。第3次産業の比率が高まる社会のなかで、個体能力の開発とは異なる就労移行支援をどのように作りあげていくかが問われている。

もう一つはインクルーシブ教育に関する問題である。保育心理学の授業のなかで学生たち

は、障害のある子どもと共に学ぶことの難しさについて、自身の園生活、学校生活を振り返って話してくれた。障害のある同級生が幼児期から共に過ごした子どもたちとは関係性を維持できていたが、中学校で初めていっしょになった子どもとのあいだでトラブルが生じたという話からは、幼少期からのインクルーシブ教育の重要性について改めて気づかされた。また、幼児期に障害のある子どもと関わった経験から、インクルーシブ保育を修了研究のテーマとした学生もいた。「周囲の他者たちとの共同的な関係の世界」を広げることができるインクルーシブ保育のあり方が明らかにされることが期待される。

インクルーシブ教育を重視する浜田の結論は妥当であるが、特別支援学級、特別支援学校を選ぶ保護者が増えている要因についての研究も必要である。保護者たちは、子ども時代に共に過ごした障害のある同級生たちの学校生活をどのように受けとめているのだろうか。自分の子どもには通常学級で、あのような経験はさせたくないと考えているのだろうか。保護者への学校関係者の働きかけも重要な要因であろうが、保護者が自分の子どもの通常学級の生活をどのようにイメージするかが重要であるように思われる⁽³³⁾。

障害のある子どもとない子どもが同じ教室にいるだけでは問題が生じることも少なくないと考えられることから、大阪で取り組まれてきた原学級保障のように、複数の教員が通常学級の授業に入ることが望ましいであろうが、文部科学省は原学級保障の取り組みを認めていない⁽³⁴⁾。また、形式的には原学級保障になっていてもインクルーシブ教育とは言い難い現状も一部にはある⁽³⁵⁾。インクルーシブ教育の内実についての検討も必要である。

浜田発達論への以上の応答は、批判ではない。浜田の発達論に接して学生は「夢がデカイ」と話していた。浜田の壮大な発達論の問いを受け取り、それを今日において展開することは筆者らが担うべき仕事である。

注

- (1) 頌栄短期大学では保育科（2年間）を卒業後も学び続けることを希望する学生が専攻科（2年間）に入学している。専攻科を修了すると学士（教育学）と幼稚園教諭一種免許状を取得できる。
- (2) 本研究は頌栄短期大学倫理審査委員会の承認を得た。授業での学生の発言を本稿で紹介することについては、初回の授業で説明し、受講する全学生（11名）から文書で同意を得た。また、本紀要の印刷前に原稿を学生に配布し、発言内容の確認を行った。
- (3) 浜田寿美男『「発達」を問う』の著者紹介を参照。なお「学校に行かない子と親の会（大阪）」の世話人代表であった山田潤は1948年生まれ、浜田は1947年生まれであるから、両者は同時期に京都大学文学部に在籍していたことになる。山田については、田中佑弥「山田潤の教育と労働に関する問題意識——『ハマータウンの野郎ども』と不登校を中心に」『人文×社会』8号、2022年を参照。山田が「学校に行かない子と親の会（大阪）」の月例会で配布していた資料集に浜田の論考がよく掲載されていたように記憶している。筆者が浜田の論考に初めて接したのは、この山田作成の資料集であった。
- (4) 両書ともにミネルヴァ書房から1978年に刊行。『知能の誕生』は谷村覚との共訳。
- (5) 浜田は白自に関する研究として以下の単著を刊行している。『白自の研究——取調べる者と取調べられる者の心的構図』三一書房、1992年。『白自が無実を証明する——袴田事件、その白自の心理学的供述分析』北大路書房、2006年。『袴田事件の謎——取調べ録音テープが語る事実』岩波書店、2020年など。
- (6) 吉田直哉「浜田寿美男による人間学としての関係論的発達論」『社会臨床雑誌』29巻2号、2022年。
- (7) 同上2頁。

- (8) 浜田寿美男『ピアジェとワロン——個的発想と類的発想』ミネルヴァ書房, 1994年など.
- (9) 第Ⅱ部の基となった論考(いずれも単著)は以下の通りである.
 4章は「生活と教育と評価」長尾彰夫・浜田寿美男編『教育評価を考える——抜本的改革への提言』ミネルヴァ書房, 2000年.
 5章は「発達心理学の制度化と人間の個体化」『発達心理学研究』(日本発達心理学会)20巻1号, 2009年.
 6章は「『発達』の誤解!」『精神療法』(金剛出版)39巻3号, 2013年, および「『発達障害』はどこからきたのか——『発達障害』という見方にひそむ落とし穴」『そだちの科学』(日本評論社)32号, 2019年.
- (10) 浜田寿美男『「発達」を問う』ミネルヴァ書房, 2023年, 24～25頁.
- (11) 各産業の内訳は以下の通りである. 第1次産業は, 農業, 林業, 漁業. 第2次産業は, 鉱業, 建設業, 製造業. 第3次産業は, 電気・ガス・熱供給業・水道業, 運輸・通信業, 卸売・小売・飲食店, 金融・保険業, 不動産業, サービス業, 公務.
- (12) 田中佑弥『学校に行かない子どもの社会史——不登校とフリースクールの源流』慶應義塾大学出版会, 2024年, 28～30頁.
- (13) 同上1章および2章.
- (14) 浜田寿美男『心理学をめぐる私の時代史』ミネルヴァ書房, 2021年, 1～4頁. 浜田は同書において以下のように述べている. 「遊びと仕事の境目ははっきりしません. 冬休みに家族総出で刈り出してきた山の木を, 鋸を引いて切り, 斧で割って, 薪を作るのは, 春休みの子どもの仕事でしたが, その合間にコマや弓を作って遊ぶ. 豚や鶏も飼っていましたから, その餌をやらなければなりません. それも市販の飼料があるわけではなく, 全部手作りです. 浜辺で拾った貝を砕き, あぜで摘んだオオバコを刻んで, 糠に水を入れて混ぜ, 鶏の餌にします. それはもっぱら子どもの仕事でした」(2～3頁), 「父も母も『勉強をしろ』などとは言いませぬ. むしろ大学に進学するとなれば学資にも困りますから, 奨学金をもらえるなら, 末っ子でもあるし, とめるわけにもいかないという, はなはだ消極的な態度でした. おそらくそれは, 当時, 田舎の親たちに共通のものだったのではないかと思います」(4頁).
 注3で言及した山田潤も不登校新聞社のインタビューに応え, 学校化されていなかった子ども時代を回想している. 不登校新聞社編『不登校50年証言プロジェクト』不登校新聞社, 2018年, 1194～1233頁.
- (15) 浜田『「発達」を問う』25頁.
- (16) 同上25～26頁.
- (17) その原像は自然豊かな小豆島での浜田の子ども時代であると推測される.
- (18) 浜田『「発達」を問う』14頁.
- (19) 同上27～28頁.
- (20) 同上67～68頁.
- (21) 同上68頁.
- (22) 吉田, 前掲論文2頁.
- (23) 加藤義信は以下のように述べていることから, ピアジェを論じるにあたっては, 日本におけるピアジェ受容の経緯と特徴を考慮しなければならないだろう. 「日本の心理学の世界では, ピアジェの理論は1970年代から80年代にかけて非常に広い影響力を持った. ……しかし, そこでのピアジェ理解とは, 一部の人々を除いては, 英語圏の研究を介しての理解であったことを忘れるわけにはいかない. ……アメリカでのピアジェ理論の導入は, 1957年のスプートニク・ショックを契機に始まり, 約20年間にわたって, 隆盛をきわめた. しかし, もともと経験論的な思考方法が根強く, 発達的変化の連続性の強調や要素論的発想へと向かう根深い傾向性のあるアメリカでは, ピアジェ理解も, 本来その理論の中に含まれている合理的前提や, 広がりのある認識論的射程への理解を欠落させた, 底の浅いものであったと言わざるをえない」(加藤義信『アンリ・ワロン』福村出版, 2015年, 82頁).
- (24) 浜田『「発達」を問う』70頁. 浜田はボルノウ『人間と空間』(大塚恵一訳, せりか書房, 1978年)を参照

し、以下のように指摘している。「私たちには住まう場があり……そこからどこかへ行き、どこかから選ってくる。生活空間としての私の場合は、そのように分化するし、それによって非等質化している」（浜田『「発達」を問う』69頁）。

⁽²⁵⁾ 同上 65 頁。

⁽²⁶⁾ 同上 184 頁。

⁽²⁷⁾ 同上 155 頁。

⁽²⁸⁾ 同上 156 頁。

⁽²⁹⁾ 同上 186～187 頁。

⁽³⁰⁾ 同上 177～178 頁。

⁽³¹⁾ 前節で言及した「全体」とは、訓練の場において測定可能な子どもの能力の一側面ではなく、生活世界における多様な他者との関係性のなかにいる子どもとして理解できるであろう。

⁽³²⁾ 浜田『「発達」を問う』157 頁、補注 89。

⁽³³⁾ 障害のある子どもの通常学級での生活をイメージするにあたっては、自身の子どもの時代における障害のある同級生の学校生活をどのように受けとめていたかが重要になると思われる。一方、障害のある同級生がいなかったため、障害のある子どもの通常学級での生活をイメージできないというケースもあるだろう。共働きの家庭が増加しているなかで、通常学級での保護者の付き添いが過重な負担となるために、特別支援学級や特別支援学校を選択するというケースも生じているかもしれない。また、「モンスター・ペアレント」の存在が広く知られるようになった現況において、障害のある子どもが同級生に迷惑をかけるかもしれないという保護者の心配が高まっている可能性も考えられる。

⁽³⁴⁾ 濱元伸彦「文科省 4・27 通知の問題性と原学級保障のインクルーシブ教育実践としての意義に関する一考察——保護者アンケートの分析より」『教育学論究』14 号, 2022 年。

⁽³⁵⁾ 田中佑弥「インクルーシブ教育の現在」『臨床心理学研究』61 巻 2 号, 2024 年。

頌栄短期大学 研究紀要規程

第1条 頌栄短期大学研究紀要(以下「紀要」という。)は頌栄短期大学(以下「本学」という。)の研究機関誌であり、主に本学専任教員の研究成果を發表し、研究の向上を図る目的を持ち、発行されるものである。

第2条 紀要への投稿資格者は、次のとおりとする。

- (1) 本学専任教員、頌栄幼稚園教諭及び社会福祉法人頌栄会の設置する施設に勤務する保育士、保育教諭
- (2) (1)を筆頭執筆者とする共同研究者
- (3) その他紀要・論叢委員会(以下「委員会」)が認めた者

第3条 投稿する原稿は、次のとおりとする。

- (1) 未公開のものに限る。
- (2) 論文の種類は原著、研究ノート、資料とする。ただし、各カテゴリーに分類することは難しいが、委員会が掲載を妥当と認めたものは投稿を認めることがある。
- (3) 原著、研究ノート、資料にかかわらず、問題設定、論議内容が明確で、充分発展性のあるものでなければならない。
- (4) 単著・共著に関わらず、同一著者を筆頭執筆者とする投稿は1巻につき1論文とする。別途発行された号刊への投稿も同様とする。
- (5) 人(子どもを含む。)を対象としたものは、頌栄短期大学倫理規程に則り審査を受けた研究でなければならない。

第4条 紀要は、原則として投稿の締め切りを12月末日とし、年1回発行する。

第5条 原稿は執筆要項に従って作成し、印刷(プリントアウト)したものと、電子媒体を併せて、委員会に提出する。

第6条 原稿は委員会の審議を経て掲載する。

- 2 原稿は執筆者と協議の上、修正されることがある。
- 3 委員会が必要と求めた場合、本学専任教員または外部の適任者に意見を求めることができる。

第7条 投稿者に対し、一論文につき別冊30部を贈呈する。

- 2 特別にそれ以上必要とする場合は20部を限度とし、必要部数追加贈呈する。

第8条 原稿は次の執筆要綱に従って記述することとする。

- (1) 原著論文の場合、原稿の長さは10,000字以上30,000字以内とする。研究ノートは原則として10,000字未満とする。また、制限量を超過した場合の印刷経費、及びカラー印刷等の特殊な印刷に要する経費は、原則として著者の負担とする。

- (2) 和文原稿は横書きとし、A4判用紙に41字×40行で印字する。新仮名づかい、常用漢字を使用し、Wordで作成する。論文中の句読点の表記は、「,」「.」を使用する。欧文原稿はA4判用紙に、周囲約3cmの余白を残して2段送りで印字する。
- (3) 原稿には表紙をつけ、和文、欧文の表題、執筆者名、所属機関名、研究内容を表すキーワード(5個程度)及び要約(400字程度)を記載する。
- (4) 注と引用・参考文献の書式は次のとおりとする。
 - ①注および引用文献は本文中の該当箇所に番号を付し、論文の最後にまとめて番号順に記載する。
 - ②参考文献は末尾にまとめて記載する。欧文、和文の順に区別し、欧文は著者姓のアルファベット順、和文は五十音順に記載する。著者姓名、書名(論文題目)、出版社(掲載誌名・巻・号)、発行年を示す。
 - ③インターネット上の文献は、著者名、題目、記述された年、URL、参照年月日(最終アクセス)を明示する。

第9条 掲載論文の著作権は本学に所属するものとし、投稿論文の電子情報化及び公開に関する著作権の行使を本学に許諾したものとする。

- 2 前項により論文の電子情報化および公開に関する同意書に署名し、提出原稿に添付する。

第10条 この規程の改廃は、教授会の意見を聴き学長が行うものとする。

附 則

- この改正規程は1971年(昭和46年)10月25日から施行する。
- この改正規程は1974年(昭和49年)6月24日から施行する。
- この改正規程は1991年(平成2年)11月13日から施行する。
- この改正規程は2002年(平成14年)7月9日から施行する。
- この改正規程は2010年(平成22年)4月1日から施行する。
- この改正規程は2013年(平成25年)6月11日から施行する。
- この改正規程は2018年(平成30年)5月15日から施行する。
- この改正規程は2020年(令和2年)9月15日から施行する。
- この改正規程は2022年(令和4年)3月9日から施行する。

2025年3月31日 発行

編集兼発行 頌栄短期大学
神戸市東灘区御影山手1丁目18番1号

印刷所 神戸共同印刷株式会社
神戸市兵庫区永沢町4丁目4番14号
電話(078)578-1601(代)