

「保育所保育指針」の記述の存在が説明文評価に与える影響

石 田 開

Effects of the descriptions from "Guidelines for Nursery Care at Day Nursery" ("Hoikusho Hoiku Shishin") inserted in the explanatory statements on the adequacy evaluations of those statements.

Hiraku ISHIDA

要 旨

「保育所保育指針」（以下、「指針」）は、保育所が一定の水準を保つための拠り所である一方で、個々の保育所に適用可能かつそれらの多様性を損なわないために要点のみの記述となっている。そのため場合によっては、その記述の援用それ自身が、内容的な関連性に関係なく、保育に関わる言明や主張に権威を付与するおそれもある。本研究では、保育士養成課程の学生211名を対象に、子どもに関する「説明文」について、「指針」の記述を付加した場合とそうでない場合とで、その適切さに対する評価が変わるかどうかを調べた（実験1）。その結果、①「指針」の記述有無にかかわらず、「よい説明文」は「わるい説明文」よりも適切だと評価されたが、②「よい説明文」については、内容的に関連の薄い「指針」の記述が、予測とは逆に、その評価を低下させた。現役の保育者等を対象にした場合（実験2）も、「指針」の付加が説明文への評価を下げる傾向が見られた。

キーワード：保育所保育指針，保育者養成課程，説明の良否

1. 目的

「保育所保育指針」（以下、「指針」）は、第1章「総則」に示されたように、法令（児童福祉施設採点基準，昭和23年厚生労働省令第63号）に基づいて、保育所での保育内容とそれに関連する運営とについて定めたもので、保育所はそこに規定された保育内容の基本原則などを踏まえて保育を行わねばならない¹⁾。特に2008（平成20）年に改訂された現行の「指針」は、厚生労働大臣による「告示」として、拘束力、規範性の高い、保育所が担保すべきものとなった（民秋，2014，p. 15²⁾）。したがって、「指針」は、保育所や保育者にとってはその保育の根拠として欠かせざるべきものであり、子どもや保育についての何らかの言明や主張において、「指針」を援用することは、その言明や主張に権威を与え得る。しかし一方で、「指針」は、各保育所の実情に応じて創意工夫を図るべきことも示しており³⁾、全国に2万余存在する保育所が対応可能であり、かつ、個々の事情や創意工夫を容れるべく、要点のみを簡明に示したものとなっている⁴⁾。つまり、そこに示された要点、基本原則を、個々の保育所等あるいは個々の保育者がどのように具現化していくかにおいては、恣意的な解釈の余地を多分に有していると言えよう。

以上のように考えると、子どもや保育について何らかの言明や主張をなす場合に、「指針」の名前自体やその記述の援用が、その言明や主張と、援用される「指針」の記述との間の関連性とかかわらず、言明や主張の権威づけとなってしまうおそれもある。内容は異なるが、同じ構造を持つ事象として、Weisbergらが一連の研究において、脳科学の情報が持つ影響力について調べている⁵⁾⁶⁾。特に最初の研究では実験参加者に対して、よく知られた（そしてその事実が確立されている）心理学的な現象の記述と、その現象に対する説明文とを呈示し、説明文が「満足できるもの(satisfying)かどうか」を評定させたが、説明文には、それぞれ2水準の2つの要因で操作された4種類が含まれていた。1つの要因は、説明文が元来よいものであるか悪いものであるか（現象に対して論理的説明になっているものか、あるいは現象について言葉を置き変えた同義反復に過ぎないものか）、もう1つの要因は、説明文の冒頭に脳科学的な記述が付加されているかどうかであった。そして、その脳科学に関する記述は、先に示される心理学的な現象の過程に関係した脳の部位が示されただけの、説明自体の論理性や価値には無関係のものであった。その結果、付加された脳科学的記述は説明の適切さに無関係であるにもかかわらず、説明文の評価に影響があった。脳科学について学んでいない素人では、もともとよい説明については脳科学的記述の影響がなかったものの、元来悪い説明が脳科学情報の記述によって、より満足できると評価される傾向が見られた。脳科学を学ぶ大学生に至っては、よい説明と悪い説明との両方に対して、脳科学の記述が付いていることで、それらをより高く評価するという結果が得られている。

Weisbergらから着想を得て、「保育所保育指針」から引用した記述が、その引用の論理的な価値にかかわらず、子どもの発達などに関する現象に対する説明文の適切さを高く感じさせる可能性について検討した。特に、「指針」の存在を知っていて、それが（特に保育所での）保育にとって重要であることを学んでいる者にとっては、その名前やその記述の援用が、それが文脈において持つ意味とは関係なく権威を持つてしまうことが予測される。本研究では保育者養成課程の学生（実験1）および、現役の保育者等（実験2）を対象として、子どもにかかわる現象を呈示し、それに続く、「指針」の記述を付加した／付加していない説明文をどの程度適切だと思えるかを評定してもらった。

2. 実験1

(1) 方法

a. 対象

岐阜県内の私立短期大学の保育者養成課程で学ぶ1年生および2年生221名。うち2名のみが男性である他は、女性であった。年齢情報は取得していないが、短期大学1・2年生であり、ごく少数の例外を除いては、18歳から20歳と推定される。また、短期大学において半年から1年半、保育および幼児教育関連の科目を学んでいた。

b. 材料

質問紙上には教示および実験項目を4項目が記載されていた。実験項目は、子どもやその発達に

かかわる現象の記述の後に、その現象に対する説明文が続くものであり、参加者は説明文に対する評定を求められた。説明文には、Weisbergらの実験に倣って各2水準2要因、すなわち4種類があった。1つめの要因は、説明の冒頭に「保育所保育指針」の記述が付加されているかどうか（指針あり／指針なし）であった。参加者が「指針あり」の説明と「指針なし」の説明とを直接比較することを避けるため、「指針」の要因は被験者間要因とした。もう1つの要因は、説明文が、現象に対して子どもの発達や特性との関連でその意義を述べている「よい」説明か、現象を言い変えたにすぎない同義反復である「わるい」説明か（よい／わるい）であった。これについては被験者内要因とし、各参加者が評価する4項目中2項目が「よい」説明、2項目が「わるい」説明となっていた。

参加者ごとの項目セット（4項目）の構成は以下の通りである。項目の材料として、まず子どもやその発達にかかわる現象の記述を4種類用意し、その4種類の記述それぞれに対して、心理学的な説明文（よい説明）と、記述の同義反復に過ぎない文（わるい説明）とを用意した。また、4種類の記述それぞれに対して、「保育所保育指針」からの引用による文を作成した。それらの文は現象の記述内容に対して多少関係する、しかし説明としての価値を付加することはないようなものであった。（項目の材料については、付表を参照。）その上で、「指針あり」の説明を呈示する群（指針あり群）には、4種類の記述に対して、すべて冒頭に「指針」の記述を付加した説明文を付したものを実験項目として呈示し、「指針なし」の説明を呈示する群（指針なし群）については4種類の記述に対してすべて「指針」の記述なしの説明文を付加して呈示した。そして、すべての参加者について、4項目のうち2つについては「よい説明」が、残る2つについては「わるい説明」が呈示されるよう質問紙が生成されたが、項目として用いられた4つの材料のうち、どの2つにそれぞれ「よい説明」「わるい説明」が付くか（都合6パターン）は、被験者間でカウンタバランスされた。また、項目の呈示順については無作為化されて質問紙が構成された。

c. 手続き

実験は、保育者養成課程上の心理学関係科目の期末試験の際に、集団で行われ、期末試験用紙とともに、実験のための質問紙が配布された。その冒頭には「回答者が子どもやその発達に関する事実と説明についてどう考えるかを調べている」という研究目的及び、4つの項目それぞれが、「子どもやその発達に関してよく知られた【事実】と、その事実に対する【説明】が書かれている。【説明】の中には、【事実】に対する説明として適切なものと、説明として不十分なものがある」旨が記された。その上で参加者は、4項目の説明文それぞれについて、6件法（1非常に適切／2わりと適切／3どちらかといえば適切／4どちらかといえば不十分／5わりと不十分／6非常に不十分）で評定するよう求められた。つまり、参加者がその説明を高く評価するほど、評定値は低くなるようになっていた。

なお対象者は、質問紙への回答について、「後続の学期における授業の参考とするために原則、全員回答するように」告げられたが、「回答内容が成績に影響することはない」旨も併せて説明された。結果的に、質問紙を配付した学生222名のうち、1名を除き、質問紙上の4項目すべてに評定値を記入したため、今回の分析対象とした。対象外の1名については、質問紙への記入がまったくなかった。

(2) 結果と考察

個々の参加者から回収した質問紙上で、4項目それぞれに付された説明文に対する評定値（上述の通り1非常に適切～6非常に不十分）のうち、「よい説明」が付された2項目の合計、「わるい説明」が付された2項目の合計をそれぞれ算出し、それらについて、「指針あり／なし」の別（被験者間要因）および、4つの項目材料のうちどの2つが「よい説明」でどの2つが「わるい説明であるか」というパターン（6パターン）の別に、集計を行った。なお、4項目中の「説明のよい／わるいパターン」については「指針あり／なし」の群間および各群における被験者間でカウンタバランスしたが、①参加者への実験が大学における定期試験に併せて行われたこと、②あらかじめカウンタバランスおよび項目順の無作為化を施した質問紙を用意し定期試験席上でそれらを対象となった学生数に合わせて配付する形で実験が実施されたことから、群間および「よい説明／わるい」パターン間で、今回回答の得られた参加者数に若干の偏りがある。条件ごとの参加者数および評定値の平均・標準偏差を表1に示した。また、「説明のよい／わるいパターン」を合わせた、「指針あり／なし」および「説明のよい／わるい」の条件ごとの平均値を図1に示した。

参加者ごとの、「よい説明」2項目、「わるい説明」2項目それぞれの評定値の合計について、「指針あり／なし」（被験者間、2水準）×「説明のよい／わるい」（被験者内、2）×「説明のよい／わるいパターン」（被験者間、2水準）という、3要因で繰り返しを含む分散分析を行った。これには、PASW Statistics (ver18.0.0) 統計解析パッケージを用いた。その結果、「説明のよい／わるい」の主効果 ($F(1,209) = 85.95, p < .001$) が有意であり、参加者は、「わるい説明」より「よい説明」を、よいと評価した。また、「説明のよい／わるい」と「指針あり／なし」の交互作用 ($F(1,209) = 4.07, p < .05$) が有意であり、単純主効果検定の結果、「よい説明」については、「指針あり」の方が「指針なし」より、悪いと評価され ($F(1,219) = 8.00, p < .01$)、「わるい説明」については、「指針」の効果が見られなかった。

これらの結果から、参加者は、子どもやその発達に関する現象の記述に付された説明について、①現象について心理学的に説明した「よい説明」の方を、現象記述の同義反復に過ぎない「わるい説明」より、よく評価した。そして、②現象に多少関係するが、現象の説明に対して価値を与えない、すなわち実際には役に立たない、「保育所保育指針」からの記述を付加することで、「よい説明」に対する評価が下がった。前者(①)については、参加者が、同義反復の説明を説明としてよくなると、正しく評価したことを示している。後者の結果(②)は、予測に反するもので、参加者は、実際のところ説明として価値を持たない「指針」の引用による記述に惑わされて説明を高く評価することなく、むしろ説明としては関連性の薄い「指針」からの記述が付加された説明文を低く評価した。

3. 実験2

(1) 方法

a. 対象

表1 学生(実験1)における各条件の説明文に対する評定値の平均および標準偏差

説明の良否	「指針」記述の有無	「よい説明」が付された材料	参加者数	平均	標準偏差
「よい説明」	「指針なし」	材料1・2	20	3.7	1.3
		材料1・3	20	4.4	2.1
		材料1・4	20	4.2	1.6
		材料2・3	19	3.5	1.0
		材料2・4	19	3.6	1.2
		材料3・4	19	4.5	2.1
		全体	117	4.0	1.6
	「指針あり」	材料1・2	18	5.3	2.0
		材料1・3	17	4.6	1.8
		材料1・4	18	4.8	1.6
		材料2・3	17	4.5	1.4
		材料2・4	17	4.2	1.7
		材料3・4	17	4.2	1.8
		全体	104	4.6	1.7
	全体	材料1・2	38	4.4	1.9
		材料1・3	37	4.5	2.0
		材料1・4	38	4.5	1.6
		材料2・3	36	4.0	1.3
		材料2・4	36	3.9	1.5
		材料3・4	36	4.4	1.9
		全体	221	4.3	1.7
「わるい説明」	「指針なし」	材料1・2	20	5.1	2.0
		材料1・3	20	6.2	2.6
		材料1・4	20	6.2	2.0
		材料2・3	19	6.4	2.3
		材料2・4	19	5.5	1.6
		材料3・4	19	6.6	1.7
		全体	117	6.0	2.1
	「指針あり」	材料1・2	18	5.3	2.1
		材料1・3	17	6.4	2.4
		材料1・4	18	5.7	2.0
		材料2・3	17	6.5	2.7
		材料2・4	17	5.1	2.4
		材料3・4	17	6.5	2.0
		全体	104	5.9	2.3
全体	材料1・2	38	5.2	2.0	
	材料1・3	37	6.3	2.5	
	材料1・4	38	5.9	2.0	
	材料2・3	36	6.4	2.5	
	材料2・4	36	5.3	2.0	
	材料3・4	36	6.6	1.8	
	全体	221	5.9	2.2	

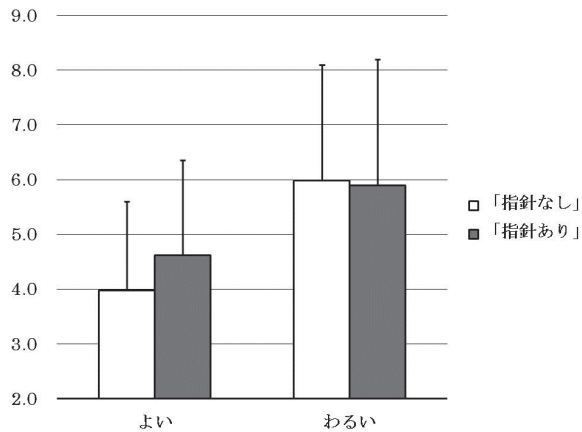


図1 学生(実験1)における「指針あり/なし」ごとの「よい/わるい説明」への評価値(平均および標準偏差)

評定は、「よい説明」2項目に対して、それぞれ{1非常に適切～6非常に不十分}という6件法で行われ、「わるい説明」についても同様であった。したがって図中の各条件において、評定値が取り得る範囲は、「よい説明」「わるい説明」それぞれ2項目合計値として、最小2から最大12であった。また、評定値が高いほど、参加者の説明に対する評価が低く(わるい説明だと判断されており)評定値が低いほど、説明に対する評価が高くなった(よい説明だと判断された)ことを意味する。

岐阜県内で保育職等に携わるか、あるいは幼稚園教諭の免許を保有し、平成27年度「教員免許状更新講習」において、岐阜県内の私立短期大学で開講された講習科目を受講した人、27名。このうち、21名は、保育士資格および幼稚園教諭の免許の両方を保持しており、2名は保育士資格を、3名は幼稚園教諭の免許を保持しており、これら26名は女性であった。そして、これら参加者の、保育職経験年数は、1年から30年であった。残る1名は男性で、中学校および高等学校の教員免許保持者であった。なお、年齢情報は取得していない。

b. 材料

実験に用いられた材料は、実験1と同様であった。

c. 手続き

実験は、上述の「教員免許状更新講習」の際に、質問紙を配付し、「回答するかどうかは自由であり、回答の有無や内容は講習における成績評価に影響しない」旨説明をした他、教示等については実験1と同様であった。なお、質問紙を配付した全員が回答し、分析対象となった。

(2) 結果と考察

結果についての集計と解析は実験1と同様であった。各条件の評定値の平均および標準偏差を表2に、「説明のよい/わるいパターン」要因の全条件を合わせた、それ以外の条件ごとの平均を図2に示した。

実験1同様の、繰り返しを含む3要因分散分析の結果、「指針あり/なし」の主効果に有意な傾向が見られたものの($F(1,25) = 3.76, p = .09$)、その他の主効果、交互作用は有意でなかった。

現職の保育者等を対象とした実験2において、有意差は得られなかったものの、各条件における説明に対する評価は、図2に示された通り、実験1と同様であった。ただし、参加者数が十分でなかったためか、①実験1とは異なり、「よい説明」が「わるい説明」より若干高く評価されたもの

表2 現職保育者等(実験2)における各条件の説明文に対する評定値の平均および標準偏差

説明の良否	「指針」記述の有無	「よい説明」が付された材料	参加者数	平均	標準偏差	
「よい説明」	「指針なし」	材料1・2	3	4.3	0.6	
		材料1・3	3	4.7	2.5	
		材料1・4	3	4.0	1.0	
		材料2・3	2	4.0	1.4	
		材料2・4	2	5.0	1.4	
		材料3・4	2	5.5	3.5	
		全体	15	4.5	1.6	
	「指針あり」	材料1・2	2	6.0	1.4	
		材料1・3	2	4.5	0.7	
		材料1・4	2	6.0	2.8	
		材料2・3	2	7.0	4.2	
		材料2・4	2	5.5	0.7	
		材料3・4	2	5.5	0.7	
		全体	12	5.8	1.8	
	全体	材料1・2	5	5.0	1.2	
		材料1・3	5	4.6	1.8	
		材料1・4	5	4.8	1.9	
		材料2・3	4	5.5	3.1	
		材料2・4	4	5.3	1.0	
		材料3・4	4	5.5	2.1	
		全体	27	5.1	1.8	
	「わるい説明」	「指針なし」	材料1・2	3	5.0	1.0
			材料1・3	3	5.0	1.7
			材料1・4	3	6.7	2.5
			材料2・3	2	3.5	2.1
			材料2・4	2	4.0	2.8
			材料3・4	2	7.0	0.0
全体			15	5.3	2.0	
「指針あり」		材料1・2	2	5.5	0.7	
		材料1・3	2	5.0	1.4	
		材料1・4	2	5.0	1.4	
		材料2・3	2	7.0	1.4	
		材料2・4	2	7.5	4.9	
		材料3・4	2	6.0	1.4	
		全体	12	6.0	2.0	
全体		材料1・2	5	5.2	0.8	
		材料1・3	5	5.0	1.4	
		材料1・4	5	6.0	2.1	
		材料2・3	4	5.3	2.5	
		材料2・4	4	5.8	3.9	
		材料3・4	4	6.5	1.0	
		全体	27	5.6	2.0	

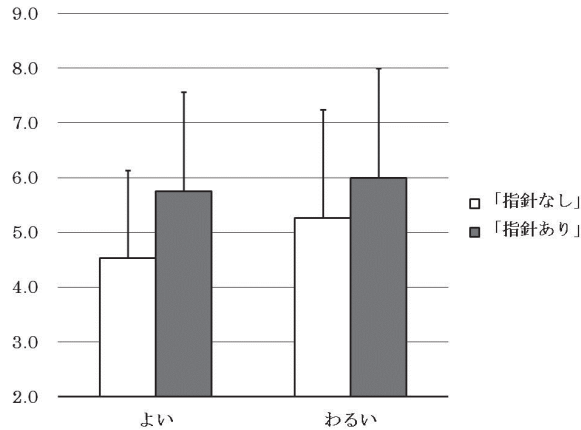


図2 現職保育者等(実験1)における「指針あり/なし」ごとの「よい/わるい説明」への評価値(平均および標準偏差)

図中の各条件における評定値の意味は、図1(実験1)と同様。

の有意な差は得られず、統計的には、②「指針あり」の説明文が「指針なし」の説明文よりも悪く評価された傾向が見られるにとどまった。後者(②)については、学生を対象とした実験1同様に、現象に対して多少の関係はあるが、それに対する説明としては関連性の薄い、言わば不要な、「保育所保育指針」からの引用文が、説明の価値を下げる結果となった。

4. 全体考察

本研究は、子どもやその発達に関する現象についての説明文に、「保育所保育指針」から引用した記述を付け加えることが、説明文を読んだ人の説明文への評価に与える影響について、保育者養成課程の学生および現職保育者を対象に検討した。脳科学に関する記述が心理学的現象の説明文に見かけの価値を付加することを示した先行研究の結果から、本研究でも、「指針」の記述が挿入されることが、特に本来は悪い説明に対する評価を高めることを予測したが、結果はそれに反するものとなった。

実験1において保育者養成課程の学生は、本来よい説明(現象に対して、子どもの発達や特性との関連でその現象の意義を述べたもの)を、わるい説明(現象を多少の言葉の置き換えを伴って繰り返したに過ぎないもの)より、より適切だと評価した。このことは、同義反復に過ぎないものを、参加者が不十分だと、正しく認識したことを示すとともに、説明の良否を操作した実験材料の妥当性を裏付けるものである。この結果は、脳科学的記述の影響について調べたWeisbergらの先行研究⁷⁾の結果に合致するものである。他にも、たとえばKikas⁸⁾は大学1年生を対象に、物理現象に対する説明づけについて調べていて、彼らが、自分で説明する際には物体の投射などについて概念的に誤った理解をしがちであるものの、呈示された説明の評価においては、科学的な説明、説明しているが概念的に誤っているもの、現象について記述したに過ぎないものの順で高く評価し、それらを鑑別していることを示しており、本研究の結果はそれとも一致する。他方、「保育所保育指針」から引用した記述は、むしろ学生による説明文に対する評価を下げる結果となった。学生は、概して「よい説明」の方を「わるい説明」よりもよく評価したものの、そこに、現象に対して子どもの年齢などにおいて多少の関係はあるが、現象についての説明と直接の関連性の薄い「保育所保育指針」からの引用文が挿入されると、「よい」説明に対する評価を下げた。もともと「わるい」説明

については、「指針」の引用文は、説明文に対する評価に影響しなかった。Weisbergらの先行研究⁹⁾では、素人が、そして脳科学を学ぶ学生についてはそれより強く、脳科学情報に惑わされた（その存在によって説明文をよりよく感じた）一方で、脳科学の専門家は、もともと「わるい」説明についてはいずれにせよ悪く評価し、元来「よい」説明については、説明として無関連・無価値な脳科学情報が付加されると、むしろそれを悪く評価している。無関連・無価値な情報の挿入はある意味で説明を混乱させ、その価値を下げると言えようから、専門家のそのような判断はむしろ妥当なものである。本研究における学生の、「指針」からの引用文から受けた影響は、脳科学の専門家のそれに類似したもので、「指針」からの引用による、ある意味でよい記述付加に惑わされることなく、それらを適切に悪く評価したと言える。

実験2の現職保育者等においては、参加者数が不十分だったこともあってか、元来「よい」説明と「わるい」説明に対する評価に、統計的に有意な差は見られなかった。しかし、実験1の学生と同様、説明には本来関連のない「指針」からの引用記述が、説明文の評価を下げる傾向がみられた。

ところで、今回実験項目とした4つの現象に対する説明文は、「よい説明」と「わるい説明」とで、字数が近くなるように操作されていた。（句読点を入れた字数で、各項目における「よい説明」－「わるい説明」の字数の差は、－9から5字、同じく「よい説明」／「わるい説明」の字数比は、92から104%であった。具体的な説明文については付表参照。）しかし、「保育所保育指針」による記述の有無については、同じ説明文に対して「指針」の記述を冒頭に挿入する、あるいはしないことで操作したため、当然ながら「指針あり」の説明文の方が長くなっていた。先行研究では、大学生の説明文評価において、字数が長い説明が、科学的に適切な説明に近いものに感じられるとの結果がある¹⁰⁾。また、説明文の長短と脳科学情報付加の有無とが独立に操作された研究¹¹⁾でも、語句を多くして長くなった説明文の方が、学生や労働者からよりよく評価されている。（ただし、脳科学情報も文の長短とは独立に、説明文の評価をよくする効果が見られた。）その点ではむしろ、「指針あり」の説明文がより高く評価される可能性もあったが、それにもかかわらず、参加者は、論理的に無関連な情報の挿入に対して、ある意味適切に、否定的評価を下したことになる。

本研究の結果は、学生（および現職保育者等）が、保育所保育の拠り所たる「保育所保育指針」それ自体の権威に不適切に惑わされることなく、子どもやその発達についての説明を評価したと示唆するもので、保育者養成としてはある種、「安堵する」ものである。一方で、先行研究における脳科学的な情報と、今回用いた「保育所保育指針」とが同等に社会的インパクトを持つかどうかは不明であり、脳科学の専門家の判断過程と、今回の参加者のそれとが同じであるかはわからない。それ自体要点のみが抽象的に示された「指針」が、その具現化の妥当性を顧みることなく、権威的に作用する可能性は否定できないため、今後は、説明文の客観的な適切さをより系統的に操作したり、「指針」や保育領域に関する知識や経験においてより多様な人を対象にしたりすることで、そのような作用が生じる可能性をより広範に検討することが課題である。

質問紙（実験1および2）では、全対象者に対して、上記の4項目が呈示された。

「指針あり」群の対象者に対しては、4項目のうち2項目について、【現象】の後に【保育所保育指針】の記述が呈示され、それに続いて【よい説明】が呈示された。残りの2項目については【現象】および【保育所保育指針】の記述に続いて【わるい説明】が呈示された。説明の良否の効果と具体的項目による変異との混交を避けるため、4項目中どの2項目に【よい説明】／【わるい説明】が続くかについては対象者間でカウンタバランスされた。同様に、項目の呈示系列位置による効果を除外するため、4項目の呈示順については対象者ごとに無作為化されていた。

「指針なし」群の対象者に対しては、【現象】の後に【保育所保育指針】の記述が呈示されない他は、「指針あり」群と同様であった。

付表 質問紙上で呈示された実験項目の材料

材料1**【現象】**

子どもの、ものに対する見方を調べた実験がある。その実験では、3歳の子どもに、3つの山が集まった地形模型（ジオラマ）を見せる。3つの山は互いに大きさや高さが違っており、横から見た場合、どの方向から見るかによって、異なる重なり方で山が見えるようになっていた。子どもを模型の一方に座らせ、そして反対側には人形を座らせておき、「人形から見たら山はどのように見えますか」と質問すると、子どもは人形からの見え方ではなく、自分から見える見え方を答える。幼児期の子どものこういった特徴は、「自己中心性」と呼ばれる。

【保育所保育指針からの記述】

「保育所保育指針」（第2章「子どもの発達」）によると、3歳という時期は、象徴機能や観察力を発揮したり、予想や意図、期待を持って行動できるようになったりする時期である。

【よい説明】

子どもが、自分とは反対側に座った人形から山の模型がどう見えるかを尋ねられた時に自分からの見え方を答えてしまうのは、幼児期の初めには、自分の視点を離れて他の人の視点に立つてものごとをとらえる能力が、未発達であるためである。

【悪い説明】

子どもが、自分とは反対側に座った人形から山の模型がどう見えるかを尋ねられた時に自分からの見え方を答えてしまうのは、幼児期の初めには、向こう側からの見え方を質問されているにもかかわらず、こちら側から山がどう見えるかを答えてしまうからである。

材料2**【現象】**

子どもが人の心をどのようにとらえているか調べる実験がある。子どもに、①ポッキー（お菓子）の箱を見せて何が入っているか尋ねる（子どもはたいい「ポッキー」と答える）。②その後、箱を開けて、中に実際はポッキーではなく鉛筆が入っているのを見せる。③箱を閉じた後で、男の子（の人形）を登場させて、「この男の子（人形）は箱の中身を見ていません。この子は箱の中身を何だと思っていますか」と尋ねる。4歳以前の子どもは、その質問に対して「鉛筆」と答えることが多い。

【保育所保育指針からの記述】

「保育所保育指針」（第2章「子どもの発達」）によると、4歳という時期は、仲間とのつながりが強くなる中でけんかが増える一方、決まりの大切さに気付き、守ろうとするようになる時期である。

【よい説明】

子どもは、男の子（の人形）が箱の中を見ていないのに、男の子が「（ポッキーの）箱の中身は鉛筆だと思っている」と答える。これは、4歳以前では、自分が知っていることと他の人が知っていることとを区別して、「自分は知っているが他の人は知らない」ということがまだ十分理解できないということである。

【悪い説明】

子どもは、男の子（の人形）が箱の中を見ていないのに、男の子が「（ポッキーの）箱の中身は鉛筆だと思っている」と答える。これは、4歳以前では、自分が箱の中身を見た後に、箱の中身を見ていない登場人物が箱の中身を何だと思っているかと聞かれて、「鉛筆」と答えてしまうということである。

(付表 続き)

材料 3**【現象】**

子どもが、どのようなときに大人の行動を模倣（真似）するのかを調べた研究がある。子どもに次の3種類のビデオのどれか1つを見せる。①大人が人形を叩いた後、他の大人から褒められる。②大人が人形を叩いた後、他の大人から叱られる。③大人が人形を叩く（褒められも叱られもしない）。その後の子どもの行動を観察したところ、①を見た子どもは大人の真似をして人形を叩いたが、②を見た子どもはあまり人形を叩かなかった。そして、③を見た子どもは、①を見た子どもと同じくらい人形を叩いた。このような現象は「観察学習」と呼ばれる。

【保育所保育指針からの記述】

「保育所保育指針」（第3章「保育の内容」）によると、保育の5領域の1つ「人間関係」には、身近な大人や友だちに関心を持ち、模倣して遊んだりかかわったりするという内容が含まれている。

【よい説明】

子どもは、②ではあまり模倣しないが、③と①では模倣した。他の人が何か行動してそれが嫌な結果につながっているのを見た場合は、その行動を模倣しないが、行動の後に何も無い場合は、行動の後に良いことが起きるのを見たときと同じくらい模倣する。これは、子どもにとって大人は基本的にモデル（手本）になる存在だということである。

【悪い説明】

子どもは、②ではあまり模倣しないが、③と①では模倣した。大人が人形を叩いた後に他の大人に叱られるのを見た場合は、その行動を模倣しないが、人形を叩いた後に何も無い場合は、人形を叩いた後に他の人から褒められるのを見た場合と同じくらい模倣をする。これは、子どもは大人の行動の模倣する場合としない場合があるということである。

材料 4**【現象】**

自閉症スペクトラム（旧い呼び方では「広汎性発達障害」）の子どもの特徴の1つに、「言葉が発達している場合でも、文字通りではない皮肉や比喩を含む言葉を理解するのが苦手」だということがある。たとえば、母親が散らかった子どもの部屋を見て「ずいぶんキレイにしてるわね」（実際には「散らかっている」ということの皮肉）と言ったり、先生が子どもが危険なことをするのを見て「心臓が飛び出したよ」（大変びっくりしたということの比喩）と言ったりしたときに、文字通りに受け取ってしまい、相手の言いたいことを適切に理解できないことがある。

【保育所保育指針からの記述】

「保育所保育指針」（第3章「保育の内容」）によると、保育の5領域の1つ「言葉」には、人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝えあう喜びを味わう、というねらいがある。

【よい説明】

自閉症スペクトラムの子どもたちは、文字通りでない皮肉や比喩を理解するのが苦手である。それは、言葉というものは単語の意味や文法だけの問題ではなく人の気持ちを伝えあうものであって、自閉症スペクトラムが、相手の気持ちを理解するなどのコミュニケーションに関する障害であるからだ。

【悪い説明】

自閉症スペクトラムの子どもたちは、文字通りでない皮肉や比喩を理解するのが苦手である。それは、皮肉や比喩は文字通りではないことを意味していて、自閉症スペクトラムの人は、散らかっていて「きれいにしている」、驚いた時に「心臓が飛び出した」と言われて文字通りに受け取ってしまうからだ。

引用文献

- 1) 厚生労働省: 保育所保育指針, 2008.
- 2) 民秋言 (編): 幼稚園教育要領・保育所保育指針の変遷と幼保連携型認定こども園教区・保育要領の成立, 萌文書林, 2008.
- 3) 前掲1)
- 4) 前掲2)
- 5) Weisberg D. S., Keil, F. C., Goodstein, J., Rawson, E., & Gray, J. R. : The seductive allure of neuroscience explanations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20; 470-477, 2008.
- 6) Weisberg D. S., Taylor, J. C. V., Hopkins, E. J. : Deconstructing the seductive allure of neuroscience explanations. *Judgment and Decision Making*, 10; 429-441, 2015.
- 7) 前掲5)
- 8) Kikas, E. : University students' conceptions of different physical phenomena. *Journal of Adult Development*, 10; 139-150, 2003.
- 9) 前掲5)
- 10) 前掲8)
- 11) 前掲6)

謝辞

本研究における実験には、著者の授業を受講した学生諸氏ならびに、同じく著者が担当した、岐阜県における「平成27年度教員免許状更新講習」の講習を受講した現職保育者等の皆さまにご協力いただきました。ここに記し、謝意を表します。