

アジア教育文化ジャーナル

第3巻 2021年3月

原著論文

田 稼之

中国地方重点大学における3種類の教育機関の機能に関する事例研究
—能力形成に対するA大学機関別の学生の自己評価を手がかりに— …………… 1

戸田 大樹・大村 良恵

乳幼児への「言葉かけ」「語彙選定」と「伝達」「非伝達」経験
—現職保育者及び保育者志望学生への質問紙調査から— …………… 22

蒙古 貞夫

モンゴル民族の伝統芸能—ホーリンウリゲルの起源と発展に関する考察— …………… 41

研究ノート

大村 良恵・松本 佳代子・氏家 博子・戸田 大樹

男子学生が保育者を志す意識に関する研究 …………… 61

中日教育研究協会

Association for Sino-Japanes Education Reseach

【原著論文】

中国地方重点大学における3種類の教育機関の機能に関する 事例研究

—能力形成に対するA大学機関別の学生の自己評価を手がかりに—

田 稼之*

摘要

本稿では、中国における3種類の高等教育機関の機能を解明するために、地方部S省のA重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生による能力形成への自己評価を考察指標として、機関別の学生の能力評価の違いとその影響要因を分析した上で、各機関における能力形成への肯定的評価の順位によって、3機関の教育的機能の実態を測り、こうした実態と3機関の機能への政策的規定との関係を検討した。その結論として、独立学院と継続教育学院は実務能力の育成と関わる、教育政策に求められている応用型人材の育成と職業訓練の機能を明確に発揮しているとは言いがたく、学部の専門教育と教養教育の機能を踏襲している可能性があるが、学部は必ずしも重点大学の伝統的な学術面での機能と関わる学生のアカデミックな能力を養成しているとは限らない。

1. 研究背景、課題と本稿の構成

1. 1 研究背景

1990年代に入ってから、科学技術と知識社会が飛躍的に発展するに伴い、国の経済、文化、社会、軍事などの各分野の競争力は次第に知識の創造、学術研究水準の向上、優秀な人材の育成に依存するようになり、それらを担う高等教育機関の質は世界各国で重視されるようになった。1995年に中国政府は、科学と教育を

* 早稲田大学大学院文学研究科・院生

発展させることによって、経済の発展と国家の振興を実現させることを目指した「科教興国戦略」を公表し、科学技術の発展と人材の育成における高等教育機関の役割の重要性を強調した(郭 2012:8-9)。

これを受け、高等教育改革の一環として、1990年代、中華人民共和国教育部は伝統的な名門大学に教育的、経済的リソースを集中的に投入し、いち早く世界一流大学と高水準の研究型大学を構築することをめざす大学重点化政策、即ち、「211プロジェクト」と「985プロジェクト」を実施し、合わせて112大学を重点大学として指定した(科学技術振興機構 2010:34-36)。国内の他の高等教育セクターと比べ、指定大学は教育と研究水準、高等教育資金とリソースの配分、教員の特質、および大学ランキングのいずれにおいても、より優れた位置を占めている。

2003年に「211プロジェクト」コーディネーショングループ事務室は『「211プロジェクト」構築と実施の管理方法』を発表した。「211プロジェクト」の構築目的が示された総体原則の第2条では、いくつかの重点大学と学科に重点的な支援を与え、その教育、研究と管理の水準を高め、経済と社会の発展から出現してきた諸問題を解決できる高水準の知識人材と専門的人材を育成し、一部の大学、学科の教育と研究の水準などの学術的な指標をほぼ世界の先進レベルに到達させることが目的とされた。重点大学の学部は大学の最も重要な教育機関としてその目的の達成にかけがえのない役割を担うと考えられる。

一方、大学重点化政策の策定とほぼ同じ時期の1990年代に、アジア金融危機の影響を受け、中国の消費市場は通貨危機に襲われ、経済発展に停滞の傾向がみられた。特定の時期に国民の消費需要を刺激し、金融危機による経済の停滞を緩和するため、教育部は1998年に「21世紀に向けた教育行動計画」¹を発表し、高等教育の規模を拡大し、教育投資の多元化を許可し、民間資金による民営高等教育機関の設立を支援する政策を策定すべきであると規定した。その後、民営教育の発展を促すための「中華人民共国民営教育促進法」と「中華人民共国民営教育促進法の实施条例」が制定された。その結果、民営高等教育機関数・在学者数は1998年の25校・2.2万人²から2004年の226校・71.0万人³に急増し、上述の重点大学の一部で、1990年代の民営教育の創設当初から民間資金を集めており、それを活用して民営高等教育機関の一つの形としての独立学院を開設した。20数年間を経て、重点大学の約半分は独立学院を設置している(田 2018:115-116)。

2006年に、教育部は『普通高等教育機関独立学院教育活動合格評価指標システム』⁴を公表した。本システムの下では、独立学院は、独立法人資格を持ち、地域の社会と経済の発展の要請に合わせて、イノベーション精神と実践力を同時に持つ応用型人材の育成を教育目標とする教育機関であると定められた。また、独立学院の実践教育について、実験、実習と実務と関連する操作・遂行力などの実践能力の育成が改めて強調された。これによって、一部の重点大学の附属機関としての独立学院は、母体大学の教育的リソースを共有するが、普通の学部と異なる機能、即ち、地域社会の発展に役立つ専門技能と実践力を持つ応用型人材を育成する機能を有することが政策的に期待されている。

さらに、1990年代～2000年代初頭、中国の高等教育がマス化段階に入り、4年制普通大学の学部への進学が従来よりも容易になったため、教育のレベルと学歴の社会的な評価がより低い独立に設置された成人高等教育機関の発展と存続は難しくなった。また、科学技術と知識基盤社会の進展につれ、社会からの高度な職業技能人材へのニーズは拡大し、成人教育の質向上が求められる傾向が生じた。

これを受け、従来の成人教育機関より教育的リソースが優れている普通高等教育機関が、成人教育を行う主な担い手となった。頼(2012:20-21)によると、4年制大学の下で設置された社会人向けの継続教育機関は2001年の1,225校から2010年の2,358校まで約二倍に急増し、その学生の募集者数は2001年の143.55万人から2010年の190.07万人へと、約32.41%増えたのに対して、独立に設置された職工・農民大学、管理幹部学院などの成人教育機関は2001年の686校から2010年の365校まで半分近くに縮減し、その学生の募集者数は2001年の52.38万人から2010年の18.36万人へと、約64.95%減った。また、1950～60年代という早い段階から既に成人教育を実施した上述の重点大学は、2010年前後にその112校の全てが成人教育を行う継続教育学院を設立している(田 2018:117-118)。

2010年に、中国共産党中央委員会と国務院は『国家中長期教育改革と発展計画要綱(2010-2020年)』を公表し、継続教育の今後の発展目標について、労働力の能力向上を中心に、学歴取得のための継続教育を着実に発展させると同時に、それ以外の継続教育、即ち、職業技能の育成と職務研修を強力に発展させるべきであると規定した(頼 2012:14-15)。この政策によって、重点大学の附属機関としての継続教育学院は継続教育の一つの担い手として、職業技能の育成機能を有す

ることが期待されていたと考えられる。

つまり、大学重点化政策に基づく重点大学の学部は高水準の知識人材と専門的人材を育成し、世界先進レベルの教育と研究を行う機能を有すべきであると政策に規定されている一方で、重点大学の附属機関としての独立学院は「応用型人材」の養成機能、継続教育学院は職業技能の育成機能を 2000 年代初めにほぼ同時に有することが政策で求められている。

しかし、中国大陸に 23 省、5 自治区と 4 直轄市があり、改革開放以来、経済、文化、イデオロギー、人口などの側面で地域間の違いが拡大した結果、中央政府が各地域の教育を統一管理することは難しくなった。劉(2010: 17-22)によると、1980 年から、中国の教育行政体制は従来の単一の中央政府主導から中央政府の統一的指導下での地方各級政府主導へと転換しており、全国レベルでの教育政策・法規の運用実態が各地域で多様化する傾向がみられる。

こうした背景の下で、全国レベルの政策による重点大学(学部)、独立学院と継続教育学院の機能への要請は中国地方部の重点大学内の 3 機関においてどのように具体化されているか、3 機関は地方重点大学の附属機関として、母体大学の教育的リソースを共有した上で、それぞれの機能は政策の規定に一致しているかどうかを実証的に考察することは、中国の地方重点大学の機能の実態への解明に重要であろう。

1. 2 研究課題

地方重点大学の 3 機関の機能を解明するためには、教育内容、学生の属性と進学動機という視点から、機関別の機能の実態を考察する必要があるが、3 機関の学生が各機関の教育を受けた上で、如何に個人の能力形成を評価するかは 3 機関の実際の教育的機能を測る際にもう一つの重要な指標でもあると考えられる。そこで中国の地方部 S 省の A 重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生はそれぞれ如何に各機関の能力育成効果を評価したか、こうした評価から窺えた地方重点大学機関別の機能の実態は教育政策による 3 機関の機能への関連規定とどれほど関わるかについて考察することを研究課題とする。

1. 3 本稿の構成

本稿の構成としては、まず、先行研究をレビューし、本稿の位置づけを示す。次に、実証的分析の素材となる質問紙調査の概要とデータを紹介する。さらに、ミクロの視点から、S省のA重点大学の学部、独立学院と继续教育学院の学生全員による能力形成への自己評価を全体集計し、その能力評価の構造を分析した上で、そうした構造に基づく機関別の学生の能力評価の違いとその影響要因を解明する。そして、各機関における能力形成への肯定的評価の順位によって、3機関の教育的機能の実態を測り、こうした実態と政策的規定との関係を検討する。最後に結論を提示した上で、今後の課題に言及する。

2. 先行研究のレビュー

中国の重点大学に関する先行研究には、大学重点化政策の関連内容と策定プロセス、重点大学の構築と発展状況を考察するものが多いが、重点大学内部における異なる種類の教育機関の機能については十分な検討がなされてこなかったといわざるをえない。

具体的に言えば、まず、大学重点化政策としての「211プロジェクト」と「985プロジェクト」について、政策の策定背景、策定プロセス、政策の内容と実施効果(陳 2006、張 2015、黄 2017)、政策による経費配分の状況(王 2004、鐘・劉ほか 2009)、「211プロジェクト」の実施の意義と今後の実施過程における改善すべき課題(梁 2013)、「211プロジェクト」における重点学科の選択と発展への管理・監督・評価のプロセスと意義(邵 2008)などの政策自体への考察が行われてきた。

次に、大学重点化政策に指定された重点大学の構築と発展状況を分析する研究では、学部教育の改革措置と教育効果への評価(尹 2012、蔣・張 2014)、研究成果における重点大学と非重点大学・世界一流大学との比較(劉・程ほか 2003、余・趙ほか 2012)、重点学科の構築成果と課題(李・王ほか 2011)、教員の属性(劉 2014)、学生支援における学習指導活動の現状(詹・耿ほか 2014)、財政的教育研究経費の配分と利用状況(李・曾ほか 2014)、ミクロな視点による個別の重点大学への事例研究(北垣・黄 2008:5-156)等に関する考察が行われてきた。

以上の通り、重点大学をめぐる先行研究が蓄積されているが、重点大学内部の学部、独立学院と继续教育学院という異なる属性の機関に焦点をあてて大学の異

なる教育的機能を考察した研究は管見の限り存在しない。

しかし、周知のように、中国では重点大学の優れた教育リソースの配分における地域間、階層間の格差問題が従来から指摘されていた。こうした格差は一般的に大学進学前の教育段階に既に生じている教育機会、教育質の格差と進学時の学生の学力の差などに関連していると考えられる。そのため、強いて異なるバックグラウンドを持つ学生に同じ教育機会を与えるより、進学時の学生の学力とニーズの違いを認めた上で、異なる教育機会を提供することが重要である。従って、重点大学内部の異なる属性の3機関は異なる教育背景を持つ学生に異なる教育機会を提供するか否か、特に、独立学院と継続教育学院が重点大学の附属教育機関であることから、両者が母体大学の教育的リソースを利用した上で、学部教育と異なる教育を提供できるか否かをさらに検討することには意義があるだろう。

したがって、本稿では、重点大学の学部のみならず、その独立学院と継続教育学院にも焦点を当て、3機関の教育的機能の実態を考察することとしたい。

3. 質問紙調査の概要

本稿の分析データは2018年4月15日から5月16日まで、中国地方部のS省にある地方政府所管のA重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生を調査対象として行った質問紙調査から得たものである。S省政府所管のA大学を選定した理由として、以下の2点があげられる。

第1に、重点大学内部の3機関の機能を考察するためには、学部の他、独立学院と継続教育学院も開設する大学を調査対象校としなければならない。112校の重点大学(「211プロジェクト」の指定校)はいずれも継続教育学院を設立しているのに対して、その中の57大学しか独立学院を有していない(田 2018:131-136)。この57大学は地域的にどのように分布しているか。中央所管大学が密集する北京市と上海市にある34重点大学の中で、12大学(約35%)は独立学院を設立している一方、地方政府所管大学が密集する地方部に位置する78重点大学の中で、45大学(約63%)は独立学院を設立している(田 2018:131-133)。そのため、独立学院を視野に入れ、重点大学の異なる機関の機能をとらえる際に、独立学院をより多く開設している地方所管の重点大学を調査対象校とすべきであろう。

第2に、中国において、重点大学が1校しか設置されていない省あるいは少数

民族自治区は14地域⁵ある。そのうち、S省の唯一の重点大学としてのA大学は地方政府所管の大学であり、学部のほか、独立学院と継続教育学院も備え、理工系、文科系、芸術系と農学系等の総合的な学科を設置する大学でもある。中国校友会版大学ランキングのトップ100大学において、A大学は2003年～2014年基本的に72位～89位⁶となるため、112校の重点大学の中下層部に位置付けられ、その一般的な水準を代表できると考えられる。

また、本調査の質問紙回収数は合計2,010、有効回答は1,751であり、有効回答率は約87.1%である。有効回答者の属性は表1のとおりである。

表1:有効回答者の属性

単位:人数(%)

A大学		分布	4年制学部	独立学院	継続教育学院	合計
性別	男		225 (35.5)	404 (65.5)	247 (49.3)	876 (50.0)
	女		408 (64.5)	213 (34.5)	254 (50.7)	875 (50.0)
専攻	理工系		335 (52.9)	484 (78.4)	443 (88.4)	1262 (72.1)
	文科系		238 (37.6)	83 (13.5)	31 (6.2)	352 (20.1)
	その他		60 (9.5)	50 (8.1)	27 (5.4)	137 (7.8)
合計			633 (100.0)	617 (100.0)	501 (100.0)	1751 (100.0)

さらに、本稿の課題を解明するために、調査内容の中で「所属教育機関が提供した教育はあなたの能力形成にどの程度役立つか」という質問項目を設け、2018年に教育部が発表した「高水準の高等教育の構築を加速し、人材育成の能力を総合的に向上させることに関する意見」⁷の関連規定に基づき、鮑(2006:234)と早稲田大学文学学術院沖研究室(2016:21)を参照した上で、能力の考察指標を表2のように設定し、「とても役立つ」=5、「ある程度役立つ」=4、「どちらともいえない」=3、「あまり役立たない」=2、「まったく役立たない」=1という5段階で、地方重点大学3機関の能力育成効果に対する学生の自己評価を測定した。

表2：質問紙に設けられた能力指標

1. 実践的知識・技能
2. 他人と一緒に作業する力
3. イベントや行事を企画したり、実行する力
4. コンピューター操作能力
5. コミュニケーション能力
6. 自分なりの考えや意見を表現する力
7. 幅広い知識・学問
8. 学術的論文とレポートを執筆する力
9. 就職、資格に必要な情報を収集する力
10. 自分で計画を立てて学習する力
11. 本やインターネットから必要な専門知識と情報を集め、論理的分析を行う力

4. 能力形成に対する学生の自己評価からみた地方重点大学3機関の機能

4. 1 能力形成に対する学生の自己評価の全体集計と構造

図1はA重点大学3機関の学生全員による能力形成への自己評価を肯定的評価（「とても役立つ」と「ある程度役立つ」）の割合の多い順で示したものである。それによると、全ての能力指標の形成に対して、肯定的評価の割合は6割～8割を占めており、中間的評価（「どちらともいえない」）はおよそ1割～2割、否定的評価（「あまり役立たない」と「まったく役立たない」）は1割以下となっている。つまり、肯定的評価の割合は中間的評価と否定的評価の割合をはるかに超えており、学生は全体として重点大学の能力育成の効果を高く認めていると考えられる。

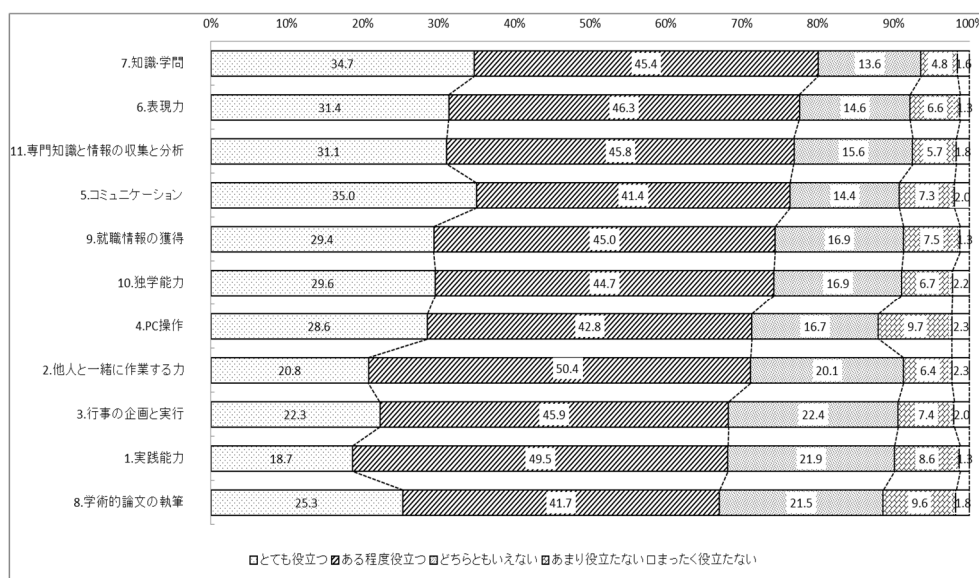


図1：A重点大学3機関の学生全員による能力形成への自己評価の概観(%)

こうした能力形成への学生の自己評価の背後にある構造(特徴)を明らかにするために、因子分析手法の主成分法を導入し、初期の固有値1.0以上を抽出基準として、学生による能力評価の構造を確認する。

表3は11能力評価項目から抽出された2つの因子の負荷量と寄与率を含む因子分析の結果を示すものである。学生による能力自己評価は主に「実務能力評価」と「基礎能力評価」という2つの因子によって構成されている。

表3：学生による能力評価の構造に関する因子分析

能力項目	因子負荷量	
	F1(実務能力評価)	F2(基礎能力評価)
1. 実践能力	0.743	0.211
2. 他人と一緒に作業する力	0.804	0.273
3. 行事の企画と実行	0.768	0.322
4. PC操作	0.379	0.618
5. コミュニケーション	0.314	0.707
6. 表現力	0.298	0.732
7. 知識・学問	0.332	0.702
8. 学術的論文の執筆	0.214	0.734
9. 就職情報の獲得	0.211	0.754
10. 独学能力	0.216	0.713
11. 専門知識と情報の収集と分析	0.200	0.724
寄与率 (%)	21.884	38.849

注：(1)因子抽出法：主成分分析

(2)回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法、3回の反復で回転が収束した。

具体的には、因子1は「1. 実践能力」、「2. 他人と一緒に作業する力」と「3. 行事の企画と実行」という3能力項目への評価によって構成されており、これらの能力項目は学生が今後の職業キャリアに対応できるように身につけるべき実務的なものであるため、因子1を「実務能力評価」と名付ける。

因子2はそれ以外の8能力項目への評価を含んでおり、これらの能力項目は「7. 知識・学問」、「8. 学術的論文の執筆」、「10. 独学能力」、「11. 専門知識と情報の収集と分析」のような、専門知識・学術面の能力の育成を主とする高等教育内容と直接に絡んでいるものもあり、また「4. PC操作」、「5. コミュニケーション能力」、「6. 表現力」、「9. 就職情報の獲得」のような、社会に求められている、教育機関が育成すべき汎用的能力とも関わり、人材育成の基本的なものも含むため、因子2を「基礎能力評価」と呼ぶ。

また、能力評価への寄与率がF1(実務能力評価)では21.884%となっており、

F2(基礎能力評価)では38.849%とより高くなっているのです、学生による能力評価の結果は主に基礎能力への評価によって影響されているといえる。

こうした学生による能力評価の構造の下で、A大学の学部、独立学院と继续教育学院の学生はそれぞれ個人の能力形成をどのように評価しているのか、そして、彼らの評価から、それぞれの機関の教育機能にどのような特徴が窺えるのかについて、次項から考察を行う。

4. 2 教育機関別の学生の能力形成への自己評価の結果とその影響要因

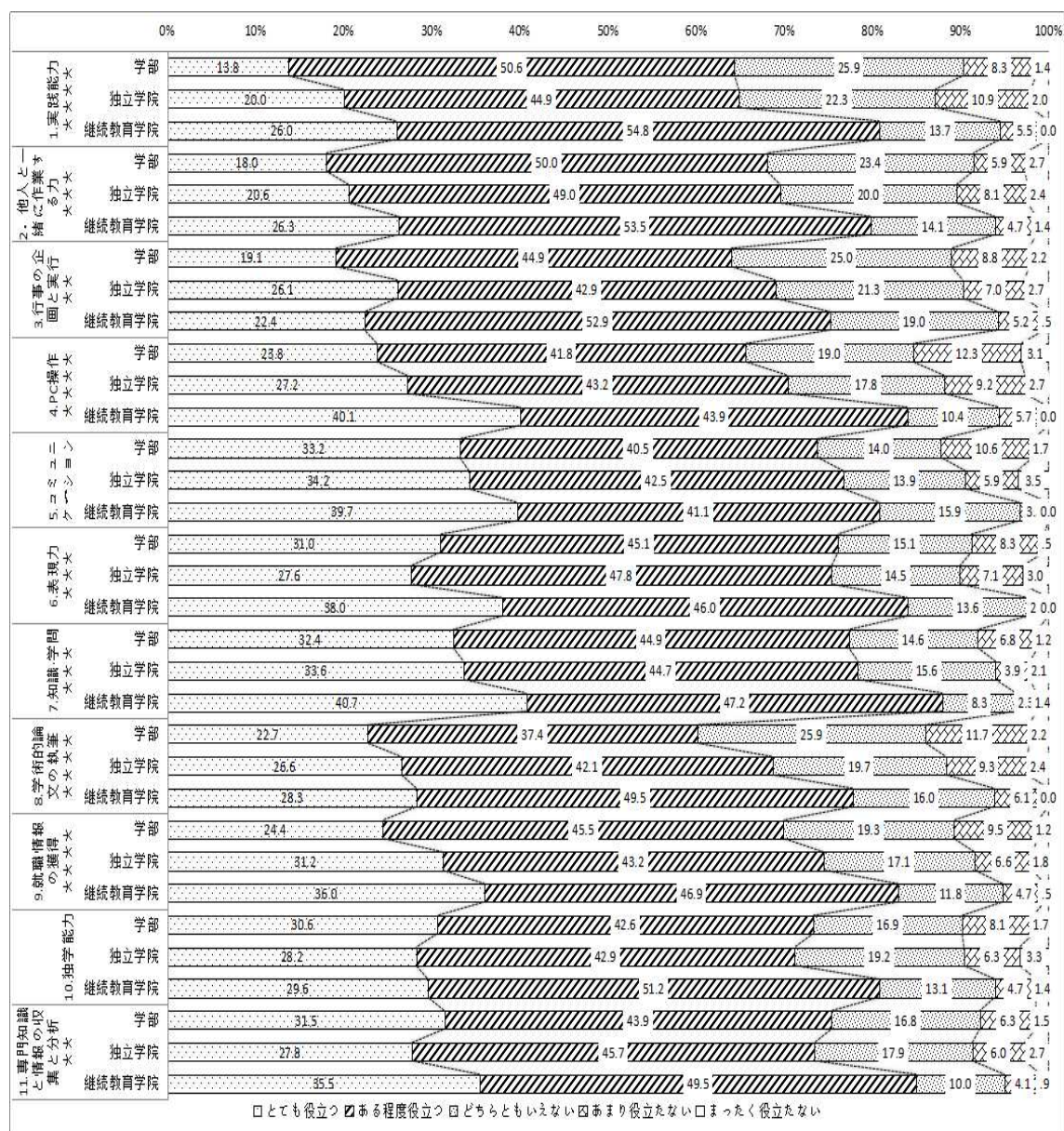


図2：能力形成に対する教育機関別の学生の自己評価の比較(%)

注：**5%、***1%、****0.1%で有意

図2は表2の11能力の形成をめぐるA大学機関別の学生の自己評価の割合を示すものである。それによると、全ての能力項目に対して、3機関のいずれにおいても、肯定的評価の割合は約60%以上を占めており、否定的評価と中間的評価の割合を大きく超えているとみられる。つまり、重点大学各機関の能力育成に関する教育的機能は各機関の学生の多くに認められており、各機関は一定の教育的成果を上げていると考えられる。

一方、各能力項目に対する3機関学生の自己評価に正規性が検出されていないため、11項目をKruskal Wallis検定した結果、「5. コミュニケーション能力」と「10. 独学能力」以外の9項目で、3機関間の統計的な有意差が検出されている。

上述した因子分析の結果と関連付けて、改めて検証すると、因子1「実務能力評価」に含まれている「1. 実践能力」、「2. 他人と一緒に作業する力」と「3. 行事の企画と実行」への評価のいずれにおいても、肯定的評価の割合は学部、独立学院、継続教育学院という順で高くなっている。即ち、継続教育学院の学生の肯定的回答の割合はそれぞれ学部生のそれらより11.3ポイント～16.4ポイント高く、独立学院の学生のそれらより6.3ポイント～15.9ポイント高くなっている。また、その3能力に対する学部と独立学院の評価に正規性が検出されていないため、各項目をMann-Whitney検定した結果、「3. 行事の企画と実行」だけに両機関の有意な差が検出されており、「とても役立つ」という段階では、独立学院の割合は学部のそれより7.0ポイント高い。

つまり、独立学院と継続教育学院の学生と比べ、学部生は所属機関の実務能力の育成機能を低く評価しているのである。このことは、応用型人材の育成を目標とする独立学院と成人教育を主とする継続教育学院と異なり、学部教育の関心が実務的教育でなく、伝統的な理論教育に偏っていることと関わると考えられる。

また、因子2「基礎能力評価」に含まれている、3機関間の有意差がある6能力項目の中で、「7. 知識・学問」、「8. 学術的論文の執筆」、「11. 専門知識と情報の収集と分析」のような専門知識・学術面の能力の育成に対しても、「4. PC操作」、「6. 表現力」、「9. 就職情報の獲得」のような教育機関が担うべき汎用的能力の育成に対しても、依然として継続教育学院の評価とほかの2機関の評価との差が大きく生じている。即ち、継続教育学院の肯定的評価の割合は学部のそれらより7.9ポイント～18.4ポイント、独立学院のそれらより8.5ポイント～13.6ポイント高く

なっている。また、6能力項目に対する学部と独立学院の評価に正規性が検出されていないため、各項目をMann-Whitney 検定した結果、「8. 学術的論文の執筆」、「9. 就職情報の獲得」に両機関間の有意な差が検出されており、独立学院の肯定的評価の割合は学部のそれらより8.6ポイント、6.8ポイント高い。

つまり、独立学院と継続教育学院の学生と比べ、学部生は実務能力のみならず、所属機関における基礎能力の育成効果も低く評価しているのである。特に基礎能力における専門知識・学術面の能力の育成が学部で最も低く評価されていることは、高水準の知識人材と専門的人材を育成し、教育と研究の水準などのアカデミックな指標を国際の先進レベルに高めるという重点大学学部の機能への政策的期待と大きな乖離が生じている可能性を示唆している。

では、3機関間で回答傾向に差があるのはなぜか。その一つはA大学学部のそもそもの能力育成に関する教育の質と関わると考えられるが⁸、もう一つはA大学3機関の学生の属性によって生じていると考えられる。

表4：学生による能力評価の影響要因に対する最適尺度回帰分析(標準化係数)

(従属変数 = 各能力評価因子のスコア)

独立変数		従属変数の標準化係数β	
		実務能力評価	基礎能力評価
名義データ	性別	.001	.124****
	戸籍	.025	.066***
R2乗		.055	.083
F値		1.044	1.611***
順位データ	進学年齢	.078**	.099***
	進学前の学歴	-.105****	-.056**
	父学歴	-.096***	.182****
	母学歴	.190****	-.123***
	父月収	-.061**	.029
	母月収	.073**	-.023
R2乗		.040	.030
F値		3.032****	2.218***

注：**5%、***1%、****0.1%で有意

表4はA大学3機関の学生全員の能力自己評価に有意な影響を与えた学生の属性的要因を示すものである。それによると、学生の性別⁹、戸籍、進学年齢、進学前の学歴という個人的属性と親の学歴と月収という家庭的属性はいずれも学生

の能力自己評価に影響を与えていることが確認できる。

具体的には、まず、学生の戸籍は基礎能力への評価に有意な影響を与えているとみられる。表5に合わせて言えば、A大学において、継続教育学院の農村部出身の学生の割合(53.5%)が一番高く、次に独立学院(46.3%)、学部(38.5%)となっている。一般的に、中国農村部の初等・中等教育のリソースは都市部のそれより劣っているため、都市部出身の学生と比べ、農村部出身の学生は大学進学前の教育段階で、必ずしも質が高い教育を受けられたとは限らないと考えられる。従って、継続教育学院の学生の半分以上は進学前に十分な優れた教育的リソースに接触するチャンスが少ない可能性があるが、進学後に地方重点大学附属機関の学生として、母体大学からの優れた教育的リソースを獲得でき、進学前後の比較で所属機関の教育の質に満足しやすく、その能力育成の教育効果を高く評価する傾向があると想定できる。

一方、学部生の6割以上は都市部出身者であり、大学入学前の段階で優れた教育に恵まれていた可能性があり、もともと進学機関の教育効果に高い期待と要請を寄せていると考えられるため、所属機関の能力育成の効果を評価する際に、高い評価基準を持ち、かえって低く評価する傾向があると解釈できる。

表5：教育機関別の学生出身地の分布とS省人口の地域分布との比較(%)

比較 \ 出身地	農村	都市
学部	38.5	61.4
独立学院	46.3	53.7
継続教育学院	53.5	46.5
S省人口	43.8	56.2

出典：1. 学部、独立学院と継続教育学院のデータは実地調査によるものである。
2. S省人口の地域分布データは<http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsjs/2017/indexch.htm>の表2-1、表2-7、表2-8によるものである。

次に、進学年齢は実務能力評価にも基礎能力評価にも正の有意な影響を与えている。つまり、進学年齢が上がるほど、学生による能力育成効果への評価は高くなる。従って、継続教育学院の学生は社会人学生として、他の2機関の普通学生と比べ、所属機関の能力育成の効果を高く評価する傾向がみられる。その理由について、継続教育学院の学生の多くは在職者であるため、職場に求められている資格や能力等の取得の必要性を把握しやすく、進学的重要性(意義)を認識した

上で、明確な進学目的を持ち、個人の勤務経験に合わせて、能力育成の良い教育成果をあげる可能性が高いからと考えられる。

一方、進学前の学歴は実務能力評価にも基礎能力評価にも負の有意な影響を与えている。つまり、進学前の学歴が高いほど、学生による能力育成効果への評価は低くなる。表6に示されているA大学3機関の学生の進学前の学歴に注目すると、普通高校の出身者は学部と独立学院ではそれぞれ53.1%、59.5%を占めているのに対して、重点高校の出身者は独立学院で23.6%を占めているが、学部でその約倍の43.4%を占めている。また、继续教育学院では、高専と職業技術高校の出身者がほかの教育機関の出身者より多く、在学生の74.5%を占めている。一般的に重点高校、普通高校と職業技術学校という順に学生の学力が低下する傾向がみられるので、3機関の学生の学力は学部、独立学院、继续教育学院という順で低くなっていると考えられる。そのため、学力がより高い学部生はそもそも所属機関の教育への要求が比較的高く、能力育成の質に満足しにくく、その教育効果をより低く評価する傾向があると推定できる。

表6：重点大学3機関の学生の進学前の学歴(%)

(N)	4年制学部 (535)	独立学院 (466)	继续教育学院 (501)	合計 (1502)
大学院	2.0	6.0*	1.2	9.1
重点大学	0.0	2.5*	2.0	1.5
普通大学	0.2	4.5*	4.2	3.0
民営高等教育機関	0.4	0.0	4.6	1.7
成人高等教育機関	0.2	0.0	0.8	0.3
高専	0.4	1.3	61.7	21.1
重点高校	43.4	23.6	0.8	22.6
普通高校	53.1	59.5	7.2	39.9
職業技術高校	0.0	0.7	12.8	4.5
小中学校	0.0	0.3	0.8	0.4
その他	0.4	1.7	4.0	2.0
合計	100.0	100.0	100.0	100.0

注：*がついた数字は解釈が難しい。これが調査対象者の回答ミスによるものであるか特別な理由によるものであるかについての説明は難しいが、一般的に教育水準のより高い高等教育機関を出てから、また水準がより低い独立学院に進学するとのことの可能性は低いと思われる。

さらに、実務能力評価と基礎能力評価に有意な影響を及ぼした要因には、父親の学歴と母親の学歴、父親の月収と母親の月収は正反対の有意な効果を持つとみられる。したがって、親の学歴と月収が学生の能力評価に与えた影響は複雑なものとなり、今回の調査対象者のデータだけではその影響は明確に判断できな

い。

一般的に、ある能力の育成効果に対して、学生の主観的評価の中で、肯定的評価の割合が大きいほど、該当機関の教育が学生の能力の育成に役立つと考えられているため、学生による能力育成への肯定的評価の割合から各機関の教育機能を考察することには一定の合理性があるかもしれない。しかし、上述したように、機関別の学生は異なる個人的・家庭的属性を持ち、それらの異なる属性的要因の影響を受け、個人の能力形成に対して、異なる評価基準を持ち、所属機関の能力育成の効果を高く評価する傾向もあれば、低く評価する傾向もあると考えられる。そのため、機関間の学生の能力形成への肯定的評価の割合の相互比較だけでは、各機関の教育機能の特徴がはっきり見えない。

そこで、本稿では学生の属性による主観的な評価基準の違いをできる限り避けるように、各能力項目に対する機関別の肯定的評価の割合を直接に比較するのではなく、11能力項目に対する各機関の学生の肯定的評価の割合の順位の違い、特に割合の最も高い上位3能力項目と最も低い下位3能力項目の違いによって、機関別の教育機能の特徴を考察することとしたい。

4. 3 教育機関別の学生の能力形成への肯定的評価の順位からみた地方重点大学3機関の機能

表7は図2に合わせて計算した、学部、独立学院と継続教育学院の学生による能力育成への肯定的評価の上位3項目と下位3項目をまとめたものである。それによると、以下の2点が確認できる。

表7: A大学3機関の学生による能力形成への肯定的評価の
上位3項目と下位3項目との比較

学生所属機関 能力評価項目	学部	独立学院	継続教育学院
肯定的評価の上位3項目	[7.知識・学問] (77.3%) [6.表現力] (76.1%) [11.専門知識と情報の収集と分析] (75.4%)	[7.知識・学問] (78.4%) [5.コミュニケーション] (76.7%) [6.表現力] (75.4%)	[7.知識・学問] (88.0%) [11.専門知識と情報の収集と分析] (85.0%) [6.表現力] (84.0%)
肯定的評価の下位3項目	[1.実践能力] (64.4%) [3.行事の企画と実行] (64.0%) [8.学術的論文の執筆] (60.1%)	[3.行事の企画と実行] (69.0%) [8.学術的論文の執筆] (68.7%) [1.実践能力] (64.9%)	[2.他人と一緒に作業する力] (79.8%) [8.学術的論文の執筆] (77.8%) [3.行事の企画と実行] (75.2%)

第一に、学部の上位3項目は「7.知識・学問」、「6.表現力」と「11.専門知識と情報の収集と分析」からなる。継続教育学院の上位3項目は学部のそれらと完全に一致しており、独立学院の上位3項目も、「11.専門知識と情報の収集と分析」と「5.コミュニケーション」が入れ替わっているのみである。つまり、肯定的評価の上位3項目において三機関間の違いはほとんどみられない。

これらの能力項目の中で、「7.知識・学問」と「11.専門知識と情報の収集と分析」は専門知識面の能力と、「5.コミュニケーション」と「6.表現力」は口頭表現力とそれぞれ関わっており、いずれも高等教育段階で育成すべき基礎能力に属する。したがって、3機関のいずれにおいても、実務能力と関わった項目より、基礎能力と関わった項目が高く評価されていると考えられる。独立学院と継続教育学院は政策文書では、学部と異なる教育機能、即ち、応用型人材の育成と職業訓練の機能を有すべきであると規定されているが、学部と同じ母体大学の教育的リソースに恵まれており、実際に学部とほぼ同じ専門教育と教養教育の機能を発揮していると考えられる。

第二に、学部の下位3項目は「1.実践能力」、「3.行事の企画と実行」と「8.学術的論文の執筆」からなる。独立学院の下位3項目は学部のそれらと一致している一方、継続教育学院の下位3項目では「3.行事の企画と実行」と「8.学術的論文の執筆」は他の2機関と一致しており、「2.他人と一緒に作業する力」のみ異なる。つまり、肯定的評価の下位3能力項目においても、三機関の間の違いはほとんどみられない。

これらの項目の中で、「8.学術的論文の執筆」は基礎能力の中の学術面の能力と関わり、民営高等教育と成人高等教育領域で主な能力育成項目とされていないと考えられるため、独立学院と継続教育学院においてそれへの肯定的評価が少ないのはおかしくないが、地方重点大学の学部においても、それへの肯定的評価の割合が最も低いことから、地方重点大学は必ずしも学部生の学力と要請に応えたアカデミックな能力の育成の関連教育を提供しているとは限らないと考えられる。

また、「2.他人と一緒に作業する力」について、継続教育学院の在学者は主に在職者によって構成されており、夜間や休日を利用し受講するため、普段の学生間の接触と交流のチャンスはそもそも限られている一方、4年制高等教育機関と異なり、継続教育学院では、課題の共同研究や部活等を主とする、他人と一緒に

作業する集団活動のチャンスも多く設置されていないはずである。これらを踏まえると、継続教育学院の「2. 他人と一緒に作業する力」の育成への評価が低いことには合理性があると考えられる。

一方、「1. 実践能力」と「3. 行事の企画と実行」のような実務能力の育成は学部だけでなく、応用型人材の育成をねらいとした独立学院と在職者の職務技能の育成をねらいとした継続教育学院においても低く評価されていることから、独立学院と継続教育学院は重点大学の附属機関として、学部とほぼ同じ人的・物的リソースを共有するため、母体大学の伝統的な理論教育の影響を受け、実際に必ずしも実務能力の育成機能を確実に発揮しているとは限らないと考えられる。また、前述した両機関の学生が「7. 知識・学問」と「11. 専門知識と情報の収集と分析」を高く評価したことに合わせて言えば、独立学院と継続教育学院は実学教育より、むしろその背景となる専門知識の教育に重点を置いている可能性があり、必ずしも政府側による2機関の機能への政策的期待に応じているとは限らない。

要するに、A大学機関別の学生の能力自己評価の間では、機関の違いに起因して生じると思われる違いが確認できない。3機関のいずれにおいても、教育機関が育成すべき基礎能力の中の専門知識面の能力と口頭表現力に関する項目は高く評価されているが、学術面の能力と実務能力に関する項目は低く評価されている。そこから、地方重点大学の3機関は能力の育成にほぼ同じ傾向があり、機関別の異なる教育機能と能力育成の特徴を示していないと考えられる。とすれば、独立学院と継続教育学院は教育政策に求められている応用型人材の育成と職業訓練の機能を充分有しているとは言いがたく、学部の理論教育の機能(専門知識の教育機能)を踏襲している可能性がある。一方で、学部は必ずしも重点大学の育成すべき基礎能力の一つとしての学術面の能力を育成しているとは限らない。

5. 結論と課題

本稿では、地方重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生による11能力の育成効果への評価を全体集計し、その能力評価の構造と影響要因を考察した上で、教育機関別の学生の能力形成への評価から地方重点大学3機関の教育機能を分析した。こうした考察によって、明らかになったことは以下の通りである。

地方重点大学3機関の学生は全体として大学の能力育成の効果を高く評価して

いるが、機関別の学生は個人的属性と家庭的属性などの異なる要因の影響を受け、実務能力に関する3項目に対しても、基礎能力に関する8項目に対しても、肯定的評価の割合は学部、独立学院、継続教育学院という順で高くなっている。しかし、こうした評価結果の裏側に、異なる属性を持つ機関別の学生は個人の能力形成に対して、異なる評価基準を持ち、所属機関の能力育成の効果を過大評価したり、過小評価したりする可能性があるため、学生の能力評価から機関別の教育機能の特徴を考察する際に、学生の属性による主観的な評価基準の違いを避け、11能力項目に対する各機関の学生の肯定的評価の割合の順位の違いを比較した。その結果、機関別の学生の能力評価に大きな違いが確認できない。すなわち、3機関のいずれにおいても、専門知識面の能力と口頭表現力に関する項目は高く評価されているのに対して、アカデミックな能力と実務能力に関する項目はより低く評価されている。そこから、独立学院と継続教育学院は実務能力の育成と関わる、全国レベルの教育政策に求められている応用型人材の育成と職業訓練の機能を明確に発揮しているとは言いがたく、学部の専門教育と教養教育の機能を踏襲している可能性がある。一方、学部は必ずしも重点大学の伝統的な学術面での機能と関わる学生のアカデミックな能力を養成しているとは限らない。

しかし、学生の能力評価の結果を決める要因は学生の個人的属性と家庭的属性以外に、所属機関が有する個別の能力育成に関する教育の質と関わりと考えられる。3機関の教育に具体的にどのような問題があるか、これらの問題が生じた理由は何かについては、今後の課題として、各機関の学生の満足度や大学の教育評価機関、質保障機関による質評価の結果などの指標によって、3機関の学生と教職員を対象とするインタビュー調査に合わせて明らかにする必要がある。

また、本稿はA重点大学のみ3附属機関の機能を扱う事例研究に過ぎない。他の地方重点大学において、3機関の機能の実態はどのようになっているか、政策による各機関の機能への規定とどのように関わっているかについては、今後の課題として、複数の大学の例を挙げ、地方重点大学の一般化した状況を実証的に検証していく必要がある。

さらに、A重点大学内部の機関別の教育機能の特徴を解明するために、S省の非重点大学の関連データを導入し、比較研究を引き続き行う必要がある。

【注】

1. 教育部、1998、“面向 21 世纪教育振兴行动计划”、中華人民共和国教育部、
<http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6986/200407/2487.html>(2018-7-23 アクセス)。
2. 鮑威、2005、“民営高等教育と独立学院”、高等教育研究叢書、81号、36頁。
3. 教育部、2004、“全国各级民办教育基本情况”、中華人民共和国教育部、
http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/moe_1389/moe_1390/moe_1393/201002/t20100226_20330.html(2020-7-16 アクセス)。
4. 教育部、2006、“普通高等学校独立学院教育工作合格评估指标体系”、原创力文档、<https://max.book118.com/html/2017/0429/103177040.shtm>(2019-4-18 アクセス)。
5. 河北省、内モンゴル、浙江省、江西省、河南省、海南省、広西省、貴州省、雲南省、チベット自治区、甘肅省、青海省、寧夏回族自治区と山西省を含む。
6. 中国校友会サイト、2018、“历年中国大学排名”、校友会网、
<http://www.cuaa.net/>(2018-12-25 アクセス)。また、A大学は2005年に119位、2015年に105位、2016年に101位となっている。
7. 教育部、2018、“教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见”、中華人民共和国教育部、
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201810/t20181017_351887.html(2019-11-12 アクセス)。
8. 学生の視点から、学部の教育に具体的にどのような問題が生じてきたかについては、今後改めて検討することとしたい。
9. 性別は本稿の研究課題と緊密に関わっていないため、それを考察対象としない。

【引用文献】

- 鮑威、2006、中国の民営高等教育機関—社会ニーズとの対応—、東信堂。
- 北垣郁雄・黄福涛、2008、中国の学生エリート養成企画の調査、広島大学高等教育研究開発センター。
- 陳学飛、2006、“理想导向型的政策制定—“985工程”政策过程分析”、北京大学

- 教育評論、第4号、145-157頁。
- 郭新立、2012、中国高水平大学建设之路：从211工程到2011计划、高等教育出版社。
- 黄文偉、2017、“中国特色教育政策的评价研究—基于对“211”“985”“双一流”工程政策的比较分析”、現代教育論叢、第218号、2-6頁。
- 蔣华林・張玮玮、2014、“985院校课程认知目标达成度及国际比较”、高等工程教育研究、第2号、75-79頁。
- 科学技術振興機構編、2010、中国の高等教育の現状と動向(平成22年版)。
- 頼立、2012、中国継続教育発展報告、教育科学出版社。
- 李红宇・曾孟夏・吕艳、2014、“高等教育资源利用效率与高校“985工程”实施绩效分析”、中国高教研究、第5号、38-43頁。
- 李继凯・王强・杨高玕、2011、“关于“211工程”与学科建设的若干思考”、学位与研究生教育、第11号、31-35頁。
- 梁传杰、2013、“对我国211工程建设的若干思考”、学位与研究生教育、第10号、49-53頁。
- 劉孟玥、2014、“我国“985工程”大学教师队伍建设问题研究”、蘭州大学硕士学位论文論文。
- 劉念才・程莹・万腾腾・劉莉、2003、“实施985工程追赶世界一流大学—从世界名牌大学学术排行变化说起”、中国高等教育(半月刊)、第17号、22-24頁。
- 劉占富、2010、現代中国における教員評価政策に関する研究—国の教育法制・政策の地方受容要因と問題—、時潮社。
- 邵文杰、2008、“211工程重点学科建设项目阶段管理研究”、北京郵電大学硕士学位论文論文。
- 田稼之、2018、“中国高等教育システムにおける重点大学の役割—教育サービスに注目して—”、早稲田大学文学研究科紀要、第63号、109-136頁。
- 王铮、2004、“对985工程的两点批评”、科学对社会的影响、第3号、63-64頁。
- 尹宁伟、2012、“我国本科教学改革新动向—以“985工程”高校为例”、教育发展研究、第11号、71-76頁。
- 余新丽・趙文華・楊頡、2012、“研究型大学基础研究产出比较：基于“985工程”高

校与 AAU 学术论文的分析”、復旦教育论坛、第 10 号第 6 期、48-53 頁。
早稲田大学文学学術院沖研究室編、2016、福島県立高校生アンケート調査。
詹逸思・耿睿・劉响、2014、“中国“985 工程”院校学习指导发展现状研究—基于
全国 39 所“985 工程”院校的调查研究”、江苏高教、第 1 号、83-86 頁。
張重群、2015、“高水平大学建设的政策分析—以“985”“211”工程与“2011 计
划”为视点”、中国地质大学学报(社会科学版)、第 15 号第 5 期、122-126 頁。
鐘柏昌・劉志蘭・李艺、2009、“211 工程建设的三大问题与对策”、江苏高教、第
6 号、31-33 頁、37 頁。

(受付日：2020 年 10 月 3 日、

受理日：2021 年 1 月 17 日)

【原著論文】

乳幼児への「言葉かけ」「語彙選定」と「伝達」「非伝達」経験 —現職保育者及び保育者志望学生への質問紙調査から—

戸田 大樹*・大村 良恵**

摘要

本研究では、現職保育者と学生の保育経験年数、乳幼児に対する「言葉かけ」・「語彙選定」の「伝達」「非伝達」経験における重要性と割合の認識、以上2つの関係を明らかにすることを目的としている。質問紙調査の結果、現職保育者と学生の保育経験年数、乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」の「伝達」「非伝達」経験の重要性とその割合、この2つには関係があることが明らかになった。具体的には、養成校は、学生に対して乳幼児への「言葉かけ」は「伝達4割以下：非伝達6割以上」の割合で学習するよう、自己評価の観点を示すことが重要であり、学生が乳幼児に対する「言葉かけ」の適切さを省察する過程において、自己評価の客観性が増し、主観的な自己評価から、客観的で現実に即した自己評価につながっていく可能性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、現職保育者の早期離職が問題となっている。この要因としては、現職保育者の質低下も含まれていることが指摘されている（新藤，2008）。これには、保育者養成校（以下、「養成校」とする）が大きく関係していると考えられる。現職保育者の質向上については、養成校において常に追求され続けている課題である（渡邊，2002）。それに対し、厚生労働省（2008）は、現職保育者が保育現場で求

* 創価大学

** 聖徳大学大学院児童学研究科・院生

められる多様な課題に対応できるようにするため、現職保育者の専門性を高めるための養成の在り方の見直しを継続している。

養成校には、保育者志望学生（以下、「学生」とする）の乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」の「実践知」を高める責務がある。しかし、養成校では「実践知」の高い現職保育者が育成され難い現状がある。よって、養成校が、学生の「言葉かけ」と「語彙選定」の「実践知」の低下に関する問題を解決するためには、保育経験が短い（ない）学生の「実践知」の向上のため、「経験内容」の精選と「量」の保障という視点が重要である。

「言葉かけ」とは、「保育者が幼児に対してことばを通して行う援助のあり方の一つ」と定義される（後藤，2015，p104）。さらに、「保育者が幼児に言葉をかけることによって、共感や励ましを受け信頼関係が結ばれる、アイデアや知識の提供を受ける、漠然とした思いが明確になる」ものである（後藤，2015，p104）。他方、「語彙選定」とは、現職保育者が「幼児の身近にありたい」「教育上指導しておきたい」という両者の視点を重ね合わせ、語の単位で指導する言葉を選定することを指す（福沢・池田，2004）。

本研究では、学生による「言葉かけ」と「語彙選定」の「実践知」の向上のための重要な経験内容を、乳幼児に対する学生自身の「言葉かけ」と「語彙選定」が「伝達（伝わる）」経験と「非伝達（伝わらない）」経験、ととらえることとする。保育実践において、現職保育者は自分自身が表出した「言葉かけ」が、乳幼児に対してどのように伝わったのか（伝わらなかったのか）を見極めることが必要になる（高濱，2013）。ここでの「伝達（伝わる）」とは、「現職保育者の乳幼児に伝えたい事柄が、『言葉かけ』と『語彙選定』によって適切に伝わる」ことを指し、「非伝達（伝わらない）」とは、「現職保育者の乳幼児に伝えたい事柄が、『言葉かけ』と『語彙選定』によって適切に伝わらない」ことを指す。

諏訪（2000）は、「保育の質」について現職保育者の専門性に関する概念図の中心に「現職保育者の意識」を位置づけている。このことから、現職保育者の専門性を議論する際、現職保育者の感情や意識に着目することが重要であると考えられる。乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」に伴う感情に着目した研究として、戸田（2020）は、現職保育者は学生に比べて自信と手応えを感じ、学生は現職保育者に比べて不安と困難を感じていることを報告している。新規採用保育

者や学生は、乳幼児が登園してから降園するまで、乳幼児が示す喜怒哀楽など様々な感情に対して適切な「言葉かけ」と「語彙選定」を試みている。彼らは、自身の「言葉かけ」と「語彙選定」が乳幼児に対する「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験を積み重ねる過程において、自信や不安などの楽観的または悲観的な感情を抱いていると考えられる。

特に、保育経験年数が短い新規採用保育者や2か月程度しか実習経験を積んでいない学生、実習すら経験していない学生は、乳幼児に対する「言葉かけ」以前に、「語彙選定」にも困難を示す傾向にある。なぜなら、新規採用保育者が経験してきた実践の大半は、学生時代の保育実習や幼稚園教育実習であり、保育経験年数が短いのが現状だからである。短い保育経験しか積んでいない場合、学生の乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」に関する「伝達（伝わる）」・「非伝達（伝わらない）」経験が、十分に保障されているとは言い難い。したがって、養成校は、学生が経験すべき適切な「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性について検討する必要がある。

この点を検討する上で、基準となる保育経験年数を、5年と考える。現職保育者の保育経験年数は、短期的または長期的に向上される専門性や保育者の成長を明らかにする最も重要な指標である（上山・杉村，2015）。また、保育教諭養成課程研究会（2016）は、悩みを抱えつつ幼稚園教員としての力量が育つには3年から5年かかると報告している。例えば、保育経験年数5年の現職保育者は、自分自身の乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」に自信や手応えを感じつつも、同時に不安や困難を抱くであろう。他方、保育経験が2か月程度と短い学生は、現職保育者よりも強い不安や困難を抱くと推測される。しかし、現職保育者の場合、日々の保育実践の最中に、現職保育者の援助の意図が達成されている乳幼児の「望ましい姿」や「配慮が必要な姿」など様々な姿に対して、工夫しながら柔軟に「言葉かけ」や「語彙選定」を試みることができる（戸田，2019）。これを可能とする要因は、保育実践の中での「成功」と「失敗」に裏付けられた長い保育経験年数である。

特に重要なのは、自分自身の乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」における不安や困難の原因となる「非伝達（伝わらない）」経験であり、それを粘り強く改善し続けるプロセス、つまり、現職保育者の「熟達化」である。現職保育者

は、単に保育経験年数を積み重ねていることに終始しているだけではない。現職保育者は、保育経験年数に裏付けられた鋭い省察を駆使して、自分自身の「言葉かけ」と「語彙選定」が乳幼児に対して「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」の側面から分析し、翌日の保育実践に向けて改善を図る中で自分自身の成長を促していると考えられる。

上山・杉村（2015）は、保育経験年数と省察には関係性があり、現職保育者の「実践知」の向上には、保育経験年数を重ねることも重要であるが、それとともに行う省察が不可欠であることを示唆している。また、どの程度の保育経験年数を積めば「実践知」の向上に寄与するのかについて、平松（2011）は、現職保育者は事例検討などによって自分の保育の曖昧な部分について再確認することの意味に気づいており、自分を振り返ることでより主体的な省察につながられることを指摘している。

この省察においては、乳幼児の状態に気づき、分析的に振り返ることが重要である（上山・杉村，2015）。高濱（2001）は、現職保育者が中堅保育者（5年～10年）に成長することにより、幼児の行動を理解する際、一緒に遊びながら、幼児の意図を実現するための援助に気付く段階に成長すると指摘している。他方、荒井（2016）は、学生が他者から収集した情報を自分自身や子どもに関する省察に利用していないという可能性を指摘している。

これらのことから、保育経験年数が長い保育者は、日々の主体的な省察によって、乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」の重要性について客観的な自己評価が可能であると考えられる。他方、保育経験が短い（ない）学生はそれが困難であり、省察を試みても主観的な自己評価に終始していると考えられる。そのため、現職保育者を目指す学生に対して、彼ら自身の「言葉かけ」と「語彙選定」が乳幼児に対する「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験を、現職保育者が重要だと認識している割合で積むことが、彼らの成長に寄与すると考えられる。しかし、現職保育者と学生を対象とし、「言葉かけ」と「語彙選定」の能力向上における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性とその割合の認識に関する実証的な知見はないのが現状である。

以上、養成校における学生の乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」に関

する指導内容の改善に向け、本研究では、現職保育者と学生の保育経験年数、乳幼児に対する「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験における重要性と割合の認識、以上2つの関係を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

目的

現職保育者と学生の保育経験年数、乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性と割合の認識、この2つの関係を明らかにすることを目的とする。

調査対象

調査対象者は、5年以上保育者58名（男性1名、女性57名）、5年未満保育者25名（男性1名、女性24名）、実習経験済学生60名（男性3名、女性57名）、実習未経験学生35名（男性16名、女性19名）であった。

調査期間

2018年9月～11月。

手続き

幼稚園や保育所の現職保育者と保育者養成校の教員に調査を依頼し、質問紙の配布・回収を実施した。

調査内容

フェイスシート

現職保育者：性別、年齢、居住地、就労形態、保育者に尋ねた子どもの年齢、所属、保育経験年数、保育士資格取得先、幼稚園免許状取得先の9項目。

実習未経験学生：学年、性別、年齢、居住地、所属の5項目。

実習経験済学生：学年、性別、年齢、居住地、所属、実習先の6項目。

質問項目

質問内容は、表1の通りである。なお、「5年以上保育者」と「5年未満保育者」に対しては、実際に担当した年齢の乳幼児に対してのみ、乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性とその割合について回答するように求めた。

また、「実習経験済学生」に対しても、実習先で実際に担当した年齢の乳幼児に対してのみ、乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」における「伝達（伝わ

る)」「非伝達(伝わらない)」経験の重要性とその割合について回答するように求めた。

表1 現職保育者・学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達(伝わる)」「非伝達(伝わらない)」経験の重要性と割合に関する質問項目

現職保育者への質問項目
1. 学生時代に行った一斉保育(幼稚園や保育所での部分実習や責任実習)の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わる」経験を積むことは、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」に重要だと思いますか。
2. 学生時代に行った一斉保育(幼稚園や保育所での部分実習や責任実習)の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わらない」経験を積むことは、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」に重要だと思いますか。
3. 学生時代に行った一斉保育(幼稚園や保育所での部分実習や責任実習)の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わる」経験または「伝わらない」経験は、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」においてどのくらいの割合が重要だと思いますか。
実習経験済学生への質問項目
1. 一斉保育の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わる」経験を積むことは、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」に重要だと思いますか。
2. 一斉保育の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わらない」経験を積むことは、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」に重要だと思いますか。
3. あなたは幼稚園や保育所で部分実習・責任実習を終えてみて、一斉保育の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わる」経験または「伝わらない」経験は、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」においてどのくらいの割合が重要だと思いますか。
実習未経験学生への質問項目
1. あなたは一斉保育(幼稚園や保育所での部分実習や責任実習)の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わる経験」を積むことは、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」に重要だと思いますか。
2. あなたは一斉保育(幼稚園や保育所での部分実習や責任実習)の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わらない経験」を積むことは、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」に重要だと思いますか。
3. あなたは一斉保育(幼稚園や保育所での部分実習や責任実習)の時のご自身の言葉かけ/語彙選定が乳幼児に「伝わる経験」または「伝わらない経験」は、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ/使用する語彙の能力向上」においてどのくらいの割合が重要だと思いますか。

① 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達(伝わる)」「非伝達(伝わらない)」経験の重要性に関する質問

現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達(伝わる)」「非伝達(伝わらない)経験の重要度に関する4つの質問に対する回答は、

「5：とても重要だと思う、4：やや重要だと思う、3：どちらでもない、2：あまり重要だと思わない、1：まったく重要だと思わない」の5段階評定尺度とした。

② 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合に関する質問

現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」に関する2つの質問の回答は、「伝わる10割：伝わらない0割」、「伝わる9割：伝わらない1割」、「伝わる8割：伝わらない2割」、「伝わる7割：伝わらない3割」、「伝わる6割：伝わらない4割」、「伝わる5割：伝わらない5割」、「伝わる4割：伝わらない6割」、「伝わる3割：伝わらない7割」、「伝わる2割：伝わらない8割」、「伝わる1割：伝わらない9割」、「伝わる0割：伝わらない10割」の中から一つ選択するよう求めた。

倫理的配慮

本研究は、「創価大学・人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得て行った（承認番号：30021）。調査対象者には、研究の意義、目的、研究への参加は任意であること、匿名性の保持の方法について文書で説明し、同意書の提出をもって調査協力への同意とした。

3. 結果

3.1 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性について

現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」のそれぞれに対する重要度得点について、「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」別の平均値と標準偏差を算出した（表2）。また、その得点について、現職保育者と学生に尋ねた性別と年齢の平均値には差がなかったので、データを合わせて検討した。それ以外は、現職保育者と学生に尋ねた項目が重ならないため検討には含めなかった。

表2 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」の重要度得点の平均値と標準偏差

援助	経験	対象	N (母集団数)	M (平均値)	SD (標準偏差)
言葉かけ	伝達	5年以上保育者	58	4.34	0.81
		5年未満保育者	25	4.36	0.81
		実習経験済学生	60	4.72	0.59
		実習未経験学生	35	4.51	0.74
		合計	178	4.51	0.74
	非伝達	5年以上保育者	58	4.36	0.79
		5年未満保育者	25	4.12	0.93
		実習経験済学生	60	4.58	0.65
		実習未経験学生	35	4.11	0.99
		合計	178	4.35	0.83
語彙選定	伝達	5年以上保育者	56	4.00	0.85
		5年未満保育者	25	4.16	0.90
		実習経験済学生	60	4.54	0.63
		実習未経験学生	35	3.94	0.89
		合計	174	4.20	0.83
	非伝達	5年以上保育者	57	4.02	0.79
		5年未満保育者	25	4.04	0.94
		実習経験済学生	60	4.36	0.81
		実習未経験学生	35	3.94	0.92
		合計	174	4.12	0.86

次に、「5年以上保育者」、「5年未満保育者」、「実習経験済学生」及び「実習未経験学生」を対象とし、乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の認識について、保育経験年数を要因とする1要因の分散分析を行った。

第1に、表2に示した通り、「5年以上保育者」、「5年未満保育者」、「実習経験済学生」及び「実習未経験学生」の重要度得点の平均値が4以上であった。このことから、全対象が乳幼児に対する「言葉かけ」の「伝達（伝わる）」経験を重要視していることが認められた。

また、「言葉かけ」の「伝達（伝わる）」経験における保育経験年数の関係に有意差が認められた ($F(3, 174) = 2.97, p < .05$)。Tukey法を用いた多重比較の結果、「5年以上保育者」と「実習経験済学生」の組み合わせの間に有意差があり、「5年以上保育者」は「実習経験済学生」より重要視得点が低かった。よって、「5年以上保育者」は「実習経験済学生」よりも、自分自身の「言葉かけ」が乳幼児に対して「伝達（伝わる）」経験を積むことについて、新任保育者になってからの

乳幼児への「言葉かけ」の能力向上につながる重要性認識が弱いことが認められた。

第2に、表2に示した通り、「5年以上保育者」、「5年未満保育者」、「実習経験済学生」及び「実習未経験学生」の重要度得点の平均値が4以上であった。このことから、全対象が乳幼児に対する「言葉かけ」の「伝達（伝わる）」経験を重要視していることが認められた。

また、「言葉かけ」の「非伝達（伝わらない）」経験における保育経験年数の関係に有意差が認められた ($F(3, 174) = 3.32, p < .05$)。Tukey法を用いた多重比較の結果、「実習経験済学生」と「実習未経験学生」の組み合わせの間に有意差があり、「実習経験済学生」は「実習未経験学生」より重要視得点が高かった。よって、「実習経験済学生」は「実習未経験学生」よりも、自分自身の「言葉かけ」が乳幼児に対して「非伝達（伝わらない）」経験を積むことについて、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ」の能力向上につながる重要性認識が高いことが認められた。

第3に、表2に示した通り、「5年以上保育者」、「5年未満保育者」及び「実習経験済学生」の重要視得点の平均値が4以上であったが、「実習未経験学生」の平均値は3点台であった。このことから、「実習未経験学生」を除く3対象が乳幼児に対する「語彙選定」の「伝達（伝わる）」経験を重要視していることが認められた。

また、「語彙選定」の「伝達（伝わる）」経験における保育経験年数の関係に有意差が認められた ($F(3, 170) = 6.02, p < .01$)。Tukey法を用いた多重比較の結果、「5年以上保育者」と「実習経験済学生」の組み合わせ、「実習経験済学生」と「実習未経験学生」の組み合わせの間に有意差が認められた。

まず、「5年以上保育者」は「実習経験済学生」より重要視得点が低かった。よって、「5年以上保育者」は「実習経験済学生」よりも、自分自身の「語彙選定」が乳幼児に対して「伝達（伝わる）」経験を積むことについて、新任保育者になってからの乳幼児への「語彙選定」の能力向上につながる重要性認識が弱いことが認められた。

また、「実習経験済学生」は「実習未経験学生」より重要度得点が高かった。よって、「実習経験済学生」は「実習未経験学生」よりも、自分自身の「語彙選定」

が乳幼児に対して「伝達（伝わる）」経験を積むことについて、新任保育者になってからの乳幼児への「語彙選定」の能力向上につながる重要性認識が強いことが認められた。

このように、現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性が明らかになった（表3）

表3 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」・「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の結果のまとめ

	伝達(伝わる) 経験の重要性	非伝達(伝わらない) 経験の重要性
言葉かけ	5年以上保育者<実習経験済学生	実習未経験学生<実習経験済学生
語彙選定	5年以上保育者<実習経験済学生 実習未経験学生<実習経験済学生	差なし

3.2 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合について

現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合は、表4と表5の通りである。この認識が、水準間でどのように異なるのかを明らかにするために、調査対象者から得られた回答に対して χ^2 検定を行った（表6と表7）。

ここでは、現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合は、「伝達（伝わる）6割以上・非伝達（伝わらない）4割以下」、「伝達（伝わる）5割・非伝達（伝わらない）5割ずつ」、「伝達（伝わる）4割以上・非伝達（伝わらない）6割以下」を選定した。

その理由は、以下の2点である。

- ①「あなたは一斉保育の時のご自身の言葉かけが乳幼児に「伝わる経験」または「伝わらない経験」は、新任保育者になってからの乳幼児への『言葉かけ』と『語彙選定』の能力向上においてどのくらいの割合が重要だと思いますか」における回答の選択肢「伝わる10割：伝わらない0割」から「伝わる0割：伝わらない10割」の中に、回答者0名の箇所が見られた。

② 現職保育者の「実践知」の向上において、「言葉かけ」と「語彙選定」の「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」の割合が、乳幼児への援助として「不安」や「困難」を抱えながらも、「自信」や「手応え」を得られる認識の割合は「伝達（伝わる）6割以上・非伝達（伝わらない）4割以下」、「伝達（伝わる）5割・非伝達（伝わらない）5割ずつ」及び「伝達（伝わる）4割以上・非伝達（伝わらない）6割以下」が妥当である。

表4 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合（N=175）

対象	認識の割合（人数と割合（%））			合計
	伝達（伝わる）6割以上・非伝達（伝わらない）4割以下	伝達（伝わる）・非伝達（伝わらない）5割ずつ	伝達（伝わる）4割以下・非伝達（伝わらない）6割以上	
5年以上保育者	18(32.1)	20(35.7)	18(32.1)	56(100.0)
5年未満保育者	7(29.2)	13(54.2)	4(16.7)	24(100.0)
実習経験済学生	33(55.9)	17(28.8)	9(15.3)	59(100.0)
実習未経験学生	16(45.7)	10(28.6)	9(25.7)	35(100.0)
合計	74(42.5)	60(34.5)	40(22.0)	174(100.0)

表5 現職保育者と学生の乳幼児に対する「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合（N=168）

対象	認識の割合（人数と割合（%））			合計
	伝達（伝わる）6割以上・非伝達（伝わらない）4割以下	伝達（伝わる）・非伝達（伝わらない）5割ずつ	伝達（伝わる）4割以下・非伝達（伝わらない）6割以上	
5年以上保育者	15(28.3)	24(45.3)	14(26.4)	53(100.0)
5年未満保育者	7(29.2)	14(58.3)	3(12.5)	24(100.0)
実習経験済学生	30(52.6)	19(33.3)	8(14.0)	57(100.0)
実習未経験学生	12(36.4)	12(36.4)	9(27.3)	33(100.0)
合計	64(38.3)	69(41.3)	34(20.4)	167(100.0)

3. 2. 1 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合

現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合が、水準間でどのように異なるのかを明らかにするために、調査対象者から得られた回答に対して χ^2 検定を行った。

分析の結果、有意な偏りが見られた（ $\chi^2(6) = 12.74, p < .05$ ）。残差分析の結果（表6）、「5年以上保育者」の「言葉かけ」において、「伝わる4割以下：伝わらない6割以上」の割合が有意に多く（ $p < .05$ ）、「5年未満保育者」の「伝達（伝わる）5割：非伝達（伝わらない）5割」の割合が有意に多い（ $p < .05$ ）こと

が認められた。また、「実習経験済学生」の「言葉かけ」において、「伝達（伝わる）6割以上：非伝達（伝わらない）4割以下」の割合が有意に多い（ $p < .05$ ）ことが認められた。「実習未経験学生」については、有意な偏りは見られなかった。

したがって、「5年以上保育者」と「5年未満保育者」は乳幼児に対する「言葉かけ」の能力向上において、「非伝達（伝わらない）」経験の割合を重要視する一方で、「実習経験済学生」は「伝達（伝わる）」経験の割合を重要視していると言える。

表6 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合に関する残差分析の結果（ $N = 174$ ）

対象	認識の割合（人数と割合（%））			合計
	伝達（伝わる）6割以上・非伝達（伝わらない）4割以下	伝達（伝わる）・非伝達（伝わらない）5割ずつ	伝達（伝わる）4割以下・非伝達（伝わらない）6割以上	
5年以上保育者	18(32.1) -1.9	20(35.7) 0.2	18(32.1) 2.0*	56(100.0)
5年未満保育者	7(29.2) -1.4	13(54.2) 2.2*	4(16.7) -0.8	24(100.0)
実習経験済学生	33(55.9) 2.6*	17(28.8) -1.1	9(15.3) -1.7	59(100.0)
実習未経験学生	16(45.7) 0.4	10(28.6) -0.8	9(25.7) 0.4	35(100.0)
合計	74(42.5)	60(34.5)	40(22.0)	174(100.0)

* $p < .05$

3. 2. 2 現職保育者と学生の乳幼児に対する「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合

現職保育者と学生の乳幼児に対する「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合が、水準間でどのように異なるのかを明らかにするために、調査対象者から得られた回答に対して χ^2 検定を行った。

分析の結果、偏りは有意傾向であった（ $\chi^2(6) = 11.53, p < .10$ ）。残差分析の結果（表7）、「実習経験済学生」の「語彙選定」において、「伝達（伝わる）6割以上：非伝達（伝わらない）4割以下」の割合が有意に多い傾向（ $p < .10$ ）が見られた。しかし、「5年以上保育者」、「5年未満保育者」及び「実習未経験学生」の3対象において、有意な偏りは見られなかった。

したがって、「実習経験済学生」は乳幼児に対する「語彙選定」の能力向上において、「伝達（伝わる）」経験の割合を重要視する傾向にあると言える。

表7 現職保育者と学生の乳幼児に対する「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合に関する残差分析の結果（ $N=167$ ）

対象	認識の割合（人数と割合（%））			合計
	伝達（伝わる）6割以上・非伝達（伝わらない）4割以下	伝達（伝わる）・非伝達（伝わらない）5割ずつ	伝達（伝わる）4割以下・非伝達（伝わらない）6割以上	
5年以上保育者	15(28.3) -1.8	24(45.3) 0.7	14(26.4) 1.3	53(100.0)
5年未満保育者	7(29.2) -1	14(58.3) 1.8	3(12.5) -1	24(100.0)
実習経験済学生	30(52.6) 2.7†	19(33.3) -1.5	8(14.0) -1.5	57(100.0)
実習未経験学生	12(36.4) -0.3	12(36.4) -0.6	9(27.3) 1.1	33(100.0)
合計	64(38.3)	69(41.3)	34(20.4)	167(100.0)

† $p<.001$

このように、現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合が明らかになった（表8）

表8 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」・「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合の結果のまとめ

	伝達(伝わる)・非伝達(伝わらない) 経験の重要性の割合		
言葉かけ	5年以上保育者	伝達(伝わる) 4割以下・非伝達(伝わらない) 6割以上	多い
	5年未満保育者	伝達(伝わる) 5割・非伝達(伝わらない) 5割ずつ	多い
	実習経験済学生	伝達(伝わる) 6割以上・非伝達(伝わらない) 4割以下	多い
語彙選定	実習経験済学生	伝達(伝わる)6割以上・非伝達(伝わらない)4割以下	多い傾向

4. 考察

本研究は、現職保育者と学生の保育経験年数、乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性と割合、この2つの関係を明らかにすることを目的とした。

4.1 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」の「伝達（伝わる）」「非伝達」経験の重要性

第1に、表2に示した通り、「5年以上保育者」、「5年未満保育者」、「実習経験済学生」及び「実習未経験学生」の乳幼児に対する「言葉かけ」の「伝達（伝わ

る)」「非伝達(伝わらない)」経験の重要度得点の平均値が4以上であった。このことから、全対象が乳幼児に対する「言葉かけ」の「伝達(伝わる)」「非伝達(伝わらない)」経験を重要視していることが認められた。

第2に、表2に示した通り、「実習未経験学生」を除く「5年以上保育者」、「5年未満保育者」、「実習経験済学生」の乳幼児に対する「語彙選定」の「伝達(伝わる)」「非伝達(伝わらない)」経験の重要度得点の平均値が4以上であった。このことから、「5年以上保育者」、「5年未満保育者」及び「実習経験済学生」は、乳幼児に対する「語彙選定」の「伝達(伝わる)」経験「非伝達(伝わらない)」経験を重要視していることが認められた。

4. 2 新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ」の能力向上につながる重要性認識

4. 2. 1 「5年以上保育者」と「実習経験済学生」の重要性認識について

「5年以上保育者」は「実習経験済学生」よりも、自分自身の「言葉かけ」が乳幼児に対して「伝達(伝わる)」経験を積むことについて、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ」の能力向上につながる重要性認識が弱いことが認められた。この「5年以上保育者」と「実習経験済学生」の認識のズレには、保育経験年数が関係していると考えられる。なぜなら、「5年以上保育者」は、乳幼児に対する「言葉かけ」において不安などの否定的な感情が伴う「非伝達(伝わらない)」経験を粘り強く積み重ね続けながら成長していると考えられるからである。

現職保育者の保育経験年数は、短期的または長期的に向上される専門性や現職保育者の成長を明らかにする最も重要な指標である(上山・杉村, 2015)。また、現職保育者や学生の保育経験年数に伴う認識のズレを検討する際、重要となる視点は省察であると考えられる。なぜなら、保育経験年数と省察には関係性があり、現職保育者の「実践知」の向上には、保育経験年数を重ねることも重要であるが、それとともに行う省察が不可欠だからである(上山・杉村, 2015)。

省察の特徴として、保育経験年数がある程度積み上げた現職保育者の場合、事例検討などによって自分の保育の曖昧な部分について再確認することの意味に気づいており、自分を振り返ることでより主体的な省察につながられる(平松, 2011)。ただし、保育経験年数が増えれば、自動的に知識や技能が獲得されるわけではな

く、省察においては乳幼児の状態に気づき、分析的に振り返ることが重要である（上山・杉村，2015）。

これらのことから、「5年以上保育者」は中堅保育者（5年～10年）に該当する（高濱，2001）ため、「5年以上保育者」の方が「実習経験済学生」よりも、主体的・分析的な省察が可能であると考えられる。すなわち、「5年以上保育者」の重要度得点は、自分自身の乳幼児に対する「言葉かけ」の「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験を主体的・分析的な省察によって、高い基準で客観的に自己評価していることを反映していると考えられる。

他方、荒井（2016）は、学生が他者から収集した情報を自分自身や子どもに関する省察に利用していない可能性を指摘している。このことから、「実習経験済学生」が「5年以上保育者」よりも「伝達（伝わる）」経験を重要視している結果は、「実習経験済学生」の省察による主観的な自己評価の傾向性であることが示唆された。

「実習経験済学生」は「実習未経験学生」よりも、自分自身の「言葉かけ」が乳幼児に対して「非伝達（伝わらない）」経験を積むことについて、新任保育者になってからの乳幼児への「言葉かけ」の能力向上につながる重要性認識が強いことが認められた。保育経験が短い「実習経験済学生」の場合、実習の過程で自分自身の「言葉かけ」が乳幼児に伝わらない経験から不安や困難を抱くため、省察による自己評価からその重要性を「実習未経験学生」より高く認識すると推察される。よって、「実習未経験学生」は実習経験がないために、その重要性認識が「実習経験済学生」よりも弱くなったと考えられる。

4. 2. 2 「5年以上保育者」と「実習経験済学生」の重要性認識について

「5年以上保育者」は「実習経験済学生」よりも、自分自身の「語彙選定」が乳幼児に対して「伝達（伝わる）」する経験を積むことについて、新任保育者になってからの乳幼児への「語彙選定」の能力向上につながる重要性認識が弱い傾向が認められた。「5年以上保育者」と「実習経験済学生」の認識のズレは、言葉かけの「伝達（伝わる）」経験の重要性における認識と同様に、保育経験年数が関係していると考えられる。なぜなら、「5年以上保育者」は保育経験年数を重ねる中で、乳幼児に対する「言葉かけ」の際に選択する語彙の成否に関し、成功と失敗の経験を繰り返しながら自らの援助を主体的・分析的に省察していると考えられるか

らである。

つまり、「5年以上保育者」の重要度得点は、自分自身の乳幼児に対する「語彙選定」の「伝達（伝わる）」経験における成否を、「言葉かけ」と同様に主体的・分析的な省察を通して、高い基準で客観的に自己評価していることを反映していると考えられる。また、「実習経験済学生」が「5年以上保育者」よりも「伝達（伝わる）」経験を重要視している結果は、まだ保育経験が短い「実習経験済学生」の省察による主観的な自己評価の傾向性である可能性を示唆している。

4. 2. 3 「実習経験済学生」と「実習未経験学生」の重要性認識について

「実習経験済学生」は「実習未経験学生」よりも、自分自身の「語彙選定」が乳幼児に対して「伝達（伝わる）」経験を積むことについて、新任保育者になってからの乳幼児への「語彙選定」の能力向上につながる重要性認識が強いことが認められた。

この「実習経験済学生」と「実習未経験学生」の認識のズレには、乳幼児に対する「言葉かけ」における「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の認識と同様に、保育経験年数が関係していると考えられる。なぜなら、「実習未経験学生」は実習経験がないため、乳幼児の発達段階に即した「語彙選定」における「伝達（伝わる）」経験の重要性に気づくことができていないと考えられる。また、「実習経験済学生」は実習経験があるため、省察による主観的な自己評価であっても、その重要性を「実習未経験学生」より強く認識していると推察される。

4. 3 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」の「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合

4. 3. 1 現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」の「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合

現職保育者と学生の乳幼児に対する「言葉かけ」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合について分析した。その結果、表6に示した通り、「5年以上保育者」と「5年未満保育者」は乳幼児に対する「言葉かけ」の能力向上において、「非伝達（伝わらない）」経験の割合を重要視する一方で、「実習経験済学生」は「伝達（伝わる）」経験の割合を重要視していると考えられる。

このことから、現職保育者は保育経験年数を積む中で、主体的・分析的な省察を通じた客観的な自己評価によって「伝達（伝わる）」経験に比べ「非伝達（伝わらない）」経験をより多く積むことが、自分自身の「実践知」の向上につながると認識しているのであろう。

しかし、「実習経験済学生」は「5年以上保育者」と「5年未満保育者」よりも、「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合の認識が低い。このことから、まだ省察による自己評価が主観的であるため、「非伝達（伝わらない）」経験の重要性をそこまで強く認識していないと考えられる。

4. 3. 2 現職保育者と学生の乳幼児に対する「語彙選定」の「伝達（伝わる）」 「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合

現職保育者と学生の乳幼児に対する「語彙選定」における「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の割合について分析した。その結果、表7に示した通り、保育経験年数が短い「実習経験済学生」は乳幼児に対する「語彙選定」の能力向上において、「伝達（伝わる）」経験の割合を重要視する傾向にあると言える。このことから、「実習経験済学生」は実践後における省察による自己評価が不十分であり、「非伝達（伝わらない）」経験の重要性をそこまで強く認識していないと考えられる。

5. おわりに

本研究では、現職保育者と学生の保育経験年数、乳幼児に対する「言葉かけ」「語彙選定」の「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性とその割合の認識、この2つには関係があることが明らかになった。ここで得られた知見を踏まえ、養成校は学生に「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の場を提供する上で、現職保育者と同様に主体的・分析的に省察し、自らの「言葉かけ」と「語彙選定」を客観的に自己評価できるように努めることが重要であると言える。

具体的には、学生に対して乳幼児への「言葉かけ」は「伝達（伝わる）4割以下：非伝達（伝わらない）6割以上」の割合で学習するよう、自己評価の観点を示すことが重要である。なぜなら、現職保育者の乳幼児に対する「言葉かけ」と「語彙選定」の「実践知」の向上において、乳幼児への援助として「不安」や「困難」

の感情を抱えながらも、「自信」や「手応え」の感情を得られる重要性の割合は「伝達（伝わる）6割以上・非伝達（伝わらない）4割以下」、「伝達（伝わる）5割・非伝達（伝わらない）5割ずつ」及び「伝達（伝わる）4割以上・非伝達（伝わらない）6割以下」が妥当であると考えられるからである。

したがって、養成校は、保育経験年数5年以上保育者の乳幼児に対する「言葉かけ」の「伝達（伝わる）」「非伝達（伝わらない）」経験の重要性の認識を踏まえた指導改善に努めることが重要である。これにより、学生が乳幼児に対する「言葉かけ」の適切さを省察する過程において、少なからず自己評価の客観性が増し、主観的な自己評価から、客観的で現実に即した自己評価につながるであろう。

【引用・参考文献】

荒井庸子、2016、「保育者を目指す学生における省察力：省察の特徴と省察力に関わる要因の検討」、浜松学院大学教職センター紀要、第5号、15-30頁。

福沢周亮・池田進一、2004、幼児のことばの指導、教育出版

後藤節美、2015、保育方法・形態、森上史郎・柏女霊峰（編）、保育用語辞典、ミネルヴァ書房

平松美由紀、2011、「幼児理解を深めるためのカンファレンスの検討ー保育実践の一場面のカンファレンスの省察からー」、中国学園紀要、第10号、163-167頁。

保育教諭養成課程研究会、2016、幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡー養成から現職への学びの連続性を踏まえた新規採用教員研修ー平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル事業

堀淳世、1997、「幼稚園教諭が語る指導方法ー経験年数による違いー」、保育学研究、第35号（2巻）、280-287頁。

厚生労働省、2008、保育所における質の向上のためのアクションプログラム、厚生労働省

新藤慶、2008、「幼保総合施設の実態と課題ー認定こども園を扱った諸研究の検討を中心としてー」、新見公立短期大学紀要、第29号、181-188頁。

杉山成史・松尾剛・杉村智子、2016、「熟達保育者による「気になる子ども」の認識と支援プロセス」、福岡教育大学紀要、第65号、51-59頁。

- 諏訪きぬ、2000、保育選択の時代と「保育の質」金田利子・諏訪きぬ・土方弘子
「保育の質の探求「保育者ー子ども関係」を機軸として、ミネルヴァ書房
- 高濱裕子、2001、保育者としての成長プロセス、風間書房
- 高濱裕子、2013、保育者の熟達化プロセス、保育問題研究
- 戸田大樹、2015、“保育科学生の実習における課題に関する研究ー言葉かけの問題を中心としてー”、茶屋四郎次郎記念学会誌、第5号、125-134頁。
- 戸田大樹・荒木由紀子・岸正寿・舘秀典、2019、“保育者と学生が一斉保育で選択した主活動の際に見られた子どもの姿に関する実証的研究”、アジア教育文化ジャーナル、第1号、137-149頁。
- 戸田大樹、2020、“保育者の乳幼児に対する言葉かけ及び語彙選定に関する感情と保育経験との関係”、応用教育心理学研究、第37号(1巻)、3-13頁。
- 上山瑠津子・杉村伸一郎、2015、“保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連”、教育心理学研究、第63号(4巻)、401-411頁。
- 渡邊ユカリ、2002、“保育実習指導の課題についてー保育所の実習指導担当者への調査からの考察ー”、秋草学園短期大学紀要、第19号、107-113頁。

謝辞

本研究は、「戸田大樹・濱川喜亘・岸正寿・榊原久子・舘秀典・高橋健司・飯塚汐里(2019)保育経験年数が乳幼児への言葉かけと語彙選定に関する伝達・非伝達経験の重要性と割合についての認識に与える影響ー現職保育者と保育者志望学生の比較を通してー」教育学論集、(71)、171-182」の論文に統計処理を加え、加筆修正したものです。

調査に協力して下さった保育者と学生の方々に御礼申し上げます。また、本論文の執筆に際して、ご指導いただきました査読の先生に深く御礼申し上げます。

(受付日：2020年10月4日、
受理日：2021年1月10日)

【原著論文】

モンゴル民族の伝統芸能
ーホーリンウリゲルの起源と発展に関する考察ー

モンゴルジンフー
蒙古貞夫*

摘要

ホーリンウリゲル (1) という伝統芸能は、東部モンゴル地区に住むモンゴル人に対して、ただ農閑期の主要な娯楽活動ではなく、自民族およびほかの兄弟民族の歴史や文化を理解する主な手段でもあった。そこで、ホーリンウリゲルの起源と発展について検討して、この芸能が実際に発生した時期および発展過程を明確することが大きな意義がある。しかし、ホーリンウリゲルの成立について慎重に分析すると、この芸能がモンゴル英雄叙事詩やマングスインウリゲルやベンスンウリゲルなどの説唱芸術の要素を吸収したことおよびその説唱方法や伴奏楽器も長い歴史の中で変化してきた経緯を確認できるので、研究者がホーリンウリゲルの起源と発展に様々な観点を示している。本研究では、ホーリンウリゲルの起源と発展に関して考察を行い、この芸能の起源期および発展してきた脈絡を検討し、ホーリンウリゲルの研究により精緻な理論根拠を提示する。

1. 問題の提起

本研究の分析対象となるホーリンウリゲルは、モンゴル民族を代表される伝統的な芸能（説唱芸術）として、チンギス・ハーンの時代に発生して以降、長い歴史の中で語り手であるホールチ (2)（語り手）の語り継ぐことによって、その歌声が古代から今日までに、モンゴル人の中で代々伝えられてきた。しかし、実際にホーリンウリゲルを継承しているホールチたちが信じている「アラガソン・ホー

* 東京学芸大学大学院・院生

ルチ」の伝説について、研究者の間で異なっている様々な意見が出され、今日までに一致していないというのが現状である。

そして、これまでホーリンウリゲルの起源に関する諸観点をまとめると、一部の研究者は、チンギス・ハーンの時代にホールを弾きながら当時の様子と状況に応じてウリゲルを語る「アラガソン」（阿日嘎聡）という「ホールチ」が活躍していた記録があったので、口述史の視点から分析すると、ホーリンウリゲルは800年以上の歴史を持つと認識しており、もう一部の研究者は、各歴史時代の政治制度と社会環境を考慮した上で、ホーリンウリゲルはチンギス・ハーンの時代に発生したのではなく、明代や清代で形成したと認識している。

そこで、本稿では、上述した研究背景を基にして、これまでの起源研究であまり使用・公開されなかった史料を使って、ホーリンウリゲルが実際に発生した時期を明確するほか、さらには多量の郷土資料を用いて、ホーリンウリゲルの発展過程を整理・分析して、ホーリンウリゲルはモンゴル英雄叙事詩を基に、マングスインウリゲルとベンスンウリゲルの要素を吸収してから現在のような上演形式に定型した経緯を論証したい。

2. ホーリンウリゲルの緒起源説とその具体内容

2. 1 12世紀から13世紀の起源説

ホーリンウリゲルは12世紀から13世紀に発生したという観点を指している研究論文として、バヤナ（巴雅納）氏の「浅談胡仁烏力格尔と胡尔奇」、アラタンルバガナ（阿拉坦巴根）氏の「浅谈胡仁烏力格尔の起源と発展」、ナリス（納日蘇）氏の「浅谈蒙古贞胡仁烏力格尔」、リンチンドルジ（仁欽道尔吉）氏の「胡仁烏力格尔初探」、メェディリレト（莫德日勒图）氏の「关于胡仁烏力格尔」、ロソル（劳斯尔）氏の「关于胡仁烏力格尔の起源発展と特徴」などの研究論文が見つかった。

これらの論文に記述されている内容によると、「モンゴル民族の伝統芸能ホーリンウリゲルは、12世紀から13世紀に発生したことは史実であり、当時の吟遊詩人はホーリンウリゲルの前身と呼ばれているトゥリ（モンゴル英雄叙事詩）を語っていた。それゆえに、現在までに継承されてきたホーリンウリゲルは、モンゴル民族の古代英雄叙事詩からの強い影響を受け、さらには古代英雄叙事詩や伝記伝説を基にして発生した」という点で研究者の見解は一致している。

この中で2006年に国家級非物質文化遺産「蒙古族烏力格尔」項目の伝承に任命されたロソル（勞斯尔）氏は、長い間にホールチとしてホーリンウリゲルを披露しながら、研究者としてもホーリンウリゲルの起源を研究してきたので、論文の「胡仁烏力格尔の起源・発展と特点」には、「紀元7世紀およびそれより最も前の時期に、四つの弦を持つ「ホール」（胡尔）という楽器が既に発生していた。

そして、13世紀に至って来ると、モンゴルは益々のご活躍・発展する時期を迎えてきたため、胡尔（胡琴とも呼ぶ）で伴奏しながらモンゴル民族のウリゲル（物語）を語る上演形式がモンゴル人の中で広く伝播し、同時期には、『モンゴル秘史』のような大規模な文学作品が創作された。また、フビライ・ハーンの元朝にモンゴル民族の伝統音楽をもとに創作された「元代散曲」「元雜劇」が形成されたことなど、一連の条件を根拠にすれば、ホーリンウリゲルは13世紀に起源したことが確認できる」とある。

2. 2 16世紀末期から17世紀初期の起源説

紀元16世紀から17世紀までの時期には、モンゴル人の北元政権と漢人の明朝政権が同時に存在し、対立することが多く、平和は少なかったが、そのような戦争が継続していく中で、モンゴル民族の伝統芸能ホーリンウリゲルは、どのような状態だったのだろうか。この時期の史実についてはチン・タナ（秦・塔娜）氏とテェ・タリバ（特・塔日巴）氏の共著「関于旧蒙古説書の起源及其他」という研究論文が挙げられる。

両氏はこの論文において、まず、現在のホーリンウリゲルという説唱芸術は、チョール（潮尔）という楽器を伴奏しながら英雄叙事詩を語るマングスインウリゲルの影響を受けて発展したと解説している。次に、時代の変遷に伴ってマングスインウリゲルという説唱芸術は衰退し、聴衆が急に減少してしまったが、ちょうどこの時期にホーリンウリゲルという新しい説唱芸術が登場してきて、マングスインウリゲルを取って代わったとしている。

また、この論文では、1856年から1930年の間に生きていたモンゴルジン（蒙古貞）旗出身のバダラホ（巴達日呼）・ホールチは、著者であるテェ・タリバ（特・塔日巴）の曾祖父であったが、「関于旧蒙古説書の起源及其他」という論文の著者の記憶によると曾祖父バダラホは、年とってもモンゴルジン旗のモンゴ

ル族の村落を回ってホーリンウリゲル説唱していたとしているので、ホーリンウリゲルは16世紀末期から17世紀初期の間に発生したという結論を導いている。

ホーリンウリゲル研究者・サンプルノルブ（参布拉諾日布）氏は、「史詩・好来宝・胡仁烏力格尔」、「広播電台中播放的胡仁烏力格尔」、「本子故事与胡仁烏力格尔研究」の研究論文で、「ホーリンウリゲルというモンゴル民族の伝統的な口承文芸は、既に清朝・康熙帝八年（1669）あるいは十四年（1675）の時期にジョソト（卓索図）盟・モンゴルジン（蒙古貞）旗の民間で演じられていた」と記述しており、300年前のモンゴルジン旗にホーリンウリゲルという説唱芸術が存在していたので、17世紀に発生したという見方を出している。

2. 3 17世紀末期から18世紀初期の起源説

この起源説について、ホーリンウリゲル研究者のチョコトウ（朝克圖）氏は『胡仁烏力格尔研究』という著作で、まず、2002年までの国内外のホーリンウリゲル研究者による著作や論文を整理して分析を行った。彼は、それまでの国内の研究者による4つの起源説を要約して分析し、ホーリンウリゲルは12世紀から13世紀、16世紀末期から17世紀初期、18世紀の中期、19世紀の中期に起源する可能性は低いと断言し、上記の4つの説が成立しない理由を述べている。

彼は、ホーリンウリゲルの発祥地として多くの研究者に認定されているモンゴルジン旗を対象に、当該地域のモンゴル族の村落に住んでいる民間芸人や小説家などの人にフィールド調査を実施したと陳述し、さらにそれらの協力者から貰ったモンゴルジン旗のホーリンウリゲルに関する一次資料をもとに、清朝時期のジョソト盟・トゥメット左旗、即ち、モンゴルジン旗の歴史、当時の社会環境、無数のホールチが育成されたことを紹介している。

そして、清朝時期に多くの漢文で書かれた古書や書籍や歴史小説がモンゴル文に翻訳されたため、ホーリンウリゲルは17世紀の末期から18世紀初期に発生したという私見を示している。

2. 4 18世紀中期から末期の起源説

紀元18世紀には、蒙漢両族の文化は従来になかったような接触・交流の時期を迎えた。その中で「蒙漢文学」と「蒙漢書籍の翻訳」が一時的に盛んになり、ホ

ーリンウリゲルの形成にもかなり影響を与えた。ホーリンウリゲル研究者のア・バダラフー（阿・巴達日呼）氏は、「琶傑胡尔齐談胡仁烏力格尔」という研究論文を書いて、パジェ（琶傑）・ホールチの生涯、説唱の風格、伝承系譜の関係、ホーリンウリゲルの起源などを紹介している。

モンゴル国の研究者デェ・ツェレンソデナム（達・策仁蘇徳那木）氏は、学部時代からホーリンウリゲルに関する史料・資料を収集する作業を開始し、手元にあったデータを整理して、当時の内モンゴル大草原で大活躍していたモーイホン（毛依罕）・ホールチの創作した『フレルバートル』（胡日勒巴特尔）という物語を書籍にまとめて分析している。加えて、1968年には、「漢文小説在蒙古地区的伝播」という論文で、ホーリンウリゲルの内容形式、伝播範囲、継承状況について厳密な分析を行い、ホーリンウリゲルという伝統芸能は現在までに200年あるいは300年の歴史を持つという結論を出している。

また、それ以降も、チムディンドルジ（斉木徳道尔吉）氏の「浅談蒙古族説唱芸術的産生和発展」、ホージンシァン（胡金山）氏の「蒙古人的伝統文芸胡仁烏力格尔」、ホーゲジホ（呼格吉胡）氏の「蒙古民間的胡仁烏力格尔」といった研究論文が発表された。これらの研究によると、ホーリンウリゲルは18世紀中期から末期に発生したと考えられる。

2. 5 19世紀中期の起源説

周知のように、19世紀の中国では「日清戦争」が勃発したために、清朝の内部に「維新派」と「保守派」の2つの勢力が形成され、当時の清朝政府が実施していた政策を改革するかどうかについて、お互いに激しく抗争していた。こんなような社会環境にあって、説唱芸術のホーリンウリゲルにはどのような変化があったのかという問いを持って、ホーリンウリゲルの起源に関わる先行研究を検討していくと、ボルジギン・ハスシウグイ（孛兒只斤・哈斯西貴）氏の「關於蒙古族胡仁烏力格尔及音樂之探究」、チェジガワ（却吉嘎瓦）氏の「關於胡尔及胡尔齐」といった論文が浮かび上がってきた。

これらの研究者は、ホーリンウリゲルの起源に関する意見はかなり異なっているが、一部の研究者は、「これまでに掘り出された史書や書き出した史料の中に、元祖ホールチと称されているダンスンニマ（丹森尼瑪）・ホールチは、1836年に

生まれて 1889 年に逝去したので、ホーリンウリゲルは 19 世紀の中期あるいはそれよりもっと後の時期に発生した」としており、別の一部の研究者は、「ホーリンウリゲルはモンゴル民族英雄叙事詩および好来宝をもとにして、長い歴史の中で他の民族の優秀な文化要素を吸収して形成された独特な説唱芸術であるが、現在までに長くても 150 年の歴史を持つに過ぎない」という結論を出している。

2. 6 ホーリンウリゲルの起源に関する私見

現在の学術研究界では、モンゴル民族の伝統芸能ホーリンウリゲルの起源について、上述したような 5 つの観点があるが、諸起源説に対して慎重に考察を行うと、12 世紀から 13 世紀にこの芸能の淵源を見ることができ、やがてホーリンウリゲルが成立し、繁栄を経て衰退し、現在のようになったと包括的に考えることができるのではないかと考えた。以下、その理由を述べていきたい。

第一は、チン・タナ（秦・塔娜）氏とテェ・タリバ（特・塔日巴）氏は、著者のテェ・タリバ（特・塔日巴）が自分の曾祖父であるバダラホ・ホールチ（1856～1930）は、年とってもモンゴルジン（蒙古貞）旗のモンゴル族の村落を回ってホーリンウリゲル説唱していたことを根拠にして、ホーリンウリゲルは 16 世紀末期から 17 世紀初期の間に発生したという結論を出したが、19 世紀に活躍したホールチの動向を根拠にして、ホーリンウリゲルが 16 世紀末期から 17 世紀初期に発生したと判断するのは歴史的・学術的な根拠が足りない。

また、サンプルノルブ（参布拉諾日布）氏、ウ・シンバヤル（呉・新巴雅尔）氏、ボインヘシゲ（宝音賀希格）氏、テェグスバヤル（特古氏巴雅尔）氏は、明朝と清朝の時期に、多量の漢文漢籍がモンゴル語に翻訳されたことによって、その時代に蒙漢文化がかなり交流・融合したので、ホーリンウリゲルという伝統芸能は清朝より前の時期に発生したという観点を出しているが、漢文化の影響を強調して、モンゴル族が有する英雄叙事詩の影響を弱く考えるのは、ホーリンウリゲルという伝統芸能の基盤を無視することになる。

第二は、チョコトウ（朝克図）氏は、ホーリンウリゲルが発生した地域として公認されているモンゴルジン旗の社会環境および文化要素を分析した上で、17 世紀末期から 18 世紀初期に蒙漢両族の経済融合と文化交流が盛んになってきたので、ホーリンウリゲルはこの時期に発生したという結論に導いた。しかし、明朝

や清朝の時代に多くの漢文漢籍がモンゴル語に翻訳されたとしても、その後の変遷や視聴者の好感度によって民間芸人がリズムを入れて語るようになったので、むしろ、この時期にはヤバガンウリゲルが盛んになっていたと言うのが最も適切ではないかと考える。

第三は、ア・バダラフ（阿・巴達日呼）氏を主とするホーリンウリゲル研究者は、清朝の蒙地開墾という政策によって、漢人の東部モンゴル地区への入植が激しくなったので、ホーリンウリゲルという伝統芸能は18世紀中期から末期に発生したという観点を出した。しかしながら、この時期にはベンスンウリゲルが発展する時期を経て、次第に視聴者が減少しつつあり、ホールチが低音のドウリボン・ウタスト・ホールを自ら弾いてモンゴル語でウリゲルを語り始めたので、ホーリンウリゲルの上演形式はこの時期にジョソト盟・トウメット左旗で成立したと言える。

第四は、ボルジギン・ハスシウグイ（孛兒只斤・哈斯西貴）氏を主とするホーリンウリゲルの研究者は、これまでの史料の中に、元祖ホールチと称されるダンスンニマ（丹森尼瑪）・ホールチは1836年に生まれて1889年に逝去したので、ホーリンウリゲルは19世紀の中期あるいはそれよりもっと後の時期に発生したという観点を出したが、この観点が成立する余地はない。なぜかというところ、ダンスンニマ・ホールチが初めて語った脚本は長編章回体の歴史小説『興唐五伝』であるが、この『興唐五伝』の作者であるエンケテグスも当該時期の有名なホールチであったので、ダンスンニマがエンケテグスから『興唐五伝』の説唱方法を学んだことは考えられるが、逆にエンケテグスが自分で創作・改編・説唱した『興唐五伝』をダンスンニマから学ぶということは考えられない。

そこで、まず、ホーリンウリゲルが12世紀から13世紀に淵源を持つことを支持する幾つかの理由を述べていきたい。まず、東部モンゴル地区では、ホールチと言えはホール（12世紀から13世紀の時期に「ホール」という言葉は、モンゴル民族が有するすべての楽器を指す総合的な呼称であったが、18世紀末期から19世紀初期にその指向性が変化し、「ホール」と言えは四つ弦を持つ低音のドウリボン・ウタスト・ホールを指すことになるが、わざわざドウリボン・ウタスト・ホールと正式に呼ぶホールチは極めて少なかったので、「ホール」という呼称が現在までに継承され、一般的に「ホール」という言葉の前に「〇〇ホール」と呼び、

なく、関連する『モンゴル源流』と『モンゴル黄金史綱』のような史書にも既に記録されていたことが分かるので、『漢訳モンゴル黄金史綱』より前に記録・出版された著作にあった可能性が高い。

ツェ・ダムディンスレン氏は、『モンゴル古代文学一百編』で、1240年に書かれた史書『モンゴル秘史』を「モンゴルの英雄叙事詩」と比較して研究した後、『モンゴル秘史』に13世紀以前の英雄叙事詩が大量に引用されていることを明らかにし、『モンゴル秘史』に使われている散文体と韻文体の書き方は、英雄叙事詩の韻文体や書き方とあまり変わらないという見方を示し、『モンゴル秘史』は古代の英雄叙事詩を語っていた説唱芸人が創作した可能性が高いと述べた。

上述の史書や史料に記録されていた内容によると、12世紀から13世紀にチンギス・ハーンのモンゴルハーン国でアラガソンのようなホールチが活躍していた史実が確かめられるほか、その時代の吟遊詩人たちの説唱技術や創作能力は非常に高いレベルに達したという事実も確認できる。しかし、残念なことには、モンゴル語で「ホール」（胡尔）と呼ばれている楽器は、その時代から20世紀の末期までモンゴル民族が有しているすべての楽器を指す総称であったので、アラガソン・ホールチが実演する時に使われていた楽器（ホール）は、英雄叙事詩を語る時に使うチョール（潮尔）を指しているのか、あるいは、現在のホールチたちが使っている四つ弦を持つドウリボン・ウタスト・ホールを指しているのかははっきりしない。

そこで、ホーリンウリゲルの形成過程を分析することを通して、各時期にモンゴルの吟遊詩人が使っていた楽器の実態を明確にし、さらには吟遊詩人が説唱する内容の変化によって、もともとトゥブシュリ（托布秀尔）を使っていたのがチョール（潮尔）を使うようになり、楽器を使わない特殊な時期を経て、現在のドウリボン・ウタスト・ホールを使うように変化した経緯を示したい。

3. ホーリンウリゲルの発展過程

3. 1 モンゴル英雄叙事詩の誕生と変化

ホーリンウリゲルの発展に関しては、上述した起源と一様で、研究者の専攻や視点が異なることによって、様々な形式で記述されていることが現状である。そこで本稿で筆者は、子どもの頃から学んできたホーリンウリゲルの曲牌と詞牌を

基にして、さらにはこれまでに蓄積してきたホーリンウリゲルに関する知識を活かして、現在のホーリンウリゲルという伝統芸能は、モンゴルの古代英雄叙事詩からマングスインウリゲル、マングスインウリゲルからベンセンウリゲルが出現してから現在の上演形式に定型した発展脈絡を論証する。

モンゴル語で「英雄叙事詩」という言葉を表現すると、「ᠪᠠᠭᠠᠲᠤᠷᠢᠭᠦᠨ ᠲᠤᠰᠤᠷᠢ» (バガトリイグ・トゥリ) のように表記されるが、もともとのモンゴル人が生活している地域では、英雄叙事詩を語ることを「ᠲᠤᠰᠤᠷᠢ ᠬᠠᠢᠷᠠᠬᠤ» (トゥリ・ハイラホ) と呼ぶのは当然のことである。モンゴル語で言う「ᠲᠤᠰᠤᠷᠢ» (トゥリ) という言葉は、いったんどのような意味を持つのかを知るために、『蒙漢辞書』を調べると、「ᠲᠤᠰᠤᠷᠢ» は (名詞) <文>① 史诗、英雄史诗 (史诗、英雄叙事詩)、② 历史故事、叙事诗 (歴史故事、叙事詩)」のような解説があった。そこで、言葉として「トゥリ」、即ち「英雄叙事詩」を理解すると、英雄叙事詩とは長編叙事詩のことを指すことが確認できる一方で、モンゴルの英雄叙事詩には英雄叙事詩と歴史故事の2つのジャンルが含まれていることも分かる。

モンゴルの伝統的な説唱芸術であるトゥリ(陶力)を語る語り手のことは、「ᠲᠤᠰᠤᠷᠢᠴᠢ» (トゥリチ)、あるいは、「ᠲᠤᠰᠤᠷᠢᠴᠢᠨ» (トゥリチン) と呼ばれ、さらに『蒙漢辞書』では、「ᠲᠤᠰᠤᠷᠢᠴᠢ» は (名詞) 编写英雄故事的作家、说唱英雄故事的艺人 (英雄故事を創作する作家、英雄故事を説唱する芸人)」と解説している。歴史上に登場した「トゥリチ」(陶力沁) たちは、ただ物語を語る能力を持つだけでなく、説唱する英雄叙事詩と歴史故事の脚本を創作する能力も高かったことが確認できる。

モンゴル民族には、『モンゴル秘史』『ジャンガル・ハーンの世界』『ゲセル・ハーンの世界』の三大の長編英雄叙事詩があるほか、現時点で掘り出し・保存されている中編英雄叙事詩および短編英雄叙事詩も、合計 550 編以上あることが、リンチンドルジの『蒙古英雄叙事詩源流』という著作で確認できる。これらの長編英雄叙事詩は、原則として必ずモンゴル語で語る必要があり、それは上演方式によって、「語るだけで歌わない」「語りながら歌う」「歌うだけで語らない」という3つの形式に分けられるが、この中では「語りながら歌う」と「歌うだけで語らない」という2つの形式が頻繁に使われている。

また、モンゴル研究の大家であるツェ・ダムディンスレン氏の『モンゴル族文学史概況』によると、トゥリには、上記の3つの上演方式以外に、民間芸人が木

材と石のようなものを敲き、それで出た綺麗な音を伴奏楽器として使って長編英雄叙事詩を語る上演方式があったが、芸人たちはこのような上演方式を「敲きトゥリ」と呼んでいた。これらの史料によると、モンゴルのトゥリは悠久の歴史を持つことが推測されるほか、その上演方式も昔から多種多様であったことが想像される。

モンゴルの英雄叙事詩に関する研究は、各国の研究者の中で国際モンゴル学研究の一環として重要視されてきたが、実際に発生した時代および地域に関しては明確にされていないのが現状である。例えば、これまでの先行研究を整理すると、研究者が各々の視点からモンゴル英雄叙事詩を分析した結果は、7世紀前後の時期、10世紀前後の時期、12世紀から13世紀前後の時期に発生したという起源説が挙げられる。この中では、7世紀前後の時期に発生し、12世紀から13世紀までに成熟したという観点は信憑性が高いと考えられ、多くの研究者が認めているのである。

特に説明する必要がある研究事情は、長編英雄叙事詩の『ジャンガル・ハーン物語』と『ゲセル・ハーン物語』の2つの英雄叙事詩が世界各国の研究者に注目されて以来、長年にわたって国際的な視点からの研究成果が出されてきて、現在は「ジャンガル学」と「ゲセル学」という2つ研究学科として独立している。

もうひとつの英雄叙事詩である『モンゴル秘史』に関しては、現時点でモンゴル民族の歴史・政治・経済・文化・芸術・言語・儀礼などを研究する際に、必要不可欠な1冊と見なされ、重要な資料として活用されているほか、各国の研究者による『モンゴル秘史』の研究も史学・歴史学・民俗学・文化人類学・言語学など様々な視点で進められ、貴重な成果が挙げられている。日本人では、村上正二氏の訳注『モンゴル秘史—チンギス・カン物語—』（第1部から第3部まで）は、日本のモンゴル研究およびモンゴル英雄叙事詩研究において高く評価される一方、モンゴルの歴史と文化を研究する際にも重要な資料としての位置を占めてきた。

モンゴルの英雄叙事詩は、雄大なモンゴル文学に所属するジャンルの一種であり、一般に英雄人物の事績を褒め称える長編韻文体の文学作品を指している。そして、モンゴルの英雄叙事詩はその作品の長短によって長編・中編・短編に分けられるが、すべての英雄叙事詩は「叙事性が強い」という特徴を共通に持っている。特に、モンゴルの英雄叙事詩の場合、各作品の中に多量の誇張・比喻・擬人

法が使われ、登場人物・戦争場面・物語内容を聴衆に伝えている。

上述した『ジャンガル・ハーン物語』『ゲセル・ハーン物語』『モンゴル秘史』は、文体の種類に沿って分類すると、すべて長編の英雄叙事詩（ホーリンウリゲルの場合は長編の脚本）となる。実は、モンゴルの英雄叙事詩には、長編の作品（脚本）以外に中編および短編の作品（脚本）も多量に残されているが、最も歌い広められている作品（脚本）は、『マングスを鎮圧する故事』と『ハーンチングレ』などの英雄叙事詩である。

これらの長編・中編・短編の英雄叙事詩は、英雄叙事詩を語る「トゥリチ」（陶力沁）が必要不可欠な説唱脚本であるわけではなく、19世紀後半期には、ホールチの説唱する主な脚本として大変人気のあるものとなっていた。例えば、20世紀の東部モンゴル地区では、有名なパジェ・ホールチの説唱した『アラタンゲレト・ハーンの勇士アブラグチョロン』、モーイホン・ホールチの説唱した『傑出した好漢アリヤフー』、バラジニマ・ホールチの説唱した『アスリ・ツァガン・ハイチン』などの英雄叙事詩（脚本）が民衆に歓迎された。

そこでモンゴル人が生活している各国および各地域で流行っていたトゥリ、即ち英雄叙事詩は、その地域に特有の文化要素および社会環境の影響を受けて次第に地域化された一方で、東部モンゴル地区では、英雄叙事詩のことをマングスインウリゲルと称し、もともとのトゥリとは、少し異なる説唱芸術として流行るようになった。その相違点の事例を挙げると、伴奏する楽器に顕著に現れている。周知のように、トゥリを語る際には、トゥブシュリという撥弦楽器を使うのが通常であるが、マングスインウリゲルを語るときには、チョールという擦弦楽器を使うので、トゥリ＝マングスインウリゲルとは言い難い。

3. 2 マングスインウリゲルの形成と衰退

古い時代からモンゴルの各部落・部族の中で流行っていたトゥリは、多文化が融合する東部モンゴル地区に伝来して後、この地域に特有の半遊牧半農耕文化の影響を受けて、古代英雄叙事詩とは異なるマングスインウリゲルという説唱芸術として形成された。このマングスインウリゲルは、上述した伴奏楽器がトゥリと異なるだけでなく、具体的な内容・形式・風格もトゥリとは遠く離れているというのが、モンゴル英雄叙事詩研究の専門家であるリンチンドルジを主とする研究

者が強調する点である。

しかし、別の研究者は、マングスインウリゲルがトゥリと同源異流の説唱芸術であるが、ただ東部モンゴル地区ではトゥリと呼ばずに、マングスインウリゲルと呼ぶだけの違いであると強調している。勿論、筆者は東部モンゴル地区であるモンゴルジン旗、ジャルート旗、ヒンガン盟などの地域でフィールド調査を実施すると、現地の民間芸人たちがチョールという擦弦楽器を自ら弾いて、古代英雄叙事詩を語る上演方式を「マングスインウリゲル」と呼んでいたもので、科尔沁を主とする東部モンゴル地区ではトゥリ＝マングスインウリゲルという言い方が成立していると言える。

筆者は、前述したリンチンドルジの観点到賛成する。理由の第一は、トゥリとマングスインウリゲルは発生した時期が異なる点がある。周知のように、東部モンゴル地区の民間芸人、厳密に言えばチョールチ（潮尔沁）たちがチョールという擦弦楽器を弾きながらマングスインウリゲルを語る前に、その地域で活躍する民間芸人はすべてトゥリ、即ち英雄叙事詩を語っていた。このような状況から見れば、トゥリはマングスインウリゲルより前の時代に発生し、マングスインウリゲルが形成されても、東部モンゴル地区を含む各モンゴル地区でトゥリも民間芸人の説唱によって語り続けられていたことが確認できる。

第二は、トゥリとウリゲルの2つ名詞が異なる点が挙げられる。前述したように、「トゥリ」とは「(名詞) <文>①史詩、英雄史詩(史詩、英雄叙事詩)、②历史故事、叙事詩(歴史故事、叙事詩)」のことを指し、「ウリゲル」とは「(名) ①<文>故事; ②<曲艺>书(名詞、①文学「故事」;「芸能」書)」を指している。このような解説をもとにすると、トゥリは韻文体の史詩および叙事詩のことを指すので、発生した時代を遡ると古代までに辿り着くことができるが、逆にウリゲルは、主に口頭文学を題材とする脚本を語る際に使っていたので、ウリゲルはトゥリが定着した後に形成されたことが明らかになったと言える。

ここまで論を進めてきたが、「ᠮᠠᠩᠭᠤ ᠰᠢᠨᠤᠷᠢᠭᠡᠯᠦ」(マングスインウリゲル)という言葉はどのような意味合いであり、どのような上演形式を言うのかという問いに答えるためには、まず、モンゴル語の名詞「ᠮᠠᠩᠭᠤ」(マングス)の意味を明確する必要がある。『蒙漢辞書』を調べると、「ᠮᠠᠩᠭᠤ(名) <神>妖魔、魔怪」の意味を持つと解説していた。この解説によると、モンゴル語のマングスという言葉は、日本

語に訳すと、悪魔・怪物・魍魎・妖怪変化などの言葉に相当することが分かる。

マンガスは悪魔・怪物・魍魎・妖怪変化などの意味を持っていることが明確になったうえで、前述したウリゲルという言葉の意味を振り返ると、マンガスインウリゲルとは、この説唱芸術の語り手であるチョールチ（潮尔沁）、あるいは、マンガスチ（蟒古斯沁）が、擦弦楽器のチョールを自ら弾いて、長編の英雄叙事詩および長編の歴史故事を語る上演方式を指していると定義しても良いではないかと考えられる。しかし、残念なことには、現存の史料および先行研究の研究成果を整理すると、マンガスインウリゲルという説唱芸術は、どのような時代背景のもとで発生して、民間芸人が語るようになったのかはまだ明らかになっていない。確定できるのは、18世紀の末期から19世紀の初期にかけて、広大な東部モンゴル地区でマンガスチ（蟒古斯沁）がチョールを弾きながら遊芸してマンガスインウリゲルを語っていたことが現地調査によって明らかになったということである。

そして、マンガスインウリゲルは発生した後、速やかに各モンゴル地区で伝播したので、当時の東部モンゴル地区では、トゥリのような古代英雄叙事詩より、マンガスインウリゲルが歓迎される時代を迎えた。例えば、『ホールチの揺籃—ジャルトー』（胡尔齐摇籃—扎魯特—）の記載によると、東部モンゴル地区でマンガスチとホールチとして名が高まったチュイバン（朝玉邦）は、当該時期に有名だったナランバスル（那仁巴斯尔）およびゲンデウン（亘敦）に拝師して、マンガスインウリゲルを学んだという。

また、前述したように、リンチンドルジ（仁欽道古吉）の『モンゴル英雄叙事詩源流』の記載によると、パジェ（琵琶）・ホールチの演唱した『アラタンゲレト・ハーンの勇士アブラグチョロン』（阿拉坦格日勒图汗的勇士阿布拉古朝論）、モーイホン（毛依罕）・ホールチの説唱した『傑出した好漢アリヤフー』（傑出的好漢阿日亜夫）、バラジニマ（巴拉吉尼瑪）・ホールチの説唱した『アスリ・ツァガン・ハイチン』（阿斯尔查干海青）などの、マンガス（悪魔）を鎮圧する物語が語られていたという記録があるので、マンガスインウリゲルは20世紀の50年から80年までは、さらに演唱されていたことが確認できる。

しかし、ホーリンウリゲルの発展過程から見ると、マンガスインウリゲルが繁栄していた段階で、ベンスンウリゲルという蒙漢文化が接触した後の産物が登場してきた。このベンスンウリゲルの出現によって、マンガスインウリゲルの視聴

者は急減し、マングスチ（蟒古斯沁）の演出する場も失われたので、マングスイ
ンウリゲルは次第に歴史舞台から離れてしまい、マングスチたちは別に生計を維
持しなければならない状況となった。

3. 3 ベンスンウリゲルの出現と役割

ベンスンウリゲル（本森烏力格尔）とは、モンゴル語に翻訳および写本化され
た漢族の古典小説のことを指す。漢語で「本子」(BenZi)と発音するこの言葉は、
モンゴル語で「ベンス」と読むので、モンゴル文人の翻訳および写本化した漢語
の古典小説のテキストはすべて「ベンスンウリゲル」と呼ぶようになった。この
「ベンスンウリゲル」というジャンルは、清朝政権の中後期に形成されて以来、
東部モンゴル地区で広く伝播し、モンゴル族の人々が受け入れたので、長い間に
民間でこのように呼んできた。そして、この「ベンスンウリゲル」が形成された
時期を遡ると、清朝政権の中後期までに辿り着けるのである。

満州政権が成立した初期において、清朝の政府はモンゴル人を統治するため、
モンゴルの諸部族・部落を「アムグとホシュ」（盟と旗）の行政制度により分散
し、次第にモンゴル人の勢力は衰えた。特に、清朝・雍正帝（1722～1735）が政
権を握った第2年（1724）には、山東と河北地方で例年早魃災害が起こって民衆
は生活が困難になり、各地の人々の不満が募ってきた。それゆえ、清朝のモンゴ
ル・チベットの事物を管理する理藩院により、多くのモンゴル人が生活するジョ
ソト盟（卓索図盟）・ジリム盟（哲里木盟）・ジョーオダ盟（昭烏達盟）などの東
部モンゴル地区を対象に、「モンゴル人の土地を借りて、漢人の難民を養成する
「借地養民」という移民政策」を作り上げた。その時から無数の漢人が次々にモ
ンゴル地区に入ってきて、次第に東部モンゴル地区では、モンゴル人と漢人が共
に生産・労作するという事になった。

このようにして多くの漢人がモンゴル地区に入り込んだことに伴い、モンゴル
人が漢人と交流する機会が増え、モンゴル人は漢語を学び、漢人はモンゴル語
を学ぶようになった。もともとモンゴル人は、遊牧文化および畜牧経済を重視し
ていたが、漢人の移住によって、モンゴル人は農耕文化と農業経済を重視するよ
うになり、東部モンゴル地区、特にジョソト盟地区に住むモンゴル人の中では、
次第にモンゴル語と漢語を話し、半遊牧半農耕の生産方式を営むようになった。

その結果、漢語とモンゴル語に精通するモンゴル文人は、漢語で書かれた長編歴史小説および古典文学の作品をモンゴル語で翻訳・写本化しはじめた。

この時期の翻訳および写本化する作業は、主にジョソト盟のトウメット左旗（土黙特左旗、即ちモンゴルジン旗）とトウメット右旗（土黙特右旗、朝陽一帯）を中心に行われたので、有名なラマ僧の文人と翻訳家が徐々に出現した。例えば、近代のモンゴル文学史上で翻訳家・評論家として名が知られているハスポ（哈斯宝）は、漢族の古典文学の名作である『紅樓夢』をお手本として、多量の漢文文献と『紅樓夢』のテキストを比較し、モンゴル語で『新訳紅樓夢』という著作を出版した。清朝・乾清門の護衛・アラナ（阿喇納）は、康熙帝60年（1721）に漢族の古典名作である『西遊記』をモンゴル文に翻訳した。

また、その時代にモンゴル語に翻訳・写本化された漢語作品は、上記の『紅樓夢』と『西遊記』以外に、『三国演義』、『水滸伝』、『聊斎志異』などの歴史を題材とする名作とともに、志怪伝奇小説も翻訳・写本化された。ここで説明する必要があるのは、清朝政権の中後期に蒙漢文化の接触および融合によって、漢族の章回体小説が東部モンゴル地区に流入してきたので、次第に漢族の章回体小説の文体および書き方を参考にし、さらにモンゴル民族に特有のトゥリ、即ち英雄叙事詩にしばしば登場する英雄人物をもとにした「モンゴル風な章回体小説」が創作されるようになった。

例えば、モンゴル民族の有名な文学家・詩人・ホールチ（語り手）・モンゴル語の巨匠・ラマ僧の文人であるエンケテグス（恩赫特古斯）は、ジョソト盟・トウメット左旗のゲゲンスム（瑞應寺）で働いていたとき、ホーリンウリゲルの古代書目である長編英雄叙事詩『ゲセル・ハーン物語』（格斯尔汗の烏力格尔）と『ジャンガル・ハーン』（江格尔汗の烏力格尔）にしばしば登場する英雄人物をモデルとし、さらに、上述した漢族の長編演義小説である『隋唐演義』、『三国演義』、『水滸伝』などの作品を参考にして、これらの長編歴史小説の表現・表記を使って、モンゴル英雄の性格・戦争の状態・キャラクターのイメージを描写する長編歴史小説シリーズ作品『興唐五伝』を創作した。

このような歴史演義小説、志怪伝奇小説、モンゴル風な章回体小説は、ラマ僧の文人および翻訳家の翻訳と写本化によって、モンゴル民衆が閲覧できる書籍と作品は徐々に増えてきたので、民衆はモンゴル民族の英雄叙事詩を楽しむほか、

漢族およびほかの異民族の歴史と文化を知ることが可能となった。特に、エンケテグスの創作した『興唐五伝』という作品は、主に中原唐朝の忠臣と奸臣の間に発生した事件を手掛かりに描写したが、その英雄人物の性格・容貌・姿勢などはすべてモンゴル人らしく書かれていたので、モンゴル族の人々はこの小説からモンゴルの英雄人物の姿を見て、漢族の歴史と文化を知ることになった。

これらの作品は、モンゴル語で翻訳・創作・写本化された初期には、漢文の読める文人が文字ごとに大声で朗読していたが、長い間に同じ作業がずっと続けると、多くの人はこのような形式に嫌気が出てきた。文人は、このような悪状況を改善するために、音楽を入れて作品を演唱し始めたので、嫌がっていた人々も戻ってきて真面目に聞くようになった。その時から、モンゴル人の中ではあまり人気がなかった漢文の作品が歓迎されるとともに、文人の語る各種のウリゲル（物語）を聴くことが習慣として定着したので、伝統芸能のホーリンウリゲルが定型される条件が満たされ、現在のような吟遊詩人のホールチが、低音のドウリボン・ウタスト・ホールを自ら弾いて、モンゴル語でウリゲルを語る上演形式に定型した。

4. 終わりに

本稿では、まず、これまで研究者の提唱によって形成された5つの起源説を整理・検討した上で、ホールチとする筆者からホーリンウリゲルの起源時期について私見を述べた。次に、現在までのホーリンウリゲル研究では、あまりに使われていない郷土資料を用いて、モンゴル民族の伝統芸能ホーリンウリゲルが12世紀から13世紀に淵源を持つ事実を論証した。最後には、多量の史料を使って、ホーリンウリゲルの発展経緯を分析しながら、三つの段階を経てから現在のような上演形式に定型した事実を明確にした。

【注釈】

(1) ホーリンウリゲルとは、「吟遊詩人の「ホールチ」（語り手）が、自らモンゴル民族に特有の伝統楽器である「低音のドウリボン・ウタスト・ホール」（四胡と四弦琴）を弾いて、モンゴルの民謡民歌とホルボー（好来宝）およびウリゲルトドー（叙事民歌）が語れるようになった上で、モンゴル文字で創作および翻訳された長編（モンゴル族と漢族両方の作品が含まれている）の口頭文学と書面文学

を選び取って芸術的に構想・加工して、さらに低音のドウリボン・ウタスト・ホールが持つ様々な技法（主に弓を引っ張り、弦を指ではじく、弓で共鳴箱を叩くなど）を駆使しながら、説唱する脚本・底本の内容と粗筋をモノローグ（独白）および説と唱（ホールチの芸術風格や流派によって説（ハナシ）や唱（ウタウ）する重点が異なる）などの方法を通して、聞き手の聴衆たちに完全な状態で伝える総合的な上演形式を指している。

(2) 現在の学界においては、モンゴル語の「*Һоорчи*」（語り手）という言葉は、漢語で「胡尔齐」「胡尔沁説書芸人」「胡尔奇」「胡尔沁」などの異なる形で表記されているが、本稿ではモンゴル語の発音に従って、「ホールチ」と統一して表記する。

【参考文献】

日本語文献

蒙古貞夫「ホーリンウリゲルの脚本・興唐五伝に関する一考察」（日本語版）、研究代表者：石井正己、『令和元年度広域科学教科教育学研究経費成果報告書 北海道・東北および沖縄・九州を視野に入れた歴史認識の構築と教材開発に関する戦略的研究』、東京学芸大学、2020年。

村上正二（訳注）：『モンゴル秘史—チンギス・カン物語—』（日本語版）、平凡社・東洋文庫、第1部は1970年、第2部は1972年、第3部は2006年に出版された。

楊陽（モンゴル名：蒙古貞夫）：「ホーリンウリゲルの中興の祖と名著『興唐五伝』の作者—エンケテグス（恩赫特古斯）を中心に—」（日本語版）、『東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科学学校教育学研究論集』、第40号、2019年。

中国語文献

亨寧・哈士綸「著」、徐孝祥「訳」：『蒙古的人和神』（漢語版）、新疆人民出版社、1999年。

拉施特・著、「イラン」、余大均・周建奇・訳：『史集』（漢語版）、商務印書館、1997年、第1巻・第2分冊。

秦塔娜、特・塔日巴：「关于旧蒙古説書の起源及其他」（漢語版）、民族文学研

究、1999年。

仁欽道尔吉「著」：『蒙古英雄叙事詩源流』（漢語版）、内蒙古大学出版社、2001年6月。

志費尼・著「イラン」、何高濟・訳、翁独建・校正：『世界征服者の歴史』（漢語版）、内蒙古人民出版社、1980年。

朱風・賈敬顔：『漢訳モンゴル黄金史綱』（漢語版）、内蒙古人民出版社、1985年。

モンゴル語文献（蒙語版）

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1962年5月27日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1978年11月3日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1989年2月2日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1963年2月2日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1990年2月2日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1993年10月16日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1991年10月7日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1996年5月5日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1997年1月1日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1998年1月1日発行。

ト・ウツルヤスフ：『シモンゴルの歴史とシモンゴルの文化』（モンゴル語版）、ウツルヤスフ、1999年1月1日発行。

【研究ノート】

男子学生が保育者を志す意識に関する研究

大村 良恵*・松本 佳代子**・氏家 博子***・戸田 大樹****

摘要

本研究では、男子学生が保育者を志す意識を明らかにすることを目的としている。結果、男子学生は高校に入った頃から保育者を希望した者が多いことが明らかとなった。また、男子学生は女子学生に比べ、具体的なきっかけが特にあったわけではなく、進路を決めなければならなかったこと、単に資格が欲しかったことを志望動機としていることが明らかとなった。これらのことから、現在、保育者を志す男子学生の特徴として、積極的または消極的な志望動機の二極化が起きていることが想定される。このような消極的な動機を抱えた男子学生は、実際に現職保育者になったとしても離職につながる可能性が高いことが示唆された。

1. 問題と目的

近年における母親のみの単身家庭の増加を踏まえ、男性保育者の増加の必要性を訴える声が高まっている。保護者を対象とした男性保育者に対する意識調査(斎藤, 2002; 松本・宮宅・澤津, 2014)があるが、松本ら(2014)は質問紙調査によって、対象者である9割の保護者が男性保育者の存在に賛成していること、男性保育者がもっと増えてほしいといった期待が自由記述に綴られていたことを報告している。

また、国立情報研究所における男性保育者に関する研究テーマを概観してみると、柏・佐藤(2015)による子育て支援における男性保育者の役割に関する研究

* 聖徳大学大学院児童学研究科・院生

** 共立女子大学

*** 草苑保育専門学校

**** 創価大学

や男性の存在が職場の人間関係に及ぼす影響に関する研究（中田，2002）、戸田・松本・氏家・荒木・飯塚・高橋（2017）の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研究など様々である。本研究は、男性保育者に対する近年の社会的期待を踏まえ、男性保育者の意識に関係する研究であると位置づける。しかし、男性保育者の社会的な必要性の高まりに反し、男性保育者の早期離職率の高さが問題とされている。

卒業生を対象とした意識調査（長田，1997；氏家・松本・戸田，2013；安井，2013）において、安井（2013）は男性保育者として働いている卒業生は「女性では難しい仕事でも男性だからできることがあると考える」と積極的な意識がある半面、「給料面を考えると生活していくには厳しい」、「偏見がある」という葛藤にも似た消極的な意識を自由記述から報告している。ここでの後者の消極的な意識は、男性保育者の早期離職につながると考えられる。男性保育者を対象とした離職に関する研究として、富田・小野（2011）は過去に保育所や幼稚園で働いた経験がある卒業生に質問調査を行った。その結果、数名という退職者のデータではあるものの、男性保育者が経済的な理由などから1年から3年以内に早期離職していることを報告している。また、男性保育者に働く意思があつたとしても、契約切れによる就労継続の断念という退職が存在することを報告している

さらに、氏家ら（2013）は保育者養成校（以下、養成校とする）の卒業生（卒業後5年未満の者）であり、保育所または幼稚園を実際に退職した元男性保育者を若干名ではあるがその対象とし、就労期間や退職理由、現在の仕事とその満足度を調査した。その結果、元男性保育者の退職者の約8割が1年以内に早期退職しているが、子どもが好きであるとともに子どものお世話好きでもあり、職場体験やボランティア活動を価値あるものと捉え、保育者になることを単に誰かに勧められたからという消極的な志望動機ではなかったことを報告している。

これらに加え、氏家ら（2013）によると、元男性保育者の半数以上が退職後も保育園や児童館に再就職していることから、彼らは子どもが好きであり保育関係に携わろうとする気持ちを読み取っている。その他、男性保育者の具体的な退職理由は、斎藤ら（2008）と同様、自分自身の保育技術の要因よりも同僚や上司との人間関係や低賃金を要因としている傾向にあつたことを報告している。これらの要因から、彼らは子どもが好きだけでは仕事が続けられないと行き詰まり、

精神的に不安定にある結果、早期退職となっていることを示唆している(氏家ら, 2013)。

このように、男性保育者に対する意識に関する研究は様々な対象から実施されている。しかし、世間では男性保育者への社会的期待の高まりという positive な側面がクローズアップされて目立っている傾向にあると考えられるが、その背景にある男性保育者に対する negative な側面から男性保育者の意識に迫っていくことも重要であると考えられる。なぜなら、男子保育者の実態を negative な側面から直視していくことにより、養成校の指導改善に寄与するための現実的な基礎的資料が得られるからである(戸田ら, 2017)。

しかし、男性保育者の早期離職者を調査対象にすることが倫理的問題によって困難であることから、彼らの早期離職に関する要因が行政に関連する待遇面や園内における人間関係や養成校の指導力不足、彼ら自身に起因するものであるのかどうかを特定することは困難である。そこで、本研究では、男子学生が保育者を志望する意識に着目することとする。その論拠として、男性保育者の早期離職者数が多いことから、幼児教育・保育系の専門学校・短大・大学を志望した男子学生の中には、少なからず消極的な入学動機の男子学生も含まれていることが推察されるからである。この点を明らかにすることは、今後の男性保育者の早期離職の問題に関する議論を深めるうえで社会的意義があると考えられる。

以上の点から、本研究では、男性保育者の早期離職者につながる要因を明らかにするため、男子学生が保育者を志望した時期と動機、今後の進路に関する意識を明らかにすることを目的とする。なお、本研究のデータは10年以上前のものであるが、近年における男性保育者の早期離職の問題を改善に導くための知見になると考えられる。

2. 研究方法

目的

本研究では、男子学生の保育者を志望した時期と動機、今後の進路に関する意識を明らかにすることを目的とする。

調査対象

東京都都内の養成校の学生63名(男性40名、女性23名)。

調査期間

2010年5月～6月

手続き

養成校の教員に調査協力を依頼し、質問紙の配布・回収を実施した（回収率；100%）。

調査内容

フェイスシート

学生の性別を尋ねた。

質問紙

以下、3点に関する質問紙調査を実施した。

①いつ頃から保育者を希望したか

- ・小学生以前から
- ・小学校の頃から
- ・中学生の頃から
- ・高校生の頃から

②保育者に興味をもったきっかけ

- ・こどもが好き
- ・職場体験
- ・ボランティア
- ・身近な人への憧れ
- ・身近な保育者への憧れ
- ・昔の園での楽しい記憶
- ・こどもの世話が好き
- ・親の勧め
- ・先生の勧め
- ・資格がほしい
- ・進路の決定

③将来の進路について

- ・資格を活かしたい
- ・迷いあり
- ・ならない
- ・なりたくない

なお、保育者に興味をもったきっかけについては、5件法で回答を求めた。質問項目の選定については、自由記述によって、保育者に興味をもったきっかけや将来の進路に関する項目を抽出後、養成校の教員3名により項目を選定して実施した。

倫理的配慮

調査対象者には、研究の意義、目的、研究への参加は任意であること、匿名性の保持の方法について、口頭で説明して同意を得た。

3. 結果と考察

本研究では、学生が保育者を志望した時期と動機、今後の進路に関する意識を明らかにすることを目的とした。

保育者を希望した時期について性差を検討するため、2（性別）×3（時期）のクロス表の χ^2 乗検定を行った。結果、有意な偏りが明らかになった（ $\chi^2(2)=11.61, p<.01$ ）。その後の残差分析の結果、女子学生は男子学生に比べ、「小学生以前より」を選択した者が多かった。一方、男子学生は女子学生に比べ、「高校時代から」を選択した者が多かった。

したがって、女子学生は男子学生よりも「小学生以前」から保育者を志望した学生が多いのに対して、男子学生は女子学生よりも「高校に入った頃」から保育者を志望した学生が多いことが明らかになった。

次に、志望動機の性差を検討するため、性別を独立変数として志望動機を従属変数とする t 検定を行った。結果、女子学生は男子学生に比べ、「身近な保育者への憧れ」の項目に関して有意に得点が高かった（ $t(63)=2.61, p<.05$ ）。また、男子学生は女子学生に比べ、「進路の決定」の項目に関して有意に得点が高かった（ $t(63)=2.88, p<.01$ ）。さらに、男子学生は女子学生に比べ、「資格が欲しい」の項目に関して有意に得点が高かった（ $t(63)=2.45, p<.05$ ）。

したがって、女子学生は男子学生よりも、「身近な人に憧れた」ことを強い志望動機としていることが明らかになった。また、男子学生は女子学生に比べ、具体的なきっかけが特にあったわけではなく、「進路を決めなければならなかった」ことを強い志望動機としていることが明らかになった。さらに、男子学生は女子学生に比べ、「資格が欲しかった」ことを強い志望動機としていることが明らかとな

った。

最後に、将来の進路について性差を検討するため、性別を独立変数として、将来の進路を従属変数とする t 検定を行った。結果、全ての項目において有意差は認められなかった。

以上の結果から、第1に、女子学生は小学生以前から保育者を志望した学生が多く、親・兄弟・いとこなどの身近な存在が保育士資格を取得していたため、彼らに対する憧れを保育者志望の理由としていると考えられる。なぜなら、女子学生は同性の大人の言動に同一視をし、その言動を模倣するという特徴があるからである。すなわち、女子学生の場合、幼児期に女性保育者を憧れの対象として認識する可能性が高いのであろう。よって、女子学生の場合、早い段階から保育者を志望していると考えられる。

他方、男子学生の場合、保育者を志望した時期は高校生の頃と非常に遅く、また具体的なきっかけが特にあったわけではなく、「進路を決めなかったから」、「何でもよいから資格が欲しかった」という理由を、保育者に興味を抱いたきっかけとしていると考えられる。このことから、高校卒業が目前に迫った男子学生の場合、早急に進路を決めなければならないこと、また、社会的にも資格取得の必要性があることから、「何でもよいから資格を取得しよう」という消極的な志望動機である可能性がある。このような志望動機を抱えた男子学生は、実際に現職保育者になったとしても早期離職につながる可能性が高いことが示唆される。

ここでの男子学生の「何でもよいから資格を取得しよう」という意識には、「こどもが好きだから保育者になりたい」という積極的な志望動機が含まれているとは言いきれない。しかし、男子学生が「単に何でもよいから資格を取得しよう」と考えたにもかかわらず、保育者を志すことのできる養成校を選択した理由には、少なからず「こどもが好きだから保育者になりたい」という意識が含まれていることが示唆される。

特筆すべき点は、現在、保育者志望の男子学生の中には、積極的または消極的な志望動機の二極化が起きている可能性がある点である。よって、養成校は男子学生の保育者志望の時期が女子学生に比べて遅いこと、志望動機の内容が消極的である可能性がある点を踏まえ、男性保育者の高い早期離職率との関係も視野に入れて指導していく必要があると考える。

具体的には、養成校には、学生の入学当初の初期段階から男性保育者の社会的役割や意義、必要性について、現職男性保育者が抱えている negative な側面も伝達していくことが求められであろう。

4. 今後の課題

今後の課題は、男子学生の保育者志望の時期と動機、離職との関係を縦断的に調査して明らかにすることである。具体的には、「単に何でもよいから資格を取得しよう」と考えていた男子学生を対象とし、インタビュー調査や事例分析を実施する中で、彼らが幼児教育・保育の養成校を選択したその理由を明らかにする。

また、保育者志望の男子学生の中には、積極的または消極的な志望動機の二極化が起きている可能性に鑑み、積極的または消極的な志望動機を抱く男子学生の割合を明らかにする。

【引用・参考文献】

柏まり・佐藤和順、2015、“子育て支援における男性保育者の役割に関する一考察”、就実論叢、第45号、275-286頁。

松本希・宮宅健人・澤津まり子、2014、“男性保育者に対する保護者の意識に関する研究”、就実論叢、第44号、303-309頁。

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”、日本保育学会大会研究論文集、第50号、294-295頁。

中田奈月、2002、“男性保育者の創出--男性の存在が職場の人間関係に及ぼす影響”、保育学研究、40(2)、196-204頁。

齋藤政子、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文集、第55号、370-371頁。

齋藤正典・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”、盛岡大学、第25号、67-77頁。

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号、3-17頁。

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－”、中国学園紀要、第10号、97-108頁。

氏家博子・松本佳子・戸田大樹、2013、“男性保育者の意識に関する調査－現職と離職者を対象として－”、第66回日本保育学会大会研究論文集、814頁。

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号、55-66頁。

（受付日：2020年9月3日、
受理日：2020年12月28日）

中日教育研究協会『アジア教育文化ジャーナル』

発行日：2021年3月1日

発行者：中日教育研究協会

編集：中日教育研究協会電子ジャーナル委員会

Journal of Asian Education and Culture

No. 3 March 2021

ARTICLE

TIAN Jiazhi

Case Study on the Functions of Three Types' Educational Institutions at Chinese Regional Priority University —From the Viewpoint of Students' Self-evaluation of Ability Formation at A University— 1

Daiki TODA, Yoshie OMURA

Communication and non-communication experience with pre-elementary school children and verbal support and vocabulary selection: A questionnaire survey of current preschool and kindergarten teachers and college students in early childhood education 22

Mongoljinhuu

Study of the Origins and Development of the Mongol Traditional Art Hoorin Urigel 41

RESEARCH NOTE

Yoshie OMURA, Kayoko MATSUMOTO, Hiroko UJIIE, Daiki TODA

Awareness of intent to become nursery school and kindergarten teachers: a study on male college students 61