ISSN 0910—9374

紀　　要

第 36 号

秋草学園短期大学

2019 年

秋 草 学 園 短 期 大 学

紀　　要

第 36 号

目　　次

〔論文〕
いじめをきっかけに不登校になった子どもとその保護者への支援のあり方の検討
～支援者－クライアント間の相互アセスメントプロセスに注目して～‥ 幼児教育学科‥‥ 青山(開田)　有希 ‥‥1
小湊　真衣

〔論文〕
ことばのつまずきのある子どもの療育・保育・教職実践の検討
～保護者と子どものニーズに着目して～‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 青山(開田)　有希 ‥‥12
小湊　真衣

〔論文〕
地域子育て支援拠点での子育て支援に関する研究
－拠点利用前後における母親の子育て不安の変化に着目して－‥‥ 幼児教育学科‥‥ 浅井　拓久也 ‥‥24

〔論文〕
保育士像と保育士としての職業選択の関係
－保育実習Ⅰを通して形成される学生の保育士像に着目して－‥‥ 幼児教育学科‥‥ 浅井　拓久也 ‥‥38

〔論文〕
保育学生の学習継続動機づけに関する研究‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 大熊　美佳子 ‥‥51

〔論文〕
与謝野寛・晶子と市民スポーツの父平沼亮三との関り‥‥‥‥‥‥‥ 文化表現学科‥‥ 小清水　裕子 ‥‥64

〔論文〕
子どものメッセージの形態が受け手に与える影響の検討
－SD 法を用いたテキストの印象分析の結果から－‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 小湊　真衣 ‥‥80
青山(開田)　有希

〔論文〕
身体表現遊びの指導ノートを活用した指導法の授業の成果‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 塩崎　みづほ ‥‥91

〔論文〕
幼児期における劇活動の内実と、子どもにとっての劇活動の魅力‥ 地域保育学科‥‥ 利根川　彰博 ‥‥103

〔論文〕
保育者養成校の学生における感染症対策の現状から　「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の授業内容の検討
～母子健康手帳の学びを通して～‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 鳥海　弘子 ‥‥117
味田　徳子

〔論文〕
アメリカの公立小学校における Kindergarten と First Grade の教室環境の比較
マサチューセッツ州の A 小学校における観察から‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 早坂　めぐみ ‥‥129
越川　葉子

〔論文〕
幼児教育学科における教学 IR データ分析
成績指標および学生生活に着目して‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 三好　　力 ‥‥146
早坂　めぐみ
松木　久子

2019 年

〔研究ノート〕
幼児のボール転がしに関する実践研究
－潜在能力の顕在化を意識したアプローチー‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 地域保育学科‥‥ 新戸　信之 ‥‥160
〔研究ノート〕
保育における振り返りのプロセスについての一考察
－子ども理解・対話・可視化に着目してー‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 田島　大輔 ‥‥166
〔研究ノート〕
日本の中学・高等学校におけるラーニング・コモンズ
－学校図書館による自発的学習支援へのプロセスー‥‥‥‥‥‥‥‥ 文化表現学科‥‥ 西巻　悦子 ‥‥176
〔調査報告〕
2018 年度の教学 IR における入試選抜区分による追跡調査‥‥‥‥‥ 文化表現学科‥‥ 江本　全志 ‥‥191
〔調査報告〕
『保育職に必要な表現の技術を高める指導法の考察』‥‥‥‥‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 志茂　貴子 ‥‥203
阿部　陽子
河野　有香
〔調査報告〕
保育者養成校による実習巡回訪問指導の日程調整に関する調査‥‥‥ 幼児教育学科‥‥ 三好　　力 ‥‥216
土屋　　由
志濃原　亜美
〔調査報告〕
『高齢女性の自己像の変遷と健康マージャンとの関連』
－軽度認知症とうつ予防を目指してー‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥ 文化表現学科‥‥ 山口　博美 ‥‥227
〔資料〕
秋草学園短期大学における Web 授業評価アンケートシステムの構築‥ 文化表現学科‥‥ 江本　全志 ‥‥242

［論文］

いじめをきっかけに不登校になった子どもとその保護者への支援のあり方の検討

～支援者―クライアント間の相互アセスメントプロセスに注目して～

青山（開田）有希
小湊　真衣

Examination of Support for Children who Refused to Attend School Because of Bullying and Their parents.

～ Focus on Mutual Assessment Process Between Supporter and Client～

Yuki（Hirakida）Aoyama
Mai Kominato

キーワード：不登校・いじめ・支援・教員・進路
Key Words： non-attendance at school, bullying, support, teacher , course

要約：本研究は，いじめをきっかけに不登校になった事例のフォローアップ面談での親子へのインタビュー調査の結果を質的に分析し，子どもや保護者が学校や教員を含めた支援者に対してどのような思いを抱き，どのような支援を求めているのか等を明らかにする試みを行うことを目的とした.
その結果，支援者は，「支援者によるクライアントのアセスメント」を行うが，その際，「クライアントによる支援者へのアセスメント」も行われ，それらは，「相互関係」にある.「クライアントによる支援者へのアセスメント」を経て，支援者との「人間の良さ体験」を積み重ね，クライアントと支援者の間に「信頼関係」が生じることが示唆された.

1　問題とその背景

昨今，不登校・いじめへの支援の重要性が指摘されている．文部科学省（2018）の「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によると子ども達の現状について以下の報告がある．

不登校については，

① 小・中学校における，長期欠席者数は，217,040 人（前年度 206,293 人）である． このうち，不登校児童生徒数は 144,031 人（前年度 133,683 人）であり，不登校児童生徒の割合は 1.5%（前年度 1.3%）である

② 小・中学校における長期欠席者数は，小学校 72,518 人（前年度 67,093 人），中学校 144,522 人 （前年度 139,200 人）．全体では，217,040 人（前年度 206,293 人）である．このうち，不登校児童生徒数は，小学校 35,032 人（前年度 30,448 人），中学校 108,999 人（前年度 103,235 人），小・ 中の合計で 144,031 人（前年度 133,683 人）であり，在籍者数に占める割合は小学校 0.5%（前年 度 0.5%），中学校 3.2%（前年度 3.0%），全体では 1.5%（前年度 1.3%）．

③ 学校内外の施設や機関等で相談・指導等を受けた不登校児童生徒のうち，学校外の施設や機関等 で相談・指導等を受けた児童生徒数は 43,336 人（前年度 42,219 人）で不登校児童生徒に占める割合は 30.1%（前年度 31.6%），学校内の施設や機関等で相談・指導等を受けた児童生徒数は 72,183 人（前年度 68,969 人）で不登校児童生徒に占める割合は 50.1%（前年度 51.6%）．

これらから，全体的に見て不登校は微増しており，小学校，中学校ともに微増している状態である．特徴的なこととして，不登校の割合は，全体では 1.5%であるものの，内訳を見ると，小学校 0.5%，中学校 3.2%と中学校の方がかなり数値として高い．このことから，不登校への支援は中学校で重点的に行わなければいけないことが読み取れる．

いじめについては，

① 小・中・高等学校及び特別支援学校における，いじめの認知件数は 414,378 件であり，児童生徒 1,000 人当たりの認知件数は 30.9 件である．

② いじめの認知件数は，小学校 317,121 件（前年度 237,256 件），中学校 80,424 件（前年度 71,309 件），高等学校 14,789 件（前年度 12,874 件），特別支援学校 2,044 件（前年度 1,704 件）．全体では，414,378 件（前年度 323,143 件）．

③ いじめを認知した学校数は 27,822 校（前年度 25,700 校），全学校数に占める割合は 74.4%（前 年度 68.3%）．

④ いじめの現在の状況で「解消しているもの」の件数の割合は 85.8%（前年度 90.5%）

⑤ いじめの発見のきっかけは，「アンケート調査など学校の取組により発見」は 52.8%（前年度 51.5%）で最も多い．「本人からの訴え」は 18.0%（前年度 18.1%）．「学級担任が発見」は 11.1%（前年度 11.6%）．

⑥ いじめられた児童生徒の相談の状況は「学級担任に相談」が 79.5%（前年度 77.7%）で最も多い．

⑦ いじめの態様のうちパソコンや携帯電話等を使ったいじめは 12,632 件（前年度 10,779 件）で， いじめの認知件数に占める割合は 3.0%（前年度 3.3%）．

⑧ いじめの日常的な実態把握のために，学校が直接児童生徒に対し行った具体的な方法について，「アンケート調査の実施」は，いじめを認知した学校で 99.4%（前年度 99.3%），いじめを認知して いない学校で 93.8%（前年度 94.3%）．全体では，98.0%（前年度 97.7%）．

これらからいじめの認知件数が増加していることが読み取れる．しかし，この背景として，けんかやふざけあいなどにより子どもが嫌な思いをしていることに学校が早期に介入していることが推察される．また，公立学校では，学期に一度アンケート調査を実施するところが多く，それゆえ，いじめの発見のきっかけとして，「アンケート調査など学校の取組により発見」が 52.8%で最も多い結果となっていることも推察される．いじめの発見については，いじめられている本人がそのことを伝えるのは，葛

藤等もあり訴えにくい現状が伺える．また，SNS 等での学校外におけるいじめも近年増えており，場が異なるため担任の目が届きにくい現状が伺える．

また，いじめと不登校の関連性を考えると，例えば，笠井（2001）は，不登校の子ども達にアンケート調査を実施し，不登校になったきっかけとして，「友だち」「クラス」「いじめ」の順に多いことを指摘している．このように，いじめをきっかけに不登校になるケースは少なくない．いじめをきっかけに不登校になった場合，「不登校」への支援だけでなく，「いじめ」への対処も重要である．また子ども本人や保護者からしたら，「いじめ」だけでも相当な辛さを抱えているにもかかわらず，それに加え，「いじめ」られているから学校にいけない，「いじめ」られているから学校が怖い等の気持ちを抱えた結果「不登校」になり，二重の辛さを抱えている．

このような二重の辛さを抱えた子どもや保護者に対して支援者はどのような対応を行うべきか日々模索している．不登校について，本山（2011）は，不登校児童生徒の 10%程度を適応指導教室が対応していると述べており，植村・岸澤（2008）は,適応指導教室が生徒のパワーレス状態を克服しエンパワーするプロセスを支援し，結果として，エンパワメントさせる機能をもつと指摘している．このように，不登校やいじめなど，子どもの抱える問題を支援する際は，教員等の大人や仲間などの周囲が子どものこころをエンパワーしたり，エネルギー補給を行ったりする視点が必要である．

子どものこころを捉える視点の一つとして，菅野（2007）は「こころの土台」作りの重要性を指摘している．菅野（2007）では,「こころの土台」とは，例えば，穏やかな気持ちで人と関わったり，意欲的に学習や部活動に取り組んだりするために必要な子どもの行動を支えている基盤であり，これは「こころのエネルギー（精神的充足)」と「社会生活の技術（社会適応力)」の 2 つから構成されており，「こころのエネルギー（精神的充足)」とは「元気の素」や「やる気の素」であるとしている．菅野（2008）では，この「こころの土台」を支えているものとして，人間への基本的信頼感の重要性を指摘している．菅野（2008）では，人間への基本的信頼感を「人間のよさ体験」とし，乳幼児期より母親のよさ，父親のよさを体験することが，やがて先生のよさ，友達のよさへの体験につながることを指摘している．

そこで，本研究では，ある事例のフォローアップ面談でのインタビュー調査の結果を通して，子どもや保護者が学校や教員を含めた支援者に対してどのような思いを抱き，どのような支援を求めているのか等を明らかにする試みを行うことを目的とする．本研究では，いじめや不登校の問題について，子どもや保護者がある一定の気持ちの整理がついた状態で，自分の気持ちや周囲との人間関係，学校，教員を含めた支援者に対する意見を述べられたものを抽出し，それを分析する．本研究の意義は，子どもや保護者からの学校や支援者の対応へのフィードバックを分析することにある．そこで得られたものが日々どのような支援をするべきか模索している支援者に，今後の対応や支援方針等の立案の一助につながればと考える．

2　方法：事例の概要および流れ

2－1　事例の概要・流れ

倫理的配慮：本事例の提示にあたってはプライバシーに最大限配慮し，記載を行った．また本人および保護者から事例およびインタビュー調査内容の論文化および発表等についての同意を得た．同時に，研究者の所属機関における研究倫理審査委員会の承認を得た（受付番号 2019－04)．

事例およびインタビュー対象者と研究者との関わり

クライアントおよびインタビュー対象者は，いじめをきっかけに不登校になった女子 A とその母親である．スクールカウンセラー（以下，SC）は，中学 3 年生の A と母親に出会い，卒業まで面談を行った．卒業後は，C 高校（サポート校）に進学した．そこに進学して 1 学期が終わった時に，フォローアップ面談を兼ねたインタビュー調査を行った．

事例の概要

A は,40 代の両親との 3 人家族である．A は普段からあまり外出せず,家で過ごすことが多いが,母親と

の共通の趣味であるプロ野球を観戦するときは外出する．A は中学 3 年生になり,私立中学校から B 中学校（公立中学校）転校してきた．小学校 6 年生の冬から男子からのからかいやいじめが理由で学校に行きたくなくなっていた．学区の中学校に進学すると，からかいやいじめをした男子と接してしまうため,私立中学校を受験し合格する. 入学して数日通うものの，小学校の頃のいじめやからかいを思い出し,学校を休み始めた．その後は母親の付き添いのもと登校し，担任や SC と面談をしていた．中学 1 年生時の担任（英語科）に丁寧に英語を教えてもらった体験があり, A はその担任にポジティブな思いを抱き,英語に力を入れて学習していた．しかし，中学 2 年生の時に学年主任から,このままでは付属高校には進学できないから公立中学校への転校を考えてはどうかということを伝えられた. また A に対する発達障害の疑いと，病院での受診を勧められた.A の母親は,学校をやめるか,在籍するのであれば病院に行って発達障害かどうか調べるようにと言われたと感じ憤りを覚え，退学を決めた．その後,学区の中学校は，いじめやからかいをした男子が在籍しているため．そこへの転校は望まず,他の自治体でマンションを借りて,知り合いのいない B 中学校に 3 年生の 4 月から転校する．

A は，私立中学校に通っていた際に SC と面談してきた経験があったため，転校してきた時に男性の G 担任から SC のカウンセリングを受けるよう提案された際，その提案をスムーズに受け入れた．A はいじめをきっかけに小学校から不登校になり ,母親は教員への不信感を抱き，親子で傷つき体験を抱えていたほか,学校への恐怖感および男子にいじめられたことによる男性への恐怖感を抱いていた. そのため, A は当初 SC に対し，教室に入ることは望んでいないこと，高校は通信制高校を希望していることを述べていた．しかし, G 担任・養護教諭・SC で A についての相談を行い, A の状態を見ながら,学校という「場」に慣れる働きかけを行ったところ,「場」に慣れてきた A は,健康診断のためであれば保健室に登校できるようになった．

その後学校という「場」に慣れてきた A は，通信制高校を見学する等少しずつ行動範囲を広げていった．その様子をみた SC は,A に対して 適応指導教室の利用や別室受験を提案し,働きかけを行った．A 自身はこの SC の提案にあまり乗り気ではなかったものの,高校に通うための「リハビリ」をかねて，適応指導教室を時々利用してはどうかという提案には理解を示した．

A と母親が適応指導教室を見学した際，教員に対してまずは週に 1 日だけ通室したいという希望を伝えたところ，適応指導教室の教員からは，できれば毎日通室した方がよく，少なくても週に 2,3 回は通室してほしいという要望が伝えられた．そのことを母親と A が SC に報告し，適応指導教室の教員の要望には応えられそうにないため，適応指導教室には通えないと語った．その相談を受けた SC は，A と母親に対し，そのことを適応指導教室の教員に率直に相談するようアドバイスした．その後,SC が適応指導教室に電話をし，今の状態では週に 2，3 回の通室は難しいが，エネルギーが回復すれば徐々に通室回数を増やすことも可能であろうという見立てを伝えたところ,適応指導教室側の対応が柔軟になり，A は週に 1 日から適応指導教室に通い始めた．その後，自分から週に 2 日程度通うことを決めた．A は適応指導教室で友人関係を築き,目覚ましいプラスの変化を遂げ，友人の進路についての考えを聞いて,自分の進路は本当に通信制高校でいいのだろうかと疑問を持ったり,いじめていた男子と会う可能性もある中，一人で地元を外出したりした．そして,当初進学先は通信制高校でいいと語っていた A は，適応指導教室のようなサポート校進学を進学先として希望した. また,在籍校では一人で SC のいる相談室に通えるようにもなり,図書室で 2 回もの定期テスト別室受験を果たした．A はこのような様々なプラスの変化を遂げて卒業した．

2-2　手続き

インタビュー調査の実施にあたり，はじめに研究協力者（本人・母親）には，倫理的配慮として，得られたデータは本研究以外に使用しないこと，および個人が特定されないように配慮することを口頭で説明し了承を得た．インタビュー実施の時期は 2018 年 7 月，インタビュー調査は，本人・母親同時に質問項目を見ながら，自由に語ってもらう形式で行った．インタビューの所要時間は約 1 時間であった．

質問項目は以下の 15 点である．

①私立中英語の先生の対応でよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
②私立中 SC の対応でよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
③公立校担任の対応でよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
④養護教諭の対応でよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
⑤SC の対応でよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
⑥適応指導教室指導員の対応でよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
⑦適応指導教室心理職の対応でよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
⑧適応指導教室のよかったこと，ここがこうだったらもっとよかったこと
⑨適応指導教室と出会えたことはどんな意味があったか
⑩適応指導教室の友人と出会えたことはどんな意味があったか
⑪今不登校している中学生にアドバイスするならどんなことか
（保護者には，「今．不登校の子どもの保護者にアドバイスするならどんなことか」）
⑫将来の夢へのイメージ
⑬適応指導教室の本来の目的は「教室復帰」とされているが，そのことについてどう思うか
⑭高校での様子
⑮高校に行きたい日もあれば行きたくない日もあるか・どんな工夫をしているか

2-3　分析の方法

分析は，大谷（2008，2011，2019）が開発した質的データ分析手法の SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた．SCAT による分析の特徴は，①事例等の比較的小規模な質的データ分析に有効である点，②分析の過程が 4 つのステップで明晰である点，③分析の過程で意味の繋がりを持ったストーリーラインが記述される点である．SCAT は分析過程が明示化されることで，妥当性の検討が行いやすいとされている．

データの分析は以下の手順で実施した．まず，インタビュー記録のセグメント化を行なった．コーディングは，まずセグメント化されたデータの「〈1〉：テクスト中の着目すべき語句」を抽出する．次に「〈2〉：テクスト中の語句の言いかえ」を記述する．その次の作業として，「〈3〉：〈1〉〈2〉を説明するようなテクスト外の概念」を記述する．そして，〈1〉～〈3〉に基づき「〈4〉：テーマ・構成概念」を記述する．以上を行いながら，他の発話や先行研究等との比較・検討が必要だと考える「〈5〉：疑問・課題」を記述する． 上記のコーディングを全ての発話について行う． コーディング後，〈4〉の記述内容を紡ぎ合わせて「ストーリーライン」を作成する．その後，これまでの分析で言える「理論記述」を行う．最後に「〈5〉：疑問・課題」に記述してきたことや「ストーリーライン」「理論記述」の中で感じた疑問や課題を「さらに追及すべき点・課題」に記入する．

2-4　結果

SCAT を用いたクライアント（子ども・保護者）の語りの分析結果を Table.1 に示した．分析から得られた「ストーリーライン」「理論記述」「さらに追及すべき点・課題」を Table.2 に示した．なお，インタビューで語られた固有名詞は個人や機関等が特定されないように配慮を行い記載した．また，SCAT における分析の際，ストーリーライン・理論記述を行う際に，「〈4〉：テーマ・構成概念」に記述された名詞句をすべて用いる必要があるため，それらの名詞句は「　」を用い表記した．

Table 1: SCAT によるクライアント（子ども・保護者）の語りの分析

番号	発話者	テクスト	⟨1⟩テクスト中の注目すべき語句	⟨2⟩テクスト中の語句の言いかえ	⟨3⟩左を説明するようなテクスト外の概念	⟨4⟩テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	⟨5⟩疑問・課題
1	母	付属なんで紹介できないと言われた B中(公立中学校)は偶然選んだ	付属なんで紹介できない・偶然選んだ	他校紹介不可能・偶発的選択	支援者による支援の拒否・自力による偶発的選択	支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択	
2	母	SCに通信制高校あるよと言われて調べたけどいっぱいあってわかんない SCにD高校(定時制)やE高校(通信制)等あるよと聞いて選択肢が絞れた	SC・通信制高校・調べたけどいっぱいあってわかんない・D高校(定時制)やE高校(通信制)等あるよと聞いて選択肢が絞れた	選択不可能・選択肢の絞り込み	選択肢が多すぎることによる絞り込みのできなさ・サポートを得ることで実現できた選択肢の絞り込み	多すぎる選択肢への混乱・支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復	
3	母	C高校(サポート校)はF先生が沿線の学校を探して，パンフをくれた3校のうちの1校． たぶんその3校は子どもの性格をみてチョイスしてくれた	C高校(サポート校)・F先生・沿線の学校を探してパンフをくれた3校のうちの1校・その3校は子どもの性格をみてチョイスしてくれた	サポート校・教員・限られた選択肢からの選択・子どもの特性に見合う選択肢	オルタナティブスクール・子どもの特性を把握した支援者による選択肢の提示	クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示	
4	子	F先生にはこういう学校はいやというのは伝えていた	こういう学校はいやというのは伝えていた	好ましくない特性の伝達	支援者が選択肢を絞るための情報提供	クライアントによる支援者への情報提供	
5	母	先生やSCに提示してもらう方がいい．	提示してもらう方がいい	選択肢を絞り込んでもらうことによる負担軽減	相談することによるクライアントの負担軽減	クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ	
6	母	D高校にしようか最後まで悩んだが遠いのと週5というのがネック今，通えていないのに，遠い学校なんていけないよな． 家から近いところの方がいいだろう	遠いのと週5というのがネック・遠い学校なんていけない・家から近いところの方がいい	遠方の全日制高校という負担・遠方の高校への通学負担・家と近距離な高校への希望	不登校経験者の通学実現可能性への検討・メタ認知	メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力	なぜ支援者に相談しなかったのか？
7	母	SCから今学校でこういうことやっているよという学校の情報が聞けてうれしかった． 毎回，プリントもらえたのも嬉しかった． 保健室での健康診断なんてできたことないから，これができたのは大きい． 養護の先生がこの時間は生徒がいないからきてねという気配りが嬉しかった 実際に学校に行けて，びっくりした B中にきてよかった	学校の情報が聞けてうれしかった・プリントもらえたのも嬉しかった・健康診断・養護の先生がこの時間は生徒がいないからきてねという気配りが嬉しかった・実際に学校に行けて，びっくり・B中にきてよかった	SCからの学校情報の提供へのポジティブな思い・資料配布へのポジティブな思い・行事への参加・教員の気配りに対するポジティブな思い・登校したことへの驚き・選択した学校へのポジティブな思い	情報や資料の提供・人間の良さ体験(菅野,2008)・心のエネルギーの補給(菅野，2007)・プラスの変化セルフエフィカシーの回復・自分を受け入れてくれた学校への所属感	人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復・人間の良さ体験を通した学校の良さ体験	
8	子	個人写真も撮れて良かった．英語の副担任が待っていてくれた G担任が，生徒は通っちゃいけない場所を「特別ね」といい，生徒と合わないように配慮してくれて図書室で別室受験できた	個人写真・生徒は通っちゃいけない場所を「特別ね」といい，生徒と合わないように配慮・別室受験	行事への参加・教員の気配りに対するポジティブな思い・定期テストへの別途参加	人間の良さ体験(菅野,2008)・心のエネルギーの補給(菅野，2007)・プラスの変化・セルフエフィカシーの回復	人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復	
9	母	自分は前の学校に不信感があり，Cは小6の担任に不信感 B中のTはすごくよかった	前の学校に不信感・小6の担任に不信感・B中のTはすごくよかった	前校へのネガティブな思い・過去の教員へのネガティブな思い・現学校教員へのポジティブな思い	アンビバレント	前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情	なぜクライアントは比較したのか？
10	子	適応指導教室に見学に行くのは嫌だけど，重い腰をあげるきっかけ	適応指導教室・見学に行くのは嫌・重い腰をあげるきっかけ	不登校支援機関・見学に対する不安・一つの切り口	認知の変容のきっかけ	クライアントの葛藤・プラスの変化への壁の突破	

Table 1: SCAT によるクライアント（子ども・保護者）の語りの分析（続き）

11	母	適応指導教室で，週2じゃちょっと…と言われて，Cはもう無理だとなった そのことでSCが電話してくれたことで本人がいきやすくなった 親としては「週1でいいですか？」とはいえない SCがいってくれたことはありがたかった	適応指導教室・週2じゃちょっと……SCが電話してくれたこと・本人がいきやすくなった・親としては「週1でいいですか？」とはいえない・SCがいってくれたことはありがたかった	不登校支援機関・定期的な来室の推進・SCの交渉・親の交渉への遠慮・SCの存在意義	SCの橋渡し機能	クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉	
12	子	当時は，高校のことで頭がいっぱい	高校のことで頭がいっぱい	進学への不安	ゆとりのなさ	クライアントの不安から生じるゆとりのなさ・クライアントのメタ認知による振り返り	
13	母	情報をきくことで安心感が出てくる 前に出る気持ちにもなる 中3になり，進路もあるから仕事より，Cとの時間を優先した 中2までは自分のことしか考えず「なんで行かないの？」と言っていた だからからまわりしていた この子にまかせようと思ってうまくいくようになった 中1の時は，Cより自分の方が焦っていた	情報をきくことで安心感・前に出る気持ち・中2までは自分のことしか考えず「なんで行かないの？」と言っていた・からまわり・この子にまかせようと思ってうまくいくようになった・中1の時は，Cより自分の方が焦っていた	情報収集による安堵・前向きな思い・子どもを責めていた過去・子どもを信頼することによる好循環・保護者の焦燥感	過去と現在・焦燥感と安堵感・子どもを責める悪循環と子どもを信じる好循環	クライアントのメタ認知による振り返り・見通しを得る安心感・責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環	カウンセリングを通してクライアントのメタ認知が向上したのか？
14	子	焦っているのは自分の願望があるから 子どものことを第一に考えてあげる なんでいかないのかな？こうだからかな？と自分で意識して考え方を変える イライラするのは自分の思い通りにいかない時 親も変わらないとダメ	焦っているのは自分の願望・子どものことを第一・自分で意識して考え方を変える・イライラするのは自分の思い通りにいかない時・親も変わらないとダメ	願望の強さが焦燥感の現れ・子どもファースト・認知の変容・期待通りにいかないときのネガティブな思い・保護者の認知の変容	子ども主体・認知の変容が導く気分の変容	子ども主体の考え方へのシフトチェンジ・シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破	
15	母	野球二人共好きでそういう話した時のCの笑った顔をみた どこか二人でかけるといい でかける回数を増やすことで，Mもストレス発散になる 家にいると，明日は行くのかな？と鬱々する	野球二人共好き・Cの笑った顔・でかける回数を増やす・ストレス発散・家・明日は行くのかな？・鬱々する	共通の趣味・子どもの喜びの表情・外出頻度の増加・翌日の登校への期待と不安・感情の浪費	好きなことの共有・子どもの笑顔が認知の変容のきっかけ・気分転換によるストレスマネジメント・気分転換を行わないことによる抑うつ気分	クライアントのメタ認知による振り返り・気分転換・ストレスマネジメント	カウンセリングを通してクライアントのメタ認知が向上したのか？
16	子	何かはじめないと変われないし，何もアドバイスもらえない 適応指導教室って本当にすごい 塾もHさん（友人）に会ってなければ行けなかった	何かはじめないと変われない・何もアドバイスもらえない・塾・Hさん（友人）に会ってなければ行けなかった	きっかけの必要・助言の得られなさ・学習補填・友人からの刺激	サポートを得るためのアクション・不登校ゆえの学習への不安・外部刺激	プラスの変化を遂げるための壁の突破・ピアサポートの重要性	
17	子	F先生の存在も大きい 「また何かあったら電話してきな」といってくれる 不登校の子のことをよく知っているから 色々アドバイスくれる身近な先生	F先生・「また何かあったら電話してきな」・不登校・よく知っている・アドバイスくれる身近な先生	教員・相談のすすめ・登校できない・情報量の多さ・助言をくれる心許せる教員	教員による相談希求力向上の働きかけ・人間の良さ体験(菅野,2008)不登校に対する情報提供と支援	人間の良さ体験による支援者への信頼	
18	子	F先生は子どもの性格を見抜くの早い 遠足行くって言ってたのに行けず，欠席の電話を入れたら，F先生はもうわかってた．F先生は親にも子どもにもプレッシャーを与えない F先生は先を見通してすごいなと思う こっちが頑張った分だけ返してくれる	遠足・欠席・F先生はもうわかってた・プレッシャーを与えない・先を見通してすごい・頑張った分だけ返してくれる	校外学習・休み・教員の見通し・安心を与える・見抜く力・努力に見合う援助	行事への参加の有無を見通す教員の力・安心感・アセスメント・返報性	支援者によるクライアントのアセスメント・クライアントによる支援者へのアセスメント・相互関係	
19	子	F先生に会うと，最初はびっくりするかもしれないけど，いると安心する存在 「今日はどう？」と気にかけてくれるのはうれしい	F先生・最初はびっくり・いると安心する存在・「今日はどう？」と気にかけてくれる・うれしい	教員・当初の戸惑い・安心感を与える教員・気遣ってくれる・喜び	教員の第一印象・戸惑いと安心・人間の良さ体験(菅野,2008)	クライアントによる支援者へのアセスメント・人間の良さ体験・信頼関係	
20	子	I先生（心理職）はじめ他の先生もフレンドリーなのもうれしい 自分から話しかけるのは苦手だから，話しかけてもらえることで話がつながる	他の先生・フレンドリー・うれしい・話しかけてもらえることで話がつながる	他教員・親切・喜び・言葉のキャッチボールが続くきっかけの提供	教員・人間の良さ体験（菅野，2008）・ソーシャルスキル	クライアントによる支援者へのアセスメント・人間の良さ体験・信頼関係	

Table 1: SCAT によるクライアント（子ども・保護者）の語りの分析（続き）

21	子	適応指導教室もC高校も同じ不登校の子がいる安心感がある 同じ不登校だからこそ共感しあう	同じ不登校の子がいる安心感・同じ不登校だからこそ共感しあう	同じ経験者がいる安堵・同じ経験者ゆえの気持ちの共有	ピアサポート・共有	ピアサポートの重要性・共有による心のエネルギーの補給	
22	子	Hさんがするなら自分もしてみようかな 漢検を適応指導教室の友人が頑張っていて，それも刺激になった	Hさん・自分もしてみようかな・漢検・友人・頑張って・刺激	友人・腰をあげる・資格取得・友達・やる気	モデリング・資格取得による自己肯定感の向上・友人をきっかけにしたモチベーションの向上	ピアサポートの重要性・モデリングによるモチベーションの向上	
23	子	自分が適応指導教室に通おうと思ったきっかけは，好きな英語でもやれたらいいなというのと外に出てないし，外に出るきっかけになればいいなというもの	適応指導教室・きっかけ	不登校支援機関・切り口	不登校支援機関を通した行動の変容のきっかけ	プラスの変化への期待	
24	母	SCの「適応指導教室に通うのはリハビリだから」という言い方がわかりやすい 「リハビリだと思って」と言われると理解しやすい 先のことを考えた上でのリハビリという説明はわかりやすくてすっと入る 適応指導教室の目的は学校復帰というよりリハビリという言葉の方がいい リハビリが早く終われば学校復帰ということもあるし，遅ければゆっくり リハビリは人それぞれ 教室復帰という目的だと焦る	SC・「適応指導教室に通うのはリハビリだから」・先のことを考えた上でのリハビリという説明はわかりやすくてすっと入る・適応指導教室の目的・学校復帰というよいリハビリという言葉の方がいい・リハビリは人それぞれ・教室復帰という目的だと焦る	支援者・不登校支援機関に通うことは日常生活訓練・見通しをもった訓練という表現のわかりやすさ・不登校支援機関の目標・学校に戻るという表現より日常生活訓練という表現への受け入れやすさ・日常生活訓練は個人個人異なる・学校に戻るという目的への焦燥感	支援者による『リハビリ』という言葉の意味合いの咀嚼・学校復帰という目的への抵抗	クライアントにとっての『リハビリ』は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合い・学校復帰という目的が与える圧力	
25	子	自分の成長は適応指導教室のおかげ SCだけでいいやと思っていたけど，適応指導教室で自信が持てた 定期テストを別室受験したときに，適応指導教室の友人がいて安心した しゃべらなくても同じところにいる安心感があった	自分の成長・適応指導教室のおかげ・自信が持てた・別室受験・適応指導教室の友人がいて安心した・同じところにいる安心感	自己の育ち・不登校支援機関の効果・自尊心回復・不登校支援機関の友達の存在への安堵・同じ環境にいることへの安堵	不登校支援機関のサポートおよびピアサポートによる自己成長・セルフエフィカシー	不登校支援機関をきっかけとした自己成長・ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復	学校復帰という目的は不登校の存在や状態をネガティブに捉えているからこそ生まれた目的なのではないか？掲げられた目的と支援者たちの支援方針に乖離があるのではないか？
26	母	男の先生は苦手なんだけどG担任のことは好きとCはいう	男の先生は苦手・G担任のことは好き	男性教員へのネガティブな思い・男性教員でもポジティブな思いを抱く	抽象化された男性教員へのネガティブな印象・具体的な男性教員を対象としたポジティブな印象	人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感	今でも男性教員は苦手なのか？
27	子	何かをきっかけに適応指導教室に行って欲しい この教科好きだからとかこの高校行きたいからとかでもいい	何かをきっかけ・適応指導教室に行って欲しい・この教科好き・この高校行きたい	切り口・不登校支援機関利用の勧め・好きな教科を学ぶため・志望校進学のため	行動変容のきっかけ・不登校支援機関利用の推奨・それぞれに応じた目的	プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨	
28	子	6月に1週間（高校を）休んだ．行きたくないことがあった．担任が「ちょっと話そうか」と言ってくれた．月1面談がある　担任に「変わったね．明るくなったね」と言われる．あー見てくれているんだと感じた．	1週間休んだ・担任が「ちょっと話そうか」と言ってくれた・月1面談・担任に「変わったね．明るくなったね」・あー見てくれているんだ	7日間欠席・教員からの面談の誘い・定期的な面談・成長へのコメント・教員が自分の成長に気づいてくれていることへの喜び	休みが続いたことによる教員との面談・メタ認知	クライアントによる支援者へのアセスメント・人間の良さ体験・信頼関係・クライアントのメタ認知による振り返り	
番号	**発話者**	**テクスト**	**〈1〉テクスト中の注目すべき語句**	**〈2〉テクスト中の語句の言いかえ**	**〈3〉左を説明するようなテクスト外の概念**	**〈4〉テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）**	**〈5〉疑問・課題**

Table 2:分析から得られた「ストーリーライン」「理論記述」「さらに追及すべき点・課題」

ストーリー・ライン	母親は「支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択」により，新たな中学校に通わせることを決めた．親子ともに，高校について「多すぎる選択肢への混乱」を覚えたものの「支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復」を果たした．高校について「クライアントによる支援者への情報提供」が行われ，それを受けて，「クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示」がなされた．ここには「クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ」が前提としてあった．「メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力」は高く，そこに至るにあたり，「人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復」「人間の良さ体験を通した学校の良さ体験」が影響を与えた．「前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情」を抱いており，学校や教員に対するイメージはあいまいである．「クライアントの葛藤」はあったものの不登校支援機関に対して「プラスの変化への壁の突破」を模索していた．不登校支援機関に親子の希望を伝えられずそのことを支援者に相談し，「クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉」が行われて，クライアントの希望が通った．「クライアントのメタ認知による振り返り」では，「クライアントの不安から生じるゆとりのなさ」があったものの高校進学について，支援者からの情報提供等により「見通しを得る安心感」を得た．母親は「責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環」という違いに気づき，その違いが生じたことについて「子ども主体の考え方へのシフトチェンジ」および「シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破」を行ったことを理由としてあげた．また，母親は「気分転換」による「ストレスマネジメント」のよさを振り返っていた．子どもは，「プラスの変化を遂げるための壁の突破」と「ピアサポートの重要性」を語った．それらに加え，「人間の良さ体験による支援者への信頼」も重要視していた．そこに至るには，「支援者によるクライアントのアセスメント」だけでなく，「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ，それらは「相互関係」であった．「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ，その後に「人間の良さ体験」を積み重ねて，「信頼関係」が生じる．それらに加え，子どもは「ピアサポートの重要性」を語り，「共有による心のエネルギーの補給」を理由としてあげた．同じ不登校経験を有する友人への「モデリングによるモチベーションの向上」が得られたことも，「ピアサポートの重要性」を語る理由の一つであった．不登校支援機関の利用は「プラスの変化への期待」からであった．支援者は不登校支援機関に通うことを，『リハビリ』と表現し，それを受けて「クライアントにとっての『リハビリ』は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合い」になり，不登校支援機関の「学校復帰という目的が与える圧力」が大きいことを感じた．しかし「不登校支援機関をきっかけとした自己成長」と「ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復」と「人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感」を得た．それゆえ，子どもは「プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨」を語った．現在通っている高校でも，「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ，その後に「人間の良さ体験」を積み重ねて，「信頼関係」が生じている．
理論記述	保護者は，「支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択」により，新たな中学校に通わせることを決める．高校について「多すぎる選択肢への混乱」はあったが，「支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復」を果たす．高校について「クライアントによる支援者への情報提供」が行われた後，「クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示」がされる．ここに「クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ」が前提にある．「メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力」に対し「人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復」「人間の良さ体験を通した学校の良さ体験」が影響を与える．「前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情」があり，学校や教員に対するイメージはあいまいである．「クライアントの葛藤」はあるが，不登校支援機関に対して「プラスの変化への壁の突破」を模索する．不登校支援機関に希望を伝えられないことを支援者に相談し，「クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉」が行われ，クライアントの希望が通る．「クライアントのメタ認知による振り返り」では，「クライアントの不安から生じるゆとりのなさ」があるが，高校進学について，支援者からの情報提供等により「見通しを得る安心感」を抱く．保護者は「責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環」という違いに気づき，その理由として「子ども主体の考え方へのシフトチェンジ」「シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破」がある．「気分転換」による「ストレスマネジメント」は良い結果をもたらす．子どもは，「プラスの変化を遂げるための壁の突破」と「ピアサポートの重要性」と「人間の良さ体験による支援者への信頼」を指摘する．背景として，「支援者によるクライアントのアセスメント」に加え，「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ，それは「相互関係」といえる．「クライアントによる支援者へのアセスメント」があり，その後に「人間の良さ体験」を積み重ね，「信頼関係」が生じる．「ピアサポートの重要性」は子どもにとって大きく，「共有による心のエネルギーの補給」や同じ不登校経験を有する友人への「モデリングによるモチベーションの向上」というよさがある．不登校支援機関の利用は「プラスの変化への期待」から生じる．支援者は不登校支援機関に通うことを，『リハビリ』と表現し，それを受けて「クライアントにとっての『リハビリ』は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合い」になり，不登校支援機関の「学校復帰という目的が与える圧力」の大きさを感じる．「不登校支援機関をきっかけとした自己成長」と「ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復」と「人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感」を得られることが，子どもが「プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨」の理由である．子どもの通う場所では，「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ，その後に「人間の良さ体験」を積み重ねることで，「信頼関係」が生じる．
さらに追究すべき点・課題	セルフエフィカシーの向上には ①成功体験②モデリングが必要とされていることが他の不登校ケースでも同様なのか？／なぜクライアントは高校に通うことの検討の際に，なぜ支援者に相談しなかったのか？本来の力を取り戻していたからか？／ほかの不登校のケースにおいても菅野(2008)の心の基礎理論が当てはまるか検討する必要がある．

SCAT による分析結果に基づく本研究のストーリーラインから得られた理論記述は以下の通りである．

・保護者は，「支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択」により，新たな中学校に通わせることを決める．

・高校について「多すぎる選択肢への混乱」はあったが，「支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復」を果たす．

・高校について「クライアントによる支援者への情報提供」が行われた後，「クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示」がされる．

・ここに「クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ」が前提にある．

・「メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力」に対し「人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復」「人間の良さ体験を通した学校の良さ体験」が影響を与える．

・「前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情」があり，学校や教員に対するイメージはあいまいである．「クライアントの葛藤」はあるが，不登校支援機関に対して「プラスの変化への壁の突破」を模索する．

・不登校支援機関に希望を伝えられないことを支援者に相談し，「クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉」が行われ，クライアントの希望が通る．

・「クライアントのメタ認知による振り返り」では，「クライアントの不安から生じるゆとりのなさ」が

あるが，高校進学について，支援者からの情報提供等により「見通しを得る安心感」を抱く．
・保護者は「責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環」という違いに気づき，その理由として「子ども主体の考え方へのシフトチェンジ」「シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破」がある．
・「気分転換」による「ストレスマネジメント」は良い結果をもたらす．
・子どもは，「プラスの変化を遂げるための壁の突破」と「ピアサポートの重要性」と「人間の良さ体験による支援者への信頼」を指摘する．
・背景として，「支援者によるクライアントのアセスメント」に加え，「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ，それは「相互関係」といえる．
・「クライアントによる支援者へのアセスメント」があり，その後に「人間の良さ体験」を積み重ね，「信頼関係」が生じる．
・「ピアサポートの重要性」は子どもにとって大きく，「共有による心のエネルギーの補給」や同じ不登校経験を有する友人への「モデリングによるモチベーションの向上」というよさがある．
・不登校支援機関の利用は「プラスの変化への期待」から生じる．
・支援者は不登校支援機関に通うことを，『リハビリ』と表現し，それを受けて「クライアントにとっての『リハビリ』は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合い」になり，不登校支援機関の「学校復帰という目的が与える圧力」の大きさを感じる．
・「不登校支援機関をきっかけとした自己成長」と「ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復」と「人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感」を得られることが，子どもが「プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨」の理由である．
・子どもの通う場所では，「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ，その後に「人間の良さ体験」を積み重ねることで，「信頼関係」が生じる．

これらの結果から，「支援者によるクライアントのアセスメント」に加え，「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ，それは「相互関係」の状態であることが明らかとなった．また，「クライアントによる支援者へのアセスメント」があり，その後にクライアントと支援者間における「人間の良さ体験」を積み重ねた結果，そこに「信頼関係」が生じることも明らかとなった．

3 考察

本研究では，いじめをきっかけに不登校になった事例のフォローアップ面談での親子へのインタビュー調査の結果を質的に分析し，子どもや保護者が学校や教員を含めた支援者に対してどのような思いを抱き，どのような支援を求めているのか等を明らかにする試みを行うことを目的として，検討を行った．

その結果，本事例における以下の点が明らかとなった．支援者は，「支援者によるクライアントのアセスメント」を行い，支援方針等を立案するが，その際に，同様に「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われている．支援者とクライアントの出会いの多くは，偶発的なものである．特に本事例のように公的機関においては，開業している支援機関のように，クライアントが支援者を指名したり，その支援者に出会うためにそこの機関をアクセスするということは少ない．

また本事例の親子のように傷つき体験を経たクライアントは，この支援者は信用するに値する人物なのだろうかと疑心暗鬼になっていることも推察される．互いにアセスメントをすることは，「相互関係」にあるといえる．それらをふまえ，支援者は支援するに足る人柄・専門性を兼ね備えておく必要があるといえる．支援者自身がクライアントに「見られている」ことを忘れてはならないともいえる．「クライアントによる支援者へのアセスメント」を経て，クライアントに受け入れてもらった後に，菅野 (2008) で指摘されている支援者との「人間の良さ体験」を積み重ね，クライアントと支援者の間に「信頼関係」が生じる．傷つき体験を経たクライアントが支援者との間で「人間の良さ体験」を積み重ねてことで，「心のエネルギー」が補給され，その結果，支援者以外の人とも「人間の良さ体験」を積み重ねること

ができた．具体的には，担任の男性教員や適応指導教室のスタッフや同じ不登校を経験した仲間である．特に本事例においては，不登校を経験した仲間とのピアサポートの重要性が指摘された．男子や教員との関係において，傷つき体験を経たクライアントが支援者やそれ以外の人々との「人間の良さ体験」を積み重ね，その中でピアサポートを得ることで，リハビリを行い，人との交流を求めるようになったことが本事例から伺えた．

この流れをふまえると，「人間の良さ体験」を積み重ねたクライアントは，その支援者との関係から卒業した後も，その次の支援者と出会い，同様の流れを経て，信頼関係を気づくことが伺えた．本事例においても，男子のからかいやいじめから，男性教員へのネガティブな思いを抱いていたクライアントと新しい担任の男性教員との間に，上記に述べた流れを経て，「信頼関係」が生じたことが読み取れる．

人から傷つけられた体験があっても，その後「人間の良さ体験」を積み重ねることで，人は回復の道のりをたどる．支援者はそのことを念頭にいれて，支援に携わる必要性・重要性が本事例から伺えた．

4 本研究の課題

本研究はあくまで一つの事例のフォローアップ面談におけるインタビュー調査の結果である．しかし，いじめをきっかけに不登校になった子ども，保護者からの学校，支援者の対応へのフィードバックを分析したことで，一定の知見が得られた．今後は，SCAT の分析の「さらに追究すべき点・課題」で記載された事項についての検討を重ねる必要がある．

引用文献

菅野純（2007）．教師のためのカウンセリング実践講座　金子書房.

菅野純（2008）.不登校　予防と支援 Q&A70. 明治図書.

笠井孝久（2001）．登校児童生徒が期待する援助行動　千葉大学教育学部研究紀要 Ⅰ：教育科学編，**49**，181-189.

文部科学省（2018）．「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」.

本山敬祐（2011）．日本におけるフリースクール・教育支援センター（適応指導教室）の設置運営状況 東北大学大学院教育学研究科研究年報，**60**（1），15-34.

大谷尚（2008）．4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模 データにも適用可能な理論化の手続き－ 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)，**54**(2),27-44.

大谷尚（2011）．SCAT：Steps for Coding and Theorization －明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法－ 感性工学,**10**(3):155-160.

大谷尚（2019)質的研究の考え方―研究方法論から SCAT による分析まで 名古屋大学出版会.

植村勝彦・岸澤正樹（2008）.適応指導教室が不登校生徒に対してもつ機能の現状と期待　愛知淑徳大学論集コミュニケーション学部・コミュニケーション研究科編,**8**,109－124.

［論文］

ことばのつまずきのある子どもの療育・保育・教職実践の検討

～保護者と子どものニーズに着目して～

青山（開田）有希
小湊　真衣

Examination of rehabilitation, childcare and teaching practice for children with language stumbling

～Focus on the needs of parents and children～

Yuki（Hirakida）Aoyama
Mai Kominato

キーワード：ことばのつまずき，特別支援教育，療育，保育教職実践，主体的な学び
Key Words：language stumbling，Special support education，rehabilitation，childcare and teaching practice，Active　learning

要約：本研究では，事例を通して，ことばのつまずきのある子どもが療育につながる過程，保育・療育・教職実践内容，小学校での支援体制について検討を行った．その際に保護者の葛藤やニーズ，子どもの気持ちに着目し，子どもにとって楽しい保育・療育・学びとはどのようなものかという点を明らかにする試みを行った．特別支援教育の枠組みに入る事例であり，その視点でとらえた時に，本事例には，特別支援教育コーディネーターと「個別の教育支援計画」の存在が見られなかった．「個別の指導計画」はあったものの共有された機関が，家庭，小学校，通級と限定されていたことが課題といえる．特別支援教育コーディネーターがいれば，関係機関を交えたカンファレンス，引き継ぎも開催されたであろう．子どもを複数の機関が支援する場合，カンファレンスを開催し，子どもの特性，保護者のニーズを共有し，各関係機関で役割分担を行うことの有用性が示唆された．

1　問題とその背景

昨今，特別支援教育の重要性が指摘されている（文部科学省，2007）．特別支援教育において，個別の指導計画と個別の教育支援計画は，重要な位置づけであり，作成が推奨されている．例えば，文部科学省（2017）では，個別の指導計画について「指導を行うためのきめ細かい計画」と定義され，具体的な内容として「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して，指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画」とされている．一方，個別の教育支援計画については，「他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画」と定義され，具体的な内容としては，「一人一人の障害のある子どもについて，乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成．作成に当たっては関係機関との連携が必要．また，保護者の参画や意見等を聴くことなどが求められる」とされている．つまり，個別の指導計画＝園・学校における一人一人の子どもの指導目標や具体的な手立てを明らかに示した計画，個別の教育支援計画＝家庭や医療・教育・福祉等関係機関と連携した支援のための計画といえる．そして両者の違いとしては，想定期間の異なりである．個別の教育支援計画＝乳幼児期から学校卒業までの長期的スパンで捉えたものでありかつ継続的なもの，個別の指導計画＝子どもが今，所属している園や学校の指導の計画（学期ごと，学年ごと等，短期的スパン）という違いがある．

保育園・幼稚園時代と異なり小学校では学習が始まる．幼稚園教育要領（文部科学省，2017）および保育所保育指針（厚生労働省，2017）では，ことばのねらいとして「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し，相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て，言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」とされている．保育園，幼稚園時代は「言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」ことの大事さが指摘されている．しかし，小学校入学後は，音読の学習が必ずある．このことから，ことばのつまずきのある子どもは，小学校入学後，音読等に苦手感を抱えることは想像に難くない．そこで，本研究では，事例研究を通して，ことばのつまずきのある子どもが療育につながる過程，保育・療育・教職実践内容，小学校での特別支援教育支援体制について検討を行い，その際に保護者の葛藤やニーズ，子どもの気持ちに着目し，子どもにとって楽しい保育・療育・教職実践（学び）とはどのようなものかという点を明らかにする試みを行う．

2　方法：事例の概要および流れ

2－1 事例と研究者との関わりおよび本研究の検討の在り方

特別の支援を必要とする子どもは，Z である．Z の母親が，発達心理学・臨床心理学等を専門とする研究者に， Z が 5 歳児クラス（年長）の時に，療育等に通うため，経過を一緒に共有してほしいという主訴で来談した．相談の枠組みとしては，月に 1 回程度の相談であった．母親のニーズが，共有してほしいということであったため，研究者の立ち位置としては，カウンセリング等を行う臨床的支援ではなく，母親のニーズに基づき，母親の語りや Z の成長や療育等の相談・支援経過の共有者であった．

そのため，本事例研究における事例の記載は，通常の事例研究における面接経過を区分けして記載し，検討を行う形式ではなく，母親の動きや療育機関等での支援を時系列でまとめ，それらを検討する試みを行う．

2－2 事例の概要・流れ

倫理的配慮：本事例の提示にあたってプライバシーに最大限配慮し，記載を行った．また保護者より事例発表について同意を得た．同時に，研究者の所属機関である秋草学園短期大学内研究倫理審査委員会の承認を得た（受付番号 2019－05）．

家族構成：Z は，専門職の父，専門職の母，3 歳上の姉，3 歳下の妹に挟まれた中間子である．

生育歴：妊娠中は母親の貧血があり，出産時の出血量は 800ml と多かったが他のトラブルはなく，41ｗに助産院で出生．出産時は，3000ｇ，50 ㎝．アプガースコア 10 点．

生後 5 か月半から姉と同じ保育園に通う．0 歳児クラスは特に問題なく過ごすが，1 歳児クラスの時に，担任と母親との面談で，「運動面は心配ないが，光の 3 原色を理解していないことが気になる」と伝えられる．両親は発達に心配はしていなかった．担任との面談後に 1 歳 6 か月健診があり，そこでも光の 3 原色を理解していなかった．そのため，母親は担任に相談し，家でできる手立てについて助言を求めた．担任からは，姉と一緒に絵本を見ながら「これは何色かな？」「赤色だね」などのやりとりができるとよいという助言内容であった．助言を受けて，母親は毎日取り組みを行った．しかし，Z は絵本での取り組みには応じるものの，「違うね，これは赤色だよ」等，間違っていることを母親から伝えられると「わからない」「もうやだ」と嫌がり，母親は困惑した．ある日，スーパーに家族で買い物に行ったときに，Z がマーブルチョコを買ってほしいと母親に伝え，母親は取り合うつもりはなかったものの，ふとこれを使って色の勉強をすれば楽しく取り組むのではないかと思い，購入した．その後 Z に，マーブルチョコで色の勉強をすること，出されたチョコレートの色が，何色かわかればそのチョコレートは食べていいというトークンエコノミー方式を説明し，Z も納得し，取り組みを始める．

はじめは間違うことがあったものの，母親も Z が理解しやすいように「茶色は Z くんが好きなうんちょん（うんち）の色だよ」など伝え，Z も「うんちょん（うんち）の色だ！」と楽しみながら取り組み，少しずつ色を覚えるようになった．その後は，Z 自ら朝寝ている母親を起こし，「色の勉強する」といい，出された色を正しく言いあて，チョコレートが食べられる流れを楽しんで取り組んだ．Z の様子を見て，母親は，Z が楽しめる内容でないと，Z は取り組まないことを感じた．

2，3 歳児クラスの Z は，折り紙は不器用，絵は幼かったものの，走るなどの粗大運動は得意であった．4 歳児クラスでは，保育園での一日の生活の流れもわかり，自分で見通しをもって朝の準備等ができるようになった．折り紙などの微細運動は苦手であるが，粗大運動は好きで，走るのはクラスで一番早かった．

当時，母親は Z の発音面が気になっていた．具体的には，「ぎょうざ」が「ぎょうじゃ」，「さかな」が「たかな」，「びょういん」を「ぼういん」と発音していた．姉がからかい半分で「Z, さしすせそって言ってみな」と言うと Z なりに「さしすせそ」と言ったつもりでも結果的に「たちつてと」と聞き手には聞こえ，姉に笑われる場面もあった．

療育につながる経緯：5 歳児クラスになり，発音面は変わらず，母親が面談で担任に相談すると，担任が小学校時代にことばの訓練をする教室に一時期通っていたことが話された．もし療育を受けるなら，保育園でできることを聞いてもらいたい，できることはしたいと担任より語られる．その後母親は，小児科の主治医に相談したり，同じ保育園で療育に通っている保護者に情報収集したりするが，具体的な病院等の予約には至らなかった．

就学する小学校での秋の就学時健診で，結果報告時，言葉の発音を指摘され，ことばの教室（ことばの教室とは，通級指導教室の一つである．通級指導教室とは，通常学級に在籍している軽度の障害のある子どもに対して，各教科の学習は主に通常学級で行われ，子どもの障害に応じた特別な指導を週に 1 日程度行う教育形態のことである．以下，通級とする.）のプリントを渡される．そこで覚悟をきめた母親は，通級への相談予約の電話をする．予約した日に，母子で訪問し，Z はすぐにアセスメントを受け，その日に担当教員からフィードバックを受けた．フィードバックされた内容は，語彙は年齢相当であるが，側音化構音の状態であろう，「いきしちに」の発音がいいにくいようである，それゆえ，入学後，在籍校（普段通う学区の小学校）で学びながら，週に 1 日数時間，当教室でのことばの訓練に通うことが適切であろうというものであった．

母親としては，側音化構音（話す時に，息が口の真ん中からではなく，横から出ていく状態のこと．舌の使い方が正常な人とは異なっている．そのため，「し・ち・じ」「き・ぎ」など五十音表の「い」の段が言いにくい人が多い.）という単語は初めて聞くものであり，また診断名のようなものもついたように感じ，受けた衝撃は大きかった．担当教員から入級についてどうするか考えて，後日連絡が欲しいといわれた．母親は，色々迷ったが，その日に入級を希望した．入級希望に加えて，現時

点での家でできる手立てと入学前までにどこかで支援を受けられないかと相談した．担当教員からは，A 病院と B 相談・療育機関を紹介される．また，入級について，Z くんとも話し合ってほしいと伝えられる．

母親としては，Z が最近自分の発音について「ちゃんと言えてる？」と確認していることが印象に残っており，自分が他者のように発音できていないことに気づき，他者のように正しく発音できるようになりたいと感じているのではないかと考えていた．そのような状況である今は，Z が成長する時期なのではないかと考えた．その日の夕方に，母親と Z は，保育園の担任に通級について通うかどうかを相談した．担任が Z に今日いった小学校は楽しかったかどうかを確認したところ，Z が「うん，楽しかったよ」といい，担任が小学校入ってからも時々その小学校で言葉の勉強するのはどうかときいたところ，Z は「べつにいいけど」と返事をし，通級を利用することが決まった．

翌日に母親は教えてもらった A 病院に問い合わせるが，その病院では医師による診断はできても，その後の支援や療育等は受けられないことがわかった．そのため，もう一つ紹介された B 相談・療育機関に問い合わせをした．そこには，言語聴覚士（以下，ST）がいることがわかり，初回の相談が心理職と保護者と子どもの面談と伝えられたが，母親は初回面接に ST の同席を強く希望した．母親としては，ST の Z への見立てを早く知りたかったからである．母親の希望を汲んで，B 相談・療育機関では，初回に心理職と ST が同席面談することになった．

母親は，通級の担当教員に，B 相談・療育機関の初回相談までに，アセスメント結果を情報提供してもらいたい旨を電話で相談し，同時に，入学まで，そこで支援を受けることを報告した．

Z のサポート体制：Z の支援を行う家庭および各機関の関わりや手立ての内容を時系列にしたものを Table.1 に示した．

Table1：Z の支援を行う家庭および各機関の関わりや手立ての内容

	家庭	保育園	小学校	B 相談・療育機関	通級	学童
X 年 10 月	・就学時健診後，通級指導学級に電話相談	・週 5，6 日登園	・就学時健診			
X 年 11 月		・週 5，6 日登園				
X 年 12 月		・週 5，6 日登園				
X ＋ 1 年 1 月	・通級指導学級に一度行くことを Z と担任に説明	・週 5，6 日登園 ・担任，母親，Z で通級の利用を相談			・アセスメント ・アセスメント結果を書面にまとめ母親に渡す	
X ＋ 1 年 2 月	・B 相談・療育機関の課題（以	・週 5，6 日登園		#1 #2	・就学相談を受ける	

	下 HW）に取り組む	・療育の日は早退・遅刻		#3 #4		
X ＋ 1 年 3 月	・ B 相談・療育機関の HW に取り組む	・週 5，6 日登園 ・療育の日は早退・遅刻 ・卒園		#5 #6 #7 #8		
X ＋ 1 年 4 月	・ B 相談・療育機関の HW に取り組む		・入学 ・毎日登校 ・通級日の 1,2 時間目は欠席	#9 #10 #11 #12	・保護者会後通級担任と母親で個別面談 ・通級日初回体調不良で欠席 #1	・4/1 より登室 ・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X ＋ 1 年 5 月	・B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・通級日の 1,2 時間目は欠席	#13 #14	#2 #3 #4 #5	・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X ＋ 1 年 6 月	・B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・通級日の 1,2 時間目は欠席	#15	#6 #7 ・通級担任出張のため通級指導 1 回休み #8	・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X ＋ 1 年 7 月	・B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・通級日の 1,2 時間目は欠席	#16	#9 #10	・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X ＋ 1 年 8 月	・B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・夏休み	#17	・夏休み ・夏休み中に小学校担任が通級担任と面談	・ B 相談・療育機関の日は早退等する

B 相談・療育機関での相談・支援経過：側音化構音とは，発音しているときの舌の使い方が正常な人とは異なっている．そのため，「正しい舌の形の習得」→「正しい息づかいの習得」→「正しい発音の習得」という形で訓練を行い，最終的に「舌の癖の除去」を目指す．訓練は子どもの様子を見ながら，スモールステップで，少しずつ進めてゆく．

#1（X＋1 年 2 月）

初回面接では，ST が Z と話をし，Z のアセスメントを行った．母親から現在の Z の発音の状態像の報告（単音では「さ」と正しく発音できていること等）を行った．その後，ST は，側音化構音ではあると告げた．そして，側音化構音とは，要は構音点の誤り（本人が言いたい音を出す舌の位置と実際の舌の位置が間違っていること）であり，くせであるため，修正は可能であること，ただしそれには日々の家庭での取り組みが必要であることの説明がなされた．また，ST が絵を描き，舌の脱力化を図るために，Z に「ほっとけーきのべろ」ができるようになろうという説明がなされた．母親には，側音化構音では，舌の力が抜けることが大事であること，舌に力が入るから「いっしょに」と発音したい

のに「いっちょに」という発音になること，単音で「さ」と正しく言えているなら，いずれ長文でも正しく発音できるようになるであろうことが伝えられた．

母親が毎日の家庭での取り組みを了承すると，ST より自由帳を 1 冊，家庭で用意するよう指示がだされた．そして，次回までのホームワーク（以下 HW）として，①しりとり，②「き」はなんばんめ（「き」のつく言葉を探し，その言葉の中で「き」は何番目か考える．例えば「きのこ」なら「き」は 1 番目にくることを子どもに考えさせる課題）③おとさがし（例えば「きのこ」はいくつの音からできているかと子どもに問い，3 つの音からできていることを子どもに考えさせる課題）が出された．ST からは，入浴時などできょうだいで一緒に取り組んでもよいことが告げられ，次のセッションまで母親は毎晩の入浴時に母親と 3 人の子どもで HW に取り組んだ．短時間であり，課題というよりはゲームのような感覚に近く，Z は楽しみながら取り組んだ．

#2/#3（X＋1 年 2 月）

課題①「ほっとけーきのべろ」

②「つめたい風をだす」

ST からは「脱力して変なくせを直して正しい舌の使い方をマスターしよう」と母親に伝えられる．Z は発音時に正中呼気（真ん中から息をだすこと）が実施できていないため，真ん中から「つめたい風をだす」練習をしようと説明がなされた．毎回訓練は 30 分，その後 10 分ほど遊びの時間という構造だが，30 分間耐えられない Z に，ST から，「○を毎回 10 個書くね．先生と一緒に練習して上手にできたら○の中に絵を描くよ．10 個の○に全部絵が描かれたら，練習終わりで遊びの時間だよ．頑張れば早く遊びの時間になるよ」と説明された．このやり方は，Z にとって見通しが立てやすく，○にどんどん絵が描かれたら，練習が早く終わり，早く遊べるとわかり，「えーやだな」とはいうものの「ねーね―早く 1 個○に絵を描いてよ」と ST とのやりとりを楽しみながら取り組んだ．時には，「俺が描く」と自分で○に絵を書き込むなど意欲的な様子も見られた．

#4（X＋1 年 2 月）/#5（X＋1 年 3 月）

課題①Z の苦手な音「す」の後に母音をつけて「すあ」「すい」「すう」「すえ」「すお」

②単語練習「すいか」「すず」「すし」「しか」「しろくま」「しりとり」

に取り組む．ST からは，舌の脱力が上手だから側音化構音も早く直りそうであること，Z の状態像は①側音化構音，②構音点のつまづき（さ行がた行になる）③省略した言語表現（「できました」が「できまった」）である．母親が ST の説明を理解した上で，家での HW をサポートしているから家でも適切なフィードバックがなされており，伸びていることが説明された．このようにフィードバックされることで母親のモチベーションもあがった．

#6/#7/#8（X＋1 年 3 月）

課題①Z の苦手な音「ち」の後に母音をつけて「ちあ」「ちい」「ちう」「ちえ」「ちお」

Z の苦手な音「じ」の後に母音をつけて「じあ」「じい」「じう」「じえ」「じお」

②単語練習「ちから」「ちくわ」「ちこく」「ちらちら」「じしん」「じめん」「じろじろ」「じぶん」

小学校就学に向けて，文字の読みの練習もかねて家で HW をしていることを母親が ST に報告すると，ST からは，文字がよめるようになるとより弁別能力が高まる，今までは「ぎょうざ」と言いたいのに「ぎょうじゃ」と発音していて，聴覚的なフィードバックを頼りにして弁別能力を高めるのみであったが，文字が読めるようになると，「ぎょうざ」の「ざ」と「じゃ」はそれぞれ違う文字であり，それぞれ違う音であることがわかり，本人が言いたい音が言いやすくなると語られた．それを聞き，母親は，今は発音も音韻認識も伸びる時期だから，HW をきちんと続けようとモチベーションがあがった．

#9/#10（X＋1 年 4 月）

課題①「ほっとけーきのべろ」

②Z の苦手な音「ち」の後に母音をつけて「ちあ」「ちい」「ちう」「ちえ」「ちお」

③単語練習「しお」「いし」「さいん」「すず」「すいか」等

STからは「ぱたか」の音を練習させたい，「ぱ」は口唇音（口唇を使って出す音)，「た」は舌尖音（舌先を使って出す音)，「か」は奥舌音（舌の奥を使って出す音）で，口の中で舌を使う位置がそれぞれ異なり，それらの音を使って話すと舌の可動域が広がり，なめらかに話せると語られ，谷川俊太郎(1973)の詩「かっぱ」をHWとしてだされた（Table.3)．内容は以下のものであった．

Table.3：「かっぱ」谷川俊太郎(1973)

かっぱ　かっぱ　らった　かっぱ　らっぱ　かっぱ　らった　とって　ちって　た
かっぱ　なっぱ　かった　かっぱ　なっぱ　いっぱ　かった　かって　きって　くった

STは，「ぱたか」の練習課題は色々なパターンがあるが子どもが楽しめるものはなかなかなく，これなら楽しめるはずだと思い選んだと語った．母親は家でHWに取り組むと，Zに加え，Zの姉も妹も一緒にHWに取り組んだり，Zの妹は，自ら「かっぱしたい」といいだしたり，きょうだい皆で楽しくこのHWに取り組めた．

#11/#12（X＋1年4月）

課題①「ぱたか」の練習

②上下の歯を閉じた口の状態で「す」「つ」の練習

③「ぎ」「ぐ」の単語練習　「ぎんいろ」「ぎんやんま」「げーむ」「とかげ」等

STからは，上手になっていることが伝えられる．Zのように運動神経がいい子は，発音の訓練も伸びが早い，それは舌も筋肉であり，発音は舌の運動だからという説明がなされた．側音化構音はもうほとんどない状態，ただ「ほっとけーきのべろ」が定着し，話すときに，インターデンタル（舌を前に出している）の状態で話している．運動神経がいいZだから，舌を前にださずに話せると今より最小限の動きで話すことができ，今後学校の授業などで早口言葉をするときに不利にならないから②の練習をした．しかし，母親が希望しないなら現状では問題ないレベルの発音状態であり，もう訓練の必要性はなく，通級に行く必要性もないであろうと伝えられる．母親は，本人が大人になった時にどうして自分は舌を出してしゃべるのか等気にする可能性もあるため，インターデンタルを修正したい希望を伝える．母親は，通級については，通い始めたばかりであり，すぐに退級を申し出るのもどうなのかと迷いを抱えていた．

#13/#14（X＋1年5月）

課題①「ぱたか」の練習

②上下の歯を閉じた口の状態で「さ」行の前後に母音をつけた練習

「あす」「いす」「うす」「えす」「おす」「あさ」「いさ」「うさ」「えさ」「おさ」等

STの指示通りに練習できると「運動神経めちゃくちゃいいね」とポジティブフィードバックをもらう．

#15（X＋1年6月）

課題①上下の歯を閉じた口の状態で「さ」行の前後に母音をつけた練習

「あす」「いす」「うす」「えす」「おす」「あさ」「いさ」「うさ」「えさ」「おさ」等

②上下の歯を閉じた口の状態で母音→「さ」行→母音の練習

「あすあ」「いすあ」「うすあ」「えすあ」「おすあ」「いさあ」「いさい」「いさう」「いさえ」「いさお」等

母親が通級の指導計画をみせると，STから指導計画に記載されている口腔筋機能療法について「Zくんは脱力するのが一番大事．‘け’も‘げ’も脱力することが一番効果的．通級でやっている学習の口腔筋機能療法の‘べろのおすもう（舌で割り箸を押す訓練)’は筋力トレーニングで，力をいれた状態で‘け’というと，側音化構音が促進されてしまうのではないか？」と懸念を伝えられる．母親としては，同じ言葉の支援を行うSTと通級担任の支援内容が異なることに非常に混乱した．

次回は1か月後の支援のため，STが出すHW（さ行の言葉を取り入れた文章の復唱）は2週間取り組

み，その後は母親自身が，HW 課題を作成してみてはどうかと提案があった．その際に，Z が普段よく使う言葉を用いた HW を作成するようアドバイスがあった．このことは，母親にとって大きな意味を持ち，Z が普段よく使う言葉をおもしろおかしくした文章にしたら，毎日楽しく HW にとりくめるのではないかと感じた．この母親オリジナル HW は，Z の普段の様子や口癖を把握している母親が作成したため，Z が好きなテレビ番組や食べ物，家族の名前等を取り入れ，Z も抵抗なく楽しく取り組んだ．

#16（X＋1 年 7 月）

課題①HW 課題の確認練習

②「き」「け」「さ」の単語練習

ST からは，HW では，フィードバックを適切にしてほしいと説明がなされた．母親は，適切なフィードバックが専門職ではないためできているか自信がなかったため，家では，「歯をかっちんして」ということだけ伝えているのだがそれでいいのかを確認したら，ST からは，その伝え方で良い．上手に歯を閉じられていたら「上手」と伝え，できていない場合は，「だめ」や「できていないよ」ではなく「もう 1 回」と伝えたらいいとアドバイスを受け，母親は安心した．ST から HW のポイントは，少しでいいから頻回練習できるといい，1 分間でいいから朝昼晩してほしい旨伝えられる．それを受けて母親は車の移動中などにゲーム感覚で，「さしすせそって，歯をかっちんしていってみて」「ざじずぜぞって歯をかっちんしていってみて」と Z との隙間時間に母親のオリジナルのアイデアを発揮して取り組んでいる．

通級での相談支援経過：

保護者会（X＋1 年 4 月）

保護者会では，指導方針や支援方針などのプリントが配布された．保護者会中に通級の担任（以下，通級担任）が発表され，保護者会後，通級担任に，B 相談・療育機関での支援内容のノートを見せ，成長を報告する．

初回通級日（X＋1 年 4 月は）Z の体調不良で欠席

#1（X＋1 年 4 月）

通級担任と Z のみ教室で学習し，母親は教室に隣接するマジックミラーで学習の様子を観察する．母親は長時間の個別学習で Z が疲れたため，本人に学習の見通しがわかるように，黒板等に学習の流れを図示してほしい旨を通級担任に伝える．HW がでる．

#2（X＋1 年 5 月）

通級担任が学習の流れが分かるプリントを用意し，課題が終わるごとにシールを貼り，Z が見通しを持てるように準備してくれていた．プリントには「①おはなし②きくがくしゅう『おとはいくつ』1 まい③おくちのたいそう④ことばのれんしゅう⑤ぷりんと 1 まい」と Z にわかるようひらがなで記載されていた．③の学習内容は，口腔筋機能療法（自覚的に舌に力を入れたり，脱力したりする訓練）で，「ほっとけーきのべろ」，「がらがらうがい」，舌で割り箸を押す「べろのおすもう」，④は音韻を意識するワーク（絵を見て，それらの絵が表している言葉に「か」がつくものに〇をつける．例：果物の柿の絵をみて柿は「か」がつく言葉であるため〇をつける．人参の絵を見て人参は「か」がつく言葉ではないので〇をつけない）であった．母親としては，Z が混乱しないように B 相談・療育機関の表現を用い，「ほっとけーきのべろ」という表現を使って指導してくれた通級担任の配慮が嬉しかった．

#3（X＋1 年 5 月）

学習の合間に 10 分の休み時間を設け，プレイルームで好きな遊びをしていいという学習の流れが導入される．Z はこの時間を非常に楽しみ，母親とサッカーの勝負をするなど自分で決めていた．母親も，Z とこんな風にダイナミックに体を使う時間をすごしたことはなく，本気で Z とのサッカーを楽しんだ．

#4（X＋1 年 5 月）

通級担任が，作成した「指導計画」を母親に渡す．母親は支援目標を共有できたことを非常に喜ぶ．

ただ指導計画の中で，「障害の状態」という項目に「構音障害」と記載があり，障害という言葉にショックをうけた．この時期から学習内容は，定着する．Z に配布されたプリントには，「①おはなし・しゅくだいかくにん②おくちのたいそう③きゅうけい（10 ぷん）④「け」のつくことば⑤ことばプリント」と記載されていた．通級での指導後，中休みの時間に在籍する小学校に登校し，友達から「Z くん，どうしたの？朝いなかったね」と声をかけられることや皆が校庭に遊びに行くときに，ランドセルを背負って登校する自分を照らしあわし「ねぇなんでこんななの？やだよ」と戸惑いを母親に伝え，母親もどうしていいか困惑した．

#5（X＋1 年 5 月）/ #6/#7（X＋1 年 6 月）

Z は通級指導の日は，姉と登校班で登校せず，姉を見送って少し家でゆっくり過ごせることを楽しんだ．通級での指導は，10 分間の遊びの時間のみを楽しみにし，通級担任に「もうこない．今日で最後にする」ということもよくあった．通級担任からは Z に，いきなりやめることはできず，会議で検討しなければいけないシステムである説明がなされた．それでも Z は，学習に取り組む姿勢にはなれず，冗談を言ったり，机の下に隠れたりすることもあった．そのような様子ではあったものの通級担任からは，発音は全体的に向上しているとフィードバックを受け，母親は安心する．毎日過ごしている母親からすると，Z の発音が成長しているのかどうかというのは分かりにくいと感じていたため，専門家からのフィードバックは母親の日々の HW へ取り組む大きなモチベーションになった．

通級担任出張のため指導なし（X＋1 年 6 月）

#8（X＋1 年 6 月）/#9/#10（X＋1 年 7 月）

母親は B 相談・療育機関の ST に言われた「べろのおすもう」のトレーニングをすることで側音化構音が促進されるのではないかという指摘を受けたことが気になり，通級担任に，なぜあえて力をいれる練習をするのか？「ほっとけーきのべろ」と逆行しているように感じるのだが？という内容の質問をした．通級担任からは．自分達もそう思っていたのだが，通級指導学級の巡回指導をする ST に，力を入れて抜く作業を繰り返すことの効果を学んだと説明がなされた．母親は，通級に関わる ST と B 相談・療育機関の ST という同じ専門職でも支援への考え方の違いがあることに驚いた．どちらの方法が Z に合っているのかということを知りたいという気持ちが高まった．そのため，次の学期に巡回指導として通級に関わる ST の指導があると聞き，申し込みをした．また通級担任に，退級時期の目安を質問し，通級担任からは，「き」「ぎ」の発音は上手になり，「し」の発音が苦手な状態であり，側音化構音のみ残っているが，早ければ退級は来学期あたりと伝えられた．母親自身も見通しをもてたことに安心した．

3 考察

本研究の目的は，事例研究を通して，ことばのつまずきのある子どもが療育につながる過程，保育・療育・教職実践内容，小学校での支援体制について検討を行い，その際に保護者の葛藤やニーズ，子どもの気持ちに着目し，子どもにとって楽しい保育・療育・学びとはどのようなものかという点を明らかにする試みを行うことであった．

事例を振り返ると，母親は，専門職であり，自分で考える力があった．保育園の 1 歳児クラスの担任との面談で Z の発達のゆっくりさに気づき，家でできることをしようと思い，担任に助言を求めた．助言内容に取り組むものの Z の嫌がる様子をみて，どうしたものか考えていた時に，ふとマーブルチョコを買ってほしいという Z の投げかけから，オリジナルの療育内容を編み出した．そのような力のある母親であったため，Z は色の学習は楽しく取り組め，母親は，子どもは楽しいと感じないと取り組まないことを学んだ．

Z の発達はゆっくりではあったが，保育園では彼に合う保育が行われていたことが伺える．その理由として，Z には登園しぶりなどの問題がないことがあげられる．梅田・伊與部（2014）は，保育者への半構造化面接による調査を行い，「保育者の多くは幼児期の子どもの言葉の力を，コミュ

ニケーションの側面から捉えている」ことを指摘している．この視点に加え，Z の視点で捉えると，保育園での保育者や他の子どもとのやりとりは，発音面の不備はあったものの質としてのコミュニケーションは楽しいものであったといえよう．しかし，保育園側から捉えると，発達のゆっくりな Z は，いわゆるグレーゾーンの子どもと捉えられていた可能性もある．それゆえ，1 歳児クラスの担任は面談で色の認識が定着していないことを伝えたと推察される．牧野・二通・山田・本間（2013）では，「保育に直接かかわる事項として大きな課題の 1 つは，医師の診断はなく，明確に障害児とは言えないが特別な配慮が必要といわれる『いわゆるグレーゾーン』とされている児童や自閉性障害の疑いのある児童等をどのように保育していくかという保育実践上の課題」が指摘されている．このことから，保育園内で Z への保育実践を手探りで模索していた可能性も伺える．保育内容は Z にとって楽しいものであったものの，母親への担任の助言内容が一般的なものであり，Z の興味関心に見合ったものでなかったこと，そのことに苦慮した母親が考え出したマーブルチョコでの色の学びの様子から，子どもにとって楽しい保育・療育・学びとは，その子どもにあったレベルでその子の興味関心や日常に即した楽しいものであれば，主体的に取り組むことが伺えた．絵本での色の学習を嫌がり，マーブルチョコでの学習については，Z 自ら「色の勉強する」といったことから明らかである．

母親は，4 歳児クラスの時期から Z の成長面，特に発音面に不安を覚えながらも療育機関への抵抗を抱き，年長の就学時健診で発音面への指摘を受けて，相談への覚悟を決めた．保護者が療育につながる際に葛藤があることは想像に難くない．しかし，Z のように就学時健診等アセスメントの機会があると，つながりやすいことが伺えた．

支援者の多くは，「早期発見・早期支援」をよしとする考え方がある．例えば，牧野（2012）は，Z のようにさ行音がた行音になる等機能性構音障害は，正しい音のだし方を学ぶことで改善されるため，できるだけ早く療育施設と連携するよさを指摘している．しかし，つながるまでの保護者の葛藤を支援者は忘れてはならない．そのことを考慮し，保育園側も Z の母親に強く療育機関をすすめなかった背景も伺える．

また療育につながった後も，「障害」という表現に傷つく保護者は Z の母親のように少なくないことが推察される．通級のプリントの記載においては，学校教育法で記載された表現を用いなければならないときもあるであろう．しかし，学校や担任の裁量権があるときは，用語を「つまずき」「苦手」「課題」等保護者が受け入れやすい表現に工夫することで保護者の抵抗感を和らげることができるといえる．

B 相談・療育機関および通級を利用することは，母親も Z も望んで利用したわけではない．Z の年齢であれば自覚的に自分の発音を改善したいという強い意志を持つことは難しいであろう．それゆえ，Z のモチベーションは高くはない．親子のモチベーションを維持するために，B 相談・療育機関および通級での支援では，親子へのフィードバック，Z が楽しいと思える HW 課題，トークンエコノミー方式，遊びの時間などの工夫がなされた．このような支援や配慮が，療育等に通う親子に必要であるといえる．

支援体制という視点で捉えると，Z を支援する機関は多々あったものの，実際には在籍校と通級が連携した支援体制であった．連携がこのように限定されていたことが，B 相談・療育機関と通級で支援方針の違いが生じた際，そのずれを修正できなかった要因の一つと推察される．

本事例では活用された事実が確認できなかったものとして個別の教育支援計画がある．それを作成することで，家庭，保育園，小学校，学童，通級，B 相談・療育機関で共有でき，カンファレンスなどを開く機会につながったのではないかと推察される．本事例は，通級を利用するために，母親は就学相談を申し込んでいた．そのことに鑑みれば，就学相談を担う自治体等で個別の教育支援計画を作成しておく必要性はあったといえよう．また，Z の母親は個別の指導計画を喜んでいたことから，個別の教育支援計画の提案があれば受け入れていたことも推察でき，それがあることで引き継ぎやカンファレンス開

催が容易に実現できたであろう．本事例でそれらが有効活用されなかった経緯をふりかえると，特別支援教育の概念や「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」についての必要性が現状では浸透していないことが伺える．これについては，中島（2011）において，ある自治体の保育園における個別の支援計画に関して，障害を持つ子どもとその保護者に対して，保育園が個別の指導計画を作成し，個別の支援に努めているものの， 障害を持つ子どもに関する個別の支援計画の策定は一部にとどまっており，保育園の個別の支援計画に関する理解が十分でない可能性もあるとした指摘が重なる．本事例においては，保育園での作成が難しければ，就学相談の段階で作成を検討しておくことで卒園・入学前後のつながりがスムーズになった可能性が伺える．例えば，「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」を共有するカンファレンスがあれば，Z が楽しく取り組める支援内容を通級や B 相談・療育機関，家庭で共有できたであろう．母親は，Z の様子をよくみており，Z が少しでも楽しく取り組めるようにということを日々意識していた．そのことを B 相談・療育機関の ST は共有し応じていたものの通級では，教育活動の一環であり，母親の意図する楽しい課題・HW 内容であってほしいというニーズが母親の力だけでは伝えきれなかったところが伺える．母親や Z のニーズを共有するためにも，本事例では登場しなかった特別支援教育コーディネーターの存在があれば，よりニーズに即した支援体制が構築できたことが推察される．母親を交えてのカンファレンスや，母親は交えず特別支援教育コーディネーターが母親の代弁者となり，0～5 歳まで通った保育園の担任交えて，Z がどういう取り組みなら楽しむのか等情報提供・意見交換から，Z 自身が，楽しみながら言葉の練習に取り組めるような療育・教職実践への検討がなされるとよりよい支援体制に結び付くといえる．

本事例は通級と療育機関の並行利用を行っていた．このような複数の療育機関の並行利用について，吉田（2000）は，複数の療育を同時に受けることの難しさを検討し，親のニーズを無視せず，確認しながらすすめることの重要性を指摘するとともに，支援者としての葛藤についても言及している．本研究においても，B 相談療育機関の ST および通級担任は Z が並行利用していることに少なからずやりにくさを抱えていたことが推察される．この点についても，カンファレンスで顔を見ながら連携することで，各機関が役割分担を確認することができ，今までよりやりにくさが改善される可能性があるといえる．

4 まとめおよび課題

本事例は，特別支援教育の枠組みに入る事例であった．その視点でとらえた時に，本事例には，特別支援教育コーディネーターと「個別の教育支援計画」の存在が見られなかった．「個別の指導計画」はあったものの共有された機関が，家庭，小学校，通級と限定されていたことが課題といえる．特別支援教育コーディネーターがいれば，関係機関を交えたカンファレンス，引き継ぎも開催されたであろう．母親の次に Z のことをよく把握しているのは Z が 0 歳児クラスから 5 歳児クラスまで 6 年間通った保育園である．保育園の見解を共有するために，Z の支援機関をつなぐ「個別の教育支援計画」はやはり必要である．

本事例では Z について様々な機関が支援していたものの，保育園での保育実践，B 相談・療育機関での療育実践，通級での教職実践とそれらが「点」での支援であった．各実践内容は，各機関の専門職が Z を見取り，Z に見合う支援が模索されていた．それらが「点」ではなく，つながった「線」の支援になれば，いずれ「面」での支援になりより盤石な体制で，連携された保育・療育・教職実践のもと，より Z に見合う支援，Z が楽しく取り組める支援を各機関がカンファレンス等で集うことで検討され，より一層 Z や母親のニーズに即して支援できたことが推察される．

本研究はあくまで一つの事例研究である

．しかし，一つの事例を丁寧に検討することで，特別支援教育が浸透して多くの月日が流れた現在においても，特別支援教育の概念が具現化されていない現状があることが明らかになった．これは本研究で得られた成果の一つである．しかし，本研究には課題も多々ある．あくまで一つの事例研究であるため，同じ自治体において，通級を利用している他の事例でも同様の現状が伺えるのかを検討する必要は

あろう．また，課題の一端が明らかになった今，どのような特別支援教育の体制を構築し，具現化するのかというシステムに関するさらなる検討も必要といえる．

引用文献

厚生労働省（2017）保育所保育指針.
牧野桂一（2012）. 保育現場と療育機関とが連携した子ども支援のあり方　筑紫女学園大学・短期大学部人間文化研究所年報，**23**，221－242.
牧野誠一・二通論・山田克己・本間譲（2013）. 特別な対応が必要な子どもに対する機関連携をめぐる諸問題 ―就学前幼児療育機関と学校教育の連携― その４　過疎地域における幼稚園・保育所と特別支援学校との連携の実情と課題　札幌学院大学人文学会紀要,**93**，127－153.
文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）.
文部科学省(2017)「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について.
文部科学省(2017)幼稚園教育要領.
中島正夫（2011）．保育所（園）に通う障害を持つ子どもに関する個別の支援計画策定状況などについて　椙山女学園大学研究論集（自然科学篇）,**42** ,13-25.
谷川俊太郎(1973). ことばあそびうた 福音館書店.
梅田優子・伊與部ベサニー（2014）言葉の力の育ちに関する保育者の意識について　新潟県立大学人間生活学研究，**5**，53－62.
吉田ゆり（2000）．療育を選ぶということ　ST として関わったある自閉症児の事例を通して　鹿児島純心女子短期大学研究紀要，**30**，73－91.

［論文］

地域子育て支援拠点での子育て支援に関する研究
―拠点利用前後における母親の子育て不安の変化に着目して―

浅井　拓久也

A Study on Child-rearing Support in Community Childcare Support Centers: Focusing on Changes of Child-rearing Anxieties of Mothers Before and After Use of the Centers

Takuya Asai

キーワード：地域子育て支援拠点、子育て支援、母親の子育て不安、多重コレスポンデンス分析
Key Words：community childcare support center, child-rearing support, child-rearing anxiety of mothers, multiple correspondence analysis

要約：本研究の目的は、拠点利用前後での母親の子育て不安を抽出し、その変化を明らかにすることであった。計量テキスト分析と多重コレスポンデンス分析の結果、拠点利用前は子育ての悩みや不安を相談する場所がわからないという不安、子育てに対する不安やストレス、子どもの生活や遊びの不十分さ、外出する機会の不足を感じていたが、利用後はこうした不安や不足が緩和されたことが明らかとなった。

Abstract：This study aimed to identify some child-rearing anxieties of mothers and their changes before and after the use of community childcare support centers. As the result of quantitative text analysis and multiple correspondence analysis, it was shown that (1) mothers felt anxious about their child-rearing, (2) they had some uneasy feelings about a few fulfillments of child's life and play and a few chances of their going out, and (3) they did not know where to consult about the anxieties. However, these anxieties or stresses were mitigated after their uses of the centers.

１　研究背景と課題設定

本研究の目的は、地域子育て支援拠点（以下、拠点）の利用前後における母親の子育て不安とその変化を明らかにすることで、拠点での子育て支援のあり方や質向上に関する示唆を得ることである。

現代社会では、子育てに不安を感じる保護者が多い。厚生労働省が子育て中の約 600 名を対象に行った調査によると、子育てに負担や不安を感じていると回答した人が 72.4%であった(「とてもある」が 28.8%、「どちらかといえばある」が 43.6%)(厚生労働省 2015b)。岡本（2015）は、保護者の子育て不安が顕在化するようになってきた背景には、少子化や核家族化によって保護者自身が子育てに関わった経験が乏しいことや、地域社会とのつながりの希薄化によって子育てをする保護者同士の連携が弱まってきたことを指摘している。また、加藤（2010）は子育て不安等の子育てに関わるストレスは児童虐待につながりやすいことから、早期に予防的な子育て支援をすることによって子育て不安を緩和する必要性を指摘している。

こうした状況を背景に、保護者の子育て支援の必要性が高まっている。保育所保育では、2017 年に告示された『保育所保育指針』において、「保護者に対する支援」（2008 年告示、第 5 章）から「子育て支援」（第 4 章）へと表現が変更された。変更の背景について、同指針の審議の取りまとめでは、「核家族化、少子化の進行や都市化の進展などに伴い、家庭内あるいは地域社会において、育児についての見聞や経験が少なくなっているとともに、近隣に相談相手がなく孤立しているなどの状況があり、長時間労働の問題等ともあいまって育児に悩む保護者が増加している。家庭における子育ての負担や不安、孤立感を和らげ、男女がともに保護者としてしっかりと子どもと向き合い、喜びを感じながら子育てができるよう、子どもの育ちと子育てを支援していくことが重要である。こうした取組を通じて、 全ての子どもの健やかな育ちを実現する必要がある」と、保護者の子育てに対して積極的な支援をしていく必要性が示されている（厚生労働省 2015a)。

保護者の子育て支援のためには、保育所や認定こども園による子育て支援だけではなく、地域による子育て支援の拡充が重要である。保育所等では専門的な知識や技術をもつ保育者が子育て支援を行うことから力強い子育て支援になるが、保育所等での人的物的な制限を鑑みれば、十分な子育て支援ができないことも多い。特に、地域の保護者の子育て支援に関しては多くの課題がある。一方で、国立社会保障・人口問題研究所の調査（2017）によると、地域による子育て支援を活用することで母親の就業継続が可能になり、子育てに関する経済的な不安の緩和につながっている。また、内閣府の調査（2014）でも、「子育てをする人にとって、地域の支えは重要だと思いますか」という質問に対して、地域による支援の重要性を示す回答結果となっている（「とても重要だと思う」が 57.1%、「やや重要だと思う」が 33.8%)。

地域による子育て支援の手段の 1 つとして期待されるのが、地域子育て支援拠点事業で

ある。同事業とは「乳幼児及びその保護者が相互の交流を行う場所を開設し、子育てについての相談、情報の提供、助言その他の援助を行う事業」であり、事業目的とは「地域において子育て親子の交流等を促進する子育て支援拠点の設置を推進することにより、地域の子育て支援機能の充実を図り、子育ての不安感等を緩和し、子どもの健やかな育ちを支援すること」である（厚生労働省 2018）。具体的には、「子育て親子の交流の場の提供と交流の促進」、「子育て等に関する相談、援助の実施」、「地域の子育て関連情報の提供」、「子育て及び子育て支援に関する講習等の実施（月 1 回以上）」を基本事業として実施することで、子育てに対する保護者の不安を緩和することが期待されている（厚生労働省 2018）(1)。

しかし、こうした期待に対して拠点での子育て支援は応えることができていたか（効果的であったかどうか）に関する研究は多くない。拠点での子育て支援の効果を検討する場合、実際に拠点を利用した側の評価や視点を調査することは欠かせないが、地域子育て支援拠点事業に関する先行研究を概観すると、拠点の運営や管理に従事する側を対象としたものが多く、利用した側の調査は少なかった(2)。また、利用者を（も）対象とした研究においても、調査方法と分析方法の観点から見ると、拠点利用前後の子育て不安に関する選択式の質問を中心とした調査や自由記述式の質問も含まれる調査であっても得られた回答をそのまま比較するにとどまるものであった（平田 2012、小野 2013a、小野 2013b、伊藤・川谷 2015、岡本 2015、今井・伊藤 2017、平田 2018、柴田・東原 2018、上田 2018）。

これらの先行研究には 2 つの課題がある。まず、選択式の質問はあらかじめ複数の質問と選択肢が用意されているため、回答者がそもそも意識や自覚していなかったことまで選択されるという限界がある。子育て不安のような心理的に負担がかかるような経験の場合、すべて選択されること（不安があった、不安を感じていた方向への回答）になり、調査結果と実際が乖離する可能性がある。しかし、自由記述式の質問では、回答者がそもそも意識や自覚していないことは記述として出現しにくい。また、回答するためには自分が感じている子育て不安とはどのようなものかを振り返る必要があるが、記述することは選択肢を選ぶよりも回答者の負担が大きいことから、回答者が必要性や重要性を感じていることが優先して記述されやすい。

次に、自由記述式の質問による調査であっても、得られた回答を羅列するだけであったり、分析者が気になる箇所だけを抽出したりするのでは、分析の客観性が担保できない。もちろん、完全に客観的な分析を行うことは現実的ではないが、どのような手続きでその回答を選び、どのような手順で分析したかを明確にすることは必要であろう。

そこで、本研究では、自由記述式の質問に対する回答を計量的に分析することで、拠点利用前後での保護者の子育て不安とその変化を明らかにする。特に、母親の子育て不安に着目し、拠点利用前にどのような不安があり、拠点利用後にその不安がどのように変化したのかを明らかにする。母親と子どもの心理的、身体的なつながりの強さや、母親が子育ての中心的な存在であり子育ての大半を担うことが多い現状から、母親の子育て不安の緩和や解消

が重要と考えられるからである。

２　研究方法

（１）調査概要

調査対象者は、同一県内にある拠点（子育て支援センター、つどいの広場等）から 13 箇所を選定し、これらを利用する母親とした。

調査方法は、自由記述式による質問紙調査とした。質問紙は、2019 年 2 月から 4 月末日までの間に拠点職員が母親へ配布し、即日回収した。

質問項目は、「地域子育て支援拠点を利用する前に子育てに関して不安に感じていたことがあれば、自由にお書きください。」と「地域子育て支援拠点を利用し始めてから子育てに関して変わったことがあれば、自由にお書きください。」とした。回収した回答は 131 件だった。

（２）分析方法

分析は以下の手順で行った。まず、分析に使用する回答を確認した。誤字脱字のような明らかな間違いは執筆者の判断で修正した。また、自由記述を文単位で分析するため、文末に句点がついていない記述や文末が感嘆符になっているものには句点をつけた。さらに、分析の都合上、「まま友」や「ママともだち」を「ママ友」、「子供」や「こども」や「娘」を「子ども」、「お母さん」を「母親」等のように、同じ意味の言葉を統一した。回答中の拠点職員の名前は「職員」へ変更した。

次に、拠点利用前後の頻出 150 語（利用前は出現回数 5 回以上、利用後は出現回数 9 回以上）と特徴語（上位 10 語）を抽出し、さらに共起ネットワークを示した。これらの分析には、KH Coder 3 を使用した。特徴語を抽出する際は、分析の精度を上げるために茶筌によって複合語を検出し、検出結果を KWIC コンコーダンスで確認した。この結果、「ママ友」、「子育て支援センター」、「子育て支援」等のような複合語を強制抽出する対象とした。また、共起ネットワークでは、集計単位は文、出現数による語の取捨選択での最小出現数は 10、描画する共起関係は上位 40 とした。

最後に、回答をカテゴリ化し、多重コレスポンデンス分析を行った。具体的には、得られた回答に対して階層的クラスター分析を行い、カテゴリ（拠点利用前の子育て不安と利用後の変化）を抽出した。分析には KH Coder 3 を使用した。集計単位は文、出現数による語の取捨選択では最小出現数を 10、クラスター数は Auto とした。続いて、SPSS Text Analytics for Surveys 4.0 を用いてカテゴリに即して回答を自動的に 2 値データ化した。以上を踏まえて、多重コレスポンデンス分析を行った。分析には JMP 14 を用いた。

（３）倫理的配慮

調査対象者が質問紙に回答する前に、調査目的と調査概要、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、自由意志と無記名による回答であること、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄すること等について、拠点職員から口頭で説明された。質問紙の提出をもって調査対象者の同意を得たとした。

３　結果と考察

（１）頻出 150 語、特徴語、共起ネットワーク

拠点利用前後の頻出 150 語を整理したのが表１、特徴語を整理したのが表２、共起ネットワークが図１である。

表１、表２、図１から、拠点利用前後の子育て不安とその変化がわかる。まず、拠点利用前は子育てに不安やストレスを感じていたが、利用後は子育てを楽しく感じたり、子育てに余裕をもてたりするようになっていた。実際の回答（一部、以下同）では、利用前は「主人が夜勤で、どうしてもお昼は睡眠をとらなければいけないので、子どもにも静かにするように言いきかせてきましたが、小さい子どもにとってはストレスもたまるしもちろん私もストレスがたまっていました。」、「育児書か家族や親せきの子どもとの比較で不安が多い状態だった。」、「子育てに不安と孤独を感じていた。家で２人の生活に息苦しさを感じていた。」とあった。

また、表１、表２には拠点利用前の頻出語や特徴語として「初めて」とある。これは、初めて子育てをすることに対する不安やその地域で初めて生活する不安を表していた。実際の回答では、「親同士の仲間が少なかった。初めての子育てのためわからないことがたくさんあった。」、「初めての子育てで不安なことが多く、ネットで見てさらに不安になったり、子どもの育ちもこれでいいのか、周りと比べてどうかと迷いながらだった。親と子だけでさみしい感じがした。」、「引っ越してきたばかりで、初めての土地でしたのでこれからずっと２人っきりなのかなと不安でした。」とあった。

一方で、利用後の回答には、「利用前は自分１人で悩んだり、何かあるとインターネットで調べて対処したりしてたけど、この施設を利用してママ友の話をきいたり、職員の人に色々教えてもらえたりして心に余裕ができるようになって子育てが楽しんでできるようになりました。」、「自分より大きい子の様子を見て、学んだり、実際にやってみたりする姿が見え、子ども同士で学びあうことができるって素敵だなと感じている。子どものもちあじをしっかり生かして子育てできるようになり子育てがとても楽しいと感じている。」、「気軽に子育ての疑問を相談することができ、改善されるので、とても感謝しています。」とあった。

次に、拠点利用前には自宅（「家」）にいることが多い、家族以外と話す機会がない等、孤独を感じていたが、拠点を利用することが外出する機会となったり、拠点を利用する他の母親や拠点職員と会話や相談することで孤独感を緩和したりしていたことがわかる。実際の

表１　拠点利用前後の頻出 150 語

利用前				利用後			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	51	分かる	8	子ども	93	増える	15
子育て	28	育児	7	子育て	50	気持ち	13
思う	24	外	7	相談	29	行く	13
家	21	友だち	7	母親	27	出来る	13
不安	19	機会	6	思う	21	ママ友	12
親	14	交流	6	他	21	楽	12
感じる	13	相手	6	楽しい	20	交流	12
行く	13	他	6	遊ぶ	20	話	12
遊ぶ	13	遊び	6	利用	19	悩み	11
ストレス	11	孤独	5	自分	18	遊び	11
相談	10	子	5	人	18	たくさん	10
多い	9	初めて	5	友だち	18	一緒	10
利用	9			職員	17	外	9
自分	8			親	17	余裕	9
人	8			家	16	気軽	9

表２　拠点利用前後の特徴語

利用前		利用後	
家	.119	子育て	.180
不安	.111	相談	.114
親	.069	母親	.101
ストレス	.062	他	.084
多い	.056	楽しい	.078
育児	.043	友だち	.071
相手	.037	職員	.069
機会	.036	自分	.067
孤独	.031	人	.067
初めて	.031	利用	.067

回答では、利用前は「核家庭で夫が単身赴任中のため、外出しなければ母子２人のみの生活で息苦しさを感じることがあった。」、「東京から引っ越してきて、友だちがいなくて孤独を感じていた。相談相手もいなかったので、子育てにストレスを感じていた。」、「家で子どもと２人きりですごしていたので、家族以外との関わりがなく、ストレスがたまっていた。」とあった。

一方で、利用後は、「子育てに困った時、気軽に相談でき、小さな事でもいろいろ教えてくれる。子育てに関して、専門的なアドバイスももらえ、とても感謝している。」、「他の母親と話す機会があることにより息ぬきになっている。」、「家族以外の人とみんなで子育てできると感じるようになった。」とあった。

特に、拠点を利用することで、他の母親や拠点職員という相談相手のみならず、「友だち」や「ママ友」のような子育て仲間を得ていたことがわかる。実際の回答にも、「子どものことや悩みを気軽に話せるママ友ができた。子ども以上に自分が楽しいから行きたいと思って自分のために外出する。家にいる時間が減った。」「子育ての悩みを、相談したり、共感し

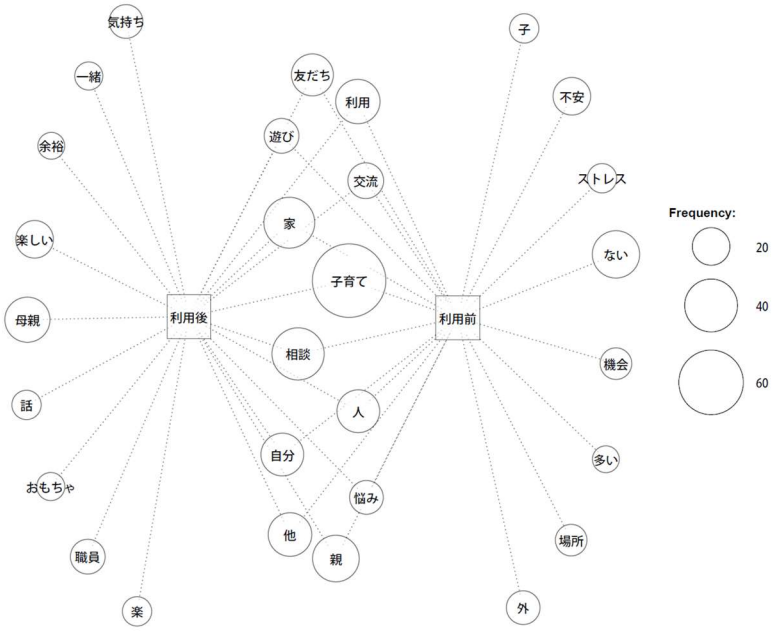


図１　拠点利用前後の共起ネットワーク

たり出来るママ友ができたことがよいと思いました。」、「子育ては１人ではないということに気付けた。悩みの相談も親身になって受けてくれるし、親子共々、友だちができて、支援センターに行ったことで子育てが楽しくなった。」とあった。

最後に、拠点利用前は子どもの生活や遊びに対する不安を感じていたが、利用後は子どもの生活や遊びの充実を感じていたことがわかる。実際の回答では、利用前は「近所に小さい子どもがいないので、公園で遊んでいても２人でした。兄弟も大きいので、物を取られることもなく、思いどおりにならないことを体験できなかった。」、「子どもを外に連れていっても、保育園や幼稚園にほとんどいるから、一緒に遊ぶ子どもが少ない。」、「ずっと家にいて親子で過ごしているから子どもがたくさんの子の中で上手に遊べるようになるか心配。」とあった。

一方で、利用後は、「子どもがたくさんの人とかかわれるので、よく遊べるし、刺激になり良い影響があると思う。疲れてよく寝てくれる。」、「子どもが他の子どもとの関わりができて、思いやれるようになってきた。」、「子ども同士年齢の近い友だちができ仲良くなれる。子どもがしっかり遊んでよく寝る。母親同士の交流がある。」とあった。

拠点利用後の子どもの遊びに関しては、図１から「おもちゃ」の存在が重要であったことがわかる。実際の回答にも、「家よりおもちゃが多いし家のおもちゃと違うから、よく遊ぶし喜んでいる。他の子どもと接する機会が増える。」、「家の中だけではおもちゃなどにあき

ていたが、ここに来る事でおもちゃや他の子どもとの触れ合いで刺激を受け、気持ちの安定や成長につながっていると感じる。」、「家や友だちの家と違うおもちゃや場所で遊べるのでとても楽しそう。」とあった。

（2）多重コレスポンデンス分析

まず、拠点利用前後の回答に対して階層的クラスター分析を行った。分析結果として得られたデンドログラムを踏まえて、利用前後それぞれで 5 つのカテゴリを抽出した（表 3、表 4）。利用前後それぞれのデンドログラムからは 6 つのクラスターを得ることができたが、意味内容を考慮していずれも 5 つのカテゴリとした。

表 3　階層的クラスター分析の結果を踏まえたカテゴリ（拠点利用前）

カテゴリ	含まれる語の例
子育てに不安やストレスを感じていた	不安、ストレス、悩み
話をしたり悩みを相談する相手がいなかった	孤独、相談、悩み
子どもの生活や遊びが充実していなかった	遊び、おもちゃ、子ども同士
自宅にいることが多く外出する機会がなかった	自宅、ワンオペ、息苦しい
子育ての悩みや不安を相談する場所がわからなかった	場所、行く、地域

表 4　階層的クラスター分析の結果を踏まえたカテゴリ（拠点利用後）

カテゴリ	含まれる語の例
ママ友ができる	ママ友、出来る、増える
他の母親や職員と交流ができる	母親、職員、交流
子育てに関する相談や情報収集ができる	子育て、相談、情報
子どもの生活や遊びが充実する	子ども同士、成長、遊ぶ
拠点を利用することが外出するきっかけになる	外、機会、行く

次に、SPSS Text Analytics for Surveys 4.0 を用いて、表 3 と表 4 で示した 5 つのカテゴリに即して回答を自動的に 2 値データ化し（1 ＝該当する、 0 ＝該当しない)、多重コレスポンデンス分析を行った（図 2）。

分析結果として、第 1 次元と第 2 次元を合わせるとデータ表の情報の 87.2%を説明できることがわかった。また、次元 1 と次元 2 の解釈は難しいが、カテゴリ項目の距離の近さに着目すると、3 つの特徴的な傾向が読み取れた。第 1 に拠点利用前は「子どもの生活や遊びが充実していなかった」、「話をしたり悩みを相談する相手がいなかった」が、利用後は「子どもの生活や遊びが充実する」、「子育てに関する相談や情報収集ができる」こと、第 2 に利用前は「子育てに不安やストレスを感じていた」が、利用後は「ママ友ができる」、「他の母親や職員と交流ができる」こと、第 3 に利用前は「自宅にいることが多く外出する機会がなかった」が、利用後は「拠点を利用することが外出するきっかけになる」ことである。

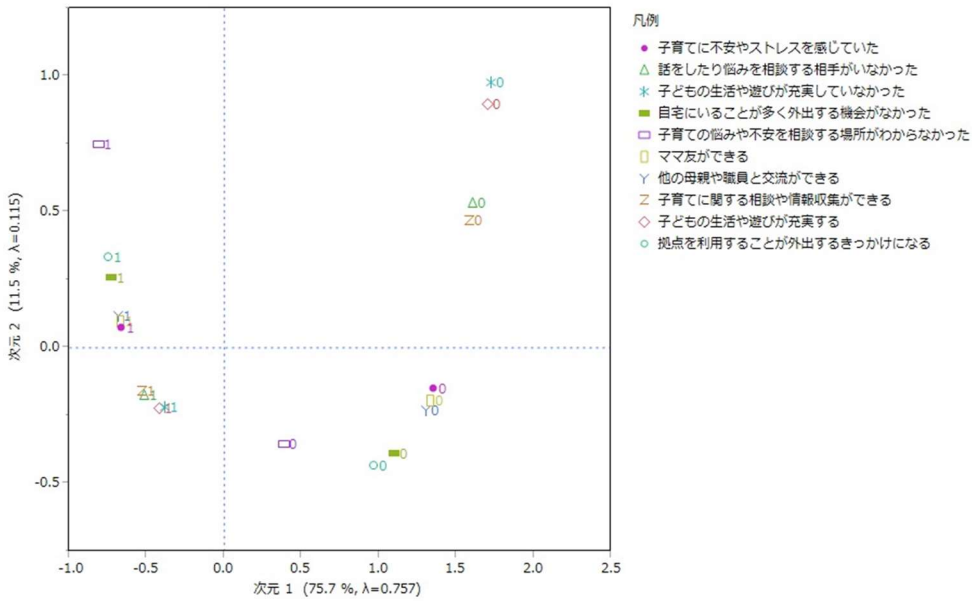


図２　拠点利用前後における子育て不安の変化に関する散布図

（３）考察

以上の分析結果を４つに整理し、考察を行う。まず、拠点利用後には、子どもの生活や遊びに対する不安が緩和されたことがわかった。現代社会では兄弟姉妹がいない子どもが多く、自宅での遊びには制限や限界も多くあるが、拠点には多くの子どもが集うことから、集団生活を通して社会性や協調性を育んだり、一人ではできない集団的な遊びを経験したりすることができる。表１と表２で示した実際の回答にも、拠点利用後に、よく遊ぶようになった、他の子どものとの関わりが見られた、同年代の子どもと遊ぶ経験ができたとあった。特に、拠点には自宅にはない多数、多様のおもちゃがあることから、子どもの遊びや遊び方を充実するきっかけとなっているのであろう。多数の子どもと関わるというような自宅では見られない子どもの姿を見ることで、子どもの成長を感じ、不安が緩和するのではないだろうか。

次に、拠点利用前に母親が感じていた子育てに対する不安やストレスは、利用後にママ友ができたり、他の母親や職員と交流したりすることで緩和されていた。拠点利用後に母親の子育て不安が緩和するという結果は、多くの先行研究の成果と一致するものである。しかし、自由記述の回答としてママ友と他の母親や職員という違いが生じたことは注目に値する。これらはいずれも子育て仲間であるが、親近性という観点から見ると異なる。ママ友とは友達という意味であるが、他の母親や職員とは必ずしも友達を意味しておらず、前者は自分と他者の親近性が強いカテゴリだが、後者はそうではない。こうした言葉の違いが生じた背景

を考察することは本研究の分析だけでは難しいが、拠点に対する必要性や子育て不安の高低という回答者の心理的、環境的な要因が影響していると思われる。これらの要因とカテゴリの関係を検討することで、利用者それぞれの状況に応じたより効果的な子育て支援につながるであろう。

さらに、拠点利用前は自宅にいることが多く外出する機会がなかったが、拠点を利用することが外出するきっかけになっていた。拠点は気軽に利用できる、敷居の低い子育て支援施設である。こうした気軽さや敷居の低さが、子育て不安を感じている母親にとっては重要である。岡本（2015）は「かつての井戸端会議の場や公園での交流の風景が衰えている現在の地域社会において、拠点は日常の愚痴や悩みを安心して話せる場であり、同時に必要な情報を得られる場であることが求められる」というように、井戸端会議や公園を例として拠点の気軽さや敷居の低さを指摘している。

拠点が気軽に利用できる、敷居の低い場所であるためには、利用者の自宅と拠点の距離的な近さが重要である。距離的な近さを実現するために、拠点は出張ひろばを実施することができる（厚生労働省 2018）。徒歩圏内に拠点が存在せず、交通の便や移動手段に課題を抱える地域では出張ひろばは重要な役割を担うであろう。こうした地域に住む親子の子育ては孤立や隔離に陥りやすく、拠点での子育て支援に対する必要性が高いことが多いからである。これまでの先行研究や実践報告の対象は常設の拠点での子育て支援が中心となっていたことから、出張ひろばでの子育て支援のあり方や運営方法について検討が必要になるのではないだろうか。

最後に、拠点利用前には子育ての悩みや不安を相談する場所がわからないという子育て不安があることがわかった。これは、拠点利用前には拠点という存在が意識されていなかった可能性を示唆しているからである。保育所や幼稚園と比べると、子育てする母親に拠点の存在やそこでの子育て支援が十分に認知されているとは言い難い。初めての子育てやその地域で初めて生活するという状況なら、なおのことである。

こうした事情を鑑みると、「子育ての悩みや不安を相談する場所がわからなかった」と回答した母親が、なぜ拠点を利用するに至ったかというきっかけや分岐点を明らかにする調査や分析が必要になるであろう。上田（2018）は、調査対象者 5 名に対して、個人の経験を可視化しやすい複線径路・等至性モデル分析によって産後から拠点に来るまでの選択について示している。上田の研究は調査対象者の選定に課題があるが、重要な示唆を提示している。当初は子育て不安を相談する場所がわからなかったが実際は拠点を利用できた母親以上に、わからないままになっている母親の子育て不安の方が深刻化する可能性が高い。子育て不安を感じる母親が拠点に参加するまでのプロセスを明らかにすることで、こうした母親を救済する方法を模索する必要があろう。

４　まとめと今後の課題

本研究の目的は、拠点利用前後での母親の子育て不安の変化、具体的には拠点利用前にどのような不安があり、拠点利用後にその不安がどのように変化したのかを明らかにすることであった。計量テキスト分析と多重コレスポンデンス分析の結果、拠点利用前は子育ての悩みや不安を相談する場所がわからないという不安、子育てに対する不安やストレス、子どもの生活や遊びの不十分さ、外出する機会の不足を感じていたが、利用後はこうした不安や不足が緩和されたことがわかった。

本研究の結果を踏まえて、拠点のあり方について検討したい。地域による子育て支援の 1 つとして拠点が担う役割や機能が増すほどに、拠点が気軽に利用できる、敷居の低い場所であるということが重要になる。別の言い方をすれば、拠点の重要性が増すほど、拠点からの離脱の自由（利用をやめる自由）が侵害されやすくなるということである。

具体的には 2 つの可能性があろう。可能性の 1 つは、子育て不安を緩和するために拠点を利用していたが、拠点（拠点職員）による心理的、物理的な支援なくしては主体的に、自律的に子育てができなくなってしまうことである。もちろん、拠点の役割は保護者の子育て不安を緩和することや子育て支援をすることである。しかし、拠点の子育て支援が子育ての中心になると、子育てに対する保護者の主体性や自律性が希薄化し（時に喪失し）、子育ての責任の主体が不明確になってしまうことがある。『保育所保育指針』では、子育ての原則について「保護者に対する子育て支援を行う際には、各地域や家庭の実態等を踏まえるとともに、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること」と示されている（厚生労働省 2017a）。子育てにおいて、拠点が担う役割が中心になることは、保護者の自己決定を希薄化させ、子育てに対する責任や意欲を育む機会を失うことになりかねない。

現実的には、子育てに課題を抱える保護者も多くいること、あるいは母親が子育ての中心となり、過度な負担を負っていることからすれば、子育てに対する責任論や自己決定論を安易に主張することには慎重であるべきである。しかし、拠点職員の要件は「子育て親子の支援に関して意欲のある者であって、子育ての知識と経験を有する者」とあり、子育て支援に関する高度な専門性を有するというより、地域の子育て支援をしたいという強い意欲や善意をもった者であることが多い(3)。こうした強い意欲や善意があるからこそ、拠点職員は保護者の子育てに介入しやすく、一方で子育て不安を感じている保護者は介入されやすくなる。だからこそ、子育てに関する保護者との関係において、拠点は何ができるのか（できないのか）、何をしてよいのか（してはいけないのか）を十分に検討する必要があろう。

もう 1 つの可能性は、拠点利用者の同質性や、子育て仲間の仲間意識や帰属意識が強まることで、拠点の新規利用者や拠点での緩やかな紐帯を求める保護者の排除につながることである。子育て不安を感じる母親にとっては、子育て支援の専門家だけではなく、時にはそれ以上に、ママ友のような子育て仲間の存在は重要である。子育て不安を抱える母親にとっては、ママ友は「自分と同じ立場の人」、「自分の気持ちがわかる人」という同質性を有して

いるからである。それゆえに、拠点でのママ友や子育て仲間は集団を形成しやすく、集団内での仲間意識や帰属意識をもちやすくなる。

しかし、こうした意識の高まりには消極的な面もある。拠点は気軽に利用できる、敷居の低い場所であることが目指されるが、当該の拠点の利用者間で強い集団が形成されている場合、新規利用者は利用しづらさを感じやすくなる。また、子育て仲間としての仲間意識や帰属意識が強いほど仲間集団への帰属性が求められやすいが、拠点を一時預かりや子育ての息抜きとして時々利用するだけの母親にとっては、ママ友を作ったり他の母親や職員と交流したりすることが心理的な負担に感じることもあるだろう。拠点で開催されるイベント等に参加しない（できない）母親は集団から排除されやすくなるのである。同じ拠点を利用しているということは、利用者は同じ地域の住民であることが予想され、それゆえに拠点の利用に負担を感じたら、ただちに利用を中止すればよいという単純な問題ではない。岡村（2016）は、「同じ場所、同じ仲間と定期的に時間をともにするなかで、講師や友人たちと関係が深まっていき、講座での体験や子どもの成長や育児への思いを分かちあうことができるため、グループ内の関係が良好であれば、つながりを作りやすい」というように、仲間集団の関係性に留保をつけつつ拠点の効果を指摘している。

現代社会においては、保護者を取り巻く子育て環境や背景は多様である。地域とは、一枚岩ではなく、こうした多様な背景をもつ保護者の総合である。拠点において保護者の多様性を踏まえた子育て支援をするためにも、拠点は気軽に利用できる、気軽に利用をやめることができる（できるようになる）場所であり続けることが重要になるであろう。

今後の課題として、拠点での子育て支援を利用したくてもできない母親に対して、どのようなアプローチが可能かについて検討する必要がある。また、今後も拠点の重要さが増していくからこそ、子育てという私的な側面もある営為に対して、拠点がどこまで予防的に関わることが妥当かについても検討すべきであろう。

注

（1）同事業が開始された 2007 年の実施箇所は 4,409 箇所であったが、2017 年の実施箇所は 7,259 箇所というように毎年増加し続けている（一般型は 6,441 箇所、連携型は 818 箇所）（厚生労働省 2017b）。なお、地域子育て支援拠点事業の類型は、2007 年はひろば型、センター型、児童館型、2013 年は一般型、地域機能強化型、連携型、2014 年以降は一般型、連携型となっている。

（2）拠点従事者と拠点利用者別の先行研究の整理は、浅井（2018）にて行った。

（3）子育て支援の専門性を高めるために、子育て支援員基本研修と、子育て支援員専門研修における地域子育て支援コース（地域子育て支援拠点事業）を修了していることが望ましいとされている（厚生労働省 2018）。

引用文献

浅井拓久也（2018）地域子育て支援拠点の子育て支援に対する利用者満足度に影響を及ぼす要因．秋草学園短期大学紀要，(35)．1-13

今井昭仁・伊藤篤（2017）神戸市の大学等が運営する地域子育て支援拠点事業の利用状況と展望．神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，10 (2)．135-140

伊藤篤・川谷和子（2015）地域子育て支援拠点・ひろば型における早期ペアレンティング講座の意義―０歳児のパパママセミナー受講者の自由記述を手がかりとして．神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，7 (2)．125-131

平田美智子（2012）子育てサークルと育児期のストレス―地域子育て支援拠点でのインタビューから．和泉短期大学研究紀要，(32)．29-36

平田美智子（2018）地域子育て支援拠点における利用者支援事業―関東地域の地域子育て支援拠点へのアンケート調査から．和泉短期大学研究紀要，(38)．11-18

加藤曜子（2010）虐待予防における地域子育て支援の意義と目的．社会福祉法人全国社会福祉協議会（編）．市区町村社協における虐待予防のための地域子育て支援の展開．3-9

国立社会保障・人口問題研究所（2017）第 15 回出生動向基本調査（独身者調査ならびに夫婦調査）報告書．

厚生労働省（2015a）保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ．

厚生労働省（2015b）人口減少社会に関する意識調査．

厚生労働省（2017a）保育所保育指針．

厚生労働省（2017b）地域子育て支援拠点事業実施状況（平成 29 年度実施状況）．

厚生労働省（2018）地域子育て支援拠点事業の実施について．

内閣府（2014）家族と地域における子育てに関する意識調査報告書．

岡本聡子（2015）母親の育児不安解消における地域子育て支援拠点事業の効果―利用者アンケートを通じた測定と検証．創造都市研究，10 (1)．1-12

岡村幸代（2016）子育て支援に参加した母親の子育て意識の変容―８名の母親の語りから．家庭教育研究，(21)．37-48

小野セレスタ摩耶（2013a）A 市地域子育て支援拠点事業の利用者評価に関する研究―実施場所別の分析結果を中心に．Human welfare，5 (1)．75-85

小野セレスタ摩耶（2013b）A 市地域子育て支援拠点事業の利用者評価―満足度を中心にして．子ども家庭福祉学，(13)．13-24

柴田亮・東原文子（2018）地域子育て支援拠点事業の利用に際しての不安に関する検討―家庭訪問支援の可能性を視野に入れて．聖徳大学児童学研究所紀要，(20)．1-9

上田よう子（2018）地域子育て支援拠点における利用者の心情変容プロセスを支える支援に関する研究―複線径路・等至性モデル分析による支援の検討．保育学研究，56 (2)．111-119

付記

本研究は、公益財団法人前川財団平成 30 年度家庭・地域社会教育助成による研究である。

［論文］

保育士像と保育士としての職業選択の関係

―保育実習Ⅰを通して形成される学生の保育士像に着目して―

浅井　拓久也

A Study on the Relationship between the Image and Career Choice of Nursery School Teachers: Focusing on the Image made through Practical Training 1 in Nursery School

Takuya Asai

キーワード：保育実習、保育士像、保育士としての職業選択、対応分析、多項ロジスティック回帰分析
Key Words：practical training in nursery school, image of nursery school teacher, career choice of nursery school teacher, correspondence analysis, multinomial logistic regression analysis

要約：本研究の目的は、保育実習Ⅰ（保育所）を通して形成される学生の保育士像と保育士としての職業選択の関係について明らかにすることであった。分析結果として、「子ども一人ひとりに応じた援助ができる」、「安全で安心な環境を作ることができる」、「子どもの成長や発達を支え促すことができる」という保育士像は保育士という職業選択につながり、「責任の重い仕事ができる」という保育士像はつながらないことが明らかとなった。

Abstract：The purpose of this research was to clarify the relationship between the image of and career choice of nursery school teachers after practical training 1 in nursery school. As the result of correspondence analysis and multinomial logistic regression analysis, it was shown that three images of teachers who can (1) make some supports according to each one of children, (2) make secure and safe surroundings, and (3) support children's growth and development were positively relevant to career choice of teachers. However, the image of teachers who can execute their great responsibilities affected the choice negatively.

１　研究背景と課題設定

本研究の目的は、保育実習Ⅰ（保育所）（以下、保育実習）を通して学生が形成する保育士のあるべき姿（以下、保育士像）と保育士としての職業選択との関係について明らかにすることである。

昨今、保育所の役割はこれまで以上に重要になっている。保育所の利用率という観点では、平成 23 年では 33.1%だったが、平成 30 年では 44.1%となっている。特に、保育所を利用する１・２歳児は平成 23 年では 31.0%だったが、平成 30 年では 47.0%となっており、毎年増加している（厚生労働省 2018）。核家族世帯の増加や女性の就業率の上昇を踏まえれば、保育所を利用する１・２歳児は今後も増加することが予想される。

また、保育所保育の質という観点からは、保育所は子どもが１日の大半を過ごす空間であることはもちろんのこと、乳幼児期は子どもの認知的能力や非認知的能力が大きく伸びる時期であることからも、保育所保育の質の向上がいっそう求められている（経済協力開発機構 2018）。特に、国内外の研究から乳幼児期に質の高い幼児教育を受けることで非認知的能力を育むことが、その後の人生にも大きな影響を及ぼすことが指摘されている（Sophie Naudeau et al 2001, Heckman 2015）。こうした研究成果を踏まえて、2017 年に改定された『保育所保育指針』においても、保育所における乳児保育や幼児教育を充実することが示されている。

保育所の役割の重要性が高まっていく一方で、保育の担い手である保育士の確保はいっそう難しくなっている。特に、保育所を利用する１・２歳児が増加しているということは、１・２歳児に対する保育士の配置基準からしても、保育士の確保が難しくなることを意味する。そのため、保育士資格を有するが就労していない、いわゆる潜在保育士の復職を支援する事業が全国各地で行われている。たとえば、待機児童が多く、保育士の確保に課題を抱える東京都では、保育士資格を有するが就労経験がない（少ない）潜在保育士を対象に保育士としての復職を支援する研修会や相談会を毎年実施している（1）。

こうした取り組みは保育士の確保に欠かせないが、着目すべきは保育士を養成する指定保育士養成施設の現況である。なぜならば、指定保育士養成施設は保育士の最大の供給源の１つであり、四年制大学や短期大学等を合わせた入学定員も増えつつあるにもかかわらず、実際に保育士として就職する学生は多くないからである。卒業時に保育士資格を得て保育所へ就職した学生は 46.0%という調査結果もある（厚生労働省 2009）。保育士を確保するためには、保育士資格を得た学生が保育士として就職する割合を増やすことが不可欠である。

以上の背景を踏まえて、本研究では保育実習を通して学生が形成する保育士像と保育士としての職業選択の関係を明らかにする。学生が就職先を検討する際は、職場の人間関係や労働環境、給与や社会的な評判等、様々な要因を考慮するだろう。しかし、保育士という職業を選択するか否かに関しては保育実習の経験が及ぼす影響は大きいであろう。保育実習を通して保育士の役割や業務内容を理解し、保育士像を形成していく過程で、保育士として

の自らの適性や将来性を考えるようになるからである。先行研究から保育実習前後で学生の保育士像が変化することが明らかとなっているが[2]、保育実習後にどのような保育士像を形成するかが保育士という職業選択をするか否かの分岐点の 1 つと考えられる。

2　研究方法

（1）調査概要

調査対象者は、3 つの指定保育士養成施設（短期大学 X、短期大学 Y、四年制大学 Z）において、保育実習を修了した直後の学生とした。保育実習後の保育士像を取り上げるのは、最初の保育実習が保育士としての就職の選択に与える影響が大きいからである（田瓜・小泉 2009、大野 2018）。短期大学 X では、保育実習の受講者 150 名のうち 137 名から回答を得た（回収率 91%）。また、翌年にも同様の調査を行い、保育実習の受講者 118 名のうち 114 名から回答を得た（回収率 97%）[3]。短期大学 Y では、保育実習の受講者 77 名のうち 59 名から回答を得た（回収率 77%）。四年制大学 Z では、保育実習の受講者 142 名（3 年生）のうち 141 名から回答を得た（回収率 99%）。

調査方法は、質問紙調査とした。授業内にて質問紙を配布し、回収した。質問紙は選択式と記述式の混合とし、本研究に直接関係する項目のみならず、保育実習全般に関する質問を行った。なぜなら、調査対象者には、保育実習での学びの振り返りとして各質問への回答を求めたからである。

調査期間は 2018 年 3 月から 4 月としたが、短期大学 X のみ 2019 年 4 月にも調査を行った。保育実習を終えてから時間が経過しすぎると、保育実習の経験の記憶が曖昧になったり変更されたりする可能性があることから、上期間内で行った。

（2）分析に使用する項目

分析には、次の 2 つの質問項目を用いた。まず、保育実習後に希望する就職先がわかる「実習を終えて、今の時点で希望する就職先を選んでください」である。「保育士」、「幼稚園教諭」、「保育士か幼稚園教諭」、「一般企業など」の 4 件法とした。

次に、保育実習を通してどのような保育士像を形成したのかがわかる「実習を終えて、保育士とはどのようなものだと思いますか」である。本質問は自由記述であることから、誤字脱字のような明らかな間違いに関しては修正した。また、自由記述を文単位で分析するため、句点がついていない記述には句点をつけた。さらに、分析の都合上、「子供」や「こども」を「子ども」、「声がけ」や「声掛け」を「声かけ」、「お母さん」や「おかあさん」を「母親」のように同じ意味の言葉を統一した。以上の 2 つの質問項目の両方に回答されているもののみ分析に使用した（394 件、87%）。

本研究では保育士像の抽出において自由記述式の質問を使用した。先行研究では、保育実習の経験と保育士としての職業選択の関係について選択式の質問によって明らかにするこ

とが多かった（田瓜・小泉 2009、胡・古谷 2014、坪井 2017、大野 2018）。しかし、選択式の質問にはあらかじめ複数の選択肢が用意されていることで、回答者が意識や自覚していなかったことまで選択されるという限界がある。それゆえに、選択式の質問から得た結果と実態が乖離する可能性がある（4）。

一方で、自由記述では、回答者がそもそも意識や自覚していないことは記述されにくい。また、回答する際に、保育士とはどのような職業か、保育実習を通して理解した保育士とはどのような姿だったかを振り返る必要があるが、記述することは選択肢を選ぶよりも回答者の負担が大きいことから、回答者が必要性や重要性を感じていることが優先して記述されやすい。以上を踏まえると、保育実習を通して形成された保育士像を抽出するためには、選択式ではなく自由記述式の方がより正確に抽出しやすいと考えられることから、自由記述の分析を行った。

（3）分析方法

分析は以下の手順で行った。まず、「実習を終えて、今の時点で希望する就職先を選んでください」の回答を、保育士という職業選択の可能性（以下、選択可能性）の観点から 3 つに分類した。「保育士」は「選択する」、「保育士か幼稚園教諭」は「選択するかもしれない」、「幼稚園教諭」と「一般企業など」は「選択しない」とした。

次に、実際に回答に出現した言葉に焦点を当てるため、選択可能性別の特徴語の抽出と対応分析を行った。分析には、KH Coder 3 を使用した。特徴語は、Jaccard の類似性測度に基づいて選択可能性別に特徴的な上位 10 語を抽出したものである。特徴語を抽出する際は、分析の精度を上げるために茶筌によって複合語を検出し、検出結果を KWIC コンコーダンスで確認した。この結果、「一人ひとり」等のような複合語を強制抽出する対象とした。また、対応分析では、最小出現数は 15、分析に使用する差異が顕著な語は上位 50 語とした。対応分析の結果を表す図では、原点（0, 0）付近を係数 3 として拡大した。

最後に、自由記述の回答をカテゴリ化し、保育士像と選択可能性の関係を分析した。具体的には、「実習を終えて、保育士とはどのようなものだと思いますか」の回答に対して階層的クラスター分析を行い、カテゴリ（保育士像）を抽出した。分析には KH Coder 3 を使用し、集計単位は文、最小出現数は 15、クラスター数は Auto とした。SPSS Text Analytics for Surveys 4.0 を用いて、抽出したカテゴリに即して回答を自動的に 2 値データ化した。以上を踏まえて、保育士像を独立変数、選択可能性を従属変数とする多項ロジスティック回帰分析を行った。分析には、Stata 15 を使用した。

（4）倫理的配慮

調査対象者が回答する前に、調査目的と内容、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、回答と保育実習の評価は無関係であること、自由意志であること、回答は無記名式で行

うこと、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄すること等が口頭で説明された。回答の提出をもって調査対象者の同意を得たとした。

なお、2019 年に短期大学 X で行った追加調査を除いて、本研究で使用する回答は全国保育士養成協議会平成 29 年度ブロック研究助成金研究（代表者：浅井拓久也）による調査から得たものである。同調査については、本研究の倫理的配慮の概要を要約した「平成 29 年度ブロック研究助成金研究における倫理的配慮について」を全国保育士養成協議会事業調査課宛に送付し承認を得た。

３　結果と考察

（１）特徴語と対応分析の結果

保育士という職業の選択可能性別に、保育士像を表す特徴語を整理したのが表１、対応分析の結果を示したのが図１である。

表１と図１の「選択する」と「選択しない」を比べると、「選択する」では「安全」や「安心」、「成長」や「発達」、「援助」や「見守る」というように、保育士の専門性を象徴するような言葉が多く見られた。実際の回答（一部、以下同）を確認すると、「安全」や「安心」については、「子どもへの保育だけでなく、おもちゃ等の清潔保持・安全への配慮、常に危険予測をしていてすごいと思いました。」、「子どもたちに社会で生きていく為に必要な事を伝える。のびのびと過ごせる環境づくりをする。子どもにとって安心できる人。」とあった。「成長」や「発達」については、「１日子どもたちと過ごし、子どもたちの安全に気を付け、子どもたちがしっかりと成長していけるように手助けをするもの。」、「子どものことを第一に考え、発達段階に合わせた保育を行うこと。」とあった。「援助」や「見守る」については、「子どもの成長を援助したり、見守ったりし、子どもとたくさん遊び子どもの成長を支える。」、「子どもの成長を一番近くで見守り、遊びや発達活動を通し、子どもと関わり生活を共にしていく職業。」とあった。

また、「選択する」の特徴語として「考える」が出現していた（表 1）。図１から、「選択する」と「考える」が近くに布置されおり、「選択する」という回答を選んだ回答者の自由記述には「考える」という言葉が多く出現していたことがわかる。実際の回答では、「子どもと関わることだけが大切ではなく、その周りのことを全て考えるもの（家族や、環境等）。」、「子どもが主体となり保育を広げていくということであり、それまでには環境構成や活動内容など子どもの発達に必要になるもの、成長する上で大切なことは？を常に考え楽しく過ごせる様な設定を考えることだと思いました。」とあった。このように、「考える」という言葉も、保育士の専門性を象徴するような言葉として使用されていた。

一方、「選択しない」では、「大変」、「責任」、「職業」、「仕事」のように、保育士という職業の大変さや負担を表すような言葉が多く見られた。実際の回答では、「とても大変で、子

表１　選択可能性別の特徴語

選択する		選択するかもしれない		選択しない	
子ども	.401	子ども	.215	保育	.133
思う	.168	保育	.118	大変	.117
考える	.151	人	.108	仕事	.093
成長	.138	生活	.066	大切	.051
仕事	.087	援助	.063	見る	.051
援助	.067	感じる	.058	責任	.049
見守る	.061	必要	.055	職業	.049
見る	.061	信頼	.054	信頼	.043
安全	.059	自分	.044	母親	.035
存在	.057	一緒	.043	たくさん	.035

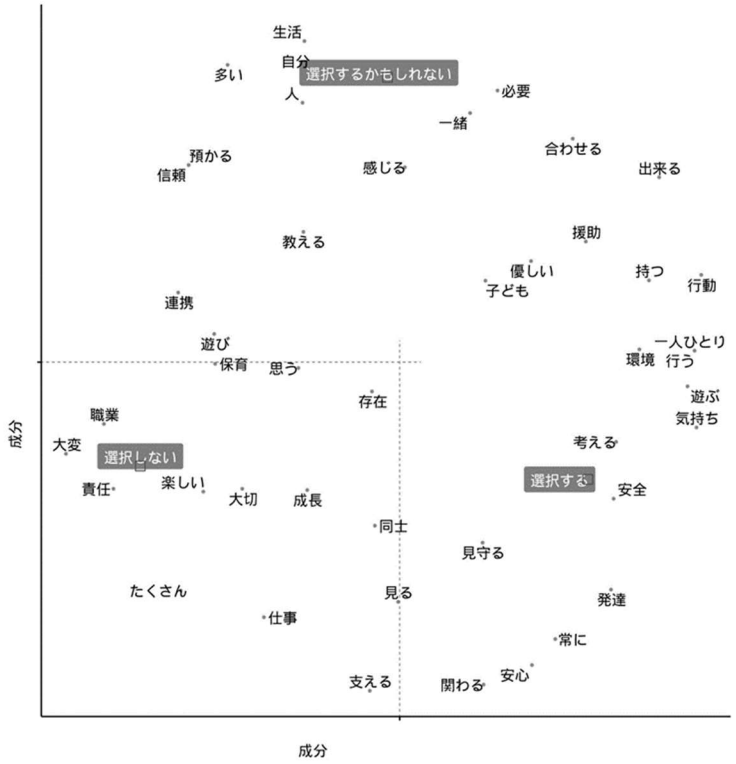


図１　選択可能性別の対応分析（布置図）

どもたちをまとめる時や次の活動に移る時の声かけを考えたり、忙しい職業だと思いました。」、「忙しくて大変だけど、やりがいがある職業。命を預かる責任の大きい職業。」、「きつい仕事。楽しいだけではやっていけない。」、「優しくときに厳しく。子どもの見本となる人。子どもを一番に考えられる人。責任が重い仕事だと思った。」とあった。

また、図１では、「選択しない」の近距離に「楽しい」という言葉が布置されている。一見すると、「大変」という言葉とは逆向きの言葉のように見える。しかし、実際の回答を確認すると、「責任ある、その中でも保育士同士の協力だったり保護者や子どもたちとの信頼だったりただ楽しいだけではない大変な部分もかなりある。」、「きつい仕事。楽しいだけで

はやっていけない。」、「子どもの命を預かる仕事。毎日、同じ生活の中で、どのようなことをすれば楽しいのか、成長できるのかなど、常に子どものことを考えている。」とあった。このように、「楽しい」という言葉は保育士の大変さや保育の難しさを表す言葉と共に使用されていた。

「選択するかもしれない」では、「子ども」と「援助」は「選択する」、「保育」と「信頼」は「選択しない」の特徴語としても出現していたが、「選択しない」に出現していた「大変」、「責任」、「職業」、「仕事」という言葉は見られなかった。

（2）多項ロジスティック回帰分析の結果

まず、「実習を終えて、保育士とはどのようなものだと思いますか」の回答に対して階層的クラスター分析を行った。分析結果として得られたデンドログラムを踏まえて、5つのカテゴリを抽出した（表2）。デンドログラムからは6つのクラスターを得ることができたが、意味内容を考慮して5つのカテゴリとした。

表2　階層的クラスター分析の結果を踏まえたカテゴリ

カテゴリ（保育士像）	含まれる語の例
子ども一人ひとりに応じた援助ができる	子ども、気持ち、援助、保育
安全で安心な環境を作ることができる	安全、安心、環境、関わる
子どもや保護者から信頼を得ることができる	信頼、必要、存在、感じる
子どもの成長や発達を支え促すことができる	成長、発達、支える、見守る
責任の重い仕事ができる	責任、職業、大変、仕事

次に、SPSS Text Analytics for Surveys 4.0 を用いて、表2で示した5つのカテゴリに即して自由記述を自動的に2値データ化した。そのうえで、選択可能性別に各カテゴリに該当するものを集計し（表3）、カテゴリを独立変数、選択可能性を従属変数とする多項ロジスティック回帰分析を行った（表4）。なお、表3と表4では、表2のカテゴリの表記を「子ども一人ひとりに応じた援助ができる」は「援助」、「安全で安心な環境を作ることができる」は「環境」、「子どもや保護者から信頼を得ることができる」は「信頼」、「子どもの成長や発達を支え促すことができる」は「成長」、「責任の重い仕事ができる」は「責任」と簡略化して示した。

表4から、「選択しない」から「選択する」を比較すると、「子ども一人ひとりに応じた援助ができる」（オッズ比は1.653倍）、「安全で安心な環境を作ることができる」（オッズ比は2.304倍）、「子どもの成長や発達を支え促すことができる」（オッズ比は2.275倍）という保育士像は保育士という職業選択につながる可能性を高めることがわかる。一方、「責任の重い仕事ができる」（オッズ比は.657倍）という保育士像は保育士という職業選択を回避させるものであることがわかる。「子どもや保護者から信頼を得ることができる」という保育士像は影響を及ぼしていなかった。

表３　選択可能性とカテゴリの関係

	選択する	選択するかもしれない	選択しない
援助	81	73	49
環境	159	72	69
信頼	35	65	48
成長	157	69	69
責任	69	57	105

表４　選択可能性の多項ロジスティック回帰分析

							95% 信頼区間	
選択可能性		B	標準誤差	Wald	*p* 値	オッズ比	下限	上限
選択する	援助	0.503	0.181	7.713	0.005 **	1.653	1.159	2.357
	環境	0.835	0.144	33.533	0.000 ***	2.304	1.737	3.057
	信頼	-0.316	0.222	2.019	0.155	0.729	0.472	1.127
	成長	0.822	0.144	32.399	0.000 ***	2.275	1.714	3.020
	責任	-0.420	0.155	7.340	0.007 **	0.657	0.485	0.890
選択するかもしれない	援助	0.399	0.185	4.659	0.031 *	1.490	1.037	2.140
	環境	0.043	0.168	0.064	0.801	1.043	0.750	1.452
	信頼	0.303	0.190	2.538	0.111	1.354	0.933	1.966
	成長	0.000	0.170	0.000	1.000	1.000	0.716	1.396
	責任	-0.611	0.165	13.788	0.000 ***	0.543	0.393	0.749

参照カテゴリ：選択しない

注：$^{***}p$ <.001, $^{**}p$<.01, $^{*}p$<.05

また、「選択しない」から「選択するかもしれない」を比較すると、「子ども一人ひとりに応じた援助ができる」（オッズ比は 1.490 倍）という保育士像は保育士という職業選択につながる可能性があるが、「責任の重い仕事ができる」（オッズ比は.543 倍）という保育士像は職業選択を回避させるものであることがわかる。「安全で安心な環境を作ることができる」、「子どもや保護者から信頼を得ることができる、「子どもの成長や発達を支え促すことができる」という保育士像は有意な影響を及ぼしていなかった。

（３）考察

本研究によって明らかとなったことを２つに整理し、それらを踏まえた考察を行う。まず、保育実習を通して、保育士とは「子ども一人ひとりに応じた援助ができる」、「安全で安心な環境を作ることができる」、「子どもの成長や発達を支え促すことができる」職業であるという保育士像を形成することが、保育士という職業選択につながる可能性を高めることが明らかとなった。特に、「安全で安心な環境を作ることができる」と「子どもの成長や発達を支え促すことができる」という保育士像が保育士という職業選択につながることは注目に値する。

一般的に、ある職業を選択するか否かを決める際には、当該職業の報酬や社会的な評価を考慮するだけではなく、そもそもどのような仕事なのか、自分はその仕事を遂行できるかを

理解する必要があろう。職業に対する具体的なイメージをもつことができるかどうかとも言える。この意味では、保育士という職業やその専門性は学生にとってイメージしにくい（したことになりやすい）ものであろう。手遊びやリトミックのような実技的なものと比べると、子どもの発達段階や子どもと遊ぶという営為の背後にある保育士の発達支援は教科書や講義から具体的にイメージすることは容易ではない。保育実習を経験することによって、発達とは何か、発達支援のあり方についてイメージを鮮明にし、理解を深めていくのである（松永他 2002）(5)。これは、子どもの安全や安心を考慮した環境構成についても当てはまるであろう。

また、小島（2012）は「保育者をめざした理由を聞くと、『子どもはかわいい』、『子どもが好き』という答えが多く、中学校などにおける職業体験や授業の中の「保育」体験で、少し乳幼児とふれ合ったことが思いの土台となっていたり、『とりあえず資格がとれるから』という安易な考えで入学してくる学生も少なくない」と、保育士という職業や専門性について学生が十分に考えていないことを指摘している。

しかし、保育実習は保育士という職業やその専門性とはどのようなものかが可視化される機会の 1 つである。実際の保育の様子や子どもたちの言動に対する保育士の対応から、子どもの発達支援や環境構成のイメージを構築していくのである。保育士がすべき業務内容は多岐に渡るが、子どもの発達支援や安全で安心できる環境構成は保育士の専門性の中心的なものである。保育実習を通してこれらに着目し具体的なイメージをもつことは、保育士という職業や専門性のイメージを明確にすることになっているのであろう。それゆえに、保育士という職業選択ができるようになるのではないだろうか。

次に、「責任の重い仕事ができる」という保育士像は保育士という職業選択に消極的な影響を与えていることがわかった。先行研究では、保育実習前には保育士の責任に関する記述は見られず実習後に見られるようになることが指摘されているが（浅井 2018）、本研究からこうした責任の重さに焦点を当てた保育士像は保育士という職業選択につながりにくいことがわかった。

保育士に限らずどのような職業でも責任は伴うが、保育士は子どもの健康や生命を確実に守ったり、多様な背景をもつ保護者の子育て支援をしたりするという重責を担う。また、昨今は、保育所での死亡事故だけではなく、日々の保育や保育所の運営のあり方にも社会的に厳しい眼差しが向けられている。こうした責任の重さは負担になることから、職業選択を回避したのではないかと思われる。実際の自由記述でも、「子どもの安全や健康を第一に考えて行動しなければならない責任の重い仕事。」、「大切な子どもを預かるのでとても大変なことがある。それとともに責任が伴うものである。」、「命を預かる仕事であり、責任感を持つことが必要。」、「命を預かる責任の大きい職業。」とあった。

4　総合的な考察と今後の課題

本研究の課題は、保育実習を通してどのような保育士像が形成されると保育士という職業選択につながるかを明らかにすることであった。これまでの分析結果や考察を踏まえると、保育実習を通して専門家としての保育士像を形成することが、保育士という職業選択につながりやすいことがわかった。指定保育士養成施設に入学する前は保育士の専門性について十分に考えていなくても、保育実習を経験することで保育士の専門性や責任を学ぶ。加えて、職業選択という観点から見れば、保育士が果たすべき責任よりも、保育士の専門性に焦点が当たるようにすることが必要であると言えよう。

本研究では保育実習を通して学生が形成した保育士像を抽出するために、自由記述を分析した。自由記述に回答する際には、保育実習を振り返り、思い起こすというプロセスが必要になる。記述という行為に伴う手間や負担を鑑みると、回答には学生が最も意識したことや最も印象的なことが記述されると考えられる。その回答において、保育士の責任の重さや大変さが記述されているということは、保育士の専門性だけではなく、保育士が果たすべき責任、保育の大変さが強く意識されていたということである。もちろん、保育士の責任の重さを理解することは重要なことである。しかし、保育士の責任の重さが保育実習からの学びの中心になってしまうと保育士という職業選択につながりにくいことからすれば、保育士の責任以上に、保育士の専門性に焦点を当てるようにしていくことが必要であろう。

これは、保育実習時のリアリティ・ショックをどのように乗り越えるかが重要になるということでもある（Ball, S. J. & Goodson, I. F. 1985）。リアリティ・ショックは、誰にでも起こり得るものであり、どのように乗り越えたかによって専門家として成長できるか否かが左右されると言われている。すなわち、リアリティ・ショックを乗り越える際、保育士という職業の責任の重さや難しさばかりを感じるのか、保育士の専門的な知識や技術が発揮されている様子を学び取るのかによって、保育士という専門家としての成長は難しいと考えるか、期待するかが決まるのである。リアリティ・ショックの経験は、保育士という職業選択をするか否かだけではなく、保育士か幼稚園教諭かの職業選択の分岐点でもあり、その乗り越え方が職業選択と関係しているのである（6）。

このように、保育実習時のリアリティ・ショックの乗り越え方が重要であるとすれば、実習施設も養成施設も保育士としての成長につながる乗り越え方になるように様々な工夫をしていく必要があろう。もちろん、実習施設や養成施設が置かれている状況や資源によって具体的な方法は異なるため、その方法は多様である。しかし、本研究の結果を踏まえれば、保育士の専門性を学ぶことができているかどうかを 1 つの視点とすることができるであろう。

実習施設の中には、学生に保育実習は楽しかったという印象をもってほしい、あるいは保育士の責任や負担を実際以上に少なく見せることで当該の実習施設への就職を期待するという意図から、実習日誌や指導計画の添削では誤字脱字の点検に留まったり、学生のやり方を尊重するため、学生の主体性を伸ばすためという言説を前景化したりすることで、専門的

な指導を控える施設もあると言われている。しかし、専門職としての保育士像は保育士としての業務内容や役割を理解し、保育士としての職業選択につながる可能性が高いということからすれば、実習施設のこうした姿勢は好ましいことではないであろう。保育士は楽しいことばかりではないことや、母親の代理をすればよいのではないことは学生自身も気がついている。だからこそ、保育実習を通して保育士の専門性が理解されるようにする必要がある。

養成施設にとっては、保育実習前後の指導や訪問指導が重要になるであろう。特に、訪問指導を通して学生が保育士をどのように捉えているかを把握し、保育士の重責という保育士の１つの側面ばかりに捉われている場合は、保育士の専門性と重責の関係に目が向くようにする等、適切な指導をしていくことが必要である（7）。職業における専門性の高さと責任の重さは比例関係にあることが多く、保育士の専門性と責任は表裏一体とも言えるからである。実際、現代社会では保育士に求められる役割や責任は多様化、複雑化しつつあり、こうした状況に対応するために子どもの保育や家庭での子育て支援に関して幅広く、高度な専門性が求められるようになってきている。保育実習を通して保育士はやりがいのある専門職であるが責任が重い、ではなく、責任は重いがやりがいのある専門職であるという視点で保育士を捉えることができるような指導をすることが重要になると思われる。

もちろん、保育実習は保育士としての職業選択につなげるためだけに行うものではない。保育実習以外の要因が保育士という職業選択に影響を及ぼしていることも言うまでもない。しかし、現代社会の要請として保育士の確保が必要であり、保育実習を通して形成される保育士像と保育士という職業選択が関係していることからすれば、保育実習での経験（保育士像の形成）と保育士としての職業選択という観点から、実習施設と養成施設それぞれが保育実習のあり方や相互の連携に関する議論をし、より効果的な保育実習を模索していく必要があると思われる。

本研究では、保育実習前に希望していた就職先を分析に含めていなかった。そのため、保育実習前に希望していた就職先と専門職としての保育士像の形成の相互関係や、これらと保育実習後に希望する就職先の総合的な関係については明確にできなかった。また、保育実習Ⅱ前後の保育士像や希望就職先を含めた保育実習Ⅰからの時系列的な分析も必要になる。多くの学生は保育実習Ⅰだけではなく、保育実習Ⅱの経験も踏まえて保育士としての職業選択をするか否かを決めるからである。実際、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの目的と内容はそれぞれ異なるため、保育実習Ⅱでは保育実習Ⅰが学生の保育士像に与えた影響とは異なる影響が予想される。今後、これらを踏まえた研究が求められる。

注

（１）潜在保育士の復職支援に関しては、東京都保育人材・保育所支援センターのホームページに詳しく紹介されている。

（2）保育実習前後における学生の保育士像の変化に関する先行研究の整理は、浅井（2019）にて行った。

（3）2018 年度と 2019 年度の入学生の属性に著しい変化を与えるような入学試験方式や学費等の変更はなかった。

（4）保育者の資質について選択式の質問を行った高桑他（2010）は、「保育者の資質として挙げられた、礼儀、社会人としてのコミュニケーション能力、意欲、研究心、責任感、計画立案、子ども理解、環境設定、基礎技能、文章能力、創造性、といった内容何れの重要性においても、短大生、幼稚園教諭双方から高い評定値が示された。しかし、回答動向の検討の結果、１年生は挙げられたすべての資質に一様に高評価をする傾向が見られ、保育者の資質をそれぞれ具体化して思考することが難しいということが示唆された」と指摘している。

（5）松永他（2002）によると、保育や子どもに関する学生の理解について保育実習前後で様々な項目を比較したところ、子どもの発達に関する理解が最も向上していた。

（6）大野（2018）は、リアリティ・ショックの観点から、保育（教育）実習時に対してどのようなイメージをもつかがその後の進路選択（保育士か幼稚園教諭かの選択）に重要な影響を与えると指摘している。

（7）リアリティ・ショックが大きいほど、保育士や保育の全体像を正確に捉えるのではなく、１つの見方や考えに拘泥しやすい。胡・古谷（2014）は「保育の現場で起っている出来事が目新しく刺激的であるほど、それにとらわれてしまい、正確に状況を把握して行動をすることは困難になる。また、そういった状況であるほど、一つの考えに固執し、他の意見を聞き入れることが困難になるであろう」と指摘している。

引用文献

浅井拓久也（2019）専門職としての保育士像の形成に関する研究－保育所実習前後における保育士像の変化に着目して．秋草学園短期大学紀要，35．14-28

Ball, S. J. & Goodson, I. F., eds.（1985）*Teachers' Lives and Careers*. Falmer Press

胡泰志・古谷嘉一郎（2014）保育観察実習が保育専攻新入生に及ぼす影響－保育者効力感、社会人基礎力、進路選択動機及び一次救命処置に関する認識に着目して．比治山大学紀要，21．93-102

James J. Heckman（2015）幼児教育の経済学．（古草秀子訳）．東洋経済新報社．（James J. Heckman.（2013）*Giving Kids a Fair Chance*. MIT Press）

経済協力開発機構（OECD）編著（2018）社会情動的スキル－学びに向かう力．明石書店

小島千恵子（2012）．保育者をめざす学生の「保育」の意識に関する研究－実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に．名古屋柳城短期大学，34．157-167

厚生労働省（2009）第１回保育士養成課程等検討会参考資料１（保育士養成関係資料）

厚生労働省（2018）保育所等関連状況取りまとめ（平成 30 年 4 月 1 日）
松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子（2002）保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響．鎌倉女子大学紀要，9．23-33
大野和男（2018）進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック．鎌倉女子大学紀要，25．35-48
Sophie Naudeau et al.（2001）*Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. THE WORLD BANK, Washington, D.C.
高桑秀郎・濵田尚吾・太田裕子・花田嘉雄（2010）短大生が考える「保育者に求められる資質」に関する意識についての検討―現職幼稚園教諭の意識との比較から．羽陽学園短期大学紀要，8（4）．61-68
田瓜宏二・小泉裕子（2009）実習担当保育者の持つ実習生のイメージと実習生に期待する資質に関する検討．鎌倉女子大学紀要，16．13-23
坪井敏純（2017）キャリア形成に及ぼす保育実習体験と就職支援の課題．鹿児島女子短期大学紀要，52．97-102

［論文］

保育学生の学習継続動機づけに関する研究

大熊　美佳子

A Study on Early Childhood Care and Education Students' Motivation to Learn

Mikako Okuma

キーワード：学習継続動機づけ，学科選択動機づけ，自己決定理論

要約：本研究は，保育系短期大学生を対象に，学科選択動機づけと学業継続動機づけの関連を検討すること，さらに，学習継続動機づけについては入学後 2 時点の縦断的調査を行うことで，動機づけの構造とその変化を明らかにすることを目的とした。それぞれの動機づけについて，自己決定理論で扱われている動機づけの段階を用いて測定したところ，学科選択動機づけは，「内的目標志向」「外的取り入れ的」「助言受け入れ的」の 3 因子が，学業継続動機づけは，「学び志向」「非自己決定的」「資格職業志向」の 3 因子が抽出された。学科選択動機づけと 1 年次の学習継続動機づけには，有意な関連が見られた。内的な学科選択をして入学した学生は，入学後半年たっても，内的な動機づけで学んでいるが，他律的な学科選択をした学生は，入学後の学びも，非自己決定的であり，資格や職業に対する目的意識が低かった。また，1 年次と 2 年次の学習継続動機づけには同様の傾向が見られるものの，学科選択時の動機づけは，2 年次の学習継続動機づけに直接的な影響は認められず，学習継続動機づけには入学後の経験や環境など様々な要因が影響することが示唆された。

問題と目的

文部科学省学校基本調査によると，高校卒業時に大学，短大，専修学校などの高等教育機関への進学状況は，平成 29 年度において，18 歳人口の 80.6%となっている（大学・短期大学への進学状況は，57.3%）。その一方で，大学中退率も増加しており，大学生の学習意欲の低下や目的意識の希薄化が指摘されている。中退・休学の状況として，文部科学省の調査報告では，平成 24 年度調査の結果として，経済的理由に次いで，学業不振，学校生活不適応，就職や転学など，進路変更に関わる理由が上位を占めている。その背景には，進路決定に関わる本人の動機づけのあいまいさ，自己決定感の低さがあり，在学中の学業不振や学校生活への不適応につながりかねない。外的な動機づけで進学先を選択し，その後の学びの目標や将来の進路が明確にならないままであると,居場所に不安を感じるなど,大学での学びを支える意欲を持ち続けることが難しくなるであろう。一方で，外的な動機づけで進学先を選択したとしても，その後の学びを通して，新たな目標や将来の進路を明確にし，学びへの意欲が増すことも大いに考えられる。保育者養成校においても，同様の学習意欲の低下など，学びに関する問題が報告されている（小山・村野, 2017)。保育者養成校では，実習体験により自身の適性と向き合うことで，目的意識が明確化する一方で，実習での不適応やストレスが原因で，保育職への動機づけが低下することも多い。特に，大学での学びの目的意識があいまいであると，卒業後のキャリアに自律的なイメージを持てずに，保育職をあきらめるという形で消極的な進路変更となる場合も考えられ，資格取得と直結した保育者養成校ならではの課題がある。さらに，青年が自身の適性や興味を追求し，自身に適した職業を探し選ぶことはキャリア探索と呼ばれているが（Super & Hall,1978)，比較的専門性の高い保育系課程に進学する学生にとっては，学科を選択する時点で，キャリア探索と直接的に関連しており，入学時の動機づけの重要性がより高いと考えられる。

これまで，動機づけ研究において，内発的動機づけは，質の高い行動や達成と関連するなど，適応的な行動につながり，外発的動機づけは，不適応的な行動と関連することが示されてきた。しかし，Deci & Ryan（1985）の自己決定理論では，動機づけの質によって行動に差が生じる外発的動機づけと内発的動機づけという二分法的な考え方ではなく，自己の外部にある価値や調整を取り込み，自己と統合するという，自律性の視点で，外発的から内発的という連続性をもって捉えている。つまり，報酬などの外的な要因に基づいた動機づけは外発的であり,逆に動機づけが内発的な欲求に基づいているほど自律的と考える。その上で，外発的動機づけは調整のタイプで 4 つに分けられ，最も自律性が低い「外的調整」は，外的権威や罰の恐れ，報酬などによって行動に動機づけられている状態である。次の「取り入れ的調整」は，罪悪感や恥の回避，自己高揚の獲得，自己価値を感じるために行動を開始し，自尊心に随伴した調整のタイプである。さらに「同一視的調整」は，行動の目的や調整の意識的な価値づけが含まれ，個人的な重要性から自律的に行動する状態

である。外発的動機づけの中で最も自己決定的な「統合的調整」は，同一視された活動や価値が,すでに自己の一部に統合されている価値や目標などと一致していると評価される。そして,自律的である内発的動機づけの調整タイプを,「内的調整」としている。このうち，「統合的調整」に関しては，質問紙等の調査においては測定が困難であり，多くの調査研究において,「無動機づけ」「外的調整」「取り入れ的調整」「同一視的調整」「内的調整」の 5 段階（動機づけがあるという観点では,「外的調整」から「内的調整」の 4 段階）の分類が採用されており，本研究においても,「統合的調整」を除いて自己決定理論の概念的定義とする。

そこで本研究では，保育系短期大学生の学びに関わる 2 つの動機づけに注目し，自己決定理論で扱われている動機づけの段階を用いて動機づけの質を考えることにする。1 つめは，大学進学時にどのようなことを目的として学部や学科を選択したかという学科選択動機づけであり，2 つめは，大学での学びに注目した学習継続動機づけである。学習継続動機づけについては，入学後 2 時点の縦断調査を行うことで，動機づけの構造とその変化を明らかにし，さらに，2 つの動機の関連を検討することを目的とする。

方　　法

調査対象者と調査時期　埼玉県内女子短期大学幼児教育学科学生。1 回目：2017 年 9 月（1 年次 151 名），2 回目：2018 年 7 月（2 年次 133 名）の縦断調査を実施。2 回とも回答した者は 128 名であった。

手続き　調査の実施に際し，回答は任意であることを説明し，一斉に質問紙を配布し，調査の参加への同意を得た上で回答を促し，回収を行った。2 回の調査結果を照合するために学籍番号の記入を求めた。なおこの調査は，秋草学園短期大学・研究倫理委員会より承認を得て実施された。

調査内容

① 学科選択の動機づけに関する 12 項目（5 件法）：1 回目のみ

②学習継続の動機づけに関する 12 項目（5 件法）：1 回目，2 回目

①，②ともに，Ryan & Deci(1985)による自己決定理論における動機づけ分類の概念的定義を参考に,「外的調整」,「取り入れ的調整」,「同一視的調整」,「内的調整」の 4 つの下位尺度を想定し，質問項目を作成した。教示は，①「大学進学を考えた時に，学部・学科を決めた理由について伺います。」②「今，大学で学んでいる理由について伺います。」とし，それぞれの理由について，“あてはまる”から“あてはまらない”の 5 件法で回答を求めた。

結　　果

1　学科選択動機づけ

1－1　学科選択動機づけ尺度の構成と記述統計量

学科選択動機づけ尺度の 12 項目について，仮定した 4 つの下位尺度ごとに主成分分析を行った。その結果，下位尺度として想定した外的，取り入れ的，同一視的，内的について，各々3 項目ずつの 1 主成分に集約されたが，Cronbach の α 係数を算出したところ，取り入れ的の下位尺度が，.50 に満たない値であった。そこで，改めて学科選択動機づけ尺度の 12 項目に対して，探索的因子分析（最尤法・Promax 回転）を行った。その結果，固有値の減衰状況と意味内容，解釈可能性から判断し，11 項目，3 因子解を採用した(Table 1)。

学科選択動機づけの第Ⅰ因子は，「自分の将来にとって意味があると思ったから」「将来つきたい職業のためには必要だと思ったから」「専門的な知識を深く知りたいと思ったから」など，自らの将来の目標や大学での学びに興味をもって決定しているというもので，内的，同一視的として設定した 6 項目からなっているため，「内的目標志向」と解釈された。第Ⅱ因子は，「とりあえず進学したほうがいいと思ったから」「まわりの仲間が進学するから」「進学しないのは，恥ずかしいと思ったから」と，まわりの進学状況を主な理由としているもので，外的として設定した 1 項目と取り入れ的として設定した 2 項目の計 3 項目からなっているため，「外的取り入れ的」と解釈された。第Ⅲ因子は，向いている，役に立つと周りの人に言われたという 2 項目で，「助言受け入れ的」と解釈された。第Ⅰ因子と第Ⅱ因子は有意な負の相関が，第Ⅰ因子と第Ⅲ因子は有意な正の相関が見られた。

尺度の信頼性を検討するため内部一貫性の観点から，各下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した。その結果，各下位尺度において，十分な値が確認された。そこで各下位尺度において加算平均得点を算出し，各下位尺度得点とした。各下位尺度の平均点，標準偏差，α 係数は Table 2 の通りである。

Table 1　学科選択動機づけの因子分析結果

	因子 Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
第Ⅰ因子：内的目標志向			
13 将来の自分にとって意味があると思ったから	.74	.01	-.06
5 将来就きたい職業のためには必要だと思ったから	.64	-.12	-.03
2 大学での勉強は価値のあることだと思ったから	.64	.15	.08
8 専門的な知識を深く知りたいと思ったから	.62	-.22	.05
10 学ぶ内容が楽しそうだと思ったから	.60	.14	.04
7 学ぶ内容に興味があったから	.52	-.04	-.02
第Ⅱ因子：外的取り入れ的			
3 とりあえず進学したほうがいいと思ったから	.16	.90	-.11
1 まわりの仲間が進学するから	-.13	.47	.19
12 進学しないのは恥ずかしいと思ったから	-.04	.44	.09
第Ⅲ因子：助言受け入れ的			
9 将来役立つ勉強ができると周りの人に言われたから	.07	-.01	.90
4 自分に向いていると周りの人に言われたから	-.02	.07	.41
Ⅰ	―	-.25 **	.18 *
Ⅱ		―	.12
Ⅲ			―

*p<.05 ,**p<.01

Table 2　学科選択動機づけ各下位尺度得点の平均点，標準偏差，α係数

	平均値	標準偏差	α係数
内的目標志向	3.95	.70	.78
外的取り入れ的	2.39	1.06	.64
助言受け入れ的	3.02	1.13	.57

2　学習継続動機づけ

2－1　学習継続動機づけ尺度の構成と記述統計量

学習継続動機づけ尺度の 12 項目について，1 回目のデータで，仮定した 4 つの下位尺度ごとに主成分分析を行った。その結果，下位尺度として想定した外的，取り入れ的，同一視的，内的について，各々3 項目ずつの 1 主成分に集約されたが，Cronbach の α 係数を算出したところ，取り入れ的の下位尺度が，.50 に満たない値であった。そこで，改めて各動機づけ尺度の 12 項目に対して，探索的因子分析（最尤法・Promax 回転）を行った。その結果，固有値の減衰状況と意味内容，解釈可能性から判断し，3 因子解を採用した(Table 3)。

学習継続動機づけの第Ⅰ因子は，「新しいことを学ぶことに興味があるから」「学ぶ内容が楽しいから」「学ぶことは価値があることだから」など，学ぶことそのものへの価値や興味による 4 項目からなっているため，「学び志向」と解釈された。第Ⅱ因子は，「卒業できないと家族を悲しませるから」「勉強をしたほうがいいと周りの人に言われるから」「単位を取れないと不安になるから」など，外的，取り入れ的な要因が理由である 5 項目からなっているため，「非自己決定的」と解釈された。第Ⅲ因子は，「将来つきたい職業のためには必要だから」「資格をとっておいたほうが，役に立つこともあるから」「専門的な知識を深めたいから」の 3 項目で，資格取得と将来の職業への専門性の獲得を理由とした「資格職業志向」と解釈された。第Ⅰ因子と第Ⅲ因子は有意な正の相関が見られた。

2 回目のデータについても，1 回目同様に，探索的因子分析（最尤法・Promax 回転）を行ったところ，12 項目中 11 項目は，同じ因子構成が認められた。1 回目で第Ⅱ因子に分類された「勉強しないと能力が無いと思われるから(取り入れ的として設定した項目)」が，第Ⅰ因子に.43，第Ⅱ因子に.36 の負荷量を示していたが，意味内容の解釈上，1 回目の分類が妥当と判断し，第Ⅱ因子に分類した。よって，学習継続動機づけ尺度として，1 回目，2 回目とも同様の 3 因子構成で今後の分析を行う。

尺度の信頼性を検討するため内部一貫性の観点から，各下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した。その結果，各下位尺度において，十分な値が確認された。そこで各下位尺度において加算平均得点を算出し，各下位尺度得点とした。各下位尺度の平均点，標準偏差，α 係数は Table 4 の通りである。

Table 3　学習継続動機づけの因子分析結果

	因子 Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
第Ⅰ因子：学び志向			
3 新しいことを学ぶことに興味があるから	.89	-.03	-.28
5 学ぶ内容が楽しいから	.61	-.01	.05
13 学ぶことは価値があることだから	.48	.05	.18
1 学生にとって勉強することは重要だから	.39	.21	.29
第Ⅱ因子：非自己決定的			
9 卒業できないと家族を悲しませるから	.11	.68	.06
2 勉強をした方がいいと周りの人に言われるから	-.03	.63	-.09
11 勉強しないと家族や先生に怒られるから	-.08	.61	-.15
6 単位を取れないと不安になるから	-.07	.44	.33
7 勉強しないと能力がないと思われるから	.10	.41	.13
第Ⅲ因子：資格職業志向			
8 将来つきたい職業のためには必要だから	-.01	-.24	.86
12 資格を取っておいたほうが，役に立つこともあるから	-.09	.25	.54
10 専門的な知識を深めたいから	.37	-.09	.42
**p<.01	Ⅰ —	.16	.48 **
	Ⅱ	—	.05
	Ⅲ		—

Table 4　学習継続動機づけ各下位尺度得点の平均点，標準偏差，α係数

		平均値	標準偏差	α係数
1年次	学び志向	3.42	.82	.73
	非自己決定的	2.84	.80	.66
	資格職業志向	4.31	.67	.70
2年次	学び志向	3.46	.70	.70
	非自己決定的	3.15	.80	.68
	資格職業志向	4.23	.70	.65

2－2　学習継続動機づけの縦断調査結果

1 年次と 2 年次の学習継続動機づけの関連を見るために，下位尺度得点の相関係数を算出した結果を Table 5 に示す。

1 年次の学び志向は 2 年次の学び志向と資格職業志向，1 年次の非自己決定的は 2 年次の非自己決定的と，1 年次の資格職業志向は 2 年次の学び志向と資格職業志向と，それぞれ，有意な正の相関関係が見られた。学んでいる内容そのものへの興味は，将来の資格取得や職業への志向と密接に関連していることがわかった。一方，1 年次に非自己決定的な動機づけで学んでいると，2 年次もその傾向が高いことが示された。

Table 5　学習継続動機づけ下位尺度得点間の相関係数

		1年次		2年次		
		非自己決定	資格職業	学び志向	非自己決定	資格職業
1年次	学び志向	.16	.48 **	.59 **	.05	.32 **
	非自己決定的		.05	.06	.53 **	-.03
	資格職業志向			.32 **	-.12	.45 **
2年次	学び志向				.10	.58 **
	非自己決定					-.08

** $p < .01$

次に，1 年次と 2 年次の下位尺度間で対応のある t 検定を行ったところ，学び志向(t(127)=-.79,n.s.)と資格職業志向(t(127)=1.23,n.s.)では有意な差が見られなかった。非自己決定的(t(127)=-4.53,p<.001)では，2 年次の方が有意に高く，卒業できないと家族が悲しむ，単位を取れないと不安になるなど，非自己決定的な動機づけが高くなっていることがわかった。

3　学科選択動機づけと学習継続動機づけの関連

3－1 学科選択動機づけと 1 年次，2 年次の学習継続動機づけの相関

学科選択動機づけと，その後の学習継続動機づけとの関連を見るために，下位尺度間の相関係数を算出した結果を，Table 6 に示す。両動機づけの間では，学科選択の内的目標志向は，学習継続の学び志向，資格職業志向と有意な正の相関が見られ，学科選択の外的取り入れ的は，学習継続の非自己決定的と有意な正の相関，資格職業志向と有意な負の相関が見られ，学科選択の助言受け入れ的は，学習継続の学び志向，非自己決定的と有意な正の相関がそれぞれ見られた。

Table 6　学科選択動機づけと学習継続動機づけ下位尺度得点間の相関係数

	1年次			2年次		
	学び志向	非自己決定	資格職業	学び志向	非自己決定	資格職業
内的目標志向	.67 **	.06	.72 **	.38 **	-.08	.38 **
外的取り入れ的	-.14	.40 **	-.23 **	-.17 *	.33 **	-.29 **
助言受け入れ的	.30 **	.32 **	.08	.11	.25 **	-.02

** $p < .01$, * $p < .05$

単相間では，学科選択動機づけと 2 年次の学習継続動機づけに 1 年次よりもやや低いが

多くの因子間で同様の相関傾向が見られたが，縦断的な検討であるため，1 年次の学習継続動機づけを統制変数とした偏相関係数を算出した(Table 7)。その結果，学科選択動機づけの外的取り入れ的と資格職業志向に弱い負の偏相関が見られたが，学科選択動機づけは入学して 1 年半後の学習継続動機づけには影響が強くないことが示唆された。

Table 7　学科選択動機づけと2年次学習継続動機づけ下位尺度得点間の偏相関係数

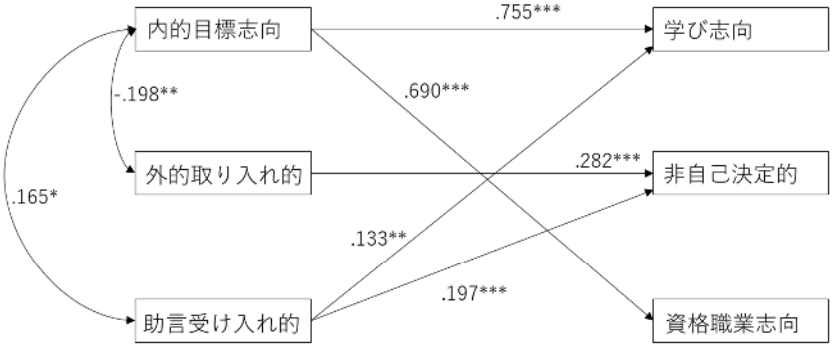
	2年次		
	学び志向	非自己決定	資格職業
内的目標志向	-.07	-.05	.02
外的取り入れ的	-.10	.12	-.20 *
助言受け入れ的	-.08	.10	-.09

注）1年次の学習継続動機づけを統制　　* $p < .05$

3－2 学科選択動機づけが学習継続動機づけに及ぼす影響

続いて，学科選択動機づけが，入学後の学習継続に継続的に及ぼす影響を詳細に検討するため，Amos を用いて共分散構造分析を行った。まず，学科選択動機づけが，1 年次の学習継続動機づけに影響を与えるだけでなく，2 年次の学習継続動機づけにも影響を及ぼすと考え，1 年次のそれを媒介としたパスに加えて，2 年次への直接パスを設定し共分散構造分析を行ったところ，$\chi^2(18)=54.193, p<.001, GFI=.942, AGFI=.806, CFI=.906, RMSEA=.126$ とモデルを支持するための十分な適合度は得られなかった。

そこで，有意でないパスを削除し，学科選択動機づけと学習継続動機づけの影響が認められるモデルを探索した結果，学科選択動機づけが 1 年次の学習継続動機づけに直接影響を与えるモデルで，$\chi^2(8)=5.073, p<.750, GFI=.987, AGFI=.965, CFI=1.000, RMSEA=.000$ となり一定の適合度が得られた(Figure 1)。3－1 で示したとおり，学科選択動機づけと，1 年次，2 年次の学習継続動機づけの間に，有意な相関が得られた因子はあったが，1 年次の学習継続動機づけを統制した偏相関係数を算出したところ，学科選択時の動機づけは，2 年次の学習継続動機づけに直接影響を与えるとは言えず，1 年次の学習継続動機づけを媒介とするモデルも支持されなかった。このことから，入学後 1 年半を経過すると，入学時に学科を選択した動機づけが学習を継続をするという動機づけに直接的に与える影響は認められないという結果となった。



注. $\chi^2(8)=5.073, p<.750, GFI=.987, AGFI=.965, CFI=1.000, RMSEA=.000$
学習継続動機づけは，1年次のもの
なお，誤差に関しては省略した
*p<.05, **p<.01 ,***p<.001

Figure 1 学科選択動機づけと学業継続動機づけの共分散構造分析結果

3－3 学科選択動機づけのタイプと学習継続動機づけとの関連

次に，学科選択動機づけの 3 因子構造をもとに学生をタイプ分けするために，3 因子の得点を標準化し，Ward 法による階層的クラスタ分析を行った結果，4 つのクラスタが抽出された(Figure 2)。クラスタⅠは，すべての因子が正の値を示しているので「動機づけ混在群」，クラスタⅡは，内的目標志向と助言受け入れ的が高い正の値を，外的取り入れ的が低い負の値を示しているので，自己の目的意識が明確で，周りの助言も聞ける「自律的柔軟動機づけ群」，クラスタⅢは，内的目標志向と助言受け入れ的が低い負の値を，外的取り入れ的が高い正の値を示しているので，目的意識が低く，他律的で周りの助言はあまり聞かない「他律的硬直動機づけ群」，クラスタⅣは，高い値を示している因子がないため「動機づけ低群」とした。

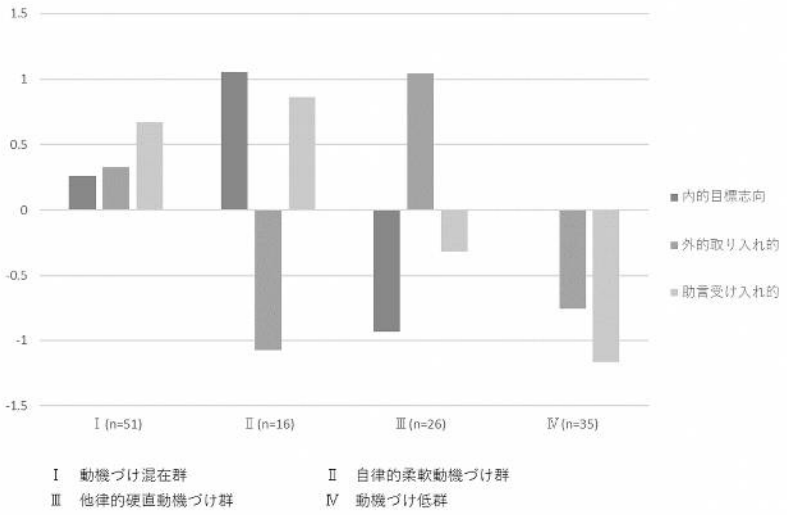


Figure 2 学科選択動機づけクラスタ分析結果

学科選択のタイプによる学習継続動機づけの違いを見るために，抽出された 4 つのクラ

スタを用いて，3－2 で示したとおり，学科選択動機づけの直接的な影響が認められた 1 年次の学習継続動機づけを従属変数とする一要因の分散分析および Tukey の HSD 法による多重比較を行った(Table 8)。

Table 8　学科選択動機づけ4クラスタ毎の学習継続動機づけ尺度得点と分散分析結果

	クラスタ	1年次		*F*値	多重比較
		M	SD		
学び志向	Ⅰ	3.70	0.64	13.68 ***	Ⅲ，Ⅳ＜Ⅰ，Ⅱ
	Ⅱ	4.02	0.70		
	Ⅲ	2.80	0.62		
	Ⅳ	3.19	0.90		
非自己決定的	Ⅰ	3.02	0.67	9.02 ***	Ⅳ＜Ⅰ，Ⅲ
	Ⅱ	2.76	0.80		
	Ⅲ	3.21	0.77		
	Ⅳ	2.33	0.77		
資格職業志向	Ⅰ	4.40	0.52	14.77 ***	Ⅲ＜Ⅰ，Ⅳ＜Ⅱ
	Ⅱ	4.83	0.30		
	Ⅲ	3.69	0.60		
	Ⅳ	4.40	0.74		

***p<.001

その結果，動機づけ混在群は，学び志向と資格職業志向が高く，同時に非自己決定的も高くなっていた。自律的柔軟動機づけ群は，学び志向と資格職業志向が高く，非自己決定的な因子得点は低くなっており，非常に内発的な動機づけに基づいた自律的な学びになっていることが示された。他律的硬直動機づけ群は，学び志向と資格職業志向が 4 群の中で最も低く，非自己決定的が最も高くなっており，外的な要因で学習していると考えていることがわかった。動機づけ低群は，資格職業志向は中程度であるが，学び志向も非自己決定的も低く,当面資格をとることを目的として学習していると考えていることがわかった。

考　　察

本調査対象の保育学生が，大学進学時に保育系の学科を選択した動機づけについては，内的，同一視的な「内的目標志向」因子と，外的，取り入れ的な「外的取り入れ的」因子にまとまり，自己決定理論の調整のタイプで大まかに分かれ，両因子間には有意な負の相関が認められた。自己決定理論に基づいた動機づけの様々な尺度では，隣り合う調整のタイプでは正の相関が，外的と内的の間では負の相関が認められている（例えば，西村・川村，2010；尾形・増南，2017)。その点から，調整タイプの連続性において，学科選択動機づけ尺度の妥当性は得られたと考えられる。さらに本尺度では，他者の助言を聞き入れる

という「助言受け入れ的」因子が抽出され，大学進学という大きな決断が必要な時に，他者の意見や，他者による評価をいかに受け入れるかということも重要な要因の一つであることが明らかとなった。

学習継続動機づけ尺度については，内的，同一視的な「学び志向」因子と外的，取り入れ的な「非自己決定的」因子がまとまり，学科選択動機づけ尺度と同様に自己決定理論の連続性に基づく分類となった。その上で，“職業”，“資格”，“専門”という保育系学科での学びと直結した内容の項目が「資格職業志向」因子としてまとまったことは，特徴的といえる。また，より内的な動機づけである学び志向は，資格職業志向と，有意な正の相関が認められており，短大生の学びにとっては，資格取得や将来の職業への展望は，価値や目標をより内的なものに統合している，統合的調整に近い動機づけとも考えられる。

学習継続動機づけの縦断調査の結果，入学後約半年の因子得点は，約 1 年後の 2 年次の因子得点と，同一因子間では，中程度の正の相関を示していた。また，学び志向と資格職業志向は，それぞれ 1 年後の両因子とも正の相関を示しており，自己決定理論の調整の傾向は 1 年後も関連があるということが示唆された。因子得点の縦断比較の結果から，非自己決定的の因子得点が 2 年次に有意に高くなっており，実習未経験の 1 回目調査時よりも，3 回の実習を終えた 2 回目調査時の方が，他者からの評価や卒業や単位取得への不安から，学んでいると感じていることが示唆された。大熊（2019a）では，保育学生が感じる学生生活の不安として，実習前の 1 年次では，半数以上がこれから体験する実習をあげているが，2 年次では，実習への不安は 2 割以下に低減する一方で，自身の適性や将来の就職への不安を 6 割以上が感じていることが報告されている。また，学生の自己効力感は 1 年次より 2 年次が低下している（大熊，2019b）など，保育学生は，実習経験などを通して様々な自己認知が変化しており，将来について自己を見つめ直す時期であることを考えると，学びへの非自己決定的な動機づけが高くなっていることは，学びの過程として十分考えられることであろう。

次に，学科選択動機づけと学習継続動機づけの関連について，各因子の単相関，偏相関の結果から，学科選択動機づけと 1 年次の学習継続動機づけには，有意な関連が見られた。内的な学科選択をして入学した学生は，入学後半年たっても，内的な動機づけで学んでいるが，他律的な学科選択をした学生は，入学後の学びも，非自己決定的であり，資格や職業に対する目的意識が低かった。外的な動機づけで入学した学生に対して，短大での学びや保育への興味と資格取得後の将来の展望を持てるような入学直後からの働きかけが必要であるといえよう。さらに，学科選択動機づけのクラスタ分析から得られたタイプ別の検討結果から，学科選択が内的目標志向の傾向があり他者の助言を受け入れるタイプ（Ⅰ，Ⅱ）では，その後の学びにおいても自律的で，短大の学びや資格取得に向けて比較的良い適応状態が認められるが，内的目標志向は中程度であっても，他律的ではなく，他者に助言されたから学科を決めたわけではないと考えているタイプ(Ⅳ)は，日々の学びに対して，

やらされている感覚が低く，むしろ資格や将来の職業への意識が明確であることがわかった。

今回，学科選択時の動機づけは，2 年次の学習継続動機づけに直接的な影響は認められなかったことから，学科選択時の意識以上に，日々の学びに対する動機づけに影響を与える要因として，入学後の授業や実習経験など多くのことが関わっていると考えられる。そのため，学生の自己決定的な動機づけを高めるためには，より多面的なサポートが必要であるといえるだろう。また，今回 2 年次の調査時点では，多くの学生が全 5 回中 3 回の実習が終わった段階であったが，すべての実習が終わって，自分自身の適性や将来について，より深く考える時期になると，学習に対する意欲や自己認知が変化する可能性も十分考えられるため，今後は，より細かな追跡調査をしながら，時期に応じたサポートのあり方を探る必要があるであろう。

また，本調査で採用した学科選択動機づけ尺度，学習継続動機づけ尺度は，いずれも自己決定理論の 4 つの段階で全 12 項目により作成したが，各段階の特性を反映させるには項目数が少なかったため，隣接する 2 つの調整タイプがまとまった因子構成となった。今後は，各々の動機づけの詳細を把握し，保育学生の学習動機づけの特性を明らかにするためにも，様々な側面を把握できる尺度の作成を進めていきたい。

本調査対象の保育者養成の学科では,保育士資格と幼稚園教諭免許の取得ができるため,一般の大学での学びよりも，学生にとっては入学時から日々の学びが資格取得と卒業後の就職に直結しており，当初は進学時の動機づけの影響が大きいと考えていた。しかし，本調査の結果から，必ずしも入学時の学科選択の動機づけが，そのまま卒業までの学びの動機づけに直接的な影響を与えているわけではないことが明らかになった。今後は，入学から卒業までの学習継続動機づけに関わる要因を明らかにし，よりよい学生の学びとキャリア探索につながるサポートをするために，さらに研究を続けていきたい。

本研究は，平成 30 年度秋草学園短期大学奨励研究の助成を受けたものである。

参考・引用文献

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227–268

小山祥子・村野かおり. (2017). 教育実習における実習評価と自己評価の差異に関する研究. 駒沢女子短期大学研究紀要, 50, 81-89.

文部科学省学校基本調査（平成 29 年度）

文部科学省. (2019). 報道発表;学生の中途退学や休学等の状況について

成田亜希.(2018). 高等教育機関における成績不振者の発見と対応の検討. 理学療法科学, 33(1), 33-37.

西村多久磨・河村茂雄.(2010). 動機づけタイプの学習スキルの無気力への効果―中学生のテスト期間におけるコーピングモデルの作成―. カウンセリング研究,43,12-21.

尾形和男・増南太志.(2017). 青年の学習動機づけに関する基礎的研究:大学生の友人選択動機づけ,自尊感情,仮想的自己有能感に基づく分析. 埼玉学園大学紀要. 人間学部篇 巻 17. 127-136.

岡田涼.(2010). 自己決定理論における動機づけ概念間の関連性―メタ分析による相関係数の統合. パーソナリティ研究,18, 152–160.

大熊美佳子.(2019a). 保育学生のレジリエンスと学校生活における不安の変化について. 日本保育者養成教育学会第 3 回大会論文集,72.

大熊美佳子.(2019b). 自己効力認知の変容についての一考察―女子短期大学生の縦断調査による検討―. 日本発達心理学会第 30 回大会論文集,PS3-36

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford.

佐藤美佳.(2013).　看護学生の友人関係への動機づけと学習動機づけおよび自律性欲求・有能さの欲求との関連. 日本看護研究学会雑誌, 36(2) , 35-46.

Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. Annual Review of Psychology, 29, 333–372.

田中希穂.(2018). 学習動機と自己効力感が学習行動におよぼす影響. 同志社大学教職課程年報,7, 3-18.

吉崎聡子・平岡恭一.(2015). 自己決定理論に基づく動機づけと自己効力感からみた キャリア探索. 心理学研究,86,55-61.

［論文］

与謝野寛・晶子と市民スポーツの父平沼亮三との関り

小清水　裕子

Relationship between Hiroshi Yosano, Akiko and　Ryozo Hiranuma ,father of citizen sports

Yuko Koshimizu

キーワード：与謝野寛、与謝野鉄幹、与謝野晶子、平沼亮三、市民スポーツ、平和を求める指向
明星、冬柏、書簡

Key Words：Hiroshi Yosano, Tekkan Yosano, Akiko Yosano, Ryozo Hiranuma,father of citizen sports,Direction of Peace, Myojo, Tohaku, Letter

要約：与謝野寛（鉄幹）・晶子と市民スポーツの父、平沼亮三の関りについての文学的な関りについては未だ明らかにされてこなかった。また、与謝野寛・晶子が平沼亮三に宛てた書簡（新資料）の翻刻も行われていなかった。そこでまずは直接的な関りを示す書簡の翻刻を行い、その内容を明らかにし、考察を加えた。また、与謝野夫妻と平沼亮三との関りを示す新聞記事や、雑誌記事、寛と晶子の短歌作品によって、文学的な関りを明らかにした。また、平沼家の所蔵する半切に毛筆で書かれた与謝野晶子直筆の短歌作品(新資料)について考察を加えた。

与謝野寛（鉄幹）・晶子と市民スポーツの父・平沼亮三との関り

はじめに

与謝野寛・晶子は昭和五年に雑誌「明星」の後継となる雑誌「冬柏」を発刊した。この「冬柏」は「明星」廃刊後に横浜貿易新報の紙上で「冬柏短歌会」として与謝野寛・晶子の活動が続けられたことによって成立したもので、その活動の拠点は、横浜が中心であり、この横浜での活動を支えた一人が平沼亮三であった。しかし、現在まで与謝野夫妻と平沼亮三との関りが指摘されて研究されたことはなかった。

本稿では、与謝野夫妻と平沼亮三の関りを、新資料である与謝野夫妻が平沼亮三に宛てた書簡や、新聞記事、平沼家の所蔵する新資料から検証し論じたい。また、平沼亮三は平和の祭典であるオリンピックの自身の参加と招致でも有名であるが、平沼亮三と与謝野夫妻の希求した平和への視座の共通を見出だし、与謝野夫妻と平沼亮三の平和を求める指向についても指摘したい。

一、平沼亮三について

まず、平沼亮三について紹介する。その名字である「平沼」は横浜市西区の地名となっている姓である。この「平沼」という地名については「(横浜市) 西区の地名のあゆみ」[i]で以下の通り説明されている。

> 天保 10 年（1839）の頃に常陸鹿島神宮の神官だったという五代目平沼九兵衛（生没年未詳)、長男の六代目平沼九兵衛（？-1907)、七代目平沼九兵衛が沼地を埋め立て平沼新田と名付けた。明治 6 年 1 月に平沼新田のうちで町並みの整った所に、平沼町を新設した。明治 34 年に横浜市に編入し、～中略～町名は埋立者の姓「平沼」を採った。～中略～北西側を東海道本線、横須賀線、相鉄本線が通り、平沼橋駅がある。～中略～平沼九兵衛が平沼新田の鎮守として創建した平沼神社がある。(昭和 41 年 5 月 1 日設置、住居表示）

このように現在の横浜の中心部の干拓事業をきっかけとして、平沼氏は以降、政財界に通じることになった。そこに誕生したのが平沼亮三である。

平沼亮三（写真 1）は平沼氏の七代目九兵衛とその妻千代の長男として明治一二年二月二十五日誕生した。豊かな家庭環境に恵まれ、大邸宅に住まい、慶応大学幼稚舎から大学に進

み、福沢諭吉の門弟として信頼を得ていた。そして、この慶応大学時代にスポーツ方面でのｈ活躍が際立ち、数々のスポーツの振興のために重責を担い続けた。特にオリンピックに対しての思い入れは強く、自身も昭和七年第一〇回のロサンゼルスオリンピックとベルリンオリンピックに選手団団長として参加している。平沼亮三は特に日本にオリンピックを招致するために世界に向けて尽力していたことは有名である。また、市民スポーツの父として、スポーツの分野で初めて文化勲章を授与（昭和三〇年）されたことは当時耳目を集めた。更にスポーツ以外も議員としてまた横浜市長として長年公に尽くした人物である。

神奈川県横浜市にある三ツ沢公園の競技場の隣には平沼亮三を顕彰してつくられた「横浜市平沼記念体育館」もあり、今なお市民のスポーツ振興に関りを持ち続けている。また、三ツ沢公園の中には平沼亮三を顕彰した、平沼亮三が昭和三十年の第十回国民体育大会の時に当時七十五歳にして立派に走る姿の銅像（写真 2）と、平沼亮三の走る姿に感銘を受けた昭和天皇の御製歌の碑がある。

まず、銅像（写真２）の基台の裏面にある小泉信三の記した「記」は、簡潔に平沼亮三の事績などが述べられているので引用する。

> 平沼亮三君ハ横浜ノ人　市民トシテ生キ、市長トシテ逝く（昭和三四年二月十三日享年七十九）　ソノ貴族院及ビ衆議院議員トシテ国政ニ参与シ　土地ノ開発　各種会社事業等ノ為ニ貢献シタ実績ハ殆ド一々数エ難ク　更ニ有ラユル運動競技ヲ自ラ体験シ　又ソノ凡テノ奨励者　援助者トシテ力ノ限リヲ尽シタ功労ハ東西絶エテソノ比ヲ見ヌトコロデアツタ　君ノ平生恬淡洒脱　公ヲ先ニシ私ヲ後ニシ　常ニ与フルコトヲ以ツテ受クルオリモ幸イトスルコト終生変ラズソノ人望並ブモノノナカッタコトハ　コレ素ヨリ当然ノミ　今此処ニ聖火ヲ掲ゲテ走ルモノハ単ニ一個ノスポーツマンデナク　真ニ有道高徳ノ人ノ姿トイウベキデアロウ
>
> 昭和三十七年十月三十一日 後進 小泉信三

財界人として著名な小泉信三は平沼亮三と共に慶応大学で福沢諭吉の弟子として学び、平沼亮三を慕う後輩の一人である。小泉信三の「記」では「公共のために世の中に尽くした」「人望に厚かった」平沼亮三の姿が述べられている。

次に、昭和天皇の御製歌の歌碑は前述の昭和三十年の国民体育大会において、七十五歳にしてトーチをかかげて立派に走る平沼亮三の姿に感動して

> 松の火をかさして走る老人のおおしき姿見まもりにけり

と、詠んだものである。御製歌の「老人（おいびと）」は平沼亮三であり、その走る姿が「雄々しい」かったので、思わず「見まも」ったことが表されている。このように天皇の御製歌に

特定の人物が詠まれることは珍しいので、当時はかなり注目された。

写真１　平沼亮三（大正 14 年）

写真２　三ツ沢公園の銅像

二、平沼亮三宛て与謝野寛・晶子書簡から

前述した平沼亮三を顕彰した横浜市平沼記念体育館には（神奈川県横浜市神奈川区三ツ沢町）に二通の与謝野夫妻（与謝野寛と晶子）の書簡が展示されている。この書簡は平沼家が所蔵するものを横浜市平沼記念体育館で展示・公開している。書簡が存在するのであるから、平沼亮三と与謝野夫妻は何らかの関係があったと理解し、体育館で展示していたものの、現在まで書簡を翻刻し、調査・研究がなされていなかった。また、現在平沼亮三の孫にあたる平沼泰三氏に確認したところ、与謝野夫妻との関係について、平沼亮三及びその妻婦美からの直言は得られていないし、親戚にも知る者はいないとのことである。

それでは以下に二通の書簡を翻刻しその内容を明らかにする。便宜的に、大正時の書簡を①とし、昭和（推定）時の書簡を②とする。また、①は封筒があるが、②は封筒がない。

① 大正十二年十月七日　（毛筆）

《封筒》

表　横濱市、平沼町

　　平沼亮三様　御侍史

裏　東京、麹町区、富士見町　五ノ九

　　与謝野　寛

　　　晶子

《書簡》　寛筆　巻子

粛啓

お手帋を拝して驚き入りました。

母君とお子様たちと乳母なる人とは同時に災厄の悲しい犠牲と遊ばしたことハ、何たる苛

酷なる事実でせう。御心中をご想像申上げてハ、お慰めやうの無い絶大の御悲痛に私共の心さへ寒き涙に濡れ通ります。
右様の御事とハ存ぜずお手帋を頂くまでご弔詞も申上げず失礼を致しました。
その御悲歎のなかで、公生活のために百方御配慮なされ、猶私共にまでも御返事を御書き下されましたことを感謝致します。参上してぢきぢきおくやミを申上げたいのですが、交通も込み合ふと承り、また御妨げにもならうかと存じ、勝手ながら書上を以て哀悼の心だけを捧げます。
奥様の御悲しみハどんなでせうと、お噂申上げてをります。何とぞよろしくお傳へくださいまし。
私共の事をもお尋ね下さいましたが、あなた様がたの御災厄に比べますと、全く被害のなかつた人間の部類です。
公私につけて御繁忙の御事と察し上げますが、秋冷の加ります季節に御自愛を祈上げます。

艸々拝具。

十月七日

与謝野寛

晶子

平沼亮三様

頓首

この書簡は関東大震災で平沼家が被災してしまい、平沼亮三の四女由良（七歳）と四男八郎（五歳）とばあやのサクと女中のテイが梁の下敷きになり亡くなったことと、平沼亮三の妻婦美の母も婦美の横浜市保土ヶ谷の実家で被災して亡くなってしまったことを悼んでいるものである。平沼亮三は「震災余話」[ii]の中で、震災の時には当時専務を務めていた東京会館にいて被災し、交通機関が絶たれ混乱する中、品川から横浜まで「ランニングで」自宅に帰り着いたのは十二時過ぎで、既に家は焼け落ち、「家内の母始め子供ら、家族のうち四人死んで、子供が二人重傷を負っていた」と記している。また、松本興はこの時の平沼亮三のことを「二人の愛児の変わり果てた姿を目の当たりにしたとき、平沼は思わず取りすがって声を上げて男泣きに泣いた」[iii]と記している。

書簡中に「お手帋を拝して驚き入りました」「右様の御事とハ存ぜずお手帋を頂くまでご弔詞も申上げず失礼を致しました」とあるように、平沼亮三からの書簡により、与謝野寛・晶子は平沼家の惨状を初めて知ったことが理解できる。残念ながら、平沼亮三から与謝野夫妻に宛てた手紙は発見されていないので、その内容を確認することはできないが、震災によって、家族の不幸を与謝野夫妻に報告する内容であったことは理解できる。

また、「御悲歎のなかで、公生活のために百方御配慮なされ、」「公私につけて御繁忙の

御事と察し上げます」は、平沼亮三が失意の中、それにも負けずに、公的な機関の復興に心血を注いでいることが述べられている。前掲の小泉信三の「記」の「公ヲ先ニシ私ヲ後ニシ」と同様である。その一つの例として、大正十二年十月八日「横浜市日報」に「復興運動」常務員会の一員として平沼亮三の名があげられていることである。また、この時には文化財保護として三渓園の修復などを進めていたことが知られている。

書簡の最後に「あなた様がたの御災厄に比べますと、全く被害のなかつた人間の部類です」と記されている。しかし晶子は脱稿も間もなくの源氏物語の現代語訳の原稿が文化学院に置いてあったために灰燼に帰したという非常につらい出来事があった。しかし、家族の命に別状はなかったことは何にも代えがたく、何よりも安堵したことであった。大正十四年にアルスより刊行された晶子の二十番目の歌集『瑠璃光』に関東大震災の歌がある。その中で、我が子の無事を喜び

露深き草の中にて粥たうぶ地震に死なざるいみじき我子

「露深い草の中で我が子は粥を口にしているが、（それでもよかったではないか）地震で死ななかった愛おしい我が子よ」と、詠んでいる。この状況は平沼亮三の家族とは対照的である。それ故に書簡の「奥様の御悲しみハどんなでせうと、お噂申上げてをります。何とぞよろしくお傳へくださいまし」と、我子と母を同時に失った、平沼婦美の深い悲しみに寄り添おうとする気持ちが強く表れていると考えられる。

②　　年不詳　（推定・昭和四年）三月十四日　（毛筆）

《書簡》　晶子筆　巻子

　　啓上

御健かに入らせられ賀上候。

さて、御高書を忝く存じ申候。

御迷惑と存候へども、発起人におなり下され候やう　私よりも願上候。　皆様の御厚意につき、私も辞退いたさぬことに仕り候。まことにく恐入候へども、よろしく願上候。

猶また、このたびの私の作文教科書につき、御配慮を頂き、御禮申上候　書肆の中の處によれバ、横濱の女学校長氏へ、今一度あなた様より、お電話にてお頼み被下候やう、私よりお願ひしてくれと申し候。御多忙の中ニ恐入候へども、校長またハ国語の主任へよろしく御一言を願上候。

奥様へおよろしくお傳へ被下度候。　　艸々拝具

三月十四日

晶子

平沼様　御もとに

平沼亮三からの書簡の返信である。しかし、平沼亮三が晶子に宛てた書簡は発見されていない。書簡の内容は、平沼亮三が晶子の五十の誕生会（冬柏亭を贈る）発起人になることへの謝意と、晶子の著した作文の教科書への配慮のお礼を述べているものである。

これは現在は封筒の無い書簡となっているため、「三月十四日」と月日のみしか確認できないものであるが、内容から判断して、昭和四年三月十四と推定する。

推定の鍵となるのが、「発起人」と「作文の教科書」の限定である。

まず、平沼亮三が発起人となる晶子に関わる催事について考察を進める。ここで、差出人が①の書簡では与謝野寛と晶子の連名であったのに対し、②は晶子のみであることに注目したい。つまり平沼亮三が引き受けた発起人は与謝野夫婦二人に関わる何らかの催しではなく、晶子単独の催しと推定される。昭和四年に晶子が主役となった催しで最大かつ重要なものは十二月二十二日の晶子の五十の祝いである。この晶子の五十の祝いは非常に盛大に催され、晶子が祝いとして贈られた品もけた外れのものであった。「冬柏亭」と名付けられた書斎である。昭和二年に与謝野夫妻は長男光と次男秀の住む荻窪に引っ越した。そこに増築する形で「冬柏亭」と名付けられた晶子の書斎が建てられたのである。

この盛大な晶子の五十の祝いは当時、世間の注目を集め、新聞でも連日報道された。

・十二月十七日「東京朝日新聞」夕刊　2 面
　「歌人晶子女史　五十の祝ひ　来たる廿五日　東京会館で　近しい人々の集ひ」
・十二月二十二日「横浜貿易新報」1 面
　「感謝の言葉　與謝野晶子」
・十二月二十三日「東京朝日新聞」朝刊 7 面
　「祝ひの集ひに歌人の感涙　晶子女史を囲んで　文壇にまれな昨夜の盛宴」
　今年五十を迎へた歌人與謝野晶子女史の賀宴が二十二日午後五時から丸之内東京會館で催された。泉州堺の一文学少女時代より明治、大正、昭和を通じて我が文壇に残した女史の足跡は實に華やかで大きかつただけに同夜集まつた顔ぶれも
　有島生馬、石井柏亭、徳田秋聲、堺利彦、野口米次郎、久保田万太郎、入沢幸吉、徳富蘇峰、斎藤茂吉、埴原久和代、馬場胡蝶、平沼亮三の諸氏を始めあらゆる方面の人々をまぜてざつと二百五十名といふ盛大さ…

以上のように一週間もの間、写真付きで報道がなされたのである。そしてこの中で特に注目するのは二百五十人の盛会の顔ぶれの中で平沼亮三の名が紙上に紹介されていることである。さらに昭和二年に終刊となった大正期に復活した雑誌「明星」に代わって昭和五年三月に雑誌「冬柏」が発刊された。この記念するべき第一巻第一号の「冬柏」の巻頭に平野万里の「刊行の辞」があり、「冬柏」が発刊に至った経緯が述べられている。それによると晶

子の五十の祝いの徳富猪一郎（徳富蘇峰）のスピーチで「明星」休刊を「遺憾」として、「著者と読者との間を永年結びつけて居た親しむべき絆をこの際何とかして繋ぐ」ことを求めたことがきっかけとなったことがわかる。また、晶子が贈られた書斎「冬柏亭」にちなんで雑誌の名前も「冬柏」となったことが示されている。

一方、巻末の「消息」欄には、新詩社同人の田中悌六によって五十の祝いの報告がされている。その中に徳富猪一郎の他にもスピーチをした人物が明らかにされている。

> 八時に食堂が開かれた。デセエルに入り石井柏亭氏の挨拶に続いて徳富猪一郎先生、平沼亮三氏、木下杢太郎氏、深尾須磨子、久布白落実、石本静枝三女史、新居格氏、森田草平氏等のテエブルスピイチがあつた。

ここでも平沼亮三の名があげられている。しかも、スピーチの順番からして、大変高位に座していることがわかる。

以上のことから、晶子の五十の祝いと平沼亮三の関りは深く、平沼亮三がある一定の役割を担っていたと考えられ、②の書簡でいうところの「発起人」は晶子の五十の祝いの発起人であったと推測できる。ちなみにこの会場となった「東京會舘」は平沼亮三が役員を務めていた。前述したが、関東大震災に被災した時に平沼亮三は東京會舘で仕事をしていたため、ランニングで横浜まで帰宅したのであった。恐らく、会場となった東京会館に対しても平沼亮三は何らかの形でかかわったものと推測される。

次に、「作文の教科書」は晶子が差出人であることから晶子の著作に関わるものと推測される。晶子の著作で「作文の教科書」に当たるものは昭和四年の晶子の『女子作文新講』があげられる。晶子は昭和四年二月に國風閣より『女子作文新講』の刊行を開始した。その後も『女子作文新講』は昭和六年四月まで継続して全六冊刊行した。そしてこの書籍の販売の拡充のため、昭和四年三月六日に小林政治宛ての与謝野寛書簡[iv]に「先日願上候「女子作文新講」のことよろしく各校へ御高配願上候」の一文があり、「女子作作文新講」編纂の趣旨や採用のお願いが書かれた印刷物が添えられている。その印刷物には

> さて突然ながら、茲に私の近く脱稿致し候「女子作文新講」四冊を、書肆「國風閣」より発行致し候につき、取敢へず製本の出来候「巻一」と、その「参考書」とを貴覧に入れ候。御教務のお忙しきなかに甚だ恐れ入り候へども、御一讀下され、幸に思召にかなひ候はば、御校の國語科に於て、作文教科書、若くは副讀本として御採用を賜はり候やう願ひ上げ候。

とあり、この教科書の採用をお願いするものである。平沼亮三に宛てた書簡と教科書の採用という点で依頼内容も一致するものである。さらに、三月十五日、白仁秋津宛に寛・晶子の

連名の書簡[v]には、

> このたび出版致候女子作文新講（全四冊、一年生より四年生まで）の見本を差出候。何卒御地の女学校にて、来たる四月より採用せられ候やう、可然御配慮を願上候。各女学校へハ既に見本を差出し候へども、多数の教師につき、大兄よりも見本を示して御依頼願上候。

とある。平沼亮三宛ての書簡とはわずか一日違いであり、内容も似通っていることから、同時期に記されたもので、この書簡を昭和四年三月十四日と推定することができる。

以上のことから②の書簡は、晶子の五十の誕生会で発起人となることが既に昭和四年三月十四日以前に内定し、その誕生日のお祝いの品が晶子の書斎「冬柏亭」とし、準備が進められていること、また、晶子の著書の『女子作文新講』の販売に対し平沼亮三はこの書簡以前に、何らかの形で協力をしていたこと、また、晶子は平沼亮三をさらに頼って『女子作文新講』の販売の拡充を図っていたと理解できる。

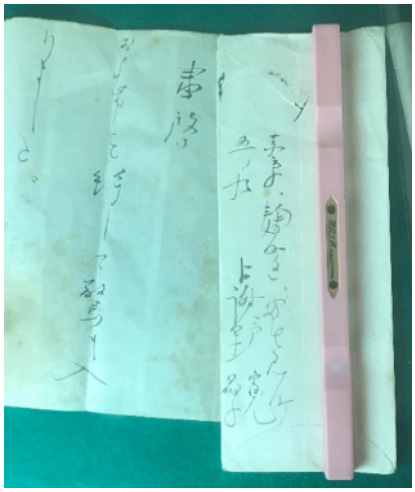


写真 3　平沼亮三宛与謝野寛晶子書簡

三、冬柏會詠草から

大正期に復活した「明星」は関東大震災で一時中断したが、その後復活し刊行が続行した。しかし、財政面からも継続が叶わず、昭和二年に終刊を迎えた。その後しばらくは与謝野夫妻の主宰する新詩社からは雑誌が刊行されることはなかった。昭和五年三月に前年に催された晶子の五十の祝いをきっかけにして雑誌「冬柏」が発刊に至ったことについては前述のとおりである。従って、与謝野夫妻が自分たちの雑誌を持つことができなかった、昭和二年から五年にかけての約三年間に、晶子が評論や短歌の連載を積極的に行っていた場のひとつに「横浜貿易新報」があげられる。

昭和三年四月より開始された「冬柏會」の詠草は昭和三年四月より毎月「横浜貿易新報」に紹介されることとなったのである。その「冬柏會」第二回が開催された場所が平沼亮三の横浜市沢渡の自邸であった。関東大震災で被災し、新たに居所を沢渡に求め、昭和二年に新邸が完成した。その新邸で昭和三年五月一日に開催された第二回「冬柏會」は、ちょうど五月五日から与謝野夫妻が満鉄（南満州鉄道株式会社）の招きで一か月程度、中国東北部を中心に訪れる直前であった。この平沼新邸での「冬柏會」については「横浜貿易新報」の五月九日と十日の二日間にわたって記事と詠草が紹介された。両日とも小タイトルに「平沼氏邸小集雑詠」と添えられていることは注目すべきである。五月九日は寛の十二首と平野万里の七首を始め当日の様子などが記事となっている。また、十日には晶子の九首と新居格の二首が掲載されている。

《五月九日》「冬柏會詠草（一）」平沼氏邸小集雑詠

冬柏會の第二回小集は與謝野先生夫妻の渡支送別を兼ねて五月一日午後三時から青木町澤渡なる平沼亮三氏の新邸で開きました。松の木立や若楓山吹などに騒いで居た風も収まると静かな雨の宵となつて蛙の聲がそこはかとなく聞こえて来ました。平沼氏夫妻の心からなるもてなしに一同歓談に時を移し十一時近くに漸く散會いたしました。當日の参會者は先生夫妻と令息令嬢新居格平野万里小野哲郎氏夫妻三宅代議士夫人石崎一恵夫人内山英保関戸信二の諸氏（佐藤生）

○　與謝野　寛

さくら散る春の別れを惜むとて風荒木き日も高き野を行く
丘の家松にまじればおのづから柱とみゆる松のむら立ち
丘の上松と若葉の遠に見る港の水の青き夕ぐれ
この窓よ松高くして心をば丘より更に天に行かしむ
倚りて愛づ松のみ高く立つ窓に遠き岬と海の一はし
軒ちかき松の木立のかなたには丘かたぶきて澄める青空
大氣なる主人と共におのづから清く秀でし松のむら立
丘の空おぐらくなりて静かにもがらすを透す松の影かな
丘の木のたそがれ初めてほのかなる蛙の聲も夕風の底
先づ踏むは少女の像の聞き入れる泉の前の第一の階
葱の花葱の色する壺にさし哀れに清き心なるかな
新しき家の木の香を嗅ぎながら丘の若葉の風に吹かるゝ

《五月十日》「冬柏會詠草（二）」平沼氏邸小集雑詠

与謝野晶子

若葉もえ五月の天の曇れるがきはやかにする山松の幹

初夏の大氣に人も雑林も浴むと覚ゆさわたりの渓
神奈川のさわたりに見る初夏の海には黒き船のみぞある
さわたりの皐月の空よ日のうちは曇り夕は水色となる
嵐ふき平らかならぬ心もて皐月があるもをかしき夕
武蔵野の沼袋をば忘れずと若き夫人の語る初夏
本牧の岬も船も小さけれど山かへでほど風に騒がず
野をへだて神の御弟子の学校のしら壁見ゆれ初夏の岡
暮ゆくや晴れもはてざる趣に自ら耽る初夏の空

まず、この平沼新邸での冬柏會歌会の開催については前掲の横浜貿易新報の記載の通りであるが、昭和三年五月一日の平沼亮三の手帳を見ると、午後四時に晶子がやってきたことが書き留められている[vi]。そしてこの日の歌会の参会者の顔ぶれは豪勢である。横浜貿易新報の記事に「先生夫妻と令息令嬢新居格平野万里小野哲郎氏夫妻三宅代議士夫人石崎一恵夫人内山英保関戸信二の諸氏」とある通り、与謝野夫妻と平沼亮三の家族に加え、評論家で教授の新居格、新詩社を担う平野万里、三井財閥の小野哲郎夫妻、代議士で横浜貿易新報社長の三宅磐の夫人、そして財界人として活躍する内山英保が参会している。財界、政界、教育界、文学界からの一流のメンバーが一堂に会しているのである。これは、平沼亮三が自邸に与謝野夫妻を招くにあたり、それにふさわしいメンバーを招いたものと思われる。なぜなら、この日の歌会は、単なる冬柏會の歌会ではなく、与謝野夫妻が四日後に満鉄に招待された満蒙旅行のはなむけの会を兼ねているからである。従って、その前途を寿ぐにふさわしい人選が平沼亮三によってなされたと考えられる。

また、この当時、雑誌を持たない与謝野夫妻にとっては横浜貿易新報を拠点とした冬柏會の活動は重要な活動の一つであった。平沼亮三をはじめ、与謝野夫妻や、夫妻の運営する新詩社の助けとなる人脈を求めるのは与謝野夫妻にとって必至であった。この点からも、平沼亮三の新邸での冬柏會の歌会は与謝野夫妻にとっては喜ばしいものであったはずである。

さて、平沼新邸で開催された歌会は夕刻前から夜まで続いた。従って、与謝野寛・晶子の詠んだ歌には、日暮れ前から夜に至るまでの情景が表現されている。寛の「さくら散る春の別れを惜むとて風荒木き日も高き野を行く」の通り、まだ日も高いころに平沼邸に向かい、寛の「丘の上松と若葉の遠に見る港の水の青き夕ぐれ」および晶子の「さわたりの皐月の空よ日のうちは曇り夕は水色となる」では、青や水色と見える夕刻の港の風景が詠まれている。このように小高い横浜港を望める丘の上に建つ平沼新邸は、自然豊かな松の林や山林、池を擁していた。そこで、寛と晶子の短歌に共通して「松」「丘」「岡」の語が繰り返し用いられている。そして自然豊かな夕刻の景物として「蛙のなき声」を歌に用いている。寛の「丘の木のたそがれ初めてほのかなる蛙の聲も夕風の底」や、晶子はこの詠草にはあげていないが、「東京朝日新聞」の昭和三年五月三十日に「わが五月」と題した七首中の一首に「神奈川の

沢渡渓に聞きし夜の蛙三日して荻窪に鳴く」と詠んでいる。晶子は満蒙の旅に発つ前夜、荻窪の自宅で蛙の声を聞き、沢渡の平沼邸を思い出したのである。

また、平沼新邸は当時には珍しく、靴を履いて生活する西洋式のスタイルの家で、「そのためなのか、第二次世界大戦終戦後には一時はアメリカ軍に接収された」[vii]との後日談もある。この西洋風の様子は、寛の「先づ踏むは少女の像の聞き入れる泉の前の第一の階」によく表れている。新邸の一階には、噴水を有するエントランスがあり、西洋の少女像が飾られていたことが詠まれたものである。

さらにこの西洋風の新邸には鉄棒やテニスコートをはじめ、様々なスポーツが出来る施設が整っていた。日本にオリンピックを誘致することに熱い志を持っていた平沼亮三は、昭和十一年に日本に IOC 会長のラトゥール氏を招き、この沢渡の自邸で手厚くもてなした。日本では世界の近代スポーツを存分に楽しむことができることや、スポーツを愛好する市民の一則面を見せたのであった。[viii]

写真４　沢渡の家でくつろぐ平沼亮三

四、平沼家所蔵の晶子揮毫作品から

平沼家には晶子直筆の半切の掛け軸が二本ある。一本は晶子の第十九歌集『流星の道』（大正十三五月十五日　新潮社刊）の、

人住まぬ島にも似たる清らなる白き椿と思ひけるかな

もう一本は第二十歌集『瑠璃光』（大正十四年一月　アルス刊）の、

去る雲も枕さだめて寝る雲もあてに振舞ふ富士の夕ぐれ

である。後者は平沼亮三が雲海に浮かぶ富士山の画を描いたものに、晶子が短歌を書き付けたものである。（写真５・６）

写真５　画・平沼亮三　歌・与謝野晶子

写真６　写真５拡大

平沼亮三の富士の画に晶子が「去る雲も…」と詠んだ作品は平沼亮三の雅号「召水」の落款とともに「昭和丁卯春」とある。またの桐の函の内側に「昭和二丁卯春」とある（平沼亮三が書いたと思われる[ix]）ことから、この作品が昭和二年に完成したものと推察される。このことから、沢渡に新邸が完成したことを記念して平沼亮三が晶子に揮毫を依頼したのではないかと思われる。平沼亮三が雲海に浮かぶ富士山の画を描き、晶子が後から歌を書きいれたものと思われる。

一方、「人住まぬ島にも似たる清らなる白き椿と思ひけるかな」は、歌に詠まれている「白き椿」から椿を示す「冬柏」が想起される。与謝野光（与謝野寛と晶子の長男）は昭和四年一二月二二日に開かれた晶子の五十の祝いの会を回想した「椿の花」[x]に

> 昭和四年の十二月に、母の五十の誕辰を祝う会がありましてね、椿の賀というんです。母は特に椿が好きというわけではなかったけど、十二月から咲くけなげな花ですしね、皆さんがその日のために「椿に寄する賀歌」というのを作って祝って下さったんです。

と述べている。昭和三年五月一日に沢渡の平沼新邸で開催された「冬柏會」にしても、昭和四年十二月二十二日の晶子の五十の祝い＝椿の賀にしても、その表された花は椿である。従って、平沼亮三にとって、与謝野晶子といえば想起されるのは椿なのである。

つまり、晶子に短歌の揮毫を求めるにあたり、自身と作品と何らかの関り、または自身の思い入れを投影させた一品を欲するのが自然であろう。この点から「人住まぬ…」の短歌が「椿」を題材にした歌であることから、晶子の五十の祝いと深く関わった平沼亮三が求めてしかるべき作品であったと思われる。

五、与謝野夫妻と平沼亮三

平沼亮三と与謝野夫妻が知り合ったいきさつについては、現在、確かな記録も存在せず、平沼家からもその証言が得られていない。しかし恐らく、大正八年四月より与謝野寛が慶應義塾大学の文学部講師として着任したことが何らかのきっかけとなってお互いを知り合ったものと考えられている。先にも述べたが、平沼亮三は福沢諭吉の門弟として深く慶應義塾大学に関わっていたことから、寛と慶応大学の学内で何らかの接点があったものと思われる。

また、現存する書簡はたった二通のみであるが、大正十二年の書簡①においては既に与謝野夫妻は平沼亮三の家族をよく知っていることや、表面的に弔辞を述べるに過ぎない内容の書簡ではないことからも大正十二年には既に旧知で、しかもある程度親しい関係にあったと推測される。大正八年から十二年の期間の中で大正十二年十月には両社の一定の関係性が成り立っていたのである。また、与謝野夫妻の長男である光は慶応大学医学部を大正十五年に修了し、その後同大学医学部で助手を務めたことも平沼亮三との接点を探る今後の一助になると思われる。

さて先に述べたが、昭和三年五月に満鉄（南満州鉄道株式会社）の招きにより「満蒙の旅」に与謝野夫妻が出かけた。この旅行は与謝野寛と晶子の共著『満蒙遊記』にまとめられ、昭和五年五月に刊行された。与謝野寛はこの著書の巻頭言において

> 日本人が先史時代から永久の未来に亘り、いろいろの意味で交渉の最も深い隣国の現状について、余りにも迂闊であるのは愧かしい事である。
>
> 個人と個人、民族と民族の心からの親善融和は、唯物主義と強権主義の外の問題である。それは相互の抽象的議論に由ることでもない。何よりも愛と趣味に和らげられた気分感情の交響に由つて培養し実現せらるべき問題である。

と、平和を希求することを述べている。このように相互理解による平和を求めるコスモポリタン的与謝野夫妻の指向は、明治四十四年に寛が、翌明治四十五年に晶子が欧州に渡り、世界を体感し、世界の中の日本を客観的に見つめる経験から得られたものも多い。この様に広く世界を見ようとする視座は、日本に市民スポーツという概念が存在しなかった時代に、誰よりも早く、広く世界を見てオリンピックを日本へ招致しようと奔走した平沼亮三の視座に通うものがある。与謝野夫妻は特に文芸や教育という分野で、その実践を具体化しようとした。一例として大正十年に西村伊作らと「自由で独創性のある学校教育」「感受豊かな人間教育」「男女平等の教育」を掲げて文化学院創設に関わり、文化学院での授業も行ってい

た。与謝野夫妻が文芸や教育のフィールドで平和を求める指向は平沼亮三が世界を広く見る視座を持っているからこそ理解ができ共感したのではいかと思われる。また一方、平沼亮三が関東大震災後に社会の復興に滅私で公に尽くしたことに、与謝野夫妻は強く共感していたものと思われる。つまり、世界を広く見、平和求める指向によって与謝野夫妻と平沼亮三は互いに惹き付け合ったのではないだろうか。単に慶応義塾大学で何らかの接点があったとしても、その後、心からの家族ぐるみの付き合いに発展するには、お互いに通じ合う指向は欠くことができない。このような点からも、平沼亮三と与謝野夫妻の関わり合いは生じてしかるべきであったと思われる。

最後に平沼亮三はスポーツだけではなく、広く文芸にも関わろうとしていた。その実践の一例が「去る雲の…」に見られた自ら描いた日本画であり、短歌会の参会であり、与謝野夫妻をはじめとした、文芸の世界・芸術家たちとの関りであった。第二次世界大戦の打撃により、三渓園が再び存続の危機に面した時には、横浜市長の立場でその文化財を保護する活動を積極的に行ったことも一例である。

平沼亮三が昭和三十四年二月十三日に没した際に、第八回文展（大正三年）で入選を果たした画家、西田武雄（半峰）から弔意を示す葉書が遺族に届けられた。（写真７）

写真７　西田半峰葉書

このような半峰からの少し洒落のきいた葉書を受け取る度量が生前の平沼亮三には備わっていたのであろう。広く世界を見つめ、平和を求める指向を崩さずに、新しい時代を創造して行く点において、平沼亮三の生き方はと与謝野寛・晶子の生き方は重なるところが多いのである。

「注」

---

[i] 横浜市ホームページ

[ii] 平沼亮三『スポーツ生活六十年』慶応出版社　昭和十八年七月二十日

[iii] 松本興『聖火をかかげてスポーツ市長・平沼亮三伝』聖火をかかげて刊行会　一九六三年

[iv] 植田安也子・逸見久美編『天眠文庫蔵　與謝野寛晶子書簡集』　八木書店　昭和五八年六月七日
[v] 逸見久美編『与謝野寛晶子書簡集成第二巻』八木書店　二〇〇一年七月二〇日
[vi] 慶応義塾大学福澤研究センター所蔵
[vii] 平沼泰三氏・談
[viii] 平沼泰三氏・談
[ix] 平沼泰三氏・談
[x] 与謝野光『晶子と寛の思い出』思文閣出版　平成三年九月一日

写真１・４・５・６・７平沼家所蔵

「参考文献」

逸見久美ほか編『鉄幹晶子全集』一巻～三二巻、別巻一～六　勉誠出版
逸見久美『新版評伝与謝野寛晶子　明治篇』　八木書店　二〇〇七年八月三〇日
逸見久美『新版評伝与謝野寛晶子　大正篇』　八木書店　二〇〇九年八月三〇日
逸見久美『新版評伝与謝野寛晶子　昭和篇』　八木書店　二〇一二年八月二五日
太田登『与謝野寛晶子論考』　八木書店　二〇一三年五月二九日
赤塚行雄『女をかし与謝野晶子　横浜貿易新報の時代』　神奈川新聞社　一九九六年一一月七日
小清水裕子『歌人古宇田清平の研究―与謝野寛・晶子との関り―』鼎書房　二〇一四年六月三〇日
川崎キヌ子『満州の歌と風土』おうふう　二〇〇六年三月十九日

「協力」

平沼泰三氏（平沼家）
都倉武之氏（慶応義塾大学　福澤研究センター）
廣田康博氏（横浜市平沼記念体育館）
砂川惠一氏（神奈川スポーツセンター）
牟田正弘氏（NPO 法人横浜シティガイド協会）

［論文］

子どものメッセージの形態が受け手に与える影響の検討
―SD 法を用いたテキストの印象分析の結果から―

小湊　真衣
青山(開田) 有希

How the formation of child's message affect to the receiver?
―Image analysis of text using SD method―

Mai Kominato
Yuki Aoyama(Hirakida)

キーワード：子ども、メッセージの形態、印象分析、SD 法
Key Words：children, formation of massage, image analysis, SD method

要約：昨今教育や保育の現場では、いじめや虐待、貧困などが深刻な問題となっているが、そこまで深刻なケースでなくとも、子どもは日々の生活の中で多かれ少なかれ様々な悩みを抱えたり、葛藤したりしている。子どもから大人に対し、悩みや葛藤に関するメッセージが発信されるとき、その形態は直接的な形態をとる場合と間接的な形態をとる場合があるが、どの場合でも大人がそのメッセージの発信者である子どもの心境や心情を必ずしも正しく理解できるとは限らない。そこで本調査では，将来子どもと接する職に就くことを目指して学修中の学生 133 名(男性 71 名,女性 57 名,不明 5 名:平均年齢 18.24 歳,SD=0.43)を対象とし、子どものメッセージの形態の違いによって、受け手が抱くイメージにどのような違いが生じるかを SD 法を用いて検討した。その結果、メッセージが手書きであった場合とデジタル化された文字であった場合とでは、いくつかの形容詞対で有意な差が見受けられ、メッセージの形態がメッセージに対するイメージの形成に影響を及ぼしている可能性が示唆された。ただし、手書きもしくはデジタル文字のどちらの形態の方がより子どもの心境や背景についてイメージできるのかという点に関しては、手書きの方がポジィティブなイメージになることもあればデジタル文字の方がポジティブなイメージになることもあるなど、一概には言えないことも明らかとなった。また、子どもと接する機会の有無がメッセージの読み取りや、形成するイメージに影響を及ぼしているのではないかという仮説に関しては、今回の調査結果からは特に有意な差は見出されなかった。

1. 目的

昨今教育や保育の現場では、いじめや虐待、貧困などが深刻な問題となっているが、そこまで深刻なケースでなくとも、子どもは日々友達関係や家族関係などの中で多かれ少なかれ様々な悩みを抱えたり、葛藤したりしている。こうした悩みや葛藤は、子ども自身が自分で処理できるものもあれば、周りからの支援やサポートによって適切な処理が促されるものもある。子どもが抱える悩みや葛藤の存在に気づくきっかけとしては、子どもの周りにいる大人が子どもの様子からその問題の存在を察知する場合があるほか、子どもから大人に対して直接訴えがなされることがきっかけになる場合もある。子どもから大人に対し、悩みや葛藤に関する訴えもしくは告白がなされるとき、その形態は直接的な形態をとる場合と間接的な形態をとる場合がある。直接的な形態としては、例えば子どもが保育者や教師と直接対面し、口頭にてメッセージを伝えるなどの状況が考えられる。それに対し間接的な形態としては手紙や日記、メールなど、子どもがメッセージの受け手と直接顔を合わせない形で自身の状況や気持ちを伝達する状況が想定される。

しかし、子どもから発せられるメッセージが直接的であれ間接的であれ、大人がメッセージの発信者である子どもの心境や心情を必ずしも正しく理解できるとは限らない。まず、直接メッセージが発せられる場合を考えてみると、傷つきを抱えている子どもの中には家族以外の大人に対して口頭で面と向かって率直な表現で SOS を発信することができない場合も多い。また、発達心理学的側面から言えば、特に幼児期から学童期の子どもは外界の具体的事物に対して興味を抱きやすい反面、抽象的な思考や自分自身の内面を見つめることがまだ難しい発達段階にある上、語彙力や表現力にも拙さがあるため、特別な訓練を施されていない限り、己の精神的状態を適切な表現で正確に表現することが難しく、それが間接的なメッセージの伝達の妨げにもなり得ると考えられる。したがって、口頭以外の間接的な方法で発せられる子どもからのメッセージに対する感受性を磨き、子どもの気持ちを敏感に察知できるようになっておくことが、子どもと接する職に就くものにとって必要なことであると言える。もちろん、子どもから発せられる直接的ないし間接的なメッセージを待たずに、子どもの表情や普段の言動から、子どもの潜在的な不安や葛藤を推察する能力も重要ではあるが、潜在的なメッセージに気づく力を養うにあたっても、まずは顕在化したメッセージを正しく受け止める力が必要になる。

そこで本調査では，将来子どもと接する職に就くことを目指して学修中の学生を対象とし、子どものメッセージの形態の違いによって、抱くイメージにどのような違いが生じるかを SD 法を用いて検討することを目的とした。具体的には、同じメッセージ内容であっても、それが手書きであるかデジタル化された文字であるかによって，そのメッセージに対する印象にどのような相違があるかを検討する。メッセージの形態がその評価に与える影響に関して吉村(1991)は、小論文のような論理的な文章と手紙のような気持ちを伝える文章が、それぞれ手書きで書かれた場合とワープロ文字で書かれた場合とを比較し、ワ

ープロ文字で書かれた手紙は「論理性」「内容の優劣」の面で高評価となる一方、手書きの手紙は「心がこもっている」「あたたかい」といった面で高評価となることを明らかにしている。また、論理的な文章においては手書きの文字が綺麗な場合、ワープロ文字の場合と内容の優劣に差が見受けられないものの、文字が汚かった場合は低い評価が下されることや(吉村,1992)、質の高い小論文の場合は特に汚い手書き文字に対して低評価が下されることから、文字の種類の違いは文章作成者の態度や能力の評価に影響を与える可能性を指摘している(吉村,1993a,1993b)。また、メッセージに対するイメージ以外では、筆跡と書き手のパーソナリティに関する研究などがこれまで行われてきている(黒田,1980;槇田・小谷津・伊藤・渡辺・平野,1981;槇田,1983)が、多くの人は書かれた文字から書き手の性格特性を読み取るものの、実際の書き手の性格と書き文字の特徴との対応は乏しいことも指摘されている(西園・無藤,1993)。こうしたことから、子どものメッセージが手書きである場合とデジタル文字である場合とでは、形成されるイメージに違いが生じるのではないかと考えられる。

また先行研究では子どもとの継続的な接触体験(佐々木ら,2010)や、体験教育等(長屋・小河,2015)が子どもに対する共感性を高める可能性が指摘されていることから、子どもと日常的に接する機会の有無によって、メッセージの読み取り方に違いが生じるか否かについても同時に検討を行うこととした。

2. 方法

調査協力者

関東圏の私立大学にて教職科目を履修している学生および私立短期大学にて保育者養成課程に在学中の学生いずれも 1 年生を対象とし、調査紙への回答を依頼した。調査への賛同が得られた協力者のうち回答に不備があったものを除外し、最終的に学生 133 名(男性 71 名,女性 57 名,不明 5 名)からの回答を得た。なお調査協力者の平均年齢は 18.24 歳(*SD*=0.43)であった。

手続き

調査は2018年6月中旬から同月下旬にかけ、授業終了後の時間を利用して実施された。

調査内容

質問紙のタイトルは「手書き文字とデジタル文字に関する調査」とし、フェイスシートにて倫理的配慮に関する説明を記載した。研究趣旨への賛同と実験協力に対する意思の確認ができた調査者に対してのみ、性別・年齢および、日常的に子どもと触れ合う機会の有無を尋ねた。

提示刺激として、学童保育に通う小学生が学童保育での思い出を綴ったメッセージを 6 種類用意し、今回の調査ではそのうち 3 種類を分析の対象とした(表 1.)。なお、刺激 1 は小学 2 年の男児、刺激 2 は小学 2 年の女児、刺激 3 は小学 1 年の女児によるものであっ

た。それぞれの刺激は、子どもの手書きのメッセージをそのまま掲載した「手書き」刺激と、子どもの手書きのメッセージをパソコンにて MS ゴシックの形態で文字起こしした「デジタル」刺激の 2 種類とした。なお文字起こしを行う際、誤字脱字や文法上の誤りは訂正せず，子どもが書いた文章や文字をそのままデジタル文字化した。今回、学童保育での思い出に関するメッセージを刺激として選定した理由は、これらの刺激には学童が終了することによる寂しさや悲しさと学童での楽しかった思い出・嫌な思い出などが同時に描写されており、読み手によって様々な読み取り方が可能であると考えられたためである。また、悲しみや怒りと言った負の感情のみで構成されているメッセージを提示した場合、調査協力者が精神的な負担を感じる可能性が考えられたため、今回は比較的ポジティブな内容のメッセージを刺激として選定した。

それぞれのメッセージに対して抱くイメージを測定するため、SD 法を用いて調査を行なった。1957 年に Osgood らによって提案された SD 法(Semantic Differential Technique: 意味差判別法）は、様々な対象や言葉に対する個人の心理的意味を測定するための方法であり、色や音、香りなど、個人が情緒的意味を感じる刺激は、すべて SD 法の概念として使用することが可能であるとされる。また、SD 法で扱われるイメージは、個々人が特定の対象・事態・概念に対して抱いている漠然とした印象全体を指すという点が特徴である。今回 SD 法で使用する形容詞対は項目の意味を明確にするために両極対とした。また形容詞対の選出にあたっては、子ども観やパーソナリティ認知等、人格を対象とする SD 法のイメージ測定でよく用いられている形容詞の中でも有効なものとして井上・小林(1985)が挙げている形容詞対の中から、調査協力者の回答にかかる負担を考慮し、10 項目を調査者 2 名による協議によって選出した。ただし、そのうち「元気な-疲れた」や「新しい-古い」などは、それぞれ「元気な-沈んだ」「若い-老いた」とするなど、子どものメッセージに対するイメージを表す形容詞としてよりわかりやすい表現になるよう若干の変更を加えた。これら 10 対の形容詞対について、「4 どちらともいえない」を中央に置き、左側に「7 非常に」「6 かなり」「5 やや」、右側に「3 やや」「2 かなり」「1 非常に」を配置した 7 件法で、それぞれの刺激に対するイメージを尋ねた。なお、中央に「どちらともいえない」の選択肢を設置した理由としては、Vine(1974)が指摘しているように、評定者による筆跡を手がかりとした特性の見立ては実際のパーソナリティ特性と合致しない可能性もあるため、場合によっては安易な決めつけをせず、「この情報だけでは判断できない（どちらともいえない)」という判断を下すことも重要であると考えたためである。

質問紙の最後には、「このメッセージを書いた本人の心境について，何か伝わって来るものもしくは読み取れたことがあれば，その内容についてお答えください」という質問文を付し、それぞれのメッセージを書いた子どもの心境について自由記述式で回答を求めた。なお、心境について特に何も読み取れないと思った場合には「特に何も読み取れないと思う」という選択肢に丸をつけるよう求めた。ただし、本報告では手書きもしくはデジタル

のメッセージに対して形成されるイメージの差異に焦点を当てたため、自由記述の結果に関する分析は本報告では見送ることとした。

質問紙は「手書き」刺激に対するイメージを尋ねる「手書き」版と、「デジタル」刺激に対するイメージを尋ねる「デジタル」版の 2 種類を作成し、調査紙が 2 種類あることは調査協力者には伏せた上で、「手書き」版と「デジタル」版を調査協力者にランダムに配布し、回収した。有効回答 133 部のうち、手書き版への回答は 58 部、デジタル版への回答は 75 部であった。

表 1. 質問紙で提示した刺激

＜刺激 1＞ 友だちと、あそんで、楽しかった。理ゆうは、校ていでも、 あそべてたのしいからです。
＜刺激 2 ＞ 楽しくて春休み夏休みあつくてもさむくてもみんなとあそんだりできてとてもうれしかったです。学どうで友だちがたくさんできてよかったです。しどういんともあそべてよかったです。
＜刺激 3＞ 1 年生から 6 年生までなかよくあそんでくれてたのしかったです。1 年生とけんかしちゃったのもやだったです。けどともだちが いるおかげでいろいろたすけてもらうからです。

倫理的配慮

本調査では以下の倫理的配慮を行った。まず質問紙のフェイスシートに、回答内容は統計的に処理し、回答内容に関して個人が特定されることはないこと、回答済みの質問紙は適切に保管すること、データの入力分析が終了し次第質問紙は適切に処分することを明記し、質問紙を配布する際に口頭でもその内容を説明した上で、調査への参加は任意であり、授業における成績とは一切関係がなく，協力しなかったからといって学業上の不利益は生じないことを改めて調査協力者に伝えた。

メッセージの提供者である子どもとその保護者および学童関係者には研究協力についての同意を得、本論文中ではプライバシー保護の観点から子どもの氏名および実際に刺激として使用した手書きのメッセージを非掲載とする配慮を行った。

3. 結果

収集したデータは一度 Excel に入力した後 JASP (Version 0.10.2)を用いて分析を行なった。また。有効と認められた回答 133 部のうち一部に欠損値が含まれるものに関しては、欠損している形容詞対の分析からのみ除外し、その他の形容詞対における回答は有効として処理を行なった。

はじめに、子どものメッセージが手書きであった場合と印刷された文字であった場合とで，そのメッセージに対して抱くイメージにどのような違いがあるかについて検討する

ため、それぞれのメッセージに対する各形容詞対の平均値をプロフィールに示した(図 1-3)。

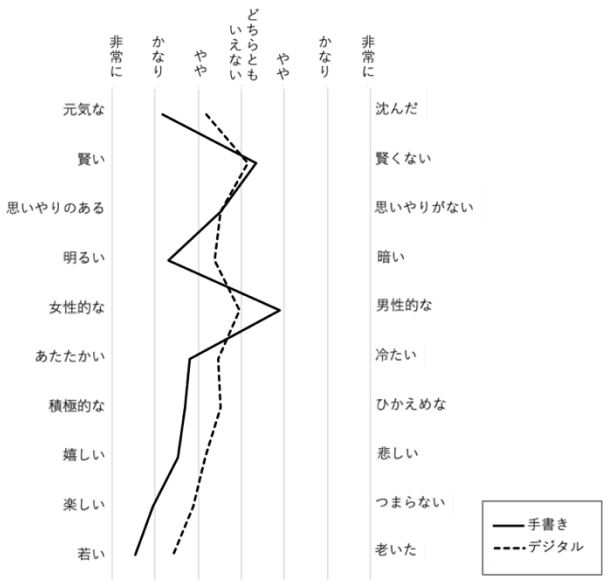


図 1. 刺激 1 に対するイメージのプロフィール

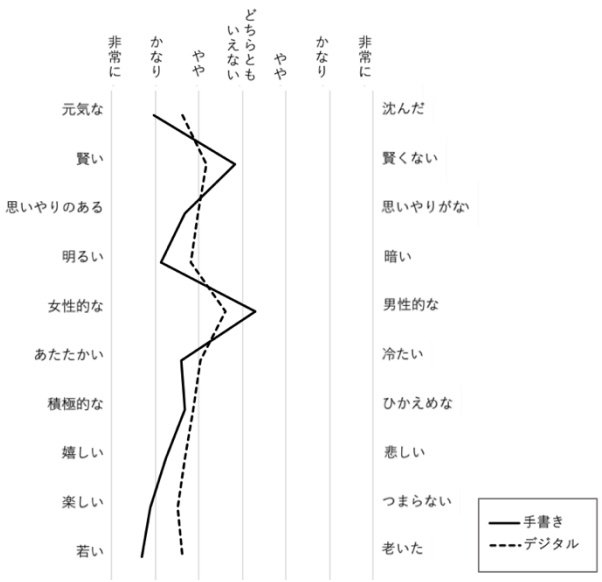


図 2. 刺激 2 に対するイメージのプロフィール

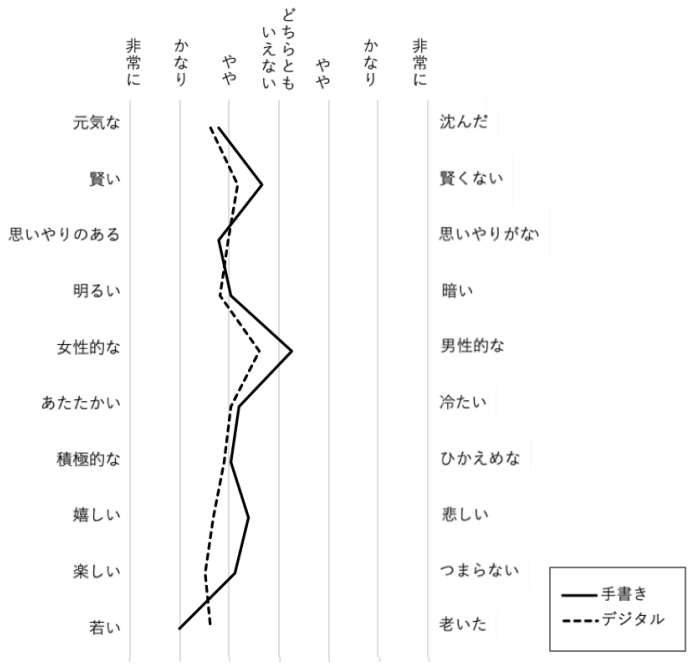


図 3. 刺激 3 に対するイメージのプロフィール

次に、メッセージが「手書き」であった場合と「デジタル文字」であった場合のイメージの違いについて，対応のない t 検定を用いて 2 群の平均値差を検定した（表 2-4)。刺激 1 に関しては「賢い-賢くない」「思いやりのある-思いやりがない」の項目で有意差が認められなかったが、それ以外の 8 つの形容詞対において有意な差が認められた。また、有意差が認められた項目のうち「元気な-沈んだ」「明るい-暗い」「楽しい-つまらない」は

Cohen's d の値がいずれも 0.8 以上であったことから、手書き文字とデジタル文字とのイメージの平均値差が大きいと解釈された。またそれ以外で有意差が認められた項目も、*Cohen's d* の値がいずれも 0.5 以上であったことから、中程度の効果が認められたと解釈された。

表2. 刺激1の各形容詞対に対する対応のない ***t*** 検定の結果

									95%CI	
			t	df	p	MD	SE Difference	Cohen's d	Lower	Upper
元気な	–	沈んだ	5.010	131	< .001	1.030	0.206	0.876	0.516	1.233
賢い	–	賢くない	-0.824	131	0.411	-0.178	0.216	-0.144	-0.487	0.199
思いやりのある	–	思いやりがない	0.057	131	0.955	0.011	0.187	0.010	-0.333	0.353
明るい	–	暗い	4.868	131	< .001	1.086	0.223	0.851	0.492	1.208
女性的な	–	男性的な	-3.912	131	< .001	-0.945	0.242	-0.684	-1.035	-0.330
あたたかい	–	冷たい	2.959	129	0.004	0.671	0.227	0.521	0.169	0.870
積極的な	–	ひかえめな	3.649	131	< .001	0.824	0.226	0.638	0.286	0.988
嬉しい	–	悲しい	2.881	131	0.005	0.635	0.221	0.504	0.155	0.851
楽しい	–	つまらない	4.633	130	< .001	0.917	0.198	0.814	0.454	1.171
若い	–	老いた	4.437	130	< .001	0.888	0.200	0.780	0.421	1.135

Note. Student's t-test.

表3. 刺激2の各形容詞対に対する対応のない ***t*** 検定の結果

									95%CI	
			t	df	p	MD	SE Difference	Cohen's d	Lower	Upper
元気な	–	沈んだ	3.9	130	< .001	0.654	0.168	0.685	0.33	1.038
賢い	–	賢くない	-2.805	130	0.006	-0.665	0.237	-0.493	-0.842	-0.142
思いやりのある	–	思いやりがない	1.613	130	0.109	0.307	0.190	0.283	-0.063	0.628
明るい	–	暗い	3.694	131	< .001	0.664	0.180	0.646	0.293	0.996
女性的な	–	男性的な	-3.193	131	0.002	-0.703	0.220	-0.558	-0.907	-0.208
あたたかい	–	冷たい	2.442	131	0.016	0.448	0.183	0.427	0.080	0.773
積極的な	–	ひかえめな	0.917	131	0.361	0.199	0.217	0.160	-0.183	0.503
嬉しい	–	悲しい	2.149	131	0.033	0.419	0.195	0.376	0.029	0.721
楽しい	–	つまらない	3.481	131	< .001	0.624	0.179	0.609	0.257	0.958
若い	–	老いた	4.573	131	< .001	0.914	0.200	0.800	0.442	1.154

Note. Student's t-test.

表4. 刺激3の各形容詞対に対する対応のない ***t*** 検定の結果

									95%CI	
			t	df	p	MD	SE Difference	Cohen's d	Lower	Upper
元気な	–	沈んだ	-0.837	129	0.404	-0.156	0.187	-0.148	-0.493	0.199
賢い	–	賢くない	-2.06	129	0.041	-0.473	0.230	-0.363	-0.711	-0.014
思いやりのある	–	思いやりがない	0.992	130	0.323	0.212	0.214	0.174	-0.171	0.518
明るい	–	暗い	-0.984	130	0.327	-0.217	0.220	-0.173	-0.517	0.172
女性的な	–	男性的な	-2.761	129	0.007	-0.657	0.238	-0.486	-0.835	-0.135
あたたかい	–	冷たい	-0.739	130	0.461	-0.155	0.209	-0.13	-0.473	0.215
積極的な	–	ひかえめな	-0.693	130	0.490	-0.148	0.213	-0.122	-0.465	0.223
嬉しい	–	悲しい	-3.648	130	< .001	-0.719	0.197	-0.64	-0.991	-0.286
楽しい	–	つまらない	-2.942	130	0.004	-0.604	0.205	-0.516	-0.864	-0.166
若い	–	老いた	2.971	130	0.004	0.634	0.213	0.521	0.171	0.870

Note. Student's t-test.

手書きのメッセージとデジタル化されたメッセージのイメージの内容を比較すると、どちらも全体的な傾向としてはポジティブなイメージが形成されていたものの、手書きの文字の方が、「元気な」「明るい」「あたたかい」「積極的な」「若い」における得点が高かっ

たほか、「嬉しい」「楽しい」といった書き手の感情に対するイメージの得点も高いなど、デジタル化されたメッセージと比較して全体的によりポジティブな印象が形成される傾向があることが明らかとなった。また、メッセージが男性的か女性的かということに関しては、デジタル化された刺激 1 のメッセージに対しては「どちらともいえない」という印象が形成されていたのに対し、手書きのメッセージに対してはやや「男性的な」イメージが形成されていたことから、メッセージが手書きである場合、そのメッセージの文字の形態からメッセージの発信者の性別に対して判断が下されやすくなっていた可能性が示唆された。

刺激 2 に関しては「思いやりのある-思いやりがない」「積極的な-ひかえめな」を除いた 8 つの形容詞対において有意な差が認められた。ただし有意差が認められた項目のうち、「賢い-賢くない」「あたたかい-冷たい」「嬉しい-悲しい」は *Cohen's d* の値がいずれも 0.5 未満であったことから、平均値差は小さいと言える。その他の項目は中程度の効果であったが、「若い-老いた」の項目は *Cohen's d* の値が 0.8 以上であったことから、平均値差は大きいと解釈することができた。イメージの全体的な傾向は刺激 1 と類似しており、手書きのメッセージに対してもデジタル文字のメッセージに対しても、概ねポジティブなイメージが形成されていた。その中でも、手書きの文字の方が、「元気な」「明るい」「あたたかい」「積極的な」「若い」などの項目および「嬉しい」「楽しい」といった感情に対する項目の得点も高いなど、全体的によりポジティブな印象が形成される傾向が、刺激 1 の場合と同様に見受けられた。男性的か女性的かというイメージに関しては、デジタル化された刺激に対しては「どちらともいえない」という印象が形成されていたのに対し、手書きのメッセージに対してはやや「女性的な」イメージが形成されていた。

刺激 3 に関しては、「元気な-沈んだ」「思いやりのある-思いやりがない」「明るい-暗い」「あたたかい-冷たい」「積極的な-ひかえめな」の形容詞対では有意な差が認められず、その他の 5 項目において有意な差が認められた。しかし効果量の値により「賢い-賢くない」「女性的な-男性的な」に関しては平均値差は小さく、その他 3 つの項目に関の平均値差はやや大きいと解釈された。メッセージの形態別にイメージの内容を比較すると、どちらも全体的な傾向としてはポジティブなイメージが形成されていたが、デジタル文字の方が「嬉しい」「楽しい」といった書き手の感情に対するイメージの得点が高いなど、手書きのメッセージと比較して全体的によりポジティブな印象が形成される傾向があったことが明らかとなった。

次に、子どもと触れ合う機会の有無によってメッセージに対して形成するイメージに差が見られるか否かを検討するため、「日常的に子どもと触れ合う機会」が「ある」と回答した 37 名と「ない」と回答した 95 名について対応のない *t* 検定を用いて 2 群の平均値差を検定した。その結果、3 種類のメッセージにおけるどの形容詞対においても、有意な差は見受けられなかった。

4. 考察

本調査の目的は、メッセージに対するイメージが、メッセージの形態によってどのように異なってくるかを検討すること、および子どもと接する機会の有無がメッセージの読み取りや、抱くイメージにどのように影響を及ぼしているかについて検討することであった。まず、メッセージが手書きであった場合とデジタル化された文字であった場合とで、メッセージに対するイメージがどのように異なるかに関しては、いくつかの形容詞対で有意な差が見受けられたことから、メッセージの形態がメッセージに対するイメージの形成に影響を及ぼしている可能性が示唆された。ただし、手書きもしくはデジタルのどちらの形態の方がより子どもの心境や背景をイメージとして捉えることができるのかという点に関しては、刺激 1 および刺激 2 では手書きのメッセージの方がよりポジティブなイメージが形成されていたのに対し、刺激 3 ではデジタル文字のメッセージの方がポジティブなイメージが形成されていたことから、一概には言えないことも明らかとなった。本論文中では倫理的配慮の観点から実際の調査に用いた手書きメッセージを不掲載としたが、刺激 1 および刺激 2 の手書きメッセージと比べると、刺激 3 の手書きメッセージは文字の大きさが 3 分の 2 程度とやや小さめで行間もかなり狭いことから、デジタル文字化されたメッセージの方でややポジティブなイメージが形成されたのではないかと考えられる。こうしたことから、メッセージの受け取り手は、メッセージに書かれた内容そのものに加え、書かれた文字の丁寧さや形態の整い具合、線の濃さ、行や列の整い具合や行間の幅など、それ以外の視覚的要素によってメッセージに対するイメージを形成している可能性が示唆されたと言えるだろう。ただし。記述された内容以外のこうした情報は、子どもの心境を推測する際の重要な判断材料になる場合もあるが、「落ち込んでいる様子だったが、しっかりとした字で丁寧に書けているからそれほど心配いらないだろう」等、間違った方向に読み手の判断を歪ませてしまう可能性もあることは、十分注意する必要がある。

次に、子どもと接する機会の有無がメッセージの読み取りや、形成するイメージに影響を及ぼしているのではないかという仮説に関しては、今回の調査結果からは特に有意な差は見出されなかった。従来の学説では、子どもと接する機会や経験が子どもに対する共感性を高める可能性が示唆されていることから(佐々木ら,2010:長屋・小河,2015)、子どもとともに過ごす機会や経験は子どもの心境の読み取りに対して何らかのポジティブな影響を及ぼすことが考えられるが、それは目の前にいる子どもの様子を見る際に主に発揮される共感性であり、今回の調査で用いたような、文字や文章から子どもの心境や背景を読み取るための感受性は、子どもと接する機会を単に増やせば身につくというものではなく、それとは独立したまた別の訓練を必要とするものである可能性についても今後考えていく必要があるだろう。

今回は子どものメッセージを刺激とし、手書きの場合とデジタル化された文字とで比

較検討を行なったが、現在幼稚園や保育所、学校現場では ICT 化やペーパーレス化が急速に進んでおり、保護者とのやりとりに電子連絡帳が使用されたり、メールや LINE を用いて連絡事項をやりとりする機会が急増している。こうしたことから、今後は子どものメッセージだけでなく、保護者からのメッセージや、保育者や教師が発するメッセージが手書きの場合とそうでない場合とで、受け手に対してどのような影響を及ぼすかについて検討していくことも必要であるといえるだろう。

また、今回の調査は教職課程の学生および保育者養成課程の学生のみを対象としていたため、今後はそうした教育を受けていない学生や保護者もしくは保育者を対象とした調査も行い、立場や志および経験などの違いが、メッセージの読み取りにどのような影響を与えるのかについて検討していく必要がある。また、今回の調査はメッセージの形態とイメージの差異に焦点を当てたため、子どもの心境や背景を「正確に」把握しているかどうかについては検討を行わなかった。したがって今後は、メッセージを書いた本人の気持ちや背景にも焦点を当て、メッセージの受け取り手がメッセージの送り手の心境や背景をより正確に把握するための要素や要因について、子ども同士でメッセージをやりとりする場合、子どもから保護者へメッセージが出される場合、教師から保護者へメッセージを伝える場合、保育者から子どもへメッセージを送る場合など、子ども・保護者・保育者・教師の各組み合わせを想定しつつ、詳細に検討していくことが必要であると考えられる。また、SD 法を用いた調査の場合、因子分析によって因子構造を確認し、因子間の相関について検討するのが一般的であるが、今回の調査ではイメージのプロフィールにおける差を検討することに重点を置いたため、これらの分析および検討は行わなかった。今後、子どもの手書きのメッセージもしくはデジタル化されたメッセージに対するイメージの因子構造を分析し、項目間の相関について検討を行う際には、今回の調査で用いた形容詞の妥当性を十分に検討した上で新たな形容詞対を追加し、また調査協力者の人数を増やした上でこれらについて検討していく必要があると考えられる。

引用文献

井上正明・小林利宣（1985)日本における SD 法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観　教育心理学研究,33(3),253-260.

黒田 正典（1980）. 書の心理―筆跡心理学の発達と課題― 誠信書房

槇田 仁（1983）. SCT 筆跡による性格の診断 金子書房

槇田 仁・小谷津 孝明・伊藤 隆一・渡辺 利夫・平野 学（1981）. 筆跡とパーソナリティの関係についての実証的研究(1)　慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要，21，85-95.

長屋 佐和子・小河 妙子（2015）. 保育養成課程学生の表情認知特性―心理学課程学生との比較による検討― 名古屋女子大学紀要，61(人・社)，99-107.

西園 薫・無藤 隆 (1993). 筆跡と書字意識と性格の間の相互の関連の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, 505-505.

Vine, I. (1974). Stereotypes in the judgement of personality from handwriting. British Journal of Social & Clinical Psychology, 13, 61-64.

吉村 英 (1991). ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容の評価に与える影響(Ⅰ)日本心理学会第 55 回大会発表論文集, 753.

吉村 英 (1992). ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容の評価に与える影響(Ⅱ) 日本心理学会第 56 回大会発表論文集, 539.

吉村 英 (1993a). ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容の評価に与える影響(Ⅲ) 日本心理学会第 57 回大会発表論文集, 803.

吉村 英 (1993b). 手書きとワープロのあいだ. 川浦康至(編)メディアコミュニケーション, 現代のエスプリ, No.306(pp.170-179) 至文堂

［論文］

身体表現遊びの指導ノートを活用した指導法の授業の成果

塩崎　みづほ

Results of teaching method classes using instructional notes on body expression play

Mizuho Shiozaki

キーワード：身体表現遊び、指導法、指導ノート
Key Words：body expression play teaching method intryctional notes

要約：幼児期における身体表現遊びは子どもたちにとって楽しく、充実した活動であるが、言葉がけや指導の流れがわかりにくく、現場で実践する機会が少ない傾向が見られる。そこで、養成校において指導法の授業の充実や開発が求められると考える。そこで本研究では、指導ノートを活用した小グループでの指導実践を取り入れた授業を行い、学生の身体表現遊びの意識について調査し、指導法授業の開発の示唆を得ることを目的とした。結果として、身体表現遊びの指導のポイント、言葉がけの大切さ、題材を見つける力について学びが深まったこと、指導ノートを活用することで、指導の流れや言葉がけがスムースに行うことができるといったことが明らかになった。課題として、学生自身が表現するための体づくり、指導者として支援する力を養成する授業内容の再検討、指導ノートにおいては、具体的な言葉がけ事例の作成を行う必要があることが明らかになった。

Abstract：Playing body expression in early childhood is a fun and fulfilling activity for children, but it is difficult to understand the flow of words and instruction, and there are few opportunities to practice it on site. Therefore, it is important to improve and develop teaching methods at training schools, and in this study, we conducted a class that incorporated teaching practice in a small group using instructional notes, and investigated students' awareness of body expression play. The purpose was to get suggestions for the development of teaching methods classes. As a result, learning about the teaching points of body expression play, the importance of wording, the ability to find the subject has deepened, and the use of instructional notes enables smooth instruction flow and speaking. . As a task, it became clear that it was necessary to create examples of specific words in the creation of a body that students can express themselves, a re-examination of lesson content that fosters the ability to support as an instructor, and instruction notes .

１　はじめに

幼児期は、体を伸び伸びと使って自由に表現するのを楽しむのに最適な時期と言える。ダンスは、小学校ではもちろん、中学校・高校において男女共修・必修になり、生涯学習として根付いてきているとみることができるだろう。一方現場での身体表現遊びの活動は未だ充実されていないと言う声が、研究会等で聞かれる。本学で実施した現職保育者研修会の参加者に質問した際にも、実施頻度が少ない状況が見られた（資料１）。実施できない理由としては、なかなか時間がなくて行う機会がないと言うもの、さらには、表現遊びの仕方がわからないといった声が挙げられ、指導法に悩む状況にあることがわかった。

さて、幼稚園教育要領の表現領域の内容の取り扱いには、

「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で、美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気づくようにすること」[1)]

とある。心動かす出来事や感動、こういった事柄は身近にあるということ、小さな出来事かもしれない。しかし、保育者はその出来事を身体表現遊びの題材にできる点に気づくことが大切ではないだろうか。幼児は、実際に体験した内容を体で表現すると、生き生きとのびのびとした動きで答えてくれる。芋掘りも絵に描くだけではなく、その体験を生かして身体表現活動へとつなげていくことで様々な表現方法に気づき、感性が豊かになっていくと考えることができるだろう。それら身体表現活動の題材に気づく力は、保育者にとって必要な力のひとつではないかと考えている。題材への気づきがあり、そこから子どもたちにそのイメージを広げさせるような保育活動へと展開していく力が、保育者には求められる。養成校としては、その気づき、指導法を身につけた保育者を輩出していくことで、幼児期にのびのびとした身体表現活動が現場で実践され、広まっていくものと考えている。そうした考えから、身体表現活動の指導法について特に苦手とされる、言葉がけ（子どもへの問いかけ）について研究を行なってきた。前掲では、指導ノートは有効であることが示唆された[2)]。今回、授業内容を見直し、指導ノートのより良い活用方法について検討していくことで、授業内容・方法の開発への示唆を得ることができるのではないかと考えた。

２　本研究の目的

本研究は、保育の現場で活用できる身体表現遊びの指導力をつけるために、小グループによる指導法の実践やディスカッションを取り入れた内容と、指導ノートを活用した指導実践を組み込んだ授業計画を作成し、学生の指導に関する意識について調査し、また指導ノートの活用について検討することによって、指導法の授業の充実・開発に向けた示唆を得ることを目的とした。

３　研究方法

（１）　対象

① 対象とした授業の目的

幼児教育学科 2 年次における必修授業である「幼児体育」では、幼児期の発育発達の特徴を理解し、適切な運動遊び、身体表現遊びについて学び、さらに指導法について実践的に学ぶことを目的とした授業である。

② 対象学生

幼児教育学科 1 部 2 年生 110 名、2 部 2 年生 58 名である。

質問紙調査は、クエスタント[1]で作成し、スマートフォンにて授業内で回収を行った。質問紙を行った時期は、それぞれ身体表現遊びの最終授業後にその場で実施した。

1 部 2 年生　2019 年 7 月 19 日～22 日　　2 部 2 年生　2019 年 10 月 7 日～21 日

（2）身体表現遊びの指導法に関する授業の実践

授業内容として、先行研究で行なっている指導ノートを活用する。さらに今年度は、宮本の研究[3)]を参考に、小グループにおける授業シミュレーションを取り入れた内容を盛り込んだ（表 1）。

身体表現遊びの題材は、「身近なものを使って」、「生活の中から」、「絵本から」、「架空の世界から」の 4 つの分野からそれぞれ選択し実践した。

1 回目、2 回目の授業では、主に指導教員が保育者として、学生は子どもとして身体表現遊びを体験し、自己の体を解放して楽しむことを目的として行った。授業の中では、指導者練習として、2 人組でしんぶんしの動かし方の実践も行なった。自分たちで動かすことで、しんぶんしの特徴を捉えることができ、どういった動きを引き出すことができるかについて学ぶことができる。授業後半では、日常保育での活動を発展させて、運動会用ダンス作品へと持っていくことのできる事例について実践した。創作活動を行うことで、「創作–発表」する楽しさを体感できること、また指導教員が創作活動中にアドバイスを行なっていくことで、保育者としての支援のあり方について学ぶことができる。

次いで 3、4 回目の授業では、前半でもう一度指導教員が指導者としての模範を示し、その後、4～5 人グループに分かれ、一人が保育者となり指導を行い、指導法について体験的に深めていく授業を行った。指導者練習では、太鼓を使用しての太鼓の叩き方、タイミングについて学ぶ実践と、主に子どもに問いかけながら行う活動の実践を行った。

5、6 回目の授業では、先行研究で行った言葉がけ分類と指導の流れについて説明をし、それをもとに、幼児の身体表現遊びの様子を学ぶためビデオ視聴を行なった。その後、2 人組で指導ノートを記入する作業を行なった。題材は、学生たちが選び、1 グループ 10 分の主活動とした。模擬保育の前に、指導教員が全グループの指導ノートを見て、留意点や流れ、足りない問いかけについてコメントを口頭で促したり、付箋で伝えた（資料 2）。

7 回目の授業では、4 ペアのグループに分かれ、2 人が指導ノートに沿った実践をし、他の学生は子ども役になる、模擬保育形式にて行った。グループの中から 1 名は書記になり、指導ノートを見ながら、追加されていた言葉がけや抜けていた部分などを記入する役割を作った。実践後は、それぞれのペアの

[1] マクロミルが提供しているウェブアンケート作成サイトのこと。

模擬保育について、実践者のコメント、受けた側からのコメントをグループ内で共有した（資料３）。その後、保育の運び、問いかけが優れていたペアの活動をそれぞれのグループで課題点を修正し、発表を行い、実践のまとめを行なった。

表１　授業内容

回	授業内容	指導者としての練習
1	しんぶんしを使って ・しんぶんしになって動こう ・お芋掘り	しんぶんしの動かし方
2	架空の世界　「忍者」 生活の中から「おもちゃに変身」 絵本から「うちにおいで」 小さな表現を集めて運動会作品へ「ひょっこりひょうたん島」	島探検の動きを考える
3	忍者	太鼓の活用方法
4	実体験した活動での表現遊び「思い出列車」	子どもとの問いかけと、受容の声がけ
5	身体表現遊びの指導法の講義 指導ノート作成	指導の流れと、問いかけについて学び、指導ノート作成を行う
6	指導ノートをもとに実践練習	２人組で指導ノートを書き上げ、指導のリハーサルを行う
7	グループごとに発表	グループで模擬保育を行う。実践後、グループにてディスカッションを行い、仲間の保育についての講評の仕方や、どんな指導法が良いのかについて学びを深める

（３）調査と分析

①授業後の指導法の意識について

身体表現遊びの指導についての質問を９項目挙げ、「とてもそう思う」「まあそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の４段階評価で回答を得た。また、実践後の身体表現遊びの感想について、回答を求めた。

③ 指導ノートについて

指導ノートが役立ったかどうかについて４段階で評価をしてもらい、その理由について自由記述にて回答を得た。さらに、指導ノート内に挙げられている欄で良かったと思う項目について、順位をつけて回答を求めた。

4　結果と考察

（1）　授業後の指導法についての意識調査

身体表現遊びの授業終了時に、学生にアンケートを実施した。有効回答数は、98 名であった。身体表現遊びの指導に関する事項について 9 項目を挙げ、それぞれ 4 段階で回答を得た（図 1）。

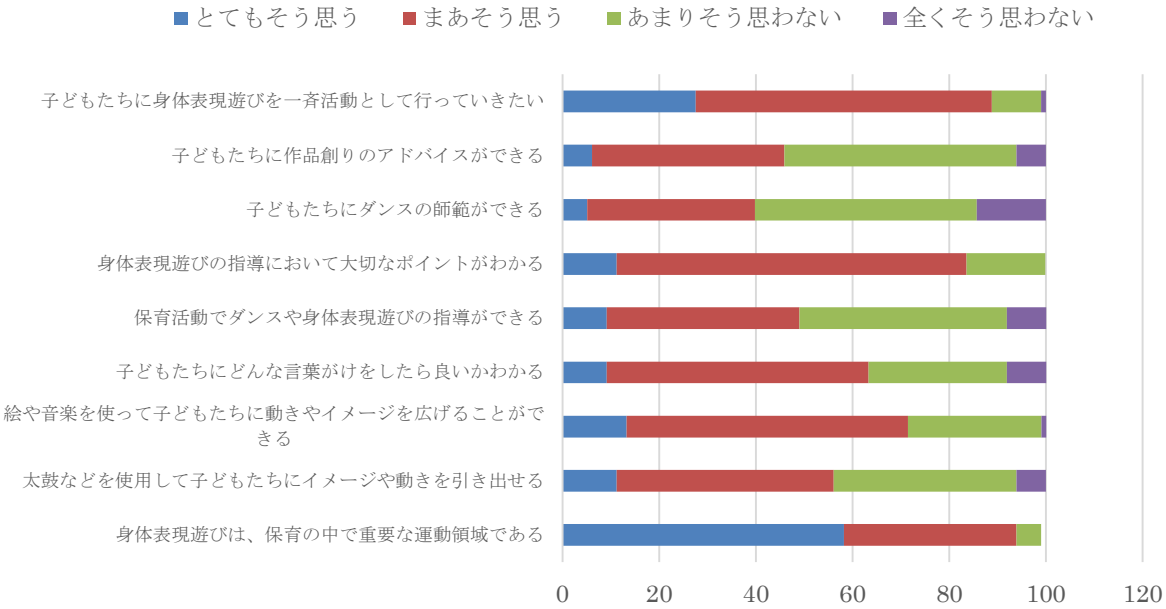


図 1　　指導に関する意識についての項目

「身体表現遊びが、保育の現場で重要な運動領域である」、また「一斉活動としても今後行っていきたい」については、８割強の学生が肯定的な回答をしている。こうした結果から、身体表現遊びが、幼児期に大切な活動であること、幼児にとって楽しい活動であることの理解はできたものと捉えることができる。また身体表現遊びへの興味関心、実践への意欲についても喚起できたものと考えられる。子どもたちと身体表現遊びを行う上で、「太鼓の使用」や「音楽、絵の活用」についての認識も高まったことが見てとれる。指導練習として実践する機会を設けたことも効果があったのだろう。今後現場で実際に指導する際に関わってくる内容としての、「指導においての大切なポイントがわかる」という項目では、高い割合でとてもそう思う、まあそう思う、と回答している。身体表現遊びの指導法がわからないという現職保育者の意見もある中、指導におけるポイントを理解できたということは、大きな成果であると考えられる。しかしながら、「指導ができる」の項目については、やや自身のなさが伺える。しかし、「どんな言葉がけをしたらよいかわかる」の項目では、半数以上の学生が肯定的な意見であった。できる、と言い切るには自信がないものの、言葉がけについてのポイントは理解している様子が伺える。今後、実践を繰り返し行っていくことで、自信がついていく可能性が大いにあると考えられる。

「子どもたちにダンスの師範ができる」、「作品づくりのアドバイスができる」の２項目については、半数以上がそう思わないと回答している。自由記述にもあったが、保育者自身の表現力、様々な動きができる技術的側面についてもう少し時間が持てると良いことが分かった。作品創作についてのアドバイ

スについても同様であり、作品創作をする時間を持ち、互いに見合う機会、さらにはコメントをし合う機会をもっと増やす工夫が必要だろう。

実践後、以下の８項目について当てはまるものすべてに丸をつけてもらった（表２）。指導ノートを活用してもなお、「指導の声かけが難しい」という項目が最も多く上げられた。次いで「動きを広げるようにするのが難しい」であった。この点に気付けていることは大変効果があったと感じている。動物一つを取り上げても、四つ這いばかりではつまらない。速く四つ這い、寝転がる、獲物を捉える動きなど、子どもとのやり取りの中、あるいは保育者の言葉がけで広がる可能性を大いに持っている。実際に指導することで、この点について実感し、子どもへの問いかけの重要性について認識できた点は、今後の保育活動に活かしていくことができるものと考える。次いで、「指導の流れの組み立て方」であった。言葉がけ、指導の流れについて自信がないのが身体表現遊びの特徴と見ることができた。

表２　実際に指導して感じたことについて（複数回答可）

項目	%
指導の流れを組み立てるのが難しい	71.4
指導の言葉がけが難しい	84.7
雰囲気作りが難しい	48
やることが多くて大変	12.2
動きを広げるようにするのが難しい	78.6
仲間の表現を見るのが楽しい	55.1
指導していて楽しい	40.8

さらに、実践後の感想を自由記述で回答を得た（表３）。実践後の感想でも、「言葉がけが難しい」「子どもの動きを広げる言葉がけの難しさ」について挙げている学生が多かった。今回の授業では、子どもへ問いかけながら、言葉をかけながら実践していくことの大切さについて伝えてきた。だからこそ、気づいたものと捉えることができよう。そして、実践してみることで気づいたと言えよう。今後実践していく上でも、留意しながら行っていくと考えられ、身体表現遊びの指導ポイントの理解にもつながっているとみることができる。しかしながら、やはり言葉がけの難しさが引っかかっている点は、上記の項目からも明らかである。もう少し自信が持てるような工夫が必要であるという課題も見えた。

「仲間の指導を受けることでを学べた」といった意見も挙げられていた。今回の授業では、できるだけ学生が指導者になる機会を設けることに重点を置いた。実践して気づくことへの配慮もあるが、仲間の指導を見ることで、やりやすい言葉がけや、動き出しにくい指導の仕方を経験することができる。その良さについて回答している学生も見られ、多くの発見と気づきを持てる授業内容であったと考えられる。

計画の大切さに気づいた学生もいた。指導案を書いた後、実際の指導の流れは再度考えないとスムースにはいかないという点に気づける良い機会になった点も効果があったといえるだろう。その他では、「やってよかった」「仲間や先生から上手いと言われて、自信がついた」「課題が見つかった」「相手と役割をうまく共有できなかった」等の回答があった。

表３　実践後の自由記述

抽出したグループ	%
言葉がけの難しさ	33.7
動きが広がる声がけの難しさ	20.4
計画の大切さ	20.4
仲間を見て学ぶことができた	5.1
雰囲気作りをする難しさ	5.1
全体的に難しかった	5.1
自身の表現力を高めたい	3.1
太鼓などの工夫をもっとできるようになりたい	3.1
子どもを受け入れることの大切さに気づいた	2
時間配分の難しさ	2
活動のつなぎ目の難しさ	4.1
その他	8.2

（２）指導ノートについて

指導ノートについて「役立ったか」というの質問では、かなり役立ったが 62.2%、まあ役立った 36.7%であり、このシートを作成してから実践する方が有効であることが明らかになった（図２）。

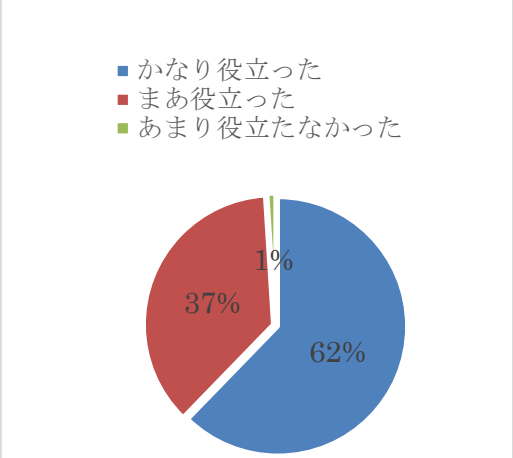


図２指導シートは役に立ったか

役立った項目について、順位をつけてもらった（表 4）。１位でもっとも高かったものは、「保育者の言葉」の欄(44.9%)が一番多く上がっていた。２位では、「保育者の動きや声のトーン」(23.5%)、３位には「引き出したい動きやイメージ」(22.4%)があげられた。引き出したい動きやイメージの項は、今回の改訂版のシートに追加した項目である。ねらいと動きの内容があることで、言葉がけを考える上でのヒントになるということが明らかになった。逆に、流れ記号や言葉の記号については、有効活用されていない。前回の研究結果から、言葉がけの内容を確認する上で必要と考察されたため、この項目を設けた。よってシート自体に言葉がけの記号を載せるなど有効に活用できる工夫について再検討する必要があるだろう。

表 4　指導ノートで役立った項目欄

役立った項目欄	1 位（%）	2 位（%）	3 位（%）
活動のねらい	13.3	9.2	16.3
引き出したい動きやイメージ	16.3	19.4	22.4
流れ記号	3.1	4.1	9.2
言葉の記号	2	5.1	0
保育者の言葉	44.9	16.3	13.3
保育者の動きや声のトーン	9.2	23.5	13.3
子どもの動き	5.1	11.2	15.3
環境構成	1	5.1	1
時間	1	4.1	8.2
音・曲	4.1	1	9
備考	0	1	1

表 5　指導シートの感想についての自由記述

抽出したグループ	%
流れが把握できる	35.1
声がけができる	20.6
実習や現場で生かせる	15.5
スムースにできた	10.3
課題が見つけられる	10.3
ねらい、動きの引き出し方がわかる	3.1
その他	12.4

指導ノートの役立った理由を自由記述で回答を求めた（表 5)。

ここでの理由として最も多く挙げられていたのは、「指導の流れを把握できる」といった内容の回答であった。実際に喋る言葉がけを書き出すことで、どう動くのが良いのか、どう引き出したら良いのかについて事前にシミュレーションでき、流れが頭に残るのでやりやすかったという声が上がっていた。次いで、「声がけがやりやすい」という回答があげられた。興味深い意見として、「書き出すことによって終わった後に見直しができ、課題点が見つけられる」といった声もあった。グループでの実践では、記録係りを作り、指導ノートを見ながら、抜けていた言葉がけであったり、不意に言った言葉がけから動きが広がったなどを記入し、実践後のグループディスカッションで、そのノートを見ながら意見交換をし、見直す時間が取れた点も効果があったようだ。また、「実習や現場で活かしていきたい」といった声も上げられた。実際に指導案は提出しても、指導ノートのように指導言語について書き出すことを行わない学生が多い。実際には、指導案はスタートラインに立っただけであり、その流れを受けてどういった指導言語、子どもとのやりとり、動きが必要かについてはさらに練っていかなくてはならないのが現状である。そういったことの大切さに気づけたというのは、大きな意義があるものと考える。

5　結論

本研究は、保育現場において子どもたちと豊かな身体表現遊びを実践できる指導力を身につけるために、小グループによる簡単な実践や、指導ノートを活用した模擬保育を行い、学生の身体表現遊びへの関心、指導法についての意識について分析を行った。以下の点が明らかになり、授業内容や指導法、指導ノートの活用法等の開発に向けて示唆を得ることができた。

（1）明らかになったこと

①授業内容・方法について

幼児にとって身体表現遊びが重要な運動領域であり、楽しい活動であることについての理解は深まった。また、指導の際には、問いかけながら様々な言葉がけがポイントになること、動きが広がるにも保育者の言葉がけが重要になることについて理解することができた。さらに、題材についても、音楽や絵から広がっていくこと、太鼓を用いることで雰囲気をつかみやすくなることなども体験的に学ぶことができた。

②指導ノートの活用について

指導ノートを記入することで、難しい言葉がけについて事前に考えることができ、指導の流れを把握し、スムースに実践することができる点に気づけた。また、準備の大切さについても気づくことができ、今後実習や現場に出た際にも生かすことのできる力を身につけることができた。

（2）課題

保育者になる学生たち自身の表現する体づくり、創作の仕方といった技術的側面を養う内容を、授業に盛り込む必要性があることが示唆された。また、指導者という立場になって、創作活動中におけるアドバイスの要点や行い方、発表後の講評といった言葉がけについても実践の中で取り入れる工夫が必要だろう。

また、指導ノートの活用として、指導の流れと言葉がけ記号のような書きにくい欄の記入方法の工夫。言葉がけの難しさをもう少し払拭できるよう、子どもの動きが広がる言葉がけの実際例や、褒め言葉の種類やタイミングについて見やすい表を作成し、活用できるようさらに改良を行う。そして、学生が身体表現遊びの指導に自信が持てるよう、さらに充実した授業内容にしていきたい。

引用参考文献

1）田島美穂（編）(2017) 平成 29 年告示幼稚園教育要領　保育所保育指針　幼保連携型認定こども園教育・保育要領. （株）チャイルド社（東京）

2）塩崎みづほ(2017)幼児の身体表現遊びにおける言葉がけに関する研究. 秋草学園短期大学紀要(34) pp.111-123.

3）宮本乙女（2018）小グループで指導法を学び合う活動を取り入れた「ダンス指導法授業」の成果. 日本女子体育大学紀要（48）pp.111-122.

資料１　講習会参加者への身体表現遊びに関する質問紙調査

１．調査の概要

調査時期　　2019 年２月 6 日

調査対象　　本学実施の現職保育者研修会　身体表現遊びの講習参加者

調査方法　　質問紙調査

回収数　　78 枚

２．調査結果

１）対象者の属性

①性別　　男性５％　女性 94%　未回答 1%

②年代　　20 代 68%、30 代 15%、40 代 10%、50 代 6%、未回答１％

③保育歴（%）

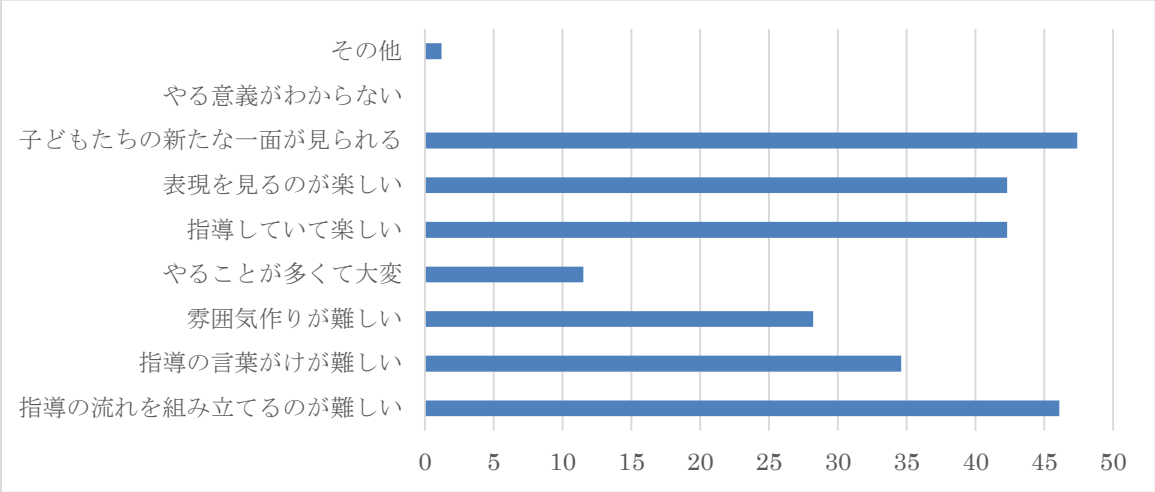
1 年	2 年	3 年	4 年	5 ～7 年	10～17 年	10～29 年	未回答
25	15	10	11	11	15	8	5

２）身体表現遊びを設定保育として行う頻度について（%）

よくやっている	5.1
まあやっている	28.2
あまりやっていない	51.2
全くやっていない	15.3

理由：時間がなくてできない、リトミックをやっている、苦手、知っている活動がない、進め方がわからない、進め方が難しい、園の方針と違うのでやれない、行事で行っている、表現力を伸ばしたい

３）身体表現遊びについて一番近いものについて（３つまで回答可）



資料２　指導ノート記入例

活動名	「おべんとう」	クラス(年齢)　歳児 5	人数 25
担当者名		実施日　年　月　日	
活動のねらい	・体を使って表現することをたのしむ		
引き出したい動きやイメージ	転がる止まるなどのメリハリがある動き。		

NO.1

時間(分)	音・曲	流れ番号	記号	保育者の言葉・動き	保育者の動きや声のトーンなど	子どもの動き	環境構成	備考
0.00		①	b	先生のところに集まって。 集まったら座るよー。	大きい声で小さく集まる様に促す。	集まる。	ホール	
2.00				先生お話してもいいですかー？	問いかけるように。	いいですよ！ はい！		
		②	a	昨日のお昼ごはんは給食だったっけ？	おだやかに話す。	お弁当ー！		
				じゃあみんなのお弁当には何が入っていたかな？		各自入っていたものを言う。		
			c	言っていたものを聞き取りできる範囲で確認をする。	元気よく明るく			
5.00		③		「うん！たまご焼きも良いねー！」 「あっ！たこさんウィンナーもあるね」等				
				今日は体を使って皆でお弁当を作りたいと思います！（いらない！）		話を聞く。 返事をする。	にぎる手振りも [illegible]	
				まず何から作ろうかな！ ✕ じゃあおにぎりから作ろう		作りたいものを言う		
		④	d	皆おにぎりに変身！	魔法でかけるように	おにぎりに変身		
			f	色々な形のおにぎりがあるね！				
			g	へ-ちゃんのおにぎりはかわいいね！（形をほめる）				
7.00		②		じゃあ次はハンバーグをつくるよー 皆はお肉になるよー。 先生はおにくをこねていくよ！ コネコネ・ギュッギュッ 次は卵を入れて「ジャー」卵を入れて「パカー」 もう1度こねるよー！ ひっくり返し（くるくる回る） 塩・こしょうをしてコネコネ「ぺしっ」 じゃあくうきぬくよー もうよすかな？ せーのどん ぺろ 先生、ハンバーグの形をつくっていくよ どんな形になるかなー！ ハートにしようかな くるまもかっこいいな	ハンバーグ作ったことあるか聞いていた まぜまぜしていた◎ くうきをぬく為にどうしたらいいか聞いていた 上手に空気ぬけたねと言っていた	ハンバーグに変身		

資料３　　ディスカッション用紙の例

身体表現遊びロールプレイ　ディスカッション用紙　５分くらいでまとめよう

実践者名
題材名　　ゆうえんちへいこう
実践者の感想、反省点 声が小さくなってしまった。強弱がうまくできなかった。
受けた人からの高評価コメント 体をたくさん動かすことができた 曲が流れているから、世界観に入りやすかった ちゃんと褒めていた 保育者が棒立ちになっていなかった
受けた人からの課題コメント 声の大きさをもう少し考えられると良い コーヒーカップの時の保育者が同じ場所にいたので、それぞれ分かれて子どもを見る方が良い

実践者名
題材名 おべんとう
実践者の感想、反省点 計画通りにいかなかった。 保育者の連携がうまくできなかった
受けた人からの高評価コメント お互いに声かけしていてよかった 一人ひとりをちゃんと褒めていた ハンバーグを作る活動が楽しかった 最後、お弁当箱に入れるところがよかった
受けた人からの課題コメント 見通しのある声がけ 保育者ももう少し子どもと一緒に動く

［論文］

幼児期における劇活動の内実と、子どもにとっての劇活動の魅力

利根川　彰博

The Reality of Drama Activities in Early Childhood and The Fascination of Drama Activities for Children

Akihiro Tonegawa

キーワード：幼児期の劇活動、主体的、協同性、劇活動の魅力、5 歳児
Key Words: drama activities in early childhood, subjective, cooperativity, the fascination of drama activities, 5-year-olds

要約：従来の幼児期の劇活動は、「見せるための劇となっていること」が問題であるとされてきたが、問題の本質は「決められたことを決められた通りに行う活動」となっていることにあると考えられ、子どもたちが主体となる取り組みが求められている。そこで本研究では、子どもたちが主体的・対話的に取り組む劇活動の内実を明らかにするとともに、子どもにとっての劇活動の魅力を探り出すことを目的とした。結果、①お話の世界や身の回りの道具や素材などとの対話過程、②仲間との対話によって具体的な表現をつくり上げていく過程、③自分たちの劇表現を見てもらい、見てくれた人たちと対話したり、自分たちで振り返ったりしながら、さらに「その物語らしさ」を目指していく過程、という 3 つの対話過程が見いだされた。そして、子どもたちにとっての魅力は「現実世界」と「物語世界」を、具体的な表現の発見によって重ね合わせる「劇世界」の生成を、自分たちの手で行っていくことにあると示唆された。

1. 問題と目的

「劇遊び」や「劇づくり」などの活動（これ以降、「劇活動」と表記する）は、園によって取り組みの内容は多様であるが、従来から多くの幼稚園・保育園等で取り組まれている。

同時に劇活動に対して、従来から問題点が指摘されている。例えば、南は「多くの場合、実際の発表会の劇は「子どもの表現を大切に」というスローガンを掲げるものの、父母を喜ばせ、また保育者の指導力を誇示することに重点を置いた「見せるための劇」が大半を占めているように感じられる。（略）保育者を含む保育園・幼稚園全体の関心事は、子どもの表現活動にはなかなか向かわず、劇を観る保護者や同僚に向けられて発信されている印象が強い」と指摘している[1)]。つまり、幼児期の劇活動における問題点は「見せるために劇となっていること」にあるとされている。同様の主張は少なくないが、活動の全体を捉えつつも具体的に問題を探っていかなければ議論は進んでいかない。また、幼児期は様々な面で発達が著しいことから、3 歳児、4 歳児、5 歳児それぞれの活動をまとめて考察しようとすると、誤解が生じるなど、困難さがつきまとうこととなる。そこで、本論では幼児期の劇活動を 5 歳児クラスの取り組みに限定して考察していく。

ところで、劇活動はその過程でどのようなことが行われているのであろうか。劇活動が成り立つ上で行われていることとは、例えば以下の内容が考えられる。

① 演目選び
② 台本づくり
③ 配役（役決め）
④ 具体的なセリフや動きの決定
⑤ 演じる
⑥ 舞台設定
⑦ 大道具・小道具づくり（準備）
⑧ お面や衣装づくり（準備）
⑨ その他

これらの中で、一般的には次のように認識されているのではないだろうか。すなわち、劇活動において子どもの行うことは上記のうち「⑤ 演じる」であり、「与えられた役を、舞台上で演じること」であると。そして、「お客さん」の前でそれを披露する場があり、その日に向かって「練習」を積み重ねていく。「練習」とは、「演じること」の練習である。それは「すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現する」ということである。別の角度から見れば、「⑤ 演じる」を除いた①から⑨までは保育者が行うものである、と捉えられているということである。

もちろん、園によって取り組みの内容は様々である。例えば「① 演目選び」は保育者が決定して子どもたちに伝える、という園もあれば、子どもたちのやりたい演目を聞き取りながら保育者が決定するという園、子どもたちが話し合って選んだものに決めるという園もあるだろう。

「② 台本作り」にしても、既成のものをそのまま使用する場合もあれば、保育者が子どもたちの様子を見ながらつくっていく場合、文字化した台本はなく子どもたちが演じながら共有していく場合と、様々な姿が見られる。

このように具体的取り組みとして見ていくと、①～⑨の中の「どれを子どもたちが選択・決定しつつ実行しているか」ということの中味は、園によって少しずつ違っている。しかし、一般的には、子どもたちがやることの中心はあくまでも「演じる」ということであると認識されている。

このような視点から検討すると、劇活動の問題点、つまり見直すべき点は、従来から指摘されている「見せるための劇となっていること」にあるというより、子どもたちが行っていることが「与えられた役を、舞台上で演じること」であり、それは「すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現する」ということにあると思われる。もちろん「すでに決まっていることを決められた通りに行う」活動は、劇活動にのみ見られることではない。園における活動が基本的に「すでに決まっていることを決められた通りに行う」という性質のものである場合、そこに問題があるとは考えにくいかもしれない。

しかし近年、幼児教育に関する研究[注1)]から、従来考えられていたよりも子どもたちには自ら学ぶ力があることが分かってきた。幼児教育の現場においても、「無知で未熟」とみなす子ども観から、レッジョ・エミリアの幼児教育に代表される「有能な子ども」「豊饒な子ども」観へと転換する動きが広がってきている（リナルディ（2019））。

また、現代は社会が急速に変化している時代であり、今後は先を見通すことができない問題に立ち向かっていける力を子どもたちに育む必要がある。これからの未来を担う子どもたちにどんな力が求められるのかを模索する動きが OECD を中心にはじまり、21 世紀型の教育の在り方が議論されている（国立教育政策研究所（2013））。我が国においてもそうした議論が新しい教育要領に反映されている。そのキーワードが 3 つの「資質・能力」であり、「主体的・対話的な深い学び」である。学校教育の始まりに位置づけられている幼児教育においても、その考え方は貫かれている。そこでは、従来型の「何を学ぶか」に偏った教育ではなく、「どのように学ぶか」ということも重視されている。幼児教育は、平成元年度の改訂時に示された幼稚園教育要領から、その基本は「環境を通した教育」にあるとされ、もともと「主体的・対話的な深い学び（アクティブ・ラーニング）」を行ってきたともいわれているが、今回の改訂を受け、保育所等でも子どもの「主体性」を今まで以上に重視しようという動きが広がっている。

こうした方向性に沿うとすれば、劇活動も幼児教育の中の活動として見直しを図り、「すでに決まっていることを決められた通りに行う」ものと捉えるのではなく、子どもたちの主体的な活動として位置づける必要があると考えられるだろう。

劇活動を「すでに決まっていることを決められた通りに行う」活動としてではなく、子どもたち主体の活動として位置づけている園も、少数ではあるが確認できる。その一例と

してＡ幼稚園の取り組みをたどっていくことにする。Ａ幼稚園 5 歳児クラスにおける実践の概要が示されている文献（利根川（2016）、あんず幼稚園（2012））をもとに、先に挙げた「行われていること」の①～⑨について検討してみたい。

Ａ幼稚園 5 歳児クラスにおける実践概要の検討

まず、前提としている条件を確かめていく。クラスの人数が 24 人であるとすると、8 人程度で 1 チームとなって進めていけるように、保育者から子どもたちに対して、3 つのチームをつくることを提案している。それは、「題材とするお話の登場人物と、取り組むメンバーの人数とのマッチング」ということ、「メンバー間の対話の保障」ということの 2 点から考えられているという[2)]。つまり、クラス単位の取り組みでありながら、一つの劇をクラス全員で進めるのではなく、「3 つのチームでそれぞれ自分たちの選んだ演目で取り組んでいく」[3)]ということである。

取り組み方も、チームによって子どもたちの必要感に応じて決められていく。「とにかくまずは動いてみよう」とその場での役を決めて、演じてみることから始めるチームもある。物語の初めから取り組むこともあれば、関心の高い場面から取り組むこともある。あるいは、「何が必要か」と、制作することが必要なモノをリストアップしていくことから始めるチームもある。

では、「行われていること」の①～⑨を、実践の概要と照らし合わせながら検討する。

「① 演目選び」については、すでに触れているが、子どもたちが決定権を持っている。3 つのチームがつくられるということであるが、「劇でやりたい演目」について意見を出し合い、検討していく中で、3 つの演目とチームのメンバーが同時に決定されていく。保育者も関わっているが、基本的には論点の整理役である。

「② 台本づくり」は、元になる絵本がある場合、それぞれの子どもたちが自分のイメージを出し合いながら進められ、イメージのズレている点は対話によって擦り合わせられ、徐々に形づくられていくため、文字化したものは使用されない。「その中味は誰がつくるのか」というならば、メンバーによってつくられていくのである。

「③ 配役（役決め）」では、それぞれが自分のやりたい役の希望を出し合ったりしながら、やるたびに配役を変えて、一人の子どもがいくつかの役を演じていく過程がある。どの役は誰がやるとより「その役らしい」か、などという評価も踏まえ、各自の希望とメンバーの話し合いによって決定されている。1 チームの人数が 8 人前後なので、基本的に 1 人の登場人物は 1 人の子どもが演じることとなる。つまり、「桃太郎が何人もいる」ということにはならないのである。

「④ 具体的なセリフや動きの決定」は、② 台本作りと重なるが、子どもたちが演じつつ話し合い、アイディアを出し合いながら形づくられていくため、その決定権は子どもたちにある。ただ、かみ合わない議論になる場合のサポートは保育者が行っており、メンバー外の子どもたちの意見などが取り入れられることもある。いずれにしても最終的に決定

するのは当事者である子どもたちである。その時に生成されるアイディア、つまりアドリブも生かされていく。

「⑤ 演じる」は、②、④とも重なりつつ、子どもたちによって、よりその物語世界のイメージを表現するような動きと言葉、登場人物同士のやり取りのタイミングの探求が積み重ねられていく。

「⑥ 舞台設定」、「⑦ 大道具・小道具づくり（準備）」、「⑧ お面や衣装づくり（準備）」の詳細は後に述べるが、これらは子どもたちが持つ「その物語の世界」のイメージを、自分たちが生活する眼前の「現実世界」に立ち上げていくことであり、これも子どもたちが中心となって進められている。

「⑨ その他」として、子どもたちが道具づくりを進める上で必要な材料や道具等を集めてくること、活動に取り組む時間の管理などが必要な場合は、保育者が行っている。

以上のように検討した結果、子どもたちは「⑤ 演じる」のみでなく、「① 演目選び」「② 台本づくり」「③ 配役（役決め）」「④ 具体的なセリフや動きの決定」「⑥ 舞台設定」、「⑦ 大道具・小道具づくり（準備）」、「⑧ お面や衣装づくり（準備）」についても決定権を持ちつつ取り組んでいることが確認できたといえる。このように劇活動は、子どもたちが主体的に取り組む活動として位置付けることが可能であることがわかる。

また、利根川（2016）では、こうした取り組みを「協同的な活動」としている。「協同的」であるとは、子どもたちが共通の目的を立てて、それを目指して協力していくという趣旨のことである[4)]。協同的に活動を進めるには、子ども同士が目的やイメージを共有する必要がある。A 幼稚園の取り組みの概要で見てきたとおり、様々な場面で目的やイメージを共有するための対話が行われていることが示されている。

では、子どもたちが主体的・対話的に取り組む劇活動とは、子どもたちにとってどのような魅力を持つものなのだろうか。本研究では、子どもたちが主体的・対話的に取り組む劇活動の内実を明らかにするとともに、子どもにとっての劇活動の魅力を探り出すことを目的とする。

2. 方法

筆者による埼玉県の私立 A 幼稚園 5 歳児クラスにおける文字および動画による活動の実践記録を分析していく。筆者は複数年 5 歳児クラスの担任として劇活動の実践をしており、3 年分の詳細な記録データも保有している。具体的には、日々の保育記録とは別に、劇活動への取り組みを日々記録した文字記録と、子どもたちの対話場面や演じる場面を録画した動画記録である。さらに、観察者として他の保育者の実践からも観察データを得ている。これらのデータを参照しながら検討していく。

本研究に引用した事例は、201x 年度 3 学期に行われた、5 歳児クラス K 組（3 年保育の 3 年目、男子 11 名、女子 11 名の計 22 名）の、クラスの保護者への発表を前提とした劇活動

におけるものである。劇活動の実践期間は、1 月 16 日の保育者による提案から、保護者に観てもらう 2 月 27 日までの、約 1 か月半である。

なお、倫理的配慮として個人名は変更を加えている。

3. 結果と考察

3－1 劇活動における対話の構造

利根川（2018）では、A 幼稚園の劇活動の取り組みの中で子どもたちの活動内容を「対話」という視点から整理している[5)]。子どもたちが主体的・対話的に取り組む場合、中心になるのは仲間との対話である。しかし「演目選び」から始まる劇活動の全体を「対話」というキーワードから俯瞰してみると、次のような内容を含んで成立していることが見えてきたのである。

それは、①物語の世界や身の回りの道具や素材などとの対話をベースにしつつ、②仲間との対話によって具体的な表現をつくり上げていく。③自分たちの劇表現を見てもらい、見てくれた人たちと対話したり、自分たちで振り返ったりしながら、さらに「その物語らしさ」を目指していく。ということである。これを示したものが図 1 となる。

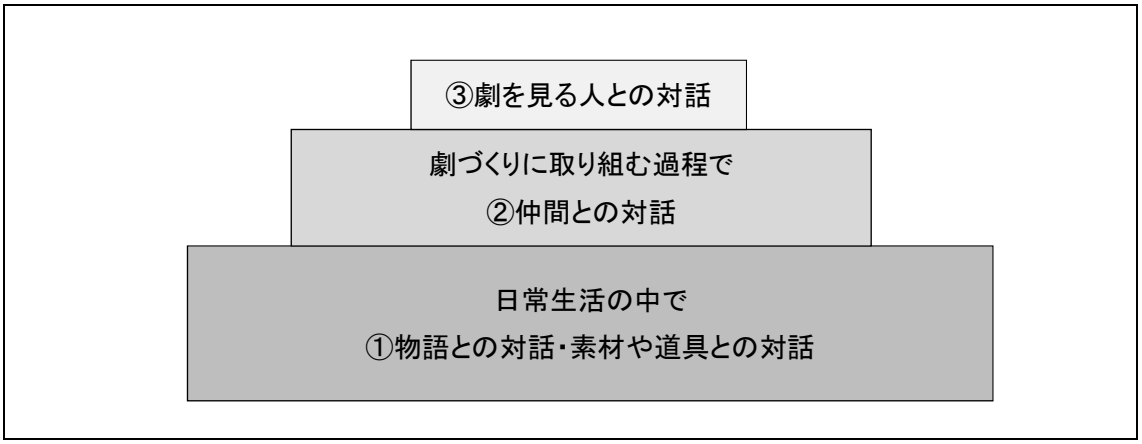


図 1．劇活動における対話の構造

こうした視点から見ることによって、確認されることがある。従来の一般的な劇活動では、子どもたちは「与えられた役を、舞台上で演じること、すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現すること」が求められていた。そのため、主体的・対話的に取り組む際にはベースとなる①の視点や、中心となるはずの②の視点が軽視されているということである。

では、①、②、③のそれぞれの視点について詳しく論じていく。

3－1－1 物語との対話・素材や道具との対話

劇の活動は、それだけが独立しているわけではなく、その園の生活の中の位置づく活動である。つまり、日常の遊びや生活の中で経験してきたことや、その過程で身につけてきた力が土台になって成り立っているのである。

図１で示した「① 物語との対話・素材や道具との対話」とは、「劇活動以前」のプロセスと見ることもできる。幼稚園教育要領解説に示されている「幼児期の教育における見方・考え方」[6]には、子どもたちが「生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくこと」が重視される必要があるとされている。その際、子どもたちが「環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになることが大切である」とあるように、日常生活の中で、絵本などに描かれた「物語の世界」に触れる経験や、身の回りの環境と出合いつつ、いろいろな素材や道具との関わり方や意味に気づいてきた経験が豊かにあることで、劇活動も豊かに展開していくといえるのである。この図ではそうしたことを含みつつも、結果から辿った時に、劇活動の演目となった「物語」との対話や、劇活動で使用される大道具や小道具などを制作するための「素材や道具」との対話が基底にあることを示すものである。

3－1－2 仲間との対話

図１の中心にある「② 仲間との対話」は、協同的な劇活動の中心に位置づく過程である。もちろん、劇活動が子どもたちにとって「すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現する」ものである場合は、必要のない過程となるだろうが、子どもたちが主体となる協同的な劇活動では、なくてはならないものである。

子どもたちが主体的に取り組む劇活動においては、保育者が求めずとも対話が始まる。劇活動が対話を要請しているのである[注2)]。利根川（2016）では、子どもたちが「何について」対話しているのかを事例から分析し、それは「書かれていない部分」についてである、という知見を得ている[7)]。「物語との対話」において一人ひとりの子どもは、その「物語」と出合い対話しイメージを描いているが、元になる絵本には「書かれていない部分」がある。物語には飛躍する部分があるのである。

例えば、『エルマーのぼうけん』[8)]では冒頭、「ぼく」によって、父である「エルマー」が少年の頃の話として、「あるつめたい雨の日に、うちのきんじょのまちかどで、としとったのらねこにあいました」と、ねことの出会いが語られる。そして次のように続く。

ねこはこういいました。

「あったかいだんろのそばにすわれて、ミルクをおさらに一ぱいもいただけたら、たいへんうれしいんですけどね。」

「ぼくのうちには、とてもすてきなだんろがあるんだ。」

と、ぼくのとうさんは、いいました。

「それにぼくのかあさんは、おさらに一ぱいくらいのミルクならきっとわけてくれる

よ。」

ぼくのとうさんとねこは、すぐになかよくなりました。

けれども、ぼくのとうさんのかあさんは、そのねこがきたのをみると、とてもおこりました。

このように物語は進行していく。子どもたちもそれを読み聞かせられながら、戸惑ったりはしていない。だが、その物語の舞台は「きんじょのまちかど」から、エルマーの家の中に移っている。この舞台移動は、挿絵として示されているため、容易に了解できる。しかし、「まちかど」から家まではどのくらいの距離があり、どんな道を通って行くのかは書かれていない。「エルマーとねこ」は並んで歩いて行ったのか、それもと「エルマー」が「ねこ」を抱き上げて歩いて帰ったのか。その間に会話があったのか、なかったのか。そうした具体的なことは書かれずに、「ぼくのとうさんとねこは、すぐになかよくなりました。」という一文から、どんなやり取りがあったのかは、受け取り手それぞれが想像するように委ねられているのである。

このように物語を受け取る段階では（この過程は「① 物語との対話・素材や道具との対話」に属する部分である）、それぞれの子どもが自分の想像によってその飛躍を埋めている。ところが、「演じる」ことや、場の設定を進めることで、互いのイメージのズレが明らかとなる段階がある。その時に、子ども同士の間で必然的に対話が起こり、イメージのすり合わせが行われるのである。

一人一人の持っているイメージが違うということに気づくこと。その上で、自分たちが立ち上げようとしている物語の劇世界が、どうしたらより「その物語らしく」なるだろうかと試行錯誤しながら、一つの自分たちなりの答えを導き出すこと。その過程を避けては、劇活動は進んでいかない。ただ、この過程で保育者が「発言力のある子どもの思い通りに進んでいないか」、「イメージを持ちつつ、発言できていない子どもはないか」ということに注意を払う必要がある。これは劇活動場面だけに限ったことではないのだが、保育者が「どの子どもについても、しっかりとその意見を傾聴する。言葉にならない部分も含め受け止めようとする」という姿勢を示していることで、子ども同士の間にもその姿勢は映し込まれていくものである。

また、人数という条件が話し合いの質を左右する部分がある。自分たちで話し合うという体験を積み重ねてきている子どもたちであれば、8 人前後の人数で互いの意見をすり合わせていくことが可能であるが、24 人では保育者の整理なしでは難しい。その全体を把握することが難しいからである。こうしたことから、保育者が条件を整えていることが前提となって仲間との対話が成り立っていることに留意したい。

3－1－3 劇を見る人との対話

これは、広く捉えると、「自分たちの劇世界を実際に客観視した人の意見を受けとめて反

映させていく」こととといえる。つまり子どもたちは、メンバー内でも他者の演じることはもちろん、自分の行為についても、「ここはもっとこうすればよかった」「ここはうまくいった」などと、振り返りを行っている。そうした意見を自分たちの中に返していくことも含まれるが、そうしたメンバー間の対話の内容は、「② 仲間との対話」の範疇に入れたい。

ここでは、メンバー外の人々との対話とする。劇活動となると、保護者などを招いて見てもらう、いわゆる「発表会」などを暗黙の裡に描いてしまうかもしれないが、メンバー外の人々に見てもらう機会と捉えれば、それは一度きりではない。客観的な意見を出してもらうことで、気づかなかった視点と出合うことになり、それがさらに自分たちの劇をより「その物語らしい」ものにしていく手がかりとなるのである。同じことを言われるにしても、メンバーや担任保育者に言われる場合と、立場の違う他クラスの保育者や他クラスの子どもたち、他チームの子どもたちに言われる場合とでは、響き方が違ってくることがある。

「見てもらう機会」は、完成した状態を一方的に披露する場ではない。「見てもらう」ことも、過程の中のこととして位置づいているのである。

わたしたちがプロの演劇を目にする場合は、この「③ 劇を見る人との対話」場面のみであろう。保護者の多くも「劇活動」をイメージするとしたら、この場面に限られるだろう。しかしここまで見てきたように、その土台には「① 物語との対話、素材や道具との対話」や「② 仲間との対話」があるのである。保護者に見てもらう場を設定するのであるならば、事前にそのことを丁寧に伝え、何が重要であるのかの共通了解を形成していくことが求められよう。

3－1－4 劇活動における対話の構造のまとめ

ここまで「対話」をキーワードに劇活動全体を俯瞰的に見てきた。すると、その内容には３つのレベルの対話があることが確かめられた。すなわち、① 物語の世界や身の回りの道具や素材などとの対話、② 仲間との対話、③ 見てくれた人たちと対話、の３つである。これらは①をベースにするから②が成り立ち、②の内容を豊かにするために③があるという関係性を持つ構造的なものであると思われる。保育者がこうした構造的な理解を持たない場合、つい③のみに意識が向かい、子どもたちが主体的・対話的に活動に取り組むことを阻んでしまう危険性があるといえる。

では次に、子どもたち自身にとって活動を進めるモチベーションの源となる、劇活動の魅力を探っていきたい。

3－2 子どもたちにとっての、劇活動の魅力

利根川（2016）では、子どもたちは「虚構を本物らしく」表現することを求めて活動を進めていたとしていた[9)]が、利根川（2017）では、「現実世界と物語世界」という視点から劇活動の魅力を探っている[10)]。

そもそも、劇活動とは、どのような活動なのであろうか。子どもたちにとってみれば、それは日常の生活の中で自主的に行ってきた「ごっこ遊び」に根を持つ活動であることは疑いないだろう。ごっこ遊びも劇活動も想像力に支えられて成り立つ点に特徴があるとされている。

3－2－1 ごっこ遊び

ごっこ遊びは想像力に支えられた遊びであるが、従来はその「想像」の部分に視点が当てられることが多かった。しかし、加用（1983）は「ごっこ遊びの源泉」として 2 つの側面を示している [11]。一つは「実際の意味が所属する世界」であり、もう一つは「仮の意味が所属する世界」である。例えば、「Aちゃんがお母さんになって、赤ちゃんであるB君のために、砂でごはんをつくってやっている場面」においては、「Aちゃん」「B君」「砂」というのは実際の人や物の名前であり、これらは実際の意味である。そして、これらの実際の意味は、どこに所属しているか、つまりその源泉は何であるかといえば、遊ぶ子どもたちにとって眼前にある現実そのものであるという。一方、「お母さん」「赤ちゃん」「ごはん」というのは、実際の人や物に仮に与えられた意味であり、その所属世界つまり源泉は、子どもたちが過去に見聞きしたことのある現実世界である。もちろん、遊びによっては、それが絵本やテレビの世界であることもあるとしている。

つまり、「ごっこ遊び（ウソッコ）の世界」は、「現実世界」と「想像世界」との重なりの世界である、ということができる。眼前にどんなモノがあるのか、ということによって、子どもの中にある過去に見聞きしたことの何が引き出されてくるかが変わってくる。あるいは、子どもの想像によって、眼前のモノが組み合わされてウソッコの何かが生み出されたりもする。

汐見 [12] は、ごっこ遊びとは「頭の中で考えた、子どもなりの憧れや理想の世界を、自分が処理可能な小さな身の回りの世界に創造していく、そのことによって自分がいわば世界の主人公になる、それを楽しむ遊び」だという。保育の場では、子どもたちは集団の生活を送っている。自分のイメージが他者によって邪魔されたりすることも経験していくが、おおむね 4 歳児クラスの後半頃にもなると、一緒に遊ぶ仲間との間でしきりに「これは〜なのね」「今は〜ってことね」などと言い合っている姿が見られるようになる。これは自分たちの「ごっこ遊びの世界」をつくり出して行く際の「設定のための言葉」といえる。仲間と共に、イメージを共有しながら「自分たちの世界・ごっこ遊びの世界」をつくり出していくことを楽しんでいるのであるといえよう。

3－2－2 現実世界と物語世界を重ね合わせて劇世界を生成する

前節で、ごっこ遊びの世界は「現実世界」と「想像世界」の重なりの世界であることを確認した。では、劇活動はどうなのだろうか。事例から検討していきたい（事例は 2013 年度の「エルマーのぼうけん」チームのものである）。

現実世界と物語世界の間のギャップ

事例１．ぴょんぴょこいわ

主人公エルマーが「みかん島」と「どうぶつ島」の間の海の中に点々とつらなっている「ぴょんぴょこいわ」を渡る場面を表現しようとする場面である。エルマーはＴくんが演じるという。物語世界のエルマーと現実のＴくんの間にはギャップがある。また、物語世界のように「海の中に点々と続く岩の上」を渡っていきたいが、目の前にあるのは現実世界の「保育室の床や壁」である。ここにもギャップがある。

事例２．空を飛ぶりゅう

子どもたちが絵本を取り囲んで、どう劇化するか見通しを立てるために相談している。物語世界ではクライマックスで「りゅうが空を飛ぶ」場面がある。りゅうはＵくんが演じるという。しかし、りゅう役を演じる現実世界のＵくんには、当然だが羽はなく空を飛ぶこともできない。子どもたちは「どうやって、空を飛んでいるみたいにする？」という問題に突き当たる。

事例３．エルマーを持ち上げるサイ

「サイがつのでエルマーのズボンをひっかけて持ち上げる」場面がある。しかし、サイ役のＭくんにはつのはなく、エルマー役のＴくんを持ち上げることもできない。

こうした事例は他にも多数あり、現実世界と物語世界と重ねることは容易ではないと見ることもできる。事例からは、劇活動にはこのような「ギャップをどう埋めていくのか」という問題があることが読み取れる。

従来の多くの劇活動では、これを「問題」とだけ見ており、それは保育者がクリアすべき問題と捉えられていたと思われる。すると保育者が、台本、衣装、大道具・小道具の用意を担うこととなり、演技指導へとその仕事は続いていくことになるのである。しかし、劇活動は子ども主体のごっこ遊びと地続きの活動であるという視点に立てば、それは「保育者がクリアすべき、出来れば簡単に済ませてしまいたい問題」ではなく、子どもたちにとっては「ワクワクするような“問い”との出合い」であると見ることができる。そして、こうした見方が今求められている「有能な子ども」「豊饒な子ども」観なのであるともいえる。

では、事例の続きを見ていくことにする。

試行錯誤することで導かれる劇的表現

事例１－２（事例１．ぴょんぴょこいわの続き）

Ｔくんは、ままごとコーナーに置いてあったリュックを背負った。エルマーがかぶっている「帽子」や「長靴」は、それらしいものがないため、空き箱を利用してつくることに

した。
　また、「本当は保育室だけど、海の中に点々と続く岩みたいに」「本当はＴくんだけど、エルマーが岩の上を渡っているように」表現するためには、どうしたらよいだろうかと、夢中になってアイディアを出し合ったり工夫したりしている。
　あるとき、「海の中に点々と続くぴょんぴょこ岩」は、ブルーシートを広げて海に見立て、その上にいつも使っている箱型のイスを岩に見立てて並べることで表現するアイディアが採用された。さっそく物を配置してその場面を演じることになった。演じている途中で偶然ブルーシートの端がめくれ上がると、「それは波だ」と波に見立てようというアイディアが出された。それを受けた仲間たちは、ブルーシートの端をつかんでゆっくりと上下に動かして「波」を表現し始めた。その動きが音を生み出すと、今度は「波の音」と意味づけられていった。

事例２－２（事例２．空を飛ぶりゅうの続き）

　羽のないＵくんがりゅう役を演じるために、針金とカラービニールで羽をつくり背中に背負うことにしていた。
　しかし、背中に背負った羽が邪魔になって、エルマー役のＴくんを上手く乗せることができない。何度も試行錯誤するが、うまくいかないことが分かる。そこでクライマックスの「エルマーを乗せて空を飛ぶ」場面は、ペープサートを使用するというアイディアが出された。そして、ペープサートが作成されていった。

事例３－２（事例３．エルマーを持ち上げるサイの続き）

　つののないＭくんは、サイのお面をつくり、エルマー役のＴくんと２人で、どういう姿勢を取れば「エルマーがサイに持ち上げられているみたいに」表現できるかと、何度も試行錯誤し、他のメンバーに見てもらいながら、納得できる姿勢を見つけていた。

　これらの事例から、劇活動は「現実世界」と「物語世界」とを重ね合わせて「劇世界」を立ち上げていく活動であると見ることができた。
　この「２つの世界を重ね合わせること」は、「ごっこ遊び」と共通する要素であるため、普段からごっこ遊びをしている子どもたちにとっては難しいことではないだろう。それどころか、ここにこそメンバーと共有する「劇づくりの魅力」があると思われる。ごっこ遊びに根を持つこの「魅力」は、「本当は（現実世界では）○○だけど、（物語世界の）××みたいに」表現するという劇的表現を導くカギとなるものである。この「本当は○○だけど、××みたいに」表現する方法の一つは、「ふり遊び」に根を持つ「演じる」ということであり、もう一つは「見立て遊び」に根を持つ「舞台・道具づくり」ということであろう。
　こうして導かれた、演じる動きや見立てたモノやつくり出されたモノによる具体的な表現が、豊かに積み上げられることによって、現実世界と物語世界とを重ね合わせる劇世界

が生成されていくのである。その過程で子どもたちが味わう劇活動の魅力とは、まさにこの「劇世界の生成」を、自分たちの手で行っていくことにあると思われるのである。

3－2－3 子どもたちにとっての、劇活動の魅力のまとめ

ごっこ遊び（ウソッコ）の世界は、「現実世界」と「想像世界」との重なりの世界であり、子どもたちは仲間と共に、イメージを共有しながら「自分たちの世界・ごっこ遊びの世界」をつくり出していくことを楽しんでいると考察された。それに対比すると劇活動は、絵本などに「物語世界」が記されている場合、そのイメージは可視化されている部分が多く、イメージの共有もしやすい。一時的、断片的な世界にとどまりがちなごっこ遊びに比べ、劇活動は「まとまった物語世界」の表現が目指される。そして、「現実世界と物語世界のギャップをどう埋めていくか」という目的に向かっていくことに意識が焦点化しやすい。こうした特徴から、劇活動のおもしろさは、現実世界と物語世界とを重ね合わせる劇世界の生成を自分たちの手で行っていくことにあると考察された。

4. 総合考察

まず、幼児期の主体的・対話的な劇活動を「対話」というキーワードで俯瞰的に見てきが、そこには３つのレベルの対話があることが確かめられた。すなわち、① 物語の世界や身の回りの道具や素材などとの対話、② 仲間との対話、③ 見てくれた人たちと対話、の３つである。これらは①をベースにするから②が成り立ち、②の内容を豊かにするために③があるという関係性を持つ構造的なものであると考えられた。

次いで、子どもたちにとっての劇活動の魅力を探ってきた。劇活動は、「現実世界」と「物語世界」とを重ね合わせて「劇世界」を生成していく活動であった。その過程で子どもたちはどのように「現実世界」と「物語世界」を重ね合わせていったのだろうか。5 歳児クラスの子どもたちは、ここでは『エルマーのぼうけん』という物語世界に魅力を感じ、その「物語らしさ」を味わったり表現したりするために、眼前の現実世界に働きかけ、身近なモノを加工して「海」や「岩」や「ジャングル」をつくり出し、自分たちの身体を使って演じることで「登場人物らしさ」をつくり出していた。「現実世界」と「物語世界」との間にはたくさんのギャップがあるのだが、仲間と共に具体的な劇的表現を導き出し、ギャップを埋めながらその２つの世界を重ね合わせて「劇世界」を生成すること。それを自分たちの手で協同的に行っていくことが、子どもたちにとっての「劇活動の魅力」であろうと考察された。

注

１）例えば、今井むつみ『学びとは何か―〈探究人〉になるために』2016、岩波新書、では、子どもが母語を習得するプロセスにおける研究から、子どもが自分なりの推測によるルールを想定しながら習得を進める様相が描かれている。

２）平田オリザ(199)演劇入門．講談社新書．208
平田は「演劇は、以下の三つの対話を要請し、また内包する表現である」として、①演劇作品内での、役柄同士の対話、②演劇集団内での、劇作家、演出家、俳優といった個々人間の対話、③劇場における表現する側と、それを観る側との対話（内的対話）の三点をあげている。ただ、幼児期の保育としての劇活動に、そのまま適用することはできないため、留意する必要がある。

引用文献

１）南元子（2014）近代日本の幼児教育における劇活動の意義と変遷．あるむ．2
２）利根川彰博（2016）協同的な活動としての「劇づくり」における対話―幼稚園 5 歳児クラスの劇「エルマーのぼうけん」の事例的検討―．保育学研究．54(2)．49－60
３）あんず幼稚園　編（2012）きのうのつづき．新評論．208-218.
４）無藤隆（2013）幼児教育のデザイン　保育の生態学．東京大学出版会．174
５）利根川彰博（2018）劇活動の「対話」の構造．日本保育学会第 71 回大会要旨集．281
６）文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説．フレーベル館．28
７）前掲２）
８）ルース・スタイルス・ガネットさく　ルース・クリスマン・ガネットえ　わたなべしげお　やく（1963）エルマーのぼうけん．福音館書店.
９）前掲２）
10）利根川彰博（2017）劇づくりのおもしろさを保障する実践とは．日本保育学会第 70 回大会要旨集．955
11）加用文男（1983）ごっこあそび．河崎道夫(編著)．子どもの遊びと発達．ひとなる書房．137－171
12）汐見稔幸（2001）汐見俊幸が語る遊び論．汐見俊幸・加用文男・加藤繁美．これがボクらの新・遊び論だ．童心社．109－141

参考文献

カルラ・リナルディ（2019）レッジョ・エミリアと対話しながら．ミネルヴァ書房.
利根川彰博（2018）劇活動の「対話」の構造．日本保育学会第 71 回大会要旨集．281
国立教育政策研究所（2013）社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理．https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h25/2_10_all.pdf（2019 年 12 月 12 日閲覧）

付記

本論文は、日本保育学会第 70 回大会においてポスター発表を行ったもの、日本保育学会第 71 回大会において口頭発表を行ったものをもとに、大幅に加筆修正したものである。

［論文］

保育者養成校の学生における感染症対策の現状から「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の授業内容の検討

～母子健康手帳の学びを通して～

鳥海　弘子
味田　徳子

Considerations for the topics in “children’s health” and “children’s health and safety” classes, in reference to the present condition of infection countermeasures among childcare training school students: Through learning from the Mother-Child Health Handbooks

Hiroko Toriumi
Noriko Mita

キーワード：予防接種歴・感染症罹患歴・母子健康手帳・子どもの保健・子どもの健康と安全
Key Words：Vaccinated Record・Infection History・Mother-Child Health Handbooks Children's health・Children's health and safety

要約：本論文の目的は保育者養成校の学生の予防接種歴・感染症罹患歴の現状の把握を行うこと及び、「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の授業内容のあり方を検討することである。調査は保育者養成校にて「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」「子どもの保健」を受講している学生を対象に自身の母子健康手帳を用いて質問紙調査を実施した。回答者は 272 人/294 人中、回答に不備のあるものを除き有効回答率は 92.5％であった。その結果、予防接種率は BCG 81.3％、麻しん 1 期 36％、風しん 1 期 72.1％、MR 47.4％と予防接種により差があり、全体的に高い接種率ではなかった。
そして、この授業で学びたい項目として、「子どもの病気」「アレルギー」「応急手当・救命処置」が多く選ばれていた。このことから、母子健康手帳の活用方法と感染症に対する意識を高めていく教授方法が必要であることがわかった。

Abstract：The purposes of this thesis are to ascertain the present condition of the vaccination records and infection history of childcare training school students and study the state of the “children’s health” and “children’s health and safety” classes. For the investigation, we conducted a survey using the Mother-Child Health Handbooks of childcare training school students who had attended “children’s health 1”, “children’s health 2”, and “children’s health” classes. Among the 294 surveyed entries, 272 were effective, and survey entry effective rate was 92.5%. We removed the entries with incomplete answers. The result showed a difference in vaccination with a vaccination rate of 81.3% for BCG, 36% for measles dose 1, 72.1% for rubella dose 1, and 47.4% for MR. Overall, the vaccination rate was not high. And many of the students selected “childhood illness”, “allergies’, and “first aid and lifesaving treatment” as the subjects they wanted to learn in class. The result of this thesis indicated that it was necessary to improve the teaching methods for using of the Mother-Child Health Handbooks and raising awareness of infection history

１．はじめに

2015 年 4 月「子ども子育て支援制度」が施行され、多様な保育を選択できるようになり保育を取り巻く環境が大きく変化している。その保育を取り巻く社会情勢が変化する中で 2018 年 4 月告示、保育所保育指針では、乳児保育の重要性が示され、職員の資質や専門性の向上が求められている。乳児が健康で安全に集団生活を過ごすためには、感染症対策は必要不可欠である。しかし、保育者自身の予防接種の記録や今までに罹った感染症の有無などの確認が出来ていないのが現状である。

2018 年 3 月「保育所における感染症対策ガイドライン」が改訂され「指定保育士養成施設の実習における麻しん・風しんの予防接種の実施について」や「保育者自身の予防接種歴及び罹患歴の記録の重要性」が示されている[1)]。感染症対策を積極的に行うことができる保育者を育成するため、保育者養成校に所属する学生（以下学生）が自分自身がどのような感染症対策を行っているかを理解する、自身の予防接種歴と感染症罹患歴の確認を行うことはとても重要なことである。予防接種は予防接種法の定めにより、「義務接種」と言われてきた接種形態を昭和 23（1948）年から実施してきたが、平成 6（1994）年から「勧奨接種」に改められている。この法改正により、国民に対して接種を受ける義務が定められていたものが、国民の義務については予防接種を受けるよう努めなければならないと改められており、保護者の対応で差が出てしまう状況になった。予防接種実施規則第 5 条においては「予防接種を行うに当たっては、その保護者に対し、母子健康手帳の提示を求めなければならない」と決められている[2)]。予防接種歴や感染症罹患歴を確認するには、自身の母子健康手帳によって行われることになる。しかしほとんどの学生が母子健康手帳の活用方法を知らず、実際に見ることもないままの状況となっている。母子健康手帳は昭和 17（1942）年に作られた「妊産婦手帳」が昭和 40（1965）年に「母子保健法」の規定に基づき母子健康手帳となり、およそ 10 年ごとに様式の改正を行い現在は平成 24（2012）年に改正されたものを使用している。この母子健康手帳は世界初日本が最初に考えたものと言われている。この活用方法をきちんと理解し保護者支援に繋げることができる保育者を育成することは、保育者養成校（以下、養成校）の責務と考えている。

以上の背景から、養成校の必修科目である「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」「子どもの保健」の授業で学んでいる学生を対象に予防接種歴と感染症罹患歴の状況を把握するため調査を実施した。授業の学びでは母子健康手帳の意義や母子健康手帳の活用の方法を教授することにより必要性を理解できるように実施した。

また、養成校においては科目名が同じであっても、担当教員が違うことがある。特に感染症対策は「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の新カリキュラムにおける、ガイドラインに関しては重要なポイントになっている。

そこで本研究は、予防接種歴や感染症罹患歴の現状から今後の課題を検討し、養成校における授業のあり方等も検討していく。

２．研究方法

(1) 調査対象・期間・方法

本研究の調査対象は、首都圏にある保育者養成校（短期大学）2 学科の学生 1 年から 3 年生の「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」「子どもの保健」の授業を受けている学生を対象とした。調査は 2019 年 6 月 5 日～20 日までの間に「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」「子どもの保健」の授業終了後実施した。調査方法は無記名式質問紙調査とした。回答者の①所属と年齢、②母子健康手帳の有無、③BCG の予防接種歴の有無、④麻しんの予防接種歴の有無、⑤風しんの予防接種歴の有無、⑥水痘の予防接種歴の有無、⑦流行性耳下腺炎の予防接種歴の有無、⑧感染症の罹患の有無、⑨インフルエンザの予防接種の実施の意向について、⑩⑨の回答した理由、⑪子どもの保健の授業で学びたい内容、⑫予防接種とはどういうものかという認識・理解についての質問を実施した。質問紙への回答はスマートフォンによって入力とした。

(2) 分析方法

単純集計にて現状を把握し今後の課題を検討する。

(3) 倫理的配慮

研究の目的、概要を説明し、研究の協力の有無に関わらず成績とは関係ないこと、回答を論文に掲載する際には回答者が特定されないこと等を口頭で説明した。質問に回答したことで同意を得られたこととした。なお、本研究は秋草学園短期大学の研究倫理委員会にて承認を得た。(承認番号 2019-1)

３．結果及び考察

(1) 回答状況

質問紙調査を実施した「子どもの保健Ⅰ」102 人/122 人中（回答率 83.6%)、「子どもの保健Ⅱ」37 人/38 人中(回答率 97.3%)、「子どもの保健」134 人/134 人中(回答率 100%）であった。回答に不備のあるものを除き 272 人（有効回答率 92.5%）の回答が得られた。

(2) 母子健康手帳の有無

自分自身の母子健康手帳を持っていると回答した者が 257 人（94.4%)、持っていないと回答した者が 15 人（5.5%）であった。母子健康手帳を持っていないと回答した 15 人中 12 名は予防接種歴や感染症罹患歴の確認ができなかった。母親に聞いたら「多分やったと思う」、「忙しかったから覚えていない」などと言われている。現状を調べる方法はなく、抗体検査でわかるものもあるがそこまで実施をするつもりは学生自身にはない。

（３）予防接種歴の現状

「予防接種とは何ですか」の質問に４つの選択肢から１つ選んだ回答結果は、①免疫・抗体と回答した者が 259 人（95.2%）、②薬と回答した者が 5 人（1.8%）、③治療と回答した者が 4 人（1.5%）、④その他と回答した者が 4 人（1.5%）であった。その他の理由としては「予防するため」、「菌を入れて抗体を強くさせるため」2 人「罹りにくくするため」との回答であった。

予防接種法において、我が国の予防接種施策の基本的な理念として「予防接種・ワクチンで防げる疾病は予防すること」と示されている[3)]。そのため国は、予防接種施策の推進に当たり、感染症の発生及びまん延の予防の効果並びに副反応による健康被害のリスクについて、利用可能な疫学情報を含めた科学的根拠を基に比較検討を行い続けている現状となっている。時代の変化の中で大きな変更は、平成 6（1994）年から「義務接種」が「勧奨接種」に改められたことによる「個別接種」へと変更となり、保護者の生活状況により差が生じやすくなった。今回調査を実施した学生は「勧奨接種」になった初年度から 7 年程経過した平成 6 年から平成 13 年に出生していた。

①BCG

BCG の接種歴状況は、接種済み 221 人（81.3%）、未接種 10 人（3.7%）わからない 41 人（15.1%）結核罹患者０人であった。結核はかつて「国民病」と呼ばれ著しいまん延状態であり、1951 年に施行された結核予防法の下の対策と社会経済的発展に助けられ、罹患者は大幅に減少した。そのため結核予防法は平成 19（2007）年に廃止され、感染症予防法（BCG については予防接種法）へ統合された。しかし現在も毎年約 17,000 人の新しい結核患者が発生し、約 2,000 人が命を落としている。そのために有効な対策として、「生後 1 歳までの BCG ワクチン接種により、小児の結核の発症を 52～74%程度、重篤な髄膜炎や全身性の結核に関しては 64～78%程度罹患リスクを減らすことができる」と示されている[4)]。平成 17（2005）年から平成 29（2017）年の BCG 接種率は 95.4%であり、それ以前のデーターは明確なものが確認できなかったが、学生の BCG を接種した人数 221 人（81.3%）はやや低い結果であった。西村（2016）は「定期接種が義務から努力義務に変更されたという歴史的な背景が存在する。このため、未接種例に対してできうることは丁寧な接種勧奨のみである」と述べている[5)]。丁寧な接種の実施を呼びかける存在が現状では保育者であると考えられる。そのためには、保育者が結核という病気の理解と BCG 接種に関する正しい知識を習得することが必要である。養成校として学生にどのように教授していくかを検討する必要がある。

②麻しん

麻しんの接種歴状況は第１期の接種済み 98 人（36%）、麻しんの第２期の接種済み 21 人（7.7%）、第２期は MR を接種済み 129 人（47.4%）、未接種 6 人（2.2%）、わからない 17 人（6.3%）、麻しん罹患者０人であった。「麻しんは発症すると特異的な治療法がない重篤なウイルス感染症で、感染力が極めて強い。しかし、予防接種で予防可能である」と示され

ている[6]。平成 19（2007）年の国内流行では，高校や大学が相次いで休校になり，ワクチンや抗体測定試薬の不足など社会問題となった。これを契機にわが国は 2012 年度までに国内から麻しんを排除し，その状態を維持することを目標に，2007 年 12 月 28 日に「麻しんに関する特定感染症予防指針」を告示した。2009 年～2018 年、厚生労働省の MR 接種率、第 1 期 96.1%、第 2 期 93.1%からみると、接種時期はちがうものの本調査の第 1 期の接種済み 98 人（36%）、麻しんの第 2 期の接種済み 21 人（7.7%）、第 2 期は MR を接種済み 129 人（47.4%）はかなり低い。指定保育士養成施設の保育実習における麻しん風しんの予防接種の実施について（平成 27 年 4 月 17 日付け雇児保発 0417 第 1 号厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知）保育実習を実施するに当たり、学生への抗体検査又は予防接種を受けさせることが望ましいとなっている。しかし「望ましい」という文言のため、入学時に抗体検査又は予防接種の実施の確認の書類を提出する対応を実施している。本来であるならば、予防接種後の抗体検査を行わなければ抗体の有無は不明のままである。現状、保育所等からの要望として予防接種を受けるだけではなく、抗体検査の結果も欲しいとの声も上がっている。費用の問題もあり強制力をどこまで養成校が負うのかなど財政的な問題と、乳幼児の感染予防に努めて実習をさせていただくかの対応の検討が求められている。

③風しん

風しんの第 1 期の予防接種を接種済み 196 人（72.1%）、風しんの第 2 期の予防接種を接種済み 52 人（19.1）、第 2 期の予防接種は MR を接種済み 129 人（47.4%）、未接種 4 人（1.5%）、わからない 17 人（6.3%）、風しん罹患者 1 人（0.4%）であった。

わが国の風しん対策は「風しんに関する特定感染症予防指針（厚生労働省告示第百二十二号：平成 26 年 3 月 28 日）」「早期に先天性風疹症候群の発生をなくすとともに、令和 2 年度までに風しんの排除を達成すること」を目標としている[7]。先天性風疹症候群の発生を防ぐためには、妊婦への感染を防止することが重要であり、妊娠出産年齢の女性及び妊婦やその家族などの感受性者を減少させる必要がある。また、現在の風しんの感染拡大を防止するためには、30～50 代の男性に蓄積した感受性者を早急に減少させる必要がある。このため厚生労働省は 2019 年～2021 年度末の約 3 年間で、これまで風しんの定期接種を受ける機会がなかった昭和 37（1962）年 4 月 2 日～昭和 54（1979）年 4 月 1 日生まれの男性を対象に、風しんの抗体検査を実施して、予防接種を行うことになる。国内の流行は海外からの帰国者が持ち込む場合が多いと言われている。国立感染症研究所 感染症疫学センターの報告によると、2019 年風しん累積患者報告数は 2,156 人、先天性風疹症候群の報告数は 3 人とあり、第 2 期の MR の接種が 47.4%と低いことから、自分自身が妊娠した場合の感染する可能性について及び保育者としての感染予防についての教育が重要である。齋藤（2015）は「米国では、予防接種に対する教育活動が盛んに行われている。社会全体で免疫を獲得し、ワクチン接種できない人を社会全体で守ることが行われている」と述べている[8]。保育者として保護者に予防接種の重要性を伝えること、自分自身が感染症対策できることの両面の教育

を保育者養成校として「子どもの保健」、「子どもの健康と安全」、「保育内容 健康」、「乳児保育」など複数の科目で連携し教授していくことが求められる。

④水痘

水痘の 1 回目の予防接種を接種済み 50 人（18.4%）、水痘の 2 回目の予防接種を接種済み 6 人（2.2%）、未接種 28 人（10.3%）、わからない 60 人（22.1%）、水痘罹患者 127 人（46.7%）であった。水痘は 2014 年 10 月 1 日から定期接種対象疾患となり、生後 12～36 か月の間に 2 回の定期接種が開始されている。国立感染症研究所（2019）の報告では「水痘罹患歴のある人は潜伏感染した VZV の再活性化により約 10～30%が生涯に一度は帯状疱疹を発症する」と述べている[9]。調査対象者は、任意接種のため接種をしているものが非常に少なく水痘罹患率 46.7%とあり、帯状疱疹を発症する可能性があること、保育者となり帯状疱疹を発症した場合、子どもたちに水痘を感染させてしまうことも理解し対応する必要がある。水痘は感染しないことが、帯状疱疹の罹患と新たな水痘感染者を出さないことに繋がる。保育者として感染予防への行動が日々求められている。

⑤流行性耳下腺炎（おたふくかぜ）

流行性耳下腺炎の 1 回目の予防接種を接種済み 68 人（25.0%）、流行性耳下腺炎の 2 回目の予防接種を接種済み 4 人（1.5%）、未接種 65 人（23.9%）、わからない 66 人（24.3%）、流行性耳下腺炎罹患者 67 人（24.6%）であった。1981 年よりムンプスワクチンが任意の予防接種となっている。1989 年には，麻しんワクチンの定期接種時に MMR ワクチンを選択することが可能となったが，ワクチン接種後の無菌性髄膜炎等の問題があり，1993 年に MMR ワクチンの定期接種は中止されて以来、任意接種のままとなっている。無菌性髄膜炎の副反応の影響により、接種率は 40%程度となった状況が続いている。今回の調査対象者は更に低い 25%となっており、任意接種は自費であるため負担もあり、さらに接種率を下げていると思われる。守本ら（2018）は「2015～2016 年の２年間に少なくとも約 360 人のムンプス難聴が発症したこと，そのうち約 300 人は何らかの難聴が改善せずに残ってしまったことが明らかとなった。これらの患者は予防接種により罹患を予防できた可能性がある。ムンプスワクチンが定期接種化されていないために、特に若い世代において医療費が負担となり，ワクチン接種が普及しないことの原因の一つである」と述べている[10]。予防接種の副反応の悪いイメージよりも、感染して耳が聞こえなくなることのリスクの重さについても、社会に浸透させていく必要がある。

（４）感染症罹患歴の現状

BCG は接種済が 81.3%と他の予防接種の接種率より高い。現在では生後 2 ヶ月からできる定期接種が 3 種類（B 型肝炎、ヒブ、小児用肺炎球菌）あるが、学生が 0 歳当時、BCG は生後 5 ヶ月より接種可能であり、比較的早い時期に受けることができるものであった。受けさせる保護者の意識も高かったと思われる。

麻しんは罹患した者がおらず、風疹においても 0.4%と罹患率が低い。この年代は小学校に入り MR ワクチンの追加接種が行われ、半数近くの学生が受けており、予防効果があったものと思われる。

流行性耳下腺炎は 24.6%、水痘は 46.7%が罹患していた。接種率がかなり低いが、これは任意接種ということが影響しているものと考えられる。この感染症の予防接種を未接種の学生もいるが、罹患し自然免疫獲得した学生が比較的多い。特に水痘に関しては、約半数の学生が罹患により免疫を獲得している。

水痘は水痘・帯状疱疹ウイルス感染で、2014 年 10 月から定期接種となった。それまでは年間 100 万人程度が発症し、4,000 人程度が入院を必要とされており、主に 9 歳以下で発症が 90%を占めていた。しかし水痘ワクチンが定期接種となってから、年齢分布の 4 歳以下の割合が減少した。また発症が夏は少なくなるという季節性があったが季節性がなくなったとの報告がある。定期接種化は、集団感染予防に有効的であった。しかし水痘・帯状疱疹ウイルスは、罹患・治癒後、神経節内に潜み、免疫力が低下することにより帯状疱疹が発症するため、体力維持及び感染予防教育に努めていかなければならない。

（５）インフルエンザ対応の現状

インフルエンザの予防接種をすると回答した者が 127 人（46.7%）、インフルエンザの予防接種をしないと回答した者が 103 人（37.9%）、インフルエンザの予防接種をするかどうかわからないと回答した者が 42 人（15.4%）であった。

その理由についてあらかじめ項目を設け確認すると、①自己感染予防のためと回答した者が 97 人（26.1%）、②集団感染予防のためと回答した者が 17 人（4.6%）、③罹患時の重症化の防止のためと回答した者が 17 人（4.6%）、④経済的理由で接種できないと回答した者が 8 人（2.2%）、⑤人体への影響が心配で接種できないと回答した者が 9 人（2.4%）、⑥注射への恐怖心があり接種できないと回答した者が 18 人（4.8%）、⑦時間的な都合がつかず接種できないと回答した者が 29 人(7.8%)、⑧わからないと回答した者が 43 人(11.6%)であった。その他の理由としては、自由記述とし表 1 のとおりである。

表1　　インフルエンザの予防接種の対応理由

接種しない理由	接種する理由
・罹らない自信がある	・母親に強制的に接種をさせられる
・今まで罹ったことがない	・予防接種をすると感染しない
・めんどくさい	・予防接種の料金は会社が負担している
・接種しても罹ってしまう	
・接種すると腕が痛く腫れるから	
・薬にアレルギーがある	

大藤ら（2007）は「インフルエンザ予防接種は、インフルエンザに罹患することにより、重篤な合併症を生じやすい、高リスク者を守るという考えに基づいて勧奨されている」と述べている [11]。成人の予防接種率は約４割程度で、まだまだ接種率は低いという。そして低いと言われているその数は今回対象の学生とほぼ変わらない。ワクチンで予防をすることは子どもが中心と考えがちであるが、大人にも必要なワクチンがあると言われているのがインフルエンザ予防接種である。インフルエンザは、野鳥やブタなどにも感染し、遺伝子交雑が起きる、RNA ウイルスのため遺伝子に突然変異が起きやすいなどの理由により、感染の際にできた抗体が効力を発揮できなくなり、繰り返し感染するのが特徴である。季節性のインフルエンザは、日本では毎年約１万人、10 人に 1 人が感染している。38℃以上の発熱、頭痛、関節痛、筋肉痛など全身の症状が突然現れる。子どもではまれに急性脳症を発症し、高齢や免疫力の低下している人は、肺炎を伴う重症になることもある。三田（2013）は「ワクチンの接種の有無とインフルエンザ罹患率を検討し、接種者の罹患率は 5.9%、非接種者の罹患率は 11.2%で、接種者のほうが有意に低く、このことより一定の接種率を確保すると学校などの集団生活でもインフルエンザ流行を抑えられる」と述べている [12]。しかし、小児のワクチン接種の有効性については、加地ら（2002）の調査において「年齢別階級で行った解析では、1 歳以上の幼児ではワクチンの有効性を認めたが、1 歳未満の有効性は明らかではなかった」と述べている [13]。このことを踏まえ、2004 年に日本小児科学会では乳幼児（６歳未満）に対するインフルエンザワクチン接種についての見解を「わが国では、１歳以上６歳未満の乳児については、インフルエンザによる合併症のリスクを鑑み、有効率 20-30%であることを説明したうえで任意接種としてワクチン接種を推奨することが現段階で適切な方向である」と接種の意義を認めている [14]。乳幼児はインフルエンザに対してハイリスクであり、乳児保育を担当する保育者は、自分自身が感染経路となる媒介者にならないためにも、特に意識を高く持って感染予防に務めていかなければならない。

服部ら（2011）の調査では、「病院看護師のインフルエンザ予防接種率は 82%である。」ことが明らかとなっている [15]。養成校の学生が将来就職する保育所・幼稚園も、病院と同様に集団でいわば免疫の低い乳幼児がいる施設であることから、保育者自身が積極的に予防接種を行うことにより集団感染予防に努めて行くことが期待される。保育者における予防接種率は不明であり、今後調査の実施が必要である。

学生が予防接種を接種しない理由として，自分の健康への過信や恐怖、時間的問題などが挙げられた。これは予防接種の優先度の低さ、つまりは関心の低さがあり、その根底には予防接種の必要性と認識不足が関係しているものと考えられる。

薬剤アレルギーなど、予防接種することによる健康被害が考えられる事例以外、その目的や必要性を学習し正しく理解することで予防接種率をあげることが期待できる。そしてそれは，自己感染予防、ひいては集団感染予防に繋がることになる。またその予防接種率を上げる一助として、医療施設では予防接種が全職員対象に行われているように、将来的には保

育施設職員への予防接種の費用負担も含めた機会提供が望まれる。

（6）子どもの保健で学びたいこと

子どもの保健の授業で学びたい項目として、シラバスより検討した項目を設け確認すると「子どもの病気」61.7%、「アレルギー」58.4%、「応急手当・救命処置」53.5%が多く、「貧困」18.7%、「予防接種」20.5%、「母子保健対策」24.2%は少ない結果であった（表 2）。

表2　子どもの保健で学びたい項目　n＝272 （複数回答）

項　目	回答数(%)	項　目	回答数(%)
からだのしくみ	86(31.6)	子育て支援	99(36.3)
アレルギー	159(58.4)	虐待	119(43.7)
予防接種	56(20.5)	貧困	51(18.7)
発育発達	116(42.6)	応急手当･救命処置	145(53.3)
子どもの病気	168(61.7)	母子保健対策	66(24.2)
食生活	94(34.5)	感染症対策	120(44.1)
発達障害	99(36.3)	安全管理･危機管理	90(33.0)

子どもの病気、アレルギー、応急手当・救命処置の順で 60%前後という多くの学生が学びたいと回答した。保育所保育指針、第 3 章健康及び安全には、「保育所保育において、子どもの健康及び安全の確保は、子どもの生命の保持と健やかな生活の基本であり、一人一人の子どもの健康の保持及び増進並びに安全の確保とともに、保育所全体における健康及び安全の確保に務めることが重要となる」と示されている [16)]。子どもの病気や増加傾向にあるアレルギー疾患および救命処置に高い関心があるということは、保育者の仕事が命と直結した仕事であること、保育する上で子どもを見守り養護するために必要な知識であることの理解の表れであると思われる。食生活、発達障害、子育て支援、虐待、貧困は 30～40%と低めであったが、他教科で同じ内容を学ぶ機会があり、保健の授業では必要性をあまり感じなかったと思われる。WHO(世界保健機関)による健康の定義は「健康とは、病気でないとか、弱っていないということでなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、全てが満たされた状態にある」と示されている [17)]。「子どもの保健」では、子どもの健康の維持・増進を目的とし、子どもの健康を多角的に捉えて授業を展開していく必要がある。そのためには他教科教員との情報交換を行い、連携して授業を進行することでより内容充実を図ることが可能となる。母子保健対策、感染症対策、安全管理・危機管理に関しては、授業での学びが途中であることから、内容のイメージが持ちづらかったことも考えられる。そして、2018 年４月告示された保育所保育指針では職員の専門性の向上が求められており、特に感染症対策や安全管理に関しては、重点項目となっている。現段階での学生の関心に関わらず保育者として欠くことのできない項目であるため、知識の充実を図っていく必要がある。

「からだのしくみ」は 31.6%と、さほど高くない数字である。これは医学的知識の学習と

いうこともあり、保育とは違う分野のイメージと内容が難しいなどの理由が考えられる。しかし保健を学ぶ上で「からだのしくみ」は基礎であり、人を観察していく上で必要な知識である。また病気や症状対応についても理解を容易にするのである。まずは、なぜ「からだのしくみ」を学ぶことが保健に含まれているのか、なぜ大切なのかを抑えていかなければならない。

今回の調査結果で、予防接種を学びたい学生は 20.5%であった。子どもの病気の大半は感染症であり、その予防のためには予防接種が効果を表す。また前述した通り感染症対策は、集団保育の場面では必須項目であり、保育者はその知識が求められる。しかし結果は予想に反して低いものであった。理由として、自分自身は乳幼児期に予防接種を済ませており、保育学生としてではなく自分自身のこととして興味・関心があまりなかったと思われる。またその原因として、母子健康手帳に関する認識が余りないことも考えられる。予防接種状況は、母子健康手帳で容易に確認できることや胎児期からの自身の成長記録であることなどを理解できていない。養成校として、母子健康手帳を学ぶ授業内容を検討していくことが急務である。

（7）養成校としての授業への取組み

保育者は保育のエキスパートであり，子どもへの対応ならびに保護者へのサポートができる知識や行動力が必要である。予防接種は感染症における予防策のひとつであり，特に乳児を預かる保育の場では，集団感染を防ぐためにも大切なことである。そこで予防接種とはどういうものなのか、学生は基本的な理解ができているのか質問した。95%以上の学生に理解されていたが，残り 5%弱の学生は様々な認識を持っていた。

「子どもの保健Ⅰ」、「子どもの保健」の授業を受けている学生は、授業が全て修了していないため，まだ理解できていない学生もいると考えられるが、在学中に学びを深める努力が必要である。そのためには授業内で折に触れ再確認していくような授業展開が求められる。

現在「子どもの保健」等は複数教員で授業を担当している。これまでは学科が違うため、あまり関わることがなく、独立した教科のように感じていた部分も多い。学科や学年に違いはあるものの、学ぶ学生自身の回答に学科や学年の影響はみられなかった。今後、複数人で講義・演習を担当していくためには、授業に格差が出ないように情報交換を行い教授内容の検討を行う必要性を感じている。そのためには定期的意見交換会も必要であると考える。また、新たな取組みとして複数教員が全クラスの授業を担当することで、教員同士の連携が深まり、学生も教員との相性などによる、授業への参加意欲の低下を防ぐことができるなど、授業の内容充実に向けての検討をしていきたい。現在行っているアクティブラーニングを取り入れた授業においても、学生が能動的に学習し、知識の定着を図っていくようにしていくためにも、授業内におけるクイックライトやサマリーライトを積極的に行い、アウトプットするなど、授業内容の工夫がさらに必要である。

４．おわりに

本研究は、母子健康手帳を学ぶことから、自分自身の感染症の対策を知ることの大切さを理解するために、自らの予防接種歴と感染症罹患歴の調査を実施した。養成校 1 校のみでの調査のため一般化するには限界がある。今後は調査対象を広げて検討していくことが必要である。また、調査項目の再検討として B 型肝炎は 2016 年 10 月より定期接種となり、学生は対象年齢ではないため接種していないということを前提に調査項目に入れていない。しかし、母親が B 型肝炎キャリアのため接種している学生もいた可能性もあり、調査項目の見直しが必要である。2014 年に厚生労働省「保育の場において血液を介して感染する病気を防止するためのガイドライン～ウイルス性肝炎の感染予防を中心に」が示されていることから、新カリキュラムでの「子どもの健康と安全」では関連するガイドラインをしっかり理解することが求められていることからも、B 型肝炎に対する疾患の理解と感染予防を理解し対応することができるようにならなければいけない。

新カリキュラムとなり、教授内容の変化に伴い、教員格差を少なくする取組みを養成校は検討していくことが望まれる。

引用文献

1) 厚生労働省.保育所における感染症対策ガイドライン.2018 改訂版.2018；1-96
2) 予防接種実施規則（昭和三十三年厚生省令第二十七号）第 5 条
https://elaws.egov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=333M50000100027#15（参照 2019-8-22）
3) 予防接種法 厚生労働省告示第百二十一号（昭和二十三年法律第六十八号）
https://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/kekkaku-kansenshou20/dl/yobou140529-1.pdf（参照 2019-9-1）
4) 厚生労働省.健康医療.結核(BCG ワクチン)について.BCG ワクチン接種の効果
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryou/kenkou/kekkaku-kansenshou03/index.html(参照 2019-9-1)
5) 西村正道.BCG 未接種例における未接種の理由.小児感染免疫.2016；28(3)：153-158.
6) 麻しん風しん混合(MR) ワクチン接種の考え方.国立感染症研究所感染症疫学センター.
https://www.niid.go.jp/niid/images/idsc/disease/measles/MRvaccine_20180417.pdf（参照 2019-9-13）
7) 風しんに関する特定感染症予防指針.厚生労働省告示第百二十二号.平成 26 年 3 月 28 日
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-Kenkoukyoku/0000041928.pdf（参照 2019-9-13）
8) 齋藤 昭彦.米国の予防接種制度から学ぶこと －日本の予防接種制度の現状と課題－.
海外社会保障研究.2015；192：6-19.

9）水痘ワクチン定期接種後の水痘発生動向の変化～感染症発生動向の調査より第 3 報～
国立感染症研究所.
https://www.niid.go.jp/niid/ja/varicella-m/varicella-idwrs/7620-varicella-20171020.html（参照 2019-9-15）

10）守本倫子.益田慎.麻生伸. 2015～2016 年のムンプス流行時に発症したムンプス難聴症例の全国調査.日本耳鼻咽喉科学会会報.2018；121:1173-1180.

11）大藤さとこ. 藤枝恵.福島若葉.他.インフルエンザワクチンの接種対象. 日本公衆衛生雑誌.2007；54(6):361-367.

12）三田由美子.“ワクチン接種の病院職員、非接種者に比べ罹患率は有意に低く”
第 28 回日本環境感染症学会.2013.
https://medical.nikkeibp.co.jp/leaf/all/special/flu/vaccine/201304/529889.html（参照 2019-9-15）

13）加地正郎.廣田良夫.山中樹.他.乳幼児に対するインフルエンザワクチンの効果に関する研究.厚生労働科学研究.2002:1-40.

14）乳幼児（６歳未満）に対するインフルエンザワクチン接種について.日本小児科学会.
www.jpeds.or.jp/modules/activity/index.php?content_id=198
（参照 2020-1-25）

15）服部早紀.高橋美保子.病院勤務看護師の季節性インフルエンザ感染予防行動及び発症時の対処行動の現状と個人属性との関係,日本公衆衛生雑誌.2011；58(10):879-894.

16）保育所保育指針.平成 29 年告示.フレーベル館.2017；32-34.

17）日本 WHO 協会.“健康の定義について”.
https://www.japan-who.or.jp/commodity/kenko.html（参照 2019-9-15）

［論文］

アメリカの公立小学校における Kindergarten と First Grade の教室環境の比較

マサチューセッツ州の A 小学校における観察から

早坂　めぐみ
越川　葉子

A comparative study of classrooms between Kindergarten and First Grade at the public school in the United States.
From observation at an elementary school in Massachusetts

Hayasaka Megumi
Koshikawa Yoko

キーワード：アメリカ、小学校、キンダーガーテン、教室環境、移行期
Key Words：the United States, elementary school、kindergarten, classroom, transition

要約：本研究の関心は、幼児教育段階と初等教育段階の接続にある。とりわけ本稿では、アメリカの教育制度に着目し、日本の幼児教育と小学校教育のギャップの解決に向けた策を検討したい。米国の義務教育制度は「elementary school」から始まる。しかし、その様相は日本の「小学校」とは異なる。米国では小学校の 1 年目に「kindergarten」、2 年目に「first grade」が設定されており、日本のように小学校の 1 年目を「1 年生」、2 年目を「2 年生」とカウントする制度とは異なるのである。つまり、日本で「小 1 プロブレム」と呼ばれる移行期の問題が、米国においては「kindergarten」の段階で生じる可能性があるのではないかということである。

日本においては、生活科が小学校低学年に設定されるなど、教育内容の面での幼児教育と小学校教育との接続が試みられてきた。しかし、教室環境についての検討はあまりなされてこなかっただろう。他方、米国に目を移せば、小学校教育のなかに幼児教育段階の「kindergarten」の機能を含みこむ制度を有するばかりでなく、観察から「kindergarten」と「first grade」の教室環境の異同が明らかとなった。たとえば、筆者らが訪問した A 小学校では、First Grade と異なって Kindergarten には 1）教室内にトイレが設置されている、2）教室の床には移動の際に整列するための目印となる表示がある、3）家族の写真が掲示されているといった点である。これらには、子どもが学校生活に適応するための配慮が見て取れる。本稿からの示唆として、子どものスムーズな学校適応に向けての環境面での工夫のなかでも取り入れやすいものについては、具体的に小学校に導入していく価値があると考える。

1．問題関心

本研究の関心は、幼児教育段階と初等教育段階の接続にある。日本では、幼稚園・保育園などの幼児教育機関から小学校への移行期に「小 1 プロブレム」と呼ばれる問題がある。それは、小学校 1 年生になった子どもたちの学校教育への適応がスムーズでないことから生じる問題である。つまり、子どもの視点にたてば、幼児教育と初等教育のあいだには何らかのギャップがあるといえる。日本においては、それを幼小連携として解決を図ろうとする向きがある。対して、本研究では、アメリカの教育制度に着目し、アメリカの「kindergarten」と「first grade」の教室で日常的に行われている教師と子どもの教育過程の詳細を明らかにすることにより、日本の幼児教育と小学校教育のギャップの解決に向けた策を検討したい。

では、なぜアメリカの「kindergarten」と「first grade」の教室を研究対象とするのか。アメリカの義務教育制度は「elementary school」から始まる。しかし、その様相は日本の「小学校」とは異なる。アメリカでは小学校の 1 年目に「kindergarten」、2 年目に「first grade」が設定されている。日本のように小学校の 1 年目を「1 年生」、2 年目を「2 年生」とカウントする制度とは異なっているのである。

周知の通り「kindergarten」の日本語訳は幼稚園であり、アメリカでも就学前教育に分類されている。しかし、筆者らは 2019 年 3 月にアメリカの小学校の授業を見学する機会を得て、「kindergarten」が実質的な学校生活の 1 年目となっているのではないかとの感覚を抱くようになった。アメリカでは、5 歳児の 84.6%が公立小学校に付設された「kindergarten」に入園する[i]。また、州によって「kindergarten」を無償化の対象としていることからも、アメリカでは「kindergarten」が準義務教育化しているともいわれている。つまり、日本で「小 1 プロブレム」と呼ばれる移行期の問題が、アメリカにおいては「kindergarten」の段階で生じる可能性があるのではないかということである。

以上のように、子どもたちにとって「kindergarten」での学校生活が、これまでとは異なる生活空間・生活形式への移行を伴う経験となっているならば[ii]、「kindergarten」のクラスを受け持つ教師らは、子どもたちを新しい学校生活に導いていくための何らか実践上の工夫を行なっていると考えられる。日本とアメリカでは、学校生活の開始が小学 1 年生か「kindergarten」かの違いはあるものの、子どもにとってはそれ以前とは異なる何らかのギャップを経験していることには変わりないのである。

しかし、次のような疑問も浮かぶ。すなわち、「kindergarten」から「first grade」への移行はスムーズに行われているのだろうかとの疑問である。小学校の敷地内での学校生活は「kindergarten」から開始されているものの、初等教育段階 1 年目は「first grade」である。したがって、同じ小学校内の「kindergarten」で 1 年間を過ごしてきた子どもたちであ

っても、「first grade」への進級に際しては、新たな学校生活の変化を経験している可能性がある。そうであるならば、「first grade」の教師もまた、「kindergarten」とは異なる学校生活に子どもたちを導いていくための実践上の工夫をしている可能性がある。いわば、アメリカにおける幼児教育から初等教育の移行期の問題は「kindergarten」のみならず、「first grade」をも視野にいれて検討する必要があるのである。

ここで急いで付け加えておくと、アメリカと日本の公立小学校では、学校文化や子どもたちの人種構成、言語や宗教の問題など様々な違いが存在している。こうした違いを考慮せずに、比較研究を行うことは拙速であるとの批判もあるだろう。しかし、本研究が着目するのは、日本以上に多様なバックグラウンドを持った子どもたちが集まるアメリカの小学校においても、多くの子どもたちは小学校生活に慣れていき、その小学校の生徒（student）になっていくことにある。すなわち、アメリカの子どもたちは、どのようなやり方で授業場面や学校生活に適したふるまい方を身につけ、実践しているのか、また担任教師らは子どもたちをどのように学校生活へと導いていくのかを観察・記録していくことに本研究の関心はある[iii]。

したがって、日本とは異なる制度と環境のもとで学校生活が開始されるアメリカの学校内部で、どのように教室環境が構成され、教室内で何が起きているかをまずは注意深くみることが必要となる。メハン（Mehan, H）は、学校教育が子どもに与える影響を理解するためには、実際の教育環境で行われる教育過程が教師や子どもによってどのように構成されているのかを検討していく必要があると主張し、その方法論上の立場を「構成的エスノグラフィー」と名付けている[iv]。本研究は、メハンの立場に依拠しつつ、アメリカの「kindergarten」と「first grade」で展開されている日常的な教師と子どもの相互行為過程の詳細を明らかにしたいと考えている。本論は、その第一段階として教室の環境構成に着目することをまずは述べておきたい。

以上の問題関心のもとに、本稿では、アメリカの「kindergarten」と「first grade」の教室環境の観察を通して得られた知見を提示する。そして、幼児教育と小学校教育のスムーズな移行のための配慮について検討し、日本における幼小接続に関して教室環境の面での提案を行う。これにより、日本の幼児教育段階から小学校教育段階への移行について、教室環境というファクターを考慮する重要性を提起する。

（越川葉子）

２．アメリカの就学前教育の制度

2-1.　現状

アメリカの教育は、州の管轄であり、各州が州憲法に基づき独自の教育制度を定めてい

る。初等中等教育の制度の詳細や運用は、各州の学区（school district）に委ねられている。初等中等教育の通算は 12 年間である。そのうち小学校は 5 年制、ミドルスクールは 3 年制、ハイスクールは 4 年制で編成されることが多い[v]。

就学前教育は大きく 4 つのプログラムに区別される。幼稚園（kindergarten）、保育学校（pre-school，nursery school）、デイケア（day care）、ヘッドスタート（Head Start）である。このうち幼稚園と保育学校は、州や学区の教育委員会の管轄下にある教育機関である。

なお、マサチューセッツ州の学校制度は学区によって異なるが、日本の外務省の情報によれば、幼稚園（kindergarten）は 1 年間、初等教育（elementary education）は 1 年生から始まり、5 年生から 8 年生までのいずれかの学年まで、中等教育（secondary education）は 6 年生から 12 年生まで（ただし、初等教育との組み合わせもあり得る）と定められており、高等教育（postsecondary education）として「college」や「university」が存在する[vi]。

アメリカにおいて学校教育は「K-12」と表記される。小学 1 年生の 1 年前に小学校施設にある幼稚園に就学することが多く、多くは 9 月 1 日の時点[vii]で、5 歳になっている子どもが入園する[viii]。そもそもK-12 とは「Kindergarten through twelve」の略で、小学校入学直前の幼児教育期から小学校の施設で学習させる 13 年間を通した教育課程のことである[ix]。つまり、幼稚園から起算し、初等教育および中等教育の 12 年生までの計 13 年間のことを「K-12」と呼ぶ。

ここで本稿の趣旨に照らして重要なのは、アメリカにおいては、「小学校施設にある幼稚園に就学する」という仕組みが整っており、「幼児教育期から小学校の施設で学習させる」制度になっているという点である。文部科学省（2016）によれば、アメリカの公立小学校には、小学校入学前に 1 年間の就学前教育を提供するための幼稚園クラスが「付設」されているのが一般的であり、5 歳で幼稚園クラスに在籍し、そのまま小学校第 1 学年に進級する[x]。したがって、小学校という空間のなかに幼稚園（kindergarten）があり、そこで 1 年間を過ごしたあとに第 1 学年（first grade）へと進級するという教育システムが、アメリカにおいては一般的であるということである。なお、公立小学校に「付設」された幼稚園は無償である[xi]。

日本では幼稚園と小学校の敷地が隣接している事例や、「附設」すなわち附属幼稚園として小学校等と同系列として接続する事例はある。しかし、いずれも小学校の建造物のなかに幼稚園が設置されているわけではないだろう。ここに、日本とアメリカにおける、幼稚園と小学校の関係性の違いを見て取ることができるのである。幼稚園から小学校への移行や、幼稚園と小学校との接続の問題を検討する目的において、日本と異なる制度を形成しているからこそアメリカへの着眼には価値がある。

2-2.　アメリカの公立小学校における幼稚園併設の制度史

では、アメリカはどのような過程を経て、公立小学校に幼稚園を併設するようになったのだろうか。先行研究をまとめることによって、その制度史を概観する。

幼稚園は、ドイツにおいて 1837 年に、フリードリッヒ・フレーベルが設立したが、アメリカへはドイツ系移民の流入とともに紹介されるようになった[xii]。アメリカにおける幼稚園の「草創開拓期」（1855-1870 年）は、フレーベル主義教育理論の影響を受け、ドイツ系移民の幼児を対象としたドイツ語会話幼稚園という特質を持っていた一方で、ボストンやニューヨークを中心とする東部の都心など一部の地域では、幼稚園設立の教育運動が展開した[xiii]。

幼稚園の普及の背景には、移民のアメリカ社会への適応、すなわち「アメリカ化」（Americanization）という課題があった[xiv]。幼稚園の「普及拡散期」（1870-1910 年）にあたる 1873 年に、ミズーリ州セントルイスにおいて、公立学校に併設されたアメリカ初の幼稚園が開設された[xv]。上野（1995）は、アメリカの公立小学校に併設される幼稚園のことを「公立学校幼稚園」（Public School Kindergarten）と呼び、この制度形成に幼稚園教育の公教育性を見出している。セントルイスでの開設が直接的な契機となり、すべての幼児に対する教育の機会均等を保障するため、公共財政による無償教育として、幼稚園は公立学校制度の最初の階梯に位置づけられ、それが全国的な普及を見せた[xvi]。また、「普及拡散期」には、幼稚園教育に関する各種団体がアメリカ国内で組織化された[xvii]。

アメリカにおける幼稚園普及の背景には、幼稚園設立の運動があった。山本（1986）によれば、それには 2 つの特徴があった[xviii]。第一に、社会改革や社会改良の手段として、幼稚園が位置づけられたことである。都市部の犯罪、病気、汚らわしい言葉遣い、誘惑、貧困、無知、無秩序といった社会問題、またそれを放置している子どもの親、特に移民の親子に対して、アメリカの習慣や規範を理解し尊重させる必要があった。第二に、遊びと仕事や、自由と秩序の両立の重要性である。幼稚園運動家は、遊びや自由の行き過ぎからくる無秩序状態を避けつつ、仕事や秩序に象徴される統制と従順からくる弊害を中和することを考えていた[xix]。子どもが自由のなかにも必要な制限があることを知り、自発的に法と秩序に従うことのできる主体が目指されていた。その社会的背景には、家庭において充分な教育を受けられない子どもの存在、教育をしない親の存在があり、子どもの成長が社会の安定的発展のために最良の手段として捉えられていた。こうした社会的要請を背景に、アメリカにおいて幼稚園は拡大を見せた。

幼稚園が小学校に併設されるようになる積極的な理由として、教育の機会均等の確保のほかに、幼稚園教育の効果がある。1900 年のパリ博覧会での発表のために収集された幼稚

園教育に関するアンケートの結果、幼稚園教育を受けた子どもは、そうでない子どもよりもよりも、規律正しさやしつけについて、小学校教員によって高く評価された[xx]。また、当時の別の調査では、学力面（手作業・表現力・語学力・想像力・計算）ならびに道徳面（規律正しさ・勤勉さ・清潔さ・忍耐強さ）における優秀さも認められた[xxi]。幼稚園が学校教育制度の一部に組み込まれることによって、小学校教育への適応をスムーズにするとともに、「アメリカ化」によって社会を統一し、産業化するアメリカ社会で重視される労働効率性を高めることが期待された。しかし、他方で、幼稚園設立運動家のなかには、子ども期における効率性重視の考え方に対して批判を投げかけ、幼稚園が小学校に内包されることによる弊害、幼稚園教育の特徴が失われることに対する懸念もあった[xxii]。

以上でみたように、アメリカ社会が抱えていた貧困や格差、移民のアメリカ社会への適応といった諸問題を教育が解決すると期待されたこと、さらに、小学校への適応のために幼稚園が有益であり、将来の労働者として期待される効率性の高さが評価され、幼稚園が小学校に併設される制度が拡大していったのである。こうした観点からみれば、小学校への適応が問題視されている日本への示唆として、アメリカを参照する重要性は一定程度認められよう。ただし、当時の幼稚園設立運動家が懸念したように、幼稚園教育の独自性が削がれるという懸念もまた、念頭に置かねばならないだろう。

（早坂めぐみ）

３．調査の概要

3－1. 調査の目的

本調査の目的は、アメリカ・マサチューセッツ州の公立小学校（A小学校）におけるKindergartenとFirst Gradeの教室環境の比較を通して、子どもの小学校への適応に関する環境面での工夫を明らかにすることである[xxiii]。環境面とは、教室（クラスルーム）の空間の使い方や、掲示物を指す。本調査を足がかりとして、将来的には日本とアメリカの小学１年生の学校生活を比較することで、新たな学校段階に参入する子どもが学校生活に適応していくための学校環境や教師の実践を検討することが可能となる。これにより、日本におけるいわゆる「小１プロブレム」の解決に向けての研究的な貢献が期待できる。

調査に際しての研究倫理への配慮として、事前に校長（principal）に調査依頼を行い、写真の撮影と音声の録音の許可を得た。調査当日は、校長と調査目的や内容に関する確認を行い、写真撮影が不可の生徒を撮影しないよう細心の注意を払って調査を行った。なお、本稿では、生徒の顔写真の掲載を避けている。本稿を公表するにあたっては、校長から写真の公表についての許可を得ていることを付記しておく。

本稿は、調査者による記録のうち、写真およびフィールドノーツをもとに構成する。

（早坂めぐみ・越川葉子）

3－2．訪問校の概要

マサチューセッツ州に位置するA公立小学校への訪問は、2019 年 3 月 21 日に行った。2019 年現在、同校の在籍者数（enrollment）は 431 名、学年構成（Grade served）はK- 5（KindergartenからFifth Grade）である。人種とエスニシティ（Students race and Ethnicity）は、African American 0.5%、Asian 9.5%、Hispanic 2.3%、Native American 0%、White 79.6%、Native Hawaiian, Pacific Islander 0%、Multi-Race, Non-Hispanic 8.1%となっており、圧倒的にWhiteの割合が高い公立小学校といえる。

観察した教室の内訳は、Kindergartenが 3 クラス、First Gradeおよび Second Gradeが 2 クラスずつであった。

（越川葉子）

4．考察

4－1．1 クラスの児童数と教師の数

観察した学年はいずれも生徒数が 1 クラス 20 名前後であった。KindergartenとFirst Gradeは、担任の教師の他にSupport Teacher（以下、STと表記）1 名が教室に入っていた。授業の進行は担任の先生で、子どもたちとのやりとりは担任の先生が行っていた。Readingの授業では、Kindergarten、First Grade、すべてのクラスで、領域の専門教員 1 名が教室に入って子どものサポートに携わっていた。担任が授業中にSTに指示を出すことはなく、STは慣れた様子で子どもたちの様子を見回りながら、子どもと一緒に本を読むなどしていた。また、課外活動やLunch Roomへの移動の際には、ST が子どもたちの先頭に立って引率をしていた。子どもたちが教室の外の活動に参加している間、担任は教室に残っていた。校長先生から頂いたスケジュールに担任の名前と教室番号（Room No.）が記載されていることからも、担任と教室が紐づいていており、「教室運営者としての担任」という役割が強く反映されていた。

（越川葉子）

4－2．教室空間の活用方法

校舎はレンガ造りで歴史を感じさせる重厚な建造物であるが、2003 年にリノベーションされている。Kindergartenの教室は 1st Floorにあり、First GradeとSecond Grade、Third Grade はSecond Floorに、音楽室や美術室、Lunch Roomは地下 1 階に集約されていた。

教室は、日本と比べてかなり広く感じられた。こうした調査者の感覚は、日本との教室

空間の構成のされ方の違いから生じていると思われる。まず、教室には、机が配置されたスペース、カーペット敷きのスペース、ロッカースペースなど、いくつかの活動空間が用意されていた。教師は子どもたちの活動内容に応じて活動空間を変えており、子どもたちも教師の指示に応じて教室内を移動しながら授業を受けていた。また、壁面にはクラス目標や子どもたちの誕生日、制作物、家族写真など多種多様な掲示物で埋め尽くされていた。

その中でもKindergartenの教室は、他のGradeでは見られなかった教室空間が採用されていた。まず、手洗い用の水場やトイレ（restroom）、ロッカーが教室内に設置されており、子どもたちの主な活動が教室内に収まるような空間設計になっていた。また、写真 1 の床面の番号表記はKindergartenの教室で見られたが、First GradeとSecond Gradeの教室には見られなかった。Kindergartenの子どもたちは自分の番号（No.）を把握しており、教室移動する際に自分の番号の上に立って整列していた。

また、クラス内の役割についても、番号ごとに一つの「Job」が割り当てられていた。この「Job」は一週間ごとに変わり、「Job」がない子どもには休憩（「vacation」）が割り当てられていた。さらに、Kindergartenの教室の壁面には、「Our Family Tree」という表題のついた一本の木が描かれた掲示物があり、その枝の先に子どもたちの家族写真が飾られていた。担任によれば、子どもたちが寂しくならないようにとの配慮から家族写真を飾っているとのことであった。

【写真 1　教室床面に記された番号、Kindergarten】

教室の入り口から直線上にカラフルな番号が描かれている。この番号は床にペイントされていて、消すことはできない。たとえば、ランチルームへの移動の際には、子どもたちは自身の番号の上に立つことで、自然と整列することができる。したがって、この番号は整列の補助のための印である。

【写真２　役割活動（Classroom JobsやHELPERS）、ともにKindergarten】

役割活動は「Classroom Jobs」や「HELPERS」とのタイトルで掲示されている。同じ学年であっても、掲示物のアレンジはクラスによって異なっているが、いずれも誰がどの役割の担当であるかが一目で分かるように工夫がされている。具体的には、カレンダー係、天気報告係、スケジュール確認係、プリント配布係、整列係、列の最後尾に並ぶ係、図書係、学校に来て何日目かを知らせる係などが見られた。

子どもたちの机は、Kindergarten、First Grade、Second Grade のいずれも３名～４名のグループで配置されていた。Kindergartenの教室の机の上にはネームプレートが置いてあったが、固定されてはいなかった。First Grade、Second Grade の教室では、ネームプレートが貼り付けられており、自分が座る机と椅子が明確になっていた。しかし、KindergartenとFirst Gradeでは、グループ活動やパートナーリーディング（Partner Reading）をする際に、子どもたちは思い思いの場所を選択しており、「自分の座席で授業を受ける」といった認識はあまり明確ではないように見受けられた。

そして、調査者の目に最も新鮮に映ったのは、今回の訪問で見学した３学年、すべての教室にカーペットが敷いてある空間が設けられていたことであった。このカーペットの模様には学年ごとの特色が見られた。KindergartenとFirst Gradeのカーペットは５列、５色に色分けされていて、さらに各色が６マスに区切られていた。どの色のどこに誰が座るかは決まっており、担任がカーペットに集まるよう指示を出すと、子どもたちは自分から決められた場所に座っていた。

【写真３　５色×６列のカーペット，Kindergarten】

担任の指示に従って、カーペットの上に集まる場面では、子どもたちは混乱することなく、一人一マスに座っていた。どのマスに誰が座るかは決まっており、一週間毎に変わるという。

一方、Second Grade の教室では、子どもたちが床に座ることのできる空間は用意され

ているものの、カーペットは一色であったり、家庭で使っているような柄物のカーペットであったりと担任の裁量に任されているようであった（写真４）。また、KindergartenやFirst Gradeのように、子どもたちが指定された場所に座るといった使い方はされておらず、課題が終わった子どもが自由に過ごしてよい場所として用いられていた。子どもたちは、カーペットの上で寝転がって本を読んだり、あぐらをかいて座ったりと、思い思いの姿勢でくつろいでいた。

【写真４　単色のカーペットと座椅子、Second Grade】

課題が終わった子どもは、教室後方のこのスペースに移動し、自由に過ごしていた。寝転ぶことも、あぐらをかくことも許されており、生徒がこのスペースでどのような姿勢でいても、担任は注意しない。

（早坂めぐみ）

4－3．教室内の備品類

KindergartenとFirst Gradeの教室では、一人ひとりに名前が貼り付けられたBoxが用意されていた（写真５）。Kindergartenでは、このBoxに授業で使ったワークシートなどが収納されており、窓際の棚の上に置いてあった。First Gradeでは、子どもが授業に必要な物をこのBoxに入れて持ち運んで使っていた。子どもは授業に必要な物をBoxに入れて持ち運びができるため、授業中の居場所に柔軟性が出ているように思われた。つまり、学習の場が自分の机に居場所が限定されないことを意味している。

他方、Second Gradeになると、机が日本と同様のタイプになり、机の中に教材をしまうことができるようになっていた。授業で使う大きなバインダーを子どもたちは教師が指示したタイミングで机の中から取り出して使っていた。自分の机と椅子が明確になるはSecond Gradeからであるとの印象を受けた。

【写真５：子ども一人一人のBox，Kindergarten】

Boxには、子どもの名前と番号がセットで示されている。子どもたちはこのボックスをもって、思い思いの場所で学ぶ。学習の場が限定されず、その日の気分や各自の居心地の良い場所を選ぶことができる。

今回観察したすべての学年の教室には、ホワイトボードが設置されていた。ホワイトボ

ードの上にはプロジェクターが設置されており、教師は絵本やワークシートをホワイトボードに投影して子どもたちが見えるように使っていた。教科書はないため、教師がホワイトボードに投影した絵本や写真、ワークシートなどがその授業の教材となる。KindergartenやFirst Gradeのホワイトボードは掲示物が貼られているスペースが多かった。空いたスペースには、その日の授業の課題がホワイトボードに記されていた。Second Grade になると、担任は授業の進行に合わせてホワイトボードにキーワードなどを書き込み、その教師の書き込みを子どもたちが見て、手元のプリントに書き写すといった指導方法がとられていた。

（早坂めぐみ）

4－4．クラスのルールの比較

教室の掲示物のひとつとして、そのクラスのルールが書かれた掲示物がある。そのルールの名称として、「Class Charter（クラス憲章）」や「Classroom Rules（クラスルームのルール）」といった言葉が用いられており、教室の壁に掲示されている。このルールを見ることにより、教師がクラスの生徒たちに期待するクラスでの過ごし方や人間関係のあり方、つまり、教室における規範の中身が読み取れる。ここでは、KindergartenおよびFirst Gradeの 2 学年の各 2 クラスのクラスルールの写真を参照し、書かれている内容について見ていく。写真を参照し、大文字や小文字などの英語の表記も忠実に書き起こし、日本語訳をカッコ内に記した。

まず、Kindergartenにおける 2 クラスのクラスルールについてである（写真 6 ）。aは「Class Charter」（クラス憲章）として、次のように書いている。

Class Charter（クラス憲章）

In Kindergarten we want to feel…　（キンダーにおいて、私たちは次のように感じたい）

Happy（幸せであること）

We can share.　（私たちは分かち合える）

We can smile.　（私たちは笑顔になれる）

We can give hugs.　（私たちはハグをしてあげられる）

Comfortable（心地よいこと）

We can talk to people.　（私たちは友達と語り合える）

We can be kind.　（私たちは親切になれる）

Welcomed（受け入れること）

We can be kind.　（私たちは親切になれる）

We can listen to each other.　（私たちは互いに聞き合うことができる）

Safe（安心できること）

We can play nicely.　（私たちは楽しく遊ぶことができる）

We can keep our hands to ourselves.　（私たちは手を取り合うことができる）

次に、bを参照しよう。

Classroom rules　（教室でのルール）

1.Walk　（歩く）

2.Follow Directions　（指示に従う）

3.Be Respectful　（尊敬のきもちを持つ）

4.Have a Safe Body　（安全に気をつける）

5.Raise Your Hand　（挙手をする）

6.Clean-up Your Things　（整理整頓する）

7.Use Indoor Voices　（小さな声で話す）

8.Say Good Things　（良いことを言う）

【写真６　クラスルールが書かれた掲示物（２枚ともKindergarten）】

a.

b.

写真６として、Kindergartenのaおよびbの２クラスのクラスのルールを紹介した。aは教室で過ごす子どもたちの情動に関する内容であるのに対し、bは簡潔な命令文で行動規範が書かれている。これらの２クラスは、同じ学年であるにもかかわらず、教師が求めるクラスのルールは統一されていない。むしろ、その教師の意向や理想のクラス像を反映していると見ることができる。本稿 4-1 で見たように、「教室運営者としての担任」の意向が色濃く現れており、それが許される環境であることもまた読み取れる。

次に、First Gradeにおける２クラスのクラスのルールについてである（写真７）。

aのルールには表題はないものの、３枚の画用紙に以下の３点を挙げている。

1.Be Safe（安全に過ごすこと）

2.Be Kind（親切にすること）

3.Take Care of the Classroom（教室を大切に）

さらに、4 枚目には、

We, the First Graders of Room 202 agree to（1 年生の 202 教室で過ごす私達は以下に同意します）

1.Be Safe（安全に過ごすこと）

2.Be Kind（親切にすること）

3.Take Care of the Classroom（教室を大切にすること）

とあり、クラスの生徒のサインも掲示されている。サインをさせることには、一人ひとりが同意したうえでルールを守るという誓約の意識が見て取れる。

他方、別のクラスであるbの「Classroom Rules（クラスルームのルール）」には生徒のサインは見られない。内容は以下の通りである。

Classroom Rules

①Listen & Follow Directions（よく聞き、指示にしたがう）

②Raise your hand before Speaking or leaving your seat（発言や離席の前には挙手をする）

③Keep your hands, feet, & objects to yourself（ちょっかいをだしたり、自分の持ち物を散らかしたりしない）

④Be kind to your classmates, & classroom teacher（クラスメートにも先生にも優しくする）

⑤Work hard & Do your best each day（まじめに取り組み、日々ベストを尽くす）

First Gradeのbクラスのルールは、aと同様に命令文の形をとっているが、aよりは具体的な内容となっている。しかし、生徒にサインを求めるか否かについては、aとbとで異なっている。以上のことから、First Gradeの 2 クラスにおいても、Kindergartenの 2 クラスと同様、同一学年であってもクラスのルールが統一されておらず、それぞれのクラスの担任の意向やクラス像を反映していると考えられる。

【写真 7　クラスルールが書かれた掲示物（２枚とも First Grade）】

a.

b.

（早坂めぐみ）

5. 結論と今後の課題

本研究は、アメリカの公立小学校におけるKindergartenとFirst Gradeの教室環境の比較を通じて、幼児教育段階から小学校教育段階への適応の工夫について検討した。

日本においては、生活科が小学校低学年に設定されるなど、教育内容の面での幼児教育と小学校教育との接続が試みられてきた。しかし、教室環境についての検討はあまりなされてこなかっただろう。他方、アメリカに目を移せば、小学校教育のなかに幼児教育段階の「kindergarten」の機能を含みこむ制度を有するばかりでなく、観察から「kindergarten」と「first grade」の教室環境の異同が明らかとなった。たとえば、First Gradeと異なってKindergartenには１）教室内にトイレが設置されている、２）教室の床には移動の際に整列するための目印となる表示がある、３）家族の写真が掲示されているといった点である。これらには、子どもが学校生活に適応するための配慮が見て取れるのである。上記はそれぞれ１）排泄、２）整列という集団行動、３）家族から離れる子どもの不安感への配慮という意図が読み取れる[xxiv]。

クラスルールの内容に関しては、KindergartenとFirst Gradeによる明確な差異は見られず、それぞれのクラスで異なっていた。こうしたことから、個々の担任教師のクラスに対する考え方―思想といっても良いだろう―が各クラスのクラスルールに反映されていると見るべきであろう。クラスルールの検討から、教師が自身の教育思想を子どもに伝える自由が認められているということが透かし見える[xxv]。

以上より、アメリカの小学校の観察から、生徒に認められている自由と、担任教師に認められている自由が垣間見られた。環境への適応に関する課題の大きさは、その環境におけるルールの縛りの強さによって左右される。日本における「小 1 プロブレム」の解消、

緩和について考える場合、日本の学校におけるルールを改めて問い直すべきであろう。ルールとは明文化されたルールのみならず、暗黙のルールも含む。本稿からの示唆として、子どものスムーズな学校適応に向けての環境面での工夫―本稿が示したような、整列のためのマーク、教室内での子どもの学びの場を座席以外にも確保するといったこと―のなかでも取り入れやすいものについては、具体的に小学校に導入していく価値があると考える。

ここまで、本稿では教室環境の構成を重点的に検討してきたが、教室空間の構成は授業実践にも影響を与えるものである。筆者らが見学した際にも、Kindergartenの担任教師は教室内の移動と活動の切り替えを同時に行なっている様子が見られた。つまり、教室空間は日本よりも柔軟な使用が可能であるように見えつつも、いつ、どの空間を使用するのか、その空間内でどのような振る舞いが許容されるのかは、担任教師の裁量によるのであって、子どもたちはそうした許容の範囲を授業場面や学校生活を通して身につけていっていると考えられる[xxvi]。では、Kindergartenの子どもたちはどのように身につけていくのか。今後のさらなる観察と実践の検討が必要であろう。

なお、筆者らは日本において、幼稚園を小学校の準備のためのステップとして位置づけることを主張しているのではない。アメリカの幼稚園運動家が一時懸念していたように、幼稚園には幼稚園の独自の価値がある。日本においては、幼稚園と小学校が別個に存在することから、幼稚園教育の独自性を担保しつつ、小学校への適応がスムーズであるようにいかなる工夫が可能かを考えていくことが重要である。

（早坂めぐみ・越川葉子）

【引用・参考文献】

アメリカ教育学会，2010，『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂。

北澤毅，2011，「『学校的社会化』研究方法論ノート－『社会化』概念の考察」『立教大学教育学科研究年報』54, pp.5-17.

松尾知明，2010，『アメリカの現代教育改革－スタンダードとアカウンタビリティの光と影』東信堂。

Mehan, Hugh., 1979, *Learning lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press

三品陽平，2017，「幼保小連携カリキュラムの基礎研究」『現代教育学部紀要』第 9 巻，pp.1－11.

宮本健市郎，2018，『空間と時間の教育史－アメリカの学校建築と授業時間割からみる』東信堂。

文部科学省，2016，『諸外国の初等中等教育』明石書店。

西山久子，2018，「第 4 部第 1 章　アメリカ合衆国の学校運営・学校事務体制」『世界の

学校と教職員の働き方』学事出版，pp.212-220.
上野辰美，1995，『アメリカ幼稚園教育の公共育性発展過程に関する研究』風間書房。
臼井博，2001，『アメリカの学校文化　日本の学校文化－学びのコミュニティの創造』金子書房。
山本律子，1986，「『子供時代』の制度化―アメリカの幼稚園運動，1870―1914―」長崎大学経済学会『経営と経済』66（３），pp.299-327.

---

[i] 2012 年度の幼稚園・保育学校の在籍率による（文部科学省、2016、p.39）。
[ii] 三品（2017）によれば、アメリカにおいて移行期の問題は、「kindergarten」と就学前教育の接続問題（preschool-kindergarten transition）として注目されている。
[iii] 本稿の関心は、幼児教育段階を経て、すでに一定の社会化が達成された就学前の子どもたちが、小学校の＜児童になる＞過程を「学校的社会化」と概念化した北澤（2011）の研究から示唆を得ている。
[iv] Mehan、1979、p.8.
[v] 文部科学省、2016、p.38.
[vi] 外務省「諸外国・地域の学校情報」（平成 29 年 12 月更新情報）のアメリカ合衆国（マサチューセッツ州）を参照。
https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/03n_america/info30118.html
（最終閲覧日 2019 年 10 月 28 日）
[vii] アメリカの学校年度は、一般的には 9 月上旬から 6 月下旬までである。
[viii] 西山、2018、p.212.
[ix] 同上.
[x] 文部科学省、2016、p.42.
[xi] 文部科学省、2016、p.352.
[xii] 山本、1986、p.300.
[xiii] 上野、1995、pp.38-39、p.67.
[xiv] アメリカ合衆国は建国以来、アングロサクソン的要素が強く支配しており、これが文化の主流を築いていた。16 世紀にヨーロッパからアングロサクソンをはじめとする白人移民が大量に移住して以降、18 世紀には奴隷貿易による黒人の大量移住、1840 年代には西欧・東欧・南欧系の移民が、1860 年代にはアジアから中国系、日系の労働移民が移住した（上野、1995、pp.32-33）。
[xv] 上野、1995、p.72.
[xvi] 上野、1995、p.87.
[xvii] 上野、1995、pp.106-109.
[xviii] 山本、1986、pp.306-307.
[xix] 山本、1986、pp.313-314.
[xx] 山本、1986、pp.318-319.
[xxi] 山本、1986、p.319.

[xxii] 山本、1986、p.318.

[xxiii] 筆者らの関心は、A 小学校における Kindergarten と First Grade の教室環境の比較にあるが、当日校長のご厚意により、Second Grade の教室や授業を見学することができた。また、学校全体の教室の配置等についての説明も受けた。本稿のなかで Kindergarten および First Grade 以外の学年に関する記載も一部あるが、それらは見学の記録によるものである。なお、A 小学校に関する学年の表記は、当日学校よりいただいた資料の表記に統一している。

[xxiv] こうした教室空間の構成は、「家庭らしい環境」（宮本　2018, p.37）を教育実践にも反映させた進歩主義教育の影響とも考えられる。

[xxv] ただし、本調査では、これらのクラスルールがどのように決定され、運用されているかまで観察することはできていない。この点については、ルール違反が観察されうる場面の観察など、よりミクロな場面の検討が必要であろう。

[xxvi] Kindergarten および First Grade の教室には、その日の時間割が掲示されていたが、明確な時間の区切りを実感することがなかった。教師の指示により子どもたちは活動の体型を変えており、時間編成についても、今後の検討が必要であろう。

［論文］

幼児教育学科における教学 IR データ分析

成績指標および学生生活に着目して

三　好　　力
早　坂　めぐみ
松　木　久　子

The teaching IR analysis in early childhood education department

Aiming at the Grade Point Average and student's life

Chikara Miyoshi
Megumi Hayasaka
Hisako Matsuki

キーワード：IR、成績指標、GPA、学生生活、保育者としての就職

要約：本研究では、本校の教学 IR（教学部門に特化された情報収集とデータ分析）のために収集されたデータを元に幼児教育学科の特徴を探るべき様々な角度から分析を行った。本研究のために提供されたデータは、学生生活指標として入学時の「入学者アンケート」と「学修時間・学修行動アンケート」として、在学中の学生に各年度の学年末２月に行った悉皆調査であった。また、入試の選抜方式や成績指標として GPA と「不可」の数、「S」の数、退学者情報なども合わせて提供された。それらの結果、「不可」の数が一年次に多いことなどの特徴が見られた。また、「保育者就職」と「保育者以外の就職」の者に分類しての分析では、進路の差によって、学生生活の内容に特段の差はなかった。幼児教育学科第二部(夜間開講)に限っては保育者就職と保育者以外の者の間の図書館利用の頻度には有意差がみられた。GPA の平均値は、第一部、および、第二部ともに、保育者以外の進路に進む者よりも、保育者就職者のほうが有意に高かった。

１．本研究の目的

昨今、高等教育機関において、IR(Institutional Research)と呼ばれる調査研究の活用を通じた教育活動の可視化ならびに IR データの分析結果を活用したさらなる教学改善をはかる試みが要求されている。特に教学部門の IR のことを教学 IR といい、これらに基づく分析結果を活用することにより、魅力ある教育機関創りの一助とする可能性も考慮するように促されている。

秋草学園短期大学は、以前から学生対象のアンケート調査を実施していたが、それを分析し有効に活用する機会がなかった。そこで本学では IR 推進室を設置し、今年度は、学科ごとの問題に対応するべく、個々に分析も試みることとなった。本研究は、教学各部門から提供されたデータから、2019 年 3 月に卒業した幼児教育学科の第一部および第二部の学生対象の調査データを分析した結果を示す。分析の背景にある問題意識には、学生の学習の現状分析をもとにした学習の質のさらなる向上、学生の本学に対する満足度を上げることによる学生の中途退学防止、学生の希望する進路の実現等がある。

本論文においては、大きく分けてふたつの観点から分析する。第一に、成績指標、とりわけ GPA に関する分析である。GPA は学生の学習実態を端的に表す指標であり、IR においても重要なデータである。中井・鳥居・藤井（2013）によれば、GPA を活用した先行研究として、学科別の GPA の変化の分析によって、カリキュラムや学習支援の課題を示した研究、1 年終了時と卒業時の GPA の強い正の相関があることから、初年次教育の重要性を明らかにした研究等がある（例えば、阿部、2013；浜田、2012；高橋・星野・溝上、2014）。それに対して、本学における IR 分析は緒に就いたばかりであり、これらの先行研究を参照しつつ基礎的な分析に着手しはじめたところである。本研究においては、たとえば成績評価の「不可」の数、入試方式と GPA といった分析結果を提示し、幼児教育学科における学生の学習支援について提起する。本論文の分析の観点の第二として、保育者養成という目的を担う幼児教育学科の卒業生の進路を「保育者就職」と「保育者以外」とに分けて、学生生活や GPA について検討する。幼児教育学科の特徴として、保育者就職に必要な免許・資格と、専門とする学習内容とが結びついていることがあげられる。こうした学科の特性を踏まえ、学生の進路と本学における学習や生活とを結びつけた分析は、今後も継続すべきである。

本研究の結果は 2019 年 3 月卒業者に限った分析結果であり、あくまで一つの傾向を打ち出しているに過ぎないにしても、今後の幼児教育学科における教育内容の充実、教学改善をはかる上での指針となるだろう。さらに本学の IR 分析に必要な調査項目の検討にも貢献すると考えられる。以下、2 節では成績指標に関する分析、3 節では進路別の学生生活の分析、4 節では考察と結論を示す。

２．幼児教育学科における成績に関する分析

２－１．問題

本節では、2019 年 3 月に幼児教育学科を卒業した学年における成績に関する分析を行う。幼児教育学科に入学した学生の成績がどのように変化しているのか。また、入試制度と入学後の成績の関係や入学時の満足度とその後の成績などへの影響があるのかどうかを探索することは、今後の入試方法の検討や入学後教育、並びに入学後の学生指導の支援材料として分析することには意味があるであろう。そこで現在秋草学園短期大学 IR 推進室に提供されたデータを基に、可能な限り成績に関するデータを多角的に分析する。

なお、成績指標となるデータは、一部と二部により教員が異なり、評価指標も異なっているために厳密には比較することができない。しかし、それらは秋草学園短期大学のみの問題ではなく、小学校からの義務教育、他校における大学などにおいても同様のことがいえ、あくまでも教育支援やシステムを改善するために有意義な知見を得るための参考指標として用いるべく分析することとする。

２－２．方法

本研究で分析対象者となったデータは、幼児教育学科の一部と二部を合わせて 248 名であった。内訳は幼児教育学科第一部（2 年制）の 2017 年 4 月入学者 166 名、同学科第二部（3 年制）の 2016 年 4 月入学者 82 名である。入学者のうち、規程年数で卒業しなかった者には、休学者・留年者・中退者が含まれ、分析に必要なデータ入力のない欠損値は分析ごとにリスト単位で除外することにした。

本研究で用いるのは、秋草学園短期大学 IR 推進室のメンバーが共有した幼児教育学科のデータである。「入学者アンケート」として、入学年の 4 月に在学生に対して行われたものと「学修時間・学修行動アンケート」として、在学中の学生に各年度の学年末 2 月に行った悉皆調査の結果を用いる。

２－３．分析

２－３－１．成績指標に関する基本的分析

秋草学園短期大学の幼児教育学科における成績に関する指標の基本統計量をはじめに抽出した。成績に関する分析項目としては、1 年次の GPA（GPA 算出方法について表 1 を参照）と 2 年次の GPA、さらに 1 年次成績表の「S」の数と 2 年次成績表の「S」の数、及び 1 年次の「不可」の数と 2 年次の「不可」の数である。それぞれを成績指標の項目として基本統計量を表 2 に示す。

表 1　GPA 算出方法

$$\frac{\text{(履修登録科目の単位数×GP)の合計}}{\text{履修登録科目の総単位数}}$$

区分	評価	評価(成績評価基準)	GP	区分	評価	評価(成績評価基準)	GP
合格	S	100～90点	4.0	不合格	F	59～0点	0.0
	A	89～80点	3.0				
	B	79～70点	2.0				
	C	69～60点	1.0.				

表 2　成績指標に関する基本統計

		GPA一年次	GPA二年次	S(一年次)	S(二年次)	不可(一年次)	不可(二年次)
度数	有効	227	221	232	223	232	223
	欠損値	21	27	16	25	16	25
平均値		2.49	2.54	5.66	4.55	1.45	0.87
中央値		2.57	2.62	5.00	4.00	0.00	0.00
標準偏差		0.65	0.61	4.32	3.60	4.63	2.81
最小値		0.06	0.39	0	0	0	0
最大値		3.61	3.60	19	15	32	17

成績表の「S」の数については、学生の履修上の科目選択数によって最大数が変わるため、本調査の最大値が全ての学生の最大値としてみることはできない。1 年次と 2 年次における成績表の「S」の取得に関する度数分布表を表 3 に示す。

表 3　1，2 年次の成績表の「S」の度数分布表

	1年次のSの数		2年次のSの数	
	度数	累積パーセント	度数	累積パーセント
0	19	8.2	31	13.9
1	24	18.5	22	23.8
2	20	27.2	23	34.1
3	24	37.5	26	45.7
4	25	48.3	26	57.4
5	20	56.9	17	65.0
6	13	62.5	14	71.3
7	14	68.5	15	78.0
8	18	76.3	12	83.4
9	12	81.5	12	88.8
10	9	85.3	6	91.5
11	8	88.8	8	95.1
12	5	90.9	7	98.2
13	5	93.1	2	99.1
14	7	96.1	1	99.6
15	3	97.4	1	100.0
16	1	97.8		
17	4	99.6		
19	1	100.0		
合計	232		223	
欠損値	16		25	
	248		248	

幼児教育学科においては、保育者養成校としての履修科目の設定があるために一般大学や本校の文化表現学科のような自由度はそれほどない。しかしながら、保育士資格と幼稚園教諭の免許を両方取得する学生とどちらか一方取得を目指す学生、また卒業のみを目指す学生では、最低取得単位数は自ずと変わってくるため、注意が必要である。

「不可」の取得数については、1 年次の平均が 1.45（*SD=4.63*）、2 年次の平均が 0.87（*SD=2.81*）ということで、1 年次の平均が高く分散も大きいことがわかる。これは、高校での授業形態と異なることが多く、また専門科目も多いために定期試験勉強の仕方などわからずに戸惑ってしまいミスすることが多くなることも推測される。また、2 年次になると定期試験の勉強方法なども慣れてくるために自分なりの対処法を身につけ適応していることが考えられる。それ以外にも 1 年次に大量の「不可」を取ってしまった学生は、モチベーションが下がってしまい進路の変更を検討し、休学や退学などの選択を取るために対象データからは外れてしまった結果、最下位層の学生がいなくなり上位の学生しか残らないという結果も推察される。

「不可」の取得数を度数分布分析として、表 4 に示す。「不可」の数が 90%ラインになるのが 1 年次では 2 科目であり、10%の学生が 3 科目以上落としていることになる。2 年次でもほぼ同じような数値になっており、卒業がかかっていることから考えると 2 年生の方が問題は深刻ともいえる。保育者養成校は資格取得と単位修得が一体化しているところがあることから、単位の未修得は、卒業はできても資格取得ができないという問題を生むために 2 年次の 20%弱の学生が 1 科目以上落としていることは、学科としても把握しておくべき事実であろう。

表 4　1，2 年次の成績表の「S」の度数分布表（不可の数が 0～5 まで）

	1年次の不可の数		2年次の不可の数	
不可の数	度数	累積パーセント	度数	累積パーセント
0	175	75.4	181	81.2
1	28	87.5	17	88.8
2	7	90.5	7	91.9
3	2	91.4	2	92.8
4	1	91.8	3	94.2
5	2	92.7	1	94.6

２－３－２．一部と二部による違いの検討

秋草学園短期大学幼児教育学科には、昼間開講(2 年制)の一部と夜間開講(3 年制)の二部が併設されている。昼間部の一部は、１限から５限の 9:00～17:50 までの開講で、夜間部の二部は、6 限～７限の 18:00～21:10 までの開講となっている。専任教員の多くは一部と二部の授業の多くを兼任しているが、担当授業数の関係で兼任講師の教員に依頼することも多く、一部と二部により教員が異なることも少なくない。

一部と二部による成績指標を t 検定において分析を行った。その結果を表 5 に示す。その結果、成績表の一年次「S」の取得数(t = 5.85, df = 196.85, P <.001)と二年次「S」の取得数(t = 4.32, df = 160.30, P <.001)について二部よりも一部の方が有意に「S」の取得数が多かった。それ以外の一年次の GPA(t = 0.75, df = 225, *n.s.*)、二年次の GPA(t = 0.54, df = 106.76, *n.s.*)、一年次の不可(t = 0.57, df = 230, *n.s.*)、二年次の不可(t = 1.45, df = 91.71, *n.s.*)については有意な差は認められなかった。

成績表の「S」の取得数については、一部と二部では一年間に取得できる科目数が異なるため、「S」を多く取得する学生の間で差が出てしまう。二部では、履修科目の上限が一部とは半分近い差があるためにこのような差がみられたと考えられる。しかしながら、不可数に関しては、不可を取らないことが望ましいことからその取得数においては参考になると考えられる。特に二年次では、統計的な差はないにもかかわらず、二部の方が若干高くなっていることが示されている。

表 5　一部と二部ごとの成績指標の t 検定

	一部		二部		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	t 値
GPA一年次	2.51	0.65	2.44	0.67	0.75
GPA二年次	2.59	0.54	2.45	0.74	1.46
S(一年次)	6.59	4.50	3.63	3.07	5.85 ***
S(二年次)	5.21	3.64	3.17	3.13	4.32 ***
不可(一年次)	1.57	5.19	1.19	3.10	0.57
不可(二年次)	0.64	2.11	1.35	3.86	1.45

*P <.05 **P <.01 ***P <.001

２－３－３．入試方式による成績指標の違いについての検討

秋草学園短期大学幼児教育学科の入試制度には、多様な入試方式が設定されている。入試方式は、① ＡＯ特待入学試験、② ＡＯ入学試験、③ 秋高特待推薦(併設校推薦入試)、④ 指定校推薦、⑤ 公募推薦、⑥ 自己推薦、⑦ 一般入試、⑧ 社会人入試、⑨ 特別推薦がある。そこで、入試方式により入学してきた学生の成績指標が異なるのかを一要因の分

散分析により検討した（表 6）。その結果、一年次の GPA のみ F (8, 218) = 2.90 で、1%水準で有意差があった。その後の多重比較（Tukey 法）では、① ＡＯ特待入学試験（3.15）が⑨ 特別推薦（1.49）よりも GPA の数値が有意に高いという結果であった。

その他、統計的に明らかな有意差はないものの「S」の取得数などは、① ＡＯ特待入学試験が一年次 12.75、二年次 8.50 と他の入試方式よりもかなり多いことがわかる。また、一年次の不可数などは、⑤ 公募推薦（4.62）、⑨ 特別推薦（7.50）と他の入試方式よりも多いことがみてとれる。

表 6　入試方式による成績指標の違い

	一年次のGPA	二年次のGPA	一年次のS取得数	二年次のS取得数	一年次の不可数	二年次の不可数
	M（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）
① ＡＯ特待入学試験	3.15 (0.33)	3.17 (0.30)	12.75 (4.79)	8.50 (3.11)	0.50 (1.00)	0.00 (0.00)
② ＡＯ入学試験	2.34 (0.68)	2.44 (0.55)	5.26 (4.45)	4.18 (3.27)	1.88 (5.26)	1.03 (2.70)
③ 秋高特待推薦	2.51 (0.39)	2.55 (0.38)	5.09 (3.16)	4.29 (3.21)	0.18 (0.58)	0.26 (0.79)
④ 指定校推薦	2.50 (0.68)	2.54 (0.65)	5.91 (4.49)	4.58 (3.67)	1.34 (4.38)	1.03 (3.34)
⑤ 公募推薦	2.65 (0.72)	2.55 (0.91)	4.92 (5.12)	4.73 (5.35)	4.62 (9.31)	2.00 (3.82)
⑥ 自己推薦	2.53 (0.50)	2.57 (0.49)	4.25 (2.60)	3.00 (1.69)	0.38 (0.52)	0.25 (0.71)
⑦ 一般入試	2.71 (0.46)	2.80 (0.39)	6.43 (3.78)	6.71 (3.95)	0.14 (0.38)	0.14 (0.38)
⑧ 社会人	3.19 (0.30)	3.27 (0.24)	7.25 (1.50)	7.25 (2.06)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
⑨ 特別推薦	1.49 (0.93)	1.65 (1.02)	2.75 (3.59)	1.00 (1.00)	7.50 (7.55)	1.33 (2.31)
F 値	2.90 (8, 218) ** 1 > 9					

***P* <.01 ****P* <.001

２－３－４．大学入学満足度と入学後の成績指標との関係による検討

秋草学園短期大学では、新入生オリエンテーション時に学生アンケートをとっており、その時点での入学満足度を図 7 に示す。1「不満」～5「満足」までの 5 段階評価となっている。この時点では「1．不満」はないものの「2．やや不満」は 4 人となっている。この時点で不満を持っている学生がいることがわかる。しかし、全体的には高評価であり、学生が期待に胸を膨らませていることがうかがい知れる。

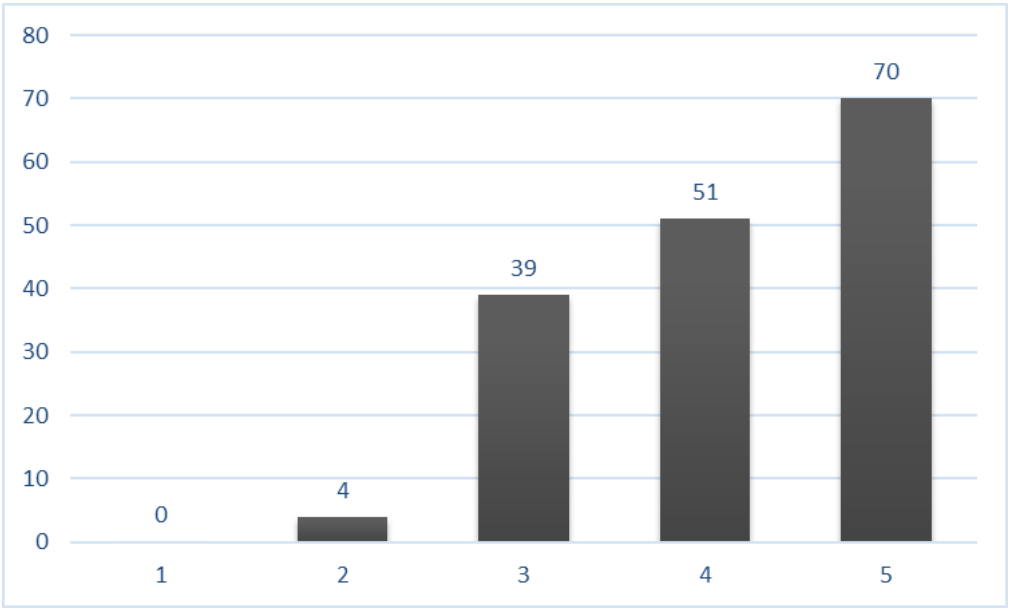


図 7　大学入学満足度

この入学時点での満足度と入学後の成績指標に関係があるのかを Pearson の相関係数を用いて検討した（表 8）。その結果、大学入学の満足度と入学後の成績指標との間には、相関は認められなかった。相関係数がほぼ 0 であることからも入学時点での満足度は、どの時点でも成績に影響を与える要因ではないことがわかる。それに対して、成績指標間にはいずれも高い相関が認められた。

表 8　大学入学満足度と成績指標の相関

	大学入学の満足度	一年次のGPA	二年次のGPA	一年次のSの取得数	二年次のSの取得数	一年次の不可数	二年次の不可数
大学入学の満足度	—	0.07	-0.05	-0.02	-0.12	-0.12	-0.02
一年次のGPA		—	.958**	.796**	.700**	-.704**	-.483**
二年次のGPA			—	.762**	.757**	-.645**	-.628**
一年次のSの取得数				—	.742**	-.350**	-.293**
二年次のSの取得数					—	-.322**	-.316**
一年次の不可数						—	.345**
二年次の不可数							—

** $P < .001$

また、大学入学時点での満足度ごとの入学後の成績指標を一要因の分散分析を行ったところ主効果はいずれにおいても確認されなかった（表 9）。

表 9　大学入学満足度ごとの成績指標

	一年次のGPA	二年次のGPA	一年次のS取得数	二年次のS取得数	一年次の不可数	二年次の不可数
	M（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）	*M*（*SD*）
2．やや不満	2.21 (1.48)	2.98 (0.39)	7.50 (5.80)	9.33 (2.52)	7.00 (14.00)	0.33 (0.58)
3．普通	2.54 (0.72)	2.66 (0.60)	7.33 (4.90)	6.03 (3.53)	1.75 (4.30)	0.45 (1.46)
4．やや満足	2.45 (0.57)	2.50 (0.49)	5.65 (3.82)	4.53 (3.27)	1.67 (5.91)	1.02 (2.96)
5．満足	2.58 (0.61)	2.61 (0.55)	6.88 (4.69)	5.20 (3.85)	1.09 (4.23)	0.45 (1.66)

３．保育者として就職した学生の短大生活

３－１．問い

本節では、2019 年 3 月に幼児教育学科を卒業し、保育者として就職した学生を対象に、短大在学中の学生生活について分析する。

分析対象者の数を確認しよう。分析対象者は、表 10 の「卒業者」に該当する計 187 名である。幼児教育学科第一部（2 年制）の 2017 年 4 月入学者 166 名のうち 2 年で卒業した者は 132 名、同学科第二部（3 年制）の 2016 年 4 月入学者 82 名のうち 3 年で卒業した者は 55 名だった。なお、入学者のうち、規程年数で卒業しなかった者には、休学者・留年者・中退者が含まれる。

入学者のうち規程年数で卒業した者を、進路を「保育者就職」と「保育者以外」に分類し、それぞれの学生生活について比較する。「保育者就職」の定義は、進路先が公立保育園、公立保育園（臨時）、私立保育園、私立幼稚園の者である。「保育者以外」はそれ以外の進路のすべてを含み、施設、サービス、進学、不明等に該当する者である。「保育者就職」をした者は、幼児教育学科第一部の卒業者 132 名のうち 112 名（84.8%=112/113*100）、同学科第二部の卒業者 55 名のうち 43 名（78.2%=43/55*100）であった。

本節の分析対象者は、幼児教育学科第一部あるいは第二部に入学し、休学・留年等を経ずに 2019 年 3 月に卒業できた者ということになる。

表 10　分析対象者数

	入学者	卒業者		
		保育者就職	保育者以外	計
幼教一部	166	112	20	132
幼教二部	82	43	12	55
計	248	155	32	187

注　「卒業者」の卒業年は 2019 年 3 月。幼児教育学科第一部は 2 年制課程であるため入学は 2017 年 4 月、第二部は 3 年制課程であるため入学は 2016 年 4 月である。

３－２．分析方法

本研究で用いるのは、秋草学園短期大学 IR 推進室のメンバーが共有した幼児教育学科

のデータである。入学年の４月に在学生に対して行われた「入学者アンケート」、および、在学中の学生に対して各年度の学年末２月に行った「学修時間・学修行動アンケート」の結果を用いる（いずれも悉皆調査）。

分析項目には、通学時間、アルバイトの時間、教員への質問の頻度、授業以外での調べ学習や勉強の頻度、図書館利用の頻度、2018 年度 GPA を用いる。

まず、進路が「保育者就職」者と「保育者以外」の者（以下の本文では、「保育者就職者」と「保育者以外の者」と表記する）とのあいだで、通学時間、アルバイトの時間、教員への質問の頻度、授業以外での調べ学習や勉強の頻度、図書館利用の頻度に関する回答の比率の差について、カイ二乗検定を行う。

次に、進路が「保育者就職」者と「保育者以外」の者に対して、2018 年度 GPA の平均値の差の検定（*t* 検定）を行う。

３－３．「保育者就職者」と「保育者以外の者」の比較分析

３－３－１．学生生活に関する分析

（１）通学時間

通学時間の単純集計は、表 11 のとおりである。

幼児教育学科第一部の保育者就職者、保育者以外の者との間で、通学時間に有意差はみられなかった（$\chi^2(3,N=130)=3.580$, *n.s.*）。同学科第二部においても、保育者就職者、保育者以外の者との間で、通学時間に有意差はみられなかった（$\chi^2(2,N=60)=.401$, *n.s.*）。第一部、第二部ともに、通学時間は「1 時間 30 分未満」が大半であることがわかった。

表 11　通学時間

		30分未満	30分から1時間未満	1時間から1時間30分未満	1時間30分から2時間未満	計
幼教第一部(N=130)	保育者就職(N=110)	16.4%	40.0%	33.6%	10.0%	100.0%
	保育者以外(N=20)	15.0%	25.0%	55.0%	5.0%	100.0%
幼教第二部(N=60)	保育者就職(N=48)	33.3%	33.3%	33.3%	0.0%	100.0%
	保育者以外(N=12)	25.0%	41.7%	33.3%	0.0%	100.0%

（２）アルバイト時間

アルバイト時間の単純集計は、表 12 のとおりである。

幼児教育学科第一部の保育者就職者、保育者以外の者との間で、アルバイト時間に有意差はみられなかった（$\chi^2(4,N=124)=2.008$, *n.s.*）。同学科第二部においても、保育者就職者、保育者以外の者との間で、アルバイト時間に有意差はみられなかった（$\chi^2(3,N=56)=2.864$, *n.s.*）。

いずれの類型においても、アルバイト時間が「10 時間以上」が最多であった。アルバイ

ト時間は、学業や学修時間に直接的に影響する要因であることから、実際のアルバイト時間についてより詳細に実態を把握する必要があろう。

表 12　アルバイト時間

		していない	2時間未満	2時間から5時間未満	5時間から10時間未満	10時間以上	計
幼教第一部(N=124)	保育者就職(N=106)	20.8%	.9%	8.5%	23.6%	46.2%	100.0%
	保育者以外(N=18)	22.2%	0.0%	0.0%	22.2%	55.6%	100.0%
幼教第二部(N=56)	保育者就職(N=46)	4.3%	0.0%	6.5%	26.1%	63.0%	100.0%
	保育者以外(N=10)	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%

（３）教員への質問の頻度

教員への質問の頻度の単純集計は、表 13 のとおりである。

幼児教育学科第一部の保育者就職者、保育者以外の者との間で、教員への質問の頻度に有意差はみられなかった（$\chi^2(3,N=129)=3.421$, *n.s.*）。同学科第二部においても、保育者就職者、保育者以外の者との間で、通学時間に有意差はみられなかった（$\chi^2(3,N=59)=3.153$, *n.s.*）。

表 13　教員への質問の頻度

		しない	あまりしない	時々する	よくする	計
幼教第一部(N=129)	保育者就職(N=109)	13.8%	39.4%	38.5%	8.3%	100.0%
	保育者以外(N=20)	30.0%	30.0%	35.0%	5.0%	100.0%
幼教第二部(N=59)	保育者就職(N=47)	23.4%	14.9%	48.9%	12.8%	100.0%
	保育者以外(N=12)	41.7%	25.0%	25.0%	8.3%	100.0%

（４）授業以外の調べ学習の頻度

授業以外の調べ学習の頻度の単純集計は、表 14 のとおりである。

幼児教育学科第一部の保育者就職、保育者以外の者との間で、授業以外の調べ学習の頻度に有意差はみられなかった（$\chi^2(3,N=129)=2.951$, *n.s.*）。同学科第二部においても、保育者就職、保育者以外の者との間で、授業以外の調べ学習の頻度に有意差はみられなかった（$\chi^2(3,N=59)=.278$, *n.s.*）。

前項の「教員への質問の頻度」に比べると、「授業以外の調べ学習の頻度」のほうが「よくする」および「時々する」と回答した比率が高い。教員に質問するよりも、自主的な調べ学習のほうが、より頻度の高い学修スタイルであることがわかる。

表 14　授業以外の調べ学習の頻度

		しない	あまりしない	時々する	よくする	計
幼教第一部 (N=129)	保育者就職(N=109)	11.9%	25.7%	52.3%	10.1%	100.0%
	保育者以外(N=20)	0.0%	25.0%	60.0%	15.0%	100.0%
幼教第二部 (N=59)	保育者就職(N=47)	23.4%	12.8%	51.1%	12.8%	100.0%
	保育者以外(N=12)	25.0%	8.3%	50.0%	16.7%	100.0%

（５）図書館利用の頻度

図書館利用の頻度の単純集計は、表 15 のとおりである。

幼児教育学科第一部の保育者就職者、保育者以外の者との間で、図書館利用の頻度の比率に有意差はみられなかった（$\chi^2(3, N=127)=7.591$, *n.s.*）。

他方、同学科第二部においては、保育者就職者、保育者以外の者との間で、図書館利用の頻度の比率に有意差がみられた（$\chi^2(3, N=57)=9.734$, $p<.05$）。第二部の学生（二部生）は、保育者就職者が、保育者以外の者よりも図書館利用の頻度が有意に高い。この結果の背景には、二部生の授業開始時刻が 18 時と遅く、図書館利用が可能な時間帯が限られていることがあるだろう。図書館利用の時間も、大学に滞在する時間も限られた二部生にとって、保育者という進路を選択する学生ほど、積極的に図書館を利用するという傾向が読み取れる。

表 15　図書館利用の頻度

		しない	あまりしない	時々する	よくする	計
幼教第一部 (N=127)	保育者就職(N=108)	16.7%	28.7%	48.1%	6.5%	100.0%
	保育者以外(N=19)	10.5%	26.3%	36.8%	26.3%	100.0%
幼教第二部 (N=57)	保育者就職(N=45)	8.9%	15.6%	51.1%	24.4%	100.0%
	保育者以外(N=12)	41.7%	8.3%	50.0%	0.0%	100.0%

３－３－２．GPA に関する *t* 検定

保育者就職者と保育者以外の者とのあいだで、GPA の平均値の差の検定（*t* 検定）を行った（表 16）。

まず、幼児教育学科第一部において、進路が保育者就職者群と保育者以外の者群との間で、2018 年度 GPA の平均値を比較した結果、5%水準で有意差がみられ、（$t(130)=2.37$, $p<.05$）、保育者就職群の平均値が高かった。

次に、同学科第二部において、進路が保育者就職者群と保育者以外の者群との間で、2018 年度 GPA の平均値を比較した結果、5%水準で有意差がみられ、（$t(59)=2.12$, $p<.05$）、保育者就職者群の平均値が高かった。

表 16　保育者就職者と保育者以外の GPA に関する *t* 検定

	保育者就職者		保育者以外		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	*t* 値
幼教一部GPA	2.73	0.38	2.50	0.48	2.37 *
幼教二部GPA	2.76	0.49	2.43	0.40	2.12 *

*P <.05 **P <.01 ***P <.001

以上より、第一部、第二部ともに、保育者就職群の GPA の平均値が有意に高いことが明らかになった。幼児教育学科の場合、教養科目もあるが、幼児教育に関わる専門的な科目が大半であり、学科全体として幼児教育を意識した授業が展開されている。GPA はそれらの評価を反映している数値である。学生は、2 年間あるいは 3 年間の成績をみて、自身の保育者としての適性を判断している可能性がある。それが保育者就職者群と保育者以外の者群とのあいだの GPA の平均値の差の原因であるかもしれない。あるいは、保育への関心が薄くなってしまった結果 GPA が低くなり、保育者以外の進路を選択しているという可能性も残されている。これらの検討は、今後の課題である。

４．考察と結論

本稿では、秋草学園短期大学幼児教育学科の IR データの分析を行った。その知見を整理しよう。

第 2 節では、成績指標に着目した分析を行った。第一に、成績評価の「不可」の数について学年ごとに集計した結果、1 年次の平均値が高く、分散も大きいことがわかった。これは、1 年次に「不可」となる科目数が多いこと、さらに、その数のばらつきが学生間で大きいことを示している。第二に、卒業を控えている第一部 2 年次の学生の 20%弱が、1 科目以上「不可」となり、単位を落としていることである。第三に、統計的有意差はないものの、第一部 2 年次に比べて、第二部 2 年次の「不可」が多いことである。第二部は 3 年間の課程であるが、中だるみの傾向があるのかもしれない。この中だるみ傾向については、他大学においても傾向としてみられており（小嶋ら, 2018）、本校においてもそういった傾向が示された可能性がある。第四に、入試方式と GPA、および、入試方式と「不可」数の関係性についてである。第五に、入学時点での学生の満足度が総じて高く、学生は希望をもって本学に入学したことが明らかになった。

第 3 節では、幼児教育学科第一部・第二部の 2019 年 3 月卒業者を「保育者就職」と「保育者以外」の者に分類し、両者の学生生活、GPA の平均値を比較した。第一に、第一部・第二部ともに、進路の違いによる通学時間、アルバイト時間、教員への質問の頻度、授業以外の調べ学習の頻度、および、第一部の図書館利用の頻度の差については、有意差がみられなかった。つまり、進路の差によって、これらの項目で見た場合の学生生活の内容に

特段の差はない。ただし、第二部に限っては保育者就職と保育者以外の者の間の図書館利用の頻度には有意差がみられた。第二に、GPA の平均値は、第一部、および、第二部ともに、保育者以外の進路に進む者よりも、保育者就職者のほうが有意に高かった。

以上の知見から 2 つの課題が導かれる。課題の第一は、成績指標に着目した分析から導かれた、学生の学修に関するサポートのタイミングの問題である。第一部に関しては 1 年次、第二部に関しては中だるみの傾向がある 2 年次に手厚いサポートが必要である。第一部の一握りの成績不振者に関しては、卒業年次である 2 年次にも、卒業に向けての丁寧な履修指導が必要である。GPA が低い傾向にある学生については、入試方式との関連が示唆された。同様の分析を今後も継続しつつ、手厚い指導を要する学生の発見の手段のひとつとして、入試方式に着目することは、今後検討していきたい。

課題の第二は、今後調査すべき項目の検討と追加の必要性である。たとえば、第 3 節の進路と GPA の分析結果の解釈を厳密に行うには、入学時点での進路希望、毎年あるいは学期ごとの進路希望や、進路希望に変化が生じたのであればその理由を問う項目が必要である。また、学生のアルバイト時間の実態として、「10 時間以上」が最多であったが、10 時間以上の時間の区切りを設け、より精緻な実態調査が求められる。こうした調査項目の追加によって、より実りある分析が期待できる。

学生のほとんどは、秋草学園短期大学に入学したことに満足していることから、本学や本学科への期待も高いと思われる。有意義な学生生活を送れるかどうかは学生本人の努力はもちろん必要であるが、大学として適切なサポートや学生指導のあり方について、データをもとに検討していく姿勢もまた重要であろう。今後もそうした目的意識をもって、IR 推進室で調査項目やデータ分析について検討していきたい。

参考文献

阿部一晴（2013）京都光華女子大学における EM・IR の取り組み実践報告　大学教育改革フォーラム in 東海 2013 配布資料

浜田知久馬（2012）アドミッション小委員会による学力追跡調査結果　東京理科大学教育開発センターFD 通信　第 23 号　pp.2-3

小嶋英二朗・石津 隆・上敷領 淳・松田幸久（2018）薬学部での教学 IR の試み 1 ―福山大学薬学部での取り組み―　薬学教育　第 2 巻　日本薬学教育学会

中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百（2013）大学の IR　Q&A　玉川大学出版部

高橋 哲也・星野 聡孝・溝上 慎一（2014）学生調査と e ポートフォリオならびに成績情報の分析について　大阪府立大学の教学 IR 実践から　京都大学高等教育研究 第 20 号 pp.1-15

［研究ノート］

幼児のボール転がしに関する実践研究
― 潜在能力の顕在化を意識したアプローチ ―

新戸　信之

Practical　Research on　Ball Rolling Activity for Toddlers
― These method of the ways Approaches to unlock potential skills ―

Nobuyuki　Shindo

キーワード：幼児、発達差、運動遊び、固有感覚、指導ことば、運動イメージ
Key Words : toddler, developmental difference, physical-motor-play, propriocepti on, instructional words, motor imagery

要旨：子どもの遊ぶ機会が減少し、近年では伝承遊びや運動遊びなど、遊びをテーマとした様々なイベントや教室、ワークショップなどが開催されている。しかしながら、大人主導で計画された「遊び」には、必然的に子どもならではの自由な発想に基づく運動が含まれることは少ないと考えられる。今回の活動のねらいは、子ども達の自由遊びを観察している中で見かけた、日常生活や特定のスポーツではあまり行われない運動をすることにより、子どもの固有感覚を育てることであり、研究の目的は潜在能力を顕在化させるためのアプローチを検討することである。
活動の結果、発育・発達の観点から見るとできるはずの運動を思う様にできない子どもに対し、指導者がタイミング良く、既にできる運動を言葉により表現することで、コツを掴むことができることがわかった。

１．はじめに

子どもの体力や運動能力の低下が指摘され、問題視されてから久しい。その要因の一つとして、子どもたちが遊ぶために必要な「時間」「空間」「仲間」が失われているという指摘がある[1)]。複合的な要因により遊ぶ機会が減っている現代の子どもにとって、幼稚園や保育所等の保育機関において運動遊びなどにより身体を動かすことは、子どもの健全な発育・発達を促す上で欠くことのできない活動と言えよう。

幼少期に多様な運動を経験することの重要性については、既に多くの報告がなされている[2)3)]。そのような中、幼児を対象とした伝承遊びや運動遊び、あるいは遊びをテーマとした様々なイベントや教室、ワークショップなど、大人主導で計画された様々なプログラムが見受けられるが、筆者が幼児教育現場で見る限りにおいて、子どもたちが大人には想像もできないような動きをして、その動きを面白がって継続したり、他の子どもと共有したりするのは、そのほとんどがプログラム間の休憩時間も含め、自由遊びの時間である。

特定の運動の繰り返しからは得ることのできない、謂わば「無段階の固有感覚[4)]」を得るためには、形式にとらわれることのない運動も必要であると考えられる。また、動きの多様性をより高め、運動を継続させるためには、子どもの自由意思に基づく活動の中で偶発的に生み出された運動が、「思うようにできないおもしろさ」や「上手くできた時の嬉しさ」などの内発的な動機づけにより遊びとして行われることが理想であろう[5)]。

しかしながら、時間的、空間的に制約がある中、偶発的な動きを待つことは現実的ではない。また、「上手くできた時の嬉しさ」を得るためには、運動経験により得られる経験知を蓄積し、「勘」や「コツ」を掴むことが必要となるが、日常的に運動をする習慣がない子どもには身体活動に対して消極的な傾向が見られることから[6)]、自由時間での活動を通して身体的な経験知を蓄積することは困難だと考えられる。

そこで本研究では、子どもの固有感覚の育成をねらいとして、子ども達の自由遊びを観察している中で見かけた、日常生活や特定のスポーツにおいて行われることの少ない運動を抽出して活動に取り入れた。今回は 2 歳半～3 歳児のボール転がしの際の動きに着目し、運動のモチベーションを維持するためにリレー形式で行った。その際に年上の子どもを模倣できるよう、2 歳半から 6 歳までの子どもたちが一緒に活動をすることとした。また、うまくできない子どもに対しては、指導者が行うような方法ではなく、幼児から小学校高学年までが混在する異年齢集団において、小学生が幼児に教える程度のアドバイスや声掛けを行い、その効果について検討した。

２．方法

２－１．対象

幼稚園型幼児教育施設の在園児（2 歳 6 か月～3 歳※以下「年少々」、3 歳児※以下「年少」、4 歳児※以下「年中」、５歳児※以下「年長」）のうち、当日登園した年少々6 名（男 3 名、女 3 名）、年少 9 名（男 3 名、女 6 名）、年中８名（男 5 名、女 3 名）、年長 3 名（男 1 名、女 2 名）の合計 26 名。

２－２．実施時期・方法

実施日時：平成 30 年 10 月 29 日（月）午前 10 時 50 分～11 時 25 分

本活動は、週に 1 回実施している「専科『体育』」（※以下「体育」と表記）の時間に担当教師（筆者）により実施した。

当該園の保育時間は午前 9 時 20 分から午後 2 時までであり、担当教師は「体育」の時間以外は日常の保育活動をしている園児とフリーの立場で接しているため、活動時に園児が過度な緊張感や高揚感を持つことはない。また、担当教師は全ての子どもについて、日常における様子や性格、運動能力を把握している。

２－３．実施場所

施設近隣公園の自由広場

２－４．用具

「体育」において使用している、ウレタン性のボール（直径約 25cm）、スタートライン用の縄(緑色)、折り返しを示すマーカーコーン（オレンジ色）を使用した。

２－５．手続き

①スタートラインとして設置したロープから 5m 離れた地点に、両チームの列の直線上に折り返し点を示すマーカーコーンを設置。

②各年齢の子どもが均等になるように、2チームに分ける。

③スタートラインの前に、2 メートルの間隔を空けて両チームを 1 列に並ばせる。その際の順番は子ども達の話し合いにより決める。

④「ボールころがしリレー」の説明をする。

⑤ ホイッスルの合図でスタート。

※上手くできない子どもに対しては、当人にとって理解しやすいと思われる動作や言葉により“コツ”を教える。

⑥全員が走り終えたら終了。

※レースは2回実施した

※担当教師の他に常勤教員3名が公園に同行し、レース中の各チームの統制と安全確保の役割を担った。その際技術に関する助言や手伝いは一切しなかった。

２－６．「ボール転がしリレー」の方法

①先頭の走者はホイッスルの合図によりスタート。

②ボールを手で転がしながら走り、折り返し点のマーカーコーンを回ってスタート位置に戻り、ボールを次の走者に渡す。

③以降②を繰り返し、最終走者が先にスタート地点に戻ったチームの勝利。

２－７．分析方法

担当教師は指導を行っていたため、ウェアラブルカメラ 2 台を使用して撮影した。１台を全体が写る位置に固定し、１台を担当教師の胸の中央付近に装着した。活動終了後に担当教師と３人の常勤教師により、活動中の様子について意見交換がなされた。その後、担当教師が映像を分析することにより、言葉がけの効果について検証した。

３．結果

技術やスピードの差は見られるものの、年長児、年中児、年少児は全ての子どもが、足を一歩踏み出すたびにボールに一回触れて、ボールを軽く押し出しながら速やかに進んでいた。それに対して年少々児は、全ての子どもがボールから手を離すことなく、両手で同時に、あるいは両手を交互に動かしながらボールを回転させて前に進んでいた（図-1)。進む速度が遅く、時間がかかったことから、子どもの心身の負担を考慮し、年少々児が走者になった際には折り返し点のマーカーコーンを概ね 2m 程近くした。その際、年少々児以外の子どもから不満の声は聞かれなかった。

図-１．年少女児（左）と年少々女児（右）

活動中の年少、年中、年長の子どもは、イキイキとした表情で、走者以外の子どもも応援したり、大声で感情を表現したりしていた。一方、年少々の子どもは、順番を待つ間はリラックスした表情で地面に絵を描いたり周囲を見たりするなど、普段の活動時と同様の行動をしていたが、順番が回ってくると真剣な表情でボールを転がしていた。

年少々児は、年長児や年中児が走者となり、ボールを上手に転がすのを見ていたが、その方法を真似ることはなく、また、年少々児が競技中に年長児や年中児の子どもに追い抜かれたりすれ違ったりしても、その方法を真似ることはなかった。

図-２．ボールを転がした年少々女児

2回目のレースを行う前に、(年少々児の動作を再現しながら)「年少々さんはこうやってボールを回していたけど、(年長者の動作を再現しながら) こうやって、進んだ方が早く進めるね。」と目標動作を提示したところ、全ての子どもが注視したが、2回目のレースにおいても、全ての年少々の子どもが 1 回目同様にボールを直接手で回しながら進んだ。

そこで、年少々児が走者となった時には、一人一人に「コロコロ～ってしよう」と声を掛けたが、変化は認められなかった。次に少し間をおいて「前に押してみよう」

と声をかけたところ、1 人の年少々女児が両手で回していたボールを放り出すようにして前方に転がした（図-2)。間髪を入れず、「そうそう、上手！」と言葉がけをしたところ、笑顔になった。その後その動作を 2 回繰り返し、次の走者にボールを渡した。

以上のことから、子どもが運動イメージ[7)]を想起しやすい表現での言葉がけに一定の効果があることがわかった。

４．考察

1 回目のレースにおいて、ボールを速やかに転がすことができた年少々児が０人だったのに対して、年少、年中、年長の子どもは全員ができた。

本研究における活動以前にも、「体育」の中で、ボールを用いた活動をしているが、手でボールを転がしながら前に進むという運動をしたことはない。また、「体育」は午前と午後に分けて行うこともあるが、その際には「年長・年中」のグループと「年少・年少々」のグループに分かれるため、年少の子どもと年少々の子どもが「体育」の時間内において異なる活動をしたことはない。以上の点から上手くできない理由として年齢による発達差も要因の１つであると考えられるが、「前に押してみよう」という言葉がけにより出来るようになったことから、経験知の不足による影響が大きいと考えられる。すなわち、「前に押す」という動作は既知であったと考えられるが、提示した目標動作と、「コロコロ～ってしよう」という言葉については、両者とも動作自体ではなく動作の結果を表しているため、当該の結果に繋がる動きをイメージすることができず、顕在化できなかったということであろう。この結果は吉川[8)]による擬音語および擬態語を用いた指導ことばに関する先行研究において、「教師及び大学生と児童・生徒との差異は、運動経験や指導経験による運動構造や運動感覚の把握の程度の差に起因するものと考えられ、擬音語・擬態語に対する運動イメージに運動経験が大きく影響することが示唆された。」とする報告を支持するものである。

活動中の子ども達の様子は、年少、年中、年長の子どもは、相手チームとの競争を意識して速く進むことや上手に転がす事を楽しんでいる様に見えた。一方、年少々の子どもは、真剣な表情でボールを転がしており、何らかの動機づけにより、夢中になっている様ではあったが、楽しんでいる様には見えなかった。他方、言葉がけによりボールを前に放り出すことができた時の女児の表情は、できた事に対する喜びや、転がるボールに対する面白さ、ボールを追いかける楽しさに基づくものであると考えられる。それらの感情は、いずれもボール遊びや運動遊びの動機づけになり得るものであることから、今回試みた方法が有効である可能性が示唆された。

今回のアプローチにより、目標動作に導くことができたのは１名であったが、一人ひとりの子どもについて、日常生活における目標動作に近い動作の獲得状況を把握することにより、より的確なアプローチが可能になると考えられる。できなかったことができるようになるということは、年齢や性別に関わらず誰にとっても嬉しいことであり、その嬉しさが動機づけとなり、新たな挑戦へと繋がる。反対に、いくら努力を重ねても思うようにできなければ、努力をやめてしまうことに繋がる。従って、指導者は子ども達が少しでも上手くできるように工夫を重ねる必要がある。

５．まとめ

サンプル数が少ないため断定することはできないが、手でボールを転がしながら前に進むという動作は、年齢による影響を受けている可能性があるものと考えられる。しかしながら、今回、声掛けにより転がすことができた女児のように、指導者がタイミング良く個々の特性や性格にあった言葉がけなどのアプローチをすることにより、潜在運動能力を顕在化することが可能であることがわかった。

６．文献

１）文部科学省：3　子どもの体力の低下の原因、2002、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1344534.htm、2019 年 10 月 30 日アクセス

２）日本発育発達学会 編（2014）幼児期運動指針実践 ガイド，杏林書院，pp1-9.

３）日本学術会議 健康・生活科学委員会 健康・スポーツ科学分科会（2017）「提言 子どもの動きの健全な育成をめざして～基本的動作が危ない～」

４）末廣健児・後藤　淳、感覚入力・感覚受容とそれに伴う運動の変化について、関西理学 11、pp.21-24、2011

５）陳 惠貞、幼児の内発的動機づけを育てる-保育者の関わり方への提案-、子ども学研究論集 4、pp.57-67、2012、名古屋産業大学・名古屋経営短期大学リポジトリ、https://meisandai.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=88&item_no=1&page_id=13&block_id=21、2019 年 10 月 30 日アクセス

６）新戸信之、保育園児の保育中の心拍数について、日本幼少児健康教育学会第 36 回大会【秋季:新潟大会】抄録集、2017

７）水口暢章・彼 末 一 之、運動イメージと運動パフォーマンス、計測と制御 56（8）、pp.568-572、2017

８）松下健二・藤田定彦、運動を指導する際の擬音語・擬態語に関する基礎的研究、兵庫教育大学教科教育学会紀要、11、pp.11-30、1998

［研究ノート］

保育における振り返りのプロセスについての一考察
―子ども理解・対話・可視化に着目して―

田島　大輔

A Study on the Process of the Reflection at Childcare
-Focusing on, Visualize dialogue and Child understanding -

Tajima Daisuke

キーワード：対話・子ども理解・カリキュラム・マネジメント・専門性
Key Words：dialogue、Understanding children、Curriculum management、Childcare specialist

要約：改定（改訂）された幼稚園教育要領・保育所保育指針・認定こども園教育保育要領において、保育者一人ひとりが自分自身の保育を振り返り・省察し、保育を自分自身でカリキュラム・マネジメントしていくことについて言及された。本研究では、保育の振り返りのプロセスに着目し振り返りのプロセスの中で対話や子ども理解の深まり、可視化していくことについて、振り返りの実態調査とインタビューによりる調査・検討を行った。振り返りのプロセスは、自分自身の見方を正しく評価し、こうであるべではなくどの様なことも受け入れられる心構えが重要である。子どものことを見ようとして見ることではなく、見えてくることを見逃さないこと。「よく見る」より「よく見える」事を意識していくことで必要がある。その上で物理的な時間を確保しながら、振り返りや対話の方法を、自分達なりに考えていく事が重要である。そして振り返りる事ですぐに何かが見えるようになることではなく、何でも受け入れらるようにしておくことでみえてくるのである。

Abstract（English）：Regarding the revised (revised) kindergarten education guidelines, nursery school childcare guidelines, and approved childcare school childcare guidelines, each childcare provider reviews and reflects on their own childcare and manages their own curriculum. Was mentioned. In this study, we focused on the review process of childcare, and conducted a survey and interview through a survey of actual conditions and interviews to deepen and visualize dialogue and understanding of children in the review process. The process of reflection is important to properly evaluate one's own perspective and to be prepared to accept anything, not just this. Don't overlook what you see, not look at your child. It is necessary to be aware of "look good" rather than "see good". It is important to consider the way of reflection and dialogue while securing physical time. And looking back does not mean that something can be seen immediately, but that it can be seen by accepting anything.

保育の振り返りにおけるプロセスについての一考察
―子ども理解・対話・可視化に着目して―

田島　大輔

Ⅰ　はじめに

保育は、目の前にいる子どもの姿を基にしながら、その子どもに対してどのようにしてくべきかを考えていく行為であるともいえる。つまり、子どもをどのように理解するのかという事が非常に重要になってくる。幼稚園教育要領解説（2018a）[1] に子ども理解について以下の様に述べられている。幼児の発達の姿は，大筋で見れば，どの幼児も共通した過程をたどると考えられる。幼児を指導する際に，教師はその年齢の多くの幼児が示す発達の姿について心得ておくことは，指導の仕方を大きく誤らないためには必要である。（中略）すなわち，幼児はその幼児らしい仕方で環境に興味や関心をもち，環境に関わり，何らかの思いを実現し，発達するために必要ないろいろな体験をしているのであると記されている。ここでは、一人一人の幼児が関わり方や、受け止め方が異なってくる事について触れ、子ども一人一人がしている行動の意味を考えていくという、子ども理解の大切さについて述べている。

さらに発達していく過程を、保育者がどのように考えていくべきかについて、幼稚園教育要領解説（2018b）[2] では以下の様に示している。幼児一人一人の発達の特性（その幼児らしい見方，考え方，感じ方，関わり方など)を理解し，その特性やその幼児が抱えている発達の課題に応じた指導をすることが大切であるとし、発達の特性の理解と、同時に幼児一人一人の特性、そしてその幼児の発達の特性を考えていく必要性について考えていく事を示唆している。しかし子どもは、遊びや生活の中で様々に形を変え表現している。それ故、一人一人の子どもの姿を読み取る難しさや専門性が必要になってくる。子どもの姿を読み取るためには、自分自身の保育を振り返る事が大切になるだろう。

1.保育における「振り返り」とは

振り返るという行為は、どのような意味があろうのだろうか。津守（1991）[3] は、一日を振り返る事の意味について、保育の実践の素地であるとまで述べている。省察は保育の実践に欠くことのできない作業である。（略）日々の省察において、子どもの理解が完全になされることはありえない。不十分なままに、おとなも子どもも次の新たな日を迎え、新しい一日を形成する。新たな省察がその上に重ねられる。こうして子どもの成長とおとなの成長とは、保育において同時進行すると省察（振り返る）とは保育との連続性である行為であると重要性を語っている。D ショーン・柳沢訳（2007）[4] は、実践者自身の振り返りは、実践のさながらに振り返りが起きている事について行為の省察としてリフレクションという言葉を用いた。実践者は実践をとおして、実践に即して、実践中の行為を吟味をし、その場限り暫定的であっても、何らかの意味づけをしながら行為を行っていると佐伯・刑部等，（2018）[5] はショーンの「リフレクション」を基に意味づけた。それは、振り返りのあり方について、教育や保育における振り返りの特徴から、振り返る事の意味をわかるまで待つという「謙虚

さ」や、「予想や修正を受け入れる用意がある」というように再考した。いままでの実践では、対象を「三人称的」にみて、それを傍観者的に観察して「客観的」な法則や原理を導こうと「三人称的アプローチ」におちいっていたのではないかということを、ショーンの「リフレクション」論に対して重要な留意項目に加えたいと述べている。実践の中での省察と、実践を振り返ってする実践についての省察では、ものごとのとらえ方自体をさらなる原点から問いなおし、考えかたそのものが変わっていくことになる。つまり行為の中の省察を促すためには、佐伯が言うところの三人称的省察（物事を根本から見直してみる）省察が必要になる。実践者自身が省察し、さらに意味づけ、次の保育へとつなげていくように考えていく事はとても重要である。振り返った保育が、どのように次の実践へとつながり、子ども理解に結びつくのであろうか、振り返りの方法について考えていきたい。

2.振り返りの方法としてのカンファレンス・対話

保育を振り返る方法としてよく行われているのが、保育カンファレンスである。カンファレンスは実践者が事例など、まとまりの記録を基に他者と共に検討を行う事をさしている。そもそもカンファレンスという概念は，臨床医学や臨床相談のカンファレンスの考え方・手法を、保育に取り入れたものである。医師や看護師，カウンセラー，　ケースワーカーなどが臨床事例に基づき，それぞれの把握している情況，判断を出し合い対象者への対応を検討するとともに，その過程を通して専門性を高めていく営みを示す言葉であった。その後、教育分野において教育学研究者の稲垣（1986）[6] によって「授業カンファレンス」として提唱された。平松（2011）[7] によると、稲垣等は、医学や臨床心理学分野においてのカンファレンスの概念を基にして，アメリカの教育学者アイスナー(Eisner,N.)の「教育鑑賞と教育批評の融合」という考えをさらに付け加えて修正し、授業カンファレンスを通した事例研究は、決して模範となる授業を求める研究ではないこと、そして正解を求めるのではなく，多様な見方・ 捉え方の交流において複雑で奥行きのある授業の理解を深めることであるとした。カンファレンスは，更に森上史郎によって保育界に応用された。保育の現場で行われる保育についての話し合いを、「保育カンファレンス」 というものとして構想し、他者の見方に触れる中で，マンネリ化しやすい自分の保育実践をもう一度自覚させられ，自分の保育の向上をさせるなど，自分の保育を改めて省みる機会としてきた。

カンファレンスという方法ではなく対話という概念もある。これは 2000 年代に日本に実践が紹介されたイタリアのレッジョ・エミリアにおける、実践の 3 つの D の内の 1 つである「ダイアローグ」の影響もある（秋田、2001）。又近年では、認定こども園化等により複数担任で保育を行う事が多く行われている。「対話」は、振り返りにおいてカンファレンスに比べてよりインフォーマルで気軽に話すということで情報共有するということやカンファレンスするほど時間がなく立ち話的に行う事も含まれていると考えられる。

Ⅱ　研究の目的と方法

上記の様な議論を踏まえ本研究では、子ども理解を深めるための振り返りのプロセスにいて、又振り返りがどのように可視化され、明日の保育へつながっていくかについて考えていきたい。振り返り（省察）については、保育者間で振り返りながら話す対話に着目し、対話の内容がどのように明日の保育へ活かされているかを考えていく。又対話をする中で、対話の内容や自分達の保育をどのように可視化していくことが明日の保育へとつながるのかについてどのような在り方や可能性があるのかも考えていく。

１．対象

首都圏にある幼稚園・認定こども園・保育園 10 園（注 1）を対象とし、保育の振り返りをどのように行っているか、対話・可視化がどのように行われ振り返りから明日の保育や子ども理解へどのように活かされているのかについて実態を調査する。又保育者自身の主観的な語りから振り返りから次の実践との関係や要因を明らかにするためのデータ収集を目的とし、グループインタビューによる質的調査を行なった。

2. 調査内容

聞き取り調査では、振り返りの方法・対話の中身・可視化についての方法をどのように行い、意味があるのかと感じているかについて、又明日の保育や子ども理解について影響しているかについて自分自身がどのように感じているのか聞き取りを行った。聞き取り調査の調査項目は、振り返りの方法、対話の中身、対話や振り返りや可視化についての方法、明日の保育や子ども理解との関連性の 4 項目に大別される。

(1) 振り返りの方法・対話の中身について

振り返りについて、「どのような形態でおこなっているか」や「どのような方法で行なっているか」、「どれくらいの時間で行っているか」、「どのくらいの頻度でおこなっているか」それぞれについて聞き取りを行った。

(2) 保育の可視化について

可視化について、「保育の可視化をしているか」や「どのような形態・方法で行なっているか」、「どれくらいの時間を使っているか」、「どのくらいの頻度で可視化してるか」、「可視化の見る相手（届け先や見て欲しい相手）」、それぞれについて聞き取りを行った。。

(3) 明日の保育や子ども理解について

振り返りがどのように機能しているかについて、「明日の保育にどのような意味を持ちましたか」や「振り返るときと、振り返らなかったときの違い」、「子ども理解について」、「困難だったこと」、それぞれについて聞き取りを行った。

どの質問項に対しても全体を通して、「上記以外で何かあれば」という時間を設け、振り返りの方法について自由にその他話せるようにした。

3. 調査方法・時期・手続き

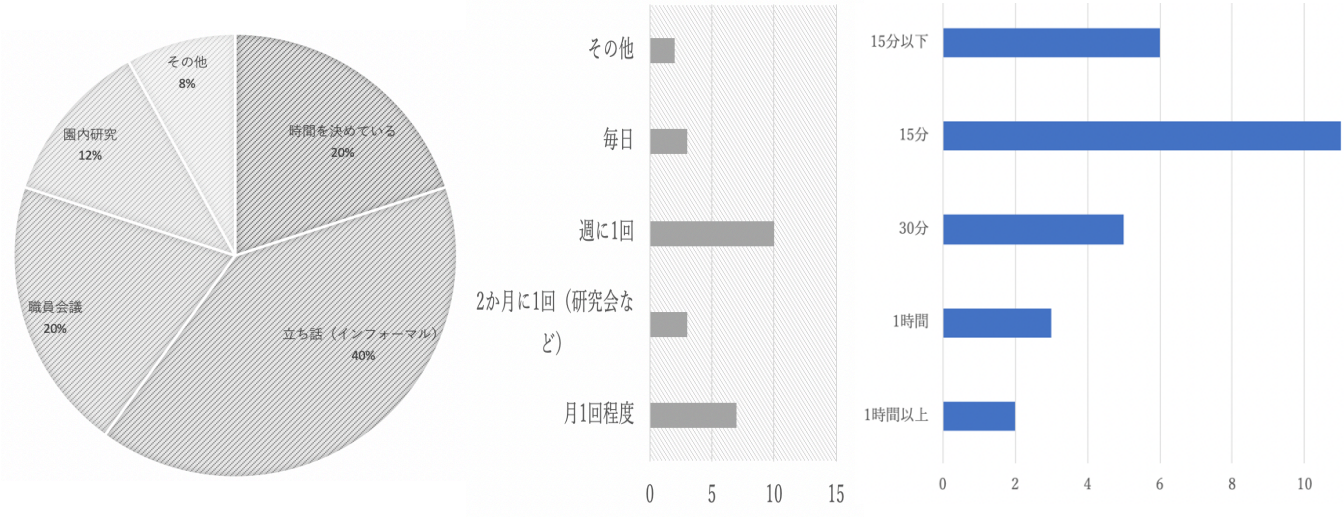
調査は計３回行い、５月・７月・９月の時期に聞き取り調査を行った。研究の方法は振り返り場面の観察及びインフォーマルインタビューとしての聞き取り調査にて行う。調査園 10 園の実態と各々の園の保育者 25 人（注 2）から聞き取り調査を行った。インタビューの際は筆者が行い、IC レコーダー(SONY ICD-UX570F)による録音を行なった。

本研究においては、保育実践という場は一人で行っている物ではなく、多様な人と協働しながら作り上げていくという視点や各々の視点の違い（秋田，2001）を大事にした。この視点は、考察の重要な視点であると考える。そして実践当事者として実践を語ることは、当事者として語る事（やまだ 2010）を大事にして聞き取り分析していく。

Ⅲ　結果及び考察

１．振り返りの方法について

どのような形態（a）・頻度と時間で行っているか(b)は、以下の図 4 の示す通りである。形態では、立ち話が多く公式な場として振り返りが設定されていないことがわかる「時間はとりたいがなかなかとることが難しく、忙しいままになってしまっている傾向がある」というような意見も多かった。時間を決めているとの中でも時間を捻出することの難しさが語られていた。



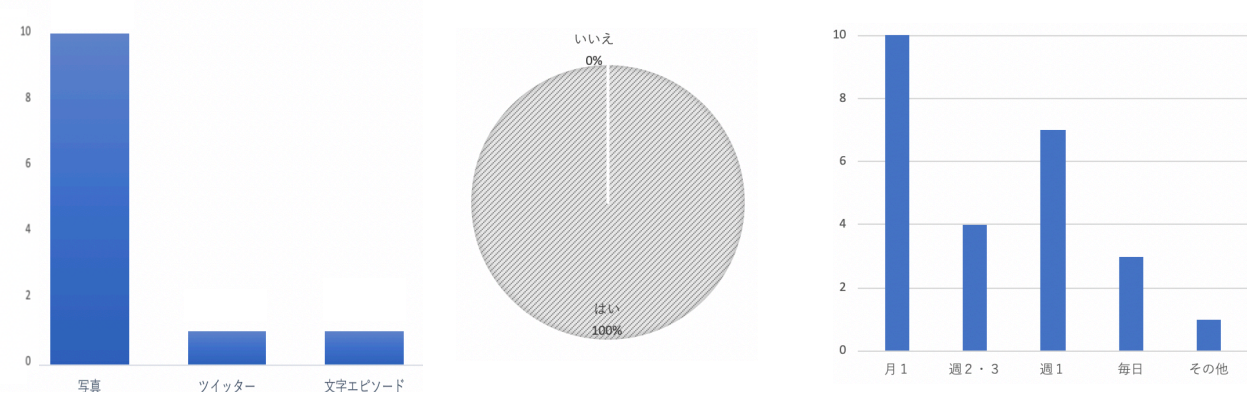
a どのような形態で行っているか　　b　頻度と時間

図４　振り返りの方法について（N＝２５）

（b）の頻度と時間に目を向けてみても、振り返りのスパンが長くいつのどのような事を振り返ったら良いかがわかりにくく、「時間をとっても何を振りかえったのかが難しい」などの意見も多くみられた。園の中でも時間については、ばらつきが見られていたが、概ね 30 分以内での振り返りが求められている傾向が出ている。30 分以上の回答になる園では、その分頻度が下がるというような傾向と相関していた。「どのような方法で行なっているか」については、ワークシートなどの利用・写真など共有化しやすいものを利用など、対話するということを意識しているような意見が多くみられた。振り返りをただ話すだけでなく対話を通して何かに残そうとしようとする姿勢がみられた。「上記以外で何かあれば」という部分においては、上記でも述べられている時間のことや回数・頻度のことが多くあげられ、振り替えの重要性の認識とできない事への困難さが語られていた。又「対話や振り返りをどのようにしたら良いかわからず、ただのおしゃべりとの違いに悩む」という意見や、「インフォーマルな場面では語れるが、いざ対話するや振り返るとなると意識してしまうのと、何か成果を出さなければならないとので難しい」の様な時間が用意されてもどのようにして良いかわからないという意見も複数みられた。

2. 保育の可視化について

可視化する形態・方法をどのように行なっているか、可視化をしているかについては、図５（a）・（b）の示すとおり、圧倒的に写真を使うというようなことが語られた。どれくらいの時間を使っているか、どのくらいの頻度で可視化してるかは（c）の示すように園便り的に月１回程度の所から毎日行う所まで様々である事がわかった。



（a）可視化の形態・方法　　（b）可視化しているか　　（c）頻度

図５　保育の可視化について（N＝２５）

可視化する相手（届け先や見て欲しい相手）については、保護者というが意見が一番多くみられ、「自分達のしていることについての理解を意味をなかなか話せないので、紙面や写真などにして伝える」ということが語られていた。学級便り等の文字媒体から写真などのビジュアル化した物へと ICT 機器により変化している。しかし伝えるという意味で言うと。あまり変わっていないという意見が見られた。園長に見せるという意見も多かったが、確認の意味が大きい。又園の同僚にも見て欲しいと

いう意見も多く見られたが、先ほどの様に時間が無いということがあげられた。又可視化は行っているものの、「フィードバックやりアクションが無いと、継続するモチベーションにつながりにくいという」ことや、「個人の力量差がでやすい。できる人は良いけど」等という意見や、「園として取り組むとなるとどこのラインに（力量）にあわせるのかが難しく保護者を意識してしまう部分がある」などという意見があり、自分達のための可視化という側面よりも、保護者への説明としての要素が強いということが考えられる。

３.明日の保育に向けて、子ども理解について

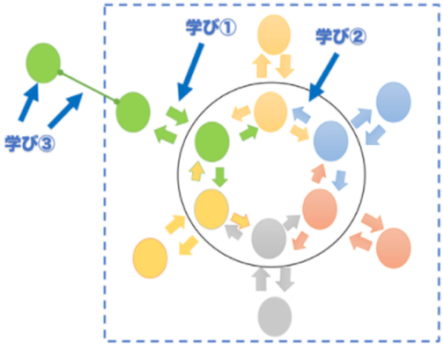
明日の保育にどのような意味を持ちましたか、振り返るときと、振り返らなかったときの違い、の問いに対しては、「振り返りから明日へつながっていくイメージはある。又振り返ること対話することの意味はわかってきている物の、それが何につながるかと聞かれると何ということが答えられない」や、「何かを求めすぎてしまうと急に難しくなる」、「自分達でやる事の限界性がある、園内研修などで外部の人が来てくれることにより意味づけられると良い」など意見があった。先ほどの意見にもあったように、何が見いだされたかが難しく、又それを意識すると急に振り返れなくなることや、対話が成立しにくいことが、観察の中でもあった。子ども理解についても先程と、同様にではあるが、誰かと言う対象がある分「その子の理解は深まった」、「焦点を当てると見えてくることがある」という意見も多かった。一方で、その子理解から先にいきづらい部分もあり、「自分の見方が見えてくることから逆に困難だったこともある」と、少数ではなく語らていた。困難だったことは方法や時間の捻出がやはりこの項目でも多くみられた。

Ⅳ 総合考察

今回の聞き取り調査では、聞き取り方法の問題点等もあり、昨今の多様化する保育事情もからか困難さが語られることが多かった。ただし、振り返る事の大切さ、対話することの重要性などや、振り返る事や対話することでの実感などが得られてきている保育者もいたのは事実である。又可視化する事も保護者に向けてということが大多数ではあったが、そこから保育の理解につながっていくこともあり、成果を上げている事例もあった。

振り返るプロセスの過程や対話においても、どのような判断でその場で考えたのかが重要になってくる。佐伯・刑部等（2018）[8)]は、リフレクションにおいてもっとも大切なのは、振り返る事でこうだと決めつけたり、この見え方でみなくてはならないという、〇〇せねばならないというリフレクションをしてしまうことであると述べている。さらにリフレクションを「謙虚」さとしてこのことを説明している。①自分を適正に評価する②自分の間違っていることを理解する③他者の意見を受け入れよとする。特に自分の意見と矛盾することを受け入れる体制を持つ。④自分の位置づけは大きなスキームの中では一部である事を理解する。⑤自己への焦点かは最低限で自己は忘れている状態（受け入れる）が保たれていることであるとしている(レディ・V 佐伯胖訳，2015)。このようにせねばならないでもなく、自己反省して卑下する事でも無く何でも受け入れられる様なフラットな状態を保つ、答え

が出ることを急がず諦めず、待つことにより本当の良さ（相手の訴え）が聞こえてくると言うのである。田島・宮里等（2017）[9] は保育実践において、振り返りや対話の中では、すぐにつながる学びだけではない事（図 6 参照）を示している。



①→共通話題について自分自身の実践や思いを語ろうとする事で得る学び
②→様々な人の意見を聞いたり、意見を言ったりして得る学び自分の背景や現在・過去にあるものを思い浮かべ リフレクション(省察) することによって得る学び
③→対話後に少し時間が経過し、自分自身で振り返ることで起るリフレクション(省察)による学びリフレクションした内容と、実践との関連性を思考する事で得る学び

図 6　振り返りや対話から次の保育実践への構造図

学び③は、振り返りや対話の中では、よくわからなかったことでも、わかったつもりになることでなく、またわからなかったことを卑下するのでなく、気にとめておくことで（レディの言い方では忘れている状態や何でも受け入れられる状態）、どこかで「ああこのことか」ということがつながる。それこそが振り返ると言うことのプロセスの大切さになるのだ。自分の行為に対して適切な評価、自分がどうであったかをどのように判断したのかを考えていくことが大切になる。振り返る事や対話が、すぐに何かにつながらないということも考えられよう。

しかし振り返る事、対話することのプロセスについて、意味があると感じているにもかかわらず、方法や時間の捻出等の課題に対しても、考え向き合っていく必要性があるだろう。いくら保育という行為自体が多様化している中であっても、大切だと思う気持ちや重要性の認識だけではなく、どのような方策を練るかという事も重要になってくる。どの項目でも、時間が足らないという意見が多かった。一方で、「まず 5 分でも良いからやってみると結構 5 分は長く感じた」や「短い時間でも継続していくと話し合えると言うことが見えてくるので、次に何を話そうと言うことが出てくる、それが継続すると自分自身なりに何となくではあるが繋がってくる」などの意見もあった。その園の事情は違うが、まず物理的に時間を捻出してみるということも重要になる。振り返りや対話はお堂してもこのような意見が出てくる。「〇〇先生は話すのが上手いからあのクラスはいい」や、「自分は口下手だから上手く語れない」などという個人に起因してくる問題である。対話や振り返りは話し上手な人が有利と言う問題である。そのためには語れる「ツール」を考える必要性がある。

今回の園では、振り返りをしている園が多数でああったため、ワークシートの様な振り返るツールを用意していたり、付箋を使用していたり、統一した枠組みを用意したり、写真を使って対話ができるようにしたりなどツールや方法が準備されていた。振り返りやすい、対話しやすいというツールを生み出していくということも大切になる。結果でも触れたが、特に写真が効果的である。ICT 機器の発達により、簡単にツール化しやすい代表例が写真であると指摘できる。「写真だと同じ場面か何かを見ているじゃないですか。だから自然と語れます」や、「写真はいろいろな情報があり、説明して

みると話すのが嫌だなではなくなる。いつの間にか対話になった」等良い面として語られた部分が多かった。一方で写真は情報量が多く、見えていない物まで見えてしまう事や、フィクションを生み出す問題もあるが、まず始めてみることで、振り返りの習慣化や省察思考を構築する営みが大切であろう。

振り返りのプロセスは、自分自身の見方を正しく評価し、こうであるべきではなく、どの様なことも受け入れられる心構えが重要である。子どものことを見ようとして見ることではなく、見えてくることを見逃さないこと。「よく見る」より「よく見える」事を意識していくことで必要があるであろう。その上で物理的な時間を確保しながら、振り返りや対話の方法を、自分達なりに考えていく事が重要である。そして振り返りる事ですぐに何かが見えるようになることではなく、何でも受け入れられるようにしておくことでみえてくるのである。

（注）

(1)　対象園の概要は、幼稚園は私立 3 園公立 1 園、保育園は私立 1 園公立 3 園、認定こども園は、私立 1 園公立 2 園である。全て 100 人以上 300 人以下の認可園である。

(2)　保育者 25 人は男性 3 人女性 22 人、勤務年数については 5 年未満が 8 人、5 年以上 10 年未満が 12 人、10 年以上 15 年未満が 6 人　15 年以上が 4 人である。協力者の同意を基に、研究の趣旨や方法について説明を行った。承諾を受けた部分についてのみ本研究において事例として挙げ、修正・訂正の希望する箇所がないか、確認する機会を設けるなどの配慮を行った。

引用文献

1)　幼稚園教育要領解説書（2018a）　文部科学省　フレーベル館 pp37-pp123
2)　幼稚園教育要領解説書（2018b）　同掲　pp38-pp39
3)　津守真（1991）　子どもの世界をどうみるか　NHK ブックス　pp120-pp125
4)　D, ショーン（2007）・柳沢昌一・三輪建二監訳　省察的実践とは何か ―プロフェッショナルの行為と思考　鳳書房　pp297-pp299
5)　佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文（2018）　ビデオによるリフレクション入門 実践の多義創発性拓く　東京大学出版会 pp8-pp34
6)　稲垣忠彦（1986）　授業を変えるために―カンファレンスのすすめ　国土社 pp163-pp169
7)　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 保育実践の一場面のカンファレンスの省察から ―　中国学園大学紀要(10)　pp163-pp167
8)　佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文（2018b）同掲　pp8-pp10
9)　田島大輔・宮里暁美・根津美英子等（2017）「発達の連続性に根ざした保育の在り方の検討 2」　第 70 回大会日本保育学会発表論文集

参考文献

秋田喜代美（2001）「子どもと育む授業作り」岩波書店
やまだようこ（2007）「質的心理学の方法」新曜社
佐伯 胖・大豆生田啓友 ・渡辺 英則 ・三谷 大紀・髙嶋 景子・汐見 稔幸著（2013）　子どもを「人間としてみる」ということ:子どもとともにある保育の原点　ミネルヴァ書房
V・レディ・佐伯胖訳（2015）　驚くべき乳幼児の心の世界　2 人称的アプローチから見えてくること

ミネルヴァ書房

［研究ノート］

日本の中学・高等学校におけるラーニング・コモンズ
―学校図書館による自発的学習支援へのプロセス―

西巻 悦子

Learning Commons initiatives at junior and senior high schools
―Voluntary learning support and school library support―

Etsuko Nishimaki

キーワード：ラーニング・コモンズ、学校図書館経営、司書教諭
Key Words：Learning Commons, School Library Management, Librarian Teacher

要旨:本研究の目的は日本の中学・高等学校において取りくまれているラーニング・コモンズづくりを調査し、学校のラーニング・コモンズづくりのプロセスを明らかにし、今後の学校図書館によるラーニング・コモンズへの支援の在り方を考察することである。そこで、第一に日本の大学におけるラーニング・コモンズへの提言「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言」と学校のラーニング・コモンズについての手引書である『The Elementary School Learning Commons: A Manual』について文献研究を行った。それに基づき中学校や高等学校のラーニング・コモンズについてインタビュー調査し、結果を M-GTA の手法で分析し文献研究の結果に照らし考察を行った。結論として中学校・高等学校におけるラーニング・コモンズは自習室の機能を持つ共同学習の場といえる。しかし、学校教育現場でのラーニング・コモンズは学校図書館機能の一部であるとは考えられていない。そのため、設備や人的支援が不十分であり、活用の方法も様々に模索されているが、学校や担当者によって違うという限界がある。そこで、各々の学校が学校の事情に合わせラーニング・コモンズを活用できるよう学校図書館行政に「手引き」等の作成を求めたい。

1. はじめに

1.1　研究の背景

ラーニング・コモンズは 1980 年代に学生の学習支援を目指してアメリカの大学図書館で始まったとされ、日本では 2000 年に国際基督教大学が導入して以来、多くの大学で見られるようになった。ラーニング・コモンズの定義は、文部科学省の用語解説によると「複数の学生が集まって、電子情報も印刷物も含めた様々な情報資源から得られる情報を用いて議論を進めていく学習スタイルを可能にする「場」を提供するもの。その際、コンピュータ設備や印刷物を提供するだけでなく、それらを使った学生の自学自習を支援する図書館職員によるサービスも提供する」[1] とある。

今や、日本のラーニング・コモンズは、情報をもとに議論を進め主体的に学習する「場」として多くの大学で取り入れられ活用されている。それを受け、2017 年 3 月には国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会から「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言」[2]が出され「主体的な学習を支援する場」としての在り方と今後の方向性が示されている。

一方、初等・中等教育では学習指導要領が 2017 年に改訂され、「主体的に学習に取り組む態度」[3]という文言が明示され重要視されている。日本の中学校・高等学校においても主体的学習の観点からラーニング・コモンズを設備している学校が見られるようになった。しかし、中学校・高等学校では、大学のように学校図書館とラーニング・コモンズの関りやその在り方および今後の方向性については語られてこなかった。

2016 年の国際学校図書館協会東京大会（2016IASL 東京大会）[4]では、米国では高等教育機関だけではなく、初等・中等教育機関でもラーニング・コモンズの多様な活動、および、先駆者である Dr.Loertscher、Carol Koechlin の“The Elementary School Learning Commons: A Manual”[5]が紹介された。

日本の初等・中等教育の現場で行われているラーニング・コモンズと称する施設と設備に関する情報や、初等・中等教育のラーニング・コモンズの内容は、文部科学省の用語解説にある通りの「複数の学生が集まって、電子情報も印刷物も含めた様々な情報資源から得られる情報を用いて議論を進めていく学習スタイルを可能にする」と同様のものであるのか、また、「学生の自学自習を支援する図書館職員」とはどのような職種の人を指すものなのか、日本の初等・中等教育の現場で行われているラーニング・コモンズと大学との異同はどういうところなのかが判然としない。そもそも、「複数の学生が集まって、電子情報も印刷物も含めた様々な情報資源から得られる情報を用いて議論を進めていく学習スタイルを可能にする」活動は、そのような「場」を持たないと実現できない活動なのだろうか。

従来、学校図書館が「場」を提供し、司書教諭が指導してきた学校図書館を使った教科の学習は中学・高等学校でみられるようになったラーニング・コモンズを使った学習とど

のような対応関係にあるのだろうか。そこで、“The Elementary School Learning Commons: A Manual”においてラーニング・コモンズの基礎は「１つには発見学習である，そして２つ目は課題学習である。」[6]と指摘した点に着目し、2003 年から全校配置となった司書教諭あるいはラーニング・コモンズ担当者は学校図書館における教育支援をどのように構築しているのだろうか調査する必要があると考えた。

本研究では、初等養育のマニュアルである“The Elementary School Learning Commons: A Manual”の分析から日本の中学・高等学校の教育支援のプロセスを検討する。その理由は、“The Elementary School Learning Commons: A Manual”が高等教育段階以前の学習者のためのマニュアルであって、とりわけ小学校段階だけをさしてはいないためである。また、初等教育から中等教育へさらに高等教育へと基礎から積み上げてゆくという教育の基本に基づき、学習指導要領は初等教育の小学校学習指導要領を基本として中学校・高等学校学習指導要領が編成されているという流れを踏襲したためである。

1.2　先行研究

ラーニング･コモンズに関する研究は国立情報学研究所の CiNii Articles によれば 2018 年までに 347 件[7]と論文数が多く、研究の内容も多彩で論述の視点も多様である。また、前述したように、2017 年には国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会から「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言」[8]が出され指針が示されている。そこでは、大学図書館における学習支援とラーニング・コモンズについて目的、ラーニング・コモンズでの人的支援、学習支援内容、ラーニング・コモンズの経営方法や組織に関連した言及がなされている。この報告では、学生同士が共同し協力して学習内容を深めてゆくプロセスを支援するラーニング・コモンズの在り方とラーニング・コモンズの構築の方策が提示されたといえる。

しかし、一方、高等教育に進む前段階としての日本の初等・中等教育の現場におけるラーニング・コモンズに関する論考は、CiNii Articles では見つからない。米国における学校図書館のラーニング・コモンズについて文献の紹介とその内容に言及している文献に、2012 年の国立国会図書館の「カレントアウェアネス」に紹介された記事に「電子資料を利用するデジタル図書館に移行した」事例[9]や「ラーニング・コモンズとは何か(THE MODERN LEARNING COMMONS)」[10]がある。

また、桑田てるみは、アクティ・ラーニングの視点から「学校図書館ができることは、「学習支援」（考える学習の支援）と「場の提供」（多様なメディアの提供、ラーニング・コモンズ）である。」[11]と述べ、ラーニング・コモンズの重要性を指摘している。さらに、ラーニング・コモンズの納入事例等が Web 情報でみられるが、それらは学校名のみの紹介である。一方、中学校・高等学校の学校紹介 HP ではラーニング・コモンズを置いているとし、その内容について概説している学校が数校見られる[12]が、説明はなされていない。つ

まり、運営上の視点に限られ、担当者、指導内容、指導方法等、今後の実践につながる記述は見当たらない。そこで、大学におけるラーニング・コモンズの在り方と米国の学校教育におけるラーニング･コモンズの手引書を参考に日本において学校図書館にラーニング･コモンズを設備した学校へのインタビュー調査から中学校・高等学校図書館におけるラーニング・コモンズの現状と課題を整理する。

1.3　用語について

本研究において議論を進めるうえで核となる用語については以下のように定義する。なお、ラーニング・コモンズの定義は、はじめにで述べた文部科学省の用語解説を用いる。

a　学校図書館経営

学校図書館の経営については、渡邊重夫が「学校図書館の目的を実現するために、図書館運営の方針を立て、必要な組織をつくり、諸資源（人、メディア、施設・設備など）を効率的に編成しながら、学校図書館事業を継続的に実行すること」[13]であると指摘している。よって、それをふまえ本稿では、学校図書館は、教育課程の展開に寄与する役割を持ち学校の組織の一つであることから、学校図書館経営とは、学校図書館が学校教育の目的を支援し教育内容を充実させるために図書館運営の方針を立て、必要な組織をつくり、諸資源（人、メディア、施設・設備など）を効率的に編成しながら、学校図書館事業を継続的に実行することとする。

b　司書教諭

司書教諭は「『学校図書館司書教諭講習規程』による科目（5 科目 10 単位）を履修した教員で、任命権者によって司書教諭として発令を受けた教員」[14]と『図書館情報学用語辞典 第 4 版』に定義されている。また、司書教諭は学校図書館法第 5 条に、教諭、指導教諭、主幹教諭が校務分掌の一つとして専門的職務を掌る者とされ、そのうえで、学校図書館の専門的職務は「学校図書館を活用して教育指導全体のレベルアップを図る、つまり教育活動という面での中核的な役割を担う」[15]とある。それらをふまえ、本稿では、司書教諭とは、「学校図書館司書教諭講習規程」による科目を履修し、任命権者によって司書教諭として発令を受けた教諭、指導教諭、主幹教諭のいずれかに就いている教員で、校務分掌として学校図書館の専門的職務を掌り学校図書館の経営を行うものとする。

1.4　研究の目的と方法

本研究の目的はラーニング・コモンズづくりのプロセスを明らかにし、学校図書館によるラーニング・コモンズ支援の具体的方策について考察することである。

研究の方法は文献研究とインタビュー調査である。まず、日本の大学で行われているラーニング・コモンズの報告からその内容を学校教育と重なる部分に限定して整理検討し、インタビュー調査における分析視点を抽出する。次に、米国の学校教育におけるラーニン

グ・コモンズの活動内容を学校におけるラーニング・コモンズの提唱者である Loertscher と Koechlin の“The Elementary School Learning Commons: A Manual”から、ラーニング・コモンズの活動内容を抽出し整理する。それらを踏まえ、日本の学校教育においてラーニング・コモンズを設備し教育活動を積極的に行っている学校へのインタビュー調査と分析を行う。以上の結果から、日本の学校教育におけるラーニング・コモンズの課題を抽出し、今後のラーニング・コモンズと学校図書館とのかかわりについて考察する。

２　大学図書館におけるラーニング・コモンズ

2.1　ラーニング・コモンズの在り方

2.1.1　ラーニング・コモンズの目的

高等教育の在り方は中等教育に影響を与えることは言をまたない。そこで，本章では前述した国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会の報告書「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言」の内容を以下の 3 点に分け検討する。なお、引用部分ではラーニング・コモンズは LC と略語表記になっている。

提言によれば，ラーニング・コモンズの目的は「各大学の教育目的を実現するため，経営層や教育担当部署との認識共有及び連携を通じて，学習者中心の教育の不可欠な構成要素となることにより，主体的な学びを理解し，自立した学習活動を行う学生を養成することである。」

2.1.2　ラーニング・コモンズでの学習支援内容

提言によれば、LC で想定される代表的な学習活動及び学習支援 として、次の項目があげられている。「(1) 情報機器や電子的なリソース、図書館資料等を利用した自学自習活動 (2) 協同学習やグループ学習による新たな形式の学び (3) 自主的なコミュニティ活動 (4) 情報リテラシー及びアカデミックスキルの養成（教職員や学生等による支援活動）(5) その他」[16] とある。

2.1.3　ラーニング・コモンズでの人的支援の体制

提言によれば、人的リソースとしてのラーニング・コモンズは「自立した学習活動を可能にするため、授業との連携（関連）を含む学習活動の全体の文脈の中で、学生を支援する各種の人的サポート。情報リテラシー関連講習、ICT サポート、レファレンスや図書館ガイダンス、ライティング支援、語学支援、各種自主的活動のサポートなど多様な学習サポートを包括する。広義には大学生活で習得が必要とされる多種多様なスキルのための人的サポートを含む。」[17] とある。

2.2　ラーニング・コモンズの経営方法と組織

提言によれば、ラーニング・コモンズの方針は「ラーニング・コモンズは学習者中心の教育方法に基づきながら、所属する機関の教育目的に合わせて個別の目 的を持ちうる。ラーニング・コモンズは目的とそれに沿った利用について、明示された方針を持つことが望ましいとして、方針は以下の項目から構成される。(1)LC で期待される活動についての記述。教育目的に沿った記述。(2)LC で可能な活動についての記述。より具体的な利用者向けの利用細則。(3)提供される人的サポートについての記述。(4)その他」[18]とある。

2.3　まとめ

報告書が述べている LC の定義、「様々な学習形態へ適応するために大学図書館等が提供する学習環境（施設、設備及び情報・コンテンツ）と、この学習環境の活用を通して学生の主体的な学びを促す仕組み（人的支援）の総体を指す。」[19]ことは、現行学習指導要領で重視されている「主体的な学習を支援する」という点から鑑みると、基本的に上記の３点で通底するものである。

３．“The Elementary School Learning Commons: A Manual”の概説

３.1“The Elementary School Learning Commons: A Manual”の目次

The Elementary School Learning Commons: A Manual”では、第一部に指標(indicators)として一章から十二章が充てられ、第二の運営（operation）では、十三章・十四章が充てられている。第一部の一章では、ラーニング・コモンズという共同環境の学びへの貢献、二章では柔軟な学習環境へのアクセス、三章では図書館、コンピュータラボ等機能の統合について現状を述べ、四章では、学びを促進するネットワーク教材・情報を述べている。五章では調査・発見、自己管理型学習の認識、六章では知の生成と活用を経験する学びのデザイン、七章では読み書き能力・学び、八章では共同指導・共同作業について述べている。さらに、九章では指導のスペシャリストとサポート要員の役割を述べ、十章では学習者の専門的な学習と実践について述べている。

十一章：学校文化と個人の成長のためのセンターであるラーニング・コモンズを述べ、十二章で学校コミュニティが「所有」し学校コミュニティが「育てる」と述べている。

第二部の運営では十三章で小学校ラーニング・コモンズ集を紹介し、十四章でラーニング・コモンズによる影響をはかり共有することが説明されている。

3.2　主体的な学びを促す支援の要諦

“The Elementary School Learning Commons: A Manual”の九章では教師とラーニング・コモンズのサポート要員の指導について述べている。

まず、学校経営におけるラーニング・コモンズは、各学校の学習の在り方を代表するものであるという考え方があり、「ラーニング・コモンズのリーダーシップは、1 人の個人が担っているのではなく、チームとしての基盤なのだ。(Leadership in the learning commons is team based rather than shouldered by a single individual.)」[20]と述べている。次に、それを具体化するには「チームは、ラーニング・コモンズの仕事を推進するためのビジョン、目標、および一般的な行動計画を作成する（This team will create the vision, goal, and general action plans for driving the work of the Learning Commons.)」[21]ことに言及している。

次にラーニング・コモンズの人的支援要員として欠かせないのがラーニング・コモンズの設備を活用して主体的な学びをしようとする時にサポートしてくれる要員であると述べ、「学校長による提唱とリーダーシップは成功に貢献する（Advocacy and leadership by the school principal are instrumental to success.)」[22]と共同学習の活性化には学校長と学校図書館担当者のパートナーシップが不可欠であることを強調している。

さらに、そのようなラーニング・コモンズには学習と実践を結ぶ触媒の役割があると述べており、次の 5 点[23]は注目に値する。

① 共同授業はプログラム設計の基本要素（Coteaching is a foundational element of program design ）
② 豊かな学習環境では、実験が期待される（Experimentation is an expectation in this rich learning environment.）
③ エビデンスに基づく実践または教師の研究は、ラーニング・コモンズの応答性に適している（Evidence based Practice or Teacher Research fits with the responsive nature of the learning commons.）
④ ラーニング・コモンズの共同環境は、専門的な学習チームが集合的な知識を構築することを奨励している（The collaborative environment of the learning commons encourages professional learning teams to build collective knowledge.）
⑤ 教師の大きな考え・何が機能し、なぜなのかをメタ認知するために、教育パートナー向けのコラボレーションは、すべてのプロジェクトユニットの一部として設計されている。(Teacher Big Think・to ensure metacognition of what works and why ， a collaborative for teaching partners is designed as part of every project unit.）

3.3 まとめ

“The Elementary School Learning Commons: A Manual”におけるラーニング・コモンズのあり方を次の 2 点にまとめることが出来る。

1）施設・設備面での充実

ラーニング・コモンズを単なる自習室と限定するのではなく、学校図書館に付属する施設・設備として捉え、コンピュータやプロジェクター等設備の充実と活用を図る必要がある。

2）学習をサポートする人の必要

協同学習を実りあるものにするには学習を支援する人の存在が重要である。学習者の問題意識を刺激し、学習内容を整理し、発表の方法などを指導しサポートする人を配置する必要がある。

４．実践校訪問によるインタビュー調査と MGTA による分析

本章では、学校図書館担当者と学校図書館ラーニング・コモンズの担当者へのインタビューから、日本の学校図書館によるラーニング・コモンズと学習支援の現況を分析する。学校 HP に掲載された記事をもとに日本の中等学校・高等学校 7 校に質問紙調査を行い、インタビューに協力することを承諾してくれた東京都および近郊の 5 校を訪問し昭和音楽大学倫理委員会審査規定のもとにインタビューを行った。調査時期は 2017 年 6 月から 2018 年 3 月にかけてである。

学校図書館ラーニング・コモンズは学校経営と相互に密接にかかわり合いながら、学校の教育目標を達成していかなければならない。このことから、この研究はプロセス性を有する社会相互作用にかかわる研究といえる。よって、本稿では相互作用によるプロセス解明に特徴をもつ修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、MGTA）による分析手法を用いて分析する。MGTA とは 1967 年に社会学者のグレイザー（B. G. Glaser＞とストラウス（A. L. Strauss）が考案したグラウンデッド・セォリーをもとに、木下康仁が分析手法を修正した「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」[24]とした方法である。調査協力者は、学校の HP でラーニング・コモンズを紹介している学校の担当者である。5 校の概要とインタビュィーの属性を以下の表に示す。

表

インタビュィー属性					
	A	B	C	D	E
職階	副校長	学校司書	司書教諭	副校長	教頭
年齢	50 代	20 代	３０代	５０代	５０代
担当	ラーニング・コモンズ	学校図書館	学校図書館	ラーニング・コモンズ	ラーニング・コモンズ
所属		図書部	担任		

4.1　インタビュー調査の分析

MGTA の分析手順は、生データをもとに概念を生成し、さらに概念間の関連から複数の概念を一つのまとまりとしてカテゴリーの生成を行う。カテゴリーは複数の概念を 1 つのまとまりとして説明できる。さらに概念とカテゴリーから分析テーマに沿って流れを説明できるプロセスがあきらかになる。

4.1.1　分析焦点者

分析焦点者とは、研究上対象として設定される人間を指す。本稿ではインタビュィーが自由に回答できる質問をインタビューガイドの形にまとめ、それによって分析焦点者から得られるデータをそれぞれに比較することができると考え、半構造化インタビューを行った。

4.1.2　質問項目設定による半構造化インタビュー

高等教育の有り様は中等教育に影響を与えることは言をまたない。そこで、本稿では 2017（平成 27）年 3 月に出された国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会の報告書「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言」の内容と、新学習指導要領 に明記された「何を学ぶか」の観点か大学のラーニング・コモンズと共通する点を整理し以下の 3 点をインタビューガイドの形にまとめインタビューイーに尋ねた。

4.2　インタビュー調査の分析結果

4.2.1　ラーニング・コモンズの目的

提言によれば、ラーニング・コモンズの目的は「各大学の教育目的を実現するため、経営層や教育担当部署との認識共有及び連携を通じて、学習者中心の教育の不可欠な構成要素となることにより、主体的な学びを理解し、自立した学習活動を行う学生を養成する」とある。大学のラーニング・コモンズの目的と新指導要領におけるアクティブ・ラーニングの「学びに向かう力」という学校教育の目標とは共通している。そこで、「ラーニング・コモンズ設置の目的と設置の経緯について」尋ねる項目を設けた。

4.2.2　ラーニング・コモンズの活動

提言によれば､ラーニング･コモンズで想定される代表的な学習活動及び学習支援として、次の項目があげられといる。「(1)情報機器や電子的なリソース、図書館資料等を利用した自学自習活動　(2)協同学習やグループ学習による新たな形式の学び　(3)自主的なコミュニティ活動　(4)情報リテラシー及びアカデミックスキルの養成（教職員や学生等による支援活動）　(5)その他」 とある。

大学のラーニング・コモンズと新指導要領におけるアクティブ・ラーニングの「学びに向かう力」を涵養するための学習支援の項目においては(2)の協同学習やグループ学習による新たな形式の学びでは共通するが、(1)の情報機器や電子的なリソースでは学校間の

差が大きいことが考えられるため、図書館資料等を利用した活動を尋ねる項目を設けた。

4.2.3　ラーニング・コモンズの経営方法と組織

提言によれば、ラーニング・コモンズの方針は「ラーニング・コモンズは学習者中心の教育方法に基づきながら、所属する機関の教育目的に合わせて個別の目的を持ちうる。ラーニング・コモンズ は目的とそれに沿った利用について、明示された方針を持つことが望ましい。方針は以下の項目から構成される。(1)ラーニング・コモンズで期待される活動についての記述。教育目的に沿った記述。(2)ラーニング・コモンズで可能な活動についての記述。より具体的な利用者向けの利用細則。(3)提供される人的サポートについての記述。(4)その他」とある。

大学のラーニング・コモンズの経営方法および組織においては詳述されているが、新指導要領におけるアクティブ・ラーニングでは経営方法および組織について具体的な活動内容や人的資源について明確にされてはいない。しかし、新指導要領では、各教科に学校図書館の活用に関する記述、また学校図書館の用語はないが学校図書館の機能を活用することが想定される記述が多くなった（森田　2018）ということである。そのことは総則に「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすとともに、児童の自主的、自発的な学習活動や読書活動を充実すること」とし、さらに「図書館、博物館、美術館等の活用を図り、情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実する」と記述されていることが現場で実践されていることの現れと考えられる。そこで、ラーニング・コモンズの経営方法と組織および人的資源について尋ねる項目を設けた。

4.3　インタビュー調査結果の図示

MGTA の分析手順により概念と概念の関係からカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係を分析した。表 2 は概念生成の例である。

表２

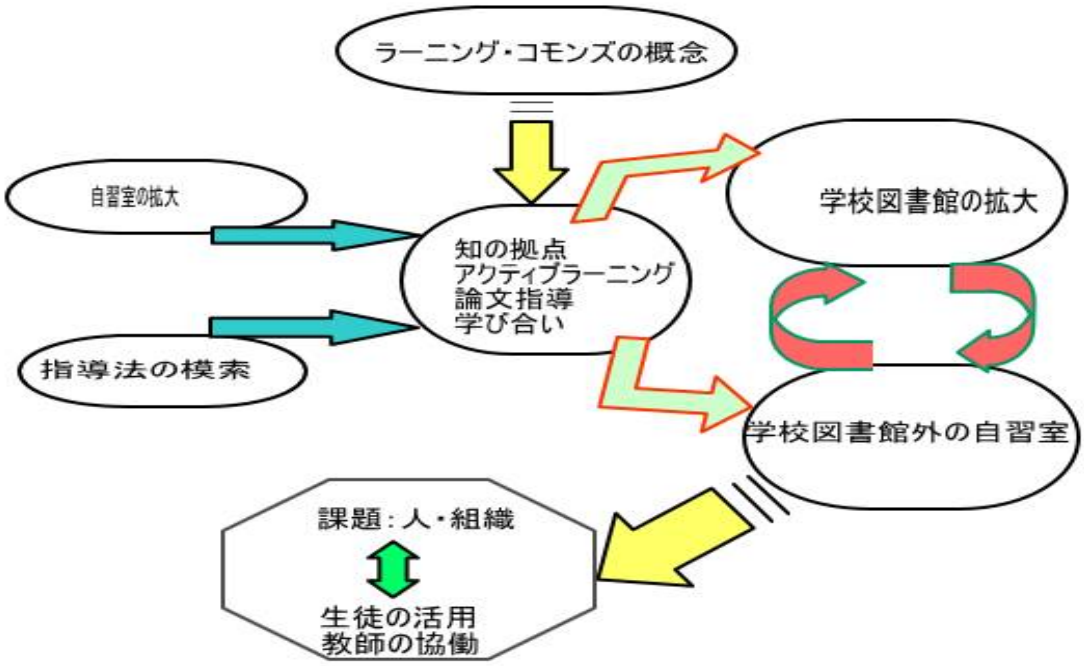
概念名	教師同士の連携、司書教諭とのティームティーチング、図書委員会生徒の活動、
定義	組織運営
ヴァリエーション	A10：教え合ってると、実は今クラス数多くて、60 クラスくらいあるんですね、それで以前は、ま、各クラスでですね、ばらばらに残ってやってたんですけど、夏なんかですとま、エアコンも馬鹿にならない。なるべく 1 箇所に集めて、教え合うってことですよね。 B５：図書委員会を司書が専任でいるのでなるべく図書委員の生徒が主体で運営できるってのを目指しているので、こちらで見ていただいてるお薦めの

	本ですとかそういうものはこれもマ、始めたばかりなのですが、今まで委員会活動もそれほど活発ではないのでテコ入れをして活動を始めたばかりなので、ほんと影武者のような存在でいいので動いてくれる委員会を年 1 回やってます。 C3：私がメインで国語科の教員 3 名と情報科の教員でやっております。 C4：パソコンとか置いてありますけどそういった関係で 1 名入ってもらってます。 C5：一応生徒は当番を設定してカウンターをやってもらってます。国際子ども図書館からセット貸し出しを受けて各教室に置いたっていうのを手伝ってもらってます。 C8：ティームティーチングで私と教員が 2.3 人、プロジェクターを使ってやってますね。生徒たちがプレゼンしてそれらを記録してます。授業があいているときはなるべくきて記録してます。グループワークしてます。 D11：やっぱりうちの教員たちの中にはこれから 2020 年の問題もあるので発表したり自分で知識を吸収してそれを自分の言葉で置き換えたりとかそれを人にわかってもらえるように伝えるという練習をさせなきゃいけないと思ってる教員は多いです。 D12：今日は物理で夏休みに原子力の調べをしたみたいでその発表をここでやらせてました。 D13：：われわれがやれって言わなくても先生方が自発的に必要だってことは思ってるとこだと思います。研修もアクティブラーニングの研修やってほしいって声もあって。あの、うちの学校は 8 月の最後に全教員が集まってですね、教職員研修会をやっております。今年はね、学校の教育法規・リスクマネジメントを日本女子大の坂田先生に是非とお願いして、そういうのやる一方でラーニングコモンズもやるってんで、作って 1.2 年目は誰も使わなかったんですが E16：今若い教員も多くなってきていて ICT にたけた教員も多いんでね、誰かがきっかけを作ってやるっていうこと、それを見て自分の教科にもいかしていこうかという雰 E18：1 年生で入ってきた時より上がってる、先生、よくやったねっていうと教員も充実感があってそれもいいことやろって、思って、雰囲気をつくるようにちょっとずつ盛り上げてきているところです。
理論的 メモ	先生たちの必要から働きかけられたものか。運営は組織的なのか。 ティームティーチングでやれるのは組織が形成されているのか。

その結果、MGTA で得られたものは質的データの解釈が中心となるため、学校図書館に対

する認識が変化してゆくプロセスを全体図として示す。

図



最初の段階では、ラーニング・コモンズ形成の発端の一つには「自習室と混然一体となったような（D6)」場所を「(全部図書館だけではなく）用途によって一体化しちゃったほうがいい（D10)」という自習室の拡大としての考え方と、「生徒たちが集う場所、考え・自己判断し色々できるような総合的な建物が欲しい(A2)」という流れがあった。そのうえで、ラーニング・コモンズコモンズの機能面を学んで取り入れ「生徒の活用」「教師の協働」の場に収束していっている。さらに自習室の拡大が学校図書館増改築によって拡大された場合と、学校図書館外に設置された独立した自習室である場合に分かれる。その段階でラーニング・コモンズという設備は自発的学習で盛んに使われており図書やパソコンその他の機器が備えられている。そこでは生徒の「学び合い」が行われ、教師が協働して「論文指導」等を行っている。

この段階で、どちらの場合でも共通するのはラーニング・コモンズ活用を誰が指導し管理するのか、組織的にはどこに属すのかということが取り上げられるようになってきている。しかも、生徒の活用が盛んになり、教師が個々の授業で活用し複数教科での協働がみられるようになると、それぞれに活用の仕方が工夫されつつあるようになってきている。

５．　結論

本章では中学校・高等学校に設置されたラーニング・コモンズの特徴と課題について

“The Elementary School Learning Commons: A Manual”との比較から考察する。

5.1　中学校・高等学校におけるラーニング・コモンズの起点とその特徴

MGTA によるラーニング・コモンズの分析結果から、自発的学習活動を促すための学習環境を整えようということがラーニング・コモンズ設置の起点であるということが明確になった。結論として、中学校・高等学校におけるラーニング・コモンズは自習室の機能を持つ協同学習の実践の場であるといえる。

協同学習は自ら課題を設定し解決を探すところから始まる。その過程で知識や情報が他の学習者と共有され知識として個々の学習者の中に蓄積される。そのことが教科を超えて知識が共有される。学校図書館は、本来、そのために知識や情報を提供する設備として設置されている。しかし、調査結果から、次の点が明確になった。1 点目はラーニング・コモンズの設備が図書館環境と一体であるとは考えられていないことである。ラーニング・コモンズが図書を使えることは大前提になっているが、ラーニング・コモンズの設備が学校図書館に隣接するあるいは内部にあるわけではない。ラーニング・コモンズの担当者も学校図書館の担当者である場合が少ない。つまり、学校図書館の機能は重視されているがラーニング・コモンズが学校図書館の機能の一部であるとは考えられていない。2 点目は、ラーニング・コモンズに常駐する担当者がいないことである。その２点で大学図書館のラーニング・コモンズの在り方とは異なっている。

5.2　中学校・高等学校におけるラーニング・コモンズの課題

分析の結果から中学校・高等学校におけるラーニング・コモンズの学校経営における位置づけは未だに定まっていないことがわかった。つまり、ラーニング・コモンズは学習支援設備としての役割が期待されているが、実際にはそのための具体的措置を講じるまでには至っていないという現実があるということである。

大学図書館におけるラーニング・コモンズには図書館機能の拡大とする共通認識があるが、中学校・高等学校におけるラーニング・コモンズは学校図書館経営の範疇にはなくあくまでも学校教育の範疇における活用である。“The Elementary School Learning Commons: A Manual”おける方向性と日本の中学校・高等学校に設置されているラーニング・コモンズとはその点が異なっている。日本のラーニング・コモンズは学校経営における取り組みの一環であり、“The Elementary School Learning Commons: A Manual”では学校図書館経営における取り組みである。

5.3　まとめ

結論として日本の中学校・高等学校のラーニング・コモンズにおいては協同学習の場として独創的な学びを展開する実験場となっているが、学校図書館が積極的にかかわってい

る例が殆ど見られない。結果として、ラーニング・コモンズの資料や設備面での整備が遅れ、協同学習をサポートする要員の必要が意識されていない。ラーニング・コモンズづくりのプロセスの最初の段階では、自習室の拡大としての考え方と、総合的な学習の場という流れがあった。次の段階で、ラーニング・コモンズの機能面を取り入れ生徒の学び合いから教師の協働が生まれ、更に学び合いが深まるという過程を経ている。生徒の学び合いと教師の協働が好循環を創り出している。生徒の学び合いと教師の協働に焦点をあて、学校図書館担当者が一歩進んで資料や情報を提供するならば総合的な学習の流れが自ずとできると考えられる。そこに学校図書館が積極的にかかわる必要がある。しかし、表に示したように学校図書館の担当者関わる場合が少ない。インタビューからラーニング・コモンズと学校図書館とを分けて運営せざるを得ない現状にあることが伺える。そこで、学校経営には、学校図書館担当者が積極的にラーニング・コモンズを支援できるような組織運営が望まれる。

それと共に、学校教育行政には国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会の報告書「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言」に止まらず、中学・高等学校の実用に資するマニュアルの作成を求めたい。また、実用に資するマニュアルは、全国の学校図書館担当者、学校教育現場の教員が必要に応じて閲覧できるよう、上記提言のように WEB 上に掲載することも必要であろう。

5.4　今後の課題

今後の研究課題は日本の事例のみならず海外での事例を調査することである。調査校が限られているということが本稿の限界であるため調査校を増やしことが必要である。もとより、ラーニング・コモンズを設置している中学校・高等学校が少ないためであるが、アクティブ・ラーニング等の教育の在り方をサポートする意味で設置する中学校・高等学校が増えていくであろう。そこでさらに広域で調査することを課題とする。

注・引用文献

[1] 用語解説：文部科学省「ラーニング・コモンズ」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/attach/1301655.htm（参照日：2019.12.30）

[2] 国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言 実践事例普遍化小委員会報告」平成 27（2015）年 3 月.
https://www.janul.jp/j/projects/sftl/sftl201503a.pdf（参照日：2019.12.30）

[3] 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）（参照日：2019.12.30）
https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf

[4] 2016IASL 東京大会：2016 年 8 月 22 日～26 日
http://iasl2016.info/ja/（参照日：2019.5.15.）

[5] David V. Loertscher and Carol Koechlin “The Elementary School Learning Commons: A Manual” Learning Commons” Press, 2015, 155p.
[6] 前掲 5）. p.2. “Upon further examination , we discover that two major functions accommodated simultaneouously in the Commons. The first accommodated sim ultaneously in the Commons”
[7] CiNii Articlesde「ラーニング・コモンズ」をキーワードとして検索した。346 件。
https://ci.nii.ac.jp/search?q=%E3%83%A9%E3%83%BC%E3%83%8B%E3%83%B3%E3%82%B0%E3%82%B3%E3%83%A2%E3%83%B3%E3%82%BA&range=0&count=20&sortorder=1&type=0（参照日：2018.11.17）
[8] 前掲 2）
[9] 「紙の本をなくし，デジタル学習センターへと移行した学校図書館（米国）」
http://current.ndl.go.jp/node/22598（参照日：2019.8.27）
[10] “7 Things You Should Know About the Modern Learning ” Commonshttp://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7071.pdf（参照日：2019.8.27）
[11] 日本図書館研究会研究例会（第 329 回）報告テーマ：学校図書館におけるアクティブ・ラーニング発表者：桑田てるみ氏（国士舘大学２１世紀アジア学部）2017 年.
http://www.nal-lib.jp/events/reikai/2017/329report.html
[12] ラーニング・コモンズ の分析視点は高等教育をサポートするための非営利団体である EDUCAUSE によって作成された「7 THINGS YOU SHOULD KNOW ABOUT™…THE MODERN LEARNING COMMONS」2011.4.を参考としたものである
[13] 渡辺重夫『学校図書館の』勉誠出版，2013， p.83.
[14] 日本図書館情報学会用語辞典編集委員会編『図書館情報学用語辞典 第 4 版』丸善出版，2013，p.91.
[15] 第 140 回国会議事録 http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/sangiin/140/1170/14005081170010.pdf.（参照 2019.8.13 日.）
[16] 前掲 2）. p.25.
[17] 前掲 2). p.26.
[18] 前掲 2). p.26.
[19] 前掲 2). p.26.
[20] 前掲 5) David V. Loertscher and Carol Koechlin “The Elementary School Learning Commons: A Manual” Learning Commons” p.99.
[21] 前掲 5). p.99.
[22] 前掲 5). p.100.
[23] 前掲 5). p p.107-108.
[24] 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂，2003，138p.

［調査報告］

2018 年度の教学 IR における入試選抜区分による追跡調査

江本　全志

Follow-up survey according to Entrance examination selection category with regards to Education IR in 2018

Masashi Emoto

キーワード：教学 IR、データマイニング、クロス分析、短期大学
Key Words：Education IR, Data mining, Cross analysis, Junior college

要約：　教学 IR とは、学内外の情報を収集・分析し、その分析結果を教職員が情報を共有することで、大学の改革や改善につなげていく情報（及びその組織）のことである。秋草学園短期大学の標準卒業年限で 2018 年度に卒業した学生を対象に、入試の選抜区分、留年、休学、退学、学内活動、成績、取得資格、通学時間などといった入学から卒業までの学生のデータを収集した。本論文では、そのデータを元に、クロス分析を用い、入試選抜区分による分析などを行なった。

Abstract : Education IR is to collect and analyze information inside and outside the university, and to support improvement of the university by providing the results to the faculty and staff. I collected student data from admission to graduation, such as entrance examination selection categories, temporary absence and dropout from the university, activities, grades and etc. These are the data of students who graduated from Akikusa Gakuen Junior College in March 2019. In this paper, I analyzed according to entrance examination selection category by using cross analysis.

1. はじめに

少子化に伴い、若年層人口は年々減っていき、今後大学志願者数の大幅減少が予測されている。現在全国の大学で生き残りをかけ、様々な改革が行なわれている。その改革の中で、教学 IR（Institutional Research）が注目され、各大学にて多くの研究が行なわれている[1][2][3][4][5]。秋草学園短期大学では、標準卒業年限で 2018 年度に卒業となる学生を対象に、入学から卒業までの学生のデータを収集した。幼児教育学科第一部・文化表現学科は 2017 年度入学者、幼児教育学科第二部・地域保育学科は、2016 年度入学者が対象である。データの件数は、361 人分である。データの項目は、学科、クラス、入学年、入試の選抜区分、卒業者、留年者、休学者、中退者、学友会役員、学生リーダー、学級委員、その他委員、部活動、年度ごとの GPA、年度ごとの成績評価 S の数・不可の数、年度ごとの成績順位、単位取得数、学位取得者、資格の取得（幼稚園教諭二種免許、保育士、図書館司書、医療事務、情報処理士、ウェブデザイン）、卒業後の進路、就職者、編入者、大学入学時の満足度、通学時間、アルバイトなどである。

2. 入試選抜区分に関する統計データ

ここでは、まず入試選抜区分に関する統計データを示す。秋草学園短期大学では、AO 特待入試、AO 入試、付属高校（付属秋草学園高等学校）特待推薦、付属高校推薦、指定校推薦、公募推薦、自己推薦、特別推薦、一般入試、社会人入試の入試選抜区分がある。図 1 では入試選抜区分ごとの入学者の人数を示す。今回のデータでは、指定校推薦で入学する学生がもっとも多く、その次に AO 入試での入学者が多い。

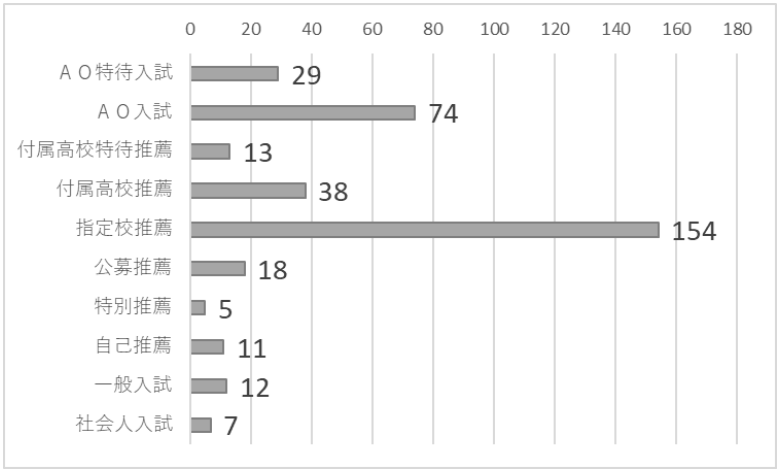


図 1　入試選抜区分ごとの入学者の人数

図 2 は学科ごとの入試選抜区分の割合である。幼児教育学科第一部は地域保育学科に比べ、AO 入試での入学者が少なく、指定校推薦での入学者が多い。幼児教育学科第二部は、AO 入試での入学者は無く、指定校推薦の割合が大きい。文化表現学科は AO 特待入試で

の入学者が他の学科に比べ多い。学科ごとの入試選抜区分の割合がかなり異なる。

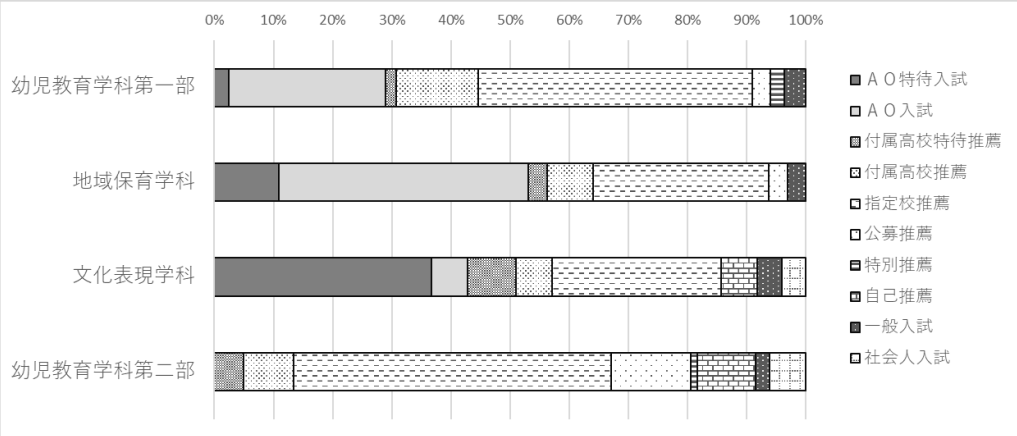


図 2　学科ごとの入試選抜区分の割合

3. 入試選抜区分に関するクロス分析

ここでは入試選抜区分とその他の項目との関係を分析する。図 3 は入試選抜区分ごとの卒業率である。グラフ内の数字は人数である。卒業率が低いのは、公募推薦・特別推薦での入学者である。これらの推薦で入学した学生の数は少ないが、休学・留年・退学により標準修業年限で卒業できなかった学生の割合が大きい。次に卒業できなかった割合が大きいのは、AO 入試と指定校推薦での入学者である。

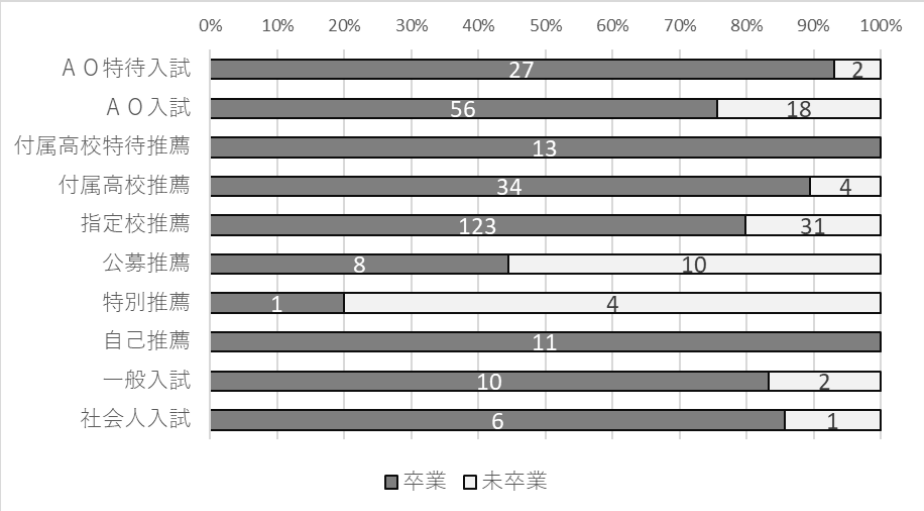


図 3　入試選抜区分ごとの卒業率

図 4は入試選抜区分ごとの成績順位の割合である。成績順位は 4つのグループに分けた。A グループは成績上位 25%の学生、B グループは上位 26~50%、C グループは上位 51~75%、D グループは下位 25%の学生である。休学や退学などでデータが無い場合は、なしのグループとなる。この成績は 2018 年度（卒業年度）のものである。成績が良い入試選抜区分

は、AO 特待入試・付属高校特待推薦の特待での入学者である。約半数の学生が上位 25%の A グループに入っている。また一般入試・社会人入試での入学者も上記の特待入学者と同様に、成績が良い。入学者が多い指定校推薦での入学者はほぼ均等に各グループに分かれている。指定校推薦は幅広く人を集められていると考えられる。

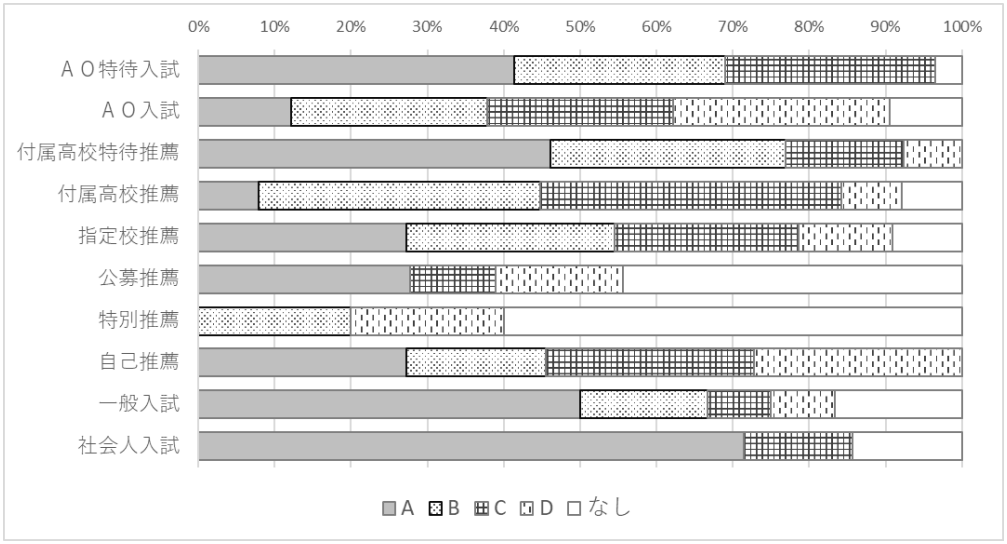


図 4　入試選抜区分ごとの成績順位の割合

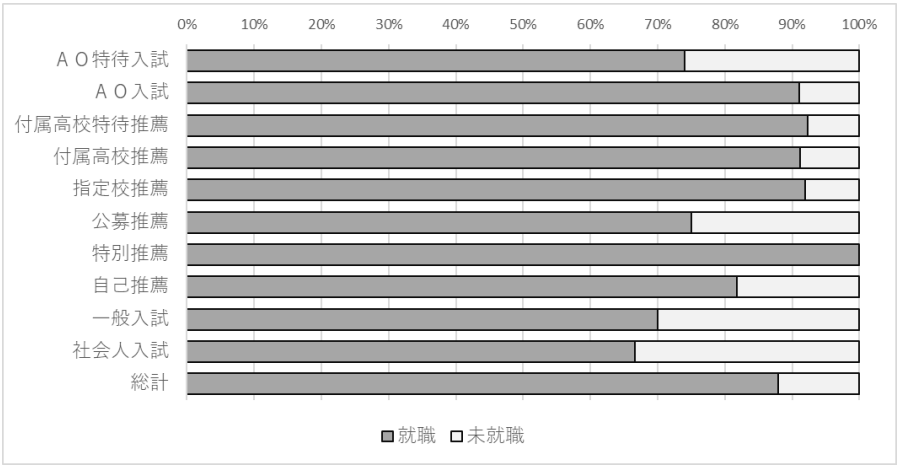


図 5　入試選抜区分ごとの卒業者の就職率

図 5 は入試選抜区分ごとの卒業者の就職率である。成績が良い入試選抜区分（AO 特待入試、一般入試、社会人入試）の就職率が他に比べ低い。

図 6 は保育系 2 学科の入試選抜区分ごとの就職先の割合で、図 7 は文化表現学科の入試選抜区分ごとの就職先の割合である。保育系では、付属高校特待推薦・付属高校推薦での入学者は他よりも保育園・幼稚園への就職の割合が大きい。文化表現学科では特待推薦での入学者はサービス業への就職の割合が大きい。

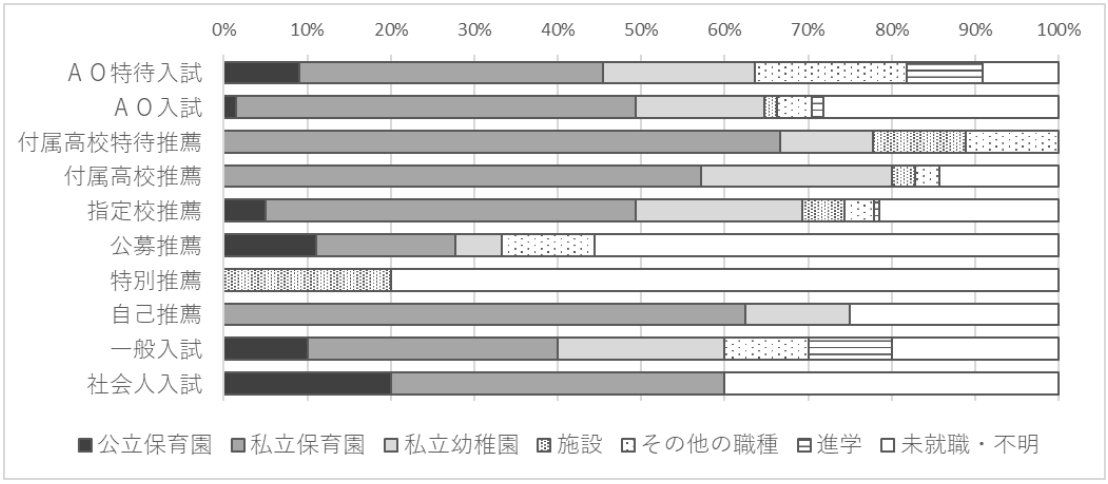


図 6　保育系学科の入試選抜区分ごとの就職先

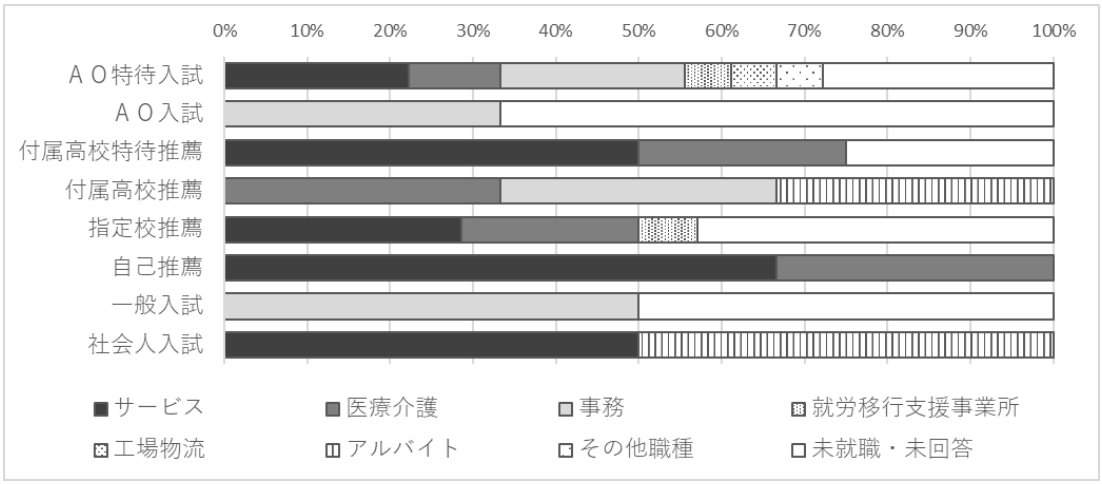


図 7　文化表現学科の入試選抜区分ごとの就職先

図 8 は入試選抜区分ごとの通学時間である。AO 特待入試での入学者は他に比べ、1 時間以上かけて通学している学生が多い。

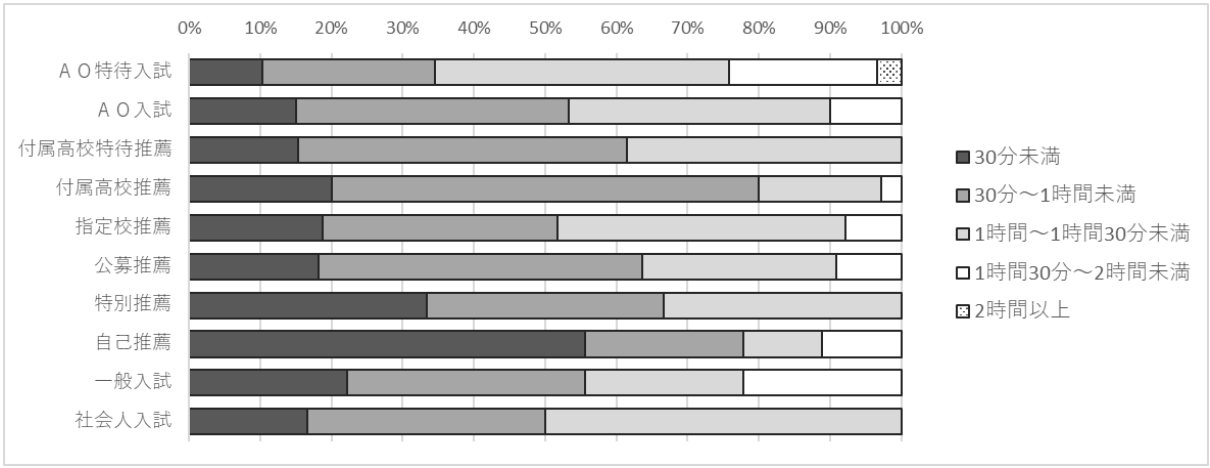


図 8　入試選抜区分ごとの通学時間

図 9 は、入試選抜区分ごとの 1 年次と卒業時における成績順位の上昇・下降を示している。1 年次の成績順位より卒業時の成績順位が 5 つ以上上がっていれば「上昇」、逆に 5 つ以上下がっていれば「下降」、それ以外の場合は「変わらず」とした。付属高校特待推薦・付属高校推薦で入学した学生は、1 年次より卒業時の方が、成績順位が上がっていることが分かる。また、AO 特待入試で入学した学生は、順位の変動が少ないのが分かる。図 4 で示した入試ごとの成績とあわせて考えると、良い成績を維持していることが分かる。

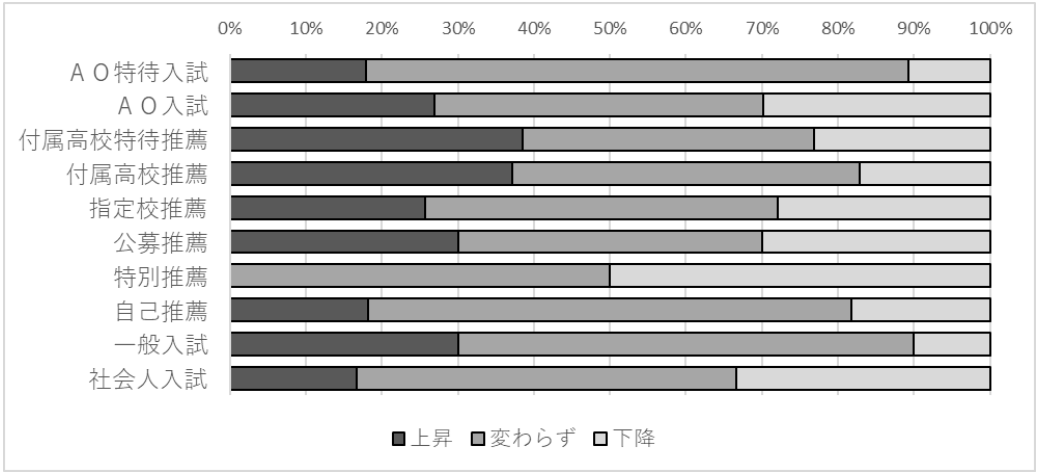
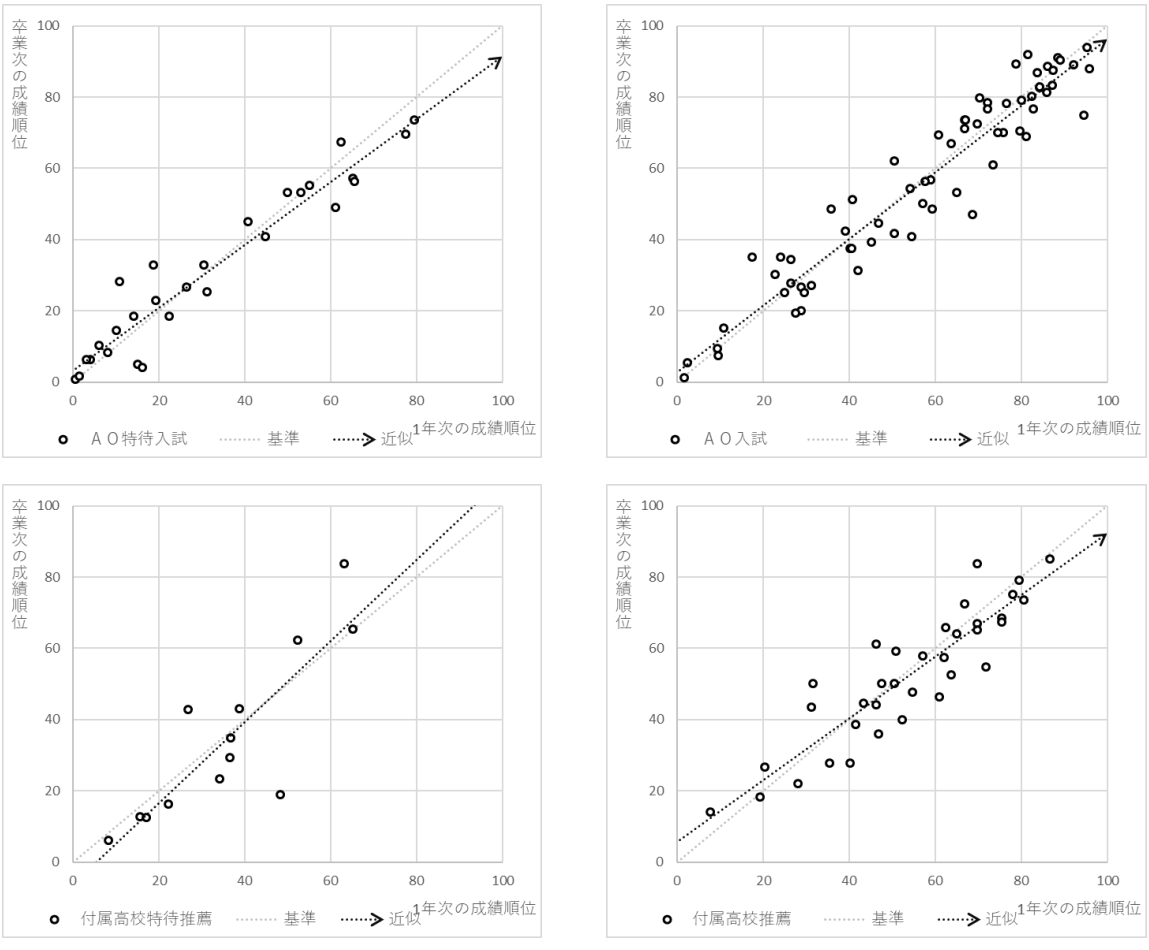


図 9　入試選抜区分ごとの 1 年次と卒業時における成績順位の上昇・下降



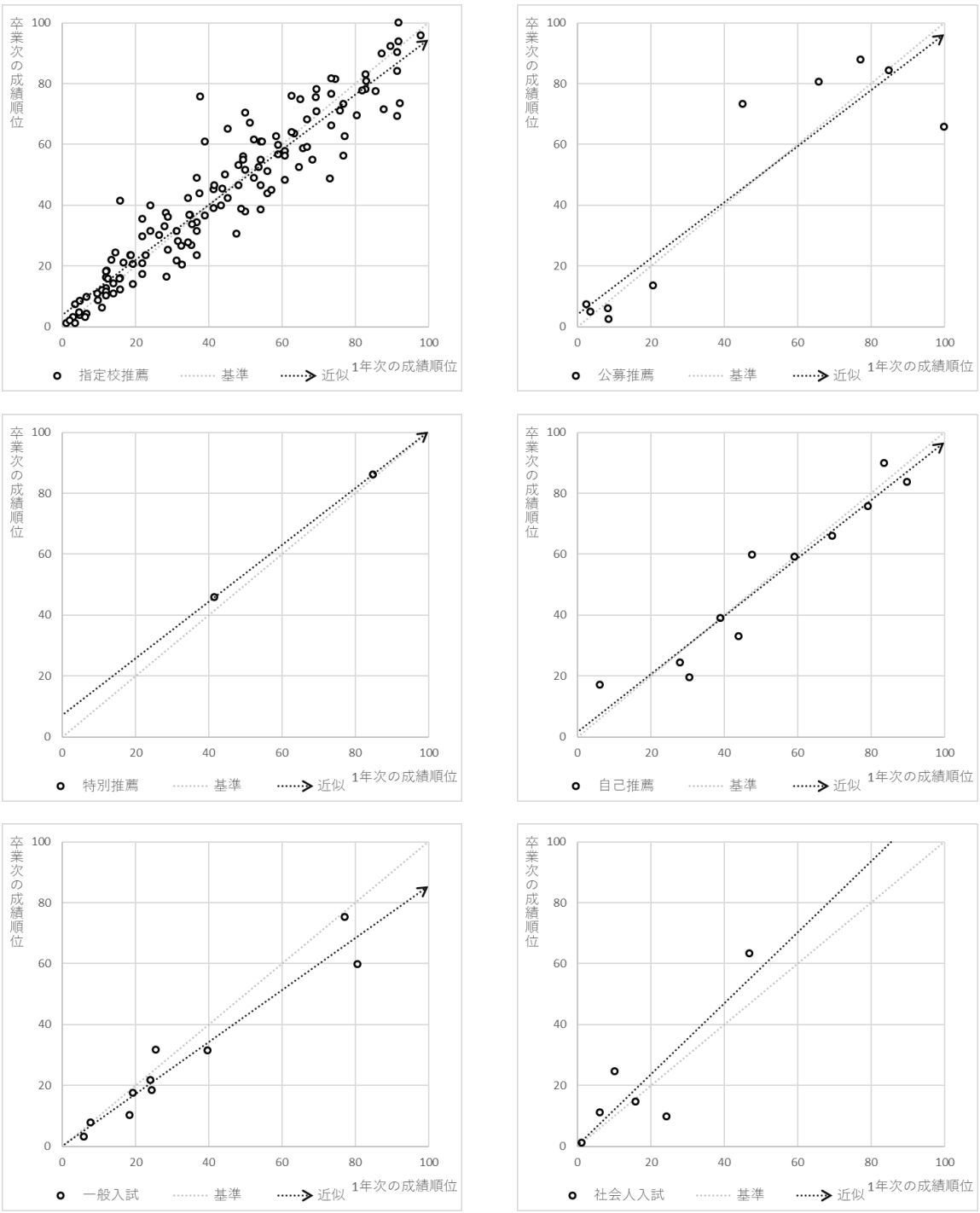


図 10　10 個の入試選抜区分における 1 年次の成績順位と卒業時の成績順位

上記の図 10 は、10 個の入試選抜区分における 1 年次の成績順位と卒業時の成績順位の関係である。各学科の学生の総数が異なることから、順位を各学科の人数で割り、100 をかけた値となっている。よって上記のグラフにおいて順位は 0 から 100 の間に収まり、0 に近いほど成績が良く、100 に近いほど成績が悪いということになる。また、散布図の横軸は 1 年次の成績順位、縦軸は卒業時の成績順位であり、(0,0)と(100,100)を結ぶ斜めの線より下にある点は成績が上がった人を指し、逆に斜めの線より上にある点は成績が下がっ

た人を指している。AO 特待入試・付属高校推薦の学生は「1 年次の成績が良いと卒業時の順位が下がる」、「1 年次の成績が悪いと卒業時の順位が上がる」という特徴が出ており、また付属高校特待推薦・公募推薦の学生は「1 年次の成績が良いと卒業時の順位が上がる」、「1 年次の成績が悪いと卒業時の順位が下がる」、一般入試の学生は「全般的に 1 年次の成績順位より卒業時の成績順位が上がる」という特徴が出ている。

4. その他のクロス分析

ここでは、入試選抜区分に関する分析以外のクロス分析結果を示す。図 11 は保育系の学科の就職先の割合である。幼児教育学科第一部の私立幼稚園への就職が他の学科に比べ多い。

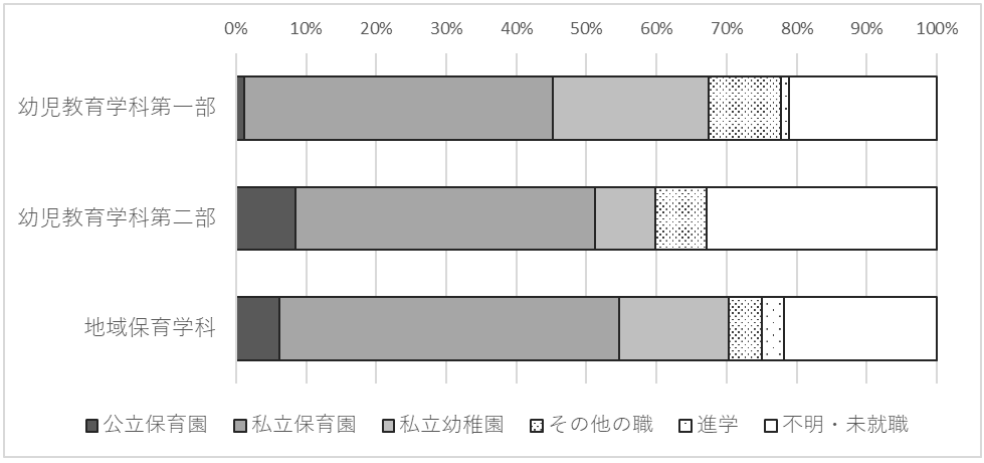


図 11　保育系の学科の就職先

図 12 は学科ごとの図書館利用頻度である。図書館利用を「よくする」の割合は、幼児教育学科第一部が小さく、文化表現学科が大きい。

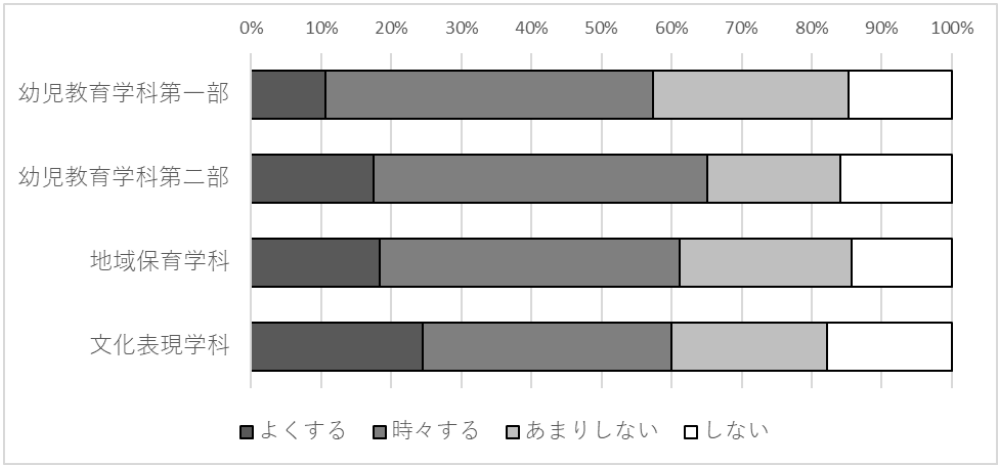


図 12　学科ごとの図書館利用頻度

図 13 は、図書館利用頻度と卒業時の成績順位である。成績順位は 4 つのグループ（A グループ：成績上位 25%の学生、B グループ：上位 26~50%、C グループ：上位 51~75%、D グループ：下位 25%）に分けられる。図書館利用頻度が高いほど、成績が良いという結果が出た。

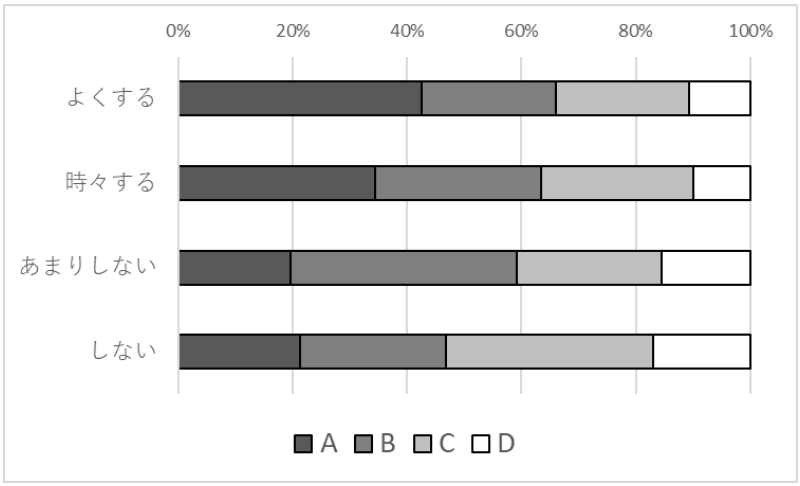


図 13　図書館利用頻度と成績順位

図 14 は通学時間と成績順位の関係である。通学時間が短いほど成績が良いと予想したが、今回は通学時間と成績順位には関係性がないという結果となった。また、アルバイト時間と成績順位について調べたが、こちらも同様に、今回のデータでは関係性はなかった。

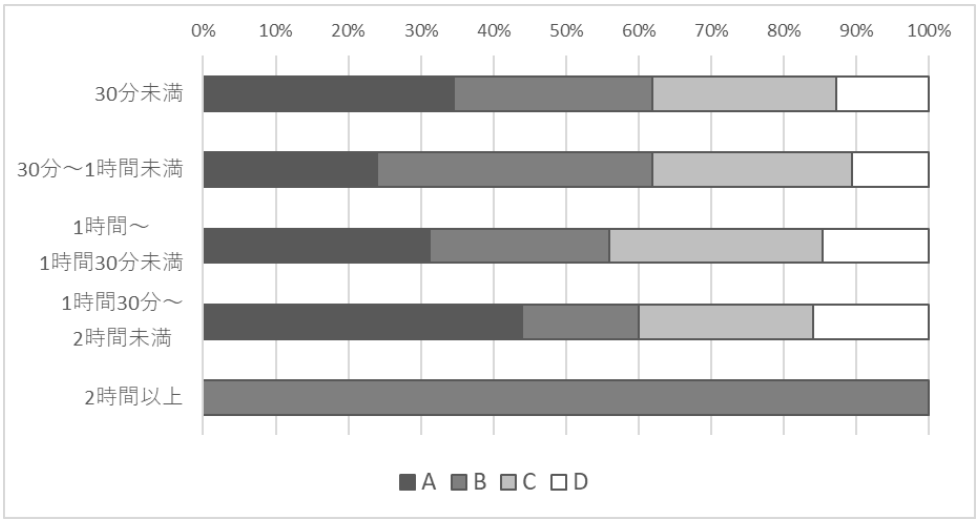


図 14　通学時間と成績順位

図 15 は入学時の満足度と卒業との関係である。入学時の満足度とは、本大学に入学したことに対する満足度である。図の「その他」とは休学や退学などの学生である。全体的な割合を見ると、卒業した学生に比べ、卒業できなかった学生は入学時の満足度が低い。

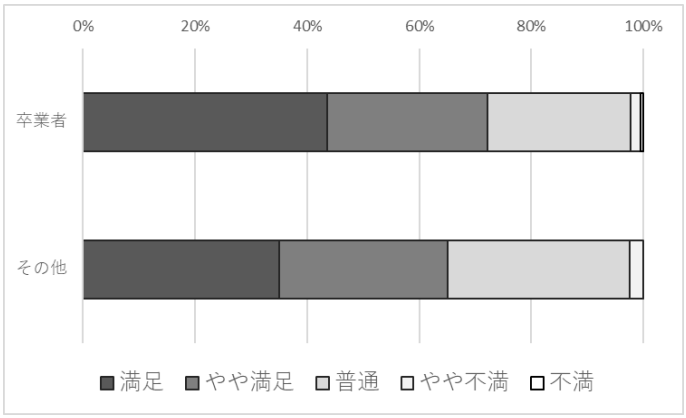


図 15　入学時の満足度と卒業

次に学生の学内活動について見ていく。学級委員と委員について成績との関係を調べてみた。今回のデータでは、学級委員・委員と成績との間には関係性がなかった。

図 16 は部活動と成績の関係である。部活動の加入率は 21.3%である。部活動を行なっている学生は、部活動をしていない学生より成績が良い傾向にある。

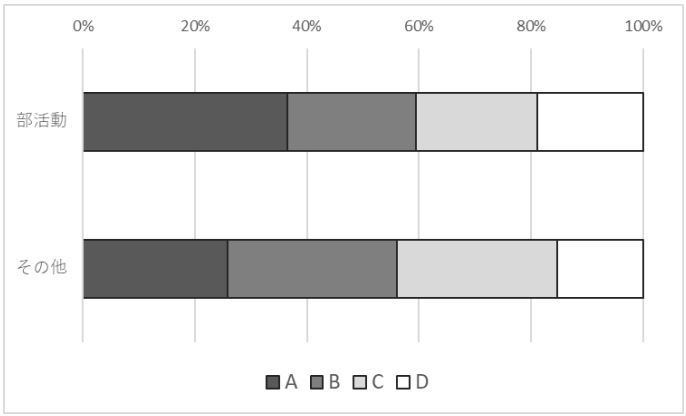


図 16　部活動と成績

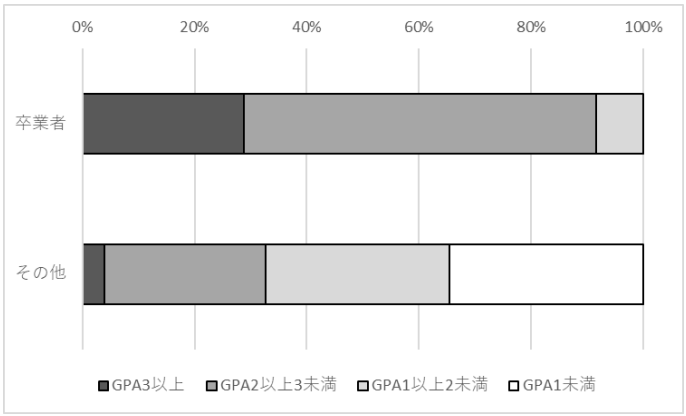


図 17　1 年次の GPA と卒業

1 年次の成績と標準卒業年限で卒業できた学生(卒業者)とできなかった学生(その他)の関係を示す。標準卒業年限で卒業できなかった学生とは留年・休学などの学生である。図 17 は 1 年次の GPA と卒業との関係である。標準卒業年限で卒業できなかった学生は 1 年次の時点で成績が良くないことが分かり、GPA2 未満が半数以上を占める。

次は 1 年次の S の個数との関係である。図 18 では標準卒業年限で卒業できなかった学生のほぼ 9 割が、S の個数が 5 個未満であることを示している。

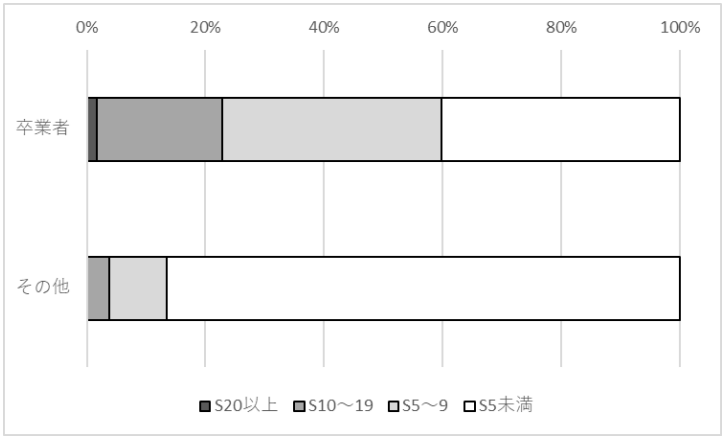


図 18　1 年次の成績の S の個数と卒業

図 19 は、学科と 1 年次から卒業時への成績順位の上昇・下降を示している。幼児教育学科第一部、幼児教育学科第二部、地域保育学科、文化表現学科の順で、学生の成績の順位の変動が激しいことが分かる。

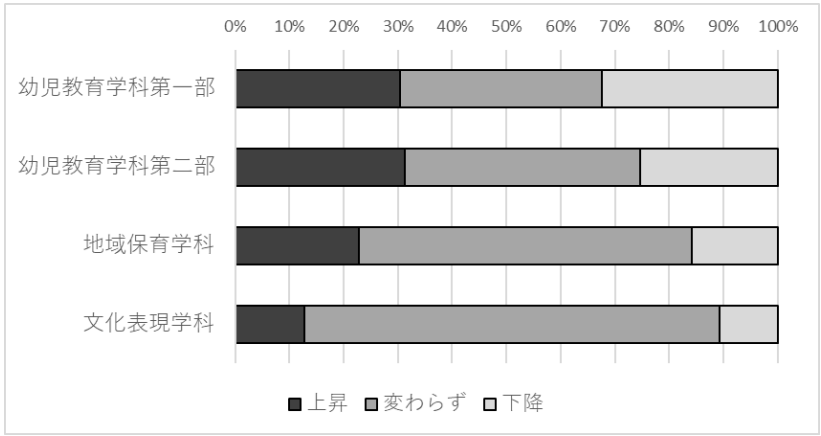


図 19　学科と成績順位の上昇・下降

5. おわりに

今回、秋草学園短期大学の標準卒業年限で 2018 年度に卒業した学生の入学から卒業までの学生のデータを用い、クロス分析を行なった。これらの分析結果から、入試選抜区分別の秋草学園短期大学の学生の特徴を明らかにすることができた。今後さらにデータを分析するとともに、他の定性的要因を考察して、大学改善に活用できる知見を得たい。

6. 参考文献

[1] 川那部隆司, 笠原健一, 鳥居朋子, 教学 IR における学生調査の手法開発, 立命館高等教育研究, 13 号, pp.61-74, 2013.
[2] 倉元直樹, 大津起夫, 追跡調査に基づく東北大学 AO 入試の評価, 大学入試研究ジャーナル, No.21, pp.39-48, 2011.
[3] 池田文人, 入試区分による入学後の学業成績の優劣の検証, 大学入試研究ジャーナル, No.19, pp.95-99, 2009.
[4] 大久保貢, 都司達夫, 福井大学 AO 入試入学者の学業成績・学生生活, 大学入試研究ジャーナル, No.16, pp.71-76, 2006.
[5] 大桑良彰, 宮崎医科大学における入試の追跡調査, 医学教育, Vol.31, No.3, pp.181-193, 2000.

［調査報告］

『保育職に必要な表現の技術を高める指導法の考察』

志茂　貴子
阿部　陽子
河野　有香

' A Study of Teaching Methods to Enhance Expressive Techniques for a Career in Children's Education'

Takako Shimo
Yoko Abe
Yuka Kono

キーワード：アクティブ・ラーニング、表現、音楽教育、幼児、児童
Key Words：Active learning , Expression , Music Education , Infant , Childhood

要約：秋草学園短期大学では、「音楽(1)ピアノ」を 1 年次の通年科目として開講しており、「教職課程のための大学ピアノ教本」(以下 ピアノ教本)と「簡易伴奏による実用こどものうた」を教材として保育及び教育実習や就労後に必要なピアノの奏法、音楽の基礎知識、童謡の弾き歌いの授業をしている。しかし入学者の半数以上がピアノ未経験者という状態から卒業までの 2 年間で現場において通用する技術を身につけるには効率よく、また指導者と学生の意欲が一致して精進することが必要と思われる。そこで筆者らは学生が自発的、能動的に学ぶように働きかける Active Learning の観点から検証、考察することとした。

1．研究方法

(1)対象

幼児教育学科第Ⅰ部1年生　32名

研究期間

平成30年度(2018年)4月～7月前期全16週

(2)授業形態

個人レッスン

90分当たり5～6名ずつ個々のレベルに応じた1対1の指導を個人レッスン室にて行う。

クラス授業

45分ずつの入れ替え制によるグループで音楽理論、童謡の弾き歌い演習、先生として園生活の場の模擬体験を行う。

2．個人レッスンとクラス授業の目的

音楽を学ぶにあたり、集団生活(幼稚園から高校授業まで)においての音楽は、ほぼ『集団』で受ける一斉指導であろう。その時に取りあげられる内容は主に合唱。そして、器楽を取り入れたものが大半かと思われる。「音楽（1）ピアノ」では、数年前よりクラス単位のソルフェージュ指導と個人のピアノ指導の二本の柱で構成される授業を行っている。以前は90分の授業のうち、個人レッスン20分程の指導で、その前後の時間の使い方は学生に委ねられていた。当然個人の意識の違いにより、その授業の時間の有意義さに開きが出てくることが否めなかったが、この授業スタイルになってからは、45分はクラス授業・20分は個人レッスンと授業一コマを音楽に当てられ、演奏に必要な知識をクラスと個人でトレーニング出来るようになった。クラス授業と個人レッスンとに分けたことにより、練習室の確保もしやすくなり、個人レッスン20分の前後の予習復習も各々取り組んでいるようで、この授業形態はかなり充実の内容になっていると思われる。歌唱に関しては個人レッスンだけよりもクラス単位で行うことで、より一体感も得られ、歌が自然に耳から入り体にも入りやすい。対して器楽は、幼少の頃の経験の有無が大変大きく、全くの初心者から、吹奏楽経験者・現在もピアノを習得している者まで幅広く、そのどの学生に対しても同じ時間でカリキュラムをこなさなくてはならないので、クラス授業の一斉指導と個人レッスンでの細やかな指導で計画的に取り組むことが非常に重要である。

3．「音楽（1）ピアノ」における現状把握と研究結果

学生の実状と意識を把握するためアンケートを実施した。アンケートの結果、約 60％の学生が初心者であることが分かった。初心者でも入学前講座を受講した学生は、ピアノ教本の進度が経験者と並ぶほどであり数ヶ月でも早く準備を始めることに効果が認められた。本学の進学理由では、「幼稚園、保育園の両方の資格が取れるから」「2 年間で資格が取れるから」81％と圧倒的に多く、「先生になりたい！」という強い希望を持って入学してきたことが窺える。初心者、経験者と個人差のある状態で 2 年間絶えず学習意欲を刺激するには、どのような指導をしたらよいだろうか？また「先生、先輩、親の勧め」15%、とやや自発的ではない理由で進学した学生には、保育従事者がいかに有意義な職業で、資格を取得すると将来どのような選択が出来るかを伝えるにはどのような指導をすべきだろうか、次に考察、実験を試み、検証してみる。

実験 1. ピアノを弾くために必要な読譜力とリズム感を身につける

1-1 読譜

日本語の文章を読むには、平仮名、片仮名、漢字の理解を必要とするようにピアノを弾くためにはト音記号とヘ音記号の音符を理解する必要がある。クラス授業では、毎週難易度の低い課題から高い課題へと段階を上げながら所要時間を計り読譜力向上を試みた。

結果

5 月 15 日時点でのピアノ教本の進度と譜読みのタイム比較すると、譜読みのタイムが速い＝ピアノ教本の進度も早いということがわかった。4 月の時点で 2 分以上または 20 個以上失点し譜読みを苦手としていた学生が、7 月の筆記テストで試験用紙に大譜表を書き込み満点を取るようになった。また筆記試験の 6 つの項目の正当率を比べると

1. 音楽用語　95%
2. ＃♭の理解　92%
3. 音符と休符の等号　88%
4. 音符と休符の計算問題　76%
5. 記号、名称の文章題　75%
6. 譜読み　96%

と 6 の譜読みの正当率が一番高く理解を深めたと思われる。アンケートではピアノの譜読みが楽になったとの回答も多く、後期も希望するとの回答が 75％と前向きな姿勢が見られた。今後も実習前のオリエンテーションでの急な課題や就職試験における初見演奏への対策に備えて引き続き取り組みたい。

1-2　リズム感

リズム感を学ぶときには、リズムと拍の関係性を理解させることが大切である。音符の名前・長さを理解していても、実際楽譜を前にしたときに演奏に繋がらない場合、拍の理解が不足していることが多い。全ての音楽には拍が存在すること。その拍を刻む速さでテンポが決定することを徹底的に教え込むこむことは常に言い続けることが必要である。拍の補助をしながら、このことを訓練することで、２分音符・４分音符・８分音符・16 分音符までは習得出来る学生が多い。複合拍子で少々混乱することもあるが、左手の伴奏が８分音符のものから練習を積み重ねることでこちらも習得可能となっていく。つまずきの多いのは付点のリズムである。付点のリズムは園生活や童謡の中に多く含まれている。まずは付点のメロディーに16分音符の伴奏⇒８分音符の伴奏⇒４分音符の伴奏と分割を大きくしていく練習。これは、理論的にも理解しやすく、回数を重ねることで体得させていく。が、順番に刻みを変えることで出来ても、いきなり４分音符の分割では出来なくなる学生もいた。その次なるステップでは、言葉で言いながらリズムを刻むことも有効な練習である。リズムを唱え言葉で言いながら、または歌詞のあるものであれば歌詞をつけて歌を歌いこむ。歌うときには手でリズムを叩きながらそして拍を叩きながら歌う。可能ならばスキップしながら歌わせることも大変効果がある。歌がしっかり歌えるようになると、演奏に入ったときに演奏が付点を刻めていないと違和感を覚えるようになる。違和感を覚えられれば、正確な演奏へと繋げていくことが可能となる。それが出来たら、右手のメロディーを弾きながら歌わせる。次に左手を弾かせながら歌わせる。そして両手で弾きながら歌わせる。片手で弾きながら歌うことまではかなり出来るが、両手になると付点がなくなる場合には、背中でリズムを叩く・付点の長い音符の時だけ背中を押すなど、体でリズムを感じさせることを徹底する。ここまできて、まだ付点が不自然な場合は、自分の耳で演奏が聞けていない場合が多いので、録音して確認することも効果的である。

結果

ピアノ教本を課題とする発表では16分音符や付点のリズムなど高度な課題が弾けていたが、園生活の歌の「おべんとう」「おかえりのうた」は、付点のリズムと 8 分音符が複雑に絡むので正確に弾ける学生は少なかった。筆記試験では正当率 76%と他の問題に比べて失点が多く、知識と実技のバランスが難しいと感じた。

実験 2.　弾き歌いのための演習

実験 1 にて読譜力が身についた 6 月の中旬に ML 教室にて弾き歌いの演習を実施する。課題曲は運指の簡単な「かえるの合唱」「ちょうちょう」として弾くことより歌うことに集

中出来るように配慮した。また各自で五線譜に手書きの楽譜を作成し楽譜を読むことへの苦手意識を取り除くようにした。一人ずつではなくML教室にて皆で歌うことで止まらず歌いきることと声を出すことに慣れるようにした。左手の伴奏はハ長調の 3 コード(C　F　G7)のみにして弾き歌いをしやすくした。

考察

ピアノ教本の進度が遅い学生でもこの2曲の弾き歌いは20分程で出来るようになった。逆に進度の早い学生が弾き歌いは苦手と訴えることもあった。歌うことに慣れていないため知っている歌詞の童謡や歌いやすい音域の曲を選ぶことで意欲が向上することがわかった。コードを理解できた上級者は積極的に伴奏を分散和音などにして各自工夫していた。

実験 3．ピアノ教本を課題とする実技の発表

ピアノ教本の実技発表に向けての個人レッスン。４か月程度のレッスンでの発表となるので、人前で弾くということがどういうものなのか理解させることが一番の目的であるともいえる。初心者は、普段の練習と試験とでは演奏にひらきが出てしまうことが起こりうるので、弾けるようになっても、片手練習や緊張を加えたレッスンを重ねる。ピアノの前に座って10秒ほど音を鳴らさせず、試験を想定させてから弾かせる。前期の発表でどれだけ曲数がこなせているかで、年度末の試験での到達度がかなり見えてくるので、この４か月の進度は大きな目安となる。経験者でも、人前での発表は緊張が加わるので、弾けるようになってもゆっくりの練習や、苦手な部分を取り出した分解練習、試験を想定させてから弾かせること、前後の学生の前で弾かせる、緊張で呼吸も浅くなるので、深呼吸を十分にしてから演奏に臨むように伝えていく。このことは、充分に練習を積んだ学生には効果的で、発表の結果も比例していたように思う。クラス全員の前での演奏により、他人の演奏を聞くことも出来、現時点での自分の課題も明確にすることが出来る。また、今後の就職試験、実際の現場では、一回限りの演奏で実力を判断される。現場では、保護者によるビデオ収録により、ピアノの弾ける先生・弾けない先生、というようなイメージが長く残る。今後止まらずに弾ききることが求められるので、その訓練にもなる。学生自身が人前での発表を体感し、後期の試験に繋げていくことが前期の発表の大きな役割である。

結果

発表は、今後の就職試験を想定し、担当する教員７名とクラス全員の前で、グランドピアノで演奏させた。演奏前は前列で待機させ、初心者にとっては、人生で初めて人前でピ

アノを弾く機会となり、緊張感のあるものとなった。また、緊張して普段のテンポより早く弾いてしまう、左手がわからなくなる、最初の弾く高さを間違えるなど想定外のことが起こっていた。日々の細やかで継続的な練習が自信となり、安定した演奏につながると体得できた。

4. 個人レッスンとクラス授業の連携における Active learning の効果があった実例

1. 先生としての模擬体験

保育園や幼稚園の実習で園児を前に先生として話しかける表現と人前で弾き歌いする体験をさせることから、季節や天気などを配慮した言葉がけ、また受ける側としての感想からどのような表現が必要か学ぶ。出席番号順に予め「朝の会」「お弁当のあいさつ」「お帰りの会」に振り分けて園生活の歌、「朝のあいさつ」「おはよう」「おべんとう」「おかえりのうた」「さよならのうた」を個人レッスンで学習するようにする。

第 1 回　4 月 24 日～5 月 22 日

ピアノを弾くかどうかは個々の希望に任せて、まだ弾けないという場合は筆者がピアノを補助し、先生としての表現に集中出来るようにした。

考察

生活の歌を知らない学生が多かったので歌詞を確認した。人前に立つ恥ずかしさで何を話したらよいのかわからない様子で話す声も小さく聞き取りにくかった。回を重ねるとピアノの必要性を感じて積極的にピアノの弾くようになったが、ピアノを弾くと歌えない状態。一方、見ている側は回を重ねるごとに歌えるようになっていった。自分が園児だった頃に幼稚園の先生がしていた手遊びを実演し、楽しかった幼児体験が保育者への志望動機につながったと話す学生もいた。他の学生からの影響を受けて手遊びを取り入れる学生もあったが、手遊びのやり方を説明せずに実施したので見ている側には伝わらなかった。きちんと説明をすることで双方の信頼も生まれ、有意義な「お帰りの会」となっていた。第 1 回終了後に「園生活においてピアノが必要と思うか？」という質問に対して、71%の学生「必要と感じた。」と答えた。

第 2 回

片手でもよいので自分で弾き歌いするように指示した。

考察

1 回目より人前に立つことへの抵抗がなくなり前向きに取り組んでいた。右手で旋律を弾くだけでも止まらずに弾ければ受ける側は歌うことが出来たが、両手で弾いてもミスをして止まると歌いにくくなっていた。「おいもほり」「運動会練習」「プール」などの設定で話しかけるようになり、「朝の会」の担当の話題を受け継いで 1 日の流れを作ることが出来るようになった。暑い日や運動会練習の設定の時は、水分補給を促したり早寝するように話しかける配慮がみられた。「お弁当の会」の担当では、「手を洗いましたか？」と衛生面について確認をしていた。

第 3 回　7 月 3 日 弾き歌い発表 1

園生活で必要とされる「おはよう」「朝のごあいさつ」「おべんとう」「おかえりのうた」「さよならのうた」の中から任意の 1 曲を人前で弾き歌いする。

考察

模擬体験で担当した曲に再度挑戦する学生が多く前回よりも止まることなく大きな声で歌うことが出来ていた。人前で弾き歌いすることへの抵抗は少なくなり、演奏に集中出来ていた。保育現場では多少のミスをしても止まらず最後まで弾き通すことが大切であることも理解したようだった。思うように演奏できなかった学生は、次週の試験への目標を立てていた。

第 4 回　7 月 10 日　弾き歌い発表 2

前回と同じく園生活の歌から任意の 1 曲を人前で弾き歌いする。

考察

模擬体験を通じて保育者とし弾き歌いをする時には演奏に集中するのではなく、園児に視線を向けることが重要ということを理解して暗譜での演奏に挑戦する学生が多くなった。前回と同じ曲に再挑戦して完成度を上げた学生が約 30%いた。11 月の実習への準備のため全 4 回の体験で「おはよう」「おべんとう」「おかえりのうた」「さよならのうた」の 4 曲を弾き歌いした学生もあり、卒業までに園生活の歌の他に季節の歌、「となりのトトロ」や「世界中のこどもたちが」など難易度の高い曲を弾きたいと希望する学生が増えた。

まとめ

模擬体験を通してピアノの弾き歌いの必要性を理解し、卒業までに習得したい曲など目標を持てたようだ。また演奏する技術が安定していないと歌う余裕がなく、止まってしまう。園児たちへ目を向けながら弾き歌いするには暗譜する必要がある。学生が、自らが目指す先生を思い描けるよい機会となった。アンケートでは、「後期も続けたい」「どちらでもよい」が 75%と実習前に体験して慣れたいという意欲が見られた。一方、後期は続けたくないと答えたのはピアノ教本の進度が遅い初心者が多く、まだ人前で弾くには準備不足のようだった。

2.　個人レッスンでの実例

ピアノ実技個人レッスンでは、それぞれの進路、個性、能力に合わせてきめ細かい的確な指導が必要である。ピアノ履修歴がなく入学した学生にとっては、ピアノを弾くことに負担を感じていることが多く見受けられる。学生の心理状態に寄り添った言葉掛けや指導を配慮し、また繰り返し練習することで達成感を得られるレッスン課題などを工夫して提示する。初心者の中には、ピアノが苦手でも歌うことが得意の学生も多く、その場合には弾き歌いを早い段階から取り組むことで、苦手意識を取り除く場合もある。初心者にとっては、このような指導により、ピアノや弾き歌いに慣れ親しむことで多くの成長が見受けられた。また、中級者、上級者もその進路や個性に沿った指導を配慮し、それぞれの成長や達成感を実感させ、学習意欲を向上させることが望ましい。4 人の学生の実例を述べたいと思う。

（A さんの場合）

入学当初、履修歴のない A さんはピアノに対して非常に不安があり、その不安を解消しピアノが弾けるようになるため、クラス授業や個人レッスンを前向きに真面目に受け、毎日の練習も熱心に取り組んでいた。日々平均 1 時間以上練習しているとのことであった。しかし、左手が和音の伴奏形になり難易度が上がる頃、問題は以前明るかった A さんの思

いつめた深刻な表情である。レッスン中も弾けない箇所を、改善点を習得しないまま、ただひたすらつまずく箇所を繰り返すようになる。このままでは成果が上がらなくますます精神的にも追い詰められるのは予想された。その頃クラス授業でも、譜読みプリントでタイムを計り始めると、合格ラインである 2 分以下であるにも関わらず、「できない。わからない。」と不安を訴えるようになった。A さんの能力や努力不足の問題ではなく、精神的な部分に原因があるのではと、A さんに胸の内を聞いてみると「レッスンや人前で演奏するとできなくなってしまう」「他人はもっと進んでいて自分は遅れていってしまうのではないかと落ち込み焦ってしまう」「来年の実習が不安だ」など多くのストレスやプレッシャーを抱えていた。早速筆者は丁寧に話を聞き、成果が上がらないことを責めるのではなく悩みや不安な気持ちに寄り添った。さらにそれぞれの不安に対する具体的な対策(本番の緊張は経験による慣れで軽減するので失敗を恐れずチャレンジすることが大切である→失敗への恐れを取り除く声かけ、階段を駆け上がって息を弾ませ胸がドキドキした状態で練習してみる→肉体を本番と似た状態で弾いてみる、他人と競うことよりも自身の成長を目標にすることを提案する、ピアノ伴奏でミスがあっても歌でしっかりリードし流れを止めないようにする)などを指導した。クラス授業の教員と個人レッスンの教員で、A さんの真面目な性格やピアノに対してのプレッシャーなどの情報を共有、配慮し、連携の取れた指導が非常に有効だった。このようなクラス授業と個人レッスンの連携によって非常に手厚い指導を行うことが可能になった。これらの指導により、A さんも精神的に安心して取り組み、意欲を取り戻した。個人レッスンでは、苦手な箇所に書き込みをしてミスを回避する工夫や左手の和音を色分けして視覚的な効果を得る工夫を自ら行い、自主的に取り組む様子が見られた。クラス授業の弾き歌い発表 1 では、前回止まりながらだった「おかえりのうた」をミスなく、しっかり歌うことが出来た。A さんも人前で演奏することに自信がつき、喜んで成果を報告してくれた。この様に精神面でのサポートが学生の安心感や自信につながり、意欲的な学習に結びつくのではないか、と考察する。これも、アクティブ・ラーニングの一例であろう。学生たちが社会に進出し保育従事者の立場になった際、自身が学生時代に心に寄り添う指導の成果を体感することは大きな収穫であり、音楽の授業を通して、技術向上はもとより人間的な成長に繋がることも期待したい。

(B さんの場合)

B さんは社会人経験者。母親が保育士であった影響もあり、どうしてもご自身も保育士を目指したいということで強い意志を持って入学してきた。他の学生より高い意識を持って常にレッスンに臨まれ、理論的に理解することも長けており掴みも早かった。クラス授業の模擬体験では、「お帰りの会」担当の際に粘土作品を持ち帰るという設定で受ける側の学生に教室の後ろまで作品を取りに行くように指示した。学習したばかりの「おかたづけ」を繰り返し弾き歌いして再び着席するまでのタイミングを計るという模範を示した。

B さんの後、模擬体験の意義を理解した学生は多く、「保育従事者になる。」という目標を現実のものとして示してくれた。ただ１つ。付点のリズムは苦手で、付点のないリズムになってしまったり、自分の演奏の間違いに気付けなかったり、体得出来るまでにはもう少し時間を必要としている。しかし、保育従事者として何が必要なのか、ご自身がしっかり描けているので、今の自分の課題を明確に理解し、出来ないからとくよくよはしない。人生の経験値の高さが学業にも活かされていて、常に自分で練習を工夫し他の学生の手本となる姿勢を見せてくれている。

(C さんの場合)

この学生は親や先生からの勧めで入学。アンケートでも幾つかの質問に対し、積極的に取り組みたいというよりは、なるべくやりたくないというネガティブな言葉が並ぶ。しかしながら、個人レッスンでの取り組みは極めて真面目であった。音楽を耳から取り込むタイプなため、知っている曲や音源のあるものは仕上がりまで早かった。最初の２ヶ月ほどは常に「頑張ります」と言ってコツコツ練習していた。クラス授業の譜読みでは、最初のうちは平均的なタイムだったが難易度が上がると失点が増え始めた。読譜力が弱く、いつも耳に頼ってしまうため、曲が進むにつれて「分からない」「出来ない」との発言が目立つようになる。何が分からず何が出来ないのか？聞いてみると、本人も何が分からないのか分かっておらず、一緒に譜読みをしてみるとすんなり出来ることがほとんどであった。新曲に取り組むとき、何かしらでつまずくとそこで諦めてしまう。この場合も、現段階で弾けるアレンジの楽譜を選択してレパートリーを増やす指導で意欲を高めた。自分の意志で今ここにいるわけではない場合、出来ないことや辛いことに出くわすと、どうしても向き合う前に逃げてしまう傾向がある。ただ入り口や登る道が違っても、学ぶ中で意識が変わり、最終的に目的地にたどり着ければいいのである。C さんは３ヶ月目を過ぎた辺りから休みがちになり、前期発表前も欠席が続いたが、前後の学生にメッセージを託し、発表の日は演奏した。練習不足で理想的な演奏には届かなかったが、このくらいの練習量ではクリア出来ないということを認識できたようである。弾き歌い発表 2 では、「朝のごあいさつ」「おかえりのうた」を歌わないながらも暗譜して弾くことが出来ていた。実技の大切さを伝えながら、誰のためではなく自分自身のために、彼女自信が資格を取得したい・保育従事者になりたいという意欲を持てるよう引き続き導いていきたい。テクニックを教えることは勿論であるが、学生がどんな気持ちでここにいるのか、意欲の低い学生には叱咤激励するだけではなく、時にピアノから離れたところでの会話も非常に重要である。

(D さんの場合)

次にピアノ履修者、秋草学園短期大学の附属高校出身者の例を挙げたい。D さんは入学当初より基本的な課題を優にこなせる実力であった。当然音楽１の授業では一見問題はな

いが、授業が退屈になってしまう危険がある。実際、クラス授業での模擬体験第 1 回では、実力があるにもかかわらず演奏せず、自身の向上の目標と保育従事者としての指導力を導き習得しなければならない。まず、D さんには童謡弾き歌いを５月辺りからスタートさせた。初めに生活の歌、来年度の実習曲当たる６月分の歌を履修した。その際、曲調、強弱、伴奏形の弾き方、歌を伝える伴奏法など、弾き歌いをより向上させることを指導した。例えば、生活の歌では、筆者が左手の伴奏部をスラーとやや短めに切って演奏してみせる。どちらがより曲調にふさわしいか、学生に感想を促す。自ずと曲調に合ったスタイルを選択し演奏するようになった。また、「あめふりくまのこ」では、ペダルを習得することを指導し、曲調に合った表現をする楽しさを感じていた。また、強弱記号に対する表現では「大きなたいこ」を題材に使用した。初めは強弱を明確に付けることができなかったが、まず大きな声と小さな声を発声させ強弱を体感させる。打鍵を強く、高さとスピードをかけて行う時と、撫でるように打鍵する時の違いを体感させる。など、学生自身が実感できる指導により表現力の向上が見られた。演奏表現の幅が広がったため、模擬体験第 2 回では「おはようのうた」を完璧に弾くことが出来た。しかし、歌うことは不慣れのようだった。保育現場において歌を覚えさせ、歌う楽しさを伝える表現力も必要であるため、歌詞を朗読し、歌を生かすよう伴奏部の音量コントロールも習得させた。その際、いずれも筆者が良い例と悪い例を模範演奏し、学生自身がどちらのほうがより保育現場でふさわしいか、判断、選択させることがアクティブ・ラーニングに繋がり重要である。このように未来の保育従事者である学生自身が弾き歌いや音楽を表現する楽しさや喜びを体感することで、学習意欲も向上し上達も顕著に見られた。また、表現力豊かな演奏を行うことでより音楽の楽しさを子供達に伝えられる。このことは、音楽が他者と共有できるコミュニケーションツールとして重要な役割を担っている。

5.　まとめ

「近年では様々な問題が多発しており、厚労省の調べによれば平成 20 年には精神疾患のために医療機関にかかった人は 323 万にのぼると言われ、若年世代を含めて増加傾向にあるという。」a）教育現場でもその傾向が見られる学生も多く、精神的不安を抱えている学生は、常に「出来ない」と連呼することも多い。演奏技術を向上させる指導は勿論であるが、学生がどの様な心情でピアノに取り組んでいるのかを配慮し、一方的に欠点や努力不足を指摘するのではなく、各自の問題点を丁重に汲み取り、個性を尊重した指導を行うことで不安を取り除き成果を得ることができる。また、学習意欲が低い学生に、時にはピアノから離れた会話をする中で信頼関係を築き、楽しく取り組める学習環境を提供することで意欲の向上が見られた。上級者も現状のレベルに甘んじるのではなく、より豊かな表現力を養う指導や、演奏をする際に必要な考え方や、音楽との向かい合い方など、幅広い視野からアプローチすることも効果的である。まずは学生に寄り添い、失敗や思いがけな

い状況に直面しても、そこで立ち止まるだけではなく、今何をするべきか一緒に考えながら、学生自ら学ぼうという意欲を持たせるように舵取りをすることが、学生達のアクティブ・ラーニングに繋がっていくのではないか。さらに、複数の教員が連携し対応する本学のクラス授業と個人レッスン２本柱の体制は、音楽の知識を広げ、技術力を向上させていくことは勿論のこと、多様な問題を抱える学生達を各方面から見守り、早急に対応することが可能となり、非常にきめ細やかな手厚いサポートができる極めて有意義で理想的な授業形態であった。

6．おわりに

今、音楽や実技にさかれる時間は減少の一途を辿っている。保育の現場は、おそらく子どもが初めて社会と繋がる場所であろう。もしかしたらそこで初めて、音楽に触れる子どももいるかもしれない。読み聞かせや外遊びなど、数ある保育の仕事の１つに過ぎない音楽ではあるが、心を豊かにする時間であってほしい。技術を身につけるということに近道はなく、積み上げた時間だけが身となり実となる。音楽を通して、人としてどうあるべきか、そしてそれを身につけさせて社会へ送り出すことが我々の今の使命である。

レッスンで使用した楽曲名（童謡）

朝のごあいさつ	高　すすむ	作詞	渡辺　茂	作曲
おはよう	増子　とし	作詞	本多　鉄磨	作曲
おべんとう	天野　蝶	作詞	一宮　道子	作曲
おかえり	天野　蝶	作詞	一宮　道子	作曲
さよならのうた	高　すすむ	作詞	渡辺　茂	作曲
かえるの合唱	岡本　敏明	(1907 年生～1977 年没)作詞	外国曲	
ちょうちょう	作詞者不明		外国曲	
あめふりくまのこ	鶴見　正夫	作詞	湯山　昭	作曲

参考文献

(1) 池田奈々子編　書いて覚える徹底譜読 1　ドレミ出版　東京　平成 30 年　2018 年 2 月 20 日　第 26 刷

(2) 池田奈々子編　書いて覚える徹底譜読 2　ドレミ出版　東京　平成 28 年　2016 年 8 月 30 日　第 15 刷

(3) 鹿戸一範　根本志保　保育者養成校における音楽指導に関する一考察　平成 27 年　2015 年　秋草学園短期大学紀要 32 号

(4) 大学音楽教育研究グループ　教職過程のための大学ピアノ教本　教育芸術社　東京　平成 27 年　2015 年 11 月 4 日　第 47 刷発行

(5) 田口雅夫　高崎和子　簡易伴奏による実用こどものうた　カワイ出版　東京　平成 20 年　2008 年 5 月 1 日　第 4 刷発行

(6) 丸高聡美　豊泉尚美　保育養成校における保育内容「人間関係」と「表現」の授業連携の意義について　平成 29 年　2017 年　秋草学園短期大学紀要 34 号

引用文献

a) 菅野恵理子　未来の人材は「音楽」で育てる　出版社　㈱アルテスパブリッシング・東京　平成 30 年 2018 年発行　引用文 P217　1 行目～3 行目

［調査報告］

保育者養成校による実習巡回訪問指導の日程調整に関する調査

三　好　　力
土　屋　　由
志濃原　亜美

A Survey Report Concerning Schedule Adjustments for Visiting Practical Instructors Made by a Nursery Teachers Training Institute

Chikara Miyoshi
Yu Tsuchiya
Ami Shinohara

キーワード：保育者養成校、実習、訪問指導

要約：本調査では、保育士資格と幼稚園免許の取得を目指すものをあわせて保育者養成として取り扱い、その際に行われる実習の巡回訪問指導についての実態を明らかにすることが目的である。特に実習施設の立場から実習巡回に伺う望ましい時期は実習期間のどの辺りなのか、時間はいつなのかを学校の都合ではなく、園や施設の希望を調査した。その結果、実習の巡回訪問指導の予約連絡を入れるよい時期は、概ね 1 週間前までであった。また、訪問指導する時期は、実習に出て 1 週間目前後を中心とする。時間は、いずれも 12：00～13：00 は除外され、幼稚園では午前中が望ましく、保育園と福祉施設に関しては、午後もあわせて良いとされた。

1. はじめに

保育者養成校では、保育資格取得や幼稚園教諭の免許取得に際して、保育実習や教育実習が課せられている。実習においては、巡回訪問指導(巡回指導、訪問指導ともいう)を保育士養成校においては必須であり、教育実習においても同様に行っているところが多いと思われる。本調査では、保育士資格と幼稚園免許の取得を目指すものをあわせて保育者養成として取り扱い、その際に行われる実習の巡回訪問指導についての実態を明らかにすることが目的である。

保育者養成においての実習のあり方は、21 世紀に入りここ 20 年の間に大きく変化している。山岸（2002）によれば、社会福祉関連資格の一つである介護福祉士の実習では、週 2 回の巡回が義務付けられているが、当時の保育実習では実習訪問指導が義務づけられていないことを指摘し、全実習学生において平等な実習環境を設定する必要があり、それが実習巡回の必要性として提示している。同じ厚生労働省所管の資格でありながら、実習巡回の訪問指導では遅れている部分があった。そして山田(2006)は、保育実習の訪問指導について、現状学生に向けた個別指導を目的の一つとしている養成校が約 4 割と少なく、実習報告書に関する記録様式が 5 割の養成校にしかないことに対して、保育実習の訪問指導に対する基準が脆弱である問題を指摘し、訪問指導の位置づけの必要性や見直しを提言した。さらに、保育実習指導のミニマムスタンダード試案について、実習プログラムや評価表、さらに訪問指導について提言している。保育実習実施基準の変遷と共に、2008 年、2017 年の「保育所保育指針」の改定、2010 年、2018 年の保育士養成課程の改正等、を経て新しい時代に合わせた保育実習指導を進めるために、全国保育士養成協議会(2017)は「保育実習指導のミニマムスタンダード」を策定した。その保育実習において重要な指導内容が、実習巡回訪問指導である。その中で「訪問指導」は、学生が実習を実施している時間に実施している場で、養成校の教員が直接指導する重要な機会であることが示され、「実習期間中に実習施設を訪問し、実習施設の指導担当職員と連携しながら訪問指導によって学生を指導すること」との厚生労働省の「局長通知」を踏まえてその役割を明示している。また、学生が実習している場で、具体的に学生が得た手応えや課題を共有し、確認する機会や課題の困難性に直面している学生への支援する機会であるという重要性を示している。

本校における保育実習の巡回訪問指導は、幼稚園の教育実習、保育園への保育実習、福祉施設への施設実習が行われている。その中でもそれぞれの実習施設の機能や特色により巡回訪問指導に対する考え方などが違うことや対応の仕方も千差万別であると思われる。本校では、巡回訪問指導の予定を予約する上でも実習が始まってから行うことが推奨されていたが、実習園や施設ではそれをのぞんでいるのかどうか。また、実習巡回に伺う望ましい時期は実習期間のどの辺りなのか、時間はいつなのかを学校の都合ではなく、園や施設の希望を知るためにアンケート調査を行い、その結果をまとめて報告するものである。

2. 方法

秋草学園短期大学において 2018 年 11 月に行われる実習連絡協議会への出欠席の案内と同封する形で実習担当者にアンケートを行った。アンケートの目的は、実習巡回を効果的に行うための調査とし、実習委員会において許可をもらい実施した。回答された内容は、組織的な回答を求めているために今後の実習巡回の参考として利用すること、また統計的に処理されたデータに関しては、研究発表として公開することを文章で呈示した。実習連絡協議会への出欠席の案内およびアンケートは、実習連絡協議会の会場のキャパシティの関係上、全ての実習先に送っているわけではなく、特に実習施設としてよく利用されている園や施設を選んでいる。

調査内容は、プロフィール項目として、施設（園）名、選択肢形式により受け入れ実習の種別（幼稚園実習・保育実習・施設実習)、選択肢形式による回答者の役職（園長(施設長)・ 副園長(副施設長)・ 主任 ・ 実習担当 ・ 幼稚園教諭 ・ 保育士 ・ その他）である。質問項目本文としては以下のとおりである。「Q1. 教員から実習巡回の日程調整のご連絡はいつ頃入れて欲しいか」「Q2. 2 週間の実習の中で実習巡回に教員が伺う日程はいつぐらいが望ましいか」「Q3. 実習巡回の教員が伺ってよい時間帯(複数選択)」「Q4. 実習巡回の教員が伺う時間として望ましい時間はいつか」「Q5. 実習巡回時にいつも行っていることは何か(複数選択)」である。

3. 結果

回収されたアンケート数は、幼稚園 105 園、保育園 50 園、福祉施設 77 施設であった。回答者の役職の内訳は以下のとおりである。なお、重複して回答しているものもあり、それらは各々の役職に振り分けるのではなく、そのまま一つのカテゴリーとしてカウントして示すことにした。

幼稚園は（役職回答数 98)、園長 49、主任 19、副園長 13、実習担当 8、主任・実習担当 5、実習担当・幼稚園教諭 1、主任・実習担当・幼稚園教諭 1、教頭 1、副主任・実習担当 1 であった。保育園は（役職回答数 25)、園長 11、主任 7、実習担当 3、副園長 2、保育士 1 であった。施設は、実習担当 40、主任 15、副施設長 5、保育士 3、施設長 2、園長 1、支援長 1、支援長補佐 1、副園長 1、その他 7 であった。この回答結果から見ても幼稚園では半数近くが園長によって回答されており、実習の責任者を担っていたり、窓口になっていることが伺える。同様に保育園でも役職の回答数 25 の半数近くが園長であり、園長が実習の窓口として対応しているところが多いことみてとれる。対して施設では（役職回答数 76)、園長や施設長クラスは 3 であった。実習担当者が 40 となっており、実習担当が役割として作られているところが多いようである。これらの結果からも巡回時にアポイントメントを取る際にも園や施設により窓口が異なることがわかる。

3-1. 実習巡回の日程調整を行う時期について

教員が実習巡回の日程調整するためのアポイントメントの連絡はいつ頃入れるべきなのかを確かめるために「Q1.　教員から実習巡回の日程調整のご連絡はいつ頃入れて欲しいか」を設定した。選択肢形式で「4 週間前」から「実習 2～3 日後」までの期間に「いつでもよい」を加えた 9 項目から選ぶようにした。その結果を図 1～図 3 に示す。

幼稚園、保育園、施設ともに 5 割の回答実習園（施設）が「4 週間前」～「1 週間前」までを希望していた。またいずれも 3 割ほど「いつでもよい」と回答している。これらのことを鑑みると「いつでもよい」を含めて 1 週間前までにはアポイントメントの連絡を入れることが望ましいといえる。少数ではあるが実習初日以降を希望する回答もあることから、園（施設）によっては個別に対応する必要があるともいえる。しかし、個別の状況によるイレギュラーな対応は、どのような場面でも想定されることからも基本対応としては、1 週間前までのアポイントメントの連絡が望ましいことが推察される。教員から実習巡回の日程調整については、幼稚園、保育園、施設ともにあまり大きな差はないことがわかった。

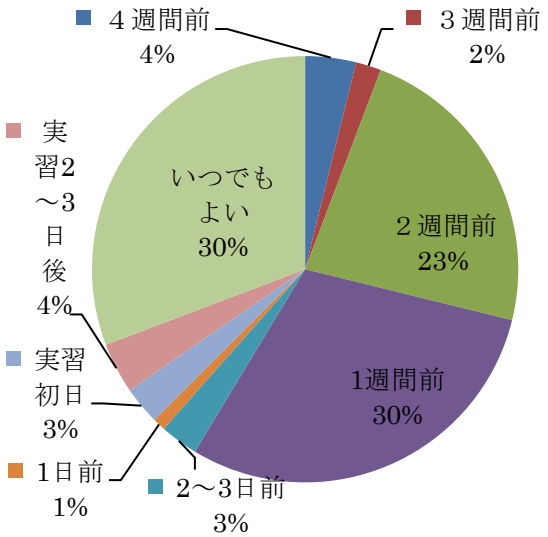


図 1 教員から実習巡回の日程調整の連絡を入れる時期（幼稚園）

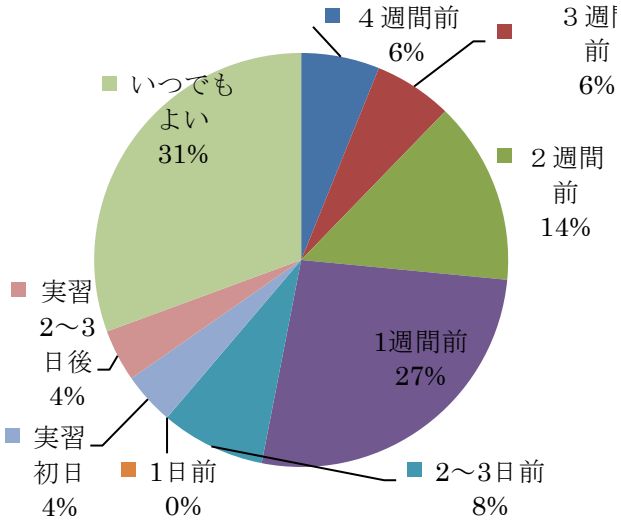


図 2 教員から実習巡回の日程調整の連絡を入れる時期（保育園）

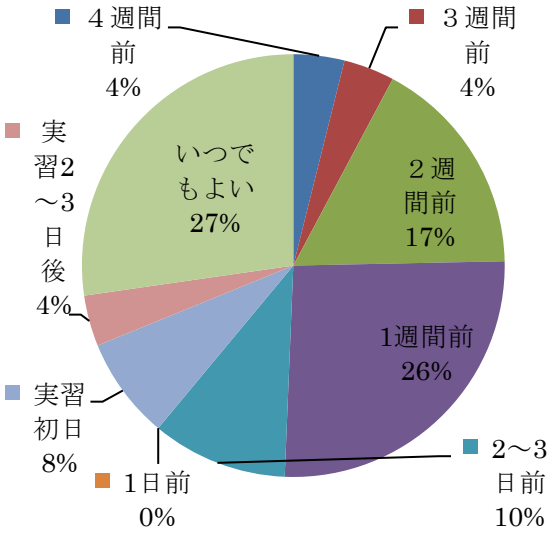


図 3 教員から実習巡回の日程調整の連絡を入れる時期（施設）

3-2. 実習期間中の巡回タイミングについて

教員が実習巡回を行う際にいつ頃巡回するべきなのかを確かめるために「Q2.　2 週間の実習の中で実習巡回に教員が伺う日程はいつぐらいが望ましいか」を設定した。この項目は、選択肢形式で「初日」から「最終日辺り」までの期間に「いつでもよい」を加えた 7 項目から選ぶようにした。その結果を図 4～図 6 に示す。

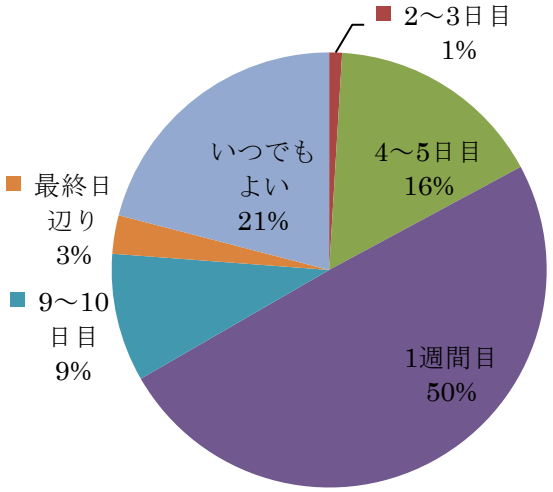


図 4 実習期間中のベストな巡回タイミング（幼稚園）

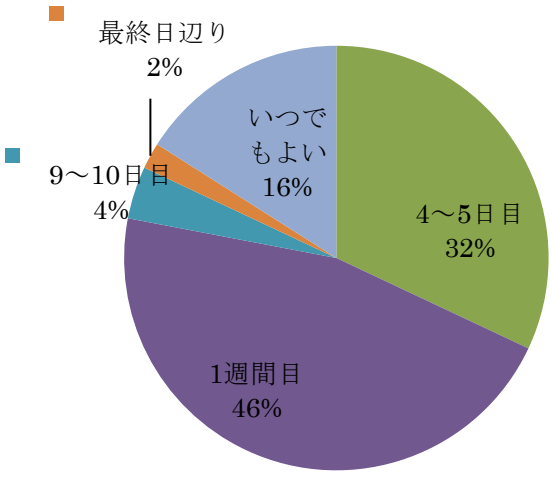


図 5 実習期間中のベストな巡回タイミング（保育園）

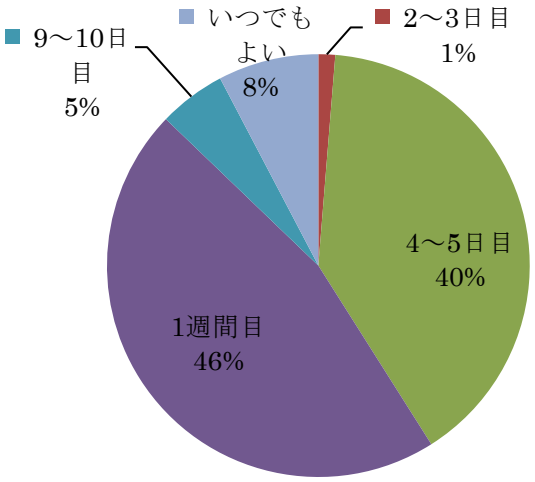


図 6 実習期間中のベストな巡回タイミング（施設）

幼稚園、保育園、施設ともに約 5 割の回答実習園（施設）が「1 週間目」を希望していた。また 4～5 日までを含めると幼稚園では、16%を加えると 66%になり、保育園では 78%になり、施設では 86%にまでなる。さらに「いつでもよい」との回答を加えると幼稚園では 87%、保育園では 94%、施設では 94%になる。これらのことを鑑みると「いつでもよい」を含めて 4～5 日前から 1 週間目あたりに実習巡回の日程を呈示することが望ましいといえる。

特徴的なのは、幼稚園では 9～10 日目と最終日に 12%の回答園が希望している。これらは保育園や施設に比べて若干多いといえる。幼稚園の教育実習においては、責任実習への立ち会いや見学を望む園もあることを推察させる。しかし、1 割程度のイレギュラーな対応は、どのような場面でも想定されることからも基本対応としては、1 週間目あたりの実習巡回の日程を設定することが望ましいことが推察される。

3-3. 実習巡回の教員が伺ってよい時間帯について

教員が実習巡回を行う際、いつ頃巡回するべきなのかを確かめるために「Q3.　実習巡回の教員が伺ってよい時間帯(複数選択)」を設定した。この項目は、選択肢形式で「9:00～10:00」から「17:00 以降」まで 9 項目から選ぶようにした。その結果を図 7～図 9 に示す。

この項目は、複数回答が可能であることから全体の数からの百分率で呈示した。幼稚園、保育園、施設で 50%以上の回答があった時間帯は、幼稚園では、10：00～12：00 のみであった。保育園では、10：00～11：00 と 13：00～15：00 の 3 時間。施設では、10：00～12：00 と 13：00～16：00 の 5 時間との回答があった。幼稚園では午前中のみを希望しており、お昼の時間帯（12：00～13：00）は、いずれの実習においても望まれてはいない。保育園と施設に関しては、午後の時間についても巡回することを構わないとしている。幼

稚園と保育園、施設では事情が大きく異なることがわかる。

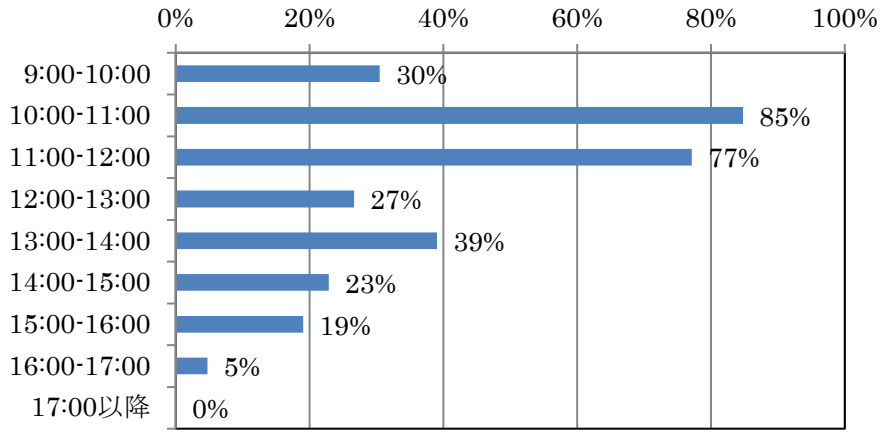


図 7 実習巡回の教員が伺ってよい時間帯（幼稚園）

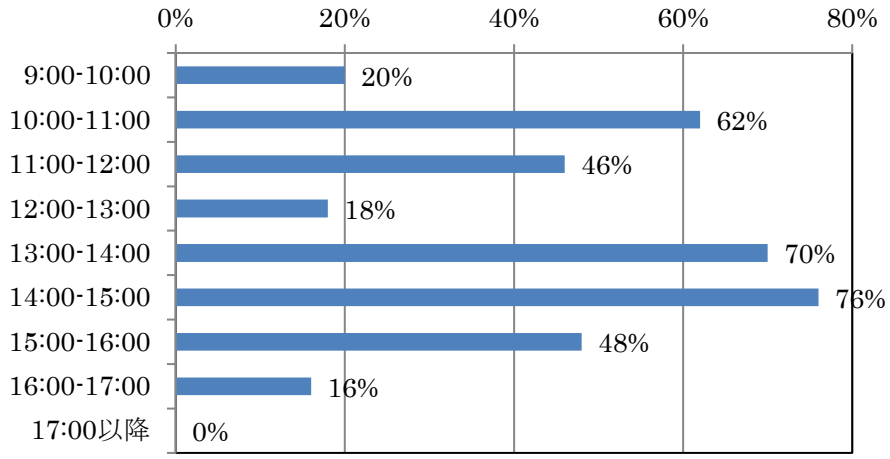


図 8 実習巡回の教員が伺ってよい時間帯（保育園）

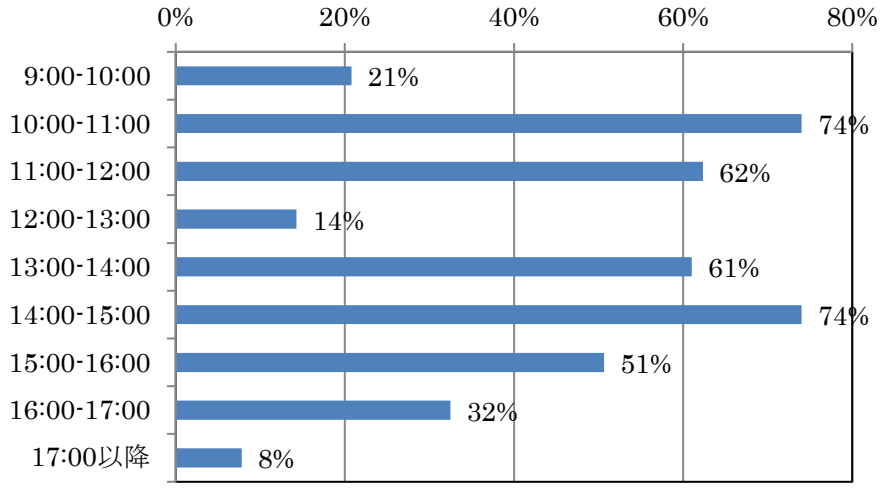


図 9 実習巡回の教員が伺ってよい時間帯（施設）

3-4. 実習巡回の教員が伺うよい時間について

教員が実習巡回を行う際に一番よい時間帯はいつ頃なのかを確かめるために、複数選択肢ではなく単一選択によって回答を求めるために「Q4.　実習巡回の教員が伺う時間として望ましい時間はいつか」を設定した。この項目は、選択肢形式で「9:00～10:00」から「17:00以降」まで 9 項目から選ぶようにした。その結果を図 10～図 12 に示す。

先の実習巡回に訪問してよい時間帯について幼稚園は午前中のみが望ましく、保育園と施設に関してはお昼をのぞく 10：00～15：00 辺りという結果に準じ、幼稚園は午前中 10：00～11：00 で 57%、11：00～12：00 が 26%で合わせて 83%になる。保育園では午後の 14：00～15：00 に 45%が一番望ましい時間帯としており、午睡のあとを希望しているようである。また、10：00～14：00 までの時間帯に 63%希望しており、いずれの時間帯も園による個別の状況、担当者の事情によるところが大きいと思われる。

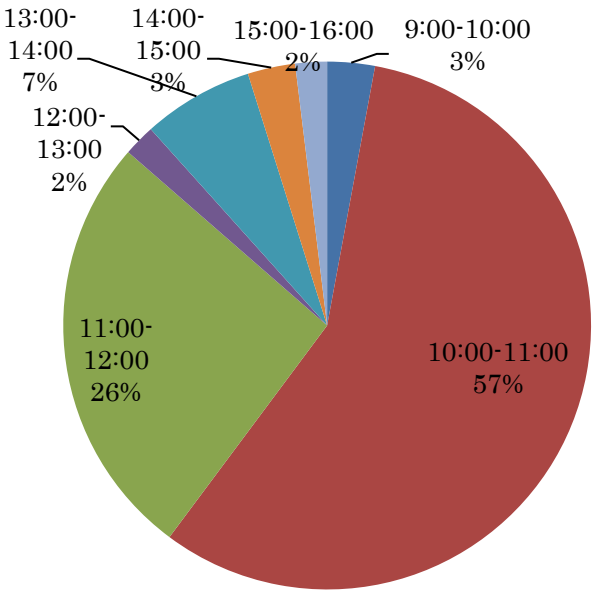


図 10 実習巡回の教員が伺うよい時間（幼稚園）

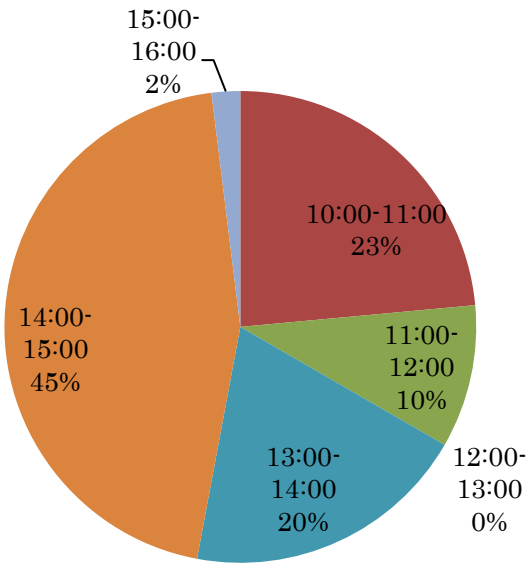


図 11 実習巡回の教員が伺うよい時間　（保育園）

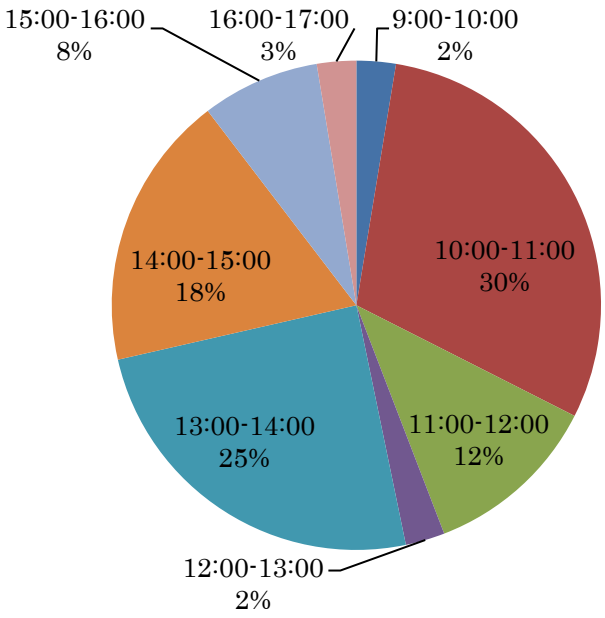


図 12 実習巡回の教員が伺うよい時間（施設）

施設においては、幼稚園や保育園ほど極端に大きな特徴といえるような望ましい時間帯はない。一番多かった時間帯が、10：00～11：00 の 30%で次に 13:00～14:00 の 25%であった。これ以外に 10%を超えていた時間帯が 11:00～12:00 の 12%、14：00～15：00 の 18%の 2 つの時間帯である。全体的にバランスよく分けられているためにベストな時間帯といえるものはない。

3-5. 実習巡回の教員が伺うよい時間について

教員が実習巡回を行う際に行っていること、どのような環境が園や施設によって提供されているかを求めるために「Q5.　実習巡回時にいつも行っていることは何か(複数選択)」を設定した。この項目は、5 つの状況を複数選択肢による選択を行うものである。状況を示す選択肢は、「①園や施設の実習担当者と教員の二者面談」「②園や施設の実習担当者と教員、学生との三者面談」「③教員と学生の二者面談」「④面談するための個室提供（または二者だけになれる環境の提供)」「⑤実習日誌を参考のために教員に提供」である。その結果を図 13～図 15 に示す。

この項目は、複数回答が可能であることから全体の数からの百分率で呈示した。幼稚園や保育園、施設のいずれにおいても 9 割近い回答のあったものは、「③教員と学生の二者面談」である。次に多かったのが、「①園や施設の実習担当者と教員の二者面談」が、幼稚園で 77%、保育園で 78%、施設で 73%であった。また、「④面談するための個室提供（または二者だけになれる環境の提供)」が幼稚園で 50%、保育園で 60%、施設で 84%となっており、設備環境によるところが大きいといえる。

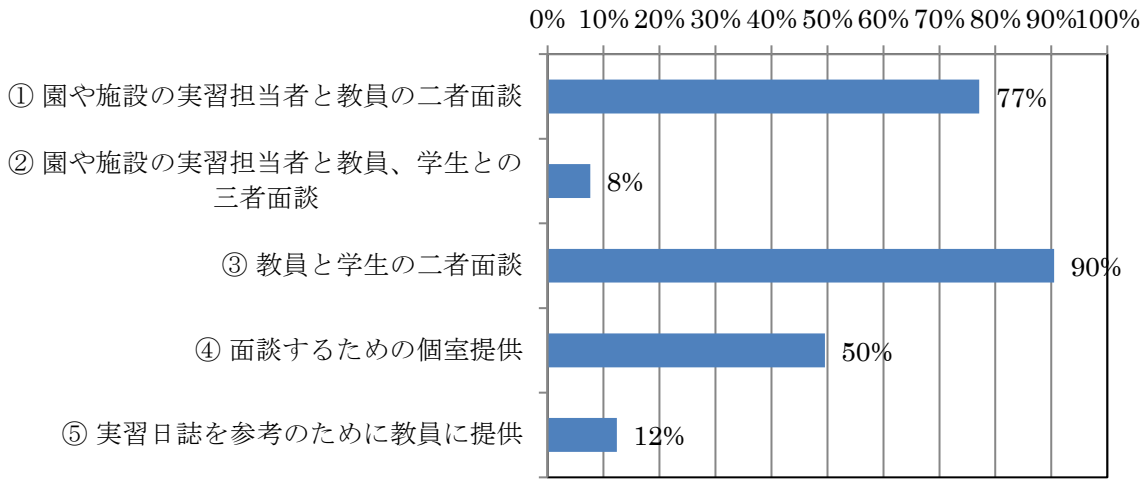


図 13 実習巡回時にいつも行っていること（幼稚園）

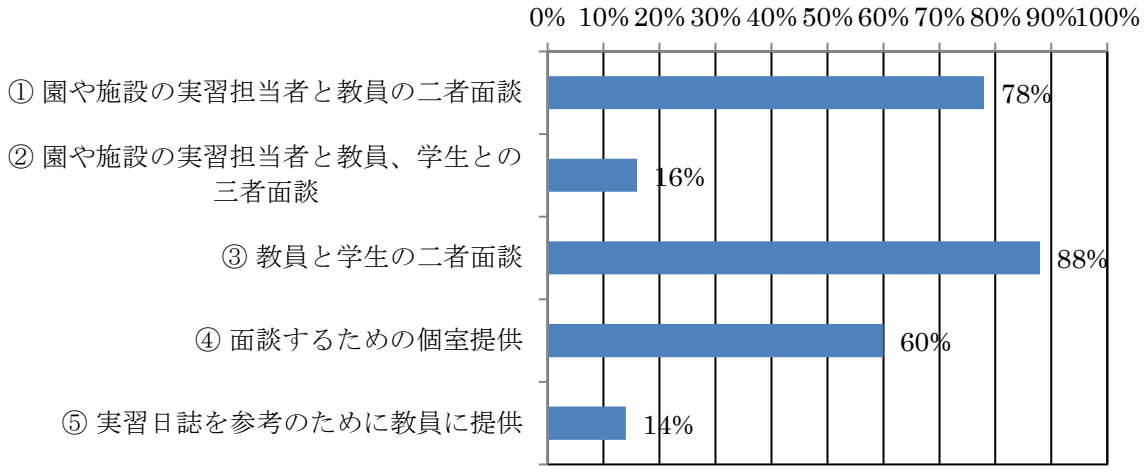


図 14 実習巡回時にいつも行っていること（保育園）

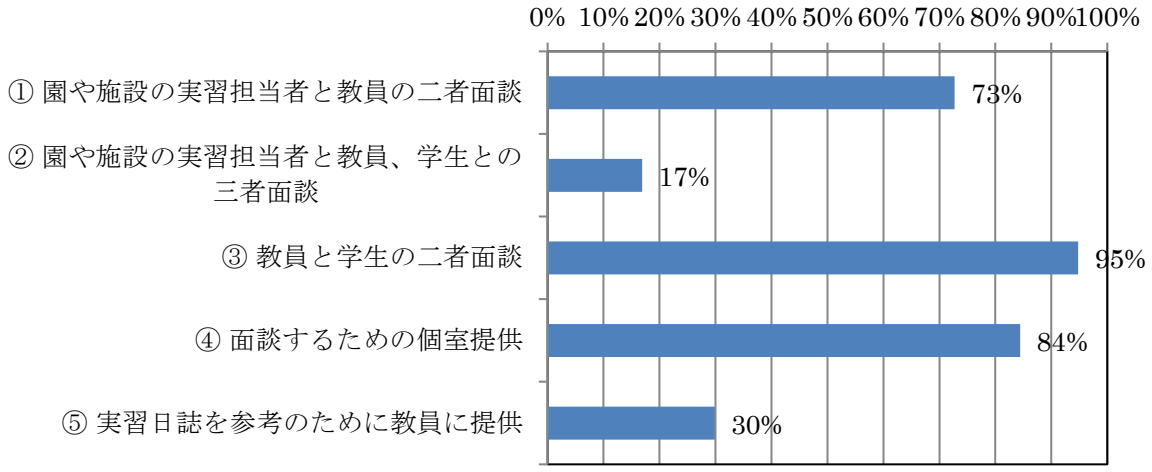


図 15 実習巡回時にいつも行っていること（施設）

4. 考察と課題

今回の調査では、保育者養成校の実習巡回が長い間組織的経験による慣習により行われていた実習巡回をより効果的に実施していく中で、訪問先である実習園や実習施設の意向などを確認し、より望ましい関係を作るための一助となることを目指している。これらの結果は、長い間言い伝えられていた組織的な慣習や教員の思い込みなど多くの勘違いなどがあったり、また経験則的に行われてきたことや感じていたことが裏付けされたりした結果もあるのではないかと推察される。

今回の結果から示されたことは、幼稚園、保育園、福祉施設のいずれも実習巡回のためのアポイントメントは、1 週間前には行った方が良いということ。そして、いずれの実習においても実習巡回に訪問する日程は、1 週間前後に設定することが望ましい。ただし、訪問時間は、幼稚園は午前中が望ましく、午後はあまり望ましいとはいえない。保育園と福祉施設に関しては、12：00～13：00 をのぞいた 10：00～15：00 の時間帯が望ましいといえる。また、実習園や施設では、実習巡回教員と実習担当との二者面談を行い、実習巡回教員と学生の二者面談を行うことがほぼ全ての実習園や施設出行われているということである。実習巡回教員は、これらのことを踏まえて実習の巡回訪問指導を行う必要があるといえる。

今回は実習の巡回訪問指導のシステムという問題について調査を行ったが、これらの結果はあくまでも実習先の都合から出されている結果である。実習の巡回訪問指導を学生の立場や教育的立場から考えたときには、これらの結果とは異なる実施策が必要になり、より良い環境や状況は異なることも考えられる。今後の課題としては、本調査では取り扱っていない学生にとって巡回訪問指導に来て欲しいタイミングや、教育的視点からより効果的な実習巡回の時期などの検討を行う必要があるといえる。

引用文献

山岸道子（2002）書評 「効果的な保育実習のあり方に関する研究 1」平成 14 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告(保育士養成資料集第 36 号) 保育実習のあり方を模索する 保育士養成研究 (20) 149-153

山田勝美（2004）書評 効果的な保育実習のあり方に関する研究(2)平成 16 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告(保育士養成資料集第 40 号) 保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて 保育士養成研究 (22) 67-71

全国保育士養成協議会（2017）保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版 全国保育士養成協議会

［調査報告］

『高齢女性の自己像の変遷と健康マージャンとの関連』
―軽度認知症とうつ予防を目指して―

山口　博美

“ Mahjong’s Relationship to Changes in Self-images and Wellness in Elderly Women”
―Dementia and Depression Prevention－

Hiromi Yamaguchi

キーワード：高齢女性の自己像、認知症とうつ、家父長社会、怒りと諦め、健康マージャン
Key Words：self-image of elderly women,dementia and prevention,father’s society,anger and compliment

要約:健康な人生を楽しむ高齢独居女性の中で、健康マージャン愛好家が生きてきた自らの人生の語りを聞き取り、健康マージャンとの関わりがその後の人生に、どのような意識の変化をもたらしたのか。軽度認知症や鬱傾向を改善し生きがいを持って健康マージャンを楽しむ愛好家の意識の変遷をインタビューから分析した。戦中戦後を生きぬいた高齢女性達は、日本の家父長制度や家族制度に翻弄され壮年期以後は介護、死の看取りを強要された。アンビバレンスな感情の中、自己像を立て直す心理的エネルギーは、ダークなイメージを覆した健康マージャンとの出会いから引き出された。マージャンによる脳の活性化と地域の繋がりが生活を変え、実感を得て人生に生きがいを持つに至ったという解釈になった。

はじめに

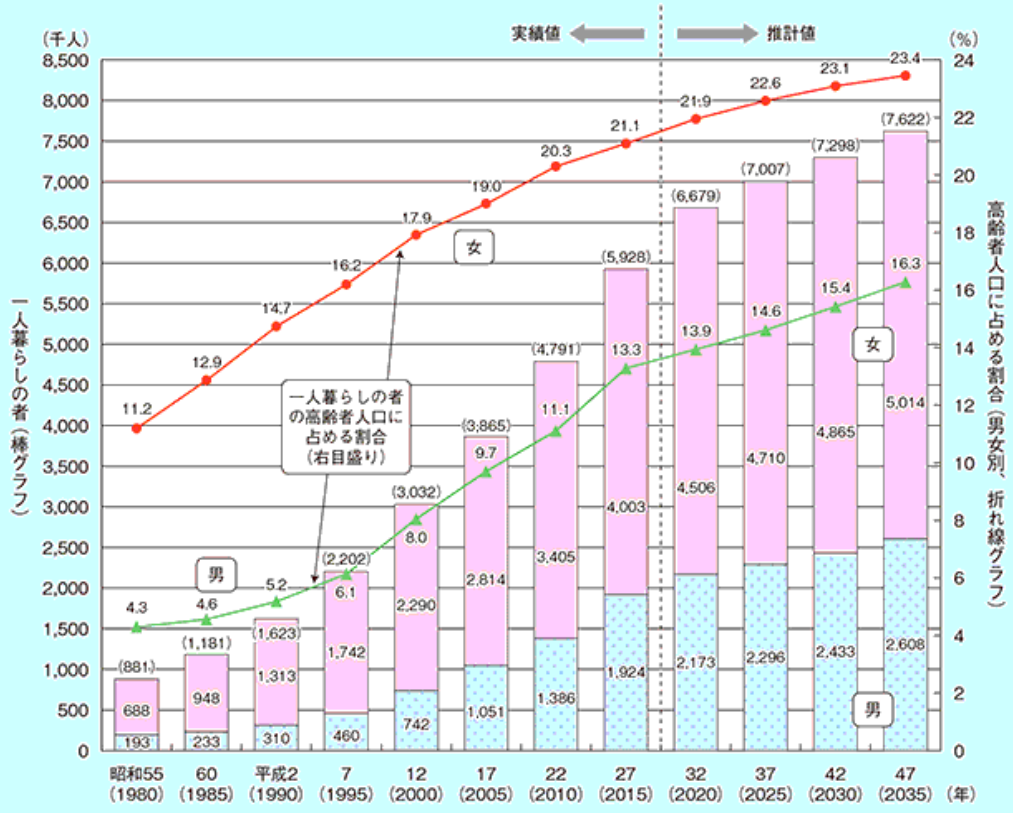
日本の各地で、健康マージャン店が賑わいを見せている。健康マージャン教室でマージャンのルールを学習後、市町村の公民館や各地の健康マージャン店でゲームを楽しむ高齢者が，朝 10 時の開店を待ちわびて列を作っている。2005 年頃から急速な少子高齢化による人口ピラミッドの深刻な状況が明らかになり[1)] その影響で日本は現在、世界がいまだかつて経験したことのない社会状況に陥り、住宅、交通、医療、地域社会のあらゆる分野で問題が顕在化してきた。各地で高齢ドライバーの交通事故や徘徊事故、介護トラブルや医療難民がニュースとなり、喜びであるはずの長寿自体が高齢者自身にとって恐怖となってきた。「高齢者の認知予防に関する国内看護文献の検討」によると、高齢者とって認知症は最大の不安であり、特に女性が大きな関心を持っていることが判明した[2)]。人口比率の最も多い団塊の世代が 75 歳以上となり、後期高齢者が倍増する 2025 年問題、さらに 80 歳以上になる 2030 年は、社会はどのような状況になっているのか、何が起きるかを予測する内閣府の調査[3)] は深刻な数字を示している。平均寿命では女性 87.3 歳，男性 81.2 歳であり差は 6 歳，近年注目される健康寿命は女性 74.79 歳男性 72.14 歳，差は 2 歳となる．健康寿命は男女差があまりない。これは，女性は長寿であるが故にフレイル（要介護，要治療以前又はその中間）状態である方が多いということになる。統計分析で筆者が注目したのは、女性高齢者の独居率の高さである。2025 年国民の 3 分の 1 が 65 歳以上となるが、女性は 75 歳以上で配偶者をなくす確率が高まり、一人ぐらしは 470 万人、男性の 2 倍である。判断力が失われるアルツハイマー型認知症において女性は男性の 2～3 倍である。高齢化が進む 75 歳まではほぼ同数であるが、75 歳を過ぎると女性患者の割合は増加し続け 90 歳で男性は 40%だが、女性は 60%、さらに 95 歳を過ぎると女性の 75%が認知症になる。女性の認知症罹患率が高くなる要因として女性が閉経後、女性ホルモンのひとつエストロゲンの減少が影響すると言われている[4)]。また医学上の器質的な要因だけでなく，男性より平均寿命が長く表 1 より配偶者が先に死亡し独居率が高くなることも関係しているのではないかと推察する．こうした要因を持つ女性達だが，近年，各地のマージャン店が高齢女性客で溢れている現象を捉えた日本健康麻将（マージャン）協会の調査によると，同協会加盟店で午前 10 時から午後 4 時の来店者の８7%が，女性高齢者であった[5)]。定期的に来店しゲームに打ち込む高齢女性たちの熱気と心身ともに健康生活を送りながら人生を楽しむ姿に興味をひかれた．2015 年～2017 年の 2 年に渡りマージャンを楽しむ高齢女性達を調査しインタビューした中で，日本の歴史的文化的背景や個人の生活意識に関連する文脈が存在すると解釈し分析した。

単位：万人（人口）、％（構成比）

		総数	男	女
人口（万人）	総人口	12,693	6,177 （性比）94.8	6,517
	高齢者人口（65歳以上）	3,459	1,500 （性比）76.6	1,959
	65～74歳人口	1,768	842 （性比）91.0	926
	75歳以上人口	1,691	658 （性比）63.6	1,033
	生産年齢人口（15～64歳）	7,656	3,869 （性比）102.1	3,788
	年少人口（0～14歳）	1,578	808 （性比）104.9	770
構成比	総人口	100	100	100
	高齢者人口（高齢化率）	27.3	24.3	30.1
	65～74歳人口	13.9	13.6	14.2
	75歳以上人口	13.3	10.6	15.9
	生産年齢人口	60.3	62.6	58.1
	年少人口	12.4	13.1	11.8

資料：総務省「人口推計」平成28年10月1日（確定値）
（注）「性比」は、女性人口100人に対する男性人口

図1－2－1－3　65歳以上の一人暮らし高齢者の動向



資料：平成27年までは総務省「国勢調査」、平成32年以降は国立社会保障・人口問題研究所「日本の世帯数の将来推計（2013（平成25）年1月推計）」、「日本の将来推計人口（平成24（2012）年1月推計）」
（注1）「一人暮らし」とは、上記の調査・推計における「単独世帯」又は「一般世帯（1人）」のことを指す。
（注2）棒グラフ上の（　）内は65歳以上の一人暮らし高齢者の男女計
（注3）四捨五入のため合計は必ずしも一致しない。

１，研究の概要

１－１　研究の目的と先行研究

先行研究として健康マージャンを脳科学の分野から研究しているグループがある。諏訪東京理科大学教授の篠原教授等により健康マージャンが認知症予防になるという研究発表は，各地の新聞で取り上げられ，テレビ等のメディアを使っての実験の映像は、高齢社会を生きる高齢者の不安を払拭する希望としてブームを巻き起こした[6)]。篠原氏の研究は、NIRS（多チャンネル金赤外線分光法装置）を使用して壮年期の人の日常的な場面での脳活動を計測し，同年齢のマージャン愛好家のプレー中の脳活動と比較研究したものである．2007 年発表の研究レポートによるとマージャンプレー中の人の前頭葉の活性化を見ることができたとし，マージャン愛好家の脳年齢は彼らの実年齢に比較し 3 歳若いということが判明した．健康マージャンは，加齢に伴い衰えやすい脳部位を活性化させるという研究結果を発表している[7)]。

施設・病院内で男女の高齢者を対象とする脳トレーニングとして健康マージャンを実施し、数種類のテスト結果からその影響を計測した量的研究も存在する。西九州看護大学研究と佐賀大学の研究者グループは，半年間定期的にマージャンを楽しむ高齢者に認知機能，前頭葉，記憶力等 3 種類の簡便に測定するテストを実施し，その結果女性の「言語流暢性」増加を顕著な変化として研究発表している[8)]。2010 年より各国のアルツハイマー予防や認知機能の低下予防については，運動や栄養効果とともに生活改善 や脳トレーニング活動が大きな効果を持つことが確認され、2019 年世界認知症審議ストックホルムの会国際会議で発表されている[9)]。こうした世界的認知症予防の研究が進む中、日本の高齢女性が独特な歴史や文化の中で各自の対象の喪失を繰りかえし生きがいをなくして孤独と老化を受け入れていく．だが健康マージャンに出会い，軽度認知症やうつ傾向を改善し生きがいを得てきた高齢女性の語りは、どのような自己意識の変化を示しているのか、彼女たちの自由な語りから見えてくる自己像を捉えたものは、意義あるものと考える。

１－２　分析対象者

・都内、近県在住の 78～97 歳の高齢女性６人（マージャンを始めて 5 年以内）
・現在も元気にマージャン店、サロン、地域センターで週 1 回以上通い続けてゲームを楽しんでいる女性
・インタビューに際し、本人，家族が「研究倫理規定」の内容を理解し同意した方

１－３　インタビュー手続きと使用用語の定義

女性たちは、老後の余暇をどのように過ごしているのかと、2015 年初期調査を開始した。都内近県において 65 歳以上の女性が集う趣味・ボランティア・地域コミュ

ニティーグループの中でアンケートを取った結果、健康マージャン参加者（6 か所）のアンケート（回答数 183 人）幸福度(PGC モラールスケール)の結果を分析し彼女らの意識とインタビュー分析から見える健康マージャンと女性高齢者の意識についてまとめた。アンケートおよびインタビューは、日本健康麻将協会の協力を得て同協会の加盟店、また地域のセンター、施設内サークル、自治体のマージャンイベントにおいてプレーする人々を対象に実施した。その中、条件に適合する方を 6 人抽出し，その女性達については、個人情報保護のために「研究倫理規定」（日本質的研究学会）を示し内容を説明し家族の同意も得た。各インタビューは、分析対象者（以降対象者）の指定する場所で、一回約 45 分、録音の許可を得て自由に語ってもらった。2017 年 12 月まで一人 2〜4 回に渡るインタビューを実施し分析から質的研究方法にてまとめている．高齢女性対象者は終戦前後の社会状況と飢餓体験について驚くほど記憶がしっかりとしているが，自己のライフイベントに関しては写真などを見て思い出してもらった。現在のマージャンを愛好する生活に至るまでの精神的・心理的状況は，縦軸を充実度と，横軸は時間経過として自由な曲線を記入してもらった。そのグラフを分析対象者と見ながらインタビューした。

＊分析対象者：本研究において分析対象者の 6 人の女性達高齢者は 78〜97 歳である

＊高齢者：高齢者という用語は 65 歳以上とされる。

＊健康マージャン[10)]：日本健康麻将協会が「（金品を）賭けない」「(酒を)飲まない」「（たばこを）吸わない」をスローガンに 1988 年協会を設立以後、日本全国協会加盟店約 98 店舗（加盟店以外の健康マージャン店も多数ある）で普及し、行政支援を得てねんりんぴっく（全国健康福祉祭）の認定種目となる。

＊認知症（dementia）：認知症は脳細胞の萎縮等生理的老化に加え進行性の認知機能（海馬・前頭葉等）の低下により、病的変化が生じる。その原因には、アルツハイマー型、脳血管性、レビー小体型、ピック病、前頭側頭型等の疾患がある。記憶障害と失語、失行、失認、実行機能障害の内、1 つ以上の認知障害を認める疾患（精神障害の診断、統計マニュアルⅣ）で記憶想起、見当識、判断、行動への一連の知的障害が低下する認知症状および心理的反応や行動異常（BPSD または周辺症状）により日常生活動作やコミュニケーション等患者の生活の自立が困難となる。そのため介護が必要となり家族等の介護負担が生じる[11)]。

＊MCⅠ（軽度認知症障害）認知症の前段階、認知症とまではいかないが健常を失いつつある状態と言える。早期発見と早期脳トレーニングで進行を遅らせ、あるいは止めることができた例もある。

＊認知症予防：認知症発症要因を理解しフレイル状態で認知症の発症を予防、またその進行を遅らせるため行われる日常的行動習慣及び脳トレーニング。

１－４　分析方法

本研究では，分析法として修正版グランデッド・セオリー・アプローチ(以下 M－GAT)を採用する[1 2)]。M-GAT が分析対象者の行為・経験・環境のプロセス的特性を重視する「解釈主義的視点」を持つことから選択した。本研究において，マージャン愛好家である高齢独居女性の各自の経験は文脈に縛られており、時、場所、人間という行為者の心と切り離すことが出来ない。多元的な現実世界は、人々により社会的に構築されている。戦後の混乱期に思春期・青年期を激動と混乱の中に過ごし，壮年を過ぎ介護経験を経てから，自らも病気，配偶者や家族との死別，離婚，という失意と対象喪失の時期を経験した分析対象者がマージャンに関心を持ち愛好家となる時間の枠で，自己の人生に対する意識がどのように変容するか明らかにする。

１－５　分析テーマ

分析テーマは「女性独居高齢者は，マージャン愛好家となる過程にどのような困難，失意，あきらめ等の精神的葛藤があったか」とした。また分析焦点者を「高齢独居者となってから健康マージャンで人生が変わった」と思う人と設定した。2 つの視点に絞ってデータを見ていくことで M-GTA のコーディングに深い解釈が構築できると考える。本研究で「現在健康マージャンが生活の一部である，愛好している、生きがいになっている」とインタビュー中に答える高齢独居女性に対し，「親近者を介護した経験，死別，離婚等から独居」に至った経緯において失意，疲労感，虚無感あるいは怒りや後悔，あきらめの中にあると思われる時の心理状態，感情の変化，捉え，本音とたてまえの葛藤の対処について自己像の変遷とマージャンのイメージについて並行したインタビューを行った。それを整理した逐語録をデータとして解釈し使用している。概念を構成する準備として，語りの量，内容が最も豊かであった A さんを基準として，その語りからサブカテゴリ―抽出の見本とした。以下 B～F さんまでのマージャンを愛好する独り暮らしの対象者は、共有する戦争体験など時代の大きな出来事を鮮明な記憶として持っている方が多くライフサイクルや時間経過を横軸とした。A さんの概念をシートに作成し，途中新たに出てきた概念は検証し追加すべきと判断したものは表 2 として追加した。その内容が増加するに伴い，各概念間の意味，関連付けをして，カテゴリーを作りあげまとめた。インタビューの中で語られた内容に頻繁に出てくる言葉や感情，精神状態はカテゴリーとなった。対象者の自己像というカテゴリーと並行して対象者の持つマージャン像についてもそのイメージ変化をまとめた。カテゴリーはマージャンを知った年齢とその社会環境，また自己概念を持つきっかけとその意識変容を引き起こしたと思うライフイベント，時代背景，出来事，経験等をサブカテゴリ―とした。今回のインタビューから概念形成が進んでいく中，取り出された『やり場のない怒りと諦め』のサブカテゴリ―を得て最後の《解放からの生きが

い形成》にたどり着く分析の突破口となったと感じる。

2，分析対象者のインタビュー記録

2－1　7 人のインタビューより基礎資料とカテゴリー抽出への過程

2015 年 12 月　埼玉在住 A さん　85 歳独居婦人　　表 1

時代背景	テクスト	①　テクストの注目すべき語句	②　テクスト中の語の言いかえ	①②を説明するようなテクスト外の概念	④テーマ・構成概念
A 1 期 戦前～戦後	子供のころは戦争末期の辛い思い出だけ．空腹感を我慢するのが辛かった．勤労動員で工場で働いたとき，空襲があり死体を見た恐怖は忘れられない．女は，家の中でも父から差別されていた．教練では教官に殴られたが，その人は戦後取り上げた物資を闇市に売っていた．	我慢・空腹・終戦・ 死の恐怖 男女差別	家父長的権威の犠牲 大人の不条理感	時代背景 文化的背景 戦後の混乱期	戦中，戦後の特殊な状況下で子供の精神的恐怖と空疎感，食糧難 肉体的飢餓感と不条理感
2 期 1950 青年期	やっと就職し，父に定職ができた頃，兄と父が近所の店でマージャンをしていたが，家計は苦しく母が愚痴っていた．私の給料はほとんど父に渡したが喧嘩しても好きな人と映画に行った．	マージャンイメージ，反抗とデート	ギャンブルへの嫌悪感 家父長の支配 女性の生き方	生活に多少余裕 家長への抵抗	戦後の混乱期，活気が出た時代 民主主義と自立の空気
3 期 1960 成人期	好きな人はあきらめ集団見合い結婚し出産，3 人の子どもを育てる．日本は経済的に活気が出て，夫は毎晩残業か接待で深夜に帰宅した．夫は家のことはすべて妻の責任とした，おしゃれもしないで子育てと家計のやりくりし，舅，姑に仕えてイライラして喧嘩もしたかったが，我慢して従っていた．だが，当時それが当たり前で，女として幸せだといわれた	恋愛をあきらめる 集団見合い 女の幸せ	主婦の地位と孤独，不満	女の幸せと家庭の束縛	高度成長期 会社人間と主婦の立場
4 期 壮年期 1970	祖父母が入院、家を建てようと貯金し、夫の定年に備えた。夫は趣味にマージャンをやり不満が喧嘩になる。子供はみな進学、就職難でお金がかかったが張り合いがあった。	祖父母入院 家を新築 子の進学、就職	認知症の親の介護 子の自立	家族の再編成 介護に嫌悪感あり 認知症への恐怖	夫は娯楽、妻は介護 定年の準備 次世代期待
5 期 老年期	祖父母の介護と夫の定年．看護の疲労と夫の協力のないことに怒りが溜まる．自宅介護で疲労がたまり，苦痛で親戚に訴えるが，嫁の務めと言われた．諦めと怒りがわく．祖父母の看取り．認知症に恐怖がわく．子供に介護の負担をさせたくない． 夫の介護は，形だけで施設に入れた．帰りたがったが施設で亡くなる．死後，喪失感と自責で眠れないうつ的状態．認知症の恐怖がある．49 日で安堵感と開放感を感じて,マージャンに出会う．夢中になり元気が出て毎日が楽しい．おしゃべり，おしゃれになり，自信が出た．色々挑戦したいし，できる気がする．	祖父母の介護に夫への怒りと疲労感． 嫁の務めと言われ，諦める． 他の女性もみなやっているから不平が言えない．	祖父母の支配，親戚の支配に怒りと諦めが交錯するが言えないうつ的状態． 自由になったと思った． マージャンの世界が開けた．	戦前戦中のおとなの価値観は世代間で継続支配される．諦めと怒り． 介護も死の看取りも嫁の家事労働． 死後，解放感とエネルギーを感じる．自由に興味あることが出来る．	世代感支配 家父長の束縛 介護・看取りは女性の家事労働の一部 一人で生きることに自信を持つ 終了感，解放感，安堵感． マージャンに夢中になる．ハラハラ感，ドキドキ感，ワクワク感が新鮮で，刺激的．

インタビューよりカテゴリー抽出　基礎資料（A～F さん）　　表 2

期	1940 年 第 1 期	1950 年 第 2 期 思春期. 青年期	1960 年 第 3 期 成人期	1970 年 第 4 期 壮年期・	1980 年～2010 年 第 5 期 老年初期	2010 年～ 麻雀学習初期	現在まで
	学徒勤労動員	就職と生活感	見合い結婚 出産	子どもの自立 夫の定年 祖父母の介護と死	夫の病気介護， 認知症の介護 疲労とうつ	週 2 回健康マージャン通い 生活リズム	週 2 回健康麻マージャン通い．その後お茶会 月 1 回美容室，温泉マージャン

A テクストより想起された感情、言葉	空腹とあきらめ， 精神の飢餓状態 我慢の毎日 ・権威に反抗 ・死の恐怖	・混乱の中で大人の理不尽さ，ずるさを見る ・安心感が蘇る	・女としての幸せと夫への服従に耐える， ・高度経済成長期の余裕と焦り	・介護の押しつけと嫁という立場と恨み ・孤独感という立ち ・忍従と我慢と誇り	・認知症の恐怖，自分もという不安 ・夫への怒り ・病院通いの肉体的疲労と虚無感、諦め感，とほっとした感じ	・喪失感と怒り ・高齢者という自覚・認知症不安と解放感 自由さに戸惑う 想定外の感覚 ・視界が開けた感じ，自信が出た	・マージャンの上達とおしゃべりが嬉しい ・毎週おしゃれし，友人に会うのが楽しい． ・早口，行動力を自覚 ・自己効力感を実感する。
麻雀のイメージ	・母親の持つイメージを踏襲 社会の悪	社会悪	嫌悪感 家計の敵	多少の興味	活気ある雰意気に興味 賭けない負い目がない	学習の意欲と喜び 掛けない気楽さ 健康的ゲームの面白さに夢中	・自分に出来るとは予想していなかった ・ゲームで頭がジーンとする，ハラハラ感，ドキドキ感が高揚感になる．
B	貧困と東京へのあこがれ終戦時東京からコメと交換に着物を持ってくる東京の人に憧れた。	東京に集団就職。 給料はすべて実家へ仕送りしなければならなかった。	結婚 義父母同居 婦人雑誌から民主主義や女性解放を知る 労働運動とストライキを経験する。	退職し姑の介護，やるせない挫折感と悲しみ ・介護もまともにできない嫁と言われ離婚決意．夫のモラハラ．自責と夫への怒りの混在	人世の全てを諦め，虚しさ，恨み，孤独感から自殺願望， 離婚後，引きこもり	躁鬱的状態が続くが，マージャンに誘われ学ぶ， 自分の能力に自信が出る， 人生を肯定できる 男のなった気分で爽快．	週 2 回から初めてマージャン日をカレンダーに記す 興奮と解放気分が待ちきれない 出かけるのが嬉しい 自己肯定感 やりたいことだけやろうと思う． 借金に自分の無知を知る． ゴミ屋敷を解消できた
麻雀イメージ	見たことがなく無関心	賭け事への嫌悪感	家計の敵 夫婦喧嘩の原因	夫の居場所 男の娯楽	無関心	夢中になっている 友人に誘われ，教室へ。	思いがけない手ができてわくわくする時がたまらない
C	東京生まれ、終戦時 19 歳、父母を空襲で失う。祖父母と姉妹が残る、毎日動員で軍服を縫う女学性時代。パーマをかけて国防婦人会に叱られ罵倒される。	青春は我慢の時代 初恋の人は戦死	理髪店に勤務し家計を支える。 手に技術をつけると決意し理容師の資格取得	妹も美容師の資格取得。店が繁盛、2 号店を出す 独身で過ごす	腰痛に悩み手術後姉が病気で介護生活となる。祖父母の死と認知症となった姉の長期の介護で閉店。喪失感と安ど感、挫折感、混在	地域イベントがあり民生委員の誘いでマージャンを経験、本格的に勉強会に参加、覚えるのは大変だった 今でもいい牌が来るとワクワクする	おしゃれに気を使い外出もする友人ができた。温泉に行き旅館でマージャンするのが楽しみ 家事が早くなり、計画を立てるのが楽しい 意欲的になった
麻雀イメージ	母親が嫌っていた、	ギャンブンルはすべて嫌い	理髪店の客に誘われて 1 回経験した、面白そうだと思ったが不健康なイメージはあった	店が多忙で遊ぶことなどなかったので途中でやめた	妹家族の正月マージャンを見ていて家族麻雀は楽しくていいと思った	健康麻雀なら早くからやればよかったと思った	ゲーム中の緊張とはらはらしながらおしゃべりしているのが大好き 心が遊園地にいるみたい・妹家族と毎週楽しんでいるので独り身の寂しさがなくなった．計画して家事を進められる自信ができた．
D	中国で終戦時は 15 歳、女中奉公に出されていたが実家に戻る中国人の継母に虐待され家出、	東京で様々な職を転々とする 社会の差別や辛苦をなめる。	夜学に通う。同級生と結婚後、八百屋を経営し夫婦懸命に働く。家庭は円満だったが近所が差別	子供が自立後、夫が事故死	全てに絶望，何もやる気がない。しばらく一人で暮らす。記憶や判断が曖昧で医師からＭＩＣ診断、家族と同居しマージャンを覚えた	中国に帰り親戚が教えてくれた 帰国後，友人とマージャン店に通う 医師や家族が驚くほどに記憶判断力が回復し日常生活が戻る。	日々の張り合いとなる。男の世界は面白い。 上達してレッスンプロになりたい。

麻雀イメージ	父親、親戚が昔から中国式マージャンをやっていたが無関心。	自分はやったことはない。ルールも知らない	無関心	無関心	喪失感と解放感があり同時に自責感もある戸惑い。	日本の健康マージャンのほうが賭けないから気楽で楽しい。	現在東京のマージャン店でアルバイトしながらマージャンを楽しむ 自立してやるマージャンが最高に楽しい。
E	戦争中は疎開し女学校在学中 父は医師，医薬品が不足し，病死を多数見て哀れに思う	戦後すぐ医師と見合い結婚	開業する夫を助け家を守るのが役目と周囲から強要された。	医師の夫は多忙で家には帰らなかった。出産、子育て、家事をこなす従順な詰め、経済的には余裕があったが、欲求不満で過呼吸になる	夫の裏切り，忍耐の毎日、医療家族は患者や世間の目が気になる。子供を医師にすることが嫁の務めと責め立てられ苦悩。我慢と焦燥感，神経症	夫の死後、初めて旅行やオペラを心から楽しむ。解放感と自立感 旅で知り合った夫婦にマージャンに誘われ、学ぶ。	健康マージャン店に週 2 日通い月 1 回家で友人と深夜までマージャンをして楽しんでいる。夏冬に友人と別荘でマージャン合宿をする。 夢中になると体が熱くなり、手足が汗ばむ。終わると満足、爽快になると実感。
麻雀イメージ	存在を知らなかった	上品な遊びと思えなかった	店の雰囲気が汚い、紫煙が嫌だ	夫がたまに友人と楽しむゲーム、男の遊び	少し関心あり	マージャンは下品ではない、脳の若返りができるとは思わなかった	人生を二度楽しむことを教えてくれたゲーム
F	神奈川県の町工場経営の家で生まれる、戦争中は疎開し空腹と病気に苦しむ。孤独と飢餓	女だから雇ってくれない．家業の町工場の手伝いをする。	景気がよくなり、工場は規模が拡大し、事務を担当。 結婚し仕事は継続	夫はまじめで仕事のできる人。生まず女なので義母に叱られ苦痛．二人で仕事を，社長、福社長になる。	工場が拡大しすぎてバブルで倒産。後悔と社員への責任． 引退し田舎生活	夫の死後孤独感と自責の念でうつ状態．友人に街のイベントマージャンに誘われる。最初はかけ事に猜疑心があった。面白くてはまる。	老後の生きがいになっている。メールで友人がたくさんできたので交流が楽しい。 毎回ドキドキして勝つと嬉しくなる
麻雀イメージ	無関心	父や工場の従業員がゲームに興じていた	給料をマージャンに使い切ってしまう従業員の家族が訴えた。	ギャンブル依存症、一家離散と、なる従業員が出る。社会悪だと思った。	あまり良い印象はない	賭けないことが印象を変えた	友人と老後を楽しむ 生涯の趣味になると思う。 健康になったと思う。

２－２　独居高齢女性の不安と健康マージャンから得た幸福感

高齢者が認知症と診断され在宅で介護する介護者は女性介護者が男性の 3 倍以上であり 50 代女性が最も多く、60 代そして 40 代が続いている。高齢者と同居する家族の介護にあたるのは、中高年の女性達（嫁，娘）が期待されており、現実その大半を女性達が役割を担っている[13.)]。 認知症と診断された高齢者の実態とその環境について調査した前述の国内看護記録でも、家庭または福祉施設にて身近に認知症患者の介護や世話を担当し見聞きしている７８％は、女性であると報告している。こうした経験を語り見聞きした女性達は、自分があるいは夫が高齢になった時のことを男性よりはるかに現実的に考え、不安を抱えながらも将来を模索している。高齢女性が、健康マージャンを楽しむ意識と幸福感の背景には、日本的家父長制や家族制度の束縛に諦めと怒りが渦巻きそれが長年の潜在的鬱積として意識された時、一転して解放と自由へのエネルギーに昇華された過程が存在するという解釈が生まれた。以下自己像と麻雀イメージ像の 2 つの視点から分析し、カテゴリーを抽出したものを表 3 とし、今後の日本の高齢女性を捉え直す一視点になると考えた。

２－３　自己像とマージャンイメージ像　　表３

自己像・マージャンカテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
		・戦中の自我の芽生えと耐乏生活	・国も自分の将来もわからなくて不安だった
混乱の自己像	・アイデンティティー模索と自己像の混乱	・学校や社会の不条理 ・理想と現実の挟間	・軍事教練の先生が物資を盗み闇市で売っていた ・軍国校長が一変，民主主義を教える学校に不信感
	・家父長の支配下と抑圧	・女は親の支配下と暴力支配	・戦争でも勉強したい，パーマかけて好きな事したい ・女だから仕方ない，手に職つけないと生きられない
ダーク・不健全なマージャン像	・母からの継承されたイメージ	・戦後闇市で男の愉しみ ・夫婦喧嘩の原因	・家計が苦しいのに、と母が愚痴る ・親の喧嘩の種だから嫌い
	・とりあえずの結婚	・理想の結婚を追求と現実	・安定した男の職があれば結婚しろと見合い強要
	・強要の結婚	・女の幸せと主婦論争	・婦人雑誌から女性解放や民主主義を知る
結婚願望の自己像	・ロールモデルの追求と現実		・
		・子育ての喜びと社会拘束の強化	・婦人雑誌の良い主婦，良い家庭に憧れる
		・愛情という名の縛りに諦めと反発	・口うるさい近所付き合いと世間の目が怖い
	・諦めの結婚生活　独身の選択	・一人で生きるための「手に職」	・義母から「生まず女」といわれた
男性支配の象徴マージャン像	・戦後マージャンブーム	・夫の家計支配	・俺の稼ぎの中での趣味だ
	・世代間支配	・子育て終了後パート，介護準備 ・介護も家内労働	・子供の進学後パート労働者になるが
	・社会的役割の喪失	・死と認知症の恐怖	・介護を強要。ゴルフ・マージャンの夫に怒り ・義父母の介護は嫁と決めている親戚に腹が立つ
危機的自己像			・介護強要の疑問と反発
	・介護の強要	・夫婦の亀裂・離婚 夫のモラハラ	・介護もまともにできないのかといわれ失望 ・
			・認知症の舅の世話に嫌気がさす
			・精神的，肉体的に疲労が蓄積
無関心・諦めを装うマージャン像	・喧嘩を回避する無関心 ・社会悪	・諦めと嫌悪と羨望	・余暇のある夫の趣味に羨望
			・これからどうしようか不安で引きこもる
		・父母の死・夫の死の看取り	・残された虚無感とホッとした安堵感が共存
	・対象喪失の孤独・疲労	・疲労と絶望からうつ状態や MCI	・何もかも面倒になる，孤独で寂しい
崩壊とアンビバレンスな自己像	・やり場のない怒りと諦め		
			・思い出すと体が熱くなるほど怒りがある
	・安堵感と解放感	・諦めの後の思いがけない安堵と解放（予想外の快楽）	・自分の好きな料理だけ作れる
			・49 日法要が済んで嬉しくなった自分に気づいた
覆されるマージャン像と	・健康マージャンの登場	・嫌悪感の反動と認知症克服に興味	・病院通いの中で知った健康マージャン教室の活気 ・地域，友人の誘い・憎しみは羨みだった ・男の世界を覗き楽しんだ．男になった気分
		・夫の死と介護の終了	・年長の男が結局利益を得る仕組みだ．
	・家父長終了	・家庭内拘束力終了を自覚	・残された借金や遺産に自分の無知を知った
転換から再生の自己像	・性差別の終了	・性・年齢を問われない自由	・女、妻でいなくていい自由と爽快感 ・自分のために使う、貯めるのが嬉しい。
	・解放と健康の自己責任	・自己健康管理実施	
			・人に尽くすのはもうたくさん（笑い）
生きがいマージャン像	・快楽原則	・ワクワク・ドキドキ・ハラハラ感 高揚感・期待・緊張と達成感	・気持ちが高まり、なんでも挑戦したい ・集中力・作業力が高まりＭＩＣを回復。 ・マージャン店に行くのが待ちどうしい。
	・自信と自己効力感	・社交性と社会認識の高まり	・うつ状態から回復、社交的で仲間ができた ・言葉が早口、よくしゃべるようになった。
		・生活の張りとポジティブ感	・おしゃれになった、出かけるのが楽しい。 ・友人、地域の仲間とマージャンが楽しみ

3, 結果と考察

３－１　自己像のカテゴリーとサブカテゴリ―について

分析の目的は、失意の中にあった対象者が生きがいを得て自己実現を果たす過程までのプロセスを見る事であり、その中でマージャン経験を境に他者との関係からの主観的経験プロセスがどのように変容するかという視点に注目した。

マージャン未経験とマージャン経験後で意識できる自己像がどのように変容するかを見るカテゴリーは 5 つ取り出した．戦後の 1『混乱の自己像』2「結婚願望の自己像」3『危機的自己像』4『崩壊とアンビバレンスな自己像』5『転換と再生の自己像』の５段階が見られた．サブカテゴリーは 15 個、概念は 22 個となった。マージャン像に関する概念は１「ダークで不健全なマージャン像」と２「男性支配の象徴としてのマージャン像」３「無関心・諦めのマージャン像」４「覆されるマージャン像」５「生きがいマージャン像」の５つカテゴリーが見出された。サブカテゴリ―は 7 つ、概念は 9 個が取り出された。

３－２　カテゴリーの分析と解釈

１.『混乱の自己像』戦争末期から戦後の社会混乱期に多感な青春期を過ごした対象者各々が持っていた大人への理想的イメージはことごとく裏切られロールモデルは喪失する。確立すべき《アイデンティティー模策》の中、《家父長制度の抑圧》にあえぎ，自由への憧れと模索する混乱の自己像になる。マージャン像はほとんど母親からのイメージ継承で，戦後解放された男のエネルギーが暗躍する闇市のイメージを引きずり嫌悪に満ちた１『不健全なマージャン像』となっている。2『結婚願望の自己像』は，戦後結婚ブームが起きた際に，帰還した男性と早く結婚させたいという周囲と《親の強要》に加え婦人雑誌の発刊が相次ぎ [13] 理想のロールモデル追及と自己像模索の中《とりあえず理想的安定》として結婚に踏み切る結果となった。戦後民主主義の広がりは「主婦論争」[14] にもなったが，主婦こそが「女の幸せ」という一般論が大勢で世間の目も同調し《社会的束縛も強化》され良き妻を演じる。しかしそれは家庭内束縛という家父長の経済的支配の中での安定であり諦めの安定となる[15]。２『男性支配の象徴的マージャン像』は，戦後マージャンブームの中，多少余裕の出たサラリーマンがマージャン店で賭けマージャンに興じ夫婦喧嘩のもとになる。《夫の家計支配下》でやりくりに苦心する妻のマージャン嫌悪感を強化した。３『危機的自己像』は壮年期に入った対象者は，子育ての終了を迎え,空の巣状態の寂しさを体験するが夫も定年を前に上昇志向停止の諦め感がありそれぞれの《社会的役割を喪失》する。夫婦倦怠期は《世代間支配》やモラハラも露骨になり，離婚という選択も多い。高齢となった夫婦の親や親戚は介護、そして死を看取ることを嫁・娘の役割として押

し付ける《介護の強要》に反発，葛藤しながらも諦め，よき嫁・娘役を取り込むが精神的・肉体的疲労感は蓄積してゆく。３「無関心又は諦めを装うマージャン像」このころ日本は経済も安定し，壮年期の夫は余裕も出てゴルフ，マージャン等の趣味に人生の余暇を楽しんでいる。上野千鶴子（1990）はまだ介護状態にならない対象者、主婦という地位は，パート従業員となるがあくまで家計の補助者であり非公式の一時的労働補助者という低い地位になると分析している [16)]。一方介護を夫・親戚に強要されても日本人特有の家族状況に，嫁には自我も存在しないという空気に抵抗はできない。分析対象者は親の介護に暮れる日々でも、マージャン等趣味を楽しむ夫に怒りが向くが，《諦めと喧嘩回避のため無関心》を装う。または既に夫を亡くし対象喪失となり，マージャンに関心はない。４「自己像の崩壊とアンビバレンス」は，対象者自身も老人期に入り，舅姑，父母の認知症介護と死，夫の介護と死，また親しい友人や親せき，ペット等，次々に身近な人々や大切なものを失ってゆく時期を迎える。《対象喪失の不安．孤独》を味わい相反する感情が一度に押し寄せる。舅・姑の介護を強要され夫の介護や死を看取りながらその日々を思い出し《自責と苦悩》と「繰り返す怒りと諦め」がある。《寂しさと憐憫の情》に涙もするが，舅姑や夫の言動を思い出し悲しみより，徐々に怒りが沸いたという発言が多かった。愛情があり優しかったという夫婦でも，看取った後は失意と諦めの中に《安堵感と開放感》に浸されたと語っている．高齢女性が配偶者と死別，あるいは離婚というライフイベントに伴い生じるものに「諦め」がある [17)]。体験としては苦痛であるが，肯定的と否定的評価が混在したものと捉えられている。小此木(1979)によると配偶者や近親者の死というような対象喪失によって悲哀、無力感、絶望感はもちろんだが同時に不安、悔やみや償い、罪悪感、恨み、復讐心、独善的正当化も出てくるとしている [18)]。しかし本研究の対象者は，絶望,怒りや諦めという否定的な評価と同時に解放感や安堵感を経てB,D,E さん本人も予想外の感覚のエネルギーを体内に得ている。４『覆されるマージャン像』は高齢社会と認知症の問題が広く取り上げられた中で，健康マージャンは、認知症予防に有効となる脳トレーニングとしてダークなイメージを覆し，対象者に迎え入れられた。認知症予防の取り組みは一般的に女性の方が男性よりも積極的であることは先の看護研究にも示されている。５『転換から再生の自己像』は分析対象者が,介護と死を看取り，戦中戦後から父親から夫へと継承された《家父長支配の終了》や《性差別の終了》そして家庭内の束縛が終了したことを実感したことから始まる。新たな自己像は，解放された心理の持つ自由というエネルギーが対象分析者を健康マージャン教室，店舗へと向かわせたことで形成された。一人である生活を『自己責任で健康的にかつ楽しく』過ごすという生きがいづくりも自己責任という意識を生んでいる。5『生きがいマージャン像』は分析対象者全員からとにかく楽しい，ハラハラ，ドキドキ，ワクワクの興奮した気分，高揚感がたまらないという脳の快楽を求め浸る

言葉が多数出たと解釈された。

4　健康マージャンと鬱傾向や認知症予防について

4－1　脳トレーニングとしてのマージャン効果

マージャンの持つハプニング性は，初心者でもベテランに勝つ機会を与え，分析対象者はゲーム中に気持ちの高まりを抑えきれなかったと記している。ハラハラ感ドキドキ感，ワクワク感は過去にあまり体験したことがないという語りが多い。

このゲーム中のワクワク感、ドキドキ感は，ハラハラ感については、次に起こることへの期待とポジティブな感性が沸くとされ脳内にドーパミンやアドレナリン、ノルアドレナリン、セロトニンなどの分泌を調節し伝達している機能が活性化するとされる [19]。この脳内の活性化が、DさんFさんのMCI や B さん E さんの鬱傾向，引きこもりからの回復に作用し、対象者が高齢な現在もなお、生きがいを持って健康な生活を続けていることでも脳内活性化とフレイル状態の中に環境改善と個人の意識の改善が認められ，予防と早期改善に効果的と証明できる。このゲームの及ぼすドキドキ感，ハラハラ感、ワクワク感は明確な精神的快楽を自覚させ、ゲーム終了時に達成感や爽快感につながると意識する言葉が多い。マージャンを楽しむ女性は、以前より

1．発語数が多く、速度も増す。（話題はゲームに関することだけでなく、自己主張ができるようになった）言語の流暢性増加

2、外出が多くなり、家事や旅行の計画が立てられる。（集中度、判断力の増加）

3、おしゃれに関心が高くなり、人生を楽しみ幸福を感じる。（ポジティブになる）

4、友達が増え,メール、電話（独居者でも 1 日 1 回スマホ、パソコンを使う）で人とのつながりと地域交流、新しいことへの挑戦力の強化が確認できる。

4－2　認知症の世界的取り組みと女性の認知症の課題

2014 年，厚生労働省と東京都の後援で「認知症国家戦略に関する国際シンポジウム」が代田区九段で開かれた．イギリスをはじめとする先進 7 か国の認知症政策責任者らが日本の関係者とともに国家ビジョンを示し，その中で WHO は認知症にかかる人は 2018 年には 5000 万人に、2050 年には 1 億 5200 万人になるとしている。[20] 医療や介護にかかるコストは莫大なものであることを考えると，認知症は今や世界の共通した大問題なのである。女性の有病率が高いのは世界共通で、米国では認知症高齢者の 3 分の 2 は女性である。性差の解明や女性の脳の活性化は認知症の未来像を大きく変える可能性があるとして女性の脳の健康を守るキャンペーン（Be Brain Powerful)が 2018 年から米国で始まった。認知症の発症を予防し進行を遅らせる研究は世界共通の研究となった 2019 年のストックホルムでの認知症国際会議では，生活改善と脳研究が重要課題となったが，WHO の指針では生活改善の一つが脳トレーニングであると

示した。日本での高齢女性のマージャンに関連する本研究は，女性の脳の研究と生活意識に健康マージャンが深くかかわることを証明していると考える。

４－３　考察とまとめ

インタビューを実施し、質的研究をした結果、6 人の分析対象者の自己意識の変化とマージャンにかかわることで得た生きがい，幸福感は日本女性の歴史，文化，社会的背景にも深く関係するという結果を得た。75 歳以上の女性が生まれたのは 1943 年以前で戦時中か戦前である。敗戦色の濃い中に思春期を過ごした分析対象者は、華美な贅沢は許されず家父長的社会の中で結婚、その後は急速な経済成長を担った夫たちを仕事場へ送り出す従順な妻の役割を果たすと次に介護という家族制度の期待と拘束が待っていた。常に束縛に対する抵抗と諦め、そして性的差別を文化とし家事労働も出産・子育ても家内労働の一部とする日本の歴史的背景の下に形成された女性評価への秘めた怒りを抱え込む人生だったことは、長期の又豊富な女性史研究論文やジェンダー論で既に述べられている。本論では女性として強要された役目すべてが終了した時、怒りと諦めというネガティブの感情が安ど感と解放感という「本人達の想定外の感情」を対象者に起こさせ、認知症の不安と長期にわたる男性社会での被抑圧のへ潜在的報復意識がエネルギーとなり、嫌悪していた健康マージャン受け入れをスムーズにしたと解釈した。だがその裏にA,C,さんの「マージャンをしている私も男になった」「男の秘かな世界を健康マージャンで知った」という語りから家父長社会への反動がその象徴であったマージャン攻略に挑戦する原動力になったともいえる。こうしたプロセスが伏線的に絡み合い、人生の重荷から発症したうつ状態や MIC，独居不安からの神経症や引きこもりから、健康マージャンを愛好する対象者を解放し，認知症発症を遅らせその予防に効果的であることが証明される事に繋がった。さらにゲームの楽しみが生きがいとなり新たな地域のつながりへと発展していることは、今後世界の高齢社会の社会参加と仲間づくりのあるべき姿を提案しているといえる。

本研究は一部を 2018 年ボストンで開催されたアメリカ老年学会（GSA）世界大会において口頭発表している。

謝辞

本研究にあたり、多くの高齢女性の皆様にご協力を得たことを感謝申し上げます。また日本健康麻将協会会長、田邊恵三様はじめ理事の皆様にはイベント見学、分析対象者紹介等に多大なるご協力を頂きここに敬意と感謝をもって厚く御礼申し上げます。

引用文献

１）厚生労働省統計協会（2018）
２）太田節子他（2015）「高齢者の認知症予防に関する国内看護文献の検討」
聖泉看護学研究 Vol 4　p67－76
３）内閣府調査（2016）「一人暮らし高齢者に関する意識調査」
４）貴邑富貴子（2014）「脳の進化学」中央公論　「男脳・女脳」NHK ブックス（2011）
５）日本健康麻将協会調査（2016）
６）TBS テレビ「イブニング・ファイブ」2009 年 10 月 16 日特集放送
信濃毎日新聞朝刊　社会面　2010 年 3 月 18 日
７）篠原菊紀他（2008）「健康マージャンによる脳への影響」
諏訪東京理科大学　実験レポート
８）町島希美絵（2017）「健常高齢者における健康マージャン教室が認知機能や活動意欲に与える影響」西九州大学　佐賀大学看護研究　50 巻 7 号
堤恵理子他（2011）「健康マージャンは高齢者の心とからだの健康づくりの起爆剤となりえるか」　西九州大学リハビリテーション学部，佐賀大学大学院　医学系研究科
９）朝日新聞　2019 年 6 月 16 日朝刊　社会面
10）西野孝夫（2018）「健康マージャン驚異の軌跡」（３０年の活動記録）
（株）アミューズメントサービス
月刊「麻雀界」8月　高橋常行　編集
11）認知症対策総合研究所（平成２３～２４年総合研究報告）（1912）
「都市部における認知症有効率と認知症の生活機能障害への対応」
12）木下康仁（2007）グランデッド・セオリー・アプローチのすべて　　弘文堂
13）染谷俶子（2000）「老いと家族　―変貌する高齢者と家族―　シリーズ　機能」
ミネルヴァ書房
14）近代女性文化史研究会編（2010 年）「占領下女性と雑誌」ドメス出版
15）平野敏正（2010）「女性をめぐる社会的環境の歴史的展開」　帝京社会学第 23 号
16）上野千鶴子（1990）「家父長制と資本制」　岩波書店
井上　清　（1949）「日本女性史」三一書房
17）大橋明（2009）「あきらめに関する心理学的考察」中部学院短期 研究紀要第 10 号
18）小此木圭吾(1979)　「対象喪失―悲しむということ」　中公新書
19）伊藤弘大（2017）「生体信号を用いた VR システムの感性評価に関する研究」
芝浦工業大学大学院　博士論文
大木幸介（1995）「脳がここまでわかってきた」光文社
20）東京都医学総合研究所（2015）「認知症国家戦力の国際動向とそれに基づくサービスモデルの国際比較研究事業」

［資料］

秋草学園短期大学における Web 授業評価アンケートシステムの構築

江本　全志

Construction of Web class evaluation questionnaire system in Akikusa Gakuen Junior College

Masashi Emoto

キーワード：Web システム、授業評価アンケート、短期大学
Key Words：Web system, Class evaluation questionnaire system, Junior college

要約： 秋草学園短期大学では、これまで紙で授業評価アンケートを行なってきた。紙でのアンケートは多くのコストがかかることから、今年度 Web でのアンケートへ移行することになった。本論文では、秋草学園短期大学に適した Web 授業評価アンケートシステムの構築を試みる。アンケート本体は Google が提供するアンケートシステム「Google フォーム」を用い、Google フォームと連携した独自の Web システムを構築する。また、今回 2019 年度前期に行なった授業評価アンケートの回答状況などを分析する。

Abstract：In Akikusa Gakuen Junior College, we have taken a class evaluation questionnaire on paper until last year. We decided to move to web class evaluation questionnaires from this year. One of the reasons is that the questionnaire on paper costs a lot. In this paper, I build the system of web class evaluation questionnaire. I use Google Form as base questionnaire system and build my own web system linked to Google Forms. In addition, I analyze the response status of web class evaluation questionnaire in the first half of 2019.

1. はじめに

秋草学園短期大学では、これまで紙で授業評価アンケートを行なってきた。紙でのアンケートは多くのコストがかかることから、今年度 Web でのアンケートへ移行することになった。授業評価アンケートの紙から Web への移行は本大学に限らず、多くの大学で進められている。[1][2][3][4][5][6][7]　Web アンケートシステムにはコスト以外にも多くのメリットがある。メリットの 1 つとして、アンケート回答の欠損を減らすことができることである。例えば、紙のアンケートのマークシートでは、マークのし忘れが多く存在し、学科が特定できなかったり、回答していない質問があったり、データの欠損が多くある場合、教学 IR のデータ分析において正確な分析ができない。一方、Web アンケートシステムでは、回答していない項目がある場合、回答を送信せず、未回答箇所への回答を促すことができ、データの欠損を未然に防ぐことができる。本論文では、秋草学園短期大学に適した Web 授業評価アンケートシステムの構築を試みる。アンケート本体は Google が提供するアンケートシステム「Google フォーム」を用いる。アンケートに回答する 1000 名以上の学生、300 科目以上の授業科目のアンケートを集計する教職員、各々が混乱しないような Google フォームと連携した独自の Web システムを構築する。そして、アンケート収集後、分析結果を表示するシステムも構築する。また、今回 2019 年度前期に行なった授業評価アンケートの回答状況などを分析する。

2. Web 授業評価アンケートシステムの概要

今回構築した Web 授業評価アンケートシステムは、図 1 に示す構造となっている。授業評価アンケートに回答する学生は、まず授業科目などを管理する Web サーバにアクセスする。その Web サーバでは各科目のアンケートフォームへのリンクが用意され、そのリンクをクリックすることで、Google フォームへアクセスする。学生は Google フォームでアンケートを回答し、回答が送信されると、Web サーバへ回答済みを知らせるデータが送られる。そのデータを元に誰がどの科目のアンケートに回答したかを

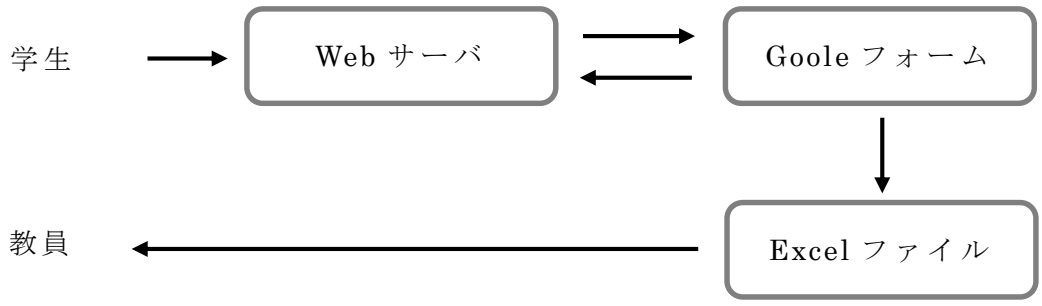


図 1　システムの概要

管理する。アンケート期間の終了後、集計した回答データを元に教員に配布する集計結果を Excel ファイルのマクロ機能により自動生成する。

3. Web サーバにおける授業評価アンケート管理システム導入の結果及び考察など

(1) システム

Web サーバでは、ユーザ認証、授業科目一覧の表示、Google フォームへのリンク、回答済みの表示などを行なう。まずユーザ認証である。学生の Mail は Gmail のシステムを利用していることから、Gmail の認証が使用できる。図 2 のログインページのログインをクリックすると、Gmail 認証のページが開き、そこで認証することとなる。Web サーバにおける今回のシステムは、PHP 言語を用いて作成している。

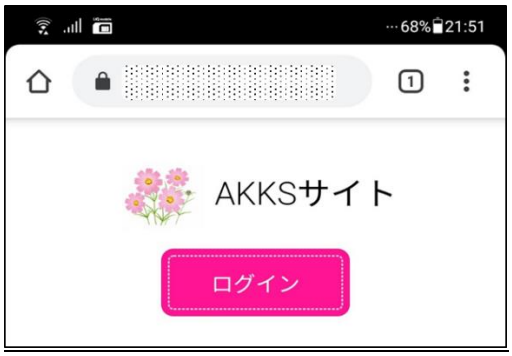


図 2　ログインページ

ログイン後、図 3 の授業評価アンケートの授業科目一覧のページが開く。

図 3　授業科目一覧ページの表示例

このページでは、曜日・時限・学科・学年・組により、授業科目の表示を絞ることができる。また、ログイン時、各学生の所属する学科・学年を識別し、その学生の学科・学年の授業科目が表示される。そして、授業科目名のリンクをクリックすると、図 4 の Google フォームのアンケートへ移動する。Google フォームにおけるシステムについては次のセクションにて説明する。

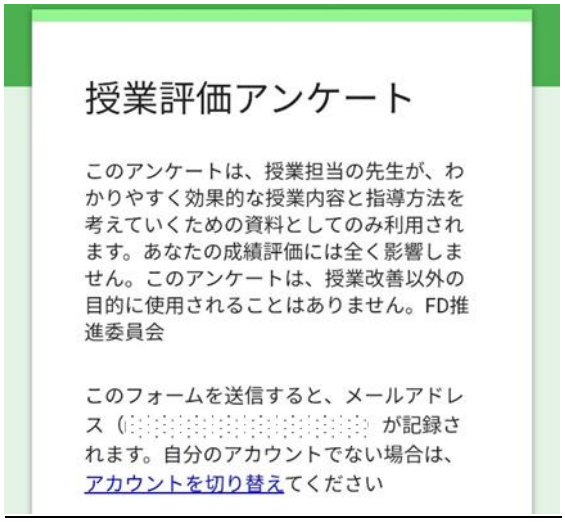


図 4　Google フォームのアンケート

Google フォームでのアンケートに回答すると、Web サーバへ回答済みを知らせるデータが送られ、図 5 のように授業科目一覧ページにおいて回答された授業科目は「回答済」という表示になる。データは SQLite により蓄積する。回答済になると、重複回答を防ぐため、その科目の Google フォームへのリンクは削除され、アンケートに回答できなくなる。

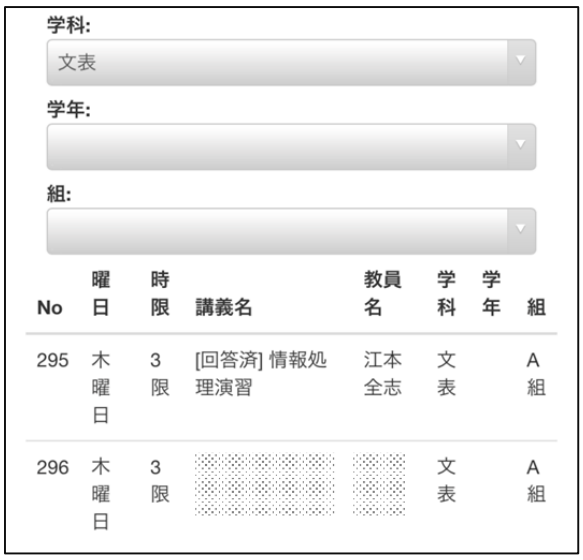


図 5　授業科目一覧ページの回答済の表示例

(2) Google フォームにおける授業評価アンケートフォーム

Google フォームのアンケートは、今後職員の方が簡易に作成できるようにするため、スプレッドシート（Google のエクセルのようなクラウドシステム）の機能を使い、自動生成する。図 6 のようにスプレッドシートにアンケートの質問などを入力する。

	A	B
1	No.	質問
2	1	この授業の学習目標を理解している。
3	2	欠席や遅刻をしないようにしている。
4	3	まじめに受講するよう努力している。（私語・居眠り等をしない、携帯電話を使用しない）
5	4	与えられた課題には必ず取り組んでいる。
6	5	この授業への取り組みとして、予習や復習を週に何時間していますか。（レポートや課題等も含む）
7	6	先生はシラバスに沿って授業を進めている。
8	7	先生は受講態度の悪い学生に注意を与えている。
9	8	先生の授業の進行速度はちょうど良い。
10	9	先生は学生の反応を確かめながら授業をしている。
11	10	先生の話し方ははっきりしていて聞き取りやすい。
12	11	板書やスライド、映像は学習の理解に役立っている。
13	12	テキストやプリントは学習の理解に役立っている。
14	13	この授業の内容は自分の将来に役立つと思う。
15	14	この授業の内容をよく理解できている。
16	15	この授業に対する総合的な満足度はどうですか。
17		
18		授業評価アンケート
19		このアンケートは、授業担当の先生が、わかりやすく効果的な授業内容と指導方法を考えていくための資料としてのみ利用されます。あなたの成績評価には全く影響しません。
20		
21		あなたのこの授業への取り組み方について回答してください。
22		担当の先生の授業への取り組みと授業内容について回答してください。

図 6　スプレッドシート

コード.gs

```
function createForm(){
  var spreadsheet = SpreadsheetApp.getActiveSpreadsheet()
  var values = spreadsheet.getSheetByName('質問').getDataRange().getValues();
  var dataValues = spreadsheet.getSheetByName('選択肢').getDataRange().getValues();

  var form = FormApp.create(values[17][1]); // タイトル
  form.setDescription(values[18][1]+values[24][1]+values[25][1]);

  var AnswerValues01 = generateArray(dataValues, 2, 1, 5); //基本的な選択肢
  var AnswerValues02 = generateArray(dataValues, 2, 11, 15); //総合的な選択肢
  var AnswerValues03 = generateArray(dataValues, 2, 6, 10); //時間の選択肢

  form.addTextItem().setTitle("授業科目の確認").setRequired(true);
  form.addTextItem().setTitle("講義コード").setRequired(true);
  form.addTextItem().setTitle("教員名").setRequired(true);
  form.addTextItem().setTitle("学科").setRequired(true);
  form.addTextItem().setTitle("曜日時限").setRequired(true);

  //  授業科目が正しく設定されていない場合は、                    から再度アクセスしてください。

  form.addPageBreakItem();

  form.addListItem()
  .setTitle("Q"+values[1][0]+" : "+values[1][1])
  .setChoiceValues(AnswerValues01)
  .setRequired(true);

  form.addListItem()
  .setTitle("Q"+values[2][0]+" : "+values[2][1])
  .setChoiceValues(AnswerValues01)
  .setRequired(true);

```

図 7　Google Apps Script のプログラム

スプレッドシートにて、Google Apps Script というプログラミング言語で図 7 で示すプログラムを入力し、そのプログラムを実行することにより、Google フォームを作成する。図 8 は Google Apps Script のプログラムにより生成された Google フォームのアンケートである。

図 8　Google フォームのアンケート

Google フォームで回答されたデータは、図 9 のようにスプレッドシートに蓄積される。負荷を分散するため、学科により 4 つの Google フォームに分割した。

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	タイムスタンプ	メールアドレス	授業科目の確認	講義コード	教員名	学科	曜日時限	Q1：この授	Q2：
102	2019/07/02 10:44:51	[redacted]	文書処理演習	4476041	江本全志	文表	火曜日2限	非常にそう	非常
103	2019/07/02 10:44:47	[redacted]	文書処理演習	4476041	江本全志	文表	火曜日2限	ある程度そ	非常
104	2019/07/02 10:45:25	[redacted]	文書処理演習	4476041	江本全志	文表	火曜日2限	ある程度そ	非常
105	2019/07/02 10:45:31	[redacted]	文書処理演習	4476041	江本全志	文表	火曜日2限	どちらとも	非常
106	2019/07/02 10:45:50	[redacted]	文書処理演習	4476041	江本全志	文表	火曜日2限	非常にそう	非常

図 9　回答データの例

```
function onFormSubmit(e) {
  var dyear = '2019年度前期';
  var recipient = e.namedValues['メールアドレス'];
  var subject = '[授業評価アンケート回答済] ' + dyear + ' ' +e.namedValues['曜日時限']+' '+
  var body = dyear + ' ' + e.namedValues['曜日時限']+' '+e.namedValues['授業科目の確認']+'
  MailApp.sendEmail(recipient, subject, body);

  // アクセス先
  var url = "https://[redacted]?classyear=
  // GETリクエスト
  var response = UrlFetchApp.fetch(url);
}
```

図 10　回答後のメール送信プログラム

学生が授業評価アンケートに回答した後、図 10 のプログラムにより、各学生のメールアドレスに図 11 のようなメールが届く。これにより学生がアンケートに回答したかどうかを確認できる。また、図 10 のプログラムでは、Web サーバへの回答済の通知も行なっている。

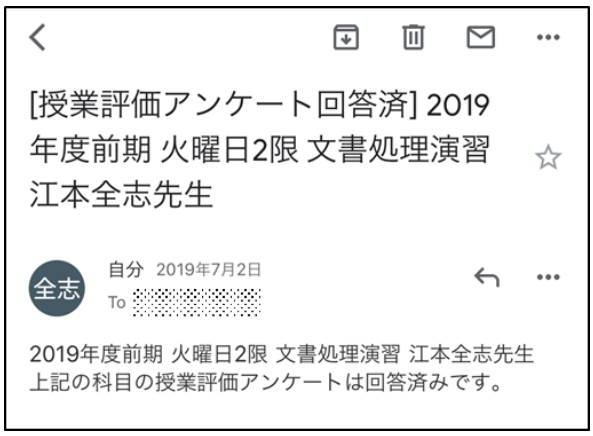


図 11　回答後に届くメールの表示例

(3) Excel ファイルによる授業評価アンケート集計結果の生成

学生の回答データは、図 9 のスプレッドシートに蓄積される。このファイルは Excel ファイルへ変換できる。そのデータを元に、図 12 のような集計結果を生成する。

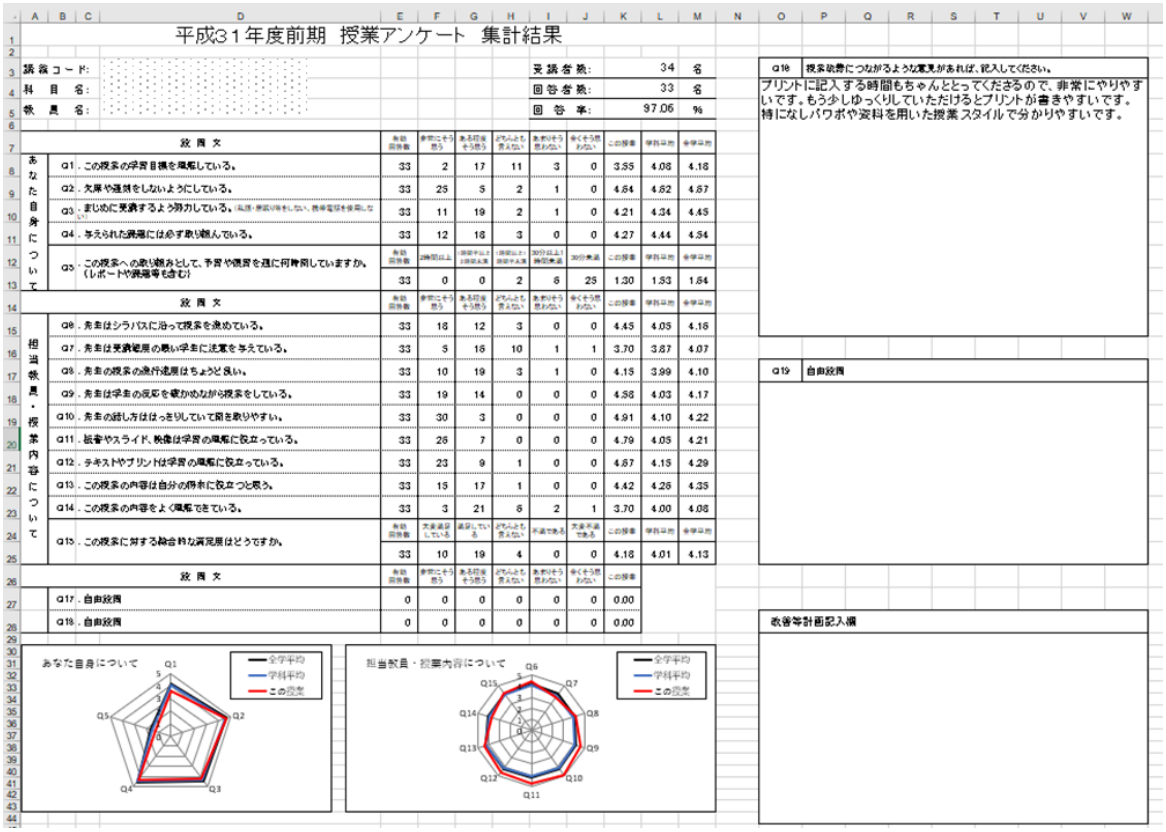


図 12　集計結果の Excel ファイルの表示例

集計結果の Excel ファイルは、講義コードを指定すると、その講義コードに当たる回答データを集め、アンケートの質問ごとの結果、コメント、グラフなどを自動生成する。また、教員へ集計結果を配布しやすいように、PDF 形式のファイルへ変換する。300 を超える科目数があることから、PDF への変換は Excel のマクロ機能を使い、図 13 に示すプログラムでまとめて変換する。

```
Sub outputPDF()

    Dim fileName As String

    For i = 2 To 387
        Worksheets("教科集計").Range("D3").Value = Worksheets("授業一覧").Cells(i, 1).Value
        fileName = ThisWorkbook.Path & "¥" & Worksheets("教科集計").Range("D5").Value & " " & Worl
        ActiveSheet.ExportAsFixedFormat Type:=xlTypePDF, fileName:=fileName
    Next i

End Sub
```

図 13　PDF 形式への変換プログラム

4. 紙のアンケートと Web のアンケートの比較

紙のアンケートと Web のアンケートには、長所と短所がある。表 1 に紙のアンケートと Web のアンケートの特徴の違いを示す。

表 1　紙のアンケートと Web のアンケートの特徴の違い

	紙のアンケート	Web のアンケート
匿名性	○	△
回答率	○	△
回答の欠損	×	○
運用コスト	×	○
集計時間	×	○

まず匿名性については、紙のアンケートは授業を行なっている教室で実施するため、履修者のみにアンケートを行なうことが可能である。従って、紙のアンケートに学生を特定するための学生番号や名前などを記入する必要がない。しかし、Web のアンケートはいつでもどこでも行なうことができるため、履修者以外の学生がアンケートに回答する可能性がある。本研究の授業評価アンケートシステムでは、Google のシステムに学生のメールアドレスでログインすることで、履修者であるかどうかを識別している。アンケート回答時には学生を特定しているが、教員へは学生の個別回答は渡されず、集計された結果のみ渡される。次に回答率についてである。紙のアンケートは

授業中に行なうため、確実に回答を回収することができ、回答率が高い。Web のアンケートはスマートフォンのネット接続状況などによって、確実に回答を回収できるとは限らない。

次は Web のアンケートの長所となる特徴を見ていく。まず回答の欠損である。紙のアンケートではマークシートのマークのし忘れがあり、回答の欠損が起こる。しかし、Web のアンケートではマークのし忘れがある場合、未回答箇所への回答を促し、すべてが回答されるまで回答を送信することができないため、回答の欠損が起こらない。次は運用コストである。紙のアンケートの集計は外部の業者に依頼し、1 回あたり数十万という費用がかかる。今回構築した Web のアンケートシステムの運用コストは、サーバ費用年間約 1 万円である（学生のネット接続費用は除く）。運用コストはかなり削減された。最後に集計時間である。紙のアンケートの集計を外部の業者に依頼し、集計結果が返ってくるのは数か月かかる。Web のアンケートは 1 日で集計し終えることができる。Web のアンケートには紙のアンケートにない多くの長所がある。

5. 授業評価アンケートの回答状況の分析

今回の授業評価アンケートの回答状況を分析する。表 2 は今期（2019 年度前期）と昨期（2018 年度後期）の回答状況に関するデータである。昨期のデータはすべての回答データの内の専任教員のみの授業の集計となっている。

昨期の紙のアンケートから今期の Web のアンケートに変わることにより、回答率の大幅な減少が心配されたが、昨期の約 80%に対し、今期の約 70%と大幅な減少にはならなかった。

表 2　今期と昨期の回答率

	今期（2019 年度前期）			昨期（2018 年度後期）		
種別	履修者数	回答数	回答率	履修者数	回答数	回答率
全体	9,555	6,800	71.2%	1,305	1,133	86.8%
幼教 1 部	3,772	2,923	77.5%	721	627	87.0%
幼教 2 部	1,981	925	46.7%			
地保	2,623	2,024	77.2%	411	363	88.3%
文表	1,161	915	78.8%	173	143	82.7%
専攻科	18	13	72.2%	昨期は専任教員のみの授業の集計		

今回のアンケートの回答数は 6,893 件であった。回答 6,893 件の内、3 回の重複回答が 3 回答、2 回の重複回答が 87 回答あった。重複分を除くと、回答数は 6,800 件と

なる。今回構築したシステムでは重複回答を防ぐ機能を組み込んでおらず、アンケートに回答後、授業科目一覧のページを更新せず戻ると、再度同じ科目のアンケートが答えられるようになっていた。

児島[1](2018)で行なわれた 2015～2017 年の名古屋学院大学の授業評価アンケートの回答率は約 50%、檜垣[2](2015)で行なわれた 2013～2014 年の千葉大学の授業評価アンケートの回答率は催促メールを 6 回程度行ない約 50%であった。今回行なった Web 授業評価アンケートの回答率は約 70%であり、他の大学での回答率より高かった。

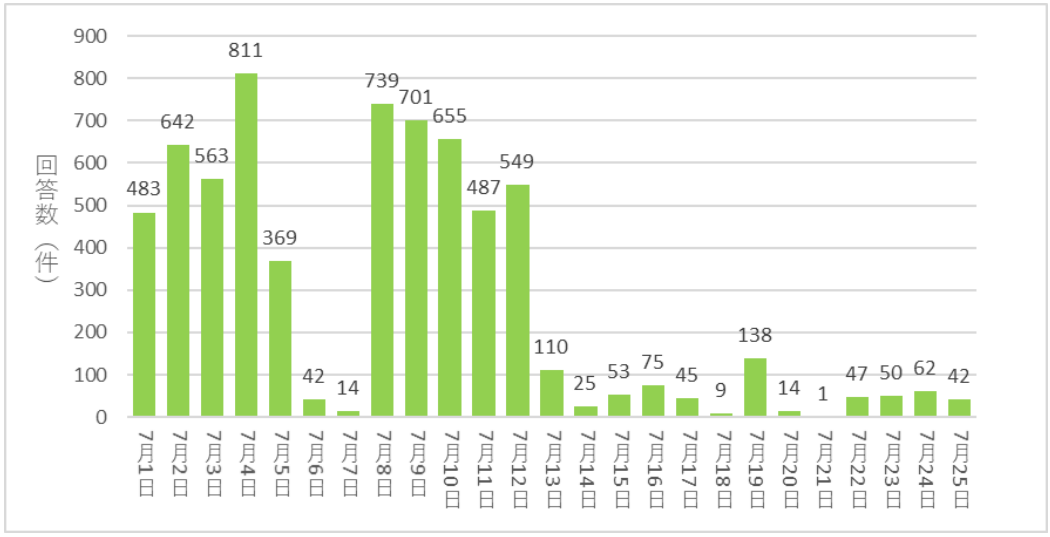


図　14　日別の回答数

2019 年度前期の授業評価アンケートは、7 月 1 日（月）から 13 日（土）までの期間で各教員の指示により行なわれた。今回は上記の期間後も回答できるように設定した。図 14 に示すように、7 月 1 日（月）から 13 日（土）までの期間の回答数は 6,165 件、回答期間後の 7 月 14 日（日）から 25 日（木）までの回答数は 561 件であった。回答期間後の回答数は、全回答数の約 1 割であった。

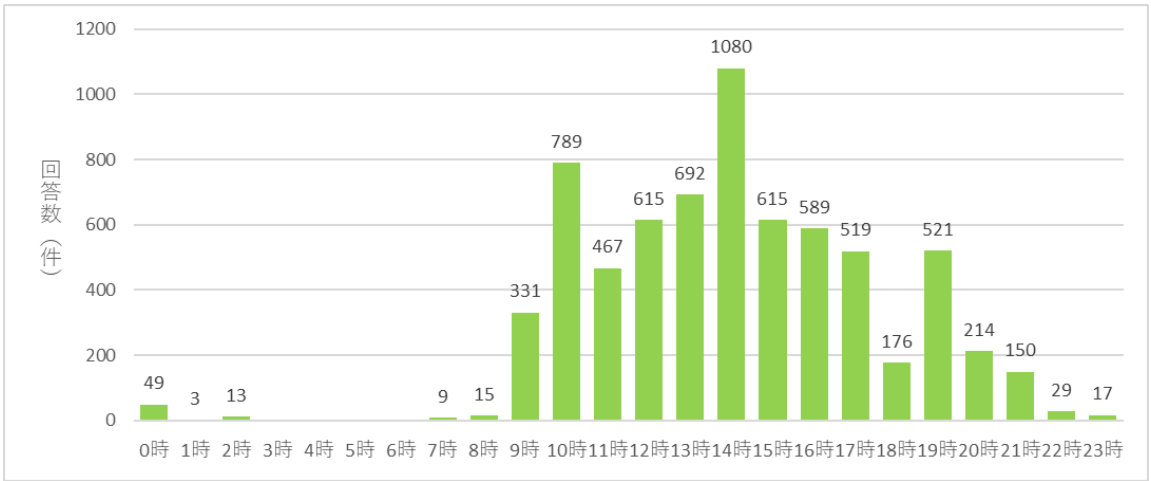


図　15　時間別の回答数

図 15 は、時間別の回答数である。多くが授業時間帯に回答されているが、少なからず真夜中に回答されている。帰宅後、家等の学外で回答していることがわかる。いつでもどこでも回答できる、紙のアンケートには無い Web のアンケートの特徴である。

6. おわりに

今回、秋草学園短期大学に適した Web 授業評価アンケートシステムを構築した。2019 年度前期に実際に運用し、大きな問題がなく授業評価アンケートを実施できた。教員に配布するアンケート集計結果のシステムも構築した。また、今回 2019 年度前期に行なった授業評価アンケートの回答状況を分析した。今回行なったアンケートシステムの回答率は、他の大学の回答率に比べ、高いことが分かった。また、回答期間中とその後の回答数の推移、回答時間帯の状況、重複回答の件数などが分かった。今後、さらにこの授業評価アンケートシステムを改善していきたい。特に、重複回答を防ぐ機能の組み込み、職員のみで管理運用ができるための改善などを行ないたい。児島[1](2018)では、e コマースにおいて、ネットでの評判など購入者による評価は、物の購入決定に大きな影響を与えていることと同様に、授業の口コミなど学生による授業評価は、学生の授業科目決定に大きな影響を与えていると指摘している。授業評価アンケートの結果は学生の履修登録の際の参考になり、学生へ公開するなど、積極的な活用を考えたい。

7. 参考文献

[1] 児島完二, スマホによる Web 授業評価アンケートの実際と授業の振り返りを支援する機能の提案, 2018 PC CONFERENCE 講演論文集, pp.235-238, 2018.
[2] 檜垣泰彦, Web を用いた授業アンケート実施方法についての一考察, 信学技報, LOIS2014-68, pp.43-48, 2015.
[3] 田岡智志, 渡邉敏正, Web システムによる学生授業評価アンケートの実施方法とその検証, 信学論(D), Vol.J97, No.5, pp.1024-1034, May 2014.
[4] 佐野洋, 学生向けウェブアンケートシステムとその活用, 情報処理学会研究報告, Vol.2010-CE-103, No.15, pp.1-6, Feb.2010.
[5] 谷川浩司, 中西透, 船曳信生, プライバシを保護した授業評価アンケートの実施, 信学技報, ISEC2006-59, Jul.2006.
[6] 中里純二, 藤本賢司, 菊池浩明, 個人情報漏洩を防止する Web アンケートのセキュリティ強化, 情報処理学会論文誌, Vol.46, No.8, pp.2068-2077, Aug.2005.
[7] 廣瀬英雄, Web 授業アンケート, コンピュータ＆エデュケーション, Vol.13, pp.80-84, 2002.

秋草学園短期大学紀要　第 36 号 2019 年度

2020 年 3 月 31 日発行

編集・発行　秋草学園短期大学
〒359-1112　埼玉県所沢市泉町 1789
電話 04(2925)1111 ㈹