

Meisei University
Distance Education Graduate Course

Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION

Vol. **15**
2015 / 12

明 星 大 学
通信制大学院研究紀要
教育学研究

目 次

修士論文

垣内国光 教授

フィリピン人母の日本への適応行動とそのプロセス

—新たな「適応プロセス」モデルの構築—……………浅井直子…… 3

齋藤政子 教授

異年齢保育の教育的意義

—テキストマイニングによる保育士の語りの分析から—……………北相模美恵子…… 13

島田博祐 教授

発達障害の特性をもつ学生への保育実習及び進路選択支援の検討

……………川端奈津子…… 23

杉本明子 教授

統計教育実践における文科系学生の修学困難感の検討

—内発的価値の喚起を意図した教授実験から—……………河内和直…… 27

星山麻木 教授

幼児のコミュニケーションを促す音楽療育

～音楽療育ワークショップにおける集団セッションを通して～

……………澤口久恵…… 37

修士論文概要

板野和彦 教授

ジャック＝ダルクローズの幼児教育観に関する研究……………伊東 薫…… 49

モンテッソーリとJ＝ダルクローズの身体運動を活用した音楽教育に関する研究

……………細川匡美…… 52

小川哲生 教授

模擬裁判の教育的価値について

—法育の必要性—……………平野節子…… 55

垣内国光 教授

保育現場における児童虐待の初期対応・発見・通告・意識に関する研究

……………八十田晶子…… 58

佐々井利夫 教授

看護専門学校における社会人学生の特性を生かした実習指導のあり方について

ーリフレクション場面を中心にー……………安藤百合子………… 60

島田博祐 教授

発達障害児を対象としたビデオモデリングを用いたソーシャルスキルトレーニング

……………小川幸子………… 64

定時制高校における特別な教育的支援を必要とする生徒に対する

ソーシャル・スキル教育の在り方に関する研究

ーキャリア形成の視点を中心としてー……………鈴木和也………… 66

杉本明子 教授

質の高い学びを実現するエンゲージメント尺度の作成……………石原政信………… 69

高浦勝義 教授

「合科を視野に入れた総合的な学習の時間の授業づくり」

～総合的な学習の時間と社会科とが合科した単元づくりを通して～

……………境野 仁………… 72

『文学作品を個々の感性で読む授業と支援方法』

～ポートフォリオ評価とルーブリックを用いた授業モデルを中心に～

……………田邊義行………… 74

高島秀樹 教授

大学生のキャリア教育における「意欲・態度・価値観」学習のための教育方法の研究

……………鈴木浩子………… 76

公立の青少年教育施設の意義と今後を考える

～体験活動を重視した学校教育との連携と青年教育の政策のあり方～

……………南井健志………… 79

樋口修資 教授

家庭・地域社会との連携を深める学校経営の研究

ー公立A小学校と公民館との連携を中心にしてー……………大月隆昌………… 81

公立学校教職員定数の成立・変容過程からみた教育条件整備のあり方について

……………金子 玄………… 84

小中一貫教育の課題と、その実行可能性についての考察……………橋本晃子………… 87

博士論文概要

垣内国光 教授

熟達の柔道整復師に関する質的研究

～熟達の柔道整復師の語りから……………稲川郁子………… 91

高島秀樹 教授

歯科技工士養成の現状と課題

—チーム歯科医療に対応できる教育方法を中心として—……………尾崎順男…… 97

3歳未満児保育と「もの・空間」の発達の意義

—保育所及び乳児院における1, 2歳児の保育室環境に焦点をあてて—

……………齋藤政子…… 101

研究紀要編集委員…………… 107

研究紀要編集規程…………… 107

編集後記…………… 109

Meisei University
Distance Education : Graduate Course
Research Bulletin of Science of Education

Contents

Essays :

Filipino mothers' adaptive behavior and its process toward Japanese society : Development of the cultural "Adaptive Process" Model	Naoko Asai.....	3
Educational Significance on Multi-aged Grouping Child Care : A Text Mining Analysis of Narratives Nursery Teachers	Mieko Kitasagami.....	13
Study of childcare training and course selection support for students with the characteristics of the developmental disorder.	Natsuko Kawabata.....	23
Practice of statistical education for liberal arts students : The relationship between understanding of its intrinsic value and feeling of difficulty of study.	Kazunao Kawauchi.....	27
Music habilitative therapy to promote the communication of the infant : Through the group session in the music habilitative therapy workshop	Hisae Sawaguchi.....	37

Abstracts of Master's Theses :

A Study on Early Childhood Educational Philosophy of Jaques-Dalcroze	Kaoru Ito.....	49
A Study of Music Education using the Rhythm in Body Movements of M.Montessori and J=Dalcroze's Method.....	Masami Hosokawa.....	52
The educational value of the simulated trail : Necessities to promote "The law education"	Setsuko Hirano.....	55
Early stage correspondence of child abuse and study about discovery, notice and awareness in a nurture site	Akiko Yasoda.....	58
A Study on Instruction in Practical Training in Bringing out the Characteristics of Nursing Students Who Had Full-time jobs.....	Yuriko Ando.....	60
Social skills training using videomodeling for children with developmental disabilities	Sachiko Ogawa.....	64

Study on Modality of Social Skill Education for Students Requiring Specific Educational Support in Evening High School : Mainly based on a perspective of carrier formation	Kazuya Suzuki.....	66
Development of a criterion on engagement for measuring students' motivation in study with high academic achievement	Masanobu Ishihara.....	69
Making class of overall studying time which considers synthetic science. : Through making a teaching unit united overall studying time and social studies	Hitoshi Sakaino.....	72
A class and support method to read a literary work for individual sensitivity : Mainly on the class model using a Portfolio evaluation and the Rubric	Yoshiyuki Tanabe.....	74
Study of Teaching Methods in Career Education at University : Focusing on Learners' Motivation, Attitude, and Concept of Values	Hiroko Suzuki.....	76
The significance of public youth education facilities and future consideration : Modalities of cooperation and youth education policy and school education with an emphasis on experiential activities	Takeshi Minamii.....	79
The study of school management facilitating relationships with the Family and the local community : On the relationships between A public primary school and a local community center	Takamasa Otsuki.....	81
On the improvement of the educational conditions from the standpoint of formation and transformation of school personnel standard at public schools	Gen Kaneko.....	84
On the problem and feasibility of the articulated compulsory education.	Akiko Hashimoto.....	87

Abstracts of Doctor's Theses :

A Qualitative Study on Expert Judo Therapists : Focusing on the Narratives of Expert Judo Therapists	Ikuko Inagawa.....	91
Current Situation and Issues Related to Training of Dental Technicians – Teaching Methods That Involve Dental Therapy Teams –	Yoshio Ozaki.....	97
The Developmental Significance of 'Object/Space' and Childcare for Toddlers Under the Age of 3 : With a Focus on the Nursery Room Environment of 1- to 2-Year-Old Toddlers in Day-Care Centers and Infant Homes	Masako Saito.....	101

修士論文

フィリピン人母の日本への適応行動とそのプロセス

—新たな「適応プロセス」モデルの構築—

浅井直子

本研究は、言葉の壁や文化・習慣の違いなどによる困難を経験しながらも、日本社会に溶け込み、しっかりとこの地に根を生やし、子育てをしてきたフィリピン人母を対象とした質的研究である。「日本への適応」に成功したフィリピン人母へ半構造化面接を実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。分析データを通して、フィリピン人母が日本社会へ溶け込むためにどのような適応行動をとり、プロセスを踏んでいったのかを探った。そして、分析結果から、「フィリピン人母の日本への適応プロセス・モデル」が導き出された。新たに構築された適応プロセス・モデルによると、日本社会に適応することのできたフィリピン人母は、共通の4つのステージを歩むこととなる。一方、日本社会に馴染めず、異文化不適応を起こすフィリピン人母は、これら4つのステージからなるコースからこぼれ落ちてしまうこととなる。本論では、フィリピン人母が日本社会に適応し、子育てをしていくためには、どのような行動を取っているのかを検証する。

キーワード：国際結婚、フィリピン人母、異文化適応、多文化子育て、多文化ソーシャルワーク

1. 研究の背景

わが国では、1990年以降、「ニューカマー」と呼ばれる新規外国人が激増している。ブラジル、ペルーなど南米からの移住労働者とその家族、日本人と結婚した中国、韓国、フィリピン、タイなどからのアジア人女性たちである。彼らの多くは、日本に長期滞在、定住、永住していく日本の「生活者」である。日本人男性とアジア系外国人女性との国際結婚は増加の一途をたどっており、彼女たちは異国の地で、妻として母として、また「嫁」として、多くの苦労や困難を抱えている。外国人母が日本で子育てをする際には、「言葉の壁」、「教育・学校の壁」、「医療の壁」が大きく立ちはだかる。多くの外国人親たちは、マニュアル的手工業の長期労働を強いられ、日本語教室に通うのもままならない。仕事は毎日決まった単純作業であり、上司とは身振り手振りのやりとりで事足り、休み時間は、同胞の同僚と固まっている。母語離れ・継承語離れを起こしている子ども世代との間には、「コミュニケーション・ギャップ」が起こり、親子間で満足な会話もできなくなっている。また、日本語ができないため、生活に必要な情報を得られず、多くの不利益をこうむっている。子どもが学校へ通い始めると、学校の配布資料・通知表が読めない、PTAや授業参観に行っても状況がわからない、勉強や宿題をみてやれない、日本の教育システムに不案内であり、教師とのコミュニケーションが取れないなどの問題が生じ、子どもたちに大きなハンデを負わせている。医療の現場では、外国人母は子どもが急病にかかった時、受診を躊躇するケースが少なくない。医師に容態を伝えられない、処方薬の飲み方がわからない、乳幼児の無料検診や予防接種に関する情報が得られないなど、外国人母子にとって

不利益は大きい。さらに日本人夫や家族が、日本式の子育てを強要し、妻の母国語を子どもに教えることを反対・禁止することにより、外国人母の「アイデンティティの喪失」も大きな問題となっている。

2. 研究の目的

フィリピン人母をはじめとする在日外国人母を対象とした研究の多くは、彼女たちが日本社会に適応できず、家庭内で様々なトラブルを抱え、子育て困難を引き起こしているという負の側面に焦点が当てられてきた。本研究では、日本社会で言葉の壁や文化・習慣の違いなどによる困難を経験しながらも、日本に溶け込み、しっかりとこの地に根を生やしているフィリピン人母を研究対象とした。彼女たちが困難をどのようにして乗り越え、どのように日本に適応し、そしてどのような子育て観を持ち、実際に子育てをしていったのかを探ることは、日本に来たばかりの、あるいは日本に不適応を起こしているフィリピン人妻・母をいかに日本に適応させていくかという支援の場面において大変有効であると考えられる。

本論では、研究対象者である在日フィリピン人母が、いかなる日本への適応行動をとり、そしてどのようなプロセスを通して日本へ適応していったのかを探ることによって、「適応プロセス・モデル」の構築を試みたい。こうした日本への適応プロセス・モデルは、今後、あらゆる自治体のコミュニティにおいて、在日フィリピン人母および在日外国人母を支援する際の指針・拠り所となるであろう。

3. 研究方法

本研究は、日本人男性と国際結婚をした在日フィリピン人母を対象として調査研究を行ったものである。関東地方に位置する東京のベッドタウン・A市在住のフィリピン人女性2名に対して、2014年2月と10月に、それぞれ個別に3時間の半構造化面接を実施した。調査対象者より許可を取り、録音したインタビューの逐語録を分析データとし、その分析方法には、グラウンデッド・セオリー・アプローチを採用した。データを分析するにあたって、グラウンデッド・セオリー・アプローチの「データ分析の流れ」に従い、「データの読み込み」、「コーディング」、「ラベリング」、そして「理論的飽和」を実施した。まず、インタビュー対象者が語ったデータ内容に変化を加えることなくコーディングを行った。コーディングによって概念化された“グループ”は、コアカテゴリー、サブカテゴリー、下位カテゴリーに分類された。それぞれのカテゴリーは、その後、ラベリングされ、5つのメインカテゴリーが形成された。更に、分析結果は、ストーリーラインを通して検証を行った。最後に、カテゴリー間の相関関係を考慮し、プロセス・モデル図を構築した。

4. 調査対象者

1) Gさん

フィリピン・セブ島出身の49歳。近所の人の紹介で日本人男性と見合いをし、25歳で結婚・来日する。結婚後2か月は、夫の姉夫婦宅に預けられ、多忙な夫と離れ離れの生活を余儀なくされる。義姉は、「日本の主婦教育」を徹底的に教え込み、Gさんをサポートした。現在、夫（65歳）は、定年退職した会社の委託社員、長男（23歳）は、大学卒業後、貿易関係の会社に勤務し、一人暮らし。長女（20歳）は、ファッション関係の専門学校生。Gさんは、日本語能力を活かし、A市の小

学校でフィリピン人児童の学習支援員、外国人向けの法律相談の通訳、病院での通訳のボランティアをしている。

2) Lさん

フィリピン・セブ島出身の45歳。勤務先の同僚から誘われ、参加した「国際お見合い」で知り合った日本人男性と26歳で結婚・来日する。サラリーマンの夫と無職の義父との3人暮らしがスタートする。Lさんは料理や家事に文句ばかり言う義父の世話をし、夫からは家計を一切まかされなかった。子どもが小学校の時、夫と別居、その後、離婚する。親権は夫が持つ。離婚後もLさんは、夫宅に通い、子どもと義父の食事の支度を続ける。現在、元夫（59歳）は、警備員、長男（19歳）は、音楽関係の専門学校生、長女（16歳）は、高校生、元義父は、80代後半で、老人ホームに入居。Lさんは、子ども達の暮らす家の近くにアパートを借り、一人暮らしをし、自動車部品工場に勤務している。

4. 分析結果

分析の結果、在日フィリピン人母の日本への適応プロセスを構成する要素として、5つのコアカテゴリー、11のサブカテゴリー、124の下位カテゴリーが抽出された。コアカテゴリーは【 】、サブカテゴリーは〈 〉、下位カテゴリーは《 》で示した。コアカテゴリー【日本という異国での暮らしの中で多くの戸惑いや苦労を経験する】では、〈自尊感情の喪失・半人前〉、〈フィリピン人妻への期待〉、そして〈日本語という『言葉の壁』〉の3つのサブカテゴリーが得られた。コアカテゴリー【日本社会へ自ら飛び込んで行き、自身の成長と進化を遂げる】には、〈日本語上達のカギ〉、〈日本社会へのアプローチ〉、そして〈フィリピン・コミュニティとの繋がり〉の3つのサブカテゴリーが得られた。コアカテゴリー【日本の社会に溶け込み、自信と余裕を持って子育てをしていく】では、〈子どもへの教育観〉、〈子どもたちのフィリピーノ・アイデンティティ〉の2つのサブカテゴリーが得られた。また、コアカテゴリー【母としての責任を果たし、充実と安定した時期に入る】には、〈将来と老後〉のサブカテゴリーが、コアカテゴリー【日本への適応】に成功したフィリピン人母から見た異文化不適応を起こしているフィリピン人母たちでは、〈フィリピン人母の問題〉、〈外国人母たちへのアドバイス〉の2つのサブカテゴリーがそれぞれ含まれている。下位カテゴリーに関しては、サブカテゴリー1つにつき、5個から23個の項目が見出された。

表1：フィリピン人母の日本への適応に影響を与える因子として抽出されたカテゴリー

コアカテゴリー	サブカテゴリー	下位カテゴリー
戸惑いや苦労を経験する日本という異国での暮らしの中で多くの	自尊感情の喪失・半人前	・ 夫の家族からメイドのように見られていると感じた ・ 言葉が通じないため、夫や家族から大事なことを説明してもらえず、事情がわからなくて不安 ・ 日本食を作ると、口に合わないと言われた ・ 酒が入ると、夫や義父から暴言を吐かれた ・ 月々の公共料金などの支払いの手続きや入金は、夫がすべてやっていた ・ 夫の収入を一切知らされなかった ・ 夫が家計の一切を管理した ・ 夫や家族が幼稚園選び・手続きを済ませ、自分はまったく関わらなかった ・ 子どもの進路の決定に主体的に関わることはできなかった ・ 子どもの名前は夫だけで決めた ・ タガログ語や英語を子どもに使うと家族に反対され、叱られた ・ 自宅にフィリピン人の友人を招いたり、電話がかかったりすることを義父が嫌がった ・ 夫から毎月渡される1万円が、自分が手にする現金のすべてだった ・ 子どもたちにタガログ語は無理でも、せめて英語は身につけさせたかった

	フィリピン人妻への期待	・一日も早く一人前の「日本の主婦」になって欲しい ・日本の家事を徹底的に仕込まれた ・家事全般をこなす「女手」が必要 ・出産と育児 ・高齢の家族の身の回りの世話・介護
	日本語という「言葉の壁」	・日本語には大変な苦勞をした ・フィリピンでの日本語の勉強がまったく役に立たなかった ・英語は、日本人とのコミュニケーションには役に立たなかった ・スーパーに買い物に行っても商品のパッケージは日本語 ・夫は英語が片言で、夫婦の会話もままならなかった ・家庭の中においても、コミュニケーションに苦勞が多かった ・病院は医療用語など難解な日本語を要し、苦勞した ・日本語の発音が通じなかった ・母子手帳が読めなかった ・子どもが急な病気にかかった時は、多くの苦勞をした ・子どもを病院に連れて行くときは、前もって夫に症状などを紙に書いてもらった ・「連絡帳」での文字のやり取りで行われるコミュニケーションに苦戦した ・幼稚園からの手紙が読めなくて困った ・幼稚園の先生も英語がわからず、コミュニケーションが難しかった ・「連絡網」というシステムに戸惑った ・日本語がわからないため、他の日本人の母親たちと上手く交流できなかった ・小学生になると、学習面で子どもを十分にサポートすることに困難を感じた ・小学校では、幼稚園以上に連絡事項が多く、手紙の数も増えた ・学校の手紙の重要事項だけ、フリガナを先生に振ってもらった ・学校の先生宛に連絡帳に書く時は、ローマ字で手紙を書き、なんとかしのいだ ・子どもの勉強を見てやりたくても、日本語がわからないために思うようにできないジレンマを経験した ・小学生の子どもの勉強を見ている時に、『もう、お母さんはダメだ』と言われた ・成績表の内容が理解できずに困った
日本社会へ自ら飛び込んで行き、自身の成長と進化を遂げる	日本語上達のカギ	・テレビ番組を日本語習得のために役立てた ・日本のドラマが好き ・テレビでわからない言葉と出会ったら、辞書を引く ・A市が開催する日本語教室に通った ・子どもが小さい時は、無料託児サービスを利用して、日本語教室で勉強した ・自分が日本語を勉強しなくちゃダメだと思うようになった ・日本語教室で平仮名とカタカナを覚えた ・外国人従業員の多い夜勤の工場から日本人従業員の多い日勤の工場に転職した ・職場で日本語を使うことが、日本語上達の近道 ・ボランティア活動に参加 ・外国人向けの法律相談の通訳 ・学校の日本語指導員 ・病院での通訳のボランティア
	日本社会へのアプローチ	・日本人親子との交流を求めて、子どもを連れて、近所の公園に通った ・近所の住人と交流を持ち、またそれが自身の心の支えとなっている ・子どもの急病時、1人で悩まず、近所の子どもがいる女性に助けを求めた ・自治会の副会長を引き受けた ・近所の子どもたちに自宅で、英会話を教えている ・自分から進んでPTA活動に参加 ・長男が小学生だった6年間、サッカーチームの係りを務めた ・長女が所属する部活の保護者の会長を務める ・いじめなど困ったことがあると担任教師に相談した
	フィリピン・コミュニティとの繋がり	・カトリック教会へ通っている ・フィリピン人の仲間たちとパーティーを開いて楽しんでいる ・市のイベント「ワールドフェア」でフィリピンの文化や料理を披露している ・ワールドフェアで、毎年フィリピンの踊りをフィリピン人の仲間とステージで披露している。 ・A市に暮らすフィリピン人との交流サイトを開設して、地域のフィリピン人および他の外国人たちとの繋がる場所を作っている
くって日本の社会に溶け込み、自信と余裕を持てて子育てをしていく	子どもへの教育観	・日本の子育てのやり方で、やってきた ・日本人のお母さんから受験の情報を得る ・中学からは勉強の事を厳しく言った ・塾に通わせた ・「いい学校」に行かせたい ・テストの結果が悪かったら、子どもにきちんと話した ・大学へ行っていて欲しい ・学資保険に入っている

	子どもたちのフィリピーノ・アイデンティティ	・子どもがフィリピンのことが好きだ ・フィリピンに行きたがっている ・フィリピンの人や文化・食べ物が好き ・母がフィリピン人で自分はハーフだということを友人に積極的に話す ・ハーフであることに誇りを持って欲しい、と子どもに伝えてきた ・ふたつの祖国を持っているのだと、子どもに話してきた
母としての責任を果たし、充実と安定し た時期に入る	将来と老後	・フィリピンでの老後もあることがある ・日本が好き ・フィリピンより日本が自分の暮らす場所だと感じる ・子どもたちの近くで暮らしたい ・孫が一番の楽しみ ・孫に勉強や英語を教えたい ・フィリピンの料理教室・学校を開きたい ・友達とのつきあいを楽しみたい
「日本への適応」に成功したフィリピン人母から見た異文化不適応を起こしているフィリピン人母たち	フィリピン人母の問題	・外国人を多く雇用する夜勤の弁当工場で単純労働に従事している ・工場ではごく簡単な日本語しか使わない ・夜勤の工場で働いている人は日本語を勉強しない ・大切なことは、お金を稼いで、フィリピンの家族に仕送りをすること ・日本人の上司の指示は、ほとんどが身振り手振りで事足りる ・深夜の長時間労働でストレスがたまっている ・夜勤の工場では、同じ国の者同士が固まって働いている ・日本語教室には通わない ・日本語の勉強は面倒くさい ・学歴の低い母親ほど日本語の勉強をしない ・市の外国人向け子育て支援サークルには参加しない ・日本人とのつきあいには消極的だ ・フィリピン人母たちは、子どもたちの将来について安易に考えている者が多い ・生活保護を受けながら、子どもを育てている ・子どもの勉強のことには関心がない ・高校中退する子どもが多い ・子どもがアルバイトや非正規雇用でも十分だと思っている ・子どもの収入をあてにしている ・日本語が話せないフィリピン人母たちは、子どもの学校に行きたがらない人たちが多い ・PTAに参加したらない ・日本の塾や受験の知識がなく、子ども任せにしている ・フィリピン人母と子のコミュニケーション・ギャップが生まれてくる ・母親が夜勤勤務で、子どもとすれ違いになっている ・子どもを放任にする母親が多い
	外国人母たちへのアドバイス	・子どもの学校へ行ってみたい ・PTA活動に参加して欲しい ・PTAに参加さえすれば、何かしらの役に立つ ・日本語教室に参加して欲しい ・日本の文化の勉強をした方がいい ・日本人は声をかけたら、ちゃんと教えてくれる ・同じ国の者同士で固まっていると、日本のことがわからない ・外の世界に出た方がいい ・日本人と交流を持つこと

5. 考察：ストーリーライン

以上の「カテゴリと概念間の関係」について、ストーリーラインを用いて解説する。ここでは、コアカテゴリを【 】、サブカテゴリを〈 〉、下位カテゴリを《 》で表す。

① 【日本という異国での暮らしの中で多くの戸惑いや苦労を経験する】

外国人妻は日本人の夫とともに初来日し、日本での暮らしの現実に直面し、【日本という異国での暮らしの中で多くの戸惑いや苦労を経験する】段階にまず入っていく。Gさん・Lさんは、《夫の家族からメイドのように見られている》と感じるという経験をする。彼女たちは、習慣・文化の違いに戸惑い、そして「言葉」を失い、故郷では、当たり前前にできていたことが、日本に着いた途端、自分ひとりでは何もできなくなってしまう。それは、まるで無知で無力な子どものような存在にな

ってしまっている自分との対面である。そのような中、「半人前」である自分に愕然とし、日本の夫やその家族は、外国人妻をひとりの自立した女性として扱わず、さらに妻の母文化を否定する。このような状況の中で、〈自尊感情の喪失・半人前〉というネガティブな経験をする。日本人夫とその家族は、3つの〈フィリピン人妻への期待〉を持っている。第1は、一家の主婦として家事一切を担って欲しい、第2に、出産と育児、第3は、家族の介護である。そして、ここで見え隠れする夫や家族の思いは、あくまでもフィリピン人妻に「日本式」にやって欲しい、ということだ。決して、子育てにも家事にも、フィリピンのヘリテージを家庭に取り入れて欲しいという願いは見られない。

フィリピン人母たちが子育てをする際に、大きく立ちちはだかるのが、〈日本語という「言葉の壁」〉である。とりわけハンデと感じた場面は、「病院」、「幼稚園」、「小学校」である。《難解な医療用語での医師とのコミュニケーション》、「『お便り』」、「連絡帳」などの日本語でのやりとり》、《日本語での宿題を見てやれない》など、フィリピン人母たちには大きなプレッシャーとなり、子どもへの不利益が生じる。

② 【日本社会へ自ら飛び込んで行き、自身の成長と進化を遂げる】

【日本という異国での暮らしの中で多くの戸惑いや苦労を経験する】段階の後、フィリピン人妻たちは、日本社会に適応するために様々な努力や行動をする。これが【日本社会へ自ら飛び込んで行き、自身の成長と進化を遂げる】段階である。GさんとLさんは、日本で生きて行くために、日本語習得に積極的に挑んでいる。彼女たちの〈日本語上達のカギ〉は、《テレビ》、《日本語教室》、《職場環境・社会参加》である。二人はそれぞれ、テレビ番組を録画し、何度も繰り返し観る、分からない言葉があったら辞書を引く、ということを実行している。また、市が主催する外国人のための日本語教室には、教室の託児サービスを使いながら参加し、平仮名・カタカナを覚えた。Lさんは、外国人従業員の多いコンビニの弁当工場の深夜勤務を辞め、《日本人従業員の多い昼間の工場勤務に転職》をすることで、日本語が飛躍的に上達した。Gさんは、《ボランティア活動》に参加することで、日本語の力をつけていった。その活動は、《外国人のための法律相談の通訳》、《病院での通訳》、《フィリピン人児童の学習支援員》にまで及ぶ。さらに二人は、《近所づきあい》、《公園デビュー》、《PTA活動》など〈日本社会へのアプローチ〉を積極的に行い、その結果、そこから生きがいや喜びを得ている。また、日本社会に溶け込む努力をする一方で、地域の〈フィリピン・コミュニティとの繋がり〉も大切にしている。

③ 【日本の社会に溶け込み、自信と余裕を持って子育てをしていく】

日本語を勉強し、日本人の友人・知人もでき、日本の文化や習慣にも慣れてきたフィリピン人母たちは、【日本の社会に溶け込み、自信と余裕を持って子育てをしていく】段階に入っていく。日本語を話すことができ、日本社会に居場所をしっかりと持つフィリピン人母は、日本社会の情報を的確に得ることができる。例えば、《子どもの同級生の母親から日本の受験情報を収集》するなどしている。彼女たちの〈子どもへの教育観〉は、子どもの学業・受験への認識や関心が高い傾向にあり、子どもの成績にも一定の関心と注意を払い、できれば、《大学などさらに上の教育を受けさせたい》という考えがあり、子どもが将来の夢を持つことに対して、非常に肯定的である。また、彼女たちの子どもたちに共通することは、《母親の母国を愛し》、自分が《フィリピン人とのハーフであることに誇り》を持っていることである。彼女たちは、子どもたちにハーフであることを誇りに思うように育ててきたと言う。しかし、それ以上に、フィリピン人である母親が、日本で精一杯

エンジョイし、前向きに生きている姿を見てきたことが、〈子どもたちのフィリピーノ・アイデンティティ〉を築いたと思われる。

④ 【母としての責任を果たし、充実と安定した時期に入る】

日本社会にアジャストしたフィリピン人母は、子育てもそろそろ終わりに近づき、【母としての責任を果たし、充実と安定した時期に入る】段階に入る。彼女たちは、自分自身の〈将来と老後〉について考え始めている。二人に共通する夢は、《孫の世話》だ。自分の子どもを育てる時は、大変苦勞したが、孫には今までの経験を活かして、よりよい子育て・教育をしてやりたい、できれば英語をマスターさせたい、という希望を持っている。故郷フィリピンへの思いもないわけではないが、やはり長く暮らし、子ども達もいる日本が、自分たちの生きる場所だという思いが共通している。

⑤ 【「日本への適応」に成功したフィリピン人母から見た異文化不適應を起こしているフィリピン人母たち】

GさんとLさんは、近隣に住む【異文化不適應を起こしているフィリピン人母たち】について語り、〈フィリピン人母の問題〉がどのようなものであるかを説明した。A市在住の多くのフィリピン人母は、《深夜勤務の工場での低賃金な単純作業》に従事し、《日本語を学ぶことに興味を示さず》、ひたすら《母国の家族への仕送り》に情熱を捧げている。日本語が話せないため、日本の社会のしくみには不案内であり、日本で暮らしながらもフィリピンの価値観に相変わらず縛られ生きている。夜中に工場で働いているため、《子どもとのコミュニケーションは不足》し、《子どもの教育やしつけは行き届かず》、《子どもの教育に関心が低い》傾向がある。フィリピンの状況と比べて、子どもが中学卒業後、あるいは高校を中退して、アルバイトや非正規雇用の職に就いていることに満足している。フィリピン人母たちは、何十年も日本で暮らしても、まったく日本語が理解できず、日本の社会から置き去りにされ、それは子どもたちへの負の連鎖を生み出している。

6. プロセス・モデルの構築

分析の結果、日本社会に適應した研究対象者であるフィリピン人母2名は、来日してから現在に至るまで、共通の4つのステージを踏んでいることが見出された。これらを筆者は、①「戸惑いと苦勞のステージ」、②「成長と進化のステージ」、③「自信と余裕のステージ」、④「充実と安定のステージ」と名付けた。日本人男性と結婚し、来日後はほぼ全員のフィリピン人女性が、「戸惑いと苦勞のステージ」を経験する。日本語や日本の文化・価値観の壁に阻まれ、自分が「半人前」になったように感じ、また夫や家族から母文化・母語を否定され「自尊感情の喪失」も経験する。しかし異文化適應者は「積極的行動」をとることで、次の「成長と進化のステージ」に進むことができる。それは、日本語教室に通い、近所づきあい、PTA活動をするなど、自ら日本の社会に足を踏み入れ、壁を乗り越えようというポジティブな行動・態度である。

一方、「積極的行動」をとらなかったフィリピン人母は、「戸惑いと苦勞のステージ」から「成長と進化のステージ」へ進むことができず、⑤「異文化不適應のステージ」へとこぼれ落ちていってしまう。彼女たちは、日本語が話せない、あるいは非常に片言であり、同胞で形成されたグループやコミュニティの中だけで生きており、母国の価値観や文化にどっぷり浸かっている。こうした日本に適應するフィリピン人母と、不適應を起こすフィリピン人母の辿るプロセスを「フィリピン人母の日本へ

の適応プロセス・モデル」と名付けた。

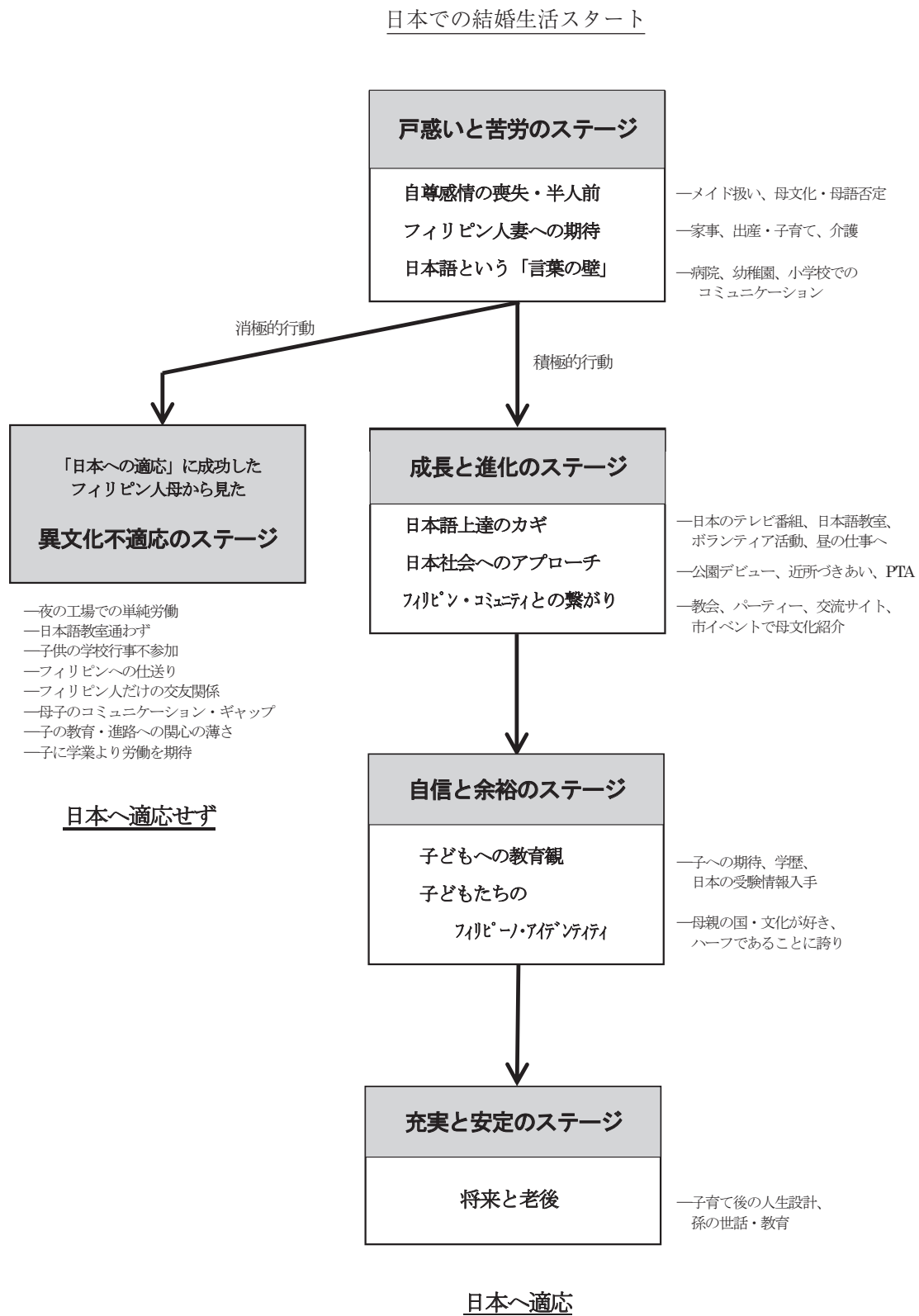


図 1：フィリピン人母の日本への適応プロセス・モデル

7. 今後の課題

本研究では、フィリピン人母が日本社会に順応していく過程を検証・分析し、最終的に「フィリピン人母の日本への適応プロセス・モデル」の構築が達成された。このプロセス・モデルは、現在、実際にコミュニティで活躍するフィリピン人女性から得られたデータに基づいて開発された実践的モデルである。次のステップとして、このモデルが、外国人居住者の数多く居住する全国の自治体において、在日外国人母子への支援のための“プロセス”モデルとして活用されることが望まれる。更に今後、研究者によって、現場における本プロセス・モデルの効果検証が行われることを期待するところである。

引用文献

- イシカワ エウニセ アケミ 2009 「家族は子どもの教育にどうかかわるかー出稼ぎ型ライフスタイルと親の悩み」
 広田照幸編著『リーディングス 日本の教育と社会 第3巻 子育て・しつけ』日本図書センター、290-303
- 石川 清 2007 「『多文化』を生きるー外国人との共生を目指してー」『月刊日本語』8月号、58-61
- 石河久美子 2014 「権利を奪われた人の対応 在日外国人の現状と支援の課題ー多文化ソーシャルワークの普及に向けてー」『社会風刺研究』第120号、54-61
- 石河久美子 2009a 「異文化間ソーシャルワークー多文化共生社会をめざす新しい社会福祉実践」川島書店
- 石河久美子 2009b 「多文化ソーシャルワーカーの必要性ー求められる在住外国人支援の充実化ー」『社会福祉研究』第105号、2-9
- 石河久美子 2008 「『多文化ソーシャルワーカー』の育成ーアメリカの取り組みからの応用課題の検討ー」『日本福祉大学社会福祉論集』第118号、1-17
- 石河久美子 2006 「多文化ソーシャルワークの必要性和その役割」『講演原稿』
- 呉 小玉 2014 「地域に暮らす中国人母子の健康ニーズと看護支援のあり方ー異文化共生の視点からー」『保健の科学』(56) 4、233-238
- 榎井ゆかり 2014 「外国人母子の居場所づくりの取り組み（特集 在日外国人の母子保健）」『保健の科学』(56) 4、239-244
- 黄淵熙・宋貞熹 1994 「韓国にルーツを持つ子どもの継承語教育の現状と課題ー仙台市在住の韓国人家庭を対象にー」『東北福祉大学紀要』第36巻、203-215
- 寶漢卓娜 2014 「国際結婚した中国出身母親の教育戦略とその変容ー子どもの成長段階による比較ー」『異文化間教育』39号、15-32
- 渋谷真樹 2014 「『国際結婚』女性の子育てー移動と言語を中心にー」『異文化間教育』39号、1-14
- 石 曉玲 2014 「在日外国人の動向と福祉ニーズ」咲間まり子編『多文化保育・教育論』みらい、19-28
- 田口奈緒・松尾博哉・井上桂子・紀伊顕二 2005 「神戸市の外国人集積病院における母子保健調査」『保健の科学』(47) 5、381-384
- 二井紀美子 2009 「日本で育つブラジル人の子どもたちの教育」『歴史地理教育』10月号、76-81
- 新田祥子 2014 「日本における親外国人の出生動向の分析ー1987～2012年の調査から（特集 在日外国人の母子保健）」『保健の科学』(56) 4、255-257
- 野元弘幸 2003 「日系ブラジル人の子ども・大人たちを支える教育協同の輪ー愛知県豊田市保見団地でのとりくみー」『教育』5月号、54-59
- 野元弘幸 1999 「多文化社会における教養の再構築ー外国人住民の非識字問題を中心にー」『教育学研究』(66) 4、58-64
- 野山 広 2009 「日系ブラジル人就労者の言語生活と日本語教育[群馬県太田市・大泉町の場合]」『日本語学』(28) 6、60-69
- 寶田玲子 2008 「〈研究ノート〉日本における多文化ソーシャルワーカーの育成の必要性についてーアメリカにおける多文化ソーシャルワークの実践事例よりー」『関西福祉科学大学紀要』第12号、145-155
- 法務省2011 「平成24年末現在における在留外国人数について（速報値）」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00030.html
- 松本佑子 2006 「在日フィリピン人母子家族の生活実態と母親の生活意識」『聖徳大学研究紀要 人文学部』第17号、25-31
- 中澤進之右 1996 「農村におけるアジア系外国人妻の生活と居住意識ー山形県最上地方の中国・台湾、韓国、フィリピン出身者を対象にしてー」『家族社会学研究』No.8、81-96

- 南谷かおり 2014 「外国人母子の医療ニーズ－国際診療の現場から－（特集 在日外国人の母子保健）『保健の科学』（56）4、229-232
- 三山 喬 2009 「ルポ 在日ブラジル人、試練の冬 上－転換期のコミュニティーを歩く」『望星』（40）2、68-76
- 文部科学省 2014 「平成25年度外国人留学生在籍状況調査」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2014/04/07/1345878_02.pdf
- 山吹理恵 1998 「日米国際結婚における夫婦間の調整課題（2）－子育て観を中心に－」『発達研究』Vol. 13、26-44
- 山本かほり 2008 「第二世代の教育達成をめぐる問題－ブラジル人の若者たちの事例から－」『愛知県立大学文学論集』第57号、51-74
- 李 節子 2014 「これからの多文化共生社会における母子保健のあり方（特集 在日外国人の母子保健）」『保健の科学』（56）4、220-227
- 李 節子 1998 「在日外国人母子への支援（特集 子育て支援の諸課題）」『保健の科学』（40）4、308-315
- 李 節子・日暮 眞 1996 「オーバースティ外国人妊産婦および児童の母子保健・福祉に関する研究 全国福祉事務所における実態調査結果の分析より」『日本公衛誌』（43）4、315-324
- リリアン テルミ ハタノ 2006 「在日ブラジル人児童の教育から見る日本社会の多民族化状況」『立命館言語文化研究』（17）3、195-208
- 渡辺雅子 1995 「日系ブラジル人児童・生徒の増加に対する教育現場での模索－日系ブラジル人集住地の浜松市の場合－」『明治学院論叢』555号、43-66

異年齢保育の教育的意義

—テキストマイニングによる保育士の語りの分析から—

北相模 美恵子

乳幼児期の保育においては同年齢保育が一般的となっているが、近年、少子化や地域の教育力の低下への対応から、異年齢保育が注目されている。乳幼児期の学びにおいては、0歳児から5歳児という時期は、食事・排泄など生活行為の自立や、就学に向けた知的教育など、年齢に応じた様々な発達課題を持っていると考えられているが、だからこそ、自分から学びたい・行動したいという意欲・好奇心をより強く持つ力を形成していくことが重要である。本研究では、日常の生活単位が1歳児から5歳児の異年齢集団で構成されている異年齢保育の実践を取り上げ、実践者である保育士の語りをテキストマイニングで分析し、正統的周辺参加論の視点から考察した。その結果、保育士は異年齢集団の中に質の異なる多様な他者が存在していることが、いわゆる「大きい子」「小さい子」双方にとって意欲を引き出すことに繋がっており、周縁的参加から十全的な参加へと徐々に移行していきやすい異年齢保育に教育的意義があると考えていることが明らかになった。

キーワード：異年齢保育・1歳児から5歳児・保育士の語り・テキストマイニング・正統的周辺参加論

第1章 問題と目的

1. 問題の所在

近年、異年齢保育実践は、保育所・幼稚園共に増加してきており、対象や頻度など形態も多様化している。しかし、実践を展開している保育士自身は、実感としての利点を感じつつ、それを理論化する事ができていないと考えている。それぞれの形態の違いや保育内容、子どもの発達成長に及ぼす影響について、教育的意義や保育内容面で論じている先行研究は多くない。本研究においては、この異年齢保育について、先行研究を踏まえてその実態を明らかにしつつ、更に異年齢保育実践者の語りを質的に分析した上で正統的周辺参加論の視点から考察をする事で、異年齢保育の教育的意義について考察することを目的とした。

2. 異年齢保育の概観

異年齢保育については、宮里（2001）が「条件的異年齢保育」と「理念的異年齢保育」の二つに分類し整理した。前者は「同年齢ではクラス編成が不可能な『条件的異年齢保育』」である。後者は「同年齢でのクラス編成は可能であるが積極的に取って異年齢児で生活集団を形成する『理念的異年齢保育』」であり、「安心や生活を重視した暮らしを大切にしており、それはあえて同質を揃えず幅を楽しむ雑多な暮らしの中で育つものであり、見よう見まねを学びの基本に据える暮らしである」と述べている。また、渡邊（2006）は、歴史的に同年齢の年齢別クラスを基礎集団とする保育が長く続いてい

る背景に、保育者側の便宜上要因を「等質化しているだけに（保育が）やりやすい」と感じていたことだと指摘している。その上で、街井（1976）の「子ども達が『民主的な人間として生き方』を学ぶには、等質性集団での互角の関係と異質性集団における指導的位置と従属的位置の経験が必要だ」と述べている論を挙げ、異年齢保育の必要性を述べている。更に、渡邊（2014）は、「混合保育の中で多様な条件をもった子どもたちが『共に暮らし、共に育つ』状況が、『年齢別の時よりはるかにスムーズに作り出される』ことから、異年齢保育の可能性が示され、少子化・保育時間の長時間化などが契機となり異年齢保育が意識的に展開され始めた事を述べている。長らく続いてきた年齢別保育の目的・内容が問われたとも言える。「保育士の、子どもや目標を捉える観点の問い返しや、気になる姿を否定的に捉え、あるべき姿にどうしても持ち込んでいけるかという点に意識がいきなり、その子との現在を楽しめない、認められない姿から、子どもが安心して自分を出せる保育へと転換を図っている状態である」と、現在の保育の課題を述べている。異年齢保育の教育的意義についての先行研究としては、夏堀（2007）の論が興味深い。夏堀は、レイヴとウェンガーによる【正統的周辺参加論】に依拠しつつ、「学習とは何らかの実践共同体への参加」であり、子ども達は、グループの成員として、「周辺の参加」から「十全的な参加」へ移行していきながら、自らのアイデンティティを獲得していると述べ、それが意味する「学習」であると述べている。異年齢保育においては、四月に共同体において最低学年に相当する子どもが初めてその実践共同体に参加する事が周辺の参加に該当し、年齢が上がるにつれ十全的な参加へと移行していく形態をとっている。このことから「異年齢保育の場合は、生物学的年齢によってグループに参加の始まりと終わりが規定されている非常に明確な実践共同体であると考えられる」とされている。その上で、「異年齢保育の教育的意義を『学習』の問題として捉えていく事は可能だろう」とし、「保育者が異年齢保育の成果をどのように捉えているか」といった、言い換えれば「保育者の考える異年齢保育の教育的意義を実証する必要性」を提起している。佐伯（2001）は、「学習というものを、学習者が生きている社会・世界・共同体・そこでの人々の営み活動などとの『関係』の有りようとして捉える」と関係論的な観点から述べ、学力という「『能力』というのは、さまざまな状況の中で、さまざまな人やモノ、あるいは目的などとの関係の中で、人が行う実践活動を通して立ち現れる（可視化される）現象」だとした。そして「その学習をコントロールするのは実践へのアクセスである。教材や教育者の役割があるとすれば、学習者いかに円熟した実践の本場を当初からかいま見させて、そこへ『行ける』実感を待たせ、たとえ極々周辺のであっても、実践の場に繋がっていると感じさせるような実践の手立てを講じていく事である」と教育の意味について述べている。

学習及び教育をこのように考えた時、「1歳児から5歳児までを対象とした異年齢保育」では、どのような「学習」（学び）が行われているのだろうか。また、保育者は、特に、グループの最年少である1歳児と最年長である5歳児についてどのように位置づけ異年齢保育を行っているのだろうか。異年齢保育の実践者の語りを分析し、この点について明らかにしつつ異年齢保育の教育的意義について明らかにしていきたい。

3. K保育園における異年齢保育の分析

異年齢保育の実践は、それぞれに地域環境の違いや、目指す保育の方向性から意味を持って取り組まれているものであるが、本研究では「1歳児から5歳児の異年齢保育」について取り上げていきたい。なぜこの形態に焦点を当てるのかというと、1歳児からの異年齢保育については1997年から東京・K保育園において実践されており、20年近く異年齢保育をリードしてきた保育園について、事例をもとに分析する事で、その理論的検証をしていきたいと考えたためである。そのため、特にK保育園で

の勤務経験のある保育士を調査対象とする事とした。

第2章 方法

対 象：1歳児から5歳児の異年齢保育と同年齢保育の両方を経験している保育士5名

対象者は現在東京都内の保育所に勤務している。

手続き：メールで回答してもらった対象者本人による自由記述をエクセルファイルに整理し分析し（研究1）、またグループインタビューにおける保育士の語りをエクセルファイルに整理し分析した（研究2）。これらは、テキストマイニングによって分析した。テキストマイニングとは、文章という定性的なテキスト情報を系統的に処理する情報処理ツールであり、大量のテキストデータの中から有益な情報を抽出する方法として注目されている。本研究では、株式会社NTTデータ数理システムの Text Mining Studio 2.0 を利用して分析した。

第3章 結果と考察

1. 研究1として、保育士のメールデータを「頻度」と「ことばネットワーク」によって分析した。さらに、頻出単語の傾向を踏まえた上で、テキストマイニング「ことばネットワーク」によってカテゴリーに分類し分析をした。

保育士のメールデータの分析から、ことばネットワークは以下の7つのクラスターに分類された。「 」の中の単語が、各クラスターを構成する単語である。

第1クラスターは【保育と同年齢保育の対比】であり、「子たち」が「集団」で「受ける」「影響」や「つく」力、「噛みつく」などの年齢に特徴的な「課題」が、「同年齢（保育）」と比較して「出来る」のか、「出来ない」のか、どの様に「思って」いるのかという問題意識に、同年齢保育もK保育園における異年齢保育も実際に経験している保育士としての見解を述べているクラスターである。第2クラスターは【意欲を引き出す子どもの存在】であり、「大きい」「子」が「やる」「食べる」「考える」などの「行為」を「真似」して「やる＋したい」「子」に注目した、子ども同士の関わり・影響についての保育士としての意見を述べたクラスターである。第3クラスターは【1歳児におけるモデルの意味】であり、「食事」「着脱」「排泄」などの「生活」「自立」に向けて「幼児」の「行う」「姿」を「モデル」として「学ぶ」機会が「多い」ため、「自立」が「早い」と感じることもあるが、「変わる＋ない」と点も感じることもある。しかし、異年齢きょうだい保育で、主に年齢の低い子たちの生活行為を「保障＋できない」とは考えていないという事が述べられたクラスターである。第4クラスターは【保障するおとなの役割】であり、異年齢きょうだい保育においても、同年齢保育「同様」、それぞれの子どもの「日課」に「合わせた」「大人」の「体制」が組まれている事で、「睡眠」に入る時間が早い「1歳児」の「生活行為」や「気持ち」に「合わせる」事が出来ていると考えているという事が述べられたクラスターであると考えられた。第5クラスターは【1歳児の遊びと運動発達】であり、最年少の集団参加者である1歳児の運動機能面での成長・発達と、遊びについて述べられているクラスターである。第6クラスターは【生活リズムをつくる】であり、異年齢保育を行う上で、保育士が個々の生活リズムを守り、作っていく必要性について述べているクラスターである。第7クラスターは【就学前における調整力の発達】であり、保育園から小学校へ進学していく子ども達については、保育士の関心も高く「就学前」には、どの様な「力」

を身につけていくべきかという点での回答があげられたクラスターである。

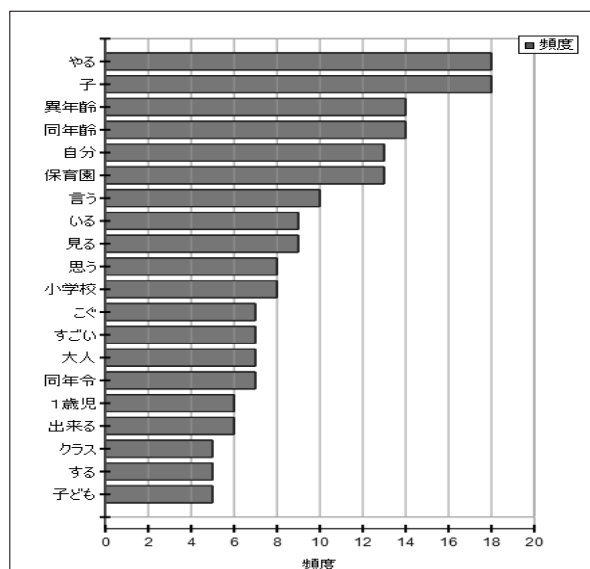


図1 メールアンケートデータにおける頻出単語

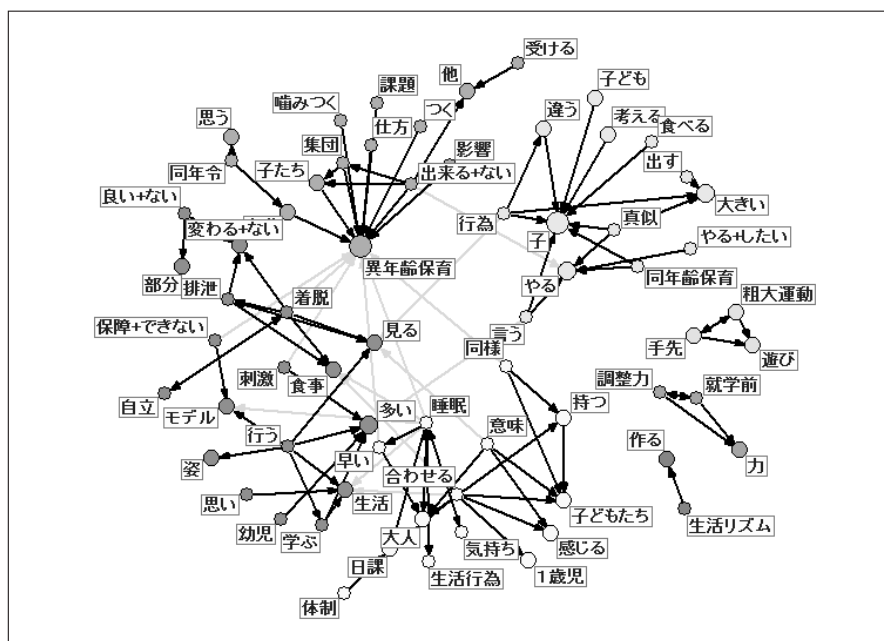


図2 メールアンケートデータのこばネットワーク分析

2. 研究・2として、インタビューデータを「頻度」と「こばネットワーク」で分析した。頻出単語の傾向を踏まえた上で、テキストマイニング「こばネットワーク」によってカテゴリーに分類し分析をした。

保育士のインタビューデータの分析から、こばネットワークは以下の6つのクラスターに分類された。「」の中の単語が各クラスターを構成する単語である。

第1クラスターは【保育園の教育・保育に世間から抱かれるイメージ】であり、保育園の「子」は「人数」の「多い」「大きい」「集団」での教育的な「良い」「刺激」を受けていないため、就学後「差」が出て「劣等感」を持って過ごしていく事になると、一般的に保育園に対して考えられているという

事が述べられたカテゴリーである。第2クラスターは【保育士の保育観に異年齢保育が与える影響】であり、「自分」は「ダメ」ではなく、「自分」は「良い」「人」であるという「気持ち」を持って「小学校」に行って欲しいと保育士は願うが、同年齢保育を行っている場合、保育士自身も「自分」の中で子どもの成長・行動を許容できる「年齢」の「幅」を、無意識に「1年」と限定してしまいがちだという事が述べられているカテゴリーである。第3クラスターは【生活の中での学びを重視する異年齢保育】であり、「異年齢」の「子ども」が同じ「空間」で過ごす「異年齢」「保育」の中での「生活」の重要性について述べられているカテゴリーである。第4クラスターは【同年齢時代の振り返り】であり、「同年齢」保育をしていた「時代」には「1歳児」「2歳児」「クラス」の保育は、同質の子どもの「頭数」が多く、張り合う姿や噛みつきなど保育を行う上で難しい問題が多くあったと感じている保育士の思いが述べられているカテゴリーである。第5クラスターは【就学前教育でめざすもの】であり、「保育園」での「就学前」教育については「読み書き」を「幼稚園」より教えないため「学校」

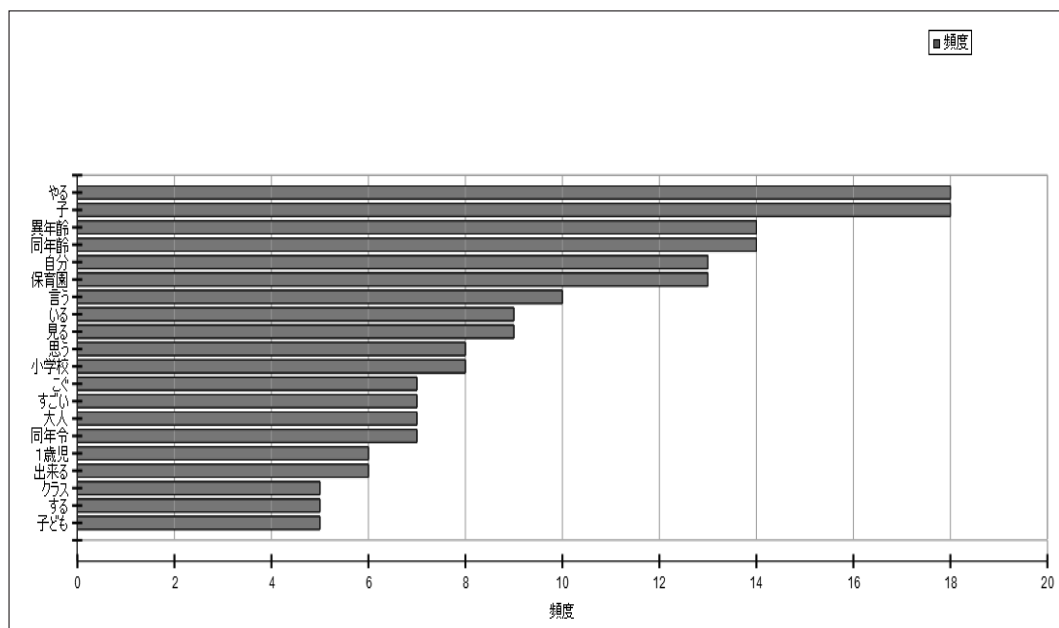


図3 グループインタビューデータにおける頻出単語

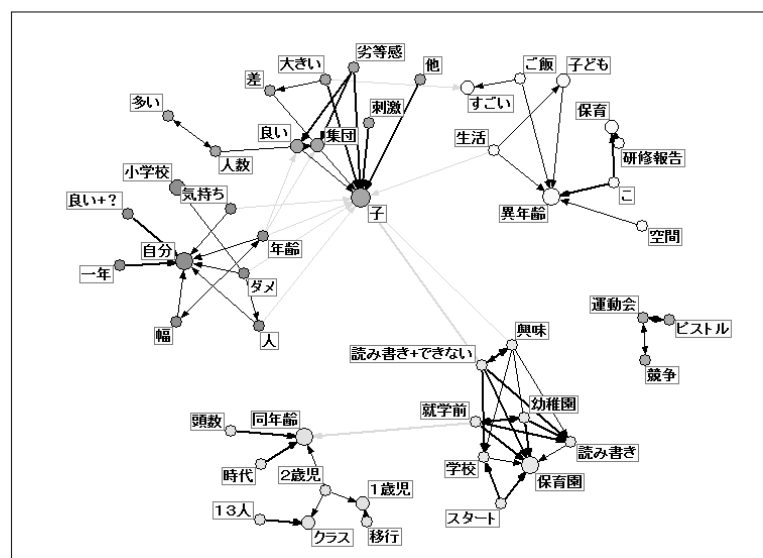


図4 グループインタビューデータのこばネットワーク

での「スタート」に差が出てしまうと思われがちであるが、「読み書き+できない」ことより「興味」を持つ力や自分の考えを人に伝える力を保育士は重視している事が述べられているカテゴリである。第6クラスターは【保護者の考える就学前教育】であり、保護者の意見から、競い合う事の意味や、異年齢保育に切磋琢磨を求める保護者の心理などを考察したカテゴリである。

第4章 正統的周辺参加論から見た異年齢保育

研究1・2より、「いかに保育士が正統的周辺参加論に結びついた考え方をしているか」という事が明らかになった。特に、メールアンケートの第1クラスター【異年齢保育と同年齢保育の対比】、第2クラスター【意欲を引き出す子どもの存在】、第3クラスター【1歳児の生活におけるモデルの意味】、第5クラスター【1歳児の遊びと運動発達】、第7クラスター【就学前における調整力の発達】、グループインタビューの第3クラスター【生活の中での学びを重視する異年齢保育】、第4クラスター【同年齢保育時代の振り返り】、第5クラスター【就学前教育で目指すもの】の部分に関連していると考えられる。その点について、更に考察していく事とする。

1. 「正統的」という意味

異年齢保育において「正統的」という言葉が意味するのは異年齢のクラス集団に所属し、生活単位がその単位で行われているという事である。その事によって周辺の参加者と十全的参加者としての関係性が維持・発展・展開していく事が可能になっていき、憧れなど他児との関係性や先の見通しを持ちやすい事が、子ども達に教育力をもたらしていくと考えられる。

2. 1歳児について

1歳児の異年齢保育への参加について異年齢保育の経験がある保育士は「1歳児も大人との関係性のみでなく、子ども集団の中で子ども同士の関係性の中から学び成長していく」と考えており、それは周辺からの参加、またはそれ以前の「空気を感じる」というレベルからの参加になる。それは、生活行為・遊びの側面など生活の全てが多様なモデルに囲まれながら行われる事からもたらされると考えられている。

3. 5歳児について

同年齢保育では、保育士側の意識性として1年分の子どもに対する許容の中になりがちである。また、子ども自身も月令などの条件から成長に差が現れる事から、幼い扱いを受けたり主導する子が決まってしまうなど固定化してしまったりもする。しかし、異年齢保育では1・2歳児という、絶対的に自分たちより小さく弱く未熟で、なおかつ何をしても可愛いと感じさせられる存在が常に身近にいる環境が存在している。そして、その子たちから慕われ頼られ、保育士など大人からもあてにされている自分に意義を感じている様子が、データの中でも述べられ、「自分は古参者として存在し、自分の持つ能力をこの実践共同体で求められており、それを十分に発揮できるはずである」と実感して生活している事が、子ども自身に十全的参加者である自分への承認を感じさせやすい形態であると言える。

4. 就学前教育と、就学後の教育との関連について

異年齢保育については、小学校入学後に集団規模が突然変わり、同年齢集団での力のせめぎ合い

経験が少なくなる事から、「子どもの集団参加が難しくなるのではという不安と、異年齢保育の教育的意義についての疑問」が一般に言われている。小1 プレブREMと表されている、就学時の困難な状況が助長されるのではという不安であるが、保育士は「幼児期は幼児期として完結した教育である」と考えており、「就学前教育は、小学校のための準備期間ではなく、保育園時代独自の学びを保障していくべきところである」と捉えている。更に「就学のハードルを乗り越えるために重要な要素の一つは、対大人との信頼関係」であり、「異質なものの理解と、そのものから学ぶ力が、異年齢保育では形成されやすく、その点が人格形成の上でも重要である」と考えている事が明らかになった。

5. 関係性の中での、十全的な存在という意味

異年齢保育においては、同年齢保育に比して、小さい子など他児の視線を意識する事が多い様子がデータにおいて述べられている。小さい子たちに憧れられる自分でありたいと自然に思い、自身自身に年上の子たちがしてくれた事を思い出していく中で、年長としてどうあるべきかを学んでいるように見える。ただ「年長になる・なった」という事に成長を感じる事が出来るようになるのではない。子ども達が成長した自分の姿を想像する事ができ、大きくなったと実感していけるのは、常に関係性の近い小さい子がそばに存在している環境が生み出していると言えるだろう。

6. 「異年齢保育」を行う上での大人の役割

実践している保育士の中から必要条件として挙げられているのが、保育士の力量による保育の質の問題である。保育士同士が保育観を一致し、子どもの集団参加の軌道を構造化する事ができるかが、保育士自身にとっての課題であると言える。「教育という名の下に行われる『実践』も、今度は教師が『教師になっていく』学びの実践の文脈の中で意味づけられるもの」という、正統的周回の参加論での指摘に基づいた考察も、今後必要となるであろう。

改めて、「異年齢保育」における保育士の役割を考察する。それは、子どもたちに知識習得のプロセスを最適化して教える事ではない。子どもたち一人一人が、「自分がみんなに憧れられる年長児になれるんだと信じ、自分は自分でいて良いという自己肯定感を持ちつつ、その自分が誇らしく、自分を好きである」と感じることができるよう、実践共同体への参加の軌道を構造化する事が、保育士の役割として求められていると言える。

第5章 結論

- (1) 1歳児から5歳児の異年齢保育を行っている保育士は、1歳児と5歳児の年齢に応じた生活や活動・発達・成長を保障する事が重要と考えている。特に一般的には同年齢保育で過ごす事が多い1歳児においては「生活リズムの保障」と「生活行為の自立」、5歳児においては「就学前教育」を意識して保育している。
- (2) 1歳児においては、生理的な生活リズムを個々に合わせて保障する事を意識しつつ、その上になつて他年齢児から受ける刺激が重要であると考えている。その刺激は、一つの側面としては模倣のモデルとしての存在であり、別の側面としては自分を援助してくれる存在である2歳児以上の大きい子たちから受けるものである。1歳児は、この異年齢保育集団にとって、極々周回のではありながら正統な参加者であり、世話をされるだけという存在では無く、この集団によって主体として成

長を促されていると保育士は考えている。

(3) 5歳児については、就学前の教育として知的な刺激を行う事が重要であると保育士は考えている。

同時に、5歳児自身がこの集団の中で周囲から必要とされ頼られる存在であると感じ、集団生活の中で熟達した存在になりたいと思う意欲を引き出しており、更に、達成感・自己肯定感・意欲・自分を誇らしく思う気持ちを個々に育てていこうとしている。そして、集団の中で十全的な参加が行われにくい低月齢の子や障がいを持った子にとっても、保育において幅とゆとりのある生活を保障され、その子の自分自身を肯定する気持ちや、意欲を引き出しやすい形態であると考えている。

(4) 1歳児5歳児にとってのみでなく、また一方的に「大きい子」から「小さい子」が援助を受けるだけでなく、同じ集団の中に質の異なる多様な他者（児）が存在している事が重要である。それは模倣の対象としてや、憧れを抱く、憧れられることによって張り切るなど、子どもの意欲を引き出す存在であると考えている。その関係性が深まって行く事によって、それぞれの存在意義が高まっていくため、部分的な合同・交流保育でなく、生活の基本単位が常に同一である形態に意味があると、保育士は考えている。

保育士の語りから、1歳児から5歳児までの異年齢保育を行っている保育士は、年齢ごとの発達課題を意識しながらも、質の異なる多様な他者の存在が利点となるような保育を意識していること、1歳児のような「小さい子」も5歳児のような「大きい子」も、それぞれの状況に応じて周辺的な参加から十全的な参加へ移行しつつ発達していけるよう意識していることがわかった。

異年齢保育とは、年齢や性質が様々な質の異なる子どもが、日常の生活集団に存在している事が特徴である。その事によって、どの年齢の子ども達もお互いの存在に刺激を受け成長していく事が可能であり、一人一人のより熟達した存在になりたいという意欲や、自分自身に対する肯定的な気持ちを、保育環境の中で引き出しやすい保育形態なのではないかと考えられる。

引用・参考文献

- ・秋田喜代美（2002）幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例．小学館
- ・ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー．（1993）「状況に埋め込まれた学習」（佐伯胖，訳）．産業図書．
- ・待井和江（1976）保育形態．社会問題研究．27（1・2・3・4）．115-141
- ・宮里六郎（2001）異年齢保育実践の課題と『保育計画』づくり．季刊保育問題研究．190．86-101
- ・宮里六郎（2012）異年齢保育実践を深めるために（第51回全国保育問題研究集会 提案特集）-（集団づくり）．季刊保育問題研究．254．136-139
- ・宮里六郎（2013）異年齢保育から保育を問返す．現代と保育
- ・森上史郎・柏女雲峰編（2004）保育用語辞典第3版．ミネルヴァ書房
- ・夏堀睦（2007）正統的周辺参加論の視点による異年齢保育の効用．富士常葉大学研究紀要．7．171-184
- ・夏堀睦（2008）縦割り保育活動に期待される学習効果．富士常葉大学研究紀要．8．79-89
- ・小田豊（2002）．幼稚園と小学校との連携の大切さ．秋田喜代美（監修）幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例．小学館．2-5
- ・大阪社会福祉協議会（1967）保育形態．研修事業 資料12．46表9
- ・佐伯胖（2001）学習とは、共同体への参加である-正統的周辺参加論の意味するところ-．子どもの文化．33（8）．36-43
- ・阪本忠一（1980）縦割保育．村山貞雄監修 幼児保育学辞典．明治図書．416
- ・島田和知・田中洋（2010）異年齢保育に関する先行研究の概観．大分大学教育福祉学部附属教育実践総合センター紀要．28．119-125
- ・高田清（2006）異年齢保育という方法技術と仲間づくり．季刊保育問題研究．219．81-89
- ・東京こぐま保育園（2002）きょうだい保育の園舎づくり．草土文化

- ・ 脇信明（2005）異年齢保育における子どもの発達に関する考察—ひめやま幼稚園における実践をもとに．別府溝部学園短期大学紀要. 25. 17－24
- ・ 脇信明（2014）分科会報告 集団づくり. 季刊保育問題研究. 269. 51－55
- ・ 渡邊保博（2006）異年齢保育の回顧と展望. 季刊保育問題研究. 219. 6－15
- ・ 横松友義・安達保雄・伊勢慎・永原慎太郎・稲益かおり（2006）異年齢保育に関する体系的研究の重要性. 岡山大学教育学部研究集録. 132. 69－76

発達障害の特性をもつ学生への保育実習及び 進路選択支援の検討

川 端 奈津子

1. 研究の背景と目的

今日、発達障害の診断を受けた或いは受けていないもののグレーゾーンといわれる学生が大学等の高等教育機関に進学することは特別なことではなく、進学先として福祉や教育等の対人援助職を希望する者も少なくない。

私が勤務する保育士養成校にも、同様の特性をもつ学生が在籍し、入学前に診断や専門的支援を受けていない者がほとんどである。彼らが自らの障害特性に起因する困難さに最も多く直面するのが「保育実習（必修）」である。実習は学内の授業と異なり、職員や子どもとの関係で「場の空気を読む」ことを含め、コミュニケーションや立ち振る舞いなど彼らの苦手とするスキルを求められる場面が多く、相手の気持ちを読み取る力も最大限に駆使しなければならない。そして、実習での困難体験は単位認定に影響を与えるだけでなく、仕事に対する適性の問題として扱われる。実際には「希望すること」「職業とすること」ができない場合があるのが事実であるが、一方で、それが本人の努力が足りない結果であると評価されることで新たな問題を生んでいる状況もある。

以上のことを鑑み、在校生と卒業生の支援事例の分析をとおして、発達障害学生への実習支援のあり方を探るとともに保育実習の意義を捉えなおし、福祉現場での就労可能性の検討を含めた今後の実習教育への新たな示唆を得ることを目的とした。

2. 対象と方法

1) 対象

在校生の対象は、専門学校の2年制保育士養成課程の平成25年度入学生と、その中でも強い特性を示すKさんとした。卒業生の対象は、在学中の支援を終了し、保育士資格を活かして、自らの特性にあった働き方で就労しているSさんとした。両名には、研究の趣旨、プライバシーと匿名性の確保、研究参加による不利益のないこと、論文化することについて説明し同意を得た。

2) 方法

【方法1】「要支援群」と「一般群（支援なし）」に分け、2回の保育実習後の自己評価と実習園評価の比較検討を行い、要支援群のメタ認知の特徴や評価のズレの有無から事後の実習指導の有効性を分析する。

【方法2】3回の実習経過における学生との面接記録と学生が作成した自己評価、実習報告書、実習先からの評価票と巡回指導記録を中心に分析を行い、自己理解促進と職業理解を一体的に支援するポイントを考察する。

【方法3】卒業生へのインタビュー調査で得られた語りから、在校中の支援が当事者の人生にどの

ような足跡を残せたかを検証するとともに、職場の配慮を受けながらも障害児学童クラブで働く彼に「適応」をもたらしている要因を探る。

3. 結果

- 【結果1】 本校の学生の成熟度では「要支援群」と「一般群」の間に、自己評価の高低の有意な差は確認できなかったが、実習園の評価では保育実習Ⅰ、Ⅱとも「一般群」の得点が「要支援群」を有意に上回った ($t=2.96^{**}$, $t=4.50^{**}$ $df=35$)。さらに評価の細目をみると、実習指導における具体的行動スキルの実行課題は「要支援群」の「基本的実習態度」の得点上昇に効果があり「実習日誌・絵本・ピアノ」の得点が伸び悩んだ。
- 【結果2】 保育所実習のなかで困難さが顕在化したKさんに、教員が問題解決にむけての個別支援を実施する経過で、自ら診断を希望するまでの自己理解を進めることができた。
最後の施設実習では、対人業務にはむかない傾向はあるものの、職場の周囲の理解や業務の配慮によって就労可能性のあることがわかった。
- 【結果3】 Kさん同様に、在校中の保育所実習がきっかけで診断に至ったSさんは、卒業後に、自らの障害を開示して、ハローワークを経由して就労先の斡旋を受けたことが功を奏しており、この背景には卒業前最後の面接で行った「発達障害者の多様な就労支援機関と支援内容」についてのレクチャーが有効だったことがわかった。

4. 考察

1) 職業準備支援としての保育実習

支援開始当初は、彼らの保育実習をいかに通過させるかを中心に考えていたが、支援が進むにつれて、保育実習の体験こそが彼らに自己について考える機会を与えるものであることがわかった。実際の職場や職務を体験できる保育実習のような模擬的訓練を一定期間受けるなど、具体的体験を繰り返すプロセスは必須だと考える。困難があれば支援者による介入の機会が生まれ、通常の実習支援の延長線上で、彼らへの対応や配慮に工夫できる利点もあった。つまり、保育実習は自己理解と職業理解は一体的に進める機会となりうることを確認できた。このような機会は発達障害学生のみでなく、その他の学生にも有効に働くことが考えられた。

2) 福祉的職場での就労開拓の可能性

福祉という対人援助の現場でも、適切な配置や本人に合った支援・環境・働き方を提供してもらえる合理的配慮を、支援者の協働により共通理解を図り開拓していく取り組みが必要である。当事者が、専門職ピアサポーターとして支援を行う側になる可能性も十分に考えられよう。様々な分野に発達障害者の活躍の場が広がることは、ひいてはユニバーサルデザイン、インクルージョンを意図した社会につながると考える。当事者の夢や希望を否定せず、現実的な就労支援に導くことも養成校教員の役割であると考えらる。

5. 今後の課題（高大連携への期待）

高校生の進路選択で重要なのは、得意なことを活かせるかどうか、苦手なことが進学先の学習に影

響するかどうかを確認する必要がある。もし、希望分野の根本的部分が苦手なことに直結している状況があれば、進路再考を含めた軌道修正が必要である。本人の特性と専門分野のミスマッチを避けるためには、診断がなくとも高等学校の教員が生徒の特性を把握し、彼らの希望分野の内容について具体的な情報を集め、職業要件と個人の特性とのマッチングを考慮した進路指導が必要である。基本的な学力が高くても、コミュニケーション能力が低ければ福祉や教育職の学部でやっていくことには多くの困難が伴う。福祉の仕事に求められる能力への理解促進を高等学校へ周知していくことが課題である。

統計教育実践における文科系学生の修学困難感の検討

—内発的価値の喚起を意図した教授実験から—

河 内 和 直

本研究は、文科系学生を対象とした統計教育実践において彼らがその学習に際して感じる「統計学の修学困難感」に焦点をあて、その緩和を意図した授業構築と教授法をめざす研究の一環としての位置づけを持つものである。本研究では、学習者の内発的価値の喚起の效果に着目し、意図的に価値喚起を促す授業条件と通常の授業条件との比較ならびにその継時的変化を検討した。その結果、実験群においてはより一致した内発的価値の評定のもと、修学困難感が緩和する傾向が見られたが、学業的自己効力感、不安感情については効果が確認されなかった。また、継時的な視点からは、修学困難感は開講初期にあっては他の2変数と密接な関係を有しているが、授業進行にともなって徐々にその弁別化がなされていくことが示唆された。これらの結果から、修学困難感と他の変数の弁別化を促した要因の同定が当該要因の緩和のための鍵であるとの洞察を得た。

キーワード：統計教育、修学困難感、文科系学生、内発的価値

I. 問題と目的

文科系学部教育課程において、統計学ほど倦厭される科目も少ないのではないだろうか。理数系科目（*e.g.*, 数学、物理、情報）に苦手意識を持つことが多い文科系学生にとって大学教育における統計学は「鬼門」（*cf.* 柏木, 1997）と称されることさえある科目である。例えば、心理学科はわが国においては文科系学部設置されることが一般的であるが、その教育課程では研究法の一環として統計学の履修が卒業要件に組み込まれていることが多い。数学をはじめとした理数系科目の学習から逃れるために入学した文科系学部で再びそれに類する知識が必須であることを知らされた際の落胆は痛々しいほどである。このような経緯の背景には、固有学問（discipline）における文科系・理科系の系統区分についての誤解や後期中等教育段階での縦割りの進学コースの振分けなど、いくつかの教育上の弊害を指摘することができるが、その中でそれを当然のこととして学んできた学生にとっては与り知らぬところである。厳密に考えれば、研究法として統計処理を中心に教授される統計学を一括りに「理数系」と区分するのは安易であるかもしれないが、苦手であるものを連想させるために負担意識を感じるとする彼らの心情は半ば必然的な帰結と言えるだろう。こうした認識の源泉は、一つには理数系科目、特に数学にまつわる過去の学習経験にあることは想像に難くない。実際、多くの識者が文科系学生をめぐる当該問題を数学との関係から捉えており、それに基づく報告もなされている（*e.g.*, 藤木, 2012；大橋, 2009；竹内, 2005）。しかしながら、教育上、最も留意すべきは過去の学習経験ではなく、現在の学習状況である。その状況にいかに関心者を導き、学びを円滑に進めるかがこれまで以上に問われるべきである。統計学に関して述べれば、その学びがなぜ負担であるのかを過去経験に求めるだけでなく、どうすればそうした負担意識を軽減できるかを講じていくべきではないだろうか。

本研究が扱う「統計学の修学困難感 (feeling of difficulty of the statistics study)」とは、文科系学生が統計学の授業に対して抱く心理的負担感の最たる要素であり、授業についていけるかどうかといった不安感を主訴とした学びの困難さの感覚のことである。当該要因は、授業改善を模索する中で行った意識調査(河内, 2008)に端を発するものであるが、後に続く授業研究の中で統計の有用性の提示が修学困難感を緩和する効果を有していること(河内, 2009, 2014b)、また、その有用性の認知が授業に対する内発的価値の喚起と密接な関係を有していること(河内, 2014c)が確認されている。しかしながら、これらの知見は年度ごとに対象者の異なる横断的研究であり、また、適用された分析方法も相関係数による諸変数間の相関関係の把握を中心としたものであるため、変数の統制や因果推論が困難であるという難点も存在する。効果的教授をめざす授業研究においては、これまでのような“静態的な (static)”傾向のみならず、より“動態的な (dynamic)”パターンの検証を行っていく必要があると考えられる。

そこで本研究においては、教授実験と縦断的視点をとまなうパネル調査という研究方法を採用した。研究のねらいとしては、実験群と統制群を設けることでどのような教授者行動が学習者の修学困難感の緩和に影響を及ぼすかを同定し、また、同時にパネル調査を行うことで授業進行における当該要因の経時的変化を把握することを挙げることができる。加えて、河内(2014a)の知見に基づき、修学困難感に親和性を持つ要因である学業的自己効力感、不安感情も合わせて測定し、当該要因の緩和にかかる知見を補完する目的で検討の対象とした。

II. 研究方法

対象者

筆者が担当する統計学系の科目を受講する文科系の大学生を対象に、内発的価値の喚起を意図した授業実践を行う実験群(介入群)と通常通りの授業実践を行う統制群(非介入群)との2条件を設け、教授実験を実施した。

実験群の対象者

社会福祉系のコースに在籍する大学生25名(男性11名、女性14名)、平均年齢19.1歳($s=0.33$)。

統制群の対象者

幼児教育系のコースに在籍する大学生23名(男性5名、女性18名)、平均年齢19.1歳($s=0.29$)。

授業概要と調査計画

授業科目の位置づけは大学2年生を対象とした統計学の入門講義である。授業概要は、実験群・統制群ともに、授業への導入の後、統計の基礎概念(*e.g.*, 分布, 変数, 尺度)、1変量の記述統計(*e.g.*, 基本統計量)、2変量の記述統計(*e.g.*, 相関係数)の順で展開される。調査計画は、事前調査を開講2回目の「授業への導入」の直後、事中調査を「1変量の記述統計」の学習後、最終的な事後調査を「2変量の記述統計」の学習後にそれぞれ計画した。

教育的介入

教授実験としての要因計画は、内発的価値の喚起の操作が被験者間要因、修学困難感、学業的自己効力感、不安感情の各変数の反復測定が被験者内要因となる2要因混合計画である。

実験群には、単元(1変量の記述統計、2変量の記述統計の2単元)の開始時に「内発的価値」を喚起するためのイントロダクションを行い、当該単元の学習によって修得できる知識の有用性を

提示した上で授業を行った。また、同時にその要点を要約したパワーポイントを配布資料として参照させている（Microsoft Office PowerPoint 2010, Microsoft Corporation）。具体的な介入として、基本統計量に関するイントロダクションの教示例をTable 1に提示する。なお、統制群はこの手続きを踏まない授業条件である。

Table 1 基本統計量に関するイントロダクションの教示例

教示のプロセス
Step 1. レディネスの確認 事前までの学習のおさらいとして「分布」概念の再説明を行う。分布とは事象の起こり方を表す統計概念であり、その特徴を数値化したものが基本統計量であることを教示。 Step 2. エッセンスの提示 基本統計量の代表的なものとして「平均値」と「分散」を取り上げ、その概念と具体例、それを理解することで何がわかるかについての大枠的な説明を行う。 「平均」を知る！⇒ データの“代表者・主役”を知る。（<i>e.g.</i>, 平均身長, テストの平均点・・・） 「分散」を知る！⇒ データにおける“個人差の大きさ”を知る。統計情報における真価は“主役（平均）”だけでは決まらないことを教示。（<i>e.g.</i>, 個人間の身長の違い, 成績の違い・・・） Step 3. 視覚化 最後に「分布」, 「平均」, 「分散」の視覚的な理解を促す目的で正規分布型をモデルに事象の起こり方としての分布図, 分布の中心位置としての「平均」, 分布の広がりとしての「分散」を教示。以下、当該単元の授業時（全5回）には冒頭で配布資料を参照させて教示を反復。

質問紙の構成

質問紙は性別や年齢などの人口統計的属性を尋ねるフェイスシート項目のほか、以下の測度で構成した。なお、継続的に繰り返し行うパネル調査であるため、対象者を識別するべく学籍番号の記入も求めている。

内発的価値 Pintrich & De Groot (1990) による内発的価値（intrinsic value）尺度9項目を邦訳して使用した。この尺度は、Pintrich & De Grootの「学習動機づけ方略尺度（Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ）」の該当項目（Motivational Beliefs Scaleの一つ）を抜粋したものであり、学習文脈における内発的価値の認知を測定するものである。なお、当該尺度は、実験操作の検証を目的として導入したものであるため、開講直後の事前調査の段階では使用していない。

修学困難感 河内（2009, 2010）による修学困難感9項目を使用した。この指標は、文科系学生が統計学の授業に対して抱く「学びの困難さの感覚（フィーリング）」であり、効果的教授を志向する上で緩和のターゲットとなる要因である。

学業的自己効力感 森（2004）による自己効力感尺度9項目を使用した。この尺度は、Pintrich & De Groot (1990) の「学習動機づけ方略尺度（Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ）」の該当項目（Motivational Beliefs Scaleの一つ）を抜粋して邦訳したものであり、教科学習における自己効力感を測定するものである。

不安感情 清水・今栄（1981）による状態不安尺度20項目を使用した。この尺度は、Spielberger, Gorsuch & Lushene（1970）の「状態－特性不安検査（State-Trait Anxiety Inventory: STAI）」の状態不安尺度（State Anxiety Scale）を大学生用として邦訳したものであり、人格要因としての不安傾向（特性不安）ではなく、その時々状況に依存した不安喚起を測定するものである。本研究では、調査時期ごとの授業時における不安感情の程度を推定する指標として採用している。

なお、河内（2014a）では、「テスト不安」として検証が行われているが、修学困難感「統計学のテスト」だけに向けられた不安ではなく、授業進行そのものにとまなう複合的な不安感覚であるため、本研究ではより授業全般に関わる不安感情を扱うべく、テスト不安という限定枠を外し、それをも含めた「授業への不安」という概念規定で修学困難感との関係を改めて検証する。

各尺度への評価は、先行研究にならい、いずれも7件法のリッカート・スケール（7：非常にあてはまる～1：全くあてはまらない）を採用し、評価された数値が大きいほど項目が内包する特性が高くなるように得点化を行った。

手続き

教授法の効果検証にかかる各変数（内発的価値、修学困難感ほか）の測定は実験群・統制群の条件ごとに集団法で実施した。事前調査は開講2回目の「授業への導入」の直後に、事中調査、事後調査は該当する単元が終了する授業時間に「授業評価アンケート」として質問紙調査を行った。調査時期は事前調査が4月中旬、事中調査が6月上旬、事後調査が7月中旬となっている。パネル調査であるため、調査時の欠席者によるデータの欠損はあるものの、回収票における有効回答率は100%である。

Ⅲ. 結果と考察

基本統計量、尺度の信頼性、実験操作の検証

基本分析 最初に、各変数の得点傾向と使用した尺度の信頼性を確認するべく、基本統計量とCronbachの α 係数の算出を行った。結果をTable 2に提示する。

Table 2 各変数の調査時期別の基本統計量及び α 係数

調査時期	変数	平均値	標準偏差	得点範囲	α 係数
事前調査 N=44	修学困難感	36.66	7.77	9-63	0.872
	学業的自己効力感	31.34	7.10	9-63	0.908
	不安感情	65.23	11.16	20-140	0.815
事中調査 N=47	内発的価値	44.57	5.71	9-63	0.826
	修学困難感	42.19	8.34	9-63	0.894
	学業的自己効力感	30.81	7.38	9-63	0.944
事後調査 N=47	不安感情	66.74	13.71	20-140	0.890
	内発的価値	45.72	6.47	9-63	0.883
	修学困難感	41.34	10.18	9-63	0.904
	学業的自己効力感	28.51	7.36	9-63	0.918
	不安感情	70.06	15.06	20-140	0.882

note. 内発的価値は事前調査においては測定していない。

結果を見ると、修学困難感の平均値は調査の順に36.66, 42.19, 41.34であり、事前調査を除いては河内（2013）のメタ分析における全体平均の42.02に近似の値を示している。確認までに、42.02を推定値（ μ ）とした1標本の t 検定を行ってみたところ、事前調査の平均値を除いてその差は有意ではなく（事前調査： $t_{(43)}=4.577$, $P<0.001$; 事中調査： $t_{(46)}=0.141$, $P=0.889$, $n.s.$; 事後調査： $t_{(46)}=0.458$, $P=0.649$, $n.s.$ ）、先行研究における従来の学習者と同等の困難感を有していることが伺える。この結果は河内（2014a）の知見とも一致しており、その再現性は文科系学生における修学困難感の普遍性を示すとともに、当該要因の概念的妥当性の一端を示唆するものである。

と考えられる。また、内的整合性はいずれの変数・調査時期においても十分な α 係数が得られており（いずれも $\alpha > 0.8$ ）、尺度の信頼性は一定の水準にあると考えられる。

実験操作の検証 続いて、内発的価値の喚起にかかる実験操作の検証を行うべく、実験群・統制群の独立2標本による t 検定を行った。結果をTable 3に提示する。

Table 3 内発的価値の喚起の操作

調査時期	条件	観測数	平均値	標準偏差	自由度	t 値	P 値
事中調査	実験群	24	44.79	4.37	45	0.264	0.793
	統制群	23	44.35	6.93			
事後調査	実験群	24	45.33	5.58	40.966	0.416	0.679
	統制群	23	46.13	7.38			

note. 事後調査の結果は等分散性の仮定が棄却されたためWelchの検定を用いている。

結果を見ると、事中・事後調査ともに両群における平均値の差は有意ではなく（事中調査： $t_{(45)}=0.264$, $P=0.793$, $n.s.$; 事後調査： $t_{(40.966)}=0.416$, $P=0.679$, $n.s.$ ）、内発的価値の喚起の程度には違いが確認されなかった。しかしながら、内発的価値尺度の中央値（ $Me=36$ ）を閾値（cut off point）とした1標本の t 検定を施すと、いずれの条件・調査時期においても危険率0.1%でその差が有意であり（事中調査・実験群： $t_{(23)}=9.848$, $P<0.001$; 事中調査・統制群： $t_{(22)}=5.775$, $P<0.001$; 事後調査・実験群： $t_{(23)}=8.187$, $P<0.001$; 事後調査・統制群： $t_{(22)}=6.582$, $P<0.001$ ）、価値感情の生起そのものは確認することができる。両群において喚起された内発的価値ではあるが、実験群における標準偏差が統制群と比較して小さいことを考慮するとより一様な喚起を推定できるのは実験群であると考えられる。また、事後調査に至っては等分散性の仮定が棄却されていることもその論拠の一つと言える。これらの結果から、以後の分析では、内発的価値自体は喚起されていることを前提に考察を行うこととする。

相関係数による諸変数間の相関分析

続いて、諸変数間の相関関係を確認するべく、Pearsonの積率相関係数による相関分析を行った。結果を事前、事中、事後調査の順にTable 4a, 4b, 4cに提示する。

Table 4a 各変数間の相関係数（事前調査）

	修学困難感	学業的自己効力感	不安感情
修学困難感	—		
学業的自己効力感	-0.586 (0.000)	—	
不安感情	0.673 (0.000)	-0.460 (0.002)	—

note. 0.4以上の係数を網掛・太字で表記。()内の数値は有意確率。

Table 4b 各変数間の相関係数（事中調査）

	内発的価値	修学困難感	学業的自己効力感	不安感情
内発的価値	—			
修学困難感	0.089 (0.552)	—		
学業的自己効力感	0.176 (0.236)	-0.543 (0.000)	—	
不安感情	-0.400 (0.005)	0.269 (0.068)	-0.294 (0.045)	—

Table 4c 各変数間の相関係数（事後調査）

	内発的価値	修学困難感	学業的自己効力感	不安感情
内発的価値	—			
修学困難感	0.015 (0.922)	—		
学業的自己効力感	0.214 (0.150)	-0.477 (0.001)	—	
不安感情	-0.114 (0.444)	0.263 (0.074)	-0.167 (0.262)	—

結果を見ると、事前調査（Table 4a）においては、修学困難感は、学業的自己効力感との間に比較的強い負の相関（ $r=-0.586$, $P<0.001$ ）、不安感情との間に同様の正の相関（ $r=0.673$, $P<0.001$ ）を示しており、河内（2014a）の知見を支持する結果が確認されている。すなわち、修学困難感は「自己の能力不信とそれに伴う不安」（河内, 2014a）から構成されていると考えられる。しかしながら、事中調査（Table 4b）、事後調査（Table 4c）と授業進行に従って、学業的自己効力感との相関係数は-0.543, -0.477、不安感情との相関係数は0.269, 0.263と徐々に低下していく傾向を示している。また、学業的自己効力感と不安感情の相関関係も事前調査では-0.460と比較的強い負の相関を示していたにも関わらず、事中調査では-0.294、事後調査では-0.167と低下していき、最終的にはほとんど相関がないと判断できる値（ $r<0.2$ ）にまで落ち込む傾向を示している。この傾向は実験群・統制群ごとの層別相関を求めても同様であり、授業進行の中で生じた学習者の認知的変容によると考えられる。すなわち、授業回数を重ねるにつれて、開講当初は修学困難感と密接に連結していた自己効力感と不安感情が異なる心的要素として弁別されていった結果なのではないだろうか。当初の仮説とは異なるものの、本結果は示唆に富んでいると思われる。また、内発的価値は、事中調査では不安感情と中程度の負の相関（ $r=-0.400$, $P=0.005$ ）を示していたが、こちらも事後調査ではほとんど相関がないと判断できる値（ $r=-0.114$, $P=0.444$, $n.s.$ ）にまで落ち込む傾向を示している。

以上の結果から、修学困難感をめぐる諸変数はそれぞれに強弱を持ちながらも同居している可能性があると考えられる。学習者の認知的変容の究明も含め、今後の課題であると考えられる。

分散分析による仮説検証

続いて、変数・調査時期別の平均値の差を検定するべく、内発的価値の喚起の操作（実験群・統制群の2条件）を独立要因、修学困難感、学業的自己効力感、不安感情の各変数の反復測定を繰り返し要因とした二元配置分散分析を行った。結果を修学困難感、学業的自己効力感、不安感情の順にTable 5a, 5b, 5cに提示する。

Table 5a 条件別の修学困難感の比較

調査時期	条件	観測数	平均値	標準偏差	主効果		交互作用
					群間	群内	
事前	実験群	21	34.38	7.61	3.743	6.644	0.691
	統制群	21	38.67	7.64			
事中	実験群	21	40.33	9.28	(0.060)	(0.004)	(0.484)
	統制群	21	42.57	7.67			
事後	実験群	21	37.95	8.63			
	統制群	21	43.62	11.09			

note. 分散分析の結果(主効果・交互作用)は上段の数値がF値、下段の()内の数値が有意確率。

Table 5b 条件別の学業的自己効力感の比較

調査時期	条件	観測数	平均値	標準偏差	主効果		交互作用
					群間	群内	
事前	実験群	21	31.19	7.18	0.059	5.880	0.007
	統制群	21	31.62	7.28			
事中	実験群	21	31.00	8.45	(0.810)	(0.004)	(0.993)
	統制群	21	31.62	6.55			
事後	実験群	21	28.29	7.62			
	統制群	21	28.71	7.78			

Table 5c 条件別の不安感情の比較

調査時期	条件	観測数	平均値	標準偏差	主効果		交互作用
					群間	群内	
事前	実験群	21	61.95	9.96	1.677	3.157	1.534
	統制群	21	67.33	11.71			
事中	実験群	21	62.90	12.14	(0.203)	(0.057)	(0.225)
	統制群	21	69.95	13.51			
事後	実験群	21	70.90	14.43			
	統制群	21	70.05	16.11			

結果を見ると、修学困難感（Table 5a）は、有意傾向（ $P < 0.10$ ）ではあるものの、独立要因（群間）の主効果が確認されている（ $F_{(1,40)} = 3.743$, $P = 0.060$ ）。これは一つには実験群・統制群における内発的価値の喚起の相違によるとも考えられるが、実験操作の検証の段階で両群に差がなかったこと（cf. Table 3）を鑑みると慎重な解釈を要する結果である。

実験群は事中調査時をピークにその後低下へと転じる一方で（事中調査：Mean=40.33, 事後調査：Mean=37.95）、統制群は当該要因の全体平均42.02（河内, 2013）を超えていく傾向（事中調査：Mean=42.57, 事後調査：Mean=43.62）を見せている。イントロダクション（実験操作）の有無によらず喚起された内発的価値の水準には差が示されないものの、何らかの認知的な変化が実験群の学習者に生じたことは確かなようである。この実験群における変化の原因究明を本研究のデータから導くことには限界があるが、いかなる要因によって両群の差が生じたかについては、今後の研究において精査していく必要があると考えられる。何より、これまでの研究においては、相関関係のみで兆候が見られたに過ぎなかった修学困難感に授業進行という時間軸上での変化が確認されたことは本研究における収穫である。

また、学業的自己効力感（Table 5b）、不安感情（Table 5c）については、独立要因（群間）の主効果が確認されていない（順に $F_{(1,40)} = 0.059$, $P = 0.810$, *n.s.*; $F_{(1,40)} = 1.677$, $P = 0.203$, *n.s.*）。両変数は修学困難感と密接な関係を持っていたため（河内, 2014a）、当該要因の緩和にかかる知見を補完する目的で導入したものであったが、相関係数による分析の段階でも徐々に弁別されていく傾向が見られており、その概念的な収束性に関しては別途の検討を要するところである。しかしながら、両変数とも繰り返し要因（群内）の主効果は、有意（ $P < 0.01$ ）または有意傾向（ $P < 0.10$ ）を示しており（順に $F_{(2,80)} = 5.880$, $P = 0.004$; $F_{(1,681, 67,229)} = 3.157$, $P = 0.057$ ）、学業的自己効力感 は事後に下がる方向に、不安感情は事後に上がる方向に変動していることは見逃すことができない結果である。すなわち、当初の仮説とは異なり、統計学への内発的価値が喚起されたとしても、それは学業上の自己効力感や不安感情とは心理的に独立である（独立化していく）可能性がここに示唆されていると考えられる。

Ⅳ. 総括

本研究は、修学困難感が「自己の能力不信とそれに伴う不安」から構成されるとする河内（2014a）の知見を論拠として計画されたものであるが、当該要因はそうした「能力不信」や「不安」と関係を持ちながらも、独自の特徴を有しているようである。すなわち、開講時の学習以前の心境にあっては、数学をはじめとした理数系科目との確執から授業への懸念や能力不信、あるいはそれにまつわる不安などが複雑に絡み合っているが、授業を受ける中でそれらが徐々に解体していくためにこのような結果が得られたのではないだろうか。その直接的な契機が内発的価値の喚起によるのか否かは、本研究の結果から同定することは困難であるが、文科系学生の統計学への態度が予測以上に否定的要素の複合体（complex）の体を成していることは推察されるところである。河内（2008）に始まる一連の授業研究は、どちらかと言えば要因を絞り込む方向で検討されてきた嫌いがあるが、今後の研究においては学習者の特性を含め、より多角的な視点からのアプローチを要すると考えられる。これまでの先行研究・知見を鑑みると、その際の手がかりとしては、内発的価値の喚起や教授内容の充実といった「促進的要因（promotional factor）」と修学困難感や不安感情といった「抑制的要因（inhibitory factor）」が授業評価のみならず、本来の教授目的である学習効果にどのような影響を及ぼすかの検討が鍵になってくると思われる。Pintrich & De Groot（1990）をはじめ、国内の先行研究（*e.g.*, 伊藤, 1996；松沼, 2004）においても、テスト不安のような抑制的要因には一貫した効果が見られないようであるが、当該現象が文科系学生を対象とした統計教育の文脈においても再現されるか否かは検討を要するところであろう。合わせて今後の課題にしたいと考える次第である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、明星大学教育学部教授 杉本明子先生には終始熱心なご指導を頂きました。ここに記して御礼申し上げます。

また、本論文のデータは、「授業内容向上のためのアンケート」として筆者が授業内にて行った教育調査に基づいております。調査の実施に際して真摯にご回答を頂きました学生の皆様に記して御礼申し上げます。

引用文献

- 藤木美江（2012）. 大学における統計関連科目に対する意識調査と考察 ―担当科目における実験的試み―, 四條畷学園大学 リハビリテーション学部紀要, (8), 59-70.
- 伊藤崇達（1996）. 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係, 教育心理学研究, 44(3), 340-349.
- 柏木繁男（1997）. 性格の評価と表現 ―特性5因子論からのアプローチ―, 有斐閣.
- 河内和直（2008）. 文科系学生における統計教育法の探索Ⅰ ―「統計学の授業」への心理的負担感因子の検討から―, 立正社会福祉研究, 9(2), 15-21.
- 河内和直（2009）. 学生ニーズに基づいた統計教育の実践 ―「ニーズの充足」の直接効果の検討―, 文京学院大学人間学部研究紀要, 11(1), 233-243.
- 河内和直（2010）. 統計学の授業展開へのニーズと授業評価 ―計量データに基づいた再検証―, 立正社会福祉研究, 12(1), 41-46.
- 河内和直（2013）. 統計学の修学困難感を問う ―継続的授業研究データの分析から―, 文京学院大学人間学部研究紀要, 14, 273-280.
- 河内和直（2014a）. 統計学の修学困難感を解く ―その認識の構造―, 文京学院大学人間学部研究紀要, 15, 307-314.
- 河内和直（2014b）. 統計学の修学困難感への教育的介入の再考 ―「教授内容へのニーズ」の視点から―, 公益社団法人日本心理学会生活行動心理学会 第9回研究会抄録（PDFファイル）, http://www2.rikkyo.ac.jp/web/seikatsu_kodo/index.htm
- 河内和直（2014c）. 学生ニーズに見る統計教育の介入手がかり ―「教授内容へのニーズ」の再分析から―, 日本応用心

- 理学会第81回大会発表論文集, 88.
- 松沼光泰 (2004). テスト不安, 自己効力感, 自己調整学習及びテストパフォーマンスの関連性 —小学校4年生と算数のテストを対象として—, 教育心理学研究, 52(4), 426-436.
- 森 陽子 (2004). 大学生の自己効力感と英語学習方略の関係, 日本教育工学会論文誌, 28(Suppl.), 45-48.
- 大橋 恵 (2009). 文科系学生の心理統計の授業理解に影響を与える要因についての予備的研究, 東京未来大学研究紀要, (2), 61-66.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- 清水秀美・今栄国晴 (1981). STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORYの日本語版(大学生用)の作成, 教育心理学研究, 29(4), 348-353.
- 竹内光悦 (2005). 文系大学生を対象とした統計科学の実践について, 実践女子大学人間社会学部紀要, 1, 57-66.

幼児のコミュニケーションを促す音楽療育

～音楽療育ワークショップにおける集団セッションを通して～

澤 口 久 恵

本研究は、S大学 H音楽療育センターが主催する音楽療育ワークショップに参加している発達支援が必要と思われる子どもたち3名を対象に、音楽療育のコミュニケーションにおける有効性について考察する。対象児のコミュニケーションにおける課題を明らかにするためSDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) でアセスメントを行った結果、行為面、情緒面、多動性、仲間関係、向社会性に支援が必要であることがわかった。そこで、対象児に対し音楽療育ワークショップにおける集団セッションを実施し、音楽を媒体にした他者とのかかわりやコミュニケーションの変化について事例をもとに検証した結果、他者とのかかわりへの興味・関心の広がり、さらにはかかわりの深い他者への要求表現・自己表現が向上した。また、コミュニケーションは信頼する他者に対して要求や気持ちの共有を求めて、コミュニケーションをはかろうとする行動・意欲の変化がみられた。この結果から、発達支援が必要と思われる子どもたちのコミュニケーションを促すために音楽療育が有効であると考察され、日常から信頼関係がすでに形成されている保育者が、保育において音楽療育を活用することは子どもたちのコミュニケーションに有効であることが示唆された。

キーワード：幼児、音楽療育、コミュニケーション、集団セッション

第1章 研究の背景と目的

近年、幼児教育・保育の現場に特別な支援を必要とする子どもたちを受け入れる必要性が高まってきており、保育者に求められる役割には早期発見、早期介入がある。先行研究によると「学校学齢期に起こしてくる二次的な学校不適応を防ぐには、幼児期のうちに保護者や保育者などが、子どもの特性に気づき適切な支援策を講じることが何よりも大切であろうと思われる」(厚生労働省2007)とされている。しかし、保育者は支援・療育についての専門的知識も少なく、迷いながら関わっているのが課題となっている。星山は「日本では障がい児保育の歴史が浅く、日々、手探りの状態が続いている。とくに乳幼児期からの積極的な早期支援方法については専門家も不足しており、多くの保護者や保育者も不安に思っている」(星山2012)と述べている。保育者が専門的な役割を果たすためには、発達障害について正しい知識を身に付け、子どもの特性に適した支援ができる保育方法が重要となると考える。方法の1つとして特別な支援が必要な子ども、そしてその子どもに関わる保育者の両者にとって、訓練的要素ではなく、楽しい活動を通して心身に働きかけていく音楽活動は、人間関係の円滑化、身体の発達等に有効であると考えられる。呉は「音楽は言葉がなくても人と気持ちを通わせることができるという点で、コミュニケーション能力を高めるためには最適である。」(呉2005)と述べている。また、櫻井は「音楽活動は聴覚系の活動であると同時に、視覚、運動、思考などの活動と深く結びついており、統合的な活動としての特徴を持っている。したがって、子どもを対象にして行われる音楽活動は子どもの聴覚的認知系の発達、運動系の発達、対象関係の発達において、特に重要な役割を担っているということになる。」(櫻井2006)と述べている。これらの先行研究により、音楽活動が

人間関係の円滑化、身体の発達等に有効であることを明らかにしているといえる。

これまで、「音楽活動」や「音楽療法」の有効性は先行研究により数多く検証されている。本研究では保育者が行う療育的視点に基づいた音楽活動である「音楽療育」についての有効性を明らかにすることを目的としているため、音楽療法の定義と保育音楽療育士の資格定義・教育目標から、本研究における音楽療育とは、「障害児療育において発達の視点を入れながら、音楽のもつ様々な働きを用いて、心身の発達・回復に向けて保育者が行う音楽活動」と定義づける。現在、保育音楽療育士として発達支援が必要と思われる子どもたちに音楽療育を実施している経験から、支援が必要な幼児のコミュニケーションを促す音楽療育の有効性と、保育に取り入れる意義を考察するに至った。

研究目的は、音楽療育ワークショップの集団セッションに参加している発達支援が必要と思われる子ども3名に対して音楽療育を実施し、人への興味・関心の変化、コミュニケーションの変化を明らかにすることからコミュニケーションを促す音楽療育の有効性と、その活動の保育への活用を考察する。

第2章 研究対象と方法

S大学 H音楽療育センター主催の「音楽療育ワークショップ」に参加する5歳男児1名（A児）、4歳男児1名（B児）、4歳女児1名（C児）の合計3名を対象とした。対象児への発達支援の必要性を明らかにするため、保護者を対象にSDQ（Strength and Difficulties Questionnaire 表1）を実施した。SDQは先行研究から「養育者や保育者が記録することで、子どもの行動面、情緒面から仲

表1 SDQ（Strength and Difficulties Questionnaire）スコアの評価表

項目	Low Need	Some Need	High Need
①行為	0～2	3	4～10
②多動	0～5	6	7～10
③情緒	0～3	4	5～10
④仲間関係	0～2	3	4～10
⑤向社会的性	6～10	5	0～4
TDS（①～④の合計）	0～13	14～16	17～40

表2 A児・B児・C児のSDQ結果

質問番号	分野	項目	あてはまるかな	まああてはまる	あてはまる	A児評点	A児評価	B児評点	B児評価	C児評点	C児評価	
5	行為	カッとなったり、かんしゃくをおこしたりする事がよくある				4	High	2	Low	4	High	
7	行為	素直で、だいたい大人のいうことをよくきく										
12	行為	よく他の子とけんかしたり、いじめたりする										
18	行為	よくうそをついたり、ごまかしたりする										
22	行為	家や学校、その他から物を盗んだりする				6	Some	8	High	6	Some	
2	多動	おちつきがなく、長い間じっとしていられない										
10	多動	いつもそわそわしたり、もじもじしている										
15	多動	すぐに気が散りやすく、注意を集中できない										
21	多動	よく考えてから行動する				5	High	2	Low	4	Some	
25	多動	ものごとを最後までやりとげ、集中力もある										
3	情緒	頭がいたい、お腹がいたい、気持ちが悪いなどとよくうったえる										
8	情緒	心配ごとが多く、いつも不安なようだ										
13	情緒	おちこんでしずんでいたり、涙ぐんでいたりすることがよくある				5	High	6	High	3	Some	
16	情緒	目新しい場面に直面すると不安ですがりついたり、すぐに自信をなくす										
24	情緒	こわがりで、すぐにおびえたりする										
6	仲間関係	一人でいるのが好きで、一人で遊ぶことが多い										
11	仲間関係	仲の良い友達が少なくとも一人はいる				5	High	6	High	7	Low	
14	仲間関係	他の子どもたちから、だいたい好かれているようだ										
19	仲間関係	他の子から、いじめの対象にされたり、からかわれたりする										
23	仲間関係	他の子どもたちより、大人という方がうまくいくようだ										
1	向社会的性	他人の気持ちをよく気づかう				2	High	1	High	17	High	
4	向社会的性	他の子どもたちと、よく分け合う（おやつ・おもちゃ・鉛筆など）										
9	向社会的性	誰かが心を痛めていたり、落ち込んでいたり、嫌な思いをしているときなど、すすんで助ける										
17	向社会的性	年下の子どもたちに対してやさしい										
20	向社会的性	自分からすすんでよく他人を手伝う（親・先生・子どもたちなど）				TDS	20	High	18	High	17	High

間関係の傾向を知ることができるため、日常生活の場での支援に役立てやすい。」(岩坂ら2010)ことが推測されているため、保育者が行う子どもの実態把握に適したアセスメントであると考え使用した。

この質問紙の結果、A児は行為面、情緒面、仲間関係、向社会性の4分野で支援の必要性がおおいにある：High need（以下、High）の評価となり、多動性の分野では支援の必要性はややある：Some Need（以下、Some）の評価となった。さらに行為面、多動性、情緒面、仲間関係の4サブスケールの合計でTotal Difficulties Score（以下、TDS）を算出した結果、Highの評価となり全体的な支援の必要性もおおいに高かった。B児は多動性、仲間関係、向社会性の3分野で支援の必要性がおおいにある：High の評価となり、行為面、情緒面の2分野で支援の必要性はほとんどない：Low Need（以下、Low）の評価となった。TDSを算出した結果、Highの評価となり全体的な支援の必要性がおおいに高かった。C児は行為面の1分野で支援の必要性がおおいにある：Highの評価となり、多動性、情緒面、仲間関係の3分野では支援の必要性はややある：Someの評価となった。向社会性の分野では支援の必要性はほとんどない：Low の評価となった。TDSを算出した結果、Highの評価となり全体的な支援の必要性がおおいに高かった。(表2)

期間はX年5月～11月までの7か月間、計8回の集団セッションとした。各セッションの時間は1時間30分とし、毎回のセッションをビデオカメラで記録した。評価方法にはMCLと音楽活動の評価の2つを指標として用い、各児の評価と3名共通の評価を行った。さらに、観察による評価・考察の信頼度を検証するために、1年間のセッションが全て終了した時点で、保護者インタビューを実施した。(表3)

表3 研究期間と方法

セッション開始前	保護者へのSDQ調査による対象児の実態把握・課題発見		
セッション1～8回	指標①MCLによる発達診断およびセッションの過程を評価	前期（1～3回目）	指標②音楽活動の評価を用い、セッションの継続による音楽療育の有効性と対象児のコミュニケーションの変化を評価
		中期（4～5回目）	
		後期（6～8回目）	
セッション終了後（10回目）	保護者インタビューによる音楽療育ワークショップの評価		

【指標① MCL】

MCLは主として発達障害児の音楽療法に際して、その発達状況を音楽的行動の側面から捉えるために作成されたチェックリストであり、障害児の発達診断および治療過程を評価する目的で使用するものである。このリストでは健常な5歳児を標準にして8項目から作られている。各項目は発達水準に従って6段階に区分されている(松井1991)。本研究ではMCLの8項目中、①聞くこと：H、②対象関係：O、R、③歌うこと：S、⑥秩序形成：L、⑧反応する音楽の性質：MNの5項目を指標に用いた。この5項目を指標に用いた理由として、①聞くこと、⑥秩序形成を中心に、②対象関係、③歌うことがコミュニケーション面を捉える項目になっているためである。また、⑧反応する音楽の性質を加えることで、反応する音楽（好む音楽）と対象児のコミュニケーションを促す音楽の関連性を捉えることを目的としている。

【指標② 音楽活動の評価表】

さらに、セッションの継続による音楽療育の有効性と、対象児のコミュニケーションの変化を評価するため、音楽活動の評価表(加藤2007)の尺度を参考にし、本ワークショップの活動内容に合わせて部分的に改変し評価した。音楽活動の評価は「1、ほぼできない」「2、半分程度できる」「3、ほぼできる」の3件法で行い、三期(前期・中期・後期)のセッション毎に録画を確認し、評価者が評価表に記入した。得点が高いほどコミュニケーション行動に変化があると判断し、「人への興味・関心」と「コミュニケーション行動」の2項目に分けて平均値を算出した。

第3章 結果

1. 「MCL」と「音楽活動評価」の2つの指標による対象児個々の評価

【指標① MCL結果】

表4-1 A児のMCL評価（5回の集団セッションと4回の小集団セッション）

※小集団セッション…幼児のみ少数でのセッション

回	H	O.R	S	L	MN（反応する音楽の性質）	課題
1	3	1	2	2	ピアノに興味があり弾く	家族以外の他者を意識する
2	5	5	4	5	自由に太鼓を叩くことを好む	他者と一緒に太鼓を叩く
3	3	2	2	2	ピアノに関心がある	活動に継続的に参加する
4	5	6	4	5	スズや太鼓を演奏する	集団における交流が持続しない
5	5	6	4	4	曲の終点を理解する	歌う活動に関心が低い
6	5	5	4	3	他者と一緒に太鼓を叩く	指導者と1対1で演奏するのが苦手
7	3	2	4	1	退場のピアノ演奏に興味あり	特定の楽器に関心が高い
8	6	6	4	4	リズムに合わせマラカスを身体に当てる	居場所（イスや個の楽器）がないと場から離れやすい
9	6	6	4	5	指導者のリズムを模倣し太鼓を演奏	好まない活動時の離席

聞くこと（H）はセッションの回数を重ねていくうちに高度な段階へと比較的順調な変化がみられるが、対象関係（O・R）には大きくばらつきがある。歌うこと（S）は言葉を使う段階にとどまっている。秩序形成（L）はセッションによって1～5段階までの非常に大きなばらつきがある。好む音楽・音楽活動（MN）や課題から読み取ると、A児は音楽活動への参加意欲に差がある。自分の好む活動には積極的だが、好まない活動時はその場から離れる。保護者のそばにいと比較的落ち着くが、場合によっては部屋（会場）から出ることもある。また、日によって活動への意欲にも差が見られる。関心の高い活動は楽器活動であり、関心の低い活動は歌、身体表現、体操である。

表4-2 B児のMCL評価（6回の集団セッションと5回の小集団セッション）

回	H	O.R	S	L	MN（反応する音楽の性質）	課題
1	4	6	4	4	楽器を用いた活動を好む	音楽に合わせて身体を動かす
2	5	6	4	5	体操をする	他者を意識して活動する
3	5	6	4	5	具体物を使ってダンスをする	具体物に頼らない表現活動
4	6	6	6	5	部分的に歌と振りをする	曲全体を通して歌の活動に参加する
5	6	6	早退	5	楽器を使い他者とやりとりをする	楽器活動を通して、他児を意識する
6	6	6	5	5	歌に合わせて表現をする	ペアでの表現活動を拒む
7	6	6	5	5	音楽の終点、強弱、リズムを理解	大人とではなく、他児と活動する
8	6	6	5	5	くり返しや経験のある歌を口ずさむ	知らない他児へ関心をもつ
9	6	6	5	5	音をよく聴き、鳴らす・止める	場面に関係なく要求表現が多くなった
10	6	6	5	6	他者の音を意識しながら太鼓を演奏する	母以外ともペアで行動できたが、集団セッション時ではどうか
11	6	6	6	5	オープニングの歌を振付きでうたう	学生とペアになれるが、他児との関わりはなし

聞くこと（H）はセッションの回数を重ねていくうちに、早い時期から高度な段階への変化がみられる。対象関係（O・R）はセッション前期から最も高度な段階であり、言語交流が可能で、集団交流も可能である。歌うこと（S）は繰り返しや経験を重ねた歌を歌う段階である。秩序形成（L）は一定の段階まで到達しているが、リーダーシップをとることに課題がある。好む音楽・音楽活動（MN）や課題から読み取ると、B児の音楽活動への参加は比較的安定している。セッション前期は母親から離れて活動することが難しく、母親がそばにいと安心して活動に参加する。また、仲の良い友達がそばにいる時も積極的に活動に参加する。音楽に合わせて身体を動かす活動が苦手で、前期は身体表現や体操時には母親の陰に隠れることもあったが、具体物を用いての身体表現活動以降、少しずつ音楽にあわせた身体表現に取り組むようになった。セッション後期では母親から離れ、学生と2人で活動できるようになった。関心の高い活動は楽器活動と歌であり、関心の低い活動は身体表現、体操である。

表4-3 C児のMCL評価

回	H	O.R	S	L	MN (反応する音楽の性質)	課題
1	6	6	6	5	歌をうたいながら表現をする	家族以外の他者との積極的な関わり
2	6	6	6	5	音楽に合わせた表現を楽しむ	自分なりの表現を伸び伸びと楽しむ
3	6	6	6	5	身体表現・体操を楽しむ	スキップが苦手
4	6	6	6	5	楽器に興味があり、演奏順を待つ	両手を揃えて大きく回す
5	6	6	6	5	わらべうたを楽しむ	他児との関わり
6	6	6	6	5	動物表現を楽しむ	他児への積極的な関わり
7	6	6	6	5	リズムを意識し和太鼓をたたく	他児への積極的な関わり

聞くこと（H）、対象関係（O・R）、歌うこと（S）はセッションの前期から最も高度な段階であると評価するが、対象関係（O・R）においては大人に対する評価は高度な段階であるが、他児に対しては高度な段階と評価できる行動はみられない。秩序形成（L）は一定の段階まで到達しているが、リーダーシップをとることに課題がある。好む音楽・音楽活動（MN）や課題から読み取ると、C児は音楽活動への参加に意欲的である。他者との関わりは大人とであれば良好であるが、他児との関わりはほとんどない。保護者から離れ学生と一緒に活動に取り組み、楽しむことができる。身体の動きの面での課題と、同年代の他児との関わりに課題が見られる。関心の高い活動は楽器活動、歌、身体表現、体操であり、関心の低い活動は特にない。

【指標② 音楽活動評価】

表5-1 A・B・C児の音楽活動評価得点

【人への興味・関心】									
小項目	A児前期	A児中期	A児後期	B児前期	B児中期	B児後期	C児前期	C児中期	C児後期
母子分離	1	3	2	1	2	3	2	3	2
指導者	1	2	2	2	2	2	2	3	2
興味・関心	1	2	2	3	3	2	2	3	3
動作に注目	1	3	2	3	3	3	3	3	3
真似	1	2	2	3	3	3	3	3	3
応じる	2	2	3	3	3	3	2	3	3
働きかける	1	1	2	2	2	2	1	3	3

【コミュニケーション】									
小項目	A児前期	A児中期	A児後期	B児前期	B児中期	B児後期	C児前期	C児中期	C児後期
言語指示理	1	3	2	3	3	3	3	3	3
視線が合う	1	1	2	3	2	2	2	3	3
笑顔	1	1	2	3	2	3	2	3	3
身体接触	2	2	2	2	1	2	3	3	3
意欲	1	1	1	1	2	2	2	3	3
要求表現	1	3	2	2	3	3	3	3	3

表5-2 A・B・C児の音楽活動評価得点の平均値（SD）

	A児前期	A児中期	A児後期	B児前期	B児中期	B児後期	C児前期	C児中期	C児後期
人への興味・関心	1.14 (0.35)	2.14 (0.64)	2.14 (0.35)	2.43 (0.73)	2.57 (0.49)	2.57 (0.49)	2.14 (0.64)	3.00 (0.00)	2.71 (0.45)
コミュニケーション	1.17 (0.37)	1.83 (0.90)	1.83 (0.37)	2.33 (0.75)	2.17 (0.69)	2.50 (0.50)	2.50 (0.50)	3.00 (0.00)	3.00 (0.00)

A児は人への興味・関心、コミュニケーションともに、前期と中期ではどちらの項目にも大きな変化がみられたが、中期と後期では変化はみられなかった。また、人への興味・関心項目の得点は「半分程度できる」の2点よりも高い得点であるが、コミュニケーション項目に関しては「ほぼできない」1点台にとどまっている。B児は人への興味・関心項目において前期と中期で変化がみられたが、中期と後期では変化はみられなかった。コミュニケーション項目では前期よりも中期で得点が下がったが、後期で高い得点となった。全体を通して人への興味・関心項目の得点は高得点であるが、コミュニケーション項目はコミュニケーションの対象者によって得点差が顕著に表れる。C児はコミュニケーションの項目は非常に良好で、他者（大人）との関わりに難しさは感じられないが、他児との関わりはみられない。人への興味・関心は前期から中期にかけて大きく変化した、

後期では後退する項目もみられる。中期以降は、人への興味・関心項目、コミュニケーション項目ともにほとんどの小項目が「ほぼできる」の3点評価である。

2. 「音楽活動評価」からみる対象児3名の共通側面

対象児3名の共通側面を明らかにするために、『音楽活動評価』の「人への興味・関心」と「コミュニケーション行動」項目を前期・中期・後期の三期に分けて評価した。

「人への興味・関心（前期）」では保護者や友人、弟妹等、身近な人とかかわりが主となっている。身近な人を起点としながら、指導者や学生等の大人への興味・関心が高まっていく様子がみられる。他者へのかかわりに慎重なA児とB児に比べ、C児は集団適応が早い、活動中に保護者のそばへ戻り気持ちを安定させるような行動がみられる。3名に共通してみられる側面として、他者からのかかわりは受け入れるが自分から関わっていかうとする積極性はこの前期には多くはみられない。「人への興味・関心（中期）」では保護者から離れて活動することが多くなった。特にA児は前期では慎重な姿が目立ったが、中期では指導者やピアノ演奏者、学生へのかかわりが顕著に増え、関心をもって他者を見たり周囲の音を聞いたりしているのが行動から読み取れる。また、B児とC児には他者からのかかわりを受け入れるだけでなく、自ら行動したり表現したりするなど自己表現が現れるようになった。「人への興味・関心（後期）」では3名共に指導者や学生等の他者への積極的なかかわりがみられる反面、A児とC児は身近な人とかかわりが多くみられた。また、3名共に自らの行動がみられ、自分らしさや自分の要求を表現できるようになってきた。

「コミュニケーション行動（前期）」ではA児とB児のコミュニケーションに対する消極的な態度が多くみられた。B児とC児は言語を理解して行動をし、自らも言葉でコミュニケーションをはかる姿がみられる。C児においては笑顔や視線等の非言語コミュニケーションやコミュニケーション意欲も大いにみられた。身体接触を受け入れることには3名共に慎重さがあり、セッションの後半から少しずつ受け入れる姿がみられた。「コミュニケーション行動（中期）」では3名共に笑顔になる、視線が合う姿が顕著に増えた。前期では隣にいる学生とのコミュニケーションに慎重さがあり表情が硬く視線も合わなかったが、中期では学生に対し、笑顔になったり視線が合ったりする姿がみられるようになった。また、A児とC児は自ら学生へ身体接触を求める姿がみられた。「コミュニケーション行動（後期）」では、3名共に要求表現が増えた。言葉による表現と笑顔や態度等の表現とで違いがあるが、自分の思いを相手に伝えたり相手の反応を待ったりする姿が多くみられた。笑顔や視線が合う行動も、楽しさや気持ちを共有したときに顕著にあらわれた。

3. 保護者へのインタビュー結果

年間10回のワークショップを終えた時点で、対象児A・B・C児の保護者へインタビューを実施したところ、3名ともに「音楽療育ワークショップに参加し、良好な変化がみられた」という評価があった。その理由として、「音楽への興味・関心が強くなった」、「積極的または意欲的に活動に参加するようになった」、「楽器を好んで演奏するようになった」、「指導者の指示を理解しながら模倣ができるようになった」、「大人とのコミュニケーションが広がった」、「親との会話が盛んになった」、「園での友達との関わりで、友達の輪に『入れて』と少しずつ入れるようになった」、「親等（大人）の話や指示をきける回数が増えた」、「帰宅後、歌をうたったり体操をしたりする」等と評価しており、音楽への関与、大人との関わり、友達とのコミュニケーション面で変化がみられた。

第4章 考察

1. A・B・C児のMCL、音楽活動評価におけるコミュニケーションの変化

A児のMCLの評価から考察すると「対象関係」は高度な発達段階にあるが活動内容や環境によって差がでると推測できる。「歌うこと」は歌う活動への関心が低い、または外に向かった表現はないが自身の内で楽しんでいる段階であると考える。「秩序形成」は評価の観点が好む活動と関心の低い活動であることから大きなばらつきがみられたと推測する。「好む音楽・音楽活動」や「課題」にみられる好まない活動時はその場から離れるという行動は、自信がない、不安である気持ちから出現する行動だと推測する。また、会場を歩き回る行動がみられるが、自分専用の椅子があるとその場に戻ってくる行動がみられることから、自分固有の場所、安定できる場所が必要であると捉えられる。

音楽活動評価の「人への興味・関心」項目においての変化は、前期は慣れない場所と慣れない人とのかわりに戸惑っている様子がみられた。中期では場所や人に慣れてきたため、母子分離が可能になり、指導者の動作や演奏を長い時間注視するようになったと推測する。後期は関わるボランティア学生が特定ではないことで混乱している様子もみられ、母子分離が難しく自ら活動に参加することがほとんどなかった。特定の学生へのかかわりは見られたため、安定できる人・環境を求めていたと考える。「コミュニケーション行動」項目においての変化は、前期では母子間でのコミュニケーションが主であり、他者とのコミュニケーション意欲は低いと推測する。中期ではセッションの場への慣れと他者（特定の大人）へのコミュニケーションに関する意欲を見ることができた。後期は特定の学生に対し依存する姿があり、安心感や信頼感を感じてコミュニケーション意欲が増したと推測する。A児のコミュニケーションへの意欲や活動への参加意欲には、周りで関わる他者との関係性が大きく左右することが考えられる。

B児のMCLの評価から考察すると、「歌うこと」はうたっている指導者を注視したり、身体でリズムをとったりしていることから、経験のない歌でも自分の内で歌を楽しんでいると推測する。「秩序形成」はリーダーシップをとることに課題があり、要因として他児に自らかかわっていくことにはまだ慎重な段階だと捉えられる。「好む音楽・音楽活動」や「課題」から評価すると、B児は楽器活動には意欲的であるが、うたったり身体表現することには慎重である。具体物を用いる活動であれば自信をもてると推測する。

音楽活動評価の「人への興味・関心」項目においての変化は、前期では母親との分離に非常に不安感を抱いていると考えられる。中期では母親を安心できる存在（安全基地）とし、そこを起点に他者とのかわりを少しずつ広げていると推測される。母がそばにいらなくても安定している場面では、学生の働きかけに応じたり、学生の行動に関心を示すようになった。後期は母親から完全に離れて学生と一緒に活動が出来るようになり、学生への信頼感が増したと考えられる。「コミュニケーション行動」項目においての変化は、前期では母子間でのコミュニケーションが主であり、母がそばにいと他者との身体接触が可能である。母親がいると安心して他者とかわれると推測する。中期では、親しい間柄を主とした関わりの間に学生が積極的に関わるようになり、その変化に動揺し、視線・笑顔・身体接触の面でコミュニケーション行動が減退した。反面、場や人に慣れてきたためかセッション後半は、母や友人以外の他者（大人）と視線を合わせたり笑顔をみせたりした。後期は得意な活動・自信のある活動時には自分から学生に話しかけたり、笑顔をみせたりする姿がみられ、身体接触を求める姿もある。また、学生への親近感が増し要求表現を言葉で行う場面が多くなったと考える。

C児のMCLの評価から考察すると、「対象関係」においては対象が大人に限定されており、他

児とのかかわりへの意欲はあまりみられない。また、「秩序形成」は一定の段階まで到達しているものの、リーダーシップをとることに課題がある。「好む音楽・音楽活動」や「課題」から評価すると、C児は保護者から離れ学生と一緒に活動に取り組み、様々な音楽活動を楽しむことができる。要因として、様々な大人（指導者や学生）と密にかかわることを楽しみにしていることと、音楽活動を好む傾向が強いことが考えられる。

音楽活動評価の「人への興味・関心」項目においての変化は、前期では家族に向けられる興味・関心が最も高く、自らの関わりはあまりみられなかった。知らない他者への興味・関心が低いと考えられる。中期では学生と一緒に活動する場面が多くなり、家族以外の他者への興味・関心が非常に高かった。また、真似をすることから自己表現へと発展がみられるようになった。要因としては自己表現をすることで学生にほめられたり認められ、それによって楽しさや嬉しさ、満足感を味わっていると考えられる。後期は保護者に対する依存が大きかった。要因としては保護者との分離はできているが、離れている時の保護者の言動が気になり、様子を確認するために保護者の元に戻っていると推測される。人への興味・関心が非常に高くなり、周囲の言動が気になるための行動と捉えることができる。中期以降、自己表現も豊かになり、学生と共感したい気持ちのあらわれであると推測する。「コミュニケーション行動」項目においての変化は、前期は視線・笑顔・コミュニケーション意欲において、緊張のためか消極的な場面もみられたが、中期・後期では笑顔も多くみられ、相手に自分の気持ちを伝えようとするなど非常に良好である。さらに後期では相手の反応を待つという双方向のコミュニケーションがみられるようになった。反面、相手が大人の場合にはコミュニケーション項目は良好であるが、他児への意欲的なコミュニケーションはみられなかった。要因としては大人とのかかわりが心地よく、楽しい段階であり、集団セッションの場では、常に大人との密なかかわりが叶えられる環境にあることが、他児への興味・関心の低さに繋がっていると推測する。

2. 対象児3名の共通側面

前期では「人への興味・関心」・「コミュニケーション行動」の両項目において3名に共通して緊張がみられ、かかわりや行動に慎重さがあつた。セッションの後半から少しずつ受け入れる姿がみられ、その際には身近な人を起点としながら、指導者や学生等の大人への興味・関心が高まっていく様子がみられた。これは対象児たちが人や場に慣れるまでに時間を要すると捉えられ、言いかけると不安感のあらわれであると推測する。中期では保護者から離れて活動することが増え、他者への興味・関心も高まった。前期でみられた緊張感、不安感、慎重さが減少した。このことから、自分にかかわろうとする他者を知ることや安心を感じられる時間が必要であったと考えられる。また、笑顔が増え、視線が合うことが増えた要因として、指導者や学生と一緒に音楽活動をすることで、楽しさや安心感を得られたのではないかと考える。また、自ら学生へ寄りかかったり手をつないだりする身体接触が増えたのは安心感や信頼感が高まったと捉えられる。後期では指導者や学生等の他者への自らの積極的なかわりがみられる反面、A児とC児は身近な人とのかわりが多くみられた。要因として考えられることは中期のセッションから後期のセッションまでに期間があいたことと、環境の変化（新しい学生とのかかわり、保護者との分離等）がある。コミュニケーション面では、笑顔や視線が合う行動が、楽しさや気持ちを共有したときに顕著にあらわれた。子どもと学生のどちらか一方からのコミュニケーションではなく、双方向からのコミュニケーションがはかれるようになったと推測する。

3. 保護者インタビュー

保護者インタビューを「音楽療育に参加した目的」「音楽療育を経験しての経過・変化」「楽しみ・好きな音楽療育」「興味・関心・意欲の変化」「大人とのコミュニケーションの変化（保護者・指導者・学生）」「同年代集団でのコミュニケーション・一人遊びの変化」の6コードに分類し、更に「音楽療育への関心・期待」「音楽活動への興味・関心・意欲・行動の変化」「コミュニケーションの変化」の3つのカテゴリーに分類した。その結果「音楽療育への関心・期待」のカテゴリーからは保護者が音楽療育に対してどのようなことをきっかけに関心を持ち、何を期待しているのかを読み取ることができた。音楽療育に参加するきっかけとして、対象児自身が音楽を好きであったことが挙げられており、好きな活動で楽しみながら療育の一環になることを期待していることが推測できる。「音楽活動への興味・関心・意欲・行動の変化」のカテゴリーからは、音楽療育に参加して音楽活動そのものに対する興味・関心、意欲や行動の変化、また、音楽活動を通して日常生活にかかわる活動に対する興味・関心、意欲や行動の変化があったことがわかった。「コミュニケーションの変化」のカテゴリーからは大人とのコミュニケーションが良好に変化し、また、同世代とのコミュニケーションについても自らかかわろうとする行動がみられるようになってきたことがわかった。反面、同世代とのコミュニケーションへの課題、また、自信のない活動への消極的な態度や音楽療育に参加する時の人的な環境の課題が明らかになった。これらの保護者インタビューから明らかになった意欲・行動の変化やコミュニケーション面の変化に音楽療育が影響を与えたことが推測される結果、また、大きな変化がみられず今後の課題となったどちらの結果も、『第4章考察 1. A・B・C児のMCL、音楽活動評価におけるコミュニケーションの変化, 2. 対象児3名の共通側面』で考察した結果と重なり、考察結果の信頼性を高めるといえるであろう。

第5章 総合考察

- ①「コミュニケーションを促す音楽活動」：音楽活動評価の結果から、他者との相互的なやりとりで難しさのある子どもたちにとって、言葉に頼らない方法で様々な気持ちの交流をはかれることは、コミュニケーションの楽しさ・喜びに気づくきっかけとなったと推測する。先行研究では「広汎性発達障害をもつ子どもは他者との相互的なやりとりで難しさをもっていることから、直接情動に働きかけることのできる音楽は、非言語的コミュニケーションの手段として有効である」（松井2004）と報告されている。加えて音楽活動は統合的な活動としての特徴から対象関係の発達、すなわちコミュニケーションにおいても影響を与えることが推測できる。
- ②「集団セッションの有効性」：集団の中での音楽活動を通して、一緒に活動に参加する大人、同年代や異年齢の子どもと関わることで、様々なコミュニケーションを広げることができると考えられ、また一人の子どもの表現が音楽を媒体にすることで模倣が広がり、楽しさや感情を共有するコミュニケーションとして発展するのではないかと推測される。
- ③「保育者による音楽活動の活用」：MCL・音楽活動評価の結果から、音楽活動により子どもと関わる際には働きかける側の大人（ここでは保育者とする）と子どもとの関係性が重要と考える。コミュニケーションの基盤には安心できる大人の存在が必要であり、そこから少しずつ外界に関心を広げていくと考えられるので、日常の生活を通して信頼関係が成立している保育者が音楽活動を働きかけることは、子どものコミュニケーションを促進すると推測される。西脇は「保育士や指導員の積極的な介入によって両者間に情動的コミュニケーションや身体の動きが改善し、療育者との関係の深まりと安全基地化が進んでいった。その様な状況の中で、周囲の子どもたちとの様ざまなかわりや接触を通して、徐々に集団へ適応していった」（西脇2014）と述べている。また、音楽活

動を通し身体の動きで表現したり、歌をうたったりすることは、互いの思いを共有し気持ちが通じ合うという体験をするとともに、他者と一緒に楽しむことで満足感や達成感を感じ、他者とのコミュニケーションに対する意欲を高めるものと推測された。

- ④「保育者のアセスメント」：SDQ等を使用して保育者のアセスメントが十分になされ、発達支援が必要と思われる子どもに対し配慮された音楽活動を計画・実践することが、保育者の専門性の向上に繋がると推測する。

第6章 まとめと今後の課題

保育者一人ひとりの専門性を高め、保育の中に療育的視点に基づいた音楽活動を取り入れていくためには、音楽活動を通して子どものコミュニケーションがどのように変化していくのかを読み取る指標が必要であると感じる。本研究ではMCLと音楽活動評価の2つの指標を用いることでセッションにおける評価・考察が可能であったが、日常の保育における音楽活動での評価・考察を行うことができなかったことが課題として挙げられる。今後、保育の中での音楽活動の活用を深めていくためにも、日常の保育における評価・考察が重要になると考える。

また、音楽療育ワークショップでの集団セッションを通して、対象児3名に概ね共通して得られた有効性がみられた反面、個々の特性に応じて有効性がみられない項目や集団セッションでは得られない有効性があることが課題として明らかになった。今後は集団セッションにおける、個に応じての一人ひとりへの柔軟な対応について、また、一人ひとりと丁寧にかかわる個別セッションの有効性を検証していくが必要になると考える。

引用文献、論文

- ・岩坂英巳・松浦直己・八木英治・前田由美子・根津智子2010「教師版SDQを用いた4-5歳児の特別な支援のニーズ調査-地域と連携した特別支援教育早期支援の取り組みの出発点として-」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 P113
- ・加藤博之 2007「子どもの世界をよみとく音楽療法-特別支援教育の発達の視点を踏まえて-」明治図書出版 P140, 142
- ・呉 東進2005「コミュニケーションを育てる音楽療法 Part 1」第3回生活支援工学系学会連合大会 P8
- ・厚生労働省2007「軽度発達障害児に対する気づきと支援マニュアル」第1章 軽度発達障害をめぐる諸問題
- ・櫻井琴音2006「音楽活動における非言語的交流」永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要 36 P128, 130
- ・西脇雅彦2014「ASD児の早期療育-遊具での遊びを通したコミュニケーション機能向上への取り組み」東京福祉大学・大学院紀要 第4巻第2号 P130
- ・星山麻木2012「障害児保育ワークブック」萌文書林 P10
- ・松井紀和1991「MCL使用のためのマニュアル」日本臨床心理研究所
- ・松井紀和2004「標準 音楽療法の入門(上)理論編」日野原重明監修 春秋社, P3-17

参考文献、論文

- ・厚生労働省2007「軽度発達障害児に対する気づきと支援マニュアル」第4章 健康診査ツール, 第3節行動評価法, 1) 子育てSDQ
- ・小山朝子2004「乳幼児期におけるコミュニケーションとしての音楽表現-未満児の事例を通しての考察-」保育学研究 第42巻第2号 日本保育学会 P31
- ・茂野仁美・菅千索2007「幼児教育における音楽活動からの“気になる”子どもの行動アセスメント-音楽療法的視点からのアセスメントの試み-」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要No17
- ・田所摂寿2009「見過ごされがちな発達障害児への幼児期支援の可能性を探る」日本教材文化研究財団 研究紀要第37号 特集:乳幼児期の探究II
- ・矢部朋子2008「幼児の日常生活にみられるコミュニケーションとしての音楽表現」学校音楽教育研究Vol112 P112-113

修士論文概要

ジャック＝ダルクローズの幼児教育観に関する研究

伊 東 薫

はじめに

ジャック＝ダルクローズが創案した音楽教育法リトミックは、当初ジュネーブ音楽院の音楽を専門とする学生のための、音を聴き取り、感じ取る力を養うことを目的とした、成人のための音楽教育法であった。

今日、日本においては、幼児を対象にした実践が数多く報告されており、子育て支援、音楽教室、幼稚園、保育所など様々な幼児教育現場でリトミックが行われている。このような現状を鑑み、ジャック＝ダルクローズが幼児についてどのように考えていたのかを探ることは重要である。

1. 研究の目的

本研究では、当初成人のための音楽教育法であったリトミックが、幼児を対象とした教育法としても成立すると考えられるようになった要因と経緯を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の対象と方法

スイスのジュネーブにおける幼児教育の在り方、また、そのリーダー的存在であったクラパレードについて探り、ジャック＝ダルクローズへの影響の有無を検証する。

そして、ジャック＝ダルクローズの教育学的著作である『リズムと音楽と教育』『リトミック・芸術と教育』『音楽と人間』『思い出 Souvenirs』の幼児に関する記述を抽出し、幼児教育観の変遷を探っていく。

3. スイス（ジュネーブ）の幼児教育

スイスのジュネーブにおける幼児教育は、ペスタロッチの影響を受けたメーヨー兄弟らが発展させた幼児学校が始まりで、1826年、ジュネーブに設立された。その後、1876年にフレーベル思想が導入され、学校的要素を持つ幼児学校を補完する形で、フレーベル主義による改革が行われた。20世紀に入ると、モンテッソーリ法が導入されたが、形式的な普及にとどまった。

その後、心理学者で教育学者のクラパレードが創設した、J.J.ルソー研究所とその附属教育機関「子どもの家」は、児童の個性と主体性を重んじる教育がなされ、ジュネーブの幼児教育の発信地となった。

スイスの幼児教育の基礎を形成したと言われているフレーベル、モンテッソーリ、クラパレードについてジャック＝ダルクローズは、認識を持っており、その教育を評価していたことが、彼の文献から確認された。特に、ジャック＝ダルクローズの友人でもあるクラパレードによって創設されたJ.J.ルソー研究所と附属教育機関「子どもの家」における教育に強い関心を示し、賛同していたことも確認された。こうしたジュネーブにおける幼児教育の在り方が、ジャック＝ダルクローズの幼児教育観を形成するうえで、影響を与えていたことがわかった。

4. クラパレードとジャック＝ダルクローズ

クラパレードは、ジャック＝ダルクローズの協力者として知られている。

ジャック＝ダルクローズはリトミックを考案発展させていく過程で、クラパレードから心理学的な

用語法、科学的裏付けを得て、音楽反応による指導法を確立したことが確認できた。そして、リトミックがただ単に音楽教育に留まらず、人格全体に働きかける教育として発展し、公教育に取り入れられるなど、普通教育としても価値のある教育へと発展した過程において、クラパレードの影響があることが確認された。また、子どもの遊びへの傾向を利用すること、子どもの個性や性格を測定したうえで教育を行うこと、教師の在り方などが、リトミックの子どもへの指導の在り方に対する影響があったことが確認された。

5. ジャック＝ダルクローズの幼児教育観の変遷

ジャック＝ダルクローズは、ジュネーブ音楽院の教授として教育活動をスタートさせた。当初リトミックは、成人のための音楽教育法だったが聴覚訓練においては大人になってから開始するより、幼児期から始めることが効果的であることを発見し、幼児期からリトミックを始めることの重要性に気づいたことが確認された。そして、身体にリズムの感覚を目覚めさせ、脳と身体のスムーズな伝達を促すことで、人間の諸能力を高める教育効果があるとの考えに至り、その教育効果は幼児期から行われることが望ましいと考えていたことが確認された。

リトミックの教育法が確立されて以降は、幼児の特性に合った指導法、教育者の在り方にも言及し、幼児教育全般に対して深く認識していたことが確認された。

晩年の著作では、保育園での実践を通した視点で述べられており、保育現場でもリトミックの効果が見られ、「リトミックの練習（保育園において遊びの形で行うこと）は、後に彼らがより高度に整理された思索を行うことができるようにし……幼い子どもたちの生命力を強化し、彼らが生活の中の仕事に取り組むための準備を整える」と述べ、生きる力、考える力が養われる、幼児教育としての価値を有する教育であると考えていたことが確認された。

6. 考察

本研究では、リトミックが幼児を対象にした教育法としても成立すると考えられるようになった要因と経緯を探った。その結果、ジュネーブの幼児教育の在り方が、ジャック＝ダルクローズの幼児教育観を形成するうえで、影響を与えていたことが確認できた。特に、同時代に活躍したクラパレードから、心理学的、科学的裏付けを得るなど、多大な影響を受けていたことがわかった。また、ジャック＝ダルクローズの文献を基に、彼の幼児教育観の変遷を探ったが、リトミックは音楽的能力を高める上でも、人間の諸能力を高める上でも、幼児期から始めることで、教育効果が上がると考えるようになったことが確認された。リトミックの教育法が確立されて以降は、幼児教育の重要性について多く述べており、その国の進展にとって欠かせないものであると考えていたことも確認された。

おわりに

本研究では、ジャック＝ダルクローズの幼児教育観の変遷を、ジュネーブの幼児教育の在り方を視野に置き検討した。今後さらに他の視点からの研究も重ね、ジャック＝ダルクローズの幼児教育観をより明確にしていきたいと考えている。

そして、ジャック＝ダルクローズがリトミックを創案し、発展させてから100年以上が経過している今日、幼児教育の果たす役割は大きくなっている。明日を担う子どもたちがより豊かに育ってほしいよう、今後もより良い幼児教育としてのリトミック実践の在り方を検討していきたい。

引用及び参考文献

- ・岩崎次男編著『近代幼児教育史』明治図書出版 1979年
- ・中島 博編著『世界の幼児教育4 北欧・スイス』日本ライブラリ 1983年
- ・岩間 浩著『ユネスコ創設の源流を訪ねて』学苑社 2008年
- ・クラパレード著 原聡介・森田伸子訳著『機能主義教育論』明治図書出版 1978年
- ・山名淳著『夢幻のドイツ田園都市』ミネルヴァ書房2006年
- ・F.マルタン他著 板野平訳『エミール・ジャック・ダルクローズ』全音楽譜出版社1977年
- ・R.リング/B.シュタイマン編著 河口道朗他訳『リトミック事典』開成出版 2006年
- ・E.ジャック＝ダルクローズ著『リトミック・芸術と教育』全音楽譜出版社 1986年
- ・E.ジャック＝ダルクローズ著 山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社2003年、
- ・E.ジャック＝ダルクローズ著 河口道朗訳『音楽と人間』開成出版社 2011年 p.84
- ・Emile Jaques-Dalcroze, “*Souvenirs*” (1942) 板野和彦訳 p.53
- ・Claparède, E “*Experimental pedagogy and the psychology of the child*” Longmans, Green and Co 1911
- ・W.ボイド・W.ローソン共著国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部 1969年
- ・坂田薫子「リトミックにおける反応練習－その意義と課題－」『ダルクローズ音楽教育研究』Vol.18. 1993
- ・幼稚園教育要領＜平成20年告示＞ フレーベル館
- ・保育所保育指針＜平成20年告示＞ フレーベル館

モンテッソーリとJ=ダルクローズの身体運動を活用した音楽教育に関する研究

細 川 匡 美

1. 研究の目的

マリア・モンテッソーリ（1870-1952）は、イタリア初の女性医学博士となった人物である。ローマの精神病院で貧困層の知的障がい児者に、感覚的刺激を与えることで知的水準を上げ、1907年、ローマに開設された「子どもの家」という保育教育施設を任された。ここでの教育実践をもとに、精神医学の見地から教育者として、科学的、感覚的教育などの教育理念を展開し、モンテッソーリ・メソッドは世界中に広がっていった。

モンテッソーリが最初の「子どもの家」を開校した同時期、スイスの音楽教育家、作曲家であるエミール・ジャック＝ダルクローズ（1865-1950）は、ジュネーヴ音楽院の教授職を辞任し、独自のリトミック教育を推し進めるため、1911年、ヘレラウ音楽院でのリトミック教育を開始した。

本研究では、当時のモンテッソーリの身体運動を活用した音楽教育を検討し、その著書にあるJ=ダルクローズに関する記述を取り上げ、その影響と見解の推移について考察することを目的とする。また、両者の教育理念や身体運動導入の経緯について総合的に比較、検討していくものである。

2. 両者の接点

両者は実際に出会ったという指摘はないが、ジュネーヴにおいてその接点を見出すことができる。1912年、スイスの心理学者クラバレードとボヴェによって、ジュネーヴにJ.J.ルソー研究所が設立された。クラバレードは当初からリトミックに大きな関心を寄せており、小学校にリトミックの導入を提案した人物である。1913年、ルソー研究所の要請により、モンテッソーリに関する講習会が行われ、その直後、この研究所付属の「子どもの家」が設立されている。完全な形でのモンテッソーリ教育ではなかったといわれているが、両者の教育法が当地で実践されていたことは明らかである。また、J=ダルクローズは、息子のガブリエルを「子どもの家」に入園させており、モンテッソーリの教育法に関心を寄せ、理解していたと考えられる。

3. 両者の音楽教育、教育理念（子ども観）について

モンテッソーリの音楽教育は、リズム運動、楽器の演奏、音楽の読み書き、の三つの要素からなっている。一方、J=ダルクローズの音楽教育は、リトミック、ソルフェージュ、即興演奏の三本柱で成り立っている。リトミックは、音楽と身体の動きを相互に合わせることで、内的聴取力を養い、音楽的能力だけでなく、心身の調和や人間の内省力を引き出そうとする教育法である。

モンテッソーリは、感覚教育により、聴取力と身体運動を通した音楽教育によって、子どもの豊かな内省力を引き出そうとしており、この点において、J=ダルクローズのリトミック教育と共通している。しかし、両者の相違点は、モンテッソーリの創作した教具および、楽器を使用した指導法と、両者のメソッドにおける音楽教育の位置づけであると思われる。モンテッソーリの音楽教育は、知育（言語・算数）や芸術、宗教などを総括した教育法の一領域であるのに対し、J=ダルクローズの音楽教育は、それ自体がすべてであり音楽全体を総括した教育法である。

また、両者の子ども観には、社会生活の中で「生きていく力」を育むことに配慮がなされている点で近似している。モンテッソーリは、障がい児者や貧困層の人々の福祉的援助から、一方、J=ダルクローズは音楽教育の視点から、人格形成を育む教育を目指している。相違点に関しては、モンテッ

ソーリが乳幼児の教育に特化している点などが挙げられるが、二人は子どもに内在する能力を引き出し、生理学的見地から身体運動の重要性を示している。

4. 両者の教育法に関する見解

モンテッソーリの最初の著書、『子どもの家における幼児に適用された科学的教育の方法（1909）』の英訳書である『モンテッソーリ・メソッド』には、音楽教育について数項の記述があるだけで、J=ダルクローズに関する記述はない。モンテッソーリはこの著書の中で自分の科学的、感覚的教育法がいかに効果的であるか、教育理念やその方法を中心に論述されている。

しかしその後刊行された『初等学校における自己教育（1916）』には「最初の著書の出版以来、音楽教育に関する考察の進歩が見られた」と記されており、最初の著述から約7年間の教育実践の間に、音楽教育のメソッドが変化していったことがわかる。それはJ=ダルクローズに関する次の記述が見られることも、その見解の推移を示している。

「これらの拍子の分析の練習は、同様に体操のための適用には特に有効である。子ども達は、特にダルクローズの運動を使ったりズム体操をする。それは本当に美しく2/4、3/4、4/4などの拍子に見事に合っていた。」

モンテッソーリは、ダルクローズの運動は、音価（音符、休符の表す長さ）の違いの感覚が十分に訓練されていれば、子ども達には困難ではないが、この身体運動をするには、音価の練習などの準備が先行されなければならないと強調しており、リトミックの有効性と自分の感覚教具などによるメソッドの効果を示していると思われる。

5. 両者の身体運動を取り入れた経緯

モンテッソーリは、知的障がい児教育研究の過程で、フランスの医師イタールとその弟子であるセガンの研究を探し出し、メソッドの礎にしたと述べている。イタールは、聴覚が知的能力の発達に有効であるとし、また、セガンは運動と感覚を結び付け、神経組織を発達させる方法を提唱した。さらにセガンは、感覚が自発的に、意志が反射的に作用し合うことが、一般の子どもたちや、全ての人間に対する生理学的教育方法である、という考えを明記しており、モンテッソーリが自分の教育法が発達障がい児に役立つだけでなく、普通児にも適用されるという確信に至った影響がうかがえる。

一方、J=ダルクローズは、確実な経緯を示す記述ではないが、ジュネーヴ音楽院の就任時代に、自分の生徒が和声を聴き取る力が欠けていることを実感し、聴覚的、身体的経験の相互作用により、「聴く力」を伸ばす方法を考えた。イタールとセガンの教育法は、音楽を通した身体運動の教育に、J=ダルクローズとの共通点もあり、モンテッソーリがリトミック教育に共感し、取り入れていった根拠のひとつであると思われる。

6. 考察

モンテッソーリの最初の著書には、音楽に関する記述は少なく、J=ダルクローズについての記述はない。しかし、1916年にイタリアで出版された『初等学校における自己教育（1916）』（1917. 英訳、邦訳なし）には、約60項に及ぶ「音楽」の章があり、その中の「リズム運動」に関する部分には、J=ダルクローズの身体運動を取り入れていたことを読み取ることができる。

これには様々な要因が考えられるが、一つにはモンテッソーリがJ=ダルクローズの教育の有効性を認知し、この教育法の見解が変化したことを表していると思われる。

モンテッソーリの子どもの救済からの教育法と、J=ダルクローズの音楽学生の教育のための教育

法は、その始まりの目的や方法は異なっているが、モンテッソーリ・メソッドは次第に音楽教育が子どもの身体運動に重要な影響を与えるリトミックを導入させ、一方、音楽能力の向上のために創案されたリトミック教育は、子どもの様々な内省力を引き出す教育へと推移をしており、両者は最終的に、子どもの人格形成に同じく力を注いでいった点において共通していると思われる。

引用文献・参考文献

- E・クラパレード『機能主義教育論』原聡介・森田伸子著訳、明治図書出版、1987
F.マルタン、『エミール・ジャック=ダルクローズ』板野平訳、全音楽譜出版社 1977
Maria Montessori *Montessori Method* 1912
Maria Montessori *The Advanced Montessori Method-II* 1917
Maria Montessori *L'autoeducazione Nelle Scuole Elementari Rome* 1916
J=ダルクローズ『リズムと音楽と教育』山本昌夫訳、全音楽譜出版社 2005
J=ダルクローズ『リトミック・芸術と教育』板野平訳、全音楽譜出版社 1990
E.セガン『障害児の治療と教育』薬師川虹一訳、ミネルヴァ書房、1981 他

模擬裁判の教育的価値について —法育の必要性—

平 野 節 子

はじめに

筆者は、「法律を市民の元へ」という思いから、様々な発達段階や集団に対し、模擬裁判教育を20年間実践してきた。模擬裁判教育は、単に法律や司法の知識だけでなく、児童・生徒の心の成長に影響を与え、自尊心や意欲を育てていることが見えてきた。裁判員制度が始まり、今後、ますます個人の主体性と価値観が試される。本論文では、模擬裁判教育の概要と児童・生徒の変容について授業の様子とアンケートを基に論じる。また、模擬裁判教育が現代社会にとって、いかに必要かつ価値あるものであるかを述べたい。

第1章 模擬裁判教育とは

(1) 模擬裁判教育の価値

模擬裁判教育とは、法廷という特別な空間を設定し、児童・生徒が裁判の構成員を演じながら考える体験学習である。その過程において、異なった価値観をぶつけ合い、認め合うことを通して、自己を見つめ、他者の多様な考え方を知り、さらに、社会について考える教育法である。裁判体や物的証拠・証人の陳述などによって、その結論（判決）は大きく変化する。正答主義ではなく、学習効率を求めない、人生に意義や価値を与える、これまでにない教育法ということができる。

(2) 模擬裁判の進め方

筆者の行ってきた模擬裁判は、裁判員裁判の方式による刑事裁判である。刑事裁判の形式で行う理由は、真実を追求し対立構造が明確でわかり易いからである。公判では、児童・生徒が裁判官・裁判員・検察官・弁護人などを演じる。裁判構成員以外の人はいずれも傍聴人となるが、評決では、裁判体とは別に、全員が裁判員として参加する。

評議の場面には、脚本を用意していない。公判場面のやりとりと物的証拠・証人尋問、裁判員からの質問などを基に、裁判官役と裁判員役の9人が舞台上で話し合いを行う。議論が出尽くしたところで、特別多数決法により評決し、最後に裁判長役が判決を言い渡す。

第2章 模擬裁判教育の実践

(1) 小学校 北区立O小学校では、社会科見学に裁判傍聴を取り入れ、その後、学年全体で模擬裁判に取り組んだ。最初は、難しそうだという意見が聞かれたが、終了後のアンケートでは、「小学6年生で模擬裁判を実施するのが最も適切である」という意見の児童がほぼ100%だった。その理由では、「社会に出た時に役に立つから」、「自分の意見が言えるから」、「何がいいことなのか、犯罪を犯したらどうなるのかを知りたい」など、好奇心と意欲に満ちていた。

(2) 中学校 千代田区立K中学校の3年生で実施するのは、本年度で3回目である。大学のオープンキャンパスで行った模擬裁判を校長が見て依頼してきたのが始まりである。夏休み前に脚本を渡した。生徒たちは、自分たちで練習計画を立て、夏休みや放課後に集まり何度も練習をした。

本番では、被害者を思い、被告人の未来を慮る演技で、傍聴する保護者・教員が涙する公判だった。生徒同士が模擬裁判という場を通して、切磋琢磨し成長したことが伺えた。

(3) 高等学校 T学園中学高等学校（女子校）の高校3年生では、社会科教員が中心となって特別

講座として実施した。自主的に東京地方裁判所の傍聴後に模擬裁判を実施したので、裁判の流れや構成員についての理解が深まった。事例は、日常起こり得る女性が被害に遭ったものであったので、公判場面から多くの質問が出た。勿論、脚本に証人・被告人に対する質問は書いていない。自分で事件当時の様子をイメージし、背景を考えて質問するのである。答える方も自分の考えを述べる。

模擬裁判後の高校生の感想では、「自分の人生の役に立った」、「自分の考えを表現できて嬉しかった」などであった。保護者からは、「大人になるまでに何度でも模擬裁判を体験させたい」、「いろいろな人の気持ちになって考える力がつくと思った」、教員からは、「是非、授業として模擬裁判を行ってほしい」「演じることは、表現力を磨くだけでなく、伝えるために考えることが、生徒にとって素晴らしい学習になる」などの感想が寄せられた。

- (4) **大学** 大学では、オープンキャンパスや文化祭で模擬裁判を実施している。例年、約500人の傍聴がある。本年度は、N大学とS大学のコラボレーションによる模擬裁判が実現した。大学生は検察側と弁護側に分かれ、公判場面から鋭い質問が飛び交い、白熱した議論が展開された。終了後は、両校の学生が、精一杯やり切った達成感で涙していた。

一般の方々からは、「裁判員に選ばれる可能性がある以上、義務教育中に経験すべきで、ディベートや議論は人格形成にも役立つ」など、学校教育課程に1日も早く導入すべきとの意見を得た。

第3章 模擬裁判の教育的効果

- (1) **公判場面** ①規範意識—社会のルールを知り、善と悪、そして、犯罪後の処遇を知ることで、決まりを守ることの重要性和自律意識が高まる。②表現力—演じる役の立場に立つことは、他者の理解につながる。③裁判員力—将来裁判員に選ばれたときに、自信を持って社会の一員としての役割を果たすことができる。
- (2) **評議場面** ①判断力—自分の価値観と照らし合わせて、善悪を判断できる。②論理的思考力—物的証拠・証人尋問、裁判官・裁判員の議論の中から、感情に流されず、冷静に論理的に考える力が身につく。③問題解決能力—真実を追求し、被害者の心情や犯人の更生を考え、より良い社会にするための方策を考えられる。

模擬裁判の全体を通して、自分の考えを持ち、社会の中の一員としての自覚を持つことができ、自己肯定感が大きく向上した。

第4章 学校教育導入のための条件整備

- (1) **時間的条件** 模擬裁判はある程度司法についての知識が必要であるので、社会科と総合的学習の時間や他教科の融合型カリキュラムが有効であると考ええる。
- (2) **人的条件** 学校長が模擬裁判の価値を理解するだけでなく、核となる教員を中心に、全教員に必要性を理解させることができれば、年間計画を立てやすく、授業方法も継承されていく。児童・生徒の変容に感動した保護者が学校に働きかけ、通年行事として模擬裁判を実施するところもあった。
- (3) **場地的条件** 模擬法廷が好ましいが、小講堂や図書室など日常とは別の空間であるとよい。
- (4) **財政的条件** 模擬裁判教育には、法律の専門家の助言が必要である。筆者は研究会を設立し、専門家と共に協議・研究を進めている。専門家が直接学校で指導するためには、予算を組む必要がある。費用負担の観点からも、模擬裁判を指導できる教員の養成が必要である。

第5章 課題と展望

模擬裁判教育は、法育の一環として実施している。法育とは、その学習過程において、人間と法の関わりを認識させ、人間や社会の在り方について考えさせるアクティブラーニングである。

裁判員制度は、人々に法と裁判について改めて意識させることになった。しかし、法律が身近なものであり、民主主義社会を発展させるものだという認識はまだ薄い。学校教育においては、生徒指導の名のもとに、強制・排除の思想がより強くなりつつある。18歳から選挙権を持つことにもなった。今こそ、教育課程に模擬裁判を取り入れ、判断力の育成が必要である。人間は多面体である。法育は、人間の多様な側面を知り、規範意識を持ち、論理的に考える自立した社会の構成員を育てる教育である。大学・学校現場における、法育指導者の養成が急がれる。

保育現場における児童虐待の初期対応・発見・通告・意識に関する研究

八十田 晶 子

1. 研究の背景

児童や家庭を取り巻く問題の多様化や複雑化に対応するため、保育士の専門性の向上や保育所の組織的対応、地域の関係機関との連携等が必要となっている。社会資源の中で、保育士は重要な人的資源の一つであり、保育所は、日々の関わりの中から、児童及び保護者の情報を誰よりも持っている。福祉を必要とする児童・家庭により良い支援を平等に行うためには、連携を取りながら、情報を共有化し、相互作用しながらケースワークを行っていく必要があると思われる。保育現場での虐待への対応に加え、地域で作成されている虐待対応マニュアルや児童虐待確認調査票の利用について、また、要保護児童対策地域協議会の保育士の理解度に関しては、まだ十分な研究が行われていない。本研究では、「保育士の勤務の状況」「保育士の児童虐待事例への関わり」「養育力の欠如している保護者のケース」「初期対応、発見、通告に対しての保育士の知識等」に焦点をあてて、A県B郡にある公立保育所10施設の保育士を対象として、保育現場における児童虐待の初期対応・発見・通告・意識に関して明らかにするものである。

2. 研究の方法

A県B郡内公立保育所10施設で勤務している保育士資格を有した保育士（正規職員・非正規職員含む）を対象として質問紙調査を実施した。調査対象者は197名、回収数は167名（回収率84.8%）であった。

3. 調査事項

調査事項は大きく4つの項目に分けられる。1つ目は調査対象者の属性や保育士としての勤務状況について把握するために、性別、年齢、保育士経験年数、雇用形態を尋ねた。次に、児童虐待事例へのかかわりについて把握するために、児童虐待ケースへの遭遇の有無やその状況、事例への対応方法、また、児童相談所からの依頼で保育所へ入所した場合の虐待ケースへの対応などについて尋ねた。そして、養育力が欠如している保護者のケースの状況とその対応方法についてである。最後に児童虐待の通告に関する事項と防止のためのシステムについての知識、および研修等への参加の有無に関する事項について尋ねた。

4. 調査の考察

(1) 児童虐待および極端に養育力が欠如したケースへの関わり

児童虐待に関わった保育士は1割を超え、虐待事例としては、ネグレクトが目立った。虐待の情報源としては、子どもや保護者の状態を観察して気づくことが多いことがわかった。発見したのちに相談した相手は園長や同僚が多く、対応方法は所内での話し合いが行われていた。通告の有無に関しては、半々であった。また、極端に養育力が欠如したケースの遭遇は3割近くの保育士があると答え、極端に養育力が欠如している事例としては、清潔感・生活のリズム・食事等基本的生活習慣に関わる部分での状況が多かった。自由記述においても「過去3年間に受け持ったクラスで、虐待まではいかないまでも養育力が極端に欠如している保護者に遭遇した時の支援方法」としては、「持ち物、身なり等の衛生面に関すること」「母親の精神疾患や虐待を行っている場合等の養育環境に

関すること」「食に関すること」の大きく3つに分けられた。日常的に関わることで、少しの変化や子どもが発するSOSに気づくことができるのが保育士の重要な役割である。これらのことから、子どもおよび保護者に対して保育士は多大な情報を持つことが改めてわかった。

(2) 正規職員・非正規職員の要保護児童対策地域協議会、県対応マニュアルの知識及び研修の参加回数

雇用状況に関して、6割以上が非正規雇用となっており、正規雇用を大きく上回っている。非正規職員の勤務形態については、常勤的な勤務の保育士とパートタイムでの勤務の保育士の両方が存在している。現代の保育現場においては、非正規職員が必須となっている。要保護児童地域対策協議会を「知らない」と答えた非正規職員が66.3%という結果になった。また、児童虐待に関する研修に参加したことがあるかについては、非正規職員の81.6%が0回と答えた。この結果だけとみると、非正規職員が積極的に知識を得る機会がないように思われるが、自由記述では、正規職員も非正規職員も問題をとても強く意識し、関係機関とのかかわりを持つことや保育所内で情報の共有を行うことが重要であると積極的に回答している。日々の業務におわれ、なかなか時間が作れない状況を少しでも改善し、自由記述から見られた多くの「気づき」を活かした保育を行うことが望ましいと思われる。

(3) 初期対応・発見・通告に関する知識

初期対応・発見・通告に関する知識では、一般市民へ通告の義務が課せられていることに関しては、7割以上の保育士が理解していた。しかし、関係機関との連携が重要になっている今、要保護児童対策地域協議会の設置や地域で作成されている虐待対応マニュアルや児童虐待確認調査票の周知が行われていない結果となった。育児不安に対して支援することは大変重要であると思われる。親子を孤立させる事がないように、当事者を含めたソーシャルネットワークとして、関係機関と連携を取り、地域で親子を支援する社会資源をより形成しなければならないと痛感する。関係機関同士が連携を深めるだけでなく、関係機関がより開かれたものになることが、今後の課題であると考えている。

5. 今後の課題

保育士が虐待防止の重要な役割を担うことは当然であり、保育士の知識の向上が子どもの命を救う。児童虐待が増加している昨今、保育士自身も様々な養育環境で生活している児童と保護者への支援を行う上で、日々の情報を整理し、知識の向上を行うことで、一貫した情報の共有を行うことができれば、それが子どもへの最善の利益につながると思われる。地域で作成されている虐待対応マニュアルや児童虐待確認調査票の利用について、また、要保護児童対策地域協議会の保育士の理解度に関して、今後の研究が必要である。

看護専門学校における社会人学生の特性を生かした実習指導のあり方について —リフレクション場面を中心に—

安 藤 百合子

1. 研究の背景

近年の少子高齢化に伴う人口構造の変化と社会経済の動向を反映して、高等教育機関のリカレント化が進んでいる。看護専門学校も例外ではなく、学士の資格を持ちながら、短期間・低コストで看護師資格を得ることを目的に、社会経験のある入学生が増加している。

また、18歳人口が減り、大学全入時代と言われる昨今、学生確保の観点と社会的ニーズを背景に看護大学あるいは看護学部が急増しており、18歳の現役高校生においては大学志向の傾向もある。そのような状況下で、看護専門学校において社会人経験者を受け入れ育てることは、当然の社会的責務といえる。

その一方で、価値基準と学習パターンが確立している社会人学生が、看護専門学校のタイトなカリキュラムに適応し、それを消化していくためにはさまざまな困難が伴うことが多く、看護教員の適切なサポートが必要とされている。また、看護基礎教育の場で生じている社会人学生の状況は、そのまま卒後の新人教育の問題として反映されており、職場適応に向け、多大なサポートを必要としている現状がある。

2. 問題の所在

先行文献から、社会人経験のある看護学生に対する教員の臨地実習での望ましい指導のあり方として、学生の個別性に配慮し社会経験を生かしつつ、看護師を目指すうえでの新たな経験を学習として自らの中で再構築するための支援の必要性が示唆されているが、その支援の具体的な要素がどのようなものなのかについては明らかになっていない。

3. 研究目的

社会人学生が臨地実習での経験について、学習として既得の経験知と統合させ内在化するプロセスを看護教員が実際に支援している際の、教員の意図的な関わりの具体的な内容を明らかにする。

4. 研究の意義

看護専門学校における社会人学生の比率が上昇傾向にある中で、社会人学生の経験知を生かし、臨地実習指導において教員がどのような関われば新たな経験知の内在化に至るのか、そのプロセスを明らかにすることにより、今後の社会人学生に対する適切かつ質の高い実習指導を可能にするための一助となると考える。

5. 研究方法

- 1) 研究デザイン：質的記述的研究
- 2) 研究対象：看護専門学校（三年課程）において、10年以上の教員経験年数を持ち優れた実習指導を行っている教員6名
- 3) データ収集方法：半構成的面接法
- 4) 分析視点：①実習担当する際の学生に対する構え・その1（準備）

- ②実習担当する際の学生に対する構え・その2（認識）
- ③看護場面のリフレクション時の具体的な内容と、教員の意図を持った関わりの詳細、リフレクション後の成果認識
- ④指導の過程での、現役学生では感じない思いの有無・内容
- ⑤社会人学生の育ちにつながる指導についてどう考えるか（確認）

6. 結果および考察

本研究では、逐語録に基づき6名のデータの分析を行い、271のコードから96のサブカテゴリを抽出し、さらに抽象度を上げて14のカテゴリを抽出、そこから6つのコアカテゴリを抽出するに至った。（表2参照）

教員の関わりの要素と方向性を示す6つのコアカテゴリは、以下のとおりである。

- 1) 臨地実習指導に臨む教員のスタンスとして、【初学者としての公平な指導と大人としての承認・尊重の必要性】が示された。
- 2) 指導過程のポイントとして【強みを生かし相互成長につなげる支援】【一つ一つ学生のペースで繰り返し関わる】【患者の力を借りて学生の成長につなげる指導】が示された。
- 3) リフレクションをメインとした関わりの成果として【学生主体かつ学生とともに考える指導で見出された学生の変化】が示された。
- 4) 学生の継続的な成長を支持するものとして、教員・学生間の関係性維持に関連した【成長を期待し見守る思いの伝達】が示された。
- 5) 6つのコアカテゴリは a 教員の基本スタンス（上記1） b 指導過程のポイント（上記2） c 関わりの成果（上記3） d 関係性の維持（上記4）というプロセスに分類され、より良い指導に向けて循環していくことが分かった示唆された。（下図参照）

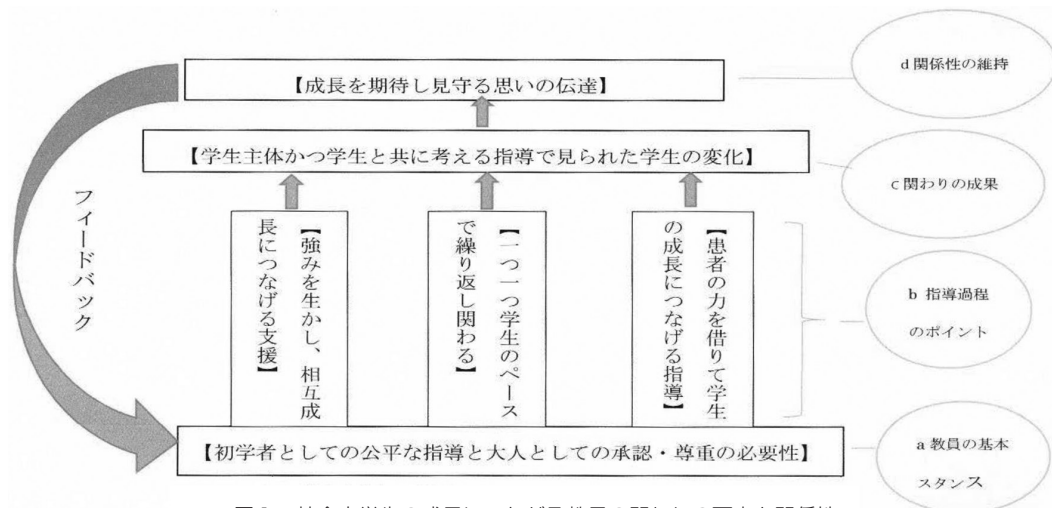


図1 社会人学生の成長につながる教員の関わりの要素と関係性

引用・参考文献

- 1) 柴田敏子：「社会人入学者の増加によって変わる専門学校」『看護教育』Vol50. No2. 2008, p104
- 2) 成田広美 栗本澄子：「社会人入学者の背景と意識変化」『看護教育』Vol50. No2. 2008年 p111
- 3) 小野田真弓：「社会人経験を持つ学生の臨地実習における体験」『神奈川県立看護教育大学校 看護教育研究収録』No18, 2003年 p93
- 4) 小濱優子：「社会人学生の学習支援に関する研」『立教大学附属教育学研究紀要』第11号, 2002年, p83～90

- 5) 渡邊恵他：「看護教員が認識する社会人経験のある学生の学習者としての特徴と教育の困難感」『第43回 日本看護学会論文集 看護教育』 2013年, p106～109
- 6) 鶴飼知鶴：「看護学実習において社会人経験のある学生に対しての教員の認識」『日本看護学教育学会 第20回学術集会収録集』 2010年 p200
- 7) 藤岡冠治・安酸史子・村島さい子・中津川順子：『学生とともに創る臨床指導ワークブック 第2版』医学書院 2001年 p45
- 8) 蘭 千壽：『変わる自己変わらない自己』金子書房 1999年
- 9) 田村由美・津田紀子：「リフレクションとは何か」『看護研究』医学書院 2008年 p172
- 10) 前掲書 2) p112
- 11) 屋宜譜美子・目黒悟ほか：『教える人としての私を育てる』医学書院 2009年 p27
- 12) 仙田志津代：「看護教員の看護学生への認知の変容過程 - 臨地実習における看護教員と看護学生のかかわりをとおして-」『医療保健学研究』1巻 2010年 p113
- 13) 前掲書 7) p27
- 14) 根岸貴子：「社会人経験を持つ学生が看護専門学校で学ぶことの認識」『第42回日本看護学会論文集 看護教育』日本看護協会 2012年 p28
- 15) 前掲書 7) p34
- 16) 前掲書 12) p111
- 17) 大澤妙子・富澤美幸：「対話的リフレクションを用いた実習指導法の検討」『第40回 日本看護学会論文集 看護教育』日本看護協会 2009年 p166
- 18) 前掲書 7) p27
- 19) 渡部 真：「社会人入学者の特徴と学校の行方 成人教育の視点から」『看護教育』Vol50. No2. 2008, p114～117
- 20) 小早川明美：「社会人入学から教員となって 学生の視点, 教員の視点」『看護教育』Vol50. No2. 2008, p118～121
- 21) 高山裕樹：「社会人入学者から見た看護教育」『看護教育』Vol50. No2. 2008, p122～125
- 22) 松永麻起子・前田ひとみ：「臨地実習から導かれた看護学生の気づきと批判的思考態度に関する研究」『日本看護学教育学会誌』Vol.23 No.1 July. 2013 p43～51
- 23) 梶田叡一：『＜自己＞を育てる - 真の主体性の確立』金子書房 1996年
- 24) 服部祥子：『人を育む人間関係論 援助職者として, 個人として』医学書院 2003年
- 25) 藤岡完治・屋宜譜美子ほか：『看護教員と臨地実習指導者』医学書院 2004年

表2 カテゴリー 一覧表

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー	コード
でー 繰り 返す 学生 のベ ース	思考が固いからこそ本人の中で一つ一つ解決していかないと応用につながらない	・固い思考パターンと防衛的な行動傾向	・できないこと、わからないことをオープンにできない社会人学生の傾向性
		・指導を受容できない	・岩のような信念をもち、なかなか考えが変わらなかった社会人学生
	無理強いしない関わり	・指導を受けても変化しない（できない）	・指導を消化できず望ましくない状況を繰り返す学生の傾向性
		・半分あきらめながら言い続けることの意義を確信している	・自分もそうだけど、繰り返しの指導・示唆の末、やっと気づくこともある
人 と し て の 承 認 ・ 尊 重 な 指 導 と 大	社会経験を持つ人としてのプライドを尊重した関わりが大事	・大人として対等な扱いへの配慮	・大人としての対等な扱いへの配慮
		・プライドの尊重	・プライドに配慮し、患者の前を避け、二人きりの時に話し合うようにしている
	看護の初学者として現役生と隔てなく指導する必要がある	・看護学生としては現役生と社会人学生に差はなく平等であるという思い	・社会経験の有無によって差をつけて関わるのではなく看護学生としての学習進度に準じた関わり方をしたい
		・患者への熱意と看護の視点の適切さで判断するので、学生の年齢は関係ない	・患者中心の看護の視点、一生懸命さの度合いで学生を見るので年齢に対する対応の差は特段ない
に 強 み を 生 か し 、 相 互 成 長	社会経験のある人としての強みを認め、看護に生かせるよう支援する	・明確な動機のもと、社会で培われた円滑に学習を進めるスキルがある	・社会人学生は問題意識が高く、主体性、積極性を持って学ぶ人が多いと思う
		・自分の体験をもとに、傾聴や言語表現にすぐれている社会人学生	・社会人学生はスムーズに状況をとらえ、言語化ができる
	社会人学生の持っている力を引き出すことによって得られるメンバー相互の成長	・相互に補完する他学生との意図的な交流	・社会人ならではの経験を見つけてグループに還元したい
		・実習グループ学生とのやりとりによる無理のない納得	・他者との経験の共有や、カンファレンスで事例を深めて検討することによりもたらされる学生の内側からの理解の方が効果的
れ 学 生 主 体 の 変 化 学 生 と 共 に 考 え る 指 導 で 見 ら	(悩む) 学生と共に考え、打開策を提案する	・未熟さに対する自覚	・社会人学生自身、口には出さないが自覚していた技術力の低さと実習に対する不安
		・自己効力感の低さ	・自分が劣っているのではないかと比べたがる社会人学生
	教員（指導者）が学生のスタンスで関わることで指導を受け止められる	・教員に共通項を見出し本音を語った学生	・教員が社会人学生であったことを打ち明けたら、本音で語ってくれた
		・かつての自分も同じように行動変容できなかった	・自分も担当教員の意図通りに振る舞えず注意を受けた昔の記憶
つ て 患 者 の 力 を 指 導 に り	患者への働きかけを通して学生の効力感と成長につなげていく	・患者・学生・教員共有する学生の関わり	・患者からのよい評価・学生の成長・教員の嬉しい思いを学生に伝えることでもたらされたよい効果
		・受け持ち患者からの学生評の確認	・気になる学生とやり取りをする前に、受け持ち患者に学生の様子を聞いてみる
	守 成 長 を 期 待 し 達 見	・実習前からの教員とのよい関係	・学生の支えとなった実習前からの教員との関係性
		・気になる学生への普段からの働きかけ	・気になる学生への機会をとらえた声かけ
守 成 長 を 期 待 し 達 見	継続支援の意思を伝える	・学生の変化に対する教員の喜び	学生 の 小さな行動変容にすごく嬉しさを感じる教員 の 気持ち

発達障害児を対象とした ビデオモデリングを用いたソーシャルスキルトレーニング

小 川 幸 子

1 研究の背景

通級学級に通ってくる子どもたちの障害の種類や性格、養育環境はさまざま多用である。自閉症、アスペルガー症候群、LD、ADHD、広汎性発達障害、不登校、選択制緘黙などである。それ以外にも環境要因や本人の苦手意識などによる二次的障害も抱えている。一人一人の個に応じた問題解決、集団の中での問題行動における解決方法を小集団学習、個別学習を通して、個に応じた具体的な指導方法、支援方法を教師が適切にアプローチしていく必要がある。通常学級で障害児のみを必要以上の個別対応を行い、学級での孤立や子ども同士のいざこざの発展につながっているケースも少なくない。逆に、障害児に全く関わらない対応をしていることもある。発達障害の教育における指導と支援の研究を重ね、通級担任のみの支援指導ではなく、通常学級での指導支援を行うことで、障害児のみが過ごしやすい環境にするのではなく、学級、学年、学校全体の子どもたちが過ごしやすい学校にする環境調整の必要性を強く感じる。保護者、養育者の子どもとの関わり方についても育てにくさや障害についての知識不足、子どもの障害に向き合うことを避けている場合も多く、家庭環境を調整することが必要であり、そのための方法や関わり方も話し合っていかななくてはならない。

2 研究の目的

本研究は、発達障害児を主対象とした社会的スキル訓練（Social skills training 以下「SST」という）において、友達への関わり方のアプローチにICT機器を利用した効果に関し検討することを目的とする。適切な社会性やコミュニケーション能力の習得は人間関係の形成に重要なものである。中でも対人スキルは社会的スキルの中で重要なものの一つであり、「声の掛け方」、「誘い方」等、対人的コミュニケーションの基礎となる要素が多く含まれており、対人的側面に問題を抱える自閉症や発達障害児にとって、このスキルの習得は、より高次の社会的スキルを身につけるための端緒となると思われる。

3 研究方法

友達への関わり方のアプローチにICT機器を利用した効果に関し検討することを行った。対象はA児7歳小学校2学年男児。はじめに被訓練者が模擬的な対人場面でも自然な環境と同じように行動すると仮定して、模擬場面を設定し、対応時の行動観察・行動評価及びそれらを基礎としての訓練を行う。訓練場面をビデオカメラで撮影し、問題となる行動を改善するために、記録したテープの一部或いは全部を再生して見せる。

ビデオフィードバックは、行動の言語的及び非言語的要素の両方視聴覚を通し具体的に提示でき、効果的である。本訓練では次に述べるモデリングとモニタリングの組合せ手続きと併せて利用する。

本訓練では、教育用ビデオやクライアント自身のロールプレイを記録したフィードバックビデオを素材として、モデリングを行う。また、フィードバックビデオに関しては、自分や教師のロールプレイを観察・評価しながら、修正すべき点を確認し、技能向上に役立てる「モニタリング」の手続きも併せて行った。最初と最後に在籍学級担任、言語療法士とともに対象児の変容について分析した。

4 結果・考察

乱暴な言動、攻撃的な行動や教室からの飛び出し、離席が見られなかった。場や相手をわきまえ姿勢を整えて学習に取り組むことができるようになってきている。授業中の立ち歩き、教室からの飛び出しが減少。授業中友達への行動問題が減少。授業中に「書く課題」「発言をする課題」「会話でのやり取り」ができるようになってきた。休み時間に友達への関わり方では、乱暴な言動や物を投げたり、棒を振り回したりなどの行動がなくなり、声を掛ける様子が見られる。本研究は本児が実際に起した行動問題の場面を設定し、担任が人との正しい関わり方をビデオで撮影。本人とビデオを見ることで問題行動の課題を確認し、次に同じ状況を設定し本人に声のかけ方、友達へ関わり方に取り組んでいる姿を撮影。記録したビデオを再生して見て、どの点が成功し、どの点が失敗であったのかどこができていて、どこが達成できていないをその場で確認させる。そして、再度撮影して、できていることをその都度褒める。イメージをすることが苦手であり、ワーキングメモリーの悪さが見られる対象児にとって自分の成功体験を般化、言動の修正ができるビデオフィードバックは、スキルの獲得に有効であると考えられる。

5 まとめ

対象児が人との関わりを強く求めている中で、友達との関わり方が正しくできないためにとトラブルに発展してしまうことにどの方法が一番効果的な支援、手立てであるのか検証した結果、ビデオモニタリングを用いた。対象児がビデオなどのICT機器に強く興味・関心をもったことが重要である。自分自身をビデオで撮影することや映像を見ることに強い抵抗感をもつ児童には、有効的ではないと考えられる。

本研究は今後どのような環境設定においても、適切な声の掛け方ができるように様々な場面での課題設定を行い、検証するといった課題にも引き続きつなげていきたい。

**定時制高校における特別な教育的支援を必要とする生徒に対する
ソーシャル・スキル教育の在り方に関する研究
—キャリア形成の視点を中心として—**

鈴木 和 也

序 論

本研究では、対人コミュニケーションの不得手から人間関係の問題に苦しむ生徒が多く在籍する定時制高校におけるソーシャル・スキル教育の効果について検証した。また今後のキャリア形成や就労移行支援に資する知見を得ることも目的とした。

第1章 高等学校における特別支援教育について

高等学校では、以前から、主に生徒指導や教育相談などを中心に発達障害のある生徒も含めた「困り感」を抱える生徒への指導や支援が行われてきた。ところが、生徒一人一人の教育的ニーズをしっかりと把握し、それに対応した適切な指導や支援を行うという「特別支援教育」の基本理念は、高等学校の段階では十分に浸透されておらず、まさに緒に就いたばかりであるといえる。高等学校における特別支援教育の取り組みは、今後、発達障害などの「困り感」を抱える生徒への支援を中心として、多くの課題が山積している。

第2章 高等学校におけるソーシャル・スキル教育について

ソーシャル・スキル・トレーニングの発端は、リバーマン（R. P. Liberman 1989）が精神障害者の社会生活や職業生活などさまざまな場において、人間関係を改善するための包括的方法として提唱されたものである。ソーシャル・スキル教育については、社会的学習理論や認知行動理論を基礎に、子どものソーシャル・スキルと仲間関係を形成するための小集団向けに展開される内容で構成されるものであり、学級集団で問題視されがちな「集団不適応」の改善とその予防教育としての性格が非常に大きい。ところで高等学校におけるソーシャル・スキル・トレーニングの現状について、定時制課程での実践として平成23年度に筆者の勤務校でそ行われた取り組みについて概観した。実践校は、定時制は普通科と情報経理科の二つの学科からなり、昼間・夜間の二部制の単位制である。生徒の実態は、その多くが中学校時代に不登校や長期欠席の経験を持っていることである。ソーシャル・スキル・トレーニングの内容については、総合的な学習の時間の中に講座を設けて実施した。実施内容は、6回の内容から構成された。具体的な実施項目はプレテストから把握された生徒に身につけさせることが必要な、あるいは身につけたい項目について厳選した。その結果、6回のプログラムをとおして、実施前と実施後では明らかにソーシャル・スキルの向上が見られた。特に、生徒の全般的なソーシャル・スキルの程度と「感情の動きに気づくスキル」については、それぞれ事前と事後において明らかにソーシャル・スキルが向上した。その他の項目についても概ね向上がみられており、その結果からも、高等学校においてソーシャル・スキル・トレーニングを実施する意義があるのではないかといえる。

第3章 定時制高校における特別な教育的支援の必要な生徒に対するソーシャル・スキル教育あり方について — キャリア形成の視点から —

本研究では、キャリア教育の一環として実施されるSSTの標的スキルについて、高等学校の教員と企業の人事担当者にニーズ調査を行い、高校生の発達段階に必要とされるスキルを明らかにした。

対象者については、高等学校教員の教員はA県公立高等学校教員21名、B県公立高等学校教員31名の52名。企業の担当者については、A県中小企業団体中央会の2014年度版 新卒者就職応援企業ガイドブックから無作為に抽出した50社うち回答のあった33社の担当者であった。実施時期は2014年4月～5月中旬に行った。実施方法は、B県高等学校の教員とA県の企業担当者にはアンケートと実施内容についての説明、依頼書を郵送して回答を求めた。次に質問紙については、Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein (1980) の「若者のための社会的スキル」のスキルについて、高等学校の教員には「生徒にとって大切だと思うスキル」を、一方、企業担当者には「新入社員にとって大切だと思うスキル」として「非常に大切だと思う(7)」から「ぜんぜん大切だと思わない(1)」の7件法によって回答を求めた。回答の結果は、高等学校の教員の回答は、A県立公立高等学校教員とB県立公立高等学校の教員の回答を集計し、50項目について重要度の平均点を算出した。その結果、高等学校の教員が「生徒にとって大切だと思うスキル」の重要度は上位から、お礼を言う、聴く、謝る、他人の感情を理解する、目標を設定する、何をするか決める、助けを求める、自己統制する、いじめに対処する、他人を助けるであった。同じく企業担当者の回答についても、企業担当者の回答の50項目について重要度の平均点を算出した。その結果、企業担当者が「新入社員にとって大切だと思うスキル」の重要度は上位から、お礼を言う、聴く、目標を設定する、謝る、敬意を表す、質問する、気力を保つ、問題の原因が何か見つける、自己紹介する、参加する・仲間に入るであった。そして、高等学校の教員と企業担当者のいずれも重要度が高く評価されたスキルは、お礼を言う、聴く、謝る、目標を設定する、であることが明らかになった。以上のスキルが高校生の発達段階に重要である可能性が示唆された。しかし、それ以外のスキルについては、高等学校教員と企業担当者のニーズが異なっていることが明らかになった。

第4章 研究の成果と今後の課題

本研究では、定時制高校における特別な支援を必要とする生徒に対するソーシャル・スキル教育の在り方について、キャリア形成の視点を踏まえて考察を行ってきた。生徒の社会的自立や職業的自立に向けた円滑な就労への移行を考えると、企業側が考える「身につけておいてもらいたいスキル」を踏まえた内容でソーシャル・スキル・トレーニングを実施していくことが望ましいといえる。学校生活を終えたあとの自立した社会生活をおくる上で、自己の持つ特性や適正を総合的に判断し理解する「生きる力」を身につけさせるために、今後どのように教育課程に組み込むかが大きな課題である。

結 論

本研究では、定時制高校における特別な支援を必要とする生徒に対するソーシャル・スキル教育の在り方について、キャリア形成の視点を踏まえて検討を加えてきた。そのなかで、われわれはキャリア教育の一環として実施されるソーシャル・スキル・トレーニングにおける標的スキルについて高等学校の教員と企業の人事担当者にニーズ調査を行い、高校生の発達段階に必要とされるスキルについて明らかにした。しかし、その過程において課題も浮き彫りになった。それは、いかに在学中にワークキャリアを身につけて卒業したとしても、ライフキャリアがしっかりと身につけていなければ、仕事以外の場での人間関係などにおいて支障が生じてくる場合も少なくないということである。これについては、今後さらに深めて展開していく中で議論を重ねていく必要がある。

引用・参考文献

相川充・津村俊充(1996) 社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する。誠信書房。

菊地一文編著（2013）実践キャリア教育の教科書 特別支援教育をキャリア発達の視点で捉え直す．学研教育出版．
梅永雄二・島田博祐編著（2007）障害児の教育と生涯発達支援．北樹出版．
R. P. Liberman, W. J. DeRisi, K. T. Mueser (1989) *Social Skills Training for Psychiatric Patients*. 池淵恵美監訳（1992）
精神障害者の生活技能訓練ガイドブック．医学書院．文部科学省（2012）高等学校キャリア教育の手引き．教育出版．
渡邊昭宏（2013）みんなのライフキャリア教育―「仕事力」＋「暮らす力」＋「楽しむ力」で「生きる力」に一．明治
図書．
渡辺弥生・小林朋子（2009）10代を育てるソーシャル・スキル教育．北樹出版．

質の高い学びを実現するエンゲージメント尺度の作成

石 原 政 信

序論 問題意識と概念定義

OECDによるPISA（2012）の分析結果では、日本は読解力、科学的リテラシーが1位、デジタル数学的リテラシーが2位など、リテラシーは高い反面、学習意欲については、世界の平均値との比較において、低い状況であることが報告されている。では、なぜ、学習意欲が低いことが問題となるのか。それは、自律的、自主的な学習者を育成することにおいて、学習意欲の機能は不可欠だからである。学習者が自ら計画的に目標の達成を成し遂げようとする主体的な学習の在り方は、「自己調整学習」と呼ばれる（Zimmerman, 2005）。この自己調整学習は、学習意欲（予見）、学習方略（遂行）、メタ認知（自己省察）の3つの機能が循環することで成立するものである。

では、学習意欲を高めるためには、どのようにすれば良いか。鹿毛（2013）は「課題に没頭して取り組んでいる心理状態」、すなわち、「質の高いやる気」を示すエンゲージメントという概念に着目している。Ellen A. Skinnerら（2009）によると、エンゲージメントは、課題や活動、他者などの環境条件が整うことで生じるものであり、社会的、認知的、人格的な発達にポジティブな影響を及ぼすものであるという。つまり、教育実践の視点からは、エンゲージメントを高めるための可能性を環境条件のコントロールに求めることができると考えられる。

海外ではエンゲージメントを測定する尺度開発が数多く行われているが、本邦においては、児童・生徒を対象としたエンゲージメントを測定する尺度はまだ見られない。そのため、本研究においては、エンゲージメントを測定する尺度を開発することを目的とする。

第1章 エンゲージメント尺度の作成

児童生徒を対象としたエンゲージメント尺度を作成するため、「PORTUGUESE ADAPTATION OF STUDENTS' ENGAGEMENT IN SCHOOLS INTERNATIONAL SCALE (SEISIS)」を原尺度とし、新たな項目を加えた48項目を項目プールとして作成した。A県内の小学校1校（4～6年）、中学校1校（1年～3年）に依頼し、有効回答者合計340名が分析対象者となった。なお、小学校1校（4～6年）の児童（190名）に対しては、内発的動機づけ尺度についても併せて実施を依頼した。

探索的因子分析の結果、Table1に示す22項目を採用した。下位尺度の α 係数は、認知的エンゲージメントが.904、感情的エンゲージメントが.872、行動的エンゲージメントが.838であり、信頼性は確認された。また、内発的動機づけ尺度（櫻井・高野, 1985）との相関では、感情的エンゲージメントは「楽しさ（ $r=.508, p<.001$ ）」、行動的エンゲージメント、認知的エンゲージメントは「知的好奇心（ $r=.426, p<.001, r=.491, p<.001$ ）」と強い相関を示し、内容的な関連が見られた。

第2章 発達段階・性別による検討

学年と性別によって、エンゲージメントの得点が異なるかを検討するため、2要因の分散分析を行った。分析の結果、全てのエンゲージメントにおいて学年の主効果、感情的エンゲージメントは性の主効果が見られた。学年と性による交互作用は見られなかった。学年の主効果については、小4と中1、小6と中1で、有意な平均差が見られた。小学校から中学校への移行期には、学校種の変化、教科担任制への移行、友人関係の変化、教師との関係、部活動等、物理的、精神的に大きな変化が起きる時期であり、生徒のエンゲージメントに対し影響を及ぼしていると考えられる。

Table 1 エンゲージメント尺度の探索的因子分析結果

N=340		I	II	III
A. 認知的エンゲージメント ($\alpha=.904$) 項目数=8				
31 私は、すでに知っていることが今学んでいることとどのように関係するのかを考えています。	(既習事項との関連づけ)	0.951	-0.047	-0.132
30 私は、色々な教科で学んだことがそれぞれどのようにつながりがあるかを考えて学んでいます。	(他教科との関連づけ)	0.83	-0.025	-0.061
32 私は、教科書を読んで内容を理解するだけでなく、そこから自分自身の考えを持つように努力しています。	(根拠に基づく主張)	0.798	-0.031	-0.005
26 私は、学習しているとき、違う情報を組み合わせて新しい考えを作っています。	(創造的活用)	0.737	0.065	-0.091
33 私は、学校で勉強した新しいことを身近な例に当てはめて考えるようにしています。	(具体例への転移)	0.713	0.047	-0.016
29 私は、学校で勉強していることと既知知っていることを比べて、にているところや違いを考えています。	(比較検討・分類)	0.676	0.023	0.104
23 私は、今、勉強していることが社会で役立つことかどうか、考えながら学んでいます。	(効力価値)	0.506	-0.062	0.216
25 私は、前に経験したことを思い出しながら勉強するようにしています。	(経験の想起)	0.466	0.054	0.241
B. 感情的エンゲージメント ($\alpha=.872$) 項目数=6				
06 私は、学校が好きです。	(学校への親近感)	-0.077	0.912	-0.048
08 私は、ほとんどの朝、学校へ行くことを楽しみにしています。	(学校への期待感)	-0.116	0.831	0.086
09 私は、この学校にいるときは、とても安心して過ごせています。	(安心感)	0.025	0.669	0.024
02 私は、学校で勉強することはおもしろいと思います。	(学びの楽しさ)	0.296	0.622	-0.052
03 私は、学校で勉強することが好きです。	(学びへの興味・感心)	0.197	0.614	0.086
07 私は、この学校に通っていることが自慢です。	(帰属感)	-0.063	0.523	0.03
C. 行動的エンゲージメント ($\alpha=.838$) 項目数=8				
10 私は、学校で自分のやらなければならないことをやりとげるよう努力しています。	(責任努力)	-0.073	-0.001	0.798
11 私は、学校で自分のできる精一杯の努力をしています。	(積極的遂行)	-0.04	-0.002	0.723
12 私は、授業や学級の活動に積極的に参加しています。	(積極的関与)	-0.048	0.093	0.594
16 私は、授業中、学校とは関係のないことばかり考えています。	(没頭・集中)	0.093	-0.163	-0.488
42 私は、自分と違った考え方をしている人の話にも耳をかたむけるようにしています。	(異質性の受容)	0.331	-0.069	0.459
24 私は、新しいことを勉強している時、自分なりの言葉で説明できるようにしています。	(論理的説明)	0.369	-0.085	0.455
41 私は、授業中、友達が話していることを注意して聞くようにしています。	(他者意識)	0.192	0.067	0.421
40 私は、授業での話し合いの時には自分の意見を発表するようにしています。	(自己主張)	0.251	-0.031	0.408
因子抽出法: 主因子法, プロマックス回転		因子間相関		
		I	II	III
		—	0.538	0.691
		II	—	0.58
注) 各項目内の () は測定する概念をキーワードで示したものである。				

次に、下位尺度間の関係について検討するため、櫻井ら(2009)による「自ら学ぶ意欲」のプロセスモデル」を参考に、認知的エンゲージメント、行動的エンゲージメントが感情的エンゲージメントに影響を及ぼすと仮定し、共分散構造分析によるパス解析を行った。分析の結果、認知的エンゲージメントから感情的エンゲージメントへのパス係数は.23、行動的エンゲージメントから感情的エンゲージメントへのパス係数は.48であり、いずれも有意であった。すなわち、行動的エンゲージメントと認知的エンゲージメントに対する教育的介入が感情的エンゲージメントを高めることに影響を及ぼすことが示唆された。

第3章 教育実践への示唆及び研究の総括

エンゲージメントを高めるための教授方略を考案するため、項目の趣旨をキーワードとして抽出し

た。その結果、認知的エンゲージメントからは、「効力価値」、「経験の想起」、「創造的活用」、「比較検討・分類」、「他教科との関連づけ」、「既習事項との関連づけ」、「根拠に基づく主張」、「具体例への転移」の8種類、行動的エンゲージメントからは、「責任努力」、「積極的遂行」、「積極的関与」、「没頭・集中」、「論理的説明」、「自己主張」、「他者意識」、「異質性の変容」の8種類を抽出した。これらの指導法を教科の特性に応じて組み合わせ、導入することが、感情的エンゲージメントを高め、結果、質の高い学びを実現することにつながるのではないかと考える。

本研究により「質の高い学びの意欲の状況」を感情、行動、認知の3側面から測定する尺度を作成したことは、学習意欲を高める具体的な指導法の在り方を省察、再構築するための指針となるという点において、教育実践上の意義があると考ええる。

引用文献

- Ellen A. Skinner, Thomas A. Kindermann, and Carrie J. Furrer (2009) A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Educational and Psychological Measurement Volume 69 Number 3 493-525
- F. H. Veiga, S. Bahia, J. Nogueira, M. Melo, S. Caldeira, M.I. Festas, M.C.Taveira, D. Galvão, I. Janeiro, J. Conboy, C. Carvalho, A. Almeida, T.Pereira PORTUGUESE ADAPTATION OF STUDENTS' ENGAGEMENTB IN SCHOOLS INTERNATIONAL SCALE (SEIS)
- Zimmerman, B. J (2005) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & Zeidner (Eds.) Handbook of self-regulation (pp.13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学 金子書房
- 櫻井茂男・高野清純 (1985) 内発的動機づけ尺度の開発 筑波心理学研究44, 47, 43-54.
- 櫻井茂男・大内晶子・及川千都子 (2009) 自ら学ぶ意欲の測定とプロセスモデルの検討 Tsukuba Psychological Research 38, 61-71

「合科を視野に入れた総合的な学習の時間の授業づくり」 ～総合的な学習の時間と社会科とが合科した単元づくりを通して～

境 野 仁

1 研究の目的、内容

本研究は、「合科」という視点から総合的な学習の時間（以下、総合的な学習）と教科とが有機的に結ぶ付いた単元を開発できる可能性を示唆することを目的とするものである。

研究の方法は、学校現場で生じている総合的な学習の問題点を明らかにした上で、教科と「合科」させる必要性や方法を示し、社会科と「合科」させた単元を開発することを通して、教科と「合科」できる可能性を示唆する。具体的な計画は以下の通りである。

- (1) 学校現場における総合的な学習の現状を述べ、教科との関係を教育課程審議会や中央教育審議会の答申、学習指導要領を整理しながら「合科」を視野に入れた単元を創造する必要性を示していく。
- (2) 先行研究や先行実践から「合科」についての理解を深め、アメリカ合衆国におけるカリキュラム統合の実践や我が国の授業実践から、総合的な学習と教科とが「合科」する効果や影響を検討し、学校現場で可能となる取組を考察していく。
- (3) 学習指導要領の中で位置づけられている教科の一つである社会科を研究対象として、総合的な学習との共通点や相違点を明らかにし、「合科」する必要性や意味を検討していく。
- (4) 検討したことから得られた知見をもとに、第3学年において、社会科と「合科」させた単元の構想を試みる。また、構想した単元が学習者である子どもにとってどのような学びが期待されるか、ルーブリック評価表を作成し具体的に探っていく。
- (5) 「合科」によって生じた効果や影響についての検証や、構想した単元の手順や内容をもとに、教科との「合科」の可能性を示唆していく。

本研究は、近年、学力・学習状況調査や経済協力開発機構（OECD）の国際学習到達度調査（PISA）報告からその存在が認められるようになってきた総合的な学習が、国の求めている実践として各学校に広まることや、「学校知」のみに陥りがちな教科学習の改善に寄与できると考える。

尚、「合科」とは、教科と教科とが結びついた関係で論じられてきたが、本研究では、教科として位置づけられていない総合的な学習と各教科とが結びついた関係を想定して論じることとした。

2 開発した単元で期待される効果

先行研究や実践の検討から、教科の1つである社会科と有機的に結び付け「合科」した授業が構想できることが明らかになった。そこで、第3学年の総合的な学習の中に社会科の単元を組み入れ、新たな単元の開発を試みた。

その結果、単元の初期段階に教科の知識や技能を組み入れれば、その後の総合的な学習の活動に影響することから、単元の早い段階で教科を意識した学習を組み入れることが有効であること、社会科のみでは、問題解決的学習を1度しか設定できないが、「合科」した単元では、第一次小単元、第二小単元、第三小単元の3回、問題解決的学習を設定できた。このことにより、学習者である子どもに対して、問題を設定する力や解決する力を高められることが期待できることがわかった。

また、総合的な学習や社会科で求めた評価規準（関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能、知識・理解）が単元全体を通して身につけられることが明らかになった。

特に、ルーブリック評価表から、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」を評価基準に位置づけた授業が目立った。このことから考えると、総合的な学習と社会科が「合科」すると、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」を求めた授業が多くなるのではないかと推察できる。

3 他教科への可能性

類似点が目立った社会科と「合科」させる試みから、他の教科も社会科と同様に内容や課題、学習活動が共通し、ねらいを組み合わせることができれば、総合的な学習と「合科」した授業を開発できる可能性があることを示唆できた。開発させようとする時に役立つのが、各学校が作成している総合的な学習の年間計画や指導計画であり、留意すべきは、評価基準の作成の検討である。

「合科」はねらいを一つにするという考え方に従うと評価基準の作成も合科した評価基準を1つに絞らなければならない。だが、総合的な学習も教科も固有のねらいや役割があるため、すべて1つに絞った評価基準を作成することは難しい。「合科」した単元の評価基準を作成する場合、すべて1つに組み合わせた評価基準を作成するのか、総合的な学習と教科とがそれぞれ持っている評価基準を生かして作成するのか検討することが重要となることが予想される。

4 教科の改善にむけて

教科は社会の変化に柔軟に対応できない面を抱えている。研究対象となった社会科も、社会の変化に応じるために「学校知」とともに「生活知」を学ぶことが求められるが、学ぶべき内容の習得をまず第1に考えなければならず、「生活知」まで手が及ばない現実である。このことは、他の教科でも同様に抱えている問題である。

そこで、本研究で提案した総合的な学習と教科とが「合科」した学びを創造し、実践することで、「学校知」のみならず、「生活知」も共に学ぶことができ、教科の学習が子どもにとって生きた学びとして習得できる可能性がある。

また、「学校知」のみの習得に意識が行ってしまいがちな教師に対して、総合的な学習と「合科」させることで、総合的な学習の特色である、子ども自身を見つめることや社会を体験的にふれあうことが子どもの学びに役立つことを感じ、その特色を教科学習に生かす教師が生まれてくるのではないかと考える。

5 今後の課題

「合科」することによって、子どもの学びにどのような影響するのか、活動する子どもの姿を通して検討することが求められる。

本研究では、子どもの姿を背景にしながらも教師の一方的な理論のもとに「合科」単元を創造した。開発した単元が子どもにとってどのようなよさがあり、どのような問題があるのかを子どもの姿でとらえてこそ、「合科」を視野にいれた単元の存在価値が明らかにされる。

また、今回の研究では、「合科」とは、ねらいを1つにして複数の教科等を組み合わせることと捉えて研究を進めた。だが、教科を組み合わせることを意図する場合、「統合」、「融合」、「総合」または、「合科的な指導」、「合科学習」、「合科教授」などの言葉の整理も必要であろう。そして「関連」と「合科」の相違を具体的な単元の姿でその違いを示す必要がある。

『文学作品を個々の感性で読む授業と支援方法』 ～ポートフォリオ評価とループリックを用いた授業モデルを中心に～

田 邊 義 行

1 問題の所在

ペーパーテストに基づく評価は、合っているか違っているかが判断でき、客観的な評価がしやすく、今日の学校の成績にも多くの拠り所となっている。

ところが、文学作品の読みにおいては、個々がどう感じたか感性の深化も魅力的な学習である。それゆえに、毎回の授業は主観的な感性を扱う授業を行うが、成績はペーパーテストという客観的な評価となり、指導と評価の断裂に疑問を感じていた。

2 研究の目的

文学作品を読むことは、読み手の感じ方が重要であることが体験的に知ることができる。本研究では読み手の感性を生かした授業の提案を目的とする。目的を達成するために、一人一人の感性が見とれる評価を作成する。合わせて評価基準の作成を通じて、感性を生かして読むこと（文学作品を読むこと）の魅力も提示したい。

3 研究の対象と方法

研究の対象は、第2学年の国語の授業を行った経験から、あまんきみこ作『きつねのおきゃくさま』の指導計画を対象とした。

教師と子ども（教える側とその対象）の関係を考えるために、「公教育で目指すものと、文学で追求したい点と」の関係性を検討する。具体的には公教育者として教える際に『学習指導要領』の対象箇所をまとめ、文学作品のメカニズムに関する文献を整理し、課題と解決方法を示した。

学ぶ側の感性と拠り所を考えるために「個々の感性に拠る点と学ぶ際の拠り所になる評価」の関係性を検討する。一人の読み手の「感性」をどう捉え、評価するか考察するため併せてルソー・デューイ・ワロン等教育に関する指摘を整理する。そして、高浦勝義氏の評価に関する指摘から、ループリック評価やポートフォリオ評価の方法を整理し、解決方法を示した。

4 研究過程1（「公教育で目指すものと、文学で追求したい点と」の関係）

『学習指導要領』では2学年ごとに「読むこと」の目標が設定されている。内容は人物の特徴を捉える文章に沿った読みから、生き方を考えるという個人の創造へと概念的に系統付けられている。よって、「知識・理解」だけではなく、2年生は文の内容に即した読みを充実させる位置にある。ここから公教育では作品の言葉の理解とともに、作品を通じた身の回りの表現の上達も求められている。

文学作品のメカニズムについて、「読み」の現れは、田中氏によると、作品を読むことは読み手の「主観で捉えた世界」であるから、読んでいる自分を考えることが求められる。また、桑原氏によると言語を理解するとは、生活経験全般で考える言語生活者としての存在を指摘している。

ここから「読み」の現れ方は一人一人の生活から、「感性」の生じ方を見つめることができ、自己発見に通じることが文献研究から明らかになった。指導においては、言語の理解を念頭に置きつつ、本人の生活が作品内容と関わりあう計画が、公教育でできる感性を生かした読みの方法であるとした。

研究過程2（「個々の感性に拠る点と学ぶ際の拠り所になる評価」の関係）

個々の感性とは何か。ワロンは、生を受け生きることが始まったときから、周りに関わろうとする力が備わっているという人間のあり方を指摘している。デューイは経験をすることや自分で調べる場を教育で作ることの重要性を指摘している。ルソーは、概念が育っていないときの言葉（概念）の教育は本来持つ生をゆがめる危険を指摘している。ここから、感性を育てる際は（7歳の子どもが）学ぶ側の生活とつながる内容や表現を示すことが指導上求められている。

高浦氏によるとプロセス（過程）を評価するには、記録を残せるポートフォリオと、観点を設けて評価するルーブリック評価を計画することを指摘している。評価は言語生活という全体的に関わる指導が必要であるという指摘から、「書くこと」「話すこと」「知識・理解」の各領域に評価規準（目指す姿）と評価基準（学習の到達度）において計画することが求められている。

ここから作品を読む際に、読み手の関心を探求するための学習計画を立てた。学習活動は「感想から学習計画を立てる」「作品の叙述から考える」「主観を見つめなおす」を、生活経験とともに書き記すポートフォリオを計画した。評価は指導者も学習者も共通の評価シートで、「関心・意欲・態度」「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語」の観点でルーブリックを計画することで、個々の感性で作品を読み、教師の評価も個々の読みの支援となる方法を提案した。

5 研究仮説

文学作品を読む際、生活経験に応じた探求の機会を設け、ルーブリック評価で読む方向性を与える指導で、個々の感性を生かす読みができるだろう。とした。

6 仮説の検証

仮説を基にして、評価規準と評価基準を設定して、指導の展開とワークシートを作成した。

個々の思いが出るように、「作品のひみつを見つける」動機づけのもとで、「学習したいこと」や「ひみつを見つけた感想」の時間を設け、ルーブリック表の中にも活動の評価項目として位置づけた。学習活動を明記することによって、個々の生活経験を読みにどう生かしたらよいか道しるべとなり、支援につながることを提示した。併せて個々の読みが評価にもなることを明らかにした。

「読むこと」の授業において、（書くこと・話すこと・言語理解）も関わるため、それぞれの項目も学び方の見通しを、ルーブリック評価として提示することで、感性を具体的にどう表現したらよいかの道しるべとなり、ひいては自分で感じたことを表現しやすい支援方法になることを明らかにした。

7 終わりに（本研究の結論と展望）

文学作品を読む魅力を感じるために、個々の生活経験とつなぎ、感性の表現を支援するために、ポートフォリオ作成とルーブリック表は有効であると指摘した。

今後の展望としては、評価項目が個々の感性を支援したものであるかを考えたい。とりわけ、学習者にとってわかりやすい評価か、作品の魅力を感じる活動内容となっているか、今回はモデル作りだったため、実践での反応を見る必要がある。

引用・参考文献

- 田中実『文学の力×教材の力 理論編』（2001）教育出版
- 桑原隆『言語生活者を育てる』（1996）東洋館出版社
- 高浦勝義『ポートフォリオ評価法入門』（2002）オビニオン叢書

大学生のキャリア教育における「意欲・態度・価値観」学習のための教育方法の研究

鈴木 浩子

1. 研究の目的および研究方法

本研究は、大学生のキャリア教育における「意欲・態度・価値観」学習のための教育方法について、提言を行うことを目的とする。「意欲・態度・価値観」は、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年1月31日）の中で「学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素」の1つとして提示されており重要性が高いものの、汎用能力等の育成と比較して効果的な教育方法の研究が十分ではない。

研究方法としては、キャリア教育を取り巻く現状に関する文献による研究、大学教育と産業界における教育の現状と実践例の研究、筆者が担当している大学の授業での実践例の研究を行い、「意欲・態度・価値観」教育について考察を行う。

2. 本論文の概要と考察

(1) キャリア教育を取り巻く現状

本研究では、キャリアを「自分の役割を果たすという行為を通して自分らしさを形成していくプロセス、『働くこと、つまり自分の力を発揮して社会（個人・組織）に貢献する』という視点から考えた人生展開」と定義した。またキャリア教育は「仕事や職業のことに中心に取り上げる」というものではなく、大学内のあらゆる授業や授業外の学習のプロセスの中で個人の社会的・職業的自立のための基礎となる能力（汎用能力）や「意欲・態度・価値観」といった機能（ファンクション）の育成を行うものと捉える。また「意欲・態度・価値観」教育は、「自分のキャリアを自ら選択し、自らを律して行動するための基礎となるものを育てる教育」「自己選択・自己決定・自立的学習・主体的行動ができるようになるための教育」と定義した。

現代の若者は厳しい環境の中に生きている。またユニバーサル型に入った大学には目的が不明確な入学者が増えている。さらに若者自身の勤労観・職業観の未熟さ、社会人・職業人としての資質・能力の発達の遅れ、社会の一員としての経験不足と社会人としての意識の未発達傾向も指摘されている。こういった点がキャリア教育および「意欲・態度・価値観」教育の必要性が高まっている背景である。

(2) 大学教育、産業界での教育の実践事例

大学で用いられる授業手法を検討した結果、体験する授業や参加する授業は講義のみの授業に比べて「意欲・態度・価値観」教育に関する効果があった。また大学のキャリア教育における「意欲・態度・価値観」教育は、いわゆるキャリア教育の科目だけでなく「かくれたカリキュラム」として専門科目の授業やそれ以外の活動の中で潜在的に学習されることが望ましい。その際、体験のプロセスを振り返り、内省し、概念化する体験学習モデルが活用できる。実際の授業の中でも、グループ討議、振り返り、グランドルールなどが用いられていた。

企業における研修では、若年者に対して様々な「考え、行動する技法」が実施されている。そのプロセスにおける裏目的として、対象者の気づきにより「意欲・態度・価値観」が獲得されていた。「内発的動機づけ理論」によれば、行動が自分の価値観に結び付いていると感じられるとモチベーションが内面化され、自己制御された状態となる。さらに価値観も内面化され自分自身の価値観と

感じられるようになると、行動・意欲・態度の変化も継続する。「意欲・態度・価値観」教育のためには、この一連のプロセスへの働きかけが必要である。筆者の企業研修の実践事例の中から若年者の研修を考察すると、裏目的に「意欲・態度・価値観」学習が含まれており、「他者と話し合いながら学び、自分の特徴に気づき、行動変容の必要性に気づき、自らの価値観を見直すというプロセス」が重要だということが分かった。また裏目的として、研修に主体的・意欲的に取り組む体験を仕事への取り組み姿勢（態度）につなげていくケースも複数見られた。

このように大学教育と企業研修の学習のプロセスは類似しているが、企業研修ではより「気づき」から学ぶ傾向が強いことがわかった。

(3) 大学のキャリア教育の実践例に見る「意欲・態度・価値観」教育

筆者がチームとして大学で実践しているアクティブラーニング手法を用いたキャリア教育授業では、「意欲・態度・価値観」学習を①学習内容そのものとして学ぶ、②授業に参加することを通して学ぶ、③体験の振り返りによる内省・概念化で学ぶという方法で行っている。この体験は1年次の科目では「大学生活での体験」であり、2年次・3年次の科目では「社会人の見習い」としてビジネス社会のルールを授業内に持ち込んだ体験である。ここでも「かくれたカリキュラム」として授業のプロセスから学習する方法が取られていたが、学生にとっての分かりやすさや学習意欲を喚起するために、「意欲・態度・価値観」を授業のプロセスから学ぶという点を授業のねらいなどで可視化し、学習内容そのものとして提示している点が特徴的であった。また授業ルールなどにより一定の態度・価値観を共有させ、そこから「意欲・態度・価値観」を学習させる方法もあった。

3. 結論

本研究を通して明らかにできたことと今後の実践上の課題は、次のとおりである。

低学年からのキャリア教育では、直接働くことを取り上げずに授業の中で「意欲・態度・価値観」学習を行うことは可能であり、その際は「かくれたカリキュラム」が有効である。他者と関わり合う中で自ら考え行動変容するというアクティブラーニングや体験学習のプロセスから学んでいく。また、自ら学ぶという内発的動機づけが出来ていない場合、プロセスで学ぶことそのものを学習のねらい・学習内容として提示し可視化することで、学習意欲につなげることができる。このような学習方法は、キャリア教育以外のアクティブラーニングを取り入れた授業や授業外の活動に展開することが可能である。また社会で活用できる「意欲・態度・価値観」を「かくれたカリキュラム」として専門教育の授業に取り入れれば、授業に主体的に積極的に取り組むことが、キャリア教育としての意味を持つ。つまり授業に参加することそのものが学習につながる。また学習意欲を持たせるために、機能的学力を通常授業の中でもシラバスなどで可視化することによって意識させることもできる。このように今後の大学教育の中では、専門教育とキャリア教育が連携して学生の教育を行っていく必要がある。

また、本研究で学習しようとする「意欲・態度・価値観」は、「自分が自分らしく生き、働くことに価値を感じて生きていくため」に役立つものである。個人の生き方と深く関わる「職業観・勤労観」は人によって様々でよいが、その中でも共通する「望ましい職業観・勤労観」の方向性を指し示す必要があるかもしれない。知的理解として「こういう考え方が望ましい」と教えることは難しく、大学での体験の中で本人が自分で意味づけるものとして学習できるようにしていく必要がある。

今後の研究上の課題としては、データでの検証・関連する周辺理論や先行研究による考察をさらに重ねること、望ましい「意欲・態度・価値観」について「どのようなものが望ましいのか」を言葉で表現することの可能性の検討、学習した「意欲・態度・価値観」を行動変容につなげるための仕組み

の検討があげられる。現在のキャリア教育を他の専門の授業と関連付けること、また4年間を通して広義のキャリア教育をどのように積み上げていくかを検討することも課題である。今後さらに研究と実践を重ねたい。

引用・参考文献

1. 中央教育審議会 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』 2011年
2. 文部科学省 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てるために～』 2004年
3. マーチン・トロウ／天野郁夫ほか訳 『高学歴社会の大学－エリートからマスへ－』 東京大学出版会 1976年
4. 佐藤浩章 『大学教員のための授業方法とデザイン』 玉川大学出版部 2010年
5. 柴田義松／山崎準二編 『教育の方法と技術』 学文社 2005年
6. 津村俊充 『プロセス・エデュケーション』 金子書房 2012年
7. 中原淳 『研修開発入門』 ダイアモンド社 2014年
8. 明星大学明星教育センター 『「自立と体験1」ポートフォリオ』 2014年版
9. 明星大学明星教育センター 『「自立と体験3」ワークブック』 2013年版
10. 明星大学明星教育センター 『「自立と体験4」ワークブック』 2014年版

公立の青少年教育施設の意義と今後を考える ～体験活動を重視した学校教育との連携と青年教育の政策のあり方～

南 井 健 志

1 青年活動の歴史

江戸時代の青年団体であった若者組の集合場であった若衆宿は、土地によっては若者宿、寝宿などと呼ばれた。寝屋子の風習は歴史的・地域的状况から必然的に生まれた。現在でも三重県答志地区では青年宿（寝屋）という名称で今も存続している。青年の家の始まりと考える。第二次世界大戦後、青少年の非行や犯罪が社会問題化した中で、わが国の産業振興や民主的な文化国家建設に寄与する勤労青年教育を目的に、青年学級が登場した。

2 現代の若者像

急速な勢いで進む我が国の少子高齢化は、人口構造を変えるだけでなく、社会のあり方や政治・経済・文化に至るまであらゆる分野で大きな影響を及ぼしている。離婚や再婚家庭の増加や未婚率の上昇、非正規雇用や転職の増加など労働面でも多くの問題点がある。

- 基本的な生活習慣が身についていない。
- 基礎的な体力の低下、運動能力が十分発達していない。
- 対人関係が希薄で異年齢や異世代との交流がない。
- 自然体験等の直接体験が不足している。
- 学習意欲や勤労意欲が低く、コミュニケーション能力が低下している。

これらの問題が青少年の非行、不登校、ひきこもり、虐待、犯罪など様々な社会問題を深刻化させるとともに、若者の自立遅れを生じさせる大きな要因となっている。

3 青少年教育施設の現状

青少年教育施設は、体験活動を中心とする様々な教育プログラムの実施や、青少年が行う自主的な活動の支援等により、健全な青少年の育成や青少年教育の振興を図ることを目的として設置された。青少年教育施設の宿泊型と非宿泊型のそれぞれの機能は、基礎的な人間の「社会化」を学ぶにふさわしい空間だと考えた。

- (1) 異質集団での活動であること
- (2) 自発性が尊重される活動であること
- (3) 人間的ふれあいの集団生活であること
- (4) 直接体験と全人的活動であること
- (5) 個別的活動であり、成就水準は一人ひとり個別的であること

公立青年の家は、勤労青年の学習機会である青年学級が、放課後の小中学校の校舎や公民館で開かれていたが、職業教育を行う上では限界があったので、青年学級が職業教育の実施施設として誕生した。昭和55年をピークに、近年は減少傾向にある。昭和30年前後に開設された青年の家は築後40年を経過し、建て替えの時期に至っている。大規模な再編整備ができず、廃止されたり、効率的な管理運営の観点から指定管理者へ権利が譲渡されている。愛知県においても、青少年教育施設数は大きく縮小の傾向にある。

4 青少年教育施設の経営改革

指定管理者制度は、2003年の地方自治法改正により、創設された制度である。全国の青少年教育施

設においては、公立施設の4割で指定管理者制度が導入されている。しかし、青少年教育施設は、指定管理者制度に適しているのかどうかということである。学校教育は学習指導要領など公的基準があるが、社会教育にはその基準がない。また、コストカットが最大の目的であり、指定管理期間が、3年や5年など、指定管理期間が決まっているので、職員の身分を保障することができない。

PFI方式は、民間資金主導型の公共事業で、民間の資金とノウハウを活用して、効率的で効果的な公共サービスを提供する仕組みのことである。東京都では、平成16年度末、すべての青年の家が廃止された。東京都は、これまでの「青年の家」に代わる新しい青少年社会教育施設である「ユース・プラザ」を開設し、京王ユース・プラザ株式会社が運営する「高尾の森わくわくビレッジ」が開館した。YMCAのノウハウをもった専門職員と社会教育主事との連携によるプログラム開発、グループ企業のノウハウをフルに使っている成功事例である。

5 集団宿泊活動の現状と教員の意識

平成20年3月に告示された学習指導要領では、「体験活動の充実」を重要視し、一定期間（例えば1週間（5日間程度）にわたって行うことが望まれる」と示している。平成21年度と25年度の「全国学力・学習状況調査」を比べても、4泊5日を実施している学校の割合は全体の5%で、ほとんど変わっていない。また、学習指導要領の改訂により標準授業時数が増えたことや、授業時間の確保のため、活動の日数を短縮したり、廃止したりする学校もある。

①児童の野外教育活動等における事故や健康面・体力面、②保護者の経済的負担の問題、③教科の授業時数の不足・行事の精選など授業時間の問題、④教師の指導力や身体的・精神的な負担、⑤受け入れ施設の不足などが課題だ。

施設の現状や施設で働いてみて思うことなどを国立・公立職員にヒアリングした。指定管理者が運営する公立施設職員は、身分が不安定なことを不安に挙げた。さらに、私の勤務する近隣3市の集団宿泊活動のうち、野外教育活動の実施施設について状況を調査した。

長期宿泊活動は授業時間の確保、教員の体力、児童生徒の安全面の考慮から考えても、やや現実的に難しいと考える。また、国公立の青少年教育施設の利用について、費用の安さは秀でているが、民間の施設における体験プログラムの企画は、多少の金額を負担してでも有意義なものになっている。

青少年教育施設の特徴である他団体とのふれあいや、生活のルールやマナーなどを学び、将来の社会生活を営む上で貴重な訓練の場となっていることを大切にすることが必要である。

先進事例として挙げた広島県のように、3泊4日を行う学校に対し、経費の一部を県が支援したり、兵庫型「体験教育」として、発達段階に応じて、小中高一貫して取り組んだりするなど、愛知県でも取り組むとよいであろう。

6 研究のまとめ・考察・今後の課題

宿泊研修型の青少年教育が限界を示すとともに、社会教育の青少年に対する施策として、健全な若者に対してより健全となる施策が提供され、問題行動を起こした若者には対症療法的な対策が提供されてきた。学校や家庭でうまく適応できた者は青少年育成活動に積極的に参加して、不適応を経験した者はこうした社会資源を知らなかったり、存在すら知らないままに置かれるという偏りがあるのではなかろうか。

国は青年層に対しての行政施策の順位を上げるべきである。幅広い対象者に対しての意識を持ち続けてほしい。これまでの「健全育成」をこえて、「一人の市民」として、家庭学校・地域・社会が連携して育んでいくことが望まれる。

家庭・地域社会との連携を深める学校経営の研究 —公立A小学校と公民館との連携を中心にして—

大 月 隆 昌

第1章 研究の概要

第1節 研究の目的と背景

近年、少子化、高齢化、情報化等の社会の変化により、地域社会における人間関係の希薄化や家庭での育児不安、子育てへ自信が持てない保護者の存在、児童虐待による子どもの人権が損なわれるなど、様々な問題が生じている。

学校を取り巻く環境においても、いじめや不登校、非行問題や校内暴力等の生徒指導上の問題のみならず、学力問題や体罰等の教師の不祥事、教師が子どもたちと向き合う時間の確保の問題や教師と保護者の信頼関係構築の問題等、課題は山積している。

こうした中、1998（平成8）年7月に取りまとめられた中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で注目されるのは、学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方に関する問題提起である。また、2006（平成18）年12月に改正された教育基本法は、「家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。」（第13条）と新たに学校・家庭・地域社会の連携の必要性を定めている。

こうしたことを踏まえ、本研究は、学校が、学校・家庭・地域社会の実態に応じて、教育課程や年間指導計画の中に社会教育（公民館の活動）を適切に位置付けることや、教育活動に地域社会の人材を活用することなど、公民館との連携を中心にした実践を通して、家庭・地域社会との連携を深める学校経営の在り方を探ることを目的とする。

第2節 研究の内容

この節は、第1章第1節から第6章第2節までの内容について、概要を説明した。

第2章 戦後における学校・家庭・地域社会連携の変遷

第1節 戦後から1969（昭和44）年頃まで

第2節 1970（昭和45）年代の学社連携論から1994（平成6）年まで

第3節 1995（平成7）年の学社連携・学社融合論から今日まで

この章では、戦後における学校・家庭・地域社会連携の変遷について、第1節を戦後から1969（昭和44）年頃までとし、社会教育法の制定や公民館建設の経緯等を中心にまとめた。この時代における学校教育と社会教育の連携としては学校施設の開放や情報交換が中心であった。

第2節を1970（昭和45）年代の学社連携論から1994（平成6）年までとした。この時代は、生涯教育・生涯学習や学社連携論が唱えられた時期であり、それらの経緯等についてまとめた。

第3節を1995（平成7）年の学社連携・学社融合論から今日までとした。この時代は、教育課題や中央教育審議会答申等を受け、「学校評議員制度」（2000年、平成12年）をはじめ、「コミュニティ・スクール（学校支援地域本部事業）」（2004年、平成16年）、「放課後子どもプラン」（2007年、平成19年）、「学校評価制度」「学校支援地域本部事業」（2008年、平成20年）等、学校・家庭・地域社会連携の施策が次々と展開された時期であり、それらの経緯等についてまとめた。

第3章 学社連携と学社融合

第1節 学社連携の定義と機能

- (1) 定義 学社連携を定義すると、「学校教育と社会教育がそれぞれ独自の教育機能を発揮し、相互に足りない部分を補完しながら協力すること」である。
- (2) 機能 学社連携の機能としては、①情報交換・連絡調整機能、②相互補完機能、③協働機能の三つがある。

第2節 学社連携の必要性

学社連携は、学校週五日制と学校のスリム化、カリキュラム編成、問題行動対策、学校の創意工夫、生涯学習、地域活性化の観点から必要である。

第3節 学社連携の成立条件

学校教育・社会教育が「共通の目標」を、それぞれ「自らの限界性」を自覚する一方、「相手の特質」を尊重しながら、「仲間意識」「われわれ感情」のもとに、「主体性を発揮」して取り組んでいくときに学社連携が成立する。

第4節 学社連携の形態

学社連携の形態は、地域資源活用型連携、地域支援型連携、学校支援型連携、学校資源活用型連携、社会教育活用型融合、学校教育活用型融合、学社協働開発型融合がある。

第5節 学社融合の定義と学社連携とのかかわり

学社融合とは、学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とした上で、学習の場や活動を部分的に重ね合わせながら一体となって子どもたちの教育に取り組んでいこうとする考え方である。学社連携の最も進んだ形態が学社融合といえる。

第4章 学校・家庭・地域社会の役割及び現状と課題

第1節 学校の役割及び現状と課題

第2節 家庭の役割及び現状と課題

第3節 地域社会の役割及び現状と課題

第5章 学校・家庭・地域社会が連携した公立A小学校の実践例

第1節 学校の概要と学区・児童の実態

第2節 学社連携の仕組みづくり

A小学校は約20年前から「ふるさと教育」に取り組んでおり、公民館も伝統文化継承行事を中心に幼稚園・小学校との連携に取り組んできた。そうした中、2013（平成25）年7月にA小学校支援協議会の組織や連携係を設け、教育課程にも位置付けて学社連携を実践している。

第3節 公民館との連携

家庭や学校での実施が困難な「とんどまつり」や「伝承遊び」等を公民館主催行事として実施。小学校も教育課程の総合的な学習の時間にねらいをもって計画的に実施。これらの学社連携の取組は、保護者や教員、公民館関係者、地域の方も大勢参加し、地域の絆づくりの役割も担っている。

第6章 研究の成果と課題

第1節 研究の成果

- 学校支援ボランティアが増え（102人）、地域の方の学習支援ボランティアも増加した。
- 児童の学力や学習意欲が向上し、公民館だよりや講座の増加等により地域が活性化した。

第2節 研究の課題

- 児童と保護者参加のペタンク大会だけでなく、ティーボール大会で学社連携の充実を図る。

公立学校教職員定数の成立・変容過程からみた教育条件整備のあり方について

金子 玄

序章・第1～3章 義務教育費国庫負担法及び標準法の成立・変容過程

わが国の公教育の歴史は明治5年の学制発布から始まり、学校は明治期以降わが国の発展に大きな役割を果たしてきた。高い学力を維持し、豊かな人間性を備えた国民を育成していることは、学校がよく機能していることの表れの一つであり、今後、社会の状況やニーズ等に応じて、より一層教育条件の充実整備を図っていく必要がある。一方で、財政の悪化が叫ばれる中、教育で最大の支出である教職員人件費は大きな負担となっている。義務教育では、義務教育費国庫負担法によって国が1/3、都道府県が残りの2/3を負担しており、国だけでも1兆5千億円を超える金額を要しているほか、都道府県では教育費が多く自治体で最も大きな予算額を占めている。財政的、教育水準的な見地からみても、今後の教育条件整備としての教職員定数のあり方は重要であり、教職員定数の成立・変容過程から迫ることを本研究の目的としている。

義務教育費国庫負担法の起源は大正7年の市町村義務教育費国庫負担法の制定に遡る。「地方財政史上、小学校教育史上画期的¹」といわれ、義務教育の人件費負担を国と地方の双方で支出するという構造になった。国庫補助ではなく国庫負担という考え方をしたことについて、当時の岡田文相が、「補助と負担では、其の精神に於て余程相違する²」と述べ、義務教育が国の責任であることを示した。その後、昭和15年（1940年）には、現在の義務教育国庫負担法の前身となる義務教育費国庫負担法等が制定され、実績の半額を国庫で負担する制度になる。終戦後は、教育刷新委員会等で義務教育費国庫負担のあり方が議論された。昭和24年（1949年）には「義務教育費国庫負担法施行令」として定められ、定員定額制として新たなスタートを切ることになった。しかし、昭和24年（1949年）に税制そのものの抜本的改革であるシャープ勧告が出され、義務教育費は平衡交付金で扱うべきとされた。平衡交付金は、各地方団体において財政基準需要額を算定し、これと基準財政収入額との差額を補てんするものであった。これにより、財政状況の格差から地方団体間でアンバランスが拡大した。教育費として算定された経費が他の経費に廻され、教育財政の安定を図る策として標準義務教育費構想等様々な議論がされたが、最終的には昭和27年（1952年）に義務教育費国庫負担法が復活成立した。同法では実員実額性であったため、国庫負担額が年々増加し、なんらかの基準を設けるべき必要性が強くなり、それに応じて公立義務諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（義務標準法）が制定された。これにより、教職員数を各都道府県全体の標準数で捉えるという教職員定数の考え方が生み出された。高等学校においても、昭和30年代以降には50%を突破し進学率が高まる中で、義務標準法と同様に、標準を設けるべきだという議論がされるようになった。その結果、昭和36年（1961年）に「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律（高校標準法）」が制定され、義務標準法とともに、初等中等教育における教職員定数の標準を定める法体系が完成した。

標準法は、学級数や収容定員をもとに教職員定数の算定をするという構造であり、1学級の人数に関わらず教職員定数が保障されるのが大きな特徴となっている。全体としては児童・生徒数の増減が教職員定数の増減に影響し、今後の少子化の中でどのように改善をしていくのが課題となっている。

現在、義務標準法は第7次改善まで、高校標準法は第6次改善までが実施されている。定数改善では、学級編制標準の引き下げを中心に議論されてきた。義務標準法では、50人学級から改善が進行し、第5次改善で現在の40人学級が実施されている。特に昭和30～40年代後半は、児童・生徒数が減少したと同時に定数改善がされ、学級数の減少に伴い定数算定されなくなる教職員の雇用政策としての

定数改善という意味も併せ持つ。

第4章 中央教育審議会答申等と教職員定数改善の関係性

教育の諸課題について識者を中心に幅広く議論を行う中央教育審議会等では教職員定数がどのように扱われているのかという視点に立って議事録を中心に調査を行った。こうした審議会でも、大きな制度設計の中で、度々教職員定数に関する議論されている。中でも、教育制度の抜本的改革を提言した昭和46年（1971年）の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」では、「教育の機会均等を徹底し国民的要請に即応して学校教育の普及充実に努めることは政府の任務」と言及された。教職員の量を保障する標準法において、教育水準の維持向上が政府の責務と改めて提言された意味は大きい。その後、臨時教育審議会でも義務教育、高校教育など様々な観点から議論され、教職員定数は教育条件整備の面に幅広く関わるものであった。平成12年（2000年）の「今後の地方教育行政の在り方」では、都道府県が弾力的な教職員配置基準等を定めるなどにより、実際の教職員配置がより弾力的に運用できるようにすることが提言され、教職員定数を活用した総額裁量制の仕組みを活用して、実態に即した教職員配置の工夫が加速している。このことは、人件費の安い臨時的任用職員や非常勤講師といった非正規教員の増加を招く要因の一つにもなり、教育水準の維持、労働環境の整備といった様々な課題を内包している。

第5・6章 標準法の評価及び教職員配置と教職員定数の関係性

標準法は、教職員の量を保障し教育水準の維持に貢献してきた。「戦前や戦後からしばらくの間は地域によって学力の差は大きく、それが義務教育費国庫負担と標準法によって解消されていった³」とも指摘されている。標準法は都道府県全体の教職員定数を算定するというものであるが、実際の教職員配置とも密接に関係し、各都道府県等において標準法をもとに工夫された配置を行っている。その中で、教職員定数の基礎となる学級の規模が児童・生徒に与える影響を十分考慮する必要がある。グラス・スミスの曲線のように学級規模が小さくなれば学力は向上するといったデータ⁴もある一方で、市川は学級規模が小さければ小さいほどよいとは一概にいえないと指摘し、「学級の標準を35人とするならば、それ以上が不適切であるというだけでは不十分であり、18人の学級が不適切でないという証明も併せて必要⁵」とした。今後は児童・生徒数の減少に伴う教員必要数の減少、財政の悪化、高齢化する教員の年齢構成や非正規教員の増加等、教職員定数とその配置の課題は多様化している。

第7章・終章 諸課題及び教育条件整備としての教職員定数のあり方

今後の教職員定数を中心とした教育条件整備のあり方を論じる上で、35人学級の実施等、学級編制標準の引き下げ議論が中心であるが、本当に学級編制標準の引き下げで多様化する教育課題に対応できるのかを問い直す必要がある。平成18年（2006年）実施の教員の勤務実態調査⁶等においても教員の多忙化が指摘された。定数改善が実感を伴うためには、学級編制標準の引き下げに固執するのではなく、教員の負担感軽減を目指す政策が必要である。それとともに、教職員任用政策や学校統廃合の問題などについても考慮していくことが重要である。教職員定数や教員の勤務条件が改善されれば、同時に教育の質の改善にもつながると考えられる。一方で、教育的及び財政的な見地からも学校統廃合などによって適正な学校配置や学級編制を目指すことも重要である。学校は地域において様々な機能を持っているため、行政や住民の間で慎重かつ十分な議論が求められ、教育条件整備にはこうした多角的視座が必要である。平成27年度予算では、教職員数の純減が決定し⁷、教育界をとりまく現状は厳しい。国や自治体は、教育に対する責任を再認識し、教育条件整備としての教職員定数やその配置

のあり方を再構築していく必要があるだろう。

引用・参考文献

- 1 市川昭午・林健久 『教育財政』 東京大学出版会 1983年 P104
- 2 小川正人 『戦後日本教育財政制度の研究』 九州大学出版会 1990年 P56~57
- 3 荻谷剛彦 『学力と階層』 朝日新聞出版 2008年 P194
- 4 伊ヶ崎暁生・三輪定信 『教育費と教育財政』 総合労働研究所 1980年 P131
- 5 市川昭午 『臨教審以後の教育政策』 教育開発研究所 1995年 P304
- 6 ベネッセ教育総合研究所 『平成18年度文部科学省委託調査「教員勤務実態調査（小・中学校）」報告書』 2006年
- 7 平成27年1月15日 読売新聞朝刊（13版） 11面

小中一貫教育の課題と、その実行可能性についての考察

橋 本 晃 子

はじめに

平成26年12月中央教育審議会答申「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」のまとめなどから、現在我が国では義務教育を一貫教育として展開していこうとする方向性を見て取ることができる。しかし、一見すると有効な手だてであるように感じられる一貫教育にも、様々な問題が潜んでいるのではないかと考えることから、本研究では、小中一貫教育の有用性や課題、またその実行可能性について考察していくこととする。

第1章 本研究における問題の所在

学校間の連携や学校制度については、中央教育審議会答申などにおいてもこれまで様々な議論がされている。小中連携は、子どもの変容や社会の変化などに伴い、校内暴力や不登校問題などの生徒指導上の意味合いの強いものから、学力向上を目的としたものへと変化してきた経緯が見られる。また、学校制度についても昭和46年中央教育審議会答申など、これまで幾度と議論の対象とされてきたが、平成26年7月教育再生実行会議による第五次提言「今後の学制等の在り方について」が提言されたことを受け、小中一貫学校の制度化といった学制の見直しが打ち出された。小中一貫教育が制度化されることにより、今後義務教育学校はA型：小中一貫教育学校（施設一体型小中一貫校）と、B型：小中一貫型小学校・中学校（施設分離型小中一貫校）と、C型：従来型小学校・中学校（施設分離型小・中学校）の3つのタイプに分類されることになる。しかし、小中一貫教育を制度化する意義の中では、制度化することによる学校運営面での良さは強調されているが、子どもの成長においてどのような良さがあるのか、また、教育基本法第1条に述べられている「人格の完成」という目的にどう継続していくのかなど、子どもにとっての良さについては述べられていない。こうしたことから、本研究では現在推進されている小中一貫教育が、当事者である子どもたちや子どもたちの教育に関わる教職員や教育行政関係者、保護者などにとってもどのような可能性があるものなのか、ということを中心に検証していくこととする。

第2章 モデル校・モデル地域による小中一貫教育の現状と課題について

モデル校やモデル地域におけるA型・B型・C型の一貫教育いずれにおいても、児童生徒の学力向上や生徒指導面での効果、また教職員の意識や指導力の向上など、一定の成果が認められている。しかし一方で、今後明らかにしていく必要のある課題も浮き彫りになっている。その中でも特に、「中1ギャップや発達の早期化が、小中一貫教育を推進する理由になり得るのか」「小中一貫カリキュラムは子どもの成長にとってどのような成果をもたらすのか」「小中一貫教育を制度化する上での問題点は何なのか」の三点が今後小中一貫教育を推進していく上での課題となると考えるため、次章からくわしく検証していくこととする。

第3章 子どもの発達と小中一貫教育の関わりについて

小中一貫教育を推進する大きな理由として「中1ギャップ」や発達の早期化が挙げられているが、国立教育政策研究所はいじめや不登校といった事実認識が「中1ギャップ」を引き起こす客観的事実とは言い切れないことを指摘している。子どもの負荷になる可能性のあるものを排除したり、9年間

同じ集団の中で教育したりすることが、本当に子どもの成長にとってプラスになるのかについて、もう一度考え直す必要があるのではないだろうか。また、子どもの実態や年齢相応の発達課題を設定しない限り、測定可能な知識や技能の教授に終始してしまい、子どもの人間としての成長がないがしろにされる可能性が出てくるのではないかと考える。

第4章 小中一貫カリキュラムの検証と今後の課題について

今日多くの小中一貫校で参考とされている品川区では、学校教育法施行規則に定める教育課程等の特例に関する規定に基づき、「品川区小中一貫教育要領」を品川区立学校の教育課程の編成における基準として定めている。「市民科」の実施や1学年からの英語活動、5学年からの教科担任制など独自の内容で行われているが、各教科の目標や内容においては、文部科学省の学習指導要領の小学校編と中学校編を単純につなぎ合わせたものが多くなっている。これらのことから、9年間のカリキュラム編成を行う際は、小中一貫教育を行う上での目標を明確に持ち、内容を十分に吟味した上で編成を進める必要があると考える。また、今後従来型の中学3年生と小中一貫学校の9年生との育ちの違いについて比較研究を行っていくことにより、さらに精度の高い小中一貫カリキュラムの実現が図られると考える。

第5章 6・3制と小中一貫教育の比較考察

我が国において一貫教育を推し進めることを主張する際には、諸外国の学制の見直しを比較対象として取り上げることが多いが、主な先進国において初等教育と前期中等教育を一貫して行っている国はほとんど無い。そのため、日本の学制を見直す理由に諸外国における学制変更の動向を挙げることは無理があると考え。また、制度化を進めるためには、教員の免許の問題や教職員人事の問題、教職員研修の見直しといった課題も多い。さらに、少子化の影響による学校統廃合問題や教員の勤務負荷の問題なども、今後大きな問題として浮かび上がることが予想される。

まとめ

小中一貫教育の課題は多々あるが、一番の課題は小中一貫教育の趣旨が教育活動の中心に子どもを置いているとはいえないことだと考える。子どもたちが「人格の完成」を目指して成長していくことや、9年間の義務教育をベースに今後新たな時代を切り拓いていくことを可能にするためには未だ解決すべき課題が多く、小中一貫教育の実施を断行することは非常に危険であると考え。そのため、現状のまま小中一貫教育を推進することには賛成できない。しかし、今後推進していくのであれば、市町村や学校ごとに小中一貫教育を行う意義や理念を明確にすること、そしてその前提として質の高い教員による質の高い学校づくりを土台としていくことが必要であると考え。また、現在行われている小中連携教育の実態を具体的に検証し直した上で方策を立て実現していくことが、子どもの成長をより確かに支える小中一貫教育の基盤になるものと考え。

博士論文概要

熟達の柔道整復師に関する質的研究

～熟達の柔道整復師の語りから

稲 川 郁 子

序章 骨の接げないほねつぎと熟達の柔道整復師

柔道整復師とは、わが国の医療系国家資格である。別名をほねつぎ、接骨師といい、その名称が表すように、骨折や脱臼をはじめとする運動器外傷を徒手において治療する職業である。かつて、柔道整復師は「ほねつぎ」という重要な社会資源として地域に存在していた。しかし現在、「骨の接げないほねつぎ」が増加し、柔道整復師の専門性の低下とその領域の不明瞭化が深刻な問題となっている。本研究は、柔道整復師が骨折や脱臼を放棄する、つまり骨の接げないほねつぎが量産され、骨の接げるほねつぎが減少し続けている現状への憂慮に立脚する。この現状を踏まえ、本研究では、高度な専門性を持つ骨の接げるほねつぎの中でも、とりわけ多くの修羅場の経験 *extreme experiences* を持ち、多くの門弟を育てた熟達の柔道整復師 *expert judo therapist* のライフストーリーに焦点を当て、彼らの柔道整復師としての歩みを記述、分析し、記録として残すことを目的とした。なお、本稿では、柔道整復師の別称を「ほねつぎ」、柔道整復師の行う徒手整復行為を「骨接ぎ」と表記した。

第1章 本研究の課題と視座

ひとが何かに上達していく熟達化については、様々な手法で多彩な研究がなされている。例えば学習科学は教育学、心理学的視座から、正統的周辺参加論は社会学、人類学的視座から「熟達」にアプローチする。個々のわざ、技術については、現在、伝統工芸の分野で「名人・達人の技」を後世に残すための様々な研究がなされ、その分野、内容、方法は多岐に渡る。一般企業でも、団塊の世代の大量退職時には英知の継承が大きな問題となり、野中が提唱したナレッジ・マネジメント *knowledge management* の概念が注目を集めた¹⁾。

柔道整復領域においても、熟達の、とりわけ高齢化の進む「ゴッドハンド」の領域にある柔道整復師の技術や、ほねつぎとしての熟達化の過程を保存、分析することは喫緊の課題である。ほねつぎの技術はカンやコツがものをいう職人的要素が大きく、師匠から弟子へと伝統的に受け継がれてきた。柔道整復師界では1990年台頃より、学会や業界団体などの主導により「術から学へ」、また「学の構築」をスローガンとして、伝統的な技術に科学的分析を加え理論化し、学問として昇華させようという試みがなされている。これは、EBM *evidence based medicine* を重視する流れを踏まえてのことであるが、臨床においては、特に根拠 *evidence* は明確でないが効果のある治療というのが確実に存在する。柔道整復師による豊かな臨床には、数多くの、科学的に解明するには膨大な手間とコストがかかると思われる治療法が存在する。しかし多くの柔道整復師たちは、そのような研究に血道をあげるよりも、まずは目の前の患者を救いたいと考え、ここに臨床と研究との乖離が発生する。現在、柔道整復大学では、若手を中心に基礎研究がなされ、臨床研究も進みつつある。しかしながら、柔道整復師の技の真髄は、熟達の領域に至った者のみが会得していると考えられる。このゴッドハンドたちは

高齢化しつつあり、彼らの技術を医療技術としての側面だけでなく、文化的側面からも伝承してゆく必要がある。つまり、数値化や有意差の算出など統計学的手法のみを重視した自然科学的な分析を加えるだけでなく、口伝や口承、ハビトゥス、生育史を、種々の質的手法を用いて社会科学的分析を加えることも重要である。

第2章 本研究の対象と方法

本研究では、熟達の柔道整復師である牧内與吉氏と門井伸夫氏を研究対象者に選定した。両氏を熟達の柔道整復師とする根拠は、第一に徒弟制度において20名を超える弟子を育成してきたこと、次いで整形外科医師の信頼を得て活動していた確かな時期が存在し、ある地域の運動器疾患をめぐる医療に「ほねつぎ」として重大な貢献をしてきたことが明白という二点である。両氏が熟達の領域に至る過程に光を当てることは、ほねつぎとしての専門性低下が著しい現在の柔道整復師にとって、参考にするべきことが多いと思われる。また、両氏の医接連携^{*}の軌跡をたどることは、柔道整復師が専門性を獲得するうえで重要な役割を果たす医接連携の在り方を考察する好例になりうる。

以上の理由から、彼らの語りは特殊かつ一回起性を持つと判断しうるため、研究対象者として両氏を選定した。現状では、今後、ほねつぎという意味における熟達の柔道整復師、さらにゴッドハンドの領域に至るほねつぎは、二度と出現しないおそれがある。医療の高度化や専門化に伴い、骨折や脱臼などの重症患者は、手で診て手で治す柔道整復師ではなく、検査においても治療においても多くの選択肢、設備を持つ医師の治療を希望する時代となった。その結果、柔道整復師が骨を接ぐ機会は激減し、現在の柔道整復師はほねつぎとしての機能を果たせない場合も多い。この傾向は今後も続くことが予想され、柔道整復師がほねつぎとしてかつてのレベルを取り戻すことは困難であると思われる。したがって、文化的側面からほねつぎの存在そのものを捉え、特に熟達の領域に至った者の語りを記述して残すことは意義深い。そしてこの作業は、熟達の柔道整復師の高齢化が進む現在、急がなければならないことでもある。

本研究は質的研究であり、方法の枠組みとしてライフストーリー法を採用した。ライフストーリー法は、語り narrative そのものを記述し、研究対象者から調査者へ向けて発せられる「語りの意味」を探求する。本研究も、インタビューで語られた語りは、研究協力者と調査者との相互作用によって構築されたものである。ただし、その相互作用におけるプロセスを考察の対象としているわけではないため、インタビュー時の相互作用そのものは分析の対象とはしない。

本研究は、解釈的現象学の立場をとる側面がある。解釈的現象学とは、「現象の内容をクライアントに体験された通りに『生きられた体験=lived experience』として、あるがままに記述すること自体が研究目的とされ」る²⁾。また、質的研究を行う場合、厚い記述 thick description という概念が重視されることが多い。厚い記述とは、状況理解を促すために文脈も含めて記述することをいう³⁾。本研究は、二人の熟達の柔道整復師の「生きられた体験」について、厚い記述を通して理解していく試みである。

^{*}医師と柔道整復師の職務上の連携

第3章 神様が与えてくれた仕事 ～牧内與吉氏

牧内氏は牧内與吉氏は、1959（昭和34）年に東京都練馬区で牧内整骨院を開業して五十余年になる、「ほねつぎ」の代名詞のような人物である。牧内整骨医学研究会を主宰し、約80名を数える弟子を育て、

その中には現在の柔道整復師界で指導的立場にある人物も多い。牧内氏自身も、柔道整復師界の学術的黎明期における指導的役割を果たし、柔道整復領域初の学会として設立された日本柔道整復接骨医学会の初代会長を務めた。牧内氏を知る柔道整復師はよく、牧内氏のキャッチフレーズとして「三度の飯より頸上^{*}が好き」と語る。そのような言葉が敷衍するほど、牧内氏の骨接ぎの技には定評があり、また、臨床だけでなく柔道整復学校で用いられる教科書の執筆を手がけるなど、衆目が一致する柔道整復師界の巨人である。若き日の牧内氏は、自衛隊の医務室に配属されたことで医学に興味を持ち、誠実な人柄が縁を呼び、柔道整復師という仕事と出会い、そして金井良太郎医師と栗原宏介医師と出会い、謙虚にはねつぎとしての技を磨いた。その技は多くの修羅場を経て熟達へと至った。やがて、その技と人に、柔道整復師を志す多くの者たちが集まり、教えを仰ぐようになった。牧内氏の仕事の正確さや妥協を許さない姿勢は、多くの弟子たちをいわば背中で育てた。牧内氏が弟子の育成を「ほねつぎの樽に漬ける」と形容したように、特に住み込みで育った弟子たちは、牧内氏の背中を見て一人前に育っていった。現在は、他の接骨院と同じように、牧内整骨院においても骨折や脱臼など骨接ぎを必要とする患者はだいぶ減少したという。しかし患者の痛みを取ることに妥協しないその背中中、今もなお弟子たちに「ほねつぎ職人であれ」と語る。

牧内氏は、柔道整復学校の教員としても多くの学生を指導した。柔道整復師の専門性が曖昧となっている現状において、「柔道整復師はほねつぎである」と伝え続ける牧内氏に、ほねつぎとしてのアイデンティティを叩き込まれた学生も多い。柔道整復師の象徴で「商売道具」である包帯を大切に扱うこと、そしてとにかく練習を重ねることも、牧内氏が弟子に対してだけでなく教壇からも伝え続けていることである。また、牧内氏の歩みにおける独自にして重要な点は、牧内氏がその豊かな臨床を経験のみに基づいて展開していたのではないということである。牧内氏は、臨床に立ち続ける一方で研究する柔道整復師としての姿勢を弟子に示した。

牧内氏の語る「戦争物語」 anecdotes は、壮絶ではあるがどこか人情話を思わせるユーモアがある。語られる内容や語り口から、牧内氏が、患部ではなく患者を診ていたのだと気づかされる。今後、牧内氏に匹敵するほねつぎは出現しないことも考えられる。このほねつぎの巨人が、ほねつぎの仕事そのものに謙虚と感謝を貫き続けていることは、その技と功績と並んで語り継がれるべきことである。

^{*}上腕骨頸上骨折。小児に好発する肘関節上部の骨折で、治療が難しい。

第4章 ほねつぎは武器を持たない武士 ～門井伸夫氏

門井伸夫氏は2011（平成23）年、76歳で「ほねつぎ」に捧げた生涯を閉じた。本人へのインタビューが実現不能となったため、門井富江氏（門井氏夫人）、門井八郎氏（門井氏長男）、栗原宏介氏（門井氏恩師）、栗原紀久子氏（栗原氏夫人）、知花誠氏（門井氏門弟、現門井整骨院院長）の協力を仰いだ。したがって本章は、門井氏に非常に近い位置で長い時間、氏とともに過ごした人びとの語りにより構成されている。

門井氏は、栗原宏介医師に整形外科の開業を決意させた人物である。埼玉県朝霞市に所在する栗原整形外科は、開院してから2014年までの50年間に、77名の柔道整復師を輩出した柔道整復師修行の名門である。医学部の講師を務めていた栗原医師は、地域で開業するためには、患者を手術に頼らず治療に導く保存療法の技術が不可欠であると考えていた。その折に、門井氏の骨接ぎの技にふれ、その高度な技術に瞠目したことが開業の契機だったという。門井氏は、栗原整形外科における骨接ぎの基礎を築き上げたほか、沖縄県で最初の整形外科病院が開院する際の基盤を作り上げた。門井氏は、ほねつぎとして複数の整形外科医と協働した後、1971（昭和46）年、埼玉県富士見市で門井整骨院を開

業し、ここでも20名を超える弟子を育てた。門井整骨院は、開業後しばらく、栗原整形外科に新規入職した柔道整復師が門井氏のもとで一定期間研修するという「虎の穴」の役割も担っていたため、門井氏が育てた柔道整復師はより多数に上る。

門井氏は、大学受験に失敗したことで大きな挫折を経験した。その後、その挫折を原動力として「2倍の努力」をし、その結果「人並み外れた我慢強さ」を身につけた。そして石井豊次郎氏のもとではねつぎとしての基礎的な技術を身につけた後、沖縄に渡り、いわば医療未開の地であった当時の沖縄でつらい思いをしながらも多くの修羅場を経験し、腕を磨いた。そして埼玉に戻った後、整形外科を開業した栗原医師の指導を受けながら協働することで外科の素養を身につけ、より高次な保存療法の技を獲得するに至った。

門井氏の歩みの独自の点は、門井氏のあこがれの対象が柔道整復師ではなく医師であったという点であろう。門井氏はほねつぎとして、栗原医師の片腕として活躍した。自らの接骨院を構えた後も栗原医師を敬い、慕い続けた。正統的周辺参加論では、最終的な具体的到達点を「ああいう人（たち）になる」、学習の動機を「ああいう人（たち）になりたい」という願望として捉える。自分にも患者にも厳しく、常に学び続け、正確に患者を治療に導く栗原医師の技と姿勢は、門井氏にとってあこがれであった。また、栗原医師も門井氏の骨接ぎの技と人を信頼し、「なるべくメスを排除しよう」という理念の実現に向けて邁進した。この医師と柔道整復師の双翼は、それぞれのふさわしい能力を以て応答する責任を果たし多くの患者を救ってきた。栗原医師と門井氏の関係は、お互いの領分をわきまえ、それぞれの職能への尊敬を基盤としながら補完し合う理想的な医接連携の姿であった。

やがて、栗原医師と門井氏のもとには、共鳴する柔道整復師の若者が集まり、ひとつの共同体が形成された。その共同体の中で、英知やハビトゥスは脈々と受け継がれ現在に至る。独立した後も、門井氏は弟子たちに「使命感を持って、命がけで、燃えてやれ」「職人であれ」と伝え続けた。謙虚に直感を磨き続けたほねつぎの生き様は、弟子たちと栗原整形外科の後進へと受け継がれている。

第5章 熟達の柔道整復師の理解 ～正統的周辺参加とケアリングの視点から

本章第1節では、正統的周辺参加論⁴⁾に依拠しながら、柔道整復師の熟達化を師や同僚との関係性から捉えた。門井氏が土台を築き上げ、氏が修行していた時代とほぼ同様の態様で柔道整復師が修行を行っている整形外科診療所における参与観察から得られた知見をもとに、徒弟制による熟達化の実際を考察した。第2節では、ケアリング論^{5, 6)}に依拠しながら、柔道整復師の熟達化を患者との関係性から捉えた。熟達化の過程でケアリングの構えがどのように変容するのか等について考察した。以上を踏まえ第3節では、経営学領域の論考に根拠を得ながら、熟達の柔道整復師を「熟達」たらしめている要素について考察した。彼らの歩みに先行研究による一定の枠組みを与えることで、彼らの歩みを解釈し直すことが可能となったといえる。キーワードとして、熟練のほねつぎアイデンティティ、ハビトゥス、ふさわしい能力と応答する責任⁵⁾、反省的实践家⁷⁾等が挙げられた。

まず、牧内氏も門井氏も、熟達の医師の存在する恵まれた環境で理想的な医接連携を実現し、正統的周辺参加によって技術と知識を身につけた。そこで多くの骨接ぎを経験し、時に修羅場に直面することで、何を善きものとするのか、ほねつぎとしてのハビトゥスも形成されていった。やがてほねつぎとしての揺るぎないアイデンティティが醸成され、やがてそれは熟達のアイデンティティとなって両氏の根幹を形成していった。自分が熟達の柔道整復師であるという自覚は、どのような状況にもふさわしい能力を以て臨むための研鑽につながった。そして実際に修羅場に直面した時には、逃げることなく応答する責任を果たした。その臨床が成功に終わったとしても、同じ患者は一人として存在し

ないことから、常に状況から学び続け内省を繰り返した。技術、知識だけではなく、臨床に立つその姿勢から、多くの門弟は多くの学びを授けられた。

牧内氏と門井氏の歩みは、このようなサイクルの中に生じたものである。現在、柔道整復師が骨接ぎをする機会が激減したことで、柔道整復師のほねつぎとしてのアイデンティティ構築が困難となっている。牧内氏や門井氏に匹敵するレベルの熟達の柔道整復師は、今後出現しないおそれもある。そのような状況で、彼らが熟達に至る過程や職業観、越えてきた修羅場の経験を記述することは、今後の柔道整復師が進むべき手がかりを示す可能性がある。「骨接ぎ」を中核としつつ患者の痛みを取ることに謙虚に向き合い続けたその姿勢は、あらゆる柔道整復師の指針となるものと考えられる。

終章 熟達の柔道整復師の記憶、そして記録

本研究の結論は以下のとおりである。

第一に、熟達の柔道整復師は、徹底したほねつぎとしての修行の時期を経験していた。この時期に、心から尊敬できる師に揺らぐことなく師事し、長期間にわたり多くの薫陶を受けていた。

第二に、熟達の柔道整復師は、多彩な臨床経験、とりわけ多くの修羅場を克服した経験を持っていた。

第三に、熟達の柔道整復師は、強烈なほねつぎとしてのアイデンティティを持っていた。その一部には職業に対する謙虚と感謝が含まれていた。

熟達の柔道整復師、「本物のほねつぎ」の足跡を記述して残すという本研究の試みは、柔道整復師の視点からの質的研究という手法によって可能となった。本研究は、ほねつぎの異名を持つ柔道整復師という職業を、文化としての文脈から捉え記述して残すというパースペクティブを提供した点において独自の貢献をしたといえるだろう。本研究では、二人の熟達の柔道整復師が、熟達の領域に至るまでの道程の多様性と共通点を記述することができた。そもそも、本研究のリサーチ・クエスション自体、厳然とした解を求めるものではない。むしろ熟達の柔道整復師の歩みを記述することそれ自体にこそ本研究の意義がある。熟達の柔道整復師がなぜ熟達に至ったのかという問いに対し、従来考えられてきたのは「柔道整復師が『ほねつぎ』として存在できた良い時代に、人より多くの症例を経験し、人より多く学んだのであろう」という漠然としたものであった。しかし本研究によって、社会科学的観点から、彼らが職業に出会い、決定的な人物と出会い師と仰ぎ、苦悩し成長した過程を記述することができた。ライフストーリー法を用い彼らの歩みを残すことは、「ほねつぎの巨人」の「生きられた体験」の記録として意義深いことであると考えられた。

引用文献

- 1) 野中郁次郎、竹内弘高、梅本勝博『知識創造企業』東洋経済新報社、1996年
- 2) 佐久川肇（編著）、植田嘉好子、山本玲菜『質的研究のための現象学入門 対人支援の「意味」をわかりたい人へ』医学書院、2009年
- 3) ギャツ Geertz C／吉田禎吾、柳川啓一、中牧弘允、板橋作美訳『文化の解釈学I』岩波書店、1987年
- 4) レイヴ Lave J、ウェンガー Wenger E／佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書、1993年
- 5) メイヤロフ Mayeroff M／田村真、向野宣之訳『ケアの本質—生きることの意味』ゆみる出版、1987年
- 6) ノディングス Noddings N／立山善康、林泰成、清水重樹、宮崎宏志、他訳『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』晃洋書房、1997年
- 7) ショーン Schön D／佐藤学、秋田喜代美訳『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001年

歯科技工士養成の現状と課題

—チーム歯科医療に対応できる教育方法を中心として—

尾 崎 順 男

序章 本研究の背景と概要

序章では、本研究の背景、目的、意義と独自性および本論文の構成について述べた。

本研究の目的の第一は、①歯科医療の現状と歯科技工士の現状②他の医療職種や諸外国の歯科技工士養成とわが国の現行の歯科技工士養成制度の比較③歯科技工士養成の成立から今日までの変遷について精査することによって現在の歯科技工士の実態と養成の問題点を明確化することである（第1章～第5章）。

第二は、直近の歯科技工士養成を取り巻く主として制度的な変化を精査することから、今後予想される養成の変革について展望することである（第6章）。

第三に今後の歯科技工士の養成の在り方に必要なことを明確にするが、その中でも特に現在の歯科医療で重要であるチーム歯科医療において最も大切であるといわれるコミュニケーション能力に焦点をあて、このコミュニケーション能力の向上について、教育現場の専任教員はどのように考えているのかを明らかにする。さらに、コミュニケーション能力向上のための教育方法について提示し、実際に行った結果から具体的教育方法としての有効性について検討し、チーム歯科医療に参画できる歯科技工士の養成に必要な教育方法について明らかにすることである（第7章）。

以上の研究から得られた結果を基に今後の歯科技工士養成への提言を行い（終章）、歯科技工士養成の変革の指針を示すことを目的としている。

第1章 歯科技工職の出現と歯科技工士養成所の成立

歯科技工職の歴史的推移を概観し、歯科技工法の制定時（1955年）を「専門性の確立」期と定義した。また、歯科医療の特殊性と歯科技工士の業務について概観した。さらに歯科技工士養成所の成り立ちについて明らかにした。

第2章 歯科医療の現状と歯科技工士

歯科医療の現状について高齢社会におけるQOLと歯科医療について8020運動における達成状況を基に述べた。さらに、チーム歯科医療が必要になってきていることについて述べた。歯科技工士の現状については就業歯科技工士が微減化し、歯科技工士の高齢化が進んできており、このことから、近い将来歯科技工士の不足が大きな問題になることが予想される。また、歯科技工士の就業場所が診療所内から歯科技工所に大きくシフトしてきていることから、今後、歯科技工士と患者との距離が遠くなり、また、歯科医師とのコミュニケーションが取りにくくなる可能性が考えられた。

第3章 歯科技工士学校養成所教育課程の成立と歴史的進展

歯科技工士養成所の教育課程の歴史的進展について歯科技工士学校養成所指定規則の推移¹⁾から明らかにした。制定時から3回の改正が行われたが、前回の改正は平成6年であり、教育課程、教育内容は、20年間も変化していないことが明らかとなった。新材料、新技術は日進月歩であるといわれる時代にこれだけ長期間改正されなかったことは異常であると考えられる。しかし、その間に変化の可能性はあった。すなわち平成13年に「歯科技工士の養成の在り方等に関する検討会意見書²⁾」が出された。その要点は「歯科技工士養成施設における教育内容の見直し」であり、具体的な内容は、(1) 教育内容の大綱化と単位制の導入、(2) 教育内容の充実、(3) 修業年限の延長、(4) 一学級当たりの定員の見直し、(5) 歯科技工士統一試験の実現である。しかし、これらの中で実現したのは一学級の定員を40名から35名にしたことのみであり、意見書が提示されてから13年間変化がなかったと言える。

第4章 他の医療職種の養成制度と教育内容及び諸外国における歯科技工士養成

他の医療職の養成制度と歯科技工士養成制度を比較検討した。歯科技工士は、他の医療職が大綱化し、単位制になっているにも関わらず、いまだ時間制である。他の医療職と比較検討した結果、基礎分野の教育内容の比率が他の医療職に比べて極めて少ないことが明らかとなった。このことは、チーム歯科医療の一員として業務に従事すべき歯科技工士にとって社会性、コミュニケーション能力を養成する機会が少ないことを意味する。また、他の医療職には臨床実習、臨地実習が必ず組み込まれているが、歯科技工士にはこれらの実習が含まれていないことも明らかになった。このことは、歯科技工士の就業場所が診療所内から歯科技工所にシフトしてきていることもあり、患者に対面する機会を失うことにもなりかねず、本来、人工臓器を患者のために製作すべき歯科技工士が、患者の口腔内のコピーである模型上で単なる物づくりをすることになりかねない。

諸外国の歯科技工士養成について検討したところ、歯科技工士養成機関の数、卒業者数、修業年限等は国によって大きく異なっているが、多くの国で卒前に臨床実習を取り入れ患者に接する機会を設けていることが明らかとなった。

第5章 近年の歯科技工士学校養成所の推移と博士課程の開設

近年の歯科技工士学校養成所の推移について検討した。歯科技工士学校養成所数は1989年の73校から現在(2014年)は53校に減少し、定員も3,063名から1,622名に減少し、なおかつ定員充足率は0.73であり実際の入学者は1,359名であることが明らかになった。一方で、4年制大学が2校開設し、そのうちの1校は大学院まで開設されたが、このようなアンバランスな状態にあることが明らかになった。近い将来、歯科技工士の不足が予想されるが、歯科技工士の希望者が大きく減少していることは、今後の歯科医療、国民の口腔保健において大きな問題であると考えざるを得ない。

第6章 歯科技工士養成の直近の変化と展望

今後の歯科技工士養成について直近の状況を基に検討した。平成24年11月に厚生労働省医政局歯科保健課に設置された「歯科専門職の資質向上検討会」の報告書³⁾とその下部組織である「歯科技工

士ワーキンググループ」の報告書作成までの経緯⁴⁾について検討した。これらの報告書に基づき、これまで昭和57年から暫定的に都道府県単位で実施されてきた歯科技工士国家試験は、平成28年から全国統一で実施されることになった。このことは、高く評価できるが、あまりにも遅すぎたと考えざるをえない。また、歯科技工士養成について本報告書は、大綱化と単位制の導入の必要性を明示し、教育内容と必要な単位数および教育目標を提示した。このことは大きな進歩であると考えられるが、その内容についてはさらに改正すべき点があると考えられる。これらの変化に対して全国歯科技工士教育協議会は各歯科技工士学校養成所が十分対応できるようにするために教員に対する講習会を各地区で開催している。さらに全国歯科技工士教育協議会は、著者を委員長とする「歯科技工士教育モデル・コア・カリキュラム検討会」を設置し、現在、大綱化後の歯科技工士養成のモデル・コア・カリキュラムを作成している。今後は、大綱化し単位制が導入され各校独自のカリキュラムが構築できることとなる。このカリキュラムの構築とそれに基づく授業実践には、教員の資質向上が大きな前提条件になる。

第7章 他の医療職との連携

チーム歯科医療を行うにあたって歯科技工士に求められる重要な要素にコミュニケーション能力があると考えられる。そこで全国の歯科技工士学校養成所の教務主任にアンケート調査を実施し、授業の実施状況について調査し、併せてコミュニケーション能力向上のための授業は必要であるか等について質問した⁵⁾。その結果、回答した教務主任の98%は、コミュニケーション能力向上のための授業が必要であると思っており、そのための方法としては、「グループワーク」、「双方向型の授業」、「コミュニケーションについての授業」が有効であると回答した。これらの回答を基礎として、「コミュニケーションの授業」、については鈴木ら⁶⁾の報告を基に、さらに「双方向型授業」⁷⁾、「PBLテュートリアル」⁸⁾を実施し各々の効果を明らかにした。

「コミュニケーションの授業」は医療人としてコミュニケーション能力の習得が必要であると気づくために有効であることが示されていた。

「双方向型授業」については、実施後の学生に対するアンケート調査の結果から、①多くの学生が「楽しいと思う」、「また行ってみたいと思う」、「双方向型授業は学習方法として有効だと思う」、「学習意欲が向上したと思う」と肯定的な回答をしたことは、導入の価値が高いことを示している。②歯科技工士養成に双方向授業を導入することは、チーム歯科医療に参画できる歯科技工士を養成するために不可欠なコミュニケーション能力向上の面からきわめて有効であることが示唆された。以上のことから、双方向型授業は、学生のコミュニケーション能力向上に適する教育方法であると考えられる。

「PBLテュートリアル」については、実施後の学生に対するアンケート調査の結果、多くの学生が「コミュニケーション能力が向上した」と感じていることからPBLテュートリアルはコミュニケーション能力の向上に有効な教育方法であると考えられる。

これらのことから「コミュニケーション学の授業」については、医療人としてコミュニケーション能力の必要性を気づかせるために有効であるが、この講義を行うだけではコミュニケーション能力の向上は十分ではなく、平常の授業において学生参加型の「双方向型授業」を導入したり、さらに問題解決型学習である「PBLテュートリアル」を行うことによって学生が楽しみながら、コミュニケーション能力を向上するのに有効であることが明らかになった。

終章 本研究の成果と今後の歯科技工士養成への提言

以上の研究結果から、歯科技工士養成の変遷と今後の課題が明らかになった。特にこれまでの歯科技工士養成における大きな問題であった歯科技工士国家試験が全国統一試験となること、これまでの時間制から大綱化され単位制が導入されることは積極的に評価できるが、単位制導入後も基礎科目の単位数は少なく、チーム歯科医療に参画できる歯科技工士の養成には大きな問題が残されていることが明らかとなった。また、チーム歯科医療に参画するために必要である、コミュニケーション能力の向上について全国の歯科技工士学校養成所の教務主任は必要であると思っているが、現行教育では、対応できていないことが明らかとなった。そこで、コミュニケーション学の授業で、学生に医療人としてコミュニケーション能力の習得の必要性に気づかせ、双方向授業やPBLテュートリアルを積極的に導入することによって、コミュニケーション能力の向上を図ることが今後の大きな課題となることが明らかとなった。

以上の研究成果から今後の歯科技工士養成に対して以下の提言を行った。

- 1) 修業年限については、現行の2年以上から3年以上にする。
- 2) 教育課程においては、基礎分野を充実しチーム歯科医療に対応できる歯科技工士の基礎を養う。
- 3) 教育方法については、講義においては、これまでの一方向型授業から学生参加型の双方向授業を増やし、PBLテュートリアル等を積極的に導入し、学生のコミュニケーション能力の向上を図る。
- 4) 教員養成については、教育に関する講習会に積極的に参加すると同時に研究活動を行い、併せて学位の取得を目指す。
- 5) 今後の学校体制については、短期大学化、大学化を推進する。
- 6) 以上の提言を踏まえての総括的提言として、これまで慣例に基づいて実施されてきた歯科技工士養成を教員自身が根本的に検討・修正する。

引用・参考文献

- 1) 末瀬一彦, 田上順一, 松村英雄, 杉上圭三, 福岡正泰, 篠崎卓嗣, 尾崎順男: 新歯科技工士教本 歯科技工学概論, 第1版, p.15, 医歯薬出版, 東京, 2013.
- 2) 歯科技工士養成の在り方等に関する検討会: 歯科技工士養成の在り方等に関する検討会意見書, 東京, 2001.
- 3) 歯科専門職の資質向上検討会報告書:
<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-10801000-Iseikyoku-Soumuka/0000042662.pdf>
- 4) 歯科専門職の資質向上検討会 歯科技工士ワーキンググループ:
<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/other-isei.html?tid=127375>
- 5) 尾崎順男, 佐藤 勉, 小口春久: 歯科技工士養成におけるコミュニケーション教育の実施状況と課題, 日本歯科医療管理学会雑誌, 49: 64~69, 2014.
- 6) 鈴木 恵, 小倉千幸, 出田亜紀子, 山田京子, 須田真理, 関口洋子, 市川順子, 野村正子, 池田利恵, 内川喜盛, 岡田智雄, 大津光寛, 大澤銀子, 北原和樹, 佐藤 勉, 小口春久: 本学1年生における「コミュニケーション概論」の概要とその評価, 日本歯科大学東京短期大学雑誌, 2(2): 26~32, 2013.
- 7) 尾崎順男, 市川 基, 小泉順一, 茂原宏美, 近藤健示, 小口春久: 歯科技工士養成における双方向授業の試み, 日本歯科医療管理学会雑誌, 46: 105~110, 2011.
- 8) 尾崎順男, 雲野泰史, 齋藤勝紀, 市川 基, 小泉順一, 茂原宏美, 近藤健示, 池田利恵, 小口春久: 歯科技工学と歯科衛生学専攻科における専攻課程横断型のPBLテュートリアル, 日本歯科医療管理学会雑誌, 47: 178~182, 2012.

3歳未満児保育と「もの・空間」の発達の意義

—保育所及び乳児院における1, 2歳児の保育室環境に焦点をあてて—

齋 藤 政 子

3歳未満児が、特定の保護者の養育の場である「家庭」から離れて、同年代の乳幼児と関わり合いながら人生で初めて集団生活を経験する場として、我が国では、「保育所」と「乳児院」が存在する。「保育所」における乳児集団保育は、戦後、質量とともに発展し、保育の専門職である保育士の「適切で個別的な働きかけ」、および子ども同士の「集団的共感」が存在する場として社会的にも認知されつつある。乳児院でも、個と集団の視点から保育が組立てられており、個々の子どもの状況に応じた福祉的支援が戦後早くから進められ、「養育担当制」を取り入れている乳児院も多い。近年は「小規模グループケア」を取り組み始めているところもあり、一人ひとりの子どもに対して、密度の高い保育・養育を行うことが重要であることや、環境によって「生活」行動が変化することなどが、全国乳児福祉協議会などで報告されている。保育所保育と乳児院保育は、同じ3歳未満児を対象とした、保育施設における集団保育という形態をとっているが、家庭を生活基盤としている子どもが日中保育所に通う形態をとっている保育所保育は、いうなれば「家庭—施設連携型保育」であり、乳児保育の専門家が24時間の体制を組み、保育をおこなっている乳児院保育は、「乳児専門型養護施設保育」ということができよう。

しかしながら、乳児院保育においては、保育室内外の環境全体を視野に入れ、子どもの立場に立つておもちゃや場を用意することも子どもたちへの「個別的配慮」につながるのだということや、保育の場に存在する保育者や仲間という「ひと」やおもちゃなどの「もの」が、子どもにどのような影響を与えるかを考えることが重要であることについては、近年ようやく認識されてきたといっていだろう。乳児院も、3歳未満児の暮らしの場であると同時に、養護（ケア）と教育の一体的提供の場としての機能を求められていることは事実である。様々な困難を抱えて入所してくる子どもに対して養護に重心を置きながらも、子どもの発達段階に応じて適切な教育的働きかけが必要であると考えられる。

さらに、近年、保育所では、延長保育実施園や非正規雇用の保育者の増加とともに、多種多様な運営母体を持つ保育所が増えている。また、子ども子育て支援新制度が平成27年4月からスタートし、満3歳未満の3号認定の子どもは、保育所以外の認定こども園・小規模保育等でも保育を受けることになる。3歳未満児対象の保育施設は、立地や構造、面積基準、設備・備品の充備など検討すべき事項が多く、物的空間的環境をどのように整備することが、3歳未満児保育の質の向上につながるのかを検討することは、保育現場にとってまさに喫緊の課題である。

そこで本論では、3歳未満児保育を、「保育所および乳児院双方を視野に入れ、3歳未満児クラスの乳幼児に対して、その発達の状況や持っている個性に応じて意図的計画的に行われる養護（ケア）と教育の一体化した働きかけ」とし、特にその中でも、1, 2歳児の保育環境について研究対象としていくこととした。その際、1, 2歳児の発達という側面から物的空間的環境の意味とあり方を考察するために、「もの・空間」を切り口として、1, 2歳児保育における「もの・空間」の発達の意義とそのあり方について検討した。本研究の目的は、次の二点である。第一に、日本の3歳未満児保育をどうとらえるべきかという問題、第二に、3歳未満児保育における「もの・空間」がどのような発

達の意義を持つのかという問題、この両者を明らかにすることである。その際、3歳未満児保育を捉える視点として、「個の視点」と「集団の視点」の両方から1, 2歳児の「もの・空間」について考察した。これまで述べたように、3歳未満児保育は、主流としては家庭での個別保育ではなく、子どもと保育者の多対多の保育として日本では発展してきている。そうした日本の3歳未満児保育の特性を最大限活かす保育環境のあり方を考察することが、これからの保育の質的向上には欠かせない。また、保育環境は、保育者の意図が潜むもの（倉橋, 1936/2008a）であるため、保育者の意識の面から3歳未満児保育における「もの・空間」を明らかにすることとした。なお、本研究では、「もの・空間」は、「ひと」に対して意味を提示するだけでなく、「ひと」の意図・思考を内在し、「ひと」の心のありようによってその存在のありようも変わっていくものとして捉え、何らかの保育上の役割を持つものとして捉えていくこととした。また、「事物」「玩具」「遊具」「素材」「用具」「動植物」「設備」、など、実体として子どもの前に存在し、子どもに影響を与える「物」を、ひらがなの「もの」と表記して総称し、また、「場」「場所」「施設」「コーナー」などを総称して「空間」とした。

(1) 3歳未満児保育の歴史的考察と先行研究（序章、第1章、第2章）

近世・近代における「保育」の歴史的考察の中で、幼い子どもが「教育」を受けるということは、「人として認められ尊ばれるということ」と同じ地平に立脚した問題だったということを確認した。「教育」に関する先人たちの研究を踏まえると、「教育」とは、人類の文化遺産としての知識や技術を伝達し、能力を引き出すことだけではなく、「養う」という意味を含んでおり（ドベス, M., 1977など）、幼い子どもが「一個の独立した人格をもつ人間」として認められていく歴史の上に成り立っている機能である。現代における「保育」は、この「教育」という機能に、さらに乳幼児期の発達的特質を踏まえ、「養護」という側面を統合させたものであると考えられる。

また、第2章では3歳未満児保育と「もの・空間」に関する内外の先行研究をレビューした。

(2) 本研究から得られた知見（第3章から第5章）

2-1. 1歳児の「生活活動」における「もの・空間」の役割

1歳児は一歳半を過ぎると、他者と目標を共有しながら、生活活動の時間的空間的拡大の中で、見通し能力を育てていくことが明らかとなった（本論では見通し能力は、「主体が、現時点から未来にむけて、状況を予測し、ある目的のために、必要な行為やものをイメージし、行為を組み立て、計画し、遂行する能力」というように定義する）。またその能力を育てていくうえで「もの」「空間」が大きな役割を果たしていることが明らかとなった。「生活活動」はそもそも、ひとつひとつの「行為」が連結されて実行されている。しかし、低年齢児、特に1歳半の節を越える前の乳児では、例えば着脱活動の中の「パンツをはく」という行為は足を入れることすら難しく達成しにくいこともある。子ども自身が主体的に行動し見通し能力を高めていくためには、保育者の言葉かけだけでなく、着脱マットや着脱コーナーなど「もの」や「空間」の「機能性」も重要であることがわかった（図1）。

2-2. 新入園児の慣れ過程における「もの・空間」の役割

入園したばかりの1歳児は、「もの」や「空間」から意味や情報、価値などを受け取り、それがある「空間・場」で他者と共有する。事例によれば、子どもは、「もの・空間」から、前の日に来

園した時と同じおもちゃが置いてあって遊べるという「安定感」や、ここにいても大丈夫という「安心感」を感じたり、何かをイメージして行動していた。つまり、子どもは、慣れ過程という特殊な環境下でも、「もの」や「空間」と積極的に対話し、環境から「意味」を見出して利用していくのではないかと示唆された。「ひと」との間だけではなく、子どもは「もの・空間」との間でも相互交渉を行っているのではないかと考えられた（図2）。

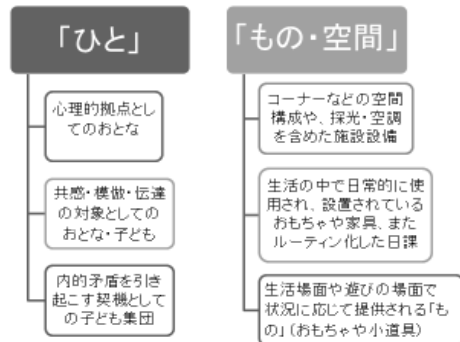


図1 3歳未満児の見通しを支える保育室環境

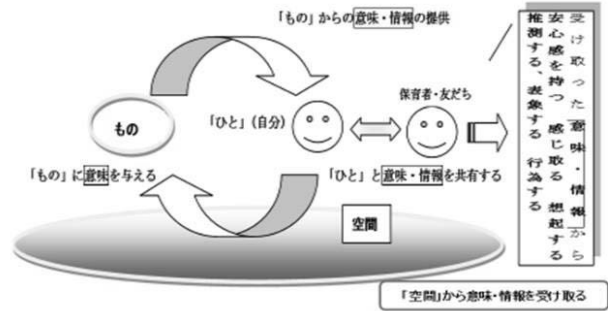


図2 「ひと」「もの」「空間」の関係

2-3. 乳児院における縦割り保育の導入と「ひと」「もの」「空間」

本研究では、1、2歳児の環境変化においては、「ひと」「もの」「空間」という3種類の心理的拠点の存在が重要であることが明らかとなった。養育室が変更されると、せっかくその子どもが築いた「ひと」との信頼関係も、お気に入りの「もの」や「空間」といった心理的拠点も失ってしまう。乳児院で暮らしている3歳未満児にとって「落ち着き」や「くつろぎ」という「安心感」が「もの」「空間」に存在することが、いかに重要かが、このアクションリサーチの中で得られた。

2-4. 乳児院における心理的拠点形成と「もの・空間」

乳児院における小規模グループケアの生活活動と本体の生活活動を比較しつつ、観察や聞き取りから得られたエピソードを分析し、「生活活動の理解と見通し」「生活を再生産する活動の理解」「様々な道具の理解と使用」「仲間意識の広がり」と共感の渦」を導き出した。集団規模が小さい方が、生活活動がより見えやすく、1、2歳児の主体的な活動が活発になったことが指摘された。しかし、意味を共有できる1、2歳児の子ども集団があればこそ、乳児院本体の事例にあった「おふねごっこ」のような共感的な遊びが生み出されたのではないかと推測できる。したがって、1、2歳児の保育には、「関係性」という視点も必要だと考えられた。

さらに、「生活活動」に関する「もの・空間」を子どもに見えやすくすることは、子どもの生活活動への意欲を引き出すことと密接に結びついているということがわかった。また、おもちゃ収納を工夫し、選択して遊べるようにすることは、遊びの主体を形成することと関連しているということもわかった。「もの」が「空間」の中でどのように存在しているかが、1、2歳児の遊びにも大きく関わっていることが示唆された。

2-5. 保育所保育者は保育環境における「もの・空間」についてどう捉えているか

3歳未満児の保育環境に関する質問紙法による調査を行ったところ、全国の保育所保育者1338名から回答を得た。実態として行っていると回答した項目について因子分析をすると、「保育者の視野の広さが反映された環境」「日常のケアのための十分な環境」「安心感のある快適な環境」「子ど

もの主体性が配慮された環境」の四つの因子が抽出された。その中でも、「保育者の視野の広さが反映された環境」と「安心感のある快適な環境」は、保育者歴が長いほど、年代が高いほど、保育者の実施度が高いことがわかった。「視野の広さ」は、単に見渡す範囲が広いということだけではなく、個々の子どもの思いへの気づきや、子どもの遊びや危険性への意識、「個性」や「関係性」への意識なども反映されているということでもある。

また、分析の結果「日常のケアのための十分な環境」と「勤務する園の運営主体」との間で有意差（1%水準）があり、「子どもの主体性が配慮された環境」と「クラスの子どもの年齢」との間で有意差（0.1%水準）があった。

2-6. 乳児院保育者は保育環境における「もの・空間」をどう捉えているか

全国の乳児院131か所すべてに施設長および保育者への質問票を郵送し103施設より回答を得た。回答者は1459人であった。結果を要約すると、第一に、乳児院保育者への保育環境に関する調査では、「もの・空間」に関する項目のほうが、「ひと」環境に関する項目よりも平均値が低かった。実施度も重要度も、上位10項目の中では「ひと」項目の割合が多く、下位10項目の中では「もの・空間」項目の割合が高かった。これは、保育所保育者を対象とした調査でも同様の結果が得られており、乳児院保育者についても「ひと」環境の方を「もの・空間」よりも重視する傾向が示唆された。

第二に、実施度に関する54項目について因子分析を行った結果、「主体的な遊びと生活」「応答的で温かいコミュニケーション」「十分なケアと動と静のある空間」「室内外の安全性と設備の充実」「発達段階にあったおもちゃの充実」の五つの因子が抽出された。

(3) 1, 2歳児保育における「もの」「空間」に必要な質（第6章）

全体を考察すると、3歳未満児保育の保育担当者は「ひと」環境を重視し、「もの・空間」については重要度を意識しつつも実態としてその発達の意義について十分理解しているとはいえないことが明らかとなった。また、2-1から2-6までの実証的研究を通して、3歳未満児保育における「もの・空間」に必要な質としての「主体性」「関係性」「個性」「機能性」「安定感」「安心感」「充実感」の七つを質が浮かび上がった。1, 2歳児の保育環境における「もの・空間」は、子どもの「主体性」を機軸にして、以下の6つの質を意識して構成されるべきであると考ええる。また、これらの質を含みながら、以下のような発達の意義を持っていると考えることができる。

1. 1, 2歳児の発達に応じた「主体性」を支え、育てる役割
2. 「個性」を重視し、その子の「心理的拠点」として「安心感」を保障する役割
3. 他者との「関係性」を支え育てる役割
4. 「機能性」と「安定感」をもった環境構成で「見通し能力」を支える役割
5. 「充実感」のある活動を引き出す役割

(4) 本研究の意義と課題

本研究の意義は、第一に、日本の3歳未満児保育の歴史を押さえながら、3歳未満児、特に1, 2歳児にとっての「もの・空間」の発達の意義を質的調査・量的調査両面から検討したということである。第二に、1, 2歳児を生活主体として位置づけ、主体性を育てる保育が日本の3歳未満児保育の

実践の中で行われている事実を観察研究の中で確かめたことである。また、第三に、観察研究で得られた知見を、保育所・乳児院双方の現場の保育者と実践の中で検証しつつ、3歳未満児保育における「もの」「空間」に必要な質とは何かについて検討したことである。

今後は、保育者への面接調査のデータの分析などを通して、1，2歳児にとってのケアと教育の一体的な提供をどのように行うべきかという議論に貢献しうる研究の蓄積をおこなっていきたい。

引用文献

- ドベス, M. (1977). 「現代教育科学」を読むにあたっての道しるべ. Debesse, M・Miarale, G. (著) 波多野完治・手塚武彦・滝沢武久 (監修) (1977). 現代教育科学1 教育科学序説. p 24
- 倉橋惣三 (1936/2008a). 津守真・森上史郎 (編). 幼稚園真諦. フレーベル館. p 32

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員

編集委員長 板野和彦

編集委員 廣瀬由美子

明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

- 第1条 本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』と称する。
- 第2条 本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
- 第3条 本紀要は当分の間、年1回刊行する。
- 第4条 本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
2. 原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
- 第5条 本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
2. 上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
- 第6条 本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会（以下、「研究科委員会」と称する）の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会（以下、「編集委員会」と称する）を設ける。
2. 編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は1年度間とし、再任を妨げない。
3. 編集委員会に委員長1名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
- 第7条 本規程の改廃は研究科委員会で行う。

本規程は平成26年6月1日から施行する。

編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第15号をお届けします。

本号は、修士論文5本、修士論文概要15編、博士論文概要3編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものにしたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

(板野和彦)

明星大学通信制大学院研究紀要 —— 教育学研究 —— 第15号

平成27年12月10日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）
研究科長 樋口 修資

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員会
編集委員長 板野 和彦

発行所 明星大学通信教育部
東京都日野市程久保2—1—1
TEL. 042-591-5115

印刷・製本 信濃印刷株式会社



明星大学
MEISEI UNIVERSITY