

Meisei University
Distance Education Graduate Course

Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION

Vol. **23**
2024 / 3

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

今野貴之 准教授指導

小学校算数科における成績下位群の児童が自主的に適応学習教材に取り組むようになるプロセスの一考察……………平 山 靖……………9

齋藤政子 教授指導

保育者の「見守る」援助における専門性の検討

—多声的ビジュアル・エスノグラフィーを用いた保育者の語りからの分析—

……………関口由季子……………17

樋口修資 教授指導

社会福祉士養成課程における福祉系大学の教員の困難性に関する研究

—科目「演習」に焦点をあてて—……………小 川 智 子

※本人の希望により論題のみ掲載

星山麻木 教授指導

多様性を認め、互いに尊重し合う態度や行動の醸成を目的とした障害理解教育の実践

—小学校第3学年への授業と教員へのインタビューを通して—……………原 田 理 沙……………29

修士論文概要

石田健太郎 教授指導

就学前施設における防災体制の現状と今後の防災・危機管理対策のあり方

—主要自治体調査と施設への聞き取りを基に—……………石 塚 人 生……………39

板野和彦 教授指導

へき地における音楽教育に関する研究……………芳 賀 真 衣……………43

今野貴之 准教授指導

協働学習における学習者個々人の思考と行動に関する研究

～学習者の互恵的な相互行為に焦点を当てて～……………加 固 希 支 男……………47

杉本明子 教授指導

理学療法士を目指す専門学校学生における職業価値観が学習動機に与える影響

—達成目標理論と職業価値観に着目して—……………今 村 啓 太……………51

星山麻木 教授指導

自閉スペクトラム症児の母親が望む保育学生に身につけて欲しい保育者の専門性

～当事者参加型授業の子育て経験の語りの分析～……………愛下啓恵……………55

発達障がい児の子育て不安を支える支援について

—入園前に人と場につながった自閉スペクトラム症児の母親の語りから—

……………山下亜希子……………57

吉富芳正 教授指導

レリバンスの視点をふまえた中学校社会科歴史的分野のカリキュラム編成

—主体的に学び、生きる生徒の育成—……………山形友広……………59

博士論文概要

島田博祐 教授指導

理学療法士養成施設におけるコンピテンシー基盤型教育の導入

—コンピテンシーの設定から評価方法の試案とフィードバック方法の開発と運用に

ついて—……………山崎尚樹……………65

大学教育における倫理的消費者育成に関する研究

—倫理的消費行動に及ぼす社会・心理的要因—……………吉井美奈子……………69

杉本明子 教授指導

理学療法士教育課程の臨床実習教育における新しい実践モデルの構築

—学生の学習意欲と臨床実習指導者の指導意欲に着目して—……………永野忍……………71

樋口修資 教授指導

マイクロラーニングと遠隔教育システムによる教員のICT活用研修に関する研究

……………小林博典……………75

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

Essays :

A study of the process students in the lowest-performing group in elementary school math class become self-directedly engaged in adaptive learning materials
..... Yasushi Hirayama 9

What is the Professionalism on Support of "Watching Over" Children by Childcare Teachers?
—Analysis of Teachers' Reactions based on Video-cued Multi-vocal Ethnography—
..... Yukiko Sekiguchi 17

A Study on the Difficulties of Teachers at Welfare Universities in Training Courses for Social Workers
—Focus on the subject "Exercise"—
..... Tomoko Ogawa
※本人の希望により論題のみ掲載

Practice research of understanding of special needs with the aim of respecting diversity attitudes and behaviors that diversity and respect each other
—Through lessons with third grade elementary school students and teacher interviews—
..... Risa Harada 29

Abstracts of Master's Theses :

Current and Future Disaster Prevention and Crisis Management Measures in Pre-School Facilities
—Based on surveys of major municipalities and interviews with facilities—
..... Hitose Ishiduka 39

Research on Music Education in Remote Areas
..... Mai Haga 43

A study of individual learners' thinking and behaviour in collaborative learning
～Focus on reciprocal reciprocity of learners～ Kishio Kako 47

修士論文

小学校算数科における成績下位群の児童が自主的に 適応学習教材に取り組むようになるプロセスの一考察

平山 靖

〈サマリー〉

本研究の目的は、有機的統合理論の視点から小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになるプロセスを明らかにすることである。自主的に取り組むようになった3名の児童と、学級担任、管理職へのインタビューのデータ等をM-GTAを参考に分析し、有機的統合理論の視点から考察した。その結果、小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになる2つのプロセスが明らかになった。第一のプロセスは、児童が外的調整としての個別の支援を受けて学習時間が確保され、技術的・情緒的な支援や学級担任からの働きかけを受けて算数の意欲が向上していくプロセスである。第二のプロセスは、児童が学級担任からの継続した働きかけや学級担任や家庭からの特別な支援を受けて適応学習教材を用いて学習する価値を認め、同一化的調整段階に進むプロセスである。また、小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材に取り組む際の教師の支援方法として、学校として、利用意欲が伴わない児童に対して算数教室等の外的調整を伴う支援を行うこと等、7つの示唆が得られた。

キーワード：適応学習、動機づけ、有機的統合理論、Qubena、算数

1. 研究背景と研究目的

個々の学習者の進捗に合わせ、学習内容や学習レベルを調整し、その学びの機会を提供しようとする取組は適応学習と呼ばれる(小柳 2019)。適応学習によって、算数科の成績下位群の児童の意欲が向上されたことも確認されており(細谷ほか 2013)、適応学習ができる教材(以下、適応学習教材)の使用によって算数科への意欲向上が期待される。しかし、算数科の成績下位群の児童は、そもそも適応学習教材を使用する動機づけが低い等の課題があることが明らかになっており、教師の支援方法の検討が必要とされている(稲垣ほか 2019)。その教師の支援方法を考えるにあたり、算数科の成績下位群の児童は、適応学習教材の利用意欲が高くない状態から利用意欲が高い状態になるまでにどのようなプロセスを経るのかという問いが生まれる。

本研究では、小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材の利用意欲が高くない状態(動機づけが低い状態)から利用意欲が高い状態(動機づけが高い状態)になるまでのプロセスを捉えるために、動機づけ理論の一つである有機的統合理論を援用した。小学校算数科における成績下位群の児童は、適応学習教材を使用する動機づけがない、もしくは低い状態であると考えられる。そのような児童の変容を動機づけ理論の枠組みから捉えることで、教師は児童に対する支援の方法が考えやすくなると言える。有機的統合理論は、外発的動機づけから内発的動機づけへの道筋を捉える自己決定理論の下位理論の一つである。自己決定理論は外発的動機づけから内発的動機づけまでを連続したプロセスとして捉える。有機的統合理論では図1のように、外発的動機づけを自律性の順に、外的調整(要請に従う)、取り入れ的調整(自尊心を保つため要請を受け入れる)、同一化的調整(要請の価値を認める)、統合的調整(要請の価値を認め自己の内面と統合する)の4つの段階に分ける(Ryan & Deci 2000)。

有機的統合理論を用いた研究は、統計的手法を用いた心理学の研究でおこなわれることが多いが、研究対象者のインタビューデータを用いて分析した研究も見られる(大柴ほか 2020)。また、有機的統合理論は

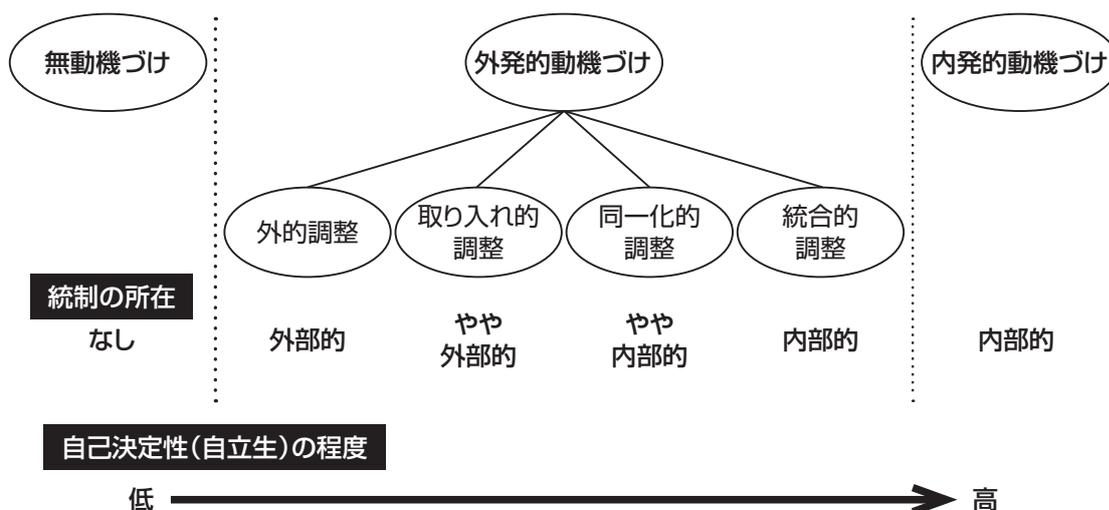


図1 連続線上に位置づけられる外発的動機づけの各段階(有機的統合理論)

動機づけの過程やメカニズムを明らかにすることが可能(伊藤 2019)となる理論であることから、本研究においても適応学習教材に取り組もうとしない算数科の成績下位群の児童のプロセスにも援用可能であると判断した。

先に述べた通り、算数科の成績下位群の児童は適応学習教材自体に取り組もうとしない傾向がみられる。そのような算数科の成績下位群の児童は、適応学習教材の利用意欲が高くない状態から利用意欲が高い状態になるまでにどのようなプロセスを経るのかという問いに対し、有機的統合理論を援用することでそのプロセスを捉えやすくする。有機的統合理論は動機づけの程度を自律性によって段階分けしている。そこで、利用意欲の高い状態を、適応学習教材を自主的に使用する状態と定義し、研究目的を「有機的統合理論の視点から小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになるプロセスを明らかにすること」とした。そして、そのプロセスを明らかにすることで算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を用いて学習する際の教師による支援方法の示唆を得ることが研究意義である。

2. 研究方法

2.1 本研究の実践概要

本研究の協力校はX県Y市の公立Z小学校であった。Z小学校では、2021年4月より児童に端末を配付した。家庭で学習するためのWi-Fi環境はほぼすべての家庭にあったが、通信速度について学校は把握しておらず、保護者に任せていた。なお、本研究の実践期間は2021年4月から2022年月3月までであった。

適応学習教材はQubena(開発:株式会社COMPASS)を使用した。Qubenaは常に開発が進んでおり、アップデートが行われ続けている。本実践期間のQubenaの仕様は次の通りになっていたため、適応学習教材として使用可能であると判断した。まず、Qubenaは単元の問題を難易度や内容構成によって細分化しており、問題を解くとすぐに正誤判定がなされ、学習者に対して素早くフィードバックがなされる仕様になっていた。目標とする行動に確実に到達できるよう、知識獲得のステップを細分化して構成し、学習者に対して反応の正誤が即座に与えられ、かつそれを確認できた。また、児童・生徒の誤答からその原因をプログラムによって解析し、つまづきに応じた問題を選択して出題することができたり、学習後に間違えた問題が履歴に表示されるようになっていたりした。そして児童・生徒の取り組んだ問題、解答時間、正答率などの学習履歴(スタディ・ログ)の収集と分析なども可能であった。学習進度等に応じて児童一人一人のタイミングに合った学習も可能であった。また、Qubenaでは、学習ドリル機能や担任が範囲を選ぶワークブック機能により問題が出題さ

れ、児童が誤答をすると、その原因を解析し誤答に応じた問題が出題された。誤答問題を解き直したり、1問も間違えたりしなければ児童の理解度がAと評価された。また、誤答問題を解き直さず、そのままにしておけば誤答数に応じて理解度がB、Cと評価される仕様になっていた。児童に合わせた学習支援が自動でなされるという点や、評価を出してやる気を喚起する仕様にもなっていた。

2.2 筆者の立ち位置

児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになるために、管理職、学級担任と共に支援にあたる必要があった。そのため筆者が対象とする児童に関与しながら観察をした。よって、筆者の立ち位置としては、対象と距離をとる論理実証主義的アプローチとしての参与観察者ではなく、対象から学び、批判的意識の覚醒を促す教師(箕浦 2009)という立ち位置となる。

筆者は、2013年4月から2021年3月までZ小学校に勤務し、全教職員、多くの児童と面識があった。本研究の実践期間、筆者は、担任ではなく本研究の計画を行い、管理職や教職員の理解を得て、3～6年の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになるようICT全般の情報提供や、児童のQubenaの学習状況を教職員と共に把握したり、直接対象とする児童に対して関わったりした。そしてそこから得られる研究データを有機的統合理論の視点から捉えて考察するという立ち位置をとった。

2.3 実践の経緯

算数科における成績下位群の児童を、前学年のX県標準学力テストC評価の児童を基本とし、学級担任と相談の上、学年ごとに採用している市販のワークテスト(以下テスト)の結果等を踏まえて決定するものとした。なお、1、2年生はQubenaの間違いを分析し、未習熟な内容に戻る形での学習には適さないと判断したため除外し、3～6年生の児童を対象とした。

2021年4月に配付端末を準備し、児童に配付した。4月当初はQubenaのアカウントを取得中であり、Qubenaを使用できる環境ではなかった。そのため、算数の副教材として紙ドリルも各学年で採用したため、紙ドリルとQubenaの併用状態での実践となった。5月に、学校のルール等を作り、一人一台端末の運用を開始した。6月に株式会社COMPASSの社員が、教職員に対してQubenaの使用法の研修会を実施した。そして、筆者と教職員で、Qubenaの取り組み方法について検討した。そこで、朝のタブレットタイム(10分)の実施が決定された。7月に児童全員のQubenaアカウント配付が完了した。ここで運用を開始したが担任が試しにいくつかのQubenaの教材を教室で児童に使用させた程度であった。また、8月は夏季休業中であり、Qubenaでの学習はなかったことを確認した。

Qubenaの正式な導入は9月からであった。9月は学級担任に1か月程度、2つの単元にわたってQubenaを使用してもらった。筆者と教職員とで、使用法は担任に任されるが、テストを行う前までに単元内のQubenaのドリルの理解度をA評価にするという共通理解を行った。次に、テストまでに2単元続けて理解度をA評価にできなかった児童の中から、日頃のテストの結果等を考慮し、筆者と学級担任で相談し、適応学習教材に対する取り組み方に改善が必要な児童(不登校2名、不登校傾向2名の4名以外の13名)を決定した。そして、上記の児童と学級担任に対して面談を実施し、筆者が行った授業態度や生活態度の参与観察をもとに取り組みの偏りや取り組まない原因を整理した。なお、対象児童の担任は7名である。A児、B児、C児の担任、D児の担任、E児、F児の担任、I児、J児、K児の担任、L児、M児、N児、O児の担任、P児、Q児の担任であった。

10月以降、適応学習教材の動機づけと算数への動機づけを高めるため、算数教室を行うことにした。これは稲垣ら(2019)の実践で行われていた、週1回の放課後教室を参考にした。しかし、学期途中からの取り組みとなるため、毎週の開催は難しく、複数回に分けて行うこととなった。

第1回算数教室の日程は10月5日、8日、14日であった。適応学習教材に対する取り組み方に改善が必要な児童や、算数の授業で支援が必要な児童に、担任が参加を促した。その後、担任が保護者の承諾をとって参加させた。

算数教室で学習した内容は、学習中の単元の Qubena の学習ドリルである。主たる指導者は教務主任であり、Z小学校の教職員が補助を行った。

11、12月にも第2回算数教室を開催した。これも学期途中からの取り組みであるため、毎週の開催はできず、11月11日、18日、12月2日、9日に行った。

また、2月にも第3回算数教室を開催した。同様の理由から2月10日、17日に行った。

本研究では、利用意欲が高くなった児童を、Qubena の自主的な使用が見られるようになった児童とした。自主的な使用が見られるようになった児童は、2単元以上 Qubena ドリルの理解度を A にしてテストを受けていることや、日常的に使用していること等について学級担任と筆者で確認を行った上で決定された。実践の結果、自主的な使用が見られるようになった児童を3名確認した。A児(3年生)、B児(3年生)、K児(5年生)であった。

2.4 取得データと分析方法

取得した、データは4つある。

第一に変容した児童に対する指導内容や、その児童の変容を担任や校長はどのようにとらえているかを把握するために、学級担任や校長に対して半構造化インタビューを実施した。主な質問項目は、変容した児童に対する関わりや、教室での指導等であった。

第二に校内の教師間の情報共有や対象児童全員に対する指導等をどのようにとらえているかを把握するために、適応学習教材に対する取り組み方に改善が必要な児童の担任6名、校長、教務主任に半構造化インタビューを実施した。主な質問項目は、これまでの ICT の活用、Qubena を使用した実感や効果、算数教室について等であった。

第三に児童の学習ログや筆者が関与観察した算数教室でのフィールドメモである。加えて、それらの事実確認やインタビューの内容を理解するための補足材料として、変容した児童及び変容した児童の保護者(A児のみ)へのインタビューをそれぞれ5分程度実施した。主な質問項目は、Qubena の使用方法、Qubena について思うこと等であった。

以上のインタビューにおいて、倫理的配慮とし対象者の同意を得て録音したものを逐次文字化し、分析データとした。

第四に変容が見られなかった児童の行動変容の有無と算数教室参加にした際に取った筆者のフィールドメモである。変容が見られた児童と比較して考察するための分析データとして使用した。

分析方法は、木下(2003)が提唱する M-GTA を参考にした。M-GTA は、インタビューデータから概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめることができる。分析テーマを設定し、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例(ヴァリエーション)とし、かつ、他の類似具体例を説明できると考えられる説明概念を生成する。一般的に M-GTA においては、これ以上データとの関係を見ていっても重要な新しい概念、解釈が出てこない状態までデータの分析を行い「理論的飽和化」を目指す。既収集のデータを用いて分析を行うことも可能である。本研究では、対象者に対するデータ収集を複数回行うことでカテゴリー生成ができるようにデータの充実を図った。

M-GTA を参考にした理由は2点ある。第一に、M-GTA は質的研究としての分析手法が明確であり、データに密着した概念を生成し、プロセスを分析するのに適しているからである。第二に、M-GTA を用いて学習者の動機づけの変化を考察した研究(瀬尾 2011)もあることから、本研究にも使用できると考えられるから

である。

なお、分析を行うにあたり、MAXQDA Plus(2022)を用いた。

分析は以下の7つの手順で進めた。

第一に、文字化したインタビューデータの内容を意味ごとにコード化した。

第二に、本研究の目的に沿って、コードを対象児童、教師、管理職、保護者の4種類に分け、共通性のあるコードをまとめて概念を生成した。

第三に、児童の行動変容や、教師・管理職の支援活動等に焦点を当てて、カテゴリーを生成した。

第四に、それぞれの概念・カテゴリーのうち、A児、B児、K児及びA児、B児、K児の担任、校長、教務主任の発言に共通する概念とカテゴリーを中心に、変容が見られた3名の児童のプロセスに関わる概念とカテゴリーを抽出した。例えば、A児のプロセスに関係していたと考えられたカテゴリーには、教師が授業にICTを取り入れる姿勢があった。そして、そのカテゴリー内の概念の一つにQubena マネージャーの使用があった。Qubena マネージャーを使用した児童の学習進度確認と定義しているが、具体例には、「マネージャーとの併用をできる限りしないとイケないって。…(中略)…3年生においてはこっちが管理しないと。初めてのタブレットだったし(A児担任)」という発言をもとにした。

第五に有機的統合理論を踏まえて、変容が見られた3名の児童、A児、B児、K児のプロセスを考察した。A児、B児、K児に関係する分析データから結論が得られる概念とカテゴリーの関係性を考察し、プロセスを生成した。そして、A児、B児、K児の3名の児童について1人ずつそのプロセスを有機的統合理論の視点から考察した。

第六にA児、B児、K児のプロセスを、2名ずつ比較した。2つのプロセスを比較することで新たな示唆を得ることができた先行研究もあることから(三村他2001)、小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになるプロセスを明確化するための示唆がさらに得られると考えたからである。そして3名のプロセスも比較し、さらに精緻なプロセスを生成した。

第七にそのプロセスをもとにして得られた知見をもとに教師の支援方法について考察を行った。

3.結果と考察

本研究は質的データを主に分析を行った研究であるため、結果と考察を分けることなく、合わせて記載した。

分析の結果、小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになる2つのプロセスが明らかになった。第一のプロセスは、児童が外的調整としての個別の支援を受けて学習時間が確保され、技術的・情緒的な支援や学級担任からの働きかけを受けて算数の意欲が向上していくプロセスである。第二のプロセスは、児童が学級担任からの継続した働きかけや学級担任や家庭からの特別な支援を受けて適応学習教材を用いて学習する価値を認め、同一化的調整段階に進むプロセスである。小学校算数科において、成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになるプロセスを図2に示した。

また、プロセスから教師の支援方法を分析し、次の7つの示唆が得られた。

- ①学校として、利用意欲が伴わない児童に対して算数教室等の外的調整を伴う支援を行うこと。
- ②適応学習教材を使って学習ができない児童については、特別支援教育を視野に支援を行うこと。
- ③適応学習教材の使用方法のような技術的な支援に加え、算数科における具体的な学習支援を行うこと。
- ④達成感をもたせるなどの情緒的な支援に加え、有能感を持たせることや、学習態度を整えることや、受容や共感をすることや、使用して成果があったということを見童に実感させるフィードバックといった支援を行うこと。
- ⑤自主的な使用を妨げている生活面の状況を学級担任が把握し、見童や家庭と共に改善に努めること。

- ⑥利用意欲の低いうちは、外的調整として行われた算数教室のような取り出しの指導を行い、適応学習教材を使用することの効果を実感させ、同一化的調整段階に進ませること。
- ⑦日常的に適応学習教材を使用し、児童の学習状況を把握し、声掛けを行うこと。

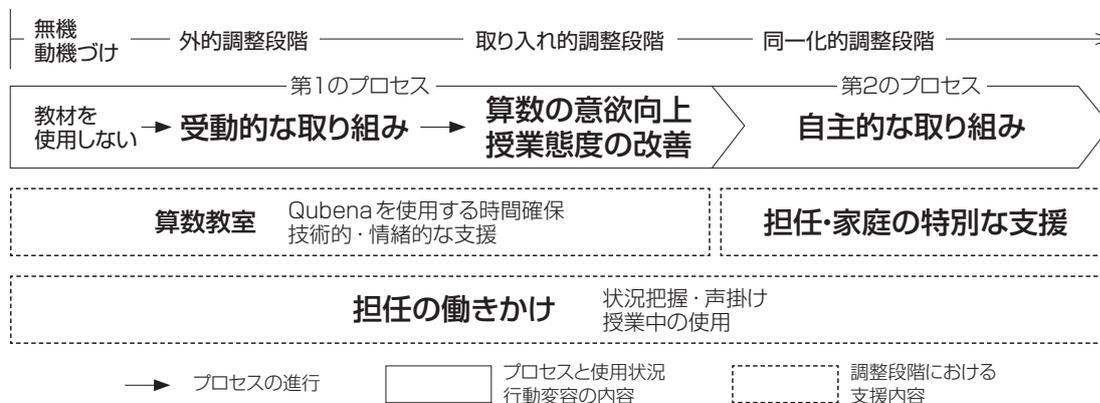


図2 小学校算数科において、成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになったプロセス

4.まとめと今後の課題

本研究の目的は、有機的統合理論の視点から小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになるプロセスを明らかにすることであった。

小学校算数科における成績下位群の児童が適応学習教材を自主的に取り組むようになる2つのプロセスが明らかになった。第一のプロセスは、児童が外的調整としての個別の支援を受けて学習時間が確保され、技術的・情緒的な支援や学級担任からの働きかけを受けて算数の意欲が向上していくプロセスである。第二のプロセスは、児童が学級担任からの継続した働きかけや学級担任や家庭からの特別な支援を受けて適応学習教材を用いて学習する価値を認め、同一化的調整段階に進むプロセスである。

また、研究意義としていた算数科の成績下位群の児童に対する教師による動機づけの支援方法については、7点の示唆を得ることができた。

今後の展望として、この示唆をもとに算数科の成績下位群の児童に対して具体的に支援を行い、その妥当性を検証する必要がある。

次に、本研究の課題について、実践上の課題と学術的課題に分けて述べる。

まず、本研究の実践上の課題について述べる。本研究は批判的アプローチ(箕浦 2009)の立場をとった質的研究であるため、知見の一般化には限界があることである。例えば、どの適応学習教材を用いたとしても本研究と同様のことが言えるとは限らないということが挙げられる。本研究ではQubenaを用いているが、Qubena以外にも様々な適応学習教材がある。Qubenaは間違えた問題を解き直すことで学習に対する評価が出される仕様になっており、その評価が成績向上の実感につながるがあったが、全ての適応学習教材で同じことが起きるとは限らない。それぞれの適応学習教材をどのように使用させれば、児童が成績向上の実感を持つことができるか、ということを検討した上で実践する必要がある。

次に学術的な課題について2つ述べる。まず、本研究では理論の枠組みとして有機的統合理論を援用し、自主的な使用に至るプロセスを考察した。自主的な学習のための理論として有機的統合理論以外にも、自己調整学習の枠組みも存在する。しかし、今回の研究では考察できなかった。自己調整学習の枠組みには、予見の段階、遂行コントロール段階、自己省察の段階があり、本研究で変容が見られなかった児童についてどの段階でのつまずきがあったのかも考察できることが想像される。そうすることにより具体的な示唆が得られると考える。次に、有機的統合理論を援用してプロセスを考察したが、3名の児童いずれも、同一化的調整段

階までしか考察することができなかった。これは質的研究でインタビューデータやフィールドメモをもとに行ったためであると考えられる。小学校の中、高学年では、自身の将来のことを踏まえて学習する動機を考えるような統合的調整段階を言語化することは難しかったからではないかと考える。アンケート等も併用すれば同一化的調整以降の内容も含めて考察できる可能性はあると考えられる。

参考文献(本稿で使用した文献一覧)

- 細谷里香, 北川里奈, 松村京子(2013)児童のつまずきに応じた算数の個別学習支援による学習意欲の変容. 日本教育実践学会教育実践学研究 14(2):1-12
- 稲垣忠, 大森裕二, 志野奈美子, 阿波弘真, 村上壮, 菊地尚樹(2019)学校および家庭における適応学習の実践と評価. 日本教育工学会論文誌 42(4):345-354
- 伊藤豊彦(2019)小学生の体育学習への動機づけに関する研究, 九州大学, 博士論文
- 木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂, 東京
- MAXQDA Plus(2022) <https://www.maxqda.com/japan> (参照日2023. 8. 16)
- 三村あかね, 中村友恵, 中田みどり, 古田ひろみ, 島田啓子, 亀田幸枝(2001)分娩第1期における新人助産婦と熟練助産婦の思考プロセスの比較, 日本助産学日本助産学会誌, 14(3):74-75
- 箕浦康子(2009)フィールドワークの技法と実際 II:分析・解釈編. ミネルヴァ書房, 京都
- 大柴由紀, 清野隼, 尾縣貢(2020)わが国の柔道リオオリンピックメダリストの食行動変容に影響を与えた要因, 体育学研究, 65:705-721
- 小柳和喜雄(2019)個別最適化学習システムを用いた取組の評価に関する萌芽的研究. 次世代教員養成センター研究紀要, 5:101-110
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25:54-67.
- 瀬尾匡輝(2011)香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化—修正版グラウンデッドセオリーアプローチを用いた分析から探る—, 日本学刊, 14:16-39

(今野貴之准教授指導 2022年度修士学位取得)

「見守る」行為における専門性の検討

—多声的ビジュアル・エスノグラフィーを用いた保育者の語りからの分析—

関口 由季子

〈サマリー〉

本研究では、保育の具体的場面での保育者の「見守る」行為から援助に至るプロセスの可視化を試み、保育者の「見守る」行為の専門性について検討していくことを目的とした。

研究方法は、保育者の「見守る」行為は、保育者の実践知の関与が考えられていることから、他者には見えづらいという特徴があるため、保育者の内面を捉えて「見えないもの」を可視化するために多声的ビジュアル・エスノグラフィー (Joseph T., 2006) を援用した。

主な結果として、7つの保育者の「見守る」視点が生成された。その視点は①「心情を読み解く視点」②「行動を読み解く視点」③「環境への視点」④「子どもの行動予測の視点」⑤「保育者の意図と保育のねらいへの視点」⑥「危険回避の視点」⑦「同僚性の視点」である。

この分析結果の考察から、保育者の「見守る」行為のプロセスの中には子どもの成長を予測した保育のねらいとしての保育者の「意図」からなる保育者の「見守る」視点があり、目の前の子どものその場に状況や姿に応じて臨機応変にその視点を組み合わせながら変化させ、援助を判断していると示唆された。

キーワード: 「見守る」行為 多声的ビジュアル・エスノグラフィー 保育の専門性 保育者の語り

I はじめに

保育者の「見守る」行為から、子どもが何を考えているのか、どのような事を行いたいのかを理解して子どもの自発的な活動を引き出したり、時には温かな視線を送り子どもに安心感を与えたり、環境を整え危険を回避したり、異変を感じ取り、病を察知したり、子どもの発達を見通した行動を誘導したりなど、多岐にわたる援助が行われている。こうした保育者の「見守る」行為は、日本の保育のミニマムスタンダードである保育所保育指針 (厚生労働省) の総則や各年齢の保育の内容の取扱いの中に「成長を見守る」「活動を見守る」などと随所に記述されていることから、日本の保育の特徴を示す重要な概念であり、保育の専門性の高い技法であると考えられる。

そして、この「見守る」行為は、しばしば時間的な側面から「待つ」という援助に変化するため、他者から見えづらいという特徴がある。このような特徴について中坪 (2016) は、「放任」「放置」と誤解されてしまうという課題を示しながらも、「見守る」「待つ」という行為を時間的側面から捉えて、「あえて介入しない」と保育者のアプローチとして高度な専門技術であると位置づけた。また、中坪は「見守る」という言葉が保育の中でも仲間内のみに通ずる特殊用語として使用されかねないという課題を示している。それは、実際の保育の場の中に保育計画に保育者の配慮事項として「危険の無いように『見守る』」などと文脈の中に使用されているにもかかわらず、保育者の「見守る」行為が実際に行われていないという可能性を示唆している。こうした文脈の中に安易に「見守る」と語尾につけて使用することが常用化してしまうと、ますます「見守る」行為そのものが他者から見えづらくなってしまふ。さらに、言葉の表記でしか「見守る」行為を意識しないことや、あるいは文脈の中の「見守る」と無意識に表記することで、「見守る」行為の重要性が曖昧になってしまうという危惧がある。

また、上田他 (2017) は、保育の中の「見守る」「待つ」は、子どもの主体的な時間である一方で、その時の状況に応じた保育者の実践知が関与した「見守る」行為の特徴と重要性を明らかにした。しかし、保育者の「見

守る」行為からの一つの援助として「待つ」を捉えているわけではない。そして、上田は、他者から見えづらいつという特徴について、「見守る」「待つ」が保育者の実践知に基づいているからであると記述している。この保育者の実践知は、その保育者の保育観や保育経験、子どもを理解する力、先を見据える力など多岐にわたる個人の力量から形成されていることから、保育者ごとに技量も異なる。そのため、保育者の実践知から保育の展開や子どもの成長予測などが保育者の「意図」として「見守る」行為に反映され、その判断や援助の方法が異なり、他者から見えづらいつと考えられる。それにより、一見すると保育者が子どもに何もしていない、放任していると誤解を招いてしまい、他者からは「ただ見ている」あるいはちゃんと出来るように「見張っている」、子どもができるまで「やらせている」などとの誤解が生じてしまう。

こうした保育者の「意図」については、齋藤他(2014)が3歳未満児保育についての保育者への質問紙法による調査し、保育における「もの」「空間」は、「保育者の視野の広さ」と保育の「意図」が反映されており、保育行為には、「保育者が見渡す」ことや「子どものお気に入りのおもちゃや遊び」を把握したりする行為が含まれることを記述しているが、保育者の「見守る」行為との関連について明らかにしているわけではない。

さらに内海(2019)は、エティック・アプローチにもとづき、日常的な保育の場面において子どもたちの活動を観察し、「見守り」の背後には「子どもからの報告」や「他の保育者の連携」があり、そこから、「見守り」と「確認」「構造化」「ことばがけ」のやり取りがなされていると示している。また、「見守り」を「一緒に活動による見守り」「成り行きの見守り」「予測を伴う見守り」の3つの見守り方に分類し、この「見守り」から「確認」し、「見守り」から「構造化」と「見守り」を介して相互に行き来し、「ことばがけ」に繋がっていることを明らかにし、「見守りを中心とした保育のプロセス」の図を作成した。(Figure1)。この論考は、日常の保育の中で、保育者の子どもの「見守り」を中心とした保育の具体的場面を可視化しているが、保育者の「見守る」を起点にした援助に至るプロセスについて示されたわけではない。

以上の背景から、保育者の「意図」からなる「見守る」行為が生じるプロセスや具体的な援助方法との関連について明らかにはなっていないため、「見守る」行為から援助に至るプロセスを具体的に示すことで課題解決の糸口を見いだしたいと考えた。

II 研究目的

保育所保育指針(厚生労働省)は、1965年に保育所の保育内容や保育に関する基本となる事項が定められた指針である。この保育所保育指針は何度も改訂を繰り返しているが、その中に保育者の「見守る」行為が現在も随所に示されている。例えば、「第一章総則(2)養護に関わるねらい及び内容」には、「イ情緒の安定」の内容の箇所に、「成長の過程を『見守り』適切に働きかける」、第2章保育の内容の「ねらい及び内容」や「保育の実施に関して留意すべき事項」にて「見守る(り)」という言葉が文脈に記述されている。こうして示された「見守る」の内容に留意し、日々の保育の中で保育者の「見守る」行為から子どもの成長を支えているのである。

また、保育所保育指針の中の「特に保育の実施に関して留意すべき事項」の保育全般に関わる事項では、子どもが自ら周囲に働きかけ、子どもが自分の力で行う活動を保育者が「見守りながら、適切に援助する」との記述がある。その「成長の過程を見守り」「子どもの活動を見守る」ためには、保育全般において保育者が子どもを保育者が「見守る」ことが前提とである。そして、「成長の過程を『見守り』適切に働きかける」ことは、具体的に「温かく見守る」「子どもの行動を見守る」「自分の力で行う活動を見守る」であるとの内容の取扱いで示されている。

こうした保育者の「見守り」行為は、保育の中の具体的場面で「子ども内面を読み取りその子の気持ちに寄り添う」「子どもの行動を読み解き危険を察知し未然に防ぐ」「子どもが自分で出来たという達成感を味わえるよう、最小限の手助けをする」等の援助に繋がっていく。そのため、「見守る」行為が保育全般に存在し、そこか

ら「待つ」等の具体的な援助に繋がっていくのではないかと仮説を立てた。

さらに、内海(2019)は、エティック・アプローチにもとづき、日常的な保育の場面の観察から、活動を追跡する保育者の「見守り」のプロセスの調査を行っている。そして、見守りを中心とした保育のプロセスの可視化を試みているが、保育者の「見守り」行為を起点とした援助に至るまでのプロセスを示したわけではない。

そこで、本研究では保育の具体的場面での保育者の「見守り」行為から具体的な援助に至るプロセスの可視化を試み、保育者の「見守り」行為の専門性について検討することを目的とした。

Ⅲ 研究方法

1.多声的ビジュアル・エスノグラフィーについて

本研究では、Joseph T. (2006)の多声的ビジュアル・エスノグラフィーの手法を参照し、映像視聴による集団討議を実施した。この多声的ビジュアル・エスノグラフィーとは、映像を視聴した保育者の語りを採取する手法であり、保育者の内面や可視化されにくいものを探るための研究方法論の一つである。保育士の「見守り」行為に対する意識を顕在化されるためには、その意識を言語化するための刺激映像を視聴したうえでグループインタビューを行うこの手法が有効であると考え、採用した。

2.調査手順

- ①先行研究や資料等の調査、視聴映像の選定。
- ②研究説明会を開催し協力者を募る
- ③協力者に映像を視聴し、グループインタビューを行う。(多声的ビジュアル・エスノグラフィー)
- ④インタビューデータにおける保育者の語りの逐語録を作成する。
- ⑤この逐語録を文脈ごとに分け、分析調査を行う。
- ⑥『見守り』援助の根拠となる法令や先行研究圏の保育実践記録及び計画・評価などの資料収集を行い、調査結果を補完する。
- ⑦「見守り」援助の在り方について考察する。

3.インタビュー調査

(1)対象 東京都内の認可保育所のA保育園の保育者9名 平均保育経験年数 約17年

(2)使用した映像

「幼児理解に始まる保育①3歳児の世界」岩波映像株式会社のビデオ映像から、二場面を選定した。以下、映像①、映像②と称して記載する。

・映像①「ひとりじめしたいの？それとも思いやり？」

・映像②「一人一人の生活リズムと園生活」

(3)映像の選定理由

映像①は複数の子どもたちの遊びの中で、カブトムシの取り合いというトラブルに発展してしまう映像である。この映像は、序盤は「差し迫った危険」はなく、カブトムシとの触れ合いの活動と並行して複数の遊びが同時に進行している中で、カブトムシの取り合いが始まる。そのトラブルに至るまでの子どもの心理や行動、複数の遊びの場面からどのような保育者の「意図」があり、どのような視点で子どもを「見守り」のか、また「差し迫った危険」はないが、子ども同士での解決を「見守り」どこで直接的援助を行うのかなど、視聴した保育者ごとに異なる意見が出るのではないかと予測した。

一方で、映像②は、複数の子どもたちの中から保育者が個に寄り添って関わるという一人の子どもの行動と保育者の対応に着目した映像である。この映像は、本児の生活の流れや思いへ個別に保育者が対応して

おり、途中で本児が園庭へ一人で出てしまい、門を登るなど「物理的な差し迫った危険」が見られる映像であり、映像の中の保育者が一人の子へ個別対応のやり取りが伺えた。こうした一人の子への個別対応は、保育の中で時には大きな課題ともなるため、どのような保育者の「見守る」視点が必要であるのか、どのように子どもの気持ちを理解し、どのようなことばがけ等の援助を想定するのか、視聴した保育者の多様な意見を引き出すことができるのではないかと予測した。また、差し迫った危険では、日頃からどのような危機感を持ち、安全面に配慮するなど具体的な危険回避の方法を抽出できることを期待して選定した。

4.倫理的配慮

調査前に認可保育所A保育園の法人理事長に調査内容を説明し研究の許可を得た上で、A保育園の保育士に研究の説明を行い、調査目的に加え、個人情報取り扱い、調査倫理に関する事項について口頭で説明し、書面による同意を得た。なお、本研究は、筆者の所属機関による研究倫理審査委員会の承認を得ている。

IV 分析結果

分析にあたっては、多声的ビジュアル・エスノグラフィーの手法に基づき、保育者の様々な語りに着目し、その保育者が映像の中のどの場面を見て、どのような言葉で語っているのかに焦点を当てるため、グループインタビュー終了直後に音声記録から逐語録を作成した。この逐語録を川喜田(2021)のKJ法の手法を用いて、子どもの行動や心理、保育者の考え方など、一つの文脈のまとまりごとに番号を振って、文脈のまま抽出した。

ここから類似したグループを集めてグループ編成を行った。この文脈集めでは、保育を実施するための子ども理解の仕方や保育のねらいや保育者の配慮を整理しながら文脈を集めた。この文脈の集まりに表札をつけて整理した。

文脈の整理(映像①の例)

表札	抽出した文脈	文脈数
子どもの行動を読み解く	10、カブトムシのためにか、B児は(カブトムシに)ずっとつききりだった。 13、(友達へ)手がパツとでる。 16、カブトムシを取り合って洗面器からカブトムシも土も中身がトイレの床にこぼれてしまう、トイレに散らばった土がちょっと哀愁を感じる。 85、B児がそこから(先生がここで見ようねといった場所)持って行ったから、A児を追いかけた。 94、B児は、皆が触れる機会の時にはカブトムシに触れていなかった。 95、最初洗面器を持って行った子がいて、元に戻したけど、また別の子がもってってしまうという同じことが繰り返されている。 97、子どもたちが自分たちで巧技台を設定していた。子どもたちが設定するのは、できるんだと思った。ドキッとする場面もあった。指を挟んじゃったり。上の段の設定もやっていた。	7

さらに佐藤郁郎(2008)の質的データ分析法を取り入れ、同じような内容の文脈を集めて定義づけを行い、再文脈化をおこなった。また、「KJ法」及び質的分析法による分析の経験がある指導教員とともに、数回にわたって協議を重ね、データを見直し、カテゴリーの文言を修正し、さらに「KJ法」による分析等の経験がある研究者が集まった研究会において発表し、カテゴリーの見直しを行った。

そして、生成されたコード数は映像①が28、映像②が22、サブカテゴリーが10、カテゴリーが7であった。手

順は以下のとおりである。

文脈の定義づけ(映像①の例)

コード27	カブトムシの活動では、取り合いは予測できるため、活動の設定方法を工夫する。
定義	カブトムシと触れ合う設定保育でのトラブルを事前に予測し防ぐ。
ヴァリエーション	<p>44、カブトムシを「おうちにかえそうね」等、決まった場所でもみる等、トラブルを予測して活動できる方法があればよかった。</p> <p>51、あそこでカブトムシを見て、桶の周りにみんなが集まって、そこで興味のあるみんなの気持ちが一旦収まるほど、見ていけば違わないかな。みんなの気持ちがおさまるまで、その場に一緒にいる等。</p> <p>53、子どもたちが)気持ちよく納得するまで見てカブトムシのことに共感して、そこで気持ちが落ち着き子どもたちが終わったなあというところで、次の活動に移す。</p> <p>55、カブトムシの気持ちまでいけると、「疲れちゃった 休ませてあげようね」という話まで行ければ、取り合いや持っていくところまでならなかったかも。</p> <p>72、全部の遊びの環境を整えるまで待ってもらう。巧技台もやりたいから巧技台の設定、カブトムシを見る場所、おままごとやる場所など、環境を整えてから、「どうぞ」にした方がして、子どもたちも遊びこめるのかな。準備しながら遊んでいる感じがして。一回整えてあげて好きなおもちゃなどで遊べる。</p>

サブカテゴリーの生成(映像①の例)

サブカテゴリー	コード
ア、子どもの姿からその心情を読み解く	<p>1、カブトムシを誰にも邪魔されずに見たい、触りたいという気持ち。</p> <p>2、カブトムシを大事にしたいという気持ち。</p> <p>3、子どもは自分の思いがあるが、お友達とのやり取りで言葉が出てこないことや、なかなか伝わらないことも多い。</p> <p>4、大人の発したことばがけに応じ忠実に守ろうとしている。</p> <p>5、「やっちゃったなあ〜」という残念な気持ち。</p> <p>6、友達を応援したいという気持ち。</p>
ケ、危険を未然に防ぐための具体的な方法	<p>25、友達同士のトラブルを予測して、子ども同士の身体への不適切な行動を防ぐ。</p> <p>26、子どもの姿が死角に入らないようにする。</p> <p>27、カブトムシの活動では、取り合いは予測できるため、活動の持って生き方を工夫する。</p>

生成された10サブカテゴリーから、本研究のテーマである「見守る」行為からのプロセスを踏まえ、さらに再編成し、最終的に7つの保育者の「見守る」視点としてカテゴリーを生成した。

以上、7つの保育者の「見守る」視点は、①「心情を読み解く視点」②「行動を読み解く視点」③「環境への視点」④「子どもの行動予測の視点」⑤「保育者の意図と保育のねらいへの視点」⑥「危険回避の視点」⑦「同僚性の視点」である。上記の生成したコードとサブカテゴリー、カテゴリーを下記の表にまとめ、映像①はTable1、映像②はTable2と表記する。

Table1 「ひとりじめしたいの?それとも思いやり?」

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	コード数	合計
1 心情を読み解く視点	ア、子どもの姿からその心情を読み解く	1、カブトムシを誰にも邪魔されずに見たい、触りたいという気持ち。 2、カブトムシを大事にしたいという気持ち。 3、子どもは自分の思いがあるが、お友達とのやり取りで言葉が出てこないことや、なかなか伝わらないことも多い。 4、大人の発したことがばがけに応じ忠実に守ろうとしている。 5、「やっちゃったなあ〜」という残念な気持ち。 6、友達を応援したいという気持ち。	5	5
2 行動を読み解く視点	イ、子どもの行動に着目し、その状況を読み解く	7、カブトムシの後を追う。 8、友達とカブトムシの取り合い。 9、子どもたちが自分たちで巧技台を設定する。	3	3
3 環境への視点	ウ、もの	10、カブトムシは3匹。	1	2
	エ、園内環境を読み解く	11、カブトムシの遊びの設定している部屋と巧技台を設定している部屋が離れている。	1	
4 子どもの行動予測の視点	オ、視聴した保育者の受け持った過去の子どもの姿から行動を予測	12、生き物を触る加減が分からないか、子どもだけで生き物を扱うのはまだ難しい。 13、子ども同士の争いの原因となる気持ちのぶつかり合いや自己主張がある。	2	7
	カ、各年齢の発達的特徴と特徴に応じた行動を予測	14、言葉でのやり取りはまだ難しく、自分の気持ちを伝えられない子もいる。 15、この時期は自己主張が激しい。 16、この時期は、生き物も自分たちと同じ気持ちを持っていると思っている。 17、巧技台を子どもたちが設定するには、発達状況による。 18、年齢に応じた主体性がある。	5	
5 保育者の意図と保育のねらいへの視点	キ、保育者の意図や保育のねらい	19、カブトムシを見て、触る経験活動の機会をつかった。 20、友達との一体感や関りを感じられる経験活動。 21、一斉保育の中でも子どもが自由を感じられるように工夫する。 22、子どもの不適切な行動では、その子の気持ちを大切に最小限の援助をしていく。 23、異年齢の子ども同士のやりとりでの成長は大きい。	5	6
	ク、集団の中での秩序やルール	24、カブトムシを見たり、触ったりするための遊びのルールを作る。	1	
6 危険回避の視点	ケ、危険を未然に防ぐための具体的な方法	25、友達同士のトラブルを予測して、子ども同士の身体への不適切な行動を防ぐ。 26、子どもの姿が死角に入らないようにする。 27、カブトムシの活動では、取り合いは予測できるため、活動の持って生き方を工夫する。	2	2
7 同僚性の視点	コ、他の保育者との連携	28、子ども同士の個々の子の様子を職員同士情報共有し、配慮が必要な子を手厚くみられるように事前に役割分担をしておく。	1	1

Table2 「一人一人の生活リズムと園生活」

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	コード数	合計
1 心情を読み解く視点	ア、子どもの姿からその心情を読み解く	1、帰りの支度を早く終えれば、早くお迎えに来てくれるのではないか。 2、食べ終わったら帰るとい生活のルーティンがあるのではないか。 3、帰る事へ気持ちが向いていて、気持ちが中々切り替えられない。 4、外へ出てお迎えが来ていなかったで、門を登ることに興味移った。	4	4
2 行動を読み解く視点	イ、子どもの行動に着目し、その状況を読み解く	5、子どもが園庭に一人で出てしまった事実に着目し、その状況を読み解く。	1	1
3 環境への視点	ウ、もの	6、お絵描き。	1	3
	エ、園内環境を読み解く	7、園庭にすぐに出来る環境。 8、門は低く、登りやすそうに見えた。	2	
4 子どもの行動予測の視点	オ、視聴した保育者の受け持った過去の子どもの姿から行動を予測	9、B児のこうした姿は、日常から支援が必要もしくは、個別の配慮が必要なのではないか。 10、かつて受け持ったこの姿と重なる。	2	5
	カ、各年齢の発達的特徴と特徴に応じた行動予測	11、時計の針を目印に次の活動に見通しを持てる。 12、日頃から子ども一人一人の姿を把握していないと、子どもとの関りが難しい。 13、保育園の中から見外景色は、子どもにとって魅力的。	3	
5 保育者の意図と保育のねらいへの視点	キ、保育者の意図やねらい	14、禁止の言葉を極力避ける等のことばがけを工夫し、子どもの気持ちに寄り添う。 15、子どもの興味を他へ向け、気持ちの切り替えを誘う。 16、その子の特性を理解し、「そんなところにいたの」と、さりげなく言葉をかける。	3	4
	ク、集団の中での秩序やルール	17、食後のお迎えを待つ時間の遊びを限定している。	1	
6 危険回避の視点	ケ、危険を未然に防ぐための具体的な方法	18、また門に登ろうとしてもおかしくないで、危険行為は、もっと本児に分かりやすく伝えたほうが良い。 19、子どもが園庭に出る際には、保育者も園庭に出て子どもの傍につくなど死角をつくらない。 20、門の高さ、棒も丸くなっていて子どもが登れてしまいそう。 21、日頃の姿から園庭へ出てしまうことを予測していた。	4	4
7 同僚性の視点	コ、他の保育者との連携	22、子どもの特性なのか、何かあってこのような姿なのかによって対応が違ってくる。支援が必要な子なのかも情報共有しておくよ。	1	1

V 考察

上記のサブカテゴリーとカテゴリーである7つの保育者の「見守る」視点について説明する。

一つ目の「1 心情を読み解く視点」では、サブカテゴリーが<ア、子どもの姿から心情を読み解く>である。ここでは「カブトムシを誰にも邪魔されずに見たい、触りたいという気持ち」「帰りの支度を早く終えれば、早くお迎えに来てくれるのではないか」等のコードから構成されており、子どもの機嫌や、現在の感情や気持ち、欲求や要望などに読み解こうとする語りから生成された。こうした子どもの心情を読み解くことで、子どもの気持ちが不安定であると判断すれば、子どもの気持ちに寄り添ったことばがけを行うなど、気持ちを安定させるための援助が行われるのである。そして、子どもが何を思っているか内面を読み解くという視点は、保育の基本である。

二つ目の「2 行動を読み解く視点」では、サブカテゴリーが<イ、子どもの行動に着目し、その状況を読み解く>である。ここでは、「カブトムシの後を追う」「子どもが園庭へ出てしまう」等のコードから構成されており、子どもの行動に着目し、行先や、遊び方、友達との関り方等の行動を読み解き、状況を予測するか語りから生成された。このカテゴリーは、A児がB児の持って行った「カブトムシの後を追う」という行動が、その状況がすぐに援助が必要なのか、もう少し子どもの行動の様子を見るのか判断するためにも必要であるが、子どもの主体性を重視するという観点から、その行動に着目し、状況を読み解く視点である。また、映像①では、子どものカブトムシの取り合いという行動において子ども同士で手が出てしまう場面がある。その場面では、映像の中の保育者は瞬時に反応して援助している姿があり、こうした具体的な場面では、早急な援助が必要な場合がある。そのため、保育者が「行動を読み解く視点」から、すぐに子ども同士の仲介に入る直接的な援助を判断することや、もしくは子どもが保育者の見えないところに移動した等の場合は、⑦危険回避の視点へ移り、保育者が目の行き届くところに保育者自身が空間を移動し立ち位置を変えるなどの間接的な援助に入るなど、危険を未然に防ぐための判断が瞬時になされるのである。

三つ目の「3 環境への視点」では、サブカテゴリーが<ウ、もの><エ、園内環境>である。ここでは「カブトムシは三匹」「カブトムシの遊びの設定している部屋と巧技台を設定している部屋が離れている」「おえかき」等のコードから構成され、玩具の数、部屋のつくりや園内の環境等の園の特性や資源等の環境への語りから生成された。ここでは、玩具でどのように遊んでいるか、集中しているか、飽きてはいないか、室内設定は十分か等、園内環境に着目した「見守る」視点である。この「3 環境への視点」からの援助は、遊びを進展させる道具をその場にそっと増やすなどの間接的な援助が多い。また、この場ではこうした環境が必要だった、もしくは園内の中で思わぬ資源を発見した、または危険に遭遇したなど、園全体で共有すべき事項につながるケースもあり、「7 同僚性への視点」とともに、保育者と連携を図りながら進めている。

四つ目の「4 子どもの行動予測の視点」では、サブカテゴリーが<オ、視聴した保育者の受け持った過去の子どもの姿から行動を予測><カ、各年齢の発達の特徴と特徴に応じた行動予測>である。ここでは、視聴者自身の過去に受け持った類似した子の特徴などから、子どもの行動を予測する語りが多かったが、こうした類似した子どもの姿は、その子の過去の姿を振り返り、その子がどのような性質や特徴があり、どのような行動に至るかをある程度予測しながら「見守る」視点である。また、生き物も自分たちと同じ気持ちを持っているというこの時期の子どもの発達の特徴から、生き物の気持ちを代弁しながら子どもたちへ生き物を大切に扱うことを知らせると良いなどの援助方法など、子どもの発達の特徴から行動を予測した語りから生成された。また、「4 子どもの行動予測の視点」は、子どもの姿を含めた自身の保育経験等や子どもの発達の特徴から子どもの行動を事前に見通し予測しながら、子どもの発達を支えている。

五つ目の「5 保育者の意図と保育のねらいへの視点」では、サブカテゴリーが<キ、保育者の意図やねらい><ク、集団の中での秩序やルール>である。ここでは、<キ、保育者の意図やねらい>にて、「カブトムシを洗面器に開けて触りやすくし、生き物を身近に感じ触れ合う機会を作った」等のねらいや「こんなとこ狭くてか

わいそう」など「カブトムシの気持ちを代弁していく」などの具体的なねらいについての語りがあった。また、子どもたち一人一人が十分にカブトムシを見て、触ることが出来ていれば、その後の展開は違ったのではないかなど、保育の振り返りを行う語りも多く聞かれた。そして、「カブトムシを見て、触る経験活動の機会をつくった」「子どもの興味を他へ向け、気持ちを切り替える」等のコードから構成され、映像から自身の保育の際はどのような保育を行うかなどを想定する語りから生成された保育の意図やねらいへの視点である。この視点は、保育者の保育経験や保育観などから成り立つ、自身の保育スタイルとも言い換えられる。

次に<く、集団の中での秩序やルール>では、洗面器に開けたカブトムシを見る人数を制限したほうが良いのではないかと、順番や交代にすれば違ったのかもしれないというような語りから生成され、保育所における集団作りという観点から必要な、集団生活の中での必要なルールである。

こうした保育者の「意図」や保育のねらいの中には、集団作りというねらいも含まれているため、「5 保育者の意図と保育のねらいへの視点」として統合した。

六つ目の「6 危険回避の視点」では、<ケ、危険を未然に防ぐための具体的な方法>である。ここでは、「活動の導入の際に危険を避けるための約束事を伝える」「死角を作らない」など保育者の配慮事項や危険を未然に防ぐ具体性のある内容の語りから生成された。

例えば、園児に支援が必要で1対1の関りが急遽必要な場面が生じた場合、園職員の保育者が誰かは必ず傍につき、すぐに援助できるような場所から保育者が「見守る」という事も必要である。また、このサブカテゴリーは、「死角をつくらない」「門を登るのは危ない」等、視聴した保育者のほとんどが互いに共感できる語りから抽出したことから、ある程度一定の規範意識が確立しており、危険回避の質が保たれていることが分かった。

これは、各保育所において危険に対して法的や園内などの厳守しなければならないルールが存在し、各種法令、危機管理マニュアルに沿った定期的にリスクマネジメントにて得られた知識が反映されていると考えられる。

7つ目の「7 同僚性の視点」では、サブカテゴリーは<コ、他の保育者との連携>である。ここでは、保育の場における保育者の「意図」や保育のねらいを保育者同士で共通理解し、保育の方向性を一致させて保育に取り組むなどの「見守る」視点である。この視点は、保育者との連携だけではなく、園に携わる職員全てが、互いに学び合い、支え合い、心地よい関係をつくるという事も含まれており、結果的にはこうした職員同士の関係が子どもにも影響を与えるのである。そして、保育の方向性を一致させ、「見守る」視点からの援助を協力して行えるようにすることで、子どもの成長・発達と安全な保育を提供することが実現できるのである。例えば、A保育者がA児の傍にいたのであれば、B保育者は全体を見る等の役割分担に繋がり、A児の朝から機嫌が悪かったなどという事象や、母からの引継ぎ事項があればB保育者に情報を共有して一貫した援助を行えるのである。また、職員同士が心地よい関係をつくることで、その心地よさを子どもが感じ取り相乗的な効果をもたらす場合もある。そして、ここでは、子どもが園庭へ出てしまった等の場面で保育者の人数についての質問や「他の保育者が見えない」などの他の保育者を意識した語りが見られ、日頃から保育者の連携を意識していることが読み取れたため、「7 同僚性の視点」とした。

以上のことから具体的な保育の場面での7つの保育者の「見守る」視点を中心とした援助の実際を、先行研究である内海の「見守りを中心とした保育のプロセス」(Figure1)を改変し、「保育の中の具体場面における援助の実際」(Figure4)として作成した。この図は、具体的場面の子ども理解から始まる「見守る」視点とその援助を直接的援助と間接的援助にまとめた。

まず、子どもを理解するためには、「子どもの性格」「子どもを取り巻く環境」「友達との関り」「発達状況」などから子どもを理解し、子どもの成長した姿を予測した保育へのねらいなどの保育者の「意図」から保育者の「見守る」視点へ繋がる。この「見守る」視点から子ども理解へと双方に行き来をしながら、最終的に「見守る」

視点から具体的な場面での状況把握や確認から援助が判断されている。こうした子ども理解から援助までのプロセスが循環し、子ども理解が構築され、子ども理解に応じて7つの視点の中の、どの視点で具体的な場면을注視するかを変化させて「見守って」いるのである。そして、保育の具体的な場面の援助は、直接的援助と間接的援助に分類でき、間接的援助の中に「待つ」という選択肢がある。

このように、7つの保育者の「見守る」視点は、援助に至るまでのプロセスであり、具体的に「見守る」視点の要素を分類することで、「見守る」行為から援助に至るまでの仕組みを可視化した。

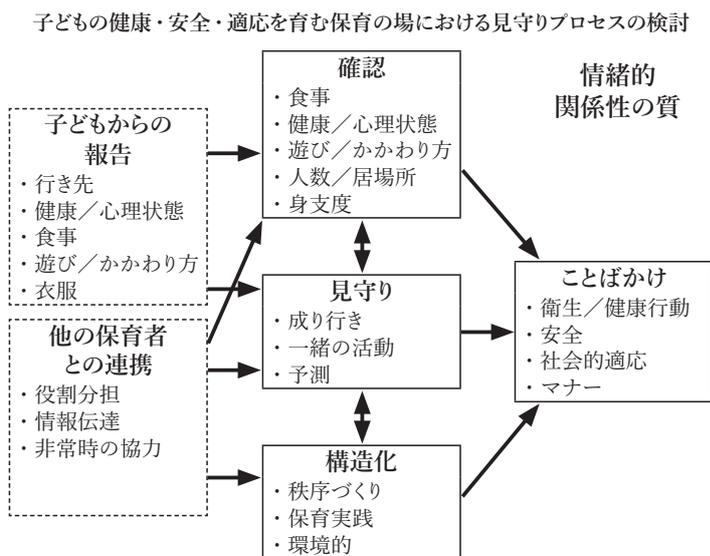


Figure1 内海⁵⁾(2019)作成「見守りを中心とした保育のプロセス」

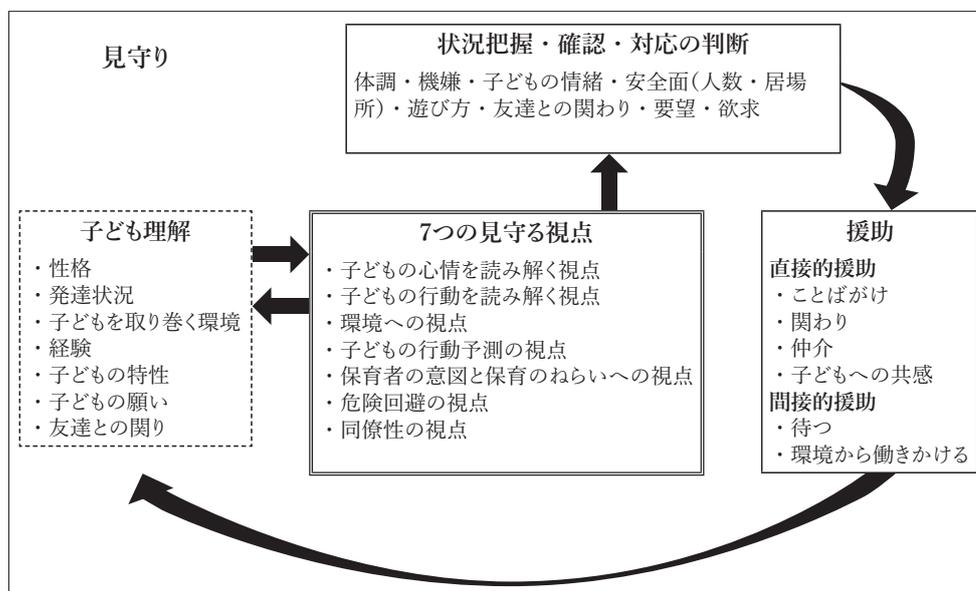


Figure2 保育の具体的な場面における「見守る」援助の実際
注)内海⁵⁾(2019)の図を参考に筆者が改変し作成

VI まとめと今後の展望

本研究では、映像①、映像②ともに、明らかに保育者が子どもを「見守る」という場面から語られたものでは

なく、日々の保育の中で、子どもの気持ちのすれ違いや言葉の発達過程でのトラブル、個別の支援など、よくある光景の具体的な場面の中から、7つの保育者の「見守る」視点が抽出された。この7つの保育者の「見守る」視点から、子どもにとって必要な最小限の援助を判断し、子どもの成長を育んでいる。この保育者の判断には、保育者の実践知が反映された保育のねらいや保育者の「意図」の存在があり、保育経験や保育観、子ども観から成り立っている。こうした保育者の「意図」は、その子がどのような成長を遂げてほしいかなどの保育者が思い描く子どもの姿が基準となっている。そのため、その「意図」から保育者の「見守る」視点が同じ子どもで、同じ場面でも異なり、多様な援助の判断がなされているのである。

また、この「見守る」視点は、視点ごとに独立しているわけではなく、互いに相乗的に関わりながら、援助に至るまでの判断を決定している。それは、子どもが朝からイライラして機嫌が悪く、玩具を投げるといった姿があるとすれば、①心情を読み解く視点と②行動を読み解く視点から、直接的な援助である「ことばかけ」や「かかわり」に繋がることや、③環境への視点へ繋がり、間接的援助の「玩具を柔らかいものに交換する」「本児の好きな絵本を出しておく」等の援助が行われ、機嫌が悪ければ、身体に触れる中で、援助の中で、体温が熱ければ検温し体調不良を発見するなど、結果的に⑥危険回避の視点に繋がった等、保育者がその子に必要な援助を判断し、保育が展開されていくのである。こうした子どもの状況によって保育者の「見守る」視点やその組み合わせが臨機応変に変化することで、保育者ごとに援助の判断に差異が生じている。

こうした援助の判断の差異は、分析結果の7つの保育者の「見守る」視点で例えると、⑤「保育者の意図と保育のねらいへの視点」のサブカテゴリー<キ、保育者の意図や保育のねらい>の映像①では、「友達と一体感を体験する」と「カブトムシを見て、触る経験」などの保育のねらいへのコードが生成されたが、このように保育のねらいが異なれば、着目する視点も異なることとなる。そこから友達との関係を仲介するための援助を行うのか、あるいはカブトムシを見て、触る機会を増やす援助を行うのか、その援助の方法や着地点も異なるのである。

本研究で導き出した「見守る」視点から援助に至る判断は、どの視点で子どもを読み解き、援助を選定するかは保育者の判断に委ねられ、保育者ごとに援助の方法が異なるが、絶対的な援助の方法の正解はないため、複数の保育者の多様「見守る」視点で子どもを読み解き、多様な援助方法から子どもの成長を支えていく事も必要である。

また、今後は質的方法だけではなく、量的方法に基づいた新たな研究を思案し、「見守る」視点についての保育現場での一般化の可能性を検討していきたい。

謝辞

本研究の実施に当たり、ご協力いただきました保育者の皆様には、快く承諾していただき感謝しております。

そして、修士論文を作成するにあたり、丁寧かつ熱心なご指導を賜りました指導教員の齋藤教授には、多くの知識や示唆を頂戴し、深く感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 社会福祉法人日本保育協会(2018)保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領(告示文・解説). 新日本法規出版pp10-35
- (2) 中坪史典(2016)子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性―「見守る」「待つ」保育の実践的意義と奥深さ―. 國學院大學人間開発研究, 第7号 pp2-11
- (3) 上田敏文・中坪史典・吉田たか子・土谷香菜子(2017)実践知としての保育者の「見守る」行為を解読する試み―当事者の語りに着目して―. 子ども学, 第5号 萌文書林, pp223~239
- (4) 齋藤政子・宮脇龍介(2014)3歳未満児保育における「もの」「空間」に対する保育者の意識―保育者歴・年代との関連に着目して. 日本家政学会誌, Vol. 65 No. 6, p293

- (5) 内海緒香(2019)子どもの健康・安全・適応を育む保育の場における見守りプロセスの検討. 人文科学研究, No15 pp89-103 図はp97に掲載
- (6) 倉橋惣三(2008)幼稚園真諦. フレーベル館, p58
- (7) 米川泉水(2012)子どもを見守る保育者像—倉橋惣三にみる子どもの尊厳と子どもを見守る心. 上智教育研究学, pp1~19
- (8) 柳田国男 四島の別れ. 大藤ゆき(1986)児やらい—産育の民俗—. 民族芸双書, p2
- (9) 大田区立保育園園長会・大田区役所保育サービス課(2020)こころを育てる大田の保育. p59
- (10) 榎沢良彦(2016)保育の専門性 日本保育学会編. 保育学講座4保育者を生きる専門性と養成. 東京大学出版会, pp12-14
- (11) 佐藤有香・相良順子(2014)保育者における幼児理解の視点. こども教育宝仙大学紀要5(2014)pp29~56
- (12) 佐藤有香・相良順子(2017)保育者の経験年数による「幼児理解」の視点の違い. 日本家政学会誌, vol68,
- (13) 佐藤有香・相良順子(2019)熟練保育者における「子ども理解」に変化をもたらす契機についての質的研究—保育実践の振り返りの語りから—. 教師学研究, 22(2)pp45~57
- (14) 上田敏丈(2014)保育者の保育行為スタイルと集団活動場面におけるかかわりに関する研究. 中国四国教育学会, 教育学研究ジャーナル, 第15号 pp1-9
- (15) 小藺江幸子(2016)保育者の「見守り行動」についての検討—生きる力の基礎を担う“身守り行動”を探る—. 淑徳大学短期大学部研究紀要, 第55号 pp51~63
- (16) トービン・ジョセフ (Joseph T.)・東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センター(2006) ビデオを手がかりにした比較文化エスノグラフィー(A. ビデオ記録のあり方を探る, III. プロジェクト研究会). ネットワーク: 年報, 第8巻, pp47-56
- (17) 大道香織・加藤望・権赫虹・中坪史典(2020)研究方法としての多性的ビジュアル・明日のグラフィーの可能性と課題. 広島大学大学院人間社会科学研究紀要, 教育研究第1号 p15
- (18) 川喜田二郎(2021)発想法 創造性開発のために. 中公新書, 改訂5版
- (19) 川喜田二郎(2020)続・発想法 KJ法の展開と応用. 中公新書, 63版
- (20) 佐藤 郁也(2008)質的データ分析法—原理・方法・実践. 新曜社
- (21) 中坪史典(2016)保育実践と省察 日本保育学会編. 保育学講座4保育者を生きる専門性と養成. 東京大学出版会, pp27-31

(齋藤政子教授指導 2022年度修士学位取得)

多様性を認め、互いに尊重し合う態度や行動の醸成を目的とした障害理解教育の実践

—小学校第三学年への授業と教員へのインタビューを通して—

原田 理沙

〈サマリー〉

本研究では、障害理解教育の授業実践を行い、授業後に教員や児童が感じたことを分析することで今後の障害理解教育の1つのモデルを示すことを目的とした。研究方法としては、アクションリサーチの手法を用いた。まず、通常学級担任と筆者を含む特別支援教室担任とが協働し、障害理解教育の学習指導案を作成し、授業実践を行った。その後、授業が終了するごとに児童に対して紙面アンケート(記述式)を行い、得られたデータから考察を行った。さらに、特別支援教室担任、通常学級担任のそれぞれに対してグループインタビューを実施し、得られたデータから具体的なエピソードを抽出、質的分析を行った。

その結果、①自己理解から他者理解、相互理解へと、理解する対象を徐々に広げ、「主体的・対話的で深い学び」の視点をもって障害理解教育を行うことで、多様性に対して肯定的な気付きを得られること②教職員、児童の双方が、多様性の尊重について学ぶ機会を意図的に創出する必要があることが明らかになった。

キーワード:障害理解教育 多様性の尊重 自己理解 インクルーシブ教育

I 研究の背景

2021年1月に報告された、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(報告)」では、インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の取組は進展していると述べられている。今後、特別支援教育をさらに進展させていくためには、①障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる条件整備②障害のある子供の自立と社会参加を見据え、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備を着実に進めていくことが必要である。そのためには、それぞれの学びの場における各教科等の学習の充実を図るとともに、障害のある子供と障害のない子供が、年間を通じて計画的・継続的に共に学ぶ活動を更に拡充させる必要があると述べられている。

このように、インクルーシブ教育システムの構築が進められることで、通常学級の中には、これまで以上に多様な特性の児童が在籍することとなる。そこで、通常学級の児童に対して、多様性を認め、互いに尊重し合う態度や行動の醸成を目的とした障害理解教育を行う必要性が高まっているといえる。

II 目的

障害理解教育については、これまでも多くの研究や事例が報告されている。しかし、これまで行われてきた障害理解教育の課題として、目にみえない障害に対する理解教育の不十分さや、障害のない多数派が障害のある少数派を理解するという一方のベクトルで指導が展開されがちなのが挙げられてきた。これらの課題から、「みえにくい」障害である、知的障害や発達障害に対する障害理解教育の実施や、一人ひとりの特性や他者との違いを肯定的にとらえられるような障害理解教育の展開が必要であるといえる。

そこで本研究では、障害理解教育を「自己理解・相互理解を基盤とし、障害に関する科学的な理解を深めることを通し、多様性を尊重するとともに、違いを肯定的にとらえ、互いに尊重しあう態度や行動の醸成を目的

とする教育」と定義し、実践を通して教員や児童が感じたことを分析することで、今後の障害理解教育のモデルを示すことを目的とした。

Ⅲ 研究方法

本研究では、教育実践研究として、アクションリサーチの手法を用いた。研究①として、まず、通常学級担任と特別支援教室担任とが協働し、障害理解教育の学習指導案を作成した。そして、特別支援教室担任がT1、通常学級担任がT2となって1単位時間×2回の授業を実施した。さらに、1回の授業が終了するごとに児童に対して紙面アンケート(記述式)を行った。得られたデータは、アフターコーディングを用いて分析し、考察を行った。さらに研究②として、授業実践後、特別支援教室担任、通常学級担任のそれぞれに対してグループインタビューを実施し、語りから逐後録を作成した。その後、得られたデータから具体的なエピソードを抽出し、質的分析を行った。

Ⅳ 結果と考察

(1)研究①：「障害理解教育の実践と児童アンケートより明らかになったこと」

研究①では、筆者を含む特別支援教室担任と、通常学級担任とが連携し、主に発達障害、知的障害などの、みえにくい障害についての障害理解教育の授業案を作成、及び実践した。この実践では、発達特性に対して肯定的なイメージを持たせることを目的として、星山による「特性を虹色に例える」考え方を基盤に、障害特性を6つの色で表現した。(表1)星山(2023)は、子供理解を深めるために、まず指導する側の自分理解からスタートすることが大切であり、親や指導者の自分理解が深まると子供理解は深くなると述べている。そこで、授業計画の立案前に、「自己理解アンケート(教員用)」を活用し、自分のもつ特性について考え、教員間で共有し合った。そして、障害理解教育の目的を「障害のない児童に障害・障害児を理解させる」とするのではなく、「児童一人ひとりの自己理解を促し、多様性を尊重できる価値観を形成する」とする共通認識を図った。

表1 特性を示す色と障害名との対応表

	障害名
レッド	ASD (自閉スペクトラム症/尊大型)
オレンジ	ADHD (注意欠如・多動症/不注意優勢型)
イエロー	ADHD (多動衝動性優勢型)
グリーン	ASD (自閉スペクトラム症/受動型)
アクア	ASD (自閉スペクトラム症/孤立型)
ブルー	MR (知的障害)

表2 「お菓子の島をさがそう!～考えてみよう、自分のキャラ・友達キャラ」単元指導計画(全2時間)

時	ねらい	学習活動	評価規準			評価方法
			知識・技能	思考・判断	主体的に学習に取り組む態度	
1	<ul style="list-style-type: none"> ○自分の特性について考え、自己理解を深める。 ○人間の特性は多様であることを理解する。 ○自分と他者の特性の違いについて気付く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のキャラクターについて考える。 ・色の特性についての説明を聞く。 ・色帯を見比べ、気付いたことや分かったことをワークシートに記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・人間の特性は様々であることを理解するとともにそれぞれのキャラクターには特徴があることに気付く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分に向き合い、特性について考えている。 ・自分の特性と友達の特性とを比較し、違いがあることに気付いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートや色帯に記入することの意味を理解し、積極的に作業に取り組んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動観察 ・ワークシート ・発言内容 ・振り返りアンケート
2	<ul style="list-style-type: none"> ○特性が違うもの同士だからこそ助け合い、補い合えることを体感する。 ○多様であることは豊かなことだと気付く。 ○特別支援教室の役割を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・班ごとに、特性によって生じるハプニングの解決方法を考え、全体で共有する。 ・「星と虹色な子どもたち」シリーズの動画を見る。 ・特別支援教室についての説明を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・異なる特性同士が補完し合うことの意味に気付いている。 ・多様性の豊かさに気付いている。 ・人間の多様性について理解した上で、特別支援教室の意味を理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の解決に向けて、多様な力を集結させ、グループワークに取り組んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分と異なる意見や考えを生かしながら、協働的に、グループワークに取り組んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動観察 ・ワークシート ・発言内容 ・振り返りアンケート

第1時では、特性理解と自己理解をねらいとし、自己理解アンケートに答えること、それぞれの障害特性をもつ、キャラクターの紹介を活動の中心とした。第2時では、多様性を尊重することの大切さを理解することをねらいとし、特性によって生じる困難さを解決するための方法を考える、小集団でのグループワークを活動の中心とした。

自己理解アンケートを行った児童の33%が、結果を見て「ぴったりだと思った。」と感じていたことから、授業中に実施した自己理解アンケートの設問は妥当性が高いといえる。自己理解アンケートに得意・苦手両方の設問を入れることにより、個々の特性を明確に表すことができたと考えられる。また、自分と友達の特性を比較する活動では、37%の児童が友達のキャラクターについて何らかの気づきがあったと述べた。具体的な活動を通して、これまであまり意識していなかった自分と友達との違いに気付くことができたと推測される。さらに、グループワークを通して、違う特性の者同士が協力することで得られるメリットを体感することで、多様性に対する肯定的な気づきに繋がるのが明らかになった。単元全ての学習を終えた後に、自由記述のアンケートを実施し、分析した結果、授業を受けた感想は「授業全体」「多様性の理解」「課題解決」「学びの場」の4つのカテゴリーに分類された。(表3)カテゴリーごとに具体的な回答を分析した結果、主体的・対話的な学びを通して、楽しい授業を実践することにより、多様性についての肯定的な理解が生まれることが明らかになった。

表3 授業を受けた児童の感想カテゴリー

カテゴリー(件)	中グループ(件)	小グループ(件)
授業全体(26) 【25%】	授業に対して肯定的(25)	授業が楽しかった(17) みんなと考えることが楽しかった(3) こんな授業ができて嬉しかった(2) いい経験になった(1) こんな勉強があることにびっくりした(1) いいことを教わった(1)
	授業に対して否定的(1)	つまらなかった(1)
多様性の理解(50) 【48%】	自己理解(18)	自分のキャラが分かってよかった(11) 自分のキャラが意外でおもしろかった(3) 自分のことについて初めて考えた(1) 友達から見た自分の姿が違うことに驚いた(1) 自分ってすごいなと思った(1) 自分の残念な点をなおしたい(1)
	他者理解(8)	友達のことを知れてよかった(5) 友達のキャラをもっと知りたい(1) 友達のキャラが意外で楽しかった(1) クラス内のキャラの偏りに驚いた(1)
	相互理解(25)	人それぞれ違いがあることに気付いた(12) 自分や友達のキャラが分かってよかった(10) 色々な考え方があっておもしろかった(2) タイプの違う人と仲良くなるのは難しい(1)
課題解決(20) 【19%】	協力(2)	協力すると何でも解決できると思った(1) 協力することが大事だと思った(1)
	課題解決の達成感(18)	課題が達成できたよかった・楽しかった(17) 自分の考えを言えてよかった(1)
学びの場(8) 【8%】	多様な学びの場への理解(8)	特別支援教室のことが分かった(6) 特別支援教室のことを知れてよかった(2)

(2)研究2:「障害理解教育実践後の教員インタビューより明らかになったこと」

研究2では、教員の語りから、「多様性の尊重について考えたり、児童に話したりしたことがあるか」「少数派の子どもたちのことを、周りはどう思っているのか」「児童の自己理解を促す取り組みと自己理解の状況について」「今回の取り組みを実践した感想」「障害理解教育について、担任の先生との考え方の違い」「子どもたちは特別支援教室についてどのように考えているか」「今後の障害理解教育の展開の仕方について」に関する、7つのエピソードが得られた。表4-1、表4-2では、それぞれのエピソードを考察した際の根拠となる教師の主な発言を抜粋した。

エピソード1からは担任が価値観を発信することで、多様性を認め合い、互いに尊重ことがしあえる学級をつくることのできる可能性があることが明らかになった。エピソード2からは、学級内で少数派の児童が受け入れられるためには、学級担任が、周囲との違いを肯定的に伝えたり、肯定的な関わりをする姿を見せたりすることが必要だと示唆された。エピソード3からは、児童の自己理解を促すために、他者との交流の中で認め合う活動が求められていることが明らかになった。エピソード4では、どの教員も今回の取り組みに対して肯定的に受け止めており、今後は年間の中で障害理解教育を計画的に位置づけ、様々な立場が連携しながら進め

ていくことが望ましいと示された。エピソード5では、特別支援教室の教員と、通常学級担任との障害観についての意識のズレが明らかになった。エピソード6では、児童らが、特別支援教室について、何も知らないことが明らかになり、教員同士が連携し、学校全体として障害観の形成を進めていく必要性が示された。エピソード7では、今後の障害理解教育の展開について、特別支援教室担任は、学級担任自らが、授業を行ってほしいと考えていることが明らかになった。また同時に、障害理解教育の実践を学級担任ができるよう研修を行い、学級担任を育成したいとの思いをもっていることも明らかになった。

表4-1 教員へのグループインタビューより明らかになったこと

	エピソード	対象	教員の発言(抜粋)	考察
1	多様性の尊重について考えたり、児童に話したりしたことがあるか	通常学級担任	<ul style="list-style-type: none"> ・「考えたことがあります。いじめって、結構その、弱い者はぶきじゃないですけど、違うものをやっぱり排除しようとする心理で起こるものだと思うので、それを起こさないように、ということ。」 ・「(児童が多様性の尊重について)話せば割とわかるんだなあ、というのは、今年感じましたね。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「違い」がマイナスイメージにとらえられている。 ・多様性を肯定的にとらえた価値観を担任が発信することで、多様性を認め合い、互いに尊重し合える学級をつくることのできる可能性がある。
2	少数派の子どもたちのことを周りはどう思っているのか	通常学級担任	<ul style="list-style-type: none"> ・「お世話しなきゃいけない、下に見てる気持ちってというのは生まれてきている。友達ではなくて面倒を見てあげる子っていう意識。」 ・「少数派の子が、やっぱり周りに迷惑をかけてきたりすると、ちょっと違ってくるのかな。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲の児童に対して、少数派の理解を促すために、発達特性に起因する周囲との違いを肯定的に伝えたり、少数派の児童に対して肯定的な関わりをする姿を見せたりすることが学級担任に求められている。
3	児童の自己理解を促す取り組みと自己理解の状況について	通常学級担任	<ul style="list-style-type: none"> ・「『いいところ』って自分で言うところじゃない、ってというようなイメージをもっているような印象が強い。」 ・「客観的に見て(自分の特性が)どうなのかなあっていうあたりって、難しいんじゃないかな。」 ・「人から言われて『自分のよさはこうなんだ。』って自分の中でもうけとめるんだなあって思った。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・学級の中で日常的かつ継続的に他者との交流の中で認め合う活動が求められている。 ・短所を受け止め、どのように付き合っていくかを模索しながら、自分のよさを生かし、伸ばしていくことが必要である。

V 総合考察

本研究を通じて、発達障害理解のためには、図1のようなステップを得ることが必要であることが明らかになった。第1段階として、自分と向き合うことで自己理解を深め、第2段階で他者理解・相互理解を促す。第1段階で、自己の多様性に注目させておくことで、他者の特性にも寛容になることができる。最終的には第3段階で、違った特性の者同士が補い合いながら一つの目的を果たす体験をすることで、自分とは違う特性のある人も、同じ社会の一員として尊重できるようになると考えられる。

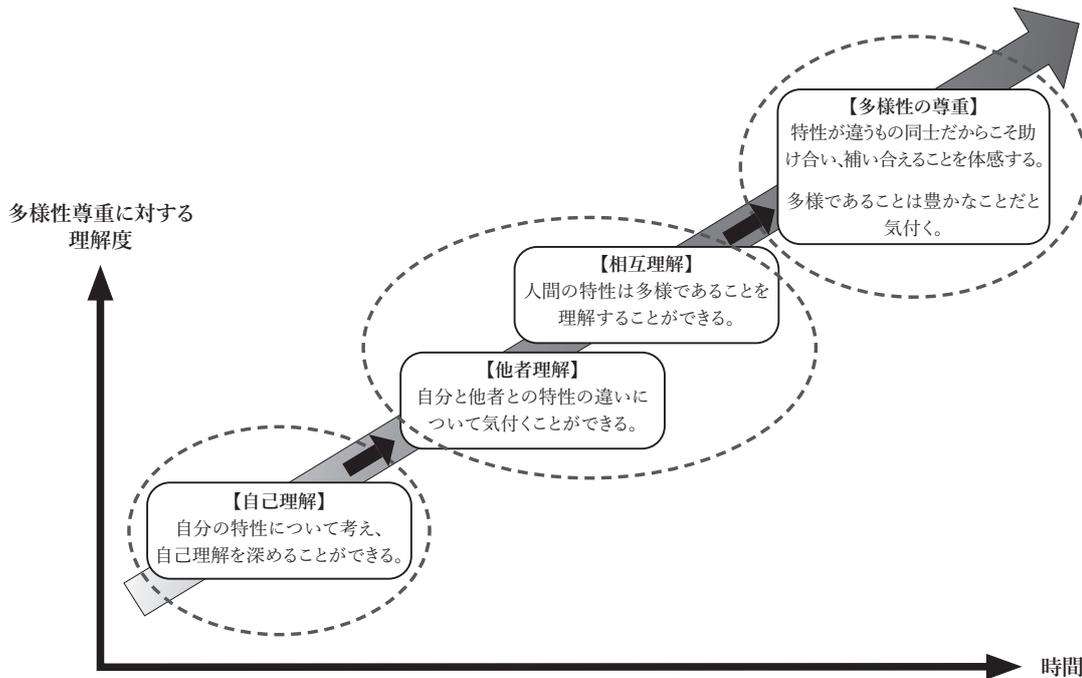


図1 障害理解のためのステップ

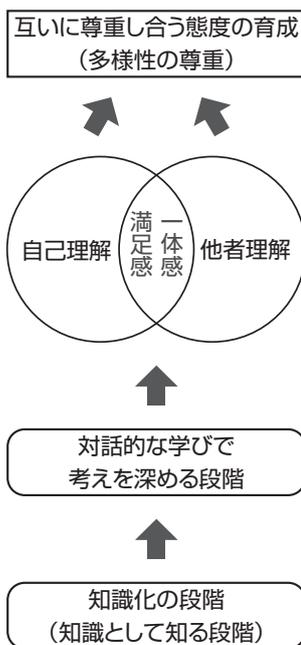


図2 多様性の尊重に至るまでのフローチャート

また、「主体的・対話的で深い学び」の視点を持ち、障害理解教育の授業を組み立てる重要性も示唆された。個々の特性について、得た知識をそのままにしておけば、多様であることの豊かさを実感できるかどうかは、その後の個々の体験次第となる。そこで、対話的な学びで考えを深める活動を授業に取り入れ、多様であることの豊かさを意図的に体感させることが、重要となる。そこで得られた満足感や一体感が、互いに尊重しあう態度の育成に結び付くと考えられる。

さらに、教員間連携の必要性も明らかになった。立場の違いによる考え方のズレを、チームワークと信頼で解消するためには、役割の垣根を取り払い、多様性の尊重に関して学び合う場と時間が必要である。

VI 今後の課題

本研究では、今後の障害理解教育の在り方について、一つの可能性を示すことができた。しかし、実際に障害理解教育を行う場合、実施する集団によって、発達段階や児童の実態は異なる。そこで、実態に応じた実践を蓄積し、そこから得た知見を積み重ねていく必要がある。知見を基に、障害理解教育の新しい形を模索し、「教員同士が連携して実施する障害理解教育」を普及させていくことが今後の課題である。

付記

本稿は、明星大学教育学研究科 修士論文「多様性を認め、互いに尊重し合う態度や行動の醸成を目的とした障害理解教育の実践—小学校第三学年への授業と教員へのインタビューを通して—」の一部である。

謝辞

本研究の実施にあたり明星大学教授の星山麻木先生には、終始適切な助言を賜り、また丁寧にご指導いただきました。深く感謝の意を表します。また、本研究の趣旨を理解し、貴重な時間をさいて快く授業実践及び調査に協力していただきました小学校の先生方には心より感謝いたします。そして、終始温かい励ましとご助言をいただきました星山ゼミの仲間からは、常に多くの刺激と示唆を得ることができました。本当にありがとうございました。

主な引用・参考文献

- ・ 文部科学省(2021)「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(報告)」
- ・ 徳田克己(1994)「障害理解教育における絵本『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果、『読書科学』, 38(4)153-161
- ・ ボドリヤクナタリヤ・辻丸秀策・島崎昇平・白石央(2011)「児童の思いやり意識育成のための障害理解学習の意義について」、『比較文化研究』95, 115-126
- ・ 星山麻木(2023)「子供理解の深め方、指導・支援へのつなげ方～自分理解からスタートしよう～」、『特別支援の実践情報』211, 明治図書, 4-7
- ・ 星山麻木(2016)「気になる子もみんないきいき保育 ここからはじめよう、幼稚園の特別支援教育」河出書房新社, 5-81
- ・ 星山麻木(2020)「星と虹色なこどもたち『自分に合った学び方』『自分らしい生き方』をみつけよう」学苑社
- ・ 水野知美 「はじめよう!障害理解教育 子どもの発達段階に沿った「指導計画と授業例」(2016)学校文化社
- ・ 鈴木 俊太郎・邑本 俊亮(2016)「協同問題解決を行う成員の満足感を構成する要因の検討」、『心理学研究』80(2), 105-113
- ・ 野村和代(2022)「障害理解教育に関する一考察～発達障害(ASD, ADHD, LD)、知的障害に注目して」『常葉大学教育実践報告誌』5(2)61-66
- ・ 佐野舞花・関原真紀(2022)「障害理解教育の必要性や実施に関する実態調査」『上越教育大学教職大学院紀要』9, 131-142
- ・ 三山 岳(2019)「特別支援教育における教員間の連携について—瀬戸市の特別支援学級の教員に対するアンケートをもとに—」『生涯発達研究』12, 73-78

(星山麻木教授指導 2022年度修士学位取得)

修士論文概要

就学前施設における防災体制の現状と 今後の防災・危機管理対策のあり方

—主要自治体調査と施設への聞き取りを基に—

石塚 人生

1.背景と研究目的

災害が頻発する中、東日本大震災以降は文部科学省が主導し、小学校以上に向けて「学校防災マニュアル」作成の手引きがまとめられるなど、各都道府県や市区町村の教育委員会が防災教育に熱心に取り組み始めている。一方、就学前施設は災害弱者の乳幼児が利用するにもかかわらず、行政による防災面への関与は公立施設でも少なく、災害時の支援も手薄と言える。本研究は、就学前施設における防災面の現状の課題を明らかにし、学術的検討を踏まえて、改善に向けて教育の制度面や運用面で提案を行うことを目的とした。命を守るために重要な避難訓練や防災教育の現状や課題についても検討した。そのために自治体による就学前施設の防災面の関与や把握状況を質問紙調査の分析によって明らかにする。加えて、大規模災害を経験した就学前施設への聞き取り調査を通して、すべての施設に共通して必要な防災対策なども明らかにする。

2.考察

就学前施設には保育所保育指針や児童福祉法に基づく基準などで防災面への対応が求められている。避難訓練は保育施設で毎月1回以上、幼稚園や幼保連携型認定こども園では年2回以上が実質的に義務付けられている。自治体や施設独自の基準で上乗せした形で積極的に避難訓練に取り組む場合も多い。子ども・子育て支援新制度により、市町村は保育施設の設置管理や監督・指導に責任を持つことが明記されている。私立の幼稚園や幼稚園型認定こども園についても、学校教育法に基づいて都道府県が施設を指導監査し、定期的な立ち入り調査を行っている。自治体による防災への関与は欠かせない。

就学前施設は災害に対する避難行動などで自主判断が難しい乳幼児が利用するため、災害のリスクはより大きいと考えられるが、保育士の配置基準は欧州の先進国などと比べて大幅に低いなど、職員配置でも災害時の課題は多い。

先行研究では、就学前施設の耐震化、災害マニュアルの整備などの防災対応は自治体ごとに異なり、災害時の職員や子どもの安全を考えた統一的な対応はできていないことが示された。台風など被害が予測される災害に対して施設を事前に休所する仕組みもあまり構築されていない。被災後の保育再開に関しても、必要に迫られた施設は自治体の十分な支援もなく独自に取り組んでいるケースが散見される。防災教育については、避難訓練と関連して災害の種類や内容を学んだり、絵本や紙芝居を通して災害をイメージさせたりする取り組みの事例が報告されているものの、その内容や防災教育の質の検討は十分ではないと考えられる。

リスクを「好ましくないことが起こる可能性」「望ましくない事象の重大さ×その事象が起きる確率」などで表すと考えるリスク理論を基に、どれだけ安全なら十分なのかや、リスクをどこまで受け入れるべきかについて、災害弱者の子どもを守るという点から国民で議論する必要がある。

また、避難訓練や防災教育は、専門知識を持つ者が素人を一方的に教育しようとするものの弊害も指摘されている。防災行動が受け身になれば、自ら命を守る行動や判断をしなくなる恐れがある。正統的周辺参加理論では、防災の新参者たる就学前施設利用者の乳幼児が訓練に参加することによって、自ら命を守る行動

を学んでいだけでなく、防災行動を教える立場の保育士らが適切な防災行動の取り方を工夫することにもつながり、相乗効果で防災行動の質が高まると考えられる。

3.自治体調査と施設調査の概要

文部科学省が2020年に行った公立学校対象の浸水リスクに関する全国調査をふまえ、読売新聞東京本社が就学前施設に関して自治体に行った浸水リスクや防災行動の把握に関する調査を二次利用し、分析した。その結果、自治体が定める浸水想定区域への立地は私立幼稚園や認可外保育施設は公立施設に比べて少ないためか、これら浸水区域に立地する施設に対して水防法で義務づけられた避難確保計画の作成は有意に低かった。施設独自の浸水対策もあまり行っていなかった。いわゆるソフト面での防災対策として、災害時の保護者への引き渡しや臨時の宿泊保育、防災教育や避難訓練などの実施状況の把握も民間施設は低調だった。これらから、就学前施設の中でも私立の幼稚園や認可外保育施設は行政による災害対策の把握が公立施設に比べて進んでいないと言えることが明らかになった。

自治体調査に加え、過去の大規模災害で被災した就学前施設3か所の責任者らに被害状況や復旧に至る経緯、事前の災害への準備や被災後の対応などについて聞き取り調査も行った。東日本大震災で津波被害を受けた岩手県大槌町の民間認定こども園と宮城県名取市の公立保育所は保育中の犠牲者はいずれもなかったが、これは津波が迫っていることを察知した職員らが、とっさに斜面を駆け上ったり内陸の学校に自動車避難したりと、子どもの命を守ることを最優先に行動したからにほかならない。両施設とも避難訓練の実施方法や災害マニュアルを見直したのは震災直前で、幸運に恵まれた面もあったが、子どもの命を何として守るという職員の強い意識なくして避難は成功しなかった可能性がある。2019年の台風で夜間に床上浸水の被害を受けた福島県郡山市の認可保育施設は、同じ被害を繰り返さないとの思いから施設を改修し、災害マニュアルを見直して水害や台風による被害想定も加えた避難訓練を始めた。このような実践を全国で共有し、自分の施設のリスクに合わせて災害対応を見直すことが重要である。

4.結論

就学前施設が乳幼児の命を守るには、実践に即した避難訓練、災害マニュアルや備蓄などの事前準備、被害を最小限に食い止めるための施設改修などが有効であることが示された。主要自治体による防災体制の把握は私立施設ほど不十分だという結果だったが、公立施設も含めて行政との連携をより強め、いざという時に支援を受けやすい体制を作っておくことが必要である。

各施設はそれぞれが独自に災害に対応しているが、リスクを適切に評価し、建物や設備などのハード面、防災対策などのソフト面の両方で他施設の良い面を参考にしながら常に改善していくことが欠かせない。本研究では正統的周辺参加理論を基に、就学前施設における乳幼児の避難訓練などへの参加の意義を検討したが、全国の施設で行われている防災面の工夫や対策を蓄積、公表し、相互に参照して取り入れていくことも重要になる。

自治体側としても、防災関連部署と保育・教育関連の部署の連携を強め、施設への指導監査や立入調査などの機会に指導や助言を行ったり、研修会を開催したりすることが有効だろう。国も自治体と施設の防災面での関与を強化するよう自治体を指導すると共に、災害に備えて保育士らの配置基準などを見直すべきである。災害リスクを把握し、保育や教育に関わるすべての者がリスク・コミュニケーションを重ねることでお互いの信頼を構築して防災に取り組むべきだろう。

<主な参考文献、資料>

大川小学校事故検証委員会(2014年) 大川小学校事故検証報告書

瀬尾佳美(2009年)リスク理論入門 どれだけ安全なら充分なのか 中央経済社
全国保育協議会(2013年)「東日本大震災被災保育所の対応に学ぶ」～子どもたちを災害から守るための対応事例集～
西澤真理子(2018年)リスクを伝えるハンドブック―災害・トラブルに備えるリスクコミュニケーション エネルギーフォーラム
文部科学省(2021年)浸水想定区域・土砂災害警戒区域に立地する学校に関する調査の結果について
矢守克也(2013年)巨大災害のリスクコミュニケーション 災害情報の新しいかたち ミネルヴァ書房
レイブ&ウエンガー(1993年)状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加 産業図書

(石田健太郎教授指導 2022年度修士学位取得)

へき地における音楽教育に関する研究

芳賀 真衣

はじめに

世界情勢はめまぐるしく変化し、急速な情報化、グローバル化、技術革新等により、我々の生活はさらに先行きの不透明な、変化の激しいものになってきている。そのような状況下において、持続可能な社会を目指していく上では、それに対応した教育が望まれる。

小学校教員となった筆者が生活し、勤務しているのは、へき地である。衰退には歯止めがかからず、しかも学力等にも課題を抱える。我が国の持続性を考えた際には、多様性や全体の発展、国土の保全等々に対し、深刻な障害につながりかねない問題である。地方創生にとって重要な位置を占める創造性の涵養にとって、音楽科は効果的な教科である。一方、音楽科が「技能教科」と称されるような範囲に留まっていたら、資質・能力を養う教育としては不十分であると考えられる。全人的な教育として多様な能力の発達を目指したり、教科や領域を横断するような視点から音楽科を捉えたりすることが必要であると考えられる。

子どもたちが変化の激しい時代を生き抜いていくことのできる力を養っていくことに有効な教育の在り方に、へき地における音楽科教育を中心とした開発的な実践、とりわけ授業方法の工夫に取り組むことで迫る。

本研究の目的・意義・方法および内容

へき地・小規模校のパラダイム転換、および、活性化につなげることを意図して、へき地において、どのようにしたら子どもたちが主体的に楽しく、自ら学ぶことができる授業を展開することができるか、また、学んだことが子どもたちにとって変化の激しい時代を生き抜く力となり、創造力を育むことにつながるか、音楽および、音楽に関連する授業について実践的に検討・考察することを目的とする。

日本各地に存在するへき地においては、衰退に歯止めがかからず、しかも学力等にも課題を抱える。そうした状況下において、変化の激しいこれからの時代に対応できる子どもを育成する教育をへき地で行うことを考えたときに、全国一律に設定された学習指導要領の趣旨を実現していくことには、困難が伴う。しかしながら、そうしたへき地においては、むしろ、自然を生かした教育ができること、地域とのつながりが強いことなど、へき地ならではのプラス面もあることが指摘されている。そこで、マイナス面についてはできるだけ補う方法を考慮しつつ、プラス面を生かす教育にしていくことが望まれる。これにより、全国一律に設定されている学習指導要領の趣旨をへき地においてより有効に実現するということができるのではないだろうか。

へき地・小規模校における音楽科教育を充実したものにするという研究は、稀であるといっても過言ではない。それに対し、様々な側面から総合的に充実を図るという点に本研究の独自性があるといえる。また、実践的研究であることから実際の教育現場において活用できる点に意義があると考えられる。

文献研究においては、へき地教育に関する現状や歴史、および特徴について、確認・整理する。また、現場の教員向けの教育書や授業実践について検討する。それを踏まえて、へき地・小規模校の音楽科の授業における課題を克服することを目指し、開発的な授業を構想し、実践を行う。その際、「STEAM教育」「異学年異内容指導による音楽科の複式授業」「遠隔会議システムを活用した市部の学校との集合学習」「ミュージッキング」「音や音楽を言語化する能力を育む神経衰弱ゲーム」について取り上げる。実践に際して得られるデータ（ワークシートの記述および授業に関わるアンケート結果）については、数値で得られるものについては量的に、文章等の記述で得られるものについては質的に検討する。

へき地教育について

これまでへき地教育においては様々な課題及びマイナス面が指摘されており、それを補う授業方法が示されてきたが、近年においては、それだけに留まることなくプラス面をより生かしていくべきことが主張されている。

へき地教育に関わる諸事項

へき地教育に関わる効果的な授業方法としては問題解決的な学習が挙げられる。また、ICTの活用に関しては、教師自身が問題意識をもち、目的を達成するためにICTを有効活用することが重要であることが指摘できる。

へき地における音楽の授業とその改善に向けて

まず、へき地に限らず見られる歌唱と器楽に偏重した音楽科教育の現状について確認した上で、へき地における音楽の授業とその改善の方策について考えた。すなわち、音楽づくり・創作の重要性、複式学級における同単元同内容指導や音楽を専攻した教員の不足等、へき地における音楽の授業に関する課題、さらに、へき地における音楽の授業の改善の方策について指摘した上で、問題解決的な学習方法を取り入れることや、集合学習等の授業方法の活用、その際にICTを用いることや、専門の教員の不足や生(リアルタイム)の演奏に触れる機会の確保という課題を補うため、大学等とも同時に接続する方法を挙げた。そのことで、へき地校のプラス面を生かしつつ、マイナス面を克服するような授業を計画すべきことを指摘した。

へき地における音楽科に関わる授業の実践と実践に関する考察

筆者らの共同研究によって作成した論文および学会発表の資料を参照・引用する形で論を進めた。へき地・小規模校の音楽科の授業における課題を克服することを目指した開発的な授業の実践について述べた。その際、「STEAM教育による木育の実践」「異学年異内容指導による音楽科の複式授業」「遠隔会議システムを活用した市部の学校との集合学習」「ミュージッキングの実践(複数のへき地校を遠隔会議システムで結んだ集合学習)」「音や音楽を言語化する能力を育む神経衰弱ゲーム」について取り上げた。

それらの実践について検討し、考察した結果、市街地のような専門施設や専門家が少ないへき地・小規模校でも、教師が地域の人材・資源を活かすことで、豊かな学習活動を展開できる可能性が大いにあること、地域に学習する機会を確保してまちづくりに対する意識を高めること、音楽科においても複式学級における異内容指導の方法を活用することで、子どもたちが楽しみながら自律的に取り組めること、遠隔会議システムを活用しながら集合学習の方法を取り入れることで、やりがいや達成感、自信、価値観の変容、他者の作品への敬意や学習意欲の向上が得られること、「多様性に乏しい」「馴れ合いになる」といった状況が緩和され、「良い意味での競い合い」が生まれること、ミュージッキングがへき地の音楽の授業と親和性が高いこと、音や音楽を用いた神経衰弱ゲームによって言語能力が向上することや、極少人数においても、望ましい競い合いの精神を生み出すことができることが分かった。

おわりに

へき地には、まだ様々な課題が山積している。本研究は、筆者自身がへき地の小学校勤務において、切実なる課題として感じていたことに対し、その緩和・改善を志したことから出発した。現に発展が継続している都会と衰退著しいへき地との格差が拡大している状況下において、どちらに生活しているのも同じ子どもであり、そうした格差を甘受できなかったからである。そのような状況に対し、自身が大学生時期に専攻した音楽教育の領域から切り込んでみようと決意し、明星大学通信制大学院への入学を志した。

へき地教育に関する否定的な子ども観のように、山積する様々な課題について、それらは放置されてはならない事柄である。本研究において得られた知見を活用しつつ、あらゆる教育機会を通じて取り組んでいかねばならないと考えるが、筆者は、一生を賭して、その課題に立ち向かっていくことを決意するものである。

(板野和彦教授指導 2022年度修士学位取得)

協働学習における学習者個々人の思考と行動に関する研究

～学習者の互恵的な相互行為に焦点を当てて～

加 固 希 支 男

1. 研究背景

人と人が複数人で問題を解決しようと関わり合う学習に対する名称はいくつかあるが、学習者が他の学習者と互恵的に学び合う積極的な人間関係が必要であり(ジョンソン, D. W. 他 2010)、学習者個々人の行為を適合させて、連携的な行為または両者を架橋する行為である相互行為(ブルーマー, H. 1991)を通して学習することは共通している。よって、本論文では、人と人が複数人で問題を解決しようと関わり合う学習を協働学習と呼び、協働学習の定義を「学習者が互恵的な相互行為を通して問題に取り組む学習」とする。

協働学習において、学習者個々人の思考と行動が他の学習者に与える影響については、熊谷(2017)、町・中谷(2014)、奈田・堀・丸野(2012)、住田・森(2019)等がある。これらの先行研究を基に、協働学習において学習者個々人の思考と行動が他の学習者に与える影響を表1に整理した。

表1 協働学習における学習者個々人の思考と行動が他の学習者に与える影響

	協働学習における学習者個々人の思考と行動	他の学習者に与える影響
熊谷(2017)	様々な役割の分担 協働的な活動 協働的で安心安全が感じられるような場となるような人間関係づくり	リーダーやフォロワーの資質と状況等に応じて柔軟なかわりができる力の育成によるグループ活動の相互作用の質の向上 協働意識を高める
町・中谷(2014)	説明役・質問役を交互に交替し、学習者が自分の役割を自覚して協力する話し合い	学習者の援助提供行動が促進
奈田・堀・丸野(2012)	学習者どうしのポジティブな声かけ 教授者と学習者、学習者どうしの互恵的な関係性	学習者のパフォーマンス向上
住田・森(2019)	他の学習者の考え方の枠組みを理解するような発話 学習者の考え方の整合性や、他の学習者の考え方との共通点や相違点に関する発話	概念理解の深まり

※表1は熊谷(2017)、町・中谷(2014)、奈田・堀・丸野(2012)、住田・森(2019)を基に筆者が作成した。

協働学習における学習者個々人の思考と行動は、他の学習者にどのように影響を与えて、それらの影響どうしはどのように関わり合うのかという問いが生まれる。

以上より、本研究の目的は、協働学習における学習者個々人の思考と行動がどのように関わり合うのかを明らかにすることである。具体的には、表1に整理した観点をを用いてそれらの影響を捉える。

2. 研究方法

協働学習において、他の学習者から影響を与えられていると自覚している学習者を研究対象とするために、坂本(2011)が開発したメタ認知的方略測定用具を使用し、協働学習中にメタ認知方略の獲得量が多いと自覚している学習者を選定した。

研究対象とした学習者に対して半構造化インタビュー1回、再生刺激法(渡辺・吉崎 1992)を用いたイン

インタビューを1回行った。インタビュー内容を逐次文字化したものを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)(木下 2007)を使用して分析を行った。M-GTAを用いて分析した結果と、先行研究を基に整理した他の学習者に与える影響を対比してカテゴリーの重なりを確認し、他の学習者に与える具体的な影響を明らかにした。その上で、本論文における協働学習の定義に沿って、他の学習者に与える影響の関わりについてまとめた。

3.結果と考察

協働学習における学習者個々人の思考と行動が他の学習者に与える影響として、【協働学習への促し】【他の学習者の問題解決や作問】【話し手と聞き手の役割の自覚】【多様な考え方に対する肯定的な捉え】【他の学習者の考え方の再考】の5つが明らかになった。この5つの影響は、先行研究を基にまとめた他の学習者に与える影響と違いはなかったが、具体的な内容が明らかになった。各影響における具体的な内容については以下の図1に〔 〕で示した。

5つの影響の関わりについては、本論文における「学習者が互恵的な相互行為を通して問題に取り組む学習」という協働学習の定義に沿って整理した。その結果、【協働学習への促し】【他の学習者の問題解決や作問の促進】【話し手と聞き手の役割の自覚】という順に他の学習者に影響与えられることで、学習者どうしが互恵的な相互行為を行う関係が構築され、【多様な考え方に触れることに対する肯定的な捉え】や【他の学習者の考え方の再考】という影響が与えられることが示唆された。

以上の他の学習者に与える影響の関わりと各影響の具体的な内容について、図1に整理した。

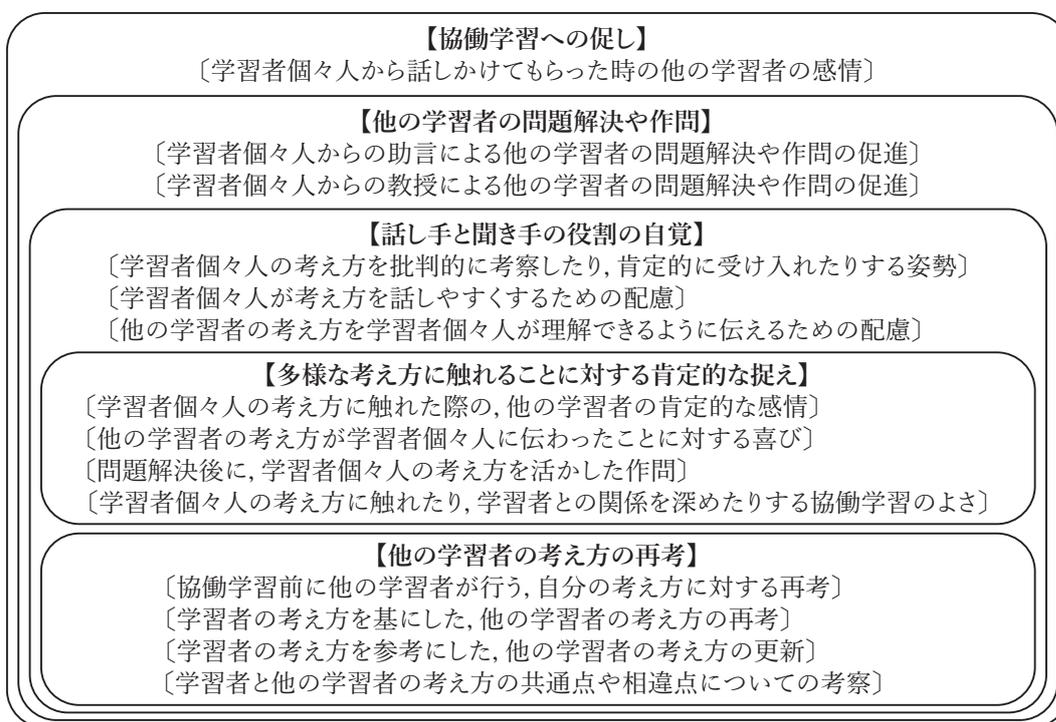


図1 他の学習者に与える影響の関わりと各影響の具体的な内容

※図1は学習者のインタビュー内容を基に分析した他の学習者に与える影響を考察し、他の学習者に与える影響どうしの関係を筆者が整理して作成

本実践は、筆者の学級で学習を積み上げてきた学習者を研究対象としているため、協働学習における学

習者の思考と行動や、他の学習者に与える影響には限界がある。

参考文献・引用文献

- ブルーマー, H. 後藤将之訳(1991)「シンボリック相互作用論 ― パースペクティブと方法」, 勁草書房, p. 142
ジョンソン, D. W. / ジョンソン, R. T. / ホルベック, E. J. 著石田裕久・梅原巳代子訳(2010)「改訂版 学習の輪 ― 学び合いの協同教育入門」, 二瓶社, pp. 17, 87, 94-96, 224-225
- 木下康人(2007)「ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」弘文堂
- 熊谷圭二郎(2017)「児童生徒同士の互恵的な相互作用を活用した教授・学習法に関する研究の動向について」, 学級経営心理学研究第6巻第2号, pp. 183-197
- 町岳・中谷素之(2014)「算数グループ学習における相互教授法の介入効果(4)―学習場面における援助提供行動の促進効果―」, 日本教育心理学会総会発表論文集56巻, p. 583
- 奈田哲也・堀憲一郎・丸野俊一(2012)「他者とのコラボレーションによる課題解決にたいするポジティブ感情が知の協同構成過程に与える影響」, 教育心理学研究第60巻第3号, pp. 324-334
- 坂本雄士(2011)「小学校2年生の図形分割問題におけるメタ認知的方略に関する一考察」, 日本数学教育学会誌第93巻第6号, pp. 11-20
- 杉江修治(2004)「教育心理学と実践活動 協同学習による授業改善」, 教育心理学年俸第43集, pp. 156-165
- 住田裕子・森敏昭(2019)「算数の協同的問題解決場面において児童の深い概念理解を促す効果的な相互作用プロセスの検討」, 教育心理学研究第67巻第1号, pp. 40-53
- 渡辺和志・吉崎静夫(1992)「授業における子どもの認知過程 再生刺激法による子どもの自己報告をもとにして」, 日本教育工学雑誌 Vol. 16, No. 1, pp. 23-39

(今野貴之准教授指導 2022年度修士学位取得)

理学療法士を目指す専門学校学生における職業価値観が 学習動機に与える影響

—達成目標理論と職業価値観に着目して—

今村 啓太

問題と目的

近年、高等教育機関への無目的での入学や学習意欲の不足、中途退学や怠学の増加が顕著となり、それらは学ぶ意欲や働く姿勢、職業観の形成について多くの問題が指摘されている。理学療法士養成校(以下、養成校)でも同様の課題が指摘されており、厚生労働省は2017年に理学療法士養成校に入学した学生のうち中途退学や留年を経験している学生は約3割であったと報告している。主な中途退学や留年の理由には、学業成績の低迷や欠席日数の増加などが挙げられ、職業に関する理想と現実のギャップも影響している。

学業成績不振には学習動機づけが影響しており、養成校は学生の動機づけを高め、維持する方法についての検討が重要であると考え。また、職業に関するイメージと実際の経験のギャップを埋めるためには、学生自身がどのような職業価値観を持ち、入学後にどのような職業価値観を形成すべきかを検討することが不可欠であると考え。

学習の動機づけに関連する研究の中で、達成目標理論がある。この理論では、人は有能であることを求める存在であり、個々の課題に取り組む理由を「達成目標」としている。「達成目標」は「熟達目標」と「遂行接近目標」、「遂行回避目標」に分かれ、「熟達目標」は自己成長を目指すものであり、「遂行接近目標」は努力し他者よりもできることを目指し、「遂行回避目標」は失敗を回避し、他者と比べてできないことを避けることを目指している。

職業観は、各人が特有の職業に対する価値的な理解を指し、個々の生活において職業が果たす意義や役割に対する認識としている。「職業価値観」に関する研究では、個人が職業に対して抱く観念を測定し、職業選択において「職業価値観」が重要な要因であるとされている。菰田(2007)は、現代の若者が職業に対して抱く価値観を捉えるために、「職業価値観」の尺度を作成し、以下の5つの下位尺度を特定している。1つめは、「自己価値」で職業を通じての自己成長に焦点を当てる尺度である。2つめは、「社会的評価」で他者からの評価に注力する尺度である。3つ目は、「労働条件」であり、休日数や収入に価値を見出している尺度である。4つ目は、「人間関係」であり、仕事や職場での対人関係に価値をおく尺度である。最後に、「組織からの独立」は起業活動に価値を見いだす尺度である。

しかしながら、これまで理学療法士を目指す学生の「達成目標」と「職業価値観」に関する研究はほとんど明らかにされていない。そこで、本研究では、研究1として理学療法士を目指す専門学校の学生を対象にし、「達成目標」と「職業価値観」の関係性に焦点を当て、「職業価値観」の下位尺度が「達成目標」に与える影響を明らかにすることを目的とした。また、研究2として「学業成績」と「達成目標」、「職業価値観」の因果関係モデルを検証することとした。

方法

研究1では2021年度教育課程において、理学療法士養成専門学校4校の学生、538名を対象に質問紙調査を実施した。調査内容は性別、年齢、達成目標質問紙、職業価値観質問紙とした。達成目標質問紙は「熟達目標」、「遂行接近目標」、「遂行回避目標」の3つの尺度からなり、15項目で構成されている。職業価値観質問紙は「自己価値」、「社会的評価」、「人間関係」、「労働条件」、「組織からの独立」の5つの尺度からなり、40

項目で構成されている。両質問紙ともに回答形式は、「1. 全くあてはまらない」、「2. あてはまらない」、「3. あまりあてはまらない」、「4. すこしあてはまる」、「5. あてはまる」、「6. 非常にあてはまる」の6件法を用いた。

研究2では2021年度教育課程において、理学療法士養成専門学校1校の学生、100名に対して研究1の調査内容に加え、「学業成績」として「Grade Point Average(以下、GPA)」と「出席率」を用いた。本研究の統計解析は、各変数間の相関を確認するためにSpearmanの順位相関係数を求め、「職業価値観」が「達成目標」に与える影響を確認するために重回帰分析を、「学業成績」、「達成目標」、「職業価値観」の因果関係を確認するためにパス解析を実施した。統計ソフトは、SPSS Statistics ver.28、SPSS Amos ver.27を用いた。を用いて実施した。なお、本研究では有意水準を5%とした。本研究の実施に際して、事前に研究対象者に対して研究目的および個人が特定できない形式で、結果の公表を行うということを説明し、研究同意書へのサインをもって実施に対する同意を得たものとした。なお、本研究は著者所属の専門学校の倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号:21004)。

結果

研究1の結果、「達成目標」の下位尺度である「熟達目標」、「遂行接近目標」、「遂行回避目標」は「職業価値観」と有意な相関が認められた。「職業価値観」の下位尺度のうち、「熟達目標」への影響として、「自己価値」や「社会的評価」が正の影響を、「労働条件」から負の影響を与えていた。「遂行接近目標」への影響として、「社会的評価」と「労働条件」が正の影響を、「自己価値」や「組織からの独立」が負の影響を与えていた。「遂行回避目標」への影響として、「社会的評価」と「労働条件」が正の影響を、「自己価値」と「組織からの独立」が負の影響を与えていた。

研究2の結果、「GPA」や「出席率」と有意な相関が認められた「達成目標」の下位尺度は「熟達目標」のみで、「遂行接近目標」や「遂行回避目標」との関係は見られなかった。「学業成績」、「達成目標」、「職業価値観」の因果モデルでは「自己価値」が「熟達目標」に正の影響を与え、「熟達目標」は「GPA」や「出席率」へ正の影響を与えるという因果関係が認められた。

考察

本研究では、理学療法士を目指す専門学校学生の「職業価値観」と「達成目標」に焦点を当て、「職業価値観」が「達成目標」に与える影響を明らかにすることを目的とした。さらに、「学業成績」と「達成目標」、「職業的価値観」の因果関係について検討した。その結果、第1に「達成目標」と「職業価値観」には有意な関係性が認められた。第2に「自己価値」は「熟達目標」を促進的に作用し、「遂行接近目標」や「遂行回避目標」には抑制的に作用していることが示唆された。第3に「社会的評価」は「達成目標」の下位尺度全てに促進的に作用していることが示唆された。第4に「労働条件」は「遂行接近目標」や「遂行回避目標」を促進的に、「熟達目標」には抑制的に作用していることが示唆された。第5に「学業成績」と「熟達目標」には有意な関係性が認められた。第6に第一水準に「自己価値」、第二水準に「熟達目標」、第三水準に「学業成績」の因果モデルが示唆された。

これらの結果より、理学療法士を目指す専門学校学生の「学業成績」を高めるためには「熟達目標」が望ましい動機づけであり、「熟達目標」を高めるためには「自己価値」の形成が有用であると考えられる。近年の高等学校卒業生の職業選択の背景を考慮して、「職業価値観」の形成について理学療法士を目指す学生の努力だけではなく、教員が「職業価値観」の形成につながる支援を通じて学習動機を高めることや、「自己価値」のような自分の能力や個性が生かせる職業であると実感できるカリキュラムに編成していくことができれば、不本意な中途退学や学業低迷による中途退学を予防できると考えられる。

本研究で得られた知見は、理学療法士を目指す専門学校学生の学習動機の支援において、どのような

「職業価値観」を育むべきか検討するうえで、役に立つと思われる。しかしながら、「職業価値観」を育成する具体的な支援方法が確立されておらず、男女差や学年差、養成校間でのカリキュラム編成の違いを考慮できていない。これらの問題を明らかにすることが今後の課題として重要だろう。

(杉本明子教授指導 2022年度修士学位取得)

自閉スペクトラム症児の母親が望む 保育学生に身につけて欲しい保育者の専門性 ～当事者参加型授業の子育て経験の語りの分析～

愛下 啓恵

問題と目的

昨今の保育・幼児教育の場における特別な支援を必要とする子どもと保護者への包括的な支援には、保育者の特別な支援に対する専門性が重要なことが明確とされているが、現在の保育養成期の学びの内容は十分ではないことが指摘されている。近年、対人援助を職とする福祉・医療の養成校においては、当事者の視点や経験を理解することで、当事者視点に立った専門性の構築を教育目的とした当事者参加型授業の実践が多くみられるようになった。当事者のナラティブによって語られる、学生に伝えたい内容、知って欲しい内容には、当事者が望んだり、求めたり、期待する専門職としての在り方やメッセージが込められていることが示唆されている。そこで本研究では、保育者を目指す学生を対象とした当事者参加型授業において、自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder: 以下ASD)児の母親が語った、子育ての経験の内容を丁寧に解釈し、母親が保育学生に知って欲しい、伝えたい思いを明らかにする。そして、ASD児の母親が望んでいる学生に身につけて欲しい保育者の専門性について検討することを目的とした。

研究・分析方法

本研究では、保育者を目指す学生を対象とした当事者参加型授業において、ASD児の母親に子育ての経験を語ってもらった。その際に母親が使用していた原稿をお借りし、講演録として作成し、データとして質的に分析を行った。

結果

子育て経験の内容は、52の語り、27のテーマに分類された。最終的にASD児の母親が保育学生に知って欲しい、伝えたい思いは「子どもの姿」「母親の経験」「講話への思い」の3カテゴリーに集約された。さらにその思いから母親が望む、保育学生に身につけて欲しい保育者の専門性を検討したところ「ASD児の保育の専門性」「ASD児の子育て支援の専門性」「ASD児の親子を支える専門性」が推察された。

考察

「子どもの姿」から学生に知って欲しい、伝えたい思いは『わが子の発達特性』『ASD児の幼児期の育ちで大切なこと』であった。発達特性に付随する子育ての困難や母親が経験するプロセスに限らず、母親が理解した知識や子どもへの対応が語られた。加えて幼児期には楽しい経験を積み重ね、心の土台を育てることの大切さを伝えたかったことが示唆された。「母親の経験」から学生に知って欲しい、伝えたい思いは『母親が子どもの障害を受け入れる過程と意思』『親子が出会った人と場所』であった。『母親が子どもの障害を受け入れる過程』では【①診断までの道筋と揺れ動く気持ち②障害を受け入れるまでの4段階③「普通」に対しての思いや葛藤と障害を受け入れる過程】の思いを伝えたかったと推察された。障害を受け入れるまでの過程では単に経過だけではなく、母親の気持ちの変容が細かく語られ、中でも「普通」の言葉を巡る思いや葛藤、「私」と「親」の思いや葛藤、障害を受け入れた時の思いや背景が丁寧に語られた。『親子が出会った人と場所』では、【①親子が関わった場所②親子が関わった人】の経験と意思が語られ、場所や人によって受けた親

子への支援や経験内容、社会的資源の場所や役割、人からの嬉しい支援やかかわりと傷ついた経験、母親を支えた存在などが語られた。「講話への思い」から学生に知って欲しい、伝えたい思いは『母親の思いと親子の時間』であった。講話を引き受けた思いと、保育学生へのメッセージが伝えられた。

総合考察

母親の保育学生に知って欲しい、伝えたい思いから、母親が望む保育学生に身につけて欲しい保育者の専門性を検討したところ「ASD児の保育の専門性」「ASD児の子育て支援の専門性」「ASD児の親子を支える専門性」が推察された。「ASD児の保育の専門性」から『ASD児の子ども理解の専門性』、「ASD児の子育て支援の専門性」から『①母親の障害受容に関わる専門性②母親の子育てを支える専門性』、「ASD児の親子を支える専門性」から『ASDの障害理解に基づいた関わり専門性』『母親の思いや親子の時間を想像し、親子支援をする専門性』を学生に身につけて欲しいことが推察された。

ASD児の母親が求める保育学生に身につけて欲しい保育者の専門性は、従来の特別な支援を対象とする親子が保育者に求める支援と相似的であった。一方、母親の子育てを支える支援として、母親を育てること、肯定的な言葉を用いた支援や専門家の倫理に準じた発言をすること、親子の時間や親心を想像し支援をすることなど、母親が保育学生に身につけて欲しい専門性として新たな視点が示唆された。

結語

本研究では、保育学生を対象とした当事者参加型授業で、ASD児の母親が語った内容から保育学生に知って欲しい、伝えたい思いを明らかにし、母親が望む保育学生に身につけて欲しい保育者の専門性を検討したことは新たな試みであったと考える。さらに保育者の養成期の学びに母親の子育て経験の世界を理解することや、母親が望む専門性を知る機会は、新たな学習効果の可能性を示唆したものと推察する。今後は、授業後の学生を対象とした調査により学習効果の検討を行い、保育学生時から保育者の専門性を積みあげる学びを深めたいと考える。しかし、本研究は一事例であったため、明らかとなった結果が母親が望む、保育学生に身につけて欲しい専門性として一般化できるとは言い難い。母親の子育ての経験は一人ひとり違うため、今後は事例が増えることや、多くの母親の話を聞く機会が増えることを検討したいと考える。養成期に母親が求める専門性を身につけた保育者が丁寧に生まれ、育成期に保育・幼児教育の場で母親のニーズに応じた専門性を持って使い、親子の支えとなる保育者が今以上に増えることが望まれる。

参考文献

- ・渡邊充佳(2014)「わが子が『自閉症』と診断されるまでの母親の経験の構造と過程—自閉症児の母親の葛藤のストーリー—」社会福祉学, 第55巻第3号, 29—40.
- ・川池智子(2014)「子育て初期にある障害児を持つ親が『専門職』に求める支援—自由記述の探索的研究を通して—」九州社会福祉学年報, 第5号, 9—18.
- ・鏡昭子・大関嘉成(2018)「保育士養成校における『障害児保育』学習者の事前認識に関する一考察」羽陽学園短期大学紀要, 第10巻, 第4号, 469—483.
- ・松下年子(2019)「看護学教育で講義を担当した当事者とその家族講師の体験」アディクション看護, 第16巻, 第1号, 46—56.
- ・星山麻木(2020)「感覚特性の理解と支援の重要性」—アセスメントと合理的配慮に関する情報共有の課題—早期発達支援研究, 第4巻, 3—7.

(星山麻木教授指導 2022年度修士学位取得)

発達障がい児の子育て不安を支える支援について

—入園前に人と場につながった自閉スペクトラム症児の母親の語りから—

山下 亜希子

1.研究の背景と目的

「発達障害者支援法」(平成16年法律第167号)施行以降、発達障がい児を取り巻く状況は変化してきた。さらに、「発達障害者支援法の一部を改正する法律」(平成28年法律第64号)においては、国及び地方公共団体がライフステージを通じた切れ目のない支援を実施することや、家族なども含めたきめ細やかな支援を推進し発達障がい児者及びその家族が身近な場所で支援を受けられる体制を構築することなどを定めている。しかし、このような支援体制が整いつつも、発達障がい児の家族は依然として困難を抱えている。また、母親は子育て不安を感じているが、支援にはつながりにくい現状もある。

本研究では、発達障がい児を育てている母親の不安をどのように支えていくかについて、幼稚園入園前に支援につながった自閉スペクトラム症児の母親の語りから明らかにすることを目的とした。その中で〈場とのつながり〉〈人とのつながり〉〈母親の気持ちの変容〉に焦点をあてて検討していくことで、母親支援に必要な視点を見出すことができるのではないかと推測した。

2.研究方法

自閉スペクトラム症児の母親に半構造化インタビューを行った。質問内容は、幼稚園入園前・年少・年中・年長の時期において印象的だったエピソードとその時の母親の気持ち、そして幼稚園以外の場所につながったきっかけやその場所でのエピソードとその時の母親の気持ちとした。その内容を逐語録化して得られたデータから、研究目的に沿ったエピソードを抽出し、質的に分析を行った。

3.結果と考察

母親は幼稚園・療育・病院を中心に、子どもの成長に応じて必要な場や人に出会っていることがわかった。場と人とのつながりの中で、母親はわが子が自分のペースで成長する姿を見て安心することができた。そして、母親が安心と不安の間で揺れ動く中、それぞれの場所で出会った人から支えられ学び、わが子の特性についての理解を深めていったことが、不安を支えたと推測する。

この結果から、母親は〈近くにつながることでできる場所〉〈さまざまな人との出会い〉〈気持ちの変容に応じたかかわり〉の3つによって支えられていたことが示唆された。

4.総合考察

本研究から、親子はさまざまな場や人とつながることで安心を得ていくことがわかった。そのためには、発達障がい児とその母親を支える場が地域にあることが必要である。支援の場の確保に加え、支援の質の向上が求められ、保育者や教員、支援者が特別支援について学び続けられる機会があることが求められる。

そして、多くの親子に対して支援につなぐ支援が必要である。親子にとって一番身近である保育園・幼稚園・学校の保育者や教員は、親子を支援の場につなげていく重要な役割を担っている。したがって、保育者や教員が地域の資源を知り、連携しながら親子を支援につなげていくことが望まれる。

また、子どもの成長や母親の状況によって、さまざまな場や人との関わりがある。そこで、支援者それぞれの立場や専門性を生かし、子どもを多方向から見て関わっていくことが、母親の不安を支え、わが子の特性につ

いても理解を深めていくこととなる。子どもの成長に伴い必要となる支援は多様になることから、専門性の高い多職種の人物が地域にいること、そして親子がそれらの人とつながることができるシステムが必要である。

支援者をつなげるだけでなく、親同士がつながることができるコミュニティーも必要である。さらにその中に専門家が加わることでわが子の理解が深まると共に、親と支援者との間に信頼関係が築かれていく。そして、そのような場で母親が発達障がいをもつ子どもたちについて学ぶことに加え、支援者たちの関わりを実際に見ることで、学んだ知識を確かなものにしていき、わが子を理解していくと考える。以上のことから、発達障がい児と母親に対し、地域全体での支援体制が構築されていくことが求められる。

5.今後の課題

本研究は一事例であり、望ましい支援のあり方は親子や地域、園や学校等の実態によって変わってくる。したがって、多くの事例を検討していくと共に、支援者側からの視点も明らかにしていくことが今後の課題である。

【主たる引用文献】

- ・高崎順子「女子自閉症スペクトラム障害の養育困難について—母親インタビューから」 金城学院大学大学院人間生活学研究科論集 18巻 2018 1-12頁
- ・藤島千春・白川佳子「保育者と保護者における発達障害児への特別支援に対する認識についての研究」 共立女子大学家政学部紀要 第66巻 2020 141-149
- ・植松勝子「発達障がい児の早期支援に関する研究—障がいの「気づき」から専門相談までの保護者の対応について—」中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究紀要第19号 2018 1-12頁
- ・大谷信恵・季恵英「発達障害の早期発見を早期支援につなぐために—親の視点から理解する—」福岡女学院大学大学院臨床心理学紀要 第16号 2019 11-23頁
- ・伊東由香・小林恵子「子どもの発達障害の特性を指摘された母親における体験—発達障害の特性をされてから専門機関の継続的な支援を受けるまで—」 日本地域看護学会誌 第21巻 第2号 2018 22-30頁
- ・八重鯉大周・奥野雅子 発達障がいを抱える家族への支援プロセスに関する一考察 現代行動科学会誌第32号 2016 20-30頁
- ・佐々木沙和子「発達に気になる子の保護者が求めている支援—診断の有無の違いに注目して—」乳幼児教育学研究 第27号 2018 53-63頁

(星山麻木教授指導 2022年度修士学位取得)

レリバンスの視点をふまえた中学校社会科歴史的分野の カリキュラム編成

—主体的に学び、生きる生徒の育成—

山形 友広

1.問題の所在

「主体的・対話的で深い学び」をすすめる平成29年告示の学習指導要領下で、主体的な学習でない生徒が存在している。系統性が重視される中学校社会科歴史的分野の学習では生徒の主体性が失われている状況をふまえ、生徒が主体的に学習に取り組めるよう、カリキュラムと社会状況との関係を学習者の学ぶ意味の視点からとらえなおすレリバンス概念をふまえたカリキュラム開発が必要である。

2.研究の目的

本研究は、先行研究をもとに、レリバンスの視点をふまえた中学校社会科歴史的分野のカリキュラム開発を目的とする。

3.研究の方法

先行研究では、レリバンス概念発生の歴史的背景やカリキュラム開発の基礎となる定義、さらにこれまで他校種・他国等での実践を分析し、日本では中学校社会科歴史的分野において、部分的に公民的分野と関連づけた単元開発が中心となっている現状をもとに、レリバンスをふまえた歴史的分野全体のカリキュラム開発に取り組むこととした。また平成29年告示中学校学習指導要領を分析し、レリバンスに基づいた学習指導が必要であると示していることをふまえ、カリキュラム開発の基礎とした。

実際にはまず、歴史的分野の内容と公民的分野の関連づけや時事問題・地域や学校の歴史・生徒の身近な話題をふまえたカリキュラム開発を筆者の勤務校で実施した。入学時から2年弱にわたる期間について、生徒の生活経験や資質・能力に基づき徐々に生徒の自我関与が増していく方針にもとづき、4つの時期に分けてカリキュラム開発した。開発したカリキュラムの分析は生徒に選択式・自由記述併用のアンケート回答を求め、レリバンスをふまえたカリキュラムとなっているか、また生徒の主体性について自己評価させた結果等を分析した。

また勤務校の研究発表の参加者からの第三者評価も求めた。生徒の歴史学習に対して構築したレリバンスを生かしつづけられるよう、定期考査問題についても生徒のレリバンスをふまえた作問を行い、他の選抜試験に関しても平成29年告示学習指導要領等の示す学力観に基づき実施されることが望ましいとした。

4.研究の実際

本研究の経過については学習内容のまとまりだけでなく、生徒の資質・能力や発達段階により大きく4期に分けた。

入学後1年間は第1期とし、原始・古代および中世学習にあたる。ここでは授業者の考えるレリバンスをふまえた授業への主体性を主に問うた。小学校までの人物の業績を覚える時間とは異なり、自分たちと関連する内容として受けとめ考察することに概ね積極的に取り組む生徒が多く、レリバンスをふまえたカリキュラム開発が生徒の主体性の向上につながっていることを示している。時代を学習する意味を問う自由記述回答からは、歴史学習を意味づけている生徒が多く、レリバンスをふまえたカリキュラムであることも示している。

中学2年生の9月までを第2期とし、近代西欧を含む近世および近代初期(明治維新まで)を学習する。ここでは授業者が考えるレリバンスをふまえた授業に対する学習の意義や価値について主に問うた。生徒にとって他教科と歴史学習の意義や価値を考察することは困難であったが、生徒は歴史学習に対する意義や価値を持って授業に臨んでおり、レリバンスをふまえたカリキュラム開発ができていることを示すことができた。ただし、生徒の主体性について尋ねる項目を設けておらず、この間の生徒の主体性の程度については現存するデータ等からより詳細に分析する必要がある。

中学2年生の10月から3月を第3期とし、明治時代から昭和初めまでを学習する。ここでは生徒の生成した問いについて班で考察・発表した上でクラスで議論し、授業者が補足するスタイルの授業を展開した。これは生徒自身が構築しているレリバンスに基づいたカリキュラムとなる。本研究は第3期の明治時代までを扱っている。なお、中学3年生の9月までを第4期とし、世界恐慌以降を学習することとする。

第3期では生徒の発表および明治時代全体に対するアンケートを行った。生徒の発表では、生徒のたてる問いについて、発表を重ねるにつれて意義が感じられる問いに洗練される傾向があること、学習する意義を感じるようになった生徒もいることから、生徒の発表による授業においても、レリバンスの視点をふまえたカリキュラムであることが示された。

ただし、生徒による発表は発表者自身の主体性を喚起する可能性はあるが、聞き手は主体的な学習に至っていないと自己評価している者が多かった。一方で自由記述では発表授業後、自ら新たな問いを生成するなど主体性がみられる部分もあり、生徒の主体性が高まったかどうかについては明確に示すことができなかった。好きな授業スタイルのうち「自分で問いをたてて追究する」が低位で推移してきている点もあわせて今後の課題となるであろう。

本研究によるカリキュラム開発にともない、第1期から第3期にかけて、生徒の実社会への関心は比較的高い状態にあり、特にウクライナ侵攻が開始された2022年3月前後は特に高い。あわせて中学校入学後学習していないにもかかわらず、公民的分野への関心も以前より高くなった生徒が多い。また生徒の関心のある時代が近現代が最も多く推移してきていることは、生徒は近現代の歴史について何らかのレリバンスを持っていることが推察される。

また、開発した小單元に対するアンケート回答で高評価とした生徒の社会への意識の高さとの相関係数を算出した。社会への意識が高い生徒は、レリバンスを重視したカリキュラムへの高い評価をする部分もあったが、そうとは言い切れないケースも見られた。これは、社会への意識に関係なく歴史学習に関心がある生徒がいること、他の生徒と協働的に学習することを好ましいと感じており内容面での選好で説明できない部分があること、生徒の実際に構築しているレリバンスと、生徒が構築していると授業者が想定しているレリバンスに差異がある可能性があること等の要因が考えられるため、授業手法や生徒観の精緻化等、今後の検討が必要である。

外部の教育関係者から、本研究で開発したカリキュラムとその理論的基盤について、総合的に高く評価されたことは、第三者評価としての価値を持つと言える。

5.成果と課題

第1期ではレリバンスをふまえたカリキュラムによって生徒の主体性の高まりがみられた。第2期ではレリバンスをふまえたカリキュラムではあるが生徒の主体性まで分析することはできなかった。第3期では生徒の発表はレリバンスを徐々に高めることが示唆されたが、これまでよりも生徒の主体性は低い値となった。こうした成果および課題はあるものの、全体としては中学校歴史学習におけるレリバンスの視点をふまえた本格的なカリキュラム開発の事例を、先行研究の先に加えることができた。

今後第4期に移行するにあたり、生徒の問いをたて、生徒(たち)自身で探究・発表・討論することを中心と

したカリキュラム開発を検討している。今後の時代を見すえたとき、生徒が自ら学び、生きる生徒として育っていくためにこうした探究学習を取り入れることが必要であると考えたからであるが、どのような条件下で実施可能となるか、これまでの研究成果をふまえ検討する必要がある。

<主たる参考文献>

日本カリキュラム学会編(2001)『現代カリキュラム事典』ぎょうせい

文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』

二井正浩編(2022)『レリバンスの視点からの歴史教育改革論―日・米・英・独の事例研究―』風間書房

(吉富芳正教授指導 2022年度修士学位取得)

博士論文概要

理学療法士養成施設におけるコンピテンシー基盤型教育の導入

—コンピテンシーの設定から評価方法の試案とフィードバック方法の開発と運用について—

山崎 尚樹

1. 本研究の背景と目的(第1章、第2章、第3章)

現在、リハビリテーション関連職教育の課題として、養成校の増加や医療技術の高度化に伴う、理学療法士への専門性・多様性に富む社会的ニーズなどがある。このような社会的背景の中、理学療法士作業療法士養成施設指定規則が2018年に改正され、2020年度より施行された。指定規則の変更に伴い、理学療法士教育に求められるものは、理学療法士の質を意識し、理学療法卒前到達目標が専任教員、実習指導者、学生の3者で共有できる教育システムの確立と到達目標から開発された評価尺度の運用であるといえる。これらを可能にする教育システムとして、コンピテンシー基盤型教育がある。このコンピテンシー基盤型教育を導入するにあたり、①コンピテンシーの設定、②コンピテンシー修得度の評価方法の確立、③コンピテンシー修得状況に対するフィードバックの実施が必要であるとされている。そこで本研究は、理学療法士養成施設においてコンピテンシー基盤型教育を導入し、その実用性・有用性を検証するべく、①理学療法士養成校の学生を対象にしたコンピテンシーの設定とコンピテンシー評価尺度の試案作成、②理学療法士養成校の学生を対象にしたコンピテンシー評価尺度の運用と修得状況の経時的変化の確認、③理学療法士養成校の学生を対象にしたコンピテンシー修得に対するフィードバック方法の開発の3つの目的で実施した。尚、本研究の有意水準は5%未満とした。

2. コンピテンシー基盤型教育の導入(研究1—2、第4章)

①理学療法士養成施設学生のコンピテンシー項目の抽出(研究1:第4章 第1節)

本研究の目的は、理学療法士養成施設学生のコンピテンシーの抽出であった。対象は、C専門学校理学療法学科専任教員9名と臨床実習施設責任者12名であった。デルファイ法を用いて、コンピテンシーの抽出を行い、7カテゴリー57項目が抽出された。

②理学療法士養成施設学生のコンピテンシー評価尺度の試案(研究2:第4章 第2節)

本研究の目的は、研究1にて抽出したコンピテンシー項目を基に、理学療法士養成施設学生のコンピテンシー評価尺度を試案作成し、尺度の信頼性・妥当性を検証することであった。対象はC専門学校理学療法学科1年次生～4年次生204名であった。因子分析の結果、①理学療法実践能力、②自己管理・自己教育力、③社会的能力、④理学療法基礎知識の4因子が抽出された。

3. 理学療法士養成施設におけるコンピテンシー基盤型教育とカリキュラム運営(研究3—8、第5章)

①理学療法士養成施設におけるコンピテンシー基盤型教育とカリキュラム編成(第5章 第1節)

研究1にて抽出されたコンピテンシーを科目特性に合わせ、科目ごとのコンピテンシー達成レベルの設定と、年次ごとに卒業目標マトリックスを設定した。また、科目間の繋がりや科目ごとのコンピテンシーの包含状況を表した、カリキュラムツリーを作成した。さらに、研究2で試案作成した評価尺度により明らかになるコンピテンシー修得状況をフィードバックする方法として、「コンピテンシー修得状況フィードバックシート」を開発した。

②理学療法士養成施設学生のコンピテンシー評価尺度と客観的臨床能力試験との関係(研究3:第5章第2節)

本研究の目的は、研究2で試案作成したコンピテンシー評価尺度と客観的臨床能力試験との相関を確認し、コンピテンシー評価尺度が客観的臨床能力試験の代替となり得ないかを確認することであった。対象は、C専門学校理学療法学科3年次生60名であった。その結果、客観的臨床能力試験とコンピテンシー尺度の「自己管理・自己教育力」($r=0.27$)と「社会的能力」($r=0.30$)との間で相関関係が確認された。

③理学療法士養成施設学生のコンピテンシー評価尺度の評価実習体験前後の比較(研究4:第5章第3節)

本研究の目的は、診療参加型臨床実習が開始される評価実習の体験前後にてコンピテンシー評価尺度を実施し、自己評価による認知領域・精神運動領域・情意領域の経時的変化を確認することであった。対象は、C専門学校理学療法学科3年次生で評価実習を初めて体験する50名であった。その結果、「社会的能力」の項目で有意な差が確認された。また、合計得点および因子別得点の平均値は、評価実習前と比較して全項目で評価実習後の方が低値を示した。

④理学療法士養成施設学生のコンピテンシー評価尺度の評価実習・総合臨床実習にわたる変動(研究5:第5章第4節)

本研究の目的は、評価実習から総合臨床実習にわたる期間において、コンピテンシー評価尺度の経時的変化を確認することであった。対象は、C専門学校理学療法学科4年次生45名であった。その結果、各実習時期のコンピテンシー評価尺度の経時的変化は、有意な変化が確認された。また、カテゴリーごとの群間比較においても、全ての群間で有意な差が確認された。カテゴリーごとの平均値の比較は、全てのカテゴリーにおいて実習回数を重ねるごとに高い値となった。また、カテゴリー間の比較では、④理学療法基礎知識<①理学療法実践能力<②自己管理・自己教育力<③社会的能力の順で高い値となった。

⑤理学療法士養成施設学生のコンピテンシー評価尺度の1年次後期終了時点から2年次後期終了時点の1年間における変動(研究6:第5章第5節)

本研究の目的は、年次の進行によるコンピテンシー評価尺度の経時的変化を検証するとともに、学内教育におけるコンピテンシーの修得状況を確認することであった。対象は、C専門学校理学療法学科2年次生57名であった。その結果、コンピテンシー評価尺度の1年次後期終了時点と2年次後期終了時点の前後比較の結果では、全項目で有意な差が確認された。得点率の平均値の比較では、全項目で2年次後期終了時点の方が高い値となった。また、各項目の変化率は、③社会的能力<②自己管理・自己教育力<④理学療法基礎知識<①理学療法実践能力の順で高い値となった。

⑥コンピテンシー修得状況フィードバックシートの学生アンケート調査(研究7:第5章第6節)

本研究の目的は、コンピテンシー修得状況フィードバックシートに対する学生の意見を聴取し、フィードバックシートがどのように受け止められているかを確認することであった。対象は、C専門学校理学療法学科2年次生57名であった。アンケートは、4件法で実施した。単純集計の結果、アンケートの全項目で8割を超える肯定的意見が得られ、フィードバックシートが学生に肯定的に受け入れられていると示唆された。

⑦コンピテンシー修得状況フィードバックシートの学習に対する影響(研究8:第5章第7節)

本研究の目的は、コンピテンシー修得状況フィードバックシートが学習活動に対して、どのように影響し、ど

のような課題があるのかを明確にすることであった。対象は、C専門学校理学療法学科3年次生3名であった。対象選択基準は、フィードバックシートが配布された1年後期終了時からの1年間で学内偏差値が5点以上向上した者とした。方法は、半構造化面接によりインタビュー調査を行った。その結果、フィードバックシートの実施により、学習意欲や学習に臨む姿勢に変化が起き、成績向上に繋がったという回答が全対象者から得られた。

4.総合考察(研究9—10、第6章)

①本研究から得られた結果と意義(第6章 第1—4節)

本研究では、理学療法士養成校において、コンピテンシー基盤型教育を導入し、その評価尺度の試案作成と運用を行った。また、コンピテンシー修得状況をフィードバックする方法を開発し、運用した。これらの評価尺度・フィードバック方法の中・長期的に運用した結果、理学療法士養成校において、コンピテンシー基盤型教育を導入することの有用性が示唆された。さらに、これらの結果を踏まえて、カリキュラムツリーを再考したことで、コンピテンシー修得に沿った年次ごとのカリキュラム進行が実現できると考える。

②コンピテンシーの修得を促す学習方略の検討(研究9：第6章 第5—7節)

本研究の目的は、ジグソー学習と学習技法を支持しない学習との学習技法の違いによる学習効果の違いを検討することであった。対象は、C専門学校理学療法学科学生2年次生20名であった。無作為に分けたグループにて協働学習を実施し、学習技法の違いによる学習効果を確認した。その結果、多肢選択式試験では、学習技法の違いで有意な差はみられなかった。目標志向測度では、ジグソー学習において学習前後で競争志向のみ有意な差がみられた。

③協働学習の実践におけるコンピテンシー修得への効果検証(研究10：第6章 第8節)

本研究の目的は、理学療法士養成教育の学内教育において、協働学習を実践し、コンピテンシーの修得度への効果を確認することであった。対象は、C専門学校理学療法学科3年次生61名であった。協働学習前後でコンピテンシー評価尺度を実施し、その前後比較を行った。その結果、コンピテンシー評価尺度の合計得点は、協働学習前後で有意な差は確認されなかった。しかし、協働学習の特徴から「協調性」や「情報力」に関連するコンピテンシーの修得には、効果的であることが示唆された。

④本研究の方法論上の限界(第6章 第9節)

本研究は、一養成施設内でコンピテンシー基盤型教育を導入・実践した結果である。このことは、研究結果の汎用性に欠けているといえる。したがって、今後は、他の理学療法士養成施設での運用の検討をしていきたい。

(島田博祐教授指導 2022年度博士学位取得)

大学教育における倫理的消費者育成に関する研究

—倫理的消費行動に及ぼす社会・心理的要因—

吉井 美奈子

論文要旨

本研究は、「倫理的消費」概念の歴史の変遷や理論的実践的側面を先行研究に基づいて概観し、更に日本における倫理的消費者としての行動に含まれる「被災地支援」に関するインタビュー調査、大学生らに対する質問紙調査等を行い、情緒的共感性やコールバーグの道徳的発達段階に合わせた女子大学生の倫理的消費行動に影響する要因を明らかにしようとするものである。日本で推進される倫理的消費(エンカル消費)の背景にある、日本独自の発展の経緯を明らかにし、倫理的消費者の意識や行動について再考したうえで、大学教育における倫理的消費者育成について検討した。

本研究の独自性は、日本の消費者教育における「倫理的消費者」概念と特徴を、諸外国と日本の歴史の変遷を辿りながら明確にした点、日本の女子大学生の情緒的共感性、日常モラル、道徳性の発達段階、自尊心、社会への関心度等の心理的・社会的要因と倫理的消費意識・行動について実証的研究により、新しい知見を提示した点である。

まず、日本における倫理的消費行動と海外との発展の差異について確認した。日本における倫理的消費者がどのように捉えられてきたか、倫理的消費に関するこれまでの研究を概観し、海外の動向と比較しながら文献研究を行った。

文献研究を通して、以下の3つのリサーチクエスチョンを導出した。

RQ①「倫理的消費行動としての被災地支援は、地産地消教育と連動して影響を与えているのか」

RQ②「情緒的共感性が倫理的消費意識や行動にどのように影響しているのか」

RQ③「道徳的発達段階によって、倫理的消費行動に影響する要素は異なるのか」

RQ①を検証するため、日本における倫理的消費者としての行動に含まれる「被災地支援」について、東日本大震災の被災地に住む母親らにインタビュー調査を実施し、東日本大震災の前後の消費に対する意識などを訊ね、まとめた。東日本大震災後、「事実ではないのにうわさによってそれが事実のように世間にうけとられ、被害をこうむること」という意味での風評被害による不買運動というよりは、むしろ食品中の放射性物質の検査結果などを確認するような、いわゆる“賢い消費者”が福島県産の食品を買い控えていた。このRQ①で明らかになった結果より、「消費者が主体的に選択して商品を購入する」ことが倫理的な消費者、“賢い消費者”というのではなく、放射性物質からの影響を気にせず、地元の産品を積極的に購入する消費者が「倫理的消費者」とされている実態が明らかになった。

そこで、RQ②「情緒的共感性が倫理的消費意識や行動にどのように影響しているのか」について、倫理的消費行動に結びつく要因を量的調査によって検証した。まず、本人の持つ倫理的意識が直接的に行動に結びつくのかを確認した。インターネットという限られた空間での日常モラルと情報倫理の意識、行動について検証できた。大学生らは、誰かに評価されるから倫理的な行動を取るのではなく、匿名性が高く、誰もそばに居なかったとしても自分自身の判断によって倫理的な行動をとること、情緒的共感性が高い人ほど、倫理的意識や行動も高くなることが明らかになった。更に、インタビュー調査を行った被災地で葛藤を抱えた女性たちは、その情緒的共感性からの影響が傾向としてみられたことから、調査対象者を女子大学生に絞り、質問紙調査を行った。そこで、倫理的消費行動のとれる消費者を育成するためには、社会的課題の知識や関心だけを持たせるのではなく、感情を豊かに持ち、相手のことを思いやれる人を育てることが大切であることが示唆された。加えて必要なことは、世界の現状や環境への配慮等の状況に対して、自ら社会に関心を持って情

報を収集し、主体的に行動できる倫理的消費者の育成である。社会参画を促して、世界や消費生活に対する情報に関心を持たせ、情報をクリティカルに読み解き、倫理的消費者についてどのような行動をとるべきかを考えさせることが大切であることを示した。

RQ③「道徳的発達段階によって、倫理的消費行動に影響する要素は異なるのか」を検証した。コールバーグの道徳的発達段階ごとの倫理的消費行動への影響因子を確認する分析を行い、情緒的共感性を相手に温かな共感をしやすいか、冷遇などへの哀れへの共感をしやすいかに分けて行うこととした。コールバーグが提起した道徳的発達理論は、人間の道徳的判断に着目し、3つのレベル(本研究では、KBレベルI～IIIと記す)と6つの段階を持つとしたものである。KBレベルIは前慣習的であり、自己の欲求にのみ基づく自己中心的観点や、自分の利害関心や欲求を満たすように行い、他人も同じようにすることが平等で正しいと考える段階である。KBレベルIIは慣習的とされ、他の人に同調したり、他の人を喜ばせたり、助けたりできることが良い事であるという段階や、役割や法律などの規則などを規定しているものは守るべきであるとする段階である。そしてKBレベルIIIは脱慣習的とされ、人の価値観や意見は多様であり、価値と規則は集団ごとに相対的であることに気付いている段階である。どんな社会であれ、多数者の意見と関係なく一個人としての人間の尊厳を尊重するという原理に立っている。これらのKBレベルの段階に最も近く所属するグループとしてグループ分けを行い、それぞれの分析モデルを比較した。

その結果、子どもなどに多くみられるKBレベルI(前慣習的)段階にあるグループは、社会の状況が悲惨であることに共感しやすい人ほど倫理的消費行動をとりやすい傾向がみられ、批判的思考力をもって情報を精査しなければ、グリーンウォッシュなどに気付かず騙されやすい懸念が示唆された。また、ギリガンにも女性に多いと指摘されたKBレベルII(慣習的段階)にあるグループは、社会への影響や地産地消を考えたり被災地支援を意識したりすることからの影響を受けやすいことが明らかになった。最後に、KBレベルIII(脱慣習的段階)にあるグループは、自分のくらしが社会に影響すること、可哀想だという気持ちに寄り添うことや被災地支援をしたいという気持ちが倫理的消費行動を促す傾向がみられた。これらの得られた結果から、地産地消や被災地支援が原理として「正しい」と認識されている可能性が示唆された。

以上の結果より、日本における倫理的消費については、海外にみられた消費者主導よりも国が先行して行われてきた傾向が確認され、更に、その背景には東京オリンピック開催や東日本大震災後の原発事故による被災地食品の買い控えを改善したいという意図が明らかになった。また、それらは学校教育の中にも浸透し、「主体的に正しい情報を判断する」とされる倫理的な消費者であるはずの行為が、被災地の商品を購入することが倫理的で、購入しないことは倫理的でないという行為の判断に迫られた現状がみられた。そして、コールバーグの道徳的発達段階に合わせて検証したところ、まだ若い段階においては、社会的悲惨な状況を情報として与えるだけでなく、その背景にあるグリーンウォッシュのような課題についても教える必要があることや、日本人や女性に多く見られるKBレベルII(慣習的)やKBレベルIII(脱慣習的)については、「何が倫理的消費者なのか」を考えるとところから始め、自分自身で主体的に選択できているのか、倫理的消費行動自体について考えられる消費者の育成が必要であると言えた。これらの結果に基づいて、大学における授業提案を行った。

(島田博祐教授指導 2022年度博士学位取得)

理学療法士教育課程の臨床実習教育における 新しい実践モデルの構築

—学生の学習意欲と臨床実習指導者の指導意欲に着目して—

永野 忍

本論文は、理学療法士を志す学生の臨床実習教育において、学生の学習意欲と、臨床実習指導にあたる臨床実習指導者の指導意欲に着目した、臨床実習教育の教育効果が得られる新しい実践モデルの構築を目的としたものである。

第1章 臨床実習教育の現状

第1章においては、理学療法士教育を実施するうえでの教育課程を定めた理学療法士作業療法士学校養成施設指定規則(以下、指定規則)の歴史的変遷に焦点をあてつつ約60年前に始まった日本の理学療法士教育について概観しながら、理学療法士教育における臨床実習教育の充実の必要性について説明した。臨床実習教育における臨床実習指導方法の変化についても取り上げ、臨床実習教育の方法、目標や教育内容をもとに、臨床実習教育の概要を紹介した。

第2章 臨床実習教育における学生の学習意欲と臨床実習指導者の指導意欲

第2章においては、第1章にて紹介した臨床実習教育の概要を踏まえ、臨床実習教育の充実のためには、その教育効果を得ることができる臨床実習教育の実施が求められることを説明した。また教育効果を得るためには、学生の学習意欲や臨床実習指導者の指導意欲の双方を高めることの必要性について説明した。加えて臨床実習における学生を対象とした先行研究では、教育効果が得られる臨床実習教育の具体的な実践モデルの構築に及んでいない点を、臨床実習教育全体の課題として挙げ、本論文の目的と意義を説明した。本論文の目的や意義のもと、学生の学習意欲に関連する要因や臨床実習指導者の指導意欲に関連する要因を、先行研究をもとに整理しつつ、本論文にて使用する用語について定義づけをしたうえで、臨床実習中の学生の学習意欲への睡眠状態の関連や、先行研究(Daniela B., Francesca D., Paula B., 2019)から臨床実習指導者の指導意欲への関連が示唆された臨床実習指導者の教師効力感(以下、臨床実習指導者効力感)に対して、先行研究では明らかになっていない点をリサーチ・クエスチョンとして提示した。

- (1)一般の教師の教師効力感を測定する心理尺度にて臨床実習指導者効力感を測定できるのか
(第2章 研究1)
- (2)臨床実習中の学生の学習意欲と無気力感に睡眠状態は関連するのか
(第3章 研究2・3)
- (3)臨床実習中の学生の睡眠状態にはどのような要因が関連するのか
(第3章 研究4)
- (4)臨床実習指導者効力感を測定するための信頼性と妥当性の高い心理尺度とはどのようなものか
(第4章 研究5・6・7)
- (5)臨床実習指導者の指導意欲として捉える臨床実習指導者効力感は、性別や年齢、経験年数の違いによりどのような特性があるのか(第5章 研究8)

第2章ではリサーチ・クエスチョン(1)に対して臨床実習指導者に対する「教師効力感尺度日本語版」(桜井, 1992)の信頼性の検証を実施した(研究1)。探索的因子分析(promax回転、最尤法)と共分散構造分析

の結果から4因子13項目の臨床実習指導者効力感を測定できる尺度項目を抽出できたが、構成概念の観点から信頼性と妥当性において課題があり、臨床実習指導者効力感を測定できる臨床実習指導者効力感尺度を新たに開発する必要があることを示した。

第3章 学生の学習意欲と無気力感、睡眠状態の関連について

第3章においては、リサーチ・クエスション(2)に対して、臨床実習中の学生の学習意欲と無気力感、睡眠状態との関連をみた(研究2・3)。研究2は、学校の臨床実習を履修する学生に対して、臨床実習前と臨床実習中、臨床実習後の3つの時期に、学習意欲と無気力感、睡眠状態を測定しそれらの関連性をみた。一元配置反復測定分散分析とSpearmanの順位相関係数、偏相関係数を算出した結果から、臨床実習前、臨床実習中、臨床実習後に共通して学生の学習意欲には睡眠状態が関連していることが明らかになった。しかしながら、研究2はサンプルサイズに課題があると考えられたため、研究3にて再調査を実施したところ、偏相関係数より臨床実習中の学生の学習意欲には、睡眠状態が直接的に関連していることが明らかとなった。さらにリサーチ・クエスション(3)に対して、臨床実習中の学生の睡眠状態への関連要因を明らかにすることを目的に実施した研究4では、臨床実習中の学生の睡眠状態には、臨床実習中に課せられる課題が関連していることが明らかとなり、学生が課題遂行において教員や臨床実習指導者の支援を求めていることについて考察した。

第4章 臨床実習指導者効力感尺度の開発について

第4章においては、リサーチ・クエスション(4)に対して、臨床実習指導者効力感尺度を新たに開発した(研究5・6・7)。研究5では、臨床実習指導者効力感尺度の尺度項目の作成し、研究6では研究5で作成した尺度項目から臨床実習指導者効力感尺度の尺度項目の抽出を実施した。研究6の結果から3因子34項目の尺度項目が抽出されたため、信頼性の検証を研究7にて実施し、最終的に3因子27項目の尺度項目で構成される臨床実習指導者効力感尺度を簡易的ではあるが開発した。また、臨床実習指導者効力感尺度の信頼性と妥当性についても確認されたことを示した。

第5章 臨床実習指導者効力感の特性についての検討

第5章においては、リサーチ・クエスション(5)に対して、臨床実習指導者効力感の性別や年代別の特性を明らかにすることを目的に実施した研究8の結果から、臨床実習指導者効力感は、性別や年代別において差があり、臨床実習指導においての「上手くいかない指導経験」は臨床実習指導者効力感を低下させることについて考察した。

第6章 学生の学習意欲の向上と臨床実習指導者の指導意欲に着目した臨床実習教育の新しい実践モデルの構築

第6章においては、第2章の研究1から、第5章の研究8までのすべての研究結果から得られた、学生の学習意欲と臨床実習指導者の指導意欲に関連する要因を、ジョハリの窓理論(柳原, 2020)を活用して整理し、臨床実習教育の教育効果が得られる新しい実践モデルを、学生の学習意欲と臨床実習指導者の指導意欲に関連する要因に対する具体的な対策を盛り込むかたちで構築した。またその新しい実践モデルを実施するうえで必要となる社会的スキル向上チェックシート、睡眠状態報告シート、課題実施状況報告シートを新たに提案した。

終章 臨床実習教育の在り方への提言と今後の課題

終章においては、まず本論文の目的のもと、設定したリサーチ・クエスチョンに対して実施した研究1から研究8までの結果を踏まえて総合的考察を述べた。総合的考察のなかで、興味深い点として、本論文にて明らかとなった学生の睡眠状態に影響を与える要因である臨床実習中の課題について、学生自身は課題の実施そのものについては否定的ではない傾向がみられたことをあげた。また、学生の学習意欲に影響を与える社会的スキルがもとより高くない学生や、臨床実習指導者の指導意欲に関連する臨床実習指導者効力感がもとより高くない臨床実習指導者について、個別性を検討するための追加研究の必要性を示した。つづいて本論文にて着目した学生の学習意欲や臨床実習指導者の指導意欲の観点から臨床実習の教育の在り方への提言を行い、最後に本論文で構築した臨床実習教育の新しい実践モデルは、今後検証を実施する必要があることを課題として提示した。

(杉本明子教授指導 2022年度博士学位取得)

マイクロラーニングと遠隔教育システムによる教員のICT活用研修に関する研究

小林 博典

本研究は、eラーニングを介したICT活用研修において学習者の自律性を支え、双方向的に関わるための研修モデルを構築することを目的とした。研修を行うにあたっては、学習者の研修に対するニーズや実態を掌握し、必要となる研修内容の設計、開発、実施、評価するといったプロセスを重視したいと考え、ID (Instructional Design)理論のADDIEモデル(Gagnéほか 2007)による体系的アプローチの枠組みから捉えた。

2022年現在の学校を取り巻く社会は、Society 5.0の変革期を迎えているとされ、教育におけるICTの環境についても変化が加速している。教員がICTを活用して授業を実践する上では研修が重要であるとされ、試行錯誤が繰り返されている。一方で、日本のICTを活用した教員研修の課題として、OJTによる校内での研修を支えるための方策や、Off-JTによる職能開発において憂慮すべき障壁を乗り越えられるようにするための方策が十分でないことが示されている。こうした課題を解決するには、教員の専門職としての学びを保障し、教員がICTを活用して十分な教育を展開できるようにするための研修をデザインする必要がある。

そこで本研究では、これらのICTを活用した教員研修における実態と課題を整理するとともに、課題を乗り越えていくようにするため、個別学習を促進するマイクロラーニングによるeラーニングと、時間的・距離的制限を超える遠隔教育システムによるeラーニングに着目した。本研究では、教師教育分野と教育学分野のeラーニングの2つの学術領域が交わる部分へ焦点を当てて取り組むこととし、第1章では、2つの学術領域の先行研究の検討を行った。その結果、教師教育分野における課題は、次の3つに整理された。

- (1) 個々の教員の自律性を支えるために必要なリソースのスムーズな提供
- (2) 教員研修の形態の工夫による参加型の学びの提供
- (3) 教員のICT活用研修に関する研究環境の整備

また、教育学分野におけるeラーニングの課題は、次の5つに整理された。

- (1) 学習者の集中力が持続できるeラーニングの提供
- (2) 双方向のコミュニケーションに配慮したeラーニングの提供
- (3) eラーニングを実施する上で必要となる操作方法などに対する支援
- (4) 動画教材の効率的な提供など学習者の活用環境への配慮
- (5) 遠隔教育システムを活用する際の心理的距離に配慮した創意工夫

これらの課題を踏まえ、問題の所在は、「eラーニングを介したICT活用研修において学習者の自律性を支え、双方向的に関わるにはどうしたらよいか」にあると考え、本研究で追究していくこととした。

一方で、研修の設計や開発、成果や課題に対する評価は十分であるか、課題を解決するための改善策は適切であるかなど、研修のシステム全体を俯瞰して捉えられる枠組みが不可欠であるとの考えから、第2章ではID理論に着目した。先行研究によれば、IDの目的は、教育実践の「効果」、「効率」、「魅力」を高めることであるとされる(鈴木 2006)。そこで本研究では、ICT活用研修における問題の所在をもとに次のように整理した。研修の「効果」は、学習者の自律性を支えることができ、双方向的な関わりによって、研修後に獲得した知見を活かして授業改善につなげたいといった意欲を示すなどの成果を導くことであると捉えた。また、「効率」は、学習者をはじめ、研修を実施する側においても双方が効率的な研修となるように工夫することであると捉えた。さらに「魅力」は、「学び続ける教員像」に関連させ、さらに学びたいという継続動機を与え、達成感を実感させることであると捉えた。このように、ID理論で研修全体を捉え、これまでの伝統的な研修に対する

考え方や方法を見直していくこととした。本研究においては、「Plan-Do-See サイクル」をさらに精緻化したモデルであり、多くのIDの基本的なモデルとされているADDIEモデルに着目した。ADDIEモデルでは、学習者のニーズや実態を分析(Analyze)し、必要となる研修内容の設計(Design)、開発(Develop)、実施(Implement)、評価(Evaluate)するプロセスを重視する。しかしながら、モデルに当てはめるだけでは効果が期待できないため、この点に留意しながら研究を推進した。

本研究が対象とした事例は、プログラミング教育における教員の対面研修に対してマイクロラーニングによるeラーニングを導入した事例(第4章)、新型コロナウイルス感染症対策時に実施した学習活動にマイクロラーニングによるeラーニングを導入した事例(第5章)、GIGAスクール構想における授業支援システムの操作研修に対してマイクロラーニングによるeラーニングと遠隔教育システムによるeラーニングを「融合」させた事例(第6章)の3つである。研修モデルの構築にあたっては、いずれの事例もIDのADDIEモデルによるシステムのアプローチの枠組みから捉えた。第4章の事例では、マイクロラーニングによるeラーニングによって、対面研修で実施した学習の学び直しができる、必要な資料が互いに共有できる、繰り返しの視聴で自分のペースで効率的に学ぶことができる、集団としての同僚性の形成を促すことができるなどの成果が示された。第5章の事例では、新型コロナウイルス感染症に対する緊急事態宣言により対面による学習の実施が困難な状況下であったとしても、学びの習得に対する有意な向上をはじめ、学習活動を支える方策としての成果が示された。

このように、ふたつの事例では、マイクロラーニングによるeラーニングを介した学習において、学習者の自律性を支えるための効果が示唆された。一方、これらの事例では、問題の所在として示した、「双方向的に関わること」に対する問いに応えられなかった。そこで第6章では、マイクロラーニングと遠隔教育システムによるeラーニングを融合させて、コミュニケーションに配慮した参加型の研修の設計を行い、双方向的に関わる研修モデルの構築を試みた。これまでの教員研修では、このように融合させた研修は、取り組むことが難しいいくつかの要因があったと考えられる。具体的には、画質・音声についての課題、インフラやハード面に対する課題、機器のスペックについての課題などである。しかしながら、GIGAスクール構想が推進されている2022年現在においては、これらの環境も整備され、改善が図られている。さらには、新型コロナウイルス感染症対策で実施されてきた遠隔による学習方法が広がりを見せている。Society5.0時代に向かう社会事象の変化を考えれば、融合させた研修は難しくない状況であるといえるため、これらを融合させた研修を実施して、課題解決を図ることとした。結果、研修の成果を自身の授業で活用してみようという活力の湧出につながったこと、マイクロラーニングによるeラーニングを何度も実施して力量を向上させようとしていたこと、他校の教員と積極的に交流し合い、他者との双方向的な学び合いやつながり、コミュニケーションの活性化が示されたことなどの成果が確認された。このように、本研究の独自性としての価値を示すことができ、研究目的として示した、eラーニングを介したICT活用研修において学習者の自律性を支え、双方向的に関わるための研修モデルを構築することができた。

本研究で導入したマイクロラーニングは、スマートフォンなどの身近なデバイスによって、学習者の都合に合わせて短時間で学ぶことができ、資料の共有が容易にできるなど、実用に適するeラーニングであった。また、学習者だけでなく、研修を実施する側においても、身近な機材や端末を用いて撮影・編集・提供することができるといった点で効果が示された。さらに、マイクロラーニングによるeラーニングと、遠隔教育システムによるeラーニングを融合し、研修の前後にマイクロラーニングによる個別学習としての学びの場を提供することによって、時間的・距離的制限のため対面での研修が受講できない学習者に対して、効率的に研修を受講できる機会を与えることができた。加えて、遠隔であっても、対話やコミュニケーションを積極的に交わす場が保障されることにより、双方向的に関わるのが可能となった。

研修を行うにあたっては、IDのADDIEモデルによって研修システム全体を俯瞰して捉える枠組みを追究

した。ADDIEモデルは、各プロセスに対する評価(Evaluate)を随時、繰り返し行うことができるといった特徴を有しているため、当初計画した方法に対して途中で柔軟に改善を図ることができる。本研究に導入したマイクロラーニングによるeラーニングは、教材を付け加えたり、修正したりすることができるため、ADDIEモデルの枠組みにおいても、学習者の実状に応じて臨機応変に順応していくことに適した学習方法であることが示唆された。

本研究では、eラーニングを介したICT活用研修において、学習者の自律性を支え、「いつでも」、「どこでも」、「誰でも」、双方向的に関わる学びを保障する研修モデルを構築することができ、研究の独自性を示すことができた。構築した研修モデルは、IDのADDIEモデルのそれぞれの段階を効果、効率、魅力の観点で捉えていくことによって、教員研修センターなどが行っている実際のICT活用研修に導入していく上で留意すべき点が明確になり、汎用性のある研修モデルとしての価値を創出することができた。しかしながら、本研究に残された課題もあるため、さらなる研究の深化が求められる。

参考文献

- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M.(2007)インストラクショナル・デザインの原理. 鈴木克明, 岩崎信(監訳), 北大路書房, 京都
- 鈴木克明(2006)e-Learning実践のためのインストラクショナルデザイン. 日本教育工学会論文誌, 29(3):197-205

(樋口修資教授指導 2022年度博士学位取得)

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 羽 矢 みずき

編集委員 石 田 健太郎

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 本規定の改廃は研究科委員会で行う。

本規定は平成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23号をお届けします。

本号は、修士論文3編、修士論文概要7編、博士論文概要4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。

(羽矢みずき)

明星大学通信制大学院研究紀要 —— 教育学研究 —— 第23号

2024年3月8日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)
研究科長 羽矢 みずき

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)研究紀要編集委員会
編集委員長 羽矢 みずき

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

印刷・製本 あかつき印刷株式会社

