

Meisei University
Distance Education Graduate Course

**Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION**

Vol. **24**
2025 / 2

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

齋藤 政子教授指導

絵本の読み聞かせ実践における保育者の意識の検討……………松原みゆき……………3

杉本 明子教授指導

ベトナム人日本語学習者の作文構成の考え方についての考察……………中野真一郎……………11

星山 麻木教授指導

生態学理論を用いた重度重複障害児の家族と他職種との連続性ある支援

～中堅教師へのインタビューを通して～……………佐藤文哉……………19

修士論文概要

石田 健太郎教授指導

保育・幼児教育施設における保育研修の課題に関する研究

—性別違和のある人のライフストーリー研究から考える—……………笠原栄希……………33

板野 和彦教授指導

宮良長包の音楽教育観に関する研究……………奥原友紀乃……………37

杉本 明子教授指導

複言語・複文化環境で学ぶ子どもの物語作りにおける推敲

——発達の変化と教育的支援——……………鶴巻有佳子……………39

須藤 康介教授指導

高校教員の語りから分析する地方における進学指導

—鹿児島県の女子はなぜ4年制大学に進学しないのか?—……………脇 蘭 祐 —……………43

廣嶋 龍太郎教授指導

我が国の音楽教育を背景にした小林宗作の音楽教育観の変遷

～明治・大正・昭和戦前期を中心に～……………板 野 愛……………45

星山 麻木教授指導

子育てに不安を抱えた親を支えるものとは

—母親による縦断的な親子の振り返りを通して—……………石川舞子……………47

保育者にとっての自己理解の意義

—短時間研修の実践を通して—……………木 村 恵……………51

通級指導教室在籍児童に対する
自己理解を深める自立活動の授業の実践……………米内山美紀……………53

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

Essays :

Examining the awareness of childcare workers in the practice of reading picture books
aloudMiyuki Matsubara..... 3

A Study on the Concept of Essay Structure of Vietnamese Japanese Learners
..... Shinichiro Nakano..... 11

Continuous support between families of children with severe and multiple disabilities and
other professions using ecological theory
~Through interviews with mid-career teachers~Fumiya Sato..... 19

Abstracts of Master's Theses :

Research on Challenges in Training for Childcare at Nursery and Early Education
Institutions
—Reflections from the Life Stories of People experiencing gender dysphoria—
..... Eiki Kasahara..... 33

Research of Choho Miyara's Views on Music EducationYukino Okuhara..... 37

Elaboration in Story Writing by Children
in Multilingual and Multicultural Environments
—— Developmental Changes and Educational Supports —— ·Yukako Tsurumaki..... 39

Career Education of Japan's Peripheral Area Based on Narrative Analysis from High
School Teachers
: Why Don't Girls of Kagoshima Get Into University?Yuichi Wakizono..... 43

Changes in Sosaku Kobayashi's View of Music Education in the Context of Japan's Music
Education
~Focusing on the Meiji, Taisho, and prewar Showa-periods~Ai Itano..... 45

What can be done to support parents anxious about raising children.
-Thoughts from mothers looking back on their parenting-Maiko Ishikawa..... 47

The significance of self-understanding for childcare providers -Through the practice of short training sessions-	Megumi Kimura.....51
Practice of Independent Activity Classes to Deepen Self-Understanding for Children Enrolled in Classroom Instructional Classes	Miki Yonaiyama.....53

修士論文

絵本の読み聞かせ実践における保育者の意識の検討

松原 みゆき

サマリー

本研究の目的は、保育者へのインタビューとその結果の質的分析を通して、保育現場における絵本の読み聞かせ実践における保育者の意識や目的などを明らかにすることである。保育者10名を対象に、詳細な半構造化面接を行い得たインタビュー・データを基に、M-GTA(Modified Grounded Theory Approach: 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)を用いて分析した。

その結果、集団における絵本の読み聞かせの保育者の意識・目的として、「情緒的機能(情緒を育てる)」「知識習得機能(遊び・活動促進)」「他者意識獲得機能(共有体験)」の3つが示された。なお、この3つの意識は双方向に相互に関連し合い、総合的に発達していくことが明らかになった。そして、上述した集団における絵本の読み聞かせの意義を果たすためには、保育者が幼児教育の特性を生かし、幼児の発達の道筋を見通した読み聞かせを意図的・計画的に実践することが望ましいと考えられる。

キーワード: 絵本、読み聞かせ、保育者、M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)

はじめに

子ども達にとって、絵本は人生で最初に出会う本である。乳幼児期の子ども達に絵本を読み聞かせることは子ども達の心の教育に良いと考えられており、その効果は子どもの想像力を育むことや、言語能力を高めること、人間関係を豊かにするなど数多く検証されている¹⁾。

現在、絵本の読み聞かせは、家庭はもちろんのこと、幼稚園や保育所といった保育機関をはじめ、図書館や書店においても積極的に行われている活動であり、保護者や保育者、図書館司書だけでなく、書店員やボランティアなど様々な人が絵本と子どもをつなぐ役割を担っている。子どもと絵本の出会いの場が大きく広がっている中で、子どもにとって絵本との出会いの場所が異なれば、その内容も意義も異なるであろう。家庭ならば家庭の、保育機関ならば保育機関ならではの絵本との出会いがあるはずである²⁾。その為、それぞれの場所でそれぞれの特性を生かした絵本体験を子ども達に提供することが必要である。

I. 本研究の目的

筆者が勤務している保育士養成校の保育者志望の学生達は、2年間を通して幼稚園教育実習を含め何度かの実習を経験する。実習先での保育実践内容を尋ねると、ほとんどの学生が絵本や紙芝居の読み聞かせを行ったと答える。しかし、何を基準にどのような絵本を選べばよいか、何を目的として絵本を選べばよいか判断できなくて困ったなど、「絵本選び」や「読み聞かせの意義や目的」に悩んでいる学生も少なくない。

先行研究では、乳幼児期の絵本の読み聞かせられ体験が、就学後の読書やその後の人間関係に与える影響が明らかにされてきた。一方で、絵本の選定、保育室の環境構成を含め、読み手である保育者の意識や配慮など、保育者自身の「絵本の読み聞かせ」という実践的行為そのものについては、まだ研究を通じて得られた知見は乏しい。幼少期の読み聞かせられ体験が子ども達のその後の人生に影響を及ぼす可能性があること知った上で、保育現場における絵本の読み聞かせに対する保育者の意識やねらいを調査することは必要であり、また本研究で得られた研究結果を教育現場に戻すことにより、保育者を目指す学生達の学びに繋がると考える。

以上をふまえ、本論文では、保育者へのインタビューとその結果の質的分析を通して、保育現場における絵本の読み聞かせ実践における保育者の意識や目的などを明らかにすることを目的とする。具体的には、①保育者として何を理由に絵本を選定しているのか、②読み聞かせを通して子ども達に何を伝えていきたいと考えているのか、について探ることとする。最後に、調査から示された実態をふまえた上で、保育現場における絵本の読み聞かせの意義を総合的に考察する。

II.研究方法

1)対象者

埼玉県、茨城県、群馬県内の保育所・認定こども園に勤務する保育者10名(保育士7名・保育教諭3名)にインタビューを行った。対象者の概要をTable1に示す。

Table1 対象者の概要

	氏名	性別	勤務園	勤務年数	担当クラス
1	A保育士	女	A保育園	常勤30年	4歳児
2	B保育士	男	B保育園	常勤23年	4歳児
3	C保育士	女	C保育園	非常勤15年	3歳児
4	D保育士	女	D保育園	常勤8年	5歳児
5	E保育教諭	女	Eこども園	常勤8年	0歳児
6	F保育士	女	F保育園	非常勤7年	3歳児
7	G保育士	女	B保育園	非常勤4年	1歳児
8	H保育士	女	Gこども園	常勤4年	1歳児
9	I保育教諭	女	Hこども園	常勤2年	1歳児
10	J保育教諭	女	Hこども園	常勤2年	0歳児

2)インタビューの手続き

202X年4月から7月まで、半構造化インタビューを行った。絵本の読み聞かせ実践における保育者の意識を聞き取りたいという趣旨をあらかじめ保育者に伝え、同意の得られた保育者に対して、筆者が1名ずつインタビューを行った。本研究では、現在のクラスでの実践を振り返ってもらう形で聞き取りを行った。インタビュー実施後、筆者自ら逐語録を作成し、逐語録化して得られたデータから、具体的なエピソードを抽出し、質的に分析を行った。

3)分析方法

分析方法として、質的研究法の一つである、M-GTA(Modified Grounded Theory Approach: 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)を用いた。

4)倫理的配慮

本研究は、明星大学教育学研究科の倫理委員会において承認を得ている。

III.結果と考察

M-GTAによる分析を通して生成された13の概念と3つのカテゴリーとの関係を結果図としてFigure1に示した。双方向の矢印は、相互に影響を及ぼす関係性にあることを示す。各カテゴリーは、「保育者が考える、絵本の読み聞かせにおける『機能』」とする。

まず、結果図に示した概念とカテゴリーの関係を説明する。なお、カテゴリーを《 》内に示した。

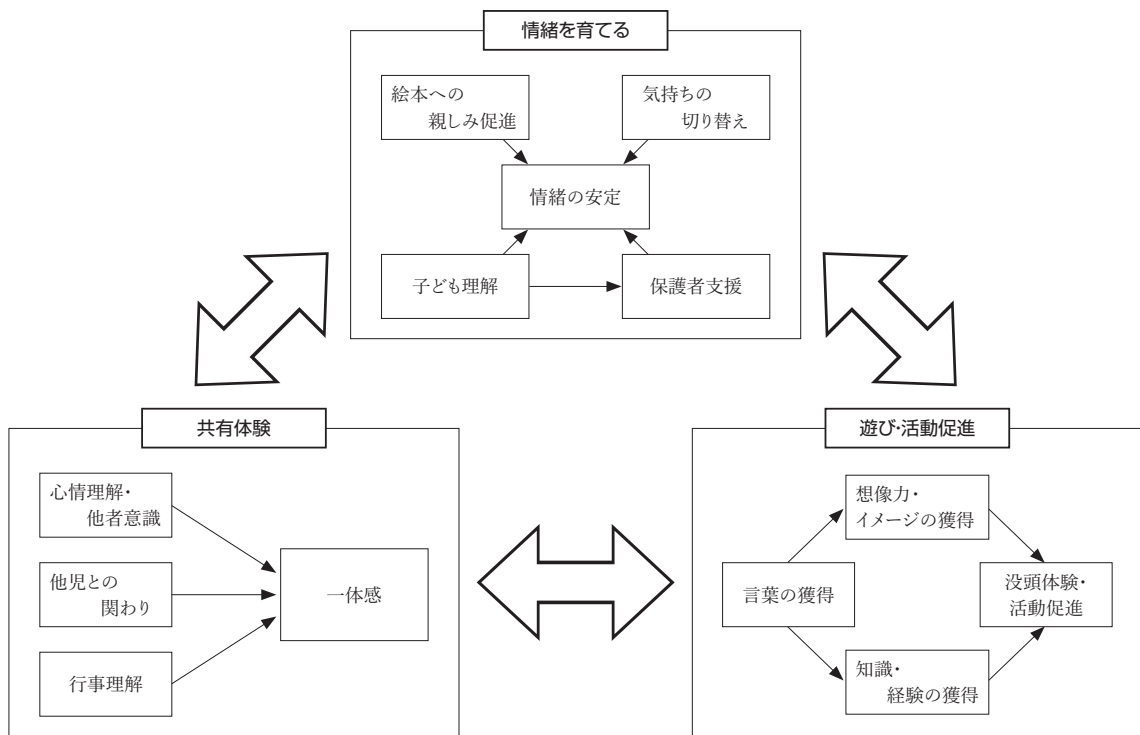


Figure1 絵本の読み聞かせ実践における保育者の意識の検討(結果図)

1)カテゴリーの動き

園生活において、保育者は幼児の《情緒を育てる》カテゴリーを軸に絵本の読み聞かせを展開している。「情緒を育てる」とは、幼児が安定した情緒の下で自己を十分に発揮しながら、安心して園生活を送ることが出来るよう、一人一人の心の安定を育てることである³⁾。保育者は、日常の保育の中で幼児一人一人の気持ちに寄り添いながら、幼児が安心して園生活が送れるよう環境を構成している。その環境構成の一つに、「絵本の読み聞かせ」という活動を取り入れている。

保育者との間に信頼関係が築かれ、幼児が安心して園生活を送れるようになると、幼児は保育者を安全基地として活動の範囲を広げていく《遊び・活動促進》カテゴリーへとつながる。

また、遊びの中で自然に生まれる発話等から、共通の目的を持ち友達と一緒に何かを作り上げる《共有体験》カテゴリーを経験する。このような共有体験を通して、幼児は個人としても、クラス集団としても成長していく。園生活の中で、友達と共有体験を経験することにより、友達との信頼関係が生まれ、幼児は更に充実した園生活を送ることができるのではないだろうか。

2)各カテゴリーにおける保育者の意識の枠組み

次に、カテゴリーを構成する概念の関係を中心に、保育者の意識の枠組みを説明する。概念の定義および具体例をTable2に示した。なお、カテゴリーを《 》、概念を【 】,カテゴリーおよび概念の定義を[],具体例を「 」内に示した。

Table2 概念の定義および具体例

	【概念名】	〔定義〕	「具体例」
1	情緒の安定	気持ちを落ち着かせ安心して園生活を送ることが出来る	やっぱり2歳とかだどご飯食べてくれないとか、絶対布団に入らないとかそういうことがあるんですけど。音が繰り返し出てくると、動きとその絵の面白さとかがある絵本を選んで繰り返し読むと、笑ってくれたりして子どもの不安が和らぐ。うん。情緒の安定ですかね。(B保育士・他8例)
2	絵本への親しみ促進	物語に触れる機会をつくり、絵本を好きになって欲しい	やっぱり親しみを持ってもらいたい。実際、今1歳児だけど、その子はすぐウエーンって泣いちゃうんだけど、絵本の時間になるとすごく集中する。(絵本に)親しみを持って欲しいのと、絵本の世界みたいなのを大事にしたいなって、伝えたいなって。(I保育教諭・他7例)
3	気持ちの切り替え	次の活動への気持ちの切り替えや、落ち着きをもたせる	活動始まる前とか。子どもをちょっと落ち着かせるために、ちょっとした短い絵本を読んでから活動することが多い。帰りの前とか。(I保育教諭・他9例)
4	子ども理解	読み聞かせを通して子どもの様子や考えに保育者が気付く	やっぱりそこが絵本の良さ。目の前で見えてくれる子ども達が居て、子ども達の反応に合わせてめくれたりとか、読み方変えたりとか。同じ本でも学年によってもクラスによっても違うよね。本当、学年によっても違うよね。(A保育士・他4例)
5	保護者支援	絵本を通して、保護者の子どもへの関わりを支援する	お母さんが(連絡)ノートに書いてきてくれて。「読んであげたんですけど、すごいいい反応でした」って、保護者と(連絡)ノートで絵本についてのやりとりができる。(J保育教諭・他8例)
6	言葉の獲得	絵本や遊びを介して保育者や友達と関わり、言葉を獲得していく	何回も読み聞かせることで内容を覚えている子もいる。「次は何が出てくるかな?」って聞くと「ぼん!」って言ったり。同じ絵本を毎日じゃないけど、時々同じ絵本を読んであげると(言葉を)覚えてくる。効果音が言葉(の獲得)に繋がっていくかんじ。(H保育士・他16例)
7	想像力・イメージの獲得	絵や言葉によるイメージが豊かになり、考える力や想像力を育む力を養う	絵本の世界から色々触れてほしい。想像を膨らませてほしいって言うか、経験してほしい。それで、なんか、興味を持ってくれればいいのかなって。(H保育士・他17例)
8	知識・経験の獲得	絵本を通して、子どもの知的好奇心を刺激する	春にちょうちょうになるまでの本を読んだ時に、モンシロチョウだったんですけど、それ(たまご)を庭の園庭のキャベツのところで見つけて、「これ絵本で見たやつだね」って。「じゃあそれを本と同じように育ててやってみよう」って言って育てて。(B保育士・他5例)
9	没頭体験・活動促進	じっくりと一つのことへのめり込み、集中力を身に付ける	紙飛行機とか作る時に紙飛行機の絵本とかがあったりして、実験系の絵本があったりして、コップの表面張力とか。子ども達と一緒に作って楽しめる絵本とかも結構あるから、集団での活動として。子どもたちが何がやりたいか投げかけることが多いかな。絵本が決めるきっかけになるといいな。(E保育教諭・他15例)
10	心情理解・他者意識	相手の気持ちを考え行動できるようになる	4歳児になるとやっぱり喧嘩とかいろんな場面が出てくるよね。4歳の夏ぐらいかな、自分との葛藤の時期かなかな。人と比べてっていうのが出てくるから、そんな時に、やっぱり相手の気持ちや主人公の気持ちになって考えられるようなそういう絵本を読んだりもする。(A保育士・他9例)
11	他児との関わり	他児と楽しい体験を共有する	男の子だと『桃太郎』とかそういうカッコいい、憧れるヒーローが出てくる物語が出てくると、うん。外行った時に棒とか持ってそれになりきるとか、女の子とかだと読んだ物語の絵を描いて、お話をそこからまた膨らませていくみたいなの。お姫様が出てくる物語とかだと、そのお姫様になっている自分を描いて、友達となりきって遊びを進めていく。(B保育士・他7例)
12	行事理解	伝統行事や園行事などについて理解する	行事に関しては、必ず絵本なり紙芝居なりで、概要(由来)を分かりやすく伝える。絵本で伝えることによって子どもたちの中にスッと入っていくということがあるので。(B保育士・他9例)
13	一体感	遊びや園行事を通して、友達と喜びを共有する	みんなで協力して探すのとか。『ミッケ』は探すものの何かが分からないから「これ何?これどういうやつ?」みたいなのを聞いてくるから。王冠が1個見つからないって、「じゃあ私はこっち探すから、みんなはこっち探して」って言って協力して探してる。「チェスってなに?」とか。聞いてきたことを友達に教えてあげたりとか。お友達同士で見つけたりとか探して、見つけた時に嬉しいよね。(E保育教諭・他5例)

1.《情緒を育てるカテゴリー》(コアカテゴリー)

今回インタビューした保育者に、絵本の読み聞かせの目的を聞いたところ、多くの保育者が迷いなく「幼児の【1. 情緒の安定】です」と回答した。保育者は、「保育者が絵本を読み聞かせると安心する」幼児の姿を目の前で見て、「気持ちを落ち着かせ安心して園生活を送ることが出来る」という、絵本の読み聞かせがもたらす効果を実感しているであろう。

また、保育者は幼児に「絵本を好きになって欲しい」という【2. 絵本への親しみ促進】の目的をもって絵本の読み聞かせを行っている。ICT(情報通信技術)の急速な発展がめまぐるしく、幼児期から日常的に携帯電話やタブレット端末に触れている現在、「物語に触れる機会をつくり、絵本を好きになって欲しい」という保育者の純粋な願いがある。幼児が絵本を好きになり、読み聞かせの時間を楽しみにすることで、幼児の【1. 情緒の安定】へとつながる。

次に、読み聞かせを行う時間帯の回答で多かった「絵本を次の活動につなげる」など【3. 気持ちの切り替え】の意識である。具体例として、「次の活動への気持ちの切り替えや、落ち着きをもたせる」などの意識が多かったが、登園時分離不安から不安定になっている幼児と1対1で絵本を読む、「子ども自身の気持ちの切り替え」目的で絵本を読み聞かせているケースも語られた。家庭で保護者から絵本の読み聞かせを経験してきた子ども達にとって、保育者と絵本を読む経験は、幼児が安心して園生活を送ることが出来る【1. 情緒の安定】につながるのではないだろうか。

日常的に絵本の読み聞かせを行う中で、幼児の何気ない発言や行動から「読み聞かせを通して子どもの様子や考えに保育者が気付く」ことが出来る。「目の前の子どもの反応に合わせてめくり方や読み方を変える」と保育者が語るように、保育者は読み聞かせに対する幼児の表情や身体の動きなどを丁寧に読み取り、その情報を基に更に幼児の心情理解を深めていく。このように日々の読み聞かせは、【4. 子ども理解】を深めることが出来る。保育者が幼児を理解することにより「子どもとの絆が深まる」ことは、幼児の【1. 情緒の安定】につながる。保育現場における保育者と幼児の信頼関係の構築は、保育を進めていく上で最も影響を及ぼす重要な事項である。

また、保育者の【4. 子ども理解】は、保育者が我が子を理解してくれているという安心感から保育者と保護者の信頼関係も生まれ【5. 保護者支援】へとつながる。「絵本をきっかけに保護者との話題作りにもなる」など、「絵本を通して、保護者の子どもへの関わりを支援する」ことが出来る。このように、保育機関における絵本の読み聞かせは、【5. 保護者支援】の役割を担っている。保育者からの提案により、絵本を通して保護者が我が子と共に心地良い時間を過ごすことは、子どもの【1. 情緒の安定】につながると考えられる。保育者の立場として、親子が心地良い時間を共有することが出来る絵本の読み聞かせを推奨していくことは大切な役割である。

これら5つのカテゴリーの概念は、幼児の《情緒を育てる》カテゴリーと命名した。なお、このカテゴリーは全てのカテゴリーの軸になると考えられることからコアカテゴリーとした。

2.《遊び・活動促進》カテゴリー

保育者との間に信頼関係が築かれ、幼児が安心して園生活を送れるようになると、幼児は保育者を安全基地として活動の範囲を広げていく。絵本に書かれている文字は読めなくても、保育者や友達と言葉遊びなどを楽しみながら「言葉の感覚を養う」ことや「効果音や言葉に興味関心を持つ」ことで、言葉の持つリズムや言葉そのもののおもしろさに気づくようになる。

乳幼児期の幼児における絵本の読み聞かせは、耳で聞く体験が言葉を理解し、想像力や考える力を養い、言葉の土台作りになる⁴⁾。子どもは、絵本の中の言葉や、遊びや生活の中で様々な言葉に出会い、その響きやリズムに興味をもちながら徐々に自分が使える言葉として獲得していく。そして、考えたことを表現するときに

その言葉を使うようになる。これらの経験から[絵本や遊びを介して保育者や友達と関わり、言葉を獲得していく]などの【6. 言葉の獲得】が期待される。

【6. 言葉の獲得】は、[絵や言葉によるイメージが豊かになり、考える力や想像力を育む力を養う]ことのできる【7. 想像力・イメージの獲得】へとつながる。

また、【6. 言葉の獲得】により、絵本から子どもの興味関心が広がり、「科学絵本に出てきた生き物を実際にクラスで育てる」など、[絵本を通して、子どもの知的好奇心を刺激する]ことで【8. 知識・経験の獲得】へとつながることが分かる。

【6. 言葉の獲得】を通して、【7. 想像力・イメージの獲得】、【8. 知識・経験の獲得】これら2つの概念を経験することにより、幼児は活動や遊びを深めていくことが可能となる。たとえば「主人公が冒険したイメージを広げて、お散歩の時に自分も勇者になった気持ちで歩く」など絵本の世界からイメージを膨らませ、遊びにつなげていくなど、幼児は[じっくりと一つのことへのめり込み、集中力を身に付ける]ことが出来るようになる。このような【9. 没頭体験・活動促進】の経験が、さらに幼児の遊びや活動を豊かにしていく。これら4つの概念は、幼児が絵本の読み聞かせを通して生活に必要な知識を得たり、遊びや興味関心を広げたりすることにつながることから、《遊び・活動促進》カテゴリーと命名した。

なお、この《遊び・活動促進》カテゴリーは、幼児の《情緒を育てる》カテゴリーと相互に影響を及ぼす関係性にあると考えられる。たとえば、《情緒を育てる》カテゴリー内における、「絵本を読む時間は、保育士と子ども達の間でも豊かで楽しい時間。子どもと保育者の関係性が出来ると、子ども達って目標に向かっていろんなことに挑戦できるようになる」というインタビュー・データと、《遊び・活動促進》カテゴリー内における、「絵本の読み聞かせから、活動のやる気へとつなげる。目標に向かって行動して自己肯定感が高まる」というインタビュー・データから、幼児の《情緒を育てる》カテゴリーと、《遊び・活動促進》カテゴリーは、相互に関連し合い、総合的に発達していくと解釈したため、結果図ではお互いのカテゴリーと双方向につながる矢印として表現した。

3.《共有体験》カテゴリー

言葉を獲得し、そこから発語が増え、文字への興味が高まると、絵本の内容そのものへの理解につながり「登場人物それぞれに考えや思いがあることを知る」きっかけとなる。その中で、他者への気持ちに気づき、幼児なりに「相手の気持ちを考え行動できるようになる」のだろう。絵本を通して【10. 心情理解・他者意識】を深めていくことで「友達の気持ちになって物事を考えられるようになる」ため、友達との関わりも増えてくると考えられる。

幼児は、絵本の読み聞かせを通して、言葉遊びを楽しんだりすることで「友達と絵本の世界を共有する楽しさを味わう」経験をjする。また、成長するに従い、自分が語り手として他者に対して絵本を読むという【11. 他児との関わり】も見られるようになる。一冊の絵本を通して、友達とイメージを膨らませ遊んだり語り合ったりすることにより[他児と楽しい体験を共有する]経験をし、「幼児同士の絆が深まる」のである。

幼児は、絵や言葉によるイメージが豊かになり、考える力や想像力を育む力が身につくと、古くから伝えられている[伝統行事や園行事などについて理解する]ことが出来るようになる。絵本を通して「遠足や芋掘りの行事を理解する」ことで、幼児の【12. 行事理解】へとつながり、遊びや園行事などの活動にさらに主体的に参加できるようになる。

【10. 心情理解・他者意識】、【11. 他児との関わり】、【12. 行事理解】これら3つの概念は、幼児同士の人間関係に関する内容でもあり、これらの経験を重ねることにより[遊びや園行事を通して、友達と喜びを共有する]ことができる。これらの経験の積み重ねは、「クラスに一体感が生まれる」など、集団としての【13. 一体感】を生む。クラスにおける集団での読み聞かせを通して、絵本の世界で感じる様々な感情を、その場にいる友達

と共有していく。集団の一体感を味わったり、絵本の世界観をクラスのみならずと共有したりすることは、集団での読み聞かせならではの意義であろう。これら4つのカテゴリーの概念は、《共有体験》カテゴリーと命名した。

なお、この《共有体験》カテゴリーは、《遊び・活動促進》カテゴリーと相互に影響を及ぼす関係性にあると考えられる。たとえば、《遊び・活動促進》カテゴリー内における、「春に、たまごからモンシロチョウになるまでの本を読んだ時に、それ(たまご)を園庭のキャベツのところで見つけて、『これ絵本で見たやつだよ』って見つけてきてくれて、『じゃあそれを本と同じように育ててやってみよう』って言って育てて。青虫からちょうちゅうになるまで、みんなで大切に育てたっていう経験もあります。」というインタビュー・データと、《共有体験》カテゴリー内における、「絵本の内容をその後の遊びに取り入れて、子ども達で遊びを広げていく。子ども達みんなで逃げて、それが遊びにつながる。みんなで逃げると、お友達と遊んでるっていう一体感にもつながる。それで、また更に遊びが広がる」というインタビュー・データから、《遊び・活動促進》カテゴリーと、《共有体験》カテゴリーは、相互に関連し合い、総合的に発達していくと解釈したため、結果図ではお互いのカテゴリーと双方向につながる矢印として表現した。

幼児は園生活の中で、友達との共有体験を通して、個人としても、クラス集団としても成長していく。園生活の中で、友達と共有体験を経験することにより、友達との信頼関係が育まれ、幼児は更に充実した園生活を送ることができるのではないだろうか。つまり、この《共有体験》カテゴリーは、幼児の《情緒を育てる》カテゴリーと、相互に影響を及ぼす関係性にあると考えられる。たとえば、《共有体験》カテゴリー内における、「みんなで協力して絵本の中のものを探す。お友達同士で探して見つけた時に嬉しいよね。みんなで喜んでる。そういう経験をして、子ども達に絵本を好きになってもらいたい。」というインタビュー・データと、幼児の《情緒を育てる》カテゴリー内における、「やっぱりそこが絵本の良さ。目の前の子どもに合わせて絵本を読み聞かせるようにしている。クラスで絵本を読むことで、自由遊びの時に友達とイメージを共有してごっこ遊びを展開していく。」というインタビュー・データから、《情緒を育てる》カテゴリーと、《共有体験》カテゴリーは、相互に関連し合い、総合的に発達していくと解釈したため、結果図ではお互いのカテゴリーと双方向につながる矢印として表現した。

IV.総合考察

本研究では、分析・研究を通して、保育現場における絵本の読み聞かせ実践における保育者の意識を検討することを目的としていた。

保育者は、読み聞かせをしながら、目の前の幼児の反応を受け取り、心の中で応答する。読み手側である保育者のそのような意識は、読み聞かせの際の表情や声に影響していだろう。保育者が心から楽しみながら読むことで、保育者と幼児の中で穏やかな空間が共有される。その共有された空間は、クラスの一体感、共有体験へとつながるだろう。このような、集団における絵本の読み聞かせの結果として、幼児の心身の発達に良い影響をもたらされていると考えられる。

本来、個人的に読むものである絵本が、保育現場において、なぜここまで重要な保育活動として捉えられているのか、今回の保育者のインタビュー調査により明確になりつつある。「幼児教育における集団での読み聞かせは、“共に居る” 歓びである。」と松居が言うように⁵⁾、家庭では、養育者と1対1で絵本を読んだり、きょうだいと一緒に絵本を読むことが多いのに対し、保育現場では、同年齢の子ども達と集団で絵本を読むことがほとんどであり、異年齢の子ども達や、担任保育者以外の人も絵本を読む機会もある。多様な人と関わりながら絵本に出会うことは、家庭での絵本の読み聞かせとは異なる集団生活ならではの特徴である。絵本を通して友達と共通の話題が生まれ、イメージも更に広がる。これらの共有体験が、一人一人の幼児の感性を深め、豊かな人間関係と遊びの世界を育てていくのであろう。これらのことから、幼児の成長や発達を促すもの

として、保育現場における絵本の読み聞かせは欠かせないものであるといえる。

そして、上述した集団における絵本の読み聞かせの意義を果たすためには、保育者の専門性を生かした絵本の選定、読み聞かせをすることが重要となる。担当クラスの発達段階や特性に応じて環境を構成し、幼児の成長発達を支えようとする保育者の思いと実践は、絵本の読み聞かせだけでなく、保育・教育の全ての内容にとって重要なことである。

保育現場では、多くの保育者が日々幼児と向き合い、幼児の為に試行錯誤を繰り返しながら保育を行っている。絵本の読み聞かせは、幼児の為にを行うものであり、絵本を楽しむ主体は当然幼児である。保育者は、幼児が絵本の世界を楽しみ、心地よい時間を過ごせるための効果的な読み聞かせ方法を工夫するべきである。その為に、何よりも大切なことは、保育者が絵本を「幼児に聞かせる」のではなく、「幼児と共に楽しむ」ことなのではないだろうか。絵本の選定を含め、幼児の為に費やされた時間や、幼児の為に発せられた保育者の声は、幼児にとって何ものにも代えがたい幸せな経験として、幼児の心に残り続けるであろう。幼児教育にかかわる筆者にとって、絵本の読み聞かせを含め、今、目の前にいる乳幼児に温かく愛情に満ちた保育を行うことがいかに大切であるかを、改めて感じさせる研究となった。

V.今後の課題

本研究では保育者の絵本の読み聞かせの意識に焦点を当てており、実際の保育現場における読み聞かせ場面の観察や、読み聞かせ前と後の幼児の変化などについては検討していない。保育者の読み聞かせの意義と、実際の読み聞かせ場面の観察を縦断的に研究することで、集団における読み聞かせの効果をより明確に示すことが出来ると考える。

そして、保育者を目指す学生達にも、絵本の読み聞かせに対しての学びを深めていくことが求められる。本研究で検討した結果図をもとに、保育士養成のための実践的な授業へとつなげたい。

謝辞

本論文の作成にあたり御指導・御助言をくださり常に温かく励ましていただきました、明星大学齋藤政子教授に深く感謝申し上げます。また、本研究の趣旨を理解し、貴重な時間をさいて快くインタビュー調査に協力していただきました保育者の方々、また多大な協力と励ましをいただいた同期院生に心より感謝いたします。

引用・参考文献

- 1) 今井靖親・坊井純子,「幼児の心情理解に及ぼす絵本の読み聞かせの効果」,『奈良教育大学紀要』第43巻第1号(人文・社会), 1994. pp235-244
- 2) 横山真貴子・上野由利子・木村公美・原田真智子,「4歳児の家庭における絵本体験の特徴—幼稚園での絵本体験の影響をふまえての分析—」,『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』16, 2007. pp49-58
- 3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省,『平成29年度告示幼稚園教育要領保育所保育指針幼保連携型認定こども園教育・保育要領(原本)』,チャイルド本社, 2017. p7
- 4) 小島佳子・山野栄子・鈴木壽真子,「絵本の読み聞かせにおける一考察—読み手と聞き手の心の交流—」,『ユマニテク短期大学紀要』第5巻, 2023. pp64-75
- 5) 青戸泰子・田邊資章・原田夏帆,「保育・教育現場における絵本の読み聞かせの意義」,『人間環境学会紀要』,第30号, 2018. p45

(齋藤政子教授指導 2023年度修士学位取得)

ベトナム人日本語学習者の作文構成の考え方についての考察

中野 真一郎

・サマリー

日本語教育の作文の課題において「作文全体の構成」の組み立て方を教師はどのように指導すべきか、また、その前提として、日本語学習者が作文の構成をどのように考えるかについて考察した。

ベトナム国内の大学生の日本語学習者に作文を書いてもらい、作文の文章構成の観点から日本語母語話者の作文と比較・分析した。日本人とベトナム人の作文において大きく違いが出たのは、「主張に関係ない情報」を日本人にくらべて多くのベトナム人が書いていること、書き出しに主張を述べている作文がベトナム人は日本人の半分だったことであった。

ベトナムの大学生に初等中等教育でどのような作文指導を受けていたのかに関してインタビューしたところ、ベトナムでは作文構成の論理的展開、内容の説得性より、全体的な文章のバランスと文の美しさを重要視することが示唆された。このようなベトナムにおける作文指導のあり方は、ベトナム人が日本語の作文を書くときも大きく影響を与えていると考えられる。

今後、このようなベトナム人の作文の構成の傾向を踏まえたうえで、日本語教育においてどのように作文指導を行えばより効果的なのかについて検討することが重要であろう。

・キーワード

「日本語教育」「作文構成」「日本語の作文指導」「ベトナム人の作文」「ベトナムの国語教育」

1.本研究の目的

日本語学習者の作文指導において、語彙や文法の間違ひは指摘できるが、全体の構成について指導することは、教師にとって難しい。決まった型を教えてその通りに書くよう指導することはできるが、母語での作文指導を受けてきた学習者にとって、異なる言語特有の文章構成を習得するのは容易ではない。それゆえ、本研究では、日本語学習者の母語による作文の文章構成と日本語による作文の文章構成ではどのように異なっているのか、また、母語の作文指導と日本語の作文指導はどこが異なっているのかを検討することにより、日本語教育における効果的な作文指導について示唆を得ることを目的とした。具体的には、日本語学習者の作文と日本人の作文の違いを文章構成の観点から比較分析し、その結果に基づいて、日本語学習者に作文を指導する際、どのように指導していけば効率よく日本語の文章構成を理解し、適切に文章を産出できるかを検討することを目的とした。

複数の国における日本語学習者の作文の文章構成を比較することができれば理想的であるが、多数の言語の日本語学習者を対象とした研究を実施するのは容易ではないため、その第一歩として、本研究では、まずは日本に多く居住するベトナム人の日本語学習者に焦点を当てて検討することにした。ただし、日本ですでに学習している留学生は日本の作文指導を受けており、母語の作文指導の影響のみを調査することが難しいと判断したため、本研究では、ベトナム国内で日本語を学んでいる日本語学習者を対象とした。

2.本研究の分析対象

ベトナム国内の国立外国語大学の日本語学科の学生に「たばこについてのあなたの意見(たばこやその広告を規制すべきだという意見と、反対にだれにもたばこを吸う権利があるはずだという意見があるが、あな

たはどう思うか)」について作文を書いてもらい、同テーマについて書かれた日本人の作文と比較した。日本語学科の学生はひらがなから学ぶ初級の1年生から、通訳翻訳の訓練を行う4年生まで在籍している。そのうち、1年生はまだ文章を論理的に展開できる日本語能力に達しておらず、4年生はすでに日本の作文構成について授業で学んでおりベトナムの母語においての作文指導の影響が表れない可能性がある。したがって、本研究では、中級日本語の学習に入っている2年生と、中級から上級の学習をしている3年生を対象とした。2年生100名、3年生101名の学生に、事前に同じ形式で別のテーマを用いた作文練習を行い、テーマを間違わないように母語のベトナム語でフォローした後、日本人と同じテーマ「たばこについてのあなたの意見」で作文を書いてもらった。本研究では、日本人44名の作文44編とベトナム人201名の作文201編を分析対象とした。

3.本研究の方法

収集した各々の作文において、構成する内容(構成要素)を「主張」「意見に対する評価(反対意見への反論)」「論拠」「詳述(例示、比較)」「詳述(反対意見への言及)」「主張に関係ない情報」「関係なし」の7つのカテゴリーに分類した。文単位ではなく、複数の文であっても同一カテゴリーの場合には一つの構成要素として分類した。全体の文章構成を検討するため、これらのカテゴリーに属する構成要素が出現する順番についても分析した。

日本人の作文とベトナム人の作文では、分析対象数が異なるため、各カテゴリーの出現頻度ではなく、出現の割合で両者を比較した。

4.仮説

この研究をはじめのきっかけとなったのは、ベトナムの大学において、日本語の作文指導をする際、ベトナム人の作文の傾向として、主張に関係ないことを書く作文が多いこと、作文の最初に意見を書かず途中まで読まないと意見がわからないものが多いこと、テーマで問われていることに正確に答えずテーマを広くとらえてしまって結論がテーマとずれたものになってしまっている作文が多いことに気づいたことである。そこから、「ベトナム人が作文に主張と関係ないことを書くのは、限られた時間の中であせってミスをしたのではなく、意図的に書いているのではないか」「その意図というのは、作文の特定の箇所に主張に関係ないことを配置することにより、全体的な構成を整えようとするものではないのか」「そして、その構成の考え方は、母語の作文指導を受けるとき、教師から主張には直接関係ないがテーマに関連する知識や背景を特定の場所を書くことで全体を構成するように指導されるのではないかと仮説をたて、研究を進めていくことにした。

5.各項目の頻度の結果・考察

日本人とベトナム人の作文を分析した結果を表1に示す。両群とも90%近くの参加者が、「主張」「論拠」「詳述(例示、比較)」について記述しており、「詳述(反対意見への言及)」については日本人が61%、ベトナム人が46%と、少し日本人が多い程度であった。反対意見にふれた場合、「意見に対する評価」として反論しているのは、日本人は59%、ベトナム人は40%と少し差が出たが、この理由は後述する「ベトナムの作文指導における、反対意見に対する扱い」からだと考えられる。ベトナムでの意見文の作文指導では、反対意見に言及すればそれでよく、反論する必要がないというのがベトナム人へのインタビューで述べられており、その影響からベトナム人は反対意見への反論が日本人より少ないのではないかと考えられる。

もっとも大きく違いが出たのは「主張に関係ない情報」で、日本人が13%だったのに対し、ベトナム人は半数以上の54%が記述していた。この「主張に関係ない情報」というのは、テーマの「たばこ」については関係しているが、自分の主張には関係なく、論拠や詳述にもなっていない記述であり、以下のようなものがあった。

「最近、ますますたばこをすう人が増えていて、日本で問題になっています」「たばこは健康に悪いので、みなさん、やめるべきです」「健康のため、たばこよりも運動したほうがいい」。

ベトナムの作文指導では、主張や論拠をストレートに記述するのではなく、関連知識などをちりばめるよう、教えられる。主張や論拠の説得性や論理性よりも、文章全体が美しく整えられているかが重視されるのである。その影響からか、冒頭ですぐ主張を述べる作文は少なく、主張から遠いところから書き始める作文が多く、作文のまとめの部分においても、多くの日本人のように主張で終わらず、余韻を残すように「わたしたちは、たばこをやめて、たくさん運動をしましょう。みなさんはどう思いますか?」などのように、主張ではない形で終わっている作文が多かった。

表1

項目	日本人(44編)	ベトナム人(201編)
A 主張	43(97.7%)	200(99.5%)
B 意見に対する評価	26(59.0%)	80(39.8%)
C 論拠	39(88.6%)	184(91.5%)
D 詳述(例示、比較)	41(93.2%)	191(95.0%)
E 詳述(反対意見への言及)	27(61.4%)	94(46.8%)
F 主張に関係ない情報	6(13.6%)	110(54.7%)
G 関係なし	0(0.0%)	7(3.5%)

6.書き出し項目の結果・考察

書き出しについては、日本人は70%以上の作文が「主張」から書き出しているのに対し、ベトナム人の65%が書き出しが主張ではなかった。

ベトナム人の「書き出しが主張以外」の作文は131編であり、そのうち80%にあたる105編がFの「主張に関係ない情報」から書き出していた。

例をあげると、最初の段落に「現在の社会はたばこがだんだん、おとなだけでなく子供にまで人気が広がっている。日本はその問題を受け取っていてたばこについての意見もいろいろあります。テーマのような(たばこを)ふせぐ意見とか、あるいはもう一つテーマのこった意見です、この二つの意見は社会の立つ意見かもしれませぬね。」とあり、このような部分を「F 主張に関係ない情報」と分析した。

多かったのは「さいきん、日本ではたばこのことが問題となっている」といった書き出しだった。「きつえんはしんこくな問題になっている」「今、アジアで、とくに日本ではたばこのことが問題になっています」などのパターンがあったが、おむね「日本でたばこのことが問題となっている」という内容で、これはテーマの冒頭で書かれていることであり、のちの自分の意見には直接関係しないだけでなく、喫煙の規制がテーマであるから、テーマにも直結しているとはいえない。しかし、すぐに意見を書かずに、このように周辺知識から書き出すパターンが多く見られた。

他には、「現在、たばこを吸う人が増えている」「今、みんなはたばこを吸うことに関心をもっています。いろいろな問題に影響を与えます」「たばこは世界中で大きな問題になっています」「げんざい、いろいろな人はたばこを吸うことが好きです。どうしてなのかと思って、インターネットで調べました。その理由は、人々の体にいい気持ちを持ってきて、ストレスを開放できますから、つかれるときやストレスすぎるときなど、たばこを吸うけいこうがあります」などのパターンがあった。

作文ではこのあとに「意見」や「論拠」が書かれているのだが、この冒頭の部分はそこにつながるものではなく、ただ問題が存在することや意見が複数あることを述べているだけだったり、現在の状況を説明するだけだったりするものである。これを、ベトナム人の作文の冒頭に書かれることが多い「作文の導入としての、自分

の主張とはつながらない飾りのような部分」とした。この導入は、テーマの再記述であったり、自分の意見や論拠とは直接関係ない知識であったり、テーマに対する個人的な感情であったり、わざと本論からはずれた内容を意識的に書いているように読めることが多い。

ただし、日本の作文指導においても、このような主張には関係ない文をエッセイのように文章の枕として書く指導もある。しかし、受験問題や就職試験などでよく出題される、テーマが明確で文字数が限定されているような意見文の場合は、普通は意見や論拠を冒頭からすぐに書き出し、主張に関係ないことは記載する必要がないと指導することがほとんどだと思われる。

7.「主張」の初登場時の結果・考察

次に、主張が作文の中でどこで最初に出現するかを見ていきたい。

日本人の作文では、72%が書き出しに主張が述べられており、途中で出てきたものが16%、最後で出てきたものが11%であった。

それに対して、ベトナム人の作文では、主張が最初に出てきたものは35%と日本人の半分であり、52%が途中で主張が出てきている。最後に主張がでてきたのは12%と、これは日本人と同じくらいであった。

「4. 仮説」「5. 各項目の頻度の結果・考察」で述べたように、ベトナム人は主張を最初に書かないパターンが多いが、それでも最後に主張が初めて出てくるのは10%強にすぎなかった。

8. テーマとずれた結論についての考察

テーマは「たばこに対する規制をしたほうがいいのか、しないほうがいいのか」であるのにもかかわらず、日本人の10%弱が、そして、ベトナム人の作文の31%以上が「たばこに体によくはないからやめるべきだ」という、たばこを吸うべきか吸わないべきかについての意見になってしまっている。それらのベトナム人の作文を見ると、「たばこに対する規制は」という言及はほとんどの作文にあるので、日本語能力としてはテーマを理解できているにもかかわらず、主張は異なったものになっている。

日本人の作文の一部にも、同じようにテーマとずれた結論で終わる作文は存在する。これは、限られた時間でまとめなければならないという作文の課題のプレッシャーの中で、あせって書いているうちに混乱が生じて図らずもテーマがずれてしまったというパターンだと考えられ、当然それがベトナム人の作文にも生じる可能性はあると考えるべきだろう。ベトナム人にとっては母語ではない分、その混乱も生じる可能性はより高いのはしかたがないとも考えられる。

しかし、ベトナム人の31%というのは、ふだんの日本語能力、試験慣れを考慮しても多すぎるように思える。これは、構成として間違っただけの結果であるというより、ベトナムの作文指導が「内容の正確さ、論理的展開より、全体として文学的な美しさのほうに力点を置いている」ためではないかと考えられる。

主張や論拠に関係がない「飾り言葉」が、日本人に比べて割合的に多いのも同様の理由からで、意見の説得性よりも意見には関係ない知識をちりばめることで作文全体を「盛る」ことが、作文の作法として教えられたと考えられる。

9. 仮説との対比

調査開始前、ベトナム人の作文を数多く見てきた結果、次のような仮説を立てた。

「ベトナム人が作文に主張と関係ないことを書くのは、限られた時間の中であせってミスをしたのではなく、意図的に書いているのではないか」「その意図というのは、作文の特定の箇所に主張と関係ないことを配置することにより、全体的な構成を整えようとするものではないのか」「そして、その構成の考え方は、母語の作文指導を受けるとき、教師から主張には直接関係ないがテーマに関連する知識や背景を特定の場所を書くこと

で全体を構成するように指導されるのではないか」

この仮説に対して、結果と比較して考察していく。

まず、「ベトナム人が作文に主張と関係ないことを書くのは、限られた時間の中であせってミスをしたのではなく、意図的に書いているのではないか」という仮説については、日本人が主張に関係ないことを書いたのは13.6%に対し、ベトナム人は54.7%と、その差が大きく出た。半数以上のベトナム人が主張に関係ないことを書いている。これは、彼らの日本語能力が意見文の作文を書くのに十分なものであること、事前に同じような形式の作文を練習として書いていること、また、成績を決める定期試験ではなくあくまでも作文の授業の課題として書かせていることから緊張したり慌てる必要があまりないことなどの要素を考慮しても、ミスによって書いてしまったと考えるのは無理があるだろう。日本人が13%と少ないことを考えても、意識して、あえて主張に関係ないことを書いた学生が多かったと考えるのが自然だと思われる。

次に、「その意図というのは、作文の特定の箇所に主張に関係ないことを配置することにより、全体的な構成を整えようとするものではないのか」という仮説について考察していく。日本人は、70%が作文の書き出しで主張を書いているのに対し、ベトナム人は35%近くが主張に関係ないことを書き出しで書いている。また、ベトナム人の52%が、書き出しでも最後でもなく、途中で主張が登場している。このことから、ベトナム人の半分以上が、作文の真ん中に主張を書き、最初と最後は主張ではないことを書いていることになる。このことから、ベトナム人が意図的に作文の中央に主張を置き、全体の構成のバランスをとっていると考えられる。しかし、ただ単に「作文の最初に主張を書くべきではなく、主張以外のことから始めるべきである」という指導からこのような結果になったとも考えることができる。全体の構成のバランスを考えてこういう形になったのか、作文の最初だけを意識した結果なのかは、今回の調査から判断することは難しい。ひとつ言えることは、作文のはじめに主張を書いたベトナム人が35%に過ぎなかったことから、少なくとも最初に主張を意識的に書かないように考えるベトナム人が多いことは認められる。

最後に、「そして、その構成の考え方は、母語の作文指導を受けるとき、教師から主張には直接関係ないがテーマに関連する知識や背景を特定の場所に書くことで全体を構成するように指導されるのではないか」という仮説について考察していきたい。

これは、瓦井(2018)と、著者がベトナム人に行ったインタビューに基づいて考察していく。それらによると、ベトナムの作文指導、特に意見文についての指導はあまり構成について指導することは少ないようだ。日本の国語の科目に相当する文学という授業において指導に重点が置かれるのは、ある文学作品について、作品背景や著者の情報などを組み込みつつ模範的な解釈を書く訓練である。つまり、この作品について述べよという課題に対し、ただ自分の感想を書いていくのでは高い評価を得ることはできず、教師によって教えられた「正しい」解釈に、時代、著者のバックグラウンド、他作品との関連性など、解釈そのものではない知識をちりばめる作文が高い評価を得るといえる。

そのような作文指導を主に受けてきたベトナム人にとって、作文とは、与えられた課題にストレートに答えるものではなく、メインの主張以外の情報をちりばめながら展開していくものであると考えるのが自然であり、意見文も同じように主張以外の部分で飾りながら構成していく傾向になると考えられる。

また、仮説では考えていなかった、「結論がテーマと異なる主張になってしまう」という分析結果も興味深いものであった。日本人の90%以上が、テーマであるたばこの規制についての意見を主張として書いているが、ベトナム人はそのテーマに対する意見は70%に満たなかった。たばこに関して述べているが、規制うんぬんではなく喫煙そのものについての意見で終わっている作文が30%を超えている。これは、どういう理由からなのだろうか。考えられるのは、初等中等教育の文学の授業の中で意見文の書き方をあまり時間をとって指導していないこと、重点的に指導する文学作品解釈はあくまで解釈であるから、課題テーマに対して正確に答えているかどうかは細かく考えずに作文を書いてきたこと、などの理由である。

さらに、その文学作品の解釈についても、教師が指導した解釈を覚えて答案に展開することが大切と考えられているため、自分自身で意見を考へて書くより、いい意見とされている意見を書くことが高い評価につながることも関係があるのではないか。喫煙そのものについての意見(たばこは体によくないからやめるべきだ、など)は多くの人々が認める意見であり、誰もそこに反論できない。批判や反論を受けるかもしれない自分の意見より、テーマとはズれるが、一般的に強い意見を書いてしまうのは、このためかもしれない。この、テーマと異なる結論に至る問題については、今後、さらに分析の必要があると考えられる。

10. 今後の課題

以上のように、ベトナム人の作文の構成の考へ方について、調査に基づき、考へ察した。

ベトナム人は、大学受験対策として教へられた、文学作品を周辺知識などのさまざまな情報を入れつつ、教師の説明した意見を書くことが高い評価を得る。ここから、意見文についても、その課題そのものではなく、周辺知識、一般知識などで作文を書き出し、途中で主張を書くという構成になりやすい。さらに、自分で考へた意見を強く主張するより、テーマとはズれたとしても一般的な意見を書く傾向にあるため、課題と異なる主張になってしまう傾向がある。このように、日本人が受けてきた意見文の構成とは大きく異なる指導を受けてきた影響から、同じテーマに対し、ベトナム人の構成の傾向は異なった特徴を持つものが多い。

ベトナムでの作文指導では、構成の論理的展開、内容の説得力など日本人が作文で重要視する要素より、全体的な文章のバランスと文の美しさを重要視する傾向が強いようだ。論理に関係ない事実で形を整え、多少テーマと結論が変わったとしても、そこはあまり深く追求されることはなく、それよりも文章全体の形を重視する作文指導といえる。その書き方で教育を受けたベトナム人は、日本語の作文を書くときもそのような書き方に影響を受けてしまう。

今後の課題としては、このようなベトナム人の作文の構成の傾向を踏まえて、ではどのように作文指導を行えばより効果的なのかを検討していく必要があるだろう。なぜ、意見と関係ない情報だけの部分は書かない方がいいのか、なぜ反対意見に触れるだけではなく反論する必要があるのか。こういった説明をしながら作文指導していくことで、ベトナム人の日本語学習者も日本語の作文の書き方の理解がより理解しやすくなると思われる。

また、今回はベトナム1国だけの作文指導について調査し、母国の作文教育が日本語の作文を書くときにも大きな影響があることが示唆された。このことから、日本語を学習する人が多い他の国についても、同じように母語の作文教育が日本語の作文にも影響を与える可能性が高いと考えられる。今後、たとえば日本への留学生が多い韓国、中国、ネパール、台湾、インドネシア、バングラディッシュなどの人々の作文の文章構成や学校における作文指導についても調べてみる価値はあるだろう。韓国や中国や台湾は日本の作文指導に近いものがあるかもしれないが、ネパールやバングラディッシュになると、ベトナム以上に日本とは違いが大きい可能性が高い。それぞれの国の作文指導を分析し、比較することで、新たな気づきもあるだろう。また、それぞれの国の学習者に合った作文指導、その教材づくりにも寄与できると考えられる。

参考文献

- 石黒圭「日本語学習者の作文における文章構成と説得力の関係」『一橋大学国際教育センター紀要』第8号、一橋大学、2017年7月、3-14頁
- 大上忠幸「中国の看図作文から考へる国語および日本語教育の作文指導」『白鷗大学教育学部論集』第12巻1号、白鷗大学、2018年5月、99-123頁
- 瓦井由紀「ベトナム人留学生が学んだ文章の書き方 ―母国の学校教育を通して―」『日本語教育方法研究会誌』第24巻 2号、日本語教育方法研究会、2018年8月、76-77頁
- 杉本明子「電子メールによる意見交換を導入した外国語教育実践」『日本教育工学会論文誌』第30巻2号、日本教育工学会、

2006年9月、79-92頁。

田代ひとみ「中級日本語学習者の意見文における論理的表現」『日本語教育方法研究会誌』第12巻1号、日本語研究方法研究会、2005年9月、131-144頁

田代ひとみ「読み手の評価別に見た日本語学習者の意見文の問題点」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』第16号、2009年3月、75-97

中村かおり・近藤裕子・向井留実子「アカデミック・ライティングにおける論証技術習得を目指した指導の実践」『日本語教育方法研究会誌』第24巻2号、日本語研究方法研究会、2018年8月、8-9頁。

西山令子「ベトナム人初級日本語学習者への作文指導—学習者の書いた作文の問題点をもとに—」『環太平洋大学研究紀要= Bulletin of International Pacific University』第10巻、環太平洋大学、2016年3月、141-149頁

渡邊雅子 「日・米・仏の国語教育を読み解く—「読み書き」の歴史社会的考察」『日本研究』第35集、国際日本文化研究センター、2007年5月、573-619頁。

(杉本明子教授指導 2023年度修士学位取得)

生態学理論を用いた重度重複障害児の家族と 他職種との連続性ある支援 ～中堅教師へのインタビューを通して～

佐藤 文哉

サマリー

肢体不自由教育は、約90%の児童生徒が重複障害児で障害の重度化がすすむ。教育、医療、福祉等の関係機関が連携して障害のある児童生徒の社会参加を目指しているが、その具体的な実践報告は数少ない。そこで本研究では肢体不自由教育で重度重複障害児の指導に携わる中堅教師が子どもの学校生活や家庭生活を充実させるために重度重複障害児の家族と他職種との連携や調整を図り、連続性のある支援を行うために取り組んだことについて中堅教師にインタビューを行なった。そして連続性のある支援を明らかにすることを目的とした。その結果、連続性ある支援には「人の背景を捉えながら、関係性を深めながら支援する」、「信頼関係構築の過程を意識する」、「時間の流れを意識しながら行うこと」ことが明らかになった。重度重複障害児を支える家族と他職種が歩み寄り、温かなネットワークで支援が行われれば、重度重複障害児との間に豊かな人間関係を生み出し、人生の仲間として共生できると推察した。

キーワード 重度重複障害児 生態学理論 家族と他職種 連続性ある支援

I 研究の背景と目的

1 言葉の定義

(1) 重度重複障害児

文部省(1975)は重度の知的障害があり、言語での要求を伝えることが難しく、日常的に介助や見守りを必要とする者を重度重複障害児としているが、この定義では知的障害と併せ有する障害種が広範囲になる。福祉では、児童福祉法第7条第2項で、重度の知的障害及び重度の肢体不自由が重複している児童を重度重複障害児と表す。近年は医療的ケアを必要とする児童生徒、実施されるケアの増加が見られる。本研究では児童福祉法の定義を参考に、重度の知的障害と肢体不自由があり、場合によって医療的ケアを必要とする児を重度重複障害児と定義した。

(2) 他職種

中央教育審議会(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)～」では、障害のある児童生徒の自立と社会参加に向けて医療、保健、福祉、労働等の関係機関との連携が欠かせない。本研究では調査を進める中で学校以外の関係機関だけでなく、教師間の連携に触れる語りも得られた。そこで本研究における他職種は学校の教師、主治医、看護師、PT・OT・ST、心理士、デイサービス職員と定義した。

2 研究の目的と背景

文部科学省(2022)「特別支援教育資料令和3年度調査」³⁾によると特別支援学校肢体不自由教育部門を設置する学校は354校(分校含まない)、児童生徒は30,456人が在籍する。このうち、27,454人は肢体不自由だけでなく、知的障害等の障害を併せ持つ重複障害児で、重複障害率は約90%である。

中央教育審議会(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援

教育の推進(報告)〜」は、障害のある子どもがその能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要と述べる。具体的には個別の教育支援計画を作成し障害のある児童生徒の社会参加をすすめている。特別支援教育総合研究所(2021)の調査によると個別の教育支援計画が、本人や保護者と話し合う場を設定し内容を共有しているが631件、関係機関と連携して就学、進学、就労等を支援する際に活用しているが、523件と活用されていることがうかがえる。一方で、校内での他職種連携によって対応している現状が多いことも示す。他職種との連携に関する取り組み事例は、剣物・平田(2022)の肢体不自由特別支援学校が関係機関との連携、調整、情報提供で中心的な役割を果たした実践報告と数少ない。看護の分野では、重度重複障害児の訪問看護を行うにあたり家族や他職種との連携の必要性が述べられる。教育分野においても家族や他職種との連携に関する研究を積み重ねる必要がある。そこで本研究は、肢体不自由教育で重度重複障害児の指導に携わる中堅教師が子どもの学校生活や家庭生活を充実させるために重度重複障害児の家族と他職種との間で取り組んだことを教師にインタビューした。分析を通して連続性ある支援を明らかにすることを目的とした。

II 研究の対象と方法

本研究での研究対象は肢体不自由特別支援学校で4年以上の勤務経験がある中堅教師3名である。中堅教師の定義は、東京都教育委員会の「東京都公立学校の校長・副校長及び教員の資質向上に関する指標」で「伸長期」に入っている教師で、加えて肢体不自由教育で重度重複障害児の指導を4年以上経験した者とした。

中堅教師3名には半構造化インタビューを実施した。インタビュー時間は60分以内とし、20××年8月に実施した。インタビューを実施するにあたり事前に音声データの録音に同意をもらった。主な質問は、重度重複障害児の実態把握、他職種との連携で工夫したこと等である。インタビューの録音は、文字起こしを行い、聞き取り内容に齟齬がないか協力者の中堅教師らに確認した。インタビューからエピソードを作成した。エピソードの分類と分析はBronfenbrennerの提唱した生態学理論の定義、仮説を用いた。まず、エピソードの中から連携した相手を見つけマイクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、ミクロシステムのどの段階と関連するか検討を行った。次に中堅教師らがとった行動が仮説と関連するか検討した。その後、仮説を基準に中堅教師らの取り組みを振り分け、分析を行った。分析にあたっては指導教員及び質的研究を専門とする研究者の助言を受け信頼性・妥当性を確保するように努めた。倫理的な配慮については、本研究は明星大学教育学研究科倫理審査委員会の承認を受けた。

III 結果と考察

表1 中堅教師Aの語り

中 堅 教 師 A	生活上の課題については、ご両親が共働きなので、そのあたりのところというか、余暇の時、どうされてるのかとか、やっぱり寝たきりになっているので褥瘡がすごくひどいケースだったから、もうご両親がいないときに、お休みになったときには、寝たきりになっていって悪化したりとか。そういうところの課題を普段、お勤めしてらっしゃる親御さんにどういうふうにして伝えて、解決していったらいいのかっていうのは、親との信頼関係を築いてからじゃないと、本音の部分が引き出せなかったもので、そういうところの保護者連携のところには、すごく気を遣ってやっていたかなって思います。
-----------------------	---

〈考察〉中堅教師Aは家族との関わりをもった。重度重複障害児のマイクロシステムに介入している。同時に中堅教師Aは家族との連携を図って家庭での過ごし方、健康面のケアの仕方について聞き取りを行い、課題把握していることからメゾシステムも構築している。

「どういうふうに伝えて」、「本音の部分」には家族との信頼関係を構築を模索する様子がうかがえる。これは

観察的二者関係の行動と関連する。語りでは中堅教師Aと家族は共同活動的二者関係まで至っていない。しかし今後、「本音の部分」を語られるようになれば、重度重複障害児の発達や生活に影響する関係になる可能性がある。つまり、本音の部分聞き出すために、相手の言葉を受け止め、気持ちに寄り添うような言動が関係作りには重要になる。また、「余暇の時、どうされてるのか」、「もうご両親がいないときに、お休みになったときには、寝たきりになっていった悪化したりとか」といった重度重複障害児の過ごし方や健康面のケアに関する情報交換から学校と家庭の役割調整が行われ、さらに他職種とも役割調整が行われ、信頼が高まれば、発達や支援の質を高める可能性があると推測した。

その他の中堅教師らからも家族、医療機関や放課後等デイサービスを訪問し学校での過ごし方の違い、安全が守られているか、各場面の人間関係の観察といった語りが得られた。

表2 中堅教師Cの語り

中 堅 教 師 C	個別の教育支援計画の様式を見ると、「関係機関はこれで、この人の連絡先はこうですよ」というのが書いてある。「だけ」というとあれですけど、「その重み付け」はわからないじゃないですか。その人にとって「この位置づけてすごい大事だよな。」というの。あんまりはっきりはしてないのかなと思うんです。その地区のその子の保健師さんとか担当者とかっていうふうによく書くところはあるけど、そこじゃなくて別のところに、お母さんはよく繋がって、その人に結構相談したりして、自分の子供を育てていくっていうふうにしていく人も多分いるとは思いますが。
-----------------------	---

〈考察〉「別のところに、お母さんはよく繋がって、その人に結構相談したりして」は、個別の教育支援計画には記載していない機関で重度重複障害児の発達や支援で頼りにしている他職種がいるか注意を向けている。現状の関係機関のネットワークに満足せず、重度重複障害児の家族が繋がる強固な人間関係を探したり、発達の促進や支援を妨げる状況がないか適宜確認したりすることが重要と推測した。

表3 中堅教師Bの語り

中 堅 教 師 B	訪問看護師さんが結構、医療的ケアのことを、やっぱり一番見ているし、訪問看護師さんが、一番そこら辺把握していると思うんだけど、一番話すチャンスがないですね。さっきの見学っていても大体はそうすると、療育センターのPT・OTの見学ってなパターンが多くて、家庭内に入っているPTとかを、逆に見学にチャンスは意外とないですね。そこはもうちょっとあった方がいいのかも知れないなと思います。家庭に入る支援に訪問看護ステーションってのが一つあるけど、往診も主になってきていますよ。主治医訪問って言うと、やっぱりD医療病院の〇〇先生とか、あのE医療病院の〇〇先生とかになるんだけど、一番実は、ちょいちょい見に来ているのは、家にきて往診するG病院だったりするけど、往診する医師と会う機会ってあんまりないな。やっぱり病院に行かないから。だから多様化している地域医療になってきているんだけど、その家庭の中に入り込んで「一番食い込んだ人たち」と教員はちょっと接点がまだ少ないかな。
-----------------------	---

〈考察〉中堅教師Bはまだ関係性を作れていない「訪問看護」や「往診する医師」と連携をはかり、情報交換できるようにしたい。これは重度重複障害児のマイクロシステムとメゾシステムへの介入を検討している。「接点」とあるように訪問看護と連携することは、現状の関係機関のネットワークに満足せずに、関係性が深まっていない機関と接点を持つことは重度重複障害児を取り巻く他職種がどのような影響を与えているか把握する機会になる。関係性が深まり連携が取れば、情報が断片的にならずに共有され、より良い発達や支援になると推測した。

表4 中堅教師Aの語り

中堅教師A	その看取りとか子供の実態の把握の仕方によって、すごくそこで感じたのは、進路が変わってくるじゃないですか。先に言えば。私は高等部にいたのでその話し合いをちゃんとおかないと。教員が考えている進路と本人の考えている進路と、医療関係者の考えている進路と差異がある場合もあるから。リハビリテーションセンターとの併設した学校の自立活動っていうのは、どちらかというと、医療の方に委ねていたんですよ。特設自立活動の部分は、医療機関が担っていて、えっと学校の方はもう教育活動に焦点を当てていくっていう流れの中で。やっぱり毎月ケース会っていうのがあって、意見交換する場面がある。ただやっぱりケース会のときにはどちらかというと、医療主導になったりする部分もあるので、本当に解決したい場合ね。そこを共通理解したい場合に私はICFをすごく取り入れて、ケース会を実践してきた。
筆者	その子の生活上の課題っていうところを、学校としては伝えながらリハの方にも協力していただきながら生活を作っていく、そういう形になる。
中堅教師A	そのときにやっぱり考え方が違うでしょ。だからそれを口頭だけでやり取りするのは結構厳しい。だから何がしかのツールを使って、課題をちょっと明確にしていく。今後の、その本人の今後の方向性に関して確認する、それにはやっぱりツールってのは有効。

〈考察〉中堅教師Aは、リハビリテーション病院から学校に通う重度重複障害児が生活を送る病院と関わったことから定義2マイクロシステムに介入している。また学校と病院の間で重度重複障害児のことを打ち合わせしているから定義3メゾシステムに介入している。

「看取り」、「実態把握の仕方」、「課題をちょっと明確にするといった」言葉はそれぞれが取り組む指導や支援を調整する様子が見えがえる。指導の主導権を医療に委ねている語りがある。これは仮説11共同活動的二者関係が崩れる可能性を語ったと推測した。このことから重度重複障害児に対する共通認識を明確にしないで、それぞれの職種が一方的に重度重複障害児に働きかけることは、望ましい発達を促さなかったり、重度重複障害児にとって良い支援にならなかったりする可能性がある。逆に、ケース会で「看取り」や「実態把握の仕方の足並みを揃え」といった課題を共有することは、行動場面間の歩み寄りを設定したと言える。学校と病院といった他職種の間で共通認識を持つことにより、関わり方が調整されると発達を促したり、支援を充実させたりすることになると推測した。

その他の中堅教師らからも主治医、看護師、放課後等デイサービス、心理士、学校の同僚との間で指導・助言をもらったり、役割調整をしたり、引き継ぎをしたりなど語りを得られた。

表5 中堅教師Aの語り

中堅教師A	キャリアの中ですごい大事なものは、「本人の願いだ」って言われて、その願いをどう導くかっていうところでは、重度重複の場合にはすごい難しいって。でも、その願いが見出されていくと、それを目標にして、行くことができ、ゴールがわかった、それをゴールと捉えたとしたら、それに向けての同じベクトルに向けて進めることができる。だから多分願いは、中核なんだって言われると思う。
筆者	お互いの考えていることをもっと話し合ったりとかしたりとか、将来について語っていくっていうことが、その重度の子たちの組織、連続した支援というものは、進んでいくのかな
中堅教師A	だから、話し合いのときにやっぱりツールが一つ要ると思うんですよ。いろんなツールがあると思うんですけど、一つICFであったり、PATHであったり、また何か違うものがあると思うけど。そういうもので、このなんていうの、時間のない日、日々忙しく、いろんな業務に追われているところで、解決できることになるのかなって。なんか重度重複障害児の担任をした時、チームワークがあつてすごいよかったです。勤めていた地域は、すごい人権教育盛んだったんですよ。子どもを見るときに、1人1人の心の中にある差別感とかさ、あるじゃないですか。そこに向き合えないと、本当のところにとり着かないっていうのがあって、そういう話もね、すごいしたベースがありますよね。だから、だってどんなに「障害が重くたって1人の人間」であつて、その中の権利もあるわけじゃない。だからそういう意識を持って子供に接していかないと、見えないものがあると思う。

〈考察〉 中堅教師Aの語りから得られた「願いをどう導くのか」の言葉は重度重複障害児の長い人生が主体的で送るために重要な視点である。中堅教師Aは家族、学校、病院と重度重複障害児の生活する場面と連携を持った。重度重複障害児の本当に考えていることを共有することは困難なことである。しかし「障害が重くたって1人の人間」である。学校と病院の間で将来を見据えた取り組みや新しい環境での生活を一緒になって本人のより将来を検討し、移行に向けて整えることで、発達の促進や生活の充実につながるのではないか。

その他にも重度重複障害児や家族が地域とのつながりが絶たれないように支援の情報提供や資料を渡すなどの語り得られた。

VI 総合考察

本研究では3名の中堅教師にインタビューを行い、Bronfenbrennerの生態学理論にある仮説、定義と照らし合わせ分析した。結果から「人の背景を捉えながら、関係性を深めながら支援する」、「信頼関係構築の過程を意識する」、「時間の流れを意識しながら行うこと」をもつことが連続性ある支援を行う上で重要と推察した。

人の背景を捉えながら、関係性を深めながら支援する

人の背景を捉えながら、関係性を深めながら支援するでは、4つの視点を得られた。

第1の視点は「重度重複障害児に関する理解や態度への注目」である。中堅教師は、活動場面間の人間関係、学校との活動内容の違い、重度重複障害児の様子を学校場面と比較するといった様々な観点を持って家族や他職種と関わり、実態把握していた。そこには家族、他職種と一緒にあって重度重複障害児の将来や卒業後と一緒に考えていけるか確認していたと推測する。重度重複障害児の発達や生活上の課題を本人の問題として捉えるのではなく、環境からの影響もあると考え、各生活場面に踏み込み、その場の強みや課題を把握することは連続した支援への糸口になる。

第2の視点は「繋がり続ける」である。中堅教師らは、重度重複障害児を支えるネットワーク、目に見えない繋がりの有無に注目していた。インタビューでは訪問診療や訪問看護を受ける機会が増え、サービスの拡充が逆に繋がりにくくなっていると課題ではないかと推測した中堅教師がいた。そこで関係性が深まっていない訪問看護や往診する医師と接点を持つとした。また、個別の教育支援計画に記載される関係機関について確認するだけでなく、保護者が最も信頼している人や機関の存在に注目した中堅教師もいた。社会は様々なサ

ービスが受けやすくなり、支援者が増えてきている。重度重複障害児が通う学校や家庭といった単一な場面、よく利用する他職種の活動場面に目を向けるのではなく、さらにその活動場面を支える人間関係が影響を与えていることも意識することで連続した支援を行うには重要である。

第3の視点は、「関わり方の調整」である。中央教育審議会(2015)「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について(答申)」では教師と多様な専門職が連携・協働し、学校の抱える問題を解決していくことが示された。近年、学校を支える「コンサルテーション」に関する研究が増えている。コンサルテーションとは「異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助のあり方について話し合うプロセス」である。濱田・笹田(2023)は「職層間の専門性における共通点と相違点があること」を踏まえて、共通認識の形成を踏んでいくことで指導の充実が図れると述べる。本研究では、先行研究と同様に他職種からの言葉を受け止め、重度重複障害児の活動を妨げない活動が模索されていた。教師は家族や他職種の立場に立って言葉を受け止め、関わり方の提案を行い、重度重複障害児への指導や支援を調整することが重要である。

第4の視点は、「将来を見据えた視点」を持つことである。藤原・相原(2019)によると母親は「同年代の人とも関わりをもって生活してほしい」願いがあることを報告する。人との繋がりが絶たれない視点が必要である。一木(2014)は、「保護者は、意思の表出や人と関わる力等を学校教育の成果として指摘した一方で、介助時に必要な姿勢保持を要望又は希望にあげ、在学時の身体面の指導において学校卒業後の視点が不十分であった」と述べる。つまり、重度重複障害児、保護者ともに歳をとると日常生活に支障が生じることを想定した情報提供や助言が必要である。本研究では、障害があっても1人の人間として本人の願いに想いを巡らせる、家族を含めた支援、地域で困らずに生活できるように情報提供するなどの具体的な関わりについて語られた。これらは先行研究の具体的なアプローチとも言える。以上のことから少し先の将来を見据えた視点を持って重度重複障害児の家族と他職種との関わるのが重要である。

信頼関係構築の過程を意識する

本研究ではエピソードをBronfenbrennerの生態学理論にある定義、仮説と照らし併せて分析する中で重度重複障害児の家族や他職種との信頼関係が築かれること連続性ある支援を行う上で重要と考えた。エピソードの中には「自己開示」、「相手の言葉を受け止める」、「信頼関係を築いてからじゃないと本音の部分引き出せなかった」などの語りが得られた。Bronfenbrennerは定義13で二者関係には「観察的二者関係」、「共同活動的二者関係」、「基本的二者関係」と具体的に変化の過程をまとめた。重度重複障害児の家族、他職種の本音の部分はいつ語られるかわからない。教師は、「目の前にいる相手が自分に対してどんな気持ちを持っているのか、注意を向けているのか、気持ちを一つにして同じ目標に取り組んでいるか」、全てのエピソードで相手との信頼関係の構築の過程を意識して支援することが必要である。教師は重度重複障害児を支えるネットワークの「一員として」の視点を忘れずに相手との信頼関係を作る姿勢で望めば家族と他職種とより良い関係で繋がることができると考える。

時間の流れを意識した支援

ここまで「人の背景を捉えながら、関係性を深めながら支援する」、「信頼関係構築の過程を意識する」ことについて述べてきたが、これらは連動して動くことが重要と推察した。佐々木(2021)は、発達の遅れが気になる就学前の子どもをもつ保護者への切れ目のない支援について研究をした。その中でBronfenbrennerの生態学理論を用い、支援を過去、現在、未来の区分で表す「生態学的時系列モデル」を示した。本研究は、佐々木の支援モデルを参考と「肢体不自由教育における連続性ある支援を行うための生態学的時系列モデル」(図1)と解説(表3)作成した。

本研究における生態学的時系列モデルの時間軸は、「担任として受け持ったはじめの時」、「担任として関わりを深めていく時」、「担任としての役割を終える時」の3つの区分に分け、各区分で行われる取り組みは、「重度重複障害児を支える背景への注目」と「信頼関係構築の過程を意識する」の2つで構成した。

「担任として受け持ったはじめの時」は教師が重度重複障害児とその家族、他職種と初めて顔を合わせ、信頼構築に向けて観察的二者関係から共同活動的二者関係に移行できるように働きかける段階とした。その後の「担任として関わりを深めていく時」では、教師が重度重複障害児の家族と他職種の間で、重度重複障害児のために支え合う共同活動的二者関係が構築された頃とし、児について共有し、活動を調整する段階とした。最後の「担任としての役割を終える時」では、重度重複障害児の家族と他職種と一緒に育ってきた関係を新担任や卒業する重度重複障害児を受け入れる関係機関に引き継ぎ、連続した支援が続くように移行する。

「人の背景を捉えながら、関係性を深めながら支援する」の枠組は、「信頼関係の構築の過程」の時間的な流れと関係性の変化を踏まえた取り組みを行うことが重要である。「担任として受け持ったはじめの時」の時期は、家庭や放課後等デイサービス、医療機関、療育機関を訪問して、学校での姿を観点に、様子の違いを確認したり、学校生活に活かせる情報を収集したりする。さらに一緒に過ごす人との関係性、人的、物的環境等にも注目し、重度重複障害児を支える背景を検討する。

「担任として関わりを深めていく時」では、他職種と重度重複障害児の願いや家族の状況を共有し今後の支援を想定したり、活動を調整したりする。家族の声には日頃から話に耳を傾け、ニーズを把握に努め、まだ繋がっていない他職種との関わりを広げたり、深めたりできるようにする。また重度重複障害児の日頃の変化を共有しながら学校卒業後に向けた話を行い、進路に向けたイメージを持てるように支援する。「担任としての役割を終える時の取り組み」では後任の教師や関係機関が重度重複障害児とその家族、他職種との関係が引き続き保てるようにする。加えて重度重複障害児とその家族が地域社会に参加できるようにする。

肢体不自由教育における連続性ある支援を生態学的時系列モデルに示すことで、重度重複障害児の家族と他職種に対して信頼関係構築の過程を意識して具体的な取り組みが検討できる。重度重複障害児を支える家族と他職種が寄り添い、温かなネットワークで支援が行われれば、重度重複障害児との間に豊かな人間関係を生み出し、人生の仲間として共生できると考えた。

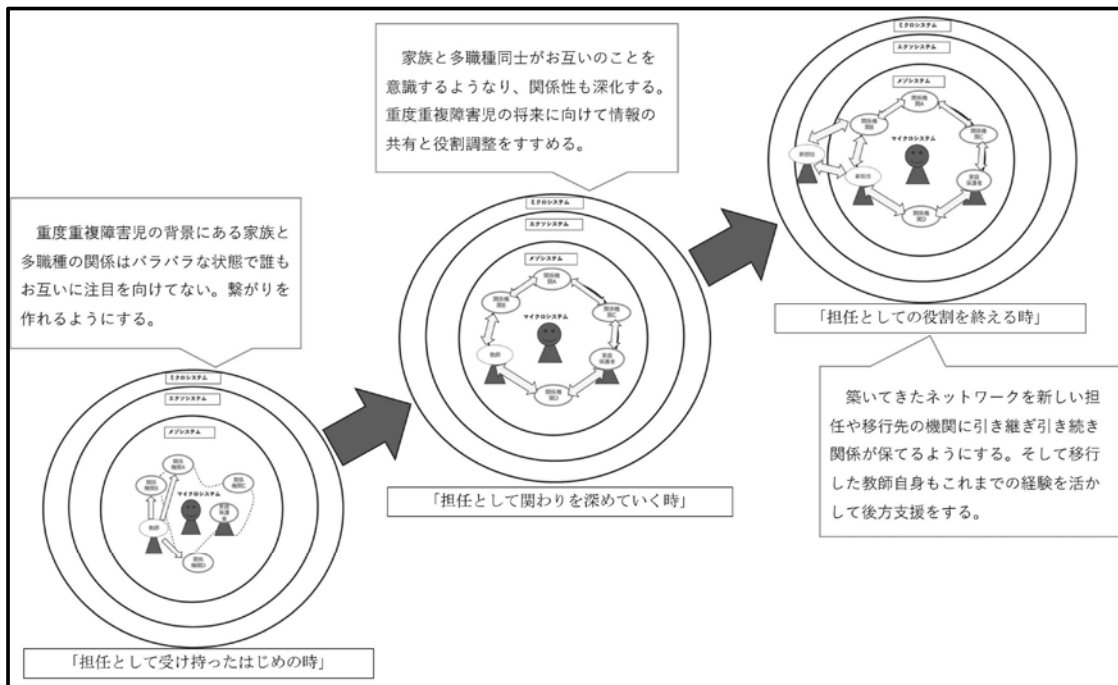


図1 「肢体不自由教育における連続性ある支援を行うための生態学的時系列モデル」

表6 「肢体不自由教育における連続性ある支援を行うための生態学的時系列モデル解説」

	「担任として受け持ったはじめの時」	「担任として関わりを深めていく時」	「担任としての役割を終える時」
信頼関係の構築の過程	<p>教師は重度重複障害児だけでなく、家族や生活を支える他職種とこれから関係を作っていく必要のある段階。</p> <p>観察的二者関係から共同活動的二者関係に移行できることを意識した関わり機会を設定する。</p>	<p>徐々に重度重複障害児の家族と他職種との繋がりが構築されはじめ、教師のことが認知され共同活動的二者関係になってきた段階。重度重複障害児の発達や支援が充実するように発信し、調整する。</p>	<p>これまで構築した関係を後任の教師に引き継ぎ、重度重複障害児と家族をはじめ関係が引き続き保てるようにする。</p> <p>学校卒業を見据えた生徒であれば地域生活に参加できるように調整する。</p>
人の背景を捉えながら、関係性を深めながら支援する	<p>家庭や放課後等デイサービス、医療機関、療育機関を訪問する。重度重複障害児の学校での姿を比較検討の観点にして、児に関わる情報交換をしたり、困りごとを把握したりする。さらに一緒に過ごす人との関係性、人的物的環境等にも注目する。</p> <p>得られた情報をもとに重度重複障害児の強みや弱みの根源がどこから来るか多角的に考える。</p> <p>教師自身が重度重複障害児と関わる中で、家族や他職種と繋がりが感じられたこと、知ったことを整理し、児にとっての教育とは何か、将来に活かせることは何かを整理し、発信できるようにする(各時期で共通)。</p>	<p>家庭以外の他職種とは学校が保護者から得ている情報や学校での取り組みを共有し、生活が広げられるように調整する。</p> <p>他職種からの相談事がある場合は、重度重複障害者の過ごす場所や場面を想定しながら聞き取り助言をする。必要に応じて違う他職種とも連携して調整する。</p> <p>家族のニーズや想いは、家庭、関係機関、親しい保護者との関係、社会状況の影響を受けて変わることから連絡帳や対面でのやり取りに注目し、繋がれてない他職種との関わりを広げたり、深めたりできるようにする。</p> <p>家庭には重度重複障害児の日頃の変化を共有しながら学校卒業後に向けた話を行い、進路に向けたイメージを持てるように支援する。</p> <p>たとえば言葉はなくても一人の人間として重度重複障害児の願いは何か他職種で話し合い、願いについて膨らませ、各行動場面での活動を調整する。その際、家族や他職種の意欲、環境など教師自身が把握した情報をもとにしながら調整する。</p> <p>教師自身が重度重複障害児と関わる中で、家族や他職種と繋がりが感じられたこと、知ったことを整理し、児にとっての教育とは何か、将来に活かせることは何かを整理し、発信できるようにする(各時期で共通)。</p>	<p>後任の担任や地域生活で重度重複障害児を支える関係者に対して学校、担任がもつ重度重複障害児に関する情報を、ネットワークを引き継ぎ、指導や活動を組み立てたり、家族や他職種と関わる時に活かせるようにしていく。</p> <p>学校卒業を見据えた生徒に関しては地域生活に主体的に参加していけるように「移行支援計画」を作成して渡すだけでなく、家族の実態に応じて使いやすいものを作成したり、求めに応じて必要な情報提供をする。</p> <p>移行した教師自身も経験を活かして後方支援をする。</p> <p>教師自身が重度重複障害児と関わる中で、家族や他職種と繋がりが感じられたこと、知ったことを整理し、児にとっての教育とは何か、将来に活かせることは何かを整理し、発信できるようにする(各時期で共通)。</p>

6 今後の課題

本研究を通して「人の背景を捉えながら支援する」、「信頼関係構築の過程を意識する」、「時間の流れを意識した支援」をもつことが連続性ある支援を行う上で重要と示唆された。しかし、これは教師側の視点で、重度重複障害児の家族をはじめ他職種には聞き取りできなかった。そこで今後は、重度重複障害児の家族をはじめ他職種を対象に連続した支援を行うために重要なことは何か調査を重ね、本研究と統合させ連続性ある支援を一層充実させることを課題としたい。

付記

本論文は明星大学教育学研究科「修士論文生態学理論を用いた重度重複障害児の家族と他職種との連続性ある支援～中堅教師へのインタビューを通して～」の一部を改変し作成したものである。

謝辞

本研究を行うにあたって調査に協力して下さった中堅教師の3名の方々に御礼申し上げます。修士論文作成にあたって御指導・御助言を賜った星山麻木先生、結果の読み合わせ、修士論文の書き方等で相談のって下さった仲間たちに感謝申し上げます。

7 参考文献(本稿で使用した文献一覧)

- ・文部省、「重度重複障害児に対する学校教育の在り方について(報告)」, 1975
- ・厚生労働省,「児童福祉法」, 1948
- ・文部科学省,「特別支援教育資料令和3年度調査」, 2022
- ・中央教育審議会,「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)～」, 2012
- ・国立特別支援教育総合研究所,「重複障害のある子供の教育に関する調査報告書」, 2021
- ・劔物和弘・平田真二, (2022)「重度・重複障害児者における医療・福祉機関との連携による域づくり—A特別支援学校と他機関との連携を通して—」,『兵庫大学短期大学部 研究集録= The journal of Hyogo College / 兵庫大学短期大学部研究集録編集委員会編』, 58・59, 2022-02, P13-23,
- ・東京都教育委員会「東京都公立学校の校長・副校長及び教員の資質向上に関する指標」, 2023
- ・U, ブロンフェンブレンナー(訳 磯貝芳郎 福富護),『人間発達の生態学』川島書店, 2007年第二刷, P23-310
- ・中央教育審議会,「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」, 2015
- ・濱田匠・笹田哲,「重症心身障害児の自立活動のコンサルテーションにおける医療機関に所属する作業療法士の専門性に対する学校教諭との認識の共有に向けた略一混合研究法の説明的順次デザインによる検討」,『作業療法』, 42(4), 2023, P416-425,
- ・藤原紀世子・相原ひろみ,「重症心身障害児(者)その次子をもつ母親の思い」,『日本小児看護学会誌』, 28, 2019, P95-100,
- ・一木薫・池田彩乃・青木麻由美・安藤隆男「特別支援学校(肢体不自由)卒業生の生活の実態と保護者の学校教育に対する評価」,『特殊教育学研究』, 52(2), 2014, P85-95
- ・佐々木沙和子「就学前のわが子の発達に気になる保護者が求める支援に関する教育学的研究: ソーシャルワーク実践における生態学的時系列モデルの生成について」(博士論文), 2021, P117

(星山麻木教授指導 2023年度修士学位取得)

修士論文概要

保育・幼児教育施設における保育研修の課題に関する研究 —性別違和のある人のライフストーリー研究から考える—

笠原 栄希

1.研究背景と目的

(1) 研究背景

近年、子育ては父親と母親が協働するものだという考えが一般的となり、子育ては母親が担うものという意識が変わりつつある。また、性自認や性的指向、性表現が割り当てられた性別とは異なるセクシャル・マイノリティについても、大きな転換期を迎えている。LGBT理解増進法や当事者等、マスメディアやSNS等でも目にする機会が増えてきている。保育園・幼稚園・こども園は多くの家庭にとって、最初に出会う子育ての専門機関である。様々な家庭に関わる専門家として、セクシャル・マイノリティを理解する必要があるのではないだろうか。しかしながら、現在、保育・教育施設では様々な研修がセクシャル・マイノリティに関するほとんど研修は行われていない。一方、学校現場では平成27年ごろから職員向けの研修を開始している。

(2) 研究目的

多様な人々について学ぶため、トランスジェンダー(性別違和を抱える人)たちのインタビュー調査を行い、どのような人生を生き、これからどう描こうとしているのか、その声を研修プログラムに取り入れていくための示唆としたい。また、今回の研究では筆者も調査対象の1人とし、それぞれの共通点や相違点を分析し、どのような選択をしてきたのかをまとめていきたい。

特に、トランスジェンダー当事者の語りは、学校教育や大学生を対象としていることが多いため、仕事、結婚、家族、これからの将来についての語りを得て、マジョリティとの相違点やこれからの課題について考えていきたい。その上で、様々な家庭に配慮を必要とする保育・幼児養育現場で働く保育者たちに、セクシャル・マイノリティについての研修を行い、その研修の必要性を問いたい。

2.研究方法

(1) 先行研究の検討

性別違和を抱える当事者の研究や保育・教育施設で行われるセクシャル・マイノリティ研修について検討した。性別違和を感じ始める当事者は、約半数が幼児期から性別違和を抱えていることがわかる。また、ライフストーリー研究では性別違和を抱える人が、通常の男性、女性よりも「男らしく」「女性らしく」なりたいたいと思っていることや、生きる上での生きづらさを抱えていることがわかる。

(2) 性別違和を抱える人々のライフストーリー研究

マジョリティと生活を共にする中で生じる困難さを明らかにする。そして、本調査を行うことで保育者等へ行う研修プログラムの開発への示唆を得る。

①調査対象:性別違和を抱える当事者5名(うち1名は筆者自身)

②調査時期:2022年10月21日～2023年6月12日

③調査方法:半構造化面接法

④質問項目:性自認・性指向・性表現の確認、治療、保育園・幼稚園から学校までのエピソード、仕事、友人関係、恋愛、家族関係、人生設計、もし性別違和がなかったら、教育や政策・制度に関して望むこと

⑤調査対象の抽出:スノーボールサンプリング

⑥倫理的配慮

自身のことを語るには嫌な経験が蘇ることがあり得るため、IES—Rインパクト尺度および簡易ストレス度チェックリスト(桂村上版)を行い、問題がないことを確認。

インタビューについては、本人が語りたくないことは語らなくてよいこと、中止したい場合は中止や延期、協力自体の取りやめも可能であることを説明。インタビューイには事前に直接会い、インタビュー自体は感染症予防と会話への配慮から、オンラインで自宅と自宅を繋いだ。音声データも残すため録音を行った。

文字起こししたデータも、齟齬がないか、控えて欲しい文面がないかを確認した。今回、協力者に共通する友人がいるため、論文完成に伴って友人に知られたくないことがないかも確認した。

3.研究結果

インタビュー調査で得た語りを、「子どもの頃の違和感の語り」「教育に関する語り」「就職・仕事に関する語り」「恋愛・結婚に関する語り」「カミングアウトとアウティングについての語り」「家族(定住家族・生殖家族)に関する語り」「その他の語り」に分けて分析をした。

子どもの頃の語りでは、先行研究と同じく幼児期から性別違和を感じていることが明らかになった。「就職・仕事に関する語り」「恋愛・結婚についての語り」と「カミングアウト・アウティングの語り」は密接していることが判明した。就職・仕事や恋愛・結婚はどちらもカミングアウトを事前に行うのかや、アウティングされた経験などが語られた。

アウティングがなぜ起きるのかについては、①からかいの対象としてのアウティング②話題作りや他者の興味を引くためのアウティング③賞賛としてのアウティング④配慮としてのアウティング⑤意図しないアウティング(無理解や認識不足・配慮不足・うっかり・長年の習慣によるもの)⑥抱えきれなさによるアウティングの6種類が見受けられた。

家族に関しての語りは、親・きょうだい・パートナー・子育てについて項目を分けて分析をしたところ、本調査の当事者たちは親との関係があまり良好ではないケースが多くみられた。セクシャル・マイノリティであることを起因とするよりも、その背景にある家族関係や経済的課題があることが語りから得られた。きょうだいとの関係については、先行研究がなかったが、関係が悪いケースと良いケースに分かれた。パートナーについては3名が対象だが関係は良好であった。子育てに関して、1名は女性として結婚・出産しており、すでに子が成人している。子どもに女性らしさを求められなかったことが有難かったと話す。もう1名は乳児の子育て中である。セクシャル・マイノリティの人たちも、子育てをしたいと考えている人が多いことが語りから得られた。

その他、セクシャル・マイノリティであることでの困り感もあれば、マジョリティと変わらない悩みも見受けられた。

また、補論として保育者向けに行ったセクシャル・マイノリティ研修の概要とアンケート結果を分析した。研修受講者は101名、アンケート回答者は37名であった。

「LGBTの言葉の意味について知っていましたか?」という問いについては、91.9%が「知っている」と答えたのに対し、「セクシャル・マイノリティにも沢山の種類があることを知っていましたか?」という問いでは「知らなかった」が18.9%、「ある程度知っていたが、こんなに多様性があるとは思っていなかった」78.4%だった。また、「今までに保育士や幼稚園教諭を対象としたジェンダーについての研修を受けたことはありますか?」との問いには97.3%が「ない」と答えている。

自由記述については、保育者自身の気づきや研修の必要性、保育の中で気を付けたいことなどの意見が多くみられた。

4.結論

最初に問題提起した保育者に向けたセクシャル・マイノリティ研修は、アンケート結果を見るとほとんど行

われていないことが明らかになった。そして、保育者がその研修をもとに、自身の保育や考えに気づき、より良い保育をしたいと考えることが読み取れた。

当事者のインタビュー調査については、5名という少人数のため、性別違和を抱える人々の一般的な考えや思いを示すものではないが、ひとり一人の抱えている困難さや家族関係等の根底にある課題を垣間見ることができた。また、今度の課題となる教育制度や法整備等に対する示唆も得ることができた。

保育者は子どものモデルとなる人物であり、家族以外でもっとも子どもに近しいといえよう。保育者の責任は計り知れないが、そこに気付く機会がなければ、個人の価値観や人生経験にゆだねられてしまう。だからこそ、セクシャル・マイノリティやジェンダーに関する研修を行うことが重要だと考えられる。今後、ライフストーリー研究から得た内容を、保育・幼児教育施設に特化したセクシャル・マイノリティ研修を開発し、保育の質の向上に役立てるよう、さらに発展させていきたい。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryo/1415166_00004.htm)
- ・文部科学省「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について(教職員向け)周知資料」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afeldfile/2016/04/01/1369211_01.pdf)
- ・文部科学省「生徒指導提要」(令和4年改定)
(https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)
- ・日本学生支援機構「大学等における性的指向・性自認の多様な在り方の理解増進に向けて」
(https://www.jasso.go.jp/gakusei/publication/lgbt_shiryu.html)
- ・中塚幹也『封じ込められた子ども、その心を聴くー性同一性障害の生徒に向き合う』ふくろう出版、2017年
- ・新田はるひ「トランスジェンダーのひとの生きづらさーライフヒストリーから考えるー」関西福祉科学大学大学院修士論文、2017年
- ・川股信慈「セクシュアル・マイノリティの「生きづらさ」に関するライフストーリー研究ートランスジェンダーの「働きづらさ」から社会的包摂を考えるー」東京大学大学院 修士論文、2020年
- ・金子省子・青野篤子「ジェンダーの視点で捉えた保育環境と保育者のジェンダー観」『日本家政学会誌』Vol. 59 No.6、2008年、263-372
- ・渡邊歩「LGBTに関する教員研修を通じた高校教師の意識の変化」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊26号ー2、2019年、13-23
- ・三成美保「マイノリティの包括的権利保障に向けた法的アプローチ」『日本労働研究雑誌』No.735、2021年、24-36
- ・厚生労働省「パワハラ防止指針」
(<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000605661.pdf>)
- ・帯刀康一「性別違和・性別不合があっても安心して暮らせる社会をつくる」東京弁護士会連合会、2021年度 関東弁護士会連合会シンポジウム
- ・杉浦郁子 「「性同一性障害」概念は親子関係にどんな経験をもたらすかー性別違和感をめぐる経験の多様化と概念の変容に注目してー」『家族社会学研究』25(2)、2013年、148-160
- ・佐々木掌子「子育て支援の現場から(15)15歳以下のLGBTかもしれない子どもたちとその保護者の交流会「にじっこ」の紹介」『子育て支援と心理臨床』21巻、2021年、88-92
- ・電通グループ、LGBTQ+調査2023
(<https://www.group.dentsu.com/jp/news/release/001046.html>)
- ・三部倫子「日本におけるセクシャル・マイノリティの「家族」研究の動向ー2009年以降の文献と実践家向けの資料を中心にー」『家族研究年報』No.41、2016年、77-93
- ・小倉康嗣「家族のそのさき、絆のそのさきー『ゲイのエイジング』というフィールドがもつ意味」『越境する家族社会学』学文社、2014年
- ・西村圭司「日本の性的マイノリティの高齢期における諸課題の整理」『ライフデザイン学研究』18、2022年、341-359
- ・毎日新聞「公的制度に頼れぬ性的少数者」2021年12月15日記事
- ・全国保育士会、「保育所・認定こども園等における人権擁護のためのセルフチェックリスト～「子どもを尊重する保育」のために～」
(<https://z-hoikushikai.com/about/siryobox/book/checklist.pdf>)
- ・テルマ・ハームスラ『新・保育環境スケール』法律文化社、2018年、52-53

- ・佐々木掌子「性別違和のある子どもへの支援の基本」『チャイルドヘルス』24(8)、2021年、575-578
- ・日本経済新聞「幼児の性別違和、どう対応 いじめ防止法は対象外」2021年3月24日記事
- ・生田奈咲「大学生における性的マイノリティ(LGBT)に関する調査報告」『ホルモンと臨床』2015年、55-58
- ・ジャスティン・リチャードソン『タンタンタンゴはパパふたり』ポット社、2008年
- ・ロバート・キャンベル『ピンクはおとこのこのいろ』KADOKAWA、2021年
- ・メル・エリオット『マチルダとふたりのパパ』岩崎書店、2019年
- ・リンダ・ハーン／スターン・ナイランド『王さまと王さま』ポット社、2015年
- ・ジェシカ・ウォルトン『くまのトーマスはおんなのこ』ポット社、2016年
- ・望月重信 「「ジェンダーと教育」研究の推移と動向にみる「子どもとジェンダー」—ジェンダー形成のアジェンダー—」『子ども社会研究』3号、1997年、57-70
- ・三成美保編『LGBTIの雇用と労働 当事者の困難とその解決方法を考える』晃洋書、2019
- ・佐々木掌子『トランスジェンダーの心理学』晃洋書房、2017年
- ・康純『性別に違和感がある子どもたち』、合同出版、2017年

(石田健太郎教授指導 2023年度修士学位取得)

宮良長包の音楽教育観に関する研究

奥原 友紀乃

1.研究の目的

本研究は、宮良長包が『沖縄教育』に残した音楽教育についての考察を検討することによって、彼の音楽教育観を明らかにすることを目的とする。宮良は、沖縄県出身者として初めて沖縄県師範学校の唱歌担当教諭に任せられた音楽教師で、沖縄の子ども達のための教育に真摯に向かい合っていた。

2.研究の方法

宮良長包の論文

- 1)「教育唱歌の研究」
- 2)「教育唱歌の研究」(続き)・宮良波響
- 3)「沖縄音楽の沿革及び家庭音楽の普及」・宮良波響
- 4)「初学年児童の普通語につき」
- 5)「自学独創的学習訓練の具体的法案」(二等賞)
- 6)「新生命を生み出した 小学唱歌科の本質的要義」

それぞれの論文について

- ①どのような機会に、いつ、どこに書かれた文章なのか
- ②何が明らかにされているのか
- ③時代的背景
- ④引用について
- ⑤その文章の歴史的・社会的意義

などを捉えながら研究していく。その方法として宮良氏の論文に記載されている思想家、教育家、音楽教育家の名前をもとにどのような著書が手にされていたのか探究し、論文に戻りながら書物との関連性を見つける

3.作品の教育的価値

6つの論文から見えることは、宮良の意識は常に沖縄に留まらず、本土へ、世界へと広がっている思いが伝わってくる。宮良は、歴史的人物に於いても、著書からの引用や作品について考察し、常に新しい情報に積極的であったことは、論文の年月と著書の年月との関係が、どの論文についても、常に新しい情報の論文であったことが明確であった。そして世界へ目を向けながらも、郷土への思い、子ども達に本土と同じような教育をさせたいという思いが本研究で明らかとなった。他の著書からの引用の多さは、それだけ多くの事に興味を抱き、常に沖縄の子ども達につなげたいという思いから、大切なことを丁寧に読み取り、つなぎ合わせたと捉える。沖縄という独自の文化、音楽、美術、気候の違いによる建築、ことば・標準語の習得を大切にしながら、常に情報を著書だけでなく、自ら東京へ学びに足を運び、情報を自らの手で得ていたことの情熱さは、多くの作曲作品からも伝わるが、今回の研究に於いて宮良の教育的価値を、もっと宮良の教育思想を研究し、感じとり、これからの教育と音楽教育につなげたいと考える。

4.考察

本研究で、宮良が読んでいたと思われる著書からの引用により、どのような教育者の考えに興味を持って

いたのが見えてきて、当時の中心となる東京で考えられていた教育内容ことが、論文に書かれていること、その文の背景によって、宮良の教育観が明らかになってきた。引用については、それだけ多くの本を読み、学んでいたからこそのものである。教育に関する歴史的人物について、日本人だけでなく、世界にかかわる人物についても調べていることの多さに驚かされた。また、論文の出された時期と引用されている著書が近いことから、常に新しい情報を得ようとしていた背景があった。実際、東京に何度も足を運び直接情報を得ていたことや、1つの内容に、1冊だけ読むのではなく、色々な本から取り出しているのが引用のおかげでわかり、宮良氏がどんな本を読み、どんな人の考え、教育に興味を抱いていたのが今回の研究で少なくとも明らかになったものもある。

沖縄では、今でも宮良長包演奏会、宮良長包コンクールが行われ、生誕140年を迎えた今日でも若い人達や子ども達にも、宮良長包の歌を伝えていこうという思いが続いている。

主たる参考文献

- ・工藤富次郎、「革新の途にある唱歌教授法要領 前編」、合資会社共益商社書店、1923
- ・北村久雄、「音楽教育の新研究」、モナス社、1926
- ・青柳善吾、「音楽教育の諸問題」、廣文堂書店、1923
- ・三木健・大山信子、「宮良長包著作集—沖縄音楽教育論」、ニライ社、2004
- ・名倉英三郎、「日本教育史」、八千代出版(株)、1984
- ・三木健、「宮良長包—沖縄音楽の先駆」、ニライ社、2002
- ・濱元朝雄、「沖縄の戦前の教育」、沖縄タイムス社、2019
- ・文部省、「学制百年史」、(株)ぎょうせい、1972

(板野和彦教授指導 2023年度修士学位取得)

複言語・複文化環境で学ぶ子どもの物語作りにおける推敲 ——発達の変化と教育的支援——

鶴巻 有佳子

1 問題と目的

近年、学校教育でもICTの利活用が進み、かつてよりも短い時間で、多くの情報を扱うようになってきた。しかし、子どもにとっては、話すことよりも読むこと・書くことの方が、ハードルが高い。また、子どもの言語環境の多様化への対応も、課題となっている。そんな中、教師の添削のあり方への疑問の声から、作文指導が見直され始めている。このような社会を生きるからこそ、子どもたちには、自分のことばに向き合い、ことばを磨く態度が必要なのではなかろうか。

本研究の第一の目的は、ことばを吟味する態度を育てるために、子どもの推敲活動の発達の特性及び対話の特性を捉えることにある。さらに、書くことが苦手な子どもの取り組みをつぶさに観察することで、作文指導・支援のあり方を検討することを、第二の目的とする。

2 方法

インターナショナルスクール初等部の2年生(15名)、3年生(13名)、4年生(15名)の日本語クラスを研究の対象とした。いずれの子どもも、日本語を第一言語または継承語としている。

参与観察を研究手法とし、学習前後のアンケート、子ども同士の対話音声及びワークシート・完成した作品(プロダクト)をデータとして収集した。また、筆者は授業者でもあるため、学習の様子はビデオに録画してフィールドノーツを取り、物語作り単元全体を多角的に記録した。その上で、解釈的アプローチを理論的オリエンテーションとし、研究方法をマイクロ・エスノグラフィーとした。

3 結果と考察

(1)授業過程における子どもの認識・態度の特性

学習前後のアンケート結果から、本研究の参加者の9割以上が、前向きな気持ちで物語作りに取り組んだことが示された。その理由について、筆者は、本単元のトップダウンの形態と「ミニ・レッスン」のボトムアップの要素が、内発的な動機づけをもたらしたと考える。2年生の子どもは、教師からのアドバイスよりも自分で作品を書き上げることを重視していた。それに対し、3・4年生の子どもは、自分で推敲したことだけでなく、教師や友達と推敲したことが、自分の作品の質的向上に役立ったと回答した。学年が上がることは言語能力が高まることでもあるが、同時に学習の難易度も上がり、言葉の選択肢が増えていく。そのことを自覚した3・4年生の子どもたちは、間違いを修正し、表現をよりよくするために、他者にアドバイスを求めるようになっていくものと考えられる。

(2)子どもによる物語の推敲

①推敲方略の設定

内田(1989)が見出した推敲方略に加え、本研究では、「情報の追加」「表現の修正・言い換え」「文法的な修正」を設定した。

②各学年の子どもが使用した推敲方略(プロダクトの分析)

各学年から3名分のプロダクト(下書き・清書)を抽出し、子どもが使用した推敲方略の分析を行った。その

結果、どの子どもも、複数の推敲方略を使用していたことが明らかとなった。ただし、そこに学年ごとの明確な違いは見られず、書きことばへの習熟や発達の影響を受けながら変動し、個人差があるという先行研究(内田1989)が支持された。その他、2年生と3・4年生の推敲に対する態度には「違い」が認められ、漢字使用や文法的な修正については、必要に応じて、教師の介入が必要であることが示された。

③各学年の子どもの対話と推敲(対話の分析)

各学年の子どもの推敲を目的とした対話の分析からは、学年の特性があることが示唆された。2年生については、かぎの使い方や句点といった視覚的に確認可能な技能に限定的に注目することで、子ども同士の教え合いが自然に発生した。その背景となったのは、個別指導としての教師と子どもの対話と、その順番を待つ場面での「周辺参加」の繰り返しであったと考えられる。3・4年生については、話しやすい相手とペアを組み、対話を通して協働的に推敲に取り組んだ。対話の主な特徴は、以下の通りである。

- 殆どの子どもが作品を音読し、音声化を手掛かりにして、違和感のある箇所を探していた。
- 子どもには、教師の態度や判断をそのまま受け入れる傾向が見られた。
- 3年生の中には、指摘や違和感の理由を「ふつうは」「へんだよ」と説明する子どももいた。それに対し、4年生の子どもは、指摘やアドバイスをする際、論理的な根拠や理由を説明していた。
- 4年生の対話においては、自分の作品に対して批判的な発言をしたり、アドバイスを求めたりする様子が散見された。さらに、互いの作品の共通点について語るなど、作品全体を俯瞰する発言も見られた。

3年生と4年生の対話にこのような違いが生じた要因は、推敲協力者の視点の違いにあったと考えられる。3年生の推敲協力者は、「読者」として推敲に取り組んでいた。それに対し、4年生の推敲協力者は、「読者」としてだけでなく、「作家」の視点からも意見を述べていた。つまり、4年生の対話において、対話者は互いに同志でもあり、作品の質的向上と自己実現という目標を共有することが可能になったものと考えられる。

(3)書くことを苦手とする子どもの取り組み

本研究では、書くことを苦手とする3年生1名、4年生1名を抽出し、それぞれの観察記録の分析を行った。

2名が自分の作品に自信を持てるようになった要因は、「心的余裕(稲垣・波多野1989, p.62)」にあると考えられる。森田(2015)は、「いったん書き上げたものを修正することは容易ではなく、心理的抵抗も強い(p.96)」とする。しかし、本研究の抽出児の取り組みは、書くことが苦手な子どもにとってはむしろ、自分の作品の完成が見えたという「心的余裕」が推敲への意欲につながる可能性を秘めていることを示した。

4 総合考察

本研究を通して、筆者は、子どもの物語作りにおける推敲に関するプロダクト・対話の可視化に取り組んだ。その分析をもとに、筆者は、推敲指導の目標(案)を作成した。これに修正を加えることで、生活文や意見文等の学習にも通じる推敲指導の目標を開発していくことが期待できる。それは、書きことばの育ちと二次のことばの育ちを考慮しながら、子どもの中の思考に向き合うための指針でもある。子どもの心的余裕に配慮した学習環境を整え、「ピア・レスポンス力」を長期的に育てていくことが、これからの教師の役割であると考えられる。

5 今後の課題

今後の課題として、以下の2点を挙げたい。一つ目は、異なる文種を題材とした場合、子どもの対話や心的余裕にどのような違いが見られるのかを明らかにすることである。二つ目は、子ども同士のかかわり合い、子

どもと教師のかかわり合いを、社会的相互行為の観点から捉え直すことである。

筆者は、本研究をアクションリサーチの一環と捉え、子どもが「ことばを磨く」ための指導・支援の向上に努めたいと考えている。

【主な引用・参考文献】

稲垣佳世子・波多野誼余夫(1989)『人はいかに学ぶか：日常的認知の世界』中央公論新社

内田伸子「子どもの推敲方略の発達：作文における自己内対話の過程」(1989)『お茶の水女子大学人文科学紀要』vol.42, pp.75-104

内田伸子(2009)「作文の推敲過程における語の選択：ことばを選ぶこと・考えを発見すること」『日本語教育』vol.140, pp.4-14

原田三千代(2008)「多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性：『協働性』に着目した活動プロセスの分析」『多言語多文化：実践と研究』vol.1, pp.27-53

森田香緒里(2015)「推考(推敲)」(p.96), 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編著『国語科重要用語事典』明治図書出版

(杉本明子教授指導 2023年度修士学位取得)

高校教員の語りから分析する地方における進学指導 —鹿児島県の女子はなぜ4年制大学に進学しないのか?—

脇菌 祐一

1 問題の背景と研究の目的

日本における2023年3月の4年制大学(以下、大学)進学率を都道府県別にみると、最も高い東京都は77.6%、最も低い鹿児島県は40.1%であることから、大学へのアクセスは地域格差が存在する。また、男女別の大学進学率では男子60.7%に対して女子は54.5%である。このことより、大学進学に対して地方の女子は「地方」と「女子」という二つの「足枷」(寺町2022)が存在する。したがって、「地方の女子」の大学進学について分析することは大学進学の世界均等に対する新たな視座が生まれる。

これまで地域や女子の大学進学を分析した研究は多いが(吉川2001, 日下田2020, 朴澤2016など)、その両方について高校教師の視点から分析した先行研究は存在しない。特に、女子の大学進学について、学校の影響を分析した先行研究は存在するが(中西1998など)、高校教師の視点を分析した研究は存在しない。生徒の進路に影響を及ぼす高校教師の認識や指導方法に着目することは、地方の女子の進学行動を理解する上で意義がある。

そこで本研究では、「地方の女子」の大学進学について、高校教師の視点から分析を行いたい。具体的には、全国でも最も女子の大学進学率が低い鹿児島県に立地するX高校の高校教師にインタビュー調査を行い、進路指導の実態や女子の大学進学に対する考え、鹿児島県における女子の大学進学率の低さに対する認識などをきいた。

2 研究の方法

鹿児島県の大学進学率の状況等についてマクロデータから概観するとともに、鹿児島県立X高等学校の高校教師16名へのインタビューを行った。なお、X高校は地方普通科進学校であるが生徒の学力は幅広い学校である。調査にあたっては、倫理的配慮として明星大学倫理委員会の許可を得て実施した。また、匿名性を担保するために、名前はすべて仮名とし、引用するインタビューデータは内容が変わらない範囲で修正を行った。

3 結果

まず、マクロデータの概観から、鹿児島県の高校は他県と比べて専門学科の比率や高いこと、国公立大学入学者の多さ、県民所得の低さが大学進学率の低さにつながっている可能性があることがわかった。

インタビューを通して明らかとなったのは次のとおりである。進路指導で高校教師は生徒の希望にそった進路実現に努めている。しかし、生徒の希望を安易なものとしなため、生徒には希望進路の如何によらず努力することを求めている。また、歴史的に鹿児島県は経済的理由などから国公立大学合格者の輩出にこだわる県で、その傾向は現在の教師にも受け継がれている。ただし、現在では国公立大学合格者数にこだわる指導に対して葛藤を抱いている教師も少なくない。

高校教師の語りから分析した鹿児島県における女子高校生の進路は次の通りである。まず、地元志向と有資格な職業選択という堅実な進路選択をおこなっている。本人の希望を優先する指導のため、成績的に国公立大学合格が難しい短大志望の女子生徒に私立大学を勧めるという事例はほとんどない。国公立大学合格をめざせる女子生徒に対しては大学進学を勧めるが、もともと短大志望の場合、資格取得志向が強いことな

どからそれに応じない場合もある。また、地元志向は保護者の「何かあった時に近くにいてほしい」という気持ちも強く影響している。

高校教師の鹿児島県女子の大学進学率の低さの認識は、県内の「女子向け」の進路先が充実していること、普通科率の低さ、男尊女卑的な風土などが要因であるとしている。教師自身の進路指導の在り方を省みる語りも現れた。一方、経済的支援の必要性は語りにあったが、大卒の便益や奨学金といった語りはほとんど現れなかった。

4 結論と含意

本研究で得られた知見は次の3点である。1点目は、国公立大学進学をめざせる高い学力があっても、教師によって加熱に応じない女子生徒の存在の発見である。国公立大学合格にむけて加熱を行うものの、堅実な進路選択の影響から加熱されない生徒の存在が明らかとなった。2点目は高校教師も積極的に大学進学への加熱を行っていない可能性があることである。1点目とは逆に、国公立大学進学が難しい場合には現実的な進路として看護師や保育士といった堅実ないわゆる女子向けの職業を志望するという女子生徒も多い。そのような生徒に対して大学進学へと促す指導は少ない。3点目は高校教師が女子の大学進学に対する便益を十分に認識していない可能性があることである。進学にかかる出費については語りに現れたが、大学進学で得られる便益については語りに現れなかった。教師が認識する大学進学の意義は、賃金面などの便益ではなく広く深い学びなどである。

本研究の学術的インプリケーションは、「地方の女子」の進路に対して高校教師の視点で分析したという新規性である。女子の進路に対する高校教師の語りの多くは、これまで先行研究で明らかにされてきたことと一致する。このこと自体が新たな発見といえよう。政策的インプリケーションは、大学進学にかかる費用の公的支援や私立大学の学費値下げ、公立大学の設置などの必要性が確認された点である。実践的インプリケーションは、教師同士の進路指導における実践の共有の必要性が明らかになった点である。

<主要参考文献>

- 吉川徹, 2001, 『学歴社会のローカル・トラッカー—地方からの大学進学』世界思想社。
轡田竜蔵, 2017, 『地方暮らしの幸福と若者』勁草書房。
古賀正義, 2001, 『<教えること>のエスノグラフィー—「教育困難校」の構築過程』金子書房。
寺町晋哉, 2022, 「大学進学における『地方』と『性別』の『足枷』」『学術の動向』第27巻10号, pp. 76-83。
中西祐子, 1998, 『ジェンダー・トラッカー—青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』東洋館出版社。
日下田岳史, 2020, 『女性の大学進学拡大と機会格差』東信堂。
朴澤泰男, 2016, 『高等教育機会の地域格差—地方における高校生の大学進学行動』東信堂。

(須藤康介教授指導 2023年度修士学位取得)

我が国の音楽教育を背景にした小林宗作の音楽教育観の変遷 ～明治・大正・昭和戦前期を中心に～

板野 愛

1.はじめに

小林宗作(1893-1963)はリトミックを日本に紹介した人物として知られている。渡欧後の教育観についての研究はあるが、渡欧前の彼の音楽教育観に迫った研究は管見の限り見当たらない。日本の音楽教育の状況を法令や教材から検討し、小林の音楽教育観がどのような影響を受けて形成されたのかを明らかにすることは、現代においても意義のあることである。

2.研究の目的と方法

本研究では、小林が小学校の教育に関わっていた時代の主要な音楽教育観と、それらに対する小林の見解や問題意識を探り、小林の音楽教育観を明らかにすることを目的とする。小林の音楽教育観は生涯における後半部では大きく変化しない。本研究では、前半部でありながら音楽教育観の変遷における全部であると言えるトモエ学園までの音楽教育観の変遷を検討する。研究の方法は文献研究とし、小林の音楽教育観は著作『総合リズム教育概論』から明らかにする。日本の音楽教育については学制をはじめとする、明治・大正・昭和戦前期の教育法令、音楽取調掛や『小学唱歌集』などの教材から唱歌教育に関する部分を抽出して検討する。

第1章 小林宗作の生涯

小林宗作は1893(明治26)年6月15日、群馬県で生まれた。高等小学校卒業後、下仁田小学校、東京市新宿牛込小学校で教鞭をとった。その後23歳で東京音楽学校の乙種師範科へ入学した。東京音楽学校の乙種師範科卒業後、東京府千寿第二小学校、東京市山吹小学校、成蹊学園小学部で勤務した。その後渡欧し、帰朝してから成城学園で勤務、2度目の渡欧後は成城学園、トモエ学園、国立音楽大学、国立音楽大学付属幼稚園等で勤務している。

第2章 明治から昭和戦前期までの音楽教育

日本の教育は、制度的には1872(明治5)年の「学制」から始まった。教科として「唱歌」が設定されていたが「当分之を欠く」として、ほとんどの学校で唱歌の授業が行われていなかった。松村の『童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆみ—明治・大正・昭和初中期—』内で「学制発布後間もなく示された「小学校教則」や「小学校教則改正」には、学制にある‘当分之ヲ欠ク’に準じて音楽(唱歌)の項目すらも記載がない¹⁾」と述べられており、記載がないほど学校の授業の中で取り扱う必要性が知られていない科目であったと言える。

1879(明治12)年12月に音楽取調掛が設置され、伊沢修二が御用掛に任命された。日本で最初の教科書は、明治14年発行の『小学唱歌集』初編である。『小学唱歌集』は、地方にまで普及するのに時間がかかり、なかなか唱歌の授業が行われない学校があった。小林が音楽教育に疑問をもつのも自然な流れであり、他の教員も教え方に苦慮していた時代の中、その疑問に対して何かしらの答えを見つけたいと考えて渡欧したのが小林であると考えられる。

第3章 小林宗作の音楽教育観

渡欧前の小林は日本での音楽教育に満足できておらず、悩んでいた。「その頃名のある音楽の先生たちの授業は片っぱしから参観して廻った……僕だけが特にまづいのだとも思へなかつた……²」と述べていたところからも、日本の音楽教育は子供たちに歌を真似して歌わせることが主流であったことが推察される。

小林は一度目の渡欧でリトミックを学んで帰朝した。その時点ではリトミックを「心身調和發達を最も完全ならしむる最上の教科³」と述べ、これ以上の教育法はないと確信して帰朝した。しかし、二回目の渡欧直前に「同時に又いくらかの不完全をも感じないわけには行かなかつた。それ等の解決に逼られて昭和五年再び渡欧せねばならなくなつた⁴」と述べている。

二度目の渡欧から帰国してからは「突然唱歌の時間に學ぶものにとつては模倣が何よりの手蔓であるが、リズム体操から來たものは身體内部からの躍動によつて發聲器管の働きがうながされるのである。此れは教育學的見地からは實に重大なる意義のあることであらう⁵」と述べ、唱歌教育に対して身体運動を加えること、リズム体操を取り入れることで教育効果が上がるという小林なりの教育方法を得た。

おわりに

日本の唱歌教育と、小林が教育を行っていた当時の唱歌教育の背景を検討した。小林が日本の唱歌教育に疑問を抱いた理由について、日本の音楽教育の流れを法令で追っていき検討したことは、意味のあったものと考えられる。それを踏まえて、小林の教育観は渡欧成蹊学園での経験、沢柳や小原の教育観に触れたことによって、主体的に学習に取り組ませる教育方法に依る教育観は、より確かなものになっていったと言える。

¹ 松村直之、『童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆみ—明治・大正・昭和初中期—』, 和泉書院, 2019年, p.26

² 小林宗作,「欧米音楽教育界の相」,『学校音楽』, 学校音楽研究会編, 1934年, p.19

³ 小林宗作,「リトミック運動の現況」,『漠のパフレット』, 1927年, p.8

⁴ 小林宗作,「欧米音楽教育界の相」,『学校音楽』, 学校音楽研究会編, 1934年, p.21

⁵ 小林宗作,「綜合リズム教育概論」,『大正・昭和保育文献集』, 日本らいぶらり, 1978年, p.135

(廣嶋龍太郎教授指導 2023年度修士学位取得)

子育てに不安を抱えた親を支えるものとは —母親による縦断的な親子の振り返りを通して—

石川 舞子

1 問題の所在と目的

日本の人口は、少子高齢化の進行により、今後も減少していくと見込まれている。人口減少社会に関する意識調査では、子育てをしていて負担・不安に思うことがあるかという質問に、72.4%が負担・不安を回答した。母親の育児不安や育児ストレスが社会的問題になっていること、母親の育児不安の高さが、少子化の進行にかかわっているという指摘もある。子育て不安の現状と子育て支援の必要性について、子育てに関する意識調査では、地域による支援の重要性を示す回答結果が出ている。家庭における子育ての負担や不安、孤立感を和らげ、男女がともに保護者としてしっかりと子どもと向き合い、喜びを感じながら子育てができるよう、子どもの育ちと子育てを支援していくことが重要である。

子どもの成長に伴い、母親への支援が重要になることが示唆されており、思春期の子どもをもつ母親への支援に難しさがあることが分かっている。しかし、国内における育児不安に関する研究は、学童期以降を対象としたものが多くない。また、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査においては、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒は増加している。療育機関を利用した子どもをもつ母親の不安内容は変化することが明らかになっていることから、それらの認識がどのような時系列的変化を示すのか、どのような要因と関連しながら変化していくのか研究が求められている。

そこで、本研究は、母親による縦断的な親子の振り返りを通して、子育てに不安を抱えた親を支えるものについて検討することを目的に実施することとした。

2 研究の対象と方法

子どもが幼少期に同じ幼稚園に通い、同じ療育キャンプに参加していた親子の母親3名を対象に、質問紙調査と半構造化インタビューを行った。就園前から調査時までを時間軸に区切り、それぞれの時期について、子どもの様子・母親の心情・支援等のコミュニティに項目を分けて検証した。

3 結果と考察

3事例の語りから母親の不安の要因と不安を支えたものが明らかになった。

不安の要因には、子どもの成長の遅れ、同学年の子や兄弟との様子の違い、支援者からの障害児の母親という括られ方や育てにくい子という言葉、日本の学年制度や学年で決められた教材、園や学校の流れに入れない我が子の様子、他害、子ども同士のトラブル、いじめ、登校渋り、先生の言葉や対応、担任との連携、子どもの困り感を先生や他者に理解してもらえないこと等が不安の要因となっていたことが分かった。また、母親が子どもの問題への対処方法が分からない時や、我が子の気持ちや感じ方に向き合うことの難しさを感じていても悩みを人に相談できない時もあり、孤独を感じたこと、子どもに関与できない時もあることから、母親だけでは何もできないと思った時期があったことも分かった。

不安のある母親を支えたことには、子どもを理解してくれる人の存在と自身が安心して相談できる人や場所の存在について多くの語りがあった。

子どもを理解してくれる存在には、学年を問わない友達関係、我が子を気にかけてくれる友達、成績以外で我が子のもつ力について着目してくれた担任、我が子に合った授業を提案してくれた先生、教室に居られな

かった我が子の行動の背景を考えてくれないとした先生、我が子の言動を理解してくれる母親同士の友達や療育キャンプで出会った我が子を見守る大学生、温かい地域の方々の存在があった。多方面の人との出会いから、母親にとって、我が子が家族以外に相談できる友達や先生と出会えることは支えとなったことが分かった。

母親自身にも、安心して相談できる人や場所と繋がることは大きな支えとなっていたことが分かった。見通しをもたせてくれる先輩の母親たち、専門家や相談機関等と一緒に考えてくれる存在、理解者や相談場所に繋いでくれる支援者の存在があったことは、母をも守ってくれる安心できる居心地の良い場所となり、大きな意味をもつことが明らかになった。

また、子どもを支える人や場所、母親を支える人や場所には、どちらにも多様性への深い理解があったことが推察された。母親たちの特別支援への学びの機会から、子どもの言動の理解や支援に繋がったことも分かった。環境調整により子どもの苦手が得意に変わったことや子どもの安定が見られたこと、その支援は我が子だけではなく他の子にとっても良いことだったことへの気づきが語られた。誰かとつながることで成長できることや子どもへの支援を学ぶことで人への理解が深まったこと、安心して人・場が増えることで、多様性への理解のある社会が広がっていくことが示唆された。

4 総合考察

本研究によると、子育てに不安を抱えた母親を支えるものとして、我が子を理解してくれる人・場所の存在、母親の不安を受け止めて相談にのってくれる人・場所の存在があった。これらの人や場所は子どもと母親にとって、それぞれのサポートネットとなり得る。子どもたち同士の友達関係、母親や家族、支援者である保育士や教員、保育士養成段階・教員養成段階の学生、子どもと母親を取り巻く環境において、多様な人への理解が必要だと推測され、学びの必然性が示唆された。また、その上で、保護者と支援者(保育士・教員)の協働関係の構築も重要である。

5 結語

本研究では、母親による縦断的な親子の振り返りを通して、子育てに不安を抱えた親を支えるものについて明らかにした。子どもの成長に伴い新たな不安がある時にも、子どもと母親を理解する人々や場所の存在が親子を支え、その重要性が明らかになった。本研究対象の母親たちは、支援につながるきっかけを作った保育者や専門家との出会いがあり、その後、支えとなる様々な人々の存在があった。一方、子育てのサポートネットワークに関する分析研究によると、子育てのサポートを家族内外の双方から充分に得られない母親が存在している。今後より多くの母親たちを支えていけるよう研究を進めていくことが求められる。本研究で示唆したように、多様性について学ぶ機会を増やすことで、支援を繋ぐ担い手が増えることが期待される。そのことにより、親を支え、子どもたちへの支援が広がっていくことを願う。

引用参考文献

- (1)総務省「令和4年版 情報通信白書 生産年齢人口の減少」
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r04/html/nd121110.html>
- (2)厚生労働省(2015)「人口減少社会に関する意識調査」
- (3)国立社会保障・人口問題研究所(1998)人口問題審議会
- (4)内閣府(2014)「家族と地域における子育てに関する意識調査報告書」
- (5)厚生労働省(2015)「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」
- (6)清水嘉子(2017)「乳幼児期の母親の心身の状態に関する縦断研究」日本助産学会誌 31巻2号120-129
- (7)松井美夏・藤井靖(2020)「思春期の子どもを持つ母親に対する予防的子育て支援の現状と課題」
明星大学心理学研究紀要 No. 38, 35-41

- (8)北村(難波)亜希子・小田慈(2016)「母親の育児不安の研究動向—概説と展望—」
新見公立大学紀要 第37巻23-28
- (9)文部科学省(2022)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」
- (10)澤江幸則(2003)「障害幼児をもつ母親の不安と「子どもとの関係」認識との関連について—「子ども行動」
および「親としての自分」の変化認識に着目して—」文京学院大学研究紀要 Vol. 5, No. 1, 119-132
- (11)高嵩浩平(2023)「都市の子育てサポートネットワークに関する分析：福岡市城南区における乳幼児健診調査の結果から」
九州大学大学院人間環境学研究院 人間科学共生社会学(12)61-74

(星山麻木教授指導 2023年度修士学位取得)

保育者にとっての自己理解の意義

—短時間研修の実践を通して—

木村 恵

キーワード: 特性理解・自己理解・短時間研修・保育者・発達支援

1. 背景と目的

文部科学省の調査によれば、通常の学級に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒の割合が増加していることが報告されている。¹⁾この調査から、保育園等に在籍する子どもたちも同様に、特別な支援が必要な子どもが一定数存在する可能性があることや、“発達障害”に対する注目度が高まっていると考えられる。保育者は発達障害や特性に関する正確な情報を学ぶ機会が限られており、自己学習が必要と考える。しかし、自ら情報を求めない限り、正しい情報がアップデートされない可能性もある。また、正しい情報が入っていても、支援がなぜかうまくいかないという保育者も存在する。そこで、特別支援教育(発達支援)において、自分の特性を理解する「自己理解」が有効であることが先行研究等で示されている。²⁾これに基づき、保育者に対しても「自己理解」が効果的であると推察される。しかし、保育者養成校を例にあげても、保育者を目指す学生も自己理解を深める授業等学びの機会は限られており、また、自分の特性を理解する「自己理解」を促すアプローチは少ない。この背景を踏まえ、本研究では保育者が特性理解・自己理解するための短時間研修を実践する。研修では、保育者は支援が必要な子どもに対して効果的な支援を行うために子どもの特性理解を学ぶ。その際、特性について正しい知識を伝えられた後、特性は誰にでもあることを理解できるよう、「星と虹色な子どもたち」³⁾の書籍を活用し、特性を七つに分類し虹色に例え、色の濃淡や塗る面積で自身の特性を表現する「自己理解」ワークを取り入れる。短時間研修の実践を通し有効性を検証し、研修による気づきを聞くことで、「保育者にとっての自己理解の意義」を考察することを目的とする。

2. 研究方法

研究1では、保育者の現状を把握するため、約100名に「事前アンケート」を行い、特性理解等を4段階で測定する。仮説と理由に対して、統計ソフト SPSSを使用し、クロス集計による分析・考察を行う。自由記述に関してはカテゴリー分類表を作成し考察する。

研究2では、短時間研修実践と有効性の検証を行う。保育者が特性理解・自己理解するための短時間研修となったのか、有効性について研修前後の数値の比較測定による定量的な分析及び、アンケート等による定性的な分析により有効性を図る。研究3では、研修後アンケートやインタビューによる保育者の気づきを考察する。アンケートの自由記述はカテゴリー分類表を作成し考察する。インタビューでは半構造化面接を行い、逐語録を作成し発話内容を分析する。このように、量的研究と質的研究を組み合わせた混合研究法により、現状把握と研修の有効性を図り、保育者の自己理解の意義について考察する。

3. 結果と考察

研究1の結果、保育者が発達障害の子(支援児)が増えていることを実感し、子どもたちへの支援に悩み、そのための特性理解や発達支援に関する学びを求めていることがわかった。研究2の結果、本研究における短時間研修が「特性について理解し、保育者自身の特性について考える機会を持ち、自分の特性を理解するこ

とによる自己理解」(以下、「自己理解」と記載)が促進され、「自己理解」を深めるためのきっかけとなる研修であることが検証された。研究3により、保育者に学びたい気持ちがあるものが多いことはわかったが、学びの時間を割くことが困難な者や、学ぶことはできたが心に余裕がなく、特性が理解できても、それに適した対応を職員に対しては取れない心理状態があることも明らかになった。そして、「自己理解」に受容が関係しており、受容により、「自己理解」が深まり、他者に対する理解も深まっていくのではないかと、という可能性を考察できた。

4.結論と今後の課題

「自己理解」は学び続けることでより深くなり、「自己理解」を深めるために「受容」のプロセスは重要となり、受容を促進する一つとして「自己理解」が重要であり、他者理解の深さにも相関するといった各要素が相互に相関し循環する中で深まる可能性が示唆された。「保育者にとっての自己理解の意義」として、具体的に多かった回答としては、子どもの支援に活かせるような子どもの特性理解ができ、言動理解を汲んだ環境調整や合理的配慮の提供等の支援が子どもにできるような考え方を持つことができるようになることであった。また、「自己理解」をすることにより、子どもに対してだけでなく、他者全般への理解にも広がることが示唆された。今後の課題は、一回の学びで十分な理解を得ることが難しいため、「自己理解」に関する学びの継続の重要性について考察していくことである。また、他者理解や相互理解を深めるためにも一人が学ぶのではなく、多くの保育者が仲間と共に学び続けられるような環境整備も必要である。「伝える側」が「学ぶ側」に「自己理解」を深めるための活動内容がより有効なものとなるよう「自己理解」を促す学びの場を提供する際には、対象者や目的に適した進め方や内容となるよう、研修内容の持ち方について模索することは今後の課題である。そのため、既に有効性が認められている講座等について、その有効性の理由を分析・検証することは重要である。

5.引用文献・参考文献

- 1) 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』を見つけよう」学苑社
- 2) 原田理沙(2022)「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—」
- 3) 文部科学省(2023)通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)について

(星山麻木教授指導 2023年度修士学位取得)

通級指導教室在籍児童に対する 自己理解を深める自立活動の授業の実践

米内山 美紀

1 問題と目的

東京都教育委員会は平成28年度から特別支援教室(東京都の通級指導教室の名称)を導入した。児童が通級する形から、教員が巡回する形に変わり、通級児童が増加したため、一人についての指導時間が2時間程度と減少した。制度により通級期間は「基本1年、延長して2年」という自治体もあり、短期間、短時間の通級指導となった。また、現在、自己理解を深める授業が重要視されているが、通級指導教室での授業実践研究や事例はほとんどない。本研究では、通級指導教室在籍児童に対して、自己理解を深める自立活動の授業を実践し、なぜ自己理解が必要なのか、どのような授業がよいのかを明らかにすることを目的とした。

2 研究・分析方法

研究対象は、A小学校特別支援教室6年生児童5名、同教室巡回指導教員(以下教員)4名(筆者を含む)である。教員4名が協働し、自己理解を深めるための自立活動の授業「自分研究所(本研究の授業名)」の指導計画を作成し、実践した。第1期「虹色ななかまたち」、第2期「自分の得意なことや好きなことを紹介しよう」、第3期「自分の研究テーマを紹介して話し合おう」、第4期「自分研究発表会」とした。第1期は、星山の『星と虹色なこどもたち¹⁾』の絵本を用いて、登場する7色に例えられた個性豊かな7人の子どもたちを1回に2人ずつ読み、自分と似ているところを探した。7人を学習後、自分は何色に似ているのか、何色が多いのかを考えて、自分の虹色をイメージして塗った。第2期と第3期は、森村の『特別な支援が必要な子たちの「自分研究」のスプーマー子どもの「当事者研究」の実践²⁾』を参考に授業を行った。第2期は自分の得意や好きを、第3期は自分の研究テーマを紹介し、話し合った。第4期では、第1～3期を振り返った。筆者(教員1)がT1、教員2、3、4をT2、T3、T4として授業を実践した。授業は16回行い、各授業は1回、1単位時間45分中の20分間とした。第1期～第4期の1クールごとに、児童(児童a、b、c、d、e)に担当教員(教員1、2、3、4)がインタビューを行った。また、授業実践終了後、教員3名(教員2、3、4)一人一人に、教員1(筆者)が半構造化インタビューを行った。授業を動画撮影し、児童の様子や発言を記録したデータと、児童、教員に半構造化インタビューを行った際の語りを逐語録化して得られたデータから、児童の自己理解の深まりや変容に関する具体的なエピソードを抽出し、分析・考察を行った。

3 結果と考察

児童や教員の語りから、第1期の『星と虹色なこどもたち¹⁾』の本を用いての授業は、児童の自己理解を深めることが明らかになった。第2期では、得意や好きを紹介した後、発表者と聞いている児童・教員の双方向のコミュニケーションが活発になり、自己理解が深まると同時に他者理解やグループの一体感が生まれることが明らかになった。発表する児童にスポットが当たり、森村がいう「人に話を聞いてもらえる経験²⁾」を積むことができた。第3期は、ゼミ形式にしたこともあり、教員が介入しなくても児童同士が語り合う場面が多く見られた。児童にとって、自分の研究テーマを友達や教員に伝え、一緒に考えたり相談したりする経験になった。困りごとは、自分一人で考えるのではなく人に相談してもよいことや、相談したら新しい見解が得られることも経験できた。第1期で、様々な特性を知り、特性を肯定的に理解する、第2期は、自分の得意や好きを確認し発表する、第3期は、自分の研究テーマを伝え、それを友達や教員とともに考えるという展開だったが、第1期と第2期は

入れ替えて授業をすることが可能だということも分かった。

4 総合考察

本研究の自己理解を深めるための授業で、4つの学び方を用いた。「学び方1 自分と向き合う」、「学び方2 絵本の登場人物と自分を比較する」、「学び方3 教員とともに、自分について考える」、「学び方4 自分と友達、教員とともに、自分について考える」である。その4つの学び方は、1つずつ独立している訳ではなく、循環している。様々な学び方から、多角的に自己理解が深まることが明らかになった。また、小集団で学ぶことが有効で、その小集団の関係性が成熟しているほど、自己理解、さらには他者理解も深まると明らかになった。さらに、教員チームの関係性や教員の児童とともに学ぶ「共同研究者」としての姿勢がこの授業の大切な要素であることや、この授業を行うことで、小集団グループの一体感や絆も深めていくことが明らかになった。児童の成長には、自己理解が必要であり、これからその人らしく生きていくためにも有効であると分かった。今回の3つの授業を行うことは、短期間、短時間の通級指導の中では時間的に厳しい場合があるが、1つの授業でも自己理解は深まることから、児童や教室の実態に合わせて、カスタマイズすることが可能であると考えられる。

5 結論と今後の課題

児童の自己理解を深める授業を実践すると、自己理解が深まった。その授業のためには、まずは教員が自己理解をする必要がある。今後さらに、自己理解を深める授業を広げていくためには、教員研修や教室経営も重要となる。今回の授業のように教員同士で話し合い、協働して授業作りをすることも有効で、教員間のチームワーク作りにも繋がった。今回はできなかったが、自分の研究テーマを特別支援教室の外へ発信していくことも有効だろう。保護者、在籍学級担任、管理職、養護教諭などの大人へ、さらに通級児童の在籍学級の友達まで広げられると、肯定的な自己理解の輪、さらには、他者理解の輪が広がり、学ぶ者同士の関係性や絆ができていくのではないだろうか。多様性の尊重の考え方の土台にもなると考える。星山(2017)は「自分の素敵なところを見つけられると、人の素敵なところも見つけられる。(略)ただ今日、ここに生きていること、存在していること。何ができるでもできないではなく、今日、ここにいる自分を認めていこう³⁾」と記している。児童が自分自身を認め、素敵なところを見付けられるように支援を続けたい。授業研究も進めていきたい。

参考引用文献

- 1) 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」を見つけよう』学苑社
- 2) 熊谷晋一郎 監修 森村美和子(2022)『特別な支援が必要な子たちの「自分研究」のスズメー子どもの「当事者研究」の実践』金子書房
- 3) 星山麻木(2017)『この子は育てにくい、と思っても大丈夫』河出書房新社

(星山麻木教授指導 2023年度修士学位取得)

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)研究紀要編集委員

編集委員長 羽 矢 みずき

編集委員 島 田 博 祐

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24号をお届けします。

本号は、修士論文3編、修士論文概要8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24号

2025年2月28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

