

巻 頭 言

子どもが育つ環境としての現代社会の課題

東京福祉大学 保育児童学部
学部長 岡野 雅子

1. 子どもが育つ環境の変化

時代の移り変わりとともに社会環境は変化を来たしている。その変化は、その中で日々育ちつつある子どもに対してもさまざまな影響を及ぼしている。

第20期日本学術会議は、課題別委員会「子どもを元気にする環境づくり戦略・政策検討委員会」を設置して審議を行い、「わが国の子どもを元気にする環境づくりのための国家的戦略の確立に向けて」と題した報告書を提出している（日本学術会議, 2007）。その背景について、「わが国の子どもは今、極めて危機的な状況にある。体力・運動能力の低下、肥満や糖尿病などの生活習慣病の増加、学力の低下だけでなく、意欲の低下、不登校や引きこもりの増加、いじめやそれによる自殺など、『子どもの危機』とも呼ぶべき状況は、幼児から青年まですべての段階において見られる。」と述べている。この報告書が出されてから既に15年が経過しているが、子どもを取り巻く状況は改善しているとは言い難いように思われる。

2. 「子どもが生きている世界」と保育環境

人間は工場で生産される画一的な工業製品とは基本的に違って、一人ひとりが独自の心情や感情をもち、同じ対象を見たり同じような体験をしたとしても、ある人と別の人の捉え方は同じであるとは限らない。そして、子どもは大人よりも自己中心性が強い（Piaget, J., 1948/1968）ことから、一人ひとりが独自の世界に生きている程度はより大きいと考えられる。換言すれば、子どもには一人ひとりの「小宇宙」が存在しているといえるだろう。

子どもの日々の活動のなかにはさまざまな側面があり、食事、入浴、睡眠などの生活のルーチンに関する活動もあるし、自ら外界に主体的に働きかけて遊ぶ活動もある。遊ぶ場合においても、深く没入しているときもあれば、そうではないときもあるだろう。これらのそれぞれの瞬間に着目したときに、そこには「子どもが生きている世界」が存在していると捉えることができるのではないだろうか。このような視点に立つとき、保育においては「子どもが生きている世界」を大切にすることが必要であることが理解される。そして、そのためには、保育を行う環境、すなわち保育環境を整えることが重要であり、不可欠である。

3. 現代社会における時間的側面

現代に生きている我々は、直進的で絶えず切り刻まれた時間に拠って、日々の生活を送っている。我々の行動は、自分自身の内なるものとは別の、自己の外に存在する時間に拠って律せられているかのようなのである。電車は決められた発車時刻に1分でも遅れたならば乗ることはできない。テレビはそれを視てどんなに感動しようとも、こちら側の感慨には一切お構いなしに一方向的に流れ去って、こちら側と同じところに一緒に留まってはくれない。このような現代社会における時間的側面は、少なからず、子どもたちにも影響を及ぼしていると思われる。

子どもにとって夢中で遊んでいるときの客観的な1時間と、朝起きて幼稚園や保育所に着くまでの毎日の生活の繰り返しの中で遂行される一連の行為の1時間とは全然別のものであって、前者は后者の10分の1の時間量として認知されているかもしれないし、あるいは、実際の10倍もの時間量として認知されているかもしれない。

しかし、一方では、社会や組織はそのような一人ひとりの人間の主体的なかかわりや感動による時間を抛り所として律していくことはできない。また、子どもが自己の外に存在する共同体的時間を正しく認識することは、発達に伴う社会化の重要な事項の一つであるといえる。さらに、現実の日々の生活は、時間的統制から全く放たれることは不可能である。それは、例えば幼稚園の送迎バスの運行時刻などの子どもの安全性の確保や、人間社会への適応性の獲得にとっては重要な事項でもある。

我々が「時間」と言うときには、通常は、秩序社会の中で刻々と流れ去り一様に経過する時間を指している。それは暦や時計など共同体に共通な、現実の生活を運営し機能させる時間である。そして、現代社会においては、この自己の外に存在しているかのような、何時、何分、何秒という「時間」からの圧力が、かつてに比べて大きくなっているといえるだろう。しかし、時間と我々のかかわりには他の側面もあり、自己の内なる世界の中に留まり、あるいは一瞬にして飛翔し、いまを存分に生きている時間もある。それは、その中に身を置いている間は、“時間を忘れて”と言ってもよい。そして、後になって振り返ってみると、それは共同体に共通の時間とは異質の時間であると感じるところのものである。

4. 子どもがいきいきと遊ぶなかの「時間」

人間と時間のかかわりをこのように見てみると、大人にとっての「時間」とは異質である子どもの「時間」が存在していると考えられる。つまり、子ども一人ひとりの独自の時間の流れの中に子どもは生きていくと考える。そして、「子どもが生きている世界」が一様ではなくさまざまな様相をもっていることから、子どもの「時間」もまたその瞬間瞬間においてさまざまな様相をもっていると考えられる。

子どもは外界との相互作用を繰り返すことにより発達する。したがって、子どもが生き生きと主体的に外界とかかわり活動し、遊ぶ状態は望ましい。この「いきいきと遊ぶ」状況では、子どもは人々や外界との境界は解けて、我を忘れてしまう。そのような状況を「時間」の側面から見ると、精神の高揚の中で我を忘れ、時間を忘れるという時間体験であると考えられるだろう。

今日の重要な教育課題の一つに、主体性を育むことが挙げられる。その課題の遂行にとって、「子どもが生きている世界」を尊重することが重要であると考えられる。つまり、子どもが「いきいきと遊ぶ」のその瞬間の「子どもが生きている世界」のなかの時間は、「自分が主体者である時間」である。したがって、それは主体性と深く関連し、主体性を育むことに繋がると言えるだろう。

5. 子どもが育つ環境としての現代社会の課題

子どもは生まれた時代や社会環境を自らの意思で決定することはできず、その与えられた環境の中で発達せざるを得ない。したがって、現代社会に生まれ育ちつつある子どもたちにとって、「時間」とのかかわりはどのようなものであるのかについて検討する際には、子どもを中心軸に置いた観点からの考察が重要である。

本稿では、子どもが育つ環境としての現代社会の課題として、時間的側面について取り上げて述べてきた。しかし、現代社会という環境の特徴は、時間的側面のみではない。

ICTが生活の多くの側面に取り入れられている。それは、現実の時空を超えて、さまざまな知識を得ることや間接的に体験することを可能にしている。すなわち、仮想世界に身を置くことに拠って現実世界では体験することが困難な場面についても臨場感をもって疑似体験をすることができる。いま、我々はこのような時代に生きている。それゆえに、子どもたちがICTを適切に扱うことができる知識と技術を習得することは重要な事項となってきた。

しかしながら、簡単に間接体験ができる時代の到来は、他方では、直接体験の機会の減少をもたらしている。子どもがリアルな実物を目の前にして、実際に自分の目で見て、匂いを嗅いで、(できれば)触る。そうすることにより、その場の空気や雰囲気の中に身を置くことによって、はじめて感じ取ることができることがある。したがって、発達途上にある子どもが直接的な体験をする機会をもつことは重要である。

我々大人たちは、子どもから見たら先行世代であり、次世代を健全に育てるという責務を負っている。現代社会のもつさまざまな特徴をしっかりと把握して、子どもが育つ環境の観点からより良い環境を整えることは、我々が果たすべき重要な課題であると思われる。

民間の子育て支援機関における支援の在り方と有効性の探索的検討 — 利用者の語りの一事例から —

石 晓玲

東京福祉大学 保育児童学部 (池袋キャンパス)
〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-22-1

(2021年11月29日受付、2022年6月9日受理)

抄録：本研究は、民間子育て支援施設を利用する事例を取り上げ、その支援の在り方と有効性について検討することが目的である。半構造化面接によるインタビュー調査と、質問紙調査を組み合わせた詳細な検討結果から、次の諸点が示唆された。①「孤立」、「第一子であること」、「完璧で育児書通りの子育て」といった点は、親の「うつ状態」に陥る背景要因となった。②民間子育て支援施設の「昔のおばあちゃんのうち」というあり方が利用者との信頼関係を培うのには重要で、それには孤立の解消、育児のモデルの提示、子どもと離れる時間の確保、一緒に楽しむ仲間によるリフレッシュといった支援効果があり、悪循環からの脱出につながった。③親が自ら支援を求め、施設利用につながる「被援助志向性」、且つ利用者の心に寄り添うことができる支援者の育成も必要である。最後に、本研究は1事例による探索的研究であることの限界と今後の課題について考察した。

(別刷請求先：石 晓玲)

キーワード：民間機関の子育て支援、あり方、有効性

緒言

地域での自然発生的な助け合いによる子育てへのバックアップが貧弱化してきている今日は、3歳未満の子どもの多くは家庭で養育されている背景と相まって、「孤育て」、「ワンオペ育児」と称されるように、核家族における養育の難しさが目立っている。70年代のコインロッカー・ベビー事件をきっかけに母性神話が崩壊し、80年代から育児不安の研究が盛んになり、現在に至っては多くの子育て世代の「自分が虐待をしてしまうのではないか」という虐待不安がクローズアップされるようになってきた。

児童相談所での児童虐待相談対応件数の推移をみると、統計が始まった1990年は1,101件だったが、2020年には205,029件と30年間に186倍に増え、過去最高となった。そのうち、50.5%を占めるのは「警察等」からの連絡であり、夫婦間の暴力が子どもの前で行われる「面前DV」を心理的虐待と判断して児童相談所に連絡するケースが目立つ。そして虐待のタイプ別では「心理的虐待」が121,325件(59.2%)で前年度と比べさらに増えた(厚生労働省速報値、2021年8月27日)。家庭内の家族間・親子間の葛藤状態の深刻化が顕著に表れている。

90年代から「子育て支援施策」が始動しはじめ、そのなかで虐待予防の一環として、親が抱えている育児不安やストレスを軽減し、子育ての孤立や、地域や必要な支援とつながらないことを防ぐために、「地域子育て支援拠点事業」がいま全国で展開されてきている。「子育て中の親子が気軽に集い、相互交流や子育ての不安・悩みを相談できる場を提供」することを目的としているが、その支援の在り方や効果の検証は十分にされておらず、研究の蓄積がまだ薄いことは否めない。

そのような中で、乳幼児を持つ母親の心理的適応とその援助を研究した足立(1999)は、祖父母などの親族からは、子どもを預かったり、経済的支援を得られたりといった道具的サポート、友人からは、仲間としての情報交換や情緒的交流、また育児のモデルとしての機能、子育ての専門機関からは、親のニーズの即した専門的情報や学びが、それぞれのサポート源から得られる支援効果として指摘している。この研究の対象者は障害児をもつ育児中の母親であるが、二見・荒牧(2021)が一般家庭の育児ネットワークの機能について、子どもの世話や経済的支援は親族から、情緒的支援や情動的支援は親族外から得られやすくとまとめている。

中岡・小川・富田(2013)は、17カ所の地域子育てセンターに通っている子どもの親及び家族630名を対象とし調査した。その結果、子育ての悩みは多い順に、「子どもの健康や発達」、「夫婦で楽しむ時間がない」、「仕事との両立」などが挙げられている。そのような子育ての悩みやストレスの解消として、普段行っているリフレッシュ(気分転換)の効果があつたものについての回答は、多い順に「配偶者との会話」(90.4%)、「友達等と直接的な交流」(90.0%)、「買い物」(89.1%)、「食べる」(88.4%)、「親との直接の交流」(88.1%)、「友人とのメール」(85.3%)、「子育てサークル(子育て支援センター含む)」(78.4%)、「親との電話」(79.6%)となった。身近にいる信頼できる人との触れ合いやコミュニケーションによる効果が大きいことがわかる。さらに、同研究では育児サポートのニーズとして、高い順に「交流の場」、「子育て相談の充実」や「一時的に預かってくれる場」などが挙げられた。

その一方で、交流の場が整えられている地域子育て支援拠点の利用に当たり、緊張と不安を抱えながら、利用者がどのように心理的プロセスの変容を遂げるのかを検討した研究がある(上田, 2018)。それによれば、「何度も通うようになるまでのプロセス」、「場になれるまでのプロセス」、「場から学ぶプロセス」、「子育ての居場所ができるようになるまでのプロセス」があつた。それに対して、支援者が利用者の緊張した状況を把握し、適切な声掛けなどによる「アプローチ」、「創意工夫」、「橋渡し」することが必要だった。さらに、孤立無援の状態拠点を利用し始める人が多いため、「孤立解消」だけでなく、親となっていく過程の不安の強い時期の親を支える場としての機能が求められていると考察している。

以上のように、子育て中の親のニーズや利用者側の心理を当たった調査研究が見受けられるが、これまでに焦点に入りにくい民間施設の利用で起こる利用者の心理的变化とその後の子どもの発達という視点からの研究が見当たらない。本研究はこの視点から民間の子育て支援施設の利用者にインタビュー調査を行い、支援の在り方や支援効果を詳細に検討することを主な目的とした。なお、本研究では1事例を丁寧に分析することで、個人の体験する困難および支援によって克服するプロセスを明らかにし、事例に内在する普遍性・規則性を探求する目的に沿い、親が感じていた子育ての困難およびその後の子どもの発達の状況を質問紙調査にて測定することも同時に行った。そうすることで、子育て支援が充実しつつあるにもかかわらず、子育てのストレスや困難が深刻化になることについて、何らかの糸口が得られ、今後の支援に示唆が得られると期待している。

研究対象と方法

1. 研究対象者

A地区の複数の民間子育て支援機関関係者に研究目的と方法を書面と口頭で説明し、研究の協力を得た。そのうち、子育てで「うつ状態」になったが、某NPO法人が行っていた子育て支援事業の「一時預かり保育」を利用することで乗り越えた利用者Aの事例を本論文では取り上げる。

利用者Aは、専業主婦であり、主人の転勤でA地区に転居した。長男が3歳になる頃から支援機関を利用し始め、2年間ほど利用していた。その後、主人の転勤で地元である田舎に戻ってから、4歳年下の弟が生まれた。現在は長男が高校生、次男が中学生になった。利用者Aは、長男が小さい頃の育児困難の状況を乗り越えており、当時を振り返って答えるという後方視的研究デザインである。こうすることで、当時の状況や経過、そして現在の子どもの発達状況まですべての情報を収集することができ、また倫理面を考慮しても当時と距離を置いて語りやすいと考えたからである。

2. 調査方法

インタビュー調査は、インタビューガイドに基づいて半構造化面接を行った。面接時間は90分である。調査期間は2021年4月であったため、新型コロナウイルス予防のため面接はZOOMで実施した。

利用者Aのインタビュー調査内容は、支援施設を利用するきっかけ、施設のサービス内容、利用による自分や子どもの変化、利用時の子育ての困難およびその克服過程、家族やママ友との関わり、子どもとの遊び、子育て支援に必要なことなどから構成されている。同時に、当時の状況を思い起こして、子育ての困難やその関連要因を問う質問紙調査にも回答してもらった。具体的な調査内容は、育児不安尺度(田中, 1997)、多次元完全主義認知尺度(小堀・丹野, 2004)、精神健康調査票(GHQ-28)(中川・大坊, 1985)および中谷・中谷(2006)を参照し作成した虐待行為傾向尺度などからなっている。

さらに、本事例の利用者Aが長男の子育ての困難さを克服した経験より、子育ての自信および子どもや周囲との関わりができたと考えられる。その後の第2子の養育はスムーズで、現在の子どもの発達状況から「報われた、無駄ではなかった」と利用者が強く感じていた。幼少期の関わり方とその後の子どもの発達との関連を従来から指摘されており、このような養育上の長期的な効果を視野に入れ検討するため、余裕のある養育態度を受けてきた次男が認識する幼少期に親とどう関わったか、現在の学校生活に適応

しているかどうかについて調べた。次男に回答してもらった質問紙調査は、一項目で問う学校満足度の評価、学校生活適応感測定尺度(浅川・尾崎・吉川, 2003)、および先行研究(廣瀬, 2014; 内田, 2017; 山本・平野・内田, 2005など)を参考にし、自作した4つの強制選択項から選べるようにした「親子の関わりパターン」、および7項目からなる「具体的な親子の関わり」から構成されている。

3. 分析方法

インタビュー調査は、ICレコーダーで記録した内容を逐語でテキスト化した。質的分析においては、記述内容を意味の類似性からグループに分類し概念化した。今回は典型例のケーススタディであるため、詳細な記述分析に徹し対象者の考えや思いを反映すべく、ひとまとまりとなっている語りの内容を切片化した。その後、個々の内容に対応する小カテゴリーを付し、小カテゴリーの上位概念としての中カテゴリーを付け、さらにその上位概念に大カテゴリーを付けた。分析の視点は、子育ての困難に関わる「孤立」、「人間関係」、「育児に関わる信念」、および「施設利用効果」、「子どもの成長」などを軸にした。なお、ケースの豊かな内容を明示するため、小カテゴリーの語り例を一覧表に載せず、各テーマに沿って本文中に入れた。質問紙のデータは、それぞれの尺度を点数化し、インタビュー調査の内容の理解に補足的に用いた。

4. 倫理的配慮

事前にインタビュー調査・質問紙調査の研究目的とデータの扱い方などについて口頭と書面による説明を行い、同意を得たのち研究協力承諾書を取り交わした。倫理的配慮として、調査自体は匿名で行い、すべてのデータは厳重に管理し、不必要となった際には、直ちに復元不能な廃棄処分すること、また研究への協力は自由意志によるものであり、不参加でも不利益を受けることはなく、いつでも面接や調査を中断、撤回することとした。また、調査の内容を研究資料として使用し、その際に個人を特定できるようなことを含め協力者に不利益を与えることがないよう配慮することを説明し、学術研究で公表する許可が得た。なお、本調査は東京福祉大学倫理・不正防止専門部会の承認を得ている(東福大倫審2018-06号)。

結果

1. インタビュー調査の結果

インタビュー調査では、長男の施設利用する時期を重点に置きながら、次男の子育ての様子なども尋ねた。まず、

長男が3歳頃の施設利用時の内容について、上記に述べた分析の視点からカテゴリーを付け、小カテゴリー・中カテゴリー・大カテゴリーを抽出したものを表1にまとめた。なお、本稿では大カテゴリーは【 】, 中カテゴリーは『 』、小カテゴリー〔 〕、具体的に語った例を「 」で表す。また〈 〉で示したのは、インタビュー調査実施者の質問であった。()は語りの文脈がわかりやすくするように、筆者が必要に応じて足した言葉であった。さらに、インタビュー調査データに出た固有名詞は、特定できないように符号化した。

1-1 子育ての困難さ

表1のように、【子育ての困難さ】は『びくびくで育児』と『ワンオペ育児』から構成されている。『びくびくで育児』の下位にある〔音漏れによる近隣への気遣い〕に関する語り例として、「とにかく使える部屋がなくて、マンションだったので、子どもがジャンプしたら、下に響くかな、絶対いまの音が聞こえるかな、びくびくしながらの子育てなので、煮詰まりました。本当に!」、「その狭い場所で、田舎と違って狭いし、子どもと向き合っていたら、どうなるでしょう。私もいっぱい、いっぱい、本当にいま虐待っていうけど、なんというか。本当にシャレじゃないね。そう思うような感じです。」があった。

『ワンオペ育児』は〔子どもの病気時の困り感〕、〔自身の病気時の困り感〕、〔うつ状態でも自己完結〕から構成された。〔子どもの病気時の困り感〕に関しては、「特に子どもが病気の時も、自分もきついのに、一日出かけないといけないとか、何日間も病気が続いていると、本当にかわいそうなのに、だれも助けてくれない。主人も出張で出かけていないのに、こっちも病気になりそうで、私が倒れたら、誰が面倒見てくれるだろうといつも不安で葛藤した感じです。」であった。また(子どもから自分に)うつるかもしれない、自分が病気になったりとか、誰が面倒をみてくれるとか、いつも頭にグルグルしたりして。〕の内容から、〔自身の病気時の困り感〕を表している。〔うつ状態でも自己完結〕に関しては、「いつも眠いなあという感じ、夜も泣いたりして、もうちょっと寝たいなあ、眠れないことがなかったけど、常にもやもやで、眠気があった気がします。」、「主人に言わなかった。仕事もあり、いなかったり、帰日も遅くて、言ったところで解決もなし、という感じですね。やっぱり休んで手伝ってというのは、どういふか、育児休暇はいまあるかもしれないけど、そういうの、しなかったというか、はい。」、「親に電話したところで、何も解決にならないし、心配するので。友達に、でも同年代の子どもを持つ友達がいないので、なんといったらいいかな、自己処理というんですかね、

表1. 「A地区での一人目の孤立した暗黒時代の子育て」に関する分類一覧表

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 子育ての困難さ	1 びくびくな育児	1 音漏れによる近隣への気遣い
		2 子どもの病気時の困り感
	2 ワンオペ育児で生じる困難さ	3 自身の病気時の困り感
		4 うつ状態でも自己完結
		5 だれとも相談できない状態
II 育児書通りの子育て	3 一人目で完璧を目指すこと	6 食事の手作りへのこだわり・葛藤
		7 絵本のよみきかせ
		8 幼児英語教育
III 施設の利用	4 利用するきっかけ	9 情報探索
		10 児童館のチラシ
	5 サービス内容	11 利用時間・料金
		12 昔のおばあちゃんのうちの遊び
	6 利用効果	13 子どもの変化
		14 子どもとの関係性の変化
		15 自分自身のリフレッシュ効果
		16 うつ状態の改善
IV 周囲の人間関係	7 ママ友との関わり	17 深入りしない
		18 軽く楽しむ
	8 保健婦さんとの関わり	19 家庭訪問で子育てが責められる
		20 相談先で傷つき
		21 保健婦というトラウマ
		22 支援拒否
V 子どもとの遊び	9 外遊び	23 公園の砂場遊び、散歩
	10 家での遊び	24 子どもが好きなテレビ・DVDなど
VI 現在の子どもの成長	11 勉強は子どもに任せる	25 言わなくても自主勉強
	12 英語教育の効果	26 リスニングが聞き取れる
	13 報われると感じる	27 苦労が無駄でなかった
VII 子育て支援の心得	14 一人でない子育て	28 複数の人の関わりが重要
	15 頼るのが恥ずかしくない	29 頼れるものはなんでも頼る

音楽を聴いたりとか、夜にテレビをみたりとか、そういう感じでやり過ごしたと思います。」となっており、だれとも相談できない状態であった。

1-2 育児書通りの子育て

【育児書通りの子育て】は『一人目で完璧を目指すこと』に起因しており、さらにその下に「食事の手作りへのこだわり・葛藤」、[絵本のよみきかせ]、[幼児英語教育]が付随している。「子どもを優先して、はじめての子どもだったので、きっちりと本の通り、ここはこうだ、ここはこうしなければならぬ」という強迫観念に囚われて、こう力を抜くとかわからなくて、逆に力を抜いたらだめと、本にガチガチに。母親を見ながら子育てするというのができなかったで、本の通りだと勝手にイメージをガチガチしてしまった感じです。」という風であった。育児書に囚われ

ていた例として、[食事の手作りへのこだわり・葛藤]では、「子どもにちゃんと、栄養バランスの食事を手作り、なんといふかな、手作りはこうでいいのかな。食べてくれなかったり、薄味すぎるかなと、日々食べさせるのに、戦いです。」「食が細いです。何か食べさせたらいいのか、と苦労しました。真剣につくったのに、食べてくれないと、なんでなんで、なんで食べてくれないのと子どもを叱ったと思います。」と話していた。

また、[絵本のよみきかせ]に関して、「やっぱり、絵本をよみきかせないといけなとか。子どもの興味があったものだったら、自分で見てくれるだろうけど、これがいいという絵本をよみきかせていたと思います。本当に、児童書、本の通りの子育てしていたと思うけど。自分はそれがいっぱい、いっぱいです。よみきかせも。こうしないと、こうしたいとか、石頭になったかもしれないけど。」<それに対

する子どもの反応は？>「いまいちでしたね。いいと言われた本はたい面白くなかったかもしれないです。何歳健診でこういう本がいいと紹介されて、子どもが選んだのでなくて、おすすめの本を本屋で何冊を買って帰って、でも反応がよくなかったです。」と述べている。

さらに、〔幼児英語教育〕に関しては、「これも頭でっかちかもしれないけど、小さい頃に英語を入れると大きくなったら英語が自然と出ると、英語教室でみて、勝手にうちの子どもがこういうのをさせると将来外国の方とペラペラしゃべるのという夢を作って、1歳半から近所にある英語教室に入れて、外国の方と触れ合える環境に入れた」となっている。

1-3 施設の利用

利用者Aは上記のような育児困難感を抱え孤軍奮闘しているなか、外へ繰り出して支援情報を求めるようになり、民間子育て支援施設B（NPO法人が運営する一時預かり保育）を利用することに辿り着いた。【施設の利用】の『利用するきっかけ』は〔児童館のチラシ〕である。『民間サービス内容』の〔利用時間・料金〕について、「児童館で知り合った友達は、一緒に施設Bのチラシをみて、ここだったら、利用できるね、一緒にランチできるねとか。友達同士で集まって、2時間で、リフレッシュして、ニコニコして帰って、「先生、ありがとう」。みなで利用して、なんかいいじゃない、安いので、1000円だったら、抵抗するかも、1時間500円だったので、週に2回預けたと思います。」と述べており、大変満足していたことが伺える。施設Bでは〔昔のおばあちゃんのうちの遊び〕となっており、「施設Bはおばあちゃんのうちの感じで、私が育った昭和のおばあちゃんのうちという感じでC先生がしていただいて、もちろん、あの、ピカピカなおもちゃがなにもなかったけど、昔ながらの折り紙とか、お絵描きとか、夏だと、樽にお水でパシャパシャしたりとか、何か小さい頃のおばあちゃんのうちのような子育てをしていただいて、なんというかな、キラキラのおもちゃでなくてラッキー。秋は落ち葉を拾ったりして、本当に季節感のある子育てをして、本当に良かったです。」と高く評価している。

そのような支援の在り方は、『利用効果』につながっており、〔子どもの変化〕、〔子どもとの関係性の変化〕、〔自分自身のリフレッシュ効果〕、〔うつ状態の改善〕があった。まず、〔子どもの変化〕は、「最初は、人見知りもあったので、なにここはとグズグズしていたが、だんだんここは友達と会えるとわかってきた、全然いきたいよという感じでした。」「先生と友達と遊んで、（迎えて）あったときに「あ〜！」と言って、こういう遊びをしてたよと、親子にとってなんと

いうか必要な（分離する）4時間でした。」、またそれまで困っていた子どものトイレ・トレーニングも、「うちはおむつはずれが遅かったので、失敗してしまったりすることがあったので、何でおっしこなのに言わないの、小さいから言えないのに、責めてしまいます。」<子どもの反応は？>「やっぱり自分はなんで怒られているのかと思った時期が多くて、こっちもヒートアップする感じでした。でも、施設Bではじめてできるようになりました。施設Bは和式トイレで、最初はできないなあと思ってたんですけど、友達がおっしこいくと行って、二人で電車みたいな形でできました。C先生からできたよと言って、え？ 洋式ができないのに和式でできたの？ 本当に施設Bに感謝しかないです。」とのことだった。

〔子どもとの関係性の変化〕には次のように述べている。「変わりました。自分がいらいらしていたから、ガミガミで、どうしてわからないのと怒っていたけど。自分が楽しいことをして、4時間預けて、その後に「たがいま」と、「会いたかったよ」と、いつもくっついてたのを離れたことによって、会いたかったよという気持ちが段々強くなったと感じます。子育て、やはり自分だけではだめなんですよね。子どもに向き合う気持ちが暖かいものに変化したことがわかる。

〔自分自身のリフレッシュ効果〕も、「施設Bだと、子どもを預かってくれるし、その間、親がリフレッシュできるから、これを利用しないと、こっちも大変だし、いっぱい、いっぱいだし。それで利用することにしました。料金が安かった、1時間500円、10時から2時まで預けて、A地区は高いけど、ここだったら最安値で2000円だと4時まで預かってくれるので、その間、美容院に行ったり、マッサージしてもらったりして、子育てに戻れたので、施設Bに助けられました。」と述べている。

〔うつ状態の改善〕については、「もうあの～、うつ状態になりかけたかもしれないけど、そういう気持ちはパッと晴れた、もやもやは晴れて、今度木曜日があるからそれまで頑張ろうかな、施設Bがあるから、マッサージに行くかな、髪きりに行くかな、ちょっとパーマかけようかな、ちょっとお茶しようかなと、楽しみができて、それも子どもにいいほうに影響したと思います。」<改善できたと感じたのはいつ頃ですか？>「利用して半年くらいで。友達とランチで楽しむ、おいしい。家だと子どもに合わせていつも薄味とか、そういう柔らかいものしか食べられなかったので、外だと自分の好きなものを食べられたので、私の場合は軽かったかもしれないけど、半年くらいで涙とか、全然なくなったと思います。」という順調な回復経過があった。

1-4 周囲の人間関係

【周囲の人間関係】は『ママ友との関わり』と『保健婦さんとの関わり』から構成されている。『ママ友との関わり』に関して、[深入りしない]と[軽く楽しむ]ように気を付けていたという。「やっぱり、あんまり本当の友達ではないので、あまり深く、家庭のほうに深入りしない、子どものお母さんということで一緒に付き合いをしていました。子どもを通じての友達しかいなかった。」「その人が抱えているもの、いろいろ相談されて、自分は抱え込みたくないというのもあって、ちょっとどういう環境かも知らないの、浅く広くていいかな、っていう感じですね。」「軽い悩みなどいいですけど、ヘビーな悩みだったら、こっちも対処しきれないとか、こんな家庭のことを知ってもいいのかな、別の問題も出てきそうで、子どものお母さんとして、ランチの時でも、軽い話題とか、芸能人の話題とか、あたりさわりのない話ばかりして過ごしたと思います。」とあくまでも本当の友達でなく、子どもを通じて知り合ったママ友という扱い方で、とにかくトラブル回避を優先していたと述べた。ここで言及されているママ友とは、転居したA地区で子どもを通じて知り合ったママたちで、一緒にB施設を利用したりしていた。

『保健婦さんとの関わり』は、[相談先で傷つき]、[家庭訪問で子育てが責められる]を経て[保健婦というトラウマ]を持つようになり、[支援拒否]に陥った。「もうそれは、私はせっかく保健婦さんがきて、うちの一番目の子は言葉が遅かったの、保健婦さんが伺ってきてくれたのに、私、保健婦さんに言われたことに一番傷ついて、落ち込むようなことしか言わなく、うちの子はちょうどおかしいのかな、ちょっと異常があるのかなと、さらに落ち込んで、一人っ子だったので、あまり、ああいう役所、なんというか」とあるように、[相談による傷つき]となっていた。また、「家に行って指導しましょう、と一回来られて、でも本当に落ち込むことしか言わない。これは何ヵ月言葉が遅かったから、発達検査の必要があります。そういうことしか言いませんでした。役所(の決まり事)を並べるばかりで励ましもなく、落ち込むばかりで、なんか保健婦さんとしゃべらないほうがよかったと、今では思います。結局勧められた別のところに相談すると、言葉が出なかったのは、私の育児が悪かったせいで、なんというか、一人で泣いていて、語りかけが少なかった、と言われました。そういう話を聞いて、さらに落ち込みました。それより落ち着くまで待って、そんな早い段階から心配して、そういう役所の人に聞かなければ良かったです。発達の仕方って人それぞれ違うらしく、後からすぐ出る子もいれば、貯めて、貯めて出る子もいると聞いて、その時待ちきれなかったのですけど、

もうすこし待てば良かったです。」の内容から、[家庭訪問で子育てが責められる]経験を強くした。

「相談したけど、なんでも流れ作業、こうだからこうでしかしてくれなくて、やはり、役所というか。」「ここまで1歳2月で言葉が出ないと、3語が言えないと、マニュアルに、ほかの子がしゃべったけど、うちの子が言えなく、なんか落ち込んでいましたね。もうちょっと、マニュアル通り、この時点で3語が言えなく、こういうところに行ったほうがいいですね。」と言われ、「暗黒だったような、結局、自分のせいで、自分が言葉がけしなかったね、その後分かったけど。子育てが悪いんだろうね。自分だけのせいで、何かかも、子育ては全部自分のせいで、数人で関わらないと、全部悪いほうに行っちゃうと分かります。ここで発達検査に引っかかったのも、自分の子育てが悪かったし、自分一人でしかいなかったから。お母さん、これさせてますか、何か追い込むような、そんなことするんですか、なんかトラウマですね。保健婦さん、もう結構ですと断ったんですね。」とのように、[保健婦というトラウマ]を持ち、[支援拒否]をした経緯があった。

1-5 子どもとの遊び

【子どもとの遊び】は、『外遊び』は[公園の砂場遊び、散歩]となっており、『家での遊び』は[子どもが好きなテレビ・DVDなど]となっている。具体的には、「家で、一通りおもちゃを買って遊ばせて、飽きてくるので、そして、テレビとか、子ども向けのDVDを付けてみせると、キャーキャーと子どもが喜んでいたので、どんどん子どもが喜んでいたように流されたと思います。」「テレビとかの幼児番組で、子どもは手でこう拍手して喜んでいたので、その喜んだ方がいいかなと、親子で遊ぶのはあまりしなかったんです。」「一日中テレビを見させるのもいけないので、公園に連れていて、散歩とか、砂場遊びとか遊ばせたと思います。」

1-6 現在の子どもの成長

【現在の子どもの成長】は、『勉強は子どもに任せる』であり、二人とも[言わなくても自主勉強]すること、『英語教育の効果』で[リスニングが聞き取れる]こと、また『報われると感じる』のは[苦労が無駄でなかった]こととまとめられている。「勉強について口出ししなく、自主勉させることですかね、あと挨拶、しつけはあまり口出ししなかった。自分で勉強、やってくれているので、言わなくても良かったですね。本当に施設Bがよかったなあ、その時代で。」「幼児の英語教育も効果があったのか、テストで単語が間違っても、なぜかリスニングが聞き取れる」、「やっぱり、子どもがいたからこそ、こういう暗黒の時代もあったが、

いたからこそ、いまは大きく成長し、その時の苦労は無駄じゃなかったと身に染みていた。いま、ちょっと報われているかな、はい。」との内容であった。

1-7 子育て支援の心得

利用者A自身の経験から得た【子育て支援の心得】は『一人でない子育て』が必須で、〔複数の人の関わりが重要〕であるとなっており、『頼るのが恥ずかしくない』から〔頼れるものをなんでも頼る〕という被支援志向をしっかり持っている。「協力がやっぱり大事で、一人だと、こっちの気持ちが沈むと子どもに当たるし、こっちが明るい気持ちでいると、子どもにも余裕をもって接することができるし、やっぱり、誰かの協力が不可欠だと思います。」「一人目では慣れないし、どうしたらいいのかわからなかったし、育児書しか頼らなくて、地元でないの、どこで誰に頼ったら、も知らなく、人に頼っていいとわかったら気持ちが楽になったので、頼れるものに頼らないと、後になって私は思いました。私の経験から言って、一人で頑張らないでということですね。頼れるものなら、本当なんでも頼って、

あの、頼ることは恥ずかしいことじゃない、逆に子どもをちゃんと育てたいなら、自分の気持ちは病気がない状態ではないと、ちゃんと育てられないというのが、あの、言いたいことですね。」と語った。

1-8 抽出したカテゴリー間の関連の図式化

上記に述べた主なカテゴリー間の関連を、これまでの先行研究からの知見を踏まえて、「暗黒時代の子育て困難(うつ状態)から克服していく過程」の視点からまとめ、図式化した(図1)。図1に示されているように、育児困難の直接的な背景要因は、「ワンオペ育児」と「びくびく育児」であるが、それが「育児本通りの育児」を生み、その先に「子どもとの葛藤」が生じて、「相談できない人間関係・孤立」が続くと、「うつ状態」になってしまう。追い詰められたら、いっばいの状態になると、さらに一人で育児本に頼り子育ての葛藤が生じるという悪循環に陥ってしまう。

転機になったのは、「外へ援助探求」であった。「民間施設利用のきっかけ」によって、「昔のおばあちゃんのうちの遊び」で行う「民間施設の利用効果」を体験し、「子どもの

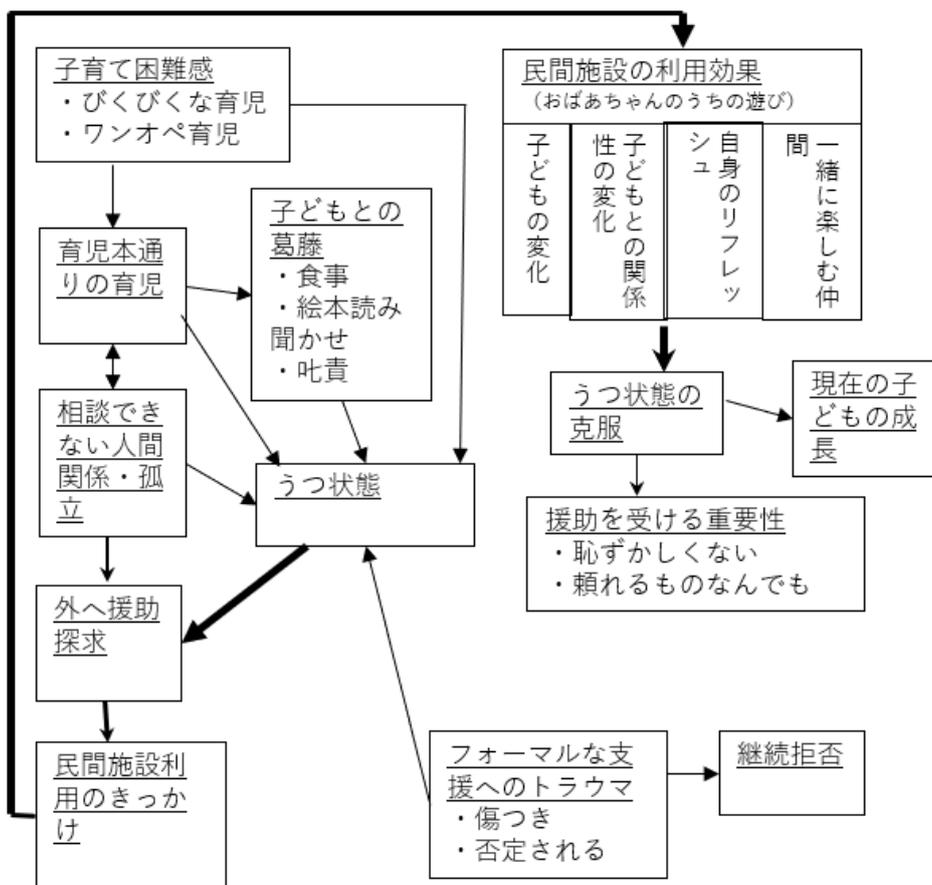


図1. 暗黒時代の子育て困難(うつ状態)から克服していく過程
(注: →は影響の方向性、線の太さは影響の強さを示す)

変化」「子どもとの関係性の変化」「自分自身のリフレッシュ効果」「一緒に楽しむ仲間」を経て、「うつ状態の改善」に至った。ここで利用者Aは、民間施設のサービス料金が低く手軽に利用できること、また「昔のおばあちゃんのうち」という存在のありがたさに度々言及している。そして、現在の「子どもの成長」があり、苦労した子育てが報われるという実感につながった。このような経験より、「頼るのが恥ずかしくない」「頼れるものはなんでも頼る」ことが重要で、子育ては母親一人ではなく、複数の人の関わりが必須との結論に至った。

その一方、行政による「フォーマルな支援へのトラウマ」を抱える経験から、「継続拒否」につながったという残念な経験も併せて持っていた。

1-9 質問紙調査からみた利用者Aの当時の状態

インタビュー調査と同時に、子育てでいっぱいになった当時を振り返り質問紙調査にも回答してもらった。育児不安は、理論値の満点40点中32点、完璧主義の総得点は理論値の満点60点中33点となった。精神的健康度(GHQ-28)の総得点は12点で臨床群に分類される。その下位スケールを見ると、「身体的症状」が中程度のほか、「不安と不眠」・「社会的活動障害」・「うつ傾向」のいずれも軽度の症状となっている。これまで筆者が行った乳幼児の母親を対象とした大規模調査のデータ(石・藤村・荘厳・関口, 2020)で算出した育児不安、完璧主義、精神的健康度の平均値と比べると、いずれも得点が高かった。また虐待行為傾向は、たまに「手を叩く」のはほとんどないが、「子どもを無視する」「子どもを傷つけるようなことを言う」「子どもの前で激怒する」「話かけをしてあげない」に関しては一度もないとは言えないとなっている。このような結果は、利用者が語った「いつも眠く、手いっぱいの軽度のうつ状態」にあったことと合致している。

2-1 次男に関する子育てインタビュー内容

先行研究のアンケート調査に参加した高齢者に参加をさらに、次男の子育てについては、長男の幼少期の第一子で孤立した子育て状況と対照的に、スムーズだった。【暗黒時代との違い】のは、『田舎での子育てしやすさ』、『祖父母との交流』であった。「4つ離れて次男が生まれ。上の子は、勝手に幼稚園の友達とかできて、言葉が出るのも遅かったので、それでもおなかすいたとか、痛いとか言えたので、手が離れて、下の子に関われることもあり、何と言っても、B施設のC先生に預けるあの一人の暗黒の時間と違います。」「一人目は自分一人で騒いでいたけど、2番目はわりと落ち着いた。一人で泣いた、喚いた、何でこうなのと騒

いだ感じですね。」との内容から、一人目と違って余裕を持って子どもに関わることが伺える。

また、「田舎に帰ったので、土地カンもあって、ここはこういう遊びがあるなあ、ここに行ったら遊べるなあ、そういうのがわかっているの、田舎なので、車でスイスイ連れていけるので、幼稚園も田舎なので、子ども3歳からすんなり幼稚園に入って、幼稚園が大好きなので、先生とか、友達とかと遊んで、ニコニコ帰ってきて。」「1歳の時から、公園で遊んだり、じいちゃん・ばあちゃんのうちで遊んだりして、不思議と下の子の小さい時はあまり覚えてなく、多分すんなりで行けたので、あまり覚えてなくて、上の子の記憶ははっきりとあるのに、下の子の記憶がないのです。普通に過ごせたからだだと思います。」と語られ、祖父母との交流や、田舎の子育てのしやすさもあり、子育てがうまく行っていた。

2-2 次男に関する質問紙調査の内容

中学生になった次男に質問紙調査を記入してもらった。一項目で問う「学校生活満足度」は最高評価の「満足している」となっている。学校生活適応感測定尺度の「部活動への意欲」「自己肯定感」「家族との関係」「教師との関係」「友人関係」「進路意欲」「学習への意欲」の各側面は、いずれも「そう思う」「ある程度そう思う」と評価している。現在の中学生生活は、良い関係性を持ち、学習意欲もあり、充実している様子が伺える。また小学生までの親からの関わりについては表2の通りの結果だった。関わりパターンは内田(2017)が記述したインタビュー調査から見出される「協同型しつけ」に合致しており、親子間の暖かい交流ができています。また、「具体的な関わり」についても、「絵本のよみきかせ」と「自然との触れ合い」以外は、すべてポジティブに評価しており、子どもの自律性や親子間の良い相互作用が読みとれる。

考察

本研究では、これまでの先行研究で焦点を当てることがあまりなかった民間子育て支援施設の利用により、子育ての困難を抱えた利用者が「うつ状態」という悪循環から脱出できた事例を取り上げ、その支援の在り方と有効性について検討することが目的であった。ここで主な結果をまとめ、以下のように考察する。

まず、本事例が抱える育児困難から生じる「うつ状態」という悪循環についての理解は、次のように考えられる。3人で構成されている核家族で、かつ転勤族であることから、利用者Aは「ワンオペ育児」と「びくびく育児」となっており、

表2. 小学生までの親との関わりについて

「関わりパターンの選択肢」	「回答」
<p>・あなたに対して、あなたの親はどのような接し方をしていましたか？ A、B、C、Dの中から、印象の近いもの一つに○印をつけてください。</p> <p>A. 親が遊んでくれたり、外出や旅行につれていってくれたりして、一緒に触れあうことが多い方でした。また、困っている自分に話しかけてくれるなど、私の気持ちや意見を尊重してくれていました。</p> <p>B. 親の言う通りにしないと、何度も小言を聞かされるので、家の決まり事などを守るようにしつけられていました。何か悪いことをしたら、罰を受けることもありました。</p> <p>C. 親は子育てを頑張っていると思いますが、多忙や疲れなどの理由から、声をかけてもらったり遊んだりすることがほとんどありませんでした。</p> <p>D. 上記のA、B、Cのどちらかに当てはまらない場合は、具体的に記述してください。</p>	○
「具体的な関わりの項目」(4件法)	「回答」
Q1. 親と一緒に楽しく遊びましたか？	2. まあまあ楽しく遊んだ
Q2. 寝る前や学校が休みの時などに、親に絵本の読み聞かせをしてもらいましたか？	4. 読み聞かせをしてもらっていない
Q3. 家のお手伝いをどのくらいしていましたか？	2. 時々お手伝いをしていた
Q4. あなたは親から「勉強なさい」といわれましたか？	4. 言われたことがなかった
Q5. あなたが困った時に、親はあなたの話を聞いてくれましたか？	1. 話をよく聞いてくれた
Q6. 親と一緒に自分のものを買いに行くとき、あなたの意見はどのくらい通っていましたか？	2. 親がアドバイスすることがあるが、最後は自分で買うものを選んでる
Q7. 土曜日や日曜日に、親と一緒に自然体験活動を行うことができましたか？	3. あまり自然と触れ合うことがなかった

それが育児困難の直接的背景となった。その中で、完璧に頑張ろうという思いや身近に育児モデルがないことから、「育児本通りの育児」につながった。それが母親と「子どもとの葛藤」を生じさせ、「相談できない人間関係・孤立」の中で、母親がいっぱいになり、「うつ状態」となった。その「うつ状態」がさらに子育ての困難を増悪するという悪循環に陥った。本人の振り返りの言葉からも、この時期は「暗黒時代の子育て」と表現されている。

この事例では民間施設を利用することで、「うつ状態」を克服し、その後の親子間の暖かい関わりと子どもの成長への喜びにつながっている。利用した施設Bのおかげ、ありがたい存在という言葉が語りの中からたびたび出現した。そして、施設Bではキラキラのおもちゃでの遊びでなく、「昔のおばあちゃんのうちの遊び」が、子どもの成長、親子間・仲間間の楽しさ、本人のしたいことができるというリフレッシュ効果につながったと利用者が認識していた。ここでの「昔のおばあちゃんのうち」という存在は、この事例の子育て困難感を生んだ孤立、育児モデルのなさ、子どもと離れる時間のなさ、一人による子育ての限界といった各側面を解消することができたと考える。これは、まさにいま地域のコミュニティの希薄化している中、育児の社会化、複数の人による子育てという方向性に沿った支援となっている。

ここで語られている「昔のおばあちゃんのうち」とは、施設が木製の平屋であることだけでなく、利用者にとって子育てをバックアップしてくれる信頼できるシンボルとも読みとれる。語りに出た施設側の支援者Cに心掛けていた支援を尋ねたところ、「目の前にいる利用者が何で困っていて、どんな支援が必要としているのか、その人の気持ちになって見極めることを大事にしていた。例えば、このパン屋さんが美味しいよ、この季節だから外に出てこんな遊びができるよという感じで、現在の目の前の生活が楽しめよう、また子どもの発達の遅れについて長い目でみるように助言したり、ママの友達を増やしたりするように」と述べている。

その点に関して、施設の先生が子どもの成長を積極的に利用者に伝えることが語りからも出ており、利用者がそれをありがたく思っていることから、支援者と利用者の心がつながった瞬間がうかがえる。このような民間施設の支援は、完璧で育児本通りの子育てに追い詰められたケースにおいても、信頼関係が作られたことで本来の狙いであった支援効果が如実に現れた。これは母親が受けたサポートに対し、「助かる」「嬉しい」というポジティブな評価が育児肯定感につながるという指摘(鮎・向井, 2016)が裏付けられる。また、「キラキラのおもちゃでなくラッキー」や「ママ友と深入りしない、軽く楽しむ」という表現から、育児につい

て相手と比較することで生じ得る支援ネットワークの負の効果(二見・荒牧, 2021)が、この「昔のおばあちゃんのうち」では、うまく回避できていたと考察できる。

また、長男の幼少期の子育て環境と次男の子育て環境が対照的だったことも印象深い。質問紙調査からも、長男の時の親の辛さと、次男との望ましい関わり方、現在の子どもの発達状況を具体的に感じ取ることができる。母親が認識している「一人目」「孤立」「ワンオペ育児」といった育児に対する阻害要素からの影響をこの事例においては顕著に表している。それと同時に、長男の時に受けた支援は、一時的な困難を凌ぐ効果だけでなく、その経験は母親の自信となり、その後の子どもの成長につながる長期的な効果も考えられる。それと相まって、今回のインタビュー調査をきっかけに、利用者Aはほかの子育て中で困っている親のためになろうとして、子育て支援の資格を取った。利用者の家庭内に限らず、社会に向けて支援の良い循環が生まれようとしていることも、支援の意義の深さを感じさせられる。

また、利用者Aは自分の経験を振り返り、「頼るのは恥ずかしくない」「頼れるものはなんでも頼る」と言葉を強めている。今回、支援にアクセスできたカギは、本人が困った際に外へ目をむけ、施設を利用し、支援情報を求める力、支援を受ける力を持っていたことである。これについて、利用者側がニーズを抱えていても「支援を求める力・受ける力」不足で十分に利用できない人を支援すべきだとの指摘もある(横山・高木, 2018)。「どのように支援を求めたらよいのか、どう助けてほしいのかもわからない」という親に、被援助志向性を高めるアプローチが大切である。

本事例では、民間施設への厚い信頼と対照的に、行政への不信が強かった。「マニュアル通りの対応」、「自分の育児が責められた」はこの事例のような十数年ほど前のことだけでなく、現在筆者が実施している乳幼児を持つ母親のインタビュー調査からも、時折聞かれる意見であった。大学生の援助者と被援助者の関係に着目した研究では、「被援助者の考え方・感情を理解しない、または尊重しないという援助者の態度」、「プレッシャーとなるサポート内容」、「親密な関係でない、または身近でない援助者であること」などがソーシャル・サポートのネガティブな効果につながる要因だと分析している(菊島, 2003)。また、乳幼児の母親が認知する「被援助に対する懸念」と「医師・看護師・保健師」に求めるソーシャル・サポートの程度との間に弱い正の相関が報告されており(日下部, 2014)、支援ニーズを抱え専門的サポートを求めるほど、援助に対する不信感も募らせる様相が考えられる。したがって、支援の効果を保障するため、田井(2019)が指摘しているように、支援者への支援も重要である。利用者の心に寄り添う心理的支援ができるよう、

支援者と利用者の関係に留意し、さまざまな立場の支援者をバックアップする必要がある。

最後に今後の課題について述べる。本研究は、民間施設を利用し、育児困難を克服した一事例を、その後の子どもの発達を含めて、インタビュー調査と質問紙調査を合わせて、詳細に検討することが出来た点がオリジナルであった。しかし、1事例の振り返りによるデータであることから、普遍性に欠けるという限界がある。全国の地域子育て支援拠点事業を運営する団体(計240団体)の利用者のうち、7割以上の母親は「自身が育っていないまちで子育て」を行っており、また6割の母親は「子どもを預かってくれる人はいない」(NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会, 2017)という状況は、本事例の子育て困難の背景と重なっている。このような支援ニーズを踏まえ、現在進行形で施設を利用している親を含めた、さまざまな背景を持つ複数の利用者のデータを用い、さらなる検討が今後の課題となる。そうすることで、民間施設に期待する行政サービスを補う機能が一層実現できるだろう。

結論

本研究では、1事例に関する詳細な検討により、次のような示唆が得られた。①孤立、一人目の子育て、完璧な子育て、育児書通りの子育てといった要素は、親のうつ状態を生む「暗黒時代の子育て」につながる。②その悪循環から脱出できたのは、民間子育て支援施設を利用したことであった。「昔のおばあちゃんのうち」というあり方が信頼関係を生み、孤立の解消、育児のモデル、子どもと離れる個人の時間の確保、一緒に楽しむ仲間によるリフレッシュといった支援効果につながった。③親が自ら支援を求め、支援を受けるには必要な「被援助志向性」や利用者の心に寄り添うことができるよう、行政によるフォーマルな支援者への支援も必要である。

謝辞

本論文の遂行にご協力をいただいた民間子育て支援施設の担当者様をはじめ、インタビュー調査などにご尽力した利用者様に心からお礼申し上げます。また、本論文の執筆に際して快くご助言をくださいました静岡福祉大学上野永子先生に深謝いたします。

付記

本研究は JSPS 科研費 18K03073 の助成を受けて進めているものの一部である。利益相反はない。

引用文献

- 浅川潔司・尾崎高弘・吉川雅文(2003): 中学校新入生の学校適応に関する学校心理学研究. 兵庫教育大学研究紀要 **23**, 81-88.
- 足立智明(1999): 障害をもつ乳幼児の母親の心理的適応とその援助に関する研究. 風間書房.
- 薊奈保子・向井敦子(2016): 子育て中の養育者のニーズと育児支援のあり方についての一考察. 人間生活文化研究 **26**, 157-161.
- 二見雪奈・荒牧草平(2021): 母親の育児不安に対する育児ネットワークの多様な効果: 支援機能と参照機能の違いに着目して. 日本女子大学紀要 人間社会学部 **31**, 37-50.
- 菊島勝也(2003): ソーシャル・サポートのネガティブな効果に関する研究. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 **6**, 239-245.
- 小堀修・丹野義彦(2004): 完全主義の認知を多次元で測定する尺度作成の試み. パーソナリティ研究 **13**(1), 34-43.
- 日下部典子(2014): 乳幼児を育てる母親のソーシャル・サポート希求と被援助志向性. 福山大学人間文化学部紀要 **14**, 53-61.
- 廣瀬久益(2014): 新宿オーピー廣瀬クリニック・自立の公式—自分で選ぶことが大切—. <https://www.youtube.com/watch?v=jgAmPYz5CWs> (2020年10月1日検索).
- NPO法人子育てひろば全国連絡協議会(2017): 地域子育て支援拠点における「つながり」に関する調査研究事業報告書. https://kosodatehiroba.com/new_files/pdf/away-ikuji-hokoku.pdf (2021.11.10検索).
- 田井康雄(2019): 「子育て支援」の基礎理念についての考察. 人間科学 **10**, 60-67.
- 中川泰彬・大坊郁夫(1985): 日本版GHQ精神健康度調査票手引. 日本文化科学, 東京.
- 中岡泰子・小川佳代・富田喜代子・加藤孝士ほか(2017): A県における子育て支援イベントの利用実態. 四国大学紀要 人文・社会科学編 **49**, 13-22.
- 中谷奈美子・中谷素之(2006): 母親の被害的認知が虐待的行為に及ぼす影響. 発達心理学研究 **17**, 148-158.
- 石曉玲・藤村和久・荘巖舜哉・関口はつ江(2020): 子どものネガティブな感情表出を受け止める養育力と母親のパソナリティ要因との関連. 日本発達心理学会第31回大会, 於大阪国際会議場.
- 田中昭夫(1997): 幼児を保育する母親の育児不安に関する研究. 乳幼児教育学研究 **6**, 57-64.
- 上田よう子(2018): 地域子育て支援拠点における利用者の心情変容プロセスを支える支援に関する研究: 複線径路・等至性モデル分析による支援の検討. 保育学研究 **56**(2), 247-255.
- 内田伸子(2017): 学力格差は幼児期から始まるか?—経済格差を超える要因の検討—. 教育社会学研究 **100**, 108-119.
- 山本裕之・平野吉直・内田幸一(2005): 幼児期に豊富な自然体験活動をした児童に関する研究. 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要 **5**, 69-80.
- 横山順一・高木健志(2018): 自助・自己責任の時代における新たな支援のあり方を考える: 福祉的課題を抱えた人の「支援を求める力・受ける力」の可能性に着目する. 山口県立大学学術情報 **11**, 87-92.

Exploratory Study of Support and Effectiveness in Private Child-rearing Support Facility: From the Narratives of a User

Xiaoling SHI

School of Childcare and Early Childhood Education,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
1-22-1-3F Minami-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : The purpose of this study is to examine the known how and effectiveness of a private child-rearing support facility by focusing on one case, who has childcare difficulties. The following suggestions are obtained from a detailed examination that includes a survey by a semi-structural interview and a questionnaire. [1] The elements of isolation, first child, perfection, parenting according to the childcare book lead to the “depression” of the mother. [2] It is important that the private child-rearing support facility to be “of the old grandmother”, and it has the effect of eliminating isolation, a model for child-rearing, securing time for individuals away from their children, and refreshing with friends who enjoy together, to escape from a vicious circle. [3] It is also necessary to support the “help-seeking preferences” that parents can ask for and use their own support, also support formal supporters so that they can be close to the hearts of users.

(Reprint request should be sent to Xiaoling SHI)

Key words : Private child-rearing support facility, Known how, Effectiveness

特別養護老人ホームにおける自立支援の一形態としての安寧支援 ー 入居者のできることであっても手伝うに至る思考のプロセスの概念化 ー

山下喜代美*1・先崎 章*2・橋本由利子*3・櫻井恵美*4

*1 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1
0270-20-3672・0270-20-3678・kiyamash@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

*2 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1
0270-20-3672・0270-20-3678・aksenzak@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

*3 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1
0270-20-3672・0270-20-3678・yuhashim@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

*4 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1
0270-20-3672・0270-20-3678・emsakurai@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

(2022年5月31日受付、2022年9月8日受理)

抄録：目的：入居者自身が自分でできることであっても手伝うに至る、介護福祉士の思考のプロセスの概念化を図ることを目的とする。方法：特養に勤務する介護福祉士24名へのインタビュー調査を行い、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を行った。結果：21概念から7カテゴリーを生成した。特養に勤務する介護福祉士は、入居者の【こころを満たす】【身体を良好な状態に保つ】【全時間全力ADLの苦行からの解放】【キャストとしての自覚】【コミュニケーション場面の創生】【同時多発緊急介護要請】を考えて、できることであっても手伝うに至っている。そしてこれらの根底には、特養に勤務する介護福祉士の【積み重ねた経験による介護観の具現化】がある。結論：入居者のできることであっても手伝うに至る思考のプロセスには、特養入居者の「自律による自立」「尊厳の保持」をふまえた自立支援の一形態としての安寧支援の視点があった。

(別刷請求先：山下喜代美)

キーワード：高齢者介護、尊厳の保持、安寧支援、介護福祉士の思考のプロセス、特別養護老人ホーム、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)

緒言

特別養護老人ホーム(以下特養)では、介護保険の目的にある「自立支援」を根拠とし、入居者の要介護度の重度化を防ぐために、できることはなるべく自分で行うという残存機能を活用した介護が行われている。また、特養の人員、設備及び運営に関する基準(厚生労働省, 1999)には、入所者がその有する能力に応じ、自立した日常生活を営むことができるようにすることを旨とするものでなければならないと明記されている。さらに2021年4月からは「自立支援促進加算」が導入され、要介護度の重度化を防ぐための自立支援に重点が置かれている。これらの自立支援の根底に一貫してあるものは「尊厳の保持」である。

残存機能を生活の中で活用するという生活リハビリテーション(以下生活リハ)について大川(2004)は、本人の意欲の重要性と具体的な目標の必要性を述べている。また特養の介護支援専門員の役割には、居宅での生活の可能性を定期的に検討しなければならない(厚生労働省, 2018)とあり、特養においても在宅復帰を目指す方向性が想定されるようになった。しかし、2019年の特養退所者の状況調査(三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2020)では、自宅への退所は0.5%であり、76.1%は死亡による退所であった。このことから、入居者にとって在宅復帰という具体的な目標を見出すことは難しい状況にあると言わざるを得ない。山下(2016)は、特養で生活リハを実施するために必要な支援として、居場所の安心感の重要性を述べてい

る。また山下(2018)は、特養において入居者が自分の居場所として安心感を得られるようにするための介護職員のかかりとして、入居者が無理をしないでいられるように、「大変そうときは手を貸す」「体調に合わせて介助する」などがあることを報告している。

特養の入居条件は、現在要介護度3~5であり、入居者の約70%は要介護度4以上である(三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2020)。このような特養では、日常生活動作を介護する際、入居者の残存機能を活用しながらも、できることであっても入居者の状況等に応じて手伝うという介護が提供されていることもあり得ると考えられる。しかし、入居者ができることであっても手伝うに至る介護福祉士の状況判断や意図等の思考のプロセスは、これまで明確に示されていない。是枝(2009)は、「一つひとつの介護行為の裏側には、知識や技術、倫理が統合されおり、根拠に基づいて行われている(p84)」と述べている。そこで、本研究では、特養入居者ができることであっても手伝うという介護に至る介護福祉士の状況判断や意図等の思考のプロセスを概念化することを目的とする。このことは、介護保険法の根底にある「尊厳の保持」の観点から、特に重度要介護高齢者への介護を考察する上で意義があると考ええる。

研究対象と方法

1. 研究対象

研究対象者は、「介護福祉士養成校を卒業した後、5年以上特養に勤務して残存機能を活用した介護を提供している介護福祉士」とした。

この条件に該当する介護福祉士の選定を、研究協力施設の各施設長に依頼した。追加調査を含めた協力を依頼した11施設は、すべて介護実習受け入れ施設である。介護実習受け入れ施設は、介護福祉士養成課程に係る実習に関する基準を満たす施設であることから、そこで提供されている介護の質は担保されていると考えて研究対象施設とした。

2. 調査方法

調査方法は、オンラインによる半構造化インタビューとし、1人1回40~60分程度のインタビューを研究者が行った。インタビュー内容は、対象者の了承を得て録音した。

2021年2月~4月にベースデータとなる19名のインタビュー調査を行った。その後2021年6月~8月に追加調査として3施設、5名のインタビュー調査を行った。

3. 調査内容

調査内容は、入居者ができることであっても手伝うことの場合、手伝うことを判断した理由、手伝うことによる入居者の利益と不利益、残存機能を活用することによる入居者の利益と不利益、本人ができることであっても介護者が手伝うことの必要性和その理由である。

4. 分析方法

分析方法は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTA)である。分析テーマは「特養入居者ができることであっても手伝う理由」、分析焦点者を「特養に勤務する介護福祉士(以下特養介護福祉士)」と設定した。

インタビューデータから逐語録を作成し、分析テーマと分析焦点者の視点でデータを解釈し、バリエーションから一つ目の概念を生成した。その後、類似性と対極性の観点から比較し、理論的サンプリングにより分析を進めた。分析を進めるにあたっては、分析ワークシートを用い、研究者間でこれを共有し検討を重ねた。

ベースデータの分析を終えた後、回答者のうち豊富なデータを得た2名に概念名と定義を示し、自身の回答内容や日頃の実践内容と比較して表現や内容に違和感がないかを確認した。さらに介護福祉士養成の教育・研究経験と現場経験のある現特養施設長1名に概念名と定義を示し、概念と定義から理解できることについての意見を求め、研究者が表現したいことと、言葉から理解できることが一致しているのかを確認した。同時に使用している言葉を選択した理由についても研究者間で検討を重ねた。

その後、5名のインタビュー調査を行って分析を継続し、新たな概念やカテゴリーが生成できないことを研究者間で確認した。さらにインタビュー調査対象ではない特養1施設の役職のある介護福祉士6名と看護主任1名に生成した概念と定義を提示して、分析テーマである「入居者ができることであっても手伝う理由」についての各自の実践内容に照らして意見を求めた。その結果、新たな概念の生成を必要とするものはなく、また概念名や定義に違和感のないことを確認し、理論的飽和化と判断した。その後、カテゴリー相互の関係を研究者間で繰り返し検討し、結果図とストーリーラインを作成した。最後にM-GTAに習熟した研究者のエキスパートレビューを受け、さらに検討を重ね収束化を行った。

5. 倫理的配慮

本研究は、東京福祉大学倫理・不正防止専門部会の審査を受け承認を得た(東福大倫審2020-9号)。施設長と対象者には、研究目的、方法、個人情報の保護、研究協力の任意

性と拒否・撤回は自由であること、研究成果の公表について文書と口頭で説明を行い、同意を得た。対象者の選定は、施設長に依頼したが、施設長から依頼されても協力を断ってもよいことを伝えた。インタビュー調査にあたっては、録音することについて説明し、同意を得た上で実施した。

6. 用語の定義

本研究における「できること」とは、心身の機能としては一人で実施可能な動作であり、通常は入居者が自分で行っている動作のこととする。

「手伝う」とは、本人に代わってその動作を行うこととする。

結果

1. 対象者の概要

ベースデータとしての対象者は男性10名、女性9名、追加調査とした対象者は男性1名、女性4名であった。対象者の基本属性を表1に示す。

2. 生成された概念とカテゴリー

生成された概念と代表的なバリエーションを表2に示す。以下、本文中ではカテゴリーを【】、概念名を《》、バリエーションを「」で示す。バリエーションの「」の中の(番号)は、回答者番号と表2内の回答者別通し番号である。

表1. 対象者の基本属性

	人数/平均	%/SD
性別		
男性	11	45.8
女性	13	54.2
年齢	32.8	4.1
特養経験年数	11.1	4.1
5年	3	12.5
6~10年	8	33.3
11~15年	9	37.5
16~20年	4	16.7
資格取得方法		
高校	0	0.0
専門学校	11	45.8
短期大学	9	37.5
大学	4	16.7
役職		
あり	15	62.5
なし	9	37.5

特養介護福祉士の語りから、21概念を生成し、そこから7カテゴリー【**ここを満たす**】、【**身体を良好な状態に保つ**】、【**全時間全力ADLの苦行からの解放**】、【**キャストとしての自覚**】、【**コミュニケーション場面の創生**】、【**同時多発緊急介護要請**】、【**積み重ねた経験による介護観の具現化**】を生成した。

3. 結果図

カテゴリー間関係を検討し図式化したものが、図1である。結果図は、分析により生成した21の概念と7カテゴリーを以下の3点で整理した。①入居者ができることであっても手伝うことによって得られる入居者の状態。②特養という環境。③特養介護福祉士の介護に対する考え方。実線の矢印は双方の影響を示し、点線の矢印は時間の流れを示す。【**同時多発緊急介護要請**】は、特養が要介護高齢者の集団生活の場であり、配置職員数には限りがあるという環境によるものであるが、入居者本人を中心とした対応とは言い難いため、枠の外に出し線でつなげる形とした。

4. ストーリーライン

特養介護福祉士は、入居者の【**ここを満たす**】、【**身体を良好な状態に保つ**】、また入居者の限りある時間と体力を有効活用するという【**全時間全力ADLの苦行からの解放**】を見据えて、できることであっても手伝うに至っている。これには、様々な経緯によってたどり着いた重度要介護高齢者の生活の場が特養であり、特養介護福祉士は入居者の一番身近な人的環境要因であるという【**キャストとしての自覚**】がある。また、職員を引き留めるために「手伝ってほしい」と言うことが入居者にはあるという《**入居者の話をしたいという思いに応じる**》ためや、入居者と1対1の状況をつくり出す《**会話のため時間を止め距離を縮める**》という【**コミュニケーション場面の創生**】を意図している。特養介護福祉士は、他の入居者からの【**同時多発緊急介護要請**】によっても、できることであっても手伝うに至る。そして、特養介護福祉士には、その状況において困っている人がいたら無視できないという人の心情としての《**ひとへのいたわり**》があり、また《**看取りの後悔を経た介護観の変化**》と《**要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映**》という【**積み重ねた経験による介護観の具現化**】によって入居者のできることであっても手伝うに至っている。

5. カテゴリーの詳細

(1) 【**ここを満たす**】

「やろうとして自分でも動けなかったりすると、自分は何でできないんだろうっていうふうにも思ってる部分もある

表2. 概念と代表的なバリエーション

概念名	代表的なバリエーション
1 自分でできないと感じることで気持ちが落ち込むことを防ぐ	「やろうとして自分でできなかつたりすると、自分は何でできないんだろうというふうに思ってる部分もあるかと思います。(1-①)」 「してもらうことによって、失敗しなかつたとか、あとやってみたらとか、そういう気持ちの面で、利用者さんにとってはそこはプラスですかね。(手伝うことで) 気持ち的に落ち込んだりとか、そういう暗い気持ちにならないうふうですかね。(3-①)」
2 ほっとする時間の醸成	「心が満たされるっていうのと、ありがたみたいいな。やってみたら楽だったとか、助かったという気持ちにはなるかなと思うんです。(2-①)」 「やっぱり、安心につながるのになって思います。全部をやってください、やってみようというのだから何か息が詰まっちゃうんじゃないですけど、そういうのあると思うんですけど、やっぱり、どこかに安心できる場所をつくってあげるじゃないけど、まあ、気持ちは理解してあげるとか。それに限っては、そういうとこでしょうか。(13-①)」
3 必要性を見極めた上での依存の受入れ	「自立度が高い人も、甘えてるんですかね。甘えがある方とかは結構手伝うたりとかしちゃうときもあります。(8-①)」 「気持ちに波があつたりしてできない、押して、押してって職員に声掛けてくる利用者さんがいて、頑張ってる職員は応援するときに、それでもできないかったら、じゃあ今日はそこまで手伝いますねって押しつたりとか (6-①)」 「目的地まで自分でいって行くことを認識できないっていう可能性もあります。(11-①)」
4 不信感・不満感の払拭	「何で見てただけなのと思う人も中にはやっぱりいます実際に言われたこともあります。(2-②)」 「何で手伝ってくれないのにつながらない(2-③)」 「あの人は手伝ってもらえるのについて、ちょっと不信感を職員に対して持たれてしまうことがあるかなと思います。(9-①)」
5 笑顔の誘引	「手伝うと、やっぱり笑顔は多いですね(6-②)」 「何かやっぱり笑顔が見たいから(14-①)」 「利用者さんが言ってることを介助してあげたりとかすると、その介助したことによって、利用者さんがこう、うれしそうに笑顔になって、ありがたとか(17-①)」
6 日常生活動作のリスク回避	「安全が第一なのでそこで判断して、車椅子を使ってもらったりしてます。(1-②)」 「要介護4、5とか重度な方とかを見てると、やっぱり危険っていうか(5-①)」
7 日常生活動作の補完による目的の達成	「食事が、早過ぎて食べこぼしも出てきちゃうんで、それによる食事が減っちゃうたりとか(9-②)」
8 日常生活動作の安楽化	「いつもよりつらそうだな、大変そうだなと思うときは判断して介助をすることがあると思います。(4-①)」 「どうしても時間がかかっちゃうたりとか、あと疲れちゃうたりとかっていうときには介助するようにしてます(3-②)」
9 日常生活動作の苦手な部分のスキップ機能	「おしこだと拭けるけど、排便だと拭けないとかあるんで、そういうときは手伝ったりとか。その苦手なものを手伝うとかです。(6-③)」 「同じくうものでも、こぼしてしまいがちな形状のものとかあるんですけど、そういうときにやっぱり、少しこぼしてしまったりとか、それを見てその方が「ああ、もうできないって諦めてしまったりとかっていうのはあるんです。そのときも、一回お声掛けはさせていただくんですけど、それでも少し、あんまり自分ではやりたくない様子だったら、こちらで介助するようにしてます。(16-①)」 「その嫌な時間が短いうことですかね。(6-④)」
10 可能性の順延	「次につなげるために、今手伝うってこともあります。その落ち込んでる人、食べなくてやる気が見られなくてみたいいな、いつもできるのについていう人を、ずっと自分でやって、自分でやっていう自立支援ばかりやってると、やっぱり何か、本人もそんなに、よし、頑張ろうと思えないじゃないですか。だから、一緒にやってみて、じゃあこれやってみてねって一つずつ進むか、あとそうやって、今日は手伝うからねっていう形で手伝うかですかね。(6-⑤)」 「いつもできてるから、今日ぐらいはお手伝いさせてもらおうかなみたいいな。普段はできてるんだってことを前提に手伝わせていただいでるんで、じゃあ、いつもできてるから今度は頑張ってみよう。今回はこれだけ次は頑張ってみようって思ってる人もいます。(9-③)」
11 時間と体力の楽しみ・生きがい活動への配分	「自分の時間が取れるかもしれないかなと、手伝ったほうが早く済む場合のほうが多いと思いますので、自ら頑張るかなよりも手伝ってもらったほうが早く済む可能性もあるので、もしかしたら自分の時間が長く取れるのかなと思います。(4-②)」 「ここからは自分が手伝ったほうが、その利用者さんが別のところで、その楽しみとか生きがいとか、そちらのほうに時間を使えるっていうか、そちらに力を注げるんじゃないかな(17-②)」
12 家族の思いの受託	「本人ができる場所であつてもここはやってほしいっていう家族の希望がある(1-④)」
13 入居者の要望への対応による心安心関係の構築	「こういうふうによつてもらえたから、この人に何か話してみようとか、そういう面があると思う(3-③)」 「今日は手伝いますねとかっていう一言で、ああ、ありがたう、この人いい人みたいいな、もうそこで、そう思ってもらえれば、次の日ももしかしたら、心開いてくれる可能性もあるし。(6-⑤)」
14 たどりついた生活の場のキャストとしての自覚	「やっぱりここに入居してよかったと思ってもらいたいわけなので、楽しんでもらいたいわけですよ。優しさを受けてもらって、家でできなかったことができるようになったとか、喜びを感じてもらいたいんで、優しさを受けてればそういうことにつながり、気持ちになつていくんじゃないかな。家じゃ手伝ってもらえなかつたけど、じゃあここにきたらやってみる。うれいわけですよ。それでどうにか生きる勇気をもってもらって 家から追い出されちゃうたり、施設にいるんだけど、職員さんが優しくしてくれるから頑張るって生活していくと、自分でできることは頑張るって、できないことは手伝って、自分でほとんどはズボンが上げられるんだけど、腰が痛いから手伝ってもらったり、もしかしたら過度な介護なのかもしれないんですけど、それは本人さんの生きる勇気につながるんじゃないかな。(10-①)」 「生活の場なんで、生活しやすさっていうか、毎日の生活が苦痛だと嫌だと思うんですけど、そこをちょっと手伝ってれば、ここにいてよかったって思ってもらえるかなと思います。(6-⑥)」 「自分では食べられるんだけどどうしても他の人の、ほらあの人またこぼしてると言う、他の利用者さんからの、嫌だねとかいう声も聞こえたので、きれいにこちら側ですくい取って食べさせてあげたっていうことがあります。(21-①)」
15 入居者の話をしたいという思いに応じる	「(手伝ってほしいと言われて) そういうとき結構話し掛ける、愚痴がたまっていたりとかして、聞いてほしかったのかなっていうか。(14-②)」
16 会話のため時間を止め距離を縮める	「職員も介助することでコミュニケーションがとれますし。(18-①)」 「手伝うことが、職員のコミュニケーションみたいなことになってるっていう場合もあります。(6-⑦)」
17 予測不可能な介護要請	「他の人からコールが出た場合、他の人がちょっと危ない状態だつたりしたときには、申し訳ないんですけど、お手伝いさせてもらってます。(9-③)」 「徘徊しちゃう方とかがいた場合には、もうすぐに戻らないといけないう状態になっちゃうので手伝わせていただくという判断をさせてもらってます(9-④)」
18 時間の制約	「限られた時間の中で召し上がったっていただくっていう状態になっちゃうんで、自分で食べていただいでっていうのを、あんまり、3割、4割、半分じゃないぐらいの食事摂取量になったときにはちょっとお手伝いさせていだけて、最後は介助で食べてもらってるっていう状態ですね。(9-⑤)」 「業務に追われてしまって、次の方が待てる場合とかはちょっとお手伝いさせてもらったりですかね。(14-③)」
19 人へのいたわり	「基本的に手伝ってほしいって言われたら、自分は手伝っちゃうんですよ。その手伝ってほしいっていう理由が本人には多分あるので、そういうふうには本人からの口からそういう言葉が出たんであれば、手伝ってあげるのが一番かなっていう考えもあります(18-②)」 「目の前で困ってるんだから、これぐらいはやってあげるぐらいいいんだと思う(10-②)」
20 要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映	「その入居者さん、ほんと90とか100とかの人もいますよ。そうなるやっぱ、体力的な部分っていうんですかね。ほんとに自分たちができると思ってる、その普通にできていることが多分入居者にとつたらかなりのハードなことというか、実は、ほんとちょっと車椅子ごととか、ちょっと洋服を着るっていうだけでも、自分たちにとっては何でことないことが、多分本人たちにとってはかなり大変なこと。でも、一生懸命やっているから、何かやってくるふうに見えるっていうのがあるかもしれない。ただ、自分たちの感覚っていうんですかね。自分たちができるから向こうもできるみたいな感覚では、あんまり見ないようにはしてかなと思います。(18-③)」 「やっぱり高齢になって基礎疾患とか、うんと既往歴もそれなりにある利用者さんが、正直特養とかっていうと多いと思うんですけど。そういう利用者さんが、生きがいを持って生活していただくっていうのを考えたときに、やっぱり多少なりともこちらがその、何だろ、自立支援だけを考えるんじゃないやなくて、その人の生活やら既往、生活歴など、あとは本人のその様子とか状態をよく観察した上で、その人に適したというか、その人がより充実した生活を送っていただくために、どんな支援が必要なのかなって考えたときに、やっぱり自分は、何だろ、全てを自立支援に焦点を当てる。じゃあ介護するじゃなくて、適度にこちらがやっぱり介入して介助をしていくっていう介助が、やっぱりどうしても必要になってくるのかなっていうふうには思います。(17-③)」
21 看取りの後悔を経た介護観の変化	「最期を迎えられて、頑張るって、頑張るって言うたけど、もっと優しく介助してあげたほうがよかったのかな(11-②)」

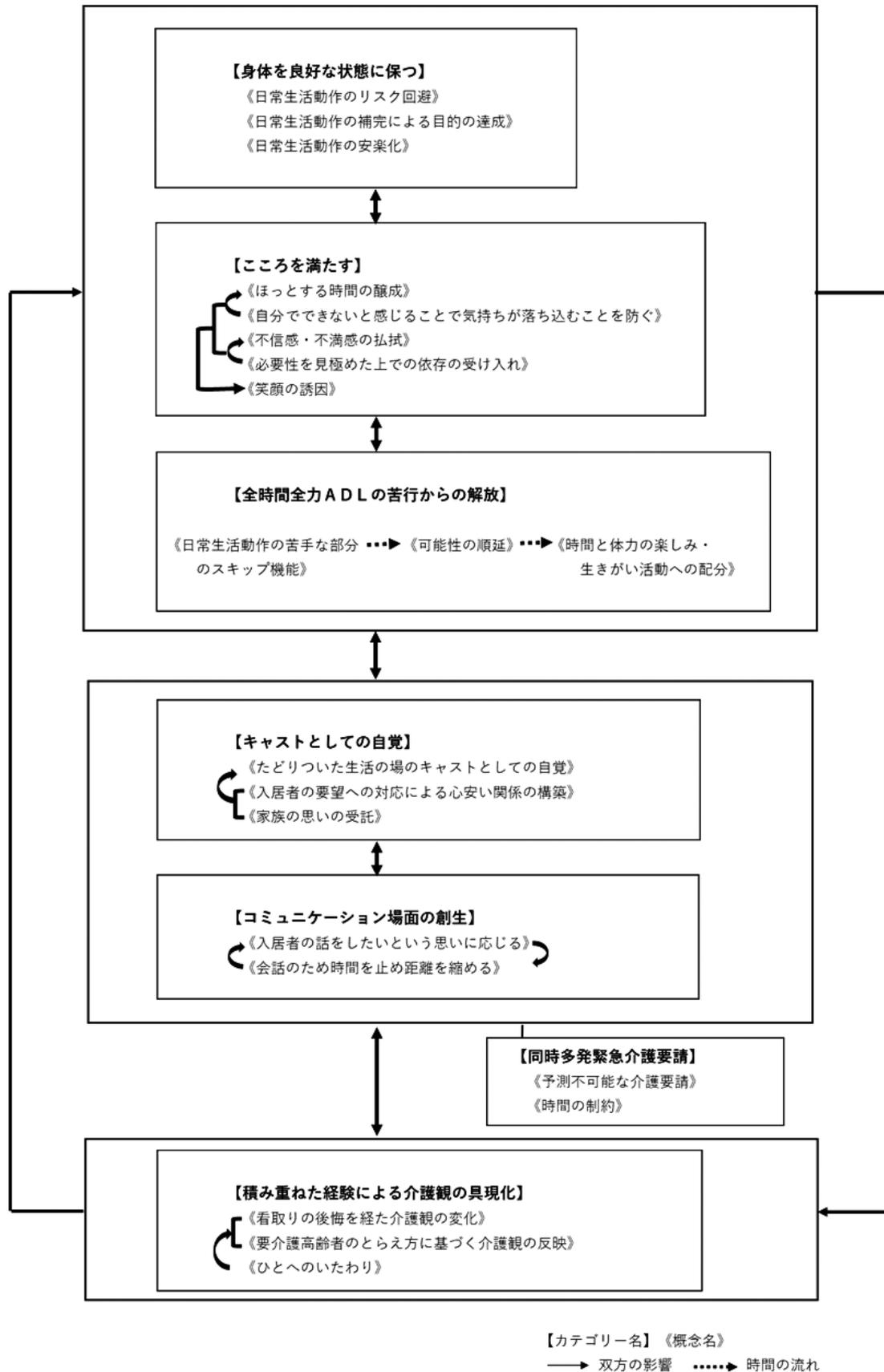


図1. 結果図 入居者のできることであっても手伝えるに至る思考のプロセス

かと思います(1-①)」「してもらうことによって、失敗しなかったとか、(中略)気持ち的に落ち込んだりとか、そういう暗い気持ちにならないっていうんですかね。(3-①)」という《自分でできないと感じることで気持ちが落ち込むことを防ぐ》、それにより「ところが満たされるっていうのと(中略)助かったという気持ちにはなるかなと思うんです(2-①)」という入居者の手伝ってもらって助かった、よかったと感じることが増えていくことによって心の安定につながる《ほっとする時間の醸成》を意図してできることであっても手伝うことがある。また、「自立度が高い人でも(中略)甘えがある方とかは結構手伝っちゃったりとかしちゃうときもあります(8-①)」「気持ちに波があったりして(中略)今日はそこまで手伝いますねって押したりとか(6-①)」「目的地まで自分でこいで行くっていうことを認識できないっていう可能性もありますし。(11-①)」というように《必要性を見極めた上での依存の受け入れ》をしており、このことは「何で見てるだけなの(後略)(2-②)」、「何で手伝ってくれないのにつながるかもしれない(2-③)」「(前略)不信感を職員に対して持たれてしまうことがある(後略)(9-①)」という入居者が特養介護福祉士に抱く《不信感・不満感の払拭》のためでもある。そしてこれらのことから「手伝うとやっぱり笑顔は多い(6-②)」「やっぱり笑顔がみたいから(14-①)」という《笑顔の誘引》のためでもある。

(2)【身体を良好な状態に保つ】

このカテゴリーには、転倒による外傷などのリスク回避、ADLの不十分な部分を補う、苦痛の軽減の3つの視点があった。特養入居者は、元々の障害に加えて加齢による心身機能の低下が徐々に進行する状態にある。「安全が第一なので(後略)(1-②)」「要介護4、5とか重度な方とかを見ると、やっぱり危険っていうか(5-①)」など危ないと感じた時は手伝うという《日常生活動作のリスク回避》である。次に「食事が早過ぎて食べこぼしも出てきちゃうんで、それによる食事量が減っちゃったりとか(9-②)」などの自分で食べられるが、食事の目的のひとつである必要な食事摂取量の確保のために手伝うという《日常生活動作の補完による目的の達成》。そして「いつもよりつらそうだな、大変そうだなって思うときは判断して介助をすることがある(4-①)」等という《日常生活動作の安楽化》を図ることも視野にいれている。

(3)【全時間全力ADLの苦行からの解放】

特養入居者の心身機能の経時的変化に伴う介護の視点の変化があり、結果図ではこの時間の流れを概念間の点線の矢印で表記した。

「おしっこだと拭けるけど、排便だと拭けない(中略)その苦手なものを手伝うとかです(6-③)」「同じすくうものでも、こぼしてしまいがちな形状のものとかある(中略)自分ではやりたくない様子だったら、こちらで介助するようにしています。(16-①)」そうすることで「嫌な時間が短いっていうんですかね(6-④)」という《日常生活動作の苦手な部分のスキップ機能》として、活動場面の一部分のみを手伝う。また、「次につなげるために、今手伝うっていうこともあります。(後略)(6-⑤)」「(前略)今日ぐらいはお手伝いさせてもらおうかな(中略)次は頑張ってみようって思っている人もいるかな。(9-③)」という、その場は無理をさせず、自分で行うことを先延ばしする《可能性の順延》である。そして「(前略)手伝ってもらったほうが早く済む可能性もあるので、もしかしたら自分の時間が長く取れるのかなと思います。(4-②)」「ここからは自分が手伝ったほうが、その利用者さんが別のところで、楽しみとか生きがいとか、そちらのほうに時間を使えるっていうか(後略)(17-②)」という《時間と体力の楽しみ・生きがい活動への配分》を考慮している。そして、これらは特養入居者の心身機能の経時的な変化に伴って、段階を踏んで行われている。

(4)【キャストとしての自覚】

「本人ができることであってもここはやってほしいという家族の希望がある(2-④)」というような、家族の入居者への思いによる施設への要望を受け入れる《家族の思いの受託》。「こういうふうにはやってもらえたから、ここの人に何か話してみようとか、そういう面があると思う(3-③)」という《入居者の要望への対応による心安い関係の構築》。これらの家族の思いや入居者の要望を受け入れることで、「やっぱりここに入居してよかったと思ってもらいたいわけなので(中略)家じゃ手伝ってもらえなかったけど、じゃあここに来たらやってもらえる。うれしいわけですよ。それでどうにか生きる勇気をもってもらって、家から追い出されちゃったり、施設にいるんだけど、職員さんが優しくしてくれるから頑張って生活していくと。(中略)もしかしたら過度な介護なのかもしれないんですけども、それは本人さんの生きる勇気につながるんじゃないかな。(10-①)」や「生活の場なんで(中略)、毎日の生活が苦痛だと嫌だと思っんですけど、そこを手伝ってればここにいてよかったと思ってもらえるかもと思います(6-⑥)」という《たどりついた生活の場のキャストとしての自覚》がある。このように特養における人的環境となる特養介護福祉士の特養入居者とその家族に向き合う【キャストとしての自覚】に基づいて、できることであっても手伝うという行為がなされている。

(5) 【コミュニケーション場面の創生】

「(手伝ってほしいと言われて)そういうとき結構話し掛けると、愚痴がたまっていたりとかして、聞いてほしかったのかなっていうか。(14-②)」という《入居者の話をしたいという思いに応じる》ために手伝う。また、「職員も介助することでコミュニケーションがとれますし(18-①)」というような《会話のため時間を止め距離を縮める》ために手伝う。これらは、手伝うという場面を特養介護福祉士と入居者の1対1のコミュニケーションの機会にするという意図がある。

(6) 【同時多発緊急介護要請】

「他の人からコールが出た場合、他の人がちょっと危ない状態だったりしたときには(中略)お手伝いさせてもらっています。(9-③)」等という他の入居者からの《予測不可能な介護要請》や、「限られた時間の中で召し上がっていたくっていう状態になっちゃっているんで(後略)(9-⑤)」という《時間の制約》という、特養が集団生活の場であることから起こり得る状況に対応するための判断がある。

(7) 【積み重ねた経験による介護観の具現化】

「(前略)手伝ってくださいという理由が本人には多分あるので、そういうふうには本人からの口からそういう言葉が出たのであれば、手伝ってあげるのが一番かなっていう考えもあります(18-②)」や「目の前で困っているならこれぐらいはやってあげるぐらいでいいんだと思う(10-②)」という特養介護福祉士が持ち合わせている《ひとへのいたわり》という心持ちがある。さらに、「その入居者さん、ほんと90とか100とかの人もいるんですよ。(中略)自分たちにとっては何てことないことが、多分本人たちにとってはかなり大変なこと。(中略)自分たちができてるから向こうもできるみたいな感覚では、あんまし見ないにはしてる。(18-③)」という《要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映》や「最期を迎えられて、頑張って、頑張って、って言ってたけど、もっと優しく介助してあげた方がよかったのかな(11-②)」という《看取りの後悔を経た介護観の変化》が、できることも手伝うに至るまでの思考に影響を与えている。

考察

1. 入居者のことと身体と生活時間への配慮

結果図の上段の枠組みについて考察する。ここには、できることであっても手伝うという行為の目的が表現されているものをまとめた。つまり特養介護福祉士は、【こころ

を満たす】【身体を良好な状態に保つ】【全時間全力ADLの苦行からの解放】を見据えて、できることであっても手伝うに至っている。介護福祉士は、専門的知識及び技術をもって、心身の状況に応じた介護等を行う者(厚生労働省, 2011)であり、対象者の心身を良好な状態に保つことが求められる。また介護福祉士は、生活支援の専門職であることから生活時間への配慮も重要な職務である。【こころを満たす】【身体を良好な状態に保つ】【全時間全力ADLの苦行からの解放】は、介護福祉士として特養入居者に供与すべき、こころと身体、生活時間の望ましい状態を目指したものであるといえる。

【こころを満たす】の 카테고리には、5つの概念をまとめた。特養の入所要件は、原則要介護度3～5であり、入居者は重度の要介護高齢者である。また加齢に伴う心身機能の低下も徐々に進行する状態にある。沖中(2006)は、自立を目指す支援はできない自分を思い知らされる機会となり得ることを指摘している。《自分でできないと感じることで気持ちが落ち込むことを防ぐ》、それにより《ほっとする時間の醸成》は、沖中(2006)の指摘する、できない自分を思い知らされる機会を回避するための配慮であるといえる。また、尊厳の保持を自尊感情と自己肯定感でとらえるとするならば、できない自分を思い知らされるような状況は、尊厳が保たれているとは言い難い。さらに介護分野で自立とは、「介護を受けている側がどのような介護を受けたいかを自ら判断・決定し、介護を受けつつも自らが生活の主体者となることを目指す自律による自立(p510)」である(岡部, 2014)。つまり自立とは、誰の手助けも借りないことではなく、そこには自己選択・自己決定の意味が包含されている。入居者の手伝ってほしいという要請を受け、その後の影響を見据えた判断は、入居者の自己選択・自己決定を尊重したアセスメントであるともいえる。

中間(2017)は、リハビリテーション病院退院時に対象者の29%は脳卒中後うつ病(post-stroke depression: PSD)が改善せず、さらに意欲低下はPSD改善群と非改善群共に有意な改善は認められなかったと述べている。山口修平(2011)は、意欲低下や自発性の低下(アパシー)は、脳卒中、パーキンソン病、アルツハイマー病等多くの中枢神経疾患に高頻度に出現し、報酬関連神経回路の障害と関連していると述べている。発動性の低下のある者の行動の開始について先崎(2020)は、何らかの欲求を賦活し、それを報酬にて持続させることができない場合はその時が楽しい・心地よいことが必要であると述べている。特養介護福祉士の語りにある「目的地まで自分でこいで行くっていうことを認識できないっていう可能性もありますし(介護11-①)」や確認を依頼した施設からは「職員からみたら自分ででき

ると思い促しても、本人のやる気のないことある」という意見もあり、入居者の疾患によって生じ得る意欲の低下等にも配慮した《必要性を見極めた上での依存の受け入れ》がなされていると考える。また、介護は入居者との信頼関係で成り立つものである。特養入居者が障害を持ちながらも日常生活動作を自分で行う姿を傍らで見守ることについて、「不信感を職員に対して持たれてしまう（後略）(9-②)」との思いがあり、それ故《不信感・不満感の払拭》のために、できることであっても手伝うに至っていた。さらに、「手伝うとやっぱり笑顔は多い(6-②)」という《笑顔の誘引》があり、特養介護福祉士の入居者のこころの状態に着目した介護のあり方が示されていた。「笑顔は、日常生活で最も頻繁にみられる幸福の表象(p401)」（菅原ら, 2007）であり、「ポジティブな幸福感の表出形態である (p211)」（伊師, 2011）。「やっぱり笑顔がみたいから(14-①)」という特養介護福祉士の語りからは、特養入居者が幸福感という肯定的な感情を抱いて過ごしてほしいという願いが推察される。山口晴保(2011)は、アルツハイマー型認知症の末期では言葉によるコミュニケーションが困難になるが、快不快などの情動を表現することはできると述べている。このような人に対して、笑顔を指標とした介護の提供方法の選択は、尊厳の保持の観点から重要な視点であると考えられる。

入居者の身体面では、日常生活における転倒による外傷などのリスクを避けること、日常生活動作の目的が達成されないことによる身体への影響、そして日常生活動作そのものによる痛みや疲労を軽減し、【身体を良好な状態に保つため】を見据えて、できることであっても手伝うに至っていた。介護の原則のひとつは、安全・安楽（茂木, 2019）であり、入居者の状態に応じて、この原則に基づいた生活支援技術の選択がなされていることを示しているといえる。また館岡・會田(2019)は、骨折等により、特養から退所しなければならなくなるという家族の懸念から、無理をさせないでほしいという希望があると述べている。今回の結果にある《日常生活動作のリスク回避》は、特養入居者の安全を守ることは言うまでもないが、万が一のときの家族の不安や負担も考慮されていると捉えることもできる。

特養入居者の生活時間の過ごし方と体力の点でとらえたものが【全時間全力ADLの苦行からの解放】である。生活時間は、1次活動時間、2次活動時間、3次活動時間で構成されている（総務省, 2017）。特養入居者は、1次活動時間すなわち日常生活動作に要する時間と3次活動時間（自由時間）がほとんどを占めており、心身機能の状態によっては日常生活動作に時間と体力を必要以上に要することも考えられる。「ここからは自分が手伝ったほうが（中略）、その楽しみとか生きがいとか、そちらのほうに時間を使える（後略）

(17-②)」という《時間と体力の楽しみ・生きがい活動への配分》があった。これは入居者の生活時間の過ごし方として、入居者の体力を生活必需時間で使い果たすことのないようにという特養介護福祉士の配慮であった。また、できることであっても手伝うことを段階的にすすめていることを示すものが、《日常生活動作の苦手な部分のスキップ機能》、《可能性の順延》であった。これらについて特養介護福祉士の語りには、今手伝うことで「（中略）次は頑張ってみようって思っている人もいるかな。(9-③)」等があった。これは、ただ無理そうだから、大変そうだから手伝うという目の前に起こっていることへの対応だけでなく、次は自分でできるようにするために、“この部分は手伝う”、“今回は手伝う”というように、本人のできない部分に限定的で、さらに次の機会には入居者が自分でやってみようと思えるようにするという次の機会を見据えた自立支援の視点があった。山下(2016)は特養入居者自身が無理をしないでいられると感じることや、楽しみにつながる活動があることは、生活リハの意欲につながると述べており、【全時間全力ADLの苦行からの解放】には、入居者の安楽だけでなく自立支援にもつながる重要な視点があると考えられる。

2. 特養という環境下での介護福祉士の役割の認識

結果図の中段の枠組みには、特養介護福祉士に求められている役割の認識に基づく【キャストとしての自覚】【コミュニケーション場面の創生】【同時多発緊急介護要請】をまとめた。

特養入居者の42.2%は90歳以上、71.2%が要介護4または5、そして76.1%は死亡退所（三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2020）であり、特養は特養入居者にとって人生の最終段階の生活の場である。特養介護福祉士の語りには、「ここに入居してよかったと思ってもらいたい（中略）職員さんが優しくしてくれるから頑張って生活していくと。（中略）それは本人さんの生きる勇気につながる(10-①)」や「生活の場なんで（中略）毎日の生活が苦痛だと嫌だと思う(6-⑥)」などがあった。これらの語りには、特養にたどりつくまでの本人と家族の事情や経緯を斟酌した上で、特養介護福祉士としての特養入居者への思いが語られていた。そして、“職員の優しさが生きる勇気につながる”というように特養介護福祉士は特養入居者の人的環境であることから、自身の行為は特養入居者に直接影響を及ぼすことを熟知しているが故の《たどりついた生活の場のキャストとしての自覚》に基づく意図的な関わりであった。山下(2016)は、意欲を高める支援として居場所の安心感の重要性を述べており、それには、理解してくれる人がいる、大切にされてい

るなど感じられるような関わりが重要であると述べている。《たどりついた生活の場のキャストとしての自覚》をもった対応は、特養入居者の居場所の安心感につながるものであり、意欲を高めることを意図した介護のあり方のひとつであるとする。さらにここには、「(前略)他の利用者さんからの、嫌だねとかいう声も聞こえたので(後略)(21-①)」という、他の入居者からその人がどう思われてしまうかということへの配慮もあり、これも本人の尊厳を守ることである。

特養入居者と特養介護福祉士の関係性をふまえたものが、《入居者の要望への対応による心安い関係の構築》であった。特養入居者にとっての人的環境として、遠慮なく話せる関係であることが望ましいとの思いから語られたものであると考える。また、家族が自分で直接特養入居者に行なうことはできないが、その家族の思いを引き受けるという思考のプロセスが《家族の思いの受託》である。館岡・會田(2019)は、特養で認知症高齢者の家族は、家族のような細やかな配慮等を望んでいると述べており、今回生成した《家族の思いの受託》は、これに通じているといえる。早川(2020)は、麻痺で震える手にそっと手をそえるなど小さなケアの中に「あなたの存在は大切です」というメッセージが込められ、それを見た家族もまたケアされると述べている。さらに早川(2011)は、気かけられ、いたわられ、大切にされてこそ、人は自分自身のことを大事にしなければならないということを知ることができ、心の安らぎを得ることもできると述べている。尊厳の保持を検討する上で、尊厳が侵害されるのはどのような状況かと考えると、その人に関わる人的環境の振る舞いによると捉えることができる。つまり、尊厳を保っているか否かは、周囲の人の振る舞いによるということであり、すなわち丁寧なケアを行うという行為は、ケアの受け手が周囲の人物から自身が大切にされているということを実感することができるということである。そしてその状況こそが尊厳を保っていることにほかならないと考えられる。特養入居者とその家族に対する【キャストとしての自覚】は、特養入居者の生きる意欲にもつながる安心できる居場所の提供、家族の安心、そして尊厳を保持する介護の考え方が示されていると考える。

集団生活である特養では、一人の入居者に1対1で関わられる時間を確保することは困難である。そのため、介助する場面は重要なコミュニケーション機会になり得、それを示しているものが、【コミュニケーション場面の創生】である。また特養入居者にとっても職員を呼び止める手段となっており、特養介護福祉士はそのことを把握していた。さらに、特養が集団生活の場であることによるやむを得な

い状況が語られていたものが、【同時多発緊急介護要請】である。他の入居者の徘徊等による転倒のリスクへの対応等の《予測不可能な介護要請》と一定時間に複数の入居者の生活支援が求められることによる《時間の制約》であった。

3. 特養介護福祉士の介護観

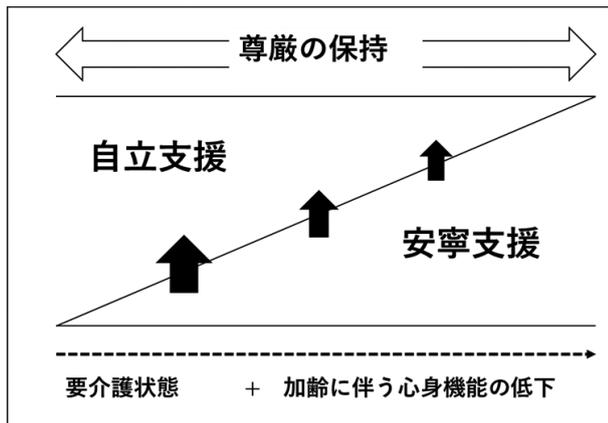
特養介護福祉士の思考の根底にあるものをまとめたものが、結果図の下段にある【積み重ねた経験による介護観の具現化】である。

人の行動や振る舞いは、状況に向かう姿勢+状況把握→行動・選択という構造がある(臨床倫理ネットワーク日本, 2020)。これまで述べてきた特養介護福祉士の入居者ができることであっても手伝うに至る思考のプロセスを、この行動や振る舞いの構造に照らして俯瞰すると、特養介護福祉士の状況に向かう姿勢が個々の介護観であり、その介護観をもって特養入居者の状況を把握することで、できることであっても手伝うという行為が選択される。このことが今回の結果で生成された【積み重ねた経験による介護観の具現化】であるといえる。これには、特養を働く場として選んだ特養介護福祉士の《人へのいたわり》のところが根底にあると考える。そして、「最期を迎えられて、頑張っ、って言ってたけど、もっと優しく介助してあげた方がよかったのかな(11-②)」という《看取りの後悔を経た介護観の変化》や「(前略)自分たちにとっては何てことないことが、本人にとってはかなり大変なこと(後略)(18-③)」という《要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映》によって、個々の特養入居者の状況を自身の介護観に照らして把握し、できることであっても手伝うという行為が選択されていた。

4. “特養入居者のできることであっても手伝う”という介護について

できることであっても手伝うという行為は、一見すると自立支援からは、正反対に位置する支援のように見える。しかし、特養介護福祉士の語りからは、「(前略)次は頑張ってみようと思ってくれる人もいるかな(9-③)」という自立に向けた働きかけが含まれていた。また特養の特性、特養入居者とその家族の事情を斟酌し、特養入居者とその家族を支える重要なかわり方への考えが示されていた。

特養入居者の心身機能は、障害に加え加齢に伴って徐々に低下することは否めない。このような心身の状態にある特養入居者が、最期まで尊厳を保持するためには、自立支援の一形態として穏やかに安らぎを感じて生活できるようにするための支援(安寧支援)の余地もあるのではないかと考える。早川(2011)は、ケアの中心にあるのは、その他者へ



※自立支援とは、身体的な残存機能を活用した介護のこと

↑ : 安寧支援が自立支援に及ぼす影響
 --> : 時間の経過

図2. 自立支援の一形態としての安寧支援

の敬意であり、「相手にとっての善」を志向し、これはケアする側とされる側の交流を通して定まり、また改められていくと述べている。介護保険制度の理念にある「自立支援」や、介護福祉士の倫理綱領にある「利用者本位・自立支援」もまた、「相手にとっての善」を志向する上で、介護福祉士と特養入居者の交流を通して、その目標や介護のあり方を模索していくものであるといえる。本研究結果として示した特養入居者のできることであっても手伝うに至る思考のプロセスは、まさに特養介護福祉士が入居者の言語的・非言語的に表現され発信された情報を的確にとらえた上で、「相手にとっての善」を模索しているといえる。このことから、前述した「穏やかに安らぎを感じて生活できるようにするための支援(安寧支援)」は「自律による自立」(岡部, 2014)を包含しており、自立支援の一形態として特養入居者の尊厳を守るための重要な介護のあり方であると考えられる。(図2)

結論

特養入居者のできることであっても手伝うに至る、特養介護福祉士の思考のプロセスの概念化を目的として、M-GTA手法に基づいて分析を行った。その結果、7カテゴリ、21概念が生成された。特養介護福祉士は、入居者の【こころを満たす】【身体を良好な状態に保つ】【全時間全力ADLの苦行からの解放】を見据えて、できることであっても手伝い、また特養入居者と家族を斟酌した【キャストとしての自覚】をもっている。そしてこれらの根底には特養介護福祉士の【積み重ねた経験による介護観の具現化】があった。

最後に、本研究は特養介護福祉士が特養入居者のできることであっても手伝うに至る、特養介護福祉士の思考のプロセスを主眼としたため、個々の行為のプロセスを詳細に把握できているとは言い難い。今後は、本研究結果をもとに、特養における介護実践に照らして応用することで検証を重ねたい。

謝辞

本研究にご協力いただきましたインタビュー対象者の皆様、飽和化の確認作業でご協力いただいた施設の皆様、研究協力者として助言を頂いた施設長片桐幸司様、そしてスーパーバイズを頂いた群馬医療福祉大学淡島正浩先生に深く感謝申し上げます。

本研究は、2020年度科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)(課題番号:20K20786)の助成を受けて実施しました。

引用文献

- 早川正祐(2011): ケアにおける他者感受的な行為者性. 哲学紀要(上智大学哲学科) **37**, 37-61.
- 早川正祐(2020): ケアの倫理—病いの語りと人間尊重. 東京大学上廣死生学・応用倫理講座臨床倫理プロジェクト制作. http://clinicaethics.ne.jp/cleth-prj/cleth_online/mp4/vd_h_ca.html (2021.12.13 検索).
- 伊師華江(2011): 表情顔の魅力評価に関わる心理的要因. 知能と情報, 日本知能情報ファジィ学会誌 **23(2)**, 211-217.
- 是枝祥子(2009): 介護とは. In: 介護福祉士養成講座編集委員会(編), 新・介護福祉士養成 講座3 介護の基本I. 中央法規出版, 東京, p84.
- 厚生労働省(1999): 特別養護老人ホームの設置及び運営に関する基準(平成11年3月31日厚生省令第46号). https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82999413&dataType=0&pageNo=1 (2021.11.20 検索).
- 厚生労働省(2011): 社会福祉士及び介護福祉士法. https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82021000&dataType=0&pageNo=1 (2021.10.28 検索).
- 厚労省(2018): 介護老人福祉施設(特養)、介護老人保健施設における介護支援専門員、生活相談員・支援相談員の役割に係る規定について. <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000000tn28-att/2r9852000000tn7o.pdf> (2021.11.10 検索).
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング(2020): 介護老人福祉施設における看取りのあり方に関する調査研究事

- 業報告書。
https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/05/koukai_200424_15.pdf (2021.10.13 検索).
- 茂木高利 (2019) : 自立に向けた移動・移乗の介助. In: 介護福祉士養成講座編集委員会編, 最新介護福祉士養成講座6生活支援技術I. 中央法規出版, 東京, p87.
- 中間賢二他 (2017) : 脳卒中後の抑うつ症状 (PSD) と心身機能の障害との関係について. 鹿児島大学医学部保健学科紀要 **27(1)**, 1-6.
- 岡部耕典 (2014) : 自立と自律. In: 日本介護福祉学会辞典編纂委員会 (編), 介護福祉学辞典. ミネルヴァ書房, 京都, pp.510-511.
- 沖中由美 (2006) : 身体障害とともに老いを生きる施設入所高齢者の自己意識. 日本看護科学会誌 **2(4)**, 19-29.
- 大川弥生 (2004) : 新しいリハビリテーション 人間「復権」への挑戦. 講談社現代新書, 東京.
- 臨床倫理ネットワーク日本 (2020) : 臨床倫理の基礎『臨床倫理プロジェクト』. http://www.clinicalethics.ne.jp/cleth-prj/cleth_online/part1/about_thinking.html (2021.10.28 検索).
- 先崎 章 (2020) : 社会的行動障害へのアプローチ意欲・発動性の低下の病態と治療法. *Journal of Clinical Rehabilitation* **29(3)**, 238-246.
- 総務省 (2017) : 平成28年社会生活基本調査 ー生活時間に関する結果ー 結果の概要. <http://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/pdf/gaiyou2.pdf> (2021.11.10 検索).
- 菅原 徹・笠井直子・佐渡山亜兵ら (2007) : 笑顔の多様性と印象の関係性分析. 日本感性工学会研究論文集 **7(2)**, 401-407.
- 総務省 (2017) : 平成28年社会生活基本調査 ー生活時間に関する結果ー 結果の概要. <http://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/pdf/gaiyou2.pdf> (2021.11.10 検索).
- 館岡周平・會田玉美 (2019) : 特別養護老人ホームで認知症高齢者の家族が望むこと. 日本保健科学学会誌 **22(1)**, 34-43.
- 山口晴保編著 (2011) : 認知症の正しい理解と包括的医療・ケアのポイント第2版. 共同医書出版社, 東京.
- 山口修平 (2011) : 神経疾患におけるアパシーの神経基盤. *認知神経科学* **13(1)**, 15-21.
- 山下喜代美 (2016) : 特別養護老人ホームで生活リハビリテーションを実施するために必要な支援 ー車いすの自操に焦点をあててー. 東京福祉大学・大学院紀要 **6(2)**, 137-144.
- 山下喜代美 (2018) : 特別養護老人ホーム入居者が感じる居場所感に関する介護職員の意識. *介護福祉学* **25(1)**, 11-18.

“Annei (Peace of Mine)” Support as a Form of Self-reliance Support in Special Nursing Homes for the Elderly:
Conceptualization of the Process of Thinking Leading to the Situation in which Residents are Helped to do Things even if They can do Them Themselves

Kiyomi YAMASHITA, Akira SENZAKI, Yuriko HASHIMOTO and Emi SAKURAI

School of Social Welfare, Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : Objective: The purpose of this study was to conceptualize the thought processes of caregivers that lead them to assist a resident in something even if the resident is doing it on his or her own. **Methodology:** Interview surveys were conducted with 24 caregivers in a special nursing home for the elderly. Interview data were analyzed using a modified grounded theory approach. **Results:** Twenty-one concepts and seven categories were generated. Caregivers in special nursing homes for the elderly consider the following vis-à-vis residents: “satisfying their psychological and emotional needs,” “keeping their bodies in good condition,” “freeing them from the suffering of putting all their time and energy into ADL,” “self-awareness as cast members,” “creation of scenes for communication,” and “simultaneous urgent care requests.” Underlying all of these is the “materialization of a view of care based on accumulated experience” of caregivers in special nursing homes for the elderly. **Conclusion:** The thought processes leading to helping residents to do things even if they can do them themselves has a perspective of “Annei (peace of mine)” support as a form of self-reliance support based on “independence through autonomy” and “preservation of dignity”.

(Reprint request should be sent to Kiyomi Yamashita)

Key words : Care for the Elderly, Preservation of dignity, “Annei (peace of mine)” support, Certified Care Worker’s process of thinking, Special nursing homes, Modified grounded theory approach

主任保育士のソーシャルサポートと保育士の職務満足感との関連に関する研究

新井純一*¹・戸次佳子*²

*1 邑楽町立南保育園

〒370-0615 群馬県邑楽郡邑楽町篠塚1735-1

*2 東京福祉大学 保育児童学部 (池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋1-22-1-3F

(2022年5月30日受付、2022年11月10日受理)

抄録：保育の質の向上には、保育士が自分の職務内容に満足し、仕事への動機づけを高めていくことが重要である。そこで、保育士と直接的な関わりが多い主任保育士は、保育士の動機づけに一定の役割を果たしているのではないかとの仮説のもと、本研究では、主任保育士のソーシャルサポートと、保育士の職務内容の満足感との関連を明らかにすることを目的として、調査分析を行った。調査は、保育園、認定こども園に勤務する保育士162名を対象として、職場環境、職務内容、給与、人間関係に関する満足感測定尺度及び職場用ソーシャル・サポート尺度を用いて行った。分析の結果、保育士が主任保育士から受けるソーシャルサポートは、職場環境に関する満足感や人間関係に関する満足感を介して、保育士の職務内容に関する満足感と関連することが明らかになった。本研究結果より、保育の質の向上には、主任保育士の適切なソーシャルサポートが重要であることが示唆された。

(別刷請求先：新井純一)

キーワード：主任保育士、保育士、ソーシャルサポート、職務満足感、質問紙調査

緒言

保育者の資質向上は、いつの時代も重要な課題である。「保育所保育指針」(厚生労働省, 2018)においても、「保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない。(第5章)」とあり、その重要性が示されている。

質の高い保育サービスを確保するには、保育者がいかに自分の仕事に満足し、資質向上への意欲と仕事の動機づけを高めていくかが重要であり(蘇, 2009)、職務内容に関する満足感、職務への動機づけにつながることを示されている(安達, 1998)。これらのことから、保育の質の向上のためには、保育士及び保育教諭^{注1)}の職務内容に関する満足感を高めることが重要である。

筆者*¹は現在公立保育所に主任保育士として勤務しており、組織の中での中間的リーダーとして人材育成や園の保育の資質向上を目標として仕事に取り組んでいる。しかし、教材の整理や園内の清掃や整備等も含め、様々な職務に対応する中では、時間が足りないという点において戸惑いを感じることもある。日本保育協会(2010)は、主任保育

士の実態に関して、主任保育士の職務の内容が非常に多岐にわたることを明らかにしており、さまざまな職務内容の中で何を行うか、その時々で主任保育士は優先順位をつけ、仕事を進めていかなくてはならない。そこで、保育士の職務に関する満足感を高めるための主任保育士の役割について、保育士への調査研究を通して明らかにすることができれば、保育の質向上に寄与する主任保育士の職務内容の新たな方向性が見つかるのではないかと考えた。

主任保育士の役割について、園田(2016)は「人材育成は主任の業務の中核であるといっても過言ではない(p.13)」と述べている。また、日本保育協会(2011)が主任保育士を対象に行った、仕事と役割に関するアンケート調査の回答によると、主任保育士が今後特に力を入れていきたい業務は、職員(保育士)の資質向上がもっとも高く(68.7%)、次に、職員のスーパーバイズ(49.9%)、保育所の活性化(48.8%)となっており、人材育成や組織作りを重視していることがうかがえる。また、吾田(2014)は、主任保育士の意識に関する研究の中で、保育者の労働条件と保育の質の向上に関して関連性があるものとして、管理職のリーダーシップ・役割(有能で理解ある姿勢)を挙げている。また、保育者の成長プロセスについても、特に初任者は先輩や

主任保育士の実践をモデルとして学ぶことを示した。

保育園等における保育士に対する教育については、働きながら仕事に必要な教育を受ける、いわゆる現職教育についての制度化が図られていないことが一般的である。そのため、先輩や主任保育士からの教育や指導は必要に応じてその都度行われている。こうした現状の人材育成の中では、日々の生活の中での主任保育士のふるまいやサポートが、人材育成にとりわけ重要であると思われる。

そこで、本研究では、主任保育士の役割として、保育士に対するソーシャルサポートという概念に着目した。ソーシャルサポートとは、(鈴木, 2000)によれば、「人間関係の中で、個人を取りまく重要な他者から与えられる様々な形の物質的、心理的援助 (p.232)」であり、「個人の持つソーシャルサポートの大きさは、1) 社会的なネットワークの広さ、2) どの程度援助を受けることができるかに関する主観的な期待感の程度、3) 実際にどの程度の援助を受けたか、などの点によって評価される (p.232)」ものである。ソーシャルサポートが職務ストレスや精神的健康にもたらす影響についても、様々な先行研究が報告されており、上司からのソーシャルサポートの効果として、上司が部下の相談にのったり、部下を励ましたりすることが精神的健康の維持につながるという効果が認められている(小牧・田中, 1996)。ソーシャルサポートと職務ストレスに関する先行研究は数多く見られるものの、主任保育士のソーシャルサポートと保育士の職務満足感との関連についての研究は十分になされていない。そこで本研究では、主任保育士からの「ソーシャルサポート」と、保育士の「職場環境に関する満足感」、「職務内容に関する満足感」、「給与に関する満足感」、「人間関係に関する満足感」との関連を検討することを目的とする。

研究対象と方法

1. 対象と手続き

首都圏内A県の認可保育所・認定こども園のうち、園長に許可が得られた50園計300名に対して、調査票による質問紙調査を行った。手続きは、対象者の所属する各園に架電し園長に調査への協力を求め、了承を得た園に対して「研究の説明と協力をお願い」、「調査票」及び「人数分の返信用封筒」を郵送にて配付した。回答は、個別に返信用封筒を使い返送してもらう方法を採用し、対象者からの返信をもって本研究への協力を同意したものとした。

なお、調査は研究倫理に則って行い、東京福祉大学大学院倫理審査の承認を得ている(第2022-02号)。

2. 質問調査

調査票には、年齢、性別、保育年数を記入してもらった上で、以下の2つの尺度による質問調査を行った。

1) 「職場環境、職務内容、給与、人間関係に関する満足感測定尺度」(安達, 1998)

本尺度は、職務の動機づけに関するハーズバーグの二要因理論に依拠しながらも、給与の項目を動機づけ要因としてとらえ、「職場環境」、「職務内容」、「給与」、「人間関係」の4つの下位項目から構成されている。

職場環境に関する満足感とは、例えば「残業も含めて今の労働時間は適当だと思う。」「私の園ではみんなの意見や要望が取り上げられている。」など7項目からなり、福利厚生や労働時間が適当であると感じている、また意見が公平に取り上げられる、昇進や仕事が公平であると感じている、などといったように、賃金以外の労働条件について納得感を感じている度合いである。職務内容に関する満足感とは、例えば「私はこの園に勤めていることを誇らしく思う。」「私の仕事はやりがいのある仕事をしたという感じが得られる。」など8項目からなり、仕事への興味や達成感を感じている、また仕事にやりがいをもち自分を誇らしく思うと感じている度合いを測るものである。給与に関する満足感とは、例えば「私の仕事の内容と給与は釣り合いがとれている。」など6項目からなり、給与について満足している度合いである。人間関係に関する満足感とは、例えば「私の同僚は仕事以外の個人的なことで相談に乗ってくれる。」「私の同僚は仕事の上で協力的である。」など10項目からなり、仕事における人間関係について満足している度合いである。

安達(1998)によれば、職務内容に関する満足感、職務への動機づけにつながることを示されている。保育士の職務への動機づけが上がることは保育の質の向上につながる可能性が大きいと考えられるため、職務内容に関する満足感を高めることができれば、保育の質の向上につながるのではないかと考え、本研究で使用した。

それぞれの質問に対して、そう思う(4点)、どちらかといえばそう思う(3点)、どちらかといえばそう思わない(2点)、そう思わない(1点)の4件法で調査し、各下位項目の合計値を算出し、平均値を求めて得点とした。

2) 「職場用ソーシャル・サポート尺度」(小牧, 1994)

本尺度は、例えば「仕事の問題を解決するのにやり方やコツを教えてくれる」「個人的な心配事や不安があるとき、どうすればいいか親身になってくれる」など14項目からなり、主任保育士からのアドバイスやサポートをどの程度受けていると感じているかについて回答を求めたものである。本研究においては、保育現場での主任保育士による、保育士が仕事で失敗した時の慰めや、普段のコミュニケーション、

困っている時の相談や支援、うまくいったときの承認や評価、仕事に関する情報の提供や仕事上の具体的なアドバイス、忙しい時の援助などがソーシャルサポートにあたる。部下がどの程度、上司からのサポートを受けていると感じているのかについて測ることができる。

それぞれの質問に対して、そう思う(4点)、どちらかといえばそう思う(3点)、どちらかといえばそう思わない(2点)、そう思わない(1点)、の4件法で調査し、合計値を算出し、平均値を求めて得点とした。

なお、調査票に使用した各尺度については、いずれも著作者に使用の許可を得た上で、保育士用に一部表記を変更して使用した。

3. 統計解析

アンケートの調査結果は個人情報保護のためすべてデータ化し、主任保育士からのソーシャルサポート及び保育士の職務に関する満足感については、各園3名以上の回答があったものについて平均値を求め、分析対象とした。

パス解析の分析モデルは以下のように考えた。

安達(2010)は、職場環境に関する満足感や人間関係に関する満足感が職務内容に関する満足感に影響を及ぼし、職務への動機づけにつながることを示している。そこで、主任保育士からのソーシャルサポートから職場環境に関する満足感、職務内容に関する満足感、人間関係に関する満足感それぞれに対するパスを引いた。また、職場環境に関する満足感は勤務時間や勤務体制などの公平感などを表していることから、人間関係に影響を及ぼすことが予想される。一方、人間関係に関する満足感が勤務の条件についての満足感である職場環境に関する満足感に及ぼす影響は少ないと考え、職場環境に関する満足感から人間関係に関する満足感へのパスは一方向とした。そして、職場環境に関する満足感及び人間関係に関する満足感、職務内容への満足感に寄与するものと考え、それぞれからパスを引いた。給与に関する満足感については、主任保育士が直接給与を上げたりすることはなく、また職場環境に関する満足感、給与に関する満足感の前提になるものであって、給与に関する満足感が、職場環境に関する満足感に影響を与える

ものではないと考え、職場環境に関する満足感から給与に関する満足感へのパスは一方向とした。また、得られる給与は自分の仕事に対する評価ととることができると考え、給与に関する満足感から職務内容に関する満足感へのパスを引いた。

なお、統計解析にはIBMのSPSS Ver.27を使用し、相関分析はPearsonの相関分析、パス解析にはIBM Amos 27 Graphicsを使用した。適合度の評価にはGFI、AGFI、RMSEAを用いた。

結果

1. 分析対象者

質問紙調査の有効回答数は、保育士162名(男性6名、女性156名)(有効回答率54%)、施設数32園であった。分析対象者平均年齢は35.78歳(SD=10.59)、平均保育年数は13.60年(SD=9.30)であった。

2. 各調査項目の平均値

対象者の保育士の職場環境に関する満足感の平均は2.84(SD=.705)、保育士の職務内容に関する満足感の平均は3.10(SD=.480)、給与に関する満足感の平均は2.53(SD=.746)、人間関係に関する満足感の平均は3.15(SD=.488)であった。保育士が主任保育士から受けていると感じているソーシャルサポートの評価を集計した結果が「主任保育士からのソーシャルサポート」であり、その平均は3.23(SD=.639)であった。

3. 各項目間の相関

各項目の得点の関連性を検討するために、相関分析を行い相関係数0.6以上の結果のものを太字で示した(表1)。

主任保育士からのソーシャルサポート、職務内容、職場環境、給与、人間関係に関する満足感それぞれの項目間における相関を調べたところ、すべての項目間において1%水準で正の相関がみられた。主任保育士からのソーシャルサポートと保育士の職場環境に関する満足感の間($r=.734$)、主任保育士からのソーシャルサポートと保育士の人間関係

表1. 保育士の各要因間の相関係数

	職務内容	職場環境	給与	人間関係
ソーシャルサポート	.352***	.734***	.450***	.654***
職務内容		.454***	.339***	.621***
職場環境			.642***	.693***
給与				.413***

*** p<0.01 (n=162)

に関する満足感の間 ($r=.654$) に正の相関が、主任保育士からのソーシャルサポートと、給与に関する満足感の間 ($r=.450$)、職務内容に関する満足感の間 ($r=.352$) にも、それぞれ正の相関関係が認められた。以上のことから、主任保育士からのソーシャルサポートと、保育士の職場環境に関する満足感及び人間関係に関する満足感の間には関連があると考えられる。また、職務内容に関する満足感と人間関係に関する満足感の間 ($r=.621$) に、正の相関が、職務内容に関する満足感と職場環境に関する満足感の間 ($r=.454$)、職務内容に関する満足感と給与に関する満足感の間 ($r=.339$) にも、それぞれ正の相関関係が認められた。さらに、職場環境に関する満足感と給与に関する満足感との間 ($r=.642$)、職場環境に関する満足感と人間関係に関する満足感との間 ($r=.693$) に、いずれも正の相関関係が認められた。給与に関する満足感と人間関係に関する満足感との間 ($r=.413$) にも、正の相関が認められた。

4. 主任保育士からのソーシャルサポートと保育士の職務満足感との関連

パス解析の結果を図1に示す。給与に関する満足感へ職場環境に関する満足感から正のパス (.64, $p<.01$) が、職務内容に関する満足感へ人間関係に関する満足感から

正のパス (.62, $p<.01$) が、人間関係に関する満足感へ職場環境に関する満足感とソーシャルサポートから正のパス (.46, $p<.01$; .32, $p<.01$) が、職場環境に関する満足感へソーシャルサポートから正のパス (.73, $p<.01$) が引かれた。

ソーシャルサポートから職務内容に関する満足感へのパス (-.15, $p<.10$) については、有意ではあるものの影響は比較的低いと思われる負のパスが引かれた。給与に関する満足感から職務内容に関する満足感へのパス (.11) 及び職場環境に関する満足感から職務内容に関する満足感へのパス (.05) については、統計的に有意ではなかった。これらのことから、主任保育士からのソーシャルサポートは職場環境に関する満足感及び人間関係に関する満足感を規定し、それらを介して職務内容に関する満足感に影響を及ぼしているというモデルの妥当性が支持されたのではないかと考える。

考察

本研究結果から、主任保育士からのソーシャルサポートは、人間関係に関する満足感や職場環境に関する満足感を直接規定しているだけでなく、職場環境に関する満足感を媒介して人間関係に関する満足感を規定している可能性が

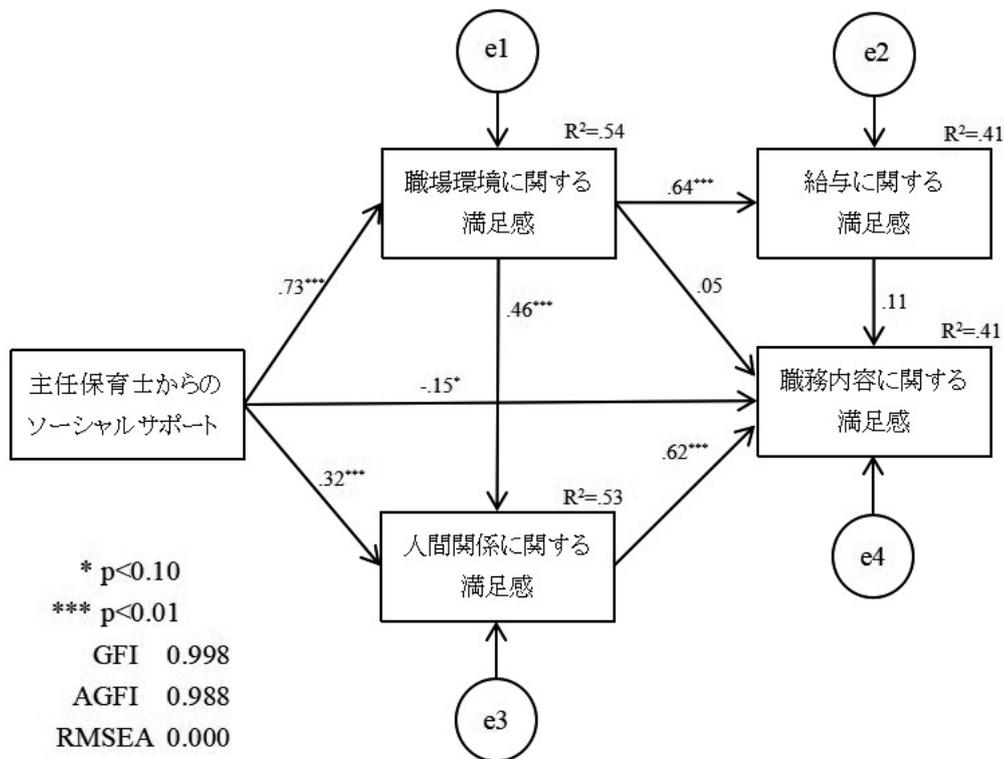


図1. 主任保育士からのソーシャルサポートと保育士の職場環境，職務内容，給与，人間関係に関する満足感との関係

示された。すなわち、主任保育士によるソーシャルサポートは、直接的に保育士の職務内容に関する満足感を規定するというよりも、むしろ、職場環境に関する満足感や人間関係に関する満足感を通して、職務内容に関する満足感に影響を与えている可能性があることが示された。

精神分析家のザルツバーガー(Salzberger-Wittenberg, 2008)は、教師と生徒の関係性について、教師からの教養を生徒がすべて受け入れるよう強制された場合、生徒の探究心を阻害し、努力の邪魔をすることにつながると述べている。そして経験に基づいて学んでいくことへの生徒の意欲を削いでしまうと述べている。このことを本研究における主任と保育士の関係にあてはめると、ここでいう教師は主任保育士であり、生徒は保育士となぞらえることができる。主任保育士と保育士の関係は、同僚の関係ではない。上司と部下という関係性は、評価する—評価される関係性である。保育において困難な問題に対処しなければならない場合で、場を立て直すための主任保育士の直接的な援助は、ある意味では保育士の自己評価を低くすることにつながるかもしれない。また、主任保育士が援助をすることで保育士に感謝され、主任保育士自身もそのことに達成感や満足感を覚えたとしても、過剰な援助であった場合には、保育士を依存的にしてしまうこともあるかもしれない。さらに保育士自身の向上心や探求心を制限し、長期的には職務への満足感や職務への興味・関心をなくしてしまうことも危惧される。

したがって、主任保育士は、保育士の抱えている問題解決のために全てを手助けするのではなく、保育士が主体的に課題に取り組み、職務内容に関する満足感を高めることにつながるように、問題解決のヒントを与えること、例えば保育の事例検討会を開催して話しやすい場を提供することにより、解決への道筋をつけたりすることが重要なのではないだろうか。保育の質の向上につながる人材育成のための主任保育士のあり方は、保育士の努力が少し必要な状態で、保育士が自分の力で問題を乗り越えられるように見守るといった、ファシリテーターとしての役割を担いながら、保育士自身の成長という観点で援助の方法を探ることにあると考える。

一方、給与に関する満足感に関しては、給与は半ば固定化されていて、給与に関して満足か不満足か、その気持ちによってやりがいや誇りといった職務内容に関する満足感を始め、他の要因に与える影響は少ないのであろうが、職場環境に関する満足感、職場の公平さや労働時間に関係があり、給与に関する満足感に関連している可能性が示された。職務の公平さや労働時間その他に満足をしている保育士は、給与についても、同僚との間にも公平感があると考えるのではないだろうか。

適切なソーシャルサポートは職場ストレスの軽減につながるということが明らかにされており(今福・西田, 2021)、それを踏まえて、筆者らは、主任保育士からのソーシャルサポートは、保育士が安心感をもちながら仕事に臨むことができたり、職務への前向きな気持ちをもてたり、焦ることなく落ち着いて仕事に取り組めるといった効果をもたらすだろうと考えていた。しかし本研究結果は、主任保育士からのソーシャルサポートが職務内容に関する満足感を直接的に規定するというよりも、むしろ職場環境や人間関係の満足感を通して影響を与えている可能性があることを示唆している。このことは職場環境に関する満足感や人間関係に関する満足感が低いと、保育の仕事への満足感や、達成感を感じづらくなる原因の一端になりうることを示している。

保育士が生き生きと過ごすことは、子どもたちの成長発達への援助をよりよく行うために重要であるが、そのためには保育士の職場環境及び人間関係に関する満足感が大切であろう。そして、そのような良好な人間関係を構築することにおいて、「保育士の考えを引き出したり、保育士同士を結びつけたりして、保育士のやりたいことができるような関わりを行い、互いの意見を自由に交換することのできるチームワークの良い職場を構築していくこと」が、主任保育士のソーシャルサポートとしての重要な役割となっていることが明らかになった。

結論

本研究で、主任保育士からのソーシャルサポートと保育士の職務に関する満足感との関連について検討したことにより、保育士の職務内容に関する満足感を高めるための主任保育士の役割について幾つかの新しい方向性を見出すことができた。

一つ目は、主任保育士の適切なソーシャルサポートは、職場の人間関係に関する満足感と関連し、人間関係に関する満足感を通して保育士の職務内容に関する満足感を高める可能性があるということである。二つ目は、主任保育士の適切なソーシャルサポートは、職場環境に関する満足感と関連し、職場環境に関する満足感を通して職場の人間関係に関する満足感を高め、さらに職場の人間関係に関する満足感を通して保育士の職務内容に関する満足感を高める可能性があるということである。三つ目は、主任保育士の適切なソーシャルサポートは、職場環境に関する満足感と関連し、職場環境に関する満足感を通して保育士の給与に関する満足感を高める可能性があるということである。

本研究の結果から、保育士の職務内容に関する満足感を高めるためには、働きやすい職場環境や人間関係を構築していくこと、例えば公平な勤務体制の構築や、職場の良好な人間関係を構築することが重要であり、そこには主任保育士のソーシャルサポートが必要であることが示唆された。

一方で、主任保育士の役割を検討する上では、期待される役割だけでなくその実態を把握する必要があると考える。本研究で明らかになった点を軸として、主任保育士の意識の変化や職場の環境の改善に焦点を当て、保育士の職務内容に関する認識の変化について、さらに詳細に検討していきたいと考えている。また、人材育成について、主任保育士はその役割にどのように向き合い、それを果たそうとしているのか、理想的なあり方だけでなく実践に根差した主任保育士の知恵を明らかにする必要がある。また今回の研究は、調査対象がA県の保育士のみであったため、今後は、さらに幅広い調査を継続し、主任保育士の役割についての研究を継続していきたいと考えている。

注1) 本研究では、対象としている認可保育所または認定こども園に勤務している保育士または保育教諭を保育士、同じく主幹保育教諭については主任保育士として表記する。

付記:

本研究は、東京福祉大学大学院修士論文の一部を加筆修正してまとめたものである。

社会福祉学研究科児童学専攻の杉浦貴代子先生には、数々の貴重なご助言をいただき感謝申し上げます。また、調査にご協力いただいた保育園・認定こども園の園長及び保育士の皆様に深く感謝申し上げます。

なお、本研究の内容に関する開示すべき利益相反はありません。

引用文献

- 安達智子 (1998) : セールス職者の職務満足感 共分散構造分析を用いた因果モデルの検討. *心理学研究* **69**(3), 223-228.
- 吾田富士子 (2014) : 保育者の成長と現職教育の組織化: 主任保育士の意識と他職種の専門性から. *藤女子大学人間生活学部紀要* **51**, 49-56.
- 今福理博・西田なつみ (2021) : 保育者の主観的幸福感: 保育上のストレスと保育者効力感及びソーシャルサポートとの関連. *人間学研究論集* **10**, 1-7.
- 小牧一裕 (1994) : 職務ストレスとメンタルヘルスへのソーシャルサポートの効果. *健康心理学研究* **7**(2), 2-10.
- 小牧一裕・田中國夫 (1996) : 若年労働者に対するソーシャルサポートの効果. *社会心理学研究* **11**(3), 195-205.
- 厚生労働省 (2018) : 保育所保育指針解説. 厚生労働省, 東京.
- 日本保育協会 (2010) : 主任保育士の実態とあり方に関する調査研究報告書. <https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h22shunin.pdf> (2021.5.1 検索).
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1999): *The emotional experience of learning and teaching*, Karnac Books Ltd, London. 平井正三・鈴木誠・鵜飼奈津子 (監訳) (2008) : 学校現場に生かす精神分析——学ぶことと教えることの情緒的体験——. 岩崎学術出版社, 東京.
- 蘇 珍伊 (2009) : 保育者の仕事の満足度に関連する要因. *現代教育学部紀要* **1**, 173-178.
- 園田 巖 (2016) : これから求められる主任保育士・主幹保育教諭の役割 (特集 主任保育士・主幹保育教諭に今求められる役割). *保育の友* **64**(10), 全国社会福祉協議会, 東京, pp.12-15.
- 鈴木伸一 (2000) : 臨床心理学の基礎用語. In: 坂野雄二 (編), *臨床心理学キーワード*. 有斐閣, 東京, p.232.

A Study on the Relationship between the Social Support of a Chief Childcare Worker and the Job Satisfaction of a Childcare Worker

Junichi ARAI^{*1} and Yoshiko BEKKI^{*2}

*1 Ora-town Minami-nursery,
1735-1 Shinozuka, Ora Town, Gunma 370-0615, Japan

*2 School of Childcare and Early Childhood Education,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Ikebukuro Campus)
2-22-1-3F Minami-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : To improve the quality of childcare, it is important for childcare workers to be satisfied with their job contents and to increase their work motivation. In this study, we conducted a survey analysis to clarify the relationship between the social support of the chief childcare worker and the job satisfaction of the childcare workers, assuming that chief childcare workers, who have direct contact with the childcare workers, may play a certain role in motivating the childcare workers. The survey was carried out in the form of a questionnaire with target of 162 childcare workers from nursery schools and certified childcare centers, using the “Satisfaction Measurement Scale for Work Environment, Job Content, Salary, and Relationships” and the “Social Support Scale for Workplace”. We find that there is a close relation between that social support which childcare workers received from the chief childcare worker and the satisfaction obtained from their job contents, and that this relation is intervened by the satisfaction with their work environment and their human relations. This study suggests that the appropriate social support from the chief childcare worker is needed to improve the quality of childcare.

(Reprint request should be sent to Junichi Arai)

Key words : Social support, Chief childcare worker, Childcare worker, Job satisfaction, Questionnaire survey

多文化アイデンティティの育成としての道德教育 — 特別の教科道德編の新小学校学習指導要領解説を題材としたテーマ分析 —

坂井二郎

東京福祉大学 教育学部 (池袋キャンパス)
〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-14-2

(2022年10月31日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本研究では、グローバル時代の道德性の育成を多文化アイデンティティの育成と関連づけ、「小学校学習指導要領(平成29年4月告示)解説 特別の教科 道德編」(文部科学省, 2018)を題材としてテーマ分析(Braun & Clarke, 2006)を実施し、新しい道德科の改訂ポイント、目標、内容が多文化アイデンティティの育成とどのように関連しているかを探索した。結果として、グローバル社会または多文化共生社会の現代では、道德性の育成は多角的・多面的・多元的に思考し、他者、周りの集団・社会・文化・自然環境との関係を自覚することで、自分自身がそれらの複合的關係性の中で形成され・育成され・変容し・絶えず紡がれていく多面的・多文化アイデンティティの育成プロセスと深く関わっていることを提示した。

(別刷請求先：坂井二郎)

キーワード：グローバル時代の道德教育、多文化アイデンティティ、多面的・多角的な思考

緒言

文部科学省では、平成29年3月31日に学校教育法施行規則の一部改正と小学校・中学校・高等学校の学習指導要領の改訂を実施した。特に小・中学校における道德教育では「特別の教科」として位置づけられ、その目的を「よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」(文部科学省, 2018, p.16)としている。

この目的の中の「多面的・多角的に考える」ことは1つの重要な改訂ポイントであり、自分個人の視点に縛られず視点を切り替えて様々な側面からまた様々な他者や集団などの異なる立場から考えていくことを表す。つまり「多面的・多角的に考える」ためには立ち場と視点を柔軟にかつ適時に切り替えることが必要となる。またグローバル化に伴う日本社会の多文化共生社会への移行という時代背景を考えると、「多面的・多角的に考える」だけでなく個人や他者の視点のレベルを超え地域文化の一員・国家文化の一員・アジア文化圏の一員・地球の一員として考える多文化的思考も必要になってくる。これはユネスコ(2014, 2015)が21世紀に必要な教育として提唱している地球市民教育(Global Citizenship Education)にも必要な自己の在り方で

ある地球市民アイデンティティ(Global Citizenship Identity)とも深く関係している(小林, 2016, 2018)。

小林(2016, 2018)によると、21世紀を生きるすべての人に必要となる地球市民アイデンティティの条件として多元的アイデンティティの必要性を指摘している。小林(2016)は「多元的アイデンティティというのは、1つの帰属集団だけに自己を固着的に投入させるのではなく、複数の異なる、そして時には相互に矛盾するような帰属集団に自己を同時に深く関与させながら、しかもパーソナリティとしての統合を失わないような自己のあり方を指す」(p.8)と定義し地球市民アイデンティティの育成の教育課題が多元的アイデンティティの教育課題としてもとらえられるとしている。この多元的アイデンティティの定義はTajfel(1982)の社会アイデンティティ理論に依拠しながら述べられた異なるレベルの複数のアイデンティティのことを意味し、人はだれしも家族、地域、国などの異なるレベルの集団に所属意識を持つことが可能としている。ただ、この異なるレベルとは関係なく、それぞれの集団には共有する目的や成員が守るべき規範やルールがある文化が存在しており八代(2009)は、人は成長に応じ生活圏が広がり様々な文化集団に属するようになる」と述べている。いいかえれば人は成長過程で複数の文化集団に帰属感を持つようになるのが自然であり、その帰結として複文化アイデンティティまたは多文化アイデンティティを育んでいくといえる。そのた

め本論では多文化アイデンティティを「複数の異なる文化集団に帰属した経験を持つことから形成された多様な自己の在り方」と定義し、地球市民アイデンティティを形成する基礎条件と位置付ける。これは、道德教育の対象である生徒の生活経験を考えた時は依然として生活圏が生活地域の圏内にとどまっているため多元的アイデンティティの育成を中心テーマとするよりも多文化アイデンティティの育成を道德教育と関連付けたほうがより生徒の生活経験に近いと考えられる。しかし、意味的には小林(2016)が提示した多元的アイデンティティと本論の多文化アイデンティティはほぼ同義であり、地球市民アイデンティティの育成の基礎条件という意味で多文化アイデンティティの育成は21世紀を生きる生徒の重要な教育課題といえる。以上の理由から、本論ではグローバル時代の道德教育を多文化アイデンティティの育成と関連付けながら論を進めていく。

新しい道德教育で「多面的・多角的に考える」ことを育成することと多文化アイデンティティを育成することは個人レベルと文化レベルの差はあるものの「立ち位置」の柔軟な切り替えが条件となることでは共通点があると考えられる。また、前述したようにグローバル化や日本における多文化共生社会への移行などが考えられる(文部科学省, 2018)ため道德の教科化はグローバル時代の道德教育を踏まえた変化ともいえる。

しかしながら、新しい道德教育の方向性と多文化アイデンティティの育成とを関連付けた研究は小嶋(2017)や中山(2018)以外はあまり見られずはっきりした関係は依然不明である。中山(2017)はグローバル時代の道德教育の在り方を「特別の教科道德」の指導要領の関連する学習内容を一部取り上げ多文化共生と地球環境問題の観点から検討しているが多文化アイデンティティの育成との関連性には深く言及していない。また小嶋(2017)は地球市民意識の育成と道德教育の実践を関連させ論じているが、新しい道德教育の指導要領との関連性や多面的・多文化アイデンティティの育成との関連性は限定的にしか言及していない。また小林(2016, 2018)は多元的アイデンティティの育成を地球市民教育を実施するうえでの重要な教育課題と位置付けているが、道德教育との具体的な関連性や新しい道德科の指導要領との関連性については検討していない。そのため、本論では「特別の教科道德」の改訂の方向性が多文化アイデンティティの育成とどのように関係しているかを研究設題として探索していく。

この研究設題を探索するため本論では、グローバル時代の道德性の育成を多文化アイデンティティの育成と関連づけ、「小学校学習指導要領(平成29年4月告示)解説 特別の教科 道德編」(文部科学省, 2018)を題材としてテーマ

分析(Braun & Clarke, 2006)を実施し、新しい道德科の改訂ポイント、目標、内容が多文化アイデンティティの育成とどのように関連しているかを探索する。

研究対象と方法

まず、本論では「小学校学習指導要領(平成29年4月告示)解説 特別の教科 道德編」の中核をなす第1章の総説、第2章の道德教育の目的、第3章の道德科の内容までの解説部分を分析データとして選択する。なお第4章(指導計画の作成と内容の取扱い)と第5章(道德科の評価)については第1章から第3章の補足的な位置づけにあたると思われるため今回の分析データの範囲外とする。

本論では以上の範囲の解説部分を分析テキストとして位置づけ、各章の分析テキストの中で多文化アイデンティティの育成と関連付けられるテーマをテーマ分析法で探索していく。その後、すべての章で浮上してきた多文化アイデンティティの育成に関連するテーマを統合し、小学校における道德科の新学習指導要領が目指す方向性が多文化アイデンティティの育成とどのように関連付けられるかを考察する。

次に研究方法だが、研究対象が文書テキストのため、テキスト分析を主な研究手法とする。具体的にはテーマ分析でテキスト分析を行う。テキスト分析をする際には内容分析(上野, 2008; Krippendorff, 1981)やテーマ分析(土屋, 2016; 伊賀, 2009; Braun & Clarke, 2006; Boyatzis, 1998)が考えられる。伊賀(2009)やBraun & Clarke(2006)は、テーマ分析法は解釈学的立場でのテキスト分析に適していると述べている。本論では道德の指導要領解説を分析テキストとし解釈学的立場で分析を進めていくため、データ駆動型のテーマ分析(Braun & Clarke, 2006)を実施する。また、この分析テキストの指導要領解説は特別の教科「道德」の改善の趣旨、つまり改善点の主題とその概要を説明しているためテーマ(主題)分析は適切な分析法だと考えられる。具体的な分析の手続きは1. データに親しむ、2. 最初のコードを生み出す、3. 諸テーマの探索、4. 諸テーマの再検討、5. テーマの定義づけと命名、6. 報告書の作成、となる(Braun & Clarke, 2006)。

結果

Braun & Clarke(2006)の手続きに沿ってテーマ分析を実施した結果、表1で示したように、道德教育における多文化アイデンティティの育成に関連する4つのテーマと14のコードが生まれた。

表1. テーマ分析による結果

テーマ名	コード名	例
①多文化社会で必要な生き方の構築	1 多文化理解の必要性	・様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きる
	2 国際社会での生き方	・自己を様々な社会集団や郷土、国際社会とのかかわりにおいてとらえ国際社会と向き合う
②多面的・多角的思考力の育成	3 多面的・多角的思考力	・物事を多面的・多角的に考える (8 例)
	4 多面的視点の育成	・物事を一面的に捉えない
	5 多角的視点の育成	・様々な視点から物事を理解
③多様な価値観などの認識と共有の継続	6 対立的価値観の認識	・二つの概念が互いに矛盾、対立している二項対立の物事を扱う (4 例)
	7 多様な価値観の認識と共有	・多様な価値観を認識しつつ他者と対話し協働 (3 例) ・「考える道徳」、「議論する道徳」
	8 多様な価値観の認識	・多様な感じ方や考え方に接する (4 例)
	9 多様な価値観育成への配慮	・答えが一つでない道徳的課題を主体的に捉える ・特定の価値観を押し付けない (2 例) ・特定の道徳的価値を絶対のものとししない
	10 多様な価値観の継続的模索	・「考える道徳」 ・考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質 ・自ら考え続ける姿勢を養う
④自己アイデンティティの多元的自己観	11 個人的自己観	・自己との関係で捉える
	12 関係的自己観	・人との関係で捉える
	13 集団的・文化的自己観	・自己を様々な社会集団や郷土、国際社会との関係で捉える
	14 生態的自己観	・生命や自然、崇高なものとの関係で捉える

第1のテーマは、多文化社会で必要な生き方の構築である。このテーマは多文化理解の必要性(コード1)と国際社会での生き方(コード2)の2つのコードからなっている。高い倫理観を持ち、人としての生き方や社会の在り方について、時に対立がある場合を含めて、多様で多元的な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、より良い方向を目指す資質・能力を備えることが多文化社会で必要な生き方の構築に重要であることをこのテーマでは示している。

第2のテーマは多面的・多角的思考力の育成であり、多面的・多角的思考力(コード3)、多面的視点(コード4)、多角的視点(コード5)、以上3つのコードを含む。このテーマは授業のテーマや教師・生徒間、生徒間・生徒間での話し合いを通しての実践と獲得を意味していると考えられる。

第3のテーマは、多様な価値観などの認識と共有の継続とした。含まれるコードは対立的価値観の認識(コード6)、多様な価値観の認識と共有(コード7)、多様な価値観の認識(コード8)、多様な価値観育成への配慮(コード9)、多様な価値観の継続的模索(コード10)、以上5つとなる。

最後のテーマ4は、自己アイデンティティの多元的自己観とした。このテーマは個人的自己観(コード11)、関係的自己観(コード12)、集団的・文化的自己観(コード13)、生態的自己観(コード14)の4つのコードから生成されている。ここで多元的自己観としたのは個人的自己観、関係的自己観、集団的・文化的自己観が人間世界での関係性で広がっていく一方で、生態的自己観は生態世界(自然世界)での自己を表している。人間世界と自然世界における自己観を人間世界における3つの自己観と同じように同次元に並べるとはできないと判断し、自己アイデンティティの多元的自己観への変容を意味するテーマとした。つまり自己アイデンティティの多元的自己観への変容は多元的自己アイデンティティの認識を前提としている。

次にテーマ間の関係だが、自己アイデンティティを多元的・複眼的に捉え(テーマ④)、多様な価値観の認識と共有を継続していくことで(テーマ③)、多面的・多角的思考力の育成(テーマ②)につながり、多文化社会で必要な生き方の構築(テーマ①)が可能となると解釈できる。また多様な価値観を認識し他者と共有し考え続けていくことで(テーマ③)、

多面的・多角的思考力の育成につながり（テーマ②）、その結果として自己アイデンティティの多元的自己観が形成されると（テーマ④）共に、多文化社会で必要な生き方の構築（テーマ①）につながっていくとも解釈できる。

上記に説明した各テーマ間の関係以外の解釈としては、多様な価値観の認識と共有の継続（テーマ③）は多面的・多角的かつ人間次元と生態次元も含め多元的な思考作業の継続により深められることで、自己アイデンティティを人間観、集団間、文化間の中で紡がれていく多文化的存在として認識し始めるだけでなく、自然世界の一部としても紡がれていく生態的存在としても認識し始める。この2つの次元の自己観の認識により、多元的自己観（テーマ④）が芽生え始める。それと同時に多面的・多角的思考力に加え多元的思考力も結果として養われていく（テーマ②）。そしてその作業を継続していく先に自己アイデンティティの多元的自己観への変容（テーマ④）と多文化社会で必要な生き方の構築の始まりが待っていると解釈できるのである。

考察

本研究では改定後の道徳科の小学校指導要領解説の一部を分析テキストとして選択し多文化アイデンティティの育成に関するポイントについてテーマ分析を実施した。小学校指導要領そのものではなく小学校指導要領解説を選択した理由は、改訂のポイントの解説が明示されているためである。そして改定後の道徳科の指導要領の改訂の背景として明示されていることがグローバル化の進展である。またグローバル化の進展での課題が多様な文化や価値観を背景とする人々と相互に理解・尊重しながら生きることと言及されている（文部科学省, 2018）。つまり、今回改訂された道徳科を含めた小学校指導要領では、多文化共生時代における小学校教育の方向性について指針が述べられているといえる。道徳科においては、道徳性の育成が使命であり、この背景を鑑みると、多文化共生時代の道徳教育や道徳性の育成の新たな指針が示されている。さらに「物事を多面的・多角的に考える」ことが道徳科の目標の主な改訂ポイントとして明示され、「解説」の中で様々な形で繰り返し強調されていることがテーマ分析を通して明らかになった。つまり、多文化共生時代の道徳性の育成は、道徳的諸価値に関し1つの正しい考えを養うことではなく、様々な文化的立場も含めた多様な視点から多様な道徳的諸価値について多面的・多角的に認識し自ら考えると共に他者と議論し、「考え続ける」ことができることを基本的資質と位置付けている。この資質は多田（2013）が述べている他者と

新しい考えを共に創出していく共創型対話が基盤になっているとも考えられる。また他者との継続的対話により1つの価値観に縛られずに道徳的諸価値を「考え続ける」ことは自己省察能力と判断保留能力の獲得にもつながっていくと思われる。

多文化アイデンティティは、実際には2つ以上の文化環境・文化圏に属した経験を有し複数の言語話者に形成されるアイデンティティと考え定義されることが多い（Miyamoto-Caltabiano, 2009; Ogawa, 2009）。そのため、多文化アイデンティティの1つの資質は多様な文化的立場から物事を考えることができることであろう。現代のグローバル化が進行する世界では、1つの文化圏に在住していても異文化圏の成員とのコミュニケーションが通常化しつつある。また、個人に内在する多様性の尊重が人権保護や人権教育の観点からも重要とされる現代では、個人に内在する多様なアイデンティティの認知が喫緊の課題ともいえる。これはグローバル化と多様性尊重が進む多文化・多様性共生時代では、多文化アイデンティティが自文化内においても形成されていくと考えられる。そしてこれは内海崎（2016）が指摘する性の多様性を題材として道徳教育を実践することで人権意識や多文化アイデンティティが涵養されていく可能性とも深くつながっている。

新しい道徳教育は、多文化共生時代の道徳教育であり、その要諦は様々な文化的価値観に開かれ多面的・多角的に考え続けることにある。そのことにより多文化アイデンティティの認識と育成に必要な基本的資質も自然に涵養されていくと思われる。つまり、多文化共生時代の道徳教育が向かう方向には多文化アイデンティティの認知と育成に基本的に必要な資質の育成も射程に入っていると考えられるのである。

また道徳科の指導要領から分かることは、道徳的諸価値を自己との関係、他者との関係、社会集団・自文化・国際社会との関係、生命・自然などとの関係の相互に関連し合う4つの視点から多角的に考え育成していくことを目指しているということである。これは多元的かつ関係的自己観に基づく道徳性の育成であり、多文化アイデンティティ構築に必要な多文化的自己観が育まれていくといってもよい。この意味でも多文化共生時代の道徳教育が向かっている先は多文化アイデンティティの育成と深く関わっていることが本研究によって提示されたといえる。

次に本研究の限界だが、本研究では「小学校学習指導要領（平成29年4月告示）解説 特別の教科 道徳編」の第1章の総説、第2章の道徳教育の目的、第3章の道徳科の内容までの解説部分を分析テキストとし、その後の第4章「指導計画の作成と内容の扱い」と第5章「道徳科の評価」について

は扱わなかった。第4章の特に内容の扱いに関しては、発達段階ごとで扱う道德的諸価値を4つの視点から詳細に説明している部分であり、この部分を分析することでより多文化アイデンティティの育成に関わる具体的な関連性が指摘された可能性はある。また第5章の道德性の評価については、答えが1つでない道德的諸価値の育成をどう評価するか、また「考え続ける道德」、「議論する道德」の評価について記載されており、多文化アイデンティティの育成とも大いに関連性が予測されるため、今後の課題としたい。ただ道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の報告(文部科学省, 2016)では、評価については各児童生徒自身の道德的価値観の深まりの過程と多角的・多面的見方への変容過程を自己内評価も含め観察し評価すると述べており、多角的・多文化的自己観への変容過程を評価対象としているとも考えられ、非常に興味深い。

最後に、小学校における新しい道德教育は他者・社会・自然との関係から紡がれる自身に内在する多文化性についてそれぞれの立場で気づき認識し、他者と共有しながら主体的に考え続けていくことを1つの目的としていると解釈できる。この作業は外国人留学生にとっても重要であり、道德教育で実施されている4つの視点で多様な道德的諸価値を考え続けていく教材は、外国人留学生の異文化コミュニケーション教育にも転用可能だと考える。道德性の諸価値を題材とした「考え続ける異文化コミュニケーション教育」の実践を今後の課題・展望としたい。

結論

本論では、「小学校学習指導要領(平成29年4月告示)解説 特別の教科 道德編」(文部科学省, 2018)を分析テキストとして、新しい道德科の改訂ポイント、目標、内容が多文化アイデンティティの育成にどのように影響しているかをテーマ分析(Braun & Clarke, 2006)により明らかにすることを試みてきた。その結果、グローバル時代に「よりよく生きる」ために多面的・多角的・多角的に「考え・議論し続ける」道德の方向性は、一義的ではないかもしれないが、多面的・多角的・多角的自己省察能力や判断保留能力の育成と結びついている可能性があることが分かった。また、多面的・多角的(・多角的)立ち位置による道德的価値観の変化の理解は道德性の多角的価値観と文脈的流動性への気づきを促し、流動的・構築的な多角的自己観への継続的変容につながっていく可能性も示唆された。そしてその継続的変容の結果、多文化的立ち位置からの流動的・多角的自己観を特徴とする多文化アイデンティティも育成されていくと考えられる。

最後に、グローバル時代の多文化共生社会でよりよく生きることは、身近にいる異質な他者と共生することが前提であり、異質性や多文化性・多様性に関わっていくことが必須となろう。これはいわば自己の中に多文化性を受け入れて育んでいくことである。つまり、グローバル時代の多文化共生社会においてよりよく生きるための道德性を育んでいくということは自己の中に多角的アイデンティティを育成していくことであり、「特別の教科道德」の目指す方向性と重なり合っているのである。また、道德科の新指導要領にある4つの観点は自分という存在が、人間世界の他者間、他集団間、他文化間で紡がれていく多文化的存在だけでなく、自然世界の中でも紡がれていく生態的存在でもあることを示している。この人が元来有する多文化性と多元性を自分事として見つめ問い直し、一人一人が多文化的・多元的存在としていかに良く生きるか、生きていくことができるのかを議論し、考え続けることが現代の道德科に隠された意義であろう。つまり、多文化教育、人権教育、ESD、環境教育などの関連教育の観点を取り入れながら人間としてまた自然の一部として共生して生きるとはどういうことかを道德科の授業を通して考え判断し実践していくことを求められているのではないだろうか。

引用文献

- Boyatzis, R. E. (1998): Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Sage Pub., London.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, **3**, 77-101.
- 伊賀光屋 (2009): 地平を融合させる対話としてのテーマ分析法. *新潟大学教育学部研究紀要* **2(1)**, 15-36.
- 小林亮 (2016): ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析—多角的アイデンティティの形成課題をめぐって— . *玉川大学教育学部紀要* **15**, 1-18.
- 小林亮 (2018): ユネスコの地球市民教育が追究する能力—グローバル教育における新たな価値教育における新しい展望—. *玉川大学教育学部紀要* **18**, 19-32.
- 小嶋祐伺郎 (2017): 地球市民意識を育む道德性育成の実践的研究: 多文化共生社会における市民性の育成の視点から. *次世代教員養成センター研究紀要* **3**, 61-71.
- Krippendorff, K. (1981): Content analysis: An introduction to its methodology. Sage Pub., Newbury Park.
- Miyamoto-Caltabiano, M. (2009): Negotiation of multicultural and multilingual identities: An ethnographic

- study of a Cambodian boy in Japan. *The Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism* **15(1)**, 39-50.
- 文部科学省 (2018): 小学校学習指導要領 (平成29年4月告示) 解説 特別の教科 道徳編.
- 文部科学省 (2016): 特別の教科「道徳」の指導方法・評価等について (報告)【概要】道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議.
- 中山博夫 (2018): グローバル時代における道徳教育に関する一考察. *目白大学人文学研究* **14**, 27-41.
- Ogawa, E. (2009): A model for multicultural identities within an individual. *経営論集* **74**, 23-32.
- 多田孝志 (2013): グローバル時代における学校教育改革の実践的課題. In: 多田孝志・和井田清司・黒田友紀(編), *グローバル時代の学校教育*. 三恵社, 東京, p.75.
- Tajfel, H. (1982) (ed.): *Social identity and intergroup relation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 徳永正直 (2016): 道徳教育の新しい可能性:「市民性教育」(citizenship education) との関係を考える. *大阪樟蔭女子大学研究紀要* **6**, 45-53.
- 土屋雅子 (2016): テーマティック・アナリシス法: インタビューデータ分析のためのコーディンの基礎. ナカニシヤ出版, 京都.
- 上野栄一 (2008): 内容分析とは何かー内容分析の歴史と方法についてー. *福井大学医学部研究雑誌* **9(1・2)**, 1-18.
- UNESCO (2014): *Global citizenship education – Preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- UNESCO (2015): *Global citizenship education – Topics and learning objectives*.
- 内海崎貴子 (2016): 「性の多様性」を教材とした「特別の教科道徳」における人権教育ー小中学校での授業実践事例からー. *教職研究* **30**, 9-23.
- 八代京子 (2009): 異文化コミュニケーションと国際理解. *麗澤学際ジャーナル* **17(2)**, 73-87.

Moral Education for Cultivating Multicultural Identity: A Thematic Analysis using New Version of Commentary to the Elementary School Curriculum Guidelines of Special Subject as Moral Education

Jiro SAKAI

School of Education, Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-14-2 Minami Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 170-0022, Japan

Abstract : This study tries to explore the relationship between the new version of special subject as moral education and cultivating multicultural identity through thematic analysis of new version of commentary to the elementary school curriculum guidelines of special subject as moral education. In particular, this study focused on the revised points, purposes, and main contents of new version of moral education and how these points are connected to cultivate multicultural identity of students. In the end, in the age of global world and global society, this study points out the cultivation of morality is deeply related to the process of cultivating multicultural identity by thinking multiangled, multifaceted, and multidimensional manner and acknowledging the relationship between self and other people, other groups, other societies, other cultures, and natural environment around self.

(Reprint request should be sent to Jiro Sakai)

Key words : Moral education in global age, Multicultural identity, Multi-faceted and multi-angled thinking

保育者のマスク着用保育に対する意識と対応 — 低年齢児保育に焦点をあてて —

荒木由紀子^{*1}・関口はつ江^{*2}

*1 東京福祉大学 短期大学部子ども学科 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

*2 十文字学園女子大学名誉教授

〒352-8510 埼玉県新座市菅沢2丁目1-28

(2022年10月31日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本研究は、新型コロナウイルス感染症予防により、保育現場で保育者が年間を通してマスク着用保育が行われていることの低年齢児保育への影響について、マスク着用約1年経過後と2年経過後の2回、同一保育者への半構造化面接調査によって明らかにした。保育上困難と感じる側面として、保育者からの発信、意思疎通・模倣、子どもからの手応え、子どもの要求への対応、子どもとの関係性、発達上の課題の6点について、発話内容を分析した。2回の面接を通して困難とされた側面は、意思疎通・模倣、子どもからの手応えであり、2回目には大幅に改善されたのは、保育者からの発信、相互関係性の成立であった。本研究は保育者の発話によるものであり、今後子どもの状態についての客観的な資料収集による検証が必要である。(別刷請求先：荒木由紀子)

キーワード：マスク、保育、保育者、子ども

緒言

2020年10月、中国の武漢で未知のウイルスによる疾病や死亡が確認され、瞬く間に全世界へそのウイルスは広がり、「新型コロナウイルス」と命名された。2021年5月、日本で新型コロナウイルスが確認されてから1年以上が経ち、変異株が次々と出現していった。新型コロナウイルス出現以前は、保育現場の保育者は季節性の流行疾病から感染を予防するため、一時的にマスクを着用することはあった。しかし、新型コロナウイルス感染予防においては一日中、一年中を通してマスクを着用しての保育を行う必要性があり、その終息まではマスク着用の保育は継続せざるを得ない状況である。こうした環境の変化の保育への影響、子どもの発達保障のために保育要件を明らかにすることは、保育全般の基本を考えることにつながるであろう。

保育者のマスク着用の保育や看護における問題点については、最近の研究において以下のように指摘されている。

第1点は、顔の下半分を覆うことによる対人的情報発信量低下の問題である。舞谷(2016)は、幼児教育学科の学生のマスク装着に対する意識調査において、約6割の学生は表情が分かりにくい時には好感が持てないとし、学生自身はマスク着用時に「怖い」と思われぬように目や表情に

気をつけている。更に医療関係者等、衛生関係者はマスクをしていることにより安全や安心といったイメージがあるが、保育士や教員等の人と関わる職業に関しては、必要以上にマスクを着用するのは好ましくないとしている。

第2点は、現場の保育者のマスク着用に関する保育上の障害に関する問題である。西館(2016)は、保育士90名のアンケート調査より、子どもの声が届きにくいこと、保育者の表情(感情)が子どもに伝わりにくいことが勤務年数に関係なく約6割の保育者が指摘し、一方、約4割の保育者はコミュニケーションに不自由を感じていないとの結果を得ている。マスク着用が乳幼児とのコミュニケーションや保育に与える影響を無視することはできないが、状況によってその影響が異なることを示している。真鍋ら(2021)は、保育養成校の保育実習後の3年生、4年生の学生へのアンケート調査による研究において、マスク保育は子どもとのやりとりの難しさがあり、人間関係形成における表情の大切さを再認識する一方で、子どもの表出する情報をよく見ることによって子ども理解を深めていこうとする姿勢によって、相互理解が異なる可能性があるとしている。

第3点は、自然社会環境状況の中で子どもの安全確保のための条件として「マスク着用」を捉える視点である。保育者はマスク保育での子どもとのかかわりにおいて

「感染の不安を感じながら」保育している。マスク着用のような相互理解に障害がある場合、園生活の中での子どもの行為をすべて表現と見て、そこにその子どもの思いや考えがあると捉え、子ども理解を深めていくことの重要性も指摘されている(真鍋ら, 2021)。マスク着用は、乳幼児の発達への障害の懸念があるが、感染予防に有用な道具であると位置づけ、またマスク着用による保育室の音環境の変化を推測し、子どもの側の環境の変化への積極的対応に着目することによる、子ども主体の保育への転換にもなり得るとの示唆もある(七木田, 2021)。

研究対象が大人の場合では、一般的にマスク着用による相互作用、人間関係への影響の有無が検討されている。手術後の患者は看護師の非マスク着用群においては看護師に対して柔らかいイメージを持ち、話しやすく緊張感や不安の軽減に繋がったとしている(堀ら, 2000)。また、医療現場では、看護師のマスク着用の有無にかかわらず、心を込めて発話した場合には患者は「望ましい」と感じ、更にマスクで顔が隠れている場合でも看護師が心を込めていることが患者に伝わるとする研究結果もある(野村ら, 2011)。以上、マスク着用の問題は、情報、印象形成への効果と対象理解、関係性形成への効果の視点から研究されている。保育への影響の実態と改善の方策については、保育の実際に即した検討が必要であると考えられる。保育において、マスク着用は感染症対策としては不可避であるとして、保育効果を下げないための手立て、或いは新しい保育の可能性を探る積極的な試みなど、その状況への保育者の意識の子どもへの影響は極めて大きいと言える。保育実践者がどのように子どもや保育の現状を受け止め、どのような視点、態度、価値観で対応しているか、その実際から保育の質の向上への保育の在り方の手がかりが得られるものと考えられる。

研究目的

本研究は、マスク保育が不可避である保育現場における保育の実態について、マスク着用の影響が大きい低年齢児保育に焦点を当て、保育者のマスク着用保育の受け止め方、保育上の困難意識と対処の実際、状況改善のための具体的方法等、以下の点を明らかにすることを目的とする。

1. マスク保育における子どもの反応、保育者からの子どもの学習、保育者と子どもの関係性の成立、平常保育における子どもの発達との違い等についての意識。
2. 長期間のマスク保育における保育者の意識、及び子どもへの対応の変化。
3. マスク保育の障害を乗り越えるための考え方。

研究対象と方法

研究対象: 第1回調査 保育者23名(研究対象園7園、対象人数は1園あたり1~6名、平均保育歴年数 14.8年/令和3年)。第2回調査 保育者20名(研究対象園7園、対象人数は1園あたり1~6名、平均保育歴年数 15.8年) 転職等により第1回より継続面談困難な保育者が3名いた。「緊急事態宣言」及び「蔓延防止法」等が適応された新型コロナウイルス感染拡大地域の関東圏に限った。

研究方法: オンライン(zoom)による半構造化面接調査を行った。同一対象者に、約1年間の時間間隔を置いて2回の調査を行った。面接者は研究者1名、30分程度であった。(令和4年は、面接者の都合により一部記述による回答を得た保育者もある)

調査時期: 第1回面接 2021年6月~9月。コロナ感染症流行から約1年経過し、約1年のマスク着用保育経験時期。第2回面接 2022年6月~8月。第1回面接後1年経過時期。

質問内容: 面接時の質問内容は以下の6点を中心にその他に考えを自由に述べてもらった。①保育者としての経験年数 ②1年を通してマスク着用における保育上の困難点 ③乳幼児の反応、状態について気づくこと、従来と異なること ④子どもの発達上の変化、問題点 ⑤保育者との関係性 ⑥今後の保育の在り方についての考え方

分析方法: 保育者の回答をすべて文字化し、以下の3つの研究方法で分析し、保育者の意識の傾向を明らかにした。さらに、典型的な発話の事例を取り上げ、保育者としての葛藤や子どもへの思い、対応への実態を捉えた。

研究1 対象保育者の発話内容について、以下の点についての言及の有無を判定し、マスク保育への考え方を捉えた。

- ①保育者の発信や感情表現の伝わりにくさ
- ②意思疎通や相互理解、模倣に問題がある
- ③手応えが感じられない
- ④子どもの言葉の習得や理解、子どもの反応等の育ちの問題
- ⑤やりとりや子どもの要求への対応のしづらさ
- ⑥保育者との関係性(愛着関係)の遅れ。

研究2 意識の構造を明らかにするためにKH-Coderによる語りの分析をし、出現語の確認、語と語の結びつきを明らかにした。分析対象者は以下の視点から6名を選択した。保育者の困難点について3種類(1:保育者からの発信に関する困難性 2:子どもの理解・学習に関する困難性 3:子どもと保育者の関係性)に分け、それぞれについて詳しく述べていると判断した各種類の代表2名、計6名である。

研究3 困難点それぞれについてマスク保育の困難意識が強い保育者、困難意識の弱い保育者、各1名を選択

し発話部分を取り出して内容の比較を行った。

*この研究において、マスクをしながらの保育をマスク保育とする。また保育士および保育教諭を総称して保育者とする。

倫理的配慮: 東京福祉大学研究倫理委員会承認. 受付番号 2021-04号 (R3年)及び2022-02号 (R4年)

対象者への配慮: 有害事象は生じ得ない。但し、新型コロナウイルス禍であることから、zoomによるオンライン面接とし、感染防止対策を徹底した上で、研究協力施設の施設長と協議し、研究を進める。面接時間は30分程度と想定するが、面接協力者(保育者)が面接実施中に体調不良となった場合には、直ぐに面接を中止する。また、面接協力者(保育者)の氏名、施設等は明らかにしない。面接内容から個人や施設が特定出来ないように慎重に処理する。

結果

R3年の面接時間は1名約30分、文字起こし文字数1名平均約2,500字(質問含む)であった。R4年の面接時間は1名約30分。なお一部は都合による書面回答を含み、文字起こし文字数1名平均約2,700字。(質問含む)であった。

研究結果1 保育上の困難点意識

各保育者について、保育上の問題点6点への言及の有無を判定した。R3年度とR4年度の結果を図1に示した。

保育者の困難点の意識についての結果は以下のようである。

子どもへの保育者の発信,感情表現の伝わりに関する意識は(図1①②)は、保育者の発信や感情表現の伝わりにくさでは、R3年は約74%の保育者が困難としたが、R4年は75%の保育者は伝わりにくさはないとしている。一方、子どもとの意思疎通や相互理解については、R3年は約78%、R4年は65%の保育者が困難ありとしている。伝わりにくいとの感じは大幅に解消している。しかし、保育者は伝わっていると思っているが、その内容の正確な伝達には至っていないと考えられ、困難さは継続していた。

子どもからの反応、言葉の習得や理解等子どもの側の問題(図1.③④)は、子どもの反応(手応えが感じられない)では、R3年は約65%、R4年は50%の保育者が困難とし、言葉の習得や保育者への応答の仕方等子どもの行動、学習の面ではR3年は約65%が問題ありとし、R4年は若干減るが55%が問題ありとしている。2回を通じて約半々に分かれている。子どもへの保育者の応答、子どもと保育者の関係性についての困難(図1.⑤⑥)は、子どもの要求への応答ではR3年は約57%が困難ありとし、R4年は若干減るが50%が困難ありとしている。保育者との関係作り(愛着形成)については、R3年は約57%が困難ありとしたが、R4年は85%が困難なしとしている。子どもの要求への適切な対応の問題は解消しにくい、関係性形成の困難は大幅に解消している。

		■なし% ■あり%	
① 保育者の発信や感情表現の伝わりにくさ	R3年	26.1	73.9
	R4年	75	25
② 保育者・子ども間で意思疎通や相互理解、模倣に問題	R3年	21.74	78.26
	R4年	35	65
③ 手応えが感じられない	R3年	34.79	65.21
	R4年	50	50
④ 子どもの言葉の習得、理解上の問題、子どもの育ちへの憂慮	R3年	34.79	65.21
	R4年	45	55
⑤ やりとりや子どもの要求への対応	R3年	43.47	56.53
	R4年	50	50
⑥ 保育者との関係作り(愛着)に遅れを感じる	R3年	43.47	56.53
	R4年	85	15

図1. 保育者の困難意識発語の割合

全体的にマスク保育の経験により、子どもへの発信の伝わりや子どもとの関係性の改善は図られている。しかし、発信内容の相互理解、子どもの学習に課題が残っている。以上の意識の違いは、保育者の保育方法、保育条件等による違いが推測される。

研究結果2 保育者の意識の構造変化

保育者が述べた保育の困難の意識の構造を更に明らかにするために、面談記録をKH-Coderによる分析を行った。

研究1の結果に基づき、1.保育者からの発信に関する困難性、2.子どもの理解・学習に関する困難性、3.子どもと保育者の関係性を分析した。分析対象は困難側面それぞれについて詳しく述べていると判断した対象者各2名、6名の発話を分析とした。総抽出語数 6,339語（質問含まず）であった。各グループの①「特徴語（上位10語）」（表1）と共に抽出された語の特徴を示すため②「共起ネットワーク図」（図2、図3）を作図した。図中においては、Jaccard係数（各カテゴリーの特徴語の数値）が高い語ほど大きな円で描画されている。

研究結果3

(1) 各カテゴリーの特徴語（表1）

「Ⅰ保育者からの発信の困難性」に関しては、保育者がマスクをしている事によって伝わりにくさを感じているため、両年共通して「先生」「マスク」が多いが、R3年の「思う」「言葉」「感じる」等から、R4年は「表情」「見る」「思う」等、保育者側の思いから子どもを分かろうとする意識へと変化

がうかがえる。「Ⅱ子どもの反応、言葉の習得」においても、R3の「先生」「言う」「今」等、保育者側の立場から、R4の「子ども」「マスク」「分かる」「口」等、子どもの状態の語への変化がうかがえる。「Ⅲ子どもへの応答、関係性」では、R3年は「マスク」を中心に「子ども」「思う」の語が多く、R4では「コミュニケーション」「目」「自分」等と多角的な語が見られ、子どもへの対応や関係づくりの視点の広がりがある。

(2) 共起ネットワーク図（図2、図3）

2回のネットワーク図において、いずれも「子ども—マスク—先生—思う」の関連性が核となっていることが明らかである。R3では、さらに「表情—言葉—伝える—見える」などの発信と伝達、「声」「口」「食べる」などマスクの影響が大きい部位への意識の強さが認められる。R4では中心である「子ども—マスク—先生—思う」はR3より小さくなり、他に特定語のネットワークが小さく、マスク保育の問題点への意識化が弱くなっていることが示された。

研究結果4 保育者の語りの事例検討

マスク保育での保育や子どもへの影響に関する意識は、保育者によってかなり異なることが示されており、違いの要因の一つに保育者の保育方法の考え方があるとみられる。マスク保育の障害への対応の仕方が大きく異なるとみられる保育者の発話内容を比較し、違いの要因について検討した。困難度意識の強かった保育者と弱かった保育者の発話内容の比較を行った。特徴的とみられる発話に下線を、両者の違いを太線で示した。

表1. 各カテゴリーの特徴語（上位10語）

Ⅰ 保育者の発信、感情表現の伝わりにくさ、子どもの保育者理解について				Ⅱ 子どもの反応、言葉の習得や理解等、子どもの育ちの問題				Ⅲ 子どもへの応答、子どもとの関係性についての困難			
R3年		R4年		R3年		R4年		R3年		R4年	
思う	.264	マスク	.257	先生	.165	子ども	.279	マスク	.208	コミュニケーション	.075
マスク	.189	先生	.153	言う	.101	マスク	.215	子ども	.197	目	.062
先生	.189	表情	.129	今	.075	分かる	.175	思う	.157	自分	.056
言葉	.138	見る	.127	自分	.069	口	.167	見る	.150	一番	.047
感じる	.133	思う	.126	多い	.061	思う	.131	表情	.146	怖い	.047
声	.122	伝わる	.117	表現	.061	先生	.124	顔	.110	感じ	.045
分かる	.121	見える	.079	自身	.059	今	.124	今	.107	月	.038
見える	.096	顔	.076	コミュニケーション	.052	取る	.120	保育	.075	行動	.038
伝わる	.083	言う	.076	考える	.052	言葉	.117	自分	.069	取れる	.038
伝える	.068	子	.076	気持ち	.051	表情	.110	見せる	.057	コロナ	.038

① 発信、伝達の困難（保育者の発信や感情表現の伝わりにくさ）

困難度強

R3年:「大人同士でも笑っていれば自然と目尻が下ったり、今いい表情をしているのだからと分かります。普段の感情の時、目元は何も変わらないので、先生の子どもに対する温かさは常に笑っていないと伝わらないのかと思います。笑顔は心掛けるのですが、マスクをしていない時の普通の顔とマスクをしている時の普通の顔だと、マスクがある時は先生の温かさを感じないのかと思います。」

R4年:「危険なことややってはいけないことをして、注意を促した時、いま一つ反応が悪く伝わっていないのでは？と感じた。口調や声のトーンを大袈裟にして伝えると怖いという印象ばかり与えてしまい、何に気を付けるべきなのかが伝わらないのではないかと思うので、それも有効な注意の促し方ではないと思う。口調、声、表情、言葉全てが揃って伝えられれば、もっと子ども達にしっかり伝えることが出来るだろうと感じることが多々あった。」

困難度弱

R3年:「新たに担任になり、1ヶ月半経った頃からは、どういう先生かということ子ども達に分かってきてくれたようです。子ども自身から積極的にアピールしてくれています。先生はできるだけ大きな声でお話をしたり、いつも以上に褒めて、子どもとの距離をすこしずつ縮めています。「ご飯全部食べたよ!」と子どもが話す時、先生は拍手をしたりしてコミュニケーションを沢山取れるようにしています。私はもともと声が大きいのでマスクをしていてもそれほど声が伝わりにくいという事はないようです。」

R4年:「注目して欲しい時は、声の大きさ。大事な時は大きな声を出すとか。子ども達に注目して欲しいときは大きな声で話しをしてアピールしたり、あとはやっぱり目の表情が一番。子ども達には分かり易いのかな。目を大きくして「上手だよ」とか、目の大きさを表現していました。ある程度自分でもどうやったらコミュニケーションが取れるというのが少しずつ分かってきて、コミュニケーションは取りやすくなってきました。」

これらの事例より、困難度強はマスク着用による目に頼る表現力、情報内容の不足への意識が継続し、困難度弱は子どもへの発信への対応によって保育者への注目を集め、受信、判断をさせようとする。

② 意思疎通、模倣（意思疎通や相互理解、模倣の問題）

困難度強

R3年:「遠くから声をかけた時に子どもの反応が無くて

「言ったことが分からなかったのかなあ」と思うことがあります。1歳児の例ですが、食事の時にあまり咀嚼しないで飲み込んでしまう子に「もぐもぐだよ」と言葉で伝えているのですが、マスクがなければ伝わると思いますが、子どもはその言葉を聞いても分からないと思うんです。「もぐもぐ」と言われても子どもは分かっていないと思います。食事の時に、そのような声をかけてもあまり変化はありません。先生の口が動けば子どもはそれをじーっと見たりすると思いますが、それが見せられないので「この声かけに意味があるのかなあ」と思ってしまいます。」

R4年:「先生は今笑っているのか、喜んでいるのか、それとも怒っているのか分からず「?」「えっ?」という間があるように感じることもある。上手く受け止められず戸惑っているのかなと思う。子ども達からの訴えや上手く言葉を伝えられなくても口の動きで読み取れていたが、子どももマスクをしていることで何度も聞き返してしまうことも多くなったと感じる。」

困難度弱

R3年:「そんなに大きな変化は感じないのです。マスクを付けていてもままごとと一緒にしていると口のところに「あ〜ん」と言って持ってきてくれるし、こちらがアムアムとやっていると「食べているんだな」ということがちゃんと子ども達に伝わっているようですし、マスクがあるせいでコミュニケーションが取りづらくなったとたいして感じていないです。」

R4年:「一人一人が個性豊かな元気な子たちなので、常に目は合せていたいと思います。子どもが先生を見ているし、私も子ども達をよく見たい。「先生、見てて」とアピールする子も多いので、兎に角よく見てあげたい。よく見るだけで子どもは「見てくれる」という安心感もあるみたいです。益々信頼か何かができるような感じがします。」

これらの事例より、困難度強はマスク着用の現状、遮蔽感の意識が強く、子どもの戸惑いについてもその心情より具体的内容に対応しようとする。困難度弱は平常時の相互作用を想定、推測して子どもとの結びつきを強化しようとする。

③ 子どもからの手応え（子どもからの手応えが得られない）

困難度強

R3年:「先生の表情が目のところしか見えないので「叱られているの?」それとも「これは注意されているの?」例えば、先生が褒めていることも声が大きいというだけで、子どもがビクッとしたりすることがあります。子ども自身が戸惑っていると感じます。」

R4年:「普段と違うペープサートや人形劇を見せても、いま一つ反応が薄いように感じる場面がある。マスクをしている時は、特に口の動きが分かりにくく誰が喋っているのか分からない。だからなのか、こちらが話しをしている時に喋る子どもが多い。」

困難度弱

R3年:「自分の意識付けにもなりました。言葉をもっと考えなくちゃとか、丁寧に説明するのも大事なとか。子ども達の見る力も少しずつついてきたように思います。マスクで口元の表情は見えないけれども、目だけの表情で先生の考えていることを読み取ってくれて「ああ、こうしなければダメだったかな」とか思い出したように動いたり…ということもあります。」

R4年:「外であそんでいる時、先生はマスクを付けているので、声を意識してちょっと大きくしたせいもあり、子どもにも伝わっていたかなと思います。1年目はそこまで伝わっていなかったかな、と思うこともありました。去年はそれほどまで感じることはありませんでした。自分が「意識していた」というのもあるのでしょうか。」

これらの事例より、困難度強は子どものマスク着用の保育者理解の限界の意識が強く、困難度弱は子ども側の保育者理解への努力、進歩を見いだそうとする。

④ 子どもの発達上の問題（言葉の習得、理解上の問題、子どもの育ちの問題）

困難度強

R3年:「マスクをしているからかは、はっきりしませんが、発音がはっきりしない子どもが多いです。また語彙が少なくなっているのかなと感じます。コミュニケーションとかも。子どもも先生も両方、語彙(会話)が少なくなっていると思います。どんな改善をしていけば良いのだろうと悩みます。」

R4年:「言葉の滑舌が分からないまま大きくなってしまう心配がある。口の開き方、動かし方を越得る事が難しくなってしまったので、大きく分かり易くゆっくりと喋るように意識している。」

困難度弱

R3年:「大人がマスクをしていて目の部分しか出ていませんが、子どもとコミュニケーションは取れていると思いますし、言葉でも伝えていますが、子どもに取って大人の目の部分から大人の感情を読み取っている今、多いと思うので、目を見て話すというのはマスクをしているのでより多くなりますし、プラスになるとは思います。」

R4年:「口元とかは目でみても分からない分、聴力、聞き取る力はきつとマスクを付けていなかった時よりかは、

上がったのじゃないかと思います。先生が何か喋りだしたら静かになるとか、静かに耳を傾けてっていうのはありました。」

これらの事例より、困難度強は顔による伝達に相互作用への意識が強い。困難度弱は顔以外の多様な方法に着目している。

⑤ 子どもの要求への対応（やりとりや子どもの要求への対応の問題）

困難度強

R3年:「昨年、一昨年と0歳児を2年担当して、同じ月齢の子でもマスク無しでずっと保育してきた子どもと、先生と出会ってからマスクを付けて保育してきた子どもだと、手遊びの模倣がごく少なくて。去年受け持った子どもは半年位、目の前で毎日手遊びしても喜んで見てはくれます。楽しそうにしてくれますが、お客さんのな感じで自分もやってみたいという気持ちまではいかない、そんなことがありました。」

R4年:「食事の時、咀嚼があまり出来ない子どもがいて、先生の口元がマスクで見えないので、こちらも「もぐもぐだよ」と言っても、子どもにとってはそれがどういうことなのかは分かりづらかったみたいで、子どもは「してるよ」「もぐもぐしてるよ」「ご飯食べているもん」と子ども達から言われてしまったので、そこはどうやって伝えていこうかなって困ったところです。」

困難度弱

R3年:「子ども達が「聞こう」とする様子が見られます。一部の子どもは一生懸命聞こうとしています。例えば、喉を痛めた先生が「今日は声が出ないから小さい声で話すよ」と言うと子ども達は耳を澄まして聞こうとする姿がありますよね。それと同様な姿が一部ですけれどもあります。」

R4年:「ちゃんと子どもの目を見たり、お話をしたり、その子どもの気持ちを分かってあげて「そうだよ、大丈夫だよ」とか「痛かったね」とか「お腹すいたよね」とか、ちょっとした言葉かけとか。そういうことが大事なのかな、と思います。あとは、その時にもよるのですが、自分も0歳児になって同じ目線に立ってあそんだり、声かけしたりとかするようにしています。やっぱりその子の気持ちを分かってあげる。」

これらの事例より、困難度強は子どもの保育者の期待通り（平常時）の反応のなさへの困惑が継続する。困難度弱は子ども側の困惑、心情への対応に努める。

⑥ 子どもとの関係性(保育者との関係性(愛着関係)の遅れ)
困難度強

R3年:「マスクを付け始めた頃は、先生がマスクをしているのが怖いのか、マスクに慣れていないと思いますが、0歳児には最初よく泣かれました。抱っこしても泣かれました。もちろん人見知りの子もいますが、それだけではなかったように感じます。また、今まで普通にお話していたのにマスクを先生が付け始めたら先生の傍に寄ってこなくなったということがみられました。」

R4年:「色々な場面で「笑う」子ども達だが、マスクをしたままではこちらの笑顔を子ども達に届けられず、感情や気持ちのつながりあいが生まれにくくなっているのでは、と心配になるときがある。自力で立てるようになり、嬉しそうに保育者に笑顔をみせることに対しても、満面の笑みでは返せないので、手を叩いて喜びを表現したり、言葉で喜びを伝えるようにした。」

困難度弱

R3年:「子ども達の気持ちにできるだけ応えるようにしています。スキンシップを取ったり、先生を必要としているのかなと思うような子どもにはできるだけ多く話しかけるようにしています。また、名前を出して褒めてあげるなどします。先生の行動で示すようにしています。」

R4年:「マスクがあってもなくても、子どもに対する気持ちは変わらないですし、接し方とかも特に変わらず出ていますし、マスクがあってもなくても変わらないコミュニケーションが取れているので、愛着関係は築けているんじゃないかと思っています。子ども一人一人に安心して園生活を送って欲しいので、不安な気持ちだったら寄り添ってあげたりだとか、泣いていたら近くに寄り添って抱っこしたり、1日1日のかかわり方に気を付けてですかね。一人一人に寄り添って関係作りをしてきたので、特に今、困ることもないのかな。」

これらの事例より、困難度強はマスク着用による子どもとの距離感が継続する。困難度弱は子どもの必要性へ全身による対応によって親密性の回復を図っている。

発言全体から、困難意識の強い保育者の発言は、発信者としての意識やマスク着用の障害への関心が強い。そこから子どもが保育者へ注目、判断、応答、接近がしにくくなったことの意識、子どもの育ちへの不安が表れている。困難意識の弱い保育者は、子どもとの信頼関係形成に重点を置き、子どもからの発信への注目、応答への努力をして子どもからの発信を活性化している。

考察

研究 I において、「保育者の発信、感情表現の伝わりにくさ」「保育者・子ども間で意思疎通や相互理解、模倣に問題」は、保育者の発信、感情表現の伝わりにくさについて R3 年は約 74% の保育者が困難としたが、R4 年は 75% の保育者は伝わりにくさはないとし、大きく変化したのに対し、「子どもとの意思疎通や相互理解、模倣に問題」は、R3 年は約 78%、R4 年は 65% の保育者が困難ありとしている。

これらからマスクを着用するようになった R3 年はマスク着用による情報伝達の障害の意識が強い。R4 年になるとマスク保育のマイナス点の克服への意識的対応により気持ち伝えることに関する困難意識は解消するが、子どもとの意思疎通や相互理解等の問題意識は残っており、保育者は自分の発信が子どもに伝わっているという意識を持つてはいる。子どもの反応には保育者が期待との違いが出やすいものと考えられる。子どもが保育者の発信内容をどう理解したか、それにどう対応したかについての評価のしかたによって、問題意識は異なってくると考えられる。

「子どもの反応、言葉の習得や理解等子どもの育ちの問題」については、「子どもの反応(手応えが感じられない)」では、R3 年は約 65%、R4 年は 50% の保育者が困難としている。「言葉の習得や理解等子どもの育ちの問題」では、R3 年は約 65%、R4 年は 55% が問題ありとしている。マスク着用保育は、保育者の顔、言葉から直接学習している低年齢児の保育においては障害になっていることは明らかであるが、半数近くは問題意識を持たないことから、保育者の子どもへの視点または保育方法によって異なることが推測される。

「子どもへの応答、子どもとの関係」については、「子どもの要求への応答の問題」では R3 年は約 57%、R4 年は 50% が困難ありとしたが、「保育者との関係作り(愛着形成)」では R3 年は約 57% に対し、R4 年は 15% が問題とした。ここからは、子どもとの具体的対応における子どもと保育者相互のずれが生じることは避けられないが、子どもとの関係性の形成はマスク着用の障害を補う多様な方法によって形成されていることが示された。保育において何を重要とするか、保育観の違いが回答に反映していることも考えられる。

KH-Coder による分析による各カテゴリーの特徴語・共起ネットワーク図・対応分析図から、1 年目は保育者側がマスクをしていることへの意識が強く、その障害に問題点が焦点化しているが、2 年目は保育者自身への意識から子どもの側へ、子どもへのアプローチを意識した語へ、マスク着用にかかわる困難性の問題から子どもの発達への

懸念、及びそれを補償するための保育行為へ、と意識が広がっているとみられる。これらの変化は、マスク着用が習慣化した結果、保育において顔全体の表情や言葉によるコミュニケーションへの意識が薄れたという消極的な変化と、マスク着用による障害を補償するための積極的手立てを講じたことによる変化との両面が考えられる。

西館(2016)の研究で、マスク着用が乳幼児とのコミュニケーションや保育に与える影響を無視することは出来ないが、状況によってその影響が異なることを示唆し、真鍋ら(2021)は子どもの表出する情報をよく見ることによって子ども理解を深めていこうとする姿勢によって相互理解が異なることに言及している。本研究では、1年目の特徴語と2年目の特徴語を比較すると、「子どもの育ち」への不安は1年目、2年目と変わらずに保育者は持ち続けている。しかし、他項目「保育者の発信」「感情表現の伝わりにくさ」「子どもとの関係性」「子どもへの応答」等については、真鍋ら(2021)の示したように子どもの表出する情報をよく見ることによって子ども理解を深めていこうとする姿勢からの改善と考えられる。「やり取りのしにくさ、子どもの模倣、子どもの発達等」についての判断の違いについては、研究3の結果から推測される。

研究3から、保育において、子どもと保育者との繋がり、相互の信頼関係を軸に保育を展開している場合と保育者を中心とした指導者—学習者関係としての意識が強い場合とで、保育困難状況への対応に違いが出るのが捉えられた。先行研究(舞谷, 2016; 吉川, 2017)において、マスクをしていると表情や感情が相手に届きにくく、コミュニケーションの妨げになっていることは指摘されており、マスク保育は低年齢児においては大きなマイナス要因であることは明らかである。こうした事態において、その障害をできるだけ軽減するための方策をとることは保育の専門家としての責務と言える。かつて経験したことがない、年間を通してのマスク保育では経験年数よりも保育者自身の困難に対するレジリエンスが大きく関係していることが考えられる。例えば、加藤(2022)は、放射能災害下の保育にあたった福島の保育者の中には、困難に立ち向かう中で保育者としての専門性に自信を持ち、ネガティブな状況でも保育の改善や向上がみられたと報告している。本研究においても保育者の保育経験年数に関わらず、困難な状況でも自身の保育を工夫しながら子どもの育ちを援助する態度と共に困難感を持ち続け、旧来の保育方法を継続しようとする態度ももうかがえた。

新型コロナウイルス感染症予防のためマスク着用の保育をしなければならない1年目は、多くの保育者が日々の保育や子ども対応に関する迷いが大きく、子どもの発達に

関しても何らかの不安を持ちながら保育をしていたと言える。2年目になるとマスク着用の保育に保育者も子どもも慣れ、また、保育者は自分の保育を工夫して「伝わりにくさ」「保育者との関係作り(愛着)」は改善しつつあり、保育者自身もそれを実感していることが分かる。しかしながら、「子どもの言葉の習得」「理解上の問題」等子どもの育ちへの憂慮は、1年目、2年目と保育者の気持ちに変化していないということは、長期に渡るマスク着用の保育が、今後の生育上、子どもに何らかの影響を与えることへの不安を常に持っていると言えよう。また、「手応え」に対する困難感「手応え」を子どもが保育者の模倣をしたり、期待通りの反応とみなすか、子どもなりの反応を受け入れるかどうかによるのではないだろうか。保育上の工夫により「伝わりにくさ」は減少しているが、子どもの学習効果とのずれを感じていると推測される。保育者自身の保育観、所属している施設の保育・教育方針、保育形態、保育者同士のつながり等による違いもあると思われるが、保育の専門性が危機的状況で顕在化することが示されたと言えよう。

本研究は保育者の語りに基づく結果である。子どもと保育者の相互作用、子どもの育ちの実態など客観的な実証は行われていない。しかし、保育者の意識は保育実践の一部、保育行為の背景として重要な要因である。保育環境の負の条件に対応するために、保育者の保育状況に向き合う態度の重要性が伺える。

今後の課題

本研究は2年にわたり保育現場で保育に携わる保育者にオンラインによる半構造化面接調査を通して、マスク保育における保育者の意識を研究した。新型コロナウイルス感染症が流行し始めた1年目(R3年)、終息のみえない2年目(R4年)と同じ保育者に面接し、保育状況の意識の変化がみられたが、その過程や周囲からの援助、支援、施設内での話し合い等について具体的に示すことは出来ていない。さらにマスク保育の子どもへの発達に及ぼす影響については縦断的な実証的研究が必要であろう。

結語

本研究の目的は以下の3点を明らかにすることであった。第1は、マスク保育における子どもの反応、保育者からの子どもの学習、保育者と子どもの関係性の成立、平常保育における子どもの発達との違い等についての意識についてである。研究の結果、マスク保育1年目は保育者側からの子どもへの発信の届きにくさ、子どもの発達、関係形成

のいずれについても不安が高かったが、2年目は伝わりにくさ、関係形成への不安は大幅に解消した。しかし、発信された内容が保育者の意図した理解、保育者からの学習効果に関する不安は継続していた。

第2に、長期間のマスク保育における保育者の「マスク保育」への意識、及び子どもへの対応の変化については、マスク保育2年目になると保育者はマスク保育の問題点への意識が弱くなっていることが示された。

第3に、マスク保育の障害解消のための努力に関しては、困難意識の強い保育者は、発信者としての意識やマスク着用の障害への関心が強いものに対して、困難意識の弱い保育者は、子どもとの信頼関係形成に重点を置き、子どもからの発信への注目、応答に傾注していたことから、子ども中心の保育への方向性が認められた。尚、これら保育者の意識の違いには、保育者の保育感、園環境等が関係しているものと推測される。

付記:

本研究は、日本保育学会第75回大会の発表内容に加筆修正したものである。

引用文献

- 針生悦子 (2021): 言葉が育つ仕組み, 保健と健康 **27(1)**, 57-59.
- 廣瀬郁美 (2014): だてマスクがもたらす心理的作用の検討: ふれあい恐怖心性と移行対象の視点から, 京都光華女子大学人間関係学会『年報人間関係学』編集部編 **16**, 1-13.
- 堀めぐみ・佐々木八重・森脇三恵子 (2000): ICUに勤務する看護師のマスク常用が患者に及ぼす影響 - 識別・イメージ・コミュニケーション・情緒の視点から -, 日本看護学会論文集 **31**, 92-94.
- 加藤孝士・中山智哉・太田光洋 (2021): コロナ禍が保育に与えた影響 - 保育者の意識の変化や保育の工夫に着目して -, 日本保育学会第74回大会発表論文集, 219-220.
- 加藤孝士 (2022): 放射能災害下の保育を経験した保育者の意識 - 保育者としてのやりがいと困難に注目した量的・質的観点からのアプローチ -, 日本保育学会, 保育学研究 **60(1)**, 149-160.
- 北島万裕子・加悦美恵・飯野矢住代 (2012): マスクを着用した看護師の声は患者にどのような音として聞こえているのか, 日本看護技術学会誌 **11(2)**, 48-54.
- 厚生労働省 (2012): 2012年改訂版 保育所における感染症ガイドライン.
- 厚生労働省 (2018): 2018年改訂版 保育所における感染症ガイドライン.
- 舞谷邦代 (2016): マスク着用に対する幼児教育学科学生の意識と実際, 金城大学紀要 **40**, 83-94.
- 真鍋顕久・水谷亜由美・本多恭子 (2021): 保育の場での人間関係の形成における感染症予防の影響 - 保育者養成校の学生を対象としたマスク着用に関するアンケート調査を通して -, 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要 **20**, 99-104.
- 西館有紗 (2016): マスク着用が保育に及ぼす影響に関する保育者の認識, 富山大学人間発達科学部紀要 **10(2)**, 125-130.
- 七木田方美 (2021a): 保育者のマスク着用が保育や子どもに与える影響 - COVID-19禍による, 保育と保健 **27(1)**, 13-17.
- 七木田方美 (2021b): 保育者のマスク着用が保育や子どもに与える影響 - COVID-19による影響調査 -, 比治山大学・比治山短期大学部教職課程研究 **7**, 167-175.
- 野村光江・富城智子・鈴木二三子・吉岡睦美・城戸朗子・吉川左紀子 (2011): 看護師のマスク着用は対応の好ましさを低下させるか?, 電子情報通信学会技術研究報告=IEICE technical report: 信学技報 **111(214)**, 1-5.
- 佐々木郁子・萩原恵美 (2009): 手術入室時の手術室看護師のマスク着用の印象, 日本看護学会論文集(成人看護 I) **40**, 27-29.
- 齋藤 修・西村忠己・浦谷悠加・松永靖子・細井裕司・北原 紘 (2018): マスク着用による聞き取りへの影響と聴力について, 日本聴覚医学会 **61(5)**, 437.
- 戸田大樹・荒木由紀子・氏家博子 (2018): 保育者の乳幼児に対する言葉かけ及び語彙の意識に関する研究, 日本保育学会第71回大会発表要旨集, 1067.
- 山口真美 (2021): マスクでも,目は口ほどにものを言う, 保育と保健 **27(2)**, 80-81.
- 吉川茂 (2017): 心理学からみた「だてマスク」の着用, 阪南大学阪南論集人文自然科学編 **53(1)**, 35-40.
- 吉川茂 (2018): 「だてマスク」着用に関する心理学的研究, 阪南大学阪南論集人文自然科学編 **53(2)**, 97-108.

Consciousness and Response to Childcare for Nursery Teachers Wearing Masks: Focus on Early Childhood Care

Yukiko ARAKI^{*1} and Hatsue SEKIGUCHI^{*2}

^{*1} School of Social Welfare, Tokyo
University and Graduate School of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

^{*2} Jumonji University Honorary Professor,
2-1-28 Sugasawa, Niza City, Saitama 352-8510, Japan

Abstract : In this study, due to the prevention of COVID-19 infections, childcare is carried out at childcare sites where teachers wear masks throughout the year. The impact of this on childcare for young children was clarified by a semi-structured interview survey of the same childcare providers, a mask after wearing a mask after about one year and two years. The content of utterances was analyzed for six aspects that were perceived as difficulties in childcare: delivering messages from teachers, communication and imitation, responses from children, accommodating children's demands, relationships with children, and developmental issues. The aspects that were identified as difficult through the two interviews were communication, imitation, and responses from children, and in the second interview, what was greatly improved was delivering messages from teachers and the establishment of mutual relationships. This study is based on the utterances of teachers, and it will be necessary to verify the child's condition by objective collection of materials in the future.

(Reprint request should be sent to Yukiko Araki)

Key words : Mask, Childcare, Nursery teacher, Child

教員養成課程での自己調整学習の試み ー 振り返りによる自己評価と模擬授業による相互評価を通して ー

澁井とし子

東京福祉大学 教育学部 (池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-14-7

(2021年11月16日受付、2022年6月9日受理)

抄録：本研究では、教員養成課程の学生156名を対象に小学校「外国語の指導法」の授業で本研究独自の振り返りサイクルに従い4段階のステップを踏み、学生の「気づき」を言語化することで自らの学びをコントロールできるよう試みた。振り返りを充実させることで学生のメタ認知を上げることができるよう、また振り返りによる自己評価と模擬授業において相互評価を行うことで学生が学習に対して動機づけされるよう取り組んだ。そして、これらの振り返りと相互評価が学生の自己調整学習の一助となるかどうかをモニタリングした。その結果、毎授業後の振り返りを段階的に行うことで、学生自身が自分を見つめ、何を学習しなくてはいけないのかに気づくことができるようになってきた。また、自己評価以外の相互評価を通して、学生が自己の次なる目標を設定できたことから、振り返りと相互評価は、主体的に学習することに繋がること明らかになった。

(別刷請求先：澁井とし子)

キーワード： 振り返り、自己調整学習、メタ認知、自己評価、相互評価、動機づけ

緒言

1. 研究背景

筆者は、2007年より継続して目標設定と振り返りを小学校や大学の授業で行い、それらの効果が出るよう試みてきた。最初は学習者に振り返りを任せている点があり、学生に振り返りを行ってもらおうと、ただ単に「楽しかった」「授業はわかった」と言うコメントが多く、何がどのように楽しいと感じたのか、また授業でどのような点を学び何に関してわかったのかが明確ではなく、ただ「振り返る」という作業だけで終わっていた。そのため、それらを改善するために振り返りシートの工夫などを行い、「日付・本時の目標・できたこと/わかったこと・わからなかったこと・感想/コメント」と振り返り内容を指定して行ったり、授業を振り返り、学生に授業での学びを記述してもらったり等、様々な形式の振り返りを実践してきた。その結果、ただ振り返りを行うだけよりも目標設定がある方が学習に取り組みやすいという結果が出た(澁井, 2019)。しかし、自己を見つめて現状を把握し、次の学びに繋いでいくことには至らず、学習者の自学自習に結びつけるには弱い状態であった。そこで今までの取り組みを全体的に見直すことにより、振り返りをして終わりではなく、わからない点等

の原因を把握し、その解決のためには何をしなくてはいけないのかを学習者が理解できないと自らが学習を進めることにならないと考えた。これにより目標設定の有効性を生かし、本時の振り返りと同時に次の目標を設定していくことを取り入れた。

また、小学校で行われる外国語の授業に関しては、学生が教員になってから指導者として児童に授業の振り返りをさせる場面がある。そして授業者としては、PDCA (Plan-Do-Check-Act) サイクルを使い、自分の授業を見つめて授業改善を行うことも必要であり、これができる授業力の向上も期待できる。そのため振り返りを適切に行い、次の目標設定ができることは学生自身にとっても不可欠と考える。

2. 先行研究

先行研究によると自主学習とは、「教室外で『いつ』『何を』『どのように』勉強するのかを自分で管理できる。」(藪越, 2019, p.24)ことを意味し、これができる自己調整学習ができるということになる。田村(2019)によると自己調整学習とは、「学習者が主体的に自身の学習をコントロールし、そして調整していく過程のことを指す。」(p.32)。例えば、目標設定をする、学習で使用するストラテジーの取捨選択をする、その学習に対する振り返りを行い、そし

てそれらの学習動機を維持するなどがある。竹内(2019)も自己調整とは、「学習者が自身の学習目標を達成するためにメタ認知、認知、情意(動機づけなど)のすべての面で、主体的に学習に関わること、及びその能力を指す。」(p.10)としている。伊藤(2018)は、「メタ認知能力が高いものほど、より自己調整的な学習方略を有している。」(p.62)と述べ、自己調整学習を促進するには、メタ認知が重要な役割を果たすことを示唆している。

メタ認知とは、学習者自身の学習過程に対する認知＝メタ認知(Flavell, 1979)を意味し、学習者が学習を効果的に進めるために、自分自身の理解度や抱えている問題に気づくことが必要である。従って、「学習者が自らを客体視し、学習行動の進め方を把握・計画していくこと」(竹内, 2019, p.10)が肝心である。

奈良教育大学(2010)によると、メタ認知を身につけるには、

1. ある程度の時間と成功体験の積み重ねが大切である。
2. 自分の問題解決の活動課程や学習などのプロセスを反省的に振り返ることや成功体験の経験が少ないと身に付きにくいかもしれない。
3. 自分の行動を常に<もう一人の自分>で見つめ、反省的に振り返る習慣を持つことが大切。
4. 友達と話し合うことによって、友達が自分の<もう一人の自分>の役割を果たしてくれ、振り返りの機会をももうけることになる。

とある。

これらのことから主体的な学びとは、「自分で考え、計画・実行し、モニタリングや問題解決をし、タスクが終了したあとはそれを評価するメタ認知ストラテジーの役割とほぼ同じである。」(尾関, 2019, p.17)。よって、自律した学習者を育てるためには、教員はメタ認知ストラテジーを意識した授業をすると良い(尾関, 2019)。自分で考え、計画を立てたり実行したりした後に、モニタリング、そしてそれらを実行した後に振り返り、学習したことを記録に残すことで学習観の変容につながり、学習成果を高めることができる。そして、学習者に学習方略が有効であると認知させること

そして、Dörnyei(2001)のメタ認知ストラテジーの研究には、目標設定と振り返りが含まれているが、佐藤ら(2013)は、学習記録をつけることにより、学習者が自己の学習に対して振り返り、学習方法の良い点、悪い点について気づくことができた。更にこの学習記録の実践がメタ認知ストラテジーを促すのに効果的であったことを明らかにしている。植坂(2010)によると、学習して終わりではなく、学習した後に振り返り、学習したことを記録に残すことで学習観の変容につながり、学習成果を高めることができる。そして、学習者に学習方略が有効であると認知させること

とその方略を使うためのスキルを向上させることを指導することも大切であると述べている。

植木(2019)によると主体的に学習に取り組む態度を持つ学習者の育成には、メタ認知、学習ストラテジー、動機づけの3要素への働きかけとなる自己調整(self-regulation)の考え方が必要であるとしている(pp.30-31)。竹内(2008)は、自己調整の過程では、「外から強制されたのではなく、興味に突き動かされて目標を自らが設定し、学習計画を作っているのだという自己決定(self-determination)の意識が重要である」(p.82)としている。このようなことから自己決定理論(Deci & Ryan, 1985)に基づき、動機づけするためにも学習者自らが次の目標を設定できるような振り返りを充実させることが重要となる。更に牧野(2014)も授業での目標設定を勧めている。その理由は、目標設定があることで学生が自己の学習を自覚し、その目標を達成するために行動できる。その結果、学習意欲や自己効力感を高めることになるからである。そして、自己評価と自己省察が繰り返されることでメタ認知も活性化され、自己調整学習が促進され、そのことにより学生が主体的な学習者になり得るとしている(pp.89-90)。

一方、英語力に関しては、東京学芸大学(2017)の「小学校教員養成コア・カリキュラム(試案)」の検証アンケート結果が出ており、「学生の英語力」に関しては、大学の教職課程の授業時数では十分な時間が取れないため、学生が授業以外の時間においても自ら英語を学ぶ方法を学生に伝える必要があるとしている(p.23)。また井上ら(2017)は、小学校教職課程の授業時間が限られた中でどのように「英語力」と「英語指導力」を身につけさせるのが課題であると述べている。更に加藤(2018)の調査では、小学校ではクラスルームイングリッシュを使える英語力が必要であり、現職教員の英語力不足に不安を感じていることが明らかになった。このように大学の授業時数内だけでは英語力の育成が十分でない場合、学生自らが授業以外でも学んで英語力を上げ、小学校の外国語の授業で英語を使用できることが求められている。

教員養成課程の学生の模擬授業に関して牧野(2012)は、学生同士がお互いの指導を見たり、それについての意見交換を行ったりすることでメタ認知の活性化になることを示唆している。しかし、学生が自分で模擬授業の評価基準を見出すことは難しいため、教員が観点を示すことが重要であると述べている。更に牧野は、「学生の省察力を高めるためには、まず、メタ認知を活性化させる取り組みの検討が必要である。」という研究結果を示している(p.7)。

その他の先行研究を見ると「自己調整学習方略に働きかけを試みた実践的研究はそれほど多くはない。」(伊藤,

2018, p.28)、また教員養成課程の学生を対象とした振り返りの研究に関しても多くはない(渡辺ら, 2018)。しかし、その中でも永倉(2017)はKorthagen et al.のリアリスティック・アプローチを参考に教職課程の学生に省察を試みており、この省察方法を高く評価している。更に永倉(2018)は「小学校英語指導 I」の授業後にKorthagen et al.のALACTモデルに沿った省察を繰り返した。毎回3分ほどの振り返りのコメント記載の時間を学生に与え、その結果マイクロ・ティーチングの省察が深まったことを報告している(pp.190-191)。

このKorthagen et al.のALACTモデルは、5つの局面に分け循環的に省察を行うことを表しており、第1に行為(Action) → 第2に行為の振り返り(Looking back on action) → 第3に本質的な諸相への気づき、不安や心配をもたらす原因(⇒ Awareness of essential aspects) → 第4に行為の選択肢の拡大、それ以外の選択肢を吟味(Creating alternative methods of actions) → 第5に試行、試み(Trial)である(武田, 2019, pp.53-54; 永倉, 2018, p.191; 渡辺ら, 2018, pp.57-58)。

また渡辺ら(2018)は、Korthagen et al.を参考に「振り返りの第一歩である言語化を促すために、また俯瞰的な視点を促すために」学生が自分の気づきを「言語化する」ことの重要性を述べている(p.73)。一方、振り返りで学生たちに気づいてほしいと願っていたことに気づかない等、「授業をメタ認知的に見るのは困難であったと学生が振り返りを叙述する困難さにも触れており、「振り返りで自分の強さ・弱さを把握する力が必要」であることを明らかにしている(pp.65-67)。

この他に杉谷(2012)は、Zimmermanの自己調整学習の過程「予見:目標設定、方略の計画、自己肯定感⇒遂行コントロール:注意の集中化、自己啓示、自己モニタリング⇒自己省察:自己評価、原因帰属、自己反応⇒予見」のように自己調整学習を循環させることが重要であると述べている(p.108)。そして、学習者が積極的に自分のための学習を行えるよう目標に向けた活動を行い、それを修正し、また維持することで学習者が能動的に動けるようになることを示している。

3. 研究の目的

本研究では、学生が自学自習できるように振り返りの充実を図る。そのため、先述の先行研究、及びZimmermanの自己調整学習の循環モデルの先行研究(杉谷, 2012)とKorthagen et al.のALACTモデルを参考にした日本での教職課程での先行研究(永倉, 2018; 渡辺ら, 2018)を基に新たな振り返りモデルの使用を検証する。ALACTモデル

は第1に行為から始まっているが、学生が教育実習等実際に授業を行う「行為」は、この研究の数か月後になるため、本研究ではこの循環のみを参考とした。そして、学生が授業を受け、何を学んだのかを叙述することを第1段階に取り入れ、本研究で扱う「外国語の指導法」の授業内で使用できる、適したものを考えた。具体的には大学での授業時間(1回90分)を考慮し、振り返り項目は4つとし、その全ての段階を「言語化」して記録することを重視した。このように考案した「振り返りDACAモデル」(以下①～④を参照)を毎授業後の振り返りで使用することにより、段階的に振り返ることで振り返りの質を上げ、学生のメタ認知を上げる。教員は学生のモニタリングを行い、自己評価と模擬授業による相互評価により、学生が自らの学びを調整できるよう試みる。

従って本研究の研究テーマは、以下の通りである。

1. 「振り返りDACAモデル」を使用することで、学生が自らの課題に気づき、次の目標設定をして学習に取り組むことなどが可能かどうか、この振り返りモデルの効果と学生の変容を考察する。
2. 振り返りによる自己評価と模擬授業の相互評価は、学生が主体的に学習することに繋がるのかどうかを検証する。

振り返りの手順は、以下の通りである。

- ① 叙述 D (Description) : 本時の授業にどう臨み、何を学んだのか叙述する。
- ② 気づき A (Awareness) : 授業で何がわかり、何が難しかったのか、気づきを促す。
- ③ 原因 C (Cause) : 何が上手くいかなかったのか、その原因を考える。
- ④ 設定 A (Action) : その原因から解決のために何をしたら良いのかを考え出し次時の目標設定をする。

研究対象と方法

1. 研究対象

教員養成課程の156名(男性:80名、女性:76名)の学生を対象に2020年10月～2021年3月の間に行った。学生には、授業で振り返りを行うことの意味と振り返りのコメントや模擬授業でのデータ等を研究に使用させてもらいたいことを依頼した。授業はオンラインであったため、zoomのチャットに依頼文を入力し、了承してもらえる学生には学生自身が氏名を入力してもらい、了承を得た。その際、個人情報の管理に関しては個人名を出さないこと、研究目

的以外には使用しないこと等、しっかりと管理して個人情報には十分に配慮していることを伝えた。本研究は、東京福祉大学の倫理の承認を得た上で行ったものである。

対象の授業内容は、小学校「外国語の指導法」15回の授業であり、これは教員養成コア・カリキュラムの外国語の指導法の授業に相当する。学生による指導案作成と模擬授業は、小学校5年生を対象に検定教科書は学校図書の「JUNIOR TOTAL ENGLISH 1」(吉田, 2019)を参考にして、学生は担当するトピックを考えた。クラスで3~4人のグループを組み、オンラインのブレイクアウトセッションを利用し、グループ指導案作成のための学生同士の話し合いの時間を設けた。

模擬授業に関しては、1グループ15分とし、チーム・ティーチングを行えるよう、1グループでペアを2組作り、計2つの活動を行ってもらった。模擬授業の開始前に簡単に授業の背景と本時の目標の説明を学生が行った。授業者以外は全員が5年生の児童役となり、模擬授業を受けた。

2. 研究方法

本研究はオンライン授業となったため、「振り返り DACA モデル」をグーグルフォームで作成し、学生の振り返りを行った。振り返り方法は、毎回の授業終了後に4~5分の時間を設け、学生はzoomのチャットに貼り付けられたグーグルフォームのURLをクリックして、4項目の振り返りを入力した。また、学生にはグーグルフォームに学生の学籍番号、氏名、学生の大学メールアドレスを入力してもらい、学生の元に振り返りが送信され、保管し、時折学生が自分の振り返りを見直せるようにした。筆者は、毎回学生全員の振り返りを読んで内容を把握し、それらをワードで保管して学生のモニタリングを行った。グーグルフォームに明記した振り返り4項目は、以下の通りである。

- ① 叙述(D) : 授業で学んだことは何ですか? どのように授業に臨みましたか?
- ② 気づき(A) : 授業でわかったこと、わからなかった点は何ですか? どのような「気づき」がありましたか?
- ③ 原因(C) : 何がわかって、何が上手くいかなかったのか、その原因は何だと思えますか?
- ④ 設定(A) : 上の気づいたことから次に何をすると良いと思えますか? 次の目標は何ですか?

追加項目 : 「授業の感想、困っていること等ご自由に」を入れた。このように毎回授業の最後に4~5分程度での振り返りを行うことで学生は何がわかり、何がわからないのかを明らかにし、今いる自分の地点を理解して次への目標設定ができるように試みた。学期末には、振り返りに関

しアンケートをとった。尚、個人の振り返り入力、授業開始から模擬授業が始まるまでの11回目の授業までとした。

また、グループによる小学校外国語の模擬授業を行った際、自己評価以外にも同じくグーグルフォームを使用して相互評価を行った。相互評価の項目は8項目(1. 授業の初めにモデルを示していたか。2. 授業での指示(クラスルームイングリッシュの使用)は適切か。3. 授業を進めるスピードは適切か。4. ティーム・ティーチングになっているか(1人だけで教えていないか)。5. 5年生に適した活動内容になっているか。6. 本時の目標と活動が一致しているかどうか。7. 児童が聞きたくなる、言いたくなる聞きたくなる活動であったか。8. 模擬授業の流れは良いか、無理はないか。)とし、事前に内容を学生に伝えておき、児童役として模擬授業を体験してそれらを4件法(1. はい、きちんと示していた2. はい、少し示していた3. いいえ、あまり示していなかった4. いいえ、全く示していなかった、など、評価項目により文言は異なる)で評価するように統一した。学生には、評価項目以外に授業を見た感想も文章で入力してもらった。そして授業の中で代表して数名には口頭で5年生の児童役となり授業を受けた感想を述べてもらい、全体で内容を共有し、最後に教員が各グループへのアドバイスを付け加えた。授業後、グーグルフォームではクラスメイトの評価がパーセンテージで出るため、教員はそれらをリストアップし評価一覧表を作成した。またクラスメイトからのコメント(無記名)も添付し、授業評価結果は模擬授業を行った授業者全員にメールで送り、学生には自分たちの授業に関する評価内容を把握して将来の授業に生かせるようにしてもらった。加えて他のグループの模擬授業では、模擬授業経験者としてコメントを述べるように促した。更に個人では、模擬授業を実際に行ってみてどのように感じたのか感想をメールで教員に送ってもらい、そこに教員のコメントをつけて、全員に返信をした。

分析方法は、学期末のアンケートはグーグルフォームを使用して自動分析を行った。毎回の授業後の振り返りは、グーグルフォームの入力をワードに貼り付け、保管し、筆者が読んで、授業のポイントを押さえている部分を色分けした。そして、4段階の振り返り記述に関し振り返り開始後の授業2回目と振り返り最終回の授業11回目の振り返りを抽出して、3人を明記した。また、2回目と11回目の全員分の振り返りについて、振り返りの2段階目の「気づき」に関し、「具体的な記述」と「簡素な記述」、「何を教えるのか」と「どのように教えるのか」とを比較した語彙分析を行い学生全体の割合をエクセルでグラフ化した。

模擬授業後の学生による相互評価感想、及び模擬授業を行っての自己感想は、筆者が読み、学生の「気づき」のこと

ばをコード化し、多かったものを抽出した。分析の分類は、1. 学期末のアンケート 2. 「振り返り DACA モデル」使用の結果 3. 模擬授業後の評価結果 とした。その他模擬授業後の学生全員の相互評価感想は、KH Coder (樋口, 2017) を使用し、共起ネットワーク図を作成して語彙分析を行った。更に大学の講義を受けるだけではわからなかった点ではあるが模擬授業を通して理解できた点について多かったコメントを取り上げて授業開始時との変化を比較した。

結果

1. 学期末アンケート結果

学期末のアンケートの質問2点の結果は、図1、図2の通りである。振り返りを行うことで51.6%の学生は自分が必要な点にとっても気づくことができている、少し気づけたと併せると94.1%となった。2点目の振り返りが今後の自己の学習に役立つかどうかについても94.1%の肯定的な回答となった。学生からは、「授業での振り返りを行った方が学んだことを整理できて良い、自分の理解度が把握できて良い。」という感想もあった。

2. 「振り返り DACA モデル」使用の結果

2.1 3人の振り返り記述(抜粋)

以下は、3人の学生に関する授業の2回目と11回目(振り返り DACA モデル使用の最終回)のそれぞれ1回分の振り返りを抜粋したものである。

<学生の振り返り抜粋>(D叙述→A気づき→C原因→A設定)

学生1 授業2回目の振り返り

D) 外国語を活用する力を身につけるためには実際にコミュニケーションを取ることで実践的な学びを育む

ことが大切であると感じました。そのためにも教師は、子どもたちが話したいと思える授業作りを行っていく必要があると感じました。→A) どうして小学校のうちから外国語を学ぶのかというグループセッションでの話し合いを経て、「担任が実際に授業に携わることができるから」という意見を聞き、たしかに非常に効率的な形態であると感じました。→C) 自分の中には教師に着目した考えが無かったため、新たな視点からの意見に触れることができたから。→A) 子どもたちに対する利点について目を向けることはできましたが、教師側の目線に立って考えることができなかったため、次回の授業からは教師にどのような影響があるのかについても考えていきたいです。

授業11回目振り返り

D) スモールトークを用いることで、授業のねらいに対する流れをつくることができる。→A) ドリル活動を行うと、子どもたちは退屈してしまう恐れがあるため、一捻りした活動を取り入れる。→C) 単純な作業的学びになってしまうと、子どもたちの向上心を引き出すことができないから。→A) ドリル練習で発音を繰り返すだけではなく、簡単なタスクを設定して活動に変化を持たせる。

学生2 授業2回目振り返り

D) やっぱり教師の反応や繰り返し発言することが大切だということを今日特に学び感じました。→A) わからなかった点は特にありませんでした。わかったことは、活動では楽しさを重視し、そして日本語との違いや多様な考えを理解させることが大切だということがわかりました。→C) 教科書の予習が甘かったのでマーカーの部分でこぼってしまった。→A) 教科書の予習を行う。

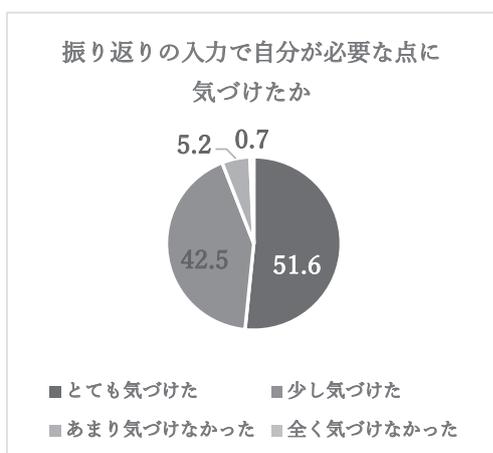


図1. 振り返りに関するアンケート結果①

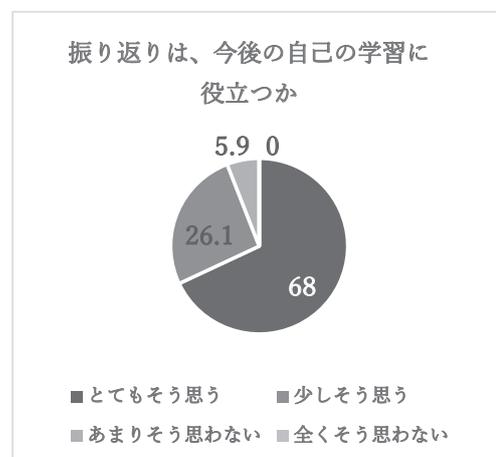


図2. 振り返りに関するアンケート結果②

授業11回目振り返り

D) 先生の修正を見て、自分なりの考えを持って授業に臨んだ。学んだことは、雰囲気を作るためには声のトーンとか、表情を豊かにすることだと学習した。➡A) 指導案でどのタイミングでグループを作るのか、そしてどのタイミングでこの声かけをすとかなど、細かな指導案の書き方を学びました。授業をよりスムーズに行うためには自分の発言やグループ活動のタイミングなどを事細かに書いていくのが大切だということに気づきました。➡C) 修正されたものが内容よりも指導案内の言葉がけの部分が多かったので、はしょらずに細かく丁寧に書くことが必要だと思いました。➡A) 発表が近いので、児童、先生役ともに楽しくなるような指導案を完成させていきたいです。(追加項目)私は今回までの授業や修正された指導案を見て書き方や授業の進め方、評価方法など全て学習したことを含んで指導案ができてきたなど今回感じました。最初は漠然とした単元からどのようにしたら児童がのりよくついてきてくれるのか、その中で学びを充実させるためにはどのような工夫が必要なのかをグループで考えている時間があつという間に過ぎていて、完成目の前まで来てたくさんの変化があった気がします。変化を忘れずに、最後の発表をいいものにできるようにギリギリまで頑張ろうと思いました。

学生3 授業2回目振り返り

D) 小学校外国語の必要性は、経験や知識の獲得、慣れる機会を作るだけでなく、異文化に触れたり、受け入れる姿勢の育成に十分に関わってくることを学んだ。前期で受けた外国語の知識を基に学びをつなげようと授業に積極的な態度で臨めた。➡A) small talkをする際、相手が言っていたことを深く掘り下げたり、違った視点で話を展開させる難しさを実際体験してわかった。また、反応の取り方の方法をもっと知りたい。➡C) 相手の言ったことに対して、どう話を広げていくかをまだ足りない力があつた。➡A) 先生が日頃どのように反応して返してつなげているのかをよく観察して、身につけられるようにする。

授業11回目振り返り

D) 担任とALTとのSmall Talkの際、わかりやすい単語で繰り返して聞かせるように配慮して会話を行うことが大事だと学ぶことができた。➡A) 学習指導案は、展開の部分で子ども達が活動してみたいと思う体験活動を取り入れ、実際に友達や先生方と関わる事が大切

であるとわかつた。➡C) その活動の創意工夫のアイデアを取り入れるのが難しく、ティーム・ティーチングの場合、意見交換しながら進めていくことが主体的な活動に繋がっていくのではとわかつた。➡A) やはり学習指導案を作るにあたり、今まで学んできた自分の中で印象に残っている体験を思い出しながら取り入れたり、場数を積んでいくことがポイントであると気づいた。(追加項目) 模擬授業一つ作るにも多くの時間と更に良くなるように突き詰めていく気持ちが必要であると感じた。

2.2 「振り返りDACAモデル」使用の結果

学生全員の振り返り2回目回と11回目の内容を具体的な記述と簡素な記述とに分類、更に「何を教えたらいいか」と「どのように教えたらいいか」とに分類し、学生の視点の変化を分析した。結果として、振り返りの2段階目である「気づき」については、79%の学生が具体的に記述できるようになった。そのため、自己を振り返ろうとする「意識づけ」はできたようである。一方、回数を重ねることで振り返りの入力を面倒だと感じた学生は、単に「なし」「特になし」「難しい」等で終わらせているケースが見られ、21%の学生は簡素な記述のままであった。(図3)

次に振り返りの「気づき」の内容としては、2回目の時点で、74%の学生が外国語教育の大切さ、英語の発音や自分の発話、チャンツ、歌、絵の使い方など、授業で扱った内容や何を教えるのかについて触れていた。子どもが発話した時に教員が相づちを打って反応したり、子どもが間違つて発話したときには間違いを否定せずに英語で言い直して聞かせたりする等、どのように外国語を教えたらいいかについては、26%の学生だけが記述できていた。しかしその後11回目の時には、2回目の時とは異なり、どのようにしたら児童が英語を聞きたくなる、言いたくなるのか、いきなり活動するのは難しいから導入部分の活動を工夫するなど児童目線の振り返りを56%の学生ができるようになった。(図4)

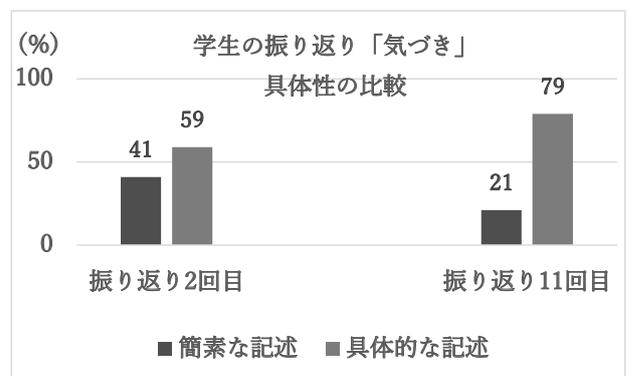


図3. 学生の振り返り「気づき」に関する具体性の比較

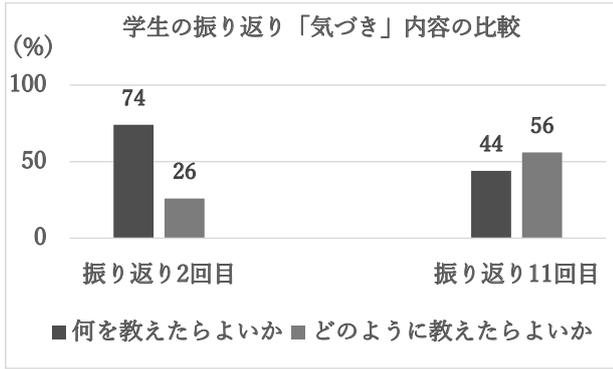


図4. 学生の振り返り「気づき」に関する内容の比較

3. 模擬授業後の評価結果

3.1 模擬授業を行っての自己評価結果

模擬授業を行っての自己評価は、「全員が慌ててしまし出すべき資料が出せず、児童とのキャッチボールがうまくいかなかった。身振り手振りをもっとやっても良かった。児童の表情が見えないと授業し難い。完璧に準備していてもトラブルがある、その対応ができなかった。画面共有ができていたのに、当日できない、音が出ない等色々トラブルがあり、思ったように授業が出来なかったことがとても悔しかった。不測の事態に備えてもうちょっと対応を考えておけば良かったと思う。」などが多くあった。

自己評価による英語力に関しては、「オンラインで模擬授業を行うことで自分の発音が児童に伝わるのか、とっさの児童の質問に答えられない、答えられない児童に対して何とサポートしていいのかが英語で言えなかった。」という感想が出てきた。

3.2 模擬授業後の相互評価結果

クラスで全員の学生が模擬授業を児童役となり受けてみて、或いはクラスメイトの授業を行っている姿を見て感じたそれぞれの授業者への感想を抜粋したものは、以下の通りである。

<模擬授業相互評価感想抜粋>

1. スラスラとクラスルームイングリッシュを使って日本語を使わないグループがあったのでそういうところは参考にしたいと思った。自分の英語力や発想力が足りていないと実感したので、経験を積みながら養っていきたいと思う。
2. 全体的にとっても良かったと思う。使用する英語もシンプルかつ分かりやすく、児童のレベルに適していたと思う。時間割を作成する活動では、オンライン模擬授業ながらもオンライン授業の利点を生かして授業が展開できていた。ぜひ参考にしたい。また、児童の言い間違いを返答で正していたところもとても良かった。
3. 丁度社会科で外国のことをやる学年なので社会科で学んだことと関連付けることができとても良いと思った。指導に関しては発音もハキハキとして聞き取りやすく、それでいてゆっくりだったのでわかりやすかった。絵なども多く使っており親しみやすい授業だと思った。

その他、「授業で共に学ぶ人からの声が達成感や追及する力に繋がることを実感した。他の模擬授業を見て多様な方法を吸収できる機会があってとても良かった。多くの班が模擬授業を行い、『この考え方がいいな』や『これ使うとこんな風に展開できるのか』という気づきがあった。全体を

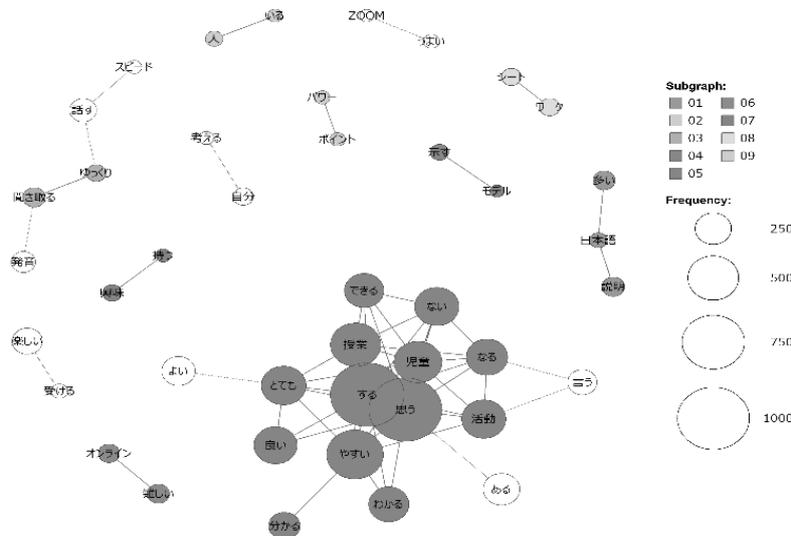


図5. 模擬授業相互評価による学生全員の語彙分析(共起ネットワーク図)

通して深い理解に繋がったと思う。」などと毎授業後の振り返りとはまた異なった角度からの発見があったようである。更に KH Coder (樋口, 2017) を使用して全員の感想の語彙分析を行うと「わかる」「やすい」「とても」「良い」「児童」「授業」などの語彙が学生の振り返りの使用頻度として多く出てきており、共起ネットワーク図 (図5) のつながりをみると「児童を考えた授業はわかりやすい方がとても良い。」などが読み取れる。

また理論だけではわからなかった点として、最初は「モデルを示すって何? 何度も繰り返すことの利点や効果は? 児童が楽しい、言いたくなる活動とはそもそも何?」と講義の説明だけでは良く理解できず、消化不良であった点が、模擬授業を受けることで実践を通して具現化され、次のように学生の受け取り方が変化した。モデルを示すことや繰り返すことの利点に関しては、「先生がお手本を見せると活動がわかりやすい。何をするのか最初に見せられるとわかる。視覚情報は大切でわかりやすい。何度も聞かせていると良い。ドリルだけではつまらないとわかった。」と変わり、児童が楽しい、言いたくなる活動の意味は、「音源がある、音やリズムがあると発話しやすい。歌があるとわかりやすい。何より児童を巻き込んで楽しめることが一番であると思った。児童の参加型の授業が良いと思った。」などと変化した。

考察

学期末の振り返りに関するアンケートで半数以上の学生が、振り返りを行うことで自分が必要な点に「とても気づくことができている。」と回答し、「少し気づくことができている。」と合わせると94.1%の学生が回答したことは、授業で毎回振り返りの時間を設けていたからだと考えられる。別なる自分が自分を見つめるという点ではメタ認知は上がってきており、従来の振り返りと比べると効果があることが明らかになった。また「振り返り DACA モデル」はこれまでの振り返りシートや振り返り方と比べると、毎回同じ項目を4段階で振り返るため、学生は少しずつ自分の授業への取り組み方、自分の学びを意識し易くなっていると言える。そして自己を見つめることで次はどのように取り組んでいったら良いのか、或いは自分の弱点を知ることができたため、次第にその点を埋めるために自分は何をしたら良いと思うのかが記述できるようになってきた。従って、学生は自分で次の目標設定をし、それを省察し、自分の学びをコントロールしていくことを繰り返すことで、自己調整能力を身につけることができる程度は可能かもしれない。ただし、あまり時間をかけて本時の授業に関し自己を見つめていないと思われる学生の inputs は早くて、短く、単語が並ん

でいるだけのものもあった。一方、非常に丁寧に振り返っている学生は、具体的な記述が多く、自分に何が必要なかが徐々にわかってきているようであった。そのため、「単に振り返りの時間を設ければ、それが学生の学びに繋がるとは言えない。」ということも明らかになった。

次に相互評価を見ると、グループではあったが模擬授業を実際に行ってみて、そしてお互いの授業を見合うことで、上手く英語を使って授業をしている姿は、自分もそうなりたいたと思えた一面でもあり、学生は友人からのコメントを読むことで、自分の英語力の現状を客観的に受け止めることができたようである。加えて模擬授業で児童役になった学生は5年生の児童になることで模擬授業のわかりやすかった点、工夫していた良かった点、改善点などを知ることができた。そして、クラスメイトからの評価をもらうことで、自分では気づかなかった点に気づき、次なる授業へ向けての目標設定を行うことができるとわかったようである。

以上の点から、授業で振り返りによる自己評価と模擬授業の相互評価を行うことは、今後学生自身が何をどのようにしていったらよいのか、気づきを促し、目標を設定するまでは可能である。よって、今後も自己評価や相互評価を継続して行い、学生が自身の気づきを行動に移していくことで少しずつ主体的に学んでいくことに繋がっていくであろう。

結論

今回は、今までの振り返りの取り組みを改善し、新たに「振り返り DACA モデル」を提案して学生が自ら自分の課題に気づけるのかを検証した。しかしながら、この振り返りは15回の授業という研究期間が短いため、学生が課題を見つけた後、どのようにそれらを克服していくのかまでは見取ることができなかった。そのため、今回受講した学生のその後をモニタリングしたり、引き続き別の科目でも行ったりして、更なる振り返りの効果を検証したい。

一方、個人の振り返りだけではなく、模擬授業による相互評価を行ったことで、自分だけでは気がつかなかった点に学生が気づけた。それにより次の目標設定につながる一面も見られ、自己評価だけではなく、相互評価を行うことで良い学び合いの機会となり、個人の目標設定の助けとなった点は確認できた。そのため、協働学習の大切さを再確認することができた。

また大学の教職課程では、学生が小学校で指導できる知識や技能の習得以外にも自分の目標を認識し、足りない点を補うために自ら学ぶ力、そして小学校で指導ができる英語力も求められる。従って主体的に学べることは、教員になってからの授業実践・授業改善にも役立てることがで

きることが期待できる。また、本研究では、94.1%の学生が振り返りは今後の自己学習に役立つと肯定的な回答をしていたため、学習者が引き続き、自分で自己の学習を振り返り、学習スタイルを見つけ、目標に向かって学び続けることが望ましい。そして自分で振り返りを行うことにより、メタ認知を上げ、自己の学習をコントロールし、主体的に学べる学習者になって欲しい。

引用文献

- 伊藤崇達 (2018) : 自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割. 北大路書房, 京都.
- 井上 聡・細井健・森下裕三 (2017) : 小学校教員養成のための外国語 (英語) コア・カリキュラムの効果的運用. 教職教育研究 **1**, 1-8.
- 植木美千子 (2019) : 自分に合った学び方を見つけ出す 学習戦略を意識させる授業実践. In: 『英語教育』編集部 (編), 英語教育6月号, 大修館書店, 東京, 30-31.
- 植坂友理 (2010) : 学習方略は教科間でいかに転移するかー「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から. 教育心理学研究 **58**(1), 80-94.
- 尾関直子 (2019) : 「主体的・対話的で深い学び」を実現するメタ認知戦略. In: 『英語教育』編集部 (編), 英語教育6月号, 大修館書店, 東京, pp.16-17.
- 加藤みゆき (2018) : 小学校現場に即した小学校教員養成課程英語コア・カリキュラム指導事項. 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学地域共同研究 **4**, 11-18.
- 佐藤恭子・権 瞳・Alan Bessette・有馬淑子 (2013) : 自立学習におけるメタ認知戦略の指導に向けてー「学習記録」と「授業アンケート」の実践ー. 追手門学院大学教育研究所紀要 **31**, 40-48.
- 澁井とし子 (2019) : How Goal-setting and Feedback are Effective for Adult Language Learners?. 第3回外国語学習戦略研究国際学会 (3rd International Conference on Situating Strategy Use; SSU3) Conference Handbook PROGRAM (ssu2019.org) (2021.8.31 検索).
- 杉谷乃百合 (2012) : 大学生のモチベーション、メタ認知、学習スキル. キリストと世界 = 東京基督教大学紀要 **22**, 105-113.
- 竹内理 (2008) : メタ認知と英語学習. In: 小寺茂明・吉田晴世 (編), スペシャリストによる英語教育の理論と応用. 松柏社, 東京, pp.79-72.
- 竹内理 (2019) : 戦略研究の「これまで」と「これから」. In: 『英語教育』編集部 (編), 英語教育6月号, 大修館書店, 東京, pp.10-11.
- 武田信子 (監訳)・F. コルトハーヘン (編著) (2019) : 教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社, 東京.
- 田村 祐 (2019) : 外国語戦略研究関連用語集. In: 『英語教育』編集部 (編), 英語教育6月号, 大修館書店, 東京, p.32.
- 東京学芸大学 (2017) : 文部科学省委託事業「英語教育の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書. 東京学芸大学. <http://www.w-gakugei.ac.jp/~estudy/> (2018.6.30 検索).
- 永倉由里 (2017) : 英語授業の質的向上を目指したリアリスティック・アプローチによる省察. 中部地区英語教育学会紀要 **46**, 157-164.
- 永倉由里 (2018) : 「小学校英語指導 I」における体系的省察による実践理解と授業改善の試み. 中部地区英語教育学会紀要 **47**, 189-196.
- 奈良教育大学 (2010) : 「自ら学ぶ力」メタ認知を育てる教育的支援. 平成22年度奈良教育大学学長裁量経費補助研究成果報告, HOME1 奈良教育大学 (nara-edu.ac.jp).
- 樋口耕一 (2017) : 文章の計量的分析ツール「KH Coder」一言語学的な分析のための設定と操作. In: 李 在鎬 (編) 文章を科学する. ひつじ書房, 東京.
- 牧野眞貴 (2012) : 実践的指導の自己評価と自己省察の関係についての一考察ー小学校外国語活動指導実践の省察力を高めるためにー. 日本教科教育学会誌 **35**(2), 1-10.
- 牧野眞貴 (2014) : 英語リメディアル教育における自己調整学習の試み. リメディアル教育研究 **9**(2), 88-94.
- 藪越智子 (2019) : 教室外での学習と自己調整学習戦略ー自ら学ぶ学習者を育むために. In: 『英語教育』編集部 (編), 英語教育6月号, 大修館書店, 東京, pp.24-25.
- 吉田研作 (監) (2019) : JUNIOR TOTAL ENGLISH. 学校図書, 東京.
- 渡辺敦子・岩田祐子・宮原万寿子 (2018) : 大学と大学院の連携による教員養成モデル: 教師教育者、教員、学生三者の発達を目指して. LTC (Language Teacher Cognition) Research Bulletin 2018 [ISSN2186-7585] JACET 言語教師認知研究会研究集録 **2018**, 54-81.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum, New York.
- Dörnyei, Z. (2001): Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press, Cambridge.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist **34**, 906-911.

The Attempt of Self-regulated Learning in the Teacher Training Course: Through Self-evaluation with Review and Peer-evaluation in Trial Lessons

Toshiko SHIBUI

School of Education, Tokyo University and Graduate School of Social Welfare
(Ikebukuro Campus),
2-14-7 Minami Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : The original review cycle was used for this study in order to develop students' meta-cognition for 156 students in teacher-training course. This study also tried to find out that motivating and encouraging students for self-instruction through self-evaluation and peer-evaluation during the trial lessons in the class were available. The author monitored these challenges whether or not to be the one step for the self-regulated learning. As a result, the opportunities to review students' learnings every time step by step made students autonomous to know what they should do for their next goals by themselves. Furthermore, peer-evaluation became one of the factors for students' motivation. Therefore, this study could find out the effects that students' review and peer-evaluation would be effective tools to study autonomously.

(Reprint request should be sent to Toshiko Shibui)

Key words : Review, Self-regulated learning, Meta-cognition, Self-evaluation, Peer-evaluation, Motivation

保育者を目指す学生の自宅ピアノ練習内容の調査 — 個人練習のすべての録音MIDIデータの分析から —

林 麻由美^{*1}・田中功一^{*2}・小倉隆一郎^{*3}・鈴木泰山^{*4}・辻 靖彦^{*5}

*1 東京福祉大学 短期大学部 (伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1
0270-20-3672・mahayashi@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

*2 放送大学
〒261-8586 千葉県美浜区若葉2丁目11番
043-276-5111・tanakoh@gmail.com

*3 元文教大学
〒343-8511 越谷市南萩島3337
048-974-8811・ryu26110@gmail.com

*4 株式会社ピコラボ
〒107-0052 港区赤坂4丁目1番30号
03-3568-2199・taizan@picolab.jp

*5 放送大学 教養学部 情報コース/大学院文化科学研究科
〒261-8586 千葉県美浜区若葉2丁目11番
043-298-3272・tsuji@ouj.ac.jp

(2022年5月31日受付、2022年11月10日受理)

抄録：保育者を目指す学生は、ピアノ初学者でも在学中に子ども達の音楽表現を支えられるピアノ演奏技術を身につけなければならない。そのため教員は、限られた時間内での効率の良い指導が求められる。併せて学生は、授業外の時間における効率的かつ効果的な個人練習を行うことが重要となる(林ら, 2022)。しかし教員は、学生が実際に授業外でどのように個人練習を行っているかを定量的には把握できていないのが現状である。そこで、本研究では2名の学生を研究対象者として選出し、録音MIDIデータの取得によりピアノ個人練習の実態について調査を実施した。その結果、学生はあるフレーズを練習する際に教員の想定以上に練習時間がかかる場合があることが分かった。特にピアノ初学者については、教員の想定とは異なる事態の存在が個人練習の調査から明らかになった。これより、個人練習の実態を把握することが教員の効率的、効果的な指導を実現する上で重要である可能性が示唆された。

(別刷請求先：林 麻由美)

キーワード：保育者養成、ピアノ個人練習、ピアノ練習内容、MIDIデータ

緒言

保育・幼児教育現場では、子どもたちの音楽表現活動を、ピアノを演奏することで援助し支える保育者の存在が大きなものとなる。したがって保育者養成校では、ピアノの学習経験が少ない学生であっても、子どもの音楽表現活動に使える演奏技術を習得することが望まれる。しかし、ピアノの演奏技術は養成校の授業時間内のみで身につけることは難しく、学生は授業以外に、効率的かつ効果的な個人練

習を継続して実施することが必要とされる。しかし教員は、実際に学生が授業外にどのように個人練習を行っているのかを口頭で尋ねることは出来ても、客観的には把握できていないのが現状である。

これまでも質問紙などで学生の練習状況を調査する研究がなされてきた。緒方ら(2011)は保育者養成課程の大学1年生169名を対象に自主練習について調査した結果、自主練習の頻度としては「週に1回」の回答が42%と最も多く、1回の練習時間は「1時間」の回答が52%と

最も多かった(緒方ら, 2011)。澤田(2018)も保育者及び教員養成課程の大学生30名を対象に個人の練習量を調査した結果、練習頻度は「週に2日」が43%と最も多く、また、1日の練習時間の調査では、「30～60分」が70%と最も多かった(澤田, 2018)。これらの報告により、保育者養成課程や教員養成課程の大学生の練習頻度としては、週に1～2回、1回の練習時間としては30分から1時間程度であることが窺える。これらは学生の自己申告による質問紙での調査のため、実際の正確な練習時間を把握出来ていないことに加えて、学生がどのような意図を持って、どのような楽曲をどのくらい練習したのか、そしてどのくらい上達したのか、といった実態が把握出来ていないと考えられる。一方、島谷ら(2020)は、ピアノ練習時間を分析するため、深層学習を用いて学生が練習している楽曲を推定する研究において、90分授業の一年間分の全MIDIデータの分析を試みたが、推定率は不十分であったという報告があった(島谷ら, 2020)。以上から、学生の個人練習時間や、練習内容の実態を解明する研究は少ないと考えられる。

そこで本研究では、ピアノの初学者の個人練習の内容を全て録音し、得られたMIDIデータを解析することにより、学生への教員の指導に役立て、ピアノの初学者が、現場での音楽表現活動を行うための技術を効率良く身につけられるようにすることを最終目的とした。そのために、学生の個人練習を把握するアプリを開発し、2020年度にピアノ初学者の学生2名を対象に実験を試みた。この学生たちの個人練習の録音MIDIデータとインタビューなどの調査の結果、学生が主体的に練習を構成し、楽しく取り組みながらピアノが弾けるようになるという実感を得ていたことがわかった(田中ら, 2021)。今回2021年度は、前年度とは別の初学者1名と、経験者1名を研究対象者として選出し、2020年度と同様の調査(田中ら, 2021)を行なった。

本論文では、教員の課題提示に際して、学生の実際の個人練習内容はどのようなものであったかを録音MIDIデータで取得し、聴取による調査結果が、教員の今後の効率的、効果的な指導に繋がられる可能性について考察した。

さらに2021年度は、聴取だけでなく、録音データを画像化するアプリにより取得したデータから、どの楽曲をどのくらい練習したのか、といった練習状況を目視で確認できる楽譜自動認識システムを開発した。練習状況を楽曲の観点から「見える化」することで、今後は別の視点からの練習内容の分析も可能となることが期待される。

研究対象と方法

(1) 研究の対象者

T大学教育学部1年生2名。1名はピアノの初学者(以下、Aとする)。もう1名はピアノ演奏歴5年の経験者(以下、B)。2名とも幼稚園教諭免許取得を目指している。

(2) 授業概要と学生に提示した課題曲

本研究では、幼稚園教諭免許取得を目的とした教育学部における資格課程科目である「音楽」(以下、本授業とする)において、受講生の個人情報を把握する取り組みを試みた。授業の概要を表1に示す。本授業では新型コロナ感染拡大防止対策のため、第1回～第3回と第13回～第15回の授業は、Zoomによる同時双方向型の完全オンライン形式、第4回～第12回は対面とZoomによるハイブリッド形式で受講生2名に対して実施された。ハイブリッド形式で行われた第7回はAがオンライン、Bが対面で出席した。そのほかの回はA、Bとも対面で出席した。

授業内容は、一人当たり約20分程度のピアノ個人指導のほか、学習中の楽曲の歌唱演習やリズム演習、音楽理論である。また、第一著者である担当教員は毎週の授業において、2名の学生に対しそれぞれの演奏技能に応じて、3曲ずつの課題曲を提示した。今回の研究対象である初学者は前年度の学生より、ピアノのタッチ及び運指に慣れるまでに時間がかかると教員が判断し、平易で反復性のある曲(マーチングバンド等)をまず最初に提示した。バイエルの曲は初学者と教員の模範演奏を、比較、分析するシステム開発(鈴木ら, 2018)の関連から選曲した。「小犬のマーチ」は2名の学生の共通課題曲とし、左手は段階的な伴奏パターンを示した。また、課題曲の片手練習又は両手練習の指示も明確にし、段階的な方法で仕上げるようにしたため、ある期間同じ曲を練習することになる。そして教員は、録音期間終了時の12/22の授業内で「発表会」を設定し、この録音期間の最後の週は、学生それぞれがここまで学習した全ての曲を課題曲として提示し、発表会で全て演奏するように伝えた。

(3) 調査の方法

個人練習を録音する期間は、表1で着色された部分の11/17(第5回授業)～12/22(第10回授業)の5週間とし、正規のピアノ実技授業科目の中での個人練習の状況を調べた。具体的には、学生の自宅にて電子ピアノとスマートフォンをUSBケーブルで接続し(写真1)、独自開発したアプリを用いて録音を行った。学生には練習開始時にアプリの左下のボタンをタップして録音を開始し、練習終了時

に同じボタンをタップして録音を終了するように依頼した。学生が録音を終了すると、アプリによりMIDI形式の

演奏データがサーバーに送信される仕組みとなっている。図1に自宅個人練習の録音の仕組みを示す。

表1. 授業の概要と学生に提示した課題曲

授業日	授業形態	A, B 共通の内容	学生Aへ提示した課題曲	学生Bへ提示した課題曲
(1) 10/6	完全オンライン	リズム, 歌唱演習, 音楽理論	マーチングバンド, ヘンゼルとグレーテル, コードC, G	小犬のマーチ (伴奏変奏) シャボン玉, とんぼのめがね
(2) 10/20	完全オンライン	リズム, 歌唱演習, 音楽理論	マーチングバンド, しろくまのぼうけん, コードC, G	小犬のマーチ (伴奏変奏) シャボン玉, どんぐりころころ
(3) 10/27	完全オンライン	リズム, 歌唱演習, 音楽理論	むっくりくまさん, 小犬のマーチ (前半), コードC, G	小犬のマーチ, 大きな栗の木の下で, おかえりの歌の片手+歌
(4) 11/10	ハイブリッド	リズム, 歌唱演習, 音楽理論	小犬のマーチ (前半), コードC, G, F, こりすのこもりうた他	欠席したため, 課題曲の提示は無し
(5) 11/17	ハイブリッド	アンサンブル歌唱演習	欠席したためZoomでバイエル9の練習方 法を説明	おかえりの歌 (両手), むすんでひらいて (弾き歌い) 他1曲
(6) 11/24	ハイブリッド	課題曲をアンサンブル する 歌唱演習	小犬のマーチ (後半片手) むすんでひらいて (片手) バイエル9 (片手)	弾き歌い復習, バイエル66, あわてんぼうの サンタクロース (メロディ, ベースライン)
(7) 12/1	A: オンライン B: 対面	課題曲をアンサンブル する 歌唱演習	小犬のマーチ (両手) むすんでひらいて (片手) バイエル9 (両手)	やきいもグーチーパー, バイエル66, あわてんぼうのサンタクロース (右手和音確認)
(8) 12/8	ハイブリッド	課題曲をアンサンブル する 歌唱演習	小犬のマーチ (二分音符伴奏) むすんでひらいて (両手) バイエル50 (片手)	バイエル78 (片手), あわてんぼうのサンタクロース (和音確認), おもちゃのチャチャチャ
(9) 12/15	ハイブリッド	アンサンブル 歌唱演習	発表会に向け, これまで学習した全曲	発表会に向け, これまで学習した全曲
(10) 12/22	ハイブリッド	「発表会」 学習した曲を全曲発表 する	小犬のマーチ (左手分散和音) バイエル50 (両手) どんぐりころころ (右手)	おもちゃのチャチャチャ バイエル78 (左和音+右) さんぼ (片手)
(11) 1/12	ハイブリッド	弾き歌い演習 アンサンブル	小犬のマーチ (分散和音) どんぐりころころ (左手+歌) 他	おもちゃのチャチャチャ, バイエル78 (和音+右), さんぼ (片手)
(12) 1/19	ハイブリッド	弾き歌い演習 アンサンブル	小犬のマーチ (変奏), とんぼのめがね (左手+歌) 他1曲	バイエル78 (両手) さんぼ (弾き歌い), 豆まき (片手+歌)
(13) 1/26	完全オンライン	歌唱演習 手遊び歌	小犬のマーチ, どんぐりころころ, とんぼのめがね (弾き歌い)	さんぼ (弾き歌い), 豆まき (弾き歌い), 思い出のアルバム (片手)
(14) 2/2	完全オンライン	歌唱演習 手遊び歌	これまで弾いた曲の復習 次の授業での発表準備	これまで弾いた曲の復習 次の授業での発表準備
(15) 2/8	完全オンライン	発声法 (招待講師)	これまで弾いた曲の復習 弾き歌いの復習	これまで弾いた曲の復習 弾き歌いの復習

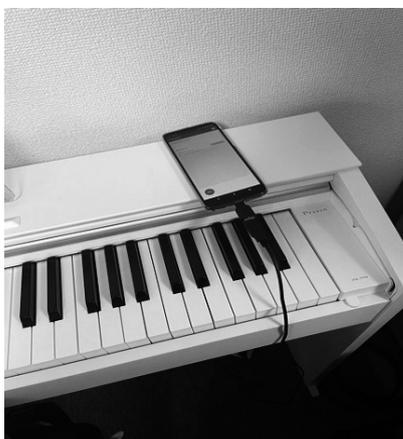


写真1

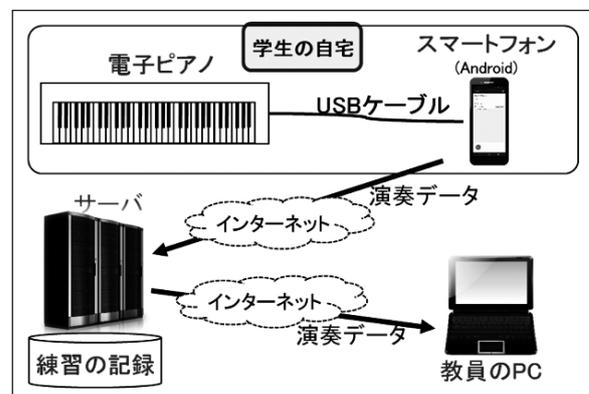


図1. 自宅個人練習の録音の仕組み (田中ら, 2021)

(4) 倫理的配慮

本研究・調査を行うにあたり、研究対象者に対し、個人情報について個人が特定できないようにすることや、結果を研究目的以外には使用しないことなどを文書にして説明し同意を得た。また、実施にあたっては、東京福祉大学倫理規定に基づき、倫理審査を受けて承認を得た。(2021-09号)

結果

本論文では調査結果として、録音した演奏のMIDIデータから集計した学生の練習日と練習時間を示すとともに、学生AとBのそれぞれの個人練習の演奏データを授業担当教員が聴取して練習内容を調べた結果を示す。

(1) 学生の練習時間の実態

サーバーに蓄積されたMIDIファイルから、学生それぞれの練習日時と練習量、音データを確認した。学生には練習した日の練習開始時刻、終了時刻をメモしてもらい、そのメ

モと実際の録音データが合致しているかを確認した。しかし本人のメモの記録があるにもかかわらず、録音データが確認されない日が4回あったこと、学生が録音ボタンを押す際「ミスした可能性があった」との発言から、録音ミスであったと思われる事態が4回起こったと判断した。そのためこの4回分の練習については、学生本人の申告として集計した。その結果、表2に示したように、学生Aの練習が14回分で合計155分、学生Bの練習は12回分で合計275分であった。その中で、学生Aの実験1週間目の練習時間の合計は20分、2週目は9分程度であったことが確認された。

(2) 学生Aの演奏データを聴取した結果

担当教員が学生Aの演奏データを聴取したところ、実験開始から2週間は、1回の練習時間は10分以内、その上、第2週目の練習では教員が指示した内容は行っておらず、弾けるところだけを弾いていたことが判明した。

ここで実験開始から2週間後の第3回目(12月1日)の授業での出来事を述べる。自宅にてオンラインで受講してい

表2. 学生の練習時間

日付 ♪は授業日	A		B	
	時間(分)	回数	時間(分)	回数
♪11月17日				
11月22日	7	1		
11月23日	10,1,2	3		
♪11月24日			49	1
11月28日			35	1
11月29日	3,3,3	3		
11月30日			22	1
♪12月1日	21	1	16	1
12月4日			10	1
12月6日	18,18	2	10	1
♪12月8日				1
12月9日			30	
12月11日			13	1
12月12日	18,11	2		1
12月13日	21	1		
12月14日			10	1
♪12月15日				
12月16日			29	1
12月20日			28	1
12月21日	15	1	23	1
♪12月22日	授業内「発表会」			
	合計155分	合計14回	合計275分	合計12回
			本人の申告による	

譜例1. 小犬のマーチ後半の楽譜

たAの課題曲「小犬のマーチ」の演奏は、達成されたレベルではなかった。そこで教員は、Bの20分間の個人指導の間、Aに、「小犬のマーチ」の後半の右手8小節（譜例1）を優先して練習すること、また他2曲の課題は、そのあとに練習するように順番を指示し練習を録音するように伝えた。20分後、教員はBの個人指導を終え、再度Aの演奏を聴くと、指示した部分については十分に達成されていた。ただ教員がAに他の2曲の練習状況を尋ねると、「それらの曲を弾く時間は全く無かった」との回答が返ってきた。このAの発言に、教員は当初は半信半疑であった。しかし後に録音を聴取すると、Aは指示された部分が弾けるようになるまでに、教員の想定外の時間がかかっていたことがわかった。

また教員は授業の最後に、「今日の授業中に録音した位の練習時間を週に3回は確保するように」とAに具体的な練習量をアドバイスしたところ、これ以降は、1回20分程度の練習時間が録音データで確認された。聴取すると、特に「小犬のマーチ」、「むすんでひらいて」については集中して練習しており、演奏のレベルを上げていた様子が聴き取れた。

(3) 学生Bの演奏データを聴取した結果

担当教員が学生Bの演奏データを聴取して分かったことを簡潔に述べる。共通の課題曲「小犬のマーチ」は左手のすべての伴奏パターンを弾けるように練習し目標を達成した。課題曲「あわてんぼうのサンタクロース」については、主要三和音以外の和音も含まれているため、Bは新しい和音を正確に弾けるまでに、教員の想定する以上の時間を要していた。その上、この曲はBにとって、これまで学習してきたどの課題曲よりも数段難易度が高いものであったことが録音から窺えた。併せて、教員が指示した段階的な練習方法については、実施されていたことが聴き取れた。また

Bは、同時期にト長調のバイエル78番も練習していたが、この曲の右手メロディにおいても、調号や臨時記号の付いた音を正確に演奏できるまで何度も弾き直しており、教員が想定した以上の時間を要していたことが確認された。

考察

ピアノ初学者の学生Aは、第3回の授業において課題曲が弾けていなかったため、教員は20分間の練習時間を与え、その授業時間中に自宅での個人練習を録音させたが、「小犬のマーチ」後半部分の右手が弾けるようになるまでに、教員の想定する以上の時間を要していたことがわかった。このことから初学者は教員が考えている以上に指を動かすこと自体が困難で、それが練習の妨げになっている可能性があると考えられた。山本(2020)は、調査した学生の自由記述の中で、『練習方法がわからない。弾き方がわからない。』という答えは、『練習』でやるべき内容としてコンスタントに自己練習する方法の見えなさを示すものと考えられる。(p.140)と述べている。このことから、教員は学生がスムーズに個人練習を進められるように、授業中にあらかじめ、課題曲を提示する前の段階である指を動かす予備練習や、予備知識をより頻繁に提示することが効果的であると考えられる。また教員から練習時間についてのアドバイスを受けたAの練習内容にはその後変化が見られた。これは授業中の録音の際、20分間の練習時間の中で、集中的に「小犬のマーチ」後半部分の右手練習を行い、達成した（弾けるようになった）という実感を得て、この経験がその後のAの練習に活かされたのではないかと考えられる。

学生Bは、へ長調の「あわてんぼうのサンタクロース」と、ト長調の「バイエル78番」を同時期に練習していたが、調号、臨時記号を落とすという音の間違いが目立ち、弾け

るようになるまでに時間を要し、苦勞している様子が録音データから聴き取れた。このことから教員は、学生がその調性に慣れるような演習をまず実施すること、さらに複数曲を提示する場合は、同じ調性の曲を選択する方が、学生がスムーズに練習を進められるのではないかと考えた。

学生Aは反復練習や、部分練習を集中的に行った日の経験から、弾けるようになることを実感し、その後の練習内容が充実してきた。また、ピアノの経験者は一般に、教員の指示する初学者にも共通する練習方法をあまり採り入れず、独自のやり方で進める傾向もあると考えられるが、「あわてんぼうのサンタクロース」において、Bは、教員の指示通りの段階的な練習方法で取り組んでいた様子が録音データからわかる。時期がクリスマス間近であるという理由で、教員はこの曲を選曲したが、Bは、クリスマスの直近の発表会の日までに弾けるようになるという目標を立てたことで、モチベーションが上がり、その結果、教員が提示した練習方法を採り入れ、目標が達成されたのではないかと考えられる。

結論

今回の録音実験によるMIDIデータを、聴取により解析した結果、学生の練習内容、特に学生ごとに時間がかかっている箇所や苦勞している箇所が明らかになった。このことから、初学者のみならず経験者への課題曲の提示や、適切なアドバイス、言葉がけなど、教員が考慮すべきポイントがあげられ、併せて指導改善に繋がる可能性も期待できることがわかった。また、教員は初学者に対して、練習量を具体的に指示することが効果的である場合があることがわかった。さらに初学者は、あるフレーズを弾けるようになるまでに、教員の想定以上に時間を要することがあるということも踏まえ、事前に課題曲の予備練習や予備知識をも示すこと、併せて、経験者にも課題曲を複数提示する際は、調性や拍子などに共通性があると、練習効率が上がることがあると言えよう。

経験者はある程度ピアノを弾くことには慣れていると推測されるが、保育・教育現場で演奏することが目的であることを学生に意識づけられる教員の指導が、学生の学習意欲につながる可能性がある。そして、保育者が現場で行う音楽表現活動は、子ども達との「ライブ」であるから、やり直しができないことを踏まえ、人の前で演奏する機会を設定することも効果的であると考えられる。

以上のような傾向が今回の実験から推察されたが、これらの知見の一般化については今後の課題である。保育者養成におけるピアノの指導は、子どもの音楽表現を援助する

ことが目的であるということを中心に考え、特に初学者に向けては効率、かつ効果的な指導方法と、アドバイスや言葉がけを熟慮していくことが必要である。そのためにも、今回の調査は意義があったと考えられる。

今後の研究の方向としては、楽譜自動認識システムから、練習内容の画像化を行い、どの楽曲のどの部分を練習しているのかという観点をも含めた学生の個人練習の内容の解明が課題と言えよう。また、今回の自宅練習の録音実験においてはボタンの押し忘れやシステムの不備等で一部、録音を行えていない部分があった。この点についてはシステムの改良等を含めて今後の課題である。

謝辞

本研究は科学研究費助成金基盤(C)19K03041の支援により進めています。

引用文献

- 緒方 満・野上俊之・柿本因子(2011): 教員・保育者養成系大学1年生への鍵盤楽器演奏スキルに関する質問紙調査—ML音楽室および音楽教育棟個人練習室の利用状況と併せて—。比治山大学現代文化学部紀要 **18**, 173-180.
- 澤田綾子(2018): 器楽授業におけるピアノ練習法の指導についての考察: 保育士、幼稚園、小学校教諭の資格取得を目指す学生への練習法指導。千葉敬愛短期大学紀要 **40**, 149-158.
- 島谷 翼・峯 恭子・土江田織江・山田昌尚(2020): 深層学習を用いたピアノ学習者の練習時間分析。情報処理学会第82回全国大会講演論文集 **2**, 341-342.
- 鈴木泰山・田中功一・小倉隆一郎・辻 靖彦(2018): 演奏見える化ツール(VSPP)を用いたピアノ初学者向けの学習支援の実践。研究報告音楽情報科学(MUS) **2018-MUS-119(16)**, 1-6.
- 田中功一・林 麻由美・小倉隆一郎・辻 靖彦(2021): 保育者養成課程のピアノ初学者における個人練習方法の顕在化。音楽教育メディア研究 **7**, 13-24.
- 林 麻由美・田中功一・辻 靖彦(2022): 保育士・幼稚園教諭を目指す学生の自宅ピアノ練習内容の追加調査—録音データ、アンケート、半構造化インタビューから—。音楽教育メディア研究 **8**, 45-46.
- 山本美紀(2020): 初等教育教員養成課程における器楽技能をめぐって—考察—学生のパiano実技に関する「困りごと」意識と実態—。奈良学園大学紀要 **12**, 135-144.

A Survey on Home Piano Practice for College Students Aiming to Become
Nursery Teachers and Kindergarten Teachers:
From Analysis of Recorded MIDI Data of All Personal Practice

Mayumi HAYASHI^{*1}, Kouichi TANAKA^{*2}, Ryuichiro OGURA^{*3},
Taizan SUZUKI^{*4} and Yasuhiko TSUJI^{*5}

*1 School of Social Welfare, Tokyo University and Graduate School
of Social Welfare (Isesaki Campus)
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

*2 The Open University of Japan
2-11 Wakaba, Mihama-ku, Chiba City, Chiba 261-8586, Japan

*3 Bunkyo University
3337 Minamiogishima, Koshigaya City, Saitama 343-8511, Japan

*4 Picolab Co., LTD.
4-1-30 Akasaka, Minato-ku, Tokyo 107-0052, Japan

*5 The Open University of Japan
2-11 Wakaba, Mihama-ku, Chiba City, Chiba 261-8586, Japan

Abstract : Students who want to become nursery teachers need to acquire piano skills that support the musical expression of children who are still in school, even if they are beginners. Therefore, teachers must provide efficient instruction within a limited time. Simultaneously, it is important for students to practice efficiently and effectively outside of class, but the teacher cannot know how the students are actually practicing. In this study, two students were surveyed. The conditions of private piano practice of the students were investigated through recorded MIDI data. The results regarding the actual situation of individual practice show that there may be situations that differ from teachers' assumptions, especially beginning players, such as the fact that it may take longer to practice a phrase than expected. We conclude that grasping the actual situation of individual practice may lead to efficient and effective guidance from teachers.

(Reprint request should be sent to Mayumi Hayashi)

Key words : Childcare worker training, Piano individual practice, Practice content, MIDI data

保育士養成課程における最終年次ゼミナールの在り方 — 外部団体による自然体験活動事業への学生の参与観察参加の事例を手掛かりとして —

小野智一

東京福祉大学 保育児童学部 (伊勢崎キャンパス)
〒372-8831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1
(2022年10月17日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本報告は保育士養成課程最終年次におけるゼミナール形式による学習の在り方について事例提供し、学生がゼミナールで学ぶ意義を見出そうとする仮説探索的研究である。保育士養成課程における最終年次のゼミナール学習をどのように位置づけるか。本報告では、ゼミナール形態の学習が「保育内容演習」および「総合演習」という資格取得のために必修の科目に設定された事例を扱った。保育職への要請として、近年は、子どもの育ちを支援する中で多様な環境を経験させることが求められている。本報告事例のような外部団体等の資源を活用した養成課程の教育環境の充実は、今後も期待が高まるであろう。

(別刷請求先：小野智一)

キーワード：保育士養成課程、ゼミナール、保育内容演習、総合演習

緒言

2018年施行の保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領より、「保育所」「幼稚園」「幼保連携型認定こども園」は幼児教育をおこなう施設としての性質を共有化することとなった。また、保育所保育指針においては「保護者に対する支援」が「子育て支援」と用語を改められ、保護者・家庭・地域と連携した「子育て支援」と変化してきている。保育者を目指す学生に求められる知的専門性や資質能力もまた変わり続けている。大学の保育士養成課程においても専門職としての知識面の専門性教育と、自ら学び直面した課題や困難に挑戦する自立した社会人の育成を目指す資質教育を両立することが求められている。多くの大学では上述の教育課題に対してゼミナール形態の学習を設定することで学びの質に変化を与えようとしている。特に最終学年に設定されるゼミナールは学部教育課程の集大成としての意味合いをもたせ、学生が学んできた専門性を背景に自発的な課題探究を促進することで大学卒業後も自立した専門職業人としての生きるための基盤を作ることを目指している。本稿では、保育士養成課程における、教育課程最終年次におけるゼミナール形式による学習の在り方について事例提供し、学生がゼミナールで学ぶ意義について有益な実践研究仮説を見出すべく、仮説探索的研究として着手したものである¹⁾。

事例の特徴としては社会的課題解決型事業に取り組むNPO法人の事業に学生が参画するところにある。本稿では「保育士養成」の観点からの意義について検討しているが、子どもの野外活動体験を外部機関と連携して実践するというテーマについては、一例を挙げれば、北欧で発祥した「森のようちえん」事業という先行事例がある。この事例については指導理念や保育者による安全管理という点からの指導者養成に資する先行研究が確認できるほか、保育内容領域「環境」において視点導入を試みる事例が報告されている²⁾。しかし、管見の限りにおいて本テーマにおけるゼミナール、保育内容演習、総合演習との関連から議論した研究は事例蓄積の少ない領域と判断できるため、本報告が貢献できる部分はあると考える。

研究対象と方法

(1) 学生が参加した事業の計画について

本研究で関わる事業を実施する主体は、現在NPO法人として関東A県より認証を受けた特定非営利活動法人Bである。特定非営利活動の種類としては(1)子どもの健全育成を図る活動、(2)社会教育の推進を図る活動としている。事業内容としては、①いじめに関する相談の対応と支援、②野外活動をとおした子どもの健全育成及び指導者養成、③いじめ問題に関する研究及び情報収集、④子どもの発育

相談及び教育助言、⑤その他この法人の目的を達成するために必要な事業としている³⁾。

以上のように、B団体は解決すべき社会的課題として「いじめ問題」を取り上げ、啓発活動を事業の中心に取り組む団体である。現時点までの事業の具体的な形態としては、啓発活動としての教育研究活動の成果を発表する「研究大会」、子どもの自立心を養うキャンプなどの野外活動を企画実施してきている。

本研究はこのB団体が実施する事業である子どもの自立心を養うキャンプなどの野外活動への参画を通して、学生の保育士養成課程における学びの総合化を目指す取り組みである。本報告では2019年8月に実施されたB団体事業である「子ども克己キャンプ」への参画事例を取り上げる。

「子ども克己キャンプ」事業はB団体がNPO法人化する以前から実践していた事業の一つで、趣旨としては「子どもたちにいじめに打ち克つ耐性を醸成するとともに」としている。

(2) 大学授業「保育児童専門演習・保育実践演習」について

関東C県にある私立D大学に設置されている保育児童学部にも所属する4年次学生を対象とした科目である。

「保育児童専門演習」は保育の内容・方法の専門科目として4年次春期に設定されており、「保育内容演習」を構成する1科目としての位置付けである。一方、「保育実践演習」は専門展開科目として4年次秋期に設定されており、「総合演習」を構成する1科目としての位置付けである。この両科目において取り組む授業内研究活動に、B団体の事業への参加を組み込んだのが本報告の実践事例である。また、春期「保育児童専門演習」の履修学生は構成を変えず、継続して秋期「保育実践演習」を履修することになり、この2科目がゼミ形式での通年指導機会として設定されている。D大学では「保育実践演習」の最後に各担当教員が指導した学生の活動成果の報告会を実施しており、保育の内容・方法についての総合的な演習として機能するようカリキュラムを構成している。

年間指導の経過については以下のようなものである。まず、「保育児童専門演習」第1～3回にて、子どもにとっての自然体験活動の意義および留意点を年間追究テーマとして設定することについての趣旨説明を行った。講義概要としては、『しぜんであそぶ!』まるわかりガイドブック～「場」と「きっかけ」から身に付く36の動き～』（「幼児期の遊びを中心とした運動プログラムの推進事業」普及委員会、2018）を主な資料として、幼児期における自然体験活動の意義および先行事例のレビューを進めた。次に参加する

B団体の概要および事業の概要説明を行った。B団体との調整については筆者が担当し、学生の参加計画の作成とともに事業における業務の一部分担する方向で調整した。学生の事業への参加の意思確認ののち、本事業を事例とする参与観察型研究の実施を計画した。5月にはB団体指導者への質問紙および「子ども克己キャンプ」事業参加児童への半構造化インタビューの質問項目を作成するとともに、事業の一部分担として請け負った事業期間中の児童配布用「しおり」の作成に着手した。以降は実習または就職活動等一堂に会したゼミナールを実施することが難しく、個別に参与観察法および半構造化インタビューによる質的研究におけるデータ収集についてのレクチャーをするとともに、しおりに掲載する情報についての編集作業に取り組んだ。8月には「子ども克己キャンプ」事業に参加し、担当児童の支援および参与観察調査を進めた。9月はB団体指導者に対して質問紙調査を依頼し、回答を回収した⁴⁾。

次に秋期「保育実践演習」では、参与観察および質問紙調査から得た質的データについて内容分析を進めた。12月に学年全体の活動成果報告会にて作成する成果報告書のとりまとめが完了した。1月に報告会当日資料の取りまとめを行い、2月の報告会をもって年間の指導を完了した。

(3) 学習者について

今回の事例の単位を履修した学生は4名であった。うち1名（以下、Eと称す）は就職活動と参加するB団体事業の日程が重複したため、事業当日は3名の学生が参加することとなった。参加できない1名については、ゼミの年間追究テーマである「子どもにとっての自然体験活動の意義および留意点」について、先行研究のとりまとめを担当させた。具体的には、自然体験活動を通じた教育実践の取り組みの事例を取り上げ、野外活動型教育活動の動向についてまとめに取り組ませた。

事業に参加した3名の学生は一人ずつ担当児童が設定され、すべてのプログラムについて児童とペアで行動している。質的データの収集は、プログラム間の空き時間や移動中の時間など担当児童との自然なコミュニケーションの中から行うこととした。参与観察に当たっては、次のように要点を設定し、指導を行った。①参加児童からの聴取については、B団体自体が個人情報の取扱いについて写真撮影までにとどめていることを考慮し、得られた回答は録音ではなくフィールドノートを用意し記述記録で対応すること。②低学年児童からの聴取については他の児童とペアにするなど集団面談的な状況を設定して、他の児童の意見についての追従や反論を引き出すなど不安を感じさせないように配慮を試みること。③参加児童の体験充実が事業の本義で

あることから、データの収集ではなく児童の活動に対する支援を優先すること。以上は、今回の参与観察が学生にとって、課題解決に向けた調査研究の手法の実践の場であるとともに、学生自身の4年にわたる学習によって得た保育の内容・方法についての学びを試す場でもある点に留意したものである。

(4) 学習者へのフォローアップリサーチについて

本報告の事例実践がなされた2019年当時の当該科目履修学生4名を研究協力者とし、質問紙を送付し、回答を得た。2021年9月26日に全員の研究調査協力への内諾を得たことから着手し、同年に筆者所属機関にて研究倫理審査を申請した。2022年5月倫理審査承認を経たのちに全員から回答を得た⁵⁾。質問紙の主要な問いは次の2点である。①保育職を目指す上でキャンプなどの「子どもの自然体験活動」支援の経験について振り返る問い。②外部団体主催の行事に参加するにあたっての学生の反応についての問い。また、回答を得たのち、フォローアップリサーチを実施して、回答の意図など確認することとした。フォローアップリサーチについては研究協力者の希望から、全員LINE株式会社製のコミュニケーションアプリを使用し、筆者からのフォローアップクエスチョンに随時回答してもらった形態をとった。

以上から得られた質的データをもとに、実践の過程を考察したい。

結果

(1) 取り組みの経過について

① 学生が参加した事業の概要

2019年8月某日に1泊2日の行程でB団体事業「子ども克己キャンプ」が開催されている。この事業は、2016年より毎年開催されており、回を追うごとに少しずつ参加者が増え、2019年については、6名の参加(小学生5名と幼児1名)となった。事業の趣旨としては、子どもたちにいじめに打ち克つ耐性を醸成するとともに親の愛や便利な生活のありがたみを体感させることにある。1回の催行の定員は10名までの小規模グループで行い、テント設営、火おこし、野外炊事、ドラム缶風呂などの非日常的活動を親以外の大人に見守られながら思い通りにならないことを我慢したり、やったことがない作業を試行錯誤したりしていく中で子どもに味わわせていこうとするものである。

B団体からは指導者10名が参加し、そこにボランティアスタッフを依頼した2名で催行前日から後日撤収作業まで交代制で分担している。また、この年のみ1名の参加児童

の母親が車椅子介助の必要から同行している。ここに参与観察者としての学生4名が参加することとなった。B団体の指導者は小中学校教員が5名含まれているが勤務年数がいずれも5年未満の若手教員である。その他、社会福祉施設職員2名が本務でも児童との関わりがあるB団体の指導者となる。

また、2019年の事業は国立青少年教育振興機構「体験の風をおこそう」運動への参加事業として実施されており、この年から事業の広告物については一部、国立青少年教育振興機構より供与されたものを使用している。2020年と2021年には国立青少年教育振興機構子ども夢基金補助金交付事業に選定されており、事業内容の拡充が期待されていたが、COVID-19の影響により両年とも事業の実施を中止している。B団体は2019年にNPO法人化した。この時点は補助金交付を受けていない状況であった。よって、補助金交付決定は2016年より任意団体として催行してきた事業の実績について一定の社会的評価がなされたものと評価することができる。

② 「子ども克己キャンプ」事業のプログラムと実践の実践について

第1日目に軽井沢駅の北側にある矢ヶ崎公園に参加児童、指導者が集合した。保護者の同伴はここまでとして、以降、児童は担当指導者とともに2日間を過ごすことになる。公園で担当指導者の紹介と活動計画が確認される。ここで学生が作成したしおりが活用された。第1日目は、①開会式(キャンプ会場移動後)、②野菜収穫体験、③野外炊事体験、④レクリエーション(手持ち花火)、⑤ドラム缶風呂で入浴、⑥就寝というプログラムであった。第2日目は、①起床、②散歩、③朝食、④テント撤収、⑤おやつ作り(ポップコーン)、⑥閉会式、⑦牧場散策、⑧解散(軽井沢駅まで引率)となっていた。また、学生の関与について付言すれば、1日目の野菜収穫体験の場面については人員配置の関係でキャンプ会場待機となっており、参加児童の収穫体験中の様子については観察できなかった。

(2) 学生の参与観察について

事業には3名の学生(以下、各学生のエピソード紹介時にそれぞれF、G、Hと称す)が参加した。

Fは自身の児童期にキャンプ等の野外活動体験を豊富に経験する環境があり、外部団体の実施する子どものキャンプ活動の支援業務についても大いに興味を示していた。担当した児童は小学校2年生の双子兄弟のうち1名を担当した。学生と担当児童たちとのコミュニケーションはFがきっかけを作る会話をもち出し、それが、他の学生の担当する児童との会話につながるがあった。Fは、学生3人と

それぞれの担当児童が集まった状況では積極的にコミュニケーションをとり、半構造化インタビューの質問項目の話題につなげられるよう工夫している様子が見られた。筆者が観察した限りではFが質的データ収集について積極性が見られた。

Gは、外部団体の実施する子どものキャンプ活動の支援業務については、「どちらかというに興味がある」と回答していた。キャンプの活動自体も経験が少なく、子どもの支援以外に自分自身が野外活動に適應していくことに苦労したと語っている。担当児童は兄と参加した小学校3年生男子であった。実習等で触れ合う機会がなかった発達段階の児童ではあったが、移動の車中で1時間程度過ごす中で、徐々にコミュニケーションの頻度が高まり、児童の学校で流行している話題で談笑する姿が見られた。Gの担当児童はB団体の方針として兄弟での参加は別々のグループとして過ごさせることとしていたため、テント単位のグループでは最年長となる経験をしており、Gも担当児童の2日間を通しての変化を実感することができたという。筆者が観察した限りでは、参与観察における半構造化インタビューの実践は1対1場面ではほとんどなく、学生3名で集合状況になった場合に、他の児童とともに質問して回答を得るようであった。

HはF、Gの学生と自家用車で乗り合わせて会場入りすることから、B団体指導者同乗時は、児童のアクティビティ間の移動支援業務についても担当した。Gと同様に外部団体の実施する子どものキャンプ活動の支援業務については、「どちらかというに興味がある」と回答していた。担当児童は唯一の5歳の幼児参加者であった。テントサイトでの担当児童との関わる場面では、火おこしなど、興味を引く活動の場面に寄り添い、安全を心がけつつ見守る姿勢で対応したという。実習を含め、関わりを持つ機会がある発達段階ではあるが、野外での活動での子どもの動きや興味の示し方については、今回の活動に参加して初めて気づくことが多かったと振り返っている。筆者が観察した限りでは、幼児へのインタビューの進め方については、質問項目をH自身の手で発達段階に合わせたコミュニケーションに変換するなど努力する姿勢が見られた。また、支援者としての役割を第一とし、インタビューに固執しないでコミュニケーションを重ねることを心がけたことも振り返りでは回答していた。

F、G、Hは参与観察および質問紙調査より得られたデータをもとに、秋期の保育実践演習において事例研究を進めた。Eは、前述した先行研究の論点整理を進め自然体験活動の意義について近年重視される傾向を考察した。以上の成果を活動成果報告会にて発表することで本事例の実践は完結した。

(3) 学習者へのフォローアップリサーチについて

Eは前述の理由でキャンプに参加することはできなかったが、F、G、Hと同様に外部団体の実施する子どものキャンプ活動の支援業務についての関心について問うた。Eは、「どちらかというに興味がある」と回答している。

また、保育職を目指す上でキャンプなどの「子どもの自然体験活動」支援の経験についての意義を問うた設問については次のような回答を得た。この問いについては全員が「大変有意義である」と回答した。理由についてはフォローアップしたところ、E、Hは自然体験活動の非日常性に着目し、子どもだけでなく大人にとっても刺激を与える活動であることから、子どもと大人が同じ目線に立つことができる活動である点に意義を見出した。F、Gは自然体験活動時の児童への配慮の在り方や環境構成等の日々の保育実践に応用できる経験を得た点に着目し、保育の現場で役立つ実践経験という点に意義を見出した。

考察

本事例は保育士養成課程における「保育内容演習」および「総合演習」としての学習を通年のゼミナール形式の学習形態をとって構成したものである。通年ゼミナール形式による学習の利点としては、学習者の共同体形成を促しやすく、批判精神も許容できる健全な知的探究・創造空間を構成できることにある。よって、知識伝達的な学びよりもむしろ課題探究的な学びや価値創造的な創作活動を通した学びに親和性が高い。今回の事例では、学生に課題解決・探究のための手法としての研究法の教授と、子どもにとっての自然体験活動の意義について探究することを意図して、外部団体と連携した実践を試みた。

研究方法については参与観察法を中心とした質的データの収集と分析を取り上げた。学生の実態からは、調査研究活動の実践として意識的に取り組んだFに見られるように一定の成果が得られたと考える。また、B団体の事業の意図に配慮した姿勢を示すHも研究倫理の点で望ましい実践となったと判断する。その一方で、半構造化インタビューで設定した質問項目の聞き取りにばかり意識を向けた結果、自然体験活動という非日常性ある空間にありながら日常の価値観を児童に語らせることがB団体の事業主旨に沿うものであったかについては検討すべき課題となった。また、児童から収集した質的データについては成果報告会資料では単純データの羅列にとどまっており、結果についての分析は不十分と言わざるを得ない。これはB団体指導者から得た質的データに比べ、児童の質的データは単語による回答など、エピソードの掘り下げが困難で構成概念を

読み説くことができなかつたことも要因として考えられる。総括すれば「総合演習」としての研究法教授については、研究意欲や倫理の面で成果があったものの、質的データの分析手法については課題を残す結果となった。

子どもにとっての自然体験活動の意義についての探究は、フォローアップリサーチの回答から、十分な成果があったと評価したい。E、Hは「自然体験活動」を「保育の環境」という視点からとらえているのである。「保育の環境」は人的・物的環境や自然・社会環境などと指針では規定されているが、子どもとともに自然体験活動に参加する大人という人的環境の価値を重視する視点は、指針の趣旨を体現する見方といえる。また、F、Gのように、自然体験活動時の児童への配慮の在り方や環境構成等、日々の保育実践への意識が喚起されたことも、本報告の実践が「保育内容演習」の趣旨に適う取り組みとなっていたことを示すものである。その一方で今回の実践は、実習等学習活動として明確に位置づけられているものではなく、今回、学生の参与観察事例としたB団体の実践は「子どもの健全育成」という根本理念は共有しているものの、学生の学習について配慮する視点は主目的ではない。一般的な見方として、「保育内容演習」科目は、養成課程としては実習と組み合わせ、保育職としての資質形成を想定していると考えられる。しかし、子どもの育ちを支援する中で多様な環境を経験させる意義が重視されつつある中で、保育者自身の多様な環境に対する経験の蓄積は不可欠であろう。本報告事例のような外部団体等の資源を活用した養成課程の教育環境の充実は今後も期待が高まるであろう。付言すれば、今般、COVID-19によって実習機会すら奪われることとなった2020年世代の新規保育職取得者への体験機会の補償は、本報告の事例のような形をとってでも貪欲に求めていかなければならないと思えるのである。

結論

保育士養成課程における最終年次のゼミナール学習をどのように位置づけるか。本報告では、ゼミナール形態の学習が「保育内容演習」および「総合演習」という資格取得のために必修の科目に設定された事例を扱った。実践内容については担当各教員にかなり自由に裁量を許された部分はあるが、本事例のような資格認定に係る科目では、授業科目名はゼミナールと示されるものではないため、受講学生も保育士資格に関わる学びを想定したゼミ選択やテーマ設定を念頭において学習に臨む姿勢がある。資格課程から切り離れたゼミナールの設定の是非までは本報告では論じないが、ゼミナール形式の学習形態を実践できることによって、保育士資格養成課程における学びの質をどのよう

に充実させることができるのか、担当教員として今後も検証を続けたい。

繰り返しとなるが、保育職への要請として近年は、子どもの育ちを支援する中で多様な環境を経験させることが求められている。本報告事例のような外部団体等の資源を活用した養成課程の教育環境の充実は今後も期待が高まるであろう。

注

- 1) 学部ゼミナール教育の先行研究としては近年では、伏木田稚子による、学生にとってのゼミナール学習の困難さについての考察がある。伏木田(2019)は構成員や外部とのかかわりとその中で経験する苦労や困難の実態を、(a)授業内の学習活動を下地とする、(b)教員不在で学生が主導する、(c)遊びと学習の性格が混在するという3要素を抽出した。学習や体験に意義を見出すのはその体験が困難であり、それを克服しえたという達成感が伴うことで肯定的な視点が見出される。一方で、学生にとってはメンバーとの葛藤や取り組みのハードさに悩む様子も指摘されている。本報告では伏木田(2019)の指摘するゼミの風土や学習強度についての視点は取り扱うことはできなかったが、本実践を経験した学生が外部団体の1泊2日という短期の関わりの中でどのような関係性を作るか葛藤するなどゼミナール学習経験の質を議論する余地があることを認識できた。
- 2) 日本国内の実践団体の事例としては、特定非営利活動法人森のようちえん全国ネットワーク連盟を挙げることができる。(https://morinoyouchien.org/, 2022年12月8日閲覧。) 指導理念の考察としては、大道・山田(2022)による保育者の語りについて質的データを分析した事例がある。また、養成校科目への導入事例としては後藤(2015)などがある。
- 3) 大学教育とNPO法人に代表されるような社会的課題の解決を目的として事業を行う組織との連携については拙稿(2020)にて大学院授業を事例として報告している。また、今回連携したB団体についても同様に拙稿にて概要を報告済みである。よって本稿ではB団体の組織概要及び沿革については割愛している。
- 4) 学生が取り組んだ参与観察と児童への半構造化インタビューおよびB団体指導者への質問紙調査の内容については、学生による研究成果にあたるため本稿での言及は学生指導の内実を説明する上で必要最低限の記述にとどめるものとする。
- 5) 付記参照。東福大倫審2021-12。

付記

本稿にて取り上げた団体、個人については、個人情報保護の観点から、文中では「A団体」等の記号で置き換えしている。また、研究上使用したデータに関する収集・保管については、研究倫理基準に準じて遂行していることを付記する。

引用文献

大道香織・山田千愛 (2022) : ドイツの森の幼稚園における子どもに対する保育者の配慮. 日本社会福祉マネジメント学会誌 **2(1)**, 14-26.
小野智一 (2020) : 大学院研究指導と社会的課題解決型事

業との連携のあり方—大学院教育社会学特論における取り組みを中心に—. 東京福祉大学・大学院紀要 **11**, 59-64.

後藤みな (2015) : I. ミクリッツにみる森の幼稚園教師に求められる知識と技能—領域「環境」との関連に着目して—. 日本科学教育学会研究会研究報告 **30(6)**, 79-84.

伏木田稚子 (2019) : 学部ゼミナールの授業外活動における他者とのかかわりと苦労や困難に関する一考察. 日本教育工学会論文誌 **43**, 165-168.

「幼児期の遊びを中心とした運動プログラムの推進事業」普及委員会 (2018) : 「しぜんであそぶ!」まるわかりガイドブック～「場」と「きっかけ」から身に付く36の動き～. 国立青少年教育振興機構, 東京, pp.2-3.

The Report of the Final Year Seminar in Childcare Teacher Training Programs:
A Case Study of Students' Participation in Nature Experience Activities
by an External Organization

Tomokazu ONO

School of Childcare and Childhood and Early Childhood Education,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Isesaki Campus)
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : This report is a hypothesis-exploratory study that provides a case study on the nature of seminar-style learning in the final year of a childcare professional training program, and discovers the significance of students' learning in seminars. How to position seminar learning in the final year of childcare teacher training programs? This paper deals with a case in which seminar-style learning was set as a compulsory subject in the "Childcare Content Seminar" and the "General Seminar" in order to obtain qualifications. In recent years, childcare professionals have been required to experience a variety of environments in order to support children's growth. In recent years, childcare professionals have been required to experience a variety of environments in order to support children's upbringing. It is expected that the educational environment of training courses will continue to be enhanced by utilizing the resources of external organizations, as in the case of this report.

(Reprint request should be sent to Tomokazu Ono)

Key words : Childcare teacher training course, Seminar, Childcare content exercise, Comprehensive exercise

家庭における「伝承遊び」 — コロナ禍の外出自粛期間中における調査から —

関 容子

東京福祉大学 保育児童学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-8831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2022年10月13日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本研究は、外出自粛期間中の家庭における「伝承遊び」について、保育施設に通園する子どもの保護者245名を対象に調査を行った。その結果、幼児をもつ家庭の6割強で「伝承遊び」が行われていた。「外出自粛期間中に『伝承遊び』をした」と「保護者が子どもの頃に『伝承遊び』をした」の間には強い関連が認められたことから、保護者の子どもの頃の「伝承遊び」体験が、現在のわが子との「伝承遊び」を行うことに影響を与えていることが考えられる。「外出自粛期間中にした伝承遊びの数」(平均5.0)と「保護者が子どもの頃にした伝承遊びの数」(平均23.2)の間にも相関が認められた。保護者の子どもの頃に比べると現在は「伝承遊び」は行われていないが、現在も行われている「伝承遊び」は、一人で遊ぶことができ、他者とのコミュニケーションを必要としない遊びが多いという特徴があった。また、保護者の年代が高い方が「伝承遊びをした」の割合が増えることが明らかになった。

(別刷請求先：関 容子)

キーワード：伝承遊び、家庭における遊び、外出自粛期間中、保護者が子どもの頃にした伝承遊び

緒言

今日、現代社会の子育て環境の特徴として、少子化や核家族が挙げられる。それは、子どもとの関わり方がわからないという保護者や、子育てに負担感や孤立感を感じる保護者の出現をもたらした。また、それは異年齢の子ども同士の関りの機会を乏しくさせ、保護者を含む大人同士の近所付き合いの希薄化などをもたらしていると考えられる。これらの状況を背景として、近年は政府による子育て支援政策が進められている。

また、SNSを用いた間接的なコミュニケーションが広く普及し、人との直接的な関りの希薄さが問題視されている。子育ての状況においても、子どもをあやすアプリやネット配信動画の視聴などが子育て家庭で一般的に活用されていて、それは親子が応答的に関わる機会を少なくしているのではないだろうか。

平成29年3月告示の「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」において領域「環境」の項では、「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。」ことが明記されている。しかし、現代社会がもつ生活環境の中で育つ子どもは、かつての子どもと比べると、「わらべうた」や「我が国の伝統的な

遊び」に親しむことは少なくなっていると思われる。なお、「我が国の伝統的な遊び」を本稿では「伝承遊び」と定義する。

一昔前には、天候が悪く外で遊ぶことができない日には、子どもたちは自分の体や身近なものを利用して「伝承遊び」を楽しんだ。遊び方のルールや技法の習得、勝ち負けなど、家庭内での遊びとして「伝承遊び」が行われることにより、親子の応答的な関りの機会となっていたと思われる。

本研究では、保育施設通園(所)児の保護者を対象に質問紙調査を行い、家庭における「伝承遊び」についてその実態を明らかにしたい。

折から、2020年1月に我が国で最初に新型コロナ・ウイルス感染症患者が確認され、その後急速に新型コロナ・ウイルス感染症患者数は拡大し、全国的に外出自粛が求められる事態となった。この状況は、通常は保育施設で過ごしている子どもたちの多くが家庭で過ごすことになり、家庭遊びの時間が増加することになったと思われる。

そこで、本研究は、外出自粛期間中の家庭における遊びの中でも「伝承遊び」に焦点をあて、家庭で遊ばれている「伝承遊び」および家庭で遊ばれていない「伝承遊び」について実証的に明らかにしたい。得られた結果から、受け継がれる「伝承遊び」の特徴を捉え、現代社会の中で育つ子どもにとっての「伝承遊び」の意味についての考察を試みたい。

先行研究を見ると、瀬谷(2004)は、学生を対象にした調査から、自分自身が子ども時代に経験した「伝承遊び」に対しては愛着が深いことを報告しており、調査時(2003)においては、親や祖母による伝承活動により継承の基盤がある程度残っているとしている。また、青野(2013)が保育者養成校の学生を対象に実施した「お手玉」の調査では、祖母から習ったと回答した学生が最も多く、三世代で暮らすことが子どもの頃の「伝承遊び」の体験に影響があるとし、生活様式や核家族の進行と共に伝承される機会が少なくなっていることを危惧している。穂丸(2018)の学生を対象に行った調査においても「伝承遊びを習った人」について、家庭では両親の比率が高かった。また、桧垣(2016)は、保育者を対象にした調査から「伝承遊びを知ったきっかけで最も多かったのは、子どもの頃の体験」であったとし、「実践率の低い伝承遊びは保育者自身の認知度が低いことから、知らないために取り入れられない(p.48)」と考察している。穂丸ら(2007)によれば、保育者の年齢別伝承遊びの実施状況を見ると、20歳代の実施率が最も低かった。穂丸ら(2007)や桧垣(2016)は、保育者は日本文化を伝承する願いをもちながらも、保育者自身の伝承遊びの理解不足や空間不足などが、子どもへの指導を困難にしていることを指摘している。これらの先行研究は、保育者や学生を対象にしたものであり、保育施設を利用する保護者を対象に、家庭における伝承遊びの実態について扱った研究は見あたらない。

本研究では、コロナ禍の外出自粛期間中の家庭における「伝承遊び」に焦点をあて、家庭でよく遊ばれる「伝承遊び」や、家庭で遊ばれない「伝承遊び」にはどのような特徴があるのか。また、家庭での「伝承遊び」の機会は、保護者自身の伝承遊びの経験や家族構成、勤務形態などとの関連があるかなどについて明らかにすることを目的とする。

研究対象と方法

1. 研究方法

研究方法は、インターネットによる質問調査である。

2. 調査対象者

調査対象者は、北関東地区にある認定こども園(6園)と保育所(3か所)に通園している子どもの保護者であり、245名から回答を得た。

3. 質問項目

質問項目は、(1)外出自粛期間中に家庭において伝承遊びをしたか、(2)保護者の子どもの頃に遊んだ伝承遊びについて、および保護者の属性である。

調査項目として挙げた伝承遊びは、神奈川県青少年指導者養成協議会発行(2018)の「温故知新 伝承あそびing」より、遊びが成立する人数や環境などの観点から家庭で実施しやすいと思われる伝承遊び49項目を選び、相手の腕を使って言葉を唱えながら遊ぶ「おなべふ」を加えて、計50項目とした。

4. 資料収集時期

資料収集時期は、2021年6月25日から2021年7月20日であった。

なお、調査対象者の居住地域(北関東)においては、2020年4月18日から2020年5月31日の間に、行政より保育施設への登園を控えるようにという要請が出ていた。その後も地域の状況及び各施設における感染状況により、登園自粛要請等の対応が求められ、2021年1月25日まで、不要不急の外出自粛要請が行政当局から求められた。

5. 手続き

各保育施設の施設長に対して文書および口頭にて調査の説明を行い、研究協力を依頼した。新型コロナ・ウィルスの蔓延が懸念されたため、施設長との話し合いの結果、質問紙調査票の配布に代わって、ウェブ調査により回答する方法を用いることにした。そして、研究協力に対する施設長の同意を得た上で、保育施設長から保護者宛に説明文書とウェブ調査のURL及びQRコードを配布し周知した。

6. 倫理的配慮

回答フォームの冒頭に研究目的と個人情報の保護及び情報の取り扱い、アンケートに協力いただくかどうかは任意であり、途中で回答をやめることができることを記載した。また、アンケートに協力いただけないことで不利益につながることはないことを明記した。さらに、回答は無記名であり、研究のみに使用することを記載した。回答後の返信をもって研究協力を同意したと判断した。

本研究調査は、東京福祉大学倫理・不正防止専門部会審査の承認を得て実施した(東福大倫審2020-06号)。

結果

1. 外出自粛期間中に家庭において「伝承遊び」をしたか

「外出自粛期間中に家庭において子どもと『伝承遊び』をしたか」の結果について図1に示した。「『伝承遊び』をした」と回答した保護者は63.5%で、6割強の保護者は外出自粛期間中に家庭において子どもと「伝承遊び」をしたことが明らかとなった。

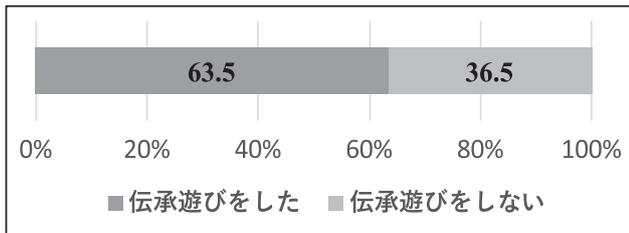


図1. 外出自粛期間中に家庭で「伝承遊び」をしたか(n=241)

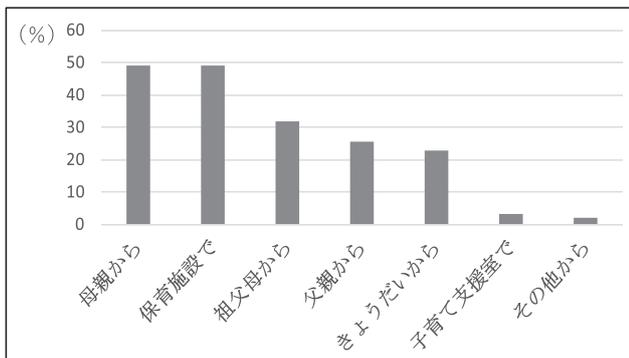


図2. 子どもは「伝承遊び」を誰からまたはどこで覚えたか (複数回答)

「子どもは『伝承遊び』をどこで覚えたか」(複数回答)の結果は図2に示した。図2から、子どもは「伝承遊び」を「母親から」と「保育施設で」覚えることが多いことがわかる。「祖父母から」「父親から」「きょうだいから」も2~3割程度みられることから、「伝承遊び」は家庭内で覚えた場合が多いと言えるだろう。

2. 「外出自粛期間中に家庭において子どもとした『伝承遊び』と「保護者が子どもの頃に遊んだ『伝承遊び』」について

「『伝承遊び』をした」と回答した保護者(n=153)全員が、「子どもの頃に『伝承遊び』をした」(100%)と答えた(表1)。「『伝承遊び』をしなかった」の回答者(n=88)の中に「子どもの頃に『伝承遊び』をした」の回答が76.1%いた。したがって、今回「伝承遊び」をしなかった人でも自身が子どもの頃には「伝承遊び」をしていた人が多いことがわかる。「外出自粛期間中に『伝承遊び』をした」と「子どもの頃に『伝承遊び』をした」の間には、 χ^2 検定の結果、0.1%水準有意差ありの関連が認められた($\chi^2=39.997, df=1, p<.001$)。

表1. 「外出自粛期間中に『伝承遊び』をした」と「子どもの頃に『伝承遊び』をした」の関連(%)

外出自粛期間中	子どもの頃伝承遊びをした	子どもの頃伝承遊びをしなかった
伝承遊びをした(n=153)	153人(100%)	0人(0%)
伝承遊びをしない(n=88)	67人(76.1%)	21人(23.9%)

($\chi^2=39.997, df=1, p<.001$)

図3は、「外出自粛期間中に家庭においてした『伝承遊び』」(上段)と「保護者が子どもの頃にした『伝承遊び』」(下段)との比較を表したものである。

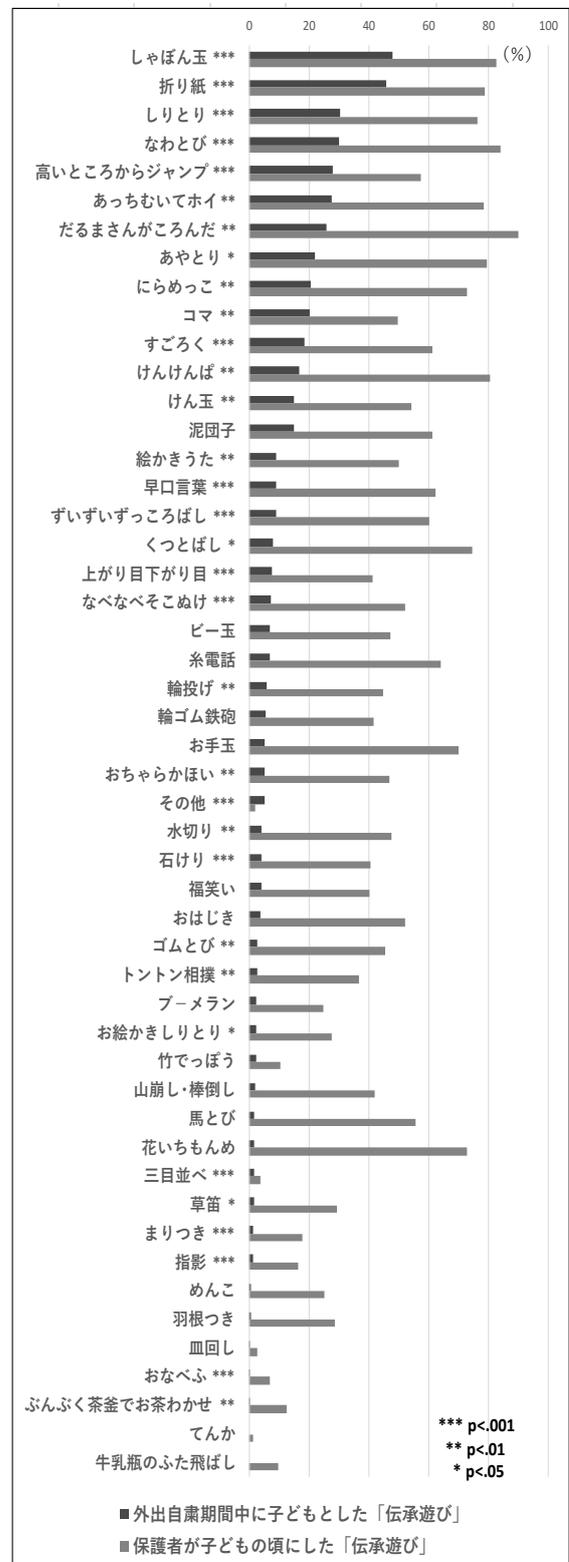


図3. 「外出自粛期間中に家庭で子どもとした『伝承遊び』」と「保護者が子どもの頃にした『伝承遊び』」の比較(複数回答)

「外出自粛期間中にした『伝承遊び』」で最も多かった遊びは「しゃぼん玉」(48.2%)で、次いで「折り紙」、「しりとり」、「なわとび」、「高いところからジャンプ」の順である。一方、回答が1%以下の遊びは、「めんこ」、「羽根つき」、「皿回し」、「おなべふ」、「ぶんぶく茶釜でお茶わかせ」で、「てんか」と「牛乳瓶のふた飛ばし」は回答なしであった。また、「その他」には、「かるた」「おにごっこ」「たこあげ」「いないいないばあ」「竹馬」「上毛かるた」の回答があった。

「保護者が子どもの頃にした『伝承遊び』」で最も多かった遊びは「だるまさんがころんだ」(90.2%)で、次いで「なわとび」、「しゃぼん玉」、「けんけんぱ」、「あやとり」の順であった。一方、5%以下の回答は、「三目並べ」、「皿回し」、「てんか」であった。「その他」は、「一本ばし」「おせんべ焼けたかな」「アルプス一万尺」「かるた」「色おに」「高おに」の回答があった。

図3から、保護者が子どもの頃に比べると、今回の結果はコロナ禍による外出自粛期間中に行った「伝承遊び」は少なくなっていることがわかる(「その他」を除く)。「外出自粛期間中にした『伝承遊び』」と「保護者が子どもの頃にした『伝承遊び』」の2群間には、 χ^2 検定を行った結果、50項目のうち33項目には統計的有意差が認められた。また、「外出自粛期間中にした『伝承遊び』」の数と「保護者が子どもの頃にした『伝承遊び』」の数のそれぞれの平均は、5.0と23.2であり、各保護者による2つの回答数の間には相関が認められた(Pearsonの相関係数, $r = .468, p < .001$)。

3. 保護者の属性と「外出自粛期間中の家庭における『伝承遊び』」の関連

保護者の家族構成3群(「夫婦と子ども」、「祖父母と同居」、「自分と子ども」と「『伝承遊び』をした」の関連は、「夫婦と子ども」群(n=195)は「した」64.1%、「しない」35.9%、「祖父母と同居」群(n=29)は「した」58.6%、「しない」41.4%、「自分と子ども」群(n=10)は「した」50%、「しない」50%であった。この3群間について χ^2 検定を行った結果、関連は認められなかった($\chi^2 = 1.060, df = 2, n.s.$)。

また、保護者の勤務形態5群(「専業主婦」「正規雇用」「非正規雇用」「育休・産休・求職中」「自営業」と「『伝承遊び』をした」の関連は、「専業主婦」群(n=21)は「した」71.4%、「しない」28.6%、「正規雇用」群(n=95)は「した」65.3%、「しない」34.7%、「非正規雇用」群(n=94)は「した」61.7%、「しない」38.3%、「育休・産休・求職中」群(n=18)は「した」55.6%、「しない」44.4%、「自営業」群(n=11)は「した」54.5%、「しない」45.5%であった。この5群について χ^2 検定を行った結果、関連は認められなかった($\chi^2 = 1.682, df = 4, n.s.$)。

「子どもの人数」と「『伝承遊び』をした」の関連は、「1人」群(n=57)は「した」45.6%、「しない」54.4%、「2人」群(n=117)は「した」70.9%、「しない」29.1%、「3人」群(n=52)は「した」63.5%、「しない」36.5%、「4人以上」群(n=14)は「した」71.4%、「しない」28.6%であった。この4群について χ^2 検定を行った結果、5%水準で統計的有意差が認められ、関連があることがわかった($\chi^2 = 11.017, df = 3, p < .05$)。したがって、子ども1人の家庭よりも複数人の子どもがいる家庭の方が「『伝承遊び』をした」の回答が多いことが明らかとなった。

図4は、「『伝承遊び』をした」のうちの上位14個(全体で15%以上の保護者が「した」と回答した遊び)について保護者の年代別(3群)に見たものである。図4から、保護者の年代が上がるほど「伝承遊び」を「した」の割合が増えていることがわかる。14個のうち統計的有意差が認められた遊びは、「なわとび」($\chi^2 = 12.488, df = 2, p < .01$)、「あやとり」

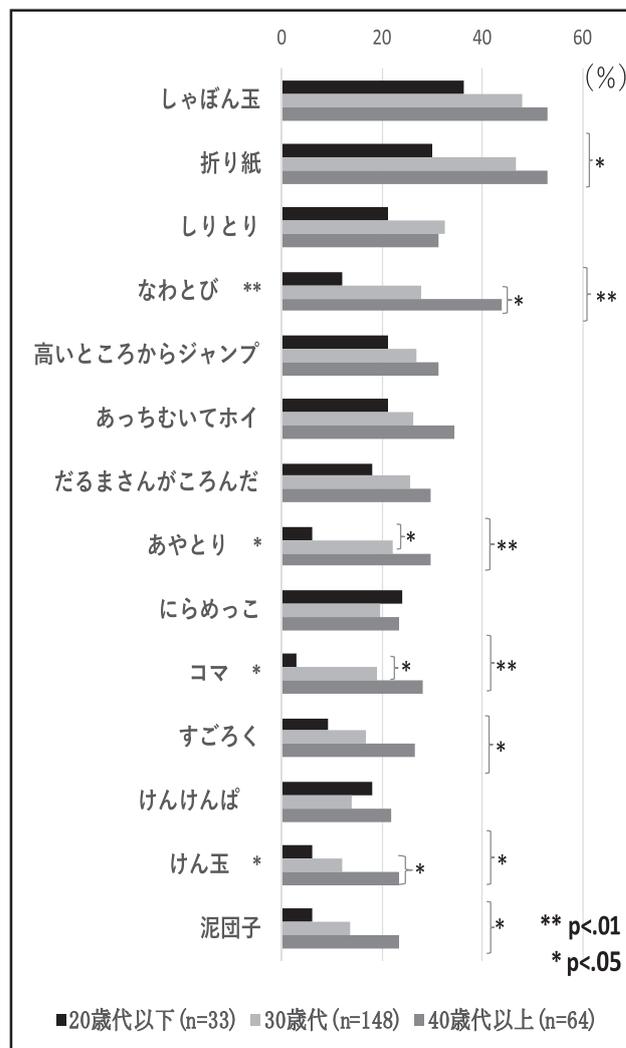


図4. 保護者の年代別に見た「外出自粛期間中に家庭で子どもとした『伝承遊び』」の割合

($\chi^2=7.088$, $df=2$, $p<.05$)、「コマ」($\chi^2=8.508$, $df=2$, $p<.05$)、「けん玉」($\chi^2=7.586$, $df=2$, $p<.05$)であった。

考察

図3から「伝承遊び」50項目のすべて(その他を除く)は、保護者が子どもの頃に比べて遊ばれなくなっていた。今回、家庭でした「伝承遊び」として挙げられている遊びは、他者とのコミュニケーションを必要としない遊びが多いという特徴がみられる。また、外出自粛期間中に家庭で遊ばれている「しゃぼん玉」「折り紙」「しりとり」「なわとび」「高いところからジャンプ」でさえも、保護者の子どもの頃に比べると遊ばれなくなっていることが明らかとなった。

また、「早口言葉」「ずいずいずっころばし」「上がり目下がり目」「なべなべそこぬけ」などの、言葉を唱えたり、歌ったり、リズムに合わせて動作を楽しむ遊びも遊ばれなくなっていた。これらの遊びは、目の前の他者とコミュニケーションをとりながら一緒に楽しむ遊びである。これらが遊ばれなくなっている要因の一つとして、少子化との関連が推測されよう。

瀬谷(2004)や青野(2013)は「伝承遊び」は「祖父母と同居」の方が伝承されやすいことを指摘しているが、本結果からは、家族構成との関連は認められなかった。今日の家庭生活においては「祖父母との同居」の場合であっても、子ども(孫)と「伝承遊び」が行われてはいないと推察される。

また、保護者の勤務形態は関連が認められなかった。したがって、保護者が「専業主婦」や「育休・産休・求職中」など家庭で子どもと過ごす時間がある場合でも「伝承遊び」をして過ごしてはいないことが示唆された。

「子どもの人数」との関連が認められ、子どもが一人よりも複数人いる家庭の方が「伝承遊び」が行われていた。今回の結果から家庭でよく遊ばれた「伝承遊び」は一人でも楽しめて、他者とのコミュニケーションを必要としない遊びが多かった。しかし、「しゃぼん玉」や「折り紙」「なわとび」「高いところからジャンプ」などの遊びが、家庭において一人で遊んでいたとは必ずしも言えないのではないだろうか。一人で遊ぶことができる遊びであっても、複数人で遊ぶことによって楽しさは増幅する。それは、子ども同士で教え合い、互いに上手くできたところを認め合い、さらに工夫することによって、遊びの楽しさが増すためである。そのため、複数人の子どもがいる家庭の方が「伝承遊び」がより多く遊ばれているという結果につながっているのではないだろうか。今日、少子化の影響で、家庭において複数人の子どもと遊ぶことが難しい状況にあるが、子どもが「伝承遊び」を楽しむためには、子どもの傍らにいて一緒に付き合う人の存在が必要であると思われる。

したがって、「伝承遊び」は一人でも楽しめるが、他者とコミュニケーションを取りながら遊ぶことによってより楽しさが増す遊びが多く含まれていることから、人間関係の希薄化が進む現代社会の中で育つ子どもにとって、「伝承遊び」を行うことがもつ意味は大きいといえると考えられる。

図4の保護者の年代との関連では、種丸ら(2007)は保育施設での「伝承遊び」の実施率は保育者が20歳代の場合に最も低かったと報告しているが、家庭においても「伝承遊び」を「した」の割合は、保護者の年代の上昇と共に多くなる結果となった。また、「外出自粛期間中にした『伝承遊び』」の平均数と「保護者が子どもの頃にした『伝承遊び』」の平均数は「5」と「23.2」であり、現在遊ばれている「伝承遊び」の種類は少なくなっていることも明らかとなった。

保護者の年代間に差が認められた「なわとび」や「コマ」は、かつては家の前の道路が子どもの格好の遊び場であったが、いまはそれが叶わず、環境の変化による遊び空間の不足が考えられる。また、「コマ」を売る店や「ベーゴマ台」などの道具も見かけなくなった。「あやとり」は、関ら(2021)による保育者養成校の学生を対象にした調査で、よく遊んだことがあると回答した学生のうち、半数以上が「自信をもって教えることができない」と答えており、遊ばないことで記憶が薄れていることが考えられる。このように、保護者の年代間の差が認められたことは、時代の変化に伴う生活環境の変化や、遊び道具の移り変わりなどの影響を受けているといえるだろう。

結論と今後の課題

「伝承遊び」は現在、保護者が子どもの頃に比べ遊ばれなくなっており、現在も行われている「伝承遊び」は、他者とのコミュニケーションを必要としない遊びが多いという特徴がみられた。また、保護者の子どもの頃の「伝承遊び」体験は、現在のわが子との「伝承遊び」をより多く行うことと関連していることが示唆された。

今回の調査時期は、6月下旬から7月下旬であった。伝承遊びは、我が国の季節的な行事との関係が深い面もあるため、お正月遊びの「福笑い」、「羽根つき」などの頻度に影響を及ぼしている可能性が考えられる。今後、異なる季節に調査を行うなど、さらに探求していきたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力を頂きました認定こども園・保育所の先生方ならびに保護者の方々に心より御礼申し上げます。

付記

本論文は、日本保育学会第75回大会において発表したものを加筆・修正したものである。

引用文献

種丸武臣・丹羽 孝・勅使千鶴 (2007)：日本における伝承遊び実施状況と保育者の認識. 名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』**7**, 57-78.

種丸武臣 (2018)：幼児の遊び環境と伝承遊びに関する保育系学生の認識と課題. 瀬木学園紀要 **12**, 118-125.

青野光子 (2013)：伝承遊びに関する研究(1)～保育に活かすお手玉遊びとして～. 新潟青陵大学短期大学部研究報告 **43**, 77-85.

松垣淳子 (2016)：保育現場における伝承遊び：保育者の視

点より. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要 **48**, 43-50.

神奈川県青少年指導者養成協議会 (2018)：温故知新 伝承あそびing 子どもたちに伝えたい111選.

厚生労働省 (2017)：保育所保育指針.

文部科学省 (2017)：幼稚園教育要領.

内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017)：幼保連携型認定こども園教育・保育要領.

関 容子・木戸直美・佐々木由美子・里見敏也・加藤 緑・山梨有子・五十嵐淳子・船田鈴子・高橋いずみ・田中卓也 (2021)：保育者養成校の学生における伝承遊びの理解と実践—アンケート分析結果をもとに—. 日本保育学会第74回大会発表論文集, 223-224.

瀬谷元子 (2004)：伝承遊びに関する一考察. つくば国際大学・つくば国際短期大学紀要 **32**, 19-28.

Traditional Games Played at Home: An Examination During COVID-19 Stay-at-home Period

Yoko SEKI

School of Childcare and Early Childhood Education,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Isesaki Campus)
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : This is an examination of traditional games played during stay-at-home period based on a questionnaire survey of 245 guardians using childcare facilities. It has come to light that slightly above 60 per cent families enjoyed traditional games at home. There is a due connection between the guardians' enjoying games in their youths and whether or no they played games during stay-at-home period. This has persuaded us that their childhood game experiences have great influence on whether they have traditional activities with their offspring or not. We have also recognized a correlation between the guardians who played traditional activities during stay-at-home period (avg. 5.0) and those having played them in their youths. (avg. 23.2) Nowadays traditional activities have come to be played less compared with the time of the guardians' younger days but some of them are yet enjoyed. Their distinguishing characters are that they can be played alone and require no interaction. This survey also shows that the percentage of playing traditional games increases as the guardians' age goes up. (Reprint request should be sent to Yoko Seki)

Key words : Traditional games, Games played at home, Stay-at-home-period, Traditional games played by parents in infancy

MLシステムに沿った音楽授業におけるシラバスの見直し — コロナ禍における授業形態から得られたもの —

本野洋子

東京福祉大学 短期大学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-8831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2022年10月31日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本大学での音楽関係の教科における対面授業は、新型コロナウイルス感染拡大の影響で、2020年度以降遠隔でせざるを得ない状況になった。その後、規制が若干緩和されるに伴って2022年度春期からは対面と遠隔を併用した授業が行われてきた。そこで筆者が担当する『こどもの音楽Ⅰ』について、親シラバスにある3つの学習目標ごとに、対面、遠隔、併用の授業で示された15回のシラバスの授業内容を比較検証した。これは今後さらに規制が緩和された後、コロナ禍前の対面授業に戻るのではなく、遠隔と併用の授業から得られたメリットを対面授業に取り入れることによって、新しいスタイルでの対面授業が行えるのではと考えたからである。その結果、遠隔や併用の授業で行ってきた音楽の基礎理論の教授方法を対面授業に取り入れることによって、ミュージック・ラボラトリーシステムの形態に沿った、より指導効果の高い対面の授業を構築できる可能性が示された。

(別刷請求先：本野洋子)

キーワード：シラバス、ミュージック・ラボラトリー、対面授業、遠隔授業、対面・遠隔併用授業

1. 緒言

保育者養成を行っている本学保育児童学部および短期大学部こども学科におけるピアノレッスン等音楽に関しては、従来二つの音楽教室で、一人に1台キーボードが割り当てられたMLシステムに沿った対面による授業¹⁾が行われてきた。

しかし2020年初めに起こった新型コロナウイルス感染の国内での拡大は、4月の新年度が始まる時期になっても収束の気配を見せず、全国的レベルで緊急事態宣言が出されるに至って、大学において本来あるべき姿としての対面授業を行うことができなくなった。

このような状況の中、文部科学省の要請により本学も全授業をオンライン(ZOOM)で開講することになり、約1か月の準備期間を経て2020年5月からの新学期はすべてオンラインで授業を行うことになった。その為緊急にカリキュラムがオンライン開講に沿った内容に見直されたが、それは音楽関係の教科においても同様であった。すなわち、親シラバス²⁾は従来通りで変更せず運用面で臨機応変に対応できるシラバスに変更されたのであった。よって『ピアノ演奏』、『子どもの歌歌唱』、『弾き歌い』等実技および演習もすべてオンラインによって行われることになった。

しかし、弾き歌いなどピアノの演奏を伴う音楽の授業においては、全学生と一緒に子どもの歌を斉唱する際、お互い同士の声にタイムラグがあったり、マイクの音をONにしておくとハウリングが起こって聞こえなくなったり、ピアノを弾いている画面が時々静止したり、出ている音との間にタイムラグがある等、授業を行う側、受講する側の通信状況が大きく影響してしまうなど、多くの問題を持っていた。その後、収束の気配を見せたときには一時期、学生が対面とオンラインのいずれかを選択して授業を受けることができるというハイブリットの授業が行われたが、その後再び感染が拡大してオンラインの授業のみが行われることとなった。

2022年度になってポストコロナを見据え、経済的・社会的活動が停滞してはいけないという政府の呼びかけもあって、コロナウイルスによる感染の影響は終息を見せない中、ハイブリットの授業が継続して行われている。

そこで、図らずも三通りの授業形態がこの3年間で実施されたことから、本研究において、MLシステムに沿った対面授業(以下対面授業)、オンラインでの遠隔授業(以下遠隔授業)、対面とオンライン併用のハイブリット授業(以下併用授業)それぞれにおけるシラバスの作成、及び実施にあたっての運用面でのメリットとデメリットなどを

検証することにより、ポストコロナを見据えた今後の音楽に関する望ましい授業形態の在り方を考察することとした。村木(2022)は「オンライン授業で見出した手法を対面授業で生かすことによって、教室活動をより有意義なものにすることを再認識することができた。オンライン授業の普及により新常識となった受講者全員のパソコン持参や教育アプリケーションの活用を、ポストコロナでは対面授業の中でも生かせるはずだ。(p.115)」と述べているが、本論では、将来的にICTの活用は有り得るとしても、まずは現在できうる授業形態の検証からシラバスの構築を考察していくこととする。

検証する授業形態は具体的には以下の三通りである。

- ・ 2020年3月まで⇒音楽教室での対面によるMLシステムに沿った授業(対面授業)
- ・ 2020年5月から2022年3月まで⇒ZOOMによる遠隔授業【一時期対面遠隔併用授業の期間もある】(遠隔授業)
- ・ 2022年4月から2022年9月まで⇒対面とZOOMによる遠隔併用授業(併用授業)

2. 研究対象と方法

1) 研究対象と目的

対面のみ、遠隔のみ、対面と遠隔の併用それぞれの授業形態のシラバスおよびその授業内容を研究対象として検証することにより、各授業形態による授業のメリット及びデメリットを明らかにする。そして今後ポストコロナを見据えた上で再び対面による授業のみが行われるようになったとき、遠隔授業及び併用授業のメリットを取り入れたシラバスを作成することにより、従来の対面授業よりもさらに教育効果の高いMLシステムに沿った新しい授業スタイルを構築する。

2) 研究方法

本学短期大学部の2019年度～2022年度までの音楽関係教科は以下のとおりである。

- | | |
|----------|---------------|
| 1年春期(前期) | 音楽基礎Ⅰ(必修) |
| 1年秋期(後期) | 音楽基礎Ⅱ(必修) |
| 2年春期 | こどもの音楽Ⅰ(必修) |
| 2年秋期 | こどもの音楽Ⅱ(選択必修) |

- (1) これらの中で、筆者が2019年度から2022年度にかけて連続して担当した『こどもの音楽Ⅰ』の親シラバスにある『1.音楽理論を理解し、子どもの歌の音楽上の構造を理解する』『2.ピアノ演奏および弾き歌いの技術を習得する』『3.保育の中での様々な音楽活動に対応できる演奏

力をつける』という3つの学習目標に関して、2019年度、2020年度、2022年度それぞれのシラバスの講義日程における内容を3通りの学習目標ごとにそれぞれ抽出して比較し、授業での取り組みの差異を明らかにする。なお、2021年度は当初併用で行われていたものが急遽全て遠隔に切り替わったため、比較対象から外すことにした。

- (2) 3通りの異なる授業形態のメリット、およびデメリットを挙げて比較し、遠隔あるいは併用の授業でのメリットを取り出す。
- (3) (2)で取り出したメリットが、それまでの対面の授業で行っていなかった、あるいは行えていなかった点を検証し、今後対面の授業で活かせるのかどうかを検証する。
- (4) 遠隔および併用の授業のメリットを取り入れることによって、従来のMLシステムに沿った対面授業よりもさらに教育効果の高いMLシステムに沿った新しい授業スタイルを構築できることを明らかにする。

3. 結果

1) 学習目標の比較

本学短期大学部におけるカリキュラム自体は2019年度以前とそれ以後で変更はなく、したがって親シラバスも授業形態が変化しているにも関わらず変更はない。

しかし、授業内容は授業形態が変化しているのだから、それぞれ3通りに変更されている。そこで、親シラバスにある学習目標の枠を超えることなくどのように授業内容を変更したかを学習目標の内容ごとに抽出し比較したものを次に示す。

なお2019年度はコロナ禍前であり、MLシステムに沿った対面授業が行われていた。その後2020年4月になりコロナ禍による緊急事態宣言が出された。本学においては2020年度は全面遠隔授業とする措置が取られたが、オンライン設置及びオンラインでのパソコンの操作に関する解説や授業の実施方法の説明など準備期間が必要であった。そのため開講時期が約1か月遅れたため全授業回数が春期は13回となった。その後緊急事態宣言は一旦解除されたが再び出された。2021年度当初は解除されたばかりで4月初めは併用授業であったが途中で緊急事態宣言が出されたため、急遽、全面遠隔授業に切り替えられた。その後緊急事態宣言が新型コロナウイルス感染症まん延防止等重点措置に切り替わったが、2022年3月に入りまん延防止等重点措置が全面解除された。しかし、依然全国的に感染者も多いことから、本学において2022年度は遠隔授業・対面授業併用で15回実施された。したがって本研究では2019

年度春期(対面授業)、2020年度春期(遠隔授業)、2022年度春期(併用授業)のシラバスを比較対象とする。

(1) 『1. 音楽理論を理解し、子どもの歌の音楽上の構造を理解する』

表1は学習目標『1. 音楽理論を理解し、子どもの歌の音楽上の構造を理解する』に該当する授業内容を授業形態ごとに抽出し比較したものである。

具体的にシラバスの各回における授業内容と実際に行った授業について各授業形態を比較しながら記す。

第1回目は、対面授業と併用授業では、経験に応じた曲を選曲するための時間としたために、また、遠隔授業では伴奏を考えながら弾くことに時間を割いたので、学習目標の1.の内容は含まなかった。

第2回の「和音の構造とコードネーム」は、対面授業のときは音階の並びと三和音、各音のコードネームについて教科書を参照し、口頭で説明して弾かせていた。遠隔授業では各自の手元に鍵盤がないので、五線紙に書かせることにした。しかし、実際に実施すると、音符を書くまでの前段階で、ト音記号や大譜表の書き方、音符の書き方などの説

明をしなければ書けなかったので併用授業のシラバスには、記譜をする上での注意点などを第2、3、4回目に盛り込むことにした。

第3回のメジャーコードとマイナーコードについて、対面授業においてはCコードとCmコードは第3音が半音下がるだけの関係であると口頭で説明し、実際の鍵盤上で指をずらして弾けば違いがわかって弾くことができた。しかしながら、遠隔授業では、CコードとCmコードは第3音が半音下がる関係であることを理解させるために、第3音に \flat がつくことで、根音と第3音の音程が長3度から短3度に変わり、また第3音と第5音の音程は短3度から長3度になるとことを具体的に記譜をして説明をしなければならず、また書いただけでは響きの違いを体感できず、学生が理解できるような詳細な説明ができなかった。そのため併用授業のシラバスではメジャーコードとマイナーコードの文言を外した。

第4、5、6回目ではコードネームだけではなく、各調の機能によって和音を転回³⁾させて弾くべきであり、そのためには、カデンツと音階上の和音記号についての理解が不可欠であるので、対面授業時は教科書を参照し、口頭で和音記号、コードネームを言いながら弾かせていた。しかし、

表1. 『こどもの音楽Ⅰ』親シラバスおよび学習目標『1. 音楽理論を理解し、子どもの歌の音楽上の構造を理解する』の比較

授業形態ごとのシラバスの比較			
回	2019年度春期 対面授業(ML)	2020年度春期 遠隔授業(ZOOM)	2022年度春期 併用授業
1	(該当の記載なし)	(該当の記載なし)	(該当の記載なし)
2	和音の構造とコードネーム	和音の構造とコードネーム	音楽理論①写譜をする
3	メジャーコードとマイナーコード	メジャーコードとマイナーコード	音楽理論②楽譜の書き方
4	セブンスコードの書き方	セブンスコードの書き方	音楽理論③大譜表の書き方
5	音階音度上の和音とコードネーム	コードネームを和音記号に置き換えて弾く	音楽理論④主要三和音について
6	コードネームを和音記号に置き換え弾く	I, IV, V, V7(メジャーコード)を使ったカデンツによるコードネーム奏	音楽理論⑤V7を用いたコードネーム
7	I, IV, V, V7(メジャーコード)を使ったカデンツによるコードネーム奏	II, III, VI(マイナーコード)を含むカデンツによるコードネーム奏	音楽理論⑥拍、拍子について
8	II, III, VI(マイナーコード)を含むカデンツによるコードネーム奏	課題研究①	音楽理論⑦弱起、シンコペーションについて
9	伴奏形の工夫	借用和音、音階音度上にない様々なコードについて	ピアノ弾き歌い発表
10	様々な奏法 (リズム遊びなどに使う音楽の弾き方)	楽譜上のコードを分析する 楽譜の書き方①	音楽理論⑧色々な音階とコードネーム
11	借用和音、音階音上にない様々なコードについて	楽譜の書き方②	(該当の記載なし)
12	楽譜上のコードを分析する	課題研究②	音楽理論⑨主要三和音のコードネーム
13	記譜について	課題研究で作成したコード譜から自分が完成させた伴奏譜で弾き歌いする。	音楽理論⑩コードネームとカデンツ
14	コードネーム奏のまとめ	授業無し	コードネーム奏のまとめ
15	(該当の記載なし)	授業無し	(該当の記載なし)

遠隔授業では、演奏を指導するのが困難なためコードネームと和音記号を両方併記させる中でカデンツなどを理解させた。

第7、8、11回目の対面授業では、実際に記譜をする作業時間を持たず弾かせていたので、主要三和音以外の副三和音、音階音度上に無い借用和音にまで触れることができた。しかし、遠隔授業になって第10、11回目に記譜をする作業を盛り込んだところ、記譜をするにあたり学生が基本的な記譜法の習得が不十分であったので詳細な説明を行わざるを得なかった。そのため、多くの学生が主要三和音、およびセブンスコード⁴⁾の理解までにとどまって、多様な和音には触れられなかった。なお、遠隔授業の第8回目は課題研究に取り組む時間となっていたため、学習目標1.の内容は入っていない。

第9、10回目で、対面授業では8分音符や16分音符、付点のリズムに伴奏形を変えることで、いろいろな伴奏パターンが弾けることを確認していたが、遠隔授業では実際にリズムを変化させ演奏することが困難であった。そこで、遠隔授業の第9回目においてはコードネーム譜を作成させたうえで、子どもの歌の弾き歌い楽譜を発表させた。また、遠隔授業ではリズムを変化させて演奏することが困難であるということから、併用授業のシラバスにはいろいろな伴奏形のパターンは記載せず、楽譜上の記号や音楽用語などの注意点を記載した。

遠隔、併用授業で実際に記譜ができた「このぼり」「かたつむり」「むすんでひらいて」の3曲はそれぞれハ長調、ニ長調で、またI、IV、V、V7でカデンツの伴奏形を作らせた。遠隔授業のみの2020年はさらに「メリさんのひつじ」をハ長調、ニ長調、ヘ長調、ト長調で記譜することを実施した。マイナーコードについては、対面授業の時は実際に音を出すことができるので、「大きな栗の木の下で」を取り上げて和音の説明をしたり、「メリさんのひつじ」を同主調に移調して弾いたりすることができたが、遠隔、併用授業ではできなかった。併用授業で弱起、シンコペーションを第8回目のシラバスの内容に入れたが、実際は時間がなく実施されなかった。

対面授業では第12、13、14回目に楽譜上のコードを分析したり、記譜したりしたのち伴奏譜をまとめさせた。第15回目はその演奏発表であるので、学習目標1.は直接的に入っていない。遠隔授業では第12回目には課題研究としての伴奏譜を提出させ、第13回目にそれを演奏させることを目的としていたが実際にはできなかった。併用授業では第11回目に学習目標3.の課題研究の発表を行ったので、学習目標1.の内容は入っていない。第12、13、14回目ではコードネームとカデンツを理解したうえで、伴奏譜を作

成させることを試みた。第15回目は学習目標3.のピアノ弾き歌いの発表が実施されるので、学習目標1.の内容は入っていない。

このように3通りの授業形態による授業を比較してみると、シラバスの内容の文言は大きく変わってはいないが、ピアノ演奏、ピアノの弾き歌い、子どもの歌斉唱など実技や演習は、オンラインを使用した遠隔授業では、かなり困難が生じるので、学習目標1.である「音楽理論を理解し、子どもの歌の音楽上の構造を理解する」に関しては遠隔や併用授業においてその比重が増し、対面授業よりもより緻密な内容となっている。

コロナ禍前は、一斉授業の形式で口頭、及び板書でコードネーム、音階の並び、和音の転回形を説明し、その都度実際に全員同時に弾かせてみるというMLシステムに沿った授業の形態をとっていた。しかし、キーボードの間を巡視しながら全学生が理論を理解できているのかどうかを確認していくには限られた時間では限界もあり、弾けていても実際は音楽理論に関しては全く理解できていない学生も散見した。具体的には、コードネームの「C」がハ長調とヘ長調、ト長調ではその機能が異なるということについての意味や、和音の転回形を使用したカデンツを正しく理解していない学生も多く、音楽理論の理解に関しては一人一人に対して十分な指導時間を取り切れていなかった。

全面遠隔授業では、音にタイムラグが発生し、同時にマイクをオンにするとハウリングを起こしてしまうため、一斉に音を出すこともできなかった。そこで対面授業の時に行っていた板書をパワーポイントによって説明し、学生個々に課題を出して記譜などをさせた。そしてパソコンの画面上に示された課題を個別に修正し学生が理解できるまで説明した。この結果、学生の理論の理解度は対面授業の時よりは深まっていった。しかし、この遠隔上では、学生が記譜したものを確認することができても、楽器を所有していない学生や、所有していても学生が演奏する鍵盤はパソコンの画面上で見るとは困難なので、実際に学生自身が自分の指を動かして、正しく和音の移行ができているかなどは判断できなかった。

併用授業では、パワーポイントを対面で授業を受けている学生には音楽教室前面のスクリーンに投影させ、オンラインの学生には画面共有で理論の説明を行った後、実際に記譜などをさせた。この作業では対面授業に出席した学生には、MLシステムに沿った手法を用い自分が書いた楽譜を実際に弾かせてみて、教員が直接修正したり指導することができ、学生も自身でカデンツなどの進行を実感することができた。一方遠隔で出席している学生は、対面で参加している学生が一斉に弾いているときに、マイクオフにし

て個々に教員と一緒に弾くよう促してはいたが、直接的にキーボードなどを使用しての指導を受けることはできなかった。実際に正しく弾いていたかどうかは確認できなかった。ただし、記譜の課題に対しては解答し、教員の指導を受けることができた。

(2)『2. ピアノ演奏および弾き歌いの技術を習得する』

近年、本学においてピアノやキーボードを全く習ったことがない学生がかなりの数に上り、多くの時間をこれら初心者の基礎的技術の習得に充てなければならない状況があるように思われるが、これは本学のみならず、全国の保育者養成大学において起きている現象である。赤津(2015)は「本校の学生の傾向として、年々ピアノ初心者の入学生が増えている。現在も全体の半数は初心者である。(p.13)」と述べている。

また、二宮(2019)は、「子ども達と歌を楽しみ音楽活動を援助しなければならない職業を目指しながら、音楽は嫌いじゃない、むしろ好きだけれど大学のピアノは嫌い、人の前で弾くのも、弾き歌いするのも苦手と答える学生がクラスの8割を超える現実に問題を感じた。(p.125)」と述べているが、ピアノ初心者のみならず、ある程度ピアノを習っていても、人前で弾くのが苦手であるとか、ピアノを弾くのが嫌いといった学生もかなりの数に上っているようである。保育者養成大学においては、このような苦手意識を持った学生に自信をつけさせ、音楽の基礎的理論の理解の上に、弾き歌いなどを楽しみながら演奏させるためには教員の資質・能力に負うところが大きいと考える。

そこで、次に学習目標2.の『ピアノ演奏および弾き歌いの技術を習得する』という学習目標について3通りの授業形態を比較していく。

対面授業、遠隔授業、併用授業ともほとんど内容に違いはないが、遠隔授業は13回のため第8回目と第12回目には課題研究を提出させたのでこれらの回の内容は記載されていない。また、併用授業の第14回目は、第15回目を実施する弾き歌いの伴奏譜を仕上げさせるためにピアノレッスンは入っていない。若干異なるところは、弾き歌いの発表が対面授業では第2、5、10、15回目と実施されていたのに対して、遠隔授業では第2回目と第13回目の2回である。また併用でも第9回目と第15回目の2回である。

本学においては、コロナ禍前はすべて対面授業であり、教室での履修人数が多かったことから1回の授業で全員レッスンを実施できなかった場合があったため、一クラス20数名を1グループ7-8人の3グループに分けた。そして教員が個人レッスンをしているグループ、個人練習をしているグループ、学生同士で弾きあい、お互いにアドバイスをし合って振り返りを記入させるグループに分かれて授業を実施していた。このため、各回のピアノ弾き歌いレッスンはグループ別で行うとシラバスに記載した。(表2)

2020年は遠隔授業のみであったため、そもそもレッスンができなかった。しかし、当初はレッスンができるものとしてシラバスを組み立てていたため、2020年は2019年と同じような形態で授業のためのシラバスが作られた。ただし、遠隔授業となり、授業回数も13回であとの2回分は二つの課題を提出することで15回の出席と認められたためピアノ弾き歌いはグループ別ではなく11回分とし、13回目に弾き歌いの発表を行った。また2022年春期はコロナ禍の影響で教室内の人数制限のため学生は学籍番号末尾奇数番号、偶数番号に分かれて対面授業に参加することになっていたため、奇数番号、偶数番号での隔週でレッス

表2. 学習目標『2. ピアノ演奏および弾き歌いの技術を習得する』の比較

授業形態ごとのシラバスの比較			
2. ピアノ演奏および弾き歌いの技術を習得する。			
回	2019年度春期 対面授業(ML)	2020年度春期 遠隔授業(ZOOM)	2022年度春期 併用授業
1	グレード別弾き歌い課題曲の提示 ドレミで歌い主要三和音での伴奏を考えて弾く	グレード別弾き歌い課題曲の提示 主要三和音での伴奏を考えて弾く	経験値に応じた課題曲選曲
2 ~13	ピアノ弾き歌いレッスン (グループ別)	ピアノ弾き歌いレッスン (グループ別) 8回、9回は記載なし 13回はピアノ弾き歌い発表	ピアノ演奏及び弾き歌いレッスン
14	ピアノ弾き歌いレッスン (グループ別)	授業無し	コードネーム奏のまとめ (コード譜を片手伴奏譜として完成させる。 伴奏形も工夫する)
15	ピアノ弾き歌い発表 (コード譜から自分が完成させた伴奏譜で弾き 歌いする。)	授業無し	ピアノ弾き歌い発表 (コード譜から自分が完成させた伴奏譜で 弾き歌いする。)

ンを実施した。対面授業には、毎週奇数番号、偶数番号ともにそれぞれの約半数の学生が参加した。このため、対面授業に出席した学生と遠隔で受講する学生でグループを組むことは不可能であり、シラバスから(グループ別)の文言は削除した。したがって、グループ別に弾き歌いレッスンを行ったのは2019年度春期までで、2020年度春期は、記載はしたものの実際はグループ別の弾き歌いレッスンは行われず、2022年度は記載もなくグループレッスンは行われなかった。

コロナ禍における全面遠隔授業の場合は、自宅に楽器を所有していない学生に不利益のないようピアノの個人レッスンを授業内では実施できなかった。その後授業内でピアノに取り組むことができないことに学生自身が危機感を持つようになり、各自練習環境を整えるようになったため、2022年度は履修学生全員が遠隔授業でもレッスン受講が可能なるよう環境を整えていた。しかし、通信環境の不具合、タイムラグの発生などの問題があり、リズム、強弱やフレーズなど詳細に関する指導は遠隔上では困難であったため、対面で参加した学生にはレッスンを必ず受講させ、遠隔で受講している学生には主として記譜の課題に取り組ませた。

(3) 『3. 保育の中の様々な音楽活動に対応できる演奏力をつける』

表3は『3. 保育の中の様々な音楽活動に対応できる演奏力をつける。』という学習目標を比較したものである。

コロナ禍前の対面授業では、実習に向けて第4回目までは毎授業時に手遊び歌を紹介した後、学生は一齐にそれらの手遊び歌を練習して、ひとつでもレパートリーを増やそうとした。また、春期間内に幼稚園実習Ⅰ、(Ⅱ)、保育実習Ⅱ(Ⅲ)があり、各実習先より実習学生に多くの曲を練習してくるよう求められることが多々あり、第5回目から第9回目までは実習対策としての弾き歌いに多くの時間を費やした。

全面遠隔授業時には、オンラインでのパソコンの操作に関して教員への解説及び練習や授業の実施方法の説明など準備期間もあり実際の授業は15回から13回になり、第8、12回目は課題研究の提出、第13回目は振り返りとなったため、課題研究の課題を「手遊び」に関する内容とした。しかし、手遊びを遠隔で実際に実施してみると、やはりタイムラグが生じたり、画面が静止したりして、また教員がマイクオンにした場合ほかの学生はオフにしなければハウリングが生じることから、手遊びに関しては、学生一人一人に指導することはピアノレッスン同様困難であった。

表3. 学習目標『3. 保育の中の様々な音楽活動に対応できる演奏力をつける』の比較

授業形態ごとのシラバスの比較			
3. 保育の中の様々な音楽活動に対応できる演奏力をつける。			
回	2019年度春期 対面授業(ML)	2020年度春期 遠隔授業(ZOOM)	2022年度春期 併用授業
1	(該当の記載なし)	(該当の記載なし)	(該当の記載なし)
2	手遊び歌の実践①	手遊び歌の実践①	手遊び歌の習得①手遊び歌とは
3	手遊び歌の実践②	手遊び歌の実践②	手遊び歌の習得②手遊び歌の効果とは
4	いろいろな手遊び歌の実践	いろいろな手遊び歌の実践	手遊び歌の習得③乳児向け
5	実習対策:生活の歌①	(該当の記載なし)	手遊び歌の習得④親子で楽しむ
6	実習対策:生活の歌②	(該当の記載なし)	手遊び歌の習得⑤乳児向けの手や体の動きで表現する
7	実習対策:季節の歌①	(該当の記載なし)	手遊び歌の習得⑥言葉とリズムを楽しむ
8	実習対策:季節の歌②	課題研究1	手遊び歌の習得⑦いろいろなわらべ歌
9	実習対策:行事の歌	(該当の記載なし)	(該当の記載なし)
10	(該当の記載なし)	(該当の記載なし)	手遊び歌・パネルシアター・エプロンシアターなどの実践、発表①
11	(該当の記載なし)	(該当の記載なし)	「手遊び歌」についてのディスカッション及びレポート作成
12	(該当の記載なし)	課題研究テーマ:	手遊び歌・パネルシアター・エプロンシアターなどの実践、発表②
13	(該当の記載なし)	課題研究で作成したコード譜から自分が完成させた伴奏譜での弾き歌い	手遊び歌・パネルシアター・エプロンシアターなどの実践、発表③
14	(該当の記載なし)	授業無し	(該当の記載なし)
15	(該当の記載なし)	授業無し	今後の学びについて

したがって併用授業の時には、遠隔授業での反省点を踏まえて遠隔でも手遊びを指導できるようあらかじめ動画を用意したり、対面で参加している学生には実際手遊びを行わせ、それをオンラインで参加している学生も画面をミュートにして一緒に行うなど時間をかけても多くの手遊び歌に触れてレパートリーを増やすことができるような内容にした。また、音楽活動の応用として音楽で話を進めていくパネルシアターやエプロンシアターなども第10、12、13回目に制作と発表を行うよう計画していた。しかしながら、対象学生は1年次の授業がほとんど遠隔授業であったためにピアノ技術に不安な要素が多く、結果的に個別指導の比重が大きくなり、多くは取り組みなかった。学習目標3.のシラバスの内容の中の多くはその授業においてシラバス通りではなくピアノレッスンをを行っている。

(4) 各授業形態におけるメリット及びデメリット

授業の持っていく方によっては必ずしも遠隔授業や併用授業がマイナス面だけでなくプラス面もあることが明らかになってきた。さらに対面授業においても従来の取り組みをさらにMLシステムに沿った形態をとることで学生への指導効果が上がることが期待される。

そこで各授業形態におけるメリットとデメリットを、実際に授業を行った結果を踏まえて比較してみた。表4は各授業

形態におけるメリットとデメリットを比較したものである。

対面授業のメリットとしては、ピアノの個別指導を行うことができるほか、教員の伴奏に合わせて斉唱することやMLシステムに沿って一斉に弾き歌いできることが挙げられる。一方デメリットとして、音楽の基礎理論などの指導を板書で行っており、学生自身が記譜することもなかったため受動的になりがちで学生の理解度が低く、実際の弾き歌いの伴奏付けなどのスキルアップにつながらなかった。遠隔授業では、朝の起床後そのままパソコンなどに向かって授業を受けることができるので遅刻がほとんどなく出席率が高くなった。また、音楽の基礎理論などは、ZOOMの画面上で簡単に個別指導できるので課題提出率が良く明らかに理解度が増したと思われる。しかしピアノや歌に関しては、一斉指導が行えず、個別指導も時間的ロスが多く学生の演奏スキルの進行度合いは速くなかった。併用授業では対面参加の学生が一斉指導を受けられ、理論もすぐに理解度を確認でき、それらを見ている遠隔参加の学生も刺激されてモチベーションが向上した。しかし、対面の学生への実技の対応と遠隔の学生への対応に時間がかかり進捗が遅くなった。さらに直接指導を受けられる対面の学生に対して遠隔の学生の学習習熟度に対する差が出てくるというデメリットが生じた。

表4. 授業形態によるメリット・デメリットの比較

	2019年度春期 対面授業(ML)	2020年度春期 遠隔授業(ZOOM)	2022年度春期 併用授業
メリット	<ol style="list-style-type: none"> 1. 全員個別のレッスンができ、ピアノの進度が直接確認できた 2. 伴奏に合わせて歌うことができた 3. 一斉に弾くことができた 4. 一斉に弾くことで止まらずに進むため、流れを止めてはいけないことに学生自身が気付いた 5. スキップなど付点のついたリズム変奏の指導ができた 6. ピアノの弾き歌いを学生同士で見合ったり、お互いに練習度合いを確認しあえた 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 出席率がよかった(特に1限目の授業) 2. 基礎的理論の毎回の課題提出率が良かった 3. 個別の理論理解に時間をとることができた 4. 学生が人目を気にせず質問を寄せられることからチャットでの質問が多くなった 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 理論の理解が実際の演奏に結びついているかその場で確認することができた 2. 対面で参加の学生に関しては、一斉に弾くことで学生同士が励まし合い、流れを止めない意識ももてた 3. 対面の学生同士で、理論課題を修正しあったり、ピアノの弾き歌いを見合ったりできた 4. 学生同士の刺激、モチベーションの向上につながった
デメリット	<p>演奏技術は進歩したが、ただ弾けていても理論の理解が伴っていなかったために伴奏の応用などが学生自身でうまくできず、弾き歌いのスキルアップにつながらない学生が多かった</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ピアノ、歌唱、リズムに関しては直接指導できず、学生の習熟度を把握しきれなかった 2. 一人で弾くと、自分の都合で間違えては弾き直しを繰り返した 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同時に理論、レッスンを並行するので進捗が遅くなり、個人のレッスンの時間が少なくなった 2. オンライン参加の学生が対面で出席の学生に比して、ピアノ、歌唱、リズムに関する指導など直接受けられないハンディがあった

村木(2022)が「オンライン受講生だけを相手にするのであれば画面にだけ集中すればよいので、ある程度学生の様子がうかがえたのだが、ハイブリッド型では目の前の学生とオンライン受講生の両方に配慮する必要があるため、受講生全員に目が届きづらい(p.122)」と述べているように、併用授業では、対面授業、遠隔授業と異なり学生への公平性が失われることが懸念される。

4. 考察

2019年以前、授業は対面で行うのが当たり前であったが、前代未聞のコロナ禍のために、全面遠隔で授業を行わざるを得なかったり、対面と遠隔を併用した授業を取り入れたりせざるを得なかったことが、コロナ禍以前の対面授業を見直すための良い機会となった。すなわち、全面遠隔で授業を行わざるを得なかったことによって、それまでの授業では板書だけで済ませていた基礎的な音楽理論の学習を、パワーポイントを使用して説明するとともに、その後課題を課し、個別に指導することで学生の理解度が増し、ピアノの弾き歌いの際の伴奏付けや、移調などが容易に行えるようになっていった。このことによって、今後対面授業において音楽の基礎理論をパワーポイントなどを使用した説明と課題を丁寧に行うことにより、若干ピアノレッスンの時間が短くなったとしても、弾き歌いのスキルは大幅にアップすると考えられる。

遠隔授業においては、タイムラグやハウリングの問題などで、学生が一斉に弾くことができなかつたため、『一人で弾くと、自分の都合で同じ個所を間違えては弾きなおし』を繰り返し、結果として、止まらずに弾き通すことができなくなっていた。しかし、MLシステムに沿った対面授業を行った場合、一斉に弾くことで一人が間違っても、全体として止まらずに進むため、音楽は流れを止めてはいけない、ということに学生自身が気づき、その気づきが、つまずいたりした場合、各自が後で間違えた個所を個人で練習することに結びついていくと考えられる。すなわち間違っても音楽の流れを止めずに弾き切るということは個人の練習においても効果的であるといえる。

さらに、MLシステムに沿った授業の弾き歌いなどの演奏では学生同士がお互いに聴きあい、アドバイスしあうこと、短いフレーズでも弾けるようになった、というような小さな成功体験の積み重ねなどが刺激となり、モチベーションが飛躍的に向上するのではないかと。そして、それがより高い職業意識と現場での即戦力としてのスキルを持った保育者としての人材を育成できるのではないかと考える。

対面授業が再開され、学生が音楽室でそれぞれの練習を見せ合い、わからないところは聞き合う、ピアノの経験のある学生が初心者に教え合う、といった対面授業では当たり前であった光景をコロナ禍を経て再び見られたとき、学生同士が前述したような学び合うなかでのコミュニケーションの重要性を再認識できていくことが期待される。

5. 結論

1) 結論

2019年度までは当たり前のように行われてきた対面式の授業形態が大きく変化せざるを得なかった結果、3通りの授業形態が生じた。学生の学びを止めないためにそれらの授業形態で、試行錯誤をしながらも授業を実施していったが、授業の持っていく方によっては必ずしも遠隔授業や併用授業がマイナス面だけでなくプラス面もあることが明らかになり、MLシステムに沿った形態による対面授業において、遠隔授業や併用授業でのプラス面を取り入れることで学生の学習効果が上がる可能性のあることが明らかになった。このことから、遠隔授業の経験を生かした理論と実践がバランスよく両立できる新しいMLシステムに沿った授業を展開することによって、コロナ禍終息後は、従来のMLシステムに沿った対面授業よりもさらに教育効果の高い新しい授業スタイルを構築することができる可能性が示唆された。

2) 今後の課題

オンラインでの利便性が強調され、ICTが推進されていくなかで、今後ICTが活用され、従来とは異なる反転授業やブレンデッド・ラーニングなどの導入によって、より効果的な学習方法が展開されていく可能性は大きいと考えられる一方、音楽といった人と人とのコミュニケーションツールにおいては、対面での生の歌声やアンサンブルなどの大切さを常に訴え続けて行くことも今後の課題として重要であると考えている。

また、2023年度から実施されるカリキュラムの全面的見直しによる再課程認定により、本学の音楽科科目のシラバスも大幅に刷新されることとなった。そのため、シラバス作成にあたっては、本研究でよりよく集団効果が表れることが明らかになったMLシステムに沿った授業内容を活用したい。なお、本学教室はMLのシステムそのものが導入されているわけではないので、MLシステムに沿っていく中で活用可能な部分を応用していく授業を展開していくことが今後の課題であろう。

注

- 1) ML (ミュージック・ラボラトリー)システムは、指導者用楽器(親機)と学生用楽器(子機)をケーブルで接続することにより、大人数での鍵盤学習を効率的に行なうシステムである。本学では教員側にあるキーボードと学生のキーボードは接続されていないので正式のMLシステムではないが、MLと同じ様式でキーボードが配置されており、教員が個々の学生にレッスンをしたり、一斉に弾き歌いをさせたりできることから、MLのシステムに沿った授業と称することとする。
- 2) 本学では、シラバス作成過程において、親シラバス制度を導入している。親シラバスとは、シラバスの項目のうち、「授業形態」、「講義概要」、「学習目標」、「成績評価の規準と評定の方法」の4項目を同一科目で共通化した母体のシラバスを意味するシラバスである。
- 3) 三(四)和音を構成する音をオクターブ上げ下げして、根音以外の音がいちばん下になることを、和音の転回と言う。転回した和音を和音の転回形と言う。また、転回形でないもの、すなわち、根音がいちばん下になっているものを、和音の基本形と言う。

- 4) セブンスコードとは、C7、Cm7、と言った具合に、メジャーコードやマイナーコードの3音に加えて、長7度か短7度にある位置の音を加えた和音のことを言う。

引用文献

- 赤津裕子(2015): MLシステムを活用した初心者のピアノ指導における成果と課題. 電子キーボード音楽研究 **10**, 13-23.
- 村木桂子(2022): ポストコロナの初年次オンライン授業を目指して一オンライン授業とハイブリッド型授業の比較から見えてきたもの一. リメディアル教育研究 **16**, 115.
- 村木桂子(2022): ポストコロナの初年次オンライン授業を目指して一オンライン授業とハイブリッド型授業の比較から見えてきたもの一. リメディアル教育研究 **16**, 122.
- 二宮紀子(2019): ピアノ演奏に関わる授業等での教授法を振り返る. 十文字学園女子大学紀要 **50**, 123-136.

Revision of Syllabus in Music Classes according to ML System: Gainings from the teaching format in the Corona Disaster

Yoko MOTONO

Junior College of Social Welfare,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Isesaki Campus)
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : Face-to-face learning in music-related courses that were offered at the University until FY 2019 had to be offered remotely from FY 2020 due to the spread of the new coronavirus. Since then, the regulations have been slightly eased, and classes were offered both face-to-face and remotely from the spring semester of FY2022. The syllabus for “Children’s Music I,” for which the author is in charge, lists the following learning objectives: 1. to understand music theory and the musical structure of children’s songs, 2. to master piano performance and singing techniques, and 3. to acquire performance skills for a variety of musical activities in childcare. For each of the three learning objectives, face-to-face We compared and verified the contents of 15 syllabus sections for face-to-face learning, distance learning, and combined learning for each of the three learning objectives. The reason for this was the belief that after further deregulation, rather than returning to the pre-Corona disaster face-to-face learning, a new style of face-to-face teaching could be implemented by incorporating the advantages gained from distance and combined learning into the face-to-face learning. Originally, the advantages of face-to-face learning included the ability to teach the piano individually, to sing to the accompaniment of the teacher, and to perform and sing in chorus according to the Music Research Institute’s system. Therefore, by incorporating the teaching methods of basic music theory that had been used in remote and combination learning into the face-to-face learning, it became possible to construct face-to-face learning that were more effective in teaching according to the Music Research Institute’s system.

(Reprint request should be sent to Yoko Motono)

Key words : Syllabus, Music Laboratory, face-to-face learning, distance learning, combined face-to-face and distance learning

「安寧支援」の介護の視点と留意点

山下喜代美*¹・先崎 章*²・橋本由利子*³・櫻井恵美*⁴

*1 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

0270-20-3672・0270-20-3678・kiyamash@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

*2 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

0270-20-3672・0270-20-3678・aksenzak@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

*3 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

0270-20-3672・0270-20-3678・yuhashim@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

*4 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

0270-20-3672・0270-20-3678・emsakurai@ed.tokyo-fukushi.ac.jp

(2022年10月31日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本研究の目的は、「安寧支援」に関する介護の視点と留意点を抽出することである。山下ら(2023)が生成した21概念についての分析ワークシートから介護の視点を、山下ら(2023)のインタビュー対象者であったA氏の語りから特養入居者のできることであっても手伝えることを判断する上での留意点を抽出した。結果、介護の視点は『できないことを自覚しなければならないような状況をつくらない』、『安心』、『依存の受け入れ』、『不信感・不満感の払拭』、『笑顔』、『安全』、『日常生活動作の意義・目的の達成』、『安楽』、『苦手な動作を無理強いしない』、『無理をさせない』、『時間と体力の配分』、『家族の望み』、『心安い関係』、『安心できる居場所』、『話したいこと』、『1対1の時間をつくる』、『人と人との自然なかかわり』、『心身への負担』、『後悔しない介護』とした。また、特養入居者のできることであっても手伝えることを判断する上での留意点は、①特養入居者にとって必要か否か、②職員の業務の効率が優先されることはあってはならない、とした。

(別刷請求先：山下喜代美)

キーワード：高齢者介護 尊厳の保持 安寧支援 介護の視点 特別養護老人ホーム 介護理論

緒言

介護福祉士は、国家資格であり、実践する介護にはその専門性が期待される。是枝(2009)は、「意図的に行う介護は、介護を行うまでのプロセスを科学的思考に基づいて説明する必要がある。一つひとつの介護行為の裏側には、知識や技術、倫理が統合化されており、根拠に基づいて行われている(p84)」と述べている。理論と根拠に基づく実践は、あらゆる専門的学問分野に共通した特質である(桑野, 2014)。介護福祉士が行う介護も、理論と根拠に基づいて実践されるべきであり、そのための思考過程として介護過程を展開している。横山(2019)は介護過程の展開におけるアセスメントの視点について、介護福祉の理念を

基本として、自立の視点、快適の視点、安全の視点の3点を挙げている。また、野中(2014)は、要介護者を理解する方法は多々あるが、現時点においては国際生活機能分類ICFの視点からのアプローチが最も適していることから、介護福祉士養成課程はICFの視点を中心に展開されていると述べている。しかし、介護独自の理論は開発されていないと言わざるをえない(嶋田, 2016)。一方、看護の分野では、看護理論は、看護における知識を体系化し、看護に関連した現象をより明確かつ具体的に説明する枠組みであり(桑野, 2014)、フローレンス・ナイチンゲールの理論をはじめ、ヴァージニア・ヘンダーソン、マージョリ・ゴードン等々様々な看護理論が開発されている。専門職にとって理論を持つということは、実践を行う上において判断を裏付

けることになり、その職の専門性を構築することにつながる(嶋田, 2016)ことから、介護理論の生成は、重要な課題であるといえる。

本研究は、山下ら(2023)が生成した安寧支援に関する21概念のうち、特養入居者ができることであっても手伝うという思考プロセスが、他の特養入居者や介護者側の事情によると考えられる2つの概念(《予測不可能な介護要請》、《時間の制約》)を除く19概念について、それぞれの介護の視点と具体的な状況や場面を抽出することを目的とする。山下ら(2023)は、特養入居者のできることであっても手伝うに至る介護福祉士の思考のプロセスを、修正版グラウンデッドセオリーアプローチを用いて概念化した。つまり、特養入居者の状況を把握し、分析し、判断する過程が示されているものである。介護を実践する上で、どのような見方で特養入居者を捉え、何を指標に分析・評価するのかという視点をもつことは重要であり、チームケアにおいては統一したケアの提供にもつながる重要なことである。ゆえに、思考のプロセスから、特養入居者の状況把握や分析評価の指標となる介護の視点を抽出することは、特別養護老人ホームにおける自立支援の一形態としての安寧支援を実践可能な介護として位置づけていくために意義があると考えられる。

また、特養入居者自身のできることを介護福祉士が手伝うことは、判断を誤ると過度な介護にもつながり、特養入居者の自立の可能性を阻害しかねない。そこで本研究では、特養入居者のできることであっても手伝うと判断する上での留意点の抽出も目的とする。これらは、残存機能を活用する介護のあり方だけではとらえきれない特養入居者が、特養という生活の場で、最期まで尊厳をもって生活できるようにするための自立支援の在り方のひとつとして、理論化に向けた一助になると考える。

研究対象と方法

1. 研究対象

研究対象は、山下ら(2023)で作成した分析ワークシート(21概念)のうち、《予測不可能な介護要請》と《時間の制約》を除外した19概念のワークシートである。この2点を除外した理由は、特養入居者本人を中心とした対応ではないと研究者らで考えたためである。また、山下ら(2023)のインタビュー対象者24名のうちの一人であるA氏の語りを分析対象とした。A氏のインタビュー調査は、2021年2月にオンラインで行った。A氏は、介護福祉士として18年の特養経験があり、管理職であった。インタビューの中で特養の介護のあり方についても言及していたことから、留意点抽出の対象者とした。

今回分析に使用した分析ワークシートの基となるインタビュー対象者、調査期間、調査方法、分析方法の概要は、以下(1)～(4)の通りである。詳細は、山下ら(2023)を参照のこと。

(1) 研究対象

研究対象者は、「介護福祉士養成校を卒業した後、5年以上特養に勤務して残存機能を活用した介護を提供している介護福祉士」である。追加調査も含めた協力を依頼した11施設は、すべて介護実習受け入れ施設である。

(2) 調査方法

調査方法は、オンラインによる半構造化インタビューとし、1人1回40～60分程度のインタビューを研究者が行った。インタビュー内容は、対象者の了承を得て録音した。

2021年2月～4月にベースデータとなる19名のインタビュー調査を行った。その後2021年6月～8月に追加調査として3施設、5名のインタビュー調査を行った。

(3) 調査内容

調査内容は、特養入居者のできることであっても手伝うことの場合、手伝うことを判断した理由、手伝うことによる特養入居者の利益と不利益、残存機能を活用することによる特養入居者の利益と不利益、本人ができることであっても介護者が手伝うことの必要性とその理由である。

(4) 分析方法

分析方法は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)である。分析テーマは「特養入居者のできることであっても手伝う理由」、分析焦点者を「特養に勤務する介護福祉士(以下特養介護福祉士)」と設定した。

2. 分析方法

分析ワークシートから、それぞれの概念において、特養介護福祉士がどのような見方で特養入居者のできることであっても手伝うと判断したのかという点でキーワードを抽出し介護の視点とした。また具体的な状況や場面については、それが表現されているものを抽出した。

特養入居者のできることであっても手伝うと判断する上での留意点については、A氏の語りのデータを「できることであっても手伝うと判断する時に、あってはならないこと」について語られているところに着目してまとめた。これらについては、研究者間で、繰り返し協議した。

3. 倫理的配慮

本研究は、東京福祉大学倫理・不正防止専門部会の審査を受け承認を得た（東福大倫審2020-9号）。施設長と対象者には、研究目的、方法、個人情報保護、研究協力の任意性と拒否・撤回は自由であること、研究成果の公表について文書と口頭で説明を行い、同意を得た。対象者の選定は、施設長に依頼したが、施設長から依頼されても協力を断ってもよいことを伝えた。インタビュー調査にあたっては、録音することについて説明し、同意を得た上で実施した。

4. 用語の定義

本研究における「できること」とは、心身機能としては、特養入居者自身が一人で実施可能な動作であり、通常は特養入居者が自分でやっている動作のこととする。

「手伝う」とは、本人に代わってその動作を介護者が行うこととする。

「安寧支援」とは、要介護高齢者が自身の身体を思い通りに動かせないことによる不甲斐なさや、苦痛、生きていても仕方ない等と感じることなく、適切に依存しながら穏やかに安らぎを感じて生活できるようにするための支援とする。

結果

1. 定義、介護の視点、具体的な状況や場面

今回取り上げた19概念は、《自分でできないと感じることで気持ちが落ちこむことを防ぐ》《ほっとする時間の醸成》《必要性を見極めた上での依存の受け入れ》《不信感・不満感の払拭》《笑顔の誘引》《日常生活動作のリスク回避》《日常生活動作の補完による目的の達成》《日常生活動作の安楽化》《日常生活動作の苦手な部分のスキップ機能》《可能性の順延》《時間と体力の楽しみ・生きがい活動への配分》《家族の思いの受託》《入居者の要望への対応による心安い関係の構築》《たどりついた生活の場のキャストとしての自覚》《入居者の話をしたいという思いに応じる》《会話のため時間を止め距離を縮める》《人へのいたわり》《要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映》《看取りの後悔を経た介護観の変化》である。具体的な状況や場面は、簡潔に示せるように内容を変えずに研究者が表現の一部を修正した。本文中では概念名を《》、介護の視点を『 』、発言内容を「」で示す。「」内の(番号)は回答者番号である。なお、各概念の定義は、分析ワークシートからの転記である。19概念と安寧支援のための介護の視点を表1に示す。

表1. 19の概念と安寧支援のための介護の視点の対比

	19の概念	安寧支援のための介護の視点
1	自分でできないと感じることで気持ちが落ちこむことを防ぐ	『できないことを自覚しなければならないような状況をつくらない』
2	ほっとする時間の醸成	『安心』
3	必要性を見極めた上での依存の受け入れ	『依存の受け入れ』
4	不信感・不満感の払拭	『不信感・不満感の払拭』
5	笑顔の誘引	『笑顔』
6	日常生活動作のリスク回避	『安全』
7	日常生活動作の補完による目的の達成	『日常生活動作の意義・目的の達成』
8	日常生活動作の安楽化	『安楽』
9	日常生活動作の苦手な部分のスキップ機能	『苦手な動作を無理強いしない』
10	可能性の順延	『無理をさせない』
11	時間と体力の楽しみ・生きがい活動への配分	『時間と体力の配分』
12	家族の思いの受託	『家族の望み』
13	入居者の要望への対応による心安い関係の構築	『心安い関係』
14	たどりついた生活の場のキャストとしての自覚	『安心できる居場所』
15	入居者の話をしたいという思いに応じる	『話したいこと』
16	会話のため時間を止め距離を縮める	『1対1の時間をつくる』
17	人へのいたわり	『人と人との自然なかかわり』
18	要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映	『心身への負担』
19	看取りの後悔を経た介護観の変化	『後悔しない介護』

(1)《自分でできないと感じることで気持ちが落ち込むことを防ぐ》

定義は、自分でできないと感じると気持ちが落ち込んでしまい、生活全般の意欲低下につながることもある。この気分の落ち込みを防ぐための行為である。

「やっぱりどうしてもやろうとしてうまく自分でも動けなかったりすると自分は何でできないんだろうっていうふうに思ってる部分もあるかと思います。(1)」などの回答から、介護の視点は、『できないことを自覚しなければならないような状況をつくらない』とした。具体的には、普段は本人が行えている動作であるが、失敗する、うまくいかない可能性がある場合には手伝う。またその失敗したり、うまくいかなかった場合、特養入居者自身の意欲低下につながる恐れがある場合である。

(2)《ほっとする時間の醸成》

定義は、特養入居者が手伝ってもらって助かった、よかったと感じることが増えていくことによって心の安定につながることである。

「やってもらえて楽だった、助かったという気持ちにはなるかなと思う(2)」などの回答から、介護の視点は、『安心』とした。具体的には、自分でやることに困難さや不安がある場合である。

(3)《必要性を見極めた上での依存の受入れ》

定義は、特養入居者の心身の状況を理解し、適度な依存の受け入れの必要性を見極めたうえでの行為である。

「何でも自分でやってるんですけど、お風呂のときとかは結構甘えが入ってきちゃって。やってほしいっていう希望があるので、お風呂のときだけはいいかなと思いがら(8)」などの回答から、介護の視点は、『依存の受け入れ』とした。具体的には、時と場合で限定的に「手伝ってほしい」と言った時である。また「目的地まで自分でこいでいくっていうことを認識できないっていう可能性もありますし(11)」などの回答から、自分で行うことの意義や目的を見出せていない場合も含む。

(4)《不信感・不満感の払拭》

定義は、介護職員に不信感や不満感を抱かないようにするための行為である。

「何で取ってくれないの。何で見てるだけなのと思う人も中にはやっぱりいます。実際に言われたこともありますし(2)」などの回答から、介護の視点は、『不信感・不満感の払拭』とした。具体的には、なぜ手伝ってくれないのかと職員に不満を感じているまたは不満を感じてしまう人への

対応である。また、他の特養入居者をみてあの人は手伝ってもらっているのに私は手伝ってもらえないと感じてしまう人の場合である。

(5)《笑顔の誘引》

定義は、特養入居者を笑顔にするための行為である。

「利用者さんがこう、うれしそうにこう笑顔になって、ありがとうとか(17)」などの回答から、介護の視点は、『笑顔』とした。具体的には手伝うと特養入居者が笑顔になる場合である。

(6)《日常生活のリスク回避》

定義は、動作を行うことは可能であるが、事故やけがにつながるようなリスクを回避するための行為である。

「日ごろ見ていてのリスクの高まりといえますか。そこで判断させてもらって。もちろん本人の意見も尊重した上で、ってことですかね。(5)」などの回答から、介護の視点は、『安全』とした。具体的には、普段は安定した歩行ができていたが、足取りが悪い時は車いすを使用するなど、その時々によって安全な方法を選択することである。また、更衣を自分で行うことは可能であるが、時間を要し身体が冷えてしまうような場合や、食事を自分で食べると早すぎたり、一口の量が多くなってしまい誤嚥につながる可能性がある場合は介護者が手伝うことなどである。

(7)《日常生活動作の補完による目的の達成》

定義は、特養入居者自身で行うと日常生活動作そのものの本来の意義・目的を十分に達成することができないので、それを補完するための行為である。

「(更衣の際に特養入居者が自分でボタンをかけようとするがうまくいかないと)じゃあもうこのままでいいや、寝るわと言う人もいる(19)」などの回答から、介護の視点は、『日常生活動作の意義・目的の達成』とした。具体的には、特養入居者が自分で食事を摂取していると時間がかかり、本人が途中で食べるのをやめてしまうことで、食事摂取量が不十分になる場合や入浴や排泄場面で、特養入居者が自分で行うと清潔保持が不十分な場合などである。

(8)《日常生活動作の安楽化》

定義は、特養入居者が日常生活動作を自身で行うと、痛みや苦痛、疲労を伴うので、それを緩和させるための行為である。

「午前中は頑張ってもらうけど、午後は職員が手伝うとか、その人の体力とか気持ちに合わせて、手伝うっていう感じでやってますね。(6)」などの回答から、介護の視点は、『安楽』とした。具体的には、苦痛や痛み、疲労を訴える場合、表情

やいつもの動作と比較し、自操のスピードが落ちたなど、いつもと違う様子が見られた時などは手伝うことなどである。

(9)《日常生活動作の苦手な部分のスキップ機能》

定義は、特養入居者の日常生活動作での苦手な部分を無理強いせず、本人の苦手とする部分のみ介護職員が行い次の動作の段階に進むことである。

本人が苦手とする部分を手伝うことのメリットは「嫌な時間が短くなっていいことですかね(6)」などの回答から、介護の視点は、『苦手な動作を無理強いしない』とした。具体的には、食事の形状によってはスプーンですくうのが難しく、自分でやりたくないような様子がみられた場合などである。

(10)《可能性の順延》

定義は、調子の悪い時や気分がのっていない時には、無理をさせず今回はその動作を手伝うことで、次は自分でやってみようと思えるようにすることである。

「次につなげるために、今手伝うってということもあります(6)」などの回答から、介護の視点は『無理をさせない』とした。今回は、ICFでいうところの「できる活動」とし、次の機会では「している活動」になるようにするという視点を持つことが含まれている。具体的には、いつもはできているから今回は手伝う、そして次はがんばってもらおうという意識をもって声掛けをすることや、朝食は介助をして、昼食は自分で食べてもらうようにすることなどである。

(11)《時間と体力の楽しみ・生きがい活動への配分》

定義は、日常生活動作を特養入居者自身が行うと体力と時間を消費し、他の活動が行えなくなってしまうので、体力温存とともに日常生活動作時間を短縮することで、特養入居者自身にとっての楽しい活動や生きがいにつながる活動に体力と時間を使うための行為である。

「ここからは自分が手伝ったほうが、その利用者さんが別のところで、(中略)楽しみとか生きがいとか、そちらのほうに時間を使えるっていうか、そちらに力を注げるんじゃないかな(17)」などの回答から、介護の視点は、『時間と体力の配分』とした。具体的には、日常生活動作を行うだけで、疲れ切ってしまうことのないように大変そうなところは手伝うことや、車いすの自操に時間がかかるのであれば、車いすを押して、レクを楽しんでもらうことである。

(12)《家族の思いの受託》

定義は、家族の特養入居者に対する思いからくる施設への要望を請け負うことで、家族と施設の信頼関係を構築するための行為である。

「家族との兼ね合いで、ここはやってほしい、本人ができるところであってもここはやってほしいっていう家族の希望があったりとか、そういうのを全部含めて一応介助に当たっているつもりではいるんですけど。(2)」などの回答から、介護の視点は、『家族の望み』とした。家族がどのような介護を望んでいるのか、家族が自分では特養入居者に直接行うことができないけれど、家族として本当はどのようなことを特養入居者にしたいのかを確認することが重要である。具体的には、本人は「歩ける」と言っても、家族の転倒させたくないという思いを受け止め車いすを使用することなどである。

(13)《入居者の要望への対応による心安い関係の構築》

定義は、特養入居者の要望に応えることで、信頼関係を構築し、この人に話してみようと思える関係性を築くための行為である。

「ああ、ありがとう、この人いい人だ、みたい。もうそこで、そう思ってもらえれば、次の日ももしかしたら、心開いてくれる可能性もあるし。(6)」などの回答から、介護の視点は、『心安い関係』とした。具体的には、信頼関係を構築する段階で、特養入居者から「手伝ってほしい」との申し出を受け止めてそれに応えることである。

(14)《たどり着いた生活の場のキャストとしての自覚》

定義は、特養は、様々な経緯によってたどり着いた重度要介護高齢者の生活の場である。また特養は生活の場であり、介護職員は特養入居者の一番身近な人的環境要因であることから、ともに生活する存在としての行為である。

「家から追い出されちゃったりして施設にいるんだけど、職員さんが優しくしてくれるから頑張って生活していくと。(中略)自分でほとんどはズボンを上げられるんだけど手伝って、もしかしたら過度な介護なのかもしれないんですけども、それは本人さんの生きる勇気につながる(10)」などの回答から介護の視点は、『安心できる居場所』とした。具体的には、介護職員のやさしさが利用者にも伝わるように接することで、ここにきてよかったと思ってもらえるようにする。また、他の利用者から偏見などでみられないように、他者の前で失敗させないようにすることである。

(15)《入居者の話しをしたいという思いに応じる》

定義は、特養入居者は話したいことがあると介護職員を引き留めるために「手伝ってほしい」と声を掛けることがあることから、特養入居者の話しをしたいという思いに応じるための行為である。

「(手伝ってほしいと言われて)そういうとき結構話し掛けると、結構愚痴がたまったりとかして、聞いてほしかった

たのかなっていうか(14)」などの回答から、介護の視点は、『話したいこと』とした。具体的には、手伝ってほしいと言われて手伝いながら話を聞くことである。

(16)《会話のため時間を止め距離を縮める》

定義は、特養入居者と1対1の状況をつくり会話をするための行為である。

「職員も介助することでコミュニケーション取れますし、入居者もやっぱりそこで声掛けてもらったり、話し掛けてもらったりっていう、やっぱり関わり、他者との関わりっていう部分でも大事な。(18)」などの回答から、介護の視点は、『1対1の時間をつくる』とした。具体的には、手伝うことをきっかけとして、その特養入居者との会話の時間をつくることである。

(17)《人へのいたわり》

定義は、その状況において困っている人がいたら無視できない人の心情に裏付けられる行為である。

「基本的に手伝ってくださいって言われたら、自分は手伝っちゃうんですね。その手伝ってくださいという理由が本人には多分あるので、そういうふうには本人の口からそういう言葉が出たのであれば、手伝ってあげるのが一番かなっていう考えもあります(18)」などの回答から、介護の視点は、『人と人との自然なかかわり』とした。具体的には、困っている様子が見られたら助ける。特養入居者が「手伝って」と言うのであれば、本人には何らかの理由があると考えて対応することである。

(18)《要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映》

定義は、自分にとっては難なくこなせることであっても、要介護高齢者にとっては心身ともに困難が生じているであろう、というとらえ方を反映した介護観に基づいた行為である。

「その入居者さん、ほんと90とか100とかの人もいるんですよ。(中略)ほんとちょっと車椅子ごととか、ちょっと洋服を着るっていうだけでも、自分たちにとっては何てことないことが、多分本人たちにとってはかなり大変なこと(後略)(18)」「ご高齢になって基礎疾患とか、うんと既往歴もそれなりにある利用者さんが、正直特養とかっていうと多いと思うんですけど。そういった利用者さんが、生きがいを持って生活していただくっていうのを考えたときに、(中略)、適度にこちらがやっぱり介入して介助をしていくっていう介助が、やっぱりどうしても必要になってくるのかなっていうふうには思います。(17)」などの回答から、介護の視点は、『心身への負担』とした。具体的には、特養

入居者が行っていることは、容易に行っているわけではないという意識をもって対応することである。

(19)《看取りの後悔を経た介護観の変化》

定義は、特養では予測よりも早く亡くなることも多く、特養入居者を看取ったあとで「頑張らせていたけれど、もっとやさしくしてあげればよかった」「頼られたのにがんばらせていてそのような中で亡くなっていった」などと後悔した経験により、介護観が変化したことによる行為である。

「頑張って、頑張って、って、言ってたけども、もっと優しく介助してあげたほうがよかったのかな(11)」などの回答から、介護の視点は、『後悔しない介護』とした。具体的には、たとえ今日その特養入居者が亡くなったとしても「もっとこうしてあげればよかった」と後悔しないように対応することである。

2. できることであっても手伝うと判断するうえでの留意点 (A氏の語りから)

(1) A氏の基本情報

A氏は、30代男性、特養経験年数18年で、現在は課長職である。介護福祉士養成の専門学校を卒業し介護福祉士資格を取得した。

(2) A氏の語り

「ちゃんと意味を考えて、優しさ、愛情っていうんですね、があればいいのかなと思ってます。本人のためを思って、かわいそうだからってやってあげてるんならいいんですけど、その過度の介護が、ただ自分が早く帰りたいとか、面倒だからやってしまうっていうのであれば、利用者さんのためにはならない(10)」「利用者さんが自分でズボンを、例えば上げるのに、腰だとか足が痛くてできないと。それを支えてあげるのが、本人がかわいそうだから支えてあげるんならいいですけど、利用者さんが痛くても一生懸命頑張ってるのであれば、本人のために手を出さない。そこを、職員が早く帰りたいから全部上げちゃうというのはちょっと浅はかですよ。(10)」「負担なのか、楽なのか、職員目線だけで考えずに利用者さん目線で考えてもらえるといいのかなと(10)」等のA氏の語りから、特養入居者の出来ることであっても手伝うことを選択するうえでの留意点は、①特養入居者にとって必要か否か、②職員の業務の効率が優先されることはあってはならないとした。

考察

1. 各概念の介護の視点について

入居者のできることであっても手伝うに至る思考のプロセス(山下, 2023)の19概念について、各概念の介護の視点を抽出した。介護の視点は、対象者へ介護を提供する上で、対象者の現象に対峙し、その現象をとらえる上で重要な指標となる。

《自分でできないと感じることで気持ちが落ち込むことを防ぐ》における介護の視点は、『できないことを自覚しなければならないような状況をつくらない』とした。特養入居者自身ができないことを自覚する状況について沖中(2006)は、できない自分を否認なしに思い知らされる体験の積み重ねによって、身体障害をもつ高齢者の自己無力感を生むという負の連鎖を指摘している。そのため、なるべく自分で行うようにという働きかけを行う時には、負の部分を視野に入れてかかわることが必要である。

《ほっとする時間の醸成》における介護の視点は、『安心』とした。特養は生活の場であり、特養入居者が自分の居場所としてそこから安心感を得ることは意欲の向上につながる(山下, 2016)という点からも、『安心』という介護の視点は、自立支援も視野にいれた重要な視点であるといえる。

《必要性を見極めた上での依存の受け入れ》の介護の視点は、『依存の受け入れ』とした。依存的な言動は、マイナスのイメージが強く自立支援の観点からは、依存をなくすことに重点が置かれがちではあるが、特養入居者の「手伝ってほしい・やってほしい」という言動の背景には何があるのかを見極め、必要に応じて依存を受け入れることも必要である。山下(2015)は、特養入居者の車いすの自操に焦点をあてた研究の中で、「車いすを押してほしい」と言う人の特性として、依存心が強いことの他に、誰かにそばにいてほしいと感じていることや無理をしないでいられると感じていないことを上げている。このことから、特養入居者の依存的な言動の背景を考慮することは重要であり、この時の対応の如何によって特養入居者の依存が高まってしまうことも視野に入れた判断と根拠をもった依存の受け入れが必要であるといえる。

《不信心・不満感の払拭》の介護の視点は、『不信心・不満感の払拭』とした。介護を提供するうえで、信頼関係は不可欠である。

《笑顔の誘引》の介護の視点は、『笑顔』とした。これには、手伝ったときの特養入居者の「ありがとう」という嬉しそうな表情を大切にするという特養介護福祉士の姿勢が反映されている。「笑顔は幸福の表象(p401)」(菅原ら, 2007)

である。また、アルツハイマー型認知症の末期では、言葉によるコミュニケーションが困難になるが、快不快などの情動を表現することはできる(山口, 2011)ことから、笑顔は特養入居者の状態を反映した重要な情報のひとつであるといえる。黒澤(2010)は、主観的であることが生活であり、そうしたものに对应するのが介護であると述べており、以上5点の介護の視点は、特養入居者の主観に配慮した介護のあり方として重要な視点であるといえる。

《日常生活のリスク回避》介護の視点は、『安全』とした。《日常生活動作の補完による目的の達成》の介護の視点は、『日常生活動作の意義・目的の達成』とした。《日常生活動作の安楽化》の介護の視点は、『安楽』とした。介護の原則のひとつは、安全・安楽(茂木, 2019)である。そして日常生活動作は、通常の暮らしをするのに欠かすことのできない基本動作(山縣・柏女ら, 2007)であり、その動作は目的をもっている。動作は行えたとしてもその動作によって目的が達成されなければ意味がない。生活支援として、動作のみならずその動作による目的を見据えることは必要なことである。

《日常生活動作の苦手な部分のスキップ機能》の介護の視点は、『苦手な動作を無理強いしない』とした。《可能性の順延》の介護の視点は、『無理をさせない』とした。これには、“できる活動”を“している活動”にするという生活リハビリテーションの考え(大川, 2004)がある。今、無理強いしたり、無理をさせることで動作そのものが嫌になってしまうことのないように配慮し、次回の可能性につながる意図が含まれている。《時間と体力の楽しみ・生きがい活動への配分》の介護の視点は、『時間と体力の配分』とした。これは、生活とは食事や排泄、入浴等の生きていく上で欠かせないことのみで構成させているわけではなく、楽しみや生きがい活動も含まれている。そして、楽しみや生きがい活動も重要であるという考え方が根底にあった。

《家族の思いの受託》の介護の視点は、『家族の望み』とした。ただし、本人のできることや本人の希望をむやみに損なうことのないように、特養入居者の心身機能の状態を見極め、本人と家族と介護職員とでの十分な話し合いが必要である。《入居者の要望への対応による心安い関係の構築》の介護の視点は、『心安い関係』、《たどり着いた生活の場のキャストとしての自覚》の介護の視点は、『安心できる居場所』とした。この3点は、特養が特養入居者にとっての人生の最終段階の生活の場であることや特養入所までの経緯や家族の事情等を勘案した介護の視点である。

《入居者の話しをしたいという思いに応じる》の介護の視点は、『話したいこと』、《会話のため時間を止め距離を縮める》の介護の視点は『1対1の時間をつくる』とした。普段の業務のなかでは、一人の特養入居者に十分な時間を確保し

て関わることは難しく、そのことを特養入居者自身も承知している面もある。それゆえ特養入居者、特養介護福祉士双方にとって1対1の時間を確保するための手段でもある。

《人へのいたわり》の介護の視点は、『人と人との自然なかかわり』とした。「困っている様子が見られたら助ける」などの回答から特養介護福祉士には、人への優しさが備わっているととらえることができ、やさしさを兼ね備えている人の集団だからこそ、特養の機能を果たすことができていると考えることもできる。また《要介護高齢者のとらえ方に基づく介護観の反映》の介護の視点は、『心身への負担』、《看取りの後悔を経た介護観の変化》の介護の視点は、『後悔しない介護』である。これらは、優しさを兼ね備えた人物に専門職としての判断材料となる要介護高齢者の心身機能や心理状態を理解した上での、介護はどうあるべきかという視点が示されていた。

山下ら (2023) の研究は、介護福祉士の状況判断や思考プロセスを概念化したものであるが、今回その思考プロセスから介護の視点を抽出した。介護福祉士が専門職として根拠を持った介護を提供する上で、どのような見方で特養入居者を捉えるのかという介護の視点を明確にすることは重要なことであると考えられる。

2. できることであっても手伝えることを判断する上での留意点について

特養入居者のできることであっても手伝えるという介護は、その判断を誤れば特養入居者の日常生活動作の自立に向かう可能性や意欲を奪うことになり、心身機能の低下を加速させることにもつながる。これは、残存機能を活用した介護からは乖離し、自立支援の一端である日常生活動作の自立を妨げる要因になり得、介護保険法の理念にも反する。それゆえ、慎重な判断が求められる。今回の研究では、A氏の語りから、①特養入居者にとって必要か否か、②職員の業務の効率が優先されることはあってはならない、の2点の留意点が得られた。これは、特養入居者のできることであっても手伝える時の根拠が、特養入居者にとっての利益ではなく、職員の利益が優先されることがあってはならないことを示している。また今回、山下ら (2023) で生成した21概念のうちの《予測不可能な介護要請》《時間の制約》は、特養入居者本人を中心とした対応ではないと考えて除外して研究を進めたが、A氏の語りから、これらは安寧支援からも除外すべき項目であることが示唆された。

特養の入所要件は、原則要介護度3-5であり、平均要介護度は広域型で3.98、地域密着型で4.02である。年齢別では「85～89歳」、「90～94歳」の入所者で4割以上を占めて

おり、次いで「80～84歳」が15%前後となっている。また認知症の自立度別にみると、「Ⅲ」が4割以上と最も多く、次いで「Ⅳ」が約2割となっている (PwC コンサルティング合同会社, 2020)。故に、特養入居者は重度要介護高齢者が多くを占めているといえる。介護保険法の理念は自立支援ではあるが、その根底にあるものは尊厳の保持である。重度要介護状態にある特養入居者の、できない自分を思い知らされるような機会 (沖中, 2006) を減らすことや、意欲向上につながる居場所の安心感 (山下, 2016) などを包摂した安寧支援を自立支援の一形態として位置づけ、理論化することは、特養入居者の尊厳を保持する上で必要なことであると考えられる。本研究の結果は、残存機能の活用に重点をおいた自立支援ではとらえきれない特養入居者に対する介護の在り方の理論化にむけた一助になると考える。

結論

本研究では、安寧支援に関する介護の視点と留意点を抽出した。介護の視点として、『できないことを自覚しなければならないような状況をつくらない』、『安心』、『依存の受け入れ』、『不信感・不満感の払拭』、『笑顔』、『安全』、『日常生活動作の意義・目的の達成』、『安楽』、『苦手な動作を無理強いない』、『無理をさせない』、『時間と体力の配分』、『家族の望み』、『心安い関係』、『安心できる居場所』、『話したいこと』、『1対1の時間をつくる』、『人と人との自然なかかわり』、『心身への負担』、『後悔しない介護』を抽出した。また、特養入居者のできることであっても手伝えることを判断する上での留意点として、①特養入居者にとって必要か否か、②職員の業務の効率が優先されることはあってはならない、の2点を抽出した。

今回抽出した介護の視点は、分析ワークシートからの抽出であることと、判断の留意点については、1名の回答からの結果である。“最期まで尊厳をもって生活するための自立支援の一形態としての安寧支援”の在り方について、さらなる批判的検証が必要であると考えられる。

利益相反

本研究に関して利益相反はありません。

謝辞

本研究にご協力いただいたインタビュー対象者の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究は、2020年度科学研究費助成事業 (学術研究助成基金助成金) (課題番号:20K20786) の助成を受けて実施しました。

引用文献

- 是枝祥子 (2009)：介護とは。In:介護福祉士養成講座編集委員会 (編), 新・介護福祉士養成講座3介護の基本 I. 中央法規出版, 東京, p.84.
- 黒澤貞夫 (2010)：新カリキュラムにおける介護福祉士の専門性を考える。介護福祉教育 **30**, 6-15.
- 桑野紀子 (2014)：看護理論の概要。看護科学研究 **12**, 68-75.
- 野中ますみ (2014)：介護過程の意義と目的。In:日本介護福祉士養成施設協会 (編), 介護福祉士養成テキスト2 介護の基本/介護過程。法律文化社, 京都, p134.
- 沖中由美 (2006)：身体障害とともに老いを生きる施設入所高齢者の自己意識。日本看護科学会誌 **2(4)**, 19-29.
- 大川弥生 (2004)：新しいリハビリテーション 人間「復権」への挑戦。講談社現代新書, 東京.
- PwCコンサルティング合同会社 (2020)：特別養護老人ホームのサービス提供実態に関する調査研究 (令和元年度老人保健健康増進等事業)。 <https://www.pwc.com/jp/ja/knowledge/track-record/assets/pdf/15-survey-of-special-nursing-home-for-the-elderly.pdf> (2022.10.19閲覧).
- 嶋田直美 (2016)：介護過程教育の課題。桃山学院大学社会学論集 **49(2)**, 177-193.
- 菅原 徹・笠井直子・佐渡山亜兵ら (2007)：笑顔の多様性と印象の関係性分析。日本感性工学会研究論文集 **7(2)**, 401-407.
- 山口晴保 (編著) (2011)：認知症の正しい理解と包括的医療・ケアのポイント第2版。共同医書出版社, 東京.
- 山下喜代美 (2015)：特別養護老人ホーム入居者の車いすを自操することの思い。東京福祉大学・大学院紀要 **6(59-66)**, 137-144.
- 山下喜代美 (2016)：特別養護老人ホームで生活リハビリテーションを実施するために必要な支援—車いすの自操に焦点をあてて—。東京福祉大学・大学院紀要 **6(2)**, 137-144.
- 山下喜代美・先崎 章・橋本由利子ら (2023)：特別養護老人ホームにおける自立支援の一形態としての安寧支援—入居者のできることであっても手伝うに至る思考のプロセスの概念化—。東京福祉大学・大学院紀要 **13**, 17-28.
- 横山孝子 (2019)：介護過程の理解。In:介護福祉士養成講座編集委員会 (編), 最新介護福祉士養成講座9介護過程。中央法規出版, 東京, p.21.

The Nursing Care Perspectives and the Considerations for “Annei (Peace of Mine)” Support

Kiyomi YAMASHITA, Akira SENZAKI, Yuriko HASHIMOTO and Emi SAKURAI

School of Social Welfare, Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : This study extracted the considerations in deciding whether to help a resident of a special nursing home even with something they can do themselves. The considerations were extracted from an analysis worksheet on Yamashita et al.'s (2022) 21 concepts from the perspective of nursing care and Mr. A's narrative. Results: The nursing care perspectives extracted were “do not create a situation where the resident has to realize what they cannot do,” “peace of mind,” “acceptance of dependence,” “eliminating distrust and dissatisfaction,” “smile,” “safety,” “significance of activities in daily life and goal achievement,” “comfort,” “do not force movements that they find difficult,” “do not make them overdo it,” “distribution of time and physical strength,” “family's wishes,” “familiar relationship,” “a safe place of belonging,” “things they want to talk about,” “creating quality one-on-one time,” “natural relationships between people,” “burden on the mind and body,” and “nursing care without regrets.” Moreover, when deciding whether to help a resident even with something they can do, one must consider (1) whether it is necessary for the resident, and (2) don't prioritize the efficiency of staff operations.

(Reprint request should be sent to Kiyomi Yamashita)

Key words : Care for the Elderly, Preservation of dignity, “Annei(pease of mine)”support, The nursing care perspectives, Special nursing homes, Care theory

保育カリキュラムにおける〈環境〉の諸類型

和崎光太郎

東京福祉大学 保育児童学部 (伊勢崎キャンパス)
〒372-8831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2022年10月31日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本稿では、幼稚園教育要領及びその関連法令を資料として、環境構成の文脈での〈環境〉と領域の文脈での〈環境〉それぞれが法令においてどのように用いられているのか概観した上で、環境構成の文脈での〈環境〉をさらに細かく類型化することで、保育カリキュラムにおける〈環境〉がいかなる概念として用いられているのかを考察した。その結果、保育方法としての〈環境〉は物的環境・人的環境・時間的環境・空間的環境の4類型に整理できた。指導計画を含めた保育カリキュラムの作成において、「環境構成」としてこの4類型の〈環境〉が同時に一体として幼児との関係性を有することが求められるのである。(別刷請求先：和崎光太郎)

キーワード：〈環境〉、カリキュラム、幼稚園教育要領

緒言

保育¹⁾における「環境」概念(以下、〈環境〉と表記)は、特に保育者養成校用の教科書類においては「子どものまわりにある人・モノはすべて環境になり得る」という説明にとどまるか、すでに自明な概念として扱われ、結局のところ単に「子どものまわり」といった意味で用いられてきた。2012年に井上美智子が「あたかも、環境や環境教育という言葉が誰からも共通理解される概念としてすでに存在しているかのように扱う文献が大半である」(井上, 2012, p.131)と指摘した状況が、2022年現在においても引き続いているといえよう。では、〈環境〉はどのように理解され得るのであろうか。

研究対象と方法

本稿では、保育カリキュラムにおける〈環境〉がいかなる概念として用いられているのかを、〈環境〉の類型化²⁾により明らかにする。

具体的には、一般的に理解されている保育における〈環境〉の大きな2類型、すなわち環境構成の文脈での〈環境〉と、領域の文脈での〈環境〉³⁾それぞれが法令においてどのように用いられているのか概観し、次いで保育カリキュラム全般に影響を与える環境構成の文脈での〈環境〉をさらに細かく類型化する。考察対象とする資料は、保育現場のカリキュラムの基準を大綱的に定めた告示である「幼稚園

教育要領」(文部科学省、平成29年告示、以下「教育要領」と略記)及びその関連法令とする。なお、「教育要領」における幼児教育に関する記述はほぼそのまま「保育所保育指針」(厚生労働省、平成29年告示、以下「保育指針」と略記)、及び「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(内閣府・文部科学省・厚生労働省、平成29年告示、以下「教育・保育要領」と略記)において踏襲されている。

結果と考察

(1) 〈環境〉の大きな2類型

現行の教育基本法(平成18年12月22日法律第120号)に登場する〈環境〉は、2つの類型に分けることができる。一つは第一章「教育の目的及び理念」第二条(教育の目標)の四「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」における〈環境〉で、暗に自然環境を意味している教育内容としての〈環境〉である。もう一つは第二章「教育の実施に関する基本」第十一条(幼児期の教育)「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない」における〈環境〉で、その意味は、主体(subject)としての幼児に対する客体(objects)のうちの有意味な関係性をもつ外界⁴⁾、という自然環境に限定しない意味であり、教育方法としての〈環境〉である。

現行の学校教育法(昭和32年3月31日法律第26号、最終改正は令和4年法律第77号による改正)における〈環境〉も同様に2類型あり、第二十一条で暗に自然環境を意味する教育内容としての〈環境〉の保全がうたわれ、第二十二条で幼児教育が「適当な環境を与えて」実践されるもの、つまり教育方法としての〈環境〉が語られている⁵⁾。小学校学習指導要領(平成29年告示)における〈環境〉がもっぱら教育内容としての〈環境〉であり、当然ながら教育方法としての〈環境〉は学校教育法で触れられていないのに対して、幼児教育については同法で「適当な環境を与えて」と明記されていることから、教育方法としての〈環境〉が特に幼児教育において鍵概念になっているといえよう。

保育現場のカリキュラムに直接的に影響を与えている現行の「教育要領」における〈環境〉は、実に多様な語られ方をしており、しかも多面的理解が可能な非限定的な用いられ方をしている。ただしこれらの〈環境〉も、保育方法の〈環境〉、すなわち保育者が構成し与え子どもが関わる〈環境〉と、保育内容の〈環境〉、すなわち小学校の生活科等につながる、知り、興味を持ち、探求する対象としての〈環境〉に類型化できる。なお、この2つの大きな〈環境〉類型は「保育指針」、及び「教育・保育要領」にもそのまま該当しており、加えて、「保育要領」及び「教育・保育要領」では教育方法・教育内容のどちらにも分類不能な養護に必要な〈環境〉が登場するが(「保育指針」第3章「健康及び安全」3「環境及び衛生管理並びに安全管理」)、教育と養護が一体となった保育が形態を問わず保育施設において実践されているという理解から、本稿では教育方法としての〈環境〉と養護に必要な〈環境〉を合わせて保育方法としての〈環境〉として議論を進める。

(2) 保育方法としての〈環境〉の成立

日本における保育方法としての〈環境〉のルーツは、管見では、1920年代初頭から奈良女子高等師範学校附属小学校での合科学習において「環境整理」として実践されたことにある。幼稚園教育の文脈ではなく、小学校でのプロジェクトメソッドを論じる分脈ではあるが、今日の保育における環境構成をめぐる議論はこの段階で一通り出尽くしている⁶⁾。ここで語られている〈環境〉は、先に述べた辞書的な意味である「主体である児童に対する客体のうちの有意味な関係性をもつ外界」という意味であり、一義的には environment の翻訳語ではなくオーウェンにおける circumstance の翻訳語またはフレーベルにおける Außenwelt (outside world) の翻訳語であった⁷⁾。この〈環境〉を家庭教育および保育の文脈で捉えなおしたのが倉橋惣三である(山本, 2012, pp.19-47)。

注目すべきは、1947年に公布された学校教育法の第七十七条に「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と明記され、1956年発出の「教育要領」において「環境を構成する」と〈環境〉は与えるものではなく構成するものとなったことである⁸⁾。1989年に改訂された「教育要領」で幼児教育が「環境を通して行うものであることを基本とする教育」とされ、〈環境〉は保育の鍵概念として定着した(同時に領域「環境」が誕生したことについては別稿を期したい)。文部科学省が2017年に示した新しい教育課程における「領域に関する専門的事項」のモデルカリキュラムにおける「幼児と環境」を参照すると、「幼児を取り巻く環境の諸側面」が「物的環境、人的環境、社会的環境、安全等」と説明されており、この「諸側面」のバリエーションは1947年制定当時の学校教育法における〈環境〉(坂元, 1964, p.8)から変化していない。ゆえに、保育方法としての〈環境〉は教育法令上においては1947年の学校教育法において成立し、それが1989年改訂「教育要領」で「基本」として定着して今日に至るといえよう⁹⁾。

1920年代以来の「環境整理」と、現在の実習日誌に記載されている「環境構成」との違いについて本稿では議論する準備はできていないが、現在でも「小学校学習指導要領」(平成29年告示)第1章「総則」においては教育方法としての〈環境〉は「整理」するものとして用いられており、方法として〈環境〉を「整え」たり「通し」たり「創造」したり「構成」したりするといった多面的な扱いをするのは保育カリキュラムに特有である。

(3) 「教育要領」における保育方法としての〈環境〉

では現行の「教育要領」において、保育方法としての〈環境〉はどのように語られているのであろうか。教育基本法からの引用部分(前文の最初の2段落)を除くと、下記のようなようになる。考察の便宜上、環境という言葉が太字にし、どのような環境であるのかの説明箇所には二重線、環境をどうするのかという箇所に太線を施した。

①前文の最終段落

(前略) 幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくことは(後略)

②第1章「総則」第1「幼稚園教育の基本」

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育を行わなければならない。

(中略)

その際、教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。

③第1章「総則」第3「教育課程の役割と編成等」4「教育課程の編成上の留意事項」(3)

(前略) 園庭や園舎などの環境の配慮や指導の工夫を行うこと。

④第1章「総則」第4「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」1「指導計画の考え方」

幼稚園教育は、幼児が自ら意欲をもって環境と関わることによりつくり出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図るものである。(後略)

⑤第1章「総則」第4「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」2「指導計画の作成上の基本的事項」(2)

指導計画の作成に当たっては、次に示すところにより、具体的なねらい及び内容を明確に設定し、適切な環境を構成することなどにより活動が選択・展開されるようにするものとする。

ア(省略)

イ 環境は、具体的なねらいを達成するために適切なものとなるように構成し、幼児が自らその環境に関わることにより様々な活動を展開しつつ必要な体験を得られるようにすること。その際、幼児の生活する姿や発想を大切に、常にその環境が適切なものとなるようにすること。

ウ(省略)

⑥第1章「総則」第4「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」3「指導計画の作成上の留意事項」(3)

言語に関する能力の発達と思考力等の発達が関連して

いることを踏まえ、幼稚園生活全体を通して、幼児の発達を踏まえた言語環境を整え、言語活動の充実を図ること。

以上の引用箇所からわかることをまとめていこう。まず、一般的に保育者養成校において〈環境〉を学ぶ際には物的環境のみではなく人的環境もあると学ぶが、「教育要領」には人的環境についての説明はない。ただし、上記に引用した〈環境〉は「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要」な〈環境〉(①)＝「よりよい教育」〈環境〉(②)であることは一貫しており、この〈環境〉が指導計画作成にあたっては「具体的なねらいを達成するために適切なもの」に「構成」(⑤)すべきことが明確化されていることから、この〈環境〉に人的環境を含めて解することは十分可能である。確かに「物的・空間的」(②)という記載はみられるが、これは「物的・空間的」に限るという意味ではなく文脈の都合上一般化して述べているにすぎない。結局のところ、「教育要領」においては保育方法としての〈環境〉の内実は明確化されていないのである。

(4)「教育要領解説」における保育方法としての〈環境〉

では、保育方法としての〈環境〉にはどのような内実が考え得るであろうか。

「幼稚園教育要領解説」(文部科学省、平成30年、以下「教育要領解説」と略記)の序章第2節「幼児期の特性と幼稚園教育の役割」1「幼児期の特性」(2)「幼児期の発達」においては、保育方法としての〈環境〉が多用され、〈環境〉の説明もなされている。ここでは、幼児が能動的・自発的に〈環境〉と関わることで「生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程」が「発達」と定義され(①「発達の考え方」、その〈環境〉とは「自然環境に限らず、人も含めた幼児を取り巻く環境の全て」と説明されている(②「発達を促すもの」)。さらに続けて、以下のように例が掲載されている。重要なので全文引用しておく。

例えば、ある運動機能が育とうとしている時期に、一緒に運動して楽しむ友達がいるなど体を動かしたくなるような環境が整っていなければ、その機能は十分に育つことはできないであろう。また、言葉を交わす楽しさは、話したり、聞いたりすることが十分にできる環境がなければ経験できないこともあろう。したがって、発達や関心に応じて必要な刺激が得られるような応答性のある環境が必要である。

では、この例を達成するためには、〈環境〉にどのような内実が伴えばよいのであろうか。幼児の発達には物的環境の

みならず人的環境との関わりも必要であることがここでも踏襲されているが、この例を達成するためには物的・人的という物質としての環境のみならず、時間・空間という非物質としての環境も必要である。「体を動かしたくなるような環境」には相応の空間が必要であり、存分に動かすだけの時間も必要である。「話したり、聞いたりすることが十分にできる環境」についても然りであり、保育方法としての〈環境〉は物的環境・人的環境・時間的環境・空間的環境の4類型で考えることが有効である。

ここにいう時間的環境・空間的環境とは、当然ながら単なる時間・空間ではない。幼児を主体とした〈環境〉としての時間・空間は、客観的(物理的)な時間・空間ではなくその幼児にとっての時間・空間、幼児との意味性・関係性によって把握される時間・空間であり、同じ場においても幼児の数だけ複数の時間・空間がある¹⁰⁾。すでに貴重な研究の積み重ねがある時間的環境に関しては、すでにこの意味性・関係性及びそれらの変容について議論が深められていっている(岡野, 2011; 有馬, 2012; 境, 2017)。空間的環境に関しては2020年に堅実なレビュー論文(中田, 2020)が発表されておりここで屋上屋を架すことはしないが、幼児を主体とした客体としての空間的環境について今後のさらなる研究が待たれる。

この4類型の〈環境〉が必要であることは、序章第2節の続く2「幼稚園の生活」(3)「適切な環境があること」からも読み取ることができる。

家庭や地域とは異なり、幼稚園においては、教育的な配慮の下に幼児が友達と関わって活動を展開するのに必要な遊具や用具、素材、十分に活動するための時間や空間はもとより、幼児が生活の中で触れ合うことができる自然や動植物などの様々な環境が用意されている。

この箇所は〈環境〉の内実を総体的に語った結果、保育方法としての〈環境〉の4類型が網羅されており、「教育要領」における〈環境〉およびこの箇所以降の「教育要領解説」における〈環境〉を読み解くに当たり必要な部分である。というのも、〈環境〉を通した保育を主題として解説している第1章「総説」第1節「幼稚園教育の基本」2「環境を通して行う教育」、及び同節4「計画的な環境の構成」においては、幼児と〈環境〉との関係性をいかに構築するかや〈環境〉の再構成、幼児理解に始まる〈環境〉の構成などに主眼がおかれており、〈環境〉そのものの説明はその都度必要な例が提示されるにとどまっているからである。このことは、同章第4節「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」2「指導計画の作成上の基本的事項」(3)「環境の構成」においても然りである。

つまり、第1章「総説」における「環境を通した保育」や「環境構成」の解説文は、その前の序章に示されている4類型すべての〈環境〉を念頭に置いて読み解くことでその真意が理解でき、結果として「環境を通して行う教育」が通底するカリキュラムが作成され得るのである。ゆえに、保育者養成校での授業やテキストにおいては、保育方法としての〈環境〉の4類型を明示する必要があるであろう。その結果、実習記録や指導計画における「環境構成」欄が単なる教室の配置図に留まるようなことが無くなり、有馬が言うように「保育者は、時空間の多層性を構成する子どもたちが様々な場面において示す瞬間を捉えることができる」(有馬, 2012)ようになるのではなかろうか。

最後に付記しておきたいのが、一般的用語として人口に膾炙している生活環境という概念についてである。この概念の意味内容を論じるにあたっては、何をもって生活とするかという定義に左右されるところもあるが、一般的に生活は人・物・時間・空間によって成り立っている。つまり生活とは現象の一種であり、物質・非物質という類型における項目としては扱えない。ゆえに、保育方法としての〈環境〉の類型に生活環境という概念を持ち込むことは不可能であり、子どもにおける生活環境を考察するにあたっては、生活環境をさらに人的環境や時間的環境に分けて考察するという手法¹¹⁾が最適であろう。

まとめと今後の課題

この小論では、保育カリキュラムにおける〈環境〉を大きく2つの類型、すなわち保育方法としての〈環境〉と内容としての〈環境〉に分け、前者を物的環境・人的環境・時間的環境・空間的環境の4つの型に類型化した。

既往の研究においては、いわゆる「3間」、すなわち時間・空間・仲間(保育者を含む)の豊かさが大切であるといった指摘はなされてきた。本稿の意義は、その指摘に留まらず、保育者が〈環境〉を構成・再構成し、主体である幼児とその3つの「間」が有意味な関係を持ち幼児の育みを促すこと、すなわち〈環境〉とすることの根拠を、4つの〈環境〉類型を提示することで「教育要領解説」に根拠を見出したことにある。

これら4つの類型が示すところの方法が〈環境〉という1つの概念で括られ、実習記録や実習指導案における「環境構成」欄において常にこの4類型を念頭に置いた記述がなされることにより、〈環境〉がより子どもの姿、保育のねらいに適して構成されることのメリットは大きい。指導計画を含めた保育カリキュラムの作成において、「環境構成」としてこの4類型の〈環境〉、すなわち物的環境、人的環境、

時間的環境、空間的環境に意を用い続け、保育現場においてはこれら4類型の〈環境〉が同時に一体として幼児との関係性を有することが求められるのである。

本稿では煩雑さを避けるために、保育方法としての〈環境〉のうちこれまで物的環境・人的環境に比べて注目されることが少なかった時間的環境・空間的環境が既往の研究においてどのように論じられ何が課題とされているのか、領域「環境」を主とする保育内容としての〈環境〉はどのように類型化され得るのかという2つの関連する課題については論じていない。これらについては別稿を期したい。

注

- 1) 本稿における保育とは、保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園における保育者による保育、つまり教育と養護が一体となった関わりという意味で用いる。周知のように、学校教育法第二十二條にある通り、幼稚園の目的も「幼児を保育」することである。
- 2) ここにいう類型とは、分析概念であり、何らかの共通する性質を有する型(タイプ)のことである。ゆえに、「種類」のように自覚的に提示されてる可視的な類ではなく、普段は自覚されることが無いが概念分析のために類に分けて考えることができる型のことである。
- 3) 先行研究においても、〈環境〉の意味内容の違いについて言及または議論されるにあたり、このような大きな2類型の〈環境〉が念頭に置かれている(無藤, 2009, p.71)、(池田, 2011, pp.115-127)、(井上, 2012)、(松島, 2016, pp.1-16)、(助川, 2020, pp.169-168)。
- 4) この意味は、通俗的な「環境」の意味ではなく environment の意味に通じている。辞書や百科事典に掲載されている「環境」または environment については、すでに先行研究(石上, 2011)において検討されている。
- 5) 他に第百二十八條において専修学校の設置基準について「その位置及び環境」とあるが本稿では議論しない。
- 6) 議論の内容については、(望月, 2022, pp.19-32)を参照。
- 7) 奈良女子師範学校附属小学校学習研究会が発行する『学習研究』の「環境整理号」の各論考(奈良女子師範学校附属小学校学習研究会, 1923)、田制佐重が大正期に翻訳した『人間の教育』(フレーベル, 1925, pp.359-369)を参照。
- 8) 学校教育法および1956年発出の「教育要領」における〈環境〉については(坂元, 1964, pp.7-8)を参照。
- 9) 1947年制定の学校教育法および1989年告示「教育要領」における保育方法としての〈環境〉については、(松島, 2016, pp.2-9)及び「小学校学習指導要領」(平成29年告示)第1章「総則」。

- 10) ここにいう時間的環境・空間的環境とは、従来「子どもの生活時間・空間」として物理的時間・空間とは別に議論されてきた主観的時間・空間(汐見, 2008)と同義である。
- 11) その一例として、(岡野, 2012, 523-535頁)を参照。

引用文献

- 有馬知江美(2012): 保育者が認識すべき「子どもの時間」の多角的考察. 白鳳大学論集 **26(2)**, 217-236.
- 池田幸代(2011): 幼児教育における保育内容「環境」の捉え方についての研究—「環境を通じた教育」と「領域・環境」における、二つの「環境」の関係—. 洗足論叢 **40**, 115-127.
- 石上文正(2011): 「環境」の定義について. 人間と環境 電子版 **1**, 1-19.
- 井上美智子(2012): 幼児期からの環境教育—持続可能な社会にむけて環境観を育てる—. 昭和堂, 京都市.
- 岡野雅子(2011): 現代の時間的環境における保育に関する研究. 風間書房, 千代田区.
- 岡野雅子(2012): 現代の生活環境における保育に関する研究. 日本家政学会誌 **63(9)**, 523-535.
- 厚生労働省(2017): 保育所保育指針. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintouji-doukateikyoku/0000160000.pdf> (2022.10.31 検索).
- 坂元彦太郎(1964): 幼児教育の構造. フレーベル館, 千代田区.
- 汐見稔幸(2008): 子どもの生活時間・空間の諸相. 保育学研究 **46(1)**, 32-42.
- 助川公継(2020): 領域「環境」の専門的事項の指導の在り方に関する一考察—学生の領域「環境」に対する意識調査から—. 茨城女子短期大学紀要 **47**, 170-159.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017): 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010420 (2022.10.31 検索).
- 中田範子(2020): 保育現場における幼児の空間的環境との関与に関する研究の整理と検討. 東京家政学院大学紀要 **60**, 1-13.
- 奈良女子師範学校附属小学校学習研究会(1923): 学習研究 **3(11)**.
- フレーベル(1925): 人間の教育. 文教書院, 東京市.
- 松島のり子(2016): 保育の環境と領域「環境」の関係に関する一考察. 人間発達研究 **31**, 1-16.
- 無藤隆(2009): 幼児教育の原則—保育内容を徹底的に考

える一。ミネルヴァ書房，京都市。

望月ユリオ(2022)：鶴居滋一における指導観の変容—「環境整理」概念の理解に着目して—。日本の教育史学 **65**, 19-32.

文部科学省(2017)：幼稚園教育要領。 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf (2022.10.31 検索)。

文部科学省(2017)：小学校学習指導要領。 https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2022.10.31 検索)。

文部科学省(2018)：幼稚園教育要領 解説。 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/23/1401777_001.pdf (2022.10.31 検索)。

山本敏子(2012)：倉橋惣三の「家庭教育の教育性」理論—近代の教育認識を乗り越えて—。教育学研究論集 **28**, 19-47.

Types of the “Environment” Concept in the Early Childhood Curriculum

Kotaro WASAKI

School of Childcare and Early Childhood Education,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Isesaki Campus)
2020-1 San'o-cho, Isesaki City, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : This paper reviews how “environment” in the context of environmental composition and “environment” in the context of domain, and then examines how “environment” in the context of environmental composition is used as a concept in the childcare curriculum by further classifying “environment” in the context of environmental composition into more detailed types. As a result, “environment” as a method of childcare and early childhood education was classified into four types: physical environment, human environment, temporal environment, and spatial environment. In creating a childcare curriculum, including instructional plans, these four types of “environment” must be integrated as an “environmental composition” on a relationship with infants at the same time.

(Reprint request should be sent to Kotaro Wasaki)

Key words : “environment” concept, Curriculum, Course of study for Kindergarten

日本語文法研究史概説

津坂朋宏

東京福祉大学 留学生日本語別科 (名古屋キャンパス)

〒460-0002 愛知県名古屋市中区丸の内2-16-29

(2022年10月31日受付、2023年2月2日受理)

抄録：本稿は日本語の文法研究の変遷を時系列に並べて系統ごとに整理し、「文とは何か」という問いの答えを見出そうとするものである。近代以降、国語学の四大文法が結実し、そのうち橋本文法は国語教育における学校文法の基礎となった。また、山田文法の陳述論は時枝文法、渡辺実の研究へと発展し、南不二男による階層構造の研究に至る。それに対して三上章は日本語の文を事柄である「コト」が言語主体の態度である「サマ」に包含されたものと定義した。日本語学の文法研究の主流は三上の文法観を受けた寺村秀夫から益岡隆志や仁田義雄らを代表とする命題とモダリティという文法観に至る。階層構造研究と命題・モダリティ研究は共に文の成分が階層を成していると考えられるが、その階層の分け方に異なりがある。前者は「文とは何か」を「主語－述語」の主述関係で捉えているが、後者は「主題－述語」の題述関係で捉えており、主語の扱い方の違いがその背景にある。

(別刷請求先：津坂朋宏)

キーワード：文法研究の通時的解説、文の定義、主語－述語、主題－述語

緒言

本稿は「文とは何か」という問いの答えを文法研究史から見出すため、その通時的解説を試みるものである。本稿で言う「文法」とは語の並びにおける一つ一つの現象を調査した記述文法のことではなく、「語が文を構成する上での法則」といった広義のものであり、「文のあり方・捉え方」といったことを「文法観」と呼んでいる。

本稿の構成は次のようになっている。次章「解説の対象」では主だった参考文献を紹介する。第三章「解説」では初めに「3-1. 近代文法の始まり」で近代以降の文法研究の原点である大槻文法と山田文法について解説する。「3-2. 文構造研究への転機」では文構造を語の連続から階層的に捉えようとする転換点として橋本文法の文節と時枝文法の入子型構文論を解説する。「3-3. 階層構造研究」では時枝文法以降、文の階層構造研究がどのように発展してきたのか渡辺実と南不二男の研究を通して解説する。「3-4. 命題・モダリティ研究」では伝統的な研究の流れとは異なるものとして文構造をコト(命題)とサマ(ムード、モダリティ)で捉える研究について解説する。「3-5. 階層構造研究と命題・モダリティ研究の相違点」では階層構造研究と命題・モダリティ研究の相違点について解説し、その原因が日本語の文を「主語－述語」の主述関係と「主題－述語」の題述関係で捉える文法観の違いに起因することを述べる。最後に本稿の「まとめ」を記す。

解説の対象

本稿に記す日本語文法研究史は筆者がそれぞれ文献に当たり、時系列で捉えたものである。具体的には大槻(1889、1897)、山田(1950)、橋本(1948)、時枝(1941)、渡辺(1996)、南(1993)、三上(1959)、寺村(1982)、益岡(1987)、仁田(1997)、日本語記述文法研究会(2003、2009)を参考にして文法研究の流れを追っている。国語学の四大文法には山田文法、松下文法、橋本文法、時枝文法が含まれるが、本稿では主述関係の系統にあるものとして山田文法、橋本文法、時枝文法に触れる。また、文法研究史全体を見通す通時的視点として金水(1997)、浅川・竹部(2014)、仁田(2021)や、それぞれ個々の研究書の中で先行研究として説明されたものを参考にする。

解説

3-1. 近代文法の始まり

明治時代になって日本は西洋の学問を取り入れるようになった。そして、近代国家の仲間入りを果たすために国にある言葉が説明できる辞典の作成が必要となった。辞典には辞典に載っている言葉の使い方である品詞の並べ方、つまり文法の説明も必要だった。

具体的に日本古来の文法と西洋の言語学から取り入れ

た文法を合わせて体现されたのが大槻文彦の「語法指南」だと言われている。国学者の大槻文彦が文部省から編纂を任されて作成した国語辞典が『言海』(1889-1891)であり、その中で語をどのように並べるかを説明するために巻頭に記されたのが「語法指南」であった。「語法指南」は教科書としても使われ、学校の文法教育や国語学における文法研究に影響を与えた。

山田文法は国語学における四大文法の一つであり、その中で最も早いものである。そのため後に続く文法研究者に影響を与えている。

大槻文彦(1847-1928)

大槻文法は国語学における文法研究の始まりに位置し、その品詞分類は後に続く文法研究の基礎となっている。品詞分類が定まることによって主語、述語、修飾語といった語の機能による分類が可能になる。

大槻文法は「語法指南」を改訂増補した『広日本文典』(東京築地活版製造所, 1897)にまとめられている。その中の「文章篇」にて以下の「文とは主語と述語を備えたもの」と読める記述がされている。なお、旧字体や変体仮名、カタカナは筆者が現代の字体に修正している。

人の思想の上に、先づ、主として浮ぶ事物ありて、次に、これに伴ふは、其事物の動作、作用、形状、性質、等なり。「花、咲く。」「志、堅し。」などいふに、「花、」又は「志」は、先づ、心に浮ぶ事物にて、次に、「咲く、」(或は、「落つ、」)などいひて、「花」の作用を述べ、又は、「堅し、」(或は、「薄し、」)などいひて、「志」の性質を述べ。「花、」又「志、」は、其作用を起し、又は、其性質を呈する主たる語なれば、主語 (又は文主 (ぶんしゅ)) と称し、「咲く、」又は、「堅し」は、其の主の作用性質、を説明する語なれば、説明語 と称す。(中略)主語、上に居り、説明語、下に居るを、正則とす。主語と説明語とを具したるは、文なり、文には、必ず、主語と説明語とあるを要す。(大槻, 1897, 251-252). 本文は縦書きで、二重下線は原文の文字右側。その例「花、咲く。」「志、堅し。」にはそれぞれ「主語」「説明語」という説明書きが添えられている。)

ここにある説明語とは述語のことであり、述語の種類によって主語に立つ名詞の動作、作用、形状、性質などを述べる。それは述語の品詞によって変わり、動詞であれば動作や作用を述べ、形容詞であれば形状や性質を述べる。名詞は助動詞を伴って述語となる。

山田孝雄(1875-1958)

山田(1950)は文を「統覚作用によつて統合せられた思想が言語といふ形式によつて表現せられたものをいふ(p.127)」と定義している。その統覚作用と陳述について次のように説明している。

抑(そもそも)も陳述をなすといふことは之を思想の方面からいへば、主位の観念と賓位の観念との二者の関係を明らかにするコトで、その主賓の二者が合一すべき関係にあるか、合一すべからぬ関係にあるかを決定する思想の作用を以て内面の要素として、それを言語の上に発したものである。(山田, 1950, 104)

山田の統覚作用とは「A=B」というような主位観念と賓位観念の同異を判断する話し手の精神作用のことである。主位観念は主語の名詞、賓位観念は述語の名詞、動詞、形容詞が当てはまる。統覚作用はその二つの観念を結ぶもので、二つの観念が合一するか合一しないかを述べるために述語に現れるのが陳述である。山田は名詞に後接する「なり」「たり」「である」「だ」「です」などを助動詞ではなく存在詞と呼び、存在詞を日本語の中で唯一陳述の機能のみを持つ語(Copula、繫辞)とした。それに対して、動詞や形容詞は陳述の機能をその活用の中に持っている。

3-2. 文構造研究への転機

ここでは四大文法の橋本文法と時枝文法を解説する。橋本進吉と時枝誠記は文構造を捉える研究を始めた。橋本は文と語の間に「文節」という単位を設けた。時枝は文を文節で平面的に切ることの問題を指摘し、文とはその構造が入子型になっているものと考えた。

橋本進吉(1882-1945)

大槻の「語法指南」は学校文法に大きな影響を与えたが、後に橋本の研究によって改められ、これが現代の学校文法の基礎となっている。特に文と語の間に位置する単位である橋本の「文節」は日本人に馴染みのあるものである。

文 > 文節 > 語

橋本(1948)は文についてまずその特徴を「音」から説明している。

- 一、文は音の連続である。
- 二、文の前後には必ず音の切れ目がある。
- 三、文の終には特殊の音調が加わる。(橋本, 1948, 4-5)

文節とは文の切れ目であるが、音の切れ目とするだけでは、例えば「桜の花が咲いた。」という文において「桜の / 花が / 咲いた」がそれぞれ等しく結び付いていることになる。この問題に対してただ順番に文節を結ぶのではなく、意味によって文節のまとまりを作る「連文節」という単位を立てた。「桜の / 花が / 咲いた」のうち「桜の花が」が連文節となり「桜の花が / 咲いた」と結び付いているとした。

時枝誠記(1900-1967)

文構造をただ平面的に切るのではなく、連文節を作ることによって文の成分の包含関係が捉えられるようになった。しかし、連文節によっても解決されない問題が残っていた。それは文節「桜の」は文節「花が」ではなく語の「花」を修飾して「桜の花」という単位を作っているという問題である。その問題を解決しようとしたのが時枝(1941)の入子型構文論である。

入子型構文論は日本語の文が詞、辞、句という単位によって入子型をしているという考えである。この詞とは名詞、動詞、形容詞といった自立語のことであり、辞とは助詞、助動詞といった付属語のことである。時枝は詞の成分を引き出しの函に見立て、辞の成分を函の取手に見立てた。そして、詞に辞が付いたものを句とし、句は詞と共にまた一つの大きな詞を作る。文は最終的に詞に付く辞によって閉じられる。この詞と辞による入子型構造によって階層的に日本語の文を捉えようとした。(図1)

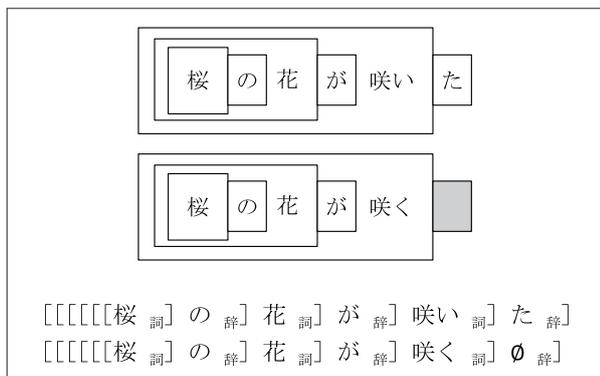


図1. 入子型構造

しかし、ここで問題となったのが「ゼロ辞」の問題である。「咲く」も詞であるため「桜の花が咲く。」には文全体を包む辞が存在しない。時枝は例文の「Ø」の箇所に「ゼロ辞」があると説明した。文末に限らず例えば「赤い花」と言った場合も詞「赤い」が辞を持たずに句となり詞「花」を修飾していることとなる。

また、文を言い終わっているのかいないのかという陳述に関する問題も生まれた。「桜の花が咲いた」は「桜の花が咲いた。」という言い切った文なのか、それとも「桜の花が咲いた(とき)」というように連体修飾するものなのかという問題である。

3-3. 階層構造研究

ここでは時枝の入子型構文論以降の文の階層構造研究を見る。渡辺実(1996)は時枝文法における「言い切った文なのか、文ではなく連体修飾なのか」という述語の機能の問題に答えを出した。また、南不二男は述部の成分と述部以外の成分は階層に分類されると考えた。文の成分は四つの階層に分類され、文は包含関係にある成分の総体であるものと考えた。

渡辺実(1926-2019)

渡辺(1996)は時枝の問題に対する答えとして「叙述」と「陳述」の二種類を立てた。時枝の入子型構文論を取り入れつつ、文の切れる形、切れない形、そして文の成立に注目した。図2は渡辺が語の持つ構文的職能を示したものである。時枝文法で問題となった述部の機能を整理したのがこの内の「関係構成の職能」である。

語が持つ関係構成の職能のうち、叙述の「展叙」とは連用成分や連体成分が持つ職能のことである。連用成分には主語や目的語、副詞などの修飾語が含まれ、これらの展叙成分は述語に向かう。「統叙」とは述語が展叙成分を受けて意味のまとまりを作る職能のことである。述語の統叙によって意味のまとまりを作る話し手の表現行為が叙述であり、この叙述が先の「桜の花が咲いた(とき)」に当たる。それに対して陳述とは文として「桜の花が咲いた。」と言い切る職能のことである。

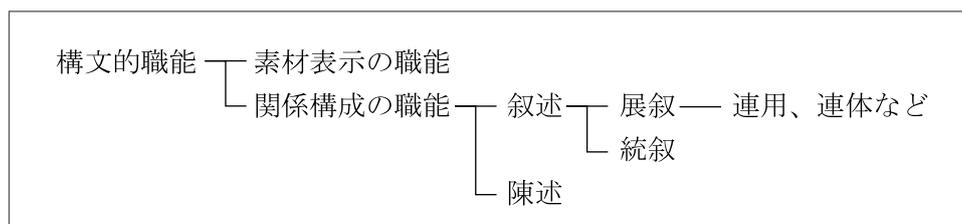


図2. 構文的職能の内部構造

(渡辺, 1996, 204. 図75を参考。原文は縦書き)

南不二男(1927-存命)

日本語では述部以外の成分を比較的自由に入れ替えることができる。しかし、「自然だと感じる語順」には傾向があり、南(1993)はその述部の成分と述部以外の成分による包含関係を階層にして示すことができると考えた。成分の性質によって文の階層は描叙段階、判断段階、提出段階、表出段階に分類されている。

描叙段階 素材である対象を描く段階
 判断段階 肯定・否定、過去認定、推量などを表す段階
 提出段階 感動、願望、意志などを表す段階
 表出段階 通達、命令、依頼などを表す段階

用例を用いて階層ごとの包含関係とそこに含まれる成分を示すと次のようになる。

[たぶん[きのう太郎が[花子にクレヨンを使わせ 描叙]なかった 判断]のだろう 提出]

ここで南の階層構造で注意すべきことが判断段階の主格「が」と描叙段階のヲ格、二格が異なる階層にあることである。ほかに「なあ」「おい」といった「呼びかけの成分」や、「な」「ね」といった述部における終助詞が表出段階の成分となる。文の成分はこの四つの階層に分類され、文とはその包含関係にある成分の総体であると考えた。

3-4. 命題・モダリティ研究

命題とモダリティについて日本語記述文法研究会編(2003)に次の記述がある。

文は、命題 (proposition) とモダリティ(modality) という2つの意味的な側面から成り立っている。この2つの側面は、コトとムード、言表事態と言表態度と呼ばれることもある。(日本語記述文法研究会編, 2003, 1)

南の階層構造と同様に現代の文法観における命題とモダリティも客観的事態を主観的態度が包含する関係で捉えている。三上章と寺村秀夫の文法観は、益岡隆志や仁田義雄といった研究に受け継がれる。その概観は仁田義雄とその弟子に当たる研究者による日本語記述文法研究会の『現代日本語文法』(くろしお出版, 2003-2010. 全7巻)にまとめられている(仁田, 2021, 218)。

三上章(1903-1971)

三上は、日本語は西洋の言葉のような「主語―述語」の主述関係ではなく「主題―述語」の題述関係にあると主張した。文には主題を有する有題文、主題を持たない無題文、そして主題が隠れた隠題文がある。

三上は主語と呼ばれてきたものを主格補語のガ格として対格補語のヲ格や与格補語のニ格と並べて補語の一つであるとした。また三上は、日本語の文は事柄である「コト」が言語主体の「サマ」に包含されたものであると考えた。例えば「このケーキは花子が作ったんだなあ。」という文は「花子がこのケーキを作った(こと)」というように人は文をコトの形で記憶すると考えた。そして、それを人に話す時は「このケーキは花子が作ったんだって。」というようにサマを伴って話す¹⁾。「象ノ鼻ハ、長イナア。」や「象ハ、鼻ガ長イナア。」からサマを取り除くと「象ノ鼻ガ長クアルコト」になり、「私ハ、彼女ノ結婚ノ仲人ヲシタダ。」は「私ガ彼女ノ結婚ノ仲人ヲシタコト」となる。これを話し手のニュアンスを取り除いた「経済的な記憶法」だと述べている(三上, 1959, 41-42)。

寺村秀夫(1928-1990)

三上がコトの種類として文の骨子に当たる部分を考えてのに対して、寺村(1982)はそこから派生したシンタクスのパターンをまとめた。それはどのような述語に対してどのような補語が必要なのかというコトにおける述語と必須補語の研究である。その述語と必須補語のパターンは日本語記述文法研究会編(2009)にも引き継がれている。

仁田(1993)の中に「寺村は、コトとムードとの関係において、テンスはムードの一つの形式であり、それに対して、アスペクトはコトに属する形式であるとするものの、述語の基本形と過去形との対立において、テンス・アスペクトの相互乗り入れが行われている、といった捉え方をしている(p.374)」という説明がある。このことから「～を～する」が「～が～である」というような格助詞が変化する範囲までをコトの範囲として捉えていることがわかる。ガ格、ヲ格、ニ格がコトに含まれている。

寺村は時枝の入子型構文論について係助詞の成分をコトの範囲にある成分と同じように入子型に含めたことに問題があるとした。山田が陳述に係る機能を係助詞で示していたことからその成分はほかの補語と異なる題目語(主題)として捉えるべきだと考え、文を三上と同様に題述関係で捉えている。

3-5. 階層構造研究と命題・モダリティ研究の相違点

三上から現代に繋がる命題とモダリティも南の研究と同じように階層を成している。しかし、三上や寺村の命題・モダリティの階層と南の階層構造はそのまま重なるものではない。その違いは日本語の主語をどのように扱うかに根ざしている。三上、寺村、そして益岡は主題になりやすいことを理由に「主格の優位性」を認めつつも、ガ格を主語ではなく主格補語、つまり補語の一つとし、述語に係る項の一つとして捉えている²⁾。それに対して南は主格「が」を描叙段階ではなく判断段階のものとしており、時や場所の修飾語と同じ階層に含んでいる。ガ格、ヲ格、ニ格といった必須補語を同じ階層の成分として捉える命題に対して、主格「が」をヲ格やニ格とは違う段階の成分としていることが命題・モダリティ研究と階層構造研究の相違点である。日本語の文は「主語－述語」の主述関係にあるのか「主題－述語」の題述関係にあるのかという文法観の違いがここに現れている。

まとめ

本稿では日本語の文法研究者が考えてきた「文とは何か」という問いの流れを追ってきた。明治時代に近代以前から国内にあった文法研究は西洋の言語学と混ざり合った。その時に生み出されたのが大槻文法であり、この頃から主語と述語という文法観ができていた。続く山田文法は文とは話し手によって主位観念と賓位観念の同異を判断したものであり、その話し手による精神作用を統覚作用と呼んだ。述語における統覚作用の現れが陳述であり、ここから陳述論が生まれた。橋本文法は文と語の間に音の切れ目である文節という単位を立て、文を文節の連なりとした。時枝文法は文を平面的な文節の連なりではなく、階層的な入子型をしているとした。渡辺実時は時枝文法で問題となった「言い切った文なのか、文ではなく連体修飾なのか」という陳述の問題を解決するために述語の機能を叙述（展叙・統叙）と陳述に整理した。南不二男は文の成分を性質の異なる四つの階層に分類し、文とは成分の包含関係の総体であるものとした。

主語と述語の関係で文を捉える文法観に対して、三上章は、日本語の文は事柄の「コト」が言語主体の態度「サマ」によって包含されたものという文法観を持っていた。三上のコトの類型は寺村秀夫によって述語と必須補語によるシンタクスパターンに整理された。寺村は係助詞「は」の成分をコトの範囲の成分と同じように含めてはいけないと考え、係助詞の成分をコトの範囲外にある主題として捉えるべきだと考えた。

階層構造研究と命題・モダリティ研究は文を同じく包含関係の構造で捉えつつ異なる点があった。主格「が」をヲ格やニ格と異なる階層に分類している階層構造研究に対して、命題・モダリティ研究は主題をコトに含まない代わりにガ格、ヲ格、ニ格を同じ補語として捉えている。これは主語をどのように扱うかという問題が背景にあり、日本語の文を「主語－述語」の主述関係で捉えるのか、「主題－述語」の題述関係で捉えるのかに起因している。

文法研究史を理解することは「文の定義」を考える資料となる。以上、日本語文法研究史の通時的解説を記した。

付記

本稿では引用も含めて字体や仮名遣いを現代のものに変更・統一しており、その間違いの責任はすべて筆者にある。本稿を書くきっかけを与えてくださった勉強仲間の皆様、ご指導を頂けた査読者の先生方、ありがとうございました。

注

- 1) 三上(1959)にはコト (Dictum) とサマ (Modus) をどの文献から参考しているのか書かれていない。しかし、寺村(1982)はコトを渡辺の叙述内容、シャルル・バイイの Dictum、フィルモアの Proposition とし、ムードを渡辺の陳述、シャルル・バイイの Modus、フィルモアの Modality だと説明している (p.51)。
- 2) ただし、仁田(1997)は「発話・伝達のモダリティによる人称の指定」と「主語の人称が述語の発話・モダリティを限定してかかる現象」を根拠に挙げて主語を積極的に認めている。

文献

- 浅川哲也・竹部歩美(2014): 歴史的变化から理解する現代日本語文法. おうふう, 東京.
- 橋本進吉(1948): 国語法研究. 岩波書店, 東京. (橋本進吉博士著作集刊行委員会(1948)『橋本進吉博士著作集第二冊 国語法研究』刊行).
- 金水 敏(1997): 4 国文法. In: 益岡隆志・仁田義雄・郡司隆男・金水敏, 岩波講座 言語の科学5 文法. 岩波書店, 東京, pp.119-157.
- 益岡隆志(1987): 命題の文法－日本語文法序説. くろしお出版, 東京.
- 三上 章(1959): 構文の研究. 東洋大学, 東京. 博士論文. (三上 章(2002)『構文の研究』くろしお出版).

- 南不二男 (1993) : 現代日本語文法の輪郭. 大修館書店, 東京.
- 日本語記述文法研究会 (編) (2003) : 現代日本語文法4 第8部 モダリティ. くろしお出版, 東京.
- 日本語記述文法研究会 (編) (2009) : 現代日本語文法2 第3部 格と構文 第4部 ヴォイス. くろしお出版, 東京.
- 仁田義雄 (1993) : 寺村秀夫の人と学問. In: 寺村秀夫, 寺村秀夫論文集Ⅱ—言語学・日本語教育編—. くろしお出版, 東京, pp.361-375.
- 仁田義雄 (1997) : 日本語文法研究序説—日本語の記述文法を目指して. くろしお出版, 東京.
- 仁田義雄 (2021) : 国語問題と日本語文法研究史. ひつじ書房, 東京.
- 大槻文彦 (1889) : 語法指南. 勉誠社, 東京.
- 大槻文彦 (1897) : 広日本文典. 東京築地活版製造所, 東京. (勉誠社 (1980) 『広日本文典・同別記』復刊)
- 寺村秀夫 (1982) : 日本語のシンタクスと意味I. くろしお出版, 東京.
- 時枝誠記 (1941) : 国語学原論. 岩波書店, 東京. (岩波文庫 (2007) 『国語学原論 (上・下)』復刊)
- 山田孝雄 (1950) : 日本文法学要論. 角川書店, 東京. (書肆心水 (2009) 『山田国語学入門書1 日本文法学要論』復刊)
- 渡辺 実 (1996) : 日本語概説. 岩波書店, 東京.

History Overview of Japanese Grammar

Tomohiro TSUSAKA

Institute of the Japanese Language,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare
(Nagoya Campus)
2-16-29 Marunouchi, Naka-ku, Nagoya City, Aichi 460-0002, Japan

Abstract : This article explains a history overview of Japanese grammar from the perspective of a Japanese teacher. The purpose of this article is to explain and understand how Japanese researchers have built the view of Japanese grammar. The turning point of the history of Japanese grammar was the time when Japan opened the country in the Meiji period. Fumihiko ŌTSUKI organized Japanese grammar into the Japanese-Western compromise. After that, four famous grammar styles were created, and one of them, the HASHIMOTO grammar is now being used for the basis of grammar education. Furthermore, sentence definitions created in the YAMADA grammar were used to develop the TOKIEDA grammar, and also by Minoru WATANABE. Finally, it developed into the theory of predicate sentence structures by Fujio MINAMI. On the other hand, Akira MIKAMI considered Japanese structures not to be subject-predicate structures but structures of dictum and modus. In one of his significant works, he organized basic types of structure “koto”. Following MIKAMI’s theory, Hideo TERAMURA completed the basis of grammar for teaching Japanese as a foreign language. It covered widely used Japanese syntax, voice, aspect, tense, modality, complex sentences and so on. These propositions and modalities were inherited by Takashi MASUOKA and Yoshio NITTA famously. The difference between the traditional theory of predicate sentence structures and the structures of proposition and modality stems from the difference of view of grammar about “subject-predicate” or “topic-predicate” relationships.

(Reprint request should be sent to Tomohiro Tsusaka)

Key words : Diachronic explanation, Definitions of sentence, Subject-predicate, Topic-predicate

東京福祉大学・大学院紀要投稿要領

平成22年4月1日制定

令和4年1月20日第5改定

第1 投稿資格

紀要に投稿することができる者は、本学の教職員、専任教員の指導若しくは協力による共同研究者・本学学生・大学院生、又は学会誌等編集専門部会が適当と認めた者とする。

第2 著作権

紀要に掲載された論文等の著作権は、東京福祉大学・大学院に属する。

第3 投稿原稿

- (1) 原稿の内容は倫理的配慮および研究不正防止への対応が充分になされたものであること。
- (2) 人を対象とした実験・調査では、インフォームドコンセント、個人情報の管理がしっかりとなされていること。
また、本学もしくは所属する学会等の研究倫理審査を受け、承認をうること。
※人を対象とする生命科学・医学系研究及び、人文社会科学研究等において、個人または集団を対象に、その行動、心身若しくは環境等に関する情報を収集し、またはデータ等を採取する場合は「研究倫理審査の承認」が必要となる。
該当する論文で投稿時に倫理審査の承認がないものは受け付けない。
- (3) 原稿は和文または英文による原著論文を主とするが、他に総説、解説、報告、資料等を掲載することもある。
ただし、既刊のもの又は刊行物に掲載予定のものは投稿できない。
- (4) 原稿制限字数
 - ① 総説（8000字～16000字程度：英文の場合は32000字程度）
 - ・ある主体に関する研究・調査論文を総括および解説、評論したもの。
 - ② 原著（8000字～16000字程度：英文の場合は32000字程度）
 - ・新しく独創的な研究で、価値ある結果が得られており、当該分野への貢献度が高いと認められるもの。
 - ③ 資料（4000字～16000字：英文の場合は32000字程度）
 - ・調査等のもとになる材料（調査・統計・実験などの結果も含む）で実践や研究に有用な資料
 - ④ 研究ノート（8000字～16000字程度：英文の場合は32000字程度）
 - ・萌芽的研究を含め、将来の基礎となり優れた研究に発展拡大する可能性のあるもの。独創的な研究への端緒となる提言等。
 - ⑤ 短報（4000字～8000字程度：英文の場合は16000字程度）
 - ・速報としての価値のある内容を含む未発表の短い論文に相当するもの。
 - ⑥ 調査報告（4000字～8000字程度：英文の場合は16000字程度）
 - ・新事実発見のため、または既に確立されている理論の検証や修正ならびに事柄の明確のために行われる調査・試験などの報告。対象について十分な分析がなされているもの。
 - ⑦ 実践報告（4000字～8000字程度：英文の場合は16000字程度）
 - ・実践活動に関する報告。
 - ⑧ 解説（4000字～8000字程度：英文の場合は16000字程度、ただし、書評の場合はその半数程度とする）
 - ・特定の分野や主題について解説した記事。
 - ⑨ 事例研究（8000字～16000字程度：英文の場合は32000字程度）
 - ・事例に基づく臨床的・教育的実践から得られた独創的な知見や考察をまとめたもの。
 - ⑩ 学生によるレポート（8000字～16000字程度：英文の場合は32000字程度）
 - ・高い評価を得られた学生執筆のレポート、卒業論文等。ただし、教育上の効果と論文の質担保の観点から、論文執筆過程において指導教員より適切な指導を受けたものに限る。
- (5) 印字原稿は word で A4 版に文字サイズ 10.5 ポイントでテキスト形式で印字し、和文では 40 字 × 40 行 (1,600 字)、英文では 12 ピッチ、ダブルスペースとする。また、ヘッダー、脚注・引用文献の挿入等の各種 word 機能は使用しないこと。
- (6) 写真・図・表は原則として総計 5 点以内とし、それぞれ目安として 400 字として換算し、原稿制限字数に加算される。

- (7) 投稿に際しては、原稿(表紙・本文)のファイル、原稿に使用した全ての写真・図・表(写真・図等は jpeg に統一し、表等 word 等で作成したものはそのままの形式)のファイルを別に作成し、USB メモリ・CD-R 等の電子媒体に記録したものと、印字原稿 1 部、査読用コピー 2 部を提出する。
- (8) 「書物や論文等を要約しただけのもの」「他人の説を無批判に繰り返しただけのもの」「引用してこれらを並べただけのもの」「証拠立てられない私見だけのもの」「他人の業績を無断で使用したもの(剽窃)」「自己剽窃」等の投稿は認めない。

第4 原稿の形式

原稿の様式は次の通りとし、順に綴じる。

(1) 表紙

- ① 論文種別、表題、投稿者名、所属、所在地および連絡先(電話・ファックス番号、E メールアドレス)を明記する。
- ② 表題、投稿者名、所属、所在地を英語にて記す。
なお、本学の英語表記は Tokyo University and Graduate School of Social Welfare とする。
- ③ ランニングタイトル(和文では 20 字以内、英文では 40 レター以内)を記す。
- ④ 別刷請求先: 該当する著者名を記す(英文の場合は、Reprint request should be sent to Name of correspondent author)。

(2) 本論文

原稿の 2 枚目から、次のスタイルで記す(論文の種類によってはこの限りでない)。

① 和文論文の場合

和文抄録(400 字以内)、日本語キーワード(3 ~ 6 個)、緒言(はじめに、問題と目的)、研究対象と方法、結果、考察、結論、引用文献、英文抄録(300 語以内)、英語キーワード(日本語キーワードに対応するもの)の順に、見出しをつけ、これらの全てを組み入れて構成・記述する。

緒言: 疑問点(既存の報告の中で疑問に思った点、あるいは明らかになっていない点を示す)を指摘し、何を解決するのかを目的としているのか記す。

研究対象と方法: 緒言で示した目的を達成するために、データを取得するための対象として何を使ったのか、どのような方法で新たなデータを取得して分析したのかを記す。

結果: 得た結果を記す。

考察: 新たに得た結果と既発表論文の内容と比較して、新規の知見(当該論文の意義)を示す。

結論: 何が新たに判明したのか、簡単にまとめる。

② 英文論文の場合

Abstract(300 語以内)、Key words(3 ~ 6 個)、Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusion, References、和文抄録(400 字以内)、日本語キーワード(Key words に対応するもの)の見出しをつけ、これらの全てを組み入れて構成・記述する。

以下 Introduction から和文論文と同様のスタイルで記す。

(3) 投稿原稿の書式

- ① 和文による原稿は、現代仮名遣いにしたがって平仮名混じり、横書きで、正確に句読点(、。)をつける。
- ② 脚注を使用する場合には、本文中に¹⁾などの表記をしたうえで、引用文献の前に記載する。
- ③ 各分野で認められている省略記号以外は、述語の省略はしない。略語は用いても差し支えないが、初出の場合は省略せず()内に略語を明記する。
- ④ 度量衡は原則として SI 単位系を使用する。

(4) 引用について

本紀要は印刷及びインターネット上で公開・配布されるため、引用に当たっては引用元の著作権や肖像権等を侵害することのないよう十分留意すること。

※国外のものについては各国の著作権法の引用条件を満たすこと。

【引用の条件】※引用とは原則として「文章」である。「図表等」は著作権法上「複製」にあたるため原則として使用しないことが望ましい。

- ① 既に公表されている著作物であること。
- ② 自己の文章が主であり、引用部分との「主従関係」が明確であること。
※主従関係が逆転(引用が多い等)した場合、「引用」ではなく「転載」となる。無断転載は「盗用」「剽窃」となるため、出典を明らかにしても不可。
- ③ 自己の説を正当付けるため等の「必用性」があり、「最小限」に限られること。

- ④ 直接引用する文章は原文のままであること。(著作者には同一性保持権があり、著作者の許諾なしに改編してはならない)
- ⑤ 直接引用を行う部分は「カギ括弧」などにより明確に区別すること。
- ⑥ 出所の明示を行うこと。著作者名、書名(題名)、雑誌名、ページ等を明確に表示する必要がある。引用文献で参照しても、本文中の引用箇所が特定できないときは、適法な引用といえない。
- ⑦ インターネットから引用する場合は慎重に行うこと。基本情報、情報責任の所在が明らかでないもの、書き替えられたり消去されたりする恐れが強いもの(例:ブログや Wikipedia 等)は使用しないこと。許諾が必要な場合は、許諾書のコピーを提出すること。引用する際は著者、発表年、表題、URL、最終検索日を明らかにすること。
※各省庁等行政機関が一般公開しているコンテンツについては、許諾無しでも利用できるものとできないものが混在しているため、利用規約等を十分確認し、必要に応じて許諾を得ること。
- ⑧ 他者が著作権を所有する写真・図・表等をコピーして論文に貼り込む(引用)場合は、原則として著作者の許諾が必要となるため、必要に応じて「インターネット上で無料公開される論文に使用する許諾」を得ること。また、引用図表等の下部に出典を詳細に明記すること。また、改編を加える場合は別途その許諾が必要。「同一性保持権」及び捏造や改竄防止)
※政府刊行物の一部等のように「本書のデータ、図表を引用・転載する場合は出典を記載すれば可」「加工して利用する場合は出典及びその旨の記載も明記すれば可」の旨が明記されている場合は許諾書不要。ただし、根拠情報を必要に応じて提出すること。
- (5) 引用文献の表記
- ① 文献を引用する際は、本文の引用箇所に著者名と発表年を示す。
(例) 澤口(2010)は～もしくは～と報告されている(澤口, 2010)。
和字の著者2名は「・」でつなぎ、3名以上は第一著者の後に「ら」で略す。欧字の著者2名は「&」でつなぎ、3名以上は第一著者の後に「et al.」で略す。
(例) 2名の著者の場合: 澤口・栗原(2010) (澤口・栗原, 2010)
Sawaguchi & Kuribara (2010) (Sawaguchi & Kuribara, 2010)
3名以上の著者の場合: 澤口ら(2010) (澤口ら, 2010)
Sawaguchi et al. (2010) (Sawaguchi et al., 2010)
- 本文引用の表記において、同一著者の同一発表年の文献がある場合には、発表年の後ろに a, b, c をつける。
(例) 澤口・栗原(2010a) 澤口・栗原(2010b)
- 引用文献に記載されている表記をそのまま引用する場合には「」で引用箇所を括り、掲載されているページ番号を記載する。
(例) 栗原(2017)は「・・・(本文引用)・・・(p.)」としている。
- ② 引用文献(References)欄は、筆頭著者のアルファベット順で並べ、同一筆頭著者では、著者1名、同2名、同3名以上の順とし、著者2名では第2著者のアルファベット順、3名以上は発表年順に並べる。
雑誌: 著者(発表年): 表題, 雑誌名* 巻数(太字), 頁。
* 雑誌名は、和文誌は「医学中央雑誌収載誌目録」、欧文誌は「Index Medicus」により略記してもよい。
(例) 澤口彰子・栗原久(2010): 健康に及ぼす環境の影響. 東京福祉大学・大学院紀要 **1**, 15-25.
Sawaguchi, A. & Kuribara, H. (2010): Stress-induced impairment of the mental health. Bull. Tokyo Univ. Sch. Social Welfare **1**, 27-35.
- 単著本: 著者(発表年): 書名. 発行所, その所在都市名。
(例) 澤口彰子・栗原久(2010): 健康科学. 伊勢崎出版, 伊勢崎。
Sawaguchi, A. & Kuribara, H. (2010): Health Science. Isesaki Pub., Isesaki.
- 分担執筆: 著者(発表年): 表題. In: 編者名(編), 書名. 発行所, 所在都市名, pp. 頁。
(例) 澤口彰子(2010): 血圧の調節. In: 栗原久(編), ストレスマネジメント. 池袋福祉出版, 東京, pp.75-90.
Sawaguchi, A. (2010): Control of blood pressure. In: Kuribara, H. (ed.), Stress Management. Ikebukuro Welfare Pub., Tokyo, pp.75-90.
- インターネット文献: 著者(発表年): 表題 .URL (最終検索日)
(例) 小野智一(2018): 文献の考察—学術論文の記載について. <http://www.tokyo-fukushi.jp/bunken2018.htm> (2018.6.30 検索).

- (6) 写真・図・表とその説明※引用（複製）する場合は上記「(4) 引用について」も参照
- ① 写真・図・表の掲載はA 4に収まるサイズとする。ただし印刷校正において縮小・拡大される場合がある。
 - ② 写真・図はそのまま印刷できるよう鮮明なものとする。
 - ③ 写真・図・表の番号は掲載順にアラビア数字を使用し、説明に使用する言語は、和文論文では日本語か英語のどちらかに統一し、英文論文では英語とする。
(例) 写真 1. (Photo. 1.)、 図 1. (Fig. 1.)、 表 1. (Table 1.)
 - ④ 写真の使用においてはマスキングする等個人情報の保護に十分配慮する。
 - ⑤ 図をコピーして論文に貼り込み（引用）する場合は③に加え、出典を明らかにする。改編されている場合は、その旨も明記する（どちらも原則として著作権者の許諾を要す）。
(例) 図 1 出典：栗原著、〇〇出版、p. × × 図 2
(例) 図 1 出典：栗原著、〇〇出版、p. × × の図 2 を元に著者が手を加え改変

第5 原稿の受付

- (1) 投稿者は、以下の書類およびデータをすべて揃え、「東京福祉大学・大学院学会誌等編集専門部会」へ直接又は書留郵便で提出する。
 - 原稿（表紙、本文）3部（オリジナル1部、コピー2部）
 - 投稿申込書
 - 著者チェックリスト
 - 本文・構成のチェックリスト
 - デジタルデータ（原稿および写真・図・表等）また、必要に応じて以下の書類も合わせて提出する。
 - オーサーシップ確認シート（共著者がいる場合）
 - ネイティブチェック証明書（本文が母語以外で執筆された場合）
 - 所属機関等の研究倫理審査結果通知書等、承認が確認できる書類（人を対象とした研究の場合）
- (2) 学会誌等編集専門部会は、原稿・投稿規程の確認後、投稿者に受領書を発行する。
※ ただし、本投稿要領に沿わない原稿等は受付不可とし、返却する。
- (3) 原稿の締め切りは毎年5月末日、10月末日必着とする。
※ ただし、掲載に関しては査読結果による。

第6 原稿の取扱い

- (1) 原稿の取扱いは、原則として到着順とする。
- (2) 原稿の査読は、学会誌等編集専門部会が2名以上の学内外の専門家に依頼する。
- (3) 査読の依頼を受諾した者は、原稿を受け取ってから2週間以内に、査読結果を学会誌等編集専門部会に連絡する。
- (4) 査読者の意見に従って、投稿者に原稿の修正を依頼することがある。
- (5) 掲載の採否は学会誌等編集専門部会で決定し、投稿者に通知する。
- (6) 修正依頼後、6ヶ月以内に修正原稿の提出がない場合は、投稿を取り下げたものとする。
- (7) 査読結果により再査読が必要となった場合、著者は修正等に関する査読者のコメントに対する回答書（書式自由）と併せて、修正原稿を提出する。
- (8) 掲載決定後、重大な誤り等が判明した場合には、掲載が取り消しになることがある。

第7 校正

投稿者による校正は、原則として二校までとし、指定期間内に返却すること。校正に際して、誤植以外の訂正は許されない。

第8 経費の負担

- (1) 投稿原稿にカラー写真を含み、カラー印刷を希望する場合は、その経費全額を投稿者が負担する。
- (2) 別冊作成の経費は投稿者負担とする。

第9 責任

紀要に発表した論文の内容に関して生じた問題の責任は投稿者が負う。

第10 その他

紀要の編集、その他細部は、学会誌等編集専門部会の協議により決定する。編集の関係で、編集部において原稿を一部変更することがある。

第11 個人情報の保護

- (1) 紀要の刊行に関し、個人情報の秘密やプライバシーの保護については十分に配慮する。
- (2) 個人のプライバシー侵害・名誉毀損の可能性が推測されるようなケースでは、姓名、名称のイニシャル記載は不可とする。
- (3) 個人情報の記載が同意、承認された場合においても、第三者によって問題となることも想定されるので、注意を要する。

研究不正行為防止について

文部科学省による「研究における不正行為・研究費の不正使用に関するタスクフォース」の取りまとめや科学技術・学術政策局に設置された「研究活動の不正行為への対応のガイドライン」の見直し・運用改善等に関する協力者会議での審議の結果(平成26年2月3日)を踏まえて平成26年8月26日、「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン」が文部科学大臣により制定された。これに基づき、本紀要では以下の行為を禁止する。

1. 捏造

存在しないデータ、研究結果等を作成すること

2. 改ざん

研究資料、研究機器又は研究過程を変更する操作を行い、データ、研究活動によって得られた結果等を真正でないものに加工すること

3. 盗用

他の研究者のアイデア、分析若しくは解析方法、データ、研究成果、論文又は用語を当該研究者の了解又は適切な表示なく流用すること

4. 特定不正行為

故意又は研究者としてわきまえるべき基本的な注意義務を著しく怠ったことによる投稿論文等発表された研究成果の中に示されたデータ又は調査結果等の捏造、改ざん又は盗用

5. 二重投稿

他の学術誌等に既発表又は投稿中の論文と本質的に同じ論文を投稿すること

6. 不適切なオーサーシップ

論文著作者を適正に公表しないこと

*オーサーシップ(authorship)とは、「原作者」「原著者」の意味。

例として、論文が共著者の合意のないまま投稿され、採択されてしまうなど。

7. 不正行為

研究者倫理に背馳し、研究活動及び研究成果の発表において、その本質又は本来の趣旨を歪め、科学コミュニティにおける正常な科学的コミュニケーションを妨げる行為

*研究者は研究データを論文等を発表のときから5年間保存する義務を負い、必要ときは開示しなければならない。

東京福祉大学・大学院紀要における倫理指針

研究者がより円滑に研究を行えることができるように、また研究対象者の個人の尊厳と人権が守られるように、この倫理指針を定める。

この指針は、我が国の個人情報の保護に関する法律や、世界医師会によるヘルシンキ宣言等を踏まえ、研究の実施に当たり、研究対象者に説明し、同意を得ることなど個人情報の保護を原則とする。また、研究にはきわめて多彩な形態があることに配慮して、この指針においては、基本的な原則を示すにとどめる。

一方、研究者等が研究計画を立案し、その倫理的な適否についての判断は、本学倫理・不正防止専門部会によって行われる。

細則

研究計画書に記載すべき事項は、一般的に以下のとおりとするが、研究内容に応じて変更できる。ただし、指針において記載することとされている事項及び倫理・不正防止専門部会の審査を受けることとされている事項については必ず記載しなければならない。

- ・ 研究対象者の選定方針
- ・ 研究の意義、目的、方法、機関、個人情報の保護の方法
- ・ 研究機関の名称（共同研究機関を含む。）
- ・ 研究者等の氏名
- ・ インフォームド・コンセントのための手続（インフォームド・コンセントを受けない場合はその理由及び当該研究の実施について公開すべき事項の通知又は公表の方法）
- ・ インフォームド・コンセントを受けるための説明事項及び同意文書
- ・ 研究に参加することにより期待される利益及び起こりうる危険並びに必然的に伴う不快な状態
- ・ 危険又は必然的に伴う不快な状況が起こりうる場合の、当該研究に伴う補償等の対応
- ・ 当該研究に係る資金源、起こりうる利害の衝突及び研究者等の関連組織との関わり
- ・ 研究対象者からインフォームド・コンセントを受けないで試料等を利用する場合、研究が公衆衛生の向上のために特に必要がある場合であって、本人の同意を得ることが困難である理由。代諾者を選定する場合にはその考え方
- ・ 資料の保存及び使用方法並びに保存期間
- ・ 研究終了後の資料の保存、利用又は廃棄の方法（他の研究への利用の可能性と予測される研究内容を含む。）

投稿申込書

東京福祉大学・大学院紀要 学会誌等編集専門部会 殿

下記論文を貴誌に投稿いたします。この論文は他誌に未発表であり、また投稿中でもありません。採用された場合には、この論文の著作権を東京福祉大学に委託すること、また学術リポジトリに要旨及び全文を収載すること、同大学と契約を交わした Web 上に英文あるいは和文の要旨を収載することに同意いたします。なお、本論文の内容に関しては、著者（ら）が一切の責任を負います。

年 月 日

署名 _____ 印 _____

論文表題 (必須): _____

サブタイトル (任意): _____

ランニングタイトル (必須): _____

署名: 共著者全員の署名が必要です。欄が足りない場合はコピーして2枚提出してください。

① _____ 年 月 日 ② _____ 年 月 日

③ _____ 年 月 日 ④ _____ 年 月 日

⑤ _____ 年 月 日 ⑥ _____ 年 月 日

論文の種類: ○で囲んでください。

総説 原著 報告 その他(_____)

連絡先: 氏名 _____ (所属 _____)

〒 _____

TEL _____ FAX _____ MAIL _____

料金請求先: (上記と同じ場合は、署名のみで結構です)

氏名 _____ (所属 _____)

〒 _____

TEL _____ FAX _____ MAIL _____

学会誌等編集専門部会記入欄:

論文受付日 年 月 日

論文受理日 年 月 日

受付番号

東京福祉大学・大学院紀要への論文投稿の著者チェックリスト

* 最新版の「投稿要領」を熟読してから、下記の項目にチェックしてください。

投稿要領に沿わない原稿は受付できません。

論文の倫理: ヒトを対象とした研究などは、ヘルシンキ宣言およびこれに準拠した倫理規定に従い実施されていることが必須である

今回の投稿論文は上記に該当する研究か【 はい Yes ・ いいえ No (いずれかに○をつける) 】

(①の間で「はい Yes」を選んだ場合は次の②の間にも回答すること。)

②所属機関等の倫理審査を受け承認を得られたか【 はい Yes ・ いいえ No (いずれかに○をつける) 】

※ 研究倫理審査結果通知書等、承認が確認できる書類を併せて提出のこと。

タイトルページ

- 【 】 論文タイトルが書かれている
- 【 】 著者名とその所属・所在地がすべて書かれている
- 【 】 著者の所属が異なる場合、右肩に数字(*1)などを付記して区別されている
- 【 】 別冊請求先の著者名が書かれている
- 【 】 20字(英文では40レター)以内のランニングタイトル(欄外表題)が書かれている

抄録ページ

- 【 】 400字(英文では300語)以内の抄録が、改行なしで書かれている
- 【 】 抄録の内容は、研究対象と方法、結果、結論が簡潔に示されている
- 【 】 3~6個以内のキーワードが書かれている
- 【 】 和文・英文論文とも、和文・英文両方のタイトル、抄録、キーワードが書かれている

本文

- 【 】 紀要投稿要領に従って書かれている。注記がある場合は「引用文献」の前に記載されている
- 【 】 語句を省略する場合は、すでに一般化されているものを除いて、最初に完全形を記し、括弧内に省略形を示している
- 【 】 機器、薬物、動物などを使用した場合、商品名、供給会社名、所在都市名が書かれている
- 【 】 図表の挿入箇所に図表が挿入されている。(諸指定がある場合は赤字で記載されている)
- 【 】 未発表のデータを引用する場合は、本文中に明記している(記載例:伊勢崎ほか, 未発表データ, Isesaki et al., unpublished data)

引用文献

- 【 】 本文中での文献引用は、投稿要領に従って必要最小限であり、適切に示されている
- 【 】 投稿中の論文は引用されていない
- 【 】 引用文献欄の記載が、投稿要領に従っている
- 【 】 図表を複製(引用)する場合、著作権者の許諾を得ており、必要に応じて許諾書の写しを添付している。

図・写真・表と解説(写真・図・表はそれがないと説明できない等必要最小限で、原則として5点以内)

- 【 】 図等はJPEG形式またはWord等で作成され、文字、数値、記号などが縮小しても明瞭である
- 【 】 必要な場合を除いて、3次元パターングラフは使用されていない
- 【 】 図の番号とタイトル、解説が付記されている
- 【 】 表には上に番号とタイトル、下に脚注が記述されている
- 【 】 カラー図・写真の掲載を希望する際は、その旨が原稿の該当箇所に朱書きで記述されている(希望する場合は、カラー印刷にかかる実費を負担することに同意する)
- 【 】 写真・図・表は本文とは別のファイルで作成し、添付している

※裏面「本文・構成のチェックリスト」につづく

本文・構成のチェックリスト

*「著者チェックリスト」につづいて下記の項目にチェックしてください。

- 「緒言」では研究の目的を明確に述べる
- 「対象および方法」は簡潔かつ適切に記載する
- 「考察」は「結果」に基づいて記載する
- 「結果」は「緒言」の目的に対応し、研究結果の詳細を提供する
- 「引用文献」は読者が確認できるよう適切に記載する(引用した全ての文献を記載。引用していない文献は記載しない。)

総説・解説の場合 (「実験技術」、「研修報告」等を含む)

- 【 】 緒言 (Introduction)
- 【 】 結論 (Conclusions)
- 【 】 引用文献 (References)
- 【 】 利益相反はない

原著の場合 (「短報」「症例報告」「資料」「調査」等を含む)

- 【 】 緒言 (Introduction)
- 【 】 対象および方法 (Materials and Methods)
- 【 】 結果 (Results)
- 【 】 考察 (Discussion)
- 【 】 結論 (Conclusions)
- 【 】 引用文献 (References)
- 【 】 利益相反はない

報告の場合

- 【 】 緒言 (Introduction)
- 【 】 事例 (Case)
- 【 】 結果 (Results)
- 【 】 考察 (Discussion)
- 【 】 結論 (Conclusions)
- 【 】 引用文献 (References)
- 【 】 利益相反はない

確認日時 年 月 日

著者サイン _____

共著者がいる場合のみ、ご提出ください。
共著者が複数の場合は、一人につき一通ご提出ください。

『東京福祉大学・大学院紀要』オーサーシップ確認シート

この確認は、投稿された論文の共著者のオーサーシップについて、学会誌等編集専門部会が書面で確認するためのものです。

執筆者(共著者含む)は[※オーサーシップの在り方について]をご確認いただき、ご提出ください。

※日本学会議「科学研究における健全性の向上について」(2015.3.26公開)。

共著者の方へ [オーサーシップの在り方について]当てはまる項目に✓をつけてください。

- 【 】 本研究の規格・構想、もしくは調査・実験の遂行に本質的な貢献、または実験・観測データの取得・解析、または論理的解釈やモデル構築など、当該研究に対して実質的に寄与した。
- 【 】 原稿の草稿を執筆したり、重要な箇所に関する意見を表明し、原稿の完成に寄与した。
- 【 】 原稿を承認し、内容について説明できる。

上記3点のオーサーシップを満たしていることを確認し、下記にご署名ください。

【共著者署名】

氏名(自署): _____ (ローマ字)

所属・職位: _____

原稿に寄与した箇所: _____

記入年月日: _____ 年 _____ 月 _____ 日

※上記3点のオーサーシップを満たさない関係者は「謝辞」への記載が適切とされています。

第一著者(筆頭著者)の方へ 「共著者のとりまとめについて」下記をご確認の上、ご署名ください。

- 【 】 [オーサーシップの在り方について]を確認した。
- 【 】 提出された全ての共著者にオーサーシップがあることを確認した。

【第一著者署名】

氏名(自署): _____

東京福祉大学・大学院紀要 ネイティブチェック証明書

年 月 日

東京福祉大学・大学院紀要編集 学会誌等編集専門部会長 殿

第一著者名: _____

表 題: _____

上記原稿（タイトル・本文）の和文または英文の表記について、下記ネイティブスピーカーによる確認を行ったことを証明します。

確認者:

氏 名: _____

所 属: _____

住 所: _____

電話番号: _____

署名（自署）: _____

*本文が母語以外の場合は、投稿時に証明書を提出してください。

*証明書の様式は問いません。上記様式は一例です。

編集後記

東京福祉大学・大学院紀要第13巻を上梓いたします。

新型コロナウイルスにより、従来の大学教育の学習環境が変化して今年度で3年となります。私も2020年度入学の学生のアカデミックアドバイザーを担当して3年となりますが、来年度こそはコロナ禍が終息し、学生が1年でも規制なく友人と大学生活を謳歌できることを願っております。

また、先生方の研究におかれましても、コロナ禍の影響はあるのではないのでしょうか。そのような中で、今年度、学会誌等編集専門部会では本学の投稿規定に沿った論文のフォーマットの検討、作成を行いました。本部会では先生方の研究の一助になるよう引き続き努めていきたいと思っておりますので何卒よろしく願いいたします。

本紀要にご投稿いただきました先生方、ご多忙にもかかわらず査読をお引き受けいただきました先生方、紀要の刊行に際し、ご支援ご協力をいただきました皆様に感謝申し上げます。今後どうぞよろしく願いいたします。

(2023年3月 学会誌等編集専門部会 部会員 河村 明和)

東京福祉大学・大学院 学会誌等編集専門部会

部会長 内藤伊都子(編集責任者)

副部会長 岡野 雅子

部員 新井 雅人

新井 洋輔

河村 明和

澤田 晋一

澁井とし子

先崎 章

孫 維維

長谷川有香

坂 望美

八重樫幸雄

山口 敬雄

須賀三友紀(印刷・事務担当)

古澤 和泉(投稿受付・事務担当)

東京福祉大学・大学院紀要

第13巻 第1-2合併号

編集／東京福祉大学・大学院 学会誌等編集専門部会

発行所／東京福祉大学

東京福祉大学短期大学部

編集部／〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

東京福祉大学 学会誌等編集専門部会(本館2階)

2023年3月20日印刷

E-mail: kiyo@ad.tokyo-fukushi.ac.jp

2023年3月25日発行

印刷所／高山プレスシステムセンター株式会社