

宮崎学園短期大学紀要

第11号（平成30年度）

幼稚園の「遊び」から小学校の「学び」への円滑な接続に関する一考察 ～スタートカリキュラムを支える「学びやすい環境づくり」への提言～	有嶋 誠	1
保育の質の確保・向上における主幹・主任の役割	小澤 拓大 玉城 美千子	14
情意領域育成を目指した終末期教育の授業開発 —看護学1年次の死生観調査より—	桑迫 信子	31
短大生への親の言葉かけと現在の考え方や性格との関連性について	高妻 弘子	42
保育士養成校における発達障害児に関する意識調査 -より適正で効果的なインクルーシブ保育を実践できる保育士養成のために-	園田 和江	55
短期大学における医療機関実習の教育効果 —医療事務専攻学生の報告書を基に—	武村 順子	64
保育実習準備の充実に向けた取り組み	久松 尚美 東 真美子 小澤 拓大	74
宮崎学園短期大学における成績評価の現状と課題	蓑部 初 木田 達士	84
保育者に求められる音楽力を培う連携を目指して —現場と養成校・協働研修の意義と成果—	三宅 浩子 早川 純子 井上 浩義 中池 順子 中村佳代子	94

地域連携によるビジネス教育の学修効果に関する考察・・・・・・・・・・柳田 健太・・・・・・107

日本における Not Religious But Spiritual (NRBS) に関するサーベイ

—日本語文献を中心として—・・・・・・・・・・湯川 洋久・・・・・・119

宮崎学園短期大学

Bulletin of Miyazaki Gakuen Junior College

Vol.11 2019

A Study on Smooth Connection from Kindergarten's "Play" to Elementary School's "Learning"

~Recommendation for "Creating an easy-to-learn environment"

that supports the start curriculum ~ Makoto ARISHIMA 1

Role of chief teacher for ensuring and improving the quality of early childhood education and care

. Takuhiro OZAWA 14

Michiko TAMAKI

Course Development of Terminal Education for Cultivation of Students' Affective Domain:

Based on Views on Life and Death Surveyed among First Year College Students

. Nobuko KUWASAKO 31

How do Words Offering from Parents to Junior College Students Effect Their Attitude

and Personalities of the Moment?

. Hiroko KOZUMA 42

A survey of students' attitudes toward Developmental Disorders in nursery teacher training school.

-To train nursery teachers who can practice more appropriate and effective inclusive childcare-

. Kazue SONODA 55

Educational Effects of the Medical Institution Training in the Junior College

—Based on Reports of Medical Clerk Course Students— Junko TAKEMURA 64

Efforts for enhancing preparation of childcare practice Naomi HISAMATU 74

Mamiko HIGASHI

Takuhiro OZAWA

Current situation and problems of grading at Miyazaki Gakuen Junior College

. Hajime MINOBE 84

Tatsushi KIDA

Coordination of Designing Musical Competency Required for a Nursery Teacher:
Signification and Results of Collaborated Seminar between Nursery School and Training Institution

• • • • • Hiroko MIYAKE • • • 94

Junko HAYAKAWA

Hiroyoshi INOUE

Junko NAKAIKE

Kayoko NAKAMURA

Consideration on Learning Effects of Business Education through Regional Cooperation

• • • • • Kenta YANAGITA • • • 107

A Review of Not Religious But Spiritual (NRBS) in Japan

• • • • • Hirohisa YUKAWA • • • 119

宮崎学園短期大学

幼稚園の「遊び」から小学校の「学び」への 円滑な接続に関する一考察

～スタートカリキュラムを支える「学びやすい環境づくり」への提言～

有嶋 誠

A Study on Smooth Connection from Kindergarten's "Play" to Elementary School's "Learning"

～Recommendation for "Creating an easy-to-learn environment" that supports the start curriculum～

Makoto ARISHIMA

要旨：小学校入学直後に学校生活に不適應を起こす児童の問題を「小1プロブレム」と呼び、全国的な広がりを見せている。文部科学省も、改定された「幼稚園教育要領」等において、幼児期の教育と小学校教育との「円滑な接続」の重要性を示している。A県の状況を把握するために実施した小学校長を対象とした調査⁽¹⁾によると、県内の小学校1年生の114学級中60学級において小1プロブレムのような状況が見られたと答えている。また、保育者を対象とした調査⁽²⁾によると、小1プロブレム対策の一環として年長児に対して小学校教育を意識した指導を行っていると答えている。さらに、宮崎市教育委員会においても、「宮崎市保幼小接続期カリキュラム作成の手引き【第1版】⁽³⁾」を作成し、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続を目指している。

本研究では、小学校入学直後の「スタートカリキュラム」に焦点を当て、スタートカリキュラムを支えると思える「学びやすい環境づくり⁽⁴⁾」について、筆者のこれまでの教職経験等をもとに幾つかの方策を述べ、幼児期の「遊び」から小学校の「学び」への円滑な接続の在り方について提言することを目的としている。

キーワード：スタートカリキュラム 学びやすい環境づくり 学級編成 弾力的な時間割の設定

1 はじめに

平成29年3月に改定された「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」及び「小学校学習指導要領」においては、これまで以上に保育所、幼稚園、認定こども園等の就学前の保育・教育施設と小学校教育との連携強化や連続性と一貫性をもった幼児期の教育と小学校教育との「円滑な接続」の重要性が示されている。

平成28年度に筆者が行った「小1プロブレム」に関する校長を対象にした質問紙調査（平成28年11月21日～12月9日A県内の小学校46校の校長へ郵送方式による質問紙調査を実施し40校より回答を得る）によると、

- 小1プロブレムの事例があった・・・18校（45%）
- 調査学級数114学級のうち小1プロブレム発生学級数：60学級（53%）

という結果を得た。

調査においては、小1プロブレムに対する学校経営上の重要度やその発生状況及び学校現場における具体的な対策等を明らかにすることができた。なお、小学校長を対象とした調査と保

育者を対象とした調査結果の概要は表1のとおりであった。

表1 小学校長と保育者を対象とした調査結果の概要

調査項目等	県内小学校長 (40校)	県内保育者 (80名)
小1プロブレムへの関心度	学校経営にとって きわめて重要な問題 14校 かなり重要な問題 17校 やや重要な問題 9校	小1プロブレムという言葉を知ったことがある 58名 聞いたことがない 22名
原因と考えられること	家庭におけるしつけの欠如 34校 感情コントロール不可能 29校 特別な支援の必要な児童 28校 自己中心的な児童 18校 学級担任の指導力不足 11校 幼稚園教育との違い 8校	家庭におけるしつけの欠如 32名 幼稚園の小学校との連携不足 24名 小学校の幼稚園との連携不足 12名 子どもとのふれあい時間の不足 10名 小学校を前提とした指導の不足 9名 子どもの集中力のなさ 6名
保育者側の 予防策 小学校側の 対応策	授業内容の工夫と改善 授業方法の工夫と改善 生活指導の工夫と改善 教職員配置の工夫 合同研修会の実施 幼稚園・保育園との連携	小学校教育を意識した指導 集団遊びを通しての集団活動の準備 座って聞くや先生を見るなどの指導 小学校との連携

調査結果の概要から分かるように、小学校の全ての校長が小1プロブレムに関して学校経営上重要であると回答している。また、多くの保育者も小1プロブレムに関心をもっていることが分かる。その原因の一番目は小学校と保育者の考えはほぼ同じである。

保育者側の予防策としては、小1プロブレムを発生させないように小学校教育に慣れさせるための準備を年長児に対して行っているとしており、小1プロブレムが発生した場合の小学校側の対応策としては、授業内容や方法等の工夫改善をしていることが明らかになった。

また、小学校長も保育者も小1プロブレムの予防策及び対応策として「連携」という言葉をキーワードに上げており、小学校と保育園や幼稚園等とのきめ細かな連携が小1プロブレムの解消に向けて重要であるとお互いに認識している。なお、小学校への連携に関する調査では、ほとんどの小学校では幼児と小学生の交流や幼児を小学校行事へ招待したり入学する幼児の情報交換をしたりするなどの「人的な交流」がほとんどであり、幼児期の教育と小学校教育における接続期の教育内容等の話合いや研修会などは行っていない。なお、保育者側の予防策や小学校側の対応策の中には、アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムに関する記述はなかった。

2 研究の目的及び研究仮説

① 研究の目的

本研究では、小学校入学直後の「スタートカリキュラム」に焦点を当て、文部科学省国立教育政策研究所教育課程センターが提唱している小学校入学直後の1年生が安心して学べるようにするための「学びやすい環境づくり」の在り方について、筆者のこれまでの教職経験

を基に幾つかの方策を述べ、幼児期の「遊び」から小学校の「学び」への円滑な接続の在り方について提言することを目的としている。

② 研究仮説

スタートカリキュラムの実施に際して、「①入学予定児の情報収集の在り方」「②入学直後の1年生学級への教員等の複数配置」「③入学直後の1年生時間割の弾力的な運用」「④1年生の学級編成弾力化と学級担任配置の工夫」について、これまでの小学校の取組みをさらに工夫・改善することにより、保育園や幼稚園等で「遊び」を通して学んできた幼児期の教育から教科書等を活用する小学校教育の「学び」へと円滑に接続することができるようになるであろう。

3 幼児期の教育と小学校教育の「円滑な接続」の重要性

保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び小学校学習指導要領には、これまでも幼児期の教育と小学校教育の「連携・接続」に関する記述は多くみられたが、今回の改訂では「円滑な接続」という文言をもとにその接続の重要性を明記している。アンダーラインは筆者が「円滑な接続」を強調するために引いたものである。

① 保育所保育指針⁽⁵⁾ <平成29年3月31日告示>

第2章 保育の内容 4 保育の実施に関して留意すべき事項

(2) 小学校との連携

イ 保育所保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、第1章の4の(2)に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなどの連携を図り、保育所保育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めること。

② 幼稚園教育要領⁽⁶⁾ <平成29年3月31日告示>

第1章 総則 第3 教育課程の役割と編成等

(2) 幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるように小学校教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。

③ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領⁽⁷⁾ <平成29年3月31日告示>

第2章 保育の内容 4 保育の実施に関して留意すべき事項

(5) 小学校教育との接続に当たっての留意事項

イ 幼保連携型認定こども園の教育及び保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼保連携型認定こども園における教育及び保育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。

④ 小学校学習指導要領 <平成 29 年 3 月 31 日告示>

第 1 章 総則 第 2 教育課程の役割と編成等

4 学校段階等間の接続 (今回の改定において新設)

- (1) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。

また、低学年における教育全体において、例えば生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の連携を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。特に、小学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと。

4 接続期カリキュラムの重要性とスタートカリキュラムのねらい

① 接続期カリキュラムの定義

文部科学省では「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」を含めて「接続期カリキュラム」と呼んでいる。

「アプローチカリキュラム」とは、幼児期における遊びの中の学びが、小学校の学習や生活に生きて働くことができるよう工夫された保育所、幼稚園年長児後半(5歳児9月～3月)のカリキュラムのこととしている。小学校のカリキュラムを先取りして行うものではなく、平成 29 年 3 月に改定された保育所保育指針等に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の方向性に近づくことのできるカリキュラムのことである。

「スタートカリキュラム」とは、入学当初に幼児期の生活に近い活動と児童期の学び方を織り混ぜながら、幼児期の豊かな学びと育ちを踏まえて、児童が主体的に自己を発揮できるようにする場면을意図的につくるための小学校入学時のカリキュラムのことであり小学校学習指導要領解説生活編にその用語が明記されている。

② スタートカリキュラムの概要

スタートカリキュラムの重要性については、先にも述べたように小学校学習指導要領解説生活編と文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター作成の「スタートカリキュラムスタートブック(平成 27 年 1 月)」に以下のように記述されている。

ア 小学校学習指導要領解説生活編(平成 29 年 6 月)

遊びや生活を通して総合的に学んでいく幼児期の教育課程と、各教科等の学習内容を系統的に学ぶ等の児童期の教育課程は、内容や進め方が大きく異なる。そこで、入学当初は、幼児期の生活に近い活動と児童期の学び方を織り交ぜながら、幼児期の豊かな学びと育ちを踏まえて、児童が主体的に自己を発揮できるようにする場면을意図的につくることが求められる。それがスタートカリキュラムであり、幼児期の教育と小学校教育を円滑に接続する重要な役割を担っている。

イ 文部科学省国立教育政策研究所教育課程センター（平成 27 年 1 月）

同センター発行の「スタートカリキュラムスタートブック⁽⁴⁾」には、スタートカリキュラムのねらい等について表 2 のように記述されている。

表 2 スタートカリキュラムのねらい

ねらい	子供のこんな思いに応えることができます！
安心	幼児期に親しんだ活動や分かりやすく <u>学びやすい環境づくり</u> をすることで、子供は安心して小学校生活をスタートすることができます。また、先生や友達と関わる活動を通して、出会いの喜びや学校の楽しさを感じることができます。
成長	幼児期からの学びと育ちを生かす活動や <u>環境を意図的に設定</u> することで、子供は自信や意欲を持って活動し、自己発揮できるようになります。こうした学習の姿が、先生や友達に認められることで、自己肯定感が生まれよりよく成長することができます。
自立	幼児期の「学びの自立」「生活上の自立」「精神的な自立」を基盤としながら、生活科を中心としたスタートカリキュラムを学校全体で検討し編成することで、子供主体の学習活動を展開することができます。

ここでは、スタートカリキュラムに幼児期の考え方を取り入れ（安心）、幼児期の経験を小学校の学習につなぎ（成長）、入り口として6年間を見通すこと（自立）につながるとねらい等を述べている。特に、1年生が入学直後の小学校で安心して成長できるように「学びやすい環境づくり」と「環境を意図的に設定」という「環境」という文言を重要視し、入学直後の小学校や教室等における環境編成等の重要性を強く指摘している。

③ 接続期カリキュラム作成の必要性和本県の現状

このように接続期のカリキュラムとして「スタートカリキュラム」のねらいや重要性が示されており、「遊び」を通して総合的に学ぶ幼児期の教育から教科書等をもとに「学ぶ」小学校教育へ円滑な接続をするためには、保育園と幼稚園及び認定こども園と小学校がお互いに連携しながら、「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」を作成し実践することが求められる。

しかし、筆者の調査によると、小学校側の対応策の欄には「スタートカリキュラム」という記述は見られなかった。また、保育者側の予防策の欄にも「アプローチカリキュラム」という記述は見られなかった。調査で明らかになった小1プロブレムの状況を改善し、「遊び」を中心とした幼児期の教育から「学び」を中心とした小学校教育へ円滑に接続するためには、これまでのような交流に加えて年長児から小学生に至る接続期カリキュラムとしての「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」を作成し実践することが求められる。

5 宮崎市教育委員会作成の手引きによるスタートカリキュラムの概要

平成 29 年 10 月に宮崎市教育委員会が作成した手引き第 4 章には、各小学校がスタートカリキュラムを作成する際の参考となる重要なポイント等が書かれている。そこでは、

- ア スタートカリキュラムとは
- イ スタートカリキュラムのねらい

- ウ スタートカリキュラム編成の手順
- エ スタートカリキュラム作成上のポイント（配慮と工夫）
- オ スタートカリキュラム実施上の留意点
- カ スタートカリキュラムの例
- キ スタートカリキュラムのマネジメント（PDCA）で構成されている。

特に、「エ」の項目には、筆者の今回の研究で焦点を当てているスタートカリキュラムを支えると思われる環境構成等の工夫として以下のような記述が見られる。

※アンダーラインは筆者が記す。

① 時間割の工夫

幼児期の教育では、朝、登園してから降園するまでの生活が充実したものになるように環境を構成し、時間を活動や幼児の興味・関心に応じて配分しています。小学校では、45分の教科中心の授業の間に休み時間があるという生活なので、子どもの戸惑いに対応するため、次の配慮や工夫が必要です。

○ モジュール学習

- ・モジュール学習を取り入れ、子どもの実態に応じて、15分、30分と集中する時間を長くし、徐々に45分の授業に慣れるようにします。

② 授業の工夫

① 専科教員、各支援員、学習ボランティアなどの活用

○ 人間関係についての配慮

① 学年から学級、グループ活動への移行

② 担任との良好な人間関係の構築

(4) 家庭や保育所・幼稚園等との連携

特別な配慮を必要とする児童や、学校生活への適応を図ることが難しい児童の実態があることを受け、個人情報に配慮しながら、保・幼・小教職員相互の具体的な連携や家庭との連携を図り、その課題と成果をスタートカリキュラムに生かしていくことが大切です。

6 スタートカリキュラムを支える環境構成等への提言

前述の文部科学省国立教育政策研究所教育課程センターの「スタートカリキュラムスタートブック」には、「幼児期に親しんだ活動や分かりやすく学びやすい環境づくりをすることで、子供は安心して小学校生活をスタートすることができます。また、先生や友達と関わる活動を通して、出会いの喜びや学校の楽しさを感じることができます。」との記述があり、入学直後の1年生に「学びやすい環境づくり」を配慮することの大切さが述べられている。

また、宮崎市教育委員会作成の手引きにも「個人情報」「モジュール学習」「専科教員等の活用」「人間関係への配慮」「保・幼・小教職員の連携」などスタートカリキュラムを支えると思える環境づくり等への配慮事項が書かれている。

そこで、筆者のこれまでの教職経験をもとにスタートカリキュラムの在り方等に関して宮崎市教育委員会をはじめとする多くの教育委員会や研究者の意見を参考に、入学直後の「学びやすい環境づくり」について以下の4点について提言することにする。

表3 小学校入学直後における小学校や教室等における学びやすい環境づくりの方策

番号	提言の内容	宮崎市教委の配慮事項
①	入学予定児の情報収集の在り方	個人情報
②	入学直後の1年生学級への教員等の複数配置	専科教員等の活用
③	入学直後の1年生時間割の弾力的な設定	モジュール学習
④	1年生の学級編成弾力化と学級担任配置の工夫	人間関係への配慮

① 入学予定児の情報収集の在り方

ア 入学予定児とその保護者に対する入学前の行事等

入学予定児については、前年度に管轄する教育委員会より小学校長に対して、入学予定児の情報（氏名、性別、住所、保護者名等）が送付され、小学校側が入学予定児の情報はじめて知ることになる。その後、ほとんどの小学校において、入学予定児とその保護者に対して、入学前に表4のような行事等を実施している。

表4 入学予定児とその保護者に対して行なわれる入学前年度の主な行事

名称等	内容	時期
運動会	幼児の情報を参考に運動会への招待状を送り、運動会の中で徒走等に参加させる。	9～10月頃
就学時健康診断	学校保健安全法により、次年度に小学校に入学予定児に対して、心身の健康を確認するために健康診断を行なう。	10月下旬頃
新入生保護者説明会	入学予定児の保護者を対象に、入学前の生活や入学用品等の説明や教育相談を実施する。	1月下旬頃
新入生教育相談	保護者説明会での相談を継続するとともに新たな相談を小学校で個別に行なう。	随時受付

表4のような行事等をもとに、各小学校では入学予定児の情報を収集する。特に、入学に際して、不安感や困り感を抱いている保護者には、直接小学校に来ていただき校長や教頭、1年生の学級担任、栄養士、養護教諭、特別支援教育担当教員等との個人面談等を複数回重ねて、不安感や困り感をできるだけ少なくしていただくような方策をとっている。

イ 就学時健康診断における入学予定児及び保護者からの情報収集

小学校入学前の入学予定児の情報収集をする重要な行事として、毎年10月から12月にかけて全ての小学校で実施する「就学時健康診断」がある。就学時健康診断は、学校安全法により、次年度4月から初等教育を受ける予定児に対して、①健康診断 ②知的発達検査 ③面接 ④アレルギー面談等により、幼児の心身の健康を確認するために行なわれるものである。就学時健康診断では、その時点での幼児の健康状態を確認するだけでなく、母子手帳等をもとに、既往歴、予防接種歴、生育歴等を含め、総合的に子供の健康状態を把握し、場合によっては就学先の変更や就学までに体調を整える等の準備を保護者にお願いすることもある。特に、この健康診断では「知的発達の検査」として、一般的に精神発達の状況、言語発達の状況、情緒面の発達状況等を診断することができる。また、健康診断と同時に保護者を対象とした就学時個人面談も実施しており、入学に関する不安感や困りごとなどの相談を受けている。

ウ 特別な配慮を要する入学予定児の情報収集

小1プロブレムの発生の原因として「特別な支援を必要とする児童への対応」を40校中28校の校長が回答している。また、自由記述欄においても、特別な支援を必要とする児童への対応が必要であると書いた校長が十数名おり、小1プロブレムと特別支援教育との関連も学級編成作業では考慮しなければならない。また、小1プロブレムの背景には発達障がいの問題も存在しているという指摘もある。

小学校の中には、近隣の幼稚園や保育園等と情報交換会や研究会等を実施したり、特別支援教育コーディネーターが近隣の幼稚園や保育園等を訪問したりして、小学校入学後に特別な支援を必要とすると思われる幼児の実態把握と幼稚園や保育園等での支援状況に関する情報を提供していただいている小学校もある。また、保護者の要望を受けて、校長や教頭、1年生の学級担任、特別支援教育コーディネーター等と入学後の対象児童への特別な支援の方法等について協議する場を設け、保護者や児童の不安感の解消を目指す小学校もある。

特に、情緒的な障がいの診断を受けている入学予定児に対しては市の就学支援委員会の記録等をもとに、その児童の教育的ニーズに応じた支援を行うための適切な就学について、保護者を含めた関係者間で何度も協議を行う。また、保護者と本人の希望があれば入学予定の時期に特別支援教育学級等の見学や体験等も実施することもある。

近隣の幼稚園や保育所と小学校が協力して、特別な支援を必要とすると思われる入学予定児の教育的ニーズに応じた適切な就学支援ができるよう保護者と関係者を含めた協議を開催することも小1プロブレムの解消につながるものであると考えられる。

② 小学校における学級編成作業の概要と入学予定児に関する情報収集の概要

ア 既に学校生活を送っている児童(在校生)を対象にした学級編成作業の概要

県内の小学校では、在校生を対象に年度末に学級編成作業を行ない4月に進級する学年は新しい学級編成でスタートさせている。これは「いじめ」や「不登校」などの問題が増加していることや児童の人間関係の固定化を避けることなどを目的に、多くの小学校で毎年度末に学級編成を行なうようにしている。

その際の編成基礎資料として、一人一人の児童の学業成績を中心にしながらも児童同士の人間関係や過去のトラブル歴、特別な配慮を必要とする児童の状況等に関する資料などを各学級担任が作成し、校長や教頭、教務主任と学年の学級担任、養護教諭等も加わり何回も協議し最終的に3月末に学級編成作業を終了する。なお、特別な支援を必要とする児童に関しては、特別支援教育担当教員も編成作業に加わり、その児童が学級集団の中で豊かに成長できるのではないかとと思われる学級に入級させるようにしている。

イ 入学予定児の情報収集と1年生の学級編成作業の概要

入学予定児とその保護者からの情報収集等の方法については上記に記したとおりである。この情報や保護者との面談等をもとに、各小学校では3月末までに入学予定の1年生の学級編成作業を行なう。その際の基礎資料としては、特に①就学時健康診断の結果②保護者の要望等③住んでいる地域などを考慮して学級編成を行なう。住んでいる地域を編成基準の基準とすることが多く見られるのは、入学した1年生ができるだけ複数で下校できるように安全面への配慮からである。

以上のような編成の基準を中心に、1年生の学級担任、特別支援教育担当教員、栄養士、養護教諭等と校長や教頭で何度も編成会議を開いて学級を編成し4月の入学式を迎える。

しかし、入学予定児からは「学業」「入学予定児同士のトラブル」「特別な支援の必要性」「児童同士の人間関係」などの情報収集が難しいために、入学予定児の学級編成基準に加えることができない。

つまり、在校生に対する学級編成基準に比べ、入学予定児の学級編成基準は少ない状況にある。このような編成基準の少なさの中で学級を編成せざる終えない状況も小1プロブレム発生の要因の一つではないかと筆者は考えている。

ウ 入学予定児に対する情報収集の工夫

学級編成を行なう情報が多ければ多いほどよりきめ細かな学級編成ができると考えられる。しかし、在校生を学級編成する基準よりも少ない情報で学級編成をしなければならない。また、入学予定児が小学校を訪問する行事等においてもきめ細かな情報を収集することは難しい。

そこで、筆者が勤務した小学校では1年生の担任や特別支援教育担当教員が、受け持ち児童の学習がない夏休みや冬休みに近隣の幼稚園や保育園を訪問して、年長児クラス等を参観させていただき入学予定児の情報を収集させていただいた。保育園や幼稚園から困り感のある園児や情緒的な障がいのある園児についての情報は残念ながらほとんど得ることはできないが、小学校教員等が参観した時の園児の様子や観察等を入学予定児の学級編成作業の参考とすることができた。

③ 入学直後の1年生学級への教員等の複数配置

筆者が勤務した小学校では小1プロブレムと思われる事例が毎年のように発生しており、入学直後の早い段階での基本的な学習訓練の徹底が必要となっていた。そのために校内の通級指導教室（きこえ・こころ・ことば）の3名の教師を1年生の3学級に割り当てて、4月中旬までの約2週間を学級担任とともに教室における補助的教員として配置した。通級指導教室は毎年4月下旬から自校や近隣の小学校からの通級を受け入れるために、通級指導教員は4月中旬まで授業を行なう必要がないからである。

3名の教師は、①担任を補助して学習支援を行う ②授業中に歩き回ったり教室を飛び出したりする児童を指導する ③特別な支援を必要とする児童に寄り添う などの役割を担った。その結果、2週間を経過した頃には学級集団に落ち着きが見られるようになり、基本的な学習習慣もある程度整いはじめた。このように、入学直後の教室に学級担任と一緒に補助的な役割をする教員等を複数配置すると大きな成果を得ることができた。

しかし、多くの学校では、教員構成が学級担任（通常学級と特別支援学級）と専科教師と管理職などの構成であり、入学直後の1年生の学級に複数配置をすることは難しい状況である。A市が小学校や中学校に配置している「特別支援教育支援員（スクールサポーター）」や「音楽科や理科等の専科での空き時間の教員」の活用を学校内で工夫し、入学直後の1～2週間程度の期間に1年生の学級を複数教員体制で指導することができれば小1プロブレムの発生を防ぐことができるのではないかと考えられる。

ただし、1年生の教室を補助する教員の過度な負担とならないように、例えば音楽科や生活科、体育科や図画工作科など活動的な学習では担任が単独で授業したりすることなどの配慮も必要である。

④ 入学直後の1年生時間割の弾力的な設定

1年生の学級では、高学年と同じように45分間隔でチャイムが鳴り、その間は教室外に自由に出入りすることはできない。1年生の授業は教科書を中心とした講義形式の学習が中心であり、幼稚園等において園庭や部屋での遊びを中心とした活動を行ってきた1年生が教室で椅子にじっと腰掛けて45分間の授業を静かに受けることは難しい状況にある。

平成20年の文部科学省「小学校学習指導要領解説生活科編」の「改善の具体的事項」(オ)には、「幼児教育から小学校への円滑な接続を図る観点から、入学当初をはじめとして、生活科が中心的な役割を担いつつ、他教科等の内容を合わせて生活科を核とした単元を構成したり、他教科等においても、生活科と関連する内容を取り扱ったりする合科的・関連的な指導の一層の充実を図る。」と書かれてある。

小学校入学直後の1年生には、生活科に代表される自由度の高い教育活動(体験的な学習、操作的な活動、具体的な学習など)を、1年生の教科学習導入時期に展開することが必要ではないかと考える。その際、入学直後から45分間という時間割の授業を行うのではなく例えば15～30分程度の短い時間帯で学習を構成し、1年生全体の集中力の定着を図りながら、徐々に1単位時間を45分に近づけていくなどの方策が考えられる。つまり、「モジュール学習」の導入である。

以下の表5は、平成30年度のA市にあるB小学校⁽⁹⁾の入学直後2週間の時間割である。

表5 A市にあるB小学校の入学直後の2週間の時間割の概要

○4月第1週 <給食なし3時間授業>

・4月11日(水曜日)

1時間目	学校行事	入学式の練習 等
2時間目	学校行事	入学式・参加
3時間目	学校行事	入学式・参加

・4月12日(木曜日)

1時間目	学級活動	持ち物の片付け方 等
2時間目	学級活動	トイレのきまりと使い方 等
3時間目	学級活動	下校の仕方と注意事項 等

・4月13日(金曜日)

1時間目	国語	返事の仕方 話の聞き方 等
2時間目	国語(書写)	名前を書こう
3時間目	生活	1年生になったよ

○4月第2週 <給食ありの4時間授業> ・4月15日(月曜日)

1時間目	国語	なんと言おうかな
2時間目	算数	数と数字
3時間目	生活	学校のきまり
4時間目	国語	どうぞよろしく

・4月12日(木曜日)

1時間目	体育	体育服の着替え方 等
2時間目	国語	鉛筆の持ち方 等
3時間目	算数	数と数字
4時間目	学級活動	給食の準備をしよう 等

このように1週目の3日間は入学式参加の準備や指導と学校生活に慣れるためのオリエンテーションを行なう。そして2週目から教科を中心とした学習活動が徐々に導入されるが、B小学校では第1週から1単位時間を45分授業で実施している。

学校行事や学校生活全般に対する学級活動、体育や音楽等の体験的な学習を行なう場合は45分授業として成立する可能性があるが、国語や算数などの教科では1年生が45分間を集中して授業に参加することは難しい。

そこで、入学直後の1年生に45分という小学校の平常授業の時間に徐々に慣れさせるために、表6のような弾力的な時間割を設定して授業を進めるように提言したい。

表6 入学直後の1年生の時間割の弾力的な運用(案)

月	週	時間(1単位時間45分+休み時間10分)	備考
4月	1	15分授業 5分休み 15分授業 5分休み 15分授業 例) 1単位時間 15+5+15+5+15	給食なし 3時間授業
4月	2	15分授業 5分休み 15分授業 5分休み 15分授業 例) 1単位時間 15+5+15+5+15	給食あり 4時間授業
4月	3	15分授業 5分休み 30分授業 5分休み 例) 1単位時間 15+5+30	給食あり 4時間授業
4月	4	30分授業 5分休み 30分授業 5分休み 30分授業 例) 2単位時間 30+5+30+5+30+5	給食あり 4時間授業
5月	1	45分授業 10分休み 45分授業 10分休み 例) 2単位時間 45+10+45 ※平常授業	給食あり 5時間授業

宮崎市教育委員会のスタートカリキュラム作成の手引きによると、入学直後の4月から5月には、大単元として「がっこうだいすき!たのしい〇〇しょうがっこう」を設定し、合計41時間にわたって生活科や国語科、音楽科や図画工作科、そして学級活動による合科的な指導と関連的な指導を組み合わせた学習計画を示している。

入学直後に大単元の学習活動を実施し、15分授業や30分授業などを組み合わせたモジュール学習を展開することは非常に効果があると考えられる。このように入学直後の1年生にとっては、入学直後からすぐに45分間授業を導入するよりも、表6のような弾力的な時間割を導入し、15分授業や30分授業を取り入れながら1単位時間を徐々に長くする工夫を行うことが必要と思える。

ただし、ほとんどの小学校で45分間毎のチャイムで授業の始めと終わりを区切っているために、1年生の弾力的な時間割を成立させるためには、入学直後の1~2週間程度を小学校全体で「ノーチャイム」とする必要がある。また、1年生の教室と隣接する学年の教室がある場合には、1年生が45分授業を開始するまでの間は、隣接する学年の教室の45分授業と1年生の15分授業や30分授業と隣接する学年の休み時間のあり方等について工夫することが必要になってくる。

⑤ 1年生の学級編成弾力化と学級担任配置の工夫

ア 入学式後の学級経営

多くの小学校では、3月までに集めた入学予定幼児の情報収集をもとに学級編成を行い、その学級数に応じて学級担任を配置する。学級担任は、4月1日の職員会で校長から学年と

学級名を告げられ決定となる。その際に学級名簿等が配布され、自分がこれから1年間受け持つ児童の情報はじめて知ることとなる。そして、その後の入学式の準備を行なう。

入学式後は、各学級において本格的な45分授業が始まる。筆者のこれまでの経験からすると、入学式直後の1年生の教室では学級担任が体験的な学習を取り入れたり、合科的な指導や関連的な指導を取り入れたりして、新しく経験する45分という授業時間を1年生が退屈せず静かに学ぶことができるように相当な工夫する。しかし、これまでチャイムに縛られず、教室内で「遊び」を通して学んできた経験から、トイレへの駆け込みや友達同士のトラブル、先生への質問攻め、教室内での徘徊などの光景が見られる。

このような光景が数週間（時には1か月以上）見られる中、学級担任は初めての参観日までに、1年生が教室内で45分間椅子に座り先生や友達の話をしっかり聞くことができるようになるまで学習訓練を繰り返している。

イ 入学後の学級編成と学級担任の配置の問題

在校生に対する学級編成では、学業成績を中心としながら、児童同士の人間関係やこれまでのトラブル歴、特別な支援を必要とする児童への配慮、児童の性格等の把握等、多くの基準が学級編成基準となっており、そのような基準をもとに学級をきめ細かに編成するために、新しい学級になっても大きな混乱はなく学級がスタートできる。

しかし、1年生の学級編成は在校生の学級編成基準数と比べると少ないために、学校生活をスタートした後に学級担任が予想外の多くの問題に直面することがある。例えば、教室内での級友間のトラブル、特別な支援を必要とすると思える児童の把握、知的な障がいや情緒的な障がいがあると思える児童の把握など学級担任が学級集団を指導する期間が長くなるほど、そのような児童の存在に気付いていく。

当然ながら、1年生の学級は4月に学級編成した後、1年間同じ学級に所属することとなり学級内での児童同士のトラブル等を原因とした小1プロブレムの状態が長く続いても、学級を解体したり学級担任を交代したりすることはできない。

ウ 6月1日(仮の期日)学級再編成の弾力化と学級担任の再配置

小学校1年生及び在校生の学級編成と学級担任配置は、県内すべての学校で4月の入学式及び始業式後に決定され、1年間にわたり学級の児童を固定化するとともに学級担任の変更はできない。(学級担任の病気や出産等により変更することはありえる。)

そのような状況の中で、入学予定児の情報に乏しくしかも学級編成基準も少ない中で決定される4月の1年生の学級編成では、入学直後の1年生の学級が落ち着かない状況が続くことは当然のごとく予想される。

そこで、1年生の学級編成や学級担任を1年間の長期にわたって固定化するのではなく入学後の4月と5月の2か月間を仮の学級編成及び仮の学級担任とすることを提言したい。そして、仮の学級を受持つ学級担任がその学級を2か月間指導する中において、児童の様子を観察したり家庭訪問で保護者の意見や要望等を把握したり、教室での授業中の児童同士の関係や特別な支援を必要とする児童を客観的に把握したりするなどして、2か月後の6月1日(6月1日は仮の期日であり1年生や学校の状況によっては変更可能)に学級再編成と同時に学級担任も再配置する方法をとることを提言したい。

この学級再編成作業と学級担任の再配置については、超えなければならない大きな課題(例えば学級再編成及び学級担任の再配置に対する保護者の思いや仮の教室での児童同士の人間関係の固定化への対応等)もあると考えられるが、小1プロブレムを解消するための

小学校現場における大きな工夫改善ではないかと期待している。

7 終わりに

文部科学省は、改定された保育所保育指針や幼稚園教育要領、小学校学習指導要領において、幼児期の教育と小学校教育の「円滑な接続」の重要性を述べている。これまで筆者が行なった調査では「人的な交流」がほとんどであり、文部科学省の進める接続期カリキュラムの実施はほとんどなされていない。

このような状況の中で、宮崎市教育委員会は独自に幼児期の教育と小学校教育との接続期カリキュラムの手引きを作成し、市内の小学校や保育者等に対して、その重要性と作成の手順等を指導助言している。保育園や幼稚園そして認定こども園の卒園前の年長児に対するアプローチカリキュラムと小学校における入学当初からスタートカリキュラムの確立とその実践が小1プロブレムを含めた小学校1年生の入学直後の不適応状況を改善するものと期待している。

今回の論文では、小1プロブレムを含めた入学直後の「スタートカリキュラム」を支えると思える1年生の「学びやすい環境づくり」に焦点を当てて、4点の提言を行なった。すでに提言1～3点については実施している小学校も見られる。しかし、4点目の提言である「学級編成弾力化と学級担任再配置」については、校内外において整えなければならない課題が多く考えられる。小学校における小1プロブレムを含めた入学直後の不適応状況の改善のための提言1～4点についての小学校の大いなる挑戦を期待している。

引用及び参考文献

- (1) 有嶋誠(2016) 幼稚園の「遊び」から小学校の「学び」へのなめらかな接続に関する一考察
- (2) 有嶋誠(2017) 幼稚園の「遊び」から小学校の「学び」へのなめらかな接続に関する一考察
- (3) 宮崎市福祉部子ども未来局保育幼稚園課 宮崎市教育委員会学校教育課
平成29年10月「宮崎市保幼小接続期カリキュラム作成の手引き」【第1版】
- (4) 文部科学省国立教育政策研究所教育課程センター
平成27年1月「スタートカリキュラムスタートブック」
- (5) 厚生労働省
平成29年告示「保育所保育指針」 フレーベル館
- (6) 文部科学省
平成29年告示「幼稚園教育要領」 フレーベル館
- (7) 内閣府 文部科学省 厚生労働省
平成29年告示「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」フレーベル館
- (8) 文部科学省
平成29年告示「小学校学習指導要領解説生活編」
- (9) 宮崎市立宮崎小学校
「1年生学年通信」(平成30年4月第1週～第4週)

保育の質の確保・向上における主幹・主任の役割

小澤 拓大¹ 玉城 美千子²

Role of chief teacher for ensuring and improving the quality of early childhood education and care

Takuhiko OZAWA Michiko TAMAKI

要約： 本論では、「保育の質の確保・向上」における「考え合う保育現場」の重要性を論じるとともに、その「考え合う保育現場の醸成」における主幹・主任の役割や適応について述べた。その上で、今後の研究の指針を提示した。

1. 保育の性質と「考え合う保育現場」の必要性

昨今の保育現場において、「保育の質の確保・向上」は大きなテーマの一つとなっている。例えば、平成 27 年 4 月から施行された「子ども・子育て支援新制度」では「保育の質の確保・向上」が一つのテーマとなっており（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2015）、一方で、「保育士等キャリアアップ研修」といった保育者の資質向上に向けた施策が行われている。また、保育学研究第 56 巻（2018）の特集論文の特集テーマは「保育の質を問う」となっており、この問題の重要性を反映しているといえよう。

では、保育の質の確保・向上はどのようにしてもたらされるのであろうか。本論においては、「考え合う保育現場の醸成」を一つのキーワードとして論じたい。本論のいう「考え合う保育現場」とは「保育者が個人内または保育者間において、保育実践の事前・最中・事後いずれの段階においても、得られた情報を基に多角的・論理的に思考し、その思考に基づき保育実践を行う保育現場」のことである。このようなことを述べると、「筆者は、現場の保育者は深く考えずに保育をしている」と考えていると誤解を招きそうであるが、決してそのように考えているわけではない。筆者は、そもそも保育は多分に知的な営みであり、保育者の深い思考なしに成立するものではないと考えている。しかしながら、多忙な保育現場においては、それが困難になることもあり、直感だけに基づいた保育やルーティン化した保育にならざるを得ない可能性もあるだろう。本論ではそのような状況を危惧した上で、知的な営みである保育を支える、考え合う保育現場の醸成の重要性について論じたい。

なお、この考え合う保育現場に関連するものとして、「省察」という概念がある。省察とは「自己や他者の言動・認知・感情を監視し分析・評価するとともに、それらに基づいて目標や計画・予測を立て制御すること」（杉村・朴・若林, 2009）と定義され、保育の質や保育者の成長において重要な概念とされてきた（阿部, 2016; 畠山, 2015; 杉村他, 2009; 谷川, 2013; 上山・杉村, 2015; 吉村・吉岡・岩上・田代, 1997）。この定義に基づけば、考え合う保育現場を「省察し合う保育現場」と捉えることもできよう。ただし狭義では、省察は、実践中や実践後の振り返りを意味し、実践前の見通しを立てるような活動は、省察に含まれないこともあるとされる（杉村他, 2009）。実際に、吉村他（1997）において、省察は「保育者が過去の実践場面を想起し、実践を様々な形

および角度で検討することを意味し、そのような保育者の思考・行為および内容のすべてを包含したもの」と考えられている。省察をこのように捉えた場合は、本論のいう考え合う保育現場の全てを表しているとはいえない。今後、議論が精緻化されていくにつれ、考え合う保育現場が省察し合う保育現場と置き換えられる可能性もあるが、以後本論においては、暫定的に考え合う保育現場という概念を用いて論じていく。

本論のいう、考え合う保育現場の醸成が保育の質の確保・向上において重要な理由として、保育の「不確定で未完成」という性質が考えられる。多様な子どもや子ども観、保育観、保育ニーズが存在する保育現場においては、保育の目標や目的、保育の内容や評価基準を明確に統一することは非常に困難なことであろう。保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、保育の目標や目的、内容が記載されているが、それは一定の抽象性を有するものである。一方で、「SSTEW (Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being) スケール」(Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015 秋田・淀川訳 2016)や「ECERS-3(Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition)」(Harms, Clifford, & Cryer, 2015 埋橋訳 2016)、「保育者のための自己評価チェックリスト」(保育者のための自己評価チェックリスト編纂委員会, 2015)のような保育の質や保育者の質を評価する際に用いることができそうな指標が存在する。これらの指標を用いて保育を検討していくことは、保育の質の確保・向上において重要なことであると考えられる。しかしながら、このような指標は、現在のところ全ての保育現場で使用されているわけではない。

このようなことから、少なくとも現段階においては、「保育はこれでいい」というように確定することは困難であると考えられる(保育の「不確定」という性質)。そして、当然のことながら、子どもの様相や子ども観、保育観、保育ニーズは時代によって変動することもあると考えられるため、仮に現時点での最善の保育が定まったとしても、「保育はいつまでもこれでいい」というように完成することはないであろう(保育の「未完成」という性質)。つまり、保育は不確定で未完成なものなのと考えられる。そして、不確定で未完成なものであれば、例えば「保育の完全なマニュアル化」などというものは、多分に困難なことであろう。矢藤(2017)も保育の実践の性質として、①一回性(二度と同じことが起こらないこと)、②不確実性(こうすれば必ずこうなるという確実さが保証されないこと)、③複雑性(ある場面がどのような要因から成り立っているかについて、さまざまな要因がかかわっていること)、④曖昧性(多様な意味がありうること)、を挙げ、保育の一つ一つの具体的な場面において、「こういうときはこうすれば必ずうまくいく」といったようなマニュアルは存在しないということを述べている。なお、筆者は、保育の目標や目的、内容、評価基準等を全て明確に統一し、完全にマニュアル化すべきであるという立場をとっているわけではない。もちろん、保育の質の確保・向上を目指すにあたって、「保育の質とは何か」、「質はどのようにして把握されるか(評価指標)」の議論は必要である。しかしながら、完全な統一というのは、あまり現実的ではないであろう。また、保育が多様性を有することの強みというものもあるだろう。ここでは、不確定で未完成なことが良いか悪いかということ議論したいのではなく、保育の性質としてそれがあつたということを指摘したいだけである。

では、保育が不確定で未完成であり、完全なマニュアル化ができないのであれば、保育者はどのように保育をしていったらよいのであつたか。ここで、先程の考え合う保育現場が重要となる。端的にいえば、不確定で未完成なものであり、マニュアル化されないものであるならば、保育者は、それ以前の保育の流れを踏まえつつも、“その時”の子どもの状態や自身(自園)の子ども観、保育観および保育ニーズ等を考えながら(考え合いながら)保育をしていくべきであるというこ

とである。過去の経験や保育のパターン、方法は、保育をしていく上での指針や材料となったとしても、基本的にはその都度の保育において、考えながら（考え合いながら）保育をしていくのである。これに関連する議論として、矢藤（2017）や吉村（1997）は、同じ場面が二度と起こらないという意味で、実践の一回性を保育実践の特徴としている。過去と同じ場面ではないのであれば、過去の場面は参考にはなったとしても、各保育場面において、その都度考えて（考え合って）保育をしていかななくてはならないであろう。林（2016）は、保育の「質」は明確な定義が困難な概念であり、これまで多くの議論が蓄積されてきたものの、完全に統一した見解というものは無いとしている。これは上述した保育の性質を踏まえれば、ある意味でやむを得ないことである。ただし、だからといって何も考えずに保育をしていいというものではない。明確に定義することができず、完全に一致した見解がないからこそ、常に考え続けながら保育をしていくことが必要なのである。矢藤（2017）も、保育者は、保育行為をしながら一つ一つの瞬間ごとに、子どもの反応を受け止め、子どもの背景やこれまでの状況などを思い起こしながら、直後の行為の選択や修正を行っていくとしている。

上述の通り、保育学研究第56巻の特集論文の特集テーマは「保育の質を問う」となっている。保育の質の内容や向上の仕方が不明瞭である（決まっていない）から、「保育の質を問う」という言い方もできるが、一方で、「（決まることのない）保育の質を問い続ける、保育者（保育現場）の保育の質が（結果的に）高い」ということもできよう。埋橋（2016）は、「測定し点数化すること」が重要ではなく、「点数の意味を問う」ことで自分達の保育を見直し改善につなげていくことこそが評価という行為の本質ではないかと述べており、矢藤（2017）は、“保育の質が高いかどうかを絶対的・客観的に測定する尺度がないならば、対話を通じて、より客観性を高めた社会的合意として評価を形成することで、何点であるかといった採点結果よりも、保育の質を省察し改善の材料としていくことが可能になります”（p.33-34）と述べている。

保育の質を明確に定義せずに、考え合う保育現場の醸成が保育の質の確保・向上において重要であると主張するのは、一見無理のある議論に思えるかもしれない。しかしながら、保育の不確定で未完成という性質を考えれば、考え合う保育現場を保育の質の確保・向上の（十分ではないものの）必要条件として捉え、その有効性を主張することは妥当なことであると考えられる。確定も完成もしない保育を考えながら（考え合いながら）実践していくことは、質の向上や維持の必要条件として位置づけることができよう。

2. 考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割

ここまで、保育の質の確保・向上における考え合う保育現場の重要性について述べた。では、その考え合う保育現場の醸成は、どのようにして実現されるのであろうか。本論では、主幹教諭・主幹保育教諭・主任保育士（以下、“主幹・主任”と記載）といった立場の保育者の役割に着目したい¹。主幹・主任の役割については、主幹教諭であれば「学校教育法」に、「主幹教諭は、園長（副園長を置く幼稚園にあつては、園長及び副園長）及び教頭を助け、命を受けて園務の一部を整理し、並びに幼児の保育をつかさどる。（第三章 第二十七条 ⑦）」とあり、主幹保育教諭であれば、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」に「主幹保育教諭は、園長（副園長又は教頭を置く幼保連携型認定こども園にあつては、園長及び副園長又は教頭。第十一項及び第十三項において同じ。）を助け、命を受けて園務の一部を整理し、並びに園児の教育及び保育をつかさどる。（第三章 第十四条 8）」とあるものの、明確な役割についての規定はない。また、主任保育士については、保育所保育指針解説（平成30年）（厚生労働省, 2018）

にその名称は出てくるものの、他の二つと同様に明確な役割が規定されているわけではない。この点について、園田（2016）は、主任に求められる役割は園によって違ってきて当然であり、単に「主任が果たすべき役割」という要素のみに着目し、それを強引に当てはめようとする園の体制や現実との間で不整合が生じるとしている。そして、園独自の主任のポジショニングを明確化することが重要であるとしている。確かに、園によって事情は様々である。その事情を省みずに、主幹・主任の役割を詳細に限定してしまうことは、園の運営や主幹・主任の役割遂行に悪影響を及ぼすであろう。

しかしながら、その一方で、先行の議論を概観すると主幹・主任に期待される役割や遂行されている役割として共通する面もみえてくる。それは、「人材育成」という面である。この人材育成は、技術を直接的に教えるだけではなく、保育者が保育現場の中で育ていけるような組織づくりというものも含まれていると考えられる。例えば、全国保育士会（2018）は「保育士・保育教諭の研修体系～保育士・保育教諭の階層別に求められる専門性～」（平成30年3月改訂2版）の中で、主任保育士・主幹保育教諭の期待される組織上の役割の一つとして、「組織として『子どもの最善の利益の尊重』が実施できているかどうか、保護者とのパートナーシップによる保育が実践できているか、子育てにおける地域の中核機関としての機能を果たしているか、などを把握し、必要な指導・教育を実施し、人材を育成することができる」という役割を挙げている。また、「主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル」（今井編著、2016）においても、主任の人材育成という役割に関する内容が言及されている。さらに、保育の友60巻第6号（2012）における「特集 座談会 主任保育士の役割と責務」では、主任保育士の重要な役割として、人材育成があげられており、園田（2016）においても、主任が担うべきリーダーシップとして人材育成が挙げられている。このように主幹・主任に期待される役割として人材育成が挙げられるが、調査研究を概観すると、実際の保育現場においても、主幹・主任はこのような役割を遂行している様子が伺える（伊藤、2004, 2005, 2008, 2010；日本保育協会、2011；咲間、2016）。例えば、日本保育協会（2011）は、主任保育士に対する調査において、主任保育士の職務として「職員のスーパーバイザー」や「職員（保育士）の資質向上」が行われていることを明らかにしている。また、咲間（2016）は、主任保育士・主幹保育教諭への調査において、おもに行っている業務として「保育士等の資質向上、人材養成」という回答があったことを報告している。このように、主幹・主任は保育現場の人材育成を担うことができる立場にあると考えられる。もちろん、人材育成以外にも、主幹・主任の担う業務は多量のものがある。日本保育協会（2011）は、質の高い保育環境を確保するためには、複雑な主任保育士の業務を軽減化することが望ましいとしているが、実際には困難な点もあるだろう。しかしながら、主幹教諭等専任加算や主任保育士専任加算（特定教育・保育、特別利用保育、特別利用教育、特定地域型保育、特別利用地域型保育、特定利用地域型保育及び特例保育に要する費用の額の算定に関する基準等）といった制度などを活用することにより、少しでも主幹・主任の負担を軽減することができれば、人材育成という主幹・主任の重要な役割遂行がみえてくるのではないだろうか。

以上を踏まえ、本論では、主幹・主任の負担軽減を前提とした上で、上述した考え合う保育現場の醸成の担い手としての主幹・主任について論じたい。すなわち、主幹・主任が人材育成を含む多様な役割の遂行を通して、考え合う保育現場を醸成していくということである。今後、このような主幹・主任の役割の重要性を示すことができれば、主幹・主任の他業務における負担軽減の必要性を示すことができるであろう。

3. 「考え合う保育現場の醸成」における主幹・主任の役割に関する鍵概念

筆者は、考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割や考え合う保育現場の醸成と保育の質の確保・向上の関連について研究を進めていきたいと考えているが、その際に重要な概念になると考えられるものを以下に述べる。

【省察】

今後、主幹・主任の役割遂行を通じた考え合う保育現場の醸成を検討していくためには、どのような状態や過程が考え合う保育現場なのかということ把握していく必要があるだろう。上述の通り、本論のいう、考え合う保育現場に関連するものとして「省察」という概念がある。そして、この把握という意味においては、杉村他（2009）の省察尺度の使用が考えられる。例えば、主幹・主任の役割遂行（働きかけ）が省察尺度の得点にどのように影響を及ぼすのかといった研究も可能になるであろう。ただし、杉村他（2009）は、省察尺度の得点は、省察能力そのものではなく、その保育者が置かれた状況や文脈が反映されているとしている。そして、省察尺度の得点が高いほど保育がうまくいくとは限らず、省察のパターンなどが解決すべき課題や状況と適合しているかが問題になると述べている。省察尺度を使用する際には、このような点に留意する必要があるだろう。

【保育の言語化】

阿部（2016）は、“自らの保育を言語化することは、自らの保育の質の向上（子どもの最善の利益の追求）の為に必要である。なぜならば、行為を言語化するという事は、自らの行為を意識化することであるからである。”（p.18）、“保育者の専門性が問われるのは、日々の保育を無自覚に実践することなく、子どもの生活や育ちをこれまで以上に意識して実践することである。そのためにも、保育の言語化（意識化）は重要であると考えられる。”（p.21）と述べている。一方、上村（2016）は、“保育の言語化を考えることは、普段なにげない子どもの行動一つ一つに、育ちや発達、明確な保育の目標をもってかかわる保育者の高い専門性を考えることでもある。”（p.31）と述べている。「保育を考える（考え合う）」ためには、保育の言語化というのが必要になってくるであろう。自分の中で、「今日の保育はどのようなねらいのもとに、どのような保育実践（環境設定や配慮・援助）をしたのか。そして、その結果どのような意味があったのか？子どもの発達をどのように促すことができたのか？」といったことを言語化できることは、自身の成長にも繋がり、その後の保育の質を高めることになると考えられる。また、当然、言語化せずに他の保育者と自園の保育を深く考え合うことは難しいであろう。今までの保育実践で生じた様々な現象を言語化し、体系化し、自身（自園）の中に位置づけることにより、同じ保育場面は二度と生じないとしても、幾つかの共通点がある次の保育場面の際に活用することができると考えられる。

また、保育を言語化するという事は、日々行っている保育や保育者としての自分を意味づけることとしても捉えられる。そして、そのような意味づけは、保育への自信や効力感、やりがいを高めていくと考えられる。「なんとなくよい保育ができていく気がする、なんとなくよい保育者としていられている気がする」という抽象的な実感よりも、「(多角的視点に基づき) この保育はこのような意味がある。よって、自分の保育は適切である」や「(長期的な視点でみると) 保育現場での今の自分の役割には、このような意味がある」といった具体的な認識ができたほうが、保育に対する自信や効力感、やりがいも高まるであろう。例えば、言語化されなければ、単調でつまらない単純作業として感じられる行為であっても、言語化することにより、その行為にどのよ

うな意味があるのか（例：過去とのどのような繋がりがあるのか、未来のどのようなことに繋がるのか、他の保育に関する事象とどのような関連があるのか）が理解できれば、やりがいもでてくるであろう。同じ行為であっても、長期的視点・多角的視点を持てるか否かによって、保育者にとっての意味が変わってくると考えられるのである（例：「やりたくないこと」と思っていたことが「やりたいこと」になる。「大変だ」と思うことでもある程度は頑張れるようになる）。これは、長期的視点（過去～未来に渡る時間的展望）や多角的視点に基づき、保育や保育者としての自分が言語化され、意味づけられた結果として捉えることができるのである。なお、必ずしも長期的視点・多角的視点がないと意味づけが行われれないという意味ではない。また一方で、言語化し、意味づけをすることで、長期的視点や多角的視点を獲得するという捉え方もできよう。

このように、保育の言語化や保育の意味づけ、長期的視点、多角的視点的獲得（時間的展望の獲得）を促すという視点からも、主幹・主任の役割を考えることができるであろう。

【保育指導案ジャーゴン】

この保育の言語化に関する概念として「保育指導案ジャーゴン」というものがある。まず、ジャーゴンとは、「特定の職業集団の間だけで通用する特殊な職業言語」とされるものである（山内, 2007a）。山内（2007a）は、保育現場における子どもや同僚や保護者とのコミュニケーションの問題を、保育実践集団の間だけで通用する特殊な職業言語としての「保育ジャーゴン」という視点からみた上で、「保育実践ジャーゴン」と「保育指導案ジャーゴン」の二つの存在を指摘している。一つ目の保育実践ジャーゴンとは、子どもとコミュニケーションを成立させる鍵となる保育者の発話であり、片付けの場面における、「ハサミをお部屋に戻しましょう」といったものである。保育実践ジャーゴンは、九つに分類されており、例えば、対象の擬人化（「おもちゃがお出かけしちゃったよ（どこかにいってしまったよ）」、「ハサミが迷子だよ（ひとつだけ残っているよ）」など子どものまわりの対象物を人のようにみなし、その感情や状況を伝える）や、子どものモノ化・動物化（「あずさになって行こう（急いで行こう）」、「へびになってるよ（列が乱れているよ）」など、子どもの動きを動物、キャラクター、電車などにたとえながら、具体的な動きをイメージさせる）といったものがある。

二つ目の保育指導案ジャーゴンとは、保育実践をその文脈を離れて計画したり、反省したりする際に用いられる特殊言語であり、「自己の充実感を味わう」「豊かな心情の芽生えを培う」といった「保育指導案」のねらいなどに頻出する保育の語りの形式である。この保育指導案ジャーゴンは、指導案の作成時だけでなく、研修会や反省会などでも、専門家間で共有される言語である。そして、保育指導案ジャーゴンが専門性を高めることに対して弊害となったり、具体的な保育についての評価がなされずに保育者同士をわかり合ったような気にさせたりする可能性が指摘されている（山内, 2007a, 2007b）。保育指導案ジャーゴンを使用することによって、保育についての具体的な議論が妨げられるのであれば、考え合う保育現場の醸成にとっては問題になるであろう。一方で、吉村（2012）は、保育者の語りに着目し、語りにおいては、保育指導案ジャーゴンに頼ることなく保育者が自分のことばで表現していることや、保育者の語りには保育場面の背景が含まれていることを明らかにしている²。このような研究も踏まえ、今後は、主幹・主任のどのような役割遂行が、保育指導案ジャーゴンに頼らない、考え合う保育現場に寄与するのかを検討することも重要であろう。

【チェンジ・エージェント】

上述した通り、実践の一回性が保育実践の特徴であるならば、保育者は常に考え続ける必要があり、その場合、慣習的思考というのは弊害になる可能性がある。経験の積み重ねは保育者の成長にも繋がるが、一方で、保育者は常に自身の保育の枠組みが再構成される可能性を有していかなくてはならないであろう。そのような際に、重要になるのが、「チェンジ・エージェント」という役割である。チェンジ・エージェントとは、「物事を幅広く客観的に捉え、即断するのではなく、周囲の人に慣習的思考からの転換を促すような問いかけをする人物」（松井, 2009 ; 高間, 2005）とされる³。松井（2009）や三好（2016）は、このようなチェンジ・エージェントの存在が、保育者が保育を見直したり、保育実践の再構成をしたりすることに寄与することを示している。そして、三好（2016）は、園内研修で陥りがちな「うちの保育」を防ぐため、また、保育の質向上につながる園内研修を期待するのであれば、チェンジ・エージェント的な視点が求められるとしている。三好（2016）においては、主幹・主任以外の人物がこのチェンジ・エージェントの役割を担っていたが、主幹・主任がこの役割を担うこともできるかもしれない。このような視点からも検討を進める価値があるだろう。

【保育に対するフィードバック】

自身（自園）の保育を考え、振り返り、次の保育へ繋げていくためには、実践した保育に対するフィードバックが求められる。自身（自園）の保育に対して、フィードバックがなければ、振り返る材料が乏しくなり、自身の成長や保育の質の確保・向上には繋がりにくいと考えられる。松崎・山本（2015）は、研修プログラムを実施する中で、保育士の支援技術を向上させるには、フィードバックが必要であることを示唆している。一方で、自身の保育に対するフィードバックは、自身の保育への自信にも繋がってくると考えられる。仲野・金武・田中（2010）は、新任保育者が、リーダーの先生に自分の保育を褒めてもらい、自己肯定感を味わったときは、自分に素直になれ、力を出す事ができることを示唆している。また、井戸・内藤（2012）は、保育士が自分の「よさ」に気づき自己肯定感をもつことは、保育士としての成長、資質向上につながると考えられるため、保育士が自己肯定感をもてるように、コンサルテーションの中で、自身の「よさ」に気づくように「プラスのフィードバック」をすることが重要であると述べている。さらに、田中・布施・嶋守・辻岡（2015）は、職場で先輩や同僚がよい面を積極的に評価していくことが、若手保育者のやりがいと成長感を促進していくとしている。

しかしながら、小澤・大坪・三宅・玉城・藤田・溝口（2018）でも同様のことが述べられている通り、保育場面は適切なフィードバックが得られにくい環境にあると考えられる。ここで仮に、「子どもの発達」が自身の保育に対するフィードバックとして機能すると考えてみよう。保育現場においては、以下の三つの理由から、このフィードバック（子どもの発達）を適切に得るのが難しいと考えられる。

一つ目は、保育現場には、発達に関する統一された定期的に行われるテストというものは存在しないということである。加えて、子どもは自分の発達を直接言語報告してくれるとは限らない。よって、保育者は、子どもの発達というフィードバックであっても、自らが子どもを観察するなどして能動的に得なくてはならない場合もでてくるのである。

二つ目は、発達の規定因の多様性である。保育現場で促そうとしている発達（基本的生活習慣、社会性、主体性等）は、保育現場以外の要因（例：家庭環境）にも規定される可能性があると考えられる。よって、保育者はその発達が、自身の保育によって導かれたものなのかを判断するこ

とに困難がともなうであろう。

三つ目は保育の遅効性である。その日に行った保育の結果が子どもの発達として、いつでも即時に表れるとは限らない。例えば、基本的な生活習慣の獲得においては、何度も繰り返し子どもに働きかける事によってようやく達成される場合もあるだろう。その場合、保育者は最終的に達成される前の段階においては、自身の保育が適切であるかを判断するのが困難になる可能性が考えられる。熟達した保育者であれば、少しの子どもの変化（発達）も敏感に感じとれるかもしれないが、経験の浅い保育者にはそれが難しいということもあるだろう。

以上のような保育現場の特性から、保育者は、実践に対するフィードバックを基に自身（自園）の保育を振り返ることに困難が伴う可能性が考えられる。谷川（2013）は、自分のしていることが良いのか分からないという新任保育者の様子を示している。このフィードバックという点においても主幹・主任の役割が期待できよう。主幹・主任の子どもを観る力や多角的に保育を捉える力を基に、保育者に対してフィードバックを与えるという役割も考えられる。フィードバックを与えるのは誰でもいいというわけではない。仲野・田中（2009）は、新任保育者が不明瞭なフィードバックに対して困難を感じている様子を示している。保育者として熟達しており、適切なフィードバックを与えられる力を持つ主幹・主任だからこそ、果たすことができる役割であるといえよう。それぞれの保育者が自身の保育実践に対するフィードバックを自分で見出せる力を身につけることも重要であるが、それが十分でない段階においては、主幹・主任のこのような役割は一層重要になってくるであろう。矢藤（2017）も保育のリーダーは成長を自覚できる機会を意識的に提供することが必要であると述べている。ただし、常にフィードバックは主幹・主任から直接的になされると限定する必要はない。及川・小野崎・福崎・西村・坂本・楠（2016）は、園内研修の事例検討をしているが、そこでは自身の保育実践に対して、フィードバックが得られるようなシステムを園内研修に構築できる可能性が示されている。このような、園内研修を構築し、他の保育者も協働しながら、フィードバックが得られる仕組みをつくっていくことも主幹・主任の役割として考えられよう。

4. 今後の研究に向けて

上述の通り、筆者は、考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割や、考え合う保育現場の醸成と保育の質の確保・向上の関連について研究を進めていきたいと考えている。研究の概念図としては図1のようになる。左側の「主幹・主任の役割遂行」が中央の「考え合う保育現場の醸成」をもたらし、その結果、右側の「保育の質の確保・向上」となるというものである。これは、単なる概念図であり、実際には、どのような役割遂行が、考え合う保育現場の醸成をもたらすのかということや、考え合う保育現場の醸成がどのような保育の質の確保・向上をもたらすのかということを検討していくことになる。なお、主幹・主任の役割遂行は、主幹・主任の具体的な言動だけではなく、主幹・主任が設定する園内研修の内容や、主幹・主任が人材育成の際に使用するツール（例：指導案や日誌の形式）、主幹・主任が構築する園内環境等も含まれる。概念図に示される関係性が明らかになれば、主幹・主任が保育現場で適切な役割を果たす際の参考資料としての価値を持つことになるであろう。園田（2016）のいうように、主幹・主任に求められる役割は園によって違ってくると考えられる。概念図に基づき、各保育現場で行われている主幹・主任の役割遂行を整理したり、場合によっては、新たな役割を提案し、効果検証を行っていったりすることで、各園の状況に応じて選択ができる主幹・主任の役割のカタログのようなものができれば、無理なく保育現場に寄与する研究となるのではないだろうか。上記で述べた重要概念に

即して述べれば、例えば、どのように省察を促すのか、どのように保育指導案ジャーゴンを使用しない言語化を促すのか、どのようにチェンジ・エージェントの役割を果たすのか、どのようにフィードバックをしていくのかということなどを丁寧に記述していくということである。その際には、保育現場には様々なケースが考えられるが、ある程度の具体性をもった内容が求められるであろう。櫻井（2016）は、保育の質や保育者の専門性研究が進められる中、保育所・幼稚園における要ともいえる主任に関する研究が少ないという問題を指摘しており、このような研究の重要性は高いと考えられる。

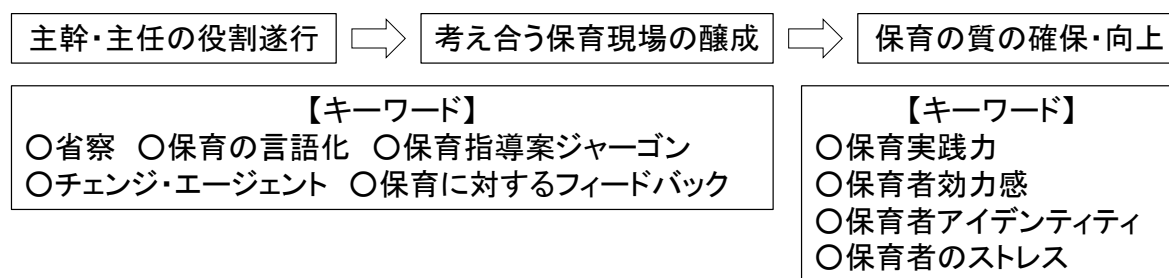


図 1 研究の概念図

図 1 の研究の概念図では、保育の質の確保・向上が概念として含まれている。よって今後、研究を進めていく際には、保育の質を定義し、測定する必要がある。林（2016）が指摘しているように、保育の質についての完全に一致した見解はない。ただし、保育の質を考える際に、その保育を担う保育者についての議論は重要であろう。例えば、「専門性の高い保育者が行う保育の質が高い」というように、保育者の質を保育の質の規定因として考えることもできる。一方で、たとえ子どもの発達を適切に促すような保育をしていたとしても、その保育者が、やりがいを感じていなかったり、ストレスを感じてしまっていたりしたら、そのような保育の質は高いとはいえないとすることもできよう。保育者のやりがいや保護者の安心を含めて、保育の質であるとすることもできると考えられる。このように考えた場合、保育者の状態そのものが保育の質に含まれることとなる。どちらの観点で保育の質を捉えたとしても、保育の質を考える際には、保育者自身を考えることは重要なことである。加えて、本論は、考え合う保育現場の醸成や人材育成という観点から、保育の質を言及しており、「保育者」という観点からのアプローチとなっている。そこで、以下より保育の質を保育者という観点から検討する際に、重要と考えられる概念や尺度について述べる。

【保育実践力】

保育実践力とは、保育に関する知識やスキルを実践の中で活用する力とされる（上山・杉村，2015）。関連する尺度としては、木村・橋川（2008）の保育実践力尺度がある。上山・杉村（2015）は、省察尺度（杉村他，2009）を用いて、省察と保育実践力の関連について検討している。図 1 でいえば、中央と右側の関連を検討した研究として位置づけることができるであろう⁴。

【保育者効力感】

保育者効力感とは、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されるものである（三木・櫻井，1998）。尺度

としては、三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度がある。また、保育内容「人間関係」に特化した、多次元「人間関係」保育者効力感尺度（西山, 2006）もあり、「子どもの人とかかわる力の育ちに望ましい変化を与えることができる」という保育者の信念や実現可能性の認知を捉える尺度となっている。一方、田辺（2011）は、心身ともに健康な子どもを育むためのさまざまな保育行為に対する保育者の信念や実現の見通しを「健康」保育者効力感と定義し、「健康」保育者効力感尺度を作成している。

【保育者アイデンティティ】

保育者アイデンティティとは、「今の自分の保育を、自らが理想とする保育へと一致させていく中で形成していく自己概念」と定義され、保育者アイデンティティを形成する過程は、「日々の保育実践において、自ら理想とする保育を構想し、今の自分の保育を理想とする保育に一致させていく過程」と捉えられている（香曾我部, 2012b）。一方、保育者アイデンティティが確立するとは、「なりたい保育者像とそれに近付いている自己像との同一性が高くなっている状態」を指すとされる（柴崎・足立, 2009）。

【保育者のストレス】

保育者のストレスに関する尺度としては、幼稚園教諭用ストレス評定尺度（西坂, 2002）と保育士ストレス評定尺度（赤田, 2010）がある。両尺度ともに、保育者効力感尺度（三木・桜井, 1998）との関連が検討されており、保育者効力感がストレスを抑制する可能性が示唆されている（赤田, 2010；西坂, 2002）。

上記以外にも、保育の質を保育者という観点から検討する際に、関わってくる概念は多数存在するであろう。たとえば、保育者のやりがいや楽しさ、保育者間の同僚性といったものも考えられる。保育の質の前段階に保育者（の質）を位置づけるにしても、保育の質そのものに保育者（の状態）を位置づけるにしても、主幹・主任の役割遂行（概念図：左側）が、考え合う保育現場の醸成（概念図：中央）をもたらし、保育者に一定の変化を与えるという図式を想定することは可能であろう。その変化として、保育実践力の向上、保育者効力感の向上、保育者アイデンティティの確立、ストレスの抑制というものが考えられる。以上のことは、まだ不明瞭な議論に過ぎないが、今後の実証的な研究に向けての指針としてここに示しておく。

5. 主幹・主任の適応

ここまで、考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割について述べるとともに、今後の研究の指針について述べた。主幹・主任が適切な役割遂行をし、考え合う保育現場が醸成されれば、その保育現場における保育の質の確保・向上はもたらされるかもしれない。しかしながら、ここで一つ考えなくてはならない問題がある。それは、その役割遂行が期待される主幹・主任自体の適応の問題である。つまり、主幹・主任が期待される役割を適応的に遂行できるかという問題である。主幹・主任の多忙さ（e.g., 伊藤, 2010；大須賀, 2016）も適応における一つの問題であると考えられるが、その多忙さに加えて、主幹・主任の適応には以下の二つの問題が考えられる。

【技術的な問題】

本論で、主幹・主任に期待していることは、人材育成等の多様な役割の遂行を通じた考え合う

保育現場の醸成である。ただし、その役割遂行の仕方を明確な形で教授される機会が必ずしもあるとは限らないだろう。保育については保育者養成校の在学中や就職後の園内・園外の研修で学ぶ機会があるし、現場の先輩保育者から直接教えを受ける機会もあろう。しかしながら、例えば人材育成である場合、その育成の仕方を保育者養成校で十分に教授されないだろうし、前任の主幹・主任から学ぶ機会があるとは限らないであろう。主幹・主任となる保育者は、子どもを保育するプロであっても、もともとは保育者を育てるプロではない。それにも関わらず、特に人材育成のノウハウを学ぶ機会が与えられずに、その役割を担う立場になっていく可能性がある。このような体制では、主幹・主任の役割遂行において技術的な問題が生じることは十分に考えられることである。

また、適応に関する議論の中に「過剰適応」という概念がある。過剰適応とは、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求に応える努力を行うこと（石津・安保, 2008）」と定義される。主幹・主任に期待されるものは、人材育成を含め様々なものがある。しかし、それは必ずしも内容が明確に示された期待ではないと考えられる(e.g., 伊藤, 2010; 特集 座談会 主任保育士の役割と責務, 2012)。つまり、主幹・主任は様々な抽象的な期待に取り囲まれる可能性がある。平松(2016)では、主任が不明瞭な役割を遂行しようともがく様子が述べられている。このような状態では、主幹・主任は、その期待をうまく処理することができず、しかし不明瞭な多々ある期待に何とか応えようとし、ある意味で解決困難な過剰適応に陥る危険性がある。主幹・主任の役割や期待が明確であれば、役割分担や負担軽減による過剰適応の回避が見込まれるが、役割や期待が抽象的には大きい状況(具体的には明文化されていないが、大きく期待されていることは実感できる状況)においては、主幹・主任の過剰適応という問題は、また別の意味で留意すべきものであると考えられる。このようなことから、主幹・主任に対する何らかの支援や働きかけもなしに、考え合う保育現場の醸成に関わる役割の遂行を期待するのは難しいと考えられる。

【精神的な問題】

仮に技術的な問題が解決したとしても、別の問題も残されている。端的に言えば、主幹・主任の“やりがい”に関する問題である。主幹・主任に期待されている役割は人材育成も含め、“直接”子どもと関わること以外のことが多い。もちろん、そのような役割も保育の一部であり、重要であることはいままでのない。しかしながら、多くの保育者は、保育者を志した時点においては、「子どもとの関わり」に魅力を感じ、それを一番に考えていたのではないだろうか。実際に、主任保育士が自身を振り返って記した文章の中には、「子どもとの“直接”の関わり」が減ったことへの困惑が伺える(西井, 2016; 友廣, 2016)。もし、子どもと関わりたいという思いを無理に抑え、主幹・主任として期待される役割を遂行し続けるのであれば、過剰適応の状態といえるであろう。ただし、文章を読み進めていくと、いつまでもそのような困惑が続くわけではなく、主任保育士としてのやりがいを見出していく過程がみられる。これはまだ筆者の推測の域を出ない話であるが、主幹・主任として適応していく中において、「子どもが好き」だけではなく、「保育が好き(子ども“も”好き)」という段階への移行が求められるのではないだろうか。もちろん、新任保育者であっても「保育が好き」という気持ちはあるだろう。しかし、ここでいう「保育が好き」というのは、保育の経験を重ね、保育への理解がより深まった上でのより深い次元での「保育が好き」ということである。新任保育者として着任し、キャリアを積んでいく中で、保育についての理解がより深まると同時に、理想とする保育の実現への志向が高まってくることもある

だろう。そして、単なる一保育者としてだけではなく、主幹・主任という立場になったからこそ、園の保育方針の決定や人材育成における中心的役割を担うことで、その理想とする保育の実現を果たすことができるかもしれない。このような理想の保育に対する志向が高まり、「子どもが好き」だけではなく、より深い次元での「保育が好き」という段階に移行できることで、最初は子どもとの直接的な関わりが減ることへの困惑はあっても、次第に主幹・主任のやりがいを見出すことができるのではないだろうか。日本保育協会（2011）は、調査の結果、「職員には適切なアドバイスや指導をしている」や「職員統制は上手くできている」、「保育士等の職員から信頼されている」などに該当する主任保育士ほど働き方への満足度が高く、逆に「あまり該当しない」と思う主任保育士は、働き方への満足度が低い傾向にあったことを報告している。このような結果は、上記の試論を支持するものであろう。

以上のような、主幹・主任の適応における技術的・精神的な問題を考慮すると、考え合う保育現場の醸成を目指すにあたっては、単に主幹・主任に役割遂行を期待するだけではなく、主幹・主任の適応自体も視野に入れて研究を進める必要がある。つまり、主幹・主任の適応を規定する要因や主幹・主任の適応過程を解明することが求められるのである。上記の保育者効力感、保育者アイデンティティに関していえば、主幹・主任の適応過程は、主幹・主任としての保育者効力感の獲得や、保育者アイデンティティの再構築として観ることもできよう。この点については、足立・柴崎（2009, 2010）や香曾我部（2012a, 2012b, 2013）、香曾我部・松延（2014）、西坂・森下（2009）といった研究が参考になると考えられる。

そして、主幹・主任の適応と考え合う保育現場の醸成は、相互依存的な関係にあると考えられる（図2）。主幹・主任の役割遂行が考え合う保育現場の醸成をもたらす。そのような保育現場が質の高い保育を生み出す。そして、それが主幹・主任のやりがいや成長、負担軽減等をもたらし、主幹・主任の適応を支えるとともに、その後の役割遂行に繋がる。このような好循環がどのような要因（例：園長の存在、フォロワーの保育者）に支えられるのかについても検討していく必要がある。

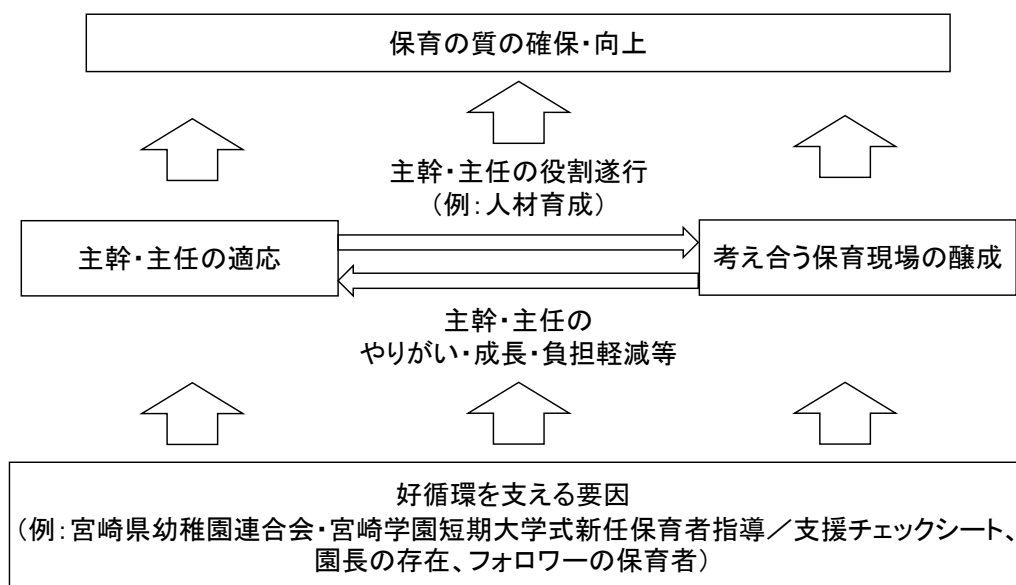


図2 相互依存的な「主幹・主任の適応」と「考え合う保育現場の醸成」

6. まとめと今後の展望

本論は、保育の質の確保・向上における考え合う保育現場の重要性を論じるとともに、その醸成における主幹・主任の役割や適応について述べた。本論は、やや具体性に欠ける議論になってしまった点は否めない。例えば、考え合う保育現場とは、実際にはどのような状態や過程を示しているのかについての言及は乏しいものになっている。今後はより各概念の位置づけを精緻化した上で、研究を進めていく必要がある。

本論で示した研究のあり方は、相互依存的である主幹・主任の適応と考え合う保育現場の醸成の両者を支えることで、保育の質の確保・向上に寄与する研究として位置づけることができる(図2) 6。筆者らは、保育現場への寄与を期待して、「宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式新任保育者指導／支援チェックシート」(小澤他, 2018)を作成した。このチェックシートには、4,5月版、9,10月版、2,3月版の全3版があり、それぞれに新任者用と指導・支援者用がある。新任者用では、各月で新任保育者が「知るべきこと」、「理解するべきこと」、「学ぶべきこと」等が記載されている。そして、指導・支援者用には同様の内容が「指導・支援」すべき内容として記載されている。チェックシートを指導・支援者用だけでなく、新任者用も作成することで、「新任保育者の積極的な学び」が促されることが期待される。更にチェックシートがあることで「新任保育者と指導・支援者とのコミュニケーションの活性化」⁷を促進し、新任保育者が指導・支援者から自身の保育に対するフィードバックを得る機会や、指導・支援者とともに保育について考える機会が増加することが期待される。そして、調査の結果、チェックシートは新任保育者の積極的な学びや新任保育者と指導・支援者のコミュニケーションの活性化に寄与する可能性が示唆された(小澤他, 2018)。つまり、チェックシートが考え合う保育現場の醸成に寄与する可能性が考えられる。また、主幹・主任にとってみれば、新任保育者に指導・支援すべき内容がまとめられていたり、新任保育者が自ら学ぼうとすることを促すものであったりするため、チェックシートの使用は主幹・主任の負担軽減につながる可能性が考えられる。実際に小澤他(2018)は、新任保育者への指導・支援がしやすくなるというチェックシートの効果を示唆している。このようなことから、このチェックシートに関する研究は、本論で示した相互依存的である主幹・主任の適応と考え合う保育現場の醸成の両者を支えることで、保育の質の確保・向上に寄与する研究の一つと位置づけることができる(図2)。チェックシートには、使いやすさや内容の見直し等の課題が残されているが、主幹・主任の技術的な困難や多忙さを考えると、このような支援ツールの開発というのも有益なことであろう。

上述した不確定で未完成という保育の性質を考えると、考え合う保育現場の醸成は、保育の質の確保・向上において、重要な要素となると考えられる。そして、その中心的役割が期待されるのが主幹・主任である。ただし、主幹・主任だけがその重責を担うべきではない。主幹・主任が役割に集中できるように、他の負担を軽減したり、フォロワー(他の保育者)も受け身ではなく自ら積極的に考える姿勢をみせたりすることも重要であろう。また、協力的な園長の存在やチェックシートのような支援ツールの開発も効果的であると考えられる。このように様々な形で周囲がサポートをすることは可能であろう。主幹・主任の適応も視野に入れながら、この問題に取り組んでいきたいと考える。

引用文献

阿部 和子(2016)。「養護と教育が一体となって営まれる保育」を言語化することとは 上村 初美(発行)養護と教育が一体となった保育の言語化～保育に対する理解の促進と、さらなる

保育の質向上に向けて～ (pp.6-21) 全国保育士会

足立 里美・柴崎 正行 (2009). 保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の検討 乳幼児教育学研究, 18, 89-100.

足立 里美・柴崎 正行 (2010). 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—担任保育者に焦点をあてて— 保育学研究, 48, 213-224.

赤田 太郎 (2010). 保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 81, 158-166.

学校教育法 第三章 第二十七条 ⑦ (文部科学法令研究会 (監修) (2018). 平成 30 年版 文部科学法令要覧 ぎょうせい 参照)

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition*. Teachers College Press.

(ハームス, T., クリフォード, R. M., & クレア, D. 埋橋 玲子 (訳) (2016). 新・保育環境評価スケール①〈3歳以上〉 法律文化社)

畠山 寛 (2015). 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」—保育者の想起に基づいて— 保育学研究, 53, 127-137.

林 悠子 (2016). 保育の質を生み出すリーダーシップ 主任保育者への期待 季刊保育問題研究, 282, 8-23.

平松 知子 (2016). 職員集団の真ん中にある笑顔にエールを 季刊保育問題研究, 282, 24-29.

保育学研究 (2018). 保育学研究第 56 巻 特集論文 特集テーマ「保育の質を問う」

保育者のための自己評価チェックリスト編纂委員会 (2015). 幼稚園教諭・保育所保育士・認定こども園保育教諭 保育者のための自己評価チェックリスト—保育者の専門性の向上と園内研修の充実のために— 萌文書林

井戸 ゆかり・内藤 知美 (2012). 保育者の成長プロセスとリンクする現職教育・研修 (第 2 報) —コンサルテーションの役割— 東京都市大学人間科学部紀要, 3, 101-107.

今井 和子 (編著) (2016). 主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル ミネルヴァ書房

石津 憲一郎・安保 英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.

伊藤 良高 (2004). 保育所経営と主任保育士の職務・専門性 九州教育学会研究紀要, 32, 197-204.

伊藤 良高 (2005). 保育所経営と主任保育士の職務・専門性に関する調査研究 社会福祉研究所報, 33, 45-64.

伊藤 良高 (2008). 保育所経営者としての主任保育士の経営能力—熊本県の調査研究— 九州教育学会研究紀要, 36, 133-140.

伊藤 良高 (2010). 保育所経営と主任保育士の経営能力 社会福祉研究所報, 38, 1-21.

木村 直子・橋川 喜美代 (2008). 「保育実践力」尺度作成に関する研究—保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに— 保育士養成研究, 26, 33-38.

厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説 (平成 30 年)

香曾我部 琢 (2012a). 小規模地方自治体における保育者の成長プロセス—保育実践コミュニティの形成のプロセスに着目して— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60, 125-152.

香曾我部 琢 (2012b). 少子化、過疎化が地方小規模自治体の保育者の成長に与える影響 保育学研究, 50, 202-215.

- 香曾我部 琢 (2013). 保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス—展望の形成とその共有化に着目して— 保育学研究, 51, 117-130.
- 香曾我部 琢・松延 毅 (2014). 公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ——グラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA) と複線径路・等至性モデル (TEM) の比較から—— 宮城教育大学紀要, 48, 167-180.
- 松井 剛太 (2009). 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成—チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造— 保育学研究, 47, 12-21.
- 松崎 敦子・山本 淳一 (2015). 保育士の発達支援技術向上のための研修プログラムの開発と評価 特殊教育学研究, 52, 359-368.
- 三木 知子・桜井 茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 三好 年江 (2016). 保育者の意識変容と保育内容の改善を目指した園内研修—気付き・意欲・同僚性に注目して— 新見公立大学紀要, 37, 107-114.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2015). 子ども・子育て支援新制度ハンドブック 施設・事業者向け (平成 27 年 7 月改訂版)
- 仲野 悦子・金武 宏泰・田中 まさ子 (2010). 新任保育者に対する初期の園内研修の取り組み 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 42, 29-41.
- 仲野 悦子・田中 まさ子 (2009). 語りから捉えた新任保育者の成長の契機 岐阜聖徳大学短期大学部紀要, 41, 61-73.
- 日本保育協会 (2011). 主任保育士の実態とあり方に関する調査研究報告書 日本保育協会
- 西井 左知子 (2016). 職員一人ひとりが主体的に保育ができるような職員集団づくりをめざして 季刊保育問題研究, 282, 48-56.
- 西山 修 (2006). 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究, 44, 246-256.
- 西坂 小百合 (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 西坂 小百合・森下 葉子 (2009). 保育者アイデンティティの形成過程—保育実践経験 5～10 年の幼稚園教諭に対するインタビュー調査から— 立教女学院短期大学紀要, 41, 51-60.
- 及川 留美・小野崎 佳代・福崎 淳子・西村 実穂・坂本 晴代・楠 敦子 (2016). 現場と大学との協働による園内研修の試み 東京未来大学研究紀要, 9, 191-200.
- 大須賀 裕子 (2016). 主任・副園長の悩みと喜び 今井 和子 (編著) 主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル (pp.14-27) ミネルヴァ書房
- 小澤 拓大・大坪 祥子・三宅 貴之・玉城 美千子・藤田 博・溝口 充子 (2018). 新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の研究 宮崎学園短期大学紀要, 10, 34-55.
- 咲間 まり子 (2016). 主任保育士・主幹保育教諭に今求められる役割 特集のねらい 保育の友, 64, 10-11.
- 桜井 裕介 (2016). H 保育所における主任保育士選定プロセスの TEM 分析 道都大学紀要 社会福祉学部, 41, 43-48.
- 柴崎 正行・足立 里美 (2009). 保育者アイデンティティに関する研究の動向と展望—日本における保育者アイデンティティ研究— 大妻女子大学家政系研究紀要, 45, 25-33.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood*

Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision. IOE Press

(シラージ, I., キングストン, D., & メルウィツシュ, E. 秋田 喜代美・淀川 裕美(訳) (2016). 「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために 明石書店)

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 保育の友, 64, 12-15.

杉村 伸一郎・朴 信永・若林 紀乃(2009). 保育における省察の構造 幼年教育研究年報, 31, 5-14.

就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律 第三章 第十四条 8 (2019年1月時点)

高間 邦男 (2005). 学習する組織 現場に変化のタネをまく 光文社

田辺 昌吾 (2011). 心身ともに健康な子どもを育むための保育者の資質について—「健康」保育者効力感からの検討— 四天王寺大学紀要, 51, 175-185.

田中 義和・布施 佐代子・嶋守 さやか・辻岡 和代 (2015). 若手保育者の成長とその勤務条件—桜花学園大学保育学部卒業生の実態調査を通して— 桜花学園大学保育学部研究紀要, 13, 81-95.

谷川 夏実 (2013). 新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して— 保育学研究, 51, 105-116.

特集 座談会 主任保育士の役割と責務 (座談会) (2012). 保育の友, 60, 10-20.

特定教育・保育、特別利用保育、特別利用教育、特定地域型保育、特別利用地域型保育、特定利用地域型保育及び特例保育に要する費用の額の算定に関する基準等 (2019年1月時点)

友廣 万貴子 (2016). 一人前の「主任」をめざして 季刊保育問題研究, 282, 40-47.

上村 初美 (2016). 「保育の個別計画」～養護と教育が一体となった保育を可視化するために～ 上村 初美 (発行) 養護と教育が一体となった保育の言語化～保育に対する理解の促進と、さらなる保育の質向上に向けて～ (pp.22-31) 全国保育士会

上山 瑠津子・杉村 伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連 教育心理学研究, 63, 401-411.

埋橋 玲子 (2016). 保育の質的尺度 ECERS-R との関係および日本での『保育環境評価スケール』実践からの示唆 秋田 喜代美・淀川 裕美 (訳) (2016). 「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために (pp. 101-108) 明石書店

山内 紀幸 (2007a). 保育ジャーゴンの研究 社会文脈実践家としての保育者 磯部 裕子・山内 紀幸 (著) ナラティブとしての保育学 (pp.192-222) 萌文書林

山内 紀幸 (2007b). 「学びの評価言語」試論 「保育指導案ジャーゴン」の解体 磯部 裕子・山内 紀幸 (著) ナラティブとしての保育学 (pp.223-249) 萌文書林

矢藤 誠慈郎 (2017). 保育の質を高めるチームづくり 園と保育者の成長を支える わかば社

吉村 香 (1997). 保育者の省察 (1) 幼児の教育, 96, 42-47.

吉村 香 (2012). 保育者の語りに表現される省察の質 保育学研究, 50, 154-164.

吉村 香・吉岡 晶子・岩上 節子・田代 和美 (1997). 保育者の成長における実践と省察 保育学研究, 35, 288-295.

全国保育士会 (2018). 保育士・保育教諭の研修体系～保育士・保育教諭の階層別に求められる専門性～ 全国保育士会

注

- 1 主任教諭や主任保育教諭といった名称を用いている保育現場もあろう。また、主幹・主任ではなくても本論で述べるような役割を担う立場の保育者もいるかもしれない。また、先行研究や文献によっては、主任保育士について言及しており、主幹教諭には言及していないものなどもある。主幹教諭・主幹保育教諭・主任保育士を全く同一のものとして議論することは無理があるが、役割としては重なる点もあろう。主幹・主任に関する研究の少なさを考慮すると、例えば、「主任保育士の研究や言及は主幹保育教諭の研究や議論には応用・引用できない」といった立場をとることは得策ではないと考えられる。そこで、本論では、それぞれの役割は完全には同一ではないということに留意した上で、先行の議論や研究を引用する際は、そこで対象となっている名称（例：主任保育士）をそのまま引用するが、それは主幹・主任全体を言及するにあたって引用するものとする。
- 2 厳密に言えば、吉村（2012）では「保育ジャーゴン」という用語が使用されているが、内容をみると、「保育指導案ジャーゴン」についての言及であると判断されたため、本論では、吉村（2012）を引用する際に、「保育指導案ジャーゴン」という用語を使用した。
- 3 松井（2009）や三好（2016）では、「チェンジエージェント」となっているが、高間（2005）では、「チェンジ・エージェント」（中黒あり）と記載されているため、本論では「チェンジ・エージェント」という記載をする。
- 4 上村・杉村（2015）も指摘している通り、厳密にいうと、研究において扱っている実践力は、保育者自身の実践力の認知を対象としている。
- 5 このより深い次元での「保育が好き」というものがどのような状態であり、どのように記述できるのかという点については、今後より精細で議論が必要である。
- 6 図1「研究の概念図」では、「考え合う保育現場の醸成⇒保育の質の確保・向上」という関係を図示したが、主幹・主任の適応も含めて「保育の質」とする観点も考えられるため、図2では、相互依存的な「主幹・主任の適応」と「考え合う保育現場の醸成」が全体として「保育の質の確保・向上」をもたらすという形を図示している。
- 7 指導・支援者用のチェックシートには、“「教えたつもり」、「伝えたつもり」を避けるため、時々、新任の先生と一緒にチェックシートを確認してください。”という文言が入っている。

情意領域育成を目指した終末期教育の授業開発

—看護学1年次の死生観調査より—

桑迫 信子

Course Development of Terminal Education
for Cultivation of Students' Affective Domain:
Based on Views on Life and Death Surveyed
among First Year College Students

Nobuko KUWASAKO

キーワード：情意領域、終末期教育、死生観

I. 緒論

1. 高齢社会と終末期

日本は、高度経済成長を支えてきた世代が形成する超高齢社会となった。併せて核家族化や単独世帯が増え¹⁾、人生の最期を住み慣れた家で迎えたたくても医療機関や福祉施設での別れが多く²⁾、看護師や介護福祉士を志す若者にとって看取りの経験は希薄である。国の方針としては、看取りを「医療モデル」と「生活モデル」との共存とし、介護保険制度を活用した地域における医療と介護の一体的な取り組みを目指しており³⁾、今後ますます看護と介護福祉職とのチーム協働の見取り体制が必要となるだろう。終末期の概念について川島(2010)は、社会構造の変化およびその時代に生きる人間の価値観の変容に伴い、ケアの理念も併せて常に進化し続けているとし、ケアの対象者が「個人」から「個人および家族」に拡大していることや、高度化した医療的支援ばかりではなく介護や福祉などの社会的支援を含めた包括的ケアを示した概念であることなどを挙げている。そして、終末期について「残りわずかな時間であっても、今、ここに生きていることを支援可能な体制整備を行うことによって『生きることの集大成』を支えることができる」と述べている⁴⁾。行動力を備えた高齢者層であることや、多様な生き方の選択肢、社会的な人権意識の高まり、個人主義の浸透もあり、さらに質の高い個人尊重の生活支援が求められる。そのためには、看護師養成や介護福祉士養成の1年次において学習初期の段階から(以後、「初期学習段階」、初期学習段階にある者を「初期学習者」とする)終末期教育を受ける機会を準備し、終末期高齢者の身体的・精神的な変容を理解することや、看取りなどの生活経験が乏しい現実を補えるよう効果的な教育方法を検討する必要がある。そこで本研究では、看護学初期学習者を対象に終末期教育で受ける情意領域^{*}への効果を分析し、教育的示唆を得ることとした。

※「情意領域」とは、『保健師助産師看護師学校養成所指定規則』に則ったもので、看護師養成機関における認知・情意・精神運動の三領域からなる学習構造の中のひとつ。

2. 看護学生の終末期教育

死の研究においては、不安という否定的な側面からではなく、死への態度を多元的にそして肯定的側面からもとらえる方向へと発展させる考え方や⁵⁾、感情的側面のみではなく、生や死ぬ過程といった死と切り離して考えることのできない部分も含めて捉えられる「死生観」の育成が必要とされている。このような教育はデーケン^{※1}によって「死への準備教育」と呼ばれ、自分の死に対する死生観を確立するとともに、他者の死に備え対応するための心構えを育むことが目的だとされ、看護師にとって重要な力とされる。看護学生は、臨地実習が契機となり死生観をもつようになるという報告が多いなか、丹下（1995）は、死の準備教育として直接的に他者の死を経験することのみが死生観を決定するわけではなく、間接的な死の経験を通してであっても死生観は同様に形成される⁶⁾と述べている。学習者の経験を待つのではなく、教育者の積極的な授業開発により学習効果が期待できるわけである。また、風岡ら（2006）は、死生観教育での学年変化は殆どなく思索の機会を多くつくり教育する必要性がある⁷⁾という。以上のことより、命に関する早期の教育的取組みは情意領域の育成につながるのではないかと考えた。

II. 研究目的

看護学1年次における「死生観」を把握し、情意領域の教育効果を引き出す授業の開発を目的とする。

III. 看護教育の概念枠組みと操作的言葉の定義（図1）

この概念枠組みは、対人援助職者に必要とされる能力の構成図である。成人学習者は、既に専門職の選択をしており個人の意志に伴う興味や願望は備わっているが、意志力や自己統制力を維持向上させる必要がある。また、多様な価値観に対応できる感受性を育み、自己のとるべき態度の明確な方向性と意欲的な行動力の源となる情意領域の育成が不可欠である。全能力の基盤となる情意領域は、学習者自身の忠誠心やコミュニケーション技術への影響が大きく、看護サービスに直接反映される力である。

- ・「死生観」とは、生きる意味や生の延長線上にある死への考え方や価値観とする。
- ・「終末期教育」とは、死期の近づいた高齢者の身体的・精神的・社会的特長、苦痛の意味や援助方法などの学修に加え、思いやりや共感性などを育成する内容とする。

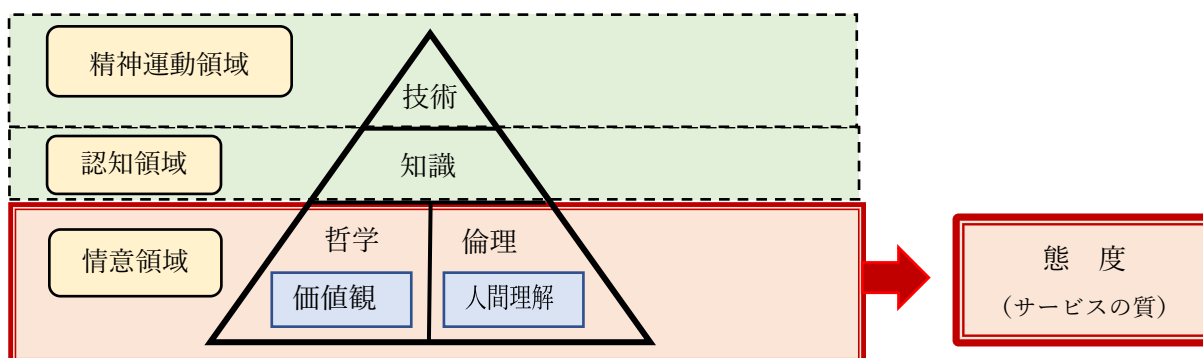


図1. 対人援助職者育成の構成（蛭江^{※2}の作成したものに基づき筆者が一部加筆した）

※1. アルフォンス・デーケン：上智大学名誉教授、死生学（ドイツ、哲学者）

※2. 蛭江紀雄：広島文教女子大学、人間福祉学（平成29年度介護教員講習会資料：公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会）

IV. 研究方法

1. 調査対象

F 看護専門学校の平成 26 年度と 27 年度の 1 年生 (154 人)

2. 調査期間

平成 26 年 8 月～平成 28 年 9 月

3. 調査内容

予備調査として年齢および性別の基本属性と、平井ら(2000)の開発した「臨老式死生観尺度」(以下、死生観尺度とする)⁸⁾調査を行った。その後、グループワークを 5 回実施し全過程終了後に再度死生観尺度と「生と死」に関する自由記述式の調査を行った。

4. 使用尺度

測定に用いた死生観尺度は、「死後の世界観」「死への恐怖・不安」「解放としての死」「死からの回避」「人生における目的意識」「死への関心」「寿命感」の 7 因子 27 項目から構成される。各質問項目に対する回答は、「当てはまる」「かなり当てはまる」「やや当てはまる」「どちらとも言えない」「やや当てはまらない」「ほとんど当てはまらない」「当てはまらない」の 7 件法で構成されている。本尺度は、生と死についての考えを 1 人称で尋ねており、学習進度や青年期の特徴をふまえて死生観の測定に妥当であると考え使用した。また、本尺度の構成概念確認のため得られたデータにて α 係数を算出した結果、 $\alpha=0.77$ と高い信頼が得られた。

5. 分析方法

死生観尺度調査の前後の検討には t 検定を行った。統計的有意水準は 5% とし、統計解析ソフト IBMSPSS (21.0) にて分析した。また、全過程終了後の自由記述式調査用紙は KJ 法を用いてカテゴリー化し、「生と死」に対する捉え方を評価した。

6. 調査対象者の特徴と調査手順

- ① 目的を持ち主体的学習に臨む学習者という特徴はあるが、入学直後は慣れない環境への緊張が考えられる。学習への弊害を避けるための配慮として、入学後半年経過した時期を設定し授業外の時間を活用した。
- ② グループ内の関係性を深め協力した取り組みができることを期待し、協同学習⁹⁾を取り入れた。6 人前後のグループ構成とし、ケア的な因子も含め安心して参加できる環境づくりを心がけた。
- ③ 学習進度としては、基礎から各領域別の目的論へと展開されている時期で、臨地実習の経験はない。ライフサイクルについての内容を既習または進行中で、成長各期の特徴を理解しつつあると判断した。
- ④ グループの話し合い(以下、ワークとする)を行う準備として、自宅学習にて医療の記事を基にした感想を自由記述してもらった。その中から、内容の多い「生命のはじまり」「出生前検

査」「赤ちゃんポスト」「中絶」「虐待」「尊厳死」「安楽死」「自殺」「孤独死」「臓器移植」に分類した。その後、協同学習の相互依存関係を促進させられるよう、意図的な小グループを創った。

- ⑤ワークは1コマ(60分)で5回設定し、対人技能や小集団での運営技能が活性化するよう「テーマを選んだ理由と内容の紹介」「2人称に立場変換し何を感じるか」「1人称に立場変換し看護師に何を求めるか」「命について自分達の考えをまとめる」の課題を呈示した。最後は、グループ活動のまとめ作業とした。
- ⑥筆者は巡回しながら参加観察し、質問や参考資料の提示に応じた。留意点としては、学生の意見や感情を傾聴し教師からの刷り込みがおきないように配慮した。
- ⑦まとめとして6回目に、各グループ10分程度の発表をした。
- ⑧第1回目のワーク開始前と6回目の発表終了後に、死生観尺度調査と「生と死」への思いを自由記述してもらった。

V. 倫理的配慮

調査用紙記入の目的と倫理的配慮について口頭及び文書にて説明した。記入の有無による不利益はないことや、個人情報保護データは研究以外には使用しないことを説明し、回収にて同意が得られたものとした。また、結果は個人が特定できないように統計処理した。

VI. 結果

調査用紙、154人に配布し140人から回収を得た(回収率90%)。未記入項目の多い7人を除き、総数133人を分析の対象とした(有効回答率86%)。

1. 対象者の属性(表1)

学生の平均年齢は19.3±4.3歳で、男性15人、女性118人であった。母集団の特徴として社会人経験者が全体の15%を占めており、そのうち医療福祉関係の職業は2%であった。

表1 対象者の属性

	全体 n=133	26年度 n=77	27年度 n=56
年齢 平均(SD)	19.2 (3.8)	18.6 (2.4)	19.2 (3.8)
性別 男性	15	9	6
女性	118	68	50

2. 死生観尺度

1) ワーク前後の死生観尺度の得点(表2)

話し合い前後の死生観尺度の得点は、ワーク前26年度107.1(±17.7)、ワーク後112.6(±19.3)であった。27年度はワーク前105.4(±20.1)、ワーク後106.4(±17.9)で、有意差は認められなかった。男性はワーク前26年度94.6(±16.3)、ワーク後106.5(±19.3)で女性はワーク前26年度107.9(±8.5)、ワーク後110.4(±18.9)で、男性で有意な差を認めた。

表2 ワーク前後の死生観尺度得点

	n	ワーク前平均値	ワーク後平均値	t 値
26 年度	77	107.1 (±17.7)	112.6 (±19.3)	0.603
27 年度	56	105.4 (±20.1)	106.4 (±17.9)	0.604
全体・男性	15	94.7 (±16.4)	106.5 (±19.3)	0.009**
全体・女性	118	107.9 (±8.5)	110.4 (±18.9)	0.452

有意水準:**p<.01

2) ワーク前後の死生観尺度因子の得点 (表3)

死生観尺度因子の話し合い前後を比較して、有意差が認められたのは、26年度で第3因子『解放としての死』の「私は、死をこの世の苦しみから解放されることだと思っている」(p=0.021, p<0.05)、第6因子『死への関心』の「家族や友人と死についてよく話す」(p=0.004, p<0.01)であった。27年度で第1因子『死後の世界観』の「死んでも魂は残ると思う」(p=0.038, p<0.05)、第5因子『人生における目的・意識』の「私は人生の意義、目的、使命を見出す能力が十分にある」(p=0.038, p<0.05)と「私の人生について考えると、今ここにこうして生きている理由がはっきりとしている」(p=0.037, p<0.05)であった。全体としては、第5因子『人生における目的・意識』の「私は人生の意義、目的、使命を見出す能力が十分にある」(p=0.021, p<0.05)と「私の人生について考えると、今ここにこうして生きている理由がはっきりとしている。」(p=0.047, p<0.05)と第6因子『死への関心』の「身近な人の死をよく考える」(p=0.034, p<0.05)と「家族や友人と死についてよく話す」(p=0.003, p<0.01)であった。

表3 ワーク前後の死生観尺度因子の平均値の比較

項目	全体			26 年度			27 年度		
	前	後	p 値	前	後	p 値	前	後	p 値
第1 因子：死後の世界観									
1 死後の世界はあると思う	5.45	5.58	0.502	5.35	5.51	0.553	5.59	5.68	0.743
2 世の中には「霊」や「あたり」があると思う	5.47	5.34	0.523	5.60	5.36	0.387	5.70	5.30	1.000
3 死んでも魂は残ると思う	5.17	5.51	0.082	5.19	5.34	0.590	5.13	5.75	0.038*
4 人は死後、また生まれ変わると思う	5.05	5.36	0.143	4.96	5.35	0.181	5.18	5.38	0.514
第2 因子：死への恐怖・不安									
1 死ぬことが怖い	5.29	5.13	0.469	5.19	5.31	0.430	4.96	4.88	0.814
2 自分が死ぬことを考えると不安になる	4.99	5.07	0.743	4.96	5.26	1.000	4.63	4.80	0.638
3 死は恐ろしいものだと思う	5.01	4.71	0.202	4.53	4.79	0.229	4.82	4.61	0.565
4 私は、死を非常に恐れている	4.33	4.26	0.750	5.26	4.42	0.631	4.02	4.04	0.963
第3 因子：解放としての死									
1 私は、死とはこの世の苦しみから開放されることだと思っている	3.21	3.40	0.366	5.14	3.82	0.021*	3.27	2.82	0.132
2 私は、死をこの人生の重荷からの解放と思っている	3.11	3.17	0.758	4.56	3.58	0.099	3.05	2.59	0.085
3 死は痛みと苦しみからの解放である	3.38	3.53	0.507	3.17	3.99	0.073	3.27	2.89	0.220
4 死は魂の開放をもたらしてくれる	3.33	3.26	0.740	3.14	3.56	0.411	3.32	2.86	0.135
第4 因子：死からの回避									
1 私は、死について考えることを避けている	3.20	3.05	0.422	3.47	2.99	0.297	3.11	3.13	0.949

2	どんなことをしても死を考えることを避けたい	2.77	2.63	0.482	3.34	2.70	0.927	2.84	2.54	0.290
3	私は死についての考えが思い浮かんでくるといつもそれはねのけようとする	2.82	2.76	0.761	3.27	2.82	1.000	2.82	2.68	0.637
4	死は恐ろしいのであまり考えないようにしている	2.92	2.79	0.479	2.73	2.87	0.626	2.84	2.68	0.601
第5因子：人生における目的・意識										
1	私は人生にはっきりとした使命と目的を見出している	4.29	4.62	0.069	2.82	4.65	0.169	4.25	4.57	0.240
2	私は人生の意義、目的、使命を見出す能力が十分にある	3.87	4.27	0.021*	3.01	4.23	0.204	3.79	4.32	0.038*
3	私の人生について考えると、今ここにこうして生きている理由がはっきりとしている	4.41	4.77	0.047*	4.32	4.68	0.401	4.32	4.91	0.037*
4	未来は明るい	4.94	5.26	0.077	3.93	5.16	0.187	5.09	5.41	0.238
第6因子：死への関心										
1	「死とは何だろう」とよく考える	4.94	4.72	0.707	4.47	4.83	0.201	5.59	4.57	0.442
2	自分の死について考えることがよくある	4.12	4.50	0.094	4.83	4.66	0.107	4.02	4.27	0.482
3	身近な人の死をよく考える	4.42	4.86	0.034*	4.47	4.90	0.154	4.30	4.82	0.113
4	家族や友人と死についてよく話す	3.02	3.68	0.003**	4.19	3.91	0.004**	3.00	3.36	0.243
第7因子：寿命観										
1	人の寿命はあらかじめ「決められている」と思う	3.71	3.87	0.504	4.51	3.82	0.878	3.63	3.95	0.377
2	寿命は最初から決まっていると思う	3.60	3.83	0.352	3.04	3.64	0.472	3.55	3.77	0.558
3	人の生死は目に見えない力（運命・神など）によって決められている	3.63	3.95	0.134	3.77	3.57	0.107	3.71	3.84	0.700

有意水準: *p<.05 **p<.01

3) 死生観尺度の項目別得点 (表4)

死生観の項目別得点の平均は、26年度の死後の死生観21.1(SD5.4)、死への恐怖・不安20.5(SD6.1)、解放としての死13.1(SD5.5)、死からの回避11.8(SD6.1)、人生における目的意識17.6(SD4.3)死への関心16.2(SD5.2)、寿命観11.0(SD5.4)であった。27年度の死後の死生観21.2(SD4.9)、死への恐怖・不安18.4(SD7.2)、解放としての死12.9(SD5.2)、死からの回避11.6(SD5.5)、人生における目的意識17.5(SD4.6)死への関心16.9(SD11.6)、寿命観10.9(SD4.6)であった。死後の世界観がほかの項目に比べると特に高くなっており、死後の世界の存在を信じ、世の中には「霊」や「あたり」があると思っている学生が多かった。反対に寿命観の得点は低く、寿命は最初から決まっているとは思っていなかった。

表4 死生観の項目別得点

死生観の項目	26年度平均 (SD)	27年度平均 (SD)
死後の世界観	21.1 (5.4)	21.2 (4.9)
死への恐怖・不安	20.5 (6.1)	18.4 (7.2)
解放としての死	13.1 (5.5)	12.9 (5.2)
死からの回避	11.8 (6.1)	11.6 (5.5)
人生における目的意識	17.6 (4.3)	17.5 (4.6)
死への関心	16.2 (5.2)	16.9 (11.6)
寿命観	11.0 (5.4)	10.9 (4.6)

4) 死生観の因子間の関係性 (表5)

死生観の因子間においてどのような関係性が存在するのかを検証するために、スピアマンの順位相関関係を算出したところ、死からの回避と死後の世界観 ($\rho = -0.134, p < 0.05$)、死への恐怖・不安 ($\rho = 0.407, p < 0.01$) に相関が認められた。人生における目的・意識と死後の世界観 ($\rho = 0.154, p < 0.05$)、死への恐怖・不安 ($\rho = -0.134, p < 0.05$)、死への関心 ($\rho = 0.293, p < 0.01$)、寿命観 ($\rho = 0.145, p < 0.05$) に相関が認められた。死への関心と死後の世界観 ($\rho = -0.217, p < 0.01$)、寿命感 ($\rho = 0.239, p < 0.01$) に相関が認められた。寿命観と死後の世界観 ($\rho = 0.357, p < 0.01$) に相関が認められた。

表5 死生観因子の相関

	死からの回避	人生における 目的・意識	死への関心	寿命観
死後の世界観	-0.134*	0.154*	-0.217**	0.357**
死への恐怖・不安	0.407**	-0.134*		
死への関心		0.293**		
寿命観		0.145*	0.239**	

有意水準* $p < .05$ ** $p < .01$

3. ワーク終了後の「生と死」への思い (表6)

学習後の「生と死」への思いは、その文脈から6つのカテゴリーが抽出できた。以下、カテゴリーは【 】で示し、キーワードは「 」で示す。()内はポイントを示す。

まず、死というものをどのような感覚で捉えているかをまとめた【死の世界観】では、「難しい・怖い・嫌な・恐ろしい・避けたい・はかない・辛い」(27)と否定的で特別なものとして捉えるキーワードが最も多かった。次に、生と死に対する興味や意欲である【生と死への関心】では、「考えることが少ない」(16)がある一方で、生は「奇跡的・命を尊重・素晴らしいこと」(6)のキーワードがあった。また、一人称で考えた【生を全うさせる意志】では、「愛が大切・全力で生きる・後悔したくない・今を楽しく・見つめ直す・前向き・生きた証・生きていることが幸せ・出会いや関わりが大切」(26)の肯定的キーワードが多かった。職業人としての意識である【業務としての生と死】では、「命を大切にできる人・対処能力をつける・愛で接する・覚悟・サインを読み取る」(6)などがあった。そして、最期の【看取り】としては、「生を守りながら死を迎える人の援助・最期まで幸せ・死を迎える寂しさ・安らかな死を迎える」(4)などがあった。【死の軽視】としては、「もっと考えるべき・理解者が増えるべき・少なくなるべき・悲しい・命の選別」(7)があった。

ただし、キーワードとは単純にグループ化し概念化できるものではない。今回は、文中の脈絡から内容を確認することや、キーワード同士の関係性を探求するには至っていないことを付け加える。

表6 KJ法の結果 ①ワーク終了後の「生と死」への思いに関する記述

カテゴリー	キーワード	(ポイント)
死の世界観	難しい・怖い・嫌な・恐ろしい・避けたい・はかない・辛い・特別	(27) / 生と隣合わせ・誰にでも・身近・避けられない・背中合わせ (6) / 死後の世界はある (1)
生と死への関心	奇跡的・命を尊重・素晴らしいこと	(6) / 考えることが少ない (16) / 経験がない (1) / 分からない (7)
生を全うさせる意志	愛が大切・全力で生きる・後悔したくない・今を楽しく・見つめ直す・前向き・生きた証・生きていることが幸せ・出会いや関わりが大切	(26) / 命を大切に・親に感謝 (9) / 協力したい (1) / 支えが必要 (1) / 迎えたい (1)
業務としての生と死	命を大切にできる人・対処能力をつける・愛で接する・覚悟・サインを読み取る	(6) / 良い看護師・支えたい (4) / 生と死に深く関わる仕事 (1)
看取り	生を守りながら死を迎える人の援助・最期まで幸せ・死を迎える寂しさ・安らかな死を迎える	(4) / 家族の成長過程 (1)
死の軽視	もっと考えるべき・理解者が増えるべき・少なくなるべき・悲しい・命の選別	(7)

4. 死生観を導き出す教育効果

ワーク終了後の「生と死」への自由記述で、学習成果や学習への動機づけに関するものを示す(表7)。「命の大切さ・生きる意味を考える貴重な体験」「人の意見が心に響いた・新鮮・考えさせられた」「もっと深く真剣に考えたい・話したい」「授業や実習に臨む姿勢が変わる」などは学習の満足度と動機付けとして評価できる内容である。

表7 KJ法の結果 ②ワーク終了後の「学習成果や動機づけ」に関する記述

カテゴリー	キーワード	(ポイント)
新たな知識	色々な死を知った	(7)
学習の意義	命の大切さ・生きる意味を考える貴重な経験	(28) / 人の意見が心に響いた・新鮮・考えさせられた (27) / 自分の考えが人に与える影響を考えた (1) / 充実した時間 (1)
学習の意欲	もっと深く真剣に考えたい・話したい	(10) / 授業や実習に臨む姿勢が変わる (3) / 多く学ぶ必要がある (1) / 大きな課題になる (1)

VII. 考察

1. 看護学生の死生観の特徴

死生観の得点においては、死生観項目の中で死後の世界観の平均点が高かったことは、石田ら(2007)の看護学生の死生観に関する研究と同じ結果であった。また、死への恐怖・不安や死への関心が高いことも同様の結果といえる。その中で石田は、学生は死に直面する機会が少ないことから、死をその人の存在がなくなるのではなく生まれ変わることととらえている人が多く、死を現実のものとして受け止められていない¹⁰⁾と述べている。新見(2002)も、看護学生は死を別の世界にあると認識し、死を自分のこととして向き合えていない学生が多い¹¹⁾ことを明らかにしている。死後の世界観と死からの回避、死への関心は負の相関があることから、死後の世界があると思う学生は死への関心は低く、死について考えようとしなないといえる。また、人生にはっきりとした使命と目的を持ち生きている学生は、死への恐怖・不安は低く、死への関心と寿命観は高いといえる。

本調査では、死生観因子である「人生における目的・意識」と「死への関心」の相関関係が高かった。併せて、ワーク後の自由記述でも、死の世界観を否定的に表現しながらも、自己の生を全うさせ

たいという意識の高さがうかがえた。つまり、グループでの話し合いは生命に対する考えを持ち、職業意識を高めることに効果があったといえる。学生は、「死」に関するテーマを通して、人生における目的・意義を認識し積極的な人生観となっていく。そして、話し合いをすることで他者の死生観に触れ価値観の多様さに気づき、自分自身の死生観の形成につながっていくと考える。今後、具体例の呈示や話し合いを取り入れた学生参加型の授業展開を心がけたい。

2. 看護学生のワーク前後の変化と男女差

全体的にワーク前後の死生観尺度の平均点に差は認められなかった。これは、思索の方向性を具体的に示さなかったことや、すぐに受け止め方が変わる内容ではないことがうかがえる。今後、実習等でその人らしさを追求し、人生の一部分に深く関わることの責任と役割を考えながら具体的援助方法を模索することが重要である。また、男子学生に関しては死生観尺度の変化が大きく現れた。加藤ら(1980)は、青年期における情動的共感性の特質として、発達段階が進むにつれて「感情的被影性」は高くなり、男子より女子の方が感情的影響を受けやすいとしている¹²⁾。もともと、発達段階と感受性の傾向には男女差があることを示しているが、今回はこれまで生と死について考える機会の少なかった男子学生が、問いをたて考える環境を提供されたことにより、一時的にでも関心が高まったのかもしれない。今後、男性性・女性性としてお互いを尊重し受け止め合えることが、多様な死生観を受け止められる包容力として養われることを期待したい。

3. 看護学生のワーク前後での情意領域の変化

今回の取組みで、死生観自体の大きな変化はなかったが、自身の生き方や看護職への意識を高める意見が多く聞かれた。また、興味を持って他者の意見を受け止め貴重な経験と捉えていた。これは、多様な価値観への柔軟な感性として評価したい。今後の学習経験の積み重ねが、死生観の育成には必要だと考える。協同学習の効果としては、学習者間または教師との交流の機会となり、学生同士の支え合いが満足感に繋がっているように感じた。学習者の感覚が肯定的であるということは、自己開示や親近感あるいは活力の根源となり情意領域の揺さぶりとして学習効果を高めるきっかけとなるだろう。

4. 死生観教育とケアの質を高める効果

学習者にとって全体の中で自らを俯瞰するということは、物事を考える動機づけとして大切なことであり、初期学習者であっても命について協同で考えることは自分自身を問い直す契機となった。安全で安楽な援助とは、先を見通した専門的知識と技術が必要となるばかりではなく、援助者が何を認知しどのように動くかという情意領域に影響するものである。最善の判断と行動がとれるよう、継続した教育の機会が必要である。

VIII. 結語

1. 本研究において得られた内容を、以下にまとめる。

- ①看護学初期学習者の多くは、死を現実のものとして受け止められておらず、死への恐怖・不安が強かった。
- ②看護学初期学習者でも、人生にはっきりとした使命と目的をもっている人は、死への恐怖・不安

は低く、死への関心と寿命感が高かった。

- ③看護学初期学習者の話し合い前後に測定した死生観尺度では、男子が有意に差を認めた。
- ④看護学初期学習者の職業意識を高め積極的な人生観にするには、死を現実として感じられるような具体例の提示や、参加型の授業構成を望む学生が多かった。
- ⑤看護学初期学習者は、命の大切さや生きる意味について考えることを貴重な体験と感じ、人の意見を聞き学ぼうとする人が多かった。
- ⑥看護学初期学習者に行った命に関する協同学習において、死生観育成への大きな変化はなかったが、価値観の多様さに気付き肯定的思考を表現するなど情意領域の育成に効果的だった。

2. 終末期教育の指導計画作成 (表9)

看護学生のワーク終了後の学習成果や動機づけ (表6, 7) で最も多かった「命の大切さ・生きる意味を考える貴重な経験」や「人の意見が心に響いた・新鮮・考えさせられた」を受け、「考える経験」としての事例を多く取り入れた構成とし、授業運営上意見交換できる教材を工夫した。教育課程の位置づけについては今後の課題とする。

表9. 終末期教育の指導計画

回	学習内容 (キーワード)	授業の進め方
1	死とは何か (終末期ケアと歴史)	講義) 学習資料、事例、学びシート
2	死とは何か (老年期の特徴と発達課題、死の概念)	講義) 学習資料、事例、学びシート
3	死にゆく人の求めるもの (全人的ケア、看取りの場)	講義) 学習資料、事例、学びシート
4	死の受容までのプロセス (キューブラ・ロス)	講義) 学習資料、事例、学びシート
5	死への恐怖と不安 (人称、自由、孤独)	講義) 学習資料、事例、学びシート
6	危篤時の技術 (看取り、コミュニケーション、エンゼルケア)	講義) 学習資料、学びシート
7	グリーフケア (遺族、悲嘆、QOL)	講義) 視聴覚教材、ワークシート
8	グリーフケア (スピリチュアルケア)	講義) 視聴覚教材、学びシート
9	終末期における他職種との協働 (役割、チームケア)	講義) 学習資料、事例紹介、学びシート
10	まとめ	評価

①事例および「学びシート」について

筆者の体験を基にした事例や「うらやましい死に方」^{※1}の収録文を読み、感想を述べ合う時間を設ける。また、毎回授業終了後に「学びシート」を配布し、学びの内容、感想や目標についての記述作業をし、意識的な認知刺激や疑問などに対応するための媒体とする。

②視聴覚教材の選定について

映画「遺体 明日への10日間」^{※2}は、遺体に真摯に向き合い言葉をかける場面や合掌する姿など、尊厳・死後の変化・グリーフケアなどが分かり易く凝縮されている。観て欲しいポイントを予め説明し、問いを立て視聴する。その後ワークシートで考えを整理し、感想を述べ合う材料にする。また、動画「風の電話～もし、この声が届くなら話しを聞いてください!」^{※3}は、亡くなった家族へ話しかけるドキュメンタリー映像で、グリーフケア、スピリチュアルケアについて考え意見交換する材料とする。

※五木寛之編 (2014)「完本 うらやましい死に方」文芸春秋、全国から寄せられた投稿集。

※2.君塚良一監督作品 (2013 日本映画) ジャーナリスト石井光太が、2011年3月11日に発生した東日本大震災直後からの十日間をありのまま綴ったルポルタージュ『遺体 震災、津波の果てに』を実写映像化した作品。

※3.NHK スペシャル「かぜの電話残された人々の声」の一部抜粋で、少年が亡き父親に話しかける場面。

IX. おわりに

看護基礎教育における学修への動機付けは、今後専門的学びを深める上で大変意義深く、学生自身が自分の生と重ねあわせ思考し創造する機会となり、より良く生きる豊かさに繋がるだろう。今後、指導計画に基づいた取組みを評価することで、内容の充実を図りたい。また、今回は看護学生を対象としたのもであったが、今後地域での医療福祉を充実させるためには、看護師と介護福祉士の連携を強化させる必要がある。介護学生へも焦点をあて、途切れのない支援体制を構築させることが課題である。

謝辞

今研究の趣旨を御理解いただき参加して下さったF看護学生の皆様、および御協力いただきました関係の先生方に深謝いたします。

参考 引用

- 1) 内閣府 平成 30 年版高齢社会白書 (全体版) (閲覧 2018.12.1)
https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2018/zenbun/30pdf_index.html
- 2) 厚生労働省、人口動態調査による人口動態統計(確定数) (閲覧 2018.12.1)
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei17/index.html>
老衰による死亡時の「場所」の推移をグラフ化してみる(最新)
<http://www.garbagenews.net/archives/2283920.html>
- 3) 厚生労働省『医療と介護の一体的な改革』(閲覧 2018. 1. 4)
<http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000060713.html>
- 4) 川島孝一郎 (2010)『終末期の生活者を支える相談支援マニュアル策定に関する研究』平成 21 年度厚生労働科学研究補助金 (厚生労働科学特別研究事業)
- 5) 岡本双美子 (2005)『看護師の死生観尺度作成と尺度に影響を及ぼす要因分析』, 日本看護研究学会雑誌 28 (4) : 53.
- 6) 丹下智香子 (1995)『死生観の展開』, 名古屋大学教育学部紀要, 42 : 149-156.
- 7) 風岡たま代, 川守田千秋 (2006)『看護学生の死生観の学年変化に関する一考察—丹下の「死に対する態度尺度」を用いて—』, 聖隷クリストファー大学看護学部紀要 (14).
- 8) 平井啓, 坂口幸弘ら (2000)『死生観に関する研究—死生観尺度の構成と信頼性・妥当性の検証—』死の臨床, 23 (1) : 71-76.
- 9) 平成 24 年度、佐賀県教育センター個別実践研究、協同学習 (閲覧 2016. 8. 31)
www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h24/08%20kateika/jissai2.htm
- 10) 石田順子ら (2007)『看護学生の死生観に関する研究』桐生短期大学紀要, 18 : 109-115.
- 11) 新見明子 (2002)『看護学生の死生観—Purpose in-Life Test の分析より』川崎医療短期大学紀要, 22 : 25-30.
- 12) 加藤隆勝, 高木秀明 (1980)『青年期における情動的共感性の特徴』筑波大学心理学研究, 2 : 33-42.

短大生への親の言葉かけと現在の考え方や性格との 関連性について

高妻 弘子

How do Words Offering from Parents to Junior College Students Effect Their Attitude and Personalities of the Moment?

Hiroko KOZUMA

1 はじめに

本研究は、短大生における現在の親の言葉かけが、学生の考え方や性格とどのような関連があるか明らかにすることを目的としたものである。

近年、子育てについての情報はかなり増えてきており容易に手に入りやすくなっている。子どもの発達や子育てに関するアドバイスはもちろんのこと、TVやラジオではカウンセラー等による子育て相談や実例・実践例の紹介などもおこなわれている。書店でも子育てに関する書籍は増えてきており、言葉かけによる効果や影響を題材にしているものも目にする機会が多くなった。筆者は、前回、『子どもが育つ魔法の言葉』ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、石井千春＝訳（1999）におけるドロシー博士の詩「子は親の鏡」19連の中から次の4連に絞って、幼児期における親の言葉かけと子どもの考え方や性格との関連性について検証した（高妻 2018）。

子どもを馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる

叱りつけてばかりいると、子どもは「自分は悪い子なんだ」と思ってしまう

励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる

認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる

アンケートは、短大生に幼児期を振り返ってもらい過去の記憶をたどりながら答えてもらったこともあり信憑性に欠ける部分もあるかもしれないが、結果は、「認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる」においては関連性が見られたが、他3連に関しては強い関連があるとは言いきれなかった。そこで今回、短大生の現在における親の言葉かけと考え方や性格との関連はどうだろうかという点に着目して検証をおこなった。

これまでの研究において、親の言葉かけと子どもの考え方、性格についての研究は少ない。今回は次の先行研究を参考にしながら「馬鹿」「叱り」「励まし」「認め」をポイントに幼児期の生活に想定される場面を取り上げ、質問紙を独自に作成した。1つは「自己抑制」「自己主張」「明確さ」「忍耐」を促進するような言葉かけ因子を見出し、自己抑制を促す言葉かけは子ども

の自己抑制力に影響しないことや自己主張を促進する言葉かけが多い場合は自己抑制が発達することを明らかにした、森下・藤村（2013）の小学校の頃の養育者からの言葉かけが女子大学生の自己制御機能の発達に与える影響についての研究。もう1つは、母親の言葉かけの分析結果から「寄り添い」「否定拒否」「突き放し」「なぐさめ」「受容支持」の5つの因子を見出した、森下・松山（2014）の中学・高校時代の言葉かけが女子大学生の母子関係に与える影響を調べた研究である。今回は、現在の短大生の生活を想定し質問紙を作成することとした。

2 予備調査

短大生が比較的経験するであろう場面、たとえば「何かに成功したとき」「夜更かししているとき」など15場面を想定し、現在の日常生活において親からかけられると考えられる言葉にはどんなものがあるか「馬鹿にされた言葉」「叱られた言葉」「励まされた言葉」「認められた言葉」の4枠について短大生37名に自由記述式の予備調査をおこなった。自身がかけられた言葉だけでなく友達から聞いた話やメディアから得た情報でもよいことを伝え、できるだけ具体的に、また思いつく限り多くの記述をしてもらい質問紙を作成した。項目については馬鹿にされる・叱られる・励まされる・認められるであろう状況を平均的に取り上げ、偏りのないよう配慮した。

3 本調査

現在、親からかけられる言葉と自身の考え方や性格との関係を検証するために、短大生を対象に質問紙調査をおこなった。

(1) 調査対象

短大生265名（1年生204名、2年生61名）を対象に質問紙調査を実施した。そのうち有効回答が得られた262名（1年生203名、2年生59名）のデータについて分析をおこなった。

(2) 質問紙の作成

親からの言葉かけについての項目は、日常生活において想定される場面と予備調査で得た回答から質問紙を作成し用いた（表1）。質問紙には予備調査で書き出された言葉を分類し、代表的な2~3例をあげた。方言や表現が適切でない部分もあるが、学生の書き出した言葉が身近なものであると考えそのまま使用した。また、代表的な例のなかに言葉が入っていないと戸惑う学生のために、自身が抱いた感情で選択できるように（馬鹿にされた）（励まされた）等と示した。

なお、考え方や性格については自己肯定感尺度の中から尺度を絞って用いることとした。

ドロシー博士の「馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる」では、引っ込みじあんを自己表明・対人積極性と捉え、平石（1990）の自己肯定意識尺度8項目、佐伯ら（2006）の自己効力感・自己肯定感尺度32項目のうち6項目を用い、「私は引っ込みじあんです」の項目を加えた。「叱りつけてばかりいると、子どもは自分は悪い子なんだとってしまう」「励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる」では、自己実現的態度・充実感と捉え、平石（1990）の自己肯定意識尺度16項目、佐伯ら（2006）の自己効力感・自己肯定感尺度32項目のうち8項目を用い「自分は悪い子だと思っています」「私は自分に自信があります」の2項目を加えた。「認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる」については自己受容と捉え、平石（1990）の自己肯定意識尺度8項目のうち7項目を用い「私は自分のことが好きです」の1項目を加えた（表2）。これに関しては前回と同じ項目になっている。

表1 短大生が親からかけられる代表的な言葉について

1. 積極的に手伝いをしたとき	1. 馬鹿にされた(どうせできんが 余計時間がかかる などの言葉) 2. 叱られた(触らんで また失敗して あっち行って などの言葉) 3. 励まされた(もう少し 頑張って できるとおもうよ などの言葉) 4. 認められた(助かるわ 見直した 成長したね などの言葉)
2. テストができなかったとき	1. 馬鹿にされた(どうせできんちゃから いつものことやわ などの言葉) 2. 叱られた(勉強せんからよ 遊んでばかりやからやわ などの言葉) 3. 励まされた(次、頑張ればいいよ 難しかったんだね などの言葉) 4. 認められた(本当はもっとできるんだけどね 十分頑張ったから などの言葉)
3. 何かに失敗したとき	1. 馬鹿にされた(ほらやっぱりね ウケる～ ばっかじゃない などの言葉) 2. 叱られた(何で失敗すると だから言ったでしょ いい加減にして などの言葉) 3. 励まされた(次は出来る もう1度やってみたら 心配せんで大丈夫 などの言葉) 4. 認められた(そこまで出来れば大丈夫 ここまでできてすごいじゃん などの言葉)
4. 食べ物の好き嫌いをしたとき	1. 馬鹿にされた(まだ食べれんと? えっ嘘やろ 子どもじゃん などの言葉) 2. 叱られた(残すな 食べるまで出すからね 全部食べなさい などの言葉) 3. 励まされた(少しでも食べてみて きっと食べれるが などの言葉) 4. 認められた(苦手やっちゃね 食べられなくてもいいが などの言葉)
5. 何かに成功したとき	1. 馬鹿にされた(できて当たり前じゃん いまさら? などの言葉) 2. 叱られた(何で今までできんかったと? もっと上手にできんと などの言葉) 3. 励まされた(頑張ればもっと上手にできる 努力してよかったね などの言葉) 4. 認められた(頑張ったね できると信じてたよ などの言葉)
6. 進んで片付け(掃除)をしたとき	1. 馬鹿にされた(時間がかかるね 珍しい などの言葉) 2. 叱られた(勝手に動かさんで 余計なことせんで など) 3. 励まされた(最後まで頑張って こうすると早いよ などの言葉) 4. 認められた(ありがとう 頑張ってるね 助かるわ などの言葉)
7. 夜更かししているとき	1. 馬鹿にされた(病気じゃない? 朝も夜も分からんちゃ などの言葉) 2. 叱られた(いつまで起きちよっと? 早く寝なさい などの言葉) 3. 励まされた(体調崩すよ 目を閉じてみたら などの言葉) 4. 認められた(眠くないんだね 大人になったね などの言葉)
8. 勉強のことで質問したとき	1. 馬鹿にされた(馬鹿じゃない 習ったのに分からんと? などの言葉) 2. 叱られた(授業で聞いてないからよ 自分で調べなさい などの言葉) 3. 励まされた(一緒に調べてみようか もう少し頑張ってみよう などの言葉) 4. 認められた(難しいことしてるね 勉強してすごいね などの言葉)
9. 実力が発揮できたとき(学校行事、習い事など)	1. 馬鹿にされた(できて当たり前じゃん やっとできたね などの言葉) 2. 叱られた(あそこがダメだった こうしたほうがよかった などの言葉) 3. 励まされた(これからも頑張って 応援してるよ などの言葉) 4. 認められた(さすがやね 努力してたもんね などの言葉)
10. 就職、進路の相談をした時	1. 馬鹿にされた(どうせ無理でしょ 続けられるの? などの言葉) 2. 叱られた(やめとけ 考えなおしたら 何考えてるの? などの言葉) 3. 励まされた(きっとできるよ 応援してる やるだけやったら? などの言葉) 4. 認められた(挑戦するってすごい うまくいくといいね などの言葉)
11. 園や学校の先生に叱られたとき	1. 馬鹿にされた(またっ? 何度も懲りんね などの言葉) 2. 叱られた(あんたがいけないでしょ 分からん子やね などの言葉) 3. 励まされた(今度頑張ればいいよ 明日はいいことある などの言葉) 4. 認められた(つらかったね 何か理由があったんでしょ などの言葉)
12. 何かプレゼントをしたとき	1. 馬鹿にされた(センス悪い 違うのがほしかった などの言葉) 2. 叱られた(こんなのにお金使って 貯金しなさい などの言葉) 3. 励まされた(このために頑張ってたんだね 大切にするから などの言葉) 4. 認められた(嬉しい ありがとう こんな欲しかった などの言葉)
13. 遊びで帰りが遅くなったとき	1. 馬鹿にされた(時間も分からんと 遊び人間 不良 などの言葉) 2. 叱られた(遅いでしょ! 何時だと思ってるの などの言葉) 3. 励まされた(次からは時間守ってね 早めに連絡して などの言葉) 4. 認められた(何かあったんでしょ 遅いから心配してた などの言葉)
14. 園や学校の先生にほめられたとき	1. 馬鹿にされた(できて普通じゃん それぐらいでほめられたの? などの言葉) 2. 叱られた(何で今までできんかったと もっとできるとでしょ などの言葉) 3. 励まされた(これからも応援してるよ 今度も楽しみにしてるね などの言葉) 4. 認められた(頑張ってたもんね 本当によくできたね さすがだね などの言葉)
15. 学校や友人のことで悩んだとき	1. 馬鹿にされた(どうでもいいじゃん 悩むだけ損 などの言葉) 2. 叱られた(考えすぎ 相手はどうも思っちゃらんから などの言葉) 3. 励まされた(明日はうまくいくよ 思いを伝えてみたら などの言葉) 4. 認められた(いろいろ考えるよね 気持ちはわかるな などの言葉)

表 2 現在の考え方や性格について

	4 当てはまる (そうだ)	3 どちらかといえば当てはまる (そうだ)	2 どちらかといえば当てはまらない (違う)	1 当てはまらない (違う)
問 1. 人前でもこだわりなく自由に感じたままを言うことができます	4	3	2	1
問 2. 自主的に友人に話しかけていきます	4	3	2	1
問 3. 疑問だと感じたらそれを堂々と言えます	4	3	2	1
問 4. 自分の納得のいくまで相手と話し合うようにしています	4	3	2	1
問 5. 人前でもありのままの自分を出せます	4	3	2	1
問 6. 友達と真剣に話し合います	4	3	2	1
問 7. 私は引っ込み思案です	4	3	2	1
問 8. 欠点の1つや2つあってもかまわないと思います	4	3	2	1
問 9. 自分なりの個性を大切にしています	4	3	2	1
問 10. 自分にはよい面がたくさんあります	4	3	2	1
問 11. 自分のよいところも悪いところもありのままに認めることができます	4	3	2	1
問 12. 自分には自分なりの人生があってもよいと思います	4	3	2	1
問 13. 自分の悪いところは気になりません	4	3	2	1
問 14. 自分の個性を素直に受け入れています	4	3	2	1
問 15. 私は自分のことが好きです	4	3	2	1
問 16. 張り合いがあり、やる気があります	4	3	2	1
問 17. 自分を失うことなく、自分の道を進んでいます	4	3	2	1
問 18. 前向きな姿勢で物事に取り組んでいます	4	3	2	1
問 19. 生活がすごく楽しいと感じています	4	3	2	1
問 20. 自分の好きなことがやれていると思います	4	3	2	1
問 21. 自分が立てた計画はうまくいく自信があります	4	3	2	1
問 22. 夢や目標をもっていますか	4	3	2	1
問 23. 誰かが悪いことをしたときに、それをやめるように言います	4	3	2	1
問 24. 自分は悪い子だと思っています	4	3	2	1
問 25. 私は自分に自信があります	4	3	2	1

4 結果

(1) 現在、親からかけられる代表的な言葉について

全体の結果を表3に示した。まず全体像を見てみると、どの項目においても低い割合を占めたのが馬鹿にされた言葉であり、ほぼ5.0%未満であった。そのなかでも1番高い割合を占めたのは6.進んで片付け(掃除)をしたときで11.1%であった。叱られたと感じたのは、7.夜更かししているとき(59.9%)のみが半数を超え、次いで、2.テストができなかったとき(42.0%)13.遊びで帰りが遅くなったとき(36.6%)という結果となった。同じく、励まされたと感じた項目で高い割合を占めたのは、3.何かに失敗したとき(73.3%)10.就職・進路の相談をしたとき(71.0%)11.園や学校の先生に叱られたとき(53.4%)の3項目であった。また、認められたと感じた項目で高い割合を占めたのは12.何かプレゼントをしたとき(87.4%)1.積極的に手伝ったとき(86.6%)5.何かに成功したとき(70.1%)6.進んで片付け(掃除)したとき(70.6%)が70%を超えた。次いで14.園や学校の先生にほめられたとき(65.6%)9.実力が発揮できたとき(54.6%)の項目も半数を超えている。励ましと叱られで同等の割合を示したのは2.テストができなかったとき(42.7%) (42.0%)13.遊びで帰りが遅くなったとき(34.4%) (36.6%)で

あった。また、8.勉強のことで質問したときについては、認められ（30.9%）励まされ（37.4%）叱られ（28.6%）と3つの言葉かけに大差がなかった。認められと励まされが同等の割合になったのは、15.学校や友人のことで悩んだときで（41.2%）（44.3%）であった。

表3 自身がかけられた言葉の全体の割合

項目		平均	4 (認められ)	3 (励まされた)	2 (叱られた)	1 (馬鹿にされた)
短大生が親からかけられた言葉について	1. 積極的に手伝いをしたとき	3.76	86.6%	8.4%	1.9%	3.1%
	2. テストができなかったとき	2.56	11.1%	42.7%	42.0%	4.2%
	3. 何かに失敗したとき	2.83	9.9%	73.3%	11.1%	5.7%
	4. 食べ物の好き嫌いをしたとき	3.03	27.6%	47.9%	20.3%	4.2%
	5. 何かに成功したとき	3.65	70.1%	26.1%	1.9%	1.9%
	6. 進んで片付け(掃除)をしたとき	3.37	70.6%	16.8%	1.5%	11.1%
	7. 夜更かししているとき	2.41	8.8%	30.2%	59.9%	1.1%
	8. 勉強のことで質問したとき	2.92	30.9%	37.4%	28.6%	3.1%
	9. 実力が発揮できたとき	3.40	54.6%	42.0%	1.5%	1.9%
	10. 就職・進路の相談をしたとき	3.00	17.6%	71.0%	6.1%	5.3%
	11. 園や学校の先生に叱られたとき	2.88	21.0%	53.4%	22.1%	3.4%
	12. 何かプレゼントをしたとき	3.79	87.4%	9.5%	2.3%	0.8%
	13. 遊びで帰りが遅くなったとき	2.77	24.4%	34.4%	36.6%	4.6%
	14. 園や学校の先生にほめられたとき	3.61	65.6%	31.7%	1.1%	1.5%
	15. 学校や友人のことで悩んだとき	3.22	41.2%	44.3%	11.1%	3.4%

(2) 現在、親からかけられる言葉と自己肯定感の関係について

表2のアンケートからそれぞれ個人の「自己表明・対人積極性」「自己実現的態度・充実感」「自己受容」の平均値を求めた。平均値の1~1.4を1群、1.5~2.4を2群、2.5~3.4を3群、3.5~4を4群とし、かけられた言葉に対する1~4群の割合を図にした。

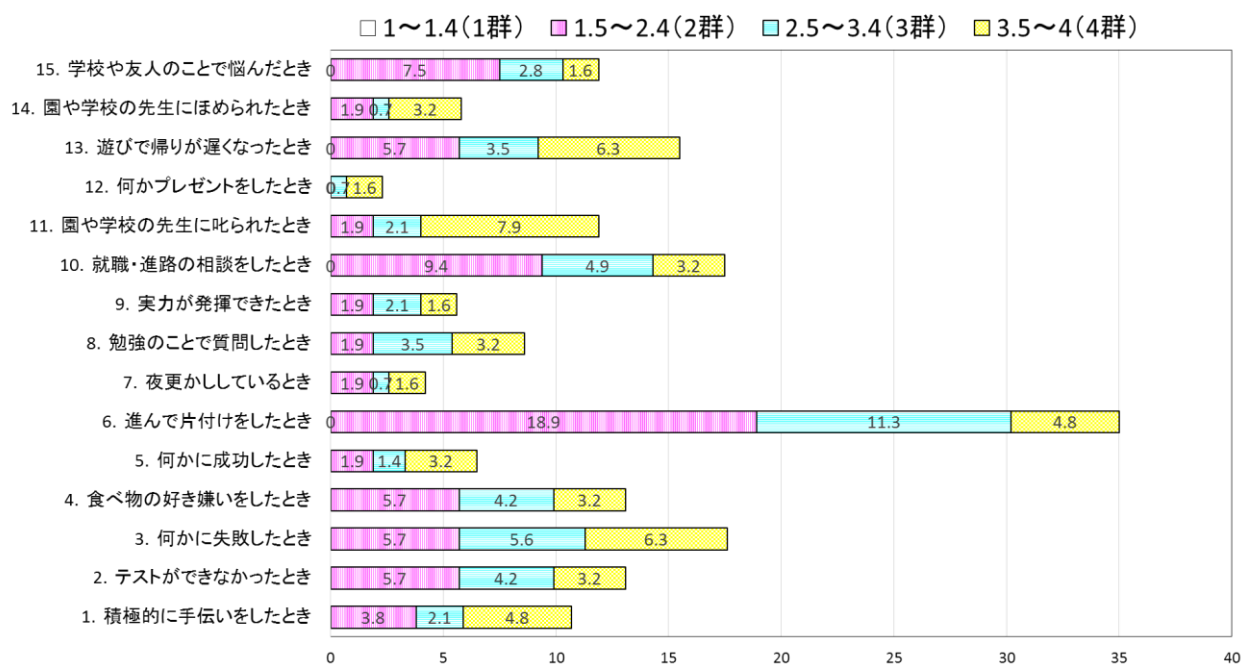


図1 自己表明・対人積極性と馬鹿にされた言葉かけの割合 (%)

まず、自己表明・対人積極性と馬鹿にされた言葉かけの割合から「子どもを馬鹿にすると、引っこみじあんな子になる」を検証した(図1)。全体的にほかの項目より割合が高かったのは6.進んで片付けをしたときであった。10.就職・進路の相談をしたとき、15.学校や友人のことで悩んだときといった親を頼りたい項目でも馬鹿にされたと答えた学生の割合は他の項目より高めであった。しかし、自己表明・対人積極性の数値が1番低い1群は、すべてにおいて0%であった。

図2では「叱りつけてばかりいると、子どもは自分は悪い子なんだと思ってしまう」を自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけの割合からみてみた。ここでも自己実現的態度・充実感の数値が1番低い1群は該当なしだった。2群、3群、4群を比較すると割合に大きな差異はあまりみられないが、項目によっては4群の割合が若干低い項目や該当者なしの項目もあった。項目の内容をみると、2.テストができなかったとき、7.夜更かししているとき、13.遊びで帰りが遅くなったときなど、一般的に叱られる傾向にある項目で割合が高いことが示された。

次に「励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる」を自己実現的態度・充実感と励ましの言葉かけの割合(図3)からみてみる。こちらでも1群該当率は0%であった。2群から4群においては同等の割合のものも多いが9.実力が発揮できた時、14.園や学校の先生にほめられたときについては数値が高くなるにつれて割合は低くなっていた。

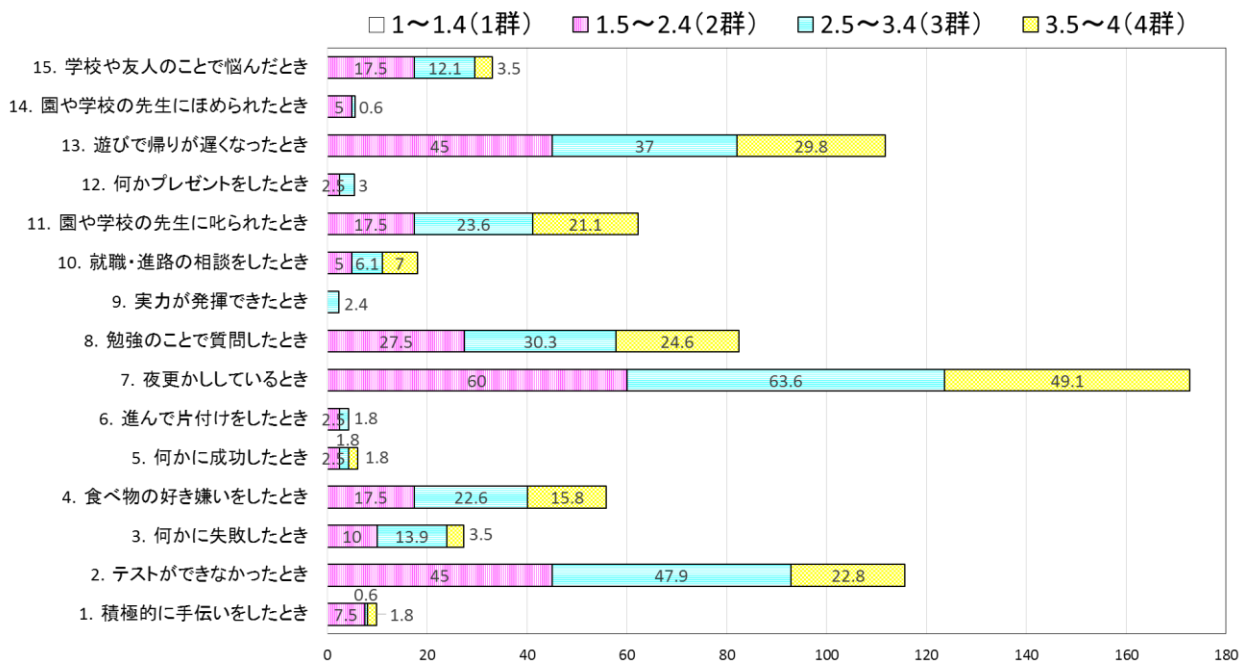


図2 自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけの割合 (%)

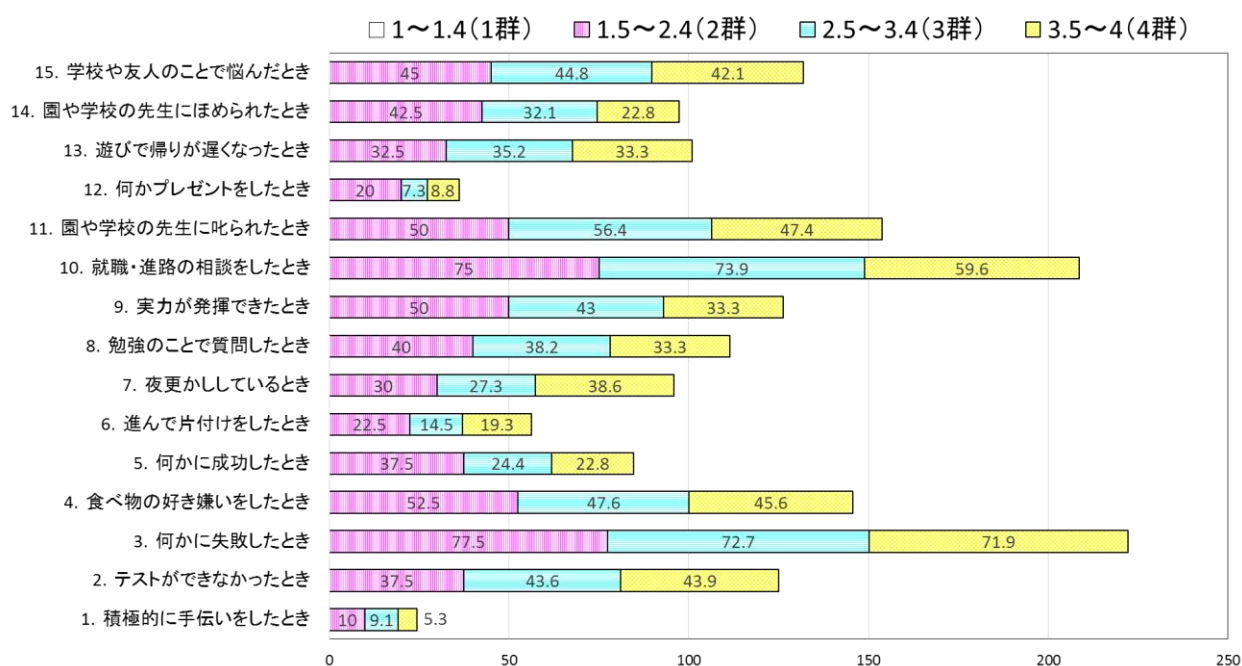


図3 自己実現的態度・充実感と励ましの言葉かけの割合 (%)

図4では、「認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる」を検証するため、自己受容の数値と認められた言葉かけとの関連性をみた。自己受容の数値の低い1群は該当なしであった。すべての項目において2群よりも4群のほうが認められた言葉かけの割合が高くなっている。

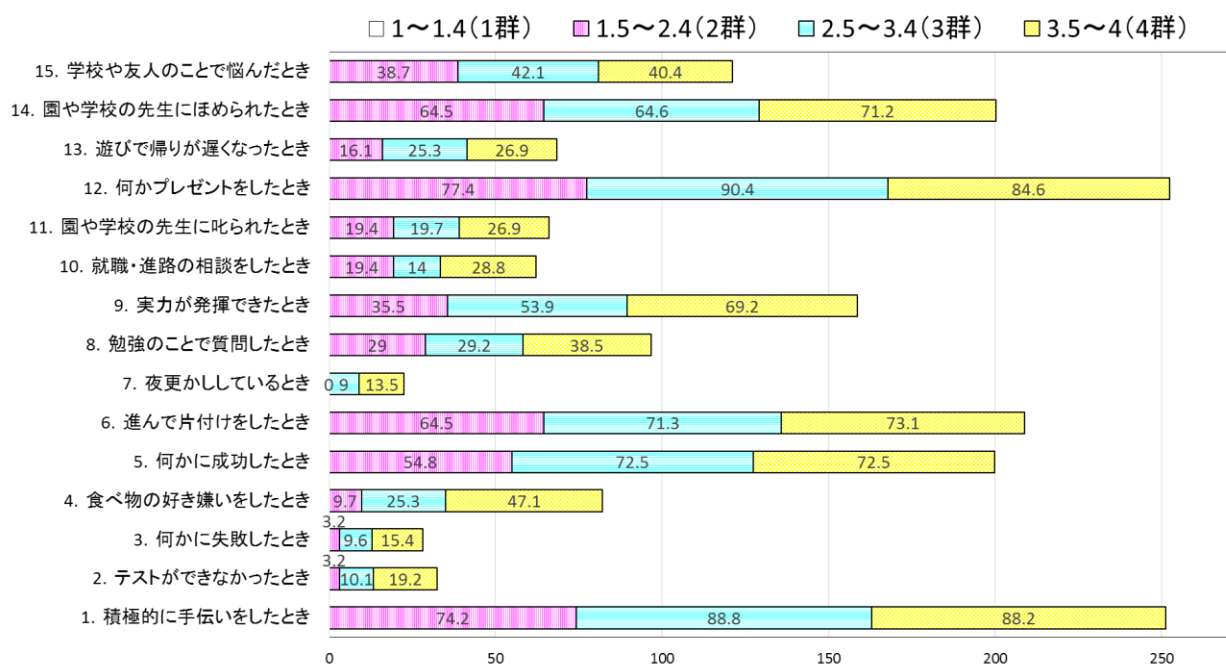


図4 自己受容と認められた言葉かけの割合 (%)

(3) 親からかけられる言葉と現在の性格の関係について

表 1 のアンケートから個人の平均点を出し、1~1.4 を馬鹿にされた言葉が多かった群、1.5~2.4 を叱られた言葉が多かった群、2.5~3.4 を励ましの言葉が多かった群、3.5~4 を認められた言葉が多かった群としてそれぞれ「私は引っ込みじあんだ」「私は悪い子だ」「自分に自信がある」「自分が好きだ」と答えた割合をみた。

1~1.4 の馬鹿にされた言葉が多かった群は該当者 1 人で、「私は引っ込みじあんだ」「どちらかといえば悪い子だ」「自分に自信がある」「自分が好きだ」と回答している。

図 5 は叱られた言葉が多かった群のグラフである。どちらかといえばを含めると 60% が自分を引っ込みじあんだと思い、50% が自分を悪い子だと感じていた。また、自分に自信がないと答えたのは 80% であった。自分が好きかどうかについても 80% が好きではないと答えた。

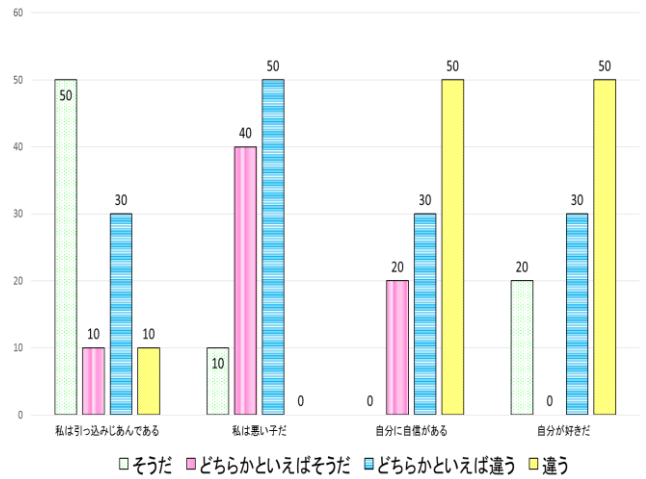


図 5 叱られた言葉が多かった群 (%)

励ましの言葉が多かった群のグラフを図 6 に示した。どの項目もどちらかといえばを選択する傾向が強い。引っ込みじあんだどうか、自分が好きかどうかは半々というところである。どちらかといえば悪い子ではないと答えたのは 53.2% で、悪い子ではないを含めると 72.2% と高い割合を示した。自分に自信があるかどうかについても、どちらかといえばを含め 67.3% がないと答えた。

図 7 に示したのは認められた言葉が多かった群のグラフである。引っ込みじあんに関してはだいたい同じ割合であったが、どちらかといえば悪い子ではないと答えたのは 60.9% と高い割合を示した。悪い子ではないを含めると 87% になる。自分が好きかどうか、どちらかといえばを含めると 73.9% が好きだと答えている。

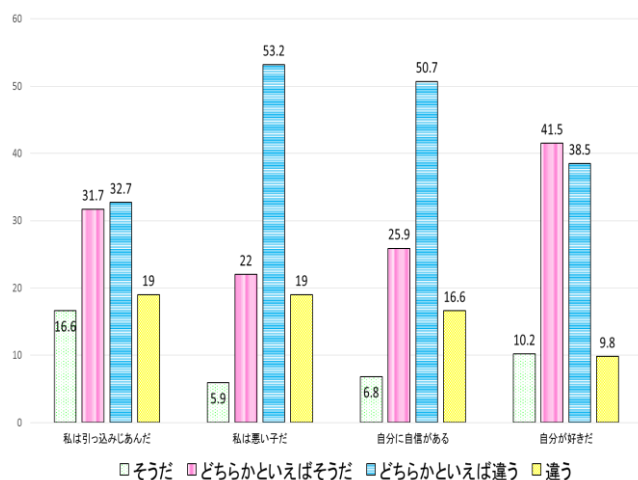


図 6 励ましの言葉が多かった群 (%)

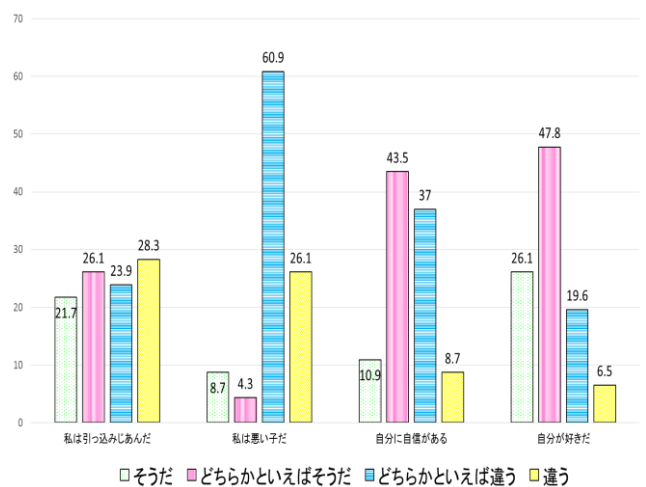


図 7 認められた言葉が多かった群 (%)

考察

本研究は『子どもが育つ魔法の言葉』ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、石井千春＝訳（1999.PHP）に記載されている「子は親の鏡」という詩、19連の中から4連について取り上げ、短大生における親の言葉かけが学生の考え方や性格に影響を及ぼすのかどうか関係性を検証することを目的とした。

(1) 親からかけられる代表的な言葉について

親からかけられる言葉について、どの項目でも馬鹿にされた言葉かけの割合はかなり低かった。割合が1番高かったのは11.1%で、項目としては6.進んで片付け（掃除）をしたときであった。自らよいことを実践しているときこそ励ましや認め言葉かけが望ましいのだが、馬鹿にされたらどんな気持ちが残るだろうか。全体をみると5%台が2項目あるものの12項目については5%未満の結果であった。これは現在の生活において、馬鹿にされる言葉かけがかなり少ないことを示している。

叱られた言葉かけが高い割合を占めたのは、7.夜更かししているときで59.9%だった。次いで2.テストができなかったとき（42.0%）13.遊びで帰りが遅くなったとき（36.6%）と一般的に叱られるであろう項目であった。8.勉強のことで質問したときに叱られたと答えた学生が28.6%いたのは予想外であった。

励ましの言葉かけについては、3.何かに失敗したとき（73.3%）10.就職・進路の相談をしたとき（71.0%）の項目で7割を超えた。次いで多かったのは11.園や学校の先生に叱られたときで53.4%であった。

認められた言葉かけで1番割合が高かったのは、12.何かプレゼントをしたとき（87.4%）で次に1.積極的に手伝いをしたとき（86.6%）であった。7割を超えたのは5.何かに成功したとき（70.1%）6.進んで片付けをしたとき（70.6%）の2項目で、5割を超えるのは全部で6項目になった。

アンケートの項目はよいとされる行動、よくないとされる行動を半々に6項目ずつ設け、どちらでもないものも3項目ほど加えた。親からかけられる代表的な言葉全体をみても、励まされた・認められたと答えた学生の割合がそれぞれ50%を超えたのは9項目になり本学の学生は馬鹿にされた・叱られたといったマイナスの言葉かけよりも、励まされ・認められといったプラスの言葉かけを多くもらっていることがわかった。

(2) 親からかけられる言葉と自己肯定感の関係 (3) 現在の性格との関係について

<子どもを馬鹿にすると、引っ込みじあんな子になる>

自己表明・対人積極性と馬鹿にされた言葉かけの関係性をみると、数値の低い1群は該当なしであった。逆に数値の高くなる2群～4群で馬鹿にされたと回答している学生がおり、なかには4群が1番高い割合を占めた項目も7項目みられた。これにより自己表明・対人積極性が低くても必ずしも馬鹿にされた言葉を受けていないこと、自己表明・対人積極性が高くても馬鹿にされた言葉かけを受けていることが示された。このことから子どもを馬鹿にしたからといって必ずしも引っ込みじあんなになるとは言い切れないといえる。

<叱りつけてばかりいると、子どもは「自分は悪い子なんだ」と思ってしまう>

自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけの関係性においても数値の低い1群は該当なしで

あった。2～4群を比較すると大差のないものもあるが、7項目においては2群、3群、4群と数値が上がるにつれ割合が低くなっていること、4項目については4群の割合が0%だったことから自己実現的態度・充実感と叱られた言葉かけは多少関連性があるといえよう。しかし、現在の性格との関係における叱られた言葉が多かった群のグラフでは、私は悪い子だと答えた学生は10%、どちらかといえば悪い子だと答えた学生が40%、合わせて50%と半分だった。また、どちらかという悪い子ではないと答えた学生が1番多く50%を占め、多少の関連性はあるが一概にはいえない。森下・後藤(2016)は、感謝の言葉かけが多いと他者信頼を高めることができる。さらに感謝の言葉かけが多いなかで否定的言葉かけがあると、より他者信頼が高まることを発見している。これは叱ることや指導することも信頼関係を高めるためには必要であることを示している。励まし・認められの言葉かけが多いなかで指導が必要な場面で叱られたと感じることは、親への信頼関係を高めることに繋がっているといえよう。話し方研究所の福田健氏は著書『子どもは「話し方」で9割変わる』(2009)の中で「許しがたい行為は怒涛のごとく叱ってよい」としている。その中に、やみにやまれぬ親の思いが込められており、子どもの心に届くと解説している。

＜励ましてあげれば、子どもは、自信を持つようになる＞

自己実現的態度・充実感と励ましの言葉かけについては関連性は低いと判断した。数値の低い1群は該当なしであったが、2群、3群、4群を比較しても5項目は大差なく8項目においては2群から4群にかけて割合が低くなっていたからである。現在の性格との関係における励ましの言葉が多かった群のグラフをみると、自分に自信があると答えたのはわずか6.8%でどちらかといえば自信があるを含めても32.7%にとどまった。1番多かったのはどちらかといえば自信がないで50.7%と半数を占めた。自信がないを含めると67.3%になり、励ましが直接自信に繋がるとは断言できない。後藤・森岡(2005)は親の言葉の中には身体語も加わり意図や気持ちが込められることから、同じ「励まし」の言葉でも子どもの抱く感情の種類や程度によっては叱りや説教と同じになる可能性を打ち出している。このことから、言葉では励まされながらも叱られたと受け止めた学生がいた可能性もみえてくる。

＜認めてあげれば、子どもは、自分が好きになる＞

自己受容と認められた言葉かけの関係性においても数値の低い1群がいなかった。調査の結果、ほとんどの項目(11項目)で2群から4群にかけて認められた言葉かけの割合も高くなっている。また、2群と4群を比較して割合が増えているものも含めるとすべての項目において4群の割合が高いことになる。これに関しては関係性があるといえるのではないだろうか。現在の性格との関係をもみても、自分が好きだと答えた学生は26.1%、どちらかといえば好きだと答えた学生が47.8%で、合わせて73.9%の学生が自分を好きだと思っていることがわかる。逆に自分が嫌いだと答えた学生はわずか6.5%であった。この結果から、認めてあげることと自分を好きになるということは関連があるといえるのではないだろうか。

図5、6、7をどちらかといえばを含め「そうだ」「ちがう」で比較してみた(表4)

現在かけられている言葉で、叱られた言葉が多かった群は自分に自信がない、自分を好きではないと思っている割合が80%と高いことがわかる。また60%は自分を引っ込みじあんであると思っている。励ましの言葉が多かった群では、72.1%は自身を悪い子ではないと捉え、67.3%は自

分に自信がないと答えている。認められた言葉が多かった群においても悪い子ではないと答えたのは87%と高く、自分が好きだと思う割合も73.9%と高い数値を示した。

	叱られた言葉が多かった群	励ましの言葉が多かった群	認められた言葉が多かった群
私は引っ込みじあんである	60%	48.3%	47.8%
私は引っ込みじあんではない	40%	51.7%	52.2%
私は悪い子だ	50%	27.9%	13%
私は悪い子ではない	50%	72.1%	87%
私は自分に自信がある	20%	32.7%	54.4%
私は自分に自信がない	80%	67.3%	45.6%
私は自分が好きだ	20%	51.7%	73.9%
私は自分が好きではない	80%	48.3%	26.1%

表4 親からかけられた言葉と現在の性格の割合（どちらかといえばを含む）

項目別に、叱られ→励まし→認められの順に割合を比較すると、どの項目も、自分を「引っ込みじあんではない」「悪い子ではない」と肯定的に捉える傾向が高くなり、自分に自信があり自分を好きだと思っている割合も高くなることから分かる。励ましの言葉と認められた言葉を比較するとどちらも同じプラス言葉だが、どの項目に関しても認められた言葉をかけてもらったほうが自己肯定感が高くなること、励ましの言葉が多いと自信をなくす傾向にあることが示された。これは前回の調査結果を支持するものとなった。同時に多くの育児書等書かれている“言葉かけが子どもの考えや性格に影響を及ぼす”ことも支持する結果となった。こどもコンサルタントの原坂一郎氏は『子どもを幸せにするお母さんの言葉』（2017）のなかでマイナスの言葉を否定言葉と表し、その言葉を受けると子どもは自分の行動に自信を失くし指示待ち的になったり破壊行動が出たりすると記している。「ほめて育てよう」「ほめると伸びる」など育児書ではよく目にするのが、励ましの言葉をかけるよりも認める言葉をかける方が効果的なほめ方であることを今回も見出すことができた。

今後の課題

今回の研究により、親の言葉かけと現在の性格や考え方の関係性をみることができた。しかしこれは、松永・塚越（2010）が示したように、幼少期にかけられた言葉が少なくとも後々の考え方や性格に繋がっていることや秦野悦子氏の著書『子どもの気になる性格はお母さん次第でみる変わる』（2012）にもあるように幼少期の子育てや親の性格が子どもの性格に影響することを考慮すると、親の言葉かけだけが子どもの性格や考え方を形成しているとはいえない。「ほめ」と「叱り」に着目した研究（永田・三崎・森 2005）では、「ほめ」に関しては受け手の感じ方（満足度）に違いが見られないが「叱り」に関しては「叱られ方」の違いによる感じ方（納得度）に違いが見られることを見出しており、後藤・森岡（2005）は親の言葉の中には身体語も加わり

意図や気持ちが込められるとしている。これらのことから、子どもの性格や考え方は親の言葉だけでなく対応や雰囲気も大きな影響を与えているといえよう。また、小川ら（2011）は父親・母親の言葉かけと青年期女子の自尊感情との関連において、母親に頼もしいという養育態度イメージを持っている場合、親から肯定されていると考える傾向にあり、それは自らの肯定感に繋がり自尊感情を高めるとしている。佐々木（1994）は接触の程度によって性格特性に差があり、接触の多いほうがより肯定的な性格傾向にあること、接触が子どもの性格形成に重要な意味を持つことを実証している。総合すると、親の言葉かけや対応、存在、かかわり方すべてが絡み合いながら子どもの性格や考え方の基礎を作っていくといえよう。そうであれば親は子どもにどんなかかわり方をするとよいのだろうか。本学は保育士を目指す学校である。汐見（2012）は著書『この「言葉かけ」が子どもを伸ばす！』のなかで他者との比較ではなく「私は私」という基本的な感情で自分を受容し信頼する肯定感覚、背伸びしない自分を認め、受容し、自分を信じる自尊感情がこれから生きる子どもにとって一番大切だと記している。そのためには、受け入れ認められる環境にあることがふさわしい。自身が励まし・認められながら育てられたことは、保育士として同じように子ども達と向き合い導くことができる基礎に繋がるのではないだろうか。今回は現在の言葉かけ、前回は幼少期における言葉かけについて質問紙調査を行ったが、対象が違う学生であった。今後、同じ学生に幼少期と現在の言葉かけについて調査研究をおこなうと、また新たな見解がみえてくるかもしれない。また、保育士を目指す学生とそうでない学生との差異にも視点をおいて分析するとさらに見解の幅も広がるだろう。

引用・参考文献

- ドロシー・ロー・ノルト、レイチャル・ハリス、石井千春＝訳（1999）『子どもが育つ魔法の言葉』PHP
- 高妻弘子（2018）幼少期における親の言葉かけと子どもの考え方や性格との関連性について
宮崎学園短期大学紀要 Vol. 10, 71－83
- 森下正康・藤村あずさ（2013）小学校の頃の養育者からの言葉かけが女子大学生の自己制御機能の発達に与える影響 京都女子大学発達教育学部紀要 Vol. 9, 125－134
- 森下正康・松山紗也（2014）中学・高校時代の母親の言葉かけが女子大学生の母子関係に与える影響 京都女子大学発達教育学部紀要 Vol. 10, 103－112
- 平石賢二（1990）青年期における自己意識の発達に関する研究（I）—自己肯定性次元と自己安定性次元の検討— 名古屋大学教育学部紀要 Vol. 37, 217－234
- 佐伯怜香・新名康平・服部恭子・三浦佳世（2006）児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定意識に及ぼす影響 九州大学心理学研究 Vol. 7, 181－192
- 森下・後藤（2016）児童期の母親の言葉かけと女子大学生の自尊感情や他者信頼—具体的な場面での言葉かけと特性に関する言葉かけの影響— 京都女子大学発達教育学部紀要 Vol. 12, 145－154
- 福田健（2009）『子どもは「話し方」で9割変わる』経済界 p.154－156
- 後藤ヨシ子・森岡麻衣子（2005）ことばと親子交流に関する研究 長崎大学教育学部紀要 No. 44, 77－84
- 原坂一郎（2017）『子どもを幸せにするお母さんの言葉』PHP p.8－9
- 松永あけみ・塚越由佳（2010）大人の「言葉かけ」が幼児の向社会的行動に及ぼす影響（その2） 群馬大学教育学部紀要 Vol. 59, 195－204
- 秦野悦子（2012）『子どもの気になる性格はお母さん次第でみるみる変わる』PHP p.28－30
- 永田・三崎・森（2005）子どもへの言葉かけに関する研究—「ほめ」と「叱り」に着目して— 学校教育実践学研究 Vol. 11, 37－44
- 小川由希子・山田智世・杉山里美・上岡美紀・平田裕美（2011）父親・母親の言葉かけと青年期女子の自尊感情との関連 —影響を及ぼしているのは父親、それとも母親？— 女子栄養大学紀要 Vol. 42, 35－41
- 佐々木九長（1994）家族との接触が性格形成に与える影響について —三世代同居家族における特徴— 聖霊女子短期大学紀要 Vol. 22, 32－39
- 汐見稔幸（2012）『この「言葉かけ」が子どもを伸ばす！』PHP 文庫 p.18－19

保育士養成校における発達障害児に関する意識調査

-より適正で効果的なインクルーシブ保育を実践できる保育士養成のために-

園田 和江

A survey of students' attitudes toward Developmental Disorders in nursery teacher training school.

-To train nursery teachers who can practice more appropriate and effective inclusive childcare-

Kazue SONODA

要旨：保育士を目指す学生が、実習時に出会った子どもの発達障害について、どのような気づきや不安を感じているのかを知り、そのうえで発達障害を学習する上での課題を明確にすることで、より適正で効果的なインクルーシブ保育を実践できる保育士の養成を目指して実態を調査した。アンケート調査と自由記述から、インクルーシブ保育を実践するには、養成校での障害児支援の専門学習が重要であるが、その他にその学生の生活環境・地域環境も大きく作用すること、地域社会や行政との連携によるインクルーシブ保育の推進が求められることが分かった。

キーワード：発達障害 インクルーシブ保育 障害の理解度 教育内容の構造化

I はじめに

平成 17 年に発達障害者支援法で発達障害が定義され、関連する法案にも発達障害が明確に位置づけられるようになった(表 1)。そして平成 28 年発達障害者支援法が改正され、発達障害の子どもへの障害特性に配慮した保育場面での支援が、これまで以上に重要とされている。

特に保育士と関連することとして、「発達障害の疑いのある児童の保護者への情報提供、助言」「年齢及び能力に応じ、かつその特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、必要な措置として、他の児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ適切な教育的支援を行うこと」「個別の教育支援計画の作成及び個別の指導に関する計画の作成の推進、いじめの防止等のための対策の

推進」 「地域での生活支援の視点として性別、年齢、障害の状態、生活の実態に応じて」(下線部は新しく改正された箇所、園田の加筆)、などが挙げられる。

このように、発達障害について文言が追加されるということは、年々発達障害児が増加していること、その対応にまだまだ未整備の部分があるということである。

保育士は毎日の保育において、発達障害児の特性への配慮と、その他の子どもとのインクルーシブについて取り組んでいる。保育士養成校の学生は、実習中の限られた時間であるが発達障害児と関わる場面がある。

実習時における学生の知識や受け止める態度、実習に対する不安度、コミュニケーションのとり

方、また課題について調査することは、養成校としてインクルーシブ保育の推進者となる学生への講義に何が求められるかを知る一つの手立てになる。

表1 発達障害の位置づけ

平成 22 年	障害者自立支援法 障害者総合支援法 児童福祉法
平成 23 年	障害者虐待防止法 精神保健福祉手帳、障害基礎年金、特別児童扶養手当の診断書様式と認定基準に発達障害が追加された
平成 24 年	障害者優先調達推進法
平成 25 年	障害者雇用促進法 障害者差別解消法
平成 26 年	障害支援区分認定の調査項目に発達障害の特性に関する項目が追加された(障害者総合支援法)

出所：厚生労働省ホームページ¹「発達障害者支援法の改正について」筆者改編

II 研究の目的

保育士を目指す学生に、実習時に会う子どもの発達障害について、どのような気づきや不安を感じているのかを知り、発達障害を学習する上での課題を明確にするとともに、将来、より適正で効果的なインクルーシブ保育を実践できる保育士の養成を目指して実態を調査する。

III 研究の方法

意識調査：発達障害児に関するアンケート調査

調査対象：宮崎学園短期大学保育科に在籍する 2

年生 217 名を対象とした。

調査時期：2018 年 7 月

また、調査項目は先行研究に則って行った(脇：2009)。

倫理的配慮：研究対象者には研究の目的、回答は無記名、結果は統計的に処理されること個人情報秘匿され、調査結果は目的以外に使用しないことを口頭で説明をした。回答は個人の自由であり、質問紙の回答によって研究への参加の同意が得られたものとした。

IV 結果

217 名にアンケート用紙を配り、198 名(有効回答数)から回答を得た。回収率は 91.2%であった。

【短大入学前の発達障害児とのかかわり】

「はい」が 57%、「いいえ」が 43%であった(図 1)。関わった発達障害の種類(複数回答)は、「知的障害」が 61 名、「自閉スペクトラム症」が 42 名、「学習障害」が 30 名、「ADHD」が 17 名、その他(ダウン症や身体障害など)が 38 名であった(図 2)。発達障害児とどこで関わったかについては、「同じ学校に在籍していた」62 名、「中学・高校の授業中」が 16 名、「近所にいる」が 14 名、「親族にいる」が 11 名、「ボランティア」が 10 名、「その他」(親族の友達の子ども、親の同僚の子どもなどを含む)が 24 名であった。

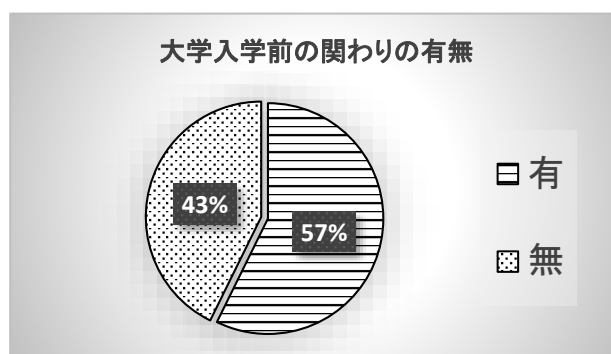


図1 大学入学前の発達障害児とのかかわりの有無

¹厚生労働省ホームページ「発達障害者支援法の改正について」<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan->

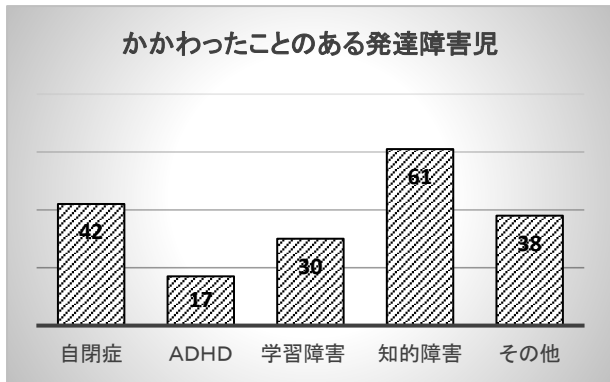


図2 かかわったことのある発達障害児(複数回答)

【実習前の自閉症スペクトラム障害に関する知識の有無について】

「知識があった」が48%、「知識がなかった」が52%であった(図3)。自閉症スペクトラム障害を知ったのは(複数回答)「授業」が166名、「テレビ」が46名、「漫画本」が18名、雑誌3名、「新聞」が1名であった。「その他」が6名で、“親から聞いた(5名)” “病院の待合室にあった本(2名)” “近所の同じ年の子が自閉症で、その子のお母さんが自閉症についての絵本を読んでくれた(1名)”であった。この回答に出てくる母親の気持ちを考えると、自分の子供の障害について少しでも分かってほしい、障害の特性を知ってもらうことで子どもとの関わりをもって友達になってほしいという思いがあったのではないだろうか。

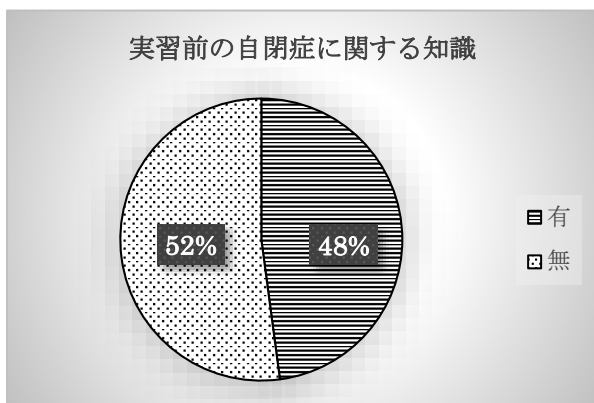


図3 実習前の自閉症に関する知識

【自閉症スペクトラム障害の原因】

「脳の障害」が73%、「環境の変化」が14%、「親からの虐待」が6%、「性格」が3%、「親のしつけ」「薬の副作用」が2%であった(図4)。

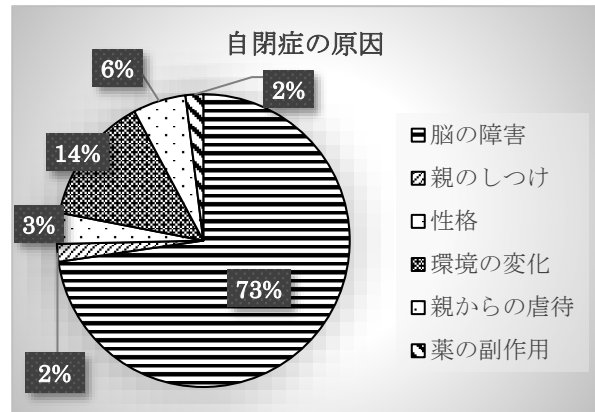


図4 自閉症スペクトラム障害の原因

【自閉症スペクトラム障害に対する理解度】

「理解している」「少し理解している」がともに38%、「普通」が20%、「あまり理解していない」が1%、「理解していない」が3%だった。

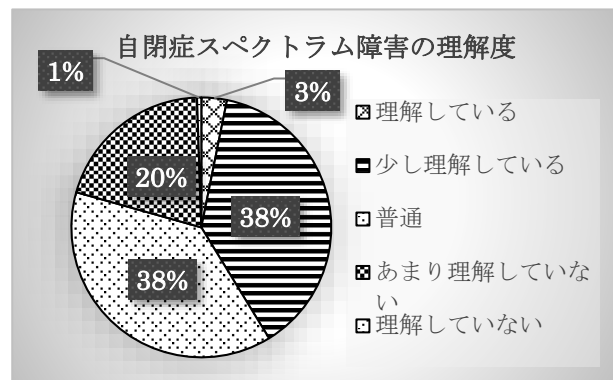


図5 自閉症スペクトラム障害に対する理解度

【実習場所の発達障害児への取り組み】

「十分取り組んでいる」が57%、「まあまあ取り組んでいる」が30%、「あまり十分でない」が11%、「不足している」が2%であった。

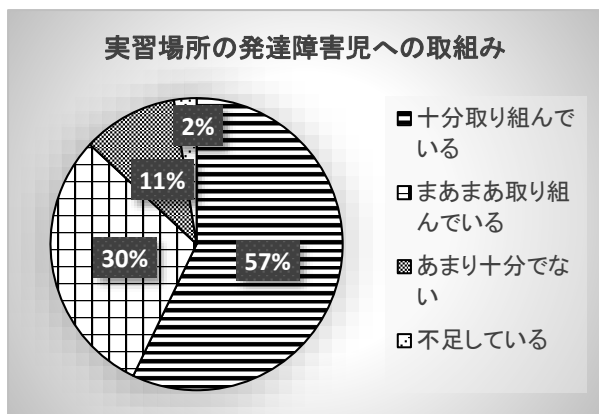


図6 実習場所の発達障害児への取組み

【実習園の取組みで良かった点】(複数回答)
 「専門知識の職員への教育」が28名、「コミュニケーションの取り方」が136名、「他の園児への対応」が77名、「生活援助全般」が56名、「保護者へのかかわり方」が72名、関係機関との連携」が42名、「実習生への指導」が63名、「その他」が4名であった。

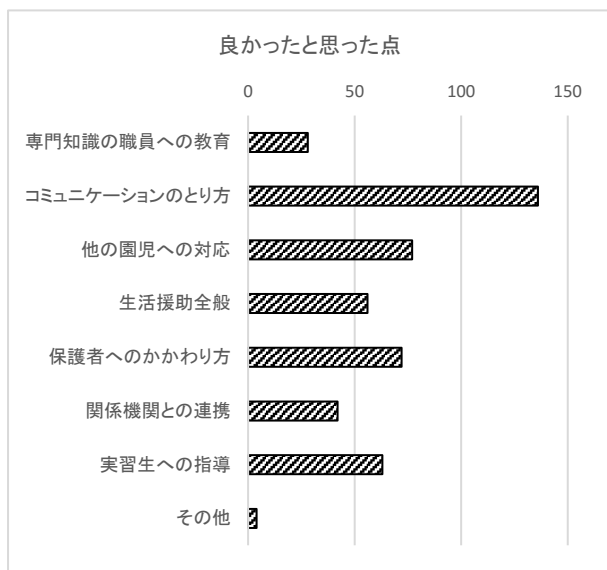


図7 実習園の取組みで良かった点

【実習園の取組みで不足している点】(複数回答)
 「専門知識の職員への教育」が37名、「コミュニケーションの取り方」が7名、「他の園児への対応」が17名、「生活援助全般」が14名、「保護者へのかかわり方」が11名、関係機関との連携」が20名、「実習生への指導」が26名、「その他」が11

名であった。

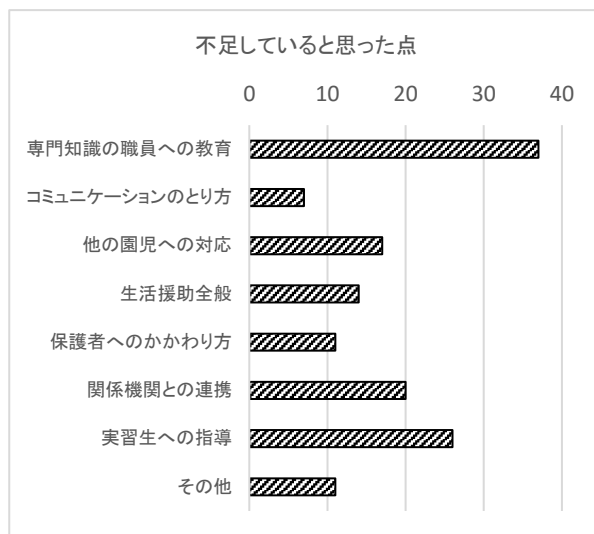


図8 実習園の取組みで不足している点

【発達障害児との今後の関わり】(複数回答)
 発達障害児と今後も関わりについては「はい」が64%、「いいえ」が3%、「どちらでもない」が33%であった。

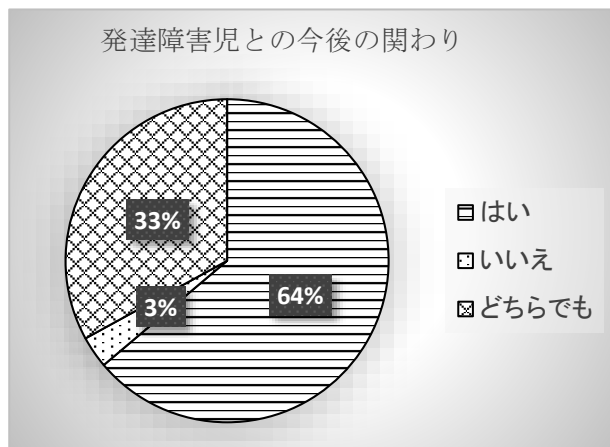


図9 発達障害児との今後の関わり

【発達障害児の通う園への就職意欲】
 「はい」が46%、「いいえ」が6%、「どちらでもない」が48%であった。

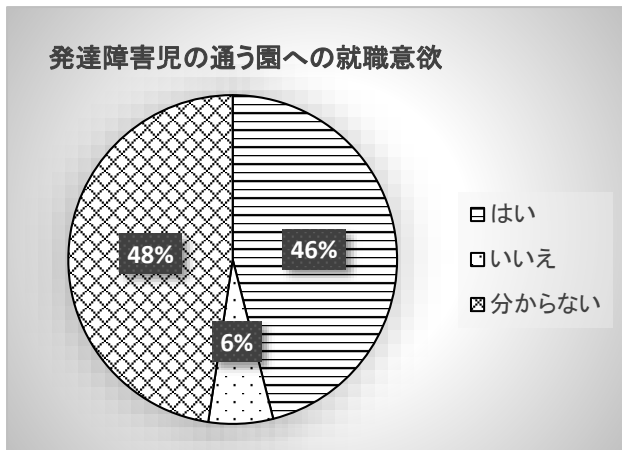


図 10 発達障害児の通う園への就職意欲

次に、発達障害への理解度を「少し理解している」「理解している」を合わせて「理解群」、「普通」に理解している群を「普通群」、「あまり理解していない」「理解していない」を合わせて「理解不足群」として3群に分けて、これらと他の項目について関連性を調べた。

【理解度と実習への不安感】

「理解群」で実習に不安が「かなりあった」「あった」のは43%、「普通群」は58%、「理解不足群」は61%であり、理解度が高くなるにつれ実習への不安感は低い傾向であった。

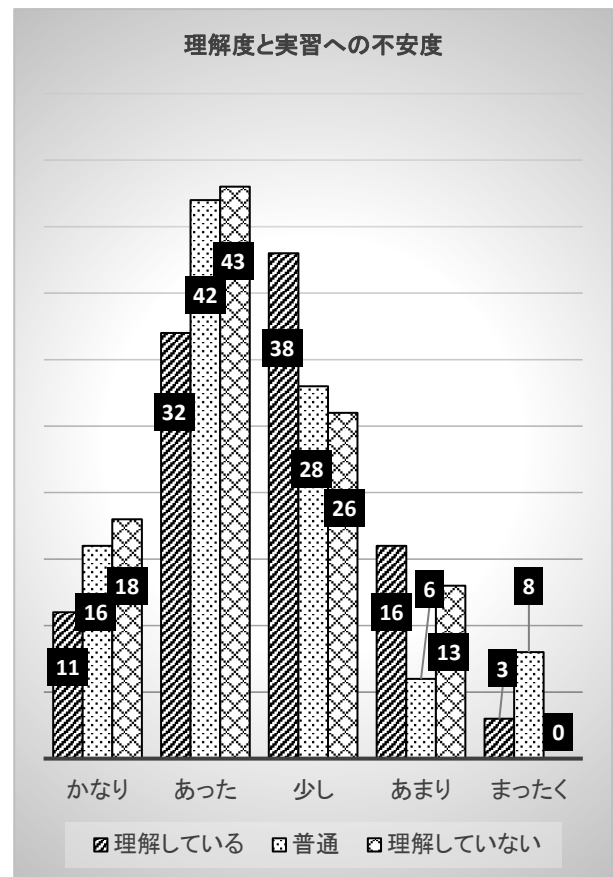


図 11 理解度と実習への不安感

【理解度と発達障害児への気づき】

「理解度群」の発達障害児が「いた」「いたと思う」のは81%、「いない」は15%、「普通群」が「いた」「いたと思う」のは71%、「いない」は20%、「理解不足群」が「いた」「いたと思う」のは61%、「いない」は33%であった。群の理解度が高くなるにつれて、発達障害児に気づいていた。

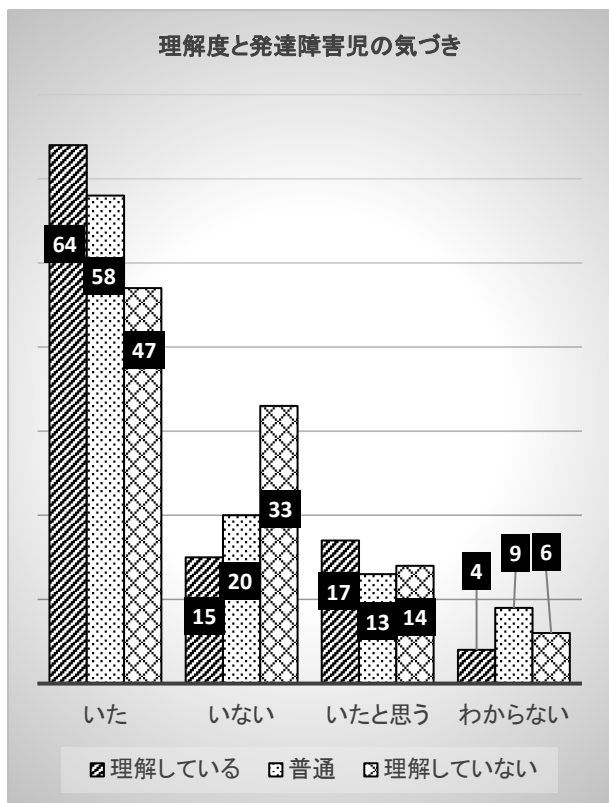


図 12 理解度と発達障害児の気づき

【理解度と今後の関わり】

発達障害児と今後も関わっていきたい、について理解群の「はい」が 73%、普通群が 59%、理解不足群が 57%であった。

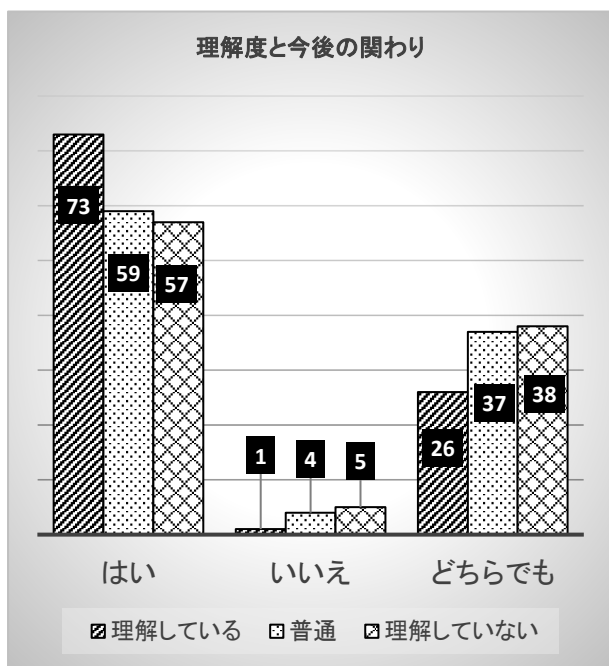


図 13 理解度と今後の関わり

【理解度と就職先の選択(積極的にインクルーシブに取り組む園)】

インクルーシブに取り組む園に就職したいと考えた理解群は 52%、普通群は 47%、理解不足群は 31%であった。分からないと答えた理解群は 40%、普通群は 52%、理解不足群は 59%であった。

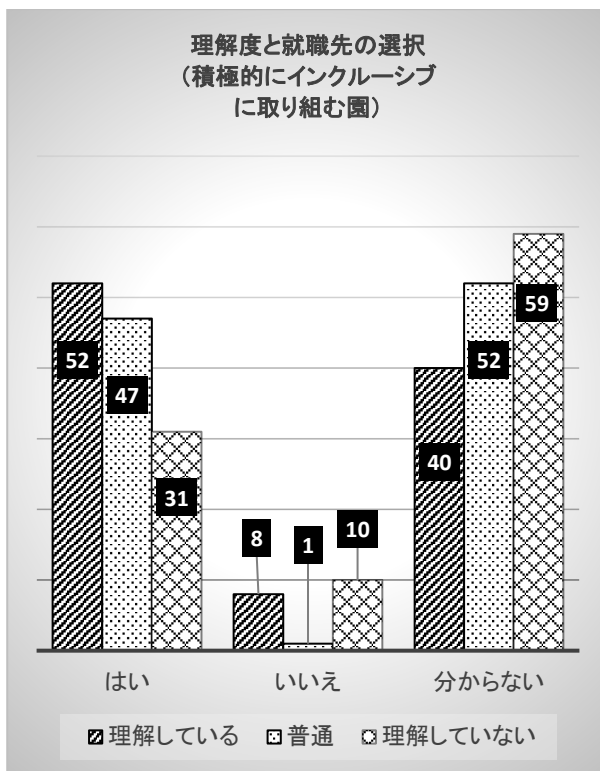


図 14 理解度と就職先の選択(積極的にインクルーシブに取り組む園)

【入学前の発達障害児と関わりの有無と就職先の選択(積極的にインクルーシブに取り組む園)】

発達障害児に関わりがあった学生が、就職先として積極的にインクルーシブに取り組む園を選択するのは 51%、関わりが無い学生は 39%であった。就職先として選ぶかどうか「分からない」が、関わりがあった学生 42%、関わりが無い学生が 56%であった。関わりが無い学生は、インクルーシブに対して迷いのある傾向が多いと思われる(図 15)。

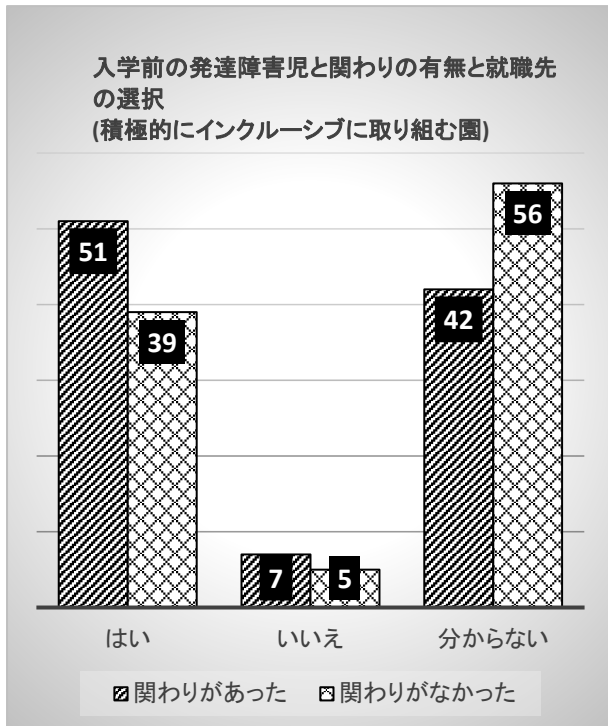


図15 入学前の発達障害児と関わりの有無と就職先の選択(積極的にインクルーシブに取り組む園)

【発達障害児を健常児と共に保育・教育することについてどう思いますか。理由もお書きください】
(自由記述)

自由回答未記入の学生13名、インクルーシブ教育を肯定的に捉えた学生167名、インクルーシブ教育を否定的に捉える意見を記入した学生は17名であった。

表2 インクルーシブ保育について

インクルーシブ保育を否定的に捉えた自由記述
a 差別はいけないことだが、それを子どもに伝えるのは難しい。どうしてもいじめなどがおこると思う。障害児も出来ないことが見えると自分が嫌になると思うのであまりよくない。
b 同じ接し方、保育の仕方での不安。
c 良い面も悪い面もあると思うが、その子だけ特別扱いしてしまうと、他の子どもが不安。
d 発達が遅すぎて、周りとの差が出てきてしまう。
e 障害児と健常児と一緒に教育することは良いことだと思うけど、同じように教育するのは少し難しいと思う。
f 健常児が障害児との関わりや、自分たちとの違いに戸惑うかもしれないので健常児へのサポートも必要である。

g 障害児への十分な援助が行き届くかが不安です。
h 自分が健常児の保護者であったら、障害児と一緒に嫌だと思う。
i 一人で見るのは大変。
j 保育者の援助で、障害児を補う部分が大いと思います。
k 障害児の行動により周りの子どもを困らせたり傷つけたりする面もあると思う。
l 健常児と障害児の出来ることに差があるので、連携が必要である。
m 難しいことだと感じた。
n どちらとも言えない。援助が障害児だけになってしまいそう。
o 発達障害児に保育士がつきっきりになってしまう。
p 発達障害児に保育者を一人つけるなどの配慮が必要なので、健常児への保育がおろそかになる。
q 就学前教育は一緒でも大丈夫だと思うが、小学校からはお互いのために分かれて教育した方がいいと思う。

これらの自由記述を概観すると、保育者の立場(a、b、c、d、e、f、g、j、k、n、o)、障害児を持つ保護者の立場(h)、障害児や健常児の子どもの立場(a、k)、連携について(i、l)、間違ったインクルーシブ教育の視点(e、f、p、q)、が挙げられる。

上記の自由記述、インクルーシブに取り組む園に就職することを「わからない」とした理解群が29%、普通群が37%、理解不足群が44%、だったことを合わせて考えると、障害への理解度の度合いがインクルーシブ教育を肯定的か否定的に捉える差になるのではないだろうか。

それから、上記の自由記述、発達障害児に関わりがあった学生が、就職先として積極的にインクルーシブに取り組む園を選択するのは51%、関わりの無い学生は39%だったことから、その学生の生活環境によってもインクルーシブへの取り組みが分かれることになる。

また、クラスにいる発達障害児をクラス担任が一人で援助していくと考えている点から、加配保育士、発達障害児へ外部機関からのサポート(巡回相談や保育所等訪問支援)などがあることも理解していない。

V 総合考察

今回、より適正で効果的なインクルーシブ保育を実現するために、保育を学ぶ学生に対して発達障害児に対する意識調査を行った。学生が保育者として成長し、インクルーシブ保育を実践するには、養成校での障害児支援の専門学習が重要であるが、今回の調査でその他の大切な要素も見えてきた。

(1) 学生の生活環境、地域環境も大きく作用する

先行研究である別府大学との比較で最も差があったのは、学生の「実習前の自閉症に関する知識」であり、別府大学の学生は81%の学生が知識があると答えたのに対して、本学の学生は48%に留まった。これは学内での教育内容の差にもよるとは思うが、2014年に「別府市障害のある人もない人も安心して安全に暮せる条例」²（平成25年9月20日に平成25年第3回市議会定例会で原案可決、同30日に公布され、平成26年4月1日から施行された。市として障がい者に関わる条例を制定したのは全国で3番目）が施行された地域である。また、「社会福祉法人太陽の家」に代表されるように、障害福祉施設や医療機関も多く、市民の約14人に1人が障害であり、人口比では、全国平均が5.5%に対して7.2%と非常に高く福祉都市としての一面を持つ別府市で多くの学生が幼少のころから障がい者を身近に感じている地域環境によっても読み取ることが出来る。

(2) 地域社会や行政との連携によるインクルーシブ保育の推進

今回の意識調査で、約1割の学生が、インクルーシブ保育の意義は分かっているながらも、その実践や関わることへの不安や迷いを抱いていることが分かった。養成校としては、障害児保育の専門性を高める学習に留まらず、保護者への相談機能の充実など相談援助の専門性も学習させることの重要性に改めて気づくことが出来た。

また、学生自身の生育環境もインクルーシブ保育への理解に影響すると思われるので、東京都多摩地区で実践されているような市民レベルでの障害児支援の取り組み(星山 2010: 412)を本学の地域でも実践できると地域のインクルーシブ保育(教育)の環境整備に繋がると考えた。

さらに、保育士の障害児に関わる専門性の高さが、学校教育現場でのインクルーシブ教育の基盤ともなるので、障害児教育に対するより専門性の高い教育機関としての養成校の専攻科の充実などを行う必要性もあると考える。

将来的には、保育士養成校におけるインクルーシブ保育に関する教育内容の構造化、地域のインクルーシブ保育の環境整備、より高度で高い専門学習の場の確保の3点を保育士養成校が基点となって効果的に連携させることが必要である。

VI 終わりに

発達障害児の支援に関わる関連法令等が年々整備され内容充実が進んでいる今日ではあるが、障害のある人もない人も安心して安全に暮らせる社会創り、障がいの有無にかかわらず誰もが安心して安全に暮らすことのできる社会＝「共生社会」の実現への道のりは遠い。

このような共生社会を実現させるためには、より適正で効果的な障害児保育の実践が強く求められている。特に、「発達障害は、0歳～2歳児での愛着形成の時期と発達障害の症状の出現が重なることが多いので、この時期の親子への支援拡充、環境調整について、発達支援のシステム開発の拡充を考えていかなければならない」(園田 2017: 137)のである。それを支援する保育者にとっても、力強いサポート体制であるシステム開発は必要不可欠である。

また、インクルーシブ保育において、子どもの子育て環境を支えるのは保護者の子育て力である。

² 別府市役所ホームページ
<http://www.city.beppu.oita.jp/seikatu/fukusi/syoug>

核家族化が進む今日において、一般的な子育てにもサポートが得られない状況の中、発達障害と向き合って子育てをする保護者の不安を軽減し、自信を持って取り組めるようにサポートしなければならない。

つまり、子ども、保護者、それを取り巻く環境をエンパワメントしながらインクルーシブ保育を実現させなければ、その先のインクルーシブ教育に繋がらない。そのために、保育士養成校への社会的期待も大きいことは言うまでもなく、養成課程における教育の質の保証は不可欠であり、より確実な専門的知識や技能の習熟に向けての教育内容充実や科目間の連携の推進が必要である。

最後に、今回、インクルーシブ保育推進の根底には、学生が幼少期から育った地域社会の福祉環境なども大きく影響していることが窺えたので、保育士養成校と地域社会や地域行政が連携することの重要性を再確認できたことは大きな収穫であった。

引用文献

園田和江(2017)「障害のある子どもの早期発見・早期支援の重要性について—音楽療法の事例から見えてくること—」宮崎学園短期大学紀要 10,137

星山麻木(2010)「ユニバーサルデザインを目指した地域支援における人材育成の取り組み—音楽と体験ワークショップを通じて人の心をつなげる—」保健の科学 52(6),412

脇 輝美(2006)「保育大学生における発達障害児に関する意識調査」別府大学紀要 28,123-131

参考文献

安梅勅江編(2005)『コミュニティ・エンパワメントの技法 当事者主体の新しいシステムづくり』医歯薬出版株式会社

安梅勅江ら(2007)『保育パワーアップ講座基礎編』日本小児医事出版社

織原保尚(2017)「発達障害のある子どもに対する就学前におけるサービス提供と法的権利について—別府市の取り組みを例に—」別府大学紀要 58,61-73

星山麻木(2017)「人間関係に働きかけるエコロジカルデザインによる支援—発達多様性の尊重と受容—」早期発達支援研究 1,5-12

渡辺頭一郎・田中尚樹(2014)「発達障害児に対する“気になる段階”からの支援—就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討—」日本福祉大学子ども発達学論集 6,31-40

短期大学における医療機関実習の教育効果 －医療事務専攻学生の報告書を基に－

武村 順子

Educational Effects of the Medical Institution Training in the Junior College
－ Based on Reports of Medical Clerk Course Students －

Junko TAKEMURA

1. 研究の背景と目的

医療業務が専門化、高度化する中で、チーム医療推進の担い手として医療事務職者の役割は重要なものとなっている。診療録管理体制加算¹や医師事務作業補助者体制加算²の導入は医療機関における事務職者への期待の象徴であり、医療事務職者の業務も他の医療職種と同様に専門化、高度化する傾向にある。しかし、現在のところ医療事務職に関する国家資格は存在しておらず、教育機関においては民間資格取得を目標に各校が教育カリキュラムを整えているのが現状である。

その中で、教育カリキュラムにおいて医療機関実習は重要な役割を果たしている。それは、医療機関実習を学生が体験することで、医療事務職者の職務倫理や他職種との連携など、学内での学修では断片的であったものが、臨地での体験的知識として統合され習得できる機会となっている。中村（2017）は「学生は現場に入らなければ目にするのでできない病棟事務職の業務を幅広く観察および体験できている」「医療事務職としての心構えやこれからの行動指針が見えてきた³」と病棟における医療事務実習の効果について述べている。同様に、堀・大塚（2001）は実習体験が「医療秘書になる目的意識を強める」⁴との見解を述べ、河口・東野（2015）は「学校の授業ではできない体験⁵」ができるとし、医療機関実習の重要性が述べられている。

しかしながら、医療事務職者養成の教育カリキュラムには医療機関実習の厳重な義務化はないという問題がある。橘（2017）によれば、限られた地域での研究ではあるが医療事務職者養成大学について、所属大学以外の大学3校、短期大学7校に病院実習の有無についての問い合わせの結果、ほとんどの学校で実施されておらず、インターンシップとしての実習実施が1短期大学で行われているにすぎなかったとしている⁶。このことは、医療事務職者養成の教育カリキュラムにおいて医療機関実習は重要なものであるとした研究や社会の医療事務職に対する期待からは、大きく乖離している。当然、社会の医療事務職に対する期待に応えられる良質な人材を社会に輩出するためには、医療事務職者養成の教育カリキュラムにおいて医療機関実習は重要な位置付けに

¹ 2000年の診療報酬改訂で設けられた加算体制。専任の診療録管理者が配置されていることが要件である。

² 2008年の診療報酬改訂で設けられた加算体制。病院勤務医の負担の軽減及び処遇の改善に対する体制を確保することを目的として、医師の事務作業を補助する専従者を配置することが要件である。

³ 中村則子(2017)「病棟における医療事務実習の学習効果」『医療秘書実務論集』(7)、日本医療秘書実務学会、pp.28-29

⁴ 堀初子・大塚順子(2001)「医療秘書の病院実習体験における効果と意欲に関する考察」『関西女子短期大学紀要』(11)、関西女子大学、p53

⁵ 河口祐子・東野國子(2015)「病院実習の報告書を分析して：今後の指導に生かすために」『四條畷学園短期大学紀要』(48)、四條畷学園短期大学、p41

⁶ 橘治行(2017)「医療事務教育の現状と今後の方向性－医療事務関連カリキュラムの事例を通して－」『梅花女子大学文化表現学部紀要』(13)、梅花女子大学、pp.71-82

あり、養成校の責務として学生の成長を導く医療機関実習を実施する必要がある。

このような中、医療機関実習を導入している養成校においては、実習の充実を目指し様々な研究がなされている。実習内容に関する研究として、水野・三田寺（2017）は、実習内容のばらつきによる現状の改善を目指し実習プログラムの標準化に向けた研究⁷を行っている。また、実習成果についての研究として、中村・山本・垣内（2018）の実習に対する不安の分析⁸や水野・三田寺（2017）による実習終了後のアンケート分析⁹、河口・東野（2015）による病院実習報告書の分析¹⁰などがある。このように様々な研究がなされているものの、各養成校が実施する実習構造の違いもあり、多くのは1期間での実習についての研究であり、複数回の実習を対比させて実習効果を分析した研究は見当たらない。

そこで、本論文では、本学が実施している2回の実習を対比させ、学生が何を学んできているのかを捉え、その教育効果を明らかにすることを研究目的とする。研究の方法として、まず始めに実習成果についての先行研究を整理し、その意義と問題を提示する。続いて、本学での実習の構造を明示し、2回の実習後に学生より提出される実習感想の報告書レポートについてテキストマイニングの手法を用い分析を行う。さらに、それらの結果より医療機関実習の教育効果について論考を行う。

本学の現代ビジネス科医療事務・医療秘書コースでは、1年生の春休みに医療機関実習Ⅰ（以下、実習Ⅰとする。）を2年生の夏休みには医療機関実習Ⅱ（以下、実習Ⅱとする。）を実施している。これまでに、協力医療機関の開拓や臨地実習指導者との情報交換をはじめとした実習環境の整備、実習前後指導内容の充実、記録物や実習項目の見直しなど様々な試みを行ってきた。よって、これらの研究を行うことにより、本学で行う医療機関実習運営のみに留まらず、医療事務職者養成のための医療機関実習の更なる充実に寄与したい。

2. 先行研究

医療機関実習を導入している養成校においては、医療機関での実習は不可欠なものであるとされており、その充実を目指し特色ある実習実施のために研究が行われている。医療機関実習についての先行研究より、実習を行うことの意義や問題点、課題について整理する。

2.1 医療機関実習の意義と問題

河口・東野（2015）の研究においては「病院で働く職員の方々の働きぶりを見て、自分もそうになりたい」という学生の感想から「ローモデルを見つけてその職業や職場に関心を高めることができた」ことを実習実施の利点としてあげている。さらに、「一般常識のなさや事務処理能力のなさが露呈した」ことで学生自身に強く意識を持たせることに繋がった可能性を示唆している¹¹。

また、中村（2017）は、「学生は（省略）医療事務職はチーム医療の中で、患者と医師・看護師やその他の医療スタッフとをつなぐ、役割を担う存在であることを実感している¹²」とし、同じように中村・山本・垣内（2018）は、「たくさんの役割を持ったスタッフが協働することで、

⁷ 水野早苗・三田寺裕治（2017）「医療機関実習の現状と実習プログラムの標準化に向けた基礎的研究～実習終了後のアンケート分析から～」『日本医療秘書学会誌』14(2)、日本医療秘書学会、pp.29-33

⁸ 中村則子・山本恭子・垣内シサエ（2018）「短期大学生の医療事務実習に対する不安の分析と実習指導の効果」『医療秘書実務論集』(8)、医療秘書実務学会、pp.29-38

⁹ 水野早苗・三田寺裕治（2017）前掲

¹⁰ 河口祐子・東野國子（2015）前掲 pp. 41-52

¹¹ 河口祐子・東野國子（2015）前掲 pp. 45-46

¹² 中村則子（2017）前掲 p29

質の高い医療を目指しているというチーム医療の実態を感じ取ることができた¹³⁾とある。医療機関実習での体験が、学生のチーム医療についての理解を深めていることを示している。

その他、中村(2017)は、実習指導者(職員)から多く挙げられた言葉として「コミュニケーション力や医療知識の必要性、学ぶことの継続¹⁴⁾」とある。「医療はサービス業である¹⁵⁾」とした概念が定着した現在、患者接遇において、他職者間や他部門間において、医療事務職者のコミュニケーション力は大いに求められる。さらに、職に就いてからも尚、学び続ける必要があることを、医療機関実習での経験から学生が実感していることを示している。

しかし、学外の機関を教育に利用するという事は、あらゆるリスクを伴うことでもある。

堀・大塚(2001)は、病院実習体験後「全く自信を無くし、実習後に進路変更を申し出る学生が何名かいる」「病院実習において何らかの影響を受けて意欲を無くしたとも考えられる¹⁶⁾」とある。また、森・関(2015)は、医療事務の実習について、「あまり興味がない・興味がない」の項目合計が28.6%に達している¹⁷⁾。医療機関実習に赴く学生の3割近くが、実習に向かうモチベーションが低いということが示されている。

また、実習内容について水野・三田寺(2017)は「経験した実習項目の数にばらつきがあること、病床規模により実習内容に差があることを明らかにした¹⁸⁾」とある。さらに、中村(2018)は「実習場所による実習項目や実習内容の差が生じないように調整する必要がある¹⁹⁾」とも述べている。医療機関は医療法で定められた設置基準の他、“法人”立と個人立の“非法人”立が存在し、病床の種類によっても医療事務職者の担う業務には違いがある。これらの研究では、医療事務職の実習項目を一律にできないことから生じる弊害が明示されている。

2.2 医療機関実習における課題

これらのことより、医療機関実習が学生のキャリアイメージを創造できる場となっていることや学内で行う講義では学生の意識にまで届かなかった一般常識についての問題、さらにはチーム医療についての理解が、実習の場において有意義な教育効果として学生へ影響を与え機能していると考えられる。しかし、臨地での実習では思いもかけない心理的なダメージに繋がる出来事を、完全に無い状態にするということは難しい。しかも、その要因は医療機関にも学生自身にも内在しており、学生の多様化についての問題も根底にある。このような、医療機関実習に伴う問題をいかに回避するのかが、医療機関実習を意義あるものにするためには重要であり、医療機関へのアプローチと学生の内面へのアプローチと両面からの対策が課題であると言える。

3. 医療機関実習の概要

本学の現代ビジネス科医療事務・医療秘書コースにおいては、日本医師会認定医療秘書の教育要綱を基盤にカリキュラムの展開を行っており、資格取得のためには医療機関実習の単位を取得

¹³⁾ 中村則子・山本恭子・垣内シサエ(2018)前掲 p37

¹⁴⁾ 中村則子(2017)前掲、p29

¹⁵⁾ 1995年(平成7年)厚生労働省は厚生白書において医療サービスという言葉で種々の説明を行い、それ以降「医療はサービスである」という概念が社会に定着した。

¹⁶⁾ 堀初子・大塚順子(2001)「医療秘書の病院実習体験における効果と意欲に関する考察」『関西女子短期大学紀要』(11)、関西女子大学、p53

¹⁷⁾ 森靖之・関由佳利(2015)「医療事務コースにおける実践型カリキュラムの再構築」『医療秘書実務論集』(5)、日本医療秘書実務学会、pp.31-39

¹⁸⁾ 水野早苗・三田寺裕治(2017)前掲、p32

¹⁹⁾ 中村則子(2018)前掲、p37

することは必須となっている。また、全国大学実務士教育協会主催の上級秘書士（メディカル秘書）の取得においても同様に医療機関実習は必修である。

ここでは、本学で実施している医療機関実習の概要説明を行う。

3.1 医療機関実習の構造

医療機関実習の実施される期間と実習目標を表1に示す。実習Ⅰは1年生の春休みに5日間実施し、実習Ⅱは2年生の夏休みに10日間実施している。実習Ⅰは基礎実習として捉え、実習Ⅱは応用実習として組み立てている。

表1 医療機関実習の概要

※実習医療機関はⅠとⅡを通して同一機関である

実習名	時期	期間	目標
実習Ⅰ	1年時2月	5日間	病院の組織、形態、他職種の業務を知ることにより、医療機関の社会的役割について理解し、また、接遇マナー・コミュニケーション力・専門的スキルを高める努力の必要性を学ぶ。
実習Ⅱ	2年時9月	10日間	医療事務・医療秘書の役割やチーム医療の一員としての自覚を認識し、学内で学んだ知識を基に、応用発展に努めることができ、職場の即戦力としてより一步踏み込んだ体験を積み、就業を見据えたスキルを身に付ける。

宮崎学園短期大学現代ビジネス科医療事務・医療秘書コース実習要綱より

3.2 実習医療機関

実習医療機関は表2に示す通り、35病院2診療所（有床）であり、病床数や標榜診療科の数など医療機関の規模は様々である。実習医療機関の選定は、条件を病院であることとし学生の希望を基に常勤担当教員が依頼し調整を重ねる。受け入れ機関の負担を軽減することと、学生同士での解決に至らせないために、同時に実習をするのは2名とし、ほとんどの医療機関において実習生1名での体制としている。2ヶ所の診療所で実習を行っているが、有床であり、実習指導のための職員も確保されていたため、実習を行ううえでの支障はないとの判断を行った。また、実習Ⅰと実習Ⅱでの実習医療機関は、同じ施設であることを前提としており、それぞれの実習で学生が経験することに軸を持ち目標が達成されやすいように整えている。

3.3 実習内容

実習内容の項目については、表3に示す通りである。チェックリストを作成し、学生にセルフチェック方式で確認を行わせている。このように学生自身によるチェックと実習医療機関が決定した後に実習打合せ会を開催することで、医療機関の違いによる実習項目のばらつきの差異を最小限に留めるよう配慮している。しかし、バラつきを完全に無くすというところには至っていない現状がある。さらに、実習といえども現場の状況が最優先されることは当然である。そこで、学科所属の教員全員で実習医療機関への訪問を行い、医療機関側と学生側の両方から実習状況の確認を実施し、現場の状況による実習への弊害が最小限に留まるように配慮している。

学内においては、それぞれの実習において前後指導を行い、学生が設定した個人目標の到達状態、体験した実習内容、実習を終えての感想を報告書レポートとして提出することとしている。また、医療機関からの評価は、実習担当教員（常勤）が個人面接で臨地実習指導者のコメントと共に学生に伝えている。その際には、コメントを受けたことによる精神的ダメージの有無や何があったのかを詳しく聴取し、実習での体験が学生にとって効果的に機能するように配慮している。

表 2 実習医療機関と実習受け入れ学生数

医療機関の種類	病床数	実習学生	医療機関の種類	病床数	実習学生	医療機関の種類	病床数	実習学生
A 病院	632 床	4 名	N 病院	199 床	1 名	AA 病院	76 床	2 名
B 病院	460 床	5 名	O 病院	174 床	4 名	AB 病院	73 床	4 名
C 病院	460 床	6 名	P 病院	153 床	3 名	AC 病院	59 床	5 名
D 病院	391 床	1 名	Q 病院	147 床	1 名	AD 病院	51 床	1 名
E 病院	350 床	1 名	R 病院	125 床	2 名	AE 病院	48 床	2 名
F 病院	324 床	1 名	S 病院	124 床	1 名	AF 病院	42 床	2 名
G 病院	307 床	1 名	T 病院	106 床	1 名	AG 病院	41 床	2 名
H 病院	307 床	2 名	U 病院	99 床	2 名	AH 病院	40 床	1 名
I 病院	269 床	8 名	V 病院	88 床	1 名	AI 病院	24 床	3 名
J 病院	253 床	1 名	W 病院	83 床	1 名	A 診療所	19 床	2 名
K 病院	248 床	5 名	X 病院	80 床	7 名	B 診療所	19 床	2 名
L 病院	231 床	1 名	Y 病院	80 床	1 名	計 35 病院 2 診療所		
M 病院	224 床	1 名	Z 病院	80 床	1 名			

表 3 実習内容の項目

実習 I	実習 II
1. 病院の機能と役割を理解する (1) 病院の組織 (2) 病院内の構造・安全管理システム (3) 地域への貢献 2. 事務部門の実際を見て、事務の機能と役割を理解する (1) 事務部門の主たる役割 (2) 外来・病棟での事務業務 3. 対人関係の基礎を身につける (1) 接遇の基礎を用いての患者対応 (2) 自ら声をかける (3) 電話対応の重要性を理解する 4. 患者の受診行動の支援について学ぶ (1) 初診受付 (2) 再診・再来受付 (3) 会計窓口の業務 (4) 入退院受付 5. 保険請求事務の実際を知る (1) 診療明細書について (2) 外来・入院用レセプトについて	1. 事務部門での実務業務を行う (1) 事務部門での実務 病歴管理業務 医療情報管理 カルテ管理 (2) 外来・病棟での事務業務 クラーク業務 秘書業務 (3) 安全対策についての理解 2. 対人関係の実際を経験する (1) 患者の状況に応じてコミュニケーションの方法の選定 (2) 患者の言動を確認しながらの対応 (3) 電話対応の経験 (4) 得られた情報に対する対応 3. 患者の受診行動の支援を行う (1) 初診受付 (2) 再診・再来受付 (3) 会計窓口の業務 (4) 入退院受付 4. 保険請求事務業務を行う (1) 診療明細書に関する実務 (2) 外来・入院用レセプトの作成 5. その他 各種伝票の作成 他

4 分析の実施

実習Ⅰと実習Ⅱでは、自由記述式の実習感想の報告書レポートをそれぞれ提出することになっている。ここでは、この報告書レポートのデータを基に、頻出語の分析を行い、特徴語を抽出し、さらに、共起ネットワークによりその関係性についての分析を行う。

4.1 分析の対象

日本医師会認定医療秘書要綱は平成26年(2014年)4月から改訂され、それに伴い本学の実習要綱も改訂を行った。よって、それ以降、平成27年(2015年)から平成30年(2018年)の4年間に実施した医療機関実習を調査対象期間とする。(表4)参加した学生は、医療事務・医療秘書コース在籍の89名に上るが、実習Ⅰ終了後の実習辞退や諸事情による変則的な実習を行った学生4名は調査対象から除いた。よって、85名を分析の対象とする。

表4 実習実施年と対象学生数

	平成27年	平成28年	平成29年	平成30年
実習Ⅰ(2月)	22名	22名	18名	23名
実習Ⅱ(9月)				

4.2 倫理的配慮

倫理的配慮として、学生に研究の趣旨と実習医療機関や個人名が特定されることはなく、実習感想の報告書レポートの分析結果は研究以外には使用しないこと、成績等に影響しないことを伝えている。その結果、全ての学生より了承を得ることができている。

4.3 頻出語の分析

実習感想の報告書レポートを基に、形態素解析にて単語を抽出し出現回数による頻出語の分析を行った。分析には形態素解析ソフトである「茶筌²⁰⁾」と「KH Coder²¹⁾」を用いた。まず、学生が提出した報告書データを「茶筌」にて形態素解析を行い、「KH Coder」で頻出語の関係を分析するため、強制抽出する語、使用しない語を選択した後の切り出しや語彙の種類を選別などの前処理を実行した。そして、実習Ⅰの分析では、総抽出語50,327(うち分析に使用した語彙50,335)、異なり語数2,447(うち分析に使用した語彙2,449)が、医療機関実習Ⅱの分析では、総抽出語51,202(うち分析に使用した語彙51,210)、異なり語数2,603(うち分析に使用した語彙2,605)がそれぞれ得られた。さらに、「茶筌」にて出現回数の多い頻出語を見ると、実習Ⅰでは「患者、医療、受付、学ぶ、事務」、実習Ⅱでは「患者、受付、医療、学ぶ、医療」が上位5位を占めている。これらの分析結果を基に、出現回数が多い頻出語とそれぞれの文脈との関連を分析し、実習実施年ごとの特徴語を表5にまとめた。尚、数値データはJaccard係数を用いている。Jaccard係数とは、複数の集合に含まれる要素のうち共通要素が占める割合を示しており、類似性測度は0から1までの値をとる。Jaccard係数が大きいほど関連が強いと解釈される²²⁾。

抽出された特徴語を見ると、平成30年の実習Ⅰ、実習Ⅱにおいて、「コミュニケーション」という語が認められる。また、どの実施年においても「聞く」「見る」「笑顔」「対応」「声」という語が抽出されている。さらに、実習Ⅱにおいては「伝える」「相手」「言う」という語があり、実習の中で患者をはじめとした他者とのやり取りについての学びが多くあったことが伺える。

²⁰⁾ 茶筌 URL : <http://chasen-legacy.osdn.jp/> (最終閲覧日 : 2018/1/6)

²¹⁾ KHCoderURL : <http://khc.sourceforge.net/> (最終閲覧日 : 2018/1/6)

²²⁾ 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版,p39

次いで、「カルテ」「受付」「事務」「保険」「医事」などの実習項目や業務名の語がある中で、平成 27 年と 30 年の実習Ⅱにおいて「電子」「情報」という語が出現している。カルテの電子化が進み、診療録管理や医師事務作業補助者の専任職が多くなったということの影響が考えられる。

しかしながら、特徴語からは実習Ⅰと実習Ⅱにおいての差が明確に捉えられず、それぞれの実習目標を掲げてはいるが、学生の記述した言葉にはその差が確実に反映されているとは言い難い。

表 5 実習実施年別特徴語一覧

	平成 27 年	平成 28 年	平成 29 年	平成 30 年
	特徴語 係数	特徴語 係数	特徴語 係数	特徴語 係数
実習Ⅰ	カルテ .091	患者 .147	患者 .140	医療 .095
	学ぶ .085	受付 .099	医療 .106	事務 .085
	目標 .071	理解 .080	事務 .092	コミュニケーション
	聞く .065	学ぶ .079	受付 .077	.081
	実際 .052	見る .077	学ぶ .076	積極 .071
	知識 .050	知る .072	笑顔 .076	見る .065
	勉強 .049	実際 .067	対応 .062	大切 .064
	次 .048	説明 .065	声 .061	作業 .062
	体験 .045	見学 .063	作業 .059	行動 .061
	身 .037	出来る .062	保険 .046	次 .061
			目標 .060	
実習Ⅱ	患者 .178	患者 .169	笑顔 .076	医療 .108
	カルテ .095	対応 .086	作業 .063	前回 .092
	受付 .092	出来る .086	目標 .062	学ぶ .089
	学ぶ .083	受付 .078	言う .051	コミュニケーション
	聞く .065	作業 .078	大切 .047	.082
	体験 .059	前回 .073	伝える .045	聞く .058
	目標 .056	見る .066	体験 .045	大切 .056
	実際 .050	職員 .064	人 .042	事務 .056
	電子 .049	声 .060	相手 .042	見る .054
	積極 .048	事務 .057	医事 .042	行動 .052
			情報 .051	

4.4 共起ネットワークによる分析

特徴語の関係や繋がりを明確にするため、「KH Coder」を用いて共起ネットワークを作成した。共起ネットワークとは、データ中の同一概念を線で結びネットワークを描く方法である。共起の程度が強いほど太線で描画され、出現回数が多い語ほど大きい円で描画される²³。

平成 27 年から平成 30 年実施の医療機関実習における報告書データから、設定を集計単位：段落、最小出現数 65、描画数 60 とし、語 (note) : 41、共起関係 (edge) : 60、密度 (density) : 0.073 から成る共起ネットワークの出力結果を図 1 に示す。

²³ 樋口耕一 (2014) 前掲書籍 p11

ても強い共起関係にあることが示されている。学生が実習を通して、学ぶことへのモチベーションを高めていることが理解できる。

実際の記述内容を見てみると、実習Ⅰにおいて「(患者を呼ぶ時に) 恥ずかしさが勝って本当はもっと(声が) 出るのに出せていなかったことが反省点です」としていた学生が、実習Ⅱでは「自分から『今日はどうされましたか?』と声をかけたり、名前を呼ぶ時に大きな声で呼ぶことができました」と記述している。このことは、実習Ⅰの反省を踏まえて実習Ⅱに臨んだことを表している。また、「前回(実習Ⅰ)で習ったカルテ管理や外来での業務の流れなどを思い出しながら行動し、実践していく実習(実習Ⅱ)でした」とあり、実習Ⅰと実習Ⅱの実習内容に同一の軸があったことが理解できる。そのことに加え「どんな症状で病院に来たのか(患者に) 聞き、それを職員の方に伝えて対応してもらいました」と自分の判断だけで行動せず、ハウレンソウ(報告・連絡・相談)が大事としたことは、実習生ではあるものの一步踏み込んだ職員に近い責任感を持って実習Ⅱを行った姿が想像できる。さらに、実習後指導において、教員の助言を聞き「気付いた」という記述もあり、臨地実習だけの完結ではなく、校内に持ち帰ってのフィードバックや指導が大切であることが分かる。その他にも、医師や看護師、理学療法士、作業療法士などの他職者とのことや「『死』が身近にあるところで働く」、「病院で働くことを実感した」「仕事にやり甲斐を感じる」などの記述があり、学生が病院を職場としてイメージしていると理解できる言葉が見られた。これらのことから、実際の記述内容にも、実習Ⅰで経験したことが実習Ⅱにおいても経験できるというところに、学生の反省や工夫が活かされた実習Ⅱが展開できていると言える。また、学生は、医療機関実習の経験で、キャリアイメージが育まれていることも分かる。

5. 考察

分析の結果、学校、学ぶ、勉強、考えるといった、学習に関する特徴語には、実習Ⅰと実習Ⅱのどちらにおいても強い共起関係があり、学生が実習を通して、学ぶことへのモチベーションを高めていると言える。さらに、特徴語の共起関係からも実際の記述内容からも、実習Ⅰで経験したことについての反省や工夫が活かされた実習Ⅱが展開できている。学生は実習Ⅰでの体験を確実に実習Ⅱで深めており、本学の実習の場合、2回の実習を同じ医療機関で行っているというところに、教育効果があることが理解できる。このことは、2回の実習を繋ぐ、実習Ⅰの後指導と実習Ⅱの前指導は特に関連性を持たせて指導することが重要であることを示す。臨地実習だけの完結ではなく、実習Ⅰのフィードバックを学内で行い、さらに、実習Ⅰでの経験や反省を踏まえて実習Ⅱに学生を臨ませる必要がある。また、どちらの実習においても、受付、カルテ、患者対応、コミュニケーションについての準備と振り返りは必要であり、この分野での教育効果の更なる深まりが期待できる。そのことに加えて、実習Ⅰでは「保険」について、実習Ⅱでは「入院」や「多職種との連携」についての理解を、学内においてそれぞれの機会に十分に学生に知識を習得させることも、実習の意義を深めることに結び付く。すでに、これらのことは導入済みではあるが、実習前後指導の内容の見直しや教育目標の焦点化を行うことで、さらに、医療機関実習の教育効果を高めることになる。

先行研究において、医療機関実習が学生のキャリアイメージを創造できる場となっていることが示されていたが、そのことは、学生の実際の記述にも表れており、医療機関を理解することが能動的に自然な流れで行われている。また、様々な説明や見学が学生の学ぶモチベーションを高めることは明らかである。しかし、実習終了直後には、学生の意欲の高まりがあったとしても、日々の生活の中でそのことを維持させるのは、また、新たな試みが必要になると思われる。同じ

ように、先行研究にあった医療機関実習における心理的ダメージについては、本学の場合、教員の実習先訪問や個人面談の成果によるためか、形態素解析による特徴語としての出現を認められなかった。しかし、実際の個人レベルでは、サポートの必要な学生は毎年存在している。学外の資源を教育材料として使用することのリスクを忘れずに対応を続けたい。

6.まとめ

本学で実施している2回の医療機関実習を基に、学生が何を学んできているのかを捉え、その教育効果を明らかにすることを目的に研究をすすめてきた。その結果本学の実習の場合、2回の実習を同じ医療機関で行っていることに教育効果があり、2回の実習を繋ぐ、実習Ⅰの後指導と実習Ⅱの前指導は特に関連性を持たせて指導することが重要であるとの見解に至った。今後は、実習終了直後の学びに対する学生の意欲を、学内での学びに般化させていくことが課題である。さらに、先行研究から得られた実習医療機関別による実習項目のばらつきの問題についても、実習の教育効果にどのように影響していくのか、調査が必要であると思われる。

本学の医療機関実習に対する協力に、深く感謝を申し上げる。

<引用・参考文献>

1. KHCoderURL : <http://khc.sourceforge.net/> (最終閲覧日 : 2018/1/6)
2. 河口祐子・東野國子 (2015)「病院実習の報告書を分析して: 今後の指導に生かすために」『四條学園短期大学紀要』(48)、四條学園短期大学、pp.41-52
3. 橋治行 (2017)「医療事務教育の現状と今後の方向性ー医療事務関連カリキュラムの事例を通してー」『梅花女子大学文化表現学部紀要』(13)、梅花女子大学、pp.71-82
4. 茶筌 URL : <http://chasen-legacy.osdn.jp/> (最終閲覧日 : 2018/1/6)
5. 中村健壽(2018)「わが国における医療秘書を巡る現状と課題」『医療秘書実務論集』(8)、日本医療秘書実務学会、pp.1-8
6. 中村則子(2017)「病棟における医療事務実習の学習効果」『医療秘書実務論集』(7)、日本医療秘書実務学会、pp.19-29
7. 中村則子・山本恭子・垣内シサエ (2018)「短期大学生の医療事務実習に対する不安の分析と実習指導の効果」『医療秘書実務論集』(8)、医療秘書実務学会、pp.29-38
8. 日本医師会(2014)「日本医師会認定医療秘書要綱」日本医師会
9. 堀初子・大塚順子 (2001)「医療秘書の病院実習体験における効果と意欲に関する考察」『関西女子短期大学紀要』(11)、関西女子大学、pp.53-65
10. 藤原由美 (2012)「テキストマイニングによる医療機関における窓口対応のイメージ分析」『医療秘書実務論集』(2)、医療秘書実務学会、pp.15-21
11. 樋口耕一 (2014)『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版
12. 水野早苗・三田寺裕治 (2017)「医療機関実習の現状と実習プログラムの標準化に向けた基礎的研究～実習終了後のアンケート分析から～」『日本医療秘書学会誌』14(2)、日本医療秘書学会、pp.26-33
13. 森靖之・関由佳利 (2015)「医療事務コースにおける実践型カリキュラムの再構築」『医療秘書実務論集』(5)、日本医療秘書実務学会、pp.31-39

保育実習準備の充実に向けた取り組み

久松 尚美 東 真美子 小澤 拓大

Efforts for enhancing preparation of childcare practice

Naomi HISAMATU Mamiko HIGASHI Takuhiro OZAWA

要約：筆者らは、保育実習準備の充実に向けて、「夏季休業中の実習準備内容の明確化」、「指導案の作成課題」、「実習1ヶ月前の事前準備チェックシートの改良」という3つの取り組みを行った。本論は、その取り組みの内容及び効果検証の結果を報告するものである。学生に対する調査の結果、3つの取り組みのいずれも効果が認められた。

I. 保育実習の充実に向けて

「保育実習」及び「保育実習指導」は保育者養成課程の中核をなす。保育者養成校の教育の質を保証するにあたっては、この二つの充実が必須要件になるであろう。第一著者と第二著者は保育実習の担当となり、本学の実習指導体制に即した「保育実習指導」のあり方について試行錯誤を重ね、実習充実に向けての取り組みを企画し、実践してきた。

その取り組みの一つとして、在学中の2年間における実習の集大成となる「保育実習Ⅱ」（2年次11月初旬～中旬、2週間）において、2016年度より実習報告会を開催している。保育実習Ⅱに向けての事前指導にて、「実習前の実習報告会の予告」と「実習中に実習報告書の作成をすることの指導」を行うことで、実習中の学びを促進することが示された（久松，2017）。また、実習後に開催された実習報告会においては、実習後の振り返りの促進や、新たな視点の獲得、目標・課題の明確化、などにおいて効果が示された（久松・小澤，2018a, 2018b）。よって、実習報告会の予告や実習報告会の開催が実習中や実習後の省察の促進に効果を及ぼし、それらを通して学びの質を高め、学生の成長が期待されることが明らかとなった。これらの取り組みは、今後も継続していきたく考えている。

上記に示したとおり、実習中の学びの深化や実習後の省察に特に力を入れて実習指導の充実を図ってきたが、更なる実習の質の向上に結びつく手立てを模索する中で、学生が実習後に挙げる課題・反省に着目した。学生が作成した「実習報告書」の記述の中に、「事前の準備の大切さ」を挙げる学生が多く、特に研究保育に向けた事前準備についての反省が多くを占める現状にある。保育実習Ⅱにおいては「研究保育」の計画・実践・省察が課せられる。事前準備として、夏季休業中に保育実習Ⅱの実習先にて体験実習を3日間以上実施し、子どもの姿を把握した上で研究保育に向けての案を検討し、指導案を作成するよう指導している。しかしながら、学生の実習報告書の記述内容からは、一部の学生において、事前準備が整っていない状態での実習開始が余裕のなさを生み、自分の保育に自信が持てていない様子が伺える。このような状況では、本来の能力が発揮できず、適切な指導を受ける機会を逃してしまっているのではないだろうか。

以上を踏まえ、実習に臨む前の実習準備段階へのアプローチについては、まだ改善の余地があるのではないかと考え、筆者らは、次の3つの企画を実施した。

1. 夏季休業中の実習準備内容の明確化

過密なカリキュラムをこなす学生にとって、夏季休業中(9月)は貴重な実習準備期間となる。この時点においては、既に保育実習Ⅰa(2週間:保育所)、教育実習(3週間:幼稚園)を終えているため、見通しをもち計画的に実習準備を進める学生もいる。しかしながら、上記の学生の事前準備の反省を鑑みると、この時点においても未だ具体的に何を準備したらよいか理解できていない学生もいると考えられる。そこで、夏季休業前の実習指導において、保育実習Ⅱに向けて夏季休業中に準備する内容を、書面を用いて明確に提示した。これにより、学生の夏季休業中の実習準備の取り組みを促進することを意図した。その準備内容は、具体的には以下の通りである。なお、夏季休業中には保育実習Ⅰb(施設実習)も実施されるが、準備内容は保育実習Ⅰbの実施に支障がでない程度の内容にするよう配慮した。

① 手作り教材の作成

部分保育や研究保育で用いることができる、ペープサート・エプロンシアター・パネルシアター・指人形・手品などを作成し準備することを指導した。

② ピアノの練習

「ピアノ弾き歌い準備シート」(付録1参照)を配布し、取り組むよう指導した。この「ピアノ弾き歌い準備シート」は、各学生がどの段階(レベル)まで自分の準備が進んでいるかが把握できるよう工夫した。実習先から曲目を指定されている場合は、その曲目が記入できる形になっているが、必ずしも実習先から曲目を指定されるとは限らない。そこで、実習時期(11月頃)や取り組みやすさを踏まえて、「こどもの歌ベストテン」(板東, 2014)、「幼児のための音楽教育」(神原・鈴木, 2010)から、いくつかの曲目を抜粋している。

③ 手遊び歌の習得

おおよその年齢別に、5つ以上習得するよう指導した。

④ 絵本(紙芝居)の読み聞かせ

おおよその年齢別に、5冊以上習得するよう指導した。

2. 指導案の作成課題(夏季休業中)

学生は、夏季休業中に保育実習Ⅱの実習先で3日以上の実験実習を行う。そこで、実験実習で観察した子どもの姿や園の状況を踏まえた、研究保育を想定した指導案の作成をするよう指導した。保育実習Ⅱで行う研究保育においても、実習先の子どもの姿や園の状況を踏まえて、指導案を作成する必要がある。実験実習を通して、その指導案作成の流れを一度でも経験しておくことにより、保育実習Ⅱの研究保育や指導案作成の充実に繋がると考え、このような企画を実施した。なお、単に実験実習を踏まえて指導案を書くことを指示しただけでは、十分に取組めない学生もいることが想定された。そこで、実験実習報告書に、指導案の作成においてどのような点を観察・把握すべきかが理解できる項目を追加した。具体的には、子ども達の様子として、「運動機能の発達(全身運動・手指の操作)」、「言葉の発達」、「人間関係の発達(自我・社会性)」、「子ども達の興味・関心(遊びの特徴など)」、「特別な配慮が必要な子ども達の様子と保育者の援助」や、保育を取り巻く環境(保育室内・園庭・その他)等、指導案を作成するにあたり必要な情報を記載する箇所を設けた。なお、この際に作成された指導案は、夏季休業明けに提出するよう指示した。第一著者と第二著者で提出された指導案を全て確認し、未提出者には個別で指導した。また、内容が不十分であった学生に対しては、書面および口頭でフィードバックを行った。

3. 実習 1 ヶ月前の事前準備チェックシートの改良

例年、実習 1 ヶ月前には、実習指導の時間に事前準備チェックシートが配布される。今回は、その改良として、「研究保育における指導案作成の準備に関する内容」および「保育教材や保育技術（手遊び歌・ピアノ・絵本の読み聞かせ・紙芝居）に関する準備の進捗状況が確認できる内容」を追加した（付録 2 参照）。

以上、保育実習準備の充実に向けて、3 つの企画を実施した。以下より、これらの 3 つの企画の効果検証を行う。

II. 3 つの企画の効果検証

1. 効果検証の方法

保育実習 II の事後指導では、学生が保育実習 II を振り返る自己評価の時間を設けている。その際に用いる自己評価シートの中に、今回の三つの企画の効果検証を行うための質問項目を組み入れた（付録 3 参照）。回収された自己評価シートから得られたデータ数は 200 名分であった（保育実習 II 参加者の 97.1%、項目によって欠損値あり）。

2. 「夏季休業中の実習準備内容の明確化」の効果検証

夏季休業中の実習準備内容の明確化の効果検証は、質問項目 IV 〈夏季休業中における保育実習 II に向けての準備について〉の項目および実習先からの評価を用いた。

①各準備内容の取り組み状況

各準備内容にどの程度取り組んだかについて、A.（かなり取り組んだ）、B.（取り組んだ）、C.（あまり取り組まなかった）、D.（全く取り組まなかった）のいずれかで回答を求めた。回答結果を基に、準備内容ごとに各回答の人数と割合を算出した（表 1）。

表1 夏季休業中の各準備内容の取り組み状況

	かなり取り組んだ	取り組んだ	あまり取り組まなかった	全く取り組まなかった
①指導案作成	55名(27.5%)	125名(62.5%)	19名(9.5%)	1名(0.5%)
②手作り教材作成	16名(8.0%)	44名(22.0%)	93名(46.5%)	47名(23.5%)
③ピアノ練習	42名(21.0%)	99名(49.5%)	54名(27.0%)	5名(2.5%)
④手遊び歌習得	31名(15.5%)	114名(57.0%)	49名(24.5%)	6名(3.0%)
⑤絵本の読み聞かせ	52名(26.0%)	85名(42.5%)	56名(28.0%)	7名(3.5%)

()内は各準備内容における回答の割合
番号(①~⑤)は質問項目(付録参照)の番号に対応

表 1 をみると、「②手作り教材作成」以外は多くの学生が「かなり取り組んだ」もしくは「取り組んだ」という結果になっている。準備内容を明確化することにより、学生が準備に取り組みやすくなったのではないだろうか。「②手作り教材作成」へ取り組んだ学生が相対的にみて少なかったのは、学生が取り組む必要性を感じていないことが原因として考えられる。実習が始まると、このような教材作成をしている余裕はあまりない。また、作成した教材は就職してから活用することができる。今後は、学生が夏季休業中（余裕がある時期）に一つでも多くの教材を作成する必要性が感じられるような指導をしていきたい。

「①指導案作成」については、夏季休業中明けに指導案の提出が義務づけられていたにも関わらず、1 割の学生が「全く取り組まなかった」もしくは「あまり取り組まなかった」という結果になった。上述した通り、未提出の学生に対しては、夏季休業後に個別指導を行い、保育実習 II までには指導案を提出させた。また、指導案の内容が不十分な学生に対しては、書面にてフィードバックを行った。全体的なシステムを工夫しても、それについてこられない学生も

いる。このような場合には、個別の対応が有効であろう。

また、「③ピアノ練習」、「④手遊び歌習得」、「⑤絵本の読み聞かせ習得」においても、3割近い学生が「全く取り組まなかった」もしくは「あまり取り組まなかった」という結果になった。「③ピアノ練習」がこのような結果になった理由としては、学生によっては練習環境が整っていないことや、ピアノ技術が低いため練習へのモチベーションがあがらないこと等が考えられる。一方、「④手遊び歌習得」、「⑤絵本の読み聞かせ習得」がこのような結果になった理由としては、取り組んだ内容を書き込む記録用紙のようなものがなかったため、自身の取り組みが可視化できず、モチベーションがあがらなかったこと等が考えられる。今後はこのような点に配慮して指導を行っていききたい。

②保育実習Ⅱにおける「夏季休業中の準備」の活用の程度

夏季休業中の準備が保育実習Ⅱにおいてどの程度活かされたについて、A. (とても活かされた)、B. (活かされた)、C. (あまり活かされなかった)、D. (全く活かされなかった)、E. (準備に取り組まなかった)のいずれかで回答を求めた。回答結果を基に、各回答の割合を算出したところ、A. (とても活かされた) (22名:11.1%)、B. (活かされた) (135名:68.2%)、C. (あまり活かされなかった) (35名:17.7%)、D. (全く活かされなかった) (3名:1.5%)、E. (3名:準備に取り組まなかった) (1.5%)となった。表1も踏まえると、全ての学生が準備に取り組んだとはいえないが、やはり準備をすればそれだけ実習に活かされるということが示された。これは、筆者らが指定した準備内容の妥当性を示すものともいえよう。しかしながら、「あまり活かされなかった」もしくは「全く活かされなかった」という学生も2割程度いる結果となったので、準備内容の再検討も行っていきたい。

3. 「指導案の作成課題(夏季休業中)」の効果検証

指導案の作成課題の効果検証は、質問項目V〈夏季休業中における保育実習Ⅱに向けた体験実習について〉の項目を用いた。体験実習報告書を基に指導案を作成したことは、どのような意味があったかについて、A. (とてもあてはまる)、B. (あてはまる)、C. (あまりあてはまらない)、D. (あてはまらない)のいずれかで回答を求めた。回答結果を基に、準備内容ごとに各回答の人数と割合を算出した(表2)。

表2 指導案作成課題(夏季休業中)の効果について

	とてもあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
①視点・関わり方が明確になった	56名(28.1%)	133名(66.8%)	8名(4.0%)	2名(1.0%)
②観察内容が明確になった	63名(31.7%)	121名(60.8%)	14名(7.0%)	1名(0.5%)
③考えて体験実習に臨むようになった	130名(65.3%)	66名(33.2%)	3名(1.5%)	0名(0.0%)
④指導案を書く際の観察・把握が明確になった	67名(33.7%)	126名(63.3%)	6名(3.0%)	0名(0.0%)
⑤積極的に質問するようになった	66名(33.2%)	93名(46.7%)	36名(18.1%)	4名(2.0%)
⑥指導案の基本が再確認できた	72名(36.2%)	112名(56.3%)	14名(7.0%)	1名(0.5%)
⑦指導案が書きやすかった	69名(34.7%)	104名(52.3%)	24名(12.1%)	2名(1.0%)
⑧満足いく指導案が書けるようになった	44名(22.1%)	130名(65.3%)	24名(12.1%)	1名(0.5%)

()内は各準備内容における回答の割合
番号(①~⑧)は質問項目(付録参照)の番号に対応

全ての項目において、「とてもあてはまる」もしくは「あてはまる」の割合が高かった(79.9%~98.5%)。この結果より、指導案作成課題の取り組みは効果的であったといえよう。この時点では、学生は実際の子どもの姿や園の状況を観察・把握して指導案を書くという経験はあまりない。この課題に取り組むことにより、体験実習への意識や指導案を書く技術が高まったといえよう。一部の学生においては、指導案作成課題の効果が十分に認められなかった(全くあてはまらない・あまりあてはまらない)。今回の結果だけでは、その理由について検討すること

はできないが、全ての学生に効果があるような取り組みとなるよう改善していきたい。

4. 「実習 1 ヶ月前の事前準備チェックシートの改良」の効果検証

実習 1 ヶ月前の事前準備チェックシートの改良の効果検証は、質問項目 VI (保育実習 II 事前チェックシートについて) の項目および実習先からの評価を用いた。

①事前準備チェックシートの使用状況

事前準備チェックシートの追加箇所 (3. 【実習内容・研究保育に関する準備】) をどの程度使用したかについて、「1. 使用した 2. 少し使用した 3. 全く使用しなかった」のいずれかで回答を求めた。その結果、「使用した (42 名、21.4%)」、「少し使用した (143 名、73.0%)」、「全く使用しなかった (11 名、5.6%)」となった。この結果より、事前準備チェックシートが十分に活用されていたとはいえない。事前準備チェックシートの活用方法の説明が不十分であったことが一因かもしれない。説明時間の確保や説明方法の改善を検討していきたい。

②事前準備チェックシートの効果 (学生の自己評価)

事前準備チェックシートの効果を検証するために、上記質問に対して、「1. 使用した」もしくは、「2. 少し使用した」と回答した学生に対して、事前準備チェックシートの 3. 【実習内容・研究保育に関する準備】の箇所を使用することは、どのような意味があったかについて、A. (とてもあてはまる)、B. (あてはまる)、C. (あまりあてはまらない)、D. (あてはまらない) のいずれかで回答を求めた。回答結果を基に、準備内容ごとに各回答の人数と割合を算出した (表 3)。

表3 事前準備チェックシートの効果について

	とてもあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
①実習の準備が充実した	56名(29.5%)	124名(65.3%)	10名(5.3%)	0名(0.0%)
②研究保育の準備が充実した	51名(26.8%)	118名(62.1%)	21名(11.1%)	0名(0.0%)
③ピアノの練習が充実した	53名(28.0%)	88名(46.6%)	42名(22.2%)	6名(3.2%)
④実習への不安が和らいだ	48名(25.3%)	94名(49.5%)	44名(23.2%)	4名(2.1%)
⑤研究保育が充実した	43名(22.6%)	118名(62.1%)	26名(13.7%)	3名(1.6%)
⑥研究保育以外の実習が充実した	53名(27.9%)	118名(62.1%)	17名(8.9%)	2名(1.1%)

()内は各準備内容における回答の割合
番号(①~⑥)は質問項目(付録参照)の番号に対応

全ての項目において、「とてもあてはまる」もしくは「あてはまる」の割合が高かった(73.7%~94.5%)。事前準備チェックシートの使用が、準備や実習の充実、不安の和らぎ、研究保育の充実に繋がったと考えられる。上記(「①事前準備チェックシートの使用」)より、事前準備チェックシートの活用は十分とはいえないが、使用することの効果はあると思われるので、今後も使用を促していきたい。指導案作成課題と同様、一部の学生については十分な効果がみとめられなかった。こちらについても改善の余地があるだろう。

III. まとめと今後の課題

本研究では、本年度の保育実習 II において、実習準備の充実に向けて行った 3 つの取り組みについて詳述するとともに、その効果検証を行った。その結果、いずれの取り組みにおいても、効果が認められた。しかしながら、どの取り組みにおいても、一部の学生においては、取り組んでいなかったり、効果が認められなかったりした。今後の改善を検討したい。実習は保育者養成の中核となるものである。今後も保育者養成校の教員として、実習の充実に取り組んでいきたい。

引用文献

- 板東 貴余子 (2014). 簡易伴奏による こどもの歌ベストテン 〈改訂新版〉 ドレミ楽譜出版社
- 久松 尚美 (2017). 保育実習における実習報告会の試み 日本保育学会第 70 回大会発表要旨集, 892.
- 久松 尚美・小澤 拓大 (2018a). 保育実習における実習報告会の試み 2—昨年度との比較を基にした検討— 保育者養成教育学会第 2 回研究大会抄録集, 186.
- 久松 尚美・小澤 拓大 (2018b). 保育実習後の実習報告会が学生の成長に及ぼす影響 宮崎学園短期大学紀要, 10, 175-186.
- 久松 尚美・東 真美子・小澤 拓大 (2019). 保育実習準備の充実に向けて 保育者養成教育学会第 3 回研究大会抄録集, 93.
- 神原 雅之・鈴木 恵津子 (監修・編著) (2010). 幼稚園教諭・保育養成課程 幼児のための音楽教育 教育芸術社

付記

本論文は、第 3 回日本保育者養成教育学会研究大会で発表された内容 (久松・東・小澤, 2019) に加筆したものである。

付録 1：ピアノ弾き歌い準備シート

○保育実習Ⅱに向けての準備（夏季休業中～11月）【ピアノ弾き歌い準備シート】

1 体験実習や事前打ち合わせにおいて実習先から曲目を指定された人は、曲目を記入し、レベル①からレベル④に向けて練習していきましょう。

	実習先で歌っている歌など 曲 目	◎テキスト等			段階の把握（レベル①～④）			
		青	黄	ブ	①歌える	②右手で弾ける	③両手で弾ける	④弾き歌いできる
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

◎テキスト等 ・青…「こどもの歌ベストテン」改訂新版 ・黄…「幼児のための音楽教育」 ・ブ…プリント譜

2 体験実習や事前打ち合わせにおいて実習先から曲目を指定された人は、それを優先的に練習することになりますが、曲目が未定であったり、「季節の歌やこどもの歌を数曲弾いてくる」という指示の場合は、以下の曲目を参考にし、弾き歌いできる曲を少しでも増やしておきましょう。

	季節の歌（11月頃） 曲 目	◎テキスト等			段階の把握（レベル①～④）			
		青	黄	ブ	①歌える	②右手で弾ける	③両手で弾ける	④弾き歌いできる
1	どんぐりころころ	50						
2	まつぼっくり	51						
3	もみじ	52						
4	こおろぎ	53						
5	ちいさい秋みつけた	54						
6	まっかな秋	56						
7	きくのはな	57						
8	やきいもグーチャーパー	58	78					
9	大きな栗の木の下で	59	86					
10	山の音楽家	60	52					
11	たきび	64	88					
12	やまびこっこ	81						
13	森のくまさん	102	92					
14	おうま		77					
15	夕やけこやけ		83					
16	おんまはみんな		94					

	こどもの歌（例） 曲 目	◎テキスト等			段階の把握（レベル①～④）			
		青	黄	ブ	①歌える	②右手で弾ける	③両手で弾ける	④弾き歌いできる
1	おもちゃのチャチャチャ	92	76					
2	いぬのおわまりさん	94						
3	大きな古時計	96	101					
4	アイアイ	98	61					
5	とんでったバナナ	100						
6	そうだったらいいのにな	106						
7	宇宙船のうた	107	102					
8	アンパンマンのマーチ	112						
9	となりのトトロ	114						
10	勇気100%	126						
11	夢をかなえてドラえもん	129						
12	ミッキーマウスマーチ	138						
13	手をたたきましょう		43					
14	バスごっこ		79					
15	じゃんけんれっしゃ			○				

平成30年度【器楽Ⅱ】試験曲一覧より抜粋

付録2：事前準備チェックシート（一部抜粋）

※記載したものの以外に、「実習に向けての手続き」や「実習先との事前打ち合わせ」に関する箇所が設けられている。また、事前準備チェックシートには、付録1で示した「ピアノ弾き歌い準備シート」と同様のものが含まれている。

3. 【実習内容・研究保育に関する準備】

	項目	準備内容	実施完了日
1	『実習に臨むに当たって』記入 *実習までにどのような準備を行い、実習中はどのような視点をもって実践するのか具体的に記入。	①保育実習Ⅱに向けての目標を明確にした。	
		②臨むに当たっての下書きを、学級主任に提出した。	
		③下書きの指導を受けた後、清書を完成させた。	
2	『実習先の状況』記入 (記録簿)	事前に調べて記入した。 *不明な点は、事前打ち合わせにて確認し記入。	
3	保育日誌・保育指導案 振り返り	「保育実習Ⅰa」「教育実習」の記録簿を見直し、これまでの保育について振り返る。反省や課題を活かす。	
4	保育内容（5領域）再確認	「保育所保育指針解説」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」に基づき「ねらい」を検討する。 *発達段階にあった技術面 *心情・意欲・態度	
5	研究保育に向けて 案の検討	<案の検討>3つ 体験実習中の子どもの姿から、11月の姿を想定し、案を検討する。(どのような教材・方法で、どのような活動を行いたいのか。この活動でどのような経験をさせたいか。) (配当クラスが未定の場合は、全ての年齢を想定し検討する。)	3つ検討
		①対象年齢()人数() 主な活動： ねらい：	
		②対象年齢()人数() 主な活動： ねらい：	
		③対象年齢()人数() 主な活動： ねらい：	
6	研究保育に向けて 「保育指導案」作成	<保育指導案の作成>1枚以上 上記案に基づき、指導案を作成する。 <u>シミュレーション</u> を何度も行い、こういふことが起きるのではないかと様々な視点から考え、案を立てる。 (配当クラスが未定の場合は、全ての年齢を想定し指導案を作成しておく。)	
		①対象年齢()人数() 主な活動：	
		②対象年齢()人数() 主な活動：	
		③対象年齢()人数() 主な活動：	
7	研究保育で用いる教材・ 試作品の準備	製作活動・ゲーム等を行う場合の試作品(数種類)を事前に準備し、 <u>実際に作って・使って(遊んで)活動内容をシミュレーションし、指導案の内容に反映させる</u> 。※試作品は、指導案と一緒に見ていただく。	

	項目	準備内容	実施完了日
8	手作り教材の作成 *部分保育・研究保育で活用 (指人形・ペープサート・パネルシアター・エプロンシアター 等)	①	
		②	
		③	
9	ピアノの練習	「ピアノ弾き歌い準備シート」に進捗状況を順次記入する！	
10	手遊び歌の復習・習得 *年齢・季節を考慮 自信を持って実践できるように！	☆おおよそ1歳～3歳未満	
		①	
		②	
		③	
		④	
		⑤	
		☆おおよそ3歳以上～	
		①	
		②	
		③	
		④	
⑤			
11	絵本の読み聞かせ・紙芝居練習 *年齢・季節に適した内容 (持ち方・めくり方・読み方・強弱・間の取り方等)	☆おおよそ1歳～3歳未満	
		①	
		②	
		③	
		④	
		⑤	
		☆おおよそ3歳以上～	
		①	
		②	
		③	
		④	
⑤			

付録3：質問項目

※一部不明瞭な内容が含まれていたが、回答を行う際に調査者（第一著者）が補足を加えた。
以下のものは、その補足や不明瞭な点の修正を反映したものになっている。

IV <夏季休業中における保育実習Ⅱに向けての準備について>

7月31日(火)の保育実習指導Ⅱにおいて、「保育実習Ⅱに向けて夏季休業中に準備すること」を説明しました。夏季休業中に保育実習Ⅱに向けた準備として、以下の事柄にどの程度取り組みましたか？ <評価基準> A:かなり取り組んだ B:取り組んだ C:あまり取り組まなかった D:全く取り組まなかった	評 価 該当する段階を○で囲む			
	かなり 取り組 んだ	取り組 んだ	あまり 取り組 まな かった	全く取 り組ま なかつ た
①夏季休業中の季節に行う保育を想定した指導案の作成	A	B	C	D
②手作り教材の作成(ペープサート・エプロンシアター・パネルシアター・指人形・手品など)	A	B	C	D
③ピアノ弾き歌い準備シートを活用したピアノの練習	A	B	C	D
④手遊び歌の習得(おおよその対象年齢別に5つ以上)	A	B	C	D
⑤絵本の読み聞かせ(おおよその年齢別に5冊以上)	A	B	C	D
準備をしたことは、実際の保育実習Ⅱにおいてどの程度活かされましたか？【 該当する段階を○で囲む 】 A. とても活かされた B. 活かされた C. あまり活かされなかった D. 全く活かされなかった E. 準備に取り組まなかった				

V <夏季休業中における保育実習Ⅱに向けた体験実習について>

今回の体験実習では、指導案の作成に向けた形で体験実習報告書も作成しました。そして、その体験実習報告書を基に、指導案を作成しました。そのことは、あなたにとってどのような意味がありましたか？ <評価基準> A:とてもあてはまる B:あてはまる C:あまりあてはまらない D:全くあてはまらない	評 価 該当する段階を○で囲む			
	とても あては まる	あては まる	あまり あては まらな い	全く あては まらな い
①体験実習において、子ども達を観察する視点や、子ども達への関わり方が明確になった。	A	B	C	D
②体験実習において、子ども達以外に何を観察したらよいかのかが明確になった。	A	B	C	D
③以前までの体験実習よりも、考えて体験実習に臨むようになった。	A	B	C	D
④指導案を書く際に、子どものどのようなことを観察、把握すればよいかのわかるようになった。	A	B	C	D
⑤体験実習報告書や指導案作成にあたって、園の先生に積極的に質問をするようになった。	A	B	C	D
⑥指導案を書く際の基本を再確認することができた。	A	B	C	D
⑦保育実習Ⅱにおいて、指導案が書きやすかった。	A	B	C	D
⑧保育実習Ⅱにおいて、満足いく指導案を書けるようになった。	A	B	C	D

VI <保育実習Ⅱ 事前チェックシートについて>

今回の保育実習Ⅱでは約1ヶ月前に、「保育実習Ⅱ 事前チェックシート」を配布しました。あなたは、そのチェックシートの中の3.【実習内容・研究保育に関する準備】の箇所を使用しましたか？ 【 該当する段階を○で囲む 】 1. 使用した 2. 少し使用した 3. 全く使用しなかった		評 価 該当する段階を○で囲む			
以下の質問は、上記で「1. 使用した」もしくは「2. 少し使用した」と回答した学生のみ答えてください。チェックシートの中の3.【実習内容・研究保育に関する準備】の箇所を使用することは、あなたにとってどのような意味がありましたか？ <評価基準> A:とてもあてはまる B:あてはまる C:あまりあてはまらない D:全くあてはまらない		とても あては まる	あては まる	あまり あては まらな い	全く あては まらな い
①保育実習Ⅱの準備が充実した。		A	B	C	D
②保育実習Ⅱの研究保育の準備が充実した。		A	B	C	D
③保育実習Ⅱに向けたピアノの練習が充実した。		A	B	C	D
④保育実習Ⅱへの不安が和らいだ。		A	B	C	D
⑤保育実習Ⅱにおける研究保育が充実した。		A	B	C	D
⑥研究保育以外の保育実習Ⅱの内容が充実した。		A	B	C	D

宮崎学園短期大学における成績評価の現状と課題

蓑部 初 木田 達士

Current situation and problems of grading at Miyazaki

Gakuen Junior College

Hajime MINOBE Tatsushi KIDA

1. はじめに

平成 9 年 12 月の大学審議会答申「高等教育の一層の改善について」の中で、「学部教育の質の確保や学生の質の保証が、社会からも厳しく求められており、この面からも学習成果の評価について一層の検討が必要となっている。」と記された（大学審議会 1997）。加えて、平成 10 年 10 月の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学」において、進学率の上昇に伴う学生の多様化が進む中、「大学の社会的責任として、卒業生の質を確保する（大学審議会 1998）」ことを求め、この中で GPA 制度を活用した大学を参考にしつつ、厳格な成績評価の仕組みを整備することを求めた。この答申がきっかけに、GPA 制度を導入する大学が増加した。さらに、文部科学省が平成 25 年度から取り組んでいる、私立大学等改革総合支援事業において、GPA 制度の導入をしている大学は評価点が加算されることによって、さらにその動きが加速した。文部科学省が行った「平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について」の調査によると、学部段階において、GPA 制度を導入している大学数は、634 大学であり、全体の 62%が導入している（文部科学省 2017）。

しかしながら、GPA 制度の導入だけで厳格な成績評価が行えているとは言えない。佐藤・羽白（2010）によると、GPA 制度の導入と同時に、評価基準の標準化、評価基準の明示、評価基準の国際通用性の確保、学生の自己管理システムの構築という諸課題を関係づけることが重要であると述べられている。したがって、成績評価の厳格化を行うためには、まず、成績評価のデータを収集・分析する教学 IR の構築が必要であって、教学 IR からのデータに基づき、大学に適した評価基準の標準化や明示ができるようなシステムが重要であると言える。本研究では、筆者の勤務する宮崎学園短期大学（以下、本学）における成績評価の厳格化への協議を活発化させる教学 IR の一助として、現在の成績評価の現状を把握し、他大学の取り組みとを踏まえ、今後の課題を取りまとめた。

2. 本学における成績評価の現状

本学は 4 段階評価の成績評価に加えて、平成 26 年度より GPA (Grade Point Average) 制度が導入され、学生便覧には、学期 GPA が 1.5 未満の学生に対しては個別指導を行い、2 学期連続して学期 GPA が 1.5 未満の場合は、保証人同席での指導を行うとしており、場合によっては退学勧

告を行うことがあると記している。表 1 は 4 段階評価と GP (Grade Point) とを比較したものである。

表 1 4 段階評価と GP 評価の比較 (参照: 宮崎学園短期大学学生便覧 2018)

4 段階評価	100 点満点での評価	GP (評価点)
優	90 点以上	4.0
	80 点～89 点	3.0
良	70 点～79 点	2.0
	66 点～69 点	1.0
可	60 点～65 点	
不可	59 点以下	0

表 1 から、GP の評価点は 100 点満点での評価で見ると、10 点ごとに評価区分が変わるのに対し、4 段階評価はそれぞれの評価の点数の上下差を見てみると、「優」が 20 点、「良」は 13 点、「可」が 5 点と均等ではなく、「優」が最も得点幅が広い評価であることがわかる。

2-1. 4 段階評価と GPA 評価の比較

次に、4 段階評価及び GPA 評価による評価結果を分析する。図 1 では、平成 25 年度から平成 29 年度に在籍していた本学学生の成績データを収集し、各年度に学生が履修した科目の評価結果を 4 段階評価ごとに示した。

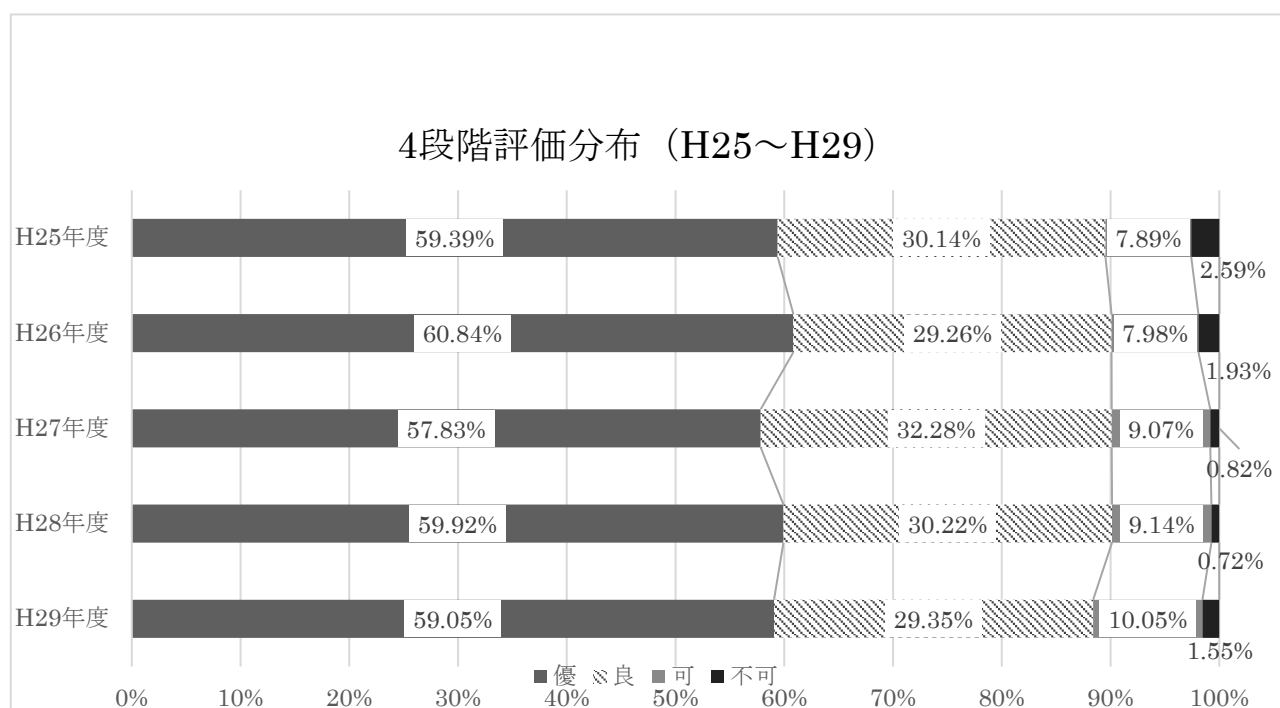


図 1 平成 25～29 年度 4 段階評価分布

前述したとおり、4 段階評価において、「優」の評価を取得した学生は過去 5 年間、ほぼ 60%前後を推移していることがわかる。それに比べて「良」と「可」の評価数は足して 30%から 40%を

推移しており、4段階評価で「優」は、最も良い評価であるにもかかわらず、多くの学生が「優」を取得している状態であることがわかる。この結果だけを見ると、厳格な成績評価が行われていないように見えるが、表1にも示したとおり、4段階評価は各評価段階の得点差が等しくないことがわかっている。したがって、「優」を取得した学生が多い理由として、「優」が最も得点幅のある評価であるという要因によって、他の評価に比べて多くの学生が「優」を取得したとも考えられる。

一方、GPA評価においては、各評価点が均等に区切られており、より正確な成績評価の現状を把握するのに有効である。図1は図2の結果を、獲得した素点に基づき、GP評価に換算してまとめたものである。

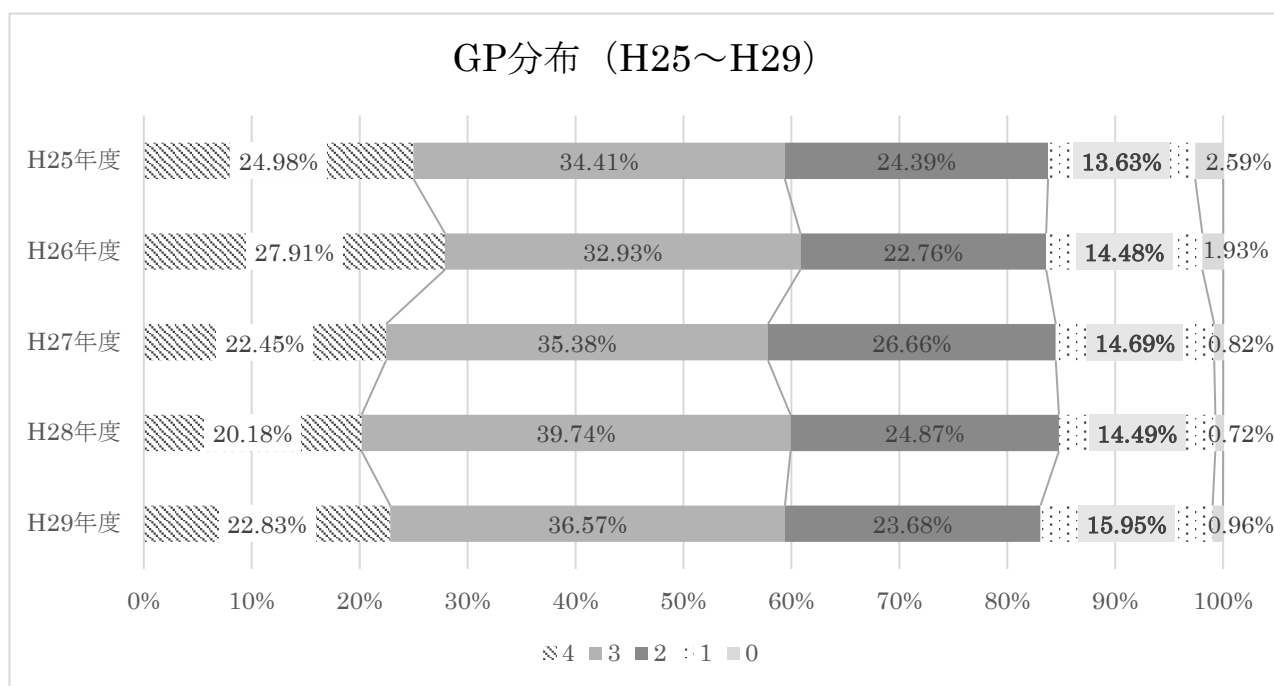


図2 平成25~29年度 GP評価分布

最も優れた評価であるGP4を獲得している学生は、全体の25%程度であり、他の評価とも比べても、それほど多くの学生が取得している状態でないことが図2から読み取ることができる。一方で、GP3を取得している学生は、他評価に比べて割合が多い。GP3は100点満点で換算すると80点から89点であるので、多くの学生が各科目において80%程度の学びを修めていることとなる。本学ではGPごとに評価点に加えて評価基準も設定している。

表2 GP 評価基準

GP (評価点)	評価基準
4.0	到達目標を達成し、極めて優秀な成績をおさめている
3.0	到達目標を達成し、優秀な成績をおさめている
2.0	到達目標を十分達成している
1.0	到達目標を最低限達成している
0	到達目標を達成していない

本学の GP に対する評価基準を見ると、GP3 は「到達目標を達成し、優秀な成績をおさめている」とあるため、評価基準から見ると、優秀な成績をおさめている学生が 40% 近く存在している。また GP3 以上を取得している学生が 50% 程存在している状態であり、これは 4 段階評価でみられた状況と類似していることが言える。ゆえに、GPA 評価においても優秀な成績を修めている学生が 60% 程度存在している状況である。

2-2. 学科別 GP 比較

では、本学の保育科、現代ビジネス科において、それぞれに GP 評価における差があるのかを過去 3 年間のデータを使って比較したい。

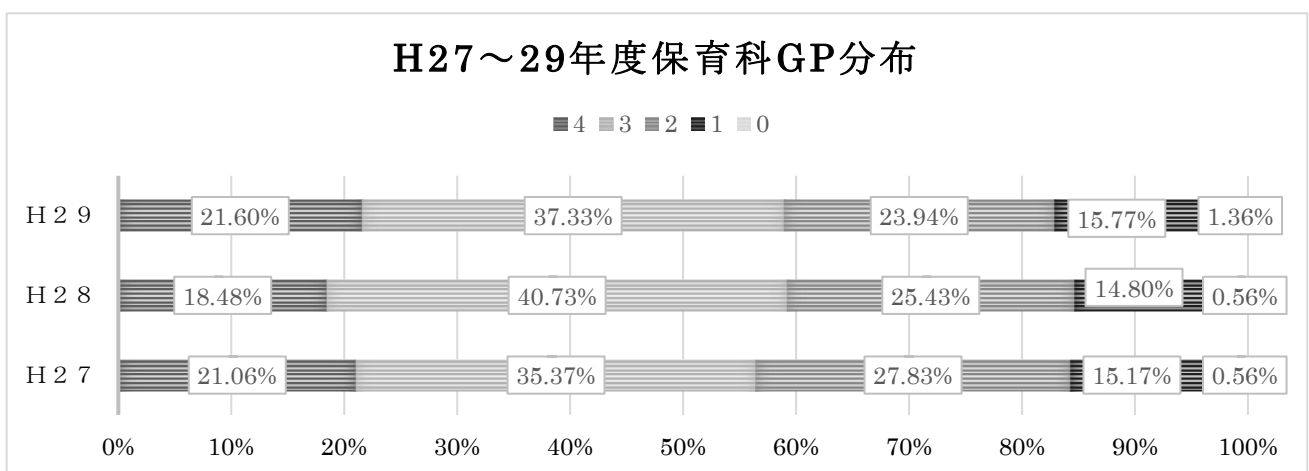


図 3 平成 27～29 年度保育科 GP 分布

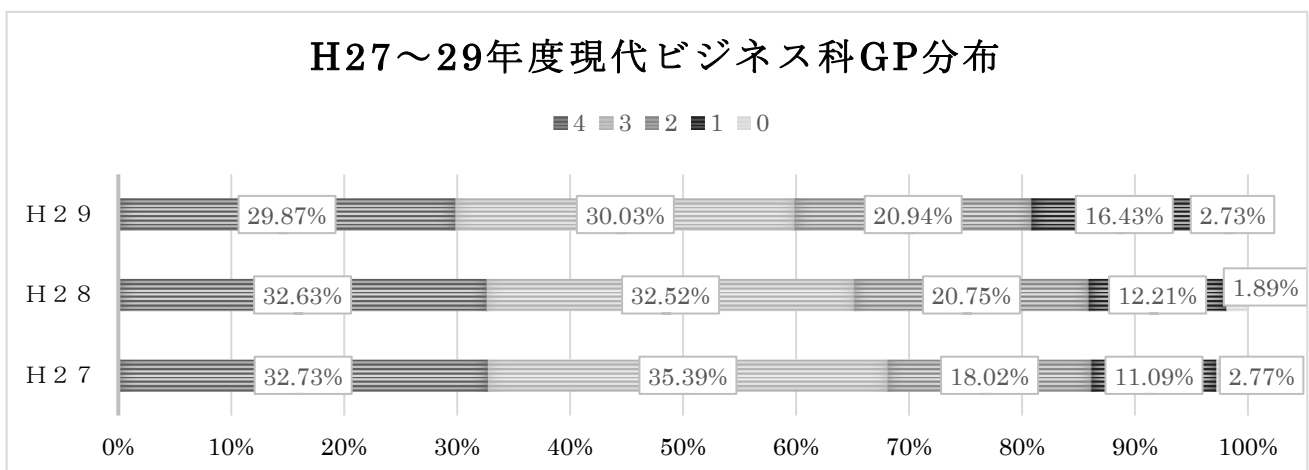


図 4 平成 27～29 年度 現代ビジネス科 GP 分布

保育科の状況を見ると（図 3）、GP3 が 4 割近くを占めており、ほぼ全学の GP 分布状況と同じであった。一方、現代ビジネス科の GP 分布を見ると（図 4）、GP4 の割合が保育科に比べて 10% ほど高く、GP4 と 3 がほぼ同率となっている。また GP0 の値も保育科に比べて高い。このことから、学科によって成績評価に差があることがわかる。考慮すべき点として、科目ごとの履修者数の

違いがある。保育科はクラス単位で授業を実施しているため、1クラス40名程度もしくは2クラス合同(80名程度)で授業を展開している。一方で、現代ビジネス科は多くの授業を25名前後で授業を行っている。平成29年度実績を見ると、年間開講科目96科目(一般教育科目を除く)中、履修者が25名以下の授業が、78科目(81%)であった。少人数教育を行っている現代ビジネス科では、学生の学力レベルの違いにも対応できることが、GP4を獲得している学生が多い要因の1つとして考えられる。

2-4. 科目分類別比較

本学の科目分類は大きく、一般教育科目と専門教育科目の2分類に別けられている。この科目分類において、その授業の特性から成績評価にも差があることが考えられるため、過去5カ年分の一般教育科目と専門教育科目のGP評価分布を比較した。

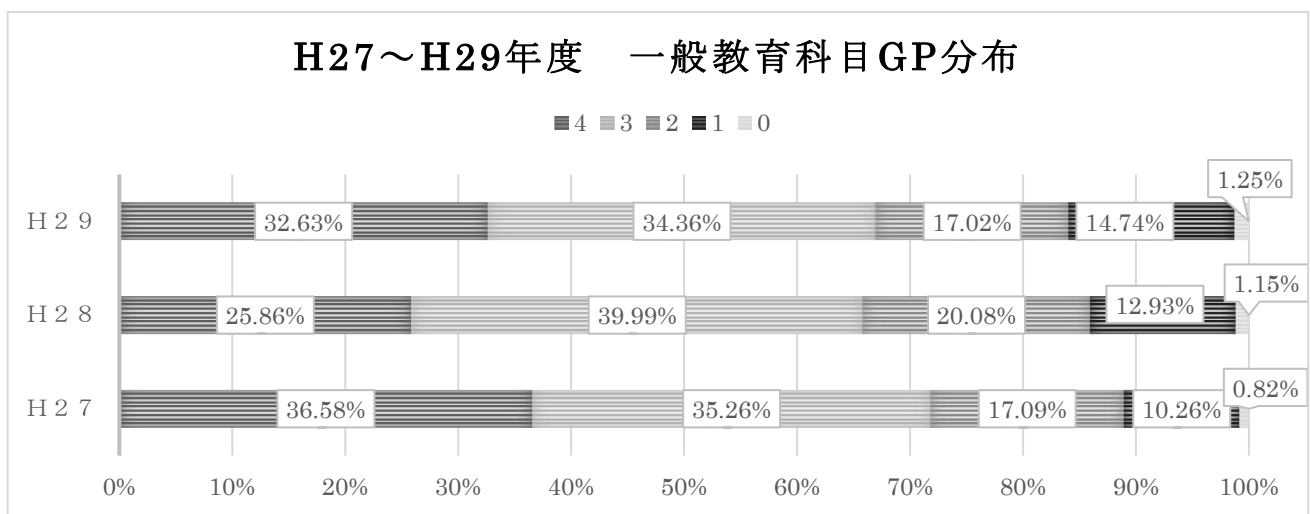


図5 平成27~29年度 一般教育科目GP分布

一般教育科目においては、各年度で差があるものの、大学全体の分布に比べて良い評価がやや多く、GP3以上を取得した学生の割合が65%以上である。一般教育という性質上、教養を深めることを目的とした科目であることから、平均に比べてやや良い評価となっていると考えられる。

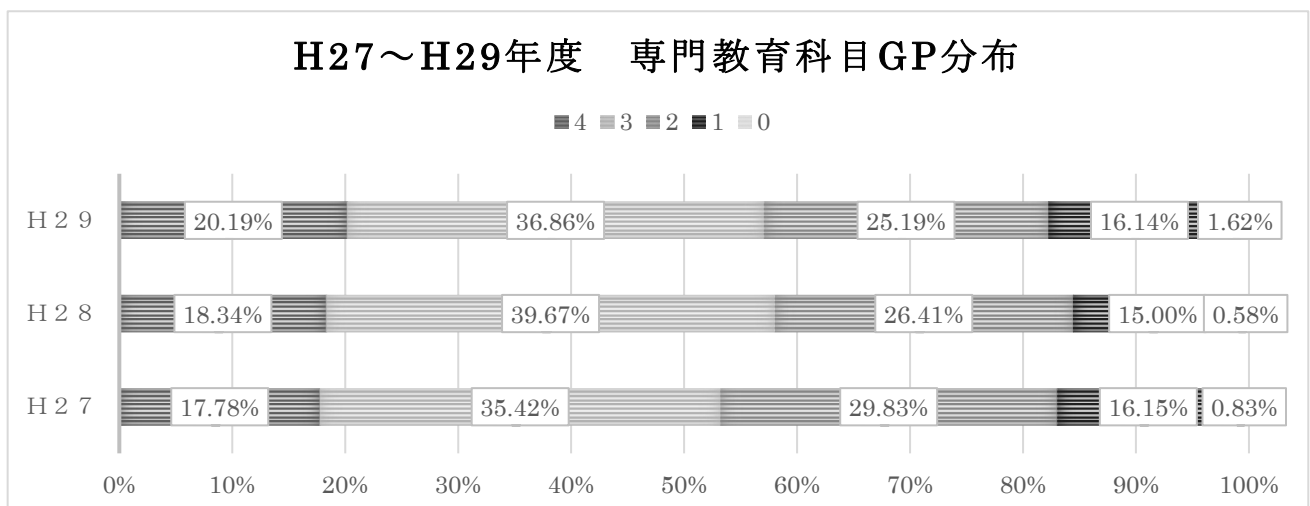


図 6 平成 27～29 年度 専門教育科目 GP 分布

一方、専門教育科目は、一般教育科目に比べて GP 4 の評価を得ている学生は少なく、GP 2 の評価を得た学生が多くなっている。GP 1 の割合も多くなっており、一般教育科目に比べて評価が厳しくなっているといえる。

2-3. 教員区分別比較

次に、専任教員と非常勤教員との成績評価を比較する。本学は平成 30 年度、専任教員 34 名、非常勤教員 52 名、同一法人内にある宮崎国際大学及び宮崎学園短期大学附属認定こども園清武みどり幼稚園からの併任講師 7 名で構成されている。

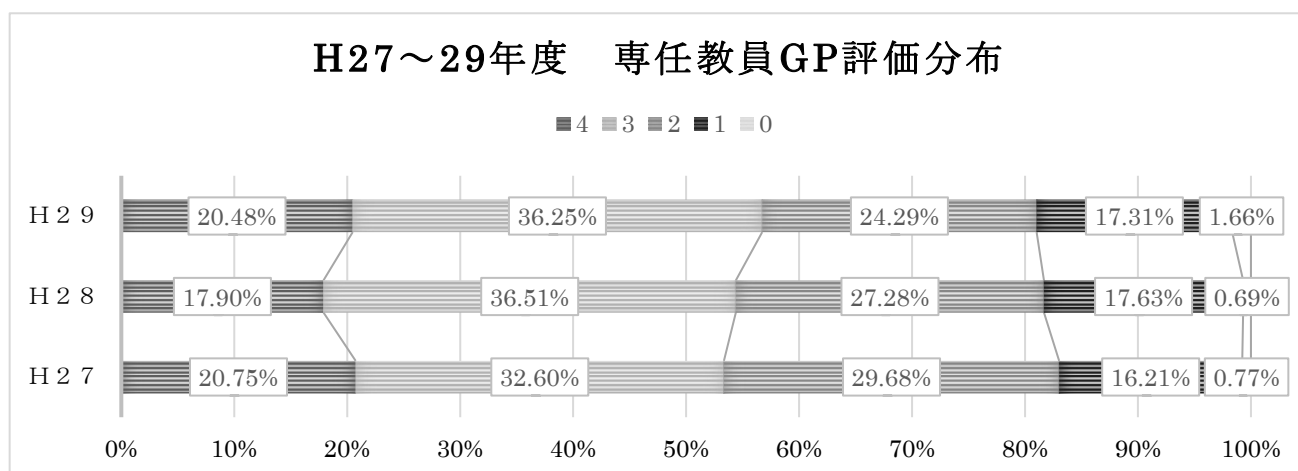


図 7 平成 27～29 年度 専任教員による GP 評価分布

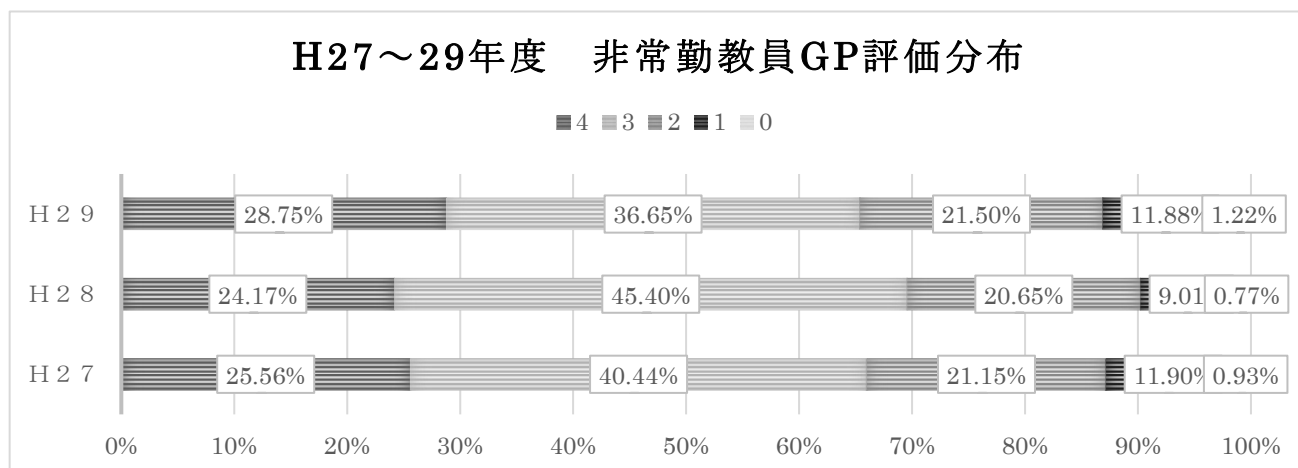


図 8 平成 27～29 年度 非常勤教員による GP 評価分布

専任教員の成績評価をみると（図 7）、GP 4 の割合は学内全体の評価と比較してやや低く、GP 2 の値が全体よりも多くなっている。GP 4 から 2 の割合が同程度になっていることが特徴的である。一方で、図 8 に示した非常勤教員の評価をみると、GP 4 の割合はあまり変わらないものの、GP 3 の割合が突出しておおきく、GP 4 から 3 を獲得している学生が平成 28 年度は 7 割近くになり、専任教員の評価に比べて 10% 多く、非常勤教員の成績評価の厳格化が求められる結果となった。

この要因として、専任教員は定期的に FD 活動を行っているほか、月 1 回開催される全教員が参加する拡大教授会においては、学長より成績の厳格化や学生の質を保証するための改革を促す話があり、共通の理解を持つ場が提供されている。一方で、非常勤教員については、年 1 回「非常勤講師の集い」を開催し、学長や、教務部長、学生支援部長から本学の現状について話をしているものの、成績評価などの細かい研修は行っていない。

3. 他大学の GP 分布

2017 年度 GP の成績評価の分布と通年 GPA の平均値 (全学)

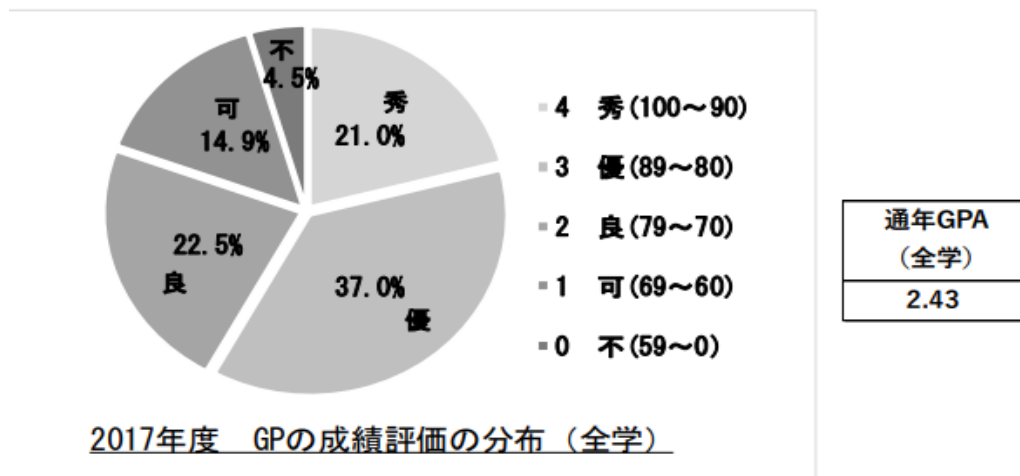


図 9 「2017 年度 GP の成績評価の分布と通年 GPA の平均値 (全学)」

(出典：東北福祉大学ホームページ 「成績評価の分布 (GPA 分布) 2017 年度」)

これまで述べてきた本学の成績評価の現状を、他大学と比較して客観的視点から分析する必要があると考え、成績評価を公表している大学のうち 2 大学を取り上げて比較したい。

東北福祉大学は、「社会に対する説明責任、教員間の成績評価基準の平準化とさらなる適正な成績評価、学生の成績の状況に応じた適切な学習支援、学生自らの成績の相対的位置の把握と向上を目的として (東北福祉大学 2017)」2014 年から GP 分布をホームページで公開している。GP 分布をみると、本学と同じように分布していることがわかる。GP3 以上を獲得している学生が 58%と半数以上となっている。特筆すべきは、GP0 の評価が 4.5%あることである。本学の場合は近年 1%に満たない数値になっている。ちなみに、東北福祉大学の GP 評価の 100 点満点での点数区分は本学と同じであった。

左表は桜美林大学が公開している「桜美林大学 Fact Book 2017」のデータを基に筆者がグラフ化したものである。桜美林大学の場合は、GP4 から 0 の他に履修辞退等の数値もあったため、それら GP4 から 0 以外の数値は「その他」の区分にまとめた。桜美林大学の場合は、平成

GP分布 (2016春学期)

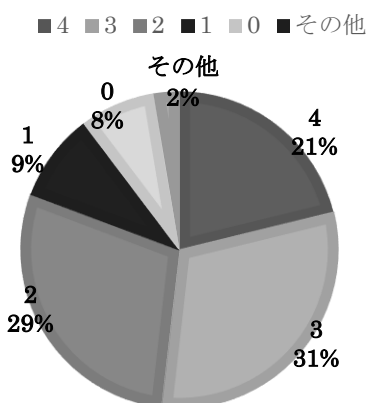


図10 桜美林大学2016年春学期 GP分布
【参照】桜美林大学Fact Book 2017 (グラフは筆者)

22年度より、学長より発信された「成績評価の適正化についてのガイドライン」により、AとBの評価(GP4、3)について上限を設けた相対評価を導入しており(桜美林大学 2010)、それまでGP4(A評価)が30%を超えている状態が続いていたが、平成22年度より20%前後を推移している。またGP0も8%存在している状態であり、平成24年度の日本高等教育評価機構によって行われた認証評価では「単位認定、進級及び卒業・修了認定などの基準の明確化とその厳正な適用がなされている(日本高等教育評価機構 2012)。」と、この取組が評価されている。

4. 成績評価の厳格化に必要なこと

各大学それぞれに、成績評価を厳格化するために情報公開や部分的相対評価の導入など様々な取り組みを行っていることがわかった。ここで、先行研究等を基に成績評価の厳格化に必要なことは何であるかをまとめたい。

第一に、学習目標の明確化である。豊田・市川は成績評価の厳格化の前提条件として、「学習目標の明確化が必須である(豊田・市川 2007)」と述べている。学習目標が明確でなければ、学習内容を測定することも難しく、ゆえに成績評価も厳格に行うことができない。学習目標を明確にすることによって、たとえば「不可」の成績を与えたとしても、その目標が明確であるゆえに、説明責任を果たすことが容易となる。明確な授業目標の作成の仕方として、佐藤は、学生を主語とし、この授業がなぜ必要なので、この授業での学びがどのように使用されるのかを記述することが必要であると述べている。また到達目標においては、概念的な言葉ではなく、「○○できる」などの観察可能な行動で表現し、動詞は知識・態度／習慣・技能の三領域に分けて記述することで、より学生が理解しやすい目標となると述べている(佐藤 2010)。学生の実態に合わせた目標を学生にわかりやすい表現でシラバスに記載することが求められる。

第二に、桜美林大学でも取り組まれている、部分的な相対評価の導入である。先に述べたように、最上位の成績評価が大学全体の6割を占めている状態では、その成績の価値が下がってしまう。成績評価の価値を担保し、学外から成績評価に対する信頼を確保する必要がある。しかしながら、相対評価導入に関しては、学習目標設定が的確であり、またその指標も大学レベルにも適切であれば、必然的に絶対評価であっても、相対評価のような結果になることも考えられる。導入に際しては、安易に相対評価の導入を行うのではなく、各大学にあった実情を理解した上で検討するべきである。

第三に、学内における成績評価のチェック体制の構築である。教育課程レベルにおいて、学習目標が明確に定められているか、その目標に対して適切な指標(アセスメント)が設定されているか、また最終的に適切な成績評価がなされているかを学内において相互評価することにより、より厳格な成績評価に近づくことができる。

5. 本学における成績評価の課題

本研究では、本学の成績評価の現状分析及び他大学の取り組みを論じ、本学の成績評価における課題が明らかになった。1点目は、4段階評価では、学生の学習成果の本質を表現できていない点である。本学は成績証明書に4段階評価を使用している。しかし、4段階評価で記された「優」には大きな幅があり、またそれは全体の半数以上を占めている。これでは本学の「優」の質が担保されていない。成績証明書は公の文書として、外部に発行される証明書であり、この証明書によって、本学の質を証明することとなる。GPA評価と併せて「秀・優・良・可・不可」といった5段階評価にする、もしくはGPA評価を併せて記載するなどして、より正確に学生の学習成果を読み取れ

るよう記すべきである。

つぎに、成績評価基準の設定の必要性である。専任教員と非常勤教員とに成績評価の差が生じていたように、教員によって成績評価に差が生じることは望ましくない。まずは、成績評価に対する指標を作成し、それに基づき成績評価をすることが重要である。この指標作成においては、一般教育科目や専門教育科目といった、科目分類によっても違うことが明らかになった。このことは授業形態も影響することが考えられる。評価基準にあたっては、そういった様々な要因を配慮しつつ、適切な基準の作成に留意しなければならない。また、基準が作成された際には、専任教員だけでなく、先に述べたように非常勤教員も含めた FD 研修を開催するなどして、非常勤教員とも共有し、大学全体で取り組まなければならない。評価した結果については、各学期・年度ごとにデータ収集及び分析を行い、PDCA サイクルのなかで本学に適した独自の成績評価基準の確立が求められる。

2018 年 11 月に中央教育審議会より「2014 年に向けた高等教育のグランドデザイン」が答申された。この中で「教育の質の保証と情報公表－「学び」の質保証の再構築」(中央教育審議会 2018) という項目で再度質保証の重要性が述べられている。科目レベルでの評価は高等教育における質保証の土台ともいえるべき、最も重要な基礎である。本研究を皮切りに本学の教学 IR をより進展させ、内部質保証の一つの取組みとして、成績評価に関する協議を活発化させ、成績評価の厳格化に取り組むことが必要だ。

本研究では、過去 5 年から 3 年間の学生成績データを集約し現状把握をすることで、教学 IR の一歩を踏むことができた。今後は、このデータをもとに更に細かい分析を行い、成績評価だけでなく、中小規模大学における IR 組織の活発化に必要な取り組みについて研究を深めたい。

参考(引用)文献

東北福祉大学 成績評価の分布 2018

https://www.tfu.ac.jp/ir/s9n3gg000000fxux-att/gpa_2017.pdf (2019 年 1 月 7 日閲覧)

佐藤慶太、羽白洋 香川大学教育研究第 7 巻 2010

文部科学省、私立大学等改革総合支援事業(平成 29 年度)

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm (2019 年 1 月 7 日閲覧)

文部科学省、「平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426_1.pdf (2019 年 1 月 7 日閲覧)

桜美林大学、2010、「桜美林大学 自己点検・評価報告書 2010」

https://www.obirin.ac.jp/about/r11i8i0000006mad-att/2010_repot.pdf (2019 年 1 月 7 日閲覧)

日本高等教育評価機構、2012、「桜美林大学 平成 24 年度大学機関別認証評価 評価報告書」

<http://www.jihee.or.jp/kikanbetsu/2012/06oubirin.pdf> (2019年1月7日閲覧)

大学審議会、1997、「高等教育の一層の改善について（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315873.htm

(2019年1月7日閲覧)

豊田雄彦・市川博、2007、「GPA制度の導入による適切な成績評価」『自由が丘産能短期大学紀要第40号』

佐藤浩章、2010、「大学教員のための授業方法とデザイン」玉川大学出版部

保育者に求められる音楽力を培う連携を目指して
—現場と養成校・協働研修の意義と成果—

○三宅 浩子(宮崎学園短期大学) 早川 純子(南九州大学) 井上 浩義(宮崎学園短期大学)
中池 順子(第一幼児教育短期大学) 中村 佳代子(第一幼児教育短期大学)

要旨：保育現場と保育者養成校の「音楽」をめぐる考えや取り組みを相互に理解し、「保育者に求める音楽力」の育成について双方が考えを深めることを目的として、協働研修を行った。研修は、現場と養成校がそれぞれに取り組みや課題等についてプレゼンテーションを行った後に、アクティブラーニングスタイルのセッションを行い「保育者に求める音楽力」を協働で考察した。その結果、保育現場では養成校で培われた音楽力を基に音楽活動が展開され、養成校は保育現場で活かされることを前提とした音楽指導を行っていることが確認され、養成校から現場へと繋がる音楽力育成の道筋を明らかにした。研修の過程では、現場が求める①ピアノ技術の習得、②季節の歌・わらべうた・手遊び等の実践力は各養成校が重点的に取り組んでいる内容であるにも関わらず、これらの力が卒業時に十分に確保されていない現状も示唆された。音楽力の育成が年々困難になっている実態は、両者のプレゼンテーションにより共有されたと思われる。保育者の音楽力の確保と向上という課題を共に理解しながら、現場と養成校が連携し、音楽力を備えた魅力的な保育者育成に臨んで行く契機となる研修であった。

キーワード：保育、音楽力、保育現場と保育者養成校、協働、連携

Coordination of Designing Musical Competency Required for a Nursery Teacher:
Signification and Results of Collaborated Seminar between Nursery School and
Training Institution

Hiroko MIYAKE(MIYAZAKI GAKUEN JUNIOR COLLEGE) Junko HAYAKAWA(MINAMI KYUSHU
UNIVERSITY) Hiroyoshi INOUE(MIYAZAKI GAKUEN JUNIOR COLLEGE)
Junko NAKAIKE(DAIICHI GUNIOR COLLEGE FOR INFANT EDUCATION) Kayoko
NAKAMURA(DAIICHI GUNIOR COLLEGE FOR INFANT EDUCATION)

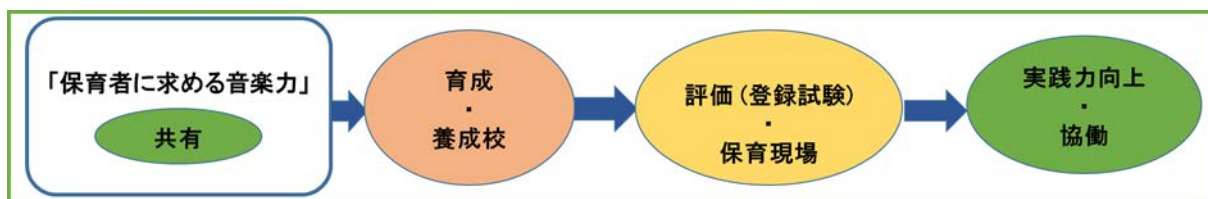
abstract : Nursery schools and training institutions in Miyakonojo area held a collaborated seminar for mutual understanding of how we conceive “music” and our musical activities, deepening also the understanding of nurturing “musical competency required for a nursery teacher”. The seminar consists of presentations concerning their musical activities as well as accompanied problems, and participative session as a style of active learning on the theme of “musical competency required for a nursery teacher”. We argued that musical activities in nursery schools are based on musical competency learned at training institutions, and hence the path of nurturing musical competency are connected and linked between institutions and nursery schools. Through the discussion, some of the problems are pointed out. One of them is that at the point of graduating the institution they have not yet completely mastered musical skills such as ①skills of piano performance, and ②repertoires of seasonal song, traditional children’s song, and song using hand-gestures. We both became aware of the fact that nurturing musical competency is getting difficult year by year. The seminar was meaningful in terms of sharing our present circumstances and various ideas as well as establishing a new relationship for the sake of nurturing attractive nursery teachers with necessary musical competency.

はじめに

宮崎県・鹿児島県では、県内の私立幼稚園・認定子ども園等に就職を希望する学生に対して、各県の私立幼稚園協会・連合が登録試験を実施している。この試験は、両県ともに県内に有能な人材を確保し保育・教育の充実と幼稚園教諭等の質の向上を図ることを目的として実施されている。各園は、登録試験と園の採用試験結果を総合的に評価して、採用の可否を決める。本研究チームメンバーが所属する各養成校の学生の殆どは、この幼稚園教諭登録試験を受験して地元就職する。また宮崎県には、同様の目的で保育士登録試験を実施している(法人立保育園・認定こども園園長会主催)地域がある。登録試験の主催団体に所属している園に就職を希望する場合、学生はこの登録試験を受験することになる。登録試験にはピアノ実技試験が課されているが、近年は、登録試験の課題曲を弾けるレベルにまで到達できず、ピアノ実技試験の受験が困難になる学生も見られるようになってきた。

「保育者に求められる音楽力」は、保育現場と保育者養成校に共通に理解され、養成校の音楽課程はその育成を、現場はこれを評価する役割を担っている。さらに現場は、採用した学生を保育者として育てていく過程で、保育の場により相応しい音楽力の向上を期待するであろう。また養成校は、現任者に対して「実践力向上」や「学びなおし」の場を地域に開き、保育者のさらなる質向上に貢献するという役割をも担っている【図1】。しかし、保育者を目指す学生の質は年々変化している現状にあり、現場と養成校の音楽力育成の繋がりにも、課題が生じている可能性も懸念される今日である。

【図1】



1. 問題と目的

「保育者に求められる音楽力」とその育成方法については、これまでも多く議論されてきた¹²³他。初心者を多く含む集団に対して、ピアノ技術を習得させ、弾き歌いのレパートリーを持たせ、その技術やレパートリーを総合的に現場で活用する力を、短期間で育成する方法の検討は、今もなお、音楽指導の課題であり続けている。

ピアノの演奏技術をはじめとする「保育者に求められる音楽力」育成に関する研究においては、専門的立場からの検討もさることながら、保育現場が求める音楽力や実践、指針や要領の尊重は欠くことができない。保育者を目指す学生に対する音楽指導を検討した先行研究では、現場の実践や音楽観を把握する手段としてアンケート調査を行う方法がよく用いられてきた⁴⁵⁶。しかし、保育の場から切り取られた調査項目の集計では、現場の実践や音楽観を、保育を取り巻く様々な背景と共に理解することは、困難である。そこで本研究は、現場が考える「保育者に求められる音楽力」を保育の全体性と共に理解するために、現場職員と養成校音楽教員のアクティブラーニング型協働研修により得られた質的データを活用する。そして、「保育者に相応しい音楽力」の育成は、養成校から現場へと繋がり、総合的な保育力の向上と共に伸びていくものであることを認識し、保育現場と養成校の「音楽」をめぐる考えや取り組みを相互に理解し、双方が「保育者に求められる音楽力」育成について考えを深めることを本研究の目的とする。

2. 研究の方法

2-1 協働研修の参加者

保育現場からは、保育士登録試験実施団体の音楽担当職員 3 名と地域の保育者養成機関(短大 2 校、4 年制大学 1 校)から 5 名(内、1 名は研修のファシリテーターを務めた)が参加した。

2-2 協働研修の進め方

協働研修は、各現場と養成校が「音楽」をめぐるそれぞれの取り組みに付いてプレゼンテーションを行うプレセッションと、各参加者がブレインストーミング方式で各取り組みや考え等交換し合うメインセッションの 2 部構成で進めた。

プレセッションでは、保育現場は、予め依頼しておいたテーマ(①保育者に求める音楽力について、②登録試験について、③音楽表現活動と課題について)を含む内容でプレゼンテーションを行い、養成校は、音楽関連科目とその授業概要や授業内容についてプレゼンテーションを行った。

メインセッションでは、現場と養成校混合メンバーで構成する 2 グループに分かれ、ブレインストーミングならびに KJ 法の手順に従い、3 つのセッションからなるグループディスカッションを行った。セッション①では「子どもにさせたい音楽体験」について、それぞれの意見を付箋に書き出し、一人ずつ説明を加えながらホワイトボードシートに付箋を貼り付けた。その後、張り出された付箋をグループ化して見出しをつけた。セッション②では、セッション①でグループ化した内容を実践するために「保育者に求められる力」について、同様の手法で意見を出し合いグループ化した。最後にセッション③では、「保育者に求められる音楽力を培う連携」を考えるためにその過程を視覚化することを目的に、セッション②で出された「求められる力」が培われる過程を模造紙に貼りだした。

2-3 分析の方法

2-3-1 収集したデータ

- プレセッション 逐語録、記述メモ、プレゼンテーションの資料、プレゼンテーションの資料をさらに要約したもの(養成校のみ)
- メインセッション 付箋が貼り出された模造紙やホワイトボードシート

2-3-2 分析の方法

a.保育現場から

逐語録を意味の単位で区切り、音声の欠損等を記述による記録と資料で補い、要約レベルの概念化を行った。そして、抽出された概念に上位概念を貼り付けて図式化してまとめた。

b.養成校から

指導内容と形態については、口頭発表の資料を一覧にまとめたものと、各養成校が課題とすることを簡潔に記述して、研修後に提出した。提出された資料の抽象度を上げて問題提起を行った。

c.メインセッション

各セッションで得られたデータを概念化、図式化してその関係性を明らかにした。

3. 結果

3-1 プレセッション

3-1-1 保育現場から

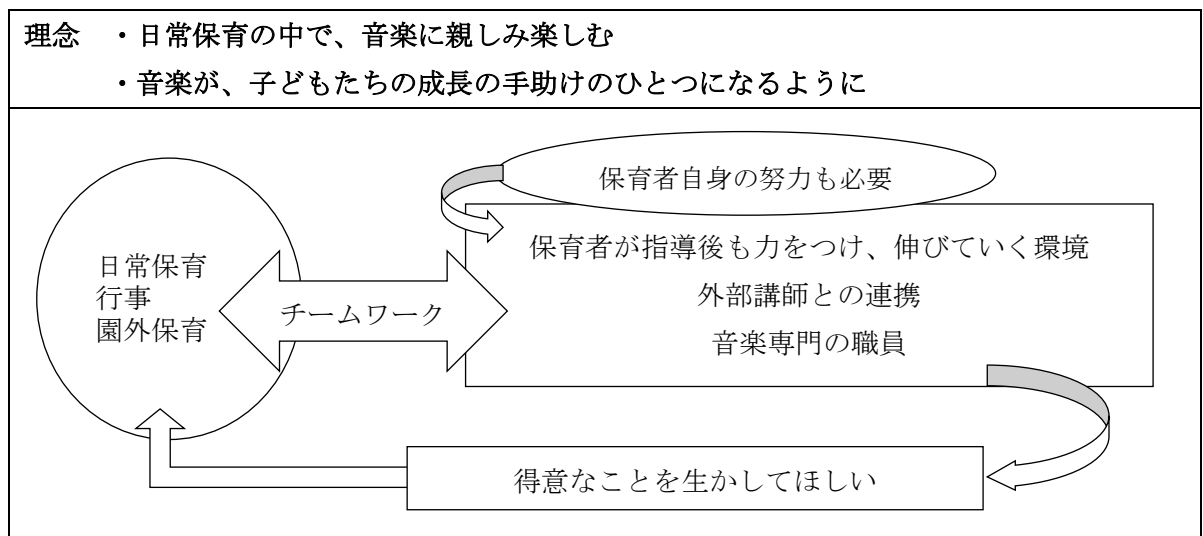
保育現場からの参加者のうちの1名が司会進行を務め、あとの3名が司会者のインタビューに答えるスタイルで進められた。口頭発表の記録と提出された資料を整理し、(1)保育者に求める音楽力 (2)保育における音楽表現活動、各園の取り組み (3)登録試験について (4)課題 (5)養成校の音楽教育に求められること の5つのテーマで結果を記す。

3-1-1-1 音楽表現活動と保育者に求める音楽力

最初に、(1)保育者に求める音楽力について、(2)保育における音楽表現活動・各園の取り組みについて、保育現場からの報告を概念化したもの【文末資料1】を図式化【図2】して、以下に説明する。

各園とも日常保育、行事、園外保育等、いろいろな場面に音楽表現活動が導入されており、保育士が中心となって指導したり、外部講師や音楽専任職員との連携により指導されていることが、各園の保育理念と共に報告された。保育者に求められる音楽力については、高度なピアノ技術よりも、養成校で学んできたことや、できることを少しでも保育に生かそうとする取り組みの姿勢や工夫等が求められた。また、ピアノが苦手であっても、上達のための努力は必要であるため、就職後にも力を伸ばしたり、レパートリーを増やしたりできるような園サイドからのサポート体制なども紹介された。

【図2】



3-1-1-2 登録試験「ピアノ」実技試験について

逐語録と記述メモ、研修資料をもとに分析した結果、報告内容は以下4項目に整理された。

- ①試験課題 《平成30年度 都城市・三股町 保育士登録試験実施案内》より
バイエル80～100(83、84、86、92を除く)から当日1曲指定、指定した童謡2曲から当日1曲指定。(2018年度は「おかあさん」「アイアイ」)
※バイエルの指定ナンバーは、全音楽譜出版社「標準版バイエル」・音楽之友社の「標準バイエル」のナンバーを指していると思われるが、実施案内に明示されていない

い。また、童謡は「弾き歌い」の指定は特になく、使用する楽譜については、出版社の指定や簡易伴奏、コード伴奏の可否などの記載はない。

②受験者の現状 受験者のレベルは年々低下している。以前は、初見も課題としていたが、近年ではそれができない現状にある。

③評価について 試験の結果だけで、ピアノのレベルを判定することは難しい。

④受験ルールの軽視、態度等の問題について

自分本位なルールの持ち出しや、受験者としての礼儀、試験であるにも関わらず、十分に練習されていなかったり、楽譜通りに弾かない受験者がいたりすること等が問題とされた。

3-1-1-3 (4)現場の課題及び(5)養成校の音楽教育に求めること

「問題解決に向かおうと努力すること、これを持続させること」「チームワーク」など、学修や職業に対する基本的な姿勢が課題とされた。その他、楽譜や音源がない曲への取り組み、題材・教材の選択、園独自の活動に関わる苦勞、既成の教材からの発展応用的な活動、等の課題が報告された。

養成校の音楽教育に直接的に関わり、現場から求められることは、以下2点が口頭と資料で示された。

- ・保育現場では、ピアノの技術が必要である。
- ・季節の歌、わらべうた、手遊び等は、就職後即実践できるように指導して頂きたい。

3-1-2 養成校から

南九州大学と第一幼児教育短期大学は、科目展開とその内容や課題等を中心に説明がなされた。宮崎学園短期大学は、科目展開と内容・課題については資料提示のみで行い、授業内容を動画で紹介した。基礎、器楽演奏、表現、指導法でカリキュラムが構成されている点は各養成校に共通していた。器楽(ピアノ)の基礎技術習得を目指すための教材は、登録試験対策も兼ねて、各校ともバイエルが採用されていた。その他、現場実践を踏まえて生活や季節の歌の「弾き歌い」や手遊び等のレパートリーを身につけていくことも重要事項として位置づけられ、指導に多くの時間が費やされていることが報告された。

これらに加えて、総合的な表現や指導法に関わる各校の特色ある取り組みが紹介されると同時に、様々な方法でサポートしながら、学生の学びを支える必要性があること等が述べられた。各校が挙げた課題は以下の通りである。

南九州大学 人間発達学部 子ども教育学科

ピアノ実技は、初心者・既習者に拘らず、取り組み姿勢や自主練習の有無により在学期間に大きな差がつく。科目数(レッスン時間)を増やすことが難しいなか、学生のモチベーションを維持させ、一律に実技力を向上させていくことが課題である。さらに、学びの姿勢を整えるための生活指導の必要性も高い。養成機関としては、卒業段階でどれだけ資質能力を身につけさせるか、つまり質の保証を如何に実現するかが重要な視点となる。

第一幼児教育短期大学 幼児教育科

ピアノ習得年数に差があり、一斉授業での理解力には大きな差があり授業内容の設定が難しい。特に短大でピアノを始めた学生は苦手意識が強く、技術習得に困難さを感じる学生も多い。ピアノ初心者学生の、意欲的、主体的な音楽活動への参加が課題である。また、入学時において音楽体験、経験が少ない学生が多いため、音楽表現に関しては、表現することへの強い抵抗感を払拭し、表現力を育成することが課題である。

宮崎学園短期大学 保育科

学生のピアノ、音楽経験や習得状況に非常に大きな差がある。経験の少ない学生に対しては、ピアノを弾くことが好きになるようなレッスンが必要であり、経験豊かな学生には、実践的な応用(移調、即興など)まで指導したいと考える。選択科目を含めると、多くの教員・科目が「音学力」育成に関わることになる。最低限の音楽力の育成と、音楽の得意な学生の力を最大限に伸ばすための科目・教員間の連携と体制構築が課題である。

3-2 メインセッション

<テーマ1「私たちはこんな実践をしています」>

最初に、研修参加者全員が、それぞれに現在実践している音楽に関わる取り組みを付箋に書き出した。模造紙は上下段に区切られ、上段に保育現場、下段に養成校の参加者たちが付箋を貼った。その結果、保育現場から19件、養成校から22件の取り組みが報告された。保育現場から報告された活動は、活動の種類でグループ化をした【表1】。養成校から提出された取り組みは、教育内容でグループ化をした【表2】。いずれも、必ずしも一つの概念で括られるものではないと思われるが、分析を統合して理論化するために、便宜的に取り組みと概念を一対一で対応させた。

【表1】

保育現場で実践している音楽に関わる活動	
歌唱	英語の歌を歌う
	わらべうた、季節の歌、行事の歌、生活の歌、その他の童謡
器楽	鍵盤奏
	楽器あそび(演奏)
	和太鼓
	竹太鼓
身体表現	マーチング
	バルーン、ポンポン
	手遊び
	身体表現(表現あそび)
	郷土芸能(踊り)
創作	リトミック
	地域交流で老人ホームの方と一緒にできる手遊び
鑑賞	廃材で楽器を作り曲を演奏する
	園児、職員に生の演奏を聴かせる
総合	パネルシアターでの音楽遊び
	音楽での劇遊び
音楽教育	音楽劇
	音楽担当の職員が0歳児からの音楽教育を行う

【表 2】

養成校で取り組んでいる教育内容	
ソルフェージュ	手で高さを表して音階を歌う
	音階ゲーム
	リズムまねっこ
コード奏、 コード奏ヴァリエーション	コードを歌って覚える
	主要三和音のコードフォーム習得
	伴奏アレンジ法を教える
技術の統合	様々な刺激を伴う遊び
	子どもの歌の遊び方研究
	歌いながら自己紹介
	ふしづくり
	歌と動きの融合
レパートリーの習得	季節の歌を歌う
	いつでもどこでも使える手遊び歌
	弾けるレパートリーを増やす
学びのサポート	少しでも出来たら思いきり褒める
	将来の目標に合わせて指導の仕方を考える
	素晴らしいアイデアを紹介
	練習の方法をアドバイス
	計画的に練習スケジュールを立てる
	練習できない理由を確認し時間割を見ながら時間の確保を一緒に考える
	なぜ弾けないのか本人との会話を通して原因を特定
学生に合った指使いを一緒に考える	

<テーマ2「子どもにさせたい音楽体験」>

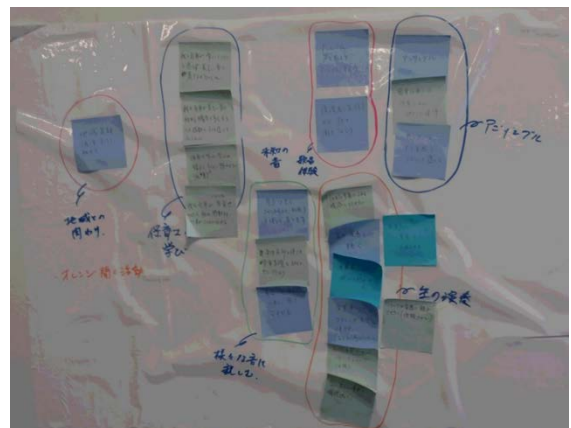
現場と養成校混合メンバーで構成する2グループに分かれ、ブレインストーミングの手順に従い、以下のようにセッションを進めた。

- ① メンバーがそれぞれに「子どもにさせたい音楽体験」を付箋に書き出した。
- ② 各メンバーがひとりずつ、付箋に書いたことについて説明をしながら、ホワイトボードシートに付箋を貼り付けた。
- ③ 貼りだされた付箋をグループ化して、見出しをつけた【写真1】【写真2】。

【写真1】



【写真2】



【表 3】

子どもにさせたい音楽体験
様々な音に触れる
よい音を聴く
動く
様々な体験をする
コミュニケーション遊び
イメージして創る
アンサンブル(声、身体、楽器、身近にあるもの)
生の演奏を聴く
地域との関り

「子どもにさせたい音楽体験」として、2グループ合わせて53件の具体的活動が提出された。それらから析出された概念(見出し)は【表3】の通りである。以下、2グループをひとまとめにして分析を進める。

続いて【表3】を保育現場で実践するために、「保育者に求める力」について討議した結果17の力が挙げられた。これらに上位概念を貼り付けるために、挙げられた17の力を、一旦スキルとセンスに大別した。そして、再度17の力と照会しながら、スキルを「音楽の基礎知識、技術と保育実践のための応用力、子ども理解力」に、センスを「保育全般に関わる人間的資質」に置き換えた。また、自己研鑽はスキルとセンスを「統合化する努力」として別枠に位置付けた【表4】。

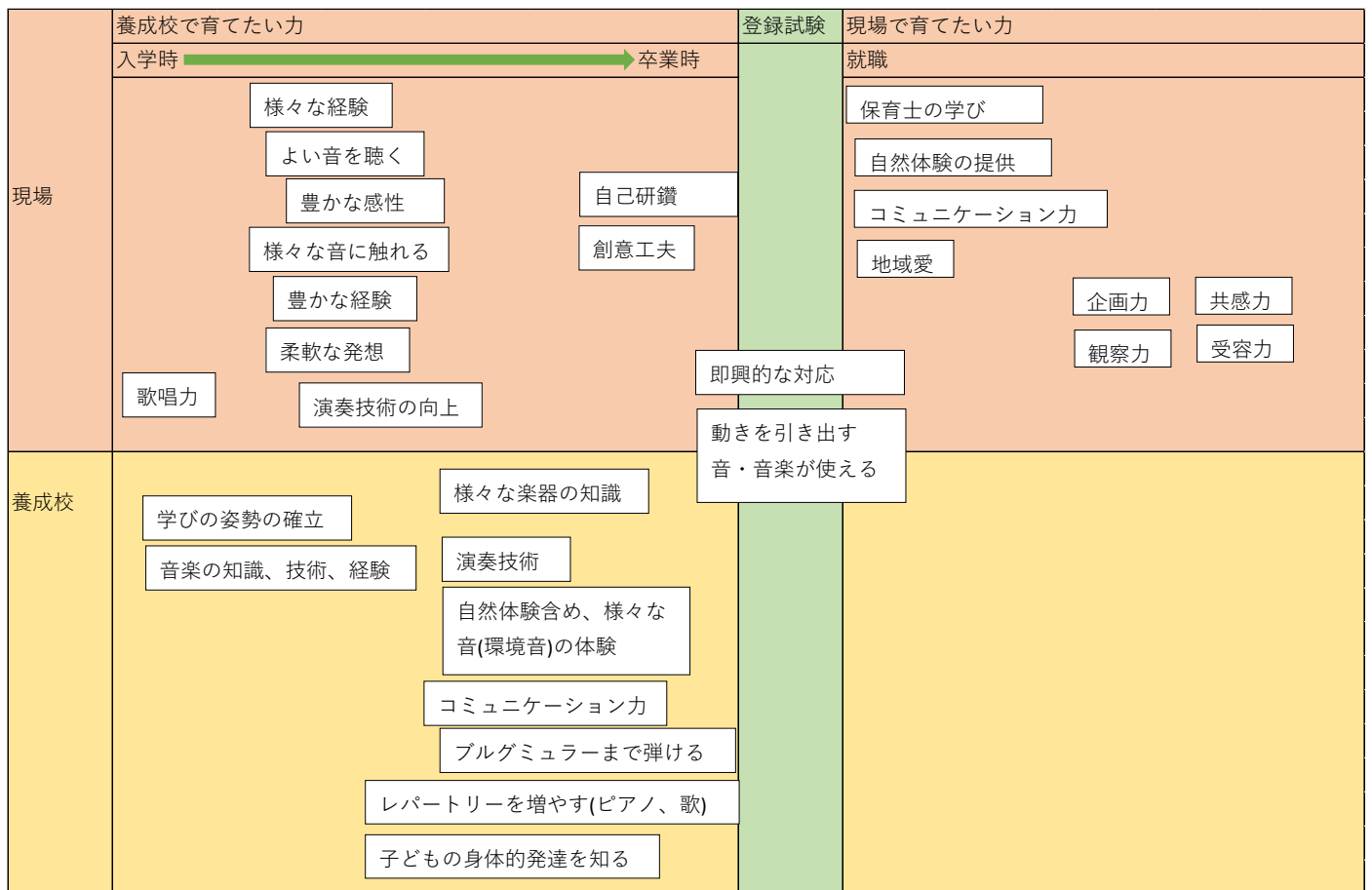
【表 4】

先生(保育者)に求める力		
演奏技術 歌唱力 動きを引き出す音・音楽を使える 即興的な対応力 教材を理解して応用する力 音楽の経験、知識、技術 子どもの身体的発達理解	スキル	音楽に直接関わる 基礎知識、技術、 保育実践のための 応用力と子ども理解
企画力 創意工夫 自然体験の提供 コミュニケーション力 観察力 共感力 受容力 豊かな感性、経験、発想 地域愛	センス	保育全般に関わる 人間的資質
自己研鑽		全てを統合化する 努力

最終セッションでは、「保育者に求められる音楽力を培う連携」を考えるためにその過程を視覚化した。保育者としての人間的資質も音楽活動の実践に必要な力として抽出された【表 4】ため、これらを含む「求められる力」が培われる過程を模造紙に貼りだした【図 3】。

企画では、現場と養成校がそれぞれの考えで、培われる過程を討議しながら、付箋を貼り出していく計画であったが、時間の関係で討議は十分ではなかった。また、付箋を貼る枠組みについては、申し合わせが十分ではなく、【図 3】に貼り出された付箋は、双方の考えが入り交ざっており、現場・養成校の縦軸は曖昧なものとなった。従って、【図 3】は分析を行わず、考察の参考資料とする。

【図 3】



3-2-2 2次分析

保育者に求められる音楽力を培う連携を検討するために、S.1 と S.2 の繋がりを図式化した【図 4-1】～【図 4-3】。現場で実践される音楽に纏わる取り組みは、各園で特徴があり活動の内容も様々である。報告された様々な取り組みは、実践者の立場では必ずしも一つの概念で括ることはできない。しかし「子どもにさせたい音楽体験」で挙げられた内容を概観すると、各園の実践のねらいがここにあり、一つひとつの活動に含まれる複数の意味合いが表れてくる。これを踏まえて「子どもにさせたい音楽体験」を、実践の「音楽表現の目的」に置き換えた。各セッションで討議された内容を「共通理解したいこと」としてセンターに位置付け、保育現場と養成校の各取り組みを上下に貼り付けた。

【図 4-1】保育現場

保育現場で実践している音楽に関わる活動	
歌唱	英語の歌を歌う わらべうた、季節の歌、行事の歌、生活の歌、その他の童謡
器楽	鍵盤奏 楽器あそび(演奏) 和太鼓 竹太鼓 マーチング
身体表現	バルーン、ポンポン 手遊び 身体表現(表現あそび) 郷土芸能(踊り) リトミック 地域交流で老人ホームの方と一緒にできる手遊び
創作	廃材で楽器を作り曲を演奏する
鑑賞	園児、職員に生の演奏を聴かせる パネルシアターでの音楽遊び
総合	音楽での劇遊び 音楽劇
音楽教育	音楽担当の職員が0歳児からの音楽教育を行う

【図 4-2】保育現場と養成校が共通理解したいこと

保育における音楽表現	音楽表現の目的	保育者に必要な力		
歌唱	様々な音に触れる よい音を聴く 動く 様々な体験をする コミュニケーション遊び イメージして創る アンサンブル (声、身体、楽器、身近にあるもの) 生の演奏を聴く 地域との関わり	演奏技術 歌唱力 動きを引き出す音・音楽を使える 即興的な対応力 教材を理解して応用する力 音楽の経験、知識、技術 子どもの身体的発達理解	音楽に直接関わる 基礎知識、技術、 保育実践のための 応用力と子ども理解	
器楽		企画力 創意工夫 自然体験の提供 コミュニケーション力		保育全般に関わる 人間的資質
身体表現		観察力 共感力 受容力 豊かな感性、経験、発想 地域愛		
創作		自己研鑽	全てを統合化する 努力	
鑑賞				
総合表現				
音楽教育				

【図 4-3】養成校

養成校で取り組んでいる教育内容	
ソルフェージュ	手で高さを表して音階を歌う 音階ゲーム リズムまねっこ
コード奏、 コード奏ヴァリエーション	コードを歌って覚える 主要三和音のコードフォーム習得 伴奏アレンジ法を教える
技術の統合	様々な刺激を伴う遊び 子どもの歌の遊び方研究 歌いながら自己紹介 ふしづくり 歌と動きの融合
レパートリーの習得	季節の歌を歌う いつでもどこでも使える手遊び歌 弾けるレパートリーを増やす
学びのサポート	少しでも出来たら思いきり褒める 将来の目標に合わせて指導の仕方を考える 素晴らしいアイデアを紹介 練習の方法をアドバイス 計画的に練習スケジュールを立てる 練習できない理由を確認し時間割を見ながら時間の確保を一緒に考える なぜ弾けないのか本人との会話を通して原因を特定 学生に合った指使いを一緒に考える

4. 考察

本研究では、保育者に求められる音楽力をテーマに、それに対する保育現場と養成校の考え方やその育成のための取り組みの実態と課題を、アクティブラーニング型協働研修を通して明らかにした。その成果は、以下のようにまとめられる。

まず、保育現場での音楽活動および養成校での音楽教育の実態が明らかにされた。保育現場では、保育士が中心となり、あるいは外部講師や音楽専任職員などとの連携を通して様々な音楽活動が展開されていることが分かった。例えば、わらべうたや英語の歌などの歌唱活動、和太鼓や竹太鼓、マーチングなどの器楽活動、手遊びやリトミック、郷土芸能、またバルーンやボンボンを使った身体表現や廃材での手作り楽器製作、生演奏・パネルシアターの鑑賞活動に音楽劇などへの参加である。さらに地域住民との交流を通じた活動へと展開する例も報告された【図 4-1】。養成校の音楽教育では、保育現場で実践されているような手遊び歌や子どもの歌、リトミック、歌唱や合奏などの多様な保育技能の習得とともに、それらを支えるソルフェージュや鍵盤奏の技術指導、さらには学修へ向かう姿勢など学びのサポートに力を注いでいることも明らかになった【図 4-3】。

次に、保育現場が養成校に求める音楽教育について議論された。保育現場では養成校で培われた音楽力を基に音楽活動が展開され、養成校は保育現場で活かされることを前提とした音楽指導を行っていると言える。それゆえ、養成校は保育現場からの要望や要請に応じて指導内容を構成する必要もある。そこで、現場から養成校の音楽教育に求めることとして次の2点が挙げられた。ピアノ技術の習得、および季節の歌・わらべうた・手遊び等の実践力である(3-1-1-3)。これらは、3校ともに重要事項として位置付け、指導内容にも多くの時間を費やしているところである。それでも、養成校の課題として現場からの指摘を受けるということは、卒業時の音楽力が十分に確保されていない現状があることを意味していよう。それを裏付けるように、ピアノ技術の個人差が各養成校に共通する大きな課題となっており、一律に技術力を向上させることの難しさが報告されている(3-1-2)。この問題は、学生を取り巻く家庭や社会的環境の影響等の理解や、学生への教育方法や対応の仕方の見直しを迫るものと言える。

さらに、保育現場が実施している保育士登録試験のピアノ実技試験についても説明がなされた。この登録試験を特徴づけ、受験者が最も苦戦していると言えるのが、試験課題曲のバイエル 80 番～100 番(数曲を除く)である。養成校の実感と同様に、現場からも受験者のレベルが年々低下していることが確認されている一方で、課題曲は数十年前から変更されておらず難易度が高いままになっており、実態との乖離が起こっていると見られる。これは、養成校においては、実践を支える音楽基礎力の定着を図るための指導法、現場においては登録試験の目的・手段の再検討等、両者の課題を示唆する現状であると思われる。

最後に、現場と養成校ともに保育者に必要な力についての考察を行った【図 4-2】。保育者に必要な力として挙げられた多くの具体的事項は「音楽力」と「保育者としての資質」に大別できよう。前者については、主に養成校でその基礎力と実践力を育成し、保育現場で応用力を磨いていくべきであろう。後者については、養成校での音楽を含む様々な教育内容、および保育現場での実務経験を通して本人の自覚の上に主体的に身につけていく種類のものと言える。

以上のように、協働研修は、保育現場と養成校それぞれにおける「音楽力をめぐる現状と課題」を、直接理解し共有する契機となった。また、「実践力向上」や「学びなおし」など、養成校が担っている地域貢献(p.2 【図 1】)等も含め、今後互いの情報交換や連携を行いながら保育者養成と資質向上に取り組ん

でいける部分も見えてきたのではないだろうか。この協働研修を契機として、ともに保育者の音楽力の確保と向上という課題を共有しながら連携し、音楽力を備えた魅力的な保育者育成に臨んで行くことが期待される。

謝辞

本研究チームが主催しました研修にご参加くださり、現場実践のご報告と養成校の音楽教育に対する貴重なご意見を下さった先生方に深謝いたします。

付記

本研究は、一般社団法人全国保育者養成協議会 2018 年度ブロック研究助成事業によるものである。

【資料 1】

(1) 保育者に求める音楽力について	
得意なことを生かしてほしい アカペラで歌ってもよい 既成曲ではなく、創作でもよい 苦手でも先生が努力して弾いた曲には、子どもたちが耳を傾ける 養成校で学んだことを保育に取り入れて欲しい	得意なことを生かす できることで工夫する 学んだことを生かす
ピアノレッスンの機会を設けている 実習生が上手く弾けなくても焦らせない 弾ける曲が1曲でもあれば、弾いてもらう。1曲でも弾ければよい。 ピアノを全く弾かない保育士にも努力して欲しいが、ピアノ一色にはできない ピアノが苦手な保育士をどう伸ばすかが課題である	園からのサポート 課題
(2) 保育における音楽・各園の取り組み	
ピアノが全てではない。日常保育の中で音楽に親しみ、楽しむことが目的である 関心、興味が持てるように(子どもが)心がけている 音楽が子どもたちの成長の一つの手助けになればとの想い 音楽を楽しむことで、小・中学校の音楽の時間が苦痛でなくなることを望む	理念、目的
生活の歌、季節の歌、行事の歌、その他の童謡を歌う 歌を身体表現と共に楽しむ 登園後の朝の音楽、園庭遊びや活動中に音楽を流す 様々な楽器に触れる 効果音を用いた身体表現、CDを用いた絵本、読み聞かせ 自然体験の中で音を取り上げる 打楽器 バルーン、ポンポン、マーチング、カラーガード 夏祭りの盆踊り、竹太鼓、和太鼓 音楽表現を取り入れた音楽遊び 運動会や発表会に向けて 郷土芸能を取り入れている 老人ホームの敬老会、クリスマス会に訪問し、日本太鼓、合唱、手遊びを披露したり、一緒に遊んだりしている 0歳児からのリトミック 目標をたてて(運動会、発表会に向けて)、音楽表現活動に取り組む 毎月の中で一週間を音楽の週と位置付けると、他領域とのバランスが取れる マーチングのカラーガードは、外部講師の指導による 音楽専門の職員が、リトミックを指導する リトミックの年間計画を立て、週案、日案を作成している 職員が音楽担当職員と話し合い、音楽教室の流れで指導 園行事では、職員が順番に歌の伴奏を担当する(すべての職員に機会を設ける) 音楽に関する講習会等には、積極的に参加する 行事の音楽に関するすることで、日々の取り組みの結果が出せている	内容 ・日常保育 ・行事 ・園外保育 ・園の特徴的な活動
	指導形態 計画的な取り組み 外部講師 音楽専門の職員
	資質向上のサポート
	成果

-
- 1 三宅 浩子 伊藤 圭子(2013) 「音楽基礎力と保育実践を繋ぐ「音楽」指導(1)」『第 52 回研究発表
論文集』全国保育者養成協議会 pp.262～263
 - 2 中池 順子(2017) 「保育者養成におけるピアノ技術指導の改善～指トレーニングの導入～」『第一幼
児教育短期大学紀要第 11 号』pp.29-41
 - 3 早川 純子(2017) 「ピアノ表現力向上のための楽曲分析—還元分析による試み—」『全国大学音楽
教育学会研究紀要第 27 号』全国大学音楽教育学会 pp.22-20
 - 4 赤井 裕美(2016) 「ピアノを中心とした「保育音楽力」の在り方と養成校の音楽授業に関する考
察」『湘北紀要(37)』pp.27-40
 - 5 榎内 光子 他(2010) 「保育音楽の現場実践力の向上を目指して—養成校の試行—」『徳島文理大学
研究紀要第 80 号』pp.7-15
 - 6 大野 恵美 他(2013) 「保育現場の音楽表現活動の実態と短大教育の在り方に関する研究—保育者
養成校における音楽教育—」『湘北紀要(34)』pp.1-29

地域連携によるビジネス教育の学修効果に関する考察

柳田 健太

Consideration on Learning Effects of Business Education through Regional Cooperation

Kenta YANAGITA

1. 研究の背景と目的

近年、人口減少や地方の過疎化等に伴い地方創生という言葉が広まり国の重要な課題の一つとして認知されている。なかでも、安倍内閣による「まち・ひと・しごと創生総合戦略¹」策定による地方創生への舵取りは、地域連携教育をより一層加速させた。戦略の基本的な考え方としては、人口減少を克服し地方創生を成し遂げることが目的であり、その為の課題として東京一極集中の是正や若い世代の就労支援、地域の特性に即した地域課題の解決などがある。こうした中、大学においては、「学校と地域が連携・協働した取組や地域資源を生かした教育活動を進めるとともに、（中略）地域に誇りを持つ人材の育成を推進し、地域力の強化につなげていく²」や人材育成の観点から、「地元の地方公共団体や企業等と連携した取組を強化することにより、地域産業を担う高度な専門的職業人材の育成や地元企業に就職する若者を増やすとともに、地域産業を自ら生み出す人材を創出する³」といった内容が求められることとなった。これにより、地方創生のための国立大学の組織再編や地方創生の支援として、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）⁴」や「地域創生人材育成事業⁵」、「私立大学改革総合支援事業⁶」などが実施され、大学の地域と連携した活動の促進が図られている。また、それに伴い、地域と連携した教育による学習の効果についての検討もなされており、地域連携教育の充実を目指し、様々な試みがなされている現状にある。

¹ 人口急減・超高齢化という我が国が直面する大きな課題に対し、政府一体となって取り組み、各地域がそれぞれの特徴を活かした自律的で持続的な社会を創生することを目指すための政策。内閣府地方創生推進事務局「まち・ひと・しごと創生「長期ビジョン」「総合戦略」「基本方針」」

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/mahishi_index.html（最終閲覧日：2018年9月13日）。

² 文部科学省（2014）「まち・ひと・しごと創生総合戦略について」p.37,

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/pdf/20141227siryou5.pdf>,（最終閲覧日：2018年9月13日）。

³ 同上 URL, p.37,（最終閲覧日：2018年9月13日）。

⁴ 平成27年度から、大学が地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先の創出をするとともに、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取組を支援することで、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積を目的とした事業。COCとは、Center of Communityの略である。文部科学省「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）平成25年3月」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/（最終閲覧日：2016年2月17日）。

⁵ 人手不足の分野を抱えている地域において、従来の公的職業訓練の枠組みでは対応できない、地域の創意工夫を生かした人材育成の取組を支援する事業のこと。厚生労働省「地域創生人材育成事業」

https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/chiikikoyousouzou/index.html,（最終閲覧日：2018年9月13日）。

⁶ 教育の質的転換、地域発展、産業界・他大学等の連携、グローバル化などの改革に取り組んでいる私立大学に対する支援を強化するため、経常費・設備費・施設費を一体として重点的に支援する事業のこと。山本昌（2016）「私立大学等改革総合支援事業」のタイプ1「教育の質的転換」への採択について』『薬剤学』76巻6号、公益社団法人日本薬剤学会, p.364.

このような社会的背景から、筆者は 2015 年に地域貢献を念頭においた地域密着型教育に着目し、大学の存在意義についての再整理を行うとともに、専門職養成大学における地域密着型教育のあり方について言及した⁷。また、2016 年には、学生の地域貢献に関する意識調査や他大学の取り組み事例を基に、地域と連携した授業展開の方法について検討を行った⁸。さらに、これらの検討結果を踏まえ、2016 年度、2017 年度には、筆者が所属する宮崎学園短期大学現代ビジネス科において、地域と連携した授業展開を実践してきた。本取り組みを通して、学生からのより良い意見は得られたものの、具体的に学生の学びにどのような効果があったかについての詳細な分析はなされていない。

そこで、本論文では、これまでの地域連携教育の一つとして取り組んできた現代ビジネス科の 2 年間の取り組みについて、学生の報告書を基に分析を行い、地域連携によるビジネス教育が学生の学修にどのような効果をもたらすかについて考察することを研究の目的とした。

研究の方法としては、はじめに、地域連携と学修効果に関する先行研究を整理し、地域連携教育そのものの学修効果について示す。つぎに、現代ビジネス科が実践した地域連携の取り組みを整理するとともに、学生の報告書を基に学習の効果について分析する。分析については、テキストマイニングの手法を用いる。そこで得られた結果を基に、現代ビジネス科の地域連携によるビジネス教育の学修効果について考察する。

地域連携教育については様々な大学が独自に取り組んでいるものの、効果的な学修の仕組みとして構築されるまでには課題も多い。その為、本研究を通して、地域連携教育充実のための足掛かりになるよう寄与したい。

2. 地域連携教育の学習効果に関する先行研究

ここでは、先行研究をもとに他大学の地域連携教育の取り組みと学習の効果について論述する。一般的に学生が学外の企業と連携したプロジェクトを実施することで、「職場や仕事に関する理解の促進」、「学内だけでは得ることのできない生きた知識と、その知識を応用する力の獲得」、「共同作業などを通じて培われる社会的な実践力の獲得」、「企業等の組織の一員としての役割を見出すことによるアイデンティティの形成」の 4 つの学習効果があるとされている⁹。いずれも、単に講義室で講義を受けるだけでは学ぶことのできないような実践的なスキルに繋がることが表されているといえる。地域と連携した教育においては、これらの効果があることをふまえ、大学の実践例からより深い学習効果を示している先行研究について示す。

花田、山岡、白井の研究では、東京家政学院大学と大型商業施設との共同プロジェクトに参加した学生への調査を行い、社会人基礎力の育成の為の効果検証を行っている¹⁰。同大学では、デザイン学科の学生のうち自主参加の形態で参加スタッフを募り（単位取得とは関係ない形での参加）、企業と協働でファッションショーを実施している。花田らは、参加した学生を対象に、経済産業省が作成した「社会人基礎力評価表」を用いてアンケート調査ならびに分析を行い、「前に踏

⁷ 木村匡登, 柳田健太 (2015) 「専門職養成大学における地域密着型教育の在り方について」『教育研究』第 11 号, 宮崎学園短期大学, pp.97-102.

⁸ 柳田健太・木村匡登 (2016) 「学生が主体的に取り組むことのできる地域密着の授業展開の方法に関する一考察」『教育研究』第 12 号, 宮崎学園短期大学, pp.99-106.

⁹ 山岡義卓「企業との長期共同プロジェクトが大学生にもたらす学習効果」(上西充子, 川喜多喬 (2010) 『就職活動から一人前の組織人まで: 初期キャリアの事例研究』同友館, p.83.)

¹⁰ 花田朋美, 山岡義卓, 白井篤 (2012) 「自主参加型の地域連携プロジェクトによる大学生の学習効果: 社会人基礎力からの考察」『東京家政学院大学紀要』第 52 号, 東京家政学院大学, pp.159-169.

み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」が身につく「実践力の獲得」が達成されたとの結果を示している。

山岡の研究では、神奈川大学と企業が協同で実施した PBL 形式の授業展開に伴う学習効果の検証を行っている¹¹。同大学の取り組みは、大学近隣地域の企業と連携し、企業が提示したテーマに学生がグループで課題解決の取り組みを行い、提案を行うものである。山岡は、本活動に参加した受講学生へのアンケート調査の結果を分析し、授業運営の方法について考察している。研究の結果から、能動的な姿勢で履修した学生については、意識や興味関心といった点で一定の学習効果を挙げることが示されている。

石谷は、北九州市立大学が教育課程外で行っている地域連携活動に焦点をあて、一年間の地域連携活動を通して、学生がどのようにして社会人基礎力を向上させていくのかについての考察を行っている¹²。同大学では、学生の興味関心に応じて自主参加のプロジェクトを展開しており、東日本絆プロジェクトや防犯防災プロジェクトなどに取り組んでいる。石谷は、ここに参加した学生へのインタビュー調査から分析を行っており、心理的・行動的变化という点をコントロールする仕組みを設けることで、実践活動力をより向上させることに繋がるとの結論を導いている。

最後に短期大学での検証例を示す。正保は、帯広大谷短期大学と社会福祉協議会との間で開設した「学生サロン元気」の参加学生の実践報告と意識調査の結果をもとに学習効果について言及している¹³。同短期大学では、音更町社会福祉協議会が支援する「地域交流サロン」と介護福祉専攻の授業科目「介護予防活動」との連携事業を行っており、介護予防に関する交流学习を実践している。検証の結果から、協調性やコミュニケーション、課題解決能力に寄与したとの見解を示している。

これらは、地域連携の取り組みによる学習効果の一部の研究成果ではあるものの、地域と連携した教育に学生が参画することで、様々な学習効果に寄与することが示されているといえる。つまり、これまでのような講義形式のみの授業では網羅しにくい技能やスキルを提供する仕組みの一つであり、大学における学習効果という点から捉えれば、地域連携教育の推進は、今後大学教育の質を高めていくための一つの取り組みとして重要な位置づけにあるといえる¹⁴。

3. 現代ビジネス科の地域連携教育への取り組み

前章の内容から、本学の現代ビジネス科における地域連携教育においても、様々な学修効果が得られているとは考えられるものの、具体的な結果を示すには至っていない。本章では、本学の取り組みを整理するとともに、分析を行う。

3. 1 授業の概要と対象学生

現代ビジネス科では、国の地域連携教育の推進に伴い、地域連携を基盤とする授業を実施するに至った。具体的には、地域と連携した活動を主とする「実践ビジネス論」の科目を地域連携科

¹¹ 山岡義卓 (2014) 「企業との連携によるプロジェクト型授業の運営および大学生の学習効果について」『国際経営論集』第 47 号, 神奈川大学経営学部, pp.183-194.

¹² 石谷百合加 (2017) 「学生の主体的な学習を促す地域連携活動の取り組み方に関する考察」『インターンシップ研究年報』20 巻, 日本インターンシップ学会, pp.1-9.

¹³ 正保里恵子 (2017) 「PBL 型学習形態としての「学生サロン元気」の学習効果と展望」『帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要』4 巻, 帯広大谷短期大学, p.63-71.

¹⁴ 柳田健太, 木村匡登 (2016) の研究でも示しているように、横浜市立大学や長岡大学など各大学のホームページで様々な地域と連携した活動が報告されている。しかしながら、本論文においては、研究論文で示された活動成果に絞って言及した。柳田, 木村 (2016), 前掲論文。

目として位置づけ¹⁵、ビジネスコース 1、2 年生（両学年併せて約 40 名程度）が同時に受講できる科目として設定した。本授業の実施については、後期開講（半期）週 2 コマでビジネスコースの学生はコースの必修科目とし、担当教員は、2～3 名¹⁶の人員を配置した。授業内容の構成としては、全学生が参加できる内容（企業見学や講師招聘など）ならびにグループ活動による内容（グループごとに地域と連携した活動など）を設定した（活動の詳細については本稿の 3. 3 に示す）。本論文においては、2016 年度（1 年生 18 名、2 年生 19 名）ならびに 2017 年度（1 年生 23 名、2 年生 18 名）の活動を基に論じている。

3. 2 授業実施における準備および計画

授業実施にあたり、事前に各関係機関との交渉ならびに打合せを行った。交渉先としては、地元への貢献ということを考え、宮崎学園短期大学のある清武町を活動の拠点に、清武総合支所、清武商工会等から情報提供を受けスタートした。両機関より紹介を受けた中で、本学が連携可能な活動を選定し実施した。特に清武商工会では、地元企業の商品モニターやマーケティング活動の提案、仲介を受け、実際に企業と連携した取り組みを実践することができた。また、企業見学については、本学独自に近隣の企業に企画の依頼を行い、対象学生全員での企業見学の実施に繋がった。そうした、他機関とのやり取りの末、講師招聘、企業見学、企業商品モニター、店舗飾りつけ、地域イベント、物産店創業祭の企画運営補助などの活動を実施するはこびとなった。

それぞれ打ち合わせの際には、本学の授業の主旨を説明後、本学と各関係機関との取り組み、連携について、実践的なビジネス体験を行うことを念頭に協議し、最終的に表 1 の実施計画書を作成した。表 2 は、授業実施 2 年目の実施計画書であり、基本的な内容については大きな変更はないものの、1 年目の反省も踏まえ簡略化されている¹⁷。

表 1. 授業実施計画（2016 年度）

コマ	月	日	A	B	C	D
1	10	7	オリエンテーション(アンケート)			
2		14	企業見学	企業見学		
3		28	商品モニター・講師招聘	講演、商品モニター		
4	11	4	準備・イベント参加・報告書作成			
5		11	準備・イベント参加・報告書作成	小、中学校フェスタ	軽トラ市	
6		18	企業見学・商品モニター振り返り			
7		25	イベント企画振り返り			
8	12	2	準備・イベント参加・報告書作成			
9		9	準備・イベント参加・報告書作成		軽トラ市	
10		16	講師招聘	講演		
11	1	13	イベント企画・講演振り返り			
12		20	準備・イベント参加・報告書作成			
13		27	準備・イベント参加・報告書作成			創業祭準備
14	2	3	報告書まとめ・発表			
15		10	報告書まとめ・発表(アンケート)			
		3	「四季の夢」創業祭			

¹⁵ 2018 年度以降は、「実践ビジネス演習 I・II」として名称変更している。宮崎学園短期大学（2018）『シラバス 2018』北一株式会社，pp.76-77.

¹⁶ 2016 年度は、2 名の教員で対応したが、2016 年度の反省か 2017 年度は 3 名対応としている。

¹⁷ 2016 年度は、A～D グループ、2017 年度は A～E グループとなっているが、2 年目は学生の人数が増加したこともあり、グループ数を増やしている。

表 2. 授業実施計画 (2017 年度)

コマ	月	日		A	B	C	D	E
1	10	6	オリエンテーション(アンケート)					
2		13	企画・準備					
3		27	企画・準備					
4	11	10	企画・準備、G事前打ち合わせ	小、中学校フェスタ	軽トラ市			
5		17	企画・準備					
6		24	企画・準備、G反省会	Aグループ反省会	Bグループ反省会			
7	12	1	企画・準備、G報告会	報告会	報告会			
8		8	企画・準備、G事前打ち合わせ			軽トラ市		
9		15	講師招聘	講演				
10		22	企画・準備、G反省会			Cグループ反省会		
11	1	12	企業見学の調べ学修			報告会		
12		19	企業見学	企業見学				
13		26	企画・準備、報告書の作成					
14	2	2	企画・準備、報告書の作成					
15		9	企画・準備、報告書の作成				軽トラ市	
		2	12	G反省会			Dグループ反省会	
		3	4					創業祭
		5	G反省会					Eグループ反省会

3. 3 地域連携活動の概要

本学現代ビジネス科での地域連携活動は 6 つの取り組みからなるが、それらをまとめたものが表 3 である。6 つの取り組みのうち、一つの企画を複数回実施しているものもあり、半期という短い期間の中で、様々な企画を実施した。これらをさらに学生の活動形態別に分類すると、(1) 講師招聘、(2) 企業見学、(3) マーケティング活動、(4) 地域イベントの大きく 4 つに分類できるといえる。そこで、ここでは 4 つの活動に焦点を絞り具体的な活動について述べる。

表 3. 活動内容一覧

活動	概要
①講師招聘	・商工会の代表、企業経営者、アナウンサー等、5 名の方に来ていただき講演をしていただいた (2016 年が 3 名、2017 年が 2 名)。
②企業見学	・酒造メーカーや製造会社への企業見学、意見交換会を実施した。
③企業商品モニター	・食品製造企業の新商品のモニターを行い、アンケートを用いて商品に対する意見の集計・分析を行った。
④店舗飾りつけ	・製菓販売の店舗のイベントに際し学生独自の視点で飾りつけを行った。
⑤地域イベント	・近隣の小、中学校のフェスタに参加し、全体の運営補助ならびに学生ブースにて学生企画の商品販売を実施した。 ・地域の軽トラ市に参画し、運営補助や学校紹介のプレゼンテーションを行った。
⑥物産店創業祭	・地元の物産店の創業祭の企画・運営に携わり、企画の運営補助や学校紹介、学生企画のイベント実施などを行った。

(1) 講師招聘

対象学生全員参加型の取り組みの一つとして、学生の実践力や就業意識の向上を目的に県内企業の方々による講演会を実施した。講演内容は、表 3 に示したように、企業経営者、アナウンサー、地元商工会の方等を招聘した。たとえば、企業経営者の方には、起業するまでに至った経緯

や企業を経営していく上での困難や楽しさを伝えていただくとともに、地元食材を活かした六次産業化からフードビジネスまでの取組みを話していただいた。また、どの講演者にも、学生が今後社会人として活躍していくための心構えやキャリア形成についての内容も交えてもらい、学生が今後の進路決定を行う上で役立つ内容とした。

(2) 企業見学

講師招聘と同様に、全員参加型の企画として宮崎市近郊にある企業見学を行った。企業見学を行う上で、学生が大学で学んでいることがイメージできるように、身近な商品開発などを手がける企業を対象とした。たとえば、酒造メーカーでは、全国でも名高い企業の商品開発や地元に限らず企業姿勢を見て学び、さらに、本学の卒業生で就職している社員の方との意見交換会等も実施した。

(3) マーケティング活動

製菓販売会社の新商品である饅頭のモニターを参加学生全員が行い、試食の上アンケートを記入し、その結果をまとめ新商品の参考資料として調査結果を提供した。試食を行う上で、企業経営者からの商品のコンセプトやターゲットなど商品に関わる情報を事前に学生が聴く機会を設け、店舗見学等も実施した。学生達が事前に会社の情報を得る事で、モニター商品への理解を深められるように配慮した。調査結果の資料については、短期大学で学んだコンピュータのスキルや報告書作成の知識を用いて、集計結果をグラフ化したものや自由記述のコメントを集約した報告書を学生自身が作成した。それらを商品モニター報告書として企業側に提供した。

(4) 地域イベント

グループ別に地域のイベントに参加し、イベントのスタッフとして運営補助や商品販売に携わるとともに、どのイベントにおいても、学校紹介ブースや学生企画の小ブースを設置し、来場者に対する催しを行った。また、小、中学校のフェスタでは、学生企画の商品販売（小中学生向けの商品）を行い、計画から作成、販売まで一連の活動を行った。どのイベントも地域活性化が念頭にあるイベントであり、学生は学科の法被を着用し、のぼりを持って参加した（のぼりや法被についても、学生がデザインし作成したものである）。

(1)～(4)のどの活動も、地域連携教育という意味で一つの交流の場を形成することができ、学生と地域の方々との交流を促進させる企画となった。

4. 授業実践に伴う学習成果の分析

本章では、本学の現代ビジネス科が実践してきた地域連携教育の学修効果について、学生が書いた報告書のデータをもとに分析する。

4.1 学年、年度別報告書の頻出語の確認

本授業を通して、学生には日々の感想や授業終了後に報告書などの執筆をさせている。ここでは、学生の自由記述式の報告書をもとに、形態素解析にて単語を抽出し、その出現回数による分析を行う。分析用のソフトには、形態素解析のツールとして「茶筌¹⁸⁾」ならびに「KH Coder¹⁹⁾」を用いた。分析における対象学生は、本稿 3.1 で示したビジネスコースの学生を対象としており、人数の詳細は本稿 3.1 で示したように 2016 年度 1 年生 18 名、2016 年度 2 年生 19 名、2017 年

¹⁸⁾ 茶筌 URL : <http://chasen-legacy.osdn.jp/> (最終閲覧日 : 2018 年 1 月 6 日)

¹⁹⁾ KH Coder URL : <http://khc.sourceforge.net/> (最終閲覧日 : 2018 年 1 月 6 日)

度1年生18名、2017年度2年生23名となっている²⁰。分析の結果について、以下に示す。

はじめに、報告書の記述内容について茶筌を活用し形態素解析にて分析した。分析対象は、2016年度に本授業に取り組んだ1、2年生の報告書ならびに、2017年度に本授業に取り組んだ1、2年生の報告書の4つの記述データ全てを用いた。分析に際し、KH Coder上で使用する品詞、強制抽出する語、使用しない語を選択して語の切り出しなどの前処理を実行した。なお、分析を行う上で、類似の語について単語の統一を行った²¹。文書の単純集計を行った結果、段落数75、文章数2,007、総抽出語数59,196（うち分析に使用した語数20,303）、異なり語数3,268（うち分析に使用した語数2,713）が得られた。これらの基本データをもとに、報告書の年度、学年別語の出現回数の上位10件を特徴語一覧として抽出した（表4）。なお、表4の係数の値は、どの程度「特徴的」かを示すJaccard係数²²を表している。そこで、抽出された特徴語の使われ方について確認した。

抽出された結果を見ると、2016年度と2017年度で違いがあることが読み取れる。2016年度では、「聞く」、「知る」、「参加」などの語が多用されており、様々な活動に参加することでなんらかの学びがなされている様子がうかがえる。しかし、2017年度を見ると、「知る」や「参加」など、2016年度と同様の語が多用されているものの、それらの語に加え、「企画」、「準備」、「作る」など、活動過程を表す語が多用されていることが読み取れる。

表4. 年度、学年別報告書の特徴語一覧

2016年度1年生		2016年度2年生		2017年度1年生		2017年度2年生	
特徴語	係数	特徴語	係数	特徴語	係数	特徴語	係数
授業	.089	体験	.097	企業	.109	企業	.096
話	.086	人	.088	たくさん	.075	感じる	.091
感じる	.078	授業	.082	企画	.058	知る	.084
聞く	.077	話	.082	先輩	.057	参加	.068
知る	.076	聞く	.076	見学	.056	社会	.066
活動	.073	良い	.059	考える	.055	企画	.066
人	.070	たくさん	.047	グループ	.054	準備	.061
講演	.058	学ぶ	.045	作る	.053	働く	.060
参加	.054	貴重	.044	良い	.053	活動	.060
考える	.053	作業	.043	学ぶ	.049	見学	.059

そこで、学生が記述した内容を確認したところ、2016年度は、1年生の報告書には「さまざまな分野のお話を聞くことができ、将来に対する視野も広がりました。」「今まで見ることで、感じることでできなかった社会を知ることができました。」との記述があり、2年生の報告書には、「この授業では、講話を聞いたり、見学をしたりなどたくさんの経験をすることができました。」「企業や地域といった社会について実際に見て聞いて体験するというもので、そこから多くのことを

²⁰ 本論文においては、2016年度、2017年度の活動をもとに論文執筆を行っている。そのため、ここでの人数等については、2016年度、2017年度の学生のみを抽出し記述している。

²¹ 学生が記述した報告書について、付表1に示したように語句を統一し電子テキスト化した。

²² Jaccardの類似性測度は、0から1までの値をとり、関連が近いほど1に近づく。樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版、p.39。

学びました。」との回答があった。この内容から、それぞれの活動に参加することそのものが強く印象に残っており、受け身的な様子がうかがえる。

次に 2017 年度の学生の記述内容を見ると、1 年生の報告書には、「他の授業と違って、授業を受けるだけでなく、企画からはじめ、実際に自分たちで考えた企画を実践するという授業でした。」「企画から実践まで皆で意見を出し合い、先輩方と協力しながら進めることができました。」との記述があり、2 年生の報告書には、「企画・立案から自分たちですることの難しさを知りました。」「企画・立案をするにしても、何でしようと思ったのか、何がこの企画に必要なのかなどいろいろなことを考えて、それが実現可能なのか、予算的に大丈夫なのかなど、すごく大変だということが分かりました。」「ブレインストーミングなどを通して企画の方向性を定めていく作業を行いました。」などが書かれていた。この報告書から、受け身的に活動に参加するだけでなく、グループでの活動そのものや、企画・計画の立案などの活動の過程が強く印象に残っている事がうかがえる。

4. 2 共起ネットワークによる分析

次に抽出した単語同士の繋がり の可視化のため、前述の KH Coder を用いて出現パターンが似通った語を線で結合した共起ネットワーク²³を作成した。作成に際し、集計単位：段落、最小出現数：35、描画数：100 に設定した。語 (node)：64、共起関係 (edge)：100、密度 (density)：0.05 から成る共起ネットワークの出力結果を示す (図 4)。共起の程度が強いほど太線で、出現回数が多い語ほど大きい円で描画している。

図 4 から語の関係性に着目すると、どの年度、学年も共通語として「学ぶ」、「機会」、「授業」、「体験」、「知る」、「参加」などが用いられている。すなわち、この活動が体験的な授業であることや学ぶ機会になるなど、地域連携の主旨である体験的活動の実践に役立ったと考えられる。また、前項の結果でも述べたように、2016 年度と 2017 年度の違いとして、2016 年度の「聞く」、「体験」、「話」などの語に対して、2017 年度は、「企画」、「準備」、「作る」など、企画・計画立案から実施までの過程が印象強く残っていることが分かる。さらに、学年ごとの違いに着目すると、1 年生は、より身近な活動、「講演」や「先輩」、「考える」などの語が年度をまたぎ抽出されているのに対し、2 年生は、「地域」、「社会」、「大切」、「人」などより広い視野で本活動を捉えていることがうかがえる。

そこで学年別に記述した内容を確認したところ、1 年生は、「さまざまな分野のお話を聞くことができ、将来に対する視野も広がりました。」「先輩方と一緒に活動できたことは、とても貴重な体験だったと思います。」「先輩方や、クラスメートと、このような作業をすることもなかったため楽しかったです。」「学年関係なく取り組む授業だったため、先輩方との関わりを深めることができる良い機会となりました。」との記述があり、より身近なところでの体験や経験に対する学びの充実が述べられているといえる。

2 年生の記述を見ると、「社会人になるための心の準備や自分の成長に繋がったと思います。」「学校の外に出て活動することで地域の方と関わりをもつこともでき、良い経験になったと思います。」「この授業を受講して、働くことや、宮崎県のこと、地域のことなどを知ることができました。」「自分の住んでいる地域でも何かイベントなどがあれば参加するなどして、地元で貢献していきたいと思いました。」「この実践ビジネス論の活動を通して「人とのつながり」が大切だと

²³ データ中でよく一緒に使用される概念を線で結んでネットワークを描く方法のこと。樋口耕一 (2014)『社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版、p.11.

ということが分かりました。」と述べられており、今後社会に出ることを視野に入れた内容や、地域との結びつきを意識した感想が述べられていることが分かる。すなわち、学生の年齢によって、同じ活動でも捉える視点や学びが異なるといえる。

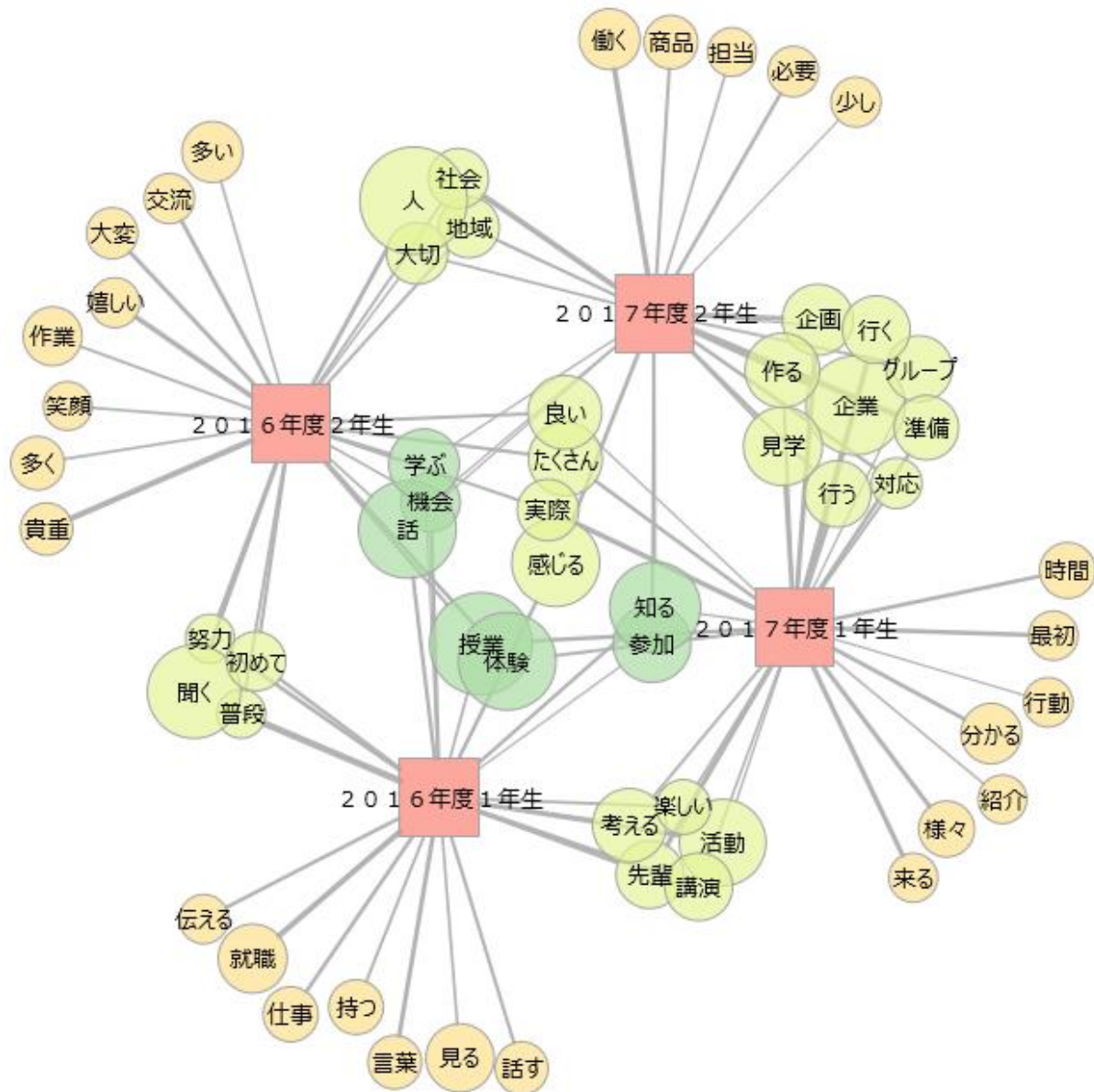


図4. 学生報告書の特徴語の共起関係

5. 考察

前章の分析結果から、全体を通して、地域と連携した教育を実践したことで、学内での講義形式の授業では体験できない、より良い学びに繋がったといえる。具体的には、社会の第一線で働いている方々の話しを聴くことや実店舗の見学、商品モニター等を直に体験することで、実社会をより身近に感じる事ができたとともに、将来の視野が広がり仕事への意識を高める機会になったと考えられる。その中で特筆すべきは、抽出語の出現回数から社会人の方の生の声を聴くことが学生にとっては強く印象に残っていることを表しており、生の声を聴ける機会がより学生の意識を高めることに繋がるといえる。

また、共起ネットワークの結果から、年度や学年ごとの学びに違いがある事も示された。

はじめに、年度による違いとして、2016年度は様々な活動を行った際に受け身的に捉えていた記述が多かったのに対し、2017年度は、企画や準備、作るといった記述も多く、より主体的な活動についての内容が多く書かれていた。この要因として考えられることは、2016年度から2017年度にかけて、活動内容を精査し準備や反省等にも時間を割けるように配慮したことが考えられる。2016年度は、教員側の反省として、はじめての試みということもあり予想以上に準備や段取りに時間を要したことや、詳細な年間計画が立たないことで個々の企画がその場しのぎの対応になるなどの課題や反省があった²⁴。そこで、2017年度は、活動を精査し、時間的ゆとりを作り、PDCAサイクルの説明やブレインストーミングの導入、反省会やグループ活動の報告会等を取り入れたことで、学生が主体的に活動するためのPDCAサイクルを意図して計画を実践した。これらの計画の変更により、学生は企画・立案から実践までの活動を通して、単なる受け身的な活動に留まらず、企画や準備への意識が高まったと考えられる。

学年別による違いとして、1年生は、先輩との交流や話を聴くなどより狭い範囲での物事が記述されているのに対し、2年生は、社会や就職、地域など、より広い範囲の内容まで記述されていた。1年生は、2年生と活動することによって、先輩との交流を強く意識することや様々な体験を受け身的に感じていると考えられ、2年生は、自分達が後輩を牽引する役割を担っていると感じることや、既に就職活動を経験していることから、前述の差として表れているといえる。そのため、同じ活動を行っても学年の違いによって、意識や視点、学びが異なるといえる。

最後に、学生の学びにより強く影響を与えた要因として、単に地域と連携した活動が効果をもたらしたのではなく、グループ活動の導入による影響が大きいといえる。学生の報告書には、「グループになって準備をしているうちに、先輩方とも少しではありますが、話すことができ、コミュニケーションをとることの自信にも繋がりました。」、「グループでの協力の大切さを感じることができました。」、「ブレインストーミングをグループ内で行った際、自分の案を聞いてもらったり、先輩方の案を聞いたり…有意義な意見交換ができました。」、「1日のイベントのために何時間かかけて準備をし、何度も打ち合わせを行うことを知り、何かを企画し実行することの体力消費の大きさに圧倒されました。」などの記述があり、学年を跨いで協力し、一つの企画を成し遂げる過程で、成長を実感していることがうかがえる。したがって、地域と連携した教育を行う上で、そこに協働する場の設定や企画から計画、実践する活動を効果的に用いることで、学生のより良い学びに繋がるといえる。

6. おわりに

本論文では、地域連携教育の一つとして取り組んできた現代ビジネス科の2年間の取り組みに焦点を充て、学生の報告書を基に分析を行い学修効果についての考察を行った。

研究の結果・考察から、地域と連携した教育を実践することで、学生が講義では学ぶことのできない実践的学びに繋がっていることが示された。また、単に地域と連携した取り組みを実践するだけでなく、グループ活動を活かしたPDCAサイクルの実践等を行ったことで、学生の主体的な学びにも寄与したといえる。

しかしながら、地域と連携した取り組みをより良い学修に繋げていくためには、授業を行う上での念密な計画が必要であり、学生に何を学ばせるのか、何を意図するのかを想定した働きかけ

²⁴ 柳田健太，兒玉京子（2017）「宮崎市地方創生人材育成支援事業における現代ビジネス科の取り組みに関する一考察：実践ビジネス論の活動報告を基に」『教育研究』第13号，宮崎学園短期大学，pp.116-117.

を行わなければ、一種の体験活動で終わってしまう可能性もある。したがって、今後これらの取り組みを充実させていくためにも、大学として地域連携教育をどのように活用していくかの議論を重ね、充実を図っていく必要があると考える。

最後に、本論文では、地域連携の授業に参加した全学生の報告書を基に分析した結果を示した。その中で、学年や年度ごとに違いがあることが示されたものの、それらの要因についての詳細な分析までには至っていない。また、今回の分析は学生の報告書のデータのみにとどまっており、結果の信憑性を高めていくためにも、多面的な視点から考察していく必要性があると考え。今後は、これらの課題を踏まえ、それぞれの連携活動がどのように分析結果に影響を与えたのかなども含め検討を行っていききたい。

付表 1. 統一した単語

統一した単語	学生が記述した語句	統一した単語	学生が記述した語句
企業	企業、会社	体験	体験、経験
話	話、お話	伝える	伝える、話す

<引用・参考文献>

1. 石谷百合加 (2017) 「学生の主体的な学習を促す地域連携活動の取り組み方に関する考察」『インターンシップ研究年報』20 巻, 日本インターンシップ学会, pp.1-9.
2. 上西充子, 川喜多喬 (2010) 『就職活動から一人前の組織人まで: 初期キャリアの事例研究』同友館.
3. 大橋裕太郎, 山地秀美 (2018) 「情報工学系におけるサービスラーニングを取り入れた授業科目の活動内容の質的分析と自己評価手法の検討」『コンピュータソフトウェア』35 巻 1 号, 日本ソフトウェア科学会, pp.14-27.
4. 木村匡登, 柳田健太 (2015) 「専門職養成大学における地域密着型教育の在り方について」『教育研究』第 11 号, 宮崎学園短期大学, pp.97-102.
5. 厚生労働省「地域創生人材育成事業」
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/chiikikoyousouzou/index.html, (最終閲覧日: 2018 年 9 月 13 日).
6. 首相官邸 (2016) 「まち・ひと・しごと創生基本方針 2016 について」
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/info/pdf>, (最終閲覧日: 2017 年 2 月 17 日).
7. 正保里恵子 (2017) 「PBL 型学習形態としての「学生サロン元気」の学習効果と展望」『帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要』4 巻, 帯広大谷短期大学, p.63-71.
8. 内閣府地方創生推進事務局「まち・ひと・しごと創生「長期ビジョン」「総合戦略」「基本方針」」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/mahishi_index.html, (最終閲覧日: 2018 年 9 月 13 日).
9. 花田朋美, 山岡義卓, 白井篤 (2012) 「自主参加型の地域連携プロジェクトによる大学生の学習効果: 社会人基礎力からの考察」『東京家政学院大学紀要』第 52 号, 東京家政学院大学, pp.159-169.
10. 林俊克 (2002) 『Excel で学ぶテキストマイニング入門』オーム社.
11. 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析: 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.

12. マーチン・トロウ（天野郁夫，喜多村和之訳）（1976）『高学歴社会の大学——エリートからマスへ』東京大学出版会。
13. 松村真宏，三浦麻子（2014）『人文・社会科学のためのテキストマイニング（改訂新版）』誠信書房。
14. 文部科学省「我が国の高等教育の将来像（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm，（最終閲覧日：2018年9月13日）。
15. 文部科学省（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf，（最終閲覧日：2018年9月13日）。
16. 文部科学省「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）平成25年3月」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/，（最終閲覧日：2018年9月13日）。
17. 文部科学省「開かれた大学づくり」http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/index.htm，（最終閲覧日：2018年9月13日）。
18. 文部科学省（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf，（最終閲覧日：2018年9月13日）。
19. 文部科学省（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）用語集」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf，（最終閲覧日：2018年9月13日）。
20. 柳田健太・木村匡登（2016）「学生が主体的に取り組むことのできる地域密着の授業展開の方法に関する一考察」『教育研究』第12号，宮崎学園短期大学，pp.99-106。
21. 柳田健太，兒玉京子（2017）「宮崎市地方創生人材育成支援事業における現代ビジネス科の取り組みに関する一考察：実践ビジネス論の活動報告を基に」『教育研究』第13号，宮崎学園短期大学，pp.116-117。
22. 山岡義卓（2014）「企業との連携によるプロジェクト型授業の運営および大学生の学習効果について」『国際経営論集』第47号，神奈川大学経営学部，pp.183-194。
23. 山本昌（2016）「「私立大学等改革総合支援事業」のタイプ1「教育の質的転換」への採択について」『薬剤学』76巻6号，公益社団法人日本薬剤学会，pp.364-368。
24. 宮崎学園短期大学現代ビジネス科（2017）『平成28年度 宮崎市地方創生人材育成支援事業 実践ビジネス教育プログラム報告書』エスアイエス。
25. 宮崎市ホームページ「宮崎市地方創生人材育成支援事業および宮崎市地域貢献学術研究助成事業の募集について」<http://www.city.miyazaki.miyazaki.jp/business/loan/62818.html>，（最終閲覧日：2018年9月13日）。

日本における Not Religious But Spiritual (NRBS) に関する サーベイ—日本語文献を中心として—

湯川洋久

A Review of Not Religious But Spiritual (NRBS) in Japan

Hirohisa YUKAWA

1. はじめに

本稿の目的は、日本における Not Religious But Spiritual (以下 NRBS) に関する日本語文献を概観することにある。

日本に於いてスピリチュアルと題された書籍は数多く存在している。書店に行けば、「精神世界」と題されたコーナーにスピリチュアル関係の書籍が数多く並んでいる。比較的気軽に読めるタイプの文字フォントや色柄、表紙で、一般読者にも親しみやすいものとなっている。確かにそのため多くは一般読者向けであって、理論的立場を明確にするものは少ない。他方、従来の宗教のコーナーの中にも精神性、霊性、などの言葉で題された書籍も存在する。こちらも、一般の書籍と同様の装丁であることが多く、言葉の持つ響きほど近寄りがたい雰囲気醸し出していることはない。これらを概観してみると、大きくいくつかの流れがあるのを理解することができる。以下本稿ではこれらの書籍をいくつかの流れに絞って概観したい。

NRBS とは、形式的定義に従えば、宗教に関する調査において「自分は宗教的ではないが、スピリチュアルなことには関心がある」と自らを定義する人間のことを指す。即ち、特定の宗教を信じたり特定の宗教団体に属したりするものではないが、スピリチュアルなものごと（霊性に関する、神秘的な、精神世界に関するものごと）には関心を持っている人のこと¹を指す。より実質的にその内容を最大公約数的に取り出すとしたものとして（1）通常は知覚しえないが内面的に感じられるものへの信念と、（2）それを心身全体で感じ取ろうとする実践の総体であり、そこに（3）個人主義/私生活主義や反権威主義といった態度、（4）宗教文化的資源の選択的摂取といった特徴が、程度の差はあれともなうもの、とされよう²。

この概念が注目されるようになったのは、宗教社会学において世俗化現象が論じられるようになったが、その世俗化現象が実際には当初思われたほど現実化しなかったこと、に端を発する。現代科学の進展、工業化など近代化によって、宗教が社会に影響を及ぼす程度は次第に縮小していく、ひいては宗教の役割は全くなくなると第二次大戦後から 1960 年代まで盛んに論じられた。この議論を世俗化論と呼ぶ³。これは、科学に対する無垢な信頼から、科学及び科学的思考が全てを解決することができるとの希望的観測が、科学では扱わないないし科学では扱うことのできない分野である宗教については衰退すると思われたことにある。

しかしながら実際には宗教そのものは衰退せず、衰退したのは制度的な宗教に過ぎなかった、そして宗教は「私事化」されるに至ったと論じられるのが主である。この現象をトーマス・ルッ

¹ 有元裕美子「スピリチュアル市場の研究」pp.2

² 堀江宗正「若者の気分—スピリチュアリティのゆくえ—」 pp.4

³ 島蘭進「現代宗教とスピリチュアリティ」pp.10

クマンが「見えない宗教」において論じている。そしてこれが NRBS の出現の理由となるのである。

また、日本においては、このような私事化の過程が欧米と異なる可能性がある」と論じている。そこでまずこの書籍について概略の説明を行う。

2. トーマス・ルックマン「見えない宗教」(1976) ("The Invisible Religion" 1967)

ルックマンはまず、従来の宗教社会学研究が、教会と宗教を同一視し、分析の対象を組織化ないし制度化された場合に限定している点を批判し⁴、分析対象を個人にまで拡張する。即ち、人間が自己と世界とを結びつける「世界観」を本質的に必要とすることから解きほぐし、まず個人から見る宗教現象から遡って宗教を説明し、制度的に特殊化された宗教の衰退と宗教の私事性について論じる。

ルックマンは、宗教現象とは「有機体としての人間の生物学的性質の超越」⁵のことであるとし、かかる超越を実現する具体的過程として、「社会化」、即ち「歴史的社会的秩序が生み出す意味形態」であり「普遍的非特殊な宗教の社会的形態」⁶である「世界観」の内面化によって肉付けされること、が起きるとする⁷。

しかし「世界観」は「宗教の原初的社会的形態」に過ぎず⁸、「包括的な意味体系として、さまざまなレベルの一般性に関する類型や解釈図式あるいは行動様式を内包している。」⁹例えば低次のものとしては、「西風が吹くと雨が降る」「生肉は食べるな」と言ったものであり、これは世界観の中の単一の要素だけを取り上げたものに過ぎず「宗教的」と呼ぶには当たらないが、「世界観の意味を下層から上層へと上昇するにつれ当然のこととして受け入れられているみなれた多彩な具体的事象が影をひそめ、一般性を帯びた義務的モデルが姿を現す。」¹⁰このような、日常的世界から聖なる世界(=聖なるコスモス)への「複合的な意味の序列」が「世界観」の構造的な特徴の一つである¹¹。

そして、聖なるコスモスを明確な教理によって標準化し、宗教的役割を分化して専門とし、教理・儀礼の遵奉・管轄」を特定の管理者に委任し、“教會的”タイプの組織を形成する、という、「宗教の社会的形態としての制度的特殊化」¹²が行われる。

そしてそのうちの一般性を帯びた義務的モデルが“公式”モデルとなってゆく。しかし、公式モデルは例えば親から子へと伝承される間に継続が途切れることもある。また現代社会においては多種多様な第二次的制度(例えば新聞・雑誌に組織的に供給される相談欄、大衆心理に関するリーダース・ダイジェストの取り扱い、歌謡曲の歌詞等々)¹³が「生き方や社会的伝統など“究極的”意味世界との間の橋渡しをする」¹⁴。そのため、個人と“公式モデル”には齟齬を生じ、

⁴ T.ルックマン「見えない宗教」(1976)pp.32

⁵ Ibid. pp.73 他

⁶ Ibid. pp.117

⁷ Ibid. pp.78

⁸ Ibid. pp.83

⁹ Ibid. pp.84

¹⁰ Ibid. pp.86

¹¹ Ibid. pp.87

¹² Ibid. pp.100

¹³ Ibid. pp.154

¹⁴ Ibid. pp.88

その亀裂を埋めることが出来なくなってしまう¹⁵。かくして、「宗教の制度的特殊化は他の制度的領域の特殊化と並んで、宗教を“主観的”・“私的”実在へと変えてゆく」¹⁶。

かようにして、「キリスト教の伝統的形態の衰退は、単純に世俗主義者のイデオロギーや無神論、あるいは新しい異教などに帰するわけにはゆか」ず「現代の教会宗教が社会の周辺に追いやられ、“内的世俗化”をこうむったのは、あくまで複合的な過程の一つの側面としてである」¹⁷、と論じられる。

そして「ひとたび宗教は“私の事柄”であるということになれば、個人は“究極的“意味の組み合わせの中から、自分に似合ったものを選ぶようになる」¹⁸。

かようにして、私事化された宗教を持つ人のことを NRBS として考えてよいものと思われる。

もともと、このルックマンの提示した個人化過程の理論は、そのまま日本にも当てはまるかについては熟考せねばならない。ルックマン「見えない宗教」日本語版の後ろに、ヤン・スィングドーが「ルックマンにおける宗教社会学の基本構造」と題して、彼の理論が日本にも当てはまるか論じられている。

彼によれば、キリスト教は制度化された宗教でもあり、同時に高度に分化された宗教でもある¹⁹が、日本の神道は、一般社会からさほど分化していない文化宗教でありながらある程度制度化されていると論ずる²⁰。そのため、宗教の制度的特殊化に関する「スキームをそのまま日本の宗教の研究に受け入れるわけにはいかない」²¹と論じる。また、ルックマンは分化過程を個人化としているが、日本では欧米キリスト教は個人主義の宗教とみなされており、その発想が誤りの可能性がある、またはそのみなしがもし正しいのならば、むしろルックマンの主張が少なくとも東洋においてはさほど根本的ではないと論じる²²。

3. 島田裕巳「日本人の信仰」(2017)

ルックマンにおける日本での適用可能性に関する位置づけとしては不明確ではあるものの、日本人の信仰について論じたものがある。島田裕巳「日本人の信仰」(2017)である。日本人の信仰態度、言い換えれば日本人の NRBS についての説明として理解しやすいと考えるので、次はこれについて概説する。

島田(2017)によると、日本人は自らを無宗教と定義づけるのみならず、宗教に対していい加減とも考えている²³。実際、2003年国学院大学「日本人の宗教意識・神観に関する世論調査」では、何か信仰とか信心を持っているかについて「持っていない」と答えた人が70.9%もの高きにわたった²⁴。2008年読売新聞「宗教観についての世論調査」においても、「何か宗教を信じているか」について、「信じていない」と答えた人が71.9%だった²⁵。

しかしながら他方で、NHK 放送文化研究所「日本人の意識」調査によると、何らかの宗教的

¹⁵ Ibid. pp.121,122

¹⁶ Ibid. pp.129

¹⁷ Ibid. pp.135

¹⁸ Ibid. pp.147

¹⁹ Ibid. pp.196

²⁰ Ibid. pp.196

²¹ Ibid. pp.197

²² Ibid. pp.197

²³ 島田裕巳「日本人の信仰」(2017) pp. 18~22

²⁴ Ibid. pp.48

²⁵ Ibid. pp.48

行動をしている人は、2013年時点で92.5%にもものぼっており、1973年には「何もしていない」が15.4%から2013年には7.5%に半減している²⁶。この数字を押し上げているのは「年に1, 2回程度は墓参りをしている」への回答である。40年間の間に、62%から72%へ10%も増加している²⁷。またあの世・来世を信じている人の割合も、1973年の6.6%から2013年の13.4%へと倍増している²⁸。このように、宗教的行動を行う人の割合は多く、しかもより増加している。また、ISSP国際比較調査(宗教)では、初詣に行くかどうかも聞いているが、1998年の調査では「よくする」が56%、「したことがある」が37.4%、「しない」はわずか6.5%にとどまる。2008年調査では、「よくする」が54.9%で「したことがある」が36.7%、「しない」も7%と低い数字にとどまる²⁹。これらのことからすると、日本人は「無宗教である」とは簡単に結論付けることはできないのではないかと、むしろ「宗教活動の背後には、信心や信仰があるわけで、宗教活動に熱心だということは、日本人が決して無宗教ではないことを意味している」³⁰と島田(2017)は論じる。

ではなぜ日本人はそれでも自分たちのことを無宗教と言うのか。島田(2017)は、この理由を「信仰対象としての宗教という言葉が使われるようになることで、一人の人間にとって、信仰すべきは一つであるべきだという考え方が強くなった。宗教を信じるということは、その宗教だけを選び、その宗教が説く究極の教えを実践することだと考えられるようになった」³¹。しかるに日本人の信仰の仕方は、神仏習合にあるように、まず土着の神道が存在し、それに仏教が共存したため、複数の宗教を信仰することになった。しかも神道は創唱者の説いた教えも教典もないさらには救いもない³²。「近代国家建設を目指し、文化の手本とした西欧における宗教のありかたからすると」「一つの宗教を信じるのが正しい信仰の在り方であり、日本人もそうでなければならぬという感覚が広がったのである³³」、そこで日本人は自らを「無宗教」と称するようになった、というのである。

かようにして、島田(2017)の立場からも、多くの日本人は自らをNRBSと称することが可能であろう。

4. 島蘭進「スピリチュアリティの興隆」(2007)

島蘭(2007)は、スピリチュアリティを「従来のスピリチュアリティ」と「新しいスピリチュアリティ」とに分けて説明し、前者を「特定宗教の枠内で一定の規範にのっとって経験され、生きられるものであった」³⁴とし、後者を「1960年代のアメリカで、また70年代の先進諸国で、とりあえず既存の宗教伝統や教団組織と対立するような、まとまりをもった現象」であり、「欧米ではニューエイジとよばれ、日本では精神世界という呼称でよばれたものが、そのかなりの部分を占める」³⁵とする。そして、後者を「新霊性文化」と呼ぶ³⁶。さらに従来のスピリチュアリティ

²⁶ Ibid. pp.53

²⁷ Ibid. pp.54

²⁸ Ibid. pp.54

²⁹ Ibid. pp.66

³⁰ Ibid. pp.73

³¹ Ibid. pp.77

³² Ibid. pp.87

³³ Ibid. pp.78

³⁴ 島蘭進「スピリチュアリティの興隆」 pp.v

³⁵ Ibid. pp.v

³⁶ Ibid. pp.48

ィについては、新靈性文化の一部をなすものではなく、「その周辺に位置していると解するのが妥当」³⁷とする。

5. 鈴木大拙「日本的靈性」(初版 1944)

これに対し鈴木(1944)は、「靈性」=スピリチュアリティを「宗教」の根幹に据えて論じている。すなわち鈴木(1944)によると、「日本的靈性」というものは浄土系思想と禅とにおいてもっとも純粹な姿で現出しているとされている³⁸。そして靈性というものの性質は、「心の底の底から感じられるものでないといけない。靈性そのもののおのきでなくてはなら」³⁹ない、としているのである。このためには、「靈性の動きは現世の事相に対しての深い反省から始まる。この反省は遂には因果の世界から離脱して永遠常住のものを攫みたいという願いに進む。業の重圧なるものを感じて、これから遁れたいとの願いに昂まる。これが自分の力では出来ぬということになると、何が何でも、それに頓着なしに、自分を業縁または因果の繫縛から話してくれる絶対の大悲者を求めることになる⁴⁰」。さらに、靈性そのものに突き当たらない限り、根なし草のような個己の生活をしているのに過ぎず、「個己の根底にある超個の人にお目通りが済んでいない⁴¹」とする。そして、親鸞聖人を日本的靈性に目覚めた最初の人であると論じた⁴²。

以上の四本の著作の NRBS の本質の捉え方について比較してみると、ルックマン (1976) は「現代の教会宗教が社会の周辺に追いやられ、“内的世俗化”をこうむったのは、あくまで複合的な過程の一つの側面としてである」⁴³とし、NRBS の出現を不可避的な「プロセス」の結果ととらえている。これに対し島田 (2017) は、現代日本人が自らを無宗教ととらえているのを、日本人がキリスト教と比較して仏教・神道にかかわってきた経緯から、むしろ本質的なものととらえている。島田 (2007) は「古いスピリチュアリティ」が既存宗教の枠内で考慮されるものであるのに対し、「新しいスピリチュアリティ」と分類整理し、後者に属するものとして NRBS の状況を説明している。これに対して鈴木(1972)は、日本的靈性というものを日本の既存宗教の中に求め、高い靈性をそれらの宗教人の中に求めるため、いわば “Religious AND Spiritual” ということになり、NRBS については考慮されていない。鈴木(1944)にいう「日本的靈性」は、かなり深いレベルのものを指していると考えられる。

これらの比較から鑑みるに、スピリチュアリティは、既存宗教との比較で論じなければその輪郭は浮き上がってこないのではないかと思われる。

次に、スピリチュアルなことに興味を持ち救いを求める一般人に向けて書かれた書籍をランダムに選び検討する。

6. 小林正観「究極の損得勘定 Part2」(2005)

日本における NRBS に関して、多くの日本人に受け入れやすい言葉で一般向けに書いたものとして、小林正観の著作がある。この著者の NRBS に関する書き方は特徴があるが、それゆえ日本

³⁷ Ibid. pp.vi

³⁸ 鈴木大拙「日本的靈性」(2010) 角川版 pp.34

³⁹ Ibid. pp.58

⁴⁰ Ibid. pp.106

⁴¹ Ibid. pp.108

⁴² Ibid. pp.126

⁴³ T.ルックマン「見えない宗教」(1976) pp.135

人の宗教とスピリチュアリティに関する観方に付いて参考になろう。その中で彼の「究極の損得勘定 Part2」(2005)が彼の理解するスピリチュアリティに関する論理を比較的明確に書いたものとして参考になる。小林(2005)によれば、彼は自らを「ガチガチの唯物論の立場」⁴⁴と一方で称しておきながら、そのすぐ後で「神・仏・守護霊・精霊が存在する」⁴⁵と論じている。さらに「ただ、神の存在を認めても、宗教に属するものではありません。私は宗教者ではないので、神にひれ伏す必要はなくて、神を『使いこなす』だけ」⁴⁶という立場を取っている。即ち神・仏・守護霊・精霊の存在を信じながら（この点で「唯物論者」であることと矛盾している）宗教には属しないと断言している点、典型的な NRBS である。そして、神を地球とか宇宙と読み換え、救いを求める読者に対して宇宙の法則を味方につける方法を教える、という論じ方をしている⁴⁷。具体的には、神が好む人間の行為として、掃除、笑い、感謝を挙げ、具体例とともに幸せが増えるノウハウを伝える。もっとも、宗教者ではないと自らを定義づけておきながら、例えば聖書の言葉を引用し自分なりに解釈することなどを行っており⁴⁸、既存宗教色を反映させている。最初に宗教者ではないと論じておきながら、宗教書を参考にする点、一般に受け入れられるであろうゆえこのような書き方をしていると思われるが、ここが正に彼の理解の特徴であると考えられる。

小林(2005)の論法は、既存宗教には属さないが、何らかのスピリチュアルな存在を信じる点で、既存宗教に従った行動を行うとは限らないものの、島田(2017)の路線である特定宗教には属さず無宗教と自らを称しそれでいて宗教的行為を行うという NRBS と同様なしその延長の立場であると言ってよいと考える。そしてそれに付け加えて、現代科学の理解の範疇を超える存在を信じるという「信仰」を意識的に取り入れて日々の生活の実践で幸せになる方法を説いている点、ルックマンの言う「聖なるコスモス」の次元に近い世界観で説明していると考えられる。

このように、「神・仏・宇宙の法則」などを用い、読者に幸せへのノウハウを教えるタイプの著者として知られた人は、他に江原啓之、斉藤一人、などがいる。

7. 矢作直樹「人は死なない」(2011)

東京大学教授の手によるスピリチュアリティに関する一般向け書籍である。そのためスピリチュアルな事柄に対して懐疑的な一般人に対しても受け入れられやすいメリットがある。

この書籍は著者の救急医療現場の描写に始まる。次に気功の経験に入り、ここから段々と現代科学では説明しがたい現象の存在を語りはじめ、これを一般的な理論で説明する。例えば時代によって変わる科学に関する真理、などである⁴⁹。次に、自分の中に他者が入り込むような体験、体外離脱体験、極限状態における謎の存在の出現、臨死体験、さらには著者自身の「声」の体験、著者自身の母親との交霊体験などが語られる。その後は欧米スピリチュアリズムの研究潮流、例えばエマニュエル・スウェーデンボルグなどを説明、ポルターガイスト現象⁵⁰に始まる交霊会を通じて死体が見つかるという事件から始まった近代スピリチュアリズム研究（英国心霊研究協会(SPR)、米国心霊研究協会(ASPR)など）の説明、シルバーバーチ霊、などを説明する。最後に、

⁴⁴ 小林正観「究極の損得勘定 Part2」(2005) pp.12

⁴⁵ Ibid. pp.12

⁴⁶ Ibid. pp.13

⁴⁷ Ibid. pp.15

⁴⁸ Ibid. pp.27, 33 など。

⁴⁹ 矢作直樹「人は死なない」(2011) pp.41

⁵⁰ 例えば家の中で家具が勝手に動いたり、大きな物音がしたりする現象

人間の智慧を超えた大いなる力（摂理）と生の連続性、そしてそれを認識した上で人はいかに生きるか、についてまとめる⁵¹。自身の経験はもとより科学的視点からの説明があることで説得力があり、従って一般人にも受け入れられやすいタイプの書籍であろう。

8. 有元裕美子「スピリチュアル市場の研究」(2011)

これはスピリチュアリズムに救いを求める一般人向けに書かれたというよりも、当時流行していたスピリチュアル・グッズが多く市場に流通している社会現象に関心を持つ一般人を読者対象とするものである。

有元(2011)は、「スピリチュアル（またはスピリチュアリティ）」を、「宗教や超自然現象に限定せず、目に見えず、測定も可視化もできないエネルギーや、それが引き起こす現象の総称」⁵²とする。そして、スピリチュアル・ビジネスを「現代科学では説明のできない超越的な作用による精神的満足を訴求するビジネス」⁵³と定義する。スピリチュアル・ビジネスの範囲には、「気功、レイキ（ヒーリングの一種）、スピリチュアル・ヒーリング等の施術や、占い等が含まれる。これらは、旅行やグルメ、鉄道、天文、アニメ等の趣味と表面的には何ら変わらないように見えるかもしれない」⁵⁴が、これらと異なるのは、スピリチュアル・ビジネスが「実体がなく、見えず、ふれられもしないスピリチュアリティ（霊性）を、程度の差こそあれ、信じていること」⁵⁵にあるとする。

なお、有元(2011)が挙げているスピリチュアル・ビジネスの種類としては、対面での占い・相談・鑑定、携帯サイト・ゲーム機器などでの占いゲーム、レイキ・オーラソーマ・催眠・ヒプノセラピーなどヒーリング・セラピー、ヨガ教室、気功・太極拳・古武術などの教室、占い・ヒーリング・瞑想、呼吸法などのスクール・教室、パワーストーン・カード・香りエッセンスなど、ヒーリングミュージック・瞑想用 CD・DVD、占い関連書籍（占星術・風水・運氣など）、お賽銭・お布施・寄進など、神社仏閣のおみくじ・お守り・数珠など、宗教法人が販売する印鑑・壺・絵画・食品など、パワースポット・ツアー（ヒーリング・癒し目的の旅）がある⁵⁶。

9. 考察と今後への課題

以上の著作を俯瞰するに、スピリチュアリティという用語を同じく用いても、鈴木大拙「日本的霊性」のように、既存宗教内において、しかもかなり深いレベルと思われるもののことを指して説明するものから、占い、ヒーリング等を通じて現世利益を求める気軽なものまで、幅広いレベルの内容が存在する。従って、NRBS という場合であっても、その内容は実は千差万別である。とするならば、NRBS は、サーベイ調査で一律、形式的に「宗教的ではないが、スピリチュアルなものには関心がある」と聞くだけではその現代におけるふくよかな内容を包括的にかつ分析的に捕捉することは困難なのではないかと考える。今後の研究を俟たねばならない。

参考文献

⁵¹ Ibid. pp.190

⁵² 有元裕美子「スピリチュアル市場の研究」2011 pp.2

⁵³ Ibid. pp.48

⁵⁴ Ibid. pp.34

⁵⁵ Ibid. pp.34

⁵⁶ Ibid. pp.54

有元裕美子「スピリチュアル市場の研究」(2011) 東洋経済新報社

小林正観「究極の損得勘定 Part2-1%の仲間たちへ」(笑顔と元気の玉手箱シリーズ 5) (2005)
宝来社

島菌進「現代宗教とスピリチュアリティ」(2012) 弘文堂

島菌進「スピリチュアリティの興隆」(2007) 岩波書店

島田裕巳「日本人の信仰」(2017) 扶桑社

鈴木大拙「日本的靈性」(完全版)(2010) 角川ソフィア文庫 (1944 初版 岩波書店)

矢作直樹「人は死なない」(2011) バジリコ株式会社

ルックマン・T 著、赤池憲昭・ヤン・スィングドー訳「見えない宗教—現代宗教社会学入門—」
(1976) ヨルダン社

編 集 後 記

『宮崎学園短期大学紀要 第 11 号』をお届けする。

2008 年（平成 20 年）3 月、宮崎女子短期大学が男女共学により宮崎学園短期大学と改称されたので、紀要名が『宮崎学園短期大学紀要』となった。なお『宮崎女子短期大学紀要』の最終号は、第 34 号である。

宮崎学園短期大学紀要編集委員会

紀 要 編 集 委 員 会

委員長 高妻弘子

副委員長 木村匡登

委 員 有嶋 誠

園田和江

桑迫信子

宮崎学園短期大学紀要 第 11 号

平成 31 年 3 月発行

発行所 宮崎学園短期大学

〒889-1605 宮崎県宮崎市清武町加納丙 1415 番地

電話 0985 (85) 0146 (代)
