

研究紀要

第20号

表現指導の役割	三井 正人	1
本学学生の体力について	井上 聖子	19
子育て支援・応援現場における支援者の意識について	吉田 百加利	31
「保育実践演習」のまとめ 芦澤 南菜・江口紗枝実・中山 真緒 清水 美佐・藤原 梨奈・横田 聖奈	里見 達也	45
発達障害のある人の就労とレジリエンスについて	赤間 公子・佐藤 耕・金納 史佳	53
保育者養成におけるアクティブ・ラーニングの導入 - 学生の主体的な学びを求めた授業の実践報告 -	清水 健・菊原 啓哉	65
本学の学生相談室の活動と展望について	手塚 知子・松浦 美峰	75
インタラクティブ・ラーニングを重視した授業実践の効果 - 「保育観」の変容に着目して -	川村 めぐみ	85
児童館と放課後児童健全育成事業についての一試論	福田 光弘	103

2017年2月

帝京学園短期大学

表現指導の役割

Key word : 美術 表現 記号学 イメージ

三井 正人

研究のねらい

本学学生は、実習の際に部分実習並びに責任実習を行うが、この時に指導案を作成して子どもたちを指導することが義務付けられている。実習後のアンケートによると、本学学生の一斉指導の内容では、造形を取り上げる場合が多い。したがって、造形指導を踏まえた指導案の作成を事前に学習する必要がある。このため、本学では、保育の表現技術（造形）の授業の中で主に指導方法を学習する。

指導案では、今までの子どもの様子や発達のプロセスから、指導のねらいを定め、そのねらいが達成されるための保育者の準備や、子どもたちが自主的に取り組もうとするための導入が設定されなければならない。導入の後に、実際に子どもたちにその時につくる材料の説明と作り方を展開として記述する。そして展開の中では絵を描いたり、造形物を製作するのに、子どもたちに目指すべきあるイメージを伝えていかなければならない。こんなものを作ろう。こんなもの描こうと、ねらいを達成するため、また個性が溢れる作品作りのための具体的な保育指導を行うことが求められる。個人のイメージは、言語的に同じものであっても必ずしも一致するとは限らない。また場合によっては同じ言葉が、異なったイメージに結びつくこともある。

本稿では、このイメージという言葉に着目し、製作指導の際どのような言葉を子どもたちにかけるためには、そもそもイメージとはなんであるかを記号学的な視点から考察する。

研究の方法

記号学（Semiology）と記号論（Semiotics）を区別しない場合が現在では多くなっているが、事典的定義では、記号論（Semiotics）を記号学（Semiology）の下位分類としていることもある。記号論は、記号の本質と構造を探求して、記号化のシステムを広く文化構造、社会事象への影響を中心とした研究活動も行う汎用性の高い学問である。フェルディナン・ド・ソシュール（Ferdinand de Saussure, 1867-1914）は、構造主義の言語学の立場から記号学（semiology）を提唱し、チャールズ・サンダース・パーズ（Charles Sanders Peirce, 1839-1914）は、プラグマティズムの実用的意義の観点から

記号論 (semiotics) を構想した。本稿はソシュールの記号学に軸足を置きながら、時代に独自の『対象 (object)・表記 (representation)・表記の解釈者 (interpretant)』の三者関係によって記号の意味作用を定義したパースの理論との関連性を探っていく。

筆者は、従来造形製作に携わり、ある頭に浮かんだイメージをもとに、絵を描き、立体化していく作業を行っている。見たものを描くあるいは作る、記憶あるものを絵に描く、あるいは3次元に作るという作業を繰り返し行っているが、今回の考察を通してこういった作業を見つめ直し整理することでイメージの構造を探り、どのような過程を経て豊かなイメージを広げられるのかを研究し、造形指導に役立てたいと考える。

1. イメージすること

朝のコーヒーショップ=穏やかなひと時

イメージするということは、不思議なことである。私たちは、脳の中の映像を投影しそれをイメージと呼ぶ。

イメージとは 名] (スル) 心に思い浮かべる像や情景。

ある物事についていただく全体的な感じ。心像。形象。印象。

また、心の中に思い描くこと。と定義される。



ある晴れた日の朝、私たちは、今眼前に広がる暖かい日の光を自分の目を通してみることができる。

やわらかい日差しが落とす淡い影の下、街を歩き交う人々が見える。

私は、コーヒーショップの窓際に座り、交差点の信号が赤から青へ変わり、車や人や自転車が、横断歩道を渡るのを見る。

歩道わきの木々には緑が日に映え、きらきりと穏やかな風になびく。知り合いらしい女性が2人、お互いの表情をまばゆい日差しの中で覗き込みながら、楽しそうに話し合う。

店の中では、軽い音楽に、人々が話す声が聞こえる。コーヒーの豆の香りがたち込める店内では、店員がエスプレッソを抽出する音や氷をかき回す音が聞こえる。薄暗いライト明りの下ノートパソコンを持ち込み、何やらキーボードを打ち込む人、スマホを手に真剣な眼差しの人や、仲睦まじいカップルがうっとり見つめあう。

そんな、ある朝の交差点わきの喫茶店で、私たちが、いつも目にする朝の光景が今まさにここに風景が広がっている。深いコクのあるコーヒーをすすりながら。私たちは、いつでもこんな穏やかな1日の始まりを心から歓迎するだろう。

しかしふっと考えてみると、私は、道行く人を知っているわけではない。いや誰一人知らない。この交差点も今日始めてくるこの店も私には馴染みのないものである。私は旅の途中、実はたまたまこの交差点に居合わせただけなのだ。

けれども私は、初めて訪れる地であっても、別に困ることはない。

朝は、どの地で目覚めても必ずやってくるし、日本全国交差点の交通ルールも変わらない。

木々は葉を落とすこともあれば、新緑がまばゆい季節もある。コーヒーの味も店により多少の違いはあれ、まあまあさほど変わりがないかもしれない。私たちは、朝のコーヒーショップでコーヒーを飲むひと時を穏やかで幸せな時間として同じようにイメージしている。この構造は日本中で一般化され、人々はその中でルールを定め、ルールに則った生活をしている。私たちは国語という規則に沿った日本語を話したり、書いたりしてコミュニケーションを図っている。交通ルールや、常識的な生活様式をスキーマーとして身に付け、法律を犯さないように、人に迷惑をかけないようにして生活している。

したがって目に映る映像も、飲むコーヒーの味も、そして脳に描くイメージさえも似通ったものになる。これが第1のイメージである。

全国に展開するコーヒーチェーン店をイメージしてみよう。スターバ○○スは日本全国の町中にあるが、同じような店のつくりをしている。私たちはドリンクのメニューを知っているし、サイズも味もイメージできる。パソコンの電源も確保でき、wi-fiが無料で自由につかえて大変便利で快適であることも知っている。私たちの生活では、コーヒーショップに限らず、時代に合わせてスーパーや宅配、テレビや、車など生活は同じようなイメージに溢れている。世代ごとにテレビ番組や報道された事件、流行った歌など私たちの経験や記憶、人生に起こった出来事、病気、感情や感性までもが日本人として、ヒトという生物として共通のイメージを常に脳に浮かべながら生活しているのである。

しかし気を付けてみてみると、ここには2つ目のイメージの力が働いている。

私たちが経験的に知っている身近な風景＝朝のコーヒーショップ＝穏やかなひと時を、みんなが同じようなイメージとして共有している。

今回は、言語によりある冬の朝の何気ないコーヒーショップの風景が語られたが、私たちは日本語というルールに基づいた言語表現をもとにほぼ共通した映像をたとえ知らない街にいても共有することができる。朝のやわらかい日差しを浴びる。交差点を渡る。コーヒーを飲む。喫茶店から街ゆく人々を眺める。そういった1つ1つのスキーマーが、私たちを取り囲み、同じ言語ルールで、同じようなインフラで同じ交通ルールに取り囲まれている。私たちがいる言語がイメージさせる世界は、ある共通にした構造を設定することで、ほぼ同じ世界を認識できる。

スイスの言語学者フェルディナン・ド・ソシュール (Ferdinand de Saussure, 1867-1914) は構造主義の言語学の立場から「記号学 (仏: sémiologie) (semiology) を提唱した。

ソシユールは言葉（記号）は常に二重の構造を持っていると言う。

- ‘記号表現 (signifier)’ (シニフィアン：sinifiant) — 記号がとる形
- ‘記号内容 (signified)’ (シニフィエ：sinifie) — それが表現する概念

言葉は、記号内容と記号表現の連合から生じる全体であり、記号表現と記号内容の間の関係は、‘意味作用’と呼ばれる。

この場合、コーヒーという言葉は

- 記号表現：コーヒーという言葉；
- 意味内容としての概念：コーヒーを飲むとくつろぎを与えてくれる

という意味作用がある。本論では、まずソシユール記号学に立脚点を置き、言葉＝記号表現は一般に記号の物質的（または物理的）形式 (form) として理解する。－それは見る、聞く、触れる、匂いをかぐ、味わうことができる何かである。ソシユールにとっては、記号表現も記号内容も、ともに純粋に ‘心理的’ なものである。両者とも物体というより形式であり言語的な記号というのは物と名前の関係でなく、概念と音のパターンの関係である。視覚や他の感覚で感じるものすべては、名前を持ち、意味作用を持ちうる。

次に、ソシユールの記号学を用いて表現すると、日本語という国語には、ルールつまりラングと話す言葉つまりここでの朝といった言語表現＝パロールがある。また日本の交通ルールには道路交通法という規則＝ラングがあり、横断歩道を渡る人々＝ルールを守って生活する＝歩行者や運転者がいる。さらに朝はおいしいコーヒーを飲みながら朝日を浴びながら行き交う人々を眺めるという習慣があり。好ましい習慣と言える。これは生活習慣であり、ルールではないが悪くはない一般的な娯楽の1つ＝ラングである。

つまり私たちの生活の中で、共有されている事物や、行為は、記号化されて、言語の構造が示す名前と意味作用の二重のイメージと同様な体系として捉えられる。これが第2のイメージである。

ソシユール記号学の流れをくむロラン・バルトは、邦訳書の『神話作用』の中で、一般応用されることの多い記号論の概念『デノテーション（明示的な意味）・コノテーション（潜在的な意味）』に触れている。これは、人間が多様な記号世界の中で受け取るメッセージには、絶えず意味の二重構造の作用（デノテーションとコノテーションの作用）が働いていることを示している。

ここで一服煙草をとると途端に眉をしかめる人もいるが、悪しき習慣も私たちの生活には存在するのも人の世の常である。喫煙しない女性や子どもに愛される喫茶店でコーヒーやお茶を飲むことは、一般的な常識論や健康面なデノテーションとしての活動として広く認知される活動である。一方コーヒーショップでどうやなくつろぎのひと時を過ごしながら、煙草を吸うなんてせつかくのくつろぎの時間が健康に悪いといった、コノテーションの意味作用が生まれてくる。バルトは、あらゆる社会的関係性や社会的価値の認識は、デノテーションとコノテーションの二項図式によって解釈することが可能であり、私たちが日常生活で何気なく行っているコミュニケーションも『意味作用の二重構造』によって下支えされていると言っているだろう。言語、記号、象徴、ファッション、車、演劇、テレビ、音楽、流行など社会にあるあらゆる情報（メッセー

ジやサイン) は、意味作用の二重構造を持っていて、明示的な意味の背後に潜在的な意味を潜めているのである。このデノテーションとコノテーションからなる意味の二重構造をバルトは『神話作用』と呼び、ポストモダンの記号論的な社会文化の分析の基盤にもなっている。社会事象や文化現象、メディア機能などを神話作用によって解釈することによって、記号論の応用分野は、メディア論、都市論、映像論、音楽論、モード論などの分野へ飛躍的に拡大することとなった。記号論の最大の特徴は、記号・情報の関与するあらゆる現象から、社会の基本構造を図式的に分析することが可能である。

私たちはこのように、視覚や五感に感じる世界の基本構造を、シニフィアンとシニフィエ、ラングとパロールデノテーションとコノテーションと言う言葉=記号学の二重性を通して生活の中に広く見出すことができる。

さて、次に、このコーヒーのイメージは、実際に私が体験したものではなく。インターネット上のフリーな画像をただ見ている、ここにはない想像のイメージを画像として貼り付けたものであるとしよう。



ここでは、現実には何も見えないし、何も起きていない。もちろん朝のやわらかい日差しもないし、横断歩道を渡る人影も想像の産物である。私は体験した過去の朝のコーヒーショップを思い起こし、インターネットの誰か見知らぬ写真家が写した画像を実際には、眺めてるだけである。

私たちは、朝の穏やかなひと時を1枚のコーヒーショップの画像に重ね合わせて、様々な架空の物語をイメージすることが出来る。私たちはこのように言語で表されたイメージでも、写真で表現されたイメージでも同様に共通するイメージを頭に思い描くことが出来るのである。

ソシユールの言語学では、今ここにある文章を連辞活動と言う。この言語モデルから今ここにある1枚の画像を見ることを連辞活動、と呼ぶ。今ここにあるのは、1枚の画像だけであるのに、私たちの記憶はその画像のイメージに様々な個人的なイメージを思い起こし、その時のコーヒーの苦さや、胃が少しムカムカする不快な感じまで思い浮かべることが出来る。この活動を連合活動と言う。

ここで上記の2つのイメージのような構造的視点を基盤にして、イメージに個人的な感情や時間軸を挿入してみると、イメージの存在は、大きく以下①から⑨のように考えられないだろうか。

- ①視覚的に、現にそこにあるものが認識される場合 一般化されたイメージと共有する場合
- ②視覚的に、現にそこにあるものが認識される場合 自分の過去の経験や感情のイメー

ジと共有する場合

- ③視覚的には、現に今そのものは認識されないが、言葉による表現を介して他の人々と共通した意味作用として、記憶としてよみがえる場合
- ④視覚的には、現に今そのものは認識されないが、言葉による表現を介して個人的な意味作用として過去の個人的経験に基づき、記憶としてよみがえる場合
- ⑤視覚的には、現に今そのものは認識されないが、言語的な活動を介さなくても映像・画像を見て、記憶としてよみがえる場合（イメージが、意味作用的な要素が薄く一般的な画像・動画として現れる）
- ⑥視覚的には、現に今認識されないが、言語的な活動を介さなくても映像・画像を見て過去の個人的経験に基づき、記憶としてよみがえる場合（イメージが、意味作用的な要素が濃く個人的に強い印象を伴った画像・動画として現れる）
- ⑦視覚的にまだ認識したことがなく、言語的にも結びつく言語がない場合（イメージが湧かない）
- ⑧視覚的にまだ認識したことはあるが、言語的に結びつく言語が見つげにくい場合（イメージは湧くが言葉が出ない）
- ⑨視覚的には、今は認識できないし、言語的にも表現が難しい。しかし、記憶の奥には明確に存在する

例えば、①の場合、今現在も過去も物理的にそこに存在し、目や他の感覚で確認することが出来る。それは、眼前のコーヒーであり、カップに入っている。コーヒーの色は暗い茶色または黒であり、口にいられて味わうと、独特の香りとほろ苦い味がする。小学生では、苦くて飲めなかったが、ミルクを入れたり、砂糖を入れたりしながら徐々に馴染み、今ではブラックで楽しめるようになった。コーヒーは、朝の目覚めた時に飲むと目が覚める。

このような、コーヒーのイメージは、一般的であり、視覚的にも言語的にも多くの人々に共通したイメージとなっている。

②の場合同じコーヒーでも、少し様子が異なってくる。目の前にコーヒーあり、コーヒーは過去の記憶の中にある。①のような環境にありながら、過去にコーヒーを飲んだ思い出が鮮明によみがえる。この場合、例としては、亡き父と縁側で毎朝飲んだコーヒーは、当たり前のように続いた日々が今やもう戻らない。そんな苦い思い出と父の声や面影とともによみがえる。また、はじめて付き合った彼女と飲んだ夏の朝のコーヒーは、甘く切ない味としてその時の彼女の美しさとともに記憶によみがえる。また過去の記憶や習慣（スキーマー）から、次の休みに30年来の友人と久しぶりに喫茶店でコーヒーを飲み、互いの空白の時間を埋めようとするとき、私たちは未来をイメージすることができる。また人の名前と顔のイメージ＝人間性の印象が一致するのもこのいい例である。

③の場合は雑誌や書物などの文章や会話から、連合的にイメージを思い浮かべる。例

えば手紙の季節の挨拶はそれぞれの季節のイメージを代表した表現であり、思い浮かぶイメージも一般的に似通っている。またお礼の手紙、挨拶文などは、慣例的でありイメージされる形式やその目的が決まっている。

④の場合は、例えば文学作品に接した時の、ある文章の一節が自分の人生の出来事に連合し共鳴して、強烈に印象に残る。

⑤の場合は、例えば一杯のコーヒーの写真を見たとき、ミルクや砂糖を連合し思い浮かべる。

⑥の場合は、例えば、家族の古い写真をアルバムに見つけた時、懐かしく過ぎた日々をイメージとして思い出す。あるいは、映画やテレビ番組を見ていて、自分の人生や生活のシーンと重ね合わせる。

⑦の場合は、例えば幼児期にはじめて出会う動物や植物、昆虫に子どもたちは驚き、名前を覚えたり、触ったり、飼育したりすることで、徐々に人間以外の生物や世界の様々な様子をイメージとして分類し体系的に整理して理解していく。

⑧の場合は、例えば脳梗塞で言語中枢などに障害が生じた場合、言語的に過去の本人の能力が著しく失われた場合、会話に障害があると、数字や言語の構造は、脳の高度な働きがなければ機能しない。食べることや眠ることまた、場合によってはその人の人生にとって忘れがたい記憶や思いだけがイメージとして思い出される。

⑨の場合は、ヒトとして発達が十分ではない場合、子どもたちは学習や経験が不足しているため、視覚的見えてはいても、その意味作用が理解できない。また大人である場合、まだできていない新築の家を想像したり、芸術家が新しい絵を表現したりすることが例として挙げられる。

またやはり⑦と⑨の場合は、経験が生活の記憶の中で埋もれ、経験してはいるが普段思い起こすことがないイメージ。潜在的なもの。

記憶は、現在と過去をつなぐものであり、私たちは記憶の映像やストーリーをもとに今を生きている。社会的に共通した制度の中で、習慣も過去に学習し理解したイメージを活用して、会話をし、行動している。しかし脳梗塞などの脳疾患を患った場合、上記⑧のように言語中枢がおかされると記憶があっても、うまく表現できないことがある。また、過去の記憶のイメージは、上記①よりも②が、③よりも④が優先される。通時的な時間の把握が難しくなり、共時的な志向が強まる。自分の興味や関心、強く印象に残った記憶のイメージが優先的に浮かび上がる。

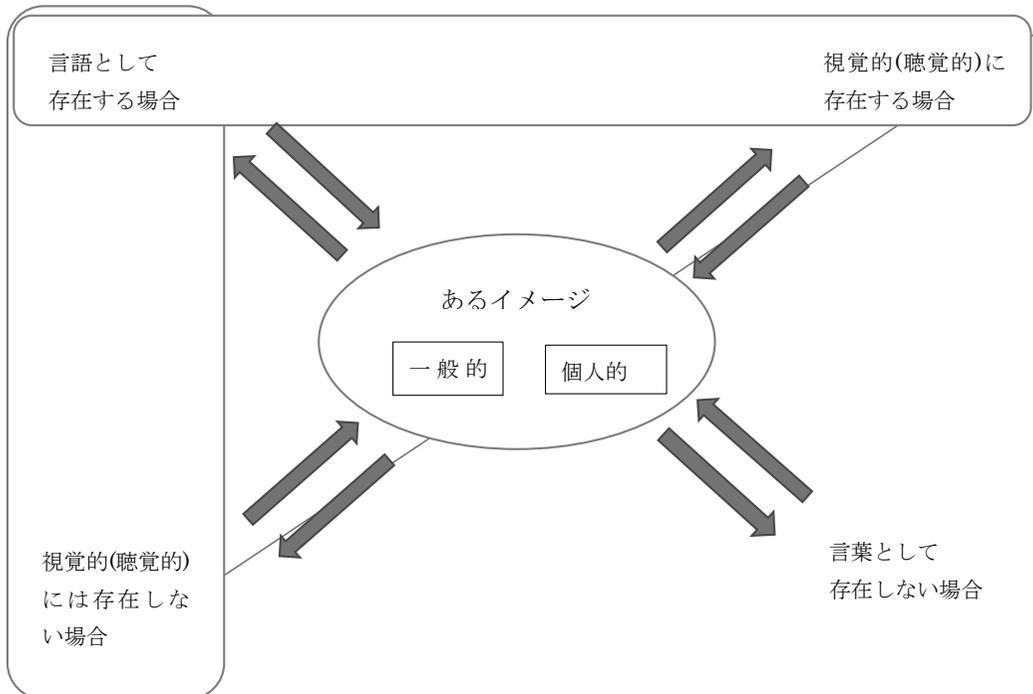
それは、自分の人生において大切な譲れないイメージであり、社会的な価値基準や一般的な規則よりも重視される。

また幼児を含む成長過程の子どもたちの場合、社会生活や人生経験の学習過程であり、映像としては見えても意味作用を経験していないことが、①～⑥のイメージを十分に確立できずに感情の記憶として心に刻まれることもある。ただしこの場合、幼児期のように未発達が多い時期を別に考えると、①は②より優先され、③は④より優先される傾向にある。

成長過程の子どもたちは、新たな技術や情報に接する機会が多く、現在存在していない新しい世界観や新たな経験を重ねる場合も多い。前の世代とは異なる記憶として様々な感情と結びつき、心に刻まれることもある。戦争を体験した世代と知らない世代。バブルを経験した世代と崩壊したその後の世代その場合、価値観や人生観は大きく異なる。したがって子どものイメージの場合、⑥としての傾向を考えることが出来る。

このようなイメージを図にすると以下のようなになる。

イメージの存在の仕方



このように、私たちのイメージは、言語的な恣意的でありながら一般化されたものと、個人的で過去の経験や印象によって強く影響されたイメージが混合し存在している。ソシュール記号学によれば、そういった記憶はまさに恣意的であり、記憶という1つの一般化された思い出や経験と言い換えられる意味作用を構造として持っている。思い出はほろ苦い場合もあれば、思い出すのに辛いこともありうる。これは言語の記号の形式であり世界はこのシニフィアンとシニフィエのまたラングやパロール、連辞や連合の二項の関係から成り立っている。イメージを理解する場合も同様に差異化され入れ替え可能な相対化された体系の概念がソシュール記号学の特徴である。田沼正也エンジニアのための記号論入門ノートには次のように記されている。

—ソシュールは、記号は秩序ある一般化された抽象的システムの一部としてのみ意

味を作ると主張した。彼の意味の概念は、指示的というより純粋に構造的、相対的である：最も優先されるのは、事物よりも関係である（記号の意味は、記号表現に内在する特徴や物質的事物への指示から導かれるというより、他の記号へのシステムの相対関係の中にあると見る）。ソシュールは、記号を‘実在の’または本質的な性質という用語で定義しなかった。ソシュールにとっては、記号は元来、互いを参照するものであった。言語システムでは‘全て関係に依存している’（Saussure 1983, 121; Saussure 1974, 122）。記号は自分自身の上に意味を作らず、他との関係で意味を作る。記号表現も記号内容も純粋に相対的実体である（Saussure 1983, 118; Saussure 1974, 120）。この考えは、理解が難しいかもしれない。というのは、例えば‘木’のような個々の言葉は、我々にとって意味を持つように感じるからである。しかし、その意味はその言葉と共に使われるほかの言葉との関係において、使用される文脈に依存する。

ソシュールは、記号の‘価値’というものはシステム内の他の記号との関係に依存し、記号はこの文脈から独立した‘絶対的な’価値は有していないとした（Saussure 1983, 80; Saussure 1974, 80）。ソシュールはチェスのゲームとの相似性を使い、駒の価値は盤上の位置によって決まると述べた（Saussure 1983, 88; Saussure 1974, 88）。記号は、部分の総和以上のものである。意味作用 —意味されること— は、記号の二つの部分の関係に依存するのに対して、記号の価値は、その記号とシステム全体内の他の記号との関係で決まる（Saussure 1983, 112-113; Saussure 1974, 114）。—

しかしイメージはこの構造の中に位置づけられながら、実は、入れ替えが出来ない感情的な画像であり、映像である。過去の人生に経験した記憶はすべて脳に保管されているわけではない。一般化され、意識しない生活習慣もあれば、忘れられない人生の1ページが誰しもあり、この部分は決して入れ替えはできない。

このことについて野口良平は、アイコン・インデックス・シンボル —概念再定義への試み— の中で次のように記述している。

—ヤコブソンは、この「言語の恣意性」という考え方に共感をおぼえ、この原則の有効性を立証するという目的から、「音と意味の関係」についての研究をすすめていた。しかし、しだいにソシュールの主張の効力がある限界をもつことに気づくようになる。シニフィアンとシニフィエの関係は、たしかに約束にすぎないかもしれない。しかし、現実の日常生活では、そのようなことは必ずしも信じられてはいないのではないだろうか。ドイツ系スイス人の農婦が、かりにこうつぶやいたとしよう。「フランス系の人たちはなぜチーズをさして“fromage”というのだろう。自分たちにとっては“Käse”のほうがずっと自然だというのに」。この農婦のつぶやきは、一見「言語の恣意性」という考えと矛盾するかにも見えるが、実はソシュール自身の考え方よりもさらに徹底した地点を志向しているのではないかとヤコブソンは述べる4)。この事例をあげるヤコブソンの眼目は、指示対象の存在についての共通了解の可能性が信憑されている条件のもとでは、“Käse”のほうが“fromage”よりも「自然だ」と農婦が感じたとしても当然の

ことなのではないか、ということである。「言語の恣意性」の主張は、私たちにとって一見どんなに自明で客観的なものとしてあらわれているような世界像も、ある特定の観点の相関項でしかありえない、という事態に根拠をもっている。もしそのことを見落とすならば、「言語の恣意性」の原理を、特定の観点自体の否定、というあり方と結びつける考え方も当然、現われることになる。しかし、ヤコブソンはここで、シニフィアンとシニフィエの恣意性、という考え方を支え、その源泉となっているのは、実はその特定の観点にほかならないのであって、両者は矛盾・対立の関係ではなく、むしろ相補的な関係を示すものなのではないか、とみている。ヤコブソンの直観は、正鵠を射たものといわなければならない。シニフィアンとシニフィエの一对からなる「言語（ラング）」は、言語を使用者の意図、関心から独立した理念的な対象とみる限り、存在理由をもつ。しかし、それはあくまでも理念的な存在であるにすぎず、実際に人間同士の間で用いられている言語（「パロール」）とは、区別されるものである。シニフィアンとシニフィエの関係が原理上、恣意的（人間の意図とは独立）であるとしても、実際のところは、両者の間に何らかの意図を介した関係が与えられない限り、決して現実の言語活動は成立しえないからである。「わたしはあなたが好きです」という表現は、原理上、いくらでも別の言い方に置き換えることができる。しかし、たとえ他の表現に置き換えたとしても、そこで言われようとしていること（意図）が変わってしまう、というわけではない。シニフィアンとシニフィエの恣意性は、むしろ、言語使用者の意図によって利用されるべき道具の対象であると言うことができる。ある種の意図が存在すること、そのことこそが、シニフィアンとシニフィエの恣意性を「保証」しているのであって、決してその逆ではないのである。形式としての言語と、現実に用いられている言語の区分を照らし出す装置としてヤコブソンが見出しているのが、パースの記号論である。シニフィアンとシニフィエの恣意性、という言語の形式は、それを道具として用いる人間の意図との相関関係に置かれることで、はじめて意味をもつといえる。言語使用の実態が示すのは、実はそのことにほかならない。パースは、言語を一種の道具（記号）とみる立場に立つ。ソシュールが断続（恣意性）をみるところに、彼は連続（類似性、因果性、約定性、という三通りの関係）をみる。さらに、この諸関係をそれぞれ表示する作用を、アイコン（性）、インデックス（性）、シンボル（性）、とよぶことで、現実の言語活動の用法（ソシュールが「パロール」とよんだもの）の検討に道を開くことになる。—

2. パースの記号論

アメリカの哲学者チャールズ・サンダース・パース（Charles Sanders Peirce, 1839-1914）は、プラグマティズムの実用的意義の観点から「記号論（英：semiotics）」を構想した。ソシュールとほぼ同時代人であるが、その記号学／記号論の創出に関して相互の影響関係は存在しない。

ソシュールによれば、記号は「シニフィアン（意味するもの、記号表現）」と「シニフィエ（意味されるもの、記号内容）」という二つの構成要素から成り立つ。この両者の恣意的な結びつきからなる諸記号が言語における差異の体系として存在する、また、

言語を（諸単語の集積としてではなく）差異の体系と捉える。

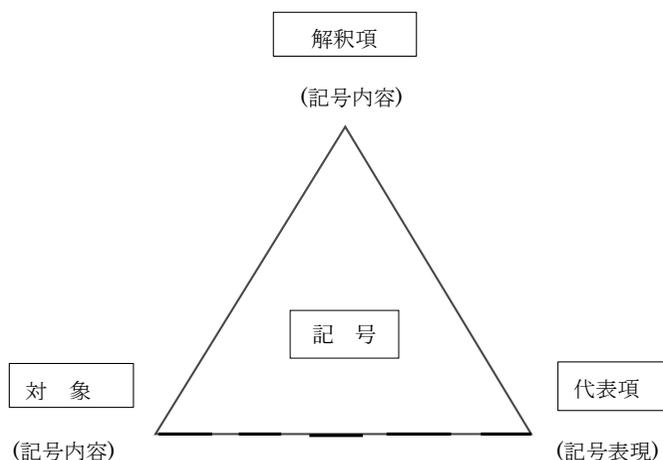
他方、パースは記号を類似、指標、象徴の三種類に分類し、それぞれ順に「アイコン」「インデックス」「シンボル」という呼称を与えた。

ソシュールが、記号学を提唱したころ、実用主義哲学者であり論理学者であるパースが記号論を提唱した。ソシュールの2項対立に対して、パースは3項の関係を提案している。

- 代表項 (The Representamen) : 記号の形 (必ずしも物質的でない) ;
- 解釈項 (An Interpretant) : 解釈者でなく、むしろ記号により作られる観念 ;
- 対象 (An Object) : 記号が指示するもの。

パースによれば '記号は...、[代表項の形で] ある観点またはある資格で誰かにとって何かを表すものである。それは誰かに語りかける、つまり人の心に同等の記号かまたはもっと展開された記号を生み出す。それが作り出す記号を、最初の記号の解釈項と私は呼ぶ。それはなにかを、つまりその対象を表す。それは対象を全ての局面ではなく、'代表項のグラウンドと呼ぶ一種の観念に関連させて表現する' ((Peirce 1931-58, 2.228))。代表項、対象と解釈項の間の相互作用は '記号過程' と呼ばれている ((同上, 5.484))。パースの記号モデルでは、'止まれ' の交通信号は次のように構成される: 交差点の赤信号 (代表項); 止まっている自動車 (対象) そして赤信号は自動車が止まらなければならないことを指示しているという観念 (解釈項) と記号は定義される。

記号の3項モデル



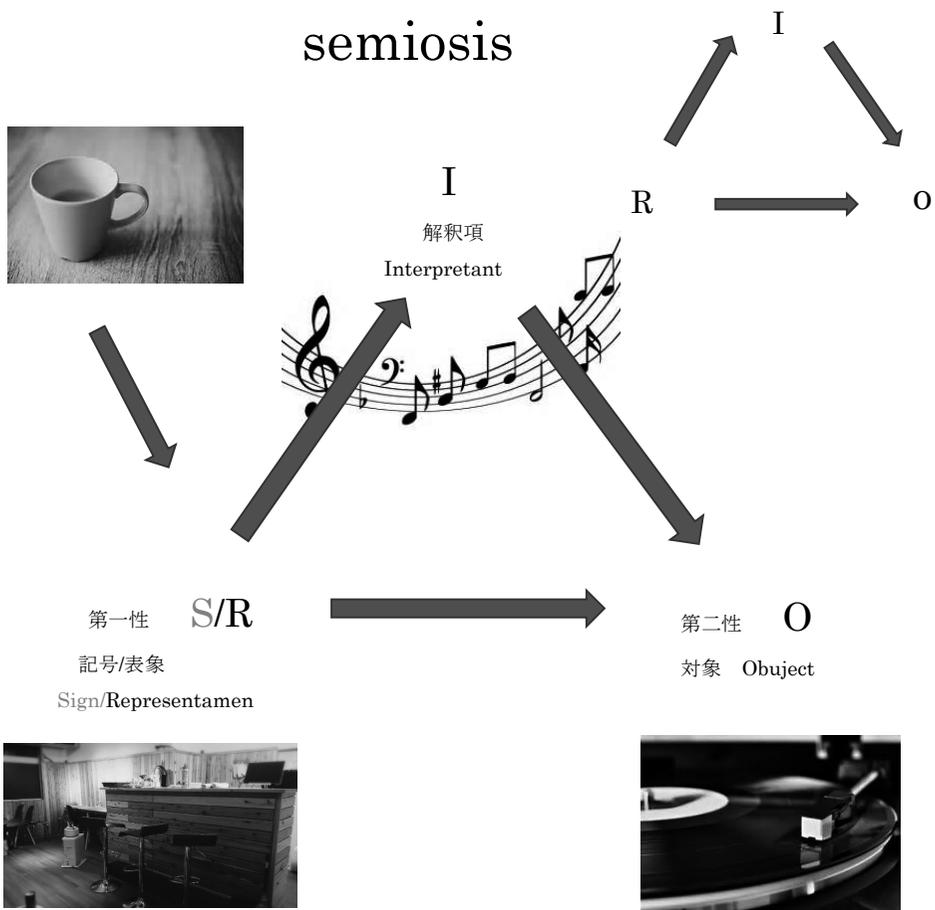
また野口はパースの記号モデルを以下のように解説する。

—パースの記号モデルは、対象または指示物を含んでいる —それは勿論ソシュールのモデルには直接現れてこない。代表項はソシュールの記号表現に、また解釈項は、意味としては記号内容に似ている。しかし、解釈項は記号内容とは異なる性質を持っている

る：それ自身、解釈者の心の中での記号である。

パースは次のように記している。‘記号... は誰かに語りかける、つまりその人の心に同等または多分もっと展開された記号を生成する。それが生みだす記号を最初の記号の解釈項とよぶ’ ((Peirce 1931-58, 2.228))。最初の解釈は全て、再解釈されうる。記号内容自体が、記号表現の役割をはたすということは、辞書を使っていて、ある言葉の定義の中で使われている言葉を調べているうちに最初の言葉から離れてしまうという経験を持っている人にとっては分かり易いだろう。

この概念は、ポスト構造主義者によって、それは急進的に展開された。パースのモデルに関連して、後の理論家により言及されたもう一つの方法は、双方向的思想という考えである。これは部分的にはパースが過程として‘記号過程’を強調したことから生じたものであり、ソシュールが共時的な構造を重視したのと対照をなしている。‘全ての思考は問答体の形式である。ある事例に関する君の認識は、自己の同意を得るためもっと深い認識に訴える’ とパースは主張した (Peirce 1931-58, 6.338)。中略 パースの記号論では、「記号は、それ自身とは別の何かを表すものである」と定義される。ソシュールでは「記号は、何かを意味するものである」である。



朝のコーヒーショップで、コーヒーを飲んでいるとまばゆい日の光が差し込んでくる。このような状況や条件を記号と取れば、それは、それ自身とは別のことを表す。

例えばそれが、今日は1日いい天気で素敵な日になりそうだ。このとき日差しは朝の爽快さを想像させる。そして、さわやかな朝のイメージは、心地よい音楽のリズムを思い起こす。

ソシュールの記号モデルの用語を使えば、代表項は記号表現、対象および解釈項が記号内容にあたる。p.11の記号の3項モデルの図で代表項と対象の間が点線なのは、それらは直接、関連せず、解釈項を介して結ばれているからである。解釈項は、私達が記号を認識した時、それを対象に結び付ける思考方法である。記号を認識し、それから解釈項を介して、対象を想起していくプロセスを記号過程 (semiosis) と言う。 中略

記号は記号負荷体以上のものである。記号表現や代表項は、(言葉の話された形式や書かれた形式のように) 記号が顕現する形式であり、一方、記号は意味に富む総体である。パースは、いくつかの論理的な分類学を提案した。 中略

ソシュールは言語記号の恣意性に焦点をあてたが、恣意的な象徴記号のもっとはっきりした例は数学である。数学は、外部世界に言及する必要はまったくない：その記号内容は明白に概念であり、数学は関係のシステムである (Langer 1951, 28)。 中略

パースは、象徴記号を次のように捉えていた。‘法則、通常は観念の連合によって表す対象を示す記号であり、法則は、象徴記号がその対象を指示するものとして理解させるように動作する’ (Peirce 1931-58, 2.249)。我々は、象徴記号を‘規則’または‘習慣的な連想’によって理解する ((同上, 2.292, 2.297, 1.369))。‘象徴記号は、その象徴記号を使用する動物の観念によりその対象と接続され、それなしではそのような接続は存在しない’ ((同上, 2.299))。‘記号が構成されるのは、単にまたは主にそれがそのように使用されまた理解されるという事実による’ ((同上, 2.307))。象徴記号は‘解釈項がなければそれを記号として成立させる特性を失うであろう’ ((同上, 2.304)。象徴記号は‘慣習的な記号かまたは(獲得または生まれつきの) 習慣に依存する記号である’ (同上, 2.297)。‘すべての言葉、文、本および他の慣習的な言葉は象徴記号である’ (同上, 2.292)。

上述のようにパースはソシュールの恣意性を数学の概念に例えている。また記号群の分割と細分割を行っている。しかしこの分類は大変精緻であり、詳細は次の機会に論ずるとして、本稿ではパースのセミオーシスをソシュールの二重性の原理が作る上げた相対的な体系＝形式的な構造的な世界を、実際に生き、経験を経ながらそれぞれの記号や関係を個人的に感じる段階で解釈項という概念を導入する。そのことで私たちは、記号を自分の意志により選択する過程として考え、その結果個々に象徴的な記号として考えていることを理解する。

数字一つ一つが、相対的な差異の体系ではあっても、一つの数字や数字またその並びが、例えば子どもの誕生日であったり、亡き両親の命日であったり、銀行口座の暗証番号であれば、それぞれにパーソナルな新たな解釈が生じ、また次の連想(連合)と結び

特に造形表現については、個性を表現することが大きな目的であり、自分らしさやオリジナリティー溢れる表現が求められる。造形表現は、先ず頭に浮かぶイメージを絵に描いたり、模型をつくったりする。次にどうやってイメージした形になるのかなどの過程を経て、試行錯誤しながら具体的な形にしていく作業だが、これは自分の記憶や経験から印象に残った脳内に湧きおこったイメージの連合的なつながりを、新たな素材や形に置き換え行く作業であるとも言える。ここでは記憶のイメージは、紙や粘土と言った実際の空間に存在する新たなイメージとして存在することになる。私たちはこの表現活動＝パロール活動をパースの解釈項と言う概念を導入することで、解釈項の連鎖＝記憶のイメージを作り上げ、その積み重ねが個性や自我を形作る。P. 8 イメージの存在の仕方では、特に社会経験のまだ浅い幼児時期には、私たちは言語機能が未熟である場合、私たちのイメージの方向性は、一般の自我の形成された大人とは違う形になって現れる。

本学は、保育者を育成する養成校である。将来保育者になる学生は、実習の際に部分実習並びに責任自習を行わなければならない。この時に指導案を作成して指導することが義務付けられている。本学学生の場合、指導案作成の一斉指導の内容では、造形を取り上げる場合が多い。ここでは上記イメージについての考察を踏まえ、イメージの伝え方について考えてみる。

指導案の内容としては、導入の後に、実際に子どもたちにその時につくる材料の説明と作り方などを展開として、記述する。展開の中では絵を描いたり、造形物を製作するのに、子どもたちに目指すべきあるイメージを伝えていかなければならない。こんなものを作ろう。こんなものを描こうと、ねらいを達成するため、また個性が溢れる作品作りのため、保育指導を行うことが求められる。上述したように個人のイメージは、言語的に同じものであっても人により違いがある。また場合によっても同じ言葉が、異なったイメージに結びつくこともある。

導入は、まず子どもの成長過程が的確に把握されなければならない。

クラス個々の子どもの成長や造形における発達の状況、今まで経験した造形の作業や材料などを踏まえ、適切な教材設定が求められる。

次に造形製作をする際には、生活していく中で今日の前にある季節や行事などが子どもたちにわかりやすく伝わるのが求められる。子どもたちはまず、季節や季節を代表するイメージを言葉とともに認知する。春ならば、さくらの花、それは淡いピンク色。入園や入学の時期。ひな祭り、様々な花が咲く季節。と言うように毎日の生活の中で自然と触れ合い、目や香りや手触りといった五感を通してモノと名前そしてそれが意味する内容との対応関係をしっかりと確立していけるようにする。このことは、視覚的に経験した実際さくらを、記憶にイメージとしてとどめ、さくらの意味作用が次のピンク色のイメージと連合する。ピンク色の花は、かわいらしい。かわいいのは、花。花にはつつじやモクレンなど様々な記憶にイメージされる記号との連鎖がおこる。3歳は、言葉

の爆発時期と呼ばれ、毎日数語づつ言葉を覚えていく頃である。豊富なイメージはこの時期の豊かな経験としっかりしたこの過程が記号学の二重性を形作る第一歩である。このような日常的なものの名前と意味作用（シニフィアンとシニフィエ）は、既に行われている連合作用を概念として形作る基礎となる。

次に、多少の発達の相違はあるが一般には、幼児期においては3歳、4歳はまだ描画の発達過程においてはなぐり描きの時期から象徴期であり、イメージを形として再現するために覚えたてのスクリブルを組み合わせ、覚えたイメージと線の形を試行錯誤して結びつけている時期である。一見無計画になぐり描きの延長であっても、記憶したまっすぐな線やくねった線、四角い線や三角の線など線の種類と組み合わせる形を何度も描くことにより延滞模倣できるように繰り返している。この時期は、音としての単語と、意味作用そしてそれを形として表現する記号を試行し、線の組み合わせをと構造化しようとする時期である。

様々な事物、生き物との出会いの中で、この構造化を次第に私たちの持つ一般的な社会の構造に近づけていく。

4歳から5歳にかけては、覚えたスクリブルを使って、目に見える形に近づけようとして頭足人を描く。頭足人は初めて出現した記号である。親と子どもは、はじめて共通の記号でパパ、ママといった言葉とともにその表現を共有する。次第に家や雲、花や蝶、地面や空と言った概念的な形を描くようになり、図記号（シェーマ）と言われる。

図記号はまさに、私たちが記号の構造の中に組み込まれる象徴的な時期である。先述の記号学の二重性の構造はこの図記号という概念の獲得により可能となる。

その後の描画活動を通して、子どもたちは、写実期に向けて3次元で目に見える形を2次元で再現しようとする。記憶した形、体験した思い出を、その思いとともにイメージとして画面に定着させようとする。その体験はいわば一般的なものであり、表現される線描も発達の過程の共通のものかもしれない。けれども実際に絵を描いてみると、みんな同じ絵にはならない。子どもたちは、生活の同じシーンであっても関心の度合いも、表現する場面も違ってくる。表現とは、心に強く残った印象を形あるものとしてほかの人に伝える作業である。様々な場面の中でその子が伝えたい、描いてみたいといった意味作用を強く感じたモチーフを、自己の表現を探りながら見つけようとする。

これは、先述のパースの解釈項に基づき考えられる意味作用が個人によって連鎖する仕組みと同じものをとらえることが出来る。

つまり幼児期の子どもの表現は、一般的な構造的なソシユールの二重性を構築する活動を描画表現の基礎を通して行なっているものの、表現そのものは、個人の経験から育まれるイメージを大切に、心の思いを伝えようとする。私たちはまずこの構造は、一般と個人というソシユールの二重性に内包されながらも、イメージの独自性は一方で

パースの解釈項の設定に見られるようなパーソナルな自分自身の方向性も形作る。私たちは常に子どもたちの内部に社会的な発育とともに獲得した記号学的な二項対立的つまりソシユール的なイメージする力と、一方で個人的な経験を重ねて、作りあげられたパーソナルなつまりパースの記号論的なイメージする力の双方を探っていく必要性に目を配らなければならない。

本学学生の体力について

A Study on Physical Fitness of Teikyo Gakuen Junior college students

キーワード：健康 新体力テスト 身体活動

井 上 聖 子

I はじめに

高齢化社会の時代を向かえ、誰もが一生元気な毎日を送りたいと願っているはずである。未永く健康な生活を送るためには、日常生活の過ごし方が大切である。つまり適切な運動、栄養バランスの良い食事、適当な休養と睡眠と言ったいわゆる健康の3本柱が重要になってくる。

そんな現代社会は、機械化、自動化などに伴い、生活を快適にしてきている。しかしこの利便化は、私たちの生活の中から身体活動量を激減させたことも事実である。また食生活においては、ライフスタイルの多様化に伴い、外食が増え、食事の洋風化も進み、栄養バランスが崩れていることも多くなっている。このように豊かな生活は、一方ではいろいろな弊害をもたらしている。特に身体活動量の減少は、体力の低下や肥満、若年の生活習慣病、精神的ストレスなど、様々な健康問題を引き起こしている。子どもたちの体力においても、1980年代前後をピークに低下しており、その問題が指摘されて久しい(植田, 2002)。小林(2008)は、体力低下は脳の働きや意欲の低下にもつながっていると指摘している。逆に身体活動量が多い者や、運動をよく行っている者は、生活習慣病の罹患率や死亡率が低いこと、また、身体活動や運動が、メンタルヘルスや生活の質の改善に効果をもたらすことが認められている(厚生労働省, 2013)。

体力においては、思春期から青年期にかけて一生の中で最も発達するといわれている(湯浅ほか, 2001)。佐藤ほか(1999)は、高齢化社会の中で、10歳代、20歳代の体力レベルにも十分注意する必要があると述べている。吉田(2010)は、若年者の体力水準が低下することにより最も心配されるのは、高齢者となった時の健康状態であると述べている。つまり青年期での身体活動量や生活習慣は、その後の壮年期の健康に大きな影響を与えると考えられる。今後、生活の利便化や生活様式が変化する中で、ますます身体を動かすことが減っていくものと考えられる。そうした生活は、健康に大きな影響を与えることになる。生涯、生活の質QOLや日常生活動作ADLを高い水準で生活できるようにするためには、青年期から健康に関心を持つことは必要不可欠になる。しか

しながら基本的な生活習慣や運動習慣は、幼児期から形成されるものである。生涯にわたる健康の基礎は、幼児期にあると言っても過言ではない。その大事な時期に関わる保育者は、保護者とともに健康な生活を送るための意欲や態度を育てる重要な役割を担うことにもなる。

本学は、保育者養成校である。子どもの健康を維持増進できるよう身体活動量を確保するためには、まず保育者が積極的に身体活動を行うことである。それとともに規則的な生活習慣を送ることが大事である。そのためには、学生自らの体力のレベルや生活習慣の現状を知ることが必要となってくる。このことは、運動を行う上での目標や生活習慣の見直しを図ることに役立ち、学生自身の健康のみならず、子どもたちの健康の維持増進にも大きな影響を与えることになる。

そこで本研究は、学生の体力テストを行うことにより、学生自身の体力の認識や健康に対する見直しのきっかけにするとともに、その結果を分析することにより、学生が健康的な生活習慣を確立できるような支援策の基礎データを得ることを目的とする。

II 研究方法

1. 調査対象：新体力テストは、本学2年生体育理論受講生72名中欠席学生を除く66名で、そのうち女子学生は55名、男子学生は11名である。
2. 測定時期：平成28年10月
3. 測定方法及び測定項目：短期大学2年次生にあたるため、文部科学省が定める新体力テスト実施要領（12～19歳対象）に準じ、20mシャトルラン以外の握力・上体起こし・長座体前屈・反復横跳び・立ち幅跳びを測定した。

III 結果および考察

1. 新体力測定結果

学生が自らの体力を知るため、新体力テストの握力、上体起こし、長座前屈、反復横跳び、立ち幅跳びを測定した。その結果を平均値で表に示したものが、表1である。20mシャトルランは、事前の調査でほとんどの学生が日頃運動していないことと、1年次の保育の表現技術（体育）の授業でも、持続的な能力は落ちてきていると学生自身が自覚しているため、測定はしていない。

表1 新体力テスト結果

	握力 右 (kg)	握力 左 (kg)	上体起こし (回)	長座体前屈 (cm)	反復横跳び (回)	立ち幅跳び (cm)
女子学生	26.31±4.42	24.45±3.72	20.00±5.76	46.12±9.38	47.60±8.00	159.67±21.51
男子学生	43.35±4.93	39.31±7.18	25.09±7.03	41.45±13.66	52.18±7.97	212.27±23.38

(1) 握力

握力は、筋力の評価として測定される。本学女子学生の握力右の平均値は、 26.31 ± 4.42 kg、左が 24.45 ± 3.72 kgであり、男子学生の右は 43.35 ± 4.93 kg、左が $39.31 \text{kg} \pm 7.18$ である。最高値は、女子学生の右が34.1kg、左が33.0kgであり、男子学生の右が50.1kg、左が45.7kgである。最低値は、女子学生の右が17.7kg、左が18.0kgであり、男子学生の右が33.0kg、左が27.0kgである。平成28年度の全国の平均値は、まだ文部科学省（スポーツ庁）から発表されていないため、平成27年度の全国平均値と本学学生の平均値とを比較する。握力は、表1では左右の値が分かるよう両方の値を示したが、文部科学省では、左右の平均値で表しているため、平均値で比較すると、女子学生は 25.38 ± 4.17 kg、全国平均値では 27.79 ± 4.97 kgである。男子学生は、 41.33 ± 6.36 kg、全国平均は 46.33 ± 7.03 kgと、男女とも全国平均値より低い値となっている。特に男子学生は、全国平均値より約5kgも下回っている。個々の値を見ても全国平均値を上回っている学生は、女子学生は14人で25.5%、男子学生は1人で9.1%しかおらず、特に男子学生の握力の弱さが表れている。石田ら（2007）は、アルツハイマー型認知症の高齢者は、握力が低いほど摂食嚥下障害の重症度が高くなると報告している。また吉田（2010）は、握力は全身の筋力と関係があると述べており、握力が低い値を示すと、高齢者特有の筋力不足のためにおこる腰や膝関節の障害が、より早い年齢で発生する可能性があるとも述べている。握力は比較的低下しにくい体力要素でもあるため、本学学生の握力が全国平均値より低い値を示していることは、大きな問題であり、早急に改善すべき項目であると考えられる。

(2) 上体起こし

上体起こしは、筋持久力の評価として測定される。本学女子学生の平均値は、 20.00 ± 5.76 回であり、男子学生は 25.09 ± 7.03 回である。最高値は、女子学生が39回であり、男子学生が35回である。最低値は、女子学生が0回であり、男子学生が14回である。全国平均値は、女子が 21.20 ± 5.22 回であり、男子が 29.42 ± 5.65 回である。男女とも全国平均値より低い値を示しているが、女子学生は、ほぼ全国平均値と同じ値を示している。しかし、女子学生の中には1名であるが、1回も起き上がれない学生がいる。男子学生の平均値は、全国平均値より4回ほど低い値を示しており、20回超えない学生は、3人もいる。上体起こしは、腹筋とつながりがある。腹筋は、体幹部の姿勢維持に大切な筋肉である。またこれを鍛えると腰痛の予防にもなる。腹筋を鍛えておくことは、保育者の職業病の1つともいえる腰痛対策にもなる。このため学生時代から腹筋を鍛えるようなトレーニングを行うよう、指導する必要性が認められる。

(3) 長座体前屈

長座体前屈は、柔軟性の評価として測定される。本学女子学生の平均値は、 46.12 ± 9.38 cmであり、男子学生は 41.45 ± 13.66 cmである。最高値は、女子学生が58.0cm

であり、男子学生が55.0cmである。最低値は、女子学生が16.0cmであり、男子学生が14.0cmである。全国平均値は、女子が 44.57 ± 9.02 cm、男子が 45.19 ± 10.19 cmである。長座体前屈においては、女子学生が全国平均値を1.55cm上回っているが、男子学生は3.17cm下回っている。男子学生は、11名の測定者であるのに対し、2名の18.2%も10cm代がいる。柔軟性は、加齢とともに低下するが、運動不足もその原因の一つとなる。柔軟性がないということは、身体が硬く筋肉が動かないため、基礎代謝の低下や血行不良も引き起こす。山元（2011）は、柔軟性は心筋梗塞や脳卒中など心臓血管系の発症リスクとなる動脈硬化と関係があると報告している。このため健康で元気に長生きをするためには、日頃から運動を行うことが大切である。また泉ら（2007）は、柔軟性が劣る場合は腰痛を発症しやすいと報告している。腹筋と同様に、柔軟性は腰痛予防にも効果があるため、まずはストレッチなどを日常生活の中に取り入れ、柔軟性を高めていくことが必要となってくる。

(4) 反復横跳び

反復横跳びは、敏捷性の評価として測定される。本学女子学生の平均値は、 47.60 ± 8.00 回であり、男子学生が 52.18 ± 7.97 回である。最高値は、女子学生が69回であり、男子学生が66回である。最低値は、女子学生が31回であり、男子学生が39回である。全国平均値は、女子が 45.92 ± 6.92 回であり、男子が 55.92 ± 6.66 回である。反復横跳びも長座体前屈と同様に、女子学生は全国平均値を1回ほど上回りほぼ同じような値を示しているのに対し、男子学生は4回近く下回っている。敏捷性は簡単に言うと、身体を自分の思うように動かせることである。日頃から身体を動かすことがなければ、当然敏捷性も衰える。日常生活の中で、素早く動いたりすることは滅多にはないが、敏捷性が高いことは、今後の転倒予防につながる。特に老年期での転倒は、骨折を伴うことが多く、寝たきりになる要素にもなりかねない。また保育者を目指している学生としては、子どもと関わる中で敏捷性は必要不可欠なものである。特に全国平均値を下回っている男子学生は、日頃からの運動を心掛けることが必要であることが示唆される。

(5) 立ち幅跳び

立ち幅跳びは、瞬発力の評価として測定される。本学女子学生の平均値は、 159.67 ± 21.51 cmであり、男子学生は 212.27 ± 23.38 cmである。最高値は、女子学生が200.0cmであり、男子学生が240.0cmである。最低値は、女子学生が120.0cmであり、男子学生が180.0cmである。男女とも最高値と最低値の差は、大きい。全国平均値は、女子が 168.13 ± 22.34 cmであり、男子が 227.95 ± 22.62 cmである。男女とも本学学生の方が、全国平均値よりも低い値を示している。標準偏差値を見ると、他の測定項目より、本学も全国平均値と同様に、ばらつきが大きいことがわかる。千葉（2009）は、身長が高いこと、すなわち身体重心が高いと有意にはたらくと報告している。熊野（2014）は、女子学生において、立ち幅跳びの跳躍距離は身長、体重など

の体格は影響せず、個人の有する跳躍力や下肢筋力が直接影響すると報告している。本学の場合、女子学生は身長が一番低い学生が最低値を出しているが、男子学生は逆に一番身長が高い学生が最低値を出している。最高値に関しても、身長の高さには比例していない。よって本研究は、熊野（2014）と同様な結果を示したことになる。立ち幅跳びは、立位静止状態から両脚跳躍運動であり、下肢脚力を大きく反映する測定項目である。このため本学の測定結果は、身長より、下肢脚力の問題であることがわかる。

老いは脚からと言われるように、加齢による筋力の低下は、上肢より下肢の方が大きい（中谷ほか，2002）。そのため老後、寝たきりにならないよう他の測定項目同様に、学生生活の中に運動を取り入れることの重要性を認識する結果であると言える。

2. 新体力テスト測定項目間での関係

各測定項目との関係を検討するため、Pearson の積率相関係数を算出した。

(1) 握力と他の測定項目との関係

握力は、吉田（2010）が全身の筋力と関係があると述べているため、各測定項目と相関関係を見ることにする。

図1-aと図1-b、図2-aと図2-bは、男女別に、握力と上体起こしとの関係を示した図である。握力右と女子学生の上体起こしとの間には、 $r = 0.266$ ($p <$

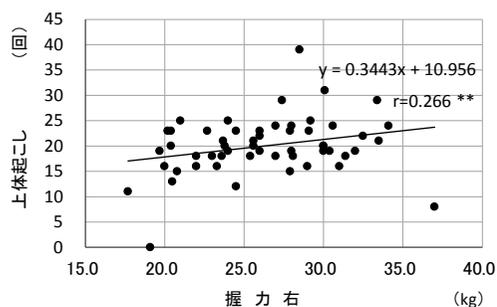


図1-a 女子学生の握力右と上体起こし

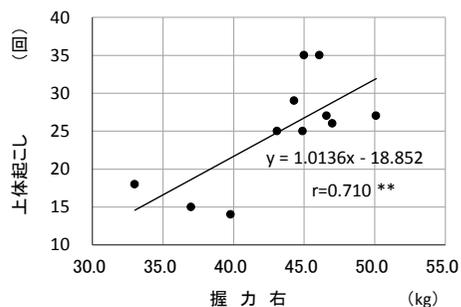


図1-b 男子学生の握力右と上体起こし

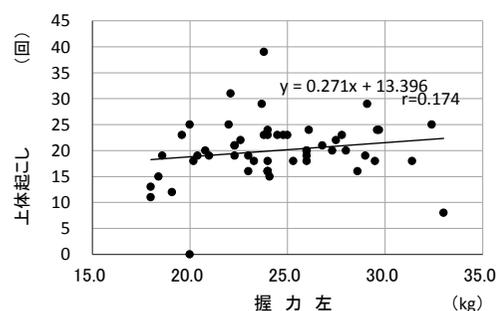


図2-a 女子学生の握力左と上体起こし

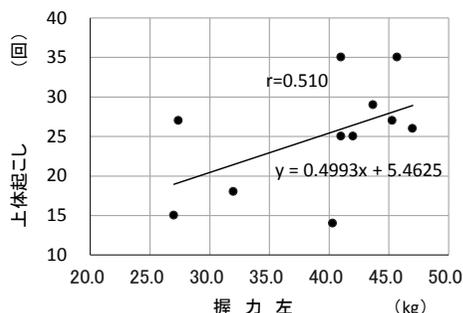


図2-b 男子学生の握力左と上体起こし

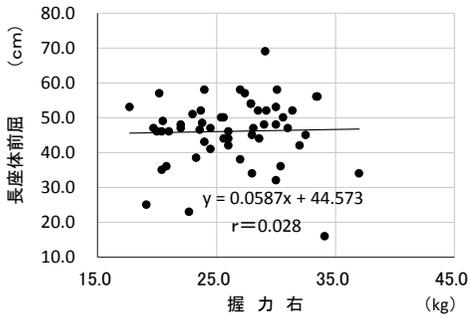


図3-a 女子学生の握力右と長座体前屈

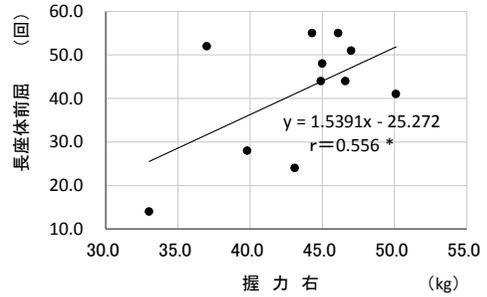


図3-b 男子学生の握力右と長座体前屈

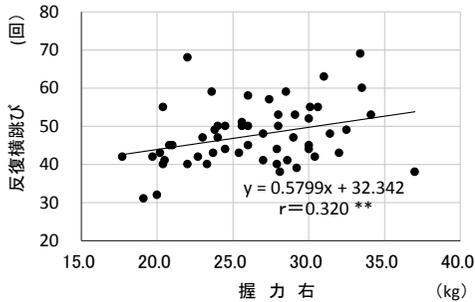


図4-a 女子学生の握力右と反復横跳び

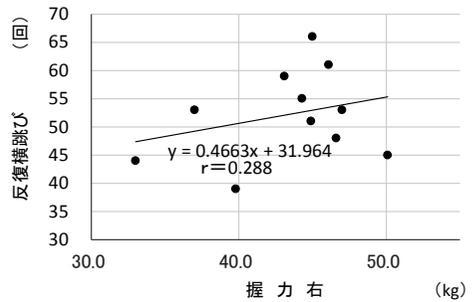


図4-b 男子学生の握力右と反復横跳び

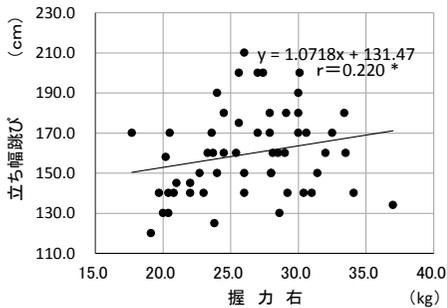


図5-a 女子学生の握力右と立ち幅跳び

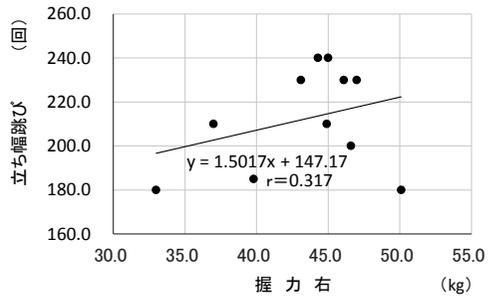


図5-b 男子学生の握力右と立ち幅跳び

0.05) であり、男子学生は $r = 0.710$ ($p < 0.05$) と男女とも有意な正の相関関係が認められる。これに対して握力左は、男女とも上体起こしとの有意な相関関係は認められない。これは、右利きの学生が多いため握力右と上体起こしの結果が、相関関係を示したものと考えられる。

このため、本研究では握力右と他の測定項目との関係についてみることにする。図3-aと図3-b～図5-aと図5-bは、男女別に握力右と各測定項目との関係を示した図である。女子学生においては、反復横跳びが $r = 0.320$ ($p < 0.05$)、立ち幅

跳びが $r = 0.220$ ($p < 0.10$) と有意な正の相関関係が見られる。男子学生においては、長座体前屈のみ $r = 0.556$ ($p < 0.10$) と有意な正の相関関係が見られる。男子学生は、人数が少ないこともあり有意な相関関係はみられないものの、回帰直線が右上がりの傾きのため、男女とも握力と全身の筋肉とは、少なからず関係があることを示唆している。

(2) 握力以外の測定項目との関係

握力以外の測定項目との関係についてみる。図6-aと図6-b～図11-aと図11

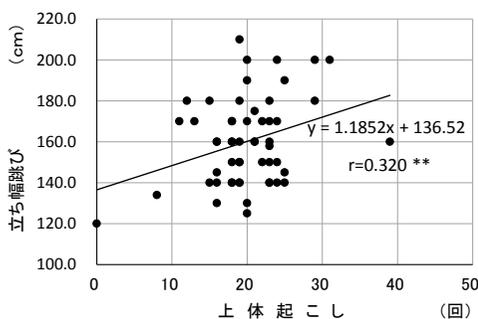


図6-a 女子学生の上体起こしと立ち幅跳び

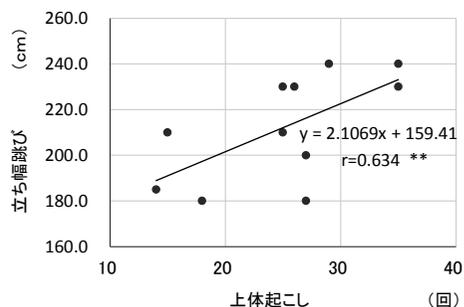


図6-b 男子学生の上体起こしと立ち幅跳び

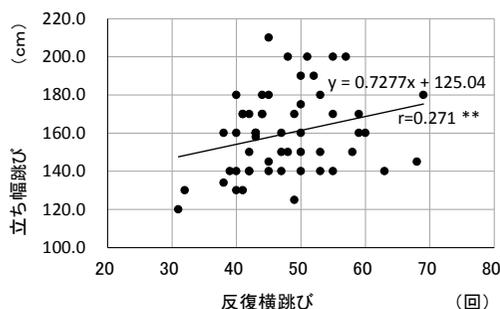


図7-a 女子学生の上体起こしと立ち幅跳び

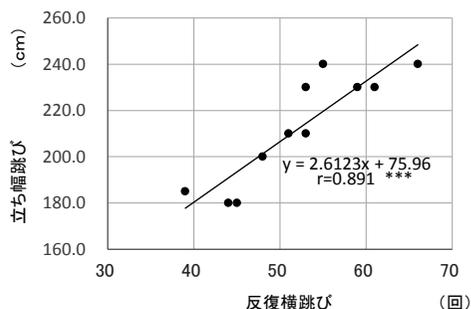


図7-b 男子学生の上体起こしと立ち幅跳び

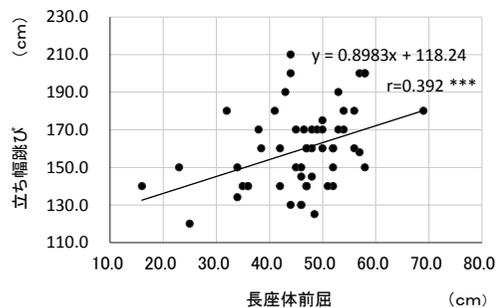


図8-a 女子学生の上体起こしと立ち幅跳び

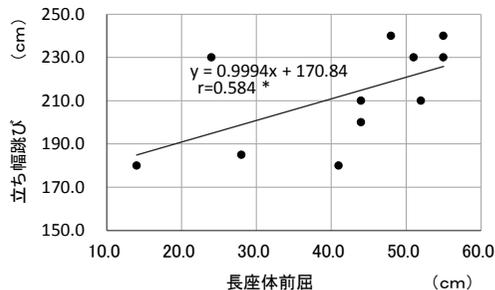


図8-b 男子学生の上体起こしと立ち幅跳び

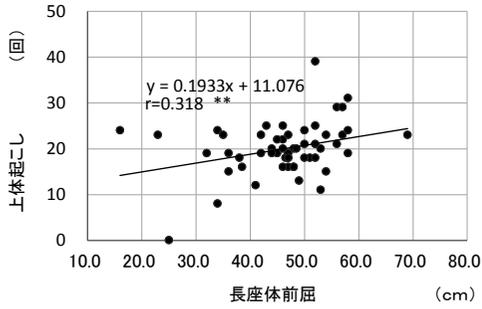


図9-a 女子学生の長座体前屈と上体起こし

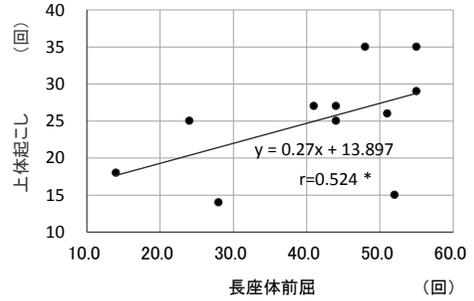


図9-b 男子学生の長座体前屈と上体起こし

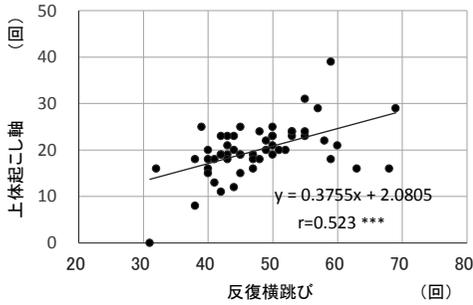


図10-a 女子学生の上体起こしと反復横跳び

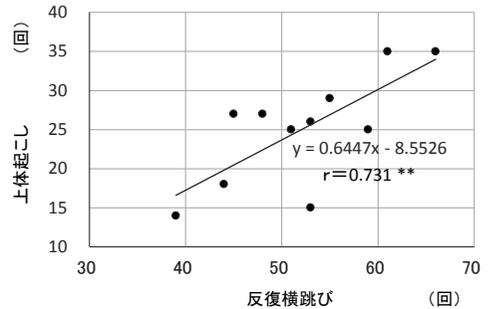


図10-b 男子学生の上体起こしと反復横跳び

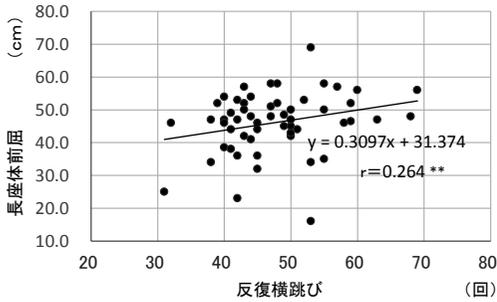


図11-a 女子学生の長座体前屈と反復横跳び

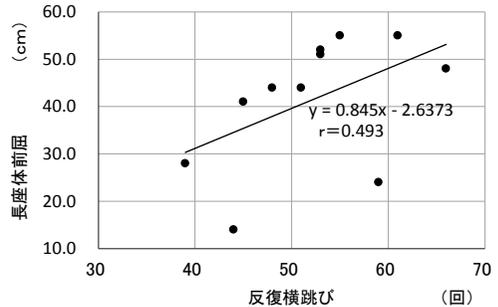


図11-b 男子学生の長座体前屈と反復横跳び

— bは、男女別にそれぞれの関係を示した図である。

女子学生においては、上体起こしと立ち幅跳びは $r = 0.320$ ($p < 0.05$)、反復横跳びと立ち幅跳びは $r = 0.271$ ($p < 0.05$)、長座体前屈と上体起こしは $r = 0.318$ ($p < 0.05$)、上体起こしと反復横跳びは $r = 0.523$ ($p < 0.01$)、長座体前屈と反復横跳びは $r = 0.264$ ($p < 0.05$) と、全ての項目との間に、有意な正の相関関係が見られる。

男子学生においては、上体起こしと立ち幅跳びは $r = 0.634$ ($p < 0.05$)、反復横跳びは $r = 0.891$ ($p < 0.01$)、長座体前屈と立ち幅跳びは $r = 0.584$ ($p < 0.1$) 長座

体前屈と上体起こしは $r = 0.524$ ($p < 0.10$)、上体起こしと反復横跳びは $r = 0.731$ ($p < 0.05$) と、それぞれ有意な正の相関関係が見られる。長座体前屈と反復横跳びは、相関関係は見られないものの回帰直線が右上がりの傾きのため、男子学生も比例する傾向は見られる。川上ら (2004) は、筋力が大きいほど柔軟性が高いと指摘している。本研究でも長座体前屈と他の項目と、有意な正の相関関係にあることが多く、川上ら (2004) と同様な結果を示している。

このようにそれぞれの測定項目との関係は、右上がりの相関関係が見られる。つまり一つ測定結果が低い項目があると、他の測定項目の結果も低いこと示唆される。このため簡単に短時間で自分の体力を認識するためには、どれか1つの項目を測定するだけでも、簡易的に把握できるものとする。

IV 結 論

本研究は、学生の新たな体力テストを行うことにより、学生自身の体力の認識や健康に対する見直しのきっかけにするとともに、その結果を分析することにより、学生が健康的な生活習慣を確立できるような支援策の基礎データを得ることを目的とした。その結果、以下のようなことが分かった。

1. 握力は、女子学生は $25.38 \pm 4.17\text{kg}$ であり、男子は $41.33 \pm 6.36\text{kg}$ と、男女とも全国平均値より低い値を示した。
2. 上体起こしは、女子学生は 20.00 ± 5.76 回であり、男子学生は 29.42 ± 5.65 回と、男女とも全国平均値より低い値を示した。
3. 長座体前屈は、女子学生は $46.12 \pm 9.38\text{cm}$ であり、男子学生は $41.45 \pm 13.66\text{cm}$ と、女子学生は全国平均値とほぼ同じような値を示したが、男子学生は全国平均値より低い値を示した。
4. 反復横跳びは、女子学生は 47.60 ± 8.00 回であり、男子学生は 52.18 ± 7.97 回と、女子学生は全国平均値とほぼ同じような値を示したが、男子学生は全国平均値より低い値を示した。
5. 立ち幅跳びは、女子学生は $159.67 \pm 21.51\text{cm}$ であり、男子学生は $212.27 \pm 23.38\text{cm}$ と、男女とも全国平均値より低い値を示した。
6. 女子学生は、握力右と上体起こしとは $r = 0.266$ ($p < 0.05$)、握力右と反復横跳びとは $r = 0.320$ ($p < 0.05$)、握力右と立ち幅跳びとは $r = 0.220$ ($p < 0.10$)、上体起こしと立ち幅跳びは $r = 0.320$ ($p < 0.05$)、反復横跳びと立ち幅跳びとは $r = 0.271$ ($p < 0.05$)、長座体前屈と立ち幅跳びとは $r = 0.392$ ($p < 0.01$)、長座体前屈と上体起こしとは $r = 0.318$ ($p < 0.05$)、上体起こしと反復横跳びとは $r = 0.523$ ($p < 0.01$)、長座体前屈と反復横跳びとは $r = 0.264$ ($p < 0.05$) において、有意な正の相関関係が見られた。
7. 男子学生は、握力右と上体起こしとは $r = 0.710$ ($p < 0.05$)、握力右と長座体前屈とは $r = 0.556$ ($p < 0.10$)、上体起こしと立ち幅跳びとは $r = 0.634$ ($p <$

0.05)、反復横跳びと立ち幅跳びとは $r = 0.891$ ($p < 0.01$)、長座体前屈と立ち幅跳びとは $r = 0.584$ ($p < 0.10$)、長座体前屈と上体起こしとは $r = 0.524$ ($p < 0.10$)、上体起こしと反復横跳びは $r = 0.731$ ($p < 0.05$) において、有意な正の相関関係が見られた。

以上のように本学学生の体力は、全国平均値を下回っていることが多かった。卒業後は保育者になる学生が多い中で、体力向上は重大な課題となった。このため健康状態や体力の現状を把握させることにより、自分自身の身体についての関心を高め、日頃から運動することの必要性を認識させることが必要であると示唆された。

今回は、生活習慣に関するアンケート調査も行っているので、生活習慣と体力との関連についても分析し、今後の健康指導に役立てていきたい。

文 献

池辺晴美 (2016) 体育実技受講生の体力・運動能力 (第 5 報) - 2015 年度受講学生について - . 太成学院大学紀要, 18 : 1-6.

石田さおり・二木淑子・白井はる奈・高原世津子・能登谷昌子 (2007) 認知症者の握力における 3 タイプの測定方法および*下障害の関連性の検討. 健康科学 (4) : 31-37.

泉重樹・宮川俊平・宮本俊和 (2007) 大学ボクシング選手の腰痛と身体特性. 体力科学, 56 : 203-214.

川上恭雄・金久博昭・福永哲夫 (2004) 中高齢者の筋特性. 体育の科学, 54(3) : 197-202.

小林寛道 (2008) 子どもにとってなぜ運動は必要なのか. 体育の科学, 54 : 243-249.

熊野陽人 (2014) 女子学生における立ち幅跳びと・身長・体重・BMI の関係. 湘北短期大学紀要, 35 : 131-136.

厚生労働省 (2013) : 健康づくりのための身体活動基準2013. www.mhlw.go.jp/stf/houdou/...att/2r9852000002xpqt.pdf, (参照日2016年12月11日)

中谷敏昭・灘本雅一・三村寛一・伊藤稔 (2002) 日本人高齢者の下肢筋力を簡便に評価する30秒椅子立ち上がりテストの妥当性. 体育学研究, 47 : 451-461.

佐藤広徳・三浦朗・佐藤美紀子・佐藤陽彦・福場良之 (1999) 日本人成人男女259名における大腿部筋群横断面積と筋力の年齢変化について. 体力科学, 48 : 353-364.

千葉義信（2009）大学生の体格と体力との関係について．神奈川県経営学部国際経営論集，38：133-139.

植田誠治（2002）学校保健統計からみた子どもの体力・健康状態．体育の科学，52：877-882.

山元健太（2011）体の柔軟性と動脈硬化．トレーニング科学，23(3)：257-262.

吉田博幸（2010）本学短大学生の体力的特徴．東京家政学院大学紀要，50：59-63.

湯浅景元・青木純一郎・福永哲夫（2001）体力づくりのためのスポーツ科学．朝倉書店：東京，pp. 2-6.

子育て支援・応援現場における 支援者の意識について

キーワード：保育者養成、子育て支援、保護者支援、保育相談支援

吉 田 百加利

I. はじめに

平成21年施行の「保育所保育指針」第6章には保育所における保護者支援に対する支援の基本が示されている。厚生労働省は、「保育所保育指針解説書」の中で、4点ある改定の要点のひとつとして、保護者支援の項目に次のように記している。「保育所における保護者への支援については、保育士の業務として明記するとともに、独立した章（第6章「保護者に対する支援」）を設け、保育所に入所する子どもの保護者に対する支援及び地域における子育て支援について定めています。特に、保育所の特性を生かした支援、子どもの成長の喜びの共有、保護者の養育力の向上に結びつく支援、地域の資源の活用など、保護者に対する支援の基本となる事項を明確にしています。」

本学は、保育者養成校であり、2年間で保育士資格および幼稚園教諭免許状の取得が可能である。当然、厚生労働省と文部科学省の示すカリキュラムを遵守している。「保護者に対する支援」に関しては、教科目「保育相談支援」等で、子育て等に関する相談や助言にあたっては子どもの最善の利益を考慮すること、保護者一人ひとりの自己決定を尊重すること、知り得た事柄の秘密保持に留意すること等の基礎基本は座学で修得している。しかし、本学は子育て支援、応援の現場に特化した実習は実施していない。従って、在学中に修得した専門的な知識を実際に子育て支援現場でどのように活かすのか、その手法に関して確認したり経験したりする機会はほとんどない。

本学は、A県における子育て応援ネットワークの世話人として地域の子育て支援力の向上に積極的に関わっている。本研究は、そのネットワークを活用し、子育て支援現場で支援者が日々取り組んでいること、必要とされる知識や技術、保護者との関わり方などのアンケート調査を実施し、子育て支援現場から保育者養成校に求められる役割や教育内容に関して探っていくことにする。

II. 方 法

- (1). 調査対象者 A県主催子育て支援ネットワーク強化事業のプログラム（基調講演会、ランチ交流会、グループワーク）の参加者 102名

- (2). 回答数 68 回答率 66.6%
- (3). 調査期間 2016年12月
- (4). 調査方法 質問紙による選択肢回答および自由記述のアンケート調査
- (5). 調査内容 調査対象者の勤務状況、利用者のこと、ご自身が必要と考える知識や技術のこと、子育て支援の今後の方向性等に関すること

Ⅲ. 結果と考察

(1). 回答者について

アンケート調査への回答者の年齢は、30代が最も多く34%、次いで50代以上が31%で、2つの年代を合わせると全体の2/3を占めた。性別は女性が8割であった(図1. 図2)。また、現在の勤務形態や職位、週の平均勤務時間は図3. 図4の通りである。常勤職員が回答者の45.5%であった。また、回答者の年齢層からも、これまでに保育・幼児教育または子育て支援・応援に携わった経験が豊かであることがわかる(図5. 図6)。

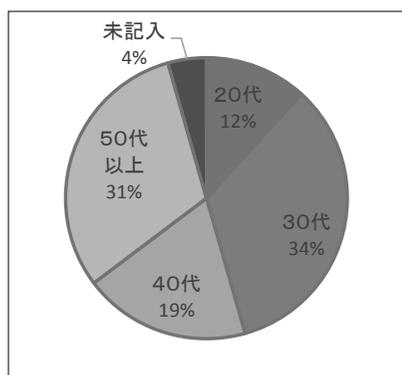


図1 年齢

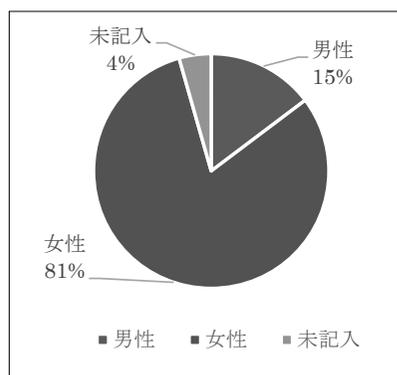


図2 性別

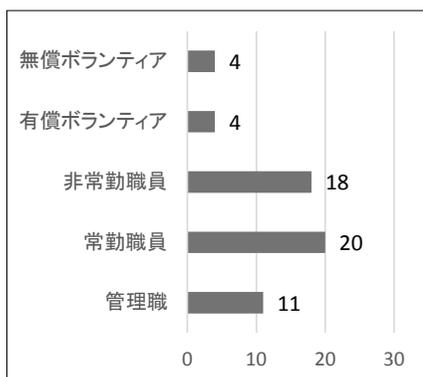


図3 勤務形態・職位

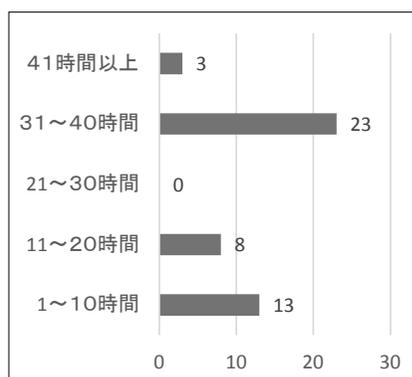


図4 週の平均勤務時間

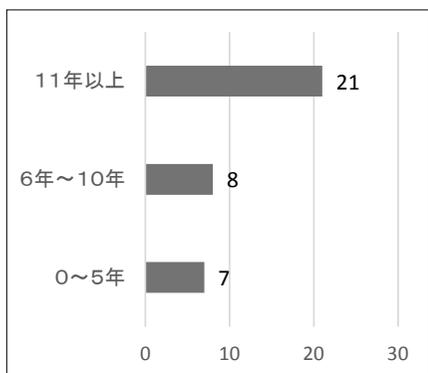


図5 保育・幼児教育に携わった年数

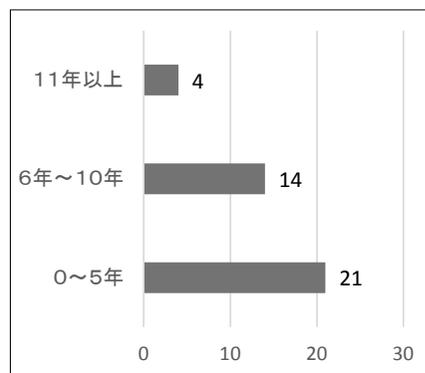


図6 子育て支援・応援に携わった年数

(2). 勤務先について

今回アンケート調査を実施したA県主催子育て支援ネットワーク強化事業のプログラム参加者の多くが、A県が主催する平成28年度子育て支援員研修地域子育て支援コース（利用者支援事業（基本型））受講者や子育て支援隊スキルアップ研修会の参加者であった。従って、図7勤務先は、「地域子育て支援拠点」、「保育所」が回答数の半数以上を占めた。「その他」の内訳は、病院、しつけ相談、民間団体、協同組合、自営業等と勤務先はさまざまであったが、個人的に子育て支援ネットワークに関心のある方たちであった。設置主体ほか、勤務先の状況は図8から図12の通りである。

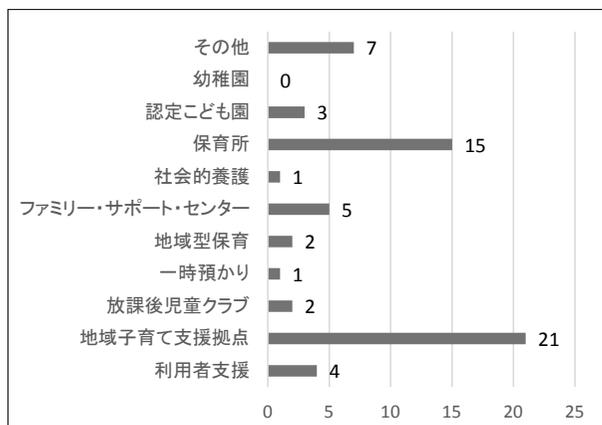


図7 勤務先

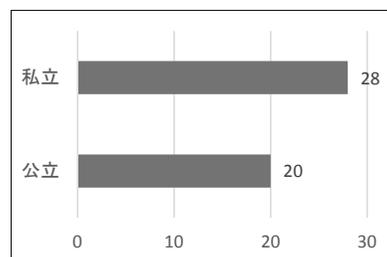


図8 設置主体

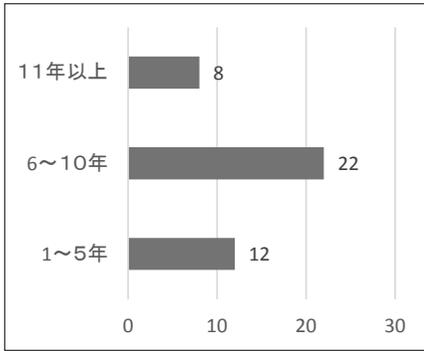


図9 勤務先施設の開所年数

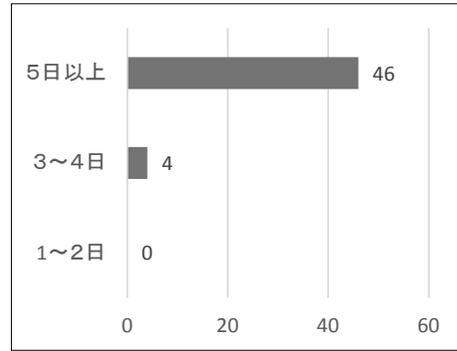


図10 週の開所日数

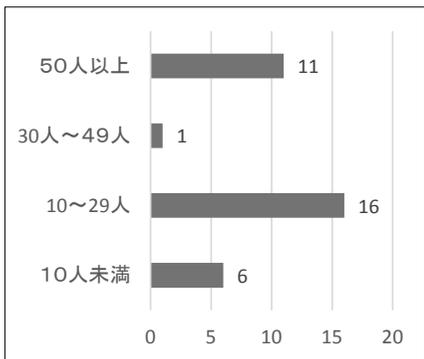


図11 一日の平均利用人数

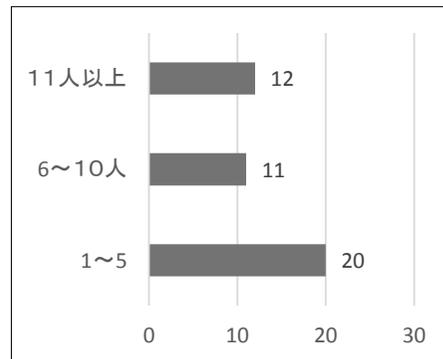


図12 勤務先で子育て支援に関わる職員数

勤務先で行っている支援活動で回答が多いのは、「子育てに関する相談」、「子育て支援の情報提供」、「親子遊び」、「子育て講座・講習」、「イベント」の順であった（図13）。また、力を入れて行っている支援活動は、「子育てに関する相談」、「親子遊び」、「イベント」で、実際に行っている活動内容とほぼ同じであった。一方、今後取組みたい活動は、「親支援プログラム」、「子育て支援の情報提供」、「父親参加プログラム」の順であった（図14）。A県では、子育て支援活動として「NOBODY 'S PERFECT」や「父親のためのベビーマッサージ」、「防災ママサークル」、「ホームスタート」等多様な活動を複数のNPO法人等の団体が実施している。様々な効果の検証が始まっているため、今後取組みたい活動として上記内容が挙げられたのではないかと推察する。「子育て支援の情報提供」は、現在行っている活動、特に力を入れている活動、今後行いたい活動のいずれもポイントが高い。このことから、子ども子育て支援新制度に盛り込まれた「利用者支援事業」への不安と期待が読み取れる。また、今後取組みたい活動の「その他」の内容は、土日の広場開設、自然を活用した遊び、自発的な活動、食（アレルギー、離乳食など）への取り組みなどであった。また、現在の施設の小規模化という回答もあった。

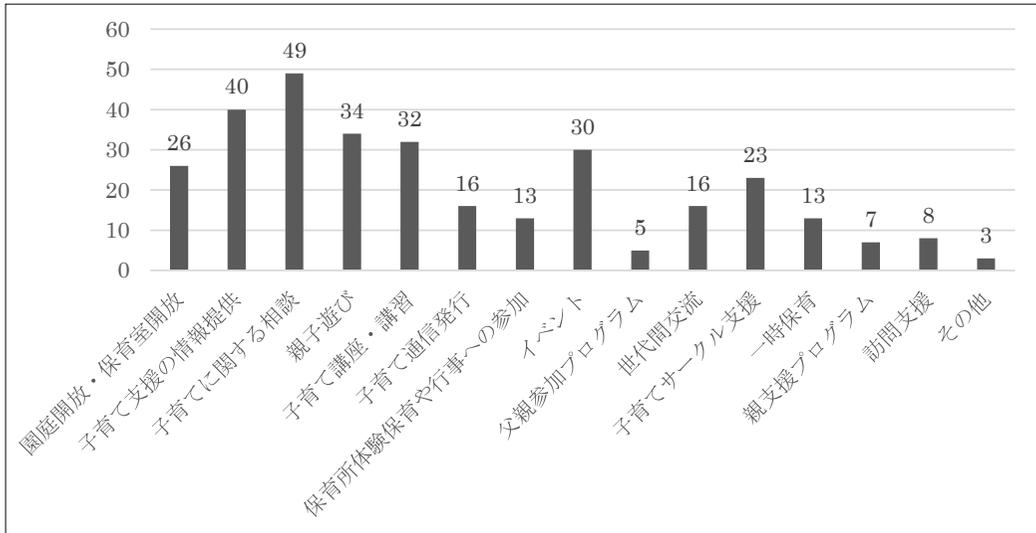


図13 勤務先で行っている支援活動（複数回答可）

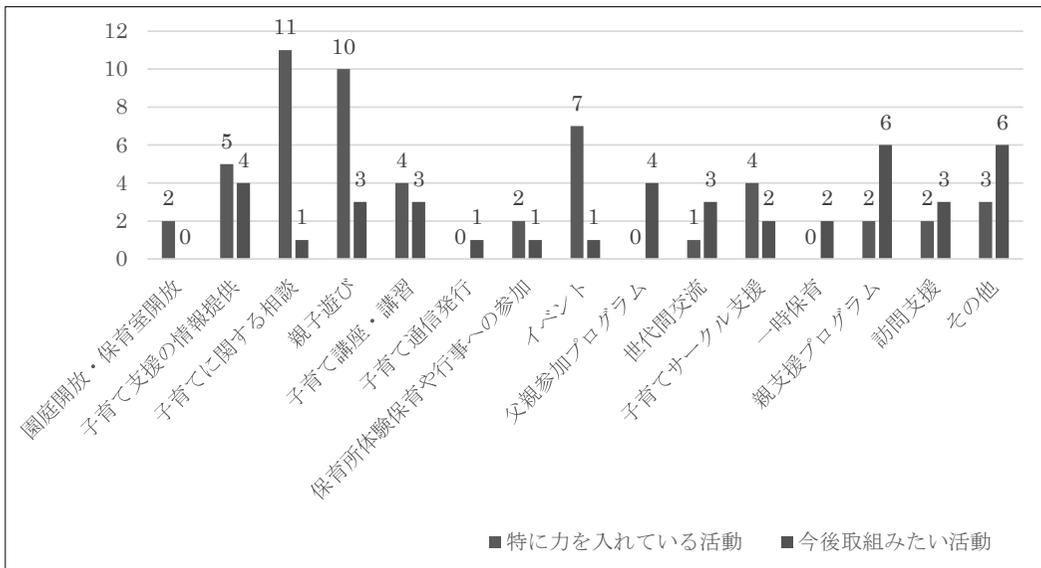


図14 勤務先で力を入れている活動と今後取組みたい活動（複数回答可）

(3). 勤務先での保護者とのやりとりについて

保護者から話を聞いたり相談を受けたりすることが「よくある」こととして多い項目は、「家庭での子どもの様子や出来事」、「子どもの基本的生活習慣について」、「子どもの発達・発育について」、「子どもの教育やしつけについて」であった。頻度を問わず「ある」との回答が多かったのも同じ項目であった（図15）。保護者が話したり相談したりすることは、子どもの日々の生活に関することがらが多く、これらの多くは保育者とし

て持ち合わせている専門的知識や技能、幅広い視野で対応できる内容だと考えられる。また、「保護者の健康面や精神面に関すること」の相談も多数寄せられており、子育てに対する不安や負担を感じている保護者が多いことがうかがえる。

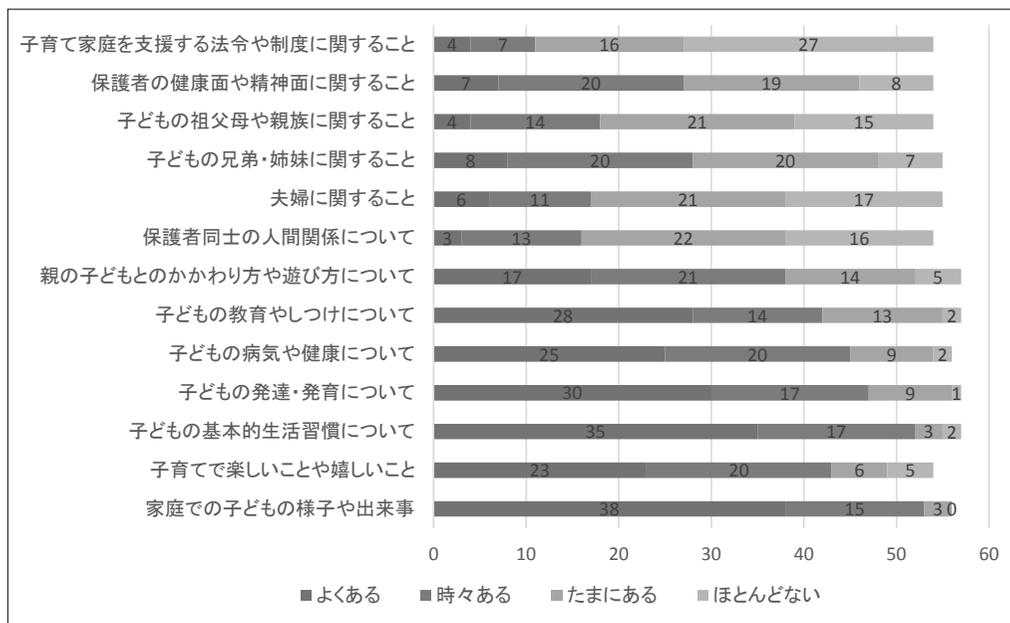


図15 保護者から話を聞いたり相談を受けたりすること

さらに、「保護者の話を聞いたり相談を受けたりした時に感じたことや気づいたこと、良かったことや困ったこと」を自由に記してもらった。様々なコメントが寄せられたが、内容を5つのカテゴリーに分類した（図16）。

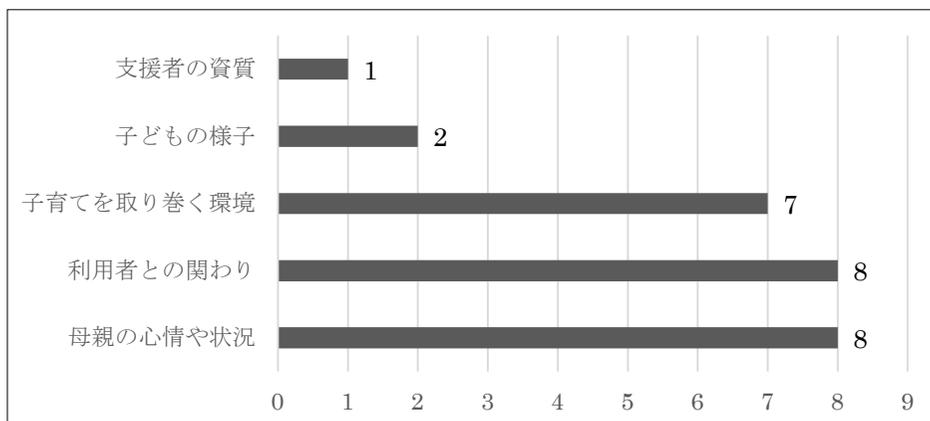


図16 保護者と関わりから感じる事、気づいたこと、良かったこと、困ったこと

寄せられたコメントをカテゴリ毎にいくつか記す。(原文のまま掲載)

「母親の心情や状況」に関して

- ・お母様達はうちの子も他の子と同じようになってほしいと思っている方が多い。皆それぞれでいいのと思うことがある。
- ・自分の子育てに対して疑問不安を感じている方が多いのかなと思います。
- ・相談相手がいなくて一人で悩んでいる母親が多い。

「利用者との関わり」に関して

- ・相談を聞いて共感しつつ自分なりの意見をどこまでいえばよいか迷う。言わないほうが良いか・・・
- ・「こんな小さなこと、細かいことで悩んでいるんだ」と思うことがあります。でもママにとってはその悩みは大きなこと、大切なことで、自分の気持ちや思いで判断してはいけないと気づきママの気持ちに寄り添うようになりました。
- ・保育園であまり会えない保護者との書面でのやり取りは難しい(トラブル面等)。

「子育てを取り巻く環境」に関して

- ・核家族化により母が一人で育児をすることが多いため一人で抱えてしまう人がいる。
- ・困ったことが起きた時インターネットなどの情報を調べることが多い(その情報を信じる)。
- ・パーソナルな情報が多く、利用者に公的な情報や支援策が明確に伝わっていない。

「子どもの様子」に関して

- ・自分の子どもの体・心の発達についてあまり関心がない。(心配しない。遅れに気づかないなど)

「支援者の資質」に関して

- ・自分の勉強不足。アドバイスする立場として常に学ぶというつもりでいることの大切さを感じます。そういう場を知りたいとも考えています。

(4). 回答者の子育て支援に関する学びへの意識について

回答者自身が子育て支援に関して今後学びたいと強く考えている内容は、「子どもの発達・発育について」、「子どもの教育やしつけについて」であった。研修会等に「参加したい」と回答した項目は、「子どもの発達・発育について」、「子どもと親のかかわり方や遊び方について」、「子どもの病気や健康について」であった。インターネット等の普及により大量の情報が世界を飛び交い、医学は日々進歩し最新のデータが毎日更新され、真実は何か、必要な情報は何かの取捨選択を支援者は日々せまられている。このような状況のもと子育て中の保護者を支援するには、常に様々な視点のアンテナを高く掲げておく必要がある。従って、勤務先の『保護者から話を聞いたり相談を受けたりすること』と『今後研修会に参加するなどして学びたい内容』はほぼ一致しており、相談を受けるからその最新の内容を学びたいと考えていることとなる。さらに、『保護者から話を聞いたり相談をうけたりすること』(図15)ではあまりあげられなかったが、『今後研修会に参加するなどして学びたい内容』として、「子育て家庭を支援する法令や制度に関する

ること」と「保護者同士の人間関係について」の回答が多かった。これは、支援者の利用者支援事業を含む子ども子育て新制度への理解とそれを踏まえた保護者対応への不安がうかがえる。また、核家族化、少子化、日常生活のデジタル化など日本人の日常生活は数年単位で大きく変動しており、人と人のつながりやかかわりが希薄になっていると言わざるを得ない。このような複雑な社会で、孤独に子育てをしていく保護者へのサポートとして人との結びつきに関する学びを支援者も必要と考えていると思われる。

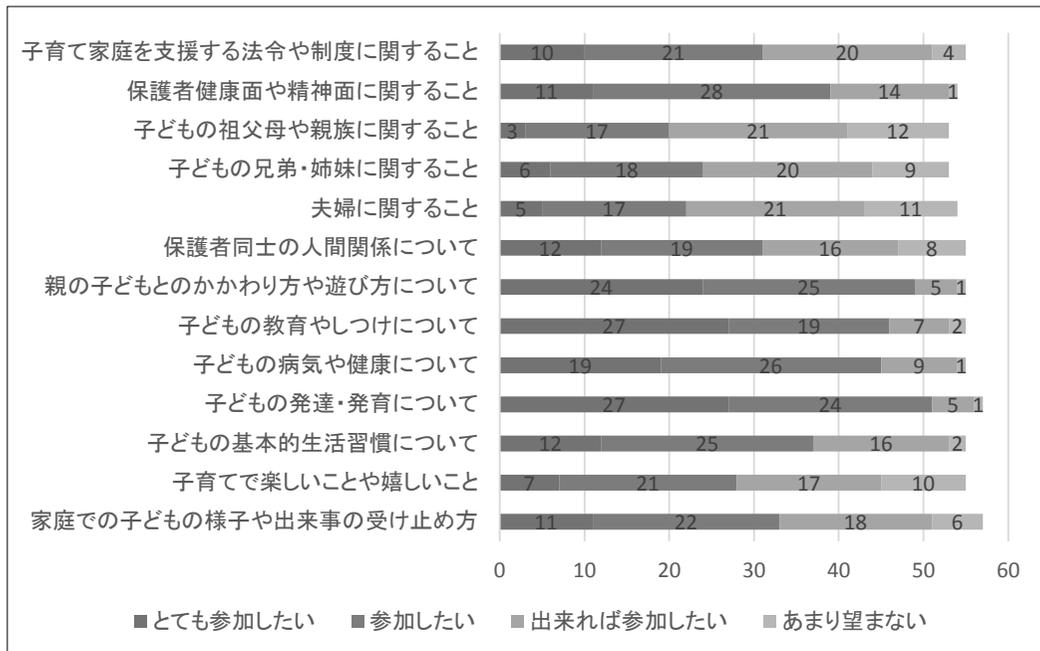


図17 今後研修会に参加するなどして学びたい内容

(5). 子育て支援で必要な方向性に関する回答者の意識について

子育て支援は今後どのような方向性が必要だと思うか、重要だと思う順に1番から3番まで3つ答えてもらった。1番から3番までの合計で回答数が多かったのは、「子どもの育ちを豊かにする支援」、「親子の生活経験が豊かになる支援」、「保護者が子育てを負担に感じない支援」、「子どもから高齢者まで地域の人がつながる支援」の順であった。また、「仕事と子育てが両立できる支援」、「虐待予防・発見のための支援」など、子育て家庭を取り巻く現代社会の問題についての回答数も多かった。今後、金銭的、人的、時間的負担の多い「ひとり親」、「ダブルケア負担」、「低所得」などの家庭を対象にした支援の充実に関して、実態を把握したうえで、子育て支援現場から声をあげていく必要性を感じる。

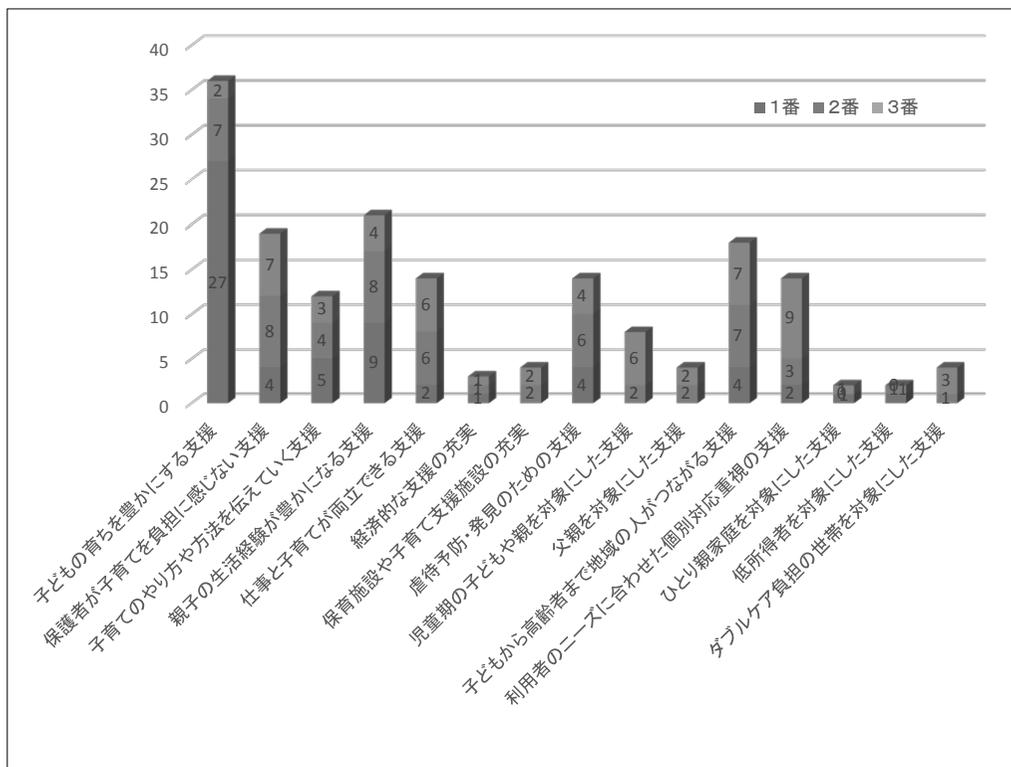


図18 今後の子育て支援で必要な方向性

(6). 子育て支援に関する感想や意見について

子育て支援に関して感じることや意見を、①行政に対して、②保護者に対して、③その他（施設や養成校など）で自由に記してもらった。

「行政に対して感じることや意見」は20件の声が寄せられ、内容によって6つのカテゴリーに分けた（図19）。すべてが行政に対する要望と問題点の指摘であった。

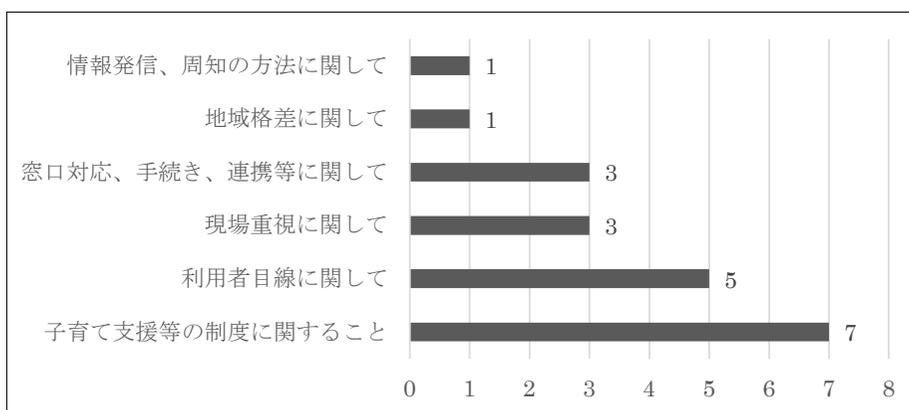


図19 行政に対して感じることや意見

- ・週6日、園に「預けられてしまう」子に対して親としてきちんと仕事を休む（子どものために）モラルを身につけるため決まりを作ってほしい。国が週6日を容認しているのが矛盾している。
- ・新しい法制度で様々なニーズに対応できる保育・子育て支援ができるはずなのに、市町村独自の解釈や判断、四角四面で融通の利かないことで結局保育が豊かにならない。
- ・現場を見て話を聞いてほしい。

などが記されていた。（原文のまま掲載）

「保護者に対して感じることや意見」も20件のコメントがあり、内容で5つのカテゴリーに分類した（図20）。アドバイスを含むメッセージが多いが、子育て支援現場の役割や利用者との関わり方に悩むとの声も寄せられた。親としての自覚と責任のもと自分の子どもをしっかりと見てほしいとの要望もあった。

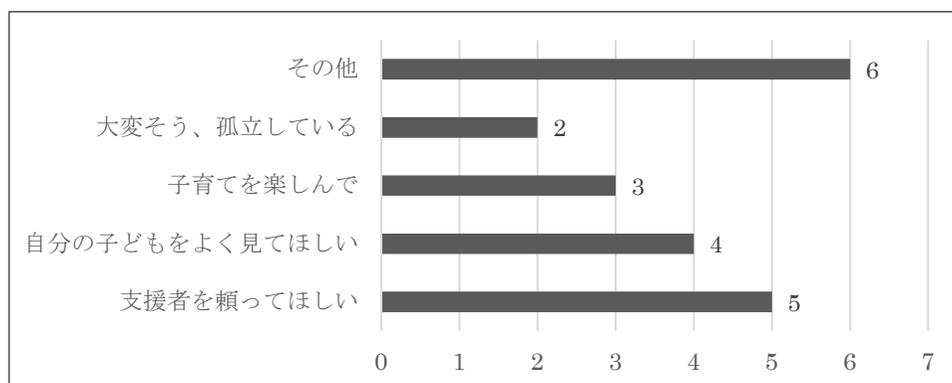


図20 保護者に対して感じることや意見

寄せられたコメントをいくつか紹介する。（原文のまま掲載）

- ・自分一人ではないこと、困ったら相談に乗ってくれる窓口があることを伝えたい。
- ・自分の時間がほしい親が多い。自分の子どもを見てほしいが親の思いもわかる。関わり方に悩む。
- ・自身のお子さんからなるべく目を離さないでほしい。
- ・もっと親としての自覚や責任を持ってほしい。学んでほしい（本来は祖父母や地域から学ぶこと）。

「その他（施設、養成校など）感じることや意見」には次の意見や感想が寄せられた。

（原文のまま掲載）

（施設に関して）

- ・施設同士情報交換をおこなっていききたい。
- ・施設の一覧表等作成の必要性。
- ・（拠点支援施設に）来られる方に対する物は本当に必要とする方には知られているの

でしょうか？

- ・せっかく夢や希望をもって保育士になったのに現場でがっかりする、そんな保育現場を作らないでほしい。

(養成校に関して)

- ・柔軟な対応ができるところを育ててほしい。
- ・真面目すぎる学生が育たないようにもっともっと自由な学生になるように関わってほしいと思います。

施設に関しては、情報交換、情報共有、情報提供などネットワークの必要性がうかがえる。養成校に関しては、子育て家庭の多様なニーズに対応できる専門性と柔らかい心を持ち合わせた保育者の養成が期待されている。

(7) これから保育者となる学生へ現場からのアドバイス、メッセージ

養成校の学生たちには下の24件のコメントが寄せられた。(原文のまま掲載)

- ・色々な経験をして、たくさん感じて貪欲な人になってください。
- ・まずは自分自身の生活が充実。自分がハッピーだと子どもたちにも楽しさを教えてあげられるのではないのでしょうか？
- ・共感してほしい。親や子どもの目線に立って考え行動してほしい。
- ・奥の深い仕事で、一年目の私も常に試行錯誤ですが、やりがいのある仕事です。
- ・どんな場面も学びであり、育ちであります。頑張ってください。
- ・年齢が低い子ども一人ひとり性格・考えなど違うので個々を尊重してあげられる保育者になってください。頑張ってくださいね。
- ・教科書だけではなく現場に出て支援者、職員や母たちの声をたくさん聞いていくと良いと思います。何事も経験です。
- ・子どもの立場、思いを大切にしてください。
- ・失敗を恐れず学んでほしい。
- ・いろんな困難や壁にぶち当たることもあると思いますが、そこから多くを学び、へこたれずどんどん成長して行ってください。現場も常に「学び」です。とても楽しいですが、大変で負けそうになる時もあります。でも「生きている」ことが楽しいです。頑張ってください。
- ・保育者は教育者でもあるということ。「先生」であることの自覚を持ってほしい。
- ・当事者目線に立って考え、行動してもらいたい。すべてはそこに解決があると思う。テキストや情報のみならず、自分が理解し、何に気が付きどうしたらいいのか、自ら行動することに意味があると思う。
- ・義務(仕事)と考えるのは、支援の立場で考えると良くないはず。子どもが主体と感じて日々を過ごせると見えてくることも多いと思います。
- ・食事作りからコミュニケーション力(傷ついた子どもたちをサポートするプロの立場として)まで幅広い力が必要とされる職場です。現場に入ったら、その日から職員として子どもたちをサポートできる力を養ってほしいと思います。

- ・「子ども」をとにかく愛せる人でいてほしい。その気持ちを忘れないでほしい。いやなこともあるかもしれないけど愛してあげてほしい。
- ・現場で使えるネタをたくさん勉強してほしい。自分の特技となるものを1つ持ってほしい（ピアノ、ギター折り紙、絵など）。
- ・子育てって想像以上に大変です。しかし想像以上に自分自身が成長します。
- ・縦社会とは違いますが、後輩として人間として相手に対する心遣いは必要です。
- ・いろいろな親子、家族がいます。すべて同じではありません。それぞれの人に対応できるようにたくさんの知識を身につけ、助けてあげられる人になってほしいと思います。
- ・自分の夢、希望、理想とする保育・保育士像を実現できる職場を選ぶ力を身につけてほしい。今は保育士が現場（職場）を選べる時代です。
- ・支援を必要としている保護者の方に身を傾ける、しっかり話を聞いてあげることが大事。共感してあげることが重要なことだと思います。
- ・子育てを取り巻く環境は変わっていく中で、親が笑顔で子どもに接して背中を見せることが大事ということは変わらないことだと思います。
- ・疑問に思ったことは後回しにせず、先輩や周りの人に聞いて自ら学ぼうとすることを大切にしてください。
- ・型にはめない。子どもは一人ひとり違うということ。愛を持って。

コメントの中には、養成校が学生を教育していくうえで重要な内容やヒントがいくつも挙げられている。子育て支援者として日々現場に立っている大先輩の貴重な声（アドバイス）を、ひとつひとつ精査していきたい。

IV. おわりに

本学は、カリキュラムポリシーを、〈社会人として必要な教養と広い視野の養成〉、〈幼児教育に関する専門的知識、技能の修得〉、〈地域社会に貢献できる人材の育成〉と掲げている。また、ディプロマポリシーは、(1) 社会人として必要な教養とマナーを身につけていること (2) 幼児教育に関する専門的知識と保育技術を身につけていること (3) 保育の課題を積極的に探求していこうとする意欲をもっていること としている。今回のアンケート調査において、保育現場で必要とされる専門的知識と保育技術が具体的に把握できた。また、現場から寄せられた声と本学が掲げているポリシーは合致していると確認できた。社会人としてのジェネリックスキルをマスターした上で、専門的な知識と技術を修得した子どもの最善の利益を最優先に考えることができる保育者こそが、子ども達の心を豊かに耕することができるのではないだろうか。

掲げているポリシーを学生にいかに確実に身につけさせるか、いかに修得させ定着させるか、引き続き現場の声を定期的に把握しながら、より具体的な内容を検討していきたい。

参考文献

- ・ 汐見稔幸・大豆生田啓友、『保育者論 [第2版]』 2016 ミネルヴァ書房
- ・ 牧野 桂一、「保育現場における子育て相談と保護者支援のあり方」、『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 7』、2012
- ・ 社会福祉法人 日本保育協会 『子どもの育ちを支える子育て支援』 2014
- ・ 社会福祉法人 日本保育協会 『子と親と地域をつなぐ子育て支援』 2013
- ・ 社会福祉法人 日本保育協会 『子どもが育ち 親も育つ 地域がつながる子育て支援』 2012

「保育実践演習」のまとめ

キーワード：保育実践演習、文章力、まとめる力

芦澤南菜・江口紗枝実・中山真緒
(平成27年度卒業生) (平成27年度卒業生) (平成27年度卒業生)

清水美佐・藤原梨奈・横田聖奈
(平成28年度2年生) (平成28年度2年生) (平成28年度2年生)

里見達也
(指導教諭)

I. はじめに

近年、実習先による本学学生に対する評価を概観すると、「手遊びやピアノなどの保育技術」とともに「漢字を含めた文章力」や「要点や考えをまとめる力」の向上が望まれていることが多い。

そのため、本学では上記の課題を解決すべくカリキュラムの改編に取り組んできた。その中の一つとして、「保育実践演習」の強化がある。現在抱えている保育課題について、文献等を調べ、文章にまとめる力の育成を大切に育てることを目指して取り組んできている。

そこで、本稿は、平成27年度より2年間実践してきた「保育実践演習」の授業の中で、学生が県内のY大学付属特別支援学校の公開研究会時に実施したポスター発表に参加したものや、同学校が発行する「教材アイデア集」について投稿したものを、学生の成果としてここにまとめることとする。

II. 本論

1. ト라우マや虐待による二次的障害への支援における動作法の意義についての一考察

(1) 目的

トラウマの一つの原因は、心的外傷となった「過去への出来事」から恐怖の連想を繰り返した結果といわれている。そのため、恐怖の連想を繰り返した回数に比例して強化されていく。トラウマになるきっかけは「いじめ」などが多く、何回も繰り返し受けることで脳がフラッシュバックしてしまいトラウマへ発展してしまうメカニズムがある。つまり、トラウマを克服するためには、過去の出来事による恐怖を立ち切り、無効化することが必要となる(大河原(2005))。

一方、被虐待児は、親またはそれに代わる人から虐待を被っている児のことである。被虐待児の心理的特徴は、人への基本的信頼感や安心感の欠如、乳幼児期の心理的発達課題を数多く引きずっていること、克服できない心理的外傷体験をもっていて、またそれを癒す場が家庭にないことなどが挙げられている。(才村(2008))。

特に被虐待児の乳児期の愛着行動の欠如や偏りは、その後の子どもの心理的発達を長きにわたって大きく歪め、健全な心理的発達に大きな影を落としてしまうことが数多くの研究で明らかになっている(才村(2008))。

被虐待児の心理的問題を少しでも減らすために、話を聞き不安などをなくすことが必要である。

一般的に、動作法では動作という言葉は動作と身体運動に区別している。

「動作」とは身体運動をコントロールしている主体の活動である。つまり、自分で動かそうと「意図」して、意図どおりになるように「努力」という心理的なプロセスがあってその結果として、身体運動が起きるときに「動作」と呼んでいる。

心と身体の安定をはかる上での動作法の特徴は、自己コントロール不全の原因を過去に求めるのではなく、クライアントの現在の自己-自体の対応関係を発展的に強化させることで、クライアントに新たな現在と未来を提供することである。成瀬(1982)は、からだを通しての動作は、「自己の意図と意志を実現するために、自己が自体に働きかけ、さらにその自体が外界の物事や環境へ、あるいは、周囲の他者や社会へと働きかける活動である」と指摘している。

このように、動作法を行うことで安心し少しずつ不安やトラウマを克服することができると考えられる。

そこで本研究では、トラウマや虐待による二次的障害や、被虐待児への支援の一つの方法として、心と身体の安定をはかるうえで動作法が活用できるか調べることにする。

(2) 方法

次の方法で心と身体の安定をはかるうえで、効果的な技法を整理する。

- ①トラウマや二次障害において、不安要素を抽出する
- ②抽出した不安要素を、共通している点とそうでない点に分類する
- ③分類した不安要素に、効果的に活用できそうな技法を選び出す

(結果)

先にあげた方法で整理したものを表にまとめてみると次のようになる(表1参照)。

表1 ト라우マ・虐待による二次障害の不安要素と効果的な技法

障害種別	共通点		相違点	
	不安要素	効果的な技法	不安要素	効果的な技法
トラウマ	過去に起こったことへの恐怖感 大人への不信感や恐怖心	とけあい動作法 セルフ・タッチ 臨床動作法	身体の不調が現れる	イメージ呼吸法
			頭の中に残像が残る	集中力養成法
虐待による 二次障害			非常に低い自己評価が現れる	リラクゼーション訓練
			周囲のものすべてを敵視してしまう	
			自分を肯定できなくなる	臨床動作法

トラウマや虐待による二次障害に共通する不安要素は、「過去に起こったことへの不安」や「大人への不信感や恐怖心」が想定される。この不安要素に効果的な技法は、「とけあい動作法」や「セルフ・タッチ」、「臨床動作法」が考えられる。また、トラウマ独自の不安要素としては、「身体の不調」や「頭の中への残像」が想定される。この不安要素に効果的な技法は、「イメージ呼吸法」や「集中力養成法」が考えられる。一方、虐待による二次障害に見られる独自の不安要素としては、「自己評価の低さ」や「自己否定感」「周囲に対する敵視」が想定される。この不安要素に効果的な技法は、「リラクゼーション訓練」や「臨床動作法」などが考えられる。

(3) 考 察

トラウマや虐待による二次障害への不安要素の共通点は、共に恐怖心が想定されている。「恐怖心」という心理面にアプローチしていく方法として、成瀬の言う「周囲の他者や社会へと働きかける活動」として有効である動作法が考えられよう。また、独自の不安要素については、トラウマの場合には身体、特に頭の中で生起していることから、イメージや集中力を高める技法が有効的と考えられよう。

一方、虐待による二次障害の場合には、「自己評価」や「自己否定」といった心理面に現れることが多いため、「自己—自体の対応関係を発展的に強化させること」として自己コントロールを意識した動作法が有効的であると考えられよう。以上のように、「恐怖心」や「自己評価」「自己否定」といった心理面へのアプローチの方法としては動作法が有効的であると考えられる。今後は、「恐怖心」や「自己評価」や「自己否定」の不安要素に効果的な動作訓練の内容を整理していきたい。

(4) 文 献

- 大河原美以 (2005) 過去に負った心の傷 (トラウマ) がある—災害・知人の死・いじめられ体験など—, 小林正幸・嶋崎政男編 新版 もうひとりで悩まないで! 教師・親のための子どもの相談機関利用ガイド, ぎょうせい, 4-5.
- 才村純 (2008) 虐待は子どもにどのように影響を及ぼすのか, 図表でわかる 子ども虐待—保育・教育・養育の現場で活かすために—, 明石書店, 46-53.

成瀬悟策（1982）臨床動作法の理論と治療，至文堂，154.

（文責：○芦澤南菜・江口紗枝実・中山真緒・里見達也）

2. 知的障害児と肢体不自由児との手指機能の特性と不器用さに関する比較研究

(1) 目的

学習指導要領（2009）によると、発達段階に考慮した「体力の向上に関する指導」について体育科はもとより他教科・領域においても適切に行うように提言されている。知的障害児保育においても体力の向上の一つとして運動機能の向上が焦点となっている。特に、運動機能の一つである手指機能の特性について「はさみが使えない」や「紐が結べない」などの生活習慣から粗大運動の不器用さといった学習内容まで、学校生活を送る上で大きな課題となっている。しかし、これらの印象を裏づける研究はさほど多くない（伊勢田、2003；国分・奥住、2006；菊池・北島・奥住・国分、2007）。

手指機能の特性とそれに伴う不器用さにおける支援は、身体運動面という発達の側面とともに日常生活の自立促進という側面も含めて考えていく必要性がいわれている（Jasmin, Couture, Mckinley, Reid, Fombone & Gisel, 2009）。

子どもの不器用さについては、Walton, Ellis, & Court（1962）の研究から始まり、今日では精神疾患の診断（DSM—IV—TR）により神経系や筋系に明らかな問題がないにもかかわらず生活面での不器用さを示している状態を「発達性強調運動障害（Developmental Coordination Disorder）」と称され注目されている（水内、2011）。

里見（2012）によると、知的障害児を中心にその周辺障害の手指機能の特性とそれに伴う不器用さに関する文献資料を概観しながら、身体の自己コントロール力の向上とともに日常生活で直面している課題に立ち向かう姿勢との関連性について、整理している。日原（2007）によると、肢体不自由とは障害のあり方により次のように分けられるとしている。「①四肢の短縮欠損、②まひ、③不随意運動、④失調」も提唱した。

「四肢」とは、土佐林（2006）によると、手足のことであるとしている。

さらに、河添（1983）によれば、手や足や体幹のどこかに動きの不自由さがあり、首から下の部分のどこかに、明らかな運動や働きの不自由さがあるとし、土佐林（2006）はこの四肢が永続的に機能障害されていることを述べている。

また、日原（2007）によると、原因としては、脳性まひや二分脊椎、筋ジストロフィーなどがあげられる。そのほかに脊髄損傷などがある。

そこで本研究は、里見（2012）の知的障害児の手指機能の特性と不自由さの研究をもとに、肢体不自由児における手指機能の特性と不自由さについて調べ、さらに肢体不自由児の手指機能の向上をねらいとした教材・教具を考えた。

(2) 方法

①手指機能に関する文献から、肢体不自由児の特徴を整理する。

②実際に肢体不自由児を観察して、それを元に教材・教具を考える。

(3) 結果

① 肢体不自由児の手指機能の特徴

「手指機能の特性」は、運動領域において手先の微細運動の制御だけでなく、体全体の動きを伴う粗大運動と連動していることが多い。また、手指機能の特性を支える上肢や下肢のバランスを保つ協調運動は、身体の活動時に筋系と神経系が共に機能し合う高度な動きであり、年齢とともに発達している（飯村・小林、1997；是枝、小林、1998）。

一方で「不器用さ」は、筋系や神経系をはじめ身体的、知的に明確な問題がないものの、協調運動の発達に遅れがある場合を示す（水内、2011）。この強制運動の発達には、速さや精度など効率性を重視する量的側面とともに、動きの無駄やぎこちなさといった質的側面も伴っている。知的障害児の「手指機能の特性」とそれに伴う「不器用さ」の改善には、日常生活の身体の協調運動の向上が必要になるとと思われる。

② 教材・教具の考案

地域にある児童発達支援事業を実際に訪問して、肢体不自由児を観察しながら児童の手指機能の向上が図れる教材・教具を考案した。その結果、児童が意欲的に活動に取り組めるように、「宝さがしゲーム」や「50音パズル」を考案した（資料1・2参照）。

(4) 考 察

知的障害児の手指機能の特徴は、身体の自己コントロール力の向上とともに日常生活で直面している課題に立ち向かう姿勢との関連性に対し、肢体不自由児の「手指機能の特性」には上肢運動が関連しており、知能とともに目と手の協調運動や下肢の運動に繋がっている。そのため、「知覚一運動」機能を高めることにより身体の自己コントロール力の向上が図られる。さらに、「不器用さ」は、調整力が関係してくる。日々の指導により日常生活で直面している課題に立ち向かう姿勢の構築過程に大きく影響していることが考えられる。このため、意欲的に取り組めるよう教材・教具の考案を試みた。今後は、考案した教材・教具を様々な肢体不自由児に提示しながら、さらに手指機能の構造を解明していきたい。

(5) 文 献

里見達也（2012）知的障害児の手指機能の特性と不器用さに関する研究動向，山梨障害児教育学研究紀要（6），89－95.

筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008）上肢操作の困難、その他の困難への指導の工夫や配慮，肢体不自由のある子どもの教科指導 Q&A ～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～，86.

筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008）上肢操作の困難、その他の困難への指導の工夫や配慮，肢体不自由のある子どもの教科指導 Q&A ～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～，86.

（文責：○清水美佐・藤原梨奈・横田聖奈・里見達也）

Ⅲ. まとめ

以上のように、平成27年度より実践してきた「保育実践演習」の授業の中で、学生が自ら研究テーマを話し合い、文献研究を通して得た知識を、学外の現職の先生方に向けて発表する機会は、学生にとって有意義な経験となったと考えられる。現職の先生方が足を止めて、ポスター内容を見ていただき、そのたびに「表の関係性をもっと詳しく教えてほしい」や「本研究の仮説をもとに、ぜひ来年度は実践例を聞かせてもらいたい」などの質問や意見をいただいた。学生は、下調べしてきたメモを片手に緊張しながらも、なんとか受け答えをしようと努力している姿が印象的だった。発表後には学生たちから「やはり、人前で話すのは緊張したけれど、いろいろな情報を教えていただいて、勉強になった」や「改めて、下調べしておくことの重要性を感じた」といった反省が出され、文章力の向上とともに考える力も習得しつつある学生の成長過程に接した気がした。今後も、このように学生の学びを保証できるような体制を構築する必要があるだろう。

(資料1)

片栗粉粘土

—粘土で宝探しをしよう—



○ねらい

- ・手先の動きがあまり円滑でない肢体不自由幼児も、楽しみながら手先の感覚に集中して活動に取り組み、手先の巧緻性を高める。
- ・どのお宝が見つかっていて、またどのお宝をまだ見つけていないのか、思い出したり考えたりしながら宝を探すことで記憶力や思考力を高める。

○教材・教具を使った実践例

- ・対象となる肢体不自由幼児の手指の力に合わせた粘土の強度を工夫し、容器に入れておく。また、対象児が掴めるお宝を用意しておく。
- ・対象児に宝探しをすることを伝え、目の前で粘土の中にお宝を沈める。
- ・対象児は粘土の中に手を入れてお宝を探す。見つけたお宝はトレーに入れる。
- ・姿勢や腕や手の動きなど、対象児に合わせた助言をしたり、補助したりする。
- ・「まだ見つけていないお宝はあるかな？」と声をかけ、未発見のお宝について思い出したり考えたりできるように働きかける。
- ・粘土の量や着色を調節することで、お宝に対して視認性を持たせ、目と手の共応動作を活動の目的にすることができる。また、視認性を低くすることで見つけにくいものを目で探す力を高め、手先の感覚をより意識した活動ができる。

【材料】

水 200ml., 片栗粉 150g, 食紅 適量, 沸騰させたお湯 3L, 容器 (縦 35cm, 横 29cm, 高さ 12cm)

【制作方法】

水に片栗粉と食紅を溶き、沸騰させたお湯の中に流し入れて素早く混ぜた後、容器に入れて冷ましてお宝を沈める

(帝京学園短期大学 2年 高見澤 志織) (指導教諭 里見 達也)

(資料2)

50音パズル

—50音並べられるかな—



○ねらい

- ・ひらがな、50音の並びをパズルの要領で理解する。
- ・ひらがなの深い理解とともに、絵柄と対象児の知っているひらがなをマッチングさせ語彙力の充足を促す。

教材・教具を使った実践例

- ・パズルによる50音の順番の学習
- ・ひらがなのグルーピングによる学習
- ・指定した50音に適した絵柄を選ぶ

【材料】

50音の絵柄のホワイトボード（絵柄は自由）
50音カード（マグネット付き）

【制作方法】

ホワイトボードに50音の絵柄を貼る。対象児の語彙に合せる。
ひらがなのカードを作りマグネットをつける。

（帝京学園短期大学 2年 中丸 公輔）（指導教諭 里見 達也）

発達障害のある人の就労と レジリエンスについて

The Study of Adults with Developmental Disorders About Their Employment and Resilience

キーワード：発達障害、就労、レジリエンス

赤 間 公 子
佐 藤 史 佳
金 納 史 佳

I 背景と問題

発達障害のある人の就労の問題についてはその人個人の障害特性、ジョブマッチング、離職問題、周囲の理解を得ることの重要性といった側面から、近年研究や報告がなされている。

厚生労働省（2015）の『障害者の就労支援について』の報告書では、障害者総数は約788万人、このうち雇用施策対象者は約324万人、その内訳は身体障害者111万人、知的障害者41万人、精神障害者172万人とされている。また、特別支援学校高等部卒業者の

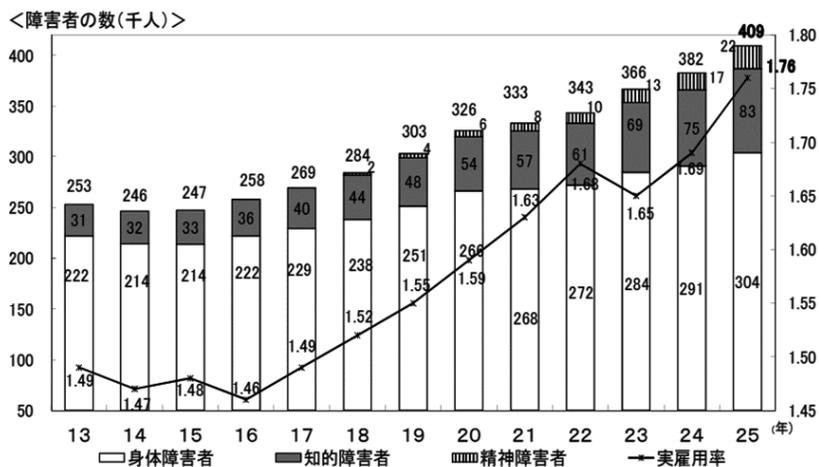


図1 企業における障害者の雇用人数と実雇用率の推移（厚生労働省，2015）

表1. 発達障害のある人の勤続期間による就業状況（山岡，2008）

勤続期間	継続	離職	計
～6ヶ月未満	1.6%	17.2%	18.8%
6ヶ月以上～1年未満	10.9%	20.3%	31.2%
1年以上～2年未満	4.7%	7.8%	12.5%
2年以上～3年未満	1.6%	4.7%	6.3%
3年以上～5年未満	12.5%	6.3%	18.8%
5年以上～	3.1%	7.8%	10.9%
無記入	-	1.6%	1.6%
計	34.4%	65.6%	100.0%

表2. 障害者総合支援法における就労系障害福祉サービスの一覧

	就労移行支援事業	就労継続支援A型事業	就労継続支援B型事業
対象者	企業等への就労を希望し、通常の事業所に雇用されることが可能と見込まれる者	通常の事業所に雇用されることが困難であり、雇用契約に基づく就労が可能である者	通常の事業所に雇用されることが困難であり、雇用契約に基づく就労が困難である者
事業概要	①生産活動、職場体験等の活動の機会の提供その他の就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練、②求職活動に関する支援、③適性に応じた職場の開拓、④就職後における職場への定着のために必要な相談等の支援を行う	雇用契約の締結等による就労の機会の提供及び生産活動の機会の提供その他の就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練その他の必要な支援を行う	就労の機会の提供及び生産活動の機会の提供その他の就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練その他の必要な支援を行う
利用期間	2年 ※ 必要性が認められた場合に限り、最大1年の更新可能	制限なし	制限なし

企業等への就職率は28.4%、企業等の実雇用率は1.82%であり、雇用者数は11年連続で過去最高を更新している（図1）。精神障害者の雇用が次第に多くなっているのは2012年から障害者基本法によって発達障害が精神障害に含まれるようになったことも大きな要因と考える。

発達障害のある人の離職に関しては、山岡（2008）によると、就労後1年以内の離職率は37.5%となっている（表1）。その理由としては、①企業の業況悪化に伴うリストラ、②対人関係におけるストレス、③職業能力の不足によるミスやトラブルなどが上げられている。発達障害のある人の就労率は増加してはいるが定職率は高

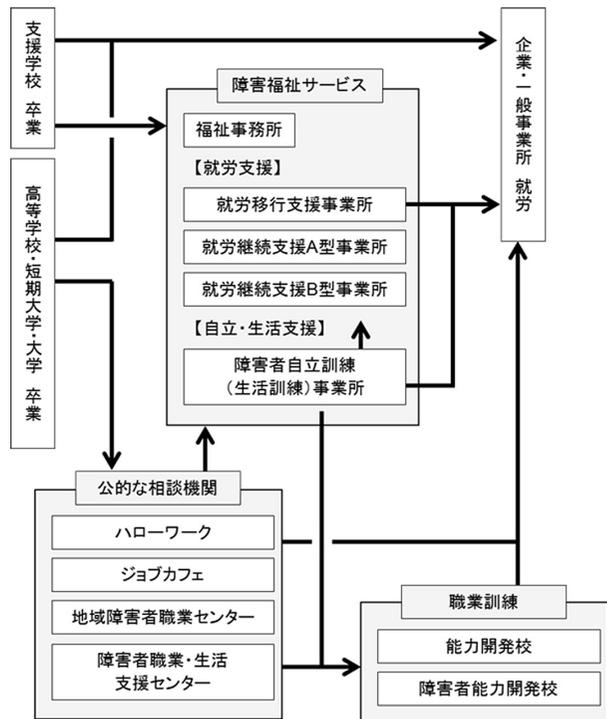


図2. 障害者の就労支援サービスの概略図

表3. 対象者のプロフィール一覧

No.	名前	性別	年齢	就労について			当機関でのセラピーについて	
				就労形態	就労内容	就労期間	開始時期	参加したことがあるセラピー
1	A	男性	22歳	企業就労	事務補助	3年7ヶ月	2011年4月～	SSTG
2	B	男性	22歳	企業就労	工場業務	6ヶ月	2006年4月～	個別、SSTG、教科G、クッキングG
3	C	女性	24歳	企業就労	工場業務	6ヶ月	2006年4月～	個別、クッキングG

いとはいえず、その継続は依然として厳しい現状といえる。

そうした状況を鑑み、障害者への就労支援の体制は整備されつつある。現在の障害者への就労支援サービスを一覧してみると障害者に対する就労支援は、若者自立・挑戦プランに基づく「ジョブカフェ」や職業能力開発促進法に基づく「障害者職業能力開発校」、障害者自立支援法に基づく「障害者自立訓練（生活訓練）事業所」など様々である（図2）。その根幹をなすのは障害者総合支援法において定められている就労移行支援事業と就労継続支援A型事業と就労継続支援B型事業の3つである（表2）。

II 研究の目的

筆者らは1998年よりK市において、ASDなどの発達障害を持つ子ども達のセラピー（個別セラピー・SST・カウンセリング等）を行ってきた。今回、本稿に協力していただいた3人の対象者は当機関において長期間にわたりセラピーを続けてきた。彼らは3人共に義務教育を終え、Aは職場での対人上のトラブルを抱えつつも就労を継続、Bは職場から解雇されるも就労支援サービスを活用して短期間で再就労、Cは大学を中退後パート就労したものの離職、再び訓練を受けて就労と、就労時またはそれを継続するにあたって様々な困難を乗り越えて現在に至っている。

本稿では彼らがどのようにしてそうした困難を乗り越えることができ、就労を継続することができたのかということレジリエンスということに着目して考察することを目的とする。

レジリエンスについては様々な定義があるが本研究においては、小塩ら（2002）の「困難で驚異的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応」する力であるとする。

III 方法

1. 対象者

現在も当機関に通っている者で、企業就労を継続している3名を対象とした。通所期間の平均は9年4ヶ月であり、平均年齢は22歳11ヶ月であった。調査対象者の番号はランダムに振り分けた。

2. 対象者のプロフィール

A (22歳 男性)

診断名：広汎性発達障害（診断時）

行動特性：適切な言葉を選んで使用することが難しく、コミュニケーションの困難がある。自分の好きな話を一方的に話し続けるなど周囲の空気を読み取ることの難しさがある。急な変更に対応できないことや他者からの注意や指導を受けつけられないことがある。時にパニックを起こす。（調査票記載通り）

就労経緯：

支援学校の実習から現在の工場での事務職に就労した。本人はPCを使った内容の仕事を希望したため、求人がなく実習がなかなか決まらなかった。現在の工場での実習が決まってからも、他者よりも短い実習期間での採用となったことで本人は不安を抱えたまま就労した。しかし就労後本人が仕事についての不安や心配を家族に話すことはなかった。また、職場から親へ連絡が入ることもなかった。就労から3年半が経過した頃、学校の進路指導主事から家に連絡が入った。その内容は、仕事の指示に対して本人が主張を曲げず、職場でしばしばパニックを起こすというものであった。こうした反抗やパニックは就労して半年ぐらいの時期からあり、職場の担当者は対応に悩んでいたが、上司には状況は伝わっていなかった。この件について学校の進路指導主事が仲介し、関係者会議が開かれることとなった。会議では、先ず本人なしで現状の共有が行われ、本人へのサポート体制について話し合われた。その次に、本人も交えて今後の仕事の進め方についての確認が行われた。また、これを機会として保護者と上司の間でホットラインの形成がなされた。

保護者は突然の連絡に、どのように対処したらよいか悩んだが、学校の進路指導主事が積極的に動いてくれたことが大きな助けになったとしている。また、ホットラインが形成されたことで、会社からの連絡が直接保護者に入るようになり、職場でのAの様子が変わり安堵している。Aは直属の上司や担当者が関わりを考慮してくれたことで、信頼感を以て就労が継続できており職場適応がスムーズになってきている。

B (22歳 男性)

診断名：発達障害（診断時）

行動特性：日常生活動作は自立。会話も簡単な内容なら可能だが、難しい判断はできない。事務的な仕事より体を使った仕事を好む。（調査票記載通り）

就労経緯：

支援学校での実習先の病院に就労した。実習中は清掃の仕事も行っていたが、就労後は不要書類の処分など事務補助の仕事が主なものとなった。当初の担当者は本人に分かりやすいように説明のメモ書きやマーカーで印をつけるなどの細かいサポートをしてくれていたが、担当者が次々と変わり、一定したサポートを受けられなかった。2年目の契約更新時の面接では無断退勤などの注意があった。本人は「(仕事自体が少なく)やる

ことがない」「(担当者が) 部屋にいないので、話しかけられない」などと保護者に理由を説明していた。そのため、保護者から担当者に仕事量を増やすようお願いをしていた。しかし、その後も頻繁に担当者に変更となり、本人の特性や保護者の要望が十分に引き継ぎされていないようだった。そうした状況の中で、3年目の契約更新の際に一方的に解雇が告げられた。解雇理由など不明な点があったため、支援学校の先生のアドバイスを受け保護者はハローワークに相談し、ハローワークを通じて解雇理由の確認などを行った。結局、解雇理由は「仕事のミス」であることが判明した。

解雇された後は、ハローワークでのチャレンジ雇用を活用しつつ新たな就労先を探し、現在の工場への就労が決まった。現在の職場とは、保護者が不明点などを感じた時は逐次問い合わせの電話をするようにしており、安定したコミュニケーションが図れる環境であるという。

C (24歳 女性)

診断名：広汎性発達障害、学習障害（診断時）

行動特性：自分から困っていることを発信できない。計画性、段取りが悪い。いつもニコニコしていて人当たりはよいが、自己主張ができず相手に合わせてしまい、あとで困る。マニュアルを読んで理解するより、見本を見せてもらった方が理解しやすい。（調査票記載通り）

就労経緯：

大学へ進学するが学業困難により休学した。休学中に自らハローワークに行き仕事を探し、自宅近くの会社の社員食堂で働くようになった。本人は、まだ学生であったため“アルバイト”という認識であったようだが実際の就労形態としては、パートでの雇用であった。障害者枠としての就労ではなかったため、その職場では本人の特性についての認識や理解はなかった。そこでは約2年間働き、職場のパート仲間からのアドバイスを受け、休学期間の終了というタイミングで退職し、同時期に大学を退学した。その際、大学の学生支援センターの紹介で、新しくできた就労移行支援事業所へと通うことになった。就労移行支援事業所では、実習や面接練習を行いながら、パソコンやビジネスマナー等を学び、就労に向けての実践的な取り組みを行った。複数個所で実習を行い、約1年後に障害者枠で現在の就労先である企業に就職した。障害者枠での雇用であり本人の特性についての理解やサポート体制はしっかり整っていることで、本人もできないことをできないと言えるようになった。サポートとしては、職場のジョブコーチとの定期的な面談や退所した就労移行支援事業所のスタッフと本人と職場との三者面談などがある。どちらも頻度としては、月に1回程度であるが、職場のジョブコーチは日頃から本人を気にかけて声をかけてくれるなどの配慮があり、また職場の周りの人たちも本人の障害特性をよく理解しているので、とても働きやすい職場となっているようである。就労移行支援事業所のフォローを希望したこともあり、退所後の現在も継続されている。

3. 手続き

質問紙調査は個別に配布し、回答したものを後日回収した。また、保護者に対する半構造化面接は、個別に当機関のセラピールームにて行った。いずれも2016年12月に実施した。

なお、本研究実施の倫理的配慮として、研究の目的と拒否と中止の自由およびプライバシー保護について説明し、保護者および本人に書面と口頭で同意を得た。

4. 質問紙調査と半構造化面接の内容

質問紙は以下の2つより構成した。

1つは研究調査票であり、これは対象者の基本情報に関する質問紙であった。回答はそれぞれの保護者に行ってもらった。質問項目は、先ず、対象者の氏名、性別、生年月日、当機関における通所開始時期、当機関においてこれまで受けてきたセラピー形態であった。次いで、障害に関する質問として、診断名、診断を受けた時期、機関、療育手帳の有無、行動特性（自由記述）、障害告知の有無であった。そして、就労に関する質問として、現在所属している施設・企業、就労継続期間、これまでの就労に向けた取り組み（自由記述）、現在就労について相談をしている機関・施設（自由記述）、現在の就労に関する悩みや不安（自由記述）であった。

もう1つは対象者に実施したレジリエンスを測定するための質問紙であった。質問は全39項目あり、「全くあてはまらない」「あてはまらない」「どちらでもない」「あてはまる」「非常にあてはまる」の5件法によって回答を行ってもらった。質問紙は2つの尺度から構成した。1つは平野（2010）による「二次元レジリエンス要因尺度」であり、もう1つは井隼・中村（2008）による尺度から「環境資源の活用尺度」であった。前者の尺度は「気質」や「性格」といった内的要因に焦点を当てたもので、資質的レジリエンス要因として【楽観性】【統御性】【社交性】【行動力】、獲得的レジリエンス要因として【問題解決志向】【自己理解】【他者心理の理解】の合計7要因から成り、各要因には質問が3項目、合計で21項目から成る尺度であった（表4）。後者の尺度は「家族」や「友人」といった周囲のソーシャルサポートの活用についての尺度であり、【家族資源の活用】【友達資源の活用】【先輩・同僚資源の活用】の3つの要因から成るものであった。対象者の負担を軽減する目的から、因子負荷量を参考にして各要因の質問が6項目ずつとなるようにし、合計で18項目から成る尺度とした（表5）。

加えて、本稿の〈対象者のプロフィール 就労の経緯〉をより正確にするため保護者への半構造化面接による調査を行った。「就労経緯」「就労に至までと就労時の困難」「困難への対処」「周囲の支援」について聞き取りを行った。

5. 集計方法

レジリエンス尺度の集計については、「全くあてはまらない」を0点、「あてはまらない」を1点、「どちらでもない」を2点、「あてはまる」を3点、「非常にあてはまる」を4点として得点化し、各カテゴリーと全体について合計点を算出した。そのため、「二次

元レジリエンス要因尺度」については、各カテゴリーの合計点は0点から12点となり、全体得点は0点から84点となった。また、「環境資源の活用尺度」については、各カテゴリーの合計点は0点から20点となり、全体得点は0点から60点となった。

表4. 「二次元レジリエンス要因尺度」の質問項目一覧

質的レジリエンス要因	
楽観性	困難な出来事が起きても、どうにか切り抜けることができると思う。 どんなことでも、たいてい何とかかなりそうな気がする。 たとえ自信がないことでも、結果的に何とかなると思う。
統御力	つらいことでも我慢できる方だ。 嫌なことがあっても、自分の感情をコントロールできる。 自分は体力がある方だ。
社交性	交友関係が広く、社交的である。 自分から人と親しくなることが得意だ。 昔から、人との関係をとるのが上手だ。
行動力	自分は粘り強い人間だと思う。 決めたことを最後までやりとおすことができる。 努力することを大事にする方だ。
獲得的レジリエンス要因	
問題解決志向	人と誤解が生じたときには積極的に話をしようとする。 嫌な出来事があったとき、その問題を解決するために情報を集める。 嫌な出来事があったとき、今の経験から得られるものを探す。
自己理解	自分の性格についてよく理解している。 嫌な出来事が、どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している。 自分の考えや気持ちがよくわからないことが多い。
他者心理の理解	人の気持ちや、微かな表情の変化を読み取るのが上手だ。 他人の考え方を理解するのが比較的得意だ。 思いやりを持って人と接している。

表5. 「環境資源の活用尺度」の質問項目一覧

家族資源の活用	家族に悩みや意見を聞いてもらっている。 家族に何でも思うことを話して、聞いてもらっている。 家族(母親、きょうだいなど)にアドバイスを求める。 悩みがあれば、家族にぶつけている。 困ったことが起きたときは、家族に助けをもらっている。 家族といろいろな時間を共有している。
仲間・先輩資源の活用	仲間・先輩と困っていることではないことを話す。 仲間・先輩といっしょに同じ目標に打ちこむ。 仲間・先輩の行動を参考にして解決法を見つけている。 友達の楽しそうな姿がはげみになっていると感じる。 仲間・先輩と過ごし、一人ではないという自信を得ている。 自分のことを考えてくれる仲間・先輩がいるというだけで、 落ち込んでばかりいられないという気分になる。
友達資源の活用	友達にグチや悩みを聞いてもらう。 友達に困ったことを話す。 友達にはげましてもらう。 人に何か相談することは難しく、なかなかできない。 友達にアドバイスをもらう。 友達と一緒に悩んでもらう。

IV 結果

質問紙の回答を集計した結果を表6に示した。また、「二次元レジリエンス要因尺度」と「環境資源の活用尺度」について、対象者ごとの結果を図3から図8に示した。

Aは、二次元レジリエンス要因尺度も環境資源の活用尺度も全体的に得点が高い傾向が認められた。質的レジリエンス要因においては【行動力】が、獲得的レジリエンス要因においては【他者心理の理解】が最も高かった。(図3, 4)

この結果から、Aは、自分の高いレジリエンスを認めていることが示された。特に、目標へ向かって努力・達成する力があり、また他者の心理を理解し受容できる力があると自己評価している。

Bは、二次元レジリエンス要因尺度において、質的レジリエンス要因の【行動力】と【統御力】が高く、獲得的レジリエンス要因の【自己理解】が高いことが示された。一方で、獲得的レジリエンス要因の【問題解決志向】は最も低く、質的レジリエンス要因の【楽観性】や【社交性】、獲得的レジリエンス要因の【他者心理の理解】が低い傾向が認められた。また、二次元レジリエンス要因尺度に比して環境資源の活用尺度において全体的に得点が高かった。特に【家族資源の活用】の得点が高かった。(図5, 6)

この結果から、Bは、不安や心配に対して自己をコントロールすることや、自己を理解し、目標設定することが得意であるが、困難な状況や問題に対して積極的に解決しようとするのが苦手であると捉えていることが示された。また、問題に直面した時の不安が強く、他者に対して消極的であるという評価も見られた。加えて、自分自身の持つレジリエンスよりも、周囲のサポートなどの活用について高く評価しており、特に家族からのサポートを十分に活用していると捉えていることが示された。

Cは、二次元レジリエンス要因尺度においては、質的レジリエンス要因の【統御力】がもっとも高く、獲得的レジリエンス要因の【自己理解】と【他者心理の理解】が高い結果であった。一方で、質的レジリエンス要因における【楽観性】が低い傾向が認められた。環境資源の活用尺度においてはいずれも得点が高かったが、特に【仲間・先輩資源の活用】の得点が高かった。(図7, 8)

この結果から、Cは、自己をコントロールする力があり、また、自己や他者の気持ちや感情を理解する力があると認めている。また、周囲のサポートを活用できており、特に立場を同じくする仲間や先輩からのサポートの活用を高く評価していることが認められた。

3人に共通する結果として、質的レジリエンス要因においては【統御力】と【行動力】の得点が高いということが示された。また、獲得的レジリエンス要因においては【自己理解】が高かった。また、環境資源の活用尺度においては、いずれの結果も高いことが示された。

この結果から、3人に共通する点として、問題に対して自己をコントロールし、行動する力があり、自己を理解し、目標設定を行う力があると捉えていることが示された。同時に、周囲からのサポートを十分に活用していると認めていることが示された。

表6. 各対象者の各レジリエンス尺度の結果

		A	B	C	
二次元レジリエンス 要因尺度	質的要因	楽観性	10	6	7
		統御力	10	8	10
		社交性	9	6	7
	獲得的要因	行動力	11	9	6
		問題解決志向	9	2	6
		自己理解	8	8	8
環境資源の活用尺度	他者心理の理解	11	6	8	
	家族資源の活用	21	18	16	
	仲間・先輩資源の活用	22	16	19	
	友達資源の活用	18	16	14	

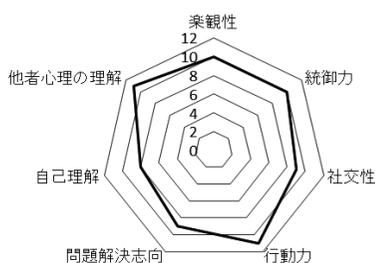


図3. Aの「二次元レジリエンス要因尺度」の結果

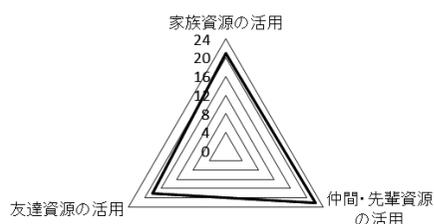


図4. Aの「環境資源の活用尺度」の結果

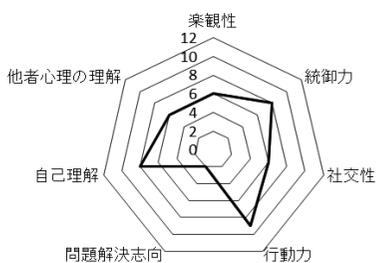


図5. Bの「二次元レジリエンス要因尺度」の結果



図6. Bの「環境資源の活用尺度」の結果

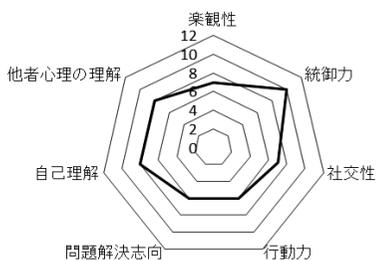


図7. Cの「二次元レジリエンス要因尺度」の結果

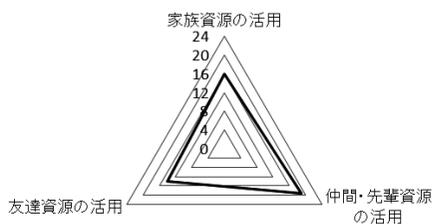


図8. Cの「環境資源の活用尺度」の結果

V 考 察

Aは職場の担当者との間で度々トラブルを起こしていたが、このことを家族や先輩に打ち明けることはなかった。こうしたストレスフルな状況の中で、Aが現在の職場での就労を継続できていたことは、A自身の高いレジリエンス評価があったからではないだろうか。特に、Aの【行動力】に対する高い自己評価は、Aが職場でのトラブルを抱えつつ就労を継続する上で有効に作用したと考えられる。また、周囲からのサポートを十分に活用できていると認めるAにとって関係者会議によってサポート体制が整ったことは肯定的に受け入れられることであり、今後のAの就労継続にも前向きに作用するものであると考えられる。

Bは以前の職場において短期間に担当者が入れ替わるという状況にあった。それは【楽観性】が低く不安に陥りやすく【社交性】や【他者心理の理解】を苦手と捉えているBにとっては無断退勤や仕事上のミスなどにつながり、結果として解雇へと至ったと考えられる。しかし、ハローワークでのチャレンジ雇用を活用しつつ、短期間で現在の職場に就労できたことは、Bの高い【行動力】が有効に働いたものと考えられる。また、現在の職場においては一定のサポートを受けることができている。こうした状況は周囲のサポートなどの活用について高く評価していることに合致する。

Cは一度パートで雇用されながらも退職し、移行支援事業所にてパソコンやビジネスマナー等を学び、現在の就労へと結びついた。こうした転換期において、【自己理解】や【統御力】といった自己をコントロールする力が肯定的に働いたのではないだろうか。また、現在の職場では、周囲の理解とサポートを受けることができている。退所した移行支援事業所の仲間たちとも定期的に集まる機会があり、そこで他者の話を聞きながら、自分の仕事のことや悩みについても話ができていく状況である。こうした点は【仲間・先輩資源の活用】の高い評価と一致していると考えられる。【楽観性】が低いために問題に対する不安を抱きやすいが、【他者心理の理解】が高いCにとっては、自分と立場を同じくする者と問題を共有する場合は、就労継続において強い支えとなっているのではかと考える。

【統御力】とは、辛いことを我慢し嫌な事があっても自分をコントロールし、ネガティブな感情や体調の波に振り回されない力である。加えて【行動力】の高さによって粘り強く努力を継続し就職活動を繰り返し行える。また【自己理解】の高さは、自分の障害特性に合った目標設定ができジョブマッチングの上で大変重要な力となる。これらのレジリエンス要因の高さは、彼らの安定した就労継続を行う上で大切な要因であると考えられる。

対象者の環境資源の活用尺度の得点が比較的高いことは、他者からの支援を受けながら生活していることを実感していることが分かる。彼らはうまくいっている時も何か問題にぶつかった時も切れ目のない支援を受けてきた。このように、様々な社会資源とつながっていることの重要性がわかる。保護者に行った半構造化面接の結果からも、社会

資源の活用から得たものの大きさを実感していることが示唆された。加えて、3人共に家族や友人・先輩といった環境資源に支えられていることを実感していることがわかる。このことは精神的な安定をもたらし、次の行動を推進する力となると考えられる。

一方【問題解決志向】の低さは、状況を改善するために問題を積極的に解決しようとする意思を持って解決方法を学ぶ意欲が比較的劣ることを示唆している。また、3人中2人が【楽観性】が低かったが、このことは彼らが日々の業務の中で不安を抱えやすい傾向にあることを示している。仕事を遂行するためには、こうした側面を周囲は理解することが必要であると考えられる。

今後さらに彼らが安定して就労を継続できるように、保護者と連携を取りながら支援をしていきたい。

最後に、本稿にご協力いただいた3名の青年及びその保護者の皆様に感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 顯谷美也子・湯浅龍・石田陽彦・川崎圭三（2015）. 発達障害を持つ子どもを対象としたレジリエンスキャンプの実際 関西大学心理臨床センター紀要, 6, 41-45.
- 別府重度障害者センター（2014）. 就労に向けて求められるもの 在宅生活ハンドブック, No.21.
- 藤野博（編著）（2016）. 発達障害のあるこの社会性とコミュニケーションの支援 金子書房.
- 平野真理（2010）. レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み ―二次元レジリエンス尺度（BRS）の作成 パーソナリティ研究, 19, 2, 94-106.
- 井隼経子・中村知靖（2008）. 資源の認知と活用を考慮した Resilience の4側面を測定する4つの尺度 パーソナリティ研究, 17, 1, 39-49.
- 厚生労働省（2015）. 障害者の就労支援について.
- Nancy R. Ahern, et al. (2006). A review of instruments measuring resilience Issues in comprehensive Pediatric nursing, 29, 2, 103-125.
- 岡本百合, 三宅典恵, 黒崎充勇（他）. 大学メンタルヘルスにおける発達障害について（2）一幼少期からの問題の変遷とレジリエンスの視点からみた支援 ― 総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集, 27, 15-22.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治（2002）. ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性―精神的回復力尺度の作成― カウンセリング研究, 35, 57-65.
- 齊藤和貴・岡安孝弘（2009）. 最近のレジリエンス研究の動向と課題 明治大学心理社会学研究, 4, 72-84.
- 志賀利一（2014）. 障害福祉サービスにおける就労支援の制度と実際 ―レジリエンスに着目して― LD 研究, 23, 4, 392-399
- 庄司順一（2009）. レジリエンスについて 人間福祉学研究, 2, 1, 35-47.
- 梅永雄二（2014）. 発達障害の就労支援 LD 研究, 23, 4, 385-391
- 梅永雄二（編著）（2015）. 発達障害のある人の就労支援 金子書房.

山岡修（2008）. 発達障害のある人の就労の現状と課題 障害者権利条約への対応に向けて，厚生労働省 労働・雇用分野における障害者権利条約への対応の在り方に関する研究会，第5回.

保育者養成における アクティブ・ラーニングの導入 - 学生の主体的な学びを求めた授業の実践報告 -

キーワード：アクティブ・ラーニング 保育者養成

帝京学園短期大学 専任講師 清水 健
共同執筆者 帝京学園短期大学 2年 菊原 啓哉

I. 問題と目的

アクティブ・ラーニングとは、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である（文部科学省，2014）。中央教育審議会（2014）は、答申の中で我が国の現状について、急速なグローバル化や人口構造の変化等により社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある時代であるとし、このような時代に生き、社会に貢献していくには、存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められると述べている。加えて、その現状を踏まえ、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要であると述べている。

山地（2014）は、大学教育においてアクティブ・ラーニングの推進が急がれる背景として、ジェネリックスキル（汎用的技能）の習得に焦点をあてた広義のキャリア教育が大学教育に求められるようになったことを一つの要因として挙げている。一部の研究大学を除いて、大学教育では学生の基礎学力や学習技能の低下により座学中心では学習成果が見込めず、中等教育までと同様に、学生個々の学習を促進するような働きかけが必要になったことを挙げ、大学教育の場においては、これまでの専門知識の探求から知識基盤社会をたくましく生き抜いていくためのジェネリックスキル（汎用的技能）の習得を焦点にあてた広義のキャリア教育がアクティブ・ラーニングを通して求められると述べている。

一方、保育士養成校におけるアクティブ・ラーニングの導入について、和田他（2013）は、これからは、一般的・普遍的な原理・理論・知見等の学習や、熟達者が開発して一般化された技法の習得にとどまることなく、あいまいで不確実かつ複雑な問題への向き合いから蓄積された実践知を用いて、状況との対話を重ねつつ、既知のフレームを含めて省察を常に行い続けるという学びが求められていると述べ、保育士養成にお

けるアクティブ・ラーニングの意義を訴えている。さらに、アクティブ・ラーニングによって生成されてくる知を獲得していきつつも、さらなる理論知・命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者への転換フォーマット及びその教育の基本構造を養成校側が積極的に開拓し、提示すべきであると、保育者を養成する大学などの高等教育機関こそがこれまでの教育方法の見直しを迫られていると示唆している。

しかし、保育士養成におけるアクティブ・ラーニングの導入・実践に関する先行研究はまだ少なく、現状ではいくつかの実践報告がみられるにとどまっている。和田他(2013)は、アクティブ・ラーニングの導入、実践について、先行している他の学問分野や高等教育機関での実践においても、アクティブ・ラーニングは未だ試行段階であり、現時点ではより良い成果を求めて効果を検証するなどの実験的研究が重ねられている段階であると述べ、今後、実践を重ねていくことで能動的な学習者への転換フォーマットおよびその教育の基本構造を大学などの保育者養成校が積極的に開拓し、具体的に提示すべきだと指摘している。このことから、現段階での保育士養成としてのアクティブ・ラーニング導入、実践は未だ開拓期と言える。しかし、開拓の段階ではありながらも、実践としてアクティブ・ラーニングの導入についていくつかは報告されている。今後、さらに様々なデザインの実践報告が重ねられ、保育士養成におけるアクティブ・ラーニングの活用に関する研究が充実していくことを期待する。

そこで、本稿では帝京学園短期大学において試行的に導入したアクティブ・ラーニングの実践を報告することを目的とする。この実践報告が、これからの保育士養成におけるアクティブ・ラーニング実践の一例として今後の保育士養成におけるアクティブ・ラーニングに関する研究に寄与することを願う。

II. 実践報告

1. 実践概要

本稿では、平成28年度に本学2年生を対象に実施した「保育実践演習」の1クラスにおける通年での活動概要と実践を報告する。

「保育実践演習」は、保育に関する現代的な課題について、共通テーマと個別テーマに分かれ、分析や考察、検討を行うことを通して、保育についての課題と問題の解決について学びを深めながら、今後の自分の保育スタイルを確立させていく希望選択制の演習科目である。共通テーマとは、保育実践演習の全クラスが年間を通じて共同で取り組む活動である。個別テーマは、探求するテーマとして7つのテーマ（「家族・子育て・父性・母性」、「ものづくり・発達理論」、「保育課題・地域の子育て支援」、「気になる子ども・障害児保育」、「発達障害・ソーシャルトレーニング」、「子育てしやすい街づくり・観光」、「うたあそび・音楽の表現」）のクラスが設定された。学生は、希望する個別テーマのクラスを選択し、クラスごとに探求テーマについて通年で学ぶ。

学生は、4月初頭のオリエンテーション時に担当する教員によるクラスごとの活動概要についての説明を受け、自身の希望する配属クラスを選択する。クラスが決定する

と、希望するクラスにて通年（前期15回、後期15回）で探求テーマを主体として学習し、様々な場での発表を通してその成果を報告する。発表の方法や機会はクラスごとに異なり、年に一度、地域の幼稚園、保育所の子どもを招いて開催する「保育技術研究発表会」や学園祭、地域の子育て支援施設などの様々な場を活用して発表をする。

本稿では、そのうちの「子育てしやすい街づくり・観光」をテーマとしたクラスの実践に着目し、その活動概要と学生が主体となって取り組んだプロジェクトについて報告する。

平成28年度における「子育てしやすい街づくり・観光」クラス（以下、当クラスとする）は、保育に関する現代的課題である「子育てしやすい街づくり」に着目し、子育て支援の一環として、“子育てファミリー（子ども連れの家族）”にとって訪れやすい地域の公共施設・観光資源について検討することを目的とし、以下2つのプロジェクトに取り組んだ。

①「平成28年度帝京学園短期大学 保育技術研究発表会」の企画・運営

②「やまなし観光カレッジ」への参加

当クラスでは、これら①、②のプロジェクトでの学びを合わせて「子育てしやすい街づくり・観光」としてテーマを成立し、通年での学習に取り組んだ。

①、②のプロジェクトについての詳細は以下のとおりである。

①「平成28年度帝京学園短期大学 保育技術研究発表会」の企画・運営

帝京学園短期大学独自の科目として「保育技術研究」がある。保育技術研究では、歌あそびや造形あそび等の具体的な保育技術のうちから学生自身が関心を持つ内容のクラスを選択し、在学中に控えている幼稚園や保育所での実習や、就職後に保育現場が求める様々な保育技術の習得を目指して通年で学んでいく。そして保育技術研究における学びの集大成として、保育技術研究発表会にて1年間の学びの結果を披露している。平成28年度の保育技術研究発表会は「プレーメンの音楽隊」を主たるテーマに、保育技術研究の各クラスが学びの成果を披露した。

この平成28年度帝京学園短期大学 保育技術研究発表会の企画・準備、当日の運営を、当クラスが担当し、学生が主体となって実行した。

②「やまなし観光カレッジ」への参加

「やまなし観光カレッジ」（以下、当講座とする）は、山梨県観光部観光振興課及びやまなし観光推進機構、大学コンソーシアムやまなし、大学がタイアップする学生参加型のプログラムである。山梨県内の大学・短大生が「観光」の視点で山梨の魅力を学び、山梨の魅力を発信することを目的とする事業である。当講座は、山梨県観光部観光振興課による開校式により始まり、大学外部の講師による講義、県内観光施設への現地視察、イベントへのボランティア参加、山梨県への企画提案レポートの提出をもって、やまなし観光カレッジ修了証を取得するプログラムである。本学は保育科単科であることから、観光をテーマに据えつつも「子育て中のファミリーにとって訪れやすい観光地とは」「子育てしやすい街とは」に主眼を置き、山梨県の魅力を再確認し、それを引き出す観光イベント企画を提案した。

2. 学びとしての「質の保障」

前述のとおり、当クラスでは①、②のプロジェクトへの参加をもって「子育てしやすい街づくり・観光」のテーマの学びとして設定した。アクティブ・ラーニングにおける学びの質の保障について、文部科学省（2013）は、従来の教育とは異なる学修のためには、学生に授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家などとのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の進化のための探求等）を促す教育上の工夫が必要であると述べている。また、事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的に学習に要する総学修時間の確保が不可欠であると加えている。さらに、教育を担当する教員の側には、学生の主体的な学修の確保のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学習へのきめ細かい支援などが求められると述べている。

これを踏まえ、当クラスでは、①、②のプロジェクトを以下のように構成し、学修の「質」を保障した。

①「平成28年度帝京学園短期大学 保育技術研究発表会」の企画・運営

平成28年度 帝京学園短期大学 保育技術研究発表会の企画・運営では、発表会の企画・運営に必要な活動内容を整理して担当を振り分けた。学生はそれぞれに希望した担当を受け持ち、本番公演に向けて担当毎に準備を進めた。活動時間については、週1回の授業時間の他、担当毎に必要なに応じて授業時間外の時間も活用して活動に取り組んだ。また、週1回の授業時に、各担当の進捗状況の報告やクラス全体での協議事項など情報共有をすることで、クラス全体の動きをクラス所属学生全員が常に把握することができるようにした。これは、アクティブ・ラーニングにおける学習の質の保障として求められる事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）に該当する活動であると考ええる。

②「やまなし観光カレッジ」への参加

やまなし観光カレッジでは、前述のようにプログラムの内容に沿って大学外部の講師による講義、県内観光施設への現地視察、イベントへのボランティア参加、山梨県への企画提案レポートの提出をした。これは、事前の準備（思考、学生同士のディスカッション、他の専門家などとのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の進化のための探求等）に該当する活動であると考ええる。

伊藤（2014）は、アクティブラーニングに関する考察として、地域と連携したアクティブ・ラーニングを、アクティブ・ラーニングの1つのパターンとして紹介している。この事例から、2つのプログラムでもって大学が地域に根差し、地域と連携しながら学生が主体的に問題を解決していく「子育てしやすい街づくり・観光」クラスでの活動はアクティブラーニングとしての質を確保していると考ええる。

程を確定した。山梨県内の幼稚園、保育所への案内文書は、来場する公演、来場人数、会場までの交通手段、駐車場利用台数、その他要望を案内文書に添え、山梨県内の全ての幼稚園、保育所宛に送付した。9月に入り各公演の来場者数が確定すると、来場者リストの作成、来場者の座席確保（座席指定）を行い、申し込みを頂いた各幼稚園や保育園に電話にて連絡、座席表の送付を行った。

駐車場担当は、来場者の会場までの交通手段が決定後、駐車場内の誘導方法、誘導ルート、駐車場所の確保を主たる活動とした。各公演の来場者数、交通手段、駐車場利用台数が決定後、各会場の平面図を基に駐車場所の確認、駐車に必要なスペースの割り当て、駐車場内の誘導方法を検討した。発表会当日は駐車場にて待機し、来場者のバスの誘導、会場入り口までの誘導、安全確保を行った。

受付担当は、来場者数の決定後、受付帳簿等の必要物の準備、受付方法、作法の確認を主たる活動とした。各公演の来場者数と交通手段、駐車場利用台数が決定後、会場受付の場所を検討し、受付設置に必要な機材の確保、受付帳簿、筆記具などの用意をした。発表会前日には、受付の設営・飾り付け、受付の流れ、受付時の礼儀作法の確認・練習した。

誘導担当は、来場者数及び来場者座席決定後、誘導ルート検討、誘導方法、作法の確認を主たる活動とした。各公演の来場者数と座席表が決定後、各会場の平面図を基に館内誘導ルートを検討した。発表会当日は館内受付横にて待機し、受付を完了した来場者を座席まで誘導、お手洗いのご案内や緊急時の対応についての説明を行った。

記録担当は、発表会当日の記録を主たる活動とした。その他、リハーサルの様子や休憩時の発表者の姿等、発表会に関わる記録として発表会当日の様子だけでなく発表会に関わる様々な活動の様子をデジタルカメラにて撮影した。

発表の前座担当は、発表の主たる演目に応じた前座の内容、要する時間を検討し、企画、準備、発表を主たる活動とした。平成28年度 帝京学園短期大学 保育技術研究発表会では、「ブレーメンのおんがくたい」を主たるテーマとして保育技術研究の複数のクラスが合奏やダンス、オペレッタを発表することを計画していた。それを受け、当クラスの前座担当は、発表会の主たる演目を上演する前に来場者への導入として「ブレーメンのおんがくたい」に関連するクイズを計画した。クイズを通して、来場者に対して「ブレーメンのおんがくたい」を意識づけ、方向付けることを目的とした。クイズは、動物の鳴き声クイズ（ネコ、イヌ、ニワトリ、ロバ）（Fig 1）、楽器の音色クイズ（トランペット、クラリネット、ピアノ、太鼓）（Fig 2）を計画した。それぞれにペープサートを制作し、視覚的にも楽しめるよう工夫した。前座の内容、制作物が決定後、ペープサートの制作、前座の段取り、練習を重ね、発表会当日には約10分間の前座を行った。ペープサートの制作、前座の段取り、練習には、発表会間近まで具体的な活動頻度の低い受付担当、誘導担当、駐車場担当の学生も協力して行った。

また、クラス全体で取り組む活動として、発表会当日の来場者へのお土産の企画・準備、発表会当日の配布を行った。例年の保育技術研究発表会では、来場者全員に対してお菓子とメッセージカードを添えたお土産を配布していたことを受け、平成28年度の保

育技術研究発表会においてもお土産の配布を行うことを計画した。授業に割り当てられた教材費の予算内で封入するお菓子を選定し仕入れ、当クラスの全員で封入作業、メッセージカードの記入を行った。(Fig 3)

Fig 1



Fig 2



Fig 3



4. ②「やまなし観光カレッジ」参加の実践報告

プロジェクト②「やまなし観光カレッジ」の参加は、山梨県観光部観光振興課及びやまなし観光推進機構、大学コンソーシアムやまなしにより講座の形式、方法論が指定されており、当クラスが独自に企画・計画した活動ではないため、ここには簡潔にまとめることとする。

当講座は、大学外部の講師による講義、県内観光施設への現地視察、イベントへのボランティア参加、山梨県への企画提案レポートの提出をもって、やまなし観光カレッジ修了証を取得するプログラムである。当講座において修了証を取得するための条件として、外部講師による講義を5回、現地施設を2回、イベントボランティアへ1回以上の参加に加え、山梨県への企画提案レポートを作成、提出することが求められている。当クラスでは、当講座を「山梨学」と命名して保育実践演習内のプログラム講座として開催し、プロジェクト①が終了した12月から当講座を開始した。当講座の詳細は Table2、Table3、Table4のとおりである。

Table 2 「山梨学」外部講師による講義 日程

回数	日時	テーマ	講師
第1回	12月9日(金) 10:40~12:10	開講式・山梨県の観光事業	山梨県観光部 観光企画課 職員 様
第2回	12月16日(金) 10:40~12:10	北杜市の観光事業	北杜市観光商工課 職員 様
第3回	1月13日(金) 12:50~14:20	山梨県での子育て支援(えほんと子育て支援)	えほん村 館長 様
第4回	1月20日(金) 12:10~12:50	山梨県での子育て支援(市民活動と子育て支援)	南アルプス市 市民活動コーディネーター 職員 様
第5回	1月20日(金) 12:50~14:20	山梨県の観光事業と生活	NPO法人 Hope 笛吹 代表

Table 3 「山梨学」現地視察 日程

回数	日時	方面	視察先
第1回	1月13日(金) 14:30~16:00	北杜市	シャトレーゼ白州工場 見学
第2回	1月20日(金) 14:30~16:40	北杜市	萌木の村

Table 4 「山梨学」イベントボランティア 日程

回数	日時	イベント	内容
第1回	12月3日(土) 9:00~16:00	昭和町児童館クリスマス会	イベントへの参加、出し物の披露、手伝い

大学外部の講師による講義では、山梨県内で観光や子育て支援に関わる方を招き、山梨県の観光に関する現状と課題について講義を頂いた。同時に、本学としてのテーマである「子育て中の家族が訪れやすい観光地」「子育てしやすい街」に関する示唆を受けた。イベントへのボランティア参加は、山梨県内の子育て支援施設が開催したクリスマス会への参加を行い、体験を通して子育て支援の一つの場面を学んだ。県内観光施設への現地視察では、本学が所在する北杜市内の観光施設を視察し、観光地、観光施設としての現状を理解した。これらの活動を踏まえ、プロジェクト②のまとめとして、山梨県への企画提案レポートを作成し提出した。

5. 授業アンケートの結果

当クラスでは、通年で2つのプロジェクト（①「平成28年度 帝京学園短期大学 保育技術研究発表会」の企画・運営、②「やまなし観光カレッジ」への参加）に取り組んできた。この1年間の活動の学びや感想について、受講した学生に調査し、自由記述による意見を求めた。（Table 5）

Table 5 授業アンケート回答一覧

授業アンケート回答一覧	
プロジェクト① に関する記述	・自分たちで活動を進めることが多く楽しかった。
	・主体的に活動することで学ぶことがたくさんあった。
	・発表会の運営に関わり、大変なこと、つらかったこともあったけど、楽しくできた。
	・発表会の企画は大変だったけど楽しかった。
	・学生が主体になって一つのプロジェクトを作り上げていくのが良かった。
	・大きなイベントに向けて準備を進めていくのが楽しかった。
	・発表会の準備は大変だったけど、やりきったあとにはすごい達成感があり、やってよかったと思えた。
	・自分たちでもここまでできるんだと自信につながった。
	・クラスの学生と協力して進める活動が多く、楽しかった。
	・発表会の企画は忙しくて大変だったけど、楽しかった。
プロジェクト② に関する記述	・観光カレッジでは、いろいろな方の話を伺い、考えるきっかけになった。
	・観光カレッジでは、講義を聞いたたり現地視察をしたり、普通の授業ではできない体験ができました。
その他	・今まで通りでいいと思います。楽しかったです。

学生による回答を観ると、概ねが「楽しかった」と回答している。特に、「大変だったが楽しかった」という回答が多く観られる。これは、学生自身の主観として従来の演習授業や講義系の授業と比して受けた印象であると考えられる。当クラスでは、アクティブ・ラーニングとして授業を形成し、事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）、事後の展開（授業内容の確認や理解の進化のための探求等）に該当する内容を重視した。その結果、学生はこれまでの在学中に受講した他の授業と比してより能動的に活動に取り組む機会やその必要が増え、結果としてより多くの労力が要求されたという印象を抱いたのではないかと考える。しかし、その体験が「楽しかった」という肯定的な印象によって完結している点は特筆すべきである。それは、学習の質の保障という点において成果が得られたことを指しているのではないかと考える。伊藤（2014）は、アクティブラーニングに関する一考察として、興味を持たせる授業が求められているとし、主体的な学修に導くためには学生が学びに興味を持つこと「動機づけ」が重要であるとしている。このことから、授業アンケートにみる当クラスで取り組んできた2つのプロジェクトは学生の興味を引き付け、主体的な活動としての真のアクティブ・ラーニングをすることができていたのではないだろうか。

Ⅲ. おわりに

本稿では、本学における平成28年度保育実践演習「子育てしやすい街づくり・観光」クラスでの活動について、アクティブ・ラーニングの導入の視点から報告してきた。保育実践演習の概要である「保育に関する現代的な課題について、共通テーマと個別

テーマに分かれ、分析や考察、検討を行うことを通して、保育についての課題と問題の解決について学びを深めながら、今後の自分の保育スタイルを確立させていく」を網羅できたと考える。特に当クラスでの活動である2つのプロジェクトの目的は達成されたと考える。目的の達成に至るまでに学生の主体的、能動的な活動があったことは言うまでもない。

一方で、これほどまでに学生主体となって活動に取り組み、一定の成果を得たのは、授業時間以外の時間を活用した学生の自主的な取り組みや、学修の偏りを防ぐための教員の事前準備など、学生と教員との双方に相当な労力があることも添えておく。山路（2014）は問題解決型のアクティブ・ラーニングについて、そうした授業は準備に多大な労力を要す上、一人の教員で対応することの難しさを指摘し、関連部署（教員センターや附属図書館、情報センター等）が授業支援や学生の学習支援の機能を拡充することも必要であると述べている。幸い、本学では様々な授業の場面で図書館などの施設によるサポートが機能しておりアクティブ・ラーニングが実施可能であったのではないかと考える。この場を借りて当クラスの活動を支えてくださった図書館、事務室、キャリアサポート室など大学各種関連部署に感謝したい。

今後も、学生が主体的に活動をすることで学びを深める活動を継続し、学生の保育者としての資質向上を目指すと同時に、地域に根差し、地域に貢献できる活動を展開することを目標としていきたい。

引用・参考文献

- ・中央教育審議会（2012）新たな未来を築くための大学教育の質的変換に向けて～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/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toshin/1325047.htm
- ・伊藤圭一（2014）アクティブラーニングに関する一考察. 豊橋創造大学短期大学部研究紀要, 31, 33 – 37.
- ・加納輝尚・中村貴子（2015）ゼミ活動におけるアクティブ・ラーニングの取組みに関する一考察. 富山短期大学紀要, 50, 61 – 78.
- ・高杉志緒（2016）保育学科ゼミナールにおける「食育」実践報告 第4報—平成24年度の大型紙芝居制作・発表を中心に—. 下関短期大学紀要, 34, 1 – 18.
- ・和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら（2013）保育者養成におけるアクティブ・ラーニング. 東北福祉大学研究紀要, 37, 57 – 71.
- ・Williams R.T・横手健太（2014）混合カリキュラム授業へ応用したアクティブ・ラーニングのモデル. 研究紀要, 60・61, 129 – 134.
- ・山地弘起（2014）アクティブラーニングとは何か（特集 アクティブ・ラーニングの実質化に向けて）. 大学教育と情報, 1, 2 – 7.

本学の学生相談室の活動と展望について

手塚知子
松浦美峰

I 問題と目的

近年、短期大学に入学してくる学生は多様化しており、必ずしも基礎学力が十分でない学生や経済的に厳しい状況にある学生の増加に伴い、一人ひとりの学生の持つ課題へのきめ細かい対応が必要と指摘されている（短期大学ワーキンググループ，2014）。

こうしたなか帝京学園短期大学（以下「本学」とする）においても、多様な学生のニーズに応じるためきめ細やかな指導を実践している。本学は保育科単科という比較的小規模な短大であり、少人数の学生を二年間で保育者として養成している。また保育士資格及び幼稚園教諭二種免許状等が取得できるよう、入学から卒業まで家庭的な雰囲気の中で一人ひとりの学生と対話を通しながらの指導を行ってきている。

本学の学生相談室の運営に携わった角田（2006）は、学生の種々の相談に応じるため学生相談室が平成19年度に開設され、その相談内容は修学からアルバイト、家庭での問題など多岐にわたって対応をしていることを報告している。また平成26年度からは、学生の悩みにより専門的な見地から対応できるよう学外のカウンセラーを配置し、学生へのサポート体制の充実と拡充を図ってきている。

本研究では、これまでの学生相談室の活動について振り返り、学生にとって利用しやすい学生相談室の運営や今後の方向性をさぐりたいと考える。

1. 本学の相談体制

平成19年度より継続的に学内に設置された学生相談室が本学では活用されてきている（角田，2006）。またこれまで主に心理学系科目担当者が担ってきた学生相談に加え、学生から「学内の教員には相談することが難しい」との意見があり、平成26年度より臨床心理士の資格を持つ外部カウンセラーが学生相談室にて学生の相談に対応することとなった。そのため本学には学内カウンセラー（主に心理学系科目担当者）2名と、学外カウンセラー1名の相談体制をとっている。また学生には10名前後に1名のグループ担当教員も配置されており、手厚い支援を受けることができるよう態勢が整えられている。

2. 学生相談室の利用方法

本学の学生相談室の利用方法は以下のとおりである（図1）。各年度により、利用方法が変化している。これは各年度により、学生相談室のアンケートを実施し、学生に利用しやすい方法や場所を検討し、運営を行ったためである。予約の窓口は事務室近くに設

置してある Box に用紙を投函する方法以外に、学内カウンセラーに伝えるという方法を取ってきた（平成26～27年度）。しかし、より教職員からのリファーを得るために28年度からは本学学内教職員のいずれかでもつながることが出来るようにした。

利用方法	平成26年度	平成27年度	平成28年度
予約方法	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学内カウンセラーに伝える ○ 学内カウンセラーの研究室近くに設置したBoxへ予約票を入れ、後日予約日程の調整を学内カウンセラーが図る。 ○ 学生相談室が開所している時に直接相談。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学内カウンセラーに伝える ○ 事務室近くに設置したBoxへ用紙を入れ、後日予約日程の調整を学外カウンセラーが図る。 ○ 学生相談室が開所している際に「Open」の札がドアにある場合、直接相談。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学内教職員に伝える ○ 事務室近くに設置したBoxへ用紙を入れ、後日予約日程の調整を学外カウンセラーが図る。 ○ 学生相談室が開所している際に「Open」の札がある場合に、直接相談。
利用時間	月2回水曜日 14:30～16:30	月2回金曜日 14:30～16:30	原則月2回水曜日(必要に応じて実施) 16:00～17:00
場所	(前期)24教室後・(後期)桐葉館1階	保健室	保健室

図1. 学生相談室の利用法について

3. 学生相談室の取り組み

平成26年度以降の学生相談室が学生を対象とした取り組みを以下に示す（図2）。平成26年度は外部カウンセラーが月に2回程度来学し、学生の教室の近くにある相談室（前期24教室、後期桐葉館）にて、個別の学生相談を実施した。また学生相談室だよりを作成し、前期・後期に配布を行った。

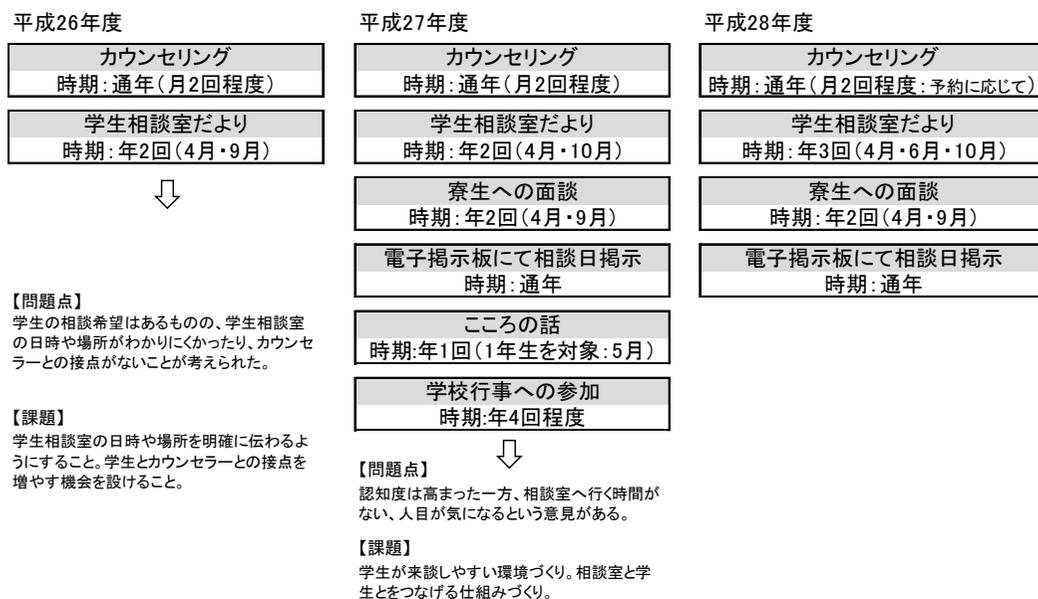


図2. 学生を対象とした支援活動の取り組み経過（『濱田ら:2016』を参考に作成）

平成26年度の活動の中心はカウンセリングによる個別支援であり、個々のケースへのきめ細かい学生対応を行った。しかし、「いつ開設されているのか」「学生相談室の場所がわからない」「顔がわからない人に相談することに抵抗がある」といった意見があり、学生相談室の広報や学生とカウンセラーの接点を増やす機会の必要性が考えられた。

平成27年度には個別カウンセリングを中心としながら、本学に併設されている寮生とカウンセラーとの接点を作るため、「寮生への面談」を年2回実施した。また学生と顔を合わせる機会をつくるために、学校行事への参加を行った（年4回程度）。1年生には5月に「こころの話」をテーマにカウンセラーが授業の一部を担当した。その結果、学生相談室への認知度が高まり利用者も増加した。一方でカリキュラムが多く時間的余裕のない学生からは「相談室へ行く時間がない」という声や、「授業を抜けて相談に行くと、人目が気になる」といった意見があり、学生相談室の開設時間が課題となり、検討をする必要が生じた。

平成28年度には、開設時間を平日16時以降とし、学生の相談に対応した。この年の全体の活動としては、学生が相談したいという希望がある場合（予約のある場合）に外部カウンセラーが来学する方法を取った。このように学生相談室は相談体制の整備に伴い、支援活動に継続して取り組んできているが、学生の利用しやすい相談室開設になっているか、また学生相談室が学生のニーズや成長支援に役立つための方策を検討する必要があると考える。

そこで、本論文では、先ず学内カウンセラーとして主に学生相談室の運用に携わってきた第一著者が学生相談室の利用状況をアンケートを実施し、学生相談室の利用に関する知識や学生相談室に対するイメージを調査した。アンケートでは学生相談に対するマイナスイメージが学生相談の利用に抑制的に働くことが示唆されており（木村，2007）、学生相談機関の周知が高くなるほど相談する際の心理的な負担が減少して来談しやすくなることが指摘されている（伊藤，2006）ことから学生の抱く学生相談室のイメージを調査した。

また次に学外カウンセラーとして携わってきた第二著者が学生相談室についてカウンセラーの視点から「本学の学生相談の現状」及び「問題点と今後の展望」をまとめ、今後の学生相談室の在り方や活動の方向性について検討したいと考える。

II 学生相談室に関するアンケート調査について

学生相談室の利用状況や今後の学生相談室の在り方についてアンケート調査を行った。

1. 対象者： 本学学生（アンケート回答者1年生46名，2年生59名）
2. 実施手続き： 平成29年1月に授業時間を利用し、学生相談室についてのアンケートを配布した。倫理的配慮として、回答は無記名式であること、個人が特定されることはないこと、結果は統計的に処理されることの説明を行った。回答時間は10分程度であった。
3. 質問紙構成：①フェイス項目：「学年」、②学生相談室の認知に関する項目：「学生相

談室の存在」「学生相談室の場所」について、“はい”“いいえ”の2件法で質問した。
 ③学生相談室の利用に関する項目：「学生相談室の利用」について“はい”“いいえ”の2件法で尋ね、“いいえ”と回答した学生に対して「利用しなかった理由」について、当てはまるすべてを複数回答で尋ねた。④学生相談室のイメージについて：「学生相談室のイメージ」については、自由回答法で尋ねた。なお本研究での分析方法は、記述統計による手法を用いた。

Ⅲ アンケート調査の結果と考察

1. 設問内容：学生相談室の「存在」と「場所」の知識について

学生相談室の「存在」の知識について尋ねたところ、「はい」と回答した者は90名(87%)、「いいえ」と回答した割合は14名(13%)であった。また学生相談室の「場所」については、知っていると回答した学生は33名(31%)であり、知らない学生は72名(69%)であった。学生相談室の「存在」については8割強の学生が認知していた。一方で学生相談室の「場所」について把握している学生は3割弱であり、多くの学生が「どこに相談に行けばいいのか」という「場所」を知らないことが示された。このことから学生相談室だよりや説明の際には詳細な場所を伝えることや、学生が場所を把握しやすい工夫が求められるといえる。

表1. 学生相談室の「存在」と「場所」の知識について

学生相談室の存在	1年生(45名)	2年生(59名)	全体(104名)
知っている	39名(87%)	51名(86%)	90名(87%)
知らない	6名(13%)	8名(14%)	14名(13%)
学生相談室の場所	1年生(46名)	2年生(59名)	全体(105名)
知っている	11名(24%)	22名(37%)	33名(31%)
知らない	35名(76%)	37名(63%)	72名(69%)

2. 設問内容：学生相談室の利用の有無と、利用しなかった「理由」について

学生相談室を利用した学生は10名(1年生4名, 2年生6名)であり、利用しなかった学生は94名(1年生42名, 2年生52名)であった。およそ1割の学生が利用している。また利用しなかった学生に対して、「理由」を複数回答で尋ねた結果を表2に示す。「利用しなくても、自分で対応できたから」が53名(44%)であり、次いで「学生相談室へ行く時間がなかったから」16名(13%)、「利用することに抵抗があったから」14名(12%)という結果であった。「利用しなくても、自分で対応できたから」という回答からは学生の中に問題対処の力が育っていることが考えられるが、また利用のしにくさも関わっている可能性もあり、今後検討をしたいと思う。また「学生相談室へいく時間がなかった」「利用することに抵抗があった」ということもあり、開設時間や利用へ抵抗なくつながれる工夫が必要であると思われる。

表2. 学生相談室を利用しなかった「理由」について

学生相談を利用しなかった「理由」	1年生	2年生	全体
① 利用しなくても、自分で対応できたから	20名(34%)	33名(53%)	53名(44%)
② 学生相談室へ行く時間がなかったから	11名(19%)	5名(8%)	16名(13%)
③ 利用することに抵抗があったから	8名(14%)	6名(10%)	14名(12%)
④ いつ開いているか分からなかったから	6名(10%)	5名(8%)	11名(9%)
⑤ 他に相談をしたから	4名(7%)	7名(11%)	11名(9%)
⑥ その他	7名(12%)	4名(6%)	11名(9%)
⑦ 利用の仕方が分からないから	2名(3%)	2名(3%)	4名(3%)

※ 複数回答の単純集計

3. 設問内容：今後の学生相談室の利用希望について

今後の学生相談室の利用希望について4件法で尋ねた結果、1年生で「思う」2名(4%)、「どちらかというと思う」11名(24%)、2年生では「思う」3名(5%)、「どちらかというと思う」が5名(9%)であった。このことから、今後の利用について「思う」「どちらかというと思う」学生は1年生で13名(28%)、2年生で8名(14%)が存在していることが明らかとなった。現在学生相談室につながっていなくとも「いつかは利用したい」「必要がある時には行ってみたい」という潜在的なニーズがあることが示唆された。

表3. 今後の学生相談室の利用希望について(平成29年1月時点)

今後学生相談室を利用しようと思いますか？	1年生(45名)	2年生(58名)	全体(103名)
思う	2名(4%)	3名(5%)	5名(5%)
どちらかというと思う	11名(24%)	5名(9%)	16名(16%)
どちらかというと思わない	14名(31%)	20名(34%)	34名(33%)
思わない	18名(40%)	30名(52%)	48名(47%)

4. 設問内容：学生相談室のイメージ

学生相談室のイメージについて自由記述にて回答を得た(表4)。その結果、「温かく話を聞いてくれるイメージ」を持っている学生が多い一方で、「行きづらいイメージ」や「悩みが深いイメージ」を持っており、「どのような悩みで相談室に行けばいいのか?」「こんなことで相談してもいいのか?」という気軽に相談することが難しい感じを持っていることが伺われた。西山ら(2005)も学生相談室の利用促進にはイメージの改善は不可欠であり、偏見や誤解を払拭していく地道な努力が必要と述べているように、利用方法やプラス方向のイメージ作りが必要だといえる。小池ら(2016)によると学生の利用意志を高めるためには、悩みを抱えた際に相談先として選択してもらうことや学生相談室は利用しやすく落ち着ける雰囲気であるなど肯定的なイメージを持ってもらえる取り組みが必要であると指摘している。本学でも、暖かなイメージ・雰囲気づくりや悩みの例などを挙げて学生が相談しやすい相談室を検討していく必要があると思われる。

以上から今後の方向性として、学生相談室の説明をする際には詳細な「場所」や「時間帯」「利用方法」を学期ごとに伝える必要が考えられる。また相談室の環境としては暖かく、ゆったりとできるような工夫をしていく必要があると思われる。学生のイメージからは「どのような悩みで行けばいいのか」「1人で解決できないような悩みの人が行くところ」というように、学生相談室への敷居が高いことが考えられる。今後は、悩みの「具体例（基本的には悩んでいることであればどのような内容でもよいが、例をあげること）」などを挙げながら学生たちに説明をすることが必要であるかもしれない。

表4. 学生相談室のイメージ（自由回答法）

温かく話を聞いてくれるイメージ(31)
「相談にのってくれる(何でも聞いてくれる)」(20)、「こころのケアやカウンセリングをしてくれる」(3)、「ゆっくりとした空間」(2)、「優しい」(2)、「静かな雰囲気」(2)、「こころが和らぐ」(1)、「安心する感じ」(1)
両価的なイメージ(5)
「話やすそうだけど行く勇気がない」(1)、「気軽に相談できそうだが、優しいことばでなくさめられて終わりそう」(1)、「しっかりアドバイスしてくれそうだが、慣れない人に相談するのは難しい」(1)、「しっかり聞いてもらえそうだが、相談しにくい」(1)、「話を聞いてくれるが、緊張する」(1)
ネガティブなイメージ(7)
「関わりのない人に相談して何を言われるか怖い」(2)、「話が漏れそう(先生とつながっていそう)」(2)、「あてにならない」(1)、「話が長く、話がそれていきそう」(1)、「余計に悩みそう」(1)
行きづらいイメージ(12)
「行きづらい」(4)、「悩みがないと行けないイメージ」(2)、「どういう悩みなら行っていいのかと思う」(1)、「まわりの人に見られると恥ずかしい」(1)、「どんな話をしているかわからない」(1)、「こんなことで？と思われてしまわないか」(1)、「人見知りのため話づらい」(1)、「ちょっと緊張する」(1)
悩みが深いイメージ(9)
「1人で解決できないような悩みの人が行く」(2)、「いじめられている人が行く」(1)、「誰にも相談できない子が行く」(1)、「思い詰めている人が行く」(1)、「泣くほど辛いことがあった人が行く場所」(1)、「友だちに相談できないことの相談をするところ」(1)、「誰にも言えない時に行くところ」(1)、「最終手段」(1)
存在が不透明なイメージ(7)
「どこにあるのか、いつやっているかわからない」(3)、「あつてないような場所」(1)、「いつやっているのかわからない」(1)、「動きがなさそう」(1)、「想像がつかない」(1)
部屋のイメージ(2)
「密室」(1)、「部屋が寒そう」(1)
その他(14)
「よくわからない」(10)、「カウンセリング」(2)、「スクールカウンセリング」(1)、「行くことがない」(1)

IV. 学生相談 カウンセラーの視点から

1. 本学の学生相談の現状

ここで、学生相談の意義について総論的な見解を述べるのは、それこそあまり意義のないことだろう。ここでは、教員とは別の立場で学生と相談室で向き合ってきた私が感じた「学生相談室」の一つの可能性について考えてみた。私が帝京学園短期大学のカウンセラーを担うことになって3年が過ぎた。前任者はいない。正確には、臨床心理士の

資格をもつ専任のカウンセラーがいなかったということであり、実際は教員が学生の指導・研究のほかにカウンセラー的な役割も担っていたようである。

そうした教員の苦労の後に外部カウンセラーが必要だという認識が生まれ、私とその役を仰せつかったのだと理解している。それでも、その必要性というのは本学全体の総意と受け取っていいのかどうか未だによくわからないというのが正直なところでもある。その点は、しかし厳密に確かめるよりも実際の日々の活動を通して私が感受すべきものかもしれないと、試行錯誤してきた。この“曖昧さ”はカウンセリングというものを象徴しているようでもある。

何を言いたいかというと、本学の学生相談では場合によっては話がまとまりを欠くこともあり、この人との面接は〇〇という悩みが主訴だの、〇〇がモンダイだのと表現するのが難しいということである。それと同じように、学生相談といっても、学生数が1万人以上の大学、数千人の大学、百人単位の大学、また4年生大学と短期大学、地域による差などによって期待される役割が異なるのは当然である。

たとえば、本学のある年度で見ると、自主的にあるいは教員に勧められて相談に来た学生が年間を通して2名であった。この2名については、どこの大学・短大であっても相談室のような場で継続して支援すべき学生であり、いわゆる「カウンセリング」の範疇に入る相談といえるだろう。しかし、他に相談室に来た学生が何人もいる。それは悩みや問題があつての来談ではなく、こちらと教員との間であらかじめ学生生活で生じるであろう困難さを予想して半ば指導の一貫のような形で寮に入った学生に「来るように」申し伝え、それを拒まないから彼らが来たという現実がある。そして、一般にこれは「カウンセリング」とは呼ばない種類のものだと思われる。

こうした形であっても、カウンセラーの存在を学生に認知してもらい、どういった人間が相談にのってくれるのかを学生に身をもって感じてもらえるというメリットがある。この出会いがきっかけとなり、学生自ら相談に来たいと思った時カウンセラーがいることを思い出してくれる可能性が生まれる。

また、厳密には「カウンセリング」と呼ばない面接の中で、学生によっては不安なこと、中学・高校生の頃から自分にはこういう悩みがあったという話をしてくれることがある。そこからは、その学生がその頃の自分をもう少し成長させたいと内心頑張ろうとしており、だから少し冷静に客観的に自分を見て、私という他人にそのプライベートな部分を垣間見せることが今現在できているのだろうと察することができる。また、高校生の頃関わったスクールカウンセラーに対する不満を口にする学生などもいた。その学生にとっては自己開示の一つとして過去の嫌な体験を安心して口にできたのは、このような場があつてこそだろう。が、そうした個々の面接における微妙な内容については、守秘義務の問題のみならずなかなか教員に伝えるのが難しい。カウンセラーの側から見れば、学生と1対1で向き合いその学生の思いをほんの少しだけでも知ることができて、万が一問題を抱えた時に比較的スムーズに話をすすめられるというメリットがあると感じる。

2. 問題点と今後の展望

昨今は、心理学の世界でも「エビデンス」ということが重要視されるようになっていく。つまり、カウンセリングの効果はどうかを明確にしていく必要があるということである。その点から考えると、年間の来談者数をカウントし、記録に残しておくことは最低限必要だろう。しかし、効果という意味では何をもちて効果があったとするのかという前提はどうしたらよいのだろう。ここは医療機関ではない。うつ病（精神科領域では気分障害の一つとなるだろう）と診断されたクライアントの内何%が回復してきたというような、統計をとることが可能とも思えない。

本学独自の「学生相談」であって構わないという前提で言えば、学生の入学当初の不安を少しでも和らげる面接は学生を大事にしているからこそその実施と位置づけできる。それが厳密な意味での「カウンセリング」でなくてもだ。そして本学の特徴の一つでもあるだろうが、教員は多忙な中、学生の生活の多くの面について指導・助言を行っているように見受けられる。これは小規模の学校ならではの素晴らしい点であろう。しかし、教員がゆとりを失くしストレスを増大させることは結局学生のためにならないのであり、教科や実習内容や進路相談など以外の複雑で多様な学生の悩みを教員が一人で抱え込み疲弊してしまうことは避けたい。

手探り状態で担い始めた本学の学生相談をより実のあるものにしていくために必要なこととして、①相談室機能の学内での位置づけを毎年確認すること②相談室の場所について利用者（学生）の視点から考え、周知させること③教員が相談室をうまく活用できるように合意形成すること、をあげたい。

それなりの規模の大学では1週間のうち何日かは例えば9時から5時まで必ず相談室が開いている。しかし本学で私の勤務日は非常に少ないため、学生が相談したい時いつでもできるわけではない。学生にとってみれば、それは相談したい気持ちをそぐ要因の一つであろう。本学の規模から考えて致し方無い面と理解できる。限りある条件の中でいかにして学生を支援する一助となるのか、本学固有の学生相談を実践する中で工夫を重ねていくほかないと私は考える。

引用参考文献

- ・伊藤直樹（2006） 学生相談機関のイメージ及び周知度と来談意志の関係 心理学研究, 76, 6号, 540-546.
- ・木村真人（2007） わが国の学生相談に対する援助要請研究の動向と課題 東京成徳大学人文学部研究紀要, 14, 35-50.
- ・小池有紀・横尾奈央子・葉山大地（2016） 学生相談室に対する認知・意識と利用意志との関係 (2) - 2015年度調査結果より - 中央学院大学人間・自然論叢, 42, 29 - 44.
- ・短期大学ワーキンググループ（2014） 短期大学の今後の在り方について（審議まとめ） http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1351962.htm

- ・角田和也（2006） 専門教育を目的とした小規模単科短期大学における学生相談室開設に関する一考察 帝京学園短期大学研究紀要, 14, 53-64.
- ・西山修・谷口敏代・樂木章子・津川美智子・小西寛子（2005） 学生相談室の利用促進に向けた取り組みとその効果の検討 - 学生のニーズと認知度を中心に - 岡山県立大学短期大学部研究紀要, 12, 87 - 96.
- ・橋本和幸・小室安宏（2016） 新入生の学生相談室の認知度と学生相談員が授業を担当することとの関連 了徳寺大学研究紀要, 10, 23 - 29.
- ・濱田さつき・松高由佳・上利学・坂井晶子・徳本達夫・戸松美紀子・朱本稚子・田口礼子・光松洋一（2006） 学生相談室における支援活動の現状と課題 広島文教女子大学高等教育研究, 2, 97-106.

インタラクティブ・ラーニングを重視した 授業実践の効果

— 「保育観」の変容に着目して—

キーワード：インタラクティブ・ラーニング、ラウンド・ロビン、対話的な学び、保育観

川 村 めぐみ

- 1、問題の所在と目的
- 2、研究の方法
 - 2-1 研究日時
 - 2-2 調査対象
 - 2-3 授業の概要 ①実践授業のカリキュラムデザイン
 - 2-3 授業の概要 ②学習ステップ
 - 2-4 分析データ
- 3、結果と考察
 - 3-1 学習過程による記述内容「頻出後リスト」による量的変化
 - 3-2、学習過程別記述内容による「共起ネットワーク」分析結果
 - 3-3、学習過程による質的变化
 - 1) ディスカッションカードのカテゴリー分析
 - 2) 到達度評価による分析
 - 3) 記述事例にみる学びの変容
- 4、今後の課題とまとめ
- 5、参考文献

1、問題の所在と目的

平成20年9月の文部科学大臣からの「中長期的な大学教育の在り方」と題する諮問を受け中央教育審議会は、4年間の審議を経て平成24年8月28日「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)を出した。

答申の焦点は、学士過程教育の質的転換に充てられている。また、審議のまとめとして出された「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(平成24年3月26日)では、主体的に学ぶ力の育成方法として「アクティブ・ラー

ニング」¹の重要性が挙げられた。

アクティブ・ラーニングが注目されるようになった背景として山地²は、学校化・情報化・国際市場化のキーワードを挙げ、栗田³は、大学選定基準の信憑性の問い直し・社会人基礎力の育成・汎用的技能を養える教育方法への注目を挙げている。いずれにしても、平成24年に出された「審議のまとめ」においてその重要性が主張されたことが、大きく影響していると言えるのではないかと。以上を踏まえ、表1に論点の整理を行った。

表1 学士過程の質的転換の背景

大学のユニバーサル化	情報化	グローバル化
<ul style="list-style-type: none"> 基礎学力や学習技能が不十分でも大学に入れるため、座学中心では学習成果が見込めなくなった。 偏差値の信頼性が問い直されるようになり、大学選びの新しい指標が求められている。 	<ul style="list-style-type: none"> 高度情報化社会の現代社会の中で、知識伝達型の授業の問い直し 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な社会の中で生きる力、他者と協働して生きる力 答のない問題を解決する能力
<p>「社会人基礎力」</p> <p>知識伝達型授業では培えない能力が産業界から期待されている。大学において培われるべき能力としての「汎用的技能の育成」を養う方法が注目されている。</p>		

授業のアクティブ化については新しい教育方法ではなく、従来の授業方法も工夫次第で実現することが出来ると言われている。しかしその反面、形態にとらわれ過ぎ逆に本来の授業の目的が十分に遂行できないといったマイナス面も指摘されている。

本研究の目的は、「学生間の協働」を中心とした、インタラクティブな学習方法が学生の学習前と学習後にどのような変容をもたらすのかを検証するために行った。

実践授業の内容から「保育者観の変容」に着目して分析するものである。

¹ 文部科学省の用語集には、アクティブ・ラーニングの定義として「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と説明されている。

² 山地弘起 (2013) アクティブ・ラーニングの実質化に向けて, 長崎大学 大学教育イノベーションセンター <http://www.innov.nagasaki-u.ac.jp/teacher/activeLearning1.html>

³ 栗田佳代子 (2015) インタラクティブ・ティーチング, 東京大学 MOOC 講座資料

2、研究の方法

2-1 研究日時 2016年9月中旬より1月中旬

2-2 調査対象 短期大学2学年の学生72名を対象とした。この対象者は筆者が担当した2年後期必修科目「教育工学」を受講した学生であり、前半クラス35名（男子8名、女子28名）後半クラス37名（男子5名、女子32名）だった。全授業時間は15時間、今回の研究対象としたのは表2に示すテーマ1からテーマ7の授業であり授業時間は11時間である。分析にあたっては、2-4分析データに示す①～③の調査項目とその内容のみを対象とした。

2-3 授業の概要

1) 実践授業のカリキュラムデザイン

アクティブ・ラーニングの手法から、インタラクティブ・ラーニング（学生間協働）⁴を導入し、学生が学びに参加するための授業を設計した。

対象とした授業の学習内容および授業方法は表2に示す通りである。

表2 実践授業のカリキュラムデザイン（概要）

テーマ	学習内容	授業方法
1	<u>保育観はどのように作られるのか？</u> （G.W. ⁵ ）（1時間） 初回の授業でオリエンテーション終了後に、質問紙調査票を配布。ラウンド・ロビン法によるG.W.を実施	ラウンド・ロビン
2	<u>私たちの保育観（プレゼンテーション）</u> （1時間） 前時のグループワークの記録を元に、プレゼンテーションシートの仕上げ、各班5分のプレゼンテーション。 全班終了後にミニッツペーパーに記入。	プレゼンテーション ミニッツペーパー
3	<u>マガジンプictureコラージュ「5年後のわたし」</u> （1時間） 「持参した雑誌などから好きな写真（イラスト）を自由に切り抜いて台紙に好きなように糊付け。製作時間は40分。その後「作品につけたタイトル」「作品に対する想い」などをグループ内で、1人1分で発表をする。	個人ワーク G.W.

⁴ インタラクティブ・ラーニング（学生間協働）とは学生間の双方向のやり取りを基本とし、協力して課題に取り組ませる。クリッカーを活用して学生に考えさせる。学生が調べて発表させる機会を作る。グループワークの振り返りを導入した授業方法を指している。

⁵ G.W.：グループワークの略称として表記。授業の中では複数の学生による協働的な学びを「グループワーク」と呼ぶ。

4	保育者による環境構成法(3時間)(個人ワーク・グループワーク) 実習でわかったクラスの保育室環境と子どもの遊びの関係を事例研究として意見交換する。 GW 後に個人ワークとして「環境による保育とは」について考察。ポートフォリオに残すことを課題とする。	・画像・写真の活用学習 ・事例研究 ・個人ワーク ・G.W.
5	ドキュメンタリー映画「 <u>ベイビーズーいのちのちから</u> 」を観て(1時間) 4つの国の赤ん坊の成長の記録から、「人を育てる上で一番大切なことは何か？」考察し、ポートフォリオへ残すことを課題とする。	・映像活用学習 ・振り返りシート(個人)
6	様々な保育形態(講義)「 <u>そのメリットデメリットについて話し合おう</u> 」(グループワーク)(3時間) 実習における保育実践の様子や自身の実習体験を踏まえラウンド・ロビン法による G.W. シートの作成	・講義 ・事例研究 ・G.W.
7	<u>幼児教育の方法と技術を学んで(学びのみえる化)</u> <u>一私の学習履歴と変容一</u> (授業では1時間とし、個人の課題とする)	ポートフォリオ(個人ワーク)

2) 学習ステップ

今回の実践に導入したインタラクティブ・ラーニングの学習ステップは以下のよう
に構成した。

①導入段階：第1回授業のオリエンテーション終了後に、「保育観」に関する質問紙を配布し記入をさせた。

保育観の言葉の定義は「子どもたちに『何を、どのとうに』指導するののかという保育の内容と方法についての考え方など、保育という営みについての考え方(保育に対する自分自身の考え方)」とし、質問紙の内容は、質問1「あなたは、どのような保育者になりたいですか？」質問2「あなたは、どのような「保育」をしたいと思いますか？」の2問で自由に記述させた。

②グループピング：授業は前半グループ(35名)後半グループ(37名)の2グループに分かれ実施されており、各グループも4から5名で1班となるようグループピングした。前半グループの班構成はくじ引き、後半グループの班構成は自由とした。メンバー4人から6人で構成される班が13班構成されグループワークを行った。

③グループワークの技法：第1-2回のグループワークではラウンド・ロビン法⁶を導入した。ワークのステップは、初めに役割分担(今回は司会者と記録者)を決めた。タイ

⁶ ラウンド・ロビン…段階的に議論をさせる技法。個人で考えた後、グループ内で順番に全員が意見を述べて共有する技法。質問や評価をせずに、新しい考えを次々に生み出すことが目標。出てきた考えは記録し、次段階の課題(KJ法的にまとめるなど)に用いる。

ムキーパーは教師が務めた。

④ディスカッションカードの作成：学生は①で記入した質問紙を見ながら1つの事項を1つのカードに書き起こす。

⑤グループ内プレゼンテーション：各班で1番に発表する人を決める、時計回りに1人1分でプレゼンテーションを行う。司会者のリード話し合いの結果、新たに気付いたこと等、意見交換を行った。新しく出た意見はカードに書き起こし、記録者は話し合いの記録を記録用紙にとるよう指示した。

⑦話し合いの見える化：各自のカード、新たに書き起こしたカードも加えながら、話し合いの内容を「見える化」しプレゼンテーションシート（A3用紙1から2枚）を作成。

⑧プレゼンテーション：プレゼンテーションシートを示しながら、1班3分で話し合いの結果を発表した。発表者はその場で条件を提示し、班内で決めさせた。

⑨リフレクション（振り返り）：最後に、ミニツツペーパーに「本日の授業で学んだこと、気付いたこと」を記入し提出させた。

⑩ポートフォリオの作成：「私の学習履歴と変容」というタイトルで、今までの学びを振り返りポートフォリオ提出することを課題とした。

ポートフォリオ作成の留意点

- ① 1枚のシートに学習の過程で得た情報が収まるようにする。
- ② 必要最低限の情報を構造化する。
- ③ 学習の前後の変容を記述（可視化）する。
- ④ 各テーマの中で「最も大切だと思ったこと」「わかったこと」を記述。
- ⑤ 自分の中で何を学び、何が変わったかを記述。

このワークの中で教師は、各回のワークの目的や注意事項を説明し、学生間の協働のワークの間、各グループを巡回しながら全体の進行やファシリテーターの役割を務め、講評や批評は行わず学生自身の活動を見守った。

2-4 分析データ

本研究における分析には以下の①から③のワークシートを用い、各ワークシートの中から「保育観」に関する記述を抽出して分析を行った。

- ①学習前のワークシート（9月中旬記述）：「学習前」
- ②グループワーク後の振り返りシート（9月下旬記述）
：「グループワーク後」
- ③ポートフォリオ（1月中旬記述）：「授業終了後」

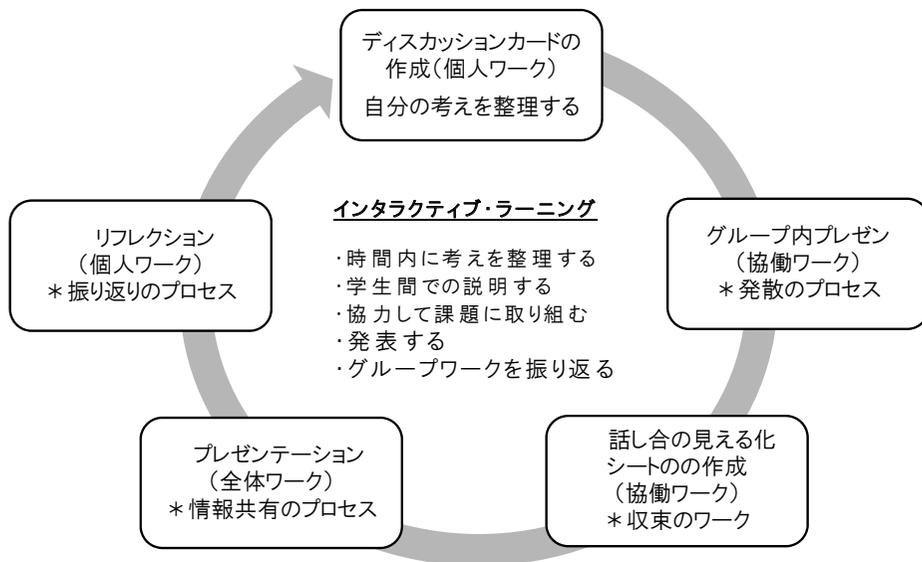


図1 ワーク1～ワーク2の学習プロセス

3、結果と考察

3-1 学習過程別の記述内容の「頻出語リスト」による量的変化

①から③の記述データの中から「理想とする保育者像」について書かれた文章を抽出し分析を行った。分析には「計量テキスト分析」ソフト KH Coder を使用し、抽出語の比較を行った。データは各回とも150語で設定し、頻出回数5回以上のデータのみを抽出し比較を行った。

「学習前」の頻出語は21語、「グループワーク後」の頻出語は49語、「授業終了後」は81語で語彙や表現は量的に増加している。頻出語の比較結果は図2に示す。(頻出後は頻出度の高い順に並べてある)

抽出された語句は、「学習前」では、「笑顔」「信頼」「元気」「楽しい」「優しい」の頻出度が高く、「グループワーク後」では、「グループ」「考え」「違う」「大切」「学ぶ」などの語句が抽出され、保育観を表す言葉としては「信頼」「笑顔」「明るい」の3語であり抽出語の数の多さに加え、記述内容の変化が見られる。最後に「授業終了後」の頻出語の特徴は、「環境」「大切」「変わる」「振り返る」「気づく」が加わり、さらに「実践」「行動」「展開」が出現する。「頻出語リスト」の結果からは、保育者というイメージ的な表現から学習の方法に関する記述や違いを意識し気づきがあった事や、具体的な実践へのイメージへと変化している事が分かった。

3-2 学習過程別の記述内容の「共起ネットワーク」による分析結果

頻出語がどのような文脈で語られたのかを「保育者」という単語をキーワードとし、語句の頻出度と関係性を「共起ネットワーク」⁷⁾を使い処理をした。ネットワーク図は、関係性の強い言語の繋がりを表している。

結果を図3から図5に示す。

「学習前」の記述では、「保護者に信頼される保育者になりたい」「常に笑顔で明るい保育者」「こどもの目線に立って子どもに寄り添った保育者」といった保育者の役割イメージの記述が多く、保育の意義や、保育にかかわる知識・技術などの記述は見られない。保育者像としての表現は「笑顔」「信頼」「明るさ」とともに語られ〈保育者の役割〉として解釈した。

「グループワーク後」の記述では、「グループワークをする中で、様々な意見が出て、その意見をグルーピングするのが難しかった。」「様々な意見を聞く中で自分にはない新しい考えを聞くことが出来た。」「他の班の発表もそれぞれ工夫があり、まとめもしっかりしていてすごいと思った」など、保育者の役割としての語句も出現するが、それ以上に、〈グループワークに対する感想〉〈グループワークよる気づきなどの肯定的評価〉に加え、全体ワークでの〈プレゼンテーションでの気づき〉へ記述が変わっていく様子が見られる。

「学習後」の記述は、「保育観は何か1つのことだけだと思っていたが、グループワークを通して、1つのことも様々な事と繋がり関係している事を学んだ。自分自身も学びながら深めていけたらと思う。」「学習前は、『保育観』『環境を通した保育』という言葉も聞いても意味もよく分からず、関心もあまり持っていなかった。しかし授業を通して自分自身の保育観や環境を通して行う保育等について考えるようになり、保育への関心が深まった。」などの記述が増え、保育に関係する知識や態度に意欲を持ち〈具体的な実践〉が見え、〈保育現場で活かせる確信〉へと記述が変わった。

7 「共起」どの言語とどの言語が一緒に使われたかの関係性

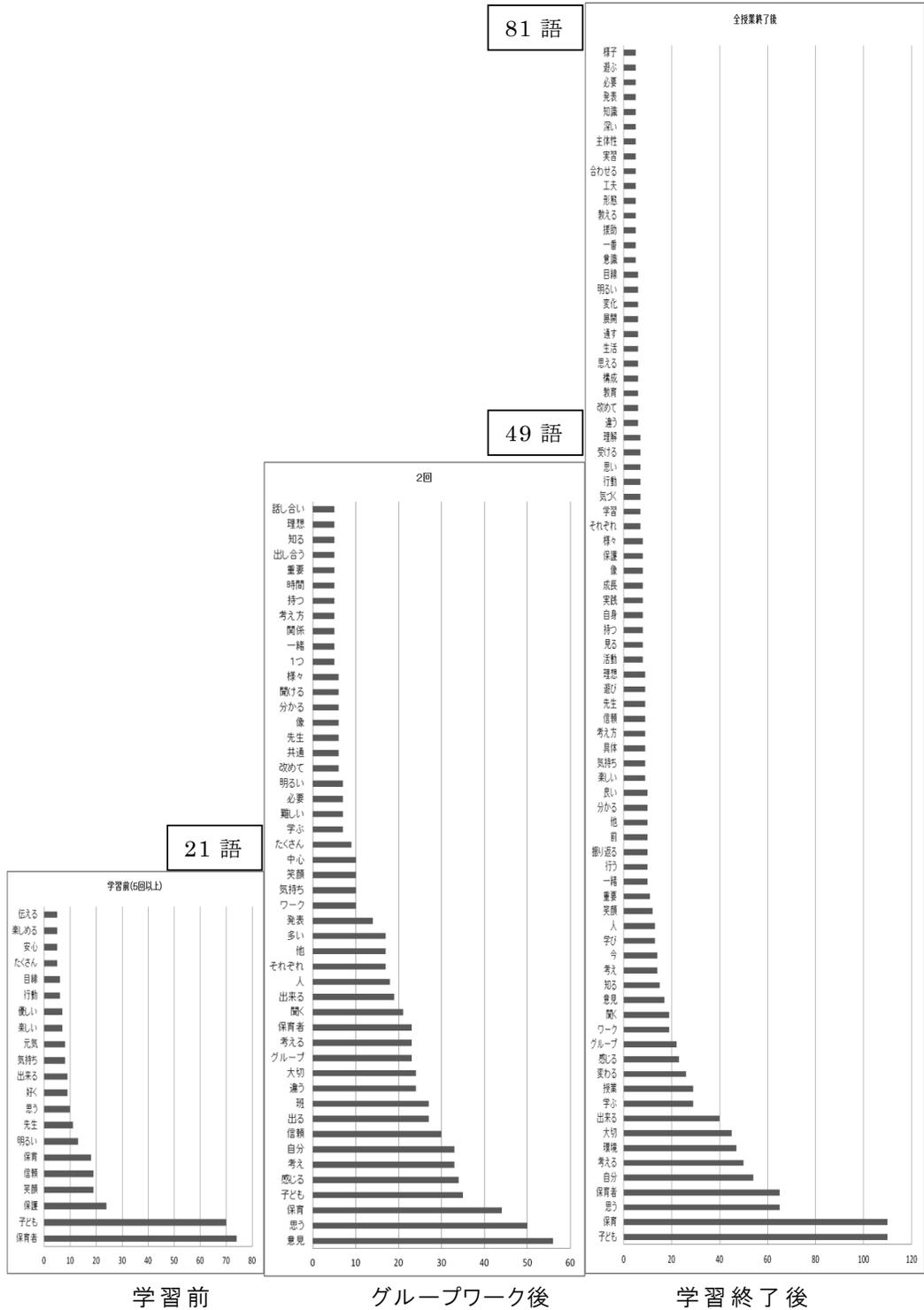


図2 学習過程による頻出語の比較

「学習前」の頻出語と共起ネットワークの結果から

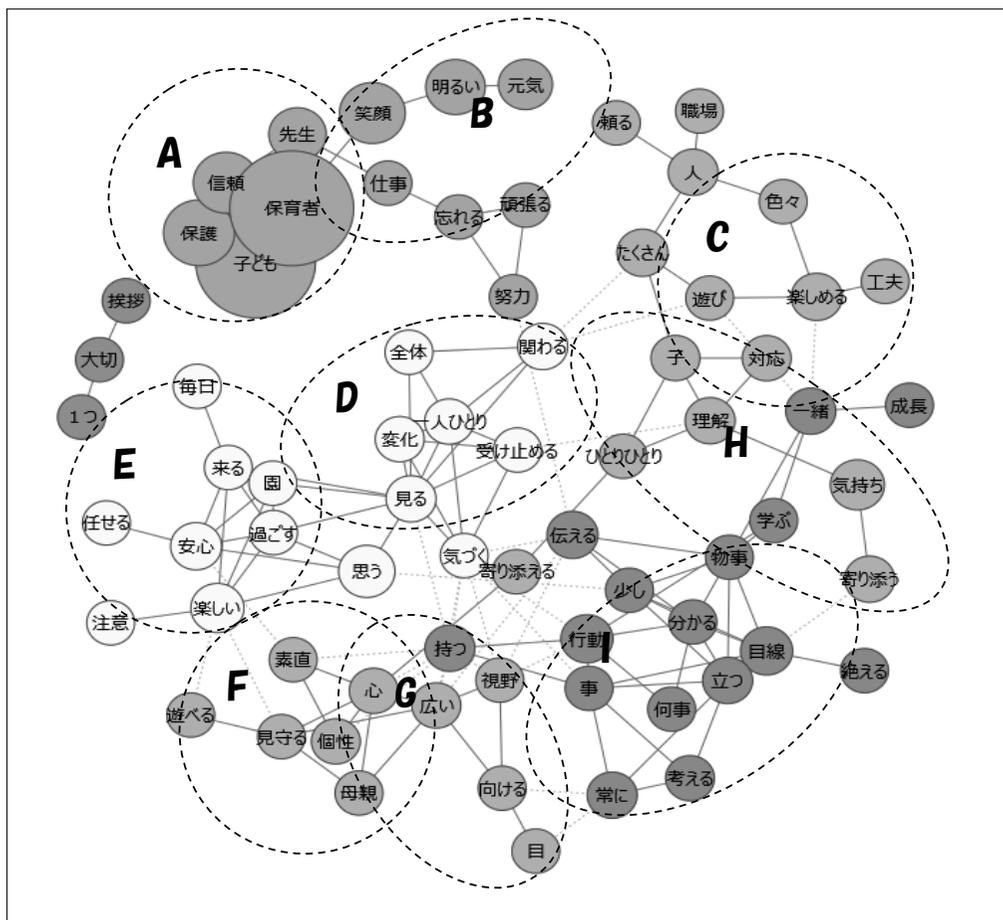


図3 学習前の頻出語共起ネットワーク

- A：信頼—子ども—保護者—先生
- B：笑顔—明るい—楽しい—元気
- C：遊び—楽しむ—色々—工夫
- D：ひとりひとり—変化—見る—受け止める
- E：安心—過ごす—任せる—注意
- F：見守る—母親—広い—心
- G：広い—視野—目—心
- H：理解—ひとりひとり—気持ち—子—対応
- I：物事—学ぶ—伝える—事—行動

学習後の頻出語と共起ネットワークの結果

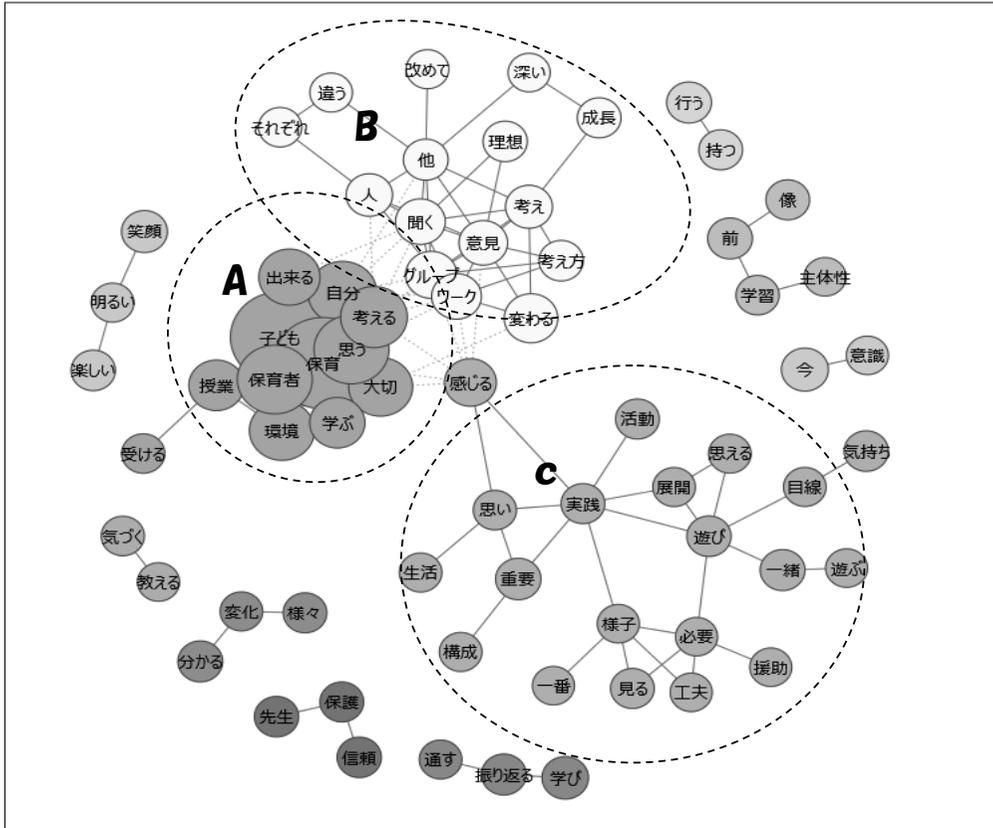


図5 学習後の頻出語共起ネットワーク

- A：考える－大切－学ぶ－出来る
- B：グループワーク－他（人）－意見－聞く－変わる－深い
- C：実践－展開－工夫

3-3、学習過程による質的变化

実際の記述を例に質的な変化の分析を行った。

1) ディスカッションカードのカテゴリー分析

学習ステップ④で書き起こしたディスカッションカード280枚の記述についてカテゴリー分析を行った。全カードの中から「理想の保育者像」について書かれた168枚を抽出し、カードに書かれた文章の意味を読み取りコード化した結果14個のカテゴリーが見いだされ、「分析概念」を元に上位カテゴリーとして6つのカテゴリーに分類した。

「理想の保育者像」として最も多く抽出されたのは、【子どものよりどころ】として分類した〈寄り添い〉(11件)〈ぬくもり〉(10件)〈安心感〉(7件)〈信頼感〉22件を合わせた50件で

あり、続いて【子どものモデル】43件と続き、「【子どもの共同作業者】が25件、【子どもの理解者】が21件、【遊びの援助者】19件であった。最後に「コミュニケーション能力の高い保育者」「責任感を持って行動できる保育者」「(書類作成など)仕事ができる保育者」などの【社会人基礎力】を備えている事を挙げた記述が10件あった。分析の結果は表4に示す。

しかし、この段階での記述は「理想の保育者」といったイメージの表現が多く、保育者モデルとしてのイメージを表出した単純表現に過ぎず、具体的な事例をあげたり、専門的な知識や実習先での経験を踏まえ、自分自身の姿にまで落とした解釈的表現とは言えない。

2) 到達度評価による分析

以上の結果を踏まえ、学びの深まりを測定するため、Dr.Miller (1990年)の「能力ピラミッドとその評価」を参考に「単に知っている」(Knows)の状態から「実際に出来る・使える」(Does)の状態を測定するため評価基準を作成。「学習前の記述」(60人)「グループワーク後の記述」(51人)「ポートフォリオ」(54人)のデータを学習到達度評価として比較した。

表3 グループワークによる記述カードの頻出度数 (n=280件)

班	人数	カード数	GWでのカテゴリー数
1	4	29	13
2	4	17	7
3	4	25	7
4	4	19	9
5	5	17	6
6	4	22	6
7	4	15	7
8	5	26	9
9	5	24	10
10	5	23	7
11	5	17	6
12	6	20	5
13	5	26	6
計	60	280	98

表4 「なりたい保育者像」ディスカッションカードのカテゴリ分析の結果

カテゴリ		分析カード(事例)	件	分析概念
子どもの理解者	子ども理解	子どもの気持ちを理解できる保育者	21	子どもの姿を観察し理解する役割
		子ども1人ひとりに目が向けられる保育者		
	広い視野	視野が広く1人ひとりに目が向けられる保育者		
		全体に目を向けられる保育者		
子どもの共同作業者	子どもの目線	子どもの目線に立ち、考えられる保育士	25	子どもの目線い立って、その思いを理解する役割
		子どもと同じ目線に立てる保育者		
	共同作業者	子どもと一緒に全力で遊びを楽しめる保育者		
		子ども1人ひとりしっかりと向き合うことが出来る保育者		
子どものモデル	モデル	保育者自身がキラキラ輝ける魅力的な保育者	15	・子どもに先立って活動を楽しむ ・子どもの興味関心を引き出す ・憧れの存在
		努力・頑張る気持ちを忘れない保育者		
		子どものから目標とされる保育者		
		ありがとうなど気持ちを自ら表現できる保育者		
	笑顔・元気	笑顔があふれる保育者	28	
		常に明るい保育者		
		元気で明るい保育者		
好意	子どもから慕ってもらえる先生			
遊びの援助者	遊び	子どもたちが楽しめる工夫ができる	13	・遊びや活動を方向付け、問題の解決を促せる。 ・子どもの要求を実現できる。
		遊びの発展の提供		
		子どもにいろいろな経験をさせられる保育者		
	判断力	良い悪いの善悪が伝えられる保育者	6	
冷静に判断できる保育者				
子どものよりどころ	寄り添い	子どもの心に寄り添える保育者	11	・子どもの感情への共感 ・安心できる環境 ・信頼関係
		子どもの気持ちに寄り添える保育者		
	ぬくもり	思いやりを持って行動できる保育者	17	
		お母さんのように広い心で見守る事の出来る保育者		
	安心感	笑顔と安心感で包み込める保育者	22	
		安心感を与えられる保育者		
	信頼感	子どもや保護者に信頼される保育者	22	
		保護者と連携をとれる保育者		
子どもに頼られる				
社会人基礎力		コミュニケーション能力の高い保育者	10	・社会人基礎力 ・汎用的な力
		責任感を持って行動できる保育者		
		積極的に行動ができる保育者		
		仕事ができる保育者(書類作成など)		

学習過程到達度達成基準を表5に示した。

表5 学習到達度達成基準

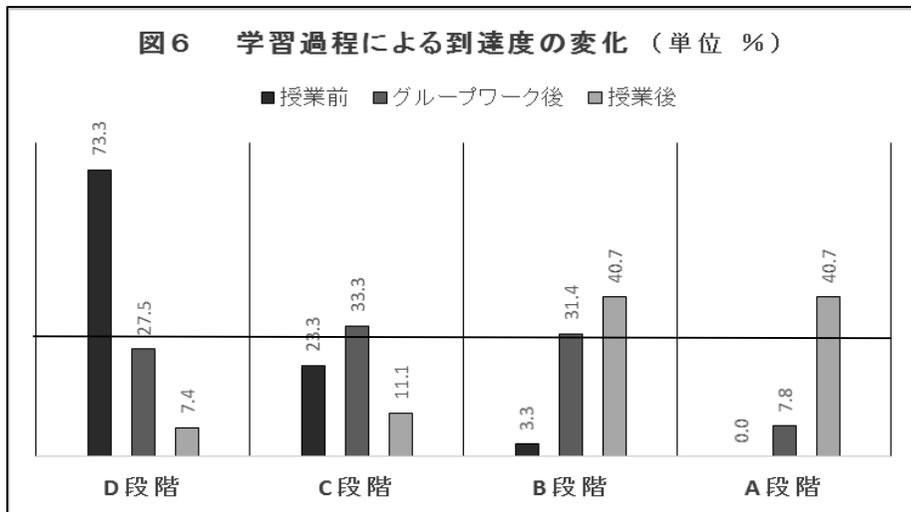
A段階	保育にかかわる知識・技能・態度の追及に意欲を持ち、新たなアイデアの発想に至っている状態
	総合的な自己成長に活かせる課題を発見をし、進めることが出来ると確信している状態
	他者とのかかわりに共感的なかわりが出来ることを理解し協働できる状態
B段階	保育にかかわる知識・技能・態度の追及に意欲を持った
	総合的な自己成長に活かせる発見をした状態 他者とのかかわりに共感的なかわりが出来るようになった（と感じている）状態
C段階	保育の意義や自分の保育観を具体的に説明できる（と感じている）
	保育にかかわる知識・技術まで広く関心を持った
D段階	他者と関わったり他者の意見に関心を持った
	自分の成長課題を漠然と意識（イメージ）した状態

各学習段階別の到達度評価の結果を表6に示す。

漠然としたイメージの記述などの単純表現である到達度「D段階」は、学習過程に伴い減少している。逆に様々な知識や、実習での経験を踏まえ、保育者になった自分をイメージし具体的な記述「解釈的記述」である「A段階」は学習の進行とともに増加していることが認められた。以上のことから、学習過程の進行に伴って「より深く」「活用できる」知識として変容していると言える。

表6 学習過程別到達度の内訳

学習段階 \ 到達度評価	到達度評価段階				総数
	A段階	B段階	C段階	D段階	
授業前	0	2	14	44	60
グループワーク後	4	16	17	14	51
授業後	22	22	6	4	54



3) 記述事例にみる学びの変容

最後に、学生の実際の記述を元に、学習過程による変容を見てみたい。

(事例は原文のままとし、長文場合は内容を変更しないよう省略した。)

①学生 A の事例

授業前

いつどんな時も子どもと同じ目線に立って、常にこどもの事を考えられる保育者になりたい。

グループワーク後

自分の考えだけでなく、他の人の意見・考えを聞くことで、新たな発見があることを学びました。

自分だけで考えただけでは出てこない考えを聞くこと、知ることが出来るのでとても良い機会だとおもいました。また、他の班の意見も聞くことで、違った意見を取り入れることが出来ることを改めて感じた。

授業後

個人のワーク・グループワーク・発表、を通して自分以外の意見を聞くことが出来た。

保育観はそれぞれ違うため、他の人の意見を聞くことはとても大切な事だと思った。他人の意見を聞き、自分の意見と照らし合わせて、更に深い所までを考える機会になった。

「子ども主体の保育って何か?」「保育者が出来ることは何?」しっかり考え学ぶことが出来た。理想の保育者像は表現としては変わっていないが、自分の中で考え方が変わったことは確かだ。

表面的なものではなく、子どもたち一人ひとりの奥底までしっかり感じとって行きたいと思うようになった。

学生 A のケースでは、授業前の自身の保育観からグループワーク後は学生間の協働ワークを通した「気づき」が見られ「深く考える機会」へと変化し、自分の中での「考え方が変わった」事が変容のプロセスとして示されている。

②学生 B の事例

授業前

子どもも保護者も安心して過ごしたり、預けたりできるような保育者。一人一人をちゃんと見られる、園に来るのが楽しいなと思ってもらえる。

グループワーク後

意見を出し合って分類するだけでなく、「どうすればこんな保育者になれるのか?」という方法を具体的に考えて順序立てることで、自分でもよく分かっていなかった「どうすればこうなるのか?」ということが見えるようになった。

皆、それぞれ「どうすればいいのか?」ということに面白い視点があって、興味深く気づきが多かった。

授業後

これまでの授業を通し、知識を増やししながら新たな視点で実習を振り返った。「こういう保育がしたい」という私個人の理想の保育は、授業の初めのころ程には重要ではなくなった。

それよりも、様々な保育形態の有用性や、社会の動向についてよく知ることに加え、目の前の子どもの未来を考え、子どものためになる見通しを持った保育を行いたいと考えようになった。

ポートフォリオを作る過程でも、これまでの学びを文字にして振り返ることでいくつかの気づきがあった。この2年間、保育者の専門性や福祉について学び、実習を繰り返すうちに段々と私は「保育者はこういうことをすべきだ」とか「保育者はこうあるべきだ」とか「保育者ならこういうことが出来るのが当然」というような考え方をするようになって、変に肩に力が入っていたことに気づいたのが一番の驚きだった。「こうならなければならない」と一人で思いつめて不安になるよりも、保育者として、関わる全ての人々に真摯に向き合おうという熱意を高めていきたいと思う。様々な意味で、保育に対する物の見方が今までになく変わった授業だったと思う。

学生Bのケースでは、グループワーク後「意見を出し合うだけでなく」学生間の協働的な学びによって、「具体的に考え」「順序立てる」ことでよくわかっていなかったことが「見えるようになった」とその変容を記述している。

更に授業後には、「理想の保育は、授業の初めのころ程には重要ではなくなった。」と述べ、自分の保育観を振り返りながら、「変に肩に力が入っていたことに気づいたのが一番の驚きだった。」と振り返り「保育者として、関わる全ての人々に真摯に向き合おうという熱意を高めていきたい」と感じたことを記述している。最後に「様々な意味で、保育に対する物の見方が今までになく変わった授業だった。」と結び、変容を示している。

③学生Cのケース

授業前

子どもに好かれる保育者
元気のある(関わりやすさ)
信頼される

グループワーク後

班によって重視していることが異なり、保育観など自分の班では意見が出なかったものを知ることができた。一中略一同じテーマでも考えの違いが理解できた。子どもの利益になることをどの班も考えていて保育者のあるべき姿はここにもあるのだと感じた。いかに子どものために尽くせるか、行動できるかが周りの信頼に繋がると思う。

笑顔・明るさも多くの班で意見が出ていて保育者となるうえで誰もが重視していることが分かった。そのため、自分自身もここを見られているのだと思い意識する必要があると思った。

授業後

はじめの頃は…様々な思いはあっても、それをどうやって教えたら良いのか、何を通して子どもに伝えたら良いのか漠然としていた。グループワークや各班の発表を聞いて、「こんな発想もあるんだ」「子どもが喜びそう」と感じ、自分の中で「具体的にやりたいことが出来た」。

保育士として働く自分の姿をイメージ出来た。

他の人の話を聞きながら「〇〇さんらしい意見だな」と思うと同時に「自分らしさ」は何だろう？自分の強みは何だろう？と考えた。

学びを振り返ると、理想とするものや重要だと思えることが具体的に見えてきたし、やりたいことが具体的に出てきた。保育士として働くことは毎日が勉強だと思う。先輩保育士の姿から学び、自分のものにしていきたい、子どもの反応からも自分の保育を伸ばしていきたい。プロとしての意識と責任をもって全力で保育にあたりたい。

学生Cのケースは、グループワーク後には他の班の意見を「知ることが出来」「同じテーマでも考えの違いが理解できた」の述べ、「誰もが重視している事」は自分も見られているところと捉え「意識する必要がある」と述べている。さらに授業後には、はじめは「漠然としていた」考えが、「具体的にやりたいことが出て」きたことや、「保育士として働く自分の姿をイメージ」出来たと述べ、「自分の強み」を意識し、「プロとしての意識と責任」「全力で保育にあたりたい」と結び、保育者としての学びへの意欲、自身の発見と全力で前に進もうと確信している状態が、変容過程として描かれている。

以上3名の事例からその変容を質的に分析した。学習前の保育者としての「役割イメージ」の記述から、学習過程の進行に伴い、学生間協働的な学びがターニング・ポイントとなったこと、さらにポートフォリオの作成が自分自身との対話となり、「より

具体的な記述」へと変化し、「意欲」「態度」として表れていることが明らかとなった。

4、今後の課題とまとめ

最後に、本研究は「学生間の協働」を中心としたインタラクティブな学習方法が、学習過程に伴ってどのような変容をもたらすのかを分析し、その有用性を検証する事を行った。

学生の記述内容を量的・質的の両側面から分析した結果、学習到達度が高まっていることは明らかとなった。

学習の前半には、漠然としたイメージとしての保育者像を他者の評価的な基準として表現していた学生が、学生間のインタラクティブな学びを通し、全学習終了後には、2年間の学びの中で培った知識・技術を統合し、実習先での経験や先輩保育者像も合わせながら、自分自身が保育者として現場に立つ姿を想像し、具体的な保育者像へと変容している様子が読み取れた。

以上の分析の結果から、今回実践したインタラクティブな学習方法は、学生の知識を統合し、構造化する方法として有効であると考えられる。「知らない」「理解していない」のではなく、学びの方法を工夫することで、バラバラであった知識や経験さらに他者からの経験も共有し、知識が統合され、より深く考えることに繋がったと言えるのではないだろうか。

授業の最後に実施した「授業アンケート」に、以下の感想があった。

「他者と意見を交換する事の難しさも学び、今後の課題も見えました。」「ポートフォリオというものを知り、自分の変化を見える形で図式化していくことは、自分を振り返って考えることにもつながるし、自分の力にもなると思うので続けて欲しいと思いました。

以上を踏まえ、今後はさらに多くの場面で「学生間の協働的な学び」「対話のある授業」を実践しながら、評価尺度の精査や検討。学習過程のどの時点で知識・経験の統合が起こったのか、そのプロセスを詳細に明らかにする必要がある。

そのために、データの収集方法や分析の枠組みを検討し、信頼性や妥当性を高めていく事を今後の検討課題としたい。

5、参考文献

- ・中央教育審議会（平成24年8月28日）新たな未来を築くために大学教育の質的変換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）
- ・中央教育審議会大学分科会大学教育学部（平成24年3月）予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）
- ・山地弘起（2013）アクティブ・ラーニングの実質化に向けて、長崎大学大学教育イノベーションセンター <http://www.innov.nagasaki-u.ac.jp/teacher/activeLearning1>.

html

- 広島大学（2016）主体的に学ぶ力を育成する授業を！広島大学学士過程会議資料
- 東京大学 MOOC 講座（2015）「Interactive Teaching」資料
- 河合塾（2014）「学び」の質を保証するアクティブ・ラーニングー3年間の全国大学調査からー，東信堂
- 齊藤雄志（2005）知識の構造化と知の戦略，専修大学出版局
- 石井英真（2015）今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー，日本標準
- 多田孝志（2011）授業で育てる対話力ーグローバル時代の「対話型授業」の創造，教育出版
- 国立教育政策研究所（2016）資質・能力 [理論編]，東洋出版社

児童館と放課後児童健全育成 事業についての一試論

An essay on children's halls and after-school clubs

福田 光 弘

<はじめに>

本論は児童館と放課後児童健全育成事業について、その現状と成立経緯を概観し、特に放課後児童健全育成事業を巡る昨今の問題について焦点を当て、両者の今後のありようについて論じるものである。以上の論考を進めるにあたり、本論では「安心」という概念を使用している。子育ての外注化がますます進行している現状において、放課後児童健全育成事業の必要性が高まっている。その高まりは、共働き家庭の増加など、保護者の就労に原因を持つ以外に、この「安心」というニーズが求められているからであると本論では論じる。「安心」ニーズが、高度経済成長期における幼稚園の増加の中で生み出され、それが就学期以降の児童に保護者が寄せる一大関心事へとつながり、放課後児童健全育成事業の必要性の高まりをかつてないものになっているというのが、本論の趣旨である。

<健全育成と保護者の事情>

児童館は児童福祉法第40条に規定される、児童厚生施設である。児童厚生施設は、児童福祉法第7条に列記される児童福祉施設の一つであるが、その他の児童福祉施設とは異なり、利用施設となっている。^①すなわち、子どもたちやその保護者たちが、利用したい時にやってきて、利用したいように利用し、帰りたい時に帰ることができる。このことは、保育所などの他の児童福祉施設とは異なり、利用者にとり明確な利用目的や利用時間の規定が児童館にはないことを示す。児童館は平成27年において全国で約4,600施設あり、児童福祉施設としては第二位の数となっている。ちなみに、最も数の多い児童福祉施設である保育所は、平成24年において全国で23,711施設である。

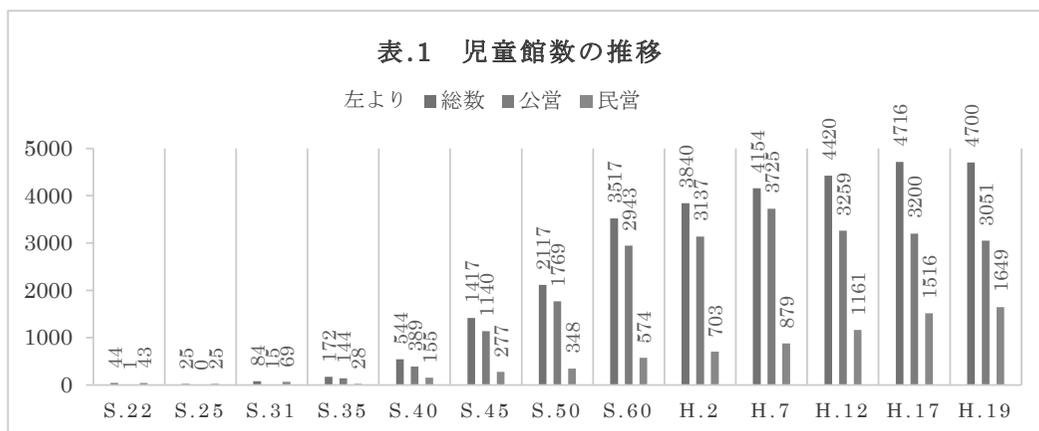
児童館の職員は平成11年以降「児童の遊びを指導する者」とされているが、それ以前からの名称である「児童厚生員」も使われている。この「児童の遊びを指導する者」は「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」の38条において規定付けられている。^②しかし「児童の遊びを指導する者」は、独自の教育課程や研修に基づく資格という

わけではなく、任用資格である。業務独占または名称独占の資格と比して、広範な人材を集めるといふ点では、「児童の遊びを指導する者」が任用資格であることは、その専門性という点では明確さを欠くが、児童館職員の多様性に資するものとも言えるかもしれない。

さて、利用施設でありかつ任用資格をもつ職員により運営される児童館は、肯定的に考えればかなり運営の自由度が高いものになると言えようが、逆に言えばその実態が明確に定められていないことを示すものであろう。児童福祉法第40条では「児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設」との規定があるが、18歳までの幅広い年齢層の児童が持つ多様なニーズに逐一応えとなると容易なことではない。

児童館の運営の実態を知るには、児童館の歴史を少しひも解いてみるのが近道であろう。その実態が明確ではなくとも、児童福祉法に定められて施設として存在し続けてきたわけであるから、その児童福祉施設の数としては二番目に多くなった経緯の中から、実態を見定めていこうというわけである。表. 1は、児童福祉法成立以後の児童館数の推移である。

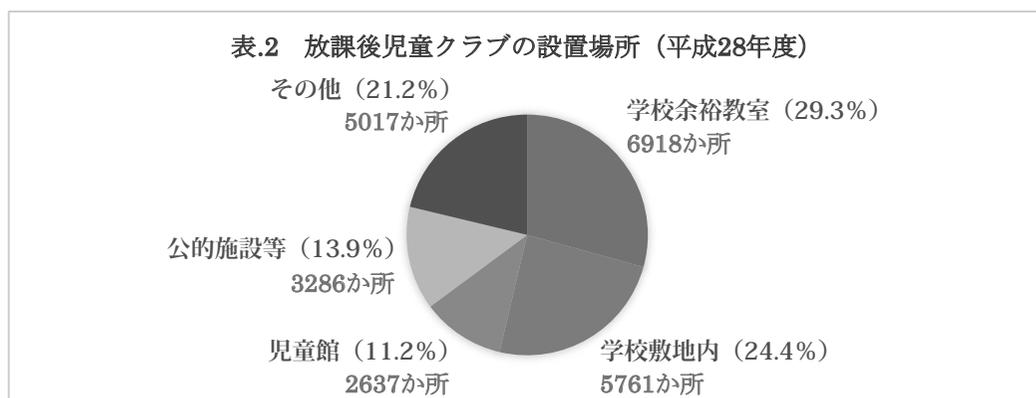
まず目につくのは、昭和35年以降、平成17年に至るまでの増加である。特に昭和35年から昭和45年にかけては8倍強になっており、その原因としては、高度経済成長期において放課後児童健全育成事業の必要が増したためである。放課後児童健全育成事業とは第6条の3第2項に定められた「小学校に就学している児童であつて、その保護者が労働等により昼間家庭にいないものに、授業の終了後に児童厚生施設等の施設を利用して適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る事業」のことであり、具体的には「学童保育」や「放課後児童クラブ」などの名称が与えられたものである。放課後児童健全育成事業が必要とされた理由には、高度経済成長期における就労人口増、都市部における核家族化の進行などがあげられよう。核家族化し、父親就労を中心に夫婦間の男女性別役割が構築されていく中でも、共稼ぎ夫婦は存在し続けていた。また、子どもが就学期に至る時期に再び就労をする母親もいたかもしれない。いずれにしろ、子ど



(財団法人 児童健全育成推進財団ホームページより作成)

もの健康増進や情操を豊かにすることより、保護者のもつ就労などの事情から、放課後児童健全育成事業は必要とされたとみてよいだろう。なぜなら、専業主婦のような育児に専門的に従事する保護者がいる家庭には、放課後児童健全育成事業は、基本的には縁がないためである。またこの時期に国は、放課後児童健全育成事業に本格的な支援を行っている。昭和38年に厚生省（当時）が市町村立の児童館の施設整備・運営費に対し国庫補助することで、放課後児童健全育成事業を児童館の一つの機能とした。それを受けての公営児童館が激増であったが、民営公民館も数は少ないものの10倍弱の増加になっている。

放課後児童健全育成事業は、児童館などの児童厚生施設で排他的に行われなくてはならないという規定はない。表. 2にもみられる通り、保育所や小学校などにおいても行われてきており、完全な民間運営のものも存在している。児童館において放課後児童健全育成事業を行っているのは、平成28年において全体の54.9%である。^③さらに、児童館のような利用施設ではなく、「学童保育」や「放課後児童クラブ」では利用料が徴収され、利用児童の出欠確認まで行っている。



（厚生労働省ホームページより作成）

まずここで言えることは、放課後児童健全育成事業が無くては、児童館がここまでの施設数にならなかったということである。児童館＝学童保育、または児童館＝放課後児童クラブというイメージが（実数では54.9%と過半数をわずかに超える児童館でしか実施されていないが）ある程度浸透している理由はここにある。さらに、昭和35年において全国で172施設しか存在していなかった児童館は、人々にとってそれほど馴染み深いものではなかったであろう。それが高度経済成長期と第二次ベビーブームが終わりを迎え、核家族化や、子どもの就学期以降の母親の再就労という、いわゆるM字型就労曲線に沿う形での女性の就労形態が定着した昭和50年には、全国で2,117施設になった。その後も増大を続けた児童館は、放課後児童健全育成事業に特化した施設というわけではなく、乳幼児とその保護者が集う場としての機能や、地域における子育ての共同意識を涵養する役割、そして何よりも児童にとっての居場所の提供を行ってきている。これらも、放課後児童健全育成事業を必要とした高度経済成長期における家族や家庭の変容

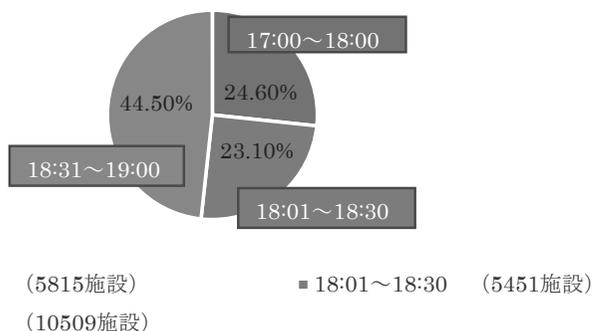
に定める事業であったし、昨今では深刻化する少子化対策としての意義も付け加えられている。いずれにしろ、児童福祉法第40条の「児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設」というよりは、児童の保護者の就労ニーズに応えるために、手段として児童へ遊びを与えている施設というほうが、少なくとも激増以降の経緯からは正確である。しかし平成28年度において、放課後児童健全育成事業の中で、設置場所として児童館が占める割合は11.2%に過ぎない。

そもそも、児童福祉法第40条に記された遊びを通しての児童の健全育成を目的とする施設として児童館が必要であるということは、健全育成を行う場が児童に欠けているということを前提としなくてはならない。第二次大戦直後は、経済的事情ゆえに、健全育成の場を行政が児童に提供する余裕がなかったことは仕方がなかったであろう。児童福祉法が制定された昭和22年における、戦災孤児が巷をたむろする状況での「子どもの健全育成」には、民間のわずかな力をもってするしかなかった。しかし、その後の児童館の激増を後押ししたのが、児童というよりもその保護者の事情であるということは、この児童館という施設の性格を決定づけているように思われる。すなわち、時代毎に現れる児童の保護者からの要請にこたえる形で児童館の機能は付け加えられ、保育所への入所や幼稚園への入園、さらには小・中・高等学校への入学によってカバーできない、児童を巡る保護者のニーズを回収する装置として期待されてきたというわけである。そうであるならこの装置は、常に健全育成を行う場が児童に欠けていると、少なくとも児童の保護者に感じさせ続けなくては、その存在感は薄いものとなる。

<放課後児童健全育成事業と「安心」>

児童館が放課後児童健全育成事業ゆえに、その数を増やしたことは確認した。学童保育や放課後児童クラブと呼ばれる放課後児童健全育成事業を利用したのは、就労のために、小学校下校時間後に一人で帰宅しなくてはならない子どもとその保護者ということ

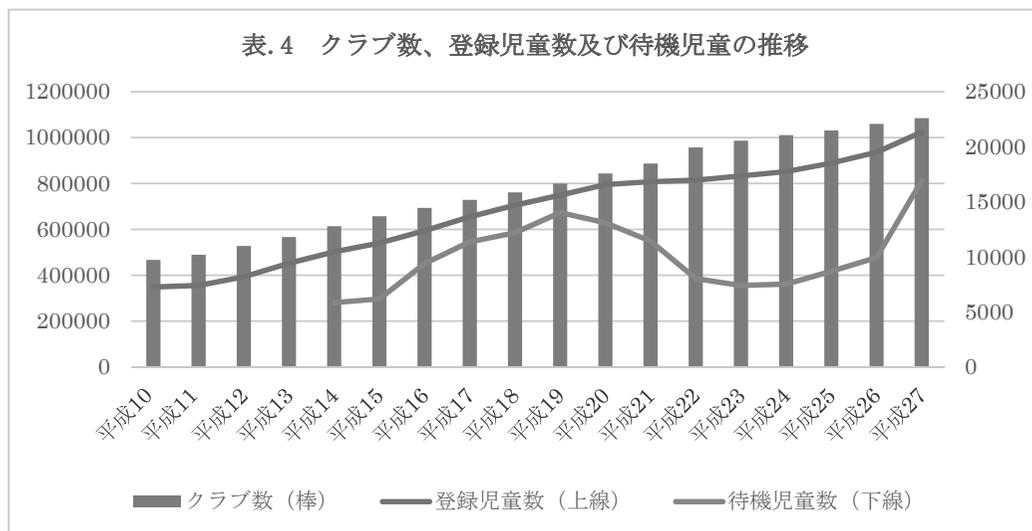
表.3 平日に開所されているクラブの終了状況（平成28年度）



(厚生労働省ホームページより作成)

になる。昨今、放課後児童健全育成事業における待機児童も顕在化し始めており、「小1の壁」なる言葉も散見している。すなわち、保育所に子どもを預けていた際には延長保育などのサービスにより、比較的遅くまでの就労が可能であったが、小学校入学以降では放課後児童健全育成事業ではほとんど18時前後で終了してしまうために、今までのような就労が不可能となり、就労形態を変えるもしくは仕事を辞めざるを得なくなってしまう事態だ。表. 3は放課後児童クラブの終了時間の状況を示すものであるが、遅くとも19時までであり、保育所の延長保育よりは遅い時間まで開いてはいない。就学期を迎えた児童であるから、もう一人で帰宅できるということなのか、それとも職員が手薄であるということであるのか。いずれにしろ、「小1の壁」という言葉には、保護者の自分が帰宅するまでは誰かに子どもを「安心」して見ていてもらいたいというニーズが表れている。

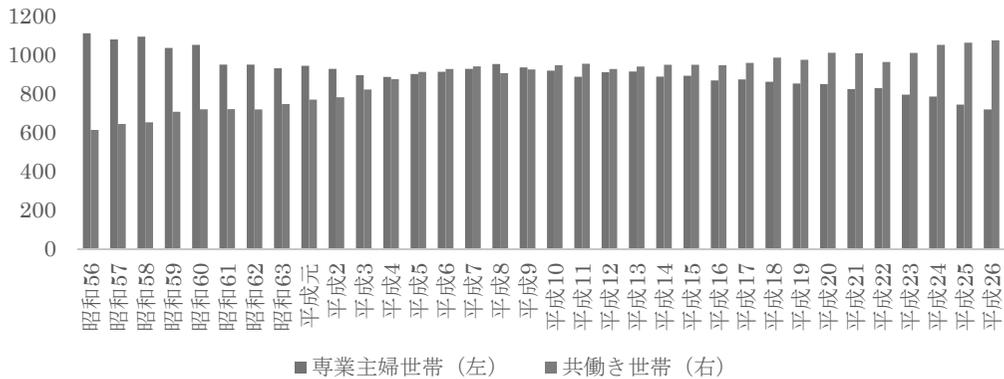
表. 4は、放課後児童クラブ数、登録児童数、待機児童数の推移である。平成10年から27年にかけて、クラブ数は約2.32倍になっており、登録児童数も2.94倍となっている。さらに待機児童数については平成14年からのものとなるが、2.90倍になっており、「小1の壁」を裏付けるものとなっている。



	平成 10	平成 11	平成 12	平成 13	平成 14	平成 15	平成 16	平成 17	平成 18
登録児童数	348543	355176	392893	452135	502041	540595	593764	654823	704982
クラブ数	9729	10201	10994	11803	12782	13698	14457	15184	15857
待機児童数					5851	6180	9400	11360	12189
	平成 19	平成 20	平成 21	平成 22	平成 23	平成 24	平成 25	平成 26	平成 27
登録児童数	749478	794922	807857	814439	833038	851949	889205	936452	1024635
クラブ数	16665	17583	18479	19946	20561	21065	21482	22084	22608
待機児童数	14029	13096	11438	8021	7408	7521	8689	9945	16941

(厚生労働省ホームページより作成)

表.5 専業主婦世帯と共働き世帯の推移（単位は万世帯）



	昭和 56	平成 5	平成 8	平成 9	平成 10	平成 14	平成 20	平成 26
専業主婦世帯	1114	903	955	937	921	890	851	720
共働き世帯	614	914	908	927	949	951	1013	1077

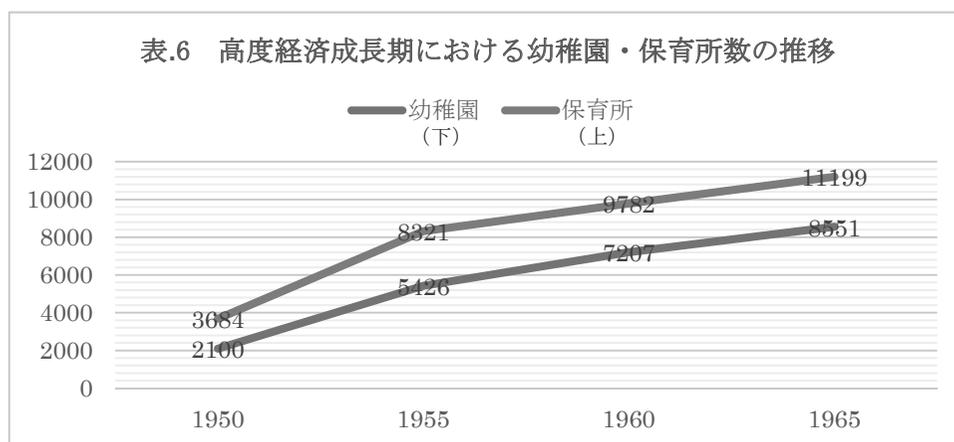
(厚生労働省ホームページより作成)

都市部で幼稚園を卒園し小学校入学をした子どもにとり、育児に専従する保護者がいたとしても、夕方になれば一人でまたは友人と連れ立って帰宅するであろう。その後に習い事などで、さらに遅くに帰宅する者もいることだろう。18時以降に大人の目がなくなることゆえに「小1の壁」を吹聴すること自体に、「そもそも子どもの能力を過小評価している」や「親の思いだけで学童に毎日通わされている子どもがそもそもかわいそう」や、はたまた「そもそも保護者の育児能力の低下が原因である問題に対して、当の保護者が延々と知らぬ存ぜぬを決め込んでいる」といった「そもそも論」を語ることは容易である。むしろ児童館や放課後児童健全育成事業へのニーズという点においては、保護者の育児能力の低下とその無自覚は追い風である。

子どもの健全育成のために、放課後児童クラブなどを利用する保護者については、表.5により明らかであるが、平成5年から10年ごろをさかいに、専業主婦世帯と共働き世帯が数の上で逆転したことが、その数を上昇させた一つの要因であろう。さらに表.5には片親世帯は含まれていないため、その数を含めば、より多くの放課後児童健全育成事業へのニーズ、ひいては児童館へのニーズがあると言うことができよう。しかし、平成14年より前の統計がないとはいえ、平成14年において951万世帯であった共働き世帯が平成26年では1077万世帯と、約1.13倍の増加であるにもかかわらず、同期間中の放課後児童クラブの登録者数の増加は348,543名から1,024,635名と約2.94倍、待機児童数は5,851名から16,941名と約2.90倍になっている。放課後児童健全育成事業へのニーズには、保護者の就労以外の何らかの要因があるとしたら、それは児童への「安心」であろう。

< 「安心」と「教育」 >

共働き世帯の増加や、家族の核家族化、さらには保護者の育児能力の低下などを原因として、子育てをより多く外注するニーズが増している。しかしこうした子育ての外注化は、単にこれら良く知られた原因にのみ帰せられるものだろうか。さらに子育ての外注化は、今後ともさらに進行していくのであろうか。もしそうであるのなら、それほどのような影響を児童館と放課後児童健全育成事業にもたらしていくことになるのか。この点を探るために、幼稚園と保育所の戦後における展開を概観してみたい。表. 6は、高度経済成長期における幼稚園と保育所の増加数の推移を示すものである。

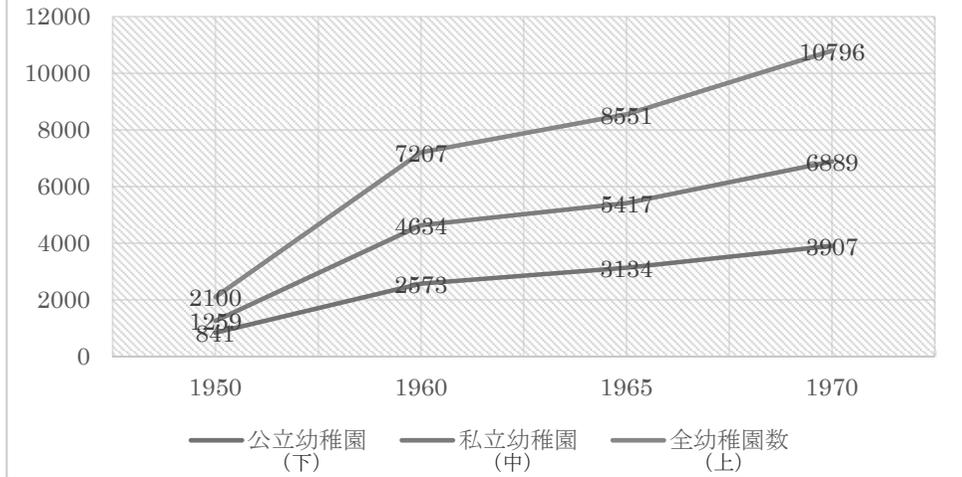


(文部科学省・厚生労働省ホームページより作成)

一見したところ両施設の増加率には、それ程の違いがないように見える。1950年に幼稚園2,100園、保育所3,684ヶ所、1955年では幼稚園5,426園、保育所8,321ヶ所、1960年には幼稚園7,207園、保育所9,782ヶ所、そして1965年で幼稚園8,551園、保育所11,199箇所となっている。この間の増加率では幼稚園で4.07倍、保育所は3.03倍で、幼稚園の増加率のほうが高くなっている。この幼稚園へのシフトは、主婦により完全に自発的になされたものではないことはよく知られており、良妻賢母思想や三歳児神話などのイデオロギーが行政施策と複雑に絡み合った結果として考えられよう。ここでは行政施策について、まず見ておきたい。

文部省(当時)は幼稚園の拡充を押し進めた。それは1951年3月の通達「幼稚園の指導要録について」から、幼稚園の世界でも使われていた「保育」という言葉は「幼稚園教育」と置き換えられた。さらに、1952年5月の通達「幼稚園基準について」では、原則1日の4時間の運営という時間制限が提示され、保育所との差異をより際立たせた。さらにこの4時間の運営をベースとして、保育所よりも職員・施設・設備について条件が緩和された。^④その後、1956年12月に省令「幼稚園基準」が制定されるが、そこでは戦前の「幼稚園保育及设备規定」が規定していた幼稚園の規模や定員などの規定が削除、もしくは大幅に緩和された。^⑤これにより、民間の幼稚園経営への新規参入は容易な

表.7 幼稚園数増大の内訳



(文部科学省ホームページより作成)

ものとなり、表. 7に示されるように、幼稚園数を増大させることとなった。その結果、1950年には全幼稚園数2,100園のうち、公立幼稚園は841園、私立幼稚園は1,259園であったものが、1960年には全7,207園のうち公立幼稚園は2,573園、私立幼稚園は4,634園、1965年には全8,551園のうち公立幼稚園は3,134園、私立幼稚園は5,417園、1970年には全10,796園のうち公立幼稚園は3,907園、私立幼稚園は6,889園となった。またこの1950年から1970年までの間、全幼稚園数は約5.14倍になり、そのうち私立幼稚園は約5.47倍になったのではあるが、公立幼稚園は約4.65倍にとどまっている。さらに、総園児数をみると、1950年には224,653人であったものが、1960年には742,367人となり、1970年には1,674,625人となった。この間の園児数の伸びは約7.45倍である。

高度経済成長期に幼稚園は、主婦となった女性が担う家事・育児労働の軽減策として増大し、M字型就労曲線に沿った就労形態を可能とさせた。保育所における保育を単に短時間にしたものではない「幼稚園教育」なるものが発明され、その内容が徐々に構築されていくこととなり、保育所との違いを際立たせていく。子育てを中心的行う専業主婦などが存在する家庭の存在が前提の「幼稚園教育」は、子どもが就学期を迎えても、保育所における保育を受けた子どもとは乖離する路線へ子どもを導くことになる。すなわち「教育」の必要性を、反応はそれぞれ保護者ごとに異なるとしても、早くから認識させるようになった。しかし、それは児童館や放課後児童健全育成事業が対象とする福祉ニーズとはそもそも異なるものである。いずれにしろ放課後児童健全育成事業は「小学校に就学している児童であつて、その保護者が労働等により昼間家庭にいない」児童を対象としたものであるから、保護者が児童の就学後に就労しない限り、幼稚園出身の児童には縁がない。よって就学後の児童たちの生活に関しても、その乖離は延長されていくことになる。さらに、放課後児童健全育成事業を定めた児童福祉法第6条の2

は平成24年8月に改正され、対象児童の規定が「小学校に就学しているおおむね10歳未満であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないもの」から「小学校に就学している児童であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないもの」に変更された。これにより放課後児童健全育成事業と「教育」の乖離はさらに延長されることになった。

先ほども見た通り、放課後児童健全育成事業は半数以上の児童館で行われている。子どもにとっての居場所の提供という児童館の役割は、放課後児童健全育成事業を利用する児童以外には、うまく果たされていないのかもしれない。しかし少なくとも都市部では、放課後児童健全育成事業の利用は保育所出身者にほぼ占められ、幼稚園出身の児童やその保護者には縁遠いものという印象があろう。しかし育児に専従できる保護者がいるということが、そのまま児童の健全育成＝「福祉」につながるとは限らない。ただ単に、保護者にとっての「安心」を確保しているに過ぎないかもしれない。

「幼稚園教育」なる「保育」を代替する言葉を発明するにあたっての目論見は、育児に専従する保護者の負担増や育児能力の低下を、民間活力すなわち私立幼稚園を使うことで補うことであった。その効果が健全育成＝「福祉」のニーズを生み出さなくしたかどうかは疑問が残るが、少なくとも「福祉」とは別の「教育」がそれを補うものとして認知されてきた。しかし、そこで確保できているものは、保護者にとっての児童への「安心」でしかないのかもしれない。すなわち「教育」とは、保護者にとっての児童への「安心」を意味するだけのものになってはいないだろうか。いずれにしろ、「教育」と「福祉」の乖離は、前者にとっては代替できても、後者にとっては代替できないものであり続ける。なぜなら「福祉」を「教育」に置き換える論理は、その逆とは異なり皆無であるからだ。そしてこの代替不可能性が、共働きの保護者たちに、その育児能力の低下について無自覚でありつつも（むしろ、無自覚であるがゆえに）、放課後児童健全育成事業に新たなニーズを求めさせる原因を作り出す。就学後ともなれば、「教育」に欠けることに、就学前よりも意識することも多くなり、幼保一元化が進むことで、以前よりも早くから「教育」を意識する機会も増えている。しかし放課後児童健全育成事業に「教育」を求めることは、結局のところ、保護者にとっての「安心」を求めているに過ぎない。

< 「遊び」と「教育」 >

放課後児童健全育成事業が「教育」に欠けるといって、実際の教育効果がないというわけではない。遊びの中から多くの学びを子どもたちは見出すであろうし、放課後に習い事をするのが必ずしも教育的であるわけでもないだろう。放課後児童健全事業に携わる職員は「放課後児童指導員」とされ、児童館の職員である「児童の遊びを指導する者」の資格を有する者が望ましいとされている。専門性としては明確さを欠く「児童の遊びを指導する者」であるがゆえに、多様な人材を呼び込むことができ、提供する遊びについての多様性を広げることも期待できよう。しかし、それはあくまでも遊びが主軸

をなすものであり、教育は二の次であるということに変わりはない。

幼稚園と保育所に関しては、その動機付けが保育所待機児童の解消、または共働き家庭の増加による園児の減少に伴う幼稚園の経営難対策など様々であれ、2007年以降に開始された認定こども園という形で一元化が進んできている。幼保一元化の中でその軸足を「教育」に置くのか、それとも「福祉（＝保育）」に置くのかは園ごとにまちまちではあるが、少なくとも両方への配慮がなされる施設が就学前の段階から出現するようになった^⑥。そうであるのなら、就学後の放課後児童健全育成事業においても「教育」と「福祉」の両方について配慮されてしかるべきである。実際、民間で行われているものの中には、ほぼ学習塾と変わらないような「教育」がなされているものもある。

「教育」の内実がいかなるものであるかを問うことは、本論を超えたことになるが、少なくとも放課後児童健全育成事業においては、必ずしも必要なものではない。児童福祉法により児童の健全育成が謳われて以来、児童館が作られるも、表. 1に見られる通り、当初はほぼ民間の児童館しかなく、その数を増やしたのは放課後児童健全育成事業のためであった。遊びを通しての児童の健全育成を目的とするという点で児童館も放課後児童健全育成事業も共通するが、子どもの健全育成という理念と、利用者としての保護者のニーズが一致していないということが、「教育」と「福祉」の乖離を生み出す最大の原因になっている。育児能力の低下に無自覚な保護者であればあるほど、健全育成の意味を斟酌することもなく、そもそも欠けているものについて、より強く意識せざるを得なくなる。

この乖離を埋めるために最も手っ取り早いと思われる方策は、放課後児童健全育成事業において教育的効果を求めることであるかもしれない。日本以外の国々における放課後児童健全育成事業に類似した事業を見てみると、必ずしも「教育」＝「安心」を意味しない教育的な取り組みが行われていることが見て取れる。ここでは、イギリス、スウェーデン、フランス、オーストラリア、韓国、日本における放課後児童クラブについての国際比較を行った研究について取り上げてみたい。^⑦

イギリスにおいては宿題の面倒を見ることや、工作やスポーツなどが指導員の業務に入っており、スウェーデンでは義務教育学校と保育施設の統合が行われ、保育の管轄が社会省から教育省に移管されている。フランスにおいては、少なくとも大都市部においては、学校教育では学びきれない芸術・文化活動を行うものとなっている。オーストラリアや韓国では、教育よりも福祉についての配慮のほうが強い印象となっている。なお、スウェーデンとフランスと日本では、民間の団体により運営されていることが多い。

ヨーロッパ諸国では、体育や技術・芸術系の授業を義務教育学校のカリキュラムに入っていない国が多い。それゆえに、日本のように正規の授業科目としてそれらを行うことがないことを補うものとして、教育的な取り組みに積極的である必要性があろう。筆者の知る限りでも、フランスにおいては体育や技術・芸術・文化に関する学科が、学校教育の中で行われている例はまれである。よってこれらの国々において、日本の放課後児童健全育成事業と似通った制度の枠組みが、保護者の就労という事情以外にも必要となっていることは論を待たず、「教育」と「福祉」の乖離が起こらない。スウェーデンに

関しては、義務教育学校と保育施設の統合を、教育を中心にして行うという方向にす
なっており、「遊び」に特化させ、できるだけ「教育」という言葉を排除しようとする日
本とは正反対とも言える。また、日本においては児童館職員や放課後児童指導員の多様
性に資すると考えられるかもしれない資格の専門性の不明確さも、日本以外におい
ては、教育に根差すものか福祉に根差すものかはそれぞれでも、より明確な養成課程が示
されている。こうした各国の事情に比べると、日本における児童館や放課後児童健全育
成事業は、子どもの居場所や児童の健全育成を謳っていても、何のための居場所であ
りどうしたものが健全育成かという、明確な目的や内容を欠いており、ただなし崩しに保
護者の就労を後押ししているに過ぎないという感を免れない。

<おわりに>

児童館の役割は、放課後児童健全育成事業ばかりではない。子育て支援センターなど
として、保育所入所や幼稚園入学以前の子どもやその保護者にたいする利用施設でも
あり、就学期以降においても、放課後児童健全育成事業を利用しない児童たちが居場所
として利用することもできる。特に子育て支援センターとしての機能は、一般に育児能
力を低下させた子育て家庭に対する支援として、大いに役立つものであろう。激増する
児童虐待への相談件数にも見られる、保護者が孤立しがちな悪化した子育て環境に対
して、地域の身近な施設として、今後とも周知されていくことが望まれている。平成23
年に出された児童館ガイドラインにおいても児童館が地域との連携を密にとることが目
指されている。特に児童虐待対策に関しては「市町村や児童相談所と連携して対応を
図ることが求められるので、要保護児童対策地域協議会に積極的に参加し、関係機
関との連携・協力関係を築いておくこと」というように、地域の中での予防・早期
発見の役割が期待されている。しかしこれは「児童に健全な遊びを与えて、その健
康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設」としての児童館から
は、かけ離れたものとなっ
てはいないだろうか。

平成27年から施行された「子ども子育て支援新制度」では、保育や子育て支援や
放課後児童健全育成事業などについての改善策が提出されている。それは共稼ぎ家
庭の増加や保護者の育児能力の低下などへの対応を目指したものであることができ
よう。しかしながら、そこで謳われている「地域子ども・子育て支援事業」の担
い手は放課後児童クラブなどの放課後児童健全育成事業であり、児童館ではない。
そもそもこの「子ども子育て支援新制度」の中心的な対象が、保育所待機児童
問題などを抱える大都市部に居住する子育て家庭であり、特に大きな改善点
は、幼保一元施設である認定こども園や延長保育を行う幼稚園についてのも
のである。もちろん、人口減少地域における共稼ぎ家庭の増加についても考
慮されてはいるだろうが、喫緊の課題は大都市部の子育て家庭であろう。
そうであるなら、大都市部における放課後児童健全育成事業は、児童館と
の関連性をより持ちづらくなってきていると言えよう。なぜなら、小学校
の学校選択がなされるなど、住所と小学校が同地域内ではない児童が多数存在
することや、私立小学

校への入学をする児童も多く、通学する学校付近の児童館を利用しづらい児童が多い。こうした場合は、仮に放課後児童健全育成事業を利用するのであれば、それは小学校の余裕教室などで行われたほうが便利であろう。少なくとも、児童館と放課後児童健全育成事業がワンセットで語る必然性は、現状ではなくなっている。

児童館は「児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設」としての役割を終えてしまったのではないだろうか。当初から、「遊びを通しての児童の健全育成」という目的が同じというだけで、放課後児童健全育成事業の必要性から数が増えたものである。少子化が叫ばれ、保護者の育児能力が低下しているのであるなら、子育て支援センター機能に特化した施設などに再編してしまうほうが合理的であると言わざるを得ない。子育て環境の整備と放課後児童健全育成事業の両立を、「教育」＝「安心」と捉える保護者たちのニーズに合わせて成立させることは容易なことではない。それよりは、子育て支援センター機能や、地域の福祉人材を発掘・養成する施設のほうが、児童館の独自性を明確にすることができるのではなかろうか。

放課後児童健全育成事業についても「遊びを通しての児童の健全育成」にいつまでもとらわれ、活動に「遊び」を常に伴わせるだけで、教育効果については二の次なものままだでは、事業を利用しない児童との教育格差を広げていくだけではなかろうか。子育ての外注化が進んでいるのなら、放課後児童健全育成事業についても、「遊び」に限定されることなく、より多様化させたほうが、「安心」を求める保護者のニーズを汲むことになる。「地域子ども・子育て支援事業」が謳う「地域」も、大都市圏もあれば人口減少地域もあり多様であり、それぞれの地域性として「遊び」が「安心」に必要とされている「地域」もあれば、「教育」が「安心」に必要とされている「地域」もあろう。しかし、保護者の「安心」と「教育」が混同されたままではならない。児童の健全育成には教育が必須であることを明確にし、保護者の教育観を凌駕する教育的実践を行っていく必要があるのではなかろうか。具体的には、児童自身による自己管理が教育目標として設定されるべきと考える。すなわち、教育とは児童の保護者の「安心」ではなく、児童自身が放課後の時間を有効利用することができるようになることであると考え。保護者の「安心」を超えて、子どもは成長していかなくてはならない。

① 『児童館論』のP.23を参照。

② 「児童福祉施設の職員を養成する学校を卒業した者、保育士の資格を有する者、社会福祉士の資格を有する者、高等教育を卒業した者等で2年以上児童福祉事業に従事した者、幼稚園・小学校・中学校・高等学校又は中等教育学校の教諭となる資格を有する者、学校教育法の規定による大学等において社会福祉学、心理学、教育学、社会学、芸術学若しくは体育学を専修する学科又は相当する課程を修めて卒業し、児童厚生施設の設置者が適当と認めた者」などとなっている。

③ 『平成23年度 全国児童館実態調査集計結果』財団法人 児童健全育成推進財団を参照。

④ 職員に関して専任園長、養護教諭、事務員、用務員が取り除かれ、施設・設備に関しては給食

施設が必須要件ではなくなった。

- ⑤ 具体的には、定員200名という規定がなくなり、また園内における子ども一人あたりの規定もなくなった。
- ⑥ この幼保一元化の流れは、大都市圏と人口減少地域とはそれぞれ異なる展開を見せている。大都市圏の私立幼稚園には、経営上の恩恵が少ないということで、認定こども園への移行に積極的ではないところも多い。なぜなら、認定こども園であることにより、今まで受けていた私学助成がなくなり、代わって受けることができるようになった運営補助金が私学助成より少なくなってしまうためだ。
- ⑦ 村松祥子・野中賢治。池本美香・三枝麻由美・白田明子・朴志允・佐藤晃子『放課後児童クラブ（学童保育）指導員の国際比較』を参照。

引用・参考文献

- ・『児童館の活性化に関する調査研究』財団法人児童健全育成推進財団、2010年
- ・『平成23年度 全国児童館実態調査集計結果』財団法人児童健全育成推進財団、2012年
- ・『放課後児童クラブの運営内容に関する調査研究 改訂版・放課後児童クラブガイドライン』財団法人こども未来財団、2013年
- ・近喰晴子・松村祥子・高橋秀明・加賀谷崇文・秋山展子『放課後児童指導員の人材養成のあり方に関する調査研究 平成27年度子ども・子育て支援推進調査研究事業報告書』2016年
- ・村松祥子・野中賢治。池本美香・三枝麻由美・白田明子・朴志允・佐藤晃子『放課後児童クラブ（学童保育）指導員の国際比較』2013
- ・『児童館論』財団法人児童健全育成推進財団、2015年
- ・厚生労働省 HP <http://www.mhlw.go.jp/>
- ・文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/>
- ・内閣府 HP <http://www.cao.go.jp/>

〈執筆者〉

三井 正人 (教 授)

井上 聖子 (教 授)

吉田百加利 (教 授)

里見 達也 (教 授)

赤間 公子 (専任講師)

清水 健 (専任講師)

手塚 知子 (専任講師)

川村めぐみ (専任講師)

福田 光弘 (専任講師)

帝京学園短期大学研究紀要第 20 号

発行日 2017 年 3 月 31 日

発行者 学長 冲永 莊八

帝京学園短期大学

〒 408-0044

山梨県北杜市小淵沢町 615-1

TEL 0551-36-2249

FAX 0551-36-4314

編 集 帝京学園短期大学研究紀要編纂委員会

制 作 株式会社たけまる

BULLETIN OF TEIKYO GAKUEN JUNIOR COLLEGE No.20 Contents

The role of guidance for expression about Children's Drawing Mitsui, Masato	1
A Study on Physical Fitness of Teikyo Gakuen Junior college students Inoue, Kiyoko	19
A study of the consciousness of the supporters at the child rearing support sites Yoshida, Yukari	31
Recapitulation of "Nurturing Practice" Nana Ashizawa, Saemi Eguchi, Mao Nakayama Misa Shimizu, Rina Fujiwara, Sena Yokota Satomi, Tatsuya	45
The Study of Adults with Developmental Disorders About Their Employment and Resilience Kimiko Akama, Kou Sato, Fumika Kannou	53
Conduct active learning at designated nursery teacher training facility Practical report of Classes seeking active learning by students Shimizu Ken, Kikuhara Keiya	65
Report on student counseling activities and future development in Teikyogakuen Junior College Tezuka Tomoko, Matsuura Miho	75
Effect of the class practice focusing on Interactive Learning —Change their concept of Child Care— Kawamura, Megumi	85
An essay on children's halls and after-school clubs Fukuda, Mitsuhiro	103
