

第10卷第1号

# 新潟青陵学会誌

JOURNAL OF NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY

# 目 次

## 研究報告

渡辺 優子

5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の研究Ⅱ

－音程と基本周波数の関係から見る特徴－ ..... (1)

塚原 加寿子・中村 恵子・岩崎 保之

石崎 トモイ・大森 悦子・佐藤 美幸・田村 憲子

養護教諭が危機を乗り越える心理社会的プロセスについての検討..... (9)

原田 留美

領域「言葉」と小学校国語科の連続性..... (20)

## 資 料

本間 優子

役割取得能力の発達段階と視点取得能力の関連性

－多肢選択法による児童用役割取得能力測定課題の開発に向けて－ ..... (31)

平成28年度新潟青陵学会定例総会 議事録 ..... (40)

新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程・様式1～3 ..... (43)

## 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の研究Ⅱ —音程と基本周波数の関係から見る特徴—

渡 辺 優 子

元新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科

### An Analysis of Five-Year-Old Children's Ability to Sing Japanese Children's Songs from Short-Term Memory II: Notes and tone intervals sung by the children vs. correct fundamental frequencies

Yuko Watanabe

ex-NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY  
DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE

#### 要旨

5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声について、基本周波数と音程を結び付けて考察した。その結果、次のような特徴が見出された。①子どもたちの歌う音程は原曲に比べ同音が多い。②言葉のまとまりごとに、前の音と同音もしくは、長2度上昇する場合が多い。③わらべうたにおける2度音程の終止の場合、長2度下降した後、長2度上行して終止へ至る場合が多く見られ、終止音の安定性が指摘されている。本研究では、長2度下降した後、約6割は長2度上行して終止音に至っているが、下降音程の方が上昇音程よりはっきりしている。終止音への移行音程には言葉の抑揚などが影響していると考えられる。④子ども達は歌や遊びの進行に合わせて適宜音程や歌い方を変化させている。これには子ども達が感じている、日本語の語感が影響していると考えられる。

#### キーワード

わらべうた、5歳児の短期記憶再生音声、基本周波数、音程、日本語の語感

#### Abstract

The purpose of this study was to elucidate some characteristics of 5-year-old children's ability to reproduce Japanese children's songs (Warabe-uta) from short-term memory, especially with respect to the accuracy of the notes and tone intervals they sang, as compared to the correct fundamental frequencies. As a result of these comparisons, the following was discovered:

1. Where the melody contained intervals of a whole tone or more, the children sometimes mistakenly sang these intervals as two notes of the same pitch instead.
2. After finishing one word cluster and beginning a second word cluster, they often started singing the first note of this second cluster either at the same pitch as the last note of the previous cluster, or a whole tone above this last note of the previous cluster.
3. One characteristic of warabe-uta songs is that they often end with a falling whole tone followed by a rising whole tone ( D— C—D, for example), and previous studies had suggested that this characteristic ending may help children sing the final note of the song accurately. However, in the present study, even though almost all the children first sang the falling whole tone accurately, only around 60% of them correctly reproduced the subsequent whole-tone rise to the final note, which may have been due to interference from the natural accent of the words as they would have been spoken.
4. The children adapted their singing to the words and actions of song, sometimes modifying the notes and singing style to suit these non-melodic elements. It therefore again seemed that their singing was generally influenced by the phonology of the spoken Japanese Language.

#### Key words

traditional Japanese children's songs, warabe-uta, five-year-old children, singing from short-term memory, fundamental frequency, interval, Japanese phonology,

## I はじめに

現在までの幼児の歌唱音声の分析研究は多くない。水戸博道等<sup>1)</sup>は、幼児の歌の記憶について、リズムと音程に注目した再認法により、4歳児と5歳児の歌唱と歌の記憶について、実験的調査を行っている。その結果、リズムの側面では複雑なリズムでも単純なリズムでも、年齢別にも差がない。また、複雑なリズムの旋律の音高において、5歳児において、有意差が認められたとしている。

また一方、幼児の歌唱表現の発達に関しては、質的な観点からの研究がなされている。今川恭子<sup>2)</sup>によれば、「音楽的表現を質的に捉える」として、保育現場での参与観察から、幼児の歌唱表現をその場の文脈より捉える。その上で、幼児の音声表現の特質を、声紋分析なども交え明らかにしようとしている。この研究方法は幼児が日々成長している生活の中から音楽的成長をとらえるという本質的な意味を持つが、その瞬間をとらえる観察者の目配りと多くの時間が必要である。

以上は童謡を使った研究であり、幼児のわらべうたの歌唱音声の特性については、検証されているとは言い難い。

わらべうたは現在までの研究で、日本伝統音楽の基盤であり、日本語との関係性が強いとされている。しかし、実際にわらべうたを歌う幼児の音声にどのような要因が含まれているのか。単に手本となる歌唱に対する正確さを比較するだけでなく、手本と違う所にこそ、幼児が感じている、わらべうたの特徴が表れているのではないか。

以上の問題意識から、量的な研究と質的研究のその両方を生かせる方法として、わらべうたの短期記憶再生音声の分析という研究手法を考案した<sup>3) 4)</sup>。具体的には、幼児の生活の場である幼稚園や保育園において、調査者が10名程度の幼児のグループにわらべうたを教え、10回ほど全員で歌い遊んだ後、ひとり一

人で歌う。この過程を録画、録音をして分析を行う。

分析の一環として、渡辺は先に5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の特徴を検討するために、基本周波数<sup>注1)</sup>を確定した。その上で、基本周波数をC4を0とするセント表示に変換した。その結果、5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声について、音高や音程の観点から次の4点の特徴が見出された<sup>5)</sup>。

① 全体的に音程の幅を狭く取るために、原曲より低く歌うこと。② 5歳児は言葉のまとまりごとに、その前の音の音高に近い適宜な高さから歌い始めること。③ 言葉の抑揚が旋律の動きに影響を及ぼすこと。④ 2度音程の終止の場合、長2度下がってから、長2度上行して終止音となる場合が多いが、下降する音程に比べて、終止音に向けて上行する音程がはっきりしない傾向があること。

以上の結果について、本研究では音程の観点から再度検討することにした。基本周波数は一つの音の音高であり、歌唱においては、音と音の間の音程関係がメロディー構造に関係している。子ども達の歌声の中の一つ一つの音は、基本周波数を中心に様々な音高をその中に含んでいる。また、ピアノなどの楽器に合わせず歌っているため、ひとり一人違う相対的な音高で歌っている。そのため、音と音の間の基本周波数の差がそのまま、半音、長2度、短3度、完全4度などの音程となるのではない場合もある。例えばある音と音の基本周波数の差が150セントであるとする。これは半音にその半分の4分の1音を足したのものになる。しかし、これを聞いた時にそのまま半音+4分の1音と感じるか、また、半音(100セント)、あるいは、長2度(200セント)と感じるかが問題となる。歌声を聞いたときに感じる音程感はメロディー構造を感じるために必要不可欠であり、歌う側も音程感を頼りに歌っていると考えられる。そのため、音程を評価する必要性があると考えた。

以上より、本研究では、4人の評価者により音と音の間の音程を確定した。その上で、渡辺の4点の指摘<sup>6)</sup>について、音程と基本周波数との関連から検討する。

## Ⅱ 本研究のデータ

本研究の音声データと基本周波数は「5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析」<sup>7)</sup>のデータを使っている。データの採取状況は次の通りである。

### 1. 調査対象、調査時期と場所、使用曲、倫理的配慮

#### 1) 調査対象、調査時期、場所

新潟市内の4保育園（A保育園、B保育園、C保育園、D保育園）の5歳児38名より、35人のデータを使用した。調査時は平成28年3月であり、調査は各保育園で行った。

2) 使用曲は銭回しのわらべうた「どんぐりころちゃん」<sup>8)</sup>（図1）である。

曲は民謡音階(ペンタトニック)のメロディーであり、16拍でできている。幼稚園や保育園で使われるわらべうたではあまり多くない形であり、音域も広い歌である。これを用いることで、歌い易い部分とそうでない部分があるのははっきりするのではないかと予想した。

遊び方はどんぐりを両手の中に入れて振りながら歌い、最後に右手か左手かどちらかに入れて、見ている子ども達にあてさせる。全身を使う遊びと比べ、歌声の録音がしやすいと考えた。

#### 3) 倫理的配慮

新潟青陵大学倫理審査委員会の承認を受け

ている。承認番号：2015012号

その上で、各園の園長と保護者には口頭ないし文書で説明して依頼し、同意書を得ている。また、調査に参加した子ども達については、月齢のみ担任より聞き取り、氏名は聞いている。

### 2. 基本周波数の確定

子ども達一人ずつの歌唱の録音音声より、1曲を27音に分け、1音ずつ基本周波数を確定し、C4を0とするセント表示をおこなった。

|    |    |    |    |     |     |    |
|----|----|----|----|-----|-----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5   | 6   | 7  |
| どん | ぐ  | り  | こ  | ろ   | ちゃん | あ  |
| 8  | 9  | 10 | 11 | 12  | 13  | 14 |
| た  | ま  | は  | とん | がっ  | て   | お  |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19  | 20  | 21 |
| し  | り  | は  | ぺっ | ちゃん | こ   | どん |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26  | 27  |    |
| ぐ  | り  | どっ | ち  | か   | な   |    |

使用ソフトはDSSF3（Ymec Store）を使用し、FFTアナライザーの機能を用いて基本周波数を確定した。

### 3. 耳で聞いた音程の確定

本研究においては、子ども達の歌声を聞いて音と音の間の音程を確定し、半音を100セントとするセント表示を行った。平均律においては半音が100セントであるが、この場合の音程のセント表示は、2音間の基本周波数の差そのものでなく、便宜的なものであり、半音を100セント、長2度を200セント、短3度を300セント、長3度を400セント、完全4度を500セントとする。

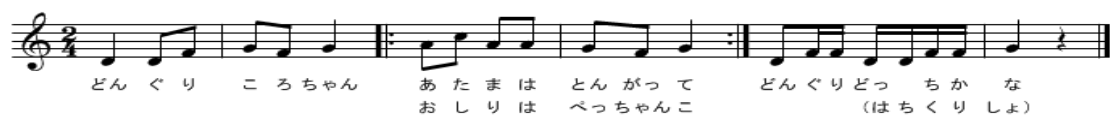


図1 どんぐりころちゃん

耳で聞く音程の判定は、4人の音楽教育関係者で行った。4人は大学等でピアノ教育等に携わっており、判定に必要な専門的な音楽的知識や技術を有している。また、データについては録音データのみを用い、倫理的配慮についても、判定者へ説明し了承を得ている。

数値については、4人の数値の最頻値を取ることにした。4人の数値がそれぞれ一致せず最頻値が取れない場合は、数値の平均も参考にして調査者が調整し決定した。最頻値の状況は次の通りである。4人が一致した音程は28.6%、3人が一致した音程は29.5%、2人が一致した音程は28.3%、調査者が調整決定した音程は13.6%である。

### Ⅲ 基本周波数と音程との関係

ここでは、耳で聞いた音程について、まず、原曲と比較した特徴や基本周波数との関係について検討する。次に、渡辺の指摘による次の4点<sup>9)</sup>について音程と基本周波数の観点から考察する。①全体的に音程の幅を狭く取るために、原曲より低く歌うこと。②5歳児は言葉のまとまりごとに、その前の音の音高に近い適宜な高さから歌い始めること。③言葉の抑揚が旋律の動きに影響を及ぼすこと。④2度音程の終止の場合、長2度下がってから、長2度上行して終止音となる場合が多いが、下降する音程に比べて、終止音に向けて上行する音程がはっきりしない傾向があること。

#### 1. 全体的な傾向

歌の出を0として、2音間の音程を積み上げて、1曲中の音程変化をたどることで、1曲の

音程変化の全体像を見ることができる。ここでは、全体的な傾向を見るために、子ども達の音程の平均値を積み上げた。その上で、原曲の音程変化と比べると図2となる。

次に原曲と同じ音程を取った割合を図3で示す。

#### 1) 全体的な特徴 (図2、図3)

図2を見ると、前半は少し低めであるが、メロディーラインは原曲に似ている。後半は音程の変化が少ない。「8た～10は」、「15し～17は」、「20こ～22ぐ」、「23り～25ち」を除けば、原曲のメロディーラインに沿っている。

図3においては、特に「4こ～5ろ」の長2度下降部分が低い一致を示している。また、「7あ～8た」「10は～13て」「18べっ～19ちゃん」「22ぐ～23り」「25ち～27な」は比較的高い一致度である。

2) 原曲の音程との一致率が高い部分の特徴  
「4こ～5ろ」の高い一致率は、「5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析」<sup>10)</sup>で基本周波数の差の平均について標準偏差を取った場合と同じであり、2音終止で終止音の手前で長2度下降する部分である。この結果の要因としては、言葉の抑揚が「ろ」で下がること、曲の出で記憶がはっきりしていることなどがあげられる。「10は～11とん～12がっ～13て」「18べっ～19ちゃん」も「4こ～5ろ」と同様で2音終止にかかわっている。「22ぐ～23り」「25ち～26か」は細かいリズムで歌う箇所なので、同音になりやすい。最後の「26か～27な」は曲の最後で長2度上昇して終止音に至っている。

#### 3) 原曲と違う音程を取った部分の特徴

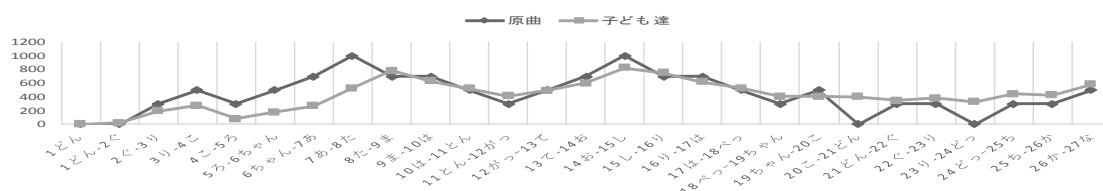


図2 原曲との音程の比較

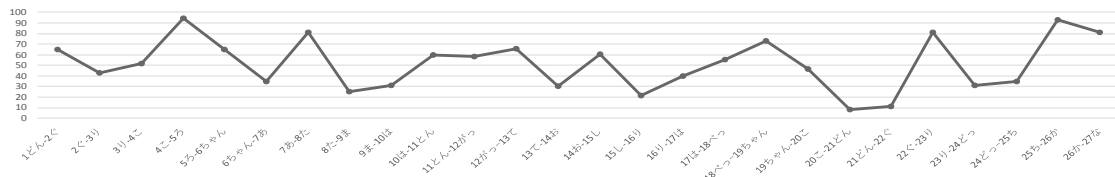


図3 原曲と同じ音程を取った割合

「8た」～「9ま」と「15し」～「16り」の一致割合が低いのは、原曲では短3度（300セント）下降するところを同音で歌うことが多いためである。言葉の高低アクセントでは、「あたま」は尾高型アクセント、「おしり」は平板式アクセント<sup>注2)</sup>であり、「あたま」や「おしり」の下線部分では下らない。

「20こ」～「21どん」と「21どん」～「22ぐ」も原曲との一致割合が低い。「20こ」～「21どん」は原曲では完全4度（500セント）度下がっており、「21どん」～「22ぐ」は短3度（300セント）上がっている。どちらも、子ども達に取っては歌いにくい音程であると考えられる。

## 2. どんぐりころちゃん1曲中に見られる音程

子ども達は1曲を通してどのような音程で歌っているのか、音程の出現割合を原曲と比べて見た（表1）。

次に、音程と基本周波数の関係を、音程の個数、各音程と基本周波数の差の平均、基本周波数の差の最小値と最大値を表2にまとめた。

### 1) 1曲中の各音程の出現割合（表1）

表1からは、子ども達では、0セント（同度34%）、が原曲（22%）に比べて多いということが言える。また、原曲に比べて、子ども達の歌声には数は少ないが様々な音程があることが分かる。

### 2) 2音間の音程と基本周波数の差の平均（表2）

表2で見ると耳で聞いた音程と基本周波数の差には違いがあるが、平均するとおおよそ平均律のセント数値と近い値になっている。しかし、長2度上行、長2度下降、短3度上行、短3度下降においては、基本周波数の差の平

均は比較的狭い幅で移行している。さらに、最小値と最大値を見ると、個別には相当な違いが見られる。

## 3. 言葉のまとまりの移行部分の音程（表3）

5歳児は言葉のまとまりごとに、その前の音高に近い適宜な音高から歌い始めることにに関して、言葉のまとまりの移行部分である「6ちゃん」～「7あ」、「13て」～「14お」、「20こ」～「21どん」の音程を表3にまとめる。

### 1) 言葉のまとまりの移行部分の音程の特徴

「6ちゃん」～「7あ」、「13て」～「14お」の音程は原曲では長2度（200セント）の上行であるが、子ども達の歌唱では、同音が多く、次に長2度上行が多い。

また、「13て」～「14お」は「14お」から「15し」にかけて短3度（300セント）上行するため、高くなるというイメージが働いたためか、100セントから700セントまで、様々な音程で上行しているものが20%ある。

「20こ」と「21どん」の音程は原曲では完全4度下降する（-500セント）ことになっているが、子ども達の歌唱でこの音程をとったのは2名（8%）だけであった。同音が20%、上行したものが200セントも含めて40%、様々な音程で下降したものが、-500セントの下降（原曲通り）も含めて36%であった。「どんぐり」は「どん」が高い頭高アクセントなので、「どん」を高く歌い始めた例が多いと考えられる。また、完全4度の下降は、単純な形のわらべうたである2音旋律や3音旋律のわらべうたにはほとんど含まれない。そのため、歌いにくく、様々な音程で下降したものと考えられる。

#### 4. 2度音程の終止音（表4）

2度音程の終止の場合、下降する音程に比べ終止音へ向け上行する音程がはっきりしないとある。そこで、2度音程の終止音の1音前で長2度（-200セント）下降した例について、その後どのような音程に移行しているか確認した。原曲は2音旋律ではないが、この場合の終止は2音旋律と同様に長2度（200セント）上行することになる。原曲中には3か所、長2度下降した後、長2度上行し終止音に至る部分がある。その3か所（「5ろ」～「6ちゃん」、「12がっ」～「13て」、「19ちゃん」～「20こ」）

の音程を表4にまとめる。

多くは長2度上行（65％）するが、同音（13％）と長2度下降（11％）もある。短3度下降する場合は3音旋律の終止とも考えられる。同音、長2度下降、短3度下降を合わせ、31％は上行しないことになる。

また、原曲の通り長2度下降し長2度上行する場合、基本周波数の差の平均は、下降部分で-186.68セント、上行部分で153.41セントであり、上行する音高に比べ、下降する音高変化の方がはっきりしている。

表1 曲中の音程

| 曲中の音程 | 0：同度 | 200：長2度 | -200 | 300：短3度 | -300 | その他                                 |
|-------|------|---------|------|---------|------|-------------------------------------|
| 原曲    | 22%  | 26%     | 18%  | 19%     | 11%  | 4% (500セント)                         |
| 子ども達  | 34%  | 21%     | 22%  | 11%     | 7%   | 5% (700,400, 100,150,-100,-400) セント |

表2 各音程の個数、基本周波数の差の平均、最小値と最大値

| 音程とセント値      | 個数  | 基本周波数の差の平均(セント) | 最小値<最大値(セント)      |
|--------------|-----|-----------------|-------------------|
| 完全5度(700)    | 1   | 602.97          |                   |
| 完全4度(500)    | 3   | 508.61          | 464.41<563.4      |
| 長3度(400)     | 3   | 481.58          | 247.76<772.64     |
| 短3度(300)     | 85  | 266.16          | `-71.91<551.32    |
| 長2度(200)     | 169 | 155.86          | `-289.17<417.45   |
| 150          | 1   | 111.71          |                   |
| 半音(100)      | 12  | 114.26          | 0<216.66          |
| 0(同音)        | 266 | 5.77            | `-386.32<409.23   |
| 半音下降(-100)   | 8   | -149.83         | `-281.37<119.48   |
| 長2度下降(-200)  | 174 | -169.14         | `-386.31<165.05   |
| 短3度下降(-300)  | 59  | -249.74         | `-435.12<289.1    |
| 長3度下降(-400)  | 2   | -392.05         | `-329.87<`-454.22 |
| 完全4度下降(-500) | 5   | -509.16         | `-602.97<`-412.76 |

表3 言葉のまとまりの移行部分の音程（セント）

| 言葉のまとまりの移行部分 | 「6ちゃん」～「7あ」              | 「13て」～「14お」                        | 「20こ」～「21どん」                            |
|--------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| 原曲           | 200                      | 200                                | -500                                    |
| 子ども達         | 0 ; 50%                  | 0 ; 43.3%                          | 0 ; 20%                                 |
|              | 200 ; 34.4%              | 200 ; 30%                          | 200 ; 32%                               |
|              | その他上行12.5% (300 ; 2,400) | その他上行20% (700,500,300 ; 2,150,100) | その他上行8% (300,500)                       |
|              | その他下降3.1% (-500)         | その他下降6.7% (-100, -400)             | その他下降36% (-200 ; 3, -300 ; 4, -500 ; 2) |

表4 長2度下降した後の終止音への音程

| 終止音への | 200（セント） | 0   | -200 | -300 | 無効 |
|-------|----------|-----|------|------|----|
| 音程    | 65%      | 13% | 11%  | 7%   | 4% |

## 5. 本章のまとめ

本章においては、渡辺による5歳児の短期記憶再生音声についての4点の指摘<sup>11)</sup>について、音程と基本周波数から、再確認を行った。

「①全体的に音程の幅を狭く取るために、原曲より低く歌うこと」については、子ども達の取る音程は原曲に比べ同音が多いこと。また、長2度、短3度の上行や下降においては、基本周波数の差が比較的狭い幅を取ることから、音程の幅を狭く取る傾向があると言える。

「②5歳児は言葉のまとまりごとに、その前の音の音高に近い適宜な高さから歌い始めること」については、言葉のまとまりの移行部分では、同音、あるいは長2度の上行が多く見られること。さらに、言葉の抑揚や次の部分の音高イメージなども言葉のまとまりの移行部分の音程に影響していることが分かった。

「③言葉の抑揚が旋律の動きに影響を及ぼすこと」については、「8た」～「9ま」、「15し」～「16り」、「20こ」～「21どん」～「22ぐ」など原曲と比べて違う音程を取っている部分に言葉の高低アクセントの影響が見られる。

「④2度音程の終止の場合、長2度下がってから、長2度上行して終止音となる場合が多いが、下降する音程に比べて、終止音

に向けて上行する音程がはっきりしない傾向があること」について、長2度下降した後、65%は長2度上行しているが、31%は同音や下降している。また、長2度下降する場合と長2度上行する場合の基本周波数の差は、下降する音高変化の方がはっきりしている。小泉文夫によれば、「隣りあった二つの音からなる旋律は必ず上の音に終止する」<sup>12)</sup>とあるが、終止音への移行が必ずしもはっきりした長2度音程をとるということではないという可能性が示唆された。

## Ⅳ 研究のまとめと今後の課題

本研究では、渡辺による4点の指摘<sup>13)</sup>について、音程と基本周波数の関係から検討した。その結果、4点の指摘は音程の観点からも妥当性があることが示された。

さらに、音程を確定したことにより、次の知見も得ることができた。

- ① 子ども達が取る音程は原曲に比べ同音が多い。
- ② 音程と基本周波数の差の関係から、平均律の音程幅よりも、狭く音程を取る傾向があること。
- ③ 言葉のまとまりの移行部分では、その前の音高に近い適宜な音高から歌い始めるとされているが、音程を確定すると、同音、

あるいは長2度の上昇が多く見られること。

④ 2音旋律の終止に関しては、音程を確定すると、長2度下降した場合の6割以上は長2度上行していることが分かった。しかし、終止音の手前の長2度下降音程の方が、その後の終止音への長2度上行する音程よりも、はっきりしている傾向は変わらなかった。

これまで、5歳児の短期記憶再生音声から基本周波数を確定し、さらに耳で聞いた音程との関係を考察してきた。しかし、5歳児の歌声には、以上の分析では捉えられない個別の変化に富んだ表現が見られた。このことは、歌う場の状況や言葉が5歳児の歌唱に影響を与えているのではないかと考えられる。

今後は個別の多様な表現について、細かく考察し、わらべうたに内包されている日本語を歌う行為とその意味について、伝統的な歌唱との関連性なども含め研究を進めたいと考える。

## 引用・参考文献

- 1) 水戸博道, 岩口摂子, 内山恵子. 幼児の歌の記憶. 宮城教育大学紀要. 2006; 41: 65-71.
- 2) 今川恭子, 大畑祥子. 乳幼児期における音楽的発達研究の視点. 日本女子大学紀要. 家政学部. 1999; 46: 1-6.
- 3) 渡辺優子. 幼児のわらべうたの短期記憶に関する一考察—音程と音量における歌唱力の発達. 新潟青陵学会誌. 2015; 8(1): 35-43.
- 4) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌. 2017; 9(1): 45-51.
- 5) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌.

2017; 9(1): 50.

- 6) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌. 2017; 9(1): 50.
- 7) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌. 2017; 9(1): 45-51.
- 8) 木村はるみ, 蔵田裕子. うたおうあそぼう わらべうた 乳児・幼児・学童との関わり方. 151. 東京都: 雲母書房; 2011初版第3刷.
- 9) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌. 2017; 9(1): 50.
- 10) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌. 2017; 9(1): 48.
- 11) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌. 2017; 9(1): 50.
- 12) 小泉文夫. 日本の音-世界の中の日本音楽. 297-301. 東京都: 平凡社; 2011初版第10刷.
- 13) 渡辺優子. 5歳児のわらべうたの短期記憶再生音声の分析. 新潟青陵学会誌. 2017; 9(1): 50.

## 注1) 基本周波数

周期信号の最低周波数 (第1倍音)

出典 レイ, D. ケント, チャールズ, リード. 荒井隆行, 菅原勉監訳, 音声の音響分析. 269.

## 注2) 共通語の名詞のアクセントの型

尾高型の例: 休みが (ヤスミガ 低-高-高-低)、平板式の例: 桜が (サクラガ 低-高-高-高)

出典 NHK放送文化研究所編. 日本語発音アクセント辞典 新版. 175. 東京都: NHK出版; 2012. 第42刷.

## 養護教諭が危機を乗り越える 心理社会的プロセスについての検討

塚原加寿子<sup>1)</sup> 中村 恵子<sup>1)</sup> 岩崎 保之<sup>2)</sup>  
石崎トモイ<sup>3)</sup> 大森 悦子<sup>4)</sup> 佐藤 美幸<sup>5)</sup> 田村 憲子<sup>6)</sup>  
1) 新潟青陵大学看護学部看護学科 2) 新潟青陵大学福祉心理学部福祉学科  
3) 元新潟青陵大学看護学部看護学科 4) 新潟市教育委員会  
5) 新潟青陵高等学校 6) 新潟市立白根第一中学校

### Consideration of the Psychosocial Process of Overcoming Crises by Yogo Teachers

Tsukahara Kazuko<sup>1)</sup> Nakamura Keiko<sup>1)</sup> Iwasaki Yasuyuki<sup>2)</sup>  
Ishizaki Tomoi<sup>3)</sup> Omori Etsuko<sup>4)</sup> Sato Miyuki<sup>5)</sup> Tamura Noriko<sup>6)</sup>

- 1) Niigata seiryō University Faculty of Nursing Department of Nursing
- 2) Niigata seiryō University Faculty of Social welfare and psychology Department of clinical welfare
- 3) ex-Niigata seiryō University Faculty of Nursing Department of Nursing
- 4) Niigata City Board of education
- 5) Niigata seiryō high school
- 6) Shironedaiichi junior high school in Niigata City

#### 要旨

本研究は、養護教諭が危機を乗り越える心理社会的プロセスを明らかにすることを目的とした。A市内に勤務する、過去に危機を経験した養護教諭8名を対象として、半構造化面接を行った。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて面接内容を分析した結果、7のカテゴリと18の概念が抽出された。

養護教諭は、【養護教諭としての存在の揺らぎ】を感じ、危機に陥る。そのような状況から、一時的には【前向きな撤退】を図るものの、養護教諭としての職務を遂行しようとする【養護教諭としての譲れない思い】を持ち続けている。そして、子どもや同僚など周囲の人からの【エネルギー補給】しながら、問題の【解決への一手】を図るため、〈協力者の探索〉をし、〈試行錯誤の解決策〉見つけ出し、〈見極めて練る戦略〉を実行していく。やがて、〈取り戻した自信〉を得た養護教諭は、【もう一度、前へ】進んでいく。危機を乗り越えた養護教諭は、自らの【成長の自覚】をしていた。

#### キーワード

養護教諭、危機、プロセス

#### Abstract

This study aimed to elucidate the psychological process of overcoming crises by yogo teachers. On eight yogo teachers of A city who have experienced crises in the past, we conducted semi-structured interviews. As a result of analyzing the content of the interviews, using the modified grounded theory approach; seven categories and eighteen perspectives were extracted.

Yogo teachers would fall in crises by feeling [wobble of existence as a yogo teacher], and although they would try to make a [positive backdown] tentatively, they would retain the [uncompromising desires to accomplish their duties]. Then, by getting energy from people around them such as their children or colleagues, they would search for “cooperators” to [find a clue to solve the problem], and would find “solutions through trial and error” and carry out “strategies of assessment and deliberation”. Eventually, yogo teachers got a “regained confidence” will proceed to [before again]. Those yogo teachers who have gone through crises were [aware of their own growths].

#### Key words

Yogo Teacher, crisis, process

## I はじめに

新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力の向上は我が国の最重要課題である<sup>1)</sup>。文部科学省は、教育委員会と大学等が相互に議論し養成・採用・研修における教員の主体的な「学び」を積極的に進めるための協議・調整に取り組むべきであるとし、研修については、同僚の教員とともに支えあいながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実やメンター方式の研修が必要としている<sup>1)</sup>。

しかし、養護教諭は、ほとんどの学校で一人配置であることから、身近に養護教諭のモデルがなく、専門性に関わるOJTの機会が少ない。また、教育公務員特例法第22条「研修の機会」、23条「初任者研修」、24条「経験者研修」の対象となっておらず、教員と比べて研修日数が少ないのが現状である。さらに、幼稚園から高校まで様々な校種や規模の学校に勤務しており、勤務校によって、子どもの健康課題が異なり、異動先によって発揮すべき専門的力量が異なっている。このような状況の中、養護教諭はどのように「学び」、資質能力を向上させ、成長していくのだろうか。

養護教諭の資質向上・成長の規定要因には、「実践上の経験」を意味づける『日々の実践』に関しての経験が大きく影響しているとの報告<sup>2)</sup>や、養護教諭としての成長に最も役立ったことは「教育実践上の経験」であるとする報告<sup>3)</sup>がある。しかし、その経験は、充実したプラスの経験だけでなく、悩みや葛藤を伴う苦い経験であることも多い。塩田らは、養護教諭の相談活動における力量は、たった一回であっても、養護教諭としてのアイデンティティーが揺らぐような出来事を経験し、それを受け止め・思い、気づき、活動の模索・変化を経て実践を積み重ねることにより形成されていくとしている<sup>4)</sup>。また、久保は、養護教諭の語りから、どんなことに悩み、どん

な失敗をしてどのように乗り越えていったかその過程を明らかにする意義は大きいとし、養護教諭のライフストーリーをもとに、同僚性を友好に保つことが養護教諭の力量を高めることに貢献しており、子どもと相互関係を保ち、そこから見える子どもの健康実態から、組織を動かす力量を備える実践が生まれていたとしている<sup>5)</sup>。さらに、古角は、養護教諭のインタビュー調査から、養護教諭はつらいことや悲しみとなる不満足なイベントも「危機のトランジション（転機）」となる節目のステップと捉え、成長していくためのライフサイクルを構築していたとしている<sup>6)</sup>。このように、悩みや葛藤を伴う苦しい経験が、養護教諭の力量形成や成長に影響していることを示す文献は見られるものの、養護教諭が苦しい経験をどのように克服し、成長したのかというプロセスを明らかにした研究は十分に示されているとはいえない。

そこで、本研究は、養護教諭が危機を乗り越える心理社会的プロセスを明らかにすることを目的とする。

危機という日本語は、「危」はあぶない、不安定、険しいなどといった意味であり、「機」は時機、機会などの用い方をし、転換期としての意味がある。危機には経過の岐路、分かれ目といった意味が含まれており、全てが悪い状態ではなく良い方向に向かう出発点にもなるということも示す<sup>7)</sup>。本研究では、危機を乗り越え、状況が好転した人を対象とする。

## II 用語の定義

Caplanは、人間は恒常的に精神のバランスを保つ機能を持っているが、直面した問題が大きく、習慣的な問題解決の方法を用いても回復できない場合に生じる情緒的不均衡状態を危機としている<sup>8) 9)</sup>。本研究でもこれを採用するとともに、養護教諭として勤務する中での危機に限定する。

### Ⅲ 方法

#### 1. 対象

A市内に勤務する養護教諭で、養護教諭として勤務する中で、過去に危機を経験し乗り越えた経験がある者8名を対象とした。

#### 2. データ収集

データは、2015年10月から2016年3月にかけて収集した。対象者の選定は、A市内の養護教諭の実情（対象の業務経験・負担度・職務に関する取り組み等）を熟知している指導主事の助言を得て8名を選定した。研究者が勤務校に出向き、プライバシーが確保できる個室で、調査を実施した。「危機を迎えた状況とその後、危機を乗り越える際の心理社会的体験」について半構造化面接法による聞き取り調査を行った。同意を得た上で、面接内容をICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。

#### 3. 分析方法

データの分析は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）<sup>10)</sup>を用いた。M-GTAは、人間の相互作用とそのプロセスを明らかにすることに適している点から、本研究の養護教諭と周囲の人との関係性や心情の変化を表現するのに適していると判断した。分析の手順は、データを読み込んだ後、分析データと分析焦点者の視点に照らして、関係があると思われる部分に着目し、分析ワークシートを使用して分析の最小単位である概念を生成した。分析テーマは「養護教諭が心理的危機を乗り越えるプロセス」とし、分析焦点者は、過去に危機を経験し乗り越えた経験がある養護教諭とした。同時並行的に概念の関係を検討してカテゴリー化し、全体をひとつにまとめていった。分析過程や解釈が恣意的にならないように留意し、理論的サンプリング、継続的比較分析、理論的飽和化な

どの技法を用いながら分析を進めていった。分析の課程において、M-GTAに精通している研究者からスーパーバイズを受けるとともに、共同研究者間で検討を行った。

#### 4. 倫理的配慮

対象者と対象者が勤務する学校の校長それぞれに対して、研究の目的、方法、参加の任意性、不参加の不利益がないこと、匿名化による個人情報の保護、データの処理、結果の公表について、文書と口頭で説明した上で、同意書に署名を得た。データは研究以外の目的に使用しないこと、途中で辞退可能であることを説明した。なお、この研究は、新潟青陵大学の倫理委員会の承認を得て実施した。（承認番号：2015006号）

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. 対象者の背景

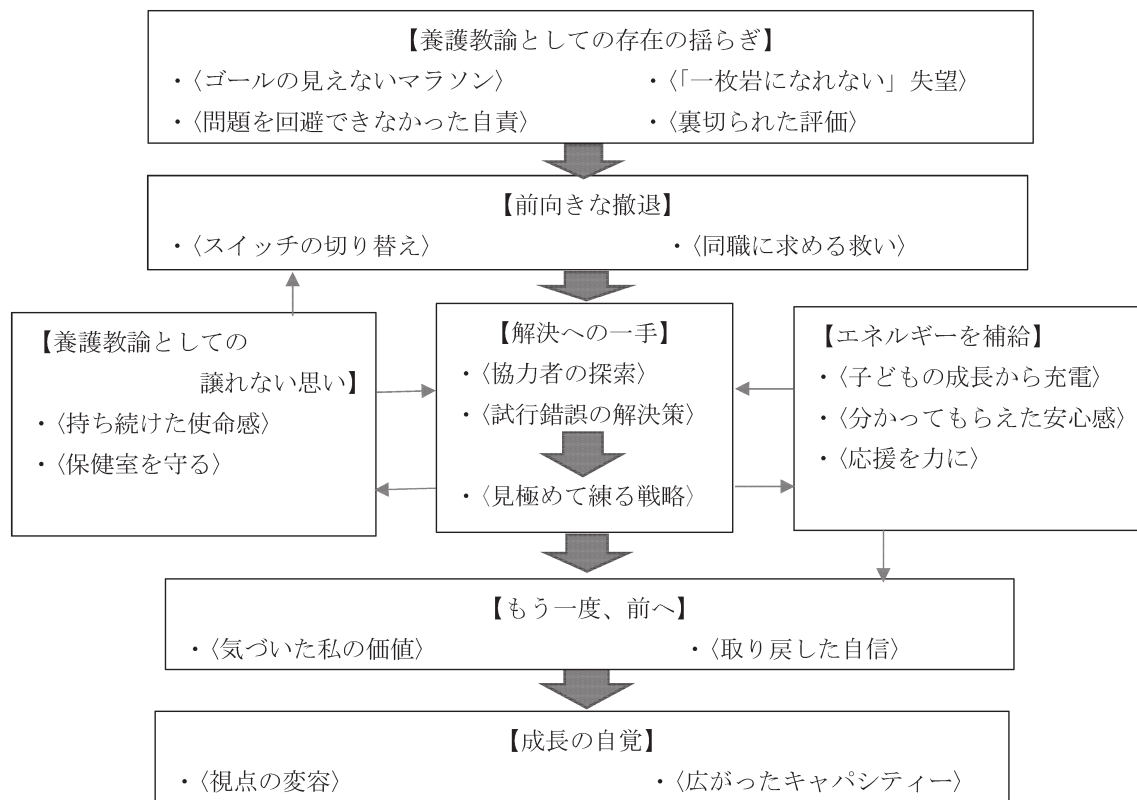
対象者は、40歳代が4名、50歳代が3名、60歳代が1名であり、平均年齢は49.6歳であった。勤務年数は、9年～38年であり、20年未満が2名、20年～29年が2名、30年以上が4名であった。危機を迎えた年齢は、20歳代が1名、30歳代が3名、40歳代が3名、50歳代が1名であった（表1）。面接時間は50分から70分であった。

表1 養護教諭の属性

| 養護教諭 | 年齢   | 勤務年数   | 危機を経験した年齢 | n=8<br>危機を経験した学校種 |
|------|------|--------|-----------|-------------------|
|      |      |        |           |                   |
| A    | 40歳代 | 20年未満  | 30歳代      | 中学校               |
| B    | 40歳代 | 20～29年 | 40歳代      | 中学校               |
| C    | 50歳代 | 30年以上  | 50歳代      | 小学校               |
| D    | 40歳代 | 20年未満  | 40歳代      | 中学校               |
| E    | 50歳代 | 30年以上  | 30歳代      | 中学校               |
| F    | 40歳代 | 20～29年 | 40歳代      | 小学校               |
| G    | 50歳代 | 30年以上  | 30歳代      | 中学校               |
| H    | 60歳代 | 30年以上  | 20歳代      | 小学校               |

#### 2. 分析の結果

7のカテゴリーと18の概念を抽出した。ストーリーラインは以下の通りである。カテゴリー



【 】はカテゴリー、〈 〉は概念を表す。 ↓ は変化の方向、 → は影響の方向を表す。

図1 養護教諭が危機を乗り越えるプロセス

ーを【 】、概念を〈 〉、養護教諭のことを「 」で示す。結果図は図1のとおりである。

養護教諭が危機を乗り越える心理社会的プロセスは次のとおりである。養護教諭は、次々と来る支援を必要とする子どもへの対応に追われ〈ゴールの見えないマラソン〉のような日々を送り、組織的支援を求めながらも「一枚岩になれない」失望を感じたり、支援の甲斐なく問題がおきてしまったときには、〈問題を回避できなかった自責〉を抱えたりしながら、がんばっていても〈裏切られた評価〉を受け、【養護教諭としての存在の揺らぎ】を感じ、危機に陥る。そのような状況から、自分を守るために、一旦その状況から離れ気持ちの〈スイッチの切り替え〉を行い、養護教諭の気持ちを理解してくれる〈同職に求める救い〉を得て、【前向きな撤退】を図る。しかし、そのような中でも、養護教諭として

の職務を遂行しようとする〈持ち続けた使命感〉と、子どもを支援するために〈保健室を守る〉という【養護教諭としての譲れない思い】を持ち続けている。そして、問題の【解決への一手】を図るため、〈協力者の探索〉をし、〈試行錯誤の解決策〉を行いながら、状況や協力者を〈見極めて練る戦略〉を立て、実施し、改善を図っていく。その過程では、日々、子どもと関わり〈子どもの成長から充電〉し、管理職や教職員から養護教諭の気持ちを〈分かってもらえた安心感〉を得て、周囲の人からの〈応援を力に〉しながら、【エネルギーを補給】している。エネルギーを補給しながら、戦略を立て、実行する中で、子どもの変化や管理職・教員の評価の変化を感じ、養護教諭としての〈気づいた私の価値〉を再認識し、〈取り戻した自信〉を得て、【もう一度、前へ】進んでいく。危機を経験した

養護教諭は、これらの経験を振り返り、組織や子どもをみる〈視点の変容〉に気づき、〈広がったキャパシティー〉を感じ、自らの【成長の自覚】をしていた。

#### 1) 【養護教諭としての存在の揺らぎ】

養護教諭が職務に対する自信を失い、拠り所をなくして、養護教諭としての自分の存在が揺らいでいることを示す。〈ゴールの見えないマラソン〉、〈「一枚岩になれない」失望〉、〈問題を回避できなかった自責〉、〈裏切られた評価〉という4つの概念から構成されていた。

〈ゴールの見えないマラソン〉は、次々と問題が起り、量的にも質的にも支援が難しく、支援しても改善していかない、先が見えない状況の中、養護教諭は疲弊し、無力感を感じていることを表す概念である。「泣けました、あれはちょっと悔しかったですね。みんな一生懸命やっているけど、追い付かないんです」「とにかくこのときいろんな子にいろんな対応をしていたので、何かすり減ったんじゃないかなっていう、自分の何かが」というように、真摯に子どもに対応すればするほど疲弊していく養護教諭の姿がある。

〈「一枚岩になれない」失望〉は、養護教諭が子どもを支援するときに、教職員と連携し組織的対応が必要であるが、職員が連携して組織的対応がされないことへの失望を表す概念である。「結局何かシステムが全部ぐちゃぐちゃだったんです。なあなあで何でも良かったんですよ。規律もないし、・・・動いてないんですよ、組織が。・・・こんなじゃ私やれないよっていうので、本当に何かつらくって」「何か対策がそこでストップしているっていうか。・・・もうシステム上は直らないっていうか、改善されないなっていうのは何となく分かっていたので、しょうがないかなっていうのはあって」というように、連携できない状況であることに苛立ち、あきらめ、それが学校組織への失望となる様子が語られている。

〈問題を回避できなかった自責〉は、自分の対応が違っていたら、問題が起きなかった若しくは違う方向に行っていたのではないかという自責の念を表す概念である。「ちょっと時間たつとやっぱり何かできなかったらうか、あんなに毎日保健室に来てたのに何もできなかったっていう自分を責めるようなほうがやっぱり大きくなりましたね」「これはやっぱりこの子に自殺企図までさせることをセーブできなかったですよ、私が。・・・もうちょっとだから勉強して、もうちょっと何かこうできたんじゃないかなって」というように、自分の対応や力量が不十分だったために問題が起こったのではないかという自責の念が語られている。

〈裏切られた評価〉は、自分なりにがんばってきたことに対して評価されていないと感じ、それまでの養護教諭としての在り方が揺らいだことを表す概念である。「全然養護教諭の仕事を理解もされていないし、何だろう、必要とされていない。自分なりにそれまできつとがんばってきたつもりでいた部分を全否定されたじゃないけど、何かそれがすごく傷ついたんじゃないかなと思います」「感情的には保健室までやるかっていう、そういう許せないっていうような怒りみたいなものもあったんですけど。・・・裏切られた感、もうそのときはすごい何か一瞬思いました。何か、その光景を見たときに悔しいみたいな気持ちもありました」というように、管理職や教職員、子どもの言動から、養護教諭としてがんばってきたことに対して評価されず、養護教諭としての自分が否定されたように感じ、傷ついた思いが表現されている。

#### 2) 【前向きな撤退】

危機を迎えた養護教諭が、自身を守るため、一旦、その状況から離れ、心身の健康状態を回復させようとすることを示す。〈スイッチの切り替え〉と〈同職に求める救い〉の2つの概念から構成されていた。

〈スイッチの切り替え〉は、養護教諭が、状況からいったん離れたり、気持ちを切り替えたりすることで自己防衛を図っていることを表す概念である。「やってらんないと思って海外旅行に行きました。・・・『じゃあ、ちょっと逃げようよ』って言って、ぽかーっと何もしないで過ごしたっていうか」、「休む、もう無理って思って。何か自分がこれ以上やったら、何となくこう、限界値みたいなものって分かる、自分の中のもう無理だって」というように、自分を守るために、いったん問題から距離を置くことで気持ちのスイッチを切り替えていた。

〈同職に求める救い〉は、苦しいときその苦しさをわかってもらえる同職の養護教諭に話を聞いてもらい、共感や理解してもらうことで気持ちを整理していることを表す概念。「養護教諭って、どこに行っても1人じゃないですか。だけど、何か同職の支えって大きい気がします。何でも聞けるようなチーム、・・・横のつながりって本当大事だと思う」、「持つべきものはやっぱり同じ養護教諭の仲間、保健室の大変さとか、一緒に話を聞いてくれたりとか、そういうのがやっぱり一番ありがたいことかなとは思っています」というように、同職である養護教諭に話を聞いてもらうことで、気持ちが楽になったことが表現されている。

### 3) 【養護教諭としての譲れない思い】

養護教諭が、様々な困難の中でも、保健室を機能させ、子どもを支援しようとする強い思いを持っていたことを示す。〈持ち続けた使命感〉と〈保健室を守る〉の2つの概念から構成されていた。

〈持ち続けた使命感〉は自分を必要としてくれる子どもの存在に支えられながら、困っている子どものために養護教諭としての職務を遂行しようとする使命感を表す概念である。「自分が30何年子どもたちと接している中で、自分の中で勝手にね、もしかしたらこの困っ

ている子に何かできることがあるから、自分はこの養護教諭の道を選んだのかなっていう思いがちょっとね、あったんです」、「もう一生懸命何とか、とにかくできることをやろうと思っていました。私がこの子たちとか、この職員とかのためにできることは何だろうと思って、私にできることは何ですかって思いながら仕事していました」というように、子どものために自分ができることをしようとする使命感が伝わる。

〈保健室を守る〉は、養護教諭の執務の中心の場所である保健室を守り、保健室経営をきちんと行おうとする養護教諭の思いを表す概念である。「保健室経営をするに当たり、もう守らなきゃいけないから、この場を。ちゃんと機能させないといけないから」、「許してもらいました、生徒指導部会で。・・・それ（保健室閉鎖）をやっちゃうと本当に必要としている子が来られなくなっちゃうってというようなことを多分生徒指導部会で何か言って」という、保健室を機能させたいという養護教諭の強い思いがあった。

### 4) 【解決への一手】

問題を解決するための行動を模索することを示す。〈協力者の探索〉、〈試行錯誤の解決策〉、〈見極めて練る戦略〉の3つの概念からなる。

〈協力者の探索〉は、職員の中で理解者・協力者を見つけるための働きかけを示す概念である。「職員も見えてきたこともあって、組織は動かないけど、個人レベルでは動ける人がいたんですよね。で、話をしたら、同じ気持ちだったり、似たような感覚を持っている方がいたので、そういう人たちを見つけて、・・・とにかく話すようにして。・・・あ、この人なら言えるとか、言ってみようかなとか」、「隣が、教務室の隣が保健室だったんですよ。・・・だから、何かこう、気になることがあればしょっちゅう行って、『さっき彼、来たんだけど、こういうこと言ってい

ただけど』みたいなことを常に言っていました。コミュニケーションを取っていました」というように、意識的にコミュニケーションをとり、協力者や理解者を探している。

〈試行錯誤の解決策〉は、状況を変えるための方法や解決策を試行錯誤しながら探していることを示す概念である。「いつでも話聞くからってという話にして。ただ授業中じゃなくてっていう、何かちょっとずつ変えていって。・まず保健室経営の仕方、変えたんですよ」、「私のほうもとにかくけがが治ってくれることと、いろんな手続き関係と、学校医の先生が非常にいい方だったので、その先生からいろんなアドバイスをもらったりして。一つ一つ何か来るたびに対応していった」というように、現状を変えるための方法を試行錯誤しながら探っていた。

〈見極めて練る戦略〉は、協力者を見極め、目標を達成するために、力や資源を総合的に活用していることを示す概念である。「こういう子たちだから何するか分からないって話を生徒指導の主任は駄目だったので、生徒指導をやっていて一緒に来た同期の先生に話をして、相談乗ってもらったりしたら。・・・11月からそれを、紙制度を始めたんです」、「生徒指導の先生に最初言って、生徒指導の先生から『この子たち、私が関わるだけじゃ戻っていけないから、もっと学年で関わってもらわなきゃ駄目だよ』って言って、で、学年の生徒指導から各学年の生徒指導に司令が出て、主任を入れて、それで関わってもらった。その辺は教頭も校長もすごく理解をしてくれたので、『学年の先生行ってねっ』ていうこと」というように、誰に、どのように訴えたらよいか見極め、解決のための戦略を探っている様子が分かる。

##### 5) 【エネルギーを補給】

養護教諭が管理職や教職員から支えられ、

子どもたちから元気をもらいながら、心のエネルギーを蓄えていることを示す。〈子どもの成長から充電〉、〈分かってもらえた安心感〉、〈応援を力に〉の3つの概念からなる。

〈子どもの成長から充電〉は支援していた子どもの変化が見えたり、子どもたちが成長しているのを感じたりすることにより、力づけられた体験を示す概念である。「何か自分を必要としている子がいるってところとか、それでも成長している子がいるってということとか、そういう子どもたちの成長が見えるところとかで、何かやっぱりバランスは取っていたと思います」、「寝て、食べて、遊んで、という、何かそういう子どもたちからエネルギーがもらえて、充電できて。何かもうちょっとやれそうかなと思って、過ごせたのも大きかったと思います」というように、日常の子どもとの関わりから感動やエネルギーをもらっている。

〈分かってもらえた安心感〉は、同僚、管理職が養護教諭の気持ちを理解してくれたことから、安心感を得たことを示す概念である。「何か、私のそれは切ないっていう気持ちとか、そうじゃなくて来る子どもたちがいるってということとかを、何か先生方が分かってくれたことが一番大きかったです」、「やっぱり教頭先生の理解が大きかったかな。分かってくくれる人がいるって思って、何か腐らずにいたっていうか、半分腐ったんですけど」、というように、管理職や同僚の心理的サポートが養護教諭の心の安定に影響を与えている。

〈応援を力に〉は、苦しい状況の中でも、管理職や同僚の協力や助言を得て、職務を遂行しようとする概念である。「理解し合えるスタッフがいるっていうのは、困ったときに手を出してくれる、差し伸べてくれるスタッフがいるっていうのは、一番ありがたいと思います」、「生徒指導主任、あと体育の先生、あと女性の先生、その学年の先

生も『すまん』って言いながら、『保健室に来た他の子は私たちが面倒を見るから』みたいな、そういうことで助けてもらいましたね。だから、そういう助けもあったからもあったっていうか、その助けがなくて孤立していたら多分駄目だったと思いますしね」というように、周囲の支えや協力というサポートを得ながら職務を遂行している様子が語られている。

#### 6) 【もう一度、前へ】

養護教諭としての自分の価値を再確認し、自信を取り戻し、養護教諭の職務の遂行に前向きになることを示す。〈気づいた私の価値〉と〈取り戻した自信〉の2つの概念からなる。

〈気づいた私の価値〉は、組織の一員として認められ、評価されていると感じたことで、チームの中で自分は価値があると養護教諭の価値を再確認していることを示す概念である。

「私、それまで養護教諭、嫌いだったんです。・・・何か、早く辞めようかなとか、・・・ここにきてやっぱりこう、いろんな人と連携したりとか、つないだりとか、得た情報を渡してまたもらって。そういうキーパーソ的な仕事がやれているんだなと思って」、「非常に養護教諭の意見とか、目とか、保健室に来る子どもの様子の情報を自分にくれとか、・・・運営委員会やいわゆる上の教頭先生、校長先生、学年主任の会議に必ず参加させていただいたりとか、意見も言わせていただいたりとか、子どもの目から、子どもの代弁者だなと思って」というふうに、養護教諭としての自分の価値への気づきが語られている。

〈取り戻した自信〉は、子どもの変化や管理職・教員の評価の変化から、養護教諭としての自信を取り戻したことを示す概念である。「私がやっていることを見て、『こんなこともやれるの、こんなこともやれるの』

って言って、多分、校長先生自身の養護教諭の認識を変えていってくれたように思った。・・・『こういうことが必要です』とか、『こういうことがしたいと思います』って言うとか何でも『はい、はい』って言うてくれる」、「保健室行けば話聞いてくれるぞ、くれないときもあるけど、怒られるときもあるから、だけど、聞いてくれるぞっていうのを何となくこう、その一部のやんちゃチームたちが分かったんですよ。・・・ルールをしっかりして、具合が悪い子がいるときは、ここは駄目だよっていう話をして、そうすると聞くようになるんですね。通じる、分かるようになった。・・・こっちも何か子どもの性格とか特徴が分かってきたのと、見えてきたことで、何か動く、何をしたらいいかが分かる、分かるというか、やってみようかなって気になって」というように、周囲の変化から自分のやり方について自信を持ち、積極的に職務に取り組む様子が語られている。

#### 7) 【成長の自覚】

危機を乗り越えた後、自分の成長について認知したことを示す。〈視点の変容〉と〈広がったキャパシティ〉の2つの概念から構成される。

〈視点の変容〉は、危機の前に無かった視点から物事が見えるようになったことを示す概念である。「学校全体がよく見えるようにはなったかもしれない。自分以外の職種の人たちの動きが」、「見る視点が今回本当に分かるようになって。で、組織もどんな人がいてとか、あらためてこの人にこんなことを言ったらいいんじゃないかとか、その組織の中のキーパーソンみたいな人に何を言うとか、何かそういうのが分かってきた。本当にここで学ばせていただいたっていうか」、「今どうしようどうしようって言っている子いるけど、長い目で見て支援していく。そういうことが必要っていうことがすごい

分かったので、そうですね。そういう対応ができるようになったっていう」というように、組織や子どもをみる視点が変わったことを認識していた。

〈広がったキャパシティー〉は、危機以前にはできなかったことが、できるようになったことを示す概念である。「スタッフにより自分の守備範囲を変えている感がありますけど。ああいう子どもとがっぷり四つで、いろいろ一緒に泣いたり、悩んだり、考えたり、寄り添ったりっていうのは、すごくいい、自分のキャパを広げる糧になったなっていうのは、ちょっと落ち着いてから思えましたね」、「何かその経験が自分を強くしてくれたっていうか、多分そうなんだと思う」、「何があっても大丈夫、大体のことは」というように、経験を通して、以前より精神的に強くなり、対応力が増している自分を認識していた。

### 3. 全体の考察とまとめ

本研究を通して、養護教諭は危機を伴う事柄からも学び、【成長の自覚】をしていることが分かった。森は、養護教諭は毎日の実践の中で、仮説→検証→仮説という試行の中で成長して行くとしている<sup>11)</sup>。危機を引き起こす出来事により、養護教諭は、習慣的に行っていない新たな方法を試行錯誤しながら探り、戦略的に実施する中で、自己のあり方を問い直し、自己の実践を省察しながら成長していることがうかがわれる。また、危機を乗り越える過程で、同職の養護教諭や同僚である教職員、管理職に社会的支持（ソーシャルサポート）を求めるための行動をとっていることも明らかになった。

小島は、適切なソーシャルサポートは、問題解決能力を高め、危機を回避したり、危機を円滑に乗り越えたりする助けとなるとしている<sup>12)</sup>。

危機に陥った養護教諭は、養護教諭の状

況や気持ちを理解してくれる〈同職に求める救い〉で社会的支持、特に情緒的サポートを求める行動を起こしており、そのサポートを得ることにより精神的に救われている。養護教諭は、ほとんどの職場で一人であり、日常的に同職である養護教諭に相談したり、援助を受けたりできない状況である。近年、新任養護教諭の研修における退職養護教諭の活用や、主幹養護教諭の登用など、メンター方式による研修も行われているものの、養護教諭同士がつながる体制は十分とは言えない。しかし、養護教諭同士の身近なつながりが、養護教諭のエンパワーメントとなる<sup>13)</sup> という指摘や、「他校の養護教諭」からのサポートが、養護教諭の精神健康の維持向上に対して有用であるとの報告もある<sup>14)</sup>。普段から養護教諭同士がつながることにより、養護教諭は同職からの社会的支持を受けやすくなる。今後一層、養護教諭同士のつながりを作る体制作りが必要であると考えられる。

また、養護教諭は、同僚や管理職の中から〈協力者の模索〉を行い、職場での社会的支持、特に情動的サポートや評価的サポートを得ることで、〈分かってもらえた安心感〉を得て、〈応援を力に〉しながら、危機を乗り越える行動を起こしている。養護教諭はほぼ一人職であるため、職場ではマイノリティーであり、他職種からの無理解のみならず、パワーバランスの不均衡が生じ、ストレスや葛藤が積み重なる<sup>15)</sup> との指摘や、養護教諭が連携を推進していく上で困難が生じている根底には、養護教諭の職務に対する無理解さがある<sup>16)</sup> との指摘もある。養護教諭は学校で一人しかいない職種であり、校内での社会的支持が受けにくいということが、危機を招く根底にあるのかもしれない。しかし、管理職のリーダーシップが職場風土を介して間接的に養護教諭の自己効力感やストレスなどに影響を及ぼし、協働的風

土において、自己効力感が高まりストレスが軽減されるとの報告<sup>17)</sup>や、養護教諭に対する職場の協力的な連携体制が確立している組織ほど、管理職のリーダーシップが高いとの報告<sup>17)</sup>がある。養護教諭が危機を乗り越えるためには、管理職がリーダーシップを発揮し、協同的な職場風土を作っていくことで、社会的支援が受けやすい環境となる。養護教諭が適切な社会的支援を得るためには、管理職のリーダーシップは不可欠である。

本研究は、養護教諭が危機に至ってからそれを乗り越えるまでの心理社会的プロセスという、限定した範囲内でのみ説明力を持つという方法的限定がある。危機を乗り越えた養護教諭を分析焦点者としているが、危機を乗り越えられていない人の体験についても明らかにしていくことが、今後、必要であると考えられる。

本研究の一部は、新潟青陵学会第9回学術集会にて発表を行った。

#### 謝辞

本研究を行うにあたり、体験を語ってくださった養護教諭の皆様と分析に参加していただいた上田和美先生に深く感謝いたします。

#### 文献

- 1) 中央教育審議会.これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）.〈[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)〉. 2017年6月2日.
- 2) 世一和子,松本訓枝,小澤和弘.養護教諭の資質能力向上・成長の規定要因の検討.岐阜県立看護大学紀要. 2014; 14(1): 139-147.
- 3) 山道弘子,中村 朋子. 養護教諭のキャリア発達に関する研究:キャリア発達への影響因子に焦点をあてて./茨城大学教育学部紀要. 2002; 51: 141-152.
- 4) 塩田瑠美,大谷尚子,森田光子, 木幡美奈子,大原榮子,竹田由美子,他実践をとおして培われる養護教諭の相談活動に関する力量－力量形成のきっかけとなる「出来事」について－. 日本養護教諭教育学会誌. 2003; 6(1): 59-71.
- 5) 久保千恵子.養護教諭の力量形成－養護教諭のライフストーリーから.東北大学大学院教育学研究科研究年報. 2010; 59(1): 19-38.
- 6) 古角好美.養護教諭のキャリア発達過程を構成する要素を探求するための基礎的研究.大阪女子短期大学紀要. 2014; 39: 129-146.
- 7) 山勢博彰.医療職者のための危機理論ページ. 〈<http://crisis.med.yamaguchi-u.ac.jp/>〉. 2017年6月3日.
- 8) Donna C Aguilera.小松源助, 荒川義子.危機介入の理論と実際. 1-5. 東京都: 川島書店; 1997.
- 9) 佐々木栄子,高橋奈美,杉田久子.危機理論.野川道子.看護実践に活かす中範囲理論. 233-258. 東京都: メジカルフレンド社; 2016

- 10) 木下康仁.M-GTAグラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い－. 東京: 弘文堂; 2003.
- 11) 森昭三.これからの養護教諭－教育的視座からの提言－. 61-100. 東京都: 大修館書店; 2002.
- 12) 小島操子.看護における危機理論・危機介入. 38-39. 京都府: 金芳堂; 2008.
- 13) 佐光恵子,伊豆麻子,田村恭子,市川真知子,上原美子,福島きよの.養護教諭が日常の養護実践において感じる困難感と研修ニーズ.日本養護教諭教育学会誌. 2008; 11(1): 26-32.
- 14) 中島一憲.先生が壊れていく精神科医のみた教育の危機. 52-61. 東京都: 弘文堂; 2003.
- 15) 畑山 美佐子.養護教諭の職務ストレスと葛藤.学校臨床心理学研究:北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要. 2010; 8: 55-69.
- 16) 鈴木邦治,池田有紀,河口陽子.学校経営と養護教諭の職務(4)養護教諭のキャリアと職務意識.福岡教育大学紀要第4分冊教職科編. 1999; (48): 23-40.
- 17) 鈴木薫,淵上克義,鎌田雅史.養護教諭の自己効力感の形成に及ぼす学校組織特性の影響(第2報)管理職,学校組織風土と養護教諭の自己効力感の関係.日本養護教諭教育学会誌. 2010; 13(1): 27-36.

## 領域「言葉」と小学校国語科の連続性

原田 留美

新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科

### Continuity between MEXT's New Courses of Study for Kindergarten and Elementary Schools: From "Language" to "Japanese"

Rumi Harada

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE

#### 要旨

平成29年、新しい幼稚園教育要領と小学校学習指導要領が公示された。今回は、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の育成を三つの柱として改訂されている。新幼稚園教育要領の、領域「言葉」のねらいと、新小学校学習指導要領国語科の目標を見ると、後者は大幅に改訂されており、前者は変更されていない。本稿では、新幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいと、今回の改訂の方針を関わらせて読むことを試みた上で、領域「言葉」のねらいおよびそれをふまえた内容と、新小学校学習指導要領国語科の低学年の目標との連続性について、どのように読み取ることが可能か、語彙等の表現から探った。新幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいや内容は、育みたい能力・資質の項目の枠組通りに記述されているわけではないが、国語科の目標と繋がりうるものとして読むことが出来ることが確認出来た。

#### キーワード

小学校学習指導要領、幼稚園教育要領、領域「言葉」、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領

#### Abstract

In 2017, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) released its new Course of Study for Kindergarten (CSK) and new Course of Study for Elementary Schools (CSES), with revisions principally being having been made in three areas: "knowledge & ability", "thought & judgment & expressiveness" and "energy for learning & personal development".

Close inspection of the "Purpose" in the new CSK's section on "Childcare Content (Language)", and the "Goal" in the new CSES's section on Japanese Language Education (JLE), reveals that although the latter has undergone extensive revision, the former has remained unchanged. The purpose of this paper is therefore to evaluate the amount and kind of continuity which can still be said to exist between these two sections (especially as reflected in the wording of these two sections) when one attempts to read them in the light of the overall intent and goals of these 2017 revisions. Our conclusion is that although the content of the "Purpose" in the new CSK's section on "Childcare Content (Language)" does not particularly follow a conceptual framework describing which kinds of knowledge and abilities should be developed in kindergartners, it nevertheless displays considerable continuity with the "Goal" given in the new CSES's section on JLE.

#### Key words

course of study for elementary schools, course of study for kindergarten, childcare content (language), nursery school guidelines, centre for early childhood education and care guidelines

## I 研究の背景と目的

平成29年に、新しい幼稚園教育要領、ならびに小・中学校の学習指導要領が公示された。保育所保育指針・幼保連携型認定子ども園教育・保育要領も同時に示されている。

今回の改訂では、初等中等教育全体を通じての資質・能力育成の見通しを立てることが図られた。具体的には、教科等の目標や内容が、以下の三つの柱に基づき再整理されている<sup>3)</sup>。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

小学校学習指導要領の各教科の章には、「各学年の目標及び内容」が低学年・中学年・高学年に分けられて記載されているが、その記述内容は、平成20年公示のものとは大きく変わっている<sup>2)</sup>。一方、幼稚園教育要領の5領域におけるねらいおよび内容については、ねらいの(3)に「言葉に対する感覚を豊かにし、」が付け加わったほかには変更は見られない<sup>4)</sup>。

以前、平成20年公示の幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいには、平成20年公示の小学校学習指導要領の国語科に見える低学年の目標の基盤となるものが含まれていること、すなわち、両者には連続性が認められることを指摘したことがある<sup>5)</sup>。しかし上のような改訂状況となっているため、新幼稚園教育要領と新小学校学習指導要領の当該部分には、表面上、現行版のような連続性を読み取ることは困難である。新幼稚園教育要領の領域「言葉」と新小学校学習指導要領の国語科の連続

性についてどのように読むことが可能であるか、探ることを本稿の目的とする。小学校学習指導要領については、発達の点から幼児教育と密接に関わる低学年に関する項目に限定して取り上げることとする。よって以下、学年についての注記は原則しない。

本稿では、まず、20年公示版の領域「言葉」のねらいと国語科の目標の接点について確認した上で、20年公示版からの大きな文言変更がなかった29年公示版幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいと三つの柱の関わりがどのように読み取れるかを、記述にそって探る。さらに、29年公示版幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいと内容が幼児期の終わりまでもたらずであろう育ちの姿が、三つの柱を踏まえて改訂された29年公示版小学校学習指導要領国語科の目標とどのように繋がっているかについて探っていくこととする。

なお、幼児教育と、就学後の教育とでは、対象とする子どもの発達の状況に違いがある。教育の目標も、幼児教育では方向に関する目標であるのに対し、就学後の教育では結果に関する目標となっている。また、幼児教育における領域は、幼児を発達の側面から捉えたもので、小学校以降の教科と直接的に結びつくものではない。しかし、領域「言葉」と小学校国語科には、ねらいや目標、内容に関して繋がりが見出しやすいため、両者の連続性に着目することとした。幼児教育を小学校以降の教育の簡易版などと捉えているわけではないことを、あらかじめ断っておく。

また、本稿では、平成29公示の幼稚園教育要領と小学校学習指導要領とを比較検討していくが、ここで取り上げている領域「言葉」の「ねらい」や「内容」は、平成29年公示の保育所保育指針や幼保連携型認定子ども園教育・保育要領の、3歳以上児の保育内容に関する記述とほぼ同じものである<sup>6)</sup>。幼稚園教育要領に代表させてはいるが、以下の考察は保育所保育指針や幼保連携型認定子ども園教

育・保育要領にも当てはまるものである。

幼稚園教育要領と小学校学習指導要領の、各版の呼び方については、以下、次のようにする。

平成20年公示幼稚園教育要領：20年版教育要領

平成29年公示幼稚園教育要領：29年版教育要領

平成20年公示小学校学習指導要領：20年版指導要領

平成29年公示小学校学習指導要領：29年版指導要領

## Ⅱ 20年版教育要領の領域「言葉」のねらいと20年版指導要領の国語科の目標

新幼稚園教育要領と新小学校学習指導要領の比較の前に、20年版教育要領の領域「言葉」のねらいと、20年版指導要領の国語科(1年生・2年生)の目標の連続性について、確認をしておく。

以下におのおのを引用し、それぞれの主旨について、幼稚園教育要領解説・学習指導要領解説を踏まえて補足する。

・20年版領域「言葉」のねらい<sup>5)</sup>

(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。

(2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。

(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

言葉の発達には、言葉を使う経験を重ねることが必要である。言葉を使う経験を豊かにするためには言葉を使うことに対する意欲が重要になるが、幼児の場合、その意欲を左右するのは伝えたい相手の存在と伝えたい事柄

(経験)である。(1)は、「言葉で表現する楽しさ」を知ることの重要性を述べているが、これは、上のような幼児期の特徴を踏まえたものと言える。(2)は、聞く、話す、伝え合うことをねらいとしてあげている項目である。(3)は、挨拶や返事、あるいは集団生活であるところの園での活動に必要な用語(〇〇組さん等)の理解と、お話遊び教材に親しむこと、そしてそれを通して身近な人びととの交流することをねらいとしてあげている項目である。

・20年版指導要領国語科(1年生・2年生)の目標<sup>2)</sup>

(1) 相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。

(2) 経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。

(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

(1)は、話すこと、聞くことに関する能力、(2)は、書くことに関する能力、(3)は、読むことに関する能力を、それぞれ身に付けさせることを目標としている。

既に述べたが、領域「言葉」のねらい(1)は、幼児特有の発達段階を踏まえた項目であるため、それに直接的に対応する項目は国語科の目標には見当たらない。

しかし、それ以外のねらい・目標の各項目には、関連が認められる。領域「言葉」の(2)と、国語科の(1)は、「聞く」「話す」力と関わっている点が共通している。領域「言葉」の(3)には、絵本を見たり物語を聞いたり

する活動に関わるねらいが含まれているが、これは国語科の（３）にある読む力に繋がっていくものと言えよう。

なお、国語科の（２）は、書く力と関わる目標である。領域「言葉」のねらいには、書く力に関するものは含まれていない。ただし、領域「言葉」の「内容」の（１０）は、次のようになっている。

（１０）日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう<sup>５）</sup>。

また、領域は異なるが、領域「環境」の「内容」にも、重なる点があるものがある。

（９）日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ<sup>５）</sup>。

国語科の目標の（２）と直接的に結びつく領域「言葉」のねらいはないが、「内容」の方には、関連が認められる項目があるということになる。

以上、平成20年版教育要領の領域「言葉」のねらいと、平成20年版指導要領の国語科の目標を対照させてみたが、全体として、繋がりをもつことができると思う。

ただし、領域「言葉」は幼児主体の表現になっている（各項目の主語は幼児）のに対し、国語科の目標は教師主体の表現（各項目の主語は教師）になっているという違いがあることは押さえておきたい。

### Ⅲ 20年版指導要領と29年版指導要領の、国語科の目標の比較

ここでは、20年版指導要領と29年版指導要領の、それぞれの国語科の目標を比較し、どのように改訂されたかを確認する。

まず、各版の指導要領の該当部分を引用する。

・20年版指導要領国語科（１年生・２年生）の目標<sup>２）</sup>

（１）相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なこ

とを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。

（２）経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。

（３）書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

・29年版指導要領国語科（１年生・２年生）の目標<sup>３）</sup>

（１）日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。

（２）順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。

（３）言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

一見してわかるように、大幅に改訂されている。20年版指導要領が教える内容をもって目標としていたのに対し、29年版はできるようにする内容を記している。従来の教師主体の記述から、教師の指導の結果としての子どもの力に照準を当てた記述に変わったと言える。このような改訂は三つの柱と関わるものであることが、「小学校学習指導要領解説国語編」から確認出来る。以下に該当部分を引用する<sup>７）</sup>。

（１）の「知識及び技能」に関する目標は、全学年同じであり、小学校を通して、日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けること、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにすることを示している。

(2)の「思考力、判断力、表現力等」に関する目標には、考える力や感じたり想像したりする力を養うこと、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことなどができるようにすることを系統的に示している。(略)

(3)の「学びに向かう力、人間性等」に関する目標には、言葉がもつよさを感じること、読書をすること、国語を大切に思いや考えを伝え合おうとする態度を養うことを系統的に示している。(略)

このように、話す・聞く・書く・読むといった語彙は29年版国語科の目標からは消えている。(ただし、「2内容」の〔思考力、判断力、表現力等〕の項にはある)。そのかわりに、知識、技能、考える力、表現力、コミュニケーション能力、感性、態度などの資質や能力を身に付け育てることが目標となっている。

指導要領がこのように変わった一方で、29年版教育要領の領域「言葉」のねらいには大きな変更は加えられていない。このため、20年版教育要領の領域「言葉」のねらいと20年版指導要領国語科の目標との間では比較的容易に読み取ることができた連続性が、29年版教育要領と29年版指導要領の間では、少なくとも表面上は読み取りにくくなっている。

#### Ⅳ 領域「言葉」のねらいと三つの柱の接点を探る

繰り返しになるが、幼稚園教育要領も小学校学習指導要領も、三つの柱に示された資質・能力育成を踏まえて今回は改訂されている。29年版指導要領国語科の目標は、上の方針に沿って改められていることは前章で確認したとおりである。一方29年版教育要領の領域「言葉」のねらいは20年版教育要領のそれとほとんど同じである。このことは、当該部分に関しては、改訂編集の段階で従来の文

言をほぼ踏襲したもので新しい方針に対応しうると判断されたことを意味していよう。よって本章では、幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいについて、三つの柱との接点をその記述の表現から探ることを試みたい。

平成29年版教育要領「第一章 総則」の第2に掲載されている、幼稚園教育において育みたい資質・能力を引用する<sup>4)</sup>。

(1)豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」

(2)気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」

(3)心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」

領域「言葉」のねらいを、これらに引きつけて読んでみる。

まずねらいの「(1)自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。」について。子どもは、身近な人との温かい交流により言葉への関心を育て、言葉を身につけていく。

(1)は、そのことを踏まえ、言語の獲得の基盤となる体験「言葉で表現する楽しさを味わう」ことの重要性、すなわち資質・能力を育む前提を示すとともに、表現力の芽生えについて言及していると解せよう。

次にねらいの「(2)人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。」について。これは、聞く力・話す力・伝え合う力等の技能の基礎について述べているが、聞く行為や話す行為、そして相互行為である伝え合いには、分かろう・伝えようとする意欲や態度が不可欠である。そこには、幼い年りの基礎的な思考力・判断力・表現力が伴おう。

最後に「(3)日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、言葉に対する感覚

を豊かにし、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。」について。「日常生活に必要な言葉が分かるようになる」は、基礎的な言語の知識・技能の獲得と関わりと解せる。「言葉に対する感覚を豊かにし」は新たに加わった部分だが、これについては『ここがポイント！3法令ガイドブック—新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育士指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために—』<sup>34)</sup>が「これは、言葉そのものへの関心を促し、言葉の楽しさやおもしろさや微妙さを言葉遊びや絵本などを通して感じられるようにすること」で、「そういう感覚が元になって、言葉の理解が広がり、コミュニケーションにも使えるようになって」いくことだと述べている。これも、言語の知識・技能の獲得の基盤になるものといえよう。同時に、言語感覚を磨くという意味も看取されるところには、学びに向かう力との関連も読み取れよう。「絵本や物語などに親しみ」は、芸術作品（文学）に関心をもつことについての言及であり、これも、学びに向かう力と関わろう。さらに、日常生活での言葉のやりとりや文学的言語に親しむ活動を通して「先生や友達と心を通わせる」ことが示されているが、これは、人間性と関わるものと解せよう。

領域「言葉」のねらいを以上のように読むのならば、三つの柱とつなげて理解することができる。それにより、領域「言葉」のねらいと29年版指導要領国語科の目標とのつながりも見えやすくなってくるのではないか。改めて、29年版教育要領の領域「言葉」のねらいと29年版指導要領国語科（1年生・2年生）の目標をおおまかに対照させてみる<sup>34)</sup>。

指導要領の目標「（1）日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。」の「日常生活に必要な国語の知識や技能」、「我が国の言語文

化に親しんだり」の部分は、領域「言葉」のねらいの（3）の「日常生活に必要な言葉が分かる」、「言葉に対する感覚を豊かにし」、「絵本や物語などに親しみ」を土台としていていると考えられよう。指導要領の目標「（2）順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。」の基礎となるものは、領域「言葉」のねらいの（2）の「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。」に見ることができると考える。指導要領の目標「（3）言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」は、領域「言葉」のねらいの（1）のほか、（3）の「絵本や物語などに親しみ」、「言葉に対する感覚を豊かにし」、（2）の「伝え合う喜びを味わう」を基盤としていている。

このように見てくると、領域「言葉」のねらいと29年版指導要領国語科の目標とのつながりが浮かび上がってくる。ただし、後者が、生きて働く「知識・技能」の習得、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養に添って整理されているのに対し、領域「言葉」の目標はそうなのではない。三つの項目それぞれに、三つの柱を構成する要素としての「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」が複数含まれている。これは、29年版教育要領「第1章 総則」の第2の1に、三つの柱を示すにあたり、「幼稚園においては生きる力の基礎を育むため、この章の第1に示す幼稚園教育の気歩を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。」とあることと関わろう<sup>4)</sup>。

## V 29年版教育要領の領域「言葉」の「ねらい」「内容」から29年版指導要領国語科の目標へ

育成を目指す資質・能力の三つの柱ごとに整理された形ではないものの、29年版教育要領の領域「言葉」のねらいは29年版指導要領国語科の目標とつながるものとして読めることを、前章にて確認した。本章では、領域「言葉」のねらいが、どのような内容によって実現され、29年版指導要領国語科の低学年の目標へつながっているのかについて見ることで、今少し29年版教育要領の領域「言葉」と、29年版指導要領国語科とのつながりについて探っていきたい。前章の最後で触れたように、領域「言葉」のねらいや内容等は、概念的に整理された資質・能力に添ったものとなっていない。そこで、29年版指導要領国語科の目標の(1)～(3)の記述を以下のA～Jに分節化した上で、領域「言葉」との接点について見ていくこととする。

- (1) A日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付ける。  
B我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができる。

- (2) C順序立てて考える力を養う。  
D感じたり想像したりする力を養う。  
E日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高める。  
F自分の思いや考えをもつことができる。  
(3) G言葉がもつよさを感じる。  
H楽しんで読書をする。  
I国語を大切にすることを養う。  
J思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

29年版教育要領の領域「言葉」のねらいおよび内容と、A～Jのつながりを見るためにまとめたのが以下の表1である。「29年版教育要領の領域「言葉」のねらい・内容」欄の①～⑩は、内容である。そのあとの(1)～(3)は、ねらいである。それらと繋がりがあると考えられるA～Jを並べて示した。A～Jの中には、複数のねらいおよび内容との関連性が認められるものがある。さらに、その下の欄で双方の関連性についての補足説明を行った。なお、内容と目標の各記述中の語彙に特に関連性が認められると判断したところには、下線を引いた。実線同士、破線同士のものに対応関係を認めている。

表1 領域「言葉」のねらい・内容と国語科の目標の対照表

| 29年版教育要領の領域「言葉」のねらい・内容                                                                                                                                                                                                               | 29年版指導要領国語科の目標                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。(2)                                                                                                                                                                                          | E日常生活における人との関わりの中で <u>伝え合う力</u> を高める。                                                               |
| ①は、「人の言葉や話などをよく聞き」「伝え合う喜びを味わう」等の表現を含むねらいの(2)を踏まえた内容で、園生活を共に過ごす教師や友達との間に安定した関係があることを前提に、相手の言葉や話に関心を持って言葉のやりとりをするものである。このような経験は、より幅広い他者に関わる力、コミュニケーション力が育つ基盤の形成に繋がるものと考えられ、次段階での、日常生活において生じる他者との関係の中で自分と相手が言葉を伝え合うというEの目標を踏まえた学習と繋がろう。 |                                                                                                     |
| ②したり、見たり、聞いたり、 <u>感じたり</u> 、 <u>考えた</u> <u>り</u> などしたことを自分なりに <u>言葉で表現する</u> 。(1)(2)                                                                                                                                                 | D <u>感じたり想像したり</u> する力を養う。<br>E日常生活における人との関わりの中で <u>伝え合う力</u> を高める。<br>F自分の <u>思いや考え</u> をもつことができる。 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| ②は、自らの経験や感想等を幼児なりに言語で表出するという内容で、「言葉で表現する楽しさを味わう」ことに言及するねらい（１）や「自分の経験したことや考えたことを話し」とある（２）を踏まえたものである。体験や感想を言語化して伝える経験を積むことで、感じる力や思考力等の基礎が育まれ、DFのような目標を踏まえた学習に臨みうる基盤が育とう。さらに、自己の言葉を十分に教師や友だちに受け止められた経験は、相互活動としての伝え合いに関心を持つ動機になると考える。それは、目標Eを踏まえた学習活動に臨むための基盤となるだろう。                                                                                                                                             |                                                                                     |
| ③ <u>したいこと、してほしいこと</u> を言葉で表現したり、 <u>分からないこと</u> を尋ねたりする。（３）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | E日常生活における <u>人との関わり</u> の中で <u>伝え合う力</u> を高める。                                      |
| ③も②同様表現することに力点がある項目であるが、単に自分の経験や思いなどを伝えるのではなく、自らの意志や相手に対する要求、あるいは質問といった、相手との相互関係を前提とする事柄あるいは場面に特化している点に特徴がある。これは「日常生活に必要な言葉が分かるようになる」というねらい（３）を踏まえた内容である。このような経験を積むことで適切に自己表現する力、さらには、相手の言語表現を受け止める力の基盤が育つと考える。それにより、Eの「人との関わりの中で伝え合う力を高める」という目標を踏まえた学習活動の基盤が育っていこう。                                                                                                                                         |                                                                                     |
| ④人の話を <u>注意して聞き</u> 、相手に分かるように <u>話す</u> 。（２）（３）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | C <u>順序立てて考える力</u> を養う。<br>J <u>思いや考えを伝え合おうとする態度</u> を養う。                           |
| 内容の④は、ねらい（２）の「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたこと話し」を踏まえている。また、ねらい（３）の、「日常生活に必要な言葉が分かるようになる」「先生や友だちと心を通わせる」とも関わっている。人の話の内容を理解する場合には、まず、相手の話を注意して聞くことが肝要である。また、情報を相手に伝える際には、相手が理解しやすいように、自分なりに話の筋道を整理したり言葉遣いを変えたりすることが必要である。④のような経験を重ねることにより、聞き手の思いや考えをくみ取ろうとする態度やわかりやすく伝えようとする態度の涵養に繋がろう。これは、Jの「伝え合おうとする態度」という目標を踏まえた学習活動の基礎になろう。また、相手に分かるように話すことを心がけていくうちに、筋道を立てて考える力が芽生えたと考える。それはCの「順序立てて考える力」の基盤の育ちに繋がるものと言えよう。 |                                                                                     |
| ⑤ <u>生活の中で必要な言葉</u> が分かり、使う。<br>⑥ <u>親しみ</u> をもって <u>日常の挨拶</u> をする。<br>（３）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | A日常生活に必要な <u>国語</u> の知識や技能を身に付ける。<br>E日常生活における <u>人との関わり</u> の中で <u>伝え合う力</u> を高める。 |
| ⑤と⑥は近接関係にある内容と判断するので、まとめて扱う。幼児教育機関での生活は、集団生活である。他者との生活においては、他者と適切に関わったり、自他の考えや思いを調整したりということが不可欠である。挨拶や返事、「貸して」「いいよ」「まだ使うから」等の交渉場面での言葉、あるいは、「〇〇組さん」「順番」などのいわゆる集団語の理解などが円滑な園生活には必要である。⑤は、これらを日々の生活の中で少しずつ身に付けていくという内容を示している。また⑥は、挨拶は人と人をつなぐ言葉であり、ただすれば良いというものではなく親しみをもってすることに意味があるという内容になっている。これらはねらい（３）の「日常生活に必要な言葉が分かるようになる」「先生や友だちと心を通わせる」を踏まえた内容である。これらの内容と関わる経験を積むこと                                      |                                                                                     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <p>で、Eを目標とした学習活動に取り組む基盤が形成されていこう。また、他者との関係においてやりとりされる言葉は、適切かつ正確である必要があり、使うタイミングも重要である。生活の中で必要な言葉を繰り返し使っていくうちに、その使い方も適切になっていこう。それは、Aの目標を踏まえた学習活動に臨むための基盤作りに繋がろう。</p>                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                       |
| <p>⑦生活の中で言葉の<u>楽しさや美しさ</u>に気付く。<br/>(3)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>B我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができる。<br/>G言葉がもつよさを感じる。<br/>I国語を大切にする。</p> |
| <p>⑦には「生活の中で」とあるが、参考までに平成20年版幼稚園教育要領解説<sup>5)</sup>の当該内容と関わる記述を見るに、絵本や物語、詩の言葉への言及があるため、遊びも含んだ広い意味での生活と理解することとする。⑦は、生活の中でやりとりされる言葉、あるいは、お話を遊びをはじめとした様々な遊びの中で触れる言葉の音やリズム、意味のおもしろさや美しさを知ることによって言語感覚を磨くというもので、ねらい(3)の「言葉に対する感覚を豊かにし」を踏まえた内容と言える。⑦のような内容と関わる経験を積むことで、Gに見える「言葉のもつよさ」を感受する目標を踏まえた学習に取り組む基盤が育つだけでなく、Bの「我が国の言語文化に親しんだり理解したりする」ことを目標とする学習活動に臨むための基礎的力が育とう。さらにはIの、「国語を大切にする」態度を涵養することを目指した学習の基盤にもなっていくであろう。</p> |                                                                       |
| <p>⑧いろいろな体験を通じて<u>イメージや言葉を豊かにする</u>。(2)(3)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>D感じたり想像したりする力を養う。<br/>G言葉がもつよさを感じる。</p>                            |
| <p>20年版幼稚園教育要領解説<sup>5)</sup>の当該内容⑧関わる記述に「蓄積されたイメージをその意味する背景や情景などを理解した上で、徐々に言葉として表現することが、言葉の豊かさにつながっていく」とある。これを参考にするに、ねらいの(2)「自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」を踏まえた内容と言えよう。イメージを言語化することを積み重ねていくと、感受性や想像力を磨く基盤が育とう。それは、目標Dを踏まえた学習活動の基盤になると考える。また、⑧はねらい(3)の「言葉に対する感覚を豊かにし」を踏まえた内容でもある。この感覚が育っていくと、目標G「言葉が持つよさを感じる」を踏まえた学習の土台となろう。</p>                                                                                    |                                                                       |
| <p>⑨絵本や物語などに<u>親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさ</u>を味わう。(2)(3)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>H楽しんで読書をする。<br/>D感じたり想像したりする力を養う。</p>                              |
| <p>⑨は、ねらい(3)の「絵本や物語などに親しみ」を踏まえた内容で、このような経験が積み重なることにより、「楽しんで読書する」という目標Hを踏まえた学習活動の基盤が育とう。また、ねらい(2)の「自分の経験したことや考えたことを話し」を踏まえた内容でもある。幼いなりに思いや考えを言語化することを積み重ねていくことで、Dの「感じたり想像したりする力」の養成を目標とした学習活動に取り組むための基盤ができあがっていく。</p>                                                                                                                                                                                                 |                                                                       |
| <p>⑩日常生活の中で、<u>文字</u>などで伝える楽しさを味わう。(3)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p>A日常生活に必要な<u>国語の知識や技能</u>を身に付ける。</p>                                |
| <p>幼児教育では、「学習」を通して文字や言葉を覚えることよりも、生活や遊びを通して文字の便利さやおもしろさに気づいていくことを重視する。⑩はそのような内容であり、ねらい(3)の「日常生</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                       |

活に必要な言葉が分かるようになる」を踏まえたものである。一方Aは、学習によって、日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けることを目標としたものである。この点に違いがあるが、幼児期に⑩のような経験を積み重ねて文字への関心を育てることは、就学後に本格的に国語の知識や技能を涵養する際の土台となろう。この点において、⑩は、Aを目標とする学習活動に取り組む基盤作りになる内容と考える。

## VI まとめ

今回、記述の細部に注目することで、20年版教育要領と大きくは変わっていない29年版教育要領の領域「言葉」のねらい、あるいは内容を、三つの柱と関係づけて読むことが可能であること、そして、それらと29年版学習指導要領国語科の目標とつながりを読み取ることができることについて見てきた。

このことを踏まえ、少しく言い添えたいことがある。29年版教育要領の前文に、〈これからの幼稚園〉に求められることとして、一人一人の幼児が、将来、自分の良さや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができる基礎を培うことを挙げている。これは、幼稚園教育において育みたい、三つの柱の基礎となる資質・能力と深く関わろう。

しかし、領域「言葉」のねらいや内容に関しては、今回の改訂で三つの柱の基礎が明確に意識される以前から、上記の資質・能力の育みをめざすところがすでに取り込まれていたということになるのではないか。20年版教育要領における領域「言葉」のねらいや内容を29年版教育要領がほぼそのまま引き継いでいること、領域「言葉」のねらいおよび内容を踏まえた経験の積み重ねによって育つと期待される力が、三つの柱を踏まえて大幅に改訂された29年版指導要領国語科の低学年の目標に沿う学習内容に取り組むための土台となる

ことが確認出来たことから、そのように考える。

今回の改訂で、前文が加わり総則が大きく改訂されたことから、今後保育者の構えは更新されなければなるまい。しかし、幼児教育としてこれまで取り組まれてきた領域「言葉」のねらいや内容は、時代や社会の変遷に対応しうるものであったと考えるものである。

## 文献

- 1) 文部科学省. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)【概要】. (平成28年12月21日).  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf) .  
 2017年6月20日.
- 2) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説国語編. 9-49. 東京: 東洋館出版社; 2008.
- 3) 文部科学省. 小学校学習指導要領.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf) .  
 2017年6月20日.
- 4) 文部科学省, 厚生労働省, 内閣府. 平成29年告示幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. 19-20. 59-60. 東京: チャイルド本社; 2017.
- 5) 文部科学省. 幼稚園教育要領解説. 2-3. 138-157. 東京: フレーベル館; 2007.
- 6) 原田留美. 国語科指導法. 教育・保育の基

礎理論—生涯発達の見点から—, 147-156.  
新潟:考古堂; 2012.

- 7) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説.  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387014.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm)). 2017年6月20日.
- 8) 武藤隆, 汐見稔幸, 砂上史子. ここがポイント! 3 法令ガイドブック:新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育士指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために, 53. 東京:フレーベル館; 2017.
- 9) 文部科学省. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申). (平成20年1月17日).  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afeldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afeldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)). 2017年7月28日
- 10) 文部科学省, 厚生労働省, 内閣府. 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領, 19-20. 東京:チャイルド本社; 2014.
- 11) 厚生労働省. 保育所保育指針, 96-120. 東京:フレーベル館; 2007.
- 12) 武藤隆, 民秋言. ここが変わった! NEW 幼稚園教育要領・保育所保育指針ガイドブック, 31-39. 東京:フレーベル館; 2008.

# 役割取得能力の発達段階と視点取得能力の関連性 —多肢選択法による児童用役割取得能力測定課題の開発に向けて—

本間 優子

新潟青陵大学福祉心理学部臨床心理学科

## Relationship between Developmental Stage of Role-Taking Ability and Perspective-Taking Ability —Development of the role-taking ability measurement for children by multiple-choice instrument—

Yuko Honma

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY  
DEPARTMENT OF CLINICAL PSYCHOLOGY

### キーワード

役割取得能力、視点取得能力、多肢選択法、児童

### Key words

role-taking ability、perspective-taking ability、multiple-choice instrument、children

## I はじめに

人間が生きていく上で、他者の気持ちやその人が置かれている立場を理解することのできる能力は、円滑な人間関係を築き、社会に適応していく上で必要不可欠なことである。そのような能力については従来、道徳性発達理論の立場からは役割取得能力（社会的視点取得能力）<sup>1)</sup>、社会心理学の立場からは、共感性研究の流れの中で、共感性の認知的側面として視点取得能力<sup>2)</sup>が検討されてきた。

道徳性発達理論の立場から、Selman<sup>3)</sup>は役割取得能力（社会的視点取得能力）について、「他者の立場に立って心情を推し量り自分の考えや気持ちと同等に、他者の考えや気持ちを受け入れ調整し、対人交渉に生かす能力」と定義している。その測定法としては、ジレンマ課題（木の上の猫）<sup>3)</sup>が有名である。ジ

レンマ課題（木の上の猫）の内容および方法は、ジレンマを含む社会的な対人葛藤場面の物語を子どもに提示し、物語の主人公の立場から見た事態の理解に関する質問、および他の登場人物の感情や考えなどを推論する質問を面接法で行うというものである。面接者は子どもがそれらについてどの程度推論できているのかについて、質問に対する子どもの回答を検討することで、役割取得能力の発達段階を5段階で評定を行う。

Selman<sup>4)</sup>の研究は、子どもたちの面接者の質問に対する回答内容を吟味することで、各々の子どもたちの役割取得能力の発達について、各発達段階における質的な相違を検討し、その特徴を明らかにしたという点に意義がある。ジレンマ課題（木の上の猫）<sup>3)</sup>とそ

の評定基準については荒木<sup>5)</sup>によって翻訳され、日本においてそれに準拠する物語課題である「木のぼり課題」の妥当性および評定

基準が確立されている (Table1, 2)。さらに、幼児から児童期における発達段階の推移が確認されている<sup>5)</sup>。

Table1 「役割取得能力検査」木のぼり課題<sup>5)</sup>

---

じゅんこさんは、木のぼりが上手な女の子です。今日もじゅんこさんは木にのぼってあそんでいます。ところが、木からおりようとしたとき、うっかり足をすべらせて落ちてしまいました。運よく途中のえだにひっかかったので、けがはありませんでした。

じゅんこさんが木から落ちるのを見ていたお父さんが、びっくりしてじゅんこさんをきつくしかりました。そして、「もう、木にのぼってはいけないよ。わかったかい。」とじゅんこさんに言いました。じゅんこさんは、「もうこれから木にのぼらないわ。」と、お父さんと約束しました。

数日後のことです。となりのたろう君がかわいがっているこねこが、木に登っておりられなくなっています。たろう君はまだ小さくて木のぼりができません。たろう君は、「おねえちゃん、おねがい、こねこをおろしてやって。」とじゅんこさんにたのみました。ちかくにはだれもいません。こねこをおろしてやれるのは、木のぼり上手なじゅんこさんだけです。はやくしないと、こねこはおちてしまうかもしれません。

じゅんこさんは、お父さんとの約束を思い出してこまってしまいました。

**質問 1** じゅんこさんはなぜ困っているのですか？

**質問 2** じゅんこさんはどうするかな？ 木に登るのだろうか？ 登らないだろうか？  
なぜ、登る (登らない) と思うの？

**質問 3** 実はね、じゅんこさんは木に登って行きました。もし、お父さんがそれを見つけたらどんな気持ちになると思いますか？  
なぜ、そう思うの？

**質問 4** じゅんこさんは木に登る時お父さんのことを考えました。じゅんこさんは木に登っているところをお父さんが見たら、お父さんは自分のことをどう思うと考えていますか？

**質問 5** 木に登る前に、じゅんこさんとお父さんでどうすればよいか話し合っていたら、どうなっていたと思いますか。じゅんこさんの気持ちとお父さんの気持ちの両方を考えて書いて下さい。

---

Table2 役割取得能力発達段階評定の基準<sup>5)</sup>

| 段階0A：自己中心的な視点<br>(4～6歳)                                                  | 段階0Aの反応例                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 他人の表面的な感情の理解や表情は理解するが、自分の感情と混同することが多い。同じ状況にいても、他の人と自分では違った見方をすることに気づかない。 | <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：嬉しいと思う。だって、お父さんも猫が好きだから。</p> <p>Q：お父さんはどう思うかな？</p> <p>A：わからない。</p>                                                          |
| 段階0B：自己中心的な視点<br>(5～9歳)                                                  | 段階0Bの反応例                                                                                                                                                                          |
| 泣く、笑うなどはっきりした手がかりがあると、相手の気持ちを判断することができる。しかし、相手の心の奥にある本当の気持ちまでは考えが及ばない。   | <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：しかる。約束を破ったから。</p> <p>Q：どうして約束させられたかな？</p> <p>A：わからない。</p>                                                                   |
| 段階1：主観的役割取得段階<br>(7～12歳)                                                 | 段階1の反応例                                                                                                                                                                           |
| 与えられた情報や状況が違うと、それぞれ違った感情を人は持ったり、異なった考え方をもちことが理解できる。                      | <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：お父さんは心配する。</p> <p>Q：どうしてじゅんこは約束させられたかな？</p> <p>A：お父さんはじゅんこにけがをして欲しくないから。</p>                                                |
| 段階2：自己内省的役割取得段階<br>(10～15歳)                                              | 段階2の反応例                                                                                                                                                                           |
| 自己の考えや感情を内省できる。他の人が自分の思考や感情をどう思っているかを予測できる。                              | <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：じゅんこがどうしても猫を助けたいと思っていることをわかってくれる。</p>                                                                                       |
| 段階3：相互的役割取得段階<br>(12歳～大人)                                                | 段階3の反応例                                                                                                                                                                           |
| 第三者の視点を想定できる。人間はお互いの考えや感情を考慮して行動していることに気づく。                              | <p>Q：木に登る前に、じゅんことおとうさんでどうすればよいか話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？<br/>じゅんこさんの気持ちとお父さんの気持ちの両方を考えてください。</p> <p>A：じゅんこが猫を助けたいと思っていることもよくわかるけど、けがをするのが心配だから木登りを許さないというお父さんの気持ちもよくわかるから、登らない。</p> |

他方、Davis<sup>2)</sup>は共感性を多次元的に捉えることを目的とし、共感的関心(他者への同情や思いやり)、個人的苦痛(他者への苦しみに対する苦痛感や不快感)、ファンタジー(仮想の状況・場面に自分を置きかえて想像する)、視点取得(他者の心理状態を推測する)の4下位尺度による対人的反応性指標(Interpersonal Reactivity Index; IRI)を作成した。下位尺度である視点取得尺度は、日常生活で自発的に他者の心理的立場を理解しようとする態度に関して測定する(e.g., 友達のすることを理解しようとするときは、向こうから見るとどう見えるかを想像しようとすることがある)。IRI<sup>2)</sup>の児童版である児童用多次元共感尺度<sup>6)</sup>が作成されており、長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元<sup>7)</sup>によって翻訳され、妥当性および信頼性が検討されている。

Davis<sup>2)</sup>は視点取得尺度について、「日常生活で自発的に他者の心理的立場をとろうとすることについて報告された傾向」を測定すると述べ、「視点取得尺度は、社会的な役割取得の過程を評定する唯一の大人用の測度であるように思われる」と述べている。Selman<sup>4)</sup>による道徳性発達理論に基づく役割取得能力(社会的視点取得能力)とDavis<sup>2)</sup>による共感性の認知的側面という概念に基づく視点取得能力は、両者は依拠する理論的背景は異なるが、「他者の立場を理解しようとする程度」について測定することを目的としていることから、測定している能力自体は同じであると本間・内山<sup>8)</sup>では結論づけた。

IRI<sup>2)</sup>の下位尺度である視点取得尺度はリッカート法による質問紙形式である。役割取得能力と類似する概念について、質問紙形式で測定することは、Selman<sup>4)</sup>が開発した物語課題を読み、面接者の質問に回答するという測定方法よりも、より簡便で実施コストがかからないと考えられる。しかしながら、役割取得能力で測定する発達段階という質的な特徴(順序尺度として得点化)は、間隔尺度である

視点取得尺度ではその特徴を捉え切れない可能性もある。そこで本研究では同一被験者に両課題を実施し、両者の関連について検討を行うことを目的とした。

## Ⅱ 研究方法

### 1. 対象者

調査対象は公立小学校の5、6年生に在籍する児童95名であった(男児49名、女児46名)。対象者については、小学校においては学年進行と共に学校における不適応行動が増加することが示されているが、特に5年生以降が増加傾向にある<sup>9)</sup>。また、集団法での実施にあたり、1、2年生に比べて5、6年生は言語能力の個人差も少なくなることが予想される。そのため5、6年生を対象とした。

### 2. 調査内容

#### 1) 役割取得能力測定課題について

木のぼり課題<sup>5)</sup>は4歳からの測定を意図しており、本研究で対象となる小学校高学年には、年齢に即した課題であるとは言い難い。そのため、本間・内山(2002b)<sup>10)</sup>は児童用役割取得能力測定課題として、木のぼり課題<sup>5)</sup>のストーリー展開に基づき、物語場面について学校場面とした役割取得能力課題を作成し、その妥当性を検討している。本研究では、本間・内山(2002b)<sup>10)</sup>による規則場面(図書係)および対人場面(けんか)を児童用役割取得能力課題として使用した(Appendix参照)。役割取得能力の発達段階の評定および得点化は荒木<sup>5)</sup>を参考に行った(段階1=1点, 段階2=2点, 段階3=3点)。2者による評定の一致率は規則場面93.7%、対人場面94.7%であった。一致がみられなかったものについては、第三者による評定に従った。性差による影響を防ぐため、男児には男児用、女児には女児用の課題が用いられた。

## 2) 視点取得能力測定課題について

長谷川他<sup>7)</sup>による児童用多次元共感性尺度の下位尺度より、視点取得尺度を用いた。全9項目であり(e.g., だれかをせめる前に自分がその人の立場だったらと考える、友達のいやなところをその友達に言う前に、自分がそんなことを友達から言われたらどう感じるんだろうと考えてみる、友達からはそのことがどんなふうに見えるんだろうと考えることがある)、5件法であった。

## 3) 手続き

役割取得能力については、児童は教師に物語および質問文について読み聞かせてもらった上で回答を行った。児童の理解を促すため、物語が印刷された用紙には挿絵が3枚描かれていた。回答用紙には、児童に集団法で役割取得能力課題を実施した石川・内山<sup>10)</sup>と同様に、個人面接で行う際の質問1から5と同じ質問があらかじめ印刷してあり、児童が回答を書き込む欄が設けられていた。集団実施のため構造化面接はできないが、教師にはできるかぎり児童の回答を促すように適宜声かけをしてもらうことが事前をお願いされた上、調査は実施された。視点取得能力検査については、役割取得能力課題実施後、一週間以内に集団法で行われた。

児童に対しては、回答は無記名であり任意であること、回答を拒否したり中断したりすることができること、回答を拒否したり中断しても不利益は生じないことが書面および口頭で伝えられた。さらに、回答は本研究の研究者以外は見ることは無いことも書面および口頭で伝えられた。これらの倫理的配慮について、児童に対してはいずれも教師が伝えた。質問紙および回答用紙は回答後すぐに封筒に入れてもらい、封筒に入れた状態で回収した。マッチングのために、質問紙には児童の学年、学級、性別、および出席番号を記載してもらった。出席番号の記載はあくまでもマッチングのためであり、氏名など個人を特定する情

報は調査協力者から受けないことを事前に校長に説明し、了承を得た上で行われた。

## 3. 倫理的配慮

本研究は新潟青陵大学倫理審査委員会において審査を受け承認を得ている(2012007)。調査は対象校の校長に事前に説明を行い、同意書に署名を得た上で行われた。

## Ⅲ 結果

役割取得能力について発達段階の分布を示す(Table3)。視点取得尺度得点については $M=3.48$  ( $SD=.58$ ),  $\alpha=.76$ であり、長谷川他<sup>7)</sup>同様に信頼性が確認された。

Table3 役割取得能力の発達段階の分布

| 発達段階 | 規則       | 対人       |
|------|----------|----------|
| 1    | 55(57.9) | 52(54.7) |
| 2    | 36(37.9) | 36(37.9) |
| 3    | 4(4.2)   | 7(7.4)   |

※ ( ) 内の数値はパーセンテージを示す

役割取得能力と視点取得尺度の相関関係を検討したところ、有意な相関関係は認められなかった(規則場面,  $r = -.12$ , 対人場面,  $r = -.02$ , 共に $n.s.$ )。さらに、規則および対人場面それぞれの役割取得能力の発達段階と視点取得尺度得点についてKruskal-Wallis検定を行ったが、各々の発達段階間で有意な差は認められなかった(規則場面:  $H(2) = 2.01$ , 対人場面  $H(2) = 2.56$ , 共に $n.s.$ , Table4)。

Table4 役割取得能力の発達段階と視点取得得点 (Median, Q)

| 役割取得能力 | 段階 1           | 段階 2           | 段階 3           | $\chi^2$ |
|--------|----------------|----------------|----------------|----------|
| 規則     | 3.56<br>(0.45) | 3.33<br>(0.34) | 2.83<br>(0.86) | 2.01     |
| 対人     | 3.50<br>(0.39) | 3.50<br>(0.42) | 3.22<br>(0.28) | 2.56     |

※ ( ) 内の数値は四分位偏差を示す

#### IV 考察

役割取得能力と視点取得尺度の相関関係を検討したところ、有意な相関関係は認められず、役割取得能力の各発達段階間と視点取得尺度得点についても、発達段階間で有意な差は認められなかった。このことから視点取得尺度は、役割取得能力課題で測定する概念とは異なる概念を測定している、もしくは役割取得能力課題で測定する発達段階という質的な側面は、視点取得尺度では測定しきれない可能性が示唆されたと言える。

前者の異なる概念を測定している可能性については、視点取得尺度は、Davis<sup>2)</sup>により、「日常生活で自発的に他者の心理的立場を理解しようとする態度」と定義づけられており、役割取得能力と概念的に類似する部分はあるものの、Selman<sup>4)</sup>による役割取得能力課題で測定する「他者の立場に立って心情を推し量り自分の考えや気持ちと同等に、他者の考えや気持ちを受け入れ調整し、対人交渉に生かす能力」とは異なる概念を測定している可能性が考えられた。特に、「他者の考えや気持ちを受け入れ調整し、対人交渉に生かす」という能力を概念に含んでいるか否かの点で、両者に相違があり、関連が認められなかったと考えられた。

後者の発達段階という質的な側面を質問紙では測定しきれなかった可能性については、今後は「とてもあてはまる・ややあてはまる・

どちらでもない・ややあてはまらない・あてはまらない」のどれかに丸をつけるリッカート法ではなく、あらかじめ各発達段階に応じた回答が記載されており、どれが自分の考えに一番近いかについて選んでもらう形式である、多肢選択法を用いて測定を行うことで改善できると考えられる。

渡辺<sup>12)</sup>は幼児から児童（小学3年生）までの役割取得能力を含む、社会的コンピテンス（役割取得能力の他には、対人理解能力、葛藤解決能力を測定）を測定することを目的として開発されたSchultz & Selman<sup>13)</sup>のGSID The Relationship Questionnaire (Rel-Q)を翻訳し、小学生（1年生から6年生）に対し、役割取得能力の発達段階の推移を多肢選択法で測定している。この尺度では、役割取得能力の発達段階について段階0、段階1、段階2、段階2から3への移行期という4段階で測定することができる。しかしながら、渡辺<sup>12)</sup>は、本尺度は欧米の子どもを対象に作成された尺度であり、日本の子どもに適用した場合には、文化や慣習の違いによって影響を受ける設問があると述べ、妥当性についても今後検討が必要であると結論づけている。さらに、GSID The Relationship Questionnaireは、その後数回の改訂がなされており、現在は5歳から8歳までを対象とした“K-3” versionと小学4年生から高校生までを対象とした“4-12” versionの二つに分かれている<sup>14)</sup>。“K-3” versionについては渡辺<sup>12)</sup>が翻訳を行ってい

るが、“4-12” versionについてはまだ翻訳や妥当性の検討が行われていない。“4-12” versionは、内容については“K-3” version以上に日本の文化や慣習にそぐわない内容が含まれており、役割取得能力を測定する多肢選択法の課題については、今後さらに日本の文化、慣習に合わせた内容の課題を開発することが必要である。

また、各々の発達段階には、次の段階への「移行期」もあると考えられる。近年、荒木・松尾<sup>15)</sup>は、従来は中学生以降を対象とし、社会的視点取得能力を測定することを目的として作成したアルメニア課題を多肢選択法に改訂を行っており、1つの発達段階を3水準（例；段階2の場合、段階2-、段階2、段階2+）に分けて評価することを可能にしている。具体的な測定法は、「アルメニア大地震 奇跡の生還」<sup>16)</sup>という物語課題を被験者は読み、物語に関連した、多肢選択法による4つの設問に対し、自分の考えに最も当てはまるものを選択する。選んだ回答には発達段階が付与されており（段階0～4）、4つ設問に回答する中で、個人内で最も高く評価される発達段階に当てはまる回答をいくつ選択したかにより、同じ発達段階の中で3水準に分類がなされる（例：質問1で段階1、質問2で段階2、質問3で段階1、質問4で段階1に当てはまる回答を選択した被験者の場合は、段階2-と評価、同様に2個以上段階2があれば段階2と評価、3個以上段階2があれば段階2+と評価）。質的な意味としては、段階2-では、段階2に達しているが不安定で時として段階1の様式で対応することがある。段階2では、一貫して段階2の発達段階で対応でき安定している。段階2+は、段階3に向けて準備が進んでいることを示している<sup>15)</sup>。幼児期・児童期における測定でも同様に3ないし4課題実施すれば、1つの発達段階の中で3水準の発達段階を測定することが可能であると考えられる。

その他、多肢選択法の課題を開発するメリ

ットとしては、実施や評価が容易になることを挙げることができる。また、従来型の木のぼり課題<sup>5)</sup>では、学校で実施する際には集団法により行うことで、面接法ではなく児童各々の自由記述による回答形式を用いることがあるということをふまえると、多肢選択法を用いることで言語能力に個人差が大きい小学校低学年の児童に対する役割取得能力の測定をより正確に行うことができるようになる可能性がある。同じ質問紙による測定でも、リッカート法ではなく多肢選択法による測定、そして同じ発達段階でも移行期を含む、より細かい発達段階を測定することのできる課題の開発を今後行っていきたい。

## 付記

本研究は、2012年度新潟青陵大学共同研究費助成を受けた上で行われた。

## 引用文献

- 1) Selman, R. L. Social cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior*. 299-316. New York: Holt; 1976.
- 2) Davis, M. H. *Empathy: A Social Psychological Approach*. 55-58. Madison, WI: Brown & Benchmark; 1994.
- 3) Selman, R. L., & Byrne, D. F. A structural developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*. 1974; 45: 803-806.
- 4) Selman, R. L. *The growth of interpersonal understanding*. 35-40. Orlando, FL: Academic Press; 1980.
- 5) 荒木紀幸. 役割取得検査マニュアル. 福岡：トヨーフィジカル；1988；5-6.
- 6) Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. *The Structure of Empathy*

- during Middle Childhood and Its Relationship to Prosocial Behavior. Genetic, Social, and General Psychology Monographs.1997; 23: 303-324.
- 7) 長谷川真里, 堀内由樹子, 鈴木佳苗, 佐渡真紀子, 坂元章. 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討. パーソナリティ研究. 2009; 17: 207-310.
- 8) 本間優子・内山伊知郎. 役割 (視点) 取得能力に関する研究のレビューー道徳性発達理論と多次元共感理論からの検討ー. 新潟青陵大学学会誌. 2013; 6(1):97-105.
- 9) 文部科学省. 平成27年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課. 2016; Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/10/\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf) (2017年7月31日).
- 10) 本間優子・内山伊知郎. 役割取得能力測定課題の作成ー規則・対人場面についてー道徳性の発達に関する研究年報. 2002; 14: 129-130.
- 11) 石川隆行・内山伊知郎. 児童期中期の罪悪感と共感性と役割取得能力の関係. 行動科学. 2001; 40:1-8.
- 12) 渡辺弥生. ソーシャルスキルの発達と対人行動を促進するサイコ・エデュケーションの効果. 法政大学文学部紀要. 2007; 54: 77-94.
- 13) Schultz, L. H., Selman, R. L. with the Group for the Study of Interpersonal Development. Toward the Construction of Two Developmental Social Competence Measures: The GSID Relationship Questionnaires. Unpublished paper; 1995.
- 14) Schultz, L. H., Selman, R. L. & LaRusso, M. D. The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs. The Journal of Research in Character Education, 2003; 1(2): 67-87.
- 15) 荒木紀幸・松尾廣文. 中学・高校生版社会的視点取得能力検査手引き. 福岡: トーヨーフィジカ; 2017; 17-21.
- 16) 荒木紀幸・松尾廣文. 中学生版社会的視点取得検査の開発. 兵庫教育大学研究紀要. 1992; 12: 63-86.

## Appendix

### 役割取得能力課題 規則場面 (図書係ー男児用、女児用は主人公が女児、友人が男児)

ようすけくんは、図書係をしています。図書係の仕事は、本のかしだしです。本は一人につき3冊しかかきだすことはできません。ところが、この間、ようすけくんはたのまれて、ついでに4冊かしてしまいました。そのことが先生に見つかって、ようすけくんは先生に、「ようすけくん、本は一人3冊までとめられてるでしょ。一人だけ多くかしたら、みんながかりられなくなるでしょ。もう二度と、3冊以上かきだしてはいけませんよ。」ときびしく注意されました。ようすけくんは、「もう、これからはきそくをやぶりません。」と先生と約束しました。それからしばらくたちました。今日は、一学期最後の日です。同じクラスの仲良しのみきこさんが、本をかりに図書室にやってきました。みきこさんは、「おねがい！夏休みの自由研究で、どうしてもこの4冊が必要なんだ。先生にひみつでかしてくれないかな。」と、本をもってきて、ようすけくんにたのみました。明日から夏休みなので、本は今日しかかりられません。ようすけくんは、先生との約束を思い出してこまてしまいました。

質問1 ようすけくんは、なぜこまっているのかな？

質問2 ようすけくんは、どうするのかな？一冊多くかすかな？かさないかな？なぜかす（かさない）と思うの？

質問3 ようすけくんが、一冊多くかしたとしましょう。もし、先生がそれを知ったら、どんな気持ちになるかな？なぜ、そう思うの？

質問4 ようすけくんが、本を一冊多くかしたとしましょう。ようすけくんは、本をかす時、先生のことを考えました。ようすけくんは、一冊多くかしたことを先生が聞いたら、先生にどう思われると考えていますか？なぜ、そう思うの？

質問5 ようすけくんが、本を一冊多くかしたとしましょう。本をかす前に、ようすけくんと先生でどうすればよいか話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？ようすけくんの気持ちと先生の気持ちの両方を考えて、答えて下さい。

#### 役割取得能力課題 対人場面（けんか一男児用、女児用は主人公および友人が女児）

たかひろくんは、せいぎ感の強い男の子です。たかひろくんにはひろのぶくんという仲良しがいます。ひろのぶくんは体が小さく運動が苦手なので、よくいじめっこにからかわれていました。そしてこの間、学校の休み時間にひろのぶくんがしつこくからかわれているを見た、たかひろくんは、つい、いじめっこをやっつけてしまいました。そのことが問題になって、たかひろくんは、「たかひろ、ひろのぶを助けようとしたのはわかるけど、けんかをするのはよくない。けがをしたら大変だ。もう二度とけんかしてはいけないよ。」と先生にきびしく注意されました。たかひろくんは、しょんぼりして、「もう、これから

けんかはしません。」と先生と約束しました。それから、数日後のことです。たかひろくんが運動場へ行こうと歩いていると、ボール置き場から泣き声が聞こえてきます。おどろいて行ってみると、またひろのぶくんがいじめられていました。しかも、今度はボールをぶつけられています。たかひろくんが、「やめるんだ！ひろのぶくんがかわいそうじゃないか！」と何回もいいました。でも、いじめっこはいつにやめようとしません。まわりには、だれもいません。ひろのぶくんを助けてあげられるのはたかひろくんだけです。早くしないと、ひろのぶくんはけがをしてしまうかもしれません。たかひろくんは、けんかはしないという先生との約束を思い出して困ってしまいました。

質問1 たかひろくんは、なぜこまっているのかな？

質問2 たかひろくんは、どうするのかな？けんかするのかな？しないのかな？なぜ、する（しない）と思うの？

質問3 たかひろくんが、けんかしたとしましょう。もし、先生がそれを知ったら、どんな気持ちになるかな？なぜ、そう思うの？

質問4 たかひろくんが、けんかをしたとしましょう。たかひろくんは、けんかをする時、先生のことを考えました。たかひろくんは、けんかをするところを先生が見つけたら、先生にどう思われると考えていますか？なぜ、そう思うの？

質問5 たかひろくんが、けんかをしたとしましょう。けんかをする前に、たかひろくんと先生でどうすればよいか話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？たかひろくんの気持ちと先生の気持ちの両方を考えて、答えて下さい。

# 平成28年度新潟青陵学会定例総会議事録

日時：平成29年3月15日（木）11:30～12:00

場所：新潟青陵大学 5301講義室

総会成立要件：学会員56名 学会員総数112名

学会員出席：62名 委任状：20名 計82名

## 1. 開会

総合司会の碓井真史理事が開会の挨拶を行った。

## 2. 会長挨拶

諫山学会長が挨拶を行った。

## 3. 議長選出

金子史代教授が選出された。

## 4. 審議事項

### 1) 第一号議案 平成28年度事業報告

平川理事より資料に沿って報告があった。

この報告に対して、学会員からの質問や意見はなく拍手により承認された。

### 2) 第二号議案 平成29年度事業計画（案）

平川理事より資料に沿って説明があった。質問や意見は無く拍手により承認された。

### 3) 第三号議案 正会員会費及び会則の一部改訂について

平川理事より資料に沿って説明があった。

この説明に対して、今年度退職される浅見教授より賛助会員数、継続して一般会員になる方法についての質問があった。

平川理事より、現在賛助会員はいないこと、継続して会員になることについては、退職されるまでに大学から案内がある旨を説明し、了承された。

### 4) 第四号議案 平成29年度収支予算（案）

平川理事より資料に沿って説明があり、質問や意見は無く承認された。

## 5. 報告事項

### 1) 投稿および編集に関する規程の一部改正について

諫山学会長より、文中の「同定」という表現について、疑問を投げかけられた。鈴木会長代行より、医学部特有の表現であることの説明がされた。

### 2) 研究報告会について

碓井理事が、資料に沿って説明した。テーマについて誤りがあり、本間優子先生「児童期における役割取得能力と学校適応の関係」と訂正された。

### 3) 第10回新潟青陵学会学術集会準備状況

第10回学術集会長の本間恵美子教授より、進捗状況の説明があった。第一回会議が開催され、ウェルビーイングをテーマとし、基調講演の候補として東洋大学大学院堀毛一也教授を考えていること、学術集会の中身は例年通りにすることが説明された。

### 4) 新年度役員について

鈴木会長代行より、メンバーの発表がなされた。

- ・看護学部：渡邊タミ子教授、金子史代教授、池田かよ子教授、中平浩人教授
- ・福祉心理学部：荒木重嗣教授、平川毅彦教授、齋藤智准教授
- ・臨床心理学研究科：碓井真史教授

### 5) その他

新年度第一回役員会について、5月15日（月）17:50より6310ゼミ室で行う旨、連絡があった。

# 平成28年度事業報告

平成28年4月1日～平成29年3月15日まで

## I 学術集会・講演会・講習会の実施

### 1. 新潟青陵学会第9回学術集会

新潟青陵学会第9回学術集会が11月5日（土）に行われた。

学術集会のテーマは「地域で支える子どもの未来」とし、基調講演を名寄市立大学社会保育学科の山野良一先生から「子どもの貧困・その社会的構造」について講演いただいた。山野先生は“なくそう！子どもの貧困・全国ネットワーク”を立ち上げたお一人であり、過酷な生活に親子が追い込まれると抜け出せない社会と、それを許している日本の構造をわかりやすく説明して下さいました。

シンポジウムは、「子育てを支える地域の力」と題し、渡邊タミ子先生（新潟青陵大学）を座長に、清野直美先生（新発田市役所）、久住由紀子先生（にいがた子育てステーション）、藤田みどり先生（元公立保育園）から、健康・生活・発達の視点から取り組みをご紹介いただいた。会場からの質問に、保育所開設の反対運動の報道を受け、子育てを応援してくれる地域づくりについても活発に討論が行われた。

基調講演と合わせ、参加者一同、子どもの貧困の凄まじさを知ると共に、だからこそ立ち上がって行動を起こしている地域の力も知る機会となった。

ポスターセッションは看護・福祉・心理・教育の各分野より18題の発表があり、発表者を取り囲んで熱心に意見が交わされ、青陵学会ならではの交流の場となった。

尚、参加者は正会員65名、学生会員256名、会員外32名の総計353名をお迎えし、盛況のうちに学術集会を無事終えることができ、会員のご理解とご協力に感謝申し上げたい。（新潟青陵学会第9回学術集会長 本間 昭子）

### 2. 学位取得者等による研究報告会

平成29年3月24日（金）午後2時30分から、4111講義室において研究報告会を実施する予定である。

#### ☆発表者と演題

本間優子先生 「児童期における役割取得能力と学校教職員としての対応」

碓井真史先生 「青年とカルト宗教：現代社会の問題と大学教職員としての対応」

## II 学会誌の編集・発行 研究・調査等の推進

新潟青陵学会誌第9巻第1号を平成29年3月に発行した。

新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程の「文献」と「注」に関する記載方法の一部改正を平成28年5月に、あわせて査読の方式と原稿執筆時に著者が配慮すべき項目の一部改正を平成29年2月に行った。

研究・調査等の推進を、学術集会での発表、参加者との交流、学会誌への投稿・掲載、及び新潟青陵大学機関リポジトリでの掲載論文の公開推進等を通じて、研究団体としての成果を社会へ還元した。

## III 学生会員に対する業務

新入生を対象とした学会オリエンテーションを実施し、学生会員に学会誌を配布し、学術集会・学会誌等への研究発表の場を提供した。卒業生に対して一般会員への移行を推進した。

## IV その他、本会の目的達成に必要な事業

学会ホームページにより、学術集会活動の情報提供を随時行った。

# 平成29年度事業計画(案)

平成29年4月1日～平成30年3月31日まで

## I 学術集会・講演会・講習会の実施

1. 第10回学術集会を平成29年11月3日(金)に開催する。
  - 1) 研究者としての研鑽と研究成果の発表の場と参加者との相互交流の場を提供する。
  - 2) 卒業生との連携研究および情報提供の場とする。研究活動支援と学会活動情報を提供し、会員と卒業生の連携をすすめる。
2. 学位取得者等による研究報告会を開催し、研究者・専門職としての質の向上を図る。

## II 学会誌の編集・発行

1. 学会誌を年度内に2回(9月・3月)発行し、研究者としての研鑽と研究成果の発表の場を提供する。学会誌への投稿・掲載等を通じて、研究団体としての成果を社会へ還元する。
2. 学会誌投稿を目指す教員からの要望を把握し、より良い「学会誌投稿および編集に関する規程」を維持するよう努める。

## III 学会費の見直しの実施

2014年の消費税率引き上げにもかかわらず、支出見直し等により経費節減を行ってきた。しかし、繰越金の減少を回避することが出来ず、健全な学会運営のため、正会員の会費を5,000円から7,000円へと変更する(但し、卒業生、修了生、学生会員は据え置く)。

## IV 学生会員に対する業務

1. 新入生を対象とした学会オリエンテーションを実施する。
2. 卒業生に対して一般会員への移行を推

進する。

3. 学生会員に学会誌を配布する。
4. 学術集会・学会誌等への研究発表の場を提供する。

## V その他、本会の目的達成に必要な事業

学会ホームページにより、学会活動の情報提供を随時行う。

# 新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程

(発行の目的)

第1条 新潟青陵学会会員の執筆による論文等を掲載発表することを目的として「新潟青陵学会誌」を発刊する。

(発行の体裁)

第2条 発行各号の体裁はA4版とし、本文の体裁は10ポイント活字横2段組みとする。

(掲載制限)

第3条 同一の号における掲載は、1人1編を原則とする。ただし、各号の全体の頁数が過大となる場合は、執筆者の承諾を得て2つ以上の号に分割掲載することがある。

(原稿の種類および内容)

2 他誌に発表された原稿(投稿中および印刷中も含む)の投稿は認めない。

第4条 原稿の種類は、総説、原著、研究報告および資料とし、それぞれの内容は、次の各号のとおりとする。

- 一、総説 特定のテーマについて、総合的に学問的状况を概説したり考察したりしたもの
- 二、原著 独創的な知見が論理的に導かれている学術論文
- 三、研究報告 研究結果の意義が大きく、当該研究分野の進展に寄与すると認められるもの(実践報告、事例報告、または、調査報告等を含む)

四、資料 前各号のいずれにも該当しないものの、資料的価値があると認められるもの

2 新潟青陵学会誌編集委員会(以下「編集委員会」という。)は、前項に規定する原稿とは別に、新潟青陵学会の事業に関する記事を掲載したり、会員に記事の投稿を求めたりすることができる。

(投稿手続)

第5条 原稿は、次の各号により構成する。

- 一、和文要旨(資料をのぞく)・キーワード
- 二、英文要旨(資料をのぞく)・キーワード
- 三、本文(タイトル、付記等、注・文献を含む)
- 四、図、表および写真

2 前項第二号に規定する英文要旨は、英語を母国語とする者、またはそれに準ずる語学力を有する者による校閲を受けるものとする。校閲に係る手続き等は、投稿者において行う。

3 研究等の計画が倫理審査を受ける必要があるか否かを、いずれかの倫理審査委員会に確認し、その結果をカバーシートに記載する。倫理審査の必要性がある研究等は、本文の「方法」の項に倫理的配慮を記載する。また、承認を得た倫理審査委員会名および承認番号を記載する。

4 投稿者は、編集委員会において定める提出期限までに、次の各号の書類等を角形2号封筒(投稿者の氏名を記載する。)に封入して、編集委員会において定める提出先に持参、または、郵送する。

- 一、カバーシート(様式1) 1部
- 二、原稿 2部
- 三、投稿論文チェックリスト(様式2) 1部
- 四、誓約書および著作権譲渡同意書(様式3) 1部

5 前項第二号に規定する原稿には、投稿者の氏名を記載しない。

6 第4条第2項に規定する記事は、前号までの規程によらず、編集委員会において別に定めるところによるものとする。

(編集手続)

第6条 編集委員会における編集手続は、次の各号のとおりとする。

一、前条第2項の投稿手続を経た原稿は、学会事務局に到着した日をもって提出日とする。ただし、提出期限を過ぎて到着した原稿は、いかなる理由があっても認めない。

二、編集委員長は、期限までに提出された原稿が本規定の第7条第3項および4項を遵守しているかどうか確認し、遵守されている原稿を受け付け、遵守されていない原稿については再提出を指示する。

三、編集委員会は、受け付けた原稿を審査に付し査読を査読者2名によるダブル・ブラインド制で行い、その採否を決定し、正式に受理する。

四、編集委員会は、受理した原稿の投稿者に対して原稿の修正および種類の変更を求めることができる。

五、原稿の受理通知を受けた投稿者は、編集委員会に対して、本文等のデータを電磁的に記録した電子媒体を遅滞なく提出しなければならない。

六、原稿の掲載順等の編集に関する事項は、編集委員会が決定する。

(原稿の執筆)

第7条 原稿の執筆は、次の各号の要領によるものとする。

一、原稿は、和文または英文により、ワードプロセッサを用いて作成する。

二、原稿(図、表および写真を除く。)の形式は、すべてA4版の用紙に、10ポイント横書きで印字するものとする。

三、一行の文字数は40字、一頁の行数は36行に設定して適切な行間を空けるものとする。文献・注・付記の書式もこれに準ずる。

四、原稿の本文、図、表および写真を合計したA4版用紙の枚数は、11枚以内とする。

五、原稿中の図、表および写真は、4分の1未満にあっては360字、4分の1以上2分の1未満にあっては720字、2分の1以上1頁未満にあっては1440字で換算するものとする。

六、見出番号の表記は、原則として次の様式に従う(全角英数字。「」は全角スペースを、「□」は文字を示す)。

I □□□□□ (章)

(1行アキ)

1. □□□□□ (節)

1) □□□□□ (項)

(1) □□□□□

① □□□□□

七、図、表および写真には、図1、表1、写真1のように通し番号をつけ、本文とは別に一括し、本文右欄外に、それぞれ挿入希望位置を朱書きで指定するものとする。なお、図および写真については、天地の別を明示することが望ましい。文字の修正・矢印の焼き込み等については、別に実費を徴収するものとする。

八、図および写真は、直接に製版可能な明瞭かつ鮮明なもの（電磁的データによるものが望ましい。）とし、モノクロ製版を原則とする。カラー製版を希望する場合は、モノクロ製版とした場合の差額分は投稿者の負担とする。

九、文献および注の記載は、本雑誌が複数の異なる学術分野を扱うため、執筆者が属する学術分野が主導する論文形式に則り、選択できるものとする。

十、文献の記載は、本文の最後に引用順に一括する（原則「バンクーバー方式」に準ずる）。

① 文献の記載は、著者が6人までは全員、7人以上の場合は6人までを挙げ、7人以降は『, 他』とする。英文の場合は、『, et al』とする。記載方法は以下の例に従う。

② 文献の番号は、本文中の必要箇所右肩に<sup>1)</sup>, <sup>1-5)</sup>, <sup>1,3-5)</sup>のように、片括弧を付した算用数字を記入する。

③ 雑誌名に略語を用いてよい。その場合はすべての雑誌名に略語を使用する。

④ 注・文献における表記は、原則として次の様式に従う。

雑誌論文 著者名. 論文名. 雑誌名. 西暦年; 巻(号): 頁-頁.

1) 緒方泰子, 永野みどり, 福田敬, 橋本廸生. 病棟に勤務する看護職の就業継続意向と看護実践環境との関連. 日本公衆衛生雑誌. 2011; 58(6): 409-419.

2) Gottfried H, O'Reilly J, Nikolova M, Ghodsee K, Hobson B, Orloff AS, et al. Reregulating breadwinner models in socially conservative welfare systems: comparing Germany and Japan. Social Politics. 2002; 9(1): 29-59.

単行書 著者名. 書名. 編者名. 頁. 発行所所在地: 発行所名; 西暦年.

3) 秋山智久. 社会福祉専門職の研究. 103. 京都: ミネルヴァ書房; 2007.

4) Sen AK. Collective choice and social welfare. 201. Amsterdam: Elsevier; 2002.

訳書 原著者名. 訳者名. 書名. 頁. 発行所所在地: 発行所名; 西暦年.

5) Oleckno WA. 柳川洋, 萱場一生. しっかり学ぶ基礎からの疫学: basic learning and training. 135. 東京: 南山堂; 2004.

ウェブページ 著者名. ページ名. <URL>. 閲覧西暦年月日.

6) 厚生労働省. 平成24年度 特定健康診査・特定保健指導の実施状況.  
<[http://www.mhlw.go.jp/bunya/shakaihosho/iryouseido01/info03\\_h24.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/shakaihosho/iryouseido01/info03_h24.html)>.  
2014年8月31日.

十一、注の記載は、本文の最後（文献がある場合はその後）に引用順に一括する。

① 注の番号は、本文中の必要箇所右肩に注1), 注2)のように、片括弧を付し注を付けた算用数字を記入する。

② 注の記載内容および記載形式は、執筆者の属する学術分野が主導する論文形式に則る。

十二、付記の取扱いは、次の例による。

① 原稿の終わりに謝辞等の項を設けることができる。

② 当該研究が研究助成、試料提供、便宜供与などの経済的支援を得て行われた場合は、謝辞等にその旨を記載する。

十三、本誌ではダブル・ブラインド制による査読を採用するため、原稿には著者名・所属が同定されるような情報が含まれないようにする。

① 本文や参考文献の中で、著者が特定される箇所は伏せ字にするなどして、著者が推測され

にくいように配慮する。

- ② 謝辞や研究資金助成等の記載で著者が特定できる可能性がある場合は、投稿時点では行わず、採択後の完成原稿に記す。
- ③ 上記の配慮は著者の責任において行う。

十四、カバーシートには、次の内容を記載する。

- ① 論文の表題（和文および英文）
- ② 欄外見出し（和文および英文）
- ③ 著者名（和文およびローマ字）
- ④ 所属機関名
- ⑤ キーワード（和文および英文で5語以内）
- ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
- ⑦ 希望する原稿の種類
- ⑧ 実費負担による抜刷希望部数（無料分50部を除く）
- ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい。）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス
- ⑩ 英文校閲を証明するサイン
- ⑪ 倫理審査の必要性の有無

十五、要旨は、和文については400字程度、英文については200ワード程度で作成するものとする。

なお、原稿作成の際、本文の最後に字数およびワード数を明記する（例（396字）、（190 words））。

（著者校正）

第8条 審査および査読後の最終原稿提出後の著者校正は、誤字及び脱字等の修正以外の加筆及び修正は認めないものとする。

（抜刷等）

第9条 掲載論文等1編につき抜刷50部を配付する。ただし、50部を超える分については執筆者がその費用を負担しなければならない。カラー製版等の特別な技術を必要とする場合も同様とする。

（著作権等）

第10条 本学会誌に掲載された論文等（以下「論文等」という。）の著作権は、新潟青陵学会に帰属する。

2 前項の著作権とは以下を指す。

- 一、コピーを作ることに関する権利として、「複製権」
- 二、コピーを使わずに公衆に伝えることに関する権利として、「上演権・演奏権」、「上映権」、「公衆送信権」、「公の伝達権」、「口述権」、「展示権」
- 三、コピーを使って公衆に伝えることに関する権利として、「譲渡権」、「貸与権」、「頒布権」
- 四、二次的著作物の創作・利用に関する権利としての「二次的著作物の創作権」、「二次的著作物の利用権」は含まない。

（規程の改正）

第11条 この規程の改正は、学会役員会の議を経なければならない。

附 則

この規程は、平成20年12月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成21年7月6日から施行し、平成21年4月1日から適用する。

附 則

この規程は、平成22年12月17日から施行する。

附 則

この規程は、平成27年7月27日から施行する。

附 則

この規程は、平成27年9月28日から施行する。

附 則

この規程は、平成28年2月15日から施行する。

附 則

この規程は、平成29年2月13日から施行する。

## (様式1)

## 新潟青陵学会誌(Journal of Niigata Seiryō Academic Society)投稿論文カバーシート

|                                              |                                               |                 |          |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------|----------|
| 論文番号(事務局にて記載)                                |                                               | 原稿受付月日(事務局にて記載) | 20 年 月 日 |
| 論文の表題                                        |                                               |                 |          |
| Title                                        |                                               |                 |          |
| 欄外見出し                                        |                                               |                 |          |
| Running Title                                |                                               |                 |          |
| 著書名<br>1.<br>2.<br>3.                        | 所属機関名(大学の場合は学部学科まで記載してください)<br>1.<br>2.<br>3. |                 |          |
| Authors<br>1.<br>2.<br>3.                    | Affiliation<br>1.<br>2.<br>3.                 |                 |          |
| キーワード<br>(5語以内)                              |                                               |                 |          |
| Keywords                                     |                                               |                 |          |
| 原稿(本文)                                       | ■枚数( ) ■図の数( ) ■表の数( ) ■写真の数( )               |                 |          |
| 原稿の種類                                        | ■総説( ) ■原著( ) ■研究報告( ) ■資料( )                 |                 |          |
| 抜刷希望数                                        | ( )部 ※無料分50部を除く。                              |                 |          |
| 連絡者<br>※第一執筆<br>者であるこ<br>とが望まし<br>い          | (氏名)<br>(住所)〒<br><br>(電話番号)<br>(電子メール)        |                 |          |
| 英文校閲 <sup>1)</sup><br>Revision of<br>English | サイン(sign) ※校閲者による自署のこと。校閲を証明する書類の添付にかえることも可。  |                 |          |
| 倫理審査の<br>必要性                                 | 必要有・必要無のいずれかに○を付けてください。                       | 必要有             | 必要無      |

1) 本文が日本語の論文は、校閲対象をTitle, Running Title, keywordsおよびAbstractとする。

(様式2)

## 投稿論文等チェックリスト

\* 投稿する前に原稿を点検確認し、原稿に添付して提出してください。下記の項目に従っていない場合は、投稿を受け付けないことがあります。

- ☐ 1. 原稿の内容は、他の出版物にすでに発表、あるいは投稿されていない。
- ☐ 2. 希望する原稿の種類と原稿枚数の規定を確認している。
- ☐ 3. 原稿は、A4判用紙に横書きで、1行40字、1ページ36行で印字している。
- ☐ 4. 原稿枚数は、本文、注記および図表等を含めて、投稿規程の制限範囲内である。
- ☐ 5. 図、表および写真は、1枚に1点を印刷し、それぞれ通し番号を付けている。
- ☐ 6. 見出番号の表記は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 7. 本文原稿右欄外に、図、表および写真の挿入希望位置を朱書きしている。
- ☐ 8. 文献の情報は、原典と相違ない。
- ☐ 9. 文献の記載は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 10. 和文要旨400字程度、英文要旨200ワード程度（希望する原稿の種類が「資料」の場合を除く）をつけている。
- ☐ 11. 英文要旨と和文要旨の内容は、一致している。
- ☐ 12. カバーシートに、次の項目を記載している。
  - ① 論文の表題（和文および英文）
  - ② 欄外見出し（和文および英文）
  - ③ 著者名（和文およびローマ字）
  - ④ 所属機関名
  - ⑤ キーワード（日本語および英文でそれぞれ5語以内）
  - ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
  - ⑦ 希望する原稿の種類
  - ⑧ 実費負担による抜刷希望部数（無料分50部を除く）
  - ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい。）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス
- ☐ 13. 次の書類等が、揃っている。
  - ① 原稿：2部
  - ② カバーシート：1部
  - ③ 投稿論文チェックリスト：1部
  - ④ 誓約書および著作権譲渡同意書：1部
- ☐ 14. 上記書類等を封入する角形2号封筒には、投稿者の氏名を記載している。

以 上

私は、新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程に基づき、上記項目を確認しました。

平成     年     月     日（第一執筆者氏名）

(様式3)

新潟青陵学会  
会長 諫山 正 様

年 月 日

【誓 約 書】

投稿論文は、その内容を他誌に掲載・投稿していないことを誓約致します。

【著作権譲渡同意書】

私は論文等を新潟青陵学会に提出するに際し、「新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程第10条 著作権等」に同意の上、その論文等にかかる著作権を本会に譲渡することに同意します。

また譲渡後、当該論文等が電子データベース「新潟青陵大学・新潟青陵大学短期大学部機関リポジトリ」に登録され、インターネットにより配信されることにも併せて同意します。

論 文 名 :

論文種類 : [総説 原著 研究報告 資料 その他]

著 者 著者全員、署名・捺印のこと

\*但し、自書の場合は捺印不要

|          |   |     |   |
|----------|---|-----|---|
| 1. (筆頭者) | 印 | 6.  | 印 |
| 2.       | 印 | 7.  | 印 |
| 3.       | 印 | 8.  | 印 |
| 4.       | 印 | 9.  | 印 |
| 5.       | 印 | 10. | 印 |

筆頭者氏名 :

住所 :

所属施設

\*用紙が不足する場合はコピーして使用してください。

# CONTENTS

## Reports

An Analysis of Five-Year-Old Children's Ability to Sing Japanese Children's Songs from Short-Term Memory II : Notes and tone intervals sung by the children vs. correct fundamental frequencies

Yuko Watanabe…… ( 1 )

Consideration of the Psychosocial Process of Overcoming Crises by Yogo Teachers

Tsukahara Kazuko, Nakamura Keiko, Iwasaki Yasuyuki,  
Ishizaki Tomoi, Omori Etsuko, Sato Miyuki, Tamura Noriko…… ( 9 )

Continuity between MEXT's New Courses of Study for Kindergarten and Elementary Schools: From "Language" to "Japanese"

Rumi Harada…… (20)

## Documents

Relationship between Developmental Stage of Role-Taking Ability and Perspective-Taking Ability

– Development of the role -taking ability measurement for children by multiple-choice instrument –

Yuko Honma…… (31)

## 平成29年度 新潟青陵学会役員

会 長 諫山 正

会長代行 鈴木 宏

理 事 総務担当：荒木 重嗣、池田 かよ子、平川 毅彦

広報・研究報告会担当：碓井 真史、渡邊 タミ子

学会誌編集担当：中平 浩人、金子 史代、齋藤 智

監 事 眞壁 伍郎、栗林 克礼

事 務 小松原 由美子、池宮 真由美

### 編集後記

皆様に新潟青陵学会誌第10巻第1号をお届けすることになりました。本学会誌第1巻第1号は平成21年3月に刊行されました。その時から本学会誌の役割は新潟青陵大学の歩みとともにあります。これまでの学会員の皆様の実践と研究の両面における学びと思考が、本学会誌を通して看護、福祉、保育、教育の各専門分野の知として蓄積されてきました。これからも私達は、皆様からご投稿いただいた貴重な論文を社会に還元することを目指して、看護、福祉、保育、教育の発展に貢献できることを願っております。

◇

本年4月22日には昨年2月より建設が進められてきました新潟青陵大学・短期大学部の新校舎、新1号館が完成いたしました。明るい講義室、市民にも開放される快適な図書館、そしてコンサートにも利用できる小ホール、そこで学び集う学生、そして教職員が輝いてみえます。また、毎年開催されています月見草の会も、多くの近隣の方々、そして、韓国

コットンネ大学から研修にいられていた学生、先生方にも参加していただいて、7月14日の夕べに賑やかに行なわれました。今年は6号館ホールの中庭と3号館の旧図書館横の花壇の月見草もちょうど満開でとてもよい眺めのなかでの月見草の会でした。

◇

本学会誌第10巻第1号には、研究報告3編、資料1編が掲載されました。ご投稿いただいた皆様、また、査読の労を担っていただいた皆様に深く感謝いたします。編集委員会では、これからの委員会活動を通して、学会員の皆様のご意見を大切にして、良質な論文を世に送り出すべき努力していきたいと考えております。皆様には本学会誌へのご理解とご協力をいただいて、多くの研究論文をご投稿くださいますようお願いしております。どうぞよろしくお願い致します。

金子 史代

---

### 新潟青陵学会誌 第10巻第1号

平成29年9月11日 印刷

平成29年9月15日 発行（非売品）

発行者 〒951-8121 新潟青陵学会（会長 諫山 正）  
新潟県新潟市中央区水道町1-5939

TEL 025 (266) 0127

FAX 025 (267) 0053

<http://www.n-seiryu.ac.jp/gakkai/>

印刷所 〒950-0134 新潟県新潟市江南区曙町3丁目14-20

野崎印刷株式会社

TEL 025 (382) 7115

FAX 025 (382) 7118

E-mail [info@nozaki-print.com](mailto:info@nozaki-print.com)

---

ISSN 1883-759X

Vol.10, No.1

JOURNAL OF  
NIIGATA SEIRYO  
ACADEMIC SOCIETY

NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY