

第13卷第2号  
2020年9月

# 新潟青陵学会誌

JOURNAL OF NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY

# 目 次

## 原 著

- 斎藤 まさ子・本間 恵美子・内藤 守・田辺 生子・小林 理恵・佐藤 亨  
ひきこもり家族教室の実践と評価  
～ループリックを用いてプログラムの有効性を探る～…………… (1)

## 研究報告

- 齊藤 勇紀・守 巧  
保育者が捉える保育の専門性に関する研究  
－同一園の保育者に対するフォーカス・グループ・インタビューからの検討－ …… (14)

- 北原 理恵・齊藤 勇紀・中野 啓明・浅田 剛正  
保育所における地域活動“体験隊”をドキュメンテーションすることの評価…… (28)

- 海老田 大五朗・引地 達也  
学習に困難のある学生へのメディア教育実践における時間と空間のデザイン…… (38)

- 2019年度新潟青陵学会定例総会 議事録 …………… (49)

- 新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程・様式1～3…………… (52)

# ひきこもり家族教室の実践と評価 ～ルーブリックを用いてプログラムの有効性を探る～

斎藤まさ子<sup>1)</sup> 本間恵美子<sup>2)</sup> 内藤 守<sup>3)</sup>  
田辺 生子<sup>3)</sup> 小林 理恵<sup>3)</sup> 佐藤 亨<sup>2)</sup>

1) 長岡崇徳大学看護学部看護学科  
2) 新潟青陵大学大学院臨床心理学研究科  
3) 新潟青陵大学看護学部看護学科

## Practice and Evaluation of Hikikomori Family Study Session ～Explore the effectiveness of the program using a rubric～

Masako Saito<sup>1)</sup> Emiko Honma<sup>2)</sup> Mamoru Naito<sup>3)</sup>  
Seiko Tanabe<sup>3)</sup> Rie Kobayashi<sup>3)</sup> Toru Sato<sup>2)</sup>

1) NAGAOKA SUTOKU UNIVERSITY, FACULTY OF NURSING , DEPARTMENT OF NURSING  
2) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY, GRADUATE SCHOOL OF CLINICAL PSYCHOLOGY  
3) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY, FACULTY OF NURSING, DEPARTMENT OF NURSING

### 要旨

本研究は、A県内で募集したひきこもり状態の子ども（本人）の親で構成されたモデルグループを対象に、親が本人に理解的な対応ができるようになることを目指した家族支援プログラムを実施し、プログラムの有効性を探ること、さらにその際の評価基準となるルーブリックを作成することを目的とした。家族教室には、13人の親（男性6人、女性7人）が参加し、6回実施した。ルーブリックの評価結果からプログラムの有効性は立証できたが、次の3点が影響していたものと考えられる。①自助グループの中心的要素である、メンバー同士の対話による相互交流や体験の語りを重視したことが有効であった。②ルーブリックを用いることで、参加者個々の複合的な質的变化を詳らかにでき、さらに評価者間の間主観性を高めるとともに、誤った判断をするという危険性が回避できた。③子どもへの理解的対応につながらない要因として、親が子どもとのコミュニケーションが困難な場合が考えられた。

### キーワード

ひきこもり、家族支援プログラム、パフォーマンス評価、ルーブリック

### Abstract

This study targeted a model group of the parents of children in Hikikomori state (the individual) recruited in A prefecture. The purpose is to practice a family support program aiming to enable such parents to respond to the individual in an understanding manner in order to explore the effectiveness of the program and create a rubric that will serve as the evaluation criteria. Thirteen parents (six males and seven females) participated in the family classes, which were conducted six times. The results of the rubric evaluation established the effectiveness of the program with likely influences of the following three factors. (1) The focus on mutual exchange and narration of experiences through dialogue between members, which is a central element of the self-help group, was effective. (2) The use of the rubric allowed elaborating on the complex qualitative changes in each participant, further enhancing the inter-subjectivity of evaluators and avoiding the risk of erroneous judgments. (3) One factor that may not lead to an understanding response of parents is that they have difficulty communicating with their children.

### Key words

hikikomori, family support program, performance evaluation, rubric

## I はじめに

ひきこもり支援について竹中は、ひきこもりからの回復支援の基本的道筋として、まず家族によるひきこもり状態の人（子ども）への支援<sup>1)</sup>を挙げている。それについて斎藤環は、親の権威により一方的に押さえこむことや、子どもを強制的に従わせる対応は、子どもの外傷体験にしかない<sup>2)</sup>こと、さらに、家庭こそが子どもの唯一の居場所であることから、家庭の中では安心してくつろいでいられることが、その後の社会復帰を進めるうえで前提となる<sup>3)</sup>と述べている。また、親の批判や叱咤激励が鎮静化すると、子どもの心理的重圧が軽減し、回復に向けたプロセスを歩み始めることが報告されている<sup>4)</sup>。このように、親の対応が子どもの回復に大きく影響していることがわかる。

一方、自助グループひきこもり親の会（以下、会）に参加する親を対象とした研究によると、親の子どもへの対応が理解的なものに変化するまでのプロセスには特徴がある<sup>5)</sup>。そのプロセスにおいて、すぐには子どもの行動の変化が見られないことが多く、親は様々な葛藤で、大きく揺れることがある<sup>6)</sup>。そのようなときに、会に参加することにより強い支持や安心感を得ることができ、プロセスを前進させるのが自助グループが持つ力であり、家族支援を考える場合の、大きな手掛かりになると考えられる。

研究者らは、この自助グループが持つ力を活用したひきこもり家族支援プログラムの実践と評価を計画した。プログラムの有効性を検討する方法として、ルーブリックを評価基準としたパフォーマンス評価がある。松下によると、ルーブリックは初歩的な課題から複合的な課題まで対処できる能力を大きな幅を持った連続体とし、その中で質的な差異を見出すための判断を明示し共有するためのツールである<sup>7)</sup>。プログラムの到達目標としたのは、

ひきこもりに対する理解やそれに対する向き合い方、子どもへの関わり方、自身の心情のコントロールといった、知識やスキル、態度などを統合し、特定の文脈で発揮するという高次の能力であることから、複数の観点によって構成されたルーブリックが評価基準として適しているものと考えられた。

ひきこもり家族教室に関する研究はいくつか見られるが、いずれも参加者の自己認識に依拠するアンケートや、チェックリスト的なものにとどまり、ルーブリックを用いてパフォーマンス評価を行い、さらにその結果からプログラムの有効性を検討した研究は、検索した限り見当たらない。また、このような目的に使用可能なルーブリックも見当たらない。

本研究は、A県内で募集したひきこもり状態の子どもの親で構成されたモデルグループを対象に、自助グループのもつ力を活用し、親が子どもに理解的な対応ができるようになることを目指した家族支援プログラムを実施し、プログラムの到達目標の評価を通して、その有効性を明らかにすることを目的とした。また、その際の評価基準となるルーブリックを作成することも目的とした。

## II 方法

### 1. 家族教室プログラムの実施期間

平成28年3月から5月の隔週日曜日に6回実施した。2グループに分け、1つは第1、第3日曜日に実施し、他グループは第2、第4日曜日に実施した。

### 2. 研究参加者の募集方法

A県精神保健福祉センターと共催し、A県内の保健所や公的支援機関に、家族への研究協力をよびかけるチラシの配布を依頼した。さらに、政令指定都市であるB市こころの健康センターと共催し、市内各地区やひきこもり支援センターなど支援機関へのチラシの配

布を依頼するとともに、保健師会や民生委員会に参加し協力を要請した。

募集用のチラシには、プログラムの有効性をより適切に評価するために、それまでに支援機関や家族会へのアプローチ経験があまりない人と記した。定員は20人とした。

### 3. 家族教室プログラムの全体像

#### 1) 家族教室プログラムの枠組み

本研究における家族教室プログラムは、家族が混乱している状態から、子どもへの本来の援助能力が発揮できるようになるための心

理教育的アプローチ<sup>8)</sup>を理論的基盤とするとともに、到達目標と連動させながら作成した。また、自助グループが兼ね備えている力である、親自身がメンバーに受容され心理的に安定することや、体験を語り聴くことによって得られる体験的理解を重視した。さらに、自ら設定した目標を家で実践し振り返りを行う事や、ひきこもりについての正しい知識の獲得、本来の親自身の生活を取り戻すために動作法を用いて必要なストレスマネジメント力の回復促進などをプログラムの要素として組み込んだ（図1）。

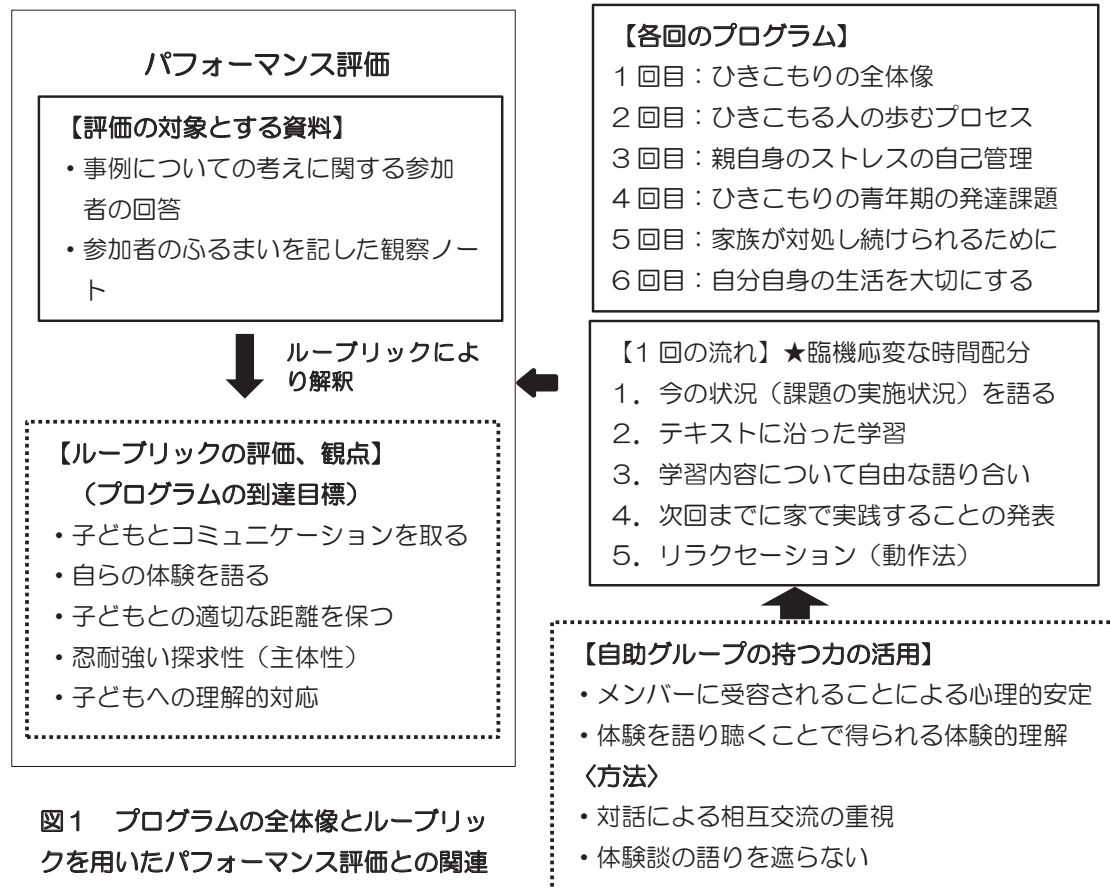


図1 プログラムの全体像とルーブリックを用いたパフォーマンス評価との関連

#### 2) プログラムの到達目標

本プログラムにおいて、親がひきこもる子どもへの対応において、批判的なものから理解的なものに変化するために必要なものとして、【子どもとコミュニケーションを取る】こと、【自らの体験を語る】こと、【子どもとの適切な距離を保つ】こと、【忍耐強い探求

性（主体性）】、【子どもへの理解的対応】の5つを挙げ、それを観点とした。

##### (1) 子どもとコミュニケーションを取る

ひきこもりの場合、本人と家族のコミュニケーションが途絶えている場合が多く、斎藤環は、日常の生活のなかで、まず互いの会話を復活させるのが最優先課題<sup>9)</sup>だと述べてい



る。ひきこもりの場合、親子一緒に暮らしながら会話がないと、子どもの低い自尊感情と親の怒りが相互に投影し合い、相互の誤解を招きやすいと述べ、誠実な態度でできるだけ子どもの気持ちが楽になるような形で、対面で会話をすることを勧めている<sup>3)</sup>。斎藤らの研究においても、家族との日常的なコミュニケーションをとって家族の一員として遇される日々が、子どもの回復に向けた力になっていたことを報告している<sup>4)</sup>。

#### (2) 自らの体験を語る

佐藤は、苦しいことを人に語るということは、語ることばを紡ぐ作業のなかで、思考を再構成することであり、さらに、苦しい事態に対応するためのストラテジーを主体自身が探すこと、そして新しい意味を発見することである<sup>10)</sup>と述べる。斎藤らのひきこもりの母親を対象とした研究においても、会で体験を語ることで、子どもとの関わりについて気づきを得ていることが示されている<sup>5)</sup>。

#### (3) 子どもとの適切な距離を保つ

子どもへの家族の対応として、距離の近さが課題としてあげられることが多い。斎藤環は、ひきこもりの両親それぞれが、自分の世界を確保する必要性について言及している。特に母親については精神的健康に役立つとともに、母親が子どもの気持ちに反して外出しても、自分とは異なる個人として母親を認知するようになり、それを受け入れることが治療上きわめて重要であると述べている<sup>3)</sup>。子どもの言動や、わずかな状態の変化に一喜一憂して振り回されている状態は、子どもと距離が近づきすぎている状況ともいえ、むしろ長期的な展望でどっしりと構えることが求められている<sup>2)</sup>。

#### (4) 忍耐強い探求性(主体性)

ひきこもりは、すぐに改善する解決策や治療法はなく、親自身が長期にわたり主体的に行動し、子どもとどう対峙していくかを考えていかなければならない。池田は、両親の諦

めない行動の重要性について事例を用いて説明している<sup>11)</sup>。ひきこもりという特性から、親の役割として、諦めないで外部の支援機関とつながり続けることが求められる。

#### (5) 子どもへの理解的対応

船越は、子どもは親に理解されることを望んでおり、親が子どもを理解できるようになると両者の関係も変化することから、子どもを理解することの重要性を述べている<sup>12)</sup>。斎藤らの研究でも、親が子どもとの関わり方を見出すプロセスにおいて、自らの希望を押し付けるのではなく、子どもの立場から考え理解する努力をし始める時点がターニングポイントであり、そこから親は子どものポジティブな変化を実感することができていたことが示されている<sup>5)</sup>。また、子どもを対象とした研究においても、親が批判的な態度から理解的な対応に変化することで、子どもが回復に向けて動き出すことが報告されている<sup>4)</sup>。

### 3) 家族教室の内容や運営の工夫

#### (1) 実施の概要

研究者らが所属する大学を会場に、日曜日の午後13時から16時まで実施した。各回の流れは、1) 今の状況について語る、2) テキストに沿った学習、3) 学習内容について自由な語り合い、4) 次回までに家で実践することの発表、5) リラクゼーション(動作法)の実施の5つのフェーズからなり、2回目からは1)は4)の課題の実践の振り返りについて語ることとした。できるだけ参加者の語りを遮らないことや相互交流を尊重する観点から、終了時間の厳守以外は、時間配分について臨機応変に対応した(図1)。

当日は、研究参加者と研究班2人で構成され、研究班の1人はファシリテーター役として参加者ととともに輪になって座り、他1人は輪から外れた場所で会の様子観察や、参加者の言動や気付きなどを観察ノートに記すことと、動作法を主としたリラクゼーションの指

導役を担った。また、参加者の緊張をほぐすために、花を飾り、セルフサービスのドリンク類や菓子を用意した。休憩時間は、参加者同士の交流や参加者と研究者らが気楽に語り合える時間とした。

#### (2) テキストについて

テキストは、本プログラム実施にかかわる研究者らが、プログラムに沿うように作成した。リラクセーションは、臨床動作法が新潟県中越地震後の被災者や支援者のセルフケア向上への有効性が示唆されたという報告<sup>13)</sup>から、A県内の臨床動作法研究会の主催者のスーパーバイズを得て、簡便にできる動作法や呼吸法などを別冊として提示した。

### 4. ルーブリックの構造と作成の手続き

本プログラム開始前に教育評価論を専門とする研究者にスーパーバイズを受けて、5つの観点と4段階のレベルのものを試作した。その後、評価時点ごとに、観点とレベルはそのままに、より評価者間の合意がとりやすく、参加者の水準を適切に捉えることができるよう記述語を調整した。

#### 1) 観点

ルーブリックを作成する際には、評価したいことを明確にしてそれを観点到に反映させることが重要である<sup>14)</sup>。そのため、プログラムの到達目標と同一の5つの観点を設定した。

#### 2) レベルと記述語

レベルは4段階で構成した。レベルは上からレベル3「その意義を理解した上で行動できる」、レベル2「概ね行動できる」、レベル1「十分ではないものの行動できる」、レベル0に満たない段階をレベル0とした。それに応じて、観点ごとにその水準を言語化した記述語を研究グループで作成した。

#### 3) ルーブリックの調整

ルーブリックの記述語は、評価時点（プログラムの1回目、4回目、6回目終了後の3時点）ごとに研究グループで見直しを行う（キャリアレーション）という手続きを経て作成された。また、各自が事前に点数を付けて集まり、採点結果について話し合い、点数に違いがある場合は合議の上点数の統一化を図った（モデレーション）。

最終的なルーブリックはⅢ「結果」で紹介する。

#### 4) 評価するパフォーマンス

本研究の研究者らによる参加者の評価は、「事例についての考えを問う質問紙（事前事後配布）」と「参加者のふるまいを記した観察ノート（毎回記録）」をとおして行った。

（1）事例についての考えを問う質問紙（事前事後配布）

家族教室プログラムの実施前後に、参加者に質問紙を配布して、ひきこもり状態の子ども事例を提示し、その対応について選択回答式と自由記述形式で回答を求めた。具体的に真正性の高い文脈を与え、それに対して参加者が親の立場からどのように考えるかを問う構成になっている。質問項目は、ルーブリックの5つの観点对応するもので構成されている。【子どもとコミュニケーションを取る】は、“声をかけるといつも怒鳴り返してくる子どもに対して、それでも声をかけるかどうか（選択式）”と“その判断理由（自由記述式）”の回答を求めた。以下、同様の構成である。【自らの体験を語る】は、“もしも親の会に参加した場合、自らの体験を語るかどうか”、【子どもとの適切な距離を保つ】は、“社会的なつきあいとして、子どもを置いて出かけなければならなくなった時に、出かけるかどうか”、【忍耐強い探求性（主体性）】は、“相談機関に行ったが期待した解決策を提示されることなく、「一緒に考えてい

きましょう」といわれたが、その後も継続して通うかどうか“、【子どもへの理解的対応】は、“親が、仕事から帰るとゲームをしている子どもの姿をみて、仕事を探すように言いたくなかったが、それを言うかどうか”をそれぞれ選択式で問い、その判断理由を自由記述式で回答を求めた。

#### (2) 参加者のふるまいを記した観察ノート

事前に参加者の了解を得て、観察役の研究者が、参加者の表情や態度、ことば、先回との違いなど気付いたことを記述した。さらに、その回の終了後に観察役とファシリテーターと振り返りを行い、その内容を記述した。

### 5. 各回のテーマと観点との関連

各回に設定したテーマと観点との関連については、【子どもとコミュニケーションを取る】は、1, 2回目でひきこもりという現象と、子どもが社会に出るまでに歩む心理社会的プロセスを学習するなかで、子どもにとって家族とのコミュニケーションが重要であることを学習する。【自らの体験を語る】は、各回で体験を語りあうが、体験を語ることがどうだったかを6回目で語り合い、その意義について確認する。【子どもとの適切な距離を保つ】は、2回目の本人の歩むプロセスの段階で年齢相応に対応することの必要性を知識として学び、6回目で自分の生活を大切にすることが子どもの回復にとっても役立つことを学習する。また、4回目の青年期の発達課題を学習することで、知識レベルの理解を意図した。【忍耐強い探求性(主体性)】は、1, 2回目でひきこもりから回復するための特効薬的なものは存在しないこと、子ども任せで状況が改善することは困難であることを学習する。家族が諦めないで取り組むことの重要性への気づきを意図した。3回目でストレス管理として動作法を理論と実践で学習し、5回目では時間管理の大切さを学習する。【子どもへの理解的対応】は、本プログラム全体

にまたがる重要な到達目標であり、全回の参加によって、望ましい水準に到達可能と考えた。

### 6. 倫理的配慮

募集用のチラシには、家族教室は研究目的で行われることを明記し、匿名性の確保、途中棄権の自由とそれによる不利益はないことを記した。初回日に倫理的配慮を記した文書を配布し、口頭で説明を行った上で、互いに同意書を取り交わした。この研究は、新潟青陵大学倫理審査委員会の承認を受けて行った(2015009号)。

## Ⅲ 結果

### 1. 最終版ルーブリック

評価時点としたプログラムの1回目、4回目、6回目終了後の3時点で共同研究者が集まり、家族教室の現状に適合するように繰り返し議論のうえ記述語を修正し、最終的に表1が作成された。例えば、試作の段階では忍耐強い探求(主体性)のレベル1では「支援を求めながら、子どもの状態に合わせてどうすればいいか、少し自分で考え実行することができる」とした。レベル2では、下線部の『少し』を『概ね』とし、程度の差のみで分けていた。しかし、参加当初は“子どもの状態に合わせて考える”というよりは、“どうすれば回復するか”という方法論を求める参加者が少なくない状態であり、これを表現する必要があった。その結果、レベル1を「方法論的支援を第一目的として支援機関を活用するが、子どもの状態に合わせてどうすればいいか、少し自分で考え実行することができる」とした。

### 2. 参加者について

参加者は13人で、夫婦が4組(40歳代2組、60歳代と70歳代各1組)、父親2人(50歳代、



表 1 ひきこもり状態の子どもへの対応力評価ルーブリック

観点	子どもとコミュニケーションを取る	自らの体験を語る	子どもとの適切な距離を保つ	忍耐強い探求 (主体性)	子どもへの理解的対応
レベル 3	子どもと挨拶や食事のとき等、声かけをすることができる。その行為は、子との関係改善および子の心理的安定のために効果的であることを理解した上で行われている。	体験と関連付けながら自分の感情を語ることができる。その行為は、自らの心理的安定や子の気持ち、起こっている現象の整理に効果があることを理解したうえで行われている。	子どものことが気になっても立場上必要な外出はできており、そうすることが子との適切な距離を保つために有効であることを理解したうえで行われている。	支援を求めながら、子どもの状態に合わせてどうすればいいか考え自分で選択し、実行することができる。そうすることが子の回復にプラスになることを理解したうえで行われている。	子どもへの理解的対応の必要性について理解するとともに実感し、迷いながらもそれに沿った対応をすることができている。
レベル 2	子どもと挨拶や食事のとき等、概ね声かけをすることができる。	自分の感情を語ることができるが、自らの心理的安定や子の気持ち、起こっている現象の整理に効果があることを理解していない。	子どものことが気になっても立場上必要と思える外出(生活の糧となる仕事は除く)を概ね行えているし、自分のために行ったほうがいいこともある程度理解している。	支援を求めながら、子どもの状態に合わせてどうすればいいか、概ね自分で考え選択し、実行することができる。	子どもへの理解的対応の必要性について概ね理解するとともに実感としてある程度わかり、それに沿った対応をするように心がけている。
レベル 1	子どもに、挨拶や食事のときなど、文字やしぐさを通してコミュニケーションができるが、声かけをしようとしていない。または、子の状態が落ち着いているときのみ、声かけができる。	体験を語るような場に行け、体験を語るが、自分の感情については語らない。	子どものことが気になっても立場上必要と思える外出(生活の糧となる仕事は除く)を少し行えているが、外出が自分のために行ったほうがいいとは理解していない。	方法論的支援を第一目的として支援機関を活用するが、子どもの状態に合わせてどうすればいいか、少し自分で考え実行することができる。	子どもへの理解的対応の必要性に納得がいかないが、そうすることが効果的だということとばかり、自分の価値観で関わる頻度と表現は軽減している。
レベル 0	子どもに声をかけることができない。	体験を語るような場にいけるが、体験を語ることにはしり込みする。	子どものことが気になり、立場上自分に必要だと思う行動がとれない。	何とかしようとして行動を起こすが、暗中模索状態である。	子どもの気持ちを無視して、自分の価値観で子どもに関わっている。

70歳代各1人)、母親3人(40歳代、50歳代、60歳代各1人)であった。13人を参加者の希望どおりに8人と5人の2グループに分け開始したが、参加者の希望で4回目より6人と7人のグループ編成となった。子どもの年齢は、10歳代が5人、20歳代が5人、40歳代が3人であり、ひきこもり期間は5年未満が7人、5年以上10年未満が3人、10年以上が3人であった。

### 3. 事例についての考えを問う質問紙調査の結果

本研究において目標とする能力は、前述の5つの観点においてレベル3「自ら意義を理解して行動できる」に到達できることである。それらを質問紙への回答のみならず、観察ノートの記録も含めて評価しようとするものであるが、この質問紙への回答をプログラムの事前事後で比較し、参加者の変化を概観する。まず、【子どもとコミュニケーションを取る】

(「声をかけるかどうか」)は、かけると回答した参加者が事前7人から事後10人に増加していた。理由については、事前は“会話がなくならないように”、“少しは気分が変化する”などで、事後は“誠意をもって声をかければいつかは理解してもらえる”、“会話が必要だと学んだから”などであった。【自らの体験を語る】(「語りたいと思うかどうか」)は、そう思うと回答した人が、事前は10人で事後は11人であった。理由については、事前は“イメージをつかみたい”、“対応が正しいか知りたい”などで、事後は“話すことで楽になるから”、“対応が見えてくるかも”など話すことの効果に関連付けた記述がみられた。【子どもとの適切な距離を保つ】(「出かけるかどうか」)は、事前事後とも13人全員が必要時にはでかけると回答した。理由については、事前は“説明すればわかる”、“自立を促す”などで、事後は“自分の気分転換”、“わたしはわたし”、“親は元気な方がいい”と、事前

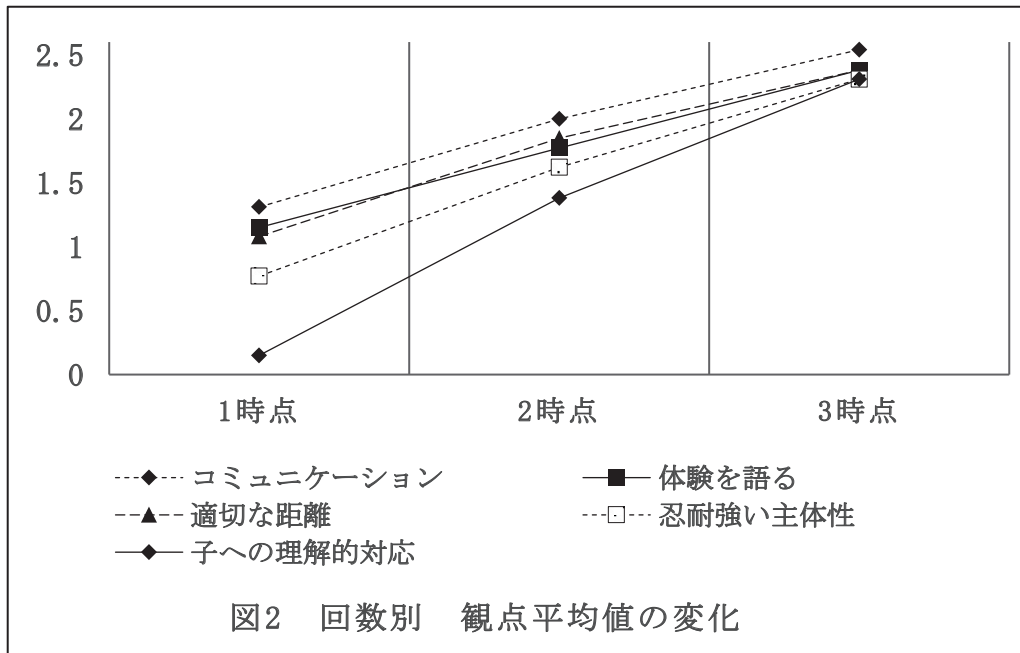
事後で視点が子どもから親自身へと転換していた。【忍耐強い探求(主体性)】(「相談に通うかどうか」)は、相談に通うと回答したのが事前7人、事後9人であった。理由は、事前は“別の解決方法があるかも”、“良い方法が見つかるかも”などで、事後は“即効性は望めないとわかったので”、“いつか効果が出る”、“子の支援者なので”などであった。【子どもへの理解的対応】(「仕事を探すように言うかどうか」)は、言わないと回答したのが事前7人から事後11人に増加していた。理由は、事前は“仕事をしない影響を子どもが一番わかっている”、“その気にならなければ言い争いになるだけ”などで、事後は“充電期だと思うから”、“子ども自らの行動を望む”、“子どもの気持ち次第であるから”などであった。このように、特定の行動をとるのかに関する選択式の回答の変化はさほど見られなかったが、その理由に関する自由記述式の回答には質的な差異が見られた。

### 4. ルーブリックによる評価結果

参加者13人の質問紙への回答と観察ノートの記録を通したルーブリックによる評価を、3時点で実施した。図2は、各時点の評価点の平均値の変化を示したグラフであり、5項目すべてにおいて点数が上昇した。観点別に得点の変化を参考にして検討する。

#### 1) 子どもとコミュニケーションを取る

ルーブリックによる評価は、1時点1.31、2時点2.0、3時点2.54と上昇していた。1時点では、レベル0が1人、レベル1が7人、レベル2が5人であり、3時点の評価は、レベル1は1人、レベル2が2人、レベル3が1時点の0人から9人に増加した。1時点でレベル0の1人については、「感情的に認められないから声をかけない」という発言があったが、3時点ではレベル3に上昇しており、回を追うごとに家で子どもと交流したことを話すようになり、「声をかけることの意義を



理論的に理解した」という発言があった。レベル1の1人、レベル2の2人については、初回と3時点の評価で変化がなかった。レベル1の1人は、家族内での子どもへの対応が統一されておらず、他成員から母親への支持がないために、感情的な不安定感が日常的に起こっている状況が語られたことから、概ね声をかけるに至っていないと考えられ、レベル1とした。レベル3では、「最近はおはんだよ」とハイと返事をしてくる、「おはよう」と挨拶すると返事が返ってくる、「子どもがいやがることを言わないと茶碗洗いなどの手伝いをしてくれ、こちらの対応で変わることを実感している」、「手伝いに対して努力してありがとうと声をかけたら、子どもの表情が柔らかくなったようだ」などの発言がみられた。家での課題について、ある参加者は「笑顔で声をかける」を実践した。「出かけたから一緒に行って欲しい」と笑顔で言ったら、翌日一緒に行き買い物をした。久しぶりで嬉しかった」という報告があった。

## 2) 自らの体験を語る

ループリックによる評価は、2時点1.15、2時点1.77、3時点は2.38と上昇していた。

1時点は、レベル0が2人、レベル1が7人、レベル2が4人であった。レベル0の2人のうち、1人が「個々の事例は違うので参考にならない」と質問紙の回答に書いており、他1人は「話すことが苦手」と語っていた。3時点の評価は、レベル1が1人、レベル2が6人、レベル3が6人であった。1時点にレベル0だった2人のうち、「個々の事例は違うので参考にならない」と回答した人はレベル3に上昇し、「色々な人の話が聴けて良かったという思いから、話ができよくなったに変化した。自分の気持ちの変化に気付いた」と語っていた。また、「話すことが苦手」と語った人は、レベル1に上昇した。自宅で子どもと触れ合ったエピソードや子どもの変化について、筋道立てて簡潔に語っていた。他レベル3の意見として、「参加するごとに話した方がいい、話を聴いてもらいたい、話して楽になった方がいいと思うようになった」、「話すことに意味があると習ったが、本当にそう思う。気分がすっきりしたし、わかってもらえてよかった」、「最初は自分たちが楽になるだけで、子どもの役に立つのか疑問を抱いていたが、子どものためになることを実感している」などが語られた。

### 3) 子どもとの適切な距離を保つ

ループリックによる評価は、1時点1.08、2時点1.85、3時点2.38であった。1時点は、レベル1が12人、レベル2が1人であった。事前事後の質問紙の回答では、全員が社会的な行事には遠方であっても参加する方を選択している。しかし、社会的なイベントなどには物理的に距離は取れるものの、回数が増え対話を繰り返す中で、心理的な距離をとることの効果については気づけていないことが伺えた。例えば、「子どもが苦しんでいるのに自分だけがしたいことをしていいのか」、「自分の家だから、子どもの部屋が汚いので掃除する」、「検定試験を受けるために勉強すると言いながら、その様子が見られないため叱咤激励している」、「行動の一つひとつにイライラする」、「子どもがいてくれるだけで嬉しい」などである。4回目頃から、「息子と離れる時間があると気分転換でき、やさしくなれる」など、自らの気持ちについての発言が出るようになった。3時点の評価は、レベル1は0人、レベル2は8人、レベル3が5人であった。レベル2では、「余裕が出てきて、子の気持ちを受け止めることがつらくなってきた」、「半分あきらめた、それが適切な距離かな」、「自分たちを癒す時間が必要だと思う」、レベル3では、「毎朝学校に行くかどうか心配だったが、自分が変わることでは休んでも次には行けるという安心感がある」、「子どもの将来を考えると子どもは子どもだ、自分たちも旅行して癒す時間を作りたい」、「夫婦仲の問題かもしれないと思い、出かけるときは一緒に出ることにした」などの前向きな変化についての発言が聞かれた。この回を学び、ある参加者が『“自分のやりたいことをやる”と家で目標を決めて、映画を見に行き、帰ってから子どもたちにコメディだと思ったらホラーだったと言ってみんなで笑った”という実践報告があった。

### 4) 忍耐強い探求（主体性）

ループリックによる評価は、1時点0.77、2時点1.62、3時点2.38であった。1時点は、レベル0が5人、レベル1が6人、レベル2が2人であった。過去に相談の場で傷つき体験をしており、参加についても迷いながらで、「とりあえず1回参加してみようと思った」、「解決の方法を知りたくて来た」などの発言があった。3時点の評価は、レベル0は1人、レベル1と2がそれぞれ2人、レベル3が8人であった。「道のりは遠いが勉強していくしかない」、「人任せでなく、家族にしかできないことだから」という発言が聞かれた。観察ノートには、「自分たちの力で何とかしなければと考えて動いていると感じた。メンバー同士のつながりからくる積極的な姿勢ではないか」と家族同士というつながりと主体性との関連について記されていた。

### 5) 子どもへの理解的対応

ループリックによる全体評価は、1時点0.15、2時点1.38、3時点2.31に上昇した。1時点は、レベル0が11人、レベル1が2人であった。「子どもを見ているとイライラする。行動が理解できない」、「働く身体があるのに怠けていると思ってしまう」、「早く外に出て仕事をしてもらいたい」、「周囲から言われるままに叱咤激励してきた。自分ではどうしていいかわからなかった」などの発言が聞かれた。3時点の評価は、レベル0と1が各1人、レベル2が4人、レベル3が7人であった。レベル0の1人は1時点から変化せず、レベル1の1人はレベル0から上昇していた。この2人は、家族メンバー間の子どもに対する向き合い方が一致していないことで、子どもが安心できる環境づくりができないこと、さらに、会で理解的な対応の効果について納得できても、帰宅し家族メンバーの意見に触れると自らも揺れ動いてしまうことを語ってくれた。レベル3の7人は、全員が初回はレベ



ル0の人たちであった。「子どもがやる気にならないとだめだと開き直ったら楽になった」、「今まで自分の思いを押し付けていたように思う」、「自分が変わること子どもも精神的に余裕が出てきたようだ」、「最初に行くべきところは学校と思っていたが、今はいるべきところは家だって変わってきた」などの、自らの変化が子どもの変化につながることを実感する発言が聞かれた。

#### 6) 自助グループの持つ力の活用について(観察ノート)

観察ノートに記載されている内容から関連するものを拾った。「自分だけじゃないと安心したいと思って来ている人がいることがわかった」、「「ここに来て聴いてもらって人の話を聴いて、ヒントが得られて嬉しい」と少し涙ぐみながら話していた」、「感情の語りがかなり率直になっている。同じ体験者同士が聴き、語り、楽になる体験ができたからではないか」という記述があった。また、「他者の話から自分との共通点をみつけて共感したり、他者の話への意見や自分の状況を語ったりと、他者の話が大きなプラスになっていると感じられた」、「互いに言葉がけや拍手などでねぎらうという、グループとしての機能も発揮されており、参加者の心の安定につながっていると感じた」と書かれていた。

## IV 考察

家族支援プログラムを実践して、ループリックで設定したすべての観点において一定程度の効果が見られた。その要因について検討する。

### 1. 自助グループの持つ力の活用

ひきこもりの家族は、ひきこもりに対する社会の認知度の低さから、支援を求めようにも情報が得られない体験や、相談機関で批判

的対応を受けるなどで、先の見えない混乱状態のなかで自尊感情が低下している場合が多い<sup>5)</sup>。ひきこもり家族支援プログラムでは、図1にあるように、自助グループが持っている力を活用しながら実践した。「参加するごとに話した方がいい、話を聴いてもらいたい、話して楽になった方がいいと思うようになった」、「話すことに意味があると習ったが、本当にそう思う。気分がすっきりしたし、わかってもらえてよかった」ということばがきかれたが、安全に体験を語りつくせる場であり、それをメンバーに受け止められる場であることが大きな意味を持っていたと考えられる。

また、評価の1時点では「見ているとイライラする」、「働く身体があるのに怠けている」などと、子どもの生活行動について批判的であったが、3時点では「今まで自分の意見を押し付けていたように思う」、「最初に行くべきところは学校と思っていたが、今はいるべきところは家だって変わってきた」など、子どもへの批判的な関心から自らの気持ちの変化に視点が移っている。船越は、親は子どもの現実を受け入れられるようになると、子どもを変化させるのではなく、自分自身が変わる必要性に気付くと述べている<sup>15)</sup>ことに合致する。そして、「自分が変わること子どもも精神的に余裕が出てきたようだ」と、自らの変化が子どもの変化につながることを実感するという、知的な理解から体験的理解に変化していることがわかる。

このように、子どもに理解的な対応ができるようになるには、親自身が心理的に安定することから始まる。そして、自助グループの持つ力である、気持ちのわかる体験者同士の強い支持のもとで、語りつくし受け止められることで変化のプロセスを歩むことができたものと考えられる。

### 2. ループリックを用いたことの効果

本研究においてループリックを作成したこ



とにより、得られた利点は2つある。

第一に、参加者のアウトプットや、プログラム参加中のプロセスに現れる複合的な変化を、統一的な評価基準から縦断的に捉えることができた点である。3回の評価を通して、記述語に多少の修正はあったものの、同一のルーブリックを用いることで、評価者が参加者個々のレベルの進み具合を観点別に知ることができた。質問紙の事前事後の変化をみると、望ましい選択項目を選んだ人数は実施前後でさほど変わらなかったが、その理由に関する質的な回答に対するルーブリックを用いた評価では、5つの観点すべてにおいて全体の平均値が上昇していた。すなわち、単純な正解不正解では見出すことのできない質的な変化を、ルーブリックによって詳らかにできたといえる。

第二に、それぞれ異なる専門領域を持つ研究グループの合意形成と鑑識眼の醸成である。ルーブリックは、評価者の主観が入るため、評価者の恣意的で独断的な評価を排除し、間主観性を高める工夫が求められる<sup>14)</sup>といわれている。本研究では、プログラムの初回（1回目終了後）、中間（4回目終了後）、最終（6回目終了後）と3時点で評価を行った。そこで、個々の評価者が採点結果を出し合う場合に判断の根拠を述べ合い、評価の違いがあった場合はどこに判断の違いがあるのかを、それぞれの評価者の視点から述べ合うことで、基準の理解につながるとともに、恣意的で独断的な評価を回避でき、信頼性を高めることに貢献したのではないかと考えられる。これはすなわち、評価者間の間主観性を高めることにつながったと考えることができる。また、記述語とその意味するところを全員で確認して作成したが、その後、実践してみて評価しにくいところを検討し合い修正した。そのことにより、評価する側が参加者の言動の意味をより深く理解できるようになり、誤った判断をするという危険性が回避されたといえる。

### 3. 実践から見えてきた課題

家族内の子どもへの向き合い方が一致していない参加者2人について、「子どもとコミュニケーションを取る」と「子どもへの理解的対応」において、評価の1時点と3時点で変化がなかった。知識レベルだけでは、理解的対応という行動レベルまで到達することは困難であることがわかる。子どもとコミュニケーションを取ることの重要性について斎藤環は、子どもが発しているメッセージを受け取り、それを共感とともに理解することは、家庭内にコミュニケーションがあってはじめて可能になる<sup>16)</sup>と述べている。子どもの心情を理解し、それを尊重した対応ができるようになるには、子どもとのコミュニケーションが不可欠なのである。家庭内で起こっている様々な背景によって、子どもとのコミュニケーションが困難な場合には、家族調整を含めた支援の検討が求められる。

## V 結論

ルーブリックの評価結果からプログラムの効果は立証できた。下記が影響していたものと考えられた。

1. 自助グループの中心的要素である、メンバー同士の対話による相互交流や体験の語りを重視したことは、気持ちのわかる体験者同士の強い支持のもとで変化のプロセスを歩むことができ、知的な理解から体験的理解に進展するとともに、子どもへの理解的対応につながった。
2. ルーブリックを用いることで、プログラム参加中のプロセスに現れる参加者個々の複合的な質的变化を詳らかにできた。さらに、評価者間の間主観性を高めるとともに、キャリブレーションとモデレーションにより、参加者の言動の意味をより深く理解できるようになり、誤った判断をするという危険性が回避できた。

3. 子どもへの理解的対応につながらない要因として、親が子どもとのコミュニケーションが困難な場合が考えられた。

## VI おわりに

本研究はプログラムの評価をねらいとして、参加者が意識することを避ける意味で説明を控えて実施したが、ループリックを参加者に提示していれば、参加者が評価主体として自らの学習について自己調整していくことができるため、より学修が進展したものと考えられる。今後は、到達目標を共有した場合の効果について検証していきたい。また、動作法をベースにしたリラクセーションの効果について、述べることができなかった。今後、資料を元に検討していきたい。

## 謝辞

本研究に際し、ご協力をいただきました家族教室参加者の皆様に心より御礼申し上げます。

本研究は平成26年度から平成28年度科学研究費補助金基盤研究(C)(No.26463511)の助成を受けて行いました。

## 文献

- 1) 竹中哲夫. ひきこもり支援論 人とつながり. 社会につなぐ道筋をつくる. 36. 東京: 明石書店; 2010.
- 2) 斎藤環. 社会的ひきこもり－終わらない思春期－. 111-129. 東京: PHP新書; 1998.
- 3) 斎藤環. 社会的ひきこもり－終わらない思春期－. 129-150. 東京: PHP新書; 1998.
- 4) 斎藤まさ子, 本間恵美子, 内藤守, 田辺生子, 佐藤亨, 小林理恵, ひきこもり状態の人が支援機関に踏み出すまでの心理的プロセスと家族支援. 家族看護学研究. 2018; 24(1): 74-85.
- 5) 斎藤まさ子, 本間恵美子, 真壁あさみ, 内藤守. ひきこもり親の会で母親が子どもとの新たな関わり方を見出していくプロセス. 家族看護学研究. 19巻(1): 12-22. 2013.
- 6) 小野修. ファシリテーターのためのマニュアル 子どもとともに成長する不登校児の「親のグループ」. 96-97. 名古屋: 黎明書房; 2000.
- 7) 松下佳代. アクティブラーニングをどう評価するか. アクティブラーニングの評価. 松下佳代, 石井英真編. 3-22. 東京: 東信堂; 2016.
- 8) 後藤正博. 家族心理教育から地域精神保健福祉まで－システム・家族・コミュニティを診る－. 97-100. 東京: 金剛出版; 2012.
- 9) 斎藤環. 社会的ひきこもり－終わらない思春期－. 150-163. 京都: PHP新書; 1998.
- 10) 佐藤康子. 苦しみと緩和の臨床人間学－聴くこと、語ることの本当の意味－. 49-54. 京都: 晃洋書房; 2012.
- 11) 池田佳世. 新「困った子」ほどすばらしい. 15-16. 東京: ハート出版; 2007.
- 12) 船越明子. ひきこもり 親の歩みと子どもの変化. 48-50. 東京: 新曜社; 2015.
- 13) 吉澤美弥子, 織田島純子, 大原薫. 災害支援における臨床動作法の有効性(2)現地支援ボランティア活動における臨床動作法の活用から. 臨床動作学研究. 2006; 12: 1-10.
- 14) 小野和宏, 松下佳代. 初年次教育におけるレポート評価. アクティブラーニングの評価. 松下佳代, 石井英真編. 26-43. 東京: 東信堂; 2016.
- 15) 船越明子. ひきこもり 親の歩みと子どもの変化. 57-59. 東京: 新曜社; 2015.
- 16) 斎藤環. 社会的ひきこもり－終わらない思春期－. 92-108. 京都: PHP新書; 1998.

## 保育者が捉える保育の専門性に関する研究

－同一園の保育者に対するフォーカス・グループ・インタビューからの検討－

齊藤 勇紀<sup>1)</sup> 守 巧<sup>2)</sup>

1) 新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科

2) こども教育宝仙大学

## Expertise in Early Childhood Care and Education as Perceived by Nursery teachers: An Examination from Focus Group Interviews with childcare providers at the same school

Yuki Saito<sup>1)</sup> Takumi Mori<sup>2)</sup>

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY, FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY, DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE

2) HOSEN COLLEGE OF CHILDHOOD EDUCATION

### 要旨

本研究は、保育現場の保育者の専門性の捉え、及び専門性向上に対する取り組みについての意識を明らかにすることを目的とした。保育者としての専門性を高く意識する中堅後期の保育者3名を対象とし、フォーカス・グループ・インタビューを行った。得られた逐語録は、SCATを用いて分析を行った。

その結果、3名の保育者の専門性の捉えは、それぞれの保育者により異なる“専門性観”があることが明らかになった。また、保育者のそれまでの経験や生活への構えである人間性が関与し、保育実践による課題や不確かさを自己創出し、自己解決により培われていることが示唆された。

専門性向上のための取り組みとして、保育者の学び方はそれぞれが異なり、多様であること、保育者個々の課題をつなぎ合わせる園文化による学びがあることが明らかになった。保育者の学びに方に即した柔軟な発想や特性をいかした有機的な研修方法の構築が必要であることが示唆された。

### キーワード

幼児教育・保育、保育者、専門性、力量形成、フォーカス・グループ・インタビュー

### Abstract

The study aims to elucidate the awareness of nursery teachers in the settings of early childhood education, regarding their perception of professionalism and their efforts to improve such professionalism. Focus group interviews were conducted with three mid- to late mid-career nursery teachers who were highly aware of their professionalism as caregivers. The verbatim transcripts of the interviews were analyzed using the Steps for Coding and Theorization.

Results indicated that each nursery teacher had a different view of expertise in their field. In addition, their professionalism involved their sense of humanity, that is, previous experiences and attitude toward life. The findings suggest that issues and uncertainties in nursing practice can be resolved through self-creation and self-solving.

To improve professionalism, it should be noted that the learning methods of nursery teachers are different and diverse from one another, and learning occurs through the early childhood education and care culture that connects the individual issues of workers. Furthermore, constructing an organic training method that considers the characteristics of nursery teachers and their self-development, using flexible thought processes in response to individual learning methods, is necessary.

### Key words

early childhood education and care, nursery teachers, professionals, capacity building, focus group interview

## I 問題と目的

就学前教育・保育施設においては、保育料の無償化を背景として、保育の質に対する関心が高まっている<sup>1)</sup>。日本子ども学会は、子どもの発達を促進する質の良い保育について、保育の構造（子どもと保育者の人数の比率や保育者の教育レベル）と保育プロセス（保育者による子どもへのかかわり方）の2つの側面から評価すべきであると指摘している<sup>2)</sup>。

これまで、日本における保育の質は、研究と保育実践の両面において、保育プロセスが強調され、“子どもの活動に対し、保育者がどのように携わるか”といった保育者の在り方や、そのための保育者の意識変容という「保育者の専門性」が問われてきた<sup>3)</sup>。現在は、保育者による高い専門性に基づく保育実践が、直接的に保育の質の向上を捉える視点であるとされ、保育プロセスの質や子どもの発達に与える影響に対する評価指標や方法が議論されている<sup>4)</sup>。したがって、保育の質は保育者の専門性が大きく影響するが、良質の保育を支える保育者の専門性とは何かといったその内実の同定に関しては、必ずしも実証的な結果は得られていない<sup>3)</sup>。

それでは、保育者の専門性はどのように捉えられてきたのであろうか。日本の保育学領域においては、ショーン<sup>5)</sup>が示した「反省的実践家」が専門家像として紹介されている。

「反省的実践家」とは、それまで、保育実践にかかわる知識と技能の豊かさ、高さが専門性として捉えられてきたのに対して、行為の中に現れる自らの実践を省察する行為自体が専門性として示されている<sup>6)</sup>。

浜口<sup>7)</sup>は、保育者の省察モデルを、「実践—想起—言語化—解釈—再実践」という循環的らせん構造をもつと捉え、このような循環性を身体化することが保育者の専門性であると言及している。ここで言う省察とは、保育実践の反省によって考察を加える作業であり、

倉橋<sup>8)</sup>や津守<sup>9)</sup>によりその重要性が示されてきた。

岸井<sup>10)</sup>は、保育現場からの保育者の専門性について、このような省察をし、保育をより確かなものとしていくことが保育者の最も大切な専門性であると言及している。その上で、保育者側の一方向的な反省・評価だけに留まることなく、一緒に生活する子どもにとってどんな保育者の専門性がうれしい専門性だろうかを問うことが重要であるとしている。

このように、保育者の専門性は、ショーン<sup>5)</sup>が示した「反省的実践家」という概念により、省察の位置づけが明確になっており、子どもと共に生活する中で、省察を行い、知識と経験に基づく判断により、最善の保育実践が可能になるとされている。しかし、「反省的実践家」だけでは、保育は成り立つものではなく、その基盤となるものが人間性であり、人間性も含め、総合的な捉えが「反省的実践家」であるといった指摘もある<sup>11)</sup>。

一方、香曾我部<sup>6)</sup>は、ショーン<sup>5)</sup>の示した「反省的実践家」を批判的に考察することで今後の保育者の専門性に対する研究の方向性を示唆している。ショーン<sup>5)</sup>は、新たな専門性として「行為の中の省察」を示す過程で、「技術的合理性」として示した知識と技術の批判を行った。このパラダイムシフトにより、上記の2つの研究動向が、2項対立的に捉えられるようになったと指摘している。このことにより、保育者の暗黙知や身体知は「技術的合理性」と判断され、知識や技術は切り離されることから、知識や技術を包括的に捉える必要性があるとしている。そして、保育者の専門性については「保育者の知の体系化、組織化」「保育者アイデンティティ」「組織アイデンティティ」の3つの視点で系統的に包括的に捉え、様々な要因を含めて研究を進めていく必要があると示唆している<sup>6)</sup>。

このように保育者の専門性は、省察だけではなく、多くの知識や高い技術、保育者個人



の生活や人間性も含まれている。そして、知識や技術は保育者の暗黙知や身体知、保育者個人と組織のアイデンティティも含めた包括的な視点で捉えていく必要があると言及されている。

しかし、上述した保育者の専門性についての研究は、幼児教育の研究者によって議論されてきたものである。つまり、保育実践者が主体的、能動的な視点からの提案がなされていない点に課題がある。したがって、保育の量的拡大の一方で、質の低下に対する不安が高まっている現状の中<sup>12)</sup>、日々の保育に携わる保育現場の実践者としての専門性を掘り下げる必要がある。

先行研究は僅少ではあるが、小笠原他<sup>13)</sup>の研究がある。小笠原他<sup>13)</sup>は、保育現場の管理職や保育者が保育者の専門性をどの様に捉えているのかについて実態調査を行い、保育現場の視点から議論を行っている。その結果、保育現場の管理職や保育者の専門性の認識として、受容的な姿勢や立ち振る舞い、保護者との親密性の構築、保育を営む上での基礎的な資質をあげている。そして、豊かなコミュニケーション力とストレス耐性の強い保育者、保育の知識や技能を習得するための背景にある人間力が求められると言及している。このことから、現場の保育者の視点と研究者の捉えには、若干の相違があり、保育者の専門性に関する議論は、研究者による概念だけではなく、保育現場の視点からボトムアップ的なアプローチが必要であると指摘している<sup>13)</sup>。

一方、小笠原他<sup>13)</sup>の研究では、研究者によってあらかじめ決められた質問項目であった。したがって、研究者が決めた質問事項の範囲の中での回答となるため、実践者が抱えている感情や意図などを研究結果にダイレクトに反映していると言い難い面がある。また、研究対象者の約7割が保育をマネジメントする管理職、主任以上の職位であることから、実際に日々子どもの保育に携わっている保育者

とは異なるトップダウン的な思考の可能性がある。このような課題を踏まえ、研究者が示した保育者の専門性<sup>5, 6, 11)</sup>に加え、保育現場の視点で示された知見<sup>13)</sup>を包括的に保育者の専門性と捉えた上で、日々子どもの保育に携わる現場の保育者の視点からの意識や取り組みを掘り下げる必要があると判断した。

そこで、本研究では、保育現場の保育者がこれまでのキャリアをもとに抱えてきた個々の保育者の専門性の捉え、専門性向上に対する取り組みの内容についての意識を明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ 方法

### 1. 研究対象者

本研究では、研究テーマへの関心がある保育者を選定するため、特定の経験をした人を対象にした非確率標本抽出法<sup>14)</sup>を採用した。研究対象者は、幼保連携型認定こども園（以下、こども園）1園で、正規職員として勤務する保育者3名（年齢平均30.6歳、SD=1.15、保育者経験平均年数9.66年、SD=2.51）とした。対象者の選定条件は、1）正規保育者として複数年の勤務経験を有する、2）保育者としての専門性を高く意識する中堅後期（満6年から満15年）<sup>15)</sup>とした。

対象者の選定は、以下のような手続きで行った。第1著者がこども園の園長へ依頼後、主幹保育教諭に窓口となってもらい、上記1)と2)の条件を満たす保育者に対して口頭で募集を行ってもらった。募集の呼びかけに対して、3名の保育者から、研究協力の申し出があり、対象者として選定した。その後、第1著者が、対象者に対して研究の趣旨を文章と口頭で説明し、同意を得た。研究対象者の概要・経歴を表1に示した。



表1 参加者の概要・経歴

参加者	性別	保育資格	経験年数	経歴
A	女性	幼2・保育士	12年	短大卒業後、幼稚園の非常勤教諭として2年間勤務、その後、保育所で2年間勤務した。転居に伴い、現在のこども園に転職し、10年目である。 こども園では、4歳児クラス担任を2年間、5歳児クラス担任を1年間、その後の7年間は、乳児クラスの担任である。
B	女性	幼2・保育士	10年	短大卒業後、こども園に就職して10年目である。入職後1年目から7年目まで0・1歳児クラスから5歳児クラスまで年齢を追ってすべての年齢のクラス担任を行った。8年目に育児休暇を取得し、現在は年長児クラスの担任である。
C	女性	幼2・保育士	7年	4年生大学を卒業後こども園に就職して7年目である。2歳児クラス担任を2年間、4歳児クラス担任を2年間、5歳児クラス担任を3年間行った。現在は、1歳児クラス担任である。

## 2. 調査方法

2020年1月に、上記3名の対象者に対して、第1著者が調査を実施した。実施場所は、対象者が慣れ親しんだ環境が適切であると判断し、こども園で実施した。第1著者が司会者となり、インタビューの主な質問項目は、「保育者の専門性をどのように捉えているか」「専門性の向上のためにどのような取り組みを行っているか」とし、用意したインタビューガイドに沿って質問した。インタビューテーマを踏まえつつ、柔軟に保育者の考えを話してもらいたい意図から半構造化インタビューを実施した。また、比較的短時間で、多くの具体的な情報を得られる利点を有している<sup>16)</sup>フォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI）とした。

本研究では、日々の保育実践と生活、これまでの経験等を想定してもらい、そのなかの意識を検証することから、対象者の意識の産出と意見形成を促すことに適切な調査方法であるとしてFGIを採用した。FGIのおおよその実施時間は90分であった。

## 3. データ分析の方法

FGIにおける保育者の語りはすべてICレコーダーに録音し、終了後に速やかに逐語録を作成した。逐語録から、「保育者の専門性をどのように捉えているか」「専門性の向上のためにどのような取り組みを行っているか」についてのエピソードを抽出し、個々の保育者ごとにコーディングを行った。逐語録はSteps

for Coding and Theorization (SCAT)<sup>17, 18)</sup>を用いて分析を行った。

SCATによる分析を採用した理由は、本研究の目的とする保育者の専門性、専門性向上に対する取り組みについて、保育者の意識に対する解釈を行う上で、適切であると判断したためである。

SCATは、大谷<sup>17, 18)</sup>によって提唱された質的データ分析のための手法である。SCATでは、インタビューによる逐語録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれについて、1) データの中の注目すべき語句、2) それを言いかえるためのデータ外の語句、3) 2) で記入した語の示すものの背景、条件、原因、結果、影響、比較、特性、次元、変化等を検討し2) を説明するための語句、4) 1) から3) から浮きあがるテーマ・構成概念のキーワードを記入した<sup>17, 18)</sup>。

以上の4ステップによるコーディングを行った後、最後に、4) で記入したテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述した<sup>17, 18)</sup>。

次に、ストーリー・ラインから、理論記述を記述した。理論記述とは、ストーリー・ラインを断片化することであり、普遍的で一般的に通用する原理のようなものではなく、このデータから言えることである。一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記を行った<sup>17, 18)</sup>。最後に、ストーリー・ライン、理論記述により、感じた疑問や課題について、さらに追及すべき点・課題として記述を行った<sup>17, 18)</sup>。

#### 4. 倫理的配慮

研究対象者である保育者には、研究の趣旨や方法、個人情報とプライバシーの保護、研究協力への自由意思と協力の撤回の自由について口頭と文章で説明し、本研究への同意を得た。なお、本研究は、こども教育宝仙大学学術研究倫理審査（申請番号：19-0013）の承認を得て実施した。

### Ⅲ 結果

#### 1. 保育者の専門性の捉え

3名の保育者から得られた語りを分析した保育者の専門性に対するSCATの分析ワークシートを表2に示した。

##### 1) 専門性に対する保育者の意識のストーリー・ライン

個々の保育者の専門性に対する意識をストーリー・ラインで示した。なお、下線部分はテーマ・構成概念である。

###### (1) 保育者A

家庭との生活の連続性の理解を行うことと考えている。園の保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。保育者には子どもと集団で共に過ごすなかで培われる力量があると考え。また、子どもの姿を包括的に捉え援助する力が専門性であると捉えている。

###### (2) 保育者B

自身の課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくこと。子どもの成長を長期的に見通し、知識と実践を融合させる努力をしている。子どもの大切な時期を逃さずに子どもの潜在能力を高める保育を追求することである。そして、多様な育ちの子どもが生活するなかで、環境に含まれる教育的価値を見出すための実態把握と実践力を専門性と考え。

###### (3) 保育者C

同僚とのかかわりのなかで、現時点での自身の力量の認識と受容を行えること。その上で、自己課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が専門性と考える。自身は、子どもの発達過程の理解を課題としており、この点は、同僚との実践知の違いを感じている。

#### 2) 保育者の専門性に対する理論記述

ストーリー・ラインから、理論記述を記述した。本研究で得られたストーリー・ラインから各保育者が意識している専門性について理論化すると、以下ようになる。

##### (1) 保育者A

- ・家庭と生活の連続性の理解である。
- ・保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。
- ・子どもと集団で、共に過ごすなかで培われる力量がある。
- ・子どもの姿を包括的に捉え援助する力が必要である。

##### (2) 保育者B

- ・課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくことである。
- ・知識と実践を融合させ、子どもの潜在能力を高めることを追求している。
- ・多様な育ちの子どもが生活する中で、環境に含まれる教育的価値を見出すため、実態把握と実践力が必要である。

##### (3) 保育者C

- ・現在の自身の力量の認識と受容が必要である。
- ・課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が必要である。
- ・現在は、子どもの発達過程の理解を課題として、同僚との実践知の違いを感じている。

表2 保育者の専門性に対するSCATの分析ワークシート

番号	発話者	テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の内容	④アペーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	⑤疑問・課題
1	A	子どもに対する関わりで母親とは違うなとそもそも保育者であるというところ。普通の親と違っているから、今の目の前の子どもの保育者であるというところ。子どもの何年間のあの子の自分の実体験をこの子の関わりで話かかるとか、やってみて違っていたらじゃあ何年間の自分がやってきたことだったからどうかなど、関わり方は引き出しがいろいろあるの、そのような部分では保護者よりは専門的に関わられるのではないかと思います。	子どもに対するかかわり/母親とは違/何年間のあの子/同僚の子の引き出し	母親とは異なるかかわり/学年の子と違/年間でかかわった子ども/複眼的な捉えによる多様な援助方法	家庭養育とは異なる汎用性/集団保育を担当することで培った子どもが持つ特性の理解/子どもの複数の要素を包括的に捉えた援助	生活の連続性の理解 集団の中で個を理解 共に過ごす中で培われる力量 子どもの姿を包括的に捉え援助する力	家庭との相違を問うようになり、いつからであるのか。
2	B	親にはない知識の引き出しがどれだけあるかというところ、それをいろいろな方向性の知識と得た知識を具体的に深めていくところとか、実際の現場でやることとが違ってくるんじゃないですか。自分の子どもも大きく育ってきたという時期を逃してしまう事があるが、これは基本的にずっと同じ年齢の子ともいえる期間的、期的にも知識の実践とやった事による結果を自分のものに出来る。	知識の引き出し/方向性の知識/知識を具体的に深めて/実際の現場でできる/時期を逃す/基本的な同じ年齢の子とも/長期的にも知識と実践による結果を自分のものにする	保育に必要な豊かな知識/将来の見しをもった保育実践/知識の深化/子どもの発達/知識と実践による成果への成果	豊かな知識による付加価値/潜在力を引き出す実践/知識の蓄積と進化/発達過程を把握した適切な援助/知と実践の融合	学びと実践による付加価値 知識と実践の融合 子どもの潜在能力を高める保育	自身の子どもと経験と比較して、子育て経験の有無による違いはあるのか。
3	B	細々と特別な子どもが特別な配置にいるお子さんでも成長してしまうので、今までは子どもと関わる中でどうにか部屋で子どもが楽しく遊んで、今では子どもと遊びの知識、遊びのバリエーションが増えるように絵本を図書館に借りたり、手遊びを調べたり、遊びがどうやうやうで発展していくのかという知識を自分なりに勉強してきた	特別な配置がいる子/成長/実践していかなければならぬ/知識と実践力/子どもの姿/技術	多様な育ちの子どもも成長を考慮した実践/保育に必要な知識とほどよい見守り/生活する子どもも/保育技術/実践力	特別な支援を必要とする子どもの保育/実践知とほどよい複雑さをもった環境/美観の把握/保育実践	多様な育ちの子どもも実践に含まれる教育 実践把握と実践力	特別な配慮を必要とする子どもも保育経験の有無による違いはあるのか。
4	C	自分に置き換えて自分の専門性が足りていないなと思ったので、今までは子どもと関わる中でどうにか部屋で子どもが楽しく過ごせるように遊びの知識、遊びのバリエーションを増えるように絵本を図書館に借りたり、手遊びを調べたり、遊びがどうやうで発展していくのかという知識を自分なりに勉強してきた	自分に置き換えて専門性が足りていない/部屋で子どもが楽しく過ごせる/遊びの知識とバリエーション/絵本を図書館に借りに行く/手遊びを調べる/遊びがどう発展するか自分なりに勉強してきた	他者から受けた自身の力量不足の受け/教育のなかかわり/多様な遊びと環境を提供できる力/知見を求め/子どもの発達/技術の追求する探索/遊びの拡がりを追求した自己学習	自己意識と自己コントロール/子どもが受け入れられる程度の複雑な環境/設定と遊び/主体的な問題の解決や探究活動/能動的探索/遊びを高める保育の向上	自身の力量の認識と受容 主体的・能動的な学び 探求的に学んでいく姿勢	他者との違いを認識しているのは、保育者の性格や経験値の違いであるのか。
5	C	体のこととか子どもの成長具合とかだと今までの自分の持つ子どもと比べると多くの基礎的な知識が薄いので、専門的な子どもの発達知識が自分では薄い/自分なりに学んでいかないと	身体のこととか子どもの成長具合/基礎的な知識が薄い/子どもの発達の知識が自分では薄い/自分なりに学んでいかないと	身体への発達に関する知識/基礎的な子どもの発達理解/他者との知識の違いと自己意識	身体への発達に関する知識/発達段階ごとの子どもの成長の主な特徴/自己意識と自己コントロール	子どもの発達過程の理解 同僚との実践知の違い	発達過程の理解が記述されたが、担任したクラス年齢に偏りはあるのであろうか。 自己意識できたのはどのような経験からなのか。
ストーリー・ライン		家庭と生活の連続性の理解を行うことと考えている。園の保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。保育者には子どもと集団で共に過ごすなかで培われる力量がある。また、子どもの姿を包括的に捉え援助する力が専門性である。自身の課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくことで、子どもの成長を長期的に見守る努力をしている。子どもの大切な時期を逃さずに子どもの潜在能力を高める保育を追求することである。そして、多様な子どもが生活する中で、現時点の自身の力量の認識と受容を促すこと。その上で、自己課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が専門性としており、この点は、同僚との実践知の違いを感じている。					
理論記述		・家庭と生活の連続性の理解である。/・保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。/・子どもと集団で、共に過ごすなかで培われる力量がある。/・子どもの姿を包括的に捉え援助する力が必要である。 ・課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくことである。/・知識と実践を融合させ、子どもの潜在能力を高めることを追求している。/・多様な育ちの子どもが生活する中で、環境に含まれる教育的価値を見出すため、実践把握と実践力が必要である。 ・現在の自身の力量の認識と受容が必要である。/・課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が必要である。/・現在は、子どもの発達過程の理解を課題として、同僚との実践知の違いを感じている。					
さらに追究すべき点・課題		・家庭との相違を問うようになつたのは何がきっかけであり、いつからであるのか。/・自身の子育てと経験と比較しているのは、子育て経験の有無による概念であるのか。/・特別な配慮を必要とする子どもの保育経験の有無による違いはあるのか。/他者との違いを認識しているのは、保育者の性格や経験値の違いであるのか。/・発達過程の理解が記述されたが、担任したクラス年齢に偏りはあるのであろうか。/・自己意識できたのはどのような経験からなのか。					

### 3) 保育者の専門性に対するさらに追及すべき点・課題

ストーリー・ラインと理論記述により、さらに追及すべき点・課題として以下が記述された。

- ・家庭との相違を問うようになったのは何がきっかけであり、いつからであるのか。
- ・自身の子育てと経験と比較しているのは、子育て経験の有無による概念であるのか。
- ・特別な配慮を必要とする子どもの保育経験の有無による違いはあるのか。
- ・他者との違いを認識しているのは、保育者の性格や経験値の違いであるのか。
- ・発達過程の理解が記述されたが、担任したクラス年齢に偏りはあるのであろうか。
- ・自己覚知できたのはどのような経験からなのか。

## 2. 個々の保育の専門性向上に対する取り組み

3名の保育者から得られた語りを分析した保育者の専門性向上に対するSCATの分析ワークシートを表3に示した。

### 1) 保育者の専門性向上に対する取り組みのストーリー・ライン

個々の保育者の専門性向上に対する取り組みの意識をストーリー・ラインで示した。なお、下線部分はテーマ・構成概念である。

#### (1) 保育者A

保育行為の省察と再構成が必要であり、ノンコンタクトタイムを活用している。保育者は、日々養成され続ける専門職集団である。園では、経験者からの豊かな実践知が伝承される場がある。先輩や同僚に、援助を求める姿勢と援助を求める意思決定が重要であると感じている。それにより、家庭養育と保育との違いを認識することができている。

#### (2) 保育者B

自己研修を重視している。自身で本を読むなど、先行実践によるリテラシーを大切にしている。また、本園は学び合いの組織が構築されている。専門職同士で、保育者と保護者の捉え方の差異を確認したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりすることで子育て支援の在り方を話し合うことができる。

#### (3) 保育者C

図書館やインターネットといった地域資源とICT活用による自己学習を主としている。保護者からの相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多く、保育経験を重ねながら、自身の保育観を確立したいと考えている。園で働くことで保育者としての自身のライフコースも考えられるようになってきた。

### 2) 保育者の専門性向上に対する取り組みの理論記述

ストーリー・ラインから、理論記述を記述した。本研究で得られたストーリー・ラインから各保育者の専門性向上に対する取り組みについて理論化すると、以下ようになる。

#### (1) 保育者A

- ・保育行為の省察と再構成が必要と考え、ノンコンタクトタイムを活用している。
- ・養成され続ける専門職集団である。
- ・園は、経験者から実践知が伝承される場である。
- ・先輩や同僚に援助を求める姿勢、援助を求める意思決定が求められている。
- ・家庭養育と保育との違いを認識できる。

#### (2) 保育者B

- ・自己研修を重視している。
- ・先行実践を取り入れるリテラシーを大切にしている。



表3 専門性向上の取り組みに対するSCATの分析ワークシート

意見	発言者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	(3)法を説明するようなテクニスト外の概念	(4)テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	A	振り返りが出来ること。自分のこうがいいのかなと思うと誰しも1日保育すると思うんですけど、星の時間とかふとした時にじやなくてこころが良かったのかなと自分なりに振り返っておなじで良くてはなくてもっとよりいい方法があるのではないかなと思って引いています。	振り返りが出来る/星の時間とかふとした時/自分なりの振り返り/もっとよりいい方法	省察/ノンコンタクトタイムの利用/自己省察/探求心	保育行為の省察/ノンコンタクトタイム/想	保育行為の省察と再構成 ノンコンタクトタイムを活用	ノンコンタクトタイムは、制度として保障された時間であるのか。
		専門職としての同士/先輩/専門職ならではの自分の感覚/うまくいかないケース/相談ができる/保護者とは違うよさがある。	日々ともに高め合う同僚/経験と力量の高い先輩/恵なる子どもの洞察眼/困難事例対処による自身の成長/事例に対する先輩への意見を求める意思決定/保育者と養育者の子育て認識の違い	特別に養成された先輩者/同士の集団/自身と先輩の観察眼と洞察眼/困難事例対処による自身の成長/事例に対する先輩への意見を求める意思決定/保育者と養育者の子育て認識の違い	養成され続ける専門職集団 経験者からの豊かな実践知が伝承される場 援助を求める姿勢 援助を求める意思決定 家庭養育と保育との違いを認識	先輩保育者の力量が問われる可能性はある。	
2	A	専門職として同士が楽しくさんいて先輩もたくさんいるので、自分からではいけないかと相談がたくさんできることが専門職ならではのいいところだと思っています。自分の感覚でこの子との関わりはこれくらいいいかなと思うてもそれが上手くないケースがあった時に、他の人からどう見えますかとかという話の相談が出来るといところで保護者ととは違うよさがある。	専門職としての同士/先輩/専門職ならではの自分の感覚/うまくいかないケース/相談ができる/保護者とは違う	日々ともに高め合う同僚/経験と力量の高い先輩/恵なる子どもの洞察眼/困難事例対処による自身の成長/事例に対する先輩への意見を求める意思決定/保育者と養育者の子育て認識の違い	特別に養成された先輩者/同士の集団/自身と先輩の観察眼と洞察眼/困難事例対処による自身の成長/事例に対する先輩への意見を求める意思決定/保育者と養育者の子育て認識の違い	養成され続ける専門職集団 経験者からの豊かな実践知が伝承される場 援助を求める姿勢 援助を求める意思決定 家庭養育と保育との違いを認識	先輩保育者の力量が問われる可能性はある。
3	B	研修に出ること。短期間に思ってたより調べた自分のものにするかみたいなの。よいところばかりですかね。とにかく本を読むこと。先輩に聞いても知識が得られる。よい雰囲気です。	研修/疑問に思ったことを調べて自分のものに/する/本を読む/先輩に聞く/知識	学びを深めるための自己研修/疑問を前向きにかえる自己意欲/文献から得られる知識/先輩からの知見の獲得	自己研修制保育者/自己開発意欲/特定主題の文脈から得られるリテラシー/組織における知の継承	自己研修 リテラシー 学び合いの組織	学び合う園の文化はどのようなものに形成されたのか。Off-JITに対する保障は園で行われているのか。
4	B	それはママ友同士では「大丈夫だよ、うちの子もそうだったよ。」で終わってしまうのが、専門職に聞いた時にこういう方法があるよとまずいふふううに理解して、いろんなやり方が提示できるのは専門性なのかなと。	ママ友達同士では「大丈夫」/いろいろなやり方が提示できる	保護者と保育者の見方・捉え方の違い/多様な養育方法の提示	保育者と保護者との関係性の捉え/養育者と子どもとの関わり支援	保育者と保護者の捉え方の差異 個々の家庭の生成と文化を意識 子育て支援の在り方	園の子育て支援は全体的な計画にどのように位置づけられ、どのような方法で行われているのか。
5	C	図事柄に行った回数/チューブで手遊びを調べた回数は誰にも負けない自信あります。そういうことはやってきたつもりです。	図事柄に行った回数/チューブを調べる回数/自信がある	自己学習のための探求意欲、ICT情報による自己学習と自身に信頼される力	積極的に自己学習習慣/ICT活用による自己学習の合成	地域資源とICT活用による自己学習	Off-JITに対する保障は園で行われているのか。あるいは、個々により異なるのであろうか。
6	C	保護者の方からこんな時どうすればいいですかと聞かれたことがいっぱいあるからそういう時に一緒にこの子にこうしたい方がいいと思いますというんじやなくて自分が知っている引き出しを、こう、こう、こう、こうというやり方もありましたよというように引き出しがたくさんあればあるほど専門性というか保護者の方にも頼りになる	保護者・聞かれることがいっぱい・自分の知っている引き出し/保護者の方にも頼りになる	保護者への自身の知見の提供/保護者にも信頼される力	養育者と子どもとの関わり支援/保護者との信頼関係の構築を促進する保育	保育実践を生かした子育て支援	どのような事例や相談を子育て支援において経験をかさねているのであろうか。
7	C	同じ職場の後輩だった職員だったりも一緒に居るといいところだと専門性だし、引き出しがいろいろある自分から子どもとも毎年少年変わる中でその子にそれが合っているかは言えない切れないから、日々の関わりを振り返るとか反省する力は年数がいくと上がっていくって必要能力というか職なのかなとは思っています。	同じ職場の後輩だった職員/一緒に居るといいところ/自分から子どもとも毎年少年変わる/日々の省察/経験の重なりにより満足しない省察の日々	同僚からの頼りにされる存在/各年/異なる子どもへの対応/日々の省察/経験の重なりにより満足しない省察の日々	同僚の円滑な関係を構築する組織/発達段階ごとの子どもの成長の主な特徴/経験のみに頼らず更新し続ける保育者	関係良好な組織 保育観を確立 保育者としての自身のライフコース	同僚とどのように対話をおこなっているのか。内容について詳細を知りたい。
ストリー・ライン		保育行為の構築と再構成が必要であり、ノンコンタクトタイムを活用している。保育者は、日々養成され続ける専門職集団である。園では、経験者からの豊かな実践知が伝承される場がある。先輩や同僚に、援助を求める姿勢と援助を求める意思決定が重要であると感じている。それにより、家庭養育と保育との違いを認識することができている。自分自身で本を読むなど、先行実践によるリテラシーを大切にしている。また、本園は学び合いの組織が構築されている。図事柄やインダゴンネットワークといった地域資源とICT活用による自己学習を主としている。保護者からの子育て支援が課題である。職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多く、保育経験を重ねて、自身の保育観を確立したいと考えている。園で働く中で保育者としての自身のライフコースをも考えられるようになってきた。					
		・保育行為の構築と再構成が必要と考え、ノンコンタクトタイムを活用している。/・保育者は、養成され続ける専門職集団である。/・園は、経験者から実践知が伝承される場である。/・先輩や同僚に援助を求める姿勢、援助を求める意思決定が求められている。/・家庭養育と保育との違いを認識できる。/・自己研修を重視している。/・先行実践を取り入れるリテラシーを大切にしている。/・保育者と保護者の捉え方の差異と文化を認識したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりすることによって子育て支援の在り方を話し合うことができる。/・図事柄やインダゴンネットワークといった地域資源とICT活用による自己学習を主としている。/・保護者の相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。/・職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多い。/・保育経験を重ね、自身の保育観を確立したい。/・園で働くことで自身のライフコースをも考えられる。					
理論記述		・保育行為の構築と再構成が必要と考え、ノンコンタクトタイムを活用している。/・保育者は、養成され続ける専門職集団である。/・園は、経験者から実践知が伝承される場である。/・先輩や同僚に援助を求める姿勢、援助を求める意思決定が求められている。/・家庭養育と保育との違いを認識できる。/・自己研修を重視している。/・先行実践を取り入れるリテラシーを大切にしている。/・保育者と保護者の捉え方の差異と文化を認識したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりすることによって子育て支援の在り方を話し合うことができる。/・図事柄やインダゴンネットワークといった地域資源とICT活用による自己学習を主としている。/・保護者の相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。/・職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多い。/・保育経験を重ね、自身の保育観を確立したい。/・園で働くことで自身のライフコースをも考えられる。					
さらに追究すべき点・課題		・ノンコンタクトタイムは、制度として保障された時間であるのか。/・先輩保育者の力量が問われる可能性はあるのか。Off-JITに対する保障は園で行われているのか。/・園の子育て支援は全体的な計画にどのように位置づけられ、どのような方法で行われているのか。個々により異なるのであろうか。/・どのような事例や相談を子育て支援にかさねているのであろうか。/・同僚とどのように対話をおこなっているのか。内容について詳細を知りたい。/・管理職、経験豊富な保育者はどのように育成しているのか。					



- ・本園は、学び合いの組織が構築されている。
- ・保育者と保護者の捉え方の差異を認識したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりする機会である。
- ・学び合いは、子育て支援の在り方を話し合うことができる。

### (3) 保育者C

- ・地域資源とICT活用による自己学習を取り入れている。
- ・保護者の相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。
- ・職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多い。
- ・保育経験を重ね、自身の保育観を確立したい。園で働くことで自身のライフコースも考えられる。

### 3) 保育者の専門性向上に対する取り組みに対するさらに追及すべき点・課題

ストーリー・ラインと理論記述により、さらに追及すべき点・課題として以下が記述された。

- ・ノンコンタクトタイムは、制度として保障された時間であるのか。
- ・先輩保育者の力量が問われる可能性がある。
- ・学び合う園の文化はどのように形成されたのか。
- ・Off-JTに対する保障は園で行われているのであろうか。
- ・園の子育て支援は全体的な計画にどのように位置づけられ、どのような方法で行われているのか。
- ・個々により異なるのであろうか。
- ・どのような事例や相談を子育て支援において経験をかさねているのであろうか。
- ・同僚とどのように対話をおこなっているのか。

- ・内容について詳細を知りたい。
- ・管理職、経験豊富な保育者はどのように育成しているのか。

## IV 考察

本研究は、保育現場の保育者の専門性、専門性向上に対する取り組みについての意識を明らかにすることが目的である。保育者へのインタビューに対するSCATによる分析の結果から、保育者の専門性と専門性向上に対する取り組みの意識について検討をしていく。

### 1. 個々の保育者の専門性の捉え

各保育者のストーリー・ライン、理論記述、さらに追及すべき点・課題から、個々の保育者の専門性の捉えについての考察を行った。

保育者Aは、家庭での生活も含めた子ども理解と集団の中で個を理解する力、子どもと共に生活する中で子どもを包括的に理解し、援助する力を専門性と捉えていた。

保育における集団生活において個々への理解を通し、自身の保育の在り方を見つめなおし、他者との対話において言語化する。この一連の作業で得られる子どもの背景にある家庭生活も含めた子ども理解と生活の連続性を踏まえた援助の重要性を意識しているものと考えられる。保育者Aの経歴からも、家庭との連携が密である乳児保育、3歳未満児保育の経験が豊富であった。家庭とこども園での生活の連続性を考慮し、子どもへの深い配慮を追求していることが語りからうかがえた。

このことは、大場<sup>19)</sup>が言及する、子どもとともに生活し、保育者同士でその生活の在り様を問うといった視点による省察を重視する捉えであったと考えられる。

保育者Bは、学びと実践による付加価値を高めること、自己課題から、知識と実践を融合させ、子どもの潜在能力を高める力であった。また、多様な子どもの育ちについて、生

活環境に含まれる教育的な価値を見出し、実践する力を専門性と捉えていた。

保育者Bは、すべての発達年齢のクラス担任を経験しており、各年齢の発達過程に基づく保育実践のなかで省察を行い、その過程で得られた実践課題に対して、豊かで高い知識や技術を求めることに価値を見出すことが語られていた。このことは、香曾我部<sup>9)</sup>が指摘した知識や技術を包括的に捉える専門性であると捉えられる。日常の保育実践に対する省察により、課題を抽出し、知識や技術の探求による保育内容を充実させることを専門性と捉えていたと考えられる。

保育者Cは、自身の力量を認識し受容すること。それによる自己課題を主体的・能動的に探究していく力であった。また保育者Cは、実践と省察により、他者と自身を比較しながら反省的な姿勢を常に持ち続けることが専門性であると捉えていた。このように保育者Cは、特定の評価スケールを用いずとも、同僚との力量差を自覚し、自身の実践力を客観的に把握していると推察された。

上山他<sup>20)</sup>は、保育者の実践力を保育に関する知識やスキルを実践の中で活用する力であるとし、自身の実践力を客観的に捉える視点の高まりにより、子どもの状態に気付き分析的に振り返ることができると示唆している。

保育者Cは、保育実践による自身の力量不足を補うために主体的に探究することが必要であると捉えていた。このような客観的な視点からの省察や自身の保育を批判的・反省的に評価する力は、他者との交流により獲得すると指摘されており<sup>20)</sup>、経験の積み重ねにより培われたものであると考えられる。

このように本研究で示された保育者の専門性の捉えは、生活の連続性の中で個と集団を理解し援助する力、教育的な価値を見出し、実践する力、自身の力量を客観的に認識し、自己課題を探求する力と保育者個々で異なっていた。そして、保育経験の長短を問わず、

多義、多様であったことが示唆された。

一方、3名の保育者で共通していたことは、保育の知識や理論を追求するだけではなく、日々の保育実践における子どもや保護者、同僚との出会い、自身の子育て経験も織り交ぜながら、総合的な経験を想起し、語られていたことであろう。

鯨岡<sup>11)</sup>は、保育の専門性の3つの柱には、人間性が目に見えない形で関与すると示唆している。そして、保育者の人間性を保育者のそれまでの経験や生活への構えであることを指摘している。3名の保育者からの語りは、鯨岡<sup>11)</sup>が指摘する、子どもの気持ちや主体性を尊重する深い配慮、子どもの生きた姿から学ぼうとする素朴で謙虚な姿勢、他の保育者から学ぶ謙虚な姿勢が含まれていた。同様に、本研究で示された保育者の専門性は、日々の保育実践とそこから見いだされた保育に対する価値に対して、鯨岡<sup>11)</sup>の指摘する保育者個々の生活や経験から培われた人間性も関与して産出されたものであると推察される。

小笠原他<sup>13)</sup>は、保育現場の視点からの保育者の専門性について、受容的な姿勢や振る舞い、保護者との親密性の構築、保育を営む上での基礎的な資質、人間力であることを示唆している。

本研究においても、小笠原他<sup>13)</sup>の示唆した人間性にあたる資質等が基盤となり、保育実践に対する省察を通して学びが深まることが支持された。一方、本研究の結果では、保育者が捉える保育者の専門性の意識は個別性と多様性があることが明らかとなった。このことから、保育者の専門性は、列挙・網羅され、類型化されるものではなく<sup>21)</sup>、保育者が保育を通じて出会った人や自身の生活経験を含めて形成される人間性が基盤となる。そして、保育実践による課題や不確かさを自己創出し、自己解決していくプロセスによって個々の“専門性観”が培われると考えられる。

## 2. 個々の保育の専門性向上に対する取り組み

各保育者のストーリー・ライン、理論記述から、個々の保育者の専門性向上に対する取り組みの捉えについての考察を行った。

保育者Aは、保育行為の省察と再構成を重視しており、ノンコンタクトタイムを活用していた。また、職場内の経験豊富な保育者からの実践知が職場内で伝達される風土があり、援助を求める意思決定の重要性が語られた。

保育者Bは、自己研修や読書等により、先行実践からの知見を得ていることを重視していた。また、園内で保育者集団による学び合いの組織が構築されており、保育者の重要な責務である子育て支援の在り方についても組織から学びを得ていることが語られた。

保育者Cは、地域資源やICT活用による自己学習を重視していた。また、関係良好な組織からの学びは、自身のライフコースにも影響を与えていることを語った。

上記の結果から、3名の保育者の専門性向上に対する共通点は、園内に学びの文化の土壌があるということであった。そして、経験者からの豊かな実践知が伝承される場、保育者同士の学び合いの組織が構築されている、関係良好な組織からの学びといった同僚性や学びの文化・風土の良好さが共通して語られた。

個々の保育者は、子どもを中心としながらも日々の営みのなかで先輩、同僚などの重要な他者との相互作用の中で専門性を培っていることが明らかとなった。このことから、保育者の専門性の向上には、保育者の経験差、力量差を払拭し、個々の課題を共有するなかで、保育者間で語り合ったり、開かれた質問をしたりしながら、思考を促していくといった相互的な関係作りが必要であると考えられる。

一方、相違点は、専門性を高めようとする方法や学び方は、保育者個々により異なっていたことである。このことは、保育者が捉え

る専門性の違いや特性、生活状況、身の回りにある学習環境や資源によっても影響があるであろう。このことから、それぞれの保育者の専門性観、特性、ライフスタイル、学習環境に適合した方法での学びを保障していく必要性があると考えられる。

保育所保育指針<sup>22)</sup>では、研修を個々の保育者の努力義務とされ、研修の計画は施設長の責任として位置付けられている。また、保育士等キャリアアップ研修システムが実施されている。このような研修システムが体系化されることは、専門職全体の質の向上に必要不可欠である。

一方、研修とは、保育者が必要と感じ、子どものために培いたい力量形成を自覚しながら行うものである<sup>23)</sup>。各施設においては、園内研修や園外研修などが行われているが、組織的な研修体制の構築とそれを持続、継続していくためには多大なコストがかかるであろう。保育者の専門性向上への取り組みは個々により異なることが明らかになったことから、世代間ギャップや苦手意識を補いながら、保育者同士がかかわりをもつことや多様な職員、各保育者の特性を生かした同僚性で支える柔軟で有機的な研修体制を構築する必要があるであろう<sup>24)</sup>。

本研究が対象としたこども園では、園内での保育者集団による学び合いの組織が構築されており、学びの環境が整備されていた。しかし、さらに迫及すべき点・課題として、先輩保育者の力量が問われる可能性があり、学び合う園の文化の形成、管理職・経験豊富な保育者が若手をどのように育成しているのかについても検証が必要であることが挙げられた。このような保育者自身が専門性を培いやすい風土を形成してきた過程には、園の実践に影響力がある管理職や経験豊富な保育者の力量が関与しているであろう。このことから、今後は、管理職や経験豊富な保育者の保育に対する姿勢や力量にも着目していく必要がある



る。

さらに、保育者は自己研鑽の方法として、ノンコンタクトタイム、自己研修や読書、地域資源やICT活用により保育者は学びを深めていた。このような、個々に異なる学びを保障するためには、保育者個々の課題や目標に即して個人が研修計画を立案し、実行する取り組みに対して、研修費等の助成を行うといった保障が求められる。あわせて、自己研鑽にあたる研修や書籍代などにかかる費用は、一定額の費用を一律に提示することも一つの方法であろう。このような、個々により異なる保育者の専門性観、特性、生活の状況、学習環境に応じた柔軟な発想により、学びたい内容を習得するための環境を整備することが可能ではないかと考える。

### 3. まとめと今後の課題

本研究の意義をまとめると以下の3点になる。

第1に、保育現場の視点から保育者の専門性についてボトムアップ的に明らかにした。保育者の専門性の意識は、人間性にあたる資質や人間力を基盤としながらも、それぞれの保育者により異なることが示された。また、保育者の専門性は、保育者のそれまでの経験や生活への構えである人間性が関与し、保育実践による課題や不確かさを自己創出し、自己解決によって培われるものであることが示唆された。

第2に、保育者の専門性向上に対する取り組みの意識として、保育者の特性や学び方はそれぞれによって異なり、多様性があること、保育者個々の課題をつなぎ合わせる園文化により、学びが深まることである。保育者の専門性の向上のための講義や演習といった研修会は、知識の伝達や共有、同僚間の関係性の向上といった観点からも有効であろう。一方、研修会による学びでは、知識や経験が豊富な人の意見が採用されたり、保育実践が特定の

方法論に偏ったりすることもある。

したがって、まずは自身の課題に対して、保育者個々が主体的に思考し、実践知を獲得できる仕組みや園内制度を取り入れる。その上で、保育者個々が培いたい力量形成や学び方に即した柔軟な発想に基づく研修の在り方を設計することが有益であろう。そのためには、園をマネジメントする園長などが、園の文化、研修、働き方等の実態を明確にし、園組織全体で個々の保育者のニーズに合わせた議論が必要であろう。

最後に本研究の課題について言及したい。まず本研究の対象者は、本研究への関心がある保育者を選定し、特定の現場に根ざす豊かな情報を得ることから<sup>14)</sup>、同一園の保育者を対象とした。園の理念や文化など、同一条件のもとで同質の保育実践をしている保育者にインタビューをした。あわせて、学び合う職場には、互いを刺激する人間関係も影響を与える。これらのことから、意図的に同一園における保育者にFGIを実施した。したがって、本園における限定性をもった結論を導き出されたことには意義がある。

一方、園の理念（目標）、それを追求するための保育の方法や育成方針といった園の文化、研修や人間関係、労働条件等に関する情報を明確にしていない。

今後は、異なる園や諸条件を明確にし、かつ他の園も含めた考察が求められよう。また、対象者の選定条件は、1) 正規保育者として複数年の勤務経験を有する、2) 保育者としての専門性を高く意識する中堅後期（満6年から満15年）<sup>15)</sup>とした。この時期の保育者は、保育者としての専門性を高く意識するが、日常的に生じる以外の複雑な問題に対しては、対応できないこともあるとされている<sup>15)</sup>。

このように保育経験年数によっても、個々の保育実践の経験やライフヒストリーが異なり、保育者の語りも異なるであろう。今後は、上記の条件による差を比較し、複数の対象者

を対象とした質的な調査を行うことにより、  
普遍的な概念を抽出することが可能であろう。

## 謝辞

本研究への主旨をご理解し、快くご協力いただきました保育者の皆様に心より感謝申し上げます。本研究は、利益相反に関する開示事項はありません。

## 文献

- 1) 汐見稔幸. トップダウンではない, 保育の質向上への議論の喚起のために. 発達. 2019; 158: 2-7.
- 2) 日本子ども学会. 保育の質と子どもの発達—アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡研究から—. 東京: 赤ちゃん和妈妈社; 2009.
- 3) 秋田喜代美, 箕輪潤子, 高櫻綾子. 保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2007; 47: 289-305.
- 4) 秋田喜代美, 佐川早季子. 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2011; 51: 217-234.
- 5) Donald A. Schön. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books; 1983, 佐藤学・秋田喜代美(訳). 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える. 東京: ゆみる出版; 2001.
- 6) 香曾我部琢. 保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題 東北大学大学院教育学研究科研究年報. 2011; 59(2): 53-68.
- 7) 浜口 順子. 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性. 教育学研究. 2014; 81(4): 448-459.
- 8) 倉橋惣三. 倉橋惣三全集第3 巻. 東京: フレーベル館; 1965.
- 9) 津守真. 保育の体験と思索 —子どもの世界の探求—. 東京: 大日本図書; 1980.
- 10) 岸井慶子. 保育現場から保育者の専門性を考える. 発達. 2000; 83: 16-21.
- 11) 鯨岡峻. 保育者の専門性とはなにか. 発達. 2000; 83: 53-60.
- 12) 池本美香. 保育評価の展望 —一元的評価の意義と可能性—. 保育学研究. 2018; 56(1): 11-20.
- 13) 小笠原文孝, 野崎 秀正, 大坪祥子, 崎村英樹, 木本一成, 崎村康史, 他. 保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考. 保育科学研究. 2017; 8: 84-92.
- 14) やまだようこ. 質的心理学の方法——語りをきく——. 東京: 新曜社; 2007.
- 15) 足立里美, 柴崎正行. 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—担当保育者に焦点をあてて—. 保育学研究. 2010; 48(2): 213-224.
- 16) Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (井上修, 監訳, 田部井潤・芝原宜幸, 訳) グループインタビューの技法. 東京: 慶應義塾大学出版会; 1999.
- 17) 大谷尚. 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学). 2008; 54(2): 27-44.
- 18) 大谷 尚. SCAT: Step for Coding and Theorization —明示手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学. 2011; 10(3): 155-160.
- 19) 大場幸夫. 保育者論. 東京: 萌文書林; 2012.
- 20) 上山瑠津子, 杉村伸一郎. 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究. 2015; 63(4): 401-411.
- 21) 吉田直哉, 鈴木康弘, 安部高太郎(2018). 保育者の「専門性」の構造的把握をめぐる諸問題. 敬心・研究ジャーナル. 2018; 2(2): 81-89.



- 22) 厚生労働省. 保育所保育指針解説. 東京: フレーベル館; 2018.
- 23) 北野幸子. 保育者の専門性と保育実践の質の向上. 子ども学. 2018; 第6号: 64-82.
- 24) 齊藤勇紀. 新しい時代に求められる園内研修. 齊藤勇紀, 中野啓明編著. 保育を支えるカリキュラム・マネジメントの理論と実践. 新潟: ウエストン; 2020.

## 保育所における地域活動“体験隊”を ドキュメンテーションすることの評価

北原 理恵<sup>1)</sup> 齊藤 勇紀<sup>2)</sup> 中野 啓明<sup>2)</sup> 浅田 剛正<sup>2)</sup>

1) 豊丘村立豊丘村保育園

2) 新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科

Early childhood care and education: Evaluating the documentation of the “expeditionary party,” a community activity, at a daycare center

Rie Kitahara<sup>1)</sup> Yuki Saito<sup>2)</sup> Hiroaki Nakano<sup>2)</sup> Takamasa Asada<sup>2)</sup>

1) TOYOOKA VILLAGE TOYOOKA VILLAGE DAY-CARE CENTER

2) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY, FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY, DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE

### 要旨

本研究では、ドキュメンテーションによる可視化された体験隊活動を保護者と共有する効果とそれによる保育実践上の意義を検証した。

保護者から得られた自由記述の回答データをKH Coderで分析を行った。その結果、「コミュニケーションの促進と豊丘村の再発見」「豊かな自然への関心」「園独自の経験」「地域資源の認識」「有意義な体験」「生活の様子と保育内容の理解」の6つのカテゴリーが抽出された。

本実践におけるドキュメンテーションによる活動内容の伝達は、子育て支援に寄与するものであった。また、子どもと保護者のニーズを反映した保育活動であり、ねらいに即した保育内容であった。保育におけるドキュメンテーション活用は、保育者間、保育者と保護者間の視覚的体験共有を促進し、開かれた地域保育への展開につながることを示唆された。

今後は、地域特性を考慮した検証、さらなる活用の可能性、相互的な保育実践による質の向上が求められる。

### キーワード

ドキュメンテーション、保育記録、保育の可視化、子育て支援

### Abstract

This study examined the effectiveness of using documentation to share visualized experiential team activities with parents and the significance of this method in early childhood education and care practice.

Data from an open-ended survey of parents were analyzed using KH Coder, and different categories were extracted; these included “promotion of communication and rediscovery of Toyooka Village,” “interest in the richness of nature,” “interest in the school’s own experience,” “recognition of community resources,” “meaningful experiences,” and “understanding life and childcare content.” The study results revealed that documenting this practice contributed to parental support for childcare; moreover, the use of documentation in early childhood education and care is an important element in the sharing of visual experiences among caregivers and between caregivers and parents. The study results also suggested that this practice promoted the development of nursery teachers in the region and led to greater openness between teachers and parents. Future research should consider regional characteristics and requirements for quality improvement through mutual early childhood education and care practices.

### Key words

documentation, documents and records in preschool education, Visualization of preschool education, child care support for families

## I 問題と目的

就学前の教育・保育現場では、実践の質の向上が求められている。子どもの育ちの喜びを保護者や地域の人々と共有する「見える化」と「共有」は、現在の保育の見直しと質向上への取り組みのキーワードとして挙げられている<sup>1)</sup>。このような子どもの活動を可視化する方法の一つとして、イタリア北部のレッジョ・エミリア市の幼児教育で活用されているドキュメンテーションがある<sup>2)</sup>。

レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションは、子どもと大人が教え合い、学び合うために用いる可視化された資料、証明、資源であり、子どもをより深く表し、理解しようという意思表示とその具現化であるとされている<sup>3)</sup>。

ドキュメンテーションは、積極的に写真を用いることで、保育者だけが活用するのではなく、子どもや保護者、そして地域の人々にも保育を広く開き、豊かな保育実践を作り上げていくための大事なツールとなっている<sup>4)</sup>。秋田<sup>5)</sup>は、ドキュメンテーションの意義について「まさにその子がその子としての有能さを発揮している瞬間を驚きや喜びと共に保育者が捉え、その意味を価値づけることが次の教育への問いを生むとし、終わった過去の記録やアルバムではなく、次の教育を生む教育学的文書としての意味をもつ」と述べている。

近年、この取り組みは日本でも注目されており、ドキュメンテーションによる保育実践は、子どもの育ちと学びや評価だけではなく、保護者に対する教育・保育の意図の伝達に対するツールとして実践に基づく研究が蓄積されている<sup>6)</sup>。

一方、日本では、ドキュメンテーションが単なる写真付きの記録や、写真入りのクラスだよりとして展開されている実態があると指摘されている<sup>4)</sup>。このことから、ドキュメン

テーションは、一般的な記録としての書類ではなく、教育・保育においては、特別な意味を含んでおり、本質的な意味を踏まえて、自覚的に使用していくことが求められている<sup>4)</sup>。

本来、教育・保育への実践従事とは、その単回の実践報告による評価で完結されるべきものではなく、子どもの育ちを中心に大人が協働して支え合う地域活動の一環として位置付けられるものでもあろう。上述のように、ドキュメンテーションもまた、子どもと大人が教え合い、学び合うために用いられるべきツールであるとしたときに、日本でのその活用効果は十分に検証されているとはいえない。

本研究では、保育活動をドキュメンテーションとして視覚化して保護者に示した実践例を素材として、その保育実践上の意義について検討する。ここで素材とする実践例は、子どもの感動体験の積み重ねにより、地域への愛着を育むことをねらいとした保育活動（以下、「体験隊活動」）である。体験隊活動における子どもの様子をカラー写真で示し、その学びの姿をドキュメンテーションとして視覚化し、保護者に新聞を発行した。新聞を子どもが家庭に持ち帰り、保護者に伝えることで、親子で感動体験を共有してもらうことを意図とした。

以上の体験隊活動の実践およびその活動についてドキュメンテーションを介して保護者に示すことの教育的意義について検証することを目的とした。

## II 方法

### 1. 調査方法

体験隊活動の実践およびその活動内容について評価を得るため活動開始から2年目の2016年2月に無記名による自由記述式の質問調査を保護者に依頼した。質問調査用紙は、調査の依頼が記述された園だよりとドキュメ

ンテーション（新聞）を同封して配布した。

調査対象は、体験隊活動に参加した3歳以上児クラスに在籍する園児193名（3歳児68名、4歳児66名、5歳児59名）に対して、各家庭に一部を配布し、計176名の保護者とした。

調査は、「体験隊活動の様子を新聞でお伝えしてきました。新聞を見ていただいたご意見・ご感想を自由にご記述ください。」といった質問内容に対して、保護者から自由に記述をしてもらった。

### 1) 地域の概要

本実践は、長野県豊丘村の公立保育所で行われた。豊丘村は、長野県の南部に位置し、南アルプスや伊那山脈、中央アルプスを仰ぐ山村である。日本一とうたわれる河岸段丘の地形を生かし、下段は水田、中段は果樹、森林にはまつたけが発生し、品質・収穫量共に日本トップクラスである<sup>7)</sup>。村内には、3箇所の公立保育所があり、満11か月から入所が可能であり、216名（2020年6月現在）の児童が施設を利用している。

### 2) 体験隊活動の概要

豊丘村の保育目標は、「豊かな自然の中で、一人一人が生き生きと生活できる」である。上記の目標と5つの下位目標を念頭においた保育実践を行っている。

近年、幼児の実態として「幼児期の感動体験が減っているのではないか。」といった保育者から多数の意見が挙げられた。そこで、保護者支援・地域交流も考慮し、体験隊活動を2014年度から、保育所に在籍する幼児の感動体験の促進をねらいとして活動を立案、開始された。心身の健やかな成長と豊丘村の自然を大切に、この風景、地域を守り住み続けていきたいという想いを育むために月に1回実施されていた<sup>7)</sup>。

主な事業内容として、農産物（収穫・食・クッキング・生産者交流・植物学）では旬を

感じ喜びのあふれる食を体感する事へも力を注いだ。文化財（史跡・昔話・伝統行事の復活・紙芝居の製作）では地域の方に講師をお願いし、地域の資源を活用しながら、子どもたちに多様な経験を通して、興味・関心を育んでもらえるように3歳以上児を対象として活動内容が計画されていた<sup>7)</sup>。

### 3) ドキュメンテーション

体験隊活動を開始した2年目の2015年度からドキュメンテーションが開始された。体験隊活動の実施日には、カラー写真を使った新聞を即日発行し、保護者に伝えることで、親子で感動体験を共有できるように努めた。

共有した感動体験は、豊丘村への郷土愛と体験を通じた親子の関わりを増加させるものと考え、地域住民の方と共に育つ子ども、地域においては子どもの姿が活性化のきっかけとなることを期待した。本実践で保護者に配布されたドキュメンテーションの一例を写真1に示した。



写真1 体験隊活動のドキュメンテーション（一例）



## 2. 分析の方法

自由記述の回答データを分析対象とした。自由記述から得られたデータファイルに含まれた単語とその頻度を求めるため、テキストマイニング用のソフトウェアであるKH Coder (Ver. 3.0)<sup>8-10)</sup>を利用した。

KH Coderとは、樋口(2004)が開発した計量テキスト分析ができる分析ソフトである<sup>8-10)</sup>。本研究においては、分析が恣意的になる可能性を回避すること、カテゴリー生成や抽出語間との関係について、客観性を確保することとした。上記の理由から、自由記述データの分析に対して、KH Coderを使用した。

語彙頻度だけではなく、語の出現パターンの似通った語の組み合わせにどのようなものがあったのかを探索するために、共起ネットワーク図を作成し、共起語のつながりを可視化した。

共起ネットワーク分析においては、共起関係の強さを測る手法としてJaccard係数、コサイン係数、ユークリッド距離が存在する。この中で、本研究ではJaccard係数を採用した。計量テキスト分析においては、Jaccard係数が用いられることが多く、KH Coderでも標準の手法となっている。共起ネットワークの解釈可能性を考慮し、描画する共起関係(edge)の強さを示すJaccard係数は、0.2以上とした。

## 3. 倫理的配慮

調査、結果の公表については、所管課長の決裁承認により実施した。保護者へは、あらかじめ研究の主旨と目的、調査方法、結果の公表についての説明を文章にて行った。

その際、研究協力は任意であり、協力しない場合においても不利益は生じないこと、無記名回答であること、園名は公表されるが、個人のプライバシーは保護されることを記述した。質問調査への参加の同意は、質問調査用紙の提出をもって同意が得られたものと判

断した。

尚、幼児の写真掲載については、調査用紙とは別に、承諾の依頼文章と公表する写真を同封し、幼児の保護者に依頼を行った。その結果、すべての保護者から、承諾を得ることができた。

## Ⅲ 結果

### 1. 抽出された頻出語

保護者に対する質問紙調査により、98名(回収率55.7%)から回答を得た。自由記述データを分析対象とし、前処理を実施した。その結果、総抽出語数は2704、異なり語数449、文が155抽出された。

複合語の出現数が最も多かったのは、「体験」(出現数59)であった。体験隊活動に関わる回答の概要を把握するため、抽出された150語彙から出現回数3以上の語彙を表1に示した。

### 2. 共起ネットワークによる共起語の可視化

KH Coderによる共起ネットワーク図を図1に示した。共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語を線で結んだものである。語の付置よりも線で結ばれているかどうかで共起関係が示される。

共起ネットワークから、6つのカテゴリーが示され、KWICコンコードンスを用いて文脈を確認した。その結果、それぞれのカテゴリーは、「Ⅰ. コミュニケーションの促進と豊丘村の再発見」「Ⅱ. 豊かな自然への関心」「Ⅲ. 園独自の経験」「Ⅳ. 地域資源の認識」「Ⅴ. 有意義な体験」「Ⅵ. 生活の様子と保育内容の理解」と命名された。

1つ目のカテゴリーである「Ⅰ. コミュニケーションの促進と豊丘村への愛着」は、体験隊実践の全体像を示していた。媒介中心性である「体験」の語と関連して、「話す」「親」の語が起点となり、4つの小カテゴリーから

表 1 自由記述の回答に関する抽出語と出現回数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
体験	59	行く	8	自分	5	採る	3
子ども	40	場所	8	狩り	5	収穫	3
親	22	新聞	8	食べる	5	色々	3
家庭	20	普段	8	友達	5	触れ合う	3
知る	19	たくさん	7	計画	4	親子	3
話す	17	先生	7	参加	4	羨ましい	3
豊丘	15	多い	7	続ける	4	素晴らしい	3
行ける	14	保育園	7	地域	4	村内	3
良い	14	様子	7	分かる	4	他	3
連れる	13	一緒	6	豊丘	4	大事	3
経験	12	家族	6	園	3	大切	3
楽しい	11	楽しみ	6	楽しむ	3	大変	3
思う	11	貴重	6	嬉しい	3	聞く	3
自然	11	見る	6	機会	3	聞ける	3
村	10	住む	6	季節	3	歩く	3
いろいろ	9	喜ぶ	5	栗	3	遊ぶ	3
活動	8	帰る	5	見れる	3		
教える	8	行う	5	幸せ	3		

構成されていた。KWICコンコーダンスにより文脈を確認すると、「親が体験させてあげられないことを話す」「子どもが喜び、家族にも話してくれる」「体験隊の新聞で豊丘を知るのが毎回楽しみ」「先生方とも話ができるので続けてもらいたい」「親が知らない場所を知ることにつながる」等の記述が確認できた。このことから、体験隊実践が家庭でのコミュニケーションの促進につながり、保護者自身が豊丘村を再発見することにつながっていることが示されていた。

2つ目のカテゴリーである「Ⅱ. 豊かな自然への関心」は、「多い」の語が起点となり、「良い」「豊丘」の語が関連していた。KWICコンコーダンスにより文脈を確認すると、「自然の多い地で四季を感じる」「知らないところも多いので豊丘の自然の多さに関心がある」等の記述が確認できた。自然の多さや四

季の移り変わりのなかでの子どもの体験に対する満足感や親自身の自然に対する関心が示されていた。

3つ目のカテゴリーである「Ⅲ. 園独自の経験」は、「行ける」と「行う」の語が関連していた。KWICコンコーダンスにより文脈を確認すると、「親が連れていくことのできないところへ行ける」「家庭ではできない体験を行うことができる」等の記述が確認された。保護者が連れていくことができない場所や知らない場所での活動に対して、就学前教育の特質を生かした体験であることが示されていた。

4つ目のカテゴリーである「Ⅳ. 地域資源の認識」は、「住む」と「自分」の語が関連していた。KWICコンコーダンスにより文脈を確認すると、「豊丘に住んでいても知らないところばかりで驚く」「村外出身なので、

自分の住むところ以外のことを知れる」等の記述が確認された。保護者自身が居住する地域について、これまで知らなかった身近な場所に豊かな資源が存在することを認識したことが示されていた。

5つ目のカテゴリーである「V. 有意義な体験」は、「たくさん」「帰る」「貴重」「思う」の語が連結していた。KWICコンコダンスにより文脈を確認すると、「貴重な体験がたくさんできる」「子どもにとって貴重な体験で、思い出になっている」等の記述が確認された。帰宅後の子どもとの対話からも自然体験が子どもにとって貴重な体験であることが示され

ていた。

6つ目のカテゴリーである「VI. 生活の様子と保育内容の理解」は、「様子」「友達」「活動」の語が起点となり、複数の語が関連していた。KWICコンコダンスにより文脈を確認すると、「楽しい活動の様子が見られて、友達や先生の姿を見ることができる」「地域の人との交流やお友達との様子を見ておばあちゃんが喜んでいた」等の記述が確認された。ドキュメンテーションを見ることで、日頃見られない子どもの様子や子どもが楽しく活動する保育内容への理解が示されていた。

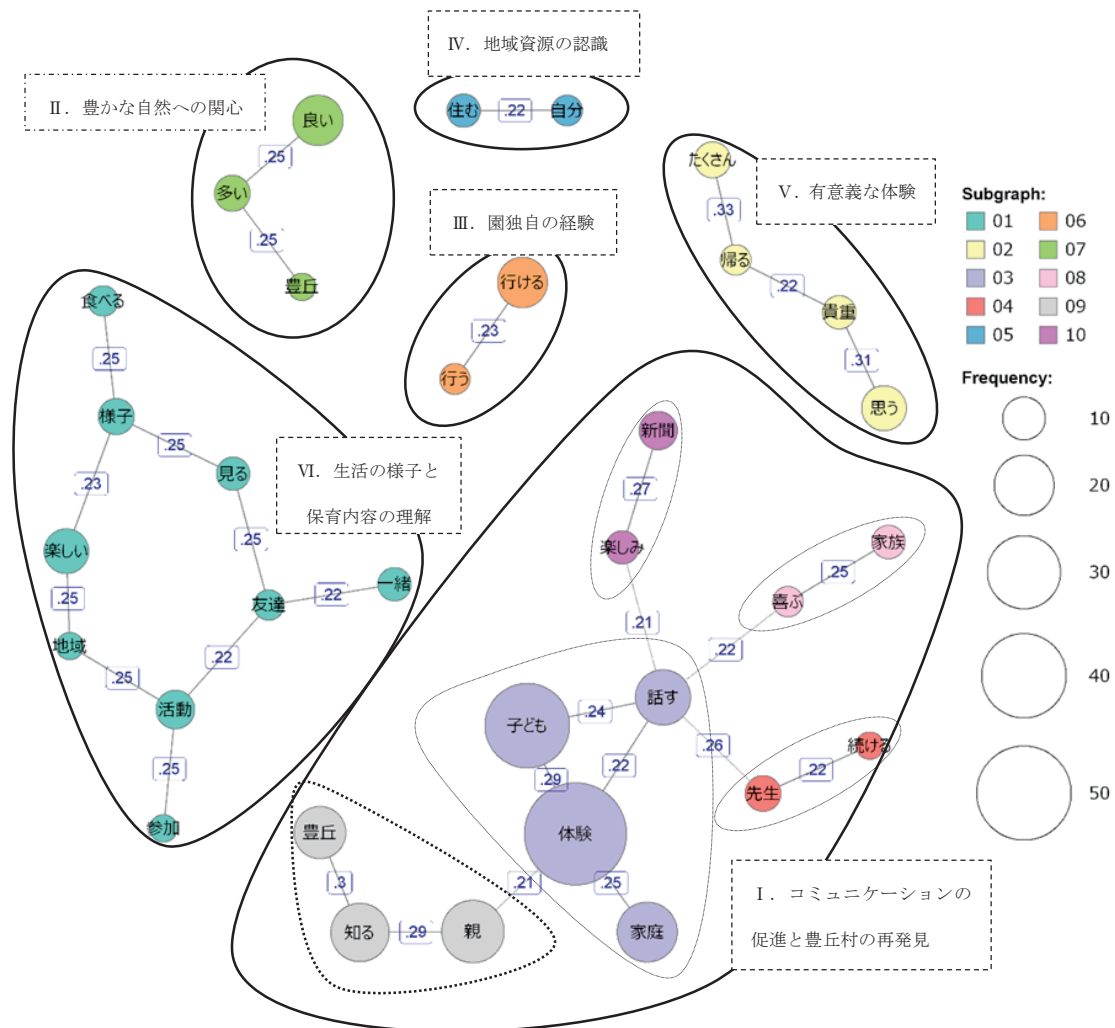


図1 体験隊による保護者の回答の共起ネットワーク図

## IV 考察

### 1. ドキュメンテーションにより可視化されたもの

本研究は、地域への愛着を育むことをねらいとした体験隊活動を、保護者と共有し、体験隊活動の実践およびその活動についてドキュメンテーションを介して保護者に示すことの教育的意義について検証することが目的であった。

保護者からの回答の分析から、体験隊活動への意見と感想として、「Ⅰ. コミュニケーションの促進と豊丘村の再発見」「Ⅱ. 豊かな自然への関心」「Ⅲ. 園独自の経験」「Ⅳ. 地域資源の認識」「Ⅴ. 有意義な体験」「Ⅵ. 生活の様子と保育内容の理解」の6つのカテゴリーが示された。

保護者の回答から、体験隊活動は、ドキュメンテーションを介して教育・保育のねらいと内容が保育者に伝達され、子どもと保護者のニーズを反映した保育活動であったと考えられる。これまでの実践研究では、保育実践の可視化により、家族内の会話の促進、子どもの生活を支える価値観の共有、保護者が保育者に対して肯定的な意識の変容を生むといった知見が示されていた<sup>11)</sup>。本実践においても、「Ⅰ. コミュニケーションの促進と豊丘村の再発見」「Ⅲ. 園独自の経験」「Ⅴ. 有意義な体験」「Ⅵ. 生活の様子と保育内容の理解」といったカテゴリーが抽出され、上記の研究結果を支持する結果であった。

また本実践は、子どもに地域への愛着を育んでもらうこともねらいの一つであった。カテゴリーとして抽出された「Ⅰ. コミュニケーションの促進と豊丘村の再発見」「Ⅱ. 豊かな自然への関心」「Ⅳ. 地域資源の認識」は、ドキュメンテーションにより、保護者が地域の良さを発見する媒体として有効であったと考えられる。この結果は、本研究から独自に見出された知見であり、村が保有する地域の

資源を生かした保育活動の展開、それに着目した子どもの姿を可視化したことの効果であると考えられる。

本実践により、保護者はドキュメンテーションを通して子どもが親しんだ地域の資源を認識し、家族で共有していることが示唆された。それにより、地域への親しみを感じたり、家族で豊かな体験をしたりするきっかけとなったと考えられる。このことからドキュメンテーションは、保育所が求められている地域の社会資源の積極的な活用や保育所の特性を生かした子育て支援につながるものであると言えよう。

さらに、保育所保育指針では、保育所を利用している保護者に対する子育て支援として、保護者の子育てを自ら実践する力の向上に寄与する取組を促進すること、保育活動に対する保護者の積極的な参加について明記されている。ドキュメンテーションを活用した保護者への保育活動の伝達は、保育活動による子どもの姿の結果だけではなく、活動過程における子どもの姿を保護者が知るツールであった。こうした保育活動の透明化は、保護者が子どもについての理解を深めたり、子どもの新たな一面に気が付いたりすると考えられる。このことは、子どもと保護者の関係の育ちや安定につながるものであり、子どもの生活の連続性の観点からも、保育活動に対する保護者の積極的な参加と日頃の保護者の子育てを実践する力に影響を与える可能性がある。

本研究では、ドキュメンテーションが保育活動に対する保護者の理解を促したことからも、保育所保育指針が求める子育て支援として寄与したと推察される。

### 2. ドキュメンテーションによる相互性の活性化

今回対象とした活動についての保育評価としては、体験隊活動は子どもと保護者のニーズを反映した保育活動であり、保育のねらい



に即した保育内容であったと評価できる。一方、保育そのものの目的としては、子どもの感動体験の積み重ね、地域への愛着を育むことを実践するためには、ドキュメンテーションから得られる子どもの姿から、「その子がその子としての有能さを発揮している瞬間、驚きや喜び<sup>5)</sup>」といった着眼点により、記録を基に保育者同士が継続的に相互の対話を重ねていくことが目指される。ここでの「保育者同士の対話」とは、保育所に従事する保育者同士の連携だけではなく、本来的には保護者を含む子どもの育ちを支える者同士の対話という意味を含むべきであると考えられる。

本研究で得られた保護者による自由記述回答（表1）の上位、およびKH Coderによる共起ネットワーク図（図1）からは、「体験」「子ども」「親」「家庭」「話す」といった語が頻出していることがわかる。上記のことは、体験隊活動のねらいであった「幼児期の感動体験」の醸成が、子どもや同行した保育者にのみ生起しただけでなく、保護者の声としても共有されていることが示唆される。出現頻度下位に散見される「嬉しい」「羨ましい」「素晴らしい」「大切」「大変」などの保育所での取り組みへの評価的なニュアンスのある語に比べ、「体験」「知る」「経験」「自然」といった子ども自身の視点を同じくしてこそ表現される言葉の頻出は、ドキュメンテーションの提示により保護者と子どもが体験隊活動での体験を共に味わうこと、あるいは家庭での保護者と子ども間においても体験隊活動についての対話の生起が伝播していることが期待できるのではなかろうか。

体験隊活動が保育所の活動として定着した今だからこそ、活動が各回の活動として完結するのではなく、子どもの姿からの新たな保育内容の構想に展開していくことが求められる。保育活動の保育者間での共有は、ドキュメンテーションによる記録の蓄積とそれに基づく保育者同士の対話のみならず、これから

の豊丘村の地域保育の活性化とそこで目指される子どもの姿を新たに創出していく方向に繋いでゆく必要があると考える。

### 3. 本研究の教育的意義と今後の課題

本研究は、長野県豊丘村の公立保育所で行われた体験隊活動を、保護者と共有し、保護者からの感想を分析することにより、ドキュメンテーションを介して保護者に示すことの教育的意義について検証することが目的とするものである。

本研究の教育的意義は、どこにあるのだろうか。このことを考察していくために、まず体験隊活動のドキュメンテーションを作成するという実践の結果からその意義を考えてみたい。

従来の教育・保育実践の記録は、文字情報を主とするものがほとんどであったといえよう。授業や保育の様子をビデオで撮影することももちろんあったが、それは、会話の記録を文字の記録として残すために活用することを目的とするものであったといえる。また、板書や授業風景、保育の風景を写真で撮影することもあったが、それは文字情報を補完するためのものであった。

一方、保育においてドキュメンテーションを活用するという方法は、具体的な保育活動の瞬間を写真等の映像として記録するという方法であり、映像による情報が主となるという点で、従来の文字による記録とは大きく異なっている。この特徴こそが、教育上、二つの意義を持つことにつながる。

一つは、実践を行う保育者が相互に、子どもの学びの姿を記録した映像を通すことによって、表情も含めたその時の状況を文字情報よりも共有しやすいという点である。小学校や中学校においては、授業研究の一環として、授業を他の教員にも公開し、指導案と実際の子どもの姿をもとに授業後に協議する「公開授業」というスタイルが一般化している。し

かしながら、乳幼児期の子どもを対象とした「公開保育」は、乳幼児期の子どもを保護者から預かっている幼児教育の段階では、一般化しているとは言い難い。そうであるがゆえに、ドキュメンテーションを活用することによって、保育者が相互にそこに現れている子どもの様子に基づきながら、互いの保育について語り合うことが可能となってくるのである。本研究では、上記のような保育者が相互に評価を行うことまでは行っていない。このことから、保護者からの評価と同様に、保育者が相互に語り合うことによる保育の質の向上に対する評価も必要であろう。

もう一つは、作成したドキュメンテーションを保護者に公開することは、「社会に開かれた教育課程」を実現することにつながるという点である。平成29（2017）年に改訂された小・中学校の学習指導要領や幼稚園教育要領では、改訂の趣旨を実現するために、各学校で編成する教育課程の意義と役割が、従来以上に強調されている。その上で、社会との連携及び協働により、教育課程で明確にされた育成を目指す資質・能力の実現を図っていくことが求められているとしている。

本研究における体験隊活動は、ドキュメンテーションを保護者と共有することにより、教育・保育活動の意味や意義を保護者とともに考えていくことにつながるものであり、こうしたことの積み重ねこそが、社会に開かれたよりよい教育課程・保育の計画に向けての改善がなされる方法の一つである。このことから、今後は本実践を振り返りながら、園のカリキュラムマネジメントに努めていく必要がある。

上記のように、ドキュメンテーションによる可視化された体験隊活動を保護者と共有することによる効果について、その教育的意義を検証した。保育現場でのドキュメンテーションの活用は、従来の保育記録や活動報告としての業務以上の、保育者間、保育者と保護

者間の視覚的体験共有を促進し、開かれた地域保育への展開につながる教育的意義を持つことが示唆された。

一方、本研究で示した結果は、従来から子どもの体験を重視した保育活動を行っている対象保育所の活動およびそれを了解した保護者の評価に依るものであるため、今後はさらに保育現場や地域の特性を考慮した検証や、日本の保育文化に基づく活用の可能性を模索していく必要があるであろう。さらに、ここでの相互的な保育実践の共有を保育者が、保育者の日々の実践の質的向上や専門性の涵養につなげていくための研究が求められてゆくと考える。

## 謝辞

本研究への主旨をご理解し、快くご協力いただきました保護者の皆様に心より感謝申し上げます。本研究の一部は、日本子育て学会第8回大会（2016年11月：東京）で発表した。本研究は、利益相反に関する開示事項はありません。また、幼児の写真（写真1）については、保護者より許諾を得て使用している。

本研究は、4名の著者により執筆を行った。第1著者の北原理恵は、豊丘村総園長として本実践の統括及び責任者である。本稿の「Ⅱ. 方法の1）、2）、3）」を担当した。第2著者の齊藤勇紀は、本稿の「Ⅰ. 問題と目的、Ⅱ. 方法、1、2、3、Ⅲ. 結果、Ⅳ. 考察、1」を担当した。第3著者の中野啓明は、本稿の「Ⅳ. 考察、3」を担当した。第4著者の浅田剛正は、「Ⅳ. 考察、2、3」を担当した。

## 文献

- 1) 汐見稔幸. トップダウンではない、保育の質向上への議論の喚起のために. 発達. 2019; 158: 2-7.
- 2) 山本麻美. 学びの活動を振り返るためのドキュメンテーションと幼児の造形作品と

- の関わりについて. 名古屋女子大学紀要. 家政・自然編, 人文・社会編. 2018; 64: 387-395.
- 3) 森真理. ドキュメンテーション—レuggy  
ョ・エミリアとの対話—. 発達. 2018; 156: 20-26.
- 4) 大豆生田啓友・岩田恵子. わが国におけるドキュメンテーションの可能性に関する一考察. 子ども学. 2019; (7): 125-140.
- 5) 秋田喜代美. なぜいま,あらためてレuggy  
ョ・エミリアか. 発達. 2018; 156: 2-7.
- 6) 齊藤勇紀, 中野啓明, 浅田 剛正. 日本における保育・教育ドキュメンテーションの活用に関する実践研究の動向. 第11回新潟青陵学会学術集会抄録集 . 2018; 21.
- 7) 北原理恵. 団体会員紹介 豊丘村立豊丘村保育園. 子育て研究. 2020; 10: 25-28.
- 8) 樋口耕一. 社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第2版. 京都: ナカニシヤ出版; 2020.
- 9) 樋口耕一. 社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して—. 京都: ナカニシヤ出版; 2014.
- 10) 樋口耕一. テキスト型データの計量的分析 —2つのアプローチの峻別と統合—. 理論と方法 (数理社会学会). 2004; 19(1): 101-115
- 11) 松井剛太, 片岡元子, 水津幸恵. 保育所の子育て支援におけるポートフォリオの活用 — 保護者の記述内容の分析を中心に —. 幼年教育研究年報. 2015; 40: 23-31.

# 学習に困難のある学生への メディア教育実践における時間と空間のデザイン

海老田大五郎<sup>1)</sup> 引地 達也<sup>2)</sup>

1) 新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科

2) みんなの大学校

## Designing Time and Space in Media Education Practices for Students with Learning Difficulties

Daigoro Ebita<sup>1)</sup> Tatsuya Hikichi<sup>2)</sup>

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY, FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY,  
DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE

2) MINNANO COLLEGE OF LIBERAL ARTS

### 要旨

日本における知的障害児の後期中等教育卒業後の第三の選択肢として、福祉制度を利用した「学びの場」を構築する動きが全国に広まっている。しかしながら先行研究において、「学びの場」における教示内容の精査が十分なされてきたわけではない。そこで本研究では、「学びの場」のであるシャローム大学校とみんなの大学校でのメディア教育実践について、マクルーハンのメディア論を参照しながら記述した。とりわけ知的・発達障害者（精神障害者）に対して最適化された時間と空間のデザインを模索する。キーワードは、「コミュニケーション行為」、「同時性」、「メディアを使用した遠隔授業の使用方法」である。「学びの場」であるシャローム大学校とみんなの大学校では、障害者を情報弱者にしないために、メディア教育はトラブル回避を念頭に置きつつ、メディア使用によってマクルーハンのいう人間の機能拡張が可能になることが目指されていた。本研究は、こうした教育実践の事例報告である。

### キーワード

障害者へのメディア教育、人間の機能拡張、同時性、マーシャル・マクルーハン、メディアを利用した遠隔学習

### Abstract

There is a widespread movement across Japan to build "places of learning" for intellectually and mentally disabled children after they have graduated from late secondary education by using the welfare system as a third option. However, previous studies have failed to scrutinize the teaching content of these "places of learning." Therefore, in this study, we reference McLuhan's media theory to examine media education practices in the "places of learning" of Shalom College and Minnanno College of Liberal Arts. This study also explores the appropriate design of optimized time and space, particularly for people with intellectual and developmental (mental) disabilities. The keywords are "act of communication," "simultaneity," and "remote learning using media." Media education is designed to keep people with intellectual and developmental (mental) disabilities from becoming vulnerable to information. In the "places of learning" of Shalom College and Minnanno College of Liberal Arts, the goal is to use media to extend the human functions, as defined by McLuhan. Therefore, this research provides a case study of such educational practices.

### Key words

Media Education for Disabled People, Extension of Man, Simultaneity, Marshall McLuhan, Remote Learning Using Media



## I はじめに～本研究の社会的背景と学術的「問い」～

2018年現在、日本の知的障害児の後期中等教育（特別支援学校高等部）卒業後の進学率（約1.9%）は、普通科高等学校卒業生の進学率（約80%）と比較してきわめて低い。特に知的障害児の進学率は0.4%と、他種の障害児と比べても著しく低い。知的障害児の卒業生数が他の障害児数と比べても圧倒的に多いのに対して、この進学率の低さは特徴的と言える。知的障害児は特別支援学校高等部卒業後の進路として、就職者や社会福祉施設等への入所・通所者が94.1%を占めている<sup>1)</sup>。他方で、知的障害児への教育の見直しを迫る動きが日本各地で見られるようになった。特別支援学校の評価指標として一般企業への就職率が重視されるようになり、結果として特別支援学校の職業訓練校化が進み、従来の読み書きを支える能力を培うような教育が後景化するようになったと言われている。知的障害者への「学校から社会へ」「子どもから大人へ」という移行期の教育機会の欠如<sup>2)</sup>は、健全な発育という観点からも学ぶ権利の機会均等の観点からも、望ましくないのは明らかだ。

そこで、後期中等教育卒業後の学びの機会を確保すること、日常生活や就業時に必要とされる教養を養うことを目的とした「学びの場」が日本全国で立ち上がりつつある。「学びの場」といっても教育制度ではなく障害者支援制度に依拠しており、呼称は統一されておらず<sup>3)</sup>、「学びの作業所」「福祉型専攻科」「福祉型大学カレッジ」などの呼称が存在している<sup>4)</sup>。一般に福祉制度を使用して実践される「学びの場」とは、社会福祉法人や株式会社などの事業所が、障害者総合支援法に基づく自立訓練（生活訓練）事業を活用し、特別支援学校高等部の卒業生らのために学習環境を整えた場所<sup>注1)</sup>のことである。生徒（学生）は、コミュニケーションに関する教養、運動や調

理、美術などを学ぶ。

「学びの場」についての公式統計は存在しないが、現在は全国に50事業所程度あると言われている。その中で、鳥取大学附属養護学校（2007年度～鳥取大学附属特別支援学校）専攻科は、全国に1校しかない国立大学付属特別支援学校の専攻科である。併任校長として専攻科の開設準備に携わった経験をもつ渡部<sup>5)</sup>によると、専攻科の役割を「職業（準備）教育にとどまらず、専攻科の教育が果たすトランジション保障ないし移行支援の機能」にかねてより着目してきた。渡部は校長として「専攻科生は、生徒ではなくカレッジ生だ」という意識をもつような教育方針を示し、教育課程を「くらし」「労働」「余暇」「教養講座」「研究ゼミ」の5領域により編成している<sup>6)</sup>。文部科学省は、この専攻科に対して学習指導要領を定めるといったことはしていない。すなわち教育課程の内容は、各専攻科を設置する学校及び運営法人の裁量によって自由に定められるということである。

「学びの場」についての研究蓄積<sup>5,6)</sup>は、数は少ないが優れた研究も多い。実践報告などもある。しかしながら、そのほとんどが障害児の進路についての学ぶ機会の権利擁護的主張や特殊教育学系統の実践報告であり、実際の「学びの場」での教授内容が詳細に分析されてきたわけではない。こうした学術的背景から導かれる本研究で取り組むべき学術的「問い」の核心は、「後期中等教育（特別支援学校）卒業後の『一般企業への就職』、『福祉型就労への従事』に続く第三の選択肢として、とりわけ知的障害者や発達障害者<sup>注2)</sup>に最適化された『学びの場』はどのようにデザインされているのか」ということになる。

## Ⅱ 本研究の目的

本研究は、海老田と調査協力者である引地の共同執筆である。引地は障害者支援におけるメディア使用について独自の研究<sup>7-9)</sup>を進めており、同時にその実践もしている。これらの事情をふまえ、筆者らは本研究の目的を、引地が代表を務めるシャローム大学校とみんなの大学校の教育実践を、マクルーハンのメディア論を援用しながら記述することに設定する。とりわけシャローム大学校とみんなの大学校のメディア教育とメディア利用に着目し、そこに障害者福祉におけるデザイン概念<sup>10)</sup>との接点を見出すことが主な目的である。本研究を特徴づける前提的見解は以下のようにまとめることができる。

国は発達障害者や知的障害者の企業への就労を促進するため、企業に障害者の雇用を義務付ける法定雇用率を引き上げ、福祉サービスとして就労移行支援事業を後押ししてきた。一般就労という社会で過ごす障害者が普通にコミュニケーション行為を行き交わす中において、各種のメディアを使つてのコミュニケーションは活発になる一方で、仕事や私生活で重要なコミュニケーションツールとしての「メディア」の位置づけは曖昧のままである。発達障害者や知的障害者＝情報弱者として、「メディア」の扱いに関するトラブルも散見される。後期中等教育段階で教育する側が「メディア」を正確に捉えきれず、教育される側が適切なメディア教育を受ける機会のないまま社会に出た場合、障害者は現実的にはスマートフォンを保持、インターネットを利用するなどの「メディア」を使いつつも、その複雑な実態を知らないため、「メディア」に翻弄されることになる。

そこで本稿では、マクルーハンによる「メディアは人間の拡張機能である」<sup>11)</sup>との見解を援用する。マクルーハンの有名な「メディアはメッセージである」<sup>11)</sup>という定義を、情

報弱者になる可能性のある人が享受するためには、メディア教育を通じて障害者本人が「拡張機能」としてメディアを使いこなすことが要請される。これにより、発せられたメッセージを正確に受け取る、またはメディアを通じてメッセージを正確に伝えるという、コミュニケーション行為が可能になるだろう。

これらのコミュニケーション行為<sup>注3)</sup>に関する分析こそが、筆者らがこうした領域においてこれから必要と思っている分析である。何かを学ぶためにせよ、将来的に就労するにせよ、あるいは友人たちとの遊びにせよ、コミュニケーション行為の重要性については自明である。他方で、「学びのための困難」とは、「自分の考えを伝える」「他者の話を聞く」「情報を読みこむ」「ある状況や活動に参加する」という、一連のコミュニケーション行為の困難でもある。学びのための困難を抱える障害者の支援を考察する（支援もまたコミュニケーション行為なのだが）とき、これらのコミュニケーション行為についての考察と、その改善を考えるのは特に支援実践者や研究者にとって当然であろう。

## Ⅲ 対象と方法

### 1. 対象：シャローム大学校とみんなの大学校

シャローム大学校は2015年、一般財団法人福祉教育支援協会（埼玉県所沢市）を母体として、福祉サービスである就労移行支援事業所シャローム所沢（同）の開設とともに設立された。当初は、福祉サービスを基本にしながら、他の就労移行支援事業所に資格取得のための教材の提供を行う事業も見据え、名称に「福祉」と「教育」を組み合わせた。この支援の延長線上として浮かび上がったのが「訓練」ではなく「学び」の重要性である。「訓練を受けること」を「福祉サービス」として公的機関の管理下に置かれる福祉型専攻科と

は違い、「自分のありたい姿」を求め自由に学べる環境を創り出そうとの考え方とともに、障害者権利条約24条で示されるインクルーシブ教育システムの確立に向けて設立されたのがシャローム大学校であった。

シャローム大学校は大学教育と類似したシステムを導入し、学生の「学びたい」という自主性を重んじ、科目を履修して単位認定し、課程を修了していく仕組みにしている。1つの講義は一般の大学が90分程度であるのに対し、シャローム大学校では50分とし、担当する講師には一方的に話すのではなく、双方向性を心掛けてもらい、一方的な話は10から15分程度に抑えていただくようお願いしている。この時間配分と双方向性の重視は、授業中に集中力が続かないことが想定される学生に最適化されている。

シャローム大学校では通学して講義を受け、学内で時間を過ごす「通学型」と、通学が出来ない重度障害者に向けて自宅や医療機関等に講師が訪問して講義を行う「訪問型」と、名古屋市のNPO法人見晴台学園大学と新潟市のKINGOカレッジの学生をウェブ会議システムで結んでの講義を行う「遠隔型」に取り組んでいる。これらの取組全体は、2019年度の日本特殊教育学会<sup>注4</sup>で基本的な考えを示し、遠隔講義については、同年度の日本LD学会<sup>注5</sup>で実践例を提示している。さらに引地は、文部科学省の障害者の生涯学習に関する委託研究<sup>注6</sup>や専修学校活性化に向けた障害者のライフステージに寄り添う支援者の育成プログラム<sup>注7</sup>の開発を行うことで、学びの場と支援者の育成等の実践ともなり、障害者の「学び」の必要性和国際社会での必然性を強調する立場でもある。

文科省事業を推進し、学びの必要性を発信しながら2020年度学期をスタートする予定であったが、新型コロナウイルスの影響により東京や埼玉では各種の学校が休校した。シャローム大学校も新学期はスタートしたものの

学生は通学できず、ウェブ会議システムでそれぞれの自宅と大学校（ホストは筆者）をつなげて対話を開始した。迫られた対応ではあるが、ウェブ上で学生同士が生き生きと対話している様子を目にした。先行きが見えない状況で、ウェブ上での対話が、「きっかけ」になることに着目し、コロナ禍中の同年4月に「誰でもどこでもつながれる大学校」として、みんなの大学校が設立された。みんなの大学校は、ウェブ上で講義時間に合わせて講義者がライブで講義をすることを基本に、ヨガや就労に関する情報や、対話のプログラムなどの公開講座や、歌手によるパフォーマンスまでオンラインにおいて同じ時間で共有ができ、必要な単位を取得し課程を修了してもらうライブ型の仕組みである。ユーチューブのような動画を再生するオンデマンド型の仕組みではなく、今この瞬間にプログラムが進行し、そこに参加している「同時性」が、学びにおいて重要な価値を含んでいると考えているからだ。

福祉サービスの発想から出発したシャローム大学校が、通学型のイメージから抜けられず、結果的に少人数形式の限界があることを知らせたのがコロナ危機であった。ウェブ発で考えた場合に広くどこでも展開できる可能性が浮かび上がり、形になったのがみんなの大学校である。みんなの大学校は、単位を取得して課程修了を目指す一般学生のほか、科目を選択して受講する聴講生、福祉サービス事業所単位で登録し、事業所の支援プログラムの一環にしてみようとも考えている。さらに、医療系デイケアや企業の障害者就労の現場でも登録してもらい、それぞれの場で「学び」を取り入れることで、無理のない自分の居場所を確保できる可能性も示したいと考えている。



## 2. 方法：メディア教育とデザインをめぐる対話

本研究は、基本的に海老田と引地の対話（メールの交換やzoomを介した対話）によって構成されている。既存の研究方法に当てはめれば海老田が引地に対してインタビューをした、つまりインテンシブインタビューを実施したシングルケースの分析ということになる。しかしながら、本稿における調査方法を、インタビューというより対話と表現したくなる事情もある。少々結論先取りの話になるが、同時間性やマクルーハンのメディア論、人間の拡張などをめぐり、海老田と引地は、何度も議論することになる。インタビュアーがインタビュイーから情報を引き出すという話では終わらない。さらには、実践者でもある引地にとっても、もちろん海老田にとっても、同時代性へのこだわりが何を意味するのか、メディア教育におけるマクルーハンのメディア論の位置づけ、「人間の拡張」とは何を示しているのかなどについて、あらかじめ明確な回答があったわけではない。このような事情に加え、引地は教育実践者であると同時に研究者でもあるため、調査協力者というよりも、共著者として本稿においても相当な部分を執筆<sup>注8</sup>している。次節で記述される調査や分析も、引地が引地の所属していた研究機関の倫理審査の手続き<sup>注9</sup>を通過してなされた。本研究は、得られたデータや結果を海老田と引地がデータセッションしたもので、そういった意味においても対話によって構成されていると表現するのが、最も妥当な表現に思われる。人類学的なKJ法に近いようにも思われるが、本研究ではとくに概念やカテゴリーの整理を目指しているわけではない。目指しているのは、デザイン概念を用いて、引地のメディア教育実践あるいは学生たちのメディア使用実践を再記述<sup>注10</sup>することである。なお、本稿でいうデザインとは、支援対象である障害者のかかえる困難に合わせた創意工夫、調

整、配置の総称であり、一言でいうならば「最適化実践」<sup>10)</sup>のことである。

## IV 調査結果 ～メディア教育の可能性～

### 1. 全国850校へのアンケート

シャローム大学校とみんなの大学校は、同じ母体で就労移行支援事業所などの福祉サービスを行ってきたときからコミュニケーション行為に関する支援に重きを置いている。このコミュニケーション行為の教授を考えたとき、特別支援が必要な人びとにとって、後期高等教育期間においてどのようなメディア教育を行ってきたかは非常に重要である。

わかりやすいのはメディアリテラシー教育である。現在、特別支援教育は社会に出るための教育として、学ぶべきポイントは実社会と結びつくものが優先される傾向がある。これはマスメディアが発する情報を学ぶのではなく、自分の手のひらにある情報端末でコミュニケーション行為をすることについての学習が必要と認識されるのは自然であり、「特別」であることを考慮した上での学習が要請される。この「学習」の実態について、引地は2018年に全国の公立特別支援学校高等部（知的障がい）の教員向けに実態調査<sup>注11</sup>を行い、該当の850校に対し依頼し有効回答数は150であった。

この調査結果を簡易的にまとめると、個人所有のメディア機器を使用しているソーシャルメディアの利用という新しいコミュニケーション行為は、コミュニケーションそのものを活発化しながら同時にトラブル発生の頻出が浮かび上がった。また、特別支援教育の現場でのトラブルに対応の有効なメディア教育は確立されておらず、現場の教員も対応に苦慮しメディア教育に関するガイドラインの必要性を感じている声も多数確認できた。

回答ではメディア教育が「絶対必要」「ま



あ必要」がほとんどで、その必要性は強く認識されており、その理由として「トラブル回避のため」というネガティブな対応策として導き出しているケースが多いこともわかった。回答中、「問題」「トラブル」「悪口」「不満」「安全」というネガティブな言葉を使用して必要の理由を説明したケースが39件にも上っていることから、現場ではメディア使用をめぐる多くのトラブルが発生しており、その結果として、メディア教育は防衛のための学びとの位置づけに追いやられている実態がうかがえる。メディア教育が必要とされる理由の一例<sup>注12</sup>は、「SNS等の使用による、コミュニケーションでの問題や、ゲームアプリでの金銭の問題などの問題点が多々あるため（沖縄）」、「生徒たちは将来にわたり情報社会の中で生きていかなければならない。しかし特別支援学校の生徒は、通常学校の生徒に比べ、情報モラルに関する理解が乏しいと考えられる。今後メディア（特にネットメディア）に関する問題等がさらに増えていく可能性があるが、情報モラルを身に付けさせる指導を適切に行ったうえで、様々なメディアに関する教育をしていく必要がある（石川）」などが挙げられ、各地域の生の声そのものも得られた知見として、今後のメディア教育を構築する上で、この調査は有益であっただろう。さらには回答の中には教員の切実な思いも込められていた。

こうしたメディアリテラシー教育の意義を「トラブル回避のため」と位置付ける意見が多数あった一方で、別様の位置づけ方を示す意見も見られた。「情報化している社会や目まぐるしく変化する社会において障害のある人がメディアを活用することで、よりよい人生を送れたり、できることが増えることを期待し、より意味のある本当に活用できるメディア教育が出来れば良いと思います(岡山)」「軽度な知的障害や聴覚障害の人にとって、読解力が課題となる、国語との連携が大切と

感じている（東京）」「大事な情報源であり、有効に安全に使うすべを習慣にすることは人生のクオリティに大きく影響する。小さいころから親、保護者の教育も必至であると考え（神奈川）」などの意見がその例である。これらに共通する認識として、旧来の意味ではなく、新しい意味での「メディア・リテラシー」<sup>注13</sup>の構築を期待させる。メディア環境の激変により従来のメディアリテラシー教育に加え、新しいメディア教育へのシフトチェンジが求められているのではないかという予見は、メディアを「情報を媒介するツール」として考える従来のメディア像にも揺さぶりをかける。それにともない、「トラブル回避のため」のためのメディアリテラシー教育の意義とは別の異なる、ソーシャルメディア時代やデジタルネイティブ時代に最適化されたメディア・リテラシー教育の意義を考えていくことが要請されることになる。

## 2. 違う土地で生活する人びととの交流

コロナ禍前の2019年度、シャローム大学校は、愛知県のNPO法人見晴台学園大学と新潟県のKINGOカレッジの3校を週一度オンラインで結び、「メディアコミュニケーション」を演目に遠隔講義を行った<sup>注14</sup>。テレワークやウェブ会議システムを使った授業も一般化していない時期でのスタートであり、授業のシラバスには、目標として「インターネットを使って映像と音声で結ばれるコミュニケーション方法を理解し正しく利用する」「インターネット上のコミュニケーションのルールやマナーを会得する」「コミュニケーションの基本を知り、遠くにいる人とつながることを実感する」をあげた。実際に講義がスタートすると障害特性が様々で画面に映りたくない学生や自分の興味がある時間だけ積極的に参加する学生がいるなど、表面上は参加への意欲の濃淡が見られたが、支援者の呼びかけで、別室でも私への問いかけに答えたなどの

報告もあり、「様々な参加」の可能性も確認された。

講義はメディアコミュニケーションを基本としテーマを設定しながら、講義とクイズ大会、各学校からの発表を行ってもらう3つのパートで構成した。クイズでは、埼玉県、新潟県、愛知県の違いを考えてもらうことを促す「ご当地キャラクター」「食べ物の名産」「電車」等も盛り込み、そこから派生した発表として、各学校から「近くにある気になるもの紹介」「各地にあるクリスマスの風景」「わたしの通学路」など一人ずつに発表してもらった。ここで使用されるクイズのテーマに埋め込まれているキーワード、「ご当地」「名産」「近くにある」「各地にある」「通学路」などからも明らかなように、この遠隔講義は空間を飛び越えることができる特性を利用してデザインされている。

引地は毎回の講義で学生名簿を読み上げ、画面に向かって何らかの返事をしてもらうことで、一人ひとりの名前が空間を飛び越えてつながっていることの認識を促した。クイズは問題に対して各学校で2つのチームに分かれ2つの答えを出してもらい、各学校間で競う合うことを楽しむ趣向であるが、チームで答えを一本化するという合意形成のプロセスを工夫することがコミュニケーションの学びになっているとの支援者の報告もあった。

この取組は空間を飛び越える道具を使うことで、「学びの場」を新たにデザインできる可能性の追究と位置づけられる。2020年のコロナ禍により一般の大学ではウェブ会議システムの導入は日常になったが、その浸透速度に比べると18歳以降の障害者の福祉領域では、一般の潮流からは取り残される状況にある。2019年度の遠隔講義を終えたNPO法人見晴台学園大学の学生の「感想」は「改めて人との関わり方を学びました。これから大学生活や就職した時に活かしたいです」「軽くカルチャーショックを受けました。いずれのコミ

ュニケーションの学習も勉強になりました。私は個性として現状、『聞く』ことも『伝える』ことが苦手なので、繰り返しこの授業で学んだことを活かしたいです」などであり、教員へのリクエストでは「休日は、みんな、何をしているのか気になるので、休日の過ごし方を教えて欲しいです」「クイズは皆で協力して、お題の答えを考えることができて面白かったので来年もあるといいです」「私は刀女子なので刀について調べて発表したいです」など、多くの学生から授業参加に積極的な意思が表明された。

4月からウェブ講義となったシャローム大学校では、自粛生活の中で限定された中でしかコミュニケーションができないため、家族以外の他者との対話の機会を欲していた様子であった。これまでの学校では長続きせず、「引きこもり」傾向にあった若い学生も自然とウェブ上でまだ会ったことない学生と話が盛り上がり、5月末からの通学開始後も通学を楽しんでいるようで周囲を驚かせている。シャローム大学校が「ウェブ会議システム」という空間を超える道具を活用することで、引きこもりがちな学生の目の前に新しい世界が広がった状態だといえだろう。あるいは次のようなことを考えてもよいのかもしれない。オンライン授業や会議における発言のしにくさ<sup>注15</sup>からも明らかなように、オンライン授業は、これまで教室で発言力のあった学生、友人との関係づくりが上手だった学生の発言が（一時的にかもしれないが）封じられる一方で、課題を適切にこなすタイプの学生が評価されやすいデザインになっているといえよう。このような授業参加へのデザインの変更や評価デザインの変更は、従来型の授業参加方法や成績評価方法を苦手と感じていた学生にとっては新しい道を拓くものなのかもしれない。

## V 考察

### 1. 空間を飛びこえる道具と人間の拡張

「引きこもり」傾向にあった若い学生の遠隔講義の事例からもわかるように、道具は使うことで新しい可能性につながるという感覚は、マクルーハンによる「メディア＝人間の拡張機能」論につながっていく。本稿において、メディア教育やメディア使用における時間と空間のデザインを考察するにあたり、現在のコロナ禍は壮大な社会実験と見なすことができる。なぜならこのコロナ禍で大きく揺らいでいるのがまさにこの時間と空間の秩序だからである。人びとの共在<sup>注16</sup>は時間と空間の共有で可能になる。コロナ禍以前は教育も福祉も制度上、あるいは関係法規上、共在が大原則であった。他方、とりわけ教育についてはこの共在原則のうち、空間の秩序が大きく揺らいでいる。そこで本節では、このコロナ禍の状況と併せてシャローム大学校とみんなの大学校の実践を再記述してみよう。

引地はメディア研究の中心に「ケアメディア」<sup>注17</sup>との造語を社会に位置づけるために、概念化や実践化の角度から研究と実践を繰り返している立場である。コロナ危機におけるシャローム大学校からみんなの大学校への移行は、ケアメディアの最適化を考えた場合に、妥当な行動と考えているが、その根拠は前述のマクルーハンの理論である。いかなるメディア（すなわち、われわれ自身の拡張したもの）の場合でも、それが個人および社会に及ぼす結果というものは、われわれ自身の個々の拡張（つまり、新しい技術のこと）によってわれわれの世界に導入される新しい尺度に起因する、ということだ<sup>11)</sup>。現在、社会ではテレワークが推進されているが、それは時限的な措置との印象が強く、できないことを補完している感覚であり、実際に会って交わることからの従属関係の中でメディアの活用が位置づけられている。しかしながら、

メディアを使用することで人間の拡張が可能になると考えた場合、遠隔講義やウェブ講義は部分的にでもポジティブに受け入れられるかもしれない。デジタルネイティブ世代がスマートフォンを日常的なコミュニケーションで使用されるという現実をみれば、むしろメディアを使用したコミュニケーション行為こそが、同じ空間での対面コミュニケーションに代わってデフォルト設定になるかもしれない。

これは、メディア教育の文脈においても並行して同様のことがいえる。「トラブル回避のため」のメディア情報に関するメディアリテラシー教育は「本名でSNSに参加しない」「誹謗中傷の書き込みをしない、読まない」など、禁止や制限を導く文法を使用せざるを得ない。したがって、メディアリテラシー教育の意義を「トラブル回避のため」と位置づけるかぎり、究極的にはメディア利用を止めることこそが最もトラブル回避の可能性を最大化する。言いかえるならば、「トラブル回避のため」であれば、その回避させたい人びとからメディア端末を取り上げればよいのである。しかしながら、メディア利用を止めることは、マクルーハンのいう「人間の拡張」を取り入れないことを意味する。シャローム大学校やみんなの大学校のメディアリテラシー教育実践は、メディア使用を通して達成されている。つまり、メディア端末などを「使いながら教える」という実践は、「トラブル回避」を教示する機会を保ちつつ、マクルーハン流の「人間の拡張」の機会も確保するようなデザインになっているのである。さらに、みんなの大学校の教育は、誰もがデバイスを手にし、受信できる中で、個人のメディア化が進む社会におけるコミュニケーション行為の最適化が中心である。こうした実践を可能にするのが、人間の拡張としてのテレワークは「できないことの補完」ではなく「できることの拡



張」へという認識である。義務教育で推進しているICTも同様に研究者も実践者も「できることの拡張」と捉えた場合、新たな世界がデザインされることになる。

## 2. 同時間性へのこだわり

他方で、シャローム大学校やみんなの大学校の同時間性へのこだわりは何を意味するのだろうか。これは即時的なコミュニケーション行為と共在の認識可能性を示しているといえるだろう。これはメディアを媒介しつつも、「人と人」のコミュニケーションを保証するものでもある。たとえば前述した3校をつなぐ遠隔講義で、最初の挨拶として「今そちらの天気はどうか」「埼玉は…」「新潟は…」「名古屋は…」というやりとりが、ほぼ毎回なされた。これらの挨拶が成立するためには同じ時間に、地理的に異なる空間がつながなければならない。異なる空間でたとえば録画物のようなものを視聴した（非同時間性）ところで、これらのやりとりは成立しないのである。こうした挨拶のやりとりは、筆者らが重視するコミュニケーション行為に他ならない。逆に言えば、同時間性が剥奪されれば、この種のコミュニケーション行為の機会が剥奪されるのである。共在についての認識についてはもっとわかりやすい。同時間性が確保できていれば、空間を超える道具を使用することで、人間が拡張され、共在認識を持つことが拡張的（部分的）にせよ可能になる。ただし、空間を超える道具はあくまで人間の身体あるいは空間の拡張であって、空間を超える道具を使用することで同じ空間そのものを共有できるわけではない。この点についてはさらなる考察が必要とされるが、紙幅の関係上本稿での考察はここまでとする。

## VI 結論

障害を持つ学生の自己主張する力、表現する力を拡張することによって、他者との対話可能性が拡張する。これらの考察をもとに今後、みんなの大学校のメディア教育は、メディア端末やICTの道具を使い、体感しながら、それを「拡張機能として」人と人のコミュニケーションを基本にして社会に自分を自分らしく自己主張する力や表現する力を拡張する機能として活用される予定である。

このようなメディア教育やメディア使用の前提として、メディア教育を「トラブル回避のため」と限定して位置づけるのではなく、メディア使用を通してマクルーハン流の「人間の拡張」の機能を確保するものとして位置づけ直すならば、トラブルへの対応や防御を教示する機会を保ちつつ、自己主張する力や表現する力を養うように、シャローム大学校やみんなの大学校の実践はデザインされていることが明らかになった。また、空間を超える道具の使用が可能になることで、学生の新しい自分の居場所を発見することも可能になる。たとえば重度障害者のいる自宅や医療機関のベッドから、あるいは空間的に超えられることのできなかった自室や自宅から教室に通うことが可能になるという、空間を超えた社会をデザインできる素地はすでにある。

メディアは人間を拡張し、メディアそのものがメッセージであるというマクルーハンの定義を、最後に今一度確認しよう。マクルーハンの主著『メディア論 Understanding Media：人間の拡張の様相 The Extensions of Man』の考察の中心は、「既存のプロセスを拡充したり加速したりするときの、デザインあるいはパターンが、心理的および社会的にどのような結果を生むか」<sup>11)</sup>ということであった。「なぜなら、いかなるメディア（つまり、技術）の場合でも、その『メッセージ』は、それが人間の世界に導入するスケール、ペー



ス、パターンの変化に他ならないからである。鉄道は移動とか輸送とか車輪とか線路とかを人間の社会に導入したのではない。それ以前の人間の機能のスケールを加速拡大し、その結果まったく新しい種類の都市や新しい種類の労働や余暇を生み出したのである」<sup>11)</sup>。メディアを理解し実践に活かすことで、新しい生活様式の基本と位置づけが可能になる。今後においても、新しい障害者に最適化されたメディア教育がデザインされる可能性が広がっているといえる。こうしたさらなる実践の記述については別稿を期したい。

## 謝辞

本研究は、JSPS科学研究費補助金（2019年度 若手研究：課題番号19K13953；研究代表者：海老田大五朗）、（2019年度 基盤研究（B）：課題番号19H01567；研究代表者：水川喜文）の助成を受けた研究成果の一部である。

## 文献

- 1) 文部科学省. 特別支援教育について. <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/06/1243505\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/__icsFiles/afieldfile/2015/10/06/1243505_002.pdf)>. 2020年6月28日.
- 2) 岡本正, 河南勝, 渡部昭男. 福祉事業型「専攻科」エコールKOBEOの挑戦. 156-157. 京都: クリエイティブかもがわ; 2013.
- 3) 丸山啓史. 知的障害のある青年の「学びの場」としての自立訓練事業の役割. 京都教育大学教育実践研究紀要. 2015; 15: 181-190.
- 4) 伊藤修毅. 自立訓練（生活訓練）事業の教育的機能に関する一考察. 立命館産業社会論集. 2015; 51(1): 177-192.
- 5) 渡部昭男. 鳥取大学附属養護学校の高等部専攻科における教育: 2006年度における「教養講座」の実践. 地域学論集 鳥取大

学地域学部紀要. 2007; 4(1): 25-46.

- 6) 牧野誠一. 知的障害者の高等支援学校卒業後における学びの場の保障. 札幌学院大学人文学会紀要. 2016; 99: 111-129.
- 7) 引地達也. 精神疾患をめぐる新聞メディアの動向をめぐって. コミュニケーション研究. 2019; 49: 131-146.
- 8) 引地達也. 社会に交わる新しいメディア学習の実践. 知的・発達障害者の大学教育研究. 2020; 3: 12-18.
- 9) 引地達也. アルン・プラカシュ・デゾーサ. 「公共メディア」における「ケア」の認識とジャーナリズム倫理. コミュニケーション研究. 2020; 50: 107-126.
- 10) 海老田大五朗. デザインから考える障害者福祉. 24-25. 鹿児島: ラグーナ出版; 2020.
- 11) McLuhan M, 栗原裕, 河本伸聖. メディア論: 人間の拡張の諸相. 7-22. 東京: みすず書房; 2001.
- 12) 海老田大五朗. 柔道整復の社会学的記述. 71-90. 東京: 勁草書房; 2018.
- 13) 榎本美香, 伝康晴. 話し手の視線の向け先は次話者になるか. 社会言語科学. 14(1): 97-109.

## 注

- 注1) 本稿では、日本広告学会の「『広告科学』編集方針」に則り、本文中の強調を下線によって示すことにする。
- 注2) 知的障害者と精神障害者は障害者手帳によって区分されているが、発達障害に関しては例えば広汎性発達障害の診断名で精神障害者手帳を取得するケースも少なくない。発達障害者の中にはうつ病等、ほかの疾患を併発しているケースもあり、発達障害の位置づけは曖昧であるが、ここでは厳密な使い分けにこだわらない。
- 注3) ここでいうコミュニケーション行為とは、ハーバーマスのようなコミュニケーション的行為のことではなく、情報伝達に関

わるあらゆる行為というの意味で使用する。

注4)「知的障害者等の生涯学習の推進と大学教育 3つの学びで人生を『開く』への挑戦」日本特殊教育学会第57回大会企画シンポジウム(2019年9月)参照。

注5)「障害者学習を遠隔で結ぶ授業の可能性ー広くつながり強めるためのプログラム充実に向けてー」日本LD学会第28回大会自主シンポジウム(2019年11月)参照。

注6)「特別支援学校高等部卒業生等を中心に対象とした若者の学びを展開するための学習プログラムの開発事業」『障害者の多様な学習活動を総合的に支援するための実践研究』(文部科学省、2018年ー2020年)参照。

注7)「障害者に関わる方のための障害者のライフステージに寄り添う地域サポーターの育成事業」『専修学校による地域産業中核の人材養成事業』(文部科学省、2018年ー2019年)

注8)Ⅰ. Ⅱ. Ⅵ. は海老田が担当し、Ⅲ. Ⅳ. Ⅴ. は引地が執筆したものに海老田が加筆修正している。

注9)海老田も引地も、日本学術振興会の研究倫理eラーニングを受講し、修了している。

注10)「記述」については『柔道整復の社会的記述』<sup>12)</sup>を参照。本稿でいう再記述とは、すでになされている記述について、デザインという観点からとらえ直し、記述しなおすことである。

注11)この調査は「ケアを実践する場としてのメディア教育ー特別支援学校卒業生向け『生涯学習』からの考察」(日本マス・コミュニケーション学会2019年度春季研究発表会・研究発表論文、2019年6月)として発表している。

注12)末尾の都道府県名は回答の特別支援学

校のある地域を指す。

注13)本稿では、既存のメディアリテラシーを「メディアリテラシー」、新しい意味でのメディアリテラシーを「メディア・リテラシー」と簡易的に使い分ける。

注14)コロナ禍の影響で、2020年度前期は見晴台学園大学とKINGOカレッジとの遠隔講義は中断されている。これはある意味で逆説的である。障害者支援施設への利用者や職員の通所自粛の通達などによって、遠隔講義を組織することが困難になっている。障害者支援の原則は対面支援であることを物語るものでもある。

注15)これは次話者選択の困難さで説明がつく。私たちは3名以上の会話をするとき、何らかの形で次話者を選択する。たとえば榎本と伝<sup>13)</sup>によれば、話し手の視線の向け先である聞き手が次話者になる蓋然性を考察し、話し手に視線を向けられていた聞き手が次話者として自己選択しやすいという一般的傾向があるという知見を得ている。この視線というものが次話者選択する際、オンライン授業では使用できない。

注16)ここでの共在とは「共にいること」の意味で、ハイデガーの「共存在 Mitsein」の意味はない。

注17)引地はメディア行為のすべてにケアを意識付けすることで、社会に適応したメディア行為が成立するとの考えのもと、研究と実践を推進している。「『ケアメディア』実践化に向けてー『精神疾患』に関する新聞メディアの伝え方の考察ー」日本マス・コミュニケーション学会2017年度秋季研究発表会・研究発表論文(2017年11月)等の発表がある。

# 2019年度新潟青陵学会定例総会議事録

日時：2020年3月11日（水） 11:30～12:00

場所：新潟青陵大学 1号館 1301講義室

碓井理事の司会により次第に従って総会は以下のように進行した。

## 1. 開会

出席65名、委任状19名、合計84名で総会は成立した(総会員数114名、成立要件58名以上)

## 2. 会長挨拶

## 3. 議長選出

### 1) 議長選出

役員会推薦により斎藤まさ子教授を選出

### 2) 議長挨拶

## 4. 審議事項

### 1) 第一号議案 2019年度事業報告

資料1に基づき平川理事が説明し承認された。

### 2) 第二号議案 2020年度事業計画（案）

資料2に基づき、平川理事が説明し承認された。

### 3) 第三号議案 2020年度収支仮予算書（案）

資料3-1から3-3に基づき、平川理事が説明し承認された。

### 4) 第四号議案 新潟青陵学会誌の電子ジャーナル化に向けた方針（案）について

資料4に基づき眞壁理事が説明し、2020年9月発行予定の第13巻第2号より電子ジャーナル化すること、また紙媒体での発行はそれ以降行わないことが承認された。

## 5. 報告事項

### 1) 研究報告会について

碓井理事から、コロナウイルス拡散防止の観点から2019年度内の研究報告会開催を見合わせ、新年度に入ってから新たに計画することが報告された。

### 2) 第13回新潟青陵学会学術集会準備状況

池田かよ子集会長から以下の報告がなされた。

2020年11月7日（土）に、武蔵野大学看護学教授の中板育美先生をお迎えし基調講演を行う。学会のテーマは「いのちに寄りそう視点」（仮）をキーワードに企画検討を進めていく。テーマの背景として、昨今、子ども虐待が社会問題になっていること、本学は教育上の理念として、「生命尊厳」「人間尊重」を掲げている。また、本学は看護・福祉・心理・介護・保育と、いのちに係る人材を養成している大学であることから、「いのち」について取り上げていく。学会に向け、多くの演題の申し込みを期待したい。

なお学術集会実行委員は以下のメンバーから構成される。

看護学部：小林正子、中村圭子、渡邊路子、池田かよ子

福祉心理学部：茶谷利つ子、齋藤智、関谷昭吉、佐藤菜美

### 3) その他

眞壁伍郎監事より、本学の最初の新潟女子工芸学校創設に尽力された方で且つ助産師教育にも多大な貢献をされた「高橋辰五郎」という産婦人科医に関して新潟青陵学会で取り上げてほしいとの提案があった。青陵学会誌等で特集を組むことができるかどうか検討してみたいとの回答が平川理事からなされた。

## 6. 議長退出

## 7. 新年度役員紹介

資料5に基づき、報告された。なお、一部修正が必要であるという指摘があり、後日修正したものと差し替えて記録として保存することが確認された（差し替え・保存済み）

## 8. 閉会

# 2019年度事業報告

2019年4月1日～2020年3月31日まで

## I 学術集会・講演会・講習会の実施

### 1. 第12回新潟青陵学会学術集会の報告

#### ●全体報告

学会員を中心に232人の参加であった。

(内訳：地域一般、医師、弁護士、マスコミ関係者、看護、福祉、心理を学ぶ学生・教員など)

メインテーマは「実践と研究の深化を目指して：方法論を学ぶ」、基調講演は岡山大学大学院医歯薬学総合研究科疫学・衛生学分野・教授の頼藤 貴志先生をお招きし「疫学方法論とその応用：水俣病の事例を通して」というタイトルでご講演いただいた。

シンポジウムテーマは「実践と研究のつながりとその方法」、座長の中平教授の司会進行のもと、斎藤まさ子教授がM-GTAを用いた質的研究についてを、関谷准教授が量的研究についてを、浅田准教授がカウンセリング事例研究意義についてを説明された。良い討論がなされた。

ポスターセッションは看護・福祉・心理から11題の研究発表が行われた。発表者には臨床現場の方々をはじめ、卒業生や在校生も含まれており、有意義な意見交換の場となった。

アンケート調査はいずれのプログラムも「満足」「やや満足」がほとんどであり、それぞれ95%以上を占めた。(回答者161人)

#### ●反省点、次年度への引継事項など

##### ・シンポジウム

今年度はシンポジストが全員学内教員だったため、非常にスムーズであり、当日も充実していた。

##### ・広報

次年度も2名体制としたい。プレスリリースと水俣病裁判事務局へ広報依頼を行った。新潟日報、毎日新聞、NHKからの取

材があり、翌日の新潟日報、毎日新聞で当日の様子が掲載された。

##### ・ポスターセッション

演題数が例年並みではあったが、昨年より少なかった分じっくりと読むことができた。

##### ・抄録集

ポスター発表、申込者への対応について3名の企画委員で行ったが大変であった。査読依頼等に係る事務作業について、事務代行等にアウトソーシングできないか検討してほしい。

(第12回学術集会長 丸山公男)

### 2. 研究報告会について

「コロナウイルス」拡散防止のため、今年度の研究報告会は見送りとなった。

## II 学会誌の編集・発行 研究・調査等の推進

2019年9月 第12巻第2号 掲載論文数4編(発行済み)

2020年3月 第13巻第1号 掲載論文数3編(発行予定)

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。



# 2020年度事業計画(案)

2020年4月1日～2021年3月31日まで

## I 学術集会・講演会・講習会の実施

1. 第13回学術集会を2020年11月7日(土)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。

## 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 新潟青陵学会会員がそれぞれの専門分野において学術的にさらに発展する基盤を獲得できるよう、「新潟青陵学会会則」第2条(目的)に則り、会員相互の指導・支援により会員が執筆す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、文献、注、付記を含む)
- 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 研究等の実施にあたりいずれかの倫理審査委員会で審査を受けたかどうかを、カバーシートに記載し、該当する場合は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。倫理的配慮は本文の「方法」の項に記載する。

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、13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は投稿者の負担とする。

九、文献の記載は、原則「バンクーバー方式」に準じ、本文中に文献が引用された順に番号をつけ、その順に引用文献を記載する。本文中に2ヶ所以上で同じ文献を引用した場合は、最初につけた番号をそのまま後に引用した所につける。

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 文献の表記は、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/shakaihoshou/iryouseido01/info03\\_h24.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/shakaihoshou/iryouseido01/info03_h24.html)>.  
2014年8月31日.

十、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。注の記載を選択した場合は、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。

十一、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。

十二、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。

十三、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

十四、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。

附 則

この規程は、平成29年9月25日から施行する。

附 則

この規程は、平成30年2月19日から施行する。

附 則

この規程は、2019年11月3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			
著者名 1. 2. 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) 1. 2. 3.		
Authors 1. 2. 3.	Affiliation 1. 2. 3.		
キーワード (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 ※第一執筆 者が望まし い	(氏名) (住所)〒  (電話番号) (電子メール)		
英文校閲 <sup>1)</sup> Revision of 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	<input type="checkbox"/> 審査済み	倫理審査委員会名 承認番号	<input type="checkbox"/> 審査なし

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 リボウィッツ よし子 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

## Original Articles

Practice and Evaluation of Hikikomori Family Study Session

～Explore the effectiveness of the program using a rubric～

Masako Saito, Emiko Honma, Mamoru Naito,

Seiko Tanabe, Rie Kobayashi, Toru Sato…… ( 1 )

## Reports

Expertise in Early Childhood Care and Education as Perceived by Nursery teachers: An Examination from Focus Group Interviews with childcare providers at the same school

Yuki Saito, Takumi Mori…… (14)

Early childhood care and education: Evaluating the documentation of the “expeditionary party,” a community activity, at a daycare center

Rie Kitahara, Yuki Saito, Hiroaki Nakano, Takamasa Asada…… (28)

Designing Time and Space in Media Education Practices for Students with Learning Difficulties

Daigoro Ebita, Tatsuya Hikichi…… (38)

## 2020年度 新潟青陵学会役員

会 長 リボウィッツ よし子  
会長代行 木村 哲夫  
理 事 総務担当：平川 毅彦、佐藤 富貴子、菅原 陽心  
広報・研究報告会担当：碓井 真史、佐々木 祐子  
学会誌編集担当：真壁 あさみ、山際 岩雄、坪川 トモ子  
監 事 真壁 伍郎、栗林 克礼  
事 務 小松原 由美子、池宮 真由美、武藤 奈保

### 編集後記

新潟青陵学会誌13巻2号をお届けします。とい  
ってもこの号から冊子での配布を取りやめ、  
電子媒体としてお届けすることになりました。

☆ ☆ ☆

今、全ての人にとって最大の関心事はSARS-  
CoV-2というウイルスによる感染症COVID-19の  
パンデミックが地球上を席卷していることです。  
9月27日現在、世界の感染者数は3,300万人、死  
者数99.6万人と報告されています。一方、本邦  
での感染者数は81,690人、死亡者数1,545人です。  
2019年の暮れに中国・武漢で発生したとされる  
このウイルスの振る舞いは謎が多く、ただ我々  
はこのウイルスの排除に向けて徒手空拳で向か  
うような様相でした。

3～5月の第1波といわれる頃、この感染症に  
よる死亡率がヨーロッパ諸国と我が国を含むアジ  
ア諸国で100倍近い相違が見られ、ノーベル賞受  
賞者の山中伸弥さんらはこの「ファクターX」の  
解明が急務であるとされ、種々の仮説が提唱さ

れました。第2波による死亡数はヨーロッパ諸国  
でもアジア並みに落ち着き、その原因はウイルス  
の遺伝子形の相違であり、伝搬経路や集団免疫  
の形成の可能性が臨床研究、遺伝学的研究、分  
子疫学調査などにより解明されつつあります。

このウイルスは決して排除できるものでなく、  
インフルエンザと同様に共存していかなければ  
ならないでしょう。我々の全ゲノムの8%が内  
在性レトロウイルスのゲノムからなっており、  
我々の生命はウイルスによって支えられている  
という見方もできます。

☆ ☆ ☆

本学会誌の2巻から7巻まで編集を担当させ  
ていただきましたが、その間の各巻の掲載論文  
数の平均は26編でした。ここ3巻を見ますと7、  
8、7編と激減しています。学会員諸氏からの  
多数の投稿を期待します。

山際 岩雄

---

### 新潟青陵学会誌 第13巻第2号

2020年9月10日 印刷  
2020年9月20日 発行（非売品）

発行者 〒951-8121 新潟青陵学会(会長 リボウィッツ よし子)  
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-seiryo.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.13, No.2  
September 2020

JOURNAL OF  
NIIGATA SEIRYO  
ACADEMIC SOCIETY

NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY